مجلة العلوم الاجتماعية
المجلد 18 / العـدد 02 / سبتمبر 2024 / ص ص 86 - 96
Journal home page: http://journals.lagh-univ.dz/index.php/ssj
ASJP: https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/305

ثقافة التعلم العربية

Arab culture of learning

خواجة فقيه
جامعة تامنغست (الجزائر) ، khouadja@gmail.com

تاريخ الاستلام: 2024/01/15 تاريخ القبول: 2024/07/12 تاريخ النشر: 2024/09/30

ملخص:
تهدف الدراسة الحالية إلى تحديد بعض الخصائص ثقافة التعلم في المجتمع العربي، فقد بات التعلم متدنيا واتجاه المتعلمين نحوه سلبيا، ولم يفلح استيراد المقاربات البنائية من كفاءات وأهداف وتواصلية ومهام وغيرها، وركز المقال على جوانب متعلقة بالقدرات المعرفية التي أظهرتها دراسات سابقة حول المتعلم العربي حيث كانت جد مختلفة عما يفترضه التعلم البنائي، وبانت بعض العوامل التي كانت سببا في فشل تحقيق المقاربة بالكفاءات النتائج التي وعدت بها، ما جعل أمر التقدم بالمجتمع عن طريق إصلاح التربية أمرا بعيد المنال. ولقد تناولت الثقافة العربية للتعلم من منظور البنائية الإجتماعية، وهو أمر لا بد وأن يقود إلى تحيزات ثقافية، لذا أشارت الدراسة إلى إثراء الموضوع بتناول الثقافة العربية للتعلم من خلال الثقافة العربية نفسها.
كلمات مفتاحية: الثقافة العربية للتعلم، التعلم البنائي، المقاربة بالكفاءات .

ABSTRACT:
The current paper aims to investigate some Arab culture of learning, it is common that achievement in Arab world ad attitudes towards learning are low. Yet, importing constructivist approaches is not beneficial, such as competency-based, objective, task-based and communicative approaches. The paper focuses on cognitive aspects of Arab learners as revealed by relevant literature, those qualities are so different from Western ones, as it is assumed by constructivist instruction. The results showed some constrains that hindered competency-based practices to take place or develop, so the educational reformers declared aims were not realized. The Arab culture of learning is examined through social constructivism, so it is actually reflect unavoidable cultural bias, it is recommended to address that problem from Arab culture itself.
Keywords: Arab culture of learning, constructivist learning, competency-based approach.

1- مقدمة:

درجت الدول العربية على اللجوء إلى الخبرات الأجنبية المتقدمة حين تتصاعد الإنتقادات حول التربية ومستقبل أقطارها، وانصب جلُّ اهتمام المصلحين على المقاربات المستحدثة في أوروبا وأمريكا الشمالية دول المنشأ، وبالتالي تأطرت المناهج التعليمية بالأطر المعرفية والإجتماعية لتلك المجتمعات، مع ذلك فلا يزال تدني التحصيل والإتجاه العام نحو التعلم هو النتيجة الأبرز لجهود الإصلاح التربوي، بالرغم من تعدد المقاربات المعتمدة وأجيالها المستحدثة، إلا أنها لا تزال بعيدة عن تحقيق وعودها في الجزائر ومعظم العالم العربي.

- المؤلف المرسل: خواجة فقيه

doi: 10.34118/ssj.v18i2.3983
http://journals.lagh-univ.dz/index.php/ssj/article/view/3983
ISSN: 1112 - 6752 رقم الإيداع القانوني: 66 - 2006 EISSN: 2602 - 6090

وقد يُصنف المتعلم العربي ـ وفقا للبارادايمات الشائعة في التعليمية ـ ضمن البارادايم التقليدي السلوكي، ولكن بالنظر إلى الخصوصيات الثقافية للمجتمع العربي وتاريخه، فقد يختزل مثل هذا التصنيف النمطي بعض الخصائص الفارقة للمتعلم العربي، ويترتب عليه الاعتماد على بيداغوجيا لا تنسجم مع ثقافة المتعلم التربوية ولا تُفعِّل فيه شروط التعلم.

لم يُغفل المصلحون التنافرَ المتوقع بين المحتوى الثقافي للمناهج التعليمية المتبناة وثقافة المتعلمين، فحُذف بعض المحتوى الذي لم ينسجم مع الثقافة المحلية، كما اشتملت على ما يعبر عن الهوية الوطنية. على أن الثقافة أوسع وأعمق من أن تقتصر على المحتوى، فهي أسلوب حياة بما تحمله من نظرة للكون والمنشأ والمصير والحياة والموت والإله والإنسان، وهي جوانب عميقة في البنى المعرفية والنفسية للأفراد تحدد توجهات الحياة ونمط التفكير وسلوكات تنسجم كلها مع الثقافة المنشِئة للمتعلم. وهذا هو الجانب من الثقافة الذي أخفق المصلحون العرب في أخذه بعين الإعتبار (Romanowski & Karkouti, 2021)، لذلك لم يتعامل الإصلاح التربوي مع المقاربة التدريسية كمنتجات ذات حمولة ثقافية تعكس المحيط الذي نشأت فيه، إذ أن المقاربة بالكفاءات أُنشئت لمتعلم غربي يهيئه محيطه للإنتاج وإثبات الذات بما يبدع، في حين تقدم في بلادنا لمتعلمين يهيئهم محيطهم للإستهلاك والتباهي بما يمتلكون.

لذا "يجب الحذر عند استيراد أفكار ونظريات" متعلقة بالتعلم والتعليم لأنها تتجاهل المحيط الذي تطبق فيه (Miliani, 2012)، ولأن النموذج الغربي للتعلم لم يختبر من حيث مناسبته للمتعلم العربي، لاختلاف الخلفية الثقافية للمتعلمَين العربي والغربي، فقد صيغ نموذج التعلم البنائي الإجتماعي ليلبي حاجات المجتمع الغربي الذي هو في طور متقدم من الحضارة، في حين تختلف حاجات المجتمع العربي الذي يختلف عنه في مرحلة التطور، إذ لا يزال يتلمس طريقه للنهوض.

