

إسهامات النظرية البنائية في إثراء حقل تعليمية اللغات: مقارنة نظرية تحليلية

Contribution of Structural Theory to Enriching the Field of Didactic Language: An Analytical Theory Approach

د. علي فارس *

المدرسة العليا للأساتذة، الشيخ محمد البشير الإبراهيمي القبة القديمة/الجزائر
د. فضيلة حناش

المدرسة العليا للأساتذة، الشيخ مبارك الميلي الجزائري بوزريعة/الجزائر
تاريخ الإرسال: 2020/12/17 تاريخ القبول: 2021/04/13

ملخص: تجمع أدبيات التربية على أن الأداء التربوي للمدرسين، في كل مستوى من مستويات التعليم، رهين معرفتهم بالاختيارات الاستيمولوجية لنظام التعليم؛ وتتعلق هذه الاختيارات أساساً بطبيعة النظرية المتبناة في التعليم. إذ تتمثل هذه النظرية في مجموع الأفكار والمعتقدات والمبادئ العلمية والنظرة التي لدى المربين، بخصوص العناصر المؤلفة للعملية التربوية: (المتعلم، المعلم والمعرفة أو المنهاج) وغيرها من العناصر ذات الصلة بهذه العملية. والبنائية نظرية في المعرفة أو الاستيمولوجيا تحولت إلى نظرية في التعليم من أجل بلورة عدد من الاستراتيجيات والطرائق والنماذج التدريسية وتصميمها للاستفادة منها وتوظيفها، داخل الأقسام الدراسية. والتي انبثقت من النظريات والدراسات المعرفية. وتكمن أهمية النظرية البنائية في ترشيد الممارسة التعليمية وتيسير سبل تنفيذها، سعياً لتحقيق الحداثة العلمية في مجال التعليم وترقية المردود التربوي للمدرسة، وخاصة فيما يتعلق بتدريس اللغات سواء اللغة العربية أو اللغات الأجنبية.

فتعليمية اللغات لا يستقيم لها أمر إلا إذا انبثت على الرصيد المعرفي للفكر اللساني المعاصر، وما يوفره هذا الفكر من نظريات وإجراءات تطبيقية مؤهلة سلفاً لإيجاد التفكير العلمي الكافي لكل القضايا التي تتعلق بكل جوانب الظاهرة اللغوية، من هذه الجوانب ما هو صوتي، ومنها ما هو دلالي، ومنها ما يقع بين ذلك من حيث التركيب والتأليف بين العناصر اللسانية في سياقها المؤلف.

الكلمات المفتاحية: النظرية البنائية، التعليمية، تعليمية اللغات.

* المؤلف المرسل: ali.fares@g.ens-kouba.dz

Abstract: Education literature gathers that the educational performance of teachers at every level of education depends on their knowledge of the epistemological choices of the educational system; these choices relate primarily to the nature of the theory adopted in education. This theory is the sum of the ideas, beliefs, scientific principles and views of educators on the elements of the educational process: learner, teacher, knowledge or curriculum, and other elements relevant to the process. And structural theory in knowledge or epistemology turned into a theory in education in order to develop a number of strategies, methods and models of teaching and design for use, within the departments. Which emerged from theories and cognitive studies. The importance of structural theory in rationalizing the educational practice and facilitating the means of implementation, in order to achieve scientific modernity in the field of education and the promotion of educational returns to the school, especially with regard to the Didactic of languages, whether Arabic or foreign languages. The Didactic languages is not valid unless it is based on the knowledge balance of contemporary linguistic thought, and provided by this thought theories and practical procedures are qualified in advance to find scientific thinking adequate for all issues that relate to all aspects of the phenomenon of language, these aspects of what is my voice, including what is indicative , Among which is the composition and composition of linguistic elements in their familiar context.

Keywords: structural theory, Didactic, Didactic language.

مقدمة:

1. مقدمة وإشكالية الدراسة:

إنَّ الأداء البيداغوجي للأساتذة في جميع الأطوار التعليمية سواء مرحلة التعليم الابتدائي أو المتوسط أو الثانوي، رهين معرفتهم بالاختيارات الابستمولوجية؛ التي تتعلق أساساً بطبيعة النظرية المتبناة في المنظومة التربوية. ولكن وزارة التربية الوطنية منذ الإصلاحات الشاملة التي أدخلتها على منظومة التعليم ابتداءً من 2003 بإدخال المقاربة بالكفاءات حيز التنفيذ بدل المقاربة بالأهداف. ولكن خلف هذه المقاربة الجديدة تقف النظرية البنائية.

فالبنائية نظرية في المعرفة أو الابستمولوجيا تحولت إلى نظرية في التعليم، والتي انبثقت من النظريات والدراسات المعرفية التي تستهدف ترشيد الممارسة

المهنية، وهي تمثل مرجعية للأساتذة سواء ما تعلق بالتخطيط أو التنفيذ أو التقييم. سعياً لتحقيق جودة التعليم، وخاصة فيما تعلق بتدريس اللغات سواء اللغة العربية أو اللغات الأجنبية.

فعلية اللغات لا يستقيم لها أمر إلا إذا انبنت على الرصيد المعرفي للفكر اللساني المعاصر، وما يوفره هذا الفكر من نظريات وإجراءات تطبيقية مؤهلة سلفاً لإيجاد التفكير العلمي الكافي لكل القضايا التي تتعلق بكل جوانب الظاهرة اللغوية.

ولعل آخر المستجدات في هذا المجال، النظرية البنائية التي عرفت، مع دخول المقاربة بواسطة الكفاءات المؤسسة التعليمية، رواجاً كبيراً قلب رأساً على عقب مناهج التعليم وأساليبه. هذا ما تؤكد الوثائق المرجعية المتضمنة إصلاح منظومة التربية الوطنية منذ أكثر من عشرية، لاسيما الوثائق المرافقة لمناهج التعليم المتوسط (وزارة التربية الوطنية 2004) و (2003) وبرامج دعم اليونسكو لإصلاح المنظومة التربوية في الجزائر (كزافيي روجيرس، 2006)، حيث تظهر هذه النظرية كاختيار ابستمولوجي، وإطار عملي لتصوير وتخطيط إعداد استراتيجيات التعليم والتعلم. وعلى المستوى الإجرائي للعمل التعليمي، تظهر نفس الوثائق أهمية هذه النظرية.

وتحظى النظرية البنائية على مستوى البحث العلمي منذ عقود، باهتمام كبير من قبل الباحثين، الذين اتخذوا منها سنداً لتطوير التعليم ومنحه الوظيفية المتوخاة من المدرسة المعاصرة. ولقد ظلت مبادئ البنائية، مرجعاً لبعض المعلمين الذين أرسوا بموجبها قواعد جديدة لمقاربة العملية التعليمية بصورة أكثر فعالية، أسفرت عما سمي بالتعليمية البنائية (Bertrand, 2001).

