علاقة نظرية النحو الوظيفي في اكساب المفاهيم النحوي

م . سرى مؤيد فاضل
جامعة بغداد
كلية التربية ابن رشد للعلوم الإنسانية
قسم العلوم التربوية والنفسية

أ.م.د. حسن خلباص الزاملي
جامعة بغداد
كلية التربية ابن رشد للعلوم الإنسانية
قسم العلوم التربوية والنفسية

المستخلص:

تعد نظرية النحو الوظيفي غايه بذاتها لان الهدف ليس تدريسها وانما جعلها وسيلة لإكساب المتلم مهارات لغوية تمكنه من التواصل الحقيقي وتنمية رصيده اللغوي وان النحو الوظيفي هو اكساب الطلبة مهارات القواعد التي تساعد على اتقان المهارات الأربعة الاستماع والمحادثة والقراءة والكتابة وهي الموضوعات النحوية المستعلة في لغة الطلبة نطقا وكتابة بحيث يستعملها استعمالا سليما في الاعراب والتركيب والربط ليبرز المعنى واضا مفهوما ان معرفة المفاهيم النحوية يفتح باب المعرفة الصحية لاستعمال اللغة والوصول الى قهم عميق الطبيعة المادة النحوية وهي تمكن الطالب من دقة التعبير وتوصيل أفكاره بسهولة ويسر (خاطر ١٩٨٩:٢٣٥)

أن المفهوم النحو هو المصطلح النحوي ذو دلالة اللفظية التي تحدد معناه ، وتبين خصائصه او قيوده بحيث يندرج تحته ما يتفق معه في الدلالة او الخصائص ، ويخرج منه ما لا يتفق معه، ان المفهوم النحو هو صورة عقلية مجردة يكونها الطالب عن الكلمة وبنيتها وعلاقتها بغيرها في الجملة ولها قاعدة تضبط خصائصها وسماتها ، لتدل على الباب النحوي الذي تنتمي إليه ، فيسهل تمييزها عن غيرها والحكم على الشاذ لخروجه عنها بشكل واضح مميز، ولقد اتخذ العلماء والباحثون اتجاهات مختلفة في تفسير تعلم المفهوم ، وذلك طبقاً لنظريات او نماذج التعلم التي يؤمنون بها كما هو الحال في نموذج هيلدا تابا ونموذج فراير، إذ لا بد من استعمال استراتيجيات متنوعة تساعد في ترشيح تلك المفاهيم في أذهانهم، لذلك اصبحت الحاجة الى استراتيجيات تعليمية تركز على تعليم المفاهيم التي تساعد على تنظيم البنية المعرفية للطالب وتشكيلها، وتمكنه من التعلم بشكل اكثر واسرع من قبل، لذا نال إكساب المفاهيم اهتماماً متزايداً لمساعدة المتعلم علة مواجهة تحديات الانفجار المعرفي المتسارع، لذا فقد أصبحت عملية اكتسابها من الاهداف الرئيسة التي يسعى المربون لتحقيقها؛ لأنها تلخص المعلومات الكثيرة المتنافرة غير المترابطة، وتجمعها في ركائز المعرفة الحقيقة، ومفتاحها في الماضي والحاضر والمستقبل في حياة المتعلم (الطيطي، ٢٠٠٤، ص٢٣).

مشكلة البحث:

لقد ظُلم النحو ظُلماً ما بعده ظلم حينما شاع القول إن النحو صعب لا يُفهم، وكنتَ دائماً ممن يؤمنون بأن النحو في جوهرة وفي قضاياه الاساسية ليس بمستوى الصعوبة التي تشاع عنهُ ولكنة شأنه شأن العلوم الأخرى بحاجة الى دراسة جادة وبحاجة إلى عناء.

وقد أوصى عوض (٢٠٠٠، ص٧٩) بضرورة الأخذ بالوظيفة في الموضوعات النحوية، كما دعا إلى الاهتمام بالنحو الوظيفي، أي تدريس النحو لأجل تحقيق وظيفته اللسانية والكتابية، وتجنب الطلاب التفريعات في المسائل والشواهد الشاذة ، وقد فرق عبدة (١٩٧٩، ص ٥٥) بين القواعد الوظيفية وغير الوظيفية بقولة "كل ما لا يحتاج إلية لإتقان اللغة فهماً واهتماماً وصحة لفظ ليس وظيفياً فبهذا المعنى تتضح أهمية النحو الوظيفي فهو وسيلة لإتقان اللغة فهماً واهتماما، وهذا يتوافق مع الغاية الاساسية لدراسة النحو إقامة اللسان وتجنب اللحن في التحدث والكتابة. (عبدة، ١٩٧٩: ٥٥)

اهمية البحث:

يعد النحو من بين اهم العلوم اللغوية عند العرب والمسلمين بصفة عامة، وتتجلى مكانته علماً اولياً مهماً في خدمة اللسان العربي عند أبن خلدون أذ قال: (علوم اللسان أربعة هي: (اللغة، والنحو، والبيان، والادب) وان الاهم المقدم فيها هو النحو أذ به يبين أصل المقاصد بالدلالة ، فيعرف الفاعل من المفعول، والمبتدأ من الخبر، ولولاه لجهل أصل الإفادة وكان من حق علم اللغة التقدم ..... فلذلك كان علم النحو أهم من اللغة إذ في جهلة الاخلال بالتفاهم جملةً (درزة، ١٩٩٥، ص٨١)

فالقواعد النحوية وسيلة لضبط الكلام، وصحة النطق والكتابة، وليست غاية مقصودة لذاتها، وقد أخطأ كثير من المعلمين حين غالوا بالقواعد واهتموا بجمع شواردها، والالمام بتفاصيلها، والأثقال بهذا كلة على التلاميذ ظناً منهم أن في ذلك تمكيناً من لغتهم وأقداراً لهم على إجادة التعبير والبيان. ونتيجة لما تشهده من هذا العصر من تطورات ونتيجة لما نشهده في هذا العصر من تطورات تكنولوجية، ومعرفية، وفكرية سريعة ومتلاحقة ؛ فإنّ الاتجاهات التربوية المعاصرة تؤكد أهمية الاخذ بالمداخل التعليمية التي تجعل من الطالب محور العملية التعليمية؛ ليكشف عن ميوله واستعداداته وقدراته ومهاراته الذاتية؛ ومن ثم يمكن تنميتها وتوجيهها على وفق حاجاته الذاتية واستعدادات نموه (سلامة، ٢٠٠٤: ٢٧٨).

وتعلُّم اكتساب المفاهيم يؤدي دوراً مهماً في تزويد الفرد بنوعٍ من الثبات، أو الاتساق عند تعامله مع المثيرات البيئية المتنوعة، فهي تساعده على تجاوز تنوعاتها اللامتناهية، وتمكنه من كيفية معالجة الأشياء والمواقف والحوادث والافكار من خلال عددٍ من الخصائص المشتركة التي تؤلها للانتماء إلى صنفٍ معينٍ، إذ إن عالمنا العقلي مكوّن

من ملايين البُنى المعرفية (العقلية)، وكل من هذه البنى تتطلب نوعاً منفصلاً في شبكتنا المعرفية، لان استرجاع المعلومات سوف يكون صعباً كُلياً إذا لم تكن منظمة، فالمفاهيم تسمح لنا بتنظيم كمية كبيرة من المعلومات وتخزينها بفاعلية، وحالما تتشكل، فإنها تُزيل حاجاتنا إلى معاملة كُلَّ معلومة جديدة من المعلومات كنوعٍ منفصل (الحيلة، ٢٠٠٢، ص٢٠٣)

نشأة نظرية النحو الوظيفي:

نشأت نظرية النحو الوظيفي من مجموعة من الباحثين بجامعة أمستردام يرأسهم الباحث اللساني سيمون ديك الهولندي، حيث قدم الصياغة الأولية العامة للنحو الوظيفي بسنة ١٩٨٧م، وأرسى أسس النحو الذي يقترحه وقدم الخطوط العامة لتنظيم مكوناته ولهذه النظرية نماذج كثيرة متعاقبة، وهي نظرية تستجيب لشروط التنظير والنمذجة، وانتقلت هذه النظرية من مسقط رأسها بهولندا إلى أقطار أخرى كبلجيكا، واسبانيا، وانكلترا . ودخلت العالم العربي عبر بوابة المملكة المغربية بجامعة محمد الخامس بالرباط على يد الباحث أحمد المتوكل، لتنتقل إلى غيرها من الجامعات لترسم طريقاً " لها إلى بقية البلاد العربية كالجزائر، وتونس، وسوريا، والعراق. (المتوكل ، ٢٠٠٦ : ٥٩ – ٦٣)

إنَ النحو الوظيفي لا يقتصر على الدور الذي تلعبه الكلمات أو العبارات في الجملة، أي الوظائف التركيبية (او النحوية: كالفاعل والمفعول ...)؛ لان هذه الوظائف لا تمثل إلا جزءاً من كل، تتفاعل مع وظائف أخرى، مقامية (او تبليغية: هي الوظائف الدلالية)، إذ تترابط الخصائص البنيوية للعبارات اللغوية، بالأغراض التبليغية (التواصلية) التي تشمل هذه العبارات وسيلة لبلوغها.

