دراسات في تعليم اللغة العربية وتعلمها
مجلة علمية محكمة نصف سنوية
السنة الخامسة، العدد التاسع، خريف وشتاء ١٣٩٩/ ١٤٤٢، ص ١٦٢-١٣٩
DOI: 10.22099/jsatl.2020.37419.1105

دراسة الحوافز الثقافية وحاجة الانتماء إلى الجماعة الكلامية فى تعلّم اللغة العربية وفق نظرية LASS لبرونر لدى طلاب معهد إيران للغات

فاطمة أعرجي[١]، سهيلا محسني نژاد*[٢]

١-خريجة دكتوراه، قسم اللغة العربية وآدابها بجامعة طهران، إيران.
٢- أستاذة مساعدة في قسم اللغة العربية وآدابها بجامعة الإمام صادق (ع)، إيران.

تاريخ الوصول: ٢٨/ ٠٥/ ١٣٩٩ تاريخ القبول: ٢٥/ ٠٨/ ١٣٩٩
٢٨/ ١٢/ ١٤٤١ ٢٩/ ٠٣/ ١٤٤٢

الملخّص

تلعب الدوافع دوراً هاماً في تعلّم اللغة الثانية، لأن الدافع يبدأ بالحاجة، ومن ثم يؤدي إلى سلوك يحرك الفرد نحو الهدف. وتعلم اللغة عملية ادراكية تتم من خلال المعالجة الداخلية للمعلومات. ويعتبر «الدافع الثقافي» المؤشر الأساس في تلبية حاجة الإنتماء لدى متعلمي اللغة العربية. يهدف هذا البحث إلى دراسة تأثير الحوافز الثقافية على رفع مستوى الكفاءة اللغوية لدى متعلمي اللغة العربية في معهد إيران للغات في طهران، ذلك وفق نظرية LASS لبرونر، وذلك من خلال الإجابة على السؤال التالي: ما مدى أهمية حاجة الانتماء ومن ثم الحوافز «الثقافية – المكتسبة»، في رفع مستوى الكفاءة اللغوية لدى المتعلمين في معهد إيران للغات وفق منهج برونر؟ وفق رؤية برونر أنّ التعلم يتم من خلال البحث عن المعرفة، فكلما اتسعت دائرة معارف المتعلم عن ثقافة اللغة المستهدفة، زادت قدرته على استيعاب اللغة، وكلما زادت دوافعه للانتماء إلى الجماعة الكلامية يصبح أكثر قدرة على استخدام تلك اللغة. إتبعت الدراسة المنهج المسحي– التحليلي، فتمّ اختيار ٣٠ طالبا من متعلمي اللغة العربية في معهد إيران للغات في المستوى المتقدم، واعتمدت الدراسة على أسلوب العينة العمدية، ومن خلال استمارات الاستبيان. استنتجت الدراسة أنه إذا مُهدت الظروف للشعور بحاجة المعرفة الثقافية أولاً والانتماء ثانياً، ستكتمل دائرة الدوافع. وهناك درجة من عدم القدرة على التنبؤ عند المتعلمين للحصول على مهارات اللغة العربية مقابل الحصول على نتيجة ملموسة قادرة على تلبية الحاجات وفق هرم مازلو، وحاجة الانتماء بالتحديد. وإنّ حوافز تعلم اللغة العربية تتعلق بصورة مباشرة بمدى الحرمان من الجماعة الكلامية لدى المتعلم ومدى اقتناعه بأنّ هذا الحرمان يمكن تلبيته أو سدّه من خلال تعلّم اللغة العربية.

الكلمات الدليلية: هرم الحاجات، الحوافز الثقافية، نظرية LASS لبرونر، حاجة الانتماء، معهد إيران للغات.

* الكاتب المسؤول: Smohseny@isu.ac.ir

التمهيد

تحتل اللغة مكاناً مركزياً في السلوك، فالمتحدث بها يلتقط جوانباً مختلفة من الثقافة، وبدون اللغة لا تتكوّن الثقافة. وإنّ تعلم اللغة العربية في إيران تتأثر تأثرا مباشرا بالموقع الثقافي لتلك اللغة بكونها لغة ممثلة لهويتنا الإسلامية، لذلك نجد أن مستوى المعرفة للثقافة العربية، له دور حاسم في تعلمها ولهذا السبب انتشرت المعاهد التعليمية في إيران إلى جانب التخصصات الجامعية بتنوع مستوياتها ولكنها افتقدت بصورة عامة إلى المنهجية التي قد تُبنى وفق التجارب العالمية وخبرة الدول التي قد قطعت مسافات شاسعة في تعليم اللغات الثانية.

هناك وجهات نظر حول الدوافع التي سيطر المنهج النفسي الاجتماعي عليها حتى أوائل التسعينات، وبعد ذلك استكملت هذه النظريات لاحقاً بمفاهيم تربوية ونفسية متطورة منها نظرية التحفيز لمتعلمي اللغة الثانية. إن مدى تأثير الحوافز كجانب مهم في تعلم اللغة الثانية والنطق بها يتم وفق «نظام دعم اكتساب اللغة» أي LASS. ومن أجل فهم أهمية هذا النظام في تعلم اللغة الثانية، يجب معرفة المستويات المختلفة لعلم النفس الثقافي وذلك بعد توضيح محدد لمصطلح «التحفيز»، وسيكون تركيزنا بالتحديد على التحفيز لمستوى الكفاءات اللغوية. وقد أجريت هذه الدراسة على متعلمي اللغة العربية في معهد إيران للغات (كانون زبان ايران) في طهران لمعرفة مدى تأثير الفهم الثقافي على طموحات وحوافز المتعلمين.

تعتبر اللغة خاصة لكل مجموعة على حدة، وبما أن لكل مجموعة خصوصياتها، فإن هذا النظام (أي نظام اللغة) لا يمكن أن يكون مجرد وسيلة اتصال محايدة (مجموعة مؤلفين، ٢٠١٣: ١٢٠). فعلى ذلك ترجع ضرورة الدراسة إلى أن تدريس اللغة له جانبان رئيسيان: الأول هو النظرية أو المرجعية، والآخر هو الجانب العملي. ومن الضروري أن نتذكر جيداً أنّ الجانب العملي والتعليمي يُصبحا عديمي الفائدة من دون اعتمادهما على أطر علمية مدروسة. فمن خلال مراجعة الدراسات السابقة المتعلقة بمناهج تعليم مهارات اللغة العربية، يمكن أن نشير إلى قلة الدراسات عن عناصر ومؤشرات تحفيز الطلاب في تعلم مهارات اللغة العربية، والذي أدّى إلى الحاجة لإجراء هذه الدراسة والتعرف على دوافع المتعلمين، وفقاً لنظريات التحفيز الخارجي – التكاملي وسلم الحاجات لـ «ابراهام ماسلو»[1] من خلال نظام اكتساب اللغة LASS.

تسعى الدراسة للإجابة على السؤال الأساسي وهو: ما مدى أهمية الحاجة إلى الانتماء والحوافز «الثقافية - المكتسبة» في رفع مستوى الكفاءة اللغوية لدى المتعلمين في معهد

ايران للغات وفق منهج «برونر» وذلك من خلال الإجابة على الأسئلة الفرعية التالية:

١. ما أهمية البيئة الثقافية فى الحوافز العامة لتطوير الكفاءة اللغوية، وفق ما تمليه علينا نظرية LASS؟

٢. ما هى معايير الجودة للبيئة التعليمية الثقافية، وفق مؤشرى الحاجة إلى الانتماء والحوافز الثقافية؟

٣. ما هو مستوى الحوافز الثقافية وحاجة الانتماء إلى الجماعة الكلامية لدى طلاب معهد إيران للغات؟

٤. ما هى أهم المقترحات التى يمكن أن تسهم فى رفع مستوى الحوافز الثقافية وتحقيق الجودة التعليمية؟

واجهت المؤسسات التعليمة للغة العربية مشكلة توفير برامج تلبي متطلبات الثقافة وفي الوقت نفسه تلبية حاجات الطلاب التعليمية. واللغة كاحتياج وظيفي لحياتنا، يجب أن ترقى في بيئة تعلمية في الدرجة الأولى، وأن تجعل الأشخاص في السياق الصحيح التحفيزي. بعبارة أخرى يجب أن ينظر إلى المتعلم على أنه فرد ديناميكي، هذا يعني أن المتعلمين هم بحاجة إلى اعتبارهم أشخاصاً حقيقيين ويجب ألا يكون هناك تركيز فقط على عملية التعلم ولكن يجب أيضاً التركيز على الجوانب الاجتماعية والبيئية أيضاً لدى المتعلمين. لذلك تهدف هذه الدراسة إلى معرفة تأثير الحاجة إلى الانتماء والحوافز الثقافية على رفع مستوى الكفاءة اللغوية لدى متعلمي اللغة العربية في معهد إيران للغات، وفق نظرية LASS لبرونر والكشف عن الفروق بين اتجاهات عينة الدراسة نحو دوافعهم في البيئة. كما أنها تهدف إلى مساعدة المعلمين والمؤسسات التعليمية على تطوير المقرر التعليمي ورفع الكفاءة اللغوية في المهارات التعليمية وفق ما يمليه علينا علم النفس الثقافي، كما أنها ستفيد في إعطاء المعلمين والمتعلمين فهماً لدور «ثقافة التعليم»[٢] العامة. ولغرض تحقيق ذلك تمت صياغة الفرضيات الآتية:

الفرضية الأساسية

الحوافز «الثقافية - المكتسبة» لها تأثير بالغ الأهمية في تعلم المهارات اللغوية العربية في معهد إيران للغات.

الفرضيات الفرعية

-١ تعلم اللغة العربية يتأثر تأثراً مباشراً بتلبية حاجة الانتماء إلى المجتمع اللغوي،

وهـذا مـا يتـم فقـط في نظـام LASS.

