Dr. Sahkholid Nasution, S.Ag., MA.

تطوير نموذج تدريس النحو القائم على التعلم البنائي

تقديم:

الأستاذ الدكتور محمد عين الماجستير

(أستاذ اللغة العربية بجامعة مالانج الحكومية)

Perdana Publishing

Dr. Sahkholid Nasution, S.Ag.,MA.

تطوير نموذج تدريس النحو القائم على التعلم البنائى

تأليف:

الدكتور شاه خالد نسوتيون الماجستير

تقديم:

الأستاذ الدكتور محمد عين الماجستير

(أستاذ اللغة العربية بجامعة مالانج الحكومية)

Perdana
Publishing

تطوير نموذج تدريس النحو
القائم على التعلم البنائي

تطوير نموذج تدريس النحو القائم على التعلم البنائي

Penulis: Dr. Sahkholid Nasution, S.Ag.,MA.

Copyright © 2021, pada penulis Hak
cipta dilindungi undang-undang
All rights reserved

Penata letak: Aulia Grafika
Perancang sampul: Aulia Grafika

Diterbitkan oleh:
PERDANA PUBLISHING
Kelompok Penerbit Perdana Mulya Sarana
(ANGGOTA IKAPI No. 022/SUT/11)
Jl. Sosro No. 16-A Medan 20224
Telp. 061-77151020, 7347756 Faks. 061-7347756
E-mail: perdanapublishing@gmail.com
Contact person: 08126516306

Cetakan pertama: Agustus 2021

ISBN 978-623-7842-81-1

Dilarang memperbanyak, menyalin, merekam sebagian
atau seluruh bagian buku ini dalam bahasa atau
bentuk apapun tanpa izin tertulis dari penerbit atau penulis

إهداء

أهدى هذا الكتاب إلى:

إلى روحَي أبوى داود ناهوتيون ونورِ الله هاهيبوان

وزوجتى المحبوبة رينى مولينا هريجار

وإلى قرة عينى ولدى دف أزكى الشهرين ناهوتيون

وإلى من بذل جهده فى تعلم النحو وتعليمه

ابتغاء لمرضاة الله

بسم الله الرحمن الرحيم

تقديم

الحمد لله رب العالمين الذي علم بالقلم وعلم الإنسان مالم يعلم، والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين وعلى آله وصحبه وبارك وسلم، وبعد

إن التعلم الفعال يتطلب إلى استخدام النظرية المختبرة فعاليتها. ومن النظرية أو مدخل التعلم الذي لا يشكنا عن ذلك هو النظرية البنائية. هذه النظرية تتيح فرصة وفيرة للطلبة في إتقان المواد الدراسية عن طريق ارتباط المعارف السابقة والمواد الجديدة. وهي كذلك تولد نموذج التعلم النشاط لدى الطلبة.

حقيقة فإن التعليم في ضوء التعلم البنائي هو تيسير الطلاب ومساعدتهم على تغيير أفكارهم وتطويرها. فتعليم العلوم في ضوء التعلم البنائي يساعد الطلبة لفهم كيف ولماذا يمكن أن تفسر بعض المعلومات وتتبئها بصورة أكثر صحة من المعلومات السابقة من خلال إتاحة الفرص والخبرات الكثيرة للطلبة لتشجيعهم على بناء المعلومات الجديدة الصحيحة. لذلك فإن تعليم العلوم يحقق إعادة الترتيب لبعض الأفكار مع بعضها الآخر وهكذا فإن المعلومات الجديدة الصحيحة تستخدم لتنقيح المعلومات السابقة ولتصحيحها، ووجهة النظر تختلف مع فكرة أن الدارس هو المعطي الوحيد للمعلومات، وتتفق مع فكرة أن الطلبة يجب أن يكون صانعاً للمعلومات الجديدة الصحيحة.

فإن هذا الكتاب الذي ألفه الدكتور شاه خالد ناسوتيون الماجستير تحدث عن تطوير نموذج تدريس النحو القائم على النظرية التعلم البنائية هو

الذي عنده الأهداف التالية: (١). لتطوير نموذج تعليم النحو (الأدوات التدريسية) القائم على نظرية التعلم البنائية. (٢).لوصف فعالية النموذج (الأدوات التدريسية) لدافعية الطلبة في تعلم النحو ولترقية تحصيلهم الدراسي في كتابة العربية.

كما هو المعروف أن المشكلة التى تواجهها مدرسو النحو في كثير من الجامعات الإسلامية هو انخفاض دافعية الطلبة في تعلم النحو ويشعرون مملة في تعلمه. ويعد اختيار النظرية أو مدخل الدرس واستخدامه عامل من العوامل التي تسبب هذه المشكلة، فإن استخدام نظرية التعلم السلوكي بكثير من مدرسي النحو ويستندون عليها في التدريس لم تؤد إلى التعليم والتعلم الفعال النشط حتى تنعكس على انخفاض دافعية الطلبة، فلابد من أن يكون هناك جهود في تكوين التعليم والتعلم الفعال مستندا إلى النظرية البنائية. ولذلك مغادرة استخدام النظرية السلوكية إلى البنائية في تعليم النحو وتعلمه هو أمر بديل يسلك بها المدرس في تعليم النحو.

تفاخرت بفضيلة شاه خالد ناسوتيون على جهوده في تأليف هذا الكتاب، فسيستفيد منه الكثير من القراء وخاصة هم مدرسو اللغة العربية بإندونيسيا. والله أعلم.

مالانج، ٣١ مايو ٢٠٢١

الأستاذ الدكتور مُحَمَّد عين الماجستير

أستاذ اللغة العربية بجامعة مالانج
الحكومية جاوى الشرقية.

شكر وتقدير

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين، أنزل عليه ربه القرآن الكريم، بلسان عربي مبين، وعلى آله وصحبه وسلم أجمعين. أما بعد.

الحمد لله عز وجل على ما من على المؤلف بالانتهاء من تنقيح هذا الكتاب الذي كان أطروحة لحصوله على الدرجة الدكتوراه من جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانج سنة ٢٠١٦، فلك الحمد يا ربي على جزيل نعمائك وعظيم عطائك.

إن هذا الكتاب يتكون من ثمانية فصول، الفصل الأول هو المقدمة والفصل الثاني هو نموذج التعليم وتطويره والفصل الثالث هو النحو وتدريسه والفصل الرابع هو نظرية التعلم البنائية والفصل الخامس هو نموذج التدريس ونظرية التعلم البنائية والفصل السادس هو التحصيل الدراسي وتقويم مهارة الكتابة والفصل السابع هو نظرية التعلم البنائية في تدريس النحو الوظيفي نموذجا والفصل الثامن هو الاختتام.

فيود المؤلف أن يقدم من صميم قلبه أجزل الشكر وأثمن التقدير لمن قد ساهم وساعده على انتهاء هذا الكتاب المتواضع وهم: الأستاذ الدكتور الحاج موجيا راهرجو الماجستير هو الذي كان مديرا لجامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانج، والأستاذ الدكتور الحاج بحرالدين الماجستير هو الذي كان عميد كلية الدراسات العليا بجامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية

الحكومية مالانج والدكتور الحاج مُحَمَّد عبد الحميد الماجستير والدكتور الحاج شهداء صالح الماجستير بصفتهما رئيس وسكرتير قسم تعليم اللغة العربية لمرحلة الدكتوراه بجامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانج، والأستاذ الدكتور الحاج مُحَمَّد عين الماجستير بصفته كالمشرف الأول وتفضله في إلقاء التقديم لهذا الكتاب المتواضع، والدكتور الحاج توركيس لوبيس بصفته كالمشرف الثاني. وجميع الأساتذة في الدراسات العليا المحترمين، والأصدقاء. وكذلك قدم المؤلف جزيل الشكر والتقدير لمؤسسة المتبرع التربية (LPDP) لجمهورية إندونيسيا التي قد موّلت المؤلف في كتابة الأطروحة التى تكون الآن كتابا متواضعا.

وجزيل الشكر والتقدير للأستاذ الدكتور الحاج حسن أشعري الماجستير بصفته كمدير الجامعة الإسلامية الحكومية سومطرة الشمالية والأستاذ الدكتور شفر الدين الماجستير بصفته عميد كلية التربية والتعليم بهذه الجامعة حينما كان المؤلف طالبا في مرحلة الدكتوراه.

وجزيل الشكر والتقدير لوالدي المحبوبين أبي داود ناسوتيون ونور الله هاسبوان يرحمهما الله ويغفر لهما ويدخلها في جنته العليا. ولا ينسى المؤلف تقديم جزيل الشكر والتقدير لزوجته ريني موليدا سبرجار وابنه المحبوب داف أزكى الشرين نسوتيون، لهم جميعاً خالص الشكر وعظيم التقدير والامتنان. ويدعو الله أن يقبل أعمالهم الصالحة، آمين يارب العالمين.

ميدان، ٥ مايو ٢٠٢١

الفقير إلى رحمة الله الكبير

شاه خالد ناسوتيون

فهرس الكتاب

إهداء ..... أ

التقديم من الأستاذ الدكتور مُحَمَّد عين الماجستير ..... ج

شكر وتقدير ..... هـ

فهرس الكتاب ..... ز

قائمة الجداول ..... ل

قائمة الرسوم البيانية ..... ن

الفصل الأول: المقدمة ١

الفصل الثانى: نموذج التعليم وتطويره ١٣

أ- بين التدريس والتعليم..... ١٣

١- مفهوم التدريس..... ١٣

٢- مفهوم التعليم ١٤

٣- الفرق بين التدريس والتعليم..... ١٦

ب- نموذج التدريس..... ١٩

١- مفهوم نموذج التدريس..... ١٩

٢- خصائص نموذج التدريس..... ٢١

٣- أهمية نموذج التدريس..... ٢٢

٤- أنواع نموذج التدريس..... ٣٤

٥- بعض استراتيجيات التدريس القائمة على النظرية البنائية..... ٣٨

ج- تطوير نموذج التدريس وتصميمه..... ٤٥

١- مفهوم تصميم وتطوير نموذج التدريس..... ٤٥

٢- معايير تصميم النموذج الجيد..... ٤٨
٣- نماذج تطوير نموذج التدريس ٤٩
الفصل الثالث: النحو وتدريسه..... ٥٣
أ- مفهوم النحو..... ٥٣
ب- مشكلات تدريس النحو ومحاولات تيسيره ٥٩
١- مشكلات تدريس النحو ٥٩
٢- محاولات تيسير تدريس النحو ٦٤
ج- أهداف تدريس النحو ٦٦
د- النحو الوظيفي ٧٠
١- مفهوم النحو الوظيفي ٧٠
٢- نبذة عن نشأة النحو الوظيفي ٧٣
٣- مبادئ النحو الوظيفي ٧٣
هـ- طرق تدريس النحو ٧٥
الفصل الرابع: نظرية التعلم البنائية..... ٨١
أ- نظرية التعلم..... ٨٢
١- مفهوم النظرية وأهميتها في التدريس..... ٨٢
٢- مفهوم نظرية التعلم البنائية..... ٨٦
٣- افتراضات نظرية التعلم البنائية ومبادئها..... ٨٩
٤- خصائص التعلم والتعليم في ضوء نظرية التعلم البنائية ٩٢
أ) خصائص التعلم في ضوء نظرية التعلم البنائية ٩٢
ب) خصائص التعليم في ضوء نظرية التعلم البنائية ٩٥

ب- الجذور التاريخية لنظرية التعلم البنائية ٩٩
ج- النظرية البنائية بين نظريات التعلم..... ١٠١
١- النظرية الحسية السلوكية ١٠٣
٢- النظرية المعرفية العقلانية..... ١٠٥
٣- النظرية البنيوية ١٠٧
٤- النظرية التحويلية – التوليدية ١١١
د- الإيجابيات والسلبيات من النظرية البنائية..... ١١٦
الفصل الخامس: نموذج التدريس ونظرية التعلم البنائية..... ١١٩
أ- مفهوم نموذج التعلم البنائي ١١٩
ب- مراحل نموذج التعلم البنائي ١٢٠
ج- تصميم نموذج التعلم البنائي ١٢٨
د- نموذج التعلم البنائي في تدريس النحو..... ١٣٢
هـ- المميزات والنقائص من نموذج التعلم البنائي ١٣٥
الفصل السادس: التحصيل الدراسي وتقويم مهارة الكتابة ١٣٩
أ- مفهوم التحصيل الدراسي..... ١٣٩
ب- أنواع التحصيل الدراسي..... ١٤٠
ج- تقويم التحصيل الدراسي..... ١٤١
د- تقويم التحصيل الدراسي عند نظرية التعلم البنائية ١٤٣
هـ- تقويم مهارة الكتابة ١٤٥

الفصل السابع : نظرية التعلم البنائية في تدريس النحو الوظيفي

نموذجا..... ١٤٩

أ- نموذج التطوير وإجراءاته ١٤٩

ب- تطوير النموذج..... ١٥٥

ج- تطوير عناصر النموذج..... ١٦٢

د- فعالية النموذج..... ١٨١

١- فعالية النموذج من قبل تحكيم الخبراء..... ١٨١

٢- فعالية النموذج من خلال التجربة الإنتاجية..... ١٨٤

٣- فاعلية الإنتاج لترقية التحصيل الدراسي..... ١٨٩

هـ- تحليل النتائج ٢٠٣

١- التحليل عن جودة النموذج..... ٢٠٦

٢- التحليل عن تناسب النموذج بمبادئ نظرية التعلم البنائية... ٢١١

أ)- المقرر الدراسي..... ٢١١

ب)- خطة التدريس اليومية..... ٢١٣

ج)- محتوى الدرس..... ٢١٧

د)- التقويم ٢٢٥

٣- التحليل عن فاعلية النموذج..... ٢٢٨

أ)- فاعليته لدافع الطلبة..... ٢٢٨

ب)- فاعليته لترقية التحصيل الدراسي..... ٢٣٤

الفصل الثامن: الاختتام ٢٤١
أ. الخلاصة..... ٢٤١
ب. التوصيات ٢٤٤
ج. الاقتراحات ٢٤٦
المراجع ٢٤٩
أ. العربية..... ٢٤٩
١. الكتب..... ٢٤٩
٢. البحوث..... ٢٥٧
٣. المجلات والدوريات والنشرات..... ٢٥٨
ب. الأجنبية..... ٢٦٠
١. الكتب..... ٢٦٠
٢. البحوث ٢٦٤
٣. المجلات والدوريات والنشرات..... ٢٦٥
الملحق
نبذة عن المؤلف

قائمة الجداول

رقم		عناوين	صفحة
الجدول ٢.١	:	وجوه المقارنة بين التعليم والتدريس.....	١٧
الجدول ٢.٢	:	العلاقة والفروق بين الاستراتيجية والطريقة والأسلوب.....	٣٠
الجدول ٥.١	:	رأي الضوي عن نموذج التعلم البنائي في تدريس النحو.....	١٣٢
الجدول ٧.١	:	نموذج تدريس النحو بما فيه من أنشطة المدرس والطلبة في كل المراحل التدريسية	١٥٤
الجدول ٧.٢	:	مؤشرات الحصول والأهداف الخاصة للنحو الوظيفي.....	١٦١
الجدول ٧.٣	:	موضوعات النحو الوظيفي المطورة.....	١٦٨
الجدول ٧.٤	:	عينية المقرر الدراسي.....	١٦٩
الجدول ٧.٥	:	تطوير الكفايات الأساسية لمادة النحو الوظيفي....	١٧٠
الجدول ٧.٦	:	تطوير الاختبارات في تدريس النحو الوظيفي	١٧٧
الجدول ٧.٧	:	نتائج الإنتاج من الخبراء	١٨٢
الجدول ٧.٨	:	نتائج الإنتاج في التجربة المحدودة.....	١٨٤
الجدول ٧.٩	:	تصنيف نتيجة الاختبار القبلي والبعدي ونسبتها المئوية	١٩٠

الجدول ٧.١٠ : من أمثلة أجوبة الطلبة ١٩١
الجدول ٧.١١ : مجموع المربعات من X12 و X12 وX1X2 .....١٩٣
الجدول ٧.١٢ : استعداد إحصاء انحراف المربعات (X1 و X2)....١٩٨

قائمة الرسوم البيانية

رقم	عناوين	صفحة
الرسم البياني ٢.١ :	صورة التواصل بين المدرس والطالب والبيئة في التدريس.....	١٦
الرسم البياني ٢.٢ :	صورة التواصل بين المدرس والطالب في التعليم ...	١٧
الرسم البياني ٢.٣ :	النموذج بين المدخل والاستراتيجية والطريقة والأسلوب.....	٣٢
الرسم البياني ٢.٤ :	صورة أخرى عن علاقة بين النموذج والمدخل والاستراتيجية والطريقة والأسلوب.....	٣٣
الرسم البياني ٢.٥ :	موقع نموذج التعلم البنائي بين النماذج التدريسية..	٤٤
الرسم البياني ٢.٦ :	خطوات نموذج تصميم التدريس البنائي.....	٤٩
الرسم البياني ٢.٧ :	خطوات نموذج *Four - D*.....	٥١
الرسم البياني ٤.١ :	موقع النظرية البنائية بين نظريات التعليم والتعلم ..	١١٥
الرسم البياني ٥.١ :	مراحل نموذج التعلم البنائي	١٢٧
الرسم البياني ٦.١ :	العلاقة بين التقويم والتقدير والقياس والاختبار ...	١٤٣
الرسم البياني ٧.١ :	خطوات التطوير.....	١٥١
الرسم البياني ٧.٢ :	ملامح نموذج تدريس النحو في ضوء نظرية التعلم البنائية.....	١٦١
الرسم البياني ٧.٣ :	مقارنة نتائج الطلبة (فصل أ/ل) في الاختبار القبلي والبعدي.....	١٩٣
الرسم البياني ٧.٤ :	مقارنة نتائج الطلبة (فصل ب/ل) في الاختبار القبلي والبعدي	١٩٤

الفصل الأول
المقدمة

للنحو أهمية كبيرة داخل منظومة اللغة العربية، ويلعب دورا مهما في فهم المقروء وفي الاستماع والتعبير السليم شفهيا أو كتابيا. ولذلك يعتبر النحو أهم المواد في علوم اللغة العربية.[١] قال ابن جني النحو هو "انتحاء سمت كلام العرب، في تصرفه من إعراب وغيره، كالتثنية، والجمع، والتحقير، التكسير، والإضافة، والنسب، والتركيب، وغيرذلك، ليلحق من ليس من أهل اللغة العربية بأهلها في الفصاحة، فينطق بها وإن لم يكن منهم، وإن شذ بعضهم عنها رد به إليها."[٢]

يدرّس النحو كمادة مستقلة من العلوم العربية في كثير من المؤسسات الإسلامية بإندونيسيا من المستوى الإبتدائي إلى الجامعي. ولكن للأسف يعد معظم الطلبة الذين يدرسون النحو أنه مادة مدهشة ومخيفة، بحيث أصبحت القواعد النحوية ينفر منها التلاميذ ويضيقون ذرعا بها. تدريس النحو في معظم مستويات التعليم يتركز كثيرا على البحث عن مواقع الكلمات أي إعراب أواخر

---

[١] العلوم العربية هي ثلاثة عشر علما: الصرف والإعراب والرسم والمعاني والبيان والبديع والعروض والقوافي والشعر والإنشاء والخطابة وتاريخ الأدب ومتن اللغة. وذهب إلى أن "أهم هذه العلوم هو الصرف والإعراب" انظر: الشيخ مصطفى الغلاييني، *جامع الدروس العربية*، الجزء الأول، (الطعبة الثامنة والعشرون؛ بيروت: المكتبة العصرية، ١٩٩٣م)، ص. ٧ – ٨.

[٢] أبو الفتح عثمان ابن جني، *الخصائص*، المجلد الأول، (بيروت : دار الكتاب العربي، دون التاريخ)، ص. ٣٤.

الكلمات في الجملة. وقد أدى هذا الحال إلى شبه معاداة لاستخدام القواعد في المهارات اللغوية بل انعكس ذلك إلى كراهية التلاميذ للغة العربية بجملتها والاستهانة بها وبمن يعملون في ميدانها.

فمن المتأكد أن كراهية الطلبة للعربية وبخاصة لمادة النحو تؤثر كثيرا في انخفاض دافعيتهم في تعلم النحو وهذا ما يسبب ضعفهم أو انخفاضهم في النحو. يرى عاشور والحوامدة أن أسباب ضعف الطلبة في القواعد النحوية:

(١). كثرة القواعد النحوية والصرفية وتشعبها وكثرة تفصيلاتها بصورة لاتساعد على تثبيت هذه المفاهيم في أذهان الطلبة بل تجعلهم يضيقون بها. (٢). الكثير من القواعد النحوية التي يتم تدريسها للتلاميذ في المدرسة لاتحقق هدفا وظيفيا في حياة التلاميذ. (٣). الاقتصار في تدريس القواعد النحوية على الجوانب الشكلية في بناء بنية الكلمة أو ضبط أواخرها، وعدم معالجتها بما يربطها بالمعنى. (٤). هناك أسباب ترجع إلى البيئة المحيطة التي يعيش فيها الطالب يتأثر ويؤثر فيها، البيت والمجتمع والأصدقاء الذي يتعامل الطالب معهم، فالطالب بين جدران الصف يدرس شيئا من النحو، فإن خرج من صفه وترك قاعة الدرس لم يلمس أي تطبيق ولااستخدام لما درسه وبذلك تحدث الفجوة بين ما يدرسه الطالب وبين ما هو مطبق على أرض الواقع. (٥). المقررات الدراسية التي لا تعني بتتابع أبواب النحو وقواعده وتعميق مفاهيمه تعميقا متدرجا، بل إن كثيرا منها لا يهتم بالتفصيلات

المهمة التي توضح القاعدة وتساعد على فهمها. (٦). عدم التزام بعض المعلمين بطريقة التدريس السليمة في تدريس القواعد النحوية، فبعض المعلمين في ما يلجأ إلى الطريقة الإلقائية، ويكتفي فيها بإلقاء أمثلة محددة يعتمد أنه من خلالها قد شرح القاعدة النحوية. (٧). ضعف معلمي المواد الأخرى في القواعد النحوية واستخدامهم العامية في تدريس تلك المواد.[٣]

مشكلة تدريس النحو ترجع إلى الأمرين الأساسين وهما العوامل الداخلية والعوامل الخارجية. فالعوامل الداخلية تتعلق كثيرا بمادة النحو بالذات، والعوامل الخارجية تتعلق كثيرا بدافعية التعلم ونموذج التدريس والموارد البشرية وتجهيز الوسائل التعليمية وغيرها. وبالنسبة إلى ضوء المنهج التعليمي فإن من أسباب مشكلات النحو – كما ذكر سابقا– تتعلق كثيرا بعناصر المنهج وهي أهداف الدرس والمحتوى الدراسي والوسائل التدريسية وعملية التدريس ومنها الاستراتيجية والطريقة المناسبة.

ومشكلة الأهداف هي وقع انحراف أهداف تدريس النحو مما يكون وسيلة إلى كونه غاية، فتؤثر في تصنيف وتأليف كتب النحو من أيدي معظم النحاة التي تتركز مباحثه عن الإعراب وتعميق عنه، فليست المهارة اللغوية التي يستفيد منها الطلبة إلا مهارة القراءة، مع أن النحو أصلا يهتم بالمهارات اللغوية الأربع كافة. واعتبر كثير من النحاة والمدرسين أن النحو علم يتركز اهتمامه في

---

[٣] راتب قاسم عاشور ومُحَمَّد فؤاد الحوامدة، *أساليب تدريس اللغة العربية، بين النظرية والتطبيق*، (الطبعة الثالثة، عمان: دار المشيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ٢٠١٠م)، ص. ١٠٧.

مسألة الإعراب أو أواخر الكلمات فيشتغلون به في تأليف كتب النحو وتدريسه.

الحالة العامة عند غالبية الطلاب، المتمثلة في أن الطالب قد يحفظ من قواعد النحو قدرا لا بأس به، وقد يتقن إعراب الجمل بشكل ممتاز، ولكن رغم ذلك يواجه ضعفا شديدا في التمكن من إنشاء التعبير العربي السليم نحويا، حين يطلب منه ذلك نطقا أو كتابة؛ إذ يعجز عن تجاوز الأخطاء النحوية الكثيرة في تعبيره، وهنا يظهر لنا الخلل الأساسي في طرق تدريس هذا العلم وأدوات ذلك. ومن ناحية أخرى كانت قلة الوسائل المدرسية لتدريس النحو في كثير من المعاهد والجامعات الإسلامية تؤدي إلى انخفاض وعي الطلبة ودافعيتهم في تعلم النحو على شكل كثير.

فضلا عن تلك المشكلات فإن ضعف قدرة المدرسين في اختيار واستخدام وتطبيق المداخل التعليمية واستراتيجيتها وطرق تدريسها وأساليبها المناسبة يلعب دورا كبيرا في انخفاض جودة تدريس النحو. وفي كثير من الجامعات الإسلامية بصفة عامة والمعاهد السلفية بصفة خاصة كان نموذج تدريس النحو متركز إلى المعلم بينما يكون الطلبة سلبيين. بالنسبة إلى ذلك فإن الطرق المستخدمة لم تأت بكثير من تدريس فعال كمثل طريقة القواعد والترجمة والطريقة القياسية. وقد قام مبروري بالبحث، ومن نتائجه "إن الطريقة القياسية

ليس أكبر نجاحا من الطريقة الاستقرائية."[٤] إذن، لا يزال تدريس النحو رتيبا ومملا بمجرد استخدام النموذج التقليدي بطريقته القديمة السلبية.

وكذلك مايقع في تدريس النحو الوظيفي بقسم اللغة العربية وأدبها في كلية العلوم الإنسانية بجامعة مولانا مالك إبراهيم مالانج، تمت عملية التدريس لمادة النحو الوظيفي على أربع خطوات؛ "(١). تقديم العروض، (٢). الحوار، (٣). المناقشة، (٤). التدريبات أو التطبيقات."[٥] يرى الباحث أن هذه الخطوات التدريسية مازالت محورها المدرس أي المدرس أنشط من الطلبة. إن مادة النحو الوظيفي في هذا القسم يعتبر مادة من المواد النظرية والتطبيقية، التى ينبغي أن يلم بها الطلبة في قسم اللغة العربية وأدبها. وذلك من أجل زيادة فهمهم للظواهر الموجودة في اللغة العربية. وهذه المادة تناقش القواعد العربية الوظيفية؛ الصرفية والنحوية. هذه كلها تنعكس على انخفاض تدريس النحو كما ونوعا بما فيه من ضعف الطلبة في النحو وانخفاض دوافعهم في تعلمه وتركيز اهتمامهم بمهارة القراءة فقط دون اهتمامهم بالمهارات اللغوية الأخرى كمثل مهارتَي المحادثة والكتابة.

---

[٤]مبروري، "الطريقة الاستقرائية والطريقة القياسية في تعليم قواعد اللغة العربية، (بحث تجريبي مقارن لدى طلاب المدرسة الثانوية الإسلامية الحكومية بكديري الثانية،" *رسالة الماجستير*، مالانج: كلية الدراسات العليا جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية، (٢٠١١م)، ص. ١٥٦.

[٥]توركيس لوبيس، *الخطة الدراسية لمادة النحو الوظيفي*، (مالانج: جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية، ٢٠١٤م). ص. ٢

لذا لا بد من أن تكون هناك محاولات من المؤهلين لحل هذه المشكلات. والدعوات إلى حل المشكلات قد قام بها النحاة قديما وحديثا ولكنها تتركز من الناحية الداخلية للنحو فقط أي تيسير مواد النحو، وللأسف أنها دون جَدوَى ولم تنال رضا الجميع. في العصر الحديث ظهرت دعوات عديدة لتيسير النحو، وأشهرها دعوات تقترح حذف بعض الأبواب. على سبيل المثال كان شوقي ضيف قدم مشروعا لمجمع اللغة العربية يدرسه لمدة عامين ووافق على بعض المقترحات، وقام ببعض التيسيرات رغم الهجوم الشديد عليه. وقد جرى بين مجامع اللغة العربية الثلاثة في القاهرة ودمشق وبغداد نوع من الخصام على التيسير وتبقى المجامع بين رفض الآراء وقبولها، و أخيرا تبقى المسألة قابلة للرفض والقبول. وكذلك علي الجارم وآخرون قدموا أيضا جهودا كبرى من أجل التيسير، لكن تبقى القضية مفتوحة، وتحتاج لمعالجة تنال رضا الجميع. ومن ثم يرى الباحث أن هناك مجال آخر لا تقل أهميته في حل مشكلات النحو وهو الحل من خارج اللغة ومنها تطوير نموذج تدريس النحو بما فيه من مداخله واستراتيجياته وطرقه وأساليبه. قيل أن الطريقة أهم من المادة، والمدرس أهم من الطريقة، وروح المدرس أهم من كل شيء.

تطوير نموذج التدريس يتعلق كثيرا بمجال العلم النفسي وخاصة بنظريات التعلم، أي كيف تطوَّر عملية التدريس حسب تطور ميول الطلبة ودافعيتهم، حيث أن ميول الطلبة ودافعيتهم تلعب دورا مهما لنجاح التعليم والتعلم. يرى الباحث أن نظرية 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 الطلبة سلبيون، وكثرة استخدام الطريقة القياسية وطريقة القواعد والترجمة والطريقة الإلقائية، وحفظ مادة النحو عن ظهر قلب الطلبة، وقلة الأمثلة الواقعية، وقلة تطبيق القواعد في المحادثة والكتابة، وكثرة استخدام كتب النحو العلمي وليس النحو التعليمي أوالوظيفي.[٦] قد حان الوقت لاستخدام البنائية في تدريس النحو كي يكون فعالا وتؤدي إلى نجاحه.

نظرية التعلم البنائية تهتم بعملية التعليم اهتماما كبيرا وفي حين أن النظرية السلوكية تهتم كثيرا بالتحصيل الدراسي. لذلك فإن مناصري النظرية البنائية، ينتقدون نموذج التعلم اللفظي أو طريقة المحاضرة باعتبارها أسلوبا تقليديا، ولم يعد صالحا ولا ينسجم مع خصائص عصرنا، ولها كثير من السلبيات التي تؤثر سلبا في تعلم التلاميذ وفي تطوير قدراتهم، وخاصة قدرات التفكير المنطقي والتفكير الناقد.

هناك الدلائل المنطقية التي يعتمد عليها الباحث في اختيار النظرية البنائية في تطوير نموذج التدريس وهي: "(١). إن العلوم والتحصيل الدراسي عملية

---

[٦] يمكن أن نميز بين أربعة للنحو: النحو التقليدي، والنحو الشعبي والنحو العلمي والنحو التعليمي. النحو التقليدي نحو معياري يقوم على أساس اللغة المكتوبة. وأما النحو الشعبي فهو خلاصة وافية من المعتقدات الشعبية المتعلقة ببنية اللغة. أما النحو العلمي فهو نحو وصفي وضعه اللغويون. وأما النحو التعليمي فهو نحو أعد بهدف تحيقيق أغراض تدريسية. انظر: هكتر هامرلي، *النظرية التكاملية في تدريس اللغات ونتائجها العملية*، ترجمة راشد بن عبد الرحمن الدويش، (رياض: فهرس مكتبة الملك فهد الوطنية، ١٤١٥هـ)، ص. ١٥٧.

يبنيها الفرد، (٢). العلم هو بناء الحوادث التي يختبر منها الطلبة، (٣). لا بد من أن يكون التعلم يسير على السياق المناسب، (٤). يقع التعلم من خلال استخدام الوسائل، (٥). التعلم هو المحاورة الاجتماعية داخليا، (٦). يتعلم الطلبة بما فيهم من خلفيات متنوعة، (٧). فهْم المعارف المدروسة هو التحصيل الرئيسي لدى الناس."[٧]

فضلا عن الدلائل المذكورة هناك الأسباب التي يستند عليها الباحث في اختيار النظرية البنائية لتطوير نموذج تدريس النحو على المستوى الجامعي، وهي:

١. بالنسبة إلى أزمنة القرن الواحد والعشرين فأدى التطور الكبير في كافة مجالات الحياة الحديثة بحاجة ماسة إلى متطلبات جديدة وفاعلة. وقد فرضت هذه الأزمنة ضرورة لمتطلبات العصر الحديث لما شهده من تطور حضاري هائل في كافة مناحي الحياة من تكنلوجيا الإتصاليات وعصر الإنترنت المتسع لميدان التطور العلمي المتسع. وواحدة من ضروراتها الملحة هي مجال العملية التعليمية والتربوية، فلا بد الأخذ من الطرق والأساليب التدريسية المعاصرة لتلبية غرض تلك المتطلبات. وتعتبر النطرية البنائية نظرية من النظريات التعليمية الحديثة بنظر الكثير من علماء النفس المعرفي في غاية الأهمية التطبيقية لما لها من دور فاعل في العملية التعليمية والتعلمية.
٢. بصدد ترقية جودة التدريس فمن المحاولات التي نقوم بها الفهم عن كيف يتعلم الطلبة. لأن فهم المدرس عنه يستفيد منه المدرس في صياغة البرنامج

[7]Benny A. Pribadi, *Model Desain Sistem Pembelajaran*, (Cet. III; Jakarta: Dian Rakyat, 2011), hlm. 155 – 156.

التدريسية المناسبة لدى الطلبة. والنظريات المقصودة هي النظرية النفسية واللغوية والتربوية، بل يعد الإلمام بها من باب معرفة العلوم بالضرورة في مجال تدريس اللغة الهدف أي اللغة الثانية كانت أم اللغة الأجنبية. ومن النظريات النفسية هي النظرية البنائية.

٣. التعليم في المستوى الجامعي يختلف من المستويات التربوية قبله حيث أن يستلزم الطلبة في هذا المستوى أن يكون أنشط وأفعل من الأستاذ الذي يعلمهم في اكتشاف المعارف والخبرات داخل الفصل كان أم خارجه. هذا المفهوم يناسب بمفهوم النظرية البنائية حيث تذهب إلى أن طالبا يبني فكرته نفسه بكل نشاط.

٤. إن الغاية الرئيسية في تعلم النحو لايتوقف في معرفة القواعد النحوية فحسب بل لا بد من أن يكون وظيفيا ومطابقا في حياة الطلبة. هذا المبدأ يناسب بالنظرية البنائية التى تذهب إلى أن يكون التدريس يتيح فرصة كثيرة لدى الطلبة في اتصال معرفة يدرسونها بخبراتهم اليومية خارج الفصل.

فمما سبق ذكره، أن من مشكلات تدريس النحو تتعلق كثيرا بنظرية التعلم المستخدمة. لحل هذه المشكلة فلا بد من مغادرة النظرية السلوكية إلى النظرية البنائية. قال عين: "إن استخدام النموذج التدريسي الرتيبي ينعكس على انحراف دافعية الطلبة وضعف تحصيلهم الدراسي. فينبغي على مدرس النحو أن يتأهل في اختيار واستخدام وتطوير نموذج التعليم الفعال النشاط. ومن نماذج

التدريس الذي يمكن تطويره هو نموذج التدريس القائم على النظرية البنائية."[٨] لهذه الغاية تحتاج إلى البحث العلمي، ويقترح المؤلف الكتاب تحت العنوان "تطوير نموذج تدريس النحو في ضوء نظرية التعلم البنائية"

إن مشكلة البحث هذه هي إجراءات تدريس النحو في كثير من الجامعات الإسلامية مازالت مملة بسبب نظرية التعلم السلوكي الذي يستخدمها كثير من مدرسي النحو ويستندون عليها في إجراءات التدريس، فلم تؤد إلى التعليم والتعلم الفعال النشط حتى تنعكس على ضعف الطلبة في النحو وانخفاض دافعيتهم لتعلمه، فيرى الباحث أن لا بد من أن يكوّن التعليم والتعلم الفعال النشط استنادا إلى النظرية البنائية لترقية رغبة الطلبة في تعلمه وتحصيلهم الدراسي. ولذلك لا بد من مغادرة استخدام النظرية السلوكية إلى النظرية البنائية في تعليم النحو وتعلمه.

إن الأهداف من هذا الكتاب الوصف عن (١). تطوير نموذج تدريس النحو الوظيفي (الأدوات التدريسية) في ضوء نظرية التعلم البنائية بمواصفاتها الخاصة. (٢). فعالية النموذج المطور (الأدوات التدريسية) في ضوء نظرية التعلم البنائية لدافعية طلبة في تعلم النحو الوظيفي. (٣). فعالية النموذج المطور (الأدوات التدريسية) في ضوء نظرية التعلم البنائية لترقية تحصيل الطلبة في كتابة العربية.

فيأتي الكتاب بفوائد بما فيها من نتائج إيجابية نظرية كانت أم تطبيقية:

---

[8]Moh. Ainin, *Metodologi Penelitian Peningkatan Kualitas Pembelajaran Bahasa Arab, Teori dan Praktik*, (Cet. II; Malang: CV. Bintang Sejahtera, 2014), hlm. 102.

١. من الناحية النظرية: (١). أن يكون الكتاب مسهما في إثراء المعلومات حول نموذج تدريس النحو في ضوء نظرية التعلم البنائية لترقية تحصيل الطلبة وميولهم في درس النحو الوظيفي. (٢). أن يكون الكتاب مرجعا نظريا في تطوير النموذج على أساس نظرية التعلم البنائية، (٣). أن يكون الكتاب محاولة لنهوض بعلوم اللغة العربية بصفة عامة وبمادة علم النحو الوظيفي بصفة خاصة.

٢. من الناحية التطبيقية: (١). للجامعات والمؤسسات التربوية: يتمنى الباحث أن يأتي الكتاب بالمعلومات المهمة لتنميتها في إجراء تدريس النحو الوظيفي فيها، (٢). للمدرسين: يتمنى الباحث أن يكون الكتاب دليلا بديلا لكل مدرس النحو كلما يقوم بتدريس النحو الوظيفي، (١). للطلبة: يتمنى الباحث أن يكون الكتاب يدافعهم في تعلم النحو الوظيفي حتى يرتقي التحصيل الدراسي في كتابة العربية خاصة.

الفصل الثاني
نموذج التدريس وتطويره

أ- بين التدريس والتعليم

١. مفهوم التدريس

للتدريس مفاهيم عديدة، مع أنه من أكثر الألفاظ شيوعا واستعمالا في الحياة العملية والاجتماعية، حيث انتشر التدريس لدى جميع فئات المجتمع وطبقاته. التدريس لغة مصدر من فعل "دَرَّسَ – يُدَرِّسُ بمعنى "جعله يدرس"[١] ويطلق عليه في الإندونيسية "*pembelajaran*" وفي الإنجليزية "*instruction* و*teaching*"[٢] أي "إيصال الفكرة." ولذلك التدريس هو "إيصال الفكرة من خلال التدريس."[٣]

وتعددت تعريفات مصطلح التدريس من باحث لآخر كما تعددت تعريفات مصطلح التعليم. وصف سلامة نقلا عن أبي حطب إنه "الجانب التطبيقي التقني للتربية، ويتطلب إضافة إلى شروط التعلم وشروط التعليم وجود مرشد لعملية التعلم والتعليم، وهذا المرشد قد تكون معلما، أو آلة التدريب مثل: تلفزيون أو الحاسوب، إضافة إلى تفاصيل عملية التدريس داخل الصف

---

[١] لويس معلوف، *المنجد في اللغة والأعلام*، (الطبعة السابعة وثلاثون؛ بيروت: دار المشرق، ١٩٨٦م)، ص. ٢١١.

[2] Hans Wehr, *A Dictionary of Modern Written Arabic*, (London: Macdonald & Evans Ltd., 1974), hlm. 278.

[3] Bambang Warsita, *Teknologi Pembelajaran, Landasan & Aplikasinya*, (Cet. I; Jakarta: Rineka Cipta, 2008),, hlm. 265.

وخارجها."[٤] وذهب رسمان إلى أنه "عملية الاتصال بين المدرس والطلبة مباشرة كانت أم غير مباشرة، مثل الاتصال المباشر هو التدريس في الفصل، ومثل الاتصال غير مباشرة هو استخدام الوسائل التعليمية."[٥] وعرفه كل من العدوان والحوامدة "عملية إنسانية مقصودة هدفها مساعدة المتعلمين على التعلم، فهو الجانب التطبيقي التكنولوجي للتربية، ويتضمن شروط التعلم والتعليم معا، ويحتاج إلى معلم أو آلة، وقد يتم داخل الغرفة الصفية أو خارجها."[٦]

انطلاقا من التعاريف السابقة عرف أن التدريس هو عملية مقصودة ومخطط ومنظمة و نشاط تفاعلي تواصلي بين عناصر التدريس تتم وفق تتابع معين من الإجراءات التي يقوم بها المدرس وتلاميذه داخل المدرسة وخارجها وتحت إشرافها بقصد مساعدة التلاميذ على التعلم والنمو المتكامل.

٢. مفهوم التعليم

التعليم لغة مصدر علّم-يعلّم بمعنى عرّف[٧] ويطلق عليه في الإندونيسية "*pengajaran*"[٨] وفي الإنجليزية *instruction,direction* و*teaching*".[٩]

---

[٤]عبد الحافظ محمّد سلامة، *تصميم التدريس*، (رياض: درا الخريجي للنشر والتوزيع، ١٤٢٤هـ)، ص. ١٦.

[5]Rusman, *Model-Model Pembelajaran, Mengembangkan Profesionalisme Guru*, (Cet. V; Jakarta: PT. Raja Grafindo Persada, 2012), hlm. 134.

[٦]زيد سليمان العدوان و محمّد فؤاد الحوامدة، *تصميم التدريس بين النظرية والتطبيق*، (الطبعة الأولى؛ عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع، ٢٠١١م)، ص. ١٥

[٧]مجمع اللغة العربية، *المعجم الوسيط*، (الطبعة الرابعة؛ مصر: مكتبة الشروق الدولية، ٢٠٠٤م)، ص. ٦٢٤.

كما سبق ذكره أن تعاريف التعليم تعددت من باحث لآخر ويتضح ذلك فيما يلي: التعليم عند السمان هو "إيصال المعلم العلم والمعرفة إلى أذهان التلاميذ بطريقة قويمة وهي الطريقة الإقتصادية التي توفر لكل من المعلم والمتعلم الوقت والجهد في سبيل الحصول على العلم والمعرفة."[١٠] انسجاما مع ذلك قال سلامة نقلا عن اللقاء التعليم هو "إجراء تطبيقي يستخدم ما كشف عنه علم التعلم في مواقف تعليمية وتربوية داخل الفصل الدراسي في جميع الوسائط التعليمية."[١١]

انطلاقا من التعاريف السابقة يرى الباحث أن المعلم في التعليم يرى أن في ذهنه مجموعة من المعارف والمعلومات ويرغب في إيصالها للطلاب لأنه يرى أنهم بحاجة إليها فيمارس إيصالها لهم مباشرة من قبله شخصيا وفق عملية منظمة ناتج تلك الممارسة هي التعليم، ويتحكم في درجة تحقق حصول الطلاب على تلك المعارف والمعلومات وما يتملكه من خبرات في هذا المجال. ولذلك الهدف من التعليم نقل المعلومات والخبرات والمعارف في ذهن المعلم إلى التلاميذ المحتاجين لهذه المعلومات والمعارف والخبرات والتي تكونت لدى المعلم بفعل معلوماته وخبراته وممارسته. في مجالات التعليم قد تعددت ولم يقتصر على المعلومات فقط بل يكاد يشمل جميع نواحي الشخصية من عقلية وجسمية

---

[8]Atabik Ali dan Ahmad Zuhdi Muhdhar, *Kamus Kontemporer Arab – Indonesia*, (Yogyakarta: Yayasan Ali Maksum Pondok Pesantren Krapyak, 1996), hlm. 520.

[9]Hans Wehr, *A Dictionary of Modern Written Arabic*, hlm. 636.

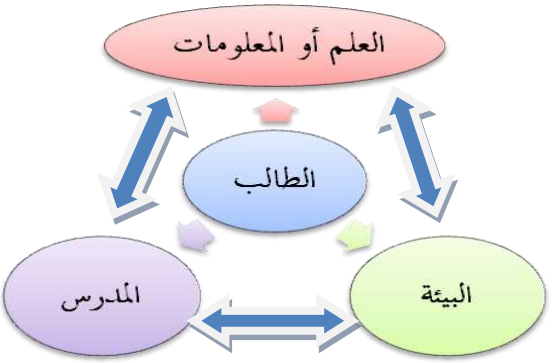
[١٠]محمود علي السمان، *التوجيه فى تدريس اللغة العربية*، (القاهرة: دار المعارف، ١٩٨٣م)، ص. ١٢.

[١١]عبد الحافظ مُحَمَّد سلامة، *تصميم التدريس*، ص. ١٥.

واجتماعية. بالرغم أن التربية أعم من التعليم إلا في بعض أحيان أصبح التعليم مرادفا للتربية، فالمعلم هو المربي، ورجال التعليم هم رجال التربية.

٣. الفرق بين التدريس و التعليم

انطلاقا من التعاريف السابقة يرى الباحث أن التعليم أعم من التدريس أي التدريس فرع من فروع التعليم، لأن التدريس عنده مراحل ثلاثة وهي (١). التخطيط (٢). التنفيذ، (٣). بغية مساعدة المتعلمين على التعلم. ولا بد من أن يكون فيه عملية تفاعلية بين البيئة والطلبة والمدرس. معنى البيئة في هذا الصدد جميع الظروف المادية والبشرية والاجتماعية للمتعلم، والعلاقة المقصودة هي القائمة بين جميع الطلبة من جهة، وبينهم وبين المدرس من جهة أخرى. فتدور محتوياته حول التواصل بين المدرس والطالب بخصوص مجموعة من الأسئلة: ماذا يدرس؟ كيف يدرس؟ ومتى يدرس. تبادل التواصل بين المدرس والطالب والبيئة يتصور في الرسم البياني التالي:



الرسم البياني ٢.١: صورة التواصل بين المدرس والطالب والبيئة في التدريس[١٢]

[12] Ridwan Abdullah Sani, *Inovasi Pembelajaran,* (Cet. I; Jakarta: Bumi Aksara, 2013), hlm. 91

بيد أن التواصل بين المعلم والمتعلم في التعليم يكون في اتجاه واحد كما يتمثل في الرسم البياني التالي:

الرسم البياني ٢.٢ : صورة التواصل بين المدرس والطالب في التعليم

وذهب الباحث إلى أن التواصل بين المعلم والمتعلم في اتجاه واحد ويسمى بالتعليم، بينما التواصل المتبادل بين المعلم والمتعلم يسمى بالتدريس. كما ذكر سابقا أن التفريق بين التدريس والتعليم من مجال اختلاف العلماء. وذكر رشدي أحمد طعيمة خلافا مما سبق أن "التدريس لا يعنى مجرد توصيل معلومات أو معارف من معلم إلى متعلم، إنه عملية أكبر من ذلك، إذ تستهدف – في المقام الأول – الكشف عما لدى التلاميذ من استعدادات وقدرات، ومساعدتهم على استغلالها في أقصى طاقاتها حتى يعلموا أنفسهم بأنفسهم." [١٣] اعتمادا على ماسبق من تعاريف التدريس والتعليم يعرف أنهما مترادفان و لكن يتفرقان في الدلالة والاستعمال. ومما سبق من تفصيل حول عملية التعليم والتدريس يقود الباحث إلى محاولة التفرقة بينهما في الجدول التالي:

[١٣] رشدي أحمد طعيمة، *مناهج تدريس اللغة العربية بالتعليم الأساسي*، (القاهرة: دار الفكر العربي، ١٩٩٨م)، ص. ٤٠.

الجدول ٢.١ : وجوه المقارنة بين التعليم والتدريس[١٤]

وجه المقارنة	التدريس	التعليم
القصد	المعلم يقصد كل فعل أو موفق	المعلم يقصد أو لا يقصد
التخطيط	مخطط مسبقا	مخطط أو غير مخطط
وضوح الأهداف	الأهداف معروفة وواضحة	واضحة أو غير واضحة
زمن محدد	زمن محدد وملتزم بوقت	زمن محدد أو غير محدد
القائم عليه	المعلم فقط	المعلم أو غير معلم
المكان	المدرسة	المدرسة أو غير المدرسة
الهدف	مساعدة الطلبة على التفاعل مع الخبرات التي يواجها في الصف وخارجها	حشق عقول الطلبة بالمعلومات التي يعرضها المعلم
أدوار الطالب	تدريب الطالب على ممارسة عمليات الانتباه والتفكير وممارسة عمليات العلمي المختلفة	التلقي والاستماع والحفظ والترديد
أدوار المعلم	منظم للخبرات والمواقف ومعد للمهام التي سيتفاعل معه	ملقن إيجابي يتجدث طيلة الوقت ملم بالمعرفة

[١٤]"مهارات التدريس الفعال،" www.alferdawsschools.com/ تم التحميل فى التاريخ ٢٧ مارس ٢٠١٥م.

	الطلبة ومستثيرا لدوافعهم	خبيرها.
دور الخبرات والمواد الدراسية	وسائط تساعد الطلبة على تطوير أساليب تفكيرهم وبينائ وتنظيم البنى العقلية لديهم ومواقع لتجريب أفكارهم وأساليب تعلمهم	تدريب أذهان الطلبة على أساليب زيادة معارفهم واستخدامها كوسائط للتدريب العقلي والتكرار الآلي.

ب– نموذج التدريس

لاشك أن التدريس له غايات أو أغراض أو أهداف. وللحصول عليها لا بد لكل مدرس من أن يفهم العملية التي تحصل بها الأغراض المستهدفة فهما جيدا ويقدر على تطبيقها وتنفيذها. المراد بالعملية هنا هي عملية التدريس بكل أبعادها. وهذه العملية تسمى بنموذج التدريس. ومن أقسام النماذج المطورة هي: (١). نموذج البرنامج، (٢). نموذج التدريس، (٣). نموذج الدورة، (٤). نموذج الإرشاد.[١٥] هذه كلها يطلق عليها بتطوير تصميم البرامج الدراسية.

١– مفهوم نموذج التدريس

لفظة "نَمُوذَج أو أُنْمُوْذَج" معرب من اللغة الفارسية "نَمُوذَه" جمعه نَمَاذِج بمعنى "مثال الشيء."[١٦] ويطلق عليه في اللغة الإندونيسية بـ "*Model*" أي "أنماط من الأشياء التي ستصنع أو ستحصل عليها."[١٧] والنموذج في هذا

---

[15]Fauzi Eko Purnomo, "Pengembangan Model," http://pkbmcibanggala.blogspot.com, diakses tanggal 29 Desember 2014.

[١٦]مجمع اللغة العربية، *المعجم الوسيط*، ص. ٩٥٦

[17]Departemen Pendidikan dan Kebudayaan, *Kamus Besar Bahasa Indonesia*, (Cet. IV; Jakarta: Balai Pustaka, 1995), hlm. 662.

الصدد هو نموذج التدريس وتعددت تعريفاته من المفكرين. عرفه سوتيرمان: "عقود أو تنسيق من مدخل التدريس واستراتيجيته وطريقته وأسلوبه."[١٨] وتعرف سوزان س إليس (Susan S. Ellis) نموذج التدريس بأنها "استراتيحيات مبنية على نظريات التربويين وعلماء النفس والفلاسفة وغيرهم، الذين يبحثون في كيفية يتعلم الفرد. ويحتوي النموذج على مبادئ أو أسس، وسلسلة من الخطوات (أفعال وسلوك) التي ينبغي أن يقوم بها المعلم والمتعلم، إضافة إلى وصف للأنظمة المساندة الضرورية، وطرائق تقويم تطور المتعلم."[١٩]

اعتمادا على التعاريف السابقة فلخص الباحث أن نموذج التدريس هو "مجموعة من الخطوات المتسلسلة والمنظمة والمترابطة التي تمثل مراحل تنفيذ عمليات التدريس ويعرض عليه المدرس تعريضا خاصا من بداية التدريس إلى نهايته وتتصور في خلاله تطبيق مداخل التدريس واستراتيجياته وطرقه وأساليبه. نموذج التدريس مواسطة بين النظرية والتطبيق." وذهب عبد الله ثاني إلى أن كل نموذج له أربع مكونات:

(١). المرحلة، أي الخطوات في تنفيذ النموذج في خلال عملية التدريس من بدايته إلى نهايته ويتصور فيه أنشطة المدرس والطلبة تصورا واضحا. (٢). النظام الإجتماعي، أي يتصور فيه المواصلة بين المدرس والدارسين ووظيفة كل منهم. (٣). مبدأ الاستجابة،

---

[18]Sutirman, *Media & Model-model Pembelajaran Inovatif*, (Cet. I; Yogyakarta: Graha Ilmu, 2013), hlm. 22.

[١٩]"تعريف نموذج التدريس،" eduvationaden.50webs.com/teaching%20model.htm تم التحميل فى التاريخ ٢٠ مارس ٢٠١٥.

أي المعلومات التي يستفيد منها المدرس في احترام ما فعله الطلبة من أنشطة التعلم، (٤). نظام الداعم، أي وصف الحالة الداعمة التي يحتاج إليها في تنفيذ النموذج. (٥). أثر، أي عند كل نموذج الآثار التدريسية والآثار التابعية. أما الآثار التدريسية فهي الآثار المباشرة المنتجة من الأنشطة المنعقدة. وأما الآثار التابعية فهي الآثار المنتجة من خلال المواصلة مع بيئة التعلم.[٢٠]

لذلك فإن تطبيق مداخل التدريس واستراتيجياته وطرقه وأساليبه لابد من أن يكون فيها المرحلة والنظام الاجتماعي ومبدأ الاستجابة ونظام الداعم والأثر. هذه المكونات معيار لصالح نموذج ما.

٢- خصائص نموذج التدريس

لنموذج التدريس خصائص، وقد وصفها العلماء بأوصاف متعددة ومنهم روسمان يرى أن خصائص نموذج التدريس فيما يلي:

(١). نموذج التدريس القائم على النظريات التربية والتعلمية من النخبة الخاص، (٢). نموذج التدريس عنده الرسالات أو الأهداف التعلمية الخاصة، (٣). يمكن أن يكون نموذج التدريس دليلا لصحة أنشطة التعلم والتدريس داخل الصف، (٤). لنموذج التدريس عناصر: [أ]. سلسلة خطوات التعليم، [ب]. مبادئ الإستجابة، [ج]. النظم الإجتماعية،[د]. النظم الدافعية. (٥). عنده التأثيرات التي تشمل على: [أ]. التأثيرات التعليمية وهو

[20]Ridwan Abdullah Sani, *Inovasi Pembelajaran*, hlm. 97-98.

تحصيل التعلم المقيس، [ب]. التأثيرات المصاحبة وهي تحصيل التعلم على بعيد المدى. (٦). يأتي المدرس بتخطيط التعليم القائم على نموذج التعليم الذي اختاره.[٢١]

ولذلك نموذج التدريس لايمكن استخدامها لكل الظروف، وصمم النموذج يتعلق كثيرا بحالة وأغراض مستهدفة. ومعنى هذا أن تطوير النموذج لايقف من آن لآخر. المواقف المتغيرة والمعقدة تحتاج إلى تطوير النموذج الذي يناسبها. لذلك كانت عملية تطوير النموذج لبا في مجال تكنولوجيا التعليم. [٢٢]

٣- أهمية نموذج التدريس

من أهداف التطبيق لنموذج التصميم في مجال التدريس هي: "(١). الارتقاء بمستوى العملية التعليمية من خلال حل المشكلات التعليمية على أسس منظومية، (٢). تحسين إدارة التصميم والتطوير التعليمي من خلال وظائف التوجيه والوصف والتحكم والتنبؤ بالتعلم الفعال، (٢). الارتقاء بعمليات التقويم من خلال التغذية المرتدة وعمليات المراجعة والتنقيح، (٤). اختيار نظريات التعليم والتعلم الذي يقوم عليها التصميم." [٢٣]

---

[21] Rusman, *Model-Model Pembelajaran*, hlm. 136

[٢٢] في عام ١٩٩٤ صادق مجلس الإدارة فى جمعية الاتصالات التربوية والتكنولوجيا الأمريكية (AECT) يعرف تكنولوجيا التعليم بأنها "النظرية والتطبيق في تصميم العمليات والمصادر وتطويرها واستخدامها وإدارتها وتقويمها من أجل التعلم". انظر:

Yusuf Hadi Miarso, *Menyemai Benih Teknologi Pendidikan*, (Cet. III; Jakarta: Kencana, 2007), hlm. 76.

[٢٣] "نموذج تصميم التدريس،" http://efh1411.blogspot.com/2013/10/blog-pos_3867.html تم التحميل فى التاريخ ٢٧ مارس ٢٠١٥م.

لذلك أهمية أو دور نموذج التدريس هي: (١). تخطيط وبناء بيئة تعلم خلاق من خلال مواصفات لتخطيط وتصميم مواقف التعلم. (٢). توضيح مهام المعلم. (٣). تعتمد على المحتوى والعمليات. (٤). تتطلب كفاءات من قبل المعلم قبل اختيار النموذج في الموقف التعليمي المناسب. (٥). تتطلب من المعلم قدرة على إيجاد بيئة خلاقة للتعلم. (٦). وتندرج فيها المصطلحات التي تكاد يشبه البعض بعضا وهي المدخل والاستراتيجية والطريقة والأسلوب. وفيما يلي شرح موجز لكل منها، مع أن الباحث يرى أن العلماء قد تفاوتوا عنها ويصعب لهم في إيجاد الاتفاق عنها.

أ) مدخل التدريس (*Teaching Approach*)

المدخل لغة اسم المكان (موضع الدخول) إلى الشيء بصورة حسنة، فيقال هذا حسن المدخل أو حسن المذهب في أمر من الأمور، وجمع مدخل هو مداخل.[٢٤] مفهوم مدخل التدريس اصطلاحا، يرى ريتشارك أنه "مجموعة من الافتراضات التي تتعلق بعضها بعضا، ويعالج طبيعة تعليم اللغة العربية وتعلمها. والمذهب بدهي يصف طبيعة المادة التي يود تدريسها."[٢٥] فذلك أنه اتجاه أو نظرة إلى طبيعة اللغة ذاتها، أو إلى تعليمها، اتجاها يغير من طريقة التدريس. يرى الناقة "أنه الإطار العام للطريقة، والطريقة هي الإطار العام

---

[٢٤] مجمع اللغة العربية، *المعجم الوسيط*، ص. ٢٧٥.

[٢٥] جاك ريتشارد، *مذاهب وطرائق تعليم اللغات*، ترجمة محمود صيني وعبد الرحمن العبدان وعمر صيدق عبد الله، (الرياض: دار العالم الكتب، ١٤١٠هـ)، ص. ٢٨.

للأسلوب، والأسلوب هو الصورة الإجرائية للطريقة."[٢٦] والمدخل غالبا ما ينبثق من نظرية أو يستند إليها، ولا يختلف عنها في كثير من الحالات، يبدو أنه أقرب منها إلى الفلسفة أو النظرة العامة، فهو أشبه بالمبدأ الذي ينطلق منه الباحث أو واضع المنهج أو المعلم، ويجدد افتراضاته ومعتقداته حول طبيعة اللغة واكتسابها وتعلمها وتعليمها.[٢٧]

عرف من التعاريف السابقة أن مدخل التدريس هو نقطة الانطلاق من المدرس عن عملية التدريس، ونظرته إلى طبيعة اللغة ذاتها وتعليمها وتعلمها. وبعبارة أخرى أنه بمثابة المرتكز أو نقطة الانطلاق التي ينطلق منها المعلم، ويستند إليها في الدخول إلى تدريس المادة دخولا حسنا، وهذا المرتكز قد يعتمد على مسلمات مستوحاة من خصائص المادة وطبيعتها أو من خصائص عملية التعليم والتعلم في مرحلة تعليمية معينة.

مدخل التدريس نوعان: (١). مدخل التدريس مركز على المدرس، (٢). مدخل التدريس مركز على الطلبة. وأما التدريس المتوجه إلى المدرس فانبثق منه بعض الاسترتيجيات التالية: استراتيجية تدريس المباشرة واستراتيجية التدريس التفسيرية. بينما التدريس متوجه إلى الطلبة انبثق منه استراتيجية التدريس الإستكشافية واستراتيجية التدريس الاستفسارية.

---

[٢٦] محمود كامل الناقة، *تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات آخرى*، (مكة المكرمة، جامعة أم القرى، ١٩٨٥م)، ص. ٤٢ — ٤٣.

[٢٧] عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي، *طرائق تدريس اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى*، (رياض: جامعة الإمام مُحَمَّد بن سعود الإسلامية، ٢٠٠٢م)، ص. ٢٣ – ٢٤

كان بعض العلماء كمثل مفلح والعصيلي يذهبان إلى أن المدخل والمذهب والنظرية بمعنى واحد يعني مجموعة من الافتراضات المتعلقة بعضها بعض، وتعالج طبيعة تعليم اللغة وتعلمها. إذن، كانت نظرية تعلم البنائية تعتبر أيضا بالمدخل التدريسي، ويسمى بالمدخل البنائي أو مدخل التدريس البنائي. يرى العصيلي: "من أشهر المداخل في ميدان تعليم اللغات الأجنبية: المدخل السمعي الشفهي والمدخل الطبيعي والمدخل المعرفي والمدخل الاتصالي والمدخل الوظيفي والمدخل البنائي والمدخل الموقفي والمدخل الإنساني والمدخل التقني والمدخل التحليلي والمدخل غير التحليلي."[٢٨] يرى الباحث أن المدخل البنائي الذي يعنيه العصيلي سابقا هو المدخل البنيوي (*The Structural Approach*).

وبجانب ذلك يرى عابدين "بالنسبة إلى المنهج ٢٠٠٦ في إندونيسيا هناك مداخل قالبة لاستخدامها في تعليم لغة ما وهي: المدخل التكاملي، المدخل التعاوني، المدخل السياقي، المدخل البنائي، المدخل الاتصالي."[٢٩] وفي هذا الصدد فإن النظرية البنائية تعد مدخلا ويسمى بالمدخل البنائي.

ب) استراتيجية التدريس (*Teaching Strategy*)

كان مفهوم الاستراتيجية في البداية استعملت في المجال العسكري، قال معلوف "الاستراتيجية هي فن من الفنون العسكرية يتناول الوسائل التي يجب

---

[٢٨] عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي، *طرائق تدريس اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى*، ص. ٢١- ٢٢.

[29] Yusuf Abidin, *Pembelajaran Bahasa Berbasis Pendidikan Karakter*, (Cet. I; Bandung: PT. Refika Aditama, 2012), hlm. 22 – 25.

الأخذ بها في قيادة الجيوش."[٣٠] وعند ما تقع في مركبة واحدة مع كلمة التدريس فتغيرت دلالتها كما وجدناها في تعريفات اصطلاحية: يرى اللبودي أنها "أدوات خاصة يقوم بها المتعلم ليجعل عملية التعلم أسهل وأسرع وأكثر أقناعا وذاتية في التوجيه وأكثر فعالية وقابلية للتطبيق في مواقف جديدة."[٣١] ويرى رحيم وفريدة "أنها جميع الطرق المستخدمة لنيل الهدف المقرر في عملية التعليم والتعلم"[٣٢]

يرى الباحث أن الاستراتيجية أعم من الطريقة وليس مرادف لأجراءات التدريس، ولذلك فإن استراتيجية التدريس خطط تتضمن فيها الخطوات للحصول على الأهداف من التدريس (*A Plan of Operation Achieving Something*).

هناك استراتيجيات قابلة لاستخدامها، وقسمها سنجايا نقلا عن رونتري (Rowntree, 1974) إلى ثلاثة أقسام وهي: "استراتيجية التدريس التفسيرية ويطلق عليها بعض العلماء أحيانا باستراتيجية تدريس المباشرة، استراتيجية تدريس المجموعة، استراتيجية التدريس الذاتية."[٣٣]

---

[٣٠]لويس معلوف، *المنجد في اللغة والأعلام*، ص. ٥٠.

[٣١]منى إبراهيم اللبودي، *الحوار وفنياته واستراتيجيته وتعليمه*، (القاهرة: مكتبة الوهبة، ٢٠٠٣م)، ص. ٧٦.

[32]Rohim dan Faridah, *Pengajaran Membaca di Sekolah Dasar*, (Jakarta: Bumi Aksara, 2007), hlm. 36.

[33]Wina Sanjaya, *Strategi Pembelajaran Berorientasi Standar Proses*, (Cet. III; Jakarta: Kencana Prenada Media Group, 2007), hlm. 128 – 129.

ومن أهم الاستراتيجيات التي تقوم على البنائية: "(١) استراتيحية دورة التعلم (*Learning Cycle Strategy*)، (٢). نموذج التعلم البنائي (*Constructivist Learning Model*)، (٣). نموذج شكل V (*Vee Shape Model*)، (٤). نموذج التغير المفاهيمي (*Conceptual Change Model*)، (٥). استراتيجية التعلم المرتكز على المشكلة (*Problem Centred Learning Strategy*)، (٦). استراتيجية بيركنز وبلايث، (٧). استراتيجية وودز."[٣٤] وحدد الباحث أن الاستراتيجية التي استخدمها في تطوير نموذج تدريس النحو هي نموذج التعلم البنائي.

ج) طريقة التدريس (*Teaching Method*)

الطريقة لغة "السيرة أو المذهب أو الطبقة"[٣٥] والطريقة بمعناها العام هي: "الخطة التي يرسمها الفرد ليحقق بها هدفا معينا من عمل من الأعمال بأقل جهد وفي أقصر وقت. والمقصود بالطريقة في التربية هي الخطة التي يرسمها المدرس ليحقق بها الهدف من العملية التعليمية في أقصر وقت وبأقل جهد من جانبه ومن جانب التلاميذ."[٣٦] والمراد بالطريقة هنا هي طريقة التدريس أي الخطة لاختيار المادة وتنظيمها وعرضها.

---

[٣٤] منيف خضير الضوي، *النظرية البنائية وتطبيقاتها في تدريس اللغة العربية، إستراتيجيات التدريس الحديثة نماذج للتقويم البنائي*، (الطبعة الأولى؛ رياض: فهرس مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر، ٢٠١٣م)، ص. ١١٣ – ١١٣.

[٣٥] مجمع اللغة العربية، *المعجم الوسيط*، ص. ٥٥٦.

[٣٦] محمود علي السمان، *التوجيه في تدريس اللغة العربية*، ص. ٨٩.

النظرية التقليدية تنظر إليها وسيلة لاتصال المعلومات إلى المتعلم بتوسط المعلم. والأساس الذي تقوم عليه هذه النظرة أن التعليم ما هو إلا عملية صب المعلومات في عقول المتعلم، وهي نظرة قاصرة تركز على تحصيل المعرفة دون الاهتمام بالجوانب الأخرى، وتجعل المتعلم سلبيا يستقبل المعلومات فقط، وتستوي بين المتعلمين بصرف النظر عما بينهم من فروق في القدرات والميول.