ومع فشل المقاربات و المناهج التدريسية المستوردة في بلوغ أهدافها (Almohideb, 2019)، فإن السؤال الذي يطرح نفسه لماذا لا يستجيب المتعلم في البلاد العربية لمتطلبات المقاربة بالكفاءات، إذ أن جهود الإصلاح ركزت على تطبيقها وإنزالها في واقع الأقسام التعليمية، وتلقت تحديد خطوات تنفيذها من قبل المدرس الجهد الأكبر (فقيه، 2012؛ Al-Alawi، 2008؛ Fadel، 2016؛ Assalahi، 2013)، ولكن الذي لم يتلق دراسة كافية حوله الدراسات هو ثقافة التعلم العربية التي تَحكُم وتوجِّه العمليات المعرفية للمتعلم العربي وسلوكاته، أي كيف يتعلم المتعلم العربي، وما العوامل الثقافية التي تؤثر وتحدد تعلماته، لذا تستكشف هذه الدراسة ثقافة التعلم في البلاد العربية مقارنة بالأنموذج البنائي.

ومن شأن الإجابة على مشكلة الدراسة الحالية أن تبين بعضا من الحدود السوسيوثقافية للمقاربة بالكفاءات، حيث لا يمكن أن تأتي نفس النتائج التي أثمرتها في دول ا لمنشأ، وأن تفسر أيضا جانبا من تدني التحصيل الدراسي للمتعلمين العرب وعدم استجابتهم للأساليب التي آتت أكلها في بلاد منشئها (أوروبا وأمريكا)، فالذي يرفع التحصيل الدراسي ويزيد الإتجاه الإيجابي للمتعلمين نحو التعلم هو استجابتهم للتعلمات التي تقرر لهم، لا المقاربة والطرائق والمناهج الدراسية ومحتوياتها أو ممارسات المدرسين، إذ تلعب القدرات المعرفية والميولات التي تطبعوا ونشؤوا عليها المحدد الرئيسي لنجاح التعلم، وترمي الممارسات التدريسية لتحفيز هذا الجانب في المتعلم، كونه هو الفاعل النشط في العملية التعلمية التعليمية.

2- التعلم والثقافة:

إنتقد ورتش (1991) Wertsch علم النفس في عزله للظاهرة النفسية عن السياقات الثقافية والتاريخية والمؤسساتية، حيث عجز عن تطوير معارفه فيما يخص قضايا ثقافية واجتماعية كالفشل والإصلاح التربويين، لأن البحوث النفسية ـ بالخصوص في الولايات المتحدة الأمريكية في تلك الفترة ـ تناولت مواضيعها بمعزل عن الثقافة والتاريخ، ومع اشتهار آراء فياقوتسكي السوسيوثقافية في نفس الفترة تقريبا زاد الإهتمام بالجوانب الثقافية في دراسة الموضوعات التربوية.

وتُمفهم النظرية السوسيوثقافية التعلم والنمو مفهمة بنائية، والتي تختلف عن النظرة الكونية للتعلم، وتجعل نقل نموذجي التعلم والتعليم من مجتمع إلى آخر عملا غير معقول من الناحية الثقافية، ولقد تطورت المقاربة بالكفاءات بناء على النموذج الغربي للتعلم، وهو أمر استشكله التربويون، لأنه يُنافي الافتراض الذي ينص على أن التعلم المعرفي يحدث في سياق ثقافي، وفق طريقة تحدد عناصرها كيف وما الذي يتعلمه الطفل ككائن ثقافي يتعلم حول العالم (Woolfolk, 2021).

ويشير فياقوتسكي Vygotski(2012) أن الطفل ينمو في محيط ثقافي ينمي وظائفه النفسية وبنى تفكيره والأنماط الثقافية للسلوك، حيث تحول التفسيرات البينشخصية للطفل إلى تفسيرات داخلية وتلعب دورا أساسيا في تكوين العمليات العقلية. إذ بينما ينمي علاقاته بأقرانه وبأعضاء المجتمع من حوله ويكتسب ثقافته الأم فإنه في الوقت ذاته يطور عملياته العقلية، "التي لا توجد إلا في محيط العلاقات مع الآخرين وتفاعله مع أقرانه" (Veresov, 2017)،

وإن من أهم الميكانزمات التي تفسر بها النظرة السوسيوثقافية النموَ استبطان الطفل لأدوات التعلم ضمن الثقافة التي يعيشها، وتحويل أنشطة استخدام الإشارات إلى داخل عقله ليطور بها العمليات العقلية العليا، كالذكاء التطبيقي والإنتباه الموجه، والذاكرة المنطقية، وبناء المفاهيم، فيحول النشاط والعمليات التي تحدث بينه وبين غيره (interpersonal) إلى داخله (intrapersonal) (Vygostky, 1978)، فالتعلم عملية فردية وسوسيوثقافية ولا يمكن الفصل بين هذين الجانبين (Kozulin, 2003)، إذ يستدخل الطفل من محيطه الثقافي العمليات التي يتكرر حدوثها لتصير مع الوقت عملية داخلية يستخدمها بشكل عفوي، حيث يضيف فايقوتسكي أن استدخال الأشكال الثقافية للسلوك يتضمن إعادة بناء الأنشطة النفسية، فالمعرفة التي تبنى إجتماعيا تكون متأثرة بالعوامل الثقافية والتاريخية (Prawat & Floden, 1994).

يجد طرح مفهوم الثقافة العربية للتعلم مسوغاته في النظرة السوسيوثقافية أعلاه، إذ تفترض أن أي متعلم من أي ثقافة يأتي إلى المدرسة وقد اكتسب بنى معرفية متصلة بثقافته التي نشأ فيها، وعليه فإنه يتوقع أن يكتسب المتعلم العربي إستعدادات تعلمية مختلفة عن الإستعدادات التعلمية التي يكتسبها المتعلم الغربي ويستخدم أدوات نفسية وثقافية من نفس الثقافة التي وفرت له محتوى البناء المعرفي والنفسي، وقد بنيت المقاربة بالكفاءات على أساس النمو الثقافي الغربي، وعليه فإن التنافر المعرفي بين الأسس الثقافية الإجتماعية للمتعلم العربي والأسس الإجتماعية الثقافية للمقاربة بالكفاءات بات فرضية مرجحة تستدعي الإختبار، فالنظرية البنائية للتعلم تعني أن السياق السوسيوثقافي الذي يحدث فيه التعلم عامل غاية في الأهمية لبناء المعرفة (Mohammed & Kinyó, 2022).

وباعتبار أن "جوهر البنائية هو أن الفرد يعيش في عالمه الخاص وخبرته الذاتية" (Karagiorgi & Symeou, 2005) وأن الحقيقة والواقع ليسا مفهومين مطلقين ليتم نقلهما إلى المتعلم، فمن المعقول أن نفترض أن للمتعلم العربي عالمه الثقافي الذي يعيش فيه ويشكل خبرته ووظائفه العقلية بطرائق مختلفة عن مثيلاتها لدى المتعلم الغربي.