-٢ دوافـع متعلمـي المعهـد لتعلـم اللغـة تتأثـر بالمواقـف الاجتماعيـة التـي جربوهـا في البيئـة التعليميـة بصـورة عامـة. فالشـعور بالمتعـة والشـعور بحاجـة الانتـماء هـي أهـم المحـاور المؤثـرة في رفـع مسـتوى الكفـاءة اللغويـة لـدى المتعلمـين.

-٣ التـدرج مـن الـكلي إلـى الجزئـي هـو أهـم المقترحـات التـي يمكـن أن تسـهم في تطويـر تعليـم اللغـة العربيـة.

حدود الدراسة

-١ الحدود المكانية : معهد إيران للغات في طهران.

-٢ الحدود الزمانية: فصل الشتاء عام ٢٠٢٠.

-٣ الحـدود الموضوعيـة: دراسـة مـؤشرات التحفيـز لتلبيـة حاجـة الانتـماء، لـدى متعلمـي مهـارة تحـدث اللغـة العربيـة.

الدراسات السابقة

أجريـت في السـنوات الأخـيرة بحـوث كثـيرة تعالـج كلّ منهـا جانبـاً مـن جوانـب تعليـم المهـارات اللغويـة، مستهدفة دراسـة التحديـات أو تقديـم أسـاليب تعليميـة جديـدة. ولكـن مـازال موضـوع «المؤشر الثقـافي» وأهميتـه مهمـلاٌ في عمليـة التعليـم والتعلـم. وقـد تـم العثور علـى بعـض الدراسـات القريبـة مـن موضـوع المؤشر الثقـافي وهـي كالتـالي:

دراسـة طهماسـبي وآخـرون (٢٠١٤) ذهبـت إلـى معرفـة مـدى أهميـة الأسـلوب العمـلي في رفـع مسـتوى الكفـاءة اللغويـة. ومـن أهـم نتائجهـا إنّ إثـراء الطـلاب بالمفـردات والقواعـد اللغويـة، قـد لا يمنحهـم القابليـة المطلوبـة لتطويـر المهـارات اللغويـة، وإنـما في المقابـل خلـق فضـاء حـواري لتلـك اللغـة وجعـل المتعلـم بـين يـدي ثقافـة اللغـة، هـو مـا يجعلـه أن يرفـع مـن مسـتوى كفاءتـه بالفعـل. والمهـم هـو أنّ هـذا المقـال قـد أشـار إلـى تأثـير دور إنشـاء الفضـاء الثقـافي في خلـق الدوافـع.

دراسـة محمـدي وآخـرون (١٣٩٣)؛ سـعت المقالـة للإجابـة علـى السـؤال التـالي: هـل هنـاك فجـوة بـين المبـادئ النظريـة للمدخـل التواصـلي وبـين تطبيقهـا وفـق تصـور المدرسـين والمتعلمـين، ومـا هـذه الفجـوة؟ فاتخـذ هـذا البحـث منهـج الإطـار التواصـلي كإطار للدراسـة حيـث يـرى هـذا المنهـج أن الكفـاءة هـي أنّ المتعلـم يكـون قـادراً علـى اسـتخدام اللغة بشـكل مناسـب وفي سـياق اجتماعـي معـين. وتـدل نتائـج هـذه الدراسـة علـى أنّ عمليـة التعليـم

يجب أن تقف على مبادئ التواصل.

دراسة إيمان محمد سعيد الحلاق (٢٠١٧)؛ إختارت الباحثة المنهج الوظيفي النحوي لمعالجة نموذجها، وتوصلت إلى أن يمكن الحصول من خلال المنهج التواصلي إلى استثمار متوافق مع النشاط الفعلي للقدرة التواصلية في فترة اكتساب اللغة، وغير ذلك يمكن تنشيط القدرة التواصلية من خلال اصطناع البيئة اللغوية في الخطوة التالية. فإنّ هذه الدراسة استخدمت الوجهة الفطرية كأنجع الخطوات لتعليم اللغة في عملية اكتساب اللغة وهي عملية تحدث تلقائياً دون أن يتطلب بذل جهد من قبل المتعلم. فناقشت الباحثة أنّ توفير البيئة اللغوية هي من أولويات تعليم اللغة.

دراسة روشن ومختاري (١٣٩٧)؛ إنّ الوعي المعلوماتي في هذا المقال هو عبارة عن مهارة للتبادل، وحاول المؤلفان دراسة علاقة هذا الوعي والمهارات اللغوية. فهما يعرّفان المهارات المعلوماتية على أنها مهارات انتقائية متعددة تمكّن المتعلم من استخدام المعلومات الصحيحة والمناسبة بين الكم الهائل من المعلومات المقدمة في أنواع صيغ التوزيع والنشر، وبالتالي استنتجا أن هذه المهارات سبيل للتعلم الذاتي في مجال رفع كفاءة المهارات اللغوية.

دراسة كارخانه وآخرون (٢٠١٩)؛ اعتمد الدارسون على المنهج الاحصائي - الارتباطي، وركزوا على المدن الغربية من محافظة كلستان في إيران، ويرى الباحثون أنّ هناك صلة وثيقة بين حافز التعلم ومهارة المحادثة العربية. ومن الملاحظات على هذه الدراسة هو أنّ هناك العديد من النظريات التي تحدثت عن تأثير الحوافز على عملية التعليم والتعلم لكنهم أولاً: لم يحدد المؤلفون منهجاً ذا إطار محدد للدراسة وإنما اعتمدوا على أدوات الإحصاء وحسب. وثانياً هناك خلط في دراسة الدوافع لدى المعلمين والمتعلمين فالدراسة تارة تتحدث عن الدافع لدى المعلم، وتارة عن الدافع لدى المتعلم.

دراسة نظري ومحمدي (٢٠٢٠)؛ تناولت هذه الدراسة محور «الدافعية» في عملية تعلم اللغة الثانية، وأجريت لكشف أنواع الدوافع لدى متعلمي اللغة العربية في «مركز اللغات» في الكويت. وتم استخدام استبانة LLOS-IEA الخاصة لأنواع الدوافع عند المتعلمين. فتوصلت الدراسة إلى أن هناك ارتفاع في الدافعية الداخلية وعدم وجود قيمة ذات دلالة إحصائية لمتغير الجنس، وللفرع الجامعي في نوعي الدافعية الداخلية والخارجية، ولكن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين المنطقة الجغرافية والدافعية الخارجية.

الدراسات المذكورة رغم قربها من الموضوع الشامل لهذا البحث، إلاّ أنها لم تتناول

موضوع «الحاجة إلى الانتماء» بصورة محددة. وما يميز دراستنا عن الدراسات السابقة أننا عالجنا مؤشر «الدافع الثقافي-المعرفي» من خلال مؤشر «حاجة الانتماء» لدى متعلمي اللغة العربية إذ حاولنا تقديم نموذجاً يتبع الإطار المعرفي في منهج «برونر» في التعليم، حيث يرفع من مستوى «الكفاءة الثقافية» ومن ثمّ «الكفاءة اللغوية» لدى الطالب؛ وبالتالي خلق الفاعلية الإيجابية من خلال التدرج من الكل إلى الجزء، أي تفهيم وتعريف المجتمع اللغوي ومن ثمّ تعليم اللغة.

ما يهمنا ذكره هو أنّ ما قمنا به في هذه الدراسة هو خطوة إلى الإمام من منطلق هذا المحور، أي من منطلق نظرية الجهاز الفطري للتعلم، فمن خلال اختيارنا منهج برونر، استنتجنا أنّ المنهج الفطري هو منهج يفيد استخدامه في المرحلة الأساسية لدى المتعلمين، ولكن في المراحل التالية المتطورة، المنهج المعرفي المكتسب هو الإطار الأفضل لعملية التعلم والتعليم. فتعلم اللغة ممكن أن يكون فطرياً وفق نظام LAD لتشومسكي، وممكن أن يكون مكتسباً وفق نظام LASS لبرونر، ولكن تلبية حاجة الانتماء في تعلم اللغة الثانية، هو ما يتم فقط في نظام LASS.

مراجعة الأدب النظري

التحفيز والدافعية

من المهم جداً أن نشير في البداية إلى الفرق بين الدوافع والحوافز. الدوافع هي مجموعة من القوى الدافعة في داخل الشخصية الانسانية تعمل على تنشيط السلوك الانساني. أما الحوافز فهي عبارة عن مؤثرات خارجية تحفز الفرد وتشجعه للقيام بأداء أفضل. وفي الحقيقة أنّ الدافع هو الشعور ولكن الحافز هو رد فعل لعامل خارجي. فعلى سبيل المثال، الشعور بالعطش هو الدافع وتقديم الماء هو الحافز، وأيضاً الشعور بنقص المال هو الدافع ولكن توفير المال هو الحافز. وفق منهج برونر، الحوافز والدوافع في التعلم، قد تتداخل حتى أنها تصبح متشابكة تماماً. فعلى ذلك قمنا باستخدام هاتين المفردتين معاً لمعالجة قضية البحث.

إنّ الحافز في تعلم اللغة الثانية هو مجال متزايد الأهمية في اللغويات التطبيقية. إنّ كلمة التحفيز[٣] بمعنى التحرك[٤]. فالأفكار الشائعة حول مفهوم التحفيز هو التحرك أي الشعور الذي يدفعنا إلى المضي قدماً ويساعدنا على إنجاز المهام. رغم هذا التعريف العام، بقيت هناك تعاريف متعددة عن التحفيز لا تتفق مع بعضها بل تختلف في بعض جوانبها (آر بينتريج وشانك، ١٣٩٦: ١٧). فالحافز هو حالة الإثارة المعرفية - العاطفية

والتي تؤدي إلى قرار واع للعمل وإلى فترة من الجهد المستمر من أجل تحقيق مجموعة معينة من الأهداف.

