SIBAWAYH Arabic Language and Education Vol.2 No.2 2021
eISSN 2716-5515 (67-91)

اكتساب المفاهيم النحوية في ضوء النظرية البنائية

Acquiring grammatical concepts in the light of structural theory

Farouk Khalaf Hammoudi
Arabic Language Department, University of Baghdad, IRAQ
farouq.khalaf@hiuc.edu.iq

Published: 30 December 2021

To cite this article (APA): Hamoode, F. (2021). اكتساب المفاهيم النحوية في ضوء النظرية البنائية. *SIBAWAYH Arabic Language and Education, 2*(2), 67-91. https://doi.org/10.37134/sibawayh.vol2.2.5.2021

To link to this article: https://doi.org/10.37134/sibawayh.vol2.2.5.2021

ملخص البحث:

يرى المتخصصون في التربية وعلم النفس أن التلكؤ المعرفي في اللغة يتوزع بين النمطية المنهجية السائدة التي تصل إلى الجمود وايصال المادة إلى ذهن المتعلم يأخذ أشكالاً متباعدة وتعثر التعلم المعرفي.

وعليه فالمتأمل في واقع تعليم المفاهيم النحوية يجد أنه واقع غير مرضٍ وهناك شكوى منه باستمرار، فلا تزال فلسفة المدرسة وأهداف التعليم تعتمد على نقل المعلومات بدل التركيز على توليدها مما أدى إلى انخفاض مستوى تحصيلهم فيها.

والملاحظ أن تدريس مفاهيم القواعد النحوية ما زال بعيداً عن تحقيق الأهداف الخاصة باكتساب المفاهيم النحوية التي تحتاج إلى جانب وظيفي، وانتهاج أساليب واستراتيجيات تدريسية حديثة لتفعيل تعليم المفاهيم، وبذلك يكون نجاح التعليم يرتبط بنجاح الطريقة، إذ أن الطريقة السديدة تستطيع أن تعالج كثيراً من أوجه القصور في المناهج وضعف الطلبة وصعوبة الكتاب المدرسي.

لذا تتضح الحاجة إلى استعمال طرائق واستراتيجيات وأساليب تدريسية حديثة فعالة في مجال تدريس القواعد النحوية لاثارة الدافعية لدى الطلبة وتنمية قدراتهم على التفكير.

ويرى الباحث أن النظرية البنائية تعتمد على بنى معرفية يتم تطويرها ضمن مراحل بنائية وقد قسمها (بياجيه) إلى أربع مراحل هي المرحلة الحسية الحركية ومرحلة ما قبل العمليات ومرحلة العمليات المادية ومرحلة العمليات المجردة.

يهدف البحث إلى معرفة أهمية اكتساب المفاهيم النحوية والسمات المميزة للمفهوم ومكونات المفهوم واكتسابها ومراحلها وخطواتها ومراحل تكوينها والعوامل المؤثرة في تعلمها، وفق النظرية البنائية ومبادئها ونماذج التدريس فيها.

آمل أن يكون هذا مبيناً للقائمين على تدريس مادة القواعد النحوية.

ومن الله التوفيق

Abstract

Specialists in education and psychology see that the cognitive lag in the language is divided between the prevailing methodological stereotyping that reaches stagnation and the delivery of material to the learner's mind takes divergent forms, and cognitive learning falters.

Therefore, the contemplator in teaching grammatical concepts finds an unsatisfactory reality, and there is a constant complaint about it. The philosophy of the school and the goals of education still depend on transferring information rather than focusing on generating it, which led to a low level of achievement in it.

It is noted that teaching grammatical concepts is still far from achieving the goals of acquiring grammatical concepts that need a functional aspect and adopting modern teaching methods and strategies to activate the teaching of ideas. Thus the success of education is linked to the success of the technique, as the right way can address many of the shortcomings in curricula, students' weaknesses, and the difficulty of the textbook.

Therefore, it becomes clear the need to use effective modern teaching methods, strategies and methods in grammar teaching to stimulate students' motivation and develop their thinking abilities.

The researcher believes that the constructivist theory depends on cognitive structures that are developed within structural stages. Piaget divided it into four stages: the sensorimotor stage, the pre-operational stage, the physical operations stage, and the abstract operations stage.

The research aims to know the importance of acquiring grammatical concepts, the distinctive features of the idea, the components of the idea, their acquisition, stages, steps, stages of formation, and the factors affecting their learning, according to the constructivist theory principles and teaching models.

I hope this is clear to those who teach grammar.

It is God reconciled

مشكلة البحث:

المتخصصون في التربية وعلم النفس المعرفي يرون أن الضعف المعرفي يكون في ثلاثة مجالات وهي على النحو الآتي:

المجال الأول: التعليم السائد يؤدي إلى صور من الجمود في الأسلوب والأدوات.

المجال الثاني: تتنوع الأشكال في ايصال المادة لذهن المتعلم إذ يصل بعضها إلى التعقيد في الموقف التعليمي.

المجال الثالث: ضعف الفهم الناتج عن تعثر التعلم المعرفي في اللغة.

وكل هذه المجالات تؤدي إلى الإحباط العلمي والاستتراف العقلي ممّا يجعل المتعلم يفكر أن اللغة بحرٌ عميقٌ لا يمكن الغور في أعماقه (السفاسفة، 2004، 42).

ويرى الكثير أن النحو العربي بوصفه مادة دراسية وأحد فروع اللغة العربية مشكلاته التعليمية متعددة، فمنها يخص الاعداد النحوي لمدرّس اللغة العربية والكفايات الواجب توافرها فيه، كما أن المنهج أحياناً يكون غير ملائم للمتعلم، كما لا ننسى ضعف المتعلمين المتولد عن طرائق التدريس المعتمدة في تدريس مادة النحو وفروعه الأخرى (عبد الهادي وآخرون، 2005، 313)

والمتابع لتدريس مادة النحو يرى أن المؤسسات التعليمية ما زالت بعيدة عن تحقيق الأهداف المرجوة من التعليم، كون مادة النحو تحتاج إلى جانب توظيفي تعليمي لتثبيت المفاهيم النحوية في أذهانهم كون المفهوم النحوي يمثل الصورة الذهنية للوظيفة التي تؤدي إلى معرفة المفهوم الدلالي والمعجمي، لذلك الطرائق المعتمدة في التعليم لاتحقق الأهداف التعليمية من تدريس مادة النحو. (زاير وداخل، 2013، 59).

وطبيعة المفاهيم النحوية تتطلب قدرة خاصة من الفهم تمكنه من الاستقراء والتعليل على عكس ما هو سائد في الأسلوب التقليدي المعتمد على التلقين والحفظ، لذا نرى الضعف واضحاً في اكتساب المفاهيم النحوية الذي ينعكس على عدم امكانية تحقيق ذلك من المتعلم. (التميمي، 2015، 19).

ممّا تقدم يرى الباحث أن نجاح التعليم يرتبط إلى حد كبير بنجاح الطريقة كون حسن الطريقة يعالج الكثير من القصور في المنهج وضعف المتعلمين وصعوبة الكتاب المدرسي المقرر. من هنا تبرز لنا الحاجة إلى اعتماد استراتيجيات وأساليب تدريسية حديثة فعّالة في مجال تدريس النحو للتغلب على القصور والضعف في الطرائق المعتمدة. (صبري، 2003، 11).

ممّا تقدم يرى الباحث اعتماد النظرية البنائية كونها تمثل رؤية واضحة تتمثل في خصائص تلك النظرية المعتمدة على مجموعة من المعايير التي تشكل حياة المتعلم برمتها.

أهمية البحث:

ان التطور الحاصل الذي يشهده العالم شمل الكثير من مجالات الحياة ومنها التربية والتعليم وهي النواة الأساسية لهذا التطور. لذا شهد المجال التربوي التجديد في عناصره ومستوياته المختلفة لمواكبة متطلبات هذا العصر. (شبر وآخرون، 2005، 185).

وممّا لا شك فيه أن التربية المعاصرة جاءت بوسائل وأساليب لم تقتصر أهميتها على خدمة المتعلم وممارسته الوظيفة. بل أدت إلى التفاعل وزيادة معلوماته ومعارفه ورفع كفايته. (الحيله ومرعي، 2011، 13).

والتربية بمفهومها الحديث عملية تأثير في المتعلم وموجه له لتعديل شخصيته وسلوكه، وتهيّء له الوسط التربوي المناسب لتحقيق أقصى درجة من التعلم. (غافل، 2006، 5).

عليه يرى الباحث أن المستجدات في التربية المعاصرة أخذت على عاتقها تخفيف السلبيات من خلال الاهتمام به لإكسابه المعارف والمفاهيم والمعلومات والقيم من خلال تنمية أفكاره وتزويده بالخبرات والاتجاهات الحديثة، والهدف الأساس هو إعداده المتكامل من خلال تفاعله مع زملائه والمجتمع الذي يعيش فيه. (زاير وداخل، 2013، 19).

وقد كرّم الله تعالى الإنسان باللغة وميزه عن سائر المخلوقات، قال تعالى: ((خلق الإنسان علّمه البيان)). (الرحمن: 3-4).

فاللغة تؤدي دوراً كبيراً في حياة الأمة، لأنها وعاء الفكر وهي مرآة تفكير الأمة وأداة التعبير عن عقليتها والحفاظ عن شخصيتها وتراثها. (الوائلي، 2004، 18).

