واقع النظرية البنائية الاجتماعية لفيجوتسكي في منهاج الجيل الثاني للتعليم الابتدائي بالجزائر ومعيقات تطبيقها

ط/د: موساوي فرحات
جامعة الشهيد حمه لخصر – الوادي
moussaoui-ferhat@univ-eloued.dz

د: قنوعة عبد اللطيف
جامعة الشهيد حمه لخصر – الوادي
guenoua-abdellatif@univ-eloued.dz

الملخص:

من أهم المحطات التي تعرفها المناهج التعليمية قبل اكتمالها وجاهزيتها للتنفيذ،هي محطة الإعداد، فبناء أيّ منهج دراسي يتطلب مراعاة حساسة وحازمة للأسس المختلفة التي ترتكز عليها الأهداف في عملية البناء، وهذه العملية لا تتم إلا بالاستناد إلى مرجعية نظرية تؤطر المنهاج وفق ما توصل إليه المختصون في مجال التربية والتعليم ، ومناهج الجيل الثاني للتعليم الابتدائي بالجزائر رغم أنها لم تكتف بنظرية واحدة إلا أن النظرية البنائية الاجتماعية لفيجوتسكي كان لها الدور البارز، ومن أجل ذلك جاءت هذه الورقة في البحث عن التواجد الفعلي لمبادئ هذه النظرية وإسهاماتها في مناهج التعليم الابتدائي، عبر توثيق ما جاء في هذا المنهاج بما توصل إليه فيجوتسكي وأتباعه دون غض النظر عن المعيقات التي اعترضت التطبيقات التربوية للنظرية معتمدين في ذلك على المنهج الوصفي التحليلي الذي يقودنا إلى مجموعة من النتائج المتعلقة بالظروف العامة لواقع هذا المنهاج في المدارس.

الكلمات المفتاحية: المنهاج، البنائية الاجتماعية، فيجوتسكي، الجيل الثاني، التعليم الابتدائي.

Abstract

One of the most important stages that the educational curricula should go through before its completion and readiness for implementation is the stage of preparation. Designing any curriculum requires sensitive and firm consideration of the various foundations upon which the goals are based during this process, which should considerthe theoretical background that frames the curriculum according to the latest innovations made by specialists in the field of education and teaching.Although the curricula of the second generation of primary education in Algeria used more than one theory, the social constructivist theory of Vigotsky had a prominent role in their design. This paper investigates the actual existence of the principles of this theory and its contributions to the curricula of primary education, by documenting what was stated in this curriculum with the findings of Vygotsky and his followers without overlooking the obstacles that obstructed the educational applications of the theory, relying on the descriptive-analytical approach that yields a set of results related to the general conditions of the reality of this curriculum in schools.

Keywords curriculum, Social Constructivist, Vigotsky, the second generation, primary education.

الاشكالية:

من الأمور المسلّم بها في الفكر التربوي أن المناهج الدراسية الجادة يجب أن تتصف بالمرونة، فتجد نفسها كل مرة طوع الإضافة والتعديل تماشيا مع ما تقتضيه الأوضاع والمستجدات التي تمّس البيئات المحيطة وكذلك التطورات التي يشهدها الواقع المعاش، والمناهج التربوية الجزائرية لم تكن في منأى عن ذلك، حيث عرفت تغييرات وتطورات عدة ، معتمدة كل مرة على مقاربات بيداغوجية مختلفة بدءا من المقاربة بالمحتوى، ثم المقاربة بالأهداف، وأخيرا المقاربة بالكفاءات الّتي شهدت منهاجين دراسيين في مدة لم تتجاوز العقد والنصف، حيث تم في الإصلاحات الأولى والتي كانت سنة 2003، تبنّي النّظرية البنائية الّتي تؤمن أن المتعلّم هو الّذي يبني المعرفة بنفسه، ويساهم في اكتسابها وفق النّسق الطّبيعي. لكن هذه النظرية لم تولي اهتماما للبعد الاجتماعي وثقافة البيئة المعاشة؛ ممّا دفع وزارة التربية الجزائرية بالتوجه نحو إصلاحات جديدة خلال الموسم الدراسي 2017/2016 متبنّية هذه المرة النظرية البنائية الاجتماعية في إعداد مناهجها الجديدة والتي عرفت بمناهج الجيل الثاني(قماز، 2021)، من مبدأ أنه "لا ينبغي أن نهمل في إعداد المناهج الربط بين الميدان المعرفي والميدان الاجتماعي الثقافي. وبعبارة أخرى، ينبغي أن نسجل مختلف الطلبات الاجتماعية في الحقيقة، لأن الثقافة في قلب معارف المادة، في الإبستيمولوجيا، كلّ صيغة غالبة لا بد أن تندرج في البيئة الاجتماعية الثقافية، لأنّها تحمل تصورا للمادة الدراسية وتصورا للمجتمع. (الدليل المنهجي، 2009، 19)

وعلى عكس النظرية البنائية المعرفية فإن النظرية البنائية الاجتماعية ورغم أنها سليلة الأولى إلا أنها تؤكد على دور الأخر في بناء المعرفة، وعلى أهمية التعلم الجماعي الذي به تكون التفاعلات الاجتماعية مثمرة، كما أن المعلمين والأقران وحتى الأولياء يكونون ملزمين بأدوار فاعلة، ضمن سياق تعلمي نشط يحيطه المعلم بالإشراف والتوجيه والتصويب بعيدا عن كل أساليب التلقين. (Kundi and Nawaz. 2010) فيبني حينها المتعلم تعلماته ذاتيا ضمن إطار اجتماعي بيئي محفز.

