الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

ويتناول القسمين الآتيين:

- **القسم الأول: التعبير الإبداعي.**
- **القسم الثاني: البنائية الاجتماعية.**

الفصل الثاني
الإطار النظري والدراسات السابقة
القسم الأول: التعبير الإبداعي

مقدمة

المحور الأول: التعبير.

- مفهوم التعبير وأنواعه.
- أهمية التعبير وأهدافه.
- مكانة التعبير بين فروع اللغة العربية.
- العوامل التي تؤثر في تعبير التلاميذ.
- مظاهر الضعف في التعبير وأساليب علاجه.
- أسس تعليم التعبير، وتقويمه.

المحور الثاني: التعبير الإبداعي.

- مجالات التعبير الإبداعي ومعاييره.
- أهمية التعبير الإبداعي في المرحلة الإعدادية.
- مكانة التعبير الإبداعي بين فروع اللغة.
- معوقات تنمية التعبير الإبداعي.
- التعبير الشفهي الإبداعي.
  - ✓ مفهوم التعبير الشفهي الإبداعي.
  - ✓ أهداف التعبير الشفهي الإبداعي.
  - ✓ المهارات العامة للتعبير الشفهي الإبداعي.
  - ✓ مجالات التعبير الشفهي الإبداعي.
- التعبير الكتابي الإبداعي.
  - ✓ مفهوم التعبير الكتابي الإبداعي.
  - ✓ أهداف التعبير الكتابي الابداعي.
  - ✓ المهارات العامة للتعبير الكتابي الإبداعي.
  - ✓ مجالات التعبير الكتابي الإبداعي.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

القسم الأول: التعبير الإبداعي

مقدمة:

تؤدي اللغة دورًا أساسيًا في حياة الفرد وبخاصة في حياة المتعلم؛ فبها تنمو شخصيته، ويتفاعل مع بيئته ومجتمعه، وهي أداة لتحصيل المعلومات، والمعارف الإنسانية، بل هي وسيلته في اكتساب الفكر، والقيم، والمثل وأنماط السلوك، وهي أيضًا أداة ربط الفرد بتراث أمته، وتاريخها الحضاري، وأداة المجتمع في حفظ ثقافته، وتراثه، فالفرد باللغة يحقق ذاته، والمجتمع يحقق كيانه.

ويعد التعبير من أهم فنون الأداء اللغوي، ذلك لأنه متشابك، ومتداخل في مهاراته اللغوية مع

فنون الأداء اللغوي الأخرى إلى حد كبير. ويمكن القول إن تقدم التلميذ في اللغة يعني تقدمه في مهارات التعبير؛ فتعليم فنون اللغة كلها تهدف في النهاية إلى بناء القدرة التعبيرية الواضحة لدى التلميذ.

كما أنَّ التعبير عنصر مهم من عناصر النجاح الذي لا يستغني عنه الإنسان في عملية التفكير، والتواصل لخدمة نفسه، ومجتمعه، فهو وسيلة الفرد في الاتصال بغيره، وتبادل المصالح، وقضاء الحاجات، وتقوية الروابط الفكرية والاجتماعية.

ويتضح من ذلك أن هذا الفصل يُمثل الركيزة الأساسية، والخلفية الضرورية للجزء الميداني لهذه الدراسة، إذ يستهدف استخدام نموذج التعلم البنائي الاجتماعي في تدريس اللغة العربية لتنمية مهارات التعبير الإبداعي لدى طلاب الصف الأول الإعدادي. وذلك من خلال تناول الإطار النظري الذي يشتمل على قسمين:

يٌعنى القسم الأول: منه بالتعبير الإبداعي، و يٌعنى القسم الثاني: منه بالبنائية الاجتماعية.

وينقسم القسم الأول إلى محورين كالتالي:

المحور الأول ويُعنى بالتعبير من حيث:
(مفهومه، أنواعه، أهميته، أهدافه، طبيعة تدريسه،...)

والمحور الثاني ويُعنى بالتعبير الإبداعي من حيث:
(مفهومه، مجالاته، أهميته، معوقات تنميته،...)

وفيما يلي عرض تفصيلي لذلك.

المحور الأول: التعبير.

- **مفهوم التعبير، وأنواعه.**

التعبير لغة كما ورد في لسان العرب هو: الإبانة والإعراب، وعبّر عما في نفسه أعرب وبيّن، واللسان يُعبر عما في الضمير. (ابن منظور،1997:192)

أما في الاصطلاح فقد تناوله الباحثون بمفاهيم متعددة، حيث عرفه:

- محمد عبد القادر(1979: 213) بأنه: القالب الذي يصب فيه الإنسان أفكاره، ويعبر من خلاله عن مشاعره، وأحاسيسه، ويقضي حوائجه في الحياة، وبه يتمكن القارئ أو السامع من أن يصل في سهولة ويسر إلى فهم المقروء و المسموع.
- بدرية المُلا، فاطمة محمد(1997: 22) إليه: وسيلة للإفصاح عمَّا في النفس من أفكار ومشاعر، سواء أكان ذلك بالمحادثة أو الكتابة أو الخطابة، وهو أيضًا وسيلة لاكتشاف شخصية المرء ومواهبه وقدراته، ويعطي كذلك صورة عن صفاته الاجتماعية التي تحقق التفاهم بينه وبين أفراد المجتمع الذي يعيش فيه.
- عبد الفتاح البجة(1999: 284) بأنه: إفصاح المرء بالحديث أو الكتابة عن أحاسيسه الداخلية ومشاعره، ومعانيه، بعبارات سليمة تتوافق مع مستويات الطلاب المختلفة.
- عرَّفه عبد المجيد عطا الله(2000: 143) بأنه: إفصاح الإنسان بلسأنه، أو قلمه عما يدور في نفسه من أفكار.
- جمال كامل(2002: 23) بأنه: القدرة على استخدام اللغة في الإفصاح عن الأفكار والمشاعر استخدامًا سليمًا.
- عبد الكريم الروضان(2005 :21) بأنه: القالب الذي يصب فيه المرء ما لديه من الأفكار والمشاعر بعبارات وألفاظ متناسقة، تؤدي إلى وحدة فكرية منتظمة تربطه بالمجتمع الذي يعيش فيه، وتجعله متفاعلًا معه.

فالتعبير- وفقًا لمضمون التعريفات السابقة- يتميز بأنه:

1- وسيلة للتفاهم بين البشر.
2- يعتمد على وجود قالب لغوي سواء أكان مكتوبًا، أم منطوقًا.
3- يهدف إلى الإفصاح والإبانة عمَّا يدور في النفس.

وينقسم التعبير من حيث الشكل وطريقة الأداء إلى قسمين: شفهي، وكتابي كالتالي:

أولاً: التعبير الشفهي.

- عرَّفه محمد عبد القادر(1979: 219) بأنه: التعبير الذي يتم عن طريق المشافهة والحديث حيث ينقل المتحدث فيه آراءه وأفكاره، ويعبر عن أحاسيسه ومشاعره إلى الآخرين.
- وهو الذي يُعْرَف باسم المحادثة أو الإنشاء الشفهي، وهو أداة الاتصال السريع بين الأفراد والنجاح فيه يحقق كثيرًا من الأغراض الحيوية في الميادين المختلفة، ومن صوره: التعبير الحر والمناقشة والتعليق والتحدث في الموضوعات المختلفة، أو الخطب والمناظرات، وغير ذلك من القصص والنوادر وإعطاء التعليمات (جودت الركابي،1986: 189).
- أشار فتحي يونس، وآخرون(1987: 240) إلى التعبير الشفهي بأنه: فن نقل الاعتقادات والعواطف والاتجاهات والمعاني والأفكار والأحداث من المتحدث إلى الآخرين.

- بينما يُعرف أحمد عليان (1992: 237) التعبير الشفهي بأنه: القدرة على استخدام الرموز اللفظية لتعبير الفرد عن أفكاره ومشاعره بفعالية وبطريقة لا تؤثر على الاتصال ولا تستدعي الانتباه المفرط للتعبير نفسه أو للمتكلم.
- كما عرَّفه يوسف سعيد (2006: 44) بأنه: التعبير الذي يتم عن طريق المشافهة والحديث؛ حيث ينقل المتكلم آراءه، وأفكاره، وأحاسيسه ومشاعره إلى الآخرين.
- عرفته "نجاو"(Nijolė Vitienė("n.d"153 بأنه: "التعبير اللفظي عن طريق تحريك الشفاه واستخدام الفم، ويعرف أيضًا بالمونولوج".

- ذكر عبد الفتاح البجة (1999: 283) أن التعبير الشفهي يُبنى على بعدين متلازمين، لا يتحقق بناؤه إلا بهما معًا وهما:

الأول: البعد اللفظي، ويقصد به الألفاظ والتراكيب والأساليب والقوالب اللغوية التي يختارها المتحدث أو الكاتب، بما يتفق مع العرف اللغوي كوعاء يحمل بنات أفكاره ومعانيه التي رغب في ايصالها إلى الآخرين.

أما الثاني: فهو البعد المعنوي المعرفي، الذي يعنى المعلومات والحقائق والأفكار والمعاني، والخبرات التي يحصل عليها الإنسان بقراءته الواعية، ومشاهداته في المدرسة وخارجها.

وأشار عبد الفتاح البجة (1999: 284) إلى أن هذين البعدين وثيقا الصلة لايمكن أن ينفصلا؛ لأن علاقة الفكر باللغة علاقة متلاحمة، ولذلك نجد أن بعض علماء النفس يرون أن التفكير والتعبير مظهران لعملية عقلية واحدة.

ويتضح من عرض التعريفات السابقة للتعبير الشفهي ما يلي:

1- لم يخلُ أي تعريف من التعريفات السابقة من الإشارة إلى شقي التعبير الشفهي: الوظيفي، والأدائي.
2- تعُّد العمليات الصوتية: النبر، التنغيم، الجهر، الهمس عمليات ضرورية لإتمام التعبير الشفهي.
3- أن تكامل العمليات العقل لغوية أساسًا مهمًا لإتمام التعبير الشفهي.
4- لا يقتصر التعبير الشفهي على العمليات العقلية واللغوية فقط وإنما يتعد ذلك إلى استخدام الهيئة والإشارة كمعينات لتوصيل المعاني والأفكار.
5- هناك صلة وثيقة بين التعبير والتفكير فارتقاء أحدهما منوط بالآخر، وبخبرة الفرد.

فالتعبير الشفهي أكثر استعمالاً من التعبير الكتابي؛ لأنه أداه الاتصال السريع بين الفرد والتفاعل مع البيئة المحيطة بهم، ويعتبر هذا التعبير مرآه النفس؛ وذلك لكونه يعبر عما يجول في الوجدان من خواطر يُعبر عنها الفرد شفهيًا.

فالتعبير الشفهي هو الأساس الذي يبنى عليه التعبير الكتابي، وتأتي أهميته من كونه الأسلوب الطبيعي للتعامل مع البشر، فالناس يتحدثون أكثر مما يكتبون، فقد أشارت أمل عبد المحسن(2010: 83) إلى أن النشاط اللغوي للفرد يتم توزيعه كالتالي: 45% استماع، 30% تحدث،

16% قراءة، 9% كتابة أي أن موقف الاتصال الشفهي (الاستماع- التحدث) يحوز على نسبة 75% من وقت الإنسان المستغرق في التواصل اللغوي.

وتتوقف جودة التعبير الشفهي على عدة أمور منها: حضور الأفكار والمعاني مجال الحديث، حسن ترتيبها في الذهن، معرفة الكلمات التي تدل على المعاني، معرفة أساليب الكلام وطلاقة اللسان.

ونتيجة لذلك يأتي الاهتمام بالتعبير الشفهي، وتتعدد مجالات التعبير الشفهي كما أشار إليها محمد عبد القادر(1979: 216) ومنها:

1- إثارة بعض المشكلات ذات وجهات النظر المختلفة ومنح التلاميذ حرية تبني بعض الآراء والدفاع عنها.
2- سرد القصص، وإلقاء الخطب في المناسبات الدينية والاجتماعية.
3- وصف بعض المناظر والحوادث.
4- التعبير عن الصور المختلفة عن طريق صور يحضرها المعلم أو التلاميذ أو الصور الموجودة في بداية الدروس.
5- التعبير الشفهي في دروس القراءة والمتمثل في التفسير وإجابة الأسئلة والتلخيص.
6- الحديث عن النشاطات التي يقوم بها التلاميذ، وزياراتهم، ورحلاتهم.

ونلحظ من خلال ما سبق أن مجالات التعبير الشفهي كثيرة وتوجد هذه المجالات في دروس التعبير، وسائر دروس اللغة العربية من قراءة، ونصوص، وأدب وبلاغة، وغيرها، كما أن مجاله فسيح خارج الفصل في مختلف الأنشطة اللغوية، وخارج المدرسة أثناء المشاركة في المسابقات أو في الحياة الاجتماعية.

أهمية التعبير الشفهي:

يُعد التعبير الشفهي ضرورة من ضروريات الحياة، كما أنه من أهم فروع اللغة العربية؛ لأنه القالب الذي يصب فيه الإنسان أفكاره ويعبر من خلاله عن مشاعره وأحاسيسه.(فاطمة عبد العال،2004: 71). فالتعبير الشفهي من أقوى وسائل الاتصال بين الناس، والإنسان يتكلم أكثر مما يقرأ أو يكتب، وكثير من الناس يميلون إلى استقبال اللغة بالاستماع أكثر من القراءة، كما يفضلون إرسالها كلامًا أكثر من الكتابة، فالتعبير الشفهي عنصر مهم للتعلم، ووسيلة للإفهام والتفاهم.(محمد رجب،2003: 65)

وتبدو أهمية التعبير الشفهي فيما يلي:

- أنه الوسيلة التي يحقق الإنسان ذاته بها، ويرضي نفسه في الاتصال الشفهي بمن يحيطون به.
- التعبير أداة من أدوات الاتصال اللغوي، والتي تشغل حيزًا كبيرًا وزمنًا لا بأس به في نشاط الإنسان اللغوي.
- يشكل التعبير الشفهي الثمرة المرجوة من تعليم اللغة وفنونها المختلفة من القراءة والكتابة والاستماع.
- يُعد التعبير الشفهي أكثر الأنشطة اللغوية انتشارًا بعد الاستماع؛ لأنه أكثرها ممارسة في قضاء الحاجات وتحقيق المطالب.
- التعبير الشفهي يستمد قيمته ليس فقط من أنه حصيلة اللغة كلها؛ بل لأنه مرتبط أيضًا بدافع ذاتي عند الأطفال، وبتوجيه من الآخرين.
- إن التعبير الشفهي أساس أصيل في التعامل بين المعلم وتلميذه، بل أنه من أهم الأسس في العملية التعليمية كلها، فالسؤال والجواب والمناقشة والمحادثة والأنشطة الآخرى، يكون محورها وأساس العمل بها هو التحدث أو التعبير الشفهي.

- التعبير الشفهي يُعلم صاحبه حسن التحدث، وآداب الخطاب، ويوجهه نحو احترام السامعين والتعرف على رغباتهم، وميولهم عند الاستماع. (أمل عبد المحسن،2010: 92-93).

مهاراته:

عددها عبد الكريم الرضوان(2005: 26)، أمل عبد المحسن(2010: 103 -107) كالتالي:

1- مهارة استخدام الكلمات المعبرة.
2- مهارة استخدام الصوت المعبر والنطق المتميز، حتى يُفهم الكلام بسهولة.
3- مهارة استخدام الحركات الجسمية، والوقفة المناسبة.
4- ترتيب الأفكار وتسلسلها.
5- اختيار العبارات والألفاظ المعبرة عن الأفكار.
6- الربط بين الجمل بعضها وبعض.
7- الربط بين الأفكار الرئيسة والفرعية.
8- استخدام الوقفة المناسبة.
9- المهارة في حسن صوغ البداية والختام.
10- وجود خاتمة تلخص عناصر الموضوع.
11- مهارة الاستجابة لمشاعر الآخرين.

وتؤكد الباحثة على أهمية التعبير الشفهي؛ حيث أنه يساعد في صقل شخصية التلميذ، كما أنه يعطيه الثقة بنفسه ويزيل الخوف والخجل والتردد. وعلى الرغم من هذا فإن التعبير مهمل في مدارسنا، فلا يهتم المعلمون بحصة التعبير الشفهي، وإنما يمارسونه فقط من خلال الإجابة عن الأسئلة، وعلى المعلم تدريب التلاميذ على التحدث بإبداع؛ لزيادة ثروتهم اللغوية التي تمكنهم من التعبير بشكلٍ جيد.

ثانيًا: التعبير الكتابي.

- عرَّفه جودت الركابي(1986: 195) بأنه: أداة الاتصال بين الفرد وغيره ممن تفصله عنه المسافات الزمنية أو المكانية، ولهذا النوع من التعبير صور متعددة منها: كتابة الرسائل، والمقالات، والأخبار، وتلخيص القصص وكتابة المذكرات والتقارير والواجبات، وأداء الاختبارات التحريرية.
- وقد أشار عبد الفتاح البجة(1999: 315) إلى التعبير الكتابي بكونه: قدرة الطلاب على الكتابة المُترجمة لأفكارهم بعبارات سليمة تخلو من الأخطاء، بقدر يتلاءم مع قدراتهم اللغوية، ومن ثم تدريبهم على الكتابة بأسلوب على قدر من الجمال الفني المناسب لهم، وتعويدهم على اختيار الألفاظ الملائمة، وجمع الأفكار وربطها وتسلسلها.
- عرفته إيناس عبد المجيد وميساء محمد(2010: 181) بأنه: " وسيلة الاتصال بين الفرد وغيره، ممن تفصله عنهم المسافات الزمانية والمكانية ووسيلته الكلمة المحررة أو المكتوبة بأساليب جميلة مناسبة والدقة في اختيار الألفاظ الملائمة، وتنسيق الأفكار وترتيبها، وربط بعضها ببعض.
- عرَّفه مادين Sedat Maden (2011:911) بأنه: سلوكٌ مُعقدٌ ينطوي على العديد من المهارات المترابطة، بما في ذلك النحو، وعلامات الترقيم، والكتابة اليدوية، والهجاء، والإبداع والقدرة على التعبير.

ويتضح من التعريفات السابقة أن التعبير الكتابي لا يقل عن نظيره التعبير الشفهي من حيث الأهمية، فمن دونه قد تندثر ثقافات الأمم وتراثها، التعبير الكتابي يُعد أبرز أنماط النشاط اللغوي، كما أنه يستند إلى عمليات ذهنية في غاية الصعوبة والتعقيد،، تقوم على الإبداع وتتحول فيها الأفكار والمعاني والصور الذهنية المجردة لدى الكاتب إلى رموز خطية في صورة من صور التعبير الكتابي المؤثر، وهذا ما أكده "جونسون وجودي" (Johnson, Judy: 2003,4) ، أديب ذياب(2010: 283).

ومن هنا يأتي الاهتمام بالتعبير الكتابي، وتتعدد مجالاته منها ما أشار إليه محمد عبد القادر(1979: 221)، وهي:

- كتابة الرسائل والمذكرات والتقارير والملخصات.
- كتابة محاضر الجلسات والاجتماعات.
- شرح بعض الأبيات الشعرية ونشرها.
- تحويل القصة إلى حوار تمثيلي والإجابة عن أسئلة الامتحانات.
- تأليف قصة في مجال محدد.
- إعداد كلمات لإلقائها في الإذاعة المدرسية.
- التعبير الكتابي عن الصور.
- التعليق كتابة على فكرة، أو رأي، أو موقف أو حادثة أو موضوع.

أهمية التعبير الكتابي:

يمكن تلخيص أهمية التعبير الكتابي في أنه:

1- مجال لتدريب التلاميذ على سلامة الخط واختيار الألفاظ والعبارات.
2- يساعد التلاميذ على ترتيب أفكارهم، واستخدام الأسلوب المناسب للتعبير عنها.
3- يُعد مجالًا لاكتشاف مواهب التلاميذ الكتابية(حسين راضي،2000: 184).

مهاراته:

حدد عبد الكريم الرضوان(2005: 27)، سيناء الجشي(2010: 332)، وديفيد David F.Cihak (2011: 108) مهارات التعبير الكتابي كالتالي:

1- وضع خطة لما يكتب موضحًا فيها هدفه وأسلوب تحقيقه.
2- تحديد أفكاره واستقصاء جوانبها ومراعاة ترتيبها وتكاملها.
3- نقل صورة واضحة عن أفكاره في أى مناسبة تأثر بها.
4- كتابة أفكاره بطريقة سليمة ومتسلسلة.
5- استحضار الأمثلة والشواهد المناسبة للموضوع ووضعها في الموطن المناسب للتعبير.
6- الإقناع في التعبير تأييدًا لرأي، أو دعمًا لوجهة نظر.
7- الكتابة إلى كل فئة بما يناسبها فكرًا ولغةً وأسلوبًا.
8- الكتابة السليمة البعيدة عن الأخطاء النحوية والإملائية وحسن استخدام علامات الترقيم.

وينقسم التعبير من حيث الغرض إلى نوعين: وظيفي، وإبداعي كالتالي:

أولاً: التعبير الوظيفي:

هو التعبير الذي ينظم للناس حياتهم، ويقضي حوائجهم المادية والاجتماعية؛ لذلك كان هذا النوع من التعبير ضروريًا لكل إنسانٍ يعيش في المجتمع بما يحقق له من مطالب مادية واجتماعية.

ولأن هدف الكتابة الوظيفية قضاء المصالح وإنجاز الأعمال؛ فإنها تحتاج إلى قدر من التأثير والإقناع بهدف الاستمالة والحصول على التأييد، وتغليب الإيجابية عند إبداء الرأي، والرد بما يحقق الاستجابة المطلوبة (محمد رجب،2008: 62).

وتتعدد مجالات التعبير الوظيفي كما أشار إليها محمد عبد القادر(1979: 222 -223)، ومن أبرزها:

1- إعداد رسائل المناسبات المختلفة (التهنئة، الشكر، التعزية، الدعوة،...إلخ).
2- طلبات الدوائر الرسمية كالبنوك والشركات (طلب عمل، رصف طريق، مد منزل بالكهرباء،...إلخ).
3- إعداد تقارير عن مهمات وظيفية.
4- كتابة التعليمات والإعلانات.

ثانيًا: التعبير الإبداعي.

أشار محمد عبد القادر(1979: 220) إلى أن التعبير الإبداعي يشتمل على عنصرين أساسين هما: الأصالة الفنية، والتعبير عن المشاعر والخبرات التي رأها الأديب أو سمعها أو مرَّ بها.

وأكد عليّ مدكور(1991: 219) على أنَّ التعبير الإبداعي يتيح الفرصة للطلاب للتعبير عن مشاعرهم، وخيالاتهم وأفكارهم، وإثارة حماستهم، وتشجيعهم على التعبير الإبداعي.

ويتضح ممّا سبق أن التعبير إذا كان الغرض منه اتصال الناس ببعضهم لتنظيم حياتهم وقضاء حوائجهم فهذا يسمى التعبير الوظيفي، مثل: المحادثة والمناقشة، وقص القصص والأخبار، وإلقاء التعليمات والإرشادات، وعمل الإعلانات وكتابة الرسائل والمذكرات والنشرات.

أما إذا كان الغرض منه هو التعبير عن الأفكار والخواطر النفسية ونقلها للآخرين بطريقة مشوقة ومثيرة، فهذا هو التعبير الإبداعي أو الإنساني، مثل: محاولة كتابة المقالات وتأليف القصص والتمثيليات، والتراجم ونظم الشعر.

وهذان النوعان من التعبير ضروريان لكل إنسان في المجتمع الحديث، فالأول يساعد الإنسان في تحقيق حاجاته ومطالبه المادية والاجتماعية، والثاني يمكنه من أن يؤثر في الحياة العامة بأفكاره وشخصيته (علي مدكور،1991: 105) .

ولابد من التأكيد على أن الفصل بين التعبير الوظيفي والتعبير الإبداعي لا يمكن تحقيقه، فهما متداخلان ولا يستقل أحدهما عن الآخر، فمن الممكن أن يكون المجال تعبيرًا وظيفيًا، وفي الوقت نفسه تعبيرًا إبداعيًا.

- **أهمية التعبير، وأهدافه.**

تبرز أهمية التعبير على أنه الوسيلة الأولى للإفصاح عمَّا في النفس من مشاعر في المواقف المختلفة. وقوة التعبير من أهم عوامل نجاح الفرد، ولعل المدرسة هي المعنية بالدرجة الأولى بحمل مسؤولية التعليم والتدريب، وخاصة فيما يتعلق بالممارسة، فالممارسة السليمة المُخططة من شأنها أن تهذب لسان التلاميذ وأقلامهم.

فالتعبير إذًا هو الغاية من إتقان تعليم اللغة للتلاميذ، وكل ما يدرسونه من سائر فروع اللغة إنما هو وسائل لتحقيق غاية واحدة وهي إتقات التعبير، حتى يصبحوا قادرين على الإفصاح عما يدور في نفوسهم بلغةٍ سليمةٍ من غير تعثر ولا خجل، وحتى يستطيعوا تنظيم أفكارهم وتصويرها تصويرًا وافيًا، ويكتبونها بأسلوبٍ جيدٍ يجمع بين الترتيب و التأثير.

وتتمثل أهمية التعبير في جوانب عدة حددها عبد الكريم الرضوان(2005: 23)، ونضال حسين(2010: 26) أبرزها:

1- التعبير من أهم وسائل الاتصال اللغوي، والغاية النهائية من تعليم اللغة.
2- التعبير نشاط اجتماعي يربط بين الفرد وغيره، ويمكنه من التفاعل معه.
3- التعبير عماد الإنسان في تحقيق ذاته وشخصيته، كما أنه من عوامل الدلالة على شخصية الإنسان بين أفراده.
4- التعبير أداة المعلم في التعليم، وأداة المتعلم في إيضاح ما تعلم والكشف عن مدى فهمه.
5- يساعد التعبير في تبادل الآراء ومناقشتها لحل المشكلات.
6- يساعد على تنمية التفكير والتركيز على إثراء الفكر.
7- يساعد على تنمية استخدام اللغة.
8- إن التعبير الجيد من أسس التفوق الدراسي في المجال اللغوي، والحياة المدرسية، والحياة العملية.
9- التعبير- غاية دراسة اللغة، في حين أن فروع اللغة الآخرى- كالقراءة والخط والإملاء والنصوص والقواعد كلها وسائل مساعدة، تسهم في تمكين التلاميذ من التعبير الواضح السليم الجميل.
10- التعبير يساعد على حل المشكلات الفردية والاجتماعية عن طريق تبادل الآراء ومناقشتها.
11- عدم الدقة في التعبير يؤدي إلى الاضطراب، وفقدان الثقة في النفس، وتأخر النمو الاجتماعي والفكري.

الأهداف العامة لتدريس التعبير.

إن أهداف التعبير مرتبطة ارتباطًا وثيقًا بالأهداف العامة لتعليم اللغة العربية، إذ الهدف من التعبير بمختلف أنواعه يكمن في تمكين التلاميذ من الإفصاح عمَّا يجول في خواطرهم أثناء المواقف المختلفة التي يتعرضون لها في الحياة سواء أداخل المدرسة أم خارجها بأساليب منوعة، وبمنطق سليم وفكر منظم.

ونظرًا لعناية الدراسة الحالية باستخدام نموذج التعلم البنائي الاجتماعي في تدريس اللغة العربية لتنمية مهارات التعبير الإبداعي؛ وجب علينا التعرف على أهداف تدريس التعبير الخاصة بتلك المرحلة، وهي كالتالي:

أهداف تدريس التعبير في المرحلة الإعدادية.

أ- أهداف وزارة التربية والتعليم في العام الدراسيس(2014/2013)

1- يهدف التعبير الشفهي في المرحلة الإعدادية إلى تمكن التلميذ من:

- التعبير عن أفكاره في ترتيب منطقي يلمسه السامع.
- انتقاء الألفاظ المناسبة في أثناء الحديث.
- استخدام ملامح وجهه وهيئته الجسمية عند التعبير.
- استخدام التنغيم أثناء الحديث ليعبر عن أفكاره.
- التحدث بالقدر الذي لا يمل ولا يخل.

2- أهداف تعليم الكتابة:

نظرًا لأن أهداف الوزارة لم تنص صراحة على أهداف التعبير الكتابي؛ لذلك سوف تُعنى الدراسة بعرض أهداف تعليم الكتابة كما يلي:

- يكتب الكلمات المتعارف على كتابتها بحذف بعض حروفها، أو زيادتها ببعض الحروف.
- يكتب الكلمات التي بها همزة كتابة صحيحة.
- يفرق بين التاء المفتوحة والمربوطة والهاء.
- يصف مشاهدات من بيئته.
- يلخص موضوعًا ما.
- يميز بين خطي الرقعة والنسخ.

ب- الأهداف التي وضعها المتخصصون:

1- تدريب التلاميذ على التفكير المنطقي السليم.
2- تعويد التلاميذ على الكتابة الصحيحة؛ لاكتساب مهارات الاتصال باللغة، وإتقان التعامل معها.
3- تمكين التلاميذ من القيام بجميع أنواع النشاط اللغوي.
4- تربية الاستقلال بالفكر.
5- تزويد التلاميذ بالقدرات التي تعينهم على التعبير عما في النفس، أو ما يشاهدونه، بعبارات سليمة ومعبرة.
6- إعداد التلاميذ للمواقف التي تتطلب الفصاحة والارتجال، حتى يستخدموا الأساليب المناسبة للمقام.
7- إعانة التلاميذ على الارتباط بالمدرسة والمجتمع.
8- تزويد التلاميذ بالمواد اللغوية التي تُعينهم على الطلاقة في الحديث والكتابة.
9- تمكين التلاميذ من تنظيم الأفكار وعرضها بأسلوب حسن.
10- تدريب التلاميذ على التعرف خصائص الجمال في اللغة، وتنمية الذوق الأدبي لديهم.
11- تعويد التلاميذ على الرجوع إلى مصادر المعرفة، وارتياد المكتبات والبحث عن المعلومات.
12- تعويدهم السرعة في التفكير والتعبير، ومواجهة المواقف الكتابية الطارئة.

(علي مدكور،1984: 192)، و(رشدي طعيمة، ومحمد مناع،2000: 187)، (سلوى عزازى،2004: 109)، و(الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد،2009).

- **مكانة التعبير بين فروع اللغة العربية.**

التعبير هو الغاية النهائية من الدراسات اللغوية، ويضعه العاملون في الدراسات اللغوية على قمة فروع اللغة، ثم تأتي بقية فروع اللغة كوسائل مُعينة له؛ فهو بذلك أهم فروع اللغة وغايتها جميعًا، فإذا كانت النصوص منبعًا للثروة الأدبية، وإذا كانت القواعد النحوية وسيلة لصون اللسان والقلم عن الخطأ، وإذا كان الإملاء رسم الكلمات والحروف رسمًا صحيحًا، فإن التعبير غاية هذه الفروع مجتمعه. (شفا جميل،2008: 28-29).

ويتضح مما سبق أن التعبير هو الثمرة الثقافية الأدبية اللغوية؛ حيث إن جميع فروع اللغة العربية تصُّب في مصلحة التعبير، وتعُّد هذه الفروع وسائل لخدمته، كما أن للتعبير مزية ملموسة تتمثل في كونه خلاصة ما تعلمه التلميذ في حياته المدرسية.

والتعبير وسيلة مهمة من وسائل الاتصال، والتعبير عن النفس، وتسهيل عملية التفكير، فهو ضرورة للفرد والمجتمع، وله مكانة كبيرة في الحياة، فمن لا يحسن التعبير لا يتمكن من فهم الآخرين، وطريقة يعرض الأفراد أفكارهم ومشاعرهم باللسان أو بالقلم، وفيه تحقق اللغة وظيفتها الأساسية في تسهيل عملية الاتصال. فبقدر ما يتمكن الإنسان من التعبير بوضوح وصدق عن مشاعره، وعواطفه، وآرائه؛ يستطيع أن يؤثر في نفوس الآخرين بكلامه وأسلوب كتابته.

وخلاصة القول إن تمكن الإنسان من التعبير بوضوح وصدق عن مشاعره وعواطفه، وآرائه يمكّنه من التأثير في نفوس الآخرين بكلامه وأسلوب كتابته.