3- بعض افتراضات التدريس وفقا للبنائية الإجتماعية:

تعامل صانعو القرار التربوي العربي مع المقاربة بالكفاءات على أنها الدواء الشافي أو أنها المقاربة المعيارية التي تضمن تقدم المجتمع، أو أنها غير حساسة للثقافات المحلية ومناسبة للمدرسين والمتعلمين من مختلف الثقافات، لذلك يعنى الإصلاح التربوي بالنسبة لهم إستيراد المقاربات والمناهج التعليمية، فبما أنها قد نجحت في بلاد منشئها فإنها حتما ستنجح في بلادنا، كما تقوم هذه الممارسة على افتراض كونية المقاربة التدريسية ومناسبتها لكل الثقافات، ولكنه ليس إلى تعميما للنموذج الثقافي الغربي على المجتمع العربي.

ومن جهة أخرى فإن المقاربة بالكفاءات قد نشأت في مجتمع قطع أشواطا متقدمة في بناء الحضارة، وله مشكلات اجتماعية خاصة به، وتطورت في بيئة ثقافية خصبة لنمو الأفكار والإبداعات، من قوانين تحمي الملكية الفكرية، وتسهل إنشاء الشركات الناشئة، وأنظمة مالية عابرة للقارات تجعل الأعمال تتنعش، كما أن المتعلم يجد المحيط محفزا له، إذ يجد نفسه في أنظمة نشطة لها تقاليد راسخة في تنمية المواهب، من مكتبات فاعلة لها برامج تحفز على التعلم بمختلف ألوانه: أندية علمية، وبرامج تنمي مهارات قراءة، وقوانين تلزم المحيط على مراعاة نمو شخصيته، كنظام التقويم التربوي الذي لا يغفل تنوع شخصيات المتعلمين مثلا، ... فآلة الصناعة والتكنولوجيا في المجتمع الغربي متطورة جدا، وتحتاج إلى كفاءات تدفع بها إلى الأمام؛ في حين أن المجتمع الجزائري لم يحسن من خصائص بيئته الثقافية بعد، والتي لا تقيم الكفاءة بقدر ما تقيم المظاهر الشكلية، إذ لا تزال الأرقام والنسب المئوية هي محك النجاح لدى الجهات الرسمية والشعبية على السواء، وطرح موضوع الكفاءات بنفس الطريقة التي تطرح في الغرب قد يَئِدُ الفكرة في مهدها، وهو ما تشير إليه نتائج التحصيل الدراسي في المدرسة والجامعة، ومن هنا تأتي ضرورة العودة إلى بعض الجذور التي تقوم عليها المقاربة بالكفاءات والمتعلم العربي من جهة أخرى، لعلنا نجد بعض الإجابات عن استجابة المتعلم والمدرس العربي للمقاربة بالكفاءات ومتطلباتها.

تفترض المقاربة بالكفاءات أن التعلم يحدث أساسا عندما يفعّل المتعلم عملياته البنائية، حيث يمكنه أن يبني معارفه عندما يتحاور مع أقرانه ومدرسه كشخص مفكر أكثر خبرة منه ويندمج معهم في علاقات تفاعلية، فالمعارف تُبنى بالتبادل بين مشتركين، إنها تركز على السياق الإجتماعي للتعلم، وبما أن المتعلم العربي قد نمى في سياق ثقافي مختلف، فإنه من المتوقع أن يجد هو المدرس العربي عدم اتساق بينه وبين المقاربة بالكفاءات التي نشأت في سياق ثقافي مختلف.

4- بعض الخصائص السوسيو معرفية للمتعلم العربي :

البنائية هي أساس نظرية التعلم التي تقوم عليها المقاربة بالكفاءات، وتفترض أن المتعلم عنصر نشط وفاعل، ويستطيع بناء معارفه بنفسه، وفي سبيل ذلك يجند معارفه السابقة، ويربطها بالتي تشترك معها في الخصائص أي التي تشبهها، ولكن في وضعيات مختلفة نوعا ما، ويستجمع معلوماته ويعيد ربطها وبنائها ليشكل أفكارا جديدة، وتلعب المعارف السابقة دورا محوريا حين يحاول المتعلم تفسير المعاني الجديدة وبنائها (Wulf, 2019)، فالتعلم ليس عملية نقل للمعارف، بل هي عملية إعادة بنائها وتشكيها (Wulf, 2019)، وبالتالي لا يمكن للمعرفة من الناحية البنائية أن تُفرض أو تُنقل من عقل المدرس إلى عقل المتعلم (Karagiorgi & Symeou, 2005)، ولكن الشائع الثقافة العربية أن المدرس يملي ويشرح ويبين، بينما التلميذ يستمع ويحفظ، فأورثه طول الحفظ تميزا في الإستذكار إذا اشتمل الإمتحان على أسئلة الذاكرة، بينما يخفق إذا اشتمل على أسئلة تتعلق بالتفكير الإبداعي والناقد .(Fareh, 2010)

فالمتعلم العربي يميل إلى الحفظ والإستذكار كاستراتيجية عامة للتعلم، فقد عرف الحفظ في المجتمع العربي حتى قبل الإسلام لتعزيز مكانة القبيلة بالأشعار، ثم تعزز بعد مجيء الإسلام لأغراض دينية (Yusuf, 2010)، لذلك نجد تدريس اللغة العربية بالخصوص لا يزال ملتصقا بعادات الحفظ (Maluch & Thomure, 2021)، لا سيما عندما ترسخت المذاهب الفقهية والعقدية كمدارس منافحة عن "الحقيقية الدينية" فصار حفظ نصوص العلماء والشعراء والأدباء علامة نبوغ، وزاد من رسوخ الحفظ نشوءُ الرواية عن رسول الله صلى الله عليه وسلم، وضرورة تحفيظ القرآن الكريم للناشئة (على أهمية ذلك) ولطلبة العلوم الشرعية بالخصوص، وصار الذي يحفظ أكبر عدد من النصوص ذا قيمة اجتماعية عالية، وتُعلق عليه القبيلة آمالا كبيرة في أن يبرز نجمه ويسود الأقطار بعلمه، فيكون بروزه بروزا للقبيلة ذاتها.

