مفهوم استقلالية المتعلم وتطبيقاته في ميدان تعليم اللغة العربية

د. صالح بن ناصر الشويرخ
معهد تعليم اللغة العربية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

ملخص البحث :

لقد ازدادت أهمية الاستقلالية في التربية بشكل عام وفي حقل تعليم اللغات الثانية/الأجنبية على وجه الخصوص بشكل كبير في السنوات الأخيرة ، إذ أصبحت من القضايا المهمة ذات الانتشار الواسع ، كما غدت من المسائل الساخنة التي أشغلت المنظرين لأكثر من ثلاثة عقود من الزمن ، حيث كان لها دور كبير في إعادة تشكيل الآراء التربوية خلال الثلاثين سنة الماضية في أوروبا ، وتهدف هذه الدراسة إلى توضيح مفهوم استقلالية المتعلم وأهميته ، وإلى مناقشة الكيفية التي يمكن من خلالها ترجمة هذا الهدف إلى واقع ملموس في ميدان تعليم اللغة العربية ، خاصة في ظل تجاهل الأدبيات اللغوية التطبيقية العربية لهذا المفهوم. وذلك من خلال ثلاثة محاور رئيسة على النحو الآتي : المحور الأول : يتعلق بتعريف مفهوم الاستقلالية ومناقشة ماهيته وطبيعته وعناصره ومكوناته . المحور الثاني : يناقش أهمية مفهوم الاستقلالية في تعلم اللغة. المحور الثالث : يتناول كيفية تطبيق التعلم الاستقلالي في حقل تعليم اللغة العربية.

مقدمة الدراسة :

لقد ازدادت أهمية الاستقلالية في التربية بشكل عام وفي حقل تعليم اللغات الثانية/الأجنبية على وجه الخصوص بشكل كبير في السنوات الأخيرة (Littlewood, 1996)، إذ أصبحت من القضايا المهمة ذات الانتشار الواسع، كما غدت من المسائل الساخنة التي أشغلت المنظرين لأكثر من ثلاثة عقود من الزمن، حيث كان لها دور كبير في إعادة تشكيل الآراء التربوية خلال الثلاثين سنة الماضية في أوروبا، وذلك بتأثير مشروع اللغات الحديثة التابع للمجلس الأوروبي، الذي يعد البوابة التي دخل منها مفهوم الاستقلالية إلى ميدان تعليم اللغة (Esch, 1996). والاستقلالية الآن كلمة رنانة لها صدى كبير في ميدان تعليم اللغات الثانية/الأجنبية مثل كلمتي تواصلي وأصيل. وقد ظهر خلال هذه الفترة عدد كبير من الكتب والمقالات والدراسات التي تتناول استقلالية المتعلم، والتعلم الموجه ذاتياً، وأنظمة التعلم المفتوح، والتعلم الاستقلالي (Pemberton, 1996). وتهدف هذه الدراسة إلى توضيح مفهوم استقلالية المتعلم وأهميته، وإلى مناقشة الكيفية التي يمكن من خلالها ترجمة هذا الهدف إلى واقع ملموس في ميدان تعليم اللغة العربية، خاصة في ظل تجاهل الأدبيات اللغوية التطبيقية العربية لهذا المفهوم.

هدف الدراسة :

تهدف هذه الدراسة إلى تسليط الضوء على مفهوم الاستقلالية في تعلم اللغة من خلال ثلاثة محاور رئيسية :

- **المحور الأول** : يتعلق بتعريف مفهوم الاستقلالية ومناقشة ماهيته وطبيعته وعناصره ومكوناته
- **المحور الثاني** : يناقش أهمية مفهوم الاستقلالية في تعلم اللغة.
- **المحور الثالث** : يتناول كيفية تطبيق التعلم الاستقلالي في حقل تعليم اللغة العربية.

المحور الأول: ماهية الاستقلالية وطبيعتها:

على الرغم من الاتفاق الواسع على أهمية الاستقلالية Autonomy، فهناك قدر كبير من الاختلاف حول ماهية هذا المفهوم وطبيعته وتطبيقاته في تدريس اللغة، إذ لا يوجد معيار معين يمكن استخدامه لتحديد مفهوم الاستقلالية في حقل علم اللغة التطبيقي (Benson & Voller, 1997)، فهو مفهوم متعدد الوجوه والاستخدامات مع فروع وتشعبات سياسية ونفسية وفلسفية وثقافية. ويرى ليتلوود Littlewood (٤٢٧ : ١٩٩٦) أن استخدام مصطلح الاستقلالية قد وصل إلى مرحلة شبيهة بتلك التي وصل إليها مصطلحا التواصل Communication والأصالة Authenticity في نهاية الثمانينيات الميلادية، وشبيهة بتلك المرحلة التي وصل إليها حديثاً التدريس الذي قوامه المهمة Task-based Teaching والتمركز حول المتعلم Learner-centredness على اعتبار أنه من الأفكار الأساسية في مجال تدريس اللغة التي يكاد يتفق العلماء والباحثون على أهميتها، ولكنهم في الوقت نفسه يختلفون اختلافاً كبيراً في تفسيرها. ومن ناحية أخرى يقرر بِنْسُون Benson (٢٧ : ١٩٩٦) أن من يستعرض ما كتب عن الاستقلالية في مجال تعليم اللغة قد يخرج بانطباع أن مفهوم استقلالية المتعلم واضح وغير مشكل على الإطلاق، مع أن الواقع عكس ذلك تماماً، ويضيف أنه لم ينجح أحد حتى الآن في تطوير صيغة من الاستقلالية تأخذ بالحسبان طبيعة اللغة وتعلمها، بل إن كل من بِنْسُون Benson وفُولر Voller (٢ : ١٩٩٧) يعتقدان أنه ليس من المحتمل أن يصل علماء اللغة التطبيقيون إلى تعريف متفق عليه لهذا المصطلح. ورغم ذلك فسوف نستعرض مجموعة من التعريفات التي صاغها عدد من العلماء والباحثين لمفهوم الاستقلالية ونتولاها

بالنقاش والتحليل حتى نستطيع أن نستخلص منها أهم ملامح مفهوم استقلالية المتعلم في محاولة للوصول إلى رؤية واضحة لهذا المفهوم.

يعرف قِبْز Gibbs (١١٩ : ١٩٧٩) الاستقلالية من خلال وصف الفرد المستقل :

الفرد المستقل هو الإنسان الذي يتحكم بنفسه متحرراً من السلطة الخارجية ومن أوامر الآخرين وتدخلاتهم. كما يجب أن يتمتع الفرد المستقل بالحرية وبالقدرة على اتباع نمط معين من العمل خاص به.

ويتضح من تعريف قِبْز Gibbs للاستقلالية أنه يحاول تحديد صفات الفرد المستقل بوجه عام دون ربطه بالتعلم أو بتعلم اللغة، وهو يركز في تعريفه على مفهوم الحرية، فالاستقلالية في نظره القدرة على التحرر من تدخلات الآخرين والقدرة على استحداث نمط عمل شخصي. وبناء عليه فالاستقلالية عنده ضد التبعية والجبرية، ونحن نتفق معه في ذلك، ولكننا نؤمن بأن هذه الحرية هي حرية نسبية لا مطلقة، وهو ما يؤكده لِيتل Little (٥ : ١٩٩١) الذي يصف الاستقلالية بأنها قدرة مكونة من مجموعة من الحريات المشروطة.

ومن التعريفات الشبيهة بتعريف قِبْز Gibbs في عموميتها وشموليتها دون ربطها بالتعلم تعريف برودِي Broady وكِنِنْق Kenning وتعريف ليتلوود Littlewood. فبرودِي وكِنِنْق (Broady & Kenning, 1996: 331) يصفان الاستقلالية بأنها :

إدارة المرء لشؤونه بدلاً من الاعتماد على الآخرين.

وعلى الرغم من قصر تعريفهما وإيجازه، فهو يحمل بين دفتيه كثيراً من خصائص الاستقلالية، فهما يشددان على أحد أبرز مكونات الاستقلالية ألا وهو

الاعتماد على الذات لا على الآخرين. ونحن نتفق معهما على أن الاعتماد على النفس من أهم مكونات الاستقلالية، فالأشخاص الذين يعتمدون على أنفسهم يدركون أن نجاحهم وفشلهم يقع تحت تحكمهم، ومن ثم يشعرون أن النجاح يمكن أن ينسب إلى عملهم الجاد وقدراتهم الذاتية، مما دفع بهِقْز Higgs (٤١ : ١٩٨٨) إلى القول بأن الاختلاف الأساسي بين التعلم التقليدي والاستقلالية يكمن في مستوى اعتماد المتعلم على المعلم. والاعتماد على النفس لا يعني أن يعمل الفرد وحده، فالاستقلالية يتم دائماً موازنتها بالتبعية على أساس أننا كائنات اجتماعية نتفاعل مع الآخرين، فالانفصال التام ليس من خصائص الاستقلالية ولكنه من خصائص التوحد[1] كما يشير إلى ذلك لِيتل Little (٥ : ١٩٩٠). علاوة على ذلك فالاعتماد على النفس يستلزم الثقة بالنفس، فلا يمكن تصور شخص مستقل يفتقر إلى الثقة بنفسه، إذ يجب أن يكون لدى الفرد المستقل ثقة عالية بقدراته ليكون مهيأ لتحمل المسؤولية، وللتغلب على الفشل القصير المدى الذي قد يواجهه في أداء بعض المهمات.

أما لِيتلوُود Littlewood (٤٢٨ : ١٩٩٦) فيرى أن الاستقلالية هي:

القدرة على التفكير والعمل بشكل مستقل في أي موقف.

وهذا التعريف القصير الموجز يتضمن جوهر الاستقلالية، إذ يشير إلى أن الاستقلالية تظهر في التفكير والعمل في آن واحد، فالاستقلالية مسألة فكرية بالدرجة الأولى ولكنها تنعكس على تصرفات المرء وسلوكياته، وهو ما يؤكده كَارْفر Carver وديكِنْسُون Dickinson (١٥ : ١٩٨٧) اللذان يشيران إلى أن

(١) التوحد مرض نفسي يتصف بالسلوك الرافض للاختلاط الاجتماعي.

تحمل المرء مسؤولية تعلمه هو توجه عقلي بالدرجة الأولى، فهو ليس مجرد تغير سلوكي، بل هو أساساً تغير عقلي يتبعه تغير سلوكي. وهي مسألة حذر منها بِنيكُوك Pennycook (٤٣ : ١٩٩٧) أيضاً الذي يشير إلى أن هناك توجهاً في أدبيات التعلم الاستقلالي نحو التركيز على السلوكيات المشاهدة التي توحي باستقلالية المتعلم مع إهمال الجوانب الأخرى التي لا يمكن مشاهدتها.

أما هُولِك Holec (٣ : ١٩٨١)- وهو من أبرز علماء اللغة التطبيقيين الذين أسهموا إسهاماً كبيراً في تطوير مفهوم الاستقلالية في حقل تعليم اللغة- فهو يعرف الاستقلالية تعريفاً أكثر تحديداً من التعريفات السابقة، إذ يرى أن الاستقلالية هي:

قدرة المرء على تحمل مسؤولية التعلم، وهي تعني قدرته على اتخاذ القرارات التالية بنفسه: تحديد الأهداف، وتحديد محتوى التعلم ونسبة التقدم ودرجته، واختيار الطرق والأساليب التي سوف يتم توظيفها، ومراقبة إجراءات اكتساب اللغة، وتقويم ما تم اكتسابه.

ويمكننا ملاحظة أن هُولِك Holec يعرف الاستقلالية من خلال ربطها بالتعلم ربطاً مباشراً، مع تشديده على مفهوم تحمل مسؤولية التعلم واتخاذ القرارات، الذي يبدو أنه حجر الزاوية لمفهوم الاستقلالية. ويشاطره الرأي كل من دَام Dam وهِقْز Higgs، حيث يعرف دَام Dam (١٧ : ١٩٩٠) الاستقلالية بأنها:

جاهزية المرء لتحمل مسؤولية تعلمه في خدمة حاجاته وأهدافه، ويستلزم هذا القدرة والرغبة في العمل بشكل استقلالي، وفي التعاون مع الآخرين بوصفه كائناً اجتماعياً مسؤولاً.

في حين يعرفها هِقْز Higgs (٤١ : ١٩٨٨) بأنها:

عملية يعمل من خلالها الطالب في مهمة أو نشاط تعلمي، وهو إلى حد كبير مستقل عن المدرس الذي يقوم بدور مدير برنامج التعلم، ويتحمل المتعلم تحت هذه الظروف مسؤولية تعلمه.

ومن الواضح أن كلاً من دَام Dam وهِقْز Higgs يتفقان مع هُولِك Holec في أن الاستقلالية تعني تحمل مسؤولية التعلم من طرف المتعلم. ولكننا لو دققنا النظر في تعريف دَام Dam للاستقلالية لوجدنا أنه يضيف إلى ذلك مكونين رئيسيين من مكونات مفهوم الاستقلالية وهما الرغبة في العمل بشكل مستقل، والتعاون مع الآخرين. ويستلزم هنا أن نقف وقفة موجزة لمناقشة هذين المكونين اللذين وردا في تعريف دَام Dam. إن من أسس الاستقلالية رغبة المرء في تحمل مسؤولية تعلمه، فقدرة المرء على ممارسة الاستقلالية لا ينفع إذا لم تتوفر لدى المرء الرغبة في ذلك، فقد يملك شخص ما القدرة على تنفيذ اختيارات مستقلة، ولكنه يشعر بعدم الرغبة في القيام بذلك، وبالمقابل قد يملك شخص آخر الرغبة في ممارسة الاختيارات المستقلة، لكنه لا يملك القدرة اللازمة لعمل ذلك، ومن هنا فالرغبة تعد من أهم مكونات الاستقلالية. ومما لا شك فيه أن الحديث عن الرغبة يقودنا إلى الحديث عن الدافعية Motivation، لأن الرغبة من أهم مكونات الدافعية (Littlewood, 1996).

إن من المؤكد أن هناك علاقة وثيقة بين الاستقلالية والدافعية، حيث يشير دِيكِنْسُون Dickinson (١٦٨ : ١٩٩٥) إلى العلاقة القوية المقترحة بين استقلالية المتعلم والدافعية في أدبيات علم النفس التربوي، وقد أكدت بعض الدراسات (انظر مثلاً Spratt, Humphreys & Chan, 2002) أن الدافعية تؤدي إلى الاستقلالية. ومن ناحية أخرى يرى بعض الباحثين (Dornyei & Csizer,

1998) عكس ذلك أي أن الاستقلالية هي التي تؤدي إلى زيادة الدافعية عند المتعلمين. وعموماً يبدو أن العلاقة بين الاستقلالية والدافعية ذات اتجاهين، فتوفر قدر معين من الدافعية يعد عنصراً ضرورياً لتحقيق الاستقلالية، كما أن تحقيق المتعلم لمزيد من الاستقلالية سوف يعزز دافعيته ويقويها.

أما المكون الثاني لمفهوم الاستقلالية الذي ورد في تعريف دَام Dam وهو التعاون مع الآخرين، فهو من أهم خصائص الاستقلالية التي يسعى الباحثون إلى تنميتها عند المتعلمين، وقد يفهم من مفهوم الاستقلالية أنه يعني العمل منفرداً وعدم التعاون مع الآخرين، في حين أن الموقف عكس ذلك تماماً، فالمذهب الاستقلالي لا يهدف إلى معاملة المتعلمين بشكل منفصل عن بعضهم بعضاً، ولكنه يسعى إلى جعل المتعلمين يتبادلون الاعتماد بالعمل مع بعضهم بعضاً ومساعدة بعضهم بعضاً، وهو ما يسميه باوْد Boud (٢٩ : ١٩٨٨أ) الاعتماد المتبادل Interdependence الذي يعده أحد المكونات الأساسية للاستقلالية. من جهة أخرى يقرر لِيتل Little (٢١٠ : ١٩٩٦) أن تنمية قدرة المتعلم على التأمل والتحليل، وهي من المحاور الأساسية في تطوير استقلالية المتعلم، تعتمد على تنمية قدرته على المشاركة مشاركة تامة في التفاعلات الاجتماعية. ويؤكد ذلك كل من برِين Breen ومَان Mann (١٣٦ : ١٩٩٧) اللذين يعتبران القدرة على النقاش والتعاون مع أعضاء المجموعة من خصائص المتعلم المستقل. وقد بدأ في السنوات الأخيرة التشديد على هذا المكون الذي يطلق عليه أحياناً الاستقلالية الاجتماعية، والمقصود بها القدرة على العمل بشكل فعال على أساس أن الفرد عضو متعاون في المجموعة.