وتركيزنا على النظرية البنائية والبنائية الاجتماعية في معرض حديثنا عن مناهج المقاربة بالكفاءات لا يلغي مساهمات النظريات التعلمية الأخرى التي كانت دعامة تأسيسية سخيّة للمناهج من ناحية التخطيط والتطبيقات التربوية "ونذكر على سبيل المثال لا الحصر نظريات التعلم الحديثة التي ارتكزت عليها إستراتيجية التدريس وفق المقاربة بالكفاءات، وهي النظرية السلوكية والنظرية المعرفية ونظرية الجشطالت والنظرية البنائية والنظرية الاجتماعية" (هويدي، 2015)

إلا أن هذا لا ينفي أن النصيب الأكبر في إثراء المناهج المعتمدة على المقاربة بالكفاءات التي اعتمدتها وزارة التربية الوطنية كان للنظرية البنائية والبنائية الاجتماعية هذه الأخيرة التي تبناها منهاج التعليم الابتدائي (الجيل الثاني) ، وهذا ما دفعنا لتقصي واقع النظرية الاجتماعية لفيجوتسكي في هذا المنهاج محاولين الإجابة على الأسئلة التالية:

- ما واقع هذه النظرية في منهاج الجيل الثاني للتعليم الابتدائي بالجزائر؟
- ما هي الصعوبات والمعيقات التي اعترضت تطبيق هذا المنهاج؟

أهداف البحث:

– الوقوف على التواجد الفعلي للنظرية السوسيوبنائية لفيجوتسكي في المنهاج وأهم الصعوبات التي اعترضته.

أهمية البحث

– المساهمة في إثراء التراث الأدبي حول هذا المنهاج الذي أثار ومازال يثير الكثير من الجدل.

– تسليط الضوء على أهم الصعوبات والمعيقات، من شأنه أن يثير الفضول البحثي ولما لا العلاجي لدى الباحثين.

– محاولة إعطاء صورة حول بعض مواطن القوة والضعف لمنهاج لا يزال قيد التنفيذ، تسهل للمهتمين التموضع الصحيح أثناء التعامل معه.

منهج البحث:

انطلاقا من طبيعة الموضوع المعالج في هذه الورقة البحثية المتعلق بالتنقيب في مضمون منهاج التعليم الابتدائي، فقد تم الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي للمحتوى الذي يقتضي جمع المادة العلمية ذات الصلة بموضوع الدراسة من مختلف المراجع والمصادر المتاحة ومن ثم الانطلاق في محاولة التحليل والتفسير للمعلومات التي تم الاستفادة منها.

أولا: المنهاج الدراسي:

1- مفهوم المنهج الدراسي:

كلمة منهاج في اللغة تعني الطريق الواضح، قال الله تعالى في سورة المائدة الآية 48: "لكل جعلنا منكم شرعة ومنهاجا" صدق الله العظيم.

أما المنهاج التعليمي حسب رؤية الإصلاحات الأخيرة المعروفة بمنهاج الجيل الثاني: "هو بنية منسجمة لمجموعة من العناصر المنظمة في نسق تربطها علاقات التكامل بوضوح، وهو نوع من التشريع يقصد به تنظيم العملية التعليمية التعلمية وتوجيهها نحو الأغراض القومية المنشودة، وهو أشبه بالقوانين التشريعية التي تكفل التقدم والحياة الفضلى"(دليل استخدام كتاب اللغة العربية س4، ص6).

وهذا التعريف كما هو ملاحظ يرتكز على البعد التشريعي التوجيهي وأعطى صورة فوقية جامعة دون النفاذ للعمق التربوي لمفهوم المنهاج الدراسي، هذا الأخير الذي عرف تعريفات عدة.

لكن حسب صبري (2009) معظم تلك التعريفات أجمعت على معنيين، أحدهما محدود يعرف المنهج الدراسي بأنه : خطة شاملة لمجموعة خبرات تعليمية تعلّمية يتم إكسابها للمتعلم في صف دراسي أو مرحلة دراسية محددة داخل جدران مؤسسة تعليمية نظامية.

أما المعنى الآخر فهو الأكثر شمولا واتساعا حيث يعرف المنهج الدراسي بأنه : وثائق مكتوبة تضم خطة شاملة متكاملة لمجموعة متنوعة من خبرات التعليم والتعلم (المعرفية والمهارية والوجدانية) يتلقاها المتعلم فى صف دراسي أو مرحلة دراسية محددة داخل أو خارج جدران المؤسسات التعليمية النظامية.

2- مبادئ بناء المنهاج:

- **الشمولية** :بناء منهاج لكلّ مرحلة تعليمية.
- **الانسجام** :شرح العلاقات بين مختلف مكونات المنهاج العام.
- **قابلية التطبيق** :التكفّل بعملية التكيف مع شروط التنفيذ.
- **المقروئية** :توخي البساطة والوضوح والدقّة.
- **الوجاهة** :توخي التطابق بين أهداف التكوين التي تحملها المناهج والحاجات التربوية (الدليل المنهجي، 2009، 6)

3- عناصر المنهاج:

يتكون المنهاج الدراسي من مجموعة من العناصر وهي:

أ- الأهداف: وتمثل أهداف المنهج أول العناصر تخطيطا وبناءً، فمن الضروري تحديد الأهداف اولا قبل تحديد أو بناء أي عنصر من بقية العناصر الأخرى للمنهج.

ب- المحتوى: يتم اختيار محتوى المنهج في ضوء الأهداف التي حددت سلفا، فمن غير الممكن اختيار أجزاء من اي مادة تعليمية ليست لها علاقة حقيقة بالأهداف. (مصطفى، 2000، ص 30)

ج- طرق التدريس: ويمكن القول أن طرق التدريس هي أكثر عناصر المنهج تحقيقا للأهداف، على اعتبار أنها أولى الخطوات التي يوضع فيها المنهج الدراسي موضع التنفيذ، وهي البوابة التي نلج بها فهم التلاميذ قصد ايداع المحتوى الحامل للأهداف المسطرة (باهمام، 2009).

د- الوسائل التعليمية: وهي الأدوات التي يتوصل بها المعلم لتحقيق الأهداف التعليمية، ويقصد بالوسائل كل ما يتم الاستعانة به لتقريب الفهم للمتعلمين من أجهزة ومعدات وأدوات مدرسية ومخبرية وغيرها.