وبناء عليه فإن الثقافة العربية تعطي الحفظ وسرعة التذكر قيمة اجتماعية عليا مدعومة بالقيم الدينية، وصارت الثقافة تُنَمْذِج المتعلم على هذه العادات العقلية، على أن بناء المعارف لم يكن غائبا تماما من الثقافة العربية ولكن الحفظ أولى منه، إذ اشتهرت مقولة "ليس في الإمكان أكثر مما كان" أي لم يترك السابق شيئا إلا وأراح اللاحق مشقة التفكير فيه، ولم يبق للمتعلمين مهمة سوى حفظ الإبداعات التي تركوها. وقد يفسر هذا عدم استجابة المتعلم العربي للتقنيات التي تنسجم مع المقاربة بالكفاءات كالمبادرة إلى اقتراح أفكار حلول أو اكتشاف مشكل أو نقد فكرة ما، وإذ يحفز المدرسُ هذه القدرات فإن المتعلم العربي يَتوقع منه أن يقدم له شيئا يحفظه ليستذكره يوم الإمتحان، ليبرز التعارض بين توقعات المتعلم ومتطلبات المقاربة بالكفاءات في هذا الجانب.

ويبرز ذات التعارض أيضا عندما يقارَن بين المتعلم الغربي والمتعلم العربي. إذ يميل المتعلم اللبناني في درس اللغة الإنجليزية لتكرار نفس الكلمات مقارنة بنظرائهم الأمريكيين الذين يستخدمون المجال المفاهيمي ليأتوا بكلمات ومعاني قريبة المعنى ويتقدمون في الحوار بحيث يبني كل متعلم تدخلَه على ما قاله زميله ليقتربوا معا إلى الحل (Chami-Sather & Kretschmer, 2005) ، فهم لا يرمون إلى تحقيق أهدافها إنما يسلتهمون من ثقافتهم أهدافا تعلمية مختلفة عن التي تقول بها المقاربات المستجلبة، ففي حين تهدف المقاربة التواصلية (وهي مقاربة بنائية) إلى تطوير الكفاءة التواصلية لدى المتعلمين، فإن المدرسين الصينيين والعرب يجدون أنفسهم يميلون إلى التركيز على الجوانب القواعدية للغة الإنجليزية وعلى ما يؤهلهم لاجتياز الإمتحانات الرسمية (Jabeen, 2014; Almohideb, 2019).

فالدور الذي تطبَّع عليه المتعلم العربي هو دور غير نشط وفقا للأدبيات البنائية، أي أنه لا يسعى إلى بناء المعارف ومعالجتها والتفكير فيها، بل ينتظر أن يقدم له توجيها أو نصحا أو وعظا أو نصا للحفظ، في حين يطلب منه ضمن السياق المدرسي أن يبادر ويناقش ويطرح أفكار غيره ويبدي وجهات نظره.

ويشير كوتش (Koch, 1983) إلى أن الحجاج والجدال في المجتمع العربي ذوا بنية لغوية استعراضية خالية من الفكرة والمنطق المقنع، ما يدعم السمة المعرفية للوسط الذي ينشأ فيه المتعلم العربي إذ يتعلم كيف ينمق كلامه لا أن يصوغ حججا ذات محتوى تنبني على منطق الأحداث ومنطق الأشياء، فيتدرب على عدم تفعيل قدراته المعرفية التي تخص المنطق وبناء الأدلة. وقد يكون انخفاض استخدام قدراته المعرفية سببا في جعل الطرح الإستكشالي للمعارف يغيب أو يقدم بدرجات متدنية من قبل المدرس العربي (Sakarneh & Al-Swelmyeen, 2020)، وجعله يتقبل المعرفة التي تعرض عليه كما هي دون استشكال لها، ويمتنع عن طرح الأسئلة حتى ذك الذي يبدو عليه الفضول (Shukri, 2014) .

كما أن المتعلمين العرب يجدون صعوبات جمة في حل المشكلات وفهم خطواتها من تخطيط وتنفيذ ويتجاوزون مراحل مهمة كفهمها وطرح الأسئلة المفتاحية للحل إلى إيجاد البيانات والنتائج (Alharthi & Alsufyani, 2020). ولا يجد معظمهم ميولا نحو توظيف متطلبات التعلم البنائي، إذ يجدون في تجزئة المعرفة طريقة أسهل للتدريس، حتى حين يتكونون على الطرائق التي تعتمد على إقامة الجسور بين أطراف المعرفة، في حين تتطلب البنائية التعامل مع المعرفة بغير تجزئة وتعمل على إيجاد المنافذ والروابط التي تُقيم الجسور الطبيعية بين مختلف المعارف (Keskes, 2012) .

قارن شامي وكريتشنر (Chami-Sather & Kretschmer, 2005) بين الطلاب اللبنانيين والأمريكين فتوصل إلى أن المتعلمين اللبنانيين كثيرو المقاطعة لبعضهم في حلقات مناقشة لمشكلات بغرض حلها، ويساهمون بعبارات غير مكتملة، ولا يجد المدرس فرصة للتدخل لتقديم المساعدة اللازمة لدفع الحوار نحو الحل، ويعتمدون على استعارة كلمة من حديث المتحدث الأخير كمحفز لهم ليشكلوا عبارات ومشاركات جديدة (يبدو أنهم يستقون أفكارهم من بعضهم البعض والاستقلالية قليلة على هذا الشكل)

ويستخدمون لغة الجسد كثيرا، حتى أنهم يتوسعون في ذلك إلى مساحة الغير، وفي سعيهم لإيجاد الحلول يركزون على العمليات والتفاصيل بدل الأهداف، (ويعارض بعضهم البعض بالرفض والقول "لا" وذلك لأنهم لم يتعودوا على التعددية على عكس الأمريكيين الذين قليلا ما ينتقضون أنفسهم) ويحاول كل تلميذ السيطرة على الحوار، ويبدون متصارعين حول أفكارهم، كحوار مواجهة، وكانوا سريعي الإندماج في المشاركة في حل المشكلات بحيث كان وقت الإنتظار (بين حديث متدخل وآخر) قصيرا جدا وأحيانا يكون مقاطعة، ثم توالت المشاركات الأخرى بشكل متسلسل ومباشر دون فسح المجال للمتعلم المتحدث كي ينهي مشاركته، حيث سيطر عليهم قلق المشاركة الذي يظهر في الرغبة والتسرع في إيجاد حل للمشكلة المطروحة، ومقاطعة حديث الغير، واتسمت مقاطعتهم بتقديم دليل معارض ومناقض لما قيل، وأحيانا بتقديم بديل، وأحيانا بتأكيده وتوسعته. وبينما سيطر على المتعلمين اللبنانيين مقاطعة مشاركات زملائهم، فقد ساد الحوارَ نموذجُ سؤال-تمهل-إجابة لدى المتعلمين الأمريكيين. ويكرر اللبنانيون كلمات بعضهم البعض حيث يبني اللاحق على كلام السابق، في حين يستخدم الأمريكيون المجال المفاهيمي للمشكلة كي يشاركوا في الحوار.