من ناحية أخرى يعرف دِيكِنْسُون Dickinson (٣٣١ : ١٩٩٣) الاستقلالية

تعريفاً فيه تشابه كبير مع تعريف هُولِك Holec، حيث يقول:

إن المتعلم المستقل قادر على تحديد ما تم تدريسه، وقادر على صياغة أهدافه التعلمية وذلك بالتعاون مع المدرس، وقادر على اختيار إستراتيجيات تعلم مناسبة وقادر على تطبيقها بشكل شعوري، وقادر على مراقبة استخدامه لإستراتيجيات التعلم وعلى تحديد الإستراتيجيات المناسبة له وغير المناسبة واستبدالها بغيرها، وقادر على ممارسة التقويم الذاتي.

فهما (أي هُولِك Holec و دِيكِنْسُون Dickinson) يتفقان على أن الاستقلالية في التعلم تتمثل في خمس عمليات: تحديد أهداف التعلم، وتحديد محتوى التعلم، واختيار إستراتيجيات تعلم مناسبة، ومراقبة عملية التعلم، وتقويم ما تم تعلمه. ومع أن هذا التحديد الدقيق للعمليات التي تتضمنها الاستقلالية مفيد ويساعد في تقريب مفهوم الاستقلالية من الأذهان وفي تطبيقه عملياً، ألا أن فيه قصور في معالجة مفهوم الاستقلالية، وهو قصوراً تشترك معهما فيه الباحثة الأمريكية وِنْدن Wenden التي تعرف الاستقلالية من خلال وصف الطالب المستقل فتقول (١٥ : ١٩٩١):

الطالب المستقل هو الطالب الذي يتعلم كيف يتعلم، حيث اكتسب إستراتيجيات تعلم متعددة ولديه معلومات عن عملية التعلم وعن التوجهات التي تمكنه من استخدام هذه المهارات والمعارف بثقة ومرونة وبشكل مناسب مستقل عن المدرس.

ويُلاحظ أن وِنْدن Wenden تحصر مفهوم الاستقلالية في مفهوم "تعلم كيف تتعلم". ويرى بِنْسُون Benson (٢٣ : ١٩٩٧) أن حصر الاستقلالية في تدريب المتعلم على مجموعة من الإستراتيجيات والأساليب والمهارات التعلمية يعد أحد

صيغ الاستقلالية الشائعة في أدبيات تعليم اللغة وهو يسميها الاستقلالية التقنية. إن الصيغة التقنية لمفهوم الاستقلالية التي تحدث عنها يِنْسُون نظرة ضيقة لمفهوم الاستقلالية، فالاستقلالية ليست مجرد اكتساب بعض الإستراتيجيات والمعارف والتوجهات، بل هي أشمل من ذلك بكثير كما يتضح من تعريف مَاكَارُو Macaro (١٦٨ : ١٩٩٧) الذي يقول:

الاستقلالية ليست مجموعة من السلوكيات التي يمكن التعرف عليها والتي عندما يتم مشاهدتها يعد ذلك دليلاً على اكتسابها، بل هي قدرة يتم تعلمها من خلال معرفة كيفية اتخاذ القرارات حول الذات. إنها قدرة على تحمل مسؤولية التعلم وإدراك قيمة تحمل هذه المسؤولية.

فهو يصر على أن الاستقلالية قدرة وليست سلوكاً منفرداً يمكن التعرف عليه ووصفه، وهو بذلك يتفق مع هُولِك Holec في استخدام كلمة قدرة، لكنه لا يحصر الاستقلالية في مجموعة من السلوكيات كما فعل هُولِك Holec. ولكن يجب أن نتذكر أنه على الرغم من اتفاقنا مع مَاكَارُو Macaro على أن الاستقلالية ليست سلوكاً منفرداً يسهل وصفه، فنحن نؤكد في الوقت نفسه أنه لا يمكن التعرف في كثير من الأحيان على المتعلم المستقل إلا من خلال بعض السلوكيات مثل القدرة على الانفصال والتأمل الناقد واتخاذ القرارات.

ومن التعريفات الجديرة بالنقاش التعريف الذي صاغه رِمِرت Remmert (١٤ : ١٩٩٧)، حيث يرى أن الاستقلالية هي:

تحويل المسؤولية من المدرس إلى الطالب، وهو ليس حالة ثابتة أو نهائية يمكن الوصول إليها والتوقف عندها، بل هي عملية مستمرة مفتوحة يكتسب المتعلم من خلالها المهارات اللازمة لتحمل المسؤولية، في حين تكون مهمة المدرس تسهيل

هذه العملية، ولكنها لا تعني اختفاء المدرس أو إلغاء الأساليب التعلمية الأخرى.

وينبه رِمِرت Remmert إلى خاصية مهمة من خصائص الاستقلالية غفل عنها الآخرون، وهي أن الاستقلالية ليست حالة ثابتة مستقرة يمكن الوصول إليها والتوقف عندها، ومن ثم نعت من يصل إليها بأنه متعلم مستقل، بل هي عملية مستمرة ومفتوحة ومتغيرة، فقد يتمتع أحد المتعلمين بدرجة عالية من الاستقلالية خارج الفصل، لكنه قد يعتمد على المعلم اعتماداً كاملاً في أداء بعض الأنشطة داخل الفصل، وهو بذلك يؤكد على أن الاستقلالية مسألة نسبية لا مطلقة. إضافة إلى ذلك يعد تعريف رِمِرت Remmert الوحيد من بين التعريفات التي استعرضناها الذي جاء على ذكر المعلم، حيث أشار إلى أن مهمة المعلم القيام بدور المسهّل لهذه العملية[1]، وهي مسألة تجاهلها العلماء والباحثون الذين ناقشنا تعريفاتهم للاستقلالية رغم دور المعلم الحيوي في تنمية الاستقلالية عند المتعلمين، ويستثنى من ذلك هِقْز Higgs الذي ألمح لمحة سريعة إلى دور المعلم.

ومن التعريفات المهمة في هذا السياق أيضاً تعريف باوْد Boud (١٧ : ١٩٨٨أ) الذي يرى أن الاستقلالية:

هدف تربوي، فهي سلوك فردي مثالي يطمح إليه كل من الطلاب والمدرسين، ويساعد المدرسون الطلاب في تحقيق هذا الهدف. كما أنها مذهب في الممارسة التربوية، فهي طريقة في تنفيذ الدورات تشدد على استقلالية الطالب وتحمله مسؤولية اتخاذ القرارات.

إن باوْد Boud ينبه إلى قضية في غاية الأهمية فهو يشدد على أن الاستقلالية

(١) سنفصل الحديث عن وظيفة المسهّل في المحور الثالث من هذه الدراسة عندما نتحدث عن دور المعلم في تطبيق التعلم الاستقلالي.

هدف تربوي ومذهب تعلمي/تعليمي في آن واحد. ولكن من المهم التذكير بأن الاستقلالية ليست طريقة تدريس أو منهجية تدريسية جديدة، ومع ذلك فلا يمكن تطوير الاستقلالية عند المتعلمين إلا عند اتباع منهجية تدريسية معينة لها خصائص وصفات تختلف من سياق إلى آخر ومن ثقافة إلى أخرى، حيث يشير برُودِي Broady وكِينِنْق Kenning (١٩٩٦: ٣٣٢) إلى أنه من الصعب تخيل كيفية تحقيق المتعلم للاستقلالية دون أن ينهمك فعلياً في تحمل مسؤولية تنظيم تعلمه وتنفيذه، ويمكن أن نطلق على مفهوم الاستقلالية مصطلح الاستقلالية عندما يكون هدفاً، ومصطلح التعلم الاستقلالي عندما يكون مذهباً تعلمياً/تعليمياً، وسوف نستخدم كلا المصطلحين بطريقة تبادلية فيما تبقى من الدراسة.

تجدر الإشارة إلى أن هناك ارتباطاً وثيقاً بين الاستقلالية ومجموعة كبيرة من المذاهب التعلمية/التعليمية (Boud, 1988b)، منها: المنهج المتمركز حول المتعلم Learner-centred Curriculum، والمقرر القائم على النقاش Negotiated Syllabus، وتدريب المتعلم Learner Training، والتدريب على إستراتيجيات التعلم Strategy Training، والمقرر الذي قوامه المشروع Project-based Syllabus، والتعلم الخبري والتعاوني Experiential and Collaborative Learning، والتدريس الذي قوامه المتعلم Learner-based Teaching، والتدريس الذي يتحكم به المتعلم، والتعلم غير التقليدي Non-traditional Learning، والتعلم المفتوح Self-access Learning، والتعلم الموجه ذاتياً Self-directed Learning، والتعلم المنظم ذاتياً Self-organized Learning، والتعلم المخطط ذاتياً Self-planned Learning، والدراسة الذاتية Self Study والتعليم الذاتي Self-instruction. ومع أن كل

هذه المذاهب تتفق مع الاستقلالية في تشديدها على دور المتعلم بوصفه عنصراً فاعلاً في عملية التعلم، وفي جعل المتعلم محور العملية التعليمية، إلا أن هناك بعض الاختلافات الجوهرية بين الاستقلالية والمذاهب التي ذكرناها. إن بعض المذاهب السابقة تشدد على التفريد في تعلم اللغة Individualization أي التشديد على الفرد في مقابل الجماعة، وقد سبق أن أشرنا إلى أن الاستقلالية الجماعية تعد الآن من أهم مكونات الاستقلالية، وقد حاول مؤيدو الاستقلالية الابتعاد عن المذاهب التفريدية في تعلم اللغة من خلال تشديدهم على الطبيعة الجماعية أو التعاونية لتعلم اللغة الفعال (Boud, 1988a). ومن ناحية أخرى تركز بعض المذاهب السابقة على التعليم الذاتي، وتختلف الاستقلالية عن التعليم الذاتي اختلافات جوهرية من أهمها[1]: أولاً الاستقلالية ليست محصورة في التعلم بدون معلم، فالاستقلالية لا تتطلب أن يتخلى المعلم عن سلطته، ولا تستلزم تنازله عن مسؤوليته، ولكنها تقتضي أن يلعب المعلم دوراً جديداً في عملية التعلم يختلف عن الدور التقليدي له، كما أشرنا إلى ذلك عند مناقشتنا تعريف رِمِرت Remmert. ثانياً أساليب التعلم الموجه ذاتياً عبارة عن طرق يستخدمها المتعلم من أجل توجيه تعلمه وتنظيمه، أما الاستقلالية فهي قدرة على تحمل المرء مسؤولية تعلمه. ثالثاً المتعلم في أساليب التعلم الذاتي يعد عنصراً خاملاً يتبع البرنامج الدراسي المعد من قبل الآخرين، ومن هنا فإن رزم التعليم الذاتي قد تتضمن تلقيناً أكثر مما يتضمنه التدريس الصفي، في حين ينظر المذهب الاستقلالي إلى المتعلم على أنه عنصر نشط يتخذ القرارات المتعلقة بتعلمه سواء أكان ذلك وحده أم

(١) سوف نتحدث عن دور التعليم الذاتي في تنمية الاستقلالية في المحور الثالث من هذه الدراسة.

بالتعاون مع الآخرين (Holec, 1988). ورغم كل ذلك قد يؤدي التعلم الموجه ذاتياً إلى الاستقلالية أو قد يكون من نتائج الاستقلالية، كما أن كثيراً من المذاهب السابقة قد تساعد على ممارسة الاستقلالية أو قد تمهد السبيل إلى تنمية الاستقلالية عند المتعلمين لكنها ليست الاستقلالية.

وأخيراً نختم هذه الرحلة التي خضناها في تعريفات الاستقلالية بالتعريف الذي صاغه هُول Hall ويقْز Beggs (٣٣: ١٩٩٨) اللذان يعرفان الاستقلالية تعريفاً دقيقاً، ويربطان هذا المفهوم بعملية تعلم اللغة ربطاً محكماً، حيث يؤكدان أن الاستقلالية هي:

القدرة على التعلم من خلال استعمال اللغة، فهي تستلزم المجازفة بشكل فيه اعتماد متبادل وبشكل يكون فيه المتعلم منتجاً أصلياً للغة ضمن المجموعات الاجتماعية داخل الفصل وخارجه.

ومن الواضح أنهما يشددان على الطبيعة التفاعلية لتعلم اللغة وعلى عنصر المجازفة Risk-taking باعتباره من خصائص الاستقلالية، ومما لاشك فيه أن الثقة بالنفس التي سبق أن تحدثا عنها بوصفها من خصائص الاستقلالية مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بالسلوك الاستكشافي المجازف الذي يؤدي إلى الرغبة في قبول التحدي ويعزز الفضول عند المتعلمين، خاصة في تعلم اللغة الذي يتطلب قدراً كبيراً من المجازفة في استخدام اللغة والتفاعل مع الناطقين الأصليين.

ونخلص من ذلك كله إلى أن الاستقلالية في تعلم اللغة هدف تربوي ومذهب تعلمي/تعليمي، وهي قدرة فطرية/مكتسبة، متغيرة غير ثابتة، نسبية لا مطلقة. وهي تعني القدرة على التفكير والعمل بشكل مستقل، والقدرة على التحكم بالذات وبعملية التعلم، ومن ثم تحمل المرء مسؤولية تعلمه وما يتخذه من قرارات

مما يؤدي في النهاية إلى الإدارة الفعالة للتعلم. ويمكن تلخيص أهم خصائص المتعلم المستقل على النحو التالي:

قادر على إدارة شؤونه والاعتماد على نفسه، قادر على اتخاذ القرارات، قادر على التعلم دون معلم، عنصر فعال ومشارك نشط في عملية التعلم، لديه الدافعية نحو التعلم والرغبة في تحمل المسؤولية، لديه ثقة بنفسه وبقدراته، قادر على تشخيص حاجاته التعلمية، قادر على تحديد أهداف التعلم وصياغتها، قادر على اختيار مواد تعليمية مناسبة، قادر على اختيار إستراتيجيات تعلم مناسبة وتطبيقها، قادر على مراقبة استخدام إستراتيجيات التعلم واستبدالها بغيرها عند الضرورة، قادر على التقييم الذاتي، قادر على طرح الأسئلة، قادر على التعاون مع الآخرين، قادر على رفض الالتزام بما يفرضه الآخرون.

المحور الثاني: أهمية الاستقلالية:

يؤكد لِيتِلوُود Littlewood (٤٢٧ : ١٩٩٦) أن هذا الاهتمام المتزايد بمفهوم الاستقلالية ليس أمراً مستغرباً، فالاستقلالية تنسجم مع النظرة الحديثة في تعليم اللغة التي تؤكد على أهمية الاندماج النشط من المتعلمين في عملية التعلم، كما تتسق مع محاولات كثير من المتخصصين في تدريس اللغة لتقديم الطرق المتمركزة حول المتعلم، ورغبتهم في مساعدة المتعلمين ليصبحوا مستقلين عن مدرسيهم معتمدين على أنفسهم في تسيير أمورهم الدراسية وفي استخدامهم للغة. وتعود أهمية الاستقلالية إلى عوامل إيديولوجية واقتصادية وعوامل خاصة بطبيعة المعرفة وطبيعة عملية التعلم، كما يكتسب مفهوم الاستقلالية أهميته من خلال علاقته الوثيقة بعدد من المفاهيم والنظريات والرؤى التربوية واللغوية الحديثة مثل التفريد، والتمركز حول المتعلم، والتعلم مدى الحياة، والتدريس الناقد، والمذاهب

التواصلية في تدريس اللغة، والمناهج اللغوية القائمة على العمليات.

تعود أهمية الاستقلالية إلى عوامل خاصة بطبيعة التعلم والتعلم اللغوي، فحلول النظرية المعرفية محل النظرية السلوكية في حقل تعليم اللغة أسهم في تغيير النظرة إلى المتعلم والنظرة إلى عملية التعلم برمتها (Macaro, 1997)، حيث يؤكد دَام Dam ولِقِنْهانسِن Legenhansen (٢٦٧ : ١٩٩٦) أن التعلم ليس عملية تراكمية يقوم المتعلم فيها بإضافة المزيد من المعلومات تدريجياً إلى رصيده المعرفي، بل هو عملية يتم فيها تكييف كل كمية من المعلومات الجديدة بما يتناسب مع ما يعرفه الطالب مسبقاً من خلال عمليات متعددة من التعديل والمراجعة، فالتعلم عملية تفاوضية بين معارف المتعلم السابقة والمعرفة الجديدة المقدمة له، وأنه حتى يتحقق التعلم يجب على المتعلم بناء علاقة وطيدة بين الأنظمة المعرفية التي بحوزته والأنظمة المعرفية الجديدة المقدمة له، ولا يمكن عمل ذلك إلا بواسطة المتعلم نفسه. وعليه يقرر لِيتل Little (٨ : ١٩٩٠) أن أكثر المتعلمين كفاءة هم أولئك الذين يعرفون كيف يجلبون معارفهم السابقة للاستفادة منها في تنفيذ المهمات الجديدة. وهذا يعني أن التعلم بمختلف أنواعه وصوره يحدث داخل المتعلم، ولا يمكن لأحد أن يتحكم بما يحدث داخل عقل المتعلم. من جانب آخر يشدد لِيتل Little (١٠ : ١٩٩٠) على أن المتعلم بحاجة إلى وقت ومساحة كافيين ليتعلم تعلماً فعالاً، ومما لاشك فيه أن الممارسات التدريسية التقليدية تحرم المتعلم من الوقت والمساحة اللتين يحتاج إليهما ليتعلم تعلماً فعالاً. وبناء على ذلك كله يدعو هُولِك Holec (١٠ : ١٩٨٨) إلى أن يعهد بعملية التعلم إلى المتعلم وتكون وظيفة المعلم تهيئة الظروف التي تجعل عملية تحكم المتعلم بعملية التعلم ممكنة، والأخذ بيد المتعلم لينتقل من موقف يعتمد فيه على الآخرين إلى موقف يكون

قادراً فيه على الاعتماد على نفسه، ولا يمكن تحقيق ذلك إلا من خلال تنمية استقلاليته.

