الفصل الثالث
الاستراتيجية القائمة على نظرية فيجوتسكي

مقدمة:

يُعد العصر الحالى عصر العولمة والمعلوماتية في التعليم؛ وذلك لما يشهده من تطورات علمية وتكنولوجية، والتي تنعكس بدورها على المناهج الدراسية؛ لتجعل غايتها تعليم من نوعٍ جديدٍ، يحقق للمتعلم المهارات التي يحتاجها فيكون قادرًا على مواجهة مشكلات الحياة.

وذلك لأن التعلم المثمر البناء هو التعلم القائم على بناء المعرفة لدى التلاميذ؛ بأن يقدم المعلمون للمتعلمين سلالم يتوجب عليهم تسلقها حتى تقودهم لفهمٍ أعلى ، وقد أطلق على هذا الاتجاه اسم "النظرية البنائية ".(أسماء زكى محمد،2007: 38).

وهذا الاتجاه ليس بجديد؛ إنما ترجع جذوره إلى "الفلسفة البراجماتية" لدى تشارلز بيرس (Charless Beirce)، ووليام جيمز (William James)، وجون ديـــــــوى(john Dewey) ؛ ويُعد التدريس من منظور تلك الفلسفة عملية مستمرة لإعادة البناء أو التركيب؛ وذلك بالانتقال من الخبرة الحالية للمتعلم إلى الخبرة التي تعبر عنها الحقائق المنظمة؛ وهي المعرفة. (سحر معوض،2009: 38)

كما تُعد النظرية البنائية تزاوجًا بين عدد من الأفكار المستقاة من مجالات ثلاثة؛ وهي: علم النفس المعرفي؛ الذي أسهم بفكرة مفادها أن العقل يكون نشطًا في بناء تفسيراته للمعرفة، ويكون استدلالاته منها، وعلم نفس النمو؛ الذي أسهم بفكرة تباين تركيبات الفرد في مقدرته على التنبؤ تبعًا لنموه المعرفي، وعلم الأنثربولوجيا؛ الذي أسهم بفكرة أن التعلم يحدث بصورة طبيعية باعتباره عملية ثقافية مجتمعية يدخل فيها الأفراد كممارسين اجتماعيين؛ ليعملوا سويًا لإنجاز مهام ذات معنى، ويحلون مشكلاتهم بصورة ذات معنى. (كمال عبد الحميد زيتون ،2008: 212).

وبذلك تؤسس النظرية البنائية على افتراضين أساسيين؛ وهما على النحو الآتي:

- الافتراض الأول: ينبنى الفرد المعرفة اعتمادًا على خبراته السابقة، وهذا يدلّ على أن الفرد بانٍ لمعرفته، وهي دالة لخبرته؛ بمعنى أن الخبرة هي المحدد الأساسى لهذه المعرفة، وأن المفاهيم والأفكار وغيرها من بنية المعرفة لا تنتقل من فرد إلى آخر بنفس معناها.
- الافتراض الثاني: أن وظيفة العملية المعرفية هى التكيف مع العالم التجريبى، وتنظيمه، وليس اكتشاف الحقيقة الوجودية المطلقة، وهذا يعنى أن بناء المعرفة عملية بحث عن المواءمة بين المعرفة والواقع، وليست عملية مقابلة بينهما. (حسن زيتون، وكمال عبد الحميد زيتون ، 2003: 32-36)

ويتضح مما سبق أن النظرية البنائية تنطلق من إيجابية التلميذ، وقدرته على بناء المعرفة بنفسه عن طريق مروره بخبراتٍ تعليمية تساعده على ذلك؛ ومن ثم فعملية التعلم تعتمد على قدرات التلميذ وخبراته السابقة، وأيضًا تجسد علاقته بالمجتمع؛ لتحقيق عملية التكيف الاجتماعي.

ومن هنا تظهر الحاجة إلى تطوير التدريس في ضوء البنائية؛ ليُعنى بما يجرى داخل عقل التلميذ عند توليده للمعرفة، وبالمتغيرات التي تؤثر في توليده لهذه المعرفة؛ مثل: معلوماته السابقة ودافعيته وأنماط تفكيره، وكل ما يجعل التعلم قائمًا على الفهم العميق ذي المعنى، فالمعلم يزود التلاميذ بالأدوات والوسائل التي تساعدهم على المعرفة؛ لكي ينوا من خلالها المعرفة بصورة ذاتية مستقلة.

وتفرعت البنائية إلى وجهات متعددة؛ ولكن أشهرها الاتجاه المعرفي والاتجاه الثقافي الاجتماعي؛ وفيما يلي مقارنة الاتجاهين كما أوضحها كلٌ من روبرت سولسو(ترجمة: محمد نجيب الصبوة ،2000 : 619-622)، وأميمة محمد(2004 : 21-22)، وعزمى عطية (2006: 42-44)؛ وذلك على النحو الآتي:

أوجه المقارنة	الاتجاه المعرفي (نظرية بياجيه)	الاتجاه الثقافي الاجتماعي (نظرية "فيجوتسكي")
*** من هو؟**	عالم ابستمولوجى يبحث عن أصل المعرفة، وبؤرة اهتمامه العمليات الداخلية للفرد في البناء المعرفي.	عالم نفس روسى يبحث عن أصل الوعى والشعور، وبؤرة اهتمامه العمليات البنائية بين الأفراد التي تقوي التفاعل الاجتماعي.
***التنمية المعرفية:**	جعل القوى التي تسيطر على التنمية المعرفية داخلية؛ حيث أرجع النمو إلى عامل النضج؛ فجعل النمو شرطًا أساسيًا لحدوث التعلم.	جعل القوى التي تسيطر على التنمية المعرفية خارجية؛ حيث أرجع النمو إلى العامل الاجتماعي؛ فجعل التعلم يقود النمو، ويوجهه.
***دور اللغة:**	جعل العامل اللغوي من عوامل النمو المعرفي، والانتقال من مرحلة إلى أخرى، ولكن يشترط وجود البنية المعرفية الضرورية التي تساعد على حدوث عملية التمثيل. ووضح أن المفاهيم تنمو مع عقلية التلميذ بدون تدخل خارجي.	العامل اللغوي أهم عامل للنمو المعرفي، والمعرفة بناء تعاوني بين الأفراد ومناسبة لكل الأفراد ومنسجمة مع البنية الداخلية لهم، ومن خلال التفاعلات الاجتماعية يبنى التلميذ المعرفة بالتواصل الاجتماعي.
***طبيعة الكلام ووظيفته:**	- بداية ظهور الكلام لدى الطفل هو الكلام المتمركز حول الذات. - وهو ما يستخدمه الطفل حين يفكر بصوتٍ عالٍ، ويفسح مجالًا للكلام الاجتماعي. والذي يُستخدم فيه الكلام كوسيلة للاتصال بالآخرين.	- بداية ظهور الكلام لدى الطفل هو الكلام الاجتماعي، ثم الكلام المتمركز حول الذات، ثم الكلام الداخلي (التفكير). - إن عقل الطفل اجتماعى في جوهره، والكلام المتمركز حول الذات اجتماعى من حيث الهدف؛ فالأطفال يتعلمون الكلام المتمركز حول الذات من الآخرين، ويستخدمونه للاتصال بالآخرين.

ومن ثم يتضح أنه على الرغم من أن "بياجيه" و"فيجوتسكي" كانا معاصرين- وهما من رواد التفكير الارتقائي في هذا القرن- وعاشا في أوربا، فإنهما لم يلتقيا أبدًا، فقد عرف "فيجوتسكي" "بياجيه" جيدًا قبل معرفة بياجيه به، وتعد أفكارهما تكاملًا بين التوجه الشخصي (الفردي)، والاجتماعي في عملية التعلم؛ حيث إن التعلم عند بياجيه رهنٌ بمراحل الارتقاء، أما "فيجوتسكي" جعل التعلم يقود النمو؛ لكون التعلم عملية اجتماعية تقود إلى النمو الفردي؛ ويدل ذلك أنه من الممكن أن يتعلم التلميذ أكثر مما هو محدد بمرحلة نموه.

وبذلك نستنتج مما سبق أن النظرية البنائية بوجهتيها المعرفية، والاجتماعية يتفقان في بعض الأمور، ويختلفان في بعضها. ومن أوجه الاتفاق بينهما إيجابية التلميذ، وعدم سلبيته، وبناؤه معرفته بنفسه مع الأخذ بعين الاعتبار تأكيد "بياجيه" على البناء الشخصي الفردي للمعرفة أكثر من اعتباره للعوامل الاجتماعية الأخرى المحيطة بالفرد، ودورها في بناء معرفته؛ وذلك ما أكده "فيجوتسكي" في نظريته؛ تعظيمًا لشأن العوامل الاجتماعية، ودورها في النمو المعرفي.

وهكذا يمكن القول إن البنائية الاجتماعية تمت بالنمو المعرفي إلى سياقات التفاعل الاجتماعي، وفيها ترتبط خبرات التلاميذ السابقة اليومية بالخبرات العلمية الجديدة، وذلك في إطارٍ اجتماعيٍ تفاعليٍ. ومن هنا يمكن تقديم نظرية "فيجوتسكي"(النظرية

الثقافية الاجتماعية Socialculture theory أو النظرية التاريخية الثقافية Historicalculture theory)؛ عبر معالجتها -تفصيلًا- من خلال المحاور الآتية؛ وهي:

أولًا: نبذة مختصرة عن حياة "فيجوتسكي".

ثانيًا: نشأة نظرية "فيجوتسكي" وفكرتها الرئيسة.

ثالثًا: أسس نظرية "فيجوتسكي".

رابعًا: نظرية "فيجوتسكي" من الوجهة اللغوية.

خامسًا: الأهمية التربوية لنظرية "فيجوتسكي".

سادسًا: التطبيقات التربوية لنظرية "فيجوتسكي".

1.استراتيجية التعلم التوليدي.

2.استراتيجية التدريس التبادلي.

3.استراتيجية التلمذة المعرفية.

4.استراتيجية الدعائم التعليمية :

- ملامح نظرية فيجوتسكي فى استراتيجية الدعائم التعليمية.
- تعريفها.
- أشكالها.
- خصائصها.
- شروط نجاحها.
- مراحلها.
- أهميتها في تدريس اللغة العربية.

سابعًا: دور نظرية "فيجوتسكي" في تنمية مهارات التواصل اللغوي.

ثامنًا: ميزات نظرية "فيجوتسكي".

أولًا: نبذة مختصرة عن حياة "فيجوتسكي" :

ليف سومينوفيتش "فيجوتسكي" Vygotsky عالم من علماء علم النفس التعليمي روسى الأصل ، ولد في بيلاروسيا عام 1896، وأكمل تعليمه في المدرسة الثانوية في مدينة كوميل عام 1917 محرزًا ميدالية ذهبية لتفوقه، ونال شهادة الأدب من جامعة موسكو عام 1917.

وفي عام 1925 عمل في معهد علم النفس بموسكو، ثم أسس معهد علم الإعاقة في موسكو، وفي الوقت نفسه كان يدير قسمًا للأطفال المعاقين، وتربيتهم جسميًا، وعقليًا في هيئة تربوية عليا . وفي الفترة بين عام 1925 - 1934 جمع "فيجوتسكي" حوله مجموعة كبيرة من العلماء الذين صاروا يعملون معه في مجالات علم النفس ، وعلم الإعاقة ، وعلم النفس المرضي.(ل.س. "فيجوتسكي"، ترجمة: طلعت منصور: 2011: 8-9).

ويمكن تقسيم أفكار "فيجوتسكي" إلى ثلاث مراحل زمنية: الفترة من عام 1914 إلى 1917 : كان اهتمامه بالأدب، والفلسفة، ثم في الفترة من عام 1918 إلى عام1921 : كانت عنايته بعلم النفس السلوكي، وتفسيره كل سلوكيات الأفراد، وفهمها في ظل مفهوم الانعكاس الشرطي، ثم في الفترة من عام 1922إلى عام 1928: تبنى فكرة التطور الاجتماعي، وأن الفرد جزءٌ من المجتمع، وأن عملية التعلم عملية اجتماعية يتوجه المعلم من خلالها إلى ما يحتاج أن يعرفه التلميذ. (Langford,E.:,2005:11-12).

واشترك في تطوير برامج تعليمية بشكلٍ واسع، وخاصة برامج تعليم الأطفال الصم والبكم، ولقد أبدى اهتمامًا كبيرًا بالطب؛ وهو ما جعله في الوقت نفسه يتلقى تدريبًا طبيًا مكثفًا في المعهد الطبي بموسكو، ولقد دُعى إلى أن يرأس قسم علم النفس بمعهد الطب التجريبى لعموم روسيا، ولكن المنية قد وفاته عام 1934 ؛ حيث كان يعانى من مرض السل عن عمر يناهز (38) عامًا، وفي فترة حياته تعاون مع إلكسندر لوريا Alexsandre luria، و أ.ن.ليونتيف A N Lentiev في تكوين نظرية جديدة، وعلمية في علم النفس؛ وهي النظرية الثقافية الاجتماعية، والتي لم تعرف في أوروبا حتى عام 1985.

وهكذا أضاف "فيجوتسكي" لعلم النفس الروسى بما أسهم به للإنسان من سعى لبناء نظرية سيكولوجية محددة عن الوعى، وما قام به من دراسات تجريبية متعمقة عن نمو المفاهيم لدى الأطفال، ومعالجته بالدراسة العلمية الخلاقة لقضية العلاقة المتبادلة بين التعلم، والنمو العقلى للطفل؛ تمثل الإنجازات الخلاقة التي أرساها هذا العالم الشاب أمام العلماء في فترة التكوين الأولى لعلم النفس كعلم.(ل.س. "فيجوتسكي"، ترجمة: طلعت منصور: 2011: 27).

ولم تكن موهبة "فيجوتسكي" الإبداعية قاصرة على علم النفس وحسب؛ بل شملت الفلسفة: كأعماله عن ماركسMarx، وهيجل Hegel، وشملت موهبته أيضًا النقد الأدبى: كأطروحته وأول كتاب له بعنوان؛ سيكولوجية الفن، وفي الدراسات الأدبية مثل: أسس صحيفة فيراسكاVeraska، وفي القانون، والطب: حيث كانت درجته العلمية الأولى للقانون، وكان يعد للحصول على شهادة علمية في الطب. (روبرت سولسو، ترجمة: محمد نجيب الصبوة ،2000 : 619).

وبعد وفاة "فيجوتسكي" ظهر اتجاه جديد يحمل اسم Neo-Vygotskians ليكمل أعماله و يطور أفكاره؛ ومن أهم العلماء الذين شكلوا هذا الاتجاه؛ هم:

- العالم "رونتفيت" Ronnetveit (1979): الذي أشار إلى أن التفاعلات البين- عقلية (الاجتماعية) بين الأفراد تبنى على السياق الاجتماعي المشترك؛ حيث اللغة المشتركة، وفهم المفاهيم، ودلالاتها ضمن السياق.
- والعالم "وريتش"Wertsch (1985): الذي وسع نطاق مفهوم (الاستدخال) Internationalization بتقديمه تصورات عن السياق الاجتماعي، ودوره في عملية الاستدخال، ومن ثم التعلم.
- والعالم "بروفي " Bruffee (1995): الذي جعل التعلم يتم بفهم كل من المعلمين والتلاميذ لثقافة كل منهم، وخبراته، وتوحيد ثقافتهما معًا؛ لدعم التعاون في أداء المهام. (Higa,A.,T.,2005:16-18) .

وفيما يلي تفصيل نظرية "فيجوتسكي"؛ يوضح نشأتها وفكرتها الرئيسة والأسس التي استندت إليها؛ تمهيدًا للإشارة إلى أهميتها في الساحة التربوية، وتطبيقاتها في مجال التدريس عبر استراتيجيات تدريسية تتبنى فكر "فيجوتسكي"، ومنهجه في عملية التعلم والنمو؛ الذي يغلب عليه الطابع الاجتماعي؛ وذلك على النحو الآتي.

ثانيًا: نشأة نظرية" فيجوتسكى" وفكرتها الرئيسة :

نشأت نظرية "فيجوتسكي" في ظل سياق اجتماعي وسياسي ساعد على تشكيلها وبلورتها؛ وذلك ما أوضحه عزمى عطية(2006: 24-25) نقلًا عن (Dolittle,1997) ؛ بأن حلّت الماركسية بدلًا من قانون قيصر روسيا، والتي أكدت على مبدأ المشاركة الجماعية داخل المجتمع، وشجعت على المشاركة والتعاون؛ فهي تتوقع من الأفراد أن يضحوا بأغراضهم الشخصية، وإنجازاتهم من أجل تحسين المجتمع الأكبر، و أن نجاح أي فرد يُنظر إليه على أنه انعكاس لنجاح الثقافة، كما أكد الماركسيون على التاريخ؛ معتقدين أن أي ثقافة لا يمكن فهمها إلا من خلال اختبار الأفكار، والأحداث التي شكلتها.