والتعليمية البنائية، حقل حديث العهد، يتناول عديد مفاهيم البنائية تناولاً إجرائياً عملياً، يظهر آثاره في جوانب عديدة من العملية التعليمية تدريجياً وتقوياً. هذا ما يُعالجه هذا المقال، الذي يتناول بالتحليل إسهامات النظرية البنائية في مجال التعليم وإثراء حقل تعليمية اللغات. وهذا من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

-ما المقصود بالنظرية في العلوم الاجتماعية والإنسانية؟

-ما فحوى النظرية البنائية في مجال علم النفس؟

-ما المقصود بالتعليمية البنائية؟ وما اسقاطاتها أو إسهاماتها في مجال تعليم

اللغات؟

2. أهداف الدراسة وأهميتها:

إن ما يهدف إليه هذا الموضوع، إبراز الأهمية التي تكتسبها معرفة النظرية التربوية بالنسبة للمدرس. ومن دواعي اختيار الموضوع، ملاحظتنا استجابات بعض المدرسين تجاه ما طرأ من تغيير على مناهج التعليم عقب الإصلاح التربوي الأخير، وتذمرهم لما ساقته المقاربة بواسطة الكفاءات من مفاهيم وممارسات جديدة ما يكشف عن حاجتهم إلى فهم خلفيتها النظرية وأصولها وما ترمي إليه.

ومن الدراسات التي أظهرت عجز المدرسين على فهم الخلفية النظرية للتدريس دراسة بلعربي الطيب وأكلي قوقام (1995) ودراسة القلي عبد الله (1994) التي أجريتا بالجزائر بعد إدخال بيداغوجية الأهداف الوسط المدرسي، وقد تمحورت الدراستان حول إظهار العلاقة بين ممارسة المدرسين للتقويم ومعرفتهم أصول البيداغوجية بواسطة الأهداف. وقد توصل الباحثان إلى أن قصور الممارسات التقويمية يعود أساساً إلى عدم معرفة المدرسين للخلفية العلمية والفلسفية للمقاربة بالأهداف.

كما تبين للباحث عبد المجيد سماح (1992) في دراسة أجراها على عينة من المدرسين أن التأهيل التربوي لم يأخذ حقه في برامج إعداد المدرسين التي لا تزال فيها مواد التربية وعلم النفس مواد مكملة غير أساسية، ما انعكس سلباً على أدائهم التربوي.

وهناك الكثير من الدراسات الغربية التي لا يسع المقام إلى ذكرها جميعاً، أشارت إلى أن هناك تقصيراً في استخدام علوم التربية في المؤسسات التعليمية. ونذكر على سبيل المثال الدراسة الاستقصائية التي قام بها الباحثان روتانو وهامون rotano et Hervé Hamon على عينة من المدرسين في مؤسسات التعلم الثانوي، والتي أظهرت أنه من بين المشكلات التي يعاني منها الأساتذة نقص التأهيل البيداغوجي، وأن هذا القصور مصدر لصعوبات كثيرة عن مجال أدائهم التربوي مما انعكس على تحصيل التلاميذ الأكاديمي. (Dantier, 2001).

تكمن أهمية هذا الموضوع، في تقليص الهوة بين النظرية البنائية وتطبيقاتها التربوية لدى بعض المدرسين مما ييسر لهم فهم الأساليب التعليمية الملائمة للمنظور البنائي والاستراتيجيات التي يستخدمها التلميذ في تحقيق تعلماته.

3. معنى النظرية:

النظرية في مجال علوم التربية، لا يختلف مفهومها عن مدلولها في العلوم الأخرى. فهي في مجال التربية، تنشأ من تأملات الباحثين للظواهر التربوية ومشكلاتها، ومن خلاصة ما قاموا به في مجال دراسة هذه الظواهر. وتصاغ النظرية التربوية، في شكل إطار عام، يوضح للمربي أهداف التربية، والمبادئ التي ينبغي أن يسير عليها، وطرق بلوغ تلك الأهداف وأسلوب القراءة وتفسير ما يلاحظه في الواقع من ظواهر تربوية.

تكمن أهمية النظرية التربوية إذن، في أنها سند فكري، يتيح للمربين أداء العمل التربوي بتبصر وعي بمراميهِ وبغاياته وأبعاده، مما يساعدهم على الاختيار السديد لنوع الطرق والوسائل وفهم الممارسات والأنشطة البيداغوجية المسندة لهم في ضوء المعايير والمحكات المحددة لهذه النظرية (عبد العزيز صالح، 1964).

وبهذا المفهوم، تمكّن النظرية المربي من فهم مشكلات التربية وضع بعض الفروض بخصوصها وتفسيرها في ضوء ما يعرفه عن مبادئ هذه النظرية، كما تقدم له إضافة إلى ذلك معايير لتقويمها.

ومن أمثلة ذلك، أن المربي، إذا كان قد علم من النظرية السلوكية، أنّ المتعلم يتوقف على شرطي الدافع والنضج، فبإمكانه الحكم على أنّ التلميذ الذي ينعدم لديه هذان الشرطان، يكون تعلمه مستحيلاً أو سيئاً، كما يمكنه أن يستبعد هذا العجز، إذا ما رأى توفر هذين الشرطين في المتعلم.

ولا تقتصر النظرية التربوية في منح المربي إطاراً لفهم الظاهرة التربوية وإصدار الحكم عليها وتحليل مشكلاتها، بل تقدم له فضلاً عن ذلك، فكرة عن كيفية تفسير السلوك التربوي، عند إدارة القسم، وإدراك من خلال ذلك الدور المنوط به. لذلك يتفق العلماء على أنّ أهم محك في النظرية إنما هو فائدتها العملية، وتطبيقاتها التربوية.

وهناك نظريات كثيرة، حاولت تقديم تفسيرات للظواهر التربوية والسلوكية ومبادئ تسمح بانتقاء أنجع سبل الممارسة التربوية، ومن هذه النظريات، النظرية البنائية التي نتوقف عندها باعتبارها مرجعية في مدخل الكفاءات في نظامنا التربوي.

4. مفهوم النظرية البنائية:

ترد البنائية كما يُعرفها المعجم الدولي للتربية بأنها: "رؤية في نظرية التعلم، ونمو الطفل، قوامها أنّ الطفل يكون نشطاً في بناء أنماط التفكير لمعرفة نتيجة تفاعل قدراته الفطرية مع الخبرة"(حسين زيتون وكمال زيتون، 2003، ص17).

ويشير حاج عبو شرفاوي (2012، ص23) إلى أنّ البنائية نظرية في المعرفة أو الاستيمولوجيا تحولت إلى نظرية في التعليم من أجل بلورة عدد من الاستراتيجيات والطرائق والنماذج التدريسية وتصميمها للاستفادة منها وتوظيفها، داخل الأقسام الدراسية. وهكذا تتمتع النظرية البنائية بشعبية كبيرة لدى المنظرين التربويين باعتبارها نظرية جديدة في التربية والتعليم انبثقت من النظريات والدراسات المعرفية.

ولقد مثلت أعمال بياجى منطلقاً للدراسات البنائية التي تولدت عنها مفاهيم عديدة غزت الحقل التربوي والتعليمي.

4. نظرية بياجى (1896-1980):

1.4 ظروف نشأة النظرية:

إن المتطلع لتاريخ علم النفس عموماً ونظريات التعلم على وجه الخصوص، يلاحظ أنّ التيار البنائي نشأ كرد فعل لمدارس علم النفس التقليدية لاسيما المدرسة السلوكية. ومن الملاحظ أيضاً، أنه على الرغم من المقاومة الشديدة لآراء هذه المدارس فقد استلهمت البنائية الكثير من مبادئها من الجشطالت من مثل مبدأ تنظيم المجال وأهمية العوامل الخارجية في حدوث التعلم.

