النظرية
Theory

إن من يعملون في التقويم – سواء كانوا مصممي أو مدرسي لغة أو باحثين – يريدون أن يكون أسلوب عملهم مبنياً على أسس علمية، بمعنى أنهم يبحثون عن أساس صحيح للقرارات التي يتخذونها، وللاتجاهات التي يتبعونها؛[1] لذا فإن الباحثين يتجهون نحو النظرية وفي أذهانهم هذا الهدف: فهم يريدون أن يبنوا على المعرفه السابقة، عن طريق الاختبار الدقيق جداً للنظريات المعاصرة بهدف تنقيحها وتطويرها (جوردون Jordan 2004)، قد يكون هذا هو السبب الذي جعل مصممي ومدرسي اللغة يتوجهون نحو النظرية رغم أن هدفهم مختلف إلى حد ما: الخلاصة أن ما تقدمه النظرية هو موقع ننظر منه إلى مشكلة ما، وتُحد النظرية من خلال هذا التحديد المكاني نطاق فكرنا، وتظهر ما نركز عليه والأهم قبل ذلك مالا نركز عليه، وتقدم لنا النظرية أيضاً هيكلاً تحتياً للتحليل

(١) سوف يتعامل البحث مع مصممي ومدرسي وباحثي تعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلى بشكل منفصل حتى وإن كان هناك تداخل واضح بين الأدوار، وهذه التفرقة، تعتبر أمراً مساعداً في مناقشة النظرية؛ وذلك بسبب الطرق المختلفة التي تنظر وتتعامل بها كل مجموعة معها.

والتفسير، والعاملون في تعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي يلجؤون إلى النظرية أو الإطار النظري أو النموذج؛ لكي يقدم لهم الأخير نقطة انطلاق أو أساس صحيح، على سبيل المثال: رأينا سابقاً في الفصل الثاني كيف استخدم سترامبي وبوفيت (٢٠٠٣م) النظرية ليكونا تصميمهما، كان المنهج الاجتماعي - البنائي هو نقطة الانطلاق لهؤلاء "المصممين" فقد سمح لهم بعمل تكامل بين وجهات النظر العاطفية، والمعرفية، والتفاعلية؛ وساعدتهم النظرية في تطوير وجهة نظر عن التعلم والمتعلمين، وهذا بدوره شكل التصميم والتطوير لمقررين دراسيين عن بعد للمبتدئين في اللغة الإيطالية، والفرنسية، أما بالنسبة "لمدرسي اللغة" فقد وصف إيجبرت وهانس – سميث (١٩٩٩م) نموذجاً لتعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي مبنياً على إطار نظري يستطيع "المدرس أن يستخدمه ؛ ليرشده في عملية توظيف التقنية في فصل تعلم اللغة" (ص٣)، والجدير بالذكر أن هذا النوذج هو "دليل" على أن النظرية يمكن أن تستخدم في تدريس اللغة وليست وصفة طبية فقط، وبعد ذلك استعان الباحثان فيرناندیز – جارسيا، ومارتينيز– أربليز (٢٠٠٢م) بنموذج نظري لتحقيق هدفين: الأول هو وصف روتينيات التفاوض في بيئة دردشه على الإنترنت والثاني كان لتوجيه عملية جمع معلومات لاستخدامها أساساً لتحديد ما إذا كان التفاعل في الدردشة عبر الإنترنت يؤدي لاكتساب اللغة؛ وهكذا لا تساعد النظرية الباحث فقط في أن يحدد أي المعلومات سيركز عليها ويجمعها، بل تساعده أيضاً في تفسير هذه المعلومات عندما يتم الانتهاء من جمعها.

وبصفة عامة تدعم النظرية العاملين في تعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي بأكثر من طريقة سواء كانوا مصممي أو مدرسي لغة أو باحثين، و قد قدم نيومان (Newman 2003) بقليل من التفصيلات الزائدة ملخصاً منظماً لقيمة النظرية فقال:

"إن النظرية تضع إطاراً لكيفية البحث والتفكير في موضوعه، فهي تعطينا مفاهيم، وتزودنا بافتراضات رئيسة، وتوجهنا نحو الأسئلة

> المهمة، وتُرجح لنا طرقاً ندرك بها المعلومات، كما تمكننا النظرية من الربط بين دراسة واحدة وقاعدة كبيرة من المعرفة ساهم فيها باحثون آخرون، وبلغة قياس التمثيل، تساعد النظرية الباحث على رؤية الغابة بدلاً من رؤية كل شجرة على حدة، تزيد النظرية من إدراك الباحث بالتداخلات وبالقيمة الكبرى للمعلومات (ص٦٥)".

وتستحق أول جملة في هذا الاقتباس العناية الشديدة، فعندما نضع ما نراه في إطار محدد، فحتماً ستقوم النظرية باحتواء، و إقصاء، و تدعيم، و تقليل أهمية [بعض العوامل]، والعوامل التي تنظر إليها بعض النظريات على أنها مهمة، يُمكن أن تتجاهلها أو تقلل من دورها بعض النظريات الأخرى، بمعنى آخر، تُبرز كل نظرية بعض الأفكار، والموضوعات، والتراكيب في المقدمة، ومن ثم تدفع ببعض النظريات الأخرى إلى الخلف عن طريق التصميم أو الافتراض المبدئي. فعلى سبيل المثال، من بين نظريات التعلم، تركز النظرية المعرفية بشكل كبير جداً على عمليات التعلم لدى الفرد، أما النظرية الاجتماعية – الثقافية فتبرز الجوانب الاجتماعية لتعلم اللغة في المقدمة بصورة كبيرة، ولا يعني هذا أن النظرية المعرفية بالتحديد تُنكر الدور الاجتماعي أو أن النظرية الاجتماعية الثقافية تنكر دور الفرد في التعلم، إلا أن الأمر هو أين توضع الأولويات وأين المنطقة التي يمكن أن تطبق عليها النظرية بفاعلية.

لاحظ أيضاً أن نيومان (٢٠٠٣م) قد ناقش ارتباط النظرية بالباحث، فغالباً ما يتم مناقشة النظرية كما لو كان الباحث وحده هو الذي يستخدمها، إلا أن الأمر في تعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي – كما هو الحال في كثير من المجالات ذات التوجه التطبيقي في التربية – ليس كذلك على وجه العموم، فالنظرية يستخدمها أيضاً مصممون ومدرسون لغة، و هي نقطة يميُل بعض الباحثين إلى إغفالها، مع أن وجهات نظر المصمم والمدرس في النظرية مهمة جداً، وسوف تكون طبيعة وجهات النظر هذه،

وأوجه الاختلاف بين وجهات نظرهم وفهم الباحثين للنظرية واستخدامهم لها محور تركيز رئيس في هذا الباب.

و هناك نقطه مهمة أخرى لابد من طرحها في بداية هذا الفصل، وهي تتعلق بعدد النظريات التي يمكن تطبيقها في تعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي. فهنالك عدد كبير من النظريات المتاحة للعاملين في تعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي، والتي يمكن أن تكون معياراً لأعمالهم. هل هذه " التعددية" النظرية جيدة أم سيئة؟ كان هذا السؤال موضوع نقاش كبير في الدراسات السابقة (راجع بيريتا Beretta 1991 و بلوك Block 1996 وجريج Gregg 1993 و٢٠٠٠م وجوردون Jordan 2004 ولانتولف Lantolf 1996)، أما بالنسبة لأهداف هذا الفصل فيكفي أن نشير إلى أننا نتفق مع ميتشيل ومايلز (٢٠٠٤م) في ختام كلامهما حيث قالا :

> "و بصفة عامة، رغم أننا نقبل تماماً الطروحات التي تنادي بحاجتنا إلى برامج بحث تراكمية داخل إطار نظرية محددة، إلا أننا نميل إلى وجهة نظر تعددية في تنظير اكتساب اللغة الثانية. وعلى كل حال، فمن الواضح أن الطلاب الذين يتخصصون في هذا المجال اليوم يحتاجون إلى مقدمة عريضة لعدد من الاتجاهات النظرية، ، ، ،(ص٢)".

و من هنا فإن هذا الفصل يحاول أن يصف عدداً من النظريات التي تم استخدامها في تعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي، و هذه النظريات مستوحاه بشكل رئيس من علم اكتساب اللغة الثانية مثل : التفسير التفاعلي، والتربية بشكل عام مثل : النظرية الثقافية الاجتماعية، ونظرية النشاط، و النظرية البنائية، تم اختيار هذه النظريات المحددة بسبب تكرار استخدامها وتطبيقها في تعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي، في تناولنا لكل نظرية سوف يتم تقديم وصف مختصر للسمات الرئيسة

للنظرية، ثم يلي ذلك أمثلة لتطبيقات النظرية في تعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي، وبما أنه من الواضح أن مثل هذا الكتاب لا يكفي لأن نُعطي كل نظرية حقها، وأن نقدم تقريرا شاملاً عنها، تم تقديم مراجع تفصيلية لمن يريدون أن يتابعوا ويقرؤوا المزيد عن الاتجاه النظري الذي تم إبرازه.

الوصف

التفسير التفاعلي لاكتساب اللغة الثانية [٢]

يقع أساس التفسير التفاعلي في علم اكتساب اللغة الثانية في أعمال كراشن Krashen الذي اقترح في أواخر السبعينيات نموذجاً نظرياً لتعلم اللغة الثانية (كراشن، ١٩٧٧م وراجع أيضاً كراشن ١٩٨٥م)، ويتكون النموذج المشهور الذي يُعرف باسم "**نموذج المرقاب**" من خمس فرضيات: "**فرضية اكتساب أو تعلم اللغة**" و"**فرضية المراقبMonitor Hypothesis** " و"**فرضية الترتيب الطبيعي**" و"**فرضية الدخل اللغوي**" و"**فرضية المُرشِح الوجداني**"، كانت الفرضية الرابعة من هذه الفرضيات (فرضية الدخل اللغوي) هي التي أدت إلى مزيد من التطوير النظري والبحث التجريبي الذي أدى بدوره إلى التفسير التفاعلي لاكتساب اللغة الثانية، فقد ثبت أن الدخل اللغوي وحده غير كاف لاكتساب اللغة (وكان هذا أمراً مناقضاً لكل تأكيدات فرضية الدخل اللغوي)، وأن التفاعل ومنتج المتعلم أمران ضروريان أيضاً (لونج Long 1996)، وقد طور لونج المناقشة من خلال عرضه لفرضية التفاعل (تم إعادة

---

(٢) رفض لونج Long (١٩٩٦م) بوضوح استخدام مصطلح "**النظرية**" فيما يتعلق بالتفسير التفاعلي لاكتساب اللغة الثانية؛ وذلك لأن الأدلة التجريبية التي تدعمه غير قوية بما يكفي، وذكر أن هذا المنظور "يشمل خليطاً من الأدلة التجريبية القوية والضعيفة المأخوذة من اكتساب اللغة الأولى والثانية، فبعضها تفسير استنباطي لحد كبير وبعضها الآخر تخمين" (١٩٩٦م :ص ٤٥٣). وتماشيا مع وجهة النظر هذه، سوف نستخدم في هذا الفصل "**التفسير التفاعلي**" بدلاً من "**التفاعل أو النظرية التفاعلية**".

صياغتها لاحقاً في ١٩٩٦م)، وطورتها سوين Swain بشكل أكبر في فرضيتها للمنتج اللغوي المفهوم (مثل لونج ١٩٨٣م و١٩٩٦م وسوين ١٩٨٥م وسوين Swain ولابكن Lapkin 1995) وأدت الأعمال الحديثة التي كُتبت عن دور الانتباه والملاحظة في التعلم والتعديلات التفاعلية ودورها في اكتساب [اللغة] والتركيز على الشكل إلى مزيد من التحسينات التي ساعدت على تحفيز وإبقاء النمط التفاعلي (دووتي Doughty ووليامز Williams 1998 وجاس Gass وفارونيس Varonis 1994 وشميدت Schmidt 1990 و١٩٩٤ وراجع أيضاً جاس ٢٠٠٣م وميتشيل ومايلز ٢٠٠٤م).

يؤكد التفسير التفاعلي على دور التفاعل وجهاً لوجه في تطوير اللغة الثانية (لونج ١٩٩٦)، والأمر الجوهري في هذه العملية هو **"المناقشة أو المفاوضة في المعنى"** الذي يشترك فيه المتعلم والمحاور(ين) في عملية متصلة من التعديلات التفاعلية (بيكا Pica1991)، تساعد هذه التعديلات على إبراز ملامح لغوية وغير لغوية محددة في لغة الخطاب التي تجعل الدخل اللغوي مفهوماً، ويمكن أن يُحول المتعلم هذا الدخل اللغوي بعد ذلك إلى **"مدخول ثابت"** يكون أساساً لتنمية كفاءته في اللغة الثانية، كما تتطلب عملية المفاوضة في المعنى المتصلة أن يقدم المتعلم منتجاً لغوياً مثمراً يسهم بدوره في التطوير (سوين ولابكن ١٩٩٥م).

و كان لـ "التفسير التفاعلي" ومظاهره التدريسية، و"اكتساب اللغة الثانية بالتعلم" تأثير كبير على تطوير النظرية في اكتساب اللغة الثانية، وعلى اتجاه برنامج البحث في هذا المجال (إليس Ellis 1994 وشاروود – سميث Sharwood - Smith 1993 وسبادا Spada 1997)، وقد دعا عدد من باحثي تعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي إلى اعتماد " التفسير التفاعلي" ليكون أساساً ملائماً للبحث في تعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي، وكان من بين هؤلاء دووتي (1991) Doughty وليو (1994) Liou وتشابل

Chapelle (1997 و١٩٩٨ و١٩٩٩م)، و يرى بعضهم أن التفسير التفاعلي يزود الباحث في تعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي بأسئلة مهمة، و طرق بحث، و إطار استكشافي لدراسة تعلم اللغة الثانية، والتفسير التفاعلي أو اكتساب اللغة الثانية بالتعلم يُحدد "الظروف التي يتم في ظلها الدخل اللغوي المثالي والتفاعلات المثالية" (تشابل ١٩٩٩م : ص٥)، وهذه الظروف بدورها تُقدم في هذا المجال إطاراً نفتقر إليه في النظرية والطريقة بشكل كبير.