وبذلك تبنى "فيجوتسكي" فكرة ماركس الاجتماعية القائلة:" إن الحياة العقلية للناس تتشكل من خلال المناشط الاجتماعية التي يشاركون فيها"؛ ومن ثم يُعد مدخل "فيجوتسكي" مدخلًا تاريخيًا؛ لأنه لا ينظر للتعلم الفردي، ودوره في النشاط الاجتماعي ضمن سياق محدد؛ بل يرى أيضًا أن كل أنواع المناشط المتاحة هي شكل من أشكال الحياة الاجتماعية.(كمال عبد الحميد زيتون،2008: 51).

ويمكن القول إن "فيجوتسكي" جعل تاريخ النفس البشرية جزءًا من تاريخ المجتمع؛ ويظهر ذلك في قوله: "إن الأشكال العليا للسلوك مدينة بنشأتها للتطور التاريخى للبشرية"، واستطاع المجتمع البشرى أن يوفر الشروط الضرورية لتكون الوظائف النفسية العليا، وتطورها على امتداد تاريخه المديد، وهذا ما جعل عملية النمو النفسي عند الإنسان الاجتماعي تختلف في آليتها، وطبيعتها، وأصولها عن السلوك الحيواني. وتتمثل هذه الشروط في المعطيات الثقافية المختلفة التي أنتجها، وينتجها البشر خلال ممارستهم لأوجه النشاط الاجتماعي . (بدر الدين عامود، 2008: 203).

لذا أُطلق على نظرية "فيجوتسكي" اسم "النظرية الاجتماعية التاريخية" ، أو"النظرية التاريخية الثقافية"؛ لأن نظريته تستند في الأصل إلى الدور الذي يؤديه التطور التاريخى، والاجتماعي في تفكير الفرد؛ فما يحتويه العقل البشري من ظواهر ثقافية، واجتماعية هي نتيجة للتفاعل مع المجتمع، والوصول إلى قوانين عامة.(نبيل عبد الهادى،2000: 95).

ويتضح مما سبق أن الثقافة ليست مجرد سبيل إلى اكتساب الأطفال معرفتهم، ولكن اكتساب طرق التفكير تلك التي أطلق عليها "فيجوتسكي" أدوات التكيف العقلي؛ ومن ثم فالثقافة تعلم الفرد: فيما يفكر؟ وكيف يفكر؟ (عزمى عطية،2006: 24)؛ فالثقافة هى المبادئ المشتركة والقيم والمعارف والعلاقات المنظمة والعادات وأساليب التنشئة الاجتماعية والأنظمة الرمزية (كاللغة المنطوقة ، والمكتوبة)، كما أنها تتضمن البيئات الاجتماعية؛ كالمباني والمدارس والمنشآت ووسائل الإعلام.(عبد العزيز حيدر،2013: 280).

ووفقًا لما سبق أكد "فيجوسكى" أن اللغة من أهم الأدوات الثقافية؛ لأنها تتطور بالتفاعل والتحاور مع الآخرين، وعبر مراحل نمو الفرد؛ لتعمل كجزءٍ من بنائه الداخلى؛ تنظم أفكاره واتصاله بالآخرين. *(Jaramillo,J.,1996:16)* ، وكذلك تشكل اللغة السلوك الظاهر للأفراد، و تؤثر على سلوكهم الخفي (التفكير)، وهي أداة نفسية تشكل الوظائف العقلية الأخرى في حين أنها في الوقت ذاته تُشكل اجتماعيًا . (Burkholder,O.,E& Pelaz,M., 2000:.20).

لذا وصف "فيجوتسكي" النمو بأنه عملية متدرجة تتضمن التحول من الجانب الاجتماعي (الجانب البين عقلىIntermental) إلى الجانب الفردي (الجانب الضمن عقلىIntramental)؛ مما جعل المعنى عملية مشتركة البناء، وتبنى بواسطة المتعلم في عملية تفاعلية مع من هم أكثر خبرة، ويسمى ذلك "الموقف الاجتماعي للنمو".(Leong ,J.,2005:27) .

ويؤسس ذلك الموقف الاجتماعي على عملية "الاستدخال"Internationalization؛ أي التدرج من الأفعال الجماعية التشاركية إلى تنفيذها فرديًا، وعندها تنتقل المسؤولية إلى التلاميذ؛ بما يحقق تقدمهم ضمن منطقة النمو القريبة. (Schneider.P., 1996:50).

ومن هنا يتضح أن "فيجوتسكي" قد جعل نمو الفرد، وتطوره؛ تكاملًا بين عوامل ثلاثة : عوامل فردية، وثقافية تاريخية، واجتماعية؛ فالعوامل الفردية :هي دور الفرد الفعال في بناء المعرفة -وهو ما اشترك فيه مع بياجيه، والعوامل الثقافية التاريخية: وتعنى الأفكار، والمتعقدات المشتركة، والممارسات المشتركة بين أفراد شعب واحد أو جماعة معينة، والعوامل الاجتماعية: وهي التفاعل الاجتماعي مع الآخرين، وهو جوهر عملية التعلم والنمو.(Wass,T.,R, 2012:29-30)

ونستنتج مما سبق أن أفكار "فيجوتسكي" في نظريته ما هي إلا ثمرة نظرية كبرى كانت سائدة في عصره؛ وهي النظرية الماركسية، وفكرها المجتمعي؛ بأن الإنسان جزء من المجتمع . ونموه مرهون بنمو مجتمعه. وهذا ما استوعبه "فيجوتسكي" وتمثله في نظريته (النظرية الثقافية الاجتماعية التاريخية)؛ فجعل نمو الفرد نشاطًا جماعيًا يتم فيه استيعابه لتاريخ المجتمع الذي يعيش فيه وثقافته؛ واللذان يتم نقلهما إليه عن طريق الخبراء؛ تمهيدًا لاستقلاله و فرديته.

وهذا ما جعل سلوك الإنسان يختلف عن سلوك الحيوان، فالإنسان كائنٌ اجتماعيٌ يتفاعل مع مجتمعه؛ مكتسبًا الأدوات الثقافية التي أوجدها له هذا المجتمع؛ ليجعلها وسائل ذاتية شخصية يتواصل بها مع الآخرين. وهذا ما يسمى بالنمو الثقافي للإنسان- والذي يختلف عن النمو الطبيعى البيولوجى؛ حيث يتوقف على تفاعله مع المثيرات الاجتماعية المحيطة به من خلال وسائط وأهمها اللغة؛ مما يفسر الاعتماد المتبادل بين العمليات الاجتماعية، والفردية .

ثالثًا: أسس نظرية "فيجوتسكي":

أشارت دراسة كلٍ من: Higa,A.,T., (12 -10:2005)، (45-43:2006) Walqui,A. Fernyhough,C. ., (26-23) 2008:، وكمـال عبـد الحميـد زيتـون(2008: 52-57)،Dafouz,E., (46- 44:2011) Culigan,K.،(16 -13:2013)، (2013: 20- 24) Mahn,H إلى خمسة مبادئ رئيسة استندت إليها نظرية "فيجوتسكي" ؛ وهي أن:

1. التفاعل الاجتماعي أساس التعلم والنمو:

Social interaction is the basis of learning and development

2. التعلم يقود النمو: Learning precedes development

3. الوساطة مركز النمو: Mediation is central development

4. اللغة وسيلة الفكر الأساسية: Language is the main vehicle of thought

5. منطقة النمو القريبة: The zone of proximal development(ZPD)

وفيما يلي توضيح ذلك....

1. التفاعل الاجتماعي أساس التعلم والنمو:

Social interaction is the basis of learning and development

إن التفاعل الاجتماعي هو أساس نمو معارف الفرد، وقدراته، ومهاراته الحركية، والعقلية؛ لذا أكد "فيجوتسكي" على الطبيعة الاجتماعية لعملية التعلم؛ فهي العملية التي بواسطتها ينمو التلميذ عقليًا من خلال البيئة المحيطة به؛ عن طريق التعاون مع من هم أقدر منه.

إذ يزودونه بالمساعدة Scaffolding اللازمة لتطوير قدراته على الفهم، ويستخدم الأطفال هذه المساعدة في أثناء بناء الفهم الذي يؤدى في النهاية إلى حل مشكلاتهم بأنفسهم، وبذلك أكد أن كل المهام والعمليات في نمو الفرد تظهر على مستويين: المستوى الاجتماعي، والمستوى النفسي الفردي، فيستخدم الأطفال الكلام الاجتماعي؛ للتواصل أولًا مع الأفراد المحيطيين بهم، ثم يتم تحويل ذلك الكلام الاجتماعي إلى كلام ذاتي داخلي؛ بما يحقق النمو المعرفي للفرد.

2. التعلم يقود النمو: Learning precedes development

رفض"فيجوتسكي" أن يكون النمو متطلبًا قبليًا لعملية التعلم، وأكد أنه لن يكون مجديًا إلا إذا أصبح قائدًا وموجهًا لعملية النمو؛ أي إذا كان يمثل تحديًا للمتعلم، وتجاوزًا لمستوى قدراته الحالية، ولذلك ميز "فيجوتسكي" بين مستويين للنمو : مستوى النمو الفعلي للنمو(النمو العقلى الذي وصل إليه التلميذ)، ومستوى النمو الممكن الوصول إليه(والذي يتحدد بما يستطيع أدائه مستقلًا).

3. الوساطة مركز النمو : Mediation is central development

وهي مركز نظرية التعلم عند "فيجوتسكي"، وتعنى استخدام أدوات تتوسط بين الفرد وبين تحقيق أهدافه؛ مثل :استخدام الفلاح للأدوات التي تتوسط بينه وبين التربة؛ لتجهيز التربة للبذر والزرع بصورة أسرع. وقد ميز "فيجوتسكي" بين نوعين من الأدوات: الأدوات الفنية، و الأدوات النفسية ؛ مثل: اللغة، و المفاهيم، والرسم، و الحوار الشفهي، والرموز ، أما الأدوات الفنية؛ فهي مثل: الكتب، والحاسبات، والأجهزة، والمقاييس، والميكروسكوبات، والترمومترات.

كما جعل اللغة الأداة النفسية الثقافية الأكثر أهمية بالنسبة للنمو المعرفي للطفل؛ وتتمثل أهميتها في أنها الوسيلة المفضلة التي تنتقل بها الخبرة الاجتماعية إلى الأفراد، ووسيلة نقل الثقافة من الراشد إلى التلميذ، كما أنها تمكن التلميذ من تنظيم نشاطه العقلى؛ فهي وسيط التفكير.

4. اللغة وسيلة الفكر الأساسية: Language is the main vehicle of thought

ينشأ كلٌ من اللغة والتفكير منفصلًا مستقلًا عن الآخر، ويصدر كلٌ منهما عن جذور مختلفة؛ ففي البداية يوجد ما يمكن وصفه بفكر ما قبل اللغة، وكلام ما قبل العمليات، ثم يتحدان معًا لتظهر اللغة في صورة كلام اجتماعى؛ لتبدأ اللغة كنشاط يعمل على ارتقاء التفكير لدى الطفل، ويكون ذلك أكثر وضوحًا في استخدام اللغة؛ لأنها الوسيلة الأساسية للتفكير والنمو المعرفي، كما أنها تزود الطفل بطرق التعبير عن الأفكار، ووسائل طرح الأسئلة. ويميز "فيجوتسكي" بين ثلاثة أنواع من الحديث؛ وهي: الحديث الاجتماعي، والحديث المتمركز حول الذات، والحديث الداخلى.

وينظر إلى الحديث الاجتماعي: على أنه الأداة النفسية التي بواسطتها يتوسط المعلم العمليات العقلية للمتعلمين، أو الأطفال؛ مثل: تكوين المفاهيم العلمية أو إعادة تكوينها على المستوى السيكولوجي الداخلي، وكذلك بواسطتها يرى التلاميذ، ويؤدون، ويتحدثون، ويفكرون في الظاهرة العلمية، ثم بعد ذلك يتوسط الأطفال أفعالهم ونشاطهم السيكولوجى بأنفسهم من خلال الكلمات أو الأدوات النفسية الأخرى؛ من خلال الحديث المتمركز حول الذات ثم الحديث الداخلى.

5. منطقة النمو القريبة: The zone of proximal development(ZPD)

وهو من أشهر المفاهيم التي ظهرت عن النظرية؛ وقد عرفها "فيجوتسكي"؛ بأنها: "المسافة بين مستوى النمو الفعلى -المحدد بواسطة حل الفرد المشكلات مستقلًا، ومستوى النمو الممكن -المحدد بواسطة حله المشكلات تحت توجيه الآخرين أو بالتعاون مع الأقران الأكثر خبرة".

كما تُعرف؛ بأنها:" المساحة أو المنطقة التي لايستطيع الفرد فيها أداء المهام- حل المشكلات- إلا بمساعدة وتوجيه الراشدين أو بالتعاون مع زميل أكثر خبرة منه؛ أي أنها تلك المنطقة التي تكون فيها التعليمات ذات فائدة وتؤدى إلى تحقيق الغاية".

وقد ارتبط هذا المفهوم بمفهوم الدعم؛ بما يمثل المساعدات التي يتلقاها التلميذ ضمن حدود منطقة النمو القريبة والخاصة به؛ ليكون قادرًا على الأداء المستقل لما يفوق قدراته الحالية. كما وصفها "فيجوتسكي" بأنها ذات شكل حلزوني فيستمر التلميذ ليدمج المعلومات الجديدة مع القديمة؛ ليتقدم في تعلمه خلال منطقة النمو القريبة.

ومن هنا يمكن القول إن تلك الأسس مترابطة يُسلم بعضها إلى بعض في علاقة دائرية مستمرة متكاملة الحلقات؛ ابتداءً بالتفاعل الاجتماعي كمصدر للنمو العقلى واللغوي للمتعلم، وانتهاءً بتنمية منطقة النمو القريبة لدى التلميذ بوصفها ناتجًا لعملية التعلم ؛ بوصف التعلم قائدًا لعملية النمو، ويحدث ذلك مرورًا بالأدوات الوسيطة –الأدوات الفنية والنفسية؛ وأهمها اللغة.

فاللغة أهم وسيط في التفاعل والتواصل بين الأفراد، فيتم استدخال الكلام الاجتماعي(اللغة)؛ ليتحول إلى كلام داخلى(التفكير) ، ثم يعود ليظهر، ويتم التعبير عنه اجتماعيًا مرة أخرى، وتصبح علاقة اللغة بالتفكير علاقة متبادلة التأثير، والتأثر؛ وكذلك العلاقة بين عمليتى التعلم والنمو ضمن منطقة النمو القريبة، وما تشمله من تقديم المساعدات، والتوجيهات.

لذا تُعرف نظرية "فيجوتسكي"؛ بأنها:" نظرية بنائية تولي أهمية كبيرة للغة في نقل الخبرة ، وتنمية المنطقة المركزية للمتعلم معتمدة على الخبرة الاجتماعية اليومية للمتعلم ، وتتمثل النظرية في نموذج التعلم التوليدي الذي يركز على تأثير العوامل غير المعرفية (الاجتماعية) في التعلم ، وبناء المعنى من خلال التفاوض الاجتماعي (عزمي عطية أحمد الدواهيدي، 2006: 8).

ومن هنا يمكن تعريف تلك النظرية إجرائيًا؛ أنها:" نظرية بنائية تولي أهمية كبيرة للغة في نقل الخبرة ، وتنمية منطقة النمو القريبة للمتعلم معتمدة على تقديم المعلم للدعائم التعليمية المناسبة في سياق اجتماعي تفاعلي تلعب فيه اللغة بمهاراتها الأربع- الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة- دورًا أساسيًا في عملية التعلم والنمو اللغوي للمتعلم**".**

ويتضح من التعريف السابق أهمية اللغة عند "فيجوتسكي" كوسيلة لنقل الخبرة، وتحقيق النمو المعرفي للمتعلم؛ ومن ثم النمو اللغوي، وفيما يلي تفصيل الأهمية اللغوية لنظرية "فيجوتسكي"؛ وذلك على النحو الآتي...

رابعًا: نظرية "فيجوتسكي" من الوجهة اللغوية:

إن نصيب اللغة في نظرية "فيجوتسكي" لم يكن بالقليل الهين؛ فقد استوفي "فيجوتسكي" دراسة اللغة في سياقها الاجتماعي والفكري؛ وذلك حيث أشار Davydov,V.,V.,&Kerr,T.,S., (2012:30) إلى أن اللغة عند "فيجوتسكي" ظاهرة ثقافية واجتماعية، وظيفتها الأساسية هي التواصل الاجتماعي، ويتحقق ذلك من خلال استخدامها في التفكير كواحدةٍ من الوسائل التي تُمكن الفرد من إظهار تفكيره على المستوى الاجتماعي.

بما يجعل للغة مظهرين أساسيين: المظهر السطحى للغة؛ هو البنية الصوتية والنحوية، والمظهر الأهم؛ هو علاقة تلك اللغة كمظهر اجتماعي بوظائف الأفراد؛ لذا بحث "فيجوتسكي"عن الوظائف التي وضعت اللغة من أجلها سواءً استخداماتها في أنشطة الإنسان أم التفكير في المعاني الكامنة خلفها.

