الفصل الثاني

دراســة وتحليـل المنهـاج

تمهيد:

من المعلوم أن الدراسة في مرحلة التعليم الثانوي تستغرق ثلاثة أعوام. تدرس فيها مواد مختلفة علمية وأدبية. تنتهي باجتياز امتحان الباكالويا بفروعها الثلاثة، العلمي والأدبي، والتقني. وحيث إن اللغة العربية هي لغة الدراسة لكل المواد والأنشطة المدرجة في المنهاج، فإن التركيز على قواعد اللغة العربية ومنها النحو للتمكن من القدرة على التعامل بهذه اللغة، يعد هاماً جداً. من شأنه أن يسهم في تعزيز الملكة اللغوية عند التلاميذ. حتى لا يكون ضعفهم في اللغة عائقاً أمام التعمق والتخصص في مختلف فروع المعرفة بما فيها فروع اللغة في المرحلة الجامعية. ولذلك فمن الأهمية بمكان أن جاء الجانب التطبيقي من بحثنا على وجه التحديد في المرحلة الثانوية محصوراً اهتمامه في نشاط من أخطر أنشطة اللغة، هو نشاط النحو.

ومن خلاله صور الجملة والوحدة الإسنادية الوظيفية التي لاحظنا أنها لم تعط العناية اللائقة بها. إن في المحتوى، وإن في كيفية تقديم هذا المحتوى للتعليم والتعلم. وحتى يؤتى هذا الجانب التطبيقي أكله ويحقق الهدف المتوخى منه، اقتضى منهجه أن نستنطق المنهاج الرسمي للغة العربية وآدابها في التعليم الثانوي العام من حيث الأهداف، والمضامين، والطرائق، والوسائل، وأساليب التقويم.

وقبل الشروع في تحليل المنهاج ودراسته، يحسن بنا أن نقف وقفة تأمل عند مفهوم المنهج التربوي، وعند لفظي " برنامج" و" منهاج"، اللذين كثيراً ما تتداخل دلالتهما الاصطلاحية. فيطلق أحدهما على الآخر. وقل أن يتفطن للفرق الذي بينهما.

أولاً- مفهوم المنهج التربوي:

هو مجموعة نظامية من الدروس والأنشطة المدرسية التي تساعد على تنمية النشء، من النواحي الجسمية، والعقلية، والاجتماعية، ليتمكن من أن يحيا حياة سوية طيبة في البيئة التي يعيش فيها(١).

ومنه فالمنهج في الميدان الدراسي- باعتبار أنه يشمل أنواع الخبرات التي توصلها المدرسة إلى التلميذ- بالغ أمره في حياة الشعوب. على نحو جعل أحد السياسيين يذهب إلى أن مستقبل الأمة رهين به. حين سئل عن رأيه في مستقبل أمة ما قائلاً:

" ضعوا أمامي مناهجها الدراسية أنبئكم بمستقبلها"(٢).

ثانياً- مفهوم لفظي "برنامج" و "منهاج":

أما لفظا "برنامج" و "منهاج" فإن ثمة فرقاً جوهرياً بينهما. ذلك أن "البرنامج" باعتباره مجموعة من مواد منطوية على موضوعات ذات مواقيت محددة، مقررة في مستوى تعليمي، أو مرحلة دراسية ما، ينصب الاهتمام فيه إلى التعليم الذهني.

وأساس ذلك أن التربية عنده التي تقدم إلى المتعلم. في حين أن "المنهاج"- لكونه مجموعة من العمليات الدراسية المخططة، المؤلفة من الأهداف والمضامين والطرائق والوسائل وأساليب التقويم-إنما تتحقق عن طريق كم هائل من المعارف الجاهزة تتجه العناية فيه إلى الأخذ بيد المتعلم للتعلم على النحو الشامل والمتوازن، قصد الوصول إلى تعديل سلوكه(٣).

ولئن كان "المنهاج" ينطلق من التركيز على التعلم بدل التعليم- وذلك بمنح المتعلم دوراً فعالاً، من شأنه أن يوفر فرص استثمار خبراته، وتوظيف قدراته الإبداعية- فإنه يكون بذلك قد تجاوز موروث التربية القديمة التي اهتمت بتلقين التلاميذ المعارف، متخذة عقولهم أوعية لها، مغفلة دورهم. ومرد ذلك إلى تجاهلها قدراتهم، واستعداداتهم وميولهم(٤) وحاجاتهم.

ويكون المنهاج كذلك قد اعتنى بالمعارف، وطرائق تبليغها حين سعيه إلى زيادة الفعالية التربوية بالتحول من الممارسة العفوية للفعل التربوي إلى الممارسة المخططة، التي

تمكن المتعلم من تفكير وعمل أكثر ملاءمة مع الحياة المعاصرة، وإتاحة الفرصة له من أجل تنمية قدراته على اكتساب المعرفة بنفسه، وعلى التكيف مع مختلف المواقف، وكذا على التأثير الإيجابي في بيئته(٥) لذلك ينبغي أن يكون في هذا المحتوى ما يساعد المتعلم على إبداع اللغة، وليس فقط أن ينتجها من خلال الاستجابة الآلية(٦).

ومن هنا يتبدى أن الانتقال من البرنامج إلى المنهاج اختيار منهجي وتربوي. أملته التربية الحديثة، التي ينطوي "المنهاج" على مطالب له ولها. فما هي هذه المطالب؟

حين نمعن النظر في الفصل الأول من" المنهاج" نتبين مدى تركيزه وإلحاحه على ضرورة التكامل بين أنشطة اللغة العربية وآدابها التي يتعين أن ينتهي بتقويم تحصيلي (٧). كما يتبدى لنا تأكيده على وجوب توزيع الأنشطة(٨)، وتنويع طرائق تبليغها بما يتوافق وطبيعتها. وكذا الحرص على تنفيذ المنهاج على أساس "بيداغوجية الأهداف"(٩) التي تؤكد على الحضور القوي للتقويم بأنواعه الثلاثة: التشخيصي، والتكويني، والتحصيلي في العملية التعلمية بما ينسجم وأهداف المنهاج انطلاقاً من أن قيمة المنهاج تتمثل في مدى تنفيذه عملياً.

١- الأهداف:

إذا أمعنا النظر في الفصل الثاني من " المنهاج " وجدناه تمحور حول الأهداف المتوخاة منه. وقد قسمها إلى أهداف عامة، وأخرى خاصة. فالأهداف العامة المنشودة من دروس القواعد النحويةكشف عن أنه يرمي من ورائها إلى جعل المتعلمين يصلون إلى التعمق في فهم اللغة وآدابها، وإجادة توظيفها. وذلك بإثراء رصيدهم المعرفي. وتوسيع مجال أفكارهم بإكسابهم المنهجية العلمية للتفكير والعمل، إعداداً لهم لمتابعة الدراسات العليا. مع التأكيد على أن هذه الأهداف تقتضي أن يؤخذ بعين الاعتبار ضرورة تمتين الصلة بتراث الأمة الفكري، واللغوي، والأدبي، والاعتزاز بعظم إنجازها الحضاري عبر التاريخ، لترسيخ روح الانتماء إليها(١٠).

أما الأهداف الخاصة التي تستشف من المنهاج، فهي أن هذا المنهاج يسعى من خلال نشاط القواعد في الجانب المعرفي إلى تعزيز مكتسبات المتعلم في علوم اللغة وتعميقها. بحيث يمتلك القدرة على دقة الملاحظة، والتحليل، والتفسير، والتعليل والحكم،

ويتمكن من تنظير معارفه وتوسيعها والتدريب على التحكم في توظيفها في مختلف المواقف (١١).

وفي الجانب التعليمي قد تبين أنه يصبو إلى الوصول بالمتعلم إلى القدرة على أن يعبر شفهياً بلغة واضحة ملائمة لمقتضى الحال. وعند ممارسته الكتابية يكون قادراً على مراعاة قواعد اللغة العربية المكتسبة(١٢).

وفي الجانب المنهجي قد اتضح أنه يهدف إلى اكتساب المدرس منهجية استغلال المصادر والمراجع، والمعاجم(١٣)- وتبقى أمام كل ذلك دروس صور الجملة والوحدة الإسنادية الوظيفية غير مفصح عنها- ليصل من خلال تلك الأهداف بنوعيها العام والخاص إلى رسم ملمح (١٤) التلميذ المتخرج من الثانوية في الشعب الأدبية والعلمية. تتحقق في هذا التلميذ جملة من المواصفات. بحيث يكون متمكناً من القواعد الأساسية للغة العربية من نحو، وصرف، قادرا على استعمالها في ممارسته اللغوية، وكذا يكون قادراً على الفهم السليم لما يقرأ، بعد أن صار منهجياً في عمله، منطقياً في تفكيره، مقنعاً في نقاشه، وفوق كل ذلك أصبح ذا شخصية قوية، معتداً بلغته العربية (١٥).

وقد تم اختيار المضامين(١٦) التي ستسهم في تحقيق تلك الأهداف موزعة على وحدات تعليمية أشار "المنهاج" إلى أنها "مجرد شكل تنظيمي، وليست اختياراً منهجياً. على أمل أن تتاح فرصة إعادة بنائه - أي المنهاج - على أسس ملائمة أكثر"(١٧).

٢- المضامين:

وهذه قراءة في مضامين الدروس التي تنتظم صور الجملة والوحدة الإسنادية الوظيفية التي انطوى عليها المنهاج.

أ- السنة الأولى الثانوية:

١- بالنسبة إلى السنة الأولى جذع مشترك آداب كانت الدروس المتضمنة تلك الصور هي: المصدر المؤول(١٨)، اسم الفاعل وصيغ المبالغة وعملها(١٩)، اسم المفعول وعمله (٢٠)، المبتدأ والخبر(٢١)، الحال المفردة والحال الجملة(٢٢)، النعت السببي.