هـ- الأنشطة التعليمية: هو كل نشاط يقوم به المعلم أو المتعلم، أو هما معا، لتحقيق الأهداف التعليمية، والنمو الشامل للمتعلم، سواء تم داخل الفصل أو خارجه، داخل المدرسة أو خارجها، طالما أنه يتم تحت إشراف المدرسة. (مصطفى، 2000، ص 47)

و- التقويم: وهو من العمليات الأساسية التي يحتويها أي منهج دراسي،فهو "كاشف للنقائص ومساعد على تشخيص الاختلالات والتذبذبات، التي يمكن ان تحصل أثناء عملية التعليم، ويساعد على استدراكها بصفة عادية ومنتظمة"(دليل استخدام كتاب اللغة العربية س4، ص12)

4- ميزات المنهج الدراسي الحديث:

وحددت أهمها باهمام (2009) في النقاط التالية:

- المنهج لا يقتصر على المقررات وإنما يتجاوزها إلى تلك النشاطات التي يقوم بها المتعلم والخبرات التي يمر بها تحت إشراف المدرسة.

- أن يهتم بتوفير الشروط والظروف التي تلائم وتساعد المتعلمين على التعلم بدل التعليم والتلقين المباشر.

- أن يحرص على مساعدة المتعلمين على بلوغ الأهداف التربوية المنشودة، وأن يعلي من مستوى الأداء بما تتيحه القدرات والاستعدادات.

- أن يتكيف مع معطيات حاضر التلاميذ و مآلات مستقبلهم، وأن يكون مرنا مع أفضل أساليب التعليم التي يلجأ إليها المعلمون أثناء التنفيذ.

- أن يراعي ميولات التلاميذ واتجاهاتهم وحاجاتهم ومشكلاتهم وقدراتهم.

– أن تكون المعلومات التي يدرسها المتعلمون لها قابلية التوظيف والإفادة في مختلف مواقف حياتهم.

– الاهتمام بالخبرات وليس المعارف فقط، لأن الخبرة أشمل من المعرفة، فهي تضم بجوار المعرفة الجوانب الوجدانية والمهارية وهكذا تتنوع الخبرات بتنوع مواقف الحياة.

ثانيا: النظرية البنائية الاجتماعية.

1- تعريف النظرية البنائية الاجتماعية

تعود هذه النظرية للعالم ليف سومينوفيتش فيجوتسكي (Lev Vygotsky Somanovic) وهو عالم نفس تعليمي روسي الأصل ولد سنة 1896 في بيلورسيا، وقد اشتغل في معهد علم النفس بموسكو سنة 1924 حيث ساهم في تطوير برامج تعليمية تخص الأطفال الصم والبكم، وفي مساره العلمي تعاون مع اليكسندر لوريا (Aleksandre Luria) وآن ليونتيف (AN Leontiev) في الخروج بنظرية جديدة وعلمية تضاف إلى علم النفس وهي النظرية البنائية (الثقافية) الاجتماعية (Socicoultural Constructivism Theory) ولم يعرف الغرب هذه النظرية إلّا عام 1958 وبدأت في الانتشار عام 1962 رغم أن العالم فيجوتسكي توفي سنة 1934 (العدوان وداود، 2016، ص 62).

فالأساس الذي تعتمد عليه نظرية فيجوتسكي هو الرقي بالعمليات العقلية للمتعلم وتنميتها عن طريق التفاعلات الدائرة بين المعلم والمتعلمين أو بين المتعلمين أنفسهم، وكذلك الحياة الاجتماعية داخل الصف وإتقان اللغة والحوار والتفكير بصوت عال، فهذه النظرية تقدم رؤية لدور المجتمع وثقافته في التأثير على التنمية المعرفية للتعلم. (أمنية، 2018)

ورغم أن البنائية الاجتماعية لفيجوتسكي مشتقة من النظرية البنائية لبياجيه إلا أنهما يختلفان في علاقة التعلم بالنمو، فبياجيه يعتقد أن النمو يسبق التعلم حيث أن المرحلة النمائية هي التي تحدد نوعية تفكير الفرد، بينما فيجوتسكي يرى عكس ذلك حيث يعتقد "أن النمو المعرفي يظل كامنا ولا يتحرر إلا بالتفاعل الاجتماعي ليرسخ بعدها لدى الفرد" (Roya and Hanieh. 2015)، ويدعم ذلك بأن الأطفال لا يستطيعون إتمام بعض المهام إلا بمساعدة الرفاق أو المعلمين بينما يعجزون على إتمامها بمفردهم، والقدرات التي يظهرها الأطفال عند عملهم بمساعدة الآخرين تمثل النوع الذي لم ينمو بعد، ولذا فإن منطقة النمو الأقرب تشير إلى الفرق الحاصل بين النمو الحالي للفرد والمستوى الكامن للنمو عنده (عدس، 1999، ص 121)

2- المفاهيم الرئيسية في النظرية البنائية الاجتماعية

أهم المفاهيم التي تتناولها النظرية البنائية الاجتماعية هي:

أ- اللغة: فهي تزيد من عملية التواصل الاجتماعي عند التعبير ونقل الأفكار، واللغة كوسيلة تكوّن القدرة على التفكير وتنظيم المعاني بمختلف أشكالها أي تعمل كوسيط للتفكير.

ب- البيئة الاجتماعية: حدد فيجوتسكي مصدرين لمعرفة الفرد: الأول التفاعل مع البيئة (المعرفة اليومية) متأثرا بتفاعل الأقران واللغة والخبرات والتي تساعد في نمو المستويات العليا من التفكير . والآخر هو الناتج من التنظيم الشكلي الذي يحدث في الفصول (المعرفة العلمية) وعن طريق هذين المصدرين يتم بناء المعنى ويبنى الفهم. ويكون ذلك من خلال البيئة الاجتماعية التي يشارك فيها المتعلمين مع معلميهم والأنشطة التعليمية التي يمارسونها في الفصول الدراسية.