لم تقف النظرية عند وصف القدرة التواصلية، وانما وسعتها بالأخذ بعين الاعتبار طاقات ومعارف اخرى إضافية الى الطاقة والمعرفة اللغوية (النحوية) (المتوكل، ٢٠٠٦: ٤٥). نقل هذه النظرية للعربية الدكتور أحمد المتوكل المغربي، وقام في كثير من كتاباته في محاولة وصف وتفسير كثير من قضايا اللغة العربية منظوراً اليها من وجهة النحو الوظيفي، ويبرر المتوكل اختياره للنحو الوظيفي دون غيره من الانحناء قائلاً: يعدَ النحو الوظيفي الذي اقترحه يسمون ديك في السنوات الأخيرة، في نظرنا، النظرية الوظيفية التداولية الأكثر استجابة لشروط التنظير من جهة ولمقتضيات النمذجة للظواهر اللغوية من جهة أخرى ، كما يمتاز النحو الوظيفي على غيره من النظريات التداولية بنوعية مصادره، فهو محاولةً لصهر بعض مقترات نظريات لغوية (النحو العلاقي، نحو الاحوال) ونظريات فلسفية (نظرية الافعال اللغوية)، لا سيما أنها أثبتت قيمتها في نموذج صوري مصوغ بحسب مقتضيات النمذجة في المنظور الحديث.(المتوكل، ١٩٨٥ : ٩).

وتبقى نظرية النحو الوظيفي (سيمون ديك) النظرية التي توفرت فيها جميع المنطلقات الوظيفية، مع مقارنة قضايا الاكتساب والكليات والنحو الكلي على أسس وظيفية. وهذا إنْ دل على شيء، فإنما يدل على أفضلية نظرية النحو الوظيفي، وما يزيد من افضليتها تناولها اشياء لم تتناولها مختلف النظريات الاخرى كالتنميط وقضية التطور، يقول المتوكل : إنَ النظريات الوظيفية لم تعن عناية كبيرة بهاتين القضيتين المركزيتين باستثناء نظرية النحو الوظيفي التي جعلت من مراميها الكبرى تنميط اللغات ورصد تطورها من منظور ترابط البنية والوظيفية وتبعية الأولى للثانية. (المتوكل، احمد، ٢٠٠٦ : ٥٠).

تمكنت نظرية النحو الوظيفي من أن تؤسس لنفسها مكانة علمية متميزة بين النظريات اللسانية المعاصرة بصفة عامة أو النظريات بصفة خاصة، إذ اصبحت الوريث الشرعي للنظريات النحوية الوظيفية قبلها، وتطمح منذ الثمانينات أن تكون بديلاً للنظرية التوليدية التحويلية لكل نماذجها وفي هذا السياق لا يخفى في العالم العربي بصفة عامة والمغرب العربي بصفة خاصة البحوث القيمة التي اجراها الدكتور احمد المتوكل، عن النحو العربي في اطار هذه النظرية وبفضل رسوخ قدمه في التراث اللغوي العربي وحسن استجابةً للنظريات اللغوية الحديثة من اغناء الدراسات النحوية العربية، بمفاهيم ومصطلحات حديثة شكلت نظرية علمية متماسكة، وهي مرشحة أكثر من غيرها لأن تكون بديلاً معاصراً للنظرية النحوية القديمة، بفضل كتاباتها التفسيرية والنفسية والنمطية وتطبيقية وبفضل بنية نحوها أو جهازها الواصف الذي يتميز بالدقة والمرونة. (ديك، ١٩٨٩: ٤).

المبادئ الأساسية لنظرية النحو الوظيفي:

حاولت نظرية النحو الوظيفي تجميع مبادئ النظريات الوظيفية، والتي تتعلق بوظيفة اللسان الطبيعي، وعلاقة الوظيفة بالبنية، ومفهوم القدرة اللغوية، ومفهوم الكليات اللغوية، وعلاقة الوظيفة بموضوع الوصف اللغوي، وعلاقة الوظيفة بالمفاضلة بين الانحناء وربطها بمفهوم الكفاية النمطية، وتستند نظرية النحو الوظيفي على مجموعة مبادئ، يمكن تلخيصها على النحو الآتي:

١. الوظيفة الأساسية للغات الطبيعية هي التواصل، أي إنَ النحو الوظيفي يسعى إلى وصف اللغات الطبيعية من وجهة نظر وظيفية، أي من الوجهة التي تعد الخصائص البنيوية للغات محكومة (جزئياً على الأقل) بمختلف الاهداف التواصلية التي تستعمل اللغات لتحقيقها.
٢. النحو الوظيفي نظرية التراكيب والدلالة منظوراً اليها من وجهة نظر تداولية. والتداولية علم ظهر مؤخراً في حقل الدراسات اللسانية وبطريقة يطمح النحو الوظيفي إلى تحقيق الكفاية في الاستعمال التداولي، وبالتالي تحقيق الكفاية التداولية.

٣. موضوع الدرس اللساني هو وصف القدرة التواصلية أي إن قدرة المتكلم/ السامع هي معرفة القواعد التداولية (فضلاً عن القواعد التركيبية والدلالية والصوتية) التي تمكن من الانجاز في طبقات مقامية محددة.

٤. يمايز داخل نظرية النحو الوظيفي بين ثلاثة أنواع من الوظائف التي تقوم بين مكونات الجملة: الوظائف الدلالية (المنفذ، المنقل، والمستقبل، والادارة، والزمان، والمكان) والوظائف التركيبية (الفاعل، المفعول)، والوظائف التداولية (المبتدأ، والمحور، البؤرة ...) وتعد هذه الوظائف الثلاث في نظرية النحو الوظيفي وظائف أولية، وليست مشتقة.

٥. يجب أن يسعى الوصف اللغوي إلى تحقيق ثلاثة انواع من الكفاية:

أ- **الكفاية التداولية:** يقول سيمون ديك معرفا هذه الكفاية: على النحو الوظيفي أنْ يستكشف خصائص العبارات اللغوية المرتبطة بكيفية استعمال هذه العبارات، وان يكون هذا الاستكشاف في إطار علاقة هذه الخصائص في القواعد والمبادئ التي تحكم التواصل اللغوي، يعني هذا أنهَ يجب ألاَ تتعامل مع الجمل اللغوية على أساس أَنها موضوعات منعزلة، بل على أساس أنَها وسائل يستعملها المتكلم لإبلاغ معنى معين في إطار سياق تحدده العبارات السابقة وموقف تحدده الوسائط الأساسية لموقف التخاطب).

نستنتج من التعريف أنَ خصائص الجمل اللغوية تتحكم فيها عوامل اخرى من الخارج، وهي مبادئ تحكم التواصل اللغوي، وعليه فإن العملية التواصلية لا تقتضي معرفة لغوية فحسب، بل تقتضي معارف أخرى عامة وآنية تخص الموقف الذي تتم فيه عملية التواصل ومن هنا فإن إنتاج اللغة وفهمها يتمان في إطار تداولي (حوار، سرد، .... الخ).