- **العوامل التي تؤثر في تعبير التلاميذ.**

قد حدد عبد الكريم الرضوان(2005: 29) مجموعة من العوامل التي تؤثر في تعبير التلاميذ كالتالي:

1- العوامل النفسية:

- حب التلاميذ للحديث والتعبير عما في نفوسهم لمن حولهم. وينبغي استغلال ذلك لتشجيع التلاميذ على الحديث دون رهبة.
- ميل التلاميذ إلى الأشياء المحسوسة وبعدهم عن المجردات. وهذا يمكن أن يستثمر بالاستعانة بالمحسوسات كالنماذج والصور.(The NMC Horizon Report 2011:18)
- مراعاة سن التلميذ وعقولهم باختيار الموضوع المتناسب مع إدراك التلميذ.
- صفة حب المدح والظهور لدى بعض التلاميذ ويجب استغلال ذلك بطريقة سليمة.

2- العوامل التربوية:

- إعطاء التلميذ الحرية في اختيار الموضوع وعرض الأفكار والعبارات.
- ربط موضوعات التعبير بالخبرات السابقة.
- مراعاة مبدأ التدرج في موضوعات التعبير من المحسوس إلى المجرد.
- تقديم التغذية الراجعة للتلاميذ لتكون معيارًا تربويًا لخبرات أخرى لاحقة قد يمرُّ بها.

3- العومل اللغوية:

وتتعلق هذه العوامل بالمفردات اللغوية التي يعرَّفها التلميذ ويُلم بها وهي:

- قلة المفردات اللغوية التي يمتلكها التلاميذ ويتم تنمية الثروة اللغوية لديهم بالقراءة والاستماع.
- تأثير اللغة العامية واللهجات المحلية على اللغة العربية.

- **مظاهر الضعف في التعبير، وأساليب علاجه.**

على الرغم من أهمية التعبير بوصفه الهدف الرئيس والغاية من الدراسات اللغوية، والأدبية؛ فإننا نجد أن هناك ضعفًا عامًّا لدى تلاميذنا في مادة التعبير الشفهي والكتابي، في شتى المراحل التعليمية؛ بل يصل هذا الضعف إلى مرحلة التعليم الجامعي (يوسف سعيد،2006: 48-49).

ووصف خليل حماد، وخليل نصار(2002: 36-37) مظاهر الضعف في حديث التلاميذ بأنه حديث يطغي عليه التلكؤ الواضح، والألفاظ المتناثرة غير المترابطة، والأساليب الركيكة، مما جعل اتجاههم نحو اللغة اتجاهًا سلبيًا يشعرون معه بأن اللغة صارت عبئًا ضخمًا في تعلمها.

أسباب الضعف في التعبير.

أكد كل من عبد الفتاح البجة (1999: 341-344)، ويوسف سعيد(2006: 49)، وجلال البرقعاوي(2012: 1-2)، وزارة التربية والتعليم(2006: 4)، "وكريستين، لين" (Christine, Lynn: n.d, 8)، و"إسبين" Espin (2005:208)، و"تامزن" Tamzin (2007:173) على أن أسباب ضعف التلاميذ في التعبير تعود إلى جوانب عدة من أهمها:

1- طرائق التدريس المتبعة في تدريس هذه المادة، والتي تجعل المعلم يستأثر بالحديث، ولا يعطي التلميذ حقَّه في المشاركة؛ الأمر الذي ينعكس سلبًا على قدرته للتواصل في المواقف المختلفة.
2- فصل تدريس التعبير عن المواد التدريسيّة الأخرى.
3- كثرة موضوعات التعبير المفروض على المعلم تدريسها خلال العام الدراسي، وتقيده بخطة شهرية التي قد لا تناسب ومستوى كثير من المتعلمين؛ مما يدفع المعلم إلى الإسراع في إنهاء المقرر خوفًا من ملاحقة الموجَّه والمدير من دون أن يتاح له فرصة لمعالجة مشكلات ضعف التلاميذ في التعبير.
4- الأزمة الكبيرة التي تواجه برامج إعداد معلمي اللغة العربية، فالذين يلتحقون ببرامج إعداد المعلم في أكثر الأحيان ذوي قدرات متدنية، وبرامج إعدادهم لا تقوم على قاعدة معرفية، وتفتقر إلى الجدة والربط بين ما يُدرس وما يمارس على أرض الواقع.
5- قلة عناية أكثر معلمي اللغة العربية بالاستخدام الجاد للفصحى في أثناء العملية التعليمية.
6- عدم تدريب التلاميذ على التعبير عن أفكارهم، تندثر لديهم القدرة على ربط الأفكار، وعدم القدرة على التركيز على الفكرة الرئيسة، بل تظهر على التلميذ علامات الإعياء على لغته واللجوء إلى اللغة العامية لاستكمال ما يريد التعبير عنه.
7- عدم تخصيص حصص كافية لتدريس التعبير وإدراجه في الحصص الأخيرة، إذ يكون التلاميذ في غاية الإرهاق، ويبلغ نصاب التعبير من توزيع الحصص الدراسية حصة واحدة أسبوعيًّا.
8- استخدم العامية في وسائل الإعلام من إذاعة وتلفاز؛ مما يعود بالضرر البالغ على تعبير أفراد المجتمع.

ويضيف خليل حماد، وخليل نصار(2002: 28-41) **أسبابًا أخرى هى:**

1- ازدواجية اللغة:

بمعنى تضارب اللغة الفصحى واللغة العامية، وأحيانًا تضارب اللغة العربية للتلميذ مع اللغة الأجنبية الأخرى؛ مما يحدث مزجًا بين اللغتين عند كثير من تلاميذنا.

2- عدم تنمية حصيلة التلاميذ اللغوية:

فالمعلمون لا يستثمرون ما في دروس اللغة العربية من أنماط لغوية راقية؛ لتدريب تلاميذهم على استعمالها في مواقف جديدة. فالتلميذ يشعر أن اللغة الفصحى ليست هي لغة الحياة؛ وبالتالي لا يوليها الاهتمام الذي تستحقه.

3- ضحالة الرصيد الفكري:

فالتلميذ يحتاج في تعبيره إلى رصيد من الأفكار، ولكن هذا الرصيد الفكري يُعاني من الضحالة؛ لأن التعليم لم ينجح في غرس حب القراءة الذاتية الحرة. كذلك عدم وجود الثقة لدى التلاميذ في أنفسهم وكثير منهم ليس لديه شيئ يقوله أو يكتبه أو يظن ذلك.

يتضح مما سبق التدهور الشديد في مهارات اللغة العربية وبخاصة مهارات التعبير "الشفهي، والكتابي"؛ الأمر الذي يشير إلى أهمية الدراسة الحالية، والتي تُعنى بضرورة استخدام طرائق واستراتيجيات جديدة لعلاج ذلك الضعف، وهو نفسه مناط عناية هذه الدراسة التي تهدف إلى تنمية مهارات التعبير الإبداعي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي باستخدام نموذج التعلم البنائي الاجتماعي.

علاج الضعف في التعبير.

لا يقف الحديث عند وصف الضعف اللغوي وأسبابه؛ ولكن المعالجة الموضوعية للموضوع تتطلب البحث عن الإجراءات التي تمثل العلاج المناسب للارتقاء بمستوى التعبير، وقد عددها كل من عبد الفتاح البجة(1999: 468)، وبسام النجار(2003: 23)، ويوسف سعيد(2006: 51) كالتالي:

1- إتاحة الفرصة للأطفال للتعبير عن أنفسهم مستفيدين من الميل الفطري لدى الأطفال إلى حب الكلام، وتوسيع المجال للخيال، والاستفادة من ميلهم إلى كل ما يتصل بحياتهم في المنزل، والشارع والمدرسة وتوظيفه توظيفًا جيدًا من خلال الأنشطة المُعدّة.
2- كسر جسر الهُوة بين اللغة العربية وبين المواد الأخرى التي يدرسها التلاميذ، فمعلمو المواد الأخرى لا يحاسبون تلاميذهم على أخطائهم اللغوية، ويكتفون فقط بمحاسبتهم على مدى تحصيلهم للمادة.
3- إصلاح طريقة التدريس من خلال الربط بين التعبير وفروع اللغة الأخرى كالقراءة والنصوص والنقد.
4- إنشاء المكتبات العامة، وتزويد المدارس بالكتب المناسبة لسن التلاميذ.
5- تنظيم مسابقات أدبية وثقافية في فهم وتلخيص المقروء.

6- استخدام التدريبات اللغوية ليس للتدريب على الإعراب فقط؛ ولكن ليتقن التلميذ النطق، وترتيب الجمل، وقواعد الإملاء والترقيم.
7- ضرورة تقديم برامج الإذاعة والتلفاز بلغة راقية، والبعيدة عن العامية.
8- تعليم التعبير في مواقف طبيعية، حتى تؤدي اللغة وظائفها.

ويرى خليل حماد، وخليل نصار(2002: 42-44) أن للمدرسة، ووسائل الإعلام، والمجتمع، والأسرة أدوارًا عدة في النهوض بمستوى التعبير ومنها:

1- حث التلاميذ على ممارسة أنماط الأنشطة التعبيرية بكافة أشكالها.
2- منح التلاميذ حريتهم ليختاروا الموضوعات المناسبة لرغباتهم.
3- تشجيع القراءة الذاتية، وتسجيل فترة القراءة، ومتابعتها من قبل المعلم.
4- وقوف المجتمع كقوة فعل رادعة أمام زحف اللغة الأجنبية، ومحاولة إحلالها مكان اللغة العربية.
5- اهتمام الأهل بمتابعة أبنائهم، ومراجعة دروسهم، وتعويدهم على تنظيم أفكارهم والتعبير عنها بلغة سليمة.

وأكد جمال كامل(2003: 141-142) على ما يلي:

1- ضرورة أن يكون للتعبير منهج واضح، أو مقرر خاص به، انسجامًا مع كونه المحصلة النهائية لتعليم اللغة العربية، وأن المهارات الأخرى للغة هي وسائل لخدمة التعبير.
2- ضرورة إعداد دليل للمعلم يتضمن الأساليب المناسبة لتدريس التعبير.
3- ربط كتابات التلاميذ في التعبير الكتابي، ومحادثتهم في التعبير الشفهي بمعايير محددة تحقق الموضوعية.

ونتيجة لما سبق فلابد من تغيير حقيقي في طرائق التدريس ليحلَّ نمطٌ جديدٌ في مؤسساتنا التعليمية يُعنى بتنمية التفكير والإبداع؛ لجعل التلميذ مبدعًا ومنتجًا.فاستخدام أساليب التدريس الحديثة يهدف إلى تطوير ممارسات المعلمين التعليمية داخل الصف وخارجه؛ مما يسهم في تغير دور التلميذ من متلقٍ سلبي إلى متفاعل نشط وإيجابي؛ ليصبح باحثًا عن المعلومة ومنتجًا لها، وهذا ما تسعى إليه الدراسة الحالية من خلال استخدام نموذج التعلم البنائي الاجتماعي في تدريس اللغة العربية؛ لتنمية مهارات التعبير الإبداعي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي.

- **أسس تعليم التعبير، وتقويمه.**

هناك مجموعة من الأسس يجب مراعاتها عند تدريس التعبير، والتي حددها كل محسن شحاتة(2000: 244)، خليل حماد، وخليل نصار(2002: 29)، وسلوى عزازي(2004: 114-115) ومنها:

1- الأساس النفسي:

- ميل التلاميذ للتعبير عن أنفسهم.
- صفة حب الظهور بحيث يبدو المعلم هو الأفضل من غيره، وحبُّ المدحِ له من مدرَّسه صفةٌ جيدةٌ لو أحسن المعلم استغلالها.
- يتم التعليم في مواقف طبيعية حتى تؤدي اللغة وظيفتها.
- كلما زاد المحصول اللغوي للتلميذ، زادت خبرته بتأليف الكلام.

- المحاكاة والتقليد، فالتلميذ يعتمد على التقليد؛ لهذا يجب أن يحرص المتعلمون على أن تكون لغتهم في الفصل لغة سليمة حتى يحاكيها التلاميذ.
- ضرورة تجنب حمل التلاميذ على الكتابة أو التحدث في موضوع واحد، بل إعطاءهم فرصة للاختيار.
- رفق المعلم بمن يخطئ من تلاميذه، فلا يعنفه أو يسخر منه، بل يساعده ويشجعه.

2- الأساس التربوي:

- تترك للطالب الحرية في التعبير، واختيار الموضوعات، والمفردات، وعرض الأفكار.
- ربط موضوعات التعبير بخبرات التلاميذ السابقة، وبالمواقف الحياتية.
- مراعاة مبدأ التدرج في موضوعات التعبير من المحسوس إلى المجرد، ومن السهل إلى الصعب.
- تقديم التغذية الراجعة للطالب، لتكون معيارًا تربويًّا لخبرات أخرى لاحقة قد يمرُّ بها.
- لا يوجد زمن محدد أو حصة معينة للتعبير، فعلى المدرس أن يستفيد من جميع دروس اللغة العربية في مجال التعبير.

3- الأساس اللغوي:

- يتمثل في المحصول اللغوي الذي يحاول المعلم تنميته لدى التلاميذ.
- التعبير الشفهي أسبق من التعبير الكتابي.
- قلة المحصول اللغوي لدى التلاميذ، وهذا يستوجب العمل على إنماء هذا المحصول بالطريقة الطبيعية كالقراءة والاستماع.
- استخدام المعلمين للفصحى داخل وخارج الفصول، وفي حواراتهم مع التلاميذ.
- تسجيل التلاميذ الدروس على أشرطة كاسيت، ومتابعة تعليق المعلم لها كبير الأثر في ضبط التلاميذ ألسنتهم خاصة وأن زمن الحصة لا يكفي لمتابعة جميع الطلاب.

ويرى كل من محمد سمك(1979: 494)، عبد الفتاح البجة(1999: 289) أن التعبير يقوم على ركنين أساسين لتدريسه هما:

- **الأساس المعنوي:** الذي يتمثل في المحتوى الفكري ومصدره تجارب التلميذ ومجموع قراءاته وإطلاعاته ومشاهداته، وتُعد العمود الفقري للتعبير الجيد وبدون العناية بها يفقد التعبير قيمته.
- **الأساس اللفظي:** العبارات والأساليب فهي أوعية الأفكار، ووسائل إبرازها للقارئ والسامع ومصدرها غير محدد، ويعتمد التلميذ على مطالعته، وبمقدار اتساع المصادر اللغوية تكون قدرته على صياغةعبارات قوية رصينة تستوعب أفكاره، وتؤديها بتمكن.

يجب على مُعلم التعبير تذكير طلابه بهذين العنصرين ليحقق لهم خصائص التعبير الجيد التي ذكر بعضها كل من عبد الفتاح البجة(1999: 289 -290)، عبد ربه هاشم(2006: 20)، وهي:

1. **الحيوية:** أن يكون التعبير صادرًا عن إحساس صادق وتجربة حية، وذلك بأن يكون الموضوع متصلًا بحياة الطالب مثيرًا لاهتماماته.
2. **الوضوح:** وضوح الموضوع للطالب وتحديد الأفكار وترتيبها منطقيًا.

3. **الأسلوب المناسب:** يتطلب اختيار الأسلوب المناسب للموضوع، لتتألق العبارات البراقة ذات السمات الوجدانية في الموضوعات الإنسانية كاليتم، والحب، والصداقة، وتركن العبارات إلى التحديات العقلية والحقائق العلمية والاجتماعية في الموضوعات الكونية البعيدة عن المشاعر والأحاسيس، وبهذا تتنوع الأساليب في الموضوعات؛ فتكون أدبية أو علمية أو محايدة.
4. **عدم التكلف:** الابتعاد عن إقحام العبارات المُتكلفة المصتنعة في سياق الموضوع فتبدو غريبة.
5. **الإتيان بالشواهد والأدلة:** أن يُزين الطالب موضوعه بما لديه من محفوظ قرآني وسنِّي وأدبي فيسوق الحكمة والمثل والحديث دعمًا لأفكاره وتأييدًا لرأيه.
6. **التخطيط الجيد:** أن يجيد الطالب تقسيم موضوعه إلى فقرات، كل منها يحتوي على فكرة معينة، ويعنى بعلامات الترقيم المفصحة عن المعاني ويتنبه إلى حسن الخط وصحة الرسم الإملائي.
7. **عنصر الخيال:** يمتاز التعبير بعناصر جمالية لعلَّ من أهمها سلامة العبارة وخلوها من الحشو، والإطالة، وابتعادها عن الإلهام، واللبس
8. **الأمانة العلمية:** ويقصد بها نص الأفكار، والحكم عليها، والإشارة إلى أصحابها في أثناء اقتباسه في حديثه أوكتابته.
9. **أخلاق الكاتب:** الالتزام بقواعد النشر وعدم اللجوء إلى التجريح، أو النيل من الخصوم من خلال التعرض إلى الخصوصيات أو الإشارة المباشرة لبعض الشخصيات دون رغبتها في ذلك، وخصوصًا عند الحديث عن بعض القضايا الاجتماعية الحساسة.

تقويم التعبير:

تُعدُ عملية تصحيح التعبير من أصعب الواجبات على المعلم؛ ويرجع ذلك إلى مجموعة من الأمور حددها جمال كامل(2002: 32)، "لين" Lynn S. Fuchs (n.d, 10)، يوسف سعيد(2006: 55-56)، كالتالي:

- عملية التقدير لعلامة التلميذ: فلا يوجد معيار دقيق لتمييز موضوع عن آخر، فلا يوجد خطأ مطلق أو صواب كامل، كما في دروس العربية الأخرى: كالإملاء أو النحو، فماذا يفعل المعلم في هذه الحالة؟ هل يقرأ جميع الكراسات ثم يبدأ بتقدير علامة كل تلميذ؟ هل يضع تقديرات بديلة للعلامة كممتاز وجيد؟أم أنّ هناك أمورًا تفرض نفسها على التعبير الكتابي مثلًا كوضوح الخط وجماله، وتنسيق العبارات، والأخطاء الإملائية والنحوية والصرفية.
- متابعة التلميذ وتعريفه بالصواب من الخطأ، وبالصواب والأصوب. هل يعلق كل هذه التعليقات على كراس التعبير؟ ومن أين يعلم أن الطالب سيقرأ هذه التعليقات ويستوعبها؟ وإن أراد المعلم متابعة كل تلميذ على حدة، فمن أين يجد الوقت الكافي لذلك؟

وتورد الباحثة بعض الحلول للتغلب على مشكلة تصحيح التعبير وذلك من خلال الرجوع إلى بعض الدراسات التي تتناول موضوع تصحيح التعبير، ومنها كما حددها كل من أحمد سيد(1995: 97- 122)، بدرية المُلا، وفاطمة محمد(1997: 31-32)، السيد جمعة(2007: 48)، أديب ذياب(2010: 286)، نضال حسين(2010: 42-43):

- أن **يصحح المعلم جميع كراسات** التلاميذ، ثم يعرض عليهم الأخطاء الشائعة والمشتركة بينهم، ويأخذ في مناقشتهم حتى يفهموا الصواب.
- **أسلوب التصحيح المفصل**: وفيه يكتب المعلم الصواب فوق الخطأ الذي وقع فيه التلميذ. ومن مزايا هذا الأسلوب أنه يقدم للطالب تصحيحاً واضحاً لأخطائه.
- **التصحيح الفردي المباشر داخل الفصل:** وفيه يقوم المعلم بتصويب أخطاء كل تلميذ في حضوره داخل الفصل، ويبين له الأخطاء التي وقع فيها، وأسبابها، وصوابها.
- **الطريقة التبادلية:** وفيها يستفيد المعلم من طريقة تدريس الأقران، لإثارة دافعية التلاميذ للتعلم، حيث يكلف كل تلميذ بالتصحيح لزميله، على أن يصحح زميله له، مع إرشادهم إلى إطار عام للتصحيح.
- **التصحيح بطريقة الرموز:** حيث يضع المعلم رموزًا معينة تمثل الأخطاء، فمثلًا يضع حرف (م) للخطأ الإملائي، وحرف (س) للخطأ الأسلوبي، حرف (ن) للخطأ النحوي، حرف (ل) للخطأ اللغوي... وهكذا ومن مميزات هذه الطريقة: تُثير ذهن التلميذ لتحديد الخطأ، ثم القيام بتعديله. وهنا لابد للمعلم أن ينوه للتلاميذ بطبيعة ومفهوم هذه الرموز.
- **التصحيح بطريقة(نظر):** وتتم هذه الطريقة خارج الفصل، حيث يقوم المعلم- بعد جمعه لكراسات التلاميذ - بقراءة الموضوع، ووضع خطوط تحت الخطأ، ولكن دون أن يكتب شيئًا فوق ذلك الخط، ولكن يؤخذ على أسلوب التصحيح بهذه الطريقة الشكلية المتبعة في هذا النمط؛ حيث إن بعض المعلمين يقومون بكتابة كلمة (نظر) آخر الموضوع دون قراءته، وقد يكتشف التلاميذ ذلك؛ فيهملون الكتابة.
- أن **يقرأ التلميذ موضوعة أمام زملائه**، بحيث يسجلون نقاط القوة والضعف في موضوعه، ومن ثم مناقشته بعد الانتهاء من القراءة، ودفاعه عن آرائه.

وترى الباحثة من خلال ما سبق أن أغلب هذه الطرق تحتاج إلى وقت أكبر من زمن الحصة المقرر؛ وبالتالي تصحيح التعبير يجب أن يتلوّن بحسب طبيعة الموقف الذي يفرض على المعلم طريقة محددة في التصحيح: كعدد التلاميذ في الفصل، وطبيعة وحجم الموضوع، وزمن الحصة،... إلخ.

المحور الثاني: التعبير الإبداعي

- **تعريف التعبير الإبداعي، ومجالاته.**

يُعد التعبير الإبداعي من أرقى أنواع التعبير وأعظمها إيقاعًا، لأنه يحقق المتعة النفسية للفرد، ويؤدي إلى صقل المواهب الأدبية، وتنميتها، فالتعبير الإبداعي لا يقصد به تعبير الحياة اليومية، الذي يتصدى لنقل المعلومة البسيطة أو معنى طارئ، وإنما هو تشكيل لعناصر الطبيعة على نحو يحيل هذه العناصر إلى نسق.

ويتضح هذا المعنى من خلال الجدة في الفكرة، والعمق والتجديد في إبراز الصور المتخيلة، لذا فهو صورة من التفكير الابتكاري (الإبداعي) الذي يتطلب أفكارًا جديدة غير معروفة وإتباع أساليب غير مألوفة لحل المشكلات الطارئة.

وتتعدد تعريفات التعبير الإبداعي لدى المتخصصين، ومن تلك التعريفات:

- بدرية المُلا، وفاطمة محمد(1997: 26-36) عرفته بأنه:" نشاط لغوي يُعبر فيه المتعلم عن مشاعره وأحاسيسه وخبراته الخاصة، وينقلها للآخرين مشافهةً أو كتابةً في عبارات مثيرة منتقاة اللفظ، بليغة الصياغة، فيها أصالةٌ فنيةٌ، وتجربةٌ ذاتيةٌ، مستوفية الصحة والسلامة لغويًا ونحويًا، بحيث تؤثر في القارئ أو السامع وتدفعه إلى المشاركة الوجدانية والانفعال بما يقرأ ويسمع".
- وعرَّفه سمير عبد الوهاب(1999: 25) بأنه: " العملية التي يمكن من خلالها التعبير في سهولة ويسر وطلاقة عمَّا يدور في العقل من آراءٍ وأفكارٍ، وما يتحرك في الوجدان من مشاعر وأحاسيس بلغة تتسم بالجدة، والمرونة، ودقة التعبير، وجمال الأسلوب، وروعة الأداء؛ بما يؤدي إلى التأثير العميق في المتلقي قارئًا أو مستمعًا".
- نقل المشاعر والأحاسيس إلى الآخرين بأسلوب أدبي مشوق ومثير. حسن شحاتة(2000: 244).
- أشار إليه محمد مجاور(2000: 248) بأنه:" الكتابة الفنية الأدبية التي تثير قضية أو دعوى للإيضاح والتميز، ولكن على أرضية من جمال الشكل، أو التأثر الانفعالي العاطفي".
- عرف خليل حماد، وخليل نصار(2002: 16) التعبير الابداعي بأنه: " فن أدبي نثري، يترجم فيه الكاتب حقيقة إحساسه تجاه الأشياء من حوله، ويعكس لنا فلسفة معينة في الفكر والمعتقد، من خلال الكتابة في موضوع معين، يدور حول فكرة ما، بأسلوب أدبي متميز يكشف عن موهبة فنية في الكتابة، وسيطرة واضحة على اللغة، وينبئ بمستقبلٍ زاهرٍ".
- عرَّفه إبراهيم محمد(2005: 221) بأنه: " التعبير الذي يجلو فيه الناثر أو الشاعر مشاعره، وأفكاره وخبراته الخاصة، حتى تنتقل من ذهنه إلى أذهان الآخرين انتقالًا ذا أثر فعال مثير ويشمل نظم القصائد، وكتابة المقالات، وتأليف القصص، والتمثليات، وكتابة اليوميات، والمذكرات الشخصية والإنسانية، والتراجم والسير،...إلخ".
- عرَّفه يوسف سعيد(2006: 58) بأنه: "خلجات نفسية، وومضات فكرية، تطفو على السطح، بأسلوب مؤثّر".

ويظهر لنا من خلال التعريفات السابقة أن هذه التعريفات تركز على النواحي الوجدانية، والاجتماعية والأدبية، ففي إطار **البعد الوجداني:** يظهر في التجربة الذاتية، والتأثر الانفعالي العاطفي، والخواطر النفسية، وفي مجال **البعد الاجتماعي:** نقل الصورة إلى الآخرين، ويتميز **البعد الأدبي:** بإتقان الأسلوب وجودة الصياغة، وطريقة العرض المشوقة، والأسلوب الأدبي المتميز.

ومن هُنا يمكن تعريف التعبير الابداعي بأنه: الأسلوب الذي ينقل المشاعر والأحاسيس والخواطر النفسية للآخرين، بأسلوب مشوق ومثير، فيه الجدة والتجديد في إبراز الصور الأدبية المختلفة، ومن ذلك إلقاء القصائد، التمثيليات، والتراجم، والقصص الأدبية، والمقالات... إلخ ويتطلب هذا النوع من التعبير توفر عنصرين مهمين هما الأصالة، وظهور الشخصية الأدبية أى بروز العنصر الذاتي في تجربة الكاتب.

وللتعبير الإبداعي مجالات عدة كما حددتها شفا جميل(2008: 47) منها:

(الرسائل الوجدانية، القصة، الشعر،الأقصوصة، الوصف الجمالي، المقال، كلمات الترحيب والتأبين، كتابة التراجم، الخطابة، المسرحية، الندوة، المناظرة، التحقيق الصحفي).

وتؤكد الباحثة على أن العمل الإبداعي ينبغي أن يحتوي على فكرة مبتكرة ويتميز بالأصالة وإتقان الصياغة؛ لكي يتسم بالإبداع، كما أنه يشتمل على الخيال الفني.

وفي هذا الإطار أشارت نضال حسين(2010: 39-40)إلى ضرورة توفّر مجموعة من المعايير حتى يكون التعبير على قدر من الجودة، ومن هذه المعايير:المقدمة، والموضوع، والخاتمة؛ لأن **المقدمة** هي فاتحة الموضوع، وحسن اختيارها يزيد الموضوع جمالًا، ولب **الموضوع** يُعد المادة الحقيقية له، ففيه تتطور مراحل الكتابة بحيث تبدو في شكل سلسلة متصلة الحلقات، **والخاتمة** هي نهاية الموضوع الذي يصل فيه الكاتب المتحدث إلى هدفه.

كما حدد إياد إبراهيم(2001: 54) **ثلاثة** عناصر للتعبير الإبداعي هي:

1- **المادة:** بمعنى أن يمتلك التلميذ مادة كافية حول الموضوع الذي يريد التحدث عنه، الكتابة فيه، وهذه المادة يستمدها من ملاحظته المباشرة، ومن قراءة الكتب المتنوعة، والإطلاع على خبرات الآخرين وثقافتهم.
2- **بنية القول والكتابة:** بمعنى أن يمتلك التلميذ مهارة بناء الجمل وصياغتها صياغة سليمة، واستخدام الكلمات الدالة على المعنى المراد، وتحقيق التوازن بين المبنى والمعنى.
3- **الدافع:** بمعنى أن يتوفر في هذا الشرط عاملان:

الأول: يتعلق بشخصية المعلم المواكب لروح العصر، المحب للقراءة، والذي يخلق في صفه جوًا من المشاركة، ويحترم إبداع تلاميذه.

الثاني: يرجع إلى شخصيات التلاميذ بحيث يخترون الموضوعات وثيقة الصلة بأنفسهم.

- **أهمية التعبير الإبداعي في المرحلة الإعدادية.**

للتعبير الإبداعي دورٌ مهمٌّ يتمثل في تأثيره على تفكير صاحبه؛ فلكي يُعبر بوضوح، وبأفكار مرتبةٍ لابد أن يفكر جيدًا قبل البدء في التعبير، ومن هنا أصبحت جودة التعبير الإبداعي تعنى أصالةً الفكرة، وسلامة اللغة، وعمق المعرفة ونقاء الذوق.(سلامة عبد المؤمن،2011: 90).

وقد أكد حامد زهران(1990: 348) أن تدريب التلاميذ على التعبير الإبداعي -خاصة الكتابي منه- يبدأ من الصف الثالث من التعليم الأساسي؛ وأن التلاميذ في هذه السن قد وصلوا إلى مستوى من النمو اللغوي يمكنهم من التعبير عن أنفسهم كتابيًا في عبارات قصيرة، ويستمرُّ التدريب على هذا النوع من التعبير في المرحلة الإعدادية مع التدرج من عالم المحسوسات إلى عالم المجردات؛ وذلك لأن هذه المرحلة هي بداية دخول مرحلة المرهقة، تلك المرحلة التي تتميز بأنها فترة تميز ونضج في

القدرات، والنمو العقلي، وتزداد فيها القدرة على الخيال المجرد المبني على الألفاظ والميل إلى الموسيقى والرسم ونظم الشعر.

تؤكد الباحثة نتيجة لذلك على ضرورة استغلال المعلمين هذه الفترة؛ لتشجيع التلاميذ وتدريبهم على التعبير الإبداعي (الشفهي، والكتابي)؛ لأن هذا اللون من النشاط اللغوي يتيح للتلاميذ الفرصة للتعبير عن عواطفهم ومشاعرهم وانطباعاتهم المختلفة عن العالم الذي يعيشون فيه.

وأكد محمد سمك(1979: 490) على ألاَّ نطالب التلاميذ في هذه المرحلة أن ينتجوا أدبًا ممتازًا فوق طاقاتهم وقدراتهم؛ بل يكفي أن يعبروا عما يجول في نفوسهم ويتهيأ في أذهانهم من مجالات التعبير الإبداعي وألوانه الأدبية المختلفة، التي يميلون إليها وعلى المُعلم أن يكون قادرًا على خلق الشعور والإحساس لدى تلاميذه؛ حتى يصيغوا أدبًا إنشائيًا وتعبيرًا إبداعيًا، منبعثًا من نفوسهم ومشاعرهم وأحاسيسهم.

- **مكانة التعبير الإبداعي بين فروع اللغة.**

أكد عدلى عزازي، وعلاء أحمد(2008: 21) أن التعبير الإبداعي يُعدُّ ذروة فنون اللغة وأنشطتها؛ حيث يعكس ما اكتسبه التلميذ في أثناء المراحل الدراسية المختلفة، فضلًا عن أنه يحقق الغاية العليا من تعليم اللغة، وهي تمكن المرء من التعبير عن أفكاره، وخواطره، ومشاعره، وأثر ذلك يكون إيجابيًا في أفكار وخواطر ومشاعر الآخرين، بما يحفظ الأنساق القيمية للمجتمعات ويأخذ بيدها إلى طريق الرقي والتقدم. وهذا ما أكده "حلمى دميرا" Hilmi Demira (2012:154).