ومن ثم فللغة - وفقًا لنظرية "فيجوتسكي" - وظيفتان رئيسيتان؛ إحداهما: اجتماعية؛ وتتمثل في التواصل الخارجي للإنسان مع غيره من أبناء جنسه، والثانية: شخصية؛ وتتمثل في المعالجة الداخلية للأفكار، كما أن اتساع اللغة هو اتساع التفكير، فالتفكير ينتج اللغة ويصوغها، وكذلك تنتج اللغة التفكير وتوجهه. (السيد عبد الحميد سليمان،2003 :39).

ومن هنا يمكن القول إن "فيجوتسكي" بأفكاره عن اللغة يكون قد قفز لمعايشة أفكار اللغويين؛ حيث اتسقت رؤيته للغة مع رؤية بعض اللغويين بجدوى دراسة اللغة من زاويتين، حددهما كلٌ من: نايف خرما(1978 :169-170)، و كمال بشر(1986: 13-17)؛ بأن أحداهما؛ تتعلق بالوظيفة التي تؤديها في المجتمعات البشرية، وعلاقتها بالمجتمع، وكيف تؤثر فيه وتتأثر به، أما الزاوية الأخرى؛ فهي تتصل بجوهر اللغة وأصواتها وصيغها وتراكيبها ومفرداتها.

ويتسق ذلك مع تعريف "ابن جنى" للغة؛ بأنها:" أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم". فاللغة ليست مجرد أصوات يصدرها الإنسان خلوًا عن أي معنى، وينطق بها أنى شاء، وكيف
شاء، وإنما هي للتعبير عن معطيات فكرية مقصودة من هذه الرموز الصوتية. وأما قوله:" كل قومٍ عن أغراضهم"؛ فيشير إلى غائية اللغة من حيث هي للتفاهم، وتبادل الأفكار. فهو بذلك سابق لعلماء علم اللغة الاجتماعي في وصف اللغة كظاهرة اجتماعية.

كما رأى "ابن خلدون" أن اللغة تترجم ما في ضمائرنا من معانٍ لتتحول إلى أدوات تشكل الحياة، وتوجه أداء المجتمع، وسلوك أفراده وجماعاته ومؤسساته. فاللغة هي قدر الإنسان الاجتماعي، وكما تكشف عن طبقته وجذور نشأته تكشف – أيضًا- عن عقليته وميوله الفكرية .(ثانى بابيو،2013: 2- 3).

وكما أن اللغة ظاهرة وشائعة، فهي- بالقدر نفسه-دفينة ومستترة غائرة في ثنايا النسيج الاجتماعي، تمارس سلطتها علينا من خلال أياديها الخفية، وتعمل عملها في طبقات اللاوعي على اختلاف مستوياته: من اللاوعى الفردي النفسي إلى اللاوعي الجمعي التراثي والسياسي.(نبيل على،2001: 231-232).

وفيما يلي توضيح وظيفتي اللغة: الوظيفة الاجتماعية، والوظيفة الشخصية؛ بالموازنة بين توجهات فيجوتسكي، وعلماء اللغة؛ وذلك على النحو الآتي:

أولًا: الوظيفة الاجتماعية للغة:

درس "فيجوتسكي" اللغة في سياقها الاجتماعي؛ فجعلها الوسيلة الأساسية للتفاعل الاجتماعي، ووسيط عملية التعلم؛ لبناء معرفة التلميذ، وتعلمه، ومن ثم تنمو لغته، ومهاراته اللغوية. فالتفاعل يؤثر على النمو اللغوي، وهو ذاته يقود إلى تفاعل جيد. (Cupta,A.,.2008:2).

وقد جعل فيجوتسكي تطور اللغة يتم بتواصل الفرد مع الآخرين المحيطين به، فتصبح جزءًا من بنائه الداخلي؛ تنظم أفكاره، وتعاملاته مع الآخرين في المواقف الاجتماعية المختلفة.(Peregoy,D.,2011:5).

ونخلص مما سبق أن "فيجوتسكي" يستند إلى الطبيعة الاجتماعية للفرد وتفاعلاته الاجتماعية مع الآخرين؛ مما جعله يصف اللغة بكونها الطريق الأمثل إلى نمو القدرات العقلية للفرد؛ فيتحول من الكلام الخارجي الاجتماعي إلى الكلام الداخلي الفردي؛ بما يعبر عن ارتقاء التفكير والقدرة على التحكم في ألوان السلوك اللغوي وتنظيمها.

وبذلك نستنتج أن نظرة "فيجوتسكي" إلى اللغة من منظور اجتماعي تعبر عن الوظيفة الاجتماعية لها في سياقات التفاعل والتواصل؛ وذلك ما أوصى به كمال بشر(1997: 65-66) بقوله:"إن اللغة ظاهرة اجتماعية أو هي ضرب من السلوك الاجتماعي والثقافي. فاللغة لا يمكننا فهمها أو درسها وتحليلها، وتعليمها، أو تعلمها منعزلةً عن سياقها الاجتماعي. فالمجتمع بكل ما فيه، ومن فيه لابد أن يؤثر في اللغة بكل مستوياتها أصواتًا وصرفًا ونحوًا ودلالةً وألفاظًا، كما يؤثر فيها تنوعًا واختلافًا في الأداء الفعلي وفي الحصيلة اللغوية المتراكمة لدى الأفراد".

وهنا تجدر الإشارة إلى تحديد الصفة الاجتماعية للغة؛ وذلك من خلال ما يسمى "بسياق الحال أو المقام"، وهو ما عبر عنه الجاحظ (1961، ج1: 76- 77) بمفهوم "النِصبة"؛ وذلك بقوله:" إن أصناف الدلالات على المعاني من لفظ، وغير لفظ خمسة: أولها اللفظ، ثم الإشارة، ثم العقد، ثم الخط، ثم الحال التي تسمى نِصبة ؛ وهي الحال الدالة التي تقوم مقام تلك الأصناف".

كما حدد "عبد القاهر الجرجاني" (ت:471ه) تلك الصفة الاجتماعية للغة بمفهوم المقام ، وربط كل كلام بمقام استعماله، ومراعاة مقتضى حاله. فكل لفظٍ دالٍ على معنى له مقامه الذي يحسن فيه، ومقامه الذي يقبح فيه؛ وذلك بقوله:"إن الألفاظ المفردة التي هي أوضاع اللغة لم تُوضع لتُعرف بها معانيها نفسها، ولكن لأن يُضم بعضها إلى بعض؛ فيُعرف فيما بينها من فوائد". (هادى نهر،2010: 66).

ويظهر ذلك في تمييز تمام حسان(1994: 46) بين المعنى المقالي، والمعنى المقامي؛ بقوله: "يتكون المعنى المقالي من المعنى الوظيفي والمعنى المعجمي، وهي القرائن المقالية، أما المعنى المقامي؛ وهو ظروف أداء المقال، وهي القرائن الحالية؛ ويصفها بأنها مجموع الأشخاص المشاركين في المقال إيجابًا وسلبًا ثم العلاقات الاجتماعية، والظروف المختلفة في نطاق الزمان، والمكان".

وأيضًا يتضح ذلك في إشارة محمد حماسة (2000: 118-119) إلى التفريق بين سياقي اللغة: السياق اللغوي، وسياق الموقف(السياق غير اللغوي)- أي ليست له عناصر لغوية صوتية في الجملة؛ وهو ما يعرف بقرينة المقام أو الحال أو القرينة المعنوية أحيانًا، وعناصرها متعددة؛ أولها: المتكلم نفسه؛ أهو ذكر أم أنثى وما جنسه وما دينه ....، وثمة ضرب آخر من السياق هو(السياق اللغوي)؛ ويعتمد على العناصر اللغوية في النص من ذكر جملة سابقة أو لاحقة أو ذكر كلمة سابقة أو لاحقة.

ويتضح مما سبق موقع دراسة اللغة من السياق الاجتماعي، والتي تناولها "الجاحظ" من خلال مفهوم النِصبة، وتناولها "عبد القاهر" و"تمام حسان" من خلال مصطلح المقام والمعنى المقامي، وتناولها "محمد حماسة" من خلال مصطلح سياق الموقف أو السياق غير اللغوي.

أما دراسة الوظيفة الاجتماعية للغة عند علماء الغرب فكانت تنتمى إلى الاتجاه الاجتماعي في دراسة اللغة، والذي ظهر في مقابل الاتجاه العقلي الذهني؛ ليؤكد أن اللغة حقيقة اجتماعية ونتيجة للتواصل الاجتماعي، وهي في الوقت ذاته مدينة في تطورها ونموها إلى وجود الجماعات.(ستيفن أولمان، ت: كمال بشر،1986: 29-30).

ثم ظهرت نظرية السياق، والتي ترجع بدايتها الحقيقية إلى "مالينوفسكي"؛ حيث قوله:" إن الكلام والموقف مرتبطان ببعضهما ارتباطًا لا ينفصم، وسياق الموقف لا غنى عنه لفهم الألفاظ"، وكذلك قوله:" إن اللغة في جوهرها متأصلة في حقيقة الثقافة ونظم

الحياة والعادات عند كل جماعة، ولا يمكن إيضاح اللغة إلا بالرجوع الدائم إلى المحيط الأوسع وهو الظروف التي يتم فيها النطق". (ردة الله بن ردة، 1418 :155).

واتضح ذلك جليًا من خلال نظرية السياق عند "فيرث" ؛ حيث قوله: "إن الكلام ليس ضربًا من الضوضاء يُلقى في فراغ، وإنما مدار فهم الكلام، والقدرة على تحليله يكون بالنظر إليه في إطار اجتماعي معين سماه السياق ؛ ومن ثم نظر إلى المعنى على أنه مركب من الوظائف اللغوية: الصوتية والصرفية والنحوية والمعجمية، وسياق الحال الشامل لكل ما يتصل بالمتكلم والمخاطب والظروف الملابسة والسببية".(كمال بشر،2005: 131).

وأكد ذلك "أوستين" بنظرية أفعال الكلام؛ بأن دراسة المعنى يجب أن تبتعد عن استخدام التراكيب بمعزل عن سياقها؛ فاللغة عادة تستخدم داخل سياق الكلام لتأدية كثير من الوظائف، لذا يجب دراسة المعنى من خلال الكلام.(أحمد مصطفى أحمد،2011: 121).

كما أشار "هاليداي" في نظريته اللسانيات النظامية" إلى جانبين أساسيين للغة؛ أحدهما: الشكل: أي تنظيم أجزاء اللغة تنظيمًا له معنى؛ ويشمل ذلك قواعد النحو، والمفردات، والآخر: المادة: أي العلاقات بين الشكل والمواقف. فاللغة عنده مصدر يستعمل للتواصل، وليست مجرد مجموعة من القواعد، كما أن اللغة يجب أن تتم في إطار اجتماعي، وفي إطار وظيفي لا شكلي.(نضال غانم فايز،2007: 67-68)

ويظهر مما سبق تلاقى أفكار "فيجوتسكي" عن اللغة مع أفكار اللغويين من علماء العرب، والغرب؛ وذلك فيما يتعلق بالوظيفة الاجتماعية للغة ؛ بوصفها الصورة الكلية للحدث اللغوي وظروفه وملابسات أدائه؛ مما يجعلها أساس الفهم والإتقان اللغوي من خلال التفاعل الاجتماعي الذي يوفر الفرص المناسبة للاستخدام اللغوي.

ثانيًا: الوظيفة الشخصية للغة:

اللغة عند "فيجوتسكي" عملة ذات وجهين: أحدهما اجتماعي، والآخر شخصي؛ فيصورها الأول من الخارج مشيرًا إلى دورها في التفاعل الاجتماعي، ويصورها الآخر من الداخل(داخل عقل الفرد)؛ معبرًا عما يحدث من عمليات داخل عقل الفرد في أثناء استخدام اللغة.

وذهب "فيجوتسكي" فاصلًا بين اللغة والتفكير في جانب، وواصلًا بينهما في جانب آخر؛ أي لا ينظر إليهما على أنهما ينشآن في آنٍ واحدٍ، ولكن يرى أنهما صادران من جذور مختلفة، ففي البداية يوجد ما يمكن وصفه بفكر ما قبل اللغة، وكلام ما قبل العمليات؛ ثم يندمج كل منهما بالتدريج كلما اقترب الطفل من مرحلة ماقبل العمليات. وأن النقطة الحرجة في التقاء اللغة بالتفكير تكون عندما يبلغ الطفل حوالي سنتين من عمره؛ فيصبح التفكير لفظيًا، والكلام معقولًا. (السيد عبد الحميد سليمان، 2003: 39).

وعبر "فيجوتسكي" عن العلاقة بين اللغة والتفكير؛ بوجود طريقين للكلام: الكلام الداخليInner semantic، والكلام الخارجي The outer phonetic أو التمثيل الصوتي له. وكلاهما يسير في اتجاهين متناقضين، ففي البداية تكون أفكار الطفل غير واضحة المعالم، وتحتاج إلى التعبير بواسطة الألفاظ . وعندما تصبح الألفاظ متمايزة مع العمر يقل الاهتمام بالكلمات، ويظهر الاهتمام بالكليات ؛مثل: الجمل، والفقرات، والنصوص.(Burkholder,O.,E.,& Pelaz,M.,2000:10) .

ومن هنا يتحول الفرد من الكلام الاجتماعي إلى الكلام الداخلى، ثم يعود الكلام الداخلي ، والذي يُترجم على المستوى الظاهر - مستوى التفاعل- ليظهر كلامًا اجتماعيًا.. وهكذا. (نصر حامد أبو زيد،1996: 48). ويتضح بذلك تمييز "فيجوتسكي" بين المعنى المعجمي المرجعي، والمعنى الشخصي السياقي الوظيفي ، ورأى أن الثانى يعبر عن الطبيعة النفسية ، وهو أساس الوعي الذي يجب الكشف عنه . أما المعنى المعجمي؛ فهو كالعادة السلوكية، والطريق المحدد الذي يسلكه الناس للتعبير عن الكلمات، والجمع بينهما يقودنا إلى مقاصد الكاتب أو المتحدث.(Azabdaftarl,B.,2013:4).

وبذلك يظهر مما سبق أن "فيجوتسكي" جعل اللغة تقود التفكير وليس العكس؛ ويرجع ذلك لأولوية الجانب الاجتماعي(التعلم)، وكونه مصدر لارتقاء الفرد ونموه؛ وبذلك يمكن القول إن تلك المعاني يكتسبها الطفل بدايةً عن طريق اللغة؛ أي الكلام الاجتماعي الخارجي المحيط به، ثم يتم استدخالها ليتم معالجتها داخليًا عقليًا وفكريًا عبر الكلام الذاتي، ثم عبر الكلام الداخلي، والذي يعود ليظهر مرة أخرى على المستوى الاجتماعي الخارجي في شكل لغة اجتماعية أو كلمات.

كما نستنتج مما سبق تأكيد "فيجوتسكي" على المعنى بوصفه منتج لعلاقة اللغة بالتفكير؛ حيث إن التفكير لا يكشف عن معانيه إلا من خلال اللغة ورموزها، كما أن اللغة لا تكون ذات معنى إلا إذا كانت ناتجة عن تفكير؛ وبذلك فلا غنى لكل من التفكير واللغة عن المعنى، ولا غنى لكلٍ منهما عن الآخر.

وقد كانت العلاقة بين اللغة والتفكير مناط عناية كثير من علماء اللغة من العرب والغرب، وقد اختلفوا في تحديد تلك العلاقة تطابقًا وتمايزًا؛ وذلك على النحو الآتي.

فأشار الجاحظ (1961،ج2: 204) إلى التطابق بين اللغة والتفكير؛ ومن ذلك ما اشترطه بـــ: " أن يكون وراء النطق ما يسميه (بالحاجات)؛ وهي البواعث الاجتماعية والنفسانية والفكرية للتعبير، وكذلك ما نسميه (بالعقول)؛ وهي القدرات المفكرة المدبرة التي تسطيع الملاحظة والاستنباط....".

ويتفق معه "الغزالي" في ذلك بقوله: " إن الكلام يتم عن طرق ثلاثة:عين تشاهد، وفكر يحلل، وتجد الفكرة سبيلها للظهور عبر اللسان في ألفاظ، فإدراك المقصود يتحقق في ثلاث من حواس الإنسان، فلفظة(رجل) لها وجود في الأعيان وفي الأذهان وفي اللسان؛ أما وجوده في اللسان فلفظ رجل، وأما في الأذهان من معنى الرجل فيسمى كليًا من حيث إن العقل يأخذ من مشاهدة زيد(مثلاً) حقيقة الإنسان وحقيقة الرجل.(ثانى بابيو،2013 :11).