قد يعتمد ظهور السلوك البشري ليس فقط على وجود المحفزات الوراثية والمتغيرات، ولكن أيضًا على تواتر المتغيرات المتداخلة داخل الكائن الحي (خدا بناهي، ١٣٩٨: ١). تستجيب ظاهرة التحفيز لأسباب السلوك والسؤال المطروح هنا: لماذا يتصرف الإنسان بصور مختلفة عند المواقف، يعتقد فرويد أنّ وجود الحوافز للعمل هو دليل على الحاجة، فالحرمان هو المحرك الرئيسي للقيام بالنشاط (المصدر نفسه: ٥٩). ولكن ماذا يعنى الحرمان في إطار البحوث التي لها صلة بحوافز تعليم المهارات اللغوية؟ هذا ما سنشير إليه في الفقرة التالية تحت عنوان «العلاقة بين الحاجة والدافع».

التحفيز ينقسم إلى الذاتي٥ والخارجي٦: إذاً الدافع الذاتي هو محرك شخصي وباطني لتحقيق الهدف، ولكن الدافع الخارجي هو المحرك الخارجي الملموس ليس للشخص سبيل للتحكم فيه. تعتمد الدوافع الخارجية على العوامل والنتائج الملموسة في الخارج مثل المكافآت. وبالإضافة إلى هذا التصنيف الكلي، هناك تقسيم آخر للدوافع وهو الدافع الفعال[٧] والدافع التكاملي[٨]. الدافع الفعال يتضمن مجموعة من العوامل التي ترتبط بالدوافع الناشئة عن الأهداف الخارجية، على سبيل المثال، النجاح في الامتحانات (أنظر: آربينتريج، ١٣٩٦: ٦٧-٧٠). من هذا المنظور، الدافع الفعال مبني على النهج السلوكي أي على «السلوكية» فعلى ذلك يمكن أن تكون السلوكية تميل إلى النظر إلى الدافع إلى حد كبير من حيث القوى الخارجية، وخاصة الظروف المحددة التي تعطي الارتقاء إلى سلوكيات مختلفة.

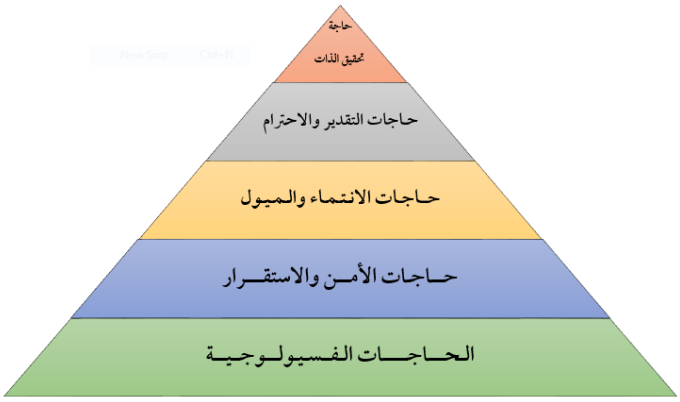
ترتبط السلوكية بنظرية «الباعث - والاستجابة»[٩]. والفكرة الأساسية للشرط الفعال[١٠] هي أن أية استجابة تتم في موقف مثير معين يتبعها تعزيز في صورة مكافأة تميل إلى أن تتكرر في نفس موقف الاستثارة. وعلى خلاف الشرط التقليدي، فإن الشرط الفعال يسمح بظهور أنماط سلوكية جديدة، فإنّ الاستجابات التي تكون في بداياتها عشوائية يمكن تعزيزها بصورة منتقاة لكي تشكل أي سلوك مرغوب (أنظر: جرين، ١٩٩٢: ٤٢-٤٤).

على العموم، حاول هول [١١] أن يوسع من دائرة النظرية السلوكية كي يدخل النظريات الإدراكية التي تكون قريبة من علم النفس الاجتماعي. إنه أكد أن الارتباط الواضح بين الباعث والاستجابة ليس كافياً (المصدر نفسه: ٤٦ - ٤٥). هكذا ظهرت هناك نظريات تحت عنوان النظريات «الإدراكية» متصلة بالأنشطة البشرية التي تتبنى وجهة

النظر القائلة بأن العمليات العقلية أكثر تعقيداً بدرجة أكبر من مجرد كونها ارتباطات بين مثيرات وردود أفعال (المصدر نفسه: ٤٩). على العموم، وفق النظرية السلوكية لم يكن هناك مجال للإرادة الحرة أو للقواعد والإرشادات والظروف و.. ولكن في النظرية الإدراكية ليس الصندوق الأسود خال بل هو مليء من البواعث الأخرى التي يمكن أن تسبب ردود الأفعال. قبل أن ندخل إلى دراسة تعلم اللغة تحت هاتين النظريتين، يجب أن نوضح أثر حاجة الشعور بالانتماء إلى الجماعة الكلامية على حافز تعلم اللغة. وهناك نقطة هامة هي أن هذه العناصر ليست في الواقع منفصلين على هذا النحو، بل إنها متشابكة تماماً مع شيءٍ من الفروق.

العلاقة بين الحاجة والدافع

تعتبر هرمية الاحتياجات لماسلو من أكثر نظريات التحفيز التقليدية تأثيراً، حيث يعتبر رغبات الإنسان لا متناهية، مما يجعل من تحقيق إحداها غير كاف نظراً لانتظام الحاجات الإنسانية وفق سلسلة من مستويات متفاوتة الأهمية. ماسلو هو من أشهر منظري نظريات الحاجة، يشرح حاجات الإنسان التي يطمح إليها ويصف الدوافع التي تحركه. ويتكون هرمه في طبقتها الدنيا من الحاجات الفسيلوجية، ثم تليها طبقة احتياجات الأمان والاستقرار. ثم طبقة الاحتياجات الاجتماعية مثل العلاقات الاجتماعية. وبعدها طبقة الحاجات للتقدير، كتقدير الذات والشعور بالاحترام. والطبقة الأخيرة طبقة تحقيق الذات (أنظر: فرانكن، ١٣٩٨: ٥٠- ٥٥).



(المصدر نفسه: ٤٩)

كما نشاهد، هناك عدد من المؤشرات وفق التسلسل الهرمي للحاجات، ونحن قد

اخترنا واحداً من هذه الاحتياجات وهي الاندماج بمجتمع معين والشعور بالانتماء إليه، وهو يبتدأ بمحاولة لفهم مجتمع ما. هذا ما سيدفعنا الى توضيح نظرية LAD لتشومسكي مقدمةً.

تعلم اللغة وفق نظرية جهاز اكتساب اللغة (LAD[١٢]) لتشومسكي[١٣] بمثابة جهاز فطري للتعلم

طُرح في القرن العشرين نوع من التعلم يُدعى التعلم الشرطي الكلاسيكي والذي طرحه «إيفان بافلوف» وسمي أيضاً بالتعلم الشرطي الكلاسيكي. إن التعلم من هذا المنظور هو رد فعل عاطفي وشرطي. وهو بصورة بسيطة عبارة عن اشتراط الفاعل، ثم التصرف، ثم التعلم، وثم قانون الأثر (أنظر: خداپناهي، ١٣٩٨: ٩٧). هنا يتشابك التعلم مع تفعيل النشاطات لدى الكائن الحي أو كما سماه تشومسكي جهاز اكتساب اللغة.

يدعي تشومسكي أن البشر يمتلكون قدرة فطرية على اكتساب اللغة من خلال جهاز اكتساب اللغة (LAD) ، وهي آلية عقلية تهتم على وجه التحديد باللغة. وفقًا لتشومسكي، فإن الكلمات التي يتعرض لها الطفل غالبًا ما تكون غير مكتملة بالنسبة له، لتكون بمثابة نموذج مناسب للتقليد. إن الطفل الذي يتعلم لغته الأولى سوف يجرد القواعد من هذه اللغة عديمة الشكل التي يواجهها ويدمجها في إنتاجه أو فهمه للغة، وسوف يفعل ذلك في فترة زمنية قصيرة نسبيًا. مع ذلك يؤكد تشومسكي أنّ اللغة نظام من الاستعدادات يمكن استخدامها بطريقة محددة تحت ظروف معينة (أنظر: تشومسكي،١٩٩٠: ٢٢). فهذا الاتجاه النظري هو اتجاه أعمق من السلوكية، وأنّ اكتساب اللغة مركوز في الإنسان بالولادة أي أننا نولد بجهاز داخلي من نوع ما يوجههنا إلى اكتساب اللغة (براون، ١٩٩٤: ٣٨).

على العموم LAD عملية غريزية تمكّن المتعلمين من تعلم اللغة بشرط الحضور في البيئة اللغوية. أدت أفكار تشومسكي حول اللغة إلى دراسات مهمة عن اكتساب الأطفال للغة وقُدمت أدلة على أن لغة الطفل تتطور من خلال اختبار الفرضيات، أي أن الطفل يشارك بنشاط في اكتساب اللغة الأم وليس مجرد متلقي سلبي كما يدعي بعض السلوكيين. فمن المستحيل ايجاد تفسير للطريقة التي يتعلم الناس بها أو يفكرون من خلالها اذا اعتمدنا تماما على الارتباطات التي تنادي بها مدرسة الباعث والاستجابة (أنظر: جرين، ١٩٩٢: ٥٥).