ب-**الكفاية النفسية:** يعرفها سيمون ديك لغوياً بقوله: تتقسم النماذج النفسية بطبيعة الحال على نماذج انتاج، ونماذج فهم، تحدد نماذج الانتاج: كيف يبني المتكلم العبارات اللغوية وينطقها، إذ تحدد نماذج الفهم كيفية تحليل المخاطب للجمل اللغوية وتأويلها وعلى النحو الوظيفي الذي يروم الوصول إلى الكفاية النفسية وأنْ يعكس بطريقة أو بأخرى ثنائية الانتاج والفهم هذه.

يشير ديك في هذا التعريف إلى العملية النفسية التي يقوم بها الذهن في انتاج الخطاب أو فهمه في اثناء القيام بالعملية التواصلية، وعليه فإنَ نماذج النحو الوظيفي صنفت على أساس أنَ انتاج الخطاب ينطلق من القصد إلى النطق مروراً بالصياغة الصرفية – التركيبية كما مبين في الشكل (٣).

شكل (٣) يبين عملية انتاج الخطاب

ت-**<u>الكفايـة النمطيـة</u>:** يعـرف ديـك هـذه الكفايـة بقولـه: يـزعم المنظـور للسـان الطبيعـي أن بإمكانهم حصر الاهتمام في لغة واحدة، أو في عدد من اللغات فيما يقارب التنميطيون اللغة مقاربة محايدة نظرياً تعتمد منهجاً استقرائياً شبه تام.

إنَ الدراسـة التنميطيـة لا تكـون ذات نفـع إلا إذا أطرتهـا مجموعـة مـن الفرضـيات النظرية، ولا تكون النظرية اللسانية في المقابل ذات جدوى إلا إذا كشفت عن مبادئ وقواعد ذات انضباطية واسعة النطاق. وترى الباحثة ومن التعريف أنَ ديك ينتقد التنميطين السابقين في اتجاههما ويرى بأنَ تنميط اللغات يجب أنْ يندرج في إطار نظري ينطبق على أكبر قدر ممكن من اللغات المتواجدة والممكنة، من هنا فإن النحو الوظيفي ولتحقيق هذه الكفاية وضع من يطبقهما:

- ربط تنميط اللغات بالكليات اللغوية.
- السعي إلى إحراز أكبر قدر ممكن من التجريد في صوغ المبادئ والقواعد. (المتوكل ، ٢٠٠٦ : ٦٤ – ٦٨).

المفاهيم:

تعدُ المفاهيم القاعدة الأساسية التي يبنى عليها المتعلم ولذلك أخذ علماء التربية بمدخل المفاهيم؛ لأنه يساعد على اكتساب المعلومات المقدمة لهم بشكل منظم ومترابط، مما يساعد على الاحتفاظ بهذه المعلومات في الذاكرة طويلة المدى، ومن الاعتبارات التي تتضح من خلالها أهمية المفاهيم مثل تبسيط طريقة تعلمنا وتسهل أو تسرع الإتصال مع الآخرين وتسمح لنا المفاهيم بتنظيم كمية كبيرة من المعلومات وتخزينها بفاعلية، وعند تشكيل المفاهيم فأنها تزيل عملية معالجة كل معلومة جديدة من المعلومات كنوع منفصل وتساعد المتعلم على تذكر ما يتعلمه ويفهم طبيعة العلم بعمق وتقلل من ضرورة إعادة التعلم. وكذلك تجعل الحقائق ذات معنى، وأنها بقدرتها على الربط والتصنيف وتساعد المتعلم على تنمية فكره وتصقله قوة الملاحظة والموازنة وتساعد المفاهيم على التعلم الذاتي مدى الحياة. (طعيمه، واخرون، ٢٠٠٩: ٦٠) ويتباين العلماء والمتخصصون في تعريف المفهوم وتفصيله، فمنهم من يرى أنَ المفهوم مجموعة من الأشياء أو الأشخاص أو الحوادث أو العمليات التي يمكن جمعها معاً على أساس صفة مشتركة وأكثر، والتي يمكن أن يشار إليها باسم أو رمز معين (سعاد، ١٩٨٨: ٦١).

ومنهم من يرى أنها تصور عقلي يعطي رمزاً أو لفظاً أو رسماً أو فكرة قائمة على أساس الخصائص المتميزة له، من طريق تجميع الخصائص المشتركة للعناصر الظاهرة وتأكيد الصفات المميزة وإهمال الصفات غير المميزة (أبو زيادة، ٢٠٠٦: ٢٩) ويتفق كل من زيتون وعمليات وأبو جلالة على أن المفهوم هو ما يتكون لدى المتعلم من معنى وفهم يرتبط بكلمات أو عبارات أو عمليات معينة وقدرة على تطبيق ذلك المفهوم في مواقف جديدة. (زيتون، ٢٠٠٤: ٧٨) (عليمات وأبو جلالة ، ٢٠٠٢: ١١١).

أهمية المفاهيم في التعليم:

إنَ ثورة المعلومات الحديثة وما صاحبها من تزايد هائل في حجم المعرفة جعل من الصعوبة تزويد المتعلم بكل ما هو مطلوب في مختلف حقول المعرفة، فظهرت الحاجة إلى التركيز على المفاهيم والمهارات الأساسية في المناهج المدرسية المستخدمة في المراحل الدراسية المختلفة واستعمال المفاهيم في تنظيم المنهج.

تؤكد الدراسات التربوية على أن تعامل العقل مع المفاهيم أسهل من تعامله مع المعلومات الكثيرة المنفصلة، فالطلبة ينسون بسرعة المعلومات المنفصلة؛ أما المعلومات التي تقوم على العلاقات بين الحقائق والمفاهيم فمن إطار مفاهيمي يجعلها أكثر فاعلية في العقل وتتيح الفرصة لربط هذه المعلومات وتصنيفها.(الحوامدة، وعاشور، ٢٠٠٣: ٢٨٨). فالمفاهيم تؤدي دورا" كبيرا" في العملية التعليمية لمساعدتها المتعلمين على أداء مجموعة من النشاطات التي تؤدي إلى تبسيط التعليم ويوضح (برونر) أهمية اكتساب المفاهيم بما يأتي:

١. أنها من الوسائل المهمة في تعريف الأشياء الموجودة في البيئة وتخليصها وتصنيفها.
٢. انها تقلل الحاجة إلى إعادة التعليم عند مواجهة أي جديد.
٣. أنها تسهل التنظيم والربط بين المجموعات والاشياء والاحداث.
٤. أنَ استيعاب المفاهيم يعمل على تضييق الفجوة بين التعليم السابق والتعليم اللاحق للمتعلم.
٥. أنها تؤدي إلى زيادة قدرة الطلاب على استعمال المعلومات في مواقف متعددة وحل المشكلات.(سلامة، ٢٠٠٢: ١٢٢)

أما سعادة فيلخص أهمية المفاهيم والفوائد التي يجنيها المتعلمون من خلال تعلمها بما يأتي:

١. تؤدي المفاهيم إلى المساهمات الفاعلة في تعلم الطلبة بصورة سلمية.
٢. تسهم المفاهيم في حل الصعوبات التي تواجه المتعلمين عند انتقالهم من مستوى تعليمي إلى آخر أو تشكيل المعرفة الأولية ارتكازا لما يأتي لاحقا من معارف.

٣. تعمل المفاهيم على تنظيم المعلومات وتوضيح العلاقات المتبادلة بين هذه المعلومات، إذ تجعل لكل معلومة معناها من خلال تلك العلاقات.