بل إن المتعلم العربي لا يتحدث إلا إن طلب منه ذلك،مقارنة بالمتعلم الأمريكي الذي يبادر إلى التحدث والسؤال من نفسه، ويعتبر المتعلم العربي أن المشاركة في القسم لا يجب أن تكون إلا لأمر مهم، لذلك يعتبر الطلاب العرب الذين درسوا في أمريكا أن مشاركة الطلاب الأمريكان من غير داع رياء وادّعاء للذكاء وهو ما يظهر الإختلاف الإبستمولوجي بين المجتمعات الفردية كالمجتمع الأمريكي حيث يتم التركيز على عمليات التعلم، وبالمجتمعات الجمعية التي تهتم أكثر بالمنتج أو مخرجات التعلم (Al-Harthi, 2005)، وتعطينا أمثال هذه الدراسات كيف يتفاعل المتعلمون العرب مع أساليب التعليم البنائي، ما يظهر الإختلاف الثقافي بينهما.

عموما يجد المدرس العربي نفسه مدفوعا بالإكراه الرسمي لإتمام المنهاج لذلك ينتهج تدريسا يعتمد على تلقين معارف سطحية ولا يركز على تدريس عمقِ المفاهيم، ولا يجد فرضة ليمارس التدريس باستقلالية (Jamjoom, 2010) التي تقول بها المقاربات البنائية، ولقد ظلت الممارسات البنائية متدنية وهي أقرب إلى التقليدية في السياق التربوي العربي (Sakarneh & Al-Swelmyeen, 2020)، لأن جهود الإصلاح التربوي ظلت متأرجحة بين الممارسات السلوكية (التقليدية) والبنائية، التي تحتاج إلى ورشات عمل وتدريبات وتحفيزات كبيرة للعمل بها (Rababah, 2021).

تحتاج هذه الإفتراضات التي تقوم عليها المقاربة بالكفاءات إلى إعادة اختبار مناسبتها للمتعلم العربي، إذ يقوم تعامل صناع القرار التربوي على افتراض كونية المقاربة بالكفاءات، التي تعني أنها مناسبة لكل المجتمعات بغض النظر عن اختلاف ثقافاتها، وبعبارة أخرى ليس لها حساسية ثقافية، وفي ذلك تجاهل كامل للخصائص المعرفية والنفسية للمتعلم العربي المشار إليها أعلاه.

عمل المجموعات: تعتمد النظرية البنائية للتعلم والتي تقوم عليه المقاربة بالكفاءات على أسلوبي المجموعات والأعمال الثنائية، لأنهما من أجدى الأساليب في دفع المتعلم إلى مركز التعلم، مع ذلك لا يفضل المتعلمون العرب الإندماج في المناقشات الجماعية (Yusuf, 2010)، فبالرغم من أن المتعلمين السعوديين يفضلون التعلم المتمركز حول المتعلم إلا أنهم لا يستطيعون الإندماج في الأنشطة التي تظهر فرديتهم، وهو أمر ردّه إلى العقلية القبلية التي ترفع من قيمة الجمعية أكثر من الفردية (Moores-Abdool, 2009)، ويعتقد مدرسون عربا أن حوارات المتعلمين مع بعضهم تجلب الفوضى وتخرب نظام العملية التعلمية التعليمية، بل حتى التفاعل مع المدرس غير مجدي للتعلم، لأن المدرس يتتبع خطوات محضرة مسبقا وما على المتعلم سوى الإنصات وتتبع خطواته (Hargreaves & Mahgoub, 2020).

تحدد الثقافة الجوانب التي يوجه الطفل اهتمامه نحوها بينما ينمي علاقاته الإجتماعية، والمتعلم العربي الذي ينشأ في مثل هذا المحيط لا يمكن أن يندمج في عمل المجموعات والأنشطة التعاونية التي جاءت بها المقاربة بالكفاءات، ويتوقع أن يتنافسوا أو يهاجموا بعضهم بدل أن يتعاونوا لتحقيق هدف مشترك.

5- بعض الخصائص النفسية الثقافية:

يمارس المتعلم العربي دورا سلبيا في التعلم لأنه يتوقع أن يمارس دور المستقبل للمعرفة (brahim & Ibrahim, 2017) ، ويعتقد المتعلم أن المدرس أعلى منه رتبة ويمثل سلطة معرفية وحكيم لا يمكن مناقشة معارفه أو استشكالها (Bacha & & Bahous, 2013)؛ لذلك لا يجد المدرس العربي فرصة ليتحول إلى دور المساعد والمشارك والميسر للتعلم (Bataineh, Bataineh, & Thabet, 2011)، فالمتعلم العربي يقاوم الطرائق البنائية عبر موقف سلبي حيث يصر على تلقي المعرفة بدل السعي في بنائها، ويدفع المدرسَ دفعا إلى أن يتحول من موقف المساعد . إن هو حاول ذلك . إلى موقف الملقِّن الكلي للمعرفة (Alqarni, 2017) .

ويقتضي دور المدرس من الناحية البنائية أن يسهل التعلم على المتعلمين بتزويدهم بالدعامات المساعدة ليستشكفوا وضعية التعلم ويضفوا معنى على الغموض الذي يكتنف وضعية التعلم الإشكالية ليشقوا طريقا لاقتراح الحلول التي هي بمثابة المعرفة الجديدة التي يبنونها بأنفسهم (Karagiorgi & Symeou, 2005)، ولكن السمة البارزة في أدوار المتعلمين هي السلبية التي تفرضها سلطة المدرس الذي يرى السكوت والإحجام عن الكلام ميد للتعلم، حيث يُعتبرون (أي المتعلمين) مستهلكين سلبيين للمعرفة، ونادرا ما يستشكلون معرفة أو يبادرون باستفهام أو استيضاح للغموض ويفضلون السكون لاستخلاص الأفكار بأنفسهم (Al-Seghayer, 2021)، ما يدعم دور المستقبل للمعرفة، وهو دور غير نشط لا ينسج مع متطلبات المقاربة بالكفاءات والتدريس البنائي.

وللوقوع في الخطأ نظرة غير بنائية إذ يعتقد المتعلمون العرب أنه دلالة على عدم الفهم ومدعاة للسخرية لذلك يفكرون مليا قبل أن يتجرؤوا بالإدلاء بأي مشاركة صفية (Hargreaves & Mahgoub, 2020)، لأن الخطأ عندهم أمر مخيف، (Deckert, 2004)، جعلهم يقدمون إجابات مختصرة، مفترضين أن إطالة الإجابة يمكن أن يكثر من الأخطاء، في حين ترى البنائية أن الخطأ دليل على التعلم وتقدم المتعلم نحو زيادة كفاءاته التعلمية، فالتعلم من الناحية البنائية هو عملية إبداعية تقتضي أن يسمح لكل متعلم أن يتخذ المسار المعرفي الذي يتوافق مع مكتسباته القبلية وسرعة تعلمه على خلاف التعلم التقليدي الذي يلزم المتعلم اتباع الخطوات الذي يحددها المدرس سلفا.