٢- بالنسبة إلى السنة الأولى في الشعب العلمية والتكنولوجية كانت الدروس

المتضمنة تلك الصور متمثلة في المبتدأ والخبر(٢٣)، وترتيب عناصر الجملة الفعلية، والفعل المضارع المنصوب بأن المضمرة(٢٤)، والمضارع المجزوم بأدوات الشرط، والحال (٢٥)، والنعت بنوعيه (٢٦).

ب- السنة الثانية الثانوية:

١- بالنسبة إلى السنة الثانية شعبة الآداب والعلوم الإنسانية:

كانت الدروس التي يفترض أن يعرض فيها لصور الجملة والوحدة الإسنادية الوظيفية كما يلي: الجمل التي لها محل من الإعراب(٢٧)، والجمل التي لامحل لها من الإعراب(٢٨)، والتعجب بصيغتي: "ما أفعله"، "أفعل به"، وصيغ المدح والذم، "نعم" و"بئس" (٢٩)، والاختصاص(٣٠).

٢ – بالنسبة إلى السنة الثانية شعبة الآداب واللغات الأجنبية:

الدروس التي كان يفترض أنها معنية بصور الجملة والوحدة الإسنادية الوظيفية هي:

الجمل التي لها محل من الإعراب، التقديم والتأخير وأثرهما في الكلام(٣١) والجمل التي لا محل لها من الإعراب، والتعجب بصيغتي ما أفعله، وأفعل به(٣٢)

٣ - بالنسبة إلى السنة الثانية الشعب العلمية والتكنولوجية:

الدروس التي رصدها المنهاج لتناول صور الجملة والوحدة الإسنادية الوظيفية هي: الجمل التي لها محل من الإعراب(٣٣)، والجمل التي لا محل لها من الإعراب(٣٤) والتعجب بصيغتي ما أفعله، وأفعل به، وصيغ المدح والذم(٣٥)، والاختصاص(٣٦).

جـ- السنة الثالثة الثانوية(٣٧):

١ – بالنسبة إلى شعبة الآداب والعلوم الإنسانية:

الدروس التي تصلح لأن تكون مجالاً لتناول صور الجملة والوحدة الإسنادية الوظيفية هي: معاني وإعراب إذ، إذا، إذا (٣٨)، والخبر وأضربه وأغراضه(٣٩) اسم الموصول وصلته وعائده، ولو ولولا، وأسلوب التعجب(٤٠)، وأنواع الحال (٤١)، ووظائف لا العاملة عمل ليس، ولا النافية للجنس(٤٢) والتقديم والتأخير(٤٣)،

وجملة(٤٤) مقول القول(٤٥).

٢ - بالنسبة إلى شعبة الآداب والعلوم الشرعية:

يسجل أن الدروس التي تصلح لأن تكون مجالاً لتناول صور الجملة والوحدة الإسنادية الوظيفية قد وردت في المنهاج على النحو التالي معاني وإعراب إذ، إذا، إذا(٤٦)، وأسلوب التعجب، والعرض، والتحضيض وأضرب الخبر، واسم الفاعل، والصفة المشبهة، وصيغ المبالغة (٤٧) واسم الفعل، وإعراب مقول القول، واسم الموصول وصلته وعائده (٤٨)، و" لو"، و" لولا"، والحال وأنواعها، ورب، وربما(٤٩)، ولا العاملة عمل ليس و"لا" النافية للجنس(٥٠).

٣- بالنسبة إلى الشعب العلمية والتكنولوجية:

الدروس التي تصلح لأن تكون مجالاً لتناول صور الجملة والوحدة الإسنادية الوظيفية هي: معاني وإعراب إذ، وإذا، وإذا (٥١)، واسم الفعل، واسم الفاعل(٥٢)و أساليب التعجب والتمني وإعراب مقول القول(٥٣)، واسم الموصول وصلته (٥٤)، وأضرب الخبر، ونواصب المضارع الظاهرة والمضمرة(٥٥) ولو، ولولا، والحال وأنواعها(٥٦)، وكان وأخواتها، وإن وأخواتها(٥٧).

٤ – بالنسبة إلى شعبة الآداب واللغات الأجنبية:

يسجل أن الدروس التي تصلح لأن تكون مجالاً لتناول صور الجملة والوحدة الإسنادية الوظيفية فقد وردت في المنهاج على النحو التالي:

معاني وإعراب إذ، إذا، إذا(٥٨)، وأسلوب التعجب والعرض والتحضيض وأضرب الخبر واسم الفاعل، والصفة المشبهة، وصيغ المبالغة(٥٩)، واسم الفعل، وإعراب مقول القول، واسم الموصول وصلته وعائده (٦٠)، ولو، ولولا، والحال وأنواعها، ورب، ربما(٦١)، ولا العاملة عمل ليس، ولا النافية للجنس(٦٢).

كيفية تناول المنهاج الدروس التي تمس صور الجملة والوحدة الإسنادية الوظيفية.

إننا بقراءة أولية مضامين المنهاج من صور الجملة والوحدة الإسنادية الوظيفية السالفة الذكر ننبهر لكثافة هذا المحتوى على نحو نكاد نطمئن فيه إلى أنه يكاد يحيط بما تمس حاجة المتعلمين إليه من صور الجملة والوحدة الإسنادية الوظيفية، مما

يجعله قادراً على تحقيق الأهداف المرجوة التي رسمها من هذه الدروس لو أن تلك المضامين كانت حقيقة متجهة إلى خدمة تلك الصور(٦٣). لكننا حين ننظر إلى مضامين المنهاج نظرة فاحصة ثاقبة نقف على نقص بيّن، إن في الكم، وإن في الكيف (النوع).

ولعل أول ملاحظة لافتة للانتباه هي تلك التي تسجل حول غياب أنواع من الجمل من مثل الجملة الاستئنافية، وجملة القسم، وجملة الشرط غياباً تاماً. ثم إنه لوحظ في كتاب السنة الثانية الثانوية الإشارة إلى المحاور المتضمنة صور الجملة أو الوحدة الإسنادية الوظيفية التي خصت بثلاث حصص في أحسن الأحوال(٦٤).

فدرس " الجمل(٦٥) التي لها محل من الإعراب" عند الرجوع إلى القاعدة المدونة في الكتاب المدرسي(٦٦) التي كانت صياغتها كما يلي: الجمل التي لها محل من الإعراب هي التي تؤول بمفرد، وتعرب كالمفرد الذي تؤول به، وهي سبع:

١ – الجملة الواقعة مفعولاً به.

٢ – الجملة الواقعة خبراً.

٣ – الجملة الواقعة حالاً.

٤ – الجملة الواقعة نعتاً.

٥ – الجملة الواقعة مضافاً إليه.

٦ – الجملة التابعة لجملة لها محل من الإعراب.

٧ – الجملة الواقعة جواب شرط جازم المقترنة بالفاء أو إذا الفجائية"(٦٧).

حين العودة إلى هذه القاعدة نفهم أن الوحدات الإسنادية الوظيفية(٦٨) محصورة في سبع.

ونلاحظ أن القاعدة قد أغفلت الوحدات الإسنادية المؤدية وظيفة الفاعل ونائب الفاعل والمبتدأ واسم الناسخ وخبره. ويسجل أن القاعدة قد جانبها السداد حين عدت الوحدة الإسنادية(٦٩) الواقعة جواباً لشرط جازم المقترنة بالفاء أو" إذا" الفجائية ذات وظيفة نحوية. فهي في محل جزم(٧٠). ومن قراءة عناصر القاعدة يسجل أن هذه القاعدة

قد اكتفت بتحديد الوحدات الإسنادية الوظيفية السبع دون أن تعرض لصور هذه الوحدات الإسنادية الوظيفية ولدلالاتها، ولكيفية استبدالها. وتبعاً لذلك سنجد أن التمرين التطبيقي الأول يكتفى بمطالبة التلاميذ بتبيان الجمل(٧١) التي لها محل من الإعراب وذكر نوع ذلك المحل(٧٢).

والجمل التي لا محل لها من الإعراب خصت بدرس واحد مس الجملة الابتدائية، والتفسيرية والاعتراضية، والتابعة لجملة لا محل لها من الإعراب(٧٣).

وعد الكتاب المدرسي الوحدة الإسنادية التي قوامها الموصول الاسمي وصلته جملة. كما عد الوحدة الإسنادية التي لجواب القسم والوحدة الإسنادية التي لجواب الشرط غير الجازم، أو الجازم غير المقترن بالفاء، وإذا الفجائية جملاً وما هي بجمل. والقاعدة المنصوص عليها في الكتاب المدرسي هي" الجمل التي لا محل لها من الإعراب هي الجمل التي لا تؤول بمفرد وهي سبع:

١ - الابتدائية وهي التي تقع في صدر الكلام.

٢- التفسيرية وهي التي تفسر ما قبلها.

٣- الاعتراضية: هي المتوسطة بين أجزاء الجملة أو بين جملتين مرتبطتين.

٤ - الجملة الواقعة صلة للموصول(٧٤).

٥ - الواقعة جواباً للقسم.

٦- الواقعة جواباً لشرط غير جازم أو هي في جواب شرط جازم غير مقترنة بالفاء أو إذا.

٧- التابعة لجملة لا محل لها من الإعراب(٧٥) ".

وما يسجل من ملاحظات على هذا الدرس هو أن دراسة الجمل التي لا محل لها من الإعراب كانت دراسة سطحية اكتفي فيها بتعريف هذه الجمل دون تحليل لمكوناتها، ودون عرض لأهم صورها(٧٦). كما يسجل أن الأنواع الثلاثة (٤، ٥، ٦) التي عدتها قاعدة الكتاب جملاً إن هي إلا وحدات إسنادية وظيفية.