ورأى عبد الفتاح البجة(1999: 295) "أن فروع اللغة سواقي وروافد للتعبير وهي كالشرايين للجسد تمده بالدم ليبقى سليمًا غير معتل، فالقراءة مادة التعبير وأفكاره، والنحو ضابطه، والنصوص والمحفوظات مصدر إثرائه، والإملاء مقوم رسم كلماته، والخط جمال هذا الرسم وبهاؤه".

وهناك من حدد علاقة التعبير الشفهي الإبداعي- على وجه الخصوص- بفروع اللغة الأخرى فمن المعروف أن فنون اللغة أربعة هي: الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة، وينبغي أن تدرس هذه الفنون متصلة غير منفصلة؛ ذلك لأن اللغة كل متكامل،وتقسم هذه الفنون إلى قسمين: الاستقبال ويشتمل على فني الاستماع والقراءة، والإرسال ويشتمل على فني التحدث"التعبير الشفهي"، والكتابة.

والتعبير الشفهي أهم أغراض الدراسة اللغوية، ويُعد ارتقاؤه غاية في حد ذاته، وهو وإن كان فرعًا من فروع اللغة إلا أنه الثمرة والمحصلة النهائية لها.

وتوضح أمل عبد المحسن(2010: 96-103) العلاقة بين التعبير الشفهي وفنون اللغة الأخرى على النحو التالي:

أ- الاستماع والتعبير الشفهي:

يحتل الاستماع مكانة مهمة بين فنون اللغة ومهاراتها، ذلك أن أول اتصال للطفل مع اللغة يتم من خلال الاستماع، بل أنه الاتصال الوحيد باللغة- تقريبًا- في السنة الأولى من عمره.

وتعد مهارات التمييز بين الأصوات ومعرفة مدلولاتها من أساسيات كل منهما، حيث يعتمد عليها التحدث تعبيرًا والاستماع استقبالًا، فنمو التعبير الشفهي يتطلب القدرة على الاستماع بعناية؛ حتى يتعلم الطفل النطق الصحيح.

يتضح لنا مما سبق مدى الارتباط بين الاستماع والتعبير الشفهي، فكأنهما عقلتان في إصبع واحد لا تتحرك إحداهما إلا مع الأخرى. **ومن هنا ترى الباحثة أنه يمكن للمعلم أن يقدم لتلاميذه شرائط تسجيل أو شرائط فيديو تتضمن مواقف لغوية متعددة، يستمع إليها تلاميذه ويحاكونها.**

ب- القراءة والتعبير الشفهي:

لقد أثبتت معظم الدراسات أن الخطوة الأولى لتعليم القراءة والكتابة تتم من خلال الحديث؛ لأنه أمرٌ أساسيٌّ في بناء الأفكار والمفردات لدى الأطفال قبل أن نبدأ تعليمهم القراءة.

ونتجه بشيءٍ من التخصص إلى القراءة الجهرية، والتي تُعد شكلاً من أشكال الاتصال الإنساني، فعلى الرغم من أنها فن استقبالي، والتعبير الشفهي فن إرسالي، فإن مهارات النطق والأداء الصوتي تُعد مطلبًا أساسيًا لممارسة كل منهما، بالإضافة إلى أن كلاً منها يؤثر في الآخر ويتأثر به؛ فيؤدي الضعف في التعبير الشفهي إلى الضعف في القدرة على القراءة الجهرية وبالتالي على الكتابة.

يتضح مما سبق العلاقة الوثيقة بين كلٍّ من: التعبير الشفهي، والقراءة الجهرية؛ فبعض مهارات القراءة الجهرية هي نفسها مهارات التعبير الشفهي، وبعض أهداف التعبير الشفهي يمكن تحققها القراءة الجهرية؛ ولذلك يمكن للمعلم أن يعتمد على القراءة الجهرية في علاج بعض صعوبات التعبير الشفهي.

ج- الكتابة والتعبير الشفهي:

تتمثل العلاقة بين التعبير الشفهي والكتابة في أن كلاً منهما يعتمد على إنشاء الرسالة أفكارًا ولغةً، فالمتحدث والكاتب ينقلان رسالة يتطلبُ تكوينُها القدرة على التفكير والربط بين الكلمات والجمل والفقرات، كما أن الكتابة الجيدة أساسها التحدث الجيد.

فالارتباط بين شكل الحرف (كتابة) وصوته (تحدثًا) يمثل أحد جوانب العلاقة بين التحدث والكتابة.

يتضح مدى التداخل والتشابك بين فنون اللغة، وأن التعبير ليس فرعًا لغويًا منعزلاً عن باقي فروع اللغة، بل هو متداخل في مهاراته اللغة مع سائر فروع اللغة من استماع، وقراءة، وكتابة. وهذا ما أكدته "كريستن" Kristen McMaster (2007:78).

- **معوقات تنمية التعبير الإبداعي.**

صنفت بدرية المُلا، وفاطمة محمد(1997: 50) معوقات تنمية التعبير الإبداعي إلى معوقات خاصة بالمنهج المدرسي، ومعوقات خاصة بطريقة التدريس، ومعوقات خاصة بالإدارة المدرسية ويمكن توضيح ذلك على النحو الآتي:

- **معوقات تتعلق بالمنهج المدرسي:**

1- تقيد المعلم بمنهج دراسي موزع على شهور السنة الدراسية.
2- عدم الاهتمام بتنمية مهارات التعبير الإبداعي من خلال المقررات الدراسية المختلفة.
3- قلة الوقت المخصص للأنشطة اللغوية فهي لا تتيح فرصة لتنمية ميول التلاميذ وأفكارهم الإبداعية.

4- ازدحام المنهج بالمعلومات غير المرتبطة بمشكلات التلاميذ وبيئاتهم؛ مما لا يُتيح الفرصة لتنمية التفكير الإبداعي.
5- تركيز المنهج على الحفظ والتلقين بدلًا من التفكير والاستنتاج.
6- عدم ربط موضوعات التعبير بالمواد الدراسية الأخرى.
7- تأخير حصة التعبير إلى نهاية اليوم الدراسي.

- **معوقات تتعلق بطريقة التدريس، وتتمثل في:**

1- عدم التنويع في موضوعات التعبير، وطريقة عرضها.
2- الاعتماد على الأساليب التقليدية لحل المشكلات.
3- اتباع الطرق التقليدية في التدريس التي تعتمد على استرجاع المعلومات وحفظ الحقائق.
4- تحديد ما يكتبه التلميذ بعدد معين من الأسطر لا يزيد عنها.
5- عدم تشجيع التلاميذ على اقتراح حلول غير متوقعة لحل المشكلات.
6- عدم خلق الجو المناسب الذي يشجع التلاميذ، ويحفزهم على التعبير عن أفكارهم ومشاعرهم.
7- عدم اختيار موضوعات تنمي الخيال، وتساعد على الابتكار.
8- عدم تشجيع التلاميذ على المناقشة والحوار.

- **معوقات تتعلق بالإدارة المدرسية:**

1- كثافة الفصول لا يدع مجالًا لتنمية التفكير الإبداعي.
2- عدم إتاحة الفرصه لإجراء مسابقات أدبية بين التلاميذ المبدعيين.
3- عدم إتاحة الفرص التي تحفز التلاميذ على التعبير الإبداعي.
4- اهتمام الموجِّه الفني بتقويم المعلم في الجوانب الإكاديمية دون الجوانب الإبداعية.
5- عدم تشجيع التلاميذ على دخول المكتبة واستخدامها.
6- عدم تزويد المكتبة بالكتب والمراجع التي تجذب اهتمام التلاميذ.

التعبير الشفهي الإبداعي

✓ **مفهوم التعبير الشفهي الإبداعي.**

- عرَّفه محمد مجاور(2000: 240) بأنه: "اللون الذي يعمد فيه الكاتب إلى التعبير عن فكرة من الأفكار في الإطار أدبي يبرز كثيرًا من خصائص الأسلوب الأدبي".
- عرفته فاطمة عبد العال(2004: 73) بأنه: "إظهار المشاعر، والإفصاح عن العواطف وخلجات النفس، وترجمة الأحاسيس المختلفة بعبارة منتقاة اللفظ، جيدة النسق، بليغة الصياغة، بما يتضمن صحتها لغويًا ونحويًا بحيث تنقل سامعها إلى المشاركة الوجدانية لمن قالها كي ينفعل بانفعالاته، ويحس بما أحس به".

ويمكن تعريف التعبير الشفهي الإبداعي في هذه الدراسة بأنه: قدرة تلاميذ الصف الأول الإعدادي على إظهار مشاعرهم، وعواطفهم، وما يدور في خاطرهم شفهيًا بأسلوب مشوق ولغة رصينة وأفكار مرتبة، تُعرض بطريقة تعتمد على الجدة والأصالة والمرونة في التعبير مع الاعتماد على لغة الجسد، وتعبيرات الوجه، ونبرات الصوت مما يُسهم في نقل ما يدور في ذهن المتحدث إلى السامع والتفاعل معه، والمشاركة فيه؛ وكأنه هو من يعيش التجربة.

✓ **أهداف التعبير الشفهي الإبداعي.**

حددتها فاطمة عبد العال(2004: 72)، وهي:

1- تدريب التلاميذ على ترتيب الأفكار وتسلسلها وربط بعضها ببعض وتنظيمها في جمل تامة.
2- إعداد التلاميذ للمواقف الحياتية المختلفة التي تتطلب طلاقة اللسان.
3- تدريب التلاميذ على كيفية التعبير عما يقرؤنه بأسلوبهم الخاص.
4- تدريب التلاميذ على انتقاء الألفاظ المعبرة عن المعاني والأفكار وكذا التراكيب والتعبيرات.
5- استخدام التلاميذ الوقفات المناسبة والحركات المعبرة في أثناء التحدث.
6- تدريب التلاميذ على التمثيل بإشارات أيديهم، وتعبيرات وجوههم، ونبرات أصواتهم.
7- أن يتدرب التلاميذ على السرعة في التفكير والتعبير، وكيفية مواجهة المواقف الشفهية المفاجئة.

✓ **المهارات العامة للتعبير الشفهي الإبداعي.**

حدد عدلي عزازي، وعلاء أحمد(2008: 35-36) مجموعة من المهارات الخاصة بالتعبير الشفهي الإبداعي، ومن أبرزها:

1- استخدام اللغة العربية الفصحى.
2- طرح عدد كبير من الأفكار.
3- توليد الأفكار بسرعة وسهولة.
4- تقديم أفكار غير مألوفة.
5- إيجاد بدائل فكرية للنهايات.
6- مراعاة مشاعر الآخرين.
7- انتقاء ردود الأفعال اللفظية المناسبة.
8- حسن صياغة الجمل.
9- إثارة المشاعر والعواطف.
10- الثقة في النفس.
11- توزيع النظرات للجمهور.
12- التناسب بين سرعة الأداء وسرعة الأحداث.
13- تغيير نبرات الصوت.
14- استعمال الإيماءات والإشارات والتعبيرات الجسدية المناسبة.

وسوف تُعنى الدراسة بتلك المهارات في أثناء تصميم قائمة بمهارات التعبير الشفهي الإبداعي في صورتها المبدئية وعرضها على المحكّمين؛ لبيان مدى مناسبتها لتلاميذ الصف الأول الإعدادي*.

(*) انظر ملحق رقم (1).

✓ **مجالات التعبير الشفهي الإبداعي.**

التعبير الشفهي من أهم الأنشطة في حياة الإنسان، ومجالاته في الحياة متنوعة، ومن أهم مجالات التعبير الشفهي الإبداعي كما حددتها فاطمة عبد العال(2004: 74-89)، أمل عبد المحسن(2010: 103-108) هي:

1- التعبير من خلال مشاهدة أشرطة الأفلام والتليفزيون:

تُعد أشرطة الأفلام والتلفاز مؤثرة لما تُقدمه من معلومات بصرية تمثل قاعدة للتعليم، كما تمنح التلاميذ فرصة المناقشة، وطرح الأسئلة، وملاحظة التفاصيل، ومتابعة تسلسل الأحداث، والتلخيص ما شاهدوه.

2- التمثيل (المسرحية):

يعدُّ التمثيل نشاطًا لغويًا شفهيًا نابعًا من التمثيل التلقائي الطبيعي الموجود عند التلاميذ بجانب اهتمامهم بسماع ورواية القصص، فالتمثيل يساعد التلاميذ على التعبير السليم، وإجادة الحوار، وتنمية ثرواتهم اللغوية.

3- القصة:

القصص من أهم ألوان التعبير الشفهي الإبداعي؛ إذ تُكسب التلاميذ قيمًا خلقية كما أنها تنمي الذوق الأدبي. فمحاولة التلميذ على سرد القصة هو تدريب له على التعبير ووسيلة لإكساب حسن الإلقاء وإصلاح لأسلوبه، وتصحيح لهجته.

4- المناقشة:

هي تبادل الآراء حول موضوع معين، كما أنها تتطلب قوة في المعارضة وسرعة بديهة؛ لأنها تحتاج إلى التقبل واستنتاج النتائج والتوصل إلى الرأي الأرجح.

5- *المحادثة*:

هي تبادل الأفكار والمعلومات بين شخصين أو أكثر، وتُعد من أهم الأنشطة اللغوية، وهي من الناحية الاجتماعية أعظم نشاط كلامي يمارس على كافة المستويات، فهي تفيد في اكتساب اتجاهات ومهارات وقدرات مفيدة في أشكال التعبير اللغوي كله شفهيًا وتحريريًا.

- **التعبير الكتابي الإبداعي.**

✓ **مفهوم التعبير الكتابي الإبداعي.**

حاول كثيرٌ من العلماء والباحثين تحديد مفهوم الكتابة الإبداعية للوصول إلى مفهوم إجرائي يمكن تعليمها في ضوئه، وإذا كانت الكتابة عبارة عن إعادة ترميز اللغة المنطوقة في شكل خطي من خلال أشكال ترتبط مع بعضها البعض وفق نظام معروف اصطلح عليه أصحاب اللغة، بحيث يُعد كلُّ شكلٍ من هذه الأشكال مقابلًا لصوت لغوي يدلُّ عليه؛ وذلك بغرض نقل الأفكار والآراء والمشاعر إلى الآخرين بوصفهم الطرف الآخر لعملية الاتصال فإن الكتابة الإبداعية ترتبط بذلك الجانب المهم من الكتابة وهو نقل الأفكار والمشاعر والأحاسيس في أسلوب لغوي صحيح وراقٍ.

- وقد أشار فتحي يونس، ومحمود الناقة، وعلي مدكور(1981: 252) إلى أن الكتابة الإبداعية تتمثل في التعبير عن الأفكار والخواطر النفسية ونقلها إلى الآخرين بطريقة مشوقة.
- وأوضحت "أكسفورد" Oxford (180 :1993) أن الكتابة الإبداعية:هي الكتابة الأدبية التي تثير قضية أو دعوة للتوضيح من خلال لغة تتميز بجمال الشكل والتأثير الانفعالي.
- وأشار "لوري" Lorry (8 : 1993) إلى أن الكتابة الإبداعية تتمثل في التعبير عن المشاعر والأحاسيس في شكل قصص أو كتابة موضوعات قصيرة.
- وقد حدد حسن أحمد مسلم(2000: 69) مفهومها بأنها:تعبير الطالب عن نفسه أو غيره في لغة أدبية تتميز بأصالة الفكرة وجمال التعبير، وفي إطار يبرز خصائص الأسلوب البليغ وفنيات الصياغة البنائية لنقل الأفكار والتجارب والمشاعر والأحاسيس إلى الآخرين بطريقة شائقة ومثيرة ومتفردة مما يتوقع معها تحقيق الاستمتاع لديهم والمشاركة الوجدانية مع الكاتب.
- وقد حدد محمود كامل الناقة(2006: 93) المقصود بالكتابة الإبداعية بأنها: التعبير الذي يفرغ فيه الكاتب مشاعره وأحاسيسه وعواطفه وتجاربه القريبة وأفكاره المبتكرة و آراءه الجديدة وخواطره البديعة في أسلوب لغوي راقٍ جميل وبطريقة شائقة.
- ذكر وحيد السيد، وجمال سليمان(2006: 172) مفهوم الكتابة الإبداعية بأنها: التعبير عن المشاعر والأحاسيس والعواطف والأفكار والمعتقدات والآراء في لغةٍ جميلةٍ في الأسلوب، وواضحةٍ في المعاني، وأصيلةٍ في الأفكار، وشيقةٍ في العرض بما يحقق المشاركة الوجدانية والقبول لدى المتلقي.

ويُمكن تعريف التعبير الكتابي الإبداعي في هذه الدراسة بأنه: قدرة تلاميذ الصف الأول الإعدادي على التعبير عن أنفسهم بلغةٍ أدبيةٍ سليمةٍ وشيقةٍ، تتنوع فيها الأساليب والاستشهادات، والمحسنات البديعية، والصور الجماليةً، علىٍ أن تتميز كتاباتهم بالجدة والأصالة والتمييز والتفرد في التعبير؛ مما يسهم في نقل المشاعر والأفكار إلى القارئ وكأنه يعيش تجربة الكاتب ويتفاعل معها.

✓ **أهداف التعبير الكتابي الإبداعي.**

للتعبير الإبداعي أهمية كبيرة في حياة التلميذ؛ لذلك على المعلم أن يحرص على تحقيق عدد من الأهداف، من خلال تدريس التلاميذ التعبير الكتابي الإبداعي، ومن هذه الأهداف- كما حددتها شفا جميل(2008: 42-43)- ما يلي:

1- تمكين التلاميذ من التعبير عما يقرءونه، وعما يشاهدونه بأسلوب سليم، يتسم بوضوح الأفكار وجدتها، مع مراعاة خصائص الكتابة الأدبية الرفيعة.
2- تدريب التلاميذ على أن تكون كتاباتهم انعكاسًا لشخصياتهم وأفكارهم، ومعتقداتهم وآرائهم.

كما ذكر بسام النجار(2004: 29) أن من أهداف تدريس التعبير الكتابي الإبداعي:

1- تعويد التلاميذ على الإطلاع على نماذج فكرية وأدبية رفيعة.
2- زيادة الثروة اللغوية للتلاميذ، وتدريبهم على توظيفها في كتاباتهم.

وقد أضاف حسن شحاته(2000: 242-243) عدة أهداف أخرى، منها:

1- تمكين التلاميذ من توظيف المفاهيم البلاغية في كتاباتهم.
2- تنمية حب القراءة والإطلاع في نفوس التلاميذ.
3- مساعدة التلميذ في تحقيق ذاته، والشعور باحترام الآخرين له.

4- العمل على تنمية مواهب الموهوبين من التلاميذ، وتشجيعهم، وتوجيههم الوجهة السليمة؛ لصقل مواهبهم.

أما فتحي يونس(2001: 177-178) فقد رأى من تلك الأهداف ما يلي:

1- إكساب التلاميذ القدرة على كتابة مقال في السياسة، أو في الأدب، أو في الاجتماع. وغير ذلك من المجالات المختلفة.
2- معرفة التلاميذ لخصائص الفنون الأدبية المختلفة من: قصة، ومسرحية، ومقالة، وغير ذلك من الفنون المختلفة.
3- تعبير التلميذ عن نفسه إبداعيًا في الكتابة الوصفية، والقصة، والشعر، وغيرها.
4- تنمية القدرة على انتقاء الألفاظ والتراكيب، وتكوين الجمل؛ للتعبير عن المعنى بدقة.

✓ **المهارات العامة للتعبير الكتابي الإبداعي.**

حدد كلٌّ من عبد الفتاح البجة(2000: 466)، وحيد السيد، وجمال سليمان(2006: 172)، يوسف المصري(2006: 62) المهارات العامة للتعبير الكتابي الإبداعي، وهي:

1- إبراز وحدة الجو النفسي للموضوع.
2- مراعاة مشاعر القارئ و إحساسه.
3- الدقة في وضع العناوين والهوامش وعلامات الترقيم.
4- جودة المقدمة وحسن الخاتمة.
5- اختيار الكلمات المناسبة للمعنى.
6- اختيار اللفظ الملائم للمعنى.
7- ترتيب الجمل.
8- الربط الجيد بين الجمل.
9- إدراك الفكرة التي تُعبر عنها الجملة.
10- اختيار الجمل الملائمة للموضوع وللفقرة.
11- تحديد الأفكار الرئيسة والفرعية.
12- التعبير الواضح عن الآراء والمشاعر.
13- مهارة أدوات الربط.
14- صحة الكتابة إملائيًا.
15- تجنب الألفاظ العامية.
16- مراعاة الفقر والهوامش أثناء الكتابة.
17- دقة الاستشهادات وسلامة توظيفها، والاستناد إلى الأدلة،والأمثلة عند عرض الفكرة.
18- إبراز وحدة الجو النفسي للموضوع.
19- مراعاة مشاعر وإحساس القارئ.

وسوف تُعنى الدراسة بتلك المهارات في أثناء تصميم قائمة بمهارات التعبير الكتابي الإبداعي في صورتها المبدئية وعرضها على المحكمين؛ لبيان مدى مناسبتها لتلاميذ الصف الأول الإعدادي*.

(*) انظر ملحق رقم (2)

✓ **مجالات التعبير الكتابي الإبداعي.**

أهم هذه المجالات كما حددها (وجيه المرسي على موقعه الإلكتروني) ما يلى:

1- ***القصة:*** للقصة أهمية كبيرة في ثقافة الطفل، فيرى البعص أن القصة تنمى خيال الطفل وتوسع مداركه، وتكسبه القدرة على التعبير، كما تنمى ثراءه اللغوي والفكري، وتشكل نوعاً من أنواع اللعب الإيهامى للطفل،ولها أكبر الأثر في تنمية الإبداع لديه، حيث تحقق ما يطلق عليه المختصون المناخ الإبداعى، ولذلك يميل التلاميذ في المراحل التعليمية المبكرة إلى قص القصص وكتابتها وقراءاتها. ويذكر آخرون أن هناك عدة عناصر يجب مراعاتها فيما يبدعه التلاميذ من قصص دون أن يتدخل المعلم في أصالة هذه الأفكار التي يوردها التلاميذ وهي: (المقدمة – تنظيم الأحداث وتسلسلها – الخاتمة).

2- ***اليوميات:*** تعرف أحياناً بالمذكرات الشخصية، وهي نشاط اجتماعى يكثر تناوله بين الناس ويشترط أن يكون نابعاً من حاجات حقيقية تدفع التلميذ إلى التعبير عنها كالخبرات الشخصية التي يمرُّ بها الإنسان أو وصف معين لحدث أو مشاهدات ولكن بأسلوب منظم، ولها عناصر رئيسة يجب أن تتوافر عند كتابتها وهي: (الزمان – المكان – الأشخاص – الموضوع – التعليق).

3- ***الوصف:*** يعد فن الوصف من أكثر مجالات التعبير الكتابى الإبداعى شيوعاً، فلكل إنسان حواسه التي يرك بها الأشياء، ويجد على الدوام - فيما يرى أو يسمع - شيئاً يستحق الوصف في السماء وعلى الأرض.

وهناك تصنيف آخر على أساس دور كل من المعلم والتلميذ في اختيار الموضوع وتناوله كما أشارت كوثر جمال(2006: 13-14)، وهو:

1- **التعبير الوظيفي (المقيد):** هو التعبير عن المواقف الحياتية اليومية بأسلوب يغلب عليه طابع التقدير أو الكتابة العلمية أو العلمية المتأدبة مثل: الكلمات في المناسبات المختلفة كالتهنئة والتعزية، وكتابة التعليمات والإعلانات، وإعداد الملخصات وكتابة البرقيات.

2- **التعبير الإبداعي (الحر):** هو التعبير عن الذات أو عن أحاسيس النفس بأسلوب يغلب عليه طابع البيان والبديع مثل: كتابة قصيدة، قصة، مسرحية.

والفارق الأساسي بين هذين الفرعين من التعبير يكمن في الموقف الذي يكتب عنه التلميذ؛ فإذا كان الموضوع خارج التلميذ فالتعبير وظيفي، وإذا كان داخله فالتعبير إبداعي، ولكن هذا لا يمنع أن تكون لغة التعبير الوظيفي جميلة يكثر فيها الصور البيانية والجمالية.

ويتجه تدريس التعبير الكتابي أربعة اتجاهات كما حددتها سلوى عزازي(2004: 110-111)هي:

2- **الاتجاه الوظيفي:** يختار فيه المعلم الموضوعات التي تساعد التلميذ على التكيف مع الجماعة التي يعيش فيها، وحل مشكلاته بطريقة علمية، واختيار نوع التعليم الذي سيلتحق به مثل: البرقيات، المستندات، وبطاقات الدعوة.

3- **الاتجاه الإبداعي:** يختار فيه المعلم الموضوعات التي تساعد التلميذ على طلاقة التعبير عن رأيه، ونقد ما يقرؤه ويشاهده، واكتساب القيم والبحث في المراجع.

4- **اتجاه الأحداث الجارية:** يختار فيه المعلم الموضوعات التي تساعد التلميذ على التعبير عما يدور حوله من أحداث.

5- **الاتجاه الحر:** يختار فيه المعلم الموضوعات التي تساعد التلميذ على التعبير عما يناسبه من موضوعات، ويترك له حرية التعبير عن هواياته الشخصية بما يحقق له الإشباع الذاتي.

وطالما أننا نظرنا إلى التعبير الكتابي على أنه نوعٌ من أنواع الإبداع اللغوي فيجب أن ننتبه إلى:

أ- **الإبداع** بوصفه مجموعة من **العوامل العقلية** التي تتطلب نوعًا من التفكير غير التقليدي، وهو التفكير التصاعدي الذي يتميز بالطلاقة في التفكير والخروج عن المألوف.

ب- **الإبداع** بوصفه **مهارة تعليمية مركبة** تتضمن مجموعة من المهارات الفرعية المرتبطة بالمادة الدراسية، وتغير طرائق التدريس، والأنشطة، وأسلوب التقويم.

ومن خلال متابعة الأدب التربوى ونتائج البحوث والدراسات في هذا المجال، تبين أن التلاميذ يميلون إلى الفنون الأدبية التي تمنحهم القدرة على التعبير عما بداخلهم، وتسعى إلى تنمية القدرة على التعبير عن الذات والاتصال بالمجتمع وبناء الشخصية .ونظراً لأن التلاميذ يتمتعون بخيال خصب وعقل فتى؛ فأنهم يميلون أيضاً إلى المجالات الكتابية التي تتسع لهذه الإبداعات ولا تقيدها معايير الشكل التي قد تحول – أحياناً – دون الوصول إلى الإبداع.

القسم الثاني: البنائية الاجتماعية

مقدمة

المحور الأول: النظرية البنائية.

- نشأة النظرية البنائية.
- ماهية البنائية.
- أشكال النظرية البنائية.
- المبادئ الأساسية للتعلم في ضوء النظرية البنائية.
- خصائص النظرية البنائية.
- الأهداف المعرفية للتعلم تبعًا للفلسفة البنائية.
- نماذج التدريس القائمة على الفكر البنائي.
- أعمدة النظرية البنائية.
- الأسس المعرفية للنظرية البنائية.
- الافتراضات الأساسية النظرية البنائية.
- مقارنة بين بيئة الصف التقليدي، وبيئة الصف البنائي.
- مميزات الفكر البنائي.
- الانعكاسات التربوية للنظرية البنائية.

المحور الثاني: نموذج التعلم البنائي الاجتماعي.

- المفاهيم الأساسية لحدوث التعلم في ضوء آراء "فيجوتسكي".
- مبادئ البنائية الاجتماعية.
- دور اللغة في البنائية الاجتماعية لـ "فيجوتسكي".
- مفهوم نموذج التعلم البنائي الاجتماعي وأسسه ومبررات اختياره.
- نماذج التعلم البنائي الاجتماعي.
- عناصر العملية التعليمية طبقًا لنموذج التعلم البنائي الاجتماعي.
- دور المعلم والمتعلم في نموذج التعلم البنائي الاجتماعي.

القسم الثاني: البنائية الاجتماعية

مقدمة:

ليس ثمرة التعليم الحقيقية في تراكم المعارف والمعلومات المتعلقة بدراسة أى فرع من فروع المعارف وإنما هو إعمال الفكر الناتج عن دراسة هذه الفروع . ومن هنا انطلقت فكرة الانتقال بالتعليم في مراحله المختلفة من النمط التقليدي الذي يعتمد على الحفظ والتلقين إلى نمط آخر يدعو إلى منح التلاميذ قدرًا من الاعتماد على ذاتهم في التعليم، وضرورة إثراء أنواع التفكير المختلفة: كالتفكير الناقد، والإبداعي، العلمي، وحل المشكلات،... إلخ.

وتُعد النظرية البنائية نظرية في المعرفة ترى أن كل فرد يبني المعرفة بنفسه، وهي تُعد الأن من أهم الاتجاهات التربوية الحديثة في عملية التعليم، والتعلم. ولذلك سوف نتناول النظرية البنائية، ونموذج التعلم البنائي الاجتماعي بشيءٍ من التفصيل؛ حيث ينقسم هذا القسم إلى محورين:

المحور الأول: النظرية البنائية.

(نشأتها، أشكالها، نماذج تدريسها، انعكاساتها التربوية،...)

المحور الثاني: نموذج التعلم البنائي الاجتماعي.

(مفهومه، نماذجه، دور المعلم والمتعلم وفق هذا النموذج،...)

وفيما يلي عرض تفصيلي لهذين المحورين.

المحور الأول: النظرية البنائية.

- **نشأة النظرية البنائية.**

ظهر منذ مطلع القرن العشرين العديد من النظريات التي تُعنى بتفسير كيفية تعلم الإنسان، وهذا ما أكده كل من آمال صادق، وفؤاد أبو حطب(1996: 15)، ومنى عبد الصبور(2004: 1-2)، و أحمد إبراهيم(2011: 26-28)، وهي كالتالي:

- **النظرية السلوكية:Behavioral Theory**

تركز تلك النظرية على الارتباط بين المثير والاستجابة، والارتباط بين المثيرات. بمعنى أن التعلم يحدث عندما يُعزَّز سلوك مرغوب فيه بشكل مناسب.

وقد اهتم السلوكيون بالسلوك وأثر البيئة الخارجية في التنبؤ والتحكم فيه. والتعليم هو ترتيب الشروط التي يحدث في ظلها التعلم، وهي الظروف البيئية التي تشكل سلوك الإنسان، ولابد أن تكون كل مكونات شروط العملية قابلة للملاحظة والقياس.

- **النظرية المعرفية: Cognitive Theory**

وقد ظهرت النظرية المعرفية كرد فعل للنظرية السلوكية؛ حيث عارض علماء المعرفية الارتباط بين المثير والاستجابة في عملية التعلم، وركزوا على العملية المعرفية كمصدر للتعلم. وقد أرسى الجشطالتيون مبادئ هذه النظرية، وأكدوا أن السلوك يجب أن يدرك في كليات؛ حيث إن الكل أكبر من مجموع مكوناته (صالح أبو جادو،1998: 15). وهذه النظرية لا تُعنى فقط بالمعرفة بحد ذاتها؛ بل تتضمن تطبيقاتها. فالمعرفة تشتمل على المعرفة الاستيعابية(تعرف ماذا؟)، والمعرفة الإجرائية(تعرف كيف؟)، حيث يتم تحصيل المعرفة الجديدة على شكل تغير المعرفة الموجودة أصلًا وتنظيمها.

فنظريات التعلم الحديث ظهرت لتغطي القصور والعجز في الدراسات التي لم تهتم بعقل الإنسان وتفكيره، ويرجع الفضل إلى عالم النفس السويسري جان بياجيهJ.Piaget في تقديم نظرية النمو العقلي المعرفي للإنسان، وهي نظرية وصفية تصف ما يحدث داخل عقل المتعلم سواء أكان نموًا أو عمليات عقلية. ونظريات التعلم- القديمة منها والحديثة - كانت تهدف إلى معرفة ما يحدث داخل عقل المتعلم وتفسيره عندما يتعلم معلومة معينة.

وقد ظهرت **نظريات التعليم** بسبب عدم كفاية نظريات التعلم، فنظريات التعليم تُعنى بما يفعله المعلم لتعليم المتعلم معلومة معينة؛ لذا فهي توظيفية حيث توظف أفضل الطرق للإجابة عن الأسئلة التالية: لماذا ندرس؟ كيف ندرس؟ ماذا ندرس؟ ما نتيجة هذا التدريس؟ (حسن سلامة،1995: 15).

