جامعة محمد خيضر بسكرة
كلية: الآداب واللغات
قسم: الآداب واللغة العربية

مذكرة ماستر

لغة وأدب عربي
دراسات لغوية
لسانيات تطبيقية
رقم : ت/25

إعداد الطالبتين:
فاطمة الزهراء عزري - ليندة علية

يوم: **11 / 06 / 2024**

النَّظريّة البنائيّة بين النّظريّة والتّطبيق في ميدان الإنتاج الكتابي لتلاميذ السّنة الثّانية متوسّط.

لجنة المناقشة:

تومي غنية	الرتبة	جامعة محمد خيضر بسكرة	رئيسًا
حمدي منصور جودي	الرتبة	جامعة محمد خيضر بسكرة	مشرف مقرر
عبد السلام يسمينة	الرتبة	جامعة محمد خيضر بسكرة	مناقشًا

السنة الجامعية: 2023 - 2024

وَقُل رَّبِّ زِدنِي عِلمًا {114}

سورة طه: الآية{114}

شكـــــر وعرفـــــان

نحمد الله ونشكره على نعمة العقل والصّحة التي لا تكون إلاّ منه.

نتقدم بالشكر والتقدير إلى الدكتور المشرف "جودي حمدي منصور" على نصائحه القيمة وتوجيهاته الحكيمة التي أنارت لنا دروب هذا البحث.

وإلى كلّ أعضاء لجنة المناقشة الّذين تكرّموا بقراءة هذا البحث وأغنوه بملاحظاتهم القيّمة الّتي ستكون عونًا لنا بإذن الله في سدّ فجواته حتّى يرقى للمستوى الأفضل.

وإلى كلّ من ساهم من قريبٍ أومن بعيدٍ

في إنجاز هذا العمل ولو بكلمة.

الإهداء

بدايةً وقبل كل شيء ...الحمدُ والشكرُ للَّه الّذي أنار لي طريقي وكان لي خيرَ عونٍ.
وكما قِيل: "وتشاءُ أنتَ من الحياةِ غنيمةً ويشاءُ ربُّكَ أنْ يسوقَ لك الدُّررْ وتظلُّ تسعَى جاهدًا في هِمّةٍ واللَّهُ يُعطِي منْ يشاءُ إذَا شَكَر".

من قصيدة الشاعر غازي القصيبي–رحِمه اللَّه –

أما بعد ... إلى أغلى ما أملكُ في هذه الدنيا إلى من كان سبب وجودي على هذه الأرض إلى من وُضِعت الجنّة تحت أقدامها إلى الّتي أنحني لها بكل إجلالٍ وتقديرٍ إلى الّتي أرجو أن أكون قد نِلتُ رضاها أمّي " لويزة " أطال الله في عمرها وشافاها وعافاها عاجلًا غير آجلٍ، إلى من أَدينُ له بعرق جبينه وسعيه اتجاهنا الذي لا حد له إلى من ساندني وكان شمعة تحترق لتضيء طريقي إلى من أُكِّن له مشاعر التّقدير والاحترام والعرفان أبي " أحمد " أطال اللَّه في عمره وأمدَّه بالصحةِ والعافيةِ إلى كل أفراد عائلتي صغيرهم وكبيرهم وأخص بالذكر إخوتي: "محمود طه، رمزي، سيف الدين، علاء الدين، عبد الحق" وإلى رفيق مشواري وسندي وعائلتي الثانية خطيبي "ف" بارك الله لي فيه وإلى شقيقتي الكبرى والأم الثانية: "خولة" إلى زوجات إخواني ومن أعتبرهن شقيقاتي: "فيروز، سراب، هاجر، غادة"، إلى الصغار بهجة الحياة والعائلة: "زهرة الإيمان، ريتال، أمين، أصيل، ميار"، إلى كل صديقاتي اللاتي كُتِب لي ملاقاتهن والسير في رحابهم وأخص بالذكر صديقتي ورفيقة دربي وشريكتي في هذه المذكرة "فاطمة الزهراء" كنتن أجمل صدفة وخير صحبة كتب لي القدر أن أحظى بها دمتن شيئا لا ينسى إلى كل الأشخاص الكرماء والمساندين الذين قدموا لنا يد المساعدة إلى كل هؤلاء أهدي هذا العمل المتواضع وثمرة جهدي وأسأل الله عز وجل أن يوفقنا لما فيه الخير إن شاء الله.

ليندة

الإهداء

"أُهدي ثمرة جهدي إلى كل من ساهم في إضفاء لمسة من البهجة على أيامي، إلى الوالدين العزيزين وجميع الأهل والأحباب والأصدقاء".

فاطمة الزهراء

مقدمة

يرون التربويون في مناهج العلوم وتدريسها أن الأهداف والغايات التعليمية تتغير باستمرار نتيجة لتطور متطلبات المجتمع وظروفه الاجتماعية والثقافية والاقتصادية والسياسية، في ظل التغييرات السريعة والتحولات المتسارعة للعصر وتطلعاته الآنية والتحديات المستقبلية. ونتيجة لهذا التحول، تتنوع استراتيجيات تدريس العلوم الحديثة وطرقها وأساليبها ونماذجها؛ لتعكس تغير النظرة نحو عملية التعلم والتعليم من جهة، والانتقال إلى المدرسة البنائية التي تشجع المتعلم على فهم وبناء واستخدام المعرفة من جهة أخرى. وبناءً على هذا التوجه، يعتبر التعلم البنائي تقويماً للتعلم يركز على الفهم والتفكير والاستدلال وتطبيق المعرفة، مما يدعم استقلالية الطالب وفضوله الطبيعي، ويعزز المشاركة والتعلم التعاوني، ويؤكد على الأداء والفهم أثناء عمليات التقييم والتقويم.

ولعلّ من أهم الجوانب الّتي تتجلّى فيها النّظرية البنائيّة لدى المتعلّمين هو جانب الإنتاج الكتابي الّذي يعدّ القالب الّذي يصبّ فيه المتعلّم أفكاره وتعلّماته وكلّ ما يمتلكه من قدراتٍ في بنيته العقليّة، بالإضافة إلى أنّ التّعلّم في إطار البنائيّة يركِّز على الأداء الذّاتي للمتعلّم من خلال قيامه بعمليّة البناء داخل عقله؛ على حسب طريقته ومن ثمَّ استظهار تلك البناءات على شكل إنتاج في مرحلة تسمّى "مرحلة الأداء" أو "مرحلة الإنجاز". وتأسيسًا على ذلك جاء عنوان بحثنا موسومًا بـ"النَّظريَّة البنائيّة بين النَّظريَّة والتَّطبيق في ميدان الإنتاج الكتابي لتلاميذ السّنة الثّانية متوسّط".

وقد اخترنا أن تكون دراستنا في ميدان الإنتاج الكتابي لسببٍ رئيسٍ وهو الكشف عن تجلّيات النّظريّة البنائيّة في الإنتاج الكتابي؛ لأنّه يعد النّشاط الذي تصبّ فيه كل الأنشطة التّعلّميّة ممّا يجعله الصُّورة المجسَّدة الّتي تُظهر كفاءة المتعلّم، ولأنّه الدّليل الّذي بواسطته يمكن معرفة إن كان التّعلّم قد حدث في عقل المتعلمّ، وكذلك إن كانت العمليّة التّعليميّة قد سارت بشكلٍ جيدٍ وناجحٍ أم لا، وكما أنّ اختيارنا لتلاميذ السّنة الثّانية متوسّط بالتّحديد دون السّنوات الأخرى باعتبار أنَّ هذه السّنة تعتبر قفزة لعقل المتعلّم؛ من ناحية شعوره بحاجته في الإعتمادِ على ذاتهِ في بناء تعلّماته ومعارفه من خلال توظيف خبراتهِ ومكتسباتهِ القبليّة.

ومن أهمّ الأهدافِ التي تصبو هذه الدراسة إلى تحقيقها هي معرفة أهمّ الكفاءات الّتي نشطت لدى عقول المتعلّمين، إلى جانب ربطِ النّظريّةِ البنائيّةِ بأرضِ الواقع.

وما أكسب النّظريّة البنائيّة أهمية كبرى هو كونها جعلت المتعلّم مسؤولًا عن نفسه ومكوِّنًا لمعارفه. ومن هذا المنطلق يتمّ طرح الإشكاليّة الآتية: أين وكيف تتجلّى النّظريّة البنائيّة في ميدان الإنتاج الكتابي لتلاميذ السّنة الثّانية متوسّط؟

وقد تفرّعت عن هذه الإشكالية مجموعة من التّساؤلات الفرعيّة والتي أسهمت في بناء هذا البحث وهي على التّرتيب:

- كيف نشأت النّظريّة البنائيّة؟
- ما مفهوم النّظريّة البنائيّة وما هي مبادؤها وافتراضاتها؟
- أين يبرز دور العناصر التّعليمية في التّعليم البنائي؟
- ما هو مفهوم الإنتاج الكتابي، وفيمَ تتمثّل أسسه؟
- ما هي أهداف تدريس الإنتاج الكتابي وفيمَ تكمن أهمّيته؟

وقد جاءت دراستنا لهذا الموضوع في مقدمة وفصلين: مقدّمة تناولنا فيها التّعريف بالموضوع بصفةٍ عامّةٍ وشرح الطّريقة التي سارت بها الدّراسة، والفصل الأول (نظري) المعنون بـ "النّظريّة البنائيّة والإنتاج الكتابي في التّدريس"، والذّي تضمّن مبحثين؛ أمّا المبحث الأول تم فيه التطرق إلى نشأة النّظريّة البنائيّة ومفهومها ومبادؤها وافتراضاتها ودور كل من المتعلم والمعلم والبيئة الصفية في التعليم البنائي. يليه المبحث الثاني والذّي كان تحت عنوان: "الإنتاج الكتابي" وقد حمل بين طيّاته أربعة مطالب، والتي تمثلت في مفهوم الإنتاج الكتابي وأسسه وأهداف تدريسه وصولًا إلى أهميته، وأنهينا بحثنا هذا بخاتمة تتضمّن أهمّ النّتائج التّي تمّ التّوصّل إليها؛ من خلال خوضنا في غمار مجال النّظريّة البنائيّة عموماً وميدان الإنتاج الكتابي خصوصًا.

أمّا الفصل الثّاني تمثَّل في الجانب التّطبيقي من هذه الدّراسة وقد أطلقنا عليه عنوان "تطبيقات النظرية البنائية في ميدان الإنتاج الكتابي"؛ حيث اِبتدأنا فيه بذكر الإطار المنهجي للدّراسة، يليه تعريف ميدان الإنتاج الكتابي وعرض مراحله، بعد ذلك وصفنا مجريات حصة الإنتاج الكتابي ثم قمنا بتحليل بعض نماذج المتعلِّمين في الإنتاج الكتابي لنتوصل إلى أهمِّ الكفاءات الّتي نشطت بسبب النّظريّة البنائيّة وأخيرًا اِقترحنا حلولًا لبعض الأخطاء الواردة عند تلاميذ السّنة الثّانية متوسّط، وأخيرًا خاتمة تضم النتائج التي توصلنا إليها بالإضافة إلى قائمة المصادر والمراجع وفهرس الموضوعات.

وقد تمَّ الإِعتماد في هذه الدّراسة على المنهج الوصفي باستخدام آلية التّحليل؛ فاستخدمناه في وصفنا لطريقة إلقاء المعلّم للدّرس وطرحه للأفكار، وشرح السّند والتّعليمة المتعلقين بالدّرس الّذي يتناوله المتعلّمون؛ أي بمعنى آخر وصف كيف تتم العمليّة التّعليميّة في حصّة إنتاج المكتوب ومن ثم التّحليل؛ حيث حلَّلنا النّماذج التي أنتجها المتعلِّمون بالإِعتماد على ما جاءت به ونصّت عليه مبادئ النّظريّة البنائيّة.

وعبر هذه المسيرة كان زادنا مجموعة من المصادر والمراجع أهمها:

– زيد سليمان العدوان، أحمد عيسى داود: النّظريّة البنائيّة الإِجتماعيّة وتطبيقاتها في التدريس.

– عايش محمود زيتون : النّظريّة البنائيّة واستراتيجيّات تدريس العلوم.

– نجم عبد الله غالي الموسوي: النّظريّة البنائيّة واستراتيجيّات ماوراء المعرفة استراتيجيّة الجدول الذّاتي (k.w.l) أنموذجًا.

– عبد العليم ابراهيم: الموجّه الفنّي لمدرّسي اللّغة العرّبية.

– محمد الصويركي: التّعبير الكتابي ''التّحريري'' أسسه – مفهومه– أنواعه– طرائق تدريسه.

ما لا يمكن إنكاره أنَّ كلّ بحث علمي يكاد لا يخلو من بعض الصّعوبات والمعيقات التي تعترض بناءه، ومن بين الصعوبات التّي واجهتنا:

– توسّع مجال النّظريّة البنائيّة وصعوبة التّنسيق بين المعلومات.

إلّا أنّنا بعون الله وتوفيقٍ منهُ استطعنا تجاوز هذه العقبات، والإِستمرار في إنجاز هذا العمل وإتمامه، والّذي حاولنا فيه جاهدين الإِلمام قدر المستطاع ببعض جوانبه.

وأخيرًا لا يسعنا في هذا المقام إلا أن نعبّر عن شكرنا وتقديرنا للباحثين والدّارسين في هذا المجال لأنّنا استفدنا من دراساتهم السّابقة، فلولاها لما استطعنا الوصول بهذا البحث إلى ما هو عليه الآن وكذلك الشّكر والتّقدير الخاص الّذي نتوجّه به إلى أستاذنا الفاضل "جودي حمدي منصور" الّذي لم يبخل علينا بتوجيهاته ونصائحه طوال مدّة البحث فله جزيل الشّكر والعرفان. وفي الختام نسأل الله تعالى أن تكون هذه المذكّرة كبداية طيّبة لأعمال أخرى لنا، ونرجو من الله تعالى أن يسدّد خطانا فيها.

الفصل الأول:

النّظريّة البنائيّة والإنتاج الكتابي في التّدريس

المبحث الأول: النّظريّة البنائيّة.

المطلب الأول: نشأة النّظريّة البنائيّة.

المطلب الثاني: مفهوم النّظريّة البنائيّة.

المطلب الثالث: مبادئ النّظريّة البنائيّة وافتراضاتها.

المطلب الرابع: دور العناصر التّعليمية من منظور النّظريّة البنائيّة.

المبحث الثاني: الإنتاج الكتابي.

المطلب الأول: مفهوم التّعبير الكتابي (الإنتاج الكتابي).

المطلب الثاني: أسس التّعبير الكتابي (الإنتاج الكتابي).

المطلب الثالث: أهداف تدريس التّعبير الكتابي (الإنتاج الكتابي).

المطلب الرابع: أهمية التّعبير الكتابي (الإنتاج الكتابي).

المبحث الأول: النّظريّة البنائيّة.

المطلب الأول: نشأة النّظريّة البنائيّة.

ممّا لا شك فيه أنّ أيّ نظريّةٍ مهما اختلفت تسمياتها نلمح أنّها تتأسس وفقًا لأفكارٍ أو اتّجاهاتٍ أو جذورٍ، أو انتماءً إلى منظّرين لها؛ فهي بذلك لم تأتِ على نحوٍ عشوائيٍ وإنّما تبعًا لأطرٍ أو أعمالٍ مهّدت إلى ظهورها.

يعدُّ المنحى البنائي أحدث ما عُرِف من مناحٍ في تدريس العلوم والمعارف، وقد ظهر هذا المنحى نتيجةً لتحوّل رئيسٍ في البحث التّربوي خلال العقدين الماضيين من الزمن، إذ تحوّل التّركيز من العوامل الخارجيّة التي تؤثّر في تعلّم الطالب، مثل: متغيّرات المعلّم والمدرسة والمنهج والأقران وغير ذلك من العوامل، ليتّجه هذا التركيز على العوامل الداخليّة التّي تؤثّر في هذا التّعلّم أي أنّ التّركيز أخذ ينصب على ما يجري بداخل عقل المتعلّم حينما يتعرض للمواقف التعليمية مثل: معرفته السابقة وما يوجد من فهمٍ سابقٍ للمفاهيم، وعلى قدرته على التذكّر، وقدرته على معالجة المعلومات ودافعيّته للتعلّم وأنماط تفكيره وكل ما يجعل التّعلّم لديه ذا معنى.[1]

ممّا سبق إقراره يتّضح لنا أنّ النّظريّة البنائيّة اتّجاهٌ حديث النّشأة لاسيما في مجال التّدريس ويعود ذلك إلى التغيّر الّذي طرأ على البحث التّربوي، فبعدما كان جلّ الاِهتمام منصبًّا على العوامل الخارجيّة (أي الظروف السطحية المحيطة بالمتعلّم) والّتي تدور من حوله، نحو: متغيرات المعلّم والّذي هو العمود الأساسي والمسيّر لعمليّة التعلّم كشخصيته، والمدرسة هي المكان الّذي يتم فيه تعلّم هذا المتعلّم وبيته الثاني أو بيئة التعلّم، إضافةً إلى المنهج باعتباره الطريقة الواجب اتّباعها من طرف المعلّم، ويقصد بالأقران الزملاء أو الأتراب الذين من حوله، لينتقل الاِهتمام بالعوامل الداخلية المؤثرة في تعلم المتعلّم؛ ومعنى ذلك الاِهتمام بالمتعلّم بحدّ ذاته بما يدور في باطنه. وأُعطيت أمثلة على ذلك: ما يحتويه عقله من معارف ومكتسبات موجودة من قبل ومن فهمه للمفاهيم السابقة وبمدى تمكنه وقدرته على التفكير والاِستظهار ومعالجته للمعلومات المعطاة له، إضافة إلى خاصية الدافعية النابعة منه؛ وبمعنى آخر التركيز على كلّ ما يتعلق بداخل المتعلّم بصفةٍ

[1]– نجم عبد الله غالي الموسوي: النظرية البنائية واستراتيجيات ما وراء المعرفة استراتيجية الجدول الذاتي (k.w.l) أنموذجا، دار الرضوان للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2015م، ص23.

خاصّةٍ، وبتعلّمه بصفةٍ عامّةٍ وكلّ ما من شأنه أن يجعل التعلّم الّذي يتبنّاه فيه استفادة ونتيجة يستطيع توظيفها في مختلف المواقف التي يمرّ بها.

وقد اكتسبت النّظريّة البنائيّة شعبيّةً كبيرةً في السنوات الأخيرة على الرغم من أنّ فكرتها ليست حديثةً، إذ يمكن ملاحظة الإتجاهات نحو النّظريّة البنائيّة من خلال أعمال كل من "سقراط" و"أفلاطون" و"أرسطو" الذين تحدثوا جميعاً عن تكوين المعرفة. ولعل جذور المعرفة التاريخية تعود إلى الفيلسوف اليوناني "أفلاطون" الذي يُؤمن بأن المعرفة الشخصية هي معرفة غير موروثة؛ بمعنى آخر أنّ مهمّة المعلّمين تكمن في مساعدة الطلاب على استذكار هذه المعرفة والتذكّر عند "أفلاطون" هو البحث واكتشاف الأفكار (...) كما أن "سقراط" كان يجعل طلابه يستنبطون أفكاره دون أن يقول لهم شيئًا.[1]

ما يمكن استنتاجه مما ورد سابقًا هو أنَّ النّظريّة البنائيّة ليست فكرةً حديثةً بل وُجدت في أعمال الفلاسفة القدماء، وهذا ما ظهر في أعمال الفيلسوفين "أفلاطون" و"سقراط" أولاً من فكرة "أفلاطون" التي تُقِر بأن المعرفة الشخصية هي معرفة غير موروثةٍ، ولمفهومه لمصطلح التَّذكر يتضح أنّ المعرفة لدى الإنسان غير مرتبطة بالوراثة؛ وإنّما فطرية تتعلق بالشخص ذاته مخزونة في أعماقه ومُشَكّلة في فِكره ومحاولة تذكرها وسيلة لِاستخراجها، وللمعلّم دور في تحفيز طلابه على استرجاع ما لديهم من ثروة معرفية واكتشاف ذلك.

أمّا "سقراط" عندما نتمعن في طريقته المعتمدة نجده يترك طلابه يعتمدون على أنفسهم لاكتساب المعرفة، وبطبيعة الحال كلٌ وتفكيره الفردي ومقدرته في استنتاج واستكشاف أفكار معلمه عن طريق عدم إقراره بشيء لهم وهو بذلك يستمع ويفحص ما يدلونه، وهذا دليل على اعتماده على الجانب العقلاني مع طلابه في البحث عن المعرفة؛ فإقرار المعلِّم بما يعرفه من معلومات وما يصب حول موضوع معين يجعل الطلاب لا يستخدمون عقولهم.

ويُنظر إلى النّظريّة البنائيّة من ناحيتين: الفلسفية "Philosophical" والسيكولوجية "Psychological "؛ فمن الناحية الفلسفية هي نظرية معرفية أو نظرية في المعرفة

[1]– زيد سليمان العدوان، أحمد عيسى داود: النظرية البنائية الاجتماعية وتطبيقاتها في التدريس، مركز ديبونو لتعليم التفكير، عمّان، دبي، ط1، 2016م، ص37.

(ابستمولوجيا) Epistemology ، لها مبادؤها وافتراضاتها في هذا الجانب، ومن أبرز منظريها" فان جلاسر فيلد"* Von Glasserfeld ؛ الذي يعتبر واضع اللبنات الأساسية للبنائيّة كنظرية معرفية تمثل (جوهرياً) المعتقدات حول المعرفة التي تبدأ من الحقيقة ثم المفاهيم و كيفية بنائها أما من الناحية السيكولوجية فتعد النّظريّة البنائيّة نظرية التعلم المعرفي (اكتشاف المعرفة) Cognitive Learning لها افتراضاتها ومبادؤها، وفي هذا يعد "جان بياجيه"* (Jean Piaget 1896-1980) مقدم النّظريّة البنائيّة من منظور تعليمي؛ فنظريته في النمو المعرفي "Cognitive Development" والتعلّم المعرفي تعد أساسا للنّظريّة البنائيّة السيكولوجية.[1]

ومن هنا نستنتج أنّ " فان جلاسر فيلد" من بين مؤسّسي النّظريّة البنائيّة من النّاحية الفلسفيّة كنظريّة في المعرفة، وأنّ "جان بياجيه" من منظّري النّظريّة البنائيّة باعتبارها نظرية اكتشاف المعرفة من النّاحية السيكولوجية من منظور تعليمي.

وعلى الرغم من أن الفلسفة الرئيسة تنسب إلى جان بياجيه إلا أن "بستالوتزي"* (1746-1827) قد أتى بنتائج مشابهة قبل أكثر من قرن على ذلك؛ إذ أكد ضرورة اعتماد الطرق التربوية على التطور الطبيعي للطفل وعلى مشاعره وأحاسيسه، وهو بذلك أكد أهمية الحواس كأدوات للتعلم، ونادى بربط مناهج التعليم بخبرات الأطفال التي تتوافق وحياتهم في بيوتهم وبيئاتهم العائلية. [2]

---

[1]- عايش محمود زيتون: النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2007م، ص36،37،38.

* فان جلاسر فيلد: وهو أكبر منظري البنائية المعاصرين وأبرزهم، في عام 1970م قام بتدريس علم النفس المعرفي في جامعة جورجيا حتى تقاعد عام 1987م. يعمل حاليا باحثًا مشاركًا في معهد بحوث الاستدلال العلمي في جامعة ماسوشيش.

* جان بياجيه: هو عالم النفس السويسري، ولد في تاريخ 9 أغسطس من عام 1896م في نوشاتيل سويسرا، وقد كان أول من أجرى دراسة منهجية لاكتساب الفهم لدى الأطفال.

[2]- زيد سليمان العدوان، أحمد عيسى داود: النظرية البنائية الاجتماعية وتطبيقاتها في التدريس، ص38،39.

* بستالوتزي: مربي ومصلح تربوي سويسري، ولد في زيوريخ بسويسرا ويعد من أهم من أسهم في تزويد التربية بأفكار عن الطفولة، وكان رائدًا من رواد الحركة النفسية في التربية، كما يعتبر زعيمًا من زعماء الحركة الاجتماعية في القرن التاسع عشر.

وممّا سبق يتّضح أنّ النّظريّة البنائيّة كاتّجاه ظهر حديثًا، أمّا كفكرة ظهرت عند الفلاسفة القدماء حيث نجد أنّ ركيزة هذا الاتّجاه هي المتعلّم وكيفيّة بناء تعلّماته، إذ اتّخذ تيّارين أحدهما فلسفي والآخر سيكولوجي، ومن بين مؤسّسي النّظريّة البنائيّة " فان جلاسر فيلد"،"جان بياجيه".وأما المدعو "بستالوتزي" فنجد بينه وبين "جان بياجيه" نقطة مشـتركة ألا وهي اهتمامهما بنمـوّ الطفل؛ فـ "بستالوتزي" كما هو موضّح في النّص أعلاه؛ أنّه جعل الطرق التّربوية أساسًا لنموّ الطفل مع مراعاة جوارحه، إضافةً إلى اعتباره أنّ الحواس وسيلة للتعلّم، ودعا كذلك إلى ربط التّعليم بخبرة وحياة الطفل.

المطلب الثاني: مفهوم النّظريّة البنائيّة.

1- تعريف النّظريّة (لغةً واصطلاحًا)

أ- لغـــــةً

من المعلوم أنّه عند الحاجة لإيجاد معنى لغوي لكلمة أو مصطلح ما لابد من العودة إلى البحث في المعاجم أو التعريفات التي تتوفر فيها وفيما يلي تتمحور المعاني التي تتضمنها لفظة "النظرية".

ورد في معجم لسان العرب لابن منظور (ت711هـ) ما يلي:

(نظر): النَّظَر: حِس العين، نَظَره يَنْظُره نَظَراً ومَنْظَرًا ومَنْظَرة ونَظَر إليه. والمَنْظَر: مصدر نَظَر (...) وتقول نَظَرت إلى كذَا وكذا مِن نَظَر العين ونَظَر القلب.[1]

وجاء في معجم مقاييس اللغة لابن فارس (ت395هـ) في (باب النون والظاء و ما يثلثهما) مادة (نَظَرَ) تعني: النون والظاء والراء أصل صحيح يرجع فروعُه إلى معنى واحد وهو تأمُّلُ الشيء ومعاينتُه، ثم يُستعار ويُتَّسَع فيه. فيقال: نظرت إلى الشيء أنظُر إليه، إذا عاينْتَه (...) ويقولون نَظَرْتُه أي انتظرته. وهو ذلك القياس، وكأنه ينظر إلى الوقت الذي يأتي فيه.[2]

---

[1]-ابن منظور: لسان العرب، مادة (ن ظ ر)، أدب الحوزة، إيران، مج5، (د.ط)، 1984م- 1405هـ، ص215.

[2]- ابن فارس: مقاييس اللغة، مادة (ن ظ ر) (باب النون و الظاء و ما يثلثهما)، تح: عبد السلام محمد هارون، دار الفكر، بيروت، ج5، (د.ط)، 1979م-1399 هـ، ص444.

