الجمـــهورية الجزائريـــة الديمقراطيـــة الشعبيـــة
REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE
MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR
ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE
UNIVERSITE 8 MAI 1945 GUELMA
Faculté des lettres et langues
Département de la langue et littérature arabe

وزارة التعليم العـالي والبحـث العلمي
جامعـــة 8 مـاي 1945 قالمـــــة
كليـــــة الآداب واللّغات
قسم اللغة والأدب العربي

الرقم: .....

مذكرة مقدمة لاستكمال متطلبات نيل شهادة

الماستـر

تخصص: (لسانيات تطبيقية)

استثمار نظريّات التّعلّم في تعليميّة اللّغة العربيّة

–النّظريّة البنائيّة أنموذجا–

السنة الثّالثة من التّعليم الابتدائي

مقدمة من قبل:

الطالبة: يوسفي سارة.

الطالبة: بويدة نعيـمة.

تاريخ المناقشة: 28 / 09/ 2020

أمام اللجنة المشكلة من:

الاسم واللقب	الرتبـة	مؤسسة الانتماء	الصفة
أميـنة جـــاهمي	أستاذ محاضر قسم"ب"	جامعة 8 ماي 1945 قالمة	رئيسا
وليـــد بـركـــاني	أستاذ محاضر قسم"أ"	جامعة 8 ماي 1945 قالمة	مشرفا ومقرّرا
الـــــطاهر بلـــعز	أستاذ محاضر قسم"ب"	جامعة 8 ماي 1945 قالمة	ممتحنا

السنة الجامعية: 2020/2019

بسم الله الرحمن الرحيم

شكر وعرفان

فإنّا نحمد الله الذي لا إله غيره، أن هدانا ووفّقنا إلى سلوك طلب العلم وشرّفنا بدراسة اللغة العربيّة لغة القرآن الكريم، فله الحمد تعالى أوّلا وآخرا، ونصلي ونسلم على خير خلقه سيدنا محمد رسول الله صلى الله عليه وسلم.

أمّا بعد فلا يسعنا إلّا أن نتقدّم بجزيل الشّكر وعظيم الامتنان لأستاذنا الدّكتور **"وليد بركاني"** لقبوله الإشراف على هذا البحث بصدر رحب وتواضع، والذي منحنا من وقته وجهده الكثير الكثير، فلم يبخل علينا بتوجيهاته القيّمة وكان لنا نعم المرشد والموجّه من أجل إتمام هذا البحث وإنجازه على الوجه الصحيح

أدامه الله وبارك فيه ووفّقه لما يرضاه وسدّد خطاه وجعله نبراسا وذخرا للجامعة والبحث العلمي

الشّكر كذلك موجّه إلى كل أعضاء لجنة المناقشة لتحمّلهم عناء ومشقّة قراءة هذه المذكرة وتصويب أخطائها

كما لا ننسى أن نتقدّم بخالص الشّكر إلى أساتذة المدارس الذين أجابوا على استبانات الدّراسة.

وإلى أفراد قسم اللغة والأدب العربي –جامعة 08 ماي 1945–

ولكلّ الأساتذة الذين ساهموا في إيصالنا لهذه المرحلة

لكم منّا كل الثناء والشّكر

3DLAT.COM

إهداء

إلى دوحة الحب الذي لا ينتهي ....إلى من يعطي باليمين والشّمال

إلى من كان ظلّه واحتي في كل حين

إليك أبي الغالي

إلى من هي في الحياة حياة... إلى نبع الحب والعطاء الذي لا ينضب

إلى من أستمدّ منها قوّتي ونجاحي... تعجز كلماتي عن شكرها

إليك أمي الغالية

إلى توأم روحي الذي شاركني السعادة والحزن

وشاطرني لحظات النّجاح والفشل... "علاء"

دمت لي شيئا جميلا لا ينتهي

إلى أصدقاء العمر وضحكة الروح ... إلى ينابيع الصدق الصافي

إلى من تحلّوا بالإخاء وتميّزوا بالوفاء والعطاء "إخوتي"

ألى بهجة البيت "جود علي"

إلى كافة الأهل والأصدقاء

إليكم جميعا أهدي ثمرة هذا الجهد

سارة

إهداء

أهدي هذا العمل :

إلى من لا يمكن للكلمات أن توفي حقها...

من لا يمكن للأرقام أن تحصى فضائلها...

أغلى إنسانة في هذا الوجود أمي الحبيبة أدامها الله "زينب"

وإلى أبي الكريم الذي عمل بكد في سبيلي وفي سبيل أن يوفر لي كل ما أحتاجه

أطال الله بعمره، "علي".

وإلى إخوتي وأخواتي ... إلى كل أفراد أسرتي ... إلى كل أقاربي.

وإلى كل الأحباب والأصدقاء ودون استثناء

وأخص بالذكر صديقاتي: رشا، سلمى، سارة، شيماء، بسمة.

نعيمة

الرّموز المستعملة في البحث

الرّمز	دلالته
ص	صفحة
ط	طبعة
د ط	دون طبعة
د ت	دون تاريخ
تح	تحقيق
تر	ترجمة

مقدّمة

يشهد العالم اليوم ثورة معرفيّة وتكنولوجيّة شملت جميع جوانب الحياة، ولمواكبة هذا التّطوّر كان لابدّ من إعادة النّظر في العمليّة التّعليميّة؛ باعتبار أنّ التّعلّم هو المحور الأساس في حياة الأمم والشّعوب ووسيلة التّقدّم وإحراز السّبق والتّفوّق، من هنا ظهرت النّظرة الجديدة للتّعليم وبزغ نجم النّظريّة البنائيّة التي أنهت عصر السبورة والتّلقين، وصار الهدف الأساسي لمدرسة اليوم ليس تلقين المعارف فقط، بل إعداد متعلم قادر على التّفاعل والتّكيّف مع المجتمع والمساهمة في تطويره، من خلال تزويده بكفاءات ومهارات ومعارف تشكّل أدوات تسمح له بمواكبة التّطوّرات السّريعة والمتلاحقة في مختلف مجالات الحياة.

تعتبر النّظريّة البنائيّة من أهمّ نظريّات التّعلّم التي ينادي بها المنظّرون التّربويّون في العصر الحديث جاءت هذه النّظريّة نتيجة سلسلة أبحاث ودراسات مستفيضة للعالم "جون بياجيه"، وقد استطاعت هذه النّظريّة التّأثير في العمليّة التّعليميّة فغيّرت مسار التّعلّم ودور المعلّم والمتعلّم.

من هذا المنطلق جاءت فكرة هذا البحث الموسوم بـ: "**استثمار نظريّات التّعلّم في تعليميّة اللّغة العربيّة –النّظريّة البنائيّة أنموذجا– السّنة الثّالثة من التّعليم الابتدائي**"

ومنه كانت الإشكاليّة التي استهدف هذا البحث معالجتها والتي تمحورت حولها كل حيثيّات وعناصر هذا البحث هي: ما مدى استفادة تعليميّة اللّغة العربيّة في المدرسة الجزائريّة من مبادئ وإجراءات النّظريّة البنائيّة؟

وانبثق عن هذه الإشكاليّة مجموعة من التّساؤلات نوجزها فيما يلي:

- هل استفاد الميدان التّربوي من أفكار نظريّة "بياجيه" "Piaget" ومبادئها التّربويّة؟
- ماهي ملامح النّظريّة البنائيّة في كتاب اللّغة العربيّة الخاص بالسّنة الثّالثة ابتدائي؟
- ما مدى ممارسة أساتذة اللّغة العربيّة للسّنة الثّالثة ابتدائي لمبادئ النّظريّة البنائيّة؟
- كيف يمكن للمعلّم أن يستفيد منها؟
- ما مدى التّطوّر الذي حقّقته تعليميّة اللّغة العربيّة في ظل النّظريّة البنائيّة؟

وإنطلاقا من هذه التّساؤلات يمكن أن نصوغ أهداف بحثنا في:

- معرفة مدى استثمار النّظريّة البنائيّة في تعليميّة اللّغة العربيّة في المدرسة الجزائريّة.
- الكشف عن ملامح النّظريّة البنائيّة في كتاب اللّغة العربية الخاص بالسّنة الثّالثة ابتدائي.
- الوقوف على مدى ممارسة أساتذة اللّغة العربيّة للسنة الثّالثة ابتدائي لمبادئ النّظريّة البنائيّة.

أمّا عن أسباب اختيارنا لهذا الموضوع، فترجع لـ:

- اهتمامنا بتعليميّة اللّغة العربيّة لكونه مجال تخصّصنا مستقبلا.
- المكانة التي تحتلّها اللّغة العربيّة في المؤسّسة التّعليميّة الجزائريّة.
- محاولة الرّبط بين النّظريّة البنائيّة –باعتبارها نظريّة حديثة– وتعليميّة اللّغة العربيّة في التّعليم الابتدائي في المدرسة الجزائريّة.
- وبالنسبة إلى اختيارنا مرحلة التّعليم الابتدائي وبالضّبط السّنة الثّالثة ابتدائي فهذا لكونها تمثّل مرحلة جديدة بالنّسبة للمتعلّم انتقل فيها من الطّور الأوّل ابتدائي (السّنة الأولى والسّنة الثّانية) إلى الطّور الثّاني ابتدائي (السّنة الثّالثة والسّنة الرّابعة ابتدائي) فتقوم بتصحيح وتقويم ما تناوله في الطّور الأوّل من جهة، وتهيّئه للولوج في الطّور الثّاني بتزويده بمهارات وإمكانات تمكّنه من تكوين معارف جديدة من جهة ثانية.

وقد سلكنا في إنجازنا لهذا البحث المنهج الوصفي الذي يتلاءم وموضوعنا، كما إعتمدنا المنهج الإحصائي في المواضع التي استدعت ذلك، واستعنّا بآليّات أخرى مثل: التّحليل، المقارنة، التّعليل...

ومن أجل الإجابة عن التّساؤلات المطروحة سطّرنا خطّة بحث اتّخذنا فيها الهيكل التّنظيمي الآتي: مقدّمة، مدخل، فصل أوّل (نظري)، فصل ثاني (تطبيقي)، خاتمة، وقائمة للمصادر والمراجع.

أمّا المقدّمة ففيها طرح الإشكاليّة، أسباب اختيار الموضوع، المنهج المتّبع، إضافة إلى إيراد بعض المصادر والمراجع التي اعتمدنا عليها، والصّعوبات التي صادفتنا وما إلى ذلك.

وجاء المدخل موسوما بـ"**تعليميّة اللّغة العربيّة**"، وتناونا فيه: مفهوم التّعليميّة وأنواعها، ثمّ تطرّقنا إلى تعليميّة اللّغة العربيّة وأهداف تدريسها في المرحلة الابتدائيّة، وأخيرا حاولنا إعطاء جملة من المعلومات حول عيّنة البحث.

أمّا الفصل الأوّل فعنونّاه بـ: "**نظريّات التّعلّم**" وقد حاولنا أن نبرز فيه مفهوم نظريّات التّعلّم وتصنيفاتها، ثمّ تعرّضنا إلى بعض أمثلة هذه النّظريّات بشكل عام: نظريّة الإشراط الكلاسيكي لـ"بافلوف Pavlov"، **و**نظريّة الإشراط الإجرائي لـ"سكنر Skinner" ، ونظريّة التّعلّم بالمحاولة والخطأ لـ"ثورندايك Thorndike" ثمّ تناولنا بشكل تفصيليّ أكثر نظريّة "بياجيه Piaget" البنائيّة.

تلى ذلك الفصل الثّاني المعنون بـ: **استثمار النّظريّة البنائيّة في تعليميّة اللّغة العربيّة –السّنة الثّالثة ابتدائي–** وقد خصّصناه للدّراسة التّطبيقيّة؛ فقمنا فيه بمسح لكتاب اللّغة العربيّة محاولين من خلال ذلك رصد ملامح النّظريّة البنائيّة في الكتاب المدرسي، إضافة إلى تحليل استبيانات قدّمت للأساتذة.

وأخيرا الخاتمة التي كانت حوصلة لأهم النّتائج التي توصّلنا إليها من خلال هذه الدّراسة.

ومن أجل إنجاز هذا البحث والإجابة عن إشكاليّته بطريقة منهجيّة، والإلمام بجوانب الموضوع اعتمدنا على جملة من المصادر والمراجع التي تأرجحت بين القديمة (المعجم الوسيط، لسان العرب) والحديثة (نظريّات التّعلّم لعماد الزغول، النظرية البنائيّة واستراتيجيّات تدريس العلوم لزيد سلمان العدوان وأحمد عيسى داود) وبعض الوثائق التّربويّة (الكتاب المدرسي، الوثيقة المرافقة للمنهاج...)

وكأيّ بحث لم يخل بحثنا من بعض الصّعوبات في طليعتها: الوضع الاستثنائي الذي عاشته البلاد والمتمثّل في داء كورونا وهو ما تسبّب بغلق الجامعة؛ ما صعّب علينا مهمّة حصولنا على الكتب الورقيّة، وكذا غلق المؤسّسات التّربويّة؛ ما حال دون تمكّننا من القيام بالدّراسة ميدانيّا، ولكن بفضل الله تجاوزنا هذه الصّعوبات.

وفي نهاية هذا البحث لا يسعنا إلا أن نتقدم بالشكر الجزيل لكل من ساعدنا في إتمام هذا البحث وإخراجه في هاته الصّورة ونخص بالذّكر أستاذنا المشرف **"وليد بركاني"** فجزاه الله عنّا كريم الجزاء.

وفي الختام نحمد الله على عونه لنا ونسأله التّوفيق والسّداد.

مدخل:

تعليميّة اللّغة العربيّة

أولا: التّعليميّة:

1. مفهومها:

أ. لغة:

كلمة تعليميّة في اللّغة العربيّة مصدر صناعي لكلمة "تعليم" وهذه الأخيرة من (عَلِمَ).

جاء في لسان العرب لابن منظور:«عَلِمَ وفَقِهَ أي: تعلَّمَ وتَفقَّهَ...وعَلَّمَهُ العلم وأعلَمَهُ إيّاه فتعَلَّمَه...وعَلِمَ الأمر وتعَلَّمَه: أتقنه»[1].

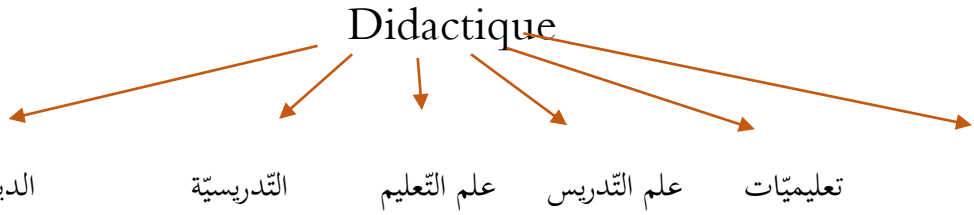
وجاء في المعجم الوسيط:«تعلَّم الأمر: أتقنه وعرَفه»[2].

ارتبط مفهوم مصطلح التّعليميّة في اللّغة بالمعرفة والعلم والاتقان.

ب. اصطلاحا:

تجدر الإشارة أوّلا إلى وجود عدّة مصطلحات مقابلة للمصطلح الأجنبي الواحد في اللّغة العربيّة وذلك راجع لتعدّد مناهل التّرجمة وظاهرة التّرادف في اللّغة العربيّة وحتّى في لغة المصطلح الأصليّة.

من هذه المصطلحات: مصطلح "الديداكتيك" (Didactique) الذي يقابله في العربيّة عدّة مصطلحات [3] :



1 ابن منظور، لسان العرب، مادة (ع ل م)، دار الحديث، القاهرة، مصر، دط ،1422هـ/2002م، ج6، ص415، 416 .417

2 إبراهيم مصطفى وآخرون، المعجم الوسيط، مادة (علم)، دار الدعوة، الاسكندريّة، مصر، ط2، دت، ج2، ص 675.

3 ينظر: بشير إبرير، تعليمية النصوص بين النّظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث، الجزائر، ط1، 2007م، ص8.

تتفاوت هذه المصطلحات من حيث الاستعمال، غير أنّ المصطلح الذي شاع في الاستعمال أكثر من غيره هو"تعليميّة"[1].

«برز مصطلح "ديداكتيك" في منتصف القرن العشرين، واستخدم بمعنى "فن التّدريس" أو"فن التّعليم" وتنحدر كلمة ديداكتيك من حيث الاشتقاق اللّغوي من أصل يوناني "Didactikos" أو"Didaskein" وتعني حسب قاموس"روبير الصغير"(Le petit robert): درَّس أو علَّم»[2].

حظي هذا المصطلح بنصيب وافر من الاهتمام وتباينت تعريفات الباحثين له، من ذلك تعريف "جان كلود غانيون"(J.G.gagnon) في دراسة له أصدرها سنة 1973 بعنوان: "ديداكتيك مادة" اعتبر فيها الديداكتيك:

«إشكاليّة إجماليّة وديناميّة تتضمّن:

- تأمّلا وتفكيرا في طبيعة المادّة الدّراسيّة وكذا في طبيعة وغايات تدريسها.
- إعدادا لفرضيّاتها الخصوصيّة، انطلاقا من المعطيات المتجدّدة والمتنوّعة باستمرار لعلم النّفس والبيداغوجيا وعلم الاجتماع...الخ.
- دراسة نظريّة وتطبيقيّة للفعل البيداغوجي المتعلّق بتدريسها»[3].

يحيلنا هذا التّعريف إلى أنّ التّعليميّة علم مستقل بنفسه، يتناول التّعليم من حيث محتوياته ونظريّاته وطرائقه ويبحث في إشكاليّتين هما: ماذا ندرس؟ وكيف ندرس؟ كما أنّه يرتبط ارتباطا وثيقا بعلوم أخرى كعلم النّفس والبيداغوجيا وعلم الاجتماع.

1 ينظر: بشير إبرير، تعليمية النصوص بين النّظرية والتطبيق، مرجع سابق، ص9.

2 محمد الدريج وآخرون، معجم مصطلحات المناهج وطرق التدريس، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 2011، ص100.

3 بشير إبرير، تعليميّة النصوص بين النّظريّة والتطبيق، مرجع سابق، ص9.

وفي هذا الصّدد أشار الأستاذ محمد الدرّيج إلى اتّجاهين؛ الأول يعتبر الديداكتيك مجرّد صفة ينعت بها النّشاط التّعليمي الذي يحدث أساسا داخل حجرات الدّرس، والثّاني يجعل منه علما مستقلّا من علوم التّربية.[1]

أما بالنّسبة ل:B.Jasmin فهي بالأساس «تفكير في المادّة الدراسيّة بغية تدريسها، فهي تواجه نوعين من المشكلات: مشكلات تتعلّق بالمادّة الدراسيّة وبنيتها ومنطقها...ومشاكل ترتبط بالفرد في وضعيّة التّعلّم، وهي مشاكل منطقيّة وسيكولوجيّة»[2].

فيما عرّفها REUCHLIN: بأنّها «مجموع الطّرائق والتّقنيات والوسائل التي تساعد على تدريس مادّة معيّنة»[3]؛ نجده هنا يركّز على الطّريقة حيث اعتبر التّعليميّة وسيلة لتوصيل المعارف.

أمّا بروسو فقد حدّد موضوعها بقوله:«الموضوع الأساسي للتّعليميّة هو دراسة الشّروط اللّازم توفّرها في الوضعيّات أو المشكلات التي تُقترح للتّلميذ قصد السّماح له بإظهار الكيفيّة التي يشغل بها تصوراته المثاليّة أو رفضها»[4].

وما نستشفّه من هذه التّعريفات عموما؛ هو أنّ التعليميّة تستعمل للدّلالة على كل ما يرتبط بالتّعلّم والتّعليم فهي نظام محكم من الأحكام المتداخلة والمتفاعلة، ترتبط بالمظاهر التي تخصّ العمليّة التّعليميّة وتهتم بأقطابها الثّلاث: المتعلّم، المعلّم، والمحتوى. وتخطّط للأهداف التّربويّة ومحتوياتها وتطبيقاتها التّعليميّة ومواقيتها، كما تهتمّ بطرائق التّدريس والوسائل المساعدة على تحقيق هذه الأهداف.

1 محمد صهود، مفهوم الديداكتيك: قضايا وإشكالات، كليّة علوم التربية جامعة محمد الخامس، الرباط، المغرب،دت، ص120.

2 المركز الوطني للوثائق التربويّة، المعجم التربوي، ملحقة سعيدة الجهويّة، دط،دت، ص44.

3 المرجع نفسه، ص44.

4 المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية و تحسين مستواهم، تعليمية اللغة العربية للتعليم المتوسط، دت،ص10.

2. أنواعها:

معظم الدّارسين المهتمّين بهذا الحقل لجؤوا إلى التّمييز في الديداكتيك بين نوعين أساسيّين يتكاملان فيما بينهما بشكل كبير، وهما:

- التّعليميّة العامّة: «هي التّعليميّة التي تهتم بتقديم المبادئ الأساسيّة والقوانين العامّة والمعطيات النّظريّة التي تتحكّم في العمليّة التّربويّة من مناهج، وطرائق تدريس، ووسائل بيداغوجيّة، وأساليب تقويم واستغلالها أثناء التّخطيط لأيّ عمل تربويّ بغض النّظر عن المحتويات الدّراسيّة، وطبيعة أنشطة المادّة المدرّسة»[1]؛ فهي تهتم بكلّ ما هو عام ومشترك في تدريس مختلف المواد من قواعد، وأسس عامّة يمكن إسقاطها على جميع المواد دون الأخذ بخصوصيّات هذه المادّة أو تلك بعين الاعتبار.
- التّعليميّة الخاصّة: «تعتبر التّعليميّة الخاصّة جزء من التّعليميّة العامّة كما أنّها تهتمّ مثلها بالقوانين والمعطيات والمبادئ، ولكن على نطاق أضيق، لأنّها تتعلّق بمادّة دراسيّة واحدة، وتهتم بعيّنة تربويّة خاصّة وبوسائل خاصّة»[2].

فتكون بذلك التّعليميّة العامّة بمثابة الجانب النّظري الذي يتمّ فيه توليد النّظريات والقوانين والمبادئ العامّة للعمليّة التّعليميّة، أمّا التّعليميّة الخاصّة؛ فتمثّل الجانب التّطبيقي الذي يعمل على تكييف تلك المبادئ والنّظريّات مع المواد مراعية الطّبيعة الخصوصيّة التي تطبع كل مادّة تعليميّة وتميّزها عن غيرها.

ثانيا: تعليميّة اللّغة العربية:

1. اللّغة العربية:

يقول ابن جنّي في (باب القول على اللّغة وماهي):«أمّا حدّها (فإنّها أصوات) يعبّر بها كل قوم عن أغراضهم»[3]؛ أي أنّ اللّغة أداة يبلّغ بها الفرد عن حاجاته وأغراضه، «ولا يقتصر دور اللّغة كونها آداة أو

1 المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية، مرجع سابق، ص11.

2 المرجع نفسه، ص11.

3 أبو الفتح عثمان بن جني، الخصائص، تح: محمد علي النجار، دار الكتب المصرية ، القسم الأدبي، ج1، ص33.

وسيلة للتّعبير أو للتّواصل أو مجرّد شكل لموضوع، أو مجرد وعاء خارجي لفكرة أو لعاطفة أو إشارة إلى فعل؛ إنّها وعي الإنسان بكينونته الوجوديّة، وبصيرورته التّاريخيّة، وهويّته الذّاتيّة، والاجتماعيّة، والقوميّة وكليّته الإنسانيّة، إنّها السّجل النّاطق بها جميعا»[1].

أمّا عن اللّغة العربيّة فهي إحدى اللّغات السّاميّة المتجذّرة في التّاريخ، تكتسب أهميّة بالغة ومكانة كبيرة كونها قبل كل شيء اللّغة التي شرّفها الله فنزّل كلامه المقدّس بها قَالَ تَعالى:﴿إِنَّآ أَنْزَلْنَاهُ قُرْءَانًا عَرَبِيًّا لَعَلَّكُمْ تَعْقِلُون﴾يوسف:2، إضافة إلى أنّها لغة متميّزة بمفرداتها الفصيحة التي تحمل في طيّاتها معان عدّة، وتراكيبها المتنوّعة وقدرتها على التّعبير وهذا بديهيّ؛ فاللّغة التي اتّسعت مدلولاتها وتراكيبها لتأتي بها آيات أعظم الكتب السماويّة القرآن الكريم لن تعجز في التّعبير عن أيّ مستوى من مستويات تقدّم الإنسان عبر الأزمان.