معنى الطريقة في ضوء النظرية الحديثة هي "مجموعة من الأنشطة والإجراءات التي يقوم بها المعلم والتي تظهر آثارها على نتاج التعلم الذي يحققه المتعلمون، كما تتضمن الأنشطة والخبرات التي سيقوم بها التلاميذ لإحداث التعلم."[٣٧] قال الفوزان إنها "الخطة الشاملة التي يستعين بها المدرس لتحقيق الأهداف المطلوبة من تعلم اللغة. وتتضمن الطريقة مايتبعه المدرس من أساليب وإجراءات وما يستخدمه من مادة تعليمية ووسائل معينة."[٣٨] وبهذا المعنى تعد طريقة التدريس وسيلة لتنظيم المجال الخارجي الذي يحيط بالمتعلم، كي ينشط ويغير من سلوكه إذا فهمنا السلوك بمعناه الواسع الذي يشمل المعرفة والوجدان والأداء العملي.

ومما سبق من تعريفات طريقة التدريس يفهم أنها خطوات ملموسة في القيام بالإستراتيجية ليحقق بها الهدف من العملية التدريسية (*a way in achieving something*) في أقصر وقت وبأقل جهد من جانبه ومن جانب

---

[٣٧] حسن جعفر الخليفة، *المنهج المدرس المعاصر مفهومه، أسسه، مكوناته، تنظيماته، تقويمه تطويره*، (الطبعة الأربع عشرة؛ الرياض: مكتبة الرشد، ٢٠١٤م)، ص. ١٣١.

[٣٨] عبد الرحمن بن إبراهيم الفوزان، *إضاءات لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها*، (الطبعة الأولى؛ الرياض: فهرس مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر، ٢٠١١م)، ص. ٧٧.

التلاميذ. تعددت طرائق التدريس تبعا لاختلاف وجهات نظر علماء التربية في تصنيفاتها، ومن أشهر التقسيمات ما تم بناء على الجهد الذي يقوم به كل من المعلم والمتعلم، ومنها:

١. طرائق التدريس القائمة على جهد المعلم وتشمل الآتي: طريقة المحاضرة (الإلقائية)، الطريقة الحوارية (المناقشة)، الطريقة الهربارتية، طريقة الوحدة في تعليم اللغات، طريقة التعليم ذي المعنى لديفيد أوزوبل.
٢. طرائق التدريس القائمة على جهد المعلم والمتعلم معا وتشمل على: التعلم التعاوني، التدريس المصغر، الرحلا الميدانية، طريقة المشروع، طريقة العروض العملية.
٣. طرائق التدريس القائمة على جهد المتعلم وتشمل على: الحقائب التعليمية والمجمعات التعليمية، التعليم المبرمج، خطة كيلر، التعليم الخصوصي المبرمج، التعليم بمساعدة الحاسوب، نظام، الإشراف السمعي، التعليم الموصوف للفرد.

وهناك أيضا طرائق واستراتيجيات تدريسية خاصة منها: "استراتيجية حل المشكلات، استراتيجية التعليم بالاستقصاء، الاستقراء والقياس."[٣٩] ومن الطرائق المعروفة في ميدان تعليم اللغات الأجنبية: "طريقة القواعد والترجمة،

---

[٣٩] توفيق أحمد مرعي و مُحَمَّد محمود الحيلة، *المناهج التربوية الحديثة، مفاهيمها وعناصرها وأسسها وعملياتها*، (يمان: دار المسيرة، دون التاريخ)، ص. ٩١ – ٩٢.

والطريقة السمعية والشفهية، والطريقة القراءة، والطريقة المباشرة، والطريقة الطبيعية."[٤٠]

وفي ضوء المدخل الاتصالي مثلا هناك طرائق أخرى وهي: تعلم اللغة في جماعة أو تعلم لغة الجماعية (*Community Language Learning*) في سنة ١٩٧٦م، طريقة الاستجابة الجسدية الكاملة (*The Total Physical Response*)، في سنة ١٩٨٣م، الطريقة الصامتة (*The Silent Way*) في سنة ١٩٦٢م، الطريقة الإيحائية (*Suggestopedy*) في سنة ١٩٧٨م.[٤١]

حقيقة، أن طريقة التدريس لاتقتصر على هذه التقسيمات فحسب وإنما هناك الطرائق التدريسية الأخرى التي لا يمكن للباحث تقديمها مفصلا في هذا البحث. والمهم أن طرائق التدريس نوعان وهما (١). طرائق التدريس القائمة على جهد المعلم وسميت بطريقة التعليم، (٢). طرائق التدريس القائمة على جهد المتعلم والمعلم وسميت بطريقة التدريس، وهي مناسبة بالمدخل البنائي.

---

[٤٠]عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي، *طرائق تدريس اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى*، ص. ٢٣.

[٤١]رشدي أحمد طعيمة ومحمود كامل الناقة، *تعليم اللغة إتصاليا بين المناهج والاستراتيجيات*، (رباط: منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، إسيسكو، ٢٠٠٦م). ص. ٤٦

د) الأسلوب أو إجراءات التدريس (*Techniques Teaching*)

أسلوب التدريس يطلق عليه أحيانا بإجراءات التدريس. وهي "الخطوات والإجراءات التي تتم في الصف للدرس المعين."[٤٢] العصيلي يقول أسلوب التدريس: "هي الأنشطة التي يقوم بها المعلم داخل حجرة الدراسة أو خارجها في تطبيقه لطريقة تدريس معينة، وكل إجراء أو نشاط يعد جزءا من الطريقة أو مرحلة من مراحلها، وهذه الإجراءات والأنشطة تشكل في مجموعها طريقة التدريس."[٤٣]

لذلك فالأسلوب هو تطبيقي، وهو ما يحدث فعلا في غرفة الدراسة، ويجب أن يكون الأسلوب مطردا مع طريقة معينة، وكذلك تنسجم بدورها مع مذهب معين. ولتوضيح العلاقة والفروق بين الاستراتيجية والطريقة والأسلوب في مجال التدريس سوف يتضح ذلك من خلال الجدول التالي:

الجدول ٢.٢: العلاقة والفروق بين الاستراتيجية والطريقة والأسلوب[٤٤]

المستوى	الاستراتيجية	الطريقة	الأسلوب
المفهوم	خطة منظمة ومتكاملة من الإجراءات، تضمن	الآلية التي يختارها المعلم لتوصيل المحتوى وتحقيق	النمط الذي يتبناه المعلم لتنفيذ فلسفته

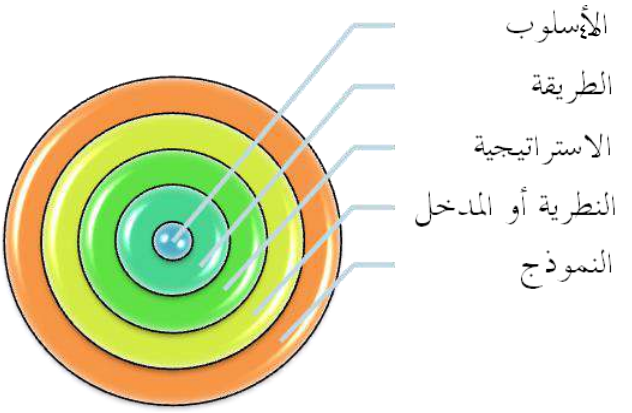
[٤٢] عبد الرحمن بن إبراهيم الفوزان، *إضاءات لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها*، ص. ٧٧.

[٤٣] عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي، *طرائق تدريس اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى*، ص. ٢٣ – ٢٤

[٤٤] منيف خضير الضوي، *النظرية البنائية وتطبيقاتها فى تدريس اللغة العربية*، ص. ١٠٨ – ١٠٩.

	تحقيق الأهداف الموضوعة لفترة زمنية محددة.	الأهداف.	التدريسية حين التواصل المباشر مع الطلاب.
الهدف	رسم خطة متكاملة وشاملة لعملية التدريس	تنفيذ التدريس بجميع عناصره لعملية التدريس الصف.	تنفيذ طريقة التدريس
المحتوى	طرق، أساليب، أهداف، نشاطات، مهارات، تقويم، وسائل، مؤثرات.	أهداف، محتوى، أساليب، نشاطات، تقويم.	اتصال لفظي، اتصال جسدي حركي.
المدى	فصلية – شهرية – أسبوعية	موضوع مجزأ على عدة حصص – حصة واحدة – جزء من حصة.	حزء من حصة دارسية.

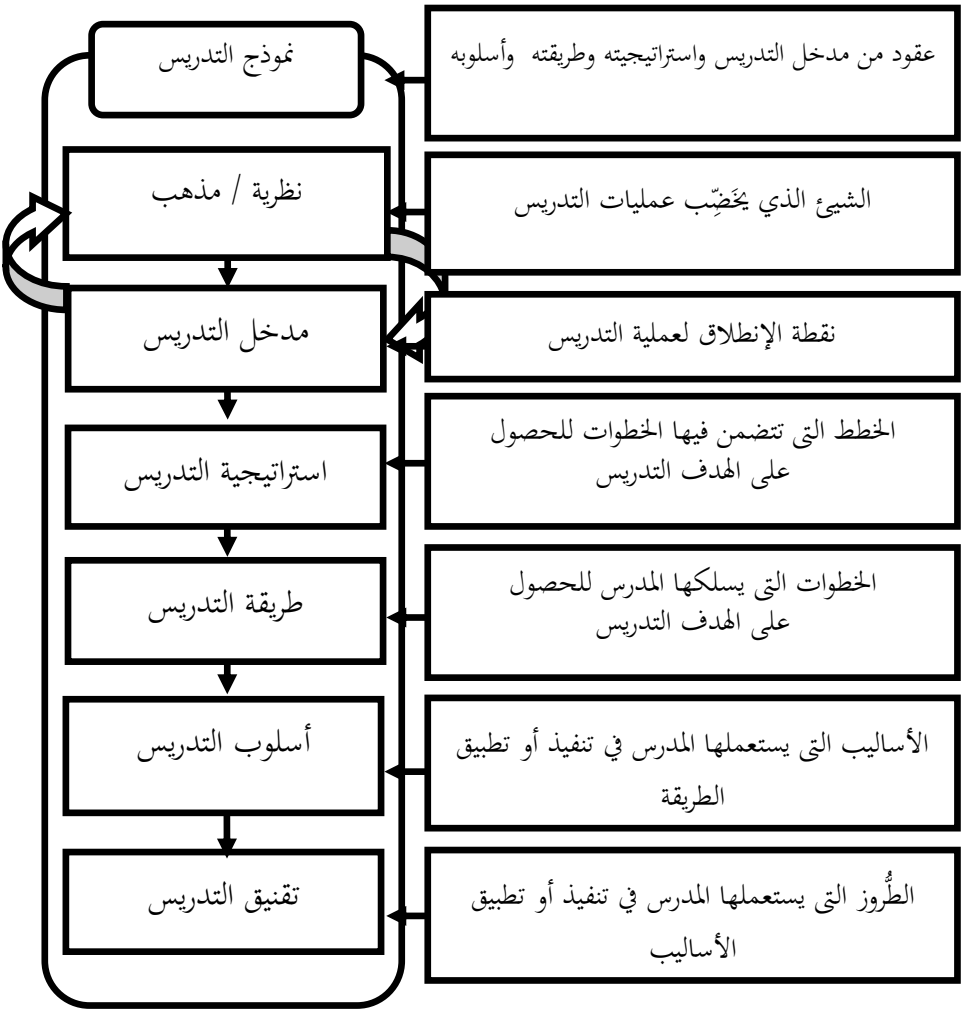
انطلاقا من البيانات السابقة استنبط الباحث أن نموذج التدريس انبثق منه المدخل والاستراتيجية والطريقة والأسلوب. فإن المدخل أعم من الاستراتيحية وهي أعم من الطريقة والطريقة أعم من الأسلوب. كما يتصور فيما يلي:



الرسم البياني ٢.٣: النموذج بين المدخل والاستراتيجية والطريقة والأسلوب

[45]Dimodifikasi dari Ridwan Abdullah Sani, *Inovasi Pembelajaran*, hlm. 90;

وبصورة أخرى يمكن للباحث تمثيل علاقة بين النموذج والمدخل والاستراتيجية والطريقة والأسلوب من خلال الرسم البياني التالي:



الرسم البياني ٢.٤: صورة أخرى عن علاقة بين النموذج والمدخل والاستراتيجية والطريقة والأسلوب

والمثال التالي يوضح العلاقة بين المفاهيم الخمس (النموذج – النظرية/المدخل – الطريقة – الأسلوب). البنائية نظرية لغوية نفسية، انبثق منها بعض المداخل في تعليم اللغات الأجنبية ومن أبرزها المدخل الاتصالي، وقد انبثق من هذا المدخل استراتبيجيات في تعليم اللغات ومن أبرزها استراتيجية التعلم التعاوني (*Cooperative Learning*) وقد انبثق من هذه الاستراتيجية عدد من الطرائق ومنها الطريقة الصامتة (*The Silent Way*)، والطريقة الإيحائية (*Sugestopedy*) وطريقة المناقشة (*Discution Method*)، ولهذه الطرائق إجراءات وأنشطة معروفة، ومن أبرزها نظم المجموعات بأنواعها، هذه كلها يسمى بنموذج التدريس البنائي.

٤–أنواع نموذج التدريس

قد تعددت نماذج التدريس بين عالِم وآخر حسب الضوء الذي يقوم عليها عالِم. قسم جويز وآخرون نموذج التدريس إلى أربع مجموعة كبيرة، وهي نموذج التدريس للمعالجة المعلوماتية (*The Information Processing Family*)، ونموذج التدريس الإجتماعي (*The Social Family*)، ونموذج التدريس الفردي (*The Personal Family*)، ونموذج تدريس التصرف السلوكي (*The Behavioral Systems Family*). هذه النماذج تقوم على أساس النظريات التعلم، وفيما يلي شرح موجز لكل منها: [٤٦]

أ) نماذج التدريس القائمة على المعالجة المعلوماتية هي تتركز مهمته إلى ترقية الدافعية الطبيعية من الناس لتأدية المعانى الدنياوية التي يحيطه من خلال

[46]Bruce Joyce, dkk., *Models of Teaching, Model – Model Pengajaran*, terj. Ahmad Fawaid dan Ateilla Mirza, (Cet. II; Yogyakarta: Pustaka Pelajar, 2011), hlm. 31 – 41.

معالجة المعلومات وتحليل المشكلات وتطوير المفهوم واللغوي في روج الحل المذكور. وهي من أحدث النظريات المعرفية، و ترتبط بمجال علم النفس المعرفي، وفروض هذه النظرية تعتمد على الذاكرة البشرية و أنظمتها المعقدة، حيث يرتبط كل نظام للذاكرة بأسلوب ترميز مختلف عن غيره، وتهتم نظرية معالجة المعلومات بنمط التفكير البشري على غرار نموذج الحاسوب الحديث من حيث إنها تركز اهتمامها على المدخلات، وطريقة الاختزان، وطريقة الاسترجاع.[٤٧]

وخلاصة القول إن هذا النموذج متجه إلى النظرية المعرفية.

ويهتم هذا النموذج بأنظمة معالجة المعلومات ووصف قدرة البشر على معالجتها ويهدف إلى تنمية قدرة الطالب على معالجة المعلومات أي التعامل مع مثيرات البيئة وتنظيم المعلومات والإحساس بالمشكلة وتوليد المفاهيم والحلول للمشكلات، وتوظيف الرموز اللفظية وغير اللفظية.

ب) نموذج التدريس الإجتماعي يتأكد على العلاقات الاجتماعية، والعلاقة بين الإنسان والثقافة السائدة في مجتمعه، والعلاقة بين الفرد والمجتمع الذي يعيش فيه. فهي تعكس نظرة للطبيعية الإنسانية التي تعطي أولوية للعلاقة الاجتماعية وخلق مجمتع أفضل، وقال إبراهيم ناصر تهدف هذه النماذج إلى تحسين قدرة الفرد على أن يتفاعل ويربط بالآخرين وتحسين ممارسته الديمقراطية وزيادة قدرته على تطوير المجتمع. وكذلك ما حسب كمال عبد

---

[٤٧] مسعد نجاح أبو الديار وزملاؤه، *قاموس مصطلحات صعوبات التعلم ومفرداتها*، ص. ٢٠٩.

الحميد زيتون فإن العلاقات الاجتماعية ليست البعد الهام والوحيد بالنسبة إلى النماذج المنطلقة من التفاعلات الإجتماعية فهناك أبعاد أخرى هامة مثل، نموذج العقل وتطوره، نمو الذات، تعلم المواد الأكاديمية.[٤٨] وخلاصة القول إن هذا النموذج يقوم على النظرية البنائية.

ج) نموذج التدريس الفردي تتركز مهمته إلى تنمية شخصية الطلبة مع اهتمامه بنحو العاطفي حتى يكون الطلبة واعيا بأنه مسؤول عن ترقية حياته. والأهداف من تنفيذ النموذج في التدريس هي: (١). ترقية اعتماد على النفس، (٢). يحث الطلبة على فهم نفسه بوجه أفضل، (٣). يحث الطلبة على فهم عاطفه وانعكاسه لسلوكه، (٤). يحث الطلبة على تعيين الأهداف التدريسية، (٥). ترقية ابداعية الطلبة، (٦). ترقية استعداد الطلبة لخبرات جديدة. هذا النموذج يقوم على النظرية المعرفية.

د) نموذج تدريس التصرف السلوكي تتركز مهمته إلى التصرف السلوكي. ينشأ النموذج متماشيا على النظرية البنيوية التي تهتم كثيرا بنظرية تعزيز المثير لترقية الاستجابة. كلما يرتقي المثير كلما ترتقي الاستجابة.

انطلاقا من أنواع النماذج السابقة بما فيها من خصائص كل منها فالمراد بالنموذج في هذا البحث هو من نوع نموذج التدريس الإجتماعي وهو الذي يقوم على النظرية البنائية.

---

[٤٨] "نماذج التدريس،" http://www.educapsy.com/services/modeles-nseignement

48- تم التحميل فى التاريخ ٢٩ مارس ٢٠١٥م.

بيد أن مولندا (Molenda) —كما نقله رابرت ل. جريج (Robert L. Craig) — يرى أن هناك نموذجان مشهوران في مجال التدريس "هما مكرومرف (*mikromorf*) وفارامورف (*paramorf*). يقصد مكرومرف بأنه النموذج البصري أو الملموس كمثل محاكاة الحاسوب وغيرها، وفي حين أن فارامورف هو النموذج الرمزي وانبثق منه ثلاثة نماذج وهي: (١). النموذج المفهومي، (٢). النموذج الإجرائي، (٣). النموذج الرياضي."[٤٩] ونموذج التدريس هو من نوع النموذج الإجرائي، أي يوصف خطوات عملية الأمر وصفا متدرجا. قسم مستاجي نقلا عن غوستفسان النموذج إلى أربعة أقسام وهي:

> (١). النموذج المتركز إلى الصف، هذا النموذج يقوم على الفرضية أن هناك متعلم ومعلم ومنهج ووسائل تعليمية فيطورها المعلم لترقية جودتها. (٢). النموذج المتركز إلى الإنتاج. يهدف النموذج إلى تطوير إنتاج خاص لكي يكون التعليم أفضل. ويرجى من أن يكون المنتج المحصل متناسب مع خصائص التعلم. ويستخدم هذا النموذج غالبا في مجال التربية والتعليم. (٣). النموذج المتركز إلى المنظومي. إن من خصائص هذا النموذج اعتماده على أن المعطيات والمخرجات هي المنظومي. ويحتاج النموذج إلى تحليل شامل يشتمل على: (أ). البيئة المستخدمة، (ب). خصائص العمل، (ج). هل القيام بالتطوير من الضروري أم لا. ويستعمل النموذج المدخل المنظومي في حل المشكلات التربوية. (٤).

---

[49]Robert L. Craih (Ed), *The ASTD Training and Development Handbook: A Guide to Human Resource Development*, (Alexandria: ASTD and McGraw Hill, 1996), hlm. 226.

النموذج المتركز إلى التأسيسي، ويهدف النموذج إلى ترقية جودة التدريس من خلال المؤسسة وهيئته إلى البيئة الجديدة. ويستخدم هذا النموذج غالبا في تطوير الكلية والمؤسسة والتربية.[٥٠]

ونموذج التدريس المطور في هذا الصدد هو النموذج المتجه إلى الإنتاج، أي حصل على إنتاج نموذج التدريس في ضوء نظرية التعلم البنائية لترقية دافعية الطلبة وتحصيلهم الدراسي في تعلم النحو الوظيفي.

٥- بعض استراتيجيات التدريس القائمة على النظرية البنائية

نظرية التعلم البنائية أساسيا هي توضيح عن مسار التعلم ومعالجة المعلومات في ذهن المتعلم. كما تقدم ذكره أن كثيرا من الخبراء وضعوا النموذج موضع المدخل. إذا اتبِعَت هذه الفكرة فانبثق من المدخل البنائي عديدة من استراتيجيات التدريس ويطلق عليها بعض الخبراء بمصطلح نموذج التدريس. وقسم بحرالدين ونور وحيوني نماذج التدريس القائم على النظرية البنائية إلى سبعة أقسام وهي: "(١). التعلم بالاكتشافي، (٢). التعلم الاستقبالي، (٣). التعلم بمساعدة، (٤). التعلم النشط، (٥). التعلم التسارع، (٦). التعلم الكم، (٧) التعليم والتعلم السياقي."[٥١]

[50]Mustaji, Pengembangan Model Pembelajaran Berbasis Masalah Dengan Pola Kolaborasi Dalam Mata Kuliah Sosial, *Disertasi*, (Malang: Universitas Negeri Malang, 2009), hlm. 25 – 26.

[51]Baharuddin dan Nur Wahyuni, *Teori Belajar & Pembelajaran*, (Yogyakarta: Ar-Ruzz Media, 1997), hlm. 129.

وصف وردويو أن نماذج التدريس في ضوء البنائية تنقسم إلى أربعة أقسام:[٥٢]

أ) نموذج التعلم التعاوني.

قال ابلين يعقوب (Evelin Jacob) التعلم التعاوني هو "أسلوب التعليم الذي يتكون من فرق صغيرة الذي يتعاون لحل المشكلات ووظائف أكاديمية أو إدارية."[٥٣] ورأى القحطاني وزملاؤه أن التعلم التعاوني "طريقة تعلم تعتمد على تعاون الطلاب في تحقيق أهداف التدريس، وذلك بتوزيع مهام التعلم على مجموعات صغيرة منهم، فتقوم كل مجموعة بإنجاز مهامها، ثم تعرض ما أنجزته على بقية المجموعات."[٥٤] وقال كوجك، التعلم التعاوني هو "نموذج تدريسي يتطلب من التلاميذ التعلم مع بعضهم البعض، والحوار فيما بينهم يتعلق بالمادة الدراسية، وأن يعمل بعضهم بعضا، وأثناء هذا التفاعل الفعال تنمو لديهم مهارات شخصية واجتماعية إيجابية."[٥٥]

اعتمادا على التعاريف السابقة للتعلم التعاوني يعرف أن العلماء قد تفاوتوا في وضع الاصطلاح للتعلم التعاوني، منهم من يقول إنه أسلوب

---

[52]Sigit Mangun Wardoyo, *Pembelajaran Konstruktivisme, Teori dan Aplikasi Pembelajaran Dalam Pembentukan Karakter*, (Bandung: Alfabeta, 2013), hlm. 42 – 70.

[53]Evelyn Jacob, *Cooperative Learning in Context: An Educational Innovation in Everyday Classroom*, (New York: State University of New York Press, 1999), hlm. 89

[٥٤]جمعان بن سعيد القحطاني وزملاؤه، *الكفايات اللغوية للتعليم الثانوي*، (المملكة العربية السعودية: وزارة التربية والتعليم والتطوير التربوي، ٢٠٠٣م)، ص. ١٨٣.

[٥٥]كوثر حيس كوجك، *اتجاهات حديثة فى المناهج وطرق التدريس*، (الطبعة الثانية؛ القاهرة: عالم الكتب، ١٩٩٧م)، ص. ٣١٥.

ومنهم من يرى أنه طريقة ومنهم من يذهب إلى أنه نموذج. فيمكن للباحث أن يذهب إلى أنه مدخل التعليم حيث التعريف للتعلم التعاوني هو "مدخل التدريس يتضمن وجود مجموعة صغيرة من الطلاب يعملون سويا بهدف تطوير الخبرة التعليمية لكل عضو فيها إلى أقصى حد ممكن. حيث يعمل الطلاب ضمن مجموعات غير متجانسة لتحقيق هدف تعليمي مشترك." وبقول آخر إنها "يتعلم بها الطلبة بعضهم مع بعض ويشتركون في تعلم المفاهيم والقيام بالتجارب المطلوبة، والحصول على مساعدة بعضهم لبعض وليس من المعلم، ويكون العمل ضمن مجموعات غير متجانسة في التحصيل، ويقتصر دور المعلم فيها على إعطاء فكرة عامة عن الدرس، وتقديم المساعدة عند الحاجة، وتفقد المجموعات التعليمية، وإعطاء التغذية الراجعة للمجموعات، وتقييم عملية التعلم."

وفي إطار وصف التعلم التعاوني يشار إلى أن الطلاب يشعرون أحيانا بالعجز أو باليأس وبالإحباط، وعندما تتهيأ لهم الفرصة ليعملوا مع زملاء لهم ضمن فريق عمل فإن ذلك يفتح لهم نوافذ من الفرص ويعطيهم الأمل ويجعلهم يشعرون أنهم أكثر قدرة والتزاما نحو عملهم. وفي هذا الشأن يشير كثير من التربويين إلى أن المواقف التعليمي لا بد أن يصيغ بطابع تعاوني، "إذا أريد للفصول أن تكون أماكن حيث يبدئ الطلاب اهتماما ببعضهم

البعض، ويظهرون التزامهم نحو نجاح كل منهم فلا بد أن يكون الموقف التعليمي ذا طابع تعاوني.[٥٦]

ب) نموذج التعليم والتعلم السياقي.

التعليم السياقي هو عملية التعليم التي يستهدف إلى تدريس الطلبة في فهم المادة الدراسية بصفة ذي معان بارتباطها بحياتهم الواقعية من بيئتهم الشخصية والدين والاجتماع والاقتصاد وغيرها. والتعليم السياقي يحقق مبدأ الدلالة الذي يعد أساسيا من شروط التعلم الناجح.

ومن خصائص التعليم السياقي هي: (١). التعاون بين الدارس والمدرس، (٢). التعلم بالحرص، (٣). التدريس متكاملة على نحو السياق، (٤). يستخدم التدريس متعدد الوسائل والمصادر التعلم، (٥). يتعلم الطلبة بنشاط، (٦). الطالب ناقد والمدرس مبتكر، (٧). بيئة المدرسة مملوءة بابداعية الطلاب.[٥٧]

ج) نموذج التعلم الاستكشافي

نموذج التعلم الاستكشافي تتمركز مهمته بالكشفية أو الاستقصائية في التدريس ويعتمد على استخدام الملاحظة العلمية باستخدام الأنشطة التي تساعد التلاميذ على أن يتصلوا إلى المعرفة من تلقاء أنفسهم. وهذا النموذج

---

[٥٦]عبد العزيز بن عبد الله الخبتي، "استراتيجيات التدريس في مراكز مصادر التعلم،" www.qassimedu.gov.sa/edu/attachment.php? تم التحميل فى التاريخ ١٩ مارس ٢٠١٥م.

[57]Nanang Hanafiyah dan Cucu Suhana, *Konsep Strategi Pembelajaran*, (Cet. II; Bandung: PT. Rafika Aditama, 2011), hlm. 69.

يتيح للتلاميذ الفرصة للتفكير المستقل وللحصول على المعرفة بنفسه وهي تضع "المتعلم" في موقف المكتشف وليس المنفذ حيث أن المعلم يضع أمام المتعلمين مشكلات تحتاج إلى حل وعليهم أن يخططوا بأنفسهم لحلها من خلال أنشطتهم العقلية.

ويمكن استخدام النشاط الاستكشافي في التدريس من خلال إعداد دروس مخططة بطريقة تمكن التلميذ من أن يكتشف ويتوصل للمعرفة من خلال العمليات العقلية التي تشمل: الملاحظة- الاستنتاج- التنبؤ- التطبيق- تفسير النتائج وهي التي تتم في مرحلة التعليم الأول حيث يتم إنماء عمليات التعلم لدى الدارس ليصبح سلوك التفكير موجه إلى حل المشكلة موضع الدراسة وهو مايعرف بالاستكشاف، وبعد هذه المرحلة يكون التلميذ قادرا على أن يكون التوجيه من داخل الفرد نفسه فيستخدم جانب مع العمليات العقلية بالإضافة للتجريب ويعرف بالاستقصاء.[٥٨]

د) نموذج التعلم على أساس حل المشكلة.

حل المشكلات هي نشاط ذهني منظم للطالب. وهو منهج علمي يبدأ باستثارة تفكير الطالب، بوجود مشكلة ما تستق التفسير، والبحث عن حلها وفق خطوات علمية، ومن خلال ممارسة عدد من النشاطات التعليمية.[٥٩] يكتسب الطلاب من خلال هذه الطريقة مجموعة من المعارف

---

[٥٨]"التعلم بالاستكشاف،" http://diselearning.blogspot.com تم التحميل فى التاريخ ٢٧ مارس ٢٠١٥م.

[59]Tiranto, *Mendesain Model Pembelajaran Inovatif – Progresif, Konsep, Landasan, dan Implementasinya pada Kurikulum Tingkat Satuan Pendidikan (KTSP),* (Cet. VI; Jakarta: Kencana Prenada Media Group, 2013), hlm. 91.

النظرية، والمهارات العملية والاتجاهات المرغوبة فيها، كما أنه يجب أن يكتسبوا المهارات اللازمة للتفكير بأنواعه وحل المشكلات لأن إعداد الطلاب للحياة التى يحبونها والحياة المستقبلية لا تحتاج فقط إلى المعارف والمهارات العملية كي يواجهوا الحياة بمتغيراتها وحركتها السريعة ومواقفها الجديدة المتجددة، بل لا بد لهم من الاكتساب المهارات اللازمة للتعامل بنجاح مع معطيات جديدة ومواقف مشكلة لم تمر بخبراتهم من قبل.

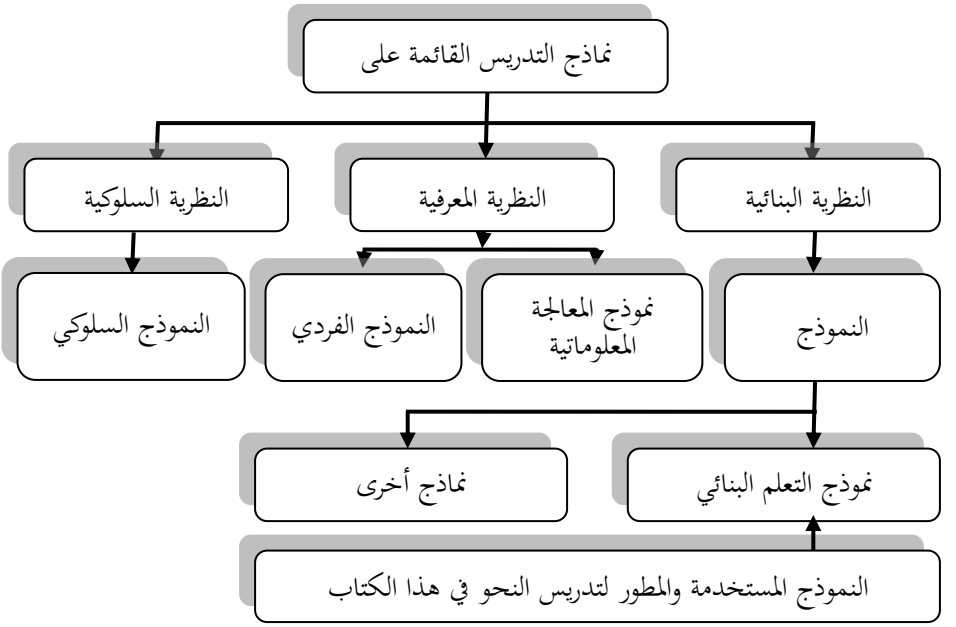
وتدريب الطلاب على حل المشكلات أمر ضروري، لأن المواقف المشكلة ترد في حياة كل فرد وحل المشكلات يكسب أساليب سليمة في التفكير، وتنمي قدرتهم على التفكير التأملي كما أنه يساعد الطلاب على استخدام طرق التفكير المختلفة، وتكامل استخدام المعلومات، وإثارة حب الاستطلاع العقلي نحو الاكتشاف وكذلك تنمية قدرة الطلاب على التفكير العملي، وتفسير البيانات بطريقة منطقية صحيحة، وتنمية قدرتهم على رسم الخطط للتغلب على الصعوبات، وإعطاء الثقة للطلاب في أنفسهم، وتنمية الاتجاه العلمي في مواجهة المواقف المشكلة غير المألوفة التي يتعرضون لها.[٦٠] ذكر الضوي نقلا عن زيتون: تعددت نماذج التدريس القائمة على النظرية البنائية، ويمكن تحديد أهم هذه النماذج فيما يلي: (١). نموذج التعلم البنائي، (٢). النموذج التوليدي في تصويب أنماط الفهم، (٣). النموذج التوليدي، (٤). نموذج التغير المفهومي، (٥). نموذج

---

[٦٠] "استراتيجية حل المشكلة" .http://www.sst5.com/TrainingWayDet.aspx?TR=8
تم التحميل فى التاريخ ١٦ أبريل ٢٠١٥م.

التعلم المرتكز المتمركز حول المشكلة، (٦). نموذج دورة التعلم، (٧). نموذج شكل V، (٨). نموذج التعلم التوليدي، (٩). نموذج جون زاهوريك البنائي، (١٠). نموذج وودج، (١١). نموذج الواقعي.[٦١]

وحدد الباحث النموذج الذي يريد تطويره في هذا البحث هو نموذج التعلم البنائي. وسوف يتضح ذلك في المبحث الرابع من هذا البحث. واختصر الباحث ما سبق من القول عن موقع نموذج التعلم البنائي في تدريس النحو بين النماذج التدريسية في الرسم البياني التالي:



الرسم البياني ٢.٥ : موقع نموذج التعلم البنائي بين النماذج التدريسية

[٦١] منيف خضير الضوي، *النظرية البنائية وتطبيقاتها فى تدريس اللغة العربية*، ص. ٥١ – ٥٢.

ج- تطوير نموذج التدريس وتصميمه

مما لاشك فيه أن كل النموذج متجه إلى تصميم التدريس ليسهل به المدرس والطلبة في الحصول على الأغراض المستهدفة. وعرف أن نموذج التدريس من الظروف التدريسية التي يمكن تطويرها من خلال البحث التطويري. لذلك تطوير نموذج التدريس متابع بإجراءات التطوير عاما.

١- مفهوم تصميم وتطوير نموذج التدريس

إن كلمة "تَصْمِيْم" مشتقة من الفعل "صَمَّمَ" بمعنى عزم ومضى، صمم فلان على كذا أي مضى عليه رأيه بعد إرادته. والتصميم هو المضى في الأمر.[٦٢] بهذا الصدد أن معنى عزم هو عزم على الشيء بعد دراسته بشكل واف، وتوقعه بنتائجه. والتصميم اصطلاحا عرفه Pribadi نقلا عن Briggs أنه "مجموعة عملية لتحليل الحوائج والأهداف وتطوير نظام تخضير المواد التدريسية للحصول على الأهداف."[٦٣] ورأى سلامة أنه "عملية تخطيط منهجية تستبق التنفيذ. معنى تصميم التدريس "علم يبحث فيه كافة الإجراءات والطرق المناسبة لتحقيق نتاجات تعليمية مرغوبة فيها والسعي لتطويرها تحت شروط وظروف محددة."[٦٤] لذلك عرف الباحث أن مفهوم تصميم التدريس هو "مجموعة من العمليات

---

[٦٢]ابن منظور، *لسان العرب*، المجلد الرابع، (القاهرة: دار المعارف، دون التاريخ)، ص. ٢٥٠٣

[63]Benny A. Pribadi, *Model Desain Sistem Pembelajaran*, (Cet: III; Jakarta: PT. Dian Rakyat, 2011), hlm. 58.

[٦٤]عبد الحافظ مُحَمَّد سلامة، *تصميم التدريس*، ص. ١٩.

المنظمة والمتسلسلة لتحليل الاحتياج، والأهداف، والتجريب، والتنقيح، والتقويم لجميع الأنشطة التعليمية."

بيد أن التطوير[٦٥] هو "إدخال تجديدات ومستحدثات هي مجالها بقصد تحسين العملية التربوية، ورفع مستواها بحيث تؤدي في النهاية إلى تعديل سلوك التلاميذ وتوجيهه في الاتجاهات المطلوبة، ووفق الأهداف المنشودة."[٦٦] تطوير النموذج هو محاولة لاستكمال وإيجاد شيء جديد قائم على منهج عملي خاص. فمن هنا يعرف أن معنى تطوير نموذج التدريس هو عملية التفسير عن نموذج التدريس إلى شكل ملموس وهو نموذج وأدوات التدريس. لذلك فإن التطوير أعم وأشمل من التصميم لأن التدريس هو جزء من التطوير. فالتطوير يشمل العملية التربوية بأكملها فهو نظام رئيسي، بينما تصميم التدريس نظام فرعي من هذا النظام الرئيسي، كما أن تكنولوجيا التربية أو تكنولوجيا التعليم هي نظام رئيسي وتكنولوجيا التدريس هي نظام فرعي من هذا النظام الرئيسي، كما يمتاز تصميم التعليم بالإبداع والخيال، وبهذا يجب على المعلمين الابتعاد

---

[٦٥] مصطلح "التطوير" يستخدم في جميع ميادين الحياة وبمعاني مختلفة في كل ميدان عن الآخر، وأول من استخدمه هو ابن خلدون أبو علم الإجتماع (١٣٣٢ إلى ١٤٠٦) في مقدمته الشهيرة كمفهوم في كتاباته العلمية، واستخدمه ليصف به العالم الجديد أو (عالم العمران وتطوير المجتمع) ثم أبصح مرادفا للنمو والحداثة، وفي القرن العشرين استخدم للدلالة على التغير للديمقراطية، واللإنتقال للمجتمع الصناعي، وفي مطلع السبعينيات ظهر في البحوث التربوية في الولايات المتحدة الأمريكية وأخذ طريقه للتطبيق في الميدان التعليمي. انظر: عبد العظيم عبد السلام الفرجاني، *التكنولوجيا وتطوير التعليم*، (القاهرة: دار الغريب، ٢٠٠٢م)، ص. ٥٨.

[٦٦] الدمرداش عبد المجيد سرجان، *المناهج المعاصرة*، (كويت : دون المكان، ١٩٧٧م)، ص. ١٥٢.

عن الحفظ والتلقين، بل التركيز على استثمار خيال الطلبة لأجل الابداع في العمل.

للتطوير مبادئ لا بد من مراعاتها لكل من يقوم بتطوير ما من الجوانب التربية: (١). **هادف**. أي ينبغي أن يكون التطوير هادفا من حيث هو الذي يعمل على تحقيق أهداف تربوية مقبولة، لا بد أن تستمد هذه الأهداف من فلسفة تربوية سليمة، ومن خصائص البيئة ومطالب نمو الفرد وحاجات المجتمع، (٢). **شامل**. أي ينبغي أن يكون التطوير شاملا، وهو ينبغي أن يتم تطويره بصورة كلية شاملة، بحيث يسير التطوير على جميع المحاور وفي جميع المجالات دفعة واحدة، فتطوير المقررات على سبيل المثال لايمكن أن يحقق أهدافه مالم يحصبه تطوير في الكتب، والطرق والوسائل وجميع مكونان المنهج وعوامله، (٣). **عملي**. أي ينبغي أن يكون التطوير علميا، وهو الذي يعتمد على الاسلوب العلمي في خططه ورداسته وفي تقويم الواقع، واقتراح المناهج الجديدة، والتأكد من سلامتها عن طريق إخضاعها للتجريب العلمي، (٤). **مستمر**، أي ينبغي أن يكون التطوير مستمر من حيث نعطي كل تجديد أو تطوير فرصته المناسبة للاستقرار وإمكانية متابعته وتقويمه. ويحسن أن يكون التطوير تدريجيا، وأن يبدأ بالواقع، وأن يراعي الإمكانات، (٥). **تعاوني**، أي ينبغي أن يكون التطوير تعاونيا، لأن التطوير لم يعد من شأن جماعة من المدرسين أو المتخصصين وحدهم، بل عملا تعاونيا يشارك فيه جميع المتخصصين من خبراء المادة والتربية، والدراسات النفسية وعلماء الإجتماع، والموجهين والمعلمين. وليس معنى اشتراك هؤلاء جميعا وتعاونهم في عمليات التحديث والتطوير، بل إن

لهم أوزانا متساوية في هذه العملية، (٦). **مساير للاتجاهات التربوية المعاصرة.** أي ينبغي أن يكون التطوير مسايرا للاتجاهات التربوية المعاصرة، لأن التطوير يتأثر بالأساليب التي تستخدم في التعليم، وتتوقف هذه الأساليب بدورها بعدد كبير من العوامل. وبخاصة ما يربط منها بمكونات المنهج كنظام، وبالعلاقة بين هذه المكونات، وبالقوي الضغوط والخارجية التي تؤثر فيه.[٦٧]

عرف مما سبق أن التطوير نشاط منهجي يعتمد على المعارف العلمية الموجودة والتي تم التوصل إليها عن طريق البحث أو الخبرة العلمية والذي يكون الهدف منه هو إنتاج مواد جديدة أو منتجات وآلات تستعمل في عمليات جديدة، أو إدخال التحسينات المطلوبة.

٢- معايير تصميم النموذج الجيد

ينبغي لكل من مصمم النموذج التدريسي أن يراعي المعايير الذي يتأسس عليها جودة نتاج النموذج التدريسي المطور. وفي هذا الصدد يرى تريانتو نقلا عن نيفين (Nieveen) أن النموذج المطور يعتبر أنه جيدا إذا توافر المعايير الآتية: (١). الصدق، وهذا المعايير يتعلق بالسؤال: هل اعتمد نموذج مطور على النظرية المنطقية القويمة؟. وهل يوجد فيه الثبات الداخلية، (٢). تمكن التنفيذ، أي يدل على الحقيقة على أن ما هو المطلوب به قابل للتنفيذ. (٣). فعال، أي معتمد على انفعالات الخبرة ويعتبر أن النموذج المصمم هو فعال، ويأتي هذا النموذج في تطبيقه النتيجة المنشودة. ولمعرفة مستوى التناسب

---

[٦٧] الدمرداش عبد المجيد سرجان، *المناهج المعاصرة*، ص. ٢٠٨

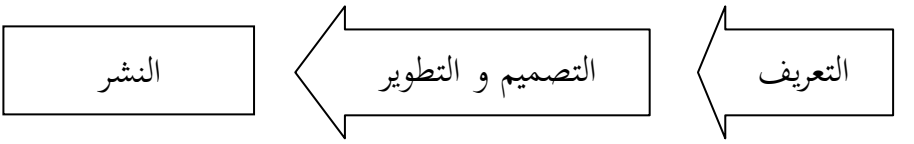
من النموذج المطور من حيث صدقه يحتاج المصمم إلى الخبير وعامل التعليم لتحكيمه، ومن حيث فاعليته يحتاج المصمم إلى الأدوات التعليمية لتطبيقه.[٦٨]

٣- نماذج تطوير نموذج التدريس

من نماذج تطوير نموذج التدريس هي:

أ) نموذج التصميم التدريسي البنائي (*Constructivist Instruction Design*)

هو نموذج لتطوير مناهج التدريس البنائي بأنماط العمل *R2D2* يعني: *Revlective* (عاكسة)، *Recursive* (عودة)، *Design* (تصميم)، *Development* (تطوير). ظهر هذا النموذج على يدي ويلس (Willis) في السنة ١٩٩٥م. نموذج تصميم التدريس البنائي (C-ID) يتكون من ثلاث مراحل: (١). التعريف، (٢). التصميم والتطوير، (٣). النشر،[٦٩] كما تتصور في الرسم البياني التالي:



الرسم البياني ٢.٦ : خطوات نموذج تصميم التدريس البنائي

المرحلة الأولى: التعريف (*Define*)، أي تكوين عمل جماعي وهو مسؤول عن: (١). عمل تعاوني، (٢). حل المشكلة تقدميا، (٣). فهم سياقي. هذا

[68]Trianto, *Model – Model Pembelajaran Inovatif Berorientasi Konstruktifistik, Konsep Landasan Teoritis Praktis dan Implementasinya,* (Cet. V; Jakarta: Pustaka, 2011), hlm. 8

[69] Kastam Syamsi "Model Perangkat Pembelajaran Menulis Berdasarkan Pendekatan Proses Genre Bagi Siswa SMP 1," *Litera, Jurnal Penelitian Bahasa, Sastra, dan Pembelajarannya*, Vol. 11, Nomor 2, (Oktober 2012), hlm. 9.

الفريق يتكون من ثلاثة أشخاص على الأقل وهم نائب الطلبة والمدرس ومصمم وما إلى ذلك، ويعمل الفريق من بداية التطوير إلى نهايته.

المرحلة الثانية: التصميم والتطوير (*Design and Development*). إن التصميم والتطوير أمران متوحدان ولا يفرق بعضه بعضا. وفي هذه المرحلة أربع أنشطة وهي: (١). اختيار البيئة، (٢). اختيار تصميم الإنتاج ووسائله، (٣). تقرير نوع التقويم، (٤). تصميم وتطوير الإنتاج الذي يتكون من ثلاث مكونات: (١). مسودة الإنتاج، (٢). تعامل، (٣). سيناريو أنشطة التدريس.

المرحلة الثالثة: النشر (*Dissemination*). وفي هذه المرحلة تتكون من أربع أنشطة وهي: (١). التقويم، (٢). الإنتاج الأخير، (٣). نشر الإنتاج، (٤). التبني. والبيانات المحصلة في التقويم هي البيانات الكيفية والسياقية فلا يمكن القيام بالتعميم لكل الظروف التدريسية. وفي هذه المرحلة يستخدم الإنتاج في الصف الحقيقي بكلية خاصة. وذلك من الضروري أن يؤكد الباحث ربما يكون الإنتاج المطور لايناسب إلا في سياق محلي وليس في جميع الظروف التدريسية.[٧٠]

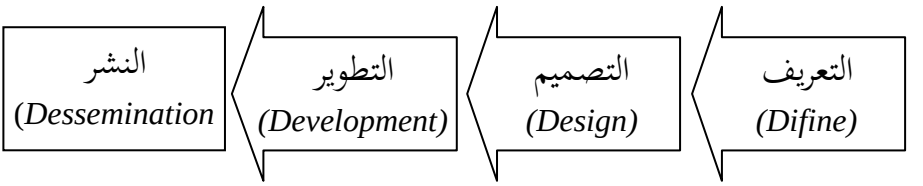
ومن عناصر قوته مطابقة لتطوير التدريس البنائي. وفي حين، موطن ضعفه: (١). تحديد مرحلة التصميم والتطوير غير واضح، (٢). ربما يكون الإنتاج المطور لايناسب إلا في سياق محلي وليس في جميع الظروف حتى لا يمكن القيام بالتعميم.

---

[70]Mustaji, "Pengembangan Model Pembelajaran Berbasis Masalah Dengan Pola Kolaborasi Dalam Mata Kuliah Sosial," *Disertasi Doktor*, (Malang: Universitas Negeri Malang, 2009), hlm. 30-34

ب) نموذج *Four–D's*

ظهر على أيدي سفاسيلم تياغاراجان (Thiagarajan Sivasailam) ودروطي س. سميل (Dorothy S. Semmel) و ميليفن إ. سميل (Melvyn I. Semmel) ١٩٧٤م.[٧١] يطلق بنمط *4-D's* لأن خطواتها مبدوءة بحرف "*D*" في الإنجليزية، بأربع مراحل:[٧٢]



الرسم البياني ٢.٧ : خطوات نموذج *Four - D*

مرحلة التعريف، تتكون من أربع خطوات: (١). الدراسة البداية–النهاية، (٢). تحليل المتعلم، (٣). تحليل المهام والمفهوم، (٤). تحديد أهداف التدريس. مرحلة التصميم، يتكون من أربع خطوات: (١). تنظيم الاختبار المعياري، (٢). اختيار الوسائل، (٣). اختيار عرض المادة، (٤). محاكاة طريقة عرض المادة المقررة. مرحلة التطوير، تتكون من ثلاث خطوات : (١).تحكيم الخبراء والتنقيح وفقا لتعليقات الخبراء (٢). التجربة المحدودة وتنقيح الإنتاج وفقا لتعليقات الطلبة في التجربة المحدودة. (٣). التجربة الميدانية. مرحلة نشر الإنتاج، يتكون من ثلاث خطوات : (١) تقييم الخبراء (٢) النشر المحدود (٣). النشر الميداني.

---

[71]Bustang Bahari, "Four-D Model (Model Pengembangan Perangkat Pembelajaran dari Thiagarajan, dkk)", diakses pada tanggal 27 Juni 2015

[72]Andy Rusdi, "http://efh1411.blogspot.com/2013/10/blog-pos" diakses tanggal 28 Juni 2015.

المزايا من هذا النموذج: (١). إنه متفضل إذا استخدم لتطوير الأدوات التدريسية وليس لتطوير نظام التدريس كمثل نموذج ديك وكاري وغيره، (٢). إن مراحله أكثر تماما وأكثر تنظيما بالنسبة إلى نموذج التصميم التدريسي البنائي، (٣). إنه يورط الخبراء في تحكيم الإنتاج والقيام بالتقييم حتى يصبح أحسن قبل التجربة.[٧٣] ومن القصور النموذج هو غموض تحليل المفهوم والوظائف، أيهما متقدم على الآخر.

[73]A. Badarudin, "Model Pengembangan Perangkat Desain Pembelajaran" http:// badarudin albanna. wordpress.com/2010/04/22/model pengembangan perangkat-desain-pembelajaran/, diakses pada tanggal 28 Juni 2015.

الفصل الثالث
النحو وتدريسه

أ- مفهوم النحو

النحو لغة مشتق من فعل "نَحَا – يَنْحُو" أي "القَصْد"، مثل: "نحوت نحوه أي قصدت قصده"[1] أو بمعنى "المثل". مصطلح "النحو" جمعه "أَنْحَاء" أو "نَحْوٌ" يعني علم إعراب كلام العرب. سمي هكذا لأن المتكلم ينحو به منهاج كلامهم إفرادا وتركيبا، فالعالم بالنحو يقال "النحوي" جمعه "النحويون" أو "النحاة".[2] يترجم "النحو" إلى الإندونيسية بـ" *seperti, arah, bagian, jalan, mode,* " وفي الإنجليزية "*Grammar*"[3] وسمي بهذا الاسم لقصد المتكلم أن يتكلم مثل العربي. هذا الاسم لم يبد في بداية ظهور العلم إلا في القرن الثاني من الهجرة. النحو في بدايته بالمعنى العام ويتضمن فيه علم الأصوات وعلم الصرف وعلم النحوكما يتصور في "الكتاب" الذي ألفه سبويه (المتوفى١٨٠هـ) حتى يسمى بـ"قرآن النحو."

وأما النحو اصطلاحا فقد تعددت تعاريفه من عالم لآخر ويتضح ذلك فيما يلي: ابن جني (المتوفى ٣٩٢هـ) يرى "النحو هو انتحاء سمت كلام العرب،

---

[1] مجمع اللغة العربية، *المعجم الوجيز*، (مصر : وزارة التربية والتدريس، ١٩٩٤م)، ص. ٦٠٦. انظر أيضا: مجمع اللغة العربية، *المعجم الوسيط*، ص. ٩٠٨.

[2] لويس معلوف، *المنجد في اللغة والأعلام*، ص. ٧٩٦.

[3] Hans Wehr, *A Dictionary of Modern Written Arabic*, hlm. 948

في تصرفه من إعراب[٤] وغيره، كالتثنية، والجمع، والتحقير، والتكسير، والإضافة، والنسب، والتركيب، وغير ذلك، ليلحق من ليس من أهل اللغة العربية بأهلها في الفصاحة، فينطق بها وإن لم يكن منهم. وإن شذ بعضهم عنها رد به إليها."[٥] الخليفة يقول إن النحو هو "قانون تأليف الكلام وبيان لما يجب أن تكون عليه الكلمة في الجملة والجملة مع الجملة حتى تتسق العبارة وتؤدي معناه."[٦] الهاشمي يقول إن النحو "قواعد يعرف بها أحوال أواخر الكلمات العربية التي حصلت بتركيب بعضها مع بعض من إعراب وبناء وما يتبعهما."[٧] دحداح يقول إن النحو "يبحث في أحوال أواخر الكلمات إعرابا وبناء في موقع المفردات في الجملة."[٨] بشر يقول "النحو ليس هو اللغة، وإنما هو منظومة القواعد والقوانين الضابطة لأحكامها، والتي يسير وفقا لها أهل اللغة."[٩] نعمة

---

[٤]الإعراب هو الأداء الدقيق، كما تقتضيه لغة العرب الفصحاء، إذ الإعراب فى الأصل اللغوي هو الإيضاح والبيان والتحسين، وليس التعرف والاستبانة. انظر: فخر الدين قباوة، *مشكلة العامل النحوي ونظرية الاقتضاء*، (دمشق: دار الفكر، ٢٠٠٢م)، ص. ٦٢

[٥]أبو الفتح عثمان ابن جني، *الخصائص*، المجلد الأول، (بيروت: دار الكتاب العربي، دون التاريخ)، ص. ٣٤.

[٦]حسن جعفر الخليفة، *فصول تدريس اللغة العربية (ابتدائي – متوسطة – ثانوي)*، (رياض: مكتبة رشد، ٢٠٠٢م)، ص. ٣٤١.

[٧]السيد أحمد الهاشمي، *القواعد الأساسية للغة العربية*، (بيروت: دار الكتب العلمية، دون التاريخ)، ص. ٦.

[٨]أنطوان دحداح، *معجم قواعد العربية العالمية عربي – إنكليزي*، (بيروت: مكتبة لبنان، ١٩٩٢م)، ص. ٢

[٩]كمال بشر، *اللغة العربية بين الوهم وسوء الفهم*، (القاهرة: دار غريب، دون التاريخ)، ص.٢٨١.

يقول إن النحو "علم يعرف به وظيفة كل كلمة داخل الجملة وضبط أواخر الكلمات وكيفية إعرابها."[١٠] الخولي يقول إن النحو هو"علم يبحث في بناء الجملة أي نظم الكلمات داخل الجملة." [١١] يونس وزملائه يقولون "يهتم النحو بدراسة العلاقات بين الكلمات في الجمل، بالإضافة إلى العناية بأحوال الإعراب، و يمتد مفهوم النحو إلى التراكيب فهو يبحث فيها وما يربط بها من خواص." [١٢]

يبدو أن بعض العلماء يقسم تعريف النحو كذلك إلى مفهومه عند العلماء القدامى والمحدثين، فلأولون يعرفون أنه علم يعرف به أواخر الكلمات إعرابا وبناء، وأما الثانى يقولون إن النحو غير قاصر على إعراب الكلمات، وإنما امتد إلى اختيار الكلمات، والارتباط الداخلي بينهما، والتأليف بين هذه الكلمات في نسق صوتي معين، والعلاقة بين الكلمات في الجملة والوحدات المكونة للعبارات.[١٣] وبقول آخر هو علم بأصول تعرف بها أحوال أواخر الكلم إعرابا وبناء.

---

[١٠] فؤاد نعمة، *ملخص قواعد اللغة العربية*، (سورابايا: توكو كتاب الهداية، دون التاريخ)، ص. ٣.

[١١] مُحَمَّد علي الخولي، *مدخل إلى علم اللغة*، (الأردن: دار الفلاح، ١٩٩٣م)، ص. ٩٦.

[١٢] فتحي علي يونس وزملائه، *أساسيات تعليم اللغة العربية والتربية الإسلامية*، (القاهرة: دار الثقافة للطباعة والنشر، ١٩٨١م)، ص. ٢٦٩.

[١٣] مُحَمَّد عبد القادر أحمد، *طرق تعليم اللغة العربية*، (الطبعة الأولى؛ القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، ١٩٧٩م)، ص. ١٦٧.

رأى الباحث أن معنى النحو كما ذهب إليه ابن جني وأكده إبراهيم هو أنسب التعريف للنحو خاصة في تصميم النحو للناطقين بغير العربية حيث دراسة النحو ليست غاية مقصودة لذاتها ولكنها وسيلة لضبط الكلام وصحة النطق والكتابة، كما ذهب إليه النحاة، منهم إبراهيم قال: "القواعد وسيلة لضبط الكلام، وصحة النطق والكتابة، وليست غاية مقصودة لذاتها، وقد أخطأ كثير من المعلمين حين غالوا بالقواعد، واهتموا بجمع شواردها، و الإلمام بتفاصيلها، و الاثقال بهذا كله على التلاميذ، ظنا منهم أن في ذلك تمكينا للتلاميذ من لغتهم، و اقدارا لهم على إجادة التعبير والبيان."[١٤] قال حسن: "إن منزلة النحو من العلوم اللسانية منزلة الدستور من القوانين الحديثة، هو أصلها الذي تستمد عونه، وتستلهم روحه، وترجع إليه في جليل مسائلها، وفروع تشريعها، فلن تجد علما من تلك العلوم يستقل بنفسه عن النحو، أو يستغنى عن معونته، أو يسترشد بغير نوره وهداه."[١٥] وقال شحاته: "ليس القواعد غاية تقصد لذاتها، ولكنها وسيلة إلى ضبط الكلام، وتصحيح الأساليب، وتقويم اللسان، ولذلك ينبغي ألا ندرس منها إلا القدر الذي يعين على تحقيق هذه الغاية."[١٦]

---

[١٤]عبد العليم إبراهيم، *الموجه الفني لمدرس اللغة العربية*، (القاهرة: دار المعارف، ١٩٦٨م)، ص. ٢٠٣

[١٥]عباس حسن، *اللغة والنحو*، (مصر: دار المعارف، دون التاريخ)، ص. ٦٦

[١٦]حسن شحاتة، *تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق*، (الطبعة الأولى؛ القاهرة: الدار المصرية اللبنانية، ١٩٩٢م). ص. ٢٠١

فإن الهدف الأساسي من تدريس النحو إذن أنه وسيلة وليس الغاية. وانحرافه إلى أنه غاية تدعو إلى المشكلة في تدريس النحو. لذلك فإن النحو بهذه التعاريف التي قدمها النحاة القدامى مثل ابن جني. فحدد كثير من النحاة من بعده على "الإعراب" وتفصيل أحكامه وعلى العوامل التي تؤثره (أي تغيير أواخر الكلمة لاختلاف العوامل الداخلة عليها). فموضوع علم النحو هو الكلمات العربية من حيث البحث عن أحوال أواخر الكلمات من جهة الإعراب والبناء وسلامة الضبط. هذا مايريده وأصحه وأبسطه النحاة المعاصرة كمثل إبراهيم مصطفى وقال "فالنحاة حين قصروا النحو على أواخر الكلمات وعلى تعريف أحكامه قد ضيقوا من حدوده الواسعة، وسلكوا به طريقا منحرفة، إلى غاية قاصرة، وضيقوا كثيرا من أحكام نظم الكلام وأسرار تأليف العبارة."[١٧]

بالنظر إلى التعاريف السابقة تؤخذ خلاصة عن خصائص النحو كما يلى:

(١). النتظيم والتبويب، أي فقد عرض النحويون القواعد اللغوية بطريقة منظمة مرتبة. رتبت المباحث النحوية بترتيب فيه ترابط بين القضايا النحوية المختلفة، راق لكثير من المؤلفين لقدامى والمحدثين، الذين حذوه، وتناولوه بالشرح والإيضاح. (٢). البحث عن الأساب، أي حرص النحويون على تعليل الظواهر اللغوية المختلفة، وعنوا بذلك عناية باللغة، بل ألفوا في ذلك مصنفات عدة من النحو. والعلل المنشودة هي : (أ) العلل التعليمية، (ب).

---

[١٧] إبراهيم مصطفى، *إحياء النحو*، (الطبعة الثانية؛ القاهرة: دون المكان، ١٩٩٢م). ص. ٢-٣.

العلل القياسية، (ج) العلل الجدلية النظرية. (٣). التراكمية، أي أن النحو لم يبدأ كما هو عليه في عصرنا الحال، فلم يبدأ تاما كاملا، وإنما تدرج تدرجا واقعيا. (٤). الشمولية واليقين،أي كانت الظواهر النحوية مطردة وشاملة لجميع عناصر الظاهرة اللغوية دون استثناء. وعندما نجد لمسألة نحوية حكمين نحويين أو أكثر فإن ذلك لا يتعلق بنقض القاعدة وإنما يتعلق بالفهم لسياق الكلام. (٥). الدقة والتجريد، أي النحو يكسب فهما أفضل لقوانين العلم، واعتماد النحويين على المنطق في قواعد النحو دليل واضح على هذه الدقة التي ساروا عليها. (٦). النحو نشاط إنساني، أي إن قواعد النحو ونظرياته ومبادئه معتمدة تاما على لغة جماعة من الناس، ثم استقراؤها ودراستها واستنباط أحكام خاصة بها، حتى أسس علم النحو وتشكلت أحكامه ومبادئه. (٧). النحو له أدواته خاصة له، أي قد بذل النحويون في جمع مواد النحو بأدوات عديدة، والأهم منها هو علم أصول النحو. فاستنبط علماء النحو منها القواعد النحو كافة من سماع وقياس وإجماع وعلل وغير ذلك. (٨). دلالة الحركات على المعانى، أي من خصائص النحو أنه يستدل على معانيها بغير الحروف أو الكلمات، وهي الحركات، فالحركة تعين الفاعل والمفعول وغير ذلك. فأصبح للحروف والحركات اعتبار في الدلالة على المقصود من غير تكلف لصناعة أخرى يستفاد ذلك منها. [١٨]

[١٨] يوسف بن محمود فجال، "النظرية النحوية العربية وسبل الاستفادة منها فى تعليم

فلخص الباحث الهدف من وضع علم النحو من خلال التعريفات السابقة على النحو التالي: (١). وصف الظواهر اللغوية المأخوذة عن العرب الفصحاء، المحتج بلغتهم. (٢). تفسير الظواهر اللغوية المختلفة، وذلك للتعرف على النسبة بين صيغة اللفظ وصورة المعنى بحيث يتوصل بإحداها إلى الأخرى. (٣). أن ينحو المتكلم إذا تعلمه منحى كلام العرب، بقياس ما يقوله على ما قالوه. (٤). التصحيح لغويا نحويا وصرفيا، لمن يخطئ بأي لفظ أو تركيب مما لايوافق مانطق به العرب الفصحاء. (٥). إلحاق من ليس من أهل العربية بأهلها في الفصاحة، فينطق بها وإن لم يكن منهم.

ب– مشكلات تدريس النحو ومحاولات تيسيره

١– مشكلات تدريس النحو

نظرا إلى اهتمام معظم النحاة بمسألة الإعراب فسمي النحو بـ"الإعراب". الإعراب من خصائص اللغة العربية[١٩] أي أن اللغة العربية هي لغة وحيدة في

الناطقين بغيرها،" *سجل المؤتمر*، المؤتر الدولي الثانى عن تجربة تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، (١٨-١٩ ديسمبر ٢٠١٤م)، ص. ٤٣١ – ٤٣٤.

[١٩] إن خصائص عامة للعربية هي: (١). لغة اشتقاق، إن ظاهرة الاشتقاق أكثر وضوحا فى العربية. (٢). لغة غنية بأصواتها. أي ليست الأبجدية العربية أوفر عددا من الأبجديات فى اللغات الأخرى. (٣). لغة صيغ، أي أنها يمكن تشكيل قدر كبير من الصيغ من أصل واحد. (٤). لغة تصريف، أي فى العربية قد يتغير حرف بحرف آخر كان يترتب عليه الثقل. (٥) لغة إعراب، أي أن للعربية قواعد فى ترتيب الكلمات وتحديد وظائفها وضبط أواخرها. (٦). لغة غنية فى التعبير، أي تزايد مترادفاتها وتكاثر فى التقديم والتأخير. (٧). لغة متنوعة أساليب الجمل، أي إن العربية ذات أنماط مختلفة للجملة. (٨) لغة تتميز بظاهرة النقل، أي يمكن التعبير عن

العالم التي توجد فيه الإعراب ولا توجد في أية لغة أخرى. انسجاما مع ذلك تعتبر قواعد اللغة العربية من أكثر المجالات غموضا وصعوبة في منهج تدريس اللغة بشكل عام، وهذه الصعوبة لا تقتصر فقط على متعلميها من غير الناطقين بها؛ بل تنسحب أيضا على الناطقين بها، ويرى كثير من المتخصصين في تدريس اللغة العربية هذه الصعوبة ويقدرها؛ فيقول قورة: "إن قواعد اللغة العربية متشعبة ومتعددة، ومبنية في تشعبها على أسس منطقية وفلسفية لا يكاد يدخل إليها الدارس من الناطقين بالعربية نفسها ليسبر غورها حتى ينزلق إلى متاهات قد يضل فيها المسالك، تلك المسالك التي عبر عنها عيسى الناعوري بأنها فلسفات لغوية تكثر فيها التسميات والقياسات، والتفريعات والتخريجات والجوازات."[٢٠]

وفي هذا الصدد رأى شحاتة أن: "من أسباب صعوبة النحو العربي في المدارس الآن: كثرة الموضوعات في الكتاب المقرر التي في الحقيقة يجب استبعادها، والسبب الثاني يرجع إلى المدرس نفسه؛ وذلك لأن المدرس يهتم بنظرياته دون الاهتمام بالجوانب التطبيقية إلا بقدر مساعدة الطلبة لفهم

المعنى الواحد بصغية ثم يعبر عنه بصيغة أخرى. (٩). لغة غنية بوسائل التعبير عن الأزمنة النحوية، أي الزمن النحوية يمكن التعبير عنه بأكثر من طريقة. (١٠). لغة تزاحمها العامية، أي قد تباعدت فيها المسافة بين اللغة الفصحى والعاميات. انظر: رشدي أحمد طعيمة، *تعليم العربية لغير الناطقين بها: مناهجه وأساليبه*، (الرباط: المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة-إيسيسكو، ١٩٨٩م)، ص.٣٦ - ٣٧.