واللغة لها وظيفة فكرية وبينهما علاقة وطيدة فلا يمكن للفكر التعبير من غير لغة، كما أن بالفكر تظهر امكانيات الانسان بشكل جلي.

لذا فاللغة تزود الفكر بتعابير لغوية تعبّر عمّا يجود به من أفكار ولولا الفكر لما خرجت القوالب اللغوية المعبرة. (عصر، 2005، 90).

وتعد اللغة العربية من مفاخر العرب الأولى من عصر ما قبل الإسلام، وبعد مجيء الإسلام عزّز القرآن الكريم مكانتها، وقد انفردت اللغة العربية بحمل الرسالة السماوية وأشار القرآن الكريم اشارة واضحة، قال تعالى: ((وإنّه لتنزيل ربّ العالمين۞ نزل به الروح الأمين ۞ على قلبك لتكون من المنذرين۞ بلسانٍ عربيٍّ مبين)). (الشعراء: 192-195).

وقد حظيت اللغة العربية بمنزلة عظيمة لم تصلها أي لغة من لغات العالم لأن الله تعالى أنزل بها القرآن الكريم، فقال تعالى: ((إنا أنزلناه قرآناً عربياً لعلّكم تعقلون)). (يوسف: 2).

وقال أيضاً: ((وكذلك أنزلناه حكماً عربياً)). (الرعد: 37).

فارتباط الإسلام باللغة ارتباط عضوي، كون الإسلام لا يمكن فهمه إلاّ باللغة العربية؛ كذلك العربية بلا إسلام لأنها لغة نشر الأخلاق والآداب والتشريع. (التويجري وأحمد، 2005، 83).

ويقول (ابن جني) متأملاً في وصف العربية: إنّني إذا تأملتُ هذه اللغة الشريفة، الكريمة، اللطيفة وجدتُ فيها من الحكمة والدقة والارهاف والرقة، ما يملك عليَّ جانب الفكر حتى يكاد يطمح به أمام غلو السحر. (ابن جني، د.ت، 47).

للنحو أهمية كبرى داخل منظومة اللغة، فالإعراب في النحو يوضح المعنى ويبينه ويساعد على استعمال اللغة استعمالاً صحيحاً للمهارات اللغوية الأربع (التميمي، 2015، 11).

والمفاهيم النحوية تعد محوراً أساسياً لفهم النحو واستيعابه، وتحليلها يساعد على تقديم استراتيجيات تدريسية أكثر فعالية، كون اكتساب المفاهيم النحوية أمر ضروري لأنها تساعد المتعلم على فهم النظام النحوي للّغة، فإدراك النحو بإدراك مفاهيمه. (عبد الله، 2007، 5).

وقد شهد المجال التربوي فلسفات حديثة (نظريات التعلم) تُعد أساساً لطرائق التدريس والتي تستل منها طرائق ونماذج تعليمية متعددة. وتعد النظرية البنائية من النظريات التي زاد الاهتمام بها واعتمادها في التدريس، كونها تؤكد على أن المتعلم نشط وايجابي كما أنها عَدَّت المتعلم مركزاً للعملية التعليمية، واهتم منظورها بكيفية اكتساب المعرفة. (العقيلي، 2005، 66).

في ضوء ما تقدم يمكن تحديد أهمية البحث بما يأتي:

1. أهمية التربية بصفتها الركيزة الأساسية في كل مجتمع.
2. أهمية اللغة وارتباطها بالفكر والتعبير، كونها ظاهرة انسانية.
3. أهمية اللغة العربية كونها لغة القرآن الكريم.
4. أهمية النحو في اللغة العربية للمتعلمين كونه يساعد المتعلمين على تقويم ألسنتهم وتدريبهم على استعمال المفردات استعمالاً صحيحاً.
5. أهمية تعليم المفاهيم النحوية لمساهمتها في تعليم أسهل.

هدف البحث:

اكتساب المفاهيم النحوية في ضوء النظرية البنائية.

حدود البحث:

موضوعات اللغة العربية.

تحديد المصطلحات:

- **الاكتساب:**
  - لغةً: كسبهُ يكسبه وكسباً وتكسب واكتسب: طلب الرزق، أو كسبَ واكتسب: تصرف واجتهد، وكسبه: جمعه، والكسبُ: نقول فلان يكسب أصله خيراً. (ابن منظور، المادة (نحا). المجلد (2)، الجزء (3) (2009، 82).

- اصطلاحاً: نوفل "مجموعة من اللقاءات التعليمية – التعليمية المخططة، والمنظمة والمبرمجة زمنياً والمتضمنة سلسلة من الاستراتيجيات التعليمية – التعليمية، التي تهدف إلى تنمية مهارات محدودة بذاتها وفقاً للأساس النظري. (نوفل، 2006، 66).

- **المفاهيم:**
  - لغةً: جاء في لسان العرب: (الفهم) معرفتك الشيء بالقلب، فهمه فهماً وفهامة، وفهمت الشيء عقلته وعرفته و (فهَّمتُ فلاناً)، و (أفهَمتُهُ)، و(تفهم الكلام): فَهِمَهُ شيئاً بعد شيء، و رجلٌ فهم: سريع الفهم، وأفهَمَهُ الأمر، وفهّمه إياه: جعله يفهمهُ، واستفهم: سأله أن يُفهِمهُ، وقد استفهمني الشيء فأفهمتُهُ تفهيماً، وفهم قبيلة. (الزبيدي، مادة (فهم)، المجلد (17)، الجزء (33)، 2007، 129).
  - اصطلاحاً: الوكيل والمفتي بأنها: "صورة عقلية مجردة لفئة من الأشياء تصاغ في تعميم من حالات فردية أو توصيف أكثر شمولاً واتساعاً". (الوكيل، والمفتي، 2012، ص (84).

- **النحو:**
  - لغةً: (النحوُ) إعراب الكلام العربي، والنحو القصد والطريق، يكون ظرفاً ويكون اسماً، نحاه وينحوه وينحاه نحواً وانتحاه، ونحو العربية منه، إنّما هو انتحاء سميّ كلام العرب في تصرفه من إعراب وغيره كالتثنية، والجمع، والتحقير، والتكبير، والإضافة، والنسب، وغير ذلك.
    وهو في الأصل مصدر ضائع أي نحوت نحواً كقولك قصدت قصداً، ثم خُصَّ به انتحاء هذا القبيل من العلم، كما أن الفقه في الأصل مصدر فقِهت الشيء أي عرفته (ابن منظور، مادة (نحا)، الجزء (15)، 1، 2009: 260).

  - اصطلاحاً:

    عرّفه الدليمي: هو عملية تقنين للقواعد والتعليمات التي تصف تركيب الجُمَل والكلمات وعملها في حال الاستعمال، كما تقنن القواعد والتعميمات التي تتعلق لضبط أواخر الكلمات وهو كذلك دراسة للعلاقات بين الكلمات في الجُمَل والعبارات فهو موجّه وقائد للطرائق التي يتم التعبير بها عن الأفكار. (الدليمي، 2013، 43).

النظرية البنائية:

اكتسبت النظرية البنائية قبولاً واسعاً في السنوات الأخيرة على الرغم من أن فكرتها ليست حديثة، إذ يمكن ملاحظة الاتجاهات نحو النظرية البنائية من خلال أعمال كل من (سقراط)، و(أفلاطون)، و(أرسطو) (من 320 – 470 ق.م). الذين تحدثوا جميعاً عن "تكوين المعرفة" من خلال النظرية المعرفية التيأظهرت تحدٍّ للنظرية السلوكية والتي لعل جذورها (المعرفية) التاريخية تعود إلى الفيلسوف اليوناني أفلاطون الذي يؤمن بأن المعرفة الشخصية هي معرفة غير موروثة، بمعنى آخر أن مهمة المعلمين تكمن في مساعدة الطلاب على استذكار هذه المعرفة، والتذكر عند أفلاطون هو البحث واكتشاف الأفكار الحيوية حيث يتم اتباعها باستنباط مجموعة من المفاهيم الجديدة من خلال هذه الأفكار، كما أن سقراط الذي يؤمن بالتعليم المركب الذي يجعل فيه طلابه يستنبطون أفكاره دون أن يقول لهم شيئاً، فأفكار أفلاطون وسقراط هي أساس الأفكار الحديثة التي تعد التعليم عملية استكشافية وترى المعرفة تشتق من الحواس. (مرعب، 2015، 34).

أمّا سنت اوغتين (منتصف 300 ب.م) فيقول"يجب الاعتماد على الخبرات الحسية عندما يبحث الناس عن الحقيقة". و (كانت Kant) في القرن التاسع عشر نشر أسس النظرية المعرفية إذ افترض أن الحواس وعلاقتها مع بعضها غير كافية للحصول على المعرفة، وقد فسّر (كانت Kant) ذلك بالقول "التحليل المنطقي للأعمال والأشياء يؤدي إلى نحو المعرفة، وان خبرات الفرد القديمة تكون سبباً في توليد معرفة جديدة" وعلى الرغم من أن الفلسفة الرئيسة للبنائية تنسب إلى (جان بياجيه) إلاّ أن العالم (بستالوزي) قد أتى بنتائج مشابهة قبلةأكثر من قرن على ذلك، إذ أكّد ضرورة اعتماد الطرائق التربوية على التطور الطبعي للمتعلم وعلى مشاعره وأحاسيسه، وهو بذلك أكّد أهمية الحواس كأدوات للتعلم، ونادى بربط مناهج التعليم بخبرات المتعلمين التي تتوافق وحياتهم في بيوتهم وبيئاتهم العائلية. (بركات، 2006، 23).