٤. تسهم المفاهيم في البحث عن طرائق لتنظيم الخبرات وعن معلومات جديدة، مما يؤدي إلى التكفير في نمط العلاقات التي تتطور نتيجة الربط بين المعلومات كلها. (سعادة، ١٩٨٤ : ٣١٥ – ٣١٦)

وعلى ذلك تساعد المفاهيم على جعل الحقائق ذات معنى، وهذا يتطلب الاهتمام بالمفاهيم في منهاج اللغة العربية بحيث تصبح المفاهيم أساساً في تخطيط المناهج اللغوية وتنظيمها. فهي تستطيع أن تساعد في التخفيف من وحدة القواعد النحوية والخوض في الجزيئات والخلافات بين المدارس النحوية المختلفة، لهذا فإن تطوير محتوى المناهج بشكل يجعلها تعتمد على أساسيات العلم وتنظم على أساس مفاهيمه ليس هو السبيل الحقيقي لإثراء منتج التعلم، وإنما السبيل الحقيقي هو اقتناع المتعلم وقدرته على تعلم المفاهيم وتنميتها بصورة مستمرة. فالطالب يكتسب مفهوم الفاعل إذ استطاع التطبيق على عدد من الجمل والأمثلة المناسبة وميز بين بقية الموضوعات سواء أكانت في جمل أم سياق مترابط. (عاشور، والحوامدة ، ٢٠٠٣ : ٢٨٩)

تعلم المفاهيم:

تعدَ المفاهيم ذات أهمية لا لأنها الخيوط التي يتكون منها نسيج العلم فحسب، وإنما لأنها تزود المتعلم بوسيلة يستطيع مسايرة النمو في المعرفة فالمفاهيم ليست أجساماً ثابتة من المعرفة، وإنما هي على درجة من المرونة بحيث تسمح باستيعاب حقائق تنظم إلى تركيبها من دون جهد كبير من المتعلم ومن دون أن يهتز التنظيم المعرفي له، ومع الحقائق الجديدة تزداد مفاهيم المتعلم عمقاً واتساعاً" . وهكذا نرى أنَ المفاهيم تسمح دائماً بإضافة الجديد من المعارف وبالوقت نفسه تضع هذا الجديد ضمن أطار من التنظيم الذي يجعل المتعلم قادراً باستمرار على ملاحظة الزيادة في المعرفة.(الديب ، ١٩٨٦ : ٩٥).

ويرى سلامة أنَ تعلم المفهوم يتضمن تصنيف الأشياء إلى فئات على وفق خصائصها المشتركة والاستجابة للخاصية المشتركة العامة بين هذه الخصائص، ويضيف أنَ تعلم المفهوم عملية معقدة تتطلب الموازنة بين الخصائص الفيزيائية المحسوسة لنوعيات مماثلة للمفهوم وبين التجريدات المطلوبة لتعلم ذلك المفهوم المجرد. (سلامة، ٢٠٠٤ : ٣٤). فالمقصود من تعلم المفاهيم أي نشاط يتطلب من الفرد أن يجمع بين شيئين أو حادثتين أو أكثر، وهذا النشاط الذي يقوم به الفرد من أجل التصنيف يفترض أنه يؤدي إلى نمو المفاهيم لدرجة أنه عندما تقدم له أشياء جديدة أو مختلفة فأنه يستطيع تصنيفها تصنيفاً

صحيحاً، بحيث يفرق بين الأمثلة الموجبة والأمثلة السالبة. ويعد الفرد قد تعلم المفهوم حينما يصنف الأشياء الجديدة بدرجة مقبولة من الصحة. (الشربيني ، د. ت : ٤٥ – ٤٦)

تستنتج الباحثة مما تقدم بأن تعلم المفهوم نشاط عقلي يتطلب من المتعلم عقد موازنات متعددة بين المثيرات المختلفة. أي الأمثلة المقدمة عن المفهوم التي تنتمي أو لا تنتمي لغرض موازنة المثال مع ما يشبهه وما يختلف عنه، وتنظيم الصفات المميزة للمفهوم والصفات غير المميزة له، وتعميم هذه الصفات أو إعطاء أمثلة تنطبق على هذه الصفات وأمثلة لا تنطبق على هذه الصفات وأمثلة لا تنطبق عليها، لكن الأمثلة هنا ليست هي المفهوم، وإنما هي حالات خاصة تتضمن الصفات المميزة للمفهوم، فمثلاً "ليتَ كان مفهوماً" وكذلك الحال بالنسبة إلى (أمسى– وأصبح) ولكنها أمثلة خاصة وصفات مميزة لمفهوم (الأفعال الناقصة).

وإنَ مفهوم الأفعال الناقصة لا ينطبق على هذه الأفعال فحسب، وإنما ينطبق على أفعال أخرى مثل (اضحى وبات ...) فهذه كلها أفعال تجمع بينها صفات مشتركة تمكن المتعلم من تصنيفها في فئة (الأفعال الناقصة) ويشير المفهوم بهذا المعنى إلى مجموعة الصفات التي تشترك فيما بينها بخاصية عامة أو أكثر ترتبط بقاعدة معينة. وعليه أن تعلم المفاهيم يشتمل على عمليتين، هما: قدرة المتعلم على التمييز بين المثيرات أو الصفات المرتبط بالمفهوم وقدرة المتعلم على التصميم أي تصميم هذه المثيرات أو الصفات تحت صنف أو قاعدة. (عاشور، والحوامدة، ٢٠٠٣ : ٢٩١).

وهناك مجموعة من العوامل التي تؤثر في تعلم وتعليم المفاهيم منها: نوع المفهوم من حيث الدرجة المادية، والسياق الذي يتم فيه تعليم المفهوم، وطبيعة الخصائص المعيارية للمفهوم والشكل أو الحالة التي يتم فيها تعلم المفهوم، الجدول الاتي يوضح العوامل المؤثرة في تعليم المفاهيم وتعليمها (سلامة، ٢٠٠٤ : ٢٢٥).

شكل (٦) العوامل المؤثرة في تعليم المفاهيم وتعليمها

نوع المؤثر	المثال
درجة المادية	١. (كرسي، شجرة، كتاب) ٢.مجرد (ضمير، مبتدأ)
السياق الذي يتم من خلاله تعلم المفهوم	١.رسمي (نظامي) (المدرسة) ٢. غير رسمي (المشاركة الاجتماعية، الملاحظة العرضية)
طبيعة الخصائص المعمارية	١.المقترن (بحيرة) ٢.غير المقترن (مواطن) ٣.العلائقي (ظلام)
الشكل أو الحالة التي يتم من خلالها تعلم المفهوم	١.التمثيلية (العملية) (اعراب الحال في نص ما) ٢.الايقونة (التصويرية) (مشاهد شكل منظم للحال) ٣.الرمزية (قراءة القاعدة النحوية للحال)

ويرى جانبه أن هناك ثلاثة أفكار رئيسة حول المفهوم، وطبيعة تعلمه، بناء على الآراء التي طرحها عدد من المتخصصين في هذا المجال وتمَ تلخيصها بالآتي:

١- المفهوم عمليات عقلية استدلالية.

٢- يتطلب تعلم المفهوم عمليات التمييز بين الأمثلة وغير الأمثلة.

٣- الأداء الذي يدل على تمكن الطالب من تعلم المفهوم، هو قدرته على وضع الأمثلة في الصف. (قطامي، والروسان، ٢٠٠٥: ٢٤) ويتميز أوزيل بين مرحلتين في تعلم المفهوم هما:

١- **المرحلة الأولى:** يكتشف الفرد السمات المشتركة التي تميز المثيرات المرتبطة بقاعدة ما، وهي التي تشكل الصورة الذهنية للمفهوم وهي مرحلة تنتهي بالخبرات العقلية وفيها يستطيع الفرد استدعاء صورة المفهوم حتى في غياب أمثلة عنه، وتسمى هذه المرحلة بـ (تشكيل المفهوم) .

٢- **المرحلة الثانية:** هي مرحلة تعلم اسم المفهوم، وفيها يتعلم الفرد أن الاسم المنطوق يمثل صفات المفهوم الذي أكتشف في المرحلة الأولى، وفي هذه المرحلة يدرك الفرد حالة التساوي بين الاسم والصورة الذهنية الممثلة للمفهوم. (الخوالدة، محمود، ١٩٩٦، ١٢٧).

تعد قضية أيهما أكثر أهمية البداية يتعلم أسم المفهوم أو البداية يتعلم الصورة المنفصلة الذهني للمفهوم؟ وهذه من أبرز القضايا التي تناولها علم النفس أذ يرى بياجيه أن الصورة الذهنية للمفهوم يجب ان تأتي أولاً " قبل معرفة أسم المفهوم ويتوقف ذلك على مرحلة النمو المعرفي للمتعلم في حين يرى فيجو تسكي أنَ معرفة أسم المفهوم تساعد المتعلم على الحصول على الصورة الذهنية للمفهوم. (Josephd, 1998,p36-37).