ويعدد ليتل Little (١٩٩١ : ٨) الفوائد التي يمكن جنيها من خلال تنمية الاستقلالية: أولاً عندما يكون المتعلم مسؤولاً عن تعلمه يكون التعلم هادفاً وأكثر تركيزاً وفاعلية مما يؤدي إلى بقاء أثره فترات طويلة، ثانياً عندما تقع مسؤولية التعلم على عاتق المتعلم تتلاشى الحواجز بين التعلم والحياة، تلك الحواجز التي دائماً ما تكون حاضرة في أنظمة التعليم التقليدية، وعندما تتلاشى تلك الحواجز لن يجد المتعلم صعوبة كبيرة في تحويل قدرته الاستقلالية إلى جميع جوانب حياته، وهذا بدوره يجعل المتعلم أكثر نفعاً في المجتمع. إضافة إلى ذلك يرى باوْد Boud (١٩٨٨أ : ١٧) أن المتعلم لا يمكن أن يكون فعالاً في أي نشاط تعلمي إذا لم يكن قادراً على اتخاذ قرارات بنفسه حول ما ينبغي أن يتعلمه وكيف يمكن أن يتعلمه، فالطالب المعتمد على معلمه لن يكون فعالاً في تعلمه مثل المتعلم الذي قام بتطوير إستراتيجيات تمكنه من العثور على مصادره التعلمية واستخدامها. إن زيادة المسؤولية الملقاة على عاتق المتعلم في تخطيط الأنشطة التعلمية وتنفيذها سوف يؤدي إلى زيادة الاندماج النشط من طرف المتعلم في عملية التعلم، ومن ثم يؤدي ذلك إلى الإدارة الفعالة للتعلم.

وتعلم اللغة لا يختلف عما سبق (Trim, 1988)، فطرق التدريس التقليدية وأنشطة التعلم النظامية لا تضمن تعلم اللغة، بل إن نجاح المتعلم يعتمد بالدرجة الأولى على الطرق التي يقوم المتعلم من خلالها بالاستفادة من الفرص التي تسنح له داخل الفصل وخارجه، كما يعتمد على سعي المتعلم للحصول على فرص لاستعمال اللغة خارج الفصل (Lee, 1998)، وهذا لن يتحقق إذا لم يكن

المتعلم يتمتع بدرجة كافية من الاستقلالية، فعندما يواجه المتعلم تحدي التواصل في مواقف وظروف حقيقية يمكن معرفة مدى امتلاكه للاستقلالية والاعتماد على النفس اللازمين لمواجهة التحدي. علاوة على ذلك يؤكد برودِي Broady وكِينِنْق Kenning (١٩٩٦ : ٩) أن الاهتمام بالاستقلالية تنامى في حقل تعليم اللغة بعد التحول من تدريس أنظمة اللغة الهدف إلى التركيز على تطوير مهارات التواصل لدى متعلمي اللغة، حيث يشددان على أن استعمال اللغة بشكل فعال للأغراض التواصلية لا يكفي فيه فك رموز نظام اللغة، بل يتضمن مناقشة المعنى، ولذا فهو يتطلب القدرة على التغلب بثقة على المعلومات غير المتوقعة. ويضيف لِيتل Little (١٩٩٠ : ٨) أن متعلم اللغة الذي يرغب في أن يصبح متواصلاً جيداً في اللغة الهدف يجب أن تكون لديه درجة عالية من الثقة بالنفس ودرجة كافية من الاستقلالية تسمح له بالقيام بالأدوار الاجتماعية والنفسية والخطابية التي سوف يطلب منه أداؤها، ويستلزم هذا أن يكون المتعلم على وعي بمتطلبات المواقف المختلفة التي يمكن أن يستعمل فيها اللغة، وأن يكون لديه حساسية تجاه العلاقات النفسية المتنوعة التي تربطه مع الأشخاص الذين يتواصل معهم، وأن يكون قادراً على اتخاذ مبادرات وعلى الرد على مبادرات الآخرين. وعندما ينمي المتعلم هذه القدرات سيكون قادراً على الانهماك في نوعية النشاط التواصلي الذي يعزز تدريجياً تطور اللغة الثانية. ومن هنا فإن تطور اللغة الثانية الفعال يعتمد جوهريا على التفاعل المستقل الواسع مع اللغة الهدف، وهذا لا يقلل من أهمية التعلم الصفي، لكنه يشدد على أهمية تطوير المهارات والإستراتيجيات التي يحتاجها المتعلم ليتعلم بشكل مستقل داخل الفصل وخارجه (Broady & Kenning, 1996). وعليه فالتعلم الاستقلالي صورة من صور تطبيق المذهب التواصلي في

تدريس اللغة Communicative Approach الذي يركز على العملية التواصلية في سياقاتها الحقيقية وتنمية قدرة المتعلم على تعلم كيفية تحقيق التواصل اللغوي بدلاً من تعلم المعارف والمعلومات اللغوية المنزوعة من سياقاتها، ولا يمكن تحقيق ذلك إلا إذا كان المتعلم هو من يدير عملية تعلمه ويقوم بالجزء الأكبر من توجيهها (Nunan, 1988).

ومن العوامل الرئيسية التي دفعت كثيراً من العلماء والباحثين إلى الاهتمام بالاستقلالية ارتباطها الوثيق بمفهومي التفريد في التعليم والتمركز حول المتعلم، حيث يرى بِنْسُون Benson وفُولر Voller (٦ : ١٩٩٧) أن هناك ارتباطاً قديماً بين تعلم اللغة الاستقلالي وتفريد التعليم على اعتبار أن لكل متعلم أساليبه المفضلة في التعلم وقدراته وحاجاته[1]. ويشدد التفريد على الحاجة إلى تطوير مناهج يمكن أن تتكيف مع أساليب وقدرات وسرعات التعلم المختلفة، وقد أدى ذلك فيما بعد إلى مناقشة كيفية إشراك المتعلمين أنفسهم في القرارات المتعلقة بما يجب تعلمه وكيفية التعلم (Broady & Kenning, 1996). من ناحية أخرى يقرر مَاكَارُو Macaro (١٦٧ : ١٩٩٧) أن الاهتمام بالاستقلالية كان مدفوعاً بواسطة التوجه العام نحو التمركز حول المتعلم في تدريس اللغة، ويتصف التمركز حول المتعلم بالانتقال من تدريس اللغة بوصفه نقل مجموعة من المعارف إلى النظر إلى تدريس اللغة على أنه إنتاج نشط للمعرفة وميل نحو التركيز على طرق التعلم لا على طرق التدريس، كما يستقي أساسه المنطقي من نظريات الفروق الفردية وضرورة التعامل معها. والتعلم الاستقلالي قد يكون أحد الأساليب الرئيسية

(١) تحدثنا في الجزء الأخير من المحور الأول عن الفرق الجوهري بين التفريد والتعلم الاستقلالي.

لتطبيق التعليم المتمركز حول المتعلم، أو قد يكون شكل من أشكال التعليم المتمركز حول المتعلم.

ويعود الاهتمام المتزايد بمفهوم الاستقلالية أيضاً إلى ارتباطه الوثيق بمفهوم التعلم مدى الحياة، فقد أصبحت القدرة على التعلم مدى الحياة من الأهداف التعليمية المهمة في كثير من البلدان المتقدمة (Devlin, 2002). ويقرر ترِم Trim (٣١: ١٩٨٨) أن التعلم عملية تستمر مدى الحياة وأنه لا يمكن لمدرسة ولا حتى جامعة أن تزود طلابها بكل المعارف والمهارات التي سوف يحتاجون إليها في حياتهم، فالحياة بكل جوانبها الشخصية والمهنية متنوعة بشكل كبير وعرضة للتغيير بحيث لا يمكن لأي منهج دراسي أن يعد المتعلمين إعداداً دقيقاً ومفصلاً. كما يقرر كُمفُورد Comford (٣٥٧: ٢٠٠٢) أن الاستقلالية أصبحت من الوسائل الرئيسية للتغلب على المشكلات التي يواجهها الإنسان في عصر تتغير فيه المعرفة وتنمو بسرعة، فالمطلوب في نظره القدرة على التعلم بسرعة أكبر حتى يتمكن المرء من التعامل مع حجم المعلومات المتزايد التي تتدفق من خلال شبكة المعلومات الدولية ووسائل تقنية المعلومات الأخرى. وعليه يشدد مَارْشَال Marshal (٤٠: ١٩٩٦) على أن الهدف النهائي للعملية التعليمية يجب أن يكون جعل المتعلم قادراً على التعلم بشكل مستقل غير معتمد على أسلوب الفصل التقليدي تحت إشراف المعلم، حتى يكون قادراً على مواصلة التعلم مدى الحياة. كما يستقي مفهوم استقلالية المتعلم قوته من إصراره على تطوير إستراتيجيات بعيدة المدى يمكن للطالب أن يستخدمها في مواقف تعلمية حالية أو مستقبلية قد لا يكون المعلم موجوداً فيها (Macaro, 1997). وتعلم اللغة، كما يشير إلى ذلك تُومْسون Thomson (٧٨: ١٩٩٦)، محاولة تستمر مدى الحياة، ومن هنا فمن

المهم مساعدة المتعلمين على أن يصبحوا واعين بقيمة التعلم الاستقلالي خارج الفصل، بحيث يكتسبون عادة التعلم المستمر ويحافظون عليه حتى بعد انقضاء البرنامج الدراسي، كما يمكن توظيف هذه المهارات والإستراتيجيات في تعلم لغات أخرى قد يجد المتعلم ضرورة تعلمها في المستقبل (Beeching, 1996).

ومن الأسباب التي أدت إلى العناية بمفهوم الاستقلالية ارتباطه بمفهوم التدريس الناقد Critical Pedagogy، الذي يسعى إلى تغيير الأنظمة التعليمية التقليدية القائمة على التحكم والضبط وعدم المساواة (Darder, 1991)، ويدعو إلى تأسيس بيئات تعلمية تعطي المتعلم فرصة لإظهار صوته وتمكنه من أن يصبح متعلماً يتمتع باستقلالية كبيرة ويتصف بنزعة ناقدة، وهذه العملية التحريرية تتطلب عملية حوار حقيقية يمكن أن تزدهر في مناخ يتصف بنوع من العلاقة المتكافئة بين المشاركين (Wertsch, 1991). ويشدد فَرير Freire (١٠ : ١٩٧٢) على أن التربية الفعلية لا يمكن أن تتم دون عملية تواصلية، وأن العملية التواصلية لا يمكن أن تتحقق دون حوار. هذه المبادئ التي يرتكز عليها التدريس الناقد تنسجم إلى حد بعيد مع مفهوم الاستقلالية الذي يسعى إلى تأسيس منظومة تعليمية حوارية بين المعلم والمتعلم أساسها التكافؤ والحرية المنضبطة.

علاوة على ذلك هناك علاقة وثيقة بين مفهوم استقلالية المتعلم والمناهج اللغوية القائمة على العمليات التعلمية Processed-based Curriculum، حيث يركز هذا النوع من مناهج تعليم اللغة كما يشير إلى ذلك وَايْت White (٣٤ : ١٩٨٨) على عمليات التعلم لا على نواتج التعلم، فالمنهج عبارة عن عمليات وإجراءات لا محتويات ونواتج سلوكية يمكن قياسها، فالتركيز في العملية التعليمية ينصب على التعلم النشط، حيث يتم تدريس الطلاب مهارات

الاستعلام والاستكشاف ومساعدتهم على تطوير طرق للملاحظة والبحث والتقصي وتشجيعهم على التأمل في خبراتهم المختلفة، واستعمال مصادر المعلومات الأصيلة وتقييمها بطرق ناقدة، وهذا لن يتحقق إلا بتوفر قدر كبير من الاستقلالية لدى المتعلم.

وهناك من ينظر إلى الجوانب الإيديولوجية في التعلم الاستقلالي، حيث يقرر هُولِك Holec (١ : ١٩٨١) أن التعليم أصبح أداة للنهوض والتحرر والوعي والتغيير، وتتمثل العوامل الإيديولوجية في نظر كرَيْب Crabbe (٤٤٣ : ١٩٩٣) في حق الفرد في الحرية واختيار ما يراه مناسبا له سواء أكان ذلك في التعلم أم في المجالات الأخرى، وأن لا يصبح الإنسان ضحية خيارات تفرض عليه من قبل المؤسسات الاجتماعية حتى وإن كان ذلك بشكل غير متعمد. وبناء على ذلك يرى لِيتل Little (٨ : ١٩٩٠) أنه يجب على المؤسسات التعليمية والتربوية أن تنمي في طلابها القدرة على التفكير والعمل على أساس أن كل فرد يتمتع بحرية الإرادة وتقرير المصير. فالأفراد الذين يشعرون بالحرية ويستطيعون ممارستها – في حدود ثوابت الأمة وقيمها- هم القادرون على الإسهام في بناء مجتمعات تتميز بالقوة والسعادة.

وهناك من يشدد على العوامل الاقتصادية المتعلقة بالتعلم الاستقلالي، حيث يرى كرَيْب Crabbe (٤٤٣ : ١٩٩٣) أن الفائدة الاقتصادية لمفهوم الاستقلالية تكمن في حقيقة أن المجتمع لا يملك المصادر الكافية ليوفر مستوى التعليم الشخصي الذي يحتاجه كل أعضائه في كل مجال من مجالات التعلم، ومن هنا يجب على الأفراد أن يكونوا قادرين على توفير ما يحتاجون إليه لتحقيق حاجاتهم التعلمية سواء أكان ذلك فرديا أم تعاونيا إذا أرادوا أن يكتسبوا المعارف والمهارات التي

يرغبون فيها. وتبرز أهمية هذا العامل لأولئك المهتمين بتمويل التعليم والتدريب الذي يزيد الطلب عليهما يوماً بعد يوم، ولأولئك المحرومين من التعليم. وإذا أخذنا بالحسبان الضغوط المالية على التعليم نجد أن هناك عدداً كبيراً من الطلاب في الفصول مما يجعل تطبيق الاهتمام الشخصي من قبل المعلمين والتركيز على الحاجات الخاصة بالأفراد أمراً غير ممكن (Broady & Kenning, 1996)، ومن هنا تبرز أهمية استقلالية المتعلم وأهمية مساعدته في إدارة تعلمه مما يمكن المعلمين من قضاء أوقاتهم في جمع المواد التعليمية وتنظيم المصادر وغير ذلك من الأنشطة التربوية بطريقة أكثر فاعلية.

كما أن تعدد برامج تعليم اللغات وكثرتها مع تعدد غاياتها وظروفها وسياقاتها قد أسهم في تزايد أهمية مفهوم الاستقلالية في هذا الميدان، وذلك على أساس أنه طريقة مرنة في تدريس اللغات وتعلمها، قادر على الاستجابة لمختلف الحاجات والظروف. وهناك ارتباط بين مفهوم الاستقلالية وظهور التكنولوجيا في التعليم (Benson & Voller, 1997)، وهو ارتباط أدى إلى دعم ظهور مراكز التعلم المفتوح ونموها، إذ تمثل مراكز التعلم المفتوح حلاً اقتصادياً لمواجهة حاجات المتعلمين المتعددة والمتباينة. وهي تجربة نفذتها بعض المراكز العالمية المتخصصة في تعليم اللغة مثل مدرسة Bell البريطانية لتعليم اللغة الإنجليزية، ومدرسة Eurocentre في مدينة كيمبردج في بريطانيا، وبرنامج تعليم المهاجرين في أستراليا، حيث أُفتتحت مراكز التعلم المفتوح ووضعت مناهج قائمة على مبادئ التعلم الاستقلالي والذاتي، تدفعها في ذلك عوامل اقتصادية لمواجهة الأعداد المتزايدة من الطلاب.