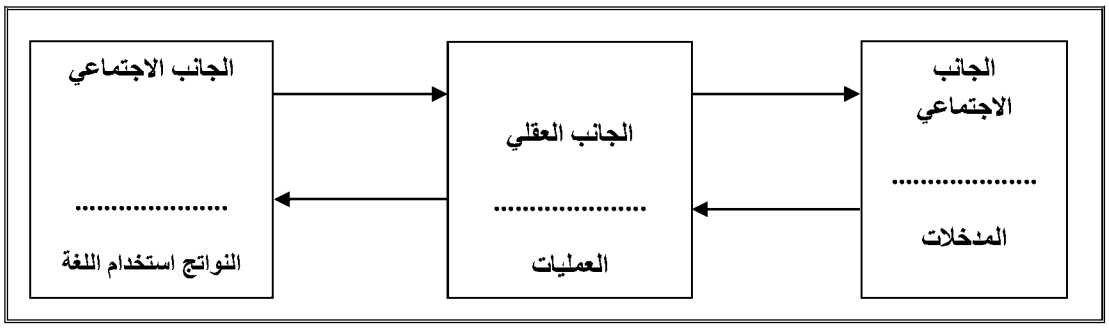
ولكن "عبد القاهر الجرجانى" ميز بين اللغة والتفكير؛ فجعل المعاني في النفس سابقة عن اللفظ في اللسان، ويحدد ترتيب المعاني ترتيب الألفاظ في النطق؛ ومن ذلك قوله :" إن الواجب أن ينظر إلى حال المعاني مع الألفاظ، فمن المحال أن يكون الترتيب في المعاني تبعًا لترتيب الألفاظ مكتسبًا عنه". والمعاني هي الأصل في كل تعبير، وإن كان الأمر كذلك فالبنية السطحية نتيجة آلية للمعاني المركبة في النفس؛ أي هي انعكاس للتركيب العميق الذي يدور في خلد الإنسان ومخيلته ومشاعره. (ثانى بابيو، 2013 :5).

واتفق محمود السعران (د.ت :72) مع ذلك؛ بقوله:" إن الكلام ليس مجرد إصدار أعضاء من الجسم الإنساني أصوات معينة، ولكن هذه الأصوات توجه إلى أذن، والسامع تنشط في ذهنه عمليات عقلية متعددة حتى تتحول الأصوات إلى دلالات، والمتكلم نفسه قبل أن يشرع في الكلام، أو في أثناء الكلام ، وبعده أحيانًا تقوم في نفسه سلسلة من العمليات العقلية أو النفسية؛ لفهم الكلمات، وبعض ما يتعلق بها من حيث تكوينها، وسماعها مرتبطًا بسلسلة من العمليات العقلية".

ثم جاء "فيرث" داعمًا لذلك أيضًا؛ بقوله:" إن الكلام ليس مجرد تحريكًا للسان أو اهتزازًا في الحنجرة أو إصغاءً؛ بل إنه أكثر من ذلك؛ فهو نتيجة لعمل العقل في تأدية وظيفته كمدير للعلاقات؛ لتحفظ عليك سيرك في المحيط الذي تعيش فيه"(هادي نهر،2010 :15)

ومن هنا اختلفت التوجهات حول العلاقة بين اللغة والتفكير؛ فمنهم من جعلهما شيئًا واحدًا؛ مثل: الجاحظ، والغزالي، ومنهم من رفض التطابق التام، وجعلهما منفصلين؛ مثل: عبد القاهر الجرجانى، ومحمود السعران؛ فاشترطا وجود معانٍ سابقة تجسدها الألفاظ، وجعلا التفكير موجهًا للغة، وذلك بخلاف فيجوتسكي؛ حيث فصل بينهما بإرجاعهما إلى جذور مختلفة؛ وجعل من اللغة موجهًا للتفكير؛ من خلال الكلام الاجتماعي في البيئة المحيطة يُنمى التفكير؛ وهو الكلام الداخلي؛ ثم يظهر في صورة لغوية اجتماعية مرة أخرى.

وهكذا نستنتج مما سبق أن اللغة عند "فيجوتسكي" تكون اجتماعية الاكتساب والاستخدام، ويتوسط بينهما عملية المعالجة الداخلية العقلية لما هو مكتسب اجتماعيًا، فترتبط اللغة (الكلام الخارجي) بالتفكير(الكلام الداخلي) على أن يتم استيضاح هذا التفكير مرة أخرى إلى المسرح الاجتماعي في شكل (كلام اجتماعي)؛ ويظهر ذلك من الشكل الآتي:



شكل رقم (6) "العلاقة بين اللغة والتفكير عند فيجوتسكي" (إعداد الباحثة)

ومن ثم يظهر من الشكل السابق أن العلاقة بين اللغة والتفكير علاقة متبادلة التأثير، والتأثر؛ فتبدأ من المظهر الاجتماعي إلى داخل الفرد، ثم تعود لتظهر اجتماعيًا مرة أخرى ، ثم يصبح هذا الكلام الاجتماعي مدخلاً داخليًا لشخص آخر...وهكذا.

وبذلك فالتفاعل الاجتماعي هو أكثر من كونه مصدرًا لفهم المدخلات؛ لأنه يزود التلاميذ بالفرص المناسبة لاستخدام اللغة المستهدفة، وإظهار نواتج التعلم في حوارات تعاونية تخاطب مستويات عليا من العمليات المعرفية، ومرتبطة بتعلم اللغة؛ ومن ثم يحدث تعلمها عن طريق التفاعلات الاجتماعية ؛ مما يساعد على تقدم التلاميذ داخل منطقة نموهم القريبة. (Allahyar.N.,&Zazari,A.,2012:5)

ومن ثم يتحقق إشباع حاجة التلميذ للاندماج في الجماعة، والتواصل مع الآخرين وتدريبه على التفكير؛ فيتعلم كيفية السؤال والإجابة؛ موظفًا إعادة تنظيم أفكاره، واختيار الصيغ المناسبة للتعبير عنها. وللحوار أهمية في تنمية مهارات التفكير العليا لدى التلاميذ؛ لما يتطلبه من فهم وتحليل وتقويم واستنتاج وتركيب للأفكار.(أحمد عنيزان الرشيدى،2012 :2).

خامسًا: الأهمية التربوية لنظرية "فيجوتسكى":

حدد كلٌ من : Alpay,E., (2005: 15) ، وخالد سلمان ضهير (2009: 36)، و GIbbons,P (2011:14)، وأحمد عنيزان الرشيدى (2012: 2-3) الأهمية التربوية للنظرية الثقافية الاجتماعية؛ وذلك بالتأكيد على ما يلي:

- إمكانية التطبيق على أي مشاركةٍ من الأفراد في عملية إتقان مهارة ما، أو استيعاب موضوع معين.
- مبدأ التفاعل الاجتماعي(الصفي).
- التفاعل بين المشاركين في أثناء ارتباطهم بنشاط معين مشترك.
- حدوث التعلم اللغوي بالتفاعل الاجتماعي ما بين المشاركين في المواقف الاجتماعية جميعهم.
- أهمية اللغة وفاعليتها كأداة رئيسة؛ لتوظيف العوامل الاجتماعية الثقافية للتأثير في لغة التلميذ ومعرفته.
- بناء المعنى في حديث التلاميذ بالاعتماد على نتاجات صفية(مفاهيم، ومحتوى، ومعرفة، واستراتيجيات)؛ ليتم التعلم اجتماعياً، واللغة وسيط أساسي للتعلم وبناء المعنى.
- الطبيعة المتغيرة لعملية التعلم، التي تتوقف على ما يعرفه التلميذ من قبل، وعلى طبيعة المهمة المراد تعلمها.
- ضرورة تزويد التلميذ بالتوجيه والمساعدة ؛ بما يمكنه من تحقيق أهدافه، وزيادة إمكانية مشاركته المستقبلية.
- أن التعلم يعتمد على مساعدة كل فرد للآخر، وأن كل فرد يتعلم من إسهامات الآخرين.

- أن التلاميذ ليسوا معالجين للمدخلات، أو منتجين لنواتج التعلم وحسب ؛ بل هم متحدثون ومستمعون متضمنون في عمليات ومواقف تفاعلية يوافقون، ويلائمون لغة التفاعل لأغراضهم.
- أهمية الحوار بوصفه معززًا للفهم والتعلم؛ إذ يعاد بناء المعرفة فتبنى بشكل مشترك أو جماعي بين الناس عبر التفاعلات الحوارية في فضاءات اجتماعية يحددها جمهورٌ من متحدثين، ومستمعين.
- أهمية التحدث في نمو الوظائف المعرفية العليا للمتعلم ، وإكسابه سلوكًا جديدًا؛ لينتقل من الكلام الاجتماعي إلى الكلام المتمركز حول الذات ثم إلى الكلام الداخلي.
- أهمية التفاعلات بين التلاميذ والخبراء، وهي ذات دلالة بالنسبة لهم، وتدعم نموهم المعرفي؛ لينتقل التلميذ من مستوى النمو الفعلي إلى مستوى النمو الممكن؛ عبر المساعدات المقدمة له ضمن منطقة النمو القريبة.

ومن هنا تظهر أهمية سياقات التعلم وما تشمله من مواقف، وتفاعلات اجتماعية، ولغوية في تنمية قدرات التلاميذ على استخدام اللغة للتواصل مع الآخرين، والتعبير عن أفكارهم، ومشاعرهم في بيئة آمنة، وجوٍ اجتماعيٍ ينطوي على علاقات اجتماعية جيدة بين المعلم، والتلاميذ، أو بين التلاميذ، وبعضهم بعضًا؛ مما يهيئ المناخ المناسب لتعلم اللغة ، وتحقيق كفاءة استخدامها؛ بما يناسب المواقف الاجتماعية المختلفة بين المشاركين؛ مرسلين، ومستقبلين للغة.

سادسًا: التطبيقات التربوية لنظرية "فيجوتسكي":

على الرغم من القيمة التربوية لتلك النظرية؛ فإن تطبيقاتها لم تظهر بصورةٍ مباشرةٍ في كتابات "فيجوتسكي" ذاتها؛ ولكنها نتجت عن تبنى العلماء من بعده لأفكاره عن التعلم، وعلاقته بالنمو، وخاصة مفهوم منطقة النمو القريبة؛ لتجسيدها في إجراءات تدريس تستند إلى التفاعل الاجتماعي؛ لتحقيق مستوى النمو الممكن للمتعلم.

ويتحدد التقدم داخل حيز النمو الممكن من خلال مفهوم المشاركة الموجهة، والذي أسسه باربره روجرف عام 1990 ، ليصف طريقة تعليمية للتقدم داخل حيز النمو الممكن؛ وهي العملية التي يتلقى فيها التلاميذ المساعدات؛ كي يكتسبوا المعلومات من خلال التعاون في مواجهة حل المشكلات، والتي ترتكز على دور التلميذ في العمل كمتدرب للأشخاص الأكثر خبرة. وأثمرت الرؤية البنائية الاجتماعية عن عدد من استراتيجيات التدريس التي تؤكد الدور النشط للمتعلمين في التعلم، والتي تُعرف أحيانًا باسم استراتيجيات، وفي بعض الأحيان باسم نماذج أو مداخل التدريس.(هناء محمد عبد الجليل،2005: 50-51)

والملاحظ أن هذه الاستراتيجيات على الرغم من كثرتها؛ غير أن جميعها يُعنى بالتدريس في ظل سياقات ذات معنى، ويعتمد على التفاوض والمناقشات الصفية بين التلاميذ؛ وصولًا إلى معنى مشترك، وذلك ينشط أفكار التلاميذ ليعملوا في مجموعات مشتركة الهدف، ويتحاوروا فيما بينهم؛ بحيث يشعر كل فرد من أفراد المجموعة بمسؤوليته تجاه مجموعته؛ وفيما يلي شرح تلك الاستراتيجيات؛ وهي:

1- استراتيجية التعلم التوليدي: Generative learning Strategy

***نشأتها:**

أُسست تلك الاستراتيجية على أفكار عالم النفس الروسي "فيجوتسكي" وهو أبرز رواد اللغة وبناء التفكير، وقد أكد أهمية التفاعل الاجتماعي في عملية التعلم، وعدم فصل المجتمع في بناء السياق المعرفي للفرد. (سحر معوض،2009: 58).

ثم اقترح ميرلن ويتروك Wittrock مصطلح التعلم التوليدي عام 1974؛ أي التعلم الذي يشمل البناء النشط للمعنى؛ فتُولد العلاقات والروابط بين الذاكرة قصيرة المدى (المعلومات الجديدة)، وبين المعلومات السابقة في الذاكرة طويلة المدى؛ وبذلك لا تكون الأفكار الجديدة معزولة في الذاكرة قصيرة المدى، ويمكن تذكرها واستخدامها لبناء الأفكار الجديدة وتوليدها.(أميمة محمد،2004: 5- 6).

***تعريفها:**

- عرفتها سحر معوض(2009: 61)؛ بأنها:" النموذج الذي تم بناؤه في ضوء أفكار البنائية. فهو يعتمد على المشاركة الاجتماعية التي تظهر خلال المناقشة الحوارية والتفاوض والتحاور بين التلاميذ، ومن خلاله يتم توليد المعلومات والمفاهيم الجديدة ؛ اعتمادًا على خبرات التلاميذ السابقة من خلال مجموعات عمل تعاونية تجمعهم في حصة العلوم؛ وبالتالى يتم ربط المعلومات السابقة بالمعلومات الجديدة لديهم، والوصول إلى التعلم المنشود".
- كما عرفها زاهر نمر (2012: 12)؛ بأنها:" نموذج تعليمي يهدف إلى تنمية المفاهيم لدى التلاميذ من خلال توليد نوعين من العلاقات(علاقة بين خبرة التلميذ السابقة والجديدة، وبين أجزاء المعرفة الجديدة المراد تعلمها)، ويتفاعل معها التلميذ، ويوظفها في حياته اليومية حينما يتعرض لمشكلة غير مألوفة لديه من خلال أربع خطوات متسلسلة ؛ وهي: الطور التمهيدي، الطور التركيزى (البؤرة)، والطور المتعارض (التحدي)، وطور التطبيق".

***مراحل الاستراتيجية:**

أشارت دراسة كلٍ من أميمة محمد(2004: 6 -7)، وهناء محمد(2005: 52-54)، وخالد سلمان ضهير (2009: 42-43)، وسحر معوض(2009: 70-72)، وزاهر نمر(2012: 14-15) إلى مراحل تلك الاستراتيجية؛ وهي على النحو الآتي:

1.المرحلة التمهيدية :

وفيها يتعرف المعلم أفكار التلاميذ (المفاهيم القبلية)؛ بطرح الأسئلة وعرض عملى مبسط واختبار قبلى مختصر، وكذلك بتدريب المعلم للمتعلمين على استراتيجية التساؤل الذاتي.

وذلك بالتعرف على مدى معرفتهم السابقة، والتفكير في تفكيرهم، والتعبير عن ذلك بصوتٍ مرتفع؛ وذلك بشغل الفصل بأكمله في مناقشة حوارية لعرض استجابات التلاميذ، وعندئذٍ يحدد المعلم أماكن القصور في معرفة التلاميذ، وهي المتطلبة للمعرفة الجديدة، أو تعرف المفاهيم الخطأ التي ربما تعوق تعلم المفاهيم الجديدة.

2.مرحلة التركيز:

وفيها يقسم المعلم التلاميذ إلى مجموعات صغيرة غير متجانسة؛ للتركيز على المفاهيم المستهدفة وإتاحة الفرصة للحوار بين أفراد المجموعات، فيمر التلاميذ بخبرة المفهوم استعدادًا لعمل جلسة حوار عامة مع المعلم؛ وفيها يتناول التلاميذ المعلومات المستهدفة من الدرس.

3.مرحلة التحدى:

وفيها يقود المعلم مناقشات الفصل الجماعية؛ لكي يشارك تلاميذ كلِ مجموعة بملاحظاتهم، ويقارنون أفكارهم مع المجموعات الأخرى؛ وبذلك يحدث التحدى أولًا بين أفكار التلاميذ المولدة في طور التركيز، ثم بين المفاهيم اليومية والمفهوم العلمى المستهدف ثانيًا.

4.مرحلة التطبيق:

وفيها يطبق المتعلمون الأفكار الجديدة، ويستخدمونها في كثير من المواقف، وذلك للتأكيد على اكتسابها، ويكون دور المعلم هو تخليق مواقف تتحدى التلاميذ؛ ليطبقوا أفكارًا جديدة مع إمدادهم بالوقت الذي يحتاجونه للتأمل والتفكير في تعلمهم الجديد ودعمهم بتقديم أمثلة توضيحية.

ويظهر مما سبق أن جوهر تلك الاستراتيجية؛ هو فاعلية التلميذ ونشاطه، فهو ليس مستهلكًا سلبيًا للمعلومات فحسب؛ بل يبنى بنشاط تفسيراته للمعلومات، ويتوصل إلى الاستنتاجات من خلال هذه التفسيرات.

وبالتالي يتحقق الفهم العميق ذو المعنى للمهمة التي يقوم بها التلميذ، وما تتضمنه من معلومات جديدة رابطًا بين المعلومات السابقة والجديدة؛ أي بين الذاكرة الطويلة والقصيرة المدى؛ مما يزيد من دافعية التلميذ وانتباهه واستخدامه عمليات ما وراء التعرف؛ كالتلخيص والتساؤل الذاتي والتفسير؛ لتوليد ما هو جديد مما هو سابق وقديم في سياق اجتماعي تفاعلي.

2- استراتيجية التدريس التبادلي: Reciprocal teaching Strategy

***نشأة الاستراتيجية:**

وضعها "بلنكسار وبراون" عام 1984، وتؤسس على مفهوم المشاركة الموجهة داخل حيز النمو الممكن، وذلك ليتم اكتشاف المحتوى الذي يراد تعلمه عن طريق الحديث الجماعى للفصل، فمركز التدريس التبادلي هو مناقشة الجماعة، والتي فيها يتبادل المعلم والتلاميذ دور القائد في مناقشة النص.(أميمة محمد،2004: 42).