2. تعليميّة اللّغة العربيّة في المرحلة الابتدائيّة:

تعتبر تعليميّة اللّغة العربيّة مثالا عن التّعليميّة الخاصّة، حيث تبحث في مادّة اللّغة العربيّة من حيث الطرائق، والأهداف، والوسائل، والعلاقات الدّاخليّة التّفاعليّة بين أعضاء المثلّث التّعليمي...الخ، ولما كانت اللّغة العربيّة في منظومتنا التربويّة اللّبنة الأولى التي يعتمد عليها وينطلق منها المتعلّم في بناءاته العلميّة والمعرفيّة والسلوكيّة... فهي ليست مادّة دراسيّة فحسب؛ بل آداة التّوصيل والتّبليغ ووسيلة التّعليم والتّعلّم، إضافة إلى أنّ التّحكّم في هذه الآداة والتّمكّن منها ما هو إلاّ كفاءة عرضيّة تؤثّر بصفة مباشرة في نجاح بقيّة التّعلّمات، لذا كان لزاما على المدرسة أن تعتني بأمر هذه الآداة لتجعلها طيّعة لدى المتعلّم خاصّة في بداية المشوار التّعليمي؛ تفاديا لظهور أي صعوبات لغويّة قد تؤثّر على آدائه في الأطوار التعليميّة المواليّة.

1 أحمد عبده عوض، مداخل تعليم اللّغة العربية دراسة مسحيّة نقديّة، مركز البحوث التربويّة والنّفسيّة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السّعودية، ط1، 1421هـ/2000م، ص9.

قسّمت محاور الاهتمام بتعليميّة اللّغة العربيّة في المرحلة الابتدائيّة إلى أربعة ميادين هي: ميدان فهم المنطوق، ميدان فهم المكتوب، ميدان التّعبير الشّفوي، ميدان التّعبير الكتابي، وهو تقسيم قصد به تنسيق العمل في المحيط التّعليمي العام؛ من خلال تحديد الفترة الزّمنيّة التي ينبغي أن ينالها كل ميدان تقريبيّا.

تتكامل هذه الميادين فيما بينها للوصول في نهاية المطاف إلى الهدف العام وهو إكساب المتعلّم القدرة على الفهم والإفهام، والإفصاح والبيان، وتزويده بكفاءات يمكنه استثمارها في مختلف مواقف التّواصل.

3. الأهداف الخاصّة لتعليم اللّغة العربيّة:

يمكن إيجاز الأهداف الخاصّة لتدريس مادّة اللّغة العربيّة فيما يلي:

- اكساب التّلاميذ القدرة على استعمال اللّغة العربيّة استعمالا صحيحا نطقا وقراءة وكتابة.
- تكوين عادات قرائيّة صحيحة لدى التّلاميذ، وتدريبهم على مهاراتها المختلفة كالفهم، السّرعة جودة الإلقاء، التّلخيص، والتّعبير عن المقروء بأساليبهم الخاصّة.
- تنمية قدرات التّلاميذ ومهاراتهم الخطيّة والإملائيّة بحيث يستطيعون الكتابة بشكل صحيح من الناحيتيّن الهجائيّة والخطيّة، مع ضرورة استعمال علامات التّرقيم.
- تدريب التّلاميذ على استخدام القواعد النحويّة والصرفيّة أثناء القراءة والكتابة والتّعبير بشتّى أنواعه.
- تنبيه التّلاميذ في كلّ فرصة بأنّ اللّغة التي يستخدمونها هي لغة القرآن الكريم، وهي التي بها وبواسطتها نحافظ على أفكارنا وقيمنا وتعاليم ديننا الإسلام، وهي التّي تحفظ تراثنا، وتحقّق وحدتنا لذا يجب الحفاظ عليها والدّفاع عنها في كل زمان ومكان.

- العمل على تنمية قدرات التّلاميذ على فهم النّصوص الأدبيّة والقرائيّة والإلمام بالأفكار التي تتناولها هذه النّصوص؛ مما يساعدهم على التذكّر والفهم والتّطبيق والتّحليل والتّقديم، وبالتّالي يوصلهم ذلك إلى إدراك نواحي الجمال فيها وتذوّقها والاستمتاع بها.[1]

ثالثا: التّعريف بعيّنة البحث:

يمرّ الإنسان خلال تطوّره ونموّه بعدّة مراحل يجتازها منذ لحظة الإخصاب حتى الممات؛ بدءً بمرحلة ما قبل الميلاد؛ وهي المرحلة التي يكون فيها جنينا في بطن أمّه، لتليها مرحلة الطّفولة وتأتي بعد ذلك مرحلة المراهقة، فمرحلة الشّباب، ثمّ مرحلة أواسط العمر، ومرحلة الكهولة، لتأتي أخيرا مرحلة الشّيخوخة.

وما يهمّنا من هذه المراحل هي مرحلة الطّفولة التي تنطوي تحتها مرحلة التّعليم الإبتدائي؛ والتي تعتبر أهم مرحلة في حياة الإنسان، حيث تشغل ما يقارب ربعها، و«لهذه المرحلة أهميّة خاصّة في حياة الفرد ذلك لأنّه في مرحلة الطّفولة توضع البذور الأولى لشخصيّة الطّفل ويتكوّن الإطار العام لشخصيّته ويكون لهذا أكبر الأثر في تشكيل شخصيّة الطفل في المراحل اللاحقة».[2]

و قد قسّمت هي الأخرى إلى «ثلاث مراحل:

- مرحلة الطّفولة المبكّرة: تمتد عمريا من سنتين حتى ست سنوات.
- مرحلة الطّفولة المتوسّطة: تمتد عمريا من ست سنوات إلى تسع سنوات.
- مرحلة الطّفولة المتأخّرة: تمتد عمريا من تسع سنوات إلى بداية سن المراهقة»[3].

وبناء على هذا التّقسيم؛ يندرج متعلّم السّنة الثّالثة من التّعليم الابتدائي ضمن مرحلة الطّفولة المتوسّطة التي ينتقل فيها الطّفل «من مرحلة العجز والاعتماد على الغير إلى الاستقلال التّدريجي ومن بيئة المنزل

1 ينظر: زكريا اسماعيل، طرق تدريس اللّغة العربية، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، مصر، 2005، ص51، 52 .

2 عبد الرحمن العيسوي، سيكولوجية النمو دراسة في نمو الطفل والمراهق، دار النهضة العربية، دط، دت، ص29.

3 بهاء الدّين الزهوري، الطّفولة في عالم اليوم، مجلّة الفيصل، دار الفيصل الثّقافيّة، الرياض، السّعوديّة، العدد 208 1414هـ/1994م، ص104.

الضيّقة إلى بيئة المدرسة في نهاية المرحلة، حيث تؤدّي الضّغوط والتّوقّعات الثّقافيّة إلى تغيّرات هامّة في سلوك الطّفل وميوله فيصبح شخصا مختلفا عمّا كان عليه»[1].

تمتاز هذه المرحلة بجملة من الخصائص نذكر منها:

- اتّساع الآفاق العقليّة المعرفيّة، وتعلّم المهارات الأكاديميّة في القراءة والكتابة والحساب.
- تعلّم المهارات الجسميّة اللّازمة للألعاب وألوان النّشاط العاديّة.
- اتّساع البيئة الإجتماعيّة، الخروج الفعلي إلى المدرسة والمجتمع، الإنضمام لجماعات جديدة وإطّراد عمليّة التّنشئة الاجتماعيّة.
- يهتم بالنّشاط في ذاته بصرف النّظر في نتائجه، هو ممتلئ بالنّشاط لكنّه يتعب بسّرعة.[2]

1. مطالب النّمو في مرحلة الطّفولة المتوسّطة:

- اكتساب المهارات الأكاديميّة في القراءة والكتابة والحساب.
- تعلّم المهارات الجسميّة والحركيّة اللّازمة للألعاب وأوجه النّشاط الأخرى.
- نمو الثّقة وتقدير الذّات.
- تعلّم التّفاعل الاجتماعي مع الرّفاق وتكوين الصّداقات.[3]

2. المرحلة الابتدائيّة:

تعتبر المرحلة الابتدائيّة حجر الأساس والممهّد الرّئيسي لما يليها من مراحل تعليميّة أرقى، كما أنّها المرحلة التي يتمّ خلالها تنمية مدارك المتعلّم في مختلف المجالات التربويّة ويكتسب فيها الحدّ الأدنى والضّروري من

1 عبد اللطيف حسن فرج، منهج المرحلة الابتدائيّة، دار الحامد، عمان، الأردن، ط1، 2008م، ص35.

2 الباب الأول: الطفولة في مرحلة المدرسة 6-12سنة، ص29، www.univ-oran2.dz.

3 عزيز سمارة وآخرون، سيكولوجية الطفولة، دار الفكر، عمان، الأردن، ط3، 1419هـ/1999م، ص34.

أساسيّات العقيدة الصّحيحة، والاتّجاهات السّليمة، والمعلومات والمعارف والمهارات التي تهيّئه لمتابعة مساره الدّراسي.

يرتاد متعلّم المرحلة الابتدائيّة المدرسة لمدّة خمس سنوات ينحصر عمره فيها ما بين (5 سنوات إلى 11سنة) يمرّ في هذه الفترة بخمس مراحل تعليميّة نُظّمت مع الإصلاحات التّربويّة الأخيرة في ثلاثة أطوار:

-الطّور الأوّل: يشمل السّنتين الأولى والثّانية.

-الطّور الثّاني: يشمل السّنتين الثّالثة والرّابعة وهو«طّور تعميق التّعلّمات الأساسّية»[1]؛ إذ يتّم خلال هذا الطّور تعميق التّحكّم في اللّغة العربيّة من خلال أنشّطة فهم المنطوق، فهم المكتوب، التّعبير، والكتابة إضافة إلى المواد الأخرى كالرّياضيّات والتّربية العلميّة والتكنولوجيا ...الخ.

-أمّا الطّور الثّالث فيخصّ السّنة الخامسة من التّعليم الابتدائي.

تمثّل السّنة الثّالثة من التّعليم الابتدائي مرحلة انتقاليّة؛ يرتقي فيها المتعلّم من الطّور الأوّل إلى الطّور الثّاني ويتم خلالها:

- تثبيت وترسيخ المكتسبات المحقّقة في السّنتين الأولى والثّانية.
- دعم وإثراء هذه المكتسبات بالتّوسّع في تناول المعارف والمعطيّات، إضافة إلى التّدريب على طرائق العمل والبحث عن المعلومات.
- التمرّن على الاستعمال الوظيفي للّغة.
- تنميّة مكتسبات الذّكاء العلمي (ترتيب، تصنيف، حساب، توجّه زمانيّ، مكانيّ...).

1 وزارة التّربيّة الوطنيّة، الدّليل المنهجّي لإعداد المناهج، 2009،ص 34.

الفصل الأوّل:

نظريّات التّعلّم

تمهيد:

ظلّت ظاهرة التّعلّم أهم محاور اهتمام العلماء والمفكّرين ورجال التّربية والتّعليم عبر الزّمان، إضافة إلى أنّ الإنسان ليس في حاجة إلى أن يتعلّم فقط؛ بل غالبا ما يدفعه حبّ الاستطلاع إلى محاولة أن يتعلّم كيف يتعلّم، وسعيا إلى ذلك استطاعت الجهود المشتركة للباحثين والعلماء أن تحقّق الكثير في سبيل الوصول لنظريّات تفسّر هذه الظّاهرة، من خلال إجراء كثير من التّجارب في المعامل على الحيوانات والأفراد والمواقف المدرسيّة ذاتها في محاولة لتفسير السّلوك، بهدف تنظيم المعرفة والحقائق والمبادئ حول التّعلّم، وذلك ما من شأنه أن يساعد في فهم السّلوك الإنساني والتّنبؤ به، وتوجيهه وضبطه بما يعود بالنّفع على الفرد والمجتمع، فظهرت الكثير من النّظريات كالاشراطيّة والمعرفيّة والاجرائيّة والجشطلتيّة وغيرها؛ ولعلّ هذا التّعدّد راجع إلى أنّ الإنسان كائن مميّز وفريد يمتاز باتّساع دائرة أنشطته، وتعدّد سلوكاته، وتنوّع أسبابه ومتغيّراته.

مفهوم نظريّات التّعلّم:

تُعرّف النّظرية في مفهومها العام على أنّها:«مجموعة من القواعد والقوانين التي ترتبط بظاهرة ما بحيث ينتج عن هذه القوانين مجموعة من المفاهيم والافتراضات والعمليّات التّي يتّصل بعضها ببعض لتؤلّف نظرة منظّمة ومتكاملة حول تلك الظّاهرة، ويمكن أن تستخدم في تفسيرها والتّنبؤ بها في المواقف المختلفة»[1].

تتنوّع النّظريّات وتتعدّد بحسب الهدف منها والمجال الذّي تبحث فيه، ومن بين هذه المجالات نجد مجال التّعلّم والتّعليم فتكون بذلك نظريّات التّعلّم عبارة عن «محاولات يقوم بها العلماء المختصّون لدراسة ظاهرة التّعلّم التي تعتبر من أهمّ ظواهر حياتنا، إذ يقوم هؤلاء العلماء بتنظيم مايتوصّلون إليه من آراء حول حقائق التّعلّم وتبسيط هذه الحقائق وشرحها والتّنبّؤ بها، ونظرا لاتّساع موضوع التّعلم وتشعّبه للعديد من الحقائق التي ينبغي التّعامل معها، فقد ظهرت منذ بداية القرن الحالي نظريّات عديدة في هذا

1 عماد الزغول، نظريّات التّعلّم، دار الشروق، عمان، الأردن، ط1، 2003م، ص 20.

المجال يبحث كل منها في جانب أو أكثر من جوانب التّعلم، وأُجريت لها تطبيقات عمليّة على تعلّم الحيوان والإنسان»[1]؛ أي أنّها مجموعة من القواعد والمفاهيم العلميّة التي وضعها المختصّون من علماء وباحثين كمحاولة لتفسير عمليّة التّعلّم وكيفيّة حدوثها، وكذا التغيّرات التي تطرأ على سلوك الإنسان ومن ثمّة تنظيم تلك الحقائق والمبادئ التي تمّ التوصّل إليها بغية المساعدة على ضبط السّلوك الإنساني.

تصنّف نظريّات التّعلّم الرّئيسيّة في ثلاث مجموعات هي:

أ. النّظريات الارتباطيّة:

ويمثّلها مختلف علماء النّفس المخبريّين الذّين وضعوا نظريّاتهم في الدّرجة الأولى على أساس التّجارب التي أجروها في المختبر، وتؤكّد هذه المجموعة من النظرّيات على الارتباطات بين الأهداف البيئيّة والسّلوك، ويُنظر إلى التّعلم فيها كعمليّة تكوين للارتباطات، وتُعرف هذه النّظريّات بالنّظريّات الميكانيكيّة أو نظريّات المثير والاستجابة، تضم آراء "بافلوف"، "واطسون" و"جثري" وغيرهم.

ب. النّظريّات الوظيفيّة:

وتشمل النّماذج التي قدّمها "ثورندايك"، "هل"، و"سكنر"، ويجري التّأكيد في هذه النّظريّات على الوظائف التي يؤدّيها السّلوك.

ج. النّظريّات المعرفيّة:

تعطي أهميّة للعمليّات التي تجري داخل الفرد مثل التّفكير، والتّخطيط، واتّخاذ القرارات وماشابه ذلك أكبر مما تعطيه للبيئة الخارجيّة أو للاستجابات الظّاهرة، تضم هذه النّظريّات الأفكار الجشطالتية عند "فرتيمر" و"كوهلر" و"كوفكا"، وعلم نفس النمو (سيكولوجية النمو) لـ"بياجيه".

1 نايف خرما، علي حجاج، اللّغات الأجنبيّة-تعليمها وتعلمها-، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، سلسلة عالم المعرفة الكويت، العدد126، 1978م، ص52.

وهناك النّظريّات الاجتماعيّة التي تفسّر السّلوك على أساس علاقات الأفراد مع بعضهم البعض مثل نظريّة "باندورا" ونظريّة "روتر"[1].

أمثلة عن نظريّات التّعلّم:

أوّلا: نظريّة الاشراط الكلاسيكي لـ"بافلوف Pavlov":

إنّ أوّل النّظريّات السّلوكية وأقدمها: نظريّة الاشراط الكلاسيكي، وهي كغيرها من النّظريّات السّلوكيّة تَعتبر التّعلّم مجرّد تغيّر في السّلوك نتيجة لمثيرات أو ممارسات معيّنة، أمّا المتعلّم فهو المتلقي السّلبي والمستجيب لتلك المثيرات، ويقتصر دوره على الاستعداد للتّعامل مع هذه المثيرات كما هي دون تدخّل مباشر لتعديلها، ليكون بذلك المعلّم هو المتحكّم في عمليّة التّعلّم من خلال تهيئته للبيئة التي تسمح له بتشجيع المتعلّم لتعلّم السّلوك المرغوب.

«تعرف هذه النّظريّة بتسميّات أخرى مثل نظريّة الإشراط الاستجابي أو الإشراط البافلوفي أو التّعلّم الانعكاسي»[2]

ويرجع الفضل في ظهور هذه النّظريّة وبلورة أفكارها ومفاهيمها في التّعلّم إلى العالم الرّوسي الشّهير إيفان بافلوف*.

قام "بافلوف" بإجراء عمليّة جراحيّة لكلب فتح بوساطتها ثقبًا في خدّه، وأدخل فيه أنبوبة زجاجيّة تصل مابين إحدى فتحات الغدّة اللّعابيّة وبين وعاء تتجمّع فيه قطرات اللّعاب التي يفرزها الكلب ليقيس

1 ينظر: جودت عبد الهادي، نظريّات التّعلّم وتطبيقاتها التّربوية، دار الثقافة، عمان، الأردن، ط1، 2006م، ص 24، 25.

2 عماد عبد الرّحيم الزغول، مبادئ علم النفس التربوي، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربيّة المتحدة، ط2 1433هـ/2012م، ص89.

*ولد إيفان بتروفتش بافلوف في روسيا في الرابع عشر من شهر سبتمبر من العام (1849-1936) عالم روسي فيزيولوجي،توجت أبحاثه العلمية بحصوله على جائزة نوبل عام 1904،كان مجال دراسته أساسا هو فيسيولوجيا الجهاز الهضمي عند الكلب ،إلا أن شهرته ترجع لاكتشافه للفعل المنعكس الشرطي الذي يتصل بالسلوك أكثر مما يتصل بعلم الفسيولوجيا. ينظر: عماد عبد الرّحيم الزغول نظريّات التّعلّم، مرجع سابق، ص47، 48.

كميّة اللّعاب التي تسيل منه عند تقديم الطّعام، وكان يقرع جرسًا معيّنًا ثمّ يقدّم له مسحوق اللّحم، وبعد تكرار هذا الفعل أصبح يدقّ الجرس دون أن يقدّم له مسحوق اللّحم، فوجد أنّ اللّعاب يسيل و إن لم يقدّم له مسحوق اللّحم بعده، وقد أطلق على هذا الاكتشاف الجديد اسم فعل (المنعكس الشّرطي)[1].

مايفسّر ذلك أنّ الكلب صار يتوقّع تقديم الطّعام كلّما دُقّ الجرس أي أنّ الجرس اكتسب القدرة على إسالة اللّعاب، وعلى ضوء هذه التّجربة يتبيّن لنا أنّ فعل المنعكس الشّرطي(إسالة اللّعاب) ليس فعلا فطريّا بل متعلّم؛ ويرجع هذا التّعلّم للاقتران الزّمني بين المثير الطبيعي(الطّعام) والمثير الشّرطي(الجرس)، أي أنّ التّعلّم حسب الاشراط الكلاسيكي ناتج عن الرّبط، أي ارتباط حدث معيّن بشرط يستجلب استجابة مرغوبة، ثم تعزيز هذه الاستجابة.

1.المفاهيم الرئيسيّة في نظريّة الإشراط الكلاسيكي:

بُنيت هذه النّظريّة على أساس مجموعة من المفاهيم لعلّ أبرزها مايلي:

- المثير الطّبيعي أو المثير غير الشّرطي: «وهو أي حدث يمكن أن يُحدث استجابة لدى الكائن الحي بطريقة لا إراديّة؛ أي لا يحتاج الكائن الحي ليتعلّم كيف يسلك حياله، وإنّما يستجيب له بصورة طبيعيّة»[2]
- الاستجابة الطبيعيّة أو غير الشّرطيّة: «وهي الاستجابة غير المتعلّمة المنتظمة نسبيًّا والتي يمكن قياسها وتتكوّن عن طريق مثير غير شرطي»[3]
- المثير المحايد: «وهو المثير أو الحدث الذي ليس له تأثير في سلوك الفرد، ولكن يمكن أن يطوّر الفرد حياله سلوكا وفقا لمبدأ الإشراط»[1]

1 ينظر: محمد فرحان القضاه، محمد عوض الترتوري، أساسيات علم النفس التربوي النظرية و التطبيق، دار الحامد، عمان، الأردن دط، دت، ص100، 101.

2 عماد الزغول، مبادئ علم النفس التربوي، مرجع سابق، ص92.

3 أنور محمد الشرقاوي، التعلم نظريات وتطبيقات، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر، دط، 2012م، ص35.

- المثير الشّرطي: «هو المثير الذي أصبح قادرًا على أن يستجرّ الاستجابة نتيجة لاقترانه بالمثير غير الشّرطي عدّة مرّات، أي أنّه اكتسب خصائص المثير الطّبيعي من حيث قدرته على أن يستجرّ الاستجابة في غياب المثير الطّبيعي»[2]
- الاستجابة الشّرطيّة: «وتتمثّل في الاستجابة أو الفعل المنعكس الطّبيعي الذي يتعلّم الكائن الحيّ آدائه للمثير الشّرطي نتيجة لاقترانه بمثيرات الطّبيعة التي تحدثها»[3]

2.القوانين المشتقّة من نظريّة الإشراط الكلاسيكي:

إنّ أهميّة هذه النّظريّة لا تكمن في استخدامها، بل في مجموعة القوانين المشتقّة منها والتي ساهمت إلى حد كبير في تفسير سلوك الكائنات الحيّة، وهو ما استُغلّ في تطوير عمليّات التّعلّم والتّعليم، من أبرز هذه القوانين نجد:

- الاقتران: يمثّل له في العمليّة التعليميّة باسخدام صورة حيوان ما مع كتابة اسم الحيوان تحتها، وهو الذي من شأنه أن يحدث اقترانا زمنيّا بين الصّورة واللّفظ لدى المتعلّم؛ فيكفيه في المرّات القادمة رؤية اسم الحيوان فقط ليثار معنى ذلك الاسم وتستحضر الصّورة في ذهنه.
- التّعزيز:«هو مصاحبة المثير الطّبيعي للمثير الشّرطي»[4] والقصد من ذلك هو تقويّة الاستجابة وتأكيدها، أمّا على المستوى البيداغوجي؛ فالتّعزيز هو ما يقدّم للمتعلّم من تشجيعات كمكافأة لمشاركته في الإجابة أو لإبدائه سلوكا مرغوبا، فتكون بذلك المكافأة مثيرا شرطيّا مصاحبا للمثير الطّبيعي الذي يتمثّل في السّؤال المطروح من طرف المعلّم.

---

1 عماد الزغول، مبادئ علم النفس التربوي، مرجع سابق، ص92.

2 أحمد يحي الزق، علم النفس، دار وائل للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن، دط، 2006م، ص142.

3 عماد الزغول، مبادئ علم النفس التربوي، مرجع سابق، ص93.

4 عبد المعطي حجازي، هندسة الوسائل التّعليميّة، دار أسامة، عمان، الأردن، ط1، 2009م، ص48.

- التّمييز: ويقصد به التّفرقة بين المثير الأصلي والمثيرات الشّبيهة به، فتحدث الاستجابة للمثير المعزّز، بينما الاستجابات الأخرى يحدث لها انطفاء[1].
- التّعميم: ويعني أنّ «كل مثير مشابه للمثير الشّرطي ينتج نفس الاستجابة بنفس القدرة، وهي استجابة شرطية متعلّمة»[2]
- الانطفاء: «وينتج من تكرار تقديم المثير الشّرطي غير المصحوب بالتّعزيز»[3]، مثال ذلك أن يشارك المتعلّمون المعلّم في المناقشات أثناء الدّرس دون أن يتمّ تعزيز مشاركتهم من قبل المعلّم، ما يؤدّي إلى ضمور استجابتهم وإختفائها تدريجيّا.
- التّكرار: يعدّ عاملاً مهمّا في ترسيخ السّلوك لدى المتعلّم ذلك أنّ « الارتباط بين المثير الشّرطي والاستجابة الشّرطيّة يكون في أوّل الأمر ضعيفا، ولكي تظهر الاستجابة الشّرطيّة لابدّ أن تنقضي فترة يحدث أثناءها تكرار ظهور المثير الشّرطي مع المثير غير الشّرطي قبل أن تتكوّن الاستجابة الشّرطيّة»[4] فالتّكرار يؤدّي إلى سهولة استدعاء الاستجابة، ويمكن الاستفادة من هذا القانون في التّعلّم من خلال تكرار القاعدة في أكثر من صورة بين الإكثار من الأمثلة، وطرح الأسئلة، وتنويع الوسائل التّعليميّة المستخدمة في الشّرح وغير ذلك.
- الاسترجاع التّلقائي: لايعني الانطفاء اختفاء الاستجابة كليّا بل يمكن عودتها بعد فترة في حال التعرّض مرّة أخرى للمثير نفسه أو مثير مشابه؛ تظهر في العمليّة التّعليميّة عند تقديم درس جديد حيث

1 ينظر: مصطفى ناصف، نظريات التّعلّم دراسة مقارنة، تر: علي حسين حجّاج، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، عالم المعرفة، الكويت، أكتوبر 1983م، ص 71، 72.