ونخلص من ذلك كله إلى أن أهمية مفهوم الاستقلالية في برامج تعليم اللغة

تعود إلى الإيمان بأن التعلم الفعال هو التعلم الذي يكون فيه المتعلم هو المسؤول عن تعلمه، وهو إيمان يسنده الاعتقاد بأن التعلم بمختلف أشكاله وصوره يحدث داخل المتعلم، مع التشديد على حق الأفراد في تقرير مصيرهم، مع اختلاف حاجاتهم وظروفهم وتنوعها، كما أن الاستقلالية تمكّن المتعلم من التعامل مع حجم المعلومات المتزايد، ومن التكيف مع التغيرات المتوقعة في المعرفة، ومن مواجهة تحديات المستقبل، إلى جانب أنها تهدف إلى تطوير إستراتيجيات ومهارات بعيدة المدى يمكن للطالب أن يقوم بتوظيفها في مواقف تعلمية حالية ومستقبلية قد لا يكون المعلم موجوداً فيها، أو في تعلم لغات جديدة.

المحور الثالث: كيفية تطبيق التعلم الاستقلالي في حقل تعليم اللغة العربية:

سنتناول في هذا المحور بالنقاش والتحليل والتعليق قضية علاقة مفهوم الاستقلالية بالثقافات الأخرى غير الغربية ومدى مناسبته لميدان تعليم اللغة العربية وفصول تعليم اللغة التقليدية، ثم نحاول بعد ذلك تحديد مجموعة من الأسس العامة والإجراءات التمهيدية اللازمة لتطبيق هذا المفهوم مع الأخذ بالحسبان أهم خصائص حقل تعليم اللغة العربية.

الاستقلالية وسياقات تعليم اللغة العربية:

العلماء والباحثون منقسمون على أنفسهم حول مدى مناسبة الاستقلالية لبعض الثقافات غير الغربية، فهناك فريق يرى أن الاستقلالية مفهوم غربي خاص بالمجتمعات الغربية، ولا يمكن تبنيه أو تطبيقه في المجتمعات غير الغربية. فعلى سبيل المثال يقرر جُونْز Jones (٢٢٨ : ١٩٩٥) أن مفهوم الاستقلالية مرتبط بقيم الثقافة الغربية، ويشدد رَايْلي Riley (١٧ : ١٩٨٨) على أن الاستقلالية مرتبطة بالعرق وأنها تناسب ثقافات دون أخرى. إضافة إلى ذلك يرى هُولِك Holec (٣ :

١٩٨١) أن هدف التعليم ينبغي أن يكون إعداد المتعلم للمشاركة في العملية الديمقراطية، وهذا الرأي يحمل بين ثناياه مضامين في السياسة التربوية، ويربط بين استقلالية المتعلم والتقاليد الغربية في المشاركة الديمقراطية. وكل هذا يساعد في تفسير القول بأن الاستقلالية مفهوم غربي، وهي لذلك أداة تعليمية غير مناسبة للمجتمعات غير الغربية.

بالمقابل هناك فريق من الباحثين لا يرون هذا الرأي، حيث يشدد ليتل Little (١٣ : ١٩٩٩) على أن الاستقلالية قدرة إنسانية عالمية، فهو لا يربطها بثقافة معينة، ويضيف بأن أكثر الطلاب تفوقاً في السياقات التربوية النظامية هم المستقلون الذين يقبلون تحمل مسؤولية تعلمهم، فالاستقلالية في نظره موجودة منذ وجود المتعلمين الناجحين، كما يؤكد أن الاستقلالية قدرة تتوفر لعموم الناس وليست قاصرة على أولئك الذين يتمتعون بمواهب عقلية أو أكاديمية خاصة. ويؤيده في ذلك بِنْسُون Benson (٣ : ٢٠٠١) الذي يرى أن الاستقلالية نزعة طبيعية موجودة عند جميع الناس، لكنها تظهر بطرق مختلفة وبدرجات متفاوتة وفقاً لخصائص كل متعلم وكل موقف تعليمي. ويؤكد هذه الفكرة أيضاً تُومْسون Thomson (٨٠ : ١٩٩٦) الذي يرى أن الإنسان يولد ولديه نزعة ذاتية التوجه، فالطفل يتحكم بتعلمه للغته الأم، ولكن كلما يصبح التعلم أكثر تعقيداً، وتبدأ الأنظمة التعليمية النظامية في تقييده، يبدأ الإنسان في التوقف عن ممارسة استقلاليته. من جهة أخرى يرى كرَيْب Crabbe (٧ : ١٩٩٩) أن بعض الممارسات الصفية المتبعة في البلدان الغربية لتحقيق الاستقلالية قد لا تكون مقبولة في بعض البلدان، لكن مفهوم تحمل المتعلم مسؤولية تعلمه لا يمكن رفضه إطلاقاً في أي ثقافة. علاوة على ذلك تقرر إسْك Esch (٣٧ : ١٩٩٦) أن الاختلافات

الثقافية قد لا تكون العائق الرئيسي أمام تعزيز مفهوم الاستقلالية.

ولعل من الواضح أن سبب اعتبار الاستقلالية مفهوم غربي غير صالح للمجتمعات غير الغربية يعود إلى ربط هذا المفهوم من قبل بعض المتخصصين بالتقاليد الغربية في المشاركة الديمقراطية، وهو على ما يبدو ربط مبالغ فيه، بل إن لِيتل Little (١٢ : ١٩٩٩) يذهب إلى أبعد من ذلك ويقول إنه على الرغم من تردد مصطلح الاستقلالية والزعم بالالتزام به في المناهج الغربية، فالاستقلالية لا تتدفق طبيعياً من الأسس الثقافية لأنظمة التعليم الغربية، بل هي نادرة الحدوث على أرض الواقع. وعليه فنحن نؤمن بأن الاستقلالية مفهوم إنساني عام قابل للتطبيق في أي سياق، ونعتقد أن الأنظمة التعليمية المتبعة في سياقات تعليم اللغة العربية، وليس عوامل ثقافية متأصلة، هي ما يجعل متعلمي اللغة العربية أقل عرضة للاستقلالية، ويجعلهم أقل ثقة في اتباع دورة لغوية مبنية على مبادئ التعلم الاستقلالي.

ولعل ما يؤكد ذلك نجاح بعض برامج تعليم اللغة التي تتبنى مبادئ التعلم الاستقلالي في بعض البلدان التي توصف بأنها بيئات تقليدية مقاومة للاستقلالية مثل الصين وتايوان، فقد قام يَانْق Yang (١٩٩٨) على سبيل المثال بتطبيق برنامج مصمم لتنمية الاستقلالية لدى بعض الطلاب في جامعة تايوانية لمدة أربع سنوات، وقد أظهرت نتائج هذه التجربة أن البرنامج نجح في زيادة وعي الطلاب بإستراتيجيات تعلم اللغة، وفي تحسين استخدامهم لتلك الإستراتيجيات، كما ساعدهم البرنامج في تعلم كيفية قياس كفايتهم اللغوية وتقييم تقدمهم، وفي تمكينهم من ممارسة استقلالية كبيرة في تعلمهم. من ناحية أخرى يقرر كِرتِكَارا Kirtikara (٩٥ : ١٩٩٧) أن التعلم الفردي التقليدي في تايلند يتصف

بالاستقلالية إلى حد بعيد، وأن بعضاً من أبرز العلماء التايلنديين تعلموا تعلماً ذاتياً، وأن مبادئ التعلم الاستقلالي بدأت تتلاشى منذ أكثر من قرن تقريباً حيث تزامن ذلك مع تطبيق المبادئ التربوية الغربية في تلك المناطق. ومثله بيرسُون Pierson (٥٤ : ١٩٩٦) الذي يؤكد أن مبادئ الاستقلالية والتعليم الذاتي لها جذور قوية في الثقافة الصينية. ونحن نؤمن بأن التاريخ العربي والإسلامي أيضاً مليء بالشواهد والأمثلة على أن مبادئ التعلم الاستقلالي كانت جزءاً لا يتجزأ من الحضارة الإسلامية العريقة التي برز فيها عدد كبير من العلماء والمفكرين والفلاسفة الأفذاذ[1].

علاوة على ذلك إذا عرفنا أن الحرية الممنوحة من خلال الاستقلالية ليست مطلقة بل هي دائماً مشروطة ومقيدة كما سبق أن أشرنا إلى ذلك عند تعريفنا لماهية الاستقلالية، كما أن هذه القيود قد تتفاوت من سياق إلى آخر، فإن هذا قد يساعد في تبديد مخاوف بعض العاملين في ميدان تعليم اللغة العربية من عدم مناسبة مفهوم الاستقلالية للثقافة العربية والإسلامية. وفي هذا الصدد يشير بِنْسُون Benson (٢٣ : ١٩٩٧) إلى نقطة في غاية الأهمية، إذ يرى أن الاستقلالية مفهوم مرن للغاية، مما يجعل من السهل تكييفه ليناسب مختلف المذاهب التعلمية والسياقات التعليمية، بل إن برِين Breen ومَان Mann (١٤٩ : ١٩٩٧) يذهبان إلى أبعد من ذلك، حيث يؤكدان أن تنوع تعريفات الاستقلالية وتفسيراتها يعطي مجالاً واسعاً للابتكار مما يسمح بالتعامل مع الاختلافات الثقافية والتباينات الصفية بمرونة كبيرة، ويؤدي ذلك إلى تنوع كبير في التطبيقات.

(١) نحن بحاجة إلى دراسة (أو مجموعة من الدراسات) تحاول تتبع أصول الاستقلالية وجذورها في الثقافة العربية والإسلامية خاصة في العصور المتقدمة.

ومع أن هُولِك Holec (٣ : ١٩٨١) من أولئك الذين يربطون الاستقلالية بالتقاليد الديمقراطية الغربية، إلا أنه يصر على أن قدرة المرء على الاستقلال ليس بالضرورة أن تكون قدرة فطرية، بل هي قدرة يمكن اكتسابها. ويشاطره الرأي بِنْسُون Benson (٢ : ٢٠٠١) الذي يشدد على إمكانية تنمية الاستقلالية عند من يفتقدها من المتعلمين إذا هيأت الظروف المناسبة، فهو يرى أن الطريقة التي يتم بها تنظيم عمليات التعليم والتعليم هي المحك في تطوير استقلالية المتعلم. كما يشير نُونَن Nunan (١٣ : ١٩٩٦) إلى أن الوصول إلى درجة معينة من الاستقلالية ممكن عند المتعلمين بغض النظر عن مدى استعدادهم الفطري لذلك، بل إن دِيكِنْسُون Dickinson (٣٣١ : ١٩٩٣) يؤكد أن تنمية الاستقلالية عند المتعلمين ممكنة في مختلف المراحل السنية. كل ذلك يجعلنا نؤمن بإمكانية تنمية الاستقلالية عند متعلمي اللغة العربية على اختلاف ثقافاتهم وخلفياتهم اللغوية، ولكن وسائل تنمية الاستقلالية في حقل تعليم اللغة العربية قد تختلف عن وسائل تنميتها في سياقات أخرى، كما أنها قد تستلزم تنظيمات ونشاطات تختلف عن تلك التي تم تطبيقها في البلدان الغربية. وهو ما يشير إليه بِنيكُوك Pennycook (٤٤ : ١٩٩٧) الذي يرى إمكانية تعميم مفهوم الاستقلالية بشرط الأخذ بالحسبان العوامل الثقافية لكل سياق تعليمي، حيث يقول:

إن الخطابات التي يغلب عليها التعميم في أدبيات علم اللغة التطبيقي تسعى إلى الترويج لبعض الأفكار دون النظر إلى السياقات المحلية، فاستقلالية المتعلم النفسية التفريدية أصبحت شيئاً قابلاً للتحقق بصرف النظر عن القيود الثقافية والسياسية والاجتماعية والاقتصادية... ليس معنى هذا أن الاستقلالية.. لا يمكن تحقيقها في أي سياق، ولكن الاستقلالية تختلف حسب السياقات التعليمية المتباينة. إن تشجيع

تطبيق استقلالية المتعلم عالمياً دون الوعي الدقيق بالسياق الاجتماعي والثقافي والسياسي الذي سوف تطبق فيه قد يؤدي في أحسن الأحوال إلى ممارسات تدريسية غير مناسبة، وفي أسوأ الأحوال إلى فرض أنماط ثقافية معينة.

الاستقلالية وفصول تعليم اللغة التقليدية:

هناك اختلاف بين المتخصصين في تعليم اللغة حول مدى إمكانية تطبيق مفهوم استقلالية المتعلم في فصول تعليم اللغة، حيث يرى مجموعة من العلماء والباحثين أن تنمية الاستقلالية عند المتعلم تتطلب رفض الفصول التقليدية وإعادة بناء جذرية لعملية التعلم واقتراح طرق جديدة تماماً للتدريس (Hall & Beggs, 1998)، بل إن هناك من ينظر للاستقلالية على أنها حالة مثالية نادراً ما يتم تحقيقها على أرض الواقع (Benson, 1996). من ناحية أخرى يقدم ألرايْت Allwright (٣٥: ١٩٨٨) رأياً يمثل مرحلة مهمة في تحويل مفهوم الاستقلالية من الظروف البنائية للتعلم إلى التركيز على قدرات المتعلم وسلوكه، حيث يقرر أن الاستقلالية قابلة للتنمية والتطوير من أي جذور يمكن أن نجدها في فصول تعليم اللغة التقليدية، وأن هناك أدلة قوية على قدرة المتعلمين على تفريد خبراتهم الصفية بطريقة استقلالية وعلى إسهامهم في الخطاب الصفي إسهاماً فعالاً، وأن المعلم قادر على اكتشاف السلوك الاستقلالي عند متعلميه وتشجيعه وتنميته. ويوافقه الرأي نُونَن Nunan (٢٠١: ١٩٩٧) الذي يرى أن إجراءات تنمية استقلالية المتعلم يمكن أن تكون من الجوانب الاعتيادية الروتينية الصفية دون الحاجة إلى إحداث تغييرات شاملة. كما يؤكد كرَيْب Crabbe (٤٤٤: ١٩٩٣) أن الاستقلالية ليست بديلاً جذرياً للتعلم الصفي، بل هي وسيلة لتحقيق الجودة في التعليم.

ويرى بِنْسُون Benson (٣٠: ١٩٩٦) أن هذا يعد تحولاً من الاهتمام بالجوانب الخارجية إلى التركيز على القدرات الداخلية والنفسية، ويرى أن هذا التحول يمثل نزعاً للجانب السياسي لمفهوم استقلالية المتعلم، والذي لقي ترحيباً من قبل كثير من الباحثين. ويؤكد ذلك بِنيكُوك Pennycook (٤٢: ١٩٩٧) الذي يرى أن هناك تحولاً في تعريف الاستقلالية من الزاوية الاجتماعية إلى الزاوية الفردية. ونحن نتبنى موقف ألرايْت Allwright الذي يرفض فيه ضرورة إعادة تشكيل الفصل اللغوي برمته حتى نتمكن من تحقيق الاستقلالية، ولكن ليس معنى هذا أن تنمية الاستقلالية لا تتطلب تغييرات أساسية على مستوى البيئة اللغوية الصفية.

ومع أن تحقيق الاستقلالية ممكن في كل العلوم والمعارف وفي مختلف السياقات والثقافات وفي المراحل العمرية المختلفة، إلا أن هناك اتفاقاً شبه تام بين المتخصصين في تعليم اللغة على أن تحقيق الاستقلالية ليس أمراً سهلاً، وهناك اختلاف حول أفضل طريقة لتنمية استقلالية المتعلم، وغموض حول كيفية دمج مفهوم الاستقلالية في تصميم الدورات اللغوية بطريقة منتظمة، بل إن هناك قلة في البحوث والدراسات الموجهة نحو اكتشاف الطرق التي يمكن للمعلم توظيفها لتعزيز استقلالية المتعلم ضمن منهج معين (Tudor, 1996, Hoffman, 1999).

ويقرر بِنْسُون Benson (٢٧: ١٩٩٦) أنه لا يوجد صيغة في الاستقلالية جاهزة للتطبيق في أي سياق تعلمي/تعليمي، ويضيف بأنه لا يوجد نظرية في تعلم اللغة الاستقلالي، ويدعو إلى ضرورة تطوير صيغة من الاستقلالية تأخذ بالحسبان طبيعة اللغة وطبيعة تعلمها. ونحن نضم صوتنا إلى صوته، وبل ونؤكد بأن هذه

الصيغة المقترحة يجب أن تأخذ بالحسبان أيضاً طبيعة اللغة العربية وطبيعة سياقات تعليمها وخصائص معلميها ومتعلميها. ويؤكد كثير من الباحثين وعلى رأسهم نُونَن Nunan (١٣ : ١٩٩٦) أن الاستقلالية درجات وصور مختلفة، وسنحاول البحث عن الصورة المناسبة لسياق تعليم اللغة العربية في المملكة العربية السعودية، فنحن نسعى إلى تحقيق درجة معتدلة من الاستقلالية عند متعلمي اللغة العربية، فنحن لا نريد الاستقلالية الكاملة المطلقة (وهي شيء يصعب تحقيقه وغير مرغوب فيه أصلاً) ولا الاعتماد الكامل على الآخرين كما يظهر على بعض متعلمي اللغة العربية. إن هدفنا يتمثل في تحقيق قدرة المتعلم على اعتماده على ذاته مع تلقيه المساعدة اللازمة من الآخرين عند الحاجة وخاصة المعلم، وقدرته كذلك على التعاون مع الآخرين وممارسة الاعتماد المتبادل مع زملائه الذي سبق أن أشرنا إليه عند مناقشتنا لماهية مفهوم الاستقلالية، فلابد أن يكون هناك توازن بين الاستقلالية والاتكالية لأن عملية التعلم/التعليم عملية اجتماعية تفاعلية (Vygotsky, 1978).