إن التفسير التفاعلي بالتحديد قد استخدم بشكل أساسي ونظري جيد في تعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي الذي يستخدم التواصل عبر الحاسب الآلي (دي لا فيونتي De La Fuente 2003 وجونزالز–لوريت ٢٠٠٣م وهامبل ٢٠٠٣م وستوكويل وهارينجتون ٢٠٠٣م)، و أضحى البريد الإلكتروني والدردشة بصفة محددة تطبيقات شائعة في علم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي، حيث يُنظر إلى التفسير التفاعلي أو جوانب منه على أنه وثيق الصلة وعالي القيمة [في هذا المجال] (راجع أيتسيسليمي Aitsiselmi 1999 وفرناندیز – جارسيا ومارتينيز – أربليز ٢٠٠٢ ولي ٢٠٠١م). على سبيل المثال، بحثت أيتسيسليمي (١٩٩٩م) التفسير التفاعلي في التحليل الذي أجرته على التواصل من خلال البريدالإلكتروني الذي تم بين مدرس الفصل ومتعلمين إنجليز يتعلمون الفرنسية، ذكرت أيتسيسليمي أن أنموذج المراقب(Monitor Model) الذي طوره كراشن كان هو أساسها النظري، وناقشت كل واحدة من الفرضيات الخمس، ثم ناقشت بعض النقاط الخلافية في النموذج، لكنها كما فعل آخرون في تدريس وتعلم اللغة بصفة عامة، استطردت لتؤكد قيمة جوانب النموذج بالنسبه لتعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي، و رأت أيضاً أن تبادلات البريدالإلكتروني ستوفية لمتطلبات النموذج لأنها :

- تشجع على المشاركة ومساعدة الطلاب في التغلب على الخجل مع المدرس في الفصل.
- تُقدم تبادلاً حقيقياً للأراء بين الافراد.
- تُتيح الوصول إلى دخل لغوي حقيقي.
- تُقدم دخلاً لغوياً مفهوماً فيه تراكيب [لغوية] أعلى بقليل من مستوى إدراك الطالب [اللغوي] الحالي.
- تسمح بين الفينة والأخرى للمدرس بتوجيه انتباه الطلاب إلى الأخطاء النحوية المتكررة.
- تتأكد من أن التركيز الرئيس لا يزال على المعنى أكثر من التركيز على الشكل.

على الرغم من أن نشاط البريد الإلكتروني كان خارج المعايير المحددة للنموذج، أكدت أيتسيسليمي على قدرته على تعزيز ثقة الطلاب بأنفسهم في اللغة الأجنبية، وتعزيز استقلالية الطالب، وإجمالاً اعتمدت أيتسيسليمي (١٩٩٩م) على النظرية لسببين رئيسين : ١–لكي تُبرر النظرية تبادلات البريد، ٢–لكي تُساعد على تحديد مزايا وعيوب النشاط (و ذلك في أغراض التقويم على سبيل المثال، .و ربما يُعد هذان السببان لاستخدام النظرية في التصميم والبحث والممارسة أكثر الأسباب شيوعاً للجوء للنظرية في تعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي.

قدم فيرناندیز– جارسيا ومارتينيز– أربليز (٢٠٠٢م) مثالاً آخراً ولكن هذه المرة استخدم الباحثان الدردشه على الإنترنت، فقد ناقشا "مفاوضة المعنى" في مناقشات تزامنية بين متحدثين غير أصليين للغة يتعلمون اللغة الأسبانية، ركز الكاتبان في مناقشتهما للإطار النظري بصفة خاصة على الحاجة إلى حركات المحادثة أو لغة الخطاب التي تسمح للمتحدثين بمفاوضة المعنى حتى يتأكدوا من أنه قد تم استيعاب

الرسالة، ويُعتقد أن التعديلات التفاعلية التي تنتج، تجعل الدخل مفهوماً أكثر، من ثم تُسهل تعلم اللغة (جاس وفارونيس ١٩٩٤م وفارونيس Varonis وجاس Gass 1985)، ويقدم الإطار النظري الذي طرحه فارونيس وجاس أداة لتحديد وتحليل مثل هذه التراكيب في الحديث/لغة الخطاب.

اكتشف فيرناندیز – جارسيا ومارتينيز – أربليز أنهما قادران على أن يحددا ذلك النوع من روتينيات التفاوض الذي يتطلبه النموذج، رغم أن الروتينيات التي اكُتشفت في الدردشة على الإنترنت قد أظهرت أوجه تشابه واختلاف هامة عند مقارنتها بروتينيات التفاوض التي توجد في الدردشات التي تتم وجهاً – لوجه من دون الاتصال بالإنترنت، إذاً ليس من المستغرب أن نجد – على سبيل المثال – أن الخيارات المتاحة على الإنترنت للتعبير عن عدم الفهم تميل إلى أن تكون أكثر وضوحاً، ويتم التعبير عنها من خلال كتابة رمزية من نوع ما، بينما يمكن أن تحمل "رفعة الحاجب" أو "السكوت" الرسالة نفسها في اللقاءات التي تتم وجهاً – لوجه، والأكثر من ذلك أن المؤلفين اكتشفا أن الدردشة لا تستطيع أن تقدم ذلك العدد المتوقع من الفرص لمفاوضة في المعنى، وأينما تظهر فعلاً مفاوضة في المعنى تكون بصورة رئيسة مرتبطة بمعانى المفردات، ومن هنا فقد استخدم فيرناندیز – جارسيا، ومارتينيز – أربليز (٢٠٠٢م) النظرية لتدعيم الأساس المنطقي والمبرر لدراستهما. ويقدم نموذج فارونيس وجاس (١٩٨٥م) أداة وصفية ومن ثم وسيلة لوصف روتينيات التفاوض (لغة الخطاب) التي تحدث في بيئة الدردشة، كما يقدم أسلوباً للتأكد من كون الطلاب قد اكتسبوا اللغة بنجاح أم لا. ومرة أخرى نجد أن النظرية تلعب دوراً في التقويم، فهنا كان المؤلفان يبحثان بصفة محددة عن دليل لمنتج تم تعديله؛ لأن هذا كان شرطاً افتراضياً للاكتساب الناجح للغة.

حاليا يُعد الاهتمام بـ "التركيز – على – الشكل" واحداً من أحدث التطورات في المنهج التفاعلي، وترى دووتي ووليامز (١٩٩٨م) أن هذا الاهتمام قد ظهر؛ لأنه يبدو أن الدخل ذا المعنى وفرص التفاعل غير كافيين بمفردهما لإحداث التطوير التام في مستويات كفاءة اللغة المُراد تعلمها. كما رأى الكاتبان أن هناك حاجة أيضاً إلى التدخلات التدريسية العَرَضيّة التي تركز على أشكال اللغة رغم أن ذلك ما يزال داخل إطار تواصلي وأنشطه تركز على المعنى.

و تابع ليفي وكنيدي (٢٠٠٤م) هذه الفكرة في الطريقة التي قاما فيها ببناء مهام تعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي لمتعلمي اللغة الإيطالية، حيث استخدما النظرية في هذه الدراسة لتكوين البنية الدقيقة للمهمة التي صممت بحيث تسهل حدوث انتباه متوازن للشكل والمعنى، وتمت دراسة الأشكال اللغوية دون غيرها في بيئة لمتعلمين يؤدون فيها مهمة للتواصل، بمعنى آخر: كانت المهام بالدرجة الأولى تواصلية، فقد كانت الأنشطة تُركز على المعنى لكنها تسمح بالتركيز العَرَضّي على الشكل اللغوي الذي يثيره المدرس أو الطالب. تم في هذا المشروع تطبيق الأنشطة التي تركز على المعنى بين الطلاب باستخدام "اللقاء السمعي" بينما استخدمت الأنشطة التي ركزت على الشكل تسجيلات " اللقاء الصوتي" كمثير لاستثارة رد فعل المتعلمين في أسلوب يسمى "رد الفعل المستثار".

و يركز التفسير التفاعلي على تفاعلات التعلم التي تتم بشكل أساسي بين شخصين أو أكثر، أو بين شخص وحاسب آلي. وقد ذكر ميتشيل ومايلز (١٩٩٨م) أن هذا الأسلوب لايزال بشكل أساسي ينظر إلى التعلم على أنه قيمة أو إنجاز للفرد "الذي إلى حد ما يستخدم آليات داخلية مستقلة من نوع ما لكي يستفيد من ذلك الكم المنوع من المعلومات المُدخلة المتوافرة في البيئة التفاعلية" (ص١٢٢). سوف نناقش في القسمين

التاليين وجهات النظر النظرية التي ترى تعلم اللغة بطريقة مختلفة، فهي بصورة أساسية تراه اجتماعياً أكثر منه فردياً.

النظرية الاجتماعية – الثقافية

رأى فيجوتسكي Vygotsky (1896 – 1934) أن التعلم ينتج عن التفاعل الاجتماعي أكثر مما ينتج عن المجهود الفردي المنفصل، كما رأى أن الاشتراك مع الآخرين أمر ضروري في عملية التعلم (فيجوتسكي ١٩٧٨م). فالتعلم من وجهة نظره يُعد اجتماعياً بالدرجة الأولى (البنية الذهنية الاجتماعية) ويصبح فردياً فيما بعد (البنية الفردية العقلية). يرى لانتولف (١٩٩٤م) أن وجهة نظر فيجوتسكي الأساسية هي أنه "دائماً وفي كل مكان تقوم الأساليب الرمزية بدور الوسيط للأشكال العليا من النشاط العقلي البشري" (ص٤١٨)، وأول أداة تظهر للوساطة هي اللغة، ومن هنا ركز فيجوتسكي بصفة خاصة على الدور الذي تلعبه اللغة في التطور المعرفي وفي الوساطه في عملية التعلم، فاكتساب اللغة يُمكن المتعلم من أن يفكر بأساليب جديدة عن طريق تقديم أداة معرفية لكي يُدرك العالم [من حوله].

إن فكرة اللغة كأداة معرفية تقوم بالوساطة هي واحدة من أكثر أفكار فيجوتسكي عمقاً، وهي فكرة اشتقها فيجوتسكي من أعمال إنجيلزEngels (هاس Hass 1996)، وافترض إنجيلز أن البشر يتفاعلون مع البيئة باستخدام أدوات مادية تقوم بدور الوسيط في التفاعلات التي تتم، ومن خلال هذه التفاعلات يحدث تحول في كل من البيئة والبشر، طور فيجوتسكي هذه الفكرة حتى أضحت اللغة – خاصةً الكلام والكتابة وأنظمة لغات الإشارة الأخرى – أداة نفسية تقدم "وسائل الوساطة التي تستخدمها الوظائف النفسية العليا لكي تتطور" (هاس ١٩٩٦م: ص١٤)، وعلى الرغم من أن فهم فيجوتسكي لوساطة الأدوات المعرفية كان يراد به فقط الجانب الاستعاري البحت، طورت هاس الفكرة لكي تشمل الأدوات التقنية أيضاً، فقالت

"نظرية فيجوتسكي للوساطة تساعدنا على رؤية أدوات وعلامات وتقنيات على أنها ..... أنظمة تعمل على مضاعفة الإعمال النفسي البشري" (هاس ١٩٩٦م: ص١٧).

أخذت أعمال فيجوتسكي وقتاً كبيراً حتى وصلت إلى الغرب؛ فقد تم فقط ترجمة العمل الدسم "الفكر واللغة" في عام ١٩٦٢م، منذ ذلك الوقت قام أتباعه بتطوير ونشر عمله تحت عناوين مثل "نظرية فيجوتسكي الجديده" و"علم النفس الثقافي" و"نظرية التعلم عن طريق التواصل" و"النظرية الاجتماعية الثقافية" ، وربما يكون الاصطلاح الأخير أكثرها شيوعاً وهو الذي سوف نستخدمه هنا (راجع جونز Jones وميرسير Mercer 1993). [٣]

دور المدرس : يلعب المدرس في نظرية فيجوتسكي دوراً محورياً، وقد برز دور المدرس بصورة قوية في النظرية الاجتماعية—الثقافية، ومن هنا يأتي الاهتمام الكبير بدوره في التربية، فالمدرس يُنظر إليه على أنه مشارك تواصلي نشط في عملية التعلم، فهو يمثل دور المساعدة التي تساعد الطالب حتى يأتي الوقت الذي يستطيع فيه أن يعمل بصورة مستقلة، ذكر بيرنر Burner (1985) أن المعلم يقوم مقام "شكل بديل للوعي"، في هذا المضمار قدم فيجوتسكي النظرية المسماة "منطقة التطور المجاور" التي تفترض أن المتعلمين يحققون أقصى استفاده من المهام التي تفوق مهاراتهم الفردية بقليل، لا يستطيع المتعلمون إكمال مثل هذه المهام بمفردهم ولكن يستطيعون إنجازها بمساعدة شخص ذي معرفة وخبرة أكبر، وهكذا فإن دور المدرس له ما يبرره في مساعدة المتعلمين على التغلب على الفجوة بين ما يستطيع المتعلمون عمله بمفردهم

---

(٣) من الجدير بالذكر أن فيجوتسكي قد اهتم في المقام الأول بالكيفية التي تعلم بها الأطفال لغتهم الأولى. وإجمالا لم يطرح فيجوتسكى ولا أتباعه أي تفسيرات لطريقة تعلم البالغين لغة ثانية. وقد قدم لوريلارد Laurillard وماروللو Marullo (١٩٩٣م) نقداً مفصلاً فيما يتعلق بهذا الأمر أوضحا فيه إلى أي مدى يمكن تطبيق وجهة النظر الفيجوتسكية على الطلاب الذين يتعلمون لغة ثانية بدلا من الأولى.

وما يستطيعون تأديته بمساعدة الآخرين، تم أيضاً في المناقشات الفيجوتسكية الجديدة تطوير التعبير المجازي "الدعم المساعد" – رغم أن هذا ليس مفهومه الأصلي – كي يضم في طياته الطرق التي يعمل من خلالها المدرس مع المتعلم داخل "منطقة التطور المجاور" والتي يُعتقد أنها تُسهل التعلم، يبقى هناك مصطلح رئيس آخر في الإطار الفيجوتسكي وهو مفهوم "التكونات الصغيرة" وهو يشير إلى عملية التعلم المحلية التي تتم على مستوى البيئة وتبدأ مع الاطفال [منذ صغرهم] وتستمر معهم كبالغين طالما أن هناك مفاهيم جديدة تُكتسب من خلال وسائل إجتماعية تفاعلية.

ربما لاحظنا من خلال الفقرة السابقة أن النظرية الاجتماعية الثقافية قدمت عدداً من المفاهيم الجديدة، وعندما تم تطبيق هذه النظرية في تعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي، أظهرت الدراسات التي تمت أن المؤلفين على اختلافهم انجذبوا إلى مفاهيم محددة، على سبيل المثال : حاولت جتييريز (Gutiérrez 2003) في دراسة تعاونية لتعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي التعرف على أمثلة لـ "التكونات الصغيرة"، كما حاولت تحديد ودراسة المواقف التعاونية وتعيين الحاسب كأداة وسيطة، وتستحق الدراسة المزيد من البحث على أنها مثال لتطبيقات نظرية فيجوتسكي في تعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي .

كانت أسئلة البحث في دراسة جتييريز (٢٠٠٣م) ثلاثية، **الأول**: إلى أي مدى تدعم المهام المختلفة العمل التعاوني داخل الفصل؟، ولكي تجيب على هذا السؤال قامت الباحثة بتحليل المعلومات التي تم تسجيلها عن طريق التعرف على عدد "**المواقف التعاونية**" التي أنتجها كل زوج من الطلاب في كل مهمة من المهام المختلفة. أما السؤال **الثاني** في البحث فيرتبط بفكرة "التكونات الصغيرة" وبإيجاد أمثلة على هذا النشاط الأصلي الصغير أثناء إكمال المهمة، ولكي تُجيب جتييريز على هذا السؤال

قامت بدراسة أمثلة لـ "**مواقف ترتبط باللغة**" (هي الأوقات التي يتحدث فيها الطلاب عن اللغة التي ينتجونها) وأمثلة لـ "**مواقف للأصل الصغير**" (و هي الأوقات التي يمكن فيها ملاحظة عملية التعلم). أخيراً، بحثت جتييريز السؤال الأخير في العلاقه بين "التكونات الصغيرة" ونوعية مهام الحاسب الآلي. ولكي تجيب على هذا السؤال، قامت بمقارنة بين المهام التي تتم باستخدام الحاسب والتي تتم باستخدام الورقة والقلم، وذلك حتى تقوم مرة أخرى بفحص أنماط المذاكرة والموضوعات التي تقدم معلومات محددة عن دور الحاسب الآلي (مثل الفهارس العليا " **للمواقف التي ترتبط باللغة**" و"**المواقف التعاونية**" و"**مواقف التكونات الصغيرة**") .

و الذي يهمنا هنا بصفة خاصة هي الطريقه التي شكّل وصاغ بها الإطار الاجتماعي– الثقافي النظري، والموضوعات والمفاهيم الرئيسة المتباينة التي تتخلل فكر الباحث، فقد حددت النظرية والمفاهيم الرئيسة أهداف الدراسة ونقاط التركيز فيها وكما حددت الدراسة أسئلة البحث والطرق التي استخدمت لبناء هذه الأسئلة والإجابة عليها، وما يستحق التقدير في هذا المثال هو مستوى التعقيد والتطور الذي أنجز بهما هذا العمل في بيئة تعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي.

و إذا تكلمنا بصفة عامة عن تعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي فإن اللجوء إلى أعمال فيجوتسكي كان بهدف تدعيم الأساليب والمداخل التالية في تدريس وتعلم اللغة: التعلم التعاوني (لايت Light 1993 ووارزشور Warchauer 1995 ووارزشور Warchauer وكيرن Kern 2000)، وعمل المدرسين مع الطلاب في مهمة ذات هدف (بارسون Barson 1997 وجونز وميرسير ١٩٩٣م) والتعلم ضمن الجماعات الاجتماعية والجمعيات التطبيقية (ديبسكي Debski 1997)، وقد ذكر ماكدونيل MacDonell (1992) أن نظرية فيجوتسكي تساعد على المنهج التعاوني والتعلم التعاوني لأنها "تحلل كيف

نرتبط مع بعضنا بعضاً في عالم اجتماعي" (ص٦٥) وتتفق مع وجهة النظر التي ترى أن عملية الوساطة في التدريس أمر جوهري، وتعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي – مثل أي مجال آخر في التربية – فيه من الأدلة ما يرجح أن نظرية فيجوتسكي كانت ومازالت لها تأثير كبير.

نظرية النشاط

الوصف العام: التربية: تعد نظرية النشاط هي الصياغة المعاصرة لأعمال فيجوتسكي وهذا الجزء من الطبيعي أن يلي الجزء السابق (لانتولف Lantolf وبافلينكو Pavlenko 2001)، لقد أسهم عدد من العلماء في هذه النظرية المعاصرة، ومن ضمن هؤلاء إينجستروم Engeström (1987 و١٩٩٩م) وليونتيف Leont'ev (1981) وفيرتزتش Wertsch (1998)، طور إينجستروم نموذج ليونتيف، وحدد البنية الرئيسة لأي نظام فعال في ستة مكونات: **الهدف**، و**الموضوع**، و**الأدوات**، و**المجتمع**، و**القواعد**، و**تقسيم العمل**، وتعمل هذه المكونات الستة على المستويات الثلاثة التي حددها ليونتيف (١٩٧٨م) ، وفيما يخص هذه المناقشة سنركز على تحليل ليونتيف للنشاط، وقد قدم باركس Parks وهووت Huot وهامرز Hamers وهـ – ليمونير H - Lemonnier 2003)) ملخصاً مفيداً، فقالوا:

> "بدايةً اعتمد إينجستروم في تطوير هذا النموذج على تحليل ليونتيف للنشاط الذي حدد من خلال ثلاث مراحل مترابطة هرمياً: "**النشاط**" و"**العمل**" و"**العملية**"، ففي **أعلى** مستوى من هذا التصنيف الهرمي يوجد "النشاط" المراد تحقيقه من حيث كيف أن الفرد أو الشخص (مثل المدرس) الذي يبدأ "العمل" يدرك الهدف أو الغرض منه، وفي المستوى **الثاني** يتم تحديد المهارة المستهدفة بصورة أكبر من حيث الأعمال ذات الهدف المحدد و"الأدوات" المستخدمة لتنفيذها..... ويرتبط المستوى **الثالث** بالحدوث الفعلي للنشاط (الهدف) استجابة للظروف السائدة،

> وبينما يتم المستويان الأولان في ظل سيطرة واعية من الفرد. يُنظر إلى العمليات على أنها إجراءات روتينية أو إستراتيجيات تعمل على مستوى العقل غير الواعي، و"المنتج" الفعلي للنشاط المستهدف ما هو إلا نتاج لكيف فهمه الفرد وللأدوات التي تم اختيارها لإحداثه (ص٢٩).

إن نظرية النشاط نظرية معقدة وطموحة فهي تهدف إلى تفسير السمات المهمة لبيئة التعلم على مستويات مختلفة بدءاً من مستوى الفرد حتى المحيط الاجتماعي– الثقافي الواسع للتدريس والتعلم، ولهذا فإنها تقترح إطاراً يتعرف على "نظام النشاط" ويحدده على أنه الوحدة الأساسية للتحليل، ويتكون نظام النشاط من شبكة ديناميكية من العناصر المتداخلة والمتفاعلة التي لها تاريخها الثقافي الخاص.

و قد قدم ليم Lim وهانج Hang (2003) استعراضاً جيداً للمعاني المتضمنة في هذا التفكير النظري لاستخدام "تقنية المعلومات والاتصالات" في التربية، خاصةً فيما يتعلق بالموضوع المهم للدمج الناجح لتقنية المعلومات والاتصالات في المدارس، ويرى ليم وهانج (٢٠٠٣م) وآخرون أن قوة وجذب "نظرية النشاط " بوصفها إطار تكمن في قدرتها على تفسير العناصر المهمة في البيئة الأوسع التي تُستخدم فيها تقنية المعلومات والاتصالات في التربية، فمثل هذه العوامل البيئية، أو المتغيرات تقع فيما وراء أو خارج نطاق النظريات الأخرى، لذا فإن حجم المساعدة الذي تقدمه في وصف وشرح هذه النظريات قليلٌ، ذكر ليم وهانج (٢٠٠٣م):

> إنه من خلال الربط بين التكامل الفعال أو غير الفعال لتقنية المعلومات والاتصالات في فصول تعليمية محدده وبين أنشطه تعليمية محدده تقع ضمن البيئه الاجتماعية – الثقافية الأكبر يمكن أن نقوم بعمل تقرير مفصل لما قام به المشاركون داخل الفصل لكي يجعلوا

الأنشطة ناجحة، وكيف دعمت بيئتهم الاجتماعية الثقافية الأكبر
هذه الأنشطة وما هي المشاكل التي واجهوها" (ص٥٠).

و هكذا فإن وحدة التحليل مع نظرية النشاط تُعد أكثر من مهمة أو تفاعل أو خبرة مباشرة للطالب مع تقنية المعلومات والاتصالات ويُمكن أن تُفهم بصوره أكثر اتساعاً في نظام النشاط (إينجستروم ١٩٨٧م وليونتيف ١٩٨١م) .

و يرى المناصرون لنظرية النشاط أن سبب قوتها هو قدرتها على الإلمام بالطبيعة الديناميكية لأنظمة النشاط وتغيير نقاط التركيز على مدار الوقت – مثل الأوقات التي كان فيها انقطاع أو تعطل من نوع ما – وبالملامح البيئة التعليمية الرئيسة التي تُؤثر في النجاح ولكن لا يمكن الوصول إليها عن طريق التفسيرات النظرية الأخرى، وصف ليم وهانج (٢٠٠٣م) كيف أن إدراكنا لتقنية المعلومات والاتصالات قد تغير من هدف في البداية (عندما تم تنصيبه لأول مرة) لكي يصبح – على مدار الوقت – أداة تقوم بالوساطة في التدريس والتعلم في المرة التي يتم فيها دمج تقنية المعلومات والاتصالات في المنهج الدراسي، إلا أنه عندما يواجه الطالب أو المدرس مشكلة من نوع ما مع التقنية فإن دورها كأداة شفافة وسيطة يتوقف وتصبح مرة أخرى هدفاً [للدراسة].

و ضرب تولمي Tolmie وبويل Boyle (1997) مثالاً على تطبيق "نظرية النشاط" في بيئة تستخدم التواصل عبر الحاسب الآلي، وقد رجحا أنه ليس بالضرورة أن يكون لدى المستخدمين فهم جيد متبادل وخاصةً في البداية، ولكن من الضروري أن يكون الدافع لديهم "هدفاً مشتركاً"، وتقدم نظرية النشاط أساساً منطقياً لهذه الفكرة، وملخصه أنه – في نظام النشاط – يستخدم المشارك (الفرد) أداة (من أدوات التواصل عبر الحاسب الآلي) لكي يحقق هدفاً (هدفاً مشتركاً)، بالإضافة إلى أن نظرية النشاط ترى بشكل أساسي أن المشاركين، والأدوات، والأهداف تحمل تاريخها الخاص، وذلك

أن خبرات المستخدم الماضية تؤثر على إدراكاته الحالية لهذه المنتجات الإنسانية، ومن هنا فإنه في كل مرة يتم مواجهة أو إعداد نظام نشاط جديد. لا تنشأ لدى المستخدم معرفة جديدة ولكنها تُنقل أو يُعاد تشكيلها بطريقة غير مكتملة من الخبرة السابقة، وهكذا فإن هذه المعرفة أو الهدف المشترك أكثر من التفاهم المتبادل هي التي تُبقِي على التفاعل خاصةً عندما تظهر انفصالات أو مشاكل، وتُعد فكرة الهدف المشترك، ونظرية الثقافات "المخزنة" في أشياء وأدوات على مدار الوقت كما وصفها تولمي وبويل (٢٠٠٠م). أجزاءاً من إسهامات نظرية النشاط في فهمنا لاستخدامات تقنية المعلومات والاتصالات في التربية.

و لجأ سكولز Schulze (2003) إلى استخدام تقنيات المعلومات والاتصالات في تعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي ولكن بطريقة أخرى، فقد كان ذلك من حيث ارتباطها بالتفاعلات بين الحاسب والإنسان، وبالتغذية الراجعة، و اعتمد شولز على تحليل تقنيات المعلومات والاتصالات للنشاط الذي يتم تحديده من خلال ثلاث مستويات هرمية الترتيب : "النشاط"، و"العمل"، و"العملية"، وقد قدم الترتيب الهرمي لشولز آلية للتعرف على الفروقات النوعية المهمة في التغذية الراجعة والتفاعل اللذين يحدثان بين إنسان وإنسان واللذين يتمان بين الانسان والحاسب، كتب شولز (٢٠٠٣م) يقول :

> نظرياً تستطيع الحاسبات الآلية القيام بكل العمليات ولكن لا يمكن أن تقوم بالأعمال؛ لأنها لا تُدرك الأهداف، ولا الغرض ولا موضع العمل، وهناك لفروقات بين البشر والآلات يمكن – فيما يخص أهدافنا مثل : الوصف النظري للتفاعل بين الحاسب والإنسان – أن تُختزل بطريقة مشروعة إلى التفرقة بين الأعمال والعمليات كما سبق أن حدث في نظرية النشاط (ص٤٤٦).

و تخضع الأعمال في الأساس لتحكم الفرد الواعي بينما لا يُنظر إلى العمليات التي تُعد إجراءات أو إستراتيجيات آلية – على أنها كذلك ؛ وذلك لأنها تعمل على مستوى العقل غير الواعي، تبرز هذه التفرقة فرقاً أساسياً في جودة التقويم والتغذية الراجعة التي يمكن أن يقدمها كل من الإنسان والحاسب عندما يتفاعلان مع الطلاب من أجل تعلم اللغة، ففي حين يقوم المدرس البشري بحصافة بموازنة الهدف والغرض قبل إعطاء الطلاب التغذية الراجعة في الفصل، نجد أن الحاسب مبرمج على تقديم رد آلي باستخدام رمز رياضي مثبت مسبقاً يعمل آلياً على الدخل اللغوي الذي يتلقاه من الطالب.

اعتمدت بلين Blin (2004) على نظرية النشاط الثقافي التاريخي لكي تُقدم إطاراً تحليلياً لدراسة العلاقة بين تعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي وتنمية استقلال الطالب، عرف هوليك Holec (1981) استقلال الطالب بأنه "قدرة الفرد على أن يتولى مسؤولية تعلمه" (ص٣)، وهذه فكرة معقدة متعددة الجوانب فيها أبعاد اجتماعية وفردية (بلين ٢٠٠٤م)، لقد حافظت المناقشة حول استقلالية المتعلم على ما يمكن وصفه برؤية ثابتة في تعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي (راجع بلين Blin 1999 و٢٠٠٤م وهيلي Healy 1999 وكالتانبوك Kaltenböck 2001 وكوموري Komori وزيمرمان Zimmerman 2001 وموراي Murray 1999)، لم يتم محاولة عمل إطار متكامل لدراسة تعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي واستقلالية المتعلم إلا مع ظهور أعمال بلين الحديثة، وبني هذا الإطار على نظرية النشاط، وتفادياً لطول البحث لن نُعطي إطار بلين التحليلي حقه لكن تم تقديم مراجعة عامة للأفكار الرئيسة ودور النظرية في القسم التالي.