بناءً على تعريفنا للدافع الذاتي، قلنا بأنه عبارة عن القيام بشيء ما لأنه مثير للاهتمام

بطبيعته. على ذلك يمكن دمج أسس نظام LAD على أنه تعلم فطري للغة، ضمن الظواهر التي تتم متأثرة بدافع ذاتي. في هذا الصدد كان «ويليم ماكدوجال» وهو أحد الشخصيات الرئيسة في هذا المجال، يعتقد أن الغرائز الفطرية هي محركات (مثيرات) السلوك الأولية. ولذلك فإن القوى النفسية لا تؤدي وظائفها بصورة آلية بل ينبني أن ينظر إليها من خلال محتوى الهدف الذي يختتم السلوك الذي بدأته هذه القوة ذاتها. ويبدو أنّ التحول من الغريزة إلى الحافز يتناسب تماما مع التأكيد على النواحي البيئية (مؤنس، ١٩٨٦: ٧٦). إذاً الدافع هو أيضا نتيجة للتفاعل مع ثقافة اللغة الثانية فلا يمكن أن نعتمد على الدافع الجوهري لتعزيز المهارات. فعلى ذلك كان من الضروري التركيز على تطوير اللغة بصورة تطبيقية ومنح المدخلات البيئية واللغوية دورًا أساسيًا في عملية تعلم اللغة (Juan and Flor, 2006: 8)

إضافة على ذلك، وفق علم اللغة النفسي، إن الإدراكات التي نمارسها هي انعكاس مباشر لقوى تنظيمية توجد في المجال النفسي للمخ وذلك كاستجابة للمجال الخارجي البيئي. يعتقد البعض أن دراسة عملية اكتساب اللغة الثانية تتم في إطار علم اللغة النفسي. على النقيض من ذلك، فإن علم اللغة النفسي السائد يرتكز جداً على مجموعة من النظريات التي يوفرها علم النفس المعرفي(Field, 2002: 3)، وهذا ما يؤيد نظرية برونر حين أكد من خلالها على علم النفس المعرفي والاجتماعي لدراسة عملية تعلم اللغة الثانية، والذي جئنا به تفصيلاً في المحور التالي.

تعلم اللغة وفق نظام دعم اكتساب اللغة (LASS) لبرونر[٢٤] بمثابة نظام ثقافي مكتسب

جرومي برونر هو أحد علماء النفس التربويين الرائدين في عصره. فقد طوّر النظرية المؤثرة للتعلم النشط والتي تتناقض بقوة مع السلوكية التي ذكرناها آنفاً. ومن أحد اهتماماته هو الأشكال المؤسسية المختلفة التي يتم من خلالها نقل الثقافة، وخاصة في الممارسات المدرسية وفي المدونات القانونية والتطبيق القانوني. قام برونر بتطوير ما يسمى بالنظرة الجديدة في علم النفس التي تركز بشكل أساسي على الظروف الثقافية. وهكذا بدأ برونر في النظر إلى دور الاستراتيجيات الثقافية في تطوير الإدراك البشري. فطور برونر اهتمامًا عميقًا بالتطور المعرفي للأطفال وفي أشكال التعليم المناسبة لهم. وفي النهاية، أصبح أحد أكثر الشخصيات تأثيراً في «الثورة المعرفية» في التعليم. «عملية التعليم» (١٩٦٠)، هو كتاب كان له تأثير في حركة إصلاح المناهج في تلك الفترة. طرح برونر فيه بأن أي موضوع، إذا تم تقديمه بالطريقة المناسبة، يمكن تعليمه لأي طفل في

أي مرحلة من مراحل النمو. فهكذا انعكس اهتمام برونر بهذا السياق في مجال التعليم، وخاصة في كتابه «ثقافة التعليم» (١٩٩٦) الذي ركز فيه على دور الأسس الاجتماعية على التعليم. نعني بالأسس الاجتماعية[١٤] الأسس التي تتعلق بحاجات المجتمع وأفراده، كذلك ثقافة المجتمع، وقيمه الدينية والأخلاقية والوطنية والإنسانية. من حيث أنّ اللغة تحتل مكاناً مركزياً في السلوك، فالمتحدث بها يلتقط جوانب مختلفة مما ذكرناه، وبدون اللغة لم تكن هناك ثقافة. «عندما يبتدأ الشخص بتعلم لغة ثانية، يشعر بفروق ليس فقط في المفردات والنحو وغير ذلك من الاختلافات الشكلية، بل المتعلم يواجه ثقافات وتقاليد جديدة أيضاً (لاند، ١٣٩١: ٢٤). فعلى ذلك لا يمكن فصل اللغة عن الثقافة.[١٥]

على ذلك، نموذج برونر يتضمن عناصر تحفيزية ثقافية متكاملة ومفيدة إذ تركز هذه العناصر على ردود الفعل والمواقف تجاه اللغة المستهدفة. فعلى مستوى المتعلم، يركز العنصر الثقافي على رد فعل الفرد للغة وحالة التعلم. وفي هذا المستوى، يتم تضمين النظريات المعرفية المختلفة للتحفيز. على سبيل المثال، يعتبر الدافع لتعلم اللغة الثانية وظيفة لآراء الفرد نحو ثقافة اللغة المستهدفة وليس كغريزة. وبالتالي، يصبح إنتاج الظروف المناسبة للتحفيز الثقافي. من هذا المنطلق، وحسب رأى «جانييه» هناك تسع خطوات للتعلم أوصى باتباعها وأول هذه الخطوات هي شد انتباه المتعلم أي إثارة الدوافع[١٥] لديه. فنظرية إثارة الدوافع تركز على مدى انشغال المتعلم بالبدء الاستمرار في النشاط التعليمي، وهو أحد أساسيات نجاح المتعلم في مهمته (انظر: زاهر، ١٩٩٦: ٥٥).

كما ذكرنا، تمت برمجة LAD للتعرف على البنية السطحية لأي لغة طبيعية. ولم تكن هناك حاجة إلى اتصال متميز مع متحدث آخر. كان الفضل لنعوم تشومسكي هو إعلانه بجرأة عن إفلاس المؤسسة القديمة. فاقترح أن اكتساب بنية اللغة يعتمد على جهاز اكتساب اللغة الذي له بنية اجتماعية (Forgas, 1985: 131-132). باختصار، أصبح التفاعل بين LAD و LASS هو الذي مكّن متعلم اللغة من دخول المجتمع اللغوي والثقافة التي تتيح للغة الوصول إليها، لأنّ نقل المعرفة والمهارة، مثل أي تبادل بشري، ينطوي على التفاعل المتبادل(Bruner, 1996: 20) فغالبًا ما يقع التعلم والتفكير في بيئة ثقافية وغالبًا ما يعتمدان على استخدام الموارد الثقافية.

ظهر مفهوم التفاعل الذي يعده برونر أساسياً في النمو البشري، أول مرة عند جون ديوي في مقالة تحت عنوان «مفهوم الفعل الانعكاسي في علم النفس» إنه يقول: إن

فكـرة القـوس الانعـكاسي المـشروط، الشـائعة ذلـك الوقـت والفاعلـة في ظهـور المدرسـة السـلوكية، ذات بعـد واحـد وخليـط مـن أجـزاء منفصلـة، واتحـاد ميكانيكـي لعمليـات غـير مترابطـة. بالنسـبة لديـوي، قـوس الانعـكاس هـو دائـرة انعكاسـية وشـبكة متكاملـة متحـدة. إنّ الانعكاسـات ليسـت مجـرد اسـتجابات ميكانيكيـة لضغوطـات البيئـة الخارجيـة بـل النظـام العصبـي ليـس فعـلاً انعكاسـياً بـل هـو شـبكة منظمـة متفاعلـة ذات تحكـم داخـلي (دول، ٢٠١٦: ١٨١).

يذكـر برونـر أنّ هنـاك وجهتـان نظـر متناقضـة حـول طبيعـة واسـتخدامات العقـل في التعلـم. إحـدى هـذه الوجهـات تؤكـد علـى أن التعلـم يتـم بشـكل أسـاسي داخـل الـرأس. كثـير مـن الدراسـات النفسـية للغـة أو كـما ذكرنـا، علـم النفـس اللغـوي تؤكـد علـى هـذا الجانـب مـن التعلـم والتعليـم. وجهـة النظـر المتناقضـة لهـذا هـو أن كل نشـاط عقـلي يقـع في بيئـة ثقافيـة. فيعتمـد علـى مـدى جـودة أداء الطالـب في إتقـان واسـتخدام المهـارات والمعـارف، وفي اسـتخدامها هنـاك مجموعـة أدوات ثقافيـة يوفرهـا المعلـم للمتعلـم. في الواقـع، تقـوم مجموعـة الأدوات الرمزيـة للثقافـة بتحقيـق قـدرات المتعلـم لأنهـا تنطـوي عـلى تبـادلات رمزيـة أي لغويـة قبـل كل شيء. مـن خـلال هـذا التعـاون، يتمكـن المتعلـم مـن الوصـول إلى المـوارد وأنظمـة الرمـوز. فسـوف يحصـل المتعلـم علـى المهـارات اللغويـة بشـكل أفضـل مـن خـلال تفاعلـه مـع الجماعـة الكلاميـة (Bruner, 1996: 67-68).

يعـد مصطلـح «الجماعـة الكلاميـة»[١٨] مـن المصطلحـات شـائعة الاسـتخدام في علـم اللغـة الاجتماعـي، يسـتخدم للدلالـة علـى جماعـة تُعـرف علـى أسـاس اللغـة. ويسـتخدم مصطلـح «الجماعـة اللغويـة»[١٩] بنفـس المعنـى أيضـاً. تقـوم كل لغـة بتعريـف جماعتهـا الكلاميـة وهـي جماعـة مـن النـاس يتصـل بعضهـم ببعـض سـواء بطريقـة مبـاشرة أو غـير مبـاشرة وذلـك عـن طريـق لغـة شـائعة بينهـم (Ibid: 46). يقـوم كل فـرد بتنظيـم سـلوكه وفـق الأنظمـة الكلاميـة هـذه بحيـث يتماثـل وأنظمـة الجماعـة أو الجماعـات التـي يـود مـن وقـت لأخـر أن ينتمـي إليهـا و ذلـك حسـب برونـر يتوقـف علـى:

أولاً: قدرته على تحديد هذه المجموعات.

ثانياً: أن تكون لديه القدرة والفرصة على ملاحظة وتحليل أنظمتها اللغوية.

ثالثـاً: أن تكـون دوافعـه مـن القـوة تدفعـه إلـى أن ينتقـي ويكيّـف سـلوكه ويطوعـه لتلـك الأنظمـة (Ibid: 48).