تجدر الإشارة إلى أننا يجب أن نتوقع أن نواجه بعض المشكلات والتحديات عند محاولة تطبيق التعلم الاستقلالي في ميدان تعليم اللغة العربية، حيث يشير رِمِرت Remmert (١٨ : ١٩٩٧) إلى أن التعلم الاستقلالي قد يؤدي إلى نشوء بعض المشكلات في بعض السياقات. لذا يجب عند محاولة تطبيق التعلم الاستقلالي دراسة سياق تعليم اللغة العربية الذي نرغب في تطبيق التعلم الاستقلالي فيه بعناية كبيرة، كما يجب أن تكون التوقعات واقعية بعيدة عن المثاليات المبالغ فيها حتى لا يتسرب الإحباط إلى أعضاء الفريق المكلف بتطبيق التعلم الاستقلالي، ومن ثم يتعرض المشروع برمته إلى الفشل. وعليه ينبغي توخي الحذر وأخذ الحيطة عند

اتخاذ قرار تطبيق التعلم الاستقلالي في ميدان تعليم اللغة العربية، كما يجب التدرج في التطبيق وتقييم كل مرحلة تقييماً دقيقاً قبل الانتقال إلى المرحلة التي تليها. ولكن يجب ألا يمنعنا ذلك من محاولة تطبيق التعلم الاستقلالي، إذ يدعو هِقْز Higgs (٥٥ : ١٩٨٨) إلى ضرورة مواجهة بعض المسلمات وتغيير بعض المنطلقات الأساسية التي لا زلنا نؤمن بها وقد تكون مفيدة في الماضي، ولكنها لم تعد كذلك في الوقت الحاضر، ويؤكد أنه يجب علينا تحطيم الحواجز التي تمنعنا من إجراء بعض التغييرات التي تستجيب للحاجات الراهنة. وميدان تعليم اللغة العربية بحاجة ماسة إلى إجراء بعض التغييرات الجذرية في التوجهات والطرق والأساليب بما ينسجم مع ما استجد من نظريات ورؤى في تعليم اللغة وبما يضمن تحقيق أفضل النتائج، وهو ما يدعو إليه رشدي طعيمة بإلحاح (١٢ : ٢٠٠٤)، حيث يقول:

الاتجاهات الجديدة... تفرض نفسها على برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها... إن سبباً من الأسباب الرئيسية للعزوف عن هذه البرامج هو ثباتها على الحال الذي بدأت به منذ ما يزيد على ربع قرن من الزمان.. آن لنا إذن أن نعيد النظر في كل ما نقوم به ونحن نعد برامج تعليم العربية أو نؤلف كتبها.

وتؤكد كُوتِرل Cotterall (٢١٩ : ١٩٩٥) أنه على الرغم من أن كثيراً من البرامج اللغوية تزعم أنها تتمركز حول المتعلم وتعزز استقلاليته، فغالبية الممارسات الصفية الحقيقية تفسد هذا الهدف وتعمل ضده، وعليه يقرر دِيكِنْسُون Dickinson (٢ : ١٩٨٧) أن الاستقلالية لا يمكن تحقيقها من خلال إخبار المتعلمين بها أو من خلال رفض التدريس الصفي التقليدي، بل هي تتحقق ببطء مع الصراع نحوها من خلال التدريب والإعداد الدقيقين للمعلم والمتعلم، كما أنها عملية تطورية نمائية وتحقيقها يتفاوت من متعلم إلى آخر ومن فصل لغوي إلى آخر

ومن مؤسسة تعليمية إلى أخرى. من ناحية أخرى يشير باوْد Boud (٢٣ : ١٩٨٨أ) إلى أن هناك خطاً متصلاً من المذاهب التعلمية/التعليمية يمكن الحكم فيها على مدى تعزيز استقلالية المتعلم، ففي الطرف الأول تقع الممارسات التدريسية التقليدية الوعظية التي تكون فيها فرص ممارسة التعلم الاستقلالي محدودة جداً، وفي الطرف الثاني هناك مذاهب تجعل اتخاذ القرارات في يد المتعلم، ويجب علينا في ميدان تعليم اللغة العربية الابتعاد عن الطرف الأول والاقتراب من الطرف الثاني قدر المستطاع من خلال إجراء بعض التغييرات الأساسية على مستوى التدريس والمنهج وفي أدوار المعلم والمتعلم ووظيفة كل منهما، إذ تشير ستيرترِج Sturtridge (٦٦ : ١٩٩٧) أن التعلم الاستقلالي يتطلب إعادة تقييم أدوار المعلم والمتعلم والعلاقة بينهما، وعلاقة كليهما بالمؤسسة التعليمية، وهو ما سوف نتحدث عنه في الأجزاء التالية من الدراسة.

المتعلم:

تهيئة المتعلم:

يعتمد تطبيق مفهوم الاستقلالية على المتعلم بالدرجة الأولى، فهو الركن الأول من أركان هذه العملية. ويؤكد هِقْز Higgs (٤٣ : ١٩٨٨) على أن نقطة البداية في تطبيق التعلم الاستقلالي هو قياس استعداد المتعلمين لهذا النوع من التعلم وتهيئتهم له، إذ قد يواجه الطلاب بعض الصعوبات إذا طلب منهم بشكل مفاجئ التعلم بطريقة استقلالية خاصة متعلمي اللغة العربية الذين يغلب عليهم استخدام الطرق التقليدية في تعلم اللغة. فهناك علاقة مباشرة بين استعداد المتعلم وتنمية الاستقلالية، حيث يقرر ناكْهُول Nakhoul (١٥٥ : ١٩٩٣) أنه كلما تم المزيد من الإعداد أصبح المتعلمون مجهزين بشكل أفضل للتعامل مع متطلبات

التعلم الاستقلالي. إذاً المرحلة الأولى من مراحل تطبيق الاستقلالية هي مرحلة الاستعداد والتهيئة، وعليه ينبغي قبل الشروع في أي جهد تعليمي يهدف إلى تنمية الاستقلالية عند المتعلمين قياس مدى استعدادهم للتعلم الاستقلالي.

قناعات المتعلمين:

إن استعداد المتعلمين للتعلم الاستقلالي مرتبط بآرائهم واعتقاداتهم حول طبيعة اللغة وعملية التعلم وتوقعاتهم وقناعاتهم فيما يتعلق بالأدوار التي يجب أن يلعبها المعلم والمتعلم في عملية التعلم وقدراتهم على التعلم وتحمل مسؤولية التعلم، علماً بأن آراء المتعلمين حيال الاستقلالية وتحمل مسؤولية التعلم سوف تتأثر بخبراتهم التربوية السابقة والمرحلة العقلية التي يمرون بها وتوجهات المعلمين وإجراءات القياس المتبعة (Boud, 1988a). ونحن نؤكد على أهمية هذه المرحلة في سياق تعليم اللغة العربية، لأن كثيراً من متعلمي اللغة العربية قد يحملون بعض القناعات والاعتقادات التقليدية التي تتنافى مع مبادئ التعلم الاستقلالي كما أثبتت ذلك بعض الدراسات (الشويرخ، ١٤٢٥هـ)، فبدون التعرف على هذه القناعات والآراء ومناقشتها وتصحيحها قد تتعرض محاولات تطبيق التعلم الاستقلالي إلى الفشل. ويمكن قياس استعداد المتعلمين للتعلم الاستقلالي ومعرفة آرائهم وقناعاتهم باستخدام الاستبانات والمقابلات، وعن طريق مناقشة الطلاب في الفصل حول اعتقاداتهم وآرائهم. ويجب توخي الحذر وأخذ الحيطة والاستعداد الجيد عند تطبيق هذه المرحلة في سياق تعليم اللغة العربية؛ لأن مثل هذه الإجراءات (استخدام الاستبانات والمقابلات والمناقشات الصفية للتعرف على آراء الطلاب وتوجهاتهم وقناعاتهم) ليس من الأساليب المألوفة المطبقة في سياقات تعليم اللغة العربية، لذا قد يشعر الطلاب بالاستغراب أو القلق أو الحيرة مما

ينعكس سلباً على إجاباتهم وتفاعلهم مع المرحلة، لذا ينبغي تهيئة الطلاب لهذه المرحلة تهيئة دقيقة وتبيين وظيفتها وأهميتها، وأن يتم ذلك بطريقة تدريجية حذرة. وهناك بعض الأدلة في أدبيات تعليم اللغة (Benson, 2001) تؤكد أن المتعلمين قد يغيّرون بعضاً من اعتقاداتهم حول تعلم اللغة تغييراً إيجابياً استجابة للمعلومات الجديدة التي يحصلون عليها، أو عند إحداث بعض التغييرات في بنية التعلم التي تجعلهم يقتنعون بأن ما يحملونه من قناعات قد لا تكون بالضرورة صحيحة.

الاستقلالية والدافعية:

إن من الإجراءات ذات الصلة بتهيئة المتعلمين للتعلم الاستقلالي زيادة دافعيتهم ورفع درجة الثقة بأنفسهم وتدريبهم على وسائل التحفيز الذاتي، فالدافعية من المسائل المرتبطة ارتباطاً وثيقاً بالتعلم الاستقلالي، حيث تؤكد كُوترل Cotterall (٥٠٢ : ١٩٩٩) أن الدافعية يمكن أن تكون ممهدة للتعلم الاستقلالي الناجح. ويقرر يُوشِيدا Ushioda (٣ : ١٩٩٦) أن الدافعية المرتبطة بالتعلم الاستقلالي ليست مجرد سبب أو نتيجة لخبرة تعلمية سلبية أو إيجابية، بل هي عمليات للمحافظة على اندماج المتعلم في التعلم، وهي تعتمد في رأيه على كيفية تفكير المتعلم وطريقته في تفسير المعلومات المستقاة من الخبرة ذات العلاقة. وعليه فالدافعية في نظر يُوشِيدا Ushioda قدرة على التفكير التحفيزي الفعال، ولذا فتطوير هذا النوع من الدافعية عند متعلمي اللغة العربية من الأبعاد المكملة للاستقلالية ومن الشروط الأساسية لممارسة التعلم الاستقلالي. من ناحية أخرى يشير دِيكِنْسُون Dickinson (٤٠ : ١٩٩٤) إلى أنه من الوسائل الناجحة لتعزيز التوجهات الإيجابية عند المتعلمين نحو التعلم الاستقلالي جعل المتعلم يمر بخبرات ناجحة في التعلم الاستقلالي في سياقات مختلفة. إن زيادة الدافعية ورفع مستوى

الثقة بالنفس عند المتعلمين من المسائل المحورية في تنمية التعلم الاستقلالي خاصة لدى متعلمي اللغة العربية الذين قد يوصف كثير منهم بالسلبية والاعتماد على غيرهم وتنقصهم المبادرة وعدم وجود الحافز للتعلم خارج الفصل، ويعتمدون على مادرسوه في المدرسة أو المعهد.

تدريب المتعلم:

يرى برُودي Broady وكِينِنْق Kenning (٩ : ١٩٩٦) أن التعلم الاستقلالي يحتاج إلى معارف ومهارات متعددة، ويؤيدهما هُولِك Holec (١٨٠ : ١٩٨٥) الذي يرى أن هذه المعارف والمهارات يجب على المتعلم اكتسابها لأن كثيراً من المتعلمين لا يجيدها. وهذا يعني أن المتعلم بحاجة إلى الوعي بهذه المعارف والتدرب على هذه المهارات، ويتم ذلك عن طريق ما يسمى بتدريب المتعلم Learner Training، والمقصود بتدريب المتعلم توعية المتعلم بطبيعة اللغة وطبيعة تعلمها وتدريبه على استعمال الإستراتيجيات التعلمية المختلفة وتوظيفها بطريقة مناسبة وفعالة. إن تدريب المتعلم أحد الوسائل الرئيسية لتنمية التعلم الاستقلالي، ويدعم هذا التوجه عدد كبير من المتخصصين في تعليم اللغة وعلى رأسهم نُونَن Nunan (١٩٩٦) ولِيتل Little (١٩٩٦) ودِيكِنْسُون Dickinson (١٩٩٣) وفييرا Vieira (١٩٩٩). ويدعو نُونِن Nunan (١٣ : ١٩٩٦) إلى تطبيق تدريب المتعلم بطريقة منتظمة غير عشوائية، وأن يكون تدريب المتعلم أحد أركان المنهج اللغوي الرئيسية، ويشاطره الرأي لِيتل Little (٢١٠ : ١٩٩٦) الذي يدعو إلى أن يكون تدريب المتعلم من الاهتمامات التدريسية المحورية منذ بداية عملية التعلم/التعليم. ومع أننا نتفق مع نونن وليتل وغيرهما على أهمية تدريب المتعلم ودوره الحيوي في تنمية الاستقلالية عند المتعلمين، إلا أننا لا نتفق مع من يحصر الاستقلالية في

تدريب المتعلم مثل وِنْدن Wenden (١٩٩١)، فتدريب المتعلم أحد السبل الموصلة إلى الاستقلالية. وهناك من يحذر من أن يتحول دور المعلم في مذاهب تدريب المتعلم من ناقل للمعارف والمعلومات اللغوية إلى ناقل لحقائق حول الطرق الفعالة في تعلم اللغة، إذ يرى فُولر Voller (١٠٧ : ١٩٩٧) أن الاستقلالية ليست هدية يقدمها المعلم للمتعلم، ونحن نتفق معه في ذلك، فالاستقلالية لا تدرس ولا تعطى ولكنها تنمى عند المتعلم بوسائل مختلفة، ومن أهمها وسيلة تدريب المتعلم. ونؤكد في هذا الصدد ما أشار إليه هُولِك Holic (٤٢ : ١٩٨٠) من أن الإستراتيجية التي يجب اتباعها في تدريب المتعلم ينبغي أن تعتمد على الاكتشاف والمحاولة والخطأ، أي يجب على المتعلم أن يكتشف بمساعدة المعلم أو بدون مساعدته المعارف والأساليب التي يحتاج إليها وهو يحاول العثور على حلول للمشكلات التي يواجهها.

الوعي الذاتي :

من المسائل المرتبطة بتدريب المتعلم الوعي الذاتي، فهو من شروط الاستقلالية، حيث يشير لِيتل Little (١٢ : ١٩٩٠) إلى ضرورة أن يكون المتعلم واعياً بذاته، فالمتعلم الذي يجهل الطريقة والأساليب التي يفضلها لا يمكن في نظره أن يكون متعلماً مستقلاً، ولذا يجب أن يكون من أهداف برنامج تدريب المتعلم مساعدته في اكتشاف ذاته. ومن المفاهيم الأساسية المرتبطة بالوعي الذاتي أساليب التعلم التي يفضلها المتعلم Learning Styles، وهي تعني "طريقة الفرد الطبيعية الفطرية المفضلة في امتصاص المعلومات والمهارات الجديدة ومعالجتها والاحتفاظ بها والإبقاء عليها" (Reid, 1995:1)، ويجب مساعدة المتعلم على اكتشاف أسلوبه التعلمي وتعريفه بالأساليب التعلمية الأخرى، وتدريبه على

تنويع أساليب تعلمه بما يتناسب مع طبيعة المهمة التعلمية. ويدعو بروكْس Brooks وقرنْدِي Grundy (٦ : ١٩٨٨) في هذا الصدد إلى تفعيل النقاش وتشجيعه بين المعلم والمتعلم وبين المتعلمين أنفسهم لأن ذلك يرفع وعي المتعلم بذاته، فلكل متعلم طريقته التعلمية الخاصة التي يتم اختيارها أحياناً دون وعي منه، ويمكن تحسين هذه الطريقة وتعديلها من خلال النقاش مع الآخرين خاصة الأقران الذين يحملون الاهتمامات نفسها. كما يدعو لي Lee (٢٨٨ : ١٩٩٨) إلى إتاحة الفرص للمتعلمين لتبادل الإستراتيجيات التعلمية الناجحة مع بعضهم بعضاً لأن ذلك يعزز الجوانب التعاونية والاجتماعية التي يُشدد عليها في تنمية التعلم الاستقلالي.