نتيجة لتلك الآراء نجد أنَ تدريس المفاهيم يتم أما باستعمال الحقائق المنفصلة وأما باستعمال المنحى الاستنباطي، ففي المنحى الاستقرائي يبتدأ بتعليم الطلبة الحقائق والامثلة المحسوسة للمفهوم وبأدراك العلاقة بين الخصائص المميزة للمفهوم ومعرفة العلاقة بينهما؛ ليتم التوصل إلى المفهوم المراد تعلمه، وهنا لابد من التأكيد على أهمية توافر أمثلة موجبة، وأمثلة سالبة على المفهوم، وأما المنحى الاستنباطي فيتم تقديم المفهوم ثم الأمثلة أو الحقائق المنفصلة عنه، أو يتم تجميعها من أجابات الطلبة وذلك للتحقق من تعلم المفهوم. (الطيطي: ٢٠٠١: ٧٧)

لذلك يجب مراعاة مجموعة من الأمور عند التخطيط لتعلم المفهوم وتعليمها، وهي:

١- توافر عدد كافٍ من الأمثلة الإيجابية والأمثلة السلبية؛ لأن كلما زاد عدد الأمثلة المقدمة كان تعلم المفهوم سهلاً.

٢- التعريف بالمفاهيم السابقة لدى الطلبة، لا سيما فيما يتعلق بالمفاهيم المراد تعلمها.

٣- مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة.

٤- إستعمال الخبرات والمواقف الحسية في تعليم المفاهيم، بحيث يكون المتعلم فاعلاً ونشطاً وايجابياً في عملية تعلم المفهوم، واستعماله بصورة وظيفية .

٥- أن يكون المفهوم المراد تعلمه ذا دلالة لفظية واضحة ومحددة، وكاملاً " ومميزاً " بحيث لا يخلط مع المفاهيم الأخرى.

٦-أن يتعرض الطلبة لمواقف يستطيعون من خلالها إستعمال المفاهيم التي تعلموها في التمييز والتصنيف والتعميم، وأن تقيس الاختبارات المدرسية مقدار ما تعلمه الطلبة من المفاهيم بنحوٍ سليم يمكنهم من تطبيقها في حياتهم العلمية.

٧- التحقق من فهم الطلبة للمفاهيم بنحوٍ سليم يمكنهم من تطبيقها في حياتهم العلمية.

٨- مراعاة المستوى العقلي للطلبة والمرحلة التعليمية التي وصلوا إليها.(الخوالدة، ٢٠٠٨: ٦٩ - ٧٠)

أنواع المفاهيم:

اختلف الباحثون في تقسيم المفاهيم وتنظيمها، وهي كالآتي:

١. **المفاهيم المحسوسة:** هي المفاهيم التي تميزها عن طريق الملاحظة والخبرات المباشرة أي يمكن أن نحسها بالحواس الخمسة.
٢. **المفاهيم المجردة أو المعنوية:** وهي من أكثر المفاهيم صعوبة والتي يمكن أنْ تدرك بالقوى العقلية ويعبر عنها بالكلمات والرموز.
٣. **المفاهيم المعرفية:** وهي مفاهيم ركبها الأنسان بمعرفته في حياته اليومية. وقد صنفها زيتون المفاهيم الى ستة أنواع:

١. **المفاهيم الإجرائية:** هي التي تتكون من سلسلة من العمليات والإجراءات التي يقوم بها الفرد.
٢. **المفاهيم التصنيفية:** وهي التي تكون ضمن صنف معين أو مجموعة معينة.
٣. **المفاهيم الربطية:** وهي المفاهيم التي يتم فيها دمج فكرتين لكي يتكون مفهوم واحد.
٤. **المفاهيم العلائقية:**_ وهي التي توضح العلاقة بين مفهومين أو اكثر.
٥. **مفاهيم الفصل:** وهي المفاهيم التي تعمل للفصل بين الأفكار أو الأشياء للمفهوم الواحد.
٦. **المفاهيم الوجدانية:** وهي المفاهيم التي تكون لها علاقة بالمشاعر والوجدان. (زيتون، ١٩٨٦: ٩٥-٩٦)

وقد أورد الصالحي تقسيما" للمفاهيم عن ميكونسكي الذي يرى ان هناك نوعين من المفاهيم هي:

١. المفاهيم اليومية (التلقائية) التي تكون نتيجة الخبرة

٢. المفاهيم غير تلقائية وتكون نتيجة التعلم المدرسي مثل المفاهيم العلمية (الصالحي،١٩٧٣: ١٩)

تستنتج الباحثة أنَ مهما اختلف الباحثون والتربويون في تصنيف المفاهيم العلمية، إلاَ انهم اتفقوا على تصنيفها إلى صنفين هما: المفاهيم المجردة والمفاهيم المحسوسة.

اكساب المفهوم: يتكون المفهوم من عناصر، وهي:

١. **أسم المفهوم:** وهو الاسم الذي يتم الاتفاق عليه للتعرف على النوع الذي ينتمي إليه المفهوم.

٢. **سمات المفهوم:** السمات المميزة وغير المميزة له، والتي تميز عن غيره من المفاهيم.

٣. **أمثلة المفهوم:** وهي الأمثلة الإيجابية المنتمية إليه والأمثلة السلبية غير المنتمية إليه.

٤. **قانون او قاعدة المفهوم:** وهي العبارة التي تحدد المفهوم مثل الفاعل أسم يدل على فعل الفاعل. (قطامي، ٢٠٠٠: ٦٦٧).

تعلم المفهوم:

إنَ آراء التربويين في توضيح طبيعة تعلم المفهوم قد اختلفت لاختلاف طبيعة المفاهيم، وإنَ تعلم المفاهيم ينتظم في سلم هرمي يشتمل على أنماط مختلفة من التعلم وإنَ مقدرة المتعلم على التعلم المفهوم يتطلب إنفاق في السلم الهرمي. ويرى أخرون أن تعلم المفهوم هو قدرة الفرد على إعطاء استجابة واحدة لمجموعة من المثيرات التي تشترك معاً " وتشابه بالخصائص، وهو نشاط عقلي تصنيفي يتضمن عمليتين هما: التميز والتعميم فمثلاً " هناك أفعال ماضية وأخرى مضارعة وأخرى تدل على الحال والاستقبال، وعند التدقيق والتعمق ينتج أنها تدل على أفعال ماضية وإلى أفعال مضارعة والحال والاستقبال فانه يصف كل مثال الى مفهومة العام فهذا المفهوم يميز الأجزاء المنتمية للتصنيف والاجزاء غير المنتمية له. أما التعميم فيعني تعميم على جميع أجزاء الصنف، أي حينما توجد أمثال تدل على الماضي فهي أفعال ماضية. ويرى أوزويل ان تعلم المفهوم يمر بمرحلتين:

المرحلة الأولى: وهي مرحلة تشكيل المفهوم ويتم من خلال اكتشاف السمات المشتركة التي تميز المثيرات المرتبطة بقاعدة ما، والتي تكون الصورة الذهنية للمفهوم وهي مرحلة تنتهي بالخبرات العقلية ومن خلالها يمكن للفرد استدعاء صورة المفهوم حتى عندما لا تتوافر أمثلة عنه.