إن كلمـة جماعـة تعنـي ضمنـاً وجـود أكثـر مـن خاصيـة مشـتركة واحـدة. أيـا كان الأمـر، ويجـب أن تكـون بعـض هـذه الخصائـص هامـة مـن منظـور حيـاة الأفـراد الاجتماعيـة فأنهـا

تكـون ثقافيـة. وإن مجـرد إضافـة عنـصر الثقافـة إلـى التعريفـات ربـما تغنينـا عـن الإشـارة إلـى وجـود عنـاصر مشـتركة أخـرى.

المهـم هـو أنّ مـن هـذا المنظـور، نحـن في حاجـة إلـى بنـاء خطـط منهجيـة واسـتراتيجيات تعليميـة تسـتخدم تفاعـلات حواريـة بـين الطالـب والطالـب، والطالـب والمعلـم. نحتـاج إلى أن نـدرك أن الكثـير ممـا يتعلمـه البـشر يتـم مـن خـلال هـذا التفاعـل. إذا كان لدينـا كـما يقـول تشومسـكي نزعـة فطريـة لتعلـم اللغـة، وإذا وُلدنـا بوجـود أداة اكتسـاب اللغـة LAD فـإن الأداء أو الكفـاءة سـتتطور بواسـطة نظـام دعـم اكتسـاب اللغـة LASS. وجهـة نظـر برونـر هنـا هـي أن القـدرة الفطريـة الداخليـة لدينـا، تعتمـد في نموهـا عـلى الثقافـة التـي توجـد فيهـا. يضمـن كل مـن أداة اكتسـاب اللغـة LAD ونظـام دعـم اكتسـاب اللغـة LASS الاكتسـاب السريـع للغـة عنـد المتعلـم أكثـر سرعـة مـن ذلـك الـذي يعـود إلـى التقليـد (دول، ٢٠١٦: ١٧٩).

لا يمكـن لمـدرس اللغـة أن يـدرس لغتـه وهـو يجهـل العلاقـة بـين اللغـة والمعرفـة (بـراون، ٢٥). وإنّ البحـث في السـنوات العـشر الأخـيرة يؤكـد أن النمـو المعـرفي والنمـو اللغـوي متجانسـان متشـابكان (المصـدر نفسـه: ٤٩). فعلـى ذلـك، يُنظـر إلى التنميـة اللغويـة والاجتماعيـة عـلى أنهـا مترابطـة ومتضمنـة بشـكل لا ينفصـم في السـياقات التـي تحـدث فيهـا. لكننـا في هـذا الحديـث لا نقصـد الكفـاءة التواصليـة ولا الخطابيـة ولا الاسـتراتيجية، نحـن نتحـدث عـن المرحلـة التـي ربـما يجـب أن تكـون مـا قبـل الكفـاءة اللغويـة، فنتحـدث عـن معرفـة الثقافـة كعنـصر ضروري لبلـوغ الكفـاءة الاسـتراتيجية والتواصليـة.

عـلاوة عـلى ذلـك، عـلى النظـام التعليمـي أن يسـعى إلى فهـم كيفيـة ارتبـاط هـذه الأنـماط والعمليـات بقواعـد المجتمـع وقيمـه وأيديولوجياتـه، وكذلـك بالعمليـات الاجتماعيـة والثقافيـة والتاريخيـة واسـعة النطـاق. أيديولوجيـات اللغـة[٢٠] «هـي الأفـكار التـي يصـوغ بهـا الأشـخاص فهمهـم للأصنـاف اللغويـة والاختلافـات بينهـم، وترسـم خريطـة لتلـك التفاهمـات عـلى الأشـخاص والأحـداث والأنشـطة التـي تهمهم» (إرفـين وغـال، ٢٠٠٠: ٣٥). بنـاءً عـلى ذلـك، «إنّ مجمـوع الشـخص والبيئـة يكـون الفضـاء الإدراكـي - النفـسي لـدى الفـرد، وهـذا الفضـاء هـو عبـارة عـن الحاجـات والقيـم والمعتقـدات والحوافـز. هـذا الفضـاء الإدراكـي - النفـسي هـو المقـرر لتصرفـات الشـخص» (أنظر: خداپناهـي، ١٣٩٨: ١٤٧).

الطريقة

مجتمع وعينة الدراسة

مجتمع الدراسة: طلاب معهد إيران للغات. تمّ اختيار ٣٠ طالبا من متعلمي اللغة العربية في معهد إيران للغات في المرحلة العالية، واعتمدت الدراسة على أسلوب العينة العمدية.

أداة الدراسة وصدقها وثباتها

أداة البحث هي استمارات الاستبيان؛ ولقد تمّ حساب ثبات المعطيات بواسطة نظام SPSS ووضعنا في الاستبيان ٢١ مقولة ووزعناها على ٣٠ طالباً من طلاب معهد إيران للغات للتحقق من ثباتها. وتجدر الإشارة إلى أنه تم بناء الأداة، واختيار المحاور والأسئلة على يد الباحثين وفق موضوع الدراسة وقضاياها، وأنها ليست مقتبسة من مقالة ما، إتبعنا مقياس ليكارت وتم تسجيلها من ١ إلى ٥ من: (غير موافق جداً إلى موافق جداً). فمن بين إجمالي ٣٠ طالب في هذه العينة، تم تضمين كل ٣٠ في تحليل الثبات ولم يتم استبعاد أي رد في هذا التحليل. وقد تم تضمين ٪١٠٠ من المشاركين في هذا الاختبار لقياس درجة الثبات. كما هو في الجدول (١).

الجدول(١) حجم العينة المشاركة

	العدد	النسبة المئوية
حجم العينة	٣٠	٪١٠٠
عدم الاجابة	٠	٪٠
المجموع	٣٠	٪١٠٠

صدق الأداة

من وجهة نظر «دواس» أنّ الاختبارات الصغيرة، لابدّ وأن يقوم مصمّمها قبل كلّ شيء بتطبيقها على عيّنات من بيئة الدراسة، أي أن يقوم بإجراء هذا الاختبار على أناس هم أشبه وأقرب إلى أفراد مجتمع الدراسة (دواس، ١٣٨٧: ١٠٩) ولتحليل درجة صدق الأداة أستشرنا خمسة أساتذة متخصّصين في تعليم المهارات اللغوية للغة العربية في الجامعات الإيرانية حيث قاموا بتحليل أسئلة الاختبار وتأييد صدقها.

ثبات الأداة

ثمة طرق مختلفة للتحقّق من ثبات الأداة، لعلّ أشهرها طريقة «آلفا كرونباخ». حيث

تقدّر من الصفر إلى ١، ويعتبر عدد١ مصداقا للثبات التامّ والمثالي. ويرى المختصّون أن المقادير التي تفوق ٧/ ٠ هي مقدارا مقبولا لثبات السؤال (ميرزاده، ١٣٩٥: ٣٧٦).

الجدول (٢) (مقياس آلفا كرونباخ الحاصل من الاختبار كلّه)	
عدد المقولات المدروسة	مقياس آلفا كرونباخ
٢١	٠,٨٠٧

كما يلاحظ هنا في الجدول رقم (٢)، فإنّ مقدار آلفا كرونباخ المستحصل من الاختبار كلّه، ٠.٨٠٧ حيث يعدّ مقبولاً في محاسبة الثبات، وهو حصيلة ٢١ محور.

عرض النتائج

يتأثر مستوى الكفاءة اللغوية بتنوع خلفيات الطلاب، وفي ضوء هذه الخلفيات، فإنه من الضروري معرفة مدى استعداد المتعلمين لمعرفة ثقافة المجتمع اللغوي المستهدف أو ما إذا كان هناك تناسق بين معرفة هذا المجتمع وحاجته بشعور الانتماء. تدور معظم أسئلة هذا الاستبيان حول مدى تلبية حاجة الإنتماء الثقافي نسبةً لتعلم هذه اللغة واستخدامها. والأسئلة الأخرى هي بمثابة تكملة للأسئلة الأساسية للموضوع، فمثلاً الأسئلة التي طُرحت عن مدى الشعور بالمتعة؛ هذا رغم أنها تبدو ذاتية في الدرجة الأولى، ولكن هناك ملاحظة لا يمكن التغافل عنها وهي أنّ الشعور باللذة لدى الفرد لم يكن مجرد تجربة شعورية شخصية، بل خلف مشاعرنا بالمتعة تكمن خلفيات كبيرة من الثقافة وكميات كبيرة من ردود الأفعال الاجتماعية. وبالتالي الأسئلة التي تتعلق بأساليب التعليم طُرحت بكونها مؤشر للمعرفة الثقافية للغة وخلق الرغبة وتحقيق المتعة. وقد تم تقسيم هذه الأسئلة إلى مجموعات وهى كالآتي:

- محور الشعور بالمتعة في تعلم اللغة العربية: وقد تمت الإجابة على أسئلة هذا المحور بصورة إيجابية وتشمل الأسئلة المرقمة في الجدول (١):

الجدول (١) محور الشعور بالمتعة في تعلم اللغة العربية

البنود	غير موافق جداً	غير موافق	محايد	موافق	موافق جداً
١. لا أشعر بالملل عند تعلم هذه اللغة	–	–	–	٣	٢٧
٢. أشعر بالمتعة لأنّ في تعلم اللغة العربية اكتشف قدراتي ومواهبي	–	–	٣	٤	٢٣

١١. تتلائم هذه اللغة وطبيعة ميولي واهتماماتي	–	–	٦	٩	١٥
١٤. أرغب في تعلم اللغة العربية حتى في خارج الفصل الدراسي	–	١	٦	١٥	٨
١٨. أودّ يوماً ما أن أكون مرشدًا سياحيا مجانياً لجولة باللغة العربية	–	٤	٧	١١	٨
١٩. إذا رأيت أشخاصاً يتحدثون العربية في الشارع أو في الفندق وغير ذلك أبدأ بالحديث معهم بأي حجة	–	١	٧	١٢	١٠
٢١. أشعر بالمتعة عندما أشاهد البرامج العربية أو أقرأ الكتب التي تتحدث عن المجتمعات العربية	–	–	–	١٣	١٧
المعدل	٠	٠/٤	٢/٩	٩/٣	١٨