لقد تمحورت أعمال بياجى حول النمو المعرفي، ويمكن ايجاز أهم ما توصل إليه الباحث فيما يأتي:

-إن العلاقة مثير-استجابة لا يمكن أن تفسر لوحدها سلوك الفرد. أن هناك عوامل كثيرة يمكن أن تؤثر في ظهوره. وفهم طبيعة السلوك الإنساني ينبغي مقارنته في كليته.

فالتعلم ليس مجرد استجابة لمثير إنه سلوك غائي يرمي الفرد بواسطته إلى تحقيق هدف يمكنه من السيطرة على الوسط الذي يعيش فيه. ويقتضي هذا السلوك ضمناً عمليات داخلية في الفرد. فالفرد غير سلبي في عملية التعلم له دوافع

وحاجات ويعايش مشكلات ترسم له إلى حد ما أهدافه (عبد العزيز الفاربي وآخرون، 1994).

وبذلك يؤكد بياجى أهمية العوامل النفسية من مثل الاتجاهات والقيم والعواطف في حدوث التعلم. مبرزاً في نفس الوقت أهمية الفروق الفردية في التعلم والبناء المعرفي.

-على الرغم من أهمية التعزيز في السلوك فإنه لا يمكن أن يفسر لوحده عملية التعلم.

-التعلم لا يستدل عليه دائماً من خلال نتائجه في السلوك. فقد يحدث بصورة كامنة.

وبذلك يكون بياجى قد مهد لفكرة وجود "العلبة السوداء" للدلالة على أن العمليات الباطنية التي تحدث في الدماغ والتي لا يمكن ملاحظتها في السلوك الظاهري للفرد، أساسية لحدوث التعلم. وبهذا المعنى يقوم التعلم على أساس ميكانيزمات معينة، مفادها أن الفرد يحمل بطبيعته استعدادات للتعلم ويقوم، بناء على خبراته ونضجه ودوافعه، بهيكله معارفه المكتسبة ويُعيد تنظيمها من أجل حل مشكل أو التكيف لموقف ما. فالتعلم يحدث إذن في سياق تفاعل الفرد مع المحيط.

والمتمتعن في هذه الافتراضات يلاحظ ما تحمله من أبعاد تدخل في صميم العمل التربوي.

إن هذه المبادئ لا يمكن تناولها إلا باستعراض إطار البحث البياجيسى ألا وهو الابيستيمولوجية النشئية.

2.4 الابيستيمولوجية النشئية épistémologie génétique

تعتبر نظرية بياجى من أشهر نظريات المعرفة في عصرنا. وقد انفردت أعماله بما أسماه الابيستيمولوجيا النشئية. فما المقصود بالبيستمولوجيا النشئية وما مبادئها؟

يُمكن تعريف الابيستيمولوجيا النشئية بكونها دراسة الأوضاع والأطوار المتتالية للمعرفة، وذلك تبعاً لنمو العمليات العقلية. ويستشف من هذا المفهوم أن دراسة النمو عند بياجى لم تكن غاية في حد ذاتها بل من أجل الوصول إلى اكتشاف كيفية تكوّن المعرفة la genèse de la cognition.

لذلك تختلف مقارنة بياجى للنمو المعرفى للفرد عن مقارنة غيره من علماء النفس النمو أمثال فالون Vallon ودباش Debesse. فلم تكن مقاربتة تحليلية فحسب بل إنها مقارنة ابستمولوجية، أى أن بياجى كان يرمى من دراسته مراحل النمو الذهنى، تأسيس نظرية لمعرفة القوانين العامة للظاهرة المعرفية وفهم خصائص الذكاء لدى الكهل المكتمل. هذا ما صرح به فى مؤلفه علم نفس الطفل (أحمد شبشوب، 1991).

فقد تمحورت نظريته حول نمو المعارف ونشوتها من جهة والعمليات العقلية المساهمة والمنظمة لهذه المعرفة من جهة أخرى. من هذا المنطلق يعتبر بياجى منظرأ للمعرفة.

3.4 ميكانزمات السلوك عند بياجى :

ولعل أهم ما يميز نظرية بياجى تفسيرها السلوك المعرفى على أنه ذو مصدر عضوى بيولوجى تدرج تحته عمليتان التكيف والتنظيم. ويقصد بعملية التكيف أن النشاط ناتج عن ميل العضوية لتحقيق تكيفها أى من حاجة الفرد إلى خلق التوازن لنفسه. و لم يكن بياجى مقتنعا بتفسير السلوكيين مبدأ المثير والاستجابة. فقد اعتبر أن المثير لا يكون فعالا إلا إذا كان هناك استعداد ما لدى الفرد يوجه نشاطه للتفكير ومعالجة المعلومات. فالبنائية الباجيسية تفسر التعلم على أساس التفاعل بين الذات والمحيط. فخلال هذا التفاعل تخضع الفرد كل ما تتلقاه إلى بنياته المعرفية ومفاهيمه المكتسبة سابقاً وإلى عمليات الفهم والتأويل والإدراك، وهذا ما يسميه بياجى بعملية التنظيم، والمقصود به أن تحصيل الفرد المعرفة لا يتم بصفة عشوائية بل بصورة منتظمة. ومن هذا المنطلق يبدو أن نموذج بياجى فى التعلم، على عكس نموذج التعلم بالإشراف لا يركز على نتائج التعلم، بقدر ما يعتمد على ما يحدث فى اللعبة السوداء أى على ما يحدث اثناء التعلم من عمليات باطنية وعلى إمكانيات الفرد واستعدادات فى تعامله مع الأشياء.

ويمكن الاستنتاج أن الدينامية القائمة بين التأثير والاستجابة عملية مستمرة طالما هناك تفاعل بين الفرد والظروف المحيطة به ومتطورة مدى الحياة تبعاً لتغيرات بنية الجسم وقدرات الفرد. هذا ما يؤكد بياجى فى سياق تعريفه البنى القارة معتبراً أن المعرفة لا تتوقف عند مرحلة سيكولوجية معينة بل تأخذ نسقاً تراكمياً ارتقائياً مستمراً تماشياً مع نضج المتعلم وقدرته على التعلم.

4.4 ميكانزمات التعلم عند بياجى:

تتيح معرفة دينامية السلوك عند البنائين فهم ميكانزمات التعلم. إذ يفترض البنائيون في سياق مفهومهم للعمليات المعرفية أنَّ المعرفة ليست نقلاً للواقع بل هي نتاج لبناء فردي تدريجي. وتحصيل المعرفة في جوهره امتداد لعمليات بيولوجية الغرض منها تحقيق التكيف أي من خلال عمليتين التمثل والملائمة. فما المقصود بهاتين العمليتين وما أثرهما في البناء المعرفي؟

وبياحي يقصد بالتمثل النشاط الذي تمارسه العضوية أو الفرد على الأشياء المحيطة به وهذا اعتماداً على ما تمتلكه من معارف وبنى معرفية. يسمح التمثل للفرد بالتكيف وهذا بإدماج معطيات من المحيط الخارجي إلى رصيده المعرفي وبناء المعرفة، وفي محاولته هذه يتعلم. أما الملائمة فيقصد بها النشاط الذي يمارسه المحيط على الفرد. في هذه الحالة فإنَّ الموضوع هو الذي يحدث تغييرات في الفرد ويفرض عليه الخضوع لمقتضيات المحيط ما يجعله يراجع معارفه ويعدل سلوكاته. التعلم يحدث نتيجة نشاط يقوم به المتعلم تحت ظروف معينة وهو عملية هيكلية المعارف وبناءها بناءً فردياً.