[٢٠] حسين سليمان قورة، *تعليم اللغة العربية، دراسة تحليلية ومواقف تطبيقية*، (القاهر: دار المعارف، ١٩٦٩م)، ص.٩

القواعد وحفظها استعدادا للامتحان، وأن أسئلة الامتحان تصاغ لاختبار فهم الطالب وقدراتهم على الحفظ."[٢١] ويضيف إلى ذلك الدليمي والوائلي بقولهما: "حينما كانت عناية معلمي اللغة العربية اتجهت إلى الجانب النظري وإهمال جانب التطبيق فقد لايجدون متسعا من الوقت للتطبيق على هذه الأبواب الكثيرة التي شحن بها المنهج الدراسي من غير تمييز بينما هو ضروري منها وماهو غير ضروري."[٢٢]

اعتمادا على ذلك كان في الواقع أن معظم النحويين وأصحاب العرب قد استعملوا التطويل وكثرة العلل الثوانى والثوالث، وقد وقعت على محاولات متعددة في تدريس العربية لغير العرب، بعضها عالج الطريقة، فحدد مراحل تدريس هذه اللغة، وقدم الخطة، والمنهج لكل مرحلة من المراحل كما قدم طريقة تديس كل فرع من فروع هذه اللغة. وأسباب ضعف الطلبة في النحوي عند رأي كل من عاشور والحوامدة هي:

(١). كثرة القواعد النحوية والصرفية وتشعبها وكثرة تفصيلاتها بصورة لاتساعد على تثبيت هذه المفاهيم في أذهان الطلبة بل تجعلهم يضيقون بها، (٢). الكثير من القواعد النحوية التي يتم تدريسها للتلاميذ في المدرسة لاتحقق هدفا وظيفيا في حياة التلاميذ، (٣). الاقتصار في تدريس القواعد النحوية على الجوانب

---

[٢١] حسن شحاتة، *تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق*، ص. ٢٠٢.

[٢٢] طه علي حسين الدليمي وسعاد عبد الكريم عباس الوائلي، *اللغة العربية، مناهجها وطرائق تدريسها*، (القاهرة: دار الشروق للنشر والتوزيع، ٢٠٠٥م)، ص ١٨٠.

الشكلية في بناء بنية الكلمة أو ضبط أواخرها، وعدم معالجتها بما يربطها بالمعنى. (٤). هناك أسباب ترجع إلى البيئة المحيطة التي يعيش فيها الطالب يتأثر ويؤثر فيها، البيت والمجتمع والأصدقاء الذي يتعامل الطالب معهم، فالطالب بين جدران الصف يدرس شيئا من النحو، فإن خرج من صفه وترك قاعة الدرس لم يلمس أي تطبيق ولا استخدام لما درسه وبذلك تحدث الفجوة بين ما يدرسه الطالب وبين ما هو مطبق على أرض الواقع. (٥). المقررات الدراسية التي لا تعنى بتتابع أبواب النحو وقواعده وتعميق مفاهيمه تعميقا متدرجا، بل إن كثيرا منها لا يهتم بالتفصيلات المهمة التي توضح القاعدة وتساعد على فهمها. (٦). عدم التزام بعض المعلمين بطريقة التدريس السليمة في تدريس القواعد النحوية، فبعض المعلمين في ما يلجأ إلى الطريقة الإلقائية، ويكتفي فيها بإلقاء أمثلة محددة يعتمد أنه من خلالها قد شرح القاعدة النحوية. (٧). ضعف المعلمي المواد الأخرى في القواعد النحوية واستخدامهم العامية في تدريس تلك المواد.[٢٣]

و مدكور يقول "إن جوهر مشكلة تعليم اللغة العربية، ليس في اللغة ذاتها، وإنما في كونها نتعلم اللغة قواعد جافة، وإجراءات تلقينية، وقوالب صماء، نتجرعها تجرعا عميقا، بدلا من تعلمها لسان أمة، ولغة حياة. إن النحو العربي

---

[٢٣] راتب قاسم عاشور و مُحَمَّد فؤاد الحوامدة، *أساليب تدريس اللغة العربية، بين النظرية والتطبيق*، الطبعة الثالثة، (عمان: دار المشيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ٢٠١٠م)، ص. ١٠٧.

كما يعلم عندنا الآن، ليس علما لتربية الملكة اللسانية العربية لدى التلاميذ، وإنما هو علم تعلم صناعة القواعد النحوية. وقد أدى هذا مع مرور الزمان، إلى النفور من دراسته، وإلى ضعف الناشئة في اللغة بصفة عامة." [٢٤]

عيسانى يضيف إلى أن المشكلات في تدريس النحو فيما يلى: (١). "الانحراف من الهدف النحو. بسبب عدم التزامهم الالتزام المطلق بالتأليف وفق الهدف الحقيقي من علم النحو. فهل هو غاية في ذاته؟ أم هو وسيلة من الوسائل التي نستعين بها لفهم مضمون الأسلوب العربي وتركيبه وفق ما تحدث به العرب الأوائل؟. (٢). الصراعات والرغبة في الاختلاف بين النحويين في المسألة الواحدة وعدم اتفاقهم على رأي في ذلك علامة كبرى من العلامات البارزة التي لا تخفي في النحو العربي."[٢٥]

وقال مجيدي أن المشكلات النحوية لا تختلف كثيرا عن المشكلات الصرفية التي يعاني منها متعلمو اللغة العربية الناطقين بغيرها. فمن أبرز المشكلات النحوية التي يواجهها معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها هي مايلي:

(١). اختلاف بنية الجملة العربية عن بنية الجملة في كثير من لغات العالم ومن صور الاختلاف خلو الجمل العربية من الأفعال المساعدة أو أفعال الكينونة. (٢). حرية الرتبة في عناصر الجملة

---

[٢٤]علي أحمد مدكور، *طرق تدريس اللغة العربية*، (عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع، ٢٠١٠م)، ص. ٢٥٣

[٢٥]عبد المجيد عيساني، *نظريات التعلم وتطبيقاتها فى علوم اللغة، إكتساب المهارات اللغوية الأساسية*، (القاهرة: دار الكتاب الحديث، ٢٠١٢م)، ص. ١٦٤.

العربية أي حرية التقديم والتأخير من مثل تقديم الخبر على المبتدأ والمفعول على الفاعل وأحيانا عن الفعل. (٣). اختلاف بين الرتب والمواقع في العربية عما هي في لغات المتعلمين. (٤). الإعراب أو العلامية الإعرابية، فالإعراب سمة من سمات اللغة العربية لا تعرف في أي لغة من لغات العالم. (٥). نظام العدد يعد من أكثر الأنظمة تشعبا في اللغة العربية. (٦). أنماط المطابقة، فالمطابقة سمة من سمات العربية وهي واجبة بين كثير من عناصر التراكيب. (٧). التذكير والتأنيث وهي مشكلة عامة في كل اللغات. (٨). والتعريف والتذكير وهي من أصعب المشكلات في تعليم اللغة الأجنبية. (٩). بعض الجمل في العربية تكتب بطريقة لم يعهدها كثير من المتعلمين في لغاتهم الأم، حيث تكتب في شكل كلمة واحدة رغم كونها جملة تامة.[٢٦]

لذلك فإن مشكلة تدريس النحو لا تقتصر من ناحية المادة فحسب بل يسببها كثير من طرق التدريس التي يسكلها مدرس في تدريس النحو.

٢- محاولات تيسير تدريس النحو

انطلاقا من هذه المشكلات فشرع النحويون في محاولات تبسيط وتيسير النحو. وأما النحوي الأول المحاول على تيسير النحو فهو ابن مضاء القرطبي

---

[٢٦] حسن مجيدي، "تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها،" *سجل المؤتمر* "اللغة العربية من المنظور الثقافي والاجتماعي" لاتحاد مدرسي اللغة العربية بإندونيسيا، المجلد الأول، (ديفوك: أولي النهى، ٢٠٠٩م)، ص. ٣٤٢ – ٣٤٣.

(٥١٣-٥٩٢ هـ). وأما في العصر الحديث (في ثلاثينات من القرن العشرين) فهناك محاولات من النحاة والمؤسسات لتيسير النحو وتبسيطه وتصنيفه، ويركز الباحث هنا: (١). طه حسين (١٣٠٦- ١٣٩٣ هـ). قد دعا إلى تخليص اللغة من القيود والأغلال. كما يرى أن النحو مملوء من الشذوذ والتناقض وتعدد الأوجه وتباين المذاهب وهو أثر من اختلاف اللهجات في القبائل. (٢). إبراهيم مصطفى الذي ألف كتاب "إحياء النحو" (١٩٣٧م). وذهب إلى أن المتكلم هو الذي يحدث الحركات لا العامل الذي طالب بإلغائه. كما ذهب إلى أن التنوين علم التنكير.[٢٧] (٣). لجنة تيسر قواعد اللغة العربية التي ألفت عام ١٩٣٧م بقرار من وزير المعارف بمصر. (٤). أمين الخولي (١٩٤٢م) بما يعتبر تقليل الاستثناء واضطراب القواعد واختيار ما هو بسبب من لغة الحياة والاستعمال عندنا مع ضرورة التخلص من الاعراب وعلاماته.[٢٨] (٥). شوقي ضيف (١٩٤٧م). وعلاوة من هذه الفكرة، قد ألف كتابا تحت العنوان "تيسر النحو التدريس." (٦). مؤتمر مفتش اللغة العربية (١٩٥٧م) بالقاهرة وقد دعا المؤتمرون إلى تبني منهج جديد يقوم على أساس أن الكلام العربي كله مكون من جمل ومكملات وأساليب (٧). اللجنة من اتحاد المجامع اللغوية العلمية العربية التي عقدت تسير تعليم اللغة العربية في الجزائر (١٩٧٦م) وهلم جرا.

---

[٢٧] تفصيليا لهذه المعلومة فانظر: شوقي ضيف، *تيسير النحو التعليمي قديما وحديثا مع نهج تجديده*، (القاهرة: دار المعارف، ١٩٨٦م)، ص. ٢٦-٤٨.

[٢٨] تفصيليا لهذه الفكرة فانظر إلى: أمين الخولي، *مجلة كلية الآداب*، (القاهرة: كلية الآداب بجامعة القاهرة، ١٩٤٤م) ص. ٢٩-٦٨.

علاوة على ماسبق فإن محاولات تيسير النحو ليست مجردا في الدول العربي وفي يدي النحاة العربي وفي مجال المواد النحوية فقط بل قد قام بها نحاة آخرون في بلدان أخرى غير العرب. على سبيل المثال، أن نحاة الإندونيسيين قد اعتنوا بتطوير النحو العربي اعتناء كبيرا من خلال مباحثهم العلمية في المراحل الأكاديمية الجامعية بقسم تعليم العربية وقسم العربية وأدبها من المرحلة البكالوريوس والماجستير حتى الدكتوراه.

ج- أهداف تدريس النحو

إن الهدف يعد أهم شيء لكل عمل، وكذلك في تدريس النحو خاصة لغير الناطقين بالعربية. ولا بد من انتباه تعريف النحو الذي عرفه ابن جني كما هو المذكور، أن النحو ليس مجموعة من القواعد أو القانون وإنما هو انتحاء سمت كلام العرب ليلحق من ليس من أهل اللغة العربية بأهلها في الفصاحة، فينطق بها وإن لم يكن منهم.

قال الخليفة: "فأما الهدف الأساسي من تعليم النحو فتتمثل في استخدام اللغة العربية استخداما صحيحا خاليا من اللحن في الكلام والخطأ في الكتابة."[٢٩] وقال مدكور: "الهدف من دراسة القواعد النحوية هو تقويم الأذن واللسان والقلم؛ أي: إقدار الفرد على الاستماع والكلام والقراءة والكتابة بطريقة صحيحة".[٣٠] والنحو ليس في ذاته غاية، بل هو وسيلة يقصد منها فهم

---

[٢٩] حسن جعفر الخليفة، *فصول تدريس اللغة العربية (ابتدائي – متوسطة – ثانوي)*، ص. ٣٤١.

[٣٠] علي أحمد مدكور، *طرق تدريس اللغة العربية*، ص. ٢٤٩.

المعانى وقواعد التعبير الصحيحة في اللغة، أما ماندر من القواعد في الاستعمال فيترك لذوي الاختصاص، ونكتفي بالنحو الوظيفي على أساس مقدار مايحتاج إليه في الكتابة أو الخطابة. [٣١]

وفي ضوء ما سبق يمكن القول بأن تدريس النحو للناطقين أو بغيرهم ينبغي إلى أن يرمي إلى تحقيق الأهداف التالية:

(١). اقدار التلاميذ على محاكاة الأساليب الصحيحة لغويا، وجعل هذه المحاكاة مبنية على أساس مفهوم بدلا من أن تكون آلية مخصة. (٢). تنمية القدرة على دقة الملاحظة والربط وفهم العلاقات المختلفة بين التراكيب المتشابهة. (٣). اقدار التلاميذ على سلامة العبارة وصحة الأداء وتقويم اللسان وعصمته من الخطأ في الكلام، أي تحسين الكلام والكتابة. (٤). إقدار التلاميذ على ترتيب المعلومات وتنظيمها في أذهانهم وتدريبهم على دقة التفكير والتعليل والاستنباط. (٥). وقوف التلاميذ على أوضاع اللغة وصيغها: لأن قواعد النحو إنما هي وصف علمي لتلك الأوضاع والصيغ، وبيان للتغييرات التي تحدث في ألفاظها، وفهم للأساليب المتنوعة التي يسير عليها أهلها. [٣٢]

---

[٣١] مُحَمَّد إبراهيم الخطيب، *طرائق تعليم اللغة العربية*، (الرياض: مكتبة التوبة، ٢٠٠٣م)، ص. ١٦٦.

[٣٢] حسن جعفر الخليفة، *فصول تدريس اللغة العربية (ابتدائي – متوسطة – ثانوي)*، ص. ٣٤٢.

وفي ضوء المراحل التدريسية قد قسم النحويون أهداف تدريس النحو إلى مرحلتين: الأولى أو الإعدادية والثانوية أو المتوسطة. ذهب السيد إلى أن المرحلة الأولى أو الاعدادية بقوله إن دراسة القواعد ليست غاية مقصودة لذاتها، ولكنها وسيلة تعين الدارس على تقويم لسانه وعصمة أسلوبه من اللحن والخطأ. وإن أهداف تدريس القواعد النحوية في المرحلة الابتدائية كما يلى: (١). تعرف قواعد الجملة الفعلية والجملة الإسمية وبعض صيغ الجملة المركبة الشاملة في الاستعمال. (٢). تعرف المرفوعات والمنصوبات والمجرورات الأساسية في اللغة. (٣). استخدام قواعد العدد المفرد والمركب والعقود والعدد والمعطوف استخداما صحيحا قراءة وكتابة وتعبيرا. (٤). تعرف المشتقات الأساسية في اللغة دلالة كل منها في الاستعمال. (٥). تمييز الأسماء المتنوعة من الصرف من غيرها. (٦). ضبط نصوص أدبية بالشكل ضبطا صحيحا وفق قواعد اللغة العربية. (٧). تمييز التراكيب اللغوية الصحيحة من غيرها في المقروء والمسموع. (٨). قراءة النصوص الأدبية قراءة صحيحة مغيرة على وفق قواعد اللغة. (٩). كتابة النصوص وقواعد اللغة كتابة صحيحة على وفق قواعد اللغة والإملاء. (١٠). استخدام المعاجم اللغوية استخداما صحيحا. (١٢). التعبير الصحيح بطلاقة وفهم عن حاجته العادة في حياته. (١٣). الاستمتاع بقراءة النصوص الأدبية والطريقة اللغوية والمواد العلمية المكتوبة باللغة العربية الفصيحة. (١٤). الاستعمال الشفهي والكتابي للأنماط والأساليب اللغوية الفصيحة الجميلة في حديثه وكتابته.[٣٣]

---

[٣٣]طه على حسين الدليمي وسعاد بعد الكريم عباس الوائلي، *اللغة العربية، مناهجها وطرائق تدريسها*، ص. ١٥١.

إن أهداف تدريس القواعد النحوية في المرحلة الثانوية أو المتوسطة هي:

(١). استكمال دراسة القضايا الأساسية في النحو والصرف التي عولجت في المستويين (الثقافة العامة المشتركة والمتطلبات الأساسية). (٢). تنمية ثروة الطالب اللغوية عن طريق ما يدرسه من الشواهد والأمثلة والأساليب. (٣). إدراك العلاقة بين الإعراب والمعنى وأثر اللغة في الإبانة عن المضمون. (٤). توظيف القواعد النحوية والصرفية التي تعلمها في مراحل تعلمه في حياته العلمية والعملية. (٥). التمييز بين الخطأ والصواب ومراعاة العلاقات بين التراكيب عن طريق التحليل والتذوق. (٦). تعرف المصادر والمشتقات في اللغة ودلالة كل منها في النص وعمل المصدر والمشتقات الأخرى. (٧). تعرف بعض أدوات اللغة و المعانى التي تستعمل لها. (٨). التعمق في فهم بعض القضايا النحوية والصرفية على نحو تفصيلي متكاملي.[٣٤]

بالنسبة إلى ما سبق من القول فإن النحو الذي نريد أن نعلمه لا بد له من أهداف وأغراض واضحة ومرتبطة بالمهارات اللغوية، وتلك الأهداف يجب أن تكون متماشية مع أهداف التدريس والتعلم، وهي خلق السلوك اللغوي السليم لدى المتعلمين، وكما يقول طعيمة: "إن هدف تدريس النحو ليس تحفيظ الطالب مجموعة من القواعد المجردة أو التراكيب المنفردة، وإنما مساعدته

---

[٣٤]طه علي حسين الدليمي وسعاد عبد الكريم عباس الوائلي، *اللغة العربية، مناهجها وطرائق تدريسها*، ص. ١٥٢.

على فهم التعبير الجيد وتذوقه وتدربه على أن ينتجه صحيحا بعد ذلك، وما فائدة النحو إذا لم يساعد الطالب على قراءة نص فيفهمه، أو التعبير عن شيء فيجيد التعبير عنه؟."[٣٥]

د– النحو الوظيفي

بالنسبة إلى إحدى العوامل التي تؤدي إلى ظهور صعوبات تعليم النحو هو الكثير من القواعد النحوية التي يتم تدريسها للتلاميذ في المدرسة ولا تحقق هدفا وظيفيا في حياة التلاميذ، فمن المحاولات التي نتمكن اتباعها هي تصنيف النحو الوظيفي. قال أحمد أن أساليب مقترحة لمعالجة النحو هي: "(١). النحو الوظيفي، (٢). حل المشكلات، (٣). قوانين التعلم، (٤). الربط بين النحو وبقية الفروع." [٣٦] استنادا على هذا الرأي فاختار الباحث النقطة الأولى (النحو الوظيفي) والنقطة الثانية (قوانين التعلم) كما تتمثلان في موضوع الأطروحة "تطوير نموذج تدريس النحو في ضوء نظرية التعلم البنائية." وفيما يلي سيعرض الباحث النحو الوظيفي من مفهومه ونبذة نشأته ومبادئه عرضا موجزا.

١– مفهوم النحو الوظيفي

عرف كل من عاشور والحوامدة النحو الوظيفي هو "اكتساب التلاميذ مهارات القواعد التي تساعد على إتقان المهارات الأربعة: الاستماع، والمحادثة، والقراءة، والكتابة. وبعبارة أخرى هو الموضوعات النحوية المستعملة في لغة

---

[٣٥] رشدي أحمد طعيمة، *تعليم العربية لغير الناطقين بها: مناهجه وأساليبه*، ص.٢٠١.

[٣٦] محمد عبد القادر أحمد، *طرق تعليم اللغة العربية*، ص. ٢٠٢ – ٢٠٦.

التلاميذ تحدثا وكتابة بحيث تستخدم استخداما سليما في الإعراب والتراكيب، والربط ليبرز المعنى واضحا مفهوما."[٣٧]

فمن خصائص النحو الوظيفي هي كثرة الأنماط أو الأساليب المناسبة ببيئة الطلبة ويمكن لهم استعمالها في الحديث والكتابة حتى يكون النحو وظيفيا لهم. بهذا الصدد رأى أحمد أن النحو الوظيفي "يربط بينه وبين الاستعمال فهو يعنى بالجانب الوظيفي لقواعد اللغة العربية بمعنى قصر منهج النحو على القواعد التي يكثر استعمالها في الحديث والكتابة وجيرى دورانها في الأساليب التى يستعملها التلاميذ أو يستعملها غيرهم ممن يقرؤونه لهم أو يستمعون إليهم." [٣٨]

علاوة على ما ذكر سابقا أن من العوامل التي تؤثر على ظهور النحو الوظيفي من قبل النحاة المعاصرة عودة النحو إلى وظيفته الأساسية، وهي ضبط الكلمات ونظام تأليف الجمل، ليسلم اللسان من اللحن أثناء النطق ويسلم القلم من الخطأ عند الكتابة. ولا بد من أن نتجنب تعليم النحو بكثرة تفصيلاتها بصورة لا تساعد على تثبيت المفاهيم في أذهان الطلبة بل تجعلهم بضيقون بها. وكذلك أن نجتنب تعليم النحو الذي يتم تدريسه للتلاميذ في المدرسة ولاتحقق هدفا وظيفيا في حياتهم اليومية.

في هذا الصدد، يقول أحمد "والجدير بالذكر أن بناء المناهج على النحو الوظيفي هو الاتجاه الحديث الذي يأخذ به واضعوا المناهج في المدارس

---

[٣٧] راتب قاسم عاشور ومُحَمَّد فؤاد الحوامدة، *أساليب تدريس اللغة العربية، بين النظرية والتطبيق*، ص. ١٠٥.

[٣٨] مُحَمَّد عبد القادر أحمد، *طرق تعليم اللغة العربية*، ص. ٢٠٢.

الأمريكية، أما تعليم القواعد في غالبية وطننا العربي فلا يزال قائما على أساس نظرية انتقال أثر التدريب، ونحن نتطلع إلى اليوم الذي تجري فيه البحوث الميدانية والاختبارات الشخصية التي يمكن بعد تحليل بنائها التعرف على النحو الوظيفي." [٣٩]

وفي ضوء هذا المفهوم يمكن القول أن النحو الوظيفي هو الموضوعات النحوية المستعملة في لغة التلاميذ تحدثا وكتابة بحيث تستخدم استخداما سليما في الإعراب والتراكيب والربط ليبرز المعنى واضحا مفهوما، وذلك من خلال:

(١). أن ننطلق في تدريسنا من خبرة متصلة بغرض من أغراض المتعلمين أو لشدة حاجة لديهم، (٢). أن تكون الاستجابة المراد من التلاميذ القيام بها في أثناء الخبرة في نطاق استعدادتهم، (٣). التركيز على ممارسة السلوك المراد تعلمه من الطلاب، (٤). عرض مواقف لغوية لاستعمال القاعدة والتدريب عليها، (٥). تدريس النحو في ظل الأساليب أي باختبار قطعة مشتملة على أمثلة القاعدة النحوية، (٦). علاج المشكلات إثر تشخيص جوانب الضعف، (٧). التخفيف من النحو غير الوظيفي، أي النحو الذي لا يستفاد منه إلا في حالات نادرة في ضبط الكلمات.[٤٠]

---

[٣٩] مُحَمَّد عبد القادر أحمد، *طرق تعليم اللغة العربية*، ص. ٢٠٤.

[٤٠] راتب قاسم عاشور ومُحَمَّد فؤاد الحوامدة، *أساليب تدريس اللغة العربية، بين النظرية والتطبيق*، ص. ١٠٥.

٢- نبذة عن نشأة النحو الوظيفي

إن بناء المناهج على النحو الوظيفي هو الاتجاه الجديد الذي يأخذ به واضعوا المناهج في المدارس الأمريكية. وبقول آخر نشأت نظرية النحو الوظيفي مع مجموعة من الباحثين بجامعة امستردام يرأسهم الباحث اللساني سيمون ديك الهولندي، حيث قدم الصياغة الأولية العامة للنحو الوظيفي سنة ١٩٧٨م، وأرسى أسس النحو الذي يقترحه، وقدم الخطة العامة لتنظيم مكوناته، ولهذه النظرية نماذج كثيرة متعاقبة وهي نظرية تستجيب لشروط التنظير والنموذجة، وانتقلت هذه النظرية من مسقط رأسها بهولندا إلى أقطار أخرى كبلجيكا، وإسبانيا، وإنجلترا ودخلت العالم العربي عبر بوابة المملكة المغربية بجامعة مُحَمَّد الخامس بالرباط، على يد الباحث أحمد المتوكل، لتنتقل إلى غيرها من الجامعات المغربية لترسم طريقا لها إلى بقية البلاد العربية كالجزائر وتونس وسوريا، والعراق.[٤١]

٣- مبادئ النحو الوظيفي

بالنسبة إلى الشرح السابق، إن النحو الوظيفي يقوم على مبادئ النظريات الوظيفية والتي تتعلق بوظيفة اللسان الطبيعي، وعلاقة الوظيفة بالبنية، ومفهوم القدرة اللغوية، ومفهوم الكليات اللغوية، وعلاقة الوظيفة بنموذج الوصف اللغوي، وعلاقة الوظيفية بالمفاضلة بين الأنحاء وربطها بمفهوم الكفاءة التفسيرية وهذه الأخيرة تجمع ثلاث كفاءات مترابطة ومتكاملة هي الكفاءة

---

[٤١] أحمد المتوكل، *المنحى الوظيفي في الفكر اللغوي العربي الأصول والامتداد*، (الطبعة الأولى؛ الرباط: دار الأمان المملكة المغربية، ٢٠٠٦م)، ص. ٥٩ -٦٣.

التداولية، والكفاءة النفسية والكفاءة النمطية.[٤٢] لذلك يرى مُحَمَّد أن مميزات كتاب النحو الوظيفي تتوفر فيه:

> (١). بسط القواعد الذي يحتاجها في حياتهم اليومية، بمعنى القواعد الأساسية التي لها استعمالها وظيفي، والبعد عن القواعد العقلية الافتراضية التي تكد ذهن المتعلم دون الجدوى، (٢). الالتزام بعرض القواعد بالعبارة الواضحة القريبة السهلة البعيدة عن كل غموض، (٣). الحرص الشديد على إزالة الجفاف الذي يسطر على المادة والبعد عن الخلافات التي لايفيد منها الطالب، (٤). إيراد الأمثلة الضافية على كل قاعدة حتى يسهل فهمها وضمها، (٥). إلحاق كل عنوان من عنوانات الكتاب بتمرينات وتدريبات شاملة كثيرة ومتنوعة، يقوم الطلبة بحلها حتى ترسخ المادة في أذهانهم رسوخا تاما، ومن ثم تصان الألسنة من اللحن في القراءة والكتابة.[٤٣]

---

[٤٢] أحمد المتوكل، *اللسانيات الوظيفية مدخل نظري*، (الطبعة الثانية؛ ليبيا: دار الكتاب الجديد المتحدة، ٢٠١٠م)، ص. ٥٦.

[٤٣] عاطف فضل مُحَمَّد، *النحو الوظيفي*، الطبعة الأولى، (عمان: دار المسيرة للنشر و التوزيع، ٢٠١١م)، ص. ١٩ – ٢٠

هـ- طرق تدريس النحو

كما هو المعروف أن الطريقة في ضوء التربية هي الكيفية التي يسلكها المدرس لإيصال مادة التدريس إلى أذهان التلاميذ. وهناك طرائق لتدريس النحو منها:

١. **الطريقة القياسية،** هذه الطريقة أقدم الطرائق في تدريس النحو، وهي "يستهل المدرس الدرس بذكر القاعدة أو التعريف أو المبدأ العام، ثم يوضح هذه القاعدة بذكر بعض الأمثلة التي تنطبق عليها، ليعقب ذلك التطبيق على القاعدة." [٤٤] هو "يتم الانتقال من القانون العام إلى الخاص، ومن المبادئ العامة إلى النتائج، ومن الحقائق العامة إلى الجزئيات."[٤٥]إذن، هذه الطريقة تؤدى بعرض القواعد النظرية ثم تليها الأمثلة المبنية للقواعد المشروحة، ولأجل قديم هذه الطريقة فاستخدم تلك الطرق كثير من التعليمات اللغوية لاسيما للعرب في تربية لغتهم حتى اليوم.

ولتقديم هذه الطريقة، شيئان مهمان أن يعتمد المعلم أو الطالب عليها، وهما: (١). تقديم القواعد من النحو في أول مرة في أول لقاء، المعلم يكتب شيئا من القواعد النظرية في السبورة ويقرأها ثم يكرر الطلبة عما يقرأ معلمهم تكرارا عديدا حتى يفهموها. (٢). عرض الأمثلة المعتمدة على الأساليب من القواعد يبين المعلم موقع النحو ضمن الأمثلة المطروحة

---

[٤٤] محمود أحمد السيد، *فى طرائق تدريس اللغة العربية*، ص. ٤٧٩-٤٨٥.

[٤٥] خاطر رشدي والآخرون، *طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة*، (الطبعة الثانية؛ القاهرة: دار المعرفة، ١٩٨١م)، ص.٧١

من قبل ليفهمها الطالب فهما جيدا. ويلخص أن هذه الطريقة ذات المراحل الخمس: المقدمة (التمهيد) والعرض والربط الموازنة والاستنتاج أو الاستنباط والتطبيق.

٢. **الطريقة الاستقرائية** وتسمى أيضا بالطريقة الاستنباطية. تقوم هذه الطريقة على أساس انتقال الفكر من الجزئيات إلى القاعدة العامة، ومن تتبع الحالات الخاصة للوصول إلى الأحكام العامة، وهي دراسة الأمثلة ثم من خلال الأمثلة نستنبط القاعدة.[٤٦] تنسب هذه الطريقة إلى هربارت –العالم النفسي الألماني، وانتشرت في أوربا في أواسط القرن التاسع عشر وما بعده، وهي يوضح المدرس القاعدة بإيتاء الأمثلة المتعلقة ثم ذكر القواعد.

هذه الطريقة على عكس طريقة القياسية في تطبيقها. وكان إجراءها بتكثير تدريبات ثم إلى التعميم أو تقديم القواعد من جهة عامة. وهذه الطريقة مناسبة بمرحلة متقدمة. وأما المرحلة المبتدأة والمتوسطة، فالطلبة يتعلمون النص الكامل ويقرأوه ثم عملوا التدربيات العديدة ثم يليها فهم القواعد النحوية النظرية.[٤٧] هذه الطريقة في أول استخدامها في العرب حينما رجع وفد هؤلاء من أروبا أو بلاد الإفرنج من أول القرن العشرين.

---

[٤٦] إبراهيم مُحَمَّد عطا، *طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية*، (الطبعة الثالثة؛ القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، ١٩٩٦م)، المجلد الثانية، ص.٨٧.

[٤٧] أحمد منظور، *تدريس فنون اللغة العربية*، (الرياض: دار صواف، ١٩٩١م)،ص. ٣٣٨.

فمن ناحية التطبيق، هذه الطريقة لها تقنية التقديم: (١). التمهيد والمقدمة، يعنى بتحديد الغرض الخاص من الدروس. ويهيئ المدرس طلابه لتقبل المادة العلمية الجديدة. (٢). عرض المدرس الأمثلة البسيطة على السبورة أو غيرها ثم عرض القواعد المتصلة بها. وهذا العرض مسمى بتقديم الأمثلة المتنوعة والمختلفة، وتقديم الأمثلة المختلفة بسبب أن الأمثلة كثيرة وبينها فرق عميق. (٣). عرض النص ثم إخراج الأمثلة المرجو اتخاذها، (٤). استنباط القاعدة: وهنا يقف المدرس، ليستنتج الطلاب بأنفسهم من خلال عرض الموضوع الذي تم شرحه سابقاً مادة يسجلونها على أنها قاعدة لهذا الدرس. (٥). ثم التطبيق.

إن مزايا الطريقة الاستقرائية: (١). أثبتت التجارب أن القاعدة التي يصل إليها المتعلم بنفسه تساعد على تنمية قدرته على التفكير. (٢). المواد المكتسبة عن طريق الاستقراء أسهل في الفهم من المواد الجاهزة، (٣). يستطيع الطالب استرجاع أي قاعدة إذا نسيها عن طريق استرجاع خطوات التعرف عليها، (٤). تساعد هذه الطريقة على الثقة بالنفس والاعتماد عليها، (٥). تساعد على إثارة دافعية التعلم لدى الطلاب، (٦). تعمل هذه الطريقة على جذب انتباه الطلاب والتغلب على ظاهرة الشرود الذهني. وإن عيوب الطريقة الاستقرائية: (١). لاتصلح لتدريس المواد التي لا تحتوي على قواعد أو قوانين عامة مثل التاريخ والأدب، (٢). تحتاج إلى وقت طويل، (٣). لاتصلح للطلاب الصغار لأنها طريقة متطبقية تعتمد على التفكير والاستدلال.

٣. **الطريقة المعدلة وتسمى أيضا بطريقة النص** هي تقوم على تدريس القواعد النحوية من خلال الأساليب المتصلة أو النصوص المتصلة ولا الأساليب المنطقة. ويراد بالأساليب المتصلة قطعة من القراءة في موضوع واحد أو نص من النصوص يقرؤه الطلاب ويفهمون معناه، ثم يشار إلى الجمل وما فيها من الخصائص ويعقب ذلك استنباط القاعدة منها، وأخيرا تأتي مرحلة التطبيق. [٤٨]

تعليم القواعد وفق هذه الطريقة، إنما يجاري تعليم اللغة نفسها، إذ أنه من الثابت الذي لا جدال فيه أن تعليم اللغة إنما يجئ عن طريق معالجة اللغة نفسها، ومزاولة عباراتها، فليكن تعليم القواعد إذن على هذا المنهج الذي يرتكز فيه على اللغة الصحيحة ومعالجتها وعرضها على الأسماع والأنظار، وتمرين الألسنة والأقلام على استخدامها.[٤٩]

٤. **طريقة القواعد والترجمة**. هذه الطريقة تؤدي إلى أهمية الحفظ ومعرفة قواعد النحو والترجمة بالفهم الرفيع. وهذه الطريقة لها صفة عامة لأنها ليست معينة و مخصوصة لتدريس اللغة العربية بل كل لغة ما. وبهذه الطريقة، يرجى الطالب أن يقدر على فهم النص أو الكلام بملاحظة المضمون من النص وكذلك عناصر القواعد داخله. و لتطبيق هذه الطريقة، لا بد من المعلم أن يهتم بطبيعة النظرية الأساسية عنها. وذلك كما عرف أن لطريقة القواعد

---

[٤٨] محمود أحمد السيد، *في طرائق تدريس اللغة العربية*، ص. ٤٧٩-٤٨٥.

[٤٩] فتحي يونس وآخرون، *طرق تعليم اللغة العربية برنامج تأهيل معلمي المرحلة الإبتدائية للمستوى الجامع*، المستوى الرابع، (١٩٨٨م)، ص. ١٤٩

ناحيتين؛ الأول، أن هذه الطريقة للحصول على كفاءة فهم القواعد جيدا، والثانى أن هذه الطريقة للحصول على كفاءة ترجمة النص. وهذان الكفايتان كرأسمال أساسي لفهم آراء ضمن النصوص من اللغة الأجنبية.

٥. **الطريقة الالقائية**، وهي تعتمد على حديث الأستاذ، وتصلح في التعليم العالي عادة، والطلاب يسجلون ملاحظاتهم أثناء حديث الأستاذ. وزاد عابد توفيق الهاشمي أنه ذهب إلى أن الطريقة الفضلى على ضوء تجريبه هو البدء بالطريقة القياسية ثم الانتقال ما بين الاستجابة والاستقراء والإلقاء.[٥٠]

٦. **الطريقة الوظائفية**، إن هذه الطريقة تنطلق من التركيب اللغوي إلى استخلاص القاعدة على نحو غير مقصود، بمعنى أن التلاميذ ليس محكوما يدرس مستقل اسمه درس القاعدة، وليس محاسبا اختباريا على هذه المادة، لأن طريقة إعطاء المادة هي التي تحدد طريقة الاختبار، فكلما أن تعلم القواعد لاتخضع لبرنامج محدد، وكذلك فإن اختبار المتعلمين مستبعد لأنهم مطالبون باتقان اللغة وصحة تراكيبها دون التعليل لذلك. وهذه الطريقة تستمد وجاهتها من رأية تطبيقية لترابط وحدات اللغة، إذ يمكن استخدامها في دروس القراءة والإنشاء والإملاء، والمعلم يستثمر الخطأ الذي يقع فيه المتعلمون لينبههم إلى صحة الكلام وصحة التراكيب وصولا إلى القاعدة، وهذا يعنى استبعاد فكرة القواعد إذا لم يكن هناك الخطأ، صمن استدراك مسبق بأن القاعدة المستخرجة متعلق مستوى الصف ولا يعجز التلاميذ

---

[٥٠] فتحي يونس وآخرون، *طرق تعليم اللغة العربية برنامج تأهيل معلمي المرحلة الابتدائية للمستوى الجامعي*، ص. ٢٥٠.

عن استيعابها، لذلك يثار هنا سؤال مشروع عن الخطأ الذي يتجاوز مستوى التلاميذ؟ والجواب مفتاحه لدى المعلم نفسه، فالبرنامج كل لايتجزأ، ومستويات الصفوف مترابط. ففي المستوى الأول من مراحل التعليم الإبتدائي، يمكن تزويد بالمفردات، وإغناؤه باللغة، على أن يفسح له المجال في التقليد والمحاكاة، وفي المرحلة المتقدمة يدرب على مجموعة من التراكيب المحددة مسبقا والتي تعتبر أساسية لغويا لتعبير الأولاد الشفوي والكتابي. فإن هذه الطريقة يمكن استعانة بها لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، لأنهم بحاجة ماسة إلى تراكيب لغوية صحيحة تتلائم مع مايملكون من مفردات استمدوها من البيئة، ولأن مداركهم العقلية تسمح بلاستعاب، حتى إذا ما جاء تعلمهم القواعد عرضيا أثناء وقوع الخطأ، سهل عليهم التمييز بين الصحيح والخطأ، كما سهل عليهم معرفة السبب فترسخ القواعد في أذهانهم ويستطيعون بعد ذلك توظيفها، خاصة إذا كانوا فى مرحلة متقدمة من العمر، ولن يسمح لهم الوقت باتقان اللغة، وإنما هم بحاحة إلى توظيفها في المواد التي تدرس بالعربية.[٥١]

فمن تلك الطرائق يرى الباحث أن كثيرا من المدارس والجامعات الإسلامية بإندونيسيا يميلون إلى تعليم القواعد من خلال الأساليب المتصلة أو النصوص المتصلة التي هي عبارة عن قطعة من القراءة في موضوع معين، يقرأه الطلاب ويفهمون معناه، ثم يشار إلى الجمل وما فيها من خصائصه، ويعقب ذلك استنباط القاعدة، وأخيرا تأتي مرحلة التطبيق.

---

[٥١] يوسف الصميلي، *اللغة العربية وطرق تدريسها نظرية وتطبيقيا*، (الطبعة الأولى؛ بيروت: المكتبة العصرية، ١٩٩٨م)، ص. ١٢٦ – ١٢٧.

الفصل الرابع
نظرية التعلم البنائية

نظرية التعلم البنائية من نظريات التعلم، وهي مجموعة من النظريات التي تم وضعها في بدايات القرن العشرين الميلادي حتى الوقت الراهن. وأول المدارس الفلسفية التي اهتمت بنظريات التعلم والتعليم هي المدرسة السلوكية .منذ بداية القرن الواحد والعشرين ظهر الانزياح في الاتجاه التدريسية من التقليدية إلى البنائية. المراد بالتقليدية هي النظرية الحسية السلوكية. وظهرت النظرية البنائية انتقادا على النظرية السلوكية التي تعتمد كثيرا على المثير والاستجابة والتعزيز وهي التي تقيس تجربته الحيوانية على الإنسان حتى يهتم اهتماما كبيرا على تحصيل التدريس والتغير السلوكي وأغفلت الجانب الفطري لدى الطلبة فتميل إلى تكوين الطلبة بدون النشط والابتكار، وظهر هذه النظرية من فكرة جان بياجيه وفيجوتسكي.[١]

بالنسبة إلى أزمنة القرن الواحد والعشرين فأدى التطور الكبير في كافة مجالات الحياة الحديثة الحاجة إلى متطلبات جديدة وفاعلة. وقد فرضت هذه الأزمنة ضرورة لمتطلبات العصر الحديث لما شهده من تطور حضاري هائل في كافة مناحي الحياة من تكنلوجيا الإتصالات وعصر الإنترنت المتسع لمديات التطور العلمي المتسع. وواحدة من ضروریاتها الملحة هي مجال العملية التعليمية

[1]Mohamad Nur dan Prima Retno Wilkandari, *Pengajaran Berpusat Kepada Siswa dan Pendekatan Konstruktivis dalam Pembelajaran,* (Surabaya: UNS, 2000), hlm. 3.

والتربوية، فلا بد الأخذ بالطرق والأساليب التدريسية المعاصرة لتلبية غرض تلك المتطلبات. وتعتبر النظرية البنائية واحدة من النظريات التعليمية الحديثة بنظر الكثير من علماء النفس المعرفي في غاية الأهمية التطبيقية لما لها من دور فاعل في العملية التعليمية والتعلمية. مع أن ليس هناك أصح نظرية تعتمد عليها عملية التدريس فالنظرية البنائية تدعو إلى نشاط وابتكار الطلبة في التعلم لأن الإنسان بفطرته هو حيوان ناطق أي ليس كالحيوان الآخرين، فينبغي تنميته وتطويره من خلال عملية التدريس حتى يكون قادرا على حل مشكلاته الحيوية بذاته. وفيما يلي عرض البيانات المكتبية عن هذه النظرية وبعض ما يتعلق بها.

أ- نظرية التعلم

١- مفهوم النظرية وأهميتها في التدريس

قبل تعريض مفهوم نظرية التعلم البنائية مفصلا، جدير بالذكر هنا معنى النظرية وأهميتها في التدريس. النظرية عند الجرجاني: "هو الذي يتوقف حصوله على نظر وكسب كتصور النفس والعقل والتصديق بأن العالم حادث." [٢] نقل دويدري من كتاب الموسوعة الاقتصادية، معنى النظرية "كل مجرد من المفاهيم يتحد في سياق منطقي تقوم عليه معرف عملية للظاهرات."[٣] وعرفها جاك رتشاردز "مقولة أو صياغة لمبدأ عامين على رأي معين، مؤيد بمعلومات توضح

---

[٢] مُحَمَّد بن علي الجرجاني، *التعريفات*، (القاهرة: دار الكتاب المصري، دون التاريخ)، ص. ٢٥١.

[٣] رجاء وحيد دويدري، *البحث العلمي أساسياته النظرية وممارسته العملية*، (الطبعة الرابعة؛ دمشق: دار الفكر، ٢٠٠٨م)، ص. ١١٨.

حقائق معينة أو تفسر ظاهرة من الظواهر أو حادثة من الحوادث."[٤] قال سلامة نقلا عن القطامي: "أن النظرية هي مجموعة من البيانات المنظمة بشكل جيد، تساعد في تفسير الأحداث، والتنبؤ بما سيحدث والتحكم في الحدث."[٥]

اعتمادا على التعريفات السابقة يخلصها الباحث بأن النظرية هي أسلوب في الفهم والنقد وتكوين الآراء، تمهيدا لصياغة القوانين وتعميمها. قال سلامة نقلا عن قطامي أن أهمية النظرية وعلاقتها بالتدريس هي:

(١). من الأبجديات التربوية أن نظرية التدريس هامة بالنسبة إلى المدارس، حيث تحميه من الوقوع في الجدول النظري وإمكانية تطبيقه في الواقع، والخلافات التي يمكن أن يقع فيها مع زملائه حينما يتعمقون في المجال النظري. (٢). وكذلك فهي مفيدة للطالب المعلم، والذي غالبا مايتأهل في كليات المعلمين أو كليات التأهيل التربوي، فهو بدون مثل هذه النظرية لن يستطيع تحديد دور المتلقي في دفتر تحضيره بشكل دقيق، وقد يعم اللبس والغموض في كل إجراءاته التدريسية التي يخطط لها مسبقا، (٣). وهي مفيدة لمخططي المنهج حيث تساعدهم في الوصول إلى تحديد خصائص المتعلمين: الجسمية، والعقلية، والوجدانية بشكل جيد، مما يساعد في فهم طبيعة التعلم وما تتضمنه من عناصر متفاعلة، (٤). تساعد نظرية التدريس علماء النفس التربوي في

---

[4]Richards (et, al). *Longman Dictionary of Language, Teaching and Aplied Linguistics*, (England: Essex, 1992), hlm. 379.

[٥]عبد الحافظ مُحَمَّد سلامة، *تصميم التدريس*، ص. ٣٢.

فهم أفضل لعلم الاجتماع والأنتروبولوجيا والتي تساعد بدورها في فهم أفضل للعلاقات الاجتماعية بين الدارسين أفرادا ومجموعات، وفهم أفضل للأنشطة المرافقة في الفصل أو خارجه وتوظيفها في خدمة العملية التدريسية مجد، (٥). تساعد نظرية التدريس الباحثين في تصميم برنامج لتطوير مهارات التفكير، وذلك بتحويل ما هو نظري إلى واقع عملي. بدون وجود مثل هذه النظرية فإن التخبط سيكون المسيطر لدى هؤلاء الباحثين التربويين، (٦). عجز نظرية التعلم عن القيام بمهام نظرية التدريس، ذلك أن نظرية التعلم تبحث في تفسير عملية التعلم، وبالتالي لانستطيع تحديد طرق التدريس المناسبة أو الأنشطة الصفية، في حين أن نظرية الندريس تبحث في كيف يتم التدريس وما يحتاجه من كفاءة بشرية وتقينات تعليميمة، وتحديد الأنشطة التدريسية، وهذا أدى إلى اتجاه جديد في ظهور علم النفس التدريسي.[٦]

انسجاما مع ذلك قال براون "أن النظرية اللغوية ونظرية تعلم اللغة بمثابة المذهب الذي تتأسس عليه أنشطة تعليم اللغة. المذهب–تبعا لرأيه–هو كالافتراضات والأسس النظرية التي تحدد ما سيحدث في الحجرة الدراسية وتعين ما يحتاج الطلاب إلى تعلمه وكيفية الحصول عليه."[٧]

---

[٦] عبد الحافظ مُحَمَّد سلامة، *تصميم التدريس*، ص. ٣٣–٣٤.

[7] James Dean Brown, *The Element of Language Curriculum*, (Boston: Heinle & Heinle, Publisher, 1995), hlm. 4 -5.

ومن أشهر النظريات ذات العلاقة بتعلم اللغات وتدريسها هي النظرية البنيوية، والنظرية التحويلية التوليدية اللتان تعتمدان على الأساس اللغوي. والنظرية السلوكية، والنظرية المعرفية، والنظرية البنائية التي تعتمدن على الأساس النفسي. وقد يطلق عليها مدارس أو مناهج أو اتجاهات بدلا من مصطلح النظريات.

لذلك فإن النظرية يتأسس عليها عملية التعليم. فهناك عدة معايير يمكن وضعها لإصدار حكم على أن نظرية ما جيدة أم لا، والمعايير المقصورة هي: (١). مدى شموليتها لجميع متغيرات التدريس وعملياته. (٢). مدى بعدها عن الذاتية، وقربها من الموضوعية، (٣). الدقة والاتساق الداخلي والتى يقود إلى الثبات، (٤). منظمة، أي تسير بشكل منظم ومنطقي، (٥). أن تكون مطابقة للواقع، أي إجراءات وقابلة للتطبيق، (٦). الوضوح بالبعد عن التعدد (البساطة) والشولة، واقتصادية والمرونة (قابلة للتطوير والتوليد). [٨]

بالنسبة إلى ذلك يضيف ثانى أن هناك أمور لا بد من فهمها حينما المدرس يختار نظرية ما و يود استخدامها في التدريس وهي: (١). مفهوم الأساسي من النظريات المذكورة وخصائصها والشروط التي تحيطها. (٢). إذا كانت النظريات مستخدمة فما هو موقف المدرس ووظيفته في عملية التدريس. (٣). وماهي العوامل البيئية التي تدافع إلى عملية التدريس. (٤). الخطوات التي ينبغي للمدرس القيام بها في خلال تطبيق عملية التدريس. (٥). الأمور التي لا بد من الطالب القيام بها في خلال عملية التعلم.[٩]

---

[٨] عبد الحافظ مُحَمَّد سلامة، *تصميم التدريس*، ص. ٣٤

[9] Ridwan Abdullah Sani, *Inovasi Pembelajaran*, hlm. 2.

وفي هذا الصدد إن من أفضل الطرق لتعليم الطلاب إشراكهم فكريا ويدويا في الأنشطة العلمية، حيث يلاحظون ويصنفون ويقيسون ويتوقعون و يستنتجون ويفسرون ويجربون بما يماثل ما يقوم به العلماء. حتى يتمكن المعلم من تعليم الطلاب بما يمكنهم من ممارسة ذلك، لا بد له من معرفة كيف يتعلم الطلاب في المراحل العمرية المختلفة، وكيف يفكرون. وهذا يعنى أن المعلم لا بد أن يبني نظريته في التدريس. فالنظرية ستساعده على تنظيم تصور للعلمية التعليمية، فضلا عن أهميتها في مساعدته على تحليل العملية التعليمية وتوقع نتائجها.

٢– مفهوم نظرية التعلم البنائية

البنائي تشتق من كلمة البناء أو البنية، وهي التي اشتقت من أصلها اللاتينية "*Sturere*" بمعنى الطريقة التي يقام بها مبنى ما. وتعبر النظرية البنائية في أبسط صورها وأوضح مدلولاتها عن "أن المعرفة تُبني بصورة نشطة على يد المتعلم ولا يستقبلها بصورة سلبية من البيئة." [١٠] نظرية التعلم البنائية تطلق عليها أيضا بالنظرية البنائية بكثير. تكون كلمة "البنائية" مقابلة بالمصطلح الإنجليزية "*Constructivism*" وفي اللغة الإندونيسية تترجم بـ"*Konstruktivisme*". قدم بروان أن البنائية "تمثل نوعا من المعرفة البنية فهي

---

[١٠] "النظرية البنائية في التعليم،" http://www.new-educ.com/theories-dapprentissage-le-contructivisme تم التحميل فى التاريخ ١٤ يناير ٢٠١٥م.

تجسيم و توحيد الاتجاهات المتنوعة، انبثقت من أنظمة معرفية متنوعة من بينها: علم اللغويات، وعلم النفس وعلم الاجتماع."[١١]

قال جونسون أن النظرية البنائية هي "مجموعة من عملية التربية والتدريسية التي يتمحور حول المتعلم، أي التدريس الذي يقوم على العلمية التفاعلية مع مراعاة ميول الطلاب واحتياجاتهم."[١٢] عرّف المعجم الدولي للتربية البنائية، كما نقله الضوي أن البنائية "رؤية في نظرية التعلم ونمو الطفل قوامها أن الطفل يكون نشطا في بناء أنماط التفكير لديه نتيجة تفاعل قدراته الفطرية مع الخبرة."[١٣] وعرّفها كل من سويونو وهاريانتو :"فلسفة التعلم القائمة على الافتراض القائل بأننا نبني فهمنا للعالم الذي نعيش فيه بالاعتماد على خبراتنا."[١٤]

ويلاحظ مما سبق أنه بالرغم من وجود تفاوت إلى حد ما بين منظري البنائية في تعريفاتهم لها، إلا أنها تتفق على أن المتعلم يكون معرفته بنفسه مستخدما معلوماته الحالية وخبراته السابقة مما يؤكد على أهمية الخبرات السابقة كأساس للتعلم عن طريق النظرية البنائية، كما تؤكد أيضا على بناء الفرد لمعرفته بنفسه بحيث لا يستقبلها من الآخرين مباشرة بطريقة سلبية، ولكن يمكن أن

---

[11]H. Douglas Brown, *Principles of Language and Teaching*, (New York, Pearson Education, Inc. 2007), hlm. 13.

[12]Genevieve Marie Johnson, "Constructivist Remediation: Correction in Context," *International Journal of Special Education*, Vol. 19 No. 1 (2004), hlm. 72.

[١٣]منيف خضير الضوي، *النظرية البنائية وتطبيقاتها في تدريس اللغة العربية*، ص. ١٨.

[14]Suyono dan Hariyanto, *Belajar dan Pembelajaran, Teori dan Konsep Dasar*, (Cet. IV; Bandung: PT. Remaja Rosdakarya, 2014), hlm. 105

يتعاون معهم لبناء هذه المعرفة مستخدماً وموظفا لأساليب الملاحظة والاكتشاف والتجريب والعديد من المهارات والقدرات العقلية.

في ضوء التعاريف السابقة نجد أن النظرية البنائية تركز على بناء المعرفة الجديدة في ضوء الخبرات والمعارف السابقة التي تكون موجودة لدى المتعلم، مع الأخذ بعين الاعتبار البيئة التي تحدث فيها عملية التعليم والتعلم، وعلى ذلك فإن التعريف الإجرائي للنظرية البنائية بأنها عملية تفاعل نشط بين ثلاث عناصر في الموقف التعليمي: الخبرات السابقة، والمواقف التعليمية المقدمة للمتعلم، والمناخ البيئي الذي تحدث فيه عملية التعلم، وذلك من أجل بناء وتطوير تراكيب معرفية جديدة، تمتاز بالشمولية والعمومية مقارنة بالمعرفة السابقة، واستخدام هذه التراكيب المعرفية الجديدة في معالجة مواقف بيئية جديدة. ولذلك فإن البنائية يتأسس عليها التعليم السياقية.

وبذلك النظرية البنائية ترى أن التعلم المعرفي يتم من خلال التكيف العقلي، بمعنى أن يحدث توازن في فهم الواقع والتأقلم مع الظروف المحيطة، وتؤكد النظرية البنائية على أن المتعلم يبني معرفته بنفسه من خلال تفاعله المباشر مع مادة التعلم، وكذلك ربط المعلومات الجديدة بالسابقة بما يُحدث تغيرات في بنيته المعرفية على أساس المعاني الجديدة، والنظرية البنائية تشمل التعليم والتعلم معا، إذ تعتمد على أساسين هما :التعلم الذي يحدث داخل عقل المتعلم، وما يقوم به المعلم من أداء في الموقف التعليمي، وهي تؤكد المعنى، كما تتضمن إشتراك الطلبة في أنشطة تعاونية تستهدف تنمية الاستقصاء وحل المشكلات، ويكون دور المعلم بمنزلة الموجه والمرشد.

٣- افتراضات نظرية التعلم البنائية ومبادئها

يرى العلماء أن النظرية البنائية تقوم على مجموعة من الافتراضات التي تشكل في مجملها طريقة تكوين المعرفة وهي:

(١). أن بناء المعرفة يتم من الخبرة: بمعنى أن التعليم عملية بنائية يتم فيها قيام المتعلم بنفسه ببناء تمثيل داخلي للمعلومات مستخدماً في ذلك خبرته السابقة. (٢). المتعلم يقوم بعمل تفسير شخصي: فلكل متعلم تفسيره الخاص، وفي التعلم البنائي لا يشترك أكثر من شخص في تفسير واحد بنفس الطريقة للواقع الذي يحيط بكل منهما. (٣). التعلم تساهمي: بمعنى أن هذا النوع من التعلم يناقش المعنى المعروض من خلال أكثر من وجهة نظر واحدة (ويأتي النمو المفاهيمي من خلال المشاركة للموقف أو المفهوم استجابة لوجهات النظر هذه) والتعليم يجب أن يسمح فيه بالمساهمة مع الآخرين لعرض وجهات النظر المتعددة التي يمكن استحضارها للوصول إلى موقف تم اختياره ذاتياً. (٤).التعلم يحدث من خلال مواقف حقيقية، ينبغي أن يتم التعلم من خلال وضع المتعلم في مواقف تعليمية حقيقية يتم إعدادها وتجهيزها بحيث تقوم على أساس براهين قوية تعكس إحساس المتعلمين بالعالم الحقيقي.[١٥]

[١٥]"النظرية البنائية" http://uqu.edu.sa/ تم التحميل في التاريخ ٢٩ ديسمبر ٢٠١٤م.

فمما سبق من النقاط المتعلقة بافتراضات النظرية البنائية فيتمكن للباحث من الخلاصة أن البنائية تفترض بأن يمكن لمتعلمين أن يفسروا المعلومات من سياق خبراتهم فقط. وما يقومون بتفسيره هو تفسير فردى. فالمتعلمون يفسرون الرسائل التعليمية من سياق خبراتهم الخاصة. ويقومون ببناء المعنى وفقا لحاجتهم وخلفياتهم؛ المعرفية.

وذهبت النظرية البنائية إلى أن المعرفة ليست مجموعة من الوقائع أو المفهاهم الجاهزة والثابتة ليأخذها الإنسان ويحفظها على ظهر قلبه وبالعكس لا بد للإنسان من أن يبني المعرفة ويفسرها عن طريق خبراته الحقيقة، ولذلك فالمعرفة التي يبنيها الإنسان تتصف بصفة مؤقتة، وكلما امتحنت هذه المعرفة بخبرات جديدة ترسخت هذه المعرفة في ذهن الإنسان.[١٦] تتجه هذه النظرية إلى أن الطلبة بمراجعة الأخبار والمعلومات الجديدة بالقواعد القديمة ويغيرونها بالقواعد الجديدة إذا كانت غير مناسبة.[١٧]

اعتمادا على الافتراضات السابقة فتبنى منها مجموعة من المبادئ أو الأسس التي تقوم عليها النظرية البنائية كما يلي: (١). إن المتعلم يبني معلوماته داخليا فرديا أو اجتماعيا، (٢). إن المعلومات لا تنقل من المعلم إلى المتعلم إلا أن يكون المتعلم ناشطا في فهمه، (٣). يبني المتعلم معرفته نشيطا ومستمرا حتى

---

[16]Nurhadi, dkk. *Pembelajaran Konseptual dan Penerapannya dalam KBK*, (Malang : UM Pess, 2004), hlm. 33.

[17] Trianto, *Model – Model Pembelajaran Inovatif Berorientasi Konstruktifistik*, hlm. 13.

يكون مفهومه مكتملا، (٤). المعلم يهيئ بيئة التعلم ووسائله لتجعل الطالب بيني معرفته بنفسه.[١٨] قال مُحَمَّد:

(١). تبنى على المتعلم وليس على التعليم، (٢). تشجيع وتقبل استقلالية ومبادرة المتعلمين، (٣). تجعل المتعلمين كمبدعين، (٤). تجعل التعلم كعملية. (٥). تشجع البحث والاستقصاء للمتعلمين. (٦). تؤكد على الدور الناقد للخبرة في التعلم. (٧). تؤكد على حب الاستطلاع. (٨). تأخذ النموذج العقلي للمتعلم في الحسبان. (٩). تؤكد الأداء والفهم عند تقييم التعلم. (١٠). تؤسس على مبادئ النظرية المعرفية. (١١). تعمل على استخدام المصطلحات المعرفية مثل التنبؤ- الا بداع-التحليل. (١٢). تأخذ في الاعتبار كيف يتعلم الطلاب. (١٣). تشجع المتعلمين على الاشتراك في المناقشة مع المعلم أو فيما بينهم. (١٤). ترتكز على التعلم التعاونى. (١٥). تضع المتعلمين في مواقف حقيقية. (١٦). تؤكد على المحتوى الذي يحدث التعلم. (١٧). تأخذ في الاعتبار المعتقدات والاتجاهات للمتعلمين. (١٨). تزود المتعلمين بالفرض المناسبة لبناء المعرفة الجديدة والفهم من الخبرات الواقعية.[١٩]

---

[18] Paul Suparno, *Filsafat Konstruktivisme Dalam Pendidikan,* (Cet. VII; Yogyakarya: Kanisius, 2007), hlm. 49.

[١٩] منى عبد الصبور مُحَمَّد، "المدخل المنظومى وبعض نماذج التدريس القائمة على الفكر البنائى،" www.satlcentral.com/ arabic-abstract/ تم التحميل فى التاريخ ٢٩ دسمبير ٢٠١٤.

وخلاصة القول أن مبادئ النظرية البنائية تتركز في خمس نقاط وهي: (١). المشاركة والنشاط، (٢). الفهم، (٣). الخبرات السابقة، أي يفسر الفرد ما يستقبله ويبني المعنى بناء على ما لديه من معلومات، (٤). البناء الذاتي المتجدد، (٥). الابتكار.

٤– خصائص التعلم والتعليم في ضوء النظرية البنائية

أ) خصائص التعلم في ضوء النظرية البنائية

قالت كل من سريجار ونارا نقلا من درافير وألدام أن خصائص التعلم في ضوء النظرية البنائية هي: "(١). الاتجاه أي إتاحة الفرصة لدى الطلبة لترقية دوافعه في تعلم الموضوع من خلال الملاحظة. (٢). المتمغط أي يقدم الطلبة فكرته من خلال المناقشة والكتابة وغيرها. (٣). إعادة البناء أي توضيح فكرته بما يراه الآخر، ويبنى فكرة جديدة وتقويمها. (٤). استخدام الفكرة الجديدة في السياق المتنوعة، أي تنفيذ وتطبيق الفكرة المحصلة في السياق المختلفة. (٥). إعادة النظر أي ينبغي للفكرة المستخدمة أن يراجعها الطلبة بتطويرها أو تغييرها."[٢٠] وقل سوفرنو "أن التعلم ليس عملية جمع المعلومات أو حفظ القواعد وإنما عملية تطوير الأفكار مع إنتاج مفاهيم جديدة."[٢١]

بالنسبة إلى خصائص التعلم في ضوء النظرية البنائية فلها أسس كما قال موليا سا وهي: "(١). تدريب الطلبة على جميع النشاطات في عملية التدريس. (٢). ربط المواد بأنشطة الطلاب الحقيقية. (١). تأويل المعلومات عن أشياء

[20]Eveline Siregar dan Hartini Nara, *Teori Belajar dan Pembelajaran*, (Cet. II; Bogor: Ghalia Indonesia, 2010), hlm. 39.

[21]Paul Suparno, *Filsafat Konstruktivisme Dalam Pendidikan*, hlm. 61.

جديدة بطريقة المناقشة وتبادل الأفكار. (٤). تحقيق هذه الأنشطة بالاستفسار مع الآخرين، إن كان الطالب لم يقدم الأسئلة ولم يتكلم فلم تنجح عملية التدريس. (٥). التعلم ليس علمية انتقال المعلومات وإنما عملية تطوير الأفكار وتطوير الكفاءة."[٢٢] ومن أمثلة بعض الأنشطة في الفصول الدارسية البنائية ما يلي:

> (١). التجارب الميدانية، أي أداء التلاميذ بشكل فردي ومن ثم التجربة معا كفريق لمناقشة النتائج، (٢). المشاريع البحثية، أي بحوث التلاميذ في موضع معين ويمكن تقديم نتائجه إلى المجموعة، (٣). الرحلات الميدانية، أي هذا يتيح للتلاميذ وضع المفاهيم والأفكار التي نوقشت في الصف في سياق العالم الحقيقي. وغالبا ما تكون الرحلات الميدانية تلتها مناقشات صفية، (٤). الأفلام، أي توفر للتلاميذ السياق البصري وبذلك تجعل تجربة التعلم مختلفة عن السياق التقليدي، (٥). مجموعات النقاش، أي تستخدم هذه التقنية في كل من الأساليب المذكورة أعلاه، إنها واحدة من أهم الفروق في طرق التدريس البنائية.[٢٣]

وخلاصة القول فإن النظرية البنائية متطورة من النظرية المعرفية ويتركز اهتمامها على أن التلاميذ عندهم دور كبير في إيجاد معلوماتهم الجديدة. قال

---

[22]E. Mulyasa, *Kurikulum Berbasis Kompetensi, Konsep Karakteristik dan Implementasi*, (Bandung: PT. Remaja Rosda Karya, 2003), hlm. 239 – 240.

[٢٣]منيف خضير الضوي، *النظرية البنائية وتطبيقاتها في تدريس اللغة العربية*، ص. ١٠٢ – ١٠٣.

ديدي رشاد نقلا عن كوكاك أن بؤرة النظرية البنائية عن التعلم هي: "(١). يبني التلميذ فهمه بناء فرديا الذي حصلها من خلال التعلم وليس مما يلقيه المدرس. (٢). الدرس الجديد يتأثر كثيرا بالدرس ما قبله. (٣). يمكن ترقية جودة التعلم من خلال التعامل الإجتماعية. (٤). يمكن ترقية معاني التعلم من خلال إتاحة الواجبات عند التعلم."[٢٤]

ولذلك فإن من أهم مبادئ التعلم في هذه النظرية يعنى التعلم لا ينفصل عن التطور النمائي للعلاقة بين الذات والموضوع، التعلم يقترن باشتغال الذات على الموضوع وليس باقتناء معارف عنه؛ الاستدلال شرط لبناء المفهوم، حيث المفهوم يربط العناصر والأشياء بعضها ببعض والخطاطة تجمع بين ما هو مشترك وبين الأفعال التي تجري في لحظات مختلفة، وعليه فإن المفهوم لايبنى إلا على أساس استنتاجات استدلالية تستمد مادتها من خطاطات الفعل؛ الخطأ شرط التعلم، إذ أن الخطأ هو فرصة وموقف من خلال تجاوزه يتم بناء المعرفة التي نعتبرها صحيحة؛ الفهم شرط ضروري للتعلم؛ التعلم يقترن بالتجربة وليس بالتلقين؛ التعلم هو تجاوز ونفي للإضطراب.[٢٥] وخلاصة القول فإن سمات المتعلم أو الطالب في ضوء النظرية البنائية هي: (١). نشط، و(٢). اجتماعي (٣). مبتكر.

---

[24]Dede Rosyada, *Paradigma Pendidikan Demokratis, Sebuah Model Pelibatan Masyarakat dalam Penyelenggaraan Pendidikan,* (Cet. VII; Jakarta: Kencana Prenada Group, 2007), hlm. 94.