في الجدول (١) نلاحظ محور الشعور بالمتعة حيث تدلّ الإجابات إلى أنّ المستطلعين يشعرون بقدر كبير من المتعة بتعلمهم اللغة وهذا أيضاً ما يدلّ على أنّ طلاب هذه المرحلة بالتحديد، يرون أنّ لمواهبهم وقدراتهم مجال للاكتشاف من خلالها، بحيث تزيد من مستوى رغبتهم في تعلمها حتى خارج الفصل الدراسي. فوجدنا معدّل الإجابة الموافقة جداً لهذه الأسئلة هو (١٨)، وهي نسبة جيدة من الشعور بالمتعة لدى المستطلعين. في الواقع إنّ هذا الشعور هو حالة نفسية تدلّ على أنّ الطالب نوعاً ما يشعر من خلال تعلمه للغة، بشيء من «الانتماء» إلى مجتمع أو ثقافة تلك اللغة، حيث يدخل في بيئة من التواصل يستمتع به بكونه يجيد تلك الأداة المستخدمة، ويتمكن من معرفة ما يجري في الفضاء المعني. على ذلك، معدل (١٨) هو مؤشر يأخذنا إلى هذا الاستنتاج بأنّ أول خطوة للشعور بالإنتماء، هو الشعور بالمتعة في استخدام اللغة، وقد تمت تلبيته لدى المستطلعين.

- محور الشعور بالضمان المادي: والذي يحتوي على الأسئلة المرقمة في الجدول (٢):

الجدول (٢) محور الشعور بالضمان المادي

البنود	غير موافق جداً	غير موافق	محايد	موافق	موافق جداً
٣.أشعر بالضمان المادي في المجهود الذي أبذله	٨	٢٠	٢	–	–
٥. ما أحصل عليه من مهارة التحدث يتناسب مع متطلبات مجتمعي	–	٩	١١	١٠	–

١٠.ظروف العمل لهذه اللغة جيدة	٢	٩	١١	٧	١
١٣.تعلمي لهذه اللغة يعزز انتمائي إلى تطورات العالم العلمية وغيرها	–	٦	٩	١٣	٢
١٧.أنا لاأشعر بالإحباط في تعلمي هذه اللغة	–	١	٣	١٤	١٢
المعدل	٠/٣	٣	٣/٦	٥/٨	٢/٥

في الجدول (٢) نلاحظ الإجابات لأسئلة الضمان المادي تدلّ على أنه ليس هناك نسبة كافية من الشعور بالإطمئنان نحو المجهود المبذول، وهل سيوفر للمتعلم الضمان المادي أم لا. إن المستطلعين لا يرون ظروف العمل لمجالات هذه اللغة جيدة تماما وهذا ما يبينه لنا معدل الإجابة لهذا السؤال فمعدل الإجابة الموافقة ٨/ ٥، والإجابة الموافقة جداً ٥/ ٢ وهي نسبة منخفظة من الشعور بالضمان المادي. وبالطبع إن الشعور بالاستقرار المادي هو الدافع الهام في إنجاز العمل، وضعفه هو ما يؤثر على الجوانب الأخرى للدوافع. ففي الواقع، هناك علاقة بين الفعل والنشاط وبين نوع الحوافز لدى متعلمي اللغة العربية ويكون ذلك في سياقات مختلفة؛ رغم أنّ إنفاق المال أو المكافأة يحث طالبنا على التعلم، ولكن مع ذلك فإنّ النقطة الحاسمة في هذا الدافع، هو توقف النشاط فور توقف الحوافز أي المكافأت. ولكن هذا هو الواقع، ففي كل الأحوال شئنا أم أبينا، الإنسان يبذل الجهد ويصرف من الوقت لنتيجة ملموسة، ولولا هناك مكافآت خارجية (مادية أو معنوية) و (قريبة أو بعيدة)، لا يجد الطالب حافزاً لبذل الجهد.

توضيحاً لذلك، إن غياب جزء مهم من الدافعية (وهنا الضمان المادي)، يقلل مستوى الاهتمام والانتباه بما يعرضه الآخرون، وأن التعلم لا يتطلب الدافعية فقط وإنما الحصول على نتائج ملموسة أيضاً (أنظر، الزغلول، ٢٠١٠: ١٥٢). والجديربالذكر أنّ نفس الباعث لا ينتج دائما نفس الاستجابة ولكن هناك مجموعة متنوعة من الاستجابات، مع ذلك كله، من الصعب أن ندرك كيف يمكن لأكثر التفاعلات تعقيداً أن تفسر لنا سلوكاً يتأثر بوضوح بعلاقات أخرى خفية وغير واضحة. فمثلاً، نشاهد أنّ المستطلعين لم يجدوا سبيلاً إلى المحاصيل المالية الجيدة من خلال تعلمهم اللغة العربية، ولكنهم مع ذلك، وربما باندفاعهم إلى الانتماء الثقافي العربي، أشّروا على التعلم خارج الفصول الدراسية، بإيجاب.

-محور الشعور بالرضا عن الفصول الدراسية: وتشمل البنود ١٢،١٥ في الجدول (٣):

الجدول (٣) محور الشعور بالرضا عن الفصول الدراسية

البنود	غير موافق جداً	غير موافق	محايد	موافق	موافق جداً
١٢. أرى أن الفصول الدراسية هادفة ومرنة	–	٨	٧	١٤	١
١٥. أنا أشعر بإحتياجات خاصة إلى هذه اللغة تغطيها الفصول الدراسية هنا	٣	٧	٥	١٧	٣
المعدل	١/٠	١	١/٢	٢/٨	٠/٦

لا يغطي هذا المحور سؤال الانتماء إلى الجماعة الكلامية ولكنه هو محور عام يسأل عن مدى استجابة الطالب إلى البواعث والحوافز التي يمكن أن يجدها في البيئة التعليمية وعلى رأسها في الفصول الدراسية التي يقضيها. أما بالنسبة لإجابات أسئلة الفصول الدراسية، فهناك نسبة من عدم الرضا، فمعدل الإجابة الموافقة جداً ٦/ ٠، والموافقة ٨/ ٢. ونظراً إلى الشعور بالمتعة والرغبة إلى الانتماء، ربما عدم الرضاء هذا يعود إلى أنّ المنهج لا يتوافق تماماً مع تلبية حاجة حب الاستطلاع لثقافة المجتمع اللغوي بالكامل. وللأفراد وخاصة في المعاهد التعليمية بكونها تحتوي على طلاب من أعمار واتجاهات ومهن مختلفة وسمات شخصية وعاطفية مميزة للغاية لا يمكن قياسها بسهولة من خلال منهج دراسي واحد. يبدو أن بعض أوجه قصور في المناهج في هذه الفترة تشير إلى أن هذه التصاميم لا تزال مجمدة للغاية دون أن تخضع إلى عملية التعقيد وتعدد متطلبات المجتمع المعاصر واندفاعاته.

-محورالشعور بالانتماء الاجتماعي-الثقافي: والذي يحتوي على الأسئلة المرقمة فى الجدول (٤):

الجدول (٤) محورالشعور بالانتماء الاجتماعي-الثقافي

البنود	غير موافق جداً	غير موافق	محايد	موافق	موافق جداً
٤.أشعر بالفخر والإنتماء في تعلم اللغة العربية	–	١	٤	١٣	١٢
٦.تساعدني هذه اللغة على اكتساب خبرة علمية	–	٥	٨	١٧	–
٧.أحصل على التقدير والاحترام بما أقوم به من تعلم المحادثة العربية	٣	٧	٤	١٤	٢

٨.تعطيني هذه اللغة فرصة لتعلم كل جديد	–	٢	٨	١٤	٦
٩.أشعر بالاستقرار الاجتماعي بعد تعلمي هذه اللغة	١	٢	٩	١٦	٢
١٦. أميل إلى معرفة الخلفيات الثقافية للمجتمعات العربية	–	–	٣	١٨	٩
١٨.أود يومًا ما أن أكون مرشدًا سياحيا مجانيًا لجولة باللغة العربية.	–	٤	٧	١١	٨
١٩.إذا رأيت أشخاصاً يتحدثون العربية في الشارع ، في الفندق وما إلى ذلك أبدأ الحديث معهم بأي حجة.	–	١	٧	١٢	١٠
٢٠.أنا أود أن أتعرف أكثر على الثقافة العربية مهما تطلب الأمر	–	١	٢	١٦	١١
المعدل	٠/١	١/٥	٥/٢	١٧/٤	١٠

ونلاحظ في الجدول (٤) أن الإجابات في المحور الرئيس وهو الشعور بالإنتماء الثقافي-الإجتماعي، متغيرة، فمثلاً إجابات السؤال التي تتعلق بتناسب المهارات اللغوية ومتطلبات المجتمع وأيضاً «الاستقرار الاجتماعي»، تميل إلى«غير موافق» في حين أنّ معظم الإجابات سؤال الانتماء تميل إلى معرفة الخلفيات الثقافية. رغم ذلك، وجدنا المعدل جيدا، فالإجابة الموافقة جداً (١٠) والموافقة (١٧/٤)، هذا يدلّ على أنّ مجرد التعرض للغة قد لا يكون شرطا كافيا لاكتساب اللغة، بل إنّ اللغة هي مهارة تُكتسب من خلال الارتباط والتفاعل مع الآخرين. ربما هناك لدى المستطلعين نسبة كافية من الإعجاب بثقافات المجتمعات العربية، مما يحثهم على تطوير مهاراتهم ورغبتهم في استخدامها ولكن الحالة الاجتماعية المسيطرة ومدى تقبلها واهتمامها ومنح مجالاتها وبالتالي ظروف العمل، هي ما لا تبعث على الاطمئنان لدى طلاب هذه اللغة. وبشكل عام فقد لوحظ أن بعض المتعلمين أقل تحمسًا للتواصل مع مجتمع اللغة المستهدفة، في حين أن بعض الطلاب كانوا عكس ذلك تمامًا.