ج- التفاوض: تؤكد نظرية فيجوتسكي على دور المعلم في تشجيع المتعلمين على المناقشة الحوارية التفاوضية؛ ولكي يحدث هذا التفاوض لا بد من طرح الأسئلة المفتوحة وترك الفرصة للمتعلم بطرح آرائه وأفكاره لتكون نقطة بداية تنير الضوء لفهم المعنى المقصود. (العدوان وداود، 2016، ص 64)

د- حيز النمو الممكن: وهو المسافة الفاصلة بين ما يمكن أن يتوصل إليه المتعلم بشكل فردي مستقل وبين ما يمكن أن يحققه تحت إشراف المعلم أو بالتعاون مع أقران يفوتونه في المستوى. (Roya and Hanieh. 2015) وقد لخصها فيجوتسكي بما اصطلح عليه بمنطقة النمو القريبة المركزية Zone of proximal Development (ZPD) والتي يمكن تعريفها، بأنها المسافة بين مستوى التطوير الفعلي الذي ينشأ من حل المشكلة بصورة مستقلة وبين مستوى التطور المحتمل حدوثه خلال حل المشكلة بتوجيه بالغ أو التعاون مع الأقران،أما منطقة التطوير الحالي Zone of Current Development(ZCD) تمثل المستوى الذي يمكن أن يصل إليه المتعلم خلال حل مشكلة بصورة مستقلة. (العدوان وداود، 2016، ص 68)

أما منطقة النمو القريبة تنشأ على أربعة مراحل:

أ- الأداء المساعد من الآخرين الأكثر قدرة: في هذه المرحلة يعتمد الأطفال على البالغين أو الأقران الأكثر قدرة لأداء المهمة قبل الانشغال بها بمفردهم، وهنا تعتمد كمية ونوع المساعدة على عمر الطفل وطبيعة المهمة، وبذلك يكون تنشيط اتساع وتعاقب منطقة النمو القريبة المركزية في المتناول.

ب- الأداء المساعد الذاتي: ينتقل الطفل في هذه المرحلة إلى معرفة المسئوليات والقواعد اللازمة، فهذه المسئوليات التي قسمت سابقاً بين الطفل والبالغ أصبح الآن بإمكان الطفل السيطرة عليها كاملةً لوحده. فالنشاط الذي يتطلب إنجازه مساعدة الآخرين يمكن أن ينجزه الطفل لوحده، فأنماط النشاط التي مارسها الطفل لحل مشكلة معينة التي كانت مبنية على التفاعل بينه وبين الناس أصبحت بعد ذلك بينه وبين نفسه (الدواهيدي، 2006، ص 28)

ج- تلقائية الأداء: ينتقل المتعلم إلى محطة ثانية متطورة، يؤدي أداءا تلقائيا يمتاز بالتناغم والانسجام، وقد وصفها فيجوتسكي بثمار التطور (fruits de l'évolation)، وهذا يعني التحجر (la contradication) دلالة على ثبات النمو اللغوي، وبُعده عن التغيير بفعل القوى العقلية والاجتماعية.

د- إزالة تلقائية الأداء: تمر عملية تعلم اللغة بالخطوات المتسلسة نفسها والمنظمة لمنطقة النمو القريبة المركزية، وتتدخل عوامل عديدة في إزالة تلقائية الأداء منها: طبيعة التفاعل الاجتماعي بين عناصر الفعل التعليمي، دور الأدوات النفسية، دور التفاعلات الاجتماعية كوسيط لتغيير التفكير اللغوي للمتعلم. (غيلوس،2017)

3- مبادئ البنائية الاجتماعية حسب منهاج الحيل الثاني:

منهاج الجيل الثاني واستنادا لما جاء في وثائقه الرسمية فإنه اعتمد بشكل كبير أثناء إعداده على البنائية الاجتماعية، هذا التوجه له مبرراته لما تزخر به هذه النظرية من مبادئ يراها المنهاج أنها من صميم أهدافه وهي :

- تعلم الأفراد كمجموعة يفوق تعلّم كل منهم على حدة.
- النمو المعرفي الكامل يتطلب تفاعلا اجتماعيا.
- تأكيد التّعلّم البنائي الاجتماعي على بناء المعرفة، فالتّعلم الفردي يكون أقل في اكتساب المعرفة والمهارة من التّعلّم المبني على التّفاعل الاجتماعي الّذي يساعد بدوره على بناء المعرفة.
- التركيز على أن يكون الفرد متعلّما اجتماعيا، فالفرد لا يتعلّم فقط معرفة ولغة، بل يكتسب أيضا مهارة حول تعليم نفسه كيف يستفيد من البيئة الاجتماعية المحيطة

- لا يكون للمعلومات والأفكار معان ثابتة لدى جميع الأفراد المتعلّمين، وإنما تختلف من فرد لآخر تبعا لاختلاف ما لدى كلّ فرد من خبرات سابقة، وما يوجد لديه من بنية معرفية.

– المعرفة القبلية شرط أساسي لبناء التّعلّم ذي المعنى؛ حيث يبني المتعلّم معرفته في ضوء التّفاعل بين معرفته الجديدة وخبراته السابقة (دليل استخدام كتاب اللغة العربية س4، ص7)

4– نموذج التعلم التوليدي كتطبيق لنظرية فيجوتسكي:

يعكس نموذج التعلم التوليدي (Generative Learning Model" G.L.M) رؤية فيجوتسكي (vygotsky) للتعلم ويتكون من أربع مراحل أو أطوار تعليمية وهي:

مرحلة التمهيد: وفيها يمهد المعلم للدرس من خلال المناقشة الحوارية وإثارة الأسئلة، ويستجيب الطلاب إما بالإجابة اللفظية أو الكتابة في دفاترهم اليومية. فاللغة بين المعلم والطلاب تصبح أداة نفسية للتفكير والتحدث والعمل والرؤية. وفي هذه المرحلة تتضح المفاهيم اليومية التي لدى المتعلمين من خلال اللغة والكتابة والعمل. ومحورها التفكير الفردي للطلاب تجاه المفهوم (الدواهيدي، 2006، ص 39)

مرحلة التركيز: حيث يقوم المعلم بتوزيع المتعلمين إلى مجموعات صغيرة متباينة قصد التركيز على المفاهيم المستهدفة أو المهارات المراد إكسابها للمتعلمين، وبعد تقديم المصطلحات العلمية يتم فسح مجال المناقشة والحوار بين المتعلمين فيمر الطلاب بخبرة المفهوم حيث تقدم كل مجموعة تفسيرا للأنشطة وحل الأسئلة الخاصة بها استعدادا لجلسة النقاش العام مع المعلم، ويتم التطرق للمعلومات المستهدفة من الدرس. (العدوان وداود، 2016)

مرحلة التحدي: بعد انتهاء المجموعات من دراسة الموضوع يقوم المعلم بمناقشة الصف بأكمله، والاستماع لملاحظاتهم ويتم تعديل ما امتلكه المتعلمون من تصورات خاطئة ليحل محلها المفاهيم العلمية المستهدفة ، ويناقش المعلم المواقف الحياتية التي تم عرضها في المرحلة التمهيدية للمقارنة بين سلوكيات المتعلمة قبل إدخال الأفكار الجديدة وبعدها. وهذا الفرق يسمى نمو المنطقة القصوى.