الاستقلالية درجات متفاوتة:

يجمع عدد كبير من العلماء والباحثين المهتمين بالتعلم الاستقلالي على أن الاستقلالية درجات متفاوتة، وأن الاستعداد الفطري للاستقلالية يتفاوت، حيث تؤكد سِنْكلير Sinclair (١٥٠ : ١٩٩٦) أن تحقيق الاستقلالية يتفاوت في الدرجة عند متعلمي اللغة وفقاً لعدد من العوامل مثل وعي المتعلم بمتطلبات المهمة ومستواه في القدرة ودرجة ثقته بنفسه ورغبته ومزاجه ودافعيته، كما يقرر باوْد Boud (٢٤ : ١٩٨٨أ) أن المتعلمين يتفاوتون في مدى استعدادهم لممارسة التعلم الاستقلالي نتيجة إلى خبراتهم التعلمية السابقة والأسباب التي تدفعهم إلى التعلم. وعليه يجب ألا نتوقع أن يصل جميع متعلمي اللغة العربية إلى درجة متساوية من الاستقلالية، كما أن الزمن الذي يمكن أن يستغرقه كل متعلم لتحقيق الاستقلالية قد يتفاوت، فبعض المتعلمين قد يصلون إلى درجة عالية من الاستقلالية في زمن محدود، في حين قد يصارع متعلم آخر ردحاً من الزمن قبل أن يصل إلى مستوى

معقول من الاستقلالية.

مقاومة الاستقلالية:

يرى هُولِك Holec (١٨٣ : ١٩٨٥) أن قبول تحمل مسؤولية التعلم من طرف المتعلم قد يكون نوعاً من المغامرة الاجتماعية بالنسبة للمتعلم، كما أن الفحص الذاتي الذي يتضمنه اكتساب الاستقلالية قد يكون عائقاً كبيراً على المستوى النفسي، فهو يعني ضرورة تعديل المتعلم لمفاهيمه حيال التعلم والسلوكيات المتعلقة به، وعليه قد يظن بعض المتعلمين أنه غير قادر على تحمل مسؤولية التعلم أو ضبط أنفسهم ويشعرون بالحاجة إلى إسناد هذه المهمة إلى الآخرين.

ولهذه الأسباب يرى لِيتل Little (١٣ : ١٩٩٠) أن بعض المتعلمين قد يقاوم التعلم الاستقلالي. وقد تكون مثل هذه الحالات أكثر حدة في سياق تعليم اللغة العربية نظراً لطغيان الأساليب التدريسية التقليدية وجهل كثير من المتعلمين والمعلمين على حد سواء بمفاهيم التعلم الاستقلالي والتمركز حول المتعلم، ومن هنا ينبغي تطبيق برامج خاصة لمثل هذه العينة من المتعلمين يمكن من خلالها علاج مثل هذه الحالات.

المعلم:

تهيئة المعلم:

قبل الشروع في محاولة تطبيق التعلم الاستقلالي في ميدان تعليم اللغة العربية يجب معرفة مدى استعداد معلمي اللغة العربية لقبول هذا المفهوم. فتهيئة المعلم تسبق تهيئة المتعلم خاصة وأن كثيراً من معلمي اللغة العربية يسلكون المناهج التقليدية في تدريس اللغة، وقد يكونون غير مقتنعين بالاستقلالية، بل قد ينظر بعضهم إلى الاستقلالية على أنها عدو يهدد مكانة المعلم ودوره القيادي في العملية

التعليمية، إلى جانب أن وظيفة المعلم التقليدية المتمثلة في كونه المصدر الرئيسي للمعارف والمعلومات والمسؤول الأول والأخير عن جميع القرارات المتعلقة بتصميم البرنامج الدراسي وتطبيقه تتعارض مع مبادئ التعلم الاستقلالي. ويشير ثافِنس Thavenius (١٥٩ : ١٩٩٩) بهذا الخصوص إلى الحاجة إلى تعزيز ما يسمى باستقلالية المعلم التي تقابل استقلالية المتعلم. وتنمية استقلالية المعلم وتهيئته للتعلم الاستقلالي لها جانبان: أحدهما يتعلق بالتوجهات والقناعات التي يحملها المعلم، والآخر يتصل بالمعارف والمهارات التي يتطلبها التعلم الاستقلالي.

قناعات المعلمين:

يتمثل الجانب الأول من استقلالية المعلم في رغبة المعلم في تحقيق الاستقلالية واقتناعه بالقيمة الحقيقية لمفهوم استقلالية المتعلم وقبوله التغييرات التي تستوجبها الاستقلالية، فالمعلم مثل المتعلم يجب عليه تعديل مفاهيمه وقناعاته حول الدور المنوط به (Holec, 1985). وهذا يتطلب كما يشير إلى ذلك ثافِنس Thavenius (١٥٩ : ١٩٩٩) تخطيط دورات تدريبية لتوعية المعلمين بالاستقلالية ودورها في التعلم اللغوي. ويرى هِقْز Higgs (٥٥ : ١٩٨٨) أن التعلم الاستقلالي يتعارض مع فكرة أن المعلم هو المصدر الوحيد للقوة power والتحكم control داخل الفصل، فالمعلم في فصول تعليم اللغة التقليدية يتحكم بالسلوك الاجتماعي الصفي إما بطريقة مباشرة عن طريق إجراءات إدارة الصف، أو بطريقة غير مباشرة عن طريق الأنشطة التعلمية (Wright, 1987). وعليه يقرر بِنْسُون Benson وفُولر Voller (٩ : ١٩٩٧) أن تغيير الأدوار في التعلم الاستقلالي مرتبط إلى حد كبير بالتغييرات التي يجب إحداثها في توزيع مصادر القوة ضمن عملية التعلم، فالمعلم يجب أن يكون مستعداً للتخلي بطواعية عن موقعه كسلطة مطلقة في

الفصل، وأن يمنح المتعلم بعض القوة والمسؤولية والاختيار في التعلم، وبذلك تقل القوة التي بيد المعلم وتزداد عند المتعلم. وهذا التغيير في مراكز القوى ليس بتلك السهولة، وقد يتسبب في إحداث بعض المشكلات في ميدان تعليم اللغة العربية، بل قد يتعرض للفشل في بعض سياقات تعليم اللغة العربية لأنه يتعارض مع ما هو سائد في فصول تعليم اللغة العربية، وعليه ينبغي تطبيق هذه المرحلة بحذر شديد وتدرج دقيق. إضافة إلى ذلك يرى دام Dam (٢٤ : ١٩٩٠) أن التعلم الاستقلالي يتطلب أن يكون لدى المعلم اعتقاد راسخ بقدرة المتعلم على تحمل مسؤولية تعلمه وثقته في قدرة المتعلمين على اتخاذ قرارات صائبة، لأن أي خلل في ذلك قد يدمر استقلالية المتعلم التي نسعى إلى تعزيزها.

من ناحية أخرى ينبغي ألا يفهم من ذلك أن هذا يعني التقليل من شأن المعلم ودوره في عملية التعلم، وهو ما يحذر منه فُولر Voller (١١١ : ١٩٩٧) الذي يرى أن هناك توجهاً نحو تهميش دور المعلم عند بعض منظري ومطبقي التعلم الاستقلالي. ومن هنا يؤكد لِيتل Little (٧ : ١٩٩٠) أن الاستقلالية لا تستلزم تنازل المعلم عن مسؤوليته، فالمعلم يجب أن يكون على وعي تام بأن دوره الجديد لا يعني التقليل من تدخله ومبادراته، بل يعني تغييراً في نوع هذا التدخل، إذ المطلوب من المعلم مساعدة المتعلم في إدارة عملية تعلمه.

وظائف المعلم اللازمة لتطبيق التعلم الاستقلالي:

يكمن الجانب الثاني من استقلالية المعلم في المعارف والمهارات التي يحتاجها المعلم ليكون قادراً على تطبيق التعلم الاستقلالي في فصول تعليم اللغة العربية، حيث يشير هِقْز Higgs (٥٥ : ١٩٨٨) إلى أن المعلم بحاجة إلى أن يكون على وعي بطبيعة التعلم الاستقلالي ومكوناته وعناصره وشروط تطبيقه، ويحتاج إلى

تنمية قدرته على تخطيط برامج تعلمية تناسب متطلبات المهمة وقدرات المتعلمين. ولعل هذا الجانب مرتبط بالأدوار التي يتوقع أن يلعبها المعلم في أي برنامج لغوي يتبنى التعلم الاستقلالي، وقد فصّل فُولر Voller (١٠١ : ١٩٩٧) الحديث عن وظيفتين أساسيتين للمعلم في مذاهب التعلم الاستقلالي هما وظيفة المسهّل ووظيفة المستشار.

يرى فُولر أن مصطلح المسهّل Facilitator من أكثر المصطلحات شيوعاً في أدبيات التعلم الاستقلالي والتفريدي والذاتي سواء في ميدان تعليم الكبار أو في حقل تعليم اللغة. ويعد نُولز Knowles (١٩٧٥) من أوائل من استخدم هذا المصطلح وقام بتعريفه وتحديده في ميدان التعلم الموجه ذاتياً. وهناك من يطلق على هذه الوظيفة مصطلح المساعد أو المعين Helper ويعد تَف Tough (١٩٧١) أول من استخدم هذا المصطلح، وتبعه دِيكِنْسُون Dickinson (١٩٨٧) في ميدان تعليم اللغة الذاتي، كما استخدمته ستيرترِج Sturtridge (١٩٨٢) في حقل التعلم المفتوح. وهناك فريق ثالث يفضل مصطلح المنسق Coordinator وعلى رأس هؤلاء هامُونْد Hammond وكولِنز Collins (١٩٩١)، وعموماً كل هذه المصطلحات متداخلة ومتشابهة. ولعل أقرب وصف لوظيفة المسهّل ما يسميه هُولِك Holec (١٨٤ : ١٩٨٥) الدعم والمساندة، حيث يرى أن هناك نوعين من الدعم يمكن أن يقدمه المعلم إلى المتعلم في سبيل تحقيق الاستقلالية: الأول دعم تقني/فني، والثاني دعم نفسي/اجتماعي. ويتمثل الدعم التقني/الفني في مساعدة المتعلمين في تحليل القرارات واتخاذها وفي تقويم عملية التعلم بانتظام، ومساعدة الطلاب في زيادة وعيهم بطبيعة اللغة وبعملية التعلم وبإستراتيجيات التعلم المختلفة، وفي إضفاء الخصوصية على خبرات التعلم، وفي اكتسابهم

مهارات جديدة، وفي تطوير مجالات التعلم الضعيفة عندهم، ، فلم يعد دور المعلم يقتصر على نقل المعارف إلى المتعلمين، بل أصبح يتضمن مساعدتهم على تحمل المزيد من المسؤولية تجاه تعلمهم وتهيئة الظروف الملائمة لإنعاش استقلاليتهم، واستحداث بيئة تعلمية غنية ومثيرة وداعمة لاستقلالية المتعلم. أما الدعم النفسي/الاجتماعي فيتمثل في زيادة دافعيتهم وفي رفع الثقة بأنفسهم وتشجيعهم على الالتزام بالاستقلالية، وحثهم في لحظات الشك لإنقاذ ثقتهم بأنفسهم عندما يشعرون بالإحباط ودعمهم للتغلب على العوائق التي قد يواجهونها، مع العلم بأن طبيعة وحجم الدعم المقدم من المعلم لا يبقى ثابتاً طوال مدة اكتساب الاستقلالية، ولهذا لا يمكن تخطيط إسهام المعلم منذ البداية، بل يجب تعديله وتكييفه باستمرار بما يتناسب مع حالة المتعلم.

ويسرد باوْد Boud (٢٣ : ١٩٨٨أ) أيضاً قائمة بالمهمات والأدوار المرتبطة بوظيفة المسهّل، التي يرى أنها تتمثل في مساعدة المتعلم على تخطيط برنامجه التعلمي المستقل وتنفيذه من خلال تحليل الحاجات اللغوية والتعلمية وتحديد الأهداف قصيرة المدى وبعيدة المدى ووضع خطة عمل واختيار المواد التعليمية، ومساعدته أيضاً في قياس تقدمه وتقييم قدرته اللغوية، ومساعدته كذلك على اكتساب المهارات والمعارف اللازمة لتطبيق ما سبق من خلال زيادة وعيه باللغة وعملية التعلم، وتدريبه على تحديد أساليب تعلمه وإستراتيجيات التعلم المناسبة. وهناك تشابه كبير قد يصل إلى حد التطابق بين هذه الوظائف المتعددة المرتبطة بوظيفة المسهّل عند Boud والوظائف المتصلة بالدعم التقني/الفني عند Holic.

أما الوظيفة الثانية التي ذكرها فُولر Voller وهي وظيفة المستشار Counselor فهي من المصطلحات التي تتردد كثيراً في أدبيات التعلم الاستقلالي،

وتعد وظيفة محورية للمعلم في أي مشروع تعليمي يهدف إلى تنمية استقلالية المتعلم. وليس هناك اتفاق حول تعريف وظيفة المستشار (Riley, 1997)، كما أنها تتداخل وتتقاطع مع وظيفة المسهّل التي تحدثنا هنا قبل قليل. ويمكن ملاحظة هذا التداخل من خلال استعراض المهمات التي ذكرها رايْلي Riley (١٢١ : ١٩٩٧) المتصلة بوظيفة المستشار، حيث يرى أن وظيفة المستشار تتمثل في ثلاثة أمور: أولاً مساعدة المتعلم على التعلم من خلال توعيته باعتقاداته وقناعاته وتوجهاته فيما يتصل بعملية التعلم ومساعدته في تحديد أساليبه التعلمية المفضلة، ويمكن ملاحظة أن هذه المهمة مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بالوعي الذاتي الذي تحدثنا عنه بوصفه عنصراً أساسياً في تدريب المتعلم. ثانياً تدريبه وتقديم العون له في تحديد حاجاته اللغوية وأهدافه التعلمية، واختيار الأنشطة التعلمية والمواد التعليمية المناسبة، وتصميم برنامج تعلمي واقعي ومناسب، ومراقبة تقدمه التعلمي وتقييم أدائه. ثالثاً تدريب المتعلم وتوجيهه في استخدام مركز التعلم المفتوح. واستكمالاً لهذه المهمات الثلاث، نعتقد أن من المهمات المرتبطة بوظيفة المستشار أن يكون المعلم مهيئاً وقادراً على الرد على تساؤلات الطلاب واستفساراتهم ومساعدتهم في العثور على حلول للمشكلات التي قد تصادفهم ومقترحات للتغلب على الصعوبات التي قد تواجههم.

وينبه فُولر Voller (١٠٣ : ١٩٩٧) إلى فرق دقيق بين وظيفة المسهّل والمستشار، إذ يرى أن وظيفة المسهّل ترتبط بالتعلم الصفي، في حين أن وظيفة المستشار تناسب البرامج اللغوية القائمة على التفاعل الفردي المبني على المواجهة. ومع إمكانية قبول هذا التفريق، إلا أن فولر استند في ذلك على شيوع مصطلح المستشار في برامج التعلم المفتوح والتعليم الذاتي، فقد استخدم نُولز Knowles

(١٩٨٦) مصطلح المستشار عند حديثه عن استعمال عقود المتعلمين Learner Contracts في التعلم الموجه ذاتياً، كما استخدمه بلُور Bloor وبلُور Bloor (١٩٨٨) لوصف دور المعلم في البرامج اللغوية التفريدية. أما في ميدان التعلم المفتوح فقد استعمله قريمُو Gremmo وأبي Abe (١٩٨٥) وشيرِن Sheerin (١٩٨٩) وأودِل O'Dell (١٩٩٢)، أما ستيرترِج Sturtridge (١٩٩٢) فقد استخدمت مصطلح المرشد Adviser.

وعلى افتراض أن وظيفة المسهّل ترتبط أكثر بالتعلم الصفي الجماعي، ووظيفة المستشار ترتبط أكثر بالتعليم الذاتي والتعلم المفتوح الفردي، فهما يكملان بعضهما بعضاً في تحقيق أهداف البرنامج اللغوي الذي يهدف إلى تنمية استقلالية المتعلم. ولكن من المهم الإشارة إلى أن نجاح تطبيق التعلم الاستقلالي في ميدان تعليم اللغة العربية يستوجب تمكن معلمي اللغة العربية من القيام بوظيفتي المسهّل والمستشار على ما بينهما من تداخل وتضارب وعلى ما يتصفان به من تعقيد. وهذا يستلزم إعادة النظر في برامج إعداد معلمي اللغة العربية، إذ يجب إعادة هيكلتها وتصميمها بما يسمح بتأهيل معلمين قادرين على تنفيذ جميع المهمات والأدوار المرتبطة بهاتين الوظيفتين المعقدتين، خاصة وأن برامج إعداد معلمي اللغة العربية لا زالت تسلك المذاهب التقليدية في إعداد المعلم وتعاني من مشكلات منهجية متعددة (أبو بكر، ٢٠٠٤م).