[٢٥] www.wata.cc/up/uploads/files/w-a131ecc7e9.doc. تم التحميل في التاريخ ٢٨ ديسمبر ٢٠١٤م

ب) خصائص التعليم في ضوء النظرية البنائية

انطلاقا من خصائص التعلم في ضوء النظرية البنائية سابقا، فيمكن تحديد خصائص التدريس في ضوء النظرية البنائية، كما قال فرانوو على النحو التالي :

(١). طوال التعلم يبني الطالب بذاته معرفته عن موضوع ما. (٢). طوال التعلم يتأثر الطالب تأثرا كبيرا لمفهوم وجدها من قبل. (٣). عملية التعلم ذي معان تؤثره الدوافع وسياق المجتمع والفروق الفردية. (٤). عملية التعلم ذي معان سوف تكون سهلة من خلال إتاحة الواجبات المنزلية الذاتية. (٥). إن الإشراح الدراسية الصادرة من الطلبة أسهل للفهم من الإشراح الدراسية الصادرة من الدارس. (٦). لايكفي أن يترك الطلبة يتعلم بذاته الا أن يرافقه المدرس ويساعده ويوجهه في بناء المعرفة من خلال تعامله بالمجتمع. (٧). التدريس في ضوء النظرية البنائية تعطي الفرص الكثيرة للتعلم الفعال لدي الطلبة كي يحلل بها المشكلات اليومية مع مراقبة من المدرس. كما هو المعروف أن إحدى المقدمات المنطقية للبنائية هي أن الأطفال يبنون معرفتهم بشكل نشط وليس بتشرب الأفكار التي يقولها المعلم لهم، فعلى سبيل المثال افترض جان بياجيه بأن الأطفال يكونون المعنى بطرق تختلف عن تلك الطرق التي يستخدمها الكبار ويتعلمون من خلال عملية يحاولون فيها جعل الأحداث تقع بتنظيمهم الذاتي لبيئاتهم. (٨). المعرفة

ليست خارج المتعلم، ولكنها تبنى فردياً وجماعياً فهى متغيرة دائماً. (٩). يأتي المعلم إلى المواقف التعليمية ومعه مفاهيمه، ليس فقط المعرفة الخاصة بموضوع معين، ولكن ايضاً آرائه الخاصة بالتدريس والتعلم وذلك بدوره يؤثر في تفاعله داخل الفصل. (١٠). التدريس ليس نقل المعرفة، ولكنه يتطلب تنظيم المواقف داخل الفصل، وتصميم المهام بطريقة من شأنها أن تنمي التعلم. (١١). المنهج ليس ذلك الذي يتم تعلمه، ولكنه برنامج مهام التعلم والمواد والمصادر، والتي منها يبني المتعلمين معرفتهم. (١٢). تولد البنائية أراء مختلفة عن طرق التدريس والتعلم، وكيفية تنفيذها في الفصل، حتى تكون متسقة مع المتطلبات العالمية للمناهج والتي تنص على أن أفكار المتعلمين سوف تتغير مع اتساع خبراتهم. وقال وردويو أن هناك دور جوهرى للمعلم في هذه العملية فالمعلم يمكنه أن يتفاعل مع المتعلم، ويثير الأسئلة ويستند على التحديات الحالية والخبرات. (١٣). التدريس عملية بنائية روابط معارف أو خبرات أو مواد دراسية بمعارف الطلبة أو خبراتهم السابقة التي تطورت في عملية بناء المعنى.[٢٦]

بالنسبة إلى ما ذهبت نظرية التعلم البنائية إلى كيفية الطلبة في التعلم، فيمكن تطبيق هذه النظرية في صف الدراسة بالخطوات التالية:

[26]Pranowo, *Teori Belajar Bahasa*, hlm. 42-43.

(١). إحياء وتشجيع الطلبة من خلال معرفاتهم السابقة. يتم ذلك عن طريق الحوار والمناقشة وتبادل الآراء. ولأن المعرفة السابقة من الطلبة أساس لنجاحه في تعلم المعارف أو المعلومات الجديدة. فينبغي للمعلم أن يحيي ويشجع الطلبة بخلال معرفتهم السابقة قبل تزويدهم بمعلومات جديدة، (٢). الحصول على المعرفة الجديدة، ويتم ذلك عن طريق تعلم مواد أو أشياء بصفة شاملة قبل الاهتمام بتفاصيل، (٣). فهم المعرفة. فينبغي للطلبة أن يكتشف ويلاحظ المعرفة الجديدة و يمتحنها، يتم ذلك عن طريق المناقشة وتبادل الآراء مع غيره. (٤). تطبيق المعرفة، ينبغي للمعلم أن يتيح الطلبة فرصا كافيا لتطبيق وتطوير معرفتهم. (٥). تقييم المعرفة. ينبغي تقييم مدى نجاح الطلبة في فهم المعرفة وتطويره.[٢٧]

لذلك فإن استخدام النظرية البنائية في التدريس يقتضي الأمور التالية:

(١). من الضروري أن يعرف المعلم كيفية بناء كل متعلم لمعرفته حينئذ يمكن مساعدته أن يكتسب الخبرة الجديدة. ويتم ذلك بأن يقدم المعلم بعض الأسئلة الكاشفة التي توضح إن كان لديه خبرة سابقة وبيانات لها علاقة بالموضوع الجديد من عدمه، (٢). وهذا بالضرورة يستلزم قيام المعلم بتنفيذ بعض الأنشطة الكاشفة لذلك والتي تعد بمثابة استبانة توضح له مستوى المتعلمين ومدى خبراتهم السابقة، (٣). ضرورة أن يتفاعل المعلم في العملية البنائية مع كل

[27] Nurhadi, dkk. *Pembelajaran Konseptual dan Penerapannya dalam KBK*, hlm. 39-41.

واحد من طلابه على حده لكي يرى كيف يقوم كل منهم ببناء المعرفة. ويساعد المتعلم على تشكيل المعلومة وإضافة الصفة الذاتية عليها و بالطريقة التي تروق لكل منهم من خلال استخدام المعلم لبعض التوجيهات البسيطة.[٢٨]

اعتمادا على البيانات السابقة فإن المطلوب من المعلم التركيز على تهيئة بيئة التعلم والمساعدة في الوصول لمصادر التعلم. إذن فالفرق الجوهري أن النظرية التقليدية تعتبر التعلم هو نقل المعلومات إلى المتعلم فحسب بينما النظرية البنائية تعتبر أن التعلم عند هذه النقطة لم يبدأ بعد وإنما يبدأ بعدها فالتعلم هو ما يحدث بعد وصول المعلومات إلى المتعلم الذي يقوم بصناعة المعنى الشخصي الذاتي الناتج عن المعرفة. وقد حدث على إثر تطبيق هذه النظرية تغير كبير في طرق وأساليب التعليم والتعلم وطرق التدريس وبيئته وكذلك في تقويمه والإشراف عليه.

وخلاصة القول فإن سمات المعلم في ضوء النظرية البنائية هي: (١). انتقاء الأنشطة، (٢). قبول ذاتية المتعلم وأسئلته، (٣). الكفاءة (حل ما يواجهه من مشكلات)، (٤). الوعي بالذات (وعي بتفكيره و بالمعتقدات و الأفكال)، (٥). المرونة (القدرة على التفكير في البدائل)، (٦). المهنية والحرفية (السعي إلى تجويد الأداء – التغذية الراجعة وتوظيفها لتحسين أدائه).

---

[٢٨] خليل يوسف الخليلي، وآخرون: *مناهج العلوم العامة وأساليب تدريسها*، (صنعاء: وزارة التربية والتعليم، ١٩٩٣م)، ص. ١١٥

ب– الجذور التاريخية لنظرية التعلم البنائية

منذ الثمانينات في القرن العشرين ظهر المذهب أو النظرية الجديدة في التعلم وهي مذهب أو النظرية البنائية. وهي تذهب إلى أن عملية التعلم هي النشطة الداخلي لدي المتعلم في بناء المعرفة. يتعلم المتعلم المعاني من خلال تطبيق العلوم في حل المشكلات وللتواصل مع غيره. وخطة التدريس على أساس النظرية البنائية يتركز التدريس على العملية التعليمية من خلال تواصله مع غيره من الناس والعلم حتى يتمكن له إيجاد المعاني من خلال المعرفة التي حصلها. اكتسبت النظرية البنائية شعبية كبيرة في السنوات الأخيرة على الرغم من أن فكرتها ليست حديثة إذ يمكن ملاحظة الاتجاهات نحو النظرية البنائية من خلال أعمال كل من سقراط، وأفلاطون، وأرسطو (٣٢٠ ـ ٤٧٠ ق. م)، و الذين تحدثوا جميعاً عن "تكوين المعرفة "

قال الضوي نقلا عن مطرافي، يرى كثير من التربويين أن البنائية تكونت نتيجة لجهود عديد من العلماء والفلاسفة كانت أفكارهم امتدادا للبنائية فيما بعد ومنهم:

(١). الفيلسوف الإيطالي جيامبتسافيكو (Giambattisa Vico) ١٧١٠م، أطروحته عن بناء المعرفة، حيث يرى أن العقل البشري يبني المعرفة فلا يعرف العقل إلا ما يبنيه بنفسه، (٢). مساهمات أنصار المذهب النقدي أمثال كانت (Kant) حيث يرون أن القعل البشري ينشئ المعرفة وفقا لتصوراته، (٣). جهود المذهب الدارويني ومنهم بيتر موري (P.Moreau) وروبرت تشمبرز (R.

Chambers) وتشارلز داروين (Charles Darwin)، حيث وضعوا فكرة الموائمة بين الكائن الحي والبنية تمثل أساسا للتكيف، (٤). مساهمات أصحاب المذهب البرجماتي وعلى رأسهم جون ديوي (John Dewey's)، والذي يرى أن المعرفة آلة وظيفية في خدمة مطالب الحياة، وأنها تنمو وتتطور من خلال اكتساب مزيد من الخبرات، (٥). أعمال ومساهمات جان بياجيه، وهو الذي قدم للبنائية أهم أفكارها حول كيفية اكتساب المعرفة، ويعد بياجيه واضح اللبنان الأولى للبنائية[٢٩]

النظرية البنائية مشتقة من كل من نظرية بياجيه (البنائية المعرفية) ونظرية فيجوتسكي (البنائية الاجتماعية) وبذلك فالتعليم ينحصر في رؤيتين: (١). رؤية بياجيه التي تشير إلى أن التعليم يتحدد في ضوء ما يحصل عليه المتعلم من نتائج منسوبة لدرجة الفهم العلمي، (٢). رؤية فيجوتسكي التي تشير إلى أن التعلم يتحدد في ضوء سياق اجتماعي يتطلب درجة من التمهن في تعلم مادة العلوم.

هكذا إذن نستطيع القول أن البنائية تعد نظرية في المعرفة منذ زمن طويل يمتد عبر القرون، وليس غريباً رؤية هذا التكرار من عدة فلاسفة ومنظرين عبر هذا التاريخ، في حين يبقى المنظر الحديث الوحيد الذي حاول تركيب هذه الأفكار المتعددة في نظرية متكاملة وشاملة هو العالم جان بياجيه، إذ قام

---

[٢٩] منيف خضير الضوي، *النظرية البنائية وتطبيقاتها في تدريس اللغة العربية*، ص. ١٧ – ١٨

بتوحيد الفلسفة وعلم النفس لتحويل انتباه الناس إلى الاهتمام بالتفكير و الذكاء لدى الأطفال وفاتحاً الطريق إلى نظرة ومنظمة جديدة في التربية وعلم النفس."[٣٠]

ج- النظرية البنائية بين نظريات التعلم

بصدد ترقية جودة التدريس فمن المحاولات التي نقوم بها الفهم عن كيف يتعلم الطلبة. لأن فهم المدرس عنه يستفيد منه في صياغة برنامج التدريس المناسب لدى الطلبة. وبذلك أن عملية التدريس لها علاقة وطيدة بنظريات التعلم ولايستقل منها أبدا، لأن من الأهداف الأساسية من التدريس هو كيف يجعل الطالب يتعلم بذاته. ولذلك فإن تدريس اللغة وتعلمها عملية تقوم على أساس نظريات وهي نظرية نفسية ولغوية وتربوية، بل يعد الإلمام بها من باب معرفة العلوم بالضرورة في مجال تدريس اللغة الهدف أي اللغة الثانية كانت أم اللغة الأجنبية. قال عبد الله: "تمثل نظريات اللغة ونظريات التعلم مصدرا أساسيا يمد طرائق تعليم اللغات بالإفتراضات والمبادئ التعليمية واللغوية المتعلقة بطبيعة اللغة وكيفية تعلمها. فنظريات اللغة هي التي تصف اللغة وتقوم بتحليلها وتفسير كيفية عملها وتستخرج بعد ذلك أهم القوانين التي تحكم النظام اللغوي والمبادئ والأسس التي تقوم عليها طبيعة اللغة." [٣١]

---

[٣٠]"النظرية البنائية في التعلم،" http://www.new-educ.com/theories-dapprentissage -le-constructivisme تم التحميل في التاريخ ١٤ يناير ٢٠١٥.

[٣١]عمر الصديق عبد الله، *تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها الطرق – الأساليب – الوسائل*، (الهرم: دار العالمية للنشر والتوزيع، ٢٠٠٨م)، ص. ١٨.

قد قسم العلماء — منهم عمر الصديق عبد الله– نظريات تعلم اللغة وتعليمها إلى ثلاثة أقسام وهي الأساس النفسي لتعلم اللغة والأساس اللغوي لتعلم اللغة والأساس التربوي لتعليم اللغة. "فالأساس النفسي ينقسم إلى ثلاثة نظريات وهي النظرية السلوكية والنظرية المعرفية أو العقلانية وتطورت هذه النظرية حتى تكون ثلاثة وهي النظرية البنائية. ويضيف إليها بعض العلماء نظريتين وهما النظرية الإنسانية والنظرية سبرنيتك كما ووصفه رضوان عبد الله ثاني في كتابه إبداع التدريس."[٣٢]

والأساس اللغوي لتعلم اللغة ينقسم إلى قسمين وهما النظرية البنيوية 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 الكاملة، والطريقة الاستجابة /الطريقة التوليفية/الطريقة المختارة.[٣٣] وقد شرح الباحث النظرية البنائية فيما سبق فسيعرض موجزا ما بقي من النظريات: النظرية السلوكية والنظرية المعرفية والنظرية البنيوية والنظرية التحويلية — التوليدية.

---

[32] Ridwan Abdullah Sani, *Inovasi Pembelajaran*, hlm. 4 – 35.

[٣٣] عمر الصديق عبد الله، *تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها الطرق — الأساليب — الوسائل*، ص. ٢٠ — ٤٧.

١. النظرية السلوكية (*Behavioral Theory*)

النظرية السلوكية نظرية من نظريات تعلم اللغات على أساس علم النفس. النظرية السلوكية تطلق عليها أحيانا بالنظرية السلوكية والنظرية الترابطية التي ظهرت في نهاية القرن التاسع عشر الميلادي وبداية القرن العشرين على يد العالم الروسي بافلوف (١٨٤٩ – ١٩٣٦م) الذي عرفت فيما بعد بمدرسة الإشراط التقليدي.

ينظر السلوكيون إلى اللغة على أنها عادة يسهل التحكم فيها والسيطرة عليها، وأنها جزء من السلوك الإنساني الذي تشكله البيئة المحيطة به وتتحكم فيه، وأن اختلافات اللغوية بين الناس ليست وراثية، بل نتيجة لاختلاف البيئات اللغوية.[٣٤] والبيئة التي تقصد هنا هي البيئة اللغوية وهي كل العناصر التي يحشدها المدرس كمثل الكتب المدرسية والطرائق التعليمية أثناء الفصل الدراسي قبله وبعده.

ويؤكد هؤلاء السلوكيون الأهمية القصوى للتدريب والمران في تعلم اللغات، وحفظ بعض العبارات والمفردات عن ظهر قلب، بل حفظ قطع كبيرة بأكملها وأغلبها محادثات من سؤال وجواب، كما أنهم يظهرون اهتماما واضحا بالنواحي الشكلية في اللغة من نطق سليم، وهجاء مضبوط، واتباع لقواعد النحو والصرف، ويقل اهتمامهم بشكل واضح بمضمون الكلام ومعناه وقدرة

---

[٣٤] عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي، *طرائق تدريس اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى*، ص. ٥٠

المتحدثين على تبادل الأفكار عن طريقه.[٣٥] هذه النظرية اهتمت بدراسة السلوك الظاهري للمتعلم. وترى هذه النظرية أن العملية التعليمية تحدث نتيجة مؤثرات خارجية تؤدي إلى استجابات من قبل المتعلم، فالتعلم بالنسبة إلى هذه النظريات هو تعديل في سلوك الفرد أي أن هذه النظريات تهتم بالسلوك الظاهري للمتعلم ولا تهتم بما يحدث داخل عقله.

السلوكيون يهتمون اهتماما كبيرا بالمؤثرات البيئية الخارجية والسيطرة عليها بوصف المتغير الأساسي في عملية التعليم. وكذلك يتهمون بمفاهيم ذات العلاقة وطيدة بالمتغير المشار إليه مثل مفهوم المثير والاستجابة و مفهوم التعزيز الإيجابي والسلبي وغيرها من المفاهيم التي أذاعها السلوكيون في المحيط التربوي. ولذا ترى النظرية أن التعلم يتم بدفع من مؤثرات خارجية ولكي يحدث التعلم يجب أن تهيأ الظروف الخارجية المناسبة لذلك، كما يجب أن تبني النتائج على ملاحظات السلوك الظاهري للمتعلمين.

فاكتساب الطفل لغته يقوم على تكوين عادات، ويعتمد على التعزيز الإيجابي، الذي يتلقاه من والده أو من معلمه، أو من غيرهم من المحيطين به، كلما نطبق نطقا سليما، كما يعتمد على التعزيز السلبي، الذي يتلقاه من هؤلاء عن طريق العقاب المباشرة، أو غير المباشرة، في استبعاد الإجابات الخاطئة.٣٦

---

[٣٥] صلاح عبد المجيد العربي، *تعلم اللغات الحية وتعليمها بين النظرية والتطبيق*، (الطبعة الأولى؛ بيروت: مكتبة لبنان، ١٩٨١م)، ص. ١١

[٣٦] عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي، *طرائق تدريس اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى*، ص. ٢٤

ويرى أنصار هذه النظريات أن على المعلم أن يجيب عن السؤال التالى: كيف يمكنني أن أبرز "أو أوضح" الدافعية للتعلم لدى المتعلمين؟ ومن ثم نجد روادها يضعون الافتراض التالي حول المناهج وطرق التدريس: "أن المناهج وطرق التدريس تعمل على إبراز الدافعية لدى المتعلمين". لذا نجد أن الحكم على طبيعة العملية التعليمية يتم على أساس هذا الافتراض. فمثلاً إذا لم يعر المتعلمين الأنشطة المعملية اهتماماً، فإن اللوم غالباً ما يلقى على المادة التعليمية أو المعلمين أو مصممى المواد التعليمية، ونجدهم نادراً ما يصنعون قدرات المتعلمين في الحسبان في مثل هذه الحالة. ولقد كانت السيادة لهذه النظرية السلوكية حتى قبل عام ١٩٧٥.[٣٧]

٢. النظرية المعرفية أو العقلانية (*Cognitive Theory*)

النظرية المعرفية – تطلق عليها أحيانا بنظرية التعلم المعرفي– هي النظرية الثانية من نظريات تعلم اللغات على أساس علم النفس. ظهرت هذه النظرية رافضة للنظرية الحسية السلوكية التي تعتمد على أن: (١). التعلم هو نتيجة لمؤثرات خارجية فقط، (٢). أن عقل الطالب هو كأنه صفحة بيضاء تسطر عليها العوامل البيئة ما يتراءي لها من أفكار.

يرى أنصار هذه النظرية أن المتعلم هو الذي يسيطر على عملية التعلم ويتحكم فيها، وأن البيئة ليس هي المراجع الأولى والأخيرة في التأثير إيجابا أو

---

[٣٧] منى عبدالصبور مُحَمَّد، "المدخل المنظومى وبعض نماذج التدريس القائمة على الفكر البنائي،" www.satlcentral.com/arabic-abstract/ تم التحميل فى التاريخ ٢٩ ديسمبر ٢٠١٤.

سلبا في نتيجة التعلم.[٣٨] أي اهتمت هذه النظرية بدراسة العمليات العقلية التي تحدث داخل عقل المتعلم. وهذه النظرية تهتم بما يجرى داخل عقل المتعلم بالإضافة إلى العوامل الخارجية للتعلم. وتؤكد النظرية على كيفية اكتساب المعرفة وتنظيمها وتخزينها في الذاكرة واستخدامها في التعلم اللاحق والتفكير فيما يتم تعلمه.

فالمتعلم يتعلم كلما بذل جهدا معرفيا، وكلما تحول من السلبية إلى الإيجابية. وتتحدد وظيفة المتعلم في التعلم المعرفي دائما بتوليد صورة جديدة من الخبرة وتنظيمها وصياغتها بصورة ذاتية تعكس قدراته العقلية، وتعكس استراتيجياته المعرفية في معالجته للقضايا والمواقف والمشكلات التي يواجهها. فالمتعلم يتعلم عندما يفهم ويدرك العلاقات، وعندما يحدث التعلم فإنه يرى الأشياء في صورة جديدة عندما ترتبط المعلومات الجديدة بما هو قائم في البنية المعرفية للمتعلم. وقد اكتسبت وجهة نظر التعلم المعرفي تأييداً كبيراً منذ أوائل الخمسينات من القرن الماضى.[٣٩]

تذهب المدرسة المعرفية إلى اللغة على أنها قدرات كامنة عند الإنسان، تعمل البيئة المحيطة على تفتحها وتطويرها، بعكس المدرسة السلوكية التي ترى أن اللغة عادات تكتسب من الوسط الخارجي عن طريق حاسة السمع بعد أن يتم تعزيز الاستجابات الصحيحة، وتميز المدرسة المعرفية بين كل من الكلام واللغة،

---

[٣٨] صلاح عبد المجيد العربي، *تعلم اللغات الحية وتعليمها بين النظرية والتطبيق*، ص. ١٢

[٣٩] منى عبدالصبور مُحَمَّد، "المدخل المنظومى وبعض نماذج التدريس القائمة على الفكر البنائى،" www.satlcentral.com/arabic-abstract/ تم التحميل فى التاريخ ٢٩ ديسمبر ٢٠١٤.

حيث تذهب النظرية المعرفية إلى أن السلوك اللغوي ينقسم إلى جانبين: اللغة والكلام. فاللغة هي الكفاءة أو القدرة (*Competence*) الداخلية، في حين أن الكلام مظهر خارجي يعبر عن لقدرة الداخلية في صورة أداء (*Performance*). وبذلك فإن دراسة اللغة ينبغي أن تركز على القدرة الداخلية، وليس على الأداء الذي يعكس تلك القدرة إلا إذا كان الهدف من دراسة الأداء استنتاج ما ينطوي عليه من قدرة داخلية. يرى تشومسكي أن كل فر "يولد مزودا بقدرة فطرية تمكنه من تعلم اللغة واكتسابها، وهذه الفطرة أسماها تشومسكي جهاز اكتساب اللغة (*Language Acquisition Device*).[٤٠]

ولذلك فالفرق بين النظرية السلوكية والنظرية المعرفية حيث أن النظرية السلوكية تعتبر أن الطفل يولد صحيفة بيضاء، وأن اللغات ليست سوى عادات يكسبها الإنسان من بيئته عن طريق الحفظ والتكرار والمحاكاة وربط كل قيد لغوي بالاستجابة الملائمة لها، فإن النظرية المعرفية تعتبر أن تعلم اللغات يقوم على أسس فطرية وإن كانت البيئة تساعد على حسن الأداء.

٣. النظرية البنيوية (*Structural Theory*)

النظرية البنيوية تطلق عليها أيضا بالنظرية البنيانية، وهي التي بدأت عند العالم اللغوي السويسري هو فرديناند دي سوسير (Ferdinand De Saussure، ١٨٥٧ – ١٩١٣م) وازدهرت على يد ليونارد بلومفيلد (Leonard Bloomfield).

---

[٤٠] غازي مفلح، "اتجاهات تعليم اللغة،" uqu /.../edu.sa/file2/tiny_mce/plugins/. 1.doc. تم التحميل فى التاريخ ١٧ مارس ٢٠١٥.

وأما من أهم المبادئ التي تقوم عليها البنيانوين فهي: (١). إن تعلم اللغة هو اكتساب عادات تقوى بالتدريب والتعزيز. (٢). إن الحديث المنطوق هو أصل اللغات جميعا. (٣). كل لغة لها نظام فريد في بابه تختلف به عن غيرها من اللغات، ولا ينبغي أن نحلل إحدى اللغات في إطار نظام لغة أخرى. (٤). كل لغة تحتوى على نظام متكامل كاف للتعبير عن أي فكرة تراود متحدثيها. (٥). اللغات الحية كلها تتغير وتتطور بمرور الزمان لأسباب عدة، فتتغير بها اللغة في كل أبعادها من مفرداتها حتى قواعدها. (٦). المرجع الأول والأخير في سلامة اللغة وصحتها هم المتحدثون بها، ولا تملك أكاديمية علمية أو مدرسة نحوية أو مجمع لغوي أن يفرض على الناس معايير تؤيد استخدام بعض العبارات وترفض بقاء غيرها. (٧). إن تبادل الأفكار والمعاني والاتصال بين الناس هو الهدف الرئيسي لاستخدام اللغات والسبب في وجودها، ولكي نصل إلى المعنى الحقيقي وإلى الأفكار التي تدور في ذهن كل من المتحدث والسامع علينا أن نبدأ بتحليل مظاهر اللغة المحسوسة من صوتيات وقواعد ومفرادات بطريقة وظيفة. (٨). تطبيق أساليب البحث العلمي السائدة في ميدان العلوم البيولوجية والطبيعية على تحليل اللغات. [٤١]

فمن المبادئ السابقة يعرف أن هذه النظرية ترى أن المهم في دراسة اللغة هو التركيز على دراسة (المادة) اللغوية التي أمامنا باعتبارها الشيء الحقيقي ثم ترى أن دراستها في إطار (سلوكي) يؤكد أن أي فعل لا يفهم إلا في ضوء المثير

---

[٤١] صلاح عبد المجيد العربي، *تعلم اللغات الحية وتعليمها بين النظرية والتطبيق*، ص. ٢٣ – ٢٤.

والاستجابة. فتنظر البنانية إلى اللغة على أنها نوع من أنواع المثير والاستجابة للمثير، واللغة ضمن هذا الإطار سلوك إنساني.

تقوم المفاهيم البنيانية فيما يختص بتعليم اللغة على: (١). تبنى عملية تعليم اللغة على منهجية تكوين عادات كلامية انطلاقا من اثارة المثير ومن الاستجابة التلقائية لهذا المثير. (٢). تتم تقوية العادات الكلامية بوساطة تعزيزها وتدعيمها بصورة متواصلة. (٣). تقتضي الاساليب الاساسية المتعمدة بهدف تنمية الاداء الكلامي للتلميذ الترداد والممارسة وتدعيم العناصر الكلامية وتتابعها في السياق الكلامي.[٤٢]

علاوة على ما سبق، ذكر العربي أن أسس تعلم اللغات الحية اعتمادا على مبادئ النظرية البنيانية التي سبق ذكرها فيما يلي:

> (١). بما أن تعلم اللغة هو اكتساب عادات فلا بد من تأكيد قيمة التكرار والتدرب والمحاكاة والحفظ، وعلى المدرس أن يقوم بالدور الإيجابي الأول في هذا المجال. (٢). بما أن الحديث المنطوق هو أهم جوانب اللغة فلا بد للمدرس أن يبدأ بتدريب طلبته على الاستماع والفهم ثم الكلام، وبعد ذلك يعلمهم مهارات القراءة والكتابة. (٣). تتطلب الاختلافات بين اللغة الأصلية للطالب واللغة الأجنبية التي يتعلمها اهتماما كبيرا من الدرس الذي يجب أن يخطط لطريقة تدريسيه بحيث يعطى هذه الفروق أولوية في أنشطة التعلم. (٤). يبين مدرس الترجمة لطلبته أنه يمكن نقل

---

[٤٢] محمود أحمد السيد، *فى طرائق تدريس اللغة العربية*، ص. ١٠٩.

نفس الأفكار التي تعبر عنها اللغة الأجنبية إلى اللغة الأصلية وبالعكس دون فارق يذكر في قوة التعبير أو التأثير. (٥). يحرص المدرس على أن يبين أن قواعد اللغة ليست نهائية أو ثابتة بصورة مطلقة دائمة بل إنها تتغير وتتطور كتطور اللغة نفسها. (٦). ليست قواعد اللغة إلا وصفا دقيقا لما يستخدمه المتحدثون بها في أيامهم وينبغي ألا تتقيد بالقواعد العتيقة التي يفرضها الأكاديميون على اللغة. (٧). يؤكد المدرس على المظاهر الحسية في اللغة كالنطق الصحيح والهجاء المضبوط واستخدام العبارات السليمة ويبين للمتعلم الطريقة التي يبنى بها التراكيب اللغوية. (٨). يتبع مدرس اللغات في شرح درسه لتلاميذه نفس الأساليب التي يتبعها عالم اللغويات عندما يجري بحثا ميدانيا يحاول به اكتشاف الخصائص اللغوية للغة غير معروفة له.[٤٣]

لقد اتسع واشتهر أثر النظرية البنيوية في تدريس اللغات الحية اتساعا واسعا على المجال الدولي كله إبان الخمسين سنة الآخير، ولايزال أثر هذه النظرية واضحا حتى الآن في كل برامج تعليم اللغات الأجنبية والقومية كمثل ما يقع في إندونيسيا في تعليم اللغة العربية.

---

[٤٣] صلاح عبد المجيد العربي، *تعلم اللغات الحية وتعليمها بين النظرية والتطبيق*، ص. ٢٥ – ٢٦.

٤. النظرية التحويلية–التوليدية *Transformational-Generative Theory*)

النظرية التحويلية التوليدية بدأت أسسه منذ سنة ١٩٥٧م على أيدي ناعوم تشومسكي (Noam Chomsky)، –اللغوي الأمريكي– حتى تطلق عليها أحيانا بالنظرية التحويلية الابتكارية. انتقد ناعوم تشومسكي مبادئ علم النفس السلوكي في المجال اللغوي، ودعا إلى إقامة نظرية لغوية شاملة بدلا من الاعتماد على التمرينات البنيوية في مجال تعليم اللغة، كما أن رد الكلام إلى سلوك تقتصر على عادات كلامية يبدو تصورا خاطئا وإذا ما تأملنا النمو اللغوي عند الطفل في سنيه الأولى ودرسنا المراحل التي تمر بها لغته إلى أن يصل إلى اكتساب لغة محيطة تبين لنا خطأ الاعتقاد السائد بأن الطفل يكتسب الكلام من خلال محاكاة لغة الكبار ومن خلال الممارسة وتقوية الاستجابة للمثيرات الكلامية. والإنسان في حقيقته يختلف عن سائر الحيوانات في أن لديه قدرة ابداعية أو كفاية لغوية تقود اكتشافه لقواعد لغته وتكوينه لكفايته اللغوية. ومفهوم اللغة على أنها سلسلة وحدات قائمة على العادات الكلامية وقف ما يذهب إليه البنانيون لا يتلاءم والناحية الابداعية في اللغة ولا يراعي حقيقة الإنسان العقلية الكامنة وراء كل سلوك فعلي.[٤٤]

هذه النظرية تنادي أن كل متحدث بلغة ما لا بد أن يعرف النظام الصوتي، الصرفي والنحوي، لهذه اللغة، والا مااستطاع أن يبتكر جملا وعبارات لم يسبق له سماعها أو استخدامها.[٤٥] ترى النظرية التحويلية التوليدية أن اللغة

---

[٤٤] محمود أحمد السيد، *في طرائق تدريس اللغة العربية*، ص. ١٠١.

[٤٥] صلاح عبد المجيد العربي، *تعلم اللغات الحية وتعليمها بين النظرية والتطبيق*، ص. ٢٦.

الإنسانية أكبر نشاط ينهض به الإنسان، وهي (الشخصية) الأولى للإنسان، ومن ثم يجب الوصول إلى (طبيعة) هذه اللغة لا عن طريق (المادة) الملموسة الظاهرة أمامنا، وإنما عن طريق القدرات الإنسانية الكامنة التي لا تظهر على (السطح)، ومن ثم كان التوجه إلى دراسة (الفطرة) اللغوية (*Competence*) باعتبار أن لدى كل إنسان (قدرة) على اللغة، وهي قدرة فطرية تولد مع الإنسان، وهذه القدرة لا بد أن تكون واحدة عند الناس جميعا بطبيعة الحال، ومن هنا فإن اللغات تتشابه في أشياء كثيرة أساسية مما يعرف الآن (بالكليات اللغوية)، وهذه القدرة على اللغة تؤكد أن اللغة الإنسانية لا يمكن أن تكون استجابة لمثير، وإلا كانت نشاطا (آليا)، وإنما لغة إبداعية تتكون من عناصر محدودة يمكن حصرها، لكنها تنتج جملا لا تنتهي عند حصر، ومن ثم فإن الإنسان ينتج كل يوم مئات من الجمل لم ينتجها من قبل. وبعد ذلك يأتي درس الأداء اللغويّ (*Performance*)، وهو مايتحقق أمامنا فعلا، لكن لا يمكن فهمه إلا في ضوء معرفتها بالفطرة اللغوية، من هنا ظهر مصطلح البينة العميقة، والبنية السطحية.[٤٦]

شرحها العربي، أما مبادئ نظرية التحويلية والتوليدية وتفاوت بينها وبين النظرية البنيانية فهي كما يلي:

(١). أن القدرات اللغوية هي قدرة ذهنية تمكن المتحدث والسامع من حل مشكلات الاتصال عن طريق تطبيق قواعد معينة. بينما

---

[٤٦] عازي مفلح، "اتجاهات تعليم اللغة،" .edu.sa/file2/tiny_mce/plugins/.../1. uqu doc. تم التحميل فى التاريخ ١٧ مارس ٢٠١٥.

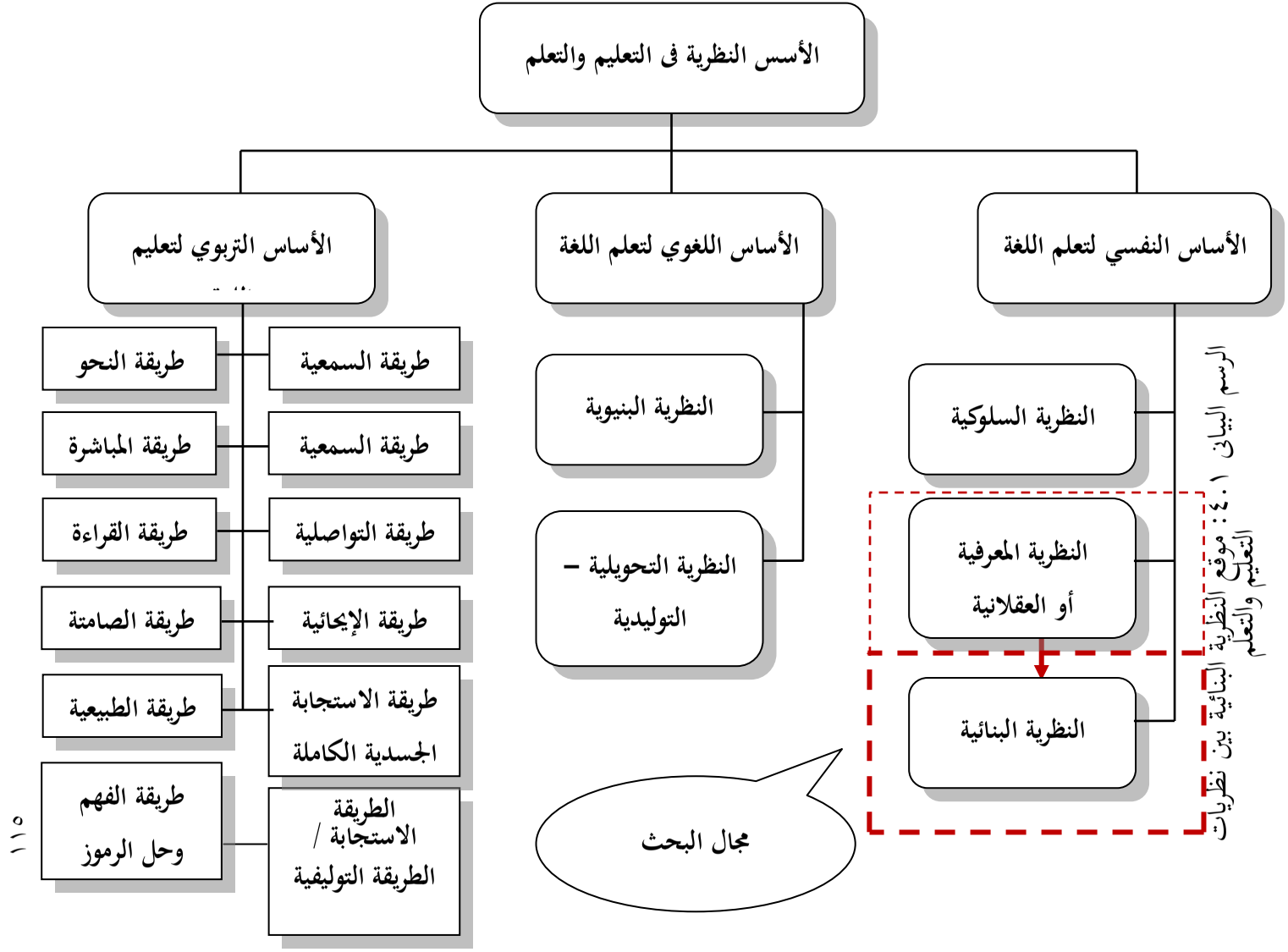
يعتقد اتباع النظرية البنيانية أن تعلم اللغات هو اكتساب عاداة لغوية عن طريق المحاكاة والتقليد والتعزيز. (٢). ترى نظرية التحويلية والتوليدية أن هناك عناصر مشتركة كثيرة بين لغات العالم في كل أبعادها من نظام صوتي ونظام صرفي ونظام نحوي ونظام دلالي. بينما ترى النظرية البنيانية أن لكل لغات فروق ولايمكن تحليل لغة باستخدام نظام لغة أخرى. (٣). ونادى البنائيون بأن اللغات كلها تتغير وتتطور، غير أنها في رأي أنصار النظرية التحويلية والتوليدية تتغير على مستوى البناء الطاهر فقط. (٤). يبين أنصار التطرية التحويلية والتوليدية أنه مع تسليمهم بأن المتحدثين باللغة هم الثقات فيما يختص بما هو سليم أو خطأ في التعبير، إلا أنه لا يجوز لنا أن نحلل حديث كل طبقة وكل لهجة على حدة. فاللغة ليست ملكا خاصا لأحد يتصرف فيها كما يشاء. (٥). في الوقت الذي اهتم فيه البنائينون بالشكل أو بالبناء الظاهري للتعبير اللغوي ودأبوا على تحليله واستخلاص المعاني عن طريقة صرف أنظار نظرية التحويلية والتوليدية اهتمامهم إلى العمليات اللغوية التي تسبق هذا المظهر الخارجي. أي أن الشكل البناء الظاهري لس هو المفتاح لفهم المحتوى، ولكن العمليات النحوية الصرفية والكفاءة اللغوية هي الأساس لما يسمع ويقرأ.[٤٧]

---

[٤٧] صلاح عبد المجيد العربي، *تعلم اللغات الحية وتعليمها بين النظرية والتطبيق*، ص. ٣٢ – ٣٤.

رغم أن هناك نقاط الاختلاف الواضح بين هاتان النظريتين كما سبق ذكرها ولكن هما تتقفان تمام الاتفاق في نقطتين، وهما (١). الكلام المنطوق هو أصل اللغات جميعا وهو يسبق الكتابة في كل للغات من حيث تاريخ النشأة، ولهذا كان لكل نص كتابي مايقابله من حديث منطوق. (٢). أن لكل لغة نظاما شاملا متكاملا يجعل المتحدث قادرا على التعبير عن أية فكرة تراوده، ولا عبرة بالقول أن إحدى اللغات بدائية أو بسيطة وإن غيرها لغة حضارة ومدنية.

قد خلص الباحث نظريات تعلم اللغات وموقع النظرية البنائية فيها كما هو في الرسم البياني التالي:



الرسم البياني ٤٠١: موقع النظرية البنائية بين نظريات التعليم والتعلم

د- الايجابيات والسلبيات من النظرية البنائية

تتميز نظرية التعلم البنائية بعدة مميزات منها:

(١). يجعل من المتعلم محورا للعملية التعليمية، فهو مطالب بالبحث والتقصي لكي يصل إلى المفاهيم بنفسه. (٢). يتيح فرصة لممارسة عمليات العلم مثل الملاحظة والاستنتاج وفرض الفروض واختبار صحتها وغيرها من عمليات التعلم. (٣). يسود الجو التعاوني الذي يتيح فرصة للتفاعل بين المتعلمين مع بعضهم البعض ومع المعلم من خلال الأنشطة. (٤). يربط النموذج بين العلم والتكنولوجيا؛ مما يتيح الرؤية أمام المتعلمين إلى دور المعلم في حل مشكلات المجتمع. (٥). يتطلب من المتعلمين إعطاء أكبر قدر من الحلول للمشكلة الواحدة؛ مما يجعل المتعلمين في حالة تفكير مستمر، مما يؤدي إلى تنمية التفكير بأنواعه لدى المتعلمين. (٦). يتيح فرصة للمتعلمين لتصحيح الفهم الخاطىء التي قد يصلون إليها من خلال جلسات الحوار. (٧). تنوع الأسئلة المحفزة للمتعلمين للرجوع على مصادر المعرفة المتنوعة التي تدعم التفسيرات الناتجة. (٨). اقتصار دور المعلم على التوجيه والتنظيم والإرشاد، ومصدر للمعلومات أيضاً. (٩). يزود هذا النموذج المتعلمين بوسائل التقويم المختلفة من خلال مرحلة التقويم. (١٠).

شمول النموذج لمعظم مزايا التعلم البنائي لمعرفة المتعلمين بأنفسهم من خلال مراحله.[٤٨]

وهناك من ينقد النظرية البنائية بالنسبة إلى السلبية هي:

(١). تجزئة مراحل النمو وفصلها عن بعضها البعض في شكل فترات مستقلة تعتمد أساسا التحديد العمري مرورا بالخصائص الذهنية لكل مرحلة وانتهاء بنواتجها المحتملة والمفترضة، وكأن الفرد موضوع هذه التجزئة ثابت لا يتغير مهما كانت الظروف المحيطة به، فجان بياجيه اعتبر تقسيمه العلمي نموذجا عالميا يحتذى به والواقع يناقض توجهه. ولذلك يمكن اعتبار النظرية البنائية مفتقرة إلى المرونة في هذا المستوى ولا تلاءم كل الأوساط الثقافية والاجتماعية وبالتالي لا يمكن اعتمادها في مجال التعلم الإنساني بمعناه الكوني وفيما عدا ذلك تظل أعمال جان بياجيه ذات قيمة ثابتة في مجال التربية والتعليم. (٢). عند الأخذ بهذه النظرية فنحن نحتاج إلى وقت كبير فلا يوجد طالبان لديهم معرفة واحدة. (٣). صعوبة التعرف على المعارف السابقة عند المتعلم ومدى صحتها.[٤٩]

---

[٤٨] زكريا حسن عبد الحسين عبد الله، *البنائية وعلاقتها بعملية التعليم والتعلم*، ص. ٥.

[٤٩] عبدالله محمد خطايبة، *تعليم العلوم للجامعي*، (عمان: دار المسيرة، ٢٠٠٥م)، ص. ٢١٥.

انطلاقا من المنقول السابق عرف أن نظرية التعلم البنائية تتميز من النظريات الأخرى بأنها ترى المتعلم هو محور للعملية التعليمية ويدفعه لأن يكون نشاطا في تنمية معرفته وخبراته من خلال تعامله مع الآخرين. لذلك فإن عملية التعليم والتعلم القائمة على النظرية البنائية تحتاج إلى وقت متسع وصعوبة التعرف عند المدرس على المعارف السابقة عند المتعلم، وهذه الجوانب الأخيرة تعد من عيوب هذه النظرية.

الفصل الخامس

نموذج التدريس ونظرية التعلم البنائية

كما هو المذكور سابقا أن هناك نماذج التدريس القائم على النظرية البنائية وجميع النماذج البنائية السابقة لا تخرج عن كونها إجراءات تمكن الطلبة من القيام بالعديد من المناشط العلمية ومشاركتهم الفعالة فيها ليستنتج المعرفة بنفسه، ويحدث عنده التعلم لمستويات متقدمة تؤدي إلى تنظيم البينة المعرفية له. ومن أهم النماذج السابقة نموذج التعلم البنائي. في هذا البحث كانت النظرية البنائية تعتبر أنها مدخل تدريس النحو بينما التعلم البنائي يعبر كاستراتيجية لتدريسه. وفيما يلي شرح مفصلا لنموذج التعلم البنائي.

أ- مفهوم نموذج التعلم البنائي

قدم هذا النموذج تروبريد وبايبي (Trwobridge and Bybee) ويسمى بمسميات عدة منها النموذج التعليمي التعلمي أو نموذج المنحى البنائي في التعليم وغيرها. ويتم في هذا النموذج التركيز على جعل المتعلم محور العملية التعليمية. قال الضوي:

> تتميز البنائية بأنها تجمع بين كونها نظرية في المعرفة، ومنهجا في التفكير وطريقة في التدريس. وقد تعددت تطبيقات البنائية في طرق التدريس وتنوعت، إلا أن جميعها ترتكز على بناء المعرفة من قبل التلميذ. ومن أهم تلك التطبيقات (الاستراتيحية) أو نماذج

التدريس القائمة على البنائية دور التعلم. ويعرفه زيتون وكمال بأنه "نموذج تدريسي بنائي ذو مراحل خمس هي الاشتراك أو التشويق وجذب الإنتباه أو الدعوة والاكتشاف والتقسير والتوسع والتقويم حتى يطلق عليه باسم "Five E's" لأن جيمع مراحله ابتدأت بحرف "E" في اللغة الإنجليزية. تعد دورة التعلم من التطبيقات التربوية لنظرية بياجيه (Piaget) في ميدان المناهج وطرق التدريس.[١]

يعد نموذج التعلم البنائي أحد نماذج التدريس القائمة على الفلسفة البنائية التي تؤكد بصفة عامة على الدور النشط للمتعلم في أثناء موقف التعليمي، حيث يقوم التلاميذ بالعديد من الأنشطة والتجارب في داخل مجموعات العمل بحيث يحدث تعلم ذو معنى قائم على الفهم، كما يؤكد ذلك النموذج على أهمية وضع التلاميذ في موقف به مشكلة حقيقية تجعلهم يفكرون في إيجاد الحلول عن طريق البحث التنقيب.

ب– مراحل نموذج التعلم البنائي

قال المطرفي إن هذا النموذج يتضمن فيه المراحل وهي:

(١). مرحلة الدعوة (الاشتراك) أي إعداد الدعوة لمشاركة الطلاب بصورة فعالة. ويتم فيه دعوة التلاميذ إلى التعلم من خلال عدة طرق، (٢). مرحلة الاستكشاف والابتكار أي استخدام تصورات ومفاهيم الطلاب وأفكارهم في توجيه وقيادة الدرس. ويتم ذلك

---

[١] منيف خضير الضوي، *النظرية البنائية وتطبيقاتها في تدريس اللغة العربية*، ص.٥٢ – ٥٣.

من البحث عن إجابات لأسئلتهم الخاصة التي تولدت لديهم من خلال الملاحظة والقياس والتجريب، وتعمل المجموعات مع بعضها، ولكل مجموعة مهام محددة خاصة بها، (٣). مرحلة اقتراح التفسيرات والحلول، أي إتاحة الفرصة للطلاب في مناقشة ما تم جمعن. على سبيل المثال قدم فيها التلاميذ اقتراحاتهم للمتغيرات والحلول من خلال مرورهم بخبرات جديدة من خلال أدائهم للتجارب الجديدة، (٤). إعداد أسئلة (التوسع) تحفز الطلاب على الرجوع للمصادر المتنوعة، (٥). مرحلة اتخاذ الإجراء (التقويم) أي تشجيع المتعلمين على تحسين وتعديل وتفسيرات.[٢]

قال فربادي نقلا عن غاغن وجولي (Gagnon & Collay) أن نموذج التعلم البنائي يتكون من ست مراحل وهي : "(١). المواقف، (٢). التصنيف أو نظام المجموعات، (٣). الإرتباط، (٤). الأسئلة، (٥). العرض، (٦). التأمل."[٣]

رأى الباحث أن مراحل نموذج التعلم البنائي بين ما قدمه تروبردج وبابيي (Trowbridge and Bybee) —كما نقله غازي بن صلاح بن هليل المطرفي— وبين ما قاله غاعن وجولي (Gagnon & Collay) —كما نقله بني أ. فربادي — لا يختلفان إلا في التسمية أو المصطلحات، حيث أن غاغا و جولي يختصان

---

[٢] غازي بن صلاح بن هليل المطرفي، "أثر استخدام نموذج التعلم البنائي في تدريس العلوم على التحصيل والاتجاه نحو المادة لدى طلاب الصف الثالث المتوسط،" *رسالة الدكتوراه*، (المملكة العربية السعودية: كلية التربية جامعة أم القرى، ١٤٢٧هـ/ ١٤٢٨هـ)، ص. ٢٤

[3] Benny A. Pribadi, *Model Desain Sistem Pembelajaran*, hlm. 163.

الإرتباط في المرحلة الواحدة بينما يجعلها تربردج وبايبي في المرحلة الأولى أي الدعوة أو الاشتراك. وفيما يلي شرح كل منها موجزا:

١. مرحلة التشويق أو جذب الانتباه (*Engagement*)

ويتم فيها تحديد المعلومات السابقة لدى التلاميذ وتشويقهم وشد انتباههم، وإثارة دافعيتهم للتفكير في موضوع الدرس عن طريق توزيعهم إلى مجموعات عمل، بحيث تضم كل مجموعة فردين أو أكثر وفقا لطبيعة العمل واحتياجه، ويتعرف التلاميذ على الأنشطة المرتبطة بكل مجموعة، ويمكن للمعلم أن يتبع طرقا كثيرة لاستشارة التلاميذ للاشتراك في موضوع الدرس منها: طرح الأسئلة وتقديم المثيرات وتمثيل المواقف.[٤]

فمن دور المدرس في هذه المرحلة: (١). يخلق اهتماما لدى الدارس، (٢). يولد فضولا حول الموضوع، (٣). يثير الأسئلة، (٤). يوضح الاستجابات التي تكشف عن معارف المتعلمين السابقة ومدى فهمهم للموضوع أو المفهوم. بينما دور الدارس في هذه المرحلة يقترحون عدة الأسئلة إلى المدرس. ومن الأنشطة المقترحة في هذه المرحلة مثلا هي : عرض مثير، كتابة حرة، خريطة مفاهيم لتقويم المعرفة السابقة للمتعلمين والعلاقة بين المفاهيم، خريطة ذهنية، قراءة وتحليل منظم بصري، عصف ذهني، قراءة، تحليل صورة أسئلة مثيرة.[٥]

---

[٤]منيف خضير الضوي، *النظرية البنائية وتطبيقاتها في تدريس اللغة العربية*، ص. ٥٥.

[٥]منيف خضير الضوي، *النظرية البنائية وتطبيقاتها في تدريس اللغة العربية*، ص. ٥٧ – ٥٩.

٢. مرحلة الاسكتشاف (*Exploration*)

ويتفاعل فيها التلاميذ مع الخبرات المباشرة التي تثير تساؤلات مفتوحة النهائية يصعب عليهم إجابة عنها إلا بالبحث والاطلاع سواء بصورة فردية أو جماعية، وتكون إجابة تلك الأسئلة هي محرر المدرس، ويقوم المعلم بدور التشجيع والتوجيه إلى مصادر المعلومات حتى يتمكن التلاميذ في النهاية من الوصول إلى المفاهيم المتضمنة بالدرس من خلال مجموعات العمل، وبالتالي فهم يبنون قاعدة خبرة مشتركة تساعدهم في المشاركة في المواقف التعليمي داخل الفصل.[٦]

فمن دور المدرس في هذه المرحلة: (١). تشجيع المتعلمين على العمل معا، (٢). الاستماع والملاحظة للمتعلمين أثناء تفاعلهم مع بعضهم، (٣). طرح أسئلة السابرة لإعادة توجيه الاستقصاء واستجابات المتعلمين عندما يكون ذلك ضروريا، (٤). يعمل كمستشار للمتعلمين، (٤). يعطي وقتا كافيا للمتعلمين.

بينما دور الدارس: (١). يفكر بحرية ضمن حدود النشاط، (٢). يختبر التوقعات والفرضيات. (٣). يكون توقعات جديدة، (٤). يجرب البدائل ويناقشها مع الآخرين، (٥). يسجل الملاحظات والأفكار، (٦). يسأل أسئلة ذات علاقة بالموضوع. (٧). يطلق الأحكام ويعمم النتائج. ومن الأنشطة

---

[٦] منيف خضير الضوي، *النظرية البنائية وتطبيقاتها في تدريس اللغة العربية*، ص. ٥٥.

المقترحة في هذه المرحلة: (١). القيام بنشاط استكشافي، (٢). قراءة مصادر موثوقة وجمع المعلومات، (٣). حل المشكلات.[٧]

٣. مرحلة التفسير (*Explanation*)

وفي هذه المرحلة يبدأ المعلم في وضع خبرة التلاميذ المجردة في شكل قابل للنقل وتوفر اللغة الاتصال الجيد بين المعلم والمجموعات أثناء عرض الخبرات ويسمح المعلم لكل مجموعة بعرض ماتوصلت إليه مع زملاء الفصل، وكذلك يعرضون الحلول والتفسيرات والنتائج التي توصلوا إليها، وكذلك الأساليب التي استخدموها للوصول إلى الحلول ويتم ذلك من خلال المناقشة الجماعية.

واندرج في هذه المرحلة مرحلة التصنيف والعرض الذي قدمها فربادي نقلا عن غاعن وجولي. إن التصنيف أو نظام المجموعات في أنشطة التدريس البنائي هو إتاحة الفرصة للطلبة ليتواصل بعضهم مع بعض. والتصنيف يتعلق كثيرا بمواقف التعلم والخبرة التي يريدها الطلبة سيطرها. ويعقد التصنيف عشوئية أو محددة. إن تعزيز عملية التدريس من قبل المعلمين وذلك بجعل الطلاب يتعلمون بشكل مجموعات من ٢ أو ٣ طلاب للمجموعة يتم فيها المناقشة لحل المشكلة المعينة مع دور رمزي لتدخل المعلم. ومن ذلك يتم توافق الآراء بين مختلف المجموعات الصغيرة للوصول إلى حل المشكلة.[٨]

---

[٧] منيف خضير الضوي، *النظرية البنائية وتطبيقاتها في تدريس اللغة العربية*، ص. ٥٧ – ٥٩.

[8] Benny A. Pribadi, *Model Desain Sistem Pembelajaran*, hlm. 164.

فمن دور المدرس في هذه المرحلة مثلا: (١). يشجع المتعلمين على شرح المفاهيم والتعارف بكلماتهم الخاصة، (٢). يسأل عن التبرير (البرهان والإثبات) أو لإيضاح من المتعلمين، (٣). تقديم التوضيح والشرح النموذجي للتعاريف والتفسيرات العلمية والعناوين الجديدة إذا احتيج لذلك، (٤). يستخدم خبرات المتعلمين السابقة كقاعدة لشرح المفاهيم، (٥). تقويم نمو فهم المتعلمين.

بينما دور الدارس: (١). يشرح أجوبة أو حلول محتملة للآخرين، (٢). يستمع بطريقة ناقدة لإجابات الآخرين، (٣). يطرح الأسئلة حول إجابات الآخرين، (٤). يستمع ويحاول أن يستوعب تفسيرات المعلم، (٥). يرجع إلى الأنشطة السابقة، (٦). يستخدم ملاحظات مسجلة في التفسير والشرح، (٧). يقوم فهمه الخاص. ومن الأنشطة المقترحة في هذه المرحلة مثلا هي: (١). تحليلات وتفسيرات المتعلمين، (٢). دعم الأفكار بالبراهين والأدلة، (٣). أسئلة مبنية، (٤). القراءة والمناقشة، (٥). تفسيرات المعلم، (٦). أنشطة مهارات تفكير مثل المقارنة والتصنيف وتحليل الأخطاء.[٩]

٤. مرحلة التوسع (*Elaboration*)

وتعلم تلك المرحلة على توسيع التفكير لدى التلاميذ في موضوع الدرس لتغطية الدرس من كافة الأوجه، ويشترك جميع التلاميذ في التفكير و يربطون

[٩] منيف خضير الضوي، *النظرية البنائية وتطبيقاتها في تدريس اللغة العربية*، ص. ٦٠ – ٦١

المفاهيم التي تعلموها بالمفاهيم السابقة ويطبقون ما تعلموه في مواقف جديدة من خلال الأمثلة والتطبيقات المتنوعة على الدرس. [١٠]

فمن دور المدرس في هذه المرحلة: (١). يتوقع من المتعلمين استخدام التعاريف النموذجية (الرسمية) والتفسيرات التعلمية المقدمة مسبقا، (٢). يشجع المتعلمين على تطبيق أو توسيع المفاهيم والمهارات لتشمل أوضاع جديدة، (٣). يذكر المتعلمين بتفسيرات بديلة، (٤). يرجع المتعلمين إلى المعلومات البيانات والبراهين المتوفرة ويسأل : ماذا تعرف سابقا؟ لماذا تظن أن ذلك كذلك؟.

بينما دور الدارس: (١). يطبق عناوين و تعريفات وتفسيرات ومهارات في اوضاع جديدة مشابهة، (٢). يستخدم المعلومات السابقة لطرح أسئلة، يقدم حلول، يتخذ قرارات ويصمم تجارب، (٣). يتوصل إلى استنتاجات معقولة من النتائج والبراهين، (٤). يتأكد من الفهم بين الأقران. ومن الأنشطة المقترحة في هذه المرحلة مثلا: (١). حل المشكلات، (٢). اتخاذ القرارات، (٣). تجربة استقصائية، (٤). أنشطة مهارات التفكير مثل المقارنة والتصنيف والتطبيق. [١١]

٥. مرحلة التقويم (*Evaluation*)

ويتم فيها التقويم ما توصل إليه التلاميذ من حلول وأفكار ومعلومات على ألا تقتصر تلك العملية على نهاية الدرس بل تكون مستمرة، ويمكن أن تتم بعد كل مرحلة من مراحل النموذج على أن يزود المعلم بوسائل متنوعة

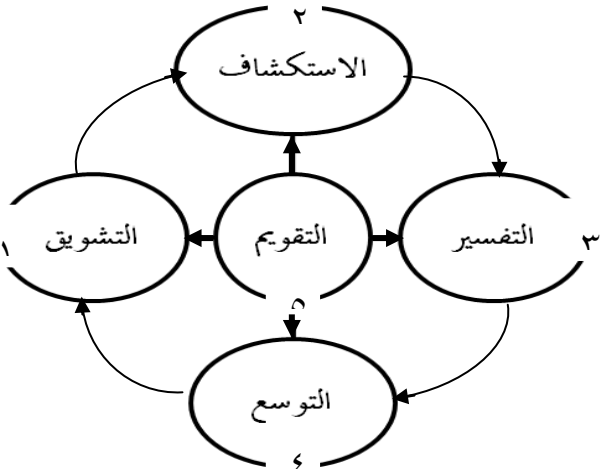
---

[١٠] منيف خضير الضوي، *النظرية البنائية وتطبيقاتها في تدريس اللغة العربية*، ص. ٥٦

[١١] منيف خضير الضوي، *النظرية البنائية وتطبيقاتها في تدريس اللغة العربية*، ص. ٦٢

للتقويم من اختبارات معينة وقوائم ملاحظة، ومقابلات مما يساعدهم في الحكم على ما تم التوصل إليه ومدى الإفادة منه. ١٢ وفي تعبير آخر "أن تقييم أفكار الطلاب وردود أفعالهم فيما قاموا بالتفكير فيه أثناء الموقف التعلمي، والتعرف على أفكار الطلاب حول طريقة تعلمهم التي تم اتباعها."١٣

والتالي فاالنظر إلى التقويم بأنه عملية مستمرة يجعل النموذج نظاما دائريا، وتكون عملية التعلم مفتوحة النهاية < ١ يضع ذلك في الرسم البياني التالي:



الرسم البياني ١.٥: مراحل نموذج التعلم البنائي

فمن دور المدرس في هذه المرحلة: (١). يلاحظ المتعلمين خلال تطبيق المفاهيم والمهارات الجديدة، (٢). يقوم معارف ومهارات المتعلمين، (٣). يبحث عن البراهين التي تثبت تغير تفكير المتعلمين وسلوكهم، (٤). يمكن المتعلمين من تقويم تعلمهم بأنفسهم ويقوم مهارات عمليات التعلم الجماعي،

١٢منيف خضير الضوي، *النظرية البنائية وتطبيقاتها في تدريس اللغة العربية*، ص. ٦٥

١٣ "التعلم والتعليم البنائي: النظرية البنائية،" http://www.multka.net تم التحميل في التاريخ ٤ أبريل ٢٠١٥م.

(٥). يسأل أسئلة مفتوحة مثل لماذا يفكر ...؟ ماهو البرهان والإثبات...؟ كيف يمكن أن يفسر...؟.

بينما دور الدارس في هذه المرحلة: (١). يجيب على الأسئلة المفتوحة باستخدام الملاحظات، البراهين، والإثباتات، والتفسيرات المقبولة مسبقا، (٢). يظهر فهما ومعرفة عميقة بالمفهوم والمهارة، (٣). يسأل أسئلة ذات علاقة يمكن أن تشجع على فحوصات وتحقيقات واستكشافات مستقبلة. ومن الأنشطة المقترحة في هذه المرحلة مثلا هي: (١). يستخدم أي من الأنشطة السابقة، (٢). بناء سلم تقدير لفظي، (٣). اختبار، (٤). تقويم أداء (٥). تقويم منتجات المتعلمين، (٦). صحيفة التعلم، (٧). ملف الإنجاز. [١٤]

ج- تصميم نموذج التعلم البنائي

تهتم فلسفة التعلم البنائي بجميع أوجه التعليم المختلفة حيث تهتم بعناصر التالية: (١). الأهداف التعليمية، (٢). محتوى التعلم، (٣). طرق التدريس، (٤). دور المتعلم، (٥). دور المعلم، (٦). بيئة التعلم البنائي، (٧). التقويم.[١٥]

١. الأهداف التعليمية: يصاغ الأهداف التعلمية وفقا للنموذج البنائي في صورة أغراض عامة تحدد من خلال معاوضة اجتماعية بين المعلم والطلاب بحيث

---

[١٤] منيف خضير الضوي، *النظرية البنائية وتطبيقاتها في تدريس اللغة العربية*، ص. ٦٣ – ٦٤.

[١٥] غازي بن صلاح بن هليل المطرفي، "*أثر استخدام نموذج التعلم البنائي في تدريس العلوم...*"، ص. ١٤٦

يتضمن عرضا عاما لمهمة التعليم يسعي جميع الطلاب لتحقيقه، بالإضافة إلى أعراض ذاتية تخص كل طالب أو عدة طلاب على حده.

٢. محتوى التعلم: يكون محتوى الدرس في صورة مهام ذات صلة بحياة التلاميذ وواقعهم، وكلما ارتبطت هذه المشكلات بواقع التلاميذ كان المحتوى أكثر فعالية وأتاح الفرصة للبحث عن المعرفة في صورة حلول للمشكلات، وبالتالي يتيح الفرصة لهم لبناء المعرفة بأنفسهم. وفي هذا الصدد فإن مواد تدريس النحو يختارها الباحث الموضوعات الشائعة استعمالها في حياة الطلبة كمثل استخدام الخبر مقدم ومبتدأ مؤخر من خلال الكلمات الاستفهامية وغيرها. واستدل الباحث على قوله أحمد "وبذلك يكون النحو في خدمة الحياة، ويؤدي وظيفة حية في حياة التلاميذ، فتعمله مايحتاج إليه لايرى النحاة أنه ضروري لفهم اللغوية وتعليمها." [١٦]

٣. طرق التدريس: تعتمد طرق التدريس وفق البنائية – غالبا – على مواجهة الطلاب بموقف مشكل حقيقي يحاولون إيجاد حلول له من خلال البحث. وفي هذا الصدد فإن الطريقة المستخدمة في تدريس النحو هي الطريقة المناسبة للنطرية البنائية وهي الطريقة الاستقرائية، رغم أنها ليست وحيدة ويمكن استخدام الطريقة الأخرى المناسبة للنظرية البنائية.

٤. دور المتعلم: المتعلم مكتشف لما يتعلمه من خلال ممارسته للتفكير العلمي، وهو باحث عن المعنى لخبراته مع مهام التعلم، إضافة إلى أنه لمعرفته ومشارك في مسؤولية إدارة التعليم وتقويمه. المتعلم في النموذج البنائي أكثر نشاطا،

---

[١٦] محمد عبد القادر أحمد، *طرق تعليم اللغة العربية*، ص. ٢٠٣

ويؤدي دور العالم في البحث والتنقيب لاكتشاف الحلول المناسبة للمشكلات التي تواجهه، فهو يعد محور هذا النموذج ومركز اهتمامه. وبناء على ذلك فالمتعلم ويؤدي دورا نشطا في عملية تعلمه، ويمتد نشاطه حتى بعد التعلم لمرحلة تقويم تعلمه ذاتيا.

٥. دور المعلم: المعلم وفقا للنظرية البنائية يمارس عدة أدوار تتمثل في: (١). منظم لبيئة التعلم، بحيث يشيع فيها جو الانفتاح العقلي وديمقراطية التعبير عن الرأي وقبول الرأي الآخر، (٢). مصدر احتياطي للمعلومات إذا لزم الأمر، (٣). نموذج يكسب منه الطلاب الخبرة، (٤). موفر لأدوات التعلم، (٥). مشارك لتعلمية إدراك التعلم وتقويمه.

والمعلم عندما يخطط لتنفيذ أحد الدروس باستخدام نموذج التعلم البنائي عليه أن يراعي المبادئ التالية: (١). يحدد المعلم المفهوم المراد للتلاميذ، (٢). يقوم المعلم بصياغة بعض المشكلات والصعوبات التي قد يقابلها التلاميذ في كل مرحلة من مراحل نموذج التعلم البنائي، (٣). كتابة قائمة بكل ما يمكن توفيره من الخبرات الحسية وثيقة الصلة بالمفهوم المراد تعلمه، (٤). التخطيط لمرحلة الدعوة بتحديد الأسئلة أو الأشياء التي تعرض على التلاميذ والتي تؤدي إلى شعورهم بالحاجة إلى البحث والتنقيب للوصول للحل، (٥). يشجع تلاميذه على التعاون والعمل الجماعي من خلال تقسيم التلاميذ إلى مجموعات صغيرة تحتوي كل مجموعة مستويات دراسية مختلفة، (٦). التخطيط لمرحلة الاستكشاف والابتكار باختيار عدد من الخبرات الحسية المتباينة من حيث الشكل والوثيقة بالمحتوى الأهداف منها. (٧). التخطيط لمرحلة اقتراح التفسيرات والحلول من خلال عمل

جلسات الحوار بين المعلم وتلاميذه وإحلال المفاهيم الصحيحة محل المفاهيم الخاطئة، (٨). التخطيط لمرحلة اتخاذ الإجراء بتوجيه تلاميذه إلى تطبيق ما تعلموه من خبرات في حياتهم العملية، (٩). يتقبل أخطاء تلاميذه ولا يعنفهم عليها، ويقوم بتوجيه التلاميذ إلى تصحيح الأخطاء بأنفسهم تحت توجيه وإرشاد منه لطريقة لتوصل إلى الإجابة الصحيحة.

٦. التقويم: لم يقدم البنائيون صيغة متكاملة عن عملية التقويم. تعد عملية التقويم من المشكلات التي تواجه نموذج البنائي. أن النموذج لم يقدم صيغة متكاملة ومقبولة طبقا لإطاره الفلسفي والسيكولوجي، ويلاحظ أن بعض البنائيين ينادي بالاستغناء عن الاختبارات الموضوعية لعدم استطاعتها قياس مستويات التفكير العليا ومهارات حل المشكلة، والبعض الآخر منهم يعترض على هذه الفكرة.