مرحلة التطبيق : في هذه المرحلة يحاول الطلاب إيجاد تطبيقات مناسبة لما توصلوا إليه من مفاهيم واستنتاجات وحلول في مواقف أخرى مشابهة في الحياة، وعلى المعلم إعطاء الوقت المناسب والمواقف الحياتية ومن ثم تصبح هذه المعلومات جزء من بناء المعرفة للطالب وتشكل جزء من قيمه وسلوكياته التي يتعامل بها مع أفراد المجتمع. (العدوان وداود، 2016، ص 123)

ثالثا: واقع البنائية الاجتماعية في منهاج الجيل الثاني للتعليم الابتدائي:

إن المتتبع لمحتوى مناهج التعليم الابتدائي للجيل الثاني سيقف وعند محطات عدة على ذلك الارتباط الوثيق بينه وبين ما تقترحه النظرية السوسيوبنائية في التعلم، هذه النظرية التي أكدت على أن المجتمع يؤثر بشكل مباشر على المتعلم، على اعتبار أنه يحصل على التعلم ويبني تعلماته بواسطة تفاعله مع الآخرين، وهذا ما وضعته المناهج الجديدة في الحسبان فرغم أن بناء المعرفة يعدّ أمر ذاتي، إلا أنه يحدث في إطار جماعي فالمعلومة المتحصل عليها مصدرها وسط اجتماعي، "لأن السياق يأتي ممّا نفكر وممّا يساهم به الآخرون في عملية التفاعل، ويعتبر التيار البنيوي الاجتماعي والذي هو امتداد للبنيوية يركز على التفاعلات الاجتماعية في بناء المعارف. (الدليل المنهجي، 2009، ص 21)

وهذا ما يفسر اهتمام المناهج بالجانب الاجتماعي والقيّمي وتعزيز روح المواطنة، وهذا ما أشار إليه القانون التوجيهي في المادة 5 المتعلقة بمهام المدرسة حيث أكّد: "تقوم المدرسة في مجال التنشئة الاجتماعية بالاتصال الوثيق مع الأسرة التي تعتبر امتدادا لها، بتنشئة التلاميذ على احترام القيم الروحية والأخلاقية للمجتمع الجزائري والقيم الإنسانية وكذا مراعاة قواعد الحياة في المجتمع" (نشرية القانون التوجيهي 08/04، ص63)

ومن المظاهر التي تعزز الارتباط الوشيك بين منهاج الجيل الثاني والنظرية البنائية الاجتماعية هو اللغة التي تعتبر أهم أداة اتصال وتواصل عند المتعلمين حيث أولاها فيجوتسكي اهتماماً كبيراً على أساس أنها أداة تنقل الخبرة الاجتماعية إلى الأفراد وتشكل المناخ العام لبيئة الفصل، وهي وسيط للفكر، حيث يتصور فيجوتسكي أن الكلام عند الطفل يكون اجتماعياً في البداية، ثم يليه الكلام المتمركز حول الذات، وبعده الكلام الداخلي أو التفكير (الدواهيدي، 2006، ص 32)

وهذا الجانب لم تفوّته المنظومة التربوية في مناهج مرحلة التّعليم الابتدائي حيث ركزت على تطوير مهارات اللغة الشفوية لدى المتعلّمين، فاستحدثت أنشطة جديدة تقوم على التّفاعل كفهم المنطوق الّذي يعتمد على الاستماع والتفاعل بين المعلم والمتعلمين من جهة و فيما بينهم حول محتوى النص من جهة أخرى، والّذي جاء للفت انتباه المتعلّم لبيئته بعيدا عن اللغة المكتوبة وجعله أكثر استجابة؛ وأثناء مناقشة المحتوى المدروس يتم التركيز على صيغ وأساليب جديدة يتم بواسطتها تغذية اللغة المنطوقة قصد استحداث و تطوير المهارة اللغوية للمتعلم.

والتعبير الشفوي في منهاج التعليم الابتدائي هو رافد مهم يسبق ويهيئ للّغة المكتوبة وعاء لغوي يخص الوحدة أو المقطع المتناول، ومثلما كانت اللغة المكتوبة ذاتية متمثلة في التعبير أو الإنتاج الكتابي، فإن منهاج الجيل

الثاني المتمسك بتوجهه السوسيوبنائي الذي اعتمده جعل من تلك اللغة المكتوبة عمل جماعي يكون نتاج تلاقح وتصويبات الأقران وذلك "بتبني المنهاج لبيداغوجيا المشروع الذي من شأنه أن يحمل المتعلم على الممارسة الفعلية وعلى الاندماج النفسي– الاجتماعي، فضلا على بناء كفاءات جديدة" (دليل استخدام كتاب اللغة العربية س4، ص11)

ومن خلال اللغة وتلك التفاعلات يصل المتعلم مثل ما أسلفنا الذكر إلى تأسيس المفاهيم اليومية (التلقائية) والتي تتشكل من خلال التفاعلات والخبرات خارج المدرسة، والمفاهيم العلمية (غير التلقائية) والتي تتكون من خلال التفاعلات والخبرات داخل المدرسة والمعلم يحاول التكامل بين المفاهيم اليومية والمفاهيم العلمية، ويمد المتعلم بالمساعدات للدخول إلى المفاهيم العلمية، ويستخدم المتعلم عمليات ما وراء المعرفة (Meta Cognitive) ليحوّل ويُكامل ويعمّم معرفته اليومية (المادة الخام الطبيعية) إلى نظام متماسك من المفاهيم العلمية (العدوان وداود، 2016، ص 79)