وفي درس أحرف التنبيه والتفسير يلاحظ أن الكتاب المدرسي كان بإمكانه استثمار هذا الدرس في ترسيخ صور الوحدة الإسنادية المؤدية وظيفة مقول القول(٧٧).

لو لم يغيرها عن سياقها. فالوحدات الإسنادية المصدرة بأحرف التنبيه والتفسير" ألا" و" أن" و"يا" هي وحدات إسنادية فعلية أواسمية مؤدية وظيفة مقول القول. ونحن نرى أن سكوت المعلم عن هذه الوظيفة إن هو إلا قصور في فهم وظيفة النحو وعدم وضوح الأهداف من تدريسها. وفي درس أحرف الجواب ورد في قاعدة الكتاب المدرسي:

١– من أحرف المعاني ما يستخدم للجواب وهي: نعم، إي، وبلى، وأجل، في حالة الإثبات ولا في حالة النفي.

٢- "إي" ولا بد أن يليها قسم.

٣- "بلى" يجاب بها للإثبات بعد الاستفهام الذي دخل على نفي(. . .).

تقوم أحرف الجواب مقام جملة (٧٨) محذوفة(٧٩)" إذ إن هذا الدرس لم يراع فيه معيار البرمجة الذي يلح على ضرورة أن يوظف المحتوى اللغوي الذي سبق تعلمه في محتوى لغوي جديد ، وأن يقدم هذا المحتوى متصلاً بسابقه وفي سياق يفسره ويكمله(٨٠)، ذلك أن تنظيم المحتوى ينبغي ترتيبه بطريقة توفر أحسن الظروف لتحقيق أكبر قدر من أهداف المنهج والمعايير الأساسية الثلاثة الواجب توافرها في المحتوى المنظم، وهي الاستمرارية والتتابع والتكامل(٨١). ذلك أن تعلم اللغة عملية تراكمية تتم في مراحل. وفي كل مرحلة يتلقى المتعلم جرعة تساعده على أن ينتقل منها إلى غيرها. ثم إن الخبرة السابقة أساس للخبرة الحالية(٨٢).

لذلك كان يمكن أن يشير المعلم ويستثمر أحرف الجواب المذكورة المكونة مع مدخولها وحدات إسنادية وظيفية محولة بالحذف مؤدية وظيفة مقول القول(٨٣).

وفي درس "أحرف العرض والتحضيض" يسجل أن الأمثلة المستخرجة من نص "نقض الصحيفة":

١- ألا يلين قلبك.

٢- لولا ترضى بالمعروف.

٣- لولا تشقون هذه الصحيفة الظالمة.

٤- هلا تضع لفجورك نهاية يا أبا جهل(٨٤).

يسجل ورود هذه الأمثلة مبتورة عن سياقها. فلو ربطت بسياقها وجاءت على النحو الآتي:

١- قال شيخ مسن لأبي جهل: ألا يلين قلبك.

٢- وقال له ولولا ترضى بالمعروف.

٣- فصاح القوم كلهم يقولون: هلا تضع لفجورك نهاية.

لكان يمكن استثمارها في تبيان صور الوحدة الإسنادية المؤدية وظيفة مقول القول(٨٥). وفي درس " الاختصاص" جاء في قاعدة الكتاب:

١- الاختصاص هو نصب الاسم بفعل محذوف وجوباً تقديره أخص أوأعني.

٢- يتكون أسلوب الاختصاص من عنصرين أساسيين أولهما الضمير، ولا يكون إلا ضمير متكلم أو مخاطب. وثانيهما المخصوص وهو اسم واجب النصب على المفعولية. ويشترط فيه أن يكون معرفاً بالألف واللام أو مضافاً إلى معرفة، أو يكون لفظ " أيها" في التذكير، و" أيتها" في التأنيث منعوتين بما فيه الألف واللام"(٨٦). وكان يمكن استثمار هذا الدرس في خدمة الجملة الاعتراضية، ذلك أن البنية العميقة للجملة المضارعية المحولة بالحذف المكونة من الفعل المضارع المحذوف " أخص، أو أعني"، وفاعله المضمر الذي لا ينفك عنه" أنا" هي جملة اعتراضية(٨٧).

وفي درس " عمل اسم الفاعل وصيغ المبالغة"(٨٨) لم يتم تناول الجمل المراد إبراز عمل الوصف فيها عمل فعله تناولاً من شأنه أن يساعد المتعلمين على الوصول إلى الهدف المبتغى. حيث اكتفى الكتاب المدرسي بعرض الأمثلة الواردة فيها تلك التراكيب الإسنادية المحولة.

وكان الأجدر به أن يعرض إلى جانبها التراكيب الإسنادية التوليدية لها حتى يتسنى للتلاميذ ملاحظة الفروق في الشكل والدلالة. كأن يشار إلى أن أصل جملة " أنا الغارس الشجر" هو " أنا الذي يغرس الشجر"، وأصل جملة " أجان ثمار ما غرست"؟ هو " أتجني ثمار ما غرست". ويفعل ذلك مع بقية الأمثلة. وما قيل في هذا الدرس ينسحب على درس الحال(٨٩) الذي لم تعالج فيه صور الحال معالجة تعمل على تحقيق الكفاية اللسانية والتبليغية المنشودتين منه، وكذا ينسحب على درس النعت(٩٠) الذي هو الآخر

لم يعرض فيه للبنيات التوليدية للوحدات الإسنادية المحولة المؤدية وظيفة النعت.

وفي درس " عناصر الجملة الفعلية"(٩١) حين معالجة تلك الجمل كان ينبغي للمعلم أن يدرك أنها محولة بالترتيب، ومن ثم ينبغي له أن يعرض بنياتها التوليدية إلى جانب بنياتها التحويلية (البدء بالأصل ثم الفرع) " لكي يحدث تقابل. وبالتالي يسهل تعلم اللغة"(٩٢) ليتسنى للتلاميذ المقارنة وإدراك الغرض من عدم مجيء عناصرها على أصولها، لأن من مظاهر الفهم المقارنة بين خصائص أمرين. وإدراك خصائصهما يقود إلى تقديم أحدهما على الآخر(٩٣) وبذلك يعرفون أن هذه الجملة لغرض القصر، وتلك للاستفهام. ويتحقق ذلك حين الوصل بين علم المعاني(٩٤)، والنحو الذي يقصد به الانتحاء في مثل هذه الدروس المحولة جملها ووحداتها الإسنادية. وفي درس"المصدر المؤول" ورد في قاعدة الكتاب:

"المصدر المؤول هو ما ناب عن المصدر الصريح. ويتكون من أحد الحروف المصدرية مع صلته"(٩٥). حيث لم تشر القاعدة إلى الوظائف التي يؤديها المصدر المؤول.

وبذلك يسجل افتقاد الربط بين الجانب الشكلي والجانب الوظيفي. وهو أمر في غاية الخطورة ما كان ينبغي لها أن تسكت عنه. ففقد مثل هذا الدرس ثمرته وهي معرفة المتعلم أن هذا المصدر المؤول مؤد وظيفة المبتدأ أو الخبر مثلاً. ويتعدى هذا السكوت ليمتد إلى التمارين(٩٦). ومثل هذا التعامل مع المصادر المؤولة كان يمكن أن يكون مقبولاً لو كان المنهاج يسير في رحاب النظرية السلوكية التي تريد الوصول بالمتعلم إلى أن يكون سلوكه اللغوي آلياً.

وفي نشاط " الأعمال التطبيقية" للسنة الثالثة الثانوية اللائق جداً أن تعالج محتوياته وتدرس بالصور لكون هذا النشاط متمحوراً حول التمارين من جهة، ولكون المواضيع المنطوي عليها سبق أن درست في السنوات السالفة إلا أنه سجل أن هذا النشاط يعامل معاملة نشاط "القواعد النحوية" وكأن مضامينه جديدة بالنسبة إلى المتعلمين. ففي درس "أضرب الخبر وأغراضه" على سبيل المثال، كان ينبغي أن تتمحور هذه الحصة حول الانغماس اللغوي، بعرض ثلاثة نماذج للخبر: الخبر الابتدائي، والطلبي، والإنكاري في الجملة الفعلية والاسمية، ثم يفسح المجال للتلاميذ لنسج ما لا حصر له

من هذه الأضرب، مع إبراز أغراض كل ضرب وتبيان المؤكدات التي تحول الخبر الابتدائي إلى طلبي أو إنكاري.

والملاحظة اللافتة المسجلة على كل الدروس النحوية هي اكتفاؤها بعرض صورة واحدة للظاهرة المراد تعلمها، وهو ما لا ينسجم وما تدعو إليه اللسانيات التطبيقية(٩٧).

وفي مسار التوجيه التربوي الجديد يسجل أن طريقة عرض المحتوى غير ملائمة لافتقارها إلى الانسجام الذي تقتضيه بيداغوجية التدريس الهادف، كما أن المحتوى غير قادر على الاستجابة لحاجات المتعلمين من صور الجملة والوحدة الإسنادية الوظيفية. فثمة صور كثيرة من التراكيب الإسنادية هي في غاية الأهمية، وحاجة المتعلمين إليها مسيسة في هذه المرحلة مسكوت عنها، من مثل صور الوحدة الإسنادية المؤدية وظيفة المبتدأ، الماضوية والمضارعية والاسمية البسيطة منها والمركبة(٩٨)، وصور الوحدة الإسنادية المؤدية وظيفة الخبر الماضوية المثبتة والمؤكدة، والمضارعية المثبتة والمؤكدة والمنفية(٩٩)، وصور الوحدة الإسنادية المضارعية والاسمية المؤديتين وظيفة الفاعل أو نائب الفاعل(١٠٠) وصور الوحدة الإسنادية المؤدية وظيفة الحال الماضوية المؤكدة والمثبتة والمضارعية المثبتة والمنفية والاسمية المؤكدة(١٠١)، وصور الوحدة الإسنادية المؤدية وظيفة النعت الماضوية المؤكدة الاسمية المنفية والمنسوخة(١٠٢)، وصور الوحدة الإسنادية المؤدية وظيفة المضاف إليه المضارعية(١٠٣)، وصور الوحدة الإسنادية المؤدية وظيفة المستثنى المضارعية(١٠٤).