٧. بيئة التعلم البنائي: تعد بيئة التعلم البنائي المكان الذي يعمل فيه المتعلمون معا، وهي بيئة مرنة تساعد المتعلم على التعلم ذي المعنى القائم على أنشطة حقيقية. إن خصائص البيئة البنائية للتعلم هي: (١). يعطي اعتبار للخبرة في عملية بناء المعرفة لدى الطلاب، (٢). يسمح بتعدد وجهات النظر، (٣). يتم ربط التعليم بالواقع، (٤). يتم تشجيع الطالب باحترام رأيه في عملية التعلم، (٥). يتم دمج التعلم بالحياة الاجتماعية للطالب، (٦). يتم تشجيع المناقشات بين الطلاب، (٧). يتم تدعيم درجة الإدراك الذاتي لعملية بناء المعرفة.

د– نموذج التعلم البنائي فى تدريس النحو الوظيفي

فيما يلي عرض الباحث ما يراه الضوي عن نموذج التعلم البنائي في تدريس النحو الذي يتضمن فيه أهداف الدرس وخطواته: [١٧]

الجدول ٥.١

رأي الضوي عن نموذج التعلم البنائي في تدريس النحو

١. الزمن	:	حصتان اثنتان
٢. أهداف الدرس	:	يتوقع بعد الإنتهاء من الدرس أن يكون الطلبة قادرا على أن: (١). يحدد معنى الفعل اللازم. (٢). يعرف فعلا المتعدي. (٣). يفرق بين الفعل اللازم والفعل المتعدي. (٤). يستخدم الفعل اللازم والمتعدي بطريقة سليمة. (٥). يستنتج قاعدة الفعل اللازم. (٦). يمثل للفعل اللازم في جمل مفيدة. (٧). يستنتج قاعدة الفعل المتعدي. (٨). يمثل للفعل المتعدي في جمل مفيدة.
٣. الوسائل التعلمية	:	(١). أوراق نشاط الملونة، (٢). الكتاب المدرسي، (٣). سبورة الطباشير أو السبورة الملونة.

[١٧] منيف خضير الضوي، *النظرية البنائية وتطبيقاتها في تدريس اللغة العربية*، ص. ٢٣٧ – ٢٤١.

٤. عناصر الدرس : يتم تقسيم الدرس إلى العناصر التالية: (١). مفهوم الفعل اللازم. (٢). مفهوم الفعل المتعدي. (٣). مفهوم الفاعل، (٤). مفهوم المفعول به.

٥. خطوات التدريس : *التشويق*. يتم فيها إثارة انتباه التلاميذ للدرس من خلال: (١). الحوار مع التلاميذ حول مفهوم اللازم والمتعدي والفرق بينهما، (٢). توجيه الأسئلة التالية للطلبة: ما معنى اللازم من الفعل ؟، ما معنى الفعل المتعدي؟، مامكونات الجملة الفعلية مع الفعل اللازم؟ مامكونات الجملة الفعلية مع الفعل المتعدي ؟. (٣). كتابة عنوان الدرس.

الاستكشاف. يقوم المعلم فيها بمايلي: (١). توزيع التلاميذ إلى مجموعات وفقا لعناصر الدرس، (٢). تحديد عمل كل مجموعة ودرو كل عضو فيها. (٣). توزيع أوراق الأنشطة على كل مجموعة، وتتضمن كل ورقة أسئلة حول أحد عناصر الدرس المحددة سابقا، (٤). بيان الغرض من الأسئلة للطلبة وإرشادهم للتعاون فيما بينهم ثم التوجيه والمتابعة. (٥). يتيح للطلبة فرصة المناقشة

حول الملاحظات التي قاموا بستجيعها.

التفسير. يقوم المعلم فيها بما يلي: (١). مناقشة التلاميذ فى النتائج التي توصلوا إليها، ويسألهم الأسئلة التالية: ما مفهوم الفعل اللازم؟، ما تعريف الفعل المتعدي؟، ما أوجه الاختلاف بين الفعلا اللازم والمتعدي؟/ (٢). تسجيل الإجابات على السبورة. (٣). مطالبة الطلبة بالتمثيل للفعل المتعدي والفعل اللازم وكتابتها في كراساتهم.

التوسع. ويقوم المعلم فيها بمطالعة الطلبة بمايلي: (١). التمثيل للفعل اللازم في جمل متنوعة، (٢). التمثيل للفعل المعتدي في جمل متنوعة، (٣). تحديد المكونات الجملة الفعلية مع الفعل اللازم، (٤). تحديد المكونات الجملة الفعلية مع الفعل المتعدي، (٥). بيان الفرق بين الفعل اللازم والفعل المتعدي.

٦. التقويم. : ويقوم المعلم فيها بتوجيه الأسئلة المتنوعة على النحو التالي:

أ. ضع علامة (√) وعلامة (X) أمام العبارات التالية:

- الفعل المتعدي يرفع فاعلا فقط ( )
- الفعل المتعدي ينصب مفعولا به ( )

- المفعول به زائد مع جملة الفعل اللازم ( )
- المفعول به أساسي مع جملة الفعل اللازم ( )

ب. ضع الأفعال التالية في جمل مفيدة حدد نوعها من حيث اللزوم والتعدي: كتب – صام – حمد – وعد – قرأ – نجح.

ج. ضع مكان النقط فعلا مناسبا وحدد نوعه من حيث اللزوم والمتعدي:

- ..... المؤمن ربه نوعه: .....
- ..... المؤمن الصلاة في أوقاتهانوعه : .....
- ..... مُحَمَّد سعيدا نوعه: .....
- ..... الجيش في المعركة نوعه: .....
- ..... الطالب دروسه نوعه: .....

د. انطلاقا مما ذكر أن الخصائص المتقدمة من التعليم والتعلم القائم على استراتيجية النموذج البنائي يتوقع في مراحله التعلمية الخمس وهي التشويق والإستكشاف والتفسير والتوسع والتقويم.

هـ- المميزات والنقائص من نموذج التعلم البنائي

لنجاح نموذج التعلم البنائي في العملية التعليمية بما ينعكس إيجابا على المتعلمين فإن هناك مميزات لهذا النموذج بنبغي توظيفها بكل جيد في العملية التعليمية، حيث يتميز نموذج التعلم البنائي بعدة ميزات وهي: (١). يجعل من المتعلم مركزا للعملية التعلمية، فهو مطالب بالبحث والتفصي لكي يصل إلى المفاهيم بنفسه، (٢). يتيح فرصة للمتعلمين للتفاعل الإيجابي مع قضايا ومشكلات المجتمع الذي يعيش فيه، (٣). يتيح فرصة أمام المتعلمين لممارسة

عمليات العلم المختلفة مثل الملاحظة والاستناج وفرض الفروض واختيار صحتها وغيرها من عمليات العلم، (٤). يتم التعلم من خلاله في جو ديمقراطي يتيح الفرصة للتفاعل النشط بين التلاميذ بعضهم بعضا وبين التلاميذ والعلم، (٥). يربط النموذج بين العلم والتكنولوجيا، مما يوضح الرؤية أمام المتعلمين إلى دور العلم في حل مشكلات المجتمع، (٦). تم العلم من خلاله في مجموعات؛ مما ينمي روح التعاون والعمل التعاوني الإيجابي، (٧). يتطلب من المتعلمين إعطاء أكبر قدرة من الحلول للمشكلة الواحدة؛ مما يجعل المتعلمين في حالة تفكير مستمر، مما يؤدي إلى تنمية التفكير بأنواعه لدى المتعلمين، (٨). يتيح الفرصة أمام المتعلمين لتصحيح المفاهيم الخاطئة التي قد يصلون إليها من خلال جلسات الحوار التي يعقدها المعلم، (٩). تتوفر من الخلال الأسئلة التي تحفر المتعلمون للرجوع إلى المصادر المتنوعة للمعلومات للوصول إلى تدعيم للتفسيرات التي توصلوا إليها لظاهرة أو مشكلة معينة، (١٠). يقتصر دور المعلم على تنظيم بيئة التعلم والتوجيه والإرشاد ومصدر للمعلومات في بعض الأحيان ومنسق للجلسات الحوار، (١١). يزود هذا النموذج التلاميذ بوسائل التقويم المخلتفة من خلال مرحلة التقويم، وذلك باستخدام اختبارات مقننة، (١٢). يسمح هذا النموذج لاستخدام عديد من المناشط التجارب وعرض الأفلام التعليمية واستخدام الوسائل المختلفة التي تساعد في تعلم التلاميذ، (١٣). يعتبر هذا النموذج شاملا للتعلم البنائي من خلال بناء التلاميذ للمعرفة بأنفسهم، وذلك من خلال مراحله المختلفة.

والعكس لنموذج التعلم البنائي عدة النقائص من الصعوبات أو المشكلات التي تواجه التدريس بهذا النموذج وهي: (١). ليست كل المعرفة

يمكن بنائها بواسطة الطلاب : مثل بعض أنواع المعرفة البنائية التقريرية، حيث يصعب أو يستحيل تنميتها من خلال النموذج، ومثال ذلك تتكون القشرة الأرضية من الصخور النارية، والصخور المتحولة والصخور الرسوبية، (٢). التعقيد المعرفي في مهام التعلم. غالبا ما يتضمن موقف التعلم مشكلة يبذل فيها المتعلم جهدا ليصل لحلها، ويتطلب حل المشكلة أن يكون المتعلم ممتلكا لخلفية معرفية وثيقة الصلة بالمشكلة، وإلا ستصبح بالنسبة له مشكلة معقدة معرفيا، وللتغلب على هذه المشكلة فعلى المعلم تقديم ما يعرف بالسقالات العقلية لعبور الفجوة بين ما يعرفه المتعلم، وما يسعى لمعرفته، وتقليل التعقيد المعرفي المتضمن في بعض مهام التعلم، وتأتي هذه السقالات إما من المعلم، أو أحد الزملاء، أو من كتاب أو أي مصدر آخر للمعرفة، (٣). مشكلة التقويم:حيث يرفض البنائيون كل سبل التقويم التقليدية كالتقويم مرجعي المحك ومعيار المحك، حيث إن هذا النموذج لم يقدر صيغة متكاملة، ومقبولة عن التقويم تساير إطاره الفلسفي والسيكولوجي، والحدير بالذكر أن هناك إجتهادات واقتراحات مطروحة في الأدبيات التربوية التي تتعلق بإجراء التقويم طبقا للنموذج البنائي غير أنها لم تشكل بعد في ذاتها صيغة متكاملة يعتدبها التقويم المعرفي، (٤). مشكلة القبول الاجتماعي للنموذج البنائي في التعليم، فالآباء والمعلمون يريدون بالدرجة الأولى تعلميا يزود الطلاب بالأساسية المعرفية وينقل التراث الثقافي من جيل لآخر – وهو أمر لا يبدو واضحا في أساسيات النموذج البنائي في التعلم، (٥). مقاومة المعلمين للنموذج البنائي في التعلم. لأسباب عدة لعل من أبرزها أنهم قد يكونون غير مؤهلين لمواكبة الأدوار الجديدة التي يفرضها عليهم هذا الجديد، الأمر الذي يشكل عقبة أمام تطبيقية داخل الفصول المدرسية، (٦).

تقف كثافة الفصول في معظم مدارسنا عقبة أمام التدريس باستخدام نموذج التعلم البنائي، حيث يتطلب التدريس بهذا النموذج تقسيم الطلاب في الفصل الدراسي (المختبر) إلى مجموعات عمل صغيرة يتراوح عددها (٤ – ٦) طلاب مما يعد صعبا إذا كان الفصل يحتوي على أكثر من (٣٠) طالبا، كما هو الحال في معظم مدارسنا، (٧). إن التدريس باستخدام هذا النموذج يحتاج إلى وقت طويل نسبيا شأنه في ذلك شأن طرق التدريس الاستكشافية، مما يؤدي إلى عدم تغطية المقرر الدراسي في الوقت المحدد له، وبالتالي يقتصر التدريس باستخدام النموذج البنائي على وجود معامل مهيأة بالأدوات والوسائل اللازمة لتدريس العلوم وهو مالايتوافر في الوقت الحالي في عدد كبير من المدارس خاصة المستأجرة منها على الرغم من التوسع في بناء وفتح المدارس.[١٨]

انطلاقا من المنقول السابق عرف أن المزايا والنقائص من النموذج التعلم البنائي مساير بمزايا ونقائص النظرية التعلم البنائية إلا أنه يتضح فيه المراحل التعليمية الخمس تنفيذا لفلسفة النظرية البنائية التي ترى أن الطلبة محور لعملية التعليم والتعلم.

---

[١٨] غازي بن صلاح بن هليل المطرفي، *"أثر استخدام نموذج التعلم البنائي في تدريس العلوم..."*، ص. ١٩٨

الفصل السادس
التحصيل الدراسي وتقويم مهارة الكتابة

أ- مفهوم التحصيل الدراسي

قد تعددت تعاريف التحصيل الدراسي بين عالم وآخر. يعرف سمارة وآخرين التحصيل الدراسي بأنه مقدار ما حققه المتعلم من أهداف تعليمية في مادة دراسية معينة نتيجة مروره في خبرات ومواقف تعليمية – تعلمية. ويعرفه الحامد، بأن التحصيل الدراسي مايتعلمه الفرد في المدرسة من معلومات خلال دراسة مادة معينة وما يدركه المتعلم من العلاقات بين هذه المعلومات وما يستنبطه منها من حقائق تنعكس في أداء المتعلم على اختبار يوضح وفق قواعد معينة تمكن من تقدير أداء المتعلم كميا بما يسمى بدرجات التحصيل، كما يعرفه اللقاني والجمل بأنه مدى استيعاب الطلاب لما فعلوا من خبرات معينة، من خلال مقررات دراسية، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطلاب في الاختبارات التحصيلية المعدة لهذا الغرض.[١]

لذلك، ذهب الباحث إلى أن التحصيل الدراسي هو الدرجة التى يحصل عليها الطلاب من خلال إجابتهم على فقرات الاختبار التحصيلي (معرفة

---

[١]صالح بن سليمان بن عبد العزيز المفدي، "أثر استخدام التعلم التعاوني في تحصيل طلاب الصف الثاني الثانوي لمادة الفقه دراسة تجريبية)،" faculty.ksu.edu.sa/. تم التحميل فى التاريخ ٦ أبريل ٢٠١٥م.

ووجدانية) وما فعله من الأفعال (نفسحركية) الذي أعده المدرس لأغراض خاصة.

ب- أنواع التحصيل الدراسي

يصنف التحصيل الدراسي إلى ثلاثة أقسام وهي فعالية وفعالة وجذابة. لاتزال الفعالية تتعلق بحصول الأهداف من التدريس، وكلما تكثر الأهداف المحصلة كلما يكون فعالية. ومقياس فعالية الشيء هناك سبعة معايير: (١). تبصر السيطرة السلوكية، (٢). سرعة عرض العمل، (٣). مناسب للعملية، (٤). كمية العمل، (٥). كيفية حصيلة، (٦). مستوى تغير التعلم، (٧). مستوى الإحتفاظ. وتستخدم ثلاثة مؤشرات على الأقل لمعيار فعال كل الشيء: (١). الوقت، (٢). شخصيات، (٣). ومصادر التعلم المحصل. ويسمى التعلم جذابا إذا كان هناك: (١). التعزيز، (٢). الحرص لدوام التعلم من أجل جودة التعليم.

وفي هذا التطوير يقوم الباحث بمقياس فعالية التدريس من خلال عرض العمل من الطلبة في مادة النحو الوظيفي وخاصة في مهارة الكتابة بمقارنة بين نتائج الاختبار القبلي والاختبار البعدي الذي يقاس به مدى نجاح الطلبة في مادة النحو الوظيفي.

ج- تقويم التحصيل الدراسي

للحصول على التحصيل الدراسي من عملية التدريس لا بد للمدرس من أن يقوم بالتقويم الدراسي، فمن خلاله يتوقف تحديد مدى نجاح أو فشل عملية التدريس. فيعد التقويم قلب أي نظام تربوي أو تعليمي. وذهب العبسي إلى أن

الاختبار التحصيلي "طريقة منظمة لتحديد مستوى تحصيل الطلبة لمعلومات ومهارات في مادة دراسية تم تعلمها مسبقا، وذلك من خلال إجاباتهم على مجموعة من الفقرات تمثل محتوى المادة الدراسية."[٢]

هناك مصطلحات يعدها كثير من المربيين في صعيد واحد بيد أنها تتميز بعضها عن بعض وبالعكس يتربط البعض بالبعض، وهي التقويم (*Evaluation*)، والتقدير أو التقييم (*Assessment*)، والقياس (*Measurement*) والاختبار (*Tets*).

فعلا، تعددت تعريفات مصطلح التقويم من باحث لآخر كما تعددت تعريفات مصطلح التقدير والقياس والاختبار. التقويم هو عملية منظمة ومتلاحقة لتحديد الكيفي من شيء باعتماد على الموازنة والخصائص المعينة لاتخاذ القرار. ويعتني بالكيفي كمثل العلي، منخفض، جيد، غير جيد وقوي، ضعيف... إلخ.[٣] قال كدوك "التقويم عملية تقوم على جمع الحقائق والمعلومات عن سلوك ما، أو نتائج عملي إنساني، كالوسائل والمباني والإدارة والبرامج الدراسية والإمتحان ...إلخ."[٤]

التقدير أو التقييم "هو عملية منظمة ومتلاحقة لجمع المعلومات المتعلقة بالعملية والتحصيل الدراسي لاتخاذ القرار اعتمادا على الموازنة والخصائص

---

[٢] مُحَمَّد مصطفى العبسي. *التقويم الواقعي في العملية التدريسية*. (عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع، ٢٠٠٩م)، ص. ١٤٧

[3]Imam Asrori, dkk., *Evaluasi Pembelajaran Bahasa Arab,* (Cet. IV; Malang: Misykat Indonesia, 2014), hlm. 2.

[٤] عبد الرحمن كدوك، *تكنولوجيا التعليم (الماهية والأسس والتطبيقات العملية)*، (الرياض: المفردات، ٢٠٠٠م)، ص. ١١٩.

المعينة. ويعتنى باتخاذ القرار يتعلق بالطلبة خاصة كمثل إعطاء الدرجة والنجاح والفشل."[٥] ولذلك اختلف التقويم عن التقدير حيث أن التقويم أعم من التقدير لأن التقدير يتعلق بعنصر من العناصر التعليمية وفي الحين يشمل التقويم على جميع تلك العناصر.

القياس أو المعيار "هو عملية أو أنشطة يسلكها مدرس لتحديد كمية الشيء، بما فيه من طالب ومدرس ومدرسة وغيرها من العناصر التعليمية باستخدام الأساليب القياسية؛ الاختبار أم غير اختبار."٦ هذا منسجم بقول كدوك أن "القياس عبارة عن تقدير المستويات تقديرا كميا بالإضافة إلى حكم على القيمة أو التقدير الكمي."٧ ولذلك اخلتف القياس عن التقويم والتقدير حيث أن القياس بوصفه كمي بيد أن التقويم والتقدير بوصفهما كيفيا. ولكن القياس أسلوب من أساليب التقويم والتقدير.

الاختبار "هو أسلوب من أساليب القياس عن شيء بصورته المجردة، كمثل القدرة على التفكير والقدرة على المراجعة القدرة على الكلام والقدرة على الكتابة والقدرات اللغوية الأخرى. فيحصل منه التقدير على شكل كمي ويتمكن لمدرس من تفسيرها ذاتيا."[٨] انطلاقا من البيانات السابقة استخلص الباحث أن التقويم أعم من التقدير والتقدير أعم من القياس والقياس أعم من الاختبار، كما يتمثل في التالي:

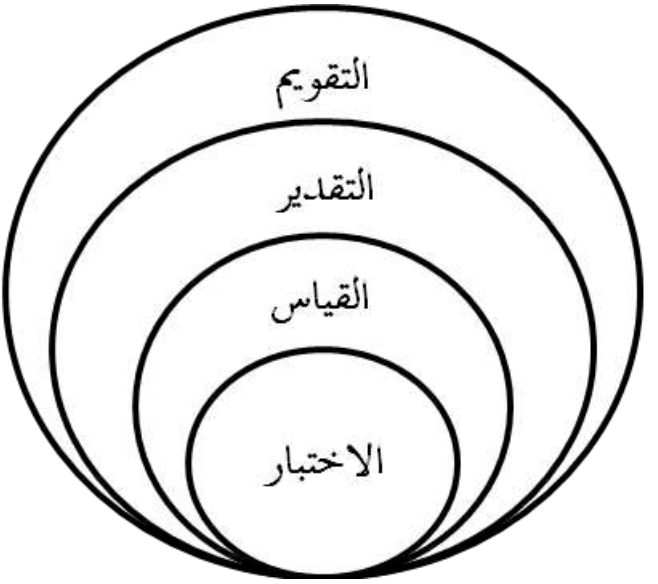
---

[5]Zainal Arifin, *Evaluasi Pembelajaran, Prinsip, Teknik, Prosedur,* (Cet. V; Bandung: PT. Remaja Rosdakarya, 2013), hlm. 4.

[6]Zainal Arifin, *Evaluasi Pembelajaran, Prinsip, Teknik, Prosedur,* hlm. 4.

[٧]عبد الرحمن كدوك، *تكنولوجيا التعليم (الماهية والأسس والتطبيقات العملية)*، ص. ٨٠.

[8]M. Soenardi Djiwandono, *Tes Bahasa Pegangan Bagi Pengajar Bahasa,* (Cet. I; Jakarta: PT. Indeks, 2008), hlm. 15.



الرسم البياني ٦.١ : العلاقة بين التقويم والتقدير والقياس والاختبار

د- تقويم التحصيل الدراسي عند نظرية التعلم البنائية

وصف الضوي نقلا عن الدواد، أن التقويم وفق نظرة منظري النظرية البنائية غير واضح الرؤية، وينادي كثير منهم بالاستغناء عن الاختبارات الموضوعية، وذلك لقصورها في قياس مستوى التفكير العلمي، ومهارات حل المشكلة، والأخذ بأسلوب التقويم الحقيقي لفهم تعلم التلاميذ حيث يتم انعكاس التلاميذ في مهمات ذات قيمة ومعنى تبدو كنشاطات تعلم وليس كاختبارات تقليدية، ويتضمن ذلك نشاطات واسعة تشمل المقابلات الشفهية، ومهمات حل المسائل وغيرها. ولكن الضوي يقول "يمكن الاستفادة من أدوات

التقويم كافة لخدمة الموقف التعليمي وفق النظرية البنائية حيث تتعد أدوات التقويم التربوي التي يمكن الاعتماد عليها."[٩]

بالنسبة إلى ما تقدم ذكره عن التقويم وفق النظرية البنائية فيحدد الباحث عملية التقويم في تدريس النحو على أساس نظرية التعلم البنائية أن يستغني الباحث عن الاختبارات الموضوعية كمثل : اختبارات الصح والخطأ، الاختبار من متعدد، اختبار المزواجة، اختبار التكميل، اختبارات الإجابة والقصيرة، اختبارات إعادة الترتيب.

وفيما يلي أنواع الاختبارات المستعملة في نموذج تدريس النحو المطور:

١- الاختبارات الشفهية، حيث يلقي المعلم بعض الأسئلة شفاهية على التلاميذ.

٢- الاختبارات التحريرية، حيث تتطلب فيها الإجابة عنها كتابة مقال أو موضوع إنشائي يتحدد حجمه بحجم المطلوب في السؤال والذي يبدأ عادة بكلمة: ابحث عن ... إلخ. الاختبارات التحريرية المقالية عكسها التحريرية الموضوعية.[١٠]

٣- التقييم الواقعي: (١). الملاحظة، (٢). ملف العمل، وهو ملف شخصي لكل متعلم بمثل وعاء مجموعة من النشاطات والأعمال التي تعكس

---

[٩] منيف خضير الضوي، *النظرية البنائية وتطبيقاتها في تدريس اللغة العربية*، ص. ٢٣٧ – ١٤١.

[١٠] منيف خضير الضوي، *النظرية البنائية وتطبيقاتها في تدريس اللغة العربية*، ص. ٢٣٧ – ١٤١.

شخصيته تمثل أفضل ما قام به وانجازه، ويراجع المتعلم أعماله ويقومها قبل أن يقرر تضمينها في ملف.

هـ- تقييم مهارة الكتابة

مهارة الكتابة هي تحويل الأفكار الذهنية إلى رموز مكتوبة. وتأتي مهارة الكتابة متأخرة بحسب ترتيبها بين بقية المهارات؛ (مهارة الاستماع، مهارة الكلام، مهارة القراءة) وهي تأتي بعد مهارة القراءة.

للكتابة أربع مراحل: (١). التدريب على رسم الحروف والكلمات. (٢). التدريب على كتابة الجمل، (٣). التدريب على التعبير المقيّد، (٤). التدريب على التعبير الحر.[١١] والمراحل التي يراد تدريبها وتقييمها في هذا البحث جميعها إلا الأول.

١- التدريب على كتابة الجمل، حيث يقدم المدرس للطلاب عددا من الأسئلة، تدور حول التراكيب، أو صورة، أو فقرة، وتؤدي الإجابة عن تلك الأسئلة إلى كتابة عدد من الجمل. ومن تطبيقاتها: (١). اكتب جملة عن كل التراكيب التالية، (٢). اكتب جملة عن كل صورة من الصور التالية.

٢- التعبير المقيد، حيث يستخدم المدرس في هذا التدريب مجموعة من الصور تؤلف قصة واحدة، أو موضوعا واحدا. وإذا رأى المدرس أن طلابه في حاجة إلى بعض الكلمات والتعبيرات، سجلها على السبورة وناقشهم فيها. وعلى المدرس أن يختار موضوعات تناسب مستوى الطلاب اللغوي والثقافي

---

[١١] عبد الرحمن بن إبراهيم الفوزان، *إضاءات لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها*، ص. ٢٠٥.

وتكون جذابة. ويستحسن في درس التعبير المصور أن يتحدث الطلاب أولا، ويناقشوا محتوى الصور، ثم يأخذوا في الكتابة، بعد أن يكون قد اتضح لهم كل شيء.

٣- التعبير الحر، هو المرحلة الأخيرة من تعليم اللغة، وعلى المدرس ألا يتعجل الوصول بطلابه إلى هذه المرحلة، كما يجب ألا يدفعهم للكتابة الحرة، إلا بعد أن يتلقوا تدريبات مكثفة على أنواع التعبير السابقة. يترك للطالب فرصة أن يحوّل أفكاره الذهنية إلى لغة مكتوبة تعبر بوضوح عمّا يريد قوله، مع احترام رأيه, وهذه مرحلة عقلية. ومن أمثلته: الكتابة حول الإجازات وما يفعل فيها.... ويطلب من الطلاب الكتابة في موضوعات لديهم المعلومات الكافية عنها؛ لأننا لا نهدف إلى معرفة حصيلتهم من المعلومات، وإنما نهدف إلى تدريبهم على أن يصوغوها مكتوبة بطريقة صحيحة.

الأصل أن يكون التركيز على كيفية عرض الطالب للمعلومات كتابيا، لا كمية المعلومات؛ لذلك ينصح المعلم ومعدّ الكتاب بأن لا يطلبوا من الطلاب الحديث أو الكتابة في موضوع تنقصهم فيه المعرفة والمعلومات؛ لأن التعثر الذي يحصل لهم سيكون بسبب نقص المعلومة لا بسبب ضعف الكفاية اللغوية.

التعبير الحر يسمى أيضا بالكتابة الإبداعية وهو تعبير عن الرؤى الشخصية، وما تحتويه من انفعالات، وما تكتشف عنه من حساسية خاصة تجاه التجارب الإنسانية. فالكتابة الإبداعية ابتكار وليس تقليد، وتأليف لا تكرار، تختلف من شخص لآخر حسب ما يتوفر لكل من

مهارات خاصة، وخبرات سابقة، وقدرات لغوية، ومواهب أدبية، وهي تبدأ بالفطرة، ثم تنمو بالتدريب والاطلاع.

وانطلاقا من أن الأصل في الكتابة أنه تحويل الفكر إلى لغة مكتوبة تحمل المعاني الهدف؛ لذلك يجب أن يعتمد التقييم على مدى أداء هذا الهدف بالدرجة الأولى وليس جودة الرسم.

الفصل السابع
نظرية التعلم البنائية في تدريس النحو الوظيفي نموذجا

أ- نموذج التطوير وإجراءاته

استخدم الباحث منهج البحث والتطوير (*Research and Development*) يطلق عليه أيضا بمنهج البحث والتنمية. وقال سوكماديناتا أن معنى البحث والتطوير عاما "عملية وخطوات لتطوير إنتاج جديد أو لاستكماله."[١] ورأى سوغيونو أن البحث والتطوير هو "طريقة البحث المستخدمة للحصول على إنتاج معين وتجريبة فعالية."[٢] ومفهوم البحث والتطوير في مجال التدريس عرّفه بروغ وغال "العملية المستخدمة للتطوير وتصديق صحة الإنتاج التدريسي."[٣]

البحث والتطوير لايهدف إلى اكتشاف القوانين أو اختبار تطبيقاتها ولكن يهدف إلى اختراع نتاجات وتلك النتاجات ليست مادية فحسب كمثل المواد التعليمية ووسائلها المستخدمة في الفصل أو في المعمل، وإنما يكون في الأدوات المبرمجة أيضا كمثل البرنامج الحاسوبية لحل البيانات التدريسية المستخدمة في الفصل أو في المكتبة وكذلك نماذج التدريس

---

[1]Nana Syaodih Sukmadinata, *Metode Penelitian Pendidikan*, (Cet. III; Bandung: Pascasarjana UPI dan PT. Remaja Rosdakarya, 2007), hlm. 57.

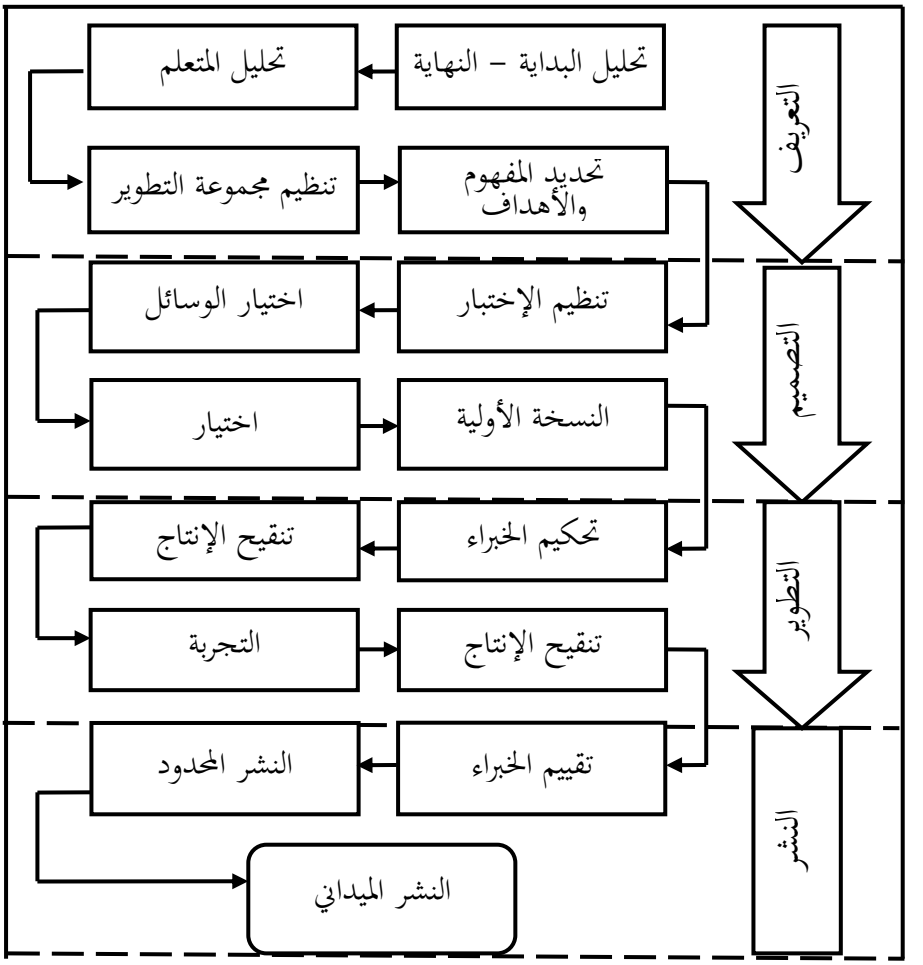
[2]Sugiyono, *Metode Penelitian Pendidikan Kuantitatif Kualitatif dan R&D*, (Bandung: Alfabeta, 2012), hlm. 407.

[3]R. Walter Brog and Merediet Damien Gall, *Educational Research – An Introduction*, (Fourth Edition; Now York: Longman Inc, 1983), hlm. 772.

والتدريب والتقويم والإدارية وغيرها. وأما الذي طوره الباحث من خلال هذا البحث فهو نموذج تدريس النحو في ضوء نظرية التعلم البنائية كي تكون عملية التعلم والتعليم فعالا لترقية تحصيل الطلبة فيه ورغبتهم في تعلمه.

بالنسبة إلى الإنتاج المراد بتطويره في هذا الكتاب هو نموذج التدريس القائم على النظرية البنائية فاختار المؤلف أنسب منهج التطوير له هو النموذج القائم على البنائية يعني نموذج التصميم التدريسي البنائي (*Constructivist Instructional Design*)، هو نموذج لتطوير منهاج التدريسي البنائي بأنماط العمل *R2D2* يعني: *Revlective* (عاكسة)، *Recursive* (عودة)، *Design* (تصميم)، *Development* (تطوير). ومن ناحية أخرى، بالنسبة إلى تطوير النموذج المتحقق في الأدوات التدريسية، فاختار المؤلف أنسب نموذج لتطوير الأدوات التدريسية وهو نموذج *Four–D's*.

انطلاقا من هذه الظاهرة فاستخدم المؤلف نموذج تصميم التدريس البنائي و نموذج *Four – D's* بطريقة الإندماج والتعديلات بينهما. إذن، فإجراءات التطوير المستخدمة في هذا البحث كما يلي:



الرسم البياني ٧.١ : خطوات التطوير

وفيما يلي شرحها نموذجا:

١. المرحلة الأولى: التعريف، تعريف الشروط اللازمة للتطوير ويتكون من خمس خطوات:

أ) تحليل البداية – النهاية، واستهدفت إلى تحديد المشكلات الأساسية التي تواجه مدرس ومحاولة لترقية جودة التدريس. قام الباحث: (١). بالدراسة النظرية من خلال المراجع والوثائق المتعلقة بالمشكلات أو القضايا في تدريس النحو (٢). بتحليل نموذج تدريس النحو الذي استخدمه مدرس النحو من قبل. (٣). بتحليل استجابة الطلبة عن مشكلات التعليم وتعلم النحو (٤). بتحليل أنواع النماذج البدائل التي يراد اختيارها وتطويرها لحل المشكلات.

ب) تحليل الطلبة، واستهدف إلى مطالعة الطلبة، بتعيين خصائصهم المناسبة للنموذج المطور. قام الباحث: (١). بتعيين الخلفية الدراسية من الطلبة (٢). بتعيين قدراتهم في مادة النحو.

ج) تحليل مجموعة التطوير، تتكون من الباحث والطلبة والخبراء والمدرس.

د) تحليل المهام والأهداف والمفهوم، واستهدف إلى (١). تعيين المهارات الأساسية في الدرس، (٢). تحديد أهداف الدرس، (٣). تحديد محتوى الدرس. عقد في هذه الخطوة: (أ). تعيين المهارات الأساسية المرادة ليحصل عليها الطلبة من خلال تدريس مادة النحو الوظيفي (ب). ويهدف تحليل الأهداف إلى تطوير المفهوم، (ج). تحديد الموضوعات الأساسية التي يراد تدريسها في مادة النحو الوظيفي وينظمها تنظيما منطقيا. حددت أهداف الدرس المناسبة للنظرية المستخدمة. وأهداف الدرس تقسم إلى قسمين: الهدف العام والأهداف الخاصة لدرس النحو الوظيفي.

٢. المرحلة الثانية: التصميم. أي تصميم النموذج الأوّليّ للأدوات التدريسية في مادة النحو. هذه المرحلة تتكون من أربع خطوات:

أ) تنظيم الاختبار ومعياره. هذه الخطوة تربط بين مرحلة التعريف والتصميم، لأن تنظيم الاختبار ومعياره يقوم على خصائص أهداف الدرس وتحليل الطلبة. ثم تطوير اختبارات درس النحو الوظيفي التي تتكون من الاختبار القبلي والبعدي والاختبار التكويني.

ب) اختيار الوسائل. واستهدف إلى تعيين الوسائل المناسبة لخصائص المادة، ثم تطوير الوسائل التدريسية المناسبة لمادة النحو المطور القائم على النظرية البنائية.

ج) اختيار الشكل، واستهدف إلى تخطيط الشكل الرائع لأجهزة تدريس النحو الوظيفي حتى يسهل الطلبة ويساعدهم في تعلمه، ثم اختيار مدخل التدريس واستراتيجيته وطرقه ومصادره التعلمية.

د) النسخة الأولية، أي مسْودّة قبل التجريب لأجهزة تدريس النحو التي تشمل على: (١). المقرر الدراسي، (٢). خطة التدريس اليومية، (٣). محتوى الدرس، (٤). التقويم.

٣. المرحلة الثالثة: التطوير. أي تنتج الأدوات التدريسية لمادة النحو الوظيفي. هذه المرحلة تتكون من أربع خطوات:

أ) تحكيم الخبراء. أي تقديم الإنتاج إلى الخبراء وهم: (١). الخبير فى التدريس البنائي، (٢). الخبير فى تدريس النحو، (٣). الخبير فى تدريس النحو الوظيفي، (٤). الخبير فى تصميم الأدوات التدريسية.

ب) تنقيح الإنتاج، أي تعديل الأدوات التدريسية لمادة النحو الوظيفي بالنسبة إلى التعليقات أو المداخلات من كل الخبراء، حتى تكون أحسن وأكثر فعالة و أكثر سهولة في استخدامها.

ج) التجربة، أي تجريب الأدوات التدريسية لدى الطلبة حتى يحصل منها على تعليقاتهم أو مداخلاتهم عنها. ثم عقد تجريبتا المحدودة والميدانية.

د) تنقيح الإنتاج، أي التعديل على الأدوات التدريسية لمادة النحو الوظيفي بالنسبة إلى التعليقات أو المداخلات من الطلبة حتى تكون أكثر فعالة و أكثر سهولة في استخدام.

٤. المرحلة الرابعة: النشر. هذه المرحلة تتكون من ثلاث خطوات: (١). تقييم الخبراء، (٢). النشر المحدود، (٣). النشر الميداني.

بيد أن الكاتب يعتني بالتأكيد هنا ربما يكون تنفيذ الإنتاجات المطورة لاتناسب إلا في السياق المحلي أي في مكان تصميم النموذج وتطويره. معنى السياقي يتعلق بالوقت والحالة والمسألة والمادة الدراسية، حتى يكون التطوير لا يمكن تعميمه في كل ظروف التدريس، والمهم أن الإنتاجات المطورة لابد من (١). القائم على مشكلات التدريس، (٢). مستند إلى الدراسات السابقة المناسبة، (٣). القيام بتجريب الإنتاجات، (٤). القيام بتنقيح المنتحات، (٥). كونه مفيدة وصالحة لترقية جودة التدريس.

ب- تطوير النموذج

حدد نموذج تدريس النحو في ضوء نظرية التعلم البنائية بما فيه من تحديد مدخل التدريس واستراتيجيته وطرقه ومصادره، كما يلي:

١) مدخل التدريس. حدد مدخل التدريس المستخدم هو المدخل البنائي.

إن النظرية في هذا الصدد في صعيد واحد بالمدخل. إذن، كان مدخل تدريس النحو المطور هو المدخل البنائي أو النظرية البنائية أو نطرية التعلم البنائية. فانبثق من هذا المدخل عدد من استراتيجيات التدريس، وحددت استراتيجية من هذه الاستراتيجات الكثيرة وهي استراتيجية التعلم البنائية. كما ذكر سابقا أن خصائص هذه الاستراتيجية هي مراحل التدريس. ولا يكتفي بتطبيق هذه المراحل في كل محاضرات النحو فحسب، بل استكملها ببعض الألعاب اللغوية حتى لا يصبح التدريس مملا ورتيبا لدى الطلبة.

٢) استراتيجية التدريس. اعتمادا على المدخل البنائي المستخدم فحددت الاستراتيجية المستخدمة هي استراتيجية التعلم البنائي بمراحلها الخمسة (التشويق، والاستكشاف، والتفسير، والتوسع، والتقويم) كما يلي:

الجدول ٧.١ : نموذج تدريس النحو بما فيه من أنشطة المدرس والطلبة في كل المراحل التدريسية

مراحل	أنشطة المدرس	أنشطة الطلبة
١. التشويق أي إعداد الدعوة لاشتراك الطلاب بصورة	▪ جذب الانتباه الطلبة من خلال: - طرح السؤال التأملي/ العصف الذهني	▪ التفكير عن الأسئلة وفق خبرته. ▪ الإتيان بإجابة السؤال/ العصف الذهني. ▪ التفكير عن عنوان الدرس.

فعالة. يتم ذلك بجذب انتباه المتعلمين ودعوتهم للتعلم من خلال عرض بعض المواقف والأحداث أو المشكلات، حتى يصل المتعلمون إلى تحديد مشكل تحتاج إلى حل.	(*Brainstorming*) عن موضوع الدرس. – استعراض الواجبات المنزلية من الطلبة. – عرض عنوان الدرس في السبورة/ الشاشة. – عرض الصورة الملونة التأملية أو اللغز اللغوبي على الشاشة/ السبورة. ■ ربط الدرس اليوم بالدرس السابق. ■ تقديم الكفاية الأساسية وأهداف الدرس. ■ تقسيم الطلبة إلى مجموعات عمل وفقا للحاجة.	■ طرح الأسئلة المتعلقة بعنوان الدرس. ■ يجيب على اللغز اللغوي. ■ الوصف عن الصورة الملونة بلغته ذاتيا. ■ تقديم الواجبات المنزلية. ■ يقترح عدة الأسئلة المتعلقة بالواجبات المنزلية. ■ التفكير عن الكفاية الأساسة وأهداف الدرس. ■ التفكير عن دليل التعلم القائم على نموذج التعلم البنائي. ■ يجتمع الطلبة حسب المجموعة.
٢. الاستكشاف يقوم المتعلمون بالبحث حول المشكلة، من خلال القيام بأنشطة استقصائية متنوعة، كما يقارن المتعلمون أفكارهم لتجميع ما يحتاجونه من معلومات خاصة بالمشكلة. ويتم ذلك أيضا من البحث	■ توريط الطلبة في استكشاف المعلومات الواسعة وذلك من خلال: – تقديم عدة المشكلة/ الأسئلة المتعلقة بموضوع الدرس. – إرشاد الطلبة للتعاون بينهم ثم التوجيه والإشراف والمتابعة. – تقديم التوجيهات	■ يستكشف المعلومات المطلوبة من خلال القراءة والملاحظة من مصادرها المتنوعة عما يتعلق بموضوع الدرس. ■ يلاحظ أسئلة المدرس لمجموعته الذي يتم توزيعه عليهم. ■ مناقشة المشكلة/الأسئلة مع الآخرين من أعضاء مجموعاته

عن إجابات لأسئلتهم الخاصة التي تولدت لديهم من خلال الملاحظة والقياس والتجريب وتعمل المجموعات مع بعضها، ولكل مجموعة مهام محددة خاصة بها.	للطلبة لطرق جمع المعلومات من خلال الاستكشاف من مصادر متنوعة متعلقة بالدرس. • إتاحة الفرصة لدى الطلبة من أجل المناقشة حول عمل كل مجموعة.	مع إرشاد المدرس. وهي: – قراءة الأمثلة المتعلقة بموضوع الدرس. – تكوين الجمل/الأمثلة الأخرى شفهيا وتحريريا مستفيدا من الأمثلة السابقة. ▪ القيام ببناء الفكرة أو الفهم عن الدرس من خلال توجيه بناء الفكرة.
٣. التفسير أي إتاحة الفرصة للطلاب في مناقشة ما تم جمعها. كمثل قدم فيها التلاميذ اقتراحاتهم للمتغيرات والحلول من خلال مرورهم بخبرات جديدة من خلال أدائهم للتجارب الجديدة.	▪ مناقشة الطلبة في المعلومات التي توصلوا إليها مع تعديل أخطائهم. ▪ تسجيل المعلومات التي توسلت إليها كل مجموعة على سبورة الفصل. ▪ مطالبة الطلبة التمثيل لكل عنصر من الموضوع وتسجيلها في كراساتهم.	▪ يحاول تفسير المفاهيم بلغته نفسه التي وجدها من خلال عملية الاستكشاف مع تقديم البراهن أو الدلائل لها. ▪ يستخدم ملاحظات مسجلة في التفسير والشرح. ▪ يستمع بطريقة ناقدة و يطرح الأسئلة حول الإجابات التي قدمها الآخرون. ▪ يقدم الطلبة التمثيل لكل عنصر من الموضوع وتسجيلها في كراساتهم. ▪ يستمع ويحاول أن يستوعب تفسيرات المدرس ويفهمها.
٤. التوسع أي تطبيق ما تم التوصل إليه من حلول	▪ يطلب من الطلبة تطبيق مفاهيم الدرس في المحادثة والكتابة، وذلك من	▪ يبين الطلبة الإتفاق والإختلاف بين الأمثلة التي تمثل موضوع الدرس مستندا إلى المصادر

واستنتاجات لحل مشكلات جديدة، والاستفادة منها في مواقف تعليمية تعلمية	خلال: - يطلب من الطلبة بيان أجوبة الاتفاق والإختلاف بين الأمثلة التي تمثل الدرس مستندا إلى المصادر المتنوعة. - يتأكد الطلبة من الفهم بين الأقران.	المتنوعة. ▪ يطبق مفاهيم الدرس ويقدمها في أوضاع جديدة مشابهة (محادثة وكتابة). ▪ يتوصل إلى استنتاجات معقولة من النتائج والبراهين. ▪ يتأكد من الفهم بين الأقران.
٥. التقويم أي تشجيع المتعلمين على تحسين وتعديل وتفسيرات.	▪ اشترك الطلبة في استنباط الدرس. ▪ قام بالتقويم عن إتقان الطلبة في تطبيق محتوى الدرس من خلال الاختبار الشفهي والتحريري. ▪ قام بالتقويم العملي من خلال الملاحظة. ▪ يقدم الواجبات المنزلية على الطلبة (التقويم الواقعي (ملف العمل). أنظر صفحة التقويم. ▪ يطلب من الطلبة التغزية الراجعة. ▪ يقرأ كشف الحضور. ▪ يختم المحاضرة.	▪ يستنبط الطلبة الدرس مشتركا مع المدرس. ▪ يجيب على أسئلة الاختبارات التكوينية شفهيا وتحريريا باستخدام الملاحظات والبراهين والإثباتات والتفسيرات المقبولة مسبقا. ▪ يسأل أسئلة ذات علاقة يمكن أن تشجع على فحوصات وتحققات واستكشافات مستقبلة. ▪ يلاحظ الواجبات المنزلية (التقويم الواقعي (الملف العمل) وغيره. ▪ تقديم التغزية الراجعة. ▪ يختم المحاضرة .

٣) طرق التدريس. بناء على استراتيجية التعلم البنائي فطورت الطرق المستخدمة في تدريس النحو الوظيفي على أساس نظرية التعلم البنائية كما يلي: (١). الطريقة الإلقائية، (٢). طريقة المناقشة، (٣). الطريقة الاستقرائية، (٤). طريقة حل المشكلة، (٥). الطريقة الوظائفية.

رغم أن الطريقة الإلقائية من الطرق القديمة ولكن لا يستغني منه أحد بالنسبة إلى بعض الأنشطة من هذه المراحل الذي استعمل الطريقة الإلقائية.

استخدام طريقة المناقشة في معظم المراحل التدريسية (الاستكشاف والتفسير والتوسع والتقيم) إلا مرحلة التشويق. قام الطلبة بالمناقشة بين المجموعات في كل محاضرة النحو، وحددت أعضاء المجموعة عشوائيا تجنبا من أن تصبح المناقشة مملة ورتيبة.

استخدام الطريقة الاستقرائية في تدريس النحو خاصية من خصائص هذا النموذج المطور على أساس النظرية البنائية. طبقت الطريقة الاستقرائية في تدريس محتوى الدرس؛ بعد ما قام الطلبة بقراءة الأمثلة وعرض الأمثلة الأخرى وفهم القواعد المتضمنة في الأمثلة فطلب المدرس منهم استنباط القواعد النحوية. هذه العملية مطابقة بمبادئ التدريس القائم على النظرية البنائية.

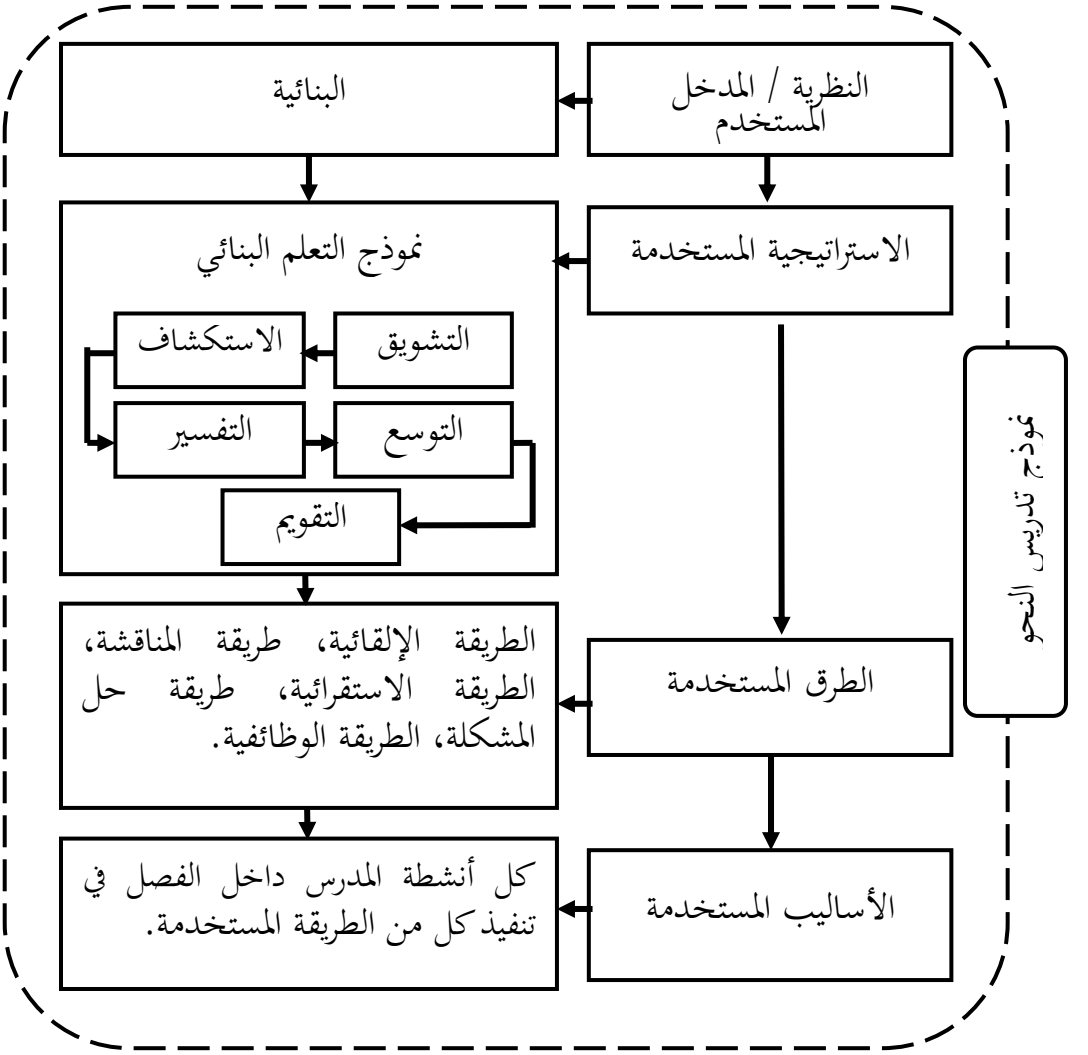
استخدم المدرس طريقة حل المشكلة منذ بداية التدريس لكل محاضرة. طرح الأسئلة التأملية/العصف الذهني (*Brainstorming*) لدى الطلبة في مرحلة التشويق نوع من طريقة حل المشكلة. فأمر المدرس الطلبة

بقراءة الأمثلة وإتيان الأمثلة الأخرى معتمدا على الأمثلة السابقة، ثم قام بتوجيه الفكرة واستنتباط القواعد، هذه كلها من نوع طريقة حل المشكلة. هذه الطريقة خاصية من خصائص التدريس القائم على النظرية البنائية.

استخدمت الطريقة الوظائفية في معظم نهاية كل المحاضرة بتقديم تقييم ملف العمل لكل الطلبة. استهدفت الطريقة الوظائفية لتدريب الطلبة في القيام بالواجبات المنزلية فأصبحوا بها قادرين على بناء معلوماتهم الجديدة عن النحو الوظيفي.

٤) أساليب التدريس: كل أنشطة المدرس والطلبة في كل المراحل الخمس كما سبق ذكرها في الاستراتيجية.

اعتمادا على ما سبق من تطوير عناصر النموذج فحصل على ملامح نموذج تدريس النحو في ضوء نظرية التعلم البنائية كما يلي:



الرسم البياني ٧.٢ : ملامح نموذج تدريس النحو في ضوء نظرية التعلم البنائية

ج- تطوير عناصر النموذج

١- مؤشرات الحصول وأهداف الدرس

طورت مؤشرات الحصول وأهداف الدرس المناسبة للنظرية المستخدمة، وعرضها في المقرر الدراسي وخطة التدريس اليومية وفي محتوى الدرس. وأهداف الدرس الذي نحن بصددها قسم إلى قسمين: الهدف العام والأهداف الخاصة لدرس النحو الوظيفي. ورتبت كما يلي:

(أ) الهدف العام هو يُطبّق الطلبة القواعد النحوية تطبيقا وظيفيا حتى يتمكنوا من النطق السليم والكتابة الصحيحة والفهم الصحيح للغة العربية.

(ب) الأهداف الخاصة ورتبت مع تقديم مؤشرات الحصول كما يلي:

الجدول ٧.٢ : مؤشرات الحصول والأهداف الخاصة للنحو الوظيفي

المحاضرات	مؤشرات الحصول	الأهداف الخاصة
١	١.١ أن يصف الطلبة مميزات أو خصائص النحو الوظيفي عن النحو العلمي أو التخصصي.	١.١ الوصف عن مميزات أو خصائص النحو الوظيفي عن النحو العلمي أو التخصصي.
	١.٢ أن يصف الطلبة العقد الدراسي بما فيها من إجراءات التدريس وحقوق وواجبات لكل من المدرس والطلبة في تدريس النحو الوظيفي.	١.٢ الوصف عن العقد الدراسي بمافيه من إجراءات التدريس و حقوق وواجبات لكل من المدرس والطلبة في تدريس النحو الوظيفي.

٢– ٣	٢.١ أن يقرأ الطلبة النصوص أو الأمثلة التي تتضمن فيها المبتدأ والخبر قراءة صحيحة. ٢.٢ أن يعيّن الطلبة أنواع المبتدأ والخبر من النصوص أو الأمثلة المقروءة أو المسموعة تعيينا جيدا. ٢.٣ أن يكتب الطلبة الجمل المفيدة التي تذكر فيها كل من المبتدأ والخبر كتابة سليمة. ٢.٤ أن يطبق الطلبة تراكيب المبتدأ + الخبر في الجمل الوظيفية تطبيقا جيدا.	٢.١ قراءة الأمثلة التي تتضمن فيها المبتدأ والخبر شفهيا ٢.٢ تعيين أنواع المبتدأ والخبر من النص أو الأمثلة المقروءة أو المسموعة. ٢.٣ كتابة الجمل التي تذكر فيها كل من المبتدأ والخبر. ٢.٤ تطبيق تراكيب المبتدأ والخبر في الجمل الوظيفية.
٤– ٥	٣.١ أن يقرأ الطلبة النصوص أو الأمثلة التي تتضمن فيها الفعل والفاعل والمفعول به قراءة صحيحة. ٣.٢ أن يعيّن الطلبة أنواع الفاعل والمفعول به من النصوص أو الأمثلة المقروءة أو المسموعة تعيينا جيدا. ٣.٣ أن يكتب الطلبة الجمل التي تذكر فيها كل من الفعل والفاعل والمفعول به كتابة سليمة.	٣.١ قراءة الأمثلة التي تتضمن فيها "الفعل والفاعل والمفعول به" شفهيا. ٣.٢ تعيين أنواع الفاعل والمفعول به من النصوص أو الأمثلة المقروءة أو المسموعة. ٣.٣ كتابة الجمل التي تذكر فيها كل من "الفعل والفاعل والمفعول به."

	٣.٤ أن يطبق الطلبة تراكيب الفعل والفاعل والمفعول به في الجمل الوظيفية تطبيقا إبداعيا.	٣.٤ تطبيق تراكيب "الفعل والفاعل والمفعول به" في الجمل الوظيفية.
٦– ٧	٤.١ أن يقرأ الطلبة النصوص أو الأمثلة التي تتضمن فيها "الفعل ونائب الفاعل والمجرور" قراءة صحيحة.	٤.١ قراءة الأمثلة أو النصوص التي تتضمن فيها "الفعل ونائب الفاعل ومجرور."
	٤.٢ أن يعيّن الطلبة أنواع نائب الفاعل والمجرورات من النصوص أو الأمثلة المقروءة أو المسموعة تعيينا جيدا.	٤.٢ تعيين أنواع نائب الفاعل ومجرور من النصوص أو الأمثلة المقروءة أو المسموعة.
	٤.٣ أن يكتب الطلبة الجمل التي تذكر فيها كل من الفعل ونائب الفاعل والمجرورات كتابة سليمة.	٤.٣ كتابة الجمل التي تذكر فيها كل من "الفعل ونائب الفاعل ومجرور."
	٤.٤ أن يطبق الطلبة تراكيب "الفعل ونائب الفاعل والمجرور " في الجمل الوظيفية تطبيقا إبداعيا.	٤.٤ تطبيق تراكيب "الفعل ونائب الفاعل ومجرور" في الجمل الوظيفية.
٨	٥.١ أن يقرأ الطلبة الأمثلة أو النصوص التي تتضمن فيها كل من تراكيب: "المبتدأ + الخبر وتراكيب "فعل + الفاعل + المفعول به" وتراكيب "فعل + نائب الفاعل + جار ومجرور" في قراءة والمحادثة والكتابة.	٥.١ قراءة الأمثلة أو النصوص التي تتضمن فيها تراكيب كل من "المبتدأ + الخبر و"فعل + الفاعل + المفعول به" و"فعل + نائب الفاعل + جار ومجرور".
	٥.٢ أن يعين الطلبة كل تراكيب:	٥.٢ تعيين تراكيب كل من

	"المبتدأ + الخبر و تراكيب "فعل + الفاعل + المفعول به" و تراكيب "فعل + نائب الفاعل + جار ومجرور" من النصوص أو الأمثلة المقروءة أو المسموعة.	"المبتدأ + الخبر و"فعل + الفاعل + المفعول به" و"فعل + نائب الفاعل + جار ومجرور" من النصوص أو الأمثلة المقروءة أو المسموعة.
	٥.٣ أن يكتب الطلبة الجمل التي تذكر فيها كل من تراكيب: "المبتدأ + الخبر وتراكيب "فعل + الفاعل + المفعول به" وتراكيب "فعل + نائب الفاعل + جار ومجرور" في القراءة والمحادثة والكتابة.	٥.٣ كتابة الجمل التي تذكر فيها تراكيب كل من "المبتدأ + الخبر و"فعل + الفاعل + المفعول به" و"فعل + نائب الفاعل + جار ومجرور".
	٥.٤ أن يطبق الطلبة تراكيب كل من تراكيب: "المبتدأ + الخبر وتراكيب "فعل + الفاعل + المفعول به" وتراكيب "فعل + نائب الفاعل + جار ومجرور" في الجمل الوظيفية.	٥.٤ تطبيق تراكيب كل "المبتدأ + الخبر و"فعل + الفاعل + المفعول به" و"فعل + نائب الفاعل + جار ومجرور" في الجمل الوظيفية.
٩ – ١٠	٦.١ أن يقرأ الطلبة النصوص أو الأمثلة التي تتركب فيها كل من "كان وأخواتها + اسمها + خبرها" قراءة صحيحة. ٦.٢ أن يعيّن الطلبة كان وأخواتها + اسمها + خبرها من النصوص أو	٦.١ قراءة الأمثلة أو النصوص التي تتضمن فيها "كان وأخواتها + اسمها + خبرها." ٦.٢ تعيين "كان وأخواتها + اسمها + خبرها" من

	الأمثلة المقروءة أو المسموعة تعيينا جيدا. ٦.٣ أن يكتب الطلبة الجمل التي تذكر فيها كل من كان وأخواتها + اسمها + خبرها كتابة سليمة. ٦.٤ أن يطبق الطلبة تراكيب كان وأخواتها + اسمها + خبرها في الجمل الوظيفية تطبيقا إبداعيا.	النصوص أو الأمثلة المقروءة أو المسموعة. ٦.٣ كتابة الجمل التي تذكر فيها كل من "كان وأخواتها + اسمها + خبرها." ٦.٤ تطبيق تراكيب "كان وأخواتها + اسمها + خبرها" في الجمل الوظيفية.
١١- ١٢	٧.١ أن يقرأ الطلبة النصوص أو الأمثلة التي تتضمن فيها "إنَّ وأخواتها + اسمها + خبرها" قراءة صحيحة. ٧.٢ أن يعيّن الطلبة "إنَّ وأخواتها + اسمها + خبرها" من النصوص أو الأمثلة المقروءة أو المسموعة تعيينا جيدا. ٧.٣ أن يكتب الطلبة الجمل التي تذكر فيها كل من "إنَّ وأخواتها + اسمها + خبرها كتابة" سليمة. ٧.٤ أن يطبق الطلبة تراكيب "إنَّ وأخواتها + اسمها + خبرها" تطبيقا إبداعيا.	٧.١ قراءة الأمثلة أو النصوص التي تتصمن فيها "إنَّ وأخواتها + اسمها + خبرها." ٧.٢ تعيين "إنَّ وأخواتها + اسمها + خبرها" من النصوص أو الأمثلة المقروءة أو المسموعة. ٧.٣ كتابة الجمل التي تذكر فيها كل من "إنَّ وأخواتها + اسمها + خبرها." ٧.٤ تطبيق تراكيب "إنَّ وأخواتها + اسمها + خبرها" في الجمل الوظيفية.

١٣	١.١ أن يقرأ الطلبة النصوص أو الأمثلة التي تتضمن فيها تراكيب كل من أنواع التوابع للأسماء قراءة صحيحة. ١.٢ أن يعيّن الطلبة أنواعا لكل من التوابع للأسماء من النصوص أو الأمثلة المقروءة أو المسموعة تعيينا جيدا. ١.٣ أن يكتب الطلبة الجمل التي تذكر فيها تراكيب كل من أنواع التوابع للأسماء كتابة سليمة. ١.٤ أن يطبق الطلبة تراكيب كل من أنواع التوابع للأسماء في الجمل الوظيفية تطبيقا إبداعيا.	٨.١ قراءة الأمثلة أو النصوص التي تتضمن فيها تراكيب كل من أنواع التوابع. ٨.٢ تعيين تراكيب كل من أنواع التوابع من النصوص أو الأمثلة المقروءة أو المسموعة. ٨.٣ كتابة الجمل التي تذكر فيها تراكيب كل من أنواع التوابع. ٨.٤ تطبيق تراكيب كل من أنواع التوابع في الجمل الوظيفية.
١٤	٩.١ أي يقرأ الطلبة النصوص أو الأمثلة التي تتضمن فيها تراكيب كل من "كان وأخواتها + اسمها + خبرها" و إنَّ + اسمها + خبرها" وتراكيب كل من أنواع التوابع للأسماء. ٩.٢ أن يعين الطلبة كل تراكيب : "كان + اسمها + خبرها" وتراكيب "إن وأخواتها + سامها	٩.١ قراءة الأمثلة أو النصوص التي تتضمن فيها تراكيب كل من "كان وأخواتها + اسمها + خبرها" و إنَّ + اسمها + خبرها" وتراكيب كل من أنواع التوابع للأسماء. ٩.٢ تعيين تراكيب كل من "كان وأخواتها + اسمها +

	+ خبرها" وتراكيب "التوابع للأسماء" من النصوص أو الأمثلة المقروءة أو المسموعة. ٩.٣ أن يكتب الطلبة الجمل التي تذكر فيها كل من تراكيب: "كان + اسمها + خبرها" وتراكيب "إن وأخواتها + سامها + خبرها" وتراكيب "التوابع للأسماء" في القراءة والمحادثة والكتابة. ٩.٤ أن يطبق الطلبة تراكيب كل من تراكيب: "كان + اسمها + خبرها" وتراكيب "إن وأخواتها + سامها + خبرها" وتراكيب "التوابع للأسماء" في الجمل الوظيفية."	خبرها" و إنَّ + اسمها + خبرها" وتراكيب كل من أنواع التوابع للأسماء من النصوص أو الأمثلة المقروءة أو المسموعة. ٩.٣ كتابة الجمل التي تذكر فيها تراكيب كل من "كان وأخواتها + اسمها + خبرها" و إنَّ + اسمها + خبرها" وتراكيب كل من أنواع التوابع للأسماء. ٩.٤ تطبيق تراكيب كل من "كان وأخواتها + اسمها + خبرها" و إنَّ + اسمها + خبرها" وتراكيب كل من أنواع التوابع للأسماء في الجمل الوظيفية.

٢- موضوعات النحو الوظيفي

بعد ما طلعت الموضوعات النحو الوظيفي الذي كان في كثير من المقرر الدراسي، وبالنسبة إلى المدخل البنائي وفلسفة النحو الوظيفي، فإن الموضوعات لا تتناسب تمام المناسبة بمادة النحو الوظيفي، أي لا بد من أن تكون المادة وظيفية وتطبيقية؛ تراكيبها ومفرداتها، فقررت موضوعات النحو الوظيفي فيما يلي:

الجدول ٧.٣ : موضوعات النحو الوظيفي المطورة

المحاضرات	الموضوعات
١	المدخل العام حول محتوى النحو الوظيفي
٢ — ٣	التطبيق الوظيفي عن تركيب "المبتدأ + الخبر"
٤ — ٥	التطبيق الوظيفي عن تركيب "فعل + فاعل + مفعول به"
٦ — ٧	التطبيق الوظيفي عن تركيب "فعل + نائب فاعل + مجرور"
٨	المراجعة
٩ — ١٠	التطبيق الوظيفي عن تركيب "كان وأخواتها + اسم + خبر"
١١ — ١٢	التطبيق الوظيفي عن تركيب "إنَّ وأخواتها + اسم + خبر"
١٣	التطبيق الوظيفي عن تركيب "التوابع للأسماء"
١٤	المراجعة

٣- اختيار الوسائل المناسبة

حددت الوسائل التدريسية المناسبة لمادة النحو الوظيفي المطورة القائمة على النظرية البنائية، فحدد الوسائل الملائمة له وهي: (١). جهاز العروض الإلكتروني (LCD)، (٢). السبورة، (٣). القلم، (٤). الإنترنت،

(٥). الحاسوب، (٥). فديو باللغة العربية، (٦). أوراق الأنشطة التعليمية، (٧). أوراق الملاحظة، (٨). الصور الملونة وغيرها.