الاستنتاج والمناقشة

بناء على ذلك هو أنّ الحافز الخارجي، والدافع الفعّال، والنظرية السلوكية تتفق مع نظرية جهاز اكتساب اللغة الفطري لدى تشومسكي. وإنّ الحافز الذاتي، والدافع التكاملي، والنظرية الإدراكية تتفق مع نظرية برونر في تعلم اللغة. ومن هذا المنطلق،

يعدّ الدافع التكاملي بأنه رغبة الطلاب في التماهي مع ثقافة مجتمع اللغة الثانية. لأنّ عندما يكون لدى متعلمي اللغة الثانية دافع بشكل تكاملي، ينظرون إلى الهدف على أنه أكثر أهمية وقيمة. فالدافع يرتبط بالقوة مع المواقف الاجتماعية، فإذا كان هناك شعور بتلبية حاجته الى الإنتماء، سيرتفع مستوى الدافع وتزداد الحوافز للانجاز وتقوي المهارات اللغوية. ووفق هرم الرغبات، أشرنا إلى مدى أهمية تلبية الحاجات النفسية التي تبغي الإنتماء إلى مجتمع ما. إستناداً على اختيارنا هذا المتغير الذي يقرر نوعية العمل والنشاط، وهو مجموع المواقف البيئية[٢١] التي تكون في معرض إدراك الشخص. يمكن لهذا الفضاء أن يبني المواقع المتعلقة بالنشاطات من الخوف من الفشل أو الأمل بالنجاح فكلما زاد الأمل بالنجاح وقلّ الخوف من الفشل، سنواجه حوافز التعلم. وهذه الحوافز عاملاً مهماً في رفع مستوى الكفاءة اللغوية ويمكن أن تخلق وتصبح إكتسابية من خلال الخطوات التالية:

- تقديم نماذج من حياة المجتمعات العربية.
- خلق الإهتمام بالمواقف المتعددة لدى المجتمعات العربية.
- خلق الدواعي لفهم الآخر (العربي).
- تفهيم وتوضيح الحاجات المختلفة لدى المتعلمين حسب بيئتهم بالنسبة للغة العربية.
- طرح العديد من التساؤلات عن مجتمعات اللغة العربية (وفق مؤشر المثير والاستجابة).
- التركيز على المتعلم والحوافز الخاصة لديه، بما أنّ لكل متعلم حوافز متميزة.
- تعميق تذوق اللغة العربية.

وبشكل عام هناك تحول كبير من حيث تركيز البحث على دوافع اللغة الثانية مقارنة بالفترة السابقة. إن النهج ليس خطيًا أو متوقعًا كما كان من قبل. فالمتعلمون فريدون من نوعهم، ويمتلكون خصائص شخصية واجتماعية ومهنية مختلفة، قد تؤثر على دوافعهم تجاه عملية التعلم. هناك إدراك بأن تعلم اللغة الثانية هو عملية ديناميكية بدلاً من المفهوم الساكن الذي كان سابقًا. هذا ما أكد عليه براون أيضاً هو أنّ «المتعلم شخص فريد وكل معلم شخص فريد كذلك، وكل علاقة بين المعلم والمتعلم علاقة فريدة» (براون، ١٩٩٤: ٣٤).

بناء على ذلك تشير نتائج الاستبيان إلى أنّ البيئة التعليمية أيضاً في كل الأحوال تكون فريدة من نوعها. وهذا يعني أن المتعلمين في تغير مستمر حيث أنّ ظروفهم في تغير مستمر، والذي ينطوي أيضًا على تغيير مستمر في مشاعرهم واهتماماتهم. تدل الإجابات

على رغبة عدد كبير من متعلمي المعهد إلى تلقي الفرصة للحصول على مزيد من التفاعل مع المجتمع العربي. هذه الفرص قد تحتوي على ما يلبي حاجة المعرفة أولاً، ثم الانتماء ثانياً. فوفق نتائج الاستبيان أيضاً هناك الشعور بالمتعة والشعور بحاجة الانتماء هي أهم المحاور المؤثرة في رفع مستوى الكفاءة اللغوية لدى المتعلمين. فلاحظنا أنّ تحت محور الشعور بالمتعة، تدلّ الإجابات إلى أنّ المستطلعين يشعرون بقدر كبير من المتعة وهذا أيضاً ما يدلّ على أنّ الطلاب يرون أنّ لمواهبهم وقدراتهم مجال للاكتشاف بتعلهم اللغة العربية إلى جانب تلبية حاجتهم إلى الانتماء، حيث وجدنا في هذا المحور أيضاً، المعدل جيداً ومستوى الرغبة عال. وعلى هذا الأساس جاءت النظرية اللغوية القائمة على منظور التفاعل الاجتماعي إلى أن القوة الدافعة وراء اكتساب اللغة هي وببساطة الحاجة إلى الانتماء الى الجماعة اللغوية.

بناء على ما سبق، دوافع المتعلمين في هذه الدراسة تتأثر بالمواقف الاجتماعية التي جربوها في البيئة التعليمية بصورة عامة. وهي ما تخلق رغبة الطلاب في التماهي مع ثقافة مجتمع اللغة الثانية. فهناك علاقة بين دافع الشعور بالانتماء إلى البيئة الثقافية وبين رفع مستوى الكفاءة في المهارات اللغوية. فتلبية حاجة الانتماء في تعلم اللغة الثانية، هو ما يتم فقط في نظام LASS ذلك لأنّ الكفاءة اللغوية ترتبط برغبة مستمرة إلى تحقيق الذات والشعور بالإنتماء من خلال الحصول على أكبر قدر من المعرفة إلى الثقافة المعنية. وهنا نجد أهمية التأثير الدافع التكاملي إذ يؤكد على الإرادة الحرة في الأفعال والتي يصعب التنبؤ بها. وعادةً ما يندمج الدافع الفعال مع الدافع الخارجي، ويندمج الدافع التكاملي مع الدافع الذاتي. ومن الواضح أنّ المفاهيم والقيم والاتجاهات والميول والاهتمامات عند متعلمي اللغة الثانية في المعهد مختلفة. ولكن المهم هنا هو أنّ الرغبة في أن يصبح الشخص عضوا في مجتمع الكلام باستخدام تلك اللغة، أو بسبب انتمائه إلى متحدثي اللغة الهدف وكذلك الإثراء الثقافي، يكون متأثراً بالدافع التكاملي. ولكن في المقابل الطلاب الذين يتعلمون اللغة الثانية من أجل تحقيق متطلبات التخرج أو مجرد القدرة على استخدام اللغة بغية كسب المال، هم متأثرين بالدافع الفعّال، ذلك لأنّ بمجرد حذف الحافز الخارجي وهو النجاح والمال، تزيل الرغبة في تعلم اللغة. في الواقع، وفق النظرية السلوكية ان التعليم هو تقديم المثيرات الهادفة. ولكن النظرية السلوكية لها اختلافها الكبير عن نظريات التعلم المعرفي فلدى برونر وفق نظام LASS، لا يحصل التعلم إلا بعد حدوث تغيير في البيئة المعرفية لدى المتعلم ويمثل LAD الأساس الذي انطلق منه LASS. وفق هذا النظام، لابد للبيئة التعليمية أن تتضمن

الجوانب الثقافية قبل كل شيء وأن تسهم في خلق المعايير التي تقود المتعلم. فأهم ما يمليها علينا هذا النظام كمعيار هو أن يجب أن تكون عملية التعليم، سلسلة تفاعل بين المتعلم والبيئة الثقافية وهذا التفاعل لا يتم إلا من من خلال خلق حاجة الانتماء إلى الجماعة الكلامية، فعلى ذلك لابد أنّ البيئة التعليمية تتشكل في ضوء ثنائية تشكيل النظام المعرفي لدى المتعلم وتعليم اللغة؛ فهكذا تكتمل دائرة الحاجة ثم الحرمان وباتالي الحافز إلى التعلم.

إنّ التدرج من الكل إلى الجزء، هو من أهم المقترحات التي يمكن أن تسهم في تطوير تعليم اللغة العربية؛ بعبارة ثانية تفهيم وتعريف المجتمع اللغوي ومن ثمّ تعليم اللغة، منها المفردات والقواعد اللغوية هو أقرب الطرق إلى رفع مستوى الكفاءة، إذ يجعل للطالب فاعلية إيجابية أكثر بالنسبة للغة العربية. إذا لم يكن هناك دافع لفهم المجتمع، فليس هناك الحافز لفهم لغتهم، وعلى هذا الأساس فإن تقديم نماذج من حياة مجتمع اللغة الثانية، هو الخطوة الأولى لإثارة الاهتمام لدى المتعلم وليس ضرورياً أن نستخدم النحو في تعليم اللغة الثانى في مراحله الأولى.

التوصيات

- إنشاء منهج يقوم على مرجعية محددة وموحدة لرفع مستوى الشعور بالإنتماء الثقافي لدى المتعلم.
- ضرورة الاهتمام بالمناخ الثقافي المسيطر بالنسبة للغة العربية على المجتمع وتهيئة الظروف لابتعاد المتعلم عن الشعور بالملل والاحباط.
- تهيئة المناخ الدراسي الذي يشبع حاجات الطلاب الثقافية والمعرفية لثقافات اللغة العربية ومجتمع المتعلمين.