٣- الطرائق والوسائل:

يلح المنهاج على ضرورة اختيار الطرائق النشيطة والملائمة، التي تمكن من بلوغ الأهداف المتوخاة. من توظيف الوسائل والتقنيات الناجحة التي تساعد على تبليغ المعلومات إلى المتعلم(١٠٥). وكشف المنهاج عن أن الأهداف المنتظرة من هذه الطرائق التي تتمحور حول تزويد المتعلم بآليات التفكير المنهجي السليم، القائم على استثمار ما أمكن من العمليات العقلية المتمثلة في الفهم، والتحليل، والموازنة، والتعليل، والاستدلال، والنقد، والحكم(١٠٦). كل ذلك من أجل غاية سامية تسعى إلى جعل المتعلم يتجه إلى تعليم ذاته. وقد أبرز المنهاج مزايا هذه الطرائق(١٠٧) التربوية النشيطة،

ومبررات إيثارها. باعتبار أنها تحرص على إضفاء الحيوية على نفوس التلاميذ في أثناء تعلمهم، ضماناً لمشاركتهم الإيجابية في مختلف مراحل الدرس، وتنمية لعقولهم بتعويدهم التفكير المنطقي. كما بين المنهاج أن في هذه الطرائق دفعاً قوياً للأستاذ نحو التجديد في أساليب عمله بما يجنبه الرتابة ومغبتها (١٠٨).

و في مساق الحديث عن كفاية الإعداد لتطبيق الطرائق النشيطة، أكد المنهاج على إلزامية الأستاذ وضع تخطيط دقيق للأهداف المتوخاة من درسه، وضبطها في شكل أهداف إجرائية معرفية كانت أو مهارية(١٠٩). انطلاقاً من بيداغوجية التدريس بواسطة الأهداف التي تبناها(١١٠). وختم المنهاج حديثه عن " الطرائق والوسائل " ببسط طريقة تسيير نشاط القواعد. فأكد في بداية تقديم هذا النشاط على ضرورة التمهيد بنوعيه الأدبي والعلمي. فالأدبي منه يقدم فيه نص. وبواسطة أسئلة محددة توجه من قبل الأستاذ إلى التلاميذ، يتم استخراج الأمثلة المشتملة على معظم الأحكام المستهدفة من الدرس. وبعد المناقشة تستنبط الأحكام الجزئية، التي تصاغ في قاعدة عامة يلح المنهاج على وجوب إجراء التقويم المرحلي على كل حكم منها لتثبيتها. ويختم نشاط القواعد بتمارين متنوعة متدرجة من السهل إلى الصعب ينجز جزء منها في القسم، ويكلف التلاميذ بإنجاز الباقي في المنزل. والتمهيد العلمي يكون بأسئلة عن المعلومات السابقة التي تتصل بالدرس. هذه الطريقة هي طريقة "هربارت"(١١١). المعدلة(١١٢)، التي تعتمد على خطوات التفكير الخمس: التمهيد، والعرض، والموازنة، والاستنباط، والتطبيق (١١٣). إن طريقة اختيار أمثلة القواعد النحوية من نص مساعد، تستخرج منه الأمثلة لئن كانت تمتاز بأنها تزود التلاميذ بطائفة من الخبرات، وألوان الثقافة والمعرفة - لكونها تربط بين القواعد واللغة، وتجعل دراسة القواعد في ظل اللغة، لتكون بذلك مؤكدة ما قيل من أن القواعد وسيلة وليست غاية، وأنها في خدمة التعبير. وإذا كانت هذه الطريقة تمتاز بأنها المظهر الطبيعي لوظيفة القواعد (١١٤)، فإنه يؤخذ عليها أن علاجها علاجاً وافياً يتضمن تمهيداً للنص المتخذ وسيلة، ثم قراءة هذا النص ومناقشة معناه ليتسنى استخراج الأمثلة منه.

وأمام كل هذا يستهلك حتماً وقت طويل، ينتقص من حق المناقشات النحوية، التي

تتجه إلى خدمة أغراض الدرس الأصلية، وهي استنباط القاعدة، والتدرب عليها تدرباً كافياً. وانتقاص فرصة المناقشات يجعل المتعلمين يخرجون من الحصة دون أن يفوزوا بالأهم المتمثل في الأهداف الإجرائية المرسومة لدرس النحو المتمثلة في وقوف التلاميذ على صور الجملة أو الوحدة الإسنادية الوظيفية المنشودة للمحاكاة والنسج على منوالها.

٤ ـ التقويم التربوي وأساليبه:

مفهوم التقويم:

يثار أحياناً خلاف حول مفهومي "التقويم" و"التقييم". فيستعمل بعضهم مصطلح "التقويم" لإصلاح المعوج من الأشياء. ويستعمل مصطلح "التقييم" لإعطاء قيمة لشيء ما. والذي يطمأن إليه هو أن مصطلح "التقويم" مصدر الفعل الثلاثي المزيد بتضعيف عينه "قوّم". نقول قوم الشيء أي أصلح اعوجاجه، أو قدر قيمته (١١٥).

ومصطلح "التقييم" لا وجود له في تراثنا ومعاجمنا. ذلك أن مصطلح "التقويم" شامل يؤدي المعنيين. ويعد التقويم عنصراً أساسياً من العناصر الأربعة في العملية التعلمية التعليمية، بل يعد من أهم أركان هذه العملية، إذ يصاحبها في كل خطواتها.

ولقد كان السبب الرئيس في فقر المناهج في كثير من المؤسسات التربوية عدم وجود تقويم ماهر يظهر مدى صحة الفروض في هذه المناهج، ومدى واقعية الأهداف التي حددتها ومدى قدرة الدارسين على اكتساب ما أريد لهم اكتسابه(١١٦). ذلك أن العمل التربوي يندرج ضمن خطة شاملة هدفها إحداث التغيير الإيجابي في مستويات المتعلمين. وبغض النظر عن الممارسات الهادفة إلى تقدير العمل الذي ينجزه التلاميذ في القسم أو خارج المدرسة، فإن التقويم البيداغوجي إن استغل عن تبصر، فإن بإمكان فائدته أن تعود لا على التلاميذ فحسب، بل وحتى على المشرفين على تعلم هذا التلميذ. لذلك عده المنهاج جزءاً لا يتجزأ من العملية التعلمية بوصفه وسيلة هامة، تحدد مدى الجهد التعلمي بصفة مباشرة، وكذا تحدد مدى تحقيق الأهداف المسطرة للعملية التربوية برمتها. فهو الذي يمد الأستاذ بالمعلومات الضرورية عن المتعلمين، ويجعله يقف على مواطن ضعفهم، مما يدفعه إلى تداركها بإعادة النظر في صياغة أهدافه الإجرائية وجعلها أكثر دقة وملاءمة. والتقويم هو الذي يجعل الأستاذ دائم التطوير

للطرائق والوسائل والأساليب التي يطبقها ويستعين بها. وذكر المنهاج أنواعا ثلاثة للتقويم:

١ـ التقويم التشخيصي:

أشار المنهاج إلى أن هذا النوع من التقويم هو تقويم يمكن الأستاذ من تعرف مدى تحكم المتعلم في مكتسباته السابقة، ويساعده على تحديد نقطة البداية المناسبة التي يستند إليها تدريس المعطيات الجديدة(١١٧). وهنا نسجل أن هذا المنهاج كثيراً ما ينطلق في دروسه من فرضيات مؤداها أن المتعلم له محصل قبلي لمعلومات معينة. في حين أن هذه المعلومات قد تكون غير مكتسبة أصلاً، أو مرت على دراستها فترات طويلة على نحو تكون فيه قد نسيت(١١٨).

فمثل هذا التقويم لايحقق الغاية المرجوة منه. ومرد ذلك إلى أنه لم يكن ثمة تواصل، ولا تسلسل بين الدروس. فعلى سبيل المثال لا الحصر يدرس درس المصادر المؤولة في منتصف السنة الأولى الثانوية ويؤتى في السنة الثانية الثانوية لتدرس الجمل التي لها محل من الإعراب التّي غالباً ما يكون مدار الكلام فيها حول تلك المصادر المؤولة(١١٩).

٢ـ التقويم التكويني:

وقفنا في التقويم التكويني الذي يهدف إلى تكوين المتعلم(١٢٠)، من خلال معرفة الصعوبات التي تعترضه في أثناء العملية التعلمية. وقفنا على ما من شأنه أن يعيق العملية التربوية، حين وجدنا أنه أحيانا تستخلص من القاعدة أحكام، بنيت على مجرد افتراضات مجانبة لبيداغوجية التدريس الهادف. ذلك أنه تبين أن المتعلمين لم يسبق لهم أن درسوا المصادر والظروف المتضمنة معنى الشرط، وصيغ الجزء المتعلق به في قاعدة الكتاب، التي من الواجب أن تكون من المشاركة الفعالة لهؤلاء المتعلمين. وضبط ذلك الجزء من القاعدة كما يلي: "المصدر المؤول هو ما ناب عن المصدر الصريح ويتكون من أحد الحروف المصدرية مع صلته"(١٢١).

فالمنهاج أمام هذا النوع من التقويم يجبر الأساتذة على التلقين، إزاء الصعوبة الناشئة عن عدم معرفة التلاميذ لهذا النوع من الجمل. وهذا الجزء من القاعدة لو لم

يكن ملقناً فمعناه أن التلاميذ قادرون على معرفة الوحدة الإسنادية المؤدية وظيفة المضاف إليه بعد "إذا" الظرفية(١٢٢).