٤- تطوير المقرر الدراسي، ويحتوي على:

(أ) عينبة، وهي تشمل على اسم الجامعة واسم المادة وعدد الساعات المعتمدة والمرحلة وأستاذ المادة، كما هو في الجدول التالي:

الجدول ٧.٤ : عينية المقرر الدراسي

اسم المؤسسة التربوية	:	قسم تعليم اللغة العربية .....
مادة	:	النحو الوظيفي
عدد الساعات المعتمدة	:	٢
المرحلة	:	.....
أستاذ المادة	:	.....

(ب) معيار الكفاية. طور معيار الكفاية لهذه المادة أكثر متجه إلى ناحية النفسحركي وهي "يطبّق الطلبة القواعد النحوية تطبيقا وظيفيا حتى يتمكنوا من النطق السليم والكتابة الصحيحة والفهم الصحيح للغة العربية." يهتم معيار الكفاية بمهارة الكتابة.

(ج) الكفاية الأساسية. طورت كفاية أساسية واحدة لخطتي التدريس اليومية، إلا في خطة التدريس اليومية الأولى، وتتضمن كفايتان أساسيتان، وتتصور في هذه الكفايات الجانب النفسحركي أو المهارة. والمجموع من الكفايات الأساسية الموجودة في المقرر الدراسي هي

عشرة كفاية أساسية. وفيما يلي عرض الكفايات الأساسية لكل المحاضرة:

الجدول ٧.٥ : تطوير الكفايات الأساسية لمادة النحو الوظيفي

الرقم	المحضارات	الكفايات الأساسية
.١	١	١.١ الوصف عن مميزات أو خصائص النحو الوظيفي من النحو العلمي أو التخصصي. ١.٢ الوصف عن العقد التدريسي بما فيه من إجراءات التدريس وحقوق وواجبات لكل من المدرس والطلبة في تدريس النحو الوظيفي.
.٢	٢-٣	١.١ تكوين الجمل العربية التي تتضمن فيها المبتدأ + الخبر.
.٣	٤ - ٥	٣.١ تكوين الجمل العربية التي تتضمن فيها فعل + الفاعل + المفعول به.
.٤	٦- ٧	٤.١ تكوين الجمل العربية التي تتضمن فيها فعل + نائب الفاعل + جار مجرور.
.٥	٨	٥.١ تكوين الجمل العربية التي تتضمن فيها كل من تراكيب: - "المبتدأ + الخبر - "فعل + الفاعل + المفعول به"

		– "فعل + نائب الفاعل + جار ومجرور"
.٦	٩– ١٠	٦.١ تكوين الجمل العربية التي تتضمن فيها "كان أخواتها + اسمها + خبرها."
.٧	١١– ١٢	٧.١ تكوين الجمل العربية التي تتضمن فيها "إنَّ وأخواتها + اسمها + خبرها."
.٨	١٣	٨.١ تكوين الجمل العربية التي تتضمن فيها تراكيب كل من أنواع التوابع في المحادثة والكتابة.
.٩	١٤	٩.١ تكوين الجمل العربية التي تتضمن فيها كل من تراكيب: – "كان + اسمها + خبرها" – "إن وأخواتها + سامها + خبرها" – "التوابع للأسماء".

(د) محتوى الدرس. طور ست وحدات، ولكل وحدة محاضرتان اثنتان بالإضافة إلى مدخل المحاضرة والمراجعة مرتين. وعناصر البنائية الموجودة في محتوى الدرس أنه منظم ومرتب بالطريقة الاستقرائية أي من المشكلات إلى الاستنباط أو من الشيء العام إلى الشيء الخاص أو من تقديم الأمثلة المختلفة إلى استنباط القاعدة.

(هـ)أنشطة التدريس. بالنسبة إلى نموذج التعلم البنائي فإن أنشطة التدريس يتكون من خمس خطوات وهي: التشويق والاستكشاف والتفسير والوسع والتقويم. هذه الخطوات الخمس تجري في كل المحاضرات وتتصور في كل خطة التدريس اليومية.

(و) مؤشرات الحصول. طور أربع مؤشرات لكل وحدة الدرس وهي: (١). قراءة الأمثلة أو النص، (٢). تعيين ماهية المواقع الإعرابية من النص أو الأمثلة المقروءة أو المسموعة، (٣). كتابة الجمل كمثل الأمثلة السابقة، (٣). تطبيق التراكيب والمفردات الوظيفية في الجمل الواقعية.

(ز) التقويم. طور نوعان اثنان من التقويم وهما التقويم التكويني والتقويم الواقعي. التقويم التكويني يتكون من: (١). الاختبارات الشفهية (٢). الاختبارات التحريرية. والتقويم الواقعي يتكون من: (١). التقييم العملي من خلال الملاحظة (٢). ملف العمل.

(١). الاختبارات الشفهية تقام بوصف الصور وتبادل الحوار مع الزميل المجاور حول موضوع خاص.

(٢). الاختبارات التحريرية، تقام بكتابة الجمل المفيدة والوظيفية معتمدا على المواقع الإعرابية المحددة.

(٣). التقييم العملي، يقام بملاحظة الأعمال أو أنشطة الطلبة في خلال التدريس من البداية إلى النهاية.

(٤). ملف العمل، يقام بتوزيع الواجبات المنزلية في كل نهاية التدريس ويطلب منهم تفويضها في المحاضرة التالية. في كل ملف العمل الأعمال المطلوبة وهي : (١). لا بد من أن تكون الكتابة لا تقل من ١٠٠ كلمة (أكثر النتيجة لهذه النقطة هي ٣٥ %)، (٢). لا بد من أن تكرر فيها ١٠ تراكيب على الأقل من التراكيب المقررة (أكثر النتيجة لهذه النقطة هي ٣٥ %)، (٣). ولا بد من أن يأتي بخط تحت كل التراكيب المقررة (أكثر النتيجة لهذه النقطة هي ٣٠ %).

(ح) الزمن. لكل المحاضرة أو الحصة تتاح لها مائة (١٠٠) دقيقة، وهي تنقسم إلى ثلاث مراحل؛ للمرحلة التمهيدية ٢٠ دقيقة، وللمرحلة الأساسية ٦٠ دقيقة، وللمرحلة الختامية ٢٠ دقيقة.

(ط) المصادر الدراسية. حقيقة ينبغي أن تكون مصادر الدراسية متنوعة وواقعية. ولا بد من أن تكون مصادر التدريس من المعلومات الرئيسية والمواد الهندسية حتى يقدر الطلبة على المواصلة معها ويتمكن لهم الحصول عليها من خلال الإنترنت. فالمصادر الأساسية لهذه المادة تتكون من مذكرة والانترنت والكتب المتعلقة بالنحو الوظيفي.

٥- تطوير خطة التدريس اليومية

طور خمس عشرة خطة، وكل خطة تتضمن فيها: عينية، ومعيار الكفاية، والكفاية الأساسية، ومؤشرات الحصول، وهدف الدرس، ومحتوى

الدرس، والمدخل واستراتيجية التدريس، وطرق التدريس، وأنشطة الدرس، الوسائل التدريسية، والتقويم. تتميز خطة التدريس اليومية من جوانب تالية:

أ) هدف الدرس؛ أي: إن غرض الدرس في ضوء نموذج التعلم البنائي هو بناء الفهم كونه مهم جدا، فيقدر به الطلبة إعطاء معنى لكل مادة يدرسونها، لذلك ليس التعلم للحصول على أشياء أكثر وإنما إعطاء الفهم هو الأهم من كل شيء. فحددت الأهداف إلى ما يلي:

(١). أن يقرأ الطلبة النصوص أو الأمثلة التي يتضمنها محتوى الدرس قراءة صحيحة.

(٢). أن يعيّن الطلبة ماهية المواقع الإعرابية التي يتضمنها محتوى الدرس من خلال النصوص أو الأمثلة المقروءة أو المسموعة تعيينا جيدا.

(٣). أن يكتب الطلبة الجمل المفيدة التي يتضمنها محتوى الدرس كتابة سليمة.

(٤). أن يطبق الطلبة التراكيب التي يتضمنها محتوى الدرس في الجمل الوظيفية تطبيقا جيدا.

ب) المدخل واستراتيجية التدريس. برغم أن لا يستطيع المدرس أن يحدد استراتيجية التدريس الذي يريد استخدامها فلا بد من أن يلائمها بحاجة إليه وظروف التدريس، بل حدد نموذج التعلم البنائي كاستراتيجية لهذا النموذج. أما النظرية أو المدخل الذي يقوم عليها التدريس هي النطرية البنائية أو المدخل البنائي، فحددت استراتيجية من

استراتيجيات النظرية البنائية يعني استراتيجية التعلم البنائي الذي يتكون من خمس مراحل. كما تتصور في الأنشطة التدريسية فيما بعد.

ج) الأنشطة التدريسية. كما ذكر سابقا، أن استراتيجية التعلم البنائي عندها خمس مراحل، وهي التشويق والاستكشاف والتفسير والتوسع والتقويم. هذه المراحل تختلف مع المراحل التدريسية القائمة على النظرية السلوكية.

د) طرق التدريس. إن طرق التدريس تقوم على استراتيجية التدريس. بالنسبة إلى استراتيجية التدريس المختارة وهي استراتيجية التعلم البنائي المتوجه إلى اختيار طرق التدريس القائمة على هذه الاستراتيجية. وتلك الطرق هي (١). الطريقة الإلقائية، (٢). طريقة المناقشة، (٣). الطريقة الاستقرائية، (٤). طريقة حل المشكلة، (٥). الطريقة الوظائفية.

هـ) الوسائل التدريسية، مبدئيا أن التدريس القائم على النظرية البنائية تحتاج إلى الوسائل المتنوعة، وفي هذا البحث إن الوسائل المجهزة تتكون من: (١). جهاز العروض الإلكتروني (LCD)، (٢). السبورة، (٣). القلم، (٤). الانترنت، (٥). الحاسوب، (٦). فديو باللغة العربية، (٧). أوراق الأنشطة التعليمية، (٨). أوراق الملاحظة. وغيرها

اختيار تلك الوسائل لأنها تسهل عملية تطوير نموذج تدريس النحو في ضوء نظرية التعلم البنائية. تلك الوسائل تسهل الطلبة والمدرس في القيام بالتشويق والاستكشاف والتفسير والتوسع والتقويم. وتلك الوسائل مجهزة ومتوفرة في جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية

الحكومية إلا بعضا منها (فديو باللغة العربية وأوراق الأنشطة التعلمية وأوراق الملاحظة، والصور الملونة أو اللغز اللغوي) التي جهزها المدرس قبل دخول غرفة الدرس. هذه الوسائل التدريسية تستخدم لعرض المحتوى الموجود بالمادة التدريسية.

و) والتقويم.

٦- تطوير محتوى الدرس. عرض محتوى درس النحو الوظيفي على الطريقة الإستقرائية أي يبدأ من عرض الأمثلة إلى استنباط القواعد. ونظم محتوى الدرس لكل الوحدة على ترتيب العمود التالي:

أ) العمود الأول: عرض الأمثلة الواقعية والوظيفية المتعلقة بموضوع الدرس. وأمر المدرس الطلبة بقراءته جيدا. وتتمثل أنشطة الاستكشاف في هذه المرحلة.

ب) العمود الثاني: وأمر المدرس الطلبة بتقديم أمثلة أخرى شفهيا وتحريريا مستفيدا من الأمثلة السابقة. واستهدف إلى تدريب الطلبة في بناء الفكرة والفهم عن موضوع مستعينا بخبراتهم أو معارفهم أو مفاهيمهم عن الأمثلة السابقة. وتتمثل أنشطة الاستكشاف في هذه المرحلة.

ج) العمود الثالث: توجيه بناء الفكرة من خلال تقديم لمحة عن الاستنباط، ويهدف إلى أن يبذل الطلبة جهدهم في فهم المحتوى من خلال المناقشة وتبادل الأفكار بينهم. وتتمثل أنشطة التفسير في هذه المرحلة.

د) العمود الرابع : استنباط القواعد. واستهدف إلى أن يستنبط الطلبة القواعد النحوية مستعينا بتوجيه بناء الفكرة، وتتمثل أنشطة التفسير والتوسع في هذه المرحلة.

٧- تطوير التقويم. إن التقويم في ضوء النظرية البنائية متركز في عملية التدريس. واهتم المدرس اهتماما كبيرا بنجاح العملية وليس في صحتها. طور كل المحاضرة فيها التقييم التكويني والتقييم الواقعي. التقييم التكويني يتكون من: (١). الاختبارات الشفهية (٢). الاختبارات التحريرية. والتقييم الواقعي يتكون من: (١). التقييم العملي من خلال الملاحظة (٢). ملف العمل. قسمت أنواع التقييم كما يلي:

الجدول ٧.٦ : تطوير الاختبارات في تدريس النحو الوظيفي

المحاضرات	التقييم	أنواع الاختبارات
١	أ) التكويني	الاختبار الشفهي، الاختبار التحريري.
	ب) الواقعي	التقييم العملي.
٢	أ). التكويني	الاختبار الشفهي والتحريري.
	ب). الواقعي	التقييم العملي، اختبار ملف العمل، الواجبة المنزلية
٣	أ). التكويني	الاختبار الشفهي والتحريري.
	ب). الواقعي	التقييم العملي، اختبار ملف العمل، الواجبة المنزلية
٤	أ). التكويني	الاختبار الشفهي والتحريري.

	ب). الواقعي	التقييم العملي، اختبار ملف العمل، الواجبة المنزلية
٥	أ). التكويني	الاختبار الشفهي والتحريري.
	ب). الواقعي	التقييم العملي، اختبار ملف العمل، الواجبة المنزلية
٦	أ). التكويني	الاختبار الشفهي والتحريري.
	ب). الواقعي	التقييم العملي، اختبار ملف العمل، الواجبة المنزلية
٧	أ). التكويني	الاختبار الشفهي والتحريري.
	ب). الواقعي	التقييم العملي، اختبار ملف العمل، الواجبة المنزلية
٨	أ) التكويني	الاختبار الشفهي والتحريري.
	ب) الواقعي	التقييم العملي.
٩	أ). التكويني	الاختبار الشفهي والتحريري.
	ب). الواقعي	التقييم العملي، اختبار ملف العمل، الواجبة المنزلية
١٠	أ). التكويني	الاختبار الشفهي والتحريري.
	ب). الواقعي	التقييم العملي، اختبار ملف العمل، الواجبة المنزلية
١١	أ). التكويني	الاختبار الشفهي والتحريري.
	ب). الواقعي	التقييم العملي، اختبار ملف العمل،

		الواجبة المنزلية
١٢	أ). التكويني	الاختبار الشفهي والتحريري.
	ب). الواقعي	التقييم العملي، اختبار ملف العمل، الواجبة المنزلية
١٣	أ). التكويني	الاختبار الشفهي والتحريري.
	ب). الواقعي	التقييم العملي، اختبار ملف العمل، الواجبة المنزلية
١٤	أ). التكويني	الاختبار الشفهي والتحريري.
	ب). الواقعي	التقييم العملي.

عقد الاختبار القبلي مرة واحدة يعني قبل تجربة الإنتاج، واستهدف إلى معرفة القدرة الأولية من الطلبة. وتأدية الاختبار البعدي مرة واحدة أيضا، يعني بعد تجربة الإنتاج، واستهدف إلى معرفة ترقية معرفة الطلبة عن النحو الوظيفي وكذلك لمعرفة فعالية تطوير نموذج تدريس النحو في ضوء نظرية التعلم البنائية.

وعقد الاختبار الشفهي والتحريري في كل المحاضرات يعنى ١٤ مرة. هذان الاختباران من نوع الاختبار التكويني المطبق في كل نهاية محاضرة النحو الوظيفي. قد قام بهما معظم الطلبة بكل جهد وجِدّيٍّ مع إرشاد المدرس، وتنقيح أجوبة الطلبة في كل محاضرة وردها على الطلبة في المحاضرة المقبلة، فاستفاد منه الطلبة كثيرا في العملية التكيف وإصلاح كل ما فعله من الخطأ.

وعقد التقييم العملي في كل محاضرات النحو الوظيفي يعنى ١٤ مرة. هذا التقييم يعقد من خلال ملاحظة عن الطلبة معتمدا على خمس مؤشرات: النشاط والحماسة والتعاون والبهجة والشجاعة. ويستفاد من هذا التقويم لمعرفة ترقية دافعية الطلبة.

و كذلك باختبار ملف العمل، هذا التقييم عقد في كل محاضرات النحو الوظيفي (١٢ مرة) إلا في المحاضرة الأولى والثامنة والرابعة عشر. المحاضرة الأولى هي المدخل العام لمادة النحو الوظيفي على حين فإن المحاضرة الثامنة والخامسة عشر هما المراجعة. وياستفاد من هذا التقويم لمعرفة ترقية دافعية الطلبة كما عرض في مبحث فاعلية الإنتاج المطور لدافعية الطلبة.

د- فعالية النموذج

قد حصل تقييم الخبراء عن النموذج المطور في تدريس النحو الوظيفي على أساس نظرية التعلم البنائي كما يلي:

١. فعالية النموذج من قبل تحكيم الخبراء

أ) تحكيم خبير التدريس البنائي

بالنسبة إلى النظرية البنائية المستخدمة في تطوير نموذج تدريس النحو فينبغي تقديم الإنتاج إلى الخبير في التدريس البنائي، وهو فضيلة الأستاذ X. قدم الإنتاج لحضرته وقد قام بملاحظة صدق الإنتاج من ناحية

مفاهيم التدريس البنائي و مجموع نتائج تحكيمه هو **٧٨**، وبشكل عام، قدر الخبير أن الإنتاج المطور هو جيد.

بالنسبة إلى معيار التفسير لتقدير جودة الإنتاج، دلت هذه النتيجة على أن الإنتاج المطور يعتبر **جيد** وهو صالح لاستخدام بقليل من التنقيح. وهذا بمعنى أن مبادئ النظرية البنائية التي تتصور في الإنتاج المتطور قد كانت كافية.

ب) تحكيم خبير تدريس النحو – ١

قدم الإنتاج إلى الخبير في تدريس النحو، وهو فضيلة الأستاذ X.، قدم الإنتاج لحضرته وقام الخبير بملاحظة صدق الإنتاج من ناحية محتوى مادة النحو الوظيفي. ومجموع نتائج تحكيمه هو ٨٧، وبشكل عام، قدر الخبير أن الإنتاج المطور هو جيد جدا.

ج) تحكيم خبير تدريس النحو – ٢

قدم الإنتاج أيضا إلى مستخدم الإنتاج أو مدرس النحو الوظيفي وهو الأستاذ X. قدم الإنتاج لحضرته وقام الخبير بالملاحظة إبان عملية تجربة الإنتاج في الفصلين، وأعطى تحكيمه له، ومجموع نتائج تحكيمه هو ٩٤، وبشكل عام، قدر الخبير أن الإنتاج المطور هو جيد جدا.

بالنسبة إلى معيار التفسير لتقدير جودة الإنتاج دلت هذه النتيجة على أن الإنتاج المطور يعتبر **جيد جدا** وهو صالح لاستخدام بقليل من التنقيح أو بدونه. وهذا بمعنى أن مبادئ نظرية النحو الوظيفي التي تتصور في محتوى المادة المتطورة قد كانت كافية.

د) تحكيم خبير تصميم الأدوات التدريسية

قدم الإنتاج لحضرته وقام بملاحظاته وتحكيمه للإنتاج، ومجموع نتائج تحكيمه هو ٩٥، وبشكل عام، قدر الخبير أن الإنتاج المطور هو جيد جدا.

بالنسبة إلى معيار التفسير لتقدير جودة الإنتاج دلت هذه النتيجة على أن الإنتاج المطور يعتبر **جيد جدا** وهو صالح لاستخدامه بقليل من التنقيح أو بدونه. وهذا بمعنى أن مبادئ تصميم الأدوات التدريسية التي تتصورت في الإنتاج المتطور قد كانت كافية.

انطلاقا من مجموع النتائج من الخبراء، عرف أن مجموع معدل النتائج من الخبراء هو ٨٨،٥، واعتمادا على جدول معيار التفسير لجودة الإنتاج كما ورد في الفصل الثالث، فإن هذه النتيجة تدل على أن الإنتاج المطور يعتبر **جيد جدا** وصالح جدا لاستخدامه بقليل من التنقيح أو بدون، كما يلي:

الجدول ٧.٧ : نتائج الإنتاج من الخبراء

الرقم	الخبراء (*n*)	النتيجة (x)	الجودة	النسبة المئوية
١.	الخبير في تدريس البنائي	٧٨	جيد	٢٢ %
٢.	الخبير في تدريس النحو — ١	٨٧	جيد جدا	٢٥ %
٣.	الخبير في تدريس النحو – ٢	٩٤	جيد جدا	٢٦ %
٤.	الخبير في تصميم الأدوات	٩٥	جيد جدا	٢٧ %

	التدريسية		
مجموع النتيجة ($\sum x$)	**٣٥٤**	١٠٠ %	
المعدل ($x = \frac{\sum x}{n}$) $\frac{354}{4}$ =88,5	**٨٨،٥**	جيد جدا	

انطلاقا من الجدول السابق، عرف أن مجموع معدل النتائج من الخبراء يعني ٨٨،٥، واعتمادا على جدول معيار التفسير لجودة الإنتاج كما ورد في الفصل الثالث، فإن هذه النتيجة تدل على أن النموذج المطور يعتبر **جيد جدا** وصالح جدا لاستخدامه بقليل من التنقيح أو بدونه.

٢. فعالية النموذج من خلال التجربة الإنتاجية

بعد ما تم تنقيح الإنتاج حسب ملاحظات الخبراء فجرب النموذج داخل الفصل أي تجربة نموذج تدريس النحو في ضوء نظرية التعلم البنائية. استهدفت التجربة إلى معرفة مدى صلاحية الإنتاج المطور حسب ملاحظات الطلبة.

عقدت تجربة الأدوات التدريسية لمادة النحو الوظيفي لدى الطلبة حتى يحصل منهم على الملاحظات أو التعليقات أو المداخلات ويستفاد منها للقيام بالتصويبات حتى يكون الإنتاج أكثر فعالة وسهولة في الاستخدام ويتضمن فيه جودة عالية. عقدت تجربتي المحدودة والميدانية، وفيما يلي شرح بياناتهما مفصلا:

أ) التجربة المحدودة

البيانات المحصلة من التجربة المحدودة هي: (١). نتيجة الاستبانات عن صلاحية الإنتاج عبر الاستبانات المقدمة لدى الطلبة، (٢). التعليقات أو المداخلات أو المقترحات عن الإنتاج.

عقدت التجربة المحدودة قبل التجربة الميدانية، واختيرت ستة طلبة عشوائيا كعينة لهذه التجربة؛ ثلاثة طلبة من الفصل (أ) وثلاثة طلبة من فصل (ب). أقيمت التجربة في أربع محاضرات؛ محاضرتين لكل الفصل وحصلت نتائج استبانة الطلبة كما يلي:

الجدول ٧.٨ : نتائج الإنتاج في التجربة المحدودة

الرقم	بنود التقويم	الطلبة (n) / النتيجة (x) ١	٢	٣	٤	٥	٦	مجموع النتيجة $\sum x$	معدل $x=\frac{\sum x}{n}$
١	نموذج التدريس يبني الاتصال الفعال بين الطلبة بطريقة المناقشة وتبادل الأفكار.	٣	٣	٤	٤	٣	٥	٢٢	٣،٦
٢	نموذج التدريس موافق بما أحتاج إليه.	٤	٣	٤	٤	٤	٤	٢٣	٣،٨
٣	النموذج يجعل التدريس ديمقراطيا	٤	٣	٣	٥	٤	٤	٢٣	٣،٨
٤	نموذج التدريس يعطي	٤	٤	٣	٤	٤	٤	٢٣	٣،٨

	الفرصة الكثيرة للطلبة في حل المشكلات.							
٥	نموذج التدريس يهتم كثيرا بخبرات الطلبة.	٤	٤	٤	٤	٣	٤	٣،٨
٦	خطوات التدريس توجّهني في الاستكشاف والتوسع و التأكيد في علم النحو الوظيفي من خلال المناقشة وتبادل الآراء والمصادر المتنوعة.	٥	٥	٤	٤	٥	٥	٤،٦
٧	التدريس ليس نقل المعرفة ولكنه بناء الفهم والمعرفة.	٤	٤	٣	٤	٥	٥	٤،١
٨	طرق التدريس المستخدمة كثيرة ومتنوعة.	٥	٤	٣	٤	٣	٥	٤،٠
٩	أكثر طرق مستخدمة في التدريس هي الطريقة المناقشة.	٤	٤	٤	٤	٥	٥	٤،٣
١٠	المدرس ليس دوره مصدرا وحيدا في التدريس ولكنه منظم لبيئة التعليم والتعلم.	٣	٥	٤	٤	٥	٤	٤،١

١١	محتوى الدرس يحثني لمراجعة علوم النحو التي درستها مسبقا.	٤	٣	٥	٤	٥	٣	٢٤	٤،٠
١٢	يُنظم محتوى الدرس على الطريقة الاستقرائية.	٤	٣	٤	٤	٤	٤	٢٥	٤،١
١٣	الموضوعات في محتوى الدرس شائعة وتُستعمل كثيرة في حياتنا اليومية.	٥	٤	٤	٤	٤	٤	٢٥	٤،١
١٤	الأمثلة في مادة الدرس أكثر وظيفية.	٥	٣	٤	٤	٤	٤	٢٤	٤،٠
١٥	مصادر التعلم متنوعة وواقعيا.	٤	٥	٤	٤	٤	٥	٢٥	٤،١
١٦	التقويم يحثني لتفهيم المادة فرديا وجماعيا.	٥	٤	٤	٤	٤	٤	٢٥	٤،١
١٧	التقويم يساعدني في ترقية مهارة الكتابة أكثر من مهارتي الكلام والقراءة.	٥	٤	٥	٤	٥	٥	٢٨	٤،٦
١٨	التقويم الواقعي أكثر استخداما في عملية التدريس.	٥	٤	٤	٤	٤	٤	٢٥	٤،١
١٩	التقويم يدربني تطبيق التراكيب النحوية	٤	٥	٤	٥	٥	٤	٢٧	٤،٥

	تدريبا كثيرا.							
٢٠	التقويم يدربني التعلم الذاتي والتعاوني.	٤	٥	٤	٣	٤	٥	٤،١
المجموع							**٢٥**	**٨٢،٥**

اعتمادا على الجدول نتائج الإنتاج في التجربة المحدودة من خلال الاستبانة السابقة، قد أعطى الطلبة التقدير عن صلاحية الإنتاج في التجربة المحدودة ومعدله ٣،+ (جيد) لخمسة أسئلة، و ٤،+ (**جيد جدا**) لخمس عشرة سؤالا. ومجموع معدل التقدير من الطلبة في التجربة المحدودة هو **٨٢،٥**. اعتمادا على معيار التفسير لتقدير جودة الإنتاج كما ورد في الباب الثالث من هذه الأطروحة فإن هذه النتيجة تدل على أنه يعتبر **جيد جدا** ولذلك أنه صالح لاستخدامه بقليل من التنقيح أو بدونه.

ب) التجربة الميدانية

بعد ان عقدت التجربة المحدودة وإصلاح الإنتاج حسب ملاحظات الطلبة، فطبّق في الفصل الحقيقي، وهم يتكونون من سبعة وخمسين طالبا. أقيمت هذه التجربة في أربع عشرة محاضرة لكل الفصل.

كما فعل في التجربة المحدودة، وفي نهاية التدريس في التجربة الميدانية، وزعت أوراق الاستبانة في التجربة المحدودة لدى الطلبة راجيا من تقييمهم وانطباعاتهم عن الإنتاج المطور. هذه الاستبانة تتكون من عشرين مؤشرة، وحصل على معدل النتيجة من تقييمهم وهي ٨٢،١٢.

قد قيّم الطلبة في التجربة الميدانية معدل النتيجة ٤،+ (جيد جدا) لتسعة عشر سؤالا، ومعدل النتيجة ٣،+ (جيد) لسؤال واحد فقط، ولا أحد منهم يقيم نتيجة مقبولا وناقصا وناقصا جدا. ومجموع معدل النتيجة من الطلبة في التجربة الميدانية هو ٨٢،١٢. اعتمادا على معيار التفسير لتقدير جودة الإنتاج كما ورد في الباب الثالث من هذه الأطروحة فإن هذه النتيجة تدل على أن الإنتاج المطور يعتبر **جيد جدا** ولذلك أنه صالح لاستخدامه بقليل من التنقيح أو بدونه.

وأخيرا إن معدل نتيجتي التجربة المحدودة والتجربة الميدانية باستعمال الرمز التالي: $X = \frac{\sum x}{n}$ = $X = \frac{82.5+82.12}{2}$

$$\frac{165.22}{2} = 82.61$$

هذه النتيجة (٨٢،٦١) تدل على أن جودة الإنتاج هي جيد جدا يعني صالح لاستخدامه بقليل من التنقيح أو بدونه.

٣. فاعلية الإنتاج لترقية التحصيل الدراسي

للحصول على البيانات عن فاعلية النموذج لترقية التحصيل الدراسي فعقد اختبارَان: (١). الاختبار القبلي، (٢). الاختبار البعدي. واستهدف الاختبار القبلي لمعرفة الكفاية الأساسية لكل الطلبة قبل تجربة الإنتاج، واستهدف الاختبار البعدي لمعرفة الكفاية الأساسية لكل الطلبة بعد تجربة الإنتاج، وإذا ترتقي كفاية الطلبة بعد متابعة التجربة فيمكن اتخاذ الاستنباط أن الإنتاج المطور صلاحية وفاعلية، وكذلك العكس.

الكفاية المقيّسة المقصودة هي مهارة الكتابة. وأما المؤشرات المقيّسة هي (١). مفرداتها وظيفية، (٢). تراكيبها صحيحة قواعديا وإملائيا وسياقيا. تتكون أسئلة الاختبار من خمس وعشرين سؤالا، وكل إجابة صحيحة نتيجتها ٤، حتي يكون مجموع النتجية ١٠٠.

وعرض الجدول لنتيجة الاختبار البعدي بعد ما قام بالتجربة الميدانية للأدوات التدريسية. والأسئلة الموجودة في الاختبار البعدي مساويا مع الاختبار القبلي.

في بداية المحاضرة من محاضرات النحو الوظيفي وزع الاختبار القبلي لدى الطلبة، وطلب منهم إجابة الأسئلة حتى عرفت كفاياتهم في مادة النحو الوظيفي. كما ذكر سابقا، أن المراد بالكفايات النحوية في هذا البحث هي تتركز في مهارة الكتابة من دون ترك تدريبات مهارتي الكلام والقراءة على شكل قليل.

وفي نهاية المحاضرة من محاضرات النحو الوظيفي وزع الاختبار البعدي لدى الطلبة، وطلب منهم إجابة الأسئلة المتساوية مع الاختبار القبلي حتى عرف ترقية كفاياتهم في مادة النحو الوظيفي على أساس نظرية التعلم البنائية بعد مشاركتهم في التجربة. وحصل الطلب في الاختبار القبلي على معدل النتجية **٦٨،٢٥**، بينما معدل النتيجة في الاختبار البعدي هو **٨٧،٢٣**.

اعتمادا على معيار التفسير لنتيجة الاختبار القبلي والبعدي، يدل معدل نتائج الطلبة في الاختبار القبلي (**٦٨،٢٥**) على أن قدرات الطلبة في مادة النحو الوظيفي (خاصة في مهارة الكتابة) قبل تطبيق الإنتاج على المستوى

الناقص أو **الضعيف**. وبعد أن اشتركوا تجربة الإنتاج لمدة فترة فصل دراسي وقاموا بالاختبار البعدي فنالوا الدرجة بالمعدلة **٨٧،٢٣**. هذه النتجية تدل على أن قدرات الطلبة في مادة النحو الوظيفي على المستوى **الجيد**. وهذا بمعنى أن تطبيق نموذج تدريس النحو في ضوء نظرية التعلم البنائية يؤثر كثيرا في ارتفاع التحصيل الدراسي من الطلبة في مادة النحو الوظيفي. وانسجم مع ذلك، يعد المهم بعرض النسبة المئوية عن نتائج الطلبة في الاختبار القبلي والبعدي:

الجدول ٧.٩ : تصنيف نتيجة الاختبار القبلي والبعدي ونسبتها المئوية

الرقم	فيئة النتائج	التقدير	الاختبار القبلي		الاختبار البعدي	
			التردد	النسبة المئوية	التردد	النسبة المئوية
١.	١٠٠ – ٩٠	ممتاز/ناجح	٠	٠ %	٢١	%٣٦،٨٤
٢.	٨٩ – ٨٠	جيد/ناجح	٨	%١٤،٠	٣٦	%٦٣،١٥
٣.	٧٩ – ٧٠	مقبول/ناجح	٢٠	%٣٥،٠٨	٠	٠ %
٤.	٦٩ – ٦٠	ناقص/راسب	٢٩	%٥٠،٨٧	٠	٠ %
٥.	٥٩ – ٠	ناقص جدا/راسب	٠	٠ %	٠	٠ %
المجموع			**٥٧**	**%١٠٠**	**٥٧**	**%١٠٠**

يدل الجدول السابق على ارتفاع عدد الناجحين من ٢٨ نفرا (%٤٩،٠٨) إلى ٥٧ نفرا (١٠٠ %)، بل حصل ٢١ نفرا (٣٦،٨٤ %) منهم على درجة الإمتياز و ٣٦ نفرا (٦٣،١٥ %) حصلوا على درجة الجيد. وبالعكس يظهر انخفاض عدد الراسبين من ٢٩ نفرا (٥٠،٨٧ %) إلى ٠ %.

فيبعدو أن تطبيق نموذج تدريس النحو في ضوء نظرية التعلم البنائية يؤثر كثرا في ارتفاع التحصيل الدراسي أو نتائج الطلبة في تعلم مادة النحو الوظيفي.

بناء على الجدول السابق عرف أيضا أن النسبة المئوية من نتائج الطلبة قبل التجربة معظمهم (٢٩ طالبا أو ٥٠،٨٧%) نالوا درجة الناقص/الراسب ، والأكثر الثاني (٢٠ طالبا أو ٣٥،٠٨%) نالوا درجة المقبول/الناجح، وأقل الدرجة (٨ طالبا أو ١٤،٠%) نالوا درجة الجيد/الناجح، ولا أحد منهم نالوا درجة الناقص جدا و الممتاز.

قبل تجربة الإنتاج كثير من الطلبة أجابوا أسئلة الاختبار بدون اهتمامهم بالمفردات الوظيفية والسياقية بالإضافة إلى الأخطاء التراكيبية المطلوبة. مثلا، طلب السؤال لأن يكتب الطلبة الجمل المتركبة من مبتدأ والخبر كما يلي:

الجدول ٧.١٠ : من أمثلة أجوبة الطلبة

الرقم	مبتدأ	خبر	+
١	معرب – مفرد	الجملة الإسمية	+
	الكلب يأكل الخبز أمام البيت		
٢	معرب – جمع	الجملة الفعلية	+
	المسلمون يشربون الخمر في الحفلة		
٣	مبني – مثنى	معرب – مثنى	+
	هما تلميذان في الجامعة الإسلامية		

إن الأخطاء الموجودة في هذه الأجوبة كما يلي:

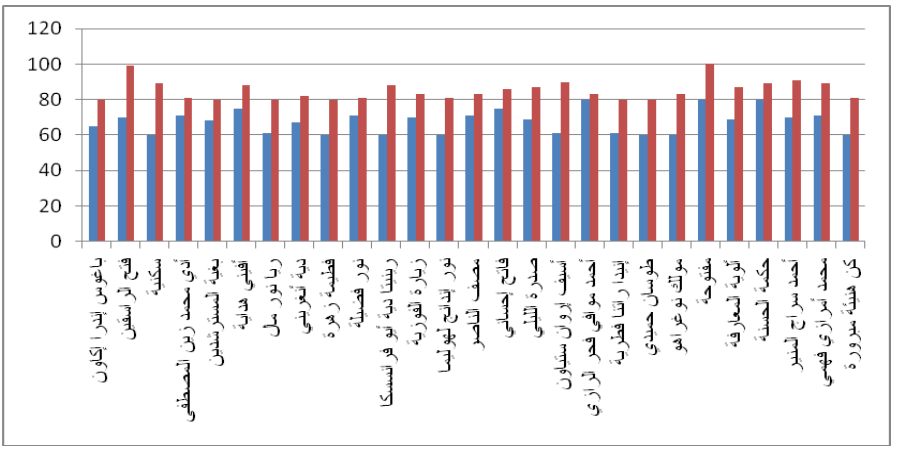
١. الأول: – إن خبرها (يأكل) ليس الجملة الاسمية بل هي الجملة الفعلية.

– ليست وظيفية لأنها نادر ولا تستخدم كثيرا في كلامنا اليومية.

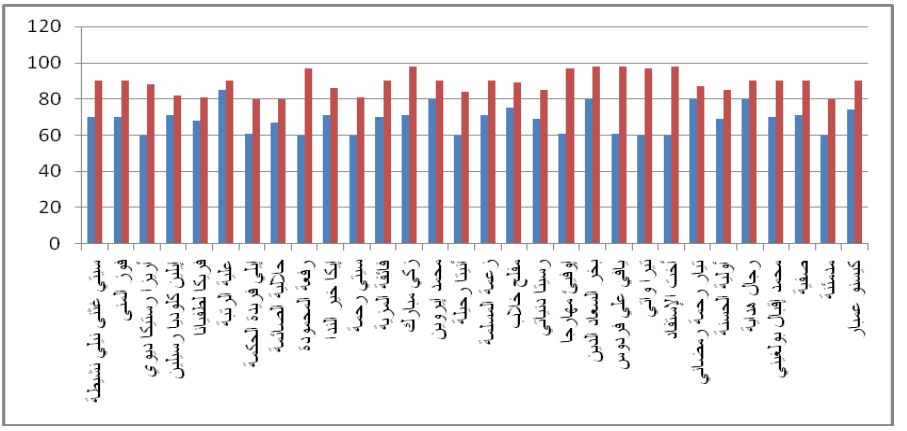
٢. الثاني: – إنها ليست سياقية، لأن شرب الخمر من الأعمال المحرمة.

٣. الثالث: – إنها ليست وظيفية، لأن مصطلح التلميذ يستخدم للمتعلم في المستوى المدرسي، والطالب في المستوى الجامعي.

وفي حين، بعد التجربة فنال أكثرهم (٣٦ طلبة أو ٦٣،١٥%) درجة الجيد/الناجح والأكثر الثاني (٢١ طالبا أو ٣٦،٨٤%) نالوا درجة الممتاز/الناجح، ولايوجد الطالب الذي نال درجة المقبول والناقص والناقص جدا. وفيما يلي المقارنة بين نتائج الطلبة في الاختبار القبلي والاختبار البعدي على شكل الرسم البياني التالي:



الرسم البياني ٧.٣ : مقارنة نتائج الطلبة (فصل أ/ل) في الاختبار القبلي والبعدي



الرسم البياني ٧.٤ : مقارنة نتائج الطلبة (فصل ب/ل) في الاختبار القبلي والبعدي

تحليل البيانات عن نتائج الطلبة في الاختبار القبلي والاختبار البعدي طبعا لم يكف إلا بالتحليل الإحصائي باستخدام الرموز الإحصائية كما ورد في الفصل الثالث. بعد ما وجدت بيانات نتائج الطلبة في الاختبار القبلي والاختبار البعدي كما سبق ذكرها، ثم حللت بالخطوات التالية:

١. تحديد مجموع الدرجة X_1^2 و X_1^2 و X_1X_2 من الجدول السابق، ونتيجتها كما يلي

الجدول ٧.١١ : مجموع المربعات من X_1^2 و X_1^2 و X_1X_2

الطلبة	X_1	X_2	X_1^2	X_2^2	X_1X_2
١	٦٥	٨٠	٤٢٢٥	٦٤٠٠	٥٢٠٠
٢	٧٠	٩٩	٤٩٠٠	٩٨٠١	٦٩٣٠
٣	٦٠	٨٩	٣٦٠٠	٧٩٢١	٥٣٤٠
٤	٧١	٨١	٥٠٤١	٦٥٦١	٥٧٥١

الطلبة	X_1	X_2	X_1^2	X_2^2	X_1X_2
٥	٦٨	٨٠	٤٦٢٤	٦٤٠٠	٥٤٤٠
٦	٧٥	٨٨	٥٦٢٥	٧٧٤٤	٦٦٠٠
٧	٦١	٨٠	٣٧٢١	٦٤٠٠	٤٨٨٠
٨	٦٧	٨٢	٤٤٨٩	٦٧٢٤	٥٤٩٤
٩	٦٠	٨٠	٣٦٠٠	٦٤٠٠	٤٨٠٠
١٠	٧١	٨١	٥٠٤١	٦٥٦١	٥٧٥١
١١	٦٠	٨٨	٣٦٠٠	٧٧٤٤	٥٢٨٠
١٢	٧٠	٨٣	٤٩٠٠	٦٨٨٩	٥٨١٠
١٣	٦٠	٨١	٣٦٠٠	٦٥٦١	٤٨٦٠
١٤	٧١	٨٣	٥٠٤١	٦٨٨٩	٥٨٩٣
١٥	٧٥	٨٦	٥٦٢٥	٧٣٩٦	٦٤٥٠
١٦	٦٩	٨٧	٤٧٦١	٧٥٦٩	٦٠٠٣
١٧	٦١	٩٠	٣٧٢١	٨١٠٠	٥٤٩٠
١٨	٨٠	٨٣	٦٤٠٠	٦٨٨٩	٦٦٤٠
١٩	٦١	٨٠	٣٧٢١	٦٤٠٠	٤٨٨٠
٢٠	٦٠	٨٠	٣٦٠٠	٦٤٠٠	٤٨٠٠
٢١	٦٠	٨٣	٣٤٠٠	٦٨٨٩	٤٩٨٠
٢٢	٨٠	١٠٠	٦٤٠٠	١٠٠٠٠	٨٠٠٠
٢٣	٦٩	٨٧	٤٧٦١	٧٥٦٩	٦٠٠٣

الطلبة	X_1	X_2	X_1^2	X_2^2	X_1X_2
٢٤	٨٠	٨٩	٦٤٠٠	٧٩٢١	٧١٢٠
٢٥	٧٠	٩١	٤٩٠٠	٨٢٨١	٦٣٧٠
٢٦	٧١	٨٩	٥٠٤١	٧٩٢١	٦٣١٩
٢٧	٦٠	٨١	٣٦٠٠	٦٥٦١	٤٨٦٠
٢٨	٧٠	٩٠	٤٩٠٠	٨١٠٠	٦٣٠٠
٢٩	٧٠	٩٠	٤٩٠٠	٨١٠٠	٦٣٠٠
٣٠	٦٠	٨٨	٣٦٠٠	٧٧٤٤	٥٢٨٠
٣١	٧١	٨٢	٥٠٤١	٦٧٢٤	٥٨٢٢
٣٢	٦٨	٨١	٤٦٢٤	٦٥٦١	٥٥٠٨
٣٣	٨٥	٩٠	٧٢٢٥	٨١٠٠	٧٦٥٠
٣٤	٦١	٨٠	٣٧٢١	٦٤٠٠	٤٨٨٠
٣٥	٦٧	٨٠	٤٤٨٩	٦٤٠٠	٥٣٦٠
٣٦	٦٠	٩٧	٣٦٠٠	٩٤٠٩	٥٨٢٠
٣٧	٧١	٨٦	٥٠٤١	٧٣٩٦	٦١٠٦
٣٨	٦٠	٨١	٣٦٠٠	٦٥٦١	٤٨٦٠
٣٩	٧٠	٩٠	٤٩٠٠	٨١٠٠	٦٣٠٠
٤٠	٧١	٩٨	٥٠٤١	٩٦٠٤	٦٩٥٨
٤١	٨٠	٩٠	٦٤٠٠	٨١٠٠	٧٢٠٠
٤٢	٦٠	٨٤	٣٦٠٠	٧٠٥٦	٥٠٤٠

الطلبة	X_1	X_2	X_1^2	X_2^2	X_1X_2
٤٣	٧١	٩٠	٥٠٤١	٨١٠٠	٦٣٩٠
٤٤	٧٥	٨٩	٥٦٢٥	٧٩٢١	٦٦٧٥
٤٥	٦٩	٨٣	٤٧٦١	٧٢٢٥	٥٨٦٥
٤٦	٦١	٩٧	٣٧٢١	٩٤٠٩	٥٩١٧
٤٧	٨٠	٩٨	٦٤٠٠	٩٦٠٤	٧٨٤٠
٤٨	٦١	٩٨	٣٧٢١	٩٦٠٤	٥٩٧٨
٤٩	٦٠	٩٧	٣٦٠٠	٩٤٠٩	٥٨٢٠
٥٠	٦٠	٩٨	٣٦٠٠	٩٦٠٤	٥٨٨٠
٥١	٨٠	٨٧	٦٤٠٠	٧٥٦٩	٦٩٦٠
٥٢	٦٩	٨٥	٤٧٦١	٧٢٢٥	٥٨٦٥
٥٣	٨٠	٩٠	٦٤٠٠	٨١٠٠	٧٢٠٠
٥٤	٧٠	٩٠	٤٩٠٠	٨١٠٠	٦٣٠٠
٥٥	٧١	٩٠	٥٠٤١	٨١٠٠	٦٣٩٠
٥٦	٦٠	٨٠	٣٦٠٠	٦٤٠٠	٤٨٠٠
٥٧	٧٤	٩٠	٥٤٧٦	٨١٠٠	٦٦٦٠
مجموع	٣٨٩٠	٤٩٧٢	٢٦٨٢٦٦	٤٣٥٧١٦	٣٣٩٨٦٨

بناء على الجدول السابق وجد مجموع المربعات كما يلي:

$\Sigma X_1 = ٣.٨٩٠$ $\Sigma X_1^2 = ٢٦٨.٢٦٦$ $\Sigma X_1 X_2 = ٣٣٩.٨٦٨$

$\Sigma X_2 = ٤.٩٧٢$ $\Sigma X_2^2 = ٤٥٣.٧١٦$ $\Sigma N = ٥٧$

- لإحصاء مجموع المربعات (Σx_1) استعمل الرمز التالي:

$$\Sigma x_1^2 = \Sigma X_1^2 - \frac{(\Sigma X_1)^2}{N}$$
$$= 286.266 - \frac{(3.890)^2}{57}$$
$$= 2.790,56$$

- لإحصاء مجموع المربعات (Σx_2) استعمل الرمز التالي:

$$\Sigma x_2^2 = \Sigma X_2^2 - \frac{(\Sigma X_2)^2}{N}$$
$$= 43.5716 - \frac{(4.972)^2}{57}$$
$$= 2.018,04$$

- لإحصاء مجموع الإنتاج استعمل الرمز:

$$\Sigma x_1 x_2 = \Sigma X_1 X_2 - \frac{(\Sigma X_1)(\Sigma X_2)}{N}$$
$$= 339.868 - \frac{(3.890)(4.972)}{57}$$
$$= 550,81$$

٢. لإحصاء معامل الارتباط (koefisien korelasi) من X_1 و X_2 استعمل الرمز التالي:

$$r_{12} = \frac{\Sigma x_1 x_2}{\sqrt{(\Sigma x_1^2)(\Sigma x_2^2)}}$$
$$= \frac{550,81}{\sqrt{(2.790,56)(2.018,04)}}$$
$$= 0,23211$$
$$r = 0,232$$

٣. استعداد لإحصاء انحراف المربعات (X_1 وX_2) تتضح في الجدول التالي:

الجدول ٧.١٢ : استعداد إحصاء انحراف المربعات (X_1 وX_2)

الطلبة	X_2	X_2	$(X_{1i} - M_1)$	$(X_{1i} - M_1)^2$	$(X_{2i} - M_2)$	$(X_{2i} - M_2)^2$
١	٦٥	٨٠	-٣.٢٥	١٠.٥٦٢٥	-٧.٢٣	٥٢.٢٧٢٩
٢	٧٠	٩٩	١.٧٥	٣.٠٦٢٥	١١.٧٧	١٣٨.٥٣٢٩
٣	٦٠	٨٩	-٨.٢٥	٦٨.٠٦٢٥	١.٧٧	٣.١٣٢٩
٤	٧١	٨١	٢.٧٥	٧.٥٦٢٥	-٦.٢٣	٣٨.٨١٢٩
٥	٦٨	٨٠	-٠.٢٥	٠.٠٦٢٥	-٧.٢٣	٥٢.٢٧٢٩
٦	٧٥	٨٨	٦.٧٥	٤٥.٥٦٢٥	٠.٧٧	٠.٥٩٢٩
٧	٦١	٨٠	-٧.٢٥	٥٢.٥٦٢٥	-٧.٢٣	٥٢.٢٧٢٩
٨	٦٧	٨٢	-١.٢٥	١.٥٦٢٥	-٥.٢٣	٢٧.٣٥٢٩
٩	٦٠	٨٠	-٨.٢٥	٦٨.٠٦٢٥	-٧.٢٣	٥٢.٢٧٢٩
١٠	٧١	٨١	٢.٧٥	٧.٥٦٢٥	-٦.٢٣	٣٨.٨١٢٩
١١	٦٠	٨٨	-٨.٢٥	٦٨.٠٦٢٥	٠.٧٧	٠.٥٩٢٩
١٢	٧٠	٨٣	١.٧٥	٣.٠٦٢٥	-٤.٢٣	١٧.٨٩٢٨
١٣	٦٠	٨١	-٨.٢٥	٦٨.٠٦٢٥	-٦.٢٣	٣٨.٨١٢٩
١٤	٧١	٨٣	٢.٧٥	٧.٥٦٢٥	-٤.٢٣	١٧.٩٨٢٩
١٥	٧٥	٨٦	٦.٧٥	٤٥.٥٦٢٥	-١.٢٣	١.٥١٢٩
١٦	٦٩	٨٧	٠.٧٥	٠.٥٦٢٥	-٠.٢٣	٠.٠٥٢٩
١٧	٦١	٩٠	-٧.٢٥	٥٢.٥٦٢٥	٢.٧٧	٧.٦٧٢٩

١٨	٨٠	٨٣	١١.٧٥	١٣٨.٠٦٢٥	−٤.٢٣	١٧.٨٩٢٩
١٩	٦١	٨٠	−٧.٢٥	٥٢.٥٦٢٥	−٧.٢٣	٥٢.٢٧٢٩
٢٠	٦٠	٨٠	−٨.٢٥	٦٨.٠٦٢٥	−٧.٢٣	٥٢.٢٧٢٩
٢١	٦٠	٨٣	−٨.٢٥	٦٨.٠٦٢٥	−٤.٢٣	١٧.٨٩٢٩
٢٢	٨٠	١٠٠	١١.٧٥	١٣٨.٠٦٢٥	١٢.٧٧	١٦٣.٠٧٢٩
٢٣	٦٩	٨٧	٠.٧٥	٠.٥٦٢٥	−٠.٢٣	٠.٠٥٢٩
٢٤	٨٠	٨٩	١١.٧٥	١٣٨.٠٦٢٥	١.٧٧	٣.١١٢٩
٢٥	٧٠	٩١	١.٧٥	٣.٠٦٢٥	٣.٧٧	١٤.٢١٢٩
٢٦	٧١	٨٩	٢.٧٥	٧.٥٦٢٥	١.٧٧	٣.١٣٢٩
٢٧	٦٠	٨١	−٨.٢٥	٦٨.٠٦٢٥	−٦.٢٣	٣٨.٨١٢٩
٢٨	٧٠	٩٠	١.٧٥	٣.٠٦٢٥	٢.٧٧	٧.٦٧٢٩
٢٩	٧٠	٩٠	١.٧٥	٣.٠٦٢٥	٢.٧٧	٧.٦٧٢٩
٣٠	٦٠	٨٨	−٨.٢٥	٦٨.٠٦٢٥	٠.٧٧	٠.٥٩٢٩
٣١	٧١	٨٢	٢.٧٥	٧.٥٦٢٥	−٥.٢٣	٢٧.٢٥٢٩
٣٢	٦٨	٨١	−٠.٢٥	٠.٠٦٢٥	−٦.٢٣	٣٨.٨١٢٩
٣٣	٨٥	٩٠	١٦.٧٥	٢٨٠.٥٦٢٥	٢.٧٧	٧.٦٧٢٩
٣٤	٦١	٨٠	−٧.٢٥	٥٢.٥٦٢٥	−٧.٢٣	٥٢.٢٧٢٩
٣٥	٦٧	٨٠	−١.٢٥	١.٥٦٢٥	−٧.٢٣	٥٢.٢٧٢٩
٣٦	٦٠	٩٧	−٨.٢٥	٦٨.٠٦٢٥	٩.٧٧	٩٥.٤٥٢٩
٣٧	٧١	٨٦	٢.٧٥	٧.٥٦٢٥	−١.٢٣	١.٥١٢٩

٣٨	٦٠	٨١	−٨.٢٥	٦٨.٠٦٢٥	−٦.٢٣	٣٨.٨١٢٩
٣٩	٧٠	٩٠	١.٧٥	٣.٠٦٢٥	٢.٧٧	٧.٦٧٢٩
٤٠	٧١	٩٨	٢.٧٥	٧.٥٦٢٥	١٠.٧٧	١١٥.٩٩٢٩
٤١	٨٠	٩٠	١١.٧٥	١٣٨.٠٦٢٥	٢.٧٧	٧.٦٧٢٩
٤٢	٦٠	٨٤	−٨.٢٥	٦٨.٠٦٢٥	−٣.٢٣	١٠.٤٣٢٩
٤٣	٧١	٩٠	٢.٧٥	٧.٥٦٢٥	٢.٧٧	٧.٦٧٢٩
٤٤	٧٥	٨٩	٦.٧٥	٤٥.٥٦٢٥	١.٧٧	٣.١٣٢٩
٤٥	٦٩	٨٣	٠.٧٥	٠.٥٦٢٥	−٢.٢٣	٤.٩٧٢٩
٤٦	٦١	٩٧	−٧.٢٥	٥٢.٥٦٢٥	٩.٧٧	٩٥٤٥٢٩
٤٧	٨٠	٩٨	١١.٧٥	١٣٨.٠٦٢٥	١٠.٧٧	١١٥.٩٩٢٩
٤٨	٦١	٩٨	−٧.٢٥	٥٢.٥٦٢٥	١٠.٠٠	١١٥.٩٩٢٩
٤٩	٦٠	٩٧	−٨.٢٥	٦٨.٠٦٢٥	٩.٧٧	٩٥.٤٥٢٩
٥٠	٦٠	٩٨	−٨.٢٥	٦٨.٠٦٢٥	١٠.٧٧	١١٥.٩٩٢٩
٥١	٨٠	٨٧	١١.٧٥	١٣٨.٠٦٢٥	−٠.٢٣	٠.٠٥٢٩
٥٢	٦٩	٨٥	٠.٧٥	٠.٥٦٢٥	−٢.٢٣	٤.٩٧٢٩
٥٣	٨٠	٩٠	١١.٧٥	١٣٨.٠٦٢٥	٢.٧٧	٧.٦٧٢٩
٥٤	٧٠	٩٠	١.٧٥	٣.٠٦٢٥	٢.٧٧	٧.٦٧٢٩
٥٥	٧١	٩٠	٢.٧٥	٧.٥٦٢٥	٢.٧٧	٦.٦٧٢٩
٥٦	٦٠	٨٠	−٨.٢٥	٦٨.٠٦٢٥	−٧.٢٣	٥٢.٢٧٢٩
٥٧	٧٤	٩٠	٥.٧٥	٣٣.٠٦٢٥	٢.٧٧	٧.٦٧٢٩
مجموع	٣٨٩٠	٤٩٧٢	–	٢٧٩٠.٥٦٢٥	–	٢٠١٨.٠٣٥٣

نظرا إلى الجدول السابق تعرف النتائج كما يلي:

$\Sigma(X_{1i} - M_1)^2$ = ٢.٧٩٠,٥٦٢٥ dan $\Sigma(X_{2i} - M_2)^2$ = ٢.٠١٨,٠٣٥٣

وتحصى تفاوت (varians) X_1 وX_2 كما يلي:

- نتيجة تفاوت $(VAR_1 = s_1^2)$ من الاختبار القبلي أو X_1 هي:

$$VAR_1 = \frac{\sum (X_{1i} \quad M_1)^2}{N}$$
$$= \frac{2.790,5625}{57}$$
$$= 48,957$$

وفي حين، أن الانحراف المعياري جذر من التفاوت، وهي:

$$s_1 = \sqrt{VAR_1}$$
$$= \sqrt{48,957}$$
$$= 6,997$$

- نتيجة تفاوت $(VAR_2 = s_2^2)$ من الاختبار البعدي أو X_2 هي:

$$VAR_2 = \frac{\sum (X_{2i} \quad M_2)^2}{N}$$
$$= \frac{2.018,0353}{57}$$
$$= 35,404$$

وفي حين، أن الانحراف المعياري جذر من التفاوت، وهي:

$$s_2 = \sqrt{VAR_2}$$
$$= \sqrt{35,404}$$
$$= 5,950$$

٤. إحصاء نتيجة " t "حسب الرمز التالي :

$$t = \frac{\bar{X}_1 \quad \bar{X}_2}{\sqrt{\frac{s_1^2}{n_1} + \frac{s_2^2}{n_2} \quad 2r \quad \frac{s_1}{\sqrt{n_1}} \quad \frac{s_1}{\sqrt{n_1}}}}$$

$$= \frac{68{,}25 - 87{,}23}{\sqrt{\frac{48{,}957}{57} + \frac{35{,}404}{57} \quad 2 \times 0{,}232 \quad \frac{6{,}997}{\sqrt{57}} \quad \frac{5{,}95}{\sqrt{57}}}}$$

$$= \frac{-18{,}98}{\sqrt{1{,}48002 - 0{,}464}\left(0{,}73039\right)}$$

$$= -25{,}781$$

٥. تحديد معيار التجربة :

اعتمادا على نتيجة الرمز السابق، عرف أن تقدير "t_{hitung}" (ت – الحسايبة) = -25,781 أكثر من تقدير "t_{tabel}" (ت – الجدولية) = 1,98. هذه تدل على أن نتيجة التجربة لها وجود الفروق ذات دلالة بين نتيجة الاختبار القبلي والاختبار البعدي، ومن ثم فإن الافتراض الصفري " Ho" مردود والافتراض البدلي "Ha" مقبول. وتدل هذه النتيجة الإحصائية أن النموذج المطور يؤثر كثيرا في دافعية الطلبة وفي ترقية التحصيل الدراسي في تعلم النحو الوظيفي.

هـ – تحليل النتائج

هذا البحث ينطلق من المشكلة التي تواجه الطلبة ومدرسي النحو. وتلك المشكلات هي انخفاض رغبة الطلبة وتحصيلهم الدراسي في تعلم النحو، وفي نفس الوقت يواجه مدرس النحو المشكلة في ترقية رغبة الطلبة وتحصيلهم الدراسي في تعلم النحو. إن إحدى المحاولات لحل هذه المشكلة هي تحسين عملية تدريس النحو. تحسين عملية التدريس يتعلق كثيرا باختيار النموذج

المناسب للطلبة وتقدم العلوم والحضارة، وهو نموذج التدريس القائم على نظريات التعلم. ومن هذه النظريات هي النظرية البنائية، و يعد أن استناد تدريس النحو على النظرية البنائية أحسن محاولة تساعد في التغلب على الصعوبات التي تحول بين الطالب وبين إتقان درس النحو.

ولهذا الهدف ينبغي أن يطر نموذج تدريس النحو في ضوء نظرية التعلم البنائية من خلال البحث العلمي. والنموذج المطور في هذا البحث متحقق في الأدوات التدريسية المطورة التي تتكون من المقرر الدراسي وخطة التدريس اليومية ومحتوى الدرس والتقويم.

وللحصول على الأدوات التدريسية عقدت عملية دمج بين نموذج تصميم التدريس البنائي (*C-ID*) الذي طوره ويلس (Willis) في السنة ١٩٩٥م بخطواته الثلاث: (١). التعريف، (٢). التصميم والتطوير، (٣). النشر[٤] و نموذج *Four–D's* الذي طوره سفاسيلم تياغاراجان (Sivasailam Thiagarajan) وآخرون في السنة ١٩٧٤م[٥] بخطواته الأربع: التعريف والتصميم والتطوير والنشر.

---

[4]Wanda Ramansyah, "Pengembangan Bahan Ajar Mata Kuliah Strategi Pembelajaran Untuk Mahasiswa Pendidikan Guru Sekolah Dasar," *Jurnal Widya Gogik*, Vol.1, No.1, (Januari-Juni 2013), hlm. 21; Kastam Syamsi "Model Perangkat Pembelajaran Menulis Berdasarkan Pendekatan Proses Genre Bagi Siswa SMP 1," *Litera, Jurnal Penelitian Bahasa, Sastra, dan Pembelajarannya*, Vol. 11, Nomor 2, (Oktober 2012), hlm. 9.

[5]Bustang Buhari, "Four-D Model (Model Pengembangan Perangkat Pembelajaran dari Thiagarajan, dkk)"https://bustangbuhari.wordpress.com/2011/08/25/four-d-model-model-pengembangan-perangkat-pembelajaran-dari-thiagarajan-dkk/, diakses pada tanggal 27 Juni 2015

اختيار نموذج تصميم التدريس البنائي (C-ID) لأن النموذج المطور هو القائم على النظرية البنائية. واستخدم نموذج *Four–D's* لأنه أنسب النموذج لتطوير الأدوات التدريسية، كما يرى تريانتو وأ.بدر الدين أن بعض المزايا من نموذج *Four–D's* هو يستخدم لتطوير الأدوات التدريسية وليس لتطوير نظام التدريس.[٦] لذلك اندمج نموذج تصميم التدريس البنائي ونموذج *Four–D's* لتطوير الإنتاج بعد القيام بالتعديلات. فابتدأ البحث بمرحلة التعريف بأربع خطوات، ثم مرحلة التصميم بأربع خطوات، ثم مرحلة التطوير بأربع خطوات، ثم مرحلة النشر بثلاث خطوات.

استهدف تطوير نموذج تدريس النحو لتسهيل الطلبة في إتقان مهارة الكتابة من خلال تعلم النحو الوظيفي القائم على نظرية التعلم البنائية. وكذلك لتسهيل المدرسين في تدريس النحو الوظيفي من خلال استخدام الأدوات التدريسية لمادة النحو الوظيفي.

من خلال نتيجة الملاحظة تدل على أن عملية التدريس سارت على خطوات التدريس البنائية؛ حيث أن الدرس يبدأه المدرس بالتشويق من خلال العصف الذهني (*Brainstorming*) ليعرف به المعرفة القبلية من الطلاب عن المادة. ثم يتيح الفرص الكثيرة لدى الطلبة في استكشاف المصادر فرديا أو

---

[6]Tiranto, *Mendesain Model Pembelajaran Inovatif – Progresif, Konsep, Landasan, dan Implementasinya pada Kurikulum Tingkat Satuan Pendidikan (KTSP)*, (Cet. VI; Jakarta: Kencana Prenada Media Group, 2013), hlm. 189.; Andy Rusdi, "Model Pengembangan Perangkat Pembelajaran," https://anrusmath. wordpress. com/ 2008/08/16/ pengembangan/, diakses tanggal 28 Juni 2015; A. Badarudin, "Model Pengembangan Perangkat Desain Pembelajaran" http:// badarudinalbanna. wordpress.com/2010/04/22/model pengembangan perangkat-desain-pembelajaran/, diakses pada tanggal 28 Juni 2015.

اجتماعيا من خلال الدراسة المكتبية أوالتمثيل أو المناقشة. البيانات المعلوماتية المحصولة عليها يجعلها الطلبة مادة للقيام بالمناقشة بين المجموعات الفصلية. والخطوة الأخيرة هي التقويم حيث يحتوي هذا الجزء على الأسئلة أو غيرها من الوسائل التي يمكن أن يستخدمها المدرس لقياس مدى تحقق أهداف التدريس. هذه كلها من خصائص التدريس البنائي. تحليل النتائج الذي نحن بصددها هي كما يلي:

١ – التحليل عن جودة النموذج

قد قوّمه خبير تدريس البنائي بتقدير جيد وكذلك تقويم من خبير تدريس النحو، بينما خبير تدريس النحو الوظيفي أو مستخدم الإنتاج والخبير في تصميم الأدوات التدريسية قوّماه بتقدير جيد جدا. ومعدل النتائج من تحكيم الخبراء (٨٨،٥) يدل أن جودة الإنتاج كانت جيد جدا؛ وهو صالح لاستخدام بقليل من التنقيح أو بدونه.

حصل الإنتاج على هذه الجودة العالية وفقا لتوفير عناصر النموذج الجيد فيه. هذا منسجم بما يراه تريانتو (Trianto) نقلا عن نيفين (Nieveen) أن النموذج المطور يعتبر أنه جيدا إذا توافر المعايير الآتية: "(١). الصدق (*Valid*)، وهذا المعاير يتعلق بالسؤال: هل اعتمد نموذج مطور على النظرية المنطقية القويمة؟. وهل يوجد فيه الثبات الداخلية؟، (٢). تمكن التنفيذ (*Aflikatif*)، أي يدل على الحقيقة على أن ما هو المطلوب به قابل للتنفيذ. (٣). فعال (*Efektif*)، أي معتمد على انفعالات الخبرة ويعتبر أن

النموذج المصمم هو فعال، ويؤتي هذا النموذج في تطبيقه النتيجة المنشودة."[٧]

بالإضافة إلى توفير عناصر النموذج الجيد قد يتضمن فيه مكونات الإنتاج، كما ذهب ثاني إلى أن كل نموذج له أربع مكونات، وهي: "

(١). المرحلة (*Sintak*)، أي الخطوات في تنفيذ النموذج في خلال عملية التدريس من بدايته إلى نهايته ويتصور فيه أنشطة المدرس والطلبة تصورا واضحا. (٢). النظام الاجتماعي (*Sosial Sistem*)، أي يتصور فيه المواصلة بين المدرس والدارسين ووظيفة كل منهم. (٣). مبدأ الاستجابة (*Prinsip Reaksi*)، أي المعلومات التي يستفيد منها المدرس في احترام ما فعله الطلبة من أنشطة التعلم، (٤). نظام الداعم (*Sistem Pendukung*)، أي وصف الحالة الداعمة التي يحتاج إليها في تنفيذ النموذح. (٥). أثر (*Dampak*)، أي عند كل نموذج الآثار التدريسية والآثار التابعية. أما الآثار التدريسية فهي الآثار المباشرة الإنتاجة من الأنشطة المنعقدة. وأما الآثار التابعية فهي الآثار الإنتاجة من خلال المواصلة مع بيئة التعلم."[٨]

---

[7]Trinato, *Model – Model Pembelajaran Inovatif Berorientasi Konstruktivistik, Konsep Landasan Teoritis Praktis dan Implementasinya,* (Cet. V; Jakarta: Pustaka, 2011), hlm. 8.