إذن نستطيع القول أن البنائية تُعد نظرية في المعرفة منذ زمن طويل يمتد عبر القرون، وليس غريباً رؤية هذا التكرار من فلاسفة ومنظّرين عدّة عبر هذا التاريخ، والمنظّر الحديث الوحيد الذي حاول تركيب هذه الأفكار المتعددة في نظرية متكاملة وشاملة – شكلت بعد ذلك الأسس الحديثة لعلم نفس النمو – وأبرز المنظّرين فيه هو العالم (جان بياجيه)، إذ قام بتوحيد الفلسفة وعلم النفس لتحويل انتباه الناس إلى الاهتمام بالتفكير والذكاء لدى المتعلمين، وفاتحاً الطريق إلى منظمة جديرة في التربية وعلم النفس. (السليم، 2004، 35).

وقد استندت البنائية إلى أربع نظريات هي:

1. نظرية (بياجيه) في التعلم المعرفي والنمو المعرفي.
2. النظرية المعرفية (بروز و أوزبل) في معالجة الطالب (المتعلم) للمعرفة وتركيزها على العوامل الداخلية المؤثرة في التعلم.
3. النظرية الاجتماعية (فيجوتسكي) في التفاعل الاجتماعي في غرفة الصف أو المختبر.
4. النظرية الانسانية (نوفاك) في إبراز أهمية (المعلم) ودورها الفاعل في اكتشاف المعرفة وبنائها. (زيتون، 2007، 49).

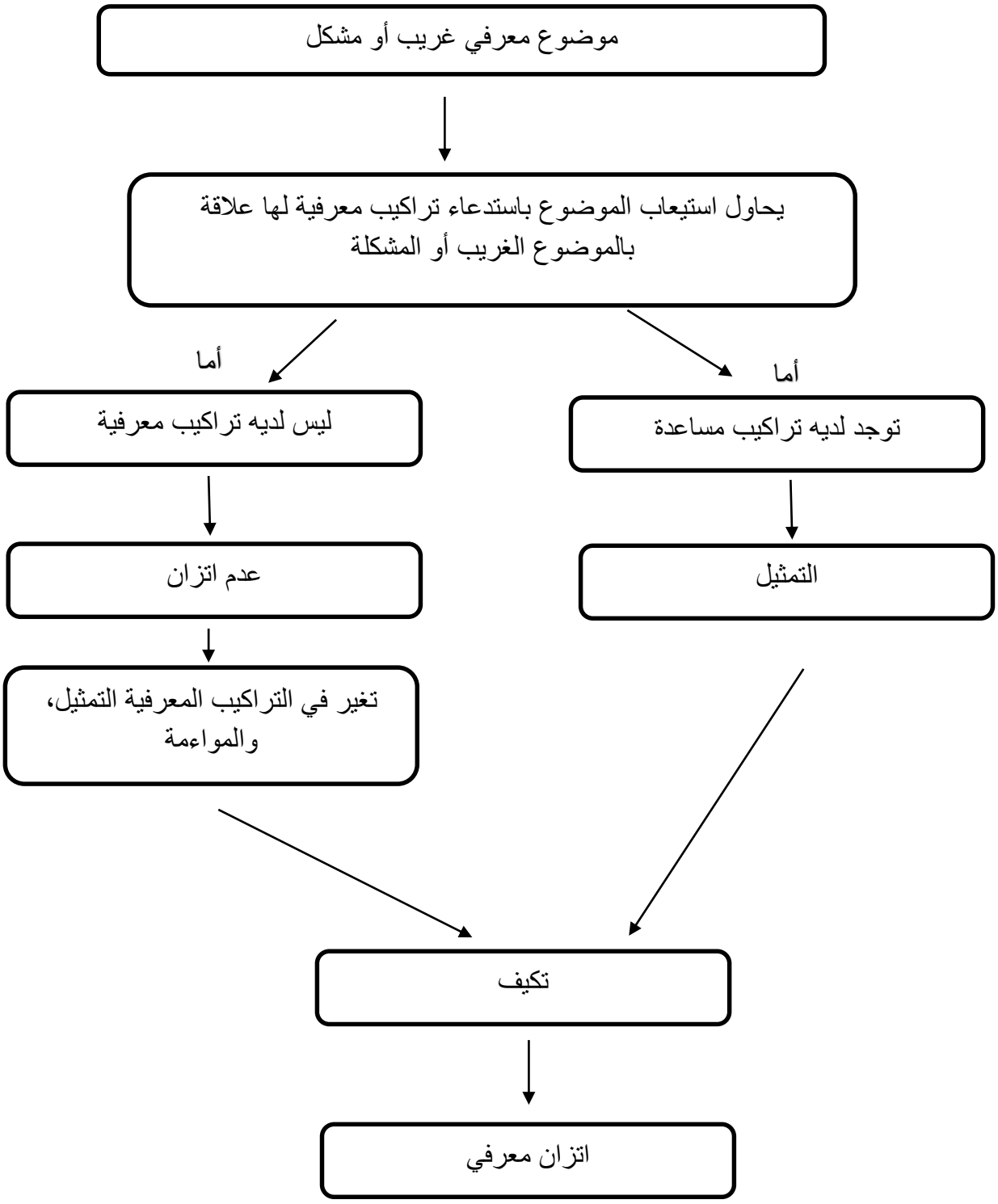
جان بياجيه والنظرية البنائية (Jean Piaget & Constructivist Theory):

يُعد العالم النمساوي جان بياجيه (Jean Piaget) من علماء النفس في العصر الحديث وواضع اللبنات الأولى للبنائية، إذ كان شديد الاهتمام ببحث نظرية المعرفة وهو القائل: "ان عملية المعرفية تكمن في بناء اعادة بناء موضوع المعرفة".

وظهرت الأفكار البنائية في كتابات بياجيه الذي كرّس حياته للدراسة في ابستومولوجية المعرفة (أو كيف يتعلم المتعلم ما يتعلمه)، وكان اهتمام بياجيه منصبّاً على هياكل التفكير لدى المتعلمين، ولهذا سميت نظريته البنائية بالهيكلة (Structuralism) ولم تركز هيكلية بياجيه على محتوى معين بل اقتصرت على التفكير وحيثياته، واقترح بياجيه ان الخبرات الجديدة يتم استقبالها من خلال المعرفة الموجودة في عمليتي التمثيل والمواءمة، وتبنى المعرفة من عقل الفرد (الطالب) المتعلم عندما تتكون لديه حالة عدم اتزان (معرفي – مفاهيمي)، وتتطور المعرفة بالطريقة التي تتطور (تنمو) بها الكائنات الحية (البيولوجية).

وبعد أن بدأ المربّون بتبني هذه الأفكار بتعليم الموضوعات المختلفة، مثل: العلوم، الرياضيات، واللغة، وغيرها فقد سميت هذه النظرية بالبنائية (Constructivism) نظراً للتشابه الكبير في البناء في علم العمارة وبين البناء في علم التعليم، فالمبادئ والشروط التي يجب أن تتوافر في تصميم عمارة وبنائها لتكون مناسبة للسكن تماثل المبادئ والشروط التي يجب أن تتوافر في تصميم المعرفة وبنائها في عقل المتعلم، حتى يكون لهذه المعرفة معنى بالنسبة له. (حجاج، 1978، 22).

والشكل الآتي يوضح ذلك:



شكل (1)

المفاهيم الأساسية عند بياجيه

(Bhattncharry,K Q Hun,S. 2002: 21)

يتضح من الشكل أعلاه ارتباط مفاهيم التمثيل والمواءمة والاتزان معاً لحدوث عملية النمو المعرفي عند بياجيه، وذلك بتعديل التراكيب المعرفية لدى المتعلم للوصول إلى التكيف مع العالم الخارجي.

تعريف النظرية البنائية:

حدّد المعجم الدولي للتربية مصطلح البنائية (Constructivism) على وفق ما أشار إليه (زيتون، وكمال، 1992) أن البنائية هي: "رؤوية في نظرية التعلم ونمو الطفل قوامها أنا الطفل يكون نشطاً في بناء أنماط التفكير لديه، نتيجة تفاعل قدراته الفطرية مع الخبر".

كما حدّد معجم علوم التربية (البنائية) أنها: "صفة تطلق على كل النظريات والتصورات التي تنطلق في تفسيرها للتعلم من مبدأ التفاعل بين الذات والمحيط من خلال العلاقة التبادلية بين الذات العارفة وموضوع المعرفة" (الفارابي، وآخرون، 1994، 52).

وتشير كلمة بنائية إلى عملية بناء المعرفة من الخبرة، ويعدّها العلماء والفلاسفة وعلماء الاجتماع وعلماء النفس، الكيفية التي نتعرف بها على العالم من حولنا، فالعلماء يسعون وراء حقائق موضوعية بشكل مستقل ومتحرر عن الضغوط الاجتماعية، ويتوصلون لنتائج، ثم يعيدون تجاربهم ليقضوا على الشك الذي قد يعتريهم بشأن تلك النتائج. (زيتون، 2003، 15).