ولقد ظهر الكثير من نظريات التعليم منها: **نظرية التعلم الاستكشافي " لبرونر" Broner** والتي تؤكد على ضرورة عرض المواد التعليمية بحيث يكتشف المتعلم بنيتها- من قواعد أو مفاهيم أو مبادئ بنفسه- وتعتمد نظريته على أربعة مبادئ رئيسة هي: (الدافعية أو الميل إلى التعلم، بناء المعرفة، التسلسل أو التتابع، الثواب والعقاب).

ونظرية تحليل المهمة " لروبرت جانييه "R.Gagne، التي اعتمدت على فكرة التتابع الهرمي؛ حيث أوضح جانييه ثمانية أنماط للتعلم هي: (التعلم الإشاري، تعلم المثير والاستجابة، التعلم المتسلسل، التعلم اللفظي، التعلم المتمايز، تعلم المفاهيم، تعلم القواعد، تعلم حل المشكلات) (سيد طواب،1994: 25).

وهناك أيضًا **نظرية التعلم ذي المعنى " لأوزوبل "Ausbel** وهي إحدى النظريات التعليمية التي تعتمد على البنية المعرفية؛ حيث تحاول تفسير كيف يتم تعليم المادة اللفظية المنطوقة و المقروءة، وكيف تصبح ذات معنى بالنسبة للمتعلمين، بحيث يجدون أهمية ومعنى لما يتعلمونه؛ لذا سميت بنظرية التعلم اللفظي ذي المعنى وتهتم النظرية بثلاث نقاط هي: (طرق تنظيم المادة الدراسية أو محتوى المنهج، أساليب معالجة المعلومات الجديدة، وأساليب تقديمها للمتعلم).(فتحي الزيات،1996: 18).

يتضح مما سبق أن نظريات التعلم تُعنى بالكيفية التي يحدث بها التعلم ودوافعه والعوامل المساعدة في حدوثه لدى المتعلم، في حين تُعنى نظريات التعليم بتحسين عملية التعلم داخل فصول الدراسة، بما في ذلك الأهداف التربوية والمحتوى المنهجي وطرق التقويم وغيرها.

ويركز علماء نظريات التعلم على عقل المتعلم وكيفية حدوث التعلم لدى المتعلم، بينما يركز علماء نظريات التعليم يركزون على المعلم والموقف التعليمي داخل حجرات التعليم.

لذلك ظهر اتجاه حديث يركز على الربط بين نظريات التعلم ونظريات التعليم لإحراز أفضل النتائج في العملية التعليمية ويسمى **بالنظرية البنائية**، وظهرت لتحدث ما نادى به كثير من علماء النفس والتربية من ضرورة الربط بين نظريات التعلم ونظريات التعليم وتكاملهما، وهذا ما أكده مؤيدو البنائية أمثال:["فون جلاسرسفيلد" V.Glassarseld (1962)،"فيجوتسكي"Vygtsky(1978)، "بيركنز" Perkins(1991)، "سبيرو"Spiro(1991)، "كاننجهام" Cunningham(1991)، "ميرل" Merril (1991)، "دوفي وجوناسين"Duffy& Jonassen(1992)، "ساندرز"Sanders (1992)].

حيث تُعنى "النظرية البنائية" بكيفية حدوث عملية التعلم داخل عقل المتعلم، وما يتم من بنيات عقلية معرفية "نظريات التعلم"، وما يحدث داخل حجرات الدراسة وما يفعله المعلم لتعليم المتعلم "نظريات التعليم".جوناسين H, Jonassen (1991, 28-33)، وأكد كمال زيتون(2008: 32-33) أن المعرفة لا يتم تلقيها بشكل سلبي؛ بل إنها تبنى بشكل نشط عن طريق الموضوع المعرفي، فالتعلم البنائي عملية نشطة (أي يعالج المتعلم المعلومات على نحو ذي معنى)، وتراكمية (أي أن التعلم يبنى على المعرفة القبلية أو الخبرة السابقة)، وتكاملية (أي أن المتعلم يوسع المعرفة الجديدة ويربطها بالمعرفة الحالية)، وتأملية (أي أن المتعلم يعكس بشكل واعٍ ما يتعلمه)، وموجهة نحو هدف (أي أن المتعلم يسعى نحو الوصول لأهداف التعلم).

- **ماهية البنائية.**

يرى حسن زيتون وكمال زيتون(2003: 10) أن البحث عن معنى أو تعريف محدد للبنائية يُعد إشكالية، فلا يوجد تعريف محدد للبنائية يحوي بين ثناياه كل ما يتضمنه مفهوم البنائية من معانٍ.

وهناك احتمالات ثلاثة أشارت إلى عدم تناول منظري البنائية لتعريف محدد لها كما ذكرحسن زيتون، وكمال زيتون(1992: 18)، وهي:

1- أن لفظ البنائية يُعدُّ جديدًا- نسبيًا في الأدبيات الفلسفية والنفسية والتربوية؛ وعليه فهو- كغيره من مصطلحات العلوم الإنسانية قد يحتاج إلى سنوات؛ لكي تستقر على معنى محدد لها.
2- قد قصدوا عدم تعريفها، فربما آثروا أن يتركوا الأمر لكل باحث ليكوّن معنى محددًا لها في ذهنه.
3- أن منظري البنائية ليسوا بفريق واحد، ولكنهم فرق عدة ومن ثم فليس هناك إجماع فيما بينهم على تعريف محدد لها.

ويضم مصطلح "البنائية" تحت مظلته مجموعات متنوعة ومتباينة من الآراء؛ وبرغم هذا فهي تتفق على مبدأين هما:

1- التعلم عملية بنائية نشطة أكثر منها اكتساب للمعرفة.
2- التعلم عملية تدعيمية لهذا البناء أكثر منها توصيل للمعرفة. (كمال زيتون،2008: 10).

وتعرف البنائية لغةً بأنها: بنى الشيء أي بناه وأقام جداره. ومنها بنية الكلمة أي صياغتها وفلان صحيح البنية أي سليم. وجميع التعريفات ذكرت في مادة (ب ن ى) أي التأسيس والتنمية. المعجم الوجيز(1998: 64).

وأشار كثير من العلماء إلى **أن البنائية في الاصطلاح** يقصد بها:

- عملية يقوم المتعلم فيها ببناء المعرفة الخاصة به سواء أكان ذلك فرديًا أم جماعيًا فكل متعلم لديه مجموعة من الأدوات والمفاهيم والمهارات وعلى المتعلم بناء معارفه لحل المشكلات سواء التي يطرحها المعلم أم الموجودة في البيئة."دافيز" (Davis:1990, 3).
- نظرية ليست حول التدريس بل هي نظرية حول المعرفة والتعلم وتؤكد أن المعرفة اجتماعية وثقافية ومؤقتة وتنموية. "بروكس" (Broosk&Brooks :1993, pvii).
- الاعتماد على المعرفة التي لدى الطالب، والتعلم فيها يركز على الطالب؛ حيث يكون على الطلاب فيها أن يبنوا معرفتهم بأنفسهم." كوبرن" (Copren :1993, 7).
- موقف فلسفي يُعنى بالبناء العقلي عند المتعلم، والنظرية البنائية هي نظرية للمعرفة وللتعلم أو نظرية صنع المعنى؛ حيث تقدم شرحًا وتفسيرًا لطبيعة المعرفة وكيفية تكوين التعلم الإنساني. "بروت وفولدن" (Prawat&Folden :1994, 39).
- عملية بناء للمعنى والمعرفة من خلال العناية بخبرات المتعلمين وأحاسيسهم. "ماثيوز" (Matthews :2002, n.d).
- عملية بناء المعرفة من الخبرة، يعدُّها العلماء والفلاسفة، وعلماء الاجتماع، وعلماء النفس؛ الكيفية التي نتعرف بها على العالم من حولِنا (كمال زيتون،2003: 15).
- "عملية تفاعل نشطة بين ثلاثة عناصر في الموقف التعليمي: الخبرات السابقة، والمواقف التعليمية المقدمة للمتعلم، والمناخ البيئي الذي تحدث فيه عملية التعلم، وذلك من أجل بناء وتطوير تراكيب معرفية جديدة، تمتاز بالشمولية والعمومية مقارنةً بالمعرفة السابقة، واستخدام هذه التراكيب المعرفية الجديدة في معالجة مواقف بيئية جديدة" (عزو عفانة، ومحمد أبو ملوح،2006: 6).
- طريقة تدريس يكون للمعلم منها دورٌ في عمل خُطة تدريسيه تتضمن الدعوة والاستكشاف والتفسير واتخاذ القرار، وللطالب دورٌ في تنظيم معلوماته السابقة واللاحقة وبناء معرفته بنفسه. "جلال الخفاجي"(Jalal.J Al-Khafaji :2010, 96).
- تلك النظرية التي يتم عن طريقها اكتساب الفرد للمعرفة بنفسه، وذلك من خلال المواءمة بين ما لديه من خبرات ومعلومات سابقة وخبرات ومعلومات جديدة يكون بصددها حيال الموقف التعليمي. (أحمد إبراهيم،2011: 30).

نظرية في المعرفة والتعلم يبني فيها الفرد المعرفة من خلال عملية التصدي للمشكلات وتفاعل المتعلمين واتصالهم مع بعضهم للوصول إلى الأفكار الجديدة. "أولتنير"(ültanir:2012, 197).

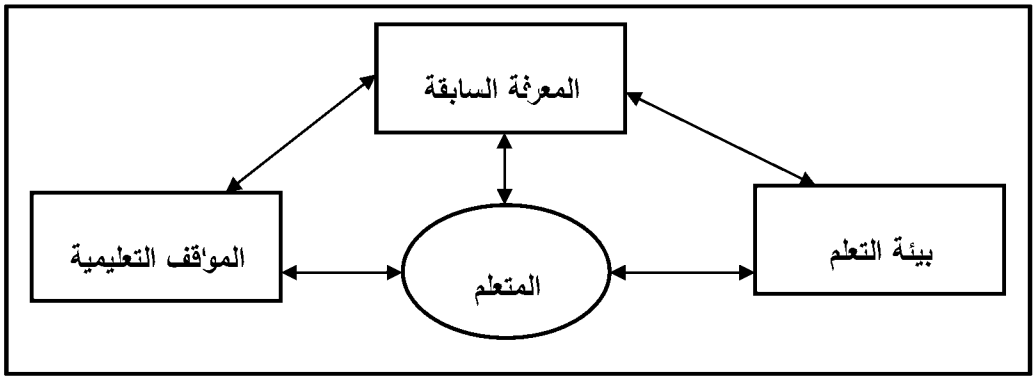
ومن خلال ماسبق يُمكن التأكيد على ثلاثة عناصر رئيسة في النظرية البنائية، وهي:

1- المعرفة السابقة الموجودة لدى المتعلم.
2- المعرفة الجديدة التي يتعرض لها المتعلم في الموقف التعليمي.
3- بيئة التعلم وما بها من متغيرات متعددة.

كما يتضح من التعريفات السابقة أنها تتفق معظمها في أن:

- البنائية نظرية في التعلم.
- المتعلم فيها يبني معرفة جديدة.
- المتعلم يعتمد على معرفته السابقة الموجودة في بنيته العقلية.

ونتيجة وجود المتعلم في بيئة تعلم اجتماعية فاعلة؛ يحدث تفاعل نشط بين التراكيب المعرفية السابقة والتراكيب المعرفية الجديدة في مناخ اجتماعي تعلمي، يتولد عنه بناء معرفة جديدة، ويمكن للباحثة توضيح ذلك من خلال الشكل التالي:



شكل رقم (2): عناصر النظرية البنائية

- **أشكال النظرية البنائية.**

تتضمن النظرية البنائية عددًا من الأشكال والتيارات تمثل وجهات نظر وتوجهات أصحابها، وهي كما حددها كل من: ["جون فيلد" Von Glaser's Feld (1990)، "دوجياماس" Dougiamas (1998)، حسن زيتون، وكمال زيتون(2003: 47-60)، "ماثيوز" Matthews (2003)، عزو عفانة، ومحمد أبو ملوح(2006: 13-14)، وكمال زيتون(2008: 16-22)، أحمد إبراهيم(2011: 30- 32)، "جيلدهارن" Giridharan (2012 :734)].

1- البنائية الأولية (السطحية، البسيطة) Trivial Constructivism

تسمى أيضا البنائية الشخصية، ويرجع الفضل فيها إلى رائد الفكر البنائي "جان بياجيه"، وتقوم على مبدأ يمكن إيجازه في: " تبني المعرفة بصورة نشطة على يد المتعلم، فلا يستقبلها بطريقة سلبية من البيئة"؛ ومن هنا يأتي دور المعرفة القبلية للمتعلم بوصفها ذات أثرٍ بالغٍ في بناء المتعلم لمعرفته الجديدة، كما أن نظام التعليم يجب أن يركز على تتابع الأفكار من البسيطِ إلىَ المعقد، وهذا ما دعا "فون جلاسرسفيلد" إلى أن يطلق عليها " البنائية البسيطة".

2- البنائية الراديكالية (الجذرية) Radical Constructivism

تضيف مبدأ آخر للمبدأ الذي وصفته البنائية البسيطة؛ وهو أن" التعرف على شيء ما عملية تكيف ديناميكية؛ يتكيف فيها الفرد مع تفسيرات قابلة للتطبيق".

فليس من الضروري أن يبني المتعلم المعرفة من العالم الواقعي، فما المانع أن ينمي كل فرد الواقع الذي يحبه فيبتكر واقعه، وليس معنى هذا أن هذا النوع من البنائية يُنكر الواقع الموضوعي، ولكنها تُقر أنه ليس هناك طريقة يمكن بها معرفة ماهية الواقع؛ فتساعد البُنى العقلية المبنية من خبرات الماضي في ترتيب تدفق الخبرات المستمرة؛ ولكن عندما تفشل هذه البُنى في عملها فإنها تتغير؛ محاولة أن تتكيف مع الخبرة الجديدة.

3- البنائية الاجتماعية Social Constructivism

يُعد "فيجوتسكي" Vygotsky مؤسس البنائية الاجتماعية وهو يؤكد على الأدوار التي يؤديها السياق الاجتماعي للفرد في التعلم مثل(المدرسون، الأصدقاء، الطلاب، المديرون، المشاركة في كافة أنواع النشاط) وتتعدد استراتيجيات التدريس التي تستخدم أفكار هذا التيار، ومن أكثرها أهمية التدريس في ظل سياقات ذات معنى ومغزى للمتعلم، والتفاوض بين المتعلمين في المعنى المشترك

بينهم، والمناقشة الصفية، وتعاون المجموعات الصغيرة. ويشيع استخدام هذه الاستراتيجيات في تدريس: اللغة والعلوم والرياضيات والاتصالات والدراسات الاجتماعية. "أولسن" (Olsen: 2002).

4- البنائية الثقافية Cultural Constructivism

تركز البنائية الثقافية على ما وراء البيئة الاجتماعية لموقف التعلم فيما يطلق عليه "**سياق التأثيرات الثقافية**"، والتي تشمل(الدين، العادات، التقاليد، سمات بيولوجية، واللغة) كسياق أوسع للبيئة الاجتماعية للموقف التعليمي؛ فالبنائية الثقافية تسلط الضوء على الحاجة إلى دراسة كلا السياقين، (سياق المتعلم وسياق المعرفة) اللتين يتم تعلمها. "فوسينادو" Vosinadou (1996). ويرى منظرو هذا الاتجاه Vygotsky أن ما نحتاج إليه هو مفهوم جديد للعقل، لا كمعالج للمعلومات؛ بل ككائن بيولوجي يبني نظامًا يتواجد في ذهن الفرد بصورة متساوية؛ لتسهيل التفاعل الاجتماعي والثقافي من خلال أدوات وأنظمة رمزية.

5- البنائية النقدية Critical Constructivism

تنظر البنائية النقدية إلى بناء المعرفة في ظل البيئة الاجتماعية والثقافية. ويمكن وصف البنائية النقدية على أنها "معرفة اجتماعية تخاطب السياق الاجتماعي الثقافي لبناء المعرفة".

ويبرز دورها كمحك ومرجع للإصلاح الثقافي؛ حيث تمثل هذه النظرة إطارًا فكريًا من أجل العمل على تنمية عقلية متفتحة دائمة التساؤل من خلال التحاور والتأمل النقدي للذات. "فوفيلز" (Fofiliz :1998).

6- البنائية التفاعلية Interactive Constructivism

تنظر للتعلم على أنه ذو جانبين: أحدهما **عام**، والآخر **خاص**، ووفقًا لذلك فإن المتعلمين يتعلمون ويبنون معرفتهم عندما يكونون قادرين على التفاعل مع العالم التجريبي من حولهم، ومع غيرهم من الأفراد، ويمثل هذا الجانب الملمح العام لهذه النظرية، أما المعنى فأنه يبنى عندما يتأمل المتعلمون في تفاعلاتهم مع العالم التجريبي، ويمثل هذا الجانب الملمح الخاص (الذاتي).

وتتسم البنائية التفاعلية بمجموعة من السمات، منها: أنها تطلب من المتعلمين أن يكتسبوا القدرة على بناء التراكيب، والتفكير بطريقة نقدية والقدرة على إقناع الآخرين بآرائهم، وممارسة الاكتشاف الموجه والتفاوض الاجتماعي، هذا بجانب القدرة على التجريد، الاستكشاف، والتدعيم، والتبرير، والمهارة في تطبيق المعرفة.

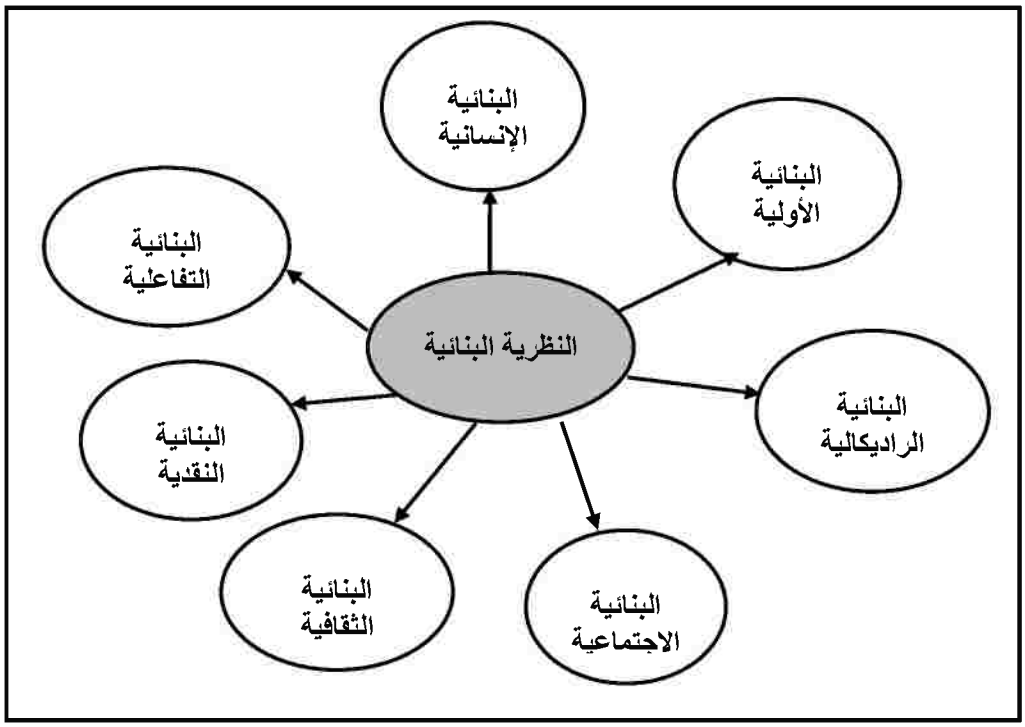
ويجب على المعلم أن يتعرف أولًا على ما يعرَّفه المتعلمون بالفعل، وما هم في حاجة إلى معرفته؛ فيكون مرشدًا أو ميسرًا للموقف التعليمي لمتعلميه، ويستثير أفكارهم، أما المتعلم فتمثل معرفته وأفكاره المبدئية عن الموضوع نقطة البداية؛ ليقوم المعلم بمساعدته على التوصل للمعرفة عن طريق مختلف الأنشطة والخبرات.

7- البنائية الإنسانية Human Constructivism

ربط "نوفاك" Novak (1993) بين بناء المعرفة الجديدة والتعلم ذي المعنى بقوله "إن العمليات النفسية التي يبنى بها الفرد معنى خاصًا وجديدًا هي بالضرورة العمليات الابستمولوجية نفسها التي تَبني المعرفة الجديدة؛ فبناء المعرفة الجديدة ما هو إلا صورة من صور التعلم ذى المعنى".

ومن أهم قواعد البنائية الإنسانية هو إصرارها على استحالة بناء فردين للمعنى نفسه وبدقة؛ حتى وإن تم تقديمه بصورة واحدة لهذين الفردين.

ومن خلال ما سبق يمكن للباحثة التعبير عن أشكال البنائية من خلال الشكل التالي:



شكل رقم (3): أشكال النظرية البنائية

- **المبادئ الأساسية للتعلم في ضوء النظرية البنائية.**

هناك مجموعة من الأسس التي تعكس ملامح النظرية البنائية بوصفها نظرية في التعلم المعرفي هي: كمال زيتون(2003: 19-20)، وجمال مطر(2008: 21-23)، وزكريا حسن(2010: 7).

1- التعلم عملية بنائية نشطة ومستمرة وغرضية التوجه:

يتضمن هذا الأساس مجموعة من مضامين التعلم تتمثل فيما يلي:

أ- ***التعلم عملية بنائية:*** أي إبداع المتعلم لتراكيب معرفية جديدة (منظومة معرفية) تنظم وتفسر خبراته مع معطيات العالم المحس المحيط به، وبالتالي يصبح لدى المتعلم إطارًا مفاهيميًا يساعده على إعطاء معنى لخبراته التي مر بها، وكلَّما مرَّ المتعلم بخبرة جديدة كلما أدى ذلك إلى تعديل المنظومات الموجودة لديه أو إبداع منظومات جديدة.

ب- ***التعلم عملية نشطة:*** فالتعلم لا يكون بنائيًا ما لم يكن المتعلم نشطًا، بمعنى أن يبذل المتعلم جهدًا عقليًا للوصول إلى اكتشاف المعرفة بنفسه، فالمتعلم يشعر بالرضا لبقاء البناء المعرفي عنده متزنًا كلما جاءت معطيات الخبرة متفقة مع ما يتوقع، ولكن إذا لم تتفق معطيات الخبرة مع توقعاته التي بناها على ما لديه من معرفة قبلية؛ يصبح بناؤه المعرفي مضطربًا أو غير متزن.

ج- ***التعلم عملية غرضية التوجه:*** لكي تكون عملية التعلم بنائية نشطة يجب أن تكون غرضية التوجه، فالتعلم من وجهة نظر البنائية تعلم غرضي يسعى من خلاله المتعلم لتحقيق أغراض معينة، تسهم في حل مشكلة 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 مثابرًا في تحقيق أهدافه.

2- تتهيأ للتعلم أفضل الظروف عندما يواجه المتعلم مشكلة أو مهمة حقيقية:

يشير "وِيتّلي" Wheatly إلى إن التعلم القائم على حل المشكلات يساعد المتعلمين على بناء معنى لما يتعلمونه، وينمي الثقة لديهم في قدراتهم على حل المشكلات، فهم يعتمدون على أنفسهم ولا ينتظرون أحدًا لكي يخبرهم بحل المشكلة بصورة جاهزة، ويشعر المتعلمون أن التعلم هو صناعة المعنى، وليس مجرد حفظ معلومات عقيمة؛ لذلك يجب أن تكون مهام التعلم أو مشكلات التعلم حقيقية وذات علاقة بخبرات المتعلم الحياتية؛ حيث يرى المتعلمون علاقة المعرفة بحياتهم.

3- التعلم يستند إلى التفاوض الاجتماعي لبناء معرفة الفرد:

أى أن الفرد لا يبني معرفته من معطيات العالم التجريبي المحسوس من خلال أنشطته الذاتية فقط، والتي يكون لها معانٍ خاصة في عقله، وإنما قد يتم أيضًا مناقشة ما وصل إليه من معانٍ مع الآخرين وذلك من خلال تفاوض بينه وبينهم ومن ثم قد تتعدل هذه المعاني لدى الفرد، فعملية التفاوض الاجتماعي هي التي تؤدي إلى وجود لغة حوار مشترك بين الأفراد ولولاها لانعدم التفاهم المشترك بينهم.

4- المعرفة القبلية للمتعلم شرط أساس لبناء التعلم ذي المعنى:

تُعدُّ معرفة المتعلم القبلية شرطًا أساسيًا لبناء المعنى؛ حيث إن التفاعل بين معرفة المتعلم الجديدة ومعرفته القبلية تُعدُّ أحد المكونات المهمة في عملية التعلم ذي المعنى، فهذه المعرفة بمثابة الجسر الذي تعبر عليه المعرفة الجديدة إلى عقل المتعلم، فالمعرفة الجديدة تنبى في ضوء المعرفة القبلية.

5- التعلم عملية وجدانية:

التعلم الجيد هو الذي يُعنى بالجانب الوجداني للمتعلم؛ فلابد أن يمتزج الموقف التعليمي بمشاعر الاستثارة، والتشويق، والفضول، والانبهار؛ فهذه المشاعر تجذب المتعلم نحو مادة التعلم، وترتقي بتفاعله مع الآخرين، وحتى بعد أن يحدث الفهم؛ يتولد الرضا، ولا يتوقف النشاط العقلي عند المتعلم؛ بل يمتد للتأمل فيما تعلمه المتعلم، ويشعر بالثقة بالنفس، والايجابية تجاه مادة التعلم.

6- التعلم يحدث بشكل طبيعي:

التعلم الطبيعي "غير المصطنع" يأخذ المتعلم إلى طريق التوجه الذاتي للتعلم، حيث يتحكم المتعلم في تعلمه، ويديره، ويقوده ذاتيًا.

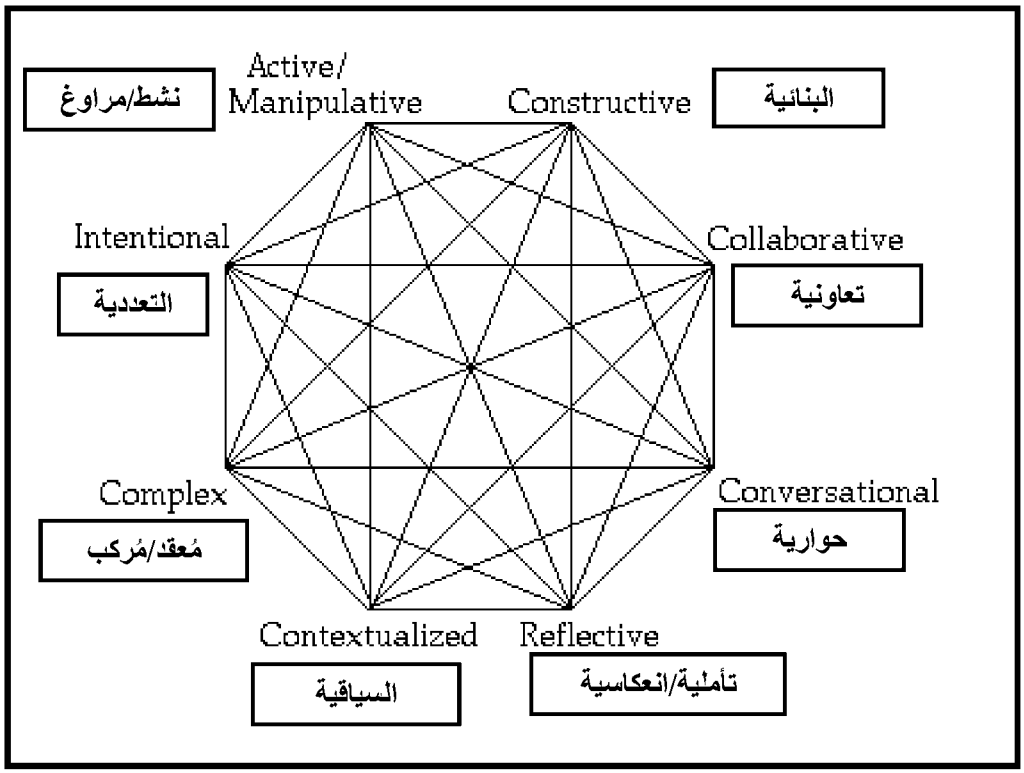
7- اللااتزان يقود حدوث التعلم:

بحيث يُوضع المتعلم في موقف يجد فيه بنيته المعرفية الحالية غير مناسبة لتعلم ما يُود تعلمه؛ فيشعر بحالة من عدم الاتزان فيحدث تغيرًا في البنية المعرفية لديه؛ ليستعيد هذا التوازن.

8- التعلم بناء للهُوية:

إن رؤية للعالم، وللغة التي نتحدثها، ومفهوم الذات والعلاقة بالآخرين، كل هذه الأشياء تُشكل الهُوية فهى نتاج للخبرات التعليمية."بينا" (Beena Giridharan: 2012, 734-738) .

وقد حدد يوناسن(Jonassen (1999,215-239 سمات بيئة التعلم البنائي في الشكل التالي:



شكل رقم (4): سمات بيئة التعلم البنائي. نقلاً عن يوناسن(1999) Jonassen

يتضح مما سبق أن التعلم عند البنائيين هو تعلمٌ نشطٌ، ويحدث نتيجة تعديل أفكار المتعلم ومعلوماته، أو إعادة تنظيمها، أو إضافة معلومات جديدة لبنيته المعرفية، وذلك في إطار يشمل كلاً من السياق المجتمعي والتفاعلات الاجتماعية، كما أن التعلم البنائي ليس تراكميًا؛ بل إن التراكيب العقلية دائمة التَغَيير والتعديل.

- **خصائص النظرية البنائية.**

ويمكن تحديد عدة خصائص بارزة لآراء البنائية، والتي يمكن أن يكون لها أثرٌ كبير في المواقف التعليمية، وهذا ما أكدته منى عبد الصبور(2004: 11)، وهي:

1- لا يُنظر إلى المتعلم على أنه سلبي ومُؤثر فيه، ولكن يُنظر إليه على أنه مسؤول مسؤولية مطلقة عن تعليمه.
2- تستلزم عملية التعلم عمليات نشطة، يكون للمتعلم دورٌ فيها حيث تتطلب بناء المعنى.
3- المعرفة ليست خارج المتعلم، ولكنها تبنى فرديًا وجماعيًا فهي متغيرة دائمًا.

4- يأتي المعلم إلى المواقف التعليمية ومعه مفاهيمه، ليس فقط المعرفة الخاصة بموضوع معين، ولكن أيضًا آرائه الخاصة بالتدريس والتعلم، وذلك بدوره يؤثر في تفاعله داخل الفصل.
5- التدريس ليس نقل المعرفة، ولكنه يتطلب تنظيم المواقف داخل الفصل، وتصميم المهام بطريقة من شأنها أن تنمي التعلم.
6- المنهج ليس ما يتمُّ تعلمه؛ لكنه برنامج مهام التعلم، والمواد، والمصادر والتي منها يبني المتعلمون معرفتهم.
7- تولد البنائية آراء مختلفة عن طريق التدريس والتعلم، وكيفية تنفيذها في الفصل؛ لكي تُنمي أفكار المتعلمين مع اتساع خبراتهم، وعلى المعلم أن يتفاعل مع المتعلم، ويثير الأسئلة ويستند إلى التحديات والخبرات.

- **الأهداف المعرفية للتعلم تبعًا للفلسفة البنائية.**

تتحدد الأهداف المعرفية للتعلم تبعًا للفلسفة البنائية كما أوضحها كلٌّ من: عفت مصطفي(2002: 13-14)، إكرامي محمد(2004: 21-22)، هناء محمد(2005: 39) فيما يلي:

1- الاحتفاظ بالمعرفة Knowledge Retention
2- فهم المعرفة Knowledge Understanding
3- الاستخدام النشط للمعرفة ومهارات اكتسابها Enactive Knowledge and Skills

وتُمثل الأهداف الثلاثة السابقة الأهداف المعرفية لجميع استراتيجيات التدريس القائمة على الفلسفة البنائية؛ حيث ينبغي أن تسعى هذه الاستراتيجية إلى مساعدة المتعلم على تخزين أساسيات المعرفة في الذاكرة؛ لتكون ركيزة عملية سليمة، وتساعده على فهم المعرفة حتى يتمكن من استخدامها في فهم الظواهر المحيطة به.