٣ـ التقويم التحصيلي:

وهو ثالث أنواع التقويم. ويسمى التقويم الإجمالي(١٢٣). ويعتبره المنهاج قرصة مواتية لإصدار الحكم المؤسس على مجمل نشاطات التعليم عقب الانتهاء من درس(١٢٤). أو من مقرر فصلي أو سنوي . أو عمل طور بكامله، أو مرحلة تعليمية معينة. إذ على ضوء نتائجه يتم تشخيص مواطن الضعف ونواحي القوة. فتبرمج عمليات الدعم، والاستدراك(١٢٥)، والتعزيز.

ولئن كانت بيداغوجية التدريس بواسطة الأهداف تلح على أن يكون التقويم متنوعاً ودقيقاً فإننا إذا تأملنا التمارين التقويمية التي في الكتاب المدرسي - باعتبار أن التمارين إحدى الوسائل الهامة في هذا المجال ـ وجدنا أن هذه التمارين ليست في مستوى هذه البيداغوجية. وحتى يكون نقدنا موضوعياً، لا مناص من أن نعرض عينات من هذه التمارين:

١ـ التمارين التطبيقية الخاصة بالجمل التي لها محل من الإعراب:

في درس "الجمل التي لها محل من الإعراب" كانت تمارين الكتاب المخصصة له على النحو التالي:

التمرين الأول:

بين الجمل التي لها محل من الإعراب، واذكر نوع ذلك المحل فيما يلي:

الزهرة رائحتها ذكية، المطالعة أي: القراءة الدائبة مفتاح الثقافة. قال الجاني: إني متهم- الشمس أكبر من الأرض- مررت بطفل يبكي. إن الاجتهاد يحمل على الاحترام- وطلع من أقصى الشارع رجل يركض- جاء الأولاد أباهم عشاء يبكون- مهما تفعل من خير فإنك تلاقيه.

التمرين الثاني:

أدخل كل جملة من الجمل التالية في تعبير بحيث يكون لها محل من الإعراب:

ينفع صاحبه - طبيعتها خلابة - طاب الهواء- والسماء ممطرة- إنه آسف على ما كان منه - تغريده جميل - فسوف تندم(١٢٦).

التمرين الثالث:

أعرب الجمل التي لها محل من الإعراب:

أ- المواعيد تتقيد بزمان ومكان.

ب- جاء الذي نجح أخوه.

جـ- جلست في حقل جمعت عنه الشمس آخر شعاع.

د- إذا تم عقل المرء قل كلامه.

هـ- دخل التلاميذ يحملون الأعلام(١٢٧).

٢- التمارين التطبيقية الخاصة بالجمل التي لا محل لها من الإعراب:

التمرين الأول:

ميز فيما يلي الجمل التي لها محل من الإعراب من الجمل التي لا محل لها من الإعراب مع التعليل:

أ- أصابت أبا الطيب المتنبي علة، وهو بمصر فكان بعض إخوانه يكثر الإلمام به، فلما أبلَّ قطعه(١٢٨)، فكتب إليه يقول: صلتني- أعزك الله- معتلاً وقطعتني مبلاً، فإن رأيت ألا تكدر الصحة علي، وتحبب العلة إلي فعلت.

ب- وقال الأصمعي سمعت أعرابياً يعظ رجلاً وهو يقول: إن فلاناً وإن ضحك إليك، فإنه يضحك منك، ولئن أظهر الشفقة عليك إن عقاربه لتسري إليك، فإن لم تتخذه عدواً في علانيتك، فلا تجعله صديقاً في سريرتك.

التمرين الثاني:

أ- مثل بمثال واحد لكل نوع من أنواع الجمل التي لها محل من الإعراب.

ب- مثل بمثال واحد لكل نوع من أنواع الجمل التي لا محل لها من الإعراب.

التمرين الثالث:

أ- هات مثالين يجيء جواب الشرط في كل منهما جملة لها محل من الإعراب،

obeikandl.com

ووضح هذا المحل وسببه.

ب- هات مثالين يجيء جواب الشرط في كل منهما جملة لا محل لها من الإعراب.

التمرين الرابع:

ميز الجمل التي لها محل من الإعراب من التي لا محل لها من الإعراب مع التعليل:

١- النشاط يورث الغنى.

٢- سمعت العصفور يغرد.

٣- عاد الذين سافروا أمس.

٤- من استعان بك فأعنه.

٥- في التأني- أدامك الله- السلامة(١٢٩).

التمارين التطبيقية الخاصة بدرس المصدر المؤول:

التمرين الأول:

عين المصادر الصريحة، والمصادر المؤولة فيما يأتي:

١- لا ينبغي للعاقل أن يطلب طاعة غيره، وطاعة نفسه ممتنعة.

٢- الجود أن تكون بمالك متبرعاً وعن مال غيرك متورعاً.

التمرين الثاني:

وضح فيما يأتي الحروف المصدرية ونوع صلة كل حرف منها:

١- ينبغي للعاقل أن يكسب ببعض ماله المحمدة.

٢- خالق الناس ما حييت بخلق حسن.

٣- ارحم من في الأرض لكي يرحمك من في السماء.

٤- وددت لو تصلح من شأنك.

التمرين الثالث:

استبدل المصادر الصريحة بالمصادر المؤولة فيما يأتي:

١- وعلي أن أسعى وليس علي إدراك النجاح.

obeikandl.com

٢- افعل الخير ما استطعت وإن كان قليلاً.

٣- علمت أن من أقبح المعايب أن يمن الفتى بما يسديه.

٤- أود لو أشاركك طعامك.

٥- قال الشاعر:

حليف الندى ما عاش يرضى به الندى وإن مات لم يرض الندى ببديل

٦- أنت العزيز ما التحفت بالقناعة.

التمرين الرابع:

استبدل المصادر الصريحة فيما يأتي مصادر مؤولة.

١- يجدر بك مساعدة المحتاج.

٢- بلغني عزمك على اطراح الكسل واجتناب القعود.

٣- يسوء ني إهمالك واجباتك.

٤- لن أنسى فضل أساتذتي مدة حياتي.

٥- علمت بمساعدتك المحتاج وإغاثتك الملهوف.

٦- أحب نسيان ظلم الناس لي.

٧- أحيوا الحياء بمجاورة من يستحي منه.

التمرين الخامس:

أعرب ما تحته خط فيما يأتي:

أ- قال شاعر في وصف بخيل:

ليس لي ما حييت ذنب إليه غير أني يوماً تغديت عنه(١٣٠)

التمرين السادس:

هو إجراء تدريبي منصب على التطبيق والمعالجة بصياغة أسئلة إجرائية(١٣١). وإننا من قراءتنا المتأنية لمحتويات هذه التمارين نسجل إزاءها ملاحظات من الأهمية بمكان أن تؤخذ بعين الاعتبار. فبعض الأسئلة لم تكن تستجيب لأحد أهم الشروط

obeikandl.com

الأساسية في عملية التقويم الناجحة، وهو صدق المحتوى الذي معناه أ ن تقيس الأسئلة فعلاً ما درس التلاميذ، وتغطي مضامين الدرس، وليس معطيات جزئية منه(١٣٢). إذ إن من أبرز خصائص التقويم خصيصة الصدق، الذي يقصد به أن تكون أساليب التقويم على صلة وثيقة بالمحتوى، وأن تمثله تمثيلاً مناسباً.

فقبل صياغة الأسئلة لا بد من النظر في الأهداف والمحتوى. فالتمارين المخصصة لدرس صور الجملة الوظيفية كانت ثلاثة فقط وهي تعكس عدم احترام صدق المحتوى. كما أن صدق المحتوى لم تحترم في عملية التقويم التي انتظمت الجزء المتعلق بالوحدة الإسنادية المؤدية وظيفة المضاف إليه حين استهدف سؤال التمرين الثالث معطيات غير مدروسة، فطالب التلاميذ بتحديد وظيفة الوحدة الإسنادية المؤدية وظيفة المضاف إليه بعد " إذا" الظرفية(١٣٣).

وجاء السؤال الثالث من التمرين الأول فطالب التلاميذ تعيين المصدر المؤول الذي قوامه الحرف المصدري " أن" والناسخ"كان"(١٣٤). وتكاد التمارين المتمحورة حول الجمل التي لها محل من الإعراب(١٣٥) تغفل صور هذه الجمل التي أشير إليها في قاعدة الكتاب(١٣٦) على نحو نجد أن من مجموع اثني عشر سؤالاً دارت حول الجملة والوحدة الإسنادية الوظيفية لا أثر لسؤال واحد طالب المتعلمين الإتيان بصور الوحدة الإسنادية الوظيفية أو بصور الجملة التي لا محل لها من الإعراب، لذلك فإن تمثيل الأسئلة للموضوعات المدروسة والأهداف المصوغة لم يكن تمثيلاً شاملاً وصادقاً مثل ما تنص عليه أساليب التقويم(١٣٧).

ويلاحظ أيضاً أن أشكال التمارين المقدمة لم تراع جانب التوازن بين الأسئلة التي تركز على الجانب التحليلي والأخرى التي توجه إلى الجانب التركيبي، هذا الأخير يكاد يكون غائباً. حيث لا نعثر على أسئلة تطالب التلاميذ بإنشاء جمل تتضمن وحدات إسنادية وظيفية مؤدية وظيفة الخبر، أو النعت، أو الحال. . . . إلخ. ذلك أن التمارين تعد وسائل تبليغ تعليمي مسهمة في ترسيخ العادة اللغوية(١٣٨) وثمة تمارين تفتقر إلى خصيصة الوضوح والدقة التي تنادي بها بيداغوجية التدريس الهادف في نحو التمرين الأول الذي طالب التلاميذ بتبيان نوع الجمل التي لها محل من الإعراب وذكر

نوع ذلك المحل(١٣٩) لأن القول إن هذا المصدر المؤول في محل رفع مثلاً لا يعكس معرفة المتعلم بأن هذا المصدر مؤد وظيفة الفاعل، أو نائب الفاعل، أو المبتدأ، أو الخبر، فهي كلها ترد في محل رفع. فكان حرياً بالسؤال أن يأتي على النحو التالي: حدد الوظيفة التي تؤديها تلك المصادر.