وقد أوضحت أسماء زكى محمد(2007: 62) أن التدريس التبادلي يفترض مقدمة منطقية مفادها أن التلاميذ يمكن أن ينموا تعلمهم، وتتحسن قدرتهم على فهم النص وملاحظته؛ من خلال المناقشة النشطة له في مجموعة صغيرة من زملائهم، وقد أُعدت بداية لمساعدة التلاميذ ذوي التحصيل المنخفض لتنمية الفهم القرائي لديهم، وتثير لاشتراك المعلم في العمل مع مجموعات صغيرة؛ لنمذجة السلوك الذي يتمنى أن يكون التلاميذ قادرين على عمله بأنفسهم.

كما عرفته رانيا محمد هلال(2007: 18-19)؛ بأنه:" إجراء لتحسين مهارات الفهم القرائي، ويعتمد على التفاعل الاجتماعي بين المعلم والتلاميذ؛ من خلال المحاورة المبنية على استخدام أربع استراتيجيات تعلم معرفية؛ وهي: التلخيص، والتنبؤ، وتوليد الأسئلة، والتوضيح، والتي تيسر الفهم وترتقى بمراقبته".

***عناصر التدريس التبادلي:**

يشتمل التدريس التبادلي التدريب على استخدام أربع استراتيجيات؛ وهي على النحو الآتي:

- **استراتيجية توليد الأسئلة :**

عرفها (Andre&Anderson) ؛ أنها:" استراتيجية تؤثر على سلوك التلميذ المعرفي، وما وراء المعرفي؛ حيث إن التلميذ عند استخدامه لهذه الاستراتيجية يكون مجبرًا على التوقف بصورة متكررة؛ ليتعامل مع أسئلة الفهم، والتأكد من حدوثه؛ مما يؤكد الدور الفعال للقارئ في مراقبة المناشط، ومعالجة الفشل في الفهم." (رانيا محمد هلال،2007: 27).

ومن أجل ذلك يجب أن يحدد التلاميذ نوع المعلومات التي يودون الحصول عليها من النص حتى يطرحوا الأسئلة حولها؛ مما يعنى تنمية قدراتهم على التمييز بين ما هو أساس وما هو غير ذلك، وأن التلاميذ عندما يصيغون أسئلتهم بأنفسهم فهم يتولون مراجعتها بأنفسهم؛ لتحقيق قدرتهم على جمع المعلومات المطلوبة.(محمد خلف الزواهرة،2010: 25-26).

وبناءً على ذلك يمكن القول إن تلك الاستراتيجية تنظر إلى التعلم الحقيقى؛ لا بكونه يُقاس بقدرة التلميذ على الإجابة عن الأسئلة بقدر ما يُقاس بالقدرة على طرح الأسئلة؛ مما يساعد على تركيز انتباه التلاميذ على المحتوى، والأفكار الرئيسة، وزيادة قدراتهم على مراقبة الفهم في أثناء التعلم.

- **استراتيجية التلخيص:**

عرفها فتحى عبد الرحمن جروان(2012: 8) بأنها:" عملية تفكيرية تتضمن القدرة على إيجاد لب الموضوع، واستخراج الأفكار الرئيسة فيه، والتعبير عنها بإيجاز ووضوح، والتي تتطلب القيام بعملية فرز للكلمات والأفكار، ومحاولة فصل ما هو أساسى، ومعالجة المفاهيم والأفكار بلغته الخاصة، وذلك بعد التدريب على عملية التلخيص من قبل المعلم، وتحديد النقاط الرئيسة لما يقرأه ، وربطها ببعضها؛ لتعطى ملخصًا متكاملًا عن القطعة أو الفقرة".

ويشير ذلك إلى تنمية قدرات التلميذ على اختصار شكل المقروء، وإعادة إنتاجه في صورة أخرى من خلال مجموعة من الإجراءات تبقى على أساسياته، وجوهره من الأفكار الرئيسة؛ مما يُسهم في تنمية مهارة القارئ في التركيز على المعلومات المهمة من الحقائق والأدلة، وأيضًا معرفة المعلومات غير المهمة واستبعادها.(محمد خلف الزواهره،2010: 24).

ومن ثم فالتلخيص لايعني التطابق مع النص شكلاً؛ بل مضمونًا، وهذا يقتضى أن يحافظ القارئ على جوهره، وأن يصوغه في لغته الخاصة؛ لذا فالقارئ الماهر هو الذي يتجاوز تفاصيل لا قيمة لها.(مصطفى حسانين،2008: 83).

ويتطلب ذلك عددًا من الخطوات والإجراءات؛ حددها —(Brown,etal,1998) نقلاً عن دراسة كلٍ من: رانيا محمد هلال(2007: 26)، ومحمد خلف الزواهرة(2010: 25) على النحو الآتي:

- حذف المعلومات غير المهمة، وإعادة تحديد الموضوع الأساسي للنص؛ حتى لا يحتوى على المعلومات غير الضرورية.
- حذف المعلومات المسهبة؛ فيكون قصيرًا غير مشتملًا على المعلومات المكررة.
- استبدال قائمة من الكلمات، أو العبارات بكلمة أو عبارة واحدة.
- الاختيار: اختيار جملة الموضوع، وهي تلخيص محدد لجزءٍ من النص.
- التأليف: صياغة جملة الموضوع في بداية النص أو نهايته .

ويتضح بذلك أن تلك الاستراتيجية تبنى على تركيز الأفكار، والتأكيد على جوهر الموضوع بوصفه هدفًا لكاتب النص وقارئه، وبذلك تنمى تلك الاستراتيجية قدرة التلاميذ على تصنيف المعلومات المهمة من غيرها؛ ثم إعادة إنتاج النص في صورةٍ جديدةٍ تعبر عن الفكرة ذاتها.

- **استراتيجية التوضيح:**

تُعرف بأنها: "تلك العملية التي يستجلي بها التلاميذ أفكارًا معينة من النص أو قضايا معينة، أو توضيح كلمات صعبة أو مفاهيم مجردة يصعب إدراكها من التلاميذ، وفي هذه العملية يحاول التلاميذ الوقوف على أسباب صعوبة فهم النص، وأسباب تدنى انقرائية النص". (محمد خلف الزواهره،2010: 30).

وذلك حيث يقوم التلاميذ بالاستفسار عن الأشياء غير المفهومة في الفقرة سواءً أكانت هذه الأشياء مفرداتٍ جديدةً غير واضحةٍ أم مفاهيم صعبة وغير مألوفة، ويمكن للمعلم تحقيق ذلك بتوجيه تلاميذه إلى وضع خط تحت المفاهيم أو المصطلحات أو التعبيرات غير المألوفة أو التي تمثل صعوبة في الفهم لديهم، والتفكير بصوت مرتفع حول كيفية تحديد عوائق الفهم، وكيفية استخدام إجراءات التوضيح، ويمكن للتلميذ الاستعانة بمساعدات من داخل الفقرة أو خارجها؛ للتغلب على هذه الصعوبات؛ مثل:الاستعانة بالسياق لتوضيح المعنى، وتحديد نوع الجمل والعبارات. (أميرة محمد محمد،2010: 67).

وتتحدد تلك الاستراتيجية بثلاث خطوات رئيسة؛ هي: تحديد الجزء غير الواضح في النص المقروء، ثم اقتراح معنى للجزء غير الواضح، ثم التأكد من صحة الاقتراح. (مصطفى حسانين،2008: 61)

ومن ثم تتضح أهمية هذه الاستراتيجية بكونها عنصرًا من عناصر التفكير الإبداعي التي تمكن التلاميذ من تحسين الأفكار أو تطويرها أو إعادة صياغتها أو إعادة تنظيمها، كما أنها تسمح للمتعلمين بإضافة المزيد من المعلومات التفصيلية.

- **استراتيجية التنبؤ:**

وفي هذه المرحلة يتنبأ التلميذ بما سُيعرض من أفكار أخرى بعد الفقرة التي قام بدراستها قبل أن يقرأها، ويعتمد ذلك على فهم التلميذ للأشياء التي قرأها داخل القطعة أو على عنوان القطعة نفسها، والتي من خلالها يستطيع أن يرسم صورة عما سيأتى من أحداث بعد ذلك؛ وذلك من خلال قراءة العنوان الأصلى، والعناوين الفرعية، والاستعانة بالصور، والرسوم - إن وجدت، وقراءة بعض الجمل في الفقرة الأولى، وقراءة الجملة الأخيرة من الفقرة الأخيرة. (أميرة محمد محمد،2010: 66).

وتبدأ المناقشة عن طريق توليد تنبؤات عن المحتوى المراد تعلمه من النص ، ويكون التنبؤ مبنيًا على عنوان النص الرئيس، أو العناوين الفرعية، وكذلك على المعلومات القبلية؛ ويتبع ذلك القراءة، والاستماع. وفيها يفترض التلاميذ ما سوف يناقشه المؤلف فيما بعد في النص، ويتطلب ذلك أن ينشط التلاميذ الخلفية المعرفية الموجودة لديهم فيما يتعلق بالموضوع، ويكون لدى التلاميذ فرصة للقراءة من أجل تعزيز أو دحض الفروض التي وضعوها، وأن العناوين الرئيسة والفرعية والأسئلة المتضمنة في النص هي جزءٌ لا يتجزأ من النص، وهي وسائل مفيدة لتوقع ما قد يحدث في النص.(مصطفى حسانين،2008 :56).

وتصبح هذه التنبؤات سببًا من أجل الاستمرار في القراءة، وتساعد القارئ على زيادة دافعيته للاستمرار في القراءة لإثبات صحة تنبؤاته؛ حيث يقوم بمراقبة المعلومات الموجودة في النص عند الاستمرار في قراءة النص، وعندئذٍ يتحقق القارئ من صحة فرضياته أو يقوم برفضها أو تعديلها تبعًا لمعلومات جديدة وجدها في النص. (محمد خلف الزواهره،2010: 20).

ويظهر ما سبق أن استراتيجية التدريس التبادلي؛ هي استراتيجية للتدريس تقوم على أنشطة تدريسة يتبادل فيها المعلمون، والتلاميذ قيادة المناقشات عند المشاركة في فهم النص، معتمدين على الحوار بين المعلم والتلاميذ؛ حيث يتعلم التلاميذ استخدام طرق توليد الأسئلة، والتوضيح، والتلخيص، والتنبؤ؛ وذلك في حوار مرتبط بالنص.

3- استراتيجية التلمذة المعرفية : cognitive apprenticeship Strategy

تُعد التلمذة شكلاً قديمًا للتعلم وُجد قبل التعليم الرسمى، وكانت كل المعارف والمهارات تنقل من خلالها، كما كانت من الوسائل الأكثر شيوعًا في مجالات متعددة كالزراعة، والتجارة، والرسم، والنحت، وهي تبحث في إشراك التلاميذ في سيناريوهات العالم الواقعي؛ فيقومون فيها بمهام عمل.(أسماء زكي محمد،2007 :55).

وقد وضعها "براون" وآخرون عام 1989 ، وفيها يتم شغل التلاميذ في ممارسات حقيقية من خلال النشاط والتفاعل الاجتماعي؛ فيتقدم التلميذ نحو مستوى الأداء الذي يماثل أداء الخبير؛ وذلك عن طريق المساعدات التي يقدمها المعلم له .(أميمة محمد،2004: 43).

ويُعد "فيجوتسكي" بمثابة الأب لهذه الاستراتيجية؛ بتأكيده على المصدر الاجتماعي للمعرفة، وقد برزت تلك الاستراتيجية مستفيدة من التدريس الخصوصي والتوجيه والتدريب والتطوع من خلال التركيز على التفاعل الذي يتسم بكونه نشاطًا محددًا يستحق التقدير ثقافيًا، واجتماعيًا، وتحاول هذه الاستراتيجية تربية التلاميذ من خلال ممارسات حقيقية تعتمد على النشاط والتفاعل الاجتماعي، وبطريقة مشابهة لتلك الممارسة في حرفة التلمذة أو التلمذة اليدوية.(أسماء زكى،2007 :56).

ويتميز سياق التلمذة المعرفية بثلاث خصائص؛ وهي: أن يكون العمل ضمن مهمات حقيقية ممثلة للهدف المراد تحقيقه، وأن يتم تنفيذ المهمات ضمن مجتمع تعاوني تعلمي، وأن المهمات محفزة للتلاميذ من خلال قيمتها المرتبطة بالعالم الواقعي.(سهي محمود صبرى،2012: 16).

****مراحل التلمذة المعرفية:**

تُعنى التلمذة المعرفية بإشراك التلاميذ في نشاط حقيقي، وفي سياقات ذات المعنى، كما أنها تهتم ببعض الخصائص المعرفية، وقد حددت كلٌ من أسماء زكي (2007: 58-61)، وسهي محمود صبرى(2012: 17-19)؛ مراحلها على النحو الآتي:

- المرحلة الأولى: النمذجة:Modeling

يقدم المعلم الأفكار، والأسباب في كلمات بينما يتم شرحها، وتوضيحها في أداءات، وأن المسؤوليات الرئيسة للمعلم خلال هذه المرحلة هي بناء المواقف لممارسة العمليات المعرفية التي يقوم بها عند حل المشكلات، وتوضيحها.

- المرحلة الثانية: التدريب والسقالات:Coaching and Scaffolding :

يوظف المعلم كثير من استراتيجيات التدريب الأخرى؛ والتي تشمل: تقديم التلميحات، والسقالات، والتشجيع اللفظي، وغير اللفظي؛ وبالتالي يكون التدريب: هو عملية الأداء لمساعدة التلاميذ في أثناء التعلم، والسقالة هي البناء الذي يساند التلاميذ في عملهم في أثناء العمل في مستوى أعلى من الذي تسمح به قدراتهم بدون مساعدة ، كما يشمل التدريب التغذية الراجعة؛ حيث يتم مساندة المبتدئين في المهام التي يكونون غير قادرين على إنجازها. وعندما يصبحون أكثر كفاءةً، وثقة تسحب المساندات؛ لتنتقل مسؤولية التعلم إلى التلميذ.

- المرحلة الثالثة: التفصيل، والتأمل Articulation and Reflection:

إن التفصيل يحتاج من التلاميذ أن يشرحوا فهمهم للممارسة باستخدام اللغة للتعبير عن تعلمهم؛ بما يساعد الآخرين على فهم التعلم، في حين أن التأمل هو عملية المقارنة بين كفاءاتهم وتلك الموجودة لدى الخبير، ورؤية كيف يمكنهم تحسين عملهم.

- المرحلة الرابعة الاستكشافExploration

يؤدي التلاميذ المناشط التي اقترحها المعلم بشكلٍ مباشر؛ فيطرح المعلم مشكلات عامة ويسمح للتلاميذ ببدء العمل في المشكلات المحددة بدلًا من أن يعلمهم كيفية حل المشكلة؛ فهو يقدم المواد التي تساعد التلاميذ على الاستكشاف؛ فيكتشف التلاميذ المعرفة الجديدة، ويتعلمون المهارات العامة لحل المشكلات.

وبذلك فإنه على الرغم من أن التلمذة المعرفية تُعد شكلاً قديمًا من أشكال التعلم فهي تُعد تطبيقًا لنظرية "فيجوتسكي"؛ حيث أكدت على تقديم المساعدات للمتعلمين، والنمذجة للأداء مع تقليل تلك المساعدات تدريجيًا؛ تشجيعًا للأداء الفردي المستقل، ويحدث ذلك بصورة مستمرة في أثناء عملية التدريس.

مما يعطي التلاميذ الفرصة للملاحظة والمشاركة والاختراع؛ فتقدم لهم مهام حقيقية تشجعهم على التفكير في سياق مشابه للاستخدام الحقيقي(الواقعي) للممارسة، وتيسر الوصول إلى المستويات العليا للتفكير.

4- استراتيجية الدعائم التعليمية : Scaffolding Strategy

وهي محور تلك الدراسة وسيتم تفصيل القول فيها؛ على النحو الآتى:

- ملامح نظرية فيجوتسكي فى استراتيجية الدعائم التعليمية.
- تعريفها.
- أشكالها.
- خصائصها.
- شروط نجاحها.
- مراحلها.
- أهميتها في تدريس اللغة العربية.
- **<u>ملامح نظرية فيجوتسكي فى استراتيجية الدعائم التعليمية:</u>**

إن الدعم في معناه الحرفي هو البناء المؤقت، والذي غالبًا ما يستخدم في عملية تركيب البناء، ويُستغنى عنه تدريجيًا مع انتهاء كل جزء من أجزاء البناء؛ ومن ثم فهو مؤقت ولكنه ضروري لإتمام عملية البناء بنجاح. (Kao,P.,2010:18).

وقد اعتمد "فيجوتسكي" على هذا المفهوم؛ ليؤكد أن التلميذ يمكن أن يكتسب المعرفة إذا تم مساعدته على بناء الهيكل الذي يضع فيه المعلومات الجديدة. (شاهيناز محمود،2007)؛ مما يؤكد أهمية التفاعل الاجتماعي في بناء المعرفة، وأن التعلم يحدث من خلال المشاركة في الخبرات الثقافية، والاجتماعية؛ وذلك من خلال ما يسمى بمنطقة النمو القريبة ZPD؛ وفيها لا يتعلم التلاميذ منفردين، ولكن يحدث التعلم في سياقات ذات معنى.(Azih,N.,&Nwosu,B.,2011:25).