أمّا في المعجم الوسيط لنخبة من اللغويين (1429هـ) وردت مادة(نَظَرَ) بالمعاني التالية:

(نَظَر) إلى الشيء – نَظَرًا، ونَظْرًا: أبصره و تأَمَّلَه بعينه. وفيه تدبَّر وفكَّر. يقال: نظر في الكتاب ونظر في الأمر(...).أَنْظَرَ الشيءَ أَخَّرَه وأهمله. وفي التنزيل العزيز:

{قَالَ رَبِّ فَأَنْظِرْنِي إِلَى يَوْمِ يُبْعَثُونَ} (سورة الحجر، الآية: 36). (...) النَّظَرُ: البَصَرُ والبصيرة ويقال في هذا نَظَرٌ: مجال للتفكير لعدم وضوحه.(...) (النَّظَرِيَّة): قضية تثبتُ ببرهان(...).(ج) نظريَّات.[1]

نستنتج مما جاء في المعاجم سابقة الذكر أن النظرية في معناها المعجمي هي كلمة مشتقة من الفعل الثلاثي" نَظَر" الذي يعني التأمل في الشيء والتمعن فيه ومعاينته.

ب- اصطلاحًا

يمكن النظر إلى النظرية (بالمفهوم العام) على أنّها مجموعة من القواعد والقوانين التي ترتبط بظاهرة ما، بحيث ينتج عن هذه القوانين مجموعة من المفاهيم والافتراضات والعمليات التي يتصل بعضها ببعض لتؤلف نظرة منظمة ومتكاملة حول تلك الظاهرة ويمكن أن تستخدم في تفسيرها والتنبؤ بها في المواقف المختلفة؛ فهي تشكل مجموعة من الإفتراضات التي تتألف من البناءات المحددة لتوضح العلاقات المتداخلة بين العديد من المتغيرات ذات العلاقة بظاهرة معينة سعيًا وراء تفسيرها. وفيما يلي عرض لبعض تعاريف النظرية: [2]

1-تعريف كير لنجر(Ker linger,1986): "النظرية هي عبارة عن مجموعة من البناءات والإفتراضات المترابطة التي توضح العلاقات القائمة بين عدد من المتغيرات وتهدف إلى تفسير ظاهرة والتنبؤ بها."أي أنّ النّظريّة حسب "كير لنجر" تضم جملة من المفاهيم والإفتراضات المتصلة مع بعضها الهادفة إلى تفسير ظاهرة ما أو توقعها.

2-تعريف روز (Rose) : "النظرية كل متكامل من المصطلحات والافتراضات تتصل بموضوع معين يشتق منها عدد من الفروض المحددة والقابلة للاختبار." أي"روز" يشير

[1]- ابراهيم أنيس وآخرون: المعجم الوسيط، مادة (نظر)، مجمع اللغة العربية مكتبة الشروق الدولية، القاهرة، مصرط4، 2008م، ص931، 932.

[2]- عماد عبد الرحيم الزغول: نظريات التعلم، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2010م، ص26.

إلى أنّها عبارة عن جمع بين العناصر لتشكيل وحدة كلية تخص موضوع ما تتفرع منها فرضيات محددة تخضع للتجربة.

أما "الزيات" فيرى أن: النظرية هي مجموعة من المحددات المرتبطة التي تحاول شرح أو تفسير ظاهرة ما، مع اقتراح الأساليب التي يمكن من خلالها التحكم في هذه الظاهرة..وهذه المحددات اصطلح على تسميتها فروضا وهي منطقيا يرتبط كل منها بالآخر.[1] أي بيَّن أنها مجموعة من المحددات أطلق عليها فروض مرتبطة فيما بينها بشكلٍ عقلانيٍ.

نستنتج من التعريفات السابقة أن النّظريّة في معناها الإِصطلاحي هي عبارة عن مجموعة من الآراء والإِفتراضات، أو القوانين والقواعد المتعلقة بظاهرة أو موضوع ما بغية تفسيرها أو بناء توقعات لما سيحدث في المستقبل.

2- تعريف البنائيّة (لغةً واصطلاحًا)

بعدما تم تقديم التعاريف اللغوية والاصطلاحية للفظة "النّظريّة" سنركز أيضًا في هذا الجزء على رصد تعاريف للفظة "البنائيّة" من الناحتين اللغوية والاصطلاحية .

أ- لـــــغةً

أ-1-الدلالة المعجمية:

جاء في معجم لسان العرب لابن منظور(ت711هـ) في مادة (بني) المعاني التالية:

البَنْيُ: نقيض الهدم، بَنَى البَنَّاءُ البِنَاءَ بَنْيًا وَبِنَاءً وَبِنًى، مقصور، وبُنْيَانًا وبِنْيَةً وَبِنَايَةً وابْتَنَاه وبَنَّاه.(...) والبناءُ: المَبْنِيُّ، والجمع أَبْنِيَةٌ، وأَبْنِيَاتٌ جمعُ الجمع(...) والبَنَّاءُ: مُدَبِّرُ البُنيان وصانعه.(...)، والبِنْيَةُ والبُنْية: ما بَنَيْتَهُ، وهو البِنَى والبُنَى.[2]

[1]- فتحي مصطفى الزيات: سيكولوجية التعلم بين المنظور الارتباطي والمنظور المعرفي، دار النشر للجامعات القاهرة، ط2، 2004م، ص49.

[2]- ابن منظور: لسان العرب، مادة (بني)، أدب الحوزة، إيران، مج 14، (د.ط)، 1984م، ص93،94.

وجاء في المعجم الوسيط لنخبة من اللغويين في مادة (بنى) ما يلي:
(بَنَى) الشيء بَنْيًا وبِنَاءً، وبُنْيَانًا: أقام جدارَه ونحوه، يقال. بنى السفينة، وبَنى الخباء. واستعمل مجازًا في معانٍ كثيرة، تدور حول التأسيس. التنمية، يقال: بنى مجده (...) وبنى الطعامُ جسمه وبنى على كلامه: احتذاه واعتمد عليه.[1]
وقد وردت كلمة بنيان في القرآن الكريم في أكثر من موقع فيه، قال الله تعالى: {فَقَالُوا ابْنُوا عَلَيْهِمْ بُنْيَانًا رَّبُّهُمْ أَعْلَمُ بِهِمْ} (سورة الكهف، الآية: 21). وقوله تعالى: {الَّذِي جَعَلَ لَكُمُ الْأَرْضَ فِرَاشًا وَالسَّمَاءَ بِنَاءً} (سورة البقرة، الآية: 22).

أ-2-الدلالة الاشتقاقية:

تشتق كلمة البنائية (constructivism) من البناء (construction) أو البنية (structure)، والتي هي مشتقة من الأصل اللاتيني (struere) ؛ بمعنى الطريقة التي يقام بها مبنى ما[2].

ويقول" زكريا ابراهيم" (ت1976م) أن المعنى الإشتقاقي لهذه الكلمة بادى الوضوح: لأنها تنطوي على دلالة معمارية ترتد بها إلى الفعل الثلاثي: (بنى، يبني، بناء، وبناية، وبنية). وقد تكون " بنية " الشيء في العربية هي " تكوين "، ولكن الكلمة قد تعني أيضًا «الكيفية التي شيّد على نحوها هذا البناء أو ذاك»[3].

إذن، نستنتج من التعريفات السابقة أن لفظة "البنائيّة" من حيث ورودها في المعاجم فهي تعني البناء والتأسيس والتنمية، أما من حيث دلالتها الإشتقاقية فهي مشتقة من الفعل الثلاثي "بَنَى" والذي يقارب نفس المعنى الذي يحمله الفعل "كَوَّنَ".

---

[1]- ابراهيم أنيس وآخرون: المعجم الوسيط، مادة (بنى)، مجمع اللغة العربية مطابع الدار الهندسية، القاهرة، مصر، ج1، ط3، 1985م - 1405هـ، ص74.

[2]- زيد سليمان العدوان، أحمد عيسى داود: النظرية البنائية الإجتماعية وتطبيقاتها في التدريس، ص33.

[3]- زكريا ابراهيم: مشكلة البِنْية أو أضواء على البِنيوية، مكتبة مصر، الفجالة، (د.ط)، 1990م، ص29.

ب- اصطلاحًا

بشكل عام البنائيّة هي اتجاه فلسفي يؤكد على أن التلميذ هو من يقوم ببناء معرفته الجديدة بنفسه؛ من خلال ما يملكه من مفاهيم ومعارف ومكتسبات قبلية وخبرات سابقة لها الأثر الكبير في إثراء بنيته المعرفية وتوسيع دائرة فهمه للقضايا العلمية المختلفة.[1]

ويمكننا أن نقول : إن البحث عن معنى أو تعريف محدد للبنائية constructivism يعدّ في حد ذاته إشكالية عويصة...، حيث نعلم أنّ المعاجم الفلسفية والنفسية والتربوية قد خلت من إشارة لمادة البنائية (..) وإن ثمة احتمالات ثلاثة نطرحها في محاولة تفسيرنا لعدم تناول تعريف محدد لها: [2]

أولها: إن لفظة "البنائيّة" تعدّ جديدة نسبيًا في الأدبيات الفلسفية والنفسية والتربوية وعليه فهي كغيرها من مصطلحات العلوم الإنسانية قد تحتاج لسنواتٍ عدة قبل أن تستقر على معنى محدد لها وربما لن تستقر عليه...

ثانيًا: إن منظري البنائية ليسوا بفريق واحد، ولكنهم عدة فرق ومن ثم فليس هناك إجماع فيما بينهم ولا تعريف محدد لها.

ثالثًا : إن منظري البنائية قد قصدوا ألا يعرفوها "لحاجة في نفس يعقوب " فربما آثروا أن يتركوا الأمر لكل منا ليكون معنى محددا لها في ذهنه.

جملة القول فيما تقدّم قوله أنّنا نلحظ عدم توفر تعريف محدد للبنائية وذلك لأسباب منها حداثة اللفظة في الأدبيات والمعاجم المختلفة، إضافةً إلى عدم اتّفاق منظريها على تعريفٍ مضبوطٍ خاصٍ بها، أو لعلّهم تعمّدوا فعل هذا لكي يتفرد كلّ واحد منا بتعريف خاص لها في عقله، ولكن نجد مجرد تعريف عام لها يتمثل في أنها تُعنى بالتلميذ؛ الذي تراه هو الذي يبني معرفته الجديدة اعتمادا على ما يملكه من مكتسبات وخبرات لها الدور الفعال في تزويده بالمعارف والفهم الذي يؤهله لتأسيس مفاهيم وتعلمات خاصة به في مختلف القضايا ذات الطابع العلمي.

---

[1]- بوختالة مصطفى: النظرية البنائية للتعلم: من النشأة إلى الرؤية التحليلية النقدية، مجلة الباحث – المدرسة العليا للأساتذة الشيخ مبارك الميلي – بوزريعة، الجزائر، مج12، العدد3، 2020م، ص 144،143.

[2]- حسن حسين زيتون، كمال عبد الحميد زيتون: التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية، عالم الكتب، (د.م) ط1 2003م، ص 18،17.

3- تعريف النظرية البنائية:

نظرًا لما تمت الإشارة إليه في سابق الحديث بعدم وجود تعريف محدد للبنائية آل ذلك إلى اختلاف منظري هذه النظرية في تقديم تعاريف لها وفيما يلي رصد لبعض من هذه التعاريف:

ذكر"عايش محمود زيتون" أن المعجم الدولي للتربية (IDE 1977) يعرفها بأنها: رؤية في نظرية التعلم ونمو الطفل، قوامها أن الطفل يكون نشطا في بناء أنماط التفكير لديه؛ نتيجة تفاعل قدراته الفطرية مع الخبرة.[1]

ويذكر"ناصربن حمد العويشق" (1423هـ) أنّ "كانيل وريف" (Cannell/Reiff1994) يعرفانها بأنها: ابستمولوجيا (علم المعرفة)، وهي نظرية تعلم تقدم شرحا لطبيعة وكيفية تعلم الفرد كما أن الأفراد يبنون معارفهم ومفاهيمهم الجديدة من خلال التفاعل بين معارفهم السابقة ومعتقداتهم وأفكارهم مع النشاطات التي يقومون بها.[2]

كما أشار أيضًا إلى تعريف " بيلت " (Billett,1996) الذي يرى أن النظرية البنائية تقوم على فكرة أنه توجد دوافع فطرية لدى الفرد لفهم العالم من حوله وبدلا من أن يستحوذ أو يستقبل بسلبية المعرفة المستهدفة الجديدة، يبني المتعلمون المعرفة بفاعلية عن طريق تكامل المعلومات الجديدة والخبرات مع ما فهموه في السابق، كما يقومون بتعديل وتفسير معارفهم السابقة لتتوافق مع المعرفة الجديدة.[3]

أما " جلاسر" (Glaserfeld 1988) فيرى أن البنائية عبارة عن نظرية معرفية تركز على دور المتعلم في البناء الشخصي للمعرفة.[4]

---

[1]-عايش محمود زيتون: النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم، ص36.

[2]- ناصر بن حمد العويشق: النظرية البنائية وتطبيقاتها في التعليم والتعلم، دار القلم، الرياض، (د.ط)، 1423هـ ص3.

[3]- المرجع نفسه، ص3.

[4]- المرجع نفسه، ص3.

وحسب كل من " زيد سليمان العدوان وأحمد عيسى داود " فالنظرية البنائية فلسفة تربوية تعني بأن: المتعلم يقوم بتكوين معارفه الخاصة التي يخزنها بداخله فلكل شخص معارفه الخاصة التي يمتلكها وأن المتعلم يكون معرفته بنفسه إما بشكل فردي أو مجتمعي بناء على معارفه الحالية وخبراته السابقة، حيث يقوم المتعلم بانتقاء وتحويل المعلومات وتكوين الفرضيات واتخاذ القرارات معتمدا على البنية المفاهيمية التي تمكنه من القيام بذلك.[1]

نستخلص من كل النصوص أعلاه والتي تدور حول مصطلح "النّظريّة البنائيّة" أنَّها تُجمِع على فكرة مفادها "أن الطفل يبني معرفته بنفسه وفقًا لقدراته وخبراته"، وهذا ما أكّده "جلاسر" والمعجم الدولي للتربية، وهذا الأخير بدوره يتفق مع "كانيل" و"ريف" في نقطة كونها نظرية في التعلم. إضافة إلى ذلك نرى أن كل من "كانيل" و"ريف" يصنِّفانها على أنَّها علم المعرفة تؤكد على أن الأطفال يبنون معارفهم من خلال الربط بين مكتسباتهم القبلية وأفكارهم مع ممارساتهم اليومية.

وحسب "بيلت" فإن النّظريّة البنائيّة تتجلى في امتلاك الفرد لدوافع تُمكِّنه من فهم ما يحيط به، حيث يقوم بدمج معارفه القديمة مع الجديدة ثم التوصل إلى بناءات متكاملة، أما ما ورد لدى "زيد سليمان العدوان" و"أحمد عيسى داود" فإنَّ المعرفة موجودة داخل المتعلم وكل شخص ينفرد عن غيره في ما يحتويه مخزونه المعرفي والمفاهيمي وهو المسؤول على تكوين معارفه إما بصورة فردية أو بصورة اجتماعية .

المطلب الثالث: مبادئ النّظريّة البنائيّة وافتراضاتها

1-المبادئ:

استنادًا إلى ما تم التحدث فيه عن نشأة النّظريّة البنائيّة، وتقديم تعريفات لها وجب بعد ذلك التطرق إلى أهم المبادئ والافتراضات التي قامت وتركزت على إثرها، علماً أن كل مبدأ وافتراض يحمل في طياته معنىً وصورةً مفادها إعداد تعليم قوامه تكوين المتعلم

[1]- زيد سليمان العدوان، أحمد عيسى داود: النظرية البنائية الإجتماعية وتطبيقاتها في التدريس، ص34.

وبنائه على القدر المطلوب. إذ نجد أنّ البنائية ترتكز على عدد من المبادئ الأساسية والتّي حُدِدت كما يلي:[1]

1- معرفة المتعلم السابقة هي محور الارتكاز في عملية التعلم؛ وذلك كون الفرد (المتعلم) يبني معرفته في ضوء خبراته السابقة؛ أي أنَّ ركيزة المتعلم في عملية التعلم هي معرفته السابقة.

2- إنَّ المتعلم يبني معنى لما يتعلمه بنفسه بناءً ذاتيًا، حيث يتشكل المعنى داخل بنيته المعرفية. بمعنى أنَّ المعنى يتشكل في ذهن المتعلم اعتمادًا على ذاتيته. (من خلال التراكيب الموجودة في ذهنه).

3- لا يحدث تعلّم ما لم يحدث تغيير في بنية الفرد المعرفية، حيث يُعاد تنظيم الأفكار والخبرات الموجودة بها عند دخول معلومات جديدة؛ أي أنَّه عند وصول معلومات جديدة إلى ذهن المتعلم تجري في العقل مجموعة من التغيرات على المخزون المعرفي له، فيتم فيه تنظيم الأفكار والمعلومات وتعديلهما.

4- أن يتقلص دور المعلم Teacher Role مقارنة بأدوار (الطلاب) المتعلمين، ويؤول ذلك إلى إحداث تغيرات في أدوار كل من المعلم والمتعلمين، فيصبح المتعلم العنصر الأساسي في العملية التعليمية.

5- يجب أن يتم تبادل الأفكار بين المتعلمين (الطلبة) مع أقرانهم أو زملائهم في المجموعة؛ يعني ذلك وجوب إنشاء علاقات بين المتعلمين من خلال التعاون والحوار فيما بينهم.

وأورد أيضًا " **الدكتور عبد الله غالي الموسوي** " مبادئ هذه النظرية وهي كـالآتي:

المبدأ الأول : ارتباط التعليم بحاجات الطلاب واهتماماتهم

يرتبط هذا المبدأ بجوهر بناء المعرفة، حيث تتفاعل الخبرة الجديدة مع البناء المعرفي للمتعلّم فالطالب ينظم عالمه في تكوينات أو بناءات ذات معنى يدرك العالم من خلالها، ولذلك فالطالب يحمل إلى المدرسة كل خبراته السابقة الشخصية والتعليمية، فهي رصيده

[1]- عايش محمود زيتون : النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم، ص44،45.

الذي تكتسب الخبرات الجديدة من خلالها معناه. إنَّ مبدأ البنائيّة في تقديم قضايا تُهِم الطلاب وتناسب حاجاتهم يُثير تساؤلاً هامًّا: هل يدرس الطالب ما يناسب حاجاته في الحاضر أم في المستقبل، إنَّ حل هذه الإشكالية يتطلب مرونة وخيال، يساعد على التوصل للمحتوى والأسلوب الذي يناسب حاجات المتعلم الحاضرة، والذي يعد نواة يبنى عليها لتساعده وتناسب حاجاته في المستقبل ومن هنا يجب تصميم مهام التعلم بما يسمح للطالب بالتأمل والخيال وتعدد الرؤى واختبار مصداقية ما يتعلمه. وتوظيف الآليات التي تساعده على فهم العلاقة بينما يدرس هو عالمه الفعلي.[1]

المبدأ الثاني :بناء المقررات حول مفاهيم أساسية كلية

حين تقدم المفاهيم الكلية يصل المتعلم للمعنى من تحليلها إلى جزئيات وأثناء التحليل يدرك المتعلم العلاقة بين المفهوم الكلي الذي بدأ منه والجزئيات التي توصل إليها بالتحليل، وفي هذا التحليل خلق بناء جديد وفهم جديد للمفهوم الكل والجزئيات، على عكس ما يحدث حين يقدم المعلم جزئيات منفصلة يجد المتعلم صعوبة في إدراكها إدراكا كليا. [2]

المبدأ الثالث: تشجيع الطلاب على التعبير عن آرائهم

إنّ سعي المعلم لفهم رؤية الطالب لنفسه ولعالمه مبدأ أساسي في النّظريّة البنائيّة –حيث لا تنفصل الخبرات الجديدة عن الخبرات القائمة – ويُوظِف البنائي هذا الفهم في إثارة دافعية الطلاب للتعلم وفي تصميمه للمهام التعليمية، وبدون هذا الفهم يُحوِّل المعلم الطلاب إلى كتلة واحدة أو قالب سواء في تدريسه لمادته أو لتوقعاته لأدائهم، مما يحرم الكثيرين منهم من فرص التميز، وقد يعرض الكثير منهم لمخاطر صعوبات التعلم أو

[1]– نجم عبد الله غالي الموسوي: النظرية البنائية واستراتيجيات ما وراء المعرفة استراتيجية الجدول الذاتي(k.w.l) أنموذجًا، ص62.

[2]– المرجع نفسه، ص63.

التخلف الدراسي حيث يتفاوت الطلاب في قدرتهم على التواؤم للنموذج الواحد الذي يفرضه المعلم.[1]

المبدأ الرابع : تطويع المقرر لإمكانات الطلاب العقلية والوجدانية والاجتماعية

تنشط عمليات التّعليم والتعلّم حين تتواءم متطلبات النجاح في المقرّر التّعليمي مع إمكانات الطّلاب، وهذا يعني وجود علاقة بين متطلبات المقرّر وما يحمله الطّالب من خبرات واستعدادات. ولذلك فإن هذا المبدأ يعني مسؤولية المعلّم عن تطويع المقرر تبعًا لحاجات الطلاب، بحيث يخاطب ما لديهم من خبرات واتجاهات وتوقعات، فإن أخفق المعلّم في تحقيق هذا المبدأ فقد أفرغ المقرر من معناه بالنِّسبة للطّلاب وحوله إلى عبء ثقيل[2].

المبدأ الخامس : دمج قياس التّعلّم داخل عملية التدريس

القياس التربوي عنصر أساسي في عملية التعليم والتعلم، حتى إن هناك من يرى أن القياس مدخل لإصلاح التعليم وهذا صحيح، ولكن أي قياس، إذا استبعدنا بعض الاجتهادات الفردية أو بعض التجديد فإننا نجد أن القياس يأتي بعد انتهاء المعلم والمتعلم من وحدة تعليمية أو أكثر بهدف الاطمئنان إلى أن الطالب قادر على الإجابات الصحيحة التي تضمن له النجاح وفي هذه الحالة يتراجع التفكير بكل صوره وتصبح المعلومة الجاهزة هي الهدف الأعلى للمعلم والمتعلم، وهذا يتناقض مع البنائيّة التي توجه عملية التّعليم والتعلّم لتعديل وتطوير البناء المعرفي للطّلاب من خلال التفاعل مع الخبرات التعليمية الجديدة. ويهدف القياس البنائي لتقدير مدى فهم المتعلّم لعالمه، ومدى تمكنه من تعديل وإعادة تنظيم خبراته السابقة نتيجة لتفاعله مع خبرات جديدة. والقياس البنائي له وظيفة تشخيصية؛ حيث يستخدم المعلّم القياس للتّعرف على أوجها لقوة والقصور في فهم المتعلم لخبرات التعلم الجديدة وتنظيمها في بنائه المعرفي، ومن هذه الوظيفة التشخيصية يضع المعلم خطته لتناسب حاجات المتعلم؛ فالقياس البنائي لا يهدف

---

[1]– نجم عبد الله غالي الموسوي: النظرية البنائية واستراتيجيات ما وراء المعرفة استراتيجية الجدول الذاتي(k.w.l) أنموذجًا، ص63.

[2]– المرجع نفسه، ص63، 64.

إلى تصنيف الطّلاب أو ترتيبهم، إنما يهدف إلى تعميق فهمهم لعالمهم من خلال التّعرف على أوجه القوة والقصور لديهم.[1]

استخلاصًا لما سبق نتوصل إلى النتائج التالية:

- المبدأ الأول: ينصّ على وجوب تناسب التّعليم مع حاجات المتعلّم وميولاته، والربط بين واقع الطّفل المعاش والدّروس التي يتناولها؛ فمن خلال هذا الربط يتم تسهيل عملية التعلّم بالنسبة للمتعلّم.
- المبدأ الثاني: ينصّ على البدء في التّعلّم من الكل انتقالاً إلى الجزء، من خلال تفكيك وتحليل الكلّيات للوصول إلى الجزئيّات التي تُكوِّن معنى يبرز العلاقة بين الأجزاء فيما بينها ويَفهَم المتعلّم الطريقة التي تركبت على ضوئها.
- المبدأ الثالث: وُضِع كي يبرز مدى أهمية معرفة المعلم لوجهة نظر المتعلّم ليُدرِك ما يدور في باطنه اتجاه ذاته ومحيطه الخارجي، لكي يتمكن من معرفة مواطن القوة والضعف عنده ومن ثم معالجة مواطن الضعف وتحفيزه وتشجيعه ليغرِس لديه رغبة التعلم ويُصمم مهامه وفقاً لما تقتضيه متطلبات وإمكانات المتعلّم.
- المبدأ الرابع: يدعو إلى ضرورة تلاؤم حاجيات المتعلّمين وإمكاناتهم مع ما يدرسونه من حيث أن المعلم يتعامل معهم وفقاً لقدراتهم لكي يكون هنا تبسيط للمقرر والأهداف المسطّرة.
- المبدأ الخامس: لابد من توفير عامل القياس في التّعليم ليس بهدف التمييز والتفرقة بين المتعلّمين وإنّما بهدف تدارك الأخطاء التي يقعون فيها وإعدادهم إعدادًا سليمًا.

2- الافتراضات:

تستند النّظريّة البنائيّة إلى افتراضات تتمثل في:

1- التّعلم عملية بنائية Constructive Process:

والمقصود بها أن المعرفة تتكون من التراكيب المعرفية السابقة حيث يبني المتعلم خبراته للعالم الخارجي من خلال رؤيته من الأطر أو التراكيب المعرفية التي لديه، حيث ينظم

[1]- نجم عبد الله غالي الموسوي: النظرية البنائية واستراتيجيات ما وراء المعرفة استراتيجية الجدول الذاتي(k.w.l) أنموذجًا، ص 64،65.