المرحلة الثانية: مرحلة تعلم أسم المفهوم: في هذه المرحلة يتعلم الفرد أسم المنطون الذي يمثل الصفات التي تعلمها في المرحلة الأولى ويتم في هذه المرحلة ادراك حالة التساوي بين الاسم والصورة الذهنية الممثلة للمفهوم.(الخوالدة ، ١٩٩٦ : ١٢٧)

اكساب المفاهيم وتطويرها:

إنَ المفاهيم لا تظهر فجأة، بل تنمو وتتطور بالتدرج وطريقة طبيعية في ظل الخبرات والنضج العقلي الملائم. والنمو يحدث ضمن عملية مستمرة متسلسلة تبدء صغيرة وبسيطة وتزداد تراكماً " وتعقيداً " كلما زاد الخبرات التي يمر بها المتعلم. **ويوضح زيتون أن المفاهيم تتطور بحسب التسلسل الاتي:**

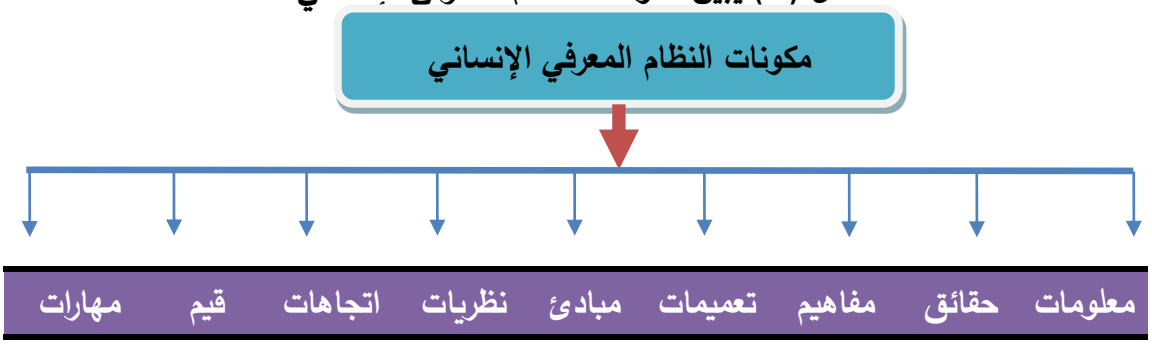
- من الغموض إلى الوضوح.
- من المفهوم غير الدقيق إلى المفهوم الدقيق.
- من المفهوم المحسوس إلى المفهوم المجرد (زيتون، ١٩٩٦ : ٩٨).

مما يلحظ على اكتساب المفاهيم وتطورها أنها لا تكتسب وتتطور بمعدل واحد ،وإنما تختلف بدرجة أكتسابها وتطورها بأختلاف المفهوم نفسه. وإنَ المفاهيم المادية تكتسب وتتطور بدرجة أسرع من المفاهيم المجردة ويرجع السبب إلى إستعمال الخبرات المباشرة، والأمثلة الحسية في تشكيل المفاهيم المادية من حيث تشكيل المفاهيم المجردة بالاعتماد على الخبرات البديلة والامثلة الرمزية (داخل، والموسوي، ٢٠١٤ : ١٥٤ – ١٥٥) .

مكونات النظام المعرفي لإكساب المفاهيم:

ويمثل النظام المعرفي حصيلة المعرفة الإنسانية في مسيرتها التاريخية التي تكونت نتيجة الذكاء الإنساني، وتراكم الخبرة البشرية في التفكير والبحث. والأساليب المنهجية والنظام المعرفي صيغة منهجية تقوم على أساس التنظيم والتصنيف والتراكم على وفق المعايير الموضوعية وتنظيم المعرفة في بيئة تركيبية تتألف من مكونات جزئية، هي (الحقائق، والمفاهيم، والمبادئ، والقواعد، والقوانين، والنظريات، والاتجاهات، والقيم) فالأنسان يكتسب المفاهيم في أطار المعرفة الإنسانية ومن طريق تراكم هذه المفاهيم وترابطها يتعلم الانسان المبادئ والقوانين، ثم يتوصل إلى النظريات وبذلك يبني نظامه المعرفي الذي يميزه عن غيره ويساعده في تكوين شخصيته السلوكية التي يحدد عن طريقها مواقفة تجاه الأشخاص والمواضيع والاشياء في العالم الخارجي كما موضح بالشكل رقم (٧)

شكل (٧) يبين مكونات النظام المعرفى الإنساني



أهمية المفاهيم النحوية:

إنَ مفهوم النحو يعني مجموعة من القواعد التي تنظم هندسة الجملة، ومواقع الكلمات فيها، ويمتد إلى المعاني والوظائف وما يتبعه من تنظيم الكلمات في إطار الجملة. (ظافر، وحمادي، ١٩٨٤: ١٣٥). ومن هذا المنطلق تبوأت المفاهيم النحوية مكانة خاصة في تدريس النحو بوصفه نوعا من المعلومات التي يتطلب استيعابها وتمثيلها في الحديث القراءة والكتابة والاستماع وادراك العلاقات بينهما وبين مصطلحاتها. (شحاته، ١٩٩٣ : ٣٢١).

لذلك يؤلف النحو في ضوء موضوعاته ومسائله وخصائصه نظاما من المفاهيم يتطلب تعليمه عملية نمو يمر بها الطالب وينتقل فيها من الفهم الغامض غير المحدد إلى الفهم الواضح الدقيق الذي يستند إلى التحليل والمقارنة والاستنتاج، والحكم، وبيان الصواب من الغلط في التعبيرات المتعددة، والتراكيب والجمل (خاطر، ١٩٨٩، ٢٣٥)، لذلك وضع النحو ليهدي الناس المفاهيم السليمة من العبارات لضبط الكلام وصحة النطق والكتابة، وينبغي تدريس القواعد النحوية على ما يحتاج اليه الطلاب من القواعد اللازمة لتقويم ألسنتهم، وتصحيح أساليبهم وفهمهم لما يعرض عليهم من المفاهيم النحوية (غلوم، ١٩٨٢، ٩)، وإنَ تدريس النحو ضرورة حتمية ؛ لأنه وسيلة لحفظ اللغة العربية، ومنع اللحن من التسلل إليها، ويساعد في عصمة اللسان من الغلط، والقلم من الزلل، ويساعد على التفكير العلمي المنظم، لأنه رياضة للعقل.(مجاور، ١٩٩٨، ٣٦٣).

وترى الباحثة أن تعلم النحو يؤدي إلى تذوق اللغة العربية ومعرفة سر جمالها، ويحارب تفشي العامية، ويساعد على الاتصال الصحيح السليم، من خلال نقل المعنى المقصود، فيسهل فهمه، ومع هذا كله فإنَ لها دوراً كبيراً في تزويد الطالب بالأسس والقواعد العامة التي تمكنه من الاستعمال الصحيح لمفردات اللغة وتجعله ينتقي ما يناسب من الالفاظ، والابتعاد عن الأغلاط النحوية عند التعبير شفهيا أو كتابيا.

مؤشرات ودلالات من الخلفية النظرية، وجوانب الإفادة منها:

١. إن نظرية النحو الوظيفي تربط اللغة بالحياة من خلال مبدئها العام المتمثل في أنّ الوظيفة الأساسية لأية لغة طبيعية، هي التبليغ، ومن شأن لغة الربط ان يعيد اللغة العربية حيويتها، ويخرجها من نطاق اللغة الأدبية المكتوبة، أي فضاء أوسع وأرحب يشمل كل ما له صلة بالحياة العملية والعلمية.
٢. تعدّ نظرية النحو الوظيفي غاية بذاتها؛ لأن الهدف ليس تدريسها وإنما جعلها وسيلة لإكساب المتعلم مهارات لغوية تمكنه من التواصل الحقيقي، وتنمية رصيده اللغوي.

٣. إن نظرية النحو الوظيفي من أهم النظريات اللسانية المعاصرة المرتبطة بالوظيفة اللغوية التداولية، إذ آلمت بالظواهر اللغوية الت نظمها العالم سيمون ديك.
٤. وصفت نظرية النحو الوظيفي القدرة التواصلية عند المتكلم والسامع، فعدت نظرية في التركيب والدلالة من وجهة نظر تداولية.
٥. تميزت نظرية النحو الوظيفي عن غيرها من نظريات النحو بان وصفها للغة متمُ بالكفاية، وتتجاوز القدرة اللغوية عند الوظيفيين الى قدرة تواصلية.
٦. تمكنت نظرية النحو الوظيفي بفضل استيعابها النظريات لغوية متعددة من ان تغني النحو بمفاهيم حديثة ومصطلحات جديدة.
٧. إنّ النحو الوظيفي هو إكساب الطلبة مهارات القواعد التي تساعد على إتقان المهارات الأربعة: الاستماع، والمحادثة، والقراءة، والكتابة، وهي الموضوعات النحوية المستعملة في لغة الطلبة نطقاً وكتابة، بحث يستعملها استعمالاً سليما في الإعراب والتراكيب والربط ليبرز المعنى واضحاً مفهوماً.
٨. اللغة تتضمن وصول المعاني إلى المخاطبين، كما هو المقصود في نفوس المتكلمين بحسب المقام المطلوب.
٩. أفادت الباحثة من الخلفية النظرية للبحث، يتوضح ما طرحته نظرية النحو الوظيفي بنحو عام عند بناء برنامج وتدريسه وما يتعلق بمبادئها وبالجانب الذي يؤديه المدرس بنحو خاص، إلى وغير ذلك من الجوانب النظرية التي وُضحتْ عملياً عند بناء البرنامج وتنفيذه.
١٠. أفادت الباحثة من الخليفة النظرية المتعلقة في إكساب المفاهيم النحوية، بتوظيف ما طرحته من مفاهيم، وأساليب تقويم، عند اعداد اختبار المفاهيم النحوية لقياس مستوى الطالبات في المفاهيم النحوية.