وهذه الملاحظة تنسحب على التمرين الثالث الذي طالب فيه السؤال التلاميذ إعراب الجمل التي لها محل من الإعراب(١٤٠)، ولم يطالبهم بتحديد الوظيفة التي تؤديها هذه الجمل(الوحدات الإسنادية الوظيفية). لأن الأهداف السلوكية تقتضي أن تصاغ بعبارات يسهل فهمها ليتسنى تحديد مستوى الأداء المراد الوصول إليه(١٤١).

ويلاحظ على بعض التمارين افتقارها إلى الربط بين الشكل والمضمون في نحو التمرين الثالث في درس المصدر المؤول الذي طالب التلاميذ استبدال المصادر الصريحة بالمصادر المؤولة. وكان عليه أن يطالبهم بتحديد الوظيفة التي تؤديها هذه المصادر المؤولة (١٤٢) وكذا صورة هذه المصادر. ولقد سبق أن أشرنا إلى أن درس " المصدر المؤول" قد اقتصر على الجانب الشكلي وانصرف عن المعنى، وتبدى ذلك في قاعدة الكتاب التي عرضت لمكونات هذا المصدر المؤول ممثلة في الحرف المصدري وصلته، ولبعض صوره دون ربط ذلك بالوظائف التي يؤديها هذا المصدر. فكان طبيعيا أن ينعكس ذلك بشكل واضح في التمارين التطبيقية. وفقدان مثل هذا الربط نقف عليه في التمرين الثاني المسوق في الكتاب المدرسي الذي جاء فيه: هات من الآيات التالية أحرف الجواب مبيناً المعنى الذي استخدم له كل حرف منها ثم علل ما تقول.

١- قال تعالى: (فلما جاء السحرة قالوا لفرعون أئن لنا لأجراً إن كنا نحن(١٤٣) الغالبين قال نعم)(الشعراء/ ٤١، ٤٢).

٢- (ويوم يعرض الذين كفروا على النار أليس هذا بالحق قالوا بلى وربنا) (الأحقاف/٣٤).

٣- (ويسألونك أحق هو قل إي وربي إنه لحق)(يونس/٥٣). كان يمكن أن يستثمر المدرس أحرف الجواب في خدمة درس الوحدة الإسنادية المؤدية وظيفة مقول القول بإدراكه أن أحرف الجواب تلك هي وحدات إسنادية محولة بالحذف مؤدية وظيفة مقول

القول. إذ إن البنية العميقة لحرف الجواب " نعم" في الآية الأولى هي وحدة إسنادية اسمية مؤكدة "نعم إن لكم لأجراً" محولة أيضاً بالترتيب(١٤٤). والبنية العميقة للوحدة الإسنادية في الآية الثانية "بلى وربنا"(١٤٥) هو "الحق وربنا".

والآية الثالثة " إي وربي إنه لحق" هي وحدة إسنادية قسمية مؤلفة من الوحدة الإسنادية المضارعية التي للقسم " إي وربي"، والوحدة الإسنادية الاسمية المؤكدة " إنه لحق" التي لجواب القسم مؤدية وظيفة مقول القول لفعل الأمر "قل"، وبذلك يشعر المتعلم بأن دروس النحو متكاملة، السابق منها يخدم اللاحق. وبخاصة إذا علمنا أن قاعدة الكتاب أشارت إلى أن أحرف الجواب تقوم مقام جملة محذوفة(١٤٦). إذ من الواجب في مجال تحليل التراكيب دراسة الصيغ ذاتها دون الاكتفاء ببيان آثارها الإعرابية وحدها.

فإن في تصنيف الأبواب على حسب الآثار الإعرابية وقوفاً عند شكل هذه الآثار دون تحليل دقيق لمقدماتها"(١٤٧) انطلاقاً من أن اكتساب المتعلم اللغة هو اكتساب لمهارة التصرف في البنى اللغوية بما يقتضيه حال الخطاب. ذلك " أن المتعلم إذا كان يعرف النحو، فإنه ينبغي له أن تكون معرفته له فاعلاً محكماً للكلام ليكون نوع تلك المعرفة من المهارات لا من نوع المعرفة العلمية"(١٤٨)، لأن الكفاية التي ننشدها هي تلك التي تكون " مهارة وقدرة على إجراء القواعد(. . .) وعلى التصرف في الكلام" (١٤٩) ولأن الترسيخ لا ينحصر في تحصيل المعطيات من الدروس النحوية، بل في خلق القدرة على التصرف فيها(١٥٠).

ونعود إلى الأمرين تحديد نوع الوحدة الإسنادية الوظيفية وكذا صورتها لنلفت الانتباه إلى أنهما يكادان يكونان مغفلين في جميع التمارين المقدمة. ثم إنه لا يصح إغفال الأهداف التي تتعلق بالعمليات العقلية العليا(١٥١) والتركيز على تلك التّي تتعلق بالحفظ والتذكر(١٥٢)، ذلك أن مثل أساليب التقويم هذه من شأنها أن تقضي على الأمل في تنمية قدرة المتعلمين على التفكير(١٥٣).

ولعل طابع الرتابة والنمطية التي اتسمت به هذه التمارين، وكذا عقم الأسلوب الذي قدمت به،- حيث تم فصل الجانب الشكلي عن المضمون- هو ما يجعل المتعلمين

لا يقدرون على توظيف مكتسباتهم على نحو لو غيرنا فيه صيغ تلك الأسئلة لوجدناهم عاجزين عن الإجابة. ونحسب أن في ذلك النمط من الأسئلة تعميقاً لضعف التلاميذ في هذا النوع من الدروس، ومواصلة لسيرهم سيراً آلياً إزاء إجابات قد تكون صحيحة، ولكنها لا تنم عن استيعابهم لمضامين الدروس. وهيهات أن يكون لتلك الأسئلة ذلك، وهي لا تعير كبير اهتمام لمقولات "بلوم" (١٥٤).

obeikandl.com

هوامش وإحالات الفصل الثاني

(١) تايلور رالف: أساسيات المنهاج، ترجمة أحمد خيري كاظم وجابر عبد المجيد جابر، دار النهضة العربية، مصر، ١٩٦٢، ص١٠٧.

(٢) إبراهيم عبد العليم: الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، ص٣٥.

(٣) منهاج اللغة العربية وآدابها في التعليم الثانوي: وزارة التربية الوطنية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، ١٩٩٥، ص٧.

(٤) منهاج اللغة العربية وآدابها في التعليم الثانوي: المرجع نفسه، ص٧.

(٥) منهاج اللغة العربية وآدابها في التعليم الثانوي: المرجع السايق، ص٨.

(٦) منهاج اللغة العربية وآدابها في التعليم الثانوي: المرجع نفسه، ص٨.

(٧) ينظر د. رشدي طعيمة: الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية، ص٣٠، ٣١.

(٨) أنشطة اللغة العربية في التعليم الثانوي هي: النصوص، القواعد، البلاغة، العروض، التعبير الكتابي، التعبير الشفوي، الأعمال الموجهة، الأعمال التطبيقية، المطالعة الموجهة، تقديم العروض.

(٩) منهاج اللغة العربية وآدابها في التعليم الثانوي: المرجع نفسه، ص١٠١، ١٢٣.

(١٠) منهاج اللغة العربية وآدابها في التعليم الثانوي: المرجع السابق، ص١١.

(١١) منهاج اللغة العربية وآدابها في التعليم الثانوي: المرجع نفسه، ص١٢.

(١٢) منهاج اللغة العربية وآدابها في التعليم الثانوي: المرجع نفسه، ص١٣.

(١٣) منهاج اللغة العربية وآدابها في التعليم الثانوي: المرجع نفسه، ص١٢.

(١٤) الملمح: مواصفات معينة تظهر عند المتعلم في نهاية مرحلة تعليمية معينة. ينظر منهاج اللغة العربية وآدابها في التعليم الثانوي: المرجع نفسه، ص١١٧.

(١٥) منهاج اللغة العربية وآدابها في التعليم الثانوي: المرجع نفسه، ص١٤، ١٥.

(١٦) " المضامين: هي مجموعة المعارف والحقائق والمبادىء والمفاهيم التي يتحويها منهاج تربوي معين، بغية إكساب المتعلم الخبرات المتنوعة تحقيقاً لنموه الشامل، وفقاً للاختيارات التربوية للأمة".

منهاج اللغة العربية وآدابها في التعليم الثانوي: المرجع السابق، ص٢٩.

(١٧) منهاج اللغة العربية وآدابها في التعليم الثانوي: المرجع نفسه، ص٢٩.

(١٨) منهاج اللغة العربية وآدابها في التعليم الثانوي: المرجع نفسه، ص ٣١.

(١٩) منهاج اللغة العربية وآدابها في التعليم الثانوي: المرجع نفسه، ص ٣٢.

(٢٠) منهاج اللغة العربية وآدابها في التعليم الثانوي: المرجع نفسه، ص ٣٢.

(٢١) منهاج اللغة العربية وآدابها في التعليم الثانوي: المرجع نفسه، ص ٣٣.

obeikandl.com

(٢٢) منهاج اللغة العربية وآدابها في التعليم الثانوي: المرجع نفسه، ص٣٤.