ويفسر خبراته مع العالم المحسوس المحيط به.[1] نحو: تشجيع الطلبة على ربط ما دار عن بعض القضايا أو الموضوعات من حديث بما لديهم من معلومات أو معارف أو خبرات تعلمية أو حياتية سابقة؛ لأن ذلك يُسهم في إنجاح عملية ما يسمى بانتقال أثر التعلم Transfer of Lerning، مما يجعل الطالب يتعلم بشكل أسرع وأسهل، فينتقل بالتالي من السهل إلى الصعب ثم إلى الأكثر صعوبة، وما دام قد تم بالفعل ربط المعلومات الجديدة بالسابقة لدى المتعلم، فإنه يعمل على بناء ما هو جديدعليها، وغالبا ما يكون هذا الجديد أكثر عمقاً، بعد أن يستفسر الطالب عن جوانبه المختلفة، وربما يعود إلى بعض المراجع والدوريات العلمية ذات الصلة حتى يتوسع عن جوانب الموضوع أو القضية المطروحة، وقد يحاور الطالب أو يناقش زملاءه أو معلمه معتمداً على ما لديه من معارف سابقة عن القضية أو المسألة، ويستمع في الوقت نفسه إلى ما يقوله الآخرون مستوعباً لما يقال، ومحللاً لجوانبه المختلفة ومنتقداً لما يطرح أحيانا حتى يحصل على رد الفعل من الزملاء كي تكتمل الصورة الملائمة لديه.[2]

2- التّعلم عملية نشطة: ويعني ذلك أن يبذل المتعلم جهدًا عقليًا للوصول لاكتشاف المعرفة بنفسه ويتم ذلك عندما يواجه مشكلة ما، فيقوم في ضوء توقعاته باقتراح فروض معينة لحلها ويحاول أن يختبر هذه الفروض، وقد يصل إلى النتيجة (معرفة جديدة)، غير أنه قد يراجع هذه النتيجة محاولاً فرض فروض جديدة أخرى وهكذا. ويرى البنائيّون أنه لكي يكون النشاط تعليميًا لابد أن يكون بنائيًا؛ أي يبني المتعلم المعرفة بنفسه.[3] على سبيل المثال: تحديد بضع دقائق لكتابة بعض ما ورد من نقاط سابقة فمن بين وسائل تشجيع الطلبة على التعلم النشط قيام المعلم بتحديد دقائق معدودة لكتابة بعض النقاط أو الأفكار أو الآراء أو المعلومات التي وردت في المناقشة السابقة من جانبهم حتى يتم التأكد بأنهم ما زالوا يتذكرون أهم ما دار من حديث من جهة، ويتعودون على مهارة

---

[1]- عصام حسن الدليمي: النظرية البنائية وتطبيقاتها التربوية، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1 2014م ص54.

[2]- جودت أحمد سعادة وآخرون :التعلم النشط بين النظرية والتطبيق، دار الشروق، عمان، الأردن، ط1، 2011م، ص7 8،79.

[3]- المرجع السابق، ص54.

تلخيص المعلومات بطريقة سليمة منجهة ثانية، بحيث يرجعون إلى ما يكتبون مستقبلا إذا ما طلب منهم المعلم ذلك بسرعة فائقة، وذلك للاطلاع عليه وربطه بما يرغبون في تعلمه لاحقاً[1].

3- التّعلم عملية غرضيّة التوجه: يقصد بذلك أنَّه لكي تكون عملية التعلم عملية بنائية نشيطة يجب أن تكون غرضيّة التوجه؛ فالتعلم في رأي البنائيين تعلم غرضي يسعى خلاله الفرد لتحقيق أغراض معينة تسهم في حل المشكلة التي يواجهها أو تجيب عن أسئلة محيرة لديه، أو ترضي نزعة ذاتية داخلية لديه نحو تعلم موضوع ما، وهذه الأغراض هي التي توجه أنشطة المتعلم وتكون بمثابة قوة الدفع الذاتي له، وتجعله مثابراً في تحقيق أهدافه.[2] ولتوضيح فكرة غرضية التعلم نتأمل حال طفلين في طريقهما للمدرسة في يوم ممطر لاحظ أحدهما وجود عدة ألوان تصدر من بقع الزيت الطافية على سطح مياه المطر فنبه زميله لذلك المشهد فما كان من الآخر إلا أن رد عليه قائلا لا عليك فتلك الظاهرة تحدث كثيرا كلما نزل المطر إلا أن الأول لم يقتنع بالإجابة ومن ثم حاول البحث عن تفسير الظاهرة وبدأ في إجراء مجموعة من الأنشطة محاولا الوصول لإجابة مقنعة بقدر الإمكان، فهل نتوقع أن يقوم الطفل بتلك الأنشطة ما لم يكن لديه غرض يسعى لتحقيقه ألا وهو البحث عن تفسير لهذه الظاهرة، وجدير بالذكر أن مبدأغرضية التعلم لدى البنائيين يؤكد أهمية تحديدنا لأغراض التعلم واهتماماته واحتياجاته.[3]

4-تتضمن عملية التعلم إعادة بناء الفرد لمعرفته من خلال عملية تفاوض اجتماعي مع الآخرين

أي أن الفرد لا يبني معرفته عن معطيات العالم التجريبي المحيط به من خلال أنشطته الذاتية معها فقط، والتي يكون من خلالها معان خاصة بها في عقله فحسب، وإنما قد يتم من خلال مناقشة ما وصل إليه من معان مع الآخرين، وذلك من خلال تفاوض بينه وبينهم.ومن ثم فقد يعدل الفرد الواحد هذه المعاني من خلال تفاوضه على معنى هذه

[1]- المرجع السابق، ص83.

[2]- المرجع نفسه، ص54.

[3]- حسن حسين زيتون، كمال عبد الحميد زيتون : التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية،ص99.

الظواهر .[1]نأخذ مثالاً توضيحيًا على ذلك، كأن يشجّع المعلم كلّ طالب على مناقشة زميله في إحدى الأمور أو النقاط السابقة وما أن يتكون لهما رأي موحد أو وجهة نظر متقاربة، حتى يشجعهما على التحاق كل واحدٍ منهما في مجموعة أخرى أكثر حجمًا، كي ينقل إلى أفرادها ما توصل هو مع زميله بشأنها ويستمع المعلم في الوقت ذاته إلى ما توصلت إليه المجموعة الأكبر حجمًا من قرارات أو حلول حيث يمكن أن يدور النقاش الجديد بناءًا على ما توصل إليه كل طرفٍ، وتحديد نقاط الشبه وجوانب الاختلاف في الآراء، مع كيفية الوصول إلى الاتفاق العام حول القضية المطروحة للنقاش على أن يتم كل ذلك تحت إشراف المعلم وتوجيهه.[2]

ممّا سبق نجد أن النّظريّة البنائيّة تعتمد على عدة افتراضات محورها المتعلم وكيفية بناء تعلماته إذ أنه يربط معلوماته الجديدة بالسابقة بالإضافة إلى تعلمه من خلال حل المشكلات والخبرات والظروف التي مرت عليه؛ حيث يُنمي قدراته ويعتمد على نفسه في اكتساب واكتشاف معارفه.

المطلب الرابع: دور العناصر التعليمية من منظور النظرية البنائية

ما يجدر الإشارة إليه قبل التعمق في عرض أدوار كل من المتعلم والمعلم والبيئة الصفية هو أن كل عنصر منهم يملك أهمية ودور منفرد وعظيم يُنفذه، والهدف الأساسي الذي يجمعهم هو تطبيق وإتمام العملية التعليمية على أتم وجه وتعميم الفائدة من كل النواحي؛ فالمتعلم هو الركيزة التي تتمحور حولها هذه العملية والهادف إلى تكوين ذاته، والمعلم هو المساعد والميسر لتعلم هذا المتعلم، أما البيئة الصفية فهي مجموعة الأجواء المساعدة والموفِّرة لاكتساب التعلم. وفيما يلي رصد لأدوار كل منهم وفقا لما جاء في النّظريّة

[1] – عصام حسن الدليمي: النظرية البنائية وتطبيقاتها التربوية، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط 1 2014م، ص55.

[2]– ينظر: جودت أحمد سعادة وآخرون : التعلم النشط بين النظرية والتطبيق، ص84.

البنائيّة وما تطمح إليه بدءًا بالمتعلم المسؤول عن بنائه لتعلماته بنفسه ثم المعلم الموجه لهذه التعلمات تليهما البيئة الصفية الموفِّرة لمتطلبات التعلم.

1- دور المتعلّم:

- المتعلّم النشيط: وهو المتعلّم الذي يقوم بدور فعّال ليكتسب المعرفة ويفهمها معتمدا على ذاته أي يجب أن يكون دور المتعلم إيجابيًا فهو يطرح الأسئلة ويناقش ويناظر ويفترض ويبحث بدلًا من أن يستمع ويقرأ .

2- المتعلّم الاِجتماعي: وهو المتعلّم الذي يبني المعرفة وسط مجموعة من الأقران ويتبادل معهم المعلومات والأفكار ويتجادل حتى يصل إلى حلول مع إثبات صحتها.

3- المتعلّم المبدع: وهو المتعلّم الذي يعيد بناء المعرفة وينظم الموقف التعليمي تنظيمًا جديدًا للوصول إلى اكتشافات جديدة [1].

إذن، نخلُص مما سبق أن للمتعلم ثلاثة أدوار أساسية يتقمصها؛ فالدور الأول يغلب عليه طابع النشاط الذي يُميزه حبُّه لطرح الأسئلة والمناقشة فيكون ايجابياً حيوياً بدلاً من أن يستقبل المعلومات فقط فيكون سلبيًا، أمَّا الدور الثاني فيغلب عليه الطابع الاِجتماعي؛ بحيث يؤثر ويتأثر رفقة زملائه، وأخيرًا الدور الثالث الغالب عليه طابع الإبداع؛ الذي يظهر فيه جهد المتعلم في إعادة تشكيل معرفته. حيث إن دور المتعلم البنائي يمكن تقسيمه إلى قسمين على النحو الآتي[2]:

1- الجانب النظري: يتميز دور المتعلّم داخل الفصل الدراسي بما يأتي :

- مناقشة مشكلة مرتبطة بالمنهج المعَد مسبقاً داخل الفصل.

- المتعلّم فعال بدوره داخل الفصل البنائي عن طريق مناقشة أفكاره ومشكلاته دون تدخل المعلم.

- للمتعلّم حرية الإجابة في داخل الفصل البنائي فلا تعتبر هنا كإجابات صحيحة أو خاطئة ولكن يتم صياغة أفكاره عن طريق النقاش والتفاوض الاِجتماعي.

---

[1]- نجم عبد الله غالي الموسوي : النظرية البنائية واستراتيجيات ما وراء المعرفة استراتيجية الجدول الذاتي(k.w.l) أنموذجًا، ص67، 68.

[2]- زيد سليمان العدوان، أحمد عيس بداود: النظرية البنائية الاجتماعية وتطبيقاتها في التدريس، ص51.

– المتعلّم يستطيع تقويم أفكاره ومفاهيمه عن طريق مقارنتها بأفكار الآخرين وزملاءه.
– المتعلّم يستطيع صياغة معرفته وبنائها عن طريق مقارنتها بالمفهوم العام للآخرين.
2– الجانب التطبيقي: يتميز دور المتعلم في المعامل خارج الفصل الدراسي بما يأتي :
– المتعلّم يطبق المعلومات التي اكتسبها في الجانب النظري، ويكون بذلك قد حقق عامل التفكير والعمل.
–المتعلّم يقوم بحل المشكلات التي تواجهه بمفرده، ومن ثم عرضها على المعلم.
– المتعلّم يصل إلى حل نهائي للمشكلة، ويكتشف أن هناك دائماً أكثر من حل لأي مشكلة دون حفظ حل وحيد للمشكلة.
وعليه فدور المتعلّم يبرز في جانبين: أحدهما نظري والآخر تطبيقي وهما مكملان لبعضهما؛ حيث أن الجانب التطبيقي هو تلك الممارسة الفعلية التي يجسدها المتعلّم وفقا لما تناوله واكتسبه في الجانب النظري.

2– دور المعلّم في النّظريّة البنائيّة:

من خلال ما تعرفنا دور الطالب أو المتعلّم في هذه النظرية بات من المعروف الدور الذي يؤديه المعلّم في تصورات هذه النظرية فإذا كان دور المتعلم إيجابيا في اكتساب المعرفة فإن دور المعلم أصبح موجها لاكتساب هذه المعرفة ومرشدًا للمتعلم في الطريقة التي يحصل من خلالها على المعرفة. وعليه هناك أدوار أو ممارسات لابد على المعلّم من القيام بها كي تتم العملية التعليمية بنجاح وهي محصورة في هذه النقاط التالية:
– التركيز على تهيئة بيئة التعلم والمساعدة في الوصول لمصادر التعلم.
– التوجيه والإرشاد، وطرح قضايا عامة دون التدخل في جزئياتها؛ كي يتمكن الطالب من تحليل تلك القضية والتعرف على جزئياتها ومعطياتها، ومن ثم استنتاج العلاقات وتركيب بنية معرفية قائمة بذاتها فالمعلم يجعل المفاهيم الموجودة عند الطالب واضحة.
توفير أدوات التعلم والمشاركة في إدارة التعلم وتقويمه.
– مصدر احتياطي للمعلومات إذا لزِم الأمر.
– إشعار الطالب أنه شريك في رسم الهدف.

– صياغة المهام حول مصطلحات وأنشطة معرفية كالتحليل والتفسير والتنبؤ والتصنيف والتركيب.

– السماح لإجابات المتعلمين بقيادة الدّرس والتغيير والتبديل في استراتيجيات الدرس والمحتوى.

– امتناعه عن التوضيح المسبق للأفكار والمفاهيم.

– تشجيع المتعلمين على تطوير أفكارهم والاشتراك في الحوار معه ومع بعضهم البعض.

– طرح أسئلة تتحدى تفكير المتعلم.

– توجيه المناقشة باستخدام الأسئلة المتتابعة وإتاحة الوقت للانتظار بعد طرحه للأسئلة.

– تقديم مشكلات جديدة تثير لدى المتعلمين نظرة جديدة للمفاهيم.[1]

صفوة القول عن الأدوار التي يُمارسها المعلم هي أنَّه يُمثِّل بدرجة أولى المساعد والمرشد الرئيسي للمتعلم وليس فقط ناقلاً للمعرفة، والملحوظ من كل ذلك أنَّه لا يُهِم الكم أو مقدار المعرفة والمعلومات بقدر ما تُهِم الكيفية والطريقة التي تُمكِنه من إيصال هذه المعرفة إلى المتعلم كي تَسهُل لديه عملية فهمها، وتتشكل في ذهنه أفكار ومعاني يستطيع توظيفها فعلياً.

3– دور البيئة الصفية:

إنَّ تبني البنائية في التّعلم والتّعليم يترتب عليه تحولات وتوجهات مهمة في المناهج، وأدوار المعلم والمتعلم، ولذلك تشير الدراسات التربوية الحديثة على ضرورة تهيئة بيئة الصف البنائية، وبيئة المتعلم البنائية في ضوء الاقتراحات الآتية:[2]

1– بيئة صف تقبل استقلالية وذاتية الطالب وتشجعها.

2–بيئة صف يطرح فيها المعلم أسئلة مفتوحة النهاية ويسمح بزمن تفكير لتلقي الإجابات والمقترحات.

3– بيئة صف تشجع مستويات التفكير العليا من التفكير.

---

[1]– ينظر: عصام حسن الدليمي: النظرية البنائية وتطبيقاتها التربوية، ص 57، 59، 60، 61.

[2]– زيد سليمان العدوان، أحمد عيسى داود: النظرية البنائية الاجتماعية وتطبيقاتها في التدريس، ص53.

4- بيئة صف ينشغل فيها المتعلّمون بالحوار والمناقشات والمناظرات العلمية مع المعلم ومع بعضهم البعض.

5- بيئة صف تشجّع المتعلّمين للانخراط والانهماك في الخبرات التي تتحدى الفرضيات من جهة وتشجع المناقشات من جهة أخرى.

6 - بيئة صف يستخدم فيها المتعلّمون البيانات الخام والمصادر الأولية، والمواد المادية المتفاعلة لتزويد الطلاب بالخبرات بدلاً من استخدام بيانات الآخرين والاعتماد عليها فقط .

ولابُدَّ من ابتكار حجرات دراسية بنائية، وهذا بدوره يتطلب تغييرات أساسية وجريئة، وتعديلات وتوافق مؤسسي يبتعد عن التقليدية، لخلق بنيات جديدة ومعايير للمؤسسات التي تخضع للتغيير.

ما نلاحظه مما جاء سابقًا أن البيئة الصفية يجب أن تتوفر على جملة من الشروط المساعدة على نجاح عملية التعلم المتوافقة مع الشروط الملائمة لحاجة المتعلم.

المبحث الثاني: الإنتاج الكتابي

المطلب الأول: مفهوم التعبير الكتابي (الإنتاج الكتابي)

قبل التّعمق في هذا المبحث نودُّ الإشارة إلى أمر ما وهو اختيار لفظة "التعبير" بدل لفظة "إنتاج" وهذا بسبب أن لفظة الإنتاج في تعريفها اللغوي بعيدة نوعًا ما عن معناها في مجال "الإنتاج الكتابي" وهي لا تخدم موضوع بحثنا لهذا ارتأينا وضع لفظة "تعبير" لأنها أقرب في المعنى.

1- تعريف التعبير/الإنتاج (لغةً واصطلاحًا)

أ-لغةً

ورد تعريف جذر التعبير (ع- ب- ر) في معجم لسان العرب بأنه:

عبر: عَبَرَ الرُّؤْيا يَعْبُرُها عَبْراً وعِبارَةً وعَبَّرها: فَسَّرها وأَخْبَرَ بِما يَئُولُ إِلَيهِ أَمْرُها.

وعبَّر عمَّا في نَفْسِهِ- أَعْرَبَ وبَيَّنَ. وعَبَّرَ عَنْهُ غَيْرُهُ، عيِى فأَعْرَبَ عَنْهُ، والاسْمُ الْعِبْرَة والْعِبارَةُ والْعَبارَةُ، وعَبَّرَ عَنْ فُلانٍ: تَكَلَّمَ عَنْهُ؛ واللسانُ يُعَبِّرُ عَمَّا في الضَّمِيرِ.[1]

إذن نستنتج من هذا التعريف أن التّعبير هو الإعراب والإفصاح عمَّا في الصدور والنّفوس ويكون إما عن طريق اللسان (تعبير شفهي) أو عن طريق الكتابة (تعبير كتابي).

ب- اصطلاحًا

يعدُّ التّعبير من أهم وسائل التواصل بين البشر فهو يلعب دور الوسيط بينهم والذي من خلاله يمكن أن يفهم البشر بعضهم البعض وأن يتبادلوا الأفكار والمعلومات فيما بينهم، بالإضافة إلى كونه الأداة التـــي يعتمد عليهـــا الإنســـان في توضيح وصيـــاغة ما بداخـــله ســـواءً نفسيًا (مشاعر،أحاسيس...إلخ) أوعقليا (أفكار، آراء، افتراضات...إلخ) وإيصاله إلى السّامع أو القارئ بالصورة التي يريدها هو. وهنا لدينا مجموعة من بعض التعريفات الاصطلاحية التي تخص التّعبير ألا وهي:‹‹ التّعبير هو العمل المدرسي المنهجي الذي يسير وفق خطة متكاملة، للوصول بالطّالب إلى مستوى التّعبير يمكنه من

[1]- ابن منظور: لسان العرب، تح: عبد الله على الكبير، محمد أحمد حسب الله، هاشم محمد الشاذلي، دار المعارف،القاهرة، مصر، الطبعة الأولى، 1119هـ، ص 2782.

ترجمة أفكاره ومشاعره وأحاسيسه ومشاهداته وخبراته الحياتية شفاهاً وكتابة بلغة سليمة، وفق نسق فكري معين».[1]

أي أنَّ التّعبير هو عبارة عن مهارة أو قدرة يتم العمل على تطويرها في المتعلّم من طرف المعلّم داخل البيئة الصفية، بحيث يتمكن المتعلّم من خلالها توظيف مكتسباته اللّغوية وفق نظام لغوي معين وكذلك وصوله إلى مرحلة القدرة على التّعبير والإفصاح بحرية، ويكون بصورتين: إمّا تعبيرًا شفويًّا وإمّا تعبيرًا كتابيًّا.

ويعرفه أبو مغلي (1999): بأنه تدفُّق الكلام على لسان المتكلم أو الكاتب، فيصور ما يحس به أو ما يفكر به، أو ما يريد أن يسأل أو أن يستوضح عنه.[2]

فالتّعبير في تعريفه البسيط هو خروج الجمل والكلمات من فم المتكلم حتى يوصل ما بداخله إلى المستمع من أجل التعبير عن شيء ما، أو الاستفسار أو طلبًا للإجابة.

بالإضافة إلى أنَّ: التعّبير يجمع بين الحديث والكلام، وهو يمثّل المرحلة الوظيفية والتواصلية والإبداعية، وهو بمعنى آخر توظيف جملة المهارات اللغوية واستمرارها للتّخاطب والتّفاهم وإدراك المقاصد ونقل المعارف.[3]

والمقصود بهذا أنّ التّعبير بالإضافة إلى كونه مرحلة تواصلية، فهو مرحلة إبداعية كذلك حيث يجد المتكلّم حريته في انتقاء الألفاظ والتراكيب التي تخدم فكرته المراد إيصالها، وبهذا نرى تدخل جانب الإبداع لدى المتكلم حيث يكون باستطاعته التلاعب بالألفاظ المختارة، أو تقديمها وتأخيرها مع الحفاظ على نفس المعنى في نفس الوقت.

إذن، نستخلص من التعريفات السّابقة أنَّ الّتعبير (الإنتاج) ما هو إلا وسيلة فعالة وهامة في نقل ما هو داخل النفس البشرية، أو العقل البشري إلى العالم الخارجي(الفرد أو المجتمع) من أجل تحقيق غريزة من غرائز الحياة وهي غريزة التواصل.

---

[1]– سعاد عبد الكريم الوائلي: طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين التنظير والتطبيق, دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، الطبعة الأولى، الإصدار الأول 2004م، ص 77.

[2]– محمد الصويركي: التعبير الكتابي "التحريري" أسسه – مفهومه– أنواعه– طرائق تدريسه، دار ومكتبة الكندي للنشر والتوزيع، عمان، المملكة الأردنية الهاشمية، الطبعة الأولى، 2014 م/1435 هـ، ص 10.

[3]– بوسعيد جميلة: التعبير الشفهي والكتابي– أسسه وطرائق تدريسه– جامعة جيلالي اليابس سيدي بلعباس (الجزائر)المجلد:11، العدد:2، 2021م، ص 258، 259.

2- تعريف الكتابة

أ- لغـــةً

ورد في لسان العرب تعريف للكتابة وهو كالآتي:

كتب . الِكتابُ : مَعْرُوفُ ، وَالْجَمْع كُتُب وكُتْبٌ . كَتَبَ الشَّيْءِ يَكْتُبُهُ كَتْباً وَكِتاباً وَكِتابَةً ، وَكَتَبَهُ خطَّهُ ، قَالَ أَبُو النَّجْمِ:

أَقْبلْتُ مِنْ عِنْدِ زِيادٍ كالخَرِفْ

تَخُطُّ رِجْلاى بِخَطْ مُخْتَلِفْ

تُكَتَّبانِ في الطَّرِيقِ لامَ أَلِفْ

وَالكِتَابُ أَيْضاً : الاِسْمُ (عَنِ اللِّحْيانيِّ) . الأَزْهَرِيُّ : الكِتابُ اسْمٌ لِما كُتِبَ مَجْمُوعاً؛ وَالكِتابُ مَصْدَرٌ؛ وَالكِتابَةُ لِمَنْ تَكُونُ لَهُ صِنَاعَةٌ ، مِثْلُ الصَّيَاغَةِ وَالخِياطَةِ.والكتاب: ما كُتِبَ فِيهِ.[1]

يتضح لنا من خلال هذا التّعريف أنَّ للجذر (ك- ت- ب) اشتقاقات كثيرة وأغلبها أو بالأحرى كلّها تدور في مجال الخط والصناعة.

نجد في باب الكاف والتاء والباء معهما في معجم العين للخليل بن أحمد الفراهيدي: وَالْكِتابُ والكتابة: مصدر كتبت. والمُكْتِبُ: المُعَلِّم. والكُتّاب: مجمعُ صِبيانه. والكَتِيبةُ من الخَيْل جماعةٌ مُسْتخيرَة. والكِتْبة: الاكْتِتاب في الفَرِض والرِّزْق، واكْتَتَبَ فلانٌ، أي: كَتَبَ اِسْمَهفي الفَرْض.

والكِتْبةُ: اكتتابُك كتاباً تكتبه وتَنْسَخُه.[2]

وفي القرآن الكريم ورد في قوله تعالى: {فَوَيْلٌ لِلَّذِينَ يَكتُبُونَ الْكِتَابَ بِأَيْدِيهِمْ ثُمَّ يَقُولُونَ هَذَا مِنْ عِنْدِ اللَّهِ لِيَشْتَرُوا بِهِ ثَمَنًا قَلِيلاً فَوَيْلٌ لَهُمْ مِمَّا كَتَبَتْ أَيْدِيهِمْ وَوَيْلٌ لَهُمْ مِمَّا يَكْسِبُونَ} (سورة البقرة، الآية: 79).

---

[1]- ابن منظور: لسان العرب، ص 3816.

[2]- أبي عبد الرحمان الخليل بن أحمد الفراهيدي : العين، تح: مهدي المخرومي، ابراهيم السامرائي، الجزء الخامس، 100-175 هـ، ص341، 342.

إذن؛ بناءً على هذه التعريفات وما ورد في هذه الآية الكريمة فالكتابة هي عبارة عن صناعة يظهرها الإنسان على مادة أو شيء ما ويسمى بالكتاب.

ب- اصطلاحًا:

لقد اختلفت تعريفات الكتابة بين العديد من الأدباء وهنا نضع بعض التعريفات المختارة للكتابة:

يعرف خليل فخري النجار الكتابة بقوله: "الكتابة تصوير خطي لأصوات منطوقة أو فكرة تجول في النفس أو رأي مقترح أو تأثر بحادثة أو نقل لمفاهيم وأفكار وعلوم ومعارف وفق نظام من الرسم والترميز متعارف على قواعده وأصوله وأشكاله".[1]

وعرّفها أيضا بأنها : "ترجمة للفكر ونقل المشاعر ووصف للتجارب وتسجيل للأحداث وفق رموز مكتوبة متعارف عليها بين أبناء الأمة المتكلمين والقارئين والكاتبين، ولها قواعد ثابتة وأسس علمية تراعي الذات والحدث والأداة حتى تكون في الإطار الفكري والعلمي ليتم تداولها وفق نظام معين متعارف عليه لتحمل إنجازات الأمة من علوم ومعارف وخبرات وشعور وغير ذلك".[2]

ولقد وردت في كتاب "أحمد القلقشندي" (صبح الأعشى) بقوله: "أما في الاصطلاح فقد عرّفها صاحب مواد البيان: "بأنَّها صناعة روحانية تظهر بآلة جثمانية دالة على المراد بتوسط نظمها. ولم يبيِّن مقاصد الحد ولا ما دخل فيه ولا ما خرج عنه، غير أنه فسّر في موضع آخر معنى الروحانية فيها بالألفاظ التي يتخيَّلها الكاتب في أوهامه ويصوِّر من ضمِّ بعضها إلى بعض صورةً باطنةً قائمةً في نفسه".[3]

ومن التعريفات السابقة لمفهوم الكتابة يتّضح لنا أنّ الكتابة هي عبارة عن تصوير مادي لما يختلج النفس والعقل من مشاعر وأحاسيس وأفكار وتجارب وما إلى غير ذلك

[1]- فخري خليل النجار: الأسس الفنية الكتابة والتعبير، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الطبعة الأولى، 2011م-1431هـ، ص 69.