وترفض البنائية النظرة المعتادة لنقل المعرفة بسهولة من عقل المعلم إلى عقل المتعلم، فالمتعلم يقوم ببناء معرفته من خلال نشاطه وتفاعله مع العالم المحيط معتمدًا على خبرته السابقة.

- **نماذج التدريس القائمة على الفكر البنائي.**

أشارت منى عبد الصبور(2004: 4-11)، و"روكا" Rocco(2004،7)، ورائد يوسف(2008: 12-13)، وليلى عبدالله(2011: 9-65)، و"الزهران" Alzahran(2013،4).

إلى وجود كثيرٌ من نماذج التدريس ذات العلاقة بنموذج التعلم البنائي، وأفكاره، والتي يمكن تبنيها داخل حجرات الدراسة، ومن هذه النماذج.

1- نموذج وِيتّلي للتعلم البنائي:

وهو نموذج للتعلم المتمركز حول مشكلة في مجال التدريس، ويؤكد هذا النموذج على وجود المتعلم في مواقف مُشكلة وذات معنى، والتي يمكن أن تستخدم كنقطة انطلاق للاستقصاء والاكتشاف، ويتم من خلال المجموعات المتعاونة. ويهدف التدريس باستخدام هذا النموذج إلى مساعدة الطلاب على تنمية التفكير، وحل المشكلات وتشجعهم على التعاون والمناقشة.

2- نموذج دورة التعلم:

يعد هذا النموذج ترجمة لبعض أفكار النظرية البنائية المعرفية في مجال التدريس. وتمتاز دورة التعلم عن غيرها من النماذج بأنها تراعى قدرات المتعلم العقلية، وتساعده على التفكير وتشجعه على التعاون والعمل الجماعى. عصام الطناوي(2006:209)، ويشير"ابراهام" Abraham (1986:121) إلى أن دورة التعلم عبارة عن نموذج تدريسي يمكن أن يستخدمه المعلم في التدريس الصفي كطريقة تدريسية، لتقديم المفاهيم والمضامين العلمية.

وقام بتقسيم دورة التعلم إلى ثلاثة أقسام كل قسم يرتبط بالقسم الآخر ارتباطاً وثيقاً، حتى تشكل هذه الأقسام الثلاثة دورة تعلم تؤدي إلى بناء تراكيب معرفية جديدة، اعتماداً على الخبرات السابقة والخبرات المقدمة، وتستمر هذه الدورة في توليد دورة علم أخرى من خلال تقديم المفاهيم العلمية في الدروس المتلاحقة؛ مما يؤدي إلى توسيع المفاهيم وتعميمها وانتقال أثرها وتوظيفها في حل المشكلات والتطبيقات الحياتية.

3- نموذج دورة التعلم المُعدلة (4 E's):

نتيجة لتطور المناهج واستراتيجيات التدريس، تمَّ تعديل دورة التعلم إلى نموذج دورة التعلم "المعدلة" المكون من أربع مراحل دائرية غير خطية وهي: "مرحلة الاستكشاف: Exploration phase، مرحلة التفسير:Explanation phase، مرحلة التوسع:Expansion phase، مرحلة التقويم:Evaluation phase ."جاسين"(Giesen:2004,5)، ندى محمود(2009: 26-27).

4- نموذج Seven E's:

وهو نموذج تعليمي يتكون من سبع خطوات إجرائية تدريسية، هى: "الإثارة Excitement، والاستكشاف Exploration، والتفسيرExplanation، والتوسع Expansion، والتمديد Extension، والتبادل Exchange، والاختبارExamination" كما أشارت أميمة محمد(2004: 24)، ندى محمود(2009: 30) إلى أن المُعلم يستخدمه مع تلاميذه بهدف مساعدة الطالب على تكوين معرفته بنفسه بناء على معارفه الحالية وخبراته السابقة، وتنمية مهارات التفكير العليا لديه.

5- النموذج المنظومى:

وهو نموذج قائم على الفلسفة البنائية التي تؤكد على أهمية أن يكون التعلم ذا معنى؛ فتعلم شيء جديدٍ أو محاولةُ فهم شيء معروف بعمق أكبر ليست عملية خطية وإنما للوصول إلى ذلك فإن المتعلم يستخدم كل تجاربه ومعارفه السابقة الموجودة في بنية المعرفية ليمكنه فهم المعارف الجديدة، ويتم في هذا النموذج مساعدة الطلاب على بناء مفاهيمهم ومعارفهم العلمية بصورة منظومية ومرتبة .

6- نموذج الشكل "V":

يهدف هذا النموذج إلى الربط بين الجانب المفاهيمي التفكيري و الجانب الإجرائي العملي، ويطلق عليه أيضًا "النموذج الإنساني" عند نوفاك. (عبد الحكيم محمد،2003: 17)، (مروة صلاح،2007: 10).

وحدد "نوفاك" Novak (1993) مكونات الشكل "v" في جانبين رئيسيين، هما:

الجانب الأيمن: الإجرائي(التسجيلات، التحويلات، المتطلبات المعرفية، المتطلبات القيمية).

الجانب الأيسر: المفاهيمي(المفاهيم، المبادئ، النظريات)، ويأخذ هذا الجانب الطابع الهرمي، حيث تندرج فيه من النظرية إلى المبادئ ثم إلى المفاهيم البسيطة.

بؤرة الشكل: ويوجد بها الأحداث والأشياء.

السؤال الرئيس: الذي يقع في قمة الشكل بين الجانب المفاهيمي، والجانب الإجرائي ومن خلال هذا السؤال يحدث تفاعل بين الجانبين.

7- نموذج التعلم البنائي:

أُشتُقَّ نموذج التعلم البنائي من النظرية البنائية، وقامت سوزان لوكي بتطوير وتعديل النموذج حتى أصبح على صورته المعروفة الآن، وفي هذا النموذج يكون محور عملية التعلم هو المتعلم، فالتركيز منصب على المتعلم بكونه مخلوق قادر على بناء المعرفة بنفسه من خلال جمع المعلومات والبيانات وتكوين الفرضيات والوصول إلى النتائج والتعميمات ومناقشة الحلول والأفكار والمفاهيم، وتطويرها بالتفاعل مع الآخرين، ثم تطبيق ما توصل إليه في ظروف ومواقف تعلمية جديدة. (محمد ربيع،2000: 30)، و(غادة هاشم،2010: 254-259).

8- النموذج الواقعي:

قدم هذه الاستراتيجية خليل الخليلي عام 1996م، حيث بناه على ضوء الواقع التدريسي بالمدارس العربية وبعض الأفكار البنائية ونموذج بوزنر للتغير المفهومي، وتتكون هذه الاستراتيجية من ثلاث مراحل أوردها خليل الخليلي وآخرون"ب"(1996: 143-150) تتمثل في التالي:

1- **مرحلة تحليل الواقع**: وهذه المرحلة يقوم بها المعلم، حيث يتم تحديد: طبيعة الدرس(الموضوع)، وواقع المتعلمين من حيث معلوماتهم وأفكارهم حول الموضوع.
2- **مرحلة التخطيط للتدريس**: وهذه المرحلة أيضاً يقوم بها المعلم، حيث يتم تحديد: المدخل(التمهيد) للدرس والأهداف الإجرائية، والأسئلة الكشفية لبيان الأفكار الخطأ والمفاهيم البديلة، والأسئلة المثيرة للتفكير وأنشطة التعلم اللازمة التي يمكن تنفيذها في الواقع، وأسئلة الحوار والمناقشة، وأوجه ربط الدرس بالواقع، وتوضع جميع هذه الإجراءات في دليل المعلم .
3- **مرحلة التنفيذ:** وهي مرحلة بناء المتعلم للخبرات والمعلومات، حيث يشاركه المعلم هذه المرحلة مساعدًا ومرشدًا، وموجهًا، ويتم خلال هذه المرحلة تحديد مدخل تنفيذ الدرس، ومعالجة المفاهيم البديلة أو المغلوطة لدى المتعلمين.

ومن خلال ما سبق ترى الباحثة أن جميع نماذج وتيارات البنائية أسهمت في تحديد ملامح النظرية البنائية بشكلٍ متسلسلٍ؛ حيث إن كل تيار من تلك التيارات أسهم في بناء ما يليه، وأنه لا يوجد حدٌّ فاصلٌ بين كل نموذجٍ وغيره، وجميع هذه النماذج قد أثرت الفلسفة البنائية وجعلتها فلسفة حية وذات مكانة في الأوساط التربوية؛ لما قدمته من تفسير لكيفية تشكيل واكتساب المعاني وبناء المعرفة التي تتعامل مع الخبرات السابقة.

- **أعمدة النظرية البنائية.**

تبحث النظرية البنائية دائمًا عن التوافق والانسجام بين ما لدى الفرد من معاني؛ مما يقود إلى فهم نقطتين مهمتين في الإطار البنائي، هما:

الأولى: أننا لا نفترض حتمية وجود معانٍ مشتركة بين الأفراد؛ وإنما نحاول فهم الآراء والأبعاد المختلفة.

الأخرى: أن هدفنا ليس إكساب المتعلم معاني الخبراء(المعلمين)، وإنما فهم تفكير المتعلم ذاته وتَحديه. (جمال مطر،2008: 23-24، وكمال زيتون2008: 11).

كما يرى البعض أن الفلسفة البنائية تستند إلى ثلاثة أعمدة، كما أشار إليها زكريا حسن(2010: 6)، وهي:

العمود الأول: المعنى يُبنى ذاتيًا من قبل الجهاز المعرفي للمتعلم بنفسه، ولا يتم نقله من المعلّم إلى المتعلّم.

العمود الثاني: تشكيل المعاني عند المتعلم عملية نفسية نشطة تتطلّب جهدًا عقليًّا.

العمود الثالث: البُنى المعرفيّة المتكونة لدى المتعلّم تقاوم التغيير بشكل كبير.

- **الأسس المعرفية للنظرية البنائية.**

تستند النظرية البنائية في فلسفتها المعرفية إلى أساسين، كما أشارت إيمان اسحق(2007: 13)، وأبلتن(Appleton (1997,303-304:

1- الخبرة السابقة:

الفرد يعمد إلى بناء المعرفة الجديدة من خلال الخبرة المعرفية التي تكون موجودة لديه، ويبنيها عن طريق استقبالها من الآخرين، فالفرد يبني المعرفة بنفسه ومن خلال استخدام العقل تتشكل المعاني المعرفية نتيجة تفاعل حواسه مع البيئة الخارجية.

2- التكيف مع البيئة الخارجية:

إن الوظيفة الأساسية للمعرفة هي التكيف مع معطيات ومتطلبات البيئة الخارجية التي يتفاعل معها المتعلم؛ لذا فإن بناء التراكيب والمخططات المعرفية يكون بمثابة عملية مواءمة بين التراكيب المعرفية والواقع، وليست عملية تناظر أحادي أو تطابق بينهما.

وهناك من يؤكد أن النظرية البنائية تقوم على مجموعة من الأسس أميمة محمد(2004: 18-19)، منى عبد الصبور(2004: 99-100)، وهي:

1- تبنى على التعلم وليس على التعليم.
2- تشجع وتقبل استقلالية المتعلمين.
3- تجعل المتعلمين مبدعين.
4- تجعل التعليم عملية.

5- تشجع على البحث والاستقصاء للمتعلمين.
6- تؤكد على الدور الناقد للخبرة في التعلم.
7- تؤكد على حب الاستطلاع.
8- تضع النموذج العقلي للمتعلم في الحسبان.
9- تؤكد على الأداء والفهم عند تقييم التعلم.
10- تأخذ في الاعتبار كيف يتعلم المتعلمون؟
11- تركز على التعلم التعاوني.
12- تأخذ في الاعتبار معتقدات المتعلمين واتجاهاتهم.

- **الافتراضات الأساسية للنظرية البنائية.**

تقوم النظرية البنائية على مجمل من الافتراضات كما توضحها ["ميرل" Merrill (1991, 46)، "باركر وبيبارن" Barker & pibarn (1997: 102-116)، "كوكلا" Kukla (2000)، "ويلم" William (2003, 57) ، منى عبد الصبور (2004: 2)، هناء محمد(2005: 38-3)، "ديوى" Dewey (2006,7)، هبة صالح الغليظ(2007: 35)] تتمثل في النقاط الاتية:

1- النشاط والاستمرار والغرضية:

يقصد بذلك أن عملية التعلم عملية نشطة مستمرة غرضية التوجه، يقوم من خلالها المتعلم ببناء المعرفة الجديدة في ظل المعرفة السابقة ومن خلال عملية نشطة مستمرة، تهدف إلى تحقيق أغراض تساعده على حل مشكلاته، أو تعطي تفسيرات لمواقف محيرة لديه، أو تحقيق نزعات داخلية نحو تعلم مضامين معينة، وهذه الأغراض التي يسعى المتعلم إلى تحقيقها تعمل كقوة دفع داخلي لتحقيق أهداف يسعى إلى بلوغها.

2- المشكلات والمهام الحقيقية:

يقصد بهذه الفرضية أن أفضل الظروف لحدوث عملية التعلم عندما يواجه المتعلم مشكلات ومهام حقيقية، ويتضمن هذا الافتراض أهمية التعلم القائم على طريقة حل المشكلات؛ فهذا النوع من التعلم يساعد في بناء المعرفة من خلال الأنشطة الفاعلة التي يمارسها المتعلم لحل المشكلات والمهام الحقيقية، في حين أن التعلم القائم على حفظ المعرفة وتلقينها يعمل على تكوين معرفة ليس لها روابط متينة في البناء المعرفي للمتعلم، وقد تُنْسَى وتَنْدثر بسهولة؛ لذا يجب أن تكون المشكلات والمهام المدروسة نابعة من حياة المتعلم وخبراته الحقيقية.

3- التفاوض الاجتماعي:

يقوم هذا الافتراض على أن المعرفة تبنى من خلال تفاوض الفرد الاجتماعي مع الآخرين؛ ولذا فإن عملية التعلم تتضمن إعادة بناء الفرد لمعرفته من خلال عملية التفاوض الاجتماعي مع الآخرين الموجودين في المجال البيئي، إذ إن الفرد لا يقوم ببناء المعرفة من خلال نشاطه الذاتي فحسب، وإنما يقوم ببناء المعرفة من خلال مناقشة ما لديه من معارف وأفكار مع الآخرين في البيئة المدرسية؛ لذا يجب أن تسمح البيئة المدرسية بحدوث مثل هذا التفاوض في المواقف الصفية؛ ليتم تبادل الأفكار، واستقصاء البيانات والمعلومات، ووضع الفروض، والتأكد من صحتها، والوصول إلى النتائج والتعميمات، وأن يقوم المعلم بتهيئة الظروف الملائمة لحدوث هذا الأمر.

4- المعرفة السابقة:

يفيد هذا الافتراض بأن المعرفة السابقة شرطٌ لازمٌ لبناء المعاني المعرفية؛ إذ إن التفاعل بين المعرفة السابقة والمعرفة الحالية يؤدي إلى حدوث عملية التعلم ذي المعنى، وتكون المعرفة السابقة بمثابة معبر فكري تمرُّ من خلاله المعرفة الجديدة إلى عقل المتعلم، وأن هذا العبور لا يبقيها منفردة، وإنما تتفاعل وتذوب في المعرفة لبناء وتكوين مفاهيم ومعارف وأفكار أوسع، وهنا تظهر عملية بناء المعرفة لدى المتعلم.

5- التكيف والمواءمة:

الهدف الأساس من عملية التعلم إحداث تكيفات تتواءم مع الضغوط المعرفية الممارسة على خبرة المتعلمين، فالضغوط المعرفية هي الخبرة الجديدة والمهام التي يُواجَه بها المتعلم، والتي تؤدي إلى إثارة عدم الاتزان المعرفي لديه، مما يعيقه عن تحصيل هذه المعارف؛ ولذا فإن الهدف الأساسي للتعلم البنائي هو خلق التوافق والتكيف لإعادة الاتزان المعرفي وإحداث التكيف مع الضغوط المعرفية.

ويمكننا أن نلخص مبادئ، وافتراضات الفكر البنائي في الآتي:

1- **أن بناء المعرفة يتم من الخبرة** بمعنى أن التعلم عملية بنائية يتم فيها قيام المتعلم بنفسه ببناء المعلومات مستخدمًا في ذلك خبرته السابقة.
2- التأكيد على **بناء المعرفة** وليس نقلها.
3- تُعَدُّ **المعرفة القبلية** للمتعلم شرطًا أساسيًا لبناء التعلم ذي المعنى.
4- التعلم **عملية نشطة**.
5- **المتعلم يقوم بعمل تفسير شخصي**، فلكل متعلم تفسيره الخاص، وفي التعلم البنائي لا يشترك أكثر من فرد في نفس طريقة التفسير للواقع الذي يحيط بكلٍّ منهم.
6- **التعلم إسهامي** بمعنى مناقشة المعنى المعروض من خلال أكثر من وجهة نظر واحدة، ويأتي النمو المفاهيمي من خلال المشاركة في المواقف.
7- يُنتج النمو المفاهيمي من خلال **التفاوض الاجتماعي** حول المعنى، وتغيير تصوراتنا الداخلية من خلال التعلم التعاوني.
8- **التعلم يحدث من خلال مواقف حقيقية**، ينبغي أن يتم التعلم من خلال وضع المتعلم في مواقف تعليمية حقيقية يتم إعدادها وتجهيزها بحيث تقوم على أساس براهين قوية تعكس إحساس المتعلمين بالعالم الحقيقي.

- **مقارنة بين بيئة الصف التقليدي، وبيئة الصف البنائي.**

وصف "جيلدهرم" Giridharam (2012,737) بيئة الصف التقليدي مقارنًا إياها ببيئة الصف البنائي كالتالي:

جدول رقم(1) مقارنة بين بيئة الصف التقليدي، والبنائي.

بيئة الصف التقليدي	بيئة الصف البنائي
يبدأ المنهج الدراسي من الأجزاء وصولًا إلى الكل، كما أنه يُعزز المهارات الأساسية.	يؤكد المنهج الدراسي على المفاهيم الكبرى فيبدأ من الكل ويتوسع فيشمل الأجزاء.
الالتزام بالمنهج الدراسي فهو ثابت، وغير قابل للتغير، وذات قيمة كبيرة.	العناية بأسئلة الطلاب واهتمامتهم، وهو مبلغ سعي المعلم.
المواد الدراسية في المقام الأول ويتم الحصول عليها من الكتب الدراسية.	المواد الدراسية يتم الحصول عليها من مصادر متعددة، ومتنوعة حسب ميول الطلاب.
يعتمد التعلم على التكرار.	التعلم يعتمد على الفاعلية، وخبرات المتعلم السابقة.
المعلم هو مصدر المعرفة، والمتعلم متلقٍ لتلك المعرفة.	المعلم يعتمد على الحوار مع الطلاب، ومساعدتهم على بناء معارفهم الخاصة.
المعلم هو أساس السُلطة.	المعلم هو أساس التفاوض، والتفاعلية.
التقييم يتم من خلال الاختبارات، وتصحيح إجابات الطلاب.	التقييم يعتمد على تقدير أعمال الطلاب، والملاحظات، وبيان وجهات النظر المختلفة إلى جانب الاختبارات.
يُنظر إلى المعرفة على أساس أنها ثابتة.	يُنظر إلى المعرفة على أنها ديناميكية، ومتغيرة في أي وقت.
الطلاب يعملون كلٌّ على حدا.	الطلاب يعملون في مجموعات.

- **مميزات الفكر البنائي.**

وصف حسن زيتون، وكمال زيتون(2003: 27)، عبد الواحد الكبيسي(2012 : 7) مميزات الفكر البنائي من خلال النقاط الآتية:

1- ترفض الممارسات البنائية التلقي السلبي للمعرفة، والذي يتبناه المسلك التقليدي.
2- يجعل من المتعلم مركزًا للعملية التعليمية فهو مطالب بالبحث، لكي يصل إلى المعلومة بنفسه.
3- يشجع الفكر البنائي تكوين المتعلم للمعنى بنفسه.
4- يؤكد على مشاركة المتعلم النشطة في عملية التعلم، بما يؤدي لفهم أفضل واحتفاظ أفضل بالمعلومات.
5- ربط المعارف الجديدة بالمعارف السابقة هي ضمان لتنظيمها بصورة أفضل.
6- يشجع الفكر البنائي العمل الجماعي، والتعلم التعاوني مع الاعتراف بذاتية الفرد وجعله واعيًا بدوره، ومسئوليته الفردية؛ مما يقوده لتعلم أفضل.
7- يتم التعلم من خلال جو ديموقراطي يتيح الفرصة للتفاعل النشط بين الطلاب بعضهم البعض، وبين الطلاب والمعلم.
8- يتطلب من المتعلمين إعطاء أكبر قدر من الحلول للمشكلة الواحدة؛ مما يجعل المتعلمين في حالة تفكير مستمر؛ ويؤدي ذلك إلى تنمية التفكير بأنواعه لدى المتعلمين.

ومن خلال ما سبق تؤكد الدراسة الحالية على أهمية الفكر البنائي كأحد الطرق الجيدة، وذات أثر كبير في تقدم العملية التربوية، وهي مسلكًا جديدًا لبناء عقول واعية قادرة على مواكبة التقدم.

- **الانعكاسات التربوية للنظرية البنائية.**

ترفض البنائية فكرة أن يكون التعلم مجرد نقل للمعلومات؛ وإنما تعدُّه عملية بناء، وإعادة بناء للمعرفة؛ فالمتعلم يفسر المعلومات الجديدة، ويؤديها على أساس المعرفة الموجودة سلفًا، وكذلك تؤكد على دور التفاعل الاجتماعي، والعمل التعاوني مع الاعتراف بأن اللغة المشتركة والثقافة يمكن أن تجعل المتعلمين يفهمون الأشياء بشكل متشابه؛ إلا أن الخبرات الشخصية ربما تكون مسؤولة عن اختلاف تأويلات الأفراد ونظرتهم للأمور.(كمال زيتون،2003: 20-21).

ولم يعد التقويم البنائي اختبارًا منفصلًا في نهاية المقرر؛ وإنما جزء متكامل مع عملية التعلم ككل لا يهدف إلى التعرف على كمية المعلومات التي يتذكرها المتعلم، وإنما اكتشاف التغيرات الكيفية التي طرأت على المعرفة التي بحوزة المتعلم. فالاختبارات التقليدية تشجع المتعلم على تبني المدخل السطحي في التعلم، وتدفع للحفظ والتذكر بدلًا من فهم ما يُتعلم بعمق (هبه صالح الغليظ،2007: 36).

ونستخلص من ذلك أن التضمينات التربوية للبنائية، هي:

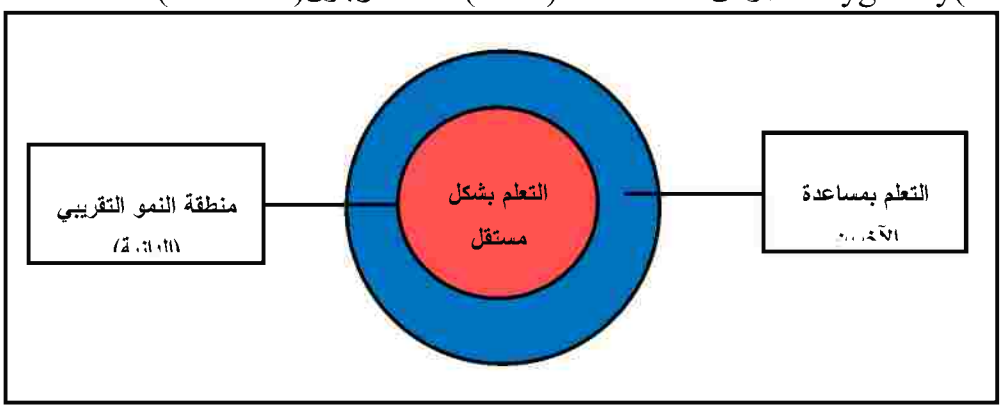
1- الاهتمام بالمعرفة القبلية للمتعلم، بما في ذلك الخبرات، والمعتقدات، والاتجاهات، والمفاهيم.
2- التركيز على التفاوض، ومشاركة المعنى من خلال المناقشة، وغيرها من أشكال العمل الجماعي.
3- استخدام تمثيلات متعددة للمفاهيم، والمعلومات.
4- تطوير نماذج تدريسية؛ تأخذ في اعتبارها الطبيعة الموقفية للتعلم، وبالتالي التكامل بين اكتساب المعرفة وتطبيقها.
5- تطوير إجراءات التقويم؛ بحيث تصبح متضمنة داخل نسيج عملية التعلم؛ بحيث تركز على مهام حقيقية وتأخذ في حسابها التوجه الفردي للمتعلم. "تينجالا"(Tynjala،1999:366)

المحور الثاني: نموذج التعلم البنائي الاجتماعي.

هو رؤية في التعلم والنمو، ظهر طبقًا لأفكار " ليف "فيجوتسكي"1896-1934" (1963) Lev Vygotsky في السبعينات، وهي تُعد جمعًا من مجالات ثلاثة، هي: علم النفس المعرفي، وعلم نفس النمو، والأنثروبولوجيا(علم الإنسان)، وقد نشأ بوصفه محاولةً للتصالح مع طبيعة الواقع. "مورفي"(1998)Murphy et al ، "كوادر"(2010,135)Cuhadar.

وأكدت "تينا"(2008)Tina أن البنائية الاجتماعية ظهرت من خلال تأكيد بياجية على أهمية المتعلم في بناء معرفته من خلال النشاط، وتناول "ديوي" للمفاهيم الأساسية للتعلم والتأكيد على كونه عملية تراكمية، وفحص العلاقات بين تجارب الحياة والتعلم.

وتقوم البنائية الاجتماعية على أن تنمية المعرفة تظهر أولًا على المستوى الاجتماعي ثم على المستوى السيكولوجي الداخلي للمتعلم، فلا يحدث تكوينًا للمعنى ما لم يرتبط بالسياق الاجتماعي لبيئة التعلم ومن هنا يبرز دور العلاقات الاجتماعية الناجحة كضرورة لحدوث التعلم."جونس" Jones(1998:967- 985)، وركز "فيجوتسكي" على الأنشطة ذات المعنى مثل: حل المشكلات، وتفسير النصوص الأدبية، وقدم فكرة " نطاق التطور" أو " منطقة النمو التقريبي"Zone of proximate Development، والتي مؤداها أن تنمية الوظائف الذهنية لابد أن يتم ويُقيم في ظل أنشطة تعاونية، يقوم من خلالها الطلاب بالمشاركة في أنشطة بنائية أو حل مشكلات بمساعدة آخرين أكثر منهم علمًا."فيجوتسكي" Vygotsky(1978)، "جوفان" Gauvain(1997) ، كمال زيتون(2003: 17).



شكل رقم(5): منطقة النمو التقريبي.نقلًا عن(Bin Surif،"n.d":4).

ويكتسب الطلاب من خلال هذه المهارات الاجتماعية في أثناء النشاط التعاوني؛ بما يُمكنهم من أداء هذه الأنشطة بشكلٍ مستقلٍّ بعد ذلك، ومن وجهة نظر البنائية الاجتماعية فإن من وظائف المدرسة إيجاد السياقات الاجتماعية؛ وذلك من خلال التمكن والإدراك الواعي باستخدام الأدوات الثقافية؛ وبالتالي يمكن للأفراد أن يكتسبوا القدرة على أداء الأنشطة الذهنية ذات المستويات العُليا. "ويندشت" Windschilt(2002:133).

- وقد عَّرف "سيندجرن" Chindgren("n.d":2) البنائية الاجتماعية بأنها: عملية بناء المعنى، وبناء المعرفة، وهي تهتم بكيفية جعل المتعلمين يتعلمون وفق خبراتهم السابقة، وإحساسهم، وعلاقاتهم الاجتماعية.
- عرَّفها "يانج وسولين"Young&Collin(2004:375) بأنها: تعتمد على أن يبني كلُّ فرد العالم من خلال خبرته الشخصية، والعمليات المعرفية مع التركيز والاهتمام بالعلاقات الاجتماعية بدلًا من الفردية.

- وأشار "بيلباس"(Belbase(2011: 3 إلى أن البنائية الاجتماعية: تركز على العملية التي تعتمد على العقل في السياق الفردي وفي السياق الاجتماعي لبناء المعنى؛ فالعقل يُشكل الكيان الاجتماعي من خلال المحادثة والحوار والتفاعل.

فالبنائية الاجتماعية تعتمد على البحث عن تعلم الثقافات ومناقشة الجوانب الاجتماعية من خلال التفاعلات في المجتمع الشبكي، وتعتمد البنائية على إنتاج المعرفة، والتفاوض الاجتماعي، والاعتماد على العالم الحقيقي إلى جانب ذلك لابد أن يكون محتوى التعلم ومهاراته ذات صلة بالمتعلم، ومعرفة خبرات التعلم السابقة خبرات التعلم السابقة.(Hicks, Doolittle and Lee, 2002; Jonassen, Howland, Moore and Marra, 2002; Yuzer.and Kurubacak, 2011)

ويمكن للدراسة الحالية تعريف البنائية الاجتماعية بأنها: عملية تُعنى في المقام الأول باستغلال ما لدى المتعلم من خبرات شخصية، وتفاعلات اجتماعية لبناء المعرفة؛ فغاية البنائية الاجتماعية هُنا هو المتعلم داخل السياقات الاجتماعية التي يعتمد فيها على اللغة كوسيلة تُزوده بطرق متعددة للتعبير عن أفكاره للآخرين داخل البيئة الاجتماعية؛ فهدف البنائية الاجتماعية هو جعل المتعلم كائن اجتماعي تفاعلي مع الآخر بدلًا من كونه كائن سلبي فردي معزول عن المجتمع.

تقوم البنائية الاجتماعية لـ"فيجوتسكي" علي عدة مرتكزات كما أشار كلٌّ من:"بوردن وولـيم"(Burden&Williams(1998,153-154 ، "ستافر"(Staver(1998,515 ، "بيث وهيوسن"(Beeth&Hewson(1999,739 ، "اندرو"(Andrews(2012, 5 ، منها:-

1- أنها أكدت علي توسيع مداركنا للكيفية التي يتعلم بها الطالب المواد وتأسيس الثقافة الاجتماعية ودمجها في التعليم المدرسي وتنمية المنطقة المركزية.
2- تُبنى المعرفة بنشاط الطالب في داخل المجموعة.
3- أنها تنقل بؤرة الاهتمام إلي الخبرة الاجتماعية للمتعلم.
4- تركز علي اللغة ومدي أهميتها لنقل الخبرة الاجتماعية إلي الأفراد.
5- تُبنى اللغة على أساس التفاعلات الاجتماعية؛ فهي مركز بناء المعرفة.
6- اللغة نصف المعرفة، فاللغة تُعبر عن وظيفة المعرفة وملاءمتها.
7- الهدف من اللغة والمعرفة تنظيم خبرة الفرد مع معايير المجتمع وقيمه.
8- تركز البنائية الاجتماعية علي تنمية المنطقة المركزية وهي المسافة بين مستوي النمو الواقعي المحدد عن طريق حل المشكلات باستقلالية، ومستوي التنمية الكامنة المحدد عن طريق حل المشكلات تحت إرشاد وتوجيه من المعلم وتعاون مع الأقران.

فاكتساب اللغة يظهر أولًا على المستوى الاجتماعي، ثم يستخدمه الفرد في التفاعل مع الآخرين، فالتفاعل الاجتماعي يُعنى بتتابع الاتصال اللفظي بين المشتركين خلال نشاط المجموعة الصغيرة.

ولقد اتفق "فيجوتسكي" مع "بياجيه" على أهمية الدور النشط للمتعلم واختلفا في إعطائه دورًا كبيرًا للسياق الاجتماعي، وما يحدث فيه من تفاعل اجتماعي، واستخدام اللغة لنقل الخبرة الاجتماعية إلى الأفراد، ومن ثم فإن فكر "فيجوتسكي" يقوم على أن الثقافة والمجتمع من العوامل المؤثرة على تنمية معرفة المتعلم، كما أن العامل الأكثر أهمية لبناء المعنى لدى المتعلم هو الحوار والمناقشة بين المعلم والدارسين في الفصل. "سكوت" (Scott (1998, 45-80

مقارنة بين آراء علماء البنائية المعرفية وآراء علماء البنائية الثقافية الاجتماعية.