من ركائز التدريس المتمحور على المتعلم أن يبادر المتعلم إلى التعلم أو أن يحفزه المدرس إلى ذلك، فبما أن المتعلم هو الذي يبني معارفه فإنه يؤثر فيها وفي الأنشطة التي يمارسها وفقا لوتيرة تعلمه، هذا ما يجعله في مركز التعلم وهو المسير له، ولا يتحقق ذلك إلا إن تتمتع المتعلم بقدر كاف من الإستقلالية (Al-Araibi & Saleh, 2020)، ولكن الواقع في الأقسام الدراسية هو أن خصائص المتعلم الذي يتعامل معه لا تستجيب لمتطلبات المقاربة المعتمدة في التدريس (Bouhania, 2020) . فالمتعلمون العرب يعجزون عن تحمل مسؤولية تعلمهم لأنهم تعودوا أن يكون المدرس هو من يتحمل مسؤولية التعلم، ولا يقدرون على المضي في التعلم إلا بعد أن يصف لهم المدرس ما ينبغي القيام به من خطوات ومهام تعلمية خطوة بخطوة (Richardson, 2004) ، وكأنهم لا يتقدمون في التعلم إلا وفق توصيف دقيق ومفصل للخطوات، ولا يمتلكون المعارف اللازمة لممارسة الأنشطة باستقلالية (Bouhania, 2020; فقيه(: هذه هي التوقعات المتعلقة بالمبادرة والإستقلالية التي ترسخت لدى المتعلمين العرب لذلك تعتبر الإستقلالية وما ارتبط بها من مفاهيم صعبة التطبيق في الثقافات غير الغربية (Al-Araibi & Saleh, 2020)، حين يتفاعل المدرس والمتعلم العربيين في الوضعيات الصفية فإن المدرس يظل مركز التعلم حيث لا يتصور المتعلم أن يشكك أو يستشكل معارف

المدرس، بل يجب ـ حسب اعتقاده ـ أن يثبت على الدوام أنه قد فهم واستوعب ما أُريدَ منه أن يتلقاه، وهو تفاعل محدود بمواضيع وافتراضات لا يمكن مناقشتها (Jamjoom, 2010) ، ويمارس المدرس هذا الدور لاشعوريا لأن سلوكه محكوم بمعتقداته الثقافية، لذلك يرى نفسه "الشيخ" العالم أمام طلابه (Miliani, 2012) الذين يفتقرون كلية إلى معارف اللازمة للتعلم.

يقتضي التعليم البنائي أن يحصل المتعلم على درجة من الحرية في التصرف ويكون عفويا في تفكيره لا يشعر بوجود قيد اجتماعي يحد فكيره كضرورة التزام المنهاج الدراسي، أو قيد نفسي كالخوف من ارتكاب الخطأ، ولكن الذي لاحظه هرقريفز ومحجوب (Hargreaves & Mahgoub, 2020) أن أقسام المرحلة الإبتدائية تتسم بالضبط الكبير من قبل المدرس حيث يربط التدريس التقليدي الشائع في المدارس العربية بين مهمة السكوت المنوطة بالمتعلمين من جهة وتحقيق الفهم من جهة أخرى، بل أحيانا يعتقد المدرس أن تبادل المتعلمين للأفكار ونقاشاتهم غير ضرورية ومضرة بالتعلم والفهم، لذلك ربما هم لا يميل المتعلمون إلى المبادرة بالحديث واقتراح المواضيع التي يمكن الحديث حولها ويعتقدون أن ذلك من أدوار المدرس .(Mirza, 2017)

لا يبدو أن اعتمادية المتعلم العربي تعود إلى المدرسة بقدر ما تعود إلى النظام الإجتماعي نفسه الذي يقوم على الآبائية، واحترام مقام المربي في المجتمع العربي يعني بالضرورة الإجتماعية أنه الأعلم والأكثر خبرة فلا ينبغي التقدم بين يديه أو انتقاده حتى وإن كان خاطئا فذلك خلق مذموم، والقيمة الإجتماعية للمربي مُقَدّمة على القيمة العلمية وأولى منها، فالطفل الذي نشأ ضمن ثقافة ترفع من مقام المربي الأكبر سنا، يتوقع منه ـ وهو الأصغر سنّا ـ أن ينقل هذه القيم الإجتماعية التي ارتبطت بهويته الإجتماعية إلى قاعات الدراسة، فينتظر من المدرس الحكيم أن يقدم له المعرفة الصحيحة.

والعلاقة بين المتعلم والمدرس علاقة تشاركية تتسم بالتساوي بين طرفي العلاقة، في البارادايم التدريسي المعتمد في المقاربات البنائية، فيتعين على المدرس أن يدفع المتعلمين إلى توليد اللغة والأفكار، ويتحدد دور المدرس في كونه محفزا ومساعدا على ذلك، ثم يفسح لهم المجال كي يبادروا، ولكن المتعلم والمدرس العربيين نشآ في علاقة تربوية هرمية، ترفع مقام المدرس كمصدر للمعرفة وتعتبره أكثر خبرة وعلما، واجب المتعلم احترامه كسلطة وكمصدر للمعرفة (Al-Seghayer, 2021)، وتقوم حلقة العلم في تاريخ العرب على احترام الشيخ والعلم الذي يلقيه بألا يرفع صوته أمامه ويظهر بالغ احترامه له ويعامله كأب (Mohamed & Korani, 2015)، ما يمكن أن يبدو كتسلط ودكتاتورية بالنظر لمبادئ التدريس البنائي، وبناء عليه فإن الثقافة العربية تحمل المدرس مسؤولية التعليم، إذ من واجبه أن يصحح أخطاء المتعلمين ويشرح لهم طرائق الحل الصحيحة، ويحدد لهم كيف يفكرون، فالدور الذي تعود عليه المتعلم العربي هو سلبي من الوجهة البنائية.

لقد تسببت خصائص المتعلم العربي غير المنسجمة مع متطلبات المقاربة بالكفاءات في اعتقاد المدرس العربي بعدم جدوى المقاربات البنائية فصار يرفضها وينتهج طرائق مختلفة بل ومتناقضة مع ضرورات المقاربات البنائية، وعموما فإن مقاومة المتعلم العربي للإستجابة لتقنيات التدريس وفق المقاربات المستجلبة ساهم بشكل كبير في تعزيز مقاومة المدرسين ورفضهم لتبنها.