[2]- المرجع نفسه، ص 69.

[3]- أحمد القلقشندي: كتاب صبح الأعشى، مطبعة دار الكتب المصرية، القاهرة، الجزء الأول 1340 هـ، 1922 م، ص 51.

ممّا هو موجود في النفس البشرية، وذلك بالاعتماد على نظام لغوي متعارف بين أفراد المجتمع يحتوي على حروف وكلمات دالّة والتي تحقّق عمليّة من عمليّات التّواصل بين أفراد هذا المجتمع.

أو يمكن أن نصل إلى خلاصة مفادها: أنّ الكتابة هي الأداة (العنصر) الذي يساعد المتعلم في تجسيد كل ما بداخله من مشاعر وأحاسيس وأفكار على أرض الواقع.

3- تعريف التّعبير الكتابي (الإنتاج الكتابي):

إن قدرة المتعلّم على إنتاج تعبير كتابي سليم من أسمى الأهداف التّربوية التي يطمح المعلّم إلى تحقيقها في المتعلّم وسنعرض هنا بعض التعاريف المنتقاة للتّعبير الكتابي:

يطلق بعض التربويون على هذا النوع من الإنتاج لفظ الإنتاج الكتابي، وهو كذلك حقًا، إذ إن التلميذ يعبّر عمَّا يدور في ذهنه من أفكار ومشاعر وآراء كتابه، وتعكس هذه الكتابة غالبًا شخصية الكاتب ويستشف منها أشياءً كثيرة، كالقوة اللغوية والقوة البلاغية، والتَّمكن العلمي، وتسلسل الأفكار، وصحة المعلومات المكتوبة وغيرها.[1]

فالإنتاج الكتابي أو بالأحرى التَّعبير الكتابي هو من آخر المراحل التي يصل إليها المتعلّم أثناء تعلُّمه للغة، فهي محصلة تعلمه والذي يمكن من خلاله معرفة ما إن كان المتعلّم قد تعلَّم اللُّغة من كل جوانبها جيدًا أم أنه لم يتعلمها كما يلزم. كما أن شخصية المتعلِّم وأفكاره ومشاعره وأحاسيسه وميولاته ورغباته وتجاربه...إلخ، لا يمكن أن تظهر إلّا عن طريق التعبير الكتابي لأنه الصورة التي تمثل المتعلِّم بالإضافة إلى التعبير الشفهي الذي يعد من أنواع التّعبير والذي يسبق التَّعبير الكتابي لذلك فالتّعبير الكتابي يعد بالنسبة للمعلّم من أهم الأمور التي يطمح أن يعلمها لتلاميذه لما فيه من أهميةٍ وفائدةٍ لهم.

[1]- حمزة نايلي دواودة: صعوبات تعليمية الإنتاج الكتابي وطرائق تجاوزها، أفانين الخطاب، المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة (الجزائر)، 2022 م، المجلد:02، العدد: 01، ص 90.

وجاء في تعريف آخر للتّعبير الكتابي أنّه "عمليَّة التَّعبير عن المشاعر والأحاسيس، والآراء والحاجات. ونقل المعلومات بكلامٍ مكتوبٍ كتابةً صحيحةً تراعى فيها قواعد الرسم الصحيح واللّغة، وحسن التركيب، والتنظيم وترابط الأفكار، ووضوحها".[1]

إذن، فهو عمليَّة نقل ما هو داخل الإنسان (المتعلّم) من أفكار، مشاعر، ...إلخ، من داخله إلى الخارج (أرض الواقع)، عن طريق اللُّغة المكتوبة طبق ضوابط وقواعد يمليها النِّظام اللغوي مع تمكينه من اختيار الألفاظ والعبارات المناسبة وقدرته على تنسيق الألفاظ بصورةٍ صحيحةٍ وكذلك ربط بعضها ببعض حسب مقتضيات الحال.

المطلب الثاني: أسس التعبير الكتابي (الإنتاج الكتابي)

نقصد بهذه الأسس طائفة من المبادئ والحقائق، التي ترتبط بتعبير التِّلميذ وتؤثِّر فيه، وتفهم هذه المبادئ، والإيمان بما يساعد على نجاح المدرِّسين في دروس التَّعبير، من حيث اختيار الموضوعات الصالحة الملائمة، واتّباع الطّرق المثلى في التدريس، وهذه الأسس ثلاثة أنواع: أسس نفسية، وأسس تربويِّة، وأخرى لغوية.[2]

1- الأسس النفسية

أ- "ميل الأطفال إلى التّعبير عمَّا في نفوسهم، والتّحدُّث مع والديهم وإخوانهم وأصدقائهم[3]". ذلك لأنه من طبيعة الطّفل حب الكلام وترجمة ما في داخله بالنطق لغيره لاسيما الأقربون منه.

ب- "ميل الأطفال إلى المحسات ونفورهم من المعنويِّات، ومراعاة هذا المبدأ تفيد في تخيِّر الموضوعات الملائمة للتلاميذ في المراحل المختلفة، وفي الاستعانة بالصور والنماذج في أثناء التّدريس[4] ". يعني أن الطفل يفضل تلقي المعاني الملموسة والمادية

[1]- محسن علي عطية: الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، الطبعة العربية الأولى، الإصدار الأول، 2006م، ص214.

[2]- عبد العليم ابراهيم: الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف، القاهرة، الطبعة الرابعة عشرة، ص 147

[3]- المرجع نفسه، ص 147.

[4]- المرجع نفسه، ص 147.

بدل المعاني المعنوية، فهو يعتمد على فهم المعاني عن طريق تقريبها إلى صورة مرسومة في ذهنه قد رآها سابقًا على سبيل المثال أو هو على دراية بها وعلى ما يراه بعينه.

جـ- "ينشط التَّلاميذ إلى التَّعبير إذا وجد لديهم الدَّافع والحافز، وكانوا في موقف يتوافر فيه التَّأثر والانفعال، ولهذا نلاحظ إخفاق الرسائل في كرَّاسات الإنشاء، ونجاح هذه الرسائل في صناديق البريد، فقد يكلِّف المدرِّس تلميذه أن يكتب رسالةً إلى والده، يطلب فيها نقوداً؛ ليشترى بها ملابس للشِّتاء، فيكتب التِّلميذ كلاماً غثاً ركيكاً، فإذا استبدَّ به البرد، وثقلت وطأته عليه، وملأه الشعور بالحاجة إلى الملابس الواقية. أسرع فكتب إلى والده رسالةً، لهذا الغرض نفسه، فيجيء كلامه معبراً مبينًا، له حظٌ من الترابط والإحكام، وتعليل ذلك ميسور، فالتِّلميذ في الحالة الأولى إنَّما يكتب إرضاءً للمدرس، وانقيادًا له، دون تأثرٍ أو انفعالٍ، ولكنَّه في الحالة الثانية يكتب بدافع يحفزه، ولغرض يريد تحقيقه، ومثل هذا يقال في وصف رحلةٍ، يكتبه تلميذٌ تخيلاً : ليستوفى واجباته المدرسية، ويكتبه هذا التِّلميذ عقب عودته من رحلة، امتلأت بها نفسه[1] ". الرغبة في الكتابة والتعبير ناتج عن دافع في نفس المتعلم.

د- "يجب على المعلِّمين أن يأخذوا تلاميذهم بالرِّفق والأناة، وأن يتذكَّروا أنَّ التِّلميذ في بداية تعلمه يعاني صعوباتٍ كبيرةٍ في محاوله التعبير لقلة زاده اللغوي[2] ". فالمعلم هنا يجب أن يتحلى بصفة الصبر والحلم مع متعلّميه وأن يعطيهم الوقت الكافي لكي يتعلموا نظرًا لصغر سنهم وقلة خبرتهم أو توترهم.

هـ- "غلبة التَّهيب والخجل على بعض التَّلاميذ[3] ": فإذا وجد في المؤسسة بعض التلاميذ الَّذين يملكون الجرأة والشجاعة للتّعبير عن أنفسهم أو عن المواضيع المطلوب منهم التّعبير عنها فهذا لا ينفي وجود تلاميذ يعانون من مشكلة الخجل والهيبة، لهذا وجب على المعلِّم أن يأخذ هذه الفئة من التلاميذ باللِّين والرِّفق والصَّبر وأن يحاول شيئًا فشيئًا معالجة مواطن النّقص فيهم التي تمنعهم من التَّعبير بحرّية.

---

[1]- عبد العليم ابراهيم: الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية. ص 148.

[2]- محمد الصويركي: التعبير الكتابي ''التحريري'' أسسه – مفهومه- أنواعه- طرائق تدريسه، ص 23.

[3]- المرجع نفسه، ص 23.

و- المحاكاة والتقليد: "يعتمد في تعلّم اللُّغةِ على المحاكاة والتَّقليد، والطفل لم يفهم لغة والديه إلا بطريق المحاكاة والتقليد؛ ولهذا يجب أن يحرص المدرِّسون على أن تكون لغتهم في الفصل لغة سليمة جديرة بأن يحاكيها التلميذ[1]"؛ كون المتعلم يأخذ من معلمه ليس فقط المعلومات والمعارف وإنما يأخذ منه لغته أيضًا وطريقة ممارسته لها، فالمتعلم يتعلم باحتكاكه بغيره وتقليدهم قولاً وفعلاً.

2- الأسس التربوية:

أ- "الحريِّة ... إذ من حقِّ الطَّالب أن تتاح له حريِّة التَّعبير في اختيار الموضوع الذي يحبّ أن يتحدث عنه، أو يكتب فيه، كما تترك له الحرِّية في عرض الأفكار التي يريدها، أو التي توجهه إليها، فيدركها أو يحسها في نفسه دون فرض أو تقييد... ويكون حراً في اختيار العبارات الّتي يؤدي بها هذه الأفكار، فلا تفرض عليه عبارات معينة يرقِّع بها كلامه[2] ". بمعنى أن حبّ الكتابة يكون نابعًا من حبّ الموضوع ذاته بترك المجال له للاختيار دون إجباره على الكتابة في موضوع ما يفوق قدرته وتخيّله.

ب- "ليس للتَّعبيرِ وقتٌ معين، ولا حصة محددة، بل هو نشاط لغوي مستمر[3]": والمعلّم هنا يحاول أن يعطي وقتًا مخصصًا أثناء الحصّة للتّعبير ذلك لأن التّعبير من أهمِّ القدرات التي يطمح المعلِّم إلى تمكينها للمتعلِّم لما له من فائدة في حياة المتعلّم العلميّة والاجتماعيّة.

جـ- "الطفل لا يمكنه التَّعبير عن شيءٍ إلا إذا كان له علم سابق بهذا الشيء، ولهذا يضيق التلاميذ ببعض الموضوعات، ويصفونها بأنها مقفلة، أو ضيقة، أو مظلمة، وإذن ينبغي أن نختار الموضوعات المتَّصلة بأذهان التَّلاميذ[4]": فعند المقارنة بين الإنسان البالغ والطفل من ناحية قدرتهما على التّعبير فسوف نجد تباين كبير بين قدرة كل واحدٍ منهما وهذا يعود إلى سن كلٍ منهما فالإنسان كلما كبر في العمر كلما زادت تجاربه

[1]-المرجع السابق، ص 149.

[2]-المرجع نفسه، ص 22.

[3]- عبد العليم ابراهيم: الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، ص 149.

[4]- المرجع نفسه، ص 150.

وأحداثه الحياتية فلهذا تكون للبالغ نظرة واسعة عن العالم ويكون عقله متشبعًا بالأفكار والتصورات...إلخ، وكذلك يكون قد بلغ درجةً جيدةً من تعلم اللُّغة وقواعدها وضوابطها وبالتالي قدرته على إنتاج تعبير جيِّد وواسع موظفًا فيه جميع مكتسباته وتعلُّماته، عكس الطفل الّذي لم يعش فترةً طويلةً تجعله رأى من التجارب ما رأى وعاش من الأحداث ما عاش وبهذا يكون خياله ضيقًا ومحدودًا وتصوُّراته كذلك، بالإضافة إلى عدم تمكنه بعد من اللُّغة وكل ما يتعلق بها ممَّا يعيق إنتاجه لتعبير كتابي سليم.

3-الأسس اللغوية:

أ- "قلّة الحصيلة اللّغوية لدى التلاميذ، وهذا يستوجب العمل على إنماء هذه الحصيلة بالطّريقة الطّبيعية كالقراءة والاستماع[1]": فإن لكل من مهارتي القراءة والاستماع دور كبير في اكتساب المتعلّم مفردات جديدة وتنمية قدرته على تكوين تراكيب لغويّة متنوعة.

ب - "التّعبير الشفوي أسبق من التّعبير الكتابي[2]". وهذا ما يظهر على أرض الواقع حيث أن المتعلِّم يبدأ بالتّعبير شفويًا عن طريق اللِّسان ثم ينتقل إلى مرحلة الكتابة عن طريق القلم والّتي هي حصر لتلك المعاني الموجودة في ذهنه ونفسه في قالب لغوي.

جـ- "التّدريب على حسن استخدام قواعد اللّغة ومفردات وأساليبها البيانية[3]". فقواعد اللّغة هي الأساس الذي يضبط التّعبير لهذا وجب الإكثار من ممارسة قواعد اللّغة حتى يتمكن المتعلّم منها تمكنًا جيدًا.

د- "مزاحمة اللُّغة العامية، ويمكن الاستعانة بالأغاني الرفيعة والأناشيد والقصص في تزويد التلميذ باللّغة الفصيحة، وذلك بالإضافة إلى القراءة والاستماع[4]". وهذا يعني وجوب ترسيخ اللّغة الفصحى في أذهان وألسنة المتعلِّمين عن طريق النّطق والسّمع نظرًا لمزاحمة العامية للفصحى والتي تفقد من جمالية اللغة أثناء أو في التّعبير.

---

[1]- عبد العليم ابراهيم: الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، ص 150.

[2]- المرجع نفسه، 150.

[3]- محمد الصويركي: التعبير الكتابي ''التحريري'' أسسه - مفهومه- أنواعه- طرائق تدريسه، ص 22.

[4]-المرجع نفسه، ص 150.

المطلب الثالث: أهداف تدريس التّعبير الكتابي (الإنتاج الكتابي)

للتّعبير الكتابي أهداف عامة لا تختلف كثيرًا عن أهداف التَّعبير الشّفوي ويمكن إيجازها كالآتي:[1]

– تمكين المتعلِّمين من التَّعبير عمَّا في نفوسهم بلغةٍ سليمةٍ، وكتابةٍ صحيحةٍ.

– توسيع دائرة أفكار المتعلِّمين من خلال سماعهم أفكارًا يطرحها الآخرون والمدرِّس ويدافعون عنها.

– زيادة الثَّروة اللّغوية لدى المتعلّمين.

– تعويد المتعلِّمين التَّفكير المنطقي، وترتيب الأفكار وربطها ببعضها.

– تأهيل المتعلِّمين لمواجهة مواقف حياتية تتطلب الفصاحة وسلامة التَّعبير.

– تدريب المتعلِّمين على حسن تنظيم ما يكتبون.

– تدريب المتعلِّمين على حسن الخطِّ والنَّظافة والكتابة.

– تنمية القدرة على ممارسة النَّقد والمناقشة.

– اطِّلاع المتعلِّمين على أفكار الآخرين واحترامها.

– حفز المتعلِّمين على المطالعات الخارجية والاطلاع على أساليب التّعبير المختلفة.

– تدريب المتعلِّمين على حسن الاستشهاد وسوق الأفكار والدّفاع عنها.

على العموم، فيمكننا الوصول إلى حوصلة: أنّ أهداف التّعبير الكتابي ترمي إلى تكوين متعلّمين تكوينًا صحيحًا وفق ما تنصّ عليه قواعد وأساليب لغتنا العربية، وفتح المجال لهم للترويح عن أنفسهم والإفصاح بكلّ طلاقة وأريحية عن كل ما يراودهم من أحاسيس، أو أفكار أو آراء مصحوبة بالنقد والاستفسار لما يجري من حولهم أو ما قد تعرضوا إليه أو معرفة اكتسبوها. ودون شكّ لا يكون ذلك إلا بالممارسة والدربة وكثرة الاطلاع سواءً بواسطة القراءة أو التغذي ممن هم أكثر كفئًا منهم أو من الزّملاء وذلك بالاستفادة من بعضهم البعض لاكتساب الزادِّ المعرفي ما يسهل عليهم عملية التّعوّد على إخراج ما هو كائن في نفوسهم، أو إفصاحًا عن حالةٍ ما أو أي شيء، وهذا من المؤكد أنه أفضل بكثير

[1]– محسن علي عطية: الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، ص 218.

من الكبت والإغفال عن نعمتان رزقهما الله لعبده وهما العقل (إعماله للتدبر والتفكر) والأنامل (للحركة والإنجاز).

المطلب الرابع: أهمية التّعبير الكتابي (الإنتاج الكتابي)

إنَّ التَّعبير يظهر مكنونات وقدرات شخصيّة الكاتب أو المعبّر ونوعيّة ما يكتب وجودتها والوسائل المستعملة في ذلك كالمدة الزمنية للكتابة أو التّعبير واستغلال المراجع والكتب واللّغة المستخدمة[1] "فالتَّعبير الكتابي نشاط إدماج هام للمعارف اللُّغوية المختلفة ومؤشر دال على مدى قدرة المتعلِّم على تحويل هذه المعارف وتوظيفها في وضعيات جديدة ".[2] ويقصد بالمعارف اللُّغوية كل من الإملاء، المفردات، اللّغة، الجمل، المطالعة، الأفكار[3]...

ويمكن حصر أهميّة التّعبير الكتابي في النقاط الآتية:[4]

- أنّه وسيلة لاتّصال الفرد بغيرِه.
- أنّه يغطي فنَّين من فنون اللّغة هما الحديث والكتابة.
- التَّعبير عماد الشخص في تحقيق ذاتيَّته وشخصيَّته.
- تعزيز ثقة المتعلِّم بنفسه.
- يساعد على سرعة التَّفكير ولملمة الموضوع والتنسيق بين المواضيع.
- إدراك استخدام الأساليب اللُّغوية وتعليم اللّغة.
- توظيف قواعد النحو والصرف والإملاء أثناء الكتابة والتَّعبير.
- كسب الخبرة والقدرة والكفاءة والأداء، قد تُوصِل المتعلِّم من كتابة نصوصٍ سردية شعرية أي التشجيع على الإبداع.

---

[1]– مولاي حورية: تدريس مادة التعبير الكتابي أصول ومبادئ، كلية الآداب واللغات والفنون، جامعة الجيلالي اليابس بلعباس/ الجزائر، المجلد 3، العدد 8، 2016م، ص 151.

[2]– مولاي حورية: تدريس مادة التعبير الكتابي أصول ومبادئ ، كلية الآداب واللغات والفنون، جامعة الجيلالي اليابس، بلعباس/ الجزائر، المجلد 3، العدد 8، 2016م، ص 151، نقلًا عن: سهيلة محسن كاظم الفتلاوي: المنهاج التعليمي والتدريس الفاعل، دار الشروق، عمان، (د.ط)، 2006م، ص 15.

[3]–المرجع السابق، ص 151.

[4]– المرجع نفسه، ص 151.

فما تم استنتاجه من تلك النقاط السابقة أنّ التّعبير الكتابي هو عبارة عن استظهار لقدرات المتعلّم سواءً اللّغويّة أو الفكريّة، ويمكن تحديد أهميته في أنّه يمثّل أداة ووسيلة لتجسيد ما تعلّمه في كل مراحله الدّراسيّة والمواد المدرسيّة، وذلك بتوظيف تعلّماته التي تلقاها من مفردات وجمل وعبارات وأفكار وصيغ تطبيقًا فعليًّا، عندما يتطلب منه إنجاز ذلك؛ فالتَّعبير هو الوسيلة التي تظهر مدى استيعاب وفهم المتعلّم لما تم طرحه من قبل المعلّم، يمكن تسميتها بمرحلة الأداء والإنجاز فهي تبرز ما للمتعلّم من قدرات وفطنة وتفكير وإمكانيّة للدّراسة، فأحيانًا تجد متعلّم لا يتوفر لديه عنصر المشاركة والتفاعل، لكن في ذاته يملك كمًا هائلًا من المعارف والثراء اللّغوي والمكتسبات والدَّافعية للدّراسة ويبرز ذلك فيما يجسده في ميدان الإنتاج الكتابي، وما يلحظ فيه أنه أداة لمعرفة نقاط التفوّق والقصور لدى المتعلّم ليتم تداركها.

نستخلص نقطةً أخرى مهمة أيضًا؛ وهي اكتسابه القدرة على تبادل الأحاديث والأفكار والمعارف ليُكوِّن علاقات بدلًا من تفرده بنفسه.

الفصل الثاني: الدّراسة الميدانية

أولًا: الإطار المنهجي للدّراسة.

ثانيًا: ميدان الإنتاج الكتابي ومراحل تدريسه.

ثالثًا: وصف مجريات حصّة ميدان الإنتاج الكتابي.

رابعًا: تحليل نماذج من الإنتاج الكتابي.

خامسًا: أهم الكفاءات التي نشطت بسبب النّظريّة البنائيّة.

سادسًا: الحلول المقترحة لبعض الأخطاء الواردة لدى التّلاميذ.

بعد أن قمنا في الفصل الأول بالتّطرق إلى شرح وتوضيح العديد من المفاهيم والمصطلحات، وعرض أهم المعارف التي يتضمّنها موضوع بحثنا، سنحاول في هذا الفصل وهو الجانب التطبيقي دراسة تلك العناصر وتحليلها ضمن ما يُعرف بالحضور الميداني؛ الّذي بدوره يُعتبر مكملاً للجانب النظري، بحيث اعتمدنا على جملة من الإجراءات المنهجية التي من شأنها أن تساعدنا في ضبط موضوعنا؛ من خلال حضور حصص في مؤسسة مصطفى عاشوري – العالية – لتلاميذ السّنة الثانية متوسّط، واتّبعنا في ذلك أداة الملاحظة ومن ثمة التّحليل والتّعليق على النّماذج المنجزةمن طرف المتعلّمين المتضمّنة لنشاط الإنتاج الكتابي وصولًا إلى نتائج دقيقة ومضبوطة، وتسليط الضوء على هذا الميدان فهو محور دراستنا ومعرفة تجليّات النّظريّة البنائيّة فيه.

أولاً: الإطار المنهجي للدراسة

1- حدود الدراسة

أ- الحدود الزمنية

هي المدّة التي استغرقناها خلال الدراسة الميدانية، وابتدأت من يوم: 2024/04/24إلى غاية 2024/05/09 للسنة الدّراسيّة (2024/2023 م).

ب- الحدود المكانية

قمنا بالتّربص في متوسطة مصطفى عاشوري ولاية بسكرة بالتحديد في الحي الجامعي-العالية-

وارتأينا أن يكون تربصنا في مؤسّسةٍ واحدةٍ فقط؛ ذلك لأن إجراء دراستنا في قسمين من هذه المؤسسة كان كافيًا.

ج- عيّنة الدراسة

تتكون عيّنة الدراسة من تلاميذ السّنة الثانية متوسّط، للموسم الدراسي (2024/2023 م) وقد تم اختيار هذا المستوى التّعليمي؛ أولاً نظرًا إلى أنَّ مرحلة التّعليم المتوسّط تعتبر مرحلةً مهمة لا بدَّ أن يتكوَّن فيها المتعلّم تكوينًا صحيحًا؛ لاسيما لقواعد اللّغة التي تضبط اللّسان عن الخطأ والقلم عن مخالفة معايير التَّعبير؛ لأنَّها العتبة التي لا بدَّ عليه من اجتيازها من خلال اكتساب تعلّمات في مواد مختلفة تؤهِّله إلى مرحلة أكبر منها درجة وهي مرحلة الثّانوية، وثانيًا نظرًا إلى أن السّنة الثّانية من هذه المرحلة يكون المتعلّم قد اكتسب فيها خبرة من السّنوات السّابقة.

وفيما يلي جدول يوضح عدد العيّنة (المتعلّمين):

اسم المتوسطة	الأقسام	عدد البنين	عدد البنات	العدد الإجمالي
مصطفى عاشوري	2 م 3	14	13	27
	2 م 4	14	13	27
المجموع	02	28	26	54

إذن تتكون عيّنة الدّراسة من أربعة وخمسين متعلّم، حيث لاحظنا تساوي القسمين في عدد البنين والبنات.

2- المنهج وأدوات الدراسة

أ- المنهج: استخدمنا المنهج الوصفي بالاعتماد على آليّة التّحليل؛ فالوصف يتجلّى في كلّ ما جرى داخل القسم بين المعلّمة والمتعلّم، فالمعلّمة تُذكِّر ما تم تناوله سابقًا وتشرح التّعليمة والّتي بدورها تُحدد له مجموعة من المطالب يقوم باستظهارها في تعبير(إنتاج) كتابي، بينما المتعلّم يبني مفاهيمه في ذهنه وتختلف طريقة البناء من متعلّمٍ إلى آخر. أمّا التّحليل فيظهر من خلال تحليل بعض النّماذج التي أنجزها المتعلّمون والتي تبنى وفق تعليمة معيّنة.

ب- أدوات الدراسة

ب-1-الملاحظة الحضورية (المباشرة):

هي بداية أي عمليّة علميّة، ويُقصد بها المشاهدة الدّقيقة لظاهرة ما مع الاستعانة بأساليب البحث والدّراسة الّتي تتلاءم مع طبيعة هذه الظّاهرة، فهي تُمثِل إحدى القواعد المنهجية التي يقوم عليها المنهج العلمي يكون فيها الباحث

أمينًا ومحايدًا (موضوعيًا) في تسجيل ملاحظاته ويقوم فيها برصد أي صفات أو حركات أو خصائص يستفيد منها في دراسته.[1]

– تمّت دراستنا بحضور أربعة حصص في ميدان الإنتاج الكتابي عند أستاذة تُدرِّس أقسام السّنة الثّانية متوسّط في المتوسّطة سالفة الذكر، وذلك من أجل ملاحظة طريقة التّدريس وسير حصّة الإنتاج الكتابي مما مكّنّنا من تسجيل معطيات تخص موضوعنا الذي ينطوي حول النّظريّة البنائيّة وتجلّياتها في نشاط الإنتاج الكتابي.

ب–2– التّعليمة

هي عبارة عن مطلوب يحمل فكرة تتعلق بموضوع معيّن، يتم فيها تقييد المتعلّم بمجموعة من العناصر يُوظفها في إنتاجه الكتابي.

ب–3– وثائق التلاميذ (نماذج الإنتاج الكتابي)

وهي أوراق المتعلّمين للإنتاج الكتابي المنجزة فعليًا داخل القسم من قبل المتعلِّمين نفسهم، بحضورأستاذ المادة، والمتناولة للموضوعات المطروحة والمبرمجة في الكتاب المدرسي باختلاف مقاطعها.[2]

ب–4– الكتاب المدرسي

هو المرجع الّذي يستند إليهِ المتعلّم باعتباره الدّعامة الأساسيّة في العمليّة التّعلميّة؛ فالنُّصوص المتوفرّة في الكتاب هي الرَّكيزة التي يُقام وفقها التّعبير الكتابي، فمن دونه لا نحصل على إنتاج ولا غيره.