وأسس "فيجوتسكي" لهذا المفهوم بفكرته عن الدعم والتوجيه في عملية التعلم، وذلك بثلاثة مفاهيم أساسية؛ هي:التفاعل، والوسيطية، ومنطقة النمو القريبة؛ حيث التفاعل لمساعدة التلاميذ على تحقيق الفهم واكتساب المهارات، وتكوين المعاني على المستوى الاجتماعي البين شخصي، ثم يتم استدخالها لتكون ذاتية بعد ما يعيد الفرد إنتاجها بذاته؛ مما يتيح الفرصة لانتقال التلاميذ من مستوى الأداء الحقيقي إلى مستوى الأداء المرغوب. (Galea,R.,S.,&Nair,P.,2008:30).

ويُعد مفهوم الدعم ذا أهميةٍ كبيرةٍ في بناء منطقة النمو القريبة، وهو الفعل الذي يتخذه المعلم للتأكد من استمرار التلميذ في الطريق الصحيح ، وهو نوع من المساعدة لنمو التلميذ ، وتعلمه من خلال تزويده بالأدوات التي يحتاجها للتعلم؛ ومنها: الشرح والتوضيح، وتجزئة المهمة إلى أجزاء صغيرة، والتزود بالإرشادات، والتزود بالأمثلة. (Kausar,G.2010:36)

لذا جعل "فيجوتسكي" الدعم مشاركةً معرفيةً يمكن أن تخلق الظروف الداعمة التي يستطيع فيها الفرد إتمام المهمة، والوصول إلى المراحل الأعلى. (Kao,P.,2010: 14)، ثم تبنى فيما بعد عالم النفس الأمريكى (Bruner) تلك النظرية، وكان دقيقًا في تحليله

مصطلح ZPD ، وربطه بالنمو المعرفي والاجتماعي للمتعلم؛ ليصف المساعدات، والدعم المقدم من الآخرين للمتعلم عندما يواجه مواقف تعليمية جديدة؛ لتظهر في شكل استراتيجية تدريس. (Dafouz.E,.2011:25) .

ومفاد ما سبق أن التعلم وفقًا لتلك الاستراتيجية يحدث من خلال تلقى المساعدات من الآخرين؛ لتنشأ عن ذلك منطقة النمو القريبة، وتسمى تلك المساعدات باسم "سقالات التعلم"؛ وهو اسم مستعار من عملية البناء، ويكون الدعم مرحلة مبدئية للبناء، أو لكل جزء من أجزائه.

ويزال الدعم عندما يكتمل البناء في نهاية تلك المرحلة؛ ليظهر في مكان آخر من البناء لحين اكتمال البناء ككل، وكذلك فكرة الدعم المقدم من المعلم فهو عملية مؤقتة، ولكن ضرورية لعملية التعلم، وتزال تدريجيًا عند اكتمال عملية التعلم، ووصول التلميذ إلى مستوى النمو الممكن، والمتوقع، وبذلك فهو وثيق الصلة بمفهوم منطقة النمو القريبة.

- **<u>تعريف استراتيجية الدعائم التعليمية:</u>**
  - عرفها برونر(1978)؛ بأنها:" المساندة المعرفية المعطاة التي يقدمها المعلم للمتعلمين؛ لمساعدتهم في أداء المهام التي لا يكونون قادرين على أدائها بمفردهم". (Wegerif,R.,2001:10).
  - وعرفها برونر(1983)؛ بأنها:" عملية إنشاء مؤقت يندمج ويشترك فيه التلميذ بصورةٍ سهلةٍ وناجحةٍ، ثم يُزال تدريجيًا، ويتولَى التلميذ الدور نفسه؛ إذا أصبح قادرًا بصورةٍ كافيةٍ لإدارته". (Walqui,A.,2006:5)
  - وعرفها Wicklund,B. (7:2004)؛ بأنها: " المساعدة المؤقتة التي يزود بها المعلمون تلاميذهم عند إكسابهم مهارات، ومعارف جديدة ".
  - وعرفها Ehrich,F.,J (2006: 12)؛ بأنها:" ما يمتلكه التلاميذ من مساعدات في منطقة النمو الحدى؛ لبناء النمو الممكن خلال عملية التعلم؛ وصولاً إلى مرحلة التنظيم الذاتي".
  - وعرفتها شاهيناز محمود(2007: 43)؛ بأنها:" المساعدات، والتلميحات المؤقتة التي تُقدم للمتعلم؛ بهدف توجيهه إلى بناء تعلمه؛ ليقوم بالتوصل ذاتيًا إلى التعلم المستهدف".
  - وعرفها حمادة رمضان(2013 :25)؛ بأنها:"استراتيجية يستخدمها المعلم في تعليم التلاميذ تعلمًا ذا معنى، بما يضمن ربط المعلومات الجديدة بالسابقة، ويوائمها مع البناء المفاهيمى لدى التلاميذ؛ حتى تصبح المعرفة لديهم ذات معنى؛ بحيث ينتقى المعلم العناصر الفعالة من خبرات الحياة اليومية، ومن الكتاب المدرسي بالإضافة إلى استخدام بعض الاستراتيجيات المعرفية كسقالات تعليمية ؛ومنها: التجسير، والمتشابهات، وحل المشكلات؛ بهدف تنمية تحصيل المفاهيم التاريخية والتفكير الاستدلالى لديهم".
  - وعرفها Engin,M (3:2014)؛ بأنها:" عملية تعليمية يساند فيها المعلم تلاميذه معرفيًا، وانفعاليًا، ونفسيًا في أثناء عملية التعلم؛ لزيادة استقلالية تعلمهم".

فمن خلال التعريفات السابقة لاستراتيجية الدعائم التعليمية يمكن تعريفها؛ بأنها:" مجموعة من الإجراءات التي يتبعها معلمو اللغة العربية في تدريسهم، بتقديم المساعدات إلى التلاميذ في صورة اجتماعية موجهة، وذلك فى نطاق منطقة نموهم الحدي؛ ربطًا للمعرفة الجديدة بالمعرفة السابقة، وعبورًا للفجوة بين مستوى نموهم الحالي والممكن، ثم تُزال المساعدات تدريجيًا؛ وصولًا إلى استقلالية التعلم، ومن ثم النمو المعرفي واللغوي لديهم".

*** ومن ثم يتضح من التعريف السابق:**

- أن الدعائم التعليمية هى المساعدات المقدمة من المعلم لتلاميذه.
- تعبر الدعائم التعليمية عن فكر نظرية "فيجوتسكي"؛ بأن التعلم قائدًا وموجهًا للنمو اللغوي والمعرفي وليس العكس.
- ضرورة أن تكون تلك الدعائم التعليمية مناسبة لاحتياجات التلاميذ؛ فتنتقل بهم من مستوى الأداء الحالي إلى المستوى الممكن والمنتظر.
- تهدف الدعائم التعليمية إلى تحقيق استقلالية التعلم لدى التلاميذ بعد حذفها تدريجيًا.
- تتضح إجراءات استراتيجية الدعائم التعليمية؛ بداية بتقديم المساعدات في سياق اجتماعي موجهة يربط المعرفة السابقة بالجديدة، وانتهاءً بزوال المساعدات؛ حيث الأداء المستقل، وتحقيق مستوى النمو الممكن؛ ويتم ذلك مرورًا بالممارسات الجماعية، وتقديم التغذية الراجعة المستمرة، وزيادة مسؤوليات التلاميذ.

***أشكال الدعائم التعليمية:**

وقد أشارت دراسة كلٍ من: أميمة محمد(2004: 40)، وحمادة رمضان(2013: 28) إلى أشكال الدعائم التعليمية ؛ وتتمثل في: استراتيجيات السقالات التعليمية، أو الأدوات السقالية؛ وفيما يلي توضيح ذلك:

- الاستراتيجيات السقالية؛ وتشمل:(استراتيجية المتشابهات ، والكلمات المفتاحية، وطرح الأسئلة، والقراءة، والكتابة، والمناقشة، والنمذجة، والتجسير).
- الأدوات السقالية؛ تشمل:(الكروت التعليمية، والتلميحات اللفظية، واستخدام كلمات-أين وكيف ولماذا وماذا، واستخدام الكمبيوتر، والوسائط التعليمية، والمجسمات، والنماذج).

*** خصائص استراتيجية الدعائم التعليمية:**

تتميز تلك الاستراتيجية بعدة خصائص حددها Dafouz,E., (2011: 22) ؛ بأنها:

- تساعد على اتساع الفهم لدى التلاميذ:Extending understanding

لذا يجب أن يكون الدعم المقدم للتلميذ مساعدًا له على تجاوز مستوى أدائه الفعلي، وزيادة قدراته من خلال المساعدات والتوجيهات؛ والتي تدفع به إلى ما هو أعلى من مستوى قدراته الحالية ومستوى الفهم لديه؛ فيحدث التعلم من خلال استدخال الخبرات الجديدة.

ولكن يجب أن يوازن المعلم بين مستوى الدعم المقدم، ودرجة التحدي (الصعوبة) في المهمة المقدمة؛ فإذا كانت درجة التحدي عالية، ومستوى الدعم قليل؛ فقد يسبب ذلك إحباطًا للتلميذ؛ لعدم قدرته على فهم المهمة، أما إذا كانت درجة التحدي قليلة والدعم كثير؛ فيجعل ذلك المهمة مملة للتلاميذ ، ولن يتعلموا منها الكثير، وأخيرًا فلابد من التوازن بين درجة التحدي في المهمة المطلوبة من التلميذ و مستوى الدعم المقدم.

- تعبر عن المساعدات المؤقتة: Temporary support

تعد عملية دعم التلاميذ أو مساعدتهم عملية مؤقتة يتوقف عنها المعلم بمجرد أن يصل التلميذ إلى مستوى الأداء المطلوب، والتمكن من المهارة بصورة مستقلة، ولكن لا يتم ذلك بصورةٍ متساويةٍ لدى جميع التلاميذ؛ بما يتطلب من المعلم تحديد مستوى التلاميذ ، ومستوى الدعم المطلوب.

***شروط نجاح استراتيجية الدعائم التعليمية:**

هناك عدد من الأمور ينبغى توفرها لنجاح تلك الاستراتيجية؛ وهي ضرورة:

- البدء بما يستطيع التلميذ فعله؛ لكي يكون على وعى بقدراته، وما يستطيع أدائه من مهام.
- مساعدة التلميذ على الوصول إلى النجاح بسرعة؛ تجنبًا لحدوث الفشل والإحباط.
- عدم تقديم المساعدات الزائدة لمدة طويلة؛ حتى لا يكون التلميذ معتمدًا طوال الوقت.
- الحرص أن يكون الدعم المقدم في نطاق منطقة النمو القريبة للتلميذ، وأن يتسم بالتحدى لمستوى التلاميذ، دون المغالاة في التبسيط أو التعقيد.
- تشجيع التلميذ في أن يصل لمستوى أقرانه؛ فيبذل جهدًا أكبر لتحقيق ذلك.
- الحرص على ملاحظة المعلم المستمرة لأداء تلاميذه؛ لمعرفة متى وأين يحتاجون إلى مساعداته. (Lang,L.,V.,2002:13)، (Larkin,2002-نقلًا عن عائشة حسن (2008: 67).

***مراحل استراتيجية الدعائم التعليمية:**

ترتكز تلك الاستراتيجية إلى فكرة البناء الاجتماعي للمعرفة العلمية، فلابد أن يبدأ المعلم بالمعرفة الموجودة لدى التلميذ، ثم يساعده في إدخال معرفة جديدة بناءً على ما لديه، ويتم ذلك وفقًا لمراحل متتالية، وقد حددها كل من: Leng,V. (6:2003), Rodgers,A.,&Rodgers,E، (3:2004) Safadi,E.،(48:2012)، وحمادة رمضان(2013: 15-16)؛ على النحو الآتي:

المرحلة الأولى: تقديم الاستراتيجية المعرفية الجديدة: Present the new cognitive strategy

وهذه المرحلة تتطلب أداء المعلم الإجراءات الآتية:

- استخدام التساؤلات عن خبرات التلاميذ السابقة.
- كتابة قائمة بالخطوات التي سوف تُتبع في الاستراتيجية الجديدة.
- تقديم نموذج لتعلم المهارات العقلية والعملية المستهدفة.
- التفكير بصوت عال عند أداء تلك المهارات.

المرحلة الثانية: تدرج الصعوبات في أثناء الممارسة الموجهة:Regulate difficulty during guided practice

وهذه المرحلة تتطلب ممارسة التلاميذ المهارات ممارسة موجهة من قبل المعلم؛ وذلك مع مراعاة ما يلي:

- البدء باستخدام التلاميذ المعرفة والمعلومات البسيطة، ثم زيادة مستوى الصعوبة بالتدريج.
- مشاركة المعلم تلاميذه جزئيًا عند الضرورة لإتمام الأجزاء الصعبة من المهمة.
- تقديم المادة العلمية في خطوات صغيرة.
- تصحيح أخطاء التلاميذ، ومعالجة صعوبات التعلم أولًا بأول.

المرحلة الثالثة: تقديم مجموعة متنوعة من سياقات التعلم لممارسة التلاميذ: Provide varing context for student practice

وهذه المرحلة تتطلب تقسيم المعلم التلاميذ إلى مجموعات؛ وذلك مع مراعاة ما يلي:

- ممارسة مجموعات التلاميذ للمهام والمناشط تحت إشراف المعلم.
- مشاركة المعلم التلاميذ في التدريس التبادلي.
- عمل التلاميذ في مجموعات صغيرة ثم كل تلميذ ورفيقه؛ تمهيدًا للعمل بمفرده.

المرحلة الرابعة: تقديم التغذية الراجعة:Provide feedback

وهذه المرحلة تتطلب أداء المعلم الإجراءات الآتية:

- تقديم التغذية الراجعة المصححة للتلاميذ.
- استخدام قوائم التصحيح، والتي تتضمن جميع الخطوات، ومعدة جيدًا يفهمها التلاميذ.
- استخدام المراجعات الذاتية؛ لزيادة استقلالية التلميذ.

المرحلة الخامسة: زيادة مسؤوليات التلميذ:Increase student responsability

وهذه المرحلة تتطلب إلغاء المعلم للدعم المقدم لمجموعات التلاميذ؛ تمهيدًا لعمل المجموعات بصورة مستقلة؛ وذلك مع مراعاة ما يلي:

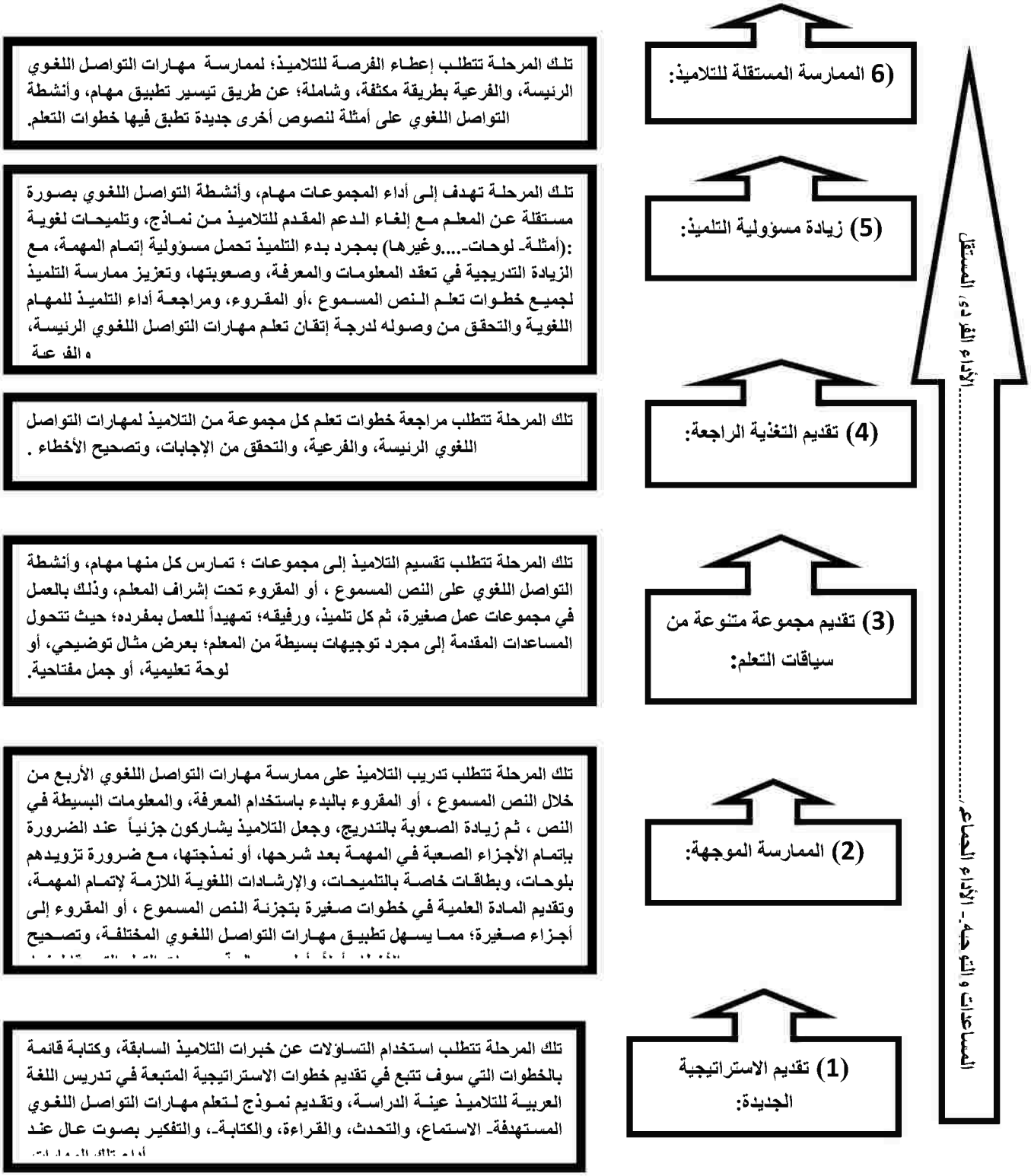
- إلغاء الدعم المقدم للتلميذ من نماذج وتلميحات وغيرها بمجرد بدء التلميذ تحمل مسؤلية إتمام المهمة.
- الزيادة التدريجية في تعقد المعلومات وصعوبتها.