2 علي فرح أحمد، علم النّفس التّعليمي، قسم علم النّفس، كليّة التربية، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، ديسمبر 2010 ص45.

3 جودت عبد الهادي، نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية، مرجع سابق، ص35.

4 إبراهيم وجيه محمود، التعلم أسسه ونظريّاته وتطبيقاته، دار المعرفة الجامعيّة، الاسكندرية، مصر، دط، دت، ص137.

يقوم المتعلّم باسترجاع بعض القواعد التي تناولها في وقت سابق، والتي من شأنها أن تساعده في فهم الدّرس الجديد.

3.التّطبيقات التّربويّة للنّظريّة:

أفرزت نظريّة "بافلوف" عددًا من التّطبيقات التّربويّة الهامّة في التّعلّم وفي العلاج النّفسي التّربوي نوجزها فيما يلي:

- «يمكن الاعتماد على نتائج النّظريّة في تفسير كيف يمكن تعلّم ردود الأفعال الانفعاليّة، كالخوف المرتبط بمثيرات معيّنة والغضب والتوتّر والقلق والألم والسّرور أو الفرح...الخ، وهي استجابات انفعاليّة يمكن تشريطها»[1]؛ فمثلا الابتسام والتّرحيب من طرف المعلّم مثير طبيعي من شأنه أن يولّد لدى المتعلّم استجابات طبيعيّة هي عبارة عن انفعالات سارّة، فإذا اقترنت المدرسة(مثير محايد) بالمثير الطّبيعي(المعلّم المحبوب) تصبح مثيرا شرطيّا يستدعي هو الآخر الاستجابة بالانفعالات السارّة، ما يجعلها مكانا مرغوبا فيه بالنّسبة للمتعلّم.
- «يمكن الاعتماد على الفعل المنعكس الشّرطي في تكوين اتجاهات موجبة لدى التّلاميذ نحو مدرّس الفصل والمادّة الدّراسية والمدرسة بوجه عام والتّعلّم بوجه أكثر عموميّة من خلال ارتباط الذهاب إلى المدرسة بإشباع حاجات التّلميذ الفسيولوجية و السيكولوجية»[2].
- يشير "بافلوف" إلى أنّ كثيرا من أشكال التّعلّم المعروفة متعلّمة بالطّريقة الشّرطيّة الاقترانيّة؛ من أمثلة ذلك: تعلّم الرّموز الكتابيّة والأرقام، تعلّم الأرقام ومدلولاتها، تعلّم معنى الإشارات الضّوئيّة، تعلّم الأصوات المميّزة وارتباطها بمعان ودلالات اقترنت بها كصوت سيارة الإسعاف مثلا وغير ذلك.

---

1 فتحي مصطفى الزيات، سيكولوجية التّعلّم بين المنظور الارتباطي والمنظور المعرفي، سلسلة علم النفس المعرفي(2)، دار النشر للجامعات،القاهرة، مصر، ط2، 1424هـ، 2004م، ص 174.

2 المرجع نفسه،ص 175.

- الاستفادة منها في تعليم القراءة من خلال الرّبط بين صورة الحرف أو الكلمة وشكله، والاقتران بينهما عدّة مرّات تستدعي التعلّم.[1]
- «استخدام مبادئ التّمييز والتّعميم في تفسير الكثير من مظاهر التّعلّم عند الإنسان، مثلا عندما يطلب من الطّفل بأن يربط بين الصّور المتشابهة بين مجموعة صور حيوانات، وصور أجهزة كهربائيّة وصور أدوات كتابيّة "تعميم"، وأن يضع دائرة على الأشكال المختلفة عن مجموعة الصّور "تمييز"»[2].
- ربط التّعلّم بدوافع المتعلّمين، فعمليّة التعلّم في المدرسة تتطلّب قيام المتعلّم بسلوك ولن يقوم به المتعلّم إلّا في حال توفّر دافع حقيقي، وكلّما قوي الدّافع؛ زادت فرص تحقّق التّعلّم المرغوب.
- ضرورة التّعزيز؛ فتعزيز الاستجابة الإيجابيّة يؤدّي إلى تقويتها وتثبيتها.
- التّعزيز وحده غير كاف لترسيخ التّعلّمات؛ بل لابدّ له من التّكرار والممارسة الفعليّة.
- يمكن الاستفادة من قانون الانطفاء لإبطال ما يمكن أن يظهر عند المتعلّمين من عادات سيّئة أو انحرافات سلوكيّة داخل الصف.

ثانيا: نظريّة الإشراط الإجرائي لـ"سكنر Skinner":

تعود هذه النّظريّة إلى عالم النّفس الأمريكي "بيروس فريدريك سكنر" (1904-1985م)، وهو من أشهر أعلام المدرسة السّلوكيّة، وقد ركّز "سكنر" في هذه النّظريّة على السّلوك الإجرائي الذي يصدر عن الفرد بغضّ النّظر عن المثيرات التي تسبق ذلك السّلوك، ويعرّف السّلوك الإجرائي على أنّه «ذلك السّلوك أو الاستجابات التي تصدر عن الكائن الحي نتيجة تفاعله مع البيئة من حوله دون التّركيز على مثير محدّد أو مثيرات محدّدة»[3]؛ أي إمكانيّة حدوث السّلوك تلقائيّا، ويرى سكنر أيضا أنّ معظم سلوك الإنسان هو سلوك إجرائيّ محكوم بنتائجه، وليس سلوكا استجابيّا مستجرًّا بمثيرات. وتنصّ نظريّته على أنّ المتعلّمين

1 ينظر: هناء حسين الفلفلي، علم النفس التّربوي، دار كنوز المعرفة، عمان، الأردن، دط،2012م، ص87،88 .

2 أيوب دخل الله، التّعلّم ونظرياته، دار الكتب العلميّة، بيروت، لبنان، دط، دت، ص152.

3 هناء حسين الفلفلي، علم النّفس التّربوي، مرجع سابق، ص93.

«يتعلّمون في الأصل في الظّروف الطبيعيّة دون الحاجة إلى المعلّم، ولكن وظيفة المعلّم هي تنظيم عمليّة التّعلّم بطريقة تسهّلها وتسرّع عمليّة ظهور السّلوكيّات المرغوب فيها»[1]؛ أي أنّ التّعلّم يحدث عندما يستجيب المتعلّم لمثير أو يحدث سلوكا ظاهريّا، فالمتعلّم مجرّد مستجيب للمثيرات الخارجيّة، وتعلّمه لا يرجع لنضجه أو قدراته العقليّة والنّفسيّة وإنّما يرجع للوضعيّات التعليميّة والمثيرات التي يتحكّم فيها المعلّم.

قد اشتهر موضوع الاشراط الإجرائي عند سكنر وأُعّدت لتوضيحه تجربة كلاسيكيّة هي صندوق سكنر؛ حيث يوضع في هذا الصّندوق فأر حُرم من الطعام، ويسمح للفأر بالتّجوّل داخل الصّندوق وأثناء تجواله هذا يصطدم إن عاجلا أو آجلا بقضيب يتّصل برافعة متّصلة هي الأخرى بمستودع لحبّات الطّعام، بحيث تسقط واحدة من هذه الحبّات عند حركة القضيب أمام الفأر، وبعد عدد قليل من التّعزيزات يحدث الاشراط الإجرائي[2]؛ أي أنّ إعطاء حريّة للفأر كانت سببا في قيامه بعدّة محاولات ليصل في الأخير إلى حصول الاشراط الإجرائي أي صدور سلوك بشكل إرادي حيال الموقف، كما تزداد احتماليّة حدوثه في المستقبل في حال أُتبع بنتائج سارّة ما يعني أنّ السلوك الاجرائي سلوك إراديّ موجّه.

1.المفاهيم الأساسيّة للتعلّم الشّرطي الإجرائي:

عُرفت النّظريّة بمجموعة من المفاهيم الأساسيّة التي وضعها سكنر، نذكر منها:

- التّعزيز: وهو في نظر سكنر نوعان:

-التّعزيز الإيجابي: هو أي فعل أو حادثة تهدف إلى «تقوية وتدعيم الاستجابة الصّادرة عن المتعلّم وذلك عندما تكون استجابته استجابة صحيحةً مطلوبة»[3] كالمدح، الابتسامة، تقديم مكافأة، زيادة نقطة...الخ

1 محمود داود الربيعي، سعيد صالح حمدامين، طرائق تدريس التربية الرياضيّة وأساليبها، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، دط، دت ص255.

2 محمد شحاته ربيع، أصول علم النفس، دار المسيرة، عمان، الاردن، ط1، 1431هـ2010م، ص269، 270.

3 عبد المجيد عيساني، نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة-اكتساب المهارات اللغوية الأساسية-، دار الكتاب الحديث، القاهرة مصر، ط1، 2011، ص68.

-التّعزيز السّلبي: أي فعل أو حادثة تهدف إلى «إيقاف وإزالة ماورد عن المتعلّم من استجابة ولكنها خاطئة»[1]؛ كأن يقوم المعلّم في بداية الحصّة بوضع قائمة طويلة من مهمّات النّشاط المنزلي المتعلّقة بالحصّة وفي مقابل كل 5 دقائق يبقى فيها أغلب المتعلّمين منخرطين بشكل نشط في الدّرس؛ تُسقَّط إحدى المهمّات (مع مراعاة أن تكون المهمّات التي أُسقطت ليست بالغة الأهميّة لتقدّم المتعلّمين في الدّروس اللاّحقة)

العقاب: يمكن أن يعرّف العقاب على أنّه: «إجراء مؤلم أو مثير غير مرغوب فيه يتبع سلوك ما بحيث يعمل على إضعاف احتمالية تكرار مثل هذا السّلوك لاحقا »[2]؛ كحرمان المتعلّم من المشاركة أو من الرّحلة « وسكنر لايحبّذ العقاب رّغم أنّ له فوائد»[3].

الانطفاء: عند "سكنر" هو ضدّ التّعزيز حيث «يأتي عندما يتكرّر إجراء الإستجابة ولا يأتي التّعزيز فتكون النّتيجة أن تبدأ الاستجابة في التّضاؤل بالتّدريج؛ بمعنى أن يقلّ معدّل ظهورها حتّى تختفي في النّهاية تماما»[4].

2.التّطبيقات التّربويّة لنظريّة "سكنر":

لعلّ أهم التّطبيقات التّربويّة لنظريّة "سكنر" كانت في «ابتكاره لطريقة التّعليم المبرمج»[5] التي عُرّفت على أنّها «طريقة حديثة في التّعلّم تُؤكّد على التّعلّم الذّاتي للمتعلّم، وتعتمد على مبدأ الاستجابة والتّعزيز وتكون المواد والمواضيع الدّراسيّة فيها مقسّمة إلى سلسلة خطوات صغيرة متتابعة تتدرّج بالمتعلّم من الأمور

1 المرجع السّابق، ص 68.

2 ضحى فتاحي، نظريّة التّعلّم الإجرائي، موسوعة التّعليم والتّدريب، 2009، ص1، www.edutrapedia.illaf.net.

3 أحمد عيسى داود، أصول التّدريس النّظري والعملي، دار يافا العلميّة، عمان، الأردن، ط1، 2014م، ص208

4 إبراهيم وجيه محمود، التعلم أسسه ونظرياته وتطبيقاته، مرجع سابق، ص190.

5 علي منصور، أمينة رزق، علم النّفس التّربوي، منشورات جامعة دمشق، مركز التّعليم المفتوح قسم رياض الأطفال، سوريا، دت ص161.

السّهلة إلى الصّعبة ومن البسيطة إلى الأكثر تعقيدا»[1]، وقد احتلت هذه الطّريقة أهميّة بالغة ودور فاعل في عمليّة التّعلّم، واعتمدتها أغلب المؤسّسات التّعليميّة لما لها من إسهامات إيجابيّة في التّعلّم كاقتصاد الجهد والزّمن، الدّور الإيجابي الذي أعطته للمتعلّم، المساعدة على مواجهة أعداد المتعلّمين المتزايدة وغير ذلك.

ثالثا: نظريّة التعلّم بالمحاولة والخطأ لـ"ثورندايك Thorndike ":

كان "ثورندايك" من أوائل علماء النّفس الذين حاولوا تفسير التّعلّم بحدوث ارتباطات بين المثيرات والاستجابات، «ورأى أن أكثر أشكال التّعلّم تميّزا عند الإنسان والحيوان على حدّ سواء هو التّعلّم بالمحاولة والخطأ»[2].

«ينظر "ثورندايك" للتّعلّم على أنّه عمليّة تشكيل ارتباطات بين مواقف مثيريّة و استجابات معيّنة وأنّ السّلوك الذي يصدر عن الفرد هو سلوك موجّه لكي يؤدّي وظيفة محدّدة، ويُعرف هذا النّموذج بمسميّات أخرى مثل التّعلّم بالاختيار والرّبط وربطيّة ثورندايك»[3].

1.تجربة "ثورندايك":

وضع "ثورندايك" قطّة في قفص مقفل، ووضع خارج القفص وعاء به بعض الطّعام، ولتخرج القطّة من القفص عليها جذب سقاطة معيّنة موجودة داخله، ثمّ راقب "ثورندايك" سلوك القطة؛ فوجد أنّها بدأت ببذل محاولات للخروج من القفص والحصول على الطّعام حتى حدث أخيرا أثناء تحرّكها في القفص أن جذبت السقاطة فانفتح الباب، وخرجت من القفص، وحصلت على الطّعام، وبعد تكرار التّجربة عدّة مرّات وجد أنّ الحركات الخاطئة تقّل بالتّدريج، وأنّ الزّمن المستغرق في الخروج من القفص يقّل

1 وسام صالح عبد الحسين، سامر يوسف متعب، التّعلّم الحركي وتطبيقاته في التّربيّة البدنيّة والرّياضيّة، دار الكتب العلميّة، بيروت لبنان، دط، دت، ص182.

2 عبد المجيد نشواتي، علم النّفس التّربوي، دار الفرقان ، عمان، الأردن، ط4، 2003م، ص319.

3 عماد زغلول: مبادئ علم النّفس التّربوي، مرجع سابق، ص 97.

كذلك حتى أتى الوقت الذي أصبحت القطّة تعمل فيه الاستجابة الصّحيحة (جذب السقاطة) بعد وضعها في القفص مباشرة، وتستغرق في الخروج ثوان قليلة.[1]

مايمكن أن نستخلصه من هذه التّجربة هو أنّ ثورندايك يرى أنّ التّعلّم قائم بالأساس على المحاولة والخطأ أي أنّ المتعلّم إن وجد نفسه في موقف مشكل يحول دون وصوله إلى هدف معيّن نجده يحاول من خلال مجموعة من المحاولات المتكرّرة الوصول إلى هدفه، فيبقي في كل مرّة على استجابات معيّنة ويتخلّص من أخرى وتدريجيّا بعد الوصول إلى الهدف المنشود والحصول على التّعزيز تصبح الاستجابات الصّحيحة أكثر تكرارا وظهورا في المرّات التّالية التي يوضع فيها في نفس الموقف أو موقف شبيه؛ ولعلّ السّبب في تناقص عدد المحاولات الفاشلة والإبقاء على المحاولات النّاجحة أثناء معالجة الموقف وحل المشكلة، هو ما توصّل إليه "ثورانديك" وهو أنّ التّعلم يتمّ عن طريق التّفكير الصّحيح المنتظم نتيجة التّخبّط بعد عدّة محاولات بين الفشل والنّجاح.

2.قوانين التعلّم عند "ثورندايك":

لقد وضع "ثورندايك" مجموعة من قوانين التّعلّم اعتمادا على نتائج دراساته التّجريبيّة، وتعدّ هذه القوانين والمبادئ من المنطلقات الأساسيّة التي حاول من خلالها تفسّير عمليّة التّعلّم:

- قانون الأثر: ينصّ على أنّ «الاستجابات أو الحركات تُثبّت أو تُحذف حسب ما يتبعها، أي حسب الأثر المترتّب على عملها»[2]؛ أي أنّ العامل الأساس الذي يفسّر ويتحكّم في عمليّة التّعلّم حسب "ثورندايك"هو المكافأة.
- قانون التّكرار (التّدريب):«يعني أنّ التّكرار يعزّز التعلّم»[3]؛ فالعمليّة التّعليميّة تكون أجدى وأنفع بالتّكرار والممارسة «قَبِل "ثورندايك" في المرحلة الأولى من أعماله بقانون التّدريب، وأيّد مبدأ التّعلّم من

1 ينظر: إبراهيم وجيه محمود، التعلم أسسه ونظرياته وتطبيقاته، مرجع سابق، ص118، 119.

2 المرجع نفسه، ص 123.

3 نجاة عيسى حسين إنصورة، أساسيات وأصول علم النّفس، كنوز، القاهرة، مصر، ط1، 2015م، ص231.

خلال العمل، بيد أنّه غيّر موقفه بعد ذلك نتيجة لعدد من التّجارب قام بها، وقال بأنّ التّدريب في ذاته لايحسّن الآداء؛ بل يجب اقترانه بقانون الأثر»[1].

- قانون الاستعداد: «مبدأ مساعد يصف أساسا فيزيولوجيّا لقانون الأثر، ويدرس الظّروف التي يكون فيها المتعلّم مسرورا أو منزعجا من التعلّم، مقبلا عليه أو مدبرا عنه»[2] مثال ذلك أن يدرس المتعلّم تخصّصا ما وهو يرى أنّه لافائدة من دراسته؛ فهذا سيؤثّر حتما على عمليّة التعلّم لديه، وهنا يكون من واجب المعلّم تقديم الدّرس بشكل يجذب انتباه المتعلّم ويجعله على استعداد للتّعلّم.

3.التّطبيقات التّربويّة لنظريّة "ثورندايك":

لاحظنا ممّا سبق أنّ التّعلّم الجيّد يتمّ بتقديم المثيرات الجيّدة؛ فوجب على المعلّم التّنويع في طرائق التّدريس واستخدام كل ما من شأنه زيادة اهتمام المتعلّم بموضوع الدّرس أو بالمادّة المدروسة، من خلال استغلال الوسائل التّعليميّة المختلفة، وأساليب التّشجيع المتاحة سواء اللفظيّة أو المعنويّة أو الماديّة.

ويمكن توظيف هذه النّظريّة عن طريق:

- «إمكانية التّعلّم عن طريق المحاولة والخطأ وقيامه على مبدأ النشاط الذاتي.
- استعداد المتعلّم أن يتعلّم عن طريق العمل وعن طريق الاستجابات النّشطة، وقد تأثر "جون ديوي" بهذا المبدأ وعليه تقوم مدارس النّشاط.
- الاستفادة من برامج النّشاط الخارجي كالرّحلات والمهن في التّعليم.
- إعطاء المتعلّم مجال من الحرّية أثناء تعلّمه وعدم تقييده في جلسته وفي حركاته فالحيوانات تحركت أكثر عندما أعطيت الحرّية الكافية.
- عندما كانت الحيوانات تتعرّض لمواقف سهلة وغير معقّدة كانت تستمّر في البحث عن الحلول ولهذا يجب الاستفادة من ذلك بالتدرّج في التّعليم من الأسهل إلى الأصعب.

---

1 عبد المجيد نشواتي، علم النفس التربوي، مرجع سابق، ص324.

2 محمود داود الربيعي، محمود صالح حمدامين، طرائق تدريس التّربيّة الرياّضيّة وأساليبها، مرجع سابق، ص13.

أهميّة الدّافع لدى الحيوان؛ حيث كان يثيره للبحث ولهذا يجب الاهتمام بالدّوافع في العمليّة التّعليميّة»[1].

رابعا: النّظريّة البنائيّة لـ:"بياجيه Piaget":

«تعدّ النّظريّة البنائيّة إحدى نظريّات التّعلّم الحديثة التّي اتّجه التّربويّون إليها من أجل بلورة عدد من الاستراتيجيّات والطّرائق والنّماذج التّدريسيّة وتصميمها للاستفادة منها، وتوظيفها داخل الأقسام الدّراسيّة، ما جعلها تتمتّع بشعبيّة كبيرة لدى المنظّرين التّربويّين؛ باعتبارها نظريّة جديدة في التّربية انبثقت من النّظريات المعرفيّة، وبالتّالي أعدّت أساسا متكاملا لإصلاح الاتّجاه السائد في التّدريس»[2].

تقوم هذه النّظريّة على تنظيم العمليّة التّعليميّة وفق ما يسمح للمتعلّم بتكوين بنيته المعرفيّة بنفسه وذلك من خلال تعريضه لمواقف تعليميّة تثير تفكيره وتحفّزه لبذل نشاط يكون القصد منه هو المواءمة بين معارفه السّابقة والمعرفة الجديدة في مواقف التّعلّم المختلفة، ثمّ العمل على ترسيخ وتوسيع المعرفة المكتسبة عن طريق التّدريب على مجموعة من التّطبيقات المرتبطة بها، فيكون بذلك قد أعاد تشكيل وبناء بنيته المعرفيّة بنفسه، ذلك أنّ «العمليّة التّعليميّة من المنظور البنائي هي عمليّة شخصيّة، وتأمليّة وتحويليّة تتكامل فيها الأفكار والخبرات ووجهات النّظر، وبهذا تنمو المعارف والخبرات الجديدة، وتكمن الأهميّة العمليّة لهذه النّظريّة في أنّ المتعلّم يقوم بنفسه ببناء المعرفة وامتلاك الحلول للمشكلات، فتصبح هذه المعرفة جزءً أصيلا تكوّن لديه»[3].

---

1 يوسف لازم كماش، عبد الكاظم جليل حسان، سيكولوجية التعلّم والتعليم، دار الخليج، عمّان، الأردن، ط1، 2018م، ص 235، 236.

2 حاج عبو شرفاوي، علاقة البنية المعرفية الإفتراضية بالبنية المعرفية الملاحظة دراسة تحليلة في ضوء نظرية بياجيه لدى عينة من طلبة المتوسّطات والثانويات، رسالة مقدّمة لنيل شهادة الدكتوراه في علم النفس، جامعة وهران، 2011الجزائر، 2012م، ص23.

3 عبد العظيم صبري عظيم، استراتيجيات طرق التدريس العامة والالكترونيّة، المجموعة العربية للتدريب والنشر، القاهرة، مصر، ط1 2015م، ص 20.

«تركّز النّظريّة البنائيّة على القاعدة التي تقول أنّ المعرفة لا تُستقبَل من المتعلّم بجمود، ولكنّه يبنيها بفهمه الفعّال للموضوع»[1]؛ أي أنّ المعارف لا تقدّم جاهزة للمتعلّم، بل عليه بناؤها واكتشافها بنفسه من خلال تفكيره ونشاطه الذّاتي.

«تعود الجذور الابستيمولوجيّة للبنائيّة إلى ما يلي:

1) ما عبّر عنه "فيكو" 1710 بأنّ عقل الإنسان يبني المعرفة، ولا يعرف إلّا ما يبنيه بنفسه، ويعتبر فيكو من أوائل المتحدّثين عن جوهر البنائيّة.

2) أعمال "ديكارت" الذي عبّر عن شكوكه في كفاية الحواس وكفاية العقل لبلوغ اليقين إزاء طبيعة الأشياء.

3) أفكار "كانت" عن أنّ العقل يُنشئ المعرفة وفقا لتصوّره ومقولاته، إلاّ أنّ هذه الصّور التّي تنطبق على عالم التّجربة لا تنطبق على عالم الشّيء بذاته.

4) ما ذهب إليه أصحاب الداروينيّة؛ إذ أوضحوا أنّ فكرة المواءمة بين الكائن الحي والبيئة تمثّل أساسا للتّكيّف.

5) ما قدّمه أصحاب البراغماتيّة ومنهم "جون دوي" وفكرة الأدائيّة، والتّي تعني أنّ المعرفة آلة وظيفيّة في خدمة مطالب الحياة، ويرجع إليه القول بأنّ الحقيقة ليست في العالم الآخر أو العالم المادّي ولكن في خبرة الفرد نفسه.

6) ما قدّمته الابستمولوجيا الارتقائيّة وصاحبها "جان بياجيه" الذّي قدّم للبنائيّة أهم ما فيها؛ وهو مايتعلّق بكيفيّة اكتساب المعرفة»[2].

---

1 عصام الشنطاوي، هاني عبير، أثر التديس وفق نموذجين للتعلم البنائي في تحصيل طلاب الصف التاسع في الرياضيات، المجلة الأردنية في العلوم التّربويّة، المجلد 3، العدد4، 2006م، ص210.