[1]– طاهر حسو الزيباري: أساليب البحث العلمي في علم الاجتماع، مجد المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط1 1427هـ، 2011م، ص 131–130.

[2]– نعيمة أعمر بلبشير: صعوبات الإنتاج الكتابي في التعليم المتوسط السنة الأولى متوسط – أنموذجا– ، قسم اللغة والأدب العربي، كلية الآداب واللغات، جامعة أبو بكر بلقايد تلمسان، 1439–1440هـ/2018–2019م، ص61.

ثانياً: ميدان الإنتاج الكتابي ومراحل تدريسه

1- ميدان الإنتاج الكتابي: هو القدرة على استعمال اللّغة المكتوبة بشكلٍ سليمٍ وبأسلوبٍ منطقيٍ منسجمٍ واضحٍ، تُترجم من خلاله الأفكار والعواطف والميول (في حدود مكتسبات المتعلّمين في فترة زمنية معينة)، وهو الصورة النّهائية لعمليّة الإدماج. ويتجسد من خلال كل النّشاطات الكتابية الممارسة من طرف المتعلّمين.[1]

ويهدف ميدان الإنتاج الكتابي في مرحلة التّعليم المتوسّط إلى الوصول بالمتعلّم لإنتاج نصوص وفق أنماطٍ معيّنة، ولا يتحقق هذا إلا بتحكّم المتعلّم بمهارات الكتابة.[2]

هو آخر الميادين تناولًا في الأسبوع بحجم ساعي يساوي ساعة واحدة، وتتناول حصته الوحيدة تقنية من تقنيات التّعبير، وتُكلل بإنتاج. وقد تم اختيار للدلالة عليه: عبارة على لسان المتعلّم هي «أُكتبْ»، ومن الألوان: «البُنّيّ»، وأيقونة القلم بين الأصابع .[3]

إذن: هو نشاط تُخصص له حصتان في الأسبوع، يُقدر حجمهما الساعي بساعة واحدة لكلّ حصة.

- في الحصّة الأولى: يتمّ التّعرف على التّقنية والتّدرب الفوري عليها، مثلًا: التعرُّف على تقنية الحوار وأنواعه.

---

[1]- إعداد المجموعة المتخصصة لمادة اللغة العربية:الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية مرحلة التعليم المتوسط، اللجنة الوطنية للمناهج، وزارة التربية الوطنية الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، 2016م، ص4.

[2]- النواة الوطنية لمفتشي اللغة العربية للتعليم المتوسط: دليل تعليمية اللغة العربية لمرحلة التعليم المتوسط المفتشية العامة للبيداغوجيا، وزارة التربية الوطنية، الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، 2019م، ص15.

[3]- ينظر: أحمد بوضياف، أحمد سعيد مغزي: دليل استخدام كتاب « اللّغة العربيّة » السّنة الثّانيّة من التّعليم المتوسط، أوراس للنشر، وزارة التربية الوطنية، الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، 2017م، ص 42.

- في الحصّة الثانية: يتم إنجاز إنتاج كتابي في القسم لما تم تناوله في الحصّة الأولى.

2- مراحل تدريسه: يمرّ تدريس الإنتاج الكتابي بمراحل متعاقبة وهي على الترتيب الآتي:

- التمهيد أو الوضعية الانطلاقية: قد تكون سؤال أو حكمة أو قول نادرة أو تعليق على قول ما، أو مراجعة الدّرس السابق...
- إخبار المتعلّمين بالتقنيات المراد دراستها وتسجيلها على السّبورة.
- استنباط الأمثلة من السِّندات وتسجيلها على السّبورة، واستدراج المتعلّمين بواسطة الأسئلة التي نحللها ونستخلص الدَّرس منها.
- إثرَ كل مرحلة يُكلَّف المتعلِّمون بعمل كتابي وجيز يندرج ضمن التقويم التكويني.*
- بعد الإنتهاء من مناقشة التّقنية والتأكد من تحصيلها يكلف المتعلمون بتدريبات كتابية تتعلق بتنفيذ التّقنية.[1]

[1]- سارة باها، ليلى معرف: المنتوج الكتابي وطرق تدريسه وتقييمه كتاب السنة الأولى متوسِّط – أنموذجا –، تعليمية اللغات، قسم اللغة والأدب العربي، كلية الآداب واللغات، جامعة أحمد دراية- أدرار-، 2022/2021 م، ص 38.

*التقويم التكويني: ويسمى أيضا التقويم التَّتبعي أو البنائي، وهو إجراء عملي يمكِّن من التَّدخل لتصحيح مسار الفعل التعليمي، يتم خلال التدريس ، ويقيس مستوى التلاميذ والصعوبات التي تعترضهم أثناء العملية التعليمية ليقدم لهم بسرعة معلومات مفيدة عن تطورهم أو ضعفهم ويحدد سرعة تعلمهم مما يعمل على تحفيزهم لبذل الجهد اللازم في الوقت المناسب.

ثالثًا: وصف مجريات حصة ميدان الإنتاج الكتابي (إنتاج المكتوب)

عند حضورنا لأول حصّة في ميدان الإنتاج الكتابي والتي كانت يوم: الأربعاء 2024/04/24 أخذنا مجموعة من الملاحظات عن كيفية تدريس الأستاذة للتَّلاميذ والتي نمثلها في الخطوات التالية:

- الوضعية الانطلاقية: انطلقت المعلّمة بطرح مجموعة من الأسئلة تخصّ الدَّرس السابق بقولها: "تعرَّفنا في الحصّة السّابقة على الحوار فمن يذكرني بتعريفه؟" فيجيب المتعلّمون برفع الإصبع كل متعلّم وطريقته في تخمين الإجابة والتَّذكر، بعد سماعها لأجوبة بعض المتعلّمين واحدًا تلوى الآخر، ومن خلال مناقشتها لأجوبتهم تمّ الإعلان عن موضوع الدَّرس ألا وهو أنواع الحوار.
  - كتابة العناوين على السبورة:
  - المقطع التعليمي: الأعياد.
  - الميدان: إنتاج المكتوب.
  - المحتوى المعرفي: الحوار وأنواعه.
- بعد ذلك انتقلت إلى مرحلة بناء التّعلُّمات؛ التي تبدأ فيها المعلمة بتسجيل السند على السبورة وهو عبارة عن نص قصير يحتوي على عناصر الموضوع، تكتب وفي نفس الوقت تقرأ بصوت مسموع ما تقوم بتدوينه، والمتعلّمون يسجّلون معها على كراساتهم ويحدث أن يتكلم متعلّم ما إيَّال استفساره عن كلمة ما لم يفهمها مثلما حدث في الحصة لتلميذ قرأ كلمة (أمام) على أساس أنها كلمة (أصنام) فتنتبه المعلّمة لذلك فتجيبه أو تصحح له في السبورة تصحيحًا كتابيًا وتصحيحًا شفويًا لما كان يبدو غامضًا. بعد إنهائها الكتابة على السبورة تبدأ بقراءة السّند الّذي سجلته للمتعلّمين.

إعطاء الفرصة لبعض المتعلّمين لقراءة السند واستماع البقية له أو لها، وبما أنَّ السند يتضمن حوارًا لأكثر من طرف فإن المعلَّمة تحدِّد بعض المتعلِّمين ليقرأ

كل متعلِّم دورًا من هذا الحوار، وفي حالة إن أخطأ متعلّم ما في كلمة تصحح المعلّمة له ذلك فيعيد قراءتها بطريقةٍ صحيحة. وبما أنَّ السند كان عبارة عن حوار متعدد الأطراف فاستغلت اختلاف الأجناس ونوعت بين الذكور والإناث ليأخذوا أدوار أطراف الحوار بالإضافة إلى تلميذ قد كلفته بأخذ دور الراوي.

طلبت من المتعلِّمين ملاحظة المقطع الأول من السّند "تأملَّ الرَّجلُ تلك الفتاة المسكينة وقال في نفسه: كيف أساعِدها؟ سأعطيها مبلغًا من المال لتشتري ثياب العيد، لا بل أذهب لمحلِّ الملابس وأشتري لها فستانًا وحذاءً، ثم أتوجَّه إلى بيتها وأطرق الباب وأختفي، كم ستكون سعيدة."

– تقرؤه المعلّمة على المتعلّمين وتطرح سؤال: من يكلِّم الرجل هنا؟ فيجيب أحد المتعلِّمين: يكلِّم نفسه، فتقول: لماذا كلَّم نفسه وليس غيره، فيجيبها المتعلِّمون، ولكل متعلِّمٍ وجهة نظر خاصة به، ثم تطرح سؤال آخر: ماذا نسمِّي الحوار الذي يدور بين الشَّخص ونفسه؟ وتطلب منهم تعريفًا له وتحديد عناصر الحوار وتستمع لإجاباتهم.

*ملاحظة: هناك تفاعل ومشاركة ونشاط فيما بينهم.

– بعد كلِّ هذا تطلب منهم كتابة الاستنتاج بعد أن توصلوا إليه وذلك بعبارة "إذن لنكتب" ويقوم متعلّم بإملاء استنتاجه والمعلّمة تدوِّن على السبورة في آنٍ واحد. {الحوار الداخلي: هو طريقة في التَّعبير يمارسها المتكلِّم أحيانًا للتَّنفيس حين يستشعر المضايقة أو عدم القدرة على التواصل مع الآخرين...}.

– بعد الاِنتهاء من الكتابة تطلب منهم إخراج كراس المحاولات.

– التَّدريب الفوري: نكتب حوارًا داخليًا أي بيني وبين نفسي حول كيف سأجتهد في الثُّلاثي الثالث لأحقِّق نتائج أفضل، تقوم المعلِّمة بعمليَّة الدوران حول المتعلِّمين وتعيد ما يجب عليهم إنجازه (للتصويب) وكل متعلمٍ يتحدث مع

المعلِّمة حول ما ينجزه بالاستفسار والمناقشة، وعند عدم اتضاح المطلوب لمتعلم ما تقوم بإعادة الشرح من جديد.

– إعطاء وقت محدد للكتابة من طرف المعلمة.

*ملاحظة: هناك متعلِّم ينهي بسرعة وهناك من لا يزال يسجل وهناك من لا يزال يفكر أي هناك تفاوت في سرعة الإنجاز بين المتعلمين.

– بعد انتهاء الوقت المحدد تطلب منهم وضع الأقلام على الطاولة وتطلب من أحدهم قراءة ما كتبه ثم الذي يليه وهكذا دواليك وتطلب من المتعلم رفع الصَّوت عند القراءة وعند الانتهاء منها تثني على المتعلِّم جهده.

– ثم الانتقال إلى المقطع الثَّاني وتطلب من متعلِّم ما القراءة ثم تسأل من جديد: من هما الطرفان المتحاوران الآن؟ بدؤوا بإجابتها: هما الأم والبنت، قالت: كيف نسمي هذا الحوار؟ أجابوا: حوار خارجي (ثنائي).

–تشرح لهم المعلِّمة ما هو موجود والمتعلِّم يرد ويناقش ويتجاوب مع المعلِّم ثم تقول لهم: ماذا نستنتج؟

كل متعلِّم يجيب وتبدأ المعلِّمة من جديد بالتَّسجيل على السَّبورة مع القراءة بصوت واضح {الحوار الثنائي: هو الذي يشترك في إنتاجه طرفان هما المرسل والمرسل إليه أو المتلقي وهو الكلام المباشر الذي يدور بين شخصين}. هنا المتعلِّمون يكتبون مع المعلِّمة وبعد إنهائها تدور حولهم وتلاحظ وتطلب منهم الكتابة بسرعة ومرة أخرى تطلب منهم إخراج كراس المحاولات وتخبرهم بالمطلوب "نكتب حوارًا ثنائيًا بينك وبين زميلك كيف ستساعدان زميلكما في العيد لشراء ثياب مثلًا" وتقيدهم بمدة زمنية تقدر بحوالي عشرة دقائق. ومن كان جالسًا لوحده تطلب منه الجلوس مع زميل آخر لينجزان العمل مع بعضهما البعض.

-كلّ زميلٍ يبدأ في الّتناقش مع زميله الذي بجانبه حول كيفية إنجاز العمل وبهذا يكون هناك تشارك للأفكار والطريقة التي تخص كل متعلم وحدوث تفاعل بينهما.

-يبدأ المعلِّم في تعيين من يقرأ...كل زميلين مع بعضهما وكل واحد منهما يأخذ طرفًا من الحوار.

-التّنويع بين الأجناس، حيث تعيِّن تارةً إناثًا ثم ذكورًا تارةً أخرى وهكذا الأمر بالإضافة إلى توزيع القراءات على الصفوف الأربعة.

*ملاحظة: إذا أعجبت المعلِّمة بعمل ما تشيد بذلك وتقول للمتعلِّمين: هل تتفقون على أن الحوار الذي دار بين أمين وصلاح جيد؟، فيقولون: نعم.

- قراءة المعلِّمة للمقطع الثالث وتعيد نفس الخطوات من طرح أسئلة: هل هو حوار داخلي؟ وإجابة المتعلِّمين عليها بـ: لا، ثم طرحت السؤال مرة أخرى: هل هو حوار ثنائي؟ فأجابوا بـ :لا مجددًا، ثم سألتهم: كيف نسمي الحوار الذي يكون بين أكثر من طرفين فأحدهم يقول "حوار جماعي" والمعلمة تقول "حوار متعدد الأطراف" إضافة إلى استنتاج لتعريف هذا النوع من الحوار واستماع المعلِّمة لهم والإجابة ثم سجلت الاستنتاج على السبورة: {الحوار متعدد الأطراف: وهو الكلام المباشر الذي يكون بين أكثر من شخصين}.

- ثم أكملت الكتابة على السبورة (مع قراءة ما تدونه):

- تدريب (أنتج): يتدرب ويُطبق ويستثمر ما تعلمه.

السِّياق: اعترافًا بفضل أمك قررت وإخوتك تقديم هدية مميزة.

- التّعليمة: اكتب حوارًا بينك وبين إخوتك موضوعه اختيار هدية للأم في عيدها السّنوي.

- طلبت منهم المحاولة في كراس المحاولات.

في الحصّة الثانية يوم الأحد 2024/04/28:

وضعية انطلاقية: تمَّ فيها التّذكير بالتّقنية (الحوار وأنواعه) الّتي تناولوها في الحصة السابقة (الحصة الأولى) عن طريق طرح المعلمة للأسئلة وتلقيها لإجابات المتعلِّمين وتسجيلها على السبورة وإعادة شرحها بإيجاز لموضوع الدَّرس السابق لترسيخ المعلومات في أذهان المتعلِّمين.

مرحلة أقوّمُ إنتاجي:

السّياق: خلال الأيّام العشر الأولى من شهر ذي الحجة، واستعدادًا للاِحتفال بعيد الأضحى المبارك.

التّعليمة: ألّف نصًا حواريًا يدور بينكم في جلسة عائلية، يتناول استعدادات الأسرة لتتشارك فرحة العيد. مع توظيف ما تراه مناسبًا من مكتسباتك.

– شرحت المعلِّمة للمتعلِّمين التّعليمة وطريقة إنتاج النص.

– مرافقة المعلِّمة للمتعلِّمين أثناء إنتاجهم مع توجيهها لهم وإعطائها بعض النصائح والإرشادات.

في الحصّة الثالثة يوم الأحد 2024/05/05:

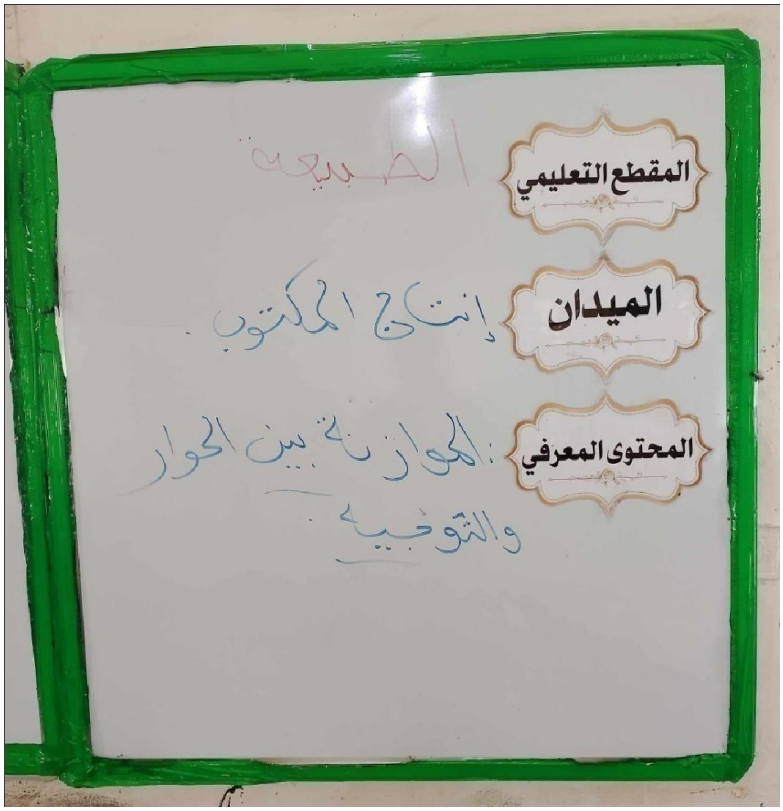
لاحظنا تكرر نفس العملية والخطوات من طرف المعلِّمة ومن ناحية تفاعلها مع المتعلِّمين وتفاعلهم وتشاركهم معها وفيما بينهم، مع وجود اختلاف في المقطع التَّعليمي والمحتوى المعرفي وهما:

المقطع التعليمي: الطَّبيعة.

المحتوى المعرفي: تحرير نص توجيهي.

فقد تمَّ في الحصّة الثالثة تعريفهم عن ماهية النَّص التوجيهي والتدرب عليه.

في الحصَّة الرَّابعة يوم الخميس 2024/05/09:



– تمَّ تعليم المتعلِّمين كيفية تحرير نص توجيهي حواري عن موضوع الطَّبيعة.

– أُقوّم إنتاجي:

السِّياق: في نزهة مدرسية نحو إحدى المناطق السياحية، استمتعتم بالمناظر الطبيعية الجذابة، واستلهمتم منها معاني أثارت مناقشتكم.

التّعليمة: بلغةٍ سليمةٍ وفنيّة، أُكتب نصًا توجيهيًا حواريًا يتضمن تقدير الثروات الطَّبيعية والحث على الإِعتناء بها مع توظيف ما تراه مناسبًا من مكتسباتك.

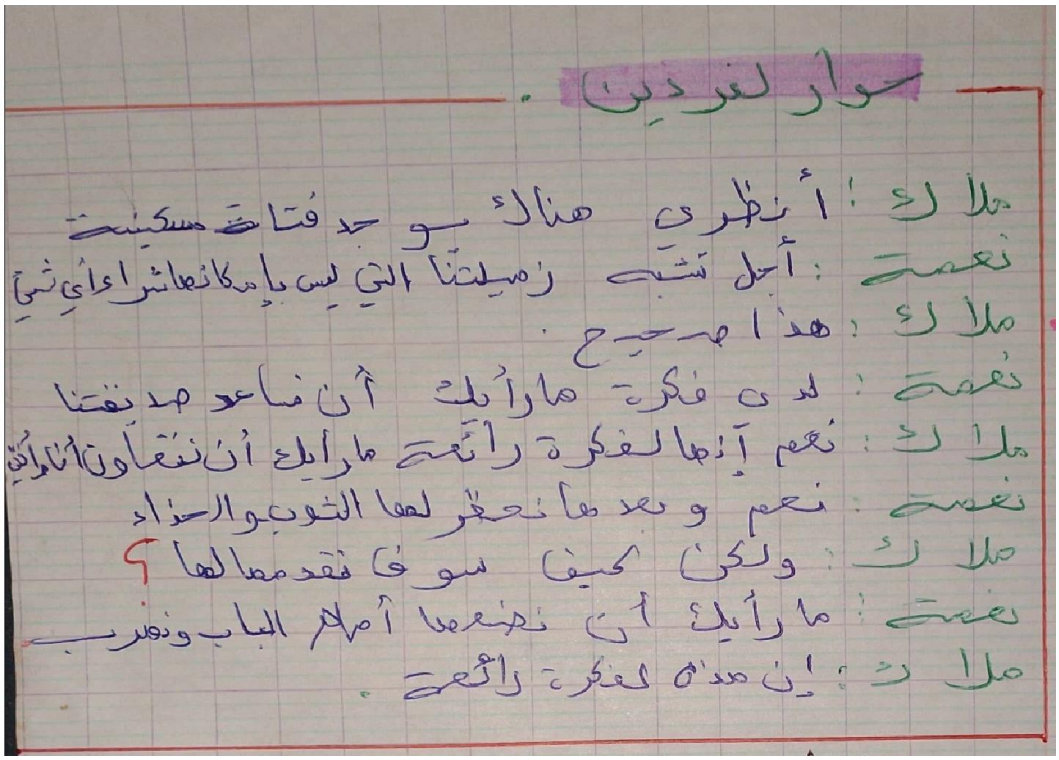
رابعًا: تحليل نماذج من الإنتاج الكتابي

اخترنا مجموعة محدّدة من التّعليمات مع انتقاء مجموعة معيّنة من التّعابير لكل تعليمة، وقد قسّمنا التّعابير إلى ثلاث مستويات وهي: التّعابير ذات المستوى العالي والتّعابير ذات المستوى المتوسّط والتّعابير ذات المستوى الضّعيف، ثمَّ قمنا بتحليلها اعتمادًا على بعض ما تمَّ ذكره في الفصل الأولعن النّظريّة البنائيّة وما تدعو إليه مبادئها ومعايير التّعبير الكتابي.

التّعليمة1: اكتب حوارًا ثنائيًا بينك وبين زميلك حول كيف ستساعدان زميلكما في العيد لشراء ثياب مثلاً.

المستوى العالي:

تعبير 1:


حوار لثنائي

ملاك: أنظري هناك بوحدة فتاة مسكينة

نعمة: أجل تشبه زميلتنا التي ليس بإمكانها شراء أي شيء

ملاك: هذا صحيح.

نعمة: لدي فكرة ما رأيك أن نساعد صديقتنا

ملاك: نعم إنها لفكرة رائعة ما رأيك أن نتقاسم الأموال

نعمة: نعم وبعدها نحضر لها الثوب والحذاء

ملاك: ولكن كيف سوف نقدمها لها؟

نعمة: ما رأيك أن نضعها أمام الباب ونضرب

ملاك: إن هذه لفكرة رائعة.

نلاحظ في هذا التّعبير توفّر المطالب المذكورة في التّعليمة أعلاه، حيث توفّرت تقنية الحوار المطلوبة ونوع الحوار الثّنائي؛ حيث جرى بين متعلّمتين عن كيفية مساعدة زميلة لهما في شراء ملابس العيد كما نلاحظ ترابط في الأفكار وتناسق

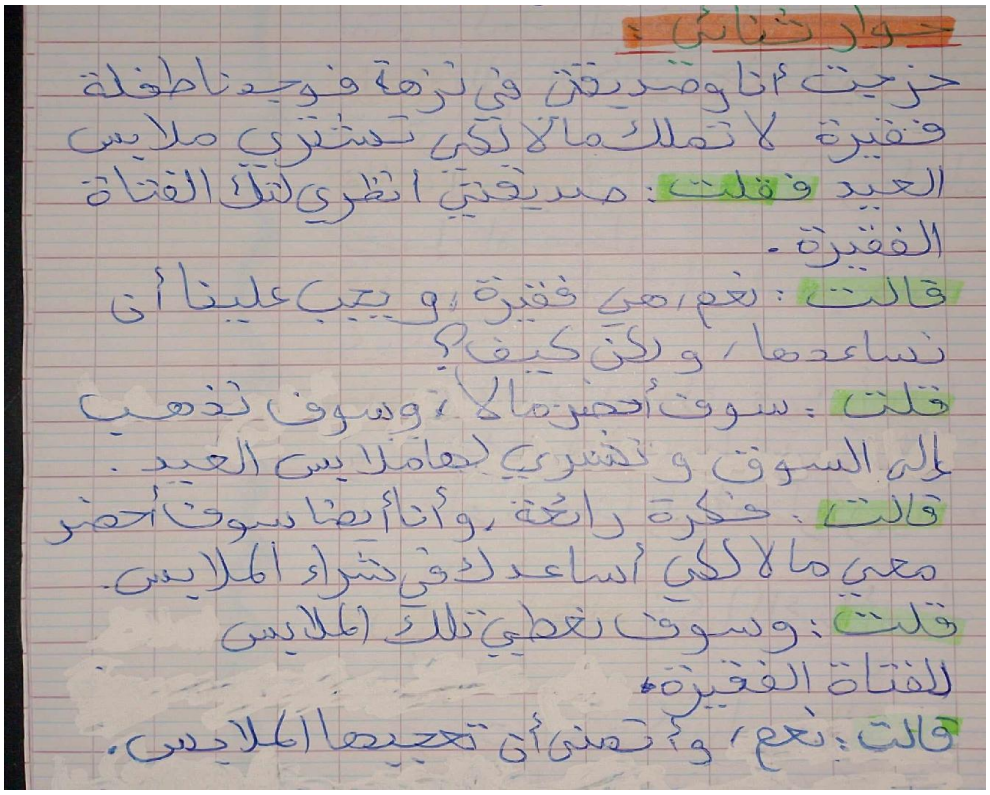
في التّراكيب، إضافةً إلى اللّغة السّليمة والأسلوب الواضح المباشر والخط المقروء وتوظيفهما للأساليب الإنشائيّة وهذا إن دلَّ على شيء فإنّما يدل على امتلاكهما لقاعدة لغويّة في ذهنيهما تمكِّنهما من توظيف الكلمات والصّيغ المناسبة للتّعبير نحو: فعل الأمر"أنظري"، الإخبار في جملة "أنظري هناك يوجد فتاة مسكينة"، لام التّوكيد "لفكرة" وطرح سؤال مرفق بعلامة استفهام في الأخير "كيف سوف نقدمها لها؟"، علامات التّرقيم منها علامة استفهام (المثال السابق) والنّقطة في آخر الجملة "إن هذه لفكرة رائعة". نُضيف على ذلك خلو التّعبير من الأخطاء ممّا جعله ذا مستوى عالٍ نوعًا ما بالنّسبة إلى تلاميذ هذه السّنة ما عدا خطأ واحد وهو في فعل الأمر "أنظري" فالأصح "انظري" دون همزة.

نلاحظ أيضًا حصول تجاوب وتوافق بين كل من المتعلّمتين حول فكرة مساعدة زميلة لهما دون الخروج عن الموضوع.

إذن فكلتا المتعلّمتان اِلتزمتا بما هو مذكور في التّعليمة وهذا يدل على فهمهما لما تضمنته التّعليمة وكذلك للدّرس الّذي تناولتاه سابقًا عن الحوار وأنواعه؛ يعني أنّهما قد بنتا بنية معرفية عن الحوار في ذهنيهما.