المرحلة السادسة: دعم ممارسة مستقلة لكل تلميذ: Provide independent practice

وهذه المرحلة تتطلب أداء المعلم الإجراءات الآتية:

- إعطاء الفرصة لكل تلميذ؛ لممارسة التعلم بطريقة مكثفة وشاملة.
- تيسير تطبيق مهمة أخرى تُطبق فيها خطوات التعلم.

وفيما يلي تفصيل إجراءات استراتيجية الدعائم التعليمية المتبعة في تلك الدراسة؛ لتدريس اللغة العربية؛ بما يهدف إلي تنمية مهارات التواصل اللغوي لدى التلاميذ عينة الدراسة؛ ابتداءً بالأداء الجماعي، والمساعدات، والتوجيهات، وانتهاءً إلى الأداء الفردى المستقل؛ والتى يلخصها الشكل الآتي:



شكل رقم(7) إجراءات استراتيجية الدعائم التعليمية في تدريس اللغة العربية (إعداد الباحثة)

*** أهمية استراتيجية الدعائم التعليمية في تدريس اللغة العربية:**

حدد كلٌ من: Wegerif,R., (10:2001) Stuyf,D., (2 :2002) ، Sukyadi,D.,&Hasanah,U., (11 :2003) Leng,V. (8:2006)، وحمادة رمضان(2013: 14) أهمية تلك الاستراتيجية؛ وهي أنها:

- تزيد دافعية التلاميذ للتعلم.
- تزود التلاميذ بالتغذية الراجعة المستمرة.
- تقلل مستوى الإحباط لدى التلاميذ.
- تشجع التلاميذ على ربط الخبرات السابقة بالجديدة؛ بما لا يجعلهم مستمعين سلبيين للمعلومات المقدمة.
- تُعد من الطرق الفعالة –خاصةً- مع التلاميذ ذوى الاحتياجات الخاصة؛ وذلك بتحديد ما يستطيعون فعله بمفردهم، وما يستطيعون فعله من خلال مساعدات المعلم؛ بما يمكنهم من تحقيق النمو المعرفي والتقدير الذاتي والثقة بالنفس.
- تضع إطارًا يُمكن التلميذ من أداء المهمة وتقسيمها.
- توفر التوجيه والإرشاد للتلاميذ لتحقيق الأهداف.
- تحدد الخصائص المعقدة للمهمة.
- توفر الشرح والتفسير لمتطلبات التعلم المطلوبة.
- تبسط المهمة من أجل إتقانها.
- تزود التلاميذ بالنماذج المثالية للأفعال المطلوبة.
- تبسط الخطوات المطلوبة لحل المشكلة.
- تقلل من الإحباطات والمفاجأت التي قد يتعرض لها التلاميذ.
- تضمن استمرار التلاميذ في مهام وأنشطة التعلم.
- توجه التلاميذ إلى مصادر المعرفة ومصادر التعلم الجديدة.

ودعمًا لما سبق فإن استخدام استراتيجية الدعائم التعليمية في تدريس اللغة؛ يُعد مراعاةً لسياق تعلم اللغة؛ فيجعل منه عملية يشترك فيها المعلمون والأقران؛ لتأكيد القدرات المعرفية، واللغوية للتلاميذ، وتزويدهم بالدعم المناسب في إطار توفر فرص تعلم اللغة، واستخدامها في تفاعل صفي ذى معنى.(Kim.Y.,2010:110).

لذا يمكن عدها مدخلًا بديلًا لتعليم اللغة يكون دور المعلم فيه مساعدة تلاميذه على تنمية فهمهم، وقدرتهم على حل المشكلات التي تواجههم في أثناء قراءة النصوص وكتاباتها، وذلك لإتمام المهام التي يصعب عليهم أداؤها بمفردهم؛ فيكون التفاعل في تعليم اللغة ثنائى الاتجاه: تلميذ مؤدى لما يستطيعه من مهام، ومعلم يوجهه في باقي المهام. (Rodgers,A.,&Rodgers,E.,2004:4).

كما ترجع أهميتها في تعلم اللغة إلى تأكيد "برونر" في تحليله لمصطلح ZPD ؛ بأن يكون الدعم في تعليم اللغة دعمًا لاستخدامها، وليس مجرد دعمًا للمعرفة بها؛ فلكي يجيد التلميذ استخدام اللغة يحتاج إلى مساعدة عوامل خارجية؛ للتعبير عن الأفكار بما يناسب المواقف المختلفة. وهذا ما دعا إليه النموذج الوظيفي لـ "هاليداي" Haliday ؛ والذي ذهب إلى أن "رؤية اللغة كنظام رمزى يتمم فكرة الدعم"؛ أي أن اللغة ليست مجرد وسيلة لتقديم المساعدة للتلاميذ في أثناء عملية التعلم وحسب؛ بل وظيفتها بناء المعنى بالاعتماد على المناسبة، والحدث الكلامى. (Dafouz,A, 2011:7-8

وبذلك فالدعم يقدم إلى التلاميذ عن طريق اللغة، وهو ذاته سبيل إتقانهم إياها، ومن هنا اعتمدت الدراسة على استراتيجية الدعائم التعليمية؛ لتنمية مهارات التواصل اللغوي؛ استنادًا إلى الطبيعة اللغوية للدعم المقدم للتلاميذ في أثناء عملية التعلم؛ مما يجعل اللغة وسيلة، وغايةً معًا؛ فتُستخدم اللغة في شكلٍ ثنائيٍ الاتجاه تفاعلى بين المعلم، والتلاميذ في أثناء عملية التعلم.

ومن ثم تُظهر التطبيقات التربوية السابقة أهمية نظرية "فيجوتسكي" في عملية التدريس، وإن كانت تلك التطبيقات لم تظهر بصورة مباشرة في كتاباته؛ إلا أن جميعها يُعد تجسيدًا لأفكاره على الساحة التربوية؛ بوصفه أبًا للاستراتيجيات التي

تعكس الطبيعة الثقافية الاجتماعية لعملية التعلم ،وكون التعلم عملية أساسية ليست تابعة للنمو بل تقود إليه، فالمتعلم قائد وليس تابع، وذلك من خلال استدخال كل ماهو اجتماعي خارجي من المعارف؛ ليصبح فرديًا داخليًا.

وأخيرًا نستنتج مما سبق أن كل تلك الاستراتيجيات رغم اختلافها فيما بينها؛ تؤسس على أفكار النظرية الثقافية الاجتماعية لـ"فيجوتسكي" ؛وخاصة المساعدات المتضمنة في منطقة النمو القريبة التي تربط بين مستوى النمو الفعلي للمتعلم، ومستوى النمو الممكن له من خلال المساعدات من المعلم، والأقران؛ فيما يسمى بالمشاركة الموجهة.

ومن هنا تبنت الدراسة استراتيجية الدعائم التعليمية؛ بوصفها استراتيجية تعكس نظرية "فيجوتسكي" (المتغير المستقل)؛ وتهدف به إلى تنمية مهارات التواصل اللغوي(المتغير التابع)؛ وذلك لأنها من أكثر الاستراتيجيات تجسيدًا لفكر "فيجوتسكي" في نظريته؛ حيث مصطلح منطقة النمو القريبة ZPD، وكيفية تحقيقه من خلال مفهوم الدعمScaffolding؛ بتجاوز القدرات الفعلية، والتحرك نحو القدرات الممكنة.

سابعًا: دور نظرية "فيجوتسكي" في تنمية مهارات التواصل اللغوي:

جعل "فيجوتسكي" اللغة تقود التفكير؛ فتصبح وسيطًا في اكتساب الفرد لأنماط السلوك الاجتماعي، ومن ثم تعنى النظرية بعملية التخاطب بين البشر؛ لتجيب عن سؤالين: كيف يمكن أن نترجم نتاج عمليات تفكيرنا إلى صيغة يمكن للآخرين فهمها؟ وكيف يمكن أن نحل شفرة لغة الآخرين؛ لكي نصل إلى الأفكار التي يحاولون التعبير عنها؟ أي كيف يمكن للناطقين بلغة ما استخدام لغتهم للتعبير عن الأفكار، وفهم المعاني الصادرة من أيٍ منهم. (جوديث جرين ،ت:عبد الرحيم جبر،1992: 129-130).

ويفسر ذلك ما أوضحه Azabdaftari,B., (2013: 1) أن نظرية"فيجوتسكي" نظرية نفسية تؤكد على المناشط التواصلية ، ودورها الرئيس في النمو العقلي للإنسان؛ حيث أكد فيجوتسكي على أن العلاقات الاجتماعية أو العلاقات بين الأفراد عامةً توجه كل الوظائف العقلية وعلاقاتها.

ومن هنا يمكن التنبؤ بدور تلك النظرية في عملية اكتساب اللغة وتعلمها، في حين أنه لم يكتب بصورة مباشرة موسعة عن ذلك. ولكنه وضع الأساس لها بتحليله نمو الأنظمة العقلية في ضوء اكتساب القدرة على التواصل من خلال اللغة، ونموها. وكذلك من خلال دراساته عن العلاقة بين عمليات التفكير المتمثلة في الاستقبال، والمعالجة، والتنظيم، وتخزين المعلومات، واستخدامها في توجيه السلوك وعمليات اللغة المتضمنة في استخدام العلامات والرموز؛ من أجل تحقيق تواصل ذى معنى .

وكان "فيجوتسكي" واعيًا بحقيقة أن الأشكال لا تُشكل مباشرةً في معنىٍ واحدٍ؛ حيث إن كل من الجوانب المعجمية، والنحوية تسهم في تعددية المعاني، وبسبب طبيعة العلاقة بين الشكل، والمعنى ركز "فيجوتسكي" على أهمية الكفاية الوظيفية في تطور اللغة؛ أي توجيه المتعلم إلى الاستخدام اللغوي؛ حيث يعرف متى، وكيف يستخدم اللغة بطريقة مناسبة؛ ليعبر عن معنى معين في ظروف ما طبقًا للسياق، والغرض المستخدمة فيه. (Eun,B.,&Lim,H.,2009:6).

وقد ناقش "فيجوتسكي" المساحة الواسعة التي تقع فيها المعرفة، فهو يرى أنها بناء كلى متكامل الخبرة ، خاصة في علاقته مع الجوانب الوجدانية، والاجتماعية للإنسان؛ فجعل للتفكير جذورًا اجتماعية؛ ومن ثم فنحن لا نتعلم مجرد الكلمات، ولكن طرق التفكير في تلك الكلمات ؛أي إمكانية تطويعها وتوظيفها؛ للتعبير عن المواقف الاجتماعية المختلفة في سياق تفاعلي متبادل. (Smagorinsky,P.,2013:1)

وبهذا القول تعبر النظرية عن التحول إلى المنظور الوظيفي الاجتماعي في تعليم اللغة؛ حيث إن ما يعرفه الفرد عن اللغة قد تعلمه من خلال استخدامه لها في حضور أفراد آخرين؛ لتؤكد على الاستخدام الوظيفي الاجتماعي التواصلي للغة من خلال تدريسها. وهذا التوجه يتماشى مع الاعتقاد بكلية اللغة ؛ أي أن الأطفال يتعلمون اللغة المكتوبة باستخدامها في سياقات تواصلية ذات معنى. (Krauss,D.,A.,L.,1995:2).

ومن هنا رأى "فيجوتسكي" ضرورة الالتزام بالمدخل الكلي في عملية التعلم، والتركيز على المعنى كأساس لأي تدريس. فتدرَس المهارات، والمعارف في صورتها الكلية المركبة، ويتم ذلك في علاقة تفاعل دينامية بين المعلم، والتلاميذ؛ ليحدث التعلم في قلب ذلك التفاعل، وليس فقط من خلاله.(Fahim,M.,.& Haghani,M.,2012).

وقد أسس "هاليداي" للاتجاه الوظيفي في دراسة اللغة؛ حيث العناية بسياق موقف التواصل، وما يتضمنه ذلك الموقف من عناصر، وقد بين هذا الاتجاه أن ما يكتسبه الطفل في أثناء تعلمه اللغة ليس معرفة لغوية وحسب؛ بل كذلك معرفة القوانين، والأعراف المتحكمة في الاستعمال الملائم للغة في مواقف اجتماعية معينة؛ وهو الغرض المنشود بعد استكمال تعلمه؛ لتحقيق قدرة لغوية تواصلية تمكنه من فهم الأقوال التي يسمعها والتعبير عن المعنى الذي يريده؛ مما يحقق الفهم والإفهام. (نسيمة نابى،2011 :138).

وقال "هاليداي": "إن السياق يلعب دورًا في تحديد ما تقوله، وما تقوله يلعب دورًا في تحديد السياق"؛ ومن ثم يجب أن تتاح للتلاميذ فرصة التعبير عن أنفسهم، والأكثر أهمية أن تتاح لهم فرصة المفاوضات في بناء الأفكار، والمعاني المشتركة؛ حيث إن السلوك التواصلي بين التلاميذ، وفرص التعلم المتاحة لهم يخلق سياقًا يعمل فيه المعلمون مع الأخذ في الاعتبار العمليات العقلية، والتفاعلات التي تحدث داخل السياق، لذا فإن سياقية عملية التعلم تعنى أن التعلم يحدث بطرق مختلفة في ظل ظروف مختلفة. . (Allahyar,N.,&Zazari,A.,2012:6)

وكان للجاحظ (1961، ج1: 216) السبق في ذلك؛ بقوله:" من أعون الأسباب على تعلم اللفظ فرط الحاجة إلى ذلك". وهو بذلك قد سبق علماء علم النفس اللغوي بآلاف السنين حين عرَفوا اللغة؛ بأنها:" وسيلة اتصال في إطار النشاطات الإنسانية"، كما أكد "فيجوتسكي" ذلك بوجوب دراسة اللغة من منطلق اجتماعي، ووفقًا لقضية العمل، أو الممارسة (1964)، وأعطى كلٌ من Rubinstejin,Lukrija,Leontev دفعات هامة نحو وضع تصور للممارسة قائمًا على أساس نفسي، واستمرار تطوره. (فولفجانج هانيه، وديتر فيهفيجر، ت: فالح بن شبيب العجمى:1999: 44-48).

كما علل "هانيه، و فيهفيجر" ذلك بالتغلب على الثنائية السائدة في علم النفس بين الفاعل(النفس البشرية)، والمفعول(الواقع)، وقد رأوا التأثير الواعى للفاعل في المفعول، وهذا يتميز جوهريًا عن ردود الفعل السلبية على المثيرات الظاهرة. فالممارسة اللغوية الاتصالية ليست مجرد نقل معلومات فقط، وإنما ذات تأثير متبادل، أو تناقل للأفكار، والاهتمامات. وهي ظاهرة اجتماعية؛ يهدف فيها المتكلم إلي التأثير في الشريك.(المرجع السابق: 48)

وتلك الممارسة اللغوية تتمثل في الكلام الاجتماعي الخارجي عند "فيجوتسكي" بوصفه مصدرًا للمدخلات اللغوية، ومجالًا خصبًا لتوفر فرص الأداء اللغوي؛ والتي يتم الانتقال فيها من الكلام الاجتماعي إلى الكلام الداخلي، ثم إلى الكلام الخارجى مرة أخرى.

ولا يمكن أن يتحقق الانتقال من الكلام الداخلي إلى الخارجي بمجرد أن تصوت الكلام الصامت، فهو عملية دينامية مركبة تتضمن تحويل التركيب الإسنادي، والاصطلاحي للكلام الداخلي إلى كلامٍ متلفظٍ يستند إلى التركيب النحوي ، وبالتالي فهو كلام يمكن أن يفهمه الآخرون ويفطنون إليه. (طلعت منصور،2011 :205)

ومما سبق يتضح أن كلًا من الكلام الشفهي، والكتابي عند "فيجوتسكي" يستند إلى الوظيفة التنظيمية الاختيارية؛ وهي رمز للمعنى الذي يرمز إليه الفرد، وهو الكلمة المكتوبة أو المنطوقة، والتي يتم اختيارها؛ لتمثل المعنى، وعن طريقها تنتقل المعاني إلى العامة، ويكون الرمز أداة لتفكير جديد عن طريق المتلقي.(Smagorinsky,P., 2013:15).