أهمية المفاهيم في التعليم:

إنَ ثورة المعلومات الحديثة وما صاحبها من تزايد هائل في حجم المعرفة جعل من الصعوبة تزويد المتعلم بكل ما هو مطلوب في مختلف حقول المعرفة، فظهرت الحاجة إلى التركيز على المفاهيم والمهارات الأساسية في المناهج المدرسية المستخدمة في المراحل الدراسية المختلفة وإستعمال المفاهيم في تنظيم المنهج.

تؤكد الدراسات التربوية على أن تعامل العقل مع المفاهيم أسهل من تعامله مع المعلومات الكثيرة المنفصلة، فالطلبة ينسون بسرعة المعلومات المنفصلة؛ أما المعلومات التي تقوم على العلاقات بين الحقائق والمفاهيم فمن إطار مفاهيمي يجعلها أكثر فاعلية في العقل وتتيح الفرصة لربط هذه المعلومات وتصنيفها. (الحوامدة، وعاشور، ٢٠٠٣: ٢٨٨).

فالمفاهيم تؤدي دورا" كبيرا" في العملية التعليمية لمساعدتها المتعلمين على أداء مجموعة من النشاطات التي تؤدي إلى تبسيط التعليم ويوضح (برونر) أهمية أكتساب المفاهيم بما يأتي:

١. أنها من الوسائل المهمة في تعريف الأشياء الموجودة في البيئة وتخليصها وتصنيفها.
٢. انها تقلل الحاجة إلى إعادة التعليم عند مواجهة أي جديد.
٣. أنها تسهل التنظيم والربط بين المجموعات والاشياء والاحداث.
٤. أنَ استيعاب المفاهيم يعمل على تضييق الفجوة بين التعليم السابق والتعليم اللاحق للمتعلم.
٥. أنها تؤدي إلى زيادة قدرة الطلاب على استعمال المعلومات في مواقف متعددة وحل المشكلات. (سلامة، ٢٠٠٢: ١٢٢)

أما سعادة فيلخص أهمية المفاهيم والفوائد التي يجنيها المتعلمون من خلال تعلمها بما يأتي:

١. تؤدي المفاهيم إلى المساهمات الفاعلة في تعلم الطلبة بصورة سلمية.
٢. تسهم المفاهيم في حل الصعوبات التي تواجه المتعلمين عند انتقالهم من مستوى تعليمي إلى آخر أو تشكيل المعرفة الأولية ارتكازا لما يأتي لاحقا من معارف.
٣. تعمل المفاهيم على تنظيم المعلومات وتوضيح العلاقات المتبادلة بين هذه المعلومات، إذ تجعل لكل معلومة معناها من خلال تلك العلاقات.
٤. تسهم المفاهيم في البحث عن طرائق لتنظيم الخبرات وعن معلومات جديدة، مما يؤدي إلى التكفير في نمط العلاقات التي تتطور نتيجة الربط بين المعلومات كلها.(سعادة، ١٩٨٤ : ٣١٥ – ٣١٦)

وعلى ذلك تساعد المفاهيم على جعل الحقائق ذات معنى، وهذا يتطلب الاهتمام بالمفاهيم في منهاج اللغة العربية بحيث تصبح المفاهيم أساساً في تخطيط المناهج اللغوية وتنظيمها. فهي تستطيع أن تساعد في التخفيف من وحدة القواعد النحوية والخوض في الجزيئات والخلافات بين المدارس النحوية المختلفة، لهذا فإن تطوير محتوى المناهج بشكل يجعلها تعتمد على أساسيات العلم وتنظم على أساس مفاهيمه ليس هو السبيل الحقيقي لإثراء منتج التعلم، وإنما السبيل الحقيقي هو اقتناع المتعلم وقدرته على تعلم المفاهيم وتنميتها بصورة مستمرة. فالطالب يكتسب مفهوم الفاعل إذ استطاع التطبيق على عدد من الجمل والأمثلة المناسبة وميز بين بقية الموضوعات سواء أكانت في جمل أم سياق مترابط. (عاشور، والحوامدة ، ٢٠٠٣ : ٢٨٩)

❖ **الاستنتاجات: Conclusions**

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الباحثة تستنتج ما يأتي:

- إستعمال دروس البرنامج على وفق نظرية النحو الوظيفي أكثر فاعلية من الطريقة التقليدية المتبعة لرفع مستوى التعليم عند الطلاب.
- إمكانية توظيف المحتوى الدراسي لقواعد اللغة العربية، وتنظيمه على وفق مبادئ النحو الوظيفي في ضوء نظرية النحو الوظيفي التي تكون حافزاً على استشارة تفكير الطلبة بتحديد المشكلة وإيجاد التناقض وازالته.
- أهمية تنظيم البيئة الصفية التعليمية للطلاب على وفق نظرية النحو الوظيفي الذي من شأنه توجيه سير عملية التعليم الى الاهداف المرسومة بصورة صحيحة من خلال إثارة متغيرات وإستقبال الاستجابات.
- التنوع في إستعمال أستراتيجيات ونماذج تعليمية مختلفة تضمنت نشاطات تعليمية ضمن البحث الذي يؤدي إلى تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة.
- صحة ما تذهب إليه معظم الأدبيات في تأكيدها على جعل الطالب(الطالبة) محور للعملية التعليمية، منه تبدأ وبه تنتهي مؤكداً مشاركة الطالبة في عملية التعلم، وهذا ما أكده البرنامج المقترح لنظرية النحو الوظيفي.
- أسهم البرنامج المقترح في تشجيع الطالبات على حرية الرأي، والاستكشاف، وطرح التساؤلات والمشاركة الإيجابية وتعزيز روح المنافسة الايجابية بين الطالبات أنفسهن.

❖ **التوصيات: Recommendation**

في ضوء النتائج التي أسفر عنها البحث الحالي توصي الباحثة بما يأتي:

- تدريب مدرسيّ ومدرسات مادة قواعد اللغة العربية على البرنامج المقترح على وفق النظرية النحو الوظيفي من خلال إعدادهم في كليات التربية والتربية الأساسية أو في الدورات التدريبية التي تقام في مديرية الإعداد والتدريب في مديريات التربية.
- ضرورة استعمال البحث على وفق نظرية النحو الوظيفي في إكساب المفاهيم النحوية لمادة قواعد اللغة العربية لدى طلاب المرحلة الاعدادية.
- التأكيد على معرفة مدرسي ومدرسات اللغة العربية على أهمية مبادى نظرية النحو الوظيفي في تدريس طالبات الصف الخامس الادبي في مادة قواعد اللغة العربية.
- ضرورة قيام كليات التربية ومعاهد المعلمين ومراكز تطوير طرائق التدريس ، بتدريب وتأهيل الأفراد على أساليب مبادى نظرية النحو الوظيفي من أجل إكساب المفاهيم النحوية للطالبات.

- إعداد كتيب لمدرسي اللغة العربية بأهمية نظرية النحو الوظيفي في التدريس وتبصير المدرسين والمدرسات بالابتعاد عن النمطية في التدريس والاعتماد على النظريات الحديثة.