6- الخاتمة:

إن معظم المدرسين خاصة خارج بلدان منشأ المقاربة بالكفاءات ينتهجون طرائق تدريس تستجيب لخصائص المتعلمين (Almohideb, 2019) وفقا للثقافة السائدة، لذلك فإن ما أشير إليه أعلاه من عدم مناسبة الأساليب البنائية للمتعلم العربي أمر شائع في معظم الثقافات غير الغربية (Hu, 2002; Wei, Lin, & Litton, 2018; Syarifuddin, 2017).

ثم إنه قد أظهر الإهتمام بالجوانب الثقافية للمتعلم العربي كيف أنه يحمل مضامين تجعله في تنافر مع متطلبات المقاربة بالكفاءات التي تحمل بدورها مضامين ثقافية غربية كامنة متناقضة في الكثير من الأحيان مع الحمولة الثقافة التي يأتي بها المتعلم العربي إلى أقسام الدراسة، حيث تتطلب منه أن يجري تغييرات جذرية على معتقداته وتصوراته واتجاهاته وسلوكاته كي ينسجم

معها، وهو تغيير يبلغ عمق هوية المتعلم العربي ما يجعله مسألة اشكالية تناولتها المحاولة الحالية، ما يعني أن الثقافة العربية التي يحملها المتعلم العربي إلى صفوف الدراسة في تعارض وخلاف مع المضامين الثقافية الكامنة وراء الأساليب البنائية، فكل منها يحمل افتراضات مختلفة.

ومن جهة أخرى فإن الخصائص الثقافية للمتعلم العربي لم تظهر بالشكل الكافي، لأن التناول كان من خلال المقارنة بالنموذج البنائي الغربي، المختلف في الكثير من جوانبه بـ"النموذج العربي" الذي لا يزال يحتاج إلى مزيد من الدراسات النظرية التأسيسية والميدانية.

إنه لمن الطبيعي ومن الجدير بالمدرس العربي ألا يجد للطرائق المستجلبة جدوى، ويميل إلى انتهاج طريقة مخالِفة للبارادايم البنائي الإجتماعي تعتمد التلقين، محاولا إيجاد بديل لا يعترض في شكله عن المناهج التعليمية حتى لا يتعارض مع اللوائح الإدارية، ويستعيض عن التكوينات التي تلقاها إلى اللجوء إلى فهمه وتفسيراته الخاصة لكيفيات التدريس المناسبة (Miliani, 2012)، والتي تطبَّع عليها في المجتمع كما تطبَّع عليها المتعلم، ما برر البحث في ثقافة التعلم والتعليم التي تكبح فعالية المقاربة بالكفاءات.

لا ترمي هذه الورقة إلى أن المجتمع العربي لم يخرج كفاءات ومبدعين بسبب عدم التطبيق الفعلي للمقاربة بالكفاءات، فالواقع ينفي ذلك، وهو أمر يدعونا إلى التساؤل حول هذه المعضلة، دفع إلى إستشكال العوامل الثقافية التي يمكن أن تفسر نبوغ عدد من الأفراد وفي الوقت ذاته يمكن أن يكون تجاهلها في النظام التربوي هو سبب تدني التحصيل الدراسي للسواد الأعظم من المتعلمين في بلادنا.

وإذ تناولت الدراسة الحالية الثقافة العربية للتعلم من منظور البنائية الإجتماعية التي تقوم عليها المقاربة بالكفاءات، فإن الحاجة لا تزال ملحة أكثر لدراسة الخصائص الثقافية التربوية للمتعلم من منظور الثقافة العربية نفسها، كون تقييم ثقافة من خلال ثقافة أخرى لا يخلو من تحيزات وإغفال لجوانب التميز فيها، وإذ المسألة مسألة نماذج حضارية واحدة متطورة اكتمل نموها وهي نموذج التعلم الغربي، ونموذج آخر سبقت له تجربة حضارية فريدة، ولا يزال نموذجه يحتاج إلى إعادة بناء بعد ربطه بالرسالة التاريخية للمجتمع العربي.

لا يمكن اعتبار الخصائص الثقافية العربية للتعلم سلبية، فلطالما اعتبر النموذج الصيني للتعلم سلبيا من خلال المنظور الغربي، ولكن بعد دراسته من خلال الثقافة الصينية نفسها تبين أن خصائصه مكتملة وإيجابية في إطار النموذج الصيني ، وهو أمر يدعونا إلى ألا نتسرع في الحكم بالسلبية على مقابلها لدى العرب.

- قائمة المراجع:

فقيه, خ .(2012) .مستوى تطبيق إجراءات تدريس مهارة التحدث باللغة الانجليزية وفق المقاربة التواصلية دراسة ميدانية .مجلة العلوم الإنسانية و الاجتماعية. 1(9)، 263-282.

Al-Alawi, T. M. (2008). Teachers' beliefs and practices about the use of the L1. Investigating English language teaching and learning in Oman, 1-9.

Al-Araibi, A., & Saleh, A. M. (2020, نوفمبر). An Investigation into the Use of Learning Autonomy in the Libyan ELT Context and Its Impact on the Learners' Learning Behavior A Case Study Conducted in a High School in Ajdabiya and the Department of English in the University of Ajdabiya. مجلة المنارة العلمية, 96-109.

Al-Harthi, A. (2005). Distance Higher Education Experiences of Arab Gulf Students in the United States A cultural perspective. International Review of Research in Open and Distributed Learning, 6(3), 1–14. doi:https://doi.org/10.19173/irrodl.v6i3.263

Alharthi, M., & Alsufyani, N. (2020). Constructivism As A Learning Theory Applied To Thinking In Solving Physics Problems: An Interpretive Study. International Journal of Education and Research, 8(3).

Almohideb, N. (2019). Investigating Saudi Arabian teachers' and students' perspectives on teaching English by using the CLT Approach. (Doctoral dissertation, University of Glasgow).

Alqarni, S. M. (2017). The application of communicative language teaching approach within English as foreign language context: Saudi Arabia private education case study. NSW, Australia: The University of Newcastle.

Al-Seghayer, K. (2021). Characteristics of Saudi EFL Learners' Learning Styles. English Language Teaching, 14(7), 82-94.

Assalahi, H. M. (2013). Why is the grammar-translation method still alive in the Arab world? Teachers' beliefs and its implications for EFL teacher education. Theory and Practice in Language Studie, 3(4), 589-599.