والواقع أنه كثيراً ما تقابل أفكار الفرد ومهاراته وتصوراته، وضعيات جديدة تجعله يشعر أن هناك خللاً ما في ما يعرفه أو يقوم به من أفعال، فيلجأ حينئذ إلى إجراء تعديلات في سلوكه. والتعلم في كلتا الحالتين هو انتقال الفرد من حالة لا توازن نتيجة معاشية عائق إلى حالة توازن أرقى تمكّنه من النشاط والفهم (أحمد شبشوب، 1991).

وتؤدي التصورات في سياق هذه الأفكار، وظيفة هامة في عملية التعلم، وهي من الأمور التي شددت اهتمام التعليميين فيما بعد. وهذا ما يحيلنا إلى موضوع العوائق التعليمية الذي سنتطرق إليه لاحقاً.

5.4 الصراع النفسي-المعرفي ونمو المعرفة:

كثيراً ما يعيش الفرد، خلال تفاعله مع الأحداث موافق جديدة، والخبرات قد لا تتسجم مع رؤاه فتؤدي إلى زعزعة تصوراتهِ ويحدث ما يسميه بياحي بالصراع النفسي-المعرفي. ويقصد الباحث بهذا المفهوم الوضعية التي يجد الفرد فيها نفسه في صراع بين ما يعرفه ويعيشه من أوضاع وما يعتقد ويتصوره بخصوص هذه الأوضاع. فيحاول التخلص من سوء تكيفه هذا واسترجاع اتزانه بإدماجه المعارف الجديدة وتصحيح تصوراتهِ. ويعتبر بياحي هذه الأزمة المعرفية الداخلية التي يعيشها الفرد ويعيها قاعدة أساسية في تعلمه. ويُفسر بياحي بمبدأ اللاتوازن في أن

نمو الذكاء والقدرة على الاستدلال المنطقي يحدث وفق مراحل وانطلاقاً من وضعية جديدة تحدث اضطراباً في المجال المعرفي القائم، لتتنشأ لا توازناً يدفع الفرد إلى تعديله بواسطة تكيف تنجم عنها عادة توازن أكثر ايجابيةً. ففي الملاءمة وكيف الطفل انظومته للخبرة التي يعيشها أي لما يسمعه ويراه ويلمسه بينما في التمثل وكيف الطفل التجربة لبنينته الذهنية ويصححها ويعديلها لكي يستوعب خبرة جديدة ويفهمها. فبواسطة آلية التوازن بين التمثل والمواءمة يفسر بياجى نمو المعارف والخبرات.

إنَّ ما يمكن استخلاصه من نظرية بياجى أنَّ الطفل ليس صفحة بيضاء وأنَّ عملية التعلم لا تعني تحصيل المعارف بقدر ما هي عملية دينامية تحدث نتيجة اكتشاف الفرد العالم المحيط به وخبرته الشخصية به. وما يميز نظرية بياجى أنَّ التعلم لا يتم إلا بوجود العائق الذي يحدث اختلالاً في توازن الفرد واضطراباً معرفياً يؤدي به إلى القطيعة بين معارفه السابقة وبناء معارف جديدة.

لقد ألهمت البنائية باحثين من مجالات علمية عديدة. وقد كان لها صدى عظيماً لدى بعض علماء الاجتماع أمثال بندورا وفيجوتسكي الذين طورا نظرية بياجى من زاوية اختصاصهم. فقد بدا لهؤلاء الباحثين أنَّ تفسير بياجى للنمو المعرفى غير كاف لتفسير ظاهرة التعلم، وأنه ينبغي إلى جانب ذلك التوجه خارج المتعلم والبحث في أثر التفاعلات الاجتماعية في النمو المعرفى وتحديداً فيما اسموه بالصراع اجتماعي- المعرفى.

6.4 الصراع الاجتماعي-المعرفى ونمو المعرفة:

يفسر بياجى كما تقدم عملية التعلم على اساس الصراع النفسى. وما يُضيفه الباحثون الاجتماعيون، أنَّ الصراع لا يكون مع النفس فحسب بل مع الآخرين موضحين أنَّ البعد الاجتماعى للصراع يدعم نمو الفرد المعرفى، فكل تعلم هو فى جوهره عملية اجتماعية (Chalvin, 1996)

يعد فيجوتسكى Vigotsky من رواد التيار البياجيسية المحدثه، الذين أبرزوا البعد الاجتماعى كمعطى أساسى فى التعلم. ويتفق وغيره من البنائين أمثال فالون Vallon أنَّ العمل الجماعى والاتصال بالآخرين يتيحان للمتلم تغيير أطره المفاهيمية. فالتلم الناجح هو الذى يؤدي فى سياق التفاعل مع الغير إلى توليد معانى جديدة، تجعله أقدر على فهم الواقع والتكيف معه. (et Ollagnier, 2001) (De Cortes, 1996)

ومن الباحثين الاجتماعيين المبادرين إلى تطوير أعمال بياجى الأمريكي بندورا (1986) Bandura من خلال ما اصطلح عليه بالمقاربة لاجتماعية-المعرفية للظواهر. تقوم هذه المقاربة على مسلمة مؤداها أن المعرفة تنمو نتيجة تداخل عوامل شخصية في الفرد والأحداث الموجودة في محيطه.

وما يمكن استخلاصه مما تقدم أن التعلم عند البنائين لا يعني مجرد تغيير في السلوك والخبرة بل هو تغيير عميق يشمل كل كيان الفرد خصائصه وبناءه المعرفية.

5.التعليمية البنائية:

تركت أعمال بياجى المتعلقة بالابستمولوجيا النشئية بصماتها في البحوث التربوية. وقد شكلت مبادئ البنائية وقواعدها منطلقات للباحثين في وضع استراتيجيات تعليمية وتهيئة أرضية صلبة في مجال الممارسة التربوية، ما أسفر عن ظهور التعليمية البنائية التي استهدفت أجراً مفاهيم ومبادئ النظرية البنائية.

1.5 مفهوم التعليمية وموضوعها:

تجمع معظم تعاريف التعليمية على اعتبار التعليمية علم التعليم والتعلم، كما وصفت أحياناً بعلم العلاقة التربوية. وبهذا المعنى بقي مفهومها قريباً من البيداغوجية، التي تفيد على حد قول Foulquié 1976 ذلك النظام الذي يتبع في التربية والتعليم، مما يجعل من الصعب التمييز بينهما.

ومع تطور علم التعليمية didaxologie، بدأ الفرق يتضح بين التعليمية والبيداغوجيا.