واستنادا على هذا المبدأ ترى مناهج الجيل الثاني أن المفاهيم التلقائية والمفاهيم العلمية للمتعلم ما هي إلا موارد مجندة حيث "لم تعد المدرسة المصدر الوحيد للموارد التي يكتسبها المتعلّم، بل يمكن أن يستقيها أيضا من محيطه الاجتماعي، لا سيما من وسائل التواصل الحديثة. وعلى هذا الأساس، فهو يملك موارد شخصية كالمهارات والقدرات؛ وموارد خارجية بمثابة روافد تساهم في بناء تنمية الكفاءات وتنميتها" (منهاج مرحلة التعليم الابتدائي، 2016، ص 32)

وتراكم تلك المفاهيم يساهم بشكل كبير في النمو المعرفي، ولكن حسب فيجوتسكي هناك وضعيات تسّرع من وتيرة النمو حينما افترض أن عقل الطفل ينمو كلما تمت مواجهته بخبرات جديدة ومحيّرة فيقوم بنشاط ذهني لحل هذه التناقضات، فيبني بذلك معان جديدة جراء ما يقوم به، ويقوم في هذه الحالة بربط المعرفة القديمة لديه بالمعرفة الجديدة ضمن سياقات اجتماعية (رحال و فقاص، 2021)، وهذا ما يعرف في مناهج الجيل الثاني بالوضعية المشكلة، حيث يتم من خلالها وضع المتعلم عند بداية كل مقطع في حالة تأهب وتجنيد لخبراته السابقة لاستنباط مهام لحل هذه المشكلة، والوضعية المشكلة هي: "وضعية تعلّمية يعدّها الأستاذ بهدف إنشاء فضاء للتفكير والتحليل وهي شاملة ومركبة وذات دلالة مستمدة من الحياة اليومية، ينتج عنها جو من الحيرة والتساؤل وتدعوا المتعلم للتفكير واستحضار موارده المعرفية والاجتماعية والوجدانية لحلها" (دليل استخدام كتاب اللغة العربية س4، ص11)

وإن كان كل مقطع تعلمي في منهاج التعليم الابتدائي ينطلق بعملية تحرّض المتعلم وتدفعه لتجنيد الخبرات والمكتسبات السابقة وفق ما تنظر إليه النظرية السوسيوبنائية في التعلم، هذه العملية التي تتمثل في مواجهته بما يُعرف ب (الوضعية المشكلة الانطلاقية) وما ينجرّ عنها من مهمات، فإن ذلك المقطع التعلّمي لا ينتهي إلا بانجاز تلك المهام ضمن أسبوع إدماجي، يتأهب فيه المتعلم لاستعادة استحضار تلك المكتسبات مدمجة غير منفصلة، " فكلّما كانت المعارف مدمجة، كان التحكّم في المفاهيم القاعدية أفضل، ومن ثمة تلتحم المعارف الجديدة التي تتطلّبها التربية المتواصلة التحاما أفضل" (الدليل المنهجي، 2009)، ونشاطات الإدماج مثلما كان دورها في ختام كل مقطع تعلمي، فإن منهاج الجيل الثاني يحث على إدراجها في العملية التقويمية على شكل وضعيات إدماجية شبيهة بالوضعية المشكلة التي قد تستدعي أحداثا ومواقفا تمسّ الحياة اليومية الاجتماعية، "وبهذا تظهر أهمية التفاعل الاجتماعي الذي حسب فيجوتسكي يدفع بالمتعلم أن يكون متقدما أكثر فالاحتكاك بالبيئة الاجتماعية يجعل المتعلم في موقع الصراع والتحدي المعرفي، وهو ما يجعله يقوم بتجنيد أكبر لكل مكتسباته واستراتيجياته التعلمية" (بومدفع وخنتوشن، 2020)

مناهج الجيل الثاني أولت أهمية بالغة للتقويم ويتبيّن ذلك في ما دعت إليه وهو"يجب أن تكون النظرة الجديدة للتقويم منسجمة مع روح المناهج الجديدة، التي تعتبر منتوج التطور العالمي لعلوم التربية والتقنيات، نظرة تستعين بالمقاربات النظرية مثل النظرية المعرفية، البنوية، والبنوية الاجتماعية" (المرجعية العامة للمناهج، 2009). وهذه النظرة تتفق مع ما ذهب إليه البنائيون بصفة عامة حيث أنهم شددوا على ألّا يتم استخدام التقويم كشكل من أشكال العقاب للمتعلمين أو أداة مساءلة لهم، وحثوا على استخدام أدوات التقويم الحقيقي مثل: "الملاحظة، والمقابلات، والمؤتمرات، وسجل تقويم الأداء، ملف الأعمال (Portfolio) التقويم الذاتي، تقويم الأقران". (العدوان وداود، 2016)، وكل هذه الأدوات وغيرها أشار إليها منهاج الجيل الثاني حينما أوضح أن مشاركة التلاميذ في تقويم أعمالهم وتحليلها تكتسي أهمية بالغة، فالتقويم الثنائي (التقويم المقارن للمدرس والتلميذ الذي يقوم به الأقران) والتقويم الذاتي هدفان تعلّميان ينبغي اعتبارهما من الكفاءات التي نسعى إلى إكسابها. (منهاج مرحلة التعليم الابتدائي، 2016، ص 28)

ومن الأشياء التي يسهل ملاحظتها في أدبيات النظرية البنائية الاجتماعية هو تركيزها على فعالية دور الأقران في العمل التعاوني الجماعي على عملية التعلم فبعض "طرائق التدريس التي اعتمدت على نظرية فيجوتسكي للتعلم تؤمن أن الأقران لهم تأثير هام على النمو المعرفي للطفل، ويبدو أن العمل الجماعي التعاوني يعجل بنمو الطفل" (أمنية، 2018)، وهذا ما لم يغّب عن منهاج الجيل الثاني والذي أشار في هذا السياق مؤكدا ومؤيدا: "تضع البنيوية الاجتماعية في الصدارة الاستراتيجيات التي تمكّن المتعلّمين من بناء معارفهم، ويناقشون

مساهماتهم داخل مجموعات الأقران، وبذلك فهم ينتجون بالاشتراك حالات من الواقع المدرك " (الدليل المنهجي، 2009، 21)

فالارتباط المتين والملموس بين مضامين منهاج الجيل الثاني للتعليم الابتدائي و بين الرؤية السوسيوبنائية للتعلم تجلّى في الكثير من المواطن ممّا يبين الثقل الهام الذي تتمتع به هذه النظرية في منهاج الجيل الثاني.