وقد علَ كلٌ من Tuan,l.,&Nhu,n (2010:4) ذلك بأن الهدف الرئيس من تعلم اللغة؛ هو استخدامها في التواصل بشكليه المسموع، والمقروء، والتفاعل الصفي هو مفتاح تحقيق ذلك؛ حيث كونه تبادلًا تفاعليًا للأفكار، والمشاعر بين اثنين، أو أكثر من

الأفراد، ويؤدى إلى تأثير عقلي في كلٍ منهما؛ لأنه من خلال تفاعل التلاميذ يزداد مخزونهم اللغوي عن طريق السماع أو القراءة للمصادر اللغوية أو نتيجة للمناقشات ومهام حل المشكلات أو الحوارات، فمن خلال التفاعلات الصفية فيتعلم التلاميذ اللغة في تبادلات حياتية حقيقية.

كما أضاف Tuan,l.,&Nhu,n أن عملية التواصل، والتفاعل الاجتماعي يتمان بشكلٍ تعاوني أو فردي ، والتفاعل الصفي هو أحد مبادئ التدريس الفعال، ويتم في شكلين؛ هما: تفاعل المعلم مع التلاميذ، أو تفاعل التلاميذ مع بعضهم بعضًا.

ونستخلص مما سبق أهمية نظرية "فيجوتسكي" في تعليم اللغة؛ بجعلها التعاون والتفاعل الاجتماعي ملمحين أساسيين لتعليمها، والتأكيد على مركزية اللغة كوسيلة، وطريقة تبنى فيها المعرفة الجديدة من خلال الرجوع إلى المعرفة السابقة؛ وذلك ما حدده (Walsh,S., (2006:6؛ بأنها:

- **تجعل تعلم اللغة نشاطًا اجتماعيًا:**

مما يجعل التركيز على استراتيجيات تدريس التي تدعم ذلك؛ كالتعلم بالاكتشاف، والتعلم التعاوني، وغيرها مما يهيئ السياق الاجتماعي الذي يساعد على اكتساب اللغة في إطار تنمية منطقة النمو القريبة للمتعلمين، كما تتوقف جودة التفاعل على جودة المعلم في إدارة عمليات التفاعل المعقدة، وتفسير بيئة التعلم بصورةٍ صحيحةٍ.

- **تستند إلى توفير الدعم اللازم للمتعلم في تعلم اللغة:**

فتتضمن تدرج الدعم المقدم للمتعلم وفقًا لمستوى صعوبة المهام، ثم يقل الدعم تدريجيًا؛ وصولًا إلى مستوى الأداء المستقل للتلميذ حين يصبح قادرًا على حل مشكلاته بنفسه؛ لذا يجب على المعلم أن يعي مقدار الدعم المقدم للتلميذ، وأن يحدد متى يقل هذا الدعم؟ وما المدى الذي يشعر فيه التلميذ باستقلاليته؟

- **تجعل الحوار أداة وسيطة في تعلم اللغة:**

وقد أشار "برونر" 1990 إلى أن اللغة هي طريق إظهار أفكار الفرد عن الأشياء، وإن العلاقة بين النظرية الثقافية الاجتماعية للتعلم، وعملية اكتساب اللغة تتجسد عند "فيجوتسكي" في أهمية الجانب الاجتماعي، والجانب البين شخصي للتعلم، والمساعدة في النمو، والوسيطية لقوة الحوار.

ومن هنا يكون الدور الأمثل للمعلم هو إدارة البيئة الاجتماعية داخل فصول تعليم اللغة؛ لتقديم التعلم في شكلٍ ذي معنى عن طريق ربطه بحياة التلاميذ الحقيقية في عالمهم الحقيقى، والاستخدام الفعلى للغة، ولتوضيح الفكرة ربط Eun,B.,&Lim,H (12:2009) المعلم بالمزارع؛ فهو لا يستطيع التأثير المباشر في عملية تعلم التلاميذ عن طريق نقل المعلومات إليهم؛ كالمزارع الذي لا يستطيع التأثير المباشر على النباتات عن طريق شد الجذور من التربة.

وبذلك فهو لا يملك إلا تغيير ظروف البيئة الزراعية المحيطة؛ بزيادة درجة الحرارة أو اختيار النظام الأنسب للرى، وكذلك المعلم لايستطيع إلا أن يغير ظروف البيئة الاجتماعية في الفصل بتقديم أنشطة لغوية مناسبة تتحدى مستويات التلاميذ، وتثير تفكيرهم في أثناء استخدامهم اللغة.

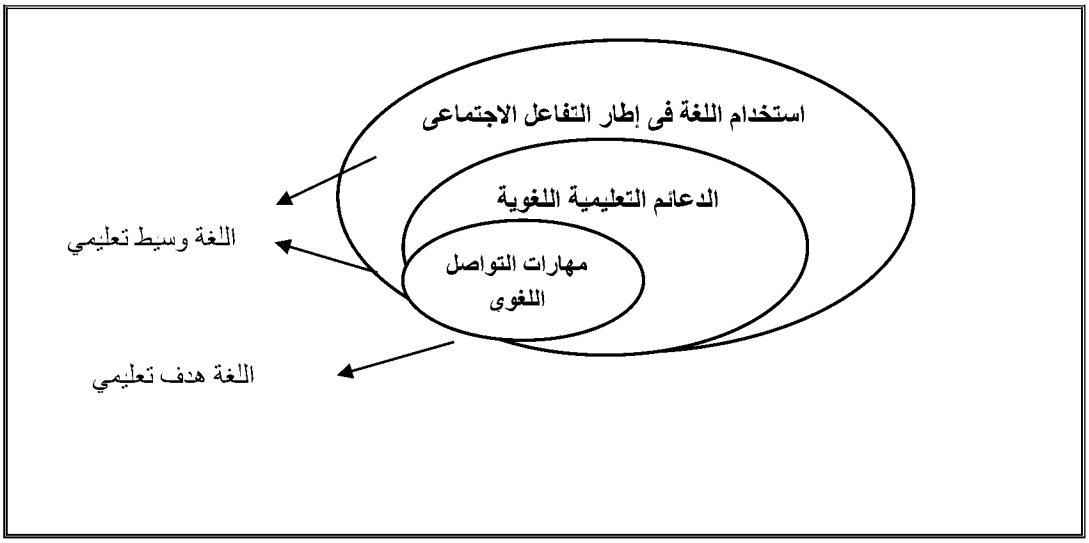
وأخيرًا فمن خلال ما عُرض عن رؤية "فيجوتسكي" للغة سواء أعلى المستوى الظاهر الخارجي (مستوى التواصل والتفاعل الاجتماعي) بكون اللغة وسيط عملية التواصل أم على المستوى الداخلي (علاقة اللغة بالتفكير).

فإن ما جاء به "فيجوتسكي" في حقيقته؛ هو جوهر عملية التواصل اللغوي ومهاراتها- الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة، ولكلِ مهارةٍ من هذه المهارات جانب ظاهر خارجى؛ وهو مستوى التواصل واستخدام الرموز اللغوية، وجانب داخلى كامن داخل الفرد؛ يتمثل في عمليات التفكير الخاصة بكل مهارة من تلك المهارات؛ استقبالًا للغة وتحيفزًا للتفكير(الاستماع، والقراءة)، أو إرسالًا للغة وتجسيدًا للتفكير(التحدث، والكتابة).

ومن ثم تتوجه الدراسة إلى تدريس اللغة العربية وفقًا لاستراتيجية تؤسس على نظرية "فيجوتسكي"- استراتيجية الدعائم التعليمية؛ والتي من شأنها تحقيق تفاعل التلاميذ باستخدام اللغة داخل فصول تعليمها؛ عن طريق التبادلات، والعلاقات

الاجتماعية بين المعلم والتلاميذ، أو بين التلاميذ وبعضهم بعضًا، ومدى إسهام ذلك في تنمية قدراتهم على استخدام اللغة استخدامًا سليمًا على مستوى التعبير والتواصل.

ويتم ذلك بالنظر إلى فصول تعليم اللغة بوصفها أبنيةً اجتماعيةً منظمةً، وأن الممارسات المحددة التي تستخدم داخلها تؤثر في العمل الأكاديمى الذي يحققه التلاميذ. ويظهر ذلك من الشكل (8) الذي يوضح السياق الاجتماعي لتعليم اللغة العربية، وما يتخلله من استخدام التلاميذ اللغة فى إطار تفاعل اجتماعي هادف بين المعلم والتلاميذ، ويكون ذلك مصحوبًا بتقديم المعلم للدعائم التعليمية المناسبة للتلاميذ في شكل تفاعلي اجتماعي؛ بما يدفعهم لاستخدام اللغة في استقبال المعلومات وإرسالها؛ وبما يسهم في تنمية مهارات التواصل اللغوي لديهم في سياق من الاستخدام الطبيعي لها.



شكل (8) " السياق الاجتماعي لتعليم اللغة العربية "إعداد الباحثة"

ثامنًا: ميزات نظرية "فيجوتسكي":

حددها كلٌ من: Lindbolm,j., & Ziemke,T., (2002: 4)، وأميمة محمد(2004: 49-51)، Smagorinsky,P. (2013: 199) ؛ على النحو الآتي:

- ما قدمه من مفهوم منطقة النمو القريبة: إن ما يكون الفرد قادرًا على فعله اليوم متعاونًا مع غيره، سوف يكون قادراً على فعله غدًا مستقلًا.
- ما قدمه من مفهوم الوسيطية؛ حيث الجذور الاجتماعية والثقافية والتاريخية للنمو، ودور اللغة في نمو الفرد معرفيًا ولغويًا.
- ما قدمه من مفهوم الاستدخال؛ حيث تحويل الخبرات من الخارج(البيئة الخارجية) إلى الداخل (البناء المعرفي)، وهو ناتج عن خبرات نمو طويلة، وممتدة، ومستمرة، ومتطورة.

*ملخص الفصل الثالث:

تناول هذا الفصل المتغير المستقل في تلك الدراسة؛ وهو"الاستراتيجية القائمة على نظرية "فيجوتسكي"؛ وذلك من خلال توضيح نشأة النظرية في المجتمع الروسي؛ حيث انتشار الفكر الماركسي في ذلك الوقت، وإعلاء شأن المجتمع وقيمته عن شأن الفرد؛ فنجاح الفرد ما هو إلا جزء من نجاح المجتمع.

ثم جاء العالم الروسى "فيجوتسكي" منتميًا لهذا التفكير الجمعي، ومعبرًا عنه من خلال نظريته " النظرية الثقافية الاجتماعية"، والتي ركزت على الصفة والطبيعة الاجتماعية لعملية التعلم؛ فجعلت التعلم قائدًا، وموجهًا لعملية النمو وليس العكس - في رأى

بياجيه بأن التعلم تابع لمراحل النمو، وهو الرأى الذى وصفه "فيجوتسكي" بأنه يضع العربة أمام الحصان؛ لأن الطفل في مرحلة عمرية معينة قد يصل إلى مستوى أكبر مما هو متوقع لتلك المرحلة.

واستنادًا إلى علاقة التعلم والنمو؛ جعل "فيجوتسكي" للفرد مستويين من النمو؛ هما: مستوى النمو الفعلي، ومستوى النمو الممكن أو المتوقع، وجعل عملية التعلم متنامية مستمرة لا تتوقف عند حدود النمو الفعلى، ولكن يجب أن تتطلع للوصول إلى مستوى النمو الممكن والمتوقع؛ وذلك من خلال عملية التفاعل الاجتماعي والمشاركة والتعاون داخل الصف.

فالدعم والمساندة هما جوهر عملية التعلم، والتي أطلق عليها " فيجوتسكي" منطقة النمو القريبة؛ وهو ما يتلقاه الفرد من مساعدة لأداء مهام تتجاوز مستوى نموه الفعلي، وبذلك فإن "فيجوتسكي" يتطلع إلى النمو العقلي للتلميذ، ولكن انطلاقًا من مستوى نموه الفعلي؛ وصولاً إلى المستوى المأمول.

وتأكيدًا لذلك جعل "فيجوتسكي" للغة وظيفتين: الأولى: اجتماعية؛وهي أنها وسيط للتفاعل الاجتماعي، والأخرى: علاقة اللغة بالتفكير، فجعل "فيجوتسكي" اللغة وسيلة أساسية للتفاعل الاجتماعي، ودور اللغة في النمو المعرفي للفرد، وكذلك نموه اللغوي.

كما جعل "فيجوتسكي" اللغة وسيلةً لنمو الوظائف العقلية للفرد؛ فجعل اللغة تنمى التفكير، وجمع بينهما عن طريق المعنى كمنتج لعلاقة اللغة بالتفكير، ولا غنى لكلٍ منهما عن المعنى، وذلك ما حققه "فيجوتسكي" بالربط بين الكلام الاجتماعي، والكلام الداخلي . وكيف ينتقل الفرد من الكلام الاجتماعي (عملية التعلم) إلى الكلام الداخلي (تفكيره وإعمال عقله فيما اكتسبه من المجال الاجتماعي المحيط).

ومفاد ما سبق أن رؤية "فيجوتسكي" للغة هي جوهر عمل اللغة في مهارات التواصل الأربع(الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة)؛ حيث ربط "فيجوتسكي" بين الوظيفة الاجتماعية، والفردية للغة؛ بأن ربط بين مظهري اللغة: المظهر الخارجى(الرموز اللغوية)، والمظهر الداخلى(التفكير).

ويبرر ما سبق الانطلاق من الطبيعة الاجتماعية لعملية التعلم عند "فيجوتسكي"، ثم التحول نحو الأداء الفردي عبر استدخال الأدوات الثقافية وأهمها اللغة؛ فينتقل الفرد من الكلام الاجتماعي إلى الكلام الداخلي والتفكير؛ مما يهيئ سياقًا فعالًا لتعليم مهارات التواصل اللغوي؛ حيث توجه اللغة التفكير، وتثير اللغة تفكير التلاميذ (مهارتي الاستقبال)، ويوجه التفكير اللغة، وهي التي تجسده في رموز لغوية (مهارتي الإرسال).

*** خلاصة الاستفادة من الإطار النظرى والدراسات السابقة:**

إن هذا الإطار هو المنطلق الفكري الذي يؤسس لإجراء تدريسي لمقرر اللغة العربية في الصف الخامس الابتدائي –عينة الدراسة- وفقًا لفكر العالم فيجوتسكي في نظريته(النظرية الثقافية الاجتماعية)؛ و يمثله الاستراتيجية القائمة على تلك النظرية(استراتيجية الدعائم التعليمية).

ويدعم ذلك الوزن النسبي لتلك النظرية في الفكر اللغوي ؛ حيث جعل اللغة هي الوسيلة الأساسية للتفكير؛ ومن ثم الارتقاء اللغوي للمتعلم، وتنمية قدراته المعرفية ؛ وهو بذلك يكون قد قفز إلى معايشة أفكار اللغويين عن اللغة؛ حيث تناول اللغة على المستويين الاجتماعي، والفردي؛ أي الوظيفة الاجتماعية والنفسية معًا.

وينعكس ذلك على المجال التعليمي للغة؛ فتكون عملية تعليمها عملية اجتماعية ذات طبيعة وظيفية؛ وذلك لا يكون بمجرد التركيز على تنمية المعرفة اللغوية للتلاميذ فحسب؛ بل يقتضى ذلك الانتباه إلى الممارسة اللغوية ؛ ومن ثم استخدام التلاميذ اللغة فى إطار اجتماعي هادف داخل فصول تعليمها، ويستند إلى التفاوض والحوار والتعاون بين التلميذ والخبراء أو بين التلاميذ وبعضهم؛ مما يسمح بالوصول إلى مستوى أعلى من المستوى الفعلى للتلاميذ نحو مستوى النمو الممكن والمتوقع أن يصل إليه التلاميذ؛ من خلال تقديم المساعدات والدعائم التعليمية التي تساعدهم على ذلك.

ونتيجة لذلك اعتنت تلك النظرية بالسياق الاجتماعي لتعليم اللغة؛ لتجعل منه مدخلاً أساسيًا في عملية تعليمها؛ يرى اللغة وسيلةُ تعليم اللغة، وغايته معًا؛ تتحول فيها المساعدات والدعائم التعليمية (الخارجية) إلى أدوات لغوية مستقلة تظهر التمكن من مهارات التواصل؛ عبر تنشيط العمليات العقلية للتلميذ في أثناء استخدام اللغة. ولذلك اعتمدت الدراسة على استراتيجية الدعائم التعليمية في تدريس اللغة العربية؛ لتنمية مهارات التواصل اللغوي الشفهي، والكتابي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، ويتم ذلك وفق عدد من الإجراءات المحددة [1]*

---

*.**راجع ص 64، شكل رقم (7)" إجراءات الاستراتيجية القائمة على نظرية فيجوتسكي فى تدريس اللغة العربية**