وفي السبعينيات والثمانينات، قطعت التعليمية شوطاً كبيراً، إذ اتسع مجالها، فانصبّت مباحثها على دراسة التفاعل القائم بين نشاطي التعليم والتعلم وعلاقتهما بمحتوى دراسي معين (Astolfi . darot 1997).

إن موضوع التعليمية كما تظهره الدراسات، هو أساساً بحث في استراتيجيات العملية التعليمية- التعليمية تحقيقاً لمردود أفضل للعملية التربوية.

ويختزل قاموس لجندر (Legendre . 1988) هذا المعنى، في تعريف التعليمية على أنها "علم إنساني تطبيقي موضوعه إعداد وتجريب وتقويم وتصحيح الإستراتيجيات التي تتيح للأنظمة التربوية بلوغ أهدافها كماً ونوعية".

فالتعليمية إذن علم تطبيقي؛ أي دراسة منهجية تستهدف البحث في المواقف والوضعيات التعليمية-التعلمية وتفسيرها واكتشاف القوانين التي تحكمها والتنبؤ بها بغية ترشيد العملية التربوية والتعليمية.

ومن حيث موضوعها، ينصب البحث في التعليمية على تلك العلاقات والتفاعلات القائمة بين أقطابها الثلاثة: المتعلم، المعلم، المعرفة، وما يصدر عن هذه الأقطاب من نشاطات. (Raynal. A. Rieunier 1997)

وبهذا المفهوم لا تعدو التعليمية عن كونها بحث في مسائل العملية التعليمية-التعلمية، نعى بالمكانة التي يشغلها المدرس كوسيط بين التلميذ والمعرفة، كما أنها تسعى في نفس الآن إلى تحليل شامل لعملية بناء المعرفة إنطلاقاً من ابستمولوجية المعرفة ومستجدات علم النفس المعرفي. (De Cortes et Al 1996)

وتعد الابستمولوجيا من أهم الحقول التي تستمد منها التعليمية أسسها. ومجالها واسع، يشمل: (ابستمولوجية المتعلم وابستمولوجية المعرفة وابستمولوجية المعلم، وابستمولوجية مواد الدراسة).

2.5 خصائص التعليمية البنائية وأسسها:

ما انفكت التعليمية تتطور نتيجة التطور الحاصل في علوم التربية، وتتخذ اتجاهات عدة متأثرة بمختلف النظريات العلمية. ويمكن على السبيل المثال لا الحصر الإشارة إلى التعليمية السلوكية والتعليمية البنائية.

تعتمد التعليمية البنائية، النظريات التي تركز على بناء المعرفة وعلى التفسير النفسي المعرفي لعملية التعلم، وفي مقدماتها النظرية البياجيسية. كما تعتمد الأسس التربوية لهذه النظرية مستخدمة أهم مفاهيمها كالتصورات والعوائق المعرفية والصراع المعرفي لتجعلها في خدمة التربية والتعليم. (Bernard, 2001)

يعتقد التعليميون البنائيون أن التعلم عن طريق البنائي لا يمكن أن يتم بطريقة عفوية، بل يستلزم تنظيمًا خاصاً للموقف التعليمي الذي يتفاعل معه المتعلم، وتوفير الشروط النفسية لحدوثه وانتهاج طرق خاصة في الاكتساب والتحصيل. هذا فضلاً عن نوعية الخبرات السابقة التي يتوقف عليها النمو المعرفي، والتي ينبغي اتخاذها منطلقات للتعلّقات اللاحقة.

وتحقيقاً لهذه الشروط ترمي التعليمية البنائية إلى اقتراح نماذج تعليمية وأساليب تيسر تصميم وضعيات من شأنها تحقيق المزيد من الفعالية في التعليم، معتمدة المظهر البنائي في تحصيل المعارف.

إن موضوع التعليمية البنائية لم ينحصر في عملية التدريس فحسب بل اشتمل إلى جانب ذلك، تخطيط المناهج التربوية وعمليات التقويم والتوجيه وإدارة القسم بصورة عامة وطرق التصدي لمشكلات التعلم.

والتعليم البنائية في جوهرها نظرة شاملة *holistique*، أي لا تتناول الظاهرة التعليمية بمعزل عن الظروف المحيطة بها أو ككائن مستقل. إن ما يميّزها النظرة النسقية لعناصر العملية التربوية، المعرفة المتعلم- المعلم كأقطاب متفاعلة فيما بينها واعتبار هذه العناصر خاضعة لعوامل خارجية عن سياق التربية والتعليم. إن الفرد حين يتعلم، يتعلم بكل كيانه ولا يفعل ذلك بعيداً عما يحيط به من مثيرات.

ويمثل المدرس، بكل ما يحمله من كفاءات وملامح وتصورات، أهم العناصر تأثيراً في تحصيل التلميذ. كما يمثل الزملاء في الدراسة وظروف التعلم ووسائل التعليم إطاراً منشطاً أو مثبطاً لتعلم التلميذ.

وفي سياق هذه النظرة الكلية إلى العملية التربوية، يعتبر التعليميون أن الوضعية التعليمية- التعلمية التي يعيشها المتعلم في إطار بنائه المعارف، قد تشكل مصدراً لعراقيل كثيرة تحول دون تحقيق الهدف الذي ترمي إليه التربية. وتتصل هذه العوائق بكل قطب من أقطاب العملية التربوية المعلم، المتعلم والمعرفة، مما فسح للباحثين مجالاً واسعاً للتجريب والتأمل في صعوبات التحصيل.

3.5 العوائق المرتبطة بالمناهج والمواد الدراسية:

قد تمثل طبيعة المادة الدراسية وخصوصيتها سبباً في ظهور بعض العوائق التعليمية. هذا ما جعل باشلار (1938) G.Bachelard يصفها بالعوائق الابدستيمولوجية، مؤكداً طابعها المعرفي وأثارها في تباطؤ التعلم.

فلقد كشف التعليميون من خلال تحليلهم محتويات المواد التعليمية، إن هناك نقاطاً يمكن أن تشكل عوائق حقيقية أمام تعلم التلميذ، وهي صعوبات نابعة أساساً من صميم المادة الدراسية ومن منطقها الداخلي ومن مفاهيمها الخاصة. ولتجاوز عوائقها، يشترط تحليل محتويات المواد والتعرف على مجالات التعثر بالنسبة للتلميذ ورصد العوائق واستغلالها في بناء وضعيات تعليمية جديدة.

ولم يكتفِ التعليميون برصد مشكلات التعلم وعوائقه، بل اتجهوا إلى اقتراح أساليب بيداغوجية من شأنها القضاء والحد من هذه العوائق. هذه الأساليب نحاول اختزالها في الفقرات الآتية. ولعلّ من أساليب علاج للعوائق التعليمية ما يأتي:

-الانطلاق من تصورات التلاميذ ومدركاتهم القبلية: تعتبر المدركات القبلية أدوات هامة تساعد في الحصول على المعرفة. ويتم استغلال المدركات القبلية بانطلاق المدرس من فكرة أو موضوع يدعو من خلاله التلميذ إلى التعبير عن أفكاره السابقة المتعلقة بهذا الموضوع. وعن طريق العمل الفوجي أو عن طريق القسم كله والمناقشة الحرة بين التلاميذ، يُقابل المدرس بين تصورات التلاميذ المختلفة مما يؤدي ببعض التلاميذ إلى التراجع عن أفكارهم السابقة في ضوء ما يرونه صائباً مقارنة بأفكارهم، مما يمكنهم من معالجة الأفكار الجديدة وتنظيمها.

-إحداث لاضطراب المعرفي لدى المتعلم:

-استخدام أساليب ما وراء المعرفة:

-إدماج المكتسبات في التعليم:

-إختيار الوضعيات -المشكلة تحقيقاً للصراع المعرفي:

-التعلم التعاوني:

-استغلال الهدف-العائق في التدريس (l'objectif obstacle):

لم يكتفِ التعليميون بالبحث في طبيعة العوائق ومصادرها، بل اتجهوا إلى البحث في كيفية التصدي لها بصورة تربوية فعالة، معتبرين أنّ العوائق يمكن أن تساعد على تحفيز المتعلم وإحداث التغيير في سلوكه، وينصحون بأن يكون دور المدرس، التعرف عليها واستغلالها بصورة تجعلها تتحدى المتعلم وتستثيره للتفكير والنشاط. وبهذه الصفة تتحول العوائق إلى أهداف تربوية حقيقية في حد ذاتها، وعناصر أساسية في بناء وضعيات تعليمية-تعلّمية جديدة.

6.تعليميات اللغات:

إنّ التعليمية عامة، وتعليميات اللغات خاصة، أصبحت في الفكر اللساني المعاصر، من حيث أنها المجال المتوخى لتطبيق الحصييلة المعرفية للنظرية اللسانية، وذلك باستغلال العلمية، والمعرفية المحققة في مجال البحث اللساني النظري، في ترقية طرائف تعليم اللغات للناطقين بها، ولغير الناطقين بها، ويعود

ظهر مصطلح التعليمية في الفكر اللساني المعاصر إلى M.F.Makey، الذي بعث من جديد المصطلح القديم (Didactique) للحديث عن المنوال التعليمي، والجدير بالذكر أنَّ تعليمية اللغة، هي مجموع الخطابات التي أنتجت حول تعليم اللغات سواء تعلق الأمر بلغات المنشأ، أم اللغات الثانية، وقد نشأت في بدايتها مرتبطة باللسانيات التطبيقية مهتمة بطرائق تدريس اللغات، ثم انفتحت على حقول مرجعية مختلفة، طورت مجالات البحث في ديداكتيك (تعليمية اللغات) (سامية جباري، د.ت، ص97).

إن ديداكتيك اللغات ظهرت في بداياتها مرتبطة باللسانيات التطبيقية، حيث انصب اهتمامها بطرائق تدريس اللغات، من حيث تعليمها، وتعلمها، فمن المعلوم أن الديداكتيك عبارة عن مجموعة من الخطابات المعتمدة على استراتيجيات معينة تنقسمها العديد من العلوم والمجالات المعرفية، إلا أنها تحضر بقوة في المجال التعليمي.

إن الديداكتيك في علاقته مع اللسانيات التطبيقية فيما يخص تعليم اللغات، تشكل حلقة وصل تركيبية بين العلاقات المختلفة اللسانيات العامة، والسيكولوجيا، والسوسولوجية، والبيداغوجيا، وانفتاحها على هذه الحقول دفع بها إلى الرقي في التعليم اللغات، وهذا ما يوضحه علي آيت أوشان (د.ت، ص71) في كتابه "اللسانيات والديداكتيك".

ويتساءل أحد الباحثين: "لماذا لا نتحدث نحن أيضاً عن تعليمية اللغات بدلاً من اللسانيات التطبيقية؟" فهذا الأمر سيزيل الكثير من اللبس؛ وسيعطي لتعليمية اللغات المكانة التي تستحقها. (Denis Girard, 1972, p09)

إنَّ تعليمية اللغات، من حيث إنها وسيلة إجرائية لترقية قدرات المتعلم قصد اكتساب المهارات اللغوية، تقتضي بالضرورة الإفادة من الجانب النظري العلمي، الذي تُمثله اللسانيات ومدارسها ونظرياتها، ذلك أنَّ من الاهتمامات الجوهرية للنظرية اللسانية ضبط العملية التلفظية، وكذا حصر العوائق العضوية والنفسية والاجتماعية؛ وفي هذا الصدد يقول أحمد حساني (2000، ص02): "إنَّ تعليمية اللغات لا يستقيم لها أمر إلا إذا انبنت على الرصيد المعرفي للفكر اللساني، وما يوفره هذا الفكر من نظريات وإجراءات تطبيقية مؤهلة سلفاً لايجاد التفكير العلمي الكافي لكل القضايا التي تتعلق بكل جوانب الظاهرة اللغوية؛ من هذه الجوانب ما هو صوتي، ومنها ما هو دلالي، ومنها ما يقع بين ذلك من حيث التركيب والتأليف

بين العناصر اللسانية في سياقها المؤلف. وعليه؛ تقتضي تعليمية اللغات الإفادة من الجانب التطبيقي البيداغوجي، الذي يُشكله علم النفس التربوي، وإجراءاته السيكلوجية؛ إذ يسعى معلم اللغة، إلى جعل القواعد البيداغوجية وسيلة مساعدة في انتقاء المادة التعليمية، بالاستناد على ما تُقدمه القواعد اللسانية.

إن تعليمية اللغات لا تختص باللساني والنفساني والتربوي فحسب؛ بل تمتد إلى اختصاصات أخرى، كعلم الاجتماع، وحتى الأطباء في علم الأعصاب... وتُعد الدراسات اللسانية مرجعاً أساسياً في تعليمية اللغات ضمنها اللغة العربية للناطقين بها أو للناطقين بغيرها، كما قال عبد الوهاب صديقي: "إن الأمر يجعل مهمة تطوير اللغة العربية في أعناق الباحثين، بالانفتاح على مستجدات اللسانيات المعاصرة، وتأهيلها لتأدية دورها الثقافي، والمساهمة في البحث العلمي".

إنَّ تعليمية اللغات، وضمنها اللغة العربية وتعليمها يجب أن يشغل بوساطة البحث اللساني، الشيء الذي يُؤهلها على التطور، وتقوم على مستويين الأول: تقدم له اللسانيات إطاراً نظرياً يمكنه من إدراك العديد من القضايا اللغوية، ودراسة أبعادها، والثاني: تمكنه اللسانيات من الأدوات الإجرائية المساهمة في تعليم اللغة، فقد استفادت هذه الأخيرة من المدارس اللسانية الغربية، حيث أضفت هذه المدارس اللسانية نظرة جديدة في وصف نظام اللغة في مستوياته الصوتية، والمعجمية، والدلالية، وبرزت نظريات لغوية حديثة مفسرة لطبيعة النظام اللغوي، وكيفية اكتسابه من قبل الطفل منذ ولادته إلى بلوغه مرحلة الرشد ومن أهم هذه المدارس اللسانية الغربية نجد اللسانيات البنوية بحكم كونها: غنية من حيث الوسائل التكنولوجية التي تعتمدها في عملية تعليم اللغة تسند إلى الأسس الإيستومولوجيا والميتودولوجيا الخاصة باللسانيات مثلاً:

- كيفية اكتساب المتعلم للنسق اللغوي.