رابعا: المعيقات المعترضة في تطبيق مبادئ الجيل الثاني:

اعترضت منهاج الجيل الثاني للتعليم الابتدائي والمشبع كما أسلفنا الذكر بمبادئ النظرية البنائية الاجتماعية الكثير من الصعوبات والمعيقات بمجرد تطبيقه على أرض الواقع، ورغم تعدد واختلاف المسببات، إلا أن الارتجالية في إتمام إعداد المنهاج وكذلك النقص في تكوين المعلمين لكيفية تطبيقه كانتا من أبرز الأسباب، ممّا أدى إلى انسداد في بعض المواقف بين ما تدعوا إليه السوسيوبنائية في التعلم وبين ما يفرضه الواقع التربوي من عمليات تعلّم.

فغياب التنسيق بين الهيئات المخططة والمنفذة للمنهاج، والتّسرع في تطبيق مناهج الجيل الثاني دون استشارة أهل الميدان، وعدم إشراك المدرسين والخبراء المختصين في إعداد المناهج، وعدم تكوين المعلمين على كيفية تطبيق هذه المقاربات (قماز، 2021) ساهم بشكل كبير في إحداث الكثير من المعيقات التي حالت دون الوصول إلى تجسيد تربوي لما تدعوا إليه المناهج، هذا إن لم نقل أنهم لازالوا بعيدين في تطبيقاتهم التربوية للنظرية المتبناة للمقاربة بالكفاءات عن واقعهم الصفي واللاصفي.

حيث أن المعلمين مثل ما تؤكده (قماز، 2021) خاصة في مرحلة التّعليم الابتدائي ما زالوا يدرسون عن طريق المقاربة بالأهداف، وهذا يعود لعدة أسباب منها: الاكتظاظ في الأقسام، وعدم توفير الوسائل الحديثة في المدارس المساعدة على تحقيق ذلك، إلى جانب عدم اهتمام معظم الاولياء بأبنائهم، وعدم تكوين المعلمين على ذلك حتى يتمكنوا من استعمال هذه المقاربات.

ومن أبرز المعيقات أو المثبطات التي تُحدث للمعلمين إرباكا فيجدون أنفسهم غير ملتزمين بالمسار التدريسي الذي يفرضه الجيل الثاني هو انحيازهم للجانب الكمّي على حساب الجانب الكيفي في تقديم الدروس وهذا راجع للكثافة التي يعرفها المنهاج مقابل الحجم الزمني الذي لا يسعه، فيصبح همّ المعلم إنهاء المقرر على حساب مهام تعلميه تعليمية هامة.

كما أنّ مناهج الجيل الثاني التي تركز على الوصول الذاتي للمعرفة من طرف المتعلم وذلك من خلال تفاعله مع الآخرين في الأوساط الاجتماعية المحيطة به، هذا الأمر يتطلب توّفر وسط مدرسي وأسري يدفع المتعلم لاكتساب آليات التحليل والمناقشة والإبداع وهذا ما يصعب تحقيقه نظرا لعدة معطيات منها عدم توفر بيئة التدريس الملائمة لذلك، نظرا لعدم فهم بعض المعلمين لاستراتيجيات التدريس في هذه المناهج و الكفيلة بذلك نتيجة ضعف التكوين من جهة وأيضا تسارع الإصلاحات والتغييرات في المناهج ناهيك عن الممارسات التقليدية التلقينية التي تجذّرت في أدائهم التعليمي (رحال و فقاص، 2021)

أيضا حالة الإثارة في الحصول على المعرفة التي تحدثها الوضعية لدى المتعلمين يفترض وجود مكتسبات قبلية فعّالة عند التلميذ من أجل بناء معرفة جديدة تسهم في تعلمه وتنمية فكره، وهذا ما يفترضه فيجوتسكي "بأن عقل الطفل ينمو حينما يتم مواجهته بخبرات جديدة ومحيّرة، فيقوم بنشاط ذهني لحل هذه التناقضات فيبني بذلك معان جديدة جراء ما يقوم به، ويقوم في هذه الحالة بربط المعرفة القديمة لديه بالمعرفة الجديدة ضمن سياقات اجتماعية"(رحال و فقاص، 2021)

وهذه الرؤية قد تصطدم بالمعارف القبلية المتباينة لدى المتعلمين التي تفرضها الفروق فيما بينهم والتي قد لا تحقق الهدف المنشود في أحيان كثيرة إن لم نقل أن ضآلتها عند البعض لا تفي بالغرض، وهذا الإشكال يكون جليّا بين تلاميذ الطور الأول حديثي التعلم والتفاعل الاجتماعي.

كذلك إسناد كل المواد التعليمية في كفالة أستاذ وحيد بما في ذلك تلك المواد المعنية بالجانب الأدائي المهاري والتي تتطلب معلمين من ذوي الخبرة والاختصاص من أجل صقل المواهب الفتية وتنميتها بطرق مدروسة أدى إلى انحراف بعض مواد الإيقاظ مثل التربية البدنية والتربية الفنية عن المسار التدرجي المؤدي إلى ملمح التخرج مثلما ينصّ عليه المنهاج وتحولت حصصها مجرد فسحة ترفيهية للتلاميذ، حيث يكون تفاعل الأقران فيها امتداد لأجواء غير مدرسية.