يمكن النظر إلي الآراء المتباينة لعلماء البنائية في اتجاهين أساسين حسن زيتون، وكمال زيتون (2003، 59-60)، هناء محمد(2005: 40-41)، بروكس(Brooks(2002:1-57 هما :

الاتجاه الأول: يشتق رأي علماء البنائية المعرفية من نظرية بياجيه، وهو يركز علي النشاط البنائي للفرد في محاولة منه لفهم العالم.

الاتجاه الثاني: يشتق رأي علماء البنائية الثقافية الاجتماعية من نظرية "فيجوتسكي" وهو يركز علي الأنشطة المجتمعية ، كما يركز علي السياقين الاجتماعي والثقافي للمعرفة.

ويمكننا بيان الفرق بين آراء علماء البنائية المعرفية، وعلماء البنائية الثقافية الاجتماعية من خلال الجدول التالي:

ويوضح الجدول رقم (2) مقارنة بين آراء بياجيه، و"فيجوتسكي" نقلاً عن حسن زيتون، وكمال زيتون.

وجه المقارنة	علماء البنائية المعرفية	علماء البنائية الثقافية الاجتماعية
تحديد موقع العقل	في رأس الفرد	في التفاعل الفردي والاجتماعي
التعلم	هو عملية نشطة لإعادة تنظيم المعرفة	هو عملية مشاركة الفرد بممارساته في بيئة معينة
كيفية تحقيق الهدف	عن طريق الأساس الثقافي والاجتماعي لخبرة الفرد	من خلال عمليات ثقافية واجتماعية يقوم بها أفراد متفاعلين
الاهتمام النظري	الاهتمام بعمليات الفرد النفسية	الاهتمام بالعمليات الثقافية والاجتماعية
تحليل التعلم	هو تنظيم ذاتي معرفي، فالطفل يشارك في ممارسة ثقافية	هو مشاركة الفرد مع الآخرين والطفل يبني المعرفة بنفسه
تركز هذه التحليلات علي	تصميم نماذج لإعادة تنظيم مفاهيم الفرد	مشاركة الفرد في ممارسات منظمة ثقافياً والتفاعل وجهاً لوجه
حجرة الدراسة	يكّون فيها المعلم بالمشاركة مع متعلميه ثقافة محدودة	ممارسات منظمة ثقافياً
النظر إلي الجماعة	انعدام التجانس بين أفراد البيئة الواحدة، والتحليلات بعيدة عن الممارسات الثقافية والاجتماعية	التجانس بين أفراد البيئة الواحدة مع الاهتمام بتحليل الاختلافات النوعية بينهم

ومن خلال ما سبق نجد أن المعرفة تنمو مع مواجهة الفرد بخبرات جديدة ومع محاولاتهم لحل التعارض في الأفكار في محاولة لتحقيق الفهم، وأن المتعلمين يربطون المعرفة السابقة بالمعرفة الجديدة حتى يشكلوا معرفة ذات معنى.

ومن المنظور الاجتماعي أيضًا تعدُّ التفاعلات الاجتماعية مع المعلم والطلاب الآخرين جزءًا مهمًّا من عملية التعلم؛ فالمعرفة لا تبنى وحدها في عقل المتعلم، بل إن التفاعلات في داخل السياق الاجتماعي تشرك المتعلمين في بناء الأفكار والمعتقدات، وفهم المبادئ (القواعد والنماذج) باستخدام مهارات اللغة الضرورية مثل: (القراءة، الكتابة، الاستماع، والتحدث)؛ فالتركيز هنا ما زال على

المتعلم، ولكن المعلم يشارك أكثر في تخطيط وإرشاد التفاعلات الاجتماعية التي تسمح للمتعلمين أن يبنوا و يختبروا المعرفة داخل السياق الاجتماعي. ايدوارد Edwaed, J (2000, 91)

ومن ثم فإن بناء المعاني الاجتماعية يتطلب وجود ذاتية جماعية بين الأفراد، فالمعاني الاجتماعية والمعرفية تتشكل وتتطور عبر التفاوض الاجتماعي بين الجماعات المتحاورة؛ ولذا فإن أي معانٍ شخصية تشكلت من خلال الخبرات تتأثر بالذاتية الجماعية (الاتفاق الاجتماعي) للجماعة التي ينتمي إليها الفرد، وبالتالي فإن بناء المعرفة يتم في أثناء التفاعل بين الأشخاص وبيئاتهم وثقافاتهم التي تتشكل بالعوامل التاريخية والثقافية للجماعة. (أسماء صالح،2007: 45)

وقد انطلق "فيجوتسكي" – في ضوء ما سبق- من المبدأ القائل أن الكائن البشري يُغيير بيئته فيتغير بدوره نتيجة لذلك، ولقد عبر "فيجوتسكي" عن نظريته في كتابه الشهير "الفكر واللغة" كالتالي: كما أن عمل الإنسان في الطبيعة يمر بوساطة الأداة التي هي الواسطة بين الكائن العضوي والوسط الفيزيائي أي بين استباق الفعل وإنجازه، فإن عمل الإنسان في تصرفاته أو في تصرفات الآخرين يمر بوساطة منظومات الإشارات التي يسميها "فيجوتسكي" بـ "الوسائل السيكولوجية" كاللغة ومختلف أشكال العدّ والحساب ووسائل تقوية الذاكرة والرموز الجبرية والكتابة والرموز البيانية والخرائط.(وزارة التربية والتكوين،2007: 9).

- **المفاهيم الأساسية لحدوث التعلم في ضوء آراء "فيجوتسكي".**

أشار "فيجوتسكي"Vygotsky لبعض المفاهيم الأساسية لحدوث التعلم، وأكد على أهميتها البنائيون الاجتماعيون من بعده، وهذا ما أكده "كيم"(Kim,B(2001:38 ، أميمة محمد(2004: 25-30)، كمال زيتون(2008: 52-57)، أحمد إبراهيم(2011: 36-38)، وهي:

1- دور الثقافة:

يمثل دور الثقافة في تحقيق النمو المعرفي مكونًا رئيسًا في نظرية "فيجوتسكي" للثقافة الاجتماعية، فكما يتأثر المتعلم بالسياق الاجتماعي، كذلك يتأثر بالسياق الثقافي، وما يتضمنه من عادات، وقيم، ومعتقدات،...إلخ.

واستخدم "فيجوتسكي" مصطلح الأدوات الثقافية ليشير إلى الأدوات النفسية (اللغة-المفاهيم-الرسم-الحوار الشفهي-الرموز-الأفكار-المعتقدات)، والأدوات الفنية (الكتب-الساعات-الحاسبات-الأجهزة-المقاييس)؛ لما لهما من أثر في النمو المعرفي للفرد والجماعة.

2- دور الكلام واللغة في نمو الفرد:

تعد اللغة إحدى الوسائط الاجتماعية للتعلم وأكثرها قوة، فالطفل يستخدم الكلمة من الآخرين بدون فهم للمعنى الذي تشير إليه الكلمة، ويتم هذا من خلال التفاعل الثقافي الاجتماعي على المدى الطويل الذي تستخدم فيه الكلمة والذي يأخذ معاني كثيرة منه فيما بعد.

وتُعد اللغة وسيلة أساسية للتفكير والنمو المعرفي، فهي تزود المتعلم بطرق للتعبير عن الأفكار، ووسائل لطرح الأسئلة، ووعاء لاستيعاب المفاهيم اللازمة لعملية التفكير، ولهذا أعطى "فيجوتسكي" أهمية كبيرة لدور اللغة في تنمية النمو المعرفي.

ويتصور "فيجوتسكي" أن الكلام لدى الطفل يكون اجتماعيًا في البداية ثم يليه الكلام المتمركز حول الذات، ثم يليه الكلام الداخلي (التفكير)، الذي يتيح للتلاميذ تنظيم إدراكاتهم وفهمهم في البنى

العقلية المتضمنة في اللغة التي سمعوها وتبادلوها مع أفراد أكثر خبرة أثناء التفاعل الاجتماعي، وخلال ذلك يتعلم المتعلمون طرق بناء الثقافة، وتنظيم المعارف والخبرات؛ ولذلك فأنهم يتعلمون كيف يفكرون وفيما يفكرون خلال تعلم اللغة، وخلال الاتصال والمشاركة.

3- البيئة الاجتماعية:

تؤدي البيئة الاجتماعية دورًا رئيسًا في التعليم والتعلم، ويقصد بها البيئة التي يشارك فيها المتعلمون ويحلون المشكلات الاجتماعية، وتؤثر على الاستراتيجيات التي يختارونها لحل المشكلات، ويتطابق هذا مع وصف ""فيجوتسكي"" لمصدرين من معرفة الفرد، أحدهما يأتي من التفاعل مع البيئة وأطلق عليه المعرفة اليومية، وهو نوع يتأثر بتفاعل الأقران واللغة والخبرات التي يحصل عليها الفرد، والتي تستخدم كأساس لنمو المستويات العليا من التفكير، والمصدر الآخر من المعرفة هو الناتج من التفاعل والتجاوب الذي يحدث في الفصول الدراسية.ومن خلال هذين النوعين من المعرفة يتم بناء المعرفة والفهم، كما يتم أيضًا من خلال إدماج خبراتهم المدرسية مع خبراتهم خارج المدرسة، فالتلميذ يلائم المفاهيم اليومية داخل النظام المفاهيمي الذي يتم تعلمه في المدرسة، وفي نفس الوقت ينبغي فهمها من خلال التطبيق بأمثلة مُحسَّة.

4- التفاوض الاجتماعي:

يرى " "فيجوتسكي"" أهمية التفاوض الاجتماعي الذي يحدث بين المتعلمين كنوعٍ من التفاعل يحدث داخل البيئة الاجتماعية ويقصد به، عملية يتم فيها الوصول إلى إجماع في الرأي حوًل موضوعٍ ما، وكيفية التغلب على المشكلات بمهارة؛ لذا فأنه يجب النظر إليه كعملية مشاركة بين المعلم والمتعلمين وبين المتعلمين وبعضهم البعض، وهذا التفاوض كنوع من التفاعل الاجتماعي يؤدي دورًا مهمًا في إحداث التعلم، وتطوير بيئة التعلم داخل الفصل؛ حيث يوجه الأفراد للارتباط مع بعضهم البعض. والوصول إلى اتفاق حول الحقائق والوقائع الثابتة، والتي تعطي أساسًا راسخًا لعمل لاحق، ولكي يحدث هذا التفاعل والاتفاق بين المتعلمين وبعضهم يجب على المعلم أن يسأل المتعلمين أسئلة بدلًا من أن يُدرس لهم بالنمط التقليدي. لأن الإجابة على هذه الأسئلة سيتيح للمتعلمين العمل في مجموعات واستخدام لغتهم الخاصة في المناقشة، وهذا التفاعل لا يجب أن يتم داخل مجموعة صغيرة العدد ولكن مع الفصل ككل؛ وبذلك يتحقق البناء الاجتماعي للمعرفة.

5- حيز النمو الممكن:

وهو المسافة بين ما يمكن أن ينجزه المتعلم بمفرده وبين ما يمكن إنجازه عندما يساعده أفراد آخرين، فالفرد لديه **مستويان** من النمو، وهما مستوى **النمو الفعلي**، وهو يوضح المستوى العقلي الحالي للفرد وقدرته على تعلم أشياء محددة بنفسه، ومستوى **النمو الممكن** وهو المستوى الذي يستطيع فيه الفرد أن يؤدي دورًا في التحصيل بمساعدة أفراد آخرين كالمعلم، الوالدين، والأقران المتقدمين وهذا الفرق بين المستويين هو حيز النمو الممكن، لذلك يجب على المعلمين أن يركّزوا في جهودهم على نمو حيز النمو الممكن؛ فيجب أن يؤدي التدريس إلى النمو وإعطاء فرصة للتلاميذ أن يكتسبوا مقدرة أو كفاءة في الوظائف العقلية التي هي محور النمو؛ ولتحقيق هذا النمو والانتقال داخل حيز النمو الممكن يجب على المعلم استخدام ما يسمى بالدعائم، ويقصد بها الوسيلة التي يساعد بها الكبار (معلمون، والوالدين، والأقران،...) التلاميذ.

وأخيرًا تعدُّ المدارس هي السياقات الثقافية الاجتماعية حيث يحدث التدريس والتعلم، توجد الأدوات الثقافية كالقراءة، والكتابة، وطريقة التفكير، فالمعرفة وأسلوب تقديمها يتأثران بالبيئة الثقافية والاجتماعية.

وتؤكد الباحثة في ضوء ما سبق على أن المعلم في البنائية الاجتماعية يؤدي دور الوسيط؛ حيث يصل بالمتعلمين من المعرفة العامة إلى المعرفة العلمية، وهو يوجه المتعلم تدريجيًا نحو فهم وإتقان المهمة؛ ليكتسبوا مستوى من الأداء والمعرفة يعجزون أن يصلوا إليه بمفردهم، وذلك من خلال الدعائم التعليمية أو الأدوات التعليمية المساندة للتعليم.

- **مبادئ البنائية الاجتماعية.**

يعتمد التدريس البنائي الاجتماعي على عدة مبادئ كما حددها: "إرنست"(Ernest,1994,62)، "كرو" (Craw, k:2002,43-62)، أحمد المهدى عبد الحليم (2003)، "هوس"(Haus,F,Samuel,J:2004,18)، "ميرتس"(Wertsch,J:2005,38)، أحمد إبراهيم(2011: 38) منها ما يلي:

1- التأكيد على عملية صنع المعنى من خلال اللغة في التعليم، فالمعرفة تتكون من خلال التفاعل الاجتماعي بِصورِه المختلفة.
2- يُعد التفاعل الاجتماعي وسيلة يتم من خلالها الحصول على المعاني من خلال اللغة، فاللغة هي المعانى التي يتم من خلالها التواصل بين الأفراد.
3- اعتماد عمليات النمو والتطور في الحياة على التفاعل والتعلم الاجتماعي الذي يحدث؛ مما يؤدي إلى التطور المعرفي، وتسمى هذه الظاهرة بـ "حيز النمو الممكن".
4- التركيز على أهمية العلاقات الاجتماعية بين الأفراد وبين السياق الثقافي المحيط بهم الذي يؤثرون فيه ويتأثرون به.
5- أن الفرد يستخدم أدوات يتم تنميتها من خلال الثقافة كالكلام - اللغة منطوقة كانت أم مكتوبة- وتنمية هذه الأدوات تؤدي إلى تنمية الذكاء الاجتماعي ومهارات التفكير فوق المعرفي ويؤكد ""فيجوتسكي"" على أن كلاً من الفكر واللغة لا يمكن أن يوجد أحدهما بدون الأخر.
6- إعطاء الفرصة للمتعلمين بالاعتماد على النفس وتحمل المسؤولية.
7- أن التعلم الاجتماعي أكثر نشاطاً من التعلم الفردي؛ فالفرد يتعلم بشكلٍ إيجابيٍّ وسط مجموعة من الأفراد، مثل: زملائه – المعلم- الوالدين.
8- أن التعلم الاجتماعي يساعد علي بناء المعرفة، فالتعلم الفردي يكون أقل في اكتساب المعرفة والمهارة من التعلم المبني علي التفاعل الاجتماعية الذي يساعد بدوره علي بناء المعرفة.
9- أنها تؤكد على المعارف المنظمة التي تراكمت ولا تزال تتراكم – عبر الأحقاب- ويكمل بعضُها بعضاً، مثلما ينقد بعضها بعضًا، ومثلما ينقض بعضها بعضًا، حين تُبْطِل النظريات الحديثة في مجالات مختلفة، النظريات التي سبقتها في أزمان سابقة.
10- تشجيع المتعلمين على البحث والتنقيب والاستقصاء من خلال طرح أسئلة مفتوحة النهاية، وتشجيعهم على أن يوجهوا أسئلة إلى بعضهم البعض.
11- إعطاء المتعلمين الوقت الكافي الذي يسمح لهم ببناء العلاقات الاجتماعية فيما بينهم وتكوين مجموعات العمل.

ويتضح من خلال ما سبق أن الدراسة الحالية تُعنى بالبنائية الاجتماعية لـ"فيجوتسكي" لعدة أسباب من أهمها:

1- نظرية "فيجوتسكي" في البنائية تعتمد على العمل المترابط وبناء المعنى من خلال المشاركة الفعالة في التعلم والتفاوض الاجتماعي، فالطالب لا يستقبل المعلومات فحسب بل يناقشها ويحللها ويولد منها أفكارًا جديدة بالتفاعل مع أقرأنه.
2- إتباع أسلوب المناقشة في تناول الموضوعات يساعد المتعلم على فهم نفسه، وتغير سلوكه، والتعبير عن رأيه بلغةٍ سليمةٍ، ويساعد المتعلم أيضًا على التفكير المنطقي واحترام آراء الآخرين.
3- نظرية "فيجوتسكي" من النظريات التي أسهمت في تطوير المدخل البنائي، فالخبرة الاجتماعية تساعد على تنمية التفكير وتفسير العالم الخارجي.
4- يُعدُّ الإطار النظري لنظرية "فيجوتسكي" من النظريات التي أسهمت في تطوير المدخل البنائي، فقد أوضح أن الخبرة الاجتماعية تُشكل طرقًا للتفكير وتفسير العالم الخارجي.
5- تركز البنائية الاجتماعية على كيفية بناء معرفة الطالب داخل إطارها الاجتماعي حيث تقدم وجهة نظر للتعلم تختلف عن طريقة "أنبوب التوصيل"، أو"الفم-الإناء" التي سيطرت على التربية لمدة طويلة. "أبلتن"(Appelton(1997:303

- **دور اللغة في البنائية الاجتماعية لـ "فيجوتسكي".**

أكد كمال زيتون(2008: 12)على تبنّي "كون"(Kuhn(1970 فكرة البنائية من خلال دراسته للغة. فهو يرى أن بإمكاننا فهم معاني الكلمات من خلال السياق الذي وجدت فيه، متخليًا عن رأيه فيما مضى حول إمكانية معرفة معاني الكلمات من خلال مطابقتها للأشياء التي تُشير إليها.

ومن الملاحظ أن نظرية "فيجوتسكي" في التدريس تركز على التفاعل الاجتماعي، وقلبُ هذا التفاعل هو اللغة، واللغة بؤرتها المعرفة، ويُعتبر "فيجوتسكي"(Vygotsky(1987,175 اللغة وسيطًا مهمًا بين التعلم والتطور؛ فتطور اللغة يتحقق من خلال التواصل مع الناس في البيئة المحيطة، وعبر مراحل نمو الطالب وتصبح اللغة جزءًا من بنائه الداخلي لتعمل على تنظيم أفكاره؛ فاللغة هي الأداة التي يمارس فيها الفرد نشاطه من خلال المشاركة المجتمعية، والحوار الخارجي الذي يوفر التفاعل. "آن وكلاس" (Ahn&Class(2011,271.

وتدخل اللغة كجزء أساسي في تشكيل العقول الاجتماعية للطلاب؛ لأنها المحور الرئيس للاتصال مع الآخرين واكتساب سلوكيات وشرح كيفية التطور من العمليات الحسية إلى العمليات العقلية. "جرميلو"(Jaramillo(1996:136 ، هناء محمد(2005: 51)

وتنبثق أهمية اللغة في التفاعلات الاجتماعية من كونها إنجاز للمعنى من خلال الاعتماد التبادلي الاجتماعي."اتوتر"(Atwater (1996, 821 فاللغة وغيرها من الأدوات الرمزية تعمل على:

1- إعادة توزيع العبء المعرفي للنظام بين الأفراد والأدوات أثناء استخدامها.
2- تغيير المهارات والرؤى وطرق تمثيل البيئة.

فاللغة هي إندماج بين كلام خارجي"Outer Speech" مُصغى إليه الطفل وكلام داخلي"Inner Speech" يُفكر من خلاله أو مصدر اللغة كامن في السياق الاجتماعي الذي يعيش فيه الطفل. "روبرت سولو"(2000,622-623).

وتؤكد البنائية الاجتماعية على تشكيل اللغة التي تسهل بناء معرفة الطالب وتعلمه، وتعدُّ الأسئلة ذات النهايات المفتوحة، والكتابة، وشرح الطالب، ومحادثات الفصل الدراسي من أمثلة استخدام اللغة. "جلاسون" (Glasson (1993, 188-189.

فتفاعل المعلم والطلاب تفاعل اجتماعي يؤدي إلى التفاوض الاجتماعي. فالعمل مع الآخرين والتفاعل معهم في بيئة اجتماعية غنية يجعل الطالب يكتسب سلوكيات مُعينة لحل ما يواجه من مشكلات في إطار اجتماعي.

- **مفهوم نموذج التعلم البنائي الاجتماعي وأسسه ومبررات اختياره.**

أفرزت النظرية البنائية باعتبارها نظرية في التعلم المعرفي عددًا من النماذج والاستراتيجيات التدريسية، والتي يمكن استخدامها وتطبيقها داخل حجرات الدراسة، وتعتمد هذه الاستراتيجيات على نشاط المتعلم وايجابيته ومواجهته بسؤال يمثل مشكلة لديه يسعى من خلال البحث والتنقيب إلى محاولة الوصول إلى حل له.

ويُعد نموذج التعلم البنائي الاجتماعي أحد النماذج التعليمية القائمة على النظرية البنائية، حيث يستند هذا النموذج إلى البنائية الاجتماعية التي تبلورت من أفكار العالم ""فيجوتسكي""، ويعتمد ذلك النموذج على مواجهة المتعلم بموقف مُشكل حقيقي، فيمكن من خلال مشاركة المتعلم في أنشطةٍ أن يكتسب من خلالها معارف جديدة عن البيئة المحيطة به (حسن زيتون،2003: 137). ويؤكد خليل الخليلي(1996: 260) أن التعلم عند ""فيجوتسكي"" هو عملية اجتماعية ديناميكية تتم في حوار بين المعلم والمتعلم، يركز فيها على إبراز المهارات والقدرات، هذا النموذج على الدور النشط للمتعلمين في عملية التعلم، حيث يقوم فيه المتعلمون بإجراء كثير من الأنشطة ضمن مجموعات أو فرق عمل، ويؤكد على المشاركة الفكرية الفعلية في النشاط بحيث يحدث تعلم ذو معنى قائم على الفهم.

وسوف نتطرق لنموذج التعلم البنائي الاجتماعي من خلال الآتي:

مفهوم نموذج التعلم البنائي الاجتماعي.

- عرفته عفت الطناوي(2002: 14) بأنه: نموذج تعليمي يهدف إلى جعل المتعلم محور العملية التعليمية، فهو يقوم بمناقشة المشكلة، وجمع المعلومات التي يراها قد تسهم في حل المشكلة، ثم مناقشة الحلول المُقترحة مع زملائه، ثم دراسة إمكانية تطبيق هذه الحلول بصورة علمية.
- عرَّفه حسن زيتون، وكمال زيتون(2003: 14) بأنه: نموذج يهتم بجعل المتعلم محورًا للعملية التعليمية، فالمتعلم هو الذي يقوم بالدور الرئيس في العملية التعليمية من خلال قيامه بمناقشة المشكلة وجمع المعلومات المناسبة التي يراها قد تسهم في حل المشكلة، ثم مناقشة الحلول المُقترحة، ومن ثم دراسة إمكانية تطبيق هذه الحلول بصورة عملية.
- عرَّفه أحمد إبراهيم(2011: 40) بأنه: أحد النماذج التدريسية القائمة على النظرية البنائية والذي يهتم بالتعلم البنائي ذي المعنى القائم على الفهم، من خلال المشاركة والحوار بين المتعلمين وبعضهم البعض أثناء الموقف التعليمي.

ويمكن تعريف نموذج التعلم البنائي الاجتماعي في الدراسة الحالية بأنه:

مجموعة من الخطوات، والإجراءات التدريسية القائمة على الفكر البنائي، كما يُعنى بالمتعلم واستغلال خبراته السابقة وتفاعلاته الاجتماعية وتجاربه الشخصية؛ لتكوين المفاهيم والمعاني، وجعل التعلم ذا معنى، ويؤكد هذا النموذج على دور وأهمية اللغة لكونها وسيلة الاتصال التي يعتمد عليها المتعلم في تفاعلاته الاجتماعية؛ وتساعده في التعبير عن مشاعره، وأفكاره، ونقلها إلى الآخرين بصورة إبداعية.

الأسس التي يقوم عليها نموذج التعلم البنائي الاجتماعي:

تقوم كل طريقة تدريسية على مجموعة من الأسس التي تبنى عليها، ونموذج التعلم البنائي الاجتماعي يقوم على عدة أسس عامة تُعد الأساس العلمي لهذا النموذج والدعامات القوية التي يستند عليها في التدريس وهذه الأسس كما حددها "ايرنست"(Ernest(1991:62، هي:

1- استخدام خبرة المتعلمين وتجاربهم السابقة واهتماماتهم في إدارة الدرس.
2- أن التعلم الاجتماعي أكثر نشاطًا من التعلم الفردي، فالفرد يتعلم بشكلٍ ايجابي وسط مجموعة من الأفراد مثل: زملائه، المعلم، والوالدين.
3- توجيه الدرس وقيادته من خلال تصورات المتعلمين وأفكارهم، وإتاحة الفرصة لاختبارات هذه التصورات والأفكار وتصحيحها.
4- أن التعلم الاجتماعي يساعد على بناء المعرفة، فالتعلم الفردي يكون أقل في اكتساب المعرفة والمهارة من التعلم المبني على التفاعل الاجتماعي الذي بدوره يساعد على بناء المعرفة.
5- التعرف على المفاهيم البديلة والخطأ لدى المتعلمين، وتصميم الدرس بشكلٍ يتحدى هذه التصورات والمفاهيم.
6- التخطيط من قبل المعلم لدعوة المتعلمين ومشاركتهم في نشاط أو حل مشكلة معينة بصورة فعالة.
7- المشاركة الفعالة للمتعلمين، وذلك في بداية خطوات التعلم الجديد التي يقوم فيها المتعلمون بتحديد الظواهر العلمية والتعبير عنها بصورة لفظية.
8- الانتظار فترة زمنية كافية سواء أبعد إلقاء الأسئلة، أم عند تلقي الإجابات.
9- إتاحة الفرصة للمتعلمين لجمع المعلومات من المصادر المتنوعة، وإيجاد الدلائل المدعمة للتفسيرات التي تم اقتراحها للظواهر المختلفة.
10- إتاحة الفرصة للمتعلمين لمناقشة ما تم جمعه من خلال عمل جلسة حوار بين المتعلمين وبعضهم البعض تحت إشراف المعلم وتوجيهه.
11- قبول آراء المتعلمين جميعًا وإن كانت خطأ، مع تشجيعهم على تعديل وتحسين تفسيراتهم ومقترحاتهم دون إشعارهم بأن ما قدموه من أفكار ومقترحات لا يصلح.
12- مواجهة المتعلمين بمشكلات حقيقية ذات صلة بحياتهم وواقعهم، وإتاحة الفرصة أمامهم للبحث والتنقيب عن المعرفة للوصول إلى حلول لهذه المشكلات وذلك من خلال المناقشة والحوار.
13- تشجيع المتعلمين لكي يتنبئوا بالنتائج قبل إجراء التجارب.

مبررات اختيار نموذج التعلم البنائي الاجتماعي في الدراسة الحالية:

تم اختيار التعلم البنائي بصفة عامة، ونموذج التعلم البنائي الاجتماعي بصفة خاصة للأسباب الآتية:

1- إمكانية تنويع مصادر التعلم التي يتعامل معها المتعلمون من خلال التدريس بهذا النموذج في استكشاف موضوع الدرس من درسٍ لآخر ومن نشاطٍ لآخر والاستفادة من المعلومات وتوظيفها.
2- مناسبة نموذج التعلم البنائي الاجتماعي لتنمية مهارات التعبير لاعتماهما على التفاعل النشط للمتعلم.
3- ما أشارت إليه بعض الدراسات من فعالية التدريس بهذا النموذج، وزيادة إقبال المتعلم على استكشاف المعلومات بنفسه.
4- ما أوصت به بعض الدراسات من ضرورة استخدام نموذج التعلم البنائي الاجتماعي في تنمية بعض جوانب التعلم المهمة الخاصة بتلاميذ المرحلة الإعدادية.
5- اهتمام هذا النموذج بطرائق تدريس، وأساليب تزيد من فرص المشاركة الايجابية للمتعلمين مثل: (المناقشة والحوار، حل المشكلات، والعصف الذهني،...إلخ)، كما تهتم بأساليب تعليمية تشجع على التفاعل الاجتماعي، مثل التعلم التعاوني.
6- نُدرة الدراسات التي عُنيت باستخدام نموذج التعلم البنائي الاجتماعي في تدريس اللغة العربية وبيان مدى فاعليته.

- **نماذج التعلم البنائي الاجتماعي.**

1- **نموذج التعلم التوليدي:** يُمثل نموذج التعلم التوليدي أحد نماذج التعلم البنائي الذي يعكس رؤية "فيجوتسكي" في التعلم من خلال أربع مراحل تعليمية، ويقترح أن تعلم مهارات وقيم، معارف جديدة لابد أن يتحقق أولًا من أفكار الطالب قبل التعلم؛ وذلك حتى يسهل تغيير وجهات النظر، وتصميم مجموعات تعليمية مؤثرة، فهم يحتاجون إلى تحديد عادات العمل ونموهم اللغوي، ومهاراتهم اليدوية والاجتماعية.

ويتكون نموذج "فيجوتسكي" في التعلم البنائي الاجتماعي من المراحل التالية كما أشار "جونستون"(Johnston(1987:29 ، "جالي"(Galle(1999:209، هناء محمد(2005: 56-58):

1- المرحلة التمهيدية:Perliminary Satge

وفيها يقوم المعلم بالتمهيد للموضوع من خلال عدة خطوات:

أ- التوجيه:
ويمهد فيها المعلم المناخ الدراسي ويدعو طلابه لتعلم موضوع معين عن طريق مجموعة من الأسئلة أو الملاحظات المختلفة للظواهر بحيث تكون هذه الأسئلة تدعو للتفكير، مع عرض بعض الصور التي تتعرض لبعض المشكلات المُقترح دراستها.

ب- إثارة الخبرات اليومية للطلاب:
يعرض فيها المعلم الأمور المحيرة أو الأحداث المتناقضة أو مواقف حياتية مختلفة؛ لإثارة أفكار الطلاب وخبراتهم اليومية عن موضوع الدرس، والتي تؤدي إلى شعور الطلاب بالحاجة إلى البحث والتنقيب للوصول للحل، مع مراعاة أن تكون الأسئلة والنماذج المعروضة عليهم ذات ارتباط بالمعلومات السابقة لديهم وذلك يؤدي إلى التفاعل معهم، ومن ثَمّ يؤكد على أهمية المعلومات السابقة.

ج- عرض أفكار الطلاب:

وفيها عرض أفكار الطلاب والتفاوض حولها مع الزملاء، مع قيامهم بالأنشطة المختلفة للوصول إلى الإجابة وذلك بلغتهم وكتابتهم الخاصة.

د- تفسير أفكار الطلاب وبناء أفكار جديدة:

يقوم المعلم بتفسير أفكار الطلاب واستدخال أفكار جديدة في ضوء خبراتهم السابقة، ويقوم الطلاب بتقييم أفكارهم، ويتعرضون لوجهات نظر مختلفة؛ مما يجعلهم يشعرون بعدم الاقتناع بأفكارهم نتيجة وجود أفكار أفضل تم الاتفاق عليها من خلال المناقشة والتفاوض مع المعلم والطلاب.

2- مرحلة التركيز:Facus Stage

يقوم المعلم خلال هذه المرحلة بتقسيم طلاب الفصل إلى مجموعات صغيرة غير متجانسة؛ للتركيز على المفاهيم المستهدفة، أو السلوكيات المراد إكسابها للطلاب، وإتاحة الفرصة للتفاوض والحوار بين طلاب المجموعات، فيمرُّ الطلاب بالخبرة، وتَقوم كل مجموعة بتفسير الأنشطة وحل الأسئلة الخاصة بها استعدادًا لعمل جلسة حوار عامة مع المعلم.