- علاقة النسق اللغوي بالمحيط الاجتماعي.

- كيفية تعلم اللغة: الجملة، النص....

ومن ثم فاللسانيات تشغل في تعليم اللغات وتعلمها على البنية بالدرجة الأولى، فهي مجموعة من العناصر المرتبطة فيما بينها وفق مجموعة من القواعد الصوتية والتركيبية والدلالة. (عبد اللطيف فراي، 1992، ص40)

7. دور النظرية البنائية في إثراء حقل تعليمية اللغات:

تُشير آسية باتني (2008، ص20) إلى دور اللسانيات في عملية تعليم اللغة بوصف اللغة وصفاً موضوعياً وبتحليلها تحليلها علمياً، فاللسانيات، تنظر معرفتنا بطبيعة اللغة الإنسانية وبعملية استعمال الإنسان لغته في ظروف التكلم المختلفة وبالعلاقات القائمة بين متكلم اللغة وبين مجتمعه. وغني عن الذكر أنَّ المدارس اللسانية البنائية أسهمت إسهاماً فعالاً في وصف اللغة وتصنيف عناصرها ودراسة العلاقات القائمة في ما بينها، فرواد هذه المدرسة هم أول من اهتم بدراسة اللغة على أسس علمية مقننة حللوها بطريقة منظمة واضحة. ولعلَّ أستاذ اللغة بحاجة إلى مجموعة من العناصر التربوية التي تقتضيها تعليمية اللغات في إجراءاتها، وهي ما يُسمى عادة بالإجراءات التعليمية والمتمثلة في التحليل اللساني، واختيار المادة التعليمية، والتدرج في التعليم، وعرض المادة اللغوية، والتمرين اللغوي.

وفي ذات السياق يؤكد منيف خضير الضوي (2013) في كتابه الموسوم بـ: "النظرية البنائية وتطبيقاتها في تدريس اللغة العربية"، أنَّ تعليمية اللغات اكتسبت الطابع العلمي والبيداغوجي المميز لها باعتبار أنها مؤسسة على مرتكزات علمية مستمدة من النظرية اللسانية المعاصرة واللسانيات التطبيقية. فغدت بذلك التعليمية مرتكزاً معرفياً في ضوء نظريات التعلم البنائية مما يعول عليه في تذليل الصعوبات التي تعترض سبيل العملية التعليمية، مما جعلها تكتسب الشرعية الكاملة في الوجود، حيث تسعى جاهداً إلى ترقية طرائق تعليم اللغات للناطقين بها ولغير الناطقين بها.

إنَّ تطوير نموذج التدريس يتعلق كثيراً بمجال العلم النفسي وخاصة بنظريات التعلم، وخاصة البنائية، أي كيف تطوير عملية التدريس حسب تطور ميول الطلبة ودافعيتهم، حيث أن ميول المتعلمين ودافعيتهم تلعب دوراً مهماً لنجاح التعليم والتعلم. فنظرية التعلم السلوكية التي يستخدمها كثير من مدرسي النحو عامل من عوامل رئيسية في ظهور هذه القضية. ومن خصائص النظرية السلوكية في تدريس النحو هو أن المدرس أنشط من الطلبة، حيث أن التلاميذ سلبيون، وكثرة استخدام الطريقة القياسية وطريقة القواعد والترجمة والطريقة الإلقائية، وحفظ مادة النحو عن ظهر قلب التلاميذ، وقلة الأمثلة الواقعية، وقلة تطبيق القواعد في المحادثة والكتابة، وكثرة استخدام كتب النحو العلمي وليس النحو التعليمي أو الوظيفي. قد حان الوقت لاستخدام البنائية في تدريس النحو كي يكون فعالاً وتؤدي إلى نجاحه.

وقد أشار شاه خالد ناسوتيون (2016) في دراسته الموسومة بـ: "تطوير نموذج تدريس النحو في ضوء نظرية التعلم البنائية بالتطبيق" إلى أنه من أشهر النظريات ذات العلاقة بتعلم اللغات وتدريسها هي النظرية البنوية، والنظرية التحويلية التوليدية اللتان تعتمدان على الأساس اللغوي. والأساس اللغوي لتعلم اللغة ينقسم إلى قسمين وهما النظرية البنوية والنظرية التحويلية – التوليدية. والأساس التربوي لتعليم اللغة تصدر منه عدة الطرائق ومنها طريقة النحو والترجمة، وطريقة المباشرة، وطريقة القراءة، وطريقة الصامتة، والطريقة الطبيعية، وطريقة الفهم وحل الرموز اللغوية، والطريقة السمعية الشفهية، والطريقة السمعية البصرية، والطريقة التواصلية، والطريقة الإيحائية، والطريقة الاستجابة الجسدية. إذ تقوم المفاهيم البنائية فيما يختص بتعليم اللغة على تبنى عملية تعليم اللغة على منهجية تكوين عادات كلامية انطلاقاً من إثارة المثير ومن الاستجابة التلقائية لهذا المثير، وتم تقوية العادات الكلامية بوساطة تعزيزها وتدعيمها بصورة متواصلة. كما تقتضي الأساليب الأساسية المتعمدة تهدف تنمية الأداء الكلامي للتلميذ الترداد والممارسة وتدعيم العناصر الكلامية وتتابعها في السياق الكلامي بناء على المكتسبات القبلية للمتعلم.

خاتمة:

إنّ التعليمية تُعبر عن مقارنة خاصة لمشكلات التعليم، فهي تُشكل حقلاً معرفياً قائماً بذاته، إنها تتناول بالتحليل الظواهر التعليمية، فهي تفكير في المادة العلمية بغية تدريسها في ظل تواجد نوعين من المشكلات: مشكل متعلق بالمادة في حدّ ذاتها ومشكل متعلق بالفرد في وضعية تعلم، وهي تسعى لتحقيق هدف عملي ووضع استراتيجيات للفعل التعليمي-التعلمي، وهي بذلك تحمل خاصية عملية نظراً لكونها تؤلف نظاماً منسجماً من المعارف في نمو مستمر بفعل اندماج المعارف القديمة بالمعارف الجديدة. وزيادة على أهميتها كإطار بحث في كيفية اكتساب المتعلم للمادة التعليمية فهي الدراسة العلمية لتنظيم وضعيات التعلم التي يعيشها الفرد بهدف بلوغ مخرجات تعليمية محددة. والتعليمية بكل ما تحمله من معنى هي بالضرورة علم تطبيقي وهو علم شهد تطورات ملحوظة في العقود الأخيرة. لذلك تُولي كل المنظومات التربوية أهمية كبيرة للتعليمية كمادة أساسية من مواد التكوين للمدرسين في جميع الأطوار التعليمية. وهي بذلك تستتير من مبادئ وأسس النظرية البنائية.

وعليه، فالتعليمية بمفهومها الشامل، إذا أُضيفت لها صفة (اللغات، تعليمية اللغات) اتخذت معنىً وبعداً معرفياً جديداً، بحيث تُصبح مرتبطة بذلك الميدان العلمي الذي يهتم بالبحث في المسائل المتعلقة بتعليم اللغات وتعلمها، بالاعتماد على برامج وطرائق محددة قصد تحقيق أهداف هذه اللغة سواء أعلّق الأمر باللغة الأم أو بلغة أجنبية.