(٢٣) منهاج اللغة العربية وآدابها في التعليم الثانوي: المرجع نفسه، ص٧٩.

(٢٤) منهاج اللغة العربية وآدابها في التعليم الثانوي: المرجع نفسه، ص ٨٠.

(٢٥) منهاج اللغة العربية وآدابها في التعليم الثانوي: المرجع نفسه، ص ٨١.

(٢٦) منهاج اللغة العربية وآدابها في التعليم الثانوي: المرجع نفسه، ص ٨٢.

(٢٧) وهي ما اصطلح عليها البحث بالوحدة الإسنادية الوظيفية.

(٢٨) منهاج اللغة العربية وآدابها في التعليم الثانوي: المرجع نفسه، ص٣٧.

(٢٩) منهاج اللغة العربية وآدابها في التعليم الثانوي: المرجع نفسه، ص٣٨.

(٣٠) منهاج اللغة العربية وآدابها في التعليم الثانوي: المرجع نفسه، ص٣٩.

(٣١) منهاج اللغة العربية وآدابها في التعليم الثانوي: المرجع السابق، ص٦٥.

(٣٢) منهاج اللغة العربية وآدابها في التعليم الثانوي: المرجع نفسه ، ص٦٦.

(٣٣) منهاج اللغة العربية وآدابها في التعليم الثانوي: المرجع نفسه ، ص٨٦.

(٣٤) منهاج اللغة العربية وآدابها في التعليم الثانوي: المرجع نفسه ، ص٨٧.

(٣٥) منهاج اللغة العربية وآدابها في التعليم الثانوي: المرجع نفسه ، ص٨٨.

(٣٦) منهاج اللغة العربية وآدابها في التعليم الثانوي: المرجع نفسه ، ص٨٩.

(٣٧) بالنسبة إلى السنة الثالثة الثانوية بمختلف شعبها يسجل عدم إدراج المنهاج نشاط القواعد النحوية، ولكن وضع مكانه نشاط الأعمال التطبيقية، وأدرجت فيه دروس تمس صور الجملة والوحدة الإسنادية الوظيفية.

(٣٨) منهاج اللغة العربية وآدابها في التعليم الثانوي: المرجع نفسه ، ص٤٤.

(٣٩) منهاج اللغة العربية وآدابها في التعليم الثانوي: المرجع نفسه ، ص٤٥.

(٤٠) منهاج اللغة العربية وآدابها في التعليم الثانوي: المرجع نفسه ، ص٤٦.

(٤١) منهاج اللغة العربية وآدابها في التعليم الثانوي: المرجع نفسه ، ص٤٧.

(٤٢) منهاج اللغة العربية وآدابها في التعليم الثانوي: المرجع نفسه ، ص٤٨.

(٤٣) منهاج اللغة العربية وآدابها في التعليم الثانوي: المرجع نفسه ، ص٤٩.

(٤٤) يقصد بجملة مايسمي في بحثنا بالوحدة الإسنادية الوظيفية.

(٤٥) منهاج اللغة العربية وآدابها في التعليم الثانوي: المرجع نفسه ، ص٤٩.

(٤٦) منهاج اللغة العربية وآدابها في التعليم الثانوي: المرجع نفسه ، ص٥٨.

(٤٧) منهاج اللغة العربية وآدابها في التعليم الثانوي: المرجع نفسه ، ص٥٩.

(٤٨) منهاج اللغة العربية وآدابها في التعليم الثانوي: المرجع نفسه ، ص٦٠.

(٤٩) منهاج اللغة العربية وآدابها في التعليم الثانوي: المرجع نفسه ، ص٦١.

(٥٠) منهاج اللغة العربية وآدابها في التعليم الثانوي: المرجع نفسه ، ص٦١.

(٥١) منهاج اللغة العربية وآدابها في التعليم الثانوي: المرجع السابق، ص٦٣.

(٥٢) منهاج اللغة العربية وآدابها في التعليم الثانوي: المرجع نفسه ، ص٩٣.

(٥٣) منهاج اللغة العربية وآدابها في التعليم الثانوي: المرجع نفسه ، ص٩٤.

(٥٤) منهاج اللغة العربية وآدابها في التعليم الثانوي: المرجع نفسه ، ص٩٥.

(٥٥) منهاج اللغة العربية وآدابها في التعليم الثانوي: المرجع نفسه ، ص٩٦.

(٥٦) منهاج اللغة العربية وآدابها في التعليم الثانوي: المرجع نفسه ، ص٩٧.

(٥٧) منهاج اللغة العربية وآدابها في التعليم الثانوي: المرجع نفسه ، ص٩٨.

(٥٨) منهاج اللغة العربية وآدابها في التعليم الثانوي: المرجع نفسه ، ص٩٩.

(٥٩) منهاج اللغة العربية وآدابها في التعليم الثانوي: المرجع نفسه ، ص٧٢.

(٦٠) منهاج اللغة العربية وآدابها في التعليم الثانوي: المرجع نفسه ، ص٧٣.

(٦١) منهاج اللغة العربية وآدابها في التعليم الثانوي: المرجع نفسه ، ص٧٤.

(٦٢) منهاج اللغة العربية وآدابها في التعليم الثانوي: المرجع نفسه ، ص٧٥.

(٦٣) منهاج اللغة العربية وآدابها في التعليم الثانوي: المرجع نفسه ، ص٧٧.

(٦٤) إلا أنه في واقع التعليم الثانوي لم تبرمج هذه الدروس لمعالجة صور الجملة أو الوحدة الإسنادية الوظيفية.

(٦٥) أي أن السنة الثانية شعبة آداب وعلوم إنسانية وشرعية فقط هي التي حضيت بثلاث حصص. أما بقية السنوات الثانوية بمختلف الشعب فلم يخصص لها إلا حصتان ذواتا ساعة واحدة.

(٦٦) يقصد بالجمل ما سمي في بحثنا بالوحدة الإسنادية الوظيفية.

(٦٧) المختار في القواعد والبلاغة والعروض السنة الثانية الثانوية المعهد التربوي الوطني، الجزائر، د.ت

(٦٨) المختار في القواعد والبلاغة والعروض السنة الثانية الثانوية: المرجع نفسه، ص ١٤.

(٦٩) الوحدات الإسنادية الوظيفية التي عبر عنها الكتاب المدرسي بالجملة الواقعة مفعولاً به أو خبراً.

(٧٠) أي حين عدت القاعدة الجملة الواقعة جواب شرط جازم.

(٧١) ينظر المختار في القواعد والبلاغة والعروض السنة الثانية، ص ١٣.

(٧٢) يقصد بالجمل الوحدات الإسنادية الوظيفية.

(٧٣) يقصد بذكر ذلك المحل أي الرفع أو النصب أو الجر أو الجزم.

(٧٤) ينظر المختار في القواعد والبلاغة والعروض، السنة الثانية الثانوية، ص١٩.

(٧٥) والذي يطمأن إليه هو أن صلة الموصول مع موصولها يكونان وحدة إسنادية تؤدي وظيفة المبتدأ أو الخبر أو النعت أو المضاف إليه. . . إلخ.

(٧٦) المختار في القواعد والبلاغة والعروض، السنة الثانية الثانوية، ص١٩.

(٧٧) ينظر صور الجملة الاعتراضية والابتدائية والقسمية والاستئنافية، ص٤٢١، ٤٣٥، ٤٥٠، ٤٩٦.

(٧٨) وليس معنى هذا أن يحول هذا الدرس إلى درس وصفي تحليلي للوحدة الإسنادية المؤدية هذه الوظيفة وإنما يعني ربط هذا الدرس بذلك الدرس.

(٧٩) يقصد بجملة وحدة إسنادية وظيفية.

(٨٠) المختار في القواعد والبلاغة والعروض، السنة الثانية الثانوية، ص٧٤.

(٨١) ينظر د. رشدي طعيمة: الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية، ص٣٥.

(٨٢) ينظر د. رشدي طعيمة: المرجع نفسه، ص٣٤.

(٨٣) ينظر د. رشدي طعيمة: المرجع نفسه، ص١٣٠.

(٨٤) وليس يعني ذلك أن يتحول الدرس إلى درس لدراسة الوحدة الإسنادية المؤدية وظيفة مقول القول.

(٨٥) المختار في القواعد والبلاغة والعروض، السنة الثانية الثانوية، ص٦٧.

(٨٦) ولا نقصد بأن يتحول هذا الدرس إلى درس تحليل وصفي لصور الوحدة الإسنادية المؤدية وظيفة مقول القول بقدر ما نتوخى فيه توظيفاً للتكامل بين الدروس، السابق منها يخدم اللاحق.

(٨٧) المختار في القواعد والبلاغة والعروض، السنة الثانية الثانوية، ص٤٨.

(٨٨) ينظر صور الجملة الاعتراضية المضارعية المحولة بالحذف، ص٤٣٧.

(٨٩) المختار في القواعد والبلاغة والعروض، السنة الأولى الثانوية، ص ١٦٧- ١٦٩.

(٩٠) المختار في القواعد والبلاغة والعروض، السنة الأولى الثانوية، ص٣٤- ٤٠.

(٩١) المختار في القواعد والبلاغة والعروض، السنة الأولى الثانوية، ص٥٠- ٥٥.

(٩٢) المختار في القواعد والبلاغة والعروض، السنة الأولى الثانوية، ص١٦، ١٧.

(٩٣) د. عبد الرحمن الحاج صالح: (أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية)، مجلة اللسانيات ص٦٤.

(٩٤) ينظر عبد الرحمن صالح عبد الله: الأهداف السلوكية في التربية الإسلامية، ص٦٤.

(٩٥) ينظر نشر تعليم اللغة العربية: اتحاد المجامع العلمية العربية، سجل ندوة الجزائر، ١٩٧٦، ص١٥.