[8]Ridwan Abdullah Sani, *Inovasi Pembelajaran,* (Cet. I; Jakarta: Bumi Aksara, 2013), hlm. 106.

قد تصورت المراحل الخمس في هذا النموذج؛ التشويق والاستكشاف والتفسير والتوسع والتقويم. وقد تصورت فيه أنشطة المدرس والطلبة تصورا واضحا في خلال عملية التدريس من بدايته إلى نهايته.

قد تمثل في هذا النموذج النظام الاجتماعي من وظيفة كل المدرس والدارسين. وظيفة المدرس ليس نقل المعلومات إلى أذهان التلاميذ بل هو مسهل للتدريس ومنظمه حتى يتعلم الطلبة بسهولة. ووظيفة الدارسين هي بناء الفكرة والفهم من خلال الاختبارات المعقدة؛ الشفهية، التحريرية، وملف العمل.

مبدأ الاستجابة المتضمنة في هذا النموذج يتصور في وجود المعلومات التي يستفيد منها المدرس في احترام ما فعله الطلبة من أنشطة التعلم. وأما نظام الداعم الموجود في هذا النموذج فهو الوسائل الجاهزة والمستخدمة في عملية التدريس. هذه الوسائل كانت معروضة في كل خطة التدريس اليومية. وهذه الوسائل محتاجة في تنفيذ النموذح.

وأما عنصر الأثر في هذا النموذج فهو ترقية دافعية الطلبة وتحصيلهم الدراسي بعد اشتراكهم في التدريس القائم على نظرية التعلم البنائية. هذا الأثر مليئة بالمعاني، كما دل عليه نتيجة الاختبار القبلي والاختبار البعدي.

ومن ناحية أخرى كان النموذج المطور والمطبق بالمستوى الجامعي مناسب مع نظرية التعلم البنائية. لأن استخدام البنائية كنظرية أو مدخل التدريس لا بد من أن يكون الطلبة لديهم الاختبارات. بالنسبة إلى تطوير نموذج تدريس النحو الوظيفي في هذا البحث، فإن الطلبة قد تعلموا النحو

أربع مرات قبل هذه المادة، لذلك قد كان لديهم خبرات كثيرة في تعلم النحو. وبناء على تقييم الطلبة عن النموذج البنائي معظمهم يرون أن نموذج التدريس موافق بما يحتاجون إليه. هذا مناسب مع قول الضوي:

> "المعرفة القبلية للمتعلم شرط أساسي لبناء التعلم ذو المعنى. فالخبرة هي المحور الاساسي لمعرفة الفرد، لذا فالمعنى المتكون لدى المتعلم يتأثر بخبراته السابقة كما يتأثر بالسياق الذي يكتسب فيه هذا المعنى، فالتلميذ يستخدم معلوماته ومعارفه في بناء المعرفة الجديدة التي يقتنع بها، والمعلم لا يستطيع أن يدرس المعرفة ويتوقع استيعابها بواسطة تلاميذه، ولكن يجب أن توفق بينها وبين معارف تلاميذه السابقة لتحدث عملية الفهم والاستيعاب."[٩]

فضلا عن ذلك فإن التعلم فى المستوى الجامعي يختلف من المستويات التربوية قبل الجامعي: (١). من حيث المستهدفين، (٢). من حيث الموضوعات/المحتوى، (٣). من حيث عبء التعلم، أي: أن يستلزم الطلبة فى المستوى الجامعي أن يكون أنشط وأفعل من الأستاذ الذي يعلمهم فى اكتساب المهارات اللغوية. هذا المفهوم ملائم بمفهوم نظرية التعلم البنائية حيث يذهب إلى أن الطلبة يبني فكرته نفسه من خلال خبراته. قال

---

[٩] منيف خضير الضوي، *النظرية البنائية وتطبيقاتها فى تدريس اللغة العربية، استراتيجيات التدريس الحديثة نماذج للتقويم البنائي*، (الطبعة الأولى؛ رياض: فهرس مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر، ٢٠١٣م)، ص. ٢٨.

سويونو "يبنى الفرد الواعي المعرفة اعتمادا على خبرته الخاصة، ولايستقبلها بصورة سليمة من الآخرين."[١٠]

دور المدرس في التدريس البنائي هو المسهل ومجهز الأدوات التدريسية وبيئة التدريس، وفي حين، فإن دور الطالب هو باحث نشاط في حل المشكلات التي تواجه الطلبة والمدرس. وانسجاما مع ذلك قول عبد الله:

> "إن التعليم في القرن الحالي –الحادي والعشرين– يتوجه نحو توظيف التعليم المدرسي في مجالات الحياة، واستخدام التكنولوجيا والعديد من الأهداف التي لا تعتمد على الحفظ والتلقين، بل تمتد وتتعمق أكثر في عمليتي التعليم والتعلم الفعال القائم على نظريات تعليمية متحددة بما يطلب من المؤسسات التعليمية إعادة النظر في برامجها وتطويرها؛ كي تفي بحاجات الحياة العصرية ومواكبة المتغيرات العالمية التي تستدعى إلى تطبيق تعليم من نوع جديد في كل مراحل وأنواع التعليم."[١١]

الطالب في ضوء النظرية البنائية باحث إيجابي، لذلك فدور المدرس جعل المفاهيم واضحة، فهو ليس ملقنا بل موجها ومرشدا، كما أنّه منظم لبيئة التعلّم، وموفر لأدوات التعليم، ومشارك في إدارة التعلّم وتقويمه.

---

[10]Suyono dan Hariyanto, *Belajar dan Pembelajaran, Teori dan Konsep Dasar*, (Cet. IV; Bandung: PT. Remaja Rosdakarya, 2014), hlm. 105.

[١١]زكريا حسن عبد الحسين عبد الله، *البنائية وعلاقتها بعملية التعليم والتعلم*، (مملكة البحرين: وزارة التربية والتعليم إدارة الإشراف التربوي قسم نظام الفصل، ٢٠١٠م)، ص. ٢.

٢- التحليل عن تناسب النموذج بمبادئ نظرية التعلم البنائية

النموذج المطور من الأدوات التدريسية لها خصائص تختلف مع الأدوات التدريسية التقليدية حيث يتمثل في كل أدواتها روح النظرية البنائية. النظرية البنائية هي نظرية تقوم على أن التعلم لا يتم عن طريق النقل الآلي للمعرفة من المدرس إلى الطلبة، وإنما عن طريق بناء الطالبة معنى لما يتعلمه بنفسه بناءً على خبراته ومعرفته السابقة.

أ)-المقرر الدراسي

كما هو المعروف أن عملية التدريس تمر بثلاث مراحل وهي (١). التخطيط، (٢). التنفيذ، (٣). التقويم. هذه المراحل الثلاث تتصور في المقرر الدراسي، ويندرج منه خطة التدريس ومحتوى الدرس والتقويم. هذه المكونات سميت بالأدوات التدريسية.

طور المقرر الدراسي معتمدا على قانون الوزير التربية والتعليمب بجمهورية إندونيسيا نمرة ٥٦ لسنة ٢٠١٣م الذي يشمل على: (١). معيار الكفاية، (٢). الكفاية الأساسية، (٣). محتوى الدرس، (٤). المؤشرات، (٥). أنشطة التدريس، (٦). التقويم/التقييم، (٧). الزمن، (٨). المصادر الدراسية.

المقرر الدراسي مساير على مبادئ تطويره، كما يلي: (١). كان المقرر الدراسي المطور علمية؛ أي: جميع المحتويات والأنشطة فيه قابل لمهام بصفة علمية، (٢). كان المقرر الدراسي المطور مطابقة؛ أي: إن مضمون المقرر الدراسي وترتيب عرض المحتوى ملائم بتنشئة فكرة الطلبة وخبراتهم،

(٣). كان المقرر الدراسي المطور منظمة؛ أي: إن مكونات المقرر الدراسي تتواصل البعض على بعض للحصول على الكفايات المحدودة، (٤). كان المقرر الدراسي المطور ثبوتا؛ أي: هناك ثبوت متين بين الأجزاء التالية وهي الكفاية الأساسية والمؤشرات والمحتويات والأنشطة والمصادر الدراسية والتقويم، (٥). كان المقرر الدراسي المطور كفاية؛ أي: أن اشتمال المؤشرات والمحتويات والأنشطة والمصادر الدراسية والتقويم صح في الأذهان للحصول على الكفاية الأساسية، (٦). كان المقرر الدراسي المطور سياقيا؛ أي: الاهتمام بتطور العلوم والمعرفة وظواهر الحياة الإنسانية في تنظيم اشتمال المؤشرات والمحتويات والأنشطة والمصادر الدراسية والتقويم، (٧). كان المقرر الدراسي المطور بصفة لا مركزية؛ أي: الاعتماد على احتياج الجامعة وخلفية الطلبة والمنهج الدراسي في تطوير المقرر الدراسي.

هذه المبادئ ملائم بما ذهب إليها كل من داروانتو وأريس دوي جهيونو، هي (١). العلمية، (٢). المطابقة، (٣). المنظمة، (٤). الثبوت، (٥). الكفاية، (٦). السياقي، (٧). لا مركزية.[١٢] فخاصية المقرر الدراسي تتصور في أنشطة التدريس ونوع التقويم. ظهرت في أنشطة التدريس عملية التشويق والاستكشاف والتفسير والتوسع، هذه الأنشطة من خصائص التعلم البنائية، بينما عملية التقويم تجري على شكل تكاملي ولا يتجزأ من عملية التدريس، وهذه من خصائص النظرية البنائية.

[12]Daryanto dan Aris Dwi Cahyono, *Pengembangan Perangkat Pembelajaran (Silabus, RPP, PHB, Bahan Ajar*), (Cet. I; Yogyakarta: Penerbit Gava Media, 2014), hlm. 8 – 9.

ب)– خطة التدريس اليومية

خطة التدريسي اليومية هي عملية تصور مسبق للموقف التعليمي التعلمي لتحقيق الأهداف، وقوام هذه العملية تحديد الأهداف واختيار أساليب تحقيقها وتقويم مدى تحققها في فترة زمنية معلومة ولمستوى محدد من التلاميذ.

بناء على ما سبق ذكره أن الخبير في تصميم الأدوات التدريسية قد أعطى نتيجة ٤ (جيد جدا) لعشرين سؤالا، ونتيجة ٣ (جيد) لخمسة أسئلة، ولايعطي نتيجة ٢ (مقبول) و ١ (ناقص) ولو واحدا لهذا الإنتاج. ومجموع النتيجة من الخبير في التدريس البنائي هو ٩٥ (خمسة وتسعون). اعتمادا على هذه النتيجة فإن النموذج المطور يعتبر **جيد جدا** وصالح لاستخدامه بقليل من التنقيح أو بدونه.

إن الخبير يعطي الدرجة العالية لهذه خطة التدريس اليومية لتوفيرها من مكوناتها: "(١). العينية، (٢). معيار الكفاية، (٣). الكفاية الأساسية، (٤). أهداف الدرس، (٥). محتوى الدرس، (٦). طرائق التدريس، (٧). أنشطة التدريس، (٨). الزمن، (٩). المصادر الدراسية، (١٠). التقويم."[١٣]

وبالإضافة إلي ذلك فإن خطة التدريس اليومية المطورة كما سبق ذكرها قد توفرت فيها المكونات الروتينية والمكونات الفنية. يرى مفلح "إن

[13]Daryanto dan Aris Dwicahyono, *Pengembangan Perangkat Pembelajaran*, hlm. 95 – 101.

مكونات الخطة التدريسية تتكون من المكونات الروتينية والمكونات الفنية. وأما المكونات الروتينية فهي: (١). عنوان الدرس، (٢). التاريخ، (٣). الزمن، (٤) الصف والفصل والقسم. وأما المكونات الفنية فهي: (١). أهداف التعلم، (٢). إجراءات التدريس، (٣). المواد والأجهزة التعيلمية، (٤). تقويم التعلم، (٥). الواجبات المنزلية، (٦). زمن التدريس."[١٤]

هذه الخطة التدريسة المطورة نوع من نوعي خطط التدريس؛ التخطيط بعيد المدى، لأنها طورت لأربع عشرة محاضرة أو لفصل دراسي. يرى قنديل هي التخطيط الذي يتم لفصل دراسي (حول أربعة أشهر)، ويقوم المعلمون بهذا النوع من التخطيط تحت عنوان توزيع المقرر وذلك في أو كل فصل دراسي. والنوع الثاني من خطط التدريس هو التخطيط قصير المدى، وهو التخطيط الذي يتم لفترة وجيزة، كالتخطيط الأسبوعي، أو التخطيط اليومي الذي يتم من أجل درس واحد أو درسين.[١٥]

تلك خطوات التدريس المطورة كانت مطابقة بما قدمتها مرأة صالحة وآخرون في نتيجة بحثهم، أن أنشطة التدريس القائم على البنائية عندها خصائص كما يلي: (١). أنشطة التدريس تتيح الفرصة للطلبة في تقديم آرائه ذاتيا، (٢). أنشطة التدريس تتيح الفرصة للطلبة في تفكير خبرته حتى يصبح أكثر ابتكاريا، (٣). أنشطة التدريس تتيح الفرصة

---

[١٤] غازي مفلح، *دليل تدريس اللغة العربية في مراحل التعليم العام*، (الطبعة الأولى؛ الرياض: مكتبة الرشد ناشرون، ٢٠٠٧م)، ص. ١٧ – ١٨

[١٥] يس عبد الرحمن قنديل، *التدريس وإعداد المعلم*، (الطبعة الثانية؛ رياض: فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر، ٢٠٠٠م)، ص. ١٢٩ – ١٢٩.

للطلبة في تجربة آراء جديدة، (٤). أنشطة التدريس تتيح الطلبة الخبرة الجديدة المتعلقة بخبراته القديمة. (٥). أنشطة التدريس تحث الطلبة في تفكير تغير أرائهم.(٦). أنشطة التدريس تهيئ بيئة التعلم الهادئة.[١٦]

إن المضمون الأساسي للنموذج البنائي هو الأفراد الذين يشتركون في تعلم نشط، وفي مجموعات تعاونية بإمكانهم اكتساب المعرفة وبناء المعنى بأنفسهم ، ولذلك يركز هذا النموذج على أن يكون التعلم عملية نشطة تتم في بيئة تعاونية، ولا شك أن التعلم التعاوني جانب أساسي في أغلب مراحل النموذج.

تبدأ مرحلة التشويق بطرح الأسئلة لدى الطلبة لأنه من الضروري أن يعرف المعلم كيفية بناء كل متعلم لمعرفته حينئذ يمكن مساعدته أن يكتسب الخبرة الجديدة. ويتم ذلك بأن يقدم المعلم بعض الأسئلة الكاشفة التي توضح إن كان لديه خبرة سابقة وبنيات لها علاقة بالموضوع الجديد من عدمه. وهذا بالضرورة يستلزم قيام المعلم بتنفيذ بعض الأنشطة الكاشفة لذلك والتي تعد بمثابة استبانه توضح له مستوى المتعلمين ومدى خبراتهم السابقة.

تصورت أدوار المدرس البنائي في تلك خطة التدريس اليومية: (١). كمسهل، (٢). كمكتشف، (٣). كمدبر، (١). كمرجعية.[١٧]

---

[16]Mar'atun Sholihah, dkk. Pengembangan Bahan Ajar Berbasis Konstruktivisme Dengan Mengoptimalkan Kecerdasan Majemuk Untuk Meningkatkan Kemampuan Berpikir Kritis dan Prestasi Belajar Siswa SMP Bab Bunyi. Laporan Penelitian. (Malang: Universitas Negeri Malang, 2013), hlm. 6-7.

إن ملامح المدرس كمسهل : (١). إتاحة أدوات كتساب المهارات اللغوية، (٢). إتاحة مصادر المعلومات المناسبة للطالبة، (٣). إرشاد الطلبة لوسائط تعليمية ووسائل شيقة وجذابة، (٤). توجيه الطلبة المباشر والغير المباشر لطرق اكتساب اللغة ومهاراتها.

ملامح المدرس كمكتشف هي : (١). مداولة البحث والاتصال بمصادر المعرفة ومصادر الدعم في تدريس النحو، (٢). محاكاة انتاج اللغات الأخرى في تعليم لغتهم كلغة ثانية، (٣). الاطلاع على توصيات المؤتمرات والفعاليات التي تعينه على القيام برسالته، (٤). اعداد أدوات الكشف من قوميس حديثة ودوريات بحثية والجديد من المناهج.

وملامح المدرس كمدبر هي: (١). المدرس كمخطط، (٢). المدرس كقائد، (٣). المدرس كمنسق، المدرس كمنظم. بينما ملامح المدرس كمرجعية هي: (١). التمكن من علوم اللغة العربية الأساسية ومهارات اللغة الأربعة، (٢). جاهزية الرد حال السؤال خاصة في الأسئلة الشائعة، (٣). الدراية بتصنيف علوم اللغة العربية وفروعها الحديثة وخاصة علم اللغة، (٤). الدراية والإلمام بمكتبة علمية لغوية تصلح لتوجيه الطلاب إليها.

والمدرس كمسهل بأن يتفاعل في العملية البنائية مع كل واحد من طلابه على حده لكي يرى كيف يقوم كل منهم ببناء المعرفة. ويساعد

---

[١٧] وليد السيد، "المنافسات في سوق العمل لخريجي أقسام اللغة العربية : بين الفرص والتحديات،" ورقة العمل، قدمت في الندوة الدولية بمناسبة الاحتفال باليوم العالمي للغة العربية، تاريخ ١٨ ديسمبر ٢٠١٥، (مالانج: جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية، ٢٠١٥م)، ص. ٣ – ٤.

المتعلم على تشكيل المعلومة وإضافة صفة الذاتية عليها وبالطريقة التي تروق لكل منهم من خلال استخدام المعلم لبعض التوجيهات البسيطة.

ج)– محتوى الدرس

اختيار نظرية التعلم البنائية كمنطلق أو مبدأ لتطوير نموذج تدريس النحو الوظيفي. لأن ماهية النحو الوظيفي هي التطبيق الوظيفي عن علوم النحو، وذلك لا بد من أن يكون تدريسه قائما على نظرية تجعل الطلبة ناشطين في التعلم. ونظرية التعلم التي تجعل الطلبة ناشطين في التعلم هي نظرية البنائية. هذا الاستنباط أيده معظم المربيين، منهم جينيبيبي ماري جنوسون يقول أن النظرية البنائية هي "مجموعة من عملية التربية والتدريسية التي يتمحور حول المتعلم، أي التدريس الذى يقوم على العلمية التفاعلية مع مراعاة ميول الطلاب واحتياجاتهم."[١٨] كذلك قول الضوي نقلا عن المعجم الدولي يقول أن البنائية "رأية في نظرية التعلم ونمو الطفل قوامها أن الطفل يكون نشطا في بناء أنماط التفكير لديه نتيجة تفاعل قدراته الفطرية مع الخبرة."[١٩] وكذلك سويونو وهاريانتو يقول أن البنائية :"فلسفة التعلم القائمة على الافتراض القائل بأننا نبني فهمنا للعالم الذي نعيش فيه بالاعتماد على خبراتنا"[٢٠]

---

[18]Genevieve Marie Johnson, *Constructivist Remediation: Correction in Context*, *International Journal of Special Education*, 2004, Vo. 19 No. 1, p. 72

[١٩]منيف خضير الضوي، *النظرية البنائية وتطبيقاتها في تدريس اللغة العربية، استراتيجيات التدريس الحديثة ونماذج للتقويم البنائي*، (الطبعة الأولى؛ رياض: فهرس مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر، ٢٠١٣م)، ص. ١٨.

[20]Suyono dan Hariyanto, *Belajar dan Pembelajaran, Teori dan Konsep Dasar*, hlm. 105

إن معنى النحو الوظيفي هو التطبيق الوظيفي كما يعرفه كل من عاشور والحوامدة أنه "اكتساب التلاميذ مهارات القواعد التي تساعد على إتقان المهارات الأربعة: الاستماع، والمحادثة، والقراءة، والكتابة. وبعبارة أخرى هو الموضوعات النحوية المستعملة في لغة التلاميذ تحدثا وكتابة بحيث تستخدم استخداما سليما في الإعراب والتراكيب، والربط ليبرز المعنى واضحا مفهوما."[٢١]

ويختار نموذج التعلم البنائي إذا يراد التدريس لـ: (١). فهم المعلومات الأساسية، (٢). تطبيق المعلومات في مواطن / سياقات جديدة، (٣). تعديل الفهم والتصورات القبلية الخطأ، (٤). تنمية مهارات البحث العلمي، (٥). تنمية أنواع التفكير، (٦). تنمية الاتجاه نحو موضوع الدرس، (٧). تنمية مهارات المناقشة والحوار أو العمل الجماعي أو عمل الفريق.

انطلاقا من أن معنى النحو الوظيفي هو التطبيق الوظيفي عن علوم النحو، فرتبت موضوعات النحو الوظيفي في هذا البحث التي تختلف مع موضوعات النحو الوظيفي التي رتبها رجال القسم وأستاذ النحو الوظيفي.

قد رتبت الموضوعات –كما ذكر في الفصل الرابع– وطبقها لدى الطلبة وطلب منهم التعليقات عنها، فحصل على أن معظم الطلبة يرون أن الموضوعات في محتوى الدرس شائعة وتُستعمل كثيرة في حياتهم اليومية.

---

[٢١] راتب قاسم عاشور ومحمد فؤاد الحوامدة، *أساليب تدريس اللغة العربية، بين النظرية والتطبيق*، (الطبعة الثالثة؛ عمان: دار المشيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ٢٠١٠م)، ص. ١٠٥.

لذلك أن الموضوعات المطورة مطابقة بخصائص تدريس النحو الوظيفي يعني كثيرة الأنماط المناسبة ببيئة الطلبة ويمكن لهم استعمالها في الحديث والكتابة حتى يكون النحو وظيفيا لهم، أي علينا أن نجتنب تدريس النحو الذي يتم تدريسه للتلاميذ في المدرسة ولا تحقق هدفا وظيفيا في حياتهم اليومية. فالنحو الوظيفي حيث أن موضوعاته المستعملة في لغة التلاميذ تحدثا وكتابة بحيث تستخدم استخداما سليما في الإعراب والتركيب والربط ليبرز المعنى واضحا مفهوما، وذلك من خلال: (١). أن ننطلق في تدريسنا من خبرة متصلة بغرض من أغراض المتعلمين أو لسد حاجة لديهم، (٢). أن تكون الاستجابة المراد من التلاميذ القيام بها في أثناء الخبرة في نطاق استعدادتهم، (٣). التركيز على ممارسة السلوك المراد تعلمه من الطلاب، (٤). عرض مواقف لغوية لاستعمال القاعدة والتدريب عليها، (٥). تدريس النحو في ظل الأساليب أي باختبار قطعة مشتملة على أمثلة القاعدة النحوية.

هذه النتيجة منسجمة بنتيجة البحث من المطرفي وهو يقول :

"يكون محتوى التعليم في صورة مهام أو مشكلات ذات صلة بحياة التلاميذ وواقعهم، وكلما ارتبطت هذه المشكلات بواقع التلاميذ كان المحتوى أكثر فاعلية وأتاح الفرصة للبحث عن المعرفة في صورة حلول للمشكلات، وبالتالي يتيح الفرصة لهم لبناء المعرفة بأنفسهم. وفي هذا الصدد فإن مواد تدريس النحو المختارة هي الموضوعات الشائعة استعمالها في حياة الطلبة كمثل

استخدام الخبر مقدم ومبتدأ مؤخر من خلال الكلمات الاستفهامية وغيرها."[٢٢]

مجموعة القواعد التي تؤدي إلى الوظيفة الأساسية للنحو، وهي ضبْط الكلمات ونظام تأليف الجمل؛ ليَسلَم اللسان من اللحن أثناء النطق، ويَسلم القلم من الخطأ عند الكتابة.[٢٣]

ومن ناحية أخرى، طور محتوى الدرس على الطريقة الاستقرائية. قد تعرّف معظم الطلبة بأن محتوى درس النحو الوظيفي الذي يدرسونها في خلال التجربة المحدودة والميدانية، نظم على الطريقة الاستقرائية. ومعدل النتيجة من هذه المؤشرة هو ٤،٠٥، هذه النتيجة تدل على أن درجة الإنتاج جيد جدا. قال عطا "تقوم الطريقة الاستقرائية على أساس انتقال الفكر من الجزئيات إلى القاعدة العامة، ومن تتبع الحالات الخاصة للوصول إلى الأحكام العامة، وهي دراسة الأمثلة ثم من خلال الأمثلة نستنبط القاعدة."[٢٤]

---

[٢٢]غازي بن صلاح بن هليل المطرفي، "أثر استخدام نموذج التعلم البنائي في تدريس العلوم على التحصيل والاتجاه نحو المادة لدى طلاب الصف الثالث المتوسط" رسالة الدكتوراه، المملكة العربية السعودية: كلية التربية جامعة أم القرى، (١٤٢٧هـ/ ١٤٢٨هـ)، ص. ١٤٦

[٢٣]"مشكلات تدريس النحو العربي وعلاجها"، http://www.alukah.net/literature_language/0/46327/ تم التحميل في التاريخ ٢٤ ديسمبر ٢٠١٥م.

[٢٤]إبراهيم محمد عطا، *طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية*، المجلد الثاني، (الطبعة الثالثة؛ القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، ١٩٩٦م)، ص.٨٧.

يتميز محتوى درس النحو الوظيفي المطور من كتب النحو الوظيفي الآخرين، حيث أنه مؤلَّف بالطريقة الاستقرائية، وفي حين أن كتب النحو الوظيفي المنتشرة أكثرها مولفة بالطريقة القياسية. أعد محتوى الدرس بالطريقة الاستقرائية معتمدا على وصف استراتيجيات التعلم البنائي.

استخدام الطريقة الاستقرائية في تعليم النحو هو من أساليب تدريس النحو المقترح في هذا القرن، أي التركيز على الاستقراء والبعد قدر الإمكان عن النهج الفلسفي والمنطقي في تدريس القواعد النحوية؛ لأنها تفتقر إلى تمرس الطالب بالملاحظة العامة كما في الاستقراء.

قال بحرالدين "إن من خصائص الاستراتيجية تعلم البنائي هي "عملية القمة لأسفل" (*Top-down processing*) ، أي يتعلم الطلبة من مشكلات دقيقة ليحصل على الاستنباط أو المهارة المحتاجة."[٢٥] كان محتوى درس النحو الوظيفي المطور وفقا للبنائية في صورة مهام أو مشكلات حقيقية ذات صلة بحياة الطلبة ودافعيتهم، أو ظواهر طبيعية.

بالإضافة إلى ذلك، فإن محتوى درس النحو الوظيفي المطور مؤلفة على الأنماط أو التراكيب النحوية وليس بعرض إعراب الموضوعات النحوية واحدا بعد واحد كمثل عرض الدروس في الكتب النحوية، مثلا الدرس الأول المبتدأ و الدرس الثاني الخبر و الدرس الثالث كان وأخواتها وغيرها، بل يرتب المحتوى على سبيل التراكيب النحوية، كمثل الدرس الأول تراكيب

[25]Baharuddin dan Nur Wahyuni, *Teori Belajar & Pembelajaran,* (Yogyakarta: Ar-Ruzz Media, 1997), hlm. 127.

مبتدأ + خبر، الدرس الثاني تراكيب فعل + فاعل + مفعول به، والدرس الثالث تراكيب فعل + نائب الفاعل + جار مجرور وغيرها.

إن تراكيب اللغة هي القوالب الناتجة عن اجتماع الوحدات اللغوية، وهو استعمال شاع في تعليم اللغات للدلالة على قواعد اللغة، ولاسيما في مستوى المبتدئين، الذين يعلّمون هذه القوالب الوظيفية الشائعة دون الدخول في مصطلحات النحو النظرية. يلخص لنا الدكتور مُحَمَّد الخولي هذا الفرق فيما يلي:

أ) الجملة قول حقيقي ، في حين أن القالب (أو التركيب) هو الصيغة الكامنة خلف الجملة.

ب) يوجد في أية لغة عدد لا نهائي من الجمل التي سبق نطقها أو التي سيقع نطقها في المستقبل، أما عدد القوالب في أية لغة فهو عدد محدود ومعروف.

ج) لكل جملة قالب واحد يطابقها, ولكن لكل قالب عدد لا نهائي من الجمل التي تطابقه. فإذا قلنا "فرح الطالب فرحا" فهذه الجملة يقابلها قالب واحد هو (فعل + فاعل + مفعول مطلق) ولكن هذا القالب الأخير تتطابق معه ملايين الجمل في اللغة.

ترتيب محتوى المادة النحوية على أساس وظيفي كما ذكر إنه أيضا معتمد على المدخل الإتصالي، بينما كان هذا المدخل مستندا إلى الفلسفة البنائي. العصيلي يقول إن من خصائص القواعد التي يقوم على المدخل الإتصالي هي: "(١). اختيار محتوى المادة اللغوية، ثم ترتيبها، وتقديمها

على أساس وظيفي، لا على أساس لغوي شكلي أو نمطي، فالحاجة الاتصالية هي التي تفرض تقديم عنصر لغوي على غيره من العناصر اللغوية الأخرى. (٢). الاهتمام بالقواعد الوظيفية، باعتبارها الهيكل العظمى للغة، وتقديمها للدارسين بأسلوب مباشر أحيانا، وغير مباشر أحيانا أخرى، حسب الغاية."[٢٦]

ويهدف من هذا العرض إلى أن يكون الدرس وظيفيا من حيث التراكيب والمفردات المستخدمة. هذه هي ماهية النحو الوظيفي كما قال عاشور والحوامدة:

> "إن النحو الوظيفي هو الموضوعات النحوية المستعملة في لغة التلاميذ تحدثا وكتابة، بحيث تستخدم استخداما سليما في الإعراب والتركيب والربط؛ ليبرز المعنى واضحا ومفهوما. وذلك من خلال: (١). أن ننطلق في تدريسنا من خبرة متصلة بغرض من أغراض المتعلمين، أو لسد حاجة لديهم، (٢). أن تكون الاستجابة المراد من التلاميذ القيام بها في أثناء الخبرة في نطاق استعداداتهم، (٣). التركيز على ممارسة السلوك المراد تعلمه من الطلاب. (٤). عرْض مواقف لُغوية لاستعمال القاعدة والتدريب عليها، (٥). تدريس النحو في ظل الأساليب؛ أي : باختيار قطعة مشتملة على أمثلة القاعدة النحوية، (٦). علاج

---

[٢٦] عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي. *النظريات اللغوية والنفسية وتعليم اللغة العربية*. (رياض: جامعة الإمام محمّد بن سعود الإسلامية، ١٩٩٩م)، ص. ١١٦.

المشكلات إثر تشخيص جوانب الضعف، (٧). التخفيف من النحو غير الوظيفي؛ أي: النحو الذي لا يُستفاد منه إلا في حالات نادرة في ضبط الكلمات."[٢٧]

إن هذه الموضوعات مطابقة بخصائص المحتوى على رأي البنائيين الذين يقولون أن يكون المحتوى في صورة مهام أو مشكلات ذات صلة ببيئة الطلبة وواقعهم. هذا المحتوى يختلف مع ما تراه المدرسة السلوكية أن المحتوى المستنبط من آراء الخبراء هو الأفضل للتدريس مما ينشأ عنه العديد من المشكلات لهذا النموذج المتسلط، وذلك لاختلاف المعايير التي تتم في ضوئها اختيار الخبير. كما أن هذا المحتوى قد لا يلائم ثقافات الأفراد التي قد تكون مختلفة.

تضمين آراء النظرية البنائية في تطوير الأدوات التدرسية وخاصة في عنصر محتوى الدرس حيث أنه عُرِض بشكل عملية البناء وليس على شكل استلام المعارف. لذلك أنه معروض بغير مفصلة. لذلك نظم محتوى الدرس على أربعة عمود؛ العمود الأول يحتوى على الأمثلة الوظيفية المتعلقة بموضوع الدرس، والعمود الثاني يطلب من الطلبة الإتيان بالأمثلة الأخرى معتمدا على الأمثلة في العمود الأول، العمود الثالث يحتوى على توجيه بناء الفكرة والعمود الرابع استنباط القواعد.

قدمت مرأة صالحة وآخرون في نتيجة بحثهم أن تصميم محتوى الدرس القائم على النظرية البنائية عنده خصائص وهي :

---

[٢٧] راتب قاسم عاشور ومحمد فؤاد الحوامدة، *أساليب تدريس اللغة العربية*، ص. ١٠٥.

(١). إن محتوى الدرس المطور لايعطي المادة أو المعرفة مباشرة لدى الطلبة، (٢). إن محتوى الدرس المطور يطلب النشط من الطلبة في القيام بعدة عمليات التدريس، (٣). إن محتوى الدرس المطور استفاد من معرفة الطلبة المسبقة في بناء الفكرة الجديدة عن تطبيق النحو الوظيفي، (٤). إن محتوى الدرس استدعى الطلبة إلى بناء فكرته الجديدة عن تطبيق النحو، (٥). إن محتوى الدرس سهل الطلبة القيام بأنشطة الدرس المتركزة عليهم، (٦). إن محتوى الدرس أرشد المدرس تسهيل الطلبة للتعلم، وإن دوره مسهل ومنظم التدريس كما يتصور في خطة التدريس اليومية، (٧). إن محتوى الدرس قد اندمج التدريس حتى جري التفاعل والتعاون بينه وبين الآخرين. (٨). إن محتوى الدرس قد ورَط الطلبة عاطفيا واجتماعيا حتى يصبح له جذابا ويحفزه على التعلم. [٢٨]

د)– التقويم

طور تقويم النموذج على نوعين: التقييم التكويني والتقييم الواقعي. أما التقويم التكويني يتكون من الاختبار الشفهي والاختبار التحريري، وأما التقييم الواقعي يتكون من الملاحظة وملف العمل.

هذه الاختبارات المطبقة باستمرار في كل المحاضرات وفي كل مرحلة من مراحل نموذج التعلم البنائي. كما قال منيف خضير الضوي "تهدف إلى معرفة مدى تمكن التلاميذ من القاعد النحوية، وتكون مستمرة طوال

[28]Mar'atun Sholihah, dkk. *Pengembangan Bahan Ajar Berbasis Konstruktivisme*... hlm. 6.

الدرس، ويتم فيها توجيه أسئلة متنوعة لكل مجموعة وفقا لأهداف الدرس وعناصره لكل مجموعة، ويمكن أن يتم في كل مرحلة من مراحل النموذج ولا يقتصر على نهايته فقط."[٢٩]

مع أن البنائيين لا توجد لديهم رؤية واضحة للتقويم، بل طور تقويم النموذج معتمدا على اختلافها مع النظرية السلوكية. حيث يرى السلوكيون أن الإمتحانات التي ترتكز على الاستظهار والحفظ لدى التلاميذ هي أفضل سبيل لتكوين رؤية صادقة حول تعلم الأفراد. وتتكون معظم ممارسات الإمتحان الشائعة من أسئلة موضوعية مصممة لنزع حكم المعلم وذاتيته أثناء وضع الدرجات. إلا أن المعلم هو الذي يقرر صياغة محتوى الإمتحان. فمثلا في اختبارات الاختيار من متعدد تذكر إجابات لكل سؤال، ولكن إذا تصور التلميذ مشكلة بشكل يختلف عما كان يقصده المعلم فسيشعر التلميذ بالفشل في ذكر إجابة تتفق مع الحل، فيجعل الملاذ الوحيد هو ترك مكان الإجابة فارغا أو التخمين، ولا يتم في هذا النوع من الإمتحانات وضع اعتبار للحلول البديلة، أو طرق الفهم البديلة في التقويم للحلول؛ مع أن تلك الحلول قد تكون قابلة للتطبيق ولكن هذه الإمتحانات ربما تكون قد وضعت بطريقة لا تكتشف ما يعرفه التلميذ، وإنما لتزيح الستار عن مدى درجة توافق معرفة التلميذ مع معرفة واضعي الإمتحانات.

---

[٢٩] منيف خضير الضوي، *النظرية البنائية وتطبيقاتها في تدريس اللغة العربية*، ص. ٢٣٧.

وفي حين، ينادي كثير من مناصري النظرية البنائية بالاستغناء عن الإمتحانات الموضوعية، وذلك لقصورها في قياس مستويات التفكير العلمي، ومهارات حل المشكلة، والأخذ بأسلوب التقويم الحقيقي لفهم تعلم التلاميذ حيث يتم انغماس التلاميذ في مهمات ذات قيمة ومعنى تبدو كنشاطات تعلم وليس كاختبارات تقليدية. ويتضمن ذلك نشاطات واسعة تشمل المقابلات الشفوية، ومهمات حل المسائل الجماعية، وملفات التلاميذ.

طور نوعان من أنواع التقييم الواقعي (الملاحظة وملف الأعمال) مطابقة مع تقسيم أنواع التقييم الواقعي عند رأي القيسي الذي يقول "إن أدوات التقييم الحقيقي منها: (١). الملاحظة، (٢). المقابلات، (٣). المؤتمرات، (٤). سجل تقييم الأداء، (٥). ملف الأعمال، (٦). التقييم الذاتي، (٧). تقييم الأقران."[٣٠]

والهدف من تقييم ملف العمل جعل الطلبة كمحور التدريس، لأنهم القائمون بحل المشكلات فرديا واجتماعيا عم يتعلق بتطبيق النحو لترقية مهارة الكتابة. قال فراناتا في نتيجة بحثه: "لذلك يعد تقييم ملف العمل كنموذج التقييم المناسب مع نموذج التدريس الذي وضع المتعلم كمحور أنشطة التعلم والتعليم."٣١

---

[٣٠] محمد بن علي القيسي، "درجة معرفة معلمي التربية الإسلامية بالنظرية البنائية واستخدامهم لها في ضوء مقولاتها الأساسية في المملكة العربية السعودية،" ورقة بحثية، (جامعة مؤتة ٢٠١٠م)، ص. ٢٥

[31] Moeljadi Pranata, "Portofolio: Model Penilaian Desain Berbasiskan Konstruktivisme," *Nirmana*, 6 (Januari, 2004), hlm. 80.

لذلك فإن تطوير نموذج تدريس النحو في ضوء نظرية التعلم البنائية الذي يتمثل في الأدوات التدريسية قد دفع الطلبة إلى أن يكونوا ناشطين في الدرس (الاستكشاف والتفسير والتوسع). هذه النتيجة مناسب مع نتيجة البحث الأخرى الذي قام به الباحثون الآخرون في مجال آخر، ومنها البحث الذي قام به صيفن صديق عبد الله وآخرن ومن نتائج بحثه "إن استخدام الأدوات التدريسية القائمة على النظرية البنائية باستعمال الأسطوانة، يحث الطلبة إلى الأنشط في عملية الدرس."[٣٢] التدريس البنائي هو التركيز على المتعلم باعتباره محور العملية التعليمية، والاهتمام به معرفيا ووجدانيا.

٣– التحليل عن فاعلية النموذج

أ)–فاعليته لدافعية الطلبة

الدافعية هي شرط من الشروط الأساسية التي يتوقف عليها تحقيق الهدف من عملية التعلم في أي مجال من مجالاته المتعددة، سواء كان في تعلم أساليب وطرف التفكير، أو تكوين الاتجاهات والقيم أو تعديل بعضها أو تحصيل المعلومات التفكير أو تكوين الاتجاهات والقيم أو تعديل بعضها أو تحصيل المعلومات والمعارف أو في حل المشكلات. وخلاصة القول ليس التعلم إلا بالدافعية.

---

[32]Saifan Sidiq Abdullah, "Pengembangan Perangkat Pembelajaran Berbasis Konstruktivisme Menggunakan *CD* Interaktif Terhadap Karakter Siswa SMP," Makalah dipresentasikan dalam Seminar Nasional Matematika dan Pendidikan Matematika dengan tema " *Penguatan Peran Matematika dan Pendidikan Matematika untuk Indonesia yang Lebih Baik"* pada tanggal 9 November (Yogyakarta: FMIPA Uiversitas Negeri Yogyakarta, 2013). Hlm. 7.

لهذه الغاية طور نموذج تدريس النحو في ضوء نظرية التعلم البنائية راجيا من أن يكون الطلبة يحتفزون في متابعة تعلم النحو الوظيفي وتطبيقه حتى يستفيد منه الطلبة في ترقية مهاراتهم اللغوية.

كما أن النموذج المطور من الأدوات التدريسية يوثر كثيرا في دوافع الطلبة لتعلم النحو الوظيفي. هذا الاستنباط معتمد على معدل نتيجة ملاحظة عملية التعليم والتعلم وتقييم الملف العمل. إن معدل نتيجة التقييم العملي هو ٣،٩٣، هذا بمعنى أن دوافع الطلبة **عالية** في متابعة محاضرات مادة النحو الوظيفي المطور بنموذج التعلم البنائي. ومعدل نتيجة اختبار ملف العمل هو ٨،٣٢، هذا يدل على أن دوافع الطلبة **عالية** أيضا في متابعة محاضرات مادة النحو الوظيفي المطور بنموذج التعلم البنائي.

يبدو ارتفاع دافعية الطلبة في بعض سلوكهم الإيجابي، يعنى نشاطهم وحماستهم وتعاونهم ورغبتهم وشجاعتهم في متابعة عملية التعلم والتعليم. تبدو نشاطهم في هذه الأمور الآتية وهي حضورهم في الفصل على وقته، نشاطهم في تقديم الأسئلة والأجوبة، نشاطهم في مجموعة المناقشة. وتبدو حماستهم في هذه الأمور : حرصهم في ممارسة الوظائف، ومحاولتهم القيام بجميع الوظائف في الوقت المحدد، وجديتهم في متابعة شرح الدرس، وسرعة استقبالهم على الوظائف والتدريبات.

يبدو تعاونهم في الأمور التالية، وهي سهولة التعامل والتعاون فيما بينهم في تنفيذ مجموعة من الوظائف، وإلقاء المداخلات في الوظائف بنشاط، وظهور روح الإخاء فيما بينهم خلال التدريس. ويبدو بهجتهم في الأمور التالية: طبقة

الوجوه خلال التعليم وعدم ظهور الشعور بالعبء الثقيل في القيام بالوظائف. ويبدو شجاعتهم في الأمور التالية: الابتكار المباشر لفهم معنى الخطاب، وتقديم الأسئلة إلى المدرس إذا كان لديهم مشكلات في الدروس.

انسجاما مع ذلك، ارتفعت دافعية الطلبة من أجل استخدام اللغز اللغوي في كثير من محاضرات النحو الوظيفي. لأن اللغز اللغوي شيئ ضروري في جذب انتباه الطلبة لمشاركة الدرس، وقد بدأ التدريس بعرض اللغز اللغوي فيتركز اهتمام الطلبة لمتابعة الدرس.

يرى محبب عبد الوهاب؛ إن اللغز النحوي أو اللغوي من أساليب تدريس النحو الذي ينبغي أن يهتم به مدرسو النحو لارتفاع دوافع الطلبة، وهم متطلون في عرضه كلما يقومون بتدريس النحو.٣٣

من خلال تطبيق النظرية البنائية في تدريس النحو الوظيفي فقد جعلت الطلبةَ (١). الفرد النشط (*Active Learner*)، حيث يناقش الطالب ووضع الفرضيات ويستقصى ويأخذ وجهات النظر المختلفة بدلا من أن يسمع ويقرأ ويقوم بالأعمال الروتينية. (٢). الفرد الاجتماعي (*Social Learner*) حيث لا يبدأ الطالب ببناء المعرفة بشكل فردي، وإنما بشكل اجتماعي بطريق الحوار مع الآخرين، (٣). الفرد المبدع (*Creative Learner*)، حيث أن الطلبة يحتاجون لأن يبتدعوا المعرفة لأنفسهم ولا يكفي افتراض دورهم النشط.

[33]Muhbib Abdul Wahab, *Pemikiran Linguistik Tammam Hassan,* (Cet. I; Jakarta: UIN Press dan CeQDA, 2009), hlm. 200.

علاوة مما ذكر من المؤشرات عن ارتفاع دافعية الطلبة فإن دور المعلم من جانب آخر يلعب دورا مهما في ترقية دافعية الطلبة، لأن المدرس قد قام بالأمور التالية: (١). وعي الطلاب بالأهداف؛ (٢). تنمية الجانب الروحي لتعلم النحو؛ (٣). تقديم المهارات والمعلومات في سياقات ذات معنى؛ (٤). البناء على خبرات الدارسين؛ (٥). تحفيز المشركات الإيجابية للدارسين؛ (٦). التنوع في أوجه النشاط الصفي؛ (٧). استخدام أساليب التعزيز المتعددة؛ (٨). العلاقات الإنسانية في الفصل.

تقويم ملف العمل أداة من الأدوات لمعرفة دافعية الطلبة في عملية التدريس. كما تعرّف كل من سري وحيوني وعبد الشكور إبراهيم "أن الملف العملي هو مجموعة من أعمال الطلبة التي تدل على نتيجة فكرتهم أو رغبتهم أو أغراضهم أو آمالهم من جوانب مختلفة."[٣٤] لذلك فاستخدامه لمعرفة دافعية الطلبة في تدريس النحو الوظيفي على أساس نظرية التعلم البنائية.

لماذا يحتفز الطلبة في التعليم وتعلم النحو الوظيفي القائم على النظرية البنائية؟ لأن نموذج التعلم البنائي:

> "(١). يجعل من المتعلم محورا للعملية التعليمية، فهو مطالب بالبحث والتقصي لكي يصل إلى المفاهيم بنفسه. (٢). يتيح فرصة لممارسة عمليات العلم مثل الملاحظة والاستنتاج وفرض الفروض واختبار صحتها وغيرها من عمليات العلم. (٣). يسود الجو التعاوني الذي يتيح فرصة للتفاعل بين المتعلمين مع بعضهم

[34]Sri Wahyuni dan Abd. Syukur Ibrahim, *Asesmen Pembelajaran Bahasa*, (Cet. I; Bandung: PT. Refika Aditama, 2012), hlm. 70.

البعض ومع المعلم من خلال الأنشطة. (٤). يربط النموذج بين العلم والتكنولوجيا؛ مما يتيح الرؤية أمام المتعلمين إلى دور المعلم في حل مشكلات المجتمع. (٥). يتطلب من المتعلمين إعطاء أكبر قدر من الحلول للمشكلة الواحدة؛ مما يجعل المتعلمين في حالة تفكير مستمر، مما يؤدي إلى تنمية التفكير بأنواعه لدى المتعلمين. (٦). يتيح فرصة للمتعلمين لتصحيح الفهم الخاطىء التي قد يصلون إليها من خلال جلسات الحوار. (٧). تنوع الأسئلة المحفزة للمتعلمين للرجوع على مصادر المعرفة المتنوعة التي تدعم التفسيرات الناتجة. (٨). اقتصار دور المعلم على التوجيه والتنظيم والإرشاد، ومصدر للمعلومات أيضاً. (٩). يزود هذا النموذج المتعلمين بوسائل التقويم المختلفة من خلال مرحلة التقويم. (١٠). شمول النموذج لمعظم مزايا التعلم البنائي لمعرفة المتعلمين بأنفسهم من خلال مراحله."[٣٥]

بناء على معدل النتائج من أداتي ملاحظة العملية التدريسية والملف العمل استنتج أن نموذج تدريس النحو المطور في ضوء نظرية التعلم البنائية فعال هام ويؤثر كثيرا في دافعية طلبة قسم اللغة العربية وأدبها كلية العلوم الإنسانية بجامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانج.

تأسيس تدريس النحو الوظيفي على النظرية البنائية مطابق بما قدم طعيمة وآخرون عن مقتراحاتهم التي تساعد على خلق جو مناسب لتعلم العربية

[٣٥] زكريا حسن عبد الحسين عبد الله، *البنائية وعلاقتها بعملية التعليم والتعلم*، ص. ٧

كلغة أجنبية واشتثارة دوافع الدارسين لتعلمها ومواصلة الجهد فيها، وهي: "(١). وعي الطلاب بالأهداف، (٢). تقديم المعلومات في سياقات ذات معنى، (٣). البناء على خبرات الدارسين، (٤). المشاركة الإيجابية للدارسين، (٥) التنوع في أوجه النشاط، (٦). الأنشطة الثقافية، (٧). التعزيز، (٨). مراعاة الفروق، (٩). الترويح، (١٠). العلاقة الإنسانية في الفصل."[٣٦]

هذه النتيجة أكدتها البحوث السابقة، ومنها البحث الذي قام به عبد الله، ٢٠٠٧م ومن نتائج بحثه هي "أن التدريس باستخدام نموذج التعلم البنائي له آثار إيجابية فى جوانب مختلفة لدى التلاميذ عينة البحث مما جعل ذلك ينعكس على اتجاهاتهم نحو استخدامه فى التدريس، ويتضح ذلك من خلال مقارنة المتوسط الذي كانوا عليه تلقي المعالجة التجريبية بالمتوسط الذي أصبحوا عليه بعد المعالجة التجريبية."[٣٧]

سوفريادي، ٢٠١٣م، يقول "إن تدريس كتابة المقالة في ضوء النظرية البنائية تدفع الطالب إلى أن يكون أكثر حماسة وأكثر حرص في متابعة الدرس. حماسة الطلبة وحرصهم يظهر في اهتمامهم الكبير بعمليات استكشاف

---

[٣٦] رشدي أحمد طعيمة وآخرون، *المرجع في مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى*، (القاهرة: دار الفكر العربي، ٢٠١٠م)، ص. ١٢٢ – ١٢٧.

[٣٧] سامية مُحَمَّد محمود عبد الله، "أثر استخدام نموذج التعلم البنائي في اكتساب تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بعض المفاهيم النحوية واتجاهاتهم نحو استخدام النموذج،http://www.gulfkids.com "رسالة الماجستير. كلية التربية جامعة الفيوم، ٢٠٠٧م.

المعلومات من مصادرها المتنوعة، وكذلك في عملية مناقشة الدرس وتقديم الآراء وفي عملية التفسيرات."[٣٨]

ب)- فاعلية النموذج لترقية التحصيل الدراسي

إذا كانت الدافعية وسيلة لتحقيق الأهداف التعليمية فإنها تعد من أهم العوامل التي تساعد على تحصيل المعرفة والفهم والمهارات وغيرها من الأهداف التي نسعى لتحقيقها مثلها في ذلك مثل الذكاء والخبرة السابقة، فالمتعلمون (الطلاب) الذين يتمتعون بدافعية عالية يتم تحصيلهم الدراسي بفاعلية أكبر في حين أن المتعلمين الذين ليس لديهم دافعية عالية قد يصبحون مثار شغب وسخرية داخل الفصل.[٣٩]

كما استنتج الكاتب أن النموذج المطور من الأدوات التدريسية يوثر كثيرا في ترقية التحصيل الدراسي من الطلبة في تعلم النحو الوظيفي. هذا الاستنباط معتمد على: (١). نتيجة استبانة الطلبة في التجربة الميدانية، (٢). مقارنة بين معدل نتيجة الاختبار القبلي والاختبار البعدي.

اعتمادا على ما سبق بيانه، إن مجموع معدل النتيجة من الطلبة في التجربة الميدانية هو ٨٢،١٢. فاستنتج الكاتب من هذه النتيجة أن النموذج المطور يعتبر جيد جدا وصالح لاستخدامه بقليل من التنقيح أو بدونه. ويبدو أن هذا الاستنباط مستند إلى معيار التفسير لجودة الإنتاج.

---

[38]Supriyadi dan Fatmah AR. Umar, "Pengembangan Bahan Ajar Keterampilan Menulis Karya Ilmiah Berpendekatan Konstruktivisme," Laporan Penelitian, (Sulawesi: Universitas Negeri Gorontalo, 2013), hlm. 120.

[٣٩]أنور عبد الله الزهراني، "الدافعية نحو التعلم،" www.elanguages.org/files/42698، تم التحميل في ٢٦ فبراير ٢٠١٥.

نظرا إلى نتيجة الاختبار القبلي، يبدو أن الطلبة نالوا الدرجة المعدلة **٦٨،٢٥**. هذه النتجية تدل على أن قدرات الطلبة في مادة النحو الوظيفي في المستوى **الناقص**. ومن هنا فإن قدرة الطلبة في مادة النحو الوظيفي (مهارة الكتابة الوظيفية) بصفة عامة **ضعيفة**.

وبعد ما اشتركوا تجربة الإنتاج وقاموا بالاختبار البعدي فنالوا الدرجة المعدلة **٨٧،٢٣**. هذه النتجية تدل على أن قدرات الطلبة في مادة النحو الوظيفي في المستوى **الجيد**. ومن هنا فإن قدرة الطلبة في مادة النحو الوظيفي (مهارة الكتابة) أصحبت **مرتفعة**.

اعمادا على التحليل الإحصائي السابق، عرف أن تقدير "t_{hitung}" (ت – الحسايبة) = ٢٥،٧٨١- أكثر من تقدير "t_{tabel}" (ت – الجدولية) = ١،٩٨. هذه تدل على أن نتيجة التجربة لها وجود الفروق ذات دلالة بين نتيجة الاختبار القبلي والاختبار البعدي، ومن ثم فإن الافتراض الصفري "Ho" مردود والافتراض البدلي "Ha" مقبول. وتدل هذه النتيجة الإحصائية أن النموذج المطور يؤثر كثيرا في دافعية الطلبة وفي ترقية التحصيل الدراسي في تعلم النحو الوظيفي.

فاستنبط الكاتب من النتائج الثلاثة (استبانة الطلبة والاختبار القبلي والاختبار البعدي) التي سبق ذكرها أن هذا النموذج المطور على أساس نظرية التعلم البنائية في تدريس النحو الوظيفي المطور **فعال مهم وإيجابي**.

كما سبق الذكر أن مؤشرات الحصول أو صحة أجوبة الطلبة تتعلق بـ : (١) وضوح الأفكار و ثراؤها، (٢) القواعد، (٣). الإملاء وعلامات الترقيم، (٤). ثراء المفردات الوظيفية.

أخطأ كثير من الطلبة في تكوين الجملة قواعديا قبل مشاركتهم في المحاضرات القائمة على نظرية التعلم البنائية. على سبيل المثال، طلب السؤال من الطلبة في تكوين الجملة المتركبة من: "مبتدأ (معرب – مفرد) + خبر (الجملة الإسلامية)" فيأتي الطلبة مع إجابته "خالد طالب في الجامعة" الخبر في هذه الجملة هو "طالب" إنه ليس جملة بل هو مفرد.

وكذلك قد أخطأ كثير من الطلبة في استخدام المفردات الوظيفية، على سبيل المثال طلب السؤال من الطلبة في تكوين الجملة المتركبة من: "فعل (مفرد) + فاعل (مفرد) + مفعول به (مفدرى) فيأتي الطلبة مع إجابته " ضرب زيد عمرا" إنها ليست وظيفية ونادر استعمالها في حياة الطلبة.

وقد أخطأ كثير من الطلبة في تكوين الجملة سياقيا، على سبيل المثال طلب السؤال من الطلبة في تكوين الجملة المتركبة من: "مبتدأ (مبني – مفرد) + خبر (معرب – مفرد) فيأتي الطلبة مع إجابته "هي طالبة في المدرسة" والأصح هو "هي تلميذة في المدرسة" أو "هي طالبة في الجامعة" لأن "طالب" يستخدم للمتعلم في المستوى الجامعي، والتلميذ للمتعلم في المراحل ما قبل الجامعي أو المدرسة.

وكذلك أخطأ قليل من الطلبة في تكوين الجملة إملائية، على سبيل المثال طلب السؤال من الطلبة في تكوين الجملة المتركبة من: "مبتدأ (مبني –

مفرد) + خبر (معرب – مفرد) فيأتي الطلبة مع إجابته "أنا طلاب في الجامعة" إنه يقصد "طالب".

بعد ما اشترك الطلبة هذا النموذج فمعظمهم يرون أن النموذج يبني الاتصال الفعال بينهم وبين المدرس بطريقة المناقشة وتبادل الأفكار. وكذلك معظهم يرون أن النموذج يعطيهم الفرصة الكثيرة في حل المشكلات النحوية.

إن من صعوبات تعليم وتعلم النحو هي قلة التطبيق الوظيفي عن علوم النحو لمهارات اللغة، وخاصة في مهارة الكتابة. كأن النحو في واد ومهارة الكتابة في واد آخر. الحالة العامة عند غالبية الطلاب، المتمثلة في أن الطالب قد يحفظ من قواعد النحو قدرا لا بأس به، وقد يتقن إعراب الجمل بشكل ممتاز، ولكن رغم ذلك يواجه ضعفا شديدا في التمكن من إنشاء التعبير العربي السليم نحويا، حين يطلب منه ذلك نطقا أو كتابة؛ إذ يعجز عن تجاوز الأخطاء النحوية الكثيرة في تعبيره، وهنا يظهر لنا الخلل الأساسي في طرق تدريس هذا العلم وأدوات ذلك[٤٠]. ويضيف إليها الكاتب قول سوفرنو "إن التعلم البنائي ليس عملية جمع المعلومات أو حفظ القواعد وإنما عملية تطوير الأفكار مع إنتاج مفاهيم جديدة."[٤١]

---

[٤٠]"مشكلات تدريس النحو العربي وعلاجها،" http://www.alukah.net/literatur_ 46327/e_language/0/ تم التحميل فى التاريخ ٢٤ ديسمبر ٢٠١٥م.

[41]Paul Suparno, *Filsafat Konstruktifisme Dalam Pendidikan,* (Cet. VII; Yogyakarta: Kanisius, 2007), hlm. 61.

وفي حين، أن النموذج البنائي يتعلق كثيرا بمجال العلم النفسي وخاصة بنظريات التعلم، أي كيف نطور عملية التدريس حسب تطور ميول ودافعية الطلبة، حيث أن ميول الطلبة ودافعيتهم تلعب دورا مهما لنجاح التعليم والتعلم.

إن الغاية الرئيسية فى تعليم النحو لا يتوفق فى معرفة القواعد النحوية فحسب بل لا بد من أن يكون وظيفيا ومطابقا فى حياة الطلبة. هذا المبدأ يناسب بنظرية التعلم البنائية التي تذهب إلى أن يكون التدريس يتيح فرصة كثيرة لدى الطلبة في اتصال معرفة يدرسونها بخبراتهم اليومية داخل الفصل وخارجه.

هذه النتيجة أكدتها نتائج البحوث السابقة، ومنها سوفريادي يقول "إن تدريس كتابة المقالة في ضوء النظرية البنائية تدافع الطالب إلى أن يكون أكثر حماسة وأكثر حرص في متابعة الدرس. حماسة الطلبة وحرصهم يظهر في اهتمامهم الكبير بعمليات استكشاف المعلومات من مصادرها المتنوعة، وكذلك في عملية مناقشة الدرس وتقديم الآراء وفي عملية التفسيرات."[٤٢]

شافعي، يقول "إن نموذج التعليم فى ضوء النظرية البنائية يرقي عملية التعليم والمهارات اللغوية لدى الطلبة ويرقي أيضا توظيف المحاضر، لأن (١). تكون الأوقات الدراسية أشد فعال، (٢). يكون التعليم متركزا بكثير، (٣). يكون النشاط التعليمية أشد المراقبة."٤٣ وكذلك نتيجة البحث من ن. ستيانجسيه وهي تقول "أن استخدام نموذج التدريس القائم على النظرية البنائية

[42]Supriyadi dan Fatmah AR. Umar, "Pengembangan Bahan Ajar Keterampilan Menulis Karya Ilmiah Berpendekatan Konstruktivisme," Laporan Penelitian, (Sulawesi: Universitas Negeri Gorontalo, 2013), hlm. 120.

[43]Isop Syafei, "Model Pembelajaran Bahasa Arab Berbasis Konstruktivisme di Perguruan Tinggi," Laporan Penelitian, (Bandung: UIN Bandung, 2010), hlm. 93.

قادر على ترقية أنشطة الطلبة المقيسة بالمؤشرات التالية: القدرة في إجابة السؤال، والقدرة في تقديم الآراء، والقدرة في تقديم الفروض."[٤٤]

قال المطرف "أظهرت نتائج الدراسة بشكل عام أن طلاب المجموعة التجريبية قد تفوقوا على نظائرهم فى المجموعة الضابطة فى متوسط درجات التحصيل المعرفي البعدي عند مستوى التذكر، ومستوى الفهم، ومستوى التطبيق، وعند المستيوات المعرفية الثلاث السابقة معا. وقد كان هذا التفوق دالا إحصائيا عند مستويات الدلالة (٠.٠٥) لجميع المستويات المعرفية السابقة، (٢). إن النموذج المطور يجعل المحاضر نشيطا وفعالا فى إعداد تخطيط التعليم، وتحليل المواد الدراسية واختيار طريقة التعليم وعملية التعلم والتعليم والتقويم. وكذلك الطلبة الذين يدرسون باستخدام النموذج التعليمي المطور أحسن وأرقى من غيره تحصيلا ودراسا."[٤٥] وكذلك ما حصل عليه مكنون من خلال بحثه وهو يقول: "إن نموذج التعلم البنائي قادر على ترقية فهم الطلبة عن المفاهيم الأساسية لمادة فزيا بالمدرسة الثانوية التخصصية. هذه يدل على أن نموذج التعلم البنائي صالح للاستعمال لترقية فهم الطلبة عن المفاهيم الأساسية لمادة فزيا." [٤٦]

---

[44]N. Setyaningsih, "Pengembangan Perangkat dan Model Pembelajaran Berbasis Konstruktivis Matakuliah Statistika Melalui Pendekatan *Lesson Study*," Jurnal Penelitian Humaniora, 1 (Februari 2012), hlm. 61.

[٤٥]غازي بن صلاح بن هليل المطرفي، "أثر استخدام نموذج التعلم البنائي في تدريس العلوم، ص. ٣٦٧

[46]Johar Maknuk, "Penerapan Pembelajaran Konstuktivisme Untuk Meningkatkan Pemahaman Kosep Dasar Fisika Sekolah Menengah Kejuruan (SMK)," Makalah Dipresentasikan dalam Seminar Internasional Pendidikan IPA, tanggal 31 Mei, (Jakarta: FITK UIN Jakarta, 2007), hlm. 37.

إذن، اقترح الكاتب للباحثين اللاحقين أن يقوموا بتطوير نموذج التدريس لمواد العلوم العربية الأخرى في ضوء نظرية التعلم البنائية، لأن النطرية البنائية أكثر مطابقة بتدريس العلوم أو المهارات العربية الأخرى في المراحل التدريسية بعد المرحلة الإبتدائية. على حين، فإن أفضل النظرية التي يقوم عليها تدريس المهارات اللغوية في المرحلة الإبتدائية هي النظرية الحسية السلوكية، لأن الطلبة في هذه المرحلة لم يكن لديهم من الخبرات التعليمية الكافية كما تطلبها النظرية البنائية.

الفصل الثامن
الاختتام

اختتم المؤلف هذا الكتاب بالباب الثامن ويحتوي على ثلاثة أقسام: الخلاصة والتوصيات والاقتراحات كما يلي:

أ- الخلاصة

قد طور نموذج التدريس باستخدام نموذج التصميم التدريسي البنائي و نموذج *Four–D's* الذي يتكون من أربع مراحل: مرحلة التعريف ومرحلة التصميم ومرحلة التطوير ومرحلة النشر، ولكل المراحل خطوات. فمن خلال عملية التطوير فحصل المؤلف على تصميم نموذج تدريس النحو الذي يتكون من : (١). مدخل التدريس يعني المدخل البنائي أو النظرية البنائية، (٢). استراتيجية التدريس يعني استرتيجية التعلم البنائية التي تتكون من التشويق والاستكشاف والتفسير والتوسع والتقويم، (٣). طرق التدريس يعني الطريقة الإلقائية، وطريقة المناقشة، والطريقة الاستقرائية، وطريقة حل المشكلة، والطريقة الوظائفية، (٤). أسلوب التدريس يعني كل أنشطة المدرس داخل الفصل في تنفيذ كل من الطرق المستخدمة.

نموذج التدريس المذكور فيما أعلاه يتصور في الأدوات التدريسية المطورة وهي التي تتكون من: (١). المقرر الدراسي، (٢). خطة التدريس اليومية، (٣). محتوى الدرس، (٤). التقويم. صُممت هذه الأدوات التدريسية على أساس

النظرية البنائية، فتتميز من الأدوات التدريسية المطورة على أساس النظرية التقليدية/ السلوكية.

خاصية المقرر الدراسي تتصور في أنشطة التدريس ونوع التقويم. ظهرت في أنشطة التدريس عملية التشويق والاستكشاف والتفسير والتوسع، هذه الأنشطة من خصائص التعلم البنائية، بينما عملية التقويم تجري على شكل تكاملي ولا يتجزأ من عملية التدريس، وهذه من خصائص النظرية البنائية. وخاصية خطة التدريس اليومية تتصور في مؤشرات الحصول وأهداف الدرس وأنشطة التدريس، حيث يتصور في مؤشرات الحصول وأهداف الدرس عدة الأنشطة قام بها الطلبة ومنها نشاط التعيين والقراءة والكتابة والتطبيق، هذه كلها من أنشطة التعلم البنائي، بينما تتصور البنائية في أنشطة التدريس وهي أنشطة التشويق وأنشطة الاستكشاف وأنشطة التفسير وأنشطة التوسع وأنشطة التقويم. وأما خاصية محتوى الدرس فهو مؤلَّف بالطريقة الاستقرائية على صورة مهام أو مشكلات ذات صلة ببيئة الطلبة وواقعهم اليومية، لذلك عُرِض بشكل عملية البناء وليس على شكل استلام المعارف فهو معروض بغير مفصل. وهذه كلها من خصائص النظرية البنائية. وأما خاصية التقويم فإنه مطور بالتقويم الواقعي يعنى التقييم العملي وملف العمل.

إن صدق النموذج المطور جيد جدا طبقا على تقييم الخبراء والمدرس والطلبة. وتدل على صدقه نتائج تقييمهم لهذا النموذج المطور وهي ٨٦،٣٣. هذه النتيجة تدل على أنه صالح لاستخدامه بقليل من التنقيح أو بدونه.

بالإضاف إلى ذلك فقد مرّ هذا النموذج بالمراحل من التنقيح حسب تعديلات الخبراء والمدرس والطلبة.