Bacha, N. N., & & Bahous, R. (2013). Cultures of learning in academia: A Lebanese case study. In Researching cultures of learning: International perspectives on language learning and education (pp. 116-135). London: Palgrave Macmillan UK.

Bataineh, R. F., Bataineh, R. F., & Thabet, S. S. (2011). Communicative language. Journal of Language Teaching and Research, 2(4), 859-866.

Bouhania, B. (2020). Attitudes of EFL teachers toward the competency based language teaching, The case of south Algerian secondary schools in Adrar. Arab World English Journal, 11(3), 585-598.

brahim, M. K., & Ibrahim, Y. A. (2017). Communicative English language teaching in Egypt: Classroom practice and challenges. Issues in Educational Research, 27(2), 285-313.

Chami-Sather, G., & Kretschmer, R. R. (2005). Lebanese/Arabic and American children's discourse in group-solving situations. Language and Education, 19(1), 10-31.

Deckert, G. (2004). The communicative approach: addressing frequent failure. English teaching forum, 42(1), 12-17.

Fadel, M. R. (2016). Implementing competency based education in initial teacher training in Algeria. Université Frères Mentouri-Constantine 1.

Fareh, S. (2010). Challenges of teaching English in the Arab world: Why can't EFL programs deliver as expected? Procedia-Social and Behavioral Sciences, 2(2), 3600-3604.

Hargreaves, E. E., & Mahgoub, M. (2020). One girl had a different idea': children's perspectives on learning and teaching models in the traditional classroom. Education, 48(1), 87-99.

Hu, G. (2002). Potential cultural resistance to pedagogical imports: The case of. Language culture and curriculum, 15(2), 93-105.

Jabeen, S. S. (2014). Implementation of Communicative Approach. English Language Teaching, 7(8), 68-74.

Jamjoom, M. I. (2010). Female Islamic studies teachers in Saudi Arabia: A phenomenological study. Teaching and Teacher Education, 26(3), 547-558.

Karagiorgi, Y., & Symeou, L. (2005). Translating constructivism into instructional design: Potential and limitations. Journal of Educational Technology & Society, 8(1), 17-27.

Keskes, S. (2012). ompetency-based Approach: Chimera or Reality? The Case of the English Manual "At the Crossroads". Les cahiers du Crasc, 21, 59-83.

Koch, B. J. (1983). Presentation as proofThe language of Arabic rhetoric. Anthropological Linguistics, 25, 47-60.

Kozulin, A. (2003). Psychological tools and mediated learning. In A. Kozulin, B. Gindis, V. S. Ageyev, & S. M. Miller, Vygotsky's educational theory in cultural context (pp. 15-38). Cambridge University Press.

Maluch, J. T., & Thomure, H. T. (2021). Shifting Paradigms in Arabic Pedagogy and Policy in the UAE Teacher Training and Education in the GCC: Unpacking the Complexities and Challenges of Internationalizing Educational Contexts.

Miliani, M. (2012). Teaching in higher education institutions in Algeria: A clash of paedagogies? nternational Journal of Pedagogies and Learning, 7(3), 218–226.

Mirza, C. (2017). The implementation of competency approach in Algerian foreign Language classroom. Doctoral dissertation, Université Ferhat Abbas.

Mohamed, A. F., & Korani, F. (2015). Between dictators and scholars: Institutions and methods of teaching in Medieval Islam. Journal of Islamic Studies and Culture, 3(1), 34-41.

Mohammed, S. H., & Kinyó, L. (2022). The cross-cultural validation of the technology-enhanced social constructivist learning environment questionnaire in the Iraqi Kurdistan Region. 1-25.

Moores-Abdool, W. Y. (2009). Learning Preferences of Saudi University Students with Native English Speaking Teachers.

Prawat, R. S., & Floden, R. E. (1994). Philosophical perspectives on constructivist views of learning. Educational Psychologist, 29(1), 37-48.

Rababah, E. Q. (2021). From theory to practice: constructivist learning practices among Jordanian kindergarten teachers. Kıbrıslı Eğitim Bilimleri Dergisi, 16(2), 612-626.

Richardson, P. M. (2004). Possible influences of Arabic-Islamic culture on the reflective practices proposed for an education degree at the Higher Colleges of Technology in the United Arab Emirates. International Journal of Educational Development, 24(4), 429-436.

Romanowski, M. H., & Karkouti, I. M. (2021). Transporting Problem-Based Learning to the Gulf Cooperation Council Countries (GCC): Using Cultural Scripts to Analyze Cultural Complexities. The Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning, 15(1).

Sakarneh, M. A., & Al-Swelmyeen, M. B. (2020). The extent to which the Jordanian inclusive basic school teachers use the constructivism theory in teaching. Journal of Educational and Social Research, 10(1), 182-197.

Shukri, N. A. (2014). Second Language Writing and Culture: Issues and Challenges from the Saudi Learners' perspective. AWEJ, 5(3), 190-207.

Syarifuddin, S. (2017). Is communicative language teaching (CLT) appropriate to the Indonesian context? Jurnal al-Ghazwah, 1(1), 1-10.

Veresov, N. N. (2017). ZBR and ZPD: Is there a difference? Cultural-historical psychology, 13(1), 23-36.

Vygostky, L. S. (1978). Mind in society; the development of higher psychological processes. (M. Cole, V. Jogn-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds.) London: Harvard University Press.

Vygotski, L. S. (2012). The problem of the cultural development of the child. The pedagogical seminary and journal of genetic psychology, 415-434.

Wei, L., Lin, H. H., & Litton, F. (2018). Communicative language teaching (CLT) in EFL context in asia. Asian Culture and History, 10(2), 1-9.

Wertsch, V. J. (1991). Voices of the mind: a sociocultural approach to mediated action. Harvard University Press.

Woolfolk, A. (2021). Educational psychology. (14, Ed.) Essex: Pearson.

Wulf, C. (2019). "From teaching to learning": Characteristics and challenges of a student-centered learning culture. In A. M. Haraled (Ed.), Inquiry-based learning–Undergraduate research, the German multidisciplinary experience (pp. 47-55). Springer.

Yusuf, M. (2010). Memorization as a learning style: A balance approach to academic excellence. OIDA International Journal of Sustainable Development, 1(6), 49-58.

Arabic-Romanized references:

Faqih, K. (2012). Mustawa Tatbiq Ijra'at Tadris Maharat al-Tahadduth bil-Lugha al-Injiliziyya Wifq al-Muqarriba al-Tawasuliyya Dirasat Maydaniyya. Majallat al-'Ulum al-Insaniyya wa al-Ijtima'iyya, 1(9), 263-282.