وقد عرّفها الميهي (2003) بأنّها: "الإجراءات التي تمكن الطالب بالقيام بالعديد من المناشط التعليمية في أثناء تعليمه للعلوم، وتؤكد على مشاركته الفعلية في تلك المناشط، بحيث يستنتج المعرفة بنفسه، ويحدث عنده التعلم القائم عن الفهم وبمستويات متقدمة تؤدي إلى إعادة تنظيم البنية المعرفية للطالب وما فيها من معلومات". (الميهي، 2003، 15).

أمّا عن تعريف البنائية للبنائيين أو منظري البنائية فلم يتم وضع تعريف محدّد لها، إذ أشار كثير من الباحثين إلى أن البنائية يمكن أن يكون لها معانٍ مختلفة لأشخاص مختلفين، ولكن على سبيل المثال فقد أورد (فون جلا سرفيلد) (Von Glassersfeld) أن البنائية هي: "عبارة عن نظرية معرفية تركز على دور المتعلم في البناء الشخصي المعرفي". أي تؤكد على أن المعرفة لا يتم استعمالها بشكل سلبي بل تُبنى بشكل فعّال. (Von Glassers. Feld, 1990, p.102-116).

كما أشارت (السليم، 2004) إلى تعريف كانيلا (Cannela,1994) للبنائية وهو: "علم المعرفة أو نظرية التعلم المعرفي التي تقدم شرحاً لطبيعة المعرفة وكيفية تعلمها، والتي تؤكد أن الأفراد يبنون فهمهم أو معرفتهم الجديدة من خلال التفاعل بين معرفتهم السابقة وبين الأفكار والأحداث والمناشط التي هم بصدد تعلمها". (السليم، 2004، 698).

من خلال التعريفات السابقة للبنائية نجد أن منظري البنائية لم يتفقوا على تعريف محدد لها، وقد يعود ذلك للأسباب الآتية:

أ- لفظ البنائية وإن كان له تاريخ طويل في مجال الفلسفة بكونه أحد النظريات التي تتناول المعرفة إلاّ أنه جديد في الكناية التربوية.

ب- تدخل البنائية في العديد من مجالات الدراسة، منها، التعلم والتدريس وتكنولوجيا التعليم، وإعداد المعلم والتوجيه والإرشاد النفسي، وغيره من الدراسات.

ت- منظرو وأنصار البنائية ليسوا مجموعة واحدة ولكنهم مجموعة عدة، كلّ منهم يعتقد انه أصلح من الآخر.

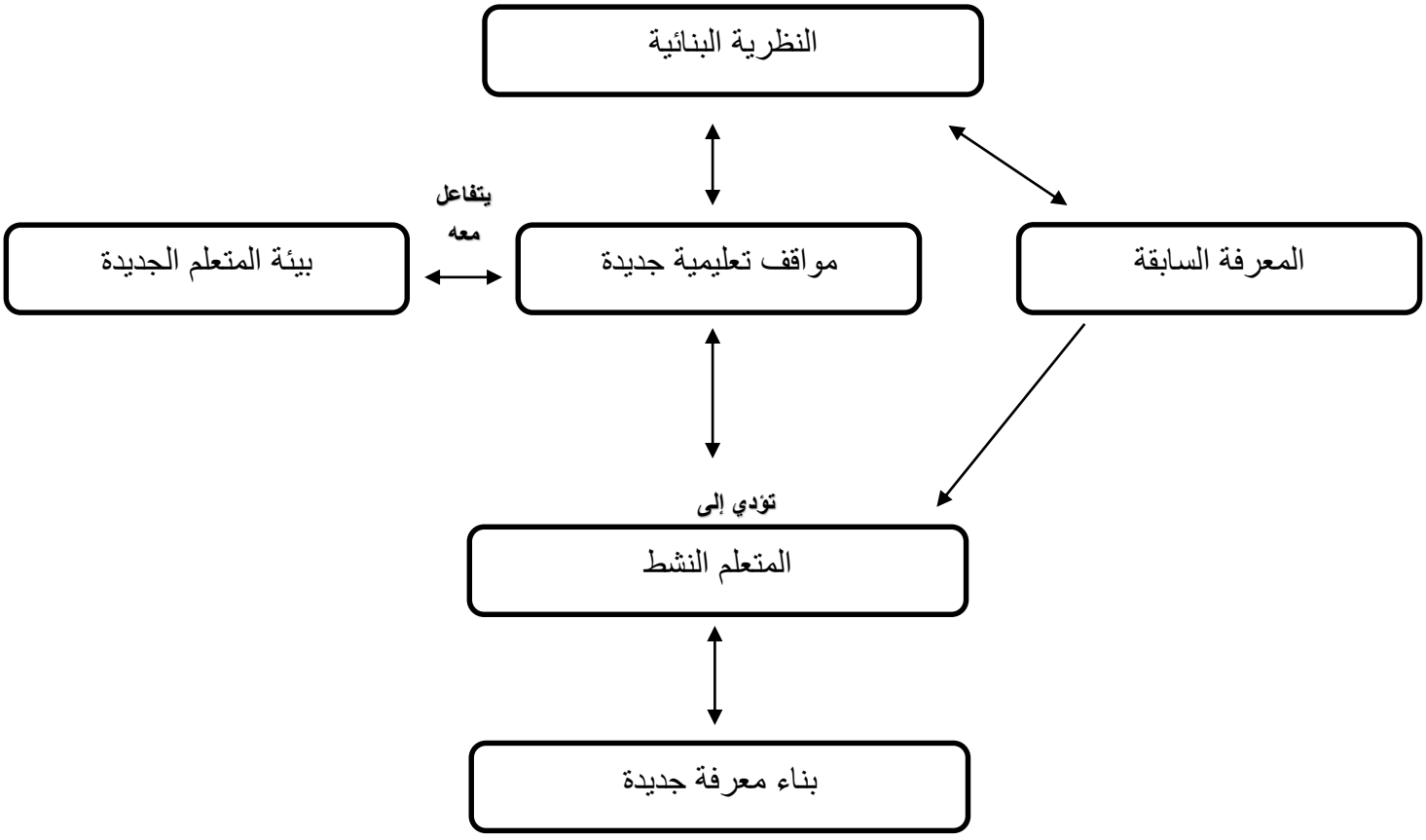
ث- البنائية لها جانبان أحدهما فلسفي والآخر سيكولوجي، ولكلّ منهم تعريفاته المتعددة. (زيتون، وكمال، 2003، 18-19).

في ضوء ذاك يرى الباحث أن مفهوم النظرية البنائية يتضمن ثلاثة عناصر هي:

العنصر الأول: التراكيب المعرفية السابقة الموجودة لدى المتعلم.

العنصر الثاني: المعرفة التي يتعرض لها المتعلم في الوقت الراهن.

العنصر الثالث: بيئة التعلم بما تتضمنه من متغيرات متعددة، ونتيجة وجود المتعلم في بيئة تعلم اجتماعية فاعلة، يحدث تفاعل نشط في أنماط التفكير بين التراكيب المعرفية السابقة والتراكيب المعرفية الجديدة في مناخ اجتماعي، يتولد عن هذا التفاعل بناء معرفة جديدة ويمكن توضيح ذلك من خلال الشكل الآتي:



(زيتون، 2003، 83)

الأسس التي تقوم عليها النظرية البنائية:

عدَّ (عبد الصبور، 2004) أن النظرية البنائية تقوم على الأسس الآتية:

1. تُبنى على التعلم وليس على التعليم.
2. تشجع وتقبل استقلالية ومبادرة المتعلمين.
3. تجعل المتعلمين مبدعين.
4. تشجع البحث والاستقصاء.
5. تؤكد الأداء والفهم عند تقييم التعلم.
6. تعمل على استعمال المصطلحات المعرفية مثل (التنبؤ، الإبداع، التحليل).
7. تركز على التعلم التعاوني.
8. تضع المتعلمين في مواقف تعليمية حقيقية.
9. تؤكد على المستوى الذي يحدث التعلم.
10. تأخذ في الحسبان كيف يتعلم المتعلمين.

خصائص النظرية البنائية:

إستناداً إلى الأسس التي تقوم عليها النظرية البنائية يمكن تحديد خصائص النظرية البنائية بالآتي:

1. لا يُنظر إلى المتعلم على أنه سلبي ومُؤَثَر فيه، ولكن يُنظر إليه على أنه مسؤول مسؤولية مطلقة عن تعليمه.
2. تستلزم عملية التعلم عمليات نشطة، يكون للمتعلم دور فيها حيث تتطلب بناء المعنى.
3. المعرفة ليست خارج المتعلم، ولكنها تُبنى فردياً وجمعياً فهي متغيرة دائماً.
4. التدريس ليس نقل المعرفة، ولكنه يتطلب تنظيم المواقف داخل قاعة الدرس، وتعميم المهام بطريقة من شأنها أن تنمي التعلم.
5. المنهج ليس ذلك الذي يتم تعلمه، ولكنه برنامج مهام التعلم والمواد والمصادر، والتي منها يبني المتعلمون معرفتهم. (عبد الصبور، 2004، 43).

مميزات النظرية البنائية:

يمكن لنا تحديد مميزات النظرية البنائية بالآتي:

1. تُبنى المعرفة من المتعلم بنفسه ولا تُنقل إلى المتعلم بشكل سلبي من المعلم.
2. المعلم مساعد وموجّه ومشرف للمتعلم ومصمم للبيئة وليس ملقن للمتعلم.

3. تساعد المتعلم على الاكتشاف والتفكير العلمي من خلال حل المشكلات.
4. تهتم بالفهم للمعارف وليس تغيير السلوكات الظاهرة.
5. التعلم يقوم على الذات والمعرفة السابقة عند المتعلم.
6. لا يبدأ المتعلم بالتعلم حتى يكون قد وصل إلى مرحلة النضج.
7. تركز على المعرفة التي يمكن أن يوظفها المتعلم في حياته.
8. العملية التعليمية تتمحور حول المتعلم. (عبد الهادي، وآخرون، 2005، 369).

الافتراضات التي تقوم عليها النظرية البنائية:

قدم البنائيون مجموعة من الافتراضات التي تعكس ملامح البنائية بصورة تفصيلية بوصفها نظرية في التعلم المعرفي وتتمثل في الآتي:

1. التعلم عملية بنائية نشطة ومستمرة وغرضية التوجه، ويُقصد بالعملية البنائية أن التعلم عملية بناء تراكيب جديدة تنظم وتفسر خبرات المتعلم في ضوء معطيات العالم المحيط به. ويُقصد بالتعلم عملية نشطة، أن المتعلم يبذل جهداً عقلياً لاكتشاف المعرفة بنفسه. ويُقصد بأن التعلم عملية غرضية التوجه: أن التعلم من وجهة نظر الفلسفة البنائية تعلم غرضي، يسعى خلاله المتعلم لتحقيق أغراض معينة تُسهم في حل مشكلة يواجهها، أو تُجيب عن أسئلة محيّرة لديه، أو تُرضي نزعة ذاتية داخلية لديه نحو تعلم موضوع ما، وهذه الأغراض هي التي توجه أنشطة المتعلم وتكون بمثابة قوة الدفع الذاتي له وتجعله مثابراً في تحقيق أهدافه.
2. المعرفة القبلية للمتعلم شرط أساس لبناء التعلم ذي المعنى، حيث أن التفاعل بين معرفة المتعلم الجديدة ومعرفته القبلية تُعدُّ احد المكونات المهمة في عملية التعلم ذي المعنى.
3. الهدف من عملية التعلم الجوهري هو: إحداث تكيفات تتواءم مع الضغوط المعرفية الممارسة على خبرة المتعلم: المقصود بالضغوط المعرفية هي عناصر الخبرة التي يمر بها المتعلم التي لا تتوافق مع توقعاته، وتؤدي إلى حدوث حالة من الاضطراب المعرفي لدى المتعلم نتيجة مروره بخبرة جديدة عليه، وهدف التعلم في الفلسفة البنائية هو إحداث التوافق والتكيّف مع هذه الضغوط المعرفية لدى المتعلم.
4. مواجهة المتعلم لمشكلة أو مهمة حقيقية تُهيئ أفضل ظروف للتعلم: فالتعلم 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 أحداً كي يخبرهم بحل للمشكلة بصورة جاهزة، وكذلك يشعر المتعلمون أن التعلم هو صناعة المعنى وليس مجرد حفظ معلومات عقيمة.

5. تتضمن عملية التعلم إعادة بناء المتعلم لمعرفته من خلال عملية تفاوض اجتماعي مع الآخرين: أي أن المتعلم لا يبني معرفته عن الظواهر الطبيعية للعالم المحيط به من خلال أنشطته الذاتية التي يُكوِّن من خلالها معانٍ خاصة بما في عقله بحسب، وإنّما قد يتم من خلال مناقشة ما توصل إليه من معانٍ مع الآخرين ممّا يترتب عليه تعديل هذه المعاني.

(زيتون وكمال، 2003، 96-106) و (النجدي، وآخرون، 2003، 306).

المفاهيم النحوية :

أهمية اكتساب المفاهيم:

تؤكد الدراسات التربوية أن تعامل العقل مع المفاهيم أسهل تعامله مع المعلومات الكثيرة المنفصلة، فالمتعلمون ينسون بسرعة المعلومات المنفصلة. أما المعلومات التي تقوم على العلاقات بين الحقائق والمفاهيم ضمن إطار مناهجي يجعلها أكثر فعالية في العقل وتتيح الفرصة لربط هذه المعلومات وتصنيفها.

فالمفاهيم تؤدي دوراً كبيراً في العملية التعليمية لمساعدة المتعلمين على أداء مجموعة النشاطات التي تؤدي إلى تبسيط التعلم، ويوضح (برونر) أهمية اكتساب المفاهيم بالآتي:

1. أنها من الوسائل المهمة في تعرف الأشياء الموجودة في البيئة وتلخيصها وتصنيفها.
2. أنها تقلل الحاجة إلى إعادة التعلم عند مواجهة أي جديد.
3. أنها تسهل التنظيم والربطبين المجموعات والأشياء والأحداث.
4. إن استيعاب المفاهيم يعمل على تضييق الفجوة بين التعلم السابق والتعلم اللاحق للمتعلم.
5. أنها تؤدي إلى زيادة قدرة المتعلمين على استعمال المعلومات في مواقف متعددة وحل المشكلات. (سلامة، 2002، 112)

ولخص سعادة أهمية المفاهيم والفوائد التي يحصل عليها المتعلمون من خلال تعلمها ما يأتي:

1. تُعدّ المفاهيم بمنزلة العملة النقدية ثابتة القيمة بالنسبة إلى العمليات الذهنية .
2. تسهم المفاهيم في حل الصعوبات التي تواجه المتعلمين عند انتقالهم من مستوى تعليمي إلى مستوى تعليمي آخر، إذ تشكل المعرفة الأولية ارتكازاً لما يأتي لاحقاً من معارف.
3. تعمل المفاهيم على تنظيم المعلومات وتوضيح العلاقات المتبادلة بين هذه المعلومات، إذ تجعل لكل معلومة معناها من خلال تلك العلاقات.
4. تُسهم المفاهيم في البحث عن طرائق لتنظيم الخبرات وعن معلومات جديدة مما يؤدي إلى التفكير في نمط العلاقات التي تتطور نتيجة الربط بين المعلومات كلها.

(سعادة، 1984، 315)

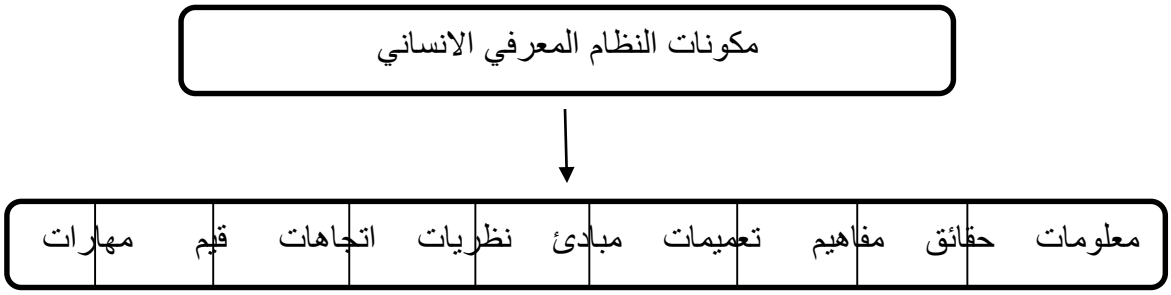
السمات المميزة للمفهوم:

يتميز المفهوم بعدد من السمات ذكرها (سلامة، 2002) وهي:

1. التميز: أي أن المفهوم يصنف الأشياء ويميز بينها.
2. التعميم: أي أنه لا ينطبق على شيء واحد أو على موقف واحد بل على مجموعة من الأشياء والمواقف المتشابهة.
3. الرمزية: أي أنه يرمز لخاصية أو مجموعة من الخواص. (سلامة، 2002، 12).

ويرى (D.Jonassen, 1991) أن كل متعلم يمتلك مجموعة مفاهيم تختلف تماماً عن مفاهيم متعلم آخر، ويرجع ذلك إلى أن المفاهيم لا تنتقل من متعلم لآخر بمعناها نفسه بل تشير إلى معانٍ مختلفة لدى كل متعلم لأن البنية المعرفية (Cognitive Structure) للمتعلم تتكون من مجموعة من الخبرات السابقة المترابطة التي يستحيل أن تتماثل مع خبرات الآخرين أي: أن لكل متعلم بنية معرفية خاصة به تميزه عن غيره ومثال ذلك فإن مفاهيم السعادة والحرية والديمقراطية تتباين وجهات نظر الناس حول تعريفهاويؤكد على المفاهيم لكل حقل من حقول المعرفة وعلى أهمية تدريسها للمتعلمين لأنها تصبح بالنسبة لهم نظاماً لمعالجة المعلومات. (Jonassen, 1991: 129).