2 نجم عبد الله غالي الموسوي، النظرية البنائيّة واستراتيجيات ما وراء المعرفة استراتيجية الجدول الذاتي(k.w.i)أنموذجا، دار الرضوان عمان، الأردن، ط2، 1436هـ/2015م، ص25

وهذا ما جعل من النّظريّة البنائيّة تركيبا لأفكار سائدة في التّعلّم، بعضها قديم وبعضها حديث، كما استندت إلى أربع نظريّات هي:

- «نظريّة بياجيه في التّعلّم المعرفي والنمو المعرفي.
- النّظريّة المعرفيّة في معالجة الطالب للمعرفة وتركيزها على العوامل الدّاخليّة المؤثّرة في التّعلّم.
- النّظريّة الاجتماعيّة في التّفاعل الاجتماعي في غرفة الصّف أو المختبر أو الميدان.
- النّظريّة الإنسانيّة في إبراز أهميّة المتعلّم ودوره الفاعل في اكتشاف المعرفة»[1]

«إلّا أنّ معظم منظّري البنائيّة المحدثين يعتبرون جان بياجيه* واضع اللّبنات الأولى للبنائيّة؛ ذلك أنّه القائل بأنّ عمليّة المعرفة تكمن في بناء أو إعادة بناء المعرفة، فهو بذلك باني صرح البنائيّة وعلى الأخصّ فيما يتعلّق بمنظورها السّيكولوجي عن اكتساب المعرفة فنظريّته عن اكتساب المعرفة كانت ولا تزال لها السّيادة في هذا المقام»[2]

---

1 حنان علي حمد الحارثي، درجة معرفة وممارسة معلّمات الدّراسات الاجتماعيّة بالمرحلة المتوسّطة في مدينة الرّياض للنظريّة البنائيّة المجلّة العربيّة للعلوم والنشر، مجلة العلوم التربويّة والنفسيّة، كليّة التربية، المجلّد الأول، العدد الأول، جامعة الملك سعود، السعودية مارس 2017، ص161.

*ولد "جان بياجيه" في نيوشاتل في سويسرا عام 1896، وكان والده متخصّصا في دراسة تاريخ العصور الوسطى، أظهر بياجيه منذ طفولته شغفا واضحا بدراسة التاريخ الطّبيعي والعلوم البيولوجيّة، وقد اهتم كثيرا بالطّريقة التّي من خلالها تؤدي الطّبيعة وظائفها لدرجة أنّ أوّل مقالة علميّة نشرت له وهو في سن الثّالثة عشرة من عمره، حصل على درجة البكالوريوس في الأحياء وهو في سنّ الثّامنة عشر، وفي سنّ الثّانية والعشرين نال درجة الدكتوراه في علم الأحياء من نفس الجامعة، شغل في عام 1921 وظيفة مدير للدّراسات في معهد جان جاك روسو في جنيف؛ وأثناء تواجده في المعهد ألّف كتابين هما: اللّغة والفكر عند الطّفل" the language and thought of the child " والحكم والتّفكير الاستدلالي عند الطّفل" Judgement and reasoning in the child ". ينظر: نظريات التعلم، عماد عبد الرحيم الزغول، مرجع سابق، ص228، 229.

2 حسن حسيّن زيتون، كمال عبد الحميد زيتون،التعليم والتدريس من منظور النظرية البنائية،عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط1 2003م/1423هـ،ص81.

«ويرى "بياجيه" أنّ التّعلّم عمليّة تنظيم ذاتيّة للأبنية المعرفيّة للفرد لمساعدته على التّكيّف مع الضّغوط المعرفيّة الناشئة من تفاعله مع معطيات العالم، كما وأنّ الهدف الأساسي للتّعليم يتمثّل في إيجاد أفراد قادرين على الاكتشاف والاختراع والتّدقيق فيما يقدّم لهم، وليسوا أفراد قادرين فقط على إعادة ما توصّلت إليه الأجيال السّابقة»[1]؛ أي أنّ المتعلّم حسب بياجيه يفسّر المعلومات والعالم من حوله بناء على رؤيته الشّخصيّة من خلال عمليّة ذاتيّة تنطوي على تفاعل تكيّفي بين المعارف القديمة والجديدة، ومن ثمّة تقود هذه العمليّة إلى زيادة وعي المتعلّم فيكون بذلك التّعلّم عمليّة خلق، وبناء وإبداع لا مجرّد مجموعة محاولات تقود بالمصادفة إلى الاستجابة النّاجحة كما هو الحال عند "ثورندايك" ولا مجرّد تراكم للاستجابات لتصل إلى الإنجاز الكامل كما هو الحال عند "سكنر".

1. المفاهيم الأساسيّة في نظريّة "بياجيه" البنائيّة:

أوّلا: المعرفة: «يميّز "بياجيه" بين نوعين من المعرفة:

- المعرفة الشّكليّة: والتي تشير إلى معرفة المثيرات بمعناها الحرفي؛ أي أنّها تعتمد على التّعرف على الشكل العام للمثيرات، وتهتم هذه المعرفة بالأشياء في حالتها السّاكنة في لحظة زمنيّة معيّنة، وهذه المعرفة لا تنبع من المحاكاة العقليّة.
- المعرفة الإجرائيّة: وهي المعرفة التي تنطوي على التوصّل إلى الاستدلال في أي مستوى من المستويات، أي أنّها تهتمّ بالكيفيّة التي تتغيّر بها الأشياء وهذه المعرفة تنبع من المحاكاة العقليّة»[2]

ثانيا: البنية المعرفيّة: «إنّ المعارف عند "بياجيه" هي عبارة عن أبنية أو تراكيب إدراكيّة، وهي كليّات منظّمة داخليّة أو أنظمة ذات علاقات داخليّة فهي بنيات افتراضيّة تتكوّن داخل العقل أثناء تطوّر

1 انتصار غازي مصطفى، ممارسات التعلم البنائي لدى معلمي التربية الإسلامية وعلاقتها ببعض المتغيّرات، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 12، عدد3، 2016، ص336.

2 حسام محمد مازن، تدريس العلوم والتربية العلمية من السلوكيّة إلى البنائيّة، دار السحاب، القاهرة، مصر، ط1، 2011م ص228 229.

الإنسان من الطفولة إلى الرشد، وتعرف بأنّها تنظيمات تظهر خلال أداء العقل لوظائفه وتتغيّر هذه الأبنية خلال النّمو الارتقائي للفرد»[1]؛ فعندما يفكّر المتعلّم يضع هذه الأبنية والتّراكيب موضع التّطبيق من خلال قيامه بمجموعة من العمليّات العقليّة ويتم إعادة بناء هذه الأبنية في كل مرحلة تطوّرية فيما يسمّى بعمليّة التّطور والنمو العقلي.

ثالثا:عمليّة التّنظيم الذّاتي: أي تنظيم المعلومات والمعارف الجديدة في شكل يسهّل عمليّة تعلّمها واستيعابها ويتمّ ذلك من خلال تقديمها على نحو مترابط ومتكامل وربطها بالمعارف المتعلّمة سابقا و«يرى "بياجيه" أنّ هذا العامل من أهم العوامل المسؤولة عن التعلّم المعرفي للمتعلّم، لأنّه يلعب الدّور الرئيسي في النمو أو التّعديل المستمر في التّراكيب المعرفيّة، كما يفترض "بياجيه" أنّ هناك عمليتيّن أساسيّتين تحدثان أثناء عمليّة التّنظيم الذّاتي»[2] هما:

- التمثّل(التقبّل/الاستيعاب): «تكون الخبرات المعرفيّة الجديدة متناسبة مع البناء المعرفي الموجود في الذّهن، فيقبلها ويتشرّبها وتنضمّ إلى البنية المعرفيّة للفرد»[3]؛ أي هي عمليّة إشراك وإدماج للمعرفة الجديدة بالتّنظيم المعرفي الموجود لدى المتعلّم سابقا وهي أيضا العمليّة التي يتم فيها «تعديل و تنقية الخبرة الجديدة أو المفهوم حتى يتناسب مع مخزون الطّفل المعرفي السّابق»[4].
- المواءمة: هي عمليّة تغيير أو تعديل البنى المعرفيّة الموجودة لدى المتعلّم لتتلاءم مع الخبرات الخارجيّة ويحصل ذلك «عندما تكون الخبرة المعرفيّة غير متناسبة مع البناء المعرفي الموجود في الذّهن فيتمّ إعادة ترتيب هذا البناء المعرفي ليتناسب ويتواءم مع تلك الخبرة الجديدة، وهنا يحاول الفرد تجنّب هذا

1 إيمان عباس الخفاف، نظريات التعلم والتعليم ، دار المناهج ، عمان، الأردن، دط، 1436هـ/2016م ، ص169.

2حسام محمد مازن، تدريس العلوم والتربية العلمية من السلوكيّة إلى البنائيّة ، مرجع سابق، ص229.

3راشد بن حسين العبد الكريم، النظرية البنائية الاجتماعية وتطبيقاتها التدريسية في المنهج، مركز بحوث كلية التربية، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية، 1431هـ/2011م، ص16.

1 يوسف قطامي، النظريّة المعرفيّة في التعلّم، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط1، 1434هـ/2013م، ص186.

الاختلاف بالتعوّد على الوضع الجديد ومحاولة قبول ما لا يتوافق مع البنى العقليّة التي لديه، فهو هنا يغيّرها لتتوافق مع الجديد»[1]؛ أي هي عمليّة معاكسة لعمليّة التمثّل.

رابعا: التّكيّف: وهو مفهوم بيولوجي استخدمه "بياجيه" ليدلّ على مجموعة الأفعال والعمليّات العقليّة التي يقوم بها المتعلّم قصد التّكيّف والتّلاؤم مع بيئته المحيطة فهو يعتقد «أنّ التّعلّم المعرفي لدى الإنسان ينشأ أساسا نتيجة التّكيّف العقلي مع مؤثرات البيئة المحيطة به»[2]

خامسا: التّوازن:«يرى "بياجيه" أنّ الفرد يكون في حالة اتّزان طالما أنّ المعلومات التي يستقبلها من البيئة الخارجيّة لا تخالف ما لديه من معلومات، فالتّوازن يعني استقرار التّفكير لدى الفرد»[3]؛ أي هو عمليّة معرفيّة تهدف لحفظ التّوازن بين عمليّتي التّمثّل والمواءمة أثناء تفاعلهما معا.

سادسا: النمو المعرفي والعقل: قسّم "بياجيه" النمو المعرفي إلى مراحل متسلسلة ومترابطة، بحيث كل مرحلة ترتبط بعمر زمني وتتميّز بمجموعة من الخصائص المعرفيّة كنوعيّة الخبرات التي يمكن للفرد أن يتلقّاها ومختلف العمليّات المعرفيّة التي يستخدمها في التّعامل مع البيئة :

- المرحلة الحس-حركيّة: «ينظر "بياجيه" إلى التّفاعل القائم بين النّشاط الحركي والإدراك على أنّه الأساس في تفكير الأطفال في السّنتين الأولى والثّانية ولذلك يسمّي هذه المرحلة بمرحلة التّفكير الحسّي-الحركي»[4].
- مرحلة ما قبل العمليّات: «تقع هذه المرحلة بين نهاية السّنة الثّانية حتّى السّابعة، ويعتبرها "بياجيه" مرحلة انتقاليّة غير مفهومة على نحو واضح، لأنّها لا تتّسم بمستوى ثابت واضح من النّمو المعرفي على الرّغم من تطوّر العديد من المظاهر المعرفيّة أثناءها»[1].

---

1 راشد بن حسين العبد الكريم، النظرية البنائية الاجتماعية وتطبيقاتها التدريسية في المنهج، مرجع سابق، ص16.

2 حسن حسين زيتون، كمال عبد الحميد زيتون، التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية، مرجع سابق، ص86 87

3 محمد كمال يوسف، الخبرات التّربويّة المتكاملة لرياض الأطفال، دار النشر للجامعات، القاهرة، مصر، دط، دت، ص28.

4 الطاهر سعد الله، جينيتيك النمو المعرفي عند بياجيه، مجلة العلوم الإنسانية، العدد2، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر 2002م، ص4.

- مرحلة العمليّات الماديّة: يتمكّن الطّفل في هذه المرحلة من التّفكير بشكل منظّم من خلال القيام بالعديد من العمليّات المعرفيّة المرتبطة بالأشياء الماديّة «فالأطفال يطوّرون قدراتهم على التّفكير الاستدلالي وهذا الاستدلال محدود ضمن نطاق ما يشاهده الطفل، ومن هنا جاءت تسمية هذه المرحلة بالمرحلة الإجرائيّة المحسوسة»[2].
- مرحلة العمليّات العقليّة المجرّدة: «تبدأ هذه المرحلة من سن الثانية عشر وتمتد إلى السّنوات اللاحقة وتمتاز عن المرحلة السّابقة في طبيعة ونوعيّة العمليّات المعرفيّة التي يستطيع الفرد القيام بها، فالتّغيّر الذي يحدث على العمليّات المعرفيّة ليس كميّا فحسب؛ بل هو نوعيّ أيضا إذ تنتقل عمليّة التّفكير من العالم الخارجي لتصبح عمليّة داخليّة خاصة بالفرد»[3].

ومما يجدر الإشارة إليه«أنّ الأطفال يختلفون في كفاءتهم العقليّة تبعا للسّن ومرحلة النّمو العقلي التي وصلوا إليها، وأنّ وصول الطّفل إلى المراحل المتقدّمة من النمو المعرفي يعتمد اعتمادا كبيرا على الفرص التّربويّة المتاحة، والخلفيّة الثّقافيّة، والمثيرات التي يتعرّض لها وأخيرا العوامل الوراثيّة»[4]

2. الافتراضات الأساسيّة في نظريّة التّعلّم البنائيّة:

تستند النّظريّة البنائيّة في التّعلّم المعرفي إلى افتراضات هي كما يأتي:

- «التّعلم عمليّة بنائيّة نشطة ومستمرّة وغرضيّة التّوجّه»[5]؛ فهي بنائيّة ذلك أنّ المتعلّم يبني معارفه وخبراته الجديدة انطلاقا من الأطر والتّراكيب المعرفيّة التي تكوّنت لديه سابقا، ونشطة لمشاركة المتعلّم فيها من خلال بذله الجهد لاكتشاف المعرفة بنفسه، ومستمرّة مع المراحل التعليميّة المتتالية، وهي غرضيّة التوجّه ذلك أنّ المتعلّم يسعى من خلال تعلّمه لتحقيق أهداف وأغراض معيّنة.

---

1 عبد المجيد نشواتي، علم النفس التربوي، مرجع سابق، ص157.

2 مصطفى ناصف، نظريات التعلّم، مرجع سابق، ص286

3 عماد الزغول، مبادئ علم النّفس التربوي، مرجع سابق، ص189.

4 كامل محمد محمد عويضة، علم نفس النمو، دار الكتب العلميّة، بيروت، لبنان، ط1، 1416هـ/1996م، ص88.

5 عايش محمود زيتون، النظرية البنائيّة واستراتيجيات تدريس العلوم، دار الشروق، عمان، الأردن، ط1، 2007، ص45.

- «تتهيّأ للتّعلّم أفضل الظّروف عندما يواجه المتعلّم بمشكلة أو مهمّة حقيقيّة واقعيّة.
- تتضمّن عمليّة التّعلّم إعادة بناء الفرد لمعرفته من خلال عمليّة تفاوض إجتماعي مع الآخرين.
- المعرفة السّابقة شرط أساسي لبناء تعلّم ذو معنى.
- الهدف الجوهري من عمليّة التّعلّم هو إحداث تكيّفات تتواءم مع الضّغوط المعرفيّة الممارسة على خبرة المتعلّم»[1].

3. مبادئ التعلّم وفق النّظريّة البنائيّة:

تقوم البنائية على المبادئ التالية:

- المبدأ الأوّل: ارتباط التّعليم بحاجات المتعلّمين واهتماماتهم.
- المبدأ الثّاني: بناء المقرّرات حول مفاهيم أساسيّة كليّة.
- المبدأ الثّالث: تشجيع المتعلّمين على التّعبير عن آرائهم.
- المبدأ الرّابع: تطويع المقرّر لإمكانات المتعلّمين العقليّة والوجدانيّة والاجتماعيّة.
- المبدأ الخامس: دمج قياس التّعلّم داخل عمليّة التّدريس.[2]

يوحي المبدأ الأوّل بضرورة تناسب المحتوى التّعليمي والأسلوب المنتهج في التّعليم مع اهتمامات المتعلّم وحاجاته الحاضرة من جهة، وأن يكون قاعدة تتناسب مع حاجاته المستقبليّة من جهة ثانيّة.

أمّا المبدأ الثّاني فيشير إلى أنّ إدراك المتعلّم للمفاهيم الكليّة أسهل من إدراكه للمفاهيم الجزئيّة، ذلك أنّ المفهوم الجزئي المفرد لايمكن إدراكه إلاّ من خلال ارتباطاته بالجزئيّات الأخرى وبالتالي إدراك المفهوم الكليّ؛ لذا نجد بناء المقرّرات التعليميّة ينطلق من المفاهيم الكليّة ثمّ بتحليها إلى جزئيّات يتوصّل المتعلّم للمعنى والعلاقة بين المفهوم الجزئي الذي توصّل إليه والمفهوم الكلّي الذي انطلق منه.

---

1 المرجع نفسه، ص45.

2 ينظر: شاديّة عبد الحليم تمّام، صلاح أحمد فؤاد صلاح، الشّامل في المناهج وطرائق التّعليم والتّعلّم الحديثة، مركز ديبونو لتعليم االتّفكير، عمان، الأردن، ط1، 2016م، ص358،359.

يؤكّد المبدأ الثّالث على ضرورة إعطاء المتعلّمين الفرص للتّعبير عن آرائهم وتشجيعهم على ذلك باعتبار التّعبير وسيلة المعلّم لفهم رؤية المتعلّم الشّخصيّة، وبنائه الخاص عن محيطه، ومن ثمّة توظيف هذا الفهم لإثارة دافعيّة المتعلّم للتّعلّم، وغياب هذا الفهم قد يعرّض الكثيرين لمخاطر التّخلّف المدرسي أو صعوبات التعلّم، فيما يحرم آخرين من التميّز نتيجة لعدم إدراك المعلّم للفروقات الفرديّة وقدرات المتعلّمين التي تبرز من خلال التّعبير.

أمّا المبدأ الرّابع فيشير إلى ضرورة تطويع المقرّر تبعا لما يحمله المتعلّم من خبرات واستعدادات عقليّة ووجدانيّة واجتماعيّة لتنشيط عمليّة التّعلّم والتّعليم.

أمّا المبدأ الخامس فقد أدمج القياس والتّقويم في نسيج عمليّة التّدريس؛ فجعلهما يتمّان من خلال ملاحظة المعلّم للمتعلّمين أثناء قيامهم بالمهام التّعليميّة، كما جعل التّقويم وسيلة تشخيصيّة فوريّة ومستمرّة يكشف بها المعلّم مدى تناسب خطّته التّعليميّة مع حاجات المتعلّمين وقدراتهم.

4.خصائص التّعلّم البنائي:

تعدّ نظريّة التّعلّم البنائيّة من أهم النّظريّات التي أحدثت ثورة عميقة في الأوساط التّعليميّة، فقد ساهمت في تغيير النّظرة إلى التّعلّم والتّعليم الحديث؛ فبعد أن كان التّعلّم والتّعليم قديما يؤكّدان على أنّ المعلّم محور العمليّة التّعليميّة، وأنّ للمتعلّمين أهداف سلوكيّة محدّدة، اقتصر الآن دور المعلّم على التّوجيه والإرشاد، وأصبح المتعلّم محور العمليّة التّعليميّة والمسؤول عن بناء معارفه بنفسه، فجاء بذلك التعلّم البنائي قائما على مجموعة من الخصائص تتلخّص فيما يلي:

- «التّأكيد على بناء المعرفة وليس إعادة إنتاجها.
- بناء المعرفة يجب أن يتمّ في سياقات فرديّة ومن خلال المناقشة والتّعاون والخبرة الاجتماعيّة.
- المعارف والمعتقدات والاتّجاهات السّابقة للمتعلّم يجب أن تُؤخذ بعين الاعتبار عند بناء عمليّة المعرفة.
- التّأكيد على مهارات التّفكير العالية وحل المشكلات.

- تقديم الرّؤى المتعدّدة وتمثيلات المفاهيم والمحتويات والتّشجيع عليها.
- اشتقاق الأهداف الرئيسيّة والفرعيّة بواسطة المتعلّم أو في مناقشة مع المعلّم.
- أن يعمل المعلّمون كموجّهين ومشرفين وقادة وميسّرين.
- توفير الأنشطة والفرص والأدوات والبيئات لتعزيز القدرات فوق المعرفيّة والتّحليل والتّنظيم والتّأمّل البنائي.
- قيام المتعلّم بالدّور المركزي في ضبط عمليّة التّعلّم .
- مناسبة وواقعيّة مواقف التّعلّم، والبيئات، والمهارات، والمحتوى، والمهام وتمثيلها للتّعقيد الطّبيعي للعالم الحقيقي.
- تعطي الأخطاء الفرصة للاستبصار في بناءات المعرفة السّابقة للمتعلّم.
- الاستكشاف مدخل مفضّل لتشجيع المتعلّمين على مواصلة البحث عن المعرفة بطريقة مستقلّة والنّجاح في مواصلة أهدافهم.
- التّقويم يكون صادقا وممزوجا بالعمليّة التعليميّة»[1].

5. تصميم التّعليم وفق المنظور البنائي:

«إنّ البنائيّة في أصلها نظريّة في التعلّم وليست نظريّة في التّعليم أو التّدريس، وبالتّالي لم تُقدّم استراتيجيّات معيّنة، إلّا أنّها قدّمت معايير للتّدريس الفعّال»[2]

---

1 نجم عبد الله غالي الموسوي، النظريّة البنائيّة واستراتيجيات ما وراء المعرفة_استراتيجية الجدول الذاتي(k.w.i) أنموذجا، مرجع سابق، ص47، 48، 49.

1 زيد سلمان العدوان، أحمد عيسى داود، النّظريّة البنائيّة الاجتماعيّة وتطبيقاتها في التّدريس، مركز ديبونو لتعليم التّفكير، عمان الأردن، ط1، 2016م، ص46.

أ. الأهداف التّعليميّة:

تصاغ الأهداف التّعليميّة على وفق الأنموذج البنائي في صورة أغراض عامّة تحدّد من خلال مفاوضة اجتماعيّة بين المعلّم والمتعلّمين إذ يتضمّن غرضا عاما لمهمّة التّعليم يسعى جميع المتعلّمين لتحقيقه، فضلا عن الغايات الذاتيّة الشّخصيّة التي تخصّ كل متعلّم أو مجموعة من المتعلّمين كل على حدة وذلك في ضوء الحاجات الشّخصيّة التي يحتاجها المتعلّمون والتي بدورها تُشعر المتعلّمين بصلة شخصيّة واجتماعيّة[1].

ب. محتوى التّعلّم:

«يكون محتوى التّعلّم في صورة مهام أو مشكلات ذات صلة بحياة المتعلّمين وواقعهم، وكلّما ارتبطت هذه المشكلات بواقع المتعلّمين؛ كان المحتوى أكثر فاعليّة، وإتاحة الفرصة للبحث عن المعرفة في صورة حلول للمشكلات، وبالتّالي يتيح لهم فرصة بناء المعرفة بأنفسهم»[2] مع الأخذ بعين الاعتبار معارف المتعلّم السّابقة، فتجاوزت النّظريّة البنائيّة بذلك المشكلات الناشئة عن النّموذج القديم المتسلّط الذي يضعه الخبراء ويُفرض على المتعلّمين.

ج. طرائق التّدريس:

«تعتمد طرائق التّدريس وفق البنائيّة على مواجهة المتعلّمين بموقف مشكل حقيقي يحاولون إيجاد الحلول له من خلال البحث والتّنقيب والمفاوضة الاجتماعيّة لهذه الحلول»[3]؛ أي على المعلّم الاستعانة بطرائق التّعلّم النّشطة والاستراتيجيّات والأساليب التي تسمح بتبادل الآراء والأفكار من خلال أنشطة

1 ينظر: عايش محمود زيتون، النّظريّة البنائيّة واستراتيجيّات تدريس العلوم، مرجع سابق، ص111.

2 مصعب علي عبد الرّحيم العكيدي، أثر أنموذج التعلّم البنائي في اكتساب المفاهيم البلاغيّة لدى طالبات الصّف الخامس الأدبي رسالة مقدّمة لنيل درجة الماجستير في التّربيّة، قسم اللغة العربيّة، كليّة التربية الاساسيّة، جامعة ديالى، العراق 1435هـ/2014م، ص44.

3 المرجع نفسه، ص44.

تفاعليّة، مع التّركيز على مواجهة المتعلّم بمشكلات ذات علاقة بواقعهم وبيئتهم لضمان اندماجهم وانخراطهم في العمليّة التّعليميّة، وهو ما يجعل التّعلّم أكثر فاعليّة،من هذه الطّرائق والاستراتيجيّات نجد: التعلّم التّعاوني، دورات التّعلّم، حل المشكلات، الاستقصاء العلمي وغير ذلك.