قائمة المراجع:

1. أحمد حساني (2000)، دراسات في اللسانيات التطبيقية: حقل تعليمية اللغات، ط1، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر.
2. أحمد شبشوب (1991)، علوم التربية، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر.
3. آسية باتني (2008)، النص بين المنطوق والمكتوب: دراسة لسانية تطبيقية، مذكرة ماجستير غير منشورة، جامعة وهران السانيا، وهران، الجزائر.
4. افزيني غي (1980) Avanzini، الجمود والتجديد في التربية المدرسية، ترجمة عبد الله عبد الدائم، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان.
5. الطيب بلعربي الطيب وقوام اكلي (1995)، التفكير الاستدلالي لدى تلاميذ الأقسام النهائية، حوليات جامعة لجزائر عدد خاص، الجزائر.
6. برترند ايف (2001) Bertrand Y، النظريات التربوية المعاصرة، ترجمة محمد بوعلاق، قصر الكتاب، البليدة، الجزائر.
7. جابر عبد الحميد جابر (1999)، استراتيجيات التدريس والتعليم، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.
8. حاج عبو شرفاوي (2012)، علاقة البنية المعرفية الافتراضية بالبنية المعرفية الملاحظة: دراسة تحليلية في ضوء نظرية بياجيه لدى عينة من طلبة المتوسّطات والثانويات، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة وهران، الجزائر.
9. حسن حسين زيتون وكمال عبد الحميد زيتون (2003)، التعليم والتدريس من منظور النظرية البنائية، ط1، عالم الكتب، القاهرة، مصر.
10. خالد زيادة (2006)، صعوبات تعلم الرياضيات الدسكالوليا، ريتراك للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.
11. رابع مسعودي (2004)، المقاربة بالكفاءات في تدريس العلوم الطبيعية، مطبعة هوناس، الجزائر.

12. روجيرس كزافيي روجيرس (2006) Xavier Rogiers، المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية ترجمة موسى بختي برنامج دعم منظمة اليونسكو لأصلاح المنظومة التربوية الجزائرية، وزارة التربية الوطنية الجزائر، 2006.
13. سامية جباري (د.ت)، "اللسانيات التطبيقية وتعليمية اللغات" جامعة الجزائر، الجزائر.
14. شاه خالد ناسوتيون (2016)، تطوير نموذج تدريس النحو في ضوء نظرية التعلم البنائية، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانج، إندونيسيا.
15. عبد العزيز الفاربي وآخرون (1994)، معجم علوم التربية: مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، سلسلة علوم التربية 9.10، ط1، دار الخطابي للطباعة والنشر، المملكة المغربية.
16. عبد العزيز صالح (1964)، تطور النظرية التربوية، ط2، دار المعارف، القاهرة، مصر.
17. عبد القادر كراجة (1997)، سيكولوجية التعلم، دار اليازوري للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
18. عبد اللطيف فرايبي (1992)، خطاب اللسانيات في التربية حول الأصول اللسانية للديداكتيك اللغات، مجلة ديديكتيك، العدد 3 دجنبر 1992، المغرب.
19. عبد الله قلي (1994)، بعض العوامل المعرقة لتحقيق أهداف مقرر التربية الإسلامية في الطور الثالث أساسي، العدد الثاني، جمعية الاصلاح الاجتماعي والتربوي، باتنة، الجزائر.
20. قلي عبد الله (2003)، نحو نموذج عملي لتدريس العمليات المعرفية العليا، التحليل، التركيب، التقويم. أطروحة لنيل شهادة دكتوراه الدولة في علوم التربية، جامعة الجزائر، الجزائر.
21. عبد الوهاب صديقي (د.ت)، "مجلة الدراسات اللغوية والأدبية" العدد الثاني، السنة الثانية، المغرب.
22. علي آيت أوشن (د.ت)، "اللسانيات والديداكتيك" نموذج النحو الوظيفي من المعرفة المدرسية، الطبعة الأولى، دار الثقافة، مطبعة النجاح، الدار البيضاء، المغرب.
23. محمد ليبب النجمي (1963)، مقدمة في فلسفة التربية، ط1، مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة، مصر.

24. محمد لبيب النجيمي (1970)، في الفكر التربوي، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر.
25. منيف خضير الضوي (2013)، النظرية البنائية وتطبيقاتها في تدريس اللغة العربية: إستراتيجيات التدريس الحديثة نماذج للتقويم البنائي، ط1، مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض، المملكة العربية السعودية.
26. وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، جولية 2004، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الرابعة من التعليم المتوسط، اللغة العربية، اللغة الأمازيغية، التربية الإسلامية، اللغة الفرنسية، اللغة الإنجليزية، الجزائر.
27. وزارة لتربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي 2003، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الأولى من التعليم المتوسط، الرياضيات، العلوم الطبيعية، العلوم الفيزيائية والتكنولوجيا، الجزائر.
28. Astolfi (J.P) , 2001: L'erreur, un outil pour enseigner. 4^{iem}. édition. ESF, Paris.
29. Astolfi (J.P), Michel Devellay ,1989, La didactique des sciences PUF Paris
30. Astolfi J P , Darot E, Ginsberger Y, Toussaint J ,1997, Mots clés de la didactique des sciences , De Boeck Université Bruxelles.
31. Bachelard 1938 ,la formation de l'esprit scientifique Puf Paris
32. Dantier Bernard 2001 , Les sciences de l'éducation et l'institution scolaire, l'Harmattan Paris
33. De cortés E., Geerligs T., Peters ,., Lagerweij N, Vanderberghe ,R , 1996 , Les fondements de l'action didactique 3^{ed} De Boeck Université Bruxelles.
34. De Vecchi (Gerard), 2000, Aider les élèves à apprendre. Hachette éducation , Paris
35. Depover Christian , Noël Bernadette 1999 , L'évaluation des compétences et des
36. Devellay M, 1992, Donner du sens à l'école ed ESF Paris

- 37.Dolz(Joacquin) Ollagnier (Edmée) ,2002,:L'énigme de la compétence en éducation De Boeck Université Bruxelles
 - 38.Edmont.Marc, J. Garcia , G.Y arrivé 1995 Guide des méthodes pratiques en formation ed.Retz Paris.
 - 39.Foulquié Paul 1971 , Dictionnaire de la langue pédagogique PUF Paris.
 - 40.Legendre Ronald , 1988 , Dictionnaire actuel de l'éducation , Paris, Monreal Larousse
 - 41.Meirieu (Phillipe,2000 : L'école mode d'emploi , 13 iem. Ed.E.S.F. Paris,.
 - 42.Ministère de l'éducation nationale,2006 ,Réforme de l'éducation et innovation pédagogique en Algérie Unesco . ONSP Alger.
- processus cognitifs : Modèles ,pratique et contexte. De boeck Université bruxelles.
- 43.Raynald (Françoise), Rieunier (A) 1997,:Pédagogie, :Dictionnaire des concepts clés, ESF ed.Paris.