الخطاب الصفي:

هناك علاقة بين دور المعلم والخطاب الصفي Classroom Discourse، حيث أثبتت بعض البحوث أن الخطاب الصفي السائد في فصول تعليم اللغة يعيق استقلالية المتعلم الطبيعية (Little, 1996)، وعليه يقرر رايْلي Riley (٢٩ :

١٩٩٩) أن أدوار المعلم الجديدة التي تقتضيها مبادئ التعلم الاستقلالي تستلزم تغيير طبيعة الخطاب الصفي بشكل يسمح ببناء هوية وموقع جديدين للمعلم والمتعلم. ومما لاشك فيه أن هذه المشكلة أكثر حدة في ميدان تعليم اللغة العربية، فالخطاب الصفي الأحادي الاتجاه (من المعلم إلى المتعلم) الطاغي على فصول تعليم اللغة العربية يحتاج إلى إعادة نظر إذا كنا نرغب في تنمية الاستقلالية عند متعلمي اللغة العربية. وبناء على ذلك ينبغي إحداث تغيير في بنية الخطاب الصفي في فصول تعليم اللغة العربية من خطاب صفي يتحكم به المعلم تحكماً تاماً إلى خطاب صفي استقلالي مصدره المتعلم (van Lier, 2001)، يسمح له بأخذ زمام المبادرة في التحدث داخل الصف ويتيح له الاعتراض والقبول والرفض وطرح الأسئلة بحرية وممارسة التصحيح الذاتي.

المؤسسة التعليمية:

لا يمكن تطبيق التعلم الاستقلالي في ميدان تعليم اللغة العربية بمعزل عن المؤسسة التعليمية التي يتمثل دورها في توفير الظروف والسياقات التي تسمح للمعلم والمتعلم بلعب أدوارهم الجديدة التي يقتضيها التعلم الاستقلالي، حيث يرى هُولِك Holec (١٩٨١ : ٧٠) أن من الشروط الأساسية لتحقيق الاستقلالية أن يكون هناك هيكل تعليمي يكون فيه التحكم بالتعلم بيد المتعلم. ومما لاشك فيه أن هذا يتطلب تغييراً جذرياً في هيكلة المؤسسة التعليمية وبناء الدورات ومناهج تعليم اللغة العربية، فتوفر الرغبة والمهارة عند المعلم والمتعلم لممارسة الاستقلالية ليس كافياً ليتغلب المعلم والمتعلم على متطلبات سياق التعلم الذي يسعى إلى التحكم بالمتعلمين وفرض قيوده عليهم (Fazey & Linford, 2000).

مرونة النظام التعليمي:

تحدد إسْك Esch (٣٧: ١٩٩٦) معايير بيئات تعليم اللغة التي يمكن فيها تطبيق استقلالية المتعلم، وتضع في مقدمتها مرونة النظام التعليمي، ويشاطرها الرأي لي Lee (٢٨٣: ١٩٩٨) الذي يرى أن المرونة في التعلم من العوامل الحاسمة في تنمية الاستقلالية، بل إن هُولِك Holec (١٧: ١٩٨٨) يصف المرونة بأنها كلمة السر المرتبطة بالاستقلالية. ولكن هناك غموض يحيط بمصطلح المرونة الذي تردد ذكره في أدبيات مفهوم الاستقلالية، فما درجة المرونة المطلوب توفيرها لتحقيق الاستقلالية؟ وفي أي جوانب المنهج يجب توفيرها؟ فالمرونة كلمة مطاطية يختلف الناس في تفسيرها وقياسها. ورغم ذلك فهذا يجب ألا يمنعنا من تلمس أبعاد المرونة المناسبة لسياقات تعليم اللغة العربية.

يمكن تحقيق المرونة في برامج تعليم اللغة العربية من خلال إشراك المتعلم في تحديد ملامح المنهج حتى تصبح بعض جوانب المنهج مستنبطة من المتعلم نتيجة لخبرته الشخصية السابقة وحاجاته الحالية والمستقبلية، خاصة وأن مناهج تعليم اللغة العربية تحدد مسبقاً دون الأخذ بالحسبان خبرات المتعلم وحاجاته ورغباته وطموحاته، وهو ما يتنافى مع مبادئ التعلم الاستقلالي. وليس معنى ذلك أن يتولى المتعلم وضع المنهج بنفسه، وإنما أن يكون هناك مرونة في المنهج تسمح بمعالجة حاجات الطلاب ورغباتهم، كأن يسمح للطلاب اختيار بعض النصوص والتدريبات، فالاختيار من العوامل الحاسمة في تنمية استقلالية المتعلم (Lee, 1998).

طبيعة الأنشطة الصفية:

يقرر باوْد Boud (٣٨: ١٩٨٨أ) أن تحقيق الاستقلالية يتطلب تغييرات أساسية في طرق التدريس والإجراءات الصفية بشكل يسمح للمتعلمين بممارسة

تحمل مسؤولية التعلم. ويطرح كرَيْب Crabbe (٤٤٢ : ١٩٩٣) في هذا الصدد سؤالاً مهماً مفاده: هل الممارسات التدريسية الروتينية في بعض السياقات تكبح استقلالية المتعلم وتعيقها؟ وفي اعتقادنا أن كثيراً من النشاطات التدريسية التقليدية التي يظن الناس أنها تتعارض مع الاستقلالية يمكن توظيفها بطريقة تجعلها عاملاً مساعداً في تنمية الاستقلالية. فالواجبات المنزلية على سبيل المثال من النشاطات التدريسية التي لا غنى عنها في كثير من السياقات، ورغم أن هناك (مثلاً Nakhoul, 1993) من يرى أنها تتعارض مع استقلالية المتعلم لأن المعلم هو من يتحكم بها، فنحن نرى أن من الممكن أن تسهم في استقلالية المتعلم من خلال إتاحة الفرصة للمتعلم ليختار طريقة عمل الواجبات المنزلية والمصادر المستعملة بنفسه مما يعزز استقلاليته. كما أن تطوير استقلالية المتعلم وتعزيزها يتطلب اندماج المتعلمين بشكل نشط في الاستخدام الإنتاجي للغة العربية، كما يتطلب تنشيط المخزون اللغوي الذي بحوزتهم خارج الفصل، وهذا بدوره يقتضي تغيير طبيعة الأنشطة الصفية التقليدية التي تطغى على فصول تعليم اللغة العربية والتي تفتقر إلى عنصر المجازفة التي تعد مطلباً أساسياً لاستخدام اللغة الناجح (Hall & Beggs, 1998). لكن ذلك يجب ألا يجعلنا نخلط بين التعلم الاستقلالي والأسلوب المتساهل في التدريس كما يشير إلى ذلك رِمِرت Remmert (١٤ : ١٩٩٧) الذي يشدد على أن التعلم الاستقلالي لا يعني ترك المتعلمين يفعلون ما يشاؤون دون أي تدخل من المعلم، كما أن التعلم الاستقلالي لا يلغي الأساليب التعلمية/التعليمية الأخرى التي لا تتعارض معه. علاوة على ذلك فلابد من إحداث بعض التغيير في طرق القياس والتقييم المستخدمة في سياقات تعليم اللغة العربية لتناسب مفهوم استقلالية المتعلم وما يتطلبه ذلك من تغيير في النظرة

للمعرفة، وما يستلزمه من منح الفرصة للمتعلمين لممارسة التقييم الذاتي، لأن مشاركة المتعلم في عملية القياس والتقييم من الشروط الرئيسية لتحقيق تحمل المتعلم مسؤولية تعلمه (Holems, 1990).

الاستقلالية والتعليم الذاتي :

هناك جدل في أدبيات تعليم اللغة حول علاقة التعليم الذاتي بالاستقلالية ودوره في تنميتها، ويفرق لي Lee (٢٨٢ : ١٩٩٨) بين التعليم الذاتي والاستقلالية، حيث يرى أن التعليم الذاتي هو أساليب يستخدمها الفرد من أجل توجيه تعلمه، في حين أن الاستقلالية هي القدرة على تحمل مسؤولية التعلم، وعليه فهو يرى أن الاستقلالية قدرة، في حين أن التعليم الذاتي طريقة في تنظيم التعلم. ويعارض بِنْسُون Benson وفُولر Voller (٩ : ١٩٩٧) الرأي الذي يقول أن التعليم الذاتي من الطرق الطبيعية لتطبيق الاستقلالية، ويؤكدان أن المتعلمين الذين يستخدمون طرق التعليم الذاتي دون دعم كاف سوف يعتمدون بشكل كبير على التوجيهات والإرشادات التي تتضمنها المواد التعليمية. من ناحية أخرى يشير هُولِك Holec (٤ : ١٩٨١) إلى أن تحمل مسؤولية التعلم قد تكون موجهة ذاتياً، وقد تتم على أساس استقلالي، كما أنها قد تتم بمساعدة المعلم أو بدون مساعدته، وقد تتم باستخدام المعينات التدريسية أو بدونها، ويضيف أنه على الرغم من أن التعليم الذاتي يتضمن الاستقلالية، فالاستقلالية لا تستلزم بالضرورة التعليم الذاتي، فهو يرى أن المتعلم قد يملك القدرة على تولي أمر العناية بتعلمه دون أن يستخدم هذه القدرة بكامل طاقتها، فالتفاوت في التوجيه الذاتي –في نظره– قد ينتج أما من تفاوت في الاستقلالية نفسها أو تفاوت في ممارسة الاستقلالية. وقد أظهرت نتائج بعض الدراسات (مثل Rosewell &

(Libben, 1994) أن تمتع المتعلم بدرجة معينة من الاستقلالية شرط أساسي للنجاح في ممارسة التعليم الذاتي. ونحن نرى أن التعلم الاستقلالي مزيج من عدة مذاهب تعلمية منها التعليم الذاتي، وندعو إلى تطبيق التعليم الذاتي في برامج تعليم اللغة العربية وإعطاء متعلمي اللغة العربية فرصة لممارسة التعليم الموجه ذاتياً، ولكننا لا نحصر الاستقلالية في التعليم الذاتي ولا نعتبر التعليم الذاتي هو الاستقلالية كما يعتقد بعض الناس، وهو من المفاهيم المغلوطة الشائعة كما يشير إلى ذلك لِيتل Little (٧: ١٩٩٠). والهدف الذي نسعى إليه هو تنمية استقلالية متعلمي اللغة العربية، وليس مجرد تطوير قدراتهم على ممارسة التعليم الذاتي، ولكننا نؤمن أن تطور قدرة المتعلم على تطبيق التعليم الذاتي من العوامل المساعدة في تحقيق ما نصبو إليه، فالتعلم الذاتي قد يؤدي إلى الاستقلالية أو قد يكون من نتائجها.

الاستقلالية والتعلم المفتوح:

هناك من يشكك في الدور الذي يمكن أن يلعبه التعلم المفتوح Self-access Learning في تنمية الاستقلالية، وعلى رأسهم بِنْسُون Benson وفُولر Voller (٩: ١٩٩٧) اللذان يعتقدان أن التعلم المفتوح يؤدي إلى اعتماد المتعلم على عدد محدود من الإستراتيجيات والمواد التعليمية وينتج عن ذلك ضيق في الرؤى عند المتعلم. من جهة أخرى هناك من يؤمن بأن التعلم المفتوح من الوسائل المهمة في تحقيق الاستقلالية وعلى رأس هؤلاء دِيكِنْسُون Dickinson (١٩٩٣) و شيرِن Sheerin (١٩٩٧) وستيرترِج Sturtridge (١٩٩٧) وليتلوود Littlewood (١٩٩٧). ويؤكد قاردْنَر Gardner وميلَر Miller (٩: ١٩٩٩) أن التعلم المفتوح هو أكثر المذاهب التعلمية انتشاراً واستخداماً بهدف تشجيع الاستقلالية وتنميتها

عند المتعلمين باعتباره بنية تعلمية فريدة من نوعها يمكن للمتعلم أن يتفاعل معها ويستثمرها بطريقته الخاصة. ونحن نعتقد أن التعلم المفتوح مثله مثل التعليم الذاتي من الوسائل الأساسية في تطبيق التعلم الاستقلالي، فمراكز التعلم المفتوح -إذا تم إعدادها واستثمارها بطريقة فعالة- تساعد في فك بعض القيود التي تطغى على فصول تعليم اللغة التقليدية، وتعطي المتعلم فرصة ليختار ما يريد من المواد التعليمية (من أشرطة وكتب ومعاجم) والأنشطة والتدريبات اللغوية التي تناسبه وتسد حاجته وتنسجم مع إستراتيجياته وأساليبه التعلمية، ومن ثم تزيد نسبة اعتماده على نفسه وتقل نسبة اعتماده على معلمه، وهو ما يؤكده ليتلوود Littlewood (٨٤: ١٩٩٧) الذي يرى أن أهم دور لمراكز التعلم المفتوح يمكن أن تلعبه في التعلم اللغوي أنها توفر بيئة تعطي المتعلم فرصة لممارسة إستراتيجياته التعلمية الخاصة وتطويرها وتمكنه من الانخراط في مهمات تعلمية تتسم بالاستقلالية.

ومع ذلك فإن شيرِن Sheerin (٥٩: ١٩٩٧) تنبه إلى قضية جديرة بالاهتمام فهي تشدد على أنه لا توجد علاقة أتوماتيكية بين التعلم المفتوح والاستقلالية، فالتعلم المفتوح في نظرها إما أن يعزز استقلالية المتعلم أو يعيقها وفقاً للطريقة التي يتم بها تنظيم التعلم المفتوح، وتضيف أن من المهم حتى نساعد المتعلم على تنمية استقلاليته أن نكون قادرين على مساعدته في تحديد مستواه اللغوي وتهيئته ومساندته من خلال مجموعة من عمليات التدريب (على المهارات الأساسية اللازمة) والتطوير (التي تتضمن زيادة الوعي الذاتي عند المتعلم). وبناء على ذلك يشدد كثير من الباحثين (Benson, 2001) على أن العامل الحاسم الذي يحدد العلاقة بين التعلم المفتوح وتنمية استقلالية المتعلم يكمن في أهداف مركز التعلم

المفتوح والمقاييس المتخذة لتحقيقها.

وخلاصة القول أننا ندعو إلى الاهتمام بمراكز التعلم المفتوح وجعلها جزءاً أساسياً في مناهج تعليم اللغة العربية، وتدريب متعلمي اللغة العربية على استخدامها، وتخفيف العبء عليهم بحيث لا تزيد الأعمال المنوطة بهم عن الحد المعقول مما يعطيهم فرصاً كافية لممارسة التعليم الذاتي والتعلم المفتوح إذا أردنا أن ننشر مبادئ التعلم الاستقلالي في برامج تعليم اللغة العربية. وإذا لم تتوفر الإمكانات المطلوبة لإنشاء مراكز للتعلم المفتوح في بعض مؤسسات تعليم اللغة العربية، وهو شيء متوقع في كثير من سياقات تعليم اللغة العربية، يمكن تأسيس مركز مصغر للتعلم المفتوح داخل الفصل الدراسي، بحيث يتم توفير مجموعة من المواد التعليمية من كتب وأشرطة ومعاجم ووضعها في زاوية من زوايا القاعة الدراسية وتنظيمها بطريقة تمكن الطلاب من استعمالها في أوقات محددة تتسم بالمرونة. ويجب أن نذكر أن نجاح مراكز التعلم المفتوح في تنمية استقلالية المتعلم وتطوير قدراته اللغوية لا علاقة له بضخامة تلك المراكز وفخامتها وتطورها، وهو ما تؤكده ستيرترِج Sturtridge (٧٠: ١٩٩٧) التي ترى أن مركز التعلم المفتوح قد ينجح في تأدية وظيفته بصرف النظر عن حجمه.

* * *

خاتمة الدراسة:

كان موضوع هذه الدراسة مفهوم الاستقلالية، حيث تناولنا بالشرح والتحليل والنقاش طبيعة هذا المفهوم ومكوناته، إلى جانب أهميته وعلاقته بكثير من المفاهيم والرؤى التربوية واللغوية الحديثة. فالاستقلالية هدف تربوي ومذهب تعلمي/تعليمي، يعني قدرة المرء على التفكير والعمل على نحو مستقل، وقدرته على تحمل مسؤولية التعلم وإدارة دفته. وتكمن أهميته في ارتباطه بعدد من المفاهيم والنظريات التعليمية واللغوية الحديثة، وعلى رأسها التفريد في التعليم والتمركز حول المتعلم، والتعلم مدى الحياة، والتدريس الناقد، والمناهج اللغوية القائمة على العمليات التعلمية، إلى جانب انسجامه مع الرؤى الحديثة في تعليم اللغة التي تشدد على أهمية الاندماج النشط من المتعلمين في عملية التعلم.

أما الجزء الأخير من الدراسة فقد خصصناه لمناقشة كيفية تطبيق التعلم الاستقلالي في ميدان تعليم اللغة العربية، حيث بيّنا أن الاستقلالية هدف قابل للتطبيق في أي سياق تعليمي/تعلمي، لكن ذلك يتطلب تدريباً وإعداداً دقيقين للمعلم والمتعلم ومرونة كبيرة في البرنامج اللغوي، وإحداث تغييرات جذرية في طبيعة الأنشطة الصفية إلى جانب إدخال الأساليب الحديثة في التعلم وعلى رأسها التعليم الذاتي والتعلم المفتوح. إن تطبيق التعلم الاستقلالي يتطلب اتخاذ إجراءات تمهيدية لتهيئة المعلمين والمتعلمين والتعامل مع بعض قناعاتهم التي قد تتنافى مع مبادئ التعلم الاستقلالي. علاوة على ذلك يقتضي تطبيق التعلم الاستقلالي تدريب المتعلم على إستراتيجيات التعلم وتوعيته بأساليب تعلمه من خلال برامج تدريب المتعلم، وكذلك إخضاع المعلم لبرامج تدريبية متقدمة ومكثفة تساعده على تأدية الوظائف الجديدة اللازمة لتطبيق التعلم الاستقلالي، وعلى رأسها

وظيفتا المسهل والمستشار.

إن تعليم اللغة العربية بحاجة ماسة إلى إجراء المزيد من الدراسات حول مفهوم الاستقلالية، لأن الدراسة الحالية ما هي إلا بداية الطريق. ويجب أن يتوجه الاهتمام في الدراسات المستقبلية إلى تطبيق بعض الممارسات التدريسية المرتبطة بالاستقلالية ودراسة أثرها ومدى فاعليتها في تنمية الاستقلالية وتطوير الكفاية اللغوية عند متعلمي اللغة العربية. إضافة إلى ذلك ينبغي قياس مدى استعداد متعلمي اللغة العربية ومعلميها لقبول هذا المفهوم وردود أفعالهم وقدرتهم على تطبيقه. إن هذا النوع من الدراسات سيفتح الطريق أمامنا لمعرفة الظروف والوسائل الملائمة لتطبيق الاستقلالية في ميدان تعليم اللغة العربية، وسيمكننا من الوصول إلى صيغة الاستقلالية المناسبة لبيئات تعليم اللغة العربية.

* * *

فهرس المصادر والمراجع :

أولاً المراجع العربية :

- أبو بكر، يوسف. (٢٠٠٤م). **مشروع مقترح لتدريب معلمي اللغة العربية أثناء الخدمة**، مجلة العربية للناطقين بغيرها، العدد الأول.
- الشويرخ، صالح ناصر. ١٤٢٥هـ. **اعتقادات متعلمي اللغة العربية حول تعلم اللغة. رسالة التربية وعلم النفس**، العدد الثالث والعشرون: ١٦٠- ١٨٢.
- طعيمة، رشدي أحمد. ٢٠٠٤م. **تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في المجتمع المعاصر، اتجاهات جديدة وتطبيقات لازمة. العربية للناطقين بغيرها**، السنة الأولى، العدد الأول: ١- ٣٨.

ثانياً المراجع الأجنبية :

- Allwright, D. 1988. Autonomy and individualization in whole-class instruction. In A. Brooks & P. Grundy (eds.), *Individualization and Autonomy in Language Learning*. London: Modern English Publication/The British Council.
- Beeching, K. 1996. Evaluating a self-study system. In E. Broady and M. Kenning (eds), *Promoting Learner Autonomy in University Language Teaching*. London: Center for Information on Language Teaching and Research.
- Benson, P. 1996. Concepts of autonomy in language learning. In R. Pemberton et al. (eds), *Taking Control: Autonomy in Language Learning*. Hong Kong: Hong Kong University Press.
- Benson, P. 1997. The philosophy and politics of learner autonomy. In P. Benson and P. Voller (eds), *Autonomy and Independence in Language Learning*. New York: Longman.
- Benson, P. 2001. *Teaching and Researching Autonomy in Language Learning*. Essex: Pearson Education.
- Benson, P. and Voller, P. 1997. Introduction: autonomy and independence in language learning. In P. Benson and P. Voller (eds), *Autonomy and Independence in Language Learning*. New York: Longman.
- Bloor, M. & Bloor, T. 1988. Syllabus negotiation: the basis of

learner autonomy. In A. Brooks & P. Grundy (eds.), *Individualization and Autonomy in Language Learning*. London: Modern English Publication/The British Council.

- Boud, D. 1988a. Moving towards autonomy. In D. Boud (ed), *Developing Student Autonomy in Learning, second Edition*. London: Kogan Page.
- Boud, D. 1988b. Introduction to the second edition. In D. Boud (ed), *Developing Student Autonomy in Learning, second Edition*. London: Kogan Page.
- Breen, M. & Mann, S. 1997. Shooting arrows at the sun: perspectives on a pedagogy for autonomy. In P. Benson and P. Voller (eds), *Autonomy and Independence in Language Learning*. New York: Longman.
- Broady, E. and Kenning, M. 1996. Learner autonomy: an introduction to the issues. In E. Broady and M. Kenning (eds), *Promoting Learner Autonomy in University Language Teaching*. London: Center for Information on Language Teaching and Research.
- Brooks, A. & Grundy, P. 1988. Introduction: individualization, autonomy and English for academic purposes. In A. Brooks & P. Grundy (eds.), *Individualization and Autonomy in Language Learning*. London: Modern English Publication/The British Council.
- Carver, D. & Dickinson, L. 1987. Learning to be self-directed. In M. Geddes & G. Sturtridge (eds), *Individualization*. Hong Kong: Modern English Publications.
- Cotterall, S. 1995. Developing a course strategy for learner autonomy. *ELT Journal*, 49 (3): 219-227.
- Cotterall, S 1999. Key variables in language learning: what the learners believe about them. *System*, 27 (4): 493-513.
- Crabbe, D. 1993. Fostering autonomy from within the classroom: the teacher's responsibility. *System*, 21 (4): 443-452.
- Crabbe, D. 1999. Introduction. In S. Cotterall and D. Crabbe (eds), *Learner Autonomy in Language Learning: Defining the Field and Affecting Change*. Frankfurt: Peter Lang Gmbh.
- Dam, L. 1990. Learner autonomy in practice. In I. Gathercole (ed), *Autonomy in Language learning*. London: Center for Information on Language Teaching and Research.

- Dam, L. & Legenhausen, L. 1996. The acquisition of vocabulary in an autonomous learning environment-the first months of beginning English. In R. Pemberton et al. (eds), *Taking Control: Autonomy in Language Learning*. Hong Kong: Hong Kong University Press.
- Darder, A. 1991. Culture and Power in the Classroom: a Critical Foundation for Bicultural Education. New York: Bergin.
- Devlin, M. 2002. Taking responsibility for learning isn't everything: a case for developing tertiary students' conceptions of learning. *Teaching in Higher Education*, 7 (2): 125-138.
- Dickinson, L. 1987 .*Self-Instruction in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dickinson, L. 1993. Talking shop: aspects of autonomous learning. *ELT Journal*, 47 (4): 330-336.
- Dickinson, L. 1994. Preparing learners: toolkit requirements for preparing/orienting learners. In E. Esch (eds.), *Self-access and the Adult Language Learner*. CILT.
- Dickinson, L. 1995. Autonomy and motivation: a literature review. *System*, 23 (2): 165-174.
- Dornyei, Z. & Csizer, K. 1998. Ten commandments for motivating language learners: results of an empirical study. *Language Teaching Research*, 2 (3): 203-229.
- Esch, E. 1996. Promoting learner autonomy: criteria for the selection of appropriate methods. In R. Pemberton et al. (eds), *Taking Control: Autonomy in Language Learning*. Hong Kong: Hong Kong University Press.
- Fazey, D. & Linford, J. 2000. Tutoring for autonomous learning: principle and practice. *IETI*, 33 (3): 185-196.
- Freire, P. 1972. *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Herder.
- Gardner, D. & Miller, L. 1999. *Establishing Self-Access: from Theory to Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gibbs, B. 1979. Autonomy and authority in education. *Journal of Philosophy of Education*, 13: 119-132.
- Gremmo, M. & Abe, D. 1985. Teaching learning: redefining the teacher's role. In P. Riley (ed), *Discourse and Learning*. New York: Longman.
- Hall, D. and Beggs, E. 1998. Defining learner autonomy. In W. Renandya and G. Jacobs (eds), *Learners and Language Learning*.

Singapore: SEAMEO Regional Language Center.
- Higgs, J. 1988. Planning learning experiences to promote autonomous learning. In D. Boud (ed), *Developing Student Autonomy in Learning, second Edition*. London: Kogan Page.
- Hoffman, A. 1999. Discourse surrounding goals in an undergraduate ESL writing course. In S. Cotterall and D. Crabbe (eds), *Learner Autonomy in Language Learning: Defining the Field and Affecting Change*. Frankfurt: Peter Lang Gmbh.
- Holic, H. 1980. Learner training: meeting needs in self-directed learning. In H. Altman & C. James (eds), *Foreign Language Learning: Meeting Individual Needs*. Oxford: Pergamon.
- Holec, H. 1981 *Autonomy and Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon.
- Holec, H. 1985. On autonomy: some elementary concepts. In P. Riley (ed), *Discourse and Learning*. New York: Longman.
- Holec, H. 1988. Introduction: general presentation. Prospects. In H. Holec (ed), *Autonomy and Self-Directed Learning: Present Fields of Application*. Strasbourg: Council of Europe.
- Holems, B. 1990. First steps towards autonomy for pupils with learning difficulties. In I. Gathercole (ed), *Autonomy in Language learning*. London: Center for Information on Language Teaching and Research.
- Jones, J. 1995. Self-access and culture: retreating from autonomy. *ELT Journal*, 49 (3): 228-234.
- Kirtikara, K. 1997. Autonomy rediscovered. In Autonomy 2000: *the Development of Learning Independence in Language Learning Conference Proceeding*. Bangkok: King Mongkut's Institute of Technology Thonburi.
- Knowles, M. 1975. *Self-directed Learning: A Guide for Learners and Teachers*. New York: The Adult Education Company.
- Knowles, M. 1986. *Using Learner Contracts*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Lee, I. 1998. Supporting greater autonomy in language learning. *ELT Journal*, 52 (4): 282-289.
- Little, D. 1990. Autonomy in language learning. In I. Gathercole (ed.), *Autonomy in Language learning*. London: Center for Information on Language Teaching and Research.

- Little, D. 1991 .*Learner Autonomy 1: Definitions, Issues and Problems*. Dublin: Authentik.
- Little, D. 1996. Freedom to learn and compulsion to interact: promoting learner autonomy through the use of information system and information technologies. In R. Pemberton et al. (eds.), *Taking Control: Autonomy in Language Learning*. Hong Kong: Hong Kong University Press.
- Little, D. 1999. Learner autonomy in more than a western cultural construct. In S. Cotterall and D. Crabbe (eds.), *Learner Autonomy in Language Learning: Defining the Field and Affecting Change*. Frankfurt: Peter Lang Gmbh.
- Littlewood, W. 1996. 'Autonomy': an anatomy and a framework. *System*, 24 (4): 427-435.
- Littlewood, W. 1997. Self-access: why do we want it and what can it do? In P. Benson and P. Voller (eds), *Autonomy and Independence in Language Learning*. New York: Longman.
- Macaro, E. 1997 .*Target Language, Collaborative Learning and Autonomy*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Mammond, M. & Collins, R. 1991. *Self-directed Learning: Critical Practice*. London: Kogan Page.
- Marshall, K. 1996. The rewards and pitfalls of autonomy: a Bangor experience. In E. Broady and M. Kenning (eds.), *Promoting Learner Autonomy in University Language Teaching*. London: Center for Information on Language Teaching and Research.
- Nakhoul, L. 1993. Letting go: preparing teachers and students for learner independence. In J. Edge & K. Richards (eds.), *Teachers Develop Teachers Research*. Oxford: Heinemann.
- Nunan, D. 1988. *The Learner-Centred Curriculum: a Study in Second Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D. 1996. Towards autonomous learning: some theoretical, empirical and practical issues. In R. Pemberton et al. (eds.), *Taking Control: Autonomy in Language Learning*. Hong Kong: Hong Kong University Press.
- Nunan, D. 1997. Designing and adapting materials to encourage learner autonomy. In P. Benson and P. Voller (eds), *Autonomy and Independence in Language Learning*. New York: Longman.

- O'Dell, F. 1992. Helping teachers to use a self-access centre to its full potential. *ELT Journal*, 46 (2): 153-159.
- Pemberton, R. 1996. Introduction. In R. Pemberton et al. (eds.), *Taking Control: Autonomy in Language Learning*. Hong Kong: Hong Kong University Press.
- Pennycook, A. 1997. Cultural alternatives and autonomy. In P. Benson and P. Voller (eds), *Autonomy and Independence in Language Learning*. New York: Longman.
- Pierson, H. 1996. Learner culture and learner autonomy in the Hong Kong Chinese Context. In R. Pemberton et al. (eds.), *Taking Control: Autonomy in Language Learning*. Hong Kong: Hong Kong University Press.
- Reid, J. 1995. *Learning Styles in the ESL/EFL Classroom*. Boston: Heinle & Heinle.
- Remmert, D. 1997. Introducing autonomous learning in a low ability set. *Language Learning Journal*, 15: 14-20.
- Riley, P. 1988. The ethnography of autonomy. In A. Brooks & P. Grundy (eds.), *Individualization and Autonomy in Language Learning*. London: Modern English Publication/The British Council.
- Riley, P. 1997. The guru and the conjurer: aspects of counseling for self-access. In P. Benson and P. Voller (eds), *Autonomy and Independence in Language Learning*. New York: Longman.
- Riley, P. 1999. On the social construction of the learner. In S. Cotterall and D. Crabbe (eds.), *Learner Autonomy in Language Learning: Defining the Field and Affecting Change*. Frankfurt: Peter Lang Gmbh.
- Rosewell, L. & Libben, G. 1994. The sound of one-hand clapping: how to succeed in independent language learning. *Canadian Modern Language Review*, 50 (4): 668-688.
- Sheerin, S. 1989. *Self-access*. Oxford: Oxford University Press.
- Sheerin, S. 1997. An exploration of the relationship between self-access and independent learning. In P. Benson and P. Voller (eds), *Autonomy and Independence in Language Learning*. New York: Longman.
- Sinclair, B. 1996. Materials design for the promotion of learner autonomy: how explicit is 'explicit'? In R. Pemberton et al. (eds.), *Taking Control: Autonomy in Language Learning*. Hong Kong:

Hong Kong University Press.
- Spratt, M., Humphreys, G. and Chan, V. 2002. Autonomy and motivation: which comes first? *Language Teaching Research*, 6 (3): 245-266.
- Sturtridge, G. 1982. Individualised learning: what are the options for the classroom teacher? In M. Geddes & G. Sturtridge (eds.), *Individualisation*. London: Modern English Publications.
- Sturtridge, G. 1992. *Self-access: Preparation and Training*. Manchester: British Council.
- Sturtridge, G. 1997. Teaching and language learning in self-access centres: changing roles? In P. Benson and P. Voller (eds.), *Autonomy and Independence in Language Learning*. New York: Longman.
- Thavenius, C. 1999. Teacher autonomy for learner autonomy. In S. Cotterall and D. Crabbe (eds.), *Learner Autonomy in Language Learning: Defining the Field and Affecting Change*. Frankfurt: Peter Lang Gmbh.
- Thomson ،C. 1996. Self-assessment in self-directed learning: issues of learner diversity. In R. Pemberton et al. (eds.), *Taking Control: Autonomy in Language Learning*. Hong Kong: Hong Kong University Press.
- Tough, A. 1971. *The Adult's Learning Projects*. Ontario Institute for Education Studies.
- Trim, J. 1988. Preface. In H. Holec (ed (*Autonomy and Self-Directed Learning: Present Fields of Application*. Strasbourg: Council of Europe.
- Tudor, I. 1996. *Learner-centredness as Language Education*. . Cambridge: Cambridge University Press.
- Ushioda, E. 1996 .*Learner Autonomy: the Role of Motivation*. Dublin: Authentik.
- van Lier, L. 2001. Constraints and resources in classroom talk: issues of equality and symmetry. In C. Candlin & N. Mercer (eds.), *English Language Teaching in its Social Context*. London: Routledge.
- Vieira, V. 1999. Pedagogy for autonomy: teacher development and pedagogical experimentation- an in-service teacher training project.

In S. Cotterall and D. Crabbe (eds.), *Learner Autonomy in Language Learning: Defining the Field and Affecting Change*. Frankfurt: Peter Lang Gmbh.

- Voller, P. 1997. Does the teacher have a role in autonomous language learning? In P. Benson and P. Voller (eds), *Autonomy and Independence in Language Learning*. New York: Longman.
- Vygotsky, L. 1978. *Mind in Society*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wenden, A. 1991 .*Learner Strategies for Learner Autonomy*. New York: Prentice Hall.
- Wertsch, T. 1991. *Voices of the Mind: a Sociocultural Approach to Mediated Action*. Cambridge: Harvard University Press.
- White, R. 1988. *The ELT Curriculum: Design, Innovation and Management*. Oxford: Blackwell.
- Wright, T. 1987. *Roles of Teachers and Learners*. Oxford: Oxford University Press.
- Yang, N. 1998. Exploring a new role for teachers: promoting learner autonomy. System, 26 (1): 127-135.

* * *