باختصار أكدت بلين (٢٠٠٤م) أن نظرية النشاط ربما تساعد في الإعلان عن الإصلاح في التربية، وذلك بإظهار الفروقات المهمة بين المداخل القديمة والجديدة،

والمساعدة على تدعيم الانتقال نحو بيئة بنائية وتعاونية لتعلم اللغة، استخدمت بلين نظرية النشاط ؛ لكي تُحلل المؤسسات التي في طور التحول نتيجة لابتكارات التقنية، بالتحديد استخدمت بلين نموذج إينجستروم (١٩٨٧م) لنظام النشاط ؛ لكي تقدم إطارا تحليلياً واصطلاحات، و لكي تصف أنشطة تعلم اللغة وهي تتطور، و استطاعت بلين من خلال وصف هذه الأنشطة كما يدركها الطلاب واستخدام اصطلاحات وإطارنظريةالنشاط – مثل: الأعمال، والعمليات، والأهداف، والأدوات ... إلخ – ؛أن تُعيد وصف العلاقة بين تعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي واستقلالية المتعلم، ويقدم النموذج المساعدة في ثلاثة محاور: يقدم وسيلة نستطيع بها اللحاق بالأولويات المتغيرة أثناء نشاط تعلم اللغة، و يسمح بإظهار دور ووظيفة الأدوات والإجراءات بطرق لا تستطيع أن تقوم بها الأُطر النظرية الأخرى، ويسهم في فهم أفضل لطبيعة استقلالية المتعلم، وذلك بإظهار كيف يمكن أن تُفعل المتغيرات الرئيسة ميدانياً، وكيف يمكن أن تؤثر على استقلالية المتعلم في ظل ظروف مختلفة وفي أوقات مختلفة، وبهذه الطريقة يجعل الإطار النظري والمصطلاحات فكرة الاستقلالية فكرة ملموسة بشكل أكبر بحيث نستطيع في المستقبل تحليلها وفحصها ومن المحتمل قياسها بموضوعية.

علق لانتولف وبافلينكو (٢٠٠١م) في نهاية تلخيصهما للمعاني المتضمنة لنظرية النشاط في تعلم اللغة بقولهما إن النظرية قد تخطت كثيراً مسألة النظر إليها على أنها فقط اكتساب لأشكال اللغة، وطالب الكاتبان بجدول أعمال أكثر اتساعاً، وحددا بوضوح أن تعلم اللغة هو "النجاح أو الفشل في تطوير أساليب جديدة لتوسيط أنفسنا وعلاقاتنا مع الآخرين ومع أنفسنا "(ص١٥٤) ، واختتما بقولهما:

> " باختصار، ليس من الضروري – من وجهة نظر نظرية النشاط – أن يهدف كل الناس المتواجدون في فصول تعلم اللغة إلى تعلمها ؛ وذلك لأن هؤلاء الناس الذين يتواجدون في الفصل الدراسي لديهم دوافع

> مختلفة، وهو الأمر الذي يؤدي بدوره إلى أن يكون لديهم تواريخ مختلفة ، ، ، ، فمعرفياً هؤلاء الناس جميعاً غير مشتركين في النشاط نفسه، وهذا ما يهمنا في النهاية ؛ وذلك لأن النشاط والمغزى هما اللذان يُشكلان توجه الأفراد نحو التعلم أو عدم التعلم" (ص١٤٨).

و مثل هذا المنظور يؤكد على إدراكات المتعلم، وعلى الطريقة التي يُفسر بها المتعلمون النشاط الذي تم تصميمه لكي يضمهم ويشتركون فيه، وما تزال نظرية النشاط – خاصةً أحدث صياغة لها – جديدة جداً، وقد رأينا في الأمثلة القليلة التي ذكرت هنا أن العاملين والباحثين في تعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي يعتمدون عليها بأساليب مختلفة خاصةً عندما يريدون الإمساك بالتغيير في الأنظمة الديناميكية الذي نتج عن استخدام التقنية والابتكار، ويبقى علينا أن ننتظر مدى قوة هذه النظرية وفائدتها في تعلم اللغة.

النظرية البنائية

"الطيب والسيء والقبيح: أوجه متعددة للنظرية البنائية" كان هذا هو العنوان الذي اختاره فيليبس Phillips (1995) لوجهة نظره عند مراجعته لهذا الموضوع، وحاول فيليبس تشبية النظرية البنائية بـ "دين دنيوي"، وقد استخدم هذا القياس لا ليؤكد على إقرارها حركة ذات نطاق واسع، ونظاماً للأراء، ولكن أيضاً لكي يُبرز تنوعها وتقسيمها، ولكي يثبت بقوة أن النظرية البنائية لها تفسيرات (طوائف [مثل الدين]) عديدة ارتبطت بها، ويمكن أن تختلف هذه التفسيرات المتباينة للنظرية البنائية عن بعضها بشكل كبير عاكسةً بذلك النطاق العريض من المواقف الفلسفية والنظرية التي استُخدمت في أوقات مختلفة لكي تعطيها شكلاً أو جوهراً (راجع جوردان ٢٠٠٤م)، وبشكل عام جداً هناك إلى حد ما اتفاق على هذا المنظور العام للتعلم الذي لخصه فيليبس مؤكداً على أن "المعرفة البشرية يمكن تشكيلها سواء كانت روافد المعرفة العامة

التي تُعرف بالعلوم المختلفة أو الاشكال المعرفية التي توجد لدى الأفراد الذين لديهم المعرفة أو المتعلمين" (ص٥)، لكن تميل التفسيرات التي وراء هذه الجملة البسيطة إلى أن تختلف وتتبع مسارات مختلفة، إلا أن فيليبس في خاتمته كان أكثر تحديداً حين ذكر أن النظرية البنائية "جيدة" في التأكيد الذي "تضعه أطياف النظرية المختلفة على ضرورة مشاركة الطالب الفعالة مقترناً بإدراك – هذا رأي أغلب العلماء – للطبيعة الاجتماعية للتعلم" (ص١١).

و قدم دلاجرانو Dalgrano (2001) تفسيراً مفيداً لهذه الأفكار في ورقة علمية تسمى "تفسيرات البنائية وانعكاساتها على تدريس اللغة بمساعدة الحاسب الآلي"، عرف دلاجرانو النظرية البنائية في التعلم من خلال ثلاثة مبادئ عامة:

- كل شخص يُكون تمثيله المعرفي بنفسه.
- يتعلم الناس من خلال الاستكشاف النشط.
- التعلم يتم داخل بيئة اجتماعية، والتفاعل بين المتعلمين وأقرانهم يعد جزءاً ضرورياً في عملية التعلم (ص١٨٤).

و يرى دلاجرانو أنه قد اتفق على هذه "الأفكار الأساسية" في الفكر البنائي بصفة عامة، ولكن تطبيقاتها في التدريس والتعلم ليست بذلك الوضوح، وقد رأى أن هناك ثلاثة تفسيرات للفكر البنائي في التعلم باستخدام الحاسب الآلي تركز بدورها على:

- استكشاف يُوجهه المتعلم باستخدام الوسائط المدمجة، و المحاكيات، و العوالم المصغرة لكي نُشجع الاستكشاف النشط داخل بيئة تخيلية.
- التعليم المباشر مع السماح للطلاب بأن يقوموا بطريقة نشطة ببناء معرفتهم الخاصة باستخدام الوسائط المدمجة، والأدوات المعرفية (مثل أدوات تخطيط المفاهيم).

- التفاعل الاجتماعي في عملية بناء معرفة المتعلم (مع الأقران والمدرسين) واستخدام أدوات التعلم التعاوني بمساعدة الحاسب الآلي.

انتقلت كل هذه الإدراكات والتفسيرات المتباينة للفكر البنائي بصورة كبيرة إلى نطاق تعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي (بيتي Beatty 2003 وفيليكس Felix 2002 وروشوف Rüschoff وريبتر Ritter 2001 وشن Shin وواستل Wastell 2001)، في عدد خاص من دورية "تدريس اللغة الإنجليزية لمتحدثي اللغات الأخرى" بعنوان "بناء المعنى باستخدام الحاسبات" كتب رئيسا التحرير عن البنائية المعرفية والاجتماعية (هيلي Healy وكلينجهامر Klinghammer 2002)، وقد أكد الكاتبان في المناقشة على أهمية دور المتعلم في عملية التعلم وعلى أهمية المدرس في خلق أنشطة صادقة محفزة تتضمن البحث والمناقشة والتعاون والتفاوض، اعتمد كل كاتب في المقالات التي تضمنها العدد على الفكر البنائي، ولكن بشكل مختلف وغالباً ما كان ذلك عن طريق سرد مجموعات من المبادئ التي تتطابق فيما بينها جزئياً وتشكل الأساس لبيئات تعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي البنائية التي كانوا يعملون على خلقها، لكنهم مرة أخرى أكدوا بشدة على أهمية المتعلم الذي يبني معرفته بصورة نشطة بمفرده أحياناً وبصفة متكررة من خلال المهام التعاونية باستخدام التقنية لتدعيم إكمال المهمة، وهكذا فإن الفكر البنائي في التعلم يضيف إلى الطرق التي من خلالها يفهم هؤلاء الكتاب ما الذي يتكون منه التعلم وكيف يمكن تحقيقه بأفضل صورة ممكنة، والإرشادات التي ترتبط بأدوار المدرس والمتعلم والتقنية في العملية، وفي تفسير آخر للفكر البنائي في بيئة تعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي علق شن وواستل (٢٠٠١م) على المفهوم بطريقة أخرى فقالا :

"إن جوهر البنائية هو دفع الطالب للتعلم عن طريق توجيه الطلاب لأن يجربوا بأنفسهم الرضا الفردي والموضوعي المتأصل في حل مشكلة ما ينظر إليها الفرد على أنها مشكلته، ويقدم هذا المنظور للتعلم فلسفة التصميم التربوية العامة لهذا الإطار المنهجي" (ص٥١٩).

في المقابل لجأ فاناتا Vannatta وبيرباك Beyerbach (2000) إلى النظرية البنائية لعمل "تصور لدمج التقنية" كي يتم استخدامها في التربية حيث "يستخدم في الأخيرة عدد متنوع من التقنيات، والتطبيقات لتدعيم إعداد المنتجات، وتسهيل حل المشكلات ودعم الاستكشاف" (ص١٣٤)، و لجأ الممارسون - كما حدث مع الأطر النظرية الأخرى التي ناقشناها - إلى تفسيرات نظرية في اتجاهات مختلفة لأغراض مختلفة.

نظريات متعددة ونظريات نادرة

إذا توقفنا هنا عند هذا الوصف للنظرية ولتعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي يكون وصفنا غير مكتمل ويعطي انطباعاً خاطئاً، فنحن نحتاج أيضاً إلى أن نستعرض المؤلفين الذين اعتمدوا على عدد من النظريات في نفس الآونة لكي يحفزوا عملهم، وكذلك نحتاج إلى أن نتعرض لأمثلة من المؤلفين الذين استخدموا نظريات أقل شهرةً في تعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي، ومن الواضح أن الأمثلة تحتاج إلى أن تكون محددة هنا، تم توضيح بعض أمثلة وجهات النظر المتعددة في تعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي في الجدول رقم (٥,١)،

الجدول رقم (٥,١). ممارسو تعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي الذين استخدموا واحداً أو أكثر من المصادر النظرية في أعمالهم.

المؤلف أو المؤلفون	المصدر النظري أو التأثير	إسهام النظريات (لكي تقدم أو تمهد إلى)
جتييريز (٢٠٠٣م)	• النظرية الاجتماعية الثقافية • التفسير التفاعلي • تدريس اللغة باستخدام المهام	• منهج منظم لتصميم المهمة • بحث منظم لعمليات النشاط التعاوني في المهام التي تنجز بواسطة الحاسب الآلي

تابع الجدول رقم (٥,١).

سارنكوناس Saarenkunnas وكوور Kuure وتالس Taalas (٢٠٠٣م)	• نظريةالتعلم بدعم من الحاسب • التعددية الشكلية • لغة الخطاب عملاً اجتماعياً	• الطبيعةمتعددة البيئات للتعلم بمساعدة الحاسب الآلي • وجهة نظر المشارك في التعلم التعاوني بمساعدة الحاسب الآلي
شن وواستل (٢٠٠١م)	• البنائية • التفاعل بين الحاسب والإنسان	• فلسفة تصميم تربوية عامة من أجل الإطار المنهجي • منهج أساسه المستخدم
تشيرنر Tschirner (٢٠٠١م)	• التعلم الموقفي (البنائية) • التفسير التفاعلي • الإدراك البينثقافي • التعلم المفرداتي • التعلم العاطفي	• منهج منهجي لتطوير الكفاءة الشفوية في بيئة الفصل الدراسي ذو الوسائط المتعددة
فان دي بول وسوانبول (٢٠٠٣م)	• نظريات اكتساب مفردات اللغة الثانية أو الأجنبية • المنهج المعرفي • نماذج إعمال المعلومات البشرية	• تصميم وتقويم تطبيقات تعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي في اكتساب المفردات

وإجمالاً توضح هذه الأمثلة الطرق الكثيرة والمختلفة التي استُغلت فيها النظرية في تعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي، من الواضح أننا نحتاج إلى أن ندرك أن النظرية لم تستخدم لتحفيز البحث فقط، بل لتوجيه التصميم على مستويات كثيرة بما في ذلك البرامج، والمواقع العنكبوتية والمهام وأنواع أخرى مختلفة من بيئات التعلم،

ومن الشائق أن نلحظ حداثة هذه المقالات، فلم نستطع أن نحدد أمثلة عديدة على هذه الظاهرة قبل عام ٢٠٠٠م، وفي النهاية لكي نختم هذا الجزء، يوضح الجدول رقم (٥,٢)بعض الأمثلة للكتاب الذين قاموا بتوظيف المنظورات النظرية في تعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي التي لا يمكن أن تعد خطأً فكرياً رئيساً. وبالطبع فإن تقسيم بلوم معروف جداً في التربية بصفة عامة ولكن استخدامه – على نحو مستغرب – لم يتكرر في تعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي.

الجدول رقم (٥,٢). العاملون في تعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي الذين استخدموا إطارات النمـــاذج النظرية الأقل شهرة لتحفيز أعمالهم.

المؤلف أو المؤلفـــ(ون)	المصدر النظري أو التأثير	إسهام النظرية (لكي تقدم أو تمهد لـــ)
بلز Belz (٢٠٠١م)	• الواقعية الاجتماعية	• إطارلاستكشاف الأبعاد الاجتماعية والمؤسسية للتعلم عن بعد
إيجبرت (٢٠٠٣م)	• النظرية الإنسيابية • (تشيكسنتميهالي Csikszentmihalyi)	• الظروف التي في ظلها تقوم مهام الحاسب الآلي الفصلية بتوليد خبرات بشكل مستمر • إطار لإدراك وتقييم أنشطة تعلم اللغة
جونز (٢٠٠٣م)	• النظرية التوليدية للتعلم بالوسائط المتعددة	• الظروف التي في ظلها تدعم تعليقات وشروحات الوسائط المتعددة التوضيحية الفهم المسموع
سيفنسن (٢٠٠٣م)	• تقسيم بلوم Bloom	• منهج منظم لخلق وتصميم وسائل إعلامية متدفقة، ونصوص متشعبة، وعوالم تخيلية
فينينجر وشيلد (٢٠٠١م)	• نموذج لتحليل لغة الخطاب في أنواع تبادل الآراء المختلفة (كوك Koch وأويستيريشر Oesterreicher)	• وصف دقيق لدرجة التقارب أو التباعد في لغة الخطاب المستخدمة في التواصل التزامني عبر الحاسب الآلي باستخدام النص في النطاقات متعددة المستخدمين

المناقشة

مقدمة

رأينا في هذا الفصل أمثلة كثيرة من الدراسات السابقة لجأ فيها العاملون في تعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي إلى نظريات مختلفة، وهذه هي قائمة مختصرة بأسباب ذلك اسخلصناها من الأمثلة التي وصفت فيما مضى من هذا الكتاب.