الهوامش

1. Abraham Maslow
2. Culture of education
3. Motivation
4. To move
5. Intrinsic Motivation
6. Extrinsic Motivation
7. Tegrative motivation

8. Instrumental motivation
9. Stimulus – Response
10. Operant conditioning
11. Hull
12. Language Acquisition Device
13. Chomsky
14. Jerome Bruner
15. Sociological principles
16. Motivation Theory
17. Psycholinguistics
18. Speech Community
19. Linguistic Community
20. Language ideologies
21. Life Space

المصادر والمراجع

آر بينتريج، بال و ديل اج شانك. (١٣٩٦). **انگيزش در تعليم و تربيت: نظريه ها، تحقيقات و كاربردها**. ترجمه مهرناز شهرآراى. چاپ چهارم. تهران: نشر علم.

براون، دوجلاس. (١٩٩٤). **أسس تعلم اللغة وتعليمها**. ترجمة عبده الراجحي وعلي علي أحمد شعبان، بيروت: دارالنهضة العربية.

تشومسكي، نعوم. (١٩٩٠). **اللغة ومشكلات المعرفة**. ترجمة حمزة بن قبلان المزيني. المغرب: دارالبيضاء.

جرين، جوديت. (١٩٩٢). **التفكير واللغة**. ترجمة عبدالرحيم جبر. القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.

الحلاق، ايمان. (٢٠١٧). **المنهج التواصلي في تعليم اللغات**. رسالة ماجستير. جامعة قطر.

خداپناهى، محمدكريم. (١٣٩٨). **انگيزش وهيجان**. چاپ نوزدهم. تهران: انتشارات سمت.

دواس، دى. اى. (١٣٨٧). **پيمايش در تحقيقات اجتماعى**. ترجمه هوشنگ نايبى. تهران: نشر نى.

دول، ويليام. (٢٠١٦). **المنهج في عصر مابعد الحداثة**. ترجمة خالد بن عبد الرحمن العوض. بيروت: مكتبة العبيكان.

زاهر، أحمد. (١٩٩٦). **تكنولوجيا التعليم كفلسفة ونظام**. القاهرة: المكتبة الأكادمية.

الزغلول، عماد عبدالرحيم. (٢٠١٠). **نظريات التعلم**. الأردن: دارالشروق.

روشن، محمد مهدی حیدر مختاري. (١٣٩٧).«علاقة مهارة الوعي المعلوماتي لدى طلاب اللغة العربية وآدابها في إيران مع المهارات اللغوية». **دراسات في تعليم اللغة العربية وتعلمها**. العدد ٥. ص ٧٦-٦٣.

طهماسبي وآخرون. (١٣٩٣). « آموزش اهداف عمومی و دانشگاهی در مکالمه زبان عربی با تکیه بر سیلابس مفهومی - کاربردی و روش کارمحور». **جستارهای زبانی**. العدد ٥. ص ١٨١-١٤٥.

کارخانه، جواد وآخرون. (٢٠١٩). «العلاقة بين حافز التعلم و مهارة المحادثة العربية من خلال التقييم الذاتی لمدرسی اللغة العربية». **كلية التربية الأساسية**. العدد ٤٣. ص ٧٦٥-٧٥٤.

فرانکن، رابرت. (١٣٩٨). **انگیزش وهیجان**. ترجمه حسن شمس وآبادی و همکاران،. تهران: نشر نی.

مجموعة مؤلفين. (٢٠١٣). **اللغة والهوية في الوطن العربي: إشكاليات تاريخية وثقافية وسياسية**. بيروت: المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات.

محمدي ركعتي وآخرون. (١٣٩٣). «تحليل الموقف: مبادئ المدخل التواصلي في ضوء تصورات متعلمي ومدرسي اللغة العربية في الجامعات الإيرانية ». **بحوث في اللغة العربية وآدابها**. العدد ٧. ص ١٧-٩٣.

مؤنس، حسين. (١٩٨٦). **الحضارة**. الكويت: عالم المعرفة.

نظري، يوسف ودانش محمدي. (٢٠٢٠). «تحليل أنواع الدوافع لدى متعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها في مركز اللغات بجامعة الكويت». **الجمعية الإيرانية للغة العربية وآدابها**. العدد ٥٣. ٤٢-٢١.

Bruner, Jerome. (1996).**The Culture of Education. Cambridge**. Mass: Harvard University Press.

Field, John. (2002). **Psyhcolinguistics: A resource book for students**. London: Routledge.

Forgas. J. P. (1985). **Language and Social Situations**. New York: Springer-Verlag.

Juan, Esther Uso and Flor, Alicia Martinez (2006) Approaches to Language Learning and Teaching: Towards acquiring Communicative Competence through the four skills. **In Studies on language Acquisition** 29, Editor peter Jordan's, New York.

بررسی انگیزه‌های فرهنگی و نیاز تعلق به جامعه کلامی در یادگیری زبان عربی طبق نظریه LASS برونر در بین زبان آموزان مؤسسهٔ «کانون زبان ایران»

فاطمه اعرجی[1]، سهیلا محسنی نژاد[2*]

۱- دانش‌آموخته دکتری زبان و ادبیات عربی، دانشگاه تهران، ایران.

۲- استادیار گروه زبان عربی، دانشگاه امام صادق (ع)، تهران، ایران.

چکیده

ضریب انگیزه با نشانگر نیاز شروع می‌شود و سپس به رفتاری منتهی می‌شود که فرد را به سمت یک هدف سوق می‌دهد. یک فرد معمولاً از انگیزه‌هایی که او را به سمت دست‌یابی به زبان دوم سوق می‌دهد، آگاه است. یادگیری زبان یک فرآیند شناختی است و از طریق پردازش داخلی اطلاعات انجام می‌شود. در این پژوهش «انگیزهٔ فرهنگی» به‌مثابهٔ اصلی‌ترین عامل برآورده شدن نیاز به پذیرش در بین زبان آموزان عربی، در نظر گرفته شده است. هدف از این تحقیق بررسی تأثیرپذیری انگیزه‌های زبان آموزان از افراد، نگرش‌ها و جهت‌گیری‌های یک جامعه فرهنگی نسبت به یک‌زبان است. بر این اساس، این تحقیق با تکیه‌بر رویکرد «برونر» در پی پاسخ به این سؤال اصلی است که نیاز به تعلق و انگیزه‌های «فرهنگی- اکتسابی» آن تا چه اندازه در بالا بردن سطح یادگیری زبانی، نزد زبان آموزان «کانون زبان ایران» نقش ایفا می‌کند. برونر بر آن است که یادگیری از طریق جستجوی دانش اتفاق می‌افتد و هرچه دایرهٔ دانش یادگیرنده در مورد فرهنگ زبان هدف بیشتر باشد، توانایی او در یادگیری زبان بیشتر شده، انگیزه‌های او برای احساس تعلق به آن جامعه زبانی بیشتر می‌شود. نمونه موردبررسی در این پژوهش، زبان آموزان مؤسسه «کانون زبان ایران» در مرحله پیشرفته هستند و به روش پیمایشی - تحلیلی و با نمونه‌گیری هدفمند، ۳۰ زبان‌آموز مورد پرسش قرارگرفته‌اند. نتایج حاکی از آن است که در درجهٔ اول اگر شرایط مناسب برای احساس نیاز به شناخت فرهنگی و ثانیاً احساس تعلق به آن صورت گیرد، دایرهٔ انگیزشی کامل خواهد شد. مطابق با نتایج پرسشنامه، یک فضای غیرقابل‌پیش‌بینی برای زبان آموزان وجود دارد که در مقابل به دست آوردن یک نتیجه ملموس، قادر به پاسخگویی به نیاز تعلق در هرم مازلو نیستند. از این حیث، انگیزه‌های یادگیری مهارت‌های زبان عربی، به‌طور مستقیم به میزان محرومیت یادگیرنده نسبت به این تعلق به جامعهٔ زبانی و میزان باور او به اینکه یادگیری زبان عربی تا چه میزان در رفع این نیاز اهمیت دارد، نقش ایفا می‌کند.

واژگان کلیدی: اهرم نیازها، انگیزه‌های فرهنگی، نظریه LASS برونر، نیاز به پذیرش، مؤسسه «کانون زبان ایران».

* نویسنده مسؤول: Smohseny@isu.ac.ir

Impact of cultural motivations and the sense of belonging to target community on Learning Arabic based on Brunner's LASS theory : A study on Iran Language Institute Students

Fateme Araji[1], Soheyla Mohseny Nejadzi[2*]

1- PhD in Arabic Language and literature, Tehran University, Iran.

2- Assistant Professor in Arabic Language and Literature, Imam Sadiq University, Iran.

Abstract

Need is an impulsive force creating motivation for a person to develop a certain behavior and achieve a goal. A person is normally aware of the motivations directing him/her to learn a second language. Language learning is a cognitive process involving internal processing of information. According to Maslow's hierarchy of needs, the need to belong to a social group is one of the basic psychological needs of individuals. The purpose of this study is to investigate the impact of social community members, attitudes and orientations of a cultural society on language learning. In this study, cultural motivation and the need to be accepted by the target group was considered to be the fundamental factor for language learning. Using Bruner's approach, the study sought to answer the extent to which learners' sense of belonging and cultural-acquisition motivation can increase the level of language learning among ILI (Iran language learning institute). Bruner believes that learning is a discovery process through active search and the more a learner knows about the target culture, the more sense of belonging about target culture is created and higher level of abilities will be developed to learn a second language. Sample of this study included Iran language learning institute (ILI) students at advanced level of proficiency. Through purposeful sampling method, 30 students were selected for data collection. Results indicated that the motivation circle will be complete and meaningful if a person finds himself in a proper condition to learn about the culture and feels the sense of belonging. Results of this study showed that an unpredictable atmosphere for learners that their language learning motivation does not fall in Maslow's pyramid. In general, being deprived from the target community and sense of belonging and believing that learning Arabic can fulfil a tangible need play a significant role in learning this language.

Keywords: The pyramid of needs, Cultural motives, Bruner's LASS Theory, Belonging Need, Iran Language Institute

---

* Corresponding author: Smohseny@isu.ac.ir