(٩٦) المختار في القواعد والبلاغة والعروض، السنة الأولى الثانوية، ص١٤٦.

(٩٧) فالتمرين الثالث طالب التلاميذ استبدال المصادر الصريحة بالمصادر المؤولة. وكان من الواجب عليه أن يطالبهم بالوظيفة التي يؤديها ذلك المصدر المؤول.

(٩٨) ينظر د. عبد الرحمن الحاج صالح: (أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية)، اللسانيات، ص ٤٣ – ٤٦.

(٩٩) ينظر بومعزة رابح: المرجع السابق صور الوحدة الإسنادية المؤدية وظيفة المبتدأ، واسم الناسخ، ص٩٦ –١٢٣.

(١٠٠) ينظر بومعزة رابح: المرجع نفسه، صور الوحدة الإسنادية المؤدية وظيفة الخبر، ص١٢٦ –١٥٣.

(١٠١) ينظر بومعزة رابح: المرجع نفسه، صور الوحدة الإسنادية المؤدية وظيفة الفاعل ونائب الفاعل، ص١٨٤ –٢٠٩.

(١٠٢) ينظر بومعزة رابح: المرجع نفسه، صور الوحدة الإسنادية المؤدية وظيفة الحال، ص٢٨٠ –٣٠٠

(١٠٣) ينظر بومعزة رابح: المرجع نفسه، صور الوحدة الإسنادية المؤدية وظيفة النعت، ص ٣٠١ – ٣٣٥

(١٠٤) ينظر بومعزة رابح: صور الوحدة الإسنادية المؤدية وظيفة المضاف إليه، ص٣٤٦-٣٧٤

(١٠٥) ينظر بومعزة رابح: المرجع نفسه، صور الوحدة الإسنادية المؤدية وظيفة المستثنى، ص٣٨٠ –٣٩٠.

(١٠٦) ينظر بومعزة رابح: المرجع نفسه، منهاج اللغة العربية وآدابها في التعليم الثانوي، ص١٠١، ١٠٢.

(١٠٧) ينظر بومعزة رابح: المرجع نفسه، ص ١٠٠.

(١٠٨) مازال المنهاج متردداً مضطرباً يستعمل أحيانا لفظة " الطرق " وهو يقصد " الطرائق ". انظر ص ١٠٠، ١٠١ من منهاج.

(١٠٩) ينظر بومعزة رابح: المرجع نفسه، منهاج اللغة العربية وآدابها في التعليم الثانوي العام، ص ١٠١.

(١١٠) ينظر بومعزة رابح: المرجع نفسه، منهاج اللغة العربية وآدابها في التعليم الثانوي العام، ص ١٠١.

(١١١) ينظر بومعزة رابح: المرجع نفسه، منهاج اللغة العربية وآدابها في التعليم الثانوي العام، ص ١٢٣، ١٢٤، ١٢٥، ١٢٦.

(١١٢) ينظر بومعزة رابح: المرجع السابق منهاج اللغة العربية وآدابها في التعليم الثانوي العام، ص١٠٠.

(١١٣) ينظر منهاج اللغة العربية وآدابها في التعليم الثانوي العام، ص ١٠٥.

(١١٤) ينظر إبراهيم عبد العليم: الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، ص ٢١٩.

(١١٥) يقصد بالمعدلة: هي التي يمكن أن نستغني عن النص المساعد بعرض الأمثلة مباشرة. والإلحاح في رأينا يزداد أكثر إذا كانت هذه الأمثلة مقتبسة من القرآن الكريم باعتبار أن القرآن أعنى المصادر في هذا الشأن. بينما نجد المنهاج يرفض الاستغناء عن النص المساعد.

(١١٦) ينظر إبراهيم عبد العليم: المرجع نفسه، ص ٢٢٠، ٢٢١

(١١٧) المرجع السابق، ص ٢١٧.

(١١٨) ابن منظور: لسان العرب، ١٢ / ٥٠٠، ٥٠١. وإسماعيل بن حماد الجوهري: الصحاح، تحقيق أحمد عبد الغفور العطار، دار الكتاب، مصر، ١٣٧٧، ٥ / ٢٠١٧.

(١١٩) ينظر د. رشدي طعيمة: الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية، ص ٨٩.

(١٢٠) منهاج اللغة الغربية وآدابها في التعليم الثانوي العام، ص١١١.

(١٢١) هناك عدد كبير من التلاميذ يظهرون معدلاً سريعاً لنيسان المعلومات بعد تعلمها. وفي دراسة نشرها "ميومان" خلص فيها إلى أن التلاميذ عادة ينسون٥٠ من المعلومات التي اكتسبوها بعد

عام من انتهائهم من دراستها. و٧٥ من المعلومات بعد مرور عامين. تايلور رالف: أساسيات المنهاج، ص١٠٧.

(١٢٢) وحين يجد الأستاذ تلامذته لم يكونوا على علم بهذه المصادر المؤولة التي سيبني عليها درسه في دراسة صور الجمل التي لها محل من الإعراب يضطر إلى إجراء تقويم تكويني على حساب التقويم التشخيصي الذي سينتقص فيه وقت من حق الدرس كان يفترض أن يستثمر في تحقيق الأهداف الإجرائية المتوخاة من الدرس.

(١٢٣) مادي لحسن: الأهداف والتقييم في التربية، مطبعة المعارف الجديدة، الرباط، ١٩٨٩، ص ١١٣.

(١٢٤) المختار في القواعد والبلاغة والعروض، السنة الثاية الثانوية، ص١٤.

(١٢٥) ينظر المختار في القواعد والبلاغة والعروض: المرجع نفسه، ص ١٤ –١٦ .

(١٢٦) ينظر مادي لحسن: الأهداف والتقييم في التربية، ص ١١٣.

(١٢٧) ينظر مادي لحسن: المرجع نفسه، ص ١١٠.

(١٢٨) ينظر منهاج اللغة العربية وآدابها في التعليم الثانوي العام، ص١١١.

(١٢٩) المختار في القواعد والبلاغة والعروض، للسنة الثانية الثانوية، ص ١٤.

(١٣٠) المختار في القواعد والبلاغة والعروض، للسنة الثانية الثانوية، ص ١٥.

(١٣١) أبلً: شفي- قطعه: انقطع عن زيارته.

(١٣٢) المختار في القواعد والبلاغة والعروض: المرجع نفسه، ص ١٩- ٢٠.

(١٣٣) المختار في القواعد والبلاغة والعروض، المرجع السابق ، ص١٤٧، ١٤٨.

(١٣٤) ينظر صالح بلعيد: دروس في اللسانيات والنصوص، ص٩٩.

(١٣٥) وزارة التربية الوطنية: (خصائص عملية التقويم)، همزة الوصل، العدد ٦، ١٩٩٥، ص٧٤، ٧٥.

(١٣٦) ينظر المختار في القواعد والبلاغة والعروض للسنة الثانية الثانوية، ص١٥.

(١٣٧) ينظر المختار في القواعد والبلاغة والعروض للسنة الأولى الثانوية، ص١٤٧.

(١٣٨) أي الوحدات الإسنادية المؤدية وظيفة ما.

(١٣٩) ينظر المختار في القواعد والبلاغة والعروض للسنة الثانية الثانوية، ص١٤، ١٥.

(١٤٠) ينظر د. بوني أحمد محمد: القياس النفسي والتقييم التربوي، ص ٦٩، ٧٠.

(١٤١) ينظرد. صالح بلعيد: المرجع نفسه، ص٩٩.

(١٤٢) ينظر المختار في القواعد والبلاغة والعروض للسنة الثانية الثانوية، ص١٤.

(١٤٣) ينظر المختار في القواعد والبلاغة والعروض للسنة الثانية الثانوية، ص١٥.

(١٤٤) ينظر د. عبد الرحمن صالح عبد الله: الأهداف السلوكية في التربية الإسلامية، ص٤١.

(١٤٥) المصادر المؤولة هي ما سمي في بحثنا بالوحدات الإسنادية الوظيفية.

(١٤٦) " نحن" تعد هنا ضمير فصل للتوكيد.

(١٤٧) ينظر صور الوحدة الإسنادية الاسمية التي لجواب القسم، ص٤٢٢.

(١٤٨) مقول القول ورد وحدة إسنادية مضارعية محولاً بتقديم الوحدة الإسنادية التي لجواب القسم.

(١٤٩) ينظر المختار في القواعد والبلاغة والعروض للسنة الثانية الثانوية، ص٧٢.

(١٥٠) أبو علي المكارم: تقويم الفكر النحوي، مؤسسة الرسالة، بيروت، د. ت، ص١٤١.

(١٥١) د. عبد الرحمن الحاج صالح: (الأسس العلمية واللغوية لبناء مناهج اللغة العربية في التعليم ما قبل الجامعي)، المجلة العربية التربوية، العدد٢، ١٩٨٥، ص٧٨.

(١٥٢) د. عبد الرحمن الحاج صالح: (الأسس العلمية واللغوية لبناء مناهج اللغة العربية في التعليم ما قبل الجامعي)، المرجع نفسه، ص٧٩.

(١٥٣) ينظر د. عبد الرحمن الحاج صالح: (أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية)، اللسانياتص٧٤(٦) الأهداف السلوكية قسمت في المجال المعرفي إلى مستويين رئيسين. المستوى الأول ويضم الأهداف المتعلقة بالفهم والتذكر. والمستوى الثاني ويضم الأهداف ذات الصلة بالعمليات العقلية العليا. ينظر د. عبد الرحمن صالح عبد الله: الأهداف السلوكية في التربية الإسلامية، ص٧٥.

(١٥٤) ينظر د. عبد الرحمن صالح عبد الله: المرجع نفسه، ص٢٦، ٢٧.

openkandl.com