أسباب إجمالية (للتصميم والتدريس والبحث):

- إبراز أو إجازة منهج محدد
- لكي تُزكي أو تُساهم في بناء الأولويات والأهداف والبنية والإجراء.

التصميم

- تُقديم أساس منهجي لتصميم وبناء مواد تعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي العلمية (مثل: المقررات الدراسية على الإنترنت، والمواقع العنكبوتية، والأسطوانات المدمجة، والبرامج، والمهام).
- الإسهام في إعداد عناصر فردية في واحد مما سبق (مثل: التغذية الراجعة، واختيار الوسائط المتعددة والخصائص التفاعلية وتوفير المصادر).
- المساعدة على تنمية وجهة نظر المتعلم فردياً وبصورة مجملة.

التدريس

- تقديم إطار منهجي.
- توجيه اختيار واستخدام التقنية داخل الفصل الدراسي.
- بث الحياة في جوانب من الإدارة الفصلية، والموضوعات التنظيمية.

البحث

- توجيه الباحثين للأسئلة المهمة كي يجيبوا عنها.
- تقديم مصدر للفرضيات التي سوف يتم اختبارها.

- تقديم وسائل لتحديد وتسمية المتغيرات المهمة.
- المساعدة في تحديد ما الذي يُمكن أن نعده تعلم للغة (راجع ميتشيل ومايلز ٢٠٠٤م).
- تقديم تفسير للعوامل أو الأحداث المهمة في التعلم (فيما يتعلق بالمتعلم والتعلم وبيئة التعلم).
- لكي تُساعد في تحديد المتغيرات المهمة بدقة.
- تقديم مفاهيم ونظم فكرية.
- تقديم إطار توضيحي لتعلم اللغة الثانية.
- تقديم أدوات وطرق للبحث.
- شرح العلاقات.

وتحوي القائمة السابقة على تطابقات جزئية لكنها طويلة وتوضح جيداً القيمة المحتملة للنظرية بالنسبة للمصمم والمدرس وعلى الأخص للباحث في مجال تعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي، وتبدأ الصيغة الإرشادية لبنود القائمة بالأفعال؛ كي تُرشد وتُساعد وتُصمم وتُوجه وتُقدم وتُنظم وتشرح، ويُمكن للنظرية أيضاً أن تُنير لنا الطريق وتُلهمنا، وإجمالاً من الواضح جداً أن النظرية تساعد حقاً في توفير مصدر غني جداً، إلا أنها – مثل الكثير من الأمور في تعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي اليوم – فيها بعض التعقيدات ،و هناك بصورة أساسية ثلاث مناطق فيها مشكلات فيما يتعلق باختيار النظرية واستخدامها في تعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي: عدد النظريات المتاحة حالياً التي ترتبط بطريقة ما بتعلم اللغة، والطبيعة المتغيرة والقوة في كل نظرية، وإشكالية التأكد بوضوح من النطاق التطبيقي لكل نظرية، سوف يتم مناقشة هذه الامور والموضوعات التي ترتبط بها في الجزء التالي.

النظرية من أجل التصميم

مقدمة: يميل مصممو تعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي – إذا ما قورنوا بالباحثين – إلى استخدام النظرية بصورة أقل إلزاماً وأكثر انتقائية، فهم بصفة عامة يميلون إلى الاعتماد على عدد من النظريات في أوقات مختلفة لأهداف مختلفة، بينما يقصر الباحثون أنفسهم بشكل تقليدي على توجه نظري واحد، على سبيل المثال: في التصميم ذكرت بويل (١٩٩٧م) أن تصميم "العرض" له منطقته الإشكالية فهو يختلف إلى حد ما عن التصميم "الإدراكي"، ويحتاج إلى نظريات وأساس منطقي له، ومن المحتمل أن تعتمد الجوانب المختلفة لبرنامج متكامل لتعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي، أو برنامج إلكتروني، أو مواد على الإنترنت، أو بيئة تعلم على عدد كبير من الأسس النظرية التي ترتبط بجوانب مختلفة من تطبيقات البرنامج، وفي هذا الشأن لا يختلف موقف النظرية كثيراً عنه في تدريس اللغة الذي يتم فيه تبرير [استخدام] الإستراتيجيات والمهام والأنشطة المختلفة تحت مسمى عدد من النظريات.

و مع أن مصممي تعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي يحاولون تحقيق الهدف من صناعتهم لموقع على الشبكة العنكبوتية أو مصدر على الإنترنت (شيء له شكل فني في تعلم اللغة المعاصر بمساعدة الحاسب الآلي والوسائط المتعددة) من جهة، فهم الأخرى يواجهون أيضاً إمكانيات ومقيدات أدوات التقنية وبرامج التطوير التي بين أيديهم والوقت والمعرفة والخبرة التي في متناولهم سواء كانت فردية أو جماعية

و هنا نجد أن هناك شداً وجذباً حقيقياً إلى حد ما بين الهدف المُدرك وبين إمكانات ومقيدات التقنية، والراجح أن رحلة إعداد مواد جديدة لتعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي تحمل قصة طويلة من التفاوض للوصول إلى مسار يحقق التراضي بين هذه الاعتبارات بنجاح، ربما يتباين دور النظرية في هذه العملية تبعاً لهدف المشروع مثل كون الهدف هو اختبار عنصر محدد في التصميم تم إعداده بناءً على نظرية، أو إعداد شيئاً ما

كي يستخدمه متعلمو اللغة بشكل يومي (راجع جايكبسون Jacobson 1994 وليفي ١٩٩٩أ)، ففي الأول غالباً ما يكون محور التركيز هو نظرية واحدة، في حين قد يستخدم الثاني عدداً من النظريات في آن واحد، إلا أن دور النظرية في التصميم يميل بصفة عامة إلى أن يكون بين طرفين: فعلى طرف منهما نجد أن التصميم قد يكون إلى حد كبير الدافع وراءه النظرية وعلى الطرف الآخر قد يخضع دور النظرية للأمور العملية التي تنشأ أثناء التصميم، وقد ناقش ريتشارد كوين Richard Coyne (1997) هذا الموقف بشكل مفيد في أعماله عن فلسفة التصميم في بيئة تقنية، وسوف نُقدم لها هنا استعراضاً مختصراً؛ لأنها لا تقتصر فقط على أن توضح لمصممي تعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي العلاقة بين النظرية والتصميم ولكن تُلقي أيضاً الضوء على الطرق التي يُمكن أن يُنظر بها إلى النظرية عند ممارسة تدريس اللغة، ويدور لب المناقشة حول موقفين فلسفيين – العقلي والبراجماتي.

العقلية أو المنطقية: العقلية هي أي فلسفة تؤكد على أولية المنطق البحت، فهي تعطي الأولوية للعقل على سائر وسائل اكتساب المعرفة والتحليل مثل تلك التي تم اكتسابها من خلال الخبرة، والحواس (بلاكبيرن Blackburn 1994)، وقد أكد كوين Coyne (1997) أن المنطقية هي موقف فلسفي نشترك فيه جميعاً بقدر فهمنا للتقنية وللتصميم.

و تعد النظرية في التقليد المنطقي هي الاهتمام الأول، ويُنظر إليها على أنها أعلى من الممارسة، ومن هنا فإن الجانب النظري يقود الجانب العملي ويوجهه وبصفة عامة تلقى الجوانب العملية اهتماماً محدوداً ضمن هذا التوجه، وقد قدم كوايان (١٩٩٧م) ملخصاً مفيداً:

> "من المفترض أن التفعيل العملي في النهاية يأتي من النظرية الصحيحة، المنطقية لا تدعم الاهتمام بالنتائج العملية المباشرة، باختصار المنطقية تدعم وجهة النظر التي ترى أن التقنية هي مُنتج

للبحث النظري، وتابع له، وهذا ليس أكثر من مثال آخر للتدليل على وجهة النظر المتبعة على نطاق واسع التي ترى أن التقنية تتبع التطور العلمي– فالتقنية هي العلم التطبيقي" (ص٢٧).

و قد أصبحت العقلية في مجتمعنا المعاصر هي الفكر السائد، وقد ذكر فينوجراد Winograd وفلوريس Flores (1986) :

"أن التوجه العقلي لم ينتشر فقط في الذكاء الاصطناعي وباقي علوم الحاسب الآلي ولكنه انتشر أيضاً في كثير من اللغويات ونظرية الإدارة والعلوم المعرفية..... فقد قامت الأساليب العقلية في لغة الخطاب والتفكير بتحديد الأسئلة التي تم طرحها والنظريات والأساليب المنهجية والافتراضات التي تم إقرارها" (ص ١٦).

كان هذا الموقف الفلسفي وما يزال له تأثير في أبحاث وممارسات التصميم في تعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي، وغالباً ما يزال البحث "الجيد" يُعرّف من خلال هذه المعايير. وكان تأثير العقلية واضحاً جداً في الدراسات السابقة في تعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي، وقد ظهر هذا التأثير بصورة ملحوظة في النقاشات التي تميل إلى تطبيق التصميم الذي يعتمد على النظرية، وعلى مداخل التصميم ذات النوع الطولي التي تُصر على اتباع مراحل تتابعية مميزة خلال عملية التصميم (راجع كوين ١٩٩٧ وليفي ١٩٩٧ و١٩٩٩أ و١٩٩٩ب).

البراجماتية أو التداولية: "التداولية" هي مدرسة فلسفية في التفكير تتناقض بوضوح مع المدرسة العقلية، فبالنسبة للبراجماتية أكد كوين (١٩٩٧م) أن :

هذا التوجه يهتم بالدرجة الأولى بالشيء الذي يحقق نتيجة، (الأفعال ونتائج الأفعال)، بمعنى آخر يبدأ هذا التوجه بفهم للتقنيات المتواجدة في البيئة البشرية و فهم كيف تتواءم هذه التقنيات مع أنشطة الناس العملية واليومية، وهذا أحد المخاوف من النظرية

- من حيث التعميمات والقواعد والمعادلات - الذي أزاله التطبيق" (ص٣٦).

تعد المكانة النسبية للنظرية والتطبيق– السائدة والمساندة – إحدى الفروقات الرئيسة بين التقاليد العقلية والبراجماتية في الفلسفة، فالبراجماتي يرى أن عملية صنع النظرية ممارسة، بمعنى آخر أن الاثنين متداخلان أو على حد قول هيكمان Hickman (1992) : "إن النظرية لم تعد ترتبط بالحقيقة النهائية ولكن بدلاً من ذلك أصبحت فرضية عمل مع ما هو مؤقت وما لم يتم حله" (ص٩٩). تنتقد البراجماتية بصورة كبيرة فكرة أن الممارسة تأتي بدافع من التطبيق، وفي تقديمه لموقف البراجماتيين ذكر كوين (١٩٩٧م) أن "التصميم لدى البراجماتيين هو نوع من "التفكير العملي" فعادةً ما يتم تحديد الحاجات من خلال التأمل في الأحداث الماضية، أو أثناء التطوير ..... وليس عند البداية" (ص١١) ، وقد استطرد قائلاً :

> في بعض الأماكن يظن بعضهم أن لغة التطبيق ينقُصها التطوير المنبثق من "كلام النظرية"، لذا فالناس لديهم الاستعداد للارتداد لـ "كلام النظرية " كي يجدوا ما يُبرر ممارساتهم، فنحن نخدم أهمية النظرية بالكلام بينما يأتي بحثنا أو تصميمنا متجاهلاً لالتزامنا بتطبيقها، وهذا الفوز الهادئ للبراجماتية واضح جداً في "التغير البراجماتي" الذي ظهر في طرق التصميم (ص٤٨ – ٤٩).

إذاً من حيث التصميم يرى البراجماتي أنه بدلاً من أن تُحدد نظرية ما طريقة التصميم من البداية وتتابع ذلك الأمر في نمط خطي، يجب أن تكون عملية التصميم في معظمها مسألة تفكير في الأهداف والمقيدات بشكل متكرر من خلال عملية تصميم دائرية.

و هناك أيضاً خاصية هامة للتوجه البراجماتي وهي كيف ينظر هذا التوجه للجانب التقني على أنه غلاف يتخلل الأساليب التي نفكر بها عنه ويحيط بها، ذكر

كوين (١٩٩٧م) أن "التفكير التقني يضعنا في إطار أساليب تفكير محددة" (ص٩) و"أننا نتشكل بتقنياتنا بنفس قدر تأثيرنا فيها" (ص٧)، إذاً، يرى البراجماتيون على نحو مناقض للعقليين الذين يرون أن التقنية تتبع العلم وينظر إليها على أنها تطبيق للنظرية أو للخطة التي تم إعدادها مسبقاً – أن التقنية تتخلل تفكيرنا وإدراكاتنا للتصميم من البداية.

و فيما يتعلق بتعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي ناقش جودفيلو (١٩٩٩م) التوجه البراجماتي عندما طرح عدداً من التحفظات على استخدام النظرية أو النموذج النفسي اللغوي كنقطة انطلاق للتصميم، فقد ذكر أنه "يجب على المصمم أن يختار ما بين الصحة النظرية والفاعلية العملية" (ص١١٨)، وقد استطرد بقوله "في الوقت الذي ربما يُبنَى فيه التصميم على المبادئ النفسية اللغوية التي تعد "افتراضية أو بديهية"، تكون فاعليته التربوية غالباً أمراً معظمه تجريبي لا تتخذ فية القرارات فقط أثناء عملية التطوير والتقويم المتكررة مع الانتباه في كل الأوقات إلى بيئة التعلم وخبرة المتعلم بها" (ص١١٨)، وقد ذُكرت هذه النقطة مراراً وتكراراً في دراسات تعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي السابقة عند البدء في التصميم من أجل بيئات تعليمية حقيقية، وتكرر ذكرها بشكل ملحوظ في الكثير من المشاركات التي ظهرت في العدد الخاص من دورية تعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي الذي ناقش تصميم برامج مقررات دراسية (جونز Jones 1999 ب) وكذلك في التصميم والتطوير في أعمال هولاند Holland وكابلان Kaplan وسامس Sams (1995) وهيمارد (١٩٩٩م) وأرنييل وهولمز (١٩٩٩م).

و يبرز التوجه البراجماتي أيضاً عندما تُستخدم فكرة الاستعارة على أنها أسلوب للتصميم، وقد رأى كوين (١٩٩٧م) أن التركيز على الاستعارة في مناقشة

التصميم ينتمي بصورة كبيرة إلى المجال البراجماتي، وهذه بعض الاستعارات التي استخدمت في مشروعات تعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي:

- رحلة شخصية (برازينو Brussino 1999).
- ميدان القتال (موجين Mugane1999 وسيفنسون Svensson 2003).
- لغز جريمة قتل (نيلسن Nelson وأوليفر Oliver 1999).
- غرفة العمل وخزانة الكتب (شيلد Shield وفينيجر Weininger 1999).
- صندوق الأدوات (فانباريز Vanparys وباتن Baten 1999).
- الشريك التحادثي (برايسPrice وماكالا McCalla وبنت Bunt 1999).
- حقيبة أو علبة (تشون Chun وبلاس Plass 2000).
- لقاء (ديبسكيDebski 2000).
- مجتمع أو جماعة (فيليكس Felix 2003 ب).
- مقهي ديف للغة الإنجليزية بوصفها لغة ثانية (http://www.eslcafe.com/)
- دليل قافلة جامعة ولاية فيرجينيا (http://www.fln.vcu.edu/default)
- كتاب الطبخ في تعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي

(http://www.owlnet.rice.edu/~ling417)

- رحلة القواعد (http://www.iei.edu/student_grammarsafari.html)

على الرغم من أنه يجب ألا يُغالى في قيمة الاستعارة في التصميم لأنها يمكن أن تتحول إلى أمر مقيد إذا لم تُستخدم بحكمة ؛ يظل هناك بعض الفوائد لاستخدامها في تصميم تعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي وهذا يتضح في المساعدة التي يمكن أن تقدمها مثل هذه الوسيلة:

- لمصممي تعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي والمدرسين والطلاب: عن طريق إدراك برنامج، أو موقع إلكتروني، أو بيئة تعلم لغة جديدة من البداية.
- للطلاب: عن طريق تخيل ما كانت عليه خبرة تعلم اللغة قبل أن ينخرطوا فيها فعلياً (مثل هدف ومستوى الرسمية).
- للطلاب: وكذلك عن طريق تقدير دور عنصر المقرر الدراسي عبر الإنترنت المرتبط بعنصر العمل الصفي بدون الاتصال بالإنترنت،
- للطلاب: وأيضاًعن طريق فهم دور وتوغل (انتشار) الثقافة في اللغة ولزيادة الوعي الثقافي.

كما أن استخدام الاستعارة في التصميم يوضح بقوة شديدة أنه عندما يُصمم المصمم بيئات تعليمية حقيقية فإنه يُعد "بيئات" تعلم، وليس تفاعلات تعلم لا ترتبط ببيئة أو محيط، ويُعد تصميماً وتقييماً لبيئة تعلم تخيلية وتعد "**Lyceum**" التي تقدم وصفها في الفصل الثاني والثالث مثالاً ممتازاً على ذلك.

النظرية من أجل التدريس

إن مدرسي اللغة مثلهم مثل مصممي تعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي لديهم ما يمكن وصفه بعلاقة "صعبة" مع النظرية، وقد قام كارتر (١٩٩٣م) بشكل مميز بوصف طبيعة هذه العلاقة كما يراها العامل في مجال تعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي، ووصف المعاني السلبية المتضمنة التي ترتبط غالباً بالنظرية:

- عادة ما تتناقض النظرية مع التطبيق حيث توصف النظرية بأنها جافة وعقلية وذهنية أما التطبيق فيوصف بأنه دافئ وغني وإنساني وممتع.
- يُنظر إلى علاقة النظرية بالتطبيق على أنها علاقة طفيلية من طرف النظرية وهذا "أمر حقيقي" فالنظرية هي تجميع تعجيزي لشيء فوضوي ومتباين ومائع في أساسه.

• التطبيق هو الحياة والنظرية تأتي بعد الحياة (ص٣١).

ويستكمل كارتر شرحه فيقول إلا أن أغلب المدرسين يعملون باستخدام "نظرية" من نوع ما حتى وإن لم يكونوا على وعي بتفاصيلها أو علاقتها المحددة بالتطبيق، على الرغم من هذا، هناك إحساس بأثر النظرية في أمور مثل اللغة التي يتم اختيارها كي يتم التركيز عليها في الفصل الدراسي أو في الطريقة التي يقدم بها المدرس التغذية الراجعة للطلاب أو في بنية ومحتوى المهام والأنشطة المستخدمة، لأن مدرس اللغة براجماتي بصورة تقليدية مثل المصمم فهو يهتم في المقام الأول بـ "شيء يحقق نتائج"، أضف إلى أن الخبرات السابقة والمبادئ المأخوذة من أفضل التطبيقات تُعد هامة جداً، فلا يزال الكثير من المدرسين، خاصة هؤلاء الذين يفكرون بصورة أكبر، يرون أن هناك ميلاً بصورة شبه دائمة إلى مقارنة المعرفة المستوحاة من النظرية بالمعرفة المستوحاة من التطبيق.

و عندما تستخدم النظرية لتدريس وتعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي فمن الأفضل بصفة عامة أن تُستخدم كمرشد لا كوصفة طبية، ويميل مدرسو اللغة إلى أن يعتمدوا على عدد من النظريات في آن واحد بدلاً من استخدام نظرية واحدة بصورة حصرية، وهناك اختلاف واضح بين الطريقة التي تُستخدم بها النظرية في التدريس والتصميم وبين الإطار النظري الوحيد الذي يوجد في الكثير من الدراسات البحثية، هذا الأسلوب في طبيعة واستخدام وتطبيق النظرية في التدريس وفي تعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي بحثه دووتي ولونج (٢٠٠٣م) بشكل مفيد في مناقشتهم لتدريس اللغة باستخدام المهام.

فقد وصف المؤلفان تدريس اللغة باستخدام المهام بأنه "نظرية ناشئة في تدريس اللغة وليست مثل نظرية اكتساب اللغة الثانية" (ص٥١). وقد استطردا:

"في الوقت الذي تسعى فيه النظريات – من بين ما تسعى إليه من خصائص – إلى الاقتصاد بصفة عامة لكي تحدد ما "الضروري" و"الكافي" لشرح شيء ما، تسعى نظرية تدريس اللغة إلى الجمع بين كل هذه العناصر بالأضافة إلى أي شيء آخر يمكن عُمله لكي نجعل تدريس اللغة كفؤاً، إن تعلم اللغة يعد خدمة اجتماعية للجميع ويهتم الذي يقدمه ويستهلكه على السواء بالموضوعات الأساسية مثل معدل التعلم، ولكن ليسوا مهتمين بما يمكن أو لا يمكن تحقيقه في النهاية من خلال المنهج المعتدل الذي تدفعه نظرية اكتساب اللغة الثانية بصورة حصرية (ص ٥١).

وهكذا ساهمت عدد من المصادر النظرية التي امتزجت ببعضها في جعل تدريس اللغة باستخدام المهام نظرية للتدريس أكثر من كونه لاكتساب اللغة، استخدما دووتي ولونج (٢٠٠٣م) في ورقتهما العلمية النظرية لكي يشتقوا عشر مبادئ في المناهج أو "كليات تدريس لغوية" لتدريس اللغة باستخدام المهام، وهذه المبادىء بدورها يتم تحويلها إلى إجراءات تدريسية تبعاً للعوامل البيئية/المحيطة التي يحددها المدرس، والمتعلمون وبيئة التعلم، وهكذا فإن دور النظرية هنا هو أن تقدم أساس منهجياً بقدر ما تستطيع أن تقدم نتائج البحث المعاصر للمبادئ المنهجية ومن ثم يتم ترجمة هذه المبادئ إلى إجراءات تدريسية تبعاً لمتطلبات البيئة التي يتم تعلم اللغة بها (راجع أيضاً جونزالز – لوريت ٢٠٠٣م).

و قدم إيجبرت Egbert وكاو Chao وهانسن– سميث Hanson - Smith (1999) مثالاً جيداً لمجموعة إرشادات تم بصورة واسعة تعريفها واشتقاقها من عدد من النظريات أكثر منه من نظرية واحدة، حدد المؤلفون ثمانية شروط مثلى لتعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي، واستخدموا هذه الشروط لكي ينظموا محتوى كتابهم، وهذه الشروط هي:

١- أن يكون لدى المتعلمين فرص للتفاعل ومناقشة المعنى .
٢- تفاعل المتعلمون باستخدام اللغة المراد تعلمها مع جمهور حقيقي.
٣- إشراك المتعلمين في مهام حقيقية.
٤- تعريض المتعلمين للغة متنوعة وإبداعية وتشجيعهم على الإنتاج.
٥- أن يكون لدى المتعلمين وقت كاف وتغذية راجعة.
٦- توجية الطلاب للانتباه لعملية التعلم.
٧- أن يكون عمل الطلاب في جو مثالي من حيث مستوى الضغط أو القلق.
٨- أن يتم تدعيم استقلالية المتعلم.

و استوحى إيجبرت وآخرون هذه الشروط الثمانية من عدد من التفسيرات النظرية، والأبحاث التي رأى المؤلفون أنها "أكثر الشروط التي تم بحثها ودعمها على مدار الدراسات السابقة والتي تشكل نموذجاً عاماً لشروط البيئة المثلى" (إيجبرت وآخرون ١٩٩٩م :ص ٣)، ويأتي هذا التنوع النظري مناقضاً "للفرضيات" السبع التي تم اشتقاقها مباشرةً من التفسير التفاعلي الذي وصفته تشابل، قارن بين شروط إيجبرت وفرضيات تشابل، فقد قدمت تشابل (١٩٩٨م) الفرضيات التي اشتقتها من التفسير التفاعلي لتطوير تعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي ذي الوسائط المتعددة وهي:

١- لابد من إبراز الخصائص اللغوية للدخل اللغوي للغة المراد تعلمها.
٢- يجب أن يتلقى المتعلمون المساعدة لكي يفهموا الجوانب المعنوية والتركيبية للدخل اللغوي.
٣- يجب أن يكون لدى المتعلمين فرص لإنتاج منتج لغوي باللغة المراد تعلمها.

٤- يجب على المتعلمين ملاحظة الأخطاء في منتجهم اللغوي.

٥- يجب على المتعلمين تصحيح منتجهم اللغوي.

٦- يحتاج المتعلمون إلى الاشتراك في تفاعل باستخدام اللغة المراد تعلمها يمكن تعديل بنيته من أجل مناقشة المعنى.

٧- يجب أن يشترك المتعلمون في مهام تم تصميمها باللغة المراد تعلمها حتى تزيد من فرصهم في الحصول على تفاعل جيد (ص ٢٣ – ٢٥).

في هذه الفرضيات تم استخدام التفسير التفاعلي لكي يقدم مجموعة من الافتراضات المعلنة لأبحاث وتطبيقات تعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي، وتُعد هذه القائمة من الفرضيات أكثر تحديداً تركيزاً على تفاعل اللغة، وهذا ليس مستغرباً لأن هذه القائمة مشتقة من موقف نظري أكثر تحفظاً ومحددا بوضوح، في المقابل اعتمد إيجبرت وآخرون (١٩٩٩م) على عدد من التنظيرات النظرية التي استخدموها لكي يدعموا ويبرروا مجموعة من الشروط لكي توجه التطبيق، لاحظ أيضاً الاختلافات في المصطلحات الفنية: "فرضيات" (تشابل ١٩٩٨م) و"مبادئ" (تشابل ١٩٩٩أ) و" شروط" (إيجبرت وآخرون ١٩٩٩م)، ومصطلح "شرط" هو بالطبع أقوى من "فرضية"، والجدير بالذكر حقاً أنه كلما تم تجريب "الفرضية" المؤقتة التي تظهر في الدراسات البحثية السابقة كلما تحولت إلى "شرط" أكثر تأكيداً لا لبس فيه للتدريس، وهذا بالضبط هو مكمن الخطر المحتمل، لأن نتائج البحث المؤقتة (التي تحت التجريب) تترجم إلى توصيات لتدريس اللغة الفعال، فالخط الفاصل بين استخدام النظرية كدليل واستخدامها كوصفة طبية تم محوه بسهولة، نحن نشعر بأن تطبيق النظرية يجب ألا يسمح له بالخروج عن البيئة التي ثبت أنه صالح لها وبصفة عامة فإن نظريات تعلم اللغة ليست قوية ولم يثبت بالصورة الكافية حتى يتم تطبيقها كشروط في تدريس اللغة ولكن هذا لا يعنى أن استخدام هذه الشروط على شكل إرشاد ليس قيماً وغير مفيد.

و قام إيجبرت وهانس – سميث (١٩٩٩م) ببناء فصولهم الثمانية والعشرين عن البحث والتطبيق في تعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي حول هذه الشروط الثمانية لتعلم اللغة الأمثل، وهذه الشروط في معظمها هي التي أوصت بها النظرية التفاعلية التي ركزت على الدخل اللغوي المفهوم، والتفاعل، ومناقشة المعنى، وإنتاج اللغة من خلال إكمال مهام صادقة، كما أن الشرط السادس أيضاً يشير إلى أهمية انتباه المتعلم لتعلم اللغة وهو مطلب آخر يُمكن أن يعود مباشرةً إلى التفسير التفاعلي، انطلقت المناقشة في كتاب إيجبرت وهانس– سميث (١٩٩٩م) من التفسير التفاعلي واعتمدت على منظورات وأساليب نظرية تم اشتقاقها من أفضل ممارسة خاصة في الفصول التي ترتبط بتقويم الفصل الدراسي (الفصل الخامس عشر) وأساليب التعلم والدافعية (الفصل الثامن عشر) وجو الفصل الدراسي بما في ذلك مناقشة نظرية تشيكسنتميهالي التدفقية؛ ولكن اعتمدت المناقشة أيضاً على أفضل تطبيق بما في ذلك التعامل مع الرهاب التقني (الفصل الواحد والعشرين) واستقلال المتعلم الذي وصفت من أجله وصف ظروف إعداد بيئات التعلم المستقل (الفصل الرابع والعشرين) ، وفي الجميع تم استخدام عدد كبير من النظريات لتقديم الدعم للشروط الثمانية للحصول على بيئة مثلى لتعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي.

و تظهر هذه التعددية النظرية بصورة أعم في تعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي أيضاً، حيث يبدو أن هناك اتجاهاً في مقالات تعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي الحديثة للاستشهاد بعدد من وجهات النظر النظرية في آن واحد خاصة عندما يتعلق الأمر بتطوير إطار إدراكي للتدريس والتعلم عبر الإنترنت، وربما تكون هذه النظريات النظرية اعترافاً بأنه لا يوجد نظرية واحدة بارزة في وصف عمليات تعلم اللغة، وقد تشير أيضاً إلى أنه لا توجد نظرية قوية بما يكفي لكي تقدم مجموعة إرشادات منهجية

واضحة للكثير من القرارات التي يجب إتخاذها عند إعداد أدوات تدريس وتعلم عبر الإنترنت.