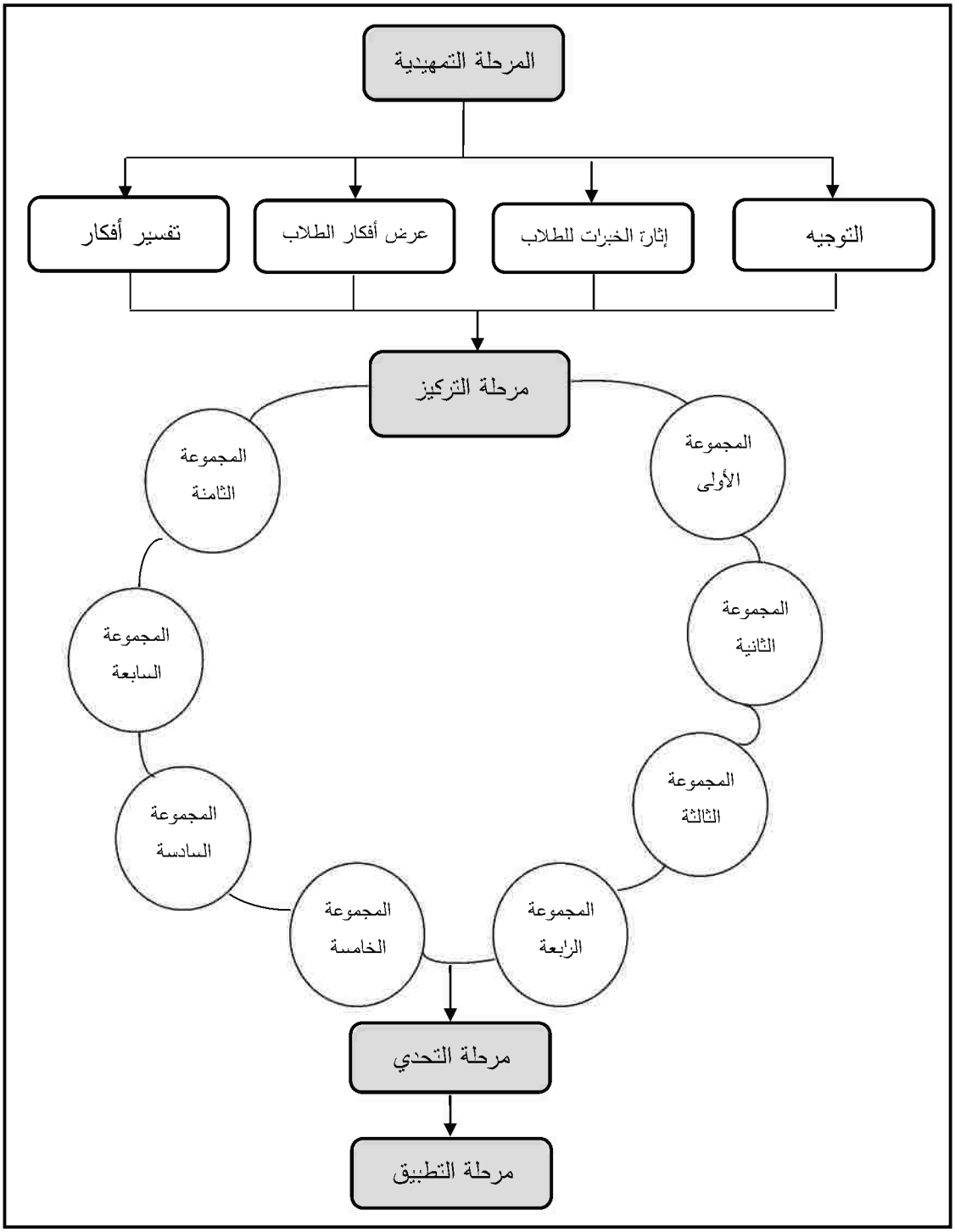
3- مرحلة التحدي:Challenge Stage

يقوم المعلم في هذه المرحلة بمناقشة الفصل بالكامل، وإتاحة الفرصة لهم للإسهام بملاحظاتهم وأنشطتهم، ويتم تعديل ما لدى الطلاب من تصورات خاطئة، وإعادة تقديم المصطلحات والتحدي بين ما كان يعرِّفه المتعلم قبل التعلم وبعده، وأيضًا يناقش المعلم أسئلة المواقف البنائية التي تم عرضها في المرحلة التمهيدية للمقارنة بين معرفة المتعلم قبل استدخال الأفكار الجديدة، وبعدها وهذا الفرق يسمى نمو المنطقة القصوى.

4- مرحلة التطبيق:Application Stage

يحاول الطلاب في هذه المرحلة ايجاد تطبيقات مناسبة لما توصلوا إليه من استنتاجات وحلول في مواقف أخرى مشابهة في الحياة فمن المعروف أن تعلم الطلاب يقاس بقدرته على تطبيق ما تعلمه في حل ما يواجهه من مشكلات، وعلى المعلم إعطاء الوقت المناسب لكي يطبقوا ما تعلموه ومناقشة بعضهم البعض من خلال جلسة حوار، ويصبح كل ما تعلمه جزءًا من قيمه وسلوكياته التي يتعامل بها مع أفراد مجتمعه.

ويمكن التعبير عن مراحل التدريس بالتعلم البنائي الاجتماعي وفق النموذج التوليدي كما يلي:



شكل رقم (6): مراحل التدريس بالتعلم البنائي الاجتماعي"النموذج التوليدي" نقلاً عن هناء محمد(2005)

2- **أشار أحمد جابر(2001: 27-28) إلى أن نموذج التعلم البنائي الاجتماعي يتكون من خمس مراحل هي:**

أ- **مرحلة الدعوة أو المبادأة:** يتم هذه المرحلة وضع التلاميذ في موقف التعلم، وإثارة اهتمامهم به، وتحديد أهداف التعلم من خلال الحوار والمناقشة بين المعلم وتلاميذه، والهدف منها جذب انتباه التلاميذ للمشكلة المطروحة، والتركيز على مشكلة واحدة أو أكثر، والشعور بالحاجة إلى البحث والتنقيب للوصول إلى حل لهذه المشكلة.

ب- **مرحلة الاستكشاف:** وفيها يبدأ التلاميذ مناقشة أفكارهم بشكلٍ ثنائي؛ للبحث عن إجابات للأسئلة التي تولدت لديهم في المرحلة الأولى ومقارنة الأفكار التي توصلوا إليها وتجميع البيانات والمعلومات والأسئلة الخاصة بالمشكلة.

ج- **مرحلة الأنشطة التعاونية:** وفيها يتم تقسيم التلاميذ إلى مجموعات صغيرة أو كبيرة حسب نوع العمل المطلوب تنفيذه، حيث تتعرف كل مجموعة على مسؤولياتها والأدوار التي يمكن أن تقوم بها، ويقدم المعلم لكل مجموعة الخبرات والأنشطة الأساسية.

د- **مرحلة إتاحة الفرص المتعمدة على الميدان:** وفي هذه المرحلة يتيح المعلم لتلاميذه الفرص؛ لاكتساب التعلم المبني على الخبرة والربط بين المعلومات التي جمعوها ومواقف الحياة الطبيعية، بحيث يرى التلميذ علاقة المعلومات التي توصل إليها بحياته ومناقشة ما وصل إليه من معانٍ مع الآخرين؛ الأمر الذي يترتب عليه تعديل هذه المعاني واستخدام المعرفة في حل المشكلات التي قد تواجهه في المواقف الحياتية.

هـ- **مرحلة التقويم:** وفيها يُقوِّم كل تلميذ نفسه، وكل مجموعة تُقوِّم نفسها، ويتم ذلك من خلال تقويم ما توصلوا إليه من استنتاجات وايجاد تطبيقات مناسبة لما توصلوا إليه من حلول في مواقف جديدة.

3- **أشار كامل الحصري(2006: 74-75) إلى أن نموذج التعلم البنائي الاجتماعي يسير وفقًا لخمس مراحل كالتالي:**

أ- **مرحلة الدعوة أو التنشيط:** وفي هذه المرحلة يقوم المعلم بجذب انتباه التلاميذ وإثارة اهتمامهم إلى موضوع الدرس، ويمكن أن تتم مرحلة الدعوة عن طريق قيام المعلم بطرح بعض الأسئلة، التي تثير اهتمام التلاميذ وتدعوهم إلى التأمل والتفكير.

ب- **مرحلة عرض المشكلة:** وفيها يقوم المعلم بعرض بعض النماذج المُحسة التي تثير اهتمامهم ودهشتهم، وكلما كانت المشكلات مرتبطة بالتلاميذ كانت استجاباتهم لها أقوى.

ج-**مرحلة الاستكشاف والاكتشاف والابتكار:** وفيها يقوم المعلم بتقسيم التلاميذ إلى مجموعات صغيرة غير متجانسة، فيحاول التلاميذ تحدي قدراتهم العقلية والبحث عن إجابات لما يتولد لديهم من أسئلة واستفسارات أثناء قيامهم بالملاحظة والتجريب، فيقوم كل تلميذ بطرح ما توصل إليه من أفكار على أفراد مجموعته الذين يبحثون معه عن حل للمشكلة.

د- **مرحلة اقتراح التفسيرات والحلول:** ويقدم التلاميذ اقتراحاتهم وتفسيراتهم وذلك من خلال مرورهم بخبرات جديدة وأدائهم للتجارب والأنشطة. وهنا يجب على المعلم الاستماع جيدًا لمقترحات التلاميذ، وبعد ذلك يقوم المعلم بمناقشة تلك المُقترحت فيُعزز الاقتراحات الصحيحة، ويُعدل الاقتراحات غير الصحيحة.

هـ **مرحلة التطبيق:** وفيها يقوم التلاميذ بتطبيق ما توصلوا إليه من مفاهيم واستنتاجات في مواقف جديدة.

4- **أشارت أسماء صالح(2007: 83-86) إلى ست مراحل يتكون منها نموذج التعلم البنائي الاجتماعي كالآتي:**

أ- **مرحلة تحديد الخبرة السابقة للطالب:** وهي مرحلة يحدد فيها المعلم نوعية المعلومات المرتبطة بموضوع الدرس ليبنوا عليها معلوماتهم الجديدة.

ب- **مرحلة الدعوة أو المبادأة:** وهي تهدف إلى إثارة اهتمام الطلاب ومعرفة الهدف من دراسة الموضوع وذلك بقيام المعلم بجذب انتباه الطلاب، وتحديد المشكلة الرئيسة للدرس.

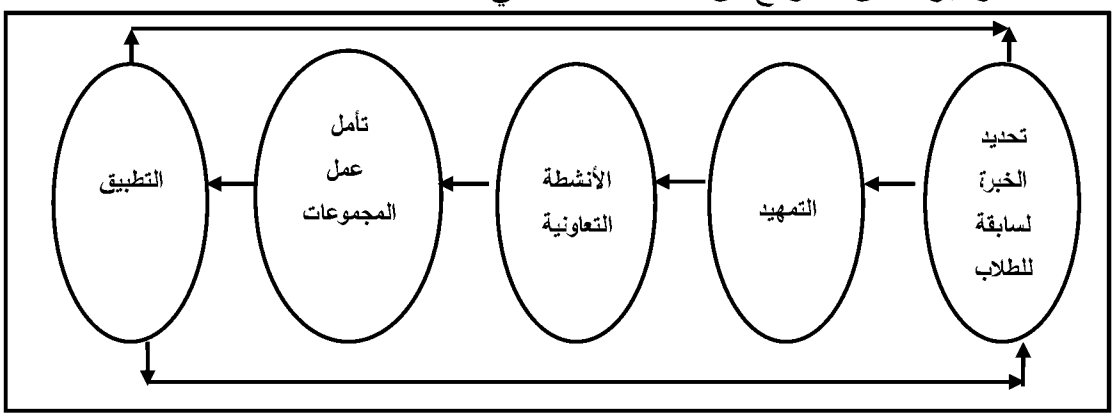
ج-**مرحلة الأنشطة التعاونية:** وفيها يقوم الطلاب معًا بتكوين خبرة مشتركة حول الموضوع، وتعميق استيعابهم للموضوع، وتشمل تقسيم الطلاب إلى مجموعات عمل.

د- **مرحلة العرض لمشاركة النتائج:** وفيها يقدم الطلاب خلاصة الأفكار التي توصلوا إليها واتفقوا عليها من خلال عرض الإجابات على المعلم وعلى باقي المجموعات.

هـ**مرحلة التأمل:** تتم بعد انتهاء كل مهمة، حيث يحلل الطلاب ما قاموا به من عمل ويحددون نقاط القوة والضعف في العمليات التي مروا بها، ويقدمون أفكار لتحسين عملهم القادم.

و- **مرحلة التطبيق والتقويم في مواقف جديدة:** وتتم في نهاية الدرس، حيث يقوم الطلاب بأنشطة لتطبيق ما تعلموه، ونقل الخبرات المكتسبة في مواقف جديدة.

وعبرت عن النموذج من خلال الشكل التالي:



شكل رقم (7): نموذج التعلم البنائي الاجتماعي المُعدل لأسماء صالح

5- **وقد تبنى كلٌّ من سمية أحمد (2007: 75-)76، محمود حافظ (2007: 80-85) نموذج التعلم البنائي الاجتماعي وأشارا إلى أن هذا النموذج يتكون من أربع مراحل، وهي كالتالي:**

أ- **مرحلة التشخيص:** يحدد المعلم فيها مستوى المعارف والمهارات الحياتية من خلال الأسئلة والمناقشات والملاحظات.

ب- **مرحلة التخطيط:** يقوم المعلم بتخطيط أنشطة بنائية تعتمد على تحديد ما يستطيع الطالب أن يتعلمه كخطوة تالية لما يعرَّفه بالفعل.

ج-**مرحلة التطبيق:** يقدم المعلم للطالب المعلومات الجديدة في صورة أنشطة بنائية ويكون دور المعلم الموجة والمرشد لتعليم الطالب.

د- **مرحلة التقويم:** يحكم المعلم هنا على المدى الذي وصل إليه الطالب من القدرة على الفهم، ودمج المعلومات السابقة بالمعلومات الجديدة.

6- **وأشار عاطف محمد(2004: 42-44) إلى ست مراحل يتكون منها نموذج التعلم البنائي الاجتماعي، وهي:**

أ- **مرحلة الاندماج:** وفيها يقوم المعلم بإثارة اهتمام الطلاب وإدماجهم في الدرس وتهيئتهم لتعلم محتواه.

ب- **مرحلة عرض المهارة:** وفيها يقوم المعلم بعرض توضيحي أمام الطلاب يوضح فيه كيفية أداء خطوات المهارة، وتقديم الشرح والتفسير المناسب.

ج-**مرحلة الاستكشاف:** وفيها يقوم الطلاب بأنشطة استكشافية في صورة مجموعات تعاونية، على أن يتم ذلك تحت إشراف المعلم.

د- **مرحلة التفسير:** وفيها تقدم كل مجموعة ما توصلت إليه من أفكار، وما استطاعت القيام به من مهام وتسجل هذه الأفكار أول بأول، ثم تناقش من قبل الطلاب وتحت إشراف المعلم.

هـ **مرحلة التوسيع والتعميق:** وفيها يوجه المعلم طلابه لإجراء عدة أنشطة بهدف توسيع وتعميق تعلمهم للمعارف وانتقال أثر تعلمهم لها إلى مواقف جديدة.

و-**مرحلة التقويم:** وهي عملية مستمرة تتيح للمعلم الوقوف على مدى فهم طلابه للمعارف، ويستخدم التقويم خلال أي مرحلة من المراحل السابقة.

7- **وأشار أحمد إبراهيم(2011: 48-51) إلى خمس مراحل يتكون منها نموذج التعلم البنائي الاجتماعي كالآتي:**

أ- **مرحلة تحديد الخبرة السابقة للمتعلم:** أي تحديد كمية المعلومات السابقة الموجودة لدى المتعلم عن هذا الدرس؛ لبناء المعرفة الجديدة عليها.

ب- **مرحلة الدعوة و المبادأة:** أي دعوة المتعلمين لموضوع الدرس ومبادأتهم به لتفاعلهم مع الخبرات الجديدة، وهي بمثابة تمهيد لدراسة موضوع جديد.

ج-**مرحلة معالجة المعلومات والتنقيب عنها:** هي مرحلة تهتم بالبحث والتنقيب عن القضايا المطورحة بالدرس من خلال المشاركة والتعاون بين المتعلمين والمعلم.

د- **مرحلة التنظيم والتقويم الذاتي:** هي المرحلة التي يتم فيها تنظيم وتقويم ذات المتعلم لمعرفة مدى تقدم خطوات تعلمه، وتحديد الخبرات المكتسبة ومعالجة أوجه القصور إن وجدت.

هـ **مرحلة السياق المجتمعي:** وفيها يتم مناقشة القضايا الاجتماعية المرتبطة بالمجتمع وتبادل الأفكار من خلال التعلم التعاوني.

8- نموذج التعلم البنائي الاجتماعي المُقترح.

عُنيت الدراسة الحالية باستخدام نموذج التعلم البنائي الاجتماعي في تدريس اللغة العربية لتنمية مهارات التعبير الإبداعي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي. ولهذا قامت الباحثة بمجموعة من الخطوات لتصميم النموذج المُقترح كالتالي:

أ- تحليل تصورات البنائية الاجتماعية من خلال رؤية "فيجوتسكي" "رؤية نقدية".

ب- عرض بعض نماذج البنائية الاجتماعية.

ج- استخلاص نموذج التعلم البنائي الاجتماعي المُقترح.

وفيما يلي عرض تفصيلي لهذه الخطوات...

أ- تحليل تصورات البنائية الاجتماعية من خلال رؤية "فيجوتسكي" "رؤية نقدية".

تعاون "فيجوتسكي" vygotsky مع "لوريا الكسندر"(Aleksandre Luria) و"أ.ن. ليونتيف" (A.N Leontiev) في تكوين نظرية جديدة وعلمية تضاف إلى علم النفس وهي نظرية "البنائية الثقافية" الاجتماعية. "بلوندن" (Blunden (2001: 1، ويرى "فيجوتسكي" أن للفرد مستويين من التطور أو النمو هما يتفاعلان مع التعلم منذ الميلاد. وطبقًا لنظريته فالتعلم يسبق النضج، ومن خلال التفاعل يتقدم المتعلم؛ مما يسمى بالمستوى الفعلي للنمو إلى ما يسمى بالمستوى المحتمل للتطور وبين هذين المستويين يوجد مستوى" النمو الحدي".

كما أكد "فيجوتسكي" على أهمية التفاعل الاجتماعي الذي يلعب دورًا أساسيًا في تطوير الإدراك، ويُظهر مدى تطور المتعلم الثقافي في المستوى الاجتماعي ثم المستوى الفردي. "ريدر" (Ryder ,1998:1)

ويُولي "فيجوتسكي" اللغة اهتمامًا كبيرًا، ويعدُّها أداة تنقل الخبرة الاجتماعية إلى الأفراد، وهي وسيط للفكر، فهو يرى أن الكلام عند الطفل بدايةً يكون اجتماعياً ثم يليه التمركز حول الذات ثم(الكلام الداخلي) التفكير.

كما أنه يعدُّ الوسائط الرمزية مفتاحاً لبناء المعرفة، و"لفيجوتسكي" آليات رمزية منها الأدوات النفسية التي تتوسط بين الأعمال الفردية والأعمال الاجتماعية وتربط داخل الفرد بخارجه والفردي بالجماعي، وقد أدرج عدداً من الأمثلة للوسائل الرمزية، مثل: اللغة، والأنظمة المختلفة للحساب، والكتابة، والقطع الفنية، المخططات والخرائط والرسم وجميع أنواع الإشارات التقليدية. "ماهن وستينر" (Mahn& steiner 1996:4)

وأكد "فيجوتسكي" في نظريته على أهمية التفاعلات الاجتماعية التي تمثل نقطة المرجع بين المعلم والمتعلم، فالمعلم؛ منبع الأسئلة والمتعلم يستجيب والسؤال يتبعه نقطة مرجعية للدخول والمشاركة في التفاعل اللفظي، والمتعلم يستجيب ليعكس حديثه الذاتي ومع استمرار المناقشة يوجه المعلم انتباه المتعلم للتعلم والتحليل؛ للتغلب على أوجه التناقض في التفكير تجاه المفهوم.

فالمعلم داعم وموجه وأداة وسيطة ومساعدة لعمل ربط بين المفاهيم وقد صنف "فيجوتسكي" مفاهيم المتعلمين إلى فئتين المفاهيم اليومية (مفاهيم التلقائية) وهي التي تتكون من خلال التفاعلات والخبرات خارج المدرسة، والمفاهيم العلمية (غير تلقائية) وهي التي تتكون من خلال التفاعلات والخبرات داخل المدرسة. سوزان خليل(2010: 48).

ومن خلال العرض السابق نؤكد على أهمية تبني البنائية الاجتماعية ونموذجها في تدريس اللغة العربية؛ بناءً على ما أكده مؤسس النظرية ""فيجوتسكي"" من أهمية اللغة في التفاعلات الاجتماعية، وأثر التفاعل والتفاوض الاجتماعي في إكساب المتعلم للمهارات، وما لحظته الباحثة من نُدرة الدراسات التي تناولت البنائية الاجتماعية في تدريس اللغة العربية؛ ومن هُنا تأتي أهمية الدراسة الحالية في استخدامها لنموذج التعلم البنائي الاجتماعي في تدريس اللغة العربية لتنمية مهارات التعبير الإبداعي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي.

ب-عرض بعض نماذج البنائية الاجتماعية.

عمدت الباحثة إلى عرض بعض نماذج التعلم البنائي الاجتماعي؛ وذلك للإستفاده منها في تصميم النموذج المُقترح الخاص بتلك الدراسة*.

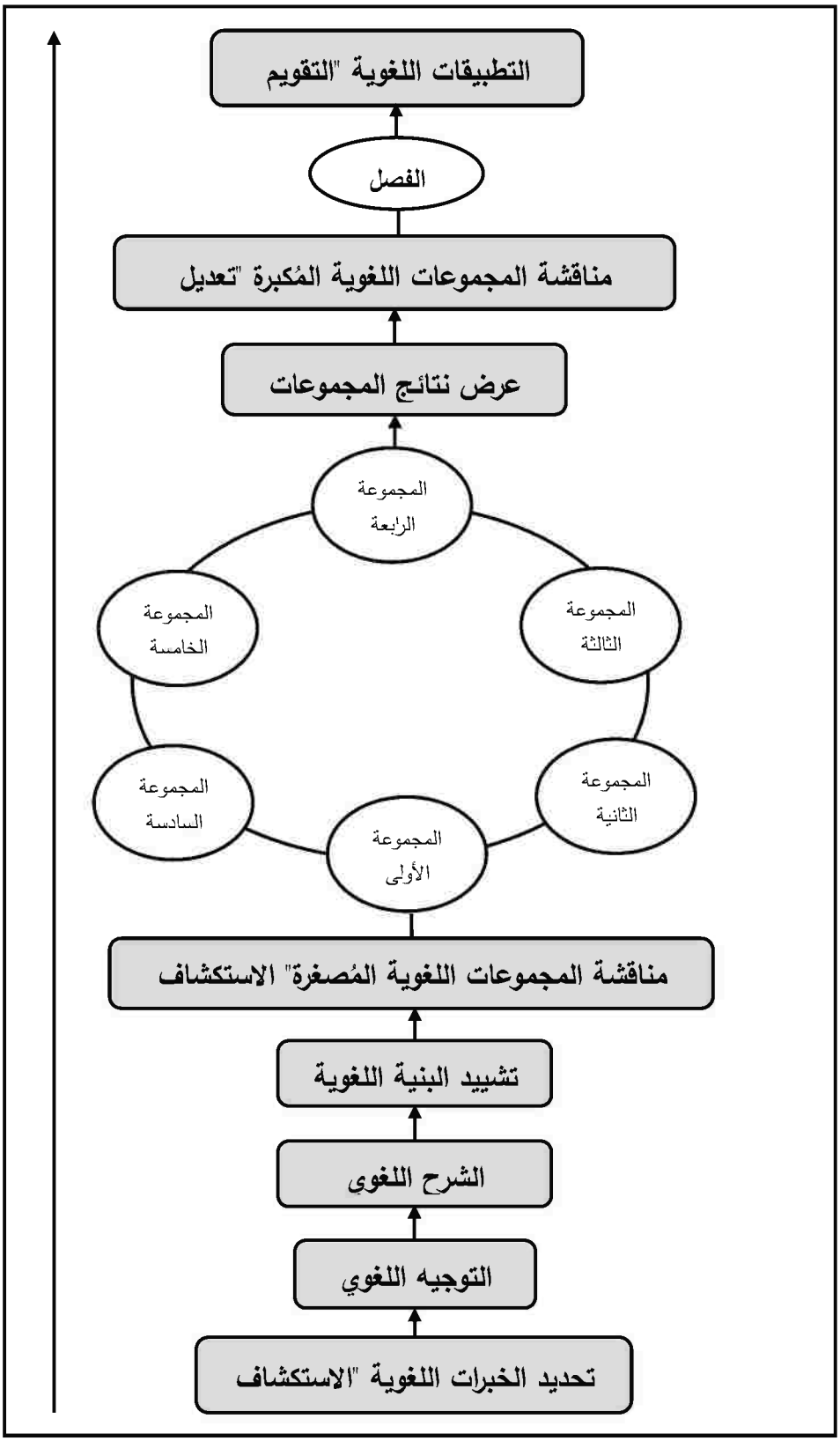
ويمكنا إيجاز ما ورد في تلك النماذج في النقاط التالية:

- إغفال جميع النماذج لمرحلة شرح المعلم للدرس.
- عناية بعض النماذج بتحديد خبرة المتعلم السابقة، مثل: نموذج أسماء صالح، وأحمد إبراهيم، وسمية أحمد، ومحمود حافظ.
- جميع النماذج عُنيت بالتفاعل والمناقشة بين المعلم، والمتعلم.
- تميز نموذج أحمد إبراهيم في بيان قيمة السياق المجتمعي.

ج- استخلاص نموذج التعلم البنائي الاجتماعي المُقترح.

تمكنت الباحثة في ضوء ما سبق من تصميم نموذج التعلم البنائي الاجتماعي والذي يسير وفق ثمان مراحل كما يوضحها الشكل التالي:

(*) انظر ص68-73



شكل رقم (8): نموذج التعلم البنائي الاجتماعي المُقترح

وفيما يلي شرحٌ مفصلٌ لكلِّ مرحلةٍ من تلك المراحل كالتالي:

1- تحديد الخبرات اللغوية "الاستكشاف الأُولي".

يتم فيها تحديد كمية المعلومات اللغوية السابقة المتوفرة لدى المتعلم، والمرتبطة بموضوع الدرس، وتنشيطها لدى المتعلم؛ ليتوصلوا من خلالها إلى المعلومات الجديدة. ويتم ذلك عن طريق مجموعة من الأسئلة يطرحها المعلم ويستقبل إجابتها من المتعلمين.

- دور المعلم: طرح الأسئلة، السماح للمتعلمين بالتفكير بصوتٍ مرتفعٍ.
- دور المتعلم: الاستجابة لأسئلة المعلم بطريقة شفهية أو كتابية، والتفكير بصوتٍ مرتفعٍ.

2- التوجيه اللغوي.

يمهد فيها المعلم طلابه لتعلم موضوع معين، ويهيئ لهم المناخ الدراسي، وذلك من خلال عرض بعض الأمور المحيرة أو الأحداث المتناقضة أو المواقف الحياتية المختلفة للطلاب، والتي تثير تفكيرهم، وتؤدي إلى شعورهم للحاجة إلى البحث والتنقيب للوصول إلى حلول للمشكلات اللغوية المعروضة مع مراعاة أن تكون تلك النماذج والأسئلة المطروحة عليهم ذات صلة بمعلوماتهم وخبراتهم اللغوية السابقة؛ مما يؤدي إلى التفاعل، ويؤكد على أهمية المعلومات السابقة.

- دور المعلم: عرض صور، طرح مجموعة من الأسئلة تدعو للتفكير، مواقف تخيلية، مواقف حياتية، مقال،... ثم يحدد مع المتعلمين المشكلة الرئيسة.
- دور المتعلم: متابعة ما يُعرض عليه من صور، أفلام، نماذج ويشارك مشاركة لغوية منطوقة أو مكتوبة في تحديد المشكلة الرئيسة للدرس.

3- الشرح اللغوي التفاعلي.

يبدأ المعلم بشرح الدرس الجديد مستفيدًا من خبرات المتعلم السابقة، ومن تمهيده الذي مارسه في المرحلة السابقة، ويعمد المعلم في هذه المرحلة إلى تنويع استراتيجيات التدريس المستخدمة بما يتوافق مع طبيعة المحتوى الذي يقوم بشرحه (استراتيجية التلمذة المعرفية، المناقشة، التعلم التعاوني، العصف الذهني،...)، كما يمكن للمعلم أيضًا تنويع الوسائل التعليمية، والتي تُحقق الغرض من استخدامها؛ فالهدف من هذه المرحلة التفاعل وجعل المتعلم إيجابي وليس مجرد متلقٍ سلبي.

- دور المعلم: الشرح الدرس للمتعلمين، إتاحة الفرصة للمناقشة والتفاوض والحوار، تنويع الاستراتيجيات، تنويع الوسائل التعليمية.
- دور المتعلم: مناقشة المعلم في المادة المشروحة، التفاعل مع الوسائل التعليمية، الاستجابة مع المعلم فيما يقدمه من معلومات ومعارف.

4- تشييد البنية اللغوية.

وفيها يتم عرض أفكار المتعلمين والتي عبروا عنها بطريقتهم ولغتهم الخاصة، ويحاول المعلم استدخال معلومات جديدة مما يُعرض المتعلمين لوجهات نظر مختلفة، فيشعرون بعدم الاقتناع التام بأفكارهم نتيجة وجود أفكار أفضل تم الاتفاق عليها خلال مناقشة المعلم مع طلابه.

- دور المعلم: مناقشة المتعلمين، إتاحة الفرصة للمناقشة والتفاوض والحوار، والاتفاق على الأفكار الجيدة.

- دور المتعلم: التعبير عن أفكارهم بلغتهم الخاصة والتي سوف تتسم بالإبداع، ومناقشة المعلم.

5- مناقشة المجموعات اللغوية المُصغرة "الاستكشاف الأساسي".

وهي مرحلة يتعاون فيها جميع الطلاب، وذلك للوصول إلى فهم أعمق للموضوع، ويتم ذلك من خلال تقسيم الطلاب إلى مجموعات صغيرة غير متجانسة، تعمل معًا لتنفيذ مجموعة من الأنشطة اللغوية المطروحة من قبل المعلم، ويسمح المعلم في هذه المرحلة بالحوار والتفاوض والنقاش بين أعضاء المجموعة. وبعد ذلك على أعضاء كل مجموعة تقديم إجابات محددة لحل المشكلة تُعبر عن آرائهم ومدى توافقهم حولها بوصفها المحصلة النهائية لحل المشكلة.

- دور المعلم: التأكيد على الأنشطة اللغوية المراد تنفيذها، كذلك التأكيد على الوصول لحلول حول الأسئلة المطروحة، وتحديد زمن محدد لكل نشاط، ويوجه طلابه إلى تسجيل أفكارهم وآرائهم في ورقة عمل.
- دور المتعلم: التعاون مع المجموعة للوصول لإجابات محددة حول مشكلة النشاط اللغوي المطروحة، والتفاوض والحوار اللغوي مع المجموعة للوصول إلى أفكار محددة، تحديد قائد لكل مجموعة لعرض المنتج النهائي.

6- عرض نتائج المجموعات اللغوية.

تقدم كل مجموعة في هذه المرحلة خلاصة الأفكار التي توصلت إليها من خلال تقديم ورق العمل للمعلم، كما يعمد المعلم إلى سماع كل عضو اختارته المجموعة للتعبير بإبداع عن أفكارهم ويدون المعلم ملاحظات كل مجموعة على السبورة في شكل مخطط كبير؛ ليتثنى لكل مجموعة رؤية منتج المجموعة الأخرى، والحصول على التعليق والتغذية الراجعة المناسبة من قِبل المعلم.