المستوى المتوسط:

تعبير 2

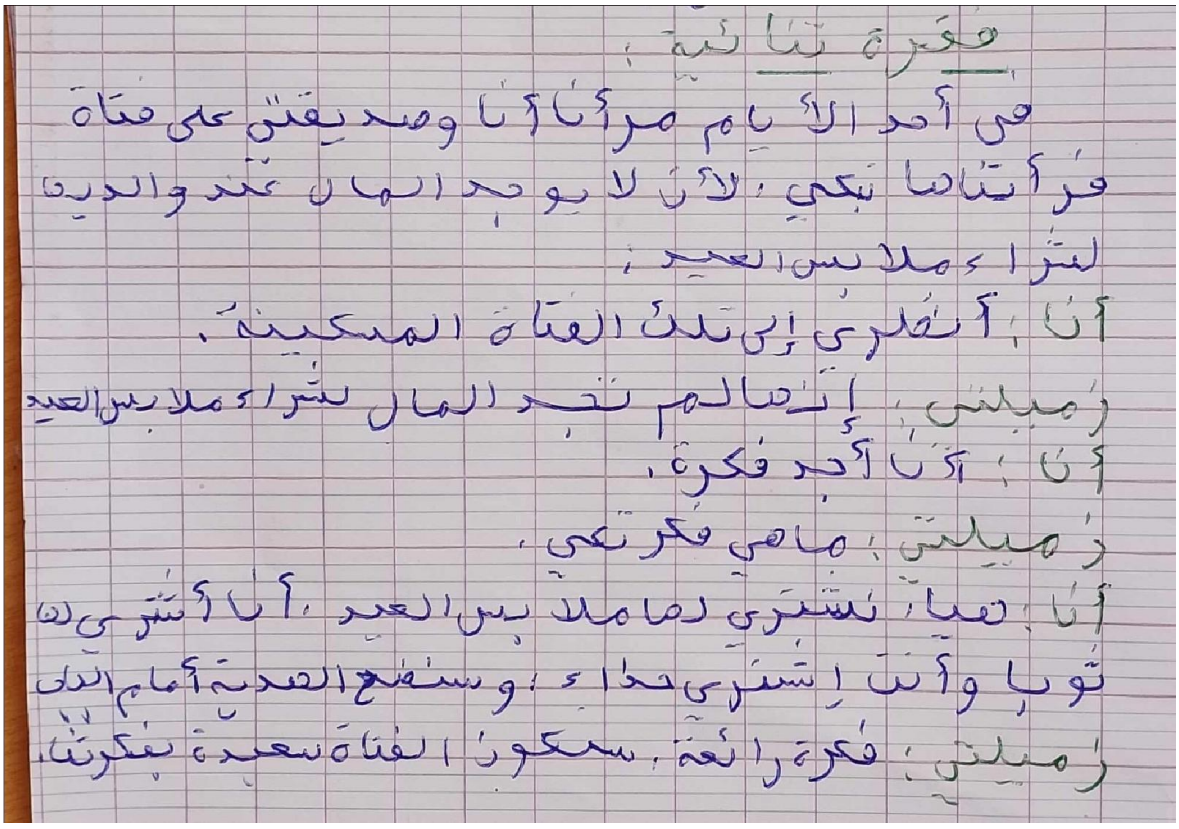

حوار ثنائي :
خرجت أنا وصديقتي في نزهة فوجدنا طفلة فقيرة لا تملك مالا لكي تشتري ملابس العيد فقلت: صديقتي انظري لتلك الفتاة الفقيرة.
قالت: نعم، هي فقيرة، و يجب علينا أن نساعدها، و لكن كيف؟
قلت: سوف أحضر مالا، وسوف نذهب إلى السوق و نشتري لها ملابس العيد.
قالت: فكرة رائعة، وأنا أيضا سوف أحضر معي مالا لكي أساعدك في شراء الملابس.
قلت: وسوف نعطي تلك الملابس للفتاة الفقيرة.
قالت: نعم، و أتمنى أن تعجبها الملابس.

نلاحظ في هذا التّعبير الإلتزام بالمطالب المذكورة في التّعليمة ولكن الإخلال بمطلب واحد وهو أن يكون الحوار عن مساعدة زميل لهما في شراء ملابس العيد؛ حيث أن المتعلّمة قامت بإنجاز حوار بين طرفين عن مساعدة طفلة فقيرة لشراء ملابس العيد ووجب عليه في الأصل أن يكون عن مساعدة أحد الزّملاء وهذا يعتبر خروجًا عن الموضوع والفكرة الّتي يتركّز عليها، وهذا ظهر في "خرجت أنا وصديقتي في نزهة فوجدنا طفلة فقيرة لا تملك مالا لكي تشتري ملابس العيد" ممّا أنقص من مستوى التّعبير رغم أنّ معاييره متوفرة من توظيف علامات التّرقيم الّتي ظهرت في (نعم، هي فقيرة، ويجب علينا أن نساعدها، ولكن كيف؟) إضافةً إلى تسلسل الأفكار وترابط التّراكيب وخلوّه من الأخطاء ووضوح الخط وجماله.

إذن فما نستنتجه أنّه لولا عدم خروج المتعلّمة عن الفكرة الأساسيّة الّتي وُضعت حولها التّعليمة لكان التّعبير ذا مستوى عالٍ وهذا بسبب عدم فهم المطلوب بشكلٍ جيِّدٍ؛ حيث بنت التّعبير حسب تعلُّماتها الّتي اكتسبتها والمبنيّة اعتمادًا على الدّروس الّتي تناولتها من قبل ولكن تعبيرها افتقر إلى توفّر المطلب الأساسي ألا وهو أن يكون الحوار بين طرفين عن مساعدة زميل لهما وهذا نتج عن التّسرع في فهم المطلوب فكما يُقال: "فهم السّؤال نصف الإجابة".

المستوى الضعيف:

التّعبير 3:


فكرة ثانية:
في أحد الأيام مرأنا أنا وصديقتي على فتاة فرأيتها تبكي، لأن لا يوجد المال عند والديها لشراء ملابس العيد.
أنا: أنظري إلى تلك الفتاة المسكينة.
زميلتي: إنها لم تجد المال لشراء ملابس العيد.
أنا: أنا أجد فكرة.
زميلتي: ماهي فكرتك.
أنا: هيا نشتري لها ملابس العيد، أنا أشتري لها ثوبا وأنت إشتري حذاء، وسنضع الهدية أمام الباب.
زميلتي: فكرة رائعة، ستكون الفتاة سعيدة بفكرتنا.

ما لاحظناه في هذا التّعبير هو وجود الحوار الثنائي ولكن خروجه عن الموضوع مع عدم الالتزام بما هو مذكور في التّعليمة من ناحية أن يكون المتحَدَّث عنه زميلًا وليس أي شخص آخر ويتضح ذلك في: "في أحد الأيام مرأنا أنا وصديقتي على فتاة ..." نضيف إلى ذلك كثرة الأخطاء الإملائية مثل:

(مرأنا والأصح أن تكون: مررنا)، (فكرتكي: الأصح: فكرتكِ)، (أشري: الأصح: أشتري). وكذلك أخطاء صرفية من ناحية تذكير ما حقه التأنيث مثل: (والديه: وما دام المتحَدَث عنه مؤنث فالأصح أن تكون: والديها)، أمَّا بالنسبة للأسلوب فنجد فيه نوعًا من الركاكة وظهر في جملة: "أنا أجد فكرة" ، "لأن لا يوجد المال". ونجد أيضًا استعمال الألفاظ العامية مثل:(أشري) ونقص في جمالية ووضوح الخط.

إذن فالمستنتج من كل هذا أنَّ هذا التَّعبير لم يستوف شروط ومعايير التَّعبير السليم وهذا راجع إلى أنَّ المتعلّمة لم تبني معارفها بطريقةٍ صحيحة، فهي لم تتعلم قواعد اللغُّة العربية بصورةٍ صحيحة مما أدى إلى ظهور أخطاء لغوية وإملائية وتركيبية لديها ومزاحمة اللغة العامية للغة الفصيحة لديها ولو بدرجةٍ قليلة.

صفوة القول:

المستوى العالي اختير طبقا لجودة بناء التعبير حسب ما تُحدده التعليمة ومعاييره.

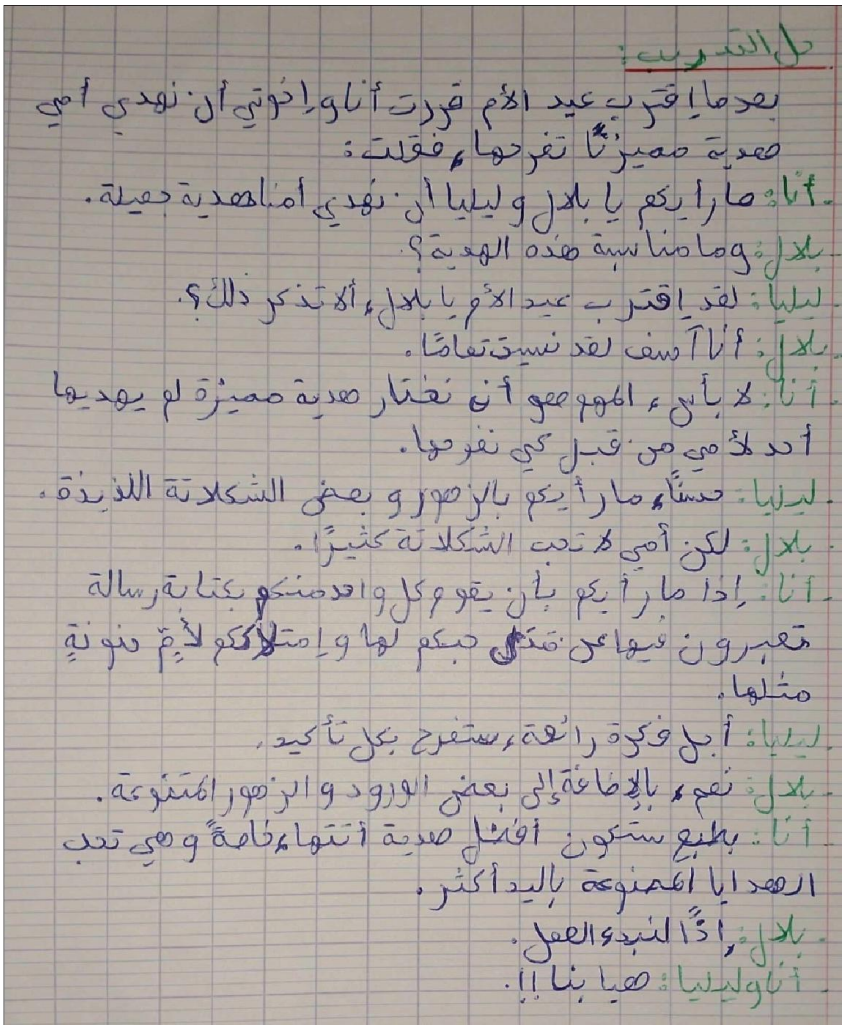
المستوى المتوسط اختير لنقص في بناء التعبير حسب ما تُحدده التعليمة وتوفر معاييره.

المستوى الضعيف اختير لِإفتقاره لمعايير التعبير وعدم التزامه بالتعليمة.

التَّعليمة 2: اكتب حوارًا بينك وبين إخوتك موضوعه اختيار هدية للأم في عيدها السنوي.

المستوى العالي:

تعبير 1:


حل التدريب:
بعدما اقترب عيد الأم قررت أنا وإخوتي أن نهدي أمي هدية صغيرة تفرحها، فقلت:
أنا: مارأيكم يا بلال وليليا أن نهدي أمنا هدية جميلة.
بلال: وما مناسبة هذه الهدية؟
ليليا: لقد اقترب عيد الأم يا بلال، ألا تذكر ذلك؟
بلال: أنا آسف لقد نسيت تمامًا.
أنا: لا بأس، المهم هو أن نختار هدية صغيرة لم يهديها أحد لأمي من قبل كي نفرحها.
ليليا: حسنًا، مارأيكم بالزهور وبعض الشكلاتة اللذيذة.
بلال: لكن أمي لا تحب الشكلاتة كثيرًا.
أنا: إذا مارأيكم بأن يقوم كل واحد منكم بكتابة رسالة تعبرون فيها عن حبكم لها وامتلاءكم لأم حنونة مثلها.
ليليا: أي فكرة رائعة، سنقترح بكل تأكيد.
بلال: نعم، بالإضافة إلى بعض الورود والزهور المتنوعة.
أنا: بطبع ستكون أفضل هدية أنتهاء خاصةً وهي تحب الهدايا المصنوعة باليد أكثر.
بلال: إذًا لنبدء العمل.
أنا وليليا: هيا بنا!!.

نلاحظ في هذا التّعبير التزام المتعلِّم بالتّعليمة حيث توفرت فيه تقنية الحوار وفطنة المتعلِّم لنوع الحوار المقصود والذي هو حوار متعدد الأطراف على الرغم من عدم ذكر نوع الحوار بطريقة مباشرة والإيحاء له بجملة "بينك وبين إخوتك" وتقيُّده بفكرة الموضوع التي تدور حول اختيار هدية للأم في عيدها السنوي.

علاوةً على ذلك افتتاح المتعلّم تعبيره بتمهيد بسيط عن فكرة الحوار " بعدما اقترب عيد الأم قررت أنا وإخوتي أن نهدي أمي هدية ..."، حيث أن في بداية

التمهيد ترك فراغ كما هو معهود في أبجديات كتابة مقدمة ثم بدء الحوار وتعمق الأطراف فيه شيئًا فشيئًا، والملحوظ في تعبير المتعلّم هو جمال اللغة وإبداعه في تنسيق الأدوار بينه وبين أخته "ليليا" وأخوه "بلال" فتراكيب الجمل مترابطة والأفكار متسلسلة وخطوات الحوار جاءت بالتدرج.

كما أنَّ هناك تنويع في المفردات والعبارات المعبرة عن مدى حبه لأمه وإظهار سعيه هو وإخوته لرسم الابتسامة في وجهها والدهشة في عينيها والسعادة في قلبها فوُفّق في وضع ما يتطلبه الكلام فذكر عبارات قيِّمة تكون في مقام الأم وتبرز قيمتها وهذا دلالة على امتلاكه رصيد لغوي جيِّد لربما يرجع إلى كثرة المطالعة والقراءة أو لاستخدامه مكتسبات تكونت في بنيته فهو بهذا قد أتى بالجديد.

توظيف المتعلّم للأساليب الإنشائية كصيغة النداء (حرف النداء والمنادى):

" يا بلال وليليا "

"يا بلال "، وأسلوب الاستفهام المرفق بعلامة الاستفهام في آخر الجمل وذلك يتضح في العبارتين:" ما مناسبة هذه الهدية؟ " ألا تذكر ذلك؟ ". وصيغة التعجب: " هيا بنا !!".

وعلامات الترقيم الموجودة بكثرة ووضعها في مكانها المناسب: من الفواصل والنقاط التي تأتي آخر الكلام (العبارات) في جميع الحوار نحو: " لقد اقترب عيد الأم يا بلال، ألا تذكر ذلك؟."/" أنا آسف لقد نسيت تماماً. "/" لا بأس، المهم هو أن نختار هدية مميزة لم يهديها أحد لأمي من قبل كي نفرحها."/" حسنا، ما رأيكم بالزهور وبعض الشكلاتة اللذيذة."/" لكن أمي لا تحب الشكلاتة كثيرا."/ " أجل فكرة رائعة، ستفرح بكل تأكيد."/"نعم، بالإضافة إلى بعض الورود والزهور المتنوعة. "

ما نلمحه أيضًا هو وضع المتعلّم للحركات في بعض الكلمات حسب مكانها في الجملة فهو بذلك على دراية بقواعد اللغة؛ أي محل الحركات الإعرابية والتنوين منها: (تماماً، كثيراً، حسناً، لأمٍّ حنونةٍ (الصفة تتبع الموصوف في الحركات..)، مَدَى، خاصةً، إذاً).

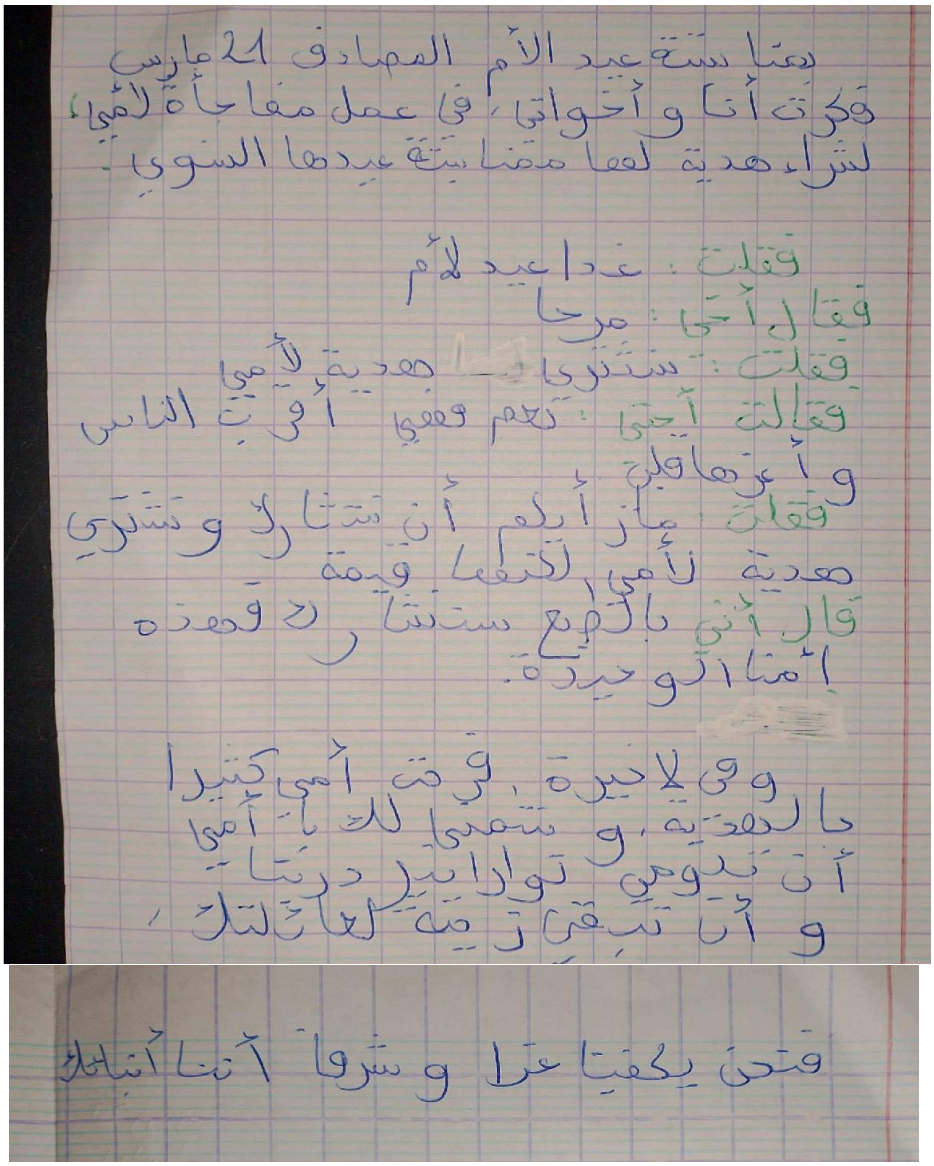
من ناحية مخاطبة المذكر والمؤنث والمفرد والجمع (الضمائر) والأزمنة فقد توفرت وأعطى ذلك حقه يظهر في: " امتلاككم " (حيث هنا تُحيل إلى إخوته بضمير أنتم)،" أمنا " (ضمير نحن)، " كل واحد منكم."، "ستفرح" (ضمير هي تعود على الأم) والأزمنة: نهدي، نختار، تعبرون (دلالة على فعل مضارع)، يهديها (دلالة على فعل ماضٍ).

وعند رؤيتنا الدقيقة للتعبير نجده لم يلتزم فقط بما تطلبته التعليمة ومعايير الكتابة بل أيضاً حجم الحوار كان طويلاً فيه تبادل الحديث والآراء دليل على أنّه أُنجِز بدقة وبإتقان وبتمعن وبإعطاء وقت كافٍ لتجسيده وتدوينه، أما من ناحية الأخطاء فهو خالٍ إلا أنّنا نجد خطأين ارتكبهما المتعلّم هما:" مميزتاً "والأصح في ذلك التاء المربوطة في آخر الكلمة "مميزةً"؛ فالتاء المفتوحة تخص الأفعال وعلى الرغم من ذلك فهو في جملة أخرى قد كتبها بطريقتها الصحيحة، وأيضاً كلمة "بطبع" فالأصح "بالطبع."

ولكن ما يهمنا عموماً هو ملاحظة الإيجابيات في طريقة بناء إنتاجه لهذا التّعبير بما في ذلكمستوى المتعلّم وبنيته المعرفية فهي متوفرة وتطغى على ذلك، فلا شخص معصوم عن الخطأ لاسيما تلاميذ في مثل هذا السن والمستوى، فنظراً لذلك نعتبره ممتازًا.

المستوى المتوسط:

تعبير 2:


بمناسبة عيد الأم المصادف 21 مارس
فكرت أنا وأخواتي، في عمل مفاجأة لأمي،
لشراء هدية لها مناسبة عيدها السنوي.

قلت: غدا عيد الأم
فقال أخي: مرحا
قلت: سنشتري هدية لأمي
قالت أختي: نعم وهي أغلى الناس
وأعزها على
قلت: هيا بنا أيكم أن نتنازل ونشتري
هدية لأمي لتنال قيمة
قال أنني بالرغم سنتنازل وهذه
أمنا الوحيدة.

وفي الأخيرة، فرحت أمي كثيرا
بالهدية، وتمنيا لك يا أمي
أن تدومي توا يدي دربنا
وأنا تبقى زينة لعائلتك،

فتحن يكفينا عزا وشرفا أننا أبناءك

كشفنا في التعبير أعلاه عن بعض الأمور الإيجابية وهي: استفتاح التّعبير بمقدمة قصيرة تدور حول موضوع عيد الأم وتفكير هؤلاء الإخوة في شراء هدية لأمّهم واتضح ذلك في عبارة: "بمناسبة عيد الأم المصادف 21 مارس فكرت أنا وأخواتي، في عمل مفاجأة لأمي، لشراء هدية لها مناسبة عيدها السنوي"، واستعمال تقنية الحوار الذي دار بين المتعلّم وأخيه وأخته أي أنه حوار متعدد الأطراف وختامه بخاتمة يتمنى فيها دوام أمه وأن تبقى فخرًا لهم وهذا إن عنى

شيئًا فإنه يعني اِمتثال المتعلّم لما نصّته التّعليمة أي أنّه قد فهِم ما هو مطلوبٌ منهُ بالضَّبط ثم طبَّقه على إنتاجه للتعبير مع إضافته بعض الأمور التي لم تذكر في التّعليمة، مثل المقدمة (التمهيد) و(الخاتمة) وهذا إضافة جيّدة منه فقط لأنهم لم يُلزَمُوا به في التّعبير ولكن إن تعمقنا قليلًا فسنجد أن هذا يدل على المعرفة المسبقة للمتعلّم لماهية الإطار الشكلي الخارجي للتّعبير الكتابي؛ حيث يجب أن يكون عبارة عن مقدمة يتم فيها تناول الموضوع بصفة عامة مثلما فعل بالضبط ثم عرض والذي يتم فيه التعمق في الموضوع كما فعل هنا أيضًا حين تعمق مع أطراف الحوار في الحديث حول موضوع الأم وأخيرًا خاتمة والَّتي كانت عبارة عن حوصلة عن الموضوع حيث أفصح فيه عن مشاعره اتجاه أمه. بالإضافة إلى محاولته توظيف معايير التَّعبير منها: أدوات الترقيم كالفاصلة والنقطة وهذا يظهر في "وفي لاخيرة، فرحت أمي كثيرا بالهدية." وأيضا في "وأن تبقي زينة لعائلتك، فنحن يكفينا عزا..." كما أننا نجد أن هذ المتعلّم يملك زادًا من الأفكار الجميلة والمعبرة والمفردات الجديدة ونلاحظ ذلك في الجمل التالية " فهذه أمنا الوحيدة"، "ونتمنى لك يا أمي أن تدومي نورا ينير دربنا وأن تدومي زينة لعائلتك، فنحن يكفينا عزا وشرفا أننا أبناءك".

وتفسيرًا لذلك، فالمتعلّم هنا يملك بنية معرفية ومفاهيمية جيدة نوعا ما مما مكنه من إنتاج تعبير ذا إطار شكلي خارجي صحيح (متكون من مقدمة وعرض وخاتمة) يحتوي على أفكار متسلسلة ومترابطة، وكذلك امتلاكه لمخزون لغوي ساعده في تكوين جمل وعبارات جميلة المعنى والمبنى مما أدى إلى بث الحياة في الحوار وإضفاء معنى له لاسيما أنه يتمحور حول إنسان مهم في الحياة وهو الأم، فالحوار هنا حمل معانٍ كثيرة ويعود ذلك إلى إتقانه في انتقاء الكلمات المناسبة المعبرة عن الأم مثل: "فهي أقرب الناس وأعزها قلبي"،

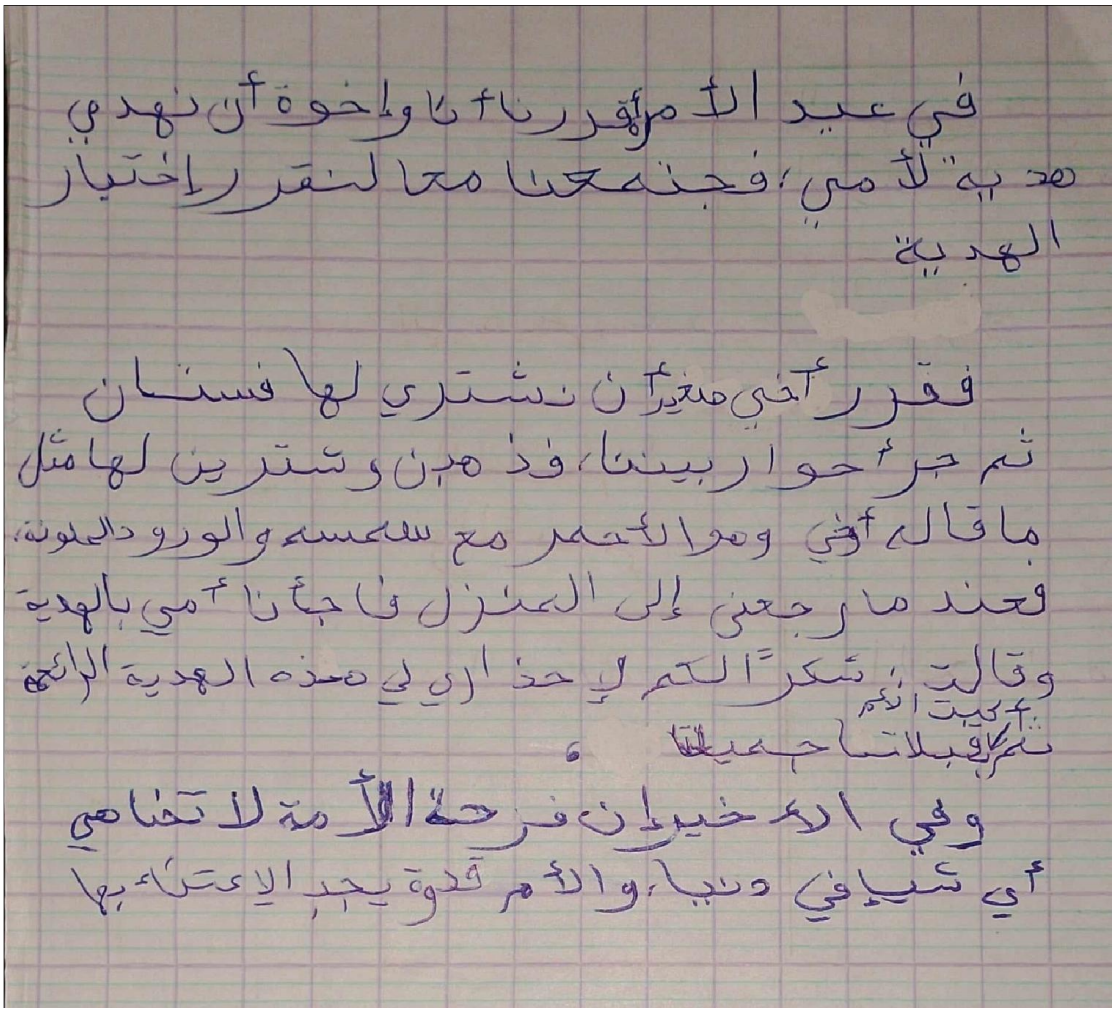
"ونشتري هدية لأمي لكنها قيمة"، "فهذه أمنا الوحيدة"، "...أن تدومي نورا ينير دربنا وأن تبقي زينة لعائلتك، فنحن يكفينا عزا وشرفا أننا أبناءك".