و قدمت هامبل في أعمالها مثالاً مفيداً يرتبط بعقد اللقاءات بالصوت والصورة (هامبل ٢٠٠٣م وهامبل وهوك ٢٠٠٤م)، وكان من الممكن أن نختار هذا المثال عند الإشارة إلى استخدام النظرية في التصميم أو في تدريس اللغة كما تم استخدامها هنا، جمعت هامبل (٢٠٠٣م) بين عدد من الأسس النظرية عند وصفها لإطار إدراكي لبيئة تعلم على الإنترنت تُدرس باستخدام الصوت والصورة، كما هو موضح في الجدول رقم (٥,٣)، وفي تقديمها لكل نظرية وصفت هامبل الطريقة التي ساهمت بها هذه النظرية في إطارها النظري،وهذا ما يوضحه العمود الثالث من الجدول، من الواضح أن البيئة متعددة النماذج والأشكال للتعلم عبر الإنترنت تتطلب اتخاذ قرارات متداخلة وتُسهم كل نظرية أو إطار نظري بصورة مختلفة ومكملة، فجوهر ما قدمته هامبل هو أساس النظرية المعاصرة للتدريس عبر الإنترنت التي يجب أن نعدها إنجازاً بارزاً.

النظرية من أجل البحث

عندما تُطبق نظرية على البحث في تعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي فإنها تقدم بيئة ومنظوراً للغة ولتعلم اللغة، تضع كل نظرية تصور عاماً لها عن طريق تحديد بؤرة تركيزها والعوامل التي يُمكن أنها تؤثر عليها، وبعد ذلك تصبح هذه البؤرة والعوامل (التي تعامل بشكل تقليدي على أنها متغيرات) جزءاً محورياً في أي دراسة بحثية تشتق أصولها من هذه النظرية، وهكذا تقوم النظرية بتوجيه وتشكيل عملية جمع، وتفسير، وتحليل المعلومات، بمعنى آخر: يقوم التفسير النظري بفاعلية بتحديد أي العناصر ينبغي إبرازها في الأمام، وأي العناصر يتم إرجائها للخلف أو تجاهلها بصورة تامة، وهكذا فإننا قد نجد في إحدى النظريات أن العوامل الفردية أولى وأن دور العوامل الاجتماعية قد قلص، وفي نظرية أخرى يكون الوضع معكوساً وتبرز العوامل الاجتماعية في المقدمة، وتحدد كل نظرية أيضاً وحدة تحليلها، ففي النظرية الحديثة قد

تكون وحدات التحليل مهمة لتعلم اللغة أو نشاطاً أو لمشروع تعلمها أو لمتعلم اللغة ذاته.

الجدول رقم (٥,٣). المصادر النظرية المشهورة/المدونة لبيئة " Lyceum " لتعلم اللغة عن بعد.

المصدر النظري أو التأثير	الأسماء المرتبطة	ارتباط النظرية بالمشروع (لكي يوفر / يعد ل)
اكتساب اللغة الثانية التفسير التفاعلي	جاس وفارونيس (١٩٩٤م) وكراشن (١٩٨٥م) وسوين (١٩٨٥م)	التفاعل (المعلم مع الطالب والطالب مع الطالب)، ومناقشة المعنى، والدخل والمنتج المفهوم، والتركيز– على– الشكل، وإستخدام ذو معنى للغة
النظرية الثقافية الاجتماعية	فيجوتسكي (١٩٧٨م)	التعلم التعاوني، والمجتمعات التخيلية، والاستخدام الاجتماعي للحاسبات، والثقافات الشبكية، و"منطقة التطور المتاخم"، وأدوات استخدام الوساطة، والمهام ذات المعنى، والارتباط الحقيقي بالحياة
البنائية	روشوف وريتر (٢٠٠١م)	تركيز على المتعلم وبناء المعرفة (عملية نشطة خلاقة فيها تفاعل اجتماعي) والمهام الصادقة
التعلم في أماكن أو ظروف خاصة	أندرسن Anderson وريدر Reder وسيمون Simon (١٩٩٦م) وهاليداي Halliday (١٩٩٣م)	وظائف اللغة المختلفة (تخيلية وبينية شخصية ونصية)
التعددية الشكلية	كريس Kress (٢٠٠٠م) وكريس Kress وفان ليوفين Van Leeuwen (٢٠٠١م)	تبادل متعدد الاشكال للآرآء (استخدام عدة أساليب علامتية معاً – بصري – لفظي – سمعي) واختيار المستخدم لكي يتناسب مع المهمة وأساليب تعلم الطالب المختلفة

وحين يميل مصممو تعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي ومدرسو اللغة إلى الاعتماد في أعمالهم على اثنتين أو أكثر من النظريات التي تتوافق مع بعضها ببعض؛ يميل الباحثون إلى الاعتماد على نظرية واحدة فقط، وهذا أمر غير مستغرب، لأنهم يريدون أن يختبروا النظرية بطريقة ما، أو يستخدمونها في التحليل التفسيري، وسوف نرى في المناقشة التالية كيف شكل إطاران نظريان مختلفان فكر باحثين أثناء بحثهما إمكانية تعلم اللغة في بيئة دردشة عبر الإنترنت.

في وصفنا للتفسير التفاعلي وتعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي ناقشنا فيما سبق مقالاً قدمه فيرناندیز– جارسيا ومارتينيز – أربليز (٢٠٠٢م)، هذا المقال حصلنا عليه من العدد الثاني لدورية تعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي في عام ٢٠٠٢م، والأمر المثير في هذا المقال هو أن المقال الذي يسبقه في العدد نفسه الذي كتبه مارك دارهاور (٢٠٠٢ م) بحث أيضاً في الخصائص التفاعلية للدردشة التزامنية للتواصل عبر الحاسب الآلي، لكن كان البحث من منظورٍ اجتماعي ثقافي أكثر منه تفاعلي، وهذان المنهجان النظريان المتناقضان يوضحان بشكل جلي الاختيارات التي تواجه الباحثين المعاصرين عندما لا تبرز نظرية واحدة لتعلم لغة أو عندما يكون هناك أكثر من تفسير نظري يلائم وظيفة الوصف والإيضاح، وهنا تم دراسة منهجين قاما بتحليل أنواع متشابهة جداً من المعلومات (الدردشة) في بيئات متشابهة جداً مع طلاب ذوي خصائص متشابهة (متحدثون أصليون للغة الإنجليزية يتحدثون الإسبانية) ولكن كان الدافع الذي وراء المنهجين نظريتين مختلفتين، وقد أظهرت النظريتان وجودهما بصورة واضحة في المفردات التي ترتبط بالنظرية وفي اختيار وتفسير المعلومات، ونتيجة لذلك لفتت كل نظرية انتباه القراء إلى خصائص وسمات مختلفة في المعلومات، وتلا ذلك توجه التفسير والمناقشة نحو إطارين من المرجعية كل واحد منهم له مجموعة الأولويات

الخاصة به، ورغم أنه قد تم بناء الدراستين بطرق مختلفة وعلى أسس مختلفة، قدمت كلتا الدراستين نتائج تدعم استخدام الدردشة عبر الإنترنت لتعلم اللغة.(٤)

و توضح وجهتا النظر كلتاهما كيف تعمل النظريات المختلفة على تشكيل فهمنا للتفاعل بين إنسان وإنسان آخر بهدف تعلم اللغة، وتسعيان لإبراز بعض العناصر في المقدمة، في الوقت الذي تتركان فيه عناصر أخرى في المؤخرة، وكلاهما تحددان أيضاً طبيعة الدليل المطلوب لتوضيح أن التعلم قد تم. أضف إلى ذلك أن وجهات النظر المختلفة تجلب معها طرق وأدوات بحث مختلفة وكل واحدة منها لها مجموعة من المصطلحات التقنية الخاصة بها، لذلك من الجيد جداً أن ندرس هاتين الدراستين بمزيد من التفصيل وأفضل نقطة ننطلق منها هي اللغة.

يسرد الجدول رقم (٥,٤)المصطلحات الرئيسة المستخدمة في كل ورقة علمية تبعاً لتوجهها النظري، والأمر اللافت للنظر هو مدى الاختلاف بين القائمتين، فالمصطلحات الفنية الموجودة في كل قائمة هي تقريباً حصرية على نحو متبادل، بمعنى أن الاصطلاحات الرئيسة التي تظهر وتنبثق من التوجه النظري للورقة العلمية الأولى لا تظهر في الأخرى والاستثناء الوحيد لهذا هو كلمة **التفاعل**، وعلى نحو واقعي لحد ما كان لدى كاتبي الورقتين اتجاهات وأراء مختلفة.

---

(٤) ضرب نوريس Norris وأورتيجا Ortega (٢٠٠٣م) مثالاً بدراسة كان الدليل فيها على أن التعلم قد يعتمد على فرضيات إطار البحث النظري لدرجة ان المعلومات نفسها يمكن أن تُفسر على أنها دليل مُساعد أو مُعوق لاكتساب [اللغة] تبعا للمنهج النظري المتبع. وقد اختتم الكاتبان بقولهما: "إجمالاً، إن الدليل الذي يعده البعض إكتساباً للغة – حسب ما تم تعريفه نظريا– قد يراه الباحثون من منظورات أخرى بشكل مختلف.

الجدول رقم (٥,٤) . مقارنة بين نظريتين من حيث المصطلحات والمفردات المستخدمة في كل منهما.

دارهاور (٢٠٠٢ م)	فيرنانديز– جارسيا ومارتينيز – أربليز (٢٠٠٢ م)
• التفاعل الاجتماعي	• مناقشة المعنى
• إطار إجتماعي–ثقافي	• شكل/بنية لغة الخطاب (نموذج – فارونيس وجاس ١٩٨٥م)
• (نظرية – فيجوتسكي ١٩٧٨م)	
• الوساطة	• روتين التفاوض
• ملامح تفاعلية	• تعديلات تفاعلية
• بينية ذاتية	• المنهج
• لغة الخطاب التعاونية	• منتج معدل
• بيئة مشتركة	• تبادل أفكار
• اكتشاف الهوية	• استجابة
• المجتمع	• اللغة البينية
• التماسك الاجتماعي	• الشروط المثلى لاكتساب اللغة الثانية
• الاستقلال	• تميز الوسائل اللغوية
• الوظائف العقلية العليا أو السفلى	• إدراك الرسالة
• تحولات	• لغة الخطاب التي تم توليدها
• سلوكيات التواصل	• توقف أو تعطل التواصل

وصف عنوان دارهاور هذه الورقة بأنها دراسة حالة اجتماعية ثقافية وقد استكشف دارهاور فيها "الملامح الاجتماعية التفاعلية" للدردشة عبر الإنترنت على مدار تسعة أسابيع لدى متعلمي اللغة الإسبانية (٢٠٠٢ م)، واستخدمت الدراسة إطار فيجوتسكي النظري وأساليب تحليل لغة الخطاب لكي "تصف وتشرح" أهم الملامح الرئيسة للتفاعلات التي تمت، طبق دارهاور السمات الرئيسة للنظرية الاجتماعية–الثقافية، وبذلك كان حدوث التعلم نتيجة للتفاعل الاجتماعي مع شريك أوسع إطلاعاً (مثل

المدرس)، كرر دارهاور مفاهيم فيجوتسكي للوساطة واستخدام الأدوات بما في ذلك استخدام اللغة كأداة، وأدى العمل من خلال هذا المنظور إلى جعل الوساطة "أداة للتغيير المعرفي" (دوناتو Donato وماكورميك McCormick 1994)، وقد ذكر دارهاور أنه "في بيئة تعلم اللغة الثانية يُعد تقديم دليل لغوي إيجابي وسلبي من قبل الشركاء الأكثر اطلاعاً، وتطوير التعلم، وإستراتيجيات التواصل بعض أدوات الوساطة التي تتطور من خلالها العمليات اللغوية السفلى إلى أشكال عليا من استخدامات اللغة (مثل الكفاءة في لغة الخطاب)" (ص ٢٥٢)، وخصص دارهاور أيضاً بعض الوقت في مناقشة مفهوم "**البينية الذاتية**"– هو بناء لوجهة نظر تواصلية مشتركة أو بيئة يكتسبها المشاركون من خلال لغة الخطاب التعاونية، وذكرأن البينية الذاتية ترتبط بوجهة النظر الفيجوتسكية للتطور المعرفي مثلما يرتبط المنتج الثانوي بالخطاب التعاوني، وعلق دارهاور (٢٠٠٢م) على ذلك بقوله: "إن بناء ومناقشة البينية الذاتية يتخلل لغة الخطاب التعاونية التي ترى أن النظرية الاجتماعية الثقافية مهمة لتطوير اللغة" (ص ٢٤٩) .

إن تحديد طريقة فهم التعلم (أو " ما نعده تعلم" – ميتشيل ومايلز ٢٠٠٤ م : ص٢٢١) هو أمر مهم في تقويم أي إطار نظري، بحث في هذه الدراسة دارهاور (٢٠٠٢م) سمات تفاعلية محددة في الدردشة، بالتحديد البينية الذاتية والنقاش خارج نطاق المهمة، والتلاحم الاجتماعي - بما في ذلك أساليب الترحيب والاستئذان للمغادرة - واستكشاف الذات، وتمثيل الأدوار، واستخدام الفكاهة والسخرية أو الإهانات، واستخدام اللغة الأولى- كانت الإنجليزية هي اللغة الأولى في هذه الدراسة - وقد ركز دارهاور عن قرب على البحث عن دليل للبينية الذاتية والتلاحم الاجتماعي وكان دارهاور يهدف من خلال ظهور أو غياب هاتين السمتين التفاعليتين مع قياس درجتهما إلى أن يحدد جودة التفاعل ويحدد بشكل غير مباشر التعلم الذي تم

من خلاله، وفي خاتمته أكد على قيمة الدردشة في المساعدة على بناء مجتمع خطابي ديناميكي يركز على الطالب، وفي اتباع للإطار النظري الاجتماعي الثقافي الذي يركز على الجانب الاجتماعي لتعلم اللغة أشار دارهاور إلى أهمية هذه البيئة التعليمية في توطيد العلاقات بين المتعلمين، وفي تطوير الكفاءة اللغوية الاجتماعية لدى كل فرد، ويختلف هذا المنظور الاجتماعي للتعلم بصورة كبيرة عن وجهة نظر فيرناندیز – جارسيا ومارتينيز – أربليز (٢٠٠٢م) التي ذكرناها فيما سبقً.