والمفاهيم هي مكون من مكونات النظام المعرفي في الاطار الانساني صيغة منهجية تقوم على أساس من التنظيم والتصنيف على وفق معايير موضوعية ويتألف النظام المعرفي من المعلومات والحقائق والمفاهيم والمبادئ والقواعد والنظريات والمهارات والاتجاهات والقيم، ويمكن توضيح مكونات النظام المعرفي الانساني على وفق الشكل الآتي:



(الخوالدة، 2007، 198)

مكونات المفهوم:

لكل مفهوم مجموعة من الخصائص التي يشترك فيها المتعلمون جميعهم، ويرى (برونر) أن أي مفهوم له خمسة مكونات أساسية هي:

1. اسم المفهوم: هو مجرد اتفاق، يتم التعارف عليه، ويشير الاسم إلى النوع الذي ينتمي إليه المفهوم.
2. تعريف المفهوم: هو العبارة التي تحدد الخصائص الأساسية للمفهوم ونوعه.
3. أمثلة المفهوم: هي الأمثلة المنتمية إلى المفهوم الايجابية، والأمثلة غير المنتمية إليه السلبية (أمثلة منتمية قياس التحصيل) (أمثلة غير منتمية قياس العقل).
4. سمات المفهوم: المميزة له وغير المميزة له، وهي الملامح التي تميز المفهوم عن غيره من المفاهيم.
5. قيمة المفهوم: هي عبارة عن مدى وجود الصفة لمفهوم معين، إذ تختلف المفاهيم فيما بينها طبقاً لقيمة أو درجة الصفة. (قطامي، وآخرون، 2000، 67)

اكتساب المفاهيم وتطورها:

1. لا تنشأ المفاهيم فجأة بنمو كامل الوضوح، ولا تنتهي عند المتعلم لحدٍ معين، لكنها تكتسب وتتطور طوال الوقت.
2. كلما زادت خبرة المتعلم عن المفهوم بتعرفه على أمثلة إضافية له، كلما تكشف عنده المزيد من الخصائص عنه، وتعرف على العلاقات التي تربطه بالمفاهيم الأخرى.
3. مما يُلحظ على اكتساب المفاهيم وتطورها، أنها لا تكتسب وتتطور بمعدل واحد، وإنما تختلف بدرجة اكتسابها وتطورها باختلاف المفهوم نفسه.
4. المفاهيم المادية تكتسب وتتطور بدرجة أسرع من المفاهيم المجردة، يرجع السبب إلى استعمال الخبرات المباشرة، والأمثلة الحسية في تشكيل المفاهيم المادية، في حين تتشكل المفاهيم المجردة بالاعتماد على الخبرات البدلية، والأمثلة الرمزية.

(داخل، والموسوي، 2014، 154)

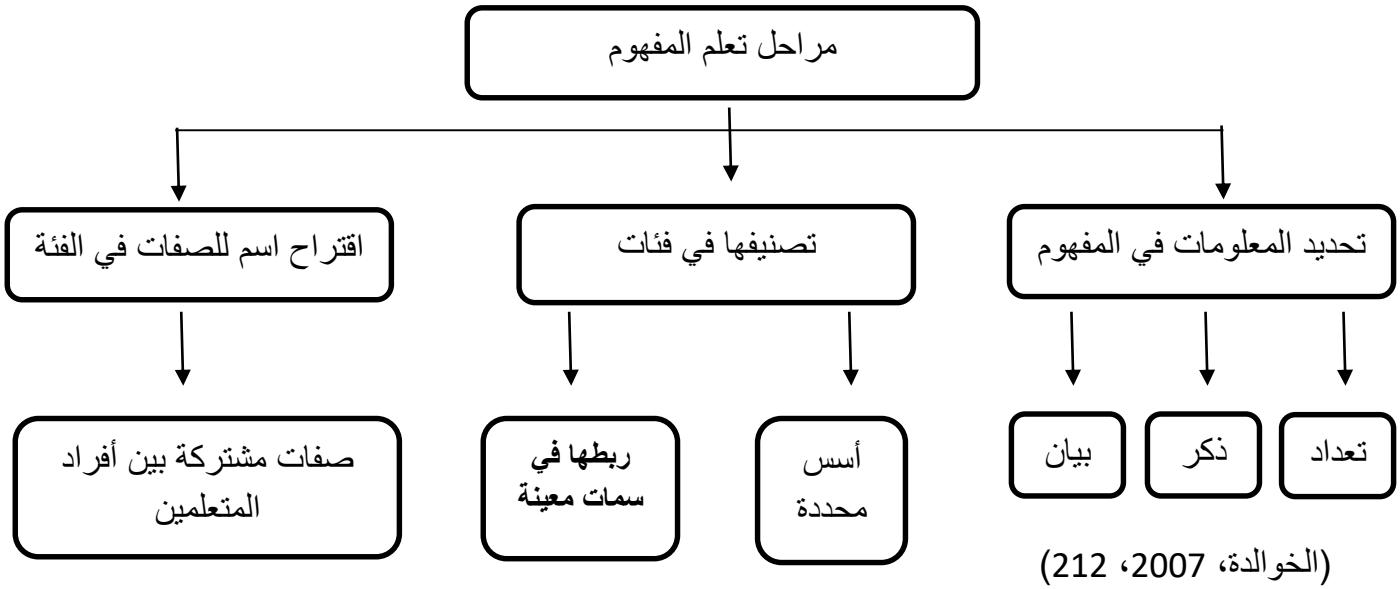
مراحل تعلم المفهوم:

يُعد المفهوم أحد المستويات المعرفية التي يمكن تعلمها وقياسها، وقد وضع عدد من الباحثين مراحل عدة لتعلمها حيث حدّد (Corbin) مراحل تعلم المفهوم بالخطوات الآتية:

1. مرحلة جمع المعلومات ذات الصلة بالمفهوم.
2. مرحلة توزيعها إلى أصناف على وفق أسس محددة لربطها مع سمة معينة.
3. مرحلة استخراج اسم محدد لكل من الصفات المتشابهة التي تجمع المتعلمين.

(Cobrin, 1991, 12)

أما الخوالدة فوضّح مراحل تعلم المفهوم بالشكل الآتي:



(الخوالدة، 2007، 212)

خطوات تعلم المفاهيم:

يرى (خضر، 2006) أن خطوات تعلم المفاهيم هي:

1. اختبار معرفة المتعليمن للمفهوم المستهدف لتقدير مدى الحاجة إلى تعلمه.
2. تحديد المفهوم الذي يريد المعلم تعليمه للمتعلمين.
3. تحديد المتطلبات اللازمة حتى يفهم المتعلمون المفهوم بيسر.
4. تحديد السمات الجوهرية للمفهوم (المميزة أو المنتمية).
5. اختيار الأسلوب أو الطريقة المناسبة لتنظيم التعليم، مثل الطريقة الاستنتاجية، أو الاستقرائية.
6. اختيار الأمثلة، يعرض المعلم في بداية الدرس على المتعلمين مثالاً محدداً عن المفهوم ويسألهم عنه، ثم يعرض مثالاً آخر عن المفهوم نفسه، وعندما تتكرر إجابات المتعلمين يقوم المعلم بتعزيز الاجابات الصحيحة حتى يثبتها، ثم يعرض أمثلة أخرى إضافية عن المفهوم نفسه، ثم يعرض عدداً إضافياً حتى يرى فيما بعد إذا كان المتعلم قادراً على استثناء من فئة المفهوم.

   إذ تؤدي الأمثلة دوراً أساسياً في رسم حدود المفهوم، فكلما تنوعت الأمثلة واشتملت على أمثلة منتمية ساعد ذلك في توضيح المفهوم.
7. إتاحة فرصة التدريب والممارسة الكافية لاكتساب المفاهيم، ولابد للمعلم أن يؤكد على أفضل مثال لجلب انتباه المتعلمين وبيان سمات المثال.
8. تكليف المتعلمين بتطبيق المفهوم بمواقف جديدة غير التي أوردها في شرحه.

(خضر، 2006، 333)

مراحل تكوين المفهوم:

ذكر برونر أن المفهوم يمر بثلاث مراحل هي:

1. المرحلة الحسية أو العملية: وهي التفاعل المستمر مع الأشياء والمواقف.
2. المرحلة الصورية: وهي تحليل الأشياء والمواقف بتكوين صورة ذهنية لها.
3. المرحلة الرمزية: وهي استعمال اللغة لربط الأشياء بالرموز ثم التعامل مع هذه الرموز. (Brunr, 1964, 15).

وقد ذكر ابراهيم (2000) أن بياجيه حدّد مراحل تكوين المفهوم بأربع مراحل هي:

1. المرحلة الأولى: يظهر المتعلم تميزه للأشياء عن طريق استجابته المختلفة.
2. المرحلة الثانية: يستجيب المتعلم لمجموعات الأشياء المتشابهة ولكن لا يكون قادراً على إعطاء صياغة لفظية للمفاهيم.
3. المرحلة الثالثة: يبدأ باستعمال الألفاظ للتعبير عن الأشياء المفردة.
4. المرحلة الرابعة: يصبح المتعلم قادراً على إعطاء تعريف مقبول للمفهوم.

(ابراهيم، 2000، 102).

النحو والقواعد:

يذكر (الدليمي، وكامل، 2004) أن "النحو" هو العلم الذي يبحث فيه عن أحوال أواخر الكَلِمْ إعراباً وبناءً، أمّا قواعد اللغة العربية فهي عبارة عامة تتسع لقواعد النحو والصرف والبلاغة والأصوات والكتابة. ولكن قواعد اللغة العربية فيما درجت الكتب المدرسية على تناوله تشمل قواعد النحو والصرف". (الدليمي، وكامل، 2004، 52).

أمّا (عطا، 2005) فيذكر أن "النحو العلم الذي يدرس العلاقات السياقية بين الكلمات في الجمل، ويصنفها في مفاهيم يستدل عليها بسمات مخصصة متضافرة... أما القاعدة فهي الشكل الذي ينظم المفاهيم بأسلوب نحوي معين وأنواعها وحالاتها إذا وجدت. مقرونة بسماتها الجوهرية... والنحو والقواعد سلسلة متصلة الحلقات، كل منها غاية ووسيلة في الوقت نفسه، وذلك من حيث دراسة التركيب والعلاقات التي تربط بين عناصر الجملة، وهذه العلاقات لا تتوقف على جانب الاعراب فقط، وإنما يتعدى ذلك بما بين معاني الكلمات من علاقات". (عطا، 2005، 268).

مشكلات تدريس النحو:

هل المشكلة اللغوية خاصة بهذا الجيل؟

- هناك نظرة دقيقة في شؤون التراث اللغوي، وفي بعض آراء اللغويين والباحثين تؤكد أن هذه المشكلة مزمنة، ضارية في اعماق مجتمعاتنا، وأن ما نشكو منه اليوم، شكا منه عدد من المتعلمين والمعلمين قبلنا.

قال طه حسين: "اللغة العربية لا تدرس في مدارسنا، بل شيء غريب لا صلة له"
وقال احمد حسن الزيات: "النحاة أغرقوا القواعد في الشواذ وأفسدوا الأحكام بالاستثناء؛ حتى ندر أن تستقيم لهم قاعدة أو يطرد عندهم قياس". (مجلة مستقبل الثقافة في مصر، 1995).

قد تكون آراء هؤلاء الأدباء الكبار غير مقنعة لبعض اللغويين، ولعل في هذا إشارة إلى رغبة الأدباء في تيسير النحو العربي كي يتسنى للأدب أن يتحرر من عوائق معيارية شديدة، لئلا تبقى اللغة حالة نحو وصرف فقط، مما يحدث فاصلاً بين اللغة والقواعد، أي بين الحركة والجمود.
وهنا تبرز إشكالية بين الأديب واللغوي، الأدب يحتضن اللغة وعليها أن تتجاوب مع حركته، فالأديب أولاً واللغوي تابع يراقب التبدلات ويسجل تحولها وأحوالها. (نكد، 1995، 264).

أسباب المشكلة النحوية:

إن مشكلات تعليم – تعلم اللغة العربية بحاجة إلى حلول تتمحور أساساً في الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ماذا نعلم؟ وتعني المحتوى والمفاهيم الأساسية للمادة.
2. لماذا نعلم؟ وتعني الأهداف التعليمية (مهارات، قدرات، مواقف).
3. كيف نعلم؟ وتعني طرائق التدريس. (ابو القاسم الزجاجي، 8973 ب ص).

ويمكن لنا توضيح هذه الأسباب بالآتي:

1. ماذا نعلم؟ المحتوى والمفاهيم الأساسية:

إنطلاقاً من وظيفة اللغة العربية بوصفها أداة تواصل وتفكير وإبداع، يراعي محتوى المفاهيم الأساسية لمادة اللغة العربية ضرورة اللحاق بالركب الحضاري استناداً إلى ربط اللغة بالحياة في جعلها وظيفة، تراعي الاهتمام بعامل الزمن، وتنوع الرغبات والبيئات، ووحدة العلوم العربية إلى جانب تنميتها عند المتعلم لغة أدب وإبداع، وذلك على أساس اعتماد العربية الفصيحة لغة تواصل وتعلم.

2. لماذا نعلم؟ الأهداف التعليمية (مهارات، قدرات، مواقف):

إنطلاقاً من هذا المفهوم، تأتي الأهداف التعليمية لتبرز مهارات المتعلم وقدراته ومواقفه، لذلك تأتي الأهداف لتشكل خطاً بيانياً يرسم الغاية التي تؤثر في الوسيلة، والأهداف التعليمية بحد ذاتها، بمثابة الضوء المشع في ظلمة

التعثر يربك القائمين على شؤون التعليمبعامة، واللغة العربية بخاصة، لأن تدريس قواعد اللغة لا يزال يشكو الحاجة إلى حلول، ولأن الطريقة السائدة في تدريس اللغة بالقواعد لم تفلح بسد الثغرات في العملية التعليمية، مما دفع إلى ضرورة قلب المعادلة وتدريس القواعد باللغة، وربطها بالنصوص الملائمة اجتماعياً ونفسياً وفكرياً.

أما الأهداف والحلول البناءة التي نرمي إليها في تدريس النحو ما يأتي:

أ- ينبغي لتعليم القواعد النحوية أن يكون مرتبطاً بالتعليم الوظيفي، بمعنى أن يتعامل المتعلمون مع الأبنية اللغوية الصحيحة بالاستماع والحديث والقراءة والكتابة، فليس الهدف أن يحفظ المتعلمون قواعد النحو، وإنما الذي ينبغي لنا أن نتجه إليه هو أن يوظف القواعد النحوية في أساليبه اللغوية.

ب- ينبغي لنا أن لا نفصل بين المصطلحات النحوية وبين الأساليب العليا في مجال التطبيق، فالمتعلم في حاجة إلى أن يتعرف معانٍ سامية، أو أحداث تاريخية، أو خبرات في نواحي الحياة، في إطار لغوية مشرق.

ت- ينبغي لنا أن لا نترعج من صعوبة القواعد النحوية، فكلُّ لغات العالم لها قواعدها وأحكامها، وأصولها، وليست العربية بدعاً فيما تشتمل عليه من قواعد، ولكن ما ينبغي لنا أن نعنى بها وأن نحسن اختيار المباحث النحوية الملائمة لمستوى نحو المتعلمين، ومطالبهم اللغوية، وأن ننشئ الدوافع لديهم، ثم نستثمرها بعد ذلك في توظيف اللغة، في مواقف حيّة، على ان يشعر المتعلمون بقيمة اللغة.

ث- على مدرس اللغة العربية أن يضع بالحسبان دائماً أن القواعد النحوية وسيلة وليست غاية.

ج- ينبغي للموضوعات التي تقدم إلى المتعلمين في النحو أن تكون موضوعات وظيفية تلبي حاجاتهم اللغوية، وتسهل لهم عملية التفاعل الاجتماعي، ليقرأوا قراءة سليمة ويكتبون كتابة سليمة. (ابو الضبعات، 2007، 202).

الخاتمة:

من خلال عرض النظرية البنائية وكيفية اكتساب المفاهيم النحوية يمكن لنا أن نؤكد أن:

1. استعمال النظرية البنائية وأساليب تدريسية مختلفة متضمنة نشاطات تعليمية يؤدي إلى سهولة تحقيق الأهداف التعليمية.
2. تساعد النظرية البنائية ترسيخ المعلومات وبناء المفاهيم وربطها مع بعضها البعض.
3. يرى الباحث ضرورة مراعاة مبادئ النظريةالبنائيى بصفة عامة، والاستراتيجيات القائمة على تلك النظرية بصفة خاصة.
4. إقامة دورات تدريبية لمدرسي اللغة العربيةومدرساتها لتعريفهم بالنظرية البنائية والنظريات الحديثة الخرى في التدريس، وتعريفهم بأهداف التعلم المعرفي كي يستطيعوا استعمال بعض الاستراتيجيات القائمة عليها في مجال تدريس اللغة العربية.
5. تشجيع مدرسي اللغة العربية على بذل جهودهم لتعريف متعلميهم بفروع اللغة العربية التي يجدون صعوبة في فهمها، ويكون عن طريق اعتماد النظرية البنائية التي تعمل على إثارة اهتمام هؤلاء المتعلمين.
6. مراعاة تنظيم المحتوى في كتب القواعد النحوية من خلال التخطيط الدقيق والتابع بصورة منظمة ومتدرجة للمفاهيم النحوية الواردة فيها، والتعرف على المعلومات السابقة الأساسية والمرتبطة بالمفاهيم الجديدة المطلوب تدريسها، الأمر الذي يسهل عملية الاستيعاب على المتعلمين ويجعل التعلم ذا معنى.

المصادر:

- القرآن الكريم.

1. ابراهيم، عبد الرحمن: برنامج مقترح للمفاهيم التاريخية لدى التلاميذ المكفوفين بالمرحلة الاعدادية، بمدارس النور، اطروحة دكتوراه (غير منشورة)، جامعة المنفية، كلية التربية، (2000 م).
2. ابن جني، ابو الفتح عثمان: الخصائص، تحقيق: محمد علي النجار، دار الهدى للطباعة، بيروت، د.ت.
3. ابن منظور، أبي الفضل جمال الدين محمد بن مكرم الأنصاري الافريقي، لسان العرب، تحقيق: عامر احمد حيدر، دار الكتب العلمية، بيروت – لبنان، (1430 هـ - 2009 م).