ولكن حتى لو التزم المتعلّم بما هو مطلوب منه في التّعليمة فهذا لا يجعل التّعبير ذا مستوى جيّد وهذا يعود إلى أسباب وهي: احتواء التعبير على بعض الأخطاء الإملائية مثل:"وفي لاخيرة" والأصح "في الأخير" و " أبنائك" والأصح أن تكون "أبناؤك" وكذلك في "ممناسبة" والأجدر أن تكون "بمناسبة" و لربما هذا يرجع إلى عدم التعلّم الجيّد للمتعلّم لقواعد اللغة العربية ونضيف إلى ذلك عدم قدرته على استخدام أدوات الربط المناسبة بين الجمل ويظهر ذلك في " فهي أقرب الناس وأعزها قلبي" و في " ونشتري هدية لأمي لكنها قيمة" وأيضا في "المصادف 21 مارس" والأجدر أن تكون الجمل هكذا على الترتيب " فهي أقرب الناس وأعزها على قلبي" / "ونشتري هدية لأمي لأنها قيمة" / "المصادف لـ 21 مارس ".

وهذا يعود إلى عدة أسباب لعلَّ منها عدم التركيز مع المعلم أثناء شرح الدرس مما جعل البنية المعرفية في عقله مهتزة وغير متكاملة وهذا يؤثر على إنتاجه لتعبير كتابي سليم أو ربما بسبب ضعف حاسة السمع لديه فيسمع الكلمات غير صحيحة مثل كلمة "بمناسبة" أو ربما بسبب ضعف حاسة النظر فلا ينقل الكلمات صحيحة وهي مكتوبة على السبورة مما يعيق اكتسابه للتعلُّمات وغيرها من الأسباب الأخرى.

المستوى الضعيف:

تعبير 3:


في عيد الأم قررنا أنا وإخوة أن نهدي هديه لأمي، فجلسنا معا لنقرر اختيار الهدية

فقرر أخي صغير أن نشتري لها فستان ثم جرى حوار بيننا، فذهبن واشترين لها مثل ما قاله أخي ومزا الأحمر مع سمسه والورود الملونة، فعند ما رجعن إلى المنزل فاجأنا أمي بالهدية وقالت: شكرا لكم لإحضار لي هذه الهدية الرائعة تقبل الله منا جميعا

وفي الله خير إن فرحة الأمة لا تضاهي أي شيء في دنيا، والأم قدوة يجب الإعتناء بها

نجد أنَّ هذا التّعبير الذي ما بين أيدينا تحدث عن الموضوع الذي تدور حوله التّعليمة وأبدى محاولة ولكن لم يتبع المنهجية الصحيحة، لذلك صنفناه في المستوى الضعيف بناءً على أن مستوى هذا المتعلّم ضعيف جدًا من كل النواحي؛ فهو لم يلتزم بأغلب مطالب التّعليمة، أولاً يفتقر إلى عدم تجسيده لتقنية الحوار ولنوعه المتمثل في حوار متعدد الأطراف؛ فهو اعتمد على سرد ما جرى فقط ووصف ما تم فعله وتكلمه على لسان إخوته دون توفر أطراف يتبادلون الحوار فيما بينهم، وذلك في قوله: "فقرر اخي صغير أن نشتري لها

فستان ثم جرأ حوار بيننا، فذهبن وشترين لها مثل ما قاله أخي وهو الأحمر مع سمسم والورود الملونة...".

نجده اعتمد خطوات التّعبير من مقدمة (تمهيد بسيط) في قوله: في عيد الأم قررنا أنا وإخوة...وعرض(المضمون) "فقرر أخي صغير أن نشتري لها فستان...وخاتمة(استنتاج) وفي الأخير إن فرحة... وتركه فراغ بداية كل منهم، لكن دون جدوى من ذلك؛ لأن على الرغم من شرح المعلّمة لما تتطلبه التّعليمة وتكرارها مرارًا وتكرارًا لكن للأسف هذا المتعلّم لم يتبع ما هو مطلوب منه إنجازه، وهذا راجع بالتأكيد إلى عدم فهمه وقلة تركيزه مما أدى إلى خروجه عن الحيز والنطاق الذي تدور فيه التّعليمة.

هناك ركاكة في التّعبير حيث يفتقر للغة السليمة والأسلوب اللافت للانتباه بالرغم من أن هناك كلمات جيدة لكن لم توضع بالطريقة الصحيحة، كقوله: (لا تضاهي، قدوة، الاعتناء بها) وأيضا يعاني من نقص كبير في قواعد اللغة مما أدى إلى ارتكابه لأخطاء لغوية وصرفية ونحوية وإملائية فادحة موجودة بصورة كبيرة أثرت في تراكيب الجمل، بالرغم من استعماله اللغة العربية الفصحى ويتضح ذلك في: "أن قررنا أنا وإخوة...، فجتمعنا"، "فقرر أخي صغير" إنقاص (ا ل) التعريف"جرأ" الأصح "جرى"، "فذهبن وشترين" الأصح "فذهبنا واشترينا"، "رجعنى" الأصح "رجعنا"، "لإحذاري" الأصح "لإحضار"؛ هنا دليل على أن المتعلم يكتب بناءً على ما ينطق "قبلاتا جميلتا" والصواب هو "قبلات جميلة"، "إن فرحة الأمة لا تضاهي أي شيإ في دنيا" والصواب هو "إنّ فرحة الأمّ لا تضاهي أي شيء في الدنيا" ما يثبت على عدم معرفته لمواضع الهمزة.

ما هو ملحوظ أن خطَّ هذا المتعلّم غير واضح وتغيب فيه صحة وسلامة الكتابة نحو: "أكيبت الأم" وأيضًا عدم استعانته بعلامات التّرقيم بل خلوها إلا أنه وضع علامة ترقيم (الفاصلة) في غير محلها نحو: قبلاتا جميلتا، ثم عاد

إلى السطر وكتب وفي الأخير..." نضيف إلى ذلك الأساليب الإنشائية غائبة ولم يوظفها لأنها تعطي جمالية للتعبير.

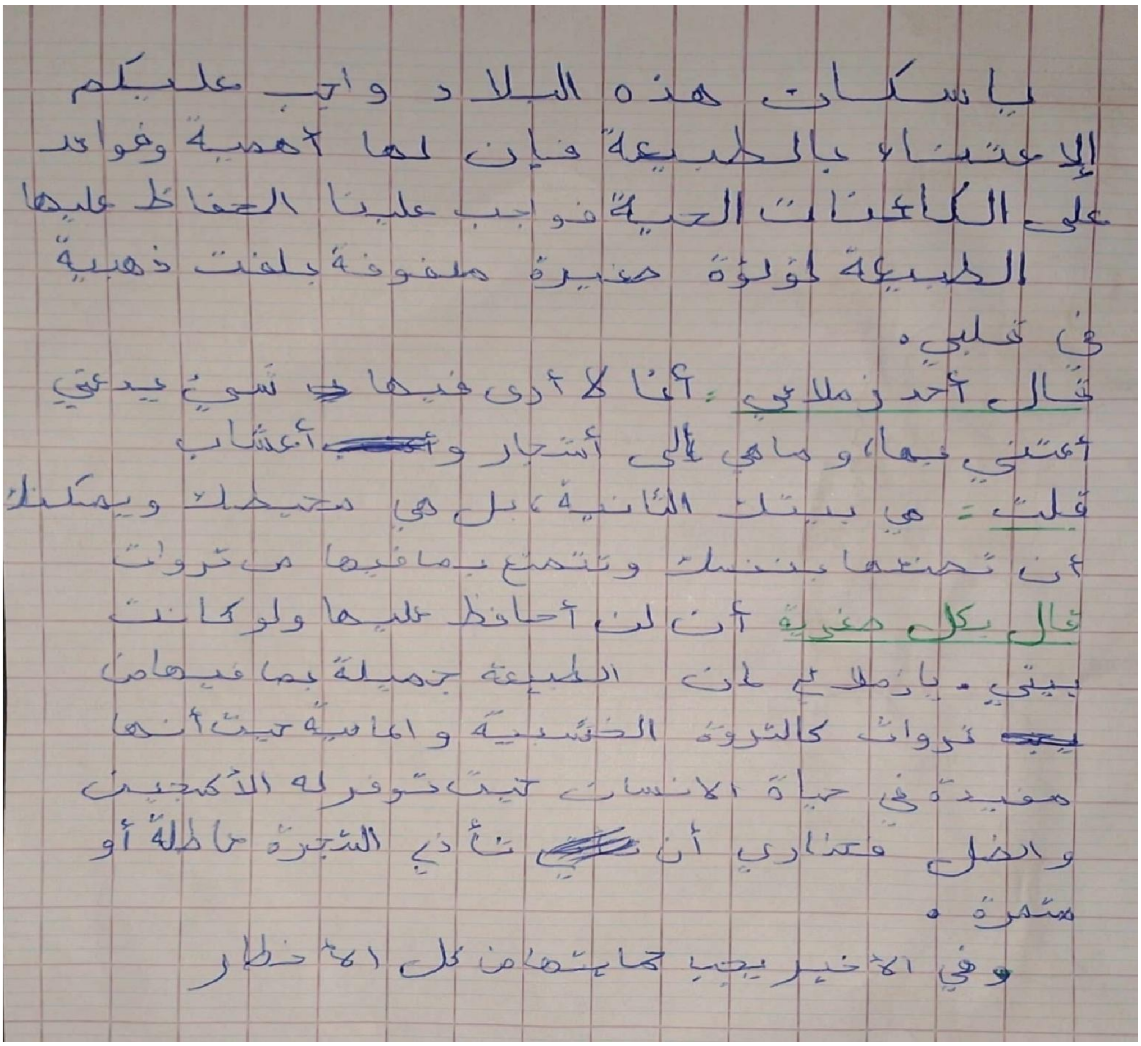
هذا كله ما هو إلا دليل على أن المتعلم لم يتمكن من بناء تعلّماته التي درسها سابقًا أو حاليًا ولا يمتلك قاعدة وخبرة معرفية صحيحة، ولم يُطبق معايير وشروط الكتابة ولم يُجسد في إنتاجه ما كان ملزومًا به، وفي العموم تصميمه لهذا الإنتاج ينقصه الكثير من الدّقة والمهارة.

التّعليمة: اكتب نصًا توجيهيًا حواريًا يتضمن تقدير الثروات الطبيعية والحث على الاعتناء بها.

المستوى عالي:

صورة1:

تعبير 1:



نلاحظ بعض الأمور في التّعبير أعلاه وهي: امتثاله لما تنص عليه التعليمة حيث أنتج المتعلّم نصًا توجيهيًا حواريًا حمل بين طياته فكرة الحفاظ وتقدير الثروات الطبيعية مع الالتزام بخطوات النص التوجيهي من مقدمة والتي تحدّث فيها بصفةٍ عامةٍ عن الموضوع أو الفكرة المتناولة من خلال قوله: "يا سكان هذه البلاد واجب عليكم الإعتناء بالطبيعة فإن لها أهمية وفوائد على الكائنات الحية فواجب علينا الحفاظ عليها." ثم العرض والذي كان عبارة عن التعمق في الموضوع، إذ استعان بالتشبيه في بداية حواره ودخل في الموضوع بطريقة غير مباشرة وظهر ذلك في قوله: "الطبيعة لؤلؤة صغيرة ملفوفة بلفت ذهبية في قلبي ". ما أعطى جمالية في التعبير ولفت انتباه القارئ، حيث جرى بينه وبين زميله حوار أي توفر مرسل ومستقبل، ما نلاحظه في هذا المتعلم تجديد في الأسلوب؛ حيث استعمل في دور المستقبل أسلوب النفي ورفض فكرة المحافظة على الثروات الطبيعية، وذلك نعتبره شيئا جديدا مقارنة بما أنجزه المتعلّمون الآخرون يظهر ذلك في: قال أحد زملائي:" أنا لا أرى فيها شيء يدعني أعتني بها، وما هي إلى أشجار وأعشاب"، ثم استعمل دور المدافع عن الطبيعة مع توظيفه للحجج المقنعة دليلا على براعته في قوله: " هي بيتك الثانية، بل هي محيطك ويمكنك أن تصنعها بنفسك وتتمتع بما فيها من ثروات". رغم ذلك نرى أن المستقبل لا يزال مصراً على رفضه لتلك الفكرة وتماديه بالسخرية لما طرحه المرسل ويتبين ذلك في: قال بكل صغرية: "أن لن أحافظ عليها ولو كانت بيتي."

وإن تأملنا قليلًا فسنجد أن هذا المتعلّم يملك خيالًا واسعًا مما مكنه من تمثيل طرفي حوار مختلفين في الرأي ذلك بإصرار الطرف المرسل على التوجيه في الحفاظ على الثروات الطبيعية والاعتناء بها وإصرار الطرف المستقبل من جهة أخرى على الإنكار وعدم اعترافه بصحة كلام المرسل.

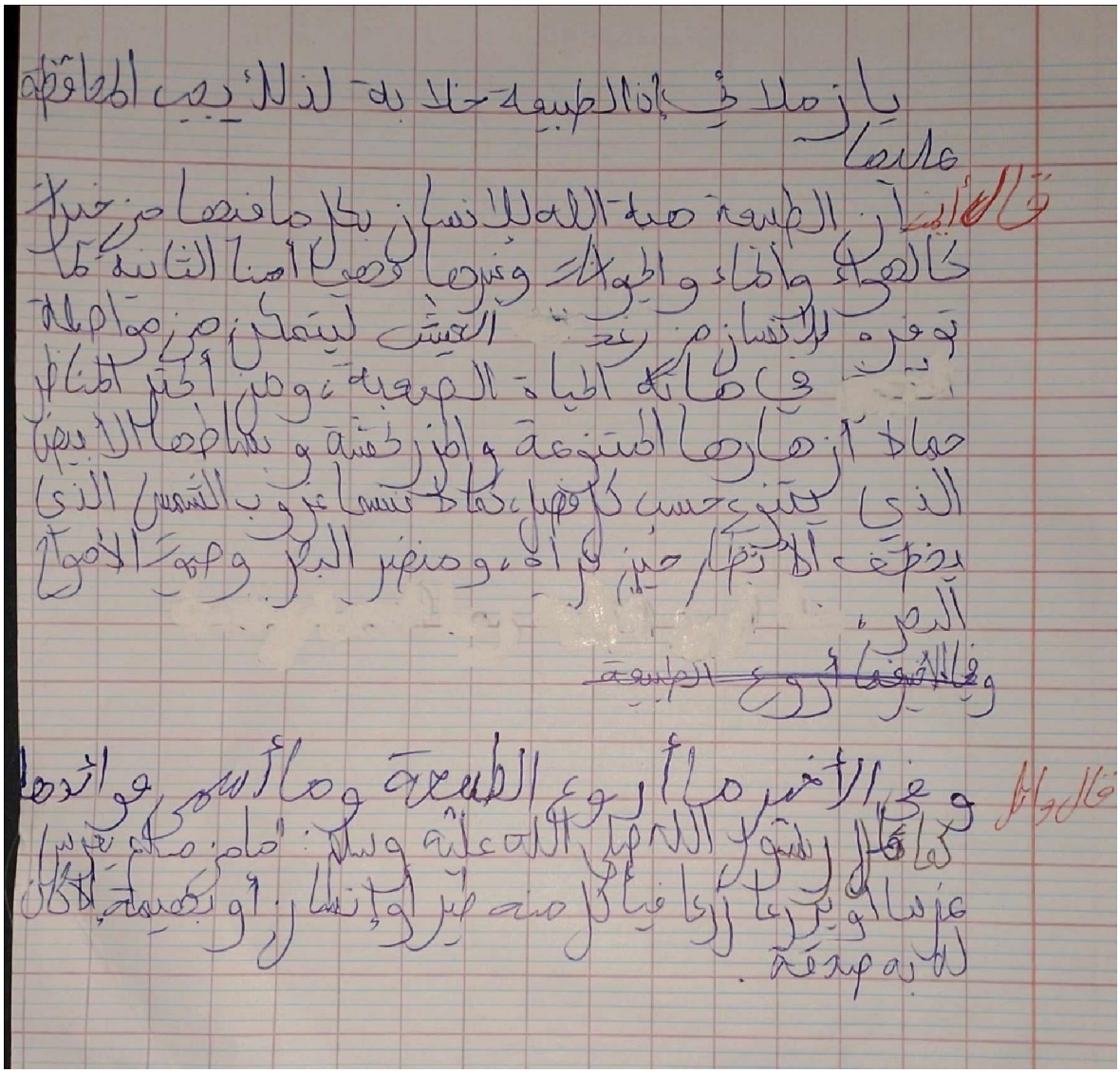
ما يجب الإشارة إليه أيضًا هو تمكن المتعلّم في انتقاله من صيغة التحدث مع فرد واحد (زميله) إلى التحدث بصيغة الجمع (زملاؤه) وذكره لبعض الثروات الطبيعية وبيان أهميتها ويتجلى ذلك في: " يا زملائي إن الطبيعة جميلة بما فيها من ثروات كالثروة الخشبية والمائية حيث أنها مفيدة في حياة الإنسان حيث توفر له الأكسجين والضل فحذاري أن تؤذي الشجرة عاطلة أو مثمرة." ليختتم تعبيره بنصيحة مفادها حماية الثروات الطبيعية من كل الأخطار وتمثلت في عبارة:" وفي الأخير يجب حمايتها من كل الأخطار."

ما يُشيَّد له للمتعلم هو التسلسل في طرح الأفكار وكلها تصب في مضمون واحد والتدرج في تقديم كل طرف حوار على حدة واستخدامه للغة العربية الفصحى وتجنب إقحام اللغة العامية وهذا يدل على قدرته على التفريق بين المواضع التي تقتضي اللغة الفصحى و المواضع التي تقتضي اللغة العامية.

على الرغم من الإيجابيات التي تم ذكرها سلفاً في التعبير إلا أنه لا يمكن أن ننكر وجود بعض الأخطاء خاصة الأخطاء الإملائية مثل: "الإعتناء" والأصح فيها هو "الاعتناء"، "بلفت" والأصح هو وضع التاء المربوطة آخر الكلمة "بلفة"، "وما هي إلى أشجار" والصواب هو "وما هي إلا أشجار"، " بيتك الثانية" والصواب هو "بيتك الثاني"، قال بكل صغرية هنا كلمة غير واضحة وتحتمل معنيين: المعنى الأول" قال بكل سخرية"، والمعنى الثاني "قال بكل استصغار" دلالة على التصغير، "أن لن أحافظ عليها" والصواب "أنا لن أحافظ عليها"، "الضل" والصواب "الظل". لكن كما قلنا سابقا أن تقييم الإنتاج الكتابي يكون وفقًا ومراعاةً لما هو منصوص عليه في التعليمة ومدى قدرة المتعلّم في بناء تعلّماته وتجسيد خبراته التي اكتسبها فعلياً اعتمادا على نفسه وذلك ما دعت إليه النّظريّة البنائيّة.

المستوى متوسط:

التعبير 2:



في بادئ الأمر نلاحظ افتتاح التعبير بتمهيد بسيط ممهدًا به للموضوع المستهدف والمتمثل في: "يا زملائي إنَّ الطبيعة خلابة لذلك يجب المحافظة عليها" كأول خطوة من خطوات إنجاز نص حواري توجيهي بدايته نداء للفت الانتباه وتتبعه جملة ممهدة للموضوع نوعاً ما، ثم الدخول في العرض بطريقة مباشرة دون ترك فراغ بداية الحديث.

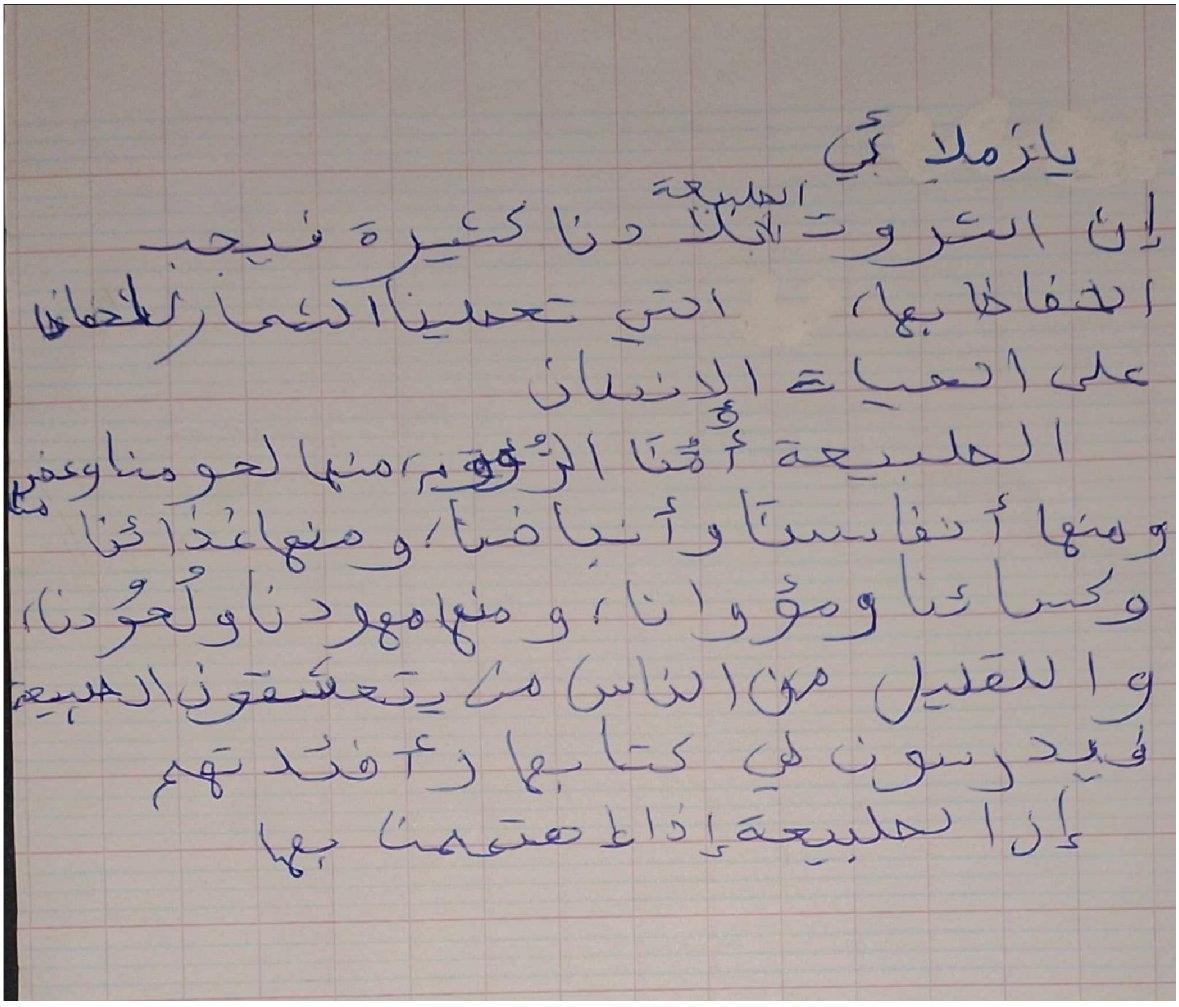
نلمح أن هناك طرفين في هذا التعبير لكن لم يطبق فيه الحوار على الوجه المطلوب دليلًا على احتياجه لفهم الخطوات أكثر والتمرن؛ حيث ابتدأها الطرف المرسل على سبيل التوجيه وهو "أيمن" الذي يثني على الطبيعة وبما تزخربه من ثروات في قوله: "إن الطبيعة هبة الله للإنسان بكل ما فيها من خيرات كالهواء والماء والحيوانات وغيرها." و نلاحظ توظيفه للتشبيه حيث شبه الطبيعة بالأم ما جعل هناك مبالغة في العبارة في قوله: "فهي أمنا الثانية لما توفره للإنسان من رغد العيش ليتمكن من مواصلة في هاته الحياة الصعبة"، ولكن لم يكتفي بذلك فقد تجاوز المطلوب من خلال خروجه عن الموضوع ذلك لأننا نجده اعتمد تقنية الوصف بوصفه للطبيعة، يبدو ذلك في حديثه: "ومن أكثر المناظر جمالا أزهارها المتنوعة والمزركشة وبساطها الأبيض الذي يتنوع حسب كل فصل، كما لا ننسى غروب الشمس الذي يخطف الأنظار حين نراه، ومنضر البحر وصوت الأمواج البحر"، ثم يأتي الطرف الآخر وهو "وائل" ليختتم لب الموضوع، ويتبين في: "قال وائل وفي الأخير ما أروع الطبيعة وما أسمى فوائدها ..."، وهذا خطأ فادح؛ لأن الخاتمة يتم التوصل إليها من كليهما تضم حوصلة لما تم طرحه أو نتيجة أو نصيحة وتروى على لسان الكاتب، إلا أننا لا ننفي استعانة المُنتِج (المتعلم) بحديث لرسول الله(ص) يكون حجةً وبرهاناً على قوله يبرز في عبارة: كما قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: "ما من مسلم يغرس غرسا أو يزرعا زرعا فياكل منه طير أو إنسان أو بهيمة إلا كان له به صدقة."