و استخدمت كل دراسة منهما نظرية ؛ لتدعيم أساسها المنطقي، ولكي تُبرر ما تقوم به من أعمال، أيضاً اعتمدت كل دراسة منهما على نظرية لتحديد السمات المرغوبة في تفاعل غرفة الدردشة واستخدمت كل واحدة عدة طرق لتحليل لغة الخطاب ؛ لكي تحصل على دليل من سجلات التفاعلات، إلا أنه عند دراسة السجلات أدى الأساسان النظريان بالباحثين إلى اتجاهات مختلفة، فبينما كان دارهاور (٢٠٠٢م) يبحث عن دليل للبينية الذاتية والتلاحم الاجتماعي اللذين افترض أن لهما شأناً في تطوير اللغة، والتعلم، وتطوير الكفاءة الاجتماعية اللغوية، كان فيرناندیز- جارسيا ومارتينيز- أربليز (٢٠٠٢م) يبحثون عن دليل للتعديلات التفاعلية ومنتج الطالب المعدل، وهنا نرى أن الفروق إدراكية تكمن في طريقة تأثر التعلم بالنظرية وما هي المعلومات المطلوبة – بناء على هذا الأساس – التي تُدل على أن التعلم قد تم، ففي حين كان فيرناندیز – جارسيا ومارتينيز – أربليز يبحثون عن دليل على تطور الكفاءة القواعدية كان دارهاور في المقابل يركز على الإمساك بدليل يثبت تطور الكفاءة الاجتماعية والثقافية، وهذان منظوران مختلفان جداً عن تعلم اللغة.

وعند مقارنة الدراستين نجد أن بؤرتي التركيز مختلفتان و"نوعي التعلم" المدركين أو المزايا الكبرى التي نتجت عن الخبرة على الإنترنت مختلفة ؛ لأن الأُسس النظرية التي

اختارها الباحثون انتهت بهم في النهاية إلى مسارات مختلفة، ولحسن الحظ فإن كلا المجموعتين من الاكتشافات كانت بصفة عامة إيجابية فيما يتعلق باستخدام الدردشة عبر الإنترنت، وتوضح لنا المقارنة بين دراسة وأخرى أن موضوع استخدام الدردشة عبر الإنترنت يمكن مناقشته من وجهتي نظر مختلفتين، وهكذا فربما ينظر إلى ذلك الأمر على أنه أكثر ملاءمة ولا يرى أنه مشكلة؛ لأنه يقدم أساساً منطقياً أقوى للتواصل عبر الحاسب الآلي، في الحقيقة يتشارك هذان الموقفان النظريان المحددان في نقطة مشتركة مهمة رغم أن تواريخهما مختلفة جداً، وقد أكد ميتشيل ومايلز (٢٠٠٤م) أن "كل واحد من البحث التفاعلي، والبحث الاجتماعي الثقافي على اختلاف أساليبهما يوضحان أن الطبيعة المتطورة لتفاعل اللغة الثانية يمكن أن تؤثر بانتظام على فرص التعلم التي يوفرها كل نوع من البحث وقد كلا النوعين من البحث في إيضاح كيف يستخدم المتعلمين هذه الفرص بشكل فعلي " (ص ٢٥٨).

ولا تزال هناك مشكلة في النظريات المختلفة المتاحة التي يُمكن أن تُطبق في تعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي وهذه المشكلة ترتبط بشكل محدد بمدرس اللغة أو المصمم غير المتمرس في المجال النظري الذي يعمل فيه، فربما لا يرى – على نحو مبرر إلى حد ما – أن المعرفة بالتداخلات النظرية ذات أهمية كبرى، كما أن نطاق النظريات، وقوة نتائج البحث المرتبطة بها يمكن أن تكون إشكالية، تم مناقشة مثل هذه الموضوعات ببعض الاستفاضة من حيث ارتباطها بنظرية وبحث " اكتساب اللغة الثانية " وتطبيقه، على سبيل المثال ذكر ميتشيل ومايلز (٢٠٠٤م) اللذان ناقشا عمل إليس (١٩٩٧م) أن "نتائج أبحاث " اكتساب اللغة الثانية " ليست آمنة ولا واضحة ولا متفق عليها بما يكفي في عدد كاف من المجالات حتى تُقدم للمدرس – وربما لن يكون هذا ممكناً ابداً – إرشاداً توجيهياً مباشراً" (ص ٢٦٠)، وقد ذكرا أيضاً فيما يخص اكتساب

اللغة الثانية بالتعلم "أن البحث في علم اكتساب اللغة الثانية بالتعلم لا يتطابق مع حل المشكلات، والتطوير في تدريس اللغة، ولا يضمن وجود جدول أعمال مشترك بين المدرسين والباحثين" (ص ١٩٥)، ولكنهما قد أكدا أيضاً أننا يجب بالتأكيد ألا ننسى قيمة هذا الارتباط "فالبحث الحالي في اكتساب اللغة الثانية يقدم عدداً غنياً ومتنوعاً من المفاهيم والتفسيرات الإرشادية التي يمكن أن تساعد المدرسين في أن يفسروا ويفهموا بصورة أفضل خبراتهم الفصلية ويوسعوا نطاق الخيارات المتاحة أمامهم بصورة كبيرة " (ص ٢٦٢)، ونحن نؤمن بأن النقاط نفسها تنطبق على تعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي.

وختاماً فإنه لا يوجد بديل لذلك التقويم المتوازن والمتبصر للنظرية، ونحن هنا نُقر نصيحة إليس (١٩٩٤م) أننا لابد "أن نقيم النظريات مرتبطة بالبيئة التي طورت فيها، وبالأغراض التي أعدت من أجلها" (ص٦٨٥) ، ويوضح هذا قوله أيضاً :

> "إن المنهج التقويمي الذي يقر بأن النظريات تحددها البيئة يسمح بأن نقبل أن النظريات تكمل بعضها دون التقيد بالنسبية المطلقة ؛ لأنه ما زال من الممكن أن نقول إن من بين النظريات التي تم بناؤها للغرض نفسه وللبيئة نفسها نظرية واحدة تؤدي الوظيفة بشكل أفضل من الثانية ؛ لأنها أكثر اكتمالاً وتلائم الحقائق أكثر، وتعطي تنبؤات أكثر إثارة، وتتفق أكثر مع النظريات الاخرى ... إلخ" (ص ٨٦٥) .

وقد وجدنا أن بعض المنشورات قد أخذت عدداً من النظريات وقامت بمقارنتها ببعضها وقدمت تقويماً لكلٍ من نقاط القوة ونقاط الضعف، وهذا هو أحد الأسباب التي جعلت مناقشة ميتشيل ومايلز (٢٠٠٤م) لنظريات تعلم اللغة الثانية في كتابهما مفيدة، ففي نهاية كل فصل من الكتاب هناك أقسام تقويم لنقاط قوة وضعف النظرية التي تم مناقشتها في هذا الفصل، ونحن ننصح بمراجعة الأعمال الأخرى المفيدة

مثل لونج (١٩٩٣م) وإليس (١٩٩٤م الفصل الخامس عشر) وجريج (Gregg (2003 وجوردان (٢٠٠٤م).

الخاتمة

من المرجح، باستثناء بعض الحالات النادرة، أن يظل مصممو تعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي ومدرسو اللغة مستهلكين للنظرية، ويظل هؤلاء الأفراد منهم الذين يرون أن للنظرية قيمة (و لابد أن نقول أن جميعهم لا يفعل ذلك) يراجعون ويختارون ويطبقون نظريات تعلم اللغة التي أنتجها الآخرون، وهناك ثلاثة أسباب تضعهم في موقف تحد وإلى حد ما عرضة للهجوم.

الأول – وهو العامل **الرئيس** – أننا نعيش في ثقافة تربوية تميل إلى اتباع الأسلوب المنطقي أو العقلي وتقدر النظرية على التطبيق، ففي الوقت الذي يوجد لدينا فيه ترجيح قوي لهذا الموقف عند استخدام النظرية للبحث – مثلاً عند اختبار فرضيات، أو فاعلية عناصر تصميم محدد)، فإننا نؤمن بأن ارتباط النظرية بالممارسة يصبح أكثر إشكالية عندما يتجه الأمر لتطبيق نظرية أو نظريات على تدريس اللغة، أو على تصميم وتعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي، وهؤلاء الذين يعملون في مجالات التطبيق الثلاثة التدريس والتصميم والبحث يطالبون بنظرية ذات خلفيات مختلفة، ويريدون تطبيقها بأساليب مختلفة، وفيما يتعلق بالمصمم أو المدرس يمكن بسهولة أن تظل المشكلات المرتبطة باستخدام النظرية في تصميم وتدريس اللغة غير مرئية أو متغاضى عنها، وربما يؤدي هذا إلى المبالغة في التبسيط، أو سوء الفهم، أو إعطاء النظرية حجماً أكبر من حجمها الطبيعي، ففي الوقت الذي ربما يُدرك الباحث بوعي

شديد نواحي قصور النظرية، ربما لا يُدرك هذا الأمر مصمم تعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي، أو مدرس اللغة.

التحدي الثاني – ويرتبط بالاختيار، وذلك بسبب عدد النظريات المعروضة التي يمكن أن تُطبق، ونحن نتفق مع ميتشيل ومايلز (٢٠٠٤م) في أن هؤلاء الذين يدخلون المجال اليوم يحتاجون إلى أن يكونوا ملمين بعدد من وجهات النظر النظرية. وبما أن تعلم اللغة عملية معقدة، والنظريات المختلفة تركز على أجزاء مختلفة من هذه العملية، فقد رأينا بصورة متزايدة أن هناك في تصميم تعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي منظورات نظرية متعددة تستخدم لكي تُوفق بين قرارات التصميم التي يجب اتخاذها، وتقدم منهجا منظماً لها، ويعتمد المصممون على نظريات مأخوذة من التفاعلات بين الإنسان والحاسب والوسائط المتعددة وتصميم العروض وكذلك من تعلم اللغة واكتساب اللغة الثانية، لذلك ليس من المستغرب أن نجد المصممين في بيئات التعلم متعددة الأوجه يوظفون وجهات نظر نظرية متعددة؛ لأن التصميم ذاته نشاط معقد متعدد الأوجه، كما أنه في تدريس اللغة حيث يُفهم تعلم اللغة بصورة أوسع على أنه الآن لا يهدف إلى مساعدة المتعلمين في اكتساب أشكال اللغة فقط بل أيضاً إلى مساعدتهم في أن يطوروا إستراتيجيات التعلم وإلى استقلالية المتعلم والكفاءة البينثقافية، وهناك حاجة واضحة أيضاً إلى إدراك عدد أكبر من التفسيرات النظرية، وبما أننا قد ذكرنا هذا فيجب أن نوضح أيضاً أن هناك مخاطر متأصلة في هذا "الحشد من النظريات" رغم أننا نؤمن بأن هذا لا ينطبق على "**Lyceum**"، ومن السهل في ظل هذا العدد الكبير من النظريات أن نجد نظرية أو نظريتين تتفقان تقريباً مع منتجات تعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي، أو الخطط التي اكتملت بالفعل، وهو أمر قد يجعل النظريات أدوات تسويق أكثر من كونها مرشدة في عملية التصميم (ب، هابارد تبادل شخص للآراء، مايو ٢٠٠٥م).

و العقبة الثالثة المحتملة هي الخطر في أن يتم توصيل الآراء بصورة سيئة أو جزئية عندما تُترجم النظرية إلى تطبيق، فهناك من المجال ما يسمح للمستهلك بأن يسيء فهم أي منظور نظري يقدم أو يفهمه جزئياً، ويُغفل نقاط ضعفه وحدوده التي يمكن أن يُطبق داخلها بفاعلية، ومن الطبيعي إلى حد ما أن تكون إدراكات المستهلكين لنتائج البحث، وتفسيراتها، والنقاش الذي يقع خلف النظرية ليست على مستوى المختصين في النظرية أو الباحثين الذين كانوا مشتركين بصورة مباشرة في تطبيق واختيار النظرية الذي عادة ما يتم بحرص شديد تحت شروط تجريبية صارمة ومحددة، فأولويات المستهلكين مختلفة بشكل مفهوم إلى حد ما، إلا أن مصمم تعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي أو مدرس اللغة ربما يظل منبهر بالنظرية بسبب الثقافة السائدة، وهو أمر يدفعنا لتقديم المعرفة النظرية على المعرفة العملية، ولطالما كان هناك خطر دائم من أخذ النظرية على أنها حقيقة مثبتة في حين أن الحقيقة ببساطة ليست هكذا، فمستهلك أو مستخدم للنظرية قد يستنتج من ملامحها الخارجية فقط أو من بعض أفكار دون الأخرى ويقبل من دون تفكير ما تقوله النظرية دون أن يفهم السبب الحقيقي لذلك، إن الصعوبات المحتملة لا تكمن في المستهلكين فقط، الا أن الباحثين بطبيعة الحال يميلون أيضاً إلى أن يدافعوا عن النظريات التي يتعاملون معها، وأحياناً تُطمس أوجه القصور، أو لا تُقدم بالقوة التي يجب أن تقدم بها رغم أن هناك من النتائج ما يؤكدها، فالباحثون بصفة عامة هم مؤيدون وليسوا نقادا للنظريات التي يستخدمونها، وهذا لا يعد نقدا بقدر ما هو اعتراف بأن الأهداف والأولويات والخلفيات المعرفية تتباين بين المصمم، ومدرس اللغة، والباحث، فالأولويات مختلفة ومسألة النقل من مصدر النظرية إلى المستهلك مسألة حساسة، بعض الكتاب مثل إليس (١٩٩٤م) ودووتي ولونج (٢٠٠٣م) أدرك هذا الأمر تماماً، فالمسألة هي سد الثغرة بين النظرية والتطبيق بنجاح عن طريق إجراء وتقديم تقييم متوازن

للنظرية، وتزويد المستهلكين بالنصيحة الجيدة ليعرفوا أين ومتى يمكن أن تطبق النظرية بثقة؟ وأين لا يمكن ذلك، أو أين يمكن أن تستخدم نظريتان أو أكثر معاً بصورة مفيدة؟.

نحن أيضاً لدينا اعتقاد راسخ بأن النظرية لا يجب أن تحل محل منهج قائم مستوحى من الخبرة المعرفية التراكمية التي اكتسبها المصمم أو المدرس من خلال التفكير الحريص في الممارسة، إلا أن النظرية يُمكن أن تكمل هذه المعرفة والخبرة، فيمكن أن تجعلها ملموسة ومرئية ويمكن أن توسعها بصورة أدق عن طريق تقديم مفاهيم محددة طورت من خلال البحث الذي تؤيده النظرية.

ويجب أن تظل النظرية وتطويرها هدفا في تعلم اللغة، وفي تعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي، وذلك نتيجة لكل الأسباب الجيدة التي ذكرناها سابقاً في بداية قسم المناقشة في هذا الفصل، ومهما كانت العيوب الحالية، يجب بالتأكيد ألا تحيد بنا عن هدف التطوير، والعمل مع النظريات الصامدة التي يمكن تطبيقها على البيئة التي بين أيدينا، إلا أننا يجب أيضاً أن نفهم أن حاجات، وخلفيات، وأهداف مدرسي، ومصممي، وباحثي تعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي تختلف جداً عن بعضها وهذا الاختلاف من حيث التنظير يؤدي إلى عدد كبير من التفسيرات والاستخدامات للنماذج والأطر النظرية الشائعة .