4. ابو الضبعات، زكريا اسماعيل: طرائق تدريس اللغة العربية، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان – الاردن، (2007 م).
5. بركات، إيمان: نظرية بياجيه في النمو المعرفي، مكة المكرمة: جامعة ام القرى، (2006 م).
6. التميمي، ميسون علي جواد، نماذج حديثة لتدريس المفاهيم النحوية (عرض تطبيقي)، دار الرضوان للنشر والتوزيع، عمان – الاردن، (2015 م).
7. التويجري، عبد العزيز بن عثمان، واحمد محمد علي: اللغة العربية الى أين، منشورات المنظمة الاسلامية للتربية والثقافة والعلوم، المملكة العربية السعودية، (2005م).
8. حجاج، علي حسين: نظريات التعلم، مراجعة: د. عطية محمود، الكويت، عالم المعرفة، (1978 م).
9. الحيلة، محمد محمود، وتوفيق، أحمد مرعي: تكنولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق، ط (8)، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الاردن، (2011 م).
10. خضر، فخري رشيد، طرائق تدريس الدراسات الاجتماعية، دار الميسرة للتوزيع والنشر، عمان – الاردن، (2006 م).
11. الخوالدة، محمد محمود: اسس بناء المناهج التربوية وتصميم الكتاب التعليمي، الطبعة الأولى، دار الميسرة للتوزيع والنشر، عمان، (2007 م).
12. داخل، سما تركي، وحيدر كريم الموسوي: علم النفس التربوي أسس منهجية، مكتب نور الحسن، بغداد – العراق، (2014 م).
13. الدليمي، كامل محمود نجم و طه، علي حسين: اساليب حديثة في تدريس قواعد اللغة العربية، دار الشروق، عمان – الاردن، (2004 م).
14. الدليمي، كامل محمود نجم: أساليب تدريس قواعد اللغة العربية، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان – الاردن، (2013 م).
15. زاير، وآخرون، الموسوعة الشاملة، استيراتيجيات وطرائق ونماذج واساليب وبرامج، دار المرتضى، العراق، بغداد، (2013 م).
16. الزبيدي، محمد مرتضى محمد الحسيني (ت 205 هـ): تاج العروس من جواهر القاموس، تحقيق: عبد المنعم خليل ابراهيم وكريم سعيد محمد محمود، بيروت، لبنان، (1428 هـ - 2007 م).

17. زيتون، حسن حسين: التعلم والتدريس من منظور البنائية، القاهرة، عالم الكتب، (2003 م).

18. زيتون، عايش محمود: النظرية البنائية واستيراتيجيات العلوم، دار الشرق، عمان، (2007 م).

19. زيتون، كمال عبد الحميد: التعلم والتدريس من منظور البنائية، القاهرة، عالم الكتب، (2003 م).

20. زيتون، كمال عبد الحميد: فعالية استيراتيجية التحليل البنائي في تصويب التصورات البديلة عن القوة والحركة لدى دارسي الفيزياء ذوي اساليب التعلم المختلفة، مجلة التربية العلمية، الجامعة المصرية للتربية العلمية، القاهرة، كلية التربية: جامعة عين شمس، المجلد (1)، العدد (4)، (1998 م).

21. سعادة، جودت أحمد: مناهج الدراسات الاجتماعية، دار العلم للملايين، (1984 م).

22. سلامة، عبد الحافظ: اساليب تدريس العلوم والرياضيات، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان – الاردن، (2002 م).

23. السليم، ملاك محمد: فاعلية نموذج مقترح لتعليم البنائية في تنمية ممارسات التدريس البنائي لدى معلمات العلوم وأثرها في تعديل التصورات البديلة لمفاهيم التغيرات الكيميائية والجيوكيميائية لدى طالبات الصف الأول المتوسط بمدينة الرياض، مجلة جامعة الملك سعود، الرياض، كلية التربية، جامعة الملك سعود، المجلد (16)، (2004 م).

24. شبر، خليل ابراهيم، وآخرون: اساسيات التدريس، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الاردن، (2005 م).

25. صبري، داود عبد السلام: تقويم مناهج الاعداد المهني في معاهد اعداد المعلمين والمعلمات من وجهة نظر المدرسين والطلبة في العراق، جامعة بغداد، كلية التربية ابن رشد (اطروحة دكتوراه غير منشورة)، (2003 م).

26. عبد الصبور، منى: المدخل المنظومي وبعض نماذج التدريس القائم على الفكر البنائي، المؤتمر العربي الرابع، المدخل المنظومي في التدريس والتعلم، القاهرة، جامعة عين شمس، (2004 م).

27. عبد الله، سامية محمد محمود: أثر استخدام نموذج التعلم البنائي في اكتساب تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الاساسي بعض المفاهيم النحوية

واتجاهاتهم نحو استخدام النموذج، (رسالة ماجستير غير منشورة) جامعة الفيوم، كلية الاداب، مصر، (2007 م).

28. عبد الهادي، مني، وآخرون: اتجاهات حديثة لتعليم العلوم في ضوء المعايير العالمية وتنمية التفكير والنظرية البنائية، ط (1)، القاهرة، دار الفكر العربي، (2003 م).

29. عبد الهادي، مني، وآخرون: اتجاهات حديثة لتعليم العلوم في ضوء المعايير العالمية وتنمية التفكير والنظرية البنائية، ط (1)، القاهرة، دار الفكر العربي، (2005 م).

30. عصر، حسين عبد الباري، الفهم عن القراءة طبيعة عملياته وتذليل مصاعبه، المكتب العربي الحديث، الاسكندرية، (1999 م).

31. عطا، ابراهيم: المرجع في تدريس اللغة العربية، مركز أصاب للطباعة والنشر، القاهرة – مصر، (2005 م).

32. العقيلي، عبد المحسن سالم: التوجهات النظرية والتطبيقية لمعلمي اللغة العربية في مدينة الرياض ومدى علاقتها بالنظرية البنائية، المجلة التربوية، الكويت، كلية التربية، جامعة الكويت، المجلد (19)، العدد (76)، (2005 م).

33. غافل، حسام عبد الزهرة: أثر ثلاثة اساليب تلميحية في الاسترجاع المرجأ للنصوص القرآنية المحفوظة وفهم المعاني القرآنية المجردة لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، (اطروحة دكتوراه غير منشورة) جامعة بغداد، كلية التربية ابن رشد، (2006م).

34. الفارابي، عبد اللطيف، وآخرون: معجم علوم التربية، سلسلة علوم التربية (9-10)، (1994 م).

35. الفاسفة، عبد الرحمن، طرائق تدريس اللغة العربية، مركز يزيد للنشر، الكرك، الاردن، عمان، (2004 م).

36. قطامي، يوسف، وآخرون: تصميم التدريس، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان – الاردن، (2000 م).

37. مجلة مستقبل الثقافة في مصر: أحاديث لغوية تربوية، القاهرة، (1995 م).

38. مرعب، فاروق خلف، فاعلية برنامج قائم على النظرية البنائية في اكتساب المفاهيم النحوية والتفكير المنظومي عند طلاب الصف الرابع الاعدادي، اطروحة دكتوراه غير منشورة (2015 م).

39. الميهي، رجب السيد: أثر اختلاف نمط ممارسة الأنشطة التعليمية في نموذج تدريس مقترح قائم على المستحدثات التكنولوجية والنظرية البنائية على التحصيل وتنمية مهارات قراءة الصور والتفكير الابتكاري في العلوم لدى طلاب المرحلة الثانوية ذوي مركز التحكم الداخلي والخارجي، مجلة التربية العلمية، الجمعية المصرية للتربية العلمية، القاهرة، كلية التربية، جامعة عين شمس، المجلد (6)، العدد (3)، (2003 م).

40. النجدي أحمد، وآخرون: طرق وأساليب واستيراتيجيات حديثة في تدريس العلوم، ط (1)، القاهرة، دار الفكر العربي، (2003 م).

41. نكد، سليم: ملحق المجلة التربوية، المركز التربوي للبحوث والإنماء، رقم (2) لسنة (1995 م).

42. نوفل، محمد بكر: الذكاء المتعدد في غرفة الصف (النظرية والتطبيق)، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الاردن، (2006 م).

43. الوائلي، سعاد عبد الكريم: طرائق تدريس الادب والبلاغة والتعبير، دار الشروق، عمان، الاردن، (2004 م).

44. الوكيل، حلمي احمد، ومحمد أمين المفتي: أسس بناء المناهج وتنظيمها، ط (5)، دار المسرة للنشر والطبع والتوزيع، عمان/ الاردن، (2012 م).

45. Bhattac Harya,K,Hun,S (2001) Piaget and Cognitive Development Memory (ED.(.
46. Brunr.J.S.1964: The course of cognitive growth, Amer. Psychologist, Vol. (19) .
47. Corbin, (1991), Le,Si using hicrnture to teach historical concept in fifth grade Diss, Abs, int, Vol. (51), No.(12).
48. Imagining Perspectives on Learning Teaching and Technology, fection1. No. (2).
49. Janassen, D, (1991): Evaluating constructivist learning educational technology, Vol (31), No. (9).
50. Von Glasers feld, V.E. (1990). An exposition of constructivism, why some like it radical. Journal for research in Mathematics, P. (102-116).