كما أنّ التسّرع في مباشرة العمل بمنهاج الجيل الثاني ترتّب عنه الكثير من الصعوبات والمشاكل التي شهدها الأداء الصفي، وأهم هذه المشاكل هو اختلاف الطبعات في الكتب المدرسية، فنجد في الصف ذاته تلاميذ يتابعون نصوصا غير موحدة نتيجة التغييرات التي طالتها، ناهيك عن بعض الكتب التي يتغير فيها النص بنص مخالف، هذه المشاكل من شأنها أن تحدث اختلالا في سير الدرس، وكذلك يجد التلميذ صعوبات في بناء تعلماته، لأن الارتجال الطافح في بعض أجزاء المنهاج أوقع القطيعة بدل الزعزعة والحيرة التي نادى بها فيجوتسكي، حيث يتم انتقاء بعض الوضعيات التي تفوق خبرات ومكتسبات الطفل الصغير فيعجز على

مواجهتها تارة وتشتته في أحيان أكثر، دون مراعاة أدنى اعتبار للخصائص النمائية للمرحلة العمرية لتلميذ الابتدائي.

الخلاصة والنتائج.

إن اعتماد المقاربات النظرية عند بناء أيّ منهاج دراسي بتطلب تحضيرا مكثفا ومحكما ومراجعة دقيقة وفق تخطيط مدروس لا يحيد عن الأهداف المنشودة، مستثمرا قدر الإمكان ما توصلت إليه تلك النظريات من نتائج عبر أبحاثها و تجاربها المختلفة في الميدان التربوي، كل ذلك من أجل تفادي الثغرات التي قد تدفع لحلول ترقيعية مستقبلا، وأيضا الانتفاع بالتجارب الموازية وتوظيف المقاربات بأكثر يسر وأقل أخطاء.

والتوجه العالمي نحو المقاربة بالكفاءات وفق النظرية السوسيوبنائية لفيجوتسكي، دفع بالمنظومة التربوية الجزائرية بأن لا تتخلف عن ذلك فكان منهاج الجيل الثاني، الذي حاولنا في هذه الورقة البحثية الإجابة عن التساؤلات المطروحة في الإشكالية والتي أوصلتنا إلى النتيجة التالية:

- أن منهاج التعليم الابتدائي كان مخلصا لتوجهاته النظرية والمتمثلة أساسا في النظرية البنائية الاجتماعية التي كان لها النصيب الأكبر في وضع لبنات ذلك المنهاج، وهذا ما لمسناه في كل الوثائق المتعلقة بمنهاج التعليم الابتدائي وما تدعوا إليه من ممارسات تربوية وما تقترحه من وضعيات ومذكرات واستراتيجيات تدريسية وقد ذكرنا وأثبتنا ذلك في أكثر من موضع في بحثنا هذا. ولكن بين هذا التوثيق وما يعرفه الواقع من تنفيذ وتطبيق هناك مساحة من الاختلال أحدثت صعوبات ومعيقات حالت دون الوصول إلى ما يدعوا إليه المنهاج، وباختصار جامع يمكن اختزالها في عاملين كانا وراء تلك الصعوبات ومصدرا للمعيقات وهما: التسرع في تنفيذ المنهاج وقلة تكوين المعلمين وضعف ثقافتهم حول تطبيق هذه المقاربة.

قائمة المراجع

<u>المراجع العربية:</u>

- القرآن الكريم

- الدواهيدي، عزمي عطية أحمد. (2006). فعالية التدريس وفقاً لنظرية فيجوتسكي في اكتساب بعض المفاهيم البيئية لدى طالبات جامعة الأقصى بغزة. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة غزة، فلسطين.

- أمنية، إيناس. (2018) . تطبيق تقويم المنهج 2013 في تعليم اللغة العربية بمدرسة هداية الشبان المتوسطة الإسلامية سمارانج من خلال النظرية التعليمية فيكوتسكي. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية، مالانق أندونسيا.

- باهمام، إيمان سعيد أحمد. (2009م 1430هـ) دور المنهج الدراسي في النظام التربوي الإسلامي في مواجهة تحديات العصر (تصور مقترح). رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أم القرى، السعودية.

- بومدفع، الطاهر و خنتوش، عبد القادر. (2020). المقاربة بالكفاءات في المنظونة التربوية الجزائرية لماذا؟ وكيف؟. مجلة التربية والصحة النفسية، 6(1). جامعة الجزائر 2.

- صبري، ماهر إسماعيل. (2009). مفاهيم مفتاحية في المناهج وطرق التدريس. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس. 3(2)،2 13-24. مصر.

- عدس، عبد الرحمان. (1999). علم النفس التربوي نظرة معاصرة. ط2، عمان، الأردن: دار الفكر.

- غيلوس، صالح. (2017). النظرية البنائية الاجتماعية (فيجوتسكي) في مناهج لتعليم اللغة (الجيل الثاني)، مجلة جسور المعرفة. 3(12)، 118-129.

- قماز، جميلة. (2021). نظرية فيجوتسكي الاجتماعية وأثرها في بناء مناهج الجيل الثاني (السنة الخامسة أنموذجا). مجلة المقري للدراسات اللغوية النظرية والتطبيقية. 4(2)، 51-68.

- مصطفى، صلاح عبد الحميد (2000). المناهج الدراسية عناصرها وأسسها وتطبيقاتها.الرياض السعودية: دار المريخ للنشر.

- هويدي، عبد الباسط. (2015). الأصول النظرية لاستراتيجية التدريس عن طريق المقاربة بالكفاءات. مجلة العلوم الانسانية. (4) 121-132. جامعة أم البواقي الجزائر. ISSN 1112-9255

- وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج. (2009) الدليل المنهجي لإعداد المناهج. الجزائر.

- وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج. (مارس 2009) المرجعية العامة للمناهج. الجزائر.

- وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، المجموعات المتخصصة للمواد. (2016) مناهج مرحلة التعليم الابتدائي. الجزائر.

- النشرة الرسمية للتربية الوطنية. القانون التوجيهي للتربية الوطنية 08/04. عدد خاص فيفري 2008.

المراجع الأجنبية:

- Roya Jafari Amineh and Hanieh Davatgari. Review of Constructivism and Social Constructivism. Journal of Social Sciences, Literature and Languages. Vol. 1(1), pp. 9-16, 30 April, 2015

- Kundi .Ghulam Muhammad and Nawaz . Allah. From objectivism to social constructivism: The impacts of information and communication technologies (ICTs) on higher education. Journal of Science and Technology Education Research Vol. 1(2), pp. 30 - 36, July 2010