- دور المعلم: الاستماع لكل عضو (قائد) عن كل مجموعة وما توصلوا إليه من أفكار.
- دور المتعلم: تقديم خلاصة ما توصلت إليه كل مجموعة، والمشاركة بالتعليقات على باقي المجموعات.

7- مناقشة المجموعات اللغوية المُكبرة "تعديل التصورات".

يعمد المعلم في هذه المرحلة إلى مناقشة الفصل كله، وتعديل التصورات اللغوية الخاطئة لدى الطلاب، كما يُعنى المعلم بتقديم نفس الأسئلة والنماذج اللغوية المطروحة عليهم في مرحلة تحديد الخبرات اللغوية، والتوجيه؛ للمقارنة بين معرفة المتعلم قبل استدخال الأفكار والمعلومات اللغوية الجديدة وبعده.

- دور المعلم: مناقشة الفصل كله، تقديم نماذج لغوية وأسئلة إبداعية تثير التفكير.
- دور المتعلم: التفاعل اللغوي الإبداعي مع المعلم، والإجابة على أسئلة المعلم شفهيًا أو كتابيًا.

8- التطبيقات اللغوية "التقويم الذاتي".

تتم في نهاية الدرس، وهي المرحلة التي يتم تنظيم وتقييم المتعلم ذاتيًا؛ لبيان مدى تقدمه واكتسابه لمهارات لغوية ومعارف جديدة تضاف إلى خبراته السابقة، وفي هذه المرحلة يتحقق المعلم من مدى اكتساب المتعلمين للأهداف التي وضعها لهم. وفي هذه المرحلة يحاول الطلاب أيضًا إيجاد مواقف وتطبيقات جديدة لما توصلوا إليه من معلومات في مواقف أخرى مشابهة، وهنا يطرح المعلم

مجموعة من الأسئلة الإبداعية الجديدة التي لم تُعرض على الطلاب من قبل، والتي يُجيب عليها الطالب بمفرده (بشكل فردي مستقل) ويحصل على تغذية راجعة فورية من المعلم.

- دور المعلم: طرح أسئلة إبداعية جديدة، تهيئة مواقف جديدة ومشكلات مبتكرة تتحدى قدرات الطلاب ليطبقوا أفكارهم الجديدة التي اكتسبوها، وتوفير الوقت اللازم للتفكير، تقديم التغذية الراجعة.
- دور المتعلم: الإجابة على أسئلة ومواقف المعلم الجديدة، وتوظيف ما تعلمه من مهارات ومواقف لمحاولة الإجابة على الأسئلة الجديدة.

ومن خلال ما سبق تؤكد الباحثة على مجموعة من النقاط الخاصة بنموذج التعلم البنائي الاجتماعي المُقترح، وهي:

- النموذج المُقترح يؤكد على أهمية اللغة ودورها في التفاعلات الاجتماعية.
- حرصت الباحثة أثناء تصميم النموذج المُقترح أن يجمع بين خصائص التعلم البنائي الاجتماعي، واللغة.
- يؤكد النموذج المُقترح على قيمة الإبداع؛ مما يساعد الطلاب على استغلال معارفهم السابقة في بناء المعارف الجديدة، وتطبيقها في مواقف حياتية مختلفة مُعبرين عن ذلك بصورة شفاهية، أو كتابية إبداعية.
- جميع مراحل النموذج المُقترح تتكامل فيما بينها بحيث تؤدي كل مرحلة إلى المراحل الأخرى.
- كل مرحلة من مراحل النموذج تحوي في طياتها كثيرًا من الأنشطة التي تساعد على تفاعل المتعلمين، وتعاونهم سواء بشكل (جماعي أو فردي) مما يُثير تفكيرهم، ويزيد من تحصيلهم الدراسي.
- إمكانية تنويع الاستراتيجيات المستخدمة في النموذج المُقترح ؛ مما يؤدي إلى الإثارة، وجذب الانتباه.
- إمكانية تنويع مصادر التعلم مما يثير تفكيرهم الإبداعي في المواقف والتصورات المختلفة؛ مما يساعد على تنمية مهارات التعبير الإبداعي (الشفهي، والكتابي).

وقد أُسِسَ هذا النموذج المُقترح على مجموعة من الدعائم التي تنتمي لنظرية التعلم البنائي الاجتماعي لـ "فيجوتسكي" كالتالي:

- يؤكد النموذج على أن المعرفة اللغوية تُبنى من خلال نشاط المتعلم داخل المجموعة.
- يشير النموذج إلى جعل المتعلم محور العملية التعليمية.
- المعلم وفق هذا النموذج دوره الإرشاد، والتوجيه، حث المتعلم على التفكير الإبداعي.
- يؤكد النموذج على أهمية اكتساب اللغة من خلال التفاعل الفردي، والجماعي.
- يُشير النموذج إلى أهمية الخبرة الاجتماعية السابقة للمتعلم.
- يُركز النموذج على قيمة اللغة، وأهميتها في التفاعل الاجتماعي.
- يؤكد النموذج على أن اللغة في الأساس تنمو من خلال التفاعلات الاجتماعية.
- يُعنى النموذج بدور البيئة الاجتماعية في عملية التعليم والتعلم، وهذا يتطابق مع وصف ""فيجوتسكي"" أن لمعرفة المتعلم مصدرين: الأول (المعرفة اليومية)، والتي تتأثر بالأقران، واللغة. والثاني (الناتج) أي المعرفة المُكتسبة من خلال التفاعل والتجاوب الذي يحدث في الفصول الدراسية.

- يؤكد النموذج على أهمية التفاوض الاجتماعي؛ وذلك للوصول إلى إجماع في الرأي حول موضوع ما.
- يؤكد النموذج على قيمة المعارف اللغوية السابقة (الخبرات السابقة)؛ لأنها تُكمل بعضها بعضًا.
- يُعنى النموذج بتشجيع المتعلمين على البحث والتنقيب عن المعلومات من خلال طرح المعلم لأسئلة مفتوحة النهاية.
- يؤكد النموذج على ضرورة إعطاء المتعلمين الوقت الكافي للتفكير والذي يسمح لهم ببناء علاقات اجتماعية داخل مجموعات العمل.

ويُمكنِّ هذا النموذج المُقترح المعلم من تنوع الاستراتيجيات المستخدمة داخل الحصة وفق رؤية البنائية الاجتماعية كما يلي:

أثمرت الرؤية الاجتماعية للبنائية عن كثير من استراتيجيات التدريس التي تؤكد جميعها على الدور النشط للطلاب في التعلم، كما أنها تهتم بالتدريس في ظل سياقات ذات معنى للمتعلم، والتفاوض بين المتعلمين في المعنى المشترك، والمناقشة الصفية، والمشاركة بين أفراد المجموعات الصغيرة؛ مما ينشط ويُحسن أفكار الطلاب الذين يعملون في مجموعات مشتركة الهدف، ويُعلم بعضهم بعضًا.

وفيما يلي شرح لبعض هذه الاستراتيجيات، كما حددها كمال زيتون(2002: 216)، أسماء زكي(2007: 54-57) كالتالي:

1- استراتيجية التلمذة المعرفية.

تعدُّ التلمذة (Apprenticeship) شكلاً حسنًا أُنشِئَ قديمًا للتعلم قبل ظهور التعليم الرسمي. وتبحث التلمذة المعرفية في إشراك المتعلمين في سيناريوهات العالم الواقعي يقومون فيها بمهام عمل، ويتفاعلون لإنجاز نتائج مفيدة. ويتميز مكان العمل كبيئة تعلم بأنه حقيقي، وبه أنشطة موجهة نحو هدف معين، كما يتميز بنظام إرشاد، ومشاركة يومية في حل المشكلات، والتعزيز.
ويعدُّ "فيجوتسكي" بمثابة الأب لهذه الاستراتيجية بتأكيداته على المصدر الاجتماعي للمعرفة.وقد برزت التلمذة كاستراتيجية من خلال التركيز على التفاعل الذي يتسم بكونه نشاطًا محددًا يستحق التقدير ثقافيًا واجتماعيًا.

مميزات التلمذة المعرفية التي تقدم للطلاب.

- تُشجع على النشاط والتقويم الحقيقي في بيئة واقعية.
- حافزة ومُغرية للمتعلمين بالمشاركة.
- تُشجع على مستويات عليا من الاحتفاظ والنقل.
- تيسر التفكير ذا المستويات العليا.

مراحل التلمذة المعرفية.

تهتم التلمذة المعرفية بإشراك المتعلمين في نشاط مرتبط بالعالم الحقيقي، وبالسياقات ذات المعنى، كما أنها تهتم ببعض الخصائص المعرفية كالنمذجة، والتدريب، والسقالات، التفكير، والنطق، والاستكشاف، وتمر استراتيجية التلمذة المعرفية بعدة مراحل تتمثل فيما يلي:

المرحلة الأولى: النمذجة.

تَعني عرضًا لكيفية إجراء العملية وإعطاء أسباب عن حدوثها بهذا الشكل؛ بهدف بناء النماذج العقلية للعمليات المعرفية؛ حتى يستطيع الطلاب في آخر الأمر العمل في المهمة الخاصة بهم.

وفي النمذجة المعرفية يخدم المعلمون والطلاب المتمكنون كنماذج للدور المعرفي، حيث يضع الأشخاص- الذين يقومون بدور النموذج- الأفكار والأسباب في كلمات، بينما الشرح والتوضيح يكون عن طريق الأداء؛ لأن الطلاب لا يستطيعون مراقبة عملية التفكير، فالتفكير بصوتٍ مرتفع يسمح للطلاب ببناء نموذج مفاهيمي واكتساب مجموعة متكاملة من المهارات المعرفية، وما وراء المعرفية خلال عمليات الملاحظة.

فالنمذجة تشمل الشرح والتوضيح للمظهر الخاص للممارسة بواسطة الخبير، حتى يجذب الانتباه ويُكمل النشاط بنجاح، وتسمح النمذجة للمعلم بأن يُكوِّنَ نموذجًا معرفيًا للطلاب ليس فقط في الأداء، بل لكل عمليات التفكير الملازمة للنشاط .

المرحلة الثانية: التدريب والسقالات.

يعدُّ التدريب والسقالات مكونين أساسيين في التلمذة المعرفية، وهما يوجهان معًا؛ لأنهما مشتركان في كثير من الخصائص. ويتم استخدامهما لمساعدة الطالب على الوصول لهدف التعلم، والسقالات هي عنصر التدريب، ويشمل شخصًا آخر أكثر علمًا يُدعم المتعلم في المنطقة التي يحتاجها، ويبعد عن الطالب عندما يكون قادرًا على إكمال المهمة بشكلٍ أكثر استقلالًا.

المرحلة الثالثة: التعبير(النطق/التفصيل).

يعدُّ التفصيل والتأمل سمتين لممارسة التلمذة المعرفية غير أنهما يناقشان معًا؛ لأنهما عادةً مرتبطان معًا في الممارسة. ويقصد **بالتفصيل** عملية التعبير عن مفهوم ما أو التلفظ بعبارة ما فالتعبير- كتابةً أو كلامًا- عن المعرفة وعمليات التفكير يتم استخدامها للكشف عنهما وتوضيحهما. فتعبير الطلاب يجعل التعلم واضحًا لدى المتعلمين إلى الحد الذي يكون فيه لدى أعضاء الجماعة أساس من التفاعل لتنقية الفهم وتعميقه.

أما **التأمل** فهو عملية البحث أو الدراسة لبعض المواد، والأفكار، والأغراض.وهو الجانب الأكثر أهمية فمن خلاله يتيح للطلاب فرص إرشادية لينظروا إلى الخلف ويحللوا أداءهم الفردي وأداء المجموعة والفهم والتحسين.

ونستخلص مما سبق أن التعبير يحتاج من المتعلمين أن يشرحوا فهمهم للممارسة باستخدام اللغة للتعبير عن تعلمهم؛ مما يساعد الآخرين على فهم التعلم، بينما التأمل هو عملية المقارنة بين كفاءاتهم وتلك الموجودة لدى الخبير ورؤية كيف يمكنهم تحسين عملهم.

المرحلة الرابعة: الاستكشاف.

الاستكشاف لا يعنى مجرد القراءة أو الاستماع لعرض أو تقديم معلم، ولكن هو السماح للطلاب بالاستكشاف والكشف عن المعرفة بأنفسهم، ولا يعني هذا أن يفعل الطلاب ما يريدون أن يفعلوه، فهم يؤدون الأنشطة التي اقترحها المعلم بشكلٍ مباشرٍ ومرشدٍ. فالمعلم يطرح مشكلات عامة ويسمح للطلاب ببدء العمل في المشكلات المحددة، بدلًا من أن يعلمهم كيف تحل المشكلة، وتقديم

المواد التي تساعد الطلاب على الاستكشاف فيكتشف الطلاب المعرفة الجديدة ويتعلمون المهارات العامة لحل المشكلات.

وبشكلٍ عامٍّ التلمذة المعرفية ليست عملية خطية تحدث مرة واحدة فقط أثناء عملية التدريس والتعلم لمجال أو محتوى مادة تعليمية، بل هي عملية متشابكة ذات مسار حلزوني تبدأ ببناء النمذجة مع التدريب والسقالات والتأمل والاستكشاف والنطق، وتنتهي بالتفكير والمنطق مع تفكير ونطق نهائي.

2- استراتيجية التدريس التبادلي.

يفترض التدريس التبادلي مقدمة منطقية مفادها أن الطلاب يمكن أن ينموا تعلمهم وتتحسن قدرتهم على فهم النص وملاحظته من خلال المناقشة النشطة له في مجموعة صغيرة. وقد أعدت استراتيجية التدريس التبادلي بداية لمساعدة الطلاب ذوي التحصيل المنخفض لتنمية الفهم القرائي. والمعلم في البداية يشترك مع مجموعات صغيرة من الطلاب وينمذج الأسئلة التي قد يسألونها عندما يقومون بالقراءة، وعندما يبدأ الطلاب في التساؤل يتغير دور المعلم ويصبح ميسرًا ومنظمًا. " شونك" Schunk (2000).

وتسير استراتيجية التدريس التبادلي وفق مجموعة من الخطوات كتالي:

- توليد الأسئلة.
- التوضيح.
- التلخيص.
- التنبؤ.

3- استراتيجية التدريس القائم حول مرساة.

تركز هذه الاستراتيجية على تنمية أدوات الفيديو ديسك التفاعلي، والتي تشجع الطلاب والمعلمين على طرح وحل المشكلات المعقدة والحقيقية. وتخدم مواد الفيديو "كمراسي" للبيئات العيانية كل من التدريس والتعلم، وتعدُّ القصص هي المراسي بدلًا من المحاضرات وصممت لتُكتشف بواسطة الطلاب والمعلمين، وبصفة عامة تجعل تكنولوجيا الفيديو ديسك التفاعلي اكتشاف المحتوى أمرًا سهلًا، والتدريس الواقعي هو استراتيجية للتدريس والاستكشاف.

ويشير مصطلح المرساة "Anchor" إلى متن المعرفة أو الفيديو جيد الصنع والذي يستخدم لبناء محور مشترك للفهم بين المشاركين، والهدف الجوهري هو مساعدة الطلاب على تنمية الثقة بالنفس، والمهارات، والمعرفة الضرورية لحل المشكلات، وأن يصبحوا متعلمين ومفكرين يتمتعون بالاستقلالية.

ويركز التدريس الواقعي على الحافز الذي يدفع الطلاب لتعلم المهمة، ويستخدم برنامج الفيديو كمرساة أو موقف لإبداع سياق يجعل التعلم مفيدًا، وذا معنى، وذا دافعية، وهو بهذا يستخدم مراسي شريط الفيديو كبيئة تعلم يبحث خلالها الطلاب، ويستخدمون المعرفة ذات الصلة، وينشئون اتصالات جديدة، ويبنون الأبنية المعرفية التي تنتج حل للمشكلات بشكلٍ أكثر فاعلية ويحققون فهمًا أفضل.

وتسير استراتيجية التدريس بالمرساة وفق مجموعة من الخطوات الإجرائية، وهي:

- تقديم المرساة.
- تنمية خبرة مشتركة حول المرساة.
- مناقشة/توسيع المرساة وتوليد الأسئلة البحثية.
- تنظيم جماعات البحث(أو استخدام المعرفة كأدوات لحل المشكلات).
- العمل في مشروعات متعلقة بالمرساة.
- المشاركة فيما تم تعلمه.

4- استراتيجية البحث على شبكة المعلومات الدولية "الإنترنت"، "الويب كويست".

"الويب كويست" هو بناء حول مهمة حقيقية ويتسم بكونه جذابًا ويظهر للعيان مهارات التفكير العليا، ويتطلب هذا من المتعلمين أن يقوموا بأكثر من مجرد الاكتساب البسيط لمعلومات؛ حيث يستلزم أن يقوموا بشيء ما مع اكتساب المعلومات، فلابد للمتعلمين أن يعالجوا، ويطبقوا، ويقدموا المعلومات من "الإنترنت"، ويمكن أن يكون التفكير المرتبط به ناقدًا أو إبداعيًا، وقد يشمل حل المشكلات، وإصدار الأحكام، والتحليل، والتركيب. ويعمل أثناءه الطلاب في مجموعات تستخدم أسلوب المشاركة والتعاون، ويقوم كل عضو بعمل محدد عند تنفيذ المهمة التي تنجز ضمن وقت محدد.

ويجب توفّر ثلاثة عناصر في البحث المطلوب إنجازه من خلال الشبكة، وهي: أن يكون واقعيًا، غنيًا "ثريًا"، ذا صلة.

وتتمثل الخطوات الإجرائية للبحث باستخدام شبكة الإنترنت في التدريس في الآتي:

1- **المقدمة**: تقدم نظرة عامة للموضوع أو السؤال أو المشكلة التي يواجهها الفرد، أي تزويد الطلاب بمعلومات تشكل خلفية للموضوع.
2- **المهمة**: حيث يتم إعداد سؤال أو مشكلة شيقة وقد يكون سؤالًا أو مشكلة لها تفسيرات متعددة.
3- **المصادر**: تقدم قائمة بكل أسماء مواقع المصادر الإلكترونية (كتب، خرائط، رسوم بيانية، أشرطة سمعية وبصرية).
4- **العملية**: وتتضمن مهام فرعية لأفراد المجموعة، وأدوار يتم القيام بها، ونصائح عن كيفية تنظيم الاستقصاء حيث تضع الخطوط العريضة للأداء العملي للطلاب.
5- **التقويم**: يشمل عادة القاعدة التي تمكّن الطلاب من تقويم أنفسهم، والكشف عن مدى نجاحهم.

5- استراتيجية التعلم التعاوني.

أكد محمد إسماعيل(2009: 199 -201) على أن التعلم التعاوني يمثل مجموعة من استراتيجيات التدريس التي تضع المتعلم في موقف جماعي، يقوم فيه بدوري التدريس والتعليم في آن واحد، وما يتطلبه ذلك من العمل في معية جماعية؛ لتحقيق أهداف مشتركة، وتشمل كلاً من الجوانب المعرفية والمهارية.

- **عناصر العملية التعليمية طبقًا لنموذج التعلم البنائي الاجتماعي.**

تتميز عناصر ومدخلات العملية التعليمية طبقًا لنموذج التعلم البنائي الاجتماعي بمواصفات معينة، وسمات حددها كلٌّ من أحمد إبراهيم(2011: 53-55)، إكرامي محمد(2004: 26)، ويمكن إيجازها في الآتي:

1- الأهداف التعليمية:

تُصاغ الأهداف التعليمية وفقًا لنموذج التعلم البنائي الاجتماعي في صورة أهداف تعليمية عامة، تتحدد من خلال التفاوض الاجتماعي بين المعلم والمتعلمين، بحيث تتضمن هدفًا عامًا يسعى جميع المتعلمين لتحقيقه، بالإضافة إلى أهداف شخصية تخص كل متعلم أو عدة متعلمين.

2- محتوى التعلم:

يُقدم محتوى التعلم في صورة مهام، أو مشكلات حقيقية ذات صلة بحياة المتعلمين، وكلما ارتبطت هذه المشكلات بواقع المتعلم كان المحتوى أكثر فاعلية، ويُتيح لهم الفرصة للبحث عن المعرفة، وبالتالي يتيح لهم الفرصة لبناء المعرفة بأنفسهم.

3- الأنشطة والوسائل التعليمية:

تُعد الأنشطة والوسائل التعليمية من عناصر العملية التعليمية الهامة وفقًا لنموذج التعلم البنائي الاجتماعي، فهما من أهم الأركان التي تركز عليها عملية التدريس، ومن أهم العناصر التي تساعد في تحقيق الأهداف التربوية.

4- بيئة التعلم البنائية:

هي بيئة يعمل فيها المتعلمون معًا، ويشجعون بعضهم البعض، ويستخدمون في تحقيق ذلك الأدوات المختلفة، ومصادر المعلومات المتعددة، وهي بيئة مرنة تساعد المتعلم على التعلم ذي المعنى القائم على الأنشطة الحقيقية التي تساعد المتعلم في بناء الفهم، وتنمية المهارات المناسبة لحل المشكلات.

5- التقويم:

لا يقبل البنائيون نمطي التقويم مرجعي المحك، ومرجعي المعيار، ولكن يعتمدون على التقويم الحقيقي، فالتقويم وفق نموذج التعلم البنائي الاجتماعي عملية إنسانية،؛ فحينما يتم التدريس عن طريق مواقف يقوم الطلاب فيها بحل التدريبات والمشكلات الحقيقية؛ فلابد أن تنبع إدارة التقويم من الموقف التعليمي نفسه وليس بعيدة عنه.

6- التعزيز:

يُمثل التعزيز طبقًا لهذا النموذج عملية داخلية ذاتية يولدها شعور المتعلم بالرضا عندما يتوصل إلى حل مشكلة حقيقية، ويقوم بتطوير التراكيب المعرفية له ويحقق التكيف مع البيئة المحيطة به، فالمتعلم يُعزز نفسه بنفسه عن طريق مقارنة النتائج التي توصل إليها بما توقعه، وذلك بفحص أفكاره واختبارها بنفسه، وينتج عن ذلك اتباط المعرفة بالبنية العقلية للمتعلم. والتعزيز الداخلي الذي ينتج عن حل المشكلات يتفوق في أثره على التعزيز الخارجي الذي يعتمد على المعلم، وبذلك يُصبح المتعلم في حالة استعداد مستمر لحل المشكلات وفهم ما يحيط به من ظواهر.

- **دور المعلم، والمتعلم في نموذج التعلم البنائي الاجتماعي.**

أكد "أولسن" Olsen(1999:348) أن دور المعلم يتطلب الآتي:

1- الشروط المحفزة للإبداع والتأثير في الطلاب.
2- أخذ مسؤولية خلق مواقف تحتوي على مشكلات.
3- العمل على سرعة اكتساب المعرفة واستعادة المعرفة السابقة.

أي أن المعلم لابد أن يُبدع بيئة التعلم الاجتماعي، والتي تؤكد على مشاركة الطلاب بفاعلية في القيام بالأنشطة المختلفة في مجموعات صغيرة.

حدد كمال زيتون(2008: 58-60)، "جلال الخفاجي"(2010:98) Jalal.J ،Al-Khafaji دور كلٍّ من المعلم والمتعلم في نموذج التعلم البنائي الاجتماعي، كالتالي:

أولاً: دور المعلم:

1- **التركيز على الفكرة**: حيث يختار المعلم فكرةً لتكون محور المناقشة، وأن يكون لديه خُطة لمعالجتها والاستفادة من الخلفية المعرفية المتوافرة.
2- **ربط الأفكار**: أي إعطاء المتعلمين المعلومات الضرورية حول الفكرة، ومصادرها، وكيفية الوصول إليها، وتوظيفها.
3- **التعليم المباشر لمهارة**، أو مفهوم محدد للمتعلمين.
4- **استثارة لغة ذات تعبيرات معقدة**؛ ليستثير إسهامات المتعلمين، ومشاركتهم في طرح الأسئلة والتلخيص.
5- **الوصول إلى قواعد ومبادئ** يستند إليها الفرد في مواقفه: أي يطلب المعلم من المتعلمين إعطاء آرائهم مع تدعيمها بالبراهين والأدلة اللفظية والصور.
6- **يطرح المعلم بعض الأسئلة** معروفة الإجابة، والتي تحتمل أكثر من إجابة.
7- **الاستجابة لإسهامات المتعلمين** مع الحفاظ على خُطة المناقشة وتماسكها.
8- **المحادثة المتصلة**: وتكون تفاعلية، متعددة الجوانب، متصلة الأدوار، مبنية على ما سبق.
9- **توفير جو يتسم بالتحدي دون تهديد**: فيستثير المعلم جوًا من التحدي دون تهديد تسوده مشاعر الحب والمودة والاحترام والتعاون.
10- **المشاركة العامة**: بما في ذلك الأدوار التي يختارها الفرد، فلا يحدد من سيتحدث في المناقشة، وإنما الأمر متروك للمتعلمين أنفسهم.
11- **يشجع المعلم المتعلمين** على الاشتراك مع الأقران منذ بداية العام الدراسي.
12- **يُخطط لإحداث مواءمة** بين المتعلمين والبيئة المدرسية.
13- **يتواصل المعلم يوميًا مع تلاميذه** من خلال خطط المنهج، وعمليات تقويم إنجاز المتعلمين.
14- **يكون ثابتًا**، حازمًا، وفي الوقت نفسه يكون مرنًا في توجيهاته للمتعلمين وتوقعاته منهم.
15- استخدام **أساليب جديدة في تقويم** تلاميذه.
16- يستطيع أن **يُقيم نفسه** وخبراته التدريسية.
17- يصبح أحد المصادر التي يتعلم منها المتعلم وليس المصدر الرئيس.
18- يدمج المتعلمين في خبرات تتحدى المفاهيم أو المدركات السابقة لديهم.
19- يشجع روح الاستفسار والتساؤل وذلك بطرح أسئلة تثير تفكيرهم وخاصةً الاسئلة مفتوحة النهاية.

20- يشجع المناقشة بين المتعلمين، ويسمح بوجود قدر من الضوضاء إذا كانت ناجمة عن الحركة والتفاعل والتفاوض الاجتماعي.
21- يفصل بين المعرفة واكتشافها.
22- يُعلم الموضوعات التي تقع في حيز اهتمام طلابه.
23- ينوع في مصادر التقويم لتتناسب مع مختلف الممارسات التدريسية.
24- يتسم بالذكاء في انتقاء أنشطة التعلم.

ويُمكننا أن نلخص أدوار المعلم في كونه:

- مرشد وموجه للعملية التعليمية.
- مُخطط لكل مرحلة من مراحل التعلم البنائي الاجتماعي.
- يقدم أسئلة ويطرح قضايا تثير اهتمام المتعلمين.
- يوفر الجو التعليمي الملائم والمريح بالنسبة للمتعلمين.
- يُشجع المتعلمين على التعاون والعمل الجماعي.
- يتقبل أخطاء المتعلمين كما هي بدون عنف، ويساعدهم على التعبير عن آرائهم.
- يوجه المتعلمين إلى المقارنة بين خبراتهم السابقة والجديدة؛ لبناء المعرفة.

وهكذا نلحظ أن "فيجوتسكي" أعطى المعلم والمحيطين بالطالب "أقران، أولياء أمور،...إلخ" دورًا في تنمية معرفة الفرد؛ مما يساعد في تعديل سلوكه واكتساب قيمًا جديدة، فدور المعلم كفرد اجتماعي مرشد لطلابه ومشارك لهم ومنظم للعمل داخل الفصل، وميسر لمصادر التعلم التي تساعدهم في بناء معرفتهم.

ثانيًا: دور المتعلم.

تعدُّ مشاركة الطلاب في التعلم والأنشطة التعليمية المختلفة من العوامل المساعدة على اكتساب مهارات، واتجاهات، وقيم، وعادات مرغوبة، فالطالب أثناء تفاعله مع أفراد مجموعته في مناقشة مشكلة معينة يمكن أن يستلهم بفكرة تكون غائبة عن ذهنه فيسهم هذا التفاعل في إبرازها ويكون لها دور في حل هذه المشكلة، وهكذا يجد نفسه مع زملائه في خضم من الأفكار يتناقشون حولها للوصول إلى فكرة ويقوم المعلم بصياغة عملية لها.

ويمكن تحديد دور المتعلم كمال زيتون(2003: 192)، هناء محمد(2005: 66) كالتالي:

1- يحاول حل المشكلات التي تطرح عليه.
2- يعمل بصورة متعاونة مع زملائه؛ لرفع من منطقة النمو الحدي "المساحة أو المنطقة التي لا يستطيع فيها المتعلم حل المشكلة إلا بمساعدة وتوجيه الراشدين أو بالتعاون مع زميل أكثر نموًا منه".
3- يشارك في الفعاليات العامة، وطرح الأسئلة، والتلخيص، وإعادة الصياغة.
4- يكون قادرًا على التفاعل الاجتماعي، فالطالب لا يبني المعرفة بشكلٍ فردي، وإنما بشكلٍ جماعي عن طريق الحوار والتفاوض.
5- يتعاون مع زملائه الآخرين.
6- ينشط في المواقف التعليمية التي يُصممها المعلم، فالمعرفة والفهم يُكتسبان بنشاط الطالب.
7- يولد أفكارًا جديدة، وينتج حلولًا للمشكلات المطروحة، فالمتعلم لابد أن يُبدع؛ فالمعرفة والفهم يبتدعان ابداعًا.
8- يحاول الوصول لمستوى التمكن والكفاءة بمساعدة زملائه.

9- يناقش تصوراته ويطرحها من خلال المحادثات والمناقشات التي يوفرها المعلم.
10- يتبع الإيحاءات والموجهات اللفظية التي يوجهها المعلم.
11- يَكون عضوًا عاملًا في مواقف الجماعة المختلفة.
12- يَكون قادرًا على تشخيص حالات المجموعة من خلال العمل التعاوني مع الأقران.
13- يَكون عضوًا في حلقات المناقشة الدراسية.
14- يَكون قادرًا على تقويم كفاءته في التفاعل وعمله مع مجموعات.

ويُمكننا أن نلخص أدوار المتعلم في:

- النشاط والإيجابية في العملية التعليمية.
- التعاون والمشاركة الفعالة مع أفراد مجموعته أثناء العملية التعليمية.
- تحمل المسؤولية والاعتماد على النفس في بناء المعرفة الجديدة.
- طرح تفسيرات وحلول إبداعية لحل المشكلات المطروحة، وتطبيق ما توصل إليه في المواقف الجديدة.

ومن هنا نؤكد أن التعلم البنائي الاجتماعي يُعطي فرصة للمتعلم أن يعبر عن آرائه؛ مما يزيد الثقة في نفسه، واحترام آراء الآخرين، وتعديل سلوكياته واكتساب مجموعة من القيم.

وبعد أن انتهت الباحثة من خلال هذا الفصل من توضيح المفاهيم الأساسية، والأطر النظرية لمتغيرات دراستها، كذلك مراجعة الدراسات السابقة وبيان أوجه الإفادة التي يمكن أن تقدمها للدراسة؛ استطاعت الاستفادة مما سبق في التطبيقات العملية أثناء القيام بتجربة الدراسة، كالتالي:

1- تحديد مهارات التعبير (الشفهي، والكتابي) الإبداعي التي يجب تنميتها من خلال استخدام نموذج التعلم البنائي الاجتماعي.
2- استخلاص نموذج التعلم البنائي الاجتماعي المُقترح.
3- نظرًا لتعدد خطوات نموذج التعلم البنائي الاجتماعي المُقترح، وتعدد أدوار المُعلم، تم إعداد دليل للمعلم لتنفيذ الدروس بطريقة إجرائية.
4- إعداد أداتي الدراسة، وهما:
- اختبار مهارات التعبير الشفهي الإبداعي.
- اختبار مهارات التعبير الكتابي الإبداعي.

فالهدف الرئيس من هذا الفصل هو الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

كيف يمكن استخدام نموذج التعلم البنائي الاجتماعي في تدريس اللغة العربية لتنمية مهارات التعبير الإبداعي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي؟

وبعد هذا الأساس، لابد – علميًا – من تصميم الأدوات اللازمة للقياس الواجب في تلك الدراسة، وضبط هذه الأدوات وإعدادها للاستخدام، وهذا – كله – هو مدار الفصل الثالث التالى.