رغم ذلك نلمح في الحديث أخطاء لا بد من تصحيحها فتصبح على النحو الآتي: "ما من مسلم يغرس غرسا أو يزرع زرعا فيأكل منه طير أو إنسان أو بهيمة إلا كان له به صدقة". في هذا الصدد لا بد أن نثني على هذا المنتج لأنه رغم تقصيره في جوانب مهمة في التعبير وأقرتها التعليمة، لكن في بنائه

براعة ناتجة عن حفظه للحديث وتذكره والاستعانة به للبرهان، نلاحظ أيضا وجود أخطاء ارتكبها تتمثل في: "من مواصلة في هاته..."والأصح إضافة (ال) التعريف "من المواصلة في هاته.. "، "ومنضر البحر" فالأصح و"منظر البحر"، "صوت الأمواج البحر" والمقصود: "الأمواج" (عكس الجيم حاء) والتركيب الصحيح هو "صوت أمواج البحر".

المستوى الضعيف:

التعبير 3:



أول ما يتم الإشارة إليه في هذا التعبير هو سوء الخط وعدم وضوحه بالإضافة

إلى غياب التنظيم وهذا يؤثر كثيرًا على جمالية شكل التعبير فإذا كان لمحتوى التعبير قيمة فحتى شكل التعبير الخارجي له قيمة وأهمية كذلك.

لاحظنا أنه ابتدأ تعبيره بنداء تمثل في"يا زملائي" ثم نزل إلى السطر من أجل المقدمة والتي تمثلت في"إن الثروات الطبيعية بلادنا كثيرة فيجب الحفاظ عليها، التي تعطينا الثمار للحفاظ على الحياة الإنسان" والتي كانت عبارة عن تمهيد للموضوع ثم نزل إلى السطر وانتقل إلى العرض والذي كان مضمونه التحدث عن الطبيعة وثرواتها ولكن نلاحظ غياب الخاتمة ولربما كان ذلك بسبب ضيق الوقت، والتزامه بتلك الأمور يعني امتثاله لما نصت عليه التّعليمة من ناحية النداء والمقدمة والعرض وكذلك الموضوع والذي هو " تقدير الثروات الطبيعية والحث على الاعتناء بها" ولكنه أغفل عن توظيف تقنية الحوار المطلوبة في التعليمة مما أنقص من قيمة التعبير ومستواه.

نجد أن هذا التعبير يحتوي على الكثير من الأخطاء نحو: "مؤوانا" والصواب: "مأوانا" "اللقليل" والصواب هو "القليل"، نضيف إلى ذلك عدم تمييزه بين حروف الربط ووضعهافي مكانها الصحيح مثل ما كان في هذه العبارة: "فيجب الحفاظ بها" ولكن الحرف المناسب هو "على" فتصبح " فيجب الحفاظ عليها"، أو عدم توظيف حروف الربط من الأساس مثل ما جاء في "إن الثروات الطبيعية بلادنا كثيرة" ولكن كان عليه أن يضع حرف الجر "في " فتصبح "إن الثروات الطبيعية في بلادنا كثيرة". أما من ناحية تسلسل الأفكار فلا نجد توفر هذه الصفة في هذا التّعبير فقد جاءت أفكاره متفرقة أو يمكن القول أنها احتاجت إلى الربط فيما بينها مثل ما جاء في "إن الثروات الطبيعية بلادنا كثيرة فيجب الحفاظ بها، التي تعطينا الثمار للحفاظ على حياة الإنسان"

ولا يغيب علينا أن نذكر عدم إكمال هذا المتعلم لتعبيره الكتابي وهذا يعود إلى أسباب ولعل أول سبب يخطر ببالنا هو احتمالية الوقت غير الكافي في

حصَّة الإنتاج الكتابي مما يجعل المتعلّم لا يجد راحته في إخراج كل أفكاره وتعلّماته وبناءاته المعرفية أو حتى وإن تمكن من إخراجها فلن تكون على الصورة التي يريدها هو وستبقى في حاجةٍ إلى التّعديل والتّنظيم.

*ملاحظة: في تقييمنا للنماذج لم نركز على الأخطاء التي وقع فيها المتعلمون حتى الواردة في المستوى العالي بقدر ما ركزنا على مدى تجسيد المتعلّم لتعلّماته ولمكتسباته ولكيفية بنائه لمحتواه ولطريقة تعبيره عن أفكاره وآرائه.

خامسًا: أهم الكفاءات التي نشطت بسبب النّظريّة البنائيّة:

- تنمية كفاءة المناقشة (مثل تحاور المتعلمين مع المعلم وتحاور المتعلمين مع بعضهم).
- تنمية كفاءة التنسيق (مثلا ربط الأفكار ببعضها البعض والوصول إلى فقرة متناسقة).
- تنمية كفاءة التوظيف (مثلا من ناحية توظيف معلوماته الجديدة اعتمادا على مكتسباته القبلية وإنتاج تعبير في حدود التعليمة).
- تنمية كفاءة الإنتاج /الكفاءة الإنتاجية (مثلا أن المتعلم أصبح متمكنا من إنتاج فقرات ذات معنى ومبنى صحيحين).
- تنشيط العقلعلى الاستنتاج (مثلا قدرتهم على استنتاج تعريف لموضوع الدرس المتضمن "تقنية الحوار وذلك بالإجابة على الأسئلة التي طرحها المعلم والأفكار المترتبة عليها).
- تنمية كفاءة أو مهارة الحوار بأنواعه (على سبيل المثال أصبح المتعلم قادراً على إنشاء حوار متعدد الشخصيات "الأطراف")، بحيث يُمارس في هذا الحوار تبادل الأفكار وإبداء الآراء.

سادسًا: الحلول المقترحة لبعض الأخطاء الواردة لدى التلاميذ:

- تحديد سبب الضعف (نفسي، عضوي، عقلي...) والنقص لدى المتعلم كمرحلة أولى ثم الانتقال إلى مرحلة العلاج.
- معرفة المعلّم لمواضع الأخطاء ونوعيتها (صرفية، نحوية، إملائية) وتصحيحها لكي يتم تداركها من طرف المتعلم.
- تكليف المتعلم بالقراءة والمطالعة سواءً داخل الصف أو خارجه؛ ذلك أن قلة القراءة ومواجهة مشاكل فيها ينجم عنه صعوبات في التعبير الكتابي والمطالعة تكسب صاحبها زادًا لغويًا.
- مراقبة المتعلّم أثناء كتابته وتصحيح الأخطاء التي يقع فيها في نفس الوقت مع شرح سبب الخطأ وتصويبه.
- حرص الوالدين على تعليم أولادهم في المنزل وليس الإِعتماد على المدرسة فقط.
- تنظيم وقت المتعلّم وتقسيمه من طرف الأبوين حيث يخصصون وقتا للمطالعة مثلًا ووقتًا للكتابة ووقتًا للراحة والتنفيس عن النفس.
- يجب أن تكون المواضيع التي يُطلبُ منه الكتابة فيها لها صلة بواقع المتعلِّم.
- التحفيز أمر أساسي لا بد منه ليغرس في ذات المتعلم حب الكتابة خاصة والدراسة عامة.
- ترك المتعلِّم يعتمد على نفسه وعدم الضغط عليه؛ لأنه مهما انهمك المعلم في الشرح وتأكيد المعلومة فهي لن تبنى في عقل المتعلم كما يريدها المعلم فهذا المتعلم يبني على حسب طريقته وذاتيته.
- للانتباه دور فعال في عملية تعليم المتعلم لذلك وجب معالجة مشكلة الانتباه إن كانت ضعيفة لدى المتعلم.

- وجوب تعلم القواعد اللغوية من صرف ونحو ومن ثم التمكن منها تمكنا صحيحا سليمًا.
- الممارسة الدائمة للكتابة والدربة عليها.
- عند فرض التعليمة لإنتاج التعبير لا بد من التنويع في الموضوعات والأفكار التي تنطوي حولها التعليمات لاختبار مدى فكر المتعلم وما يحتويه عقله، تفادياً وضع المتعلم في دور المستقبل فقط.

خاتمة

وفي الأخير، نتوصل إلى جملة من النتائج وهي كالآتي:

1- النّظريّة البنائيّة اتجاه حديثٌ ولكن لديه جذور تاريخية ظهرت في أعمال القدماء مثلًا أفلاطون وسقراط، حيث نصّت فكرة أفلاطون على أن للمعلّم دور في تحفيز طلابه على اِسترجاع مكتسباتهم المعرفيّة بينما فكرة سقراط تنصّ على ترك المتعلّم يعتمد على نفسه لاكتساب المعرفة.

2- للنظريّة البنائيّة رؤيتان: رؤية فلسفية ورؤية سيكولوجية.

3- ورد في المعاجم أن لفظة (النّظريّة) مشتقة من مادة (نَظَر)والتي تعني التأمل في الشيء.

4- "النظريّة" في معناها الاصطلاحي تمثِّل مجموعة من الآراء والاِفتراضات الّتي تتعلق بظاهرة أو موضوع معين بهدف تفسيرها أو التنبؤ بها.

5- لفظة "البنائيّة"من حيث ورودها في المعاجم تتضمن معنى البناء والتأسيس والتنمية ومن حيث الاشتقاق فهي مشتقة من الفعل الثلاثي (بَنَى).

6- عدم توفّرتعريف اصطلاحي محدد للبنائيّة وذلك لأسبابٍ متعددة ولكن نجد تعريفًا عامًّا لها وهو أنّها نظريّة ركيزتها المتعلّم وكيفية بناء تعلُّماته.

7- تجْمِعُ التَّعريفات التي تدور حول مصطلح "النّظريّة البنائيّة" على فكرة واحدة فحواها أنها نظريّة في التعلّم والمعرفة تُقِر بأن المتعلمّ يبني معرفته بنفسه وفقًا لقدراته وخبراته.

8- تركزت النّظريّة البنائية على مجموعة من المبادئ.

9- تهدف افتراضات النّظريّة البنائيّة إلى الوصول إلى عمليّة تعليميّة ناجحة.

10- للمتعلّم ثلاثة أدوار رئيسة فالدّور الأول هو دور النشيط والدّور الثاني هو دور الاجتماعي والدور الثالث والأخير وهو دور المبدع.

11- يحمل كل من المتعلِّم والمعلِّم والبيئة الصفية أدوارًا أثناء العملية التعليمية.

12- لفظة "التّعبير" في معناها اللغوي هي الإعراب والإفصاح.

13- "التّعبير" اصطلاحًا يعني: نقل ما هو داخل النَّفس البشريّة من أفكار ومشاعر وأحاسيس ويكون إما شفويًا أو كتابيًا.

14- "الكتابة" لغةً: مشتقة من الفعل الثلاثي "كَتَبَ"، وهي عبارة عن صناعة يُظهرها الإنسان.

15- "الكتابة" في تعريفها الاصطلاحي هي: أداة تساعد المتعلّم في تجسيد كل ما بداخله.

16- "الإنتاج الكتابي" يُعرف على أنّه: آخر المراحل التي يصل إليها المتعلّم أثناء تعلُّمه للّغة فهي محصلة تعلّمه، وبفضلها يمكن معرفة إن تمكّن المتعلّم من اللغة جيِّدًا أم لا، ومن خلاله يُعبِّر المتعلّم عمّا في ذهنه من أفكارٍ ومعلومات.

17- للإنتاج الكتابي أسس يرتكز عليها وهي ثلاثة أنواع: أسس نفسيّة وأسس تربويّة وأسس لغوية.

18- أهميّة الإنتاج الكتابي تكمن في اعتباره أداة ووسيلة لتجسيد ما تعلَّمه المتعلِّم في كل مراحله الدّراسية والمواد المدرسية.

19- ميدان الإنتاج الكتابي في تعريفه البسيط هو النشاط الكتابي الممارس من طرف المتعلم والذي يُمكِّنه من إنتاج نص سليم من ناحية المعنى والمبنى.

20- ميدان الإنتاج الكتابي يُمثِّل آخر الميادين تناولًا في الأسبوع وله حصتان، مدته الزمنية تقدر بـ ساعة واحدة للحصة الواحدة.

21- تسير حصة الإنتاج الكتابي وفق خطوات معينة.

22- في مرحلة تحليلنا لبعض نماذج المتعلمين توصلنا إلى أنه يمكن تصنيف إنتاجات المتعلمين إلى ثلاث مستويات وهي:مستوى عالي ومستوى متوسط ومستوى ضعيف.

23- من أهم الكفاءات التي نشطت بسبب النّظريّة البنائيّة نذكر منها: كفاءة المناقشة وكفاءة الإنتاج وكفاءة التوظيف...إلخ.

24- تصب مجموعة الحلول التي اقترحناها لبعض الأخطاء الواردة لدى التلاميذ في فكرة مفادها وجوب الإحاطة بالمتعلم سواءً داخل القسم أو خارجه والإلمام باحتياجاته النّفسية واللّغوية والتّعليمية.

الملاحق

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية بسكرة

مصلحة التكوين والتفتيش

/الأمانة/

الرقم: 862 / م.ت.ت/2024

بسكرة في:2024/04/23

مدير التربيـة

إلى

السيد / مدير متوسطة مصطفى العاشوري

بسكرة

الموضوع: الموافقة على اجراء " تربص ميداني"

المرجع: مراسلة جامعة محمد خيضر-بسكرة- كلية الآداب و اللغات تحت رقم:69/قسم الاداب و اللغات / 2024

بناء على المرجع المشار أعلاه، وفي إطار دعم وتعزيز المعرفة النظرية ومن اجل استكمال متطلبات التكوين للدفعة قيد التخرج في مستوى السنة الثالثة ليسانس وطلبة السنة الثانية ماستر كلية الآداب و اللغات، يشرفني أن أعلمكم بموافقتي على تقديم تسهيلات:

للطالبتين : فاطمة الزهراء عزري

ليندة علية

شعبة: الآداب و اللغة العربية تخصص: لسانيات تطبيقية

السنة: ثانية ماستر

وهذا ابتداء من: 2024/04/24 الى : 2024/05/09 .

على مستوى مؤسستكم مع تقديم كل المساعدات في حدود الإمكانيات المتوفرة لديكم.

مدير التربية

مديرية التربية
بعزيز عز الدين

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعلـــيم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد خيضر بسكرة

كلية الآداب واللغات

قسم الآداب واللغة العربية

الرقم:01 /02 م.ش.ل.أ.ع/2024

إلى السيد المحترم :

مدير مؤسسة: مصطفى عاشوري –العالية –بسكرة

إفـــــــادة

الرجاء منكم السماح للطالبة: فاطمة الزهراء عزري ، والطالبة : ليندة علية في السنة الثانية ماستر، تخصص : لسانيات تطبيقية، بقسم الآداب واللغة العربية، جامعة محمد خيضر بسكرة،بالحضور إلى مؤسستكم لإجراء دراسة ميدانية، من شأنها أن تفيدهما في تحصيل تجربتهما البيداغوجية وإنجاز مذكرة التخرج الموسومة بـــ:

(النظرية البنائية بين النظرية والتطبيق في ميدان الإنتاج الكتابي لتلاميذ السنة الثانية متوسط)

للسنة الجامعية:2024/2023.

تقبلوا منا فائق الاحترام و التقدير.

بسكرة: 2024/03/06

السيد (ة)مسؤول(ة) الماستر

مسؤول ماستر دراسات لسنية د/اسيا عريبي

بوعيشة سفنـي

قائمة المصادر والمراجع

المصحف الشريف (رواية حفص عن عاصم، مجمع الملك فهد، المدينة المنورة السعودية).

أولًا: المصادر والمراجع العربية

1. أبو العباس أحمد القلقشندي: كتاب صبح الأعشى، مطبعة دار الكتب المصرية القاهرة، الجزء الأول، 1340هـ، 1922م.
2. جودت أحمد سعادة وآخرون :التعلم النشط بين النظرية والتطبيق، دار الشروق عمان، الأردن، ط1، 2011 م.
3. حسن حسين زيتون، كمال عبد الحميد زيتون: التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية، عالم الكتب، (د.م)، ط1، 2003م.
4. زكرياء ابراهيم: مشكلة البِنْية أو أضواء على البِنيوية، مكتبة مصر، الفجالة (د.ط) 1990م.
5. زيد سليمان العدوان، أحمد عيسى داود: النظرية البنائية الاجتماعية وتطبيقاتها في التدريس، مركز ديبونو لتعليم التفكير، عمّان، دبي، ط1، 2016م.
6. سعاد عبد الكريم الوائلي: طرائق تدريس الأدب و البلاغة والتعبير بين التنظير والتطبيق دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، الطبعة الأولى، الإصدار الأول، 2004م.
7. طاهر حسو الزيباري: أساليب البحث العلمي في علم الاجتماع، مجد المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط1، 1427هـ، 2011م.
8. عايش محمود زيتون: النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1،2007م.
9. عبد العليم ابراهيم: الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف، القاهرة، مصر، الطبعة الرابعة عشر، 1991م.

10. عصام حسن الدليمي: النظرية البنائية وتطبيقاتها التربوية، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2014م.
11. عماد عبد الرحيم الزغول: نظريات التعلم، دار الشروق للنشر والتوزيع عمان، الأردن، ط1، 2010م.
12. فتحي مصطفى الزيات: سيكولوجية التعلم بين المنظور الإِرتباطي والمنظور المعرفي، دار النشر للجامعات، القاهرة، ط2، 2004م.
13. فخري خليل النجار : الأسس الفنية الكتابة والتعبير ، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الطبعة الأولى، 2011م-1431هـ.
14. محسن علي عطية: الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، الطبعة العربية الأولى، الإصدار الأول، 2006م.
15. محمد الصويركي: التعبير الكتابي ''التحريري'' أسسه - مفهومه- أنواعه- طرائق تدريسه، دار ومكتبة الكندي للنشر والتوزيع، عمان، المملكة الأردنية الهاشمية، الطبعة الأولى، 2014 م/1435هـ.
16. ناصر بن حمد العويشق: النظرية البنائية وتطبيقاتها في التعليم والتعلم، دار القلم الرياض، (د.ط)، 1423هـ.
17. نجم عبد الله غالي الموسوي: النظرية البنائية واستراتيجيات ما وراء المعرفة استراتيجية الجدول الذاتي(k.w.l) أنموذجا، دار الرضوان للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2015م.

ثانيًا: المعاجم والقواميس:

1. ابراهيم أنيس وآخرون: المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية مكتبة الشروق الدولية، القاهرة، مصر، ط 4، 2008م
2. ابن فارس: مقاييس اللغة، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، دار الفكر، بيروت، ج5، (د.ط) 1979م/ 1399هـ.
3. الخليل بن أحمد الفراهيدي: العين، تحقيق: الدكتور مهدي المخرومي، الدكتور ابراهيم السامرائي، مؤسسة الأعلى للمطبوعات، بيروت، لبنان، الجزء الخامس 100-175 هـ.
4. ابن منظور: لسان العرب، ، تحقيق: عبد الله على الكبير، محمد أحمد حسب الله، هاشم محمد الشاذلي، دار المعارف ، القاهرة، مصر، الطبعة الأولى، 1119هـ.

ثالثًا: المجلات

1. بوختالة مصطفى: النظرية البنائية للتعلم: من النشأة إلى الرؤية التحليلية النقدية، مجلة الباحث – المدرسة العليا للأساتذة الشيخ مبارك الميلي –، بوزريعة، الجزائر، مج12، العدد3، 2020م.
2. بوسعيد جميلة: التعبير الشفهي والكتابي- أسسه وطرائق تدريسه- جامعة جيلالي اليابس سيدي بلعباس (الجزائر)، المجلد:11 ، العدد:2 ، 2021م.
3. حمزة نايلي دواودة:صعوبات تعليمية الإنتاج الكتابي وطرائق تجاوزها، أفانين الخطاب المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة (الجزائر)، 2022م، المجلد: 02 العدد:01.
4. سهيلة محسن كاظم الفتلاوي: المنهاج التعليمي والتدريس الفاعل، دار الشروق عمان (د.ط)، 2006م.
5. مولاي حورية: تدريس مادة التعبير الكتابي أصول ومبادئ، كلية الآداب واللغات

والفنون، جامعة الجيلالي اليابس، بلعباس/ الجزائر، المجلد 3، العدد 8، 2016م

رابعًا: الرسائل الجامعية

1. سارة باها، ليلى معرف: المنتوج الكتابي وطرق تدريسه وتقييمه كتاب السنة الأولى متوسِّط –أنموذجا–، تعليمية اللغات، قسم اللغة والأدب العربي، كلية الآداب واللغات، جامعة أحمد دراية– أدرار–، 2022/2021م.
2. نعيمة أعمر بلبشير: صعوبات الإنتاج الكتابي في التعليم المتوسط السنة الأولى متوسط – أنموذجا– ، قسم اللغة والأدب العربي، كلية الآداب واللغات، جامعة أبو بكر بلقايد تلمسان، 1439–1440هـ/2018–2019م.

خامسًا: الوثائق والسندات التربوية

1. أحمد بوضياف، أحمد سعيد مغزي: دليل استخدام كتاب« اللّغة العربيّة » السّنة الثّانيّة من التّعليم المتوسط، أوراس للنشر، وزارة التربية الوطنية، الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، 2017م.
2. إعداد المجموعة المتخصصة لمادة اللغة العربية:الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية مرحلة التعليم المتوسط، اللجنة الوطنية للمناهج، وزارة التربية الوطنية الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، 2016م.
3. النواة الوطنية لمفتشي اللغة العربية للتعليم المتوسط: دليل تعليمية اللغة العربية لمرحلة التعليم المتوسط المفتشية العامة للبيداغوجيا، وزارة التربية الوطنية، الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، 2019م.

فهرس الموضوعات

الموضوع	الصفحة
شكر وعرفان.	
إهداء	
مقدمة	أ– د
الفصل الأول: النّظريّة البنائيّة والإنتاج الكتابي في التّدريس.	
المبحث الأول: النّظريّة البنائيّة.	6
المطلب الأول: نشأة النّظريّة البنائيّة.	6
المطلب الثاني: مفهوم النّظريّة البنائيّة.	10
1– تعريف النّظريّة (لغةً واصطلاحًا).	10
أ–لغةً	10
ب–اصطلاحًا	11
2– تعريف البنائيّة (لغةً واصطلاحًا).	12
أ–لغةً	12
أ–1–الدّلالة المعجمية	12
أ–2–الدّلالة الاشتقاقية	13
ب–اصطلاحًا	14
3– تعريف النّظريّة البنائيّة.	15
المطلب الثالث: مبادئ النّظريّة البنائيّة وافتراضاتها.	17
1–المبادئ	17
2–الافتراضات	21
المطلب الرابع: دور العناصر التّعليميّة من منظور النّظريّة البنائيّة.	24
1– دور المتعلّم.	24
2– دور المعلّم.	26
3– دور البيئة الصّفيّة.	27

المبحث الثاني: الإنتاج الكتابي.	28
المطلب الأول: مفهوم التّعبير الكتابي (الإنتاج الكتابي).	28
1- تعريف التّعبير/ الإنتاج (لغةً واصطلاحًا).	28
أ-لغةً	28
ب-اصطلاحًا	28
2- تعريف الكتابة (لغةً واصطلاحًا).	30
أ-لغةً	30
ب-اصطلاحًا	31
3- تعريف التّعبير الكتابي (الإنتاج الكتابي).	32
المطلب الثاني: أسس التّعبير الكتابي (الإنتاج الكتابي).	34
1- الأسس النّفسية	34
2- الأسس التّربوية	36
3- الأسس اللّغوية	37
المطلب الثالث: أهداف تدريس التّعبير الكتابي (الإنتاج الكتابي).	38
المطلب الرابع: أهمّية التّعبير الكتابي (الإنتاج الكتابي).	40
الفصل الثاني: تطبيقات النظرية البنائية في ميدان الإنتاج الكتابي.	
تمهيد	43
أولًا: الإطار المنهجي للدّراسة.	44
1- حدود الدّراسة.	44
أ- الحدود الزمنية.	44
ب- الحدود المكانية.	44
ج- عيّنة الدّراسة.	44
2- المنهج وأدوات الدّراسة.	45
أ- المنهج	45

ب- أدوات الدّراسة.	45
ب-1- الملاحظة الحضورية (المباشرة).	45
ب-2- التّعليمة.	46
ب-3- وثائق التّلاميذ (نماذج الإنتاج الكتابي).	46
ب-4-- الكتاب المدرسي	46
ثانيًا: ميدان الإنتاج الكتابي ومراحل تدريسه.	47
1- ميدان الإنتاج الكتابي.	47
2- مراحل تدريسه.	48
ثالثًا: وصف مجريات حصة ميدان الإنتاج الكتابي.	49
رابعًا: تحليل نماذج من الإنتاج الكتابي.	56
خامسًا: أهم الكفاءات التي نشطت بسبب النّظريّة البنائيّة.	78
سادسًا: الحلول المقترحة لبعض الأخطاء الواردة لدى التّلاميذ.	79
خاتمة	80
الملاحق	83
قائمة المصادر والمراجع.	85
فهرس المحتويات.	90

ملخص:

تعدّ النّظريّة البنائيّة من أهمِّ النّظريات الّتي سلّطت الضّوء على المتعلّم بصفةٍ خاصةٍ وعلى العمليّة التّعلّميّة بصفةٍ عامةٍ، وهي نظريّة كغيرها من النّظريّات مبنيّة على أساسِ مجموعةٍ من المفاهيمِ والمبادئ والأطرِ النّظريّةِ، وقد سعت هذه المذكرة إلى إبراز تطبيقاتها في مرحلة التعليم المتوسط لتلاميذ السنة الثانية وبالأخصّ في ميدانِ الإنتاجِ الكتابي الّذي تظهر فيه تجلّيات هذه النّظريّة؛ لأنّه النّشاطُ الّذي تُصبُّ فيهِ كل المعارفِ والمكتسباتِ الّتي اكتسبها المتعلِّم سواء من الموادِ الدّراسيّة أو من محيطهِ الخارجي، إلى جانب ما يظهره هذا النشاط من طرائق بناء المتعلّم لمعارفه في ذهنهِ باعتبار أنَّ قيمة ما اكتسبه تظهر عند استعماله في واقع التواصل أو التعبير.

Summary:

The Constructivist theory is one of the most important theories that has shed light on the learner specifically, and on the learning process in general. Like other theories, it is built upon a set of concepts, principles, and theoretical frameworks. This memorandum aims to highlight its applications in the middle school stage for second-year students, particularly in the field of written production where manifestations of this theory are evident. This activity integrates all the knowledge and acquisitions that the learner has gained, whether from academic subjects or their external environment. Additionally, this activity demonstrates how the learner constructs their knowledge in their mind, considering that the value of what they have acquired becomes evident when used in communication or expression.