د. دور المتعلّم:

يتميّز المتعلّم وفق المنظور البنائي بنشاطه وبنائه للمعرفة بنفسه من خلال ممارسته للتّفكير العلمي القائم على البحث والتّجربة والملاحظة والتّفسير، بل ويمتدّ نشاطه إلى المشاركة في تحديد ما سيتمّ تعلّمه بل وإلى تقويم نفسه ذاتيّا، وفي هذا توجد ثلاثة أدوار متميّزة للمتعلّم البنائي:

- «المتعلّم النّشط: وهو الذي يناقش، ويضع الفرضيّات، ويستقصي المعلومات، ويستكشفها ويأخذ وجهات النّظر المختلفة إذ أنّ المعرفة والفهم يُكتسبان بممارسة الأنشطة.
- المتعلّم الاجتماعي: وهو الذي يقوم ببناء المعرفة بشكل اجتماعي عن طريق الحوار مع الآخرين والتّفاعل معهم والاستماع إلى آرائهم.
- المتعلّم المبدع: وهو الذي يبني المعرفة بشكل إبداعي، ويطوّر مهاراته الابتكاريّة، كالطّلاقة والمرونة والأصالة»[1]

والدّور الأساسي هو الدّور النّشط، قد يصاحب في بعض الحالات أثناء ممارسته بالدّور الاجتماعي أو الدّور المبدع.

هـ. دور المعلّم:

- «يقبل ذاتيّة المتعلّم ومبادراته من خلال تقديم المهام التي تدفع المتعلّمين للبحث والاستقصاء وتكوين الآراء.

1 المرجع السابق، ص45.

- يستخدم البيانات الخام والمصادر الأوليّة، أي أنّه يقدّم لهم خبرات واقعيّة، ثم يطلب منهم استخلاص العلاقات المعنويّة التي تربط هذه الخبرات.
- يستخدم مصطلحات معرفيّة عند صياغته المهام التّعليميّة.
- يوفّر بيئة صفيّة بنائيّة تفاعليّة لبناء المعرفة.
- يسأل المتعلّمين عن إدراكهم للمفاهيم المختلفة قبل أن يزوّدهم بمعلومات عن هذه المفاهيم.
- يشجّع المتعلّمين على الحوار معه، ومع بعضهم البعض لأنّ ذلك يساعد في تغيير وتأصيل المفاهيم، ويشجّع استفسارات المتعلّمين عن طريق طرح أسئلة مفتوحة في النّهاية.
- يستخدم أساليب التّقييم الواقعي كالملاحظة والتّقويم الذّاتي وتقييم الآداء وغير ذلك»[1].

على الرّغم من أنّ البنائيّة لم تنظر للمعلّم تلك النّظرة التّقليديّة التي اعتبرته خبيرا يلقّن المتعلّمين ما يحتاجون معرفته، إلّا أنّ دوره فيها يبقى من الأهميّة بمكان، خصوصا مع اتّساع هذا الدّور ليصبح مصدرا من مصادر المعلومة، ودليلا، وموجّها للمتعلّم، وميسّرا، ومنظّما لبيئة التعلّم؛ حيث يهيّئ المهام والأنشطة أمام المتعلّمين ثمّ يوجّههم من خلال إثارة الاشكالات وطرح الأسئلة التي تقودهم إلى تكوين المعنى بأنفسهم بالاعتماد على استنتاجاتهم الخاصّة في جوّ يسوده التّعاون والحوار والمناظرات العلميّة، ما يجعل الاكتساب أكبر والفهم أعمق، ثمّ يعمل على خلق المواقف التّي يتمّ فيها تقديم التّغذية الرّاجعة التي تحفّز وتعزّز التّعلّم.

و. بيئة الصّف البنائيّ:

- بيئة صفّ تقبل استقلاليّة وذاتيّة المتعلّم وتشجّعها.
- بيئة صفّ يطرح فيها المعلّم أسئلة مفتوحة في النّهاية ويسمح بزمن انتظار لتلقّي الإجابات.

1 عبد الله علي الشبلي وآخرون، توظيف معلّمي العلوم للمبادئ البنائيّة خلال تدريسهم لمقرّرات العلوم في سلطنة عمان، مجلّة رسالة الخليج العربي، العدد120، عمان، الأردن، دت، ص24.

- بيئة صفّ تشجّع مستويات التّفكير العاليّة.
- بيئة صفّ ينشغل فيها المتعلّمون في الحوار والمناقشة والمناظرات العلميّة مع المعلّم ومع بعضهم.
- بيئة صفّ تُشجّع المتعلّمين للانخراط والانهماك في الخبرات التي تتحدّى الفرضيّات من جهة، وتشجّع المناقشات من جهة أخرى.
- بيئة صفّ يستخدم فيها المتعلّمون البيانات الخام والمصادر الأوّليّة والمواد الماديّة المتفاعلة لتزويد المتعلّمين بدلا من استخدام بيانات الآخرين والاعتماد عليها.[1]

ما نستخلصه هو أنّ الصّف البنائي يتميّز ببيئته التّفاعليّة بين المعلّم والمتعلّمين وتمركزه حول المتعلّم.

ي. التّقويم في التّعلم البنائي:

«هو ذلك النّوع الذي يصاحب الآداء والتّنفيذ، ويقوم المعلّم فيه بالتّصحيح الفوريّ والعلاج لكلّ ما يعترض المتعلّم من عقبات، لأنّه في حالة عدم التّصحيح والعلاج ستتراكم الأخطاء ويصبح من الصّعب على المتعلّم السّير في الوحدات الدّراسيّة المواليّة»[2]، أي أنّ الاستمراريّة والتّزامن مع العمليّة التّعليميّة من الشّروط الأساسيّة لتحقّق التّقويم البنائي، أمّا أهميّته فتكمن في أنّه يتدخّل مباشرة في العمليّة التّعليميّة ليصحّح ويعالج ما يلزم لاستمرارها بشكل سليم، كما أنّه يتيح للمعلّم كشف مواطن القوّة والضعف وجمع المعلومات باستمرار حول طرق تفكير المتعلّمين، ورصد سرعة تعلّمهم وهو ما سيساعده على توجيه مسار العمليّة التّعليميّة بالاتجاه المرغوب فيه، كما يسمح للمتعلّم بالمشاركة في تقييم تفكيره وتعلّمه، وكذا تقييم تفكير وتعلّم زملائه.

6. التّطبيقات التربويّة لنظريّة "بياجيه":

تشتمل نظريّة "بياجيه" على العديد من التّطبيقات الهامّة بالنّسبة للمدرّسين مثل:

---

1 ينظر: عايش محمود زيتون، النّظريّة البنائيّة واستراتيجيات تدريس العلوم، مرجع سابق، ص 54،55،56.

2 فرج المبروك عمر عامر، التّقويم والقياس التّربوي الحديث بين الواقع والمأمول، دار حميثرا، الجيزة، مصر، ط1، 2016م، ص84.

- «تمكّن المعلّم من دقّة ملاحظة سلوك المتعلّم وتساعده بدرجة عالية على فهم نشاطه العقلي.
- يجب أن يكون المتعلّم نشيطا في موقف التّعلّم.
- تقدّم نظريّة "بياجيه" للمعلّمين مقياسا لمستوى النّشاط العقلي المعرفي يمكن استخدامه في الحكم على المتعلّم.
- يمكن للمعلّم استخدام مفهومي التّمثيل والمواءمة في تعديل البناء المعرفي للمتعلّم.
- يجب أن يعمل المعلّم على استيعاب الطفل للنّشاط الجديد؛ أي يجعله جزء من بنائه المعرفي ولا يعتمد على الاستثارة الخارجيّة.
- تعطي النّظريّة دورا إيجابيا للإرشاد والتّوجيه والتّأكيد على البناء المعرفي في جميع الحالات، وأن يكون الحدّ الأدنى من الأهميّة للحد الأعلى من النمو»[1].

1حسانين عواطف محمد محمد، سيكولوجيّة التعلّم: نظريّات- عمليّات معرفيّة-قدرات عقليّة، المكتبة الأكاديميّة، القاهرة، مصر ط1، 1423هـ/2012م، ص141.

الفصل الثّاني:

استثمار النّظريّة البنائيّة في تعليميّة اللّغة العربيّة

تمهيد:

بعد تطرّقنا في الفصل النّظري إلى بعض نظريّات التّعلّم والنّظريّة البنائيّة خصوصا، حاولنا في هذا الفصل إيجاد آثار وتجلّيات النّظريّة البنائيّة في كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثّالثة ابتدائي، كما قمنا بإعداد استبانة حاولنا من خلالها رصد آراء أساتذة السّنة الثّالثة ابتدائي للوقوف على مدى توظيف النّظريّة البنائيّة في تعليم اللّغة العربيّة.

أوّلا: تجلّيات النّظريّة البنائيّة في الكتاب المدرسي:

1. بيانات عامّة حول الكتاب:

- المستوى: السّنة الثّالثة من التّعليم الابتدائي.
- الموسم الدّراسي: 2020/2019م.
- اسم الكتاب: اللّغة العربيّة.
- تأليف: بن الصيّد بوربي سراب(مفتّشة التّعليم الابتدائي)، بن يزار عفريت شبيلة(مفتّشة التّعليم الابتدائي)، بوسلامة عائشة(أستاذة التّعليم الابتدائي)، حلفاية داود وفاء(أستاذة التّعليم الابتدائي).
- إشراف وتنسيق: بن الصيّد بوربي سراب.
- تصميم وتركيب: فوزيّة مليك.
- عدد الصّفحات:142.
- النّاشر: الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة.
- البلد: الجزائر.

2. كتاب اللّغة العربيّة:

كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثّالثة ابتدائي هو وسيلة تعليميّة ووثيقة تربويّة صادرة عن وزارة التّربية الوطنيّة، يحوي البرنامج المقرّر تقديمه لتلاميذ السّنة الثّالثة ابتدائي، قُسِّم هذا الكتاب إلى ثمانية مقاطع يهتمّ كل مقطع بمحور من المحاور المبرمجة في المنهاج.

ما يلاحظ على مواضيع هذه المحاور هو تعبيرها وارتباطها بالواقع الذي يعيشه المتعلّم، فجاءت مشتملة على مجموعة من المواقف والمشكلات الحياتيّة التي يواجهها المتعلّمون أثناء تفاعلهم مع محيطهم وبيئتهم، فهي مواضيع ذات دلالة وأبعاد إنسانيّة: (المحور الأوّل بعنوان القيم الإنسانيّة)، (المحور الثاني بعنوان الحياة الاجتماعيّة)، (المحور الثّالث بعنوان الهويّة الوطنيّة)، (المحور الرابع بعنوان الطّبيعة والبيئة)...الخ، ولعلّ هذا أوّل ملمح للنّظريّة البنائيّة في الكتاب على مستوى بناء المادة، والذي من شأنه أن يمنح المادّة الدراسيّة حيويّة من جهة، وأن يشعر المتعلّم بلذّة وبجدوى ما يتعلّمه فيحفّزه للتعلّم ويثير دافعيته من جهة ثانية، فيتابع المتعلّم تعلُّمه رابطا بين ما تعلَّمه في المدرسة وعالمه الخارجي نتيجة جعل البيئة المحيطة به منطلقا لتّعلّمه وشعوره أنّ المادّة الدّراسيّة لها وظيفة واحدة وهي التّعامل مع الواقع وفهمه، هذا ما سيمنحه الفرصة لبناء شخصيّته وتطوير تعامله مع محيطه بمنطقه هو، لأنّه هو من سيتعامل معه ويختبر كل ما حوله كلّ هذا يترك الفرصة لعقله ليتفاعل ويكبر ويتطوّر بعيدا عن التّلقين الذي يقتل قدراته العقليّة ويؤدي به إلى مهالك التحجّر، كما يساعد ذلك أيضا على بقاء أثر التعلّم فترة أطول لأنّ المتعلّم عاش الموقف التّعليمي طبيعيّا.

في كل محور ثلاث وحدات تُتبع كل وحدة بدراسة للأساليب ثم تليها دراسة التّراكيب النّحويّة بعدها دراسة الصّيغ الصّرفيّة فالظّواهر الإملائيّة والرّصيد اللّغوي ثمّ المحفوظات وأخيرا الإدماج (نص الإدماج+المشروع).

نجد في بداية كل محور مجموعة من الصّور المعبّرة عن محتواه، ما يميّز هذه الصّور هو تباين الألوان فيها؛ ولعلّ القصد من هذا التّباين التّأثير على

الحالة المزاجيّة والسّلوكيّة للمتعلّم باستغلال قدرة الألوان على شدّ الانتباه وإمتاع المتعلّم بصريّا وبالتّالي جذبه للمتابعة.

أمّا عن منهجيّة تقديم محتوى الكتاب؛ تبدأ كل وحدة بميدان فهم المنطوق الذي يُجمع فيه بين الاستماع للمنطوق وفهم معانيه، ينطلق فيه المعلّم من نشاط "أشاهد وأتحدّث" الذي نجده مرفقا بصورة من مشهد النّص المنطوق لتقريب الفهم لذهن المتعلّم، يطلب من المتعلّم في هذا النّشاط أن يعبّر عما تعرضه الصّور بلغته وتعبيره الخاص ويكتفي المعلّم بتوجيهه من خلال بعض الأسئلة، وذلك تجسيدا لتعليمات المنهاج «على المعلّم أن يكون ميسّرا للتعلّمات، وموجّها ومرشدا للمتعلّمين الذين يساهمون بالقسط الأوفر في بناء تعلّماتهم»[1]، ثمّ يلقي المعلّم على أسماع المتعلّمين نصّا (يُعرض النّص في دليل المعلّم ولا يظهر في الكتاب إلّا الصّورة المرفقة) مراعيّا في ذلك جهارة الصّوت ووضوحه ومستعينا بإيحاءات الوجه وإشارات اليد وغير ذلك بغرض التّأثير في المتعلّمين وتوجيه عواطفهم وجعلهم أكثر إستجابة وانتباها، ومن ثمّة إختبار مدى استيعابهم للنّص من خلال مجموعة من الأسئلة.

النّشاط الموالي هو "أستعمل الصّيغ" يُعرض على المتعلّم فيه مجموعة من الصّيغ موظّفة في سياقات معيّنة، ثمّ يطلب منه توظيف تلك الصّيغ في جمل من إنشائه، وهو ملمح آخر للبنائيّة حيث يلجأ المتعلّم إلى التّذكّر وإسترجاع التّراكيب المعرفيّة التي تناولها ليبرز قدرته على توظيف مكتسباته ضمن وضعيّة تعليميّة جديدة كما أنّ عرضه للصّيغ والأساليب يهدف أساسا لإرساء وترسيخ الموارد اللّغويّة التي تناولها.

1 وزارة التربية الوطنيّة، اللّجنة الوطنيّة للمناهج، مناهج مرحلة التّعليم الابتدائي، 2016م، ص58.

تأتي المرحلة الختاميّة ضمن ميدان التّعبير الشّفوي من خلال نشاط "أنتج شفهيّا" والتي على ضوئها تبرز كفاءة المتعلّم عن طريق توظيف واستثمار ما استمع إليه وفهمه من نص فهم المنطوق وكذا الصّيغ التي تناولها في إنتاجه للّغة شفاهة.

إنّ التّعبير الشّفوي من الأنشطة التي تتجلّى فيها مبادئ النّظريّة البنائيّة بوضوح فهو آداة من أدوات عرض الأفكار وتبادلها، من خلاله يتعوّد المتعلّم على التّفكير المنطقي حيث يخطّط ويفكّر فيما سيقوله وينتقي كلماته وأفكاره مستغلّا مكتسباته ومعارفه السّابقة ومخزونه اللّغوي، ثمّ يرتّب هذه الأفكار ويعرضها بصورة منطقيّة معقولة تتماشى مع المطلوب منه، إضافة إلى أنّ كثرة التّدريب على التّعبير تكسب المتعلّم السرعة في التّفكير والقدرة على مواجهة المواقف التّعليميّة الطّارئة، كما ينمّي التّعبير الشّفوي أيضا في المتعلّم روح التّخيّل والابتكار وهو الغاية الأسمى للتّعليم وفق المنظور البنائي؛ أي خلق متعلّم مبتكر ومبدع، و هو أيضا وسيلة المعلّم لفهم رؤية المتعلّم الشّخصيّة وبنائه الخاص عن محيطه ومن ثمّة يمكّنه من توظيف هذا الفهم لإثارة دافعيّة المتعلّم للتّعلّم.

يعرض بعد ذلك الكتاب ميدان فهم المكتوب وهو عبارة عن نص قراءة متوسّط الطول مرفق بصورة تعبيريّة؛ الملاحظ على هذه النّصوص تنوّعها بين السّردي والحواري والقصصي والشّعري غير أنّ الغالب عليها هو النّص السّردي

تماشيا مع متطلّبات المنهاج(يركّز منهاج التّعليم الابتدائي في كل سنة على نوع من أنواع النّصوص[1])، تليه عدّة أنشطة هي كالتّالي:

- كلماتي الجديدة: عبارة عن شرح مباشر لبعض الكلمات التي قد تكون جديدة على المتعلّم، يتراوح عددها في مجمل الكتاب من 4 إلى 5 كلمات، أو تمرين يطلب فيه من المتعلّم تعويض كلمة بمرادف أو ضد لها، أو البحث عن معنى الجملة من النّص، يبدو جليّا أنّ غاية هذا النّشاط إثراء قاموس المتعلّم، وإمداده برصيد لغوي يكون له سندا في استعماله للّغة، ما نلحظه هو أنّ الكلمات الجديدة المبرمجة على متعلّم السّنة الثّالثة ابتدائي تكون كافية نسبيّا ومتوافقة مع قدرة المتعلّم على استيعابها ودمجها مع خبراته السّابقة، مثال ذلك:

كلمة "المساواة" شرحت على أنّها «التّخفيف عن الإنسان بالكلام الطيّب»[2]، فكلمة المساواة قد تكون مألوفة لدى المتعلّم ومتداولة في بيئته أو قد تكون جديدة وغير مألوفة لديه غير أنّ الأكيد أنّه قادر على إدراك التّشابه في المعنى بين مفردة "المساواة" وعبارة "التّخفيف عن الإنسان بالكلام الطيّب" ومن ثمّة الملاءمة بينهما ودمج هذه المعرفة الجديدة مع معارفه ورصيده اللّغوي.

- أقرأ وأفهم: قسّم هذا النّشاط إلى ثلاثة أنواع من الأسئلة؛ الأولى أسئلة بخصوص معلومات عامّة ومباشرة يحصل المتعلّم على إجابتها بتتبّع النّص خطّيّا، الثّانية هي أسئلة لاستعادة النّص وفهمه حيث تدفع المتعلّم إلى استغلال المعطيات اللّغويّة الموجودة في النّص وربط مختلف المعلومات لبناء أجوبته، الأخيرة هي أسئلة تتعلّق بالتّعمّق في معاني النّص واستخراج القيم الواردة فيه وإعادة بناء المعلومات الواردة فيه.

1 ينظر: اللجنة الوطنيّة للمناهج، المجموعة المتخصّصة للغة العربيّة، الوثيقة المرافقة لمنهاج اللّغة العربيّة، مرحلة التّعليم الابتدائي 2016م، ص6.

2 وزارة التّربية الوطنيّة، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة، كتاب اللّغة العربيّة السنة الثّالثة من التّعليم الابتدائي، 2020/2019م ص 11.

- أتعرّف على: يتعلّق هذا النّشاط بدراسة إحدى الظّواهر النّحويّة –المتضمّنة في النّص أو في جمل مختارة ذات صلة بالموضوع– انطلاقا من الملاحظة (ألاحظ) وتحديد الظّاهرة (أميّز) دراسة تقتصر على التّسمية والاستعمال تعطى فيها الأولويّة للتّوظيف والتّدريب على استعمالها دون التّطرّق إلى القاعدة (القاعدة يتم التّطرق إليها في السّنوات التّعليميّة اللاحقة).

من ملامح النّظريّة البنائيّة في هذا النّشاط أنّه تمّ تحضيره بشكل يسمح للمتعلّم ببناء معرفته بنفسه انطلاقا من ملاحظته هو؛ حيث توضع الظّاهرة محل الدّراسة في إطار ملوّن قصد جذب إنتباه المتعلّم لها، فالمعلّم هنا يمارس دور المساعد والموجّه والميسّر والمنشّط والمشرف، فيما ينكبّ المتعلّم على الملاحظة والبحث والتّحليل والمقارنة ثم الاكتشاف والاستنتاج ثم التّدريب والممارسة.

- أكتشف وأستعمل: يتعلّق هذا النّشاط بدراسة إحدى الظّواهر الصّرفيّة أو الإملائيّة (بالتّناوب) دراسة عامّة (بشكل ضمني) دون التّطرّق للقاعدة، وفي ذلك مراعاة لقدرات المتعلّمين العقليّة ومستويات إدراكهم.

من خلال النّشاطين السّابقين (أتعرّف على، أكتشف وأستعمل) نلاحظ أنّ إعتماد النّظريّة البنائيّة في المدرسة الجزائريّة لا يقتصر على السّنة الدّراسيّة الواحدة بل نجده واضحا في المراحل الدّراسيّة المتتالية، فنجد دراسة القواعد بالنّسبة لمتعلّم السّنة الثّالثة ابتدائي تقتصر على التسمية والاستعمال مراعاةً لقدراته العقلية في هذه المرحلة، أمّا القاعدة فيتطرق إليها في مراحل تعليميّة لاحقة حين تتطوّر قدراته العقليّة وتصبح قادرة على استيعاب تلك القواعد.

- أثري لغتي: عبارة عن نشاط يقترح وضعيّات لإثراء اللّغة؛ وإضافة رصيد لغوي خاص بمجال الوحدة.
- المحفوظات: من الأنشطة التي تسهم بشكل فاعل في تنمية المتعلّم معرفيّا، لغويّا، نفسيّا، إجتماعيّا وأخلاقيّا؛ فمن النّاحية المعرفيّة اللّغويّة تزوّده بمعارف لغويّة ومعارف عامّة كما تُسهم في تنميّة آدائه شفويّا، أمّا من النّاحية النّفسيّة فتعتبر من بواعث السّرور في نفس المتعلّم فضلا عن أنّها تقوّي خياله وتنمّي الذوق الفنّي لديه كما تعزّز ثقته بنفسه في حالة كان الإلقاء بوجود الأقران، ومن النّاحيّة الأخلاقيّة الاجتماعيّة فإنّها تسهم في تغذية المتعلّم روحيّا وخلقيّا ووطنيّا من خلال ما تتضمّنه من قيم ومعان سامية.

تؤكّد النّظريّة البنائيّة على بناء شخصيّة المتعلّم بمختلف أبعادها العقليّة الوجدانيّة والمهاريّة، فجاء هذا النّشاط لمساعدة المتعلّم على بناء شخصيّة متوازنة ومتكاملة ذلك أنّ المعارف والمهارات لا تكفي وحدها لبناء شخصيّة متعلّم القرن الحادي والعشرين؛ بل لابدّ من ركن أساسي آخر هو "القيم والمعاني"، وتضافر هذان الرّكنان هو ما يضمن بناء شخصيّة المتعلّم بناء متوازنا سويّا فيحقّق له نموّا نفسيّا سليما وتكيّفا شخصيّا وأكاديميّا مثمرا، هذه الإحاطة الشّموليّة تجعل تعلّمه ذا معنى فلا يبقى حبيس المعارف ولايلهث وراء إكتساب المهارات فقط، بل لابدّ له أن يتشبّع بروح القيم، فإذا شيّد بناؤه على هذه الشّاكلة كان ثابتا لا يتزحزح وراسخا لا يتهادى.

- الإدماج: من الأنشطة التي تتجلّى فيها البنائيّة بوضوح فهو نشاط يرمي إلى تمكين المتعلّم من توظيف مختلف مكتسباته المعرفيّة التي كانت موضوع مكتسبات منفصلة على مدار ثلاثة أسابيع وتجنيدها بشكل مترابط ومتّصل في إطار وضعيّة ذات دلالة، الهدف منه كما وضّحه المنهاج هو «توفير الفرصة للمتعلّم لممارسة الكفاءة المستهدفة، وتمكينه من تنمية الكفاءات العرضيّة من خلال تجنيد واستخدام المعارف والموارد المكتسبة في مختلف ميادين المواد»[1]، يتمثّل هذا النّشاط في نص تليه مجموعة من الأسئلة، تتباين بين أسئلة فهم النص وأسئلة استثماريّة للصّيغ الصّرفيّة والنّحويّة والظّواهر الإملائيّة التي احتوت عليها الوحدة ويختم بإنتاج كتابي يطلب فيه من المتعلّم التّعبير عن موضوع ما موظّفا الأساليب والصّيغ الصّرفيّة والنّحويّة التي تطرّق إليها خلال المحور، وهو وسيلة يبرز من خلالها المتعلّم أفكاره ويظهر معالم شخصيّته ويدمج ما اكتسبه إضافة إلى أنّ كتابة تعبير تتطلّب من المتعلّم القيام بعمليّات كالتّذكّر، والتّخيّل والاستنتاج وهو ما سينمّي مهاراته العقليّة وأساليب تفكيره .

الإدماج
الإرادة تحقق الفوز
في أحد الأيام سمع الجمل الأخرج ينادي للجمال . فقرر المشاركة في السباق
فسخرت منه بقية الجمال . فلم يكترث لما قالة خصومه وأجابهم قائلا :
نهاية السباق من هو الأقوى والأسرع ؟ ؟ .
انطلقت الجمال كالسهام ، وكان الجمل الأخرج آخر المنطلقين ، صبر إلى
على عرجه الذي سبب له الما كبيرا عند الركض السريع ، وكان على الجمال الذ
حملا ثقيلا فاستمر في ذلك واصابها التعب ، فجلست لترتاح ، أما الجمل الأخرج
يسير بنشاط وقوة حتى وصل إلى القمة ولم يشعر بالتعب ، ولم تلتفت بقية الجمال
الا وصل إلى نهاية السباق فكان الفائز بكأس البطولة .
الأسئلة :
• من هي الشخصية الرئيسية في النص ؟
• ماهي المشكلة التي تعاني منها هذا الجمل ؟ ما سبب فوزه بالسباق ؟
• استخرج من النص كلمة بمعنى « قللت من شأنه » .
• أكمل الفراغات بما يناسب مما يلي (كل ، قد ، لكن ، و) :
سخرت ◆ الجمال من الجمل الأخرج لما شارك في السباق ◆ لم يهتم بذلك ◆
بذل كل ما في وسعه ، ◆ فاز بالسباق نتيجة إصراره ◆ فوزه إرادته .
□ عبر شفهيا عن هذه الصور
• استخرج من النص :
إسما ، فعلا وحرفا / كلمة تنتهي بتاء مربوطة / إسما مذكرا / إسما مؤنثا
□ أنسخ كتابيا :
النعت الجمال الخاسرة بالجمل الأخرج بعد نهاية السباق . فيحدثه بعد
□ تخيل الجملة التي قالتها الجمال له وأكتبها ، لتكون تكملة للقصة .
22

1 وزارة التّربية الوطنية، اللّجنة الوطنيّة للمناهج، مناهج مرحلة التّعليم الابتدائي، ص26.

- المشروع: وهو عبارة عن عمل كتابي فردي أو جماعي يقوم به المتعلّم في حجرة الدّرس أو في المنزل في فترة زمنيّة محدّدة، يعتبر من أهمّ الطّرائق البيداغوجيّة الحديثة لما له من دور في فتح فضاء للتّواصل والتّعاون بين المتعلّمين وتكوين شخصيّة المتعلّم وتعويده الاعتماد على النفس وتحمّل المسؤوليّة وتشجيعه على الإبداع والإبتكار، الملمح البنائي الذي نلحظه هنا يتمثّل في توفير بيئة عمل جماعي يتفاعل فيها المتعلّمون مع بعضهم من خلال المناقشة وتبادل الأفكار.

جاء هذا النشاط في شكل نص هو النّموذج الذي ينجز المتعلّم مشروعه على منواله، أُتبع النّص بخطوات إنجاز المشروع، في النهاية أدرج جدول لمساعدة المتعلّم في مراجعة خطوات الإنجاز قبل تسليم العمل وهي فرصة ليُقيّم نفسه، وهو ما تدعو إليه البنائيّة أي دمج القياس في عمليّة التّعليم.

يختم كل محور تعليمي بنشاط "أوسّع معلوماتي" وهو نشاط تثقيفي يهدف لتوسيع وتعميق المعلومات المرتبطة بالمقطع التّعليمي الذي تمّ تناوله وذلك من خلال نصوص قصيرة مرفوقة ببعض الصّور.

ملاحظات:

النّظريّة البنائيّة مطبّقة وحاضرة في كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثّالثة من التّعليم الابتدائي بصورة واضحة من خلال:

- أنشطة الكتاب تتّجه نحو المتعلّم أساسا فتجعل منه محور العمليّة التّعليميّة.
- يوفّر الفرصة للمتعلّم للتّحلي بأدوار المتعلّم البنائي؛ فالدّور النّشط للمتعلّم حاضر في كل الأنشطة (أشاهد وأتحدّث، أستعمل الصّيغ، أتعرّف على...)حيث يبني المتعلّم معارفه معتمدا على نشاطه ومشاركته الفعّالة لإنجاز هذه الأنشطة، وبعض الأنشطة يتطلّب إنجازها حضور الدّور الاجتماعي وتفاعل المتعلّم من خلال مناقشة الزملاء والأستاذ (نشاط مشروعي)، وأنشطة أخرى تعطى فيها الحريّة للمتعلّم في كيفيّة إنجازها قصد تشجيعه على الإبداع (دور المبدع) مثل نشاط أنتج شفويّا وأنتج كتابيّا وكذا نشاط مشروعي.
- محاولة دمج المتعلّم في مواقف تعليميّة حقيقيّة من خلال إختيار مواضيع من واقع المتعلّم وبيئته.
- التّأكيد على أهميّة استحضار معارف المتعلّم السّابقة وتوظيفها في مواقف تعليميّة جديدة.
- المعلّم ميسّر ومشرف على عمليّة التّعلّم، فهو لا يسيطر على الموقف التّعليمي ولكنّه يديره ويوجّه المتعلّمين للهدف منه من خلال طرح الأسئلة وإدارة المناقشات.
- اقتران التّعلّم حسب أنشطة الكتاب بالتّجربة لا بالتّلقين.
- تسعى أنشطة الكتاب لاكساب المتعلّم العديد من المهارات العقليّة، وأساليب التّفكير كالتّحليل والتّركيب، وتنظيم الأفكار والتي تساعده على بناء معارفه بنفسه، وعدم انتظار استقبالها من المعلّم جاهزة.
- معظم أنشطة الكتاب تركّز على التّعبير الشّفوي؛ وهو ما يساعد على توفير بيئة تعليميّة نشطة تتمركز حول المتعلّم، وتّفاعليّة يسهل فيها تبادل الآراء والمعلومات والخبرات، وهو ما يتطلّبه التعلّم البنائي.

- إعطاء أهميّة لترسيخ المعارف المكتسبة؛ حيث نجد في كل نشاط تمرينا أو تدريبا على ما تمّ تناوله فيه.
- كل أنشطة الكتاب جاءت موظّفة مع ضمير المتكلّم (أشاهد، أعبّر ، أنتج شفهيّا، أقرأ ...) وهو بناء نفسي يهدف لتعزيز شعور المتعلّم بأنّه المسؤول الأوّل عن تعلّمه.
- المحتوى المقدّم موافق لبيئة المتعلّم الاجتماعيّة والثّقافيّة والاقتصاديّة، ولا يتعارض مع عاداته وتقاليده ومبادئه وقيمه، ويهتم بتنمية جميع مناحي المتعلّم المعرفيّة والدينّة والعقليّة والوجدانيّة وجوانبه الانفعاليّة.
- يركّز المقرّر فيما يتعلّق بالقواعد المبرمجة على الجانب الاستعمالي أكثر من الجانب الوظيفي.

على الرّغم من هذه الإيجابيّات إلّا أنّ الكتاب لم يخلو من بعض النّقائص مثال ذلك:

- غياب تمارين اللّغة الخاصّة بدروس القواعد النّحويّة والصّرفيّة والإملائيّة والاكتفاء بشرح الدّرس فقط في الكتاب وذلك لاستقلالها بكتاب التّمارين اللّغويّة ممّا خلق فجوة بين النّص وأحد موارده وهو التّدريب اللّغوي، إضافة إلى أنّ مجمل الأنشطة ركّزت على الممارسة الشّفويّة فيما أُحِّل الإنتاج الكتابي إلى نشاط الإدماج؛ أي إنتاج كتابي واحد في المقطع وفي هذا انتفاء لبناء التّعلّمات.
- الأساليب اللّغويّة التي يتم تناولها في ميدان فهم المنطوق لا نجدها موظّفة في النّص الذي يليه أي في ميدان فهم المكتوب وبالتّالي غيابها في ذهن المتعلّم ممّا يسهّل نسيانها أوعدم القدرة على توظيفها توظيفا سليما خاصّة أنّ المتعلّم لا يمارسها كتابة ذلك أنّ ميدان فهم المنطوق يعتمد على المشافهة فقط، إضافة إلى أنّ نشاط الإدماج أيضا –وهو النّشاط الكتابي الوحيد– لم يحتوي كل الأساليب المصاحبة للنص المنطوق،لكن لا ننفي ورودها كليّا فقد وردت في 8 نصوص من أصل 23 نص أي بنسبة 34.78%.

ثانيا: الدراسة الميدانيّة:

من أجل الوقوف على مدى استثمار النّظريّة البنائيّة في تعليميّة اللّغة العربيّة في السّنة الثّالثة من التّعليم الابتدائي، قمنا بإعداد استبانة نرصد من خلالها آراء الأساتذة الذين يسهرون على تنفيذ العمليّة التّعليميّة وقد احتوت هذه الاستبانة جزأين من الأسئلة:

الجزء الأوّل: يتعلّق ببعض المعلومات الشّخصيّة للأساتذة(البيانات العامّة).

الجزء الثّاني: يتعلّق بموضوع البحث.

السّؤال 01: هل لك دراية بنظريّات التّعلّم؟ما هي النظريّات االتي تعرفها؟

السّؤال 02: هل توظّف كمعلّم لغة عربيّة نظريّات التعلّم في تدريسك؟

السّؤال 03: إن كانت الإجابة بلا فهل لك أن تبيّن طريقتك في تنفيذ عمليّة التدريس؟

السّؤال 04: ما هي النّظريّة التي تطبّقها أثناء تدريسك للّغة العربيّة: النّظريّة البنائيّة/ النّظريّة السّلوكيّة المزج بين النّظريّات/ عدم استعمال أي نظريّة؟ ولماذا؟

السّؤال 05: هل قمت بتجربة النّظريّات الأخرى في العمليّة التّعليميّة وأدركت أنّ النّظريّة التي تستعملها هي الأفضل؟

السّؤال 06: هل ترى أنّ توظيف المعلّم لما جاءت به النّظريّات ضروري لسير الدّرس؟ لماذا؟

السّؤال 07 : ما هي أكثر طرائق التّدريس التي توظّفها في تدريسك للّغة العربيّة: الطّرائق الحديثة (حل المشكلات/المشروع) أو الطرائق التّقليديّة (الإلقاء/التّلقين)؟

السّؤال08: هل لك دراية بنظريّة التّعلّم البنائيّة؟

السّؤال 09: في حالة الإجابة بنعم، هل ترى وجود النّظريّة البنائيّة واضح في المنهاج؟

السّؤال 10: هل تلقّيت تكوينا عن النّظريّة البنائيّة؟

السّؤال 11: هل تتيح للمتعلّم الفرصة ليشارك في بناء الدّرس؟

السّؤال 12: هل مادّة الكتاب المدرسي تناسب القدرات العقليّة للمتعلّمين وتستجيب لميولاتهم ورغباتهم؟

السّؤال 13: هل تشجّع المتعلّمين على إنجاز المهام بأنفسهم؟

السّؤال 14: هل تشجّع المتعلّمين على بناء معارفهم من خلال النّقاش والحوار الفعّال؟

السّؤال 15: هل تساعد المتعلّمين على تطبيق ما تعلّموه في مواقف جديدة؟

السّؤال 16: هل تعمل على ربط التعلّم بالحياة اليوميّة؟

السّؤال 17: ما هي الأساليب التي تعتمدها للتّقويم؟

السّؤال 18: هل توظّف نتائج التّقويم لتحسين عمليّة التّعلّم؟

السّؤال 19: هل تعطي فرصة للمتعلّم لتقويم نفسه ذاتيّا؟

وردت هذه الأسئلة على نوعين:

أسئلة مفتوحة: هذا النوع من الأسئلة يترك للمستجوببين الحريّة في إبداء آرائهم وعرض أفكارهم من دون قيد، وبالتّالي التوسّع في الإجابة وهو ما يساعدنا على تحليل النتائج مثل: ماهي الأساليب التي تعتمدها في التّقويم؟

أسئلة مغلقة: هذا النّوع من الأسئلة يتطلّب من المستجوبين إجابات محدّدة حسب الاحتمالات الواردة مثل: هل لك دراية بنظريّة التعلّم البنائيّة؟

وقد حوت الاستبانة 19 سؤالا متعلّقا بالبحث، ووجّهت إلى أساتذة السّنة الثّالثة من التّعليم الابتدائي؛ حاولنا من خلالها معرفة مدى حضور النّظريّة البنائيّة فعليّا في تعليم اللّغة العربية.

1. العيّنة:

هي وسيلة من وسائل الدّراسة الميدانيّة، وتعدّ شرطا أساسيّا من شروط البحث العلمي، تتمثّل هذه العيّنة في مجموعة من الأساتذة موزّعين على مجموعة من ولايات الوطن باعتبار أنّ الأساتذة هم المعنيون باستثمار وتوظيف ما جاءت به النّظريّة البنائيّة.

تتكوّن عيّنة الدّراسة من 61 أستاذا وأستاذة موزّعين على 54 ابتدائيّة، من 29 ولاية.

ملاحظة: نظرا للظّرف الاستثنائيّ الذي عاشته البلاد (داء كورونا) والذي أدّى لغلق المؤسّسات التّربويّة تعذّر علينا الاتّصال المباشر بالأساتذة وإجراء الدّراسة ميدانيّا، ما جعلنا نلجأ لنشر استبيان إلكتروني موجّه لأساتذة السّنة الثّالثة ابتدائي عبر مواقع التّواصل الاجتماعي، ومن خلاله تمكّنا من جمع 61 إجابة.

2. مجال الدّراسة:

أ. المجال الزّماني:

أجريت هذه الدّراسة خلال الموسم الجامعي 2020/2019م، وامتدّت طيلة شهر جويلية.

ب. المجال الجغرافي: شملت هذه الدّراسة 54 ابتدائيّة موزّعة كالآتي:

الولاية	الابتدائيّة	الولاية	الابتدائيّة
قالمة	عميرة عمار	باتنة	1 نوفمبر 1954
	عيسى العيفاوي		معجوج العمري
	عيسى رزاوق	غليزان	بودية محمد
معسكر	عبد الله بومدين	وهران	العقيد لطفي
	بن صابيح	قسنطينة	بوهالي حمودة (2)
برج بوعريريج	سعد السعود المسعود		بهولي عزيز

	خنوف عيسى		محمد خميستي
سكيكدة	05 جويلية 1962	تلمسان	عزوز بومدين
	علاق علي		بوعرفة محمد
الشلف	قرمود محمد		الجديدة 2
أم البواقي	زروال الطّاهر	البليدة	فاطمة طهير (2)
	بن خضرة عمار		سي رابح الريحان
الوادي	شمندي العزوزي	الجزائر	الجديدة زرالدة
	فرحات عباس	سطيف	بوزناد أحمد سالم
	الخنساء		عيسى بابوري
	العربي التبسي		ونوغي الزايدي
	قاصب رضوان		مسعود خوني
ورقلة	كحول أحمد	الأغواط	النور
	عانو محمد		بواعلي معمر
مستغانم	بوعافيا الحاج	بومرداس	ابراهيمي عبد القادر
الجلفة	الريكي علي بزكار		خوذي سليمان
	بختي عطيّة	سيدي بلعبّاس	أوشان التّاج
النعامة	محمد بوعزيز	سوق أهراس	عقبة بن نافع
عنابة	كبلوتي عمار	بسكرة	لمعافي عبد الباقي
بجاية	أغويلاس بلهني	المسيلة	مناصري بلقاسم
البيض	حساني قدور	غرداية	كدية الشّوف

ج. أسلوب المعالجة الإحصائيّة:

اعتمدنا في التّعامل مع البيانات المتحصّل عليها أسلوبا إحصائيّا بسيطا سهل القراءة والفهم يتمثّل في جداول إحصائيّة تشمل الإجابات والتّكرار، ثم النسبة المئويّة للتّكرار.

وقد قمنا باستخراج النّسبة المئويّة المتعلّقة بكل سؤال باعتماد القاعدة الثّلاثيّة الآتية:

$$\text{النّسبة المئوية\%} = \frac{\text{عدد التكرارات (عدد الاجابات)} \times 100\%}{\text{عدد أفراد العينة}}$$

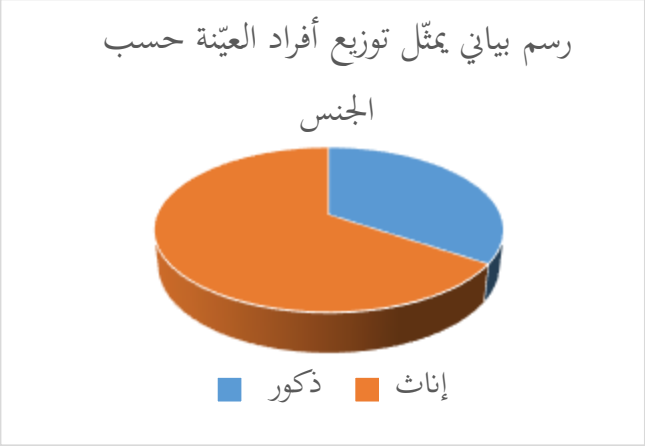
3. تحليل البيانات:

أ. تحليل البيانات الشّخصيّة:

❖ **الجنس:**

الإجابات	التّكرار	النسبة
ذكر	21	%34.4
أنثى	40	%65.5
المجموع	**61**	**%100**

(جدول رقم 1)



بعد استقراء نتائج الجدول رقم (1) نلاحظ أنّ الإناث مثّلن أكبر نسبة، حيث بلغت نسبتهن 65.4%، ولعلّ هذا راجع إلى ما يقدِّمه هذا القطاع بالتّحديد من تقدير واحترام للإناث، وما يوفّره من عطل سنوية، تتناسب مع حياة المرأة العمليّة والشّخصيّة، أمّا نسبة الذّكور فبلغت 34.4% وهي نسبة منخفضة مقارنة بنسبة الذّكور في مجالات عمليّة أخرى، ولعلّ هذا يعود لأسباب أهمّها إنصراف الذّكور عن دراسة تخصّص اللّغة العربيّة في الجامعة، حيث نجد عددهم يعدّ على الأصابع، قد يكون هذا الانصراف لأسباب ماديّة بالدّرجة الأولى فمعظم الذّكور ينصرفون إلى قطاعات مهنيّة أخرى.

❖ **الصّفة:**

الاحتمالات	التّكرار	النّسبة
مرسم	60	%98.4
مستخلف	1	%1.6
المجموع	**61**	**%100**

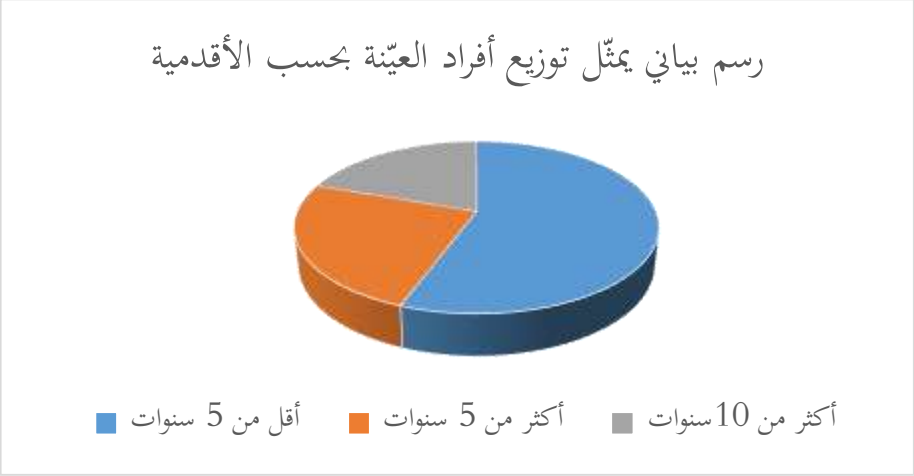
(جدول رقم 2)

من خلال الرّسم البياني أعلاه والذي يمثِّل وضعيّة أفراد العيّنة في قطاع التّعليم نلاحظ أنّ: نسبة الأساتذة المرسّمين قد مثلت أكبر نسبة **98.4%** بينما كانت نسبة الأساتذة المستخلفين نسبة ضئيلة، ويمكن اعتبار هذا أمر إيجابي في قطاع التّعليم لما له من أثر على نفسيّة المتعلّمين وعلى تحصيلهم الدّراسي لتعوّدهم على المعلّم وطريقته في التّعليم، إضافة إلى أنّ المعلّم المرسّم نتيجة استقراره في عمله يكون ملمّا بالبرنامج عالما بتفاصيله المهمّة والثّانويّة عكس المعلّم المستخلف الذي ما إن يندمج مع التّعليم حتى يجد نفسه قد غادر ما يحول دون تمكّنه من مادّته.

❖ **الأقدميّة في العمل:**

الاحتمالات	التّكرار	النّسبة
أقل من 5 سنوات	34	%55.7
أكثر من 5 سنوات	15	%24.6
أكثر من 10 سنوات	12	%19.7
المجموع	**61**	**%100**

(جدول رقم 3)



من خلال استقراء نتائج الجدول رقم(3) نجد أنّ نسبة الأساتذة الذين يمتلكون خبرة أقل من 5 سنوات هي أكبر نسبة، حيث قدّرت بـ 55.7% ثم تليها نسبة الأساتذة الذين يمتلكون خبرة أكثر من 5 سنوات 24.6%، ثم نسبة الأساتذة الأكثر من 10 سنوات 19.7%؛ وهو عامل سلبيّ نوعا ما وقد يؤثّر على تحصيل المتعلّم ؛كون المعلّم الأقل خبرة يكون في مرحلة التّجربة فلا يكون متحكّما بالمادّة وببرامجها بشكل كاف.

ب.تحليل أسئلة الاستبيان:

السّؤال 01: هل لك دراية بنظريّات التّعلّم؟ ما هي النظريّات االتي تعرفها؟

الاحتمالات	التّكرار	النّسبة
نعم	61	%100
لا	0	%0
المجموع	61	%100

(جدول رقم 4)

نلاحظ من خلال طرحنا هذا التّساؤل أن كل الأساتذة أي بنسبة 100% على دراية بنظريّات التّعلّم ويردّ ذلك إلى تزايد الاهتمام بهذه النّظريّات نظرا للخدمات التي تقدّمها والتي أثبتت نجاعتها في تحسين عمليّة التّعليم والتّعلّم.

وبخصوص النّظريّات التي يعرفونها فقد كانت للنّظريّة البنائيّة والنّظريّة السّلوكيّة، القسط الأوفر من الإجابات حيث وجدناها حاضرة في 53% من الإجابات أما بقيّة الأساتذة فقد تنوّعت إجاباتهم بين النّظريّة المعرفيّة، النّظريّة الجشطالتيّة، نظريّة التّعلّم بالمحاولة والخطأ، والنّظريّة الإجرائيّة.

السّؤال 02: هل توظّف كمعلّم لغة عربيّة نظريّات التعلّم في تدريسك؟

الاحتمالات	التّكرار	النّسبة
نعم	54	%88.5
لا	7	%11.5
المجموع	61	%100

(جدول رقم 5)

حسب ما هو واضح في الجدول السّابق نجد أنّ أغلب الأساتذة أجابوا بـ"نعم" حيث بلغت نسبتهم 88.5%، وهو أمر إيجابي وجواب منطقي كون هذه النّظريّات تساهم بشكل كبير في تحسين عمليّة التعلّم والتّعليم فهي تعطي نظرة شاملة عن المتعلّم وكيفيّة التّعامل مع مختلف مستوياته الفكريّة والعقليّة وحالاته النّفسيّة، وعن كيفية التّحضير للدّرس والطريقة الملائمة لتقديمه، إضافة إلى ما تتضمّنه هذه النّظريّات من أفكار حول اكتساب اللّغة وتعلّمها، أمّا الأساتذة الذين كانت إجاباتهم "لا" فقد بلغت نسبتهم 11.5% وقد طرحنا عليهم السّؤال البديل الموالي:

السّؤال 03: إن كانت الإجابة بلا فهل لك أن تبيّن طريقتك في تنفيذ عمليّة التدريس؟

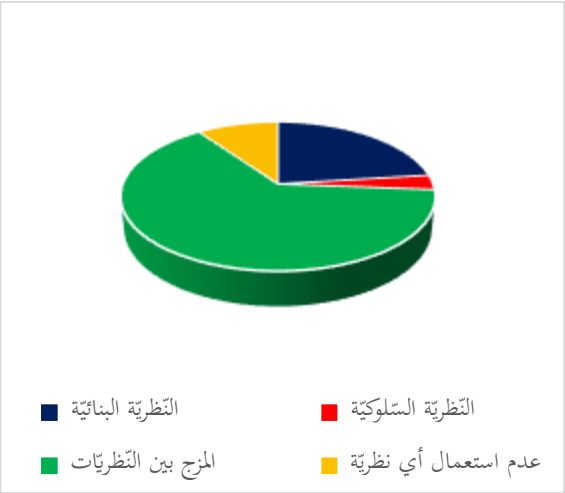
اختلفت الإجابات من معلّم لآخر فأجاب أكثرهم بأنّه يتبع الطريقة التقليدية في التّعليم حيث يكلّف المتعلّمين بتحضير الدّرس في المنزل ثمّ يشرحه في القسم ثم يكلّفهم ببعض الواجبات، وهناك من برّر بأنّه يضرب صفحا عن هذه النّظريّات بالرّغم ممّا فيها من إيجابيّات ويعتمد على المنهج العربي القديم القائم على التّلقين.

لكن إذا أمعنّا النّظر في بعض الإجابات فإنّنا نجد معظمها عبارة عن آراء نظريّة، وهنا يمكن القول أنّ المعلِّم قد يستعمل نظريّة ما لكنّه لا يدرك ذلك.

السّؤال 04: ما هي النّظريّة التي تطبّقها أثناء تدريسك للّغة العربيّة، ولماذا؟

الاحتمالات	التّكرار	النّسبة
النّظرية البنائيّة	14	%23
النّظرية السّلوكيّة	2	%3.3
المزج بين النّظريّات	39	%63.9
عدم استعمال أي نظريّة	6	%9.8
المجموع	**61**	**%100**

(جدول رقم 6)



ما نلاحظه من خلال الجدول رقم (6) هو أنّ المزج بين النّظريّات يحتل المرتبة الأولى حيث بلغت نسبتها 63.9% وهذا أمر منطقيّ؛ فلكلّ نظريّة نقائص كما أنّ كلّ درس يتطلّب نظريّة معيّنة ويفرض طريقة مختلفة لإنجاحه، إضافة إلى ضرورة مراعاة الفروقات الفرديّة بين المتعلّمين، تليها النّظرية البنائيّة في المرتبة الثّانية بنسبة 23% وهي نسبة معتبرة تجعل منها أكثر نظريّة تطبّق منفردة، وذلك لأنّها تتماشى مع المقاربة بالكفاءات؛ والمقصود بالكفاءة في الاصطلاح التربوي والتّعليمي هو «قدرة المتعلّم على تجنيد وإدماج القدرات والمعارف والموارد بطريقة فعّالة بهدف إعطاء معنى للتّعليمات»[1]، أمّا المقاربة فهي «الخطة المستعملة لنشاط ما، ترتبط بأهداف معيّنة والتّي يراد منها دراسة وضعيّة أو مسألة أو حل مشكلة أو

1 حاجي فريد، بيداغوجيا التّدريب بالكفاءات-الأبعاد والمتطلّبات-، دار الخلدونيّة، الجزائر، دط، دت، ص24.

بلوغ غاية معيّنة أو الانطلاق في مشروع ما»[1]، وعلى هذا الأساس يكون الهدف من التّدريس وفق المقاربة بالكفاءات هو خلق متعلّم نشط قادر على بناء وتنظيم معارفه وقدراته ومن ثمّة استثمارها بطريقة فعّالة في حل مختلف الاشكاليّات أو المواقف التي قد تواجهه في مسيرته التّعليميّة أو في حياته اليوميّة، وهو ما يؤكّد توافق المقاربة بالكفاءات مع النّظريّة البنائيّة التي تؤكّد أنّ المعرفة يتمّ بناؤها بصورة نشطة وأنّ المتعلّم يكتسب أنماط التّفكير نتيجة تفاعل قدراته الفطريّة مع الخبرات المكتسبة.

وقد ذهب الأساتذة الذين يعتمدون هذه النّظريّة في تعليلهم لسبب تطبيقها إلى:

- تتماشى هذه النّظريّة مع البرنامج الذي فرضته الوزارة.
- تتناسب مع مناهج الجيل الثّاني والمقاربة بالكفاءات.
- تسهّل عمليّة التّحصيل وتحقّق الأهداف التّربويّة.
- تنمّي قدرات المتعلّمين العقليّة ومهاراتهم الفكريّة.
- تساعد على ترسيخ المعارف في عقل المتعلّم لفترة أطول نتيجة مشاركة المتعلّم في إكتسابها وبنائها.

وهذه التّعليلات تؤكّد مدى ارتباط المقاربة بالكفاءات بالنّظريّة البنائيّة، ثم تليها بعد ذلك عدم استعمال أي نظريّة بنسبة 9.8%، وكان تعليلهم من منطلق أنّ الواقع في المدرسة الجزائريّة بعيد كل البعد عن هذه النّظريّات و هو ما يجعل تطبيقها صعبا.

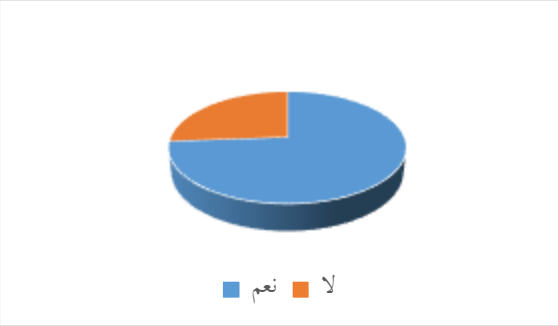
أمّا النظرية السلوكيّة فكانت منعدمة الاستعمال تقريبا (3.3%) نظرا لبعدها كل البعد عن بيداغوجيا الكفايات.

1 محمد لحسن بوبكري وآخرون، المقاربة بالكفاءات وصف وتحليل ، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الجزائر (5)، د ط، 2007/2006م، ص7.

السّؤال 05: هل قمت بتجربة النّظريّات الأخرى في العمليّة التّعليميّة وأدركت أنّ النّظريّة التي تستعملها هي الأفضل؟

الاحتمالات	التّكرار	النّسبة
نعم	45	%73.8
لا	16	%26.2
المجموع	**61**	**%100**

(جدول رقم 7)



من خلال الجدول رقم (7) نلاحظ أنّ 73.8% من الأساتذة كانت إجابتهم "نعم" وهو ما يعني أنّ اختيارهم للنّظريّة التي يطبقونها لم يكن عشوائيا بل كان عن تجربة ودراية.

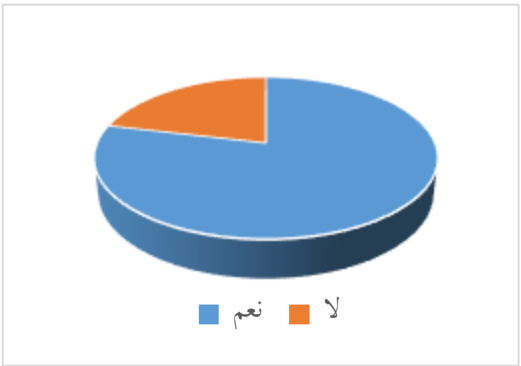
أمّا المعلِّمين الذين كانت إجابتهم "لا"، فكانت نسبتهم ضئيلة نوعا ما حيث قدّرت بـ 26.2 % غير أنّ الأمر يبقى سلبيّا؛ فإجابتهم تعني أنّ إختيارهم للنّظريّة التي يستعملونها لم يكن مبنيّا على دراسة وتجربة بل كان عشوائيّا ممّا قد يؤثّر سلبا على تحصيل المتعلّمين ونجاح العمليّة التّعليميّة.

أُتبع هذا السّؤال بسؤال مفتوح: في حالة الإجابة ب"لا" فما هو سبب إختيارك للنّظريّة التي تطبّقها؟ لم نحصل على أي إجابة عن هذا السؤال.

السّؤال 06: هل ترى أنّ توظيف المعلّم لما جاءت به النّظريّات ضروريّ لسير الدّرس؟ لماذا؟

الاحتمالات	التّكرار	النّسبة
نعم	48	%78.7
لا	13	%22.3
المجموع	**61**	**%100**

(جدول رقم 8)



نلاحظ أنّ 78.7% من الأساتذة يرون أنّه من الضّروريّ اللّجوء لتلك النّظريّات وقد كانت تعليلاتهم كالتّالي:

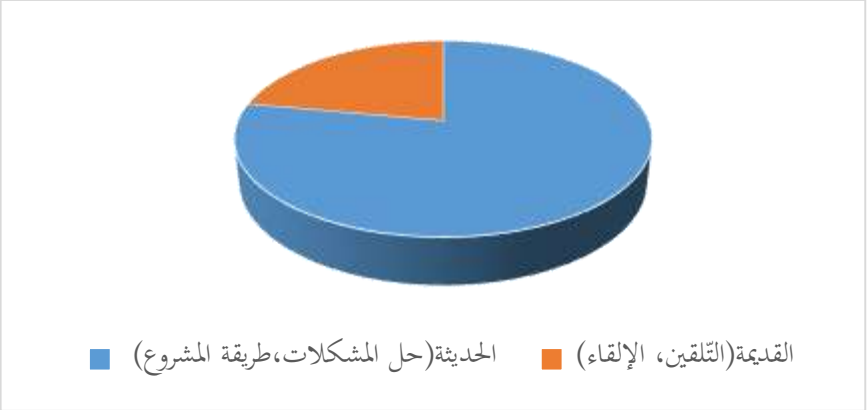
- ❖ تعطي فكرة للمعلّم عن المتعلّم الذي يتعامل معه سواء من النّاحية المعرفيّة أو النّفسيّة.
- ❖ تساعد المعلّم على فهم عمليّة التّعلّم والتّعليم.
- ❖ تساعد المعلّم على تنظيم خطواته في بناء الدّرس وتبعده عن العشوائيّة في العمل.
- ❖ تقترح حلولا للعديد من المشكلات التي قد تعيق عمليّة التّعلّم.
- ❖ تساعد المعلّم على فهم الفروقات الفرديّة بين المتعلّمين والتي قد تكون نتيجة البناء البيولوجيّ للفرد أو وظائفه الفيسيولوجيّة أو أمراض أو عاهات يعاني منها المتعلّم.
- ❖ يستفيد المعلّم من أسس وقوانين نظريّات التّعلّم من خلال تطبيقها داخل الفصل الدّراسي مثل الثّواب والعقاب واستخدام التّغذية الرّاجعة.

في حين بلغت نسبة المعلّمين الذين يرون أنّه ليس من الضّروري توظيف المعلّم لما جاءت به هذه النّظريّات 21.3%، وعلّل أكثرهم لذلك بأنّ الغاية من التّعليم هي إيصال المعلومة للمتعلّم وفقط بغض النظر عن الطّريقة أو الخطوات المتّبعة.

السّؤال 07 : ما هي أكثر طرائق التّدريس التي توظّفها في تدريسك للّغة العربيّة؟

الاحتمالات	التّكرار	النّسبة
الحديثة (حلّ المشكلات، طريقة المشروع).	48	%78.7
القديمة (التّلقين، الإلقاء).	13	%22.3
المجموع	**61**	**%100**

جدول رقم (9)

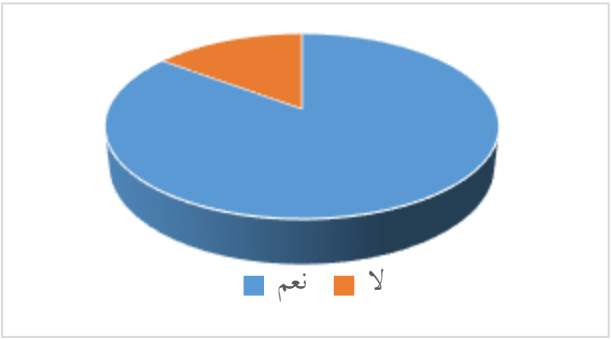


من خلال الجدول رقم (9) نلحظ أنّ الطّرائق الطّاغية في حجرات التّدريس هي الطّرائق الحديثة (حل المشكلات، طريقة المشروع) حيث بلغت نسبة الأساتذة الذين يعتمدونها 78.7%؛ ذلك أنّ هذه الطّرائق التي تدفع المتعلّم للاجتهاد والبحث والاعتماد على نفسه، فتتماشى بذلك مع بيداغوجيا التّدريس بالمقاربة بالكفاءات، وهذا يشير إلى تطبيق مبادئ النّظرية البنائية، أمّا نسبة الأساتذة الذين يعتمدون الطّرائق القديمة فقد مثلت نسبة ضئيلة 22.3% نظرا لما لهذه الطّرائق من سلبيّات ونقائص أثبتتها التّجربة والدّراسات، من أهمّ هذه السّلبيّات: الدّور السّلبي للمتعلّم؛ وهو ما يشعره بالملل والارهاق والخمول، إضافة إلى عدم مراعاتها للفروق الفرديّة وإهمالها لحاجات المتعلّمين واهتماماتهم، لكن قد يضطرّ المعلّم أحيانا للّجوء إلى استخدامها في وضعيّات معيّنة بسبب ضيق الوقت أو طبيعة المتعلّمين ومستواهم.

السّؤال08: هل لك دراية بنظريّة التّعلّم البنائيّة؟

الاحتمالات	التّكرار	النسبة
نعم	52	%85.2
لا	9	%15.8
المجموع	**61**	**%100**

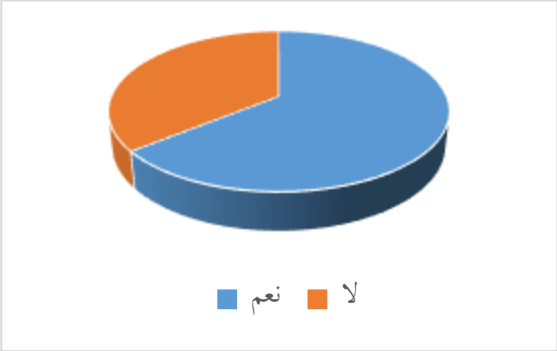
جدول رقم (10)



من خلال استقراء نتائج الجدول رقم (10) تبيّن لنا أنّ أكبر نسبة من أفراد العيّنة أجابوا ب "نعم" حيث قدّرت نسبتهم ب 85.2%، ممّا يعني أنّ النّظريّة البنائيّة حاضرة في مناهج التّعليم الحديثة في الجامعات والمعاهد ومراكز التّعليم العالي، في حين بلغت نسبة الأساتذة الذين أجابوا بـ"لا" 15.8% ولعلّ ذلك راجع لعدم إحاطتهم بمناهج الجيل الثّاني إحاطة كافية، وكونهم أيضا لم يخضعوا للتّكوين فيما يخص هذه المناهج.

السّؤال 09: في حالة الإجابة بنعم، هل ترى وجود النّظريّة البنائيّة واضح في المنهاج؟

الاحتمالات	التّكرار	النّسبة
نعم	45	%65.2
لا	19	%35.8
المجموع	**61**	**%100**



(جدول رقم 11)

من خلال نتائج الجدول رقم (11) يتضّح لنا أنّ أكبر نسبة من الأساتذة يرون وجود النظرية البنائيّة واضحا في المنهاج حيث بلغت نسبتهم 65.2%، فيما قدّرت نسبة الذين أجابوا بـ"لا" 35.8% ولعلّ ذلك راجع إلى أنّ مصطلح البنائيّة لايزال يشوبه بعض الغموض كونه مصطلح حديث على منظومتنا التّربويّة.

السّؤال 10: هل تلقّيت تكوينا عن النّظريّة البنائيّة؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة
نعم	31	%50.8
لا	30	%49.2
المجموع	**61**	**%100**

جدول رقم (12)

تكاد نسبة الأساتذة الذّين أجابوا بنعم تتساوى مع نسبة الأساتذة الذين أجابوا ب"لا" حيث بلغت نسبة الذين أجابوا ب"نعم" 50.8% أمّا نسبة الذين أجابوا ب"لا" فقد قدّرت ب: 49.2%، ولعلّ هذا التّباين في الإجابات راجع إلى اختلاف فترات التّكوين فهذه النّظريّة أدرجت حديثا في منظومتنا التّعليميّة، غير أنّ ذلك لايمنع معرفتهم بالنّظريّة البنائيّة كما هو واضح في نتائج **السّؤال10**.

السّؤال 11: هل تتيح للمتعلّم الفرصة ليشارك في بناء الدّرس؟

الاحتمالات	التّكرار	النّسبة
نعم	59	%96.7
لا	2	%3.3
المجموع	**61**	**%100**

جدول رقم (13)

يبدو لنا من خلال الجدول رقم (13) والرّسم البياني أعلاه أنّ أغلب الأساتذة يجعلون من المتعلّم طرفا فعّالا في بناء الدّرس حيث قدّرت نسبتهم بـ:96.7%، وهذا أمر إيجابي؛ فإشراك المعلّم للمتعلّمين في العمليّة التّعليميّة إما بطرح الأسئلة، أو تكليفهم بواجبات، أو إشراكهم في استخلاص القاعدة يساهم بشكل كبير في رفع مستوى تحصيل المتعلّمين وترسيخ المعارف بشكل أعمق، فيما قد يفضّل بعض

الأساتذة عدم إشراك المتعلّم في بناء الدّرس لعدّة أسباب لعلّ أهمّها ضيق الوقت وكثافة البرنامج المقرّر وأعداد المتعلّمين الكبيرة.

السّؤال 12: هل مادّة الكتاب المدرسي تناسب القدرات العقليّة للمتعلّمين وتستجيب لميولاتهم ورغباتهم؟

الاحتمالات	التّكرار	النّسبة
نعم	1	%1.7
لا	19	%31.1
نوعا ما	41	%67.2
المجموع	61	%100

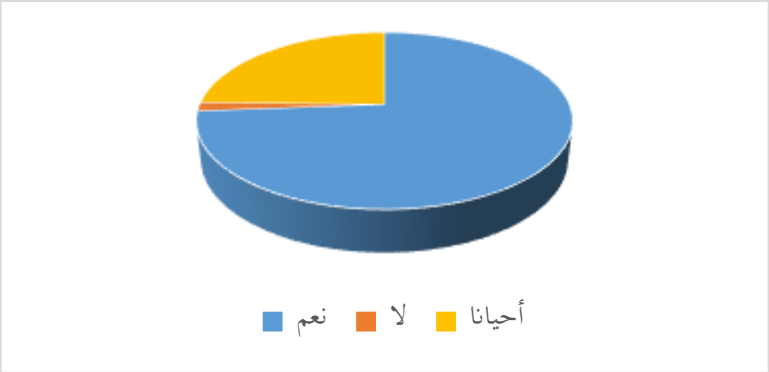
(جدول رقم 14)

من المعطيات أعلاه نجد أنّ 31.1% من الأساتذة يجدون أنّ مادّة الكتاب المدرسي لا تناسب قدرات المتعلّمين العقليّة، ولا تستجيب لميولاتهم ورغباتهم، فيما 1.7% فقط منهم من يرون عكس ذلك، أمّا أغلبيّة الأساتذة والذين بلغت نسبتهم 67.2% فقد ذهبوا إلى أنّ مادّة الكتاب المدرسي تناسب نوعا ما قدرات المتعلّمين وميولاتهم؛ وهذا نتيجة لجهودات الإصلاحات التربويّة المتواصلة، كما أنّ هذا التّناسب يظهر فعلا من خلال أغلبيّة مواضيع الكتاب من قصص وحكايات ومواضيع رياضيّة وثقافيّة وغيرها من المواضيع التي ينجذب إليها المتعلّمون في هذا العمر والتي تنسجم وميولاتهم.

السّؤال 13: هل تشجّع المتعلّمين على إنجاز المهام بأنفسهم؟

الاحتمالات	التّكرار	النّسبة
نعم	45	%73.8
لا	1	%1.6
أحيانا	15	%24.6
المجموع	61	%100

(جدول رقم 15)



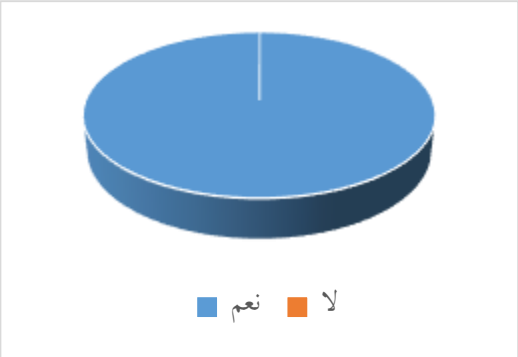
من خلال نتائج الجدول رقم (15) نلاحظ أنّ أكبر نسبة من الأساتذة (73.8%) يشجّعون المتعلّم على إنجاز مهامه بنفسه مع الاكتفاء بالتّوجيه والمراقبة قصد تعويده على الاعتماد على نفسه، ونظرا لما لذلك أيضا من أثر في ترسيخ المعارف بشكل أعمق ولفترات أطول، إضافة إلى أنّ عدم حصر طريقة إنجاز المهام في شكل واحد من طرف المعلّم وإعطائهم مساحة من الحريّة في إنجازها يفتح مجال التّميّز والإبداع أمام المتعلّمين، ويجعلهم ذلك أكثر تحفيزا لإتقان المهام التي كُلِّفوا بها، وأكثر استعدادا لاستثمار طاقاتهم وقدراتهم للإبداع فيها وهذا غاية التعلّم القائم على النّظريّة البنائيّة.

تليها نسبة الأساتذة الذين يعمدون إلى هذا التّشجيع أحيانا فقط وقد بلغت 24.5% وفي المقابل مثّلت نسبة الأساتذة الذّين لا يعتمدون هذا التّشجيع أضعف نسبة (1.6%).

السّؤال 14: هل تشجّع المتعلّمين على بناء معارفهم من خلال النّقاش والحوار الفعّال؟

الاحتمالات	التّكرار	النّسبة
نعم	61	%100
لا	0	%0
المجموع	61	%100

(جدول رقم 16)

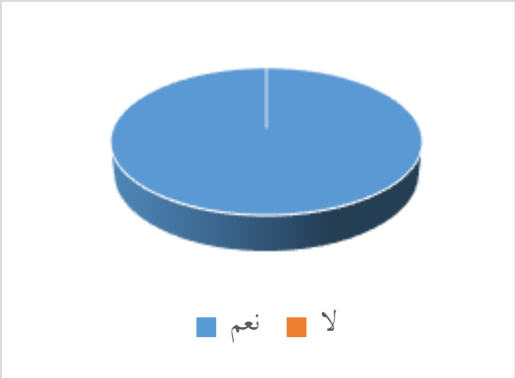


نلاحظ أنّ كل الأساتذة (100%) أجابوا بـ"نعم"، وهذا منطقي فلا يمكن التّعامل مع دماغ المتعلّم على أنّه علبة يتمّ ملؤها بالمعلومات من غير عمليّات معرفيّة أو محاكمة عقليّة يتمّ فيها فرزها قبل تقبّلها أو رفضها، وهو ما سيؤدّي إلى نسيان هذه المعلومات سريعا دون استفادة منها، أمّا التعلّم القائم على الحوار والتّفاعل بين أطراف العمليّة التّعليميّة؛ فيكسب المتعلّم توازنا معرفيّا مبنيّا عن رؤية شخصيّة، إضافة إلى أنّه تدريب للعقل والدّماغ على التّعامل مع مختلف المعارف والمعلومات التي قد يتعرّض إليها، وفضلا عن ذلك فإنّه يعزّز العديد من العادات والصّفات الإجابيّة لدى المتعلّم كتقبل الرّأي الآخر والثّقة بالنفس ويوفّر جوّا من الحيويّة والنّشاط داخل حجرة الدّرس، كما قد يستعين به المعلّم أيضا في الكشف عن قدرات المتعلّمين.

السّؤال 15: هل تساعد المتعلّمين على تطبيق ما تعلّموه في مواقف جديدة؟

الاحتمالات	التّكرار	النّسبة
نعم	61	%100
لا	0	%0
المجموع	61	%100

(جدول رقم 17)



من خلال استقراء معطيات الجدول رقم (17) نلاحظ أنّ نسبة الأساتذة الذين يسعون لمساعدة المتعلّمين لتطبيق ما تعلّموه في ظروف ومواقف تعليميّة جديدة بلغت 100%، ويكون ذلك إمّا من خلال التّمارين والتّدريبات، أو من خلال أسئلة تذكيريّة متنوّعة يطرحها المعلّم في حصص لاحقة قصد ترسيخ المعارف أكثر وتدريبهم على كيفيّة توظيفها.

السّؤال 16: هل تعمل على ربط التعلّم بالحياة اليوميّة؟

الاحتمالات	التّكرار	النسبة
نعم	61	%100
لا	0	%0
المجموع	61	%100

(جدول رقم 18)

كما نلاحظ في الجدول كل الأساتذة أجابوا بـ"نعم"، ذلك أنّ التّعلّم حينما يكون مرتبطا بالواقع يكون هادفا وذى معنى؛ وبالتّالي يتقبّله عقل المتعلّم ويسهل إدراكه، إضافة إلى أنّ المتعلّم مستقبلا لا يجد نفسه مثقلا بالمعارف التي لا يستطيع توظيفها في حياته اليوميّة.

السّؤال 17: ما هي الأساليب التي تعتمدها للتّقويم؟

لاحظنا من خلال الإجابات تعدّد الأساليب المتبّعة في التّقويم مع وجود بعض الأساليب التي لايستغني عنها أي معلّم والتي يمكن أن نصنّفها إلى:

- التقويم التشخيصي أو المبدئي: يكون في بداية الوحدة الدّراسيّة، أو بداية الحصّة، ورد في أغلب الإجابات ولعلّ ذلك نظرا لأهميّته في تحديد مسار العمليّة التّعليميّة حيث يحدّد المعلّم بواسطته مستوى المتعلّمين وبناء عليه يحدّد خطته التّدريسية المناسبة لمستواهم قصد إنجاح العمليّة التّعليميّة، يكون هذا التّقويم على شكل أسئلة واستجوابات كتابيّة أو شفويّة، أسئلة الصّواب والخطأ، أسئلة التّكملة، اختبارات موضوعيّة.
- التّقويم البنائي: أي المصاحب للعمليّة التّعليميّة ورد أيضا في مجمل الإجابات من أساليبه: الأسئلة المباشرة، الملاحظة، الاستجوابات الشفهيّة القصيرة، المراقبة المستمرّة، الفروض الفجائيّة، التمارين والتّطبيقات داخل حجرة الدّرس، متابعة الواجبات المنزليّة وسجلّات الآداء.
- التّقويم الختامي: يكون في نهاية الأسبوع أو نهاية المقطع أو نهاية الفصل، من أساليبه: الفروض والاختبارات، تطبيقات الإدماج، إنجاز المشاريع.

ما لاحظناه أيضا من خلال الأجوبة تأكيد الأساتذة على مراقبة وتقويم عمليّة التعلّم باستمرار.

السّؤال 18: هل توظّف نتائج التّقويم لتحسين عمليّة التّعلّم؟

الاحتمالات	التّكرار	النّسبة
نعم	59	%96.7
لا	2	%3.3
المجموع	61	%100

(جدول رقم 19)

من خلال استقراء نتائج الجدول رقم (19) نجد أنّ 96.7%من الأساتذة اختاروا توظيف نتائج التّقويم لتحسين عمليّة التّعلّم، و3.3% فقط من اختاروا عدم توظيفها، فلا قيمة لإجراء التّقويم ما لم تستغلّ نتائجه لخدمة عمليّة التّعلّم والتّعليم؛ لأنّ غاية التّقويم الحقيقي هي معرفة مواطن القوّة والضّعف لدى المتعلّمين، والتّعرّف على مدى تحقّق الأهداف التّعليميّة، وكذا مدى فاعليّة البرامج التّعليميّة والطّرائق التّدريسيّة المتّبعة، وليست الغاية هي المعرفة في حدّ ذاتها؛ بل المقصود منه معرفة إن كان بالإمكان الاستمرار على نفس الحال أم أنّ الوضع يتطلّب تغييرا للوصول لنتائج أفضل.

السّؤال 19: هل تعطي فرصة للمتعلّم لتقويم نفسه ذاتيّا؟

الاحتمالات	التّكرار	النّسبة
نعم	12	%19.7
لا	49	%80.3
المجموع	61	%100

(جدول رقم 20)

نلاحظ من خلال نتائج الجدول أنّ أكبر نسبة من الأساتذة (80.3%) لا يوفّرون للمتعلّم الفرصة لتقويم نفسه ذاتيّا، ولعلّ مردّ ذلك لصغر سن متعلّم السّنة الثّالثة ابتدائي وكذا قلّة خبرته، وافتقاؤه لمبدأ الحياد، فأي متعلّم إذا أعطي الفرصة لتقويم نفسه سيعطي لنفسه العلامة الكاملة، و19.7% فقط من الأساتذة يعملون على توفير الفرصة للمتعلّم لتقويم نفسه ذاتيّا، في هذه الحالة يمكن أن يكتفي المعلّم بعرض نتائج التّقويم على المتعلّم؛ هذه النّتائج قد تمثّل له حافزا يجعله يدرك موقعه من تقدّمه هو شخصيّا من جهة ومن تقدّمه بالنّسبة لزملائه من جهة ثانية، وقد يدفعه هذا نحو تحسين أدائه الذي يحتاج لتحسين ويعزّز آداءه الجيّد.

خـــاتمـــة

حاولنا في هذه الدّراسة الموسومة بـ"**استثمار نظريّات التّعلّم في تعليميّة اللّغة العربيّة –النّظريّة البنائيّة أنموذجا– السّنة الثّالثة من التّعليم الابتدائي**" الكشف عن مدى استثمار النّظريّة البنائيّة في تعليميّة اللغة العربية في الكتاب المدرسي و في ممارسات الأساتذة.

وقد توصّلنا إلى جملة من النتائج نجملها فيما يلي:

- استفاد الواقع التّعليمي من نظريّات التعلّم الحديثة.
- إنّ معلّمي اللغة العربيّة في التّعليم الابتدائي لديهم الاطلاع والمعرفة الكافية حول نظريّات التّعلّم.
- المزج في استخدام النّظريّات ضروري لنجاح عمليّة التّعليم والتّعلّم.
- تعليميّة اللّغة العربيّة تستجيب للأفكار التي جاءت بها هذه النّظريّات.
- توافق النّظريّة البنائيّة مع بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات جعلها أكثر نظريّات التّعلّم تطبيقا في العمليّة التّعليميّة.
- النّظريّة البنائيّة مطبّقة في كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثّالثة من التّعليم الابتدائي وتظهر في محتواه وأنشطته بصورة واضحة.
- تظهر مبادئ النّظريّة البنائيّة بوضوح في العديد من ممارسات أساتذة السّنة الثّالثة ابتدائي؛ كإشراك المتعلّم في بناء الدرس، تشجيعه على إنجاز المهام بنفسه، ربط التّقويم بالعمليّة التّدريسيّة...وغير ذلك كثير.
- بعض الأساتذة يطبّقون النّظريّة البنائيّة في تدريسهم للغة العربيّة دون معرفتهم لذلك.
- عامل الوقت الضيّق وكثافة المقرّر وأعداد المتعلّمين المتزايدة أهم العوائق التي تواجه تطبيق النّظريّة البنائيّة في المدرسة الجزائريّة.

- اتّباع الطّرائق والأساليب الحديثة في التّدريس، وعدم الاقتصار على الطّرائق التّقليديّة صار ضروريّا لإنجاح التعلّم في العصر الحديث؛ لأنّ الطرائق الحديثة تزيد من إتقان المعلّم لمهارات التّعليم، فضلا عن أنّها تضيف على الدّرس الحيويّة والنّشاط وتبعد الملل، وتنمّي مهارات التّفكير العلمي لدى المتعلّمين.
- ضرورة إثراء المعلّمين من خلال الدورات والبرامج التّكوينيّة للتّعرّف على مبادئ النّظريّة البنائيّة والاستراتيجيّات المنبثقة منها ودور المعلّم في ظل هذه النّظريّة، حتى يتسنّى للمعلّم تطبيقها على أحسن وجه.

قائمة المصادر
والمراجع

قائمة المصادر والمراجع:

القرآن الكريم

المصادر:

1. إبراهيم مصطفى وآخرون، المعجم الوسيط، دار الدعوة، الاسكندريّة، مصر،ج2، ط2.
2. الديوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة، كتاب اللّغة العربيّة السّنة الثّالثة من التّعليم الابتدائي 2020/2019م.
3. محمد الدريج وآخرون، معجم مصطلحات المناهج وطرق التدريس، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 2011م.
4. المركز الوطني للوثائق التّربويّة، المعجم التّربوي، ملحقة سعيدة الجهويّة، دط، دت.
5. المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التّربية و تحسين مستواهم، تعليميّة اللّغة العربيّة للتّعليم المتوسط دت.
6. ابن منظور، لسان العرب، دار الحديث، القاهرة، مصر، ج6، دط ،1422ه /2002م.
7. أبو الفتح عثمان بن جني، الخصائص، تح: محمد علي النجار، دار الكتب المصرية ، القسم الأدبي ج1.
8. اللّجنة الوطنيّة للمناهج، المجموعة المتخصّصة للّغة العربيّة، الوثيقة المرافقة لمنهاج اللّغة العربيّة، مرحلة التّعليم الابتدائي، 2016م.
9. وزارة التّربيّة الوطنّية، الدّليل المنهجّي لإعداد المناهج، 2009.
10. وزارة التّربية الوطنيّة، اللّجنة الوطنيّة للمناهج، مناهج مرحلة التّعليم الابتدائي، 2016م.

المراجع:

1. إبراهيم وجيه محمود، التّعلّم أسسه ونظريّاته وتطبيقاته، دار المعرفة الجامعيّة، الاسكندرية، مصر، دط دت.

2. أحمد عبده عوض، مداخل تعليم اللّغة العربية دراسة مسحيّة نقديّة، مركز البحوث التربويّة والنّفسيّة جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السّعودية، ط1، 1421هـ/2000م.

3. أحمد عيسى داود، أصول التّدريس النّظري والعملي، دار يافا العلميّة، عمان، الأردن، ط1 2014م.

4. أحمد يحيى الزق، علم النّفس، دار وائل، عمان، الأردن، دط، 2006م.

5. أنور محمد الشرقاوي، التعلم نظريات وتطبيقات، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر، دط 2012م.

6. إيمان عباس الخفاف، نظريّات التّعلّم والتّعليم ، دار المناهج ، عمان، الأردن، دط 1436هـ/2016م.

7. أيوب دخل الله، التّعلّم ونظرياته، دار الكتب العلميّة، بيروت، لبنان، دط، دت.

8. بشير إبرير، تعليمية النصوص بين النّظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث، الجزائر، ط1، 2007م.

9. جودت عبد الهادي، نظريات التّعلّم وتطبيقاتها التّربوية، دار الثقافة، عمان، الأردن، ط1 2006م.

10. حسام محمد مازن، تدريس العلوم والتّربية العلميّة من السّلوكيّة إلى البنائيّة، دار السحاب، القاهرة مصر، ط1، 2011م.

11. حسانين عواطف محمد محمد، سيكولوجيّة التعلّم: نظريّات-عمليّات معرفيّة-قدرات عقليّة، المكتبة الأكاديميّة، القاهرة، مصر، ط1، 1423هـ/2012م.

12. حسن حسيّن زيتون، كمال عبد الحميد زيتون،التّعليم والتّدريس من منظور النّظريّة البنائيّة، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط1، 2003م/1423هـ.

13. عبد الرحمان العيسوي، سيكولوجيّة النمو دراسة في نمو الطفل والمراهق، دار النهضة العربية، القاهرة مصر، دط، دت.

14. زكريا اسماعيل، طرق تدريس اللّغة العربيّة، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، مصر، 2005م.
15. زيد سلمان العدوان، أحمد عيسى داود، النّظريّة البنائيّة الاجتماعيّة وتطبيقاتها في التّدريس، مركز ديبونو لتعليم التّفكير، عمان، الأردن، ط1، 2016م.
16. شاديّة عبد الحليم تمّام، صلاح أحمد فؤاد صلاح، الشّامل في المناهج وطرائق التّعليم والتّعلّم الحديثة مركز ديبونو لتعليم االتّفكير، عمان، الأردن، ط1، 2016م.
17. عايش محمود زيتون، النّظريّة البنائيّة واستراتيجيات تدريس العلوم، دار الشروق، عمان، الأردن ط1، 2007م.
18. عبد العظيم صبري عظيم، استراتيجيّات طرق التّدريس العامّة والالكترونيّة، المجموعة العربيّة للتّدريب والنشر، القاهرة، مصر، ط1، 2015م.
19. عزيز سمارة وآخرون، سيكولوجيّة الطّفولة، دار الفكر، عمان، الأردن، ط3، 1419هـ /1999م.
20. عماد الزغول، مبادئ علم النفس التّربوي، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربيّة المتّحدة ط2، 1433هـ/2012م.
21. عماد الزغول، نظريّات التّعلّم، دار الشروق، عمان، الأردن، ط1، 2003م.
22. فتحي مصطفى الزيات، سيكولوجيّة التّعلّم بين المنظور الارتباطي والمنظور المعرفي، سلسلة علم النفس المعرفي(2)، دار النشر للجامعات، القاهرة، مصر، ط2، 1424هـ/ 2004م.
23. فرج المبروك عمر عامر، التّقويم والقياس التّربوي الحديث بين الواقع والمأمول، دار حميثرا، الجيزة مصر، ط1، 2016م.
24. كامل محمد محمد عويضة، علم نفس النمو، دار الكتب العلميّة، بيروت، لبنان، ط1، 1996م.
25. عبد اللطيف حسن فرج، منهج المرحلة الابتدائيّة، دار الحامد، عمان، الأردن، ط1، 2008م.
26. محمد شحاته ربيع، أصول علم النفس، دار المسيرة، عمان، الاردن، ط1، 1431هـ/2010م.

27. محمد فرحان القضاه، محمد عوض الترتوري، أساسيّات علم النفس التّربوي النّظريّة والتّطبيق، دار الحامد، عمان، الأردن، دط، دت.

28. عبد المجيد عيساني، نظريّات التّعلّم وتطبيقاتها في علوم اللغة-إكتساب المهارات اللغوية الأساسية- دار الكتاب الحديث، القاهرة، مصر، ط1، 2011م.

29. عبد المجيد نشواتي، علم النّفس التّربوي، دار الفرقان، عمان، الأردن، ط4، 2003م.

30. محمد كمال يوسف، الخبرات التّربويّة المتكاملة لرياض الأطفال، دار النشر للجامعات، القاهرة مصر، دط، دت.

31. محمود داود الربيعي، سعيد صالح حمدامين، طرائق تدريس التربية الرياضيّة وأساليبها، دار الكتب العلميّة، بيروت، لبنان، دط، دت.

32. مصطفى ناصف، نظريات التّعلّم دراسة مقارنة، تر: علي حسين حجّاج، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، عالم المعرفة، الكويت، أكتوبر 1983م.

33. عبد المعطي حجازي، هندسة الوسائل التّعليميّة، دار أسامة، عمان، الأردن، ط1، 2009م.

34. نايف خرما، علي حجاج، اللّغات الأجنبيّة –تعليمها وتعلمها-، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، العدد126، 1978م.

35. نجاة عيسى حسين إنصورة، أساسيّات وأصول علم النّفس، كنوز، القاهرة، مصر، ط1، 2015م.

36. نجم عبد الله غالي الموسوي، النّظريّة البنائيّة واستراتيجيات ما وراء المعرفة استراتيجيّة الجدول الذاتي(k.w.i) أنموذجا، دار الرضوان، عمان، الأردن، ط2، 1436هـ/2015م.

37. هناء حسين الفلفلي، علم النفس التّربوي، دار كنوز المعرفة، عمان، الأردن، دط،2012م.

38. وسام صالح عبد الحسين، سامر يوسف متعب، التّعلّم الحركي وتطبيقاته في التّربيّة البدنيّة والرّياضيّة دار الكتب العلميّة، بيروت، لبنان، دط، دت.

39. يوسف قطامي، النّظريّة المعرفيّة في التعلّم، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط1، 1434هـ/2013م.

40. يوسف لازم كماش، عبد الكاظم جليل حسان، سيكولوجية التعلّم والتعليم، دار الخليج، عمّان الأردن، ط1، 2018م.

المجلّات:

1. إنتصار غازي مصطفى، ممارسات التّعلّم البنائي لدى معلمي التّربية الإسلاميّة وعلاقتها ببعض المتغيّرات، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 12، عدد3، 2016م.

2. بهاء الدّين الزهوري، الطّفولة في عالم اليوم، مجلّة الفيصل، دار الفيصل الثّقافيّة، الرياض، السّعوديّة العدد 208، 1414هـ/1994م.

3. حنان علي حمد الحارثي، درجة معرفة وممارسة معلّمات الدّراسات الاجتماعيّة بالمرحلة المتوسّطة في مدينة الرّياض للنّظريّة البنائيّة، المجلّة العربيّة للعلوم والنشر، مجلة العلوم التربويّة والنفسيّة، كليّة التّربية المجلّد الأول، العدد الأول، جامعة الملك سعود، السعودية، مارس 2017م.

4. الطاهر سعد الله، جينيتيك النمو المعرفي عند بياجيه، مجلة العلوم الإنسانية، العدد2، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر، 2002م.

5. عصام الشنطاوي، هاني عبير، أثر التّدريس وفق نموذجين للتّعلّم البنائي في تحصيل طلّاب الصّف التّاسع في الرياضيات، المجلة الأردنية في العلوم التّربويّة، مجلد 3، عدد4، 2006م.

6. عبد الله علي الشبلي وآخرون، توظيف معلّمي العلوم للمبادئ البنائيّة خلال تدريسهم لمقرّرات العلوم في سلطنة عمان، مجلّة رسالة الخليج العربي، العدد120،، عمان، الأردن، دت.

الرسائل الجامعيّة:

1. حاج عبو شرفاوي، علاقة البنية المعرفيّة الافتراضيّة بالبنية المعرفيّة الملاحظة –دراسة تحليلة في ضوء نظرية بياجيه لدى عينة من طلبة المتوسّطات والثانويات–، رسالة مقدّمة لنيل شهادة الدكتوراه في علم النفس جامعة وهران، الجزائر، 2012/2011م.
2. مصعب علي عبد الرّحيم العكيدي، أثر أنموذج التّعلّم البنائي في اكتساب المفاهيم البلاغيّة لدى طالبات الصّف الخامس الأدبي، رسالة مقدّمة لنيل درجة الماجستير في التّربيّة، قسم اللّغة العربيّة كليّة التّربية الأساسيّة، جامعة ديالى، العراق، 1435هـ/2014م.

المطبوعات البيداغوجيّة:

1. راشد بن حسين العبد الكريم، النّظريّة البنائيّة الاجتماعيّة وتطبيقاتها التّدريسية في المنهج، مركز بحوث كلية التربية، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية، 1431هـ/2011م.
2. علي فرح أحمد، علم النّفس التّعليمي، قسم علم النّفس، كليّة التربية، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، ديسمبر 2010م.
3. علي منصور، أمينة رزق، علم النّفس التّربوي، منشورات جامعة دمشق، مركز التّعليم المفتوح، قسم رياض الأطفال، سوريا، دت.
4. محمد صهود، مفهوم الديداكتيك: قضايا وإشكالات، كليّة علوم التربية جامعة محمد الخامس الرباط، المغرب،دت.

المواقع الالكترونيّة

1. الباب الأول الطفولة في مرحلة المدرسة 6-12سنة، www.univ-oran2.dz
2. ضحى فتاحي، نظريّة التّعلّم الإجرائي، موسوعة التّعليم والتّدريب، 2009 www.edutrapedia.illaf.net

ملحق

بطاقة الاستبانة

أساتذتنا الكرام

نحن طالبتان من قسم اللّغة والأدب العربي بصدد إنجاز مذكّرة ماستر بعنوان "استثمار نظريّات التّعلّم في تعليميّة اللّغة العربيّة –النّظريّة البنائيّة أنموذجا– السّنة الثّالثة من التّعليم الابتدائي"

لذا يسرّنا أن نضع بين أيديكم هذه الأسئلة، قاصدين من خلالها التماس الصّواب وتقصّي واقع التّعليم الابتدائي، ونرجو من سيادتكم الإجابة عنها بدقّة وموضوعيّة، كما أحيطكم علما أنّ إجاباتكم ستبقى سريّة ولن تستعمل إلّا لغرض علمي يخدم المذكّرة.

وأتقدّم مسبقا إلى سيادتكم بجزيل الشّكر والعرفان، وفائق الاحترام لتعاونكم الصّادق في خدمة البحث العلمي.

أوّلا: البيانات الشّخصيّة:

الجنس:

أنثى ☐ ذكر ☐

اسم الابتدائيّة:

.....

الصّفة:

مرسم ☐ مستخلف ☐

الأقدميّة في العمل:

أقل من 5 سنوات ☐

أكثر من 5 سنوات ☐

أكثر من 10 سنوات ☐

ثانيا: الأسئلة المتعلّقة بالبحث:

السّؤال 01:هل لك دراية بنظريّات التّعلّم؟ ما هي النظريّات التي تعرفها؟

نعم ☐ لا ☐

.....

.....

السّؤال 02: هل توظّف كمعلّم لغة عربيّة نظريّات التعلّم في تدريسك؟

نعم ☐ لا ☐

السّؤال 03: إن كانت الإجابة بلا فهل لك أن تبيّن طريقتك في تنفيذ عمليّة التدريس؟

.....

.....

السّؤال 04: ما هي النّظريّة التي تطبّقها أثناء تدريسك للغة العربيّة، ولماذا؟

النّظريّة البنائيّة ☐ النّظريّة السّلوكيّة ☐

المزج بين النّظريّات ☐ عدم استعمال أي نظريّة ☐

التّعليل:.....

.....

.....

.....

السّؤال 05: هل قمت بتجربة النظريّات الأخرى في العمليّة التّعليميّة وأدركت أنّ النّظرية التي تستعملها هي الأفضل؟

نعم ☐ لا ☐

السّؤال 06: هل ترى أنّ توظيف المعلّم لما جاءت به النّظريّات ضروري لسير الدّرس؟ لماذا؟

نعم ☐ لا ☐

التّعليل:.....

.....

السّؤال 07 : ما هي أكثر طرائق التّدريس التي توظّفها في تدريسك للغة العربيّة؟

الطرائق الحديثة (حل المشكلات/المشروع) ☐

الطرائق التّقليديّة (الإلقاء/التّلقين) ☐

السّؤال08: هل لك دراية بنظريّة التّعلّم البنائيّة؟

نعم ☐ لا ☐

السّؤال 09: في حالة الإجابة بنعم، هل ترى وجود النّظريّة البنائيّة واضح في المنهاج؟

نعم ☐ لا ☐

السّؤال 10: هل تلقّيت تكوينا عن النّظريّة البنائيّة؟

نعم☐ لا ☐

السّؤال 11: هل تتيح للمتعلّم الفرصة ليشارك في بناء الدّرس؟

نعم ☐ لا ☐

السّؤال 12: هل مادّة الكتاب المدرسي تناسب القدرات العقليّة للمتعلّمين وتستجيب لميولاتهم ورغباتهم؟

نعم ☐ لا ☐ نوعا ما ☐

السّؤال 13: هل تشجّع المتعلّمين على إنجاز المهام بأنفسهم؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

السّؤال 14: هل تشجّع المتعلّمين على بناء معارفهم من خلال النّقاش والحوار الفعّال؟

نعم ☐ لا ☐

السّؤال 15: هل تساعد المتعلّمين على تطبيق ما تعلّموه في مواقف جديدة؟

نعم ☐ لا ☐

السّؤال 16: هل تعمل على ربط التعلّم بالحياة اليوميّة؟

نعم ☐ لا ☐

السّؤال 17: ما هي الأساليب التي تعتمدها للتّقويم؟

.....

.....

السّؤال 18: هل توظّف نتائج التّقويم لتحسين عمليّة التّعلّم؟

نعم ☐ لا ☐

السّؤال 19: هل تعطي فرصة للمتعلّم لتقويم نفسه ذاتيّا؟

نعم ☐ لا ☐

فهرس المحتويات

مقدّمة.....أ_هـ
مدخل: تعليميّة اللّغة العربيّة.....
التّعليميّة.....2
تعليميّة اللّغة العربيّة.....5
التّعريف بعيّنة البحث.....8
الفصل الأوّل: نظريّات التّعلّم.....
مفهوم نظريّات التّعلّم.....12
تصنيف نظريّات التّعلّم.....13
أمثلة عن نظريّات التّعلّم.....14
نظريّة الاشراط الكلاسيكي.....14
نظريّة الاشراط الإجرائي.....19
نظريّة التّعلّم بالمحاولة والخطأ.....22
النّظريّة البنائيّة 25
المفاهيم الأساسيّة في نظريّة التّعلّم البنائي.....28
الافتراضات الأساسيّة في نظريّة التّعلّم البنائي.....31
مبادئ التّعلّم وفق النّظريّة البنائيّة.....32
خصائص التّعلّم البنائي.....33
تصميم التّعليم وفق المنظور البنائي.....35
أ. الأهداف التّعليميّة.....35
ب. محتوى التّعلّم.....35

فهرس المحتويات:

ج. طرائق التّدريس.....36
د. دور المتعلّم.....36
هـ. دور المعلّم.....37
و. بيئة الصف البنائي.....38
ي. التّقويم في التّعلّم البنائي.....38
التّطبيقات التّربويّة لنظريّة بياجيه.....39
الفصل الثّاني: استثمار النّظريّة البنائيّة في تعليميّة اللّغة العربيّة –السّنة الثّالثة ابتدائي.....
أوّلا: تجليّات النّظريّة البنائيّة في الكتاب المدرسي.....42
ثانيا: الدّراسة الميدانيّة.....53
خاتمة.....73
قائمة المصادر والمراجع.....76
ملحق.....83

الملخّص:

أدّت النّظريّة البنائيّة دورا أساسيّا في ترقية طرائق التّدريس، وتطوير النّظرة البيداغوجيّة السّاعية إلى ترقية الأداءات الإجرائيّة في حقل التّعليميّة، ممّا أدّى إلى تحوّلات عميقة في العمليّة التّعليميّة، ونظرا للمكانة التي تحتلّها اللّغة العربيّة سواء في المؤسّسات التّعليميّة أو في ثقافة المجتمع الجزائري؛ جاء هذا البحث متناولا دراسة نظريّة وميدانيّة بغية الوقوف على مدى استفادة تعليميّة اللّغة العربيّة في المدرسة الجزائريّة من قوانين ومبادئ وإجراءات هذه النّظريّة.

Résumé:

La théorie du constructivisme a joué un rôle important dant le dévloppement de méthodes d'enseignement, elle a aussi dévloppé le consept pédagogique servant à améliorer les pratiques dans le domaine de la didactique, ce qui a suscité un changement profond du processus éducatif, et à cause de la place de la langue arabe dans les établissements d'enseignement et dans la culture de la société algérienne, nous avons choisi cette étude théorique et pratique, afin de voir comment la didactique de la langue arabe a tiré avantage, dans l'école algérienne, à partir des principes et des procédures de La théorie du constructivisme.