نموذج تدريس النحو المطور في ضوء نظرية التعلم البنائية يؤثر كثيرا في دافعية الطلبة لتعلم النحو. البيانات المحصلة تدل على ذلك؛ حيث أن معدل نتيجة التقييم العملي هي ٤،٠٣، هذه الدرجة تدل على أن دافعية الطلبة **عالية** في متابعة محاضرات مادة النحو الوظيفي. بجانب ذلك، إن نتيجة اختبار ملف العمل يعنى ٨،٣٢ تدل على أن دافعية الطلبة **عالية** أيضا. فاستنتج المؤلف أن نموذج تدريس النحو المطور في ضوء نظرية التعلم البنائية فعالية هامة لدافعية طلبة قسم اللغة العربية وأدبها كلية العلوم الإنسانية بجامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانج. هذا الارتفاع يبدوا في نشاطهم وحماستهم وتعاونهم وبهجتهم وشجاعتهم في عملية التدريس.

نموذج تدريس النحو المطور في ضوء نظرية التعلم البنائية يؤثر كثيرا في ترقية تحصيل الطلبة لتعلم النحو الوظيفي. البيانات المحصلة تدل على أن معدل نتائج الطلبة في الاختبار البعدي (٨٧،٢٣) مرتفعة من نتائجهم في الاختبار القبلي (٦٨،٢٥). فاستنتج المؤلف أن نموذج تدريس النحو المطور في ضوء نظرية التعلم البنائية فعالية لترقية التحصيل الدراسي من طلبة قسم اللغة العربية وأدابها كلية العلوم الإنسانية بجامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانج لتعلم النحو الوظيفي.

اعتمادا على التحليل الإحصائي، عرف أن تقدير ت-الحسابية (٢٥،٧٨١-) أكثر من تقدير ت-الجدولية (١،٩٨). هذه تدل على أن

نتيجة التجربة لها وجود الفروق ذات دلالة بين نتيجة الاختبار القبلي والاختبار البعدي، ومن ثم فإن الافتراض الصفري مردود والافتراض البدلي مقبول. وتدل هذه النتيجة الإحصائية على أن النموذج المطور فعال ويؤثر كثيرا في ترقية التحصيل الدراسي في تعلم النحو الوظيفي.

فعالية هذا النموذج تتعلق كثيرا بتوفير الوسائل التدريسية المجهزة، كمثل الانترنت، والمكتبة المتمثلة وغيرهما، لأن التدريس القائم على النظرية البنائية يحتاج كثيرا إلى الوسائل التدريسية المتوفرة والكاملة.

انطلاقا مما تقدم ذكره فنتيجة البحث نهائيا أن النحو أكثر وظيفيا لإتقان المهارات العربية إذا كان نموذج تدريسه اعتنى كثيرا بوضع المتعلم كمحور التعليم والتعلم بالأنشطة الاستكشافية والتطبيقية والتعاونية.

ب- التوصيات

اعتمادا على نتائج السابقة يقدم المؤلف التوصيات كما يلي:

١. لمدرسي النحو

أ). أن يستخدموا هذا النموذج المطور في تدريس النحو الوظيفي بالجامعة.

ب). أن يهتموا ويراعوا أساسيات تدريس النحو الوظيفي القائم على نظرية التعلم البنائية.

ج). أن يأخذوا هذا النموذج أو الأدوات التدريسية دليلا في تطوير النموذج أو الأدوات التدريسية لمواد النحو الأخرى.

د). أن يقوموا بإعداد كتب النحو الوظيفي أو العلمي على أساس النظرية البنائية.

٢. لمدرسي علوم اللغة العربية

أ) أن ينتقلوا من تدريس العلوم العربية القائم على النظرية التقليدية/السلوكية إلى التدريس القائم على النظرية البنائية، لأنها تمتاز بعدة ميزات.

ب) أن يقوموا بتأسيس تدريس علوم اللغة العربية على نظرية التعلم البنائية.

ج) أن يقوموا بإعداد الكتب التدريسية في العلوم أو المهارات العربية على أساس نظرية التعلم البنائية.

٣. لرؤساء الجامعة

أ) أن يوفروا الوسائل التدريسية، لأن التدريس القائم على النظرية البنائية يحتاج كثيرا إلى الوسائل التدريسية المتوفرة.

ب) إعداد برنامج تدريبي مقترح لتنمية الكفايات التدريسية لمدرسي اللغة العربية في ضوء نظرية التعلم البنائية.

٤. للباحثين اللاحقين

أن يقوموا بتطوير نموذج التدريس لمواد العلوم العربية الأخرى في ضوء نظرية التعلم البنائية، لأن النظرية البنائية أكثر مطابقة بتدريس العلوم أو المهارات العربية الأخرى في المراحل التدريسية بعد المرحلة الابتدائية.

ج. الاقتراحات

الاقتراحات لاستعمال نتائج البحث فيما يلي:

أ) أسهم إنتاج البحث في مادة النحو الوظيفي ويمكن تنفيذه مباشرة في تدريسه بالجامعات أو المدارس بعد المدرسة الإبتدائية، لأن استخدام النظرية البنائية تحتاج كثيرا إلى الخبرة القبلية. لذلك فإن استخدامها للمبتدئين غير مناسب.

ب) وقد أسهم إنتاج البحث أيضا سهما كبيرا في مادة اللغة العربية بصفة عامة، لأن النحو علم من العلوم العربية.

ج) تستفيد من إنتاج البحث الجهات المعْنِيَّة في تدريس النحو وهم الأساتيذ في قسم تعليم اللغة العربية وقسم اللغة العربية وأدبها وخاصة في تدريس مادة النحو.

١. الاقتراحات للبحوث التطويرية التكميلية.

أ) تتطلب البحوث التكميية في توظيف نظرية التعلم البنائية في علوم اللغة العربية الأخرى.

ب) تتطلب البحوث التكميلية لتبرهن ميزات توظيف نظرية التعلم البنائية في عملية التدريس. مازال هذا البحث في المستوى الجامعي فتحتاج البحوث في المستويات ما قبل الجامعي.

ج) تتطلب البحوث المتعلقة بالعوامل الداعمة والعوامل العائقة في التديس القائم على نظرية التعلم البنائية.

د) يتطلب تطوير التدريس البنائي تواصليا.

المراجع

أ– العربية

١ – الكتب

إبراهيم، عبد العليم. *الموجه الفني لمدرس اللغة العربية*. الطبعة السابقة. القاهرة: دار المعارف، ١٩٦٨م.

ابن جني، أبو الفتح عثمان، *الخصائص*، المجلد الأول، بيروت: دار الكتاب العربي، دون التاريخ.

ابن خلدون، عبد الرحمن بن مُحَمَّد. *مقدمة ابن خلدون*. الطبعة الأولى. بيروت: دار القلم، ١٩٧٨م.

ابن منظور، *لسان العرب*. المجلد الرابع، القاهرة: دار المعارف، دون التاريخ.

أبو الديار، مسعد نجاح. *قاموس مصطلحات صعوبات التعلم ومفرداتها*. كويت: مركز تقويم وتقويم الطفل، ٢٠١٢م.

أبو زنادة، شابان عبد اللطيف. *تعليم العربية في الجامعات، مهارات – أساليب – تقويمه*. القاهرة: دار الفكر العربي، ٢٠٠٥م.

أحمد، عبد القادر. *طرق تعليم اللغة العربية*، الطبعة الخامسة. القاهرة: دار المعارف، ١٩٩٧م.

برآون، هـ. دوجلس. *أسس تعلم اللغة وتعليمها*. ترجمة عبده الراجحي وعلي أحمد شعبان، بيروت: دار النهضة العربية، ١٩٩٤م.

بشر، كمال. *اللغة العربية بين الوهم وسوء الفهم*. القاهرة: دار غريب، دون التاريخ.

الجرجاني، مُحَمَّد بن علي. *التعريفات*. القاهرة: دار الكتاب المصري، دون التاريخ.

حجاج، علي حسن. *نظريات التعلم*. الكويت: عالم المعرفة، ١٩٧٨م.

حسن، عباس. *اللغة والنحو*. مصر: دار المعارف، دون التاريخ.

خطايبة، عبدالله مُحَمَّد. *تعليم العلوم للجميع*. عمان: دار المسيرة، ٢٠٠٥م.

الخطيب، مُحَمَّد إبراهيم. *طرائق تعليم اللغة العربية*. الرياض: مكتبة التوبة، ٢٠٠٣م.

الخليفة، حسن جعفر. *المنهج المدرس المعاصر مفهومه، أسسه، مكوناته، تنظيماته، تقويمه تطويره*. الطبعة الأربع عشرة. الرياض: مكتبة الرشد، ٢٠١٤م.

الخليفة، حسن جعفر. *فصول تدريس اللغة العربية (ابتدائي – متوسطة – ثانوي)*. رياض: مكتبة رشد، ٢٠٠٢م.

الخليلي، خليل يوسف. وآخرون. *مناهج العلوم العامة وأساليب تدريسها*. صنعاء: وزارة التربية والتعليم، ١٩٩٣م.

الخولي، أمين. *مجلة كلية الآداب*. القاهرة: كلية الآداب بجامعة القاهرة، ١٩٤٤م.

الخولي، أمين. *مدخل إلى تعليم اللغة*. الأردن: درا الفلاح، ١٩٨١م.

دحداح، أنطوان. *معجم قواعد العربية العالمية عربي – إنكليزي*. بيروت: مكتبة لبنان، ١٩٩٢م.

الدليمي، طه علي حسين وسعاد عبد الكريم عباس الوائلي. *اللغة العربية، مناهجها وطرائق تدريسها*. القاهرة: دار الشروق للنشر والتوزيع، ٢٠٠٥م.

دويدري، رجاء وحيد. *البحث العلمي أساسياته النظرية وممارسته العملية*. الطبعة الرابعة. دمشق: دار الفكر، ٢٠٠٨م.

رشدي، خاطر والآخرون. *طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة*. الطبعة الثانية. القاهرة: دار المعرفة، ١٩٨١م.

ريتشارد، جاك. *مذاهب وطارئق تعليم اللغات*. ترجمة محمود صيني وعبد الرحمن العبدان وعمر صيدق عبد الله، الرياض: دار العالم الكتب، ١٤١٠هـ.

سجوان، ميجل و ف. وليم مكاي. *التعليم وثنائية اللغة*. ترجمة إبراهيم بن حمد القعيد و مُحَمَّد عاطف مجاهد، الرياض: جامعة الملك السعود، ١٩٩٥م.

سرجان، الدمرداش عبد المجيد. *المناهج المعاصرة*. كويت : دون المكان، ١٩٧٧م.

سلامة، عبد الحافظ مُحَمَّد. *تصميم التدريس*. رياض : درا الخريجي للنشر والتوزيع، ١٤٢٤هـ.

السمان، محمود علي. *التوجيه فى تدريس اللغة العربية*. القاهرة: دار المعارف، ١٩٨٣م.

السيد، محمود أحمد. *فى طرائق تدريس اللغة العربية*. دمشق: جامعة دمشق، ١٩٩٧م.

شحاتة، حسن. *تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق*. الطبعة الأولى، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية، ١٩٩٢م.

الشريف، عبد الله مُحَمَّد. *مناهج البحث العلمي، دليل الطالب فى كتابة الأبحاث والرسائل العلمية*. اسكندرية: المكتبة الأشعاع للنشر والتوزيع، ١٩٩٦م.

الصميلي، يوسف. *اللغة العربية وطرق تدريسها نظرية وتطبيقيا*. الطبعة الأولى، بيروت: المكتبة العصرية، ١٩٩٨م.

الضوي، منيف خضير. *النظرية البنائية وتطبيقاتها فى تدريس اللغة العربية، إستراتيجيات التدريس الحديثة نماذج للتقويم البنائي*. الطبعة الأولى. رياض: فهرس مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر، ٢٠١٣م.

ضيف، شوقي. *تيسير النحو التعليمي قديما وحديثا مع نهج تجديده*. القاهرة: دار المعارف، ١٩٨٦م.

طعيمة، رشدي أحمد وآخرون. *المرجع في مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى*. القاهرة: دار الفكر العربي، ٢٠١٠م.

طعيمة، رشدي أحمد ومحمود كامل الناقة. *تعليم اللغة إتصاليا بين المناهج والاستراتيجيات*. رباط: منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، إسيسكو، ٢٠٠٦م.

طعيمة، رشدي أحمد. *تعليم العربية لغير الناطقين بها: مناهجه وأساليبه*. الرباط: المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة–إيسيسكو، ١٩٨٩م.

طعيمة، رشدي أحمد. *مناهج تدريس اللغة العربية بالتعليم الأساسي*. القاهرة: دار الفكر العربي، ١٩٩٨م.

عاشور، راتب قاسم ومُحَمَّد فؤاد الحوامدة. *أساليب تدريس اللغة العربية، بين النظرية والتطبيق*. الطبعة الثالثة. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع ، ٢٠١٠م.

عبد الله، زكريا حسن عبد الحسين. *البنائية وعلاقتها بعملية التعليم والتعلم*. مملكة البحرين: وزارة التربية والتعليم إدارة الإشراف التربوي قسم نظام الفصل، ٢٠١٠م.

عبد الله، عمر الصديق. *تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها الطرق – الأساليب – الوسائل*. الهرم: دار العالمية للنشر والتوزيع، ٢٠٠٨م.

العبسي، مُحَمَّد مصطفى. *التقويم الواقعي في العملية التدريسية*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع، ١٠٠٩م.

العدوان، زيد سليمان ومُحَمَّد فؤاد الحوامدة، *تصميم التدريس بين النظرية والتطبيق*، الطبعة الأولى. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع، ٢٠١١م.

العربي، صلاح عبد المجيد. *تعلم اللغات الحية وتعليمها بين النظرية والتطبيق*. الطبعة الأولى. بيروت: مكتبة لبنان، ١٩٨١م.

العصيلي، عبد العزيز بن إبراهيم. *النظريات اللغوية والنفسية وتعليم اللغة العربية*. رياض: جامعة الإمام مُحَمَّد بن سعود الإسلامية، ١٩٩٩م.

العصيلي، عبد العزيز بن إبراهيم. *طرائق تدريس اللغة العربية للناطقين بلغات آخرى*. رياض: جامعة الإمام مُحَمَّد بن سعود الإسلامية، ٢٠٠٢م.

عطا، إبراهيم مُحَمَّد. *طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية*. المجلد الثاني. الطبعة الثالثة، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، ١٩٩٦م.

العناني، حنان عبد الحميد. *علم النفس التربوي*. الطبعة الثانية، عمان: دار الصفاء، ٢٠٠٢م.

العويشق، ناصر بن حمد. *النظرية البنائية وتطبيقاتها فى التعليم والتعلم*.١٤٢٣ هـ.

عيساني، عبد المجيد. *نظريات التعلم وتطبيقاتها فى علوم اللغة، إكتساب المهارات اللغوية الأساسية*. القاهرة: دار الكتاب الحديث، ٢٠١٢م.

غباري، ثائر أحمد، وآخرون. *البحث النوعي فى التربية وعلم النفسي*. الطبعة الأولى، عمان: مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، ٢٠١١م.

غلاييني، شيخ مصطفى. *جامع الدروس العربية*. الجزأ الأول، الطبعة الثامنة وعشرون، بيروت: المكتبة العصرية، ١٩٩٣م.

الفرجاني، عبد العظيم عبد السلام. *التكنولوجيا وتطوير التعليم*. القاهرة: دار الغريب، ٢٠٠٢م.

الفوزان، عبد الرحمن بن إبراهيم. *إضاءات لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها*. الطبعة الأولى، الرياض: فهرس مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر، ٢٠١١م.

قباوة، فخر الدين. *مشكلة العامل النحوي ونظرية الاقتضاء*. دمشق: دار الفكر، ٢٠٠٢م.

القحطاني، حمعان بن سعيد وزملاؤه. *الكفايات اللغوية للتعليم الثانوي*. المملكة العربية السعودية، وزارة التربية والتعليم والتطوير التربوي، ٢٠٠٣م.

قنديل، س عبد الرحمن، *التدريس وإعداد المعلم*، الطبعة الثانية، رياض: فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر، ٢٠٠٠م.

قورة، حسين سليمان. *تعليم اللغة العربية، دراسة تحليلية ومواقف تطبيقية*. القاهر: دار المعارف، ١٩٦٩م.

كدوك، عبد الرحمن. *تكنولوجيا التعليم (الماهية والأسس والتطبيقات العملية)*. الرياض: المفردات، ٢٠٠٠م.

كوجك، كوثر حيس. *اتجاهات حديثة فى المناهج وطرق التدريس*. الطبعة الثانية، القاهرة: عالم الكتب، ١٩٩٧م.

اللبودي، منى إبراهيم. *الحوار وفناياته واستراتيجيته وتعليمه*. القاهرة: مكتبة الوهبة، ٢٠٠٣م.

لوبيس، توركيس، *الخطة الدراسية لمادة النحو الوظيفي*، مالانج: جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية، ٢٠١٤م.

المتوكل، أحمد. *اللسانيات الوظيفية مدخل نظري*. الطبعة الثانية، ليبيا: دار الكتاب الجديد المتحدة، ٢٠١٠م.

المتوكل، أحمد. *المنحى الوظيفي في الفكر اللغوي العربي الأصول والامتداد*. الطبعة الأولى، الرباط: دار الأمان المملكة المغربية، ٢٠٠٦م.

مجمع اللغة العربية. *المعجم الوجيز*. مصر : وزارة التربية والتدريس، ١٩٩٤م.

مجمع اللغة العربية. *المعجم الوسيط*. الطبعة الرابعة. مصر: مكتبة الشروق الدولية، ٢٠٠٤م.

مُحَمَّد، عاطف فضل. *النحو الوظيفي*. الطبعة الأولى، عمان: دار المسيرة للنشر وللتوزيع، ٢٠١١م.

مدكور، علي أحمد. *طرق تدريس اللغة العربية*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع، ٢٠١٠م.

مرعي، توفيق أحمد و مُحَمَّد محمود الحيلة. *المناهج التربوية الحديثة، مفاهمها وعناصرها وأسسها وعملياتها*. يمان: دار المسيرة، دون التاريخ.

مصطفى، إبراهيم. *إحياء النحو*. الطبعة الثانية، القاهرة: دون المكان، ١٩٩٢م.

معروف، نايف. *قواعد النحو الوظيفي، دراسة وتطبيق*. الطبعة الثانية، بيروت: دار بيروت المحروسة للطباعة والنشر، ١٩٩٤م.

معلوف، لويس. *المنجد في اللغة والأعلام*. الطبعة السابعة والثلاثون. بيروت : دار المشرق، ١٩٨٦م.

مفلح، غازي. *دليل تدريس اللغة العربية في مراحل التعليم العام*. الطبعة الأولى، الرياض: مكتبة الرشد ناشرون، ٢٠٠٧م.

منظور، أحمد. *تدريس فنون اللغة العربية*. الرياض: دار صواف، ١٩٩١م.

الناقة، مُحَمَّد كامل ورشدي أحمد طعيمة. *طريقة تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها*. الرباط: المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة – إيسيسكو، ٢٠٠٣م.

الناقة، محمود كامل. *تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات آخرى*. مكة المكرمة، جامعة أم القرى، ١٩٨٥م.

نعمة، فؤاد. *ملخص قواعد اللغة العربية*. سورابايا: توكو كتاب الهداية، دون التاريخ.

هادي، نور. *الموجه لتعليم المهارات اللغوية لغير الناطقين بها*. مالانق: جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية، ٢٠١١م.

الهاشمي، السيد أحمد. *القواعد الأساسية للغة العربية*. بيروت: دار الكتب العلمية، دون التاريخ.

هامرلي، هكتر. *النظرية التكاملية في تدريس اللغات ونتائجها العملية*. ترجمة راشد بن عبد الرحمن الدويش، رياض: فهرس مكتبة الملك فهد الوطنية، ١٤١٥هـ.

يونس، فتحي علي وآخرون. *أساسيات تعليم اللغة العربية والتربية الإسلامية*. القاهرة: دار الثقافة للطباعة والنشر، ١٩٨١م.

يونس، فتحي علي وآخرون. *طرق تعليم اللغة العربية برنامج تأهيل معلمي المرحلة الإبتدائية للمستوى الجامع*. المستوى الرابع، ١٩٨٨م.

٢- البحوث

أبو الهجائي، خلدون عبد الرحيم و عماد توفيق السعدي. "أثر نموذج التعليم وأسلوب التعليم فى تطوير مهارة القراءة الناقدة لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي،" *مجلة جامعة دمشق*، المجلد ١٩، العدد الأول ٢٠٠٣م.

جومهانا، نانا. "الإتجاهات العلمية فى تطوير مناهج اللغة العربية للمدارس الثانوية الإسلامية فى إندونيسيا (دراسة تحليلية عن النظرية اللغوية والنفسية فى مناهج سنة ١٩٨٣ – ٢٠٠٨م)،" *رسالة الدكتوراة*، مالانج: كلية الدراسات العلياء جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية، ٢٠١٤م.

عارفة، زكية. "تعليم الإنشاء في شعبة تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية الحكومية بجمبر (المشكلات وحلولها)،: *رسالة الماحستير*، مالانج: جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية، ٢٠١٢.

مبروري. "الطريقة الاستقرائية والطريقة القياسية فى تعليم قواعد اللغة العربية، (بحث تجريبي مقارن لدى طلاب المدرسة الثانوية الإسلامية الحكومية

بكديري الثانية." *رسالة الماجستير*، مالانج: كلية الدراسات العليا بجامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية، ٢٠١١م.

المطرفي، غازي بن صلاح بن هليل. "أثر استخدام نموذج التعلم البنائي في تدريس العلوم على التحصيل والاتجاه نحو المادة لدى طلاب الصف الثالث المتوسط،" *رسالة الدكتوراه*، المملكة العربية السعودية: كلية التربية، جامعة أم القرى، ١٤٢٧هـ/ ١٤٢٨هـ.

قشيري، مُحَمَّد. "تطوير مواد النحو الوظيفي وأثر ستخدامها في رفع دوافع الطلبة وتحصيلهم في تعلم النحو (بالتطبيق على طلبة قسم اللغة العربية بجامعة مالانج الحكومية" *رسالة الدكتوراة*، مالانج: كلية الدراسات العلياء جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية، ٢٠١٦م.

٣- المجلات والدوريات والنشرات

الخولي، أمين. *مجلة كلية الآداب*، القاهرة: كلية الآداب بجامعة القاهرة، ١٩٤٤م.

الدين، جمسوري مُحَمَّد شمس ومهدي مسعود. "صعبوبات تعلم اللعة العربية لدى طلاب العلوم الإنسانية (علم الساسية) فى الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا،" *ورقة عمل*، سجل المؤتمر الدولي الثالث والأسبوع العلمي الخامس الوطني تحت الموضوع "اللغة العربية والأدب الإسلامي منهجا وتطورا" الذي عقده اتحاد المدرسين للغة العربية، محرر دودونج رحمت هداية ويايان نور بيان، بندونج : ٢٠٠٨م.

رحماني، إسحاق. "دراسة عن تيسير النحو العربي لطلاب الناطقين بغير العربية،" *سجل المؤتمر*، "اللغة العربية من المنظور الثقافي والإجتماعي" لاتحاد المدرسين للغة العربية فى إندونيسيا، المجلد الأول، ديفوك: أولي النهى، ٢٠٠٩م.

فجال، يوسف بن محمود. "النظرية النحوية العربية وسبل الاستفادة منها فى تعليم الناطقين بغيرها،" *سجل المؤتمر*، المؤتر الدولي الثانى عن تجربة تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ١٨ –١٩ ديسمبر ٢٠١٤م.

مجيدي، حسن. "تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها،" *سجل المؤتمر* "اللغة العربية من المنظور الثقافي والإجتماعي" لاتحاد المدرسين للغة العربية فى إندونيسيا، المجلد الأول، ديفوك: أولي النهى، ٢٠٠٩م.

مهاجر. "تدريس اللغة العربية على أساس التعلم التعاوني،" *دورية العربية*، العدد ٢ نمرة ١ يونيو ٢٠٠٦م.

هندرا، فيصل. "الاتجاهات الحديثة فى تعليم اللغة العربية فى إندونيسيا،" *سجل المؤتمر*، "اللغة العربية من المنظور الثقافي والإجتماعي" لاتحاد المدرسين للغة العربية فى إندونيسيا، المجلد الأول، ديفوك: أولي النهى، ٢٠٠٩م.

السيد، وليد، "المنافسات في سوق العمل لخريجي أقسام اللغة العربية : بين الفرص والتحديات،" *ورقة العمل*، قدمت في الندوة الدولية بمناسبة الاحتفال باليوم العالمي للغة العربية، تاريخ ١٨ ديسمبر ٢٠١٥، مالانج: جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية، ٢٠١٥م.

ب- الأجنبية

١- الكتب

Abidin, Yusuf. *Pembelajaran Bahasa Berbasis Pendidikan Karakter.* Cet. 1. Bandung: PT. Refika Aditama, 2012.

Ainin, Moh. *Metodologi Penelitian Peningkatan Kualitas Pembelajaran Bahasa Arab, Teori dan Praktik.* Cet. 2. Malang: CV. Bintang Sejahtera, 2014.

Akbar, Sa'dun. *Instrumen Perangkat Pembelajaran.* Cet. 2. Bandung: PT. Remaja Rosdakarya, 2013.

AR., Syamsuddin dan Vismaia S. Damianti. *Metode Penelitian Pendidikan Bahasa.* Cet. 4. Bandung: Sekolah Pascasarjana UPI dan PT. Remaja Rosdakarya, 2011.

Arifin, Zainal. *Evaluasi Pembelajaran, Prinsip, Teknik, Prosedur,* Cet. 5. Bandung: PT. Remaja Rosdakarya, 2013.

Arikunto, Suharsimi. *Manajemen Penelitian.* Cet. 12. Jakarta: PT. Rineka Cipta, 2013.

Arikunto, Suharsimi. *Prosedur Penelitian Suatu Pendekatan Praktek.* Cet. 12. Jakarta: PT. Rineka Cipta, 2012.

Asrori, Imam. *1000 Permainan Penyegar Pembelajaran Bahasa Arab.* Cet. 3. Malang: PT. Bintang Sejahtera Press, 2013.

Asrori, Imam. dkk. *Evaluasi Pembelajaran Bahasa Arab.* Cet. 4. Malang: Misykat Indonesia, 2014.

Baharuddin dan Esa Nur Wahyuni. *Teori Belajar & Pembelajaran.* Yogyakarta: Ar-Ruzz Media, 1997.

Brog, R. Walter and Merediet Damien Gall. *Educational Research – An Introduction.* Fourth Edition, Nowyork: Longman Inc, 1983.

Brown, H. Douglas. *Principles of Language and Teaching.* New York, Pearson Education, Inc. 2007.

Brown, James Dean. *The Element of Language Curriculum.* Boston: Heinle & Heinle, Publisher, 1995.

Bruce, Joyce, dkk. *Models of Teaching, Model – Model Pengajaran.* Penerjemah Ahmad Fawaid dan Ateilla Mirza, Cet. 2. Yogyakarta: Pustaka Pelajar, 2011.

Craih, Robert L. (Ed). *The ASTD Training and Development Handbook: A Guide to Human Resource Depelopment.* Alexandria: ASTD and McGraw Hill, 1996.

Dahar, Ratna Wilis. *Teori-teori Belajar & Pembelajaran.* Cet. 1. Jakarta: Penerbit Er;angga, 2011.

Daryanto dan Aris Dwicahyono. *Pengembangan Perangkat Pembelajaran.* Cet.1. Yogyakarta: Penerbit Gaya Media, 2014.

Departemen Pendidikan dan Kebudayaan. *Kamus Besar Bahasa Indonesia.* Jakarta: Balai Pustaka, 1995.

Djiwandono, M. Soenardi. *Tes Bahasa Pegangan Bagi Pengajar Bahasa.* Cet. 1 Jakarta: PT. Indeks, 2008.

Hanafiyah, Nanang dan Cucu Suhana. *Konsep Strategi Pembelajaran.* Cet. 2. Bandung: PT. Rafika Aditama, 2011.

Huda, Miftahul. *Model-Model Pengajaran dan Pembelajaran, Isu-Isu Metode dan Paragmatis.* Cet. 3. Yogyakarta: Pustaka Pelajar, 2013..

Jacob, Evelyn. *Cooperative Learning in Context: An Educational Innovation in Everuday Classroom.* New York: State University of New York Press, 1999.

Jacobsen, David A. dkk. *Methods for Teaching, Metode – Metode Pengajaran Meningkatkan Belajar Siswa TK –SMA.* Penerjemah Achmad Fawaid dan Khoirul Anam, Cet. 1. Yogyakarta: Pustaka Pelajar, 2009.

Krahnke, Karl. *Approaches to Syllabus Design for Foreign Language Teaching.* Prentice Hall Regent, Englewood Cliffs, 1987.

Kukla, Andre. *Konstruktivisme Sosial dan Filsafat Ilmu.* Cet.1. Jakarta: Penerbit Jendela, 2003.

Miarso, Yusuf Hadi. *Menyamai Benih Teknologi Pendidikan.* Cet. 3. Jakarta: Kencana, 2007.

Muijs, Daniel & David Reynold. *Effective Teaching. Teori dan Aplikasi,* Terjemahan Helly Prajitno Soetjipto dan Sri Mulyantini Soetjipti, Yogyakarta: Pustaka Pelajar, 2008.

Mulyasa, E. *Kurikulum Berbasis Kompetensi, Konsep Karakteristik dan Implementasi.* Bandung: PT. Remaja Rosda Karya, 2003.

Nasution, Sahkholid. *Pemikiran Nahwu Syauqi Dhaif, Solusi Alternatif Mengatasi Problematika Pembelajaran Bahasa Arab.* Cet.1. Malang: Misykat Indoneisa, 2015.

Nur, Mohamad dan Prima Retno Wilkandari. *Pengajaran Berpusat Kepada Siswa dan Pendekatan Konstruktivis dalam Pembelajaran.* Surabaya: UNS, 2000.

Nurhadi, dkk. *Pembelajaran Konseptual dan Penerapannya dalam KBK.* Malang: UM Press, 2004.

Pranowo. *Teori Belajar Bahasa.* Cet. 1. Yogyakarta: Pustaka Pelajar, 2014.

Pribadi, Benny A., *Model Desain Sistem Pembelajaran,* Cet. 3. Jakarta: PT. Dian Rakyat, 2011.

Pujiasturi, Sri, *"R2D2" Desain Penelitian Pengembangan Cocok untuk Penelitian Pembelajaran Bahasa Berdasarkan Konstruktivisme,* dalam buku "Bahasa dan Sastra dalam Berbagai Perspektif", Anwar Efendi (Ed.), Yogyakarta: Tiara Wacana, 2008.

Putra, Nusa. *Research & Development, Penelitian dan Pengembangan: Suatu Pengantar,* Cet. 2. Jakarta: PT. RajaGrafindo Persada, 2013.

Richards (et,al). *Longman Dictionary of Language, Teaching and Aplied Linguistics.* England: Essex, 1992.

Rohim dan Faridah. *Pengajaran Membaca di Sekolah Dasar.* Jakarta: Bumi Aksara, 2007.

Rosyada, Dede. *Paradigma Pendidikan Demokratis, Sebuah Model Pelibatan Masyarakat dalam Penyelenggaraan Pendidikan.* Cet. 7. Jakarta: Kencana Prenada Group, 2007.

Rusman. *Model-Model Pembelajaran, Mengembangkan Profesionalisme Guru.* Cet. 5. Jakarta: PT. Raja Grafindo Persada, 2012.

Sani, Ridwan Abdullah. *Inovasi Pembelajaran.* Cet. 1. Jakarta: Bumi Aksara, 2013.

Sanjaya, Wina. *Penelitian Pendidikan, Jenis, Metode, dan Prosedur*. Cet. 2. Jakarta: Kencana Prenada Media Group, 2014.

Sanjaya, Wina. *Strategi Pembelajaran Berorientasi Standar Proses.* Cet. 3. Jakarta: Kencana Prenada Media Group, 2007.

Schunk, Dale H. *Learnig, Theories an Education Perspektive*. Penerjemah: Eva Hamdiah dan Rahmat Fajar, Cet. 1. Jakarta: Pustaka Pelajar, 2012.

Setiadi, Ag. Bambang. *Metode Penelitian Untuk Pengajaran Bahasa Asing: Pendekatan Kuantitatif dan Kualitatif*. Yogyakarta: Graha Ilmu, 2006.

Siregar, Eveline dan Hartini Nara, *Teori Belajar dan Pembelajaran,* Cet. 2. Bogor: Ghalia Indonesia, 2010.

Sugiyono, *Cara Mudah Menyusun Skripsi, Tesis dan Disertasi*, Cet. 1. Bandung: Alfabeta, 2013.

Sugiyono. *Metode Penelitian Pendidikan Kuantitatif Kualitatif dan R & D.* Bandung: Alfabeta, 2012.

Sukmadinata, Nana Syaodih. *Metode Penelitian Pendidikan*. Cet. 3. Bandung: Pascasarjana UPI dan PT. Remaja Rosdakarya, 2007.

Suparno, Paul. *Filsafat Konstruktifisme Dalam Pendidikan,* Cet. 7. Yogyakarya: Kanisius, 2007.

Sutirman. *Media & Model-model Pembelajaran Inovatif*. Cet. 1. Yogyakarta: Graha Ulmu, 2013.

Suyono dan Hariyanto. *Belajar dan Pembelajaran, Teori dan Konsep Dasar.* Cet. 4. Bandung: PT. Remaja Rosdakarya, 2014.

Thiagarajan, Sivasailam. dkk. *Insructional Develovment for Treaning Teacher of Exeptional Children.* Minnesota: University of Minnesota, 1974.

Tim Penyusun, *Pedoman Penulisan Karya Ilmiah, Skripsi, Tesis, Disertasi, Artikel, Makalah, Tugas Akhir, Laporan Penelitian,* Edisi, 5, Malang: Universita Negeri Malang, 2010.

Tim Penyusun. *Pedoman Penulisan Tesis, Disertasi dan Makalah.* Malang: Pascasarjana UIN Malang, 2015.

Tiranto, *Mendesain Model Pembelajaran Inovatif – Progresif, Konsep, Landasan, dan Implementasinya pada Kurikulum Tingkat Satuan Pendidikan (KTSP),* Cet. 6. Jakarta: Kencana Prenada Media Group, 2013..

Trianto. *Model-model Pembelajaran Inovatif Berorientasi Konstruktifistik, Konsep Landasan Teoritis Praktis dan Implementasinya.* Cet. 5. Jakarta: Prestasi Pustaka, 2011.

Wahab, Muhbib Abdul, *Pemikiran Tammam Hassan Dalam Pembelajaran Bahasa Arab,* Cet. 1. Jakarta: UIN Press dan CeQDA, 2009.

Wahyuni, Sri dan Abd. Syukur Ibrahim, *Asesmen Pembelajaran Bahasa,* Cet. 1. Bandung: PT. Refika Aditama, 2007.

Wardoyo, Sigit Mangun *Pembelajaran Konstruktivisme, Teori dan Aplikasi Pembelajaran Dalam Pembentukan Karakter.* Cet. 1. Bandung: Alfabeta, 2013.

Warsita, Bambang. *Teknologi Pembelajaran, Landasan & Aplikasinya.* Cet. 1 Jakarta: Rineka Cipta, 2008.

Wehr, Hans, A Dictionary of Modern Written Arabic, London: Macdonald & Evans Ltd., 1974.

Yamin, Martinis. *Desain Baru Pembelajaran Konstruktivisme,* Cet. 1. Jakarta: Referensi, 2012.

٢ – البحوث

Ainin, Moh., "Fenomena Demotivasi Dalam Pembelajaran Bahasa Arab di Madrasah: Penyebab dan Alternatif Pemecahannya," *Pidato Pengukuhan Guru Besar* dalam Bidang Pembelajaran Bahasa Arab pada Fakultas Sastra (FS), Malang: Universitas Negeri Malang, 2011.

Mustaji, "Pengembangan Model Pembelajaran Berbasis Masalah Dengan Pola Kolaborasi Dalam Mata Kuliah Sosial," *Disertasi*, Malang: Program Studi Teknologi Pembelajaran, Universitas Negeri Malang, 2009.

Syafei, Isop, "Model Pembelajaran Bahasa Arab Berbasis Konstruktivisme di Perguruan Tinggi," *Laporan Penelitian*, Bandung: UIN Bandung, 2010.

Sholihah, Mar'atun, dkk. Pengembangan Bahan Ajar Berbasis Konstruktivisme Dengan Mengoptimalkan Kecerdasan Majemuk Untuk Meningkatkan Kemampuan Berpikir Kritis dan Prestasi Belajar Siswa SMP Bab Bunyi. *Laporan Penelitian*, Malang: Universitas Negeri Malang, 2013.

Supriyadi dan Fatmah AR. Umar, "Pengembangan Bahan Ajar Keterampilan Menulis Karya Ilmiah Berpendekatan Konstruktivisme**,"** *Laporan Penelitian*, Sulawesi: Universitas Negeri Gorontalo, 2013.

٣- المجلات والدوريات والنشرات

Abdullah, Saifan Sidiq, "Pengembangan Perangkat Pembelajaran Berbasis Konstruktivisme Menggunakan *CD* Interaktif Terhadap Karakter Siswa SMP," Makalah dipresentasikan dalam Seminar Nasional Matematika dan Pendidikan Matematika dengan tema " *Penguatan Peran Matematika dan Pendidikan Matematika untuk Indonesia yang Lebih Baik"* pada tanggal 9 November, Yogyakarta: FMIPA Uiversitas Negeri Yogyakarta, 2013.

Johnson, Genevieve Marie. "Constructivist Remediation: Correction in Context," *International Journal of Special Education,* 2004, Vo. 19 No. 1, p. 72

Pranata, Moeljadi, "Portofolio: Model Penilaian Desain Berbasiskan Konstruktivisme," *Nirmana,* Vol. 6 No. 1. Januari, 2004.

Muhajir. "Pembelajaran Bahasa Arab Berbasis Cooperative Learning," *Jurnal Al-Arabiyah*, Vol. 3, No. 1 Juli 2006.

Ramansyah, Wanda. "Pengembangan Bahan Ajar Mata Kuliah Strategi Pembelajaran Untuk Mahasiswa Pendidikan Guru

Sekolah Dasar," *Jurnal Widyagogik*, Vol.1, No.1, Januari-Juni 2013

Maknuk, Johar, "Penerapan Pembelajaran Konstuktivisme Untuk Meningkatkan Pemahaman Kosep Dasar Fisika Sekolah Mengengah Kejuruan (SMK)," Makalah Dipresentasikan dalam Seminar Internasional Pendikan IPA, tanggal 31 Mei, Jakarta: FITK UIN Jakarta, 2007.

Setianingsih, N., "Pengembangan Perangkat dan Model Pembelajaran Berbasis Konstruktivis Mata Kuliah Statistika Melalui Pendekatan Lesson Study," *Jurnal Penelitian Humaniora*, Vol. 13, No. 1, Februari 2012.

Syamsi, Kastam. "Model Perangkat Pembelajaran Menulis Berdasarkan Pendekatan Proses Genre Bagi Siswa SMP 1," *Litera, Jurnal Penelitian Bahasa, Sastra, dan Pembelajarannya*, Vol. 11, Nomor 2, Oktober 2012.

SEKILAS PENULIS

Sahkholid Nasution, lahir di Gunung Manaon Kec. Barumun Tengah (sekarang Kec. Ujung Batu) Kab. Tapanuli Selatan (Sekarang Kab. Padang Lawas Utara), tanggal 02 Februari 1976. Memperoleh gelar Sarjana Agama (S.Ag) pada Program Studi Pendidikan Bahasa Arab (PBA) STAIN Batusangkar Sumatera Barat 1999. gelar Magister of Art (M.A.) diperolehnya dari Program Studi Bahasa dan Sastra Arab Pascasarjana UIN Syarif Hidayatullah Jakarta 2003, gelar Doktor (Dr.) diperolehnya dari Jurusan Pendidikan Bahasa Arab Pascasarjana UIN Maulana Malik Ibrahim Malang 2016.

Anak Kelima (bungsu) dari pasangan H. Daud Nasution (Alm.) dan Hj. Nurillah Hasibuan (Almh.) ini pernah nyantri di Pondok Pesantren Nurul Huda Desa Bangai Kec. Kota Pinang (Sekarang Kec. Torgamba) Kab. Labuhan Batu (Sekarang Kab. Labuhan Batu Selatan) SUMUT selama 6 tahun (MTs.-MA).

Suami dari Reni Maulina Siregar, S.Pd.I dan ayah dari Daffa Azka El-Sahren Nasution ini adalah dosen pada Fakultas Ilmu Tarbiyah dan Keguruan (FITK) UIN Sumatera Utara – Medan, mengasuh mata kuliah '*Ilmu al-Lughah* (Linguistik Arab) dan Bahasa Arab dengan pangkat Lektor Kepala. Penulis juga tercatat sebagai Dosen Luar Biasa di berbagai Universitas dan Sekolah Tinggi Islam di Kota Medan dan sekitarnya.

Karya akademik penulis adalah: *Al-Ta'rîb wa Atsâruhu fî Tathawwur al-Lughah al-'Arabiyah* (Skripsi, 1999), *Reformulasi Materi Nahwu Sebagai Solusi Alternatif Dalam Upaya Mengatasi Problematika* Pembelajaran *Bahasa Arab Pada Tingkat Pemula (Studi Pemikiran Nahwu Syauqi Dhayf*) (Tesis, 2003). *Tathwîr Namūzaji Tadrîs al-Nahwi fî Dhau'i Nazhriyah al-Ta'allum al-Binaîyah* (Disertasi, 2016). Disamping itu beberapa karya penulis yang sudah diterbitkan yaitu: (1). *10 Entri* dalam Ensiklopedi Haji dan Umrah, (RajaGrafindo Persada Jakarta 2002, ber-ISBN), (2). *Ilmu dan Metodologi Pendidikan Islam* (Editor, karya Dr. Armai Arief, MA. Penerbit Ciputat Press, 2002, ber-ISBN). (3). *20 Entri* di dalam Ensiklopedi Al-Qur'an Dunia Islam Modern, (PT. Dana

Bhakti Prima Yasa Yogyakarta 2003, ber-ISBN), (4). *Tafsir Ayat-ayat Tauhid dan Sosial (Tafsir I),* (La Tansa Press – Medan Cet. I, 2011, ber-ISBN), (5). *Tafsir Ayat-ayat Hukum (Tafsir III)* (La Tansa Press – Medan Cet. I, 2011, ber-ISBN), (6). *Pengantar Linguistik Arab* (CV. Lisan Arabi, Cet. I, 2017, ber-ISBN), (7). *Kaedah Bahasa Arab Praktis* ([Terjemahan Kitab *Mulakhkhash Qawaid Al-Lughah Al-'Arabiyah*, Karya Dr. Fuad Ni'mah] Darussalam Publishing Medan, Cet. II 2011, ber-ISBN), (8). *Filsafat Pendidikan Islam* (Editor, karya Dr. Salminawati, M.A. Cita Pustaka Bandung, Cet. II 2014, ber-ISBN), (9). *Media Instruksional* (Editor, karya Drs. Purbatua Manurung, M.Pd., Badan Penerbit Fakultas Tarbiyah IAIN – SU Press, Cet. I, 2011, ber-ISBN), (10). *Kamus Jamak Taksir* (Editor, karya Yusuf Sinaga, M.A., Darussalam Publishing Medan, Cet. I, 2009, Ber – ISBN), (11). منهج تعليم اللغة العربية وتطويره (Editor, karya Dr. H. Zulheddi, Lc., M.A., IAIN Press, Cet. I, 2010 ber-ISBN), (11). *Kapita Selekta Pendidikan Islam di Indonesia,* (Editor, karya Prof Dr. Haidar Putra Daulay, M.A., IAIN Press, Cet. I, 2012 ber-ISBN). (12). تيسير اللغة العربية (Mudah Belajar Bahasa Arab, Jilid-I, Penerbit Cita Pustaka Bandung, Cet. III, 2013, ber-ISBN). (13). *Studi Islam Interdisipliner, Memotret Ilmu Pengetahuan dan Sains Inklusif dalam Islam,* (Salah satu Penulis dan sekaligus Editor, Bintang Sejahtera Press – Malang, Cet. I, 2015 ber-ISBN). (14). هيا نتعلم العربية(Editor, karya Dra. Hj. Rahmaini, M.Pd dan Rusdi Kurnia, M.Pd, Bintang Sejahtera Press – Malang, Cet. I, 2016 ber-ISBN). (15). *Kamus Penulisan Karya Tulis Ilmiah Arab – Indonesia dan Indonesia – Arab*, (Perdana Publishing Medan, 2018 Ber-ISBN. (16). *Tafsir Ijmali dan Maudhu'I (Teori dan Penerapan)* (Editor, karya H. Riza Nazlianto Lc., MA, Perdana Publishing Medan, 2020 Ber-ISBN). (18). *Strategi Pembelajaran Kitab Kuning di Pesantren,* (Editor, karya Rasyid Anwar Dalimunthe, M.Pd.I Perdana Publishing Medan, 2020 Ber-ISBN). (19). *Pembentukan Lingkungan Bahasa Arab di Perguruan Tinggi Keagamaan Islam*, Penerbit Perdana Publishing Medan, 2020 Ber-ISBN).

نبذة عن نموذج تديس النحو القائم على التعلم البنائي

خطة التدريس اليومية

اسم المؤسسة التربوية : الجامعة الإسلامية الحكومية سومطرة الشمالية
المادة : النحو الوظيفي
عدد الساعات المعتمدة : ٢
الزمن : ١ X ١٠٠ دقيقة (حصة واحدة)
المرحلة : السابعة
موضوع المادة : التطبيق الوظيفي عن تركيب "فعل + فاعل + مفعول به"

---

١. **معيار الكفاية** : يُطبّق الطلبة القواعد النحوية تطبيقا وظيفيا حتى يتمكنوا من النطق السليم والكتابة الصحيحة والفهم الصحيح للغة العربية

٢. **الكفاية الأساسية** : ٣.١ تكوين الجمل العربية التي تتضمن فيها "فعل + الفاعل + المفعول به".

٤ **مؤشرات الحصول** : ٣.١ أن يقرأ الطلبة النصوص أو الأمثلة التي تتضمن فيها الفعل والفاعل والمفعول به قراءة صحيحة.
٣.٢ أن يعين الطلبة أنواع الفاعل والمفعول به من النصوص المقروءة أو المسموعة تعيينا جيدا.
٣.٣ أن يكتب الطلبة الجمل التى تذكر فيها الفعل والفاعل والمفعول به كتابة سليمة.

٣.٤ أن يطبق الطلبة تركيب الفعل والفاعل والمفعول به في الجمل الوظيفية تطبيقا إبداعيا.

٤ **أهداف الدرس** : بعد مشارك الأنشطة التدريسية يتمكن الطلبة من:

٣.١ قراءة الأمثلة التي تتضمن فيها "الفعل والفاعل والمفعول به" شفهيا.

٣.٢ تعيين أنواع الفاعل والمفعول به من النصوص أو الأمثلة المقروءة أو المسموعة.

٣.٣ كتابة الجمل التى تذكر فيها "الفعل والفاعل والمفعول به."

٣.٤ تطبيق تركيب "الفعل والفاعل والمفعول به" في الجمل الوظيفية.

٥ **محتوى الدرس** : التطبيق الوظيفي عن تركيب "فعل + فاعل + مفعول به"

المحاضرة	محتوى الدرس	البيان
الأولى	○ أنواع الفاعل من حيث : المعرب و المبني ○ مطابقة الفعل مع فاعله من حيث : المفرد والمثنى والجمع و المذكر والمؤنث	الملحق - ١

٦ **المدخل واستراتيجية التدريس** : المدخل البنائي و استراتيجية التعلم البنائية

٧ **طرق التدريس** : (١). الطريقة الإلقائية، (٢). طريقة المناقشة، (٣). الطريقة الاستقرائية، (٤). طريقة حل المشكلة، (٥). الطريقة الوظائفية.

٨ **أنشطة الدرس** :

المراحل	الأنشطة الدراسية		الزمن
	أنواع	أنشطة المدرس	أنشطة الطلبة
١ الأنشطة التمهيدية (*Pendahuluan*)	١.١ التشويق (*Engagement*)	١.١.١ جذب الانتباه الطلبة من خلال: – طرح السؤال التأملي عن موضوع الدرس. – عرض عنوان الدرس في السبورة/الشاشة. – عرض اللغز على الشاشة : اقرأ هذا الجملة. – استعراض الواجبات المنزلية من الطلبة. ٢.١.١ ربط الدرس اليوم بالدرس السابق. ٣.١.١ تقديم الكفاية الأساسة وأهداف الدرس. ٤.١.١ تقسيم الطلبة إلى مجموعات عمل وفقا للحاجة.	١.١.١ التفكير عن الأسئلة وفق خبرته. ١.١.٢ الإتيان بإجابة السؤال. ١.١.٣ التفكير عن عنوان الدرس ١.١.٤ تقديم الأسئلة المتعلقة بعنوان ١.١.٥ يجيب على اللغز بوضع النقط والحركات. ١.١.٦ تقديم الواجبات المنزلية. ١.١.٧ يقترح عدة الأسئلة المتعلقة بالدرس والواجبات المنزلية ١.١.٨ التفكير عن الكفاية الأساسة وأهداف الدرس. ١.١.٩ يجتمع الطلبة حسب المجموعة.	٢٠ دقائق

٢ الأنشطة الرئيسية (*Kegiatan Inti*)	٢.١ الاستكشاف (*Exploration*)	٢.١.١ توريط الطلبة في استكشاف المعلومات الواسعة وذلك من خلال: - تقديم عدة المشكلة المتعلقة بموضوع الدرس (تركيب الفعل+الفاعل+المفعول به) لكل مجموعة - إرشاد الطلبة للتعاون بينهم ثم التوجيه والإشراف والمتابعة. - تقديم التوجيهات للطلبة لطرق جمع المعلومات من خلال الاستكشاف من مصادر متنوعة متعلقة بالدرس. ٢.١.٢ إتاحة الفرصة أمام الطلبة من أجل المناقشة حول عمل كل مجموعة.	٢.١.١ يستكشف المعلومات المطلوبة من خلال القراء والملاحظة من مصادرها المتنوعة عما يتعلق بالتركيب. ٢.١.٢ يلاحظ أسئلة المدرس لمجموعته الذي يتم توزيعه عليهم. ٢.١.٣ مناقشة المشكلة بين أعضاء مجموعاته مع إرشاد المدرس: - قراءة الأمثلة المتعلقة. - تكوين الجمل شفهيا وتحريريا مستفيدا من الأمثلة السابقة. - القيام ببناء الفكرة عن الدرس من خلال توجيه بناء الفكرة.	٦٠ دقيقة

	٢.٢ **التفسير** **(*Explanation*)**	٢.٢.١ مناقشة الطلبة في المعلومات التي توصلوا إليها مع تعديل أخطائهم. ٢.٢.٢ تسجيل المعلومات التي توسلت إليها كل مجموعة على سبورة الفصل. ٢.٢.٣ مطالبة الطلبة التمثيل لكل عنصر من الموضوع وتسجيلها في كراساتهم.	٢.٢.١ يحاول تفسير المفاهيم بلغته نفسه التي وجدها من خلال عملية الاشتكشاف مع تقديم البراهن أو الدلائل لها. ٢.٢.٢ يستخدم ملاحظات مسجلة في التفسير والشرح. ٢.٢.٣ يستمع بطريقة ناقدة و يطرح الأسئلة حول الإجابات التي قدمها الآخرون. ٢.٢.٤ يقدم الطلبة التمثيل لكل عنصر من الموضوع وتسجيلها في كراساتهم. ٢.٢.٥ يستمع ويحاول أن يستوعب تفسيرات المدرس ويفهمها.	

	٢.٣ التوسع (*Elaboration*)	٢.٣.١ يطلب من الطلبة تطبيق مفاهيم الدرس في المحادثة والكتابة، وذلك من خلال: - يطلب من الطلبة بيان أجوبة الأتفاق والاختلاف بين الأمثلة التي تمثل الدرس مستندا على المصادر المتنوعة. - يتأكد الطلبة من الفهم بين الأقران.	٢.٣.١	يبين الطلبة الإتفاق والاختلاف بين الأمثلة التي تمثل موضوع الدرس مستندا على المصادر المتنوعة.	
			٢.٣.٢	يطبق مفاهيم الدرس ويقدمها في أوضاع جديدة مشابهة (محادثة وكتابة).	
			٢.٣.٣	يتوصل إلى استنتاجات معقولة من النتائج والبراهين.	
			٢.٣.٤	يتأكد من الفهم بين الأقران.	

٣	**٣.١**	٣.١.١	اشترك الطلبة في استنباط الدرس (التطبيق الوظيفي عن تركيب "الفعل+الفاعل+المفعول به)	٣.١.١	يستنبط الطلبة الدرس (التطبيق الوظيفي عن تركيب "الفعل+ الفاعل + المفعول به") مشتركا مع المدرس.
الأنشطة الختامية (*Kegiatan Penutup*)	**التقويم (*Evaluatin*)**	٣.١.٢	قام بالتقويم عن اتقان الطلبة في تطبيق محتوى الدرس من خلال الاختبار الشفهي والتحريري. (أنظر صفحة التقويم)	٣.١.٢	يجيب على أسئلة الاختبارات التكوينية شفهيا وتحريريا باستخدام الملاحظات والبراهين والإثباتات والتفسيرات المقبولة مسبقا.
		٣.١.٣	قام بالتقويم العملي من خلال الملاحظة.	٣.١.٣	يسأل أسئلة ذات علاقة يمكن أن تشجع على فحوصات وتحققات واستكشافات مستقبلة.
		٣.٢.١	يقدم الواجبات المنزلية على الطلبة (التقويم الواقعي (ملف العمل). أنظر صفحة التقويم.	٣.١.٤	يلاحظ الواجبات المنزلية
		٣.٢.٢	يطلب من الطلبة التغزية الراجعة.		
		٣.٢.٣	يقرأ كشف الحضور.		
		٣.٢.٤	يختم المحاضرة.		
٢٠ دقيقة					

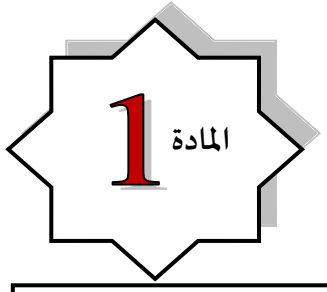
			(التقويم الواقعي (الملف العمل) وغيره. ٣.١.٥ تقديم التغزية الراجعة. ٣.١.٦ يختم المحاضرة.	

٩ **الوسائل التدريسية** : ١. جهاز العروض الإلكتروني (LCD)، والسبورة والقلم ,والانترنت، والحاسوب، وفديو باللغة العربية. أوراق الأنشطة التعلمية و أوراق الملاحظة والصور الملونة.

٢. الألعاب اللغوية : إملاء معنى الصور

١٠ **التقويم** :

نوع التقويم	نوع الاختبار	البيان
التقويم التكويني	الاختبار الشفهي	
	الاختبار التحريري	
التقويم الواقعي	الاختبار العملي / الملاحظة	
	ملف العمل	



التطبيق الوظيفي عن تركيب "فعل + الفاعل + مفعول به "

أهداف الدرس :

يتوقع بعد انتهاء هذا الدرس أن يتمكن الطلبة من :

٣.١ قراءة الأمثلة التي تتضمن فيها "الفعل والفاعل والمفعول به."

٣.٢ تعيين أنواع الفاعل والمفعول به من النصوص أو الأمثلة المقروءة أو المسموعة.

٣.٣ كتابة الجمل التى تذكر فيها "الفعل والفاعل والمفعول به."

٣.١ تطبيق تركيب "الفعل والفاعل والمفعول به" في الجمل الوظيفية.

اقرأ الأمثلة التالية	هات أمثلة أخرى شفهيا وتحريريا مستفيدا من الأمثلة السابقة.	توجيه بناء الفكرة أو الفهم	استنبط القواعد مستعينا بتوجيه بناء الفكرة
فعل + فاعل + مفعول به	١.	**١. إن الأمثلة السابقة التي تحتها الخط هي الفعل والفاعل والمفعول به، تأملها وناقشها مع زملائك. حتى تعرفوا أنواع الفاعل.**	.....
١. **قال** الله عز وجل في القرآن الكريم: "اقرأ"	.....		.....
٢. **ترافع المحاميان**	٢.		.....
٣. **تنافس المتنافسون** في المباراة.	.....		.....
٤. **جلست** على الكرسي.	.....		.....
١. الأستاذ **حضر** في وقتها.	٤.		.....
٥. **نجح هذا** الطالب النشيط.	.....		.....
٦. **جاء الذي** ننتظره طويلا.	٥.		.....
٧. **ينبغي أن تفوز** في الامتحان.	.....		.....
٨. **سرني أنك** نجحت في المباراة السابقة.	٦.		.....
	.....		.....

الكلمات	نوع	علامات الإعراب
القرآن	معرب - مفرد	ضمة
.....	.....	.....
.....	.....	.....
.....	.....	.....
.....	.....	.....

<table>
<tr><th>اقرأ الأمثلة التالية</th><th>هات أمثلة أخرى شفهيا وتحريريا مستفيدا من الأمثلة السابقة.</th><th>توجيه بناء الفكرة أو الفهم</th><th>استنبط القواعد مستعينا بتوجيه بناء الفكرة</th></tr>
<tr>
<td>
<table>
<tr><td>فعل + فاعل + مفعول به</td></tr>
<tr><td>١. <u>حضر</u> <u>المدرس</u> في المدرسة على وقته.</td></tr>
<tr><td>٢. <u>أرسل</u> <u>الطالب</u> <u>رسالة</u> إلى مُدَرسه في المدرسة</td></tr>
<tr><td>٣. <u>جاء</u> <u>الطبيبان</u> إلى المستشفى كل صباح.</td></tr>
<tr><td>٤. <u>سافر</u> <u>المسافرون</u> إلى خارج البلاد.</td></tr>
<tr><td>٥. عيد الفطر <u>يحتفل</u> به <u>المسلمون</u> بفرح وسرور.</td></tr>
<tr><td>٦. <u>علمت</u> <u>الأستاذة</u> <u>المتعلمين</u> في الفصل.</td></tr>
<tr><td>٧. هذا الحفل <u>سيحضرها</u> <u>المدرسون</u> والموظفون.</td></tr>
</table>
</td>
<td>١. ....
....
٢. ....
....
٣. ....
....
٤. ....
....
٥. ....
....
٦. ....
....
٧. ....</td>
<td>٢. إن الأمثلة السابقة التي تحتها الخط هي الفعل و الفاعل والمفعول به، تأملها وناقشها مع زملائك. حتى تعرفوا مطابقة الفعل مع فاعله من ناحية:
- المفرد – مثنى – جمع
<table>
<tr><th>فعل</th><th>فاعل</th><th>في أمثلة رقم</th></tr>
<tr><td>مفرد</td><td>مفرد</td><td>١</td></tr>
<tr><td>...........</td><td>مفرد</td><td>....................</td></tr>
<tr><td>...........</td><td>مفرد</td><td>....................</td></tr>
<tr><td>إلخ</td><td></td><td>إلخ</td></tr>
<tr><th>فعل</th><th>فاعل</th><th>في أمثلة رقم</th></tr>
<tr><td>مفرد</td><td>مثنى</td><td>٣</td></tr>
<tr><td>...........</td><td>مثنى</td><td>....................</td></tr>
</table>
</td>
<td>..............................
....
....
....
....
....
....
....
....
....
....
..............................</td>
</tr>
</table>

٨. لا **يزور المكة** إلا المسلمون والمسلمات.	٨.	
٩. لا **يفعلون أيّ** شيء إلا قتل الوقت.	٩.	
١٠. **فرحت الطالبة** أيام العيد.	١٠.	
١١. **تذهب الطالبة** إلى المدرسة صباحا.	١١.	
١٢. **زينب تقدمت مقالتها** أمام الفصل.	١٢.	
١٣. **سافرت/سافر** أمس **فاطمة** إلى ماليزيا.	١٣.	
١٤. **اهتمت/اهتم** بالدرس **طالبة**.	١٤.	
١٥. **رغبت/رغب** فيه **أستاذة**.	١٥.	
١٦. إذا قلت كذلك فأنا **أعترض ذلك**.		
١٧. **سافر** أمس **خالدة** إلى جاكرتا.		
١٨. **تطلع الشمس** كل يوم		
١٩. يطلع الشمس كل صباح.		
٢٠. جاء معاوية إلى المدير.		

إلخ		إلخ	.....
فعل	**فاعل**	**في أمثلة رقم**	.....
مفرد	جمع	٤	.....
.....	جمع	.....	.....
.....	جمع	.....	.....
إلخ		إلخ	.....

- **مذكر – مؤنث.**

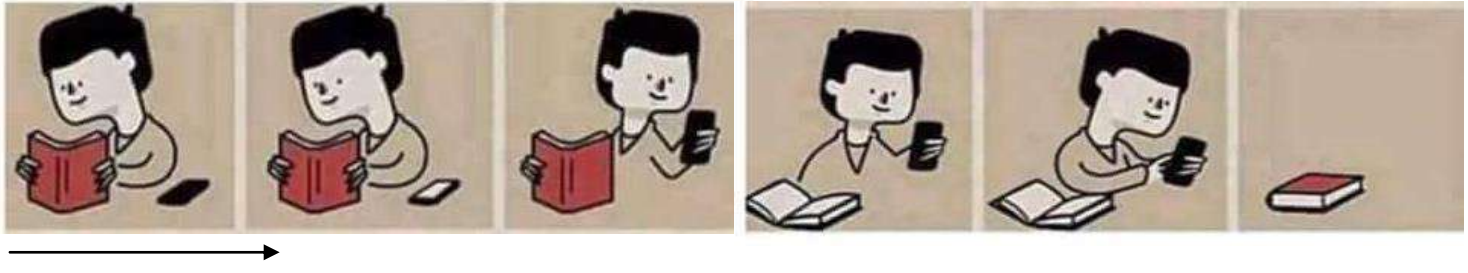
فعل	**فاعل**	**في أمثلة رقم**
مذكر	مذكر	٥
.....	مذكر	.....
إلخ		إلخ
فعل	**فاعل**	**في الأمثلة**
مؤنث	مؤنث	٦
.....	مؤنث	.....
إلخ		إلخ

الاختبار الشفهي أو التحريري

التقييم 1

التدريب ١ : صف كل واحد من هذه الصور وصفا بسيطا حيث أنك من فيها باستخدام تركيب "فعل + فاعل +مفعول به"

ولاتقل من تركيبين اثنين لكل الصورة .



التدريب ٢ : تبادل الحوار مع زميلك المجاور عما فعلت من الصباح حتى الآن باستخدام تركيب "فعل + فاعل +مفعول به."

الاختبار التحريري

التدريب ٣ : اكتب جملا مفيدة ووظيفة معتمدا على المواقع الإعرابية التالية، كما في المثال :

الرقم	فعل	فاعل	مفعول به	+
	مفرد	جمع - مذكر	مفرد	+
المثال:	كتب الطلبة الرسالة العلمية ليحصلوا على درجة البكالوريوس.			
١.	.....			
٢.	.....			
٣.	.....			

الرقم	فعل	فاعل	مفعول به	+
	مفرد	مفرد – مؤنث حقيقي	جمع	+
١. ..... ٢.				
الرقم	مفرد	مصدر مؤول	مفرد	+
١. ..... ٢.				

الرقم	مفرد	جمع تكسير	مفرد	+
١.				
٢.				
الرقم	**مفرد**	**مثنى – مؤنث**	**٢ أو٣**	**+**
١.				
٢.				
٣.				

ورقة الملاحظة - ١

الرقم	رقم التسحيل	أسماء الطلبة	الفقرات					المجموع (١-٥)	البيان
			النشاط	الحماسة	التعاون	البهجة	الشجاعة		
١.									
٢.									
٣.									
٤.									
٥.									
٦.									
٧.									
٨.									
٩.									
١٠.									

ورقة ملف العمل – ١

اسم الطالب/ـة :		المحاضرة : ١	اليوم والتاريخ : .....
المحاضرة	**المحتوى الدراسي**	**المشروع المطلوب**	**الأعمال المطلوبة**	**الدرجة**
٤	التطبيق الوظيفي عن تركيب "فعل + فاعل + مفعول به"	صف خبرتك في الدراسة من المستوى الإبتدائي حتى الجامعي.	- لا تقل من ١٠٠ كلمة (النسبة المئوية :٣٥ %) - تكرر فيها ١٠ تركيب على الأقل من "فعل + فاعل + مفعول به " (النسبة المئوية : ٣٥ %) - واسطر كل تركيب "فعل + فاعل + مفعول به "! (النسبة المئوية :٣٠ %)	
الإجابة :				

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

نبذة عن المؤلف

اسمه الكامل الدكتور شاه خالد ناسوتيون الماجستير، مكان وتاريخ الميلاد : غونونج منايون،٢ فبراير ١٩٧٦م، عمل محاضرا بقسم تعليم اللغة العربية فى كلية علوم التربية والتعليم بالجامعة الإسلامية الحكومية سومطرة الشمالية منذ السنة ٢٠٠٤م.

خبراته العلمية :

١. حصل على درجة البكالوريوس في قسم تعليم اللغة العربية، جامعة محمود يونس الإسلامية الحكومية باتو سنجكار سومطرة الغربية-إندونيسيا، عام ١٩٩٩م. موضوع الرسالة "التعريب وأثره فى تطور اللغة العربية".

٢. حصل على درجة الماجستير في قسم اللغة العربية وأدابها، كلية الدراسات العليا، جامعة شريف هداية الله الإسلامية الحكومية جاكرتا-إندونيسيا، عام ٢٠٠٣م. موضوع الرسالة "إعادة الصياغة مادة النحو لإيجاد حلول بديلة تجاوزا على مشاكل تدريس اللغة العربية للمبتدئين (دراسة فكر النحو شوقي ضيف)"

٣. حصل على درجة الدكتوراه بقسم تعليم اللغة العربية، كلية الدراسات العليا جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانج – إندونيسيا عام ٢٠١٦م موضوع الأطروحة " تطوير نموذج تدريس النحو في ضوء نظرية التعلم البنائية بالتطبيق على طلبة قسم اللغة العربية وأدابها كلية العلوم الإنسانية جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانج - إندونيسيا "

٤. اشترك الدورة التدريبية الصيفية لمدرسي اللغة العربية بجامعة أم القرى مكة المكرمة، عام ٢٠١٨م

ISBN 978-623-7842-81-1

Perdana Publishing

PENERBIT BUKU UMUM & PERGURUAN TINGGI
Jl. Sosro No.16A Medan 20224, Tel 061-77151020
Fax 061-7347756 Email. perdanapublishing@gmail.com