❖ **المقترحات: Suggestions**

إستكمالاً للبحث الحالي تقترح الباحثة اجراء الدراسات الآتية:

- إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية في صفوف دراسية أخرى كالصف الثاني متوسط والرابع الأدبي، والمرحلة الجامعية.
- إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية في مواد تعليمية أخرى كالبلاغة والأدب والنصوص.
- إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية في متغيرات أخرى كتنمية المهارات الاعرابية والتفكير العلمي والتحصيل في مادة وقواعد اللغة العربية.
- إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية في متغير الجنس لإثبات أهمية البرنامج المقترح على وفق نظرية النحو الوظيفي.
- إعداد برنامج قائم على وفق نظرية النحو الوظيفي في تنمية مهارات النحو الوظيفي على مهارات القراءة والكتابة عند الطلبة في المراحل التعليمية المختلفة.
- تحليل محتوى كتب اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في ضوء مهارات النحو الوظيفي.

بناء برنامج في النحو الوظيفي لطلبة كليات التربية قسم اللغة العربية في ضوء متطلبات مهنة التدريس وحاجات الطلبة الضرورية في الحياة.

المصادر

١. " الصالحي ، نجدت قاسم . التعليم وتكوين المدركات الحسية عند فيوتسكي ، مجلة التوثيق التربوي سنة ٢ عدد ٦ وزارة التربية ، ١٩٧٣م
٢. " المتوكل ، أحمد " الوظائف التداولية في اللغة العربية ، دار الثقافة ، الدار البيضاء ، ط١ ، ١٩٨٥م.
٣. " زاير ، سعد علي وآخرون " الموسوعة التعليمية المعاصره ، ج ١ ، مكتب نور الحسن ، بغداد ،
٤. " زيتون ، عايش " اساليب تدريس العلوم ، ط٤ ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، الاردن ، ٢٠٠٤
٥. " زيتون ، عايش ، طبيعة العلم وبنيته (تطبيقات في التربيه العلميه) ، ط١ ، دار عمار ، الاردن ، ١٩٨٦ .
٦. " زيتون ، كمال عبد الحميد " التدريس نماذجه ومهاراته، ط١ المكتب العلمي النشر والتوزيع ، الاسكندريه ، ١٩٩٦ ١٤ م .
٧. " سعاد ، جودت أحمد، جمال يعقوب اليوسف " ، تدريس مفاهيم اللغة العربية والرياضيات والعلوم والتربية الاجتماعية، ط١ ، بيروت ، ١٩٨٨م.
٨. " سعادة ، جودت " مناهج الدراسات الاجتماعية ، ط١ ، دار العلم للملايين ، بيروت ، ١٩٨٤م.

٩. " سلامة ، عادل ابو العز " تنمية المفاهيم والمهارات العلمية وطرق تدريسها ، دار الفكر للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن ، ٢٠٠٤ م .

١٠. " عليمات، محمد مقبل، ابو جلاله، صبحي حمدان" اساليب تدريس العلوم لمرحلة التعليم الاساسي ، ط١ مكتبة الفلاح، الكويت، ٢٠٠٢ م .

١١. " قطامي، يونس محمود" تصميم التدريس، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان الاردن، ٢٠٠٠م .

١٢. " مجاور، محمود صلاح الدين علي" تدريس اللغة العربية في المراحل الثانوية ، اسسه وتصنيفاته التربوية ، القاهرة ، دار الفكر العربي، ١٩٩٨م .

١٣. "الديب " الإتجاه المعاصر في تدريس العلوم ، ط١، دار القلم ، الكويت ، ١٩٨٦م.

١٤. "الشربيني، زكريا، يسرية صادق"، نمو المفاهيم العلمية للأطفال، برنامج مقترح وتجارب ما قبل المدرسة، ط١، دار الفكر، القاهرة ، د.ت.

١٥. "الطيطي، محمد حمد"، تنمية قدرات التفكير الإبداعي، ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ٢٠٠١م.

١٦. "المتوكل احمد" المنحنى الوظيفي في الفكر العربي القديم دار الامان، الرباط، ط١، ٢٠٠٦م.

١٧. "سلامة، عبد الحافظ"، أساسيات في تصميم التدريس، دار البازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان ، الأردن ، ٢٠٠٢م.

١٨. "شحاته ، حسن سيد . تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق ، الدار المصرية اللبنانية ، القاهرة ، ١٩٩٣ .

١٩. "عاشور راتب قاسم، محمد فؤاد الحوامدة" أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ٢٠٠٣م.

٢٠. ابن خلدون ، ولي الدين عبد الرحمن . المقدمة ، تحقيق علي عبد الواحد وافي ، ط٢ ، لجنة البيان العربي ، بيروت ، ١٩٦٨م .

٢١. الحيلة ، محمد محمود . مهارات التدريس الصفي ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان ، الاردن ، ٢٠٠٢م .

٢٢. الخوالدة ، عبدالله برجس . مهارات التفكير لدى طلبة المرحلة الأساسية ،دار حامد ،عمان ٢٠٠٨م.

٢٣. الخوالدة ، محمد محمود ،وأخرون . طرق التدريس العامة وزارة التربية والتعليم ،اليمن ،١٩٩٦م.

٢٤. داخل، سماء تركي ، وحيدر كريم الموسوي . علم النفس التربوي اسس منهجيه ، مكتب نور الحسن ، بغداد ، العراق ، ٢٠١٤م .

٢٥. طعيمه ، رشدي احمد " منهاج تدريس اللغه العربيه بالتعليم الاساسي ، مصر ، دار الفكر العربي ، ٢٠٠٩م

٢٦. الطيطي ، محمد حمد . البنية المعرفية لاكتساب المفاهيم تعلمها وتعليمها ، دار الامل للنشر والتوزيع ، اربد ، الاردن ، ٢٠٠٤م .

٢٧. الظاهر، زكريا محمد، ١٩٩٩ ، واخرون ، **مبادئ القياس والتقويم في التربية** ، ط١، دار الثقافة للطباعة ، عمان.

٢٨. غلوم ، عائشة عبد الله . قواعد اللغة العربية واهميتها ومشكلات تعليمها ، مجلة التربية المستمرة بالبحرين ، العدد ٥ ، ١٩٨٢م .

29. Josephd D. Novak , Using Know Ledge Learning creating concept Maps as Facilitative Tools . In . School and corporaations Published By . Luwrence . Erlbaum Assoiate , 1998 .

30. Dik , **the theory of functional grammar** . part1 : the structure of the clause . second revised version . Berlin : mouton de Gruyter ,1997 .

The relationship of functional grammer theory in getting grammar information for students .

Supervised By

A.P. Dr HSSAN KH. AL-Zamili T. SURA MUAYAD

The relationship of functional grammar theory in getting grammar information for students. The functional grammar theory is a goal in itself because the goal is not training it but carrying it as a mean to teach students language skills through which he or she can communicate with people easily and improving his language abillity . The functional grammar theory is helping the students get the four major language skills : listening , speaking , reading and writing that are used in language learning process that should be used correctly by the students for getting across their message and be able to use the language easily and well .

The grammatical concept is a grammatical terminator with a verbal meaning that defines its meaning, and shows the characteristic or the restriction that falls under what is consistent with the significance or characteristics, and comes out of it does not agree with it. The concept of grammar is a picture of abstract mentality that the student formulate of the word and its structure and relationship with others. It has a rule that adjusts its characteristics and adjectives to indicate the grammatical section to which it belongs so it is easier to distinguish them from others and to judge the anomaly for the distinctly distinct . Scholars and researchers have taken different directions in interpreting the learning of the concept, according to the theories or models of learning that they believe in as it is, and it has a rule that adjusts its characteristics and attributes to indicate the grammatical section to which it belongs as in the case is in the Hilda Taba and Frier's model. It is necessary to use a variety of strategies that help to filter those concepts in their minds. Therefore, the need for educational strategies that focus on teaching concepts that help to organize the student's cognitive structure and shape, and to be able to learn more quickly than before. Sothe concepts are increasingly concerned to help the learner cope with the challenges of the accelerated cognitive explosion. Therefore, the process of acquiring them has become one of the main goals that educators seek to achieve because they summarize the many contradictory and interrelated information gathered in the pillars of knowledge and its key in the past, the present and the future in the life of the learner (Titi, 2004, p. 23).