الفصل الثالث

المشروع المقترح لكيفية تيسير تعلم صور الجملة والوحدة الإسنادية الوظيفية

تمهيد:

إن عملية التعليم والتعلم في صورتها العامة هي تقاطع بين مجموعة من المكونات، يؤدي التفاعل الإيجابي فيما بينها إلى تحقيق الأهداف المتوخاة من هذه العملية. وهذه المكونات(١)، وجدنا أنه ليست منسجمة مع بعضها حتى يكتب لها ذلك التفاعل الإيجابي. فمضامين دروس الجملة والوحدة الإسنادية الوظيفية(٢) التي في المنهاج انتهينا إلى أنها غير متكافئة وغير متوازنة مع قدرة المتعلمين وحاجتهم الملحة في المرحلة الثانوية، إن في الكم وإن في النوع(٣).

وكانت نقلاً وتكراراً لما هو مسطر في المناهج التقليدية التي تستمد مادتها من المصادر القديمة دون تمحيص. مما أدى إلى تكريس المشاكل النحوية التي يسجل تراكمها مرحلة بعد مرحلة بدءاً بالمرحلة الأساسية(٤)، وانتهاء بالمرحلة الثانوية.

والطرائق المتبعة لإكساب التلاميذ تلك المضامين خلصنا إلى أنها توصف بالعقم. ذلك أن ما يؤخذ على دروس الوحدة الإسنادية الوظيفية وكذا دروس الجملة هو عدم دقتها في تصوير العناصر اللغوية، ومرد ذلك إلى كونها في التحليل لا تهتم بالجانب البنوي للكلام(٥).

حيث يسجل عدم تناول قواعدها النحوية بما يربطها بالمعنى، بل يقتصر في تدريسها على تعريف المتعلم بجانبها الشكلي. ولا يغيب عن أحد مدى أهمية إدراك المتعلم نتيجة ما يتعلمه من الإقبال عليه عن رغبة ومحبة، لأن المتعلم إذا لم يتضح له بصورة عملية أن ما يتعلمه يحقق له غرضاً يشعر بأنه في حاجة مسيسة إليه، فإنه حتماً

سينصرف عن تعلم ذلك الشيء.

فالطريقة المتبعة في تدريس المحتوى الذي يمس الجملة أو الوحدة الإسنادية الوظيفية لا يعتمد على تصنيف هذه الوحدات الإسنادية الوظيفية حسب صورها، ولا يلتفت إلى ما تؤديه هذه الصورة من دلالات. ففي درس أحرف الجواب مثلاً لا يتم ربط هذا الدرس بدرس صور الوحدة الإسنادية المؤدية وظيفة مقول القول، ومن ثم لا يفهم التلاميذ منه إلا الشيء اليسير، لأن التلاميذ كثيراً ما يتذكرون المعلومات في صورة أجزاء منفصلة بعضها عن البعض، لكنهم يعجزون عن ربط هذه الأجزاء في صورة منتظمة، ويعجزون عن إدراك العلائق التي بينها(٦). والطرائق الحديثة تلح على ضرورة ربط المعلومات القديمة بالحديثة (٧).

والتقويم الذي يعد من أهم تلك المكونات يلاحظ فيه غياب التقويم التربوي الذي يهدف إلى معرفة مدى تحقيق الغايات من تعلم هذه الدروس. وفي مقدمة تلك الغايات درجة قدرة المتعلمين على توظيف ما اكتسبوه توظيفاً فاعلاً. إذ يسجل أحياناً عدم التطابق بين الأهداف والعناصر(٨) المستعملة لقياس مدى بلوغ تلك الأهداف.

وأحياناً أخرى يسجل أن أسئلة التقويم لم يكن فيها تنوع من حيث اختيارها مستوى القدرات المستهدفة. حيث غالباً ما يهمل فيها مستوى التركيب أو التحليل الذي إن وجد، فإنه يكون في مستوياته البسيطة الدنيا، كأن يطالب التلميذ بتركيب جملة لها محل من الإعراب. كما أنه لم يتوصل بعد إلى إدراك أن النحو بمعنى الانتحاء مهارة من المهارات يكتسب بكثرة المران ومعاشرة التمارين والتدريب عليها تدريباً متكرراً في المواقف المختلفة حسب ما تقتضيه أحوال الخطاب الحقيقية غير المصطنعة (٩) التي نطمئن إلى أنه يستعاض بها بالانغماس اللغوي.

وإذن فصعوبة استيعاب هذه الدروس وما ينسب إليها من إخفاق في تحقيق الهدف المرجو منها نرى أن القواعد النحوية والصرفية نفسها بريئة من هذا الاتهام. ذلك أن ثمة أموراً أخرى يرجع إليها ذلك الإخفاق. لعل أهم هذه الأمور شكل المحتوى، وطريقة عرضه، وأساليب التقويم. ولإصلاح الخلل وتحسين مردود مثل هذه الدروس النحوية وفق المسار التربوي الجديد الذي تبنى بيداغوجية التدريس بواسطة الأهداف، نطمئن

إلى أنه ينبغي لدروس النحو أن تنزع منزعا تيسيرياً يعتمد التبسيط والوضوح والتكامل بينها(١٠).

كيفية تيسير تدريس صور الجملة والوحدة الإسنادية الوظيفية:

الاقتراحات التي يتطلبها ذلك التيسير في المرحلة الثانوية تمس المواطن الثلاثة التي سجل فيها الخلل وهي:

١- المضمون (المحتوى):

ويقصد بالمحتوى النحوي البعد المعرفي، وهو مجموع المعارف والمهارات التي يستهدف تعلمها(١١). ويشمل مجموع العناصر اللسانية وغير اللسانية(١٢) التي تكون مادة دراسية تقدم للمتعلم(١٣) لتحقيق الأهداف السلوكية المرجوة التي رسمها أهل النحو. وهو جزء من المعرفة اللغوية والثقافية، يقسم إلى وحدات تعليمية متدرجة تؤلف مجموعة من الدروس تراعى فيها مميزات النظام اللغوي، ومستوى المتعلمين وقدراتهم على التحصيل(١٤).

وبالنسبة إلى القواعد النحوية التي تمثل المناعة الذاتية، فإن ما كان له وظيفة في بناء اللغة أو فهم النصوص يجب الإبقاء عليه، بل ينبغي أن يعض عليه بالنواجد(١٥). وهذا المحتوى هو ما يعرف بالنحو التربوي التعليمي الذي يمثل المستوى الوصفي الشائع (١٦) لتقويم اللسان وسلامة الخطاب وأداء الغرض وترجمة الحاجة لكونه يركز على ما يحتاج إليه المتعلم، ولكونه يختار المادة المناسبة من مجموع ما يقدمه النحو العلمي(١٧)، مع تكييفها تكييفاً محكماً خدمة لأهداف العملية التعلمية(١٨) ومن ثم ينبغي التفكير في تغيير الأساس الذي يقوم عليه اختيار القواعد النحوية المقرة. بحيث يختار للمتعلم ما يحتاج إليه فعلاً من القواعد، لا ما يرى النحاة أنه ضروري لفهم الظاهرة النحوية وتحليلها(١٩).

واختيار المادة يشمل الدروس ونوع الأمثلة المساعدة على استيعاب هذه الدووس، والتي ينبغي التخلص فيها من الأمثلة التي لا صلة لها بالواقع(٢٠) لأن الاستشهاد بتلك الأمثلة العقيمة التي ما فتئت كتب النحو تدعم بها قواعدها أمر من شأنه أن يطعن في مصداقية القاعدة وفاعلية تطبيقها في الواقع المعيش(٢١).

وانتقاد المحتوى مرتبط بتحليل الحاجات التبليغية للمتعلم. ذلك أن" كل مسعى منهجي محترم ينطلق من تحليل حاجات الجمهور المقصود"(٢٢). وإن تحليل هذه الحاجات غاية في الأهمية لكونه قد بوأ المتعلم مركز الصدارة والاهتمام. وانبجاس مفهوم الحاجة مرده إلى انشغال اللسانيات بالسعي إلى تكييف التعلم بحيث يستجيب للأوضاع الاجتماعية لارتباط اللغة بالواقع (٢٣)، ذلك أن تحديد حاجات المتعلمين هو الذي يساعدنا على تحديد محتوى التعلم الواجب اعتماده في العملية التعلمية. وإذا أحسن اختيار المحتوى المناسب فإن ذلك يساعد المتعلم على اكتساب النماذج الصحيحة من الاستعمالات(٢٤).

وتحديد هذه الحاجات يقتضي معرفة الأوضاع التي تستخدم فيها اللغة المراد تعلمها أي تحليل الميادين المختلفة التي سيجد المتعلمون أنفسهم فيها مطالبين باستخدام هذه الجمل أو الوحدات الإسنادية بمختلف صورها وأساس ذلك أن تدريس النحو يقتضي من المعلم أن يعرف ماذا يريد أن يتعلم المتعلم من اللغة ولماذا ؟ وهذا الانتقاء للمادة النحوية ينبغي أن يكون علمياً يتضمن تأملاً وتفكيراً في طبيعة المادة المدرسة وكذا في طبيعة وغايات تدريسها مع إعداد لفرضياتها الخصوصية انطلاقاً من المعطيات المتجددة والمتنوعة باستمرار في اللسانيات وعلم النفس وعلم الاجتماع وعلم البيداغوجيا(٢٥). فالسنة الثانية الثانوية(٢٦) التي يشمل محتواها الموضوعات التي تمس دراسة صور الجملة والوحدة الإسنادية الوظيفية(٢٧) المؤدية وظيفة المبتدأ أو الخبر، أو الفاعل أو النعت، أو الحال أو المفعول به، أو المضاف إليه. يتم رصد صور الوحدات الإسنادية الوظيفية المتواترة في الأداء الفعلي للكلام مع وضع لائحة مفتوحة للتراكيب المختلفة في اللسان العربي القديم والحديث. ونلفت الانتباه إلى أن النظرية اللغوية ترفض الانتقاء المعتمد في النظرية السلوكية الذي هو انتقاء لتراكيب بأعيانها سليمة نحوياً وصرفياً ودلالياً، ومحاولة تخزينها في ذهن المتعلم عن طريق تكرارها هي دون سواها.

واللسانيات التطبيقية تؤكد على أن الانتقاء الموضوعي الجيد والحسي لمحتوى المفردات النحوية كماً وكيفاً هو الذي يسهم في ضمان تعليم جيد لتلك المادة.

ولابد أن يكون هذا المحتوى الجيد قد اختيرت له طريقة العرض الجيدة (٢٨).

والحرص الشديد على التحري والتقصي عند اختبار النموذج اللغوي وربطه بالواقع الذي يحيط بالعلمية التعلمية مرده إلى أن اللغة استعمال وممارسة (٢٩)، ولأن المتعلم في أثناء تعلمه إنما يقلد الاستعمالات التي يستعين بها على قضاء شؤونه(٣٠) أي التواصل مع غيره.

ومادام الأمر كذلك فما الذي يمنع المنهاج من تبني الاتجاه الهادف إلى تقديم أمثلة وشواهد متنوعة ومختارة من القرآن الكريم ومن أعمال كبار الكتاب لاستخدامها في التدريبات اللغوية بدلاً من الأمثلة البسيطة (٣١).

إذ إن الهدف الأسمى من تدريس النحو(الانتحاء) في اللسانيات التطبيقية هو الوصول بالمتعلم إلى اكتساب الكفاية التبليغية التي تمكنه من التحكم الآلي(٣٢) في المهارات اللغوية الأربعة ممثلة في الفهم والإفهام، الاستماع، والكلام أي إقدار المتعلمين على استخدام الصور والبنى التركيبية أي أن يكون المتعلم قادراً على فك رموز اللغة عندما يسمعها، وقادراً على تركيبها حين يريد التعبير عن نفسه والاتصال بغيره (٣٣).

والطرائق الحديثة تلح على ضرورة إيلاء العناية القصوى والتحري حين انتقاء الأمثلة الحية والنماذج الأصيلة المحتذاة التي ينسج المتعلم على منوالها ذلك أن التراكيب الواردة عليها صور الجملة أو الوحدة الإسنادية الوظيفية المراد تعلمها هي أعلى ما يمكن محاكاته في تعلم اللغة (٣٤). إذ إن من عوامل ترسيخ الكفاية محاكاة النصوص الجيدة التي تقدم نموذجاً يقتدى به وينسج على منواله.

والقواعد النحوية التي تعد الحارس الأمين لهذه الكفاية(٣٥) يرى ابن خلدون أنه لكي تكون ذات منفعة ينبغي أن تدرس عن طريق النصوص الرفيعة. يستشف ذلك من قوله الذي استشهد فيه بكتاب سيبويه الذي جاء فيه " وقد نجد بعض المهرة في صناعة الإعراب بصيراً بهذه الملكة، وهو قليل(. . .) وأكثر ما يقع للمخاطبين لكتاب سيبويه، فإنه لم يقتصر على قوانين الإعراب فقط، بل ملأ كتابه من أمثال العرب وشواهد أشعارهم وعباراته. فكان فيه جزء صالَح من تعليم هذه الملكة"(٣٦).

" وليس أقدر على ذلك من إثراء الحافظة لدى الناشئة بالأساليب البليغة والآثار

الفصيحة، وفي مقدمتها بلا مراء القرآن الكريم الذي ينبغي أن يكون مصدراً لسلامة الفكر ومنبعاً لصحة النطق، ويقفوه في ذلك الحديث النبوي الشريف ثم وصايا الخطباء"(٣٧). ويفضل أن تكون صيغ صور الوحدات الإسنادية الوظيفية أو الجملة المراد تعلمها صيغاً مأنوسة، كثيرة الدوران، وأن تشتمل على ضروب من التعبيرات المعهودة في اللغة العربية(٣٨) مع إبراز جوانب التحويل فيها، من تقديم وتأخير وحذف وزيادة واستبدال. وهذا ما يساعد على ارتسامها في الذاكرة، ويسهل على المتعلمين استعادتها إلى حيز الشعور(٣٩). كما أن اللسانيات تؤكد على ضرورة الإكثار من هذه النماذج لأنها هي التي تساعد المتعلم على تحسين تعبيره، ولأنها هي التي تثري رصيده اللغوي الوظيفي وتدربه على توسيع نطاق استخدامه للغة وممارسته لها بشكل فعال ومؤثر(٤٠) ثم إن هذه النماذج المتنوعة بصورها المختلفة ستسمح للمتعلمين على اختلاف فروقهم الفردية بتلبية حاجاتهم. وبذلك لا يضيع حق الفرد أمام تيار الجماعة(٤١).

كما أن مثل هذا المحتوى يمكن المتعلم من معرفة خصائص لغته ويجعله يدرك مواطن الجمال فِي أساليبها فينمو الإحساس عنده بالاعتزاز بتراثه اللغوي (٤٢) والانتماء إليه. ولا شك أن الاتصال المستمر بالنماذج الجيدة ييسر للمتعلم الوقوف على مستويات راقية من الاستخدام اللغوي سواء أكان ذلك من حيث انتقاء المفردات أم من حيث بناء التراكيب، أم من حيث العلائق الخاصة التي بين المفردات والتراكيب.

وهذا الاتصال هو الذي يسهم في إكساب المتعلم القدرة على فهم أسرار اللغة وإدراك الفروق بين الاستخدامات اللغوية المحدودة(٤٣) التي تعلمها والاستخدامات المجازية التي يبدع الأدباء في توظيفها(٤٤).

ومن المثل والنماذج يجب السعي إلى الانتقال بالمتعلم إلى أن ينسج على منوالها وأساس ذلك أن اللسانيات التوليدية تسعى بصفة خاصة إلى أن يعلم المتعلم كيف يتعلم، لأن النشاط اللغوي الذي يجري في القسم مهما كان مكثفاً، فإنه محدود لا يمثل إلا جزءاً صغيراً من النشاط اللغوي الممارس خارج القسم(٤٥).

إن المضمون يعد من أهم مقتضيات الوصول إلى الأهداف المرجوة لذلك صار من

الضروري إجراء التصنيف التربوي التعلمي اللازم لمحتوى دروس الجملة والوحدة الإسنادية الوظيفية موضوع التعلم والدراسة في بحثنا هذا وفقاً لحاجات المتعلمين وانسجاما مع أهداف المنهاج، بحيث يكون التخطيط للعناصر التي تتكون منها مادة هذه الدروس دقيقاً وذلك بتوزيع هذه العناصر توزيعاً منظماً حسب المدة المخصصة لكل درس، وحسب عدد الدروس التي يجب مراعاة تسلسلها بحيث تتدرج بانسجام من درس إلى درس آخر، السابق منها يخدم اللاحق كأن يأتي درس أحرف العرض بعد درس الوحدات الإسنادية التي لها وظيفة ما (الجمل التي لها محل من الإعراب) مع الوصل بين علم المعاني والنحو في درس التقديم والتأخير وأحرف الجواب ونحوهما وضم بعض القضايا الصرفية إلى القضايا النحوية من نحو عمل اسم الفاعل واسم المفعول، فتصير بذلك أهدافها الإجرائية أكثر تحديدا وأكثر دقة، ونكون بذلك قد راعينا ما تدعو إليه اللسانيات الحديثة من ضرورة التكامل بين الدروس وخدمة بعضها بعضاً.

وقبل أن نعرض لاقتراح كيفية تصنيف هذه الدروس، نلفت الانتباه إلى أن هناك أسسا ومفاهيم يرتكز عليها في دراسة مثل هذه الدروس، من مثل الأصل والفرع(٤٦) والحمل(٤٧)، والجملة والوحدة الإسنادية الوظيفية(٤٨)؛ إذ من الأهمية بمكان أن يعرض لها في بداية هذه الدروس باعتبار أنها مقدمات ومفاتيح لدخول أبواب تدريس صور الجملة والوحدة الإسنادية الوظيفية المنشودة بسلام على أن تعطى المواقيت التي تمنح أفضل الفرص لإنجاز محتوى هذه الدروس، وتحقيق الأهداف المبتغاة منها. ذلك أن ساعة واحدة يقدم فيها درس يجمع الوحدات الإسنادية السبع المؤدية وظائف ما (الجمل التي لها محل من الإعراب)(٤٩) لا يحقق إلا بعض الجوانب الشكلية. نقول هذا لأننا ندرك أن الحجم الساعي المحدد في المنهاج لكل درس لا يستطيع مدرس النحو تجاوزه.

وهذه كيفية يمكن أن تصنف في ضوئها هذه الدروس:

ينظر في المحتوى المبرمج من دروس الجملة والوحدة الإسنادية الوظيفية وتصنف في مجموعتين.

أ- المجوعة المرتبطة بعلاقة معينة. وفيها نقف على الوحدات الإسنادية المؤدية وظيفة ما (الوحدات الإسنادية المؤدية وظيفة الركن الأساسي في الجملة) ممثلة في الوحدة

الإسنادية المؤدية وظيفة المبتدأ(٥٠)، والوحدة الإسنادية المؤدية وظيفة الخبر، والوحدة الإسنادية المؤدية وظيفة الفاعل، أو نائب الفاعل.

ب- والوحدات الإسنادية المؤدية وظيفة العنصر المتمم في الجملة ممثلة في(الوحدة الإسنادية المؤدية وظيفة المفعول به، والوحدة الإسنادية المؤدية وظيفة النعت، والمؤدية وظيفة الحال، والمؤدية وظيفة المضاف إليه).

أما بالنسبة إلى الجملة فيمكن أن تصنف مضامين هذه الدروس في مجموعتين:

١- مجموعة الجمل الابتدائية، الاستئنافية، التفسيرية، والاعتراضية.

٢- جملة أسلوب القسم، والجملة الشرطية.

وفي كل درس يعرض لأهم الصور المسهمة في تحقيق الكفاية التبليغية للتلاميذ.

فبالنسبة إلى دروس الوحدة الإسنادية الوظيفية(الجمل التي لها محل من الإعراب):

فمثلا حين تناول صور الوحدة الإسنادية المؤدية وظيفة المبتدأ يعرض للوحدة الإسنادية التي قوامها "أن" والفعل المضارع ومرفوعه، أو "أن" ومعموليها، أو التي قوامها الموصول الاسمي وصلته. سواء أكانت هذه الوحدة الإسنادية ماضوية أم مضارعية أم اسمية. كما يعرض لهذه الوحدة الإسنادية من حيث الإثبات أو النفي أو التأكيد. والأمر نفسه يتبع في دراسة صور باقي الوحدات الإسنادية المنشودة. وبالنسبة إلى نشاط " الأعمال التطبيقية" في درس " الموصول، صلته وعائده"ينبغي أن يتعامل مع الموصول الاسمي وصلته على أنه وحدة إسنادية مؤدية وظيفة ما. ويتم الانغماس اللغوي بهذه الوحدة الإسنادية المؤدية وظائف المبتدأ، والخبر، واسم الناسخ وخبره، والفاعل ونائبه، والمفعول به، والنعت. سواء أكان المنعوت نكرة أم معرفة، والمضاف إليه وذلك بالمران على مختلف صور هذه الوحدات الإسنادية الماضوية، والمضارعية، والاسمية من حيث الإثبات والنفي والتأكيد.

٢- الطريقــة:

إن الطرائق التربوية تتفاضل فيما بينها تبعا لما تحققه من أغراض. ونستطيع أن نظفر بالطريقة الفاعلة المثلى متى أدركنا الغاية منها، وعرفنا الباعث إليها. فإذا كان منتهى همنا أننا نسير في سبيل تحقيق الغاية المتمثلة في إقدار المتعلم على التواصل

السليم الذي يجعله قادراً على فك رموز اللغة عندما يستقبلها، وقادراً على تركيبها حين يريد التعبير عن نفسه والاتصال بغيره(٥١) - ولا نحسب أن الغاية المثلى من نشاط النحو الذي هو انتحاء سمت كلام العرب إلا كذلك، لأن النحو منذ البداية قصد له أن يضطلع بمهمة محاكاة غير العربي للعربي في طريقة كلامه وأن يلحق به في استخدام أساليب لغته(٥٢)- فليس لنا من سبيل إلا بتجاوز الطريقة النمطية الرتيبة التي يعالج بها نشاط القواعد في الكتاب المدرسي للوصول بسلام إلى ترجمة هذه الغاية(٥٣) فالمحتوى المختار لا يحقق هدفه إلا إذا اختيرت له الطريقة الفاعلة المؤمنة تبليغه. فعلى قدر حسن اختيار المدرس الطريقة المناسبة يكون نجاحه في مهمته أوفر. والطريقة تعني الخطة الإجمالية الشاملة لنشاط ما، " أي مجموع أشكال الأداء والأساليب التي يتم عن طريقها تحقيق الأهداف التعلمية المقصودة. إنها باختصار ديناميكية العملية التعليمية"(٥٤).

فبعد أن يحدد الأستاذ المحتوى المراد إكسابه متعلميه ينبغي له أن يبحث عن الكيفية التي تمكنه من أداء رسالته بصورة فاعلة ومتكاملة(٥٥)، وذلك بالطرائق والأساليب التي تجعل دراسة القواعد النحوية وسيلة(٥٦) فعالة في تنمية الكفاية التبليغية التي هي الهدف النهائي لتعليم وتعلم العربية(٥٧).

وثمة طرائق بإمكانها أن تسهم في تحسين مردودية العملية التعلمية لدروس النحو يراعى فيها ما يلي:

١- السياقية والاجتماعية:

وتقتضي أن تقدم الوحدات اللغوية المراد تعلمها في سياقات ذوات معنى تجعل تعلمها ذا قيمة في حياة المتعلم، وليس دراستها في صور منعزلة.

٢- البرمجة:

وتعني توظيف المحتوى اللغوي الذي سبق تعلمه في محتوى لغوي جديد. بحيث يقدم هذا المحتوى الجديد متصلاً بسابقه وفي سياق يفسره.

٣- الفردية:

وتعني أن يعرض المحتوى اللغوي الجديد في صورة تتيح لكل متعلم الاستفادة.

وأساس ذلك أن الطريقة الجيدة هي تلك التي تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين. بخلاف النظرية السلوكية الموحدة لكل المتعلمين.

٤- النمذجة:

وفيها يكون الحرص على تقديم نماذج جيدة صالحة لأن يحاكيها متعلم اللغة(٥٨)

٥- التفاعل:

ويقصد به تفاعل المعلم والمتعلم حين العملية التعليمية التعلمية(٥٩). وذلك باستمرار التصحيح الارتجاعي. والمدرس الناجح هو الذي يعتمد في أداء رسالته على " التصحيح الارتجاعي" القائم على تبادل الأدوار بينه وبين متعلميه لكونه يمثل قاعدة أساسية عند علماء التربية. إذ بواسطته يتم التأكد من أن المتعلم قد حفظ وفهم جيداً. فهو يهدف إلى إقامة وتثبيت علاقة تربوية مستمرة مع كل متعلم(٦٠).

والتصحيح الارتجاعي يجعل نظام التخاطب دائرياً لا يتجه في اتجاه واحد. واللسانيات الحديثة تنظر إلى المتعلم على أنه عنصر فعال بإمكانه أن يشارك في إنجاح الدرس. وهي تدعو إلى الطرائق الحديثة التي انبنت في أسسها على النظرية التواصلية (٦١). فالدرس حين يتخذ مساراً واحداً(ذهاب بلا إياب) ينعدم دور المتعلم(٦٢). واستيعاب المتعلمين لصور الجملة أو الوحدة الإسنادية يعاني نوعاً من العنت يمكن إرجاع سببه إلى ما يلي:

أ- عدم تحقيق الانغماس اللغوي"Bain Linguistique" الكافي. وهو ما يؤدي إلى الخلل في العملية التعلمية. ذلك أن" الانغماس اللغوي" يعد عاملاً مهماً في اكتساب الملكة التبليغية، وتمكين المتعلم من ممارسة اللغة ممارسة حقيقية. " وأعظم شيء أثبته العلماء هو أن تطور الملكة اللغوية يتم في بيئتها اللغوية. فلا يسمع المتعلم إلا اللغة التي هو بصدد تعلمها. فلا بد أن يعيشها وحدها، وأن ينغمس في بحر أصواتها لمدة كافية "(٦٣) لكن المتعلم لا يجد المناخ المناسب الذي يمارس فيه هذه اللغة، وهذه الصور التي درسها كيف ترسخ؟ فلا المحيط الذي يعيش فيه يمارس هذه الصور، ولا المدرسة تخصص جانباً كبيراً لهذه التمارين التحليلية التركيبية.

ب- عدم وجود أهم عنصر من العناصر المحققة الإفادة والمردودية في العملية

التعلمية وهو" التصحيح الارتجاعي". فنادراً ما يطرح هذا المفهوم التربوي على الرغم من أهميته في العملية التعلمية. ومرجع ذلك إلى أن المعلمين يسلكون طريقة الإلقاء حتى في الجزء المخصص للتطبيق والمران. ومن ثم لا تتاح للمتعلم فرصة لكي يكون طرفاً فاعلاً في العملية التعلمية. كما يسجل أن التمارين الكتابية- وهي هامة - تجور على التمارين الشفوية التي هي الصورة الأصلية للكلام، لأن التعبير الشفوي هو السائد في الممارسة الفعلية للحدث اللغوي(٦٤).

وإذا كان المتعلم في المرحلة الثانوية في حاجة مسيسة إلى الانغماس في اللغة العربية استماعاً وتحدثاً وقراءة وكتابة(٦٥) فإن ذلك الانغماس لن يجده إلا في مجتمع النصوص. ولقد خلصنا إلى أن طريقة المنهاج لا تقوى على تحقيق الكفاية التبليغية لعنايتها المفرطة بتلقين المتعلم القواعد النحوية(٦٦). ثم إنه بتصورها أن عملية الاكتساب اللغوي إنما تتحقق عن طريق استظهار القواعد، وكذا اقتصارها على محاكاة النماذج القديمة تكون قد أبعدت كل نشاط فكري، لأنها لم تعر الاهتمام للمتعلم محور العملية التربوية، ولم تراع قدراته العقلية. حيث جردته مما يحمله بداخله من استعدادات وطاقات لغوية خلاقة، تمكنه من إنشاء وفهم ما لا حصر له من الجمل والوحدات الإسنادية الوظيفية. لأن الاستعداد كفاية يمكن أن تخضع للقياس والاختبار(٦٧) حيث إن حفز المتعلم ودفعه لأن يشارك في صياغة المعرفة النحوية هام جداً. إذ بذلك تتمكن تلك القواعد والمفاهيم من الاندماج مع معارفه اللغوية فتتحول تلك المعرفة النظرية الاصطلاحية لديه إلى معرفة إجرائية وعملية(٦٨).

من أجل ذلك وجدنا " ابن سينا" يوصي بوجوب مراعاة الحذق الفطري. فيحذر من حمل المتعلم على صناعة لا يطيقها ولا يجد في ممارستها لذة خاصة(٦٩). وبالإمكان تصور ملامح طريقة فاعلة لإكساب المتعلمين الملكة التبليغية، تعتمد على التدريبات النحوية، وتشمل كلاً من المعرفتين: المعرفة العفوية، والمعرفة الواعية التي يكون التركيز فيها على النحو التربوي، الذي يتميز بأنه يقتصر على المظهر المطرد للقاعدة، وعلى القواعد الوظيفية(٧٠).

ويمكن حصر أنواع التمارين البنوية(٧١) التي تشكل أهم الأسس المكونة لملامح

الطريقة الخاصة بذلك من حيث الهدف إلى نوعين رئيسيين:

١) تمارين تهم اللغة وإنشاءها(تمارين الاستعمال)(٧٢).

٢) تمارين إدراك العناصر اللغوية ومكونات نظريتها. لأن تعلم اللغة لا ينحصر فقط في إكساب المتعلم آليات الكلام. بل لا بد أن يراعي أيضاً آليات الإدراك للعناصر اللغوية وفهم مدلولاتها(٧٣).

وفي حال بينا هذين النوعين من التمارين سعياً للوصول إلى إكساب المتعلمين الكفاية التبليغية في المرحلة الثانوية، فإن التركيز يكون أكثر حول استغلال الجانب المعرفي الواعي للمتعلم. فيتعدى بذلك تعلم النحو وتعليمه تلك المعرفة العفوية إلى المعرفة الواعية على نحو مقصود ومباشر. لكن يبتعد في هذا المجال عن التلقين النظري التجريدي للمعلومات. ويتم السعي إلى مشاركة المتعلم في التحليل، والتعليل لتدريبه على دقة التفكير، وعلى البحث العقلي، والقياس المنطقي. فيجري بذلك اكتساب اللغة مع تعلم قواعدها جنباً إلى جنب. غير أنه ينبغي الحرص على جعل هذا الاكتساب المتمثل في تعلم النحو مرتبطاً ارتباطاً وثيقاً بواقع الخطاب اللغوي المستمد من حياة المتعلمين اليومية. لأن المتعلم إذا لم يتضح له بصورة عملية أن ما يتعلمه يحقق له غرضاً من الأغراض التي يجد نفسه في حاجة إليها، فإنه حتماً سينصرف عن تعلمه(٧٤).

وإذا كان " ابن خلدون" قد وجه انتقاداً كشف فيه عن سلبية مثل هذه المنهجية التي ترتكز على الاهتمام بالتعليل والمنطق حين قال: " وأما سواهم من أهل المغرب وإفريقيا فأجروا صناعة العربية مجرى العلوم بحثاً(. . .)، فأصبحت صناعة العربية كأنها جملة قوانين المنطق العقلية أو الجدل. وبعدت عن مناحي اللسان وتراكيبه، وتمييز أساليبهم وغفلتهم عن المران في ذلك للمتعلم"(٧٥)، فإن العيب ليس في تفسير الظواهر اللغوية. لأنه ضروري وبخاصة في مراحل متأخرة كمرحلة التعليم الثانوي. ذلك أنه لو لم يتم في هذه المرحلة، فمتى يتسنى للتلميذ أن يعرف ويفسرالبنيات العميقة التي لصور الجملة والوحدات الإسنادية الوظيفية المحولة، وهو قادر ولديه الاستعداد لذلك. وإنما العيب في المبالغة والجري وراء تفسير الشواذ التي لا توظف في الخطاب اليومي (٧٦).

لذلك أصبحت تعليمية اللغات حديثاً تنتهج أسلوباً يقوم على تصور فحواه أننا نتقبل اليوم بسهولة أنه يستحيل تعليم لغة. فما يمكن القيام به هو مساعدة المتعلم لاكتساب نحو فعال(٧٧). يعمد فيه إلى بناء وصوغ البنى والتراكب التي يحتاج إليها. جملاً كانت، أو وحدات إسنادية، وفق قواعد اللغة.

ونعود إلى انتقاد "ابن خلدون" السالف الذكر لنقول إن العيب ليس في معرفة قوانين وقواعد الانتحاء، وإنما العيب في إغفال عنصر الممارسة والمران على تلك القواعد، لأن الكفاية لا تتبين، ولا يصدق وجودها إلا من خلال شتى الممارسات الفعلية. ذلك أن اختلاف الأحوال التبليغية، وتنوع مقاصد المتكلمين بتنوع ظروف حياتهم، وانشغالاتهم المتغيرة باستمرار يعد بمثابة المحرك الرئيس في عمل الإبداعية اللغوية التي تتبدى في القدرة على إنتاج وفهم ما لا حصر له من التراكيب الإسنادية (٧٨) ودلالاتها. إذن فالكفاية التبليغية إذا كانت تحوي المعرفة فإنها تحوي شيئا آخر. وهو القدرة على استعمال هذه المعرفة وتسخيرها وتوظيفها عند الحاجة (٧٩).

وعلى هذا فالمتكلم إذا كان يعرف النحو، فإنه ينبغي أن تكون معرفته له بوصفه فاعلاً محكماً للكلام ليكون بذلك نوع تلك المعرفة من المهارات، لا من نوع المعرفة العلمية(٨٠). لأن الكفاية" مهارة وقدرة على إجراء القواعد (. . .) وعلى التصرف في الكلام بكيفية غير شعورية "(٨١). وتلك المهارة اللغوية تتطلب الممارسة، والتكرار، والفهم، وإدراك العلائق والنتائج، والقدرة الحسنة والتعزيز(٨٢). وهي لا تتأتى إلا من كثرة معاشرة(٨٣) التمارين المتنوعة ومن ثم فإنه يجب أن نعطي التمرين بعداً معرفياً تعلمياً. فننظر إليه على أنه وسيلة مشاركة فعالة باعتبار أنها من أفضل الوسائل التي من شأنها أن تسهم في بناء المعرفة لدى المتعلم. بل تنمي استراتيجية التعلم وآلياته بكيفية ناجحة (٨٤) في إطار تعزيز النظام اللغوي الانتقالي للمتعلم. ومن ثم ملكته التبليغية شيئاً فشيئاً إلى أن يكتمل الجانبان وتتحقق الكفاية التواصلية. وهو ما تسعى إليه هذه المنهجية التي ترنو إلى تحصيل الكفاية التبليغية. بحيث يصبح المتعلم لا يمتلك القواعد النحوية فحسب، بل يمتلك نوعاً آخر يرتبط بمدى قدرته على الممارسة الفعلية اللائقة لتلك القواعد التي تعلمها على نحو يصير استعماله لها عادة ميسورة وسهلة. لأن اكتساب اللغة هو قبل كل شيء اكتساب لمهارة التبليغ (٨٥).

وهـذا الاكتـساب ميـدان يوجهـه التطبيـق. حيـث إن تعلـم الـشيء لا يرسـخ إلا بالتكرار، والمواظبة والإلحاح عليه. والترسيخ لا يتوقف على تحصيل المعطيات في حد ذاتها بقدر ما يكمن في خلق القدرة على التصرف فيها. لأن المتعلم لا يكتسب هذه المهارة التركيبية بحكايته لما يسمعه من الكلم والجمل نفسها، بل من حكايته العمليات المحدثة لها. أي اكتساب الأنماط والمثل(٨٦).

لذلك فالعمل الاكتسابي للغة ينبغي أن يكون معظمه تمارين مستمرة، لاسيما التحليلية منها والتركيبية. إذ إنه كلما زادت زاد النمو اللغوي. وقويت الملكة(٨٧). وإذا كانت نظرية " تشومسكي " التوليدية والتحويلية تركز على التدريبات التي ينبغي أن تتجاوز الآلية، قصد تنمية الكفاية اللغوية(٨٨) ـ لأن تعلم اللغة ينبغي أن يكون ثلاثة أرباعه تمارين(٨٩) ـ فإن الذي يطمأن إليه هو أن هذه النظرية تفتح آفاقاً في سبيل إكساب تلامذتنا الكفاية التبليغية في دروس صور الجملة والوحدة الإسنادية الوظيفية نوجز هذه الآفاق التي يمكن الإفادة من تطبيقها في الآتي ذكره:

١- التركيز على المتعلم باعتبار أنه محور العملية التعلمية. وذلك يقتضي تحديد حاجاته في مجال تعلمه من النحو وتلبيتها.

٢- التركيز على النحو التربوي (٩٠) الذي يتميز بأنه يقتصر على المظهر المطرد للقاعدة وعلى القواعد الوظيفية.

٣- السعي إلى تطوير محتوى النحو المراد تعلمه، مع التركيز على التدريبات النحوية التي تتجاوز التطبيق الآلي للمعرفة بغية تنمية الكفاية التواصلية.

طريقة تعلم صور الجملة والوحدة الإسنادية الوظيفية:

لتدريس صور التراكيب الإسنادية الأصلية تتبع الخطوات التالية:

١- تحليل المفهوم النحوي وصياغة أهداف سلوكية تستهدف التعرف على مكونات هذا المفهوم النحوي(٩١) ويقصد بذلك التحليل اللساني الذي يعد وسيلة تهدف إلى وصف المادة موضوع الدراسة وصفاً علمياً دقيقاً(٩٢).

٢- تحديد صور الجملة أو الوحدة الإسنادية الوظيفية المراد تعلمها في ضوء تلك الأهداف.

٣- انتقاء الأمثلة المغطية تلك الصور مع الاقتصار على الموظف من هذه الصور في الاستعمالات التي يحتاج إليها المتعلم والسبيل المثلى لاستيعاب تلك الصور هو التمثيل الكثير، والتدريبات المتنوعة من حيث الكم والكيف. وإذا كان المنهاج الحالي قد اختار طريقة "هربارت" المعدلة، فإن الأنسب الذي يطمأن إليه هو أن تتبع الطريقة "الهربرتية" على أن يكون النص المعتمد أداة أساسية لمعالجة الدروس المبرمجة من صور الجملة أو الوحدة الإسنادية الوظيفية أمثلة بدلاً من الانطلاق من نص أدبي، بتقديم تمهيد له، وقراءته ومناقشة معناه، ثم استخراج الأمثلة منه.

وذلك اقتصاداً للوقت الذي يتعين أن يستثمر في خدمة أغراض الدرس الأصلية وهي استنباط أحكام الدرس والتدريب عليها تدريباً كافياً، على أن تتوفر في هذه الأمثلة خصوبة المعنى، وجمال الأسلوب، وأن تكون متضمنة ألواناً من الثقافة والمعرفة(٩٣).

والذي يطمأن إليه أكثر هو أن تكون أغلب هذه الأمثلة مستمدة من القرآن الكريم (٩٤). لأن الكفاية التبليغية لا تحصل إلا بالتكرار والمران. وهذه الدروس يضيع جزء كبير من وقتها في التمهيد الأدبي لذلك النص. فأولى للطريقة ثم أولى لها أن تترك ذلك النص، وتترك معه ذلك التمهيد. هذا من جهة، ومن جهة ثانية فالأمثلة إذا كانت آيات قرآنية، فإنها أدعى للحفظ والتخزين من طرف التلاميذ لما تتضمنه من عناصر ومكتسبات الدرس، فتكون بمثابة قوالب يتمثلونها ويعودون إليها عند الحاجة(٩٥) بعد ذلك يشرع في قراءة الأمثلة ومناقشتها لتحديد العلائق المكانية للوحدة الإسنادية المؤدية وظيفة ما. واستخلاص الأحكام الخاصة بها.

وإذا كانت طريقة اكتساب الكفاية تتأتى من كثرة التمارين المتنوعة التي تنشأ عنها ملكة ما كانت لتكون لولاها، فليس أمامنا إلا أن نبعث طريقة التعلم بعثاً جديداً بعد أن تبين أن عقم طريقة المنهاج كان مردها إلى أن طريقة التمارين نمطية.

فكيف يكون بعث طريقة التدريس إذاً ؟.

لقد أعطيت التمارين بعداً تعلمياً جديداً بحيث غدت أداة مشوقة. ليس للتدريب فحسب، ولكن وسيلة للتحصيل والتعلم أيضاً على نحو مثير يحفز المتعلم على النشاط

والتعلم دونما نفور، لأنه استقى مادته وكيفيات إنجازه مما يحتاج إليه المتعلم ويشغل اهتمامه، بل ومما يغريه على ممارسته في محيط حياته اللغوية اليومية (٩٦) وينبغي أن يأخذ في ذلك بمبدأ التدرج(٩٧).

٣- التقويم:

من خلال الملاحظات المسجلة على المنهاج اتضح لنا أن أساليب الأسئلة المقدمة في التمارين مسهمة في تأكيد هذه النمطية في الإجابة وذلك القصور في الاستعياب لدى التلاميذ بسبب طابع الرتابة الذي تتميز به، ولعدم صدق محتواها(٩٨) لكونها لم تعط الموضوعات المدروسة حقها. كل ذلك يجعل رجل التربية مجبراً على التفكير في تجاوز هذه الممارسات غير الفعالة لتلك الأساليب التقويمية. فالحاجة إذا تمس إلى استعمال أدوات تقويمية بديلة تدفع بالأستاذ إلى أن يضع أسئلة ملائمة لما يريد إبلاغه إلى تلاميذه بحيث تجعله يتأكد من المستوى الذي تحقق في ظل الموضوعية(٩٩) التي تعني أن الإجابة عن هذه الأسئلة محددة مسبقاً من قبل مصممها. وهذه الإجابة لا تقبل تأويلات مختلفة على نحو لا تتأثر فيه عملية التقويم لهذا النوع من الأسئلة بالرأي الشخصي للمقوم (١٠٠).

ويبقى شرط الموضوعية منقوصاً في هذه الأسئلة التقويمية ما لم يدعمه الشرط الثاني المتمثل في صدق المحتوى، الذي يكشف عن أسئلة التقويم هذه بأنها غنية ممثلة تمثيلاً صادقاً لمختلف الموضوعات المدروسة، ولجميع الأهداف المحددة(١٠١). وهناك صياغات كثيرة لأسئلة تصلح لأن تقترح في هذا المجال منها:

١- الأسئلة ذات الاختيارات المتعددة(١٠٢):

وهي مجموعة من الأسئلة، غالباً ما يوضع لكل سؤال منها مجموعة من الأجوبة تشتمل على جواب واحد صحيح. أما بقية الأجوبة لئن كانت قريبة الصلة بالجواب الصحيح، فإنها تبقى للتمويه.

وهنا نشير إلى أنه كلما كانت مجموعة هذه الأجوبة أقرب من الصحة، فإنها تؤدي دورها أكثر بوصفها أجوبة كمينية(١٠٣) وحتى لا يترك في هذا النوع من الأسئلة مجال للصدفة والحظ، يطلب من التلاميذ توضيح درجة تأكدهم في كل

جواب(١٠٤). كأن يطلب منهم التعليل. وهذا مثال لهذا الشكل من الأسئلة في الآية الكريمة: (ومن آياته أنك ترى الأرض خاشعة)(فصلت /٣٩). يسجل أن البنية العميقة للمبتدأ " أنك ترى الأرض" هي:

- رؤية الأرض.
- رؤيتك الأرض.
- تأكيد رؤيتك الأرض. التعليل:
- تأكيد رؤية الأرض.

فمثل هذه الطريقة في الأسئلة تجعل التلميذ يبتعد عن التردد، وتمكنه من تعميق الفهم والقدرة على الإقناع لديه.

٢ – أسئلة المطابقة(١٠٥) أو المزاوجة(١٠٦):

وفيها يضع المدرس مجموعتين من الأسئلة تقابلها مجموعتان من الأجوبة. ويكلف التلاميذ الربط بين كل سؤال وجوابه الصحيح باستعمال السهم(١٠٧).

ومما ينبغي الانتباه إليه ههنا هو أن تكون العناصر في القائمة الأولى أكثر من تلك الواردة في القائمة الثانية بزيادة عنصر واحد على الأقل(١٠٨).

في نحو السؤال التالي:

صل بواسطة سهم ما يأتي:

والله إنك لصادق	الخبر محول بالاستبدال
المجتهد ينجح	الخبر جملة فعلية مثبتة
الأحسن أن لا تتأخر	الفاعل جملة فعلية مثبتة
يجب أن تجتهد	جملة جواب القسم اسمية مؤكدة
عمر هو الخليفة	الخبر مفرد
	المبتدأ متقدم والخبر جملة

obeikandi.com

٣ – أسئلة التذكير البسيط:

ويرتبط هذا النوع من الأسئلة بالذاكرة. ويصلح لتعرف المعلومات الأولية، التي ينبغي أن تتوفر لدى التلميذ(١٠٩) في بداية الدروس. من مثل: عّرف الجملة الاسمية أو اذكر أنواع الخبر، أو اذكر قاعدة صياغة المصدر المؤول.

٤- أسئلة الشك(١١٠):

وهي أسئلة يقدم لها الأستاذ إجابات مشكوكاً فيها في حالتي الصواب والخطأ (١١١). والهدف منها معرفة مدى تأكد التلاميذ من صحة الوجهين المقدمين. وهذا مثال توضيحي لذلك:

- الجملة الاسمية " هل ناجح المجتهد" اسمية محولة بتقديم الخبر. . . فعلية محولة باستبدال خبرها.

- الجملة(١١٢) الماضوية المؤدية وظيفة المضاف إليه في الآية الكريمة: (سبحان الذي أسرى بعبده)(الإسراء/١). تأويلها(١١٣) " الساري بعبده". . . . " المسري بعبده. . . .

هذه النماذج من الأسئلة يمكن أن تكون عوناً للأستاذ على أن يكسر الرتابة التي عرفت بها أسئلة التقويم النمطية. ويمكن أن تتخذ إطاراً لبناء أشكال أخرى ضمن شبكة الأسئلة المترابطة التي من شأنها أن تسهم في تقويم فاعل.

التدريس بواسطة الأهداف:

بيداغوجية الأهداف، أو تكنولوجية الأهداف(١١٤)، أو التدريس بواسطة الأهداف أو التدريس الهادف كلها أسماء لمسمى واحد. ويعد نموذج التدريس بواسطة الأهداف من النماذج التعلمية الأكثر رواجاً في الأنظمة التربوية المعاصرة(١١٥). لما ينطوي عليه من مزايا (١١٦). ويهدف إلى عقلنة الفعل التربوي على نحو تكون فيه سيرورة هذا الفعل منظمة بكيفية منهجية تمكن من بلوغ الأهداف المتوخاة(١١٧).

وتستند بيداغوجية الأهداف التي تنحو نحو فعالية التدريس واكتساب مهارته إلى أن يكون الفعل التربوي خاضعاً لجملة من المفاهيم، تعرف بعناصر نموذج التدريس الهادف(١١٨). وفيها ينظم تسيير الفعل التربوي كما هو مبين في الشكل التالي(١١٩):

هذا الرسم يظهر لنا بوضوح عناصر التعلم بواسطة الأهداف التي هي:

أولاً - ما قبل الفعل التعليمي(١٢٠):

لابد أن نحدد منطلقات تخطيط هذا الفعل التعلمي اعتماداً على صياغة أهداف واضحة تستجيب لما يحتاج إليه المتعلم، ولما يتطلبه المنهاج التربوي(١٢١).

ثانياً- خلال العملية التعلمية(١٢٢) أو الفعل التعلمي(١٢٣):

تنظم سيرورة هذا الفعل من حيث المضامين، والطرائق، والوسائل. مع مراعاة طبيعة التفاعل بين الأستاذ والتلميذ(١٢٤).

أ- المضامين: ينبغي أن نعرف كيف ننتقي محتوى الدرس وننظمه؟ وما هي كمية المادة التي تلائم الأهداف المحددة؟ وماذا سيتعلم التلاميذ؟ أية معارف ؟ وأية مهارات ؟.

ب – وينبغي أن نعرف بأية طريقة نقدم المحتوى المنتقى الذي حددناه ؟ هل نحاور، أو نلقن، أو نلجأ إلى طريقة المهام فنترك للتلاميذ فرصة البحث والاكتشاف(١٢٥).

جـ - الوسائل: ينبغي أن نعرف ما هي الوسائل التي نستعين بها لإنجاز المحتوى؟ كتاب مدرسي ؟ نص مساعد ؟ وهل هذه الوسيلة متوفرة ؟ وكيف نستعملها ؟ ومن يستعملها: الأستاذ أو التلميذ ؟

ثالثاً - ما بعد الفعل التعليمي:

عند نهاية العملية التعلمية ينبغي أن نتحقق من نتائج هذا الفعل التي تحددها أساليب التقويم. فنتساءل: ما هي النتائج التي وصلنا إليها ؟هل حقق الدرس أهدافه ؟ ما هي الأسئلة التي نختبر ونقيس بها مجهود التلاميذ ؟ وما هي الإنجازات التي سيقومون بها ليبرهنوا على أنهم فعلاً حققوا تغييراً سلوكياً ؟ إذا لم تتحقق النتائج المرجوة، فأين يكمن الخلل ؟ هل هو في تحديد الأهداف ؟ أو في طبيعة المحتوى ؟ أو في الطريقة ؟ أو في الوسائل المستعان بها ؟ أو في نوعية التقويم ؟(١٢٦).

إذا كان أول عنصر من العناصر المنظمة سير الفعل التربوي يلح على ضرورة أن ننطلق من أهداف محددة نروم تحقيقها، فإنه لا مناص من أن نتعرف مستويات هذه الأهداف. ومن ثم فإن أول عمل ينبغي للأستاذ أن يقوم به عند صياغة أهدافه، هو ضبط مستويات هذه الأهداف، وتحديد درجة عموميتها أو خصوصيتها(١٢٧).

والجدول التالي يوضح تلك المستويات ومضامينها(١٢٨):

مستوى الهدف إذا كان الهدف	مضمونه	مصدره	صيغته	صفاته
غاية	فإنه يعبر عن فلسفة التربية وتوجيهات السياسة التعليمية	صادر عن رجال السياسة والجماعات الضاغطة من أحزاب البرلمان	على صيغة أو شكل مبادىء وقيم عليا ورغبات وتطلعات	يتميز بشكله المثير والجاذب القابل للتأويل
مرمى	نيات المؤسسة التربوية ونظامها التعليمي	إداريين ومؤطرين ومفتشي ومسيري التعليم	أهداف البرنامج والمواد وأطوار التعليم	بارتباطه المباشر بالمنهاج والمواد
عاماً	إنماء شخصية المتعلم العقلية والوجدانية والمهارية	مؤطرين وأساتذة	قدرات ومهارات وتغييرات نريد إحداثها وإكسابها المتعلم	تمركزه حول المتعلم وقدراته ومكتسباته
خاصاً	محتوى درس معين ينجز في حصة أو أكثر	أساتذة ومتعلمين	فعل متعلم يقوم به المتعلم مرتبط بمحتوى درس	تصريحه بما سيقوم به متعلم في الدرس
إجرائياً	سلوكات يقوم بها المتعلم ليبرهن على بلوغها الهدف	أساتذة ومتعلمين	فعل الانجاز وشروطه ومعايير الإتقان	تصريحه بأدوات التقويم وأشكاله

هذا الجدول يبين أن الأهداف التربوية سلسلة. تبدأ بما هو عام، لتنتهي إلى ما هو خاص وإجرائي. ويتبدى لنا الأمر أكثر حين ننطلق من أهداف تدريس اللغة العربية التالية:

١- الهدف الأول: المحافظة على الهوية الثقافية للوطن. ويسمى غاية.

٢- الهدف الثاني: اكتساب القدرة على التعبير الفصيح باللغة العربية. ويسمى مرمى.

٣- الهدف الثالث: التمكن من معرفة الجملة. ويسمى هدفاً عاماً.

٤- الهدف الرابع: أن يكون التلميذ قادراً على صياغة وحدة إسنادية مؤدية وظيفة

المبتدأ مثلاً. ويعد هذا هدفاً خاصاً.

٥- الهدف الخامس: يكون التلميذ قادرا على معرفة صور الوحدة الإسنادية المؤدية وظيفة المبتدأ مثلا. والتصرف فيها بالاستبدال دون أن يرتكب أخطاء(١٢٩). ويعد هذا هدفاً إجرائياً.

حين نتأمل هذه السلسة من الأهداف، نلاحظ أنها متدرجة(١٣٠) تنتقل من العام إلى الخاص وأنها كلما انتقلت من مستوى إلى آخر تحدد الهدف، وصار أكثر دقة، وأن هذه المستويات مرتبطة فيما بينها، منسجمة في ترتيبها، بعضها يخدم بعضاً(١٣١).

ومما لاشك فيه أن الأهداف الإجرائية هي التي تهمنا أكثر في هذه الدراسة. لأنها هي التي تعد من صميم عمل أستاذ النحو. وهي التي تسمح له باتخاذ قرارات بيداغوجية، كأن يقرر إعادة الشرح، أو مواصلة الدرس والانتقال من جزء إلى آخر منه. وقيمة عمل الأستاذ متوقفة على مدى قدرته على التحكم في هذا النوع من الأهداف، ممثلة في صياغتها. وإذا كان الهدف الإجرائي على هذه الدرجة من الأهمية فما هو مفهومه ؟

تعريف الهدف:

كلمة هدف تفيد الدقة في الإصابة. فحين نفكر فإنه يتبادر إلى أذهاننا أن هناك نقطة انطلاق، ونقطة نهاية. هذه النهاية هي الهدف الذي نريد أن نصل إليه(١٣٢). ومنه يسمى الغرض هدفاً(١٣٣). " والهدف يعني تدبر العواقب من حيث نتائجها المحتملة المترتبة على تصرف ما، في وقت معين، بطرائق مختلفة، والإفادة مما هو متوقع لتوجيه الملاحظة والتجربة"(١٣٤).

وإذا كانت " الأجرأة" تعني تحديد الأهداف، والسماح بظهور المحتويات الدراسية عند المتعلم، على شكل سلوكات قابلة للملاحظة والقياس والتقويم(١٣٥)، فإن الهدف الإجرائي هو هدف خاص أصبح مرتبطاً بسلوكات، سينجزها المتعلم في إطار شروط ومعايير محددة، كي يبرهن على بلوغ الهدف(٢). أو هو إجراء عملي يقوم به الأستاذ لتنفيذ وتحقيق النوايا التعلمية. فيعرف من أين سيبدأ. وأين سينتهي. وكيف سيعمل. وبأية وسائل. ولأية نتيجة(١٣٦). فهو صيغة معبرة بوضوح تبين الآثار المنتظرة

عند التلميذ في أثناء، أو في نهاية التعلم(١٣٧). لذلك لا ينبغي أن يغيب عن الأستاذ مواصفات الهدف الإجرائي التي نسوقها في الآتي ذكره. وهي: أن يكون كاملاً، متضمناً فعل الإنجازو شروطه ومعاييره (١٣٨). وغير مبهم، ومنسجماً داخلياً.

فالهدف غير الكامل، هذا مثال توضيحي له: " يكتب التلميذ فقرة متضمنة وحدات إسنادية محولة" ذلك أن الهدف هنا لا يشير إلى طبيعة الموضوع. وهل إن الوحدات الإسنادية الوظيفية مؤدية وظيفة المبتدأ أو الخبر أو النعت أو الحال. . . إلخ؟ وهل هي محولة بالحذف أو بالزيادة أو بالترتيب؟ وهل هي ماضويةأو مضارعية، أو اسمية؟ وهل هي مثبتة، أو منفية، أو مؤكدة؟ كما أن الهدف لا يشير إلى زمن الإنجازو مكانه وشروطه ومعاييره التي تدل على درجة إتقان التلميذ.

والهدف المبهم، نمثل له بهذا المثال: " يناقش التلميذ الأمثلة ". حيث إن فعل "يناقش" غير محدد. فلا نعرف كيف تتم المناقشة ؟ وماذا يفعل التلميذ على وجه التحديد ؟ فمثل هذا الهدف من شأنه أن يؤدي إلى سوء تفاعل بين الأستاذ والتلميذ(١٣٩).

والهدف غير المنسجم داخلياً، هو الذي يكون فيه تناقض بين كثافة الإنجاز والوقت المخصص لذلك الإنجاز. كأن نقول: " في ظرف عشر دقائق يقرأ التلميذ الأسئلة الثمانية، ويستخرج منها الجمل الست التي لها محل من الإعراب(١٤٠)، ويبين صور هذه الجمل والوظائف التي تؤديها. فعدم التناسب بين الإنجاز والوقت المعطى له جلي، لا يحتاج إلى تعليق.

أمام خطورة وأهمية الهدف الإجرائي نتساءل: كيف يتسنى للأستاذ أن يصوغ الأهداف الإجرائية لدروسه صياغة تؤمنه شر الوقوع في خطأ، قد يكون ظاهره بسيطاً، ولكنه يكلفه سوء تفاعل بينه وبين التلميذ محور العملية التربوية.

كيف نصوغ الهدف الإجرائي أو الهدف السلوكي(١٤١)؟:

"الهدف السلوكي سلوك مرغوب فيه، ويتوقع أن يكتسبه المتعلم بعد مروره بخبرات تربوية مخطط لها"(١٤٢). وثمة تقنية عملية وضعها" ماجر" في كتابه " الأهداف التربوية"(١٤٣)، إن نحن راعينا أركانها الثلاثة سهل علينا صياغة أهدافنا بصورة إجرائية. هذه الأركان هي:

١ – السلوك(١٤٤) أو الإنجاز(١٤٥):

وهو الأداء المراد تحقيقه، المرتبط بمهام سينجزها تلميذ في سياق محدد. مثل يسرد قاعدة، أو يركب جملة أو وحدة إسنادية وظيفية، أو يحدد صورة الوحدة الإسنادية الوظيفية ووظيفتها(١٤٦). والعنصر المحوري في تحديد الإنجاز هو الفعل الذي يعبر به عن الكفاية أو القدرة المراد تحقيقها. ويشترط فيه أن يكون دقيقاً، غير قابل للتأويل(١٤٧). ذلك أن الإنجاز هو الإعلام الصريح للفعل الذي سيقوم به التلميذ بكيفية تترجم، وتجسد سلوكاً ملحوظاً مقيساً. ومن ثمة فصياغة الهدف الإجرائي السلوكي تبدأ دائماً بالوحدة الإسنادية: " أن يكون الطالب، أو التلميذ، أو المتعلم قادراً على كذا(١٤٨).

٢ – الشروط أو الظروف(١٤٩):

إن تحديد الإنجاز وحده غير كاف إذا لم يكن مصحوباً بشروط تبين الوضعية التي سيكون عليها المتعلم عند إنجاز عمله. كأن نعرف ما هي الأدوات التي يمكن أن يستعين بها المتعلم؟ مثل دفتر، كتاب، منجد، آلة، . . . . الخ. وما هي الأشياء المحظورة عليه أثناء هذا الإنجاز؟(١٥٠) وهل سينجز العمل بمفرده، أو سيكون الإنجاز جماعياً ؟ وهل سيتم الإنجاز داخل القسم، أو خارجه؟(١٥١) وما هي صفة الإنجاز؟ أيكون شفوياً أو كتابياً؟ فهذه الشروط تقيد الفعل التربوي وتجعله أكثر ضبطاً.

٣– المعايير:

المعيار أمر ذو أهمية بالغة في عملية التقويم، باعتباره مؤشراً ودليلاً يمكن الأستاذ من تحديد مستوى الإنجاز، الذي انطلاقاً منه سيقرر أن الهدف المتوخى قد تحقق فعلاً أو لم يتحقق. وإلى أي مدى كانت درجة الإتقان في إنجاز التلميذ (١٥٢). ومن أهم المعايير المستعملة في قياس مدى تحقيق الأهداف ما يلي:

١ – الزمن:

كأن يطلب من التلميذ أن يستخرج في ظرف لا يتعدى خمس دقائق الوحدات الإسنادية الوظيفية من نص ينطوي على جمل مركبة منوعة، أو أن يركب وحدات إسنادية مؤدية وظيفة المبتدأ في ظرف لا يتعدى ثلاث دقائق.

فمثل هذا الإنجاز يقتضي تحديد الزمن المخصص له. إذ ليس منطقياً أن نكلف التلميذ بتلك الصياغة شفوياً، ونترك له ساعة أو يزيد. فالسرعة هنا معيار من معايير الإتقان. أما إذا كلفنا التلميذ بإنجاز واجب منزلي، فالزمن آنئذ ليس عاملاً ذا أهمية.

٢ – النسبة:

وقد تتمثل في عدد الأخطاء المسموح بها(١٥٣). كأن نطلب من التلميذ أن يركب ثلاث وحدات إسنادية مؤدية وظيفة الخبر من الأفعال: يحترم، يطيع، يكثر، دون أن يرتكب أكثر من خطأ.

٣ – الدقة:

تعد دقة الإنجاز في بعض الأداءات معياراً يكشف عن درجة الإتقان. كأن نطلب من المتعلم في جمل اسمية معينة أن يحدد موضع التحويل فيها أهو في المبتدأ أم في الخبر؟

٤ – النوعية:

وهي معيار يتصل بصفات مميزة للنتيجة المتوصل إليها من قبل التلميذ. ونضرب مثالاً لذلك: نقدم للتلميذ وحدة إسنادية محولة بالزيادة من نحو: "إنك لتحب الحق" وهي "لتحب الحق". فقد يكون المعيار طلب إيضاح علة استبدالها بوصف " لمحب الحق".

٥ – الكم:

وقد يكون معياراً دالاً على درجة الإتقان حين نريد من التلميذ أن يبرهن على قوة نفسه في الاستمرار والإنجاز(١٥٤). كأن نطلب منه أن يأتي بعشر وحدات إسنادية مضارعية مؤدية وظيفة المبتدأ أو الخبر أو النعت. . . إلخ.

وتجدر الإشارة إلى أن الأستاذ قد يضع أكثر من معيار لإنجازات تلاميذه. إلا أنه عند تحديده هذه المعايير ينبغي له أن يراعي مستوياتهم، ومكتسباتهم السابقة.

ومهمة صياغة الأهداف على نحو إجرائي ليست بالمهمة السهلة. ذلك أن وضع الأستاذ لهذا النوع من الأهداف يوجب عليه أن يحدد فيما إذا كانت المادة الدراسية ستهتم بالجانب المعرفي، أو الجانب الوجداني، أو الجانب الحسي الحركي. ولمّا كانت دروس الجملة والوحدة الإسنادية الوظيفية مجالها عقلي معرفي، لم يكن مناص للأستاذ من الاستعانة " بصنافة " بلوم " (١٥٥) التي أعدت لهذا الغرض.

فما مفهوم ومضمون هذه الصنافة ؟

مفهوم الصنافة:

الصنافة في التربية تعني ترتيب أو تصنيف منظم ومتدرج لظواهر التعلم أو النمو (١٥٦). باعتبار أن فعل التعلم موجه، يتضمن سلسلة من التغيرات، يفترض أن تحقق تطوراً في جانب أو في عدة جوانب عند المتعلم. هذا التطور الذي يمكن أن نلاحظه على شكل سلوكات، أو إنجازات هو ما يسمى بالنمو الذي يكون مرحلياً ومتدرجاً(١٥٧). وصنافة "بلوم" التي قسم فيها المجال المعرفي إلى ستة مستويات هي المعرفة (التذكر) (١٥٨)، والفهم، والتطبيق والتحليل، والتركيب، والتقويم(١٥٩). يسجل أن مستوياتها هذه آخذة بمبدأ التدرج الذي ينطلق فيه من البسيط للوصول إلى المعقد(١٦٠). فهي متفاوتة في سهولتها وصعوبتها ومرتبة ترتيباً هرمياً. حيث نجد أن قاعدة الهرم تمثل المستويات السهلة(١٦١) في حين تزداد صعوبة المستويات الأخرى كلما اقتربنا من قمة الهرم كما هو مبين في الشكل الهرمي:

التقويم

التركيب

التحليل

التطبيق

الفهم

المعرفة

وإذا كنا نلاحظ أن المجال المعرفي يتعامل مع العمليات العقلية بمختلف مستوياتها بمبدأ التدرج(١٦٢)، فإن في ذلك رسالة واضحة للأستاذ ينبغي له أن يعيها ليعطي الفعل التعلمي بعداً دينامياً يزيل عنه مظاهر الرتابة والجمود(١٦٣).

وللخطورة التي تكتسبها هذه المستويات، نحاول إيضاحها بتقديم نماذج تطبيقية ميسرة لها وللأسئلة – التي هي الأخرى من المنطق أن توجد مستويات لها. خصوصاً بعد أن تبنت منظومتنا التربوية فكرة " بيداغوجية الأهداف ".

لأن الارتقاء من مستوى معين في الأهداف يتطلب الارتقاء كذلك في مستوى الأسئلة التي هي إحدى أهم أدوات تحقيق الأهداف- انطلاقاً من منهاج اللغة العربية وآدابها في التعليم الثانوي.

١ – مستوى المعرفة:

وتسمى مقولة المعرفة أو التذكر(١٦٤). وتستهدف استرجاع المتعلم معلومات ومعارف هي من مكتسباته السابقة مخزونة في ذاكرته(١٦٥). ففي هذا المستوى مثلاً نريد أن يكون التلميذ قادراً على ذكر أنواع الجمل التي لها محل من الإعراب " الوحدات الإسنادية الوظيفية "، أو أن يكون قادراً على سرد تعريف المصدر المؤول. ومن أمثلة الأسئلة المناسبة لهذه المقولة(المستوى): عرّف الجملة، اذكر الوحدات الإسنادية المؤدية وظيفة نحوية.

و ترد أسئلة هذه المقولة عادة في بداية الدرس. وهذه طائفة من الأفعال السلوكية التي تلائم هذا المستوى: يتعرف، يسرد، يختار، يسمي، يصوغ، يبين يحدد. . . الخ.

٢- مستوى أو (مقولة) الفهم:

ويراد منه استيعاب معطيات ومفاهيم معينة، هي موضوع التعلم عن طريق مناقشتها وإدراك العلاقات التي تربطها، واستخلاص حكمها أو قاعدتها. وتتدرج عملية الفهم عبر أهم مستويين له هما:

١. التحويل: وفيه يبدي المتعلم قدرته على أن يرجع لكل لفظ ظاهر بنيته العميقة(١٦٦). كأن يعرف أن البنية العميقة لخبر هذه الجملة " هو الذي نجح " هو الناجح. لأن اسم الموصول وصلته بنيتهما العميقة وصف معرف.
٢. التعميم: ويعني الانتقال بمفهوم من استعماله الأصلي إلى توسيعه ليشمل ظاهرة أخرى مشابهة له(١٦٧). كأن يبدي التلميذ " قدرته على أن يستبدل الوحدة الإسنادية المضارعية (المصدر المؤول) بمصدر صريح في جميع الوظائف التي تؤديها من مثل وظيفة المبتدأ أو الخبر أو اسم الناسخ.

و الأفعال السلوكية التي تستخدم في هذا المستوى هي: يقدر، يشرح، يقدم أمثلة يحدد، يعيد صياغة، يستنتج، يصف. . . . الخ.

٣ – مستوى التطبيق:

وفيه يستثمر التلميذ معلوماته المكتسبة في حالات مشخصة.

ومن الأفعال السلوكية التي يكثر استعمالها في هذا المستوى: يطبق، يستخدم، يصنف، ينتقي يشرح، يفسر(١٦٨)، يغير، يستعمل، يكشف، يتصرف، يعالج، يبرهن، يحل مسألة، يبين. . . . الخ (١٦٩).

فمثلاً يمكن أن يكون الهدف منه: أن يكون التلميذ قادراً على أن يبين أن الجملة الاسمية " المجتهد نجح " محولة بالاستبدال لورود خبرها " نجح" وحدة إسنادية ماضوية بنيتها العميقة " ناجح ".

٤– مستوى التحليل:

و المراد منه تجزئة العناصر المكونة لشيء ما(١٧٠)، وإدراك العلاقة القائمة بينهما للوصول إلى القواعد التي تحكمها. وفي هذا المستوى ينبغي أن تكون الأسئلة قادرة على دفع التلميذ إلى التفكير النقدي، الذي يستعين فيه بتقديم الأدلة. ذلك أن الهدف منه تكوين الفكر النقدي الواعي لدى المتعلم. ومن الأفعال السلوكية الشائعة في هذا المستوى: علل، حلل، قارن صنف، عين، اذكر الأدلة، دعم إجابتك، حدد الأسباب، اختر، قسم، جزئ، . . . . . الخ. وهذا مثال توضيحي لذلك: أن يكون التلميذ قادرا على أن يحدد في جمل مركبة نوع الوحدات الإسنادية الوظيفية، وإبراز وظيفتها، وسبب مجيئها على تلك الصورة.

٥ – مستوى التركيب(١٧١):

و فيه يطلب من التلميذ أن يفكر على نحو تتجلى فيه مقدرته على بناء أو تركيب شيء من أجزاء وعناصر مختلفة. بحيث تصل هذه المقدرة إلى مستوى الإبداع. كأن يكون التلميذ قادراً على صياغة قاعدة من الأمثلة المقدمة. أو تحرير فقرة تحوي وحدات إسنادية وجملاً اسمية محولة بالحذف في أحد ركنيها. وأبرز الأفعال السلوكية التي يكثر استعمالها في هذا المقولة(المستوى) هي: يركب، يحرر ينسق، يخطط، ينتج، يصمم، ينشئ، يطور، يؤلف، يجمع، . . . . . إلخ (١٧٢).

٦ – مستوى التقويم:

هو عملية تقدير يصل فيها التلميذ إلى إصدار حكم حول معارف ومهارات ما(١٧٣) في ضوء معايير محددة. قد تكون داخلية من مثل " يختار أحسن صورة بيانية في القصيدة ". وقد تكون خارجية كأن نطلب من التلميذ أن يبدي رأيه في أسلوب كاتب معين.

ومستوى التقويم في دروس الجملة والوحدة الإسنادية الوظيفية يمكن أن نقدم فيه جملاً أو وحدات إسنادية فعلية محولة بحذف المفعول به على الرغم من أن القياس يقتضي إثباته في نحو قوله تعالى: (قل هل يستوي الذين يعلمون والذين لا يعلمون) (الزمر/٩). ونطلب من التلاميذ ملاحظة ذلك أو نقدم لهم بيت شعر وقع فيه خطأ نحوي. ونطلب منهم أن يكتشف ذلك الخطأ وهذا بيت يمكن أن يتخذ مثالاً لمستوى التقويم في القواعد النحوية. قال أبو نواس:

دع عنك لومي فإن اللّوم إغراء وداوني بالتي كانت هي الدّاءُ(١٧٤)

حيث إن الصواب أن يقول: كانت هي الدّاءَ. لأنه خبر كان منصوب. ونشير إلى أننا لم نعثر في القرآن كله على خبر كان المعرّف بعد ضمير الرفع المنفصل(١٧٥) إلا منصوباً إطلاقاً. نحو الخبر الوارد في الآية: (قالوا إنّ لنا لأجراً إن كنا نحن الغالبين) (الأعراف / ١١٣).

وهذه المقولة هي أرقى المقولات الخمس الأخرى. تأتي في الخاصة بالمجال العقلي(١٧٦). ولا يمكن أن تتم إلا بتوفر مكونات أخرى. من حصول المعرفة، وفهمها، وتطبيقها، وتحليلها، وتركيبها. أما الأفعال التي يجري استخدمها في هذه المقولة السادسة فهي: يحكم، يقرر يفضل، يقوم، يعارض، يوافق، ينقد، يبدي رأيه، يميز، . . . . إلخ (١٧٧).

وقبل أن نعرض لمذكرة نموذجية لدرس من دروس صور الوحدة الإسنادية المؤدية وظيفة ما وفق بيداغوجية التدريس بواسطة الأهداف، يحسن بنا أن نقف عند أهم مزايا هذا التدريس الهادف، التي تنعكس إيجاباً على المردود التعلمي. وهي كالتالي:

١. تحديد الهدف يعد مظهراً من مظاهر الدقة في العمل(١٧٨). لأن نشاطاً ما

بلا هدف مضبوط يبقى عرضه للعفوية والارتجال(١٧٩). ثم إن من شأن غياب الهدف أن يخلق حالة من الغموض واللبس والارتباك التي تظهر على مستوى التعلم(١٨٠).

٢. تسهيل عملية التواصل بين الأستاذ وتلامذيه.

٣. التمكين من اختيار عناصر معينة. وهو أمر في غاية الأهمية من شأنه أن يخلص التلميذ من ركام المعلومات، ويوجهه نحو التركيز على ما هو فعال ووظيفي. ثم إن الوقوف على عناصر معينة ممّا يساعد على ربح الوقت، لأنه وقوف على ما هو أهمّ.

٤. ضبط عملية التقويم وتفعيلها. ذلك أن العملية التعلمية التي لا تضبط لها أهداف يستحيل تقويمها. بينما على أساس الأهداف يتم تقويم إنجازات التلاميذ.

٥. التمكين من جعل القرارات البيداغوجية مؤسسة واضحة. بحيث لا تبقى في ضبابية التعميمية فريسة للتأويلات المختلفة.

٦. المساعدة على التأكد من الانسجام والتكامل اللذين بين مكونات الفعل التعلمي.

٧. التركيز على التلميذ محور العملية التربوية، واحترام كرامته حين الإعلان عن الأهداف والتصريح بها له. إذ من حقه أن يعرف إلى أين هو متجه(١٨١).

تيسير تعلم الجمل والوحدات الإسنادية الوظيفة بالصور:

إن المفهوم الإجرائي لمصطلح تيسير النحو الذي يقصد به الانتحاء نطمئن إلى إنه تكييف النحو والصرف مع المقاييس التي تقتضيها اللسانيات التطبيقية عن طريق تبسيط الصورة التي تعرض فيها القواعد على المتعلمين. فعلى هذا فالتيسير ينحصر في كيفية تعلم النحو لا في النحو ذاته(١٨٢).

وقبل أن نعرض لكيفية الإجراءات وتطبيق تعليم النحو باستخدام الصور نلفت الانتباه إلى أن الأساس النفسي والفلسفي لاستخدام طريقة الصور التركيبية في تدريس

النحو مرده إلى أن بعض علماء النفس يعرفون اللغة بأنها" الوسيلة التي يمكن بواسطتها تحليل أي صورة أو فكرة ذهنية إلى أجزائها أو خصائصها، والتي بها يمكن تركيب هذه الصورة مرة أخرى في أذهاننا أو أذهان غيرنا بواسطة تأليف الكلمات ووضعها في ترتيب خاص"(١٨٣). وطريقة الصور هذه تعتمد على تمييز مكان الكلمات أو الوحدات الإسنادية في كل صورة من الصور التركيبية. ذلك " أن تصور المكان ضرورة لا محيد عنها في إدراك العالم الخارجي"(١٨٤).

ولقد أدرك بعضهم أهمية تصور المكان في تعليم اللغة الفرنسية ودافع عنه دفاعاً قوياً على نحو جعله يبرز أهمية تصور المكان في الإدراك والتعليم لكل فرد ولو كان هذا الفرد أكمه(١٨٥).

وذلك لأن تحديد مواقع مكونات الجملة ليس أمراً عفوياً مرده إلى الصدفة، وليس مسألة ذاتية منوطة بإرادة صاحبها المطلقة من كل قيد، بل ثمة ضوابط محددة تتناوله. من هذه الضوابط ما يتحتم فيه تقديم صورة معينة من الكلمات أو الوحدات الإسنادية (١٨٦) على غيرها في الجملة، كأدوات الاستفهام والشرط وسواها.

ومقتضى هذا أن لكل صورة من الصور المحتملة من الجملة دوراً في إفادة المعنى في الموقف اللغوي يخالف دور غيرها في الصور البديلة عنها(١٨٧).

وإيثار هذا البحث تدريس النحو الذي هو الانتحاء باستخدام الصور مرده إلى أن الصور التركيبية اللغوية بناء تربوي يعتمد على مدخل بنية العلم، و" تعليم البنية في جوهرة هو تعلم كيفية ارتباط الأشياء بعضها ببعض بحيث يصبح لها معنى واضح من خلال التفكير التحليلي"(١٨٨).

وحيث إن الجملة هي " قسم من كلام له معنى ولبعض أجزائها معنى مستقل (١٨٩) باعتباره لفظاً وإن كان لا يعبر عن حكم"(١٩٠) فإن كتابة جملة ما يعني أن تعرف ماذا تريد أن تقول وأن تحسن التعبير عنه. وهذا يعني ببساطة أن تملك أداة التعبير وهي المهارة اللغوية في كيفية ترتيب وتركيب الكلمات، وذلك حتى تحسن الوصول إلى هدفك بدقة وإحكام(١٩١). ولما كانت الجملة هي الخطوة الأولى في عملية التركيب الإسنادي للتعبير عن الفكرة(١٩٢). إذ" إن وحدة الكلام هي الجملة لا

الكلمة" (١٩٣)، فإن استخدام الصور التركيبية التي تكون عليها هذه الجملة أو الوحدة الإسنادية يبدو ضرورياً في تدريس النحو لتلامذة التعليم الثانوي ليفهموا كيفية تكوين الجملة أو الوحدة الإسنادية وليعرفوا كيفية ترتيب الكلمات فيها تبعاً لكل قاعدة نحوية(١٩٤)، وإدراك العلائق والعلامات المميزة لكل صورة من الصور التركيبية لهما(١٩٥).

واستخدام الصور التركيبة في تدريس النحو يبدو ضرورة ملحة لأسباب. لعلَّ أهمها يكمن في حفظ بعض التلاميذ القواعد النحوية دون قدرتهم على استخدامها، ودون فهمهم إياها فهماً واضحاً يزول معه اللبس والغموض والتداخل بينها، بحيث تكون كل قاعدة منها واضحة جلية في أذهانهم لها صورها التركيبية الخاصة التي تميزها عن غيرها من القواعد النحوية(١٩٦).

وهذه الطريقة تعد مرشداً ودليلاً يساعد المتعلم على توظيف القواعد النحوية واستعمالها استعمالاً صحيحاً من خلال ربط المثال أو الشاهد بالصورة التركيبية الخاصة بقاعدته وهذا النوع من التدريس يعد طريقة الانتحاء الوقائي الواجب اتباعها (١٦٧). ذلك أنه " لا تكتسب لغة بدون قواعد نحوية(. . .) فكل الألسنة واللغات الأخرى يمكن تعلمها بالنحو(. . .) وأعرف بعض الأجانب مكثوا مدة طويلة حتى تكلموا الإنجليزية، ولا يزالون بعيدين عنها. وكان السبب الحقيقي أنهم لم يتعلموا بالنحو" (١٩٨). لذلك ستكون تعليمية هذه الصور عبر الانتحاء الوظيفي التداولي، وهو تلك الآليات والعلائق الوظيفية التي تساعد المتعلم حين معرفته إياها على امتلاك الكفاية الذاتية التي تمكنه من استخدام البنى والتراكيب الإسنادية التي يحتاج إليها بطريقة آلية قياسية وإبداعية في الوقت نفسه(١٩٩).

فعند تدريس الوحدة الإسنادية المؤدية وظيفة المبتدأ. تعرض صورة الجملة الاسمية التوليدية البسيطة قبل أن تعرض صورة الجملة الاسمية التحويلية التي قد يضيف إليها المدرسون ما يرونه مناسباً لمستوى تلاميذهم، ولابد من الاهتمام ببيان الصور التركيبية في التدريبات التطبيقية. وأساس ذلك أن لكل صورة سماتها وتركيبها البنوي الذي يميزها عن غيرها من الصور التركيبية.

ولقد سبق أن بينا أن الجملة أو الوحدة الإسنادية لا تعادل مع عناصر التحويل في معناها الجملة أو الوحدة الإسنادية بدون هذه العناصر(٢٠٠). سواء أكانت هذه العناصر ممثلة في الترتيب(٢٠١)، أم في الزيادة، أم في الحذف، أم في الاستبدال (٢٠٢).

والتعليم بالصور يتوخى منه إقدار المتعلمين على فهم جمل لغتهم المتجددة غير المتكررة، وإقدارهم على صياغة الجمل التي ليست تكريراً لأية جملة أخرى(٢٠٣) وفي كل موقف من مواقف استعمالهم للغة.

والكفاية اللسانية والتبليغية المنشودة من دراسة صور الجملة هي الوصول بالمتعلم إلى التمتع بالكفايات الأربع؛ كفاية القراءة، وكفاية الكتابة، وكفاية الكلام، وكفاية الاستماع. فكفاية القراءة يكون فيها هذا المتعلم قادراً على تعرف أغراض النص المقروء المختلفة، وطرائقه المتباينة في الكتابة مع تفسير المعنى الذي يقصده الكاتب سواء أكان من خلال البنيات السطحية أم البنيات العميقة للتراكيب والمفردات الموظفة فيه. وكفايته في الكتابة تتمثل في إقداره على الكتابة المعيارية مفردات وتراكيب وفق الأغراض المتنوعة.

وكفايتا الكلام والاستماع يمكن اختصارهما في جعله قادراً على فهم الأفكار الأساسية والثانوية في المحاضرات والمناقشات وكذا أن يكون قادراً على المشاركة في تبادل الأفكار مع تنويع أسلوب الكلام بما يناسب المواقف المختلفة(٢٠٤) إذ إن الهدف المتوخى من النحو يتمثل في اكتساب المتعلم في المرحلة الثانوية ملكة تبليغية باللغة العربية مشافهة وتحريراً بحسب ما تقتضيه الظروف والأحوال المختلفة فهماً وإفهاماً، وذلك بعرض صور الجملة والوحدة الإسنادية الوظيفية من حيث أنساقها النحوية وبنياتها الصرفية والتركيبية(٢٠٥).

ولا شك أن الوقوف عبر الصور المتنوعة للوحدات الإسنادية الوظيفية وصور الجملة على اختلاف أنواعهما بما فيها الجمل أو الوحدات الإسنادية الوظيفية الحجاجية(٢٠٦) من القرآن الكريم واتخاذها نماذج ينسج المتعلمون على منوالها ييسر لهم الوقوف على أرقى المستويات من الاستخدام اللغوي. سواء أكان ذلك من حيث مفرداتها، أم من حيث كيفية بناء تراكيبها المتنوعة، أم من حيث العلائق الخاصة بين المفردات

والتراكيب. فضلاً عن أن اتصالهم بهذه الصور المتنوعة يكسبهم القدرة على فهم أسرار اللغة وإدراك الفروق التي بين الاستخدامات اللغوية المحدودة التي تعلموها والاستخدامات المجازية الإعجازية في هذه النصوص الراقية.

وإن تيسير استيعاب صور الجملة والوحدة الإسنادية وغيرهما من البنى في زمان نتقلى فيه الفصحى تعلماً وصناعة، لا طبعاً واكتساباً(٢٠٧) واجب حتمي(٢٠٨) لأن تعليم اللغة لا ينحصر في اكتساب المتعلم لآليات الكلام، بل لابد أن يراعي أيضاً آليات الإدراك للعناصر اللغوية وفهم مدلولاتها(٢٠٩). وقد أثنى ابن خلدون على أهل الأندلس حين تفقههم في تراكيب الكلام فقال: " وأهل صناعة العربية بالأندلس ومعلموها أقرب إلى تحصيل هذه الملكة وتعليمها من سواهم لقيامهم فيها على شواهد العرب وأمثالهم والتفقه في الكثير من التراكيب في مجالس تعليمهم"(٢١٠)

والتحليل هو التفقه في معرفة تراكيب هذه الجمل والوحدات الإسنادية. كما أن " ابن خلدون" يقر بأن القواعد أو القوانين" إنما هي وسائل للتعليم"(٢١١). فحين تدريس صور الجملة أو الوحدة الإسنادية الوظيفية يقدم المعلم التراكيب التي تحتوي على العناصر غير المزيد فيها ثم تليها تدريجياً المزيد فيها بحسب عدد الزيادات(٢١٢). أي تعرض البنية التوليدية، ثم البنية التحويلية. إذ لابد في كل درس أن يشعر المعلم متعلميه بالتقابل القائم بين العنصرالجديد والعنصر الذي هو أصله، وقد سبق لهم أن اكتسبوه (٢١٣).

و" أما تقديم الأصول على الفروع فلأن الأصول تمتاز عن فروعها ببساطتها لفظاً ومعنى(٢١٤). إذ الفرع هو الأصل مع زيادة إيجابية أوسلبية، ولأن الانتقال من الأصل إلى الفرع هو تحويل طردي.

فتقديمه على التحويل العكسي (رد الفرع إلى الأصل) مناسب لمسيرة التطور والنمو اللغوي"(٢١٥).

والتدريس بالصور يكون بالاعتماد على الباب الذي هو مجموعة من العناصر تتضمن مثلاً من النحو والصرف التي تطرد اطراداً تاماً ثم التي تقل فيها الشواذ(٢١٦). وقد رأى بعضهم أن من بين محاولة تيسير النحو المطالبة بأن يتسع الدرس النحوي ليشمل دراسة أحكام نظم الكلام وأسرار تأليف الجملة والوحدة الإسنادية الوظيفية

(٢١٧). حيث إنه يعد الترسيخ العملي الإجرائي لصور الجملة والوحدة الإسنادية الوظيفية. "ولا بأس(٢١٨) بالتلميح مع ذلك إلى حقيقتها بكيفية فورية بعد أن يتم الاكتساب الفعلي لكل طريقة من طرائق الأداء البليغ"(٢١٩)

فالمعرفتان العفوية والواعية ضروريتان لتحصيل الكفاية التبليغية. واختيار التدريس بالصور المستخدمة أمثلها من الكتاب المقدس نابع من إيماننا بقداسة كتابنا الكريم وعظم أثره في النهوض بمستوى الأداء اللغوي عند من يحفظونه ويحتذون به. ويندرج التعويل على الأمثلة القرآنية المغطية صور الجملة والوحدة الإسنادية الوظيفية المنوط بتعليمها تلاميذ الثانوية في تحفيظ أبنائنا أكبر قدر من آيات كتاب الله إن لم يكن كله(٢٢٠).

ثم إنه " ليس أقدر على ذلك من إثراء الحافظة لدى الناشئة بالأساليب البليغة والآثار الفصيحة وفي مقدمتها بلا مراء القرآن الكريم الذي ينبغي أن يكون مصدراً لسلامة الفكر ومنبعاً لصحة النطق ويقفوه في ذلك الحديث النبوي الشريف ثم وصايا الخطباء وخطب البلغاء وأشعار الفحول وكتب الصادقين الشرفاء(٢٢١).

أي بالنماذج والقوالب والمثل يعرض على المتعلم صور متنوعة للجمل أو الوحدات الإسنادية المراد تعلمها من الكلام الفصيح. وبعد تحليلها وبيان أصلها(بنيتها العميقة) وبيان أغراضها يطالب المتعلم الذي يريد الحصول على هذه الكفاية بالنسج على منوالها بعد أن يكون قد ارتسم في ذهنه المنوال الذي نسجت عليه تلك الجمل والوحدات الإسنادية المعروضة أمامه.

ولا يعني أن تعلم التلاميذ البنى والتراكيب يتم فقط كما هو الشأن عند البنويين السلوكيين بالسماع والمحاكاة. وإنما المحاكاة تكون في مبتدأ الأمر، ثم بعد ذلك يدخل المتعلم مرحلة الإبداع كما يرى ذلك التوليديون، لأن التعلم بطبيعته كما بينا يرتبط بمعيارين: الأول صور مجردة للتراكيب والأبنية(٢٢٢) وهي ما يسمى بالقاعدة التي يصوغ وفقها المتعلم أبنية وتراكيب من إنشائه بعد الاستئناس بنماذج دالة(٢٢٣).

والثاني اعتماد القاعدة قياساً يقيس عليه ما لا حصر له من البنى والتراكيب. فالتعلم بالصور يحاول أن يجمع بين الوصف الخارجي الذي يمثل المنقول، والتحليل

الداخلي الذي يمثل المعقول. أي يزاوج بين القاعدة النحوية والمثال الحي الممكن استعماله في ألسنتنا. يقول الدكتور" محمد مدكور": " إن جوهر المشكلة ليس في اللغة ذاتها، وإنما هو في كوننا نتعلم العربية قواعد صنعة وإجراءات تلقائية وقوالب صماء نتجرعها تجرعاً عميقاً بدلاً من تعلمها لسان أمه ولغة حياة "(٢٢٤).

وعند تعلم النحو باستخدام الصور في أثناء تنويع صور الوحدة الإسنادية الوظيفية المنشودة بالاستبدال، أو الترتيب، أو الحذف ينبغي للمعلم أن يطالب المتعلم بالتعليل لأن" التعليل شكل من أشكال الكفاية اللغوية"(٢٢٥)، ولأن التعليل مرتبط بالحكم النحوي. إذ إن غاية النحويين هي إنشاء معيار نحوي له من الاطراد والتوسع والبعد عن الشذوذ ما يعصم الألسنة من اللحن.

فالنحو العربي متساوق في خطين: خط الثبات، ويمثله الوصف، وهو" القانون الثابت للغة والذي لا يتغير باجتهادات الأفراد (. . .) يميل إلى الثبات، وخط التغير ويمثله التعليل" (٢٢٦). لأن الانتحاء سواء أكان بالنسبة إلى الجملة أم الوحدة الإسنادية الوظيفية هو في أصله لفهم النص القرآني وليس من أجل مصلحة آنية تتمثل في التعامل الظرفي المتغير بهذه الجملة أو الوحدة الإسنادية الوظيفية. فالثابت المتوخى هو معرفة صور هذه الجملة أو الوحدة الإسنادية الوظيفية كما هو جار بها كلام الله تعالى. والمتغير هو مجيء هذه التراكيب الإسنادية كما هي مستعملة على ألسنة مستعملي هذه اللغة. وشتان ما بين المعرفتين.

وحتى تتضح الرؤية أكثر، ونكون عمليين نقدم مقترحاً عملياً ينطوي على مذكرة في نشاط النحو للسنة الثانية الثانوية.

المذكرة النموذجية المقترحة

المادة: لغة عربية.

النشاط: نحو

المستوى: السنة الثانية الثانوية آداب وعلوم إنسانية.

الموضوع: الجمل التي لها محل من الإعراب " الوحدات الإسنادية الوظيفية ".

المراجع: - كتاب المختار في القواعد والبلاغة والعروض للسنة الثانية الثانوية.

- مادي لحسن: الأهداف والتقييم في التربية.

- الفاربي عبد اللطيف: كيف ندرس بواسطة الأهداف.

المستوى الصناعي: بلوم.

الأهداف الخاصة:

- أن يكون التلميذ قادراً على تحديد الجملة (الوحدة الإسنادية) الماضوية والمضارعية والاسمية المؤدية وظيفة المبتدأ واسم الناسخ، وخبر المبتدأ وخبر الناسخ.

- أن يكون التلميذ قادراً على تركيب جمل (وحدات إسنادية) مؤدية وظائف المبتدأ واسم الناسخ، وخبر المبتدأ والناسخ.

- أن يكون التلميذ قادراً على التصرف في هذه الجمل (الوحدات الإسنادية) من خلال إجرائه تحويلات مختلفة عليها (التحويل بالاستبدال، التحويل بالزيادة، التحويل بالحذف، التحويل بالترتيب). ما يطلب من التلميذ إنجازه قبل الدرس في المنزل:

مراجعة المبتدأ والخبر، النواسخ (كان وأخواتها، وإن وأخواتها)

المراحل	سير الدرس		الزمن
	الأهداف الإجرائية	المحتوى والطريقة والوسيلة والتقويم	
أهداف المحصل القبلي	١- أن يكون التلميذ قادراً على سرد قاعدة تركيب الجملة المؤدية وظيفة المبدأ والخبر ٢- أن يكون التلميذ قادراً على سرد قاعدة النواسخ كان وأخواتها، وإن وأخواتها.	**المحتوى:** قاعدة المبتدأ والخبر والنواسخ. **الطريقة:** سردية. نوع التقويم: تشخيصي. **أداته:** السؤالان التاليان: ١- اسرد قاعدة كل من المبتدأ والخبر. وعمل كان وأخواتها، وإن وأخواتها. ٢- ركب جملاً اسمية غير منسوخة وجملاً منسوخة. - كتابة الأمثلة على السبورة وعلى الدفاتر. ١- وأن تصوموا خير لكم. ٢- وأن تعفوا أقرب للتقوى. ٣- لأن يأخذ أحدكم حبله فيحتطب خير له من أن يسأل الناس.	٣د

أهداف المحصل القبلي		٤- الذين تدعون من دونه لا يستطيعون نصركم. ٥- فالذين لا يؤمنون بالآخرة قلوبهم وجلة. ٦- ومن آياته أن تقوم الساعة. ٧- والذين كذبوا بآياتنا أؤلئك أصحاب النار. ٨- ومن آياته أن خلق لكم من أنفسكم أزواجاً. ٩- ومن أسباب انهزام المسلمين في أحد أن خالفوا أوامر الرسول. ١٠- والله يحب المحسنين. ١١- والله نزل أحسن الحديث. ١٢- وما كان لنفس أن تؤمن إلا بإذن الله. ١٣- إن لك ألا تجوع فيها ولا تعرى. ١٤- لم يكن الذين كفروا من أهل الكتاب. ١٥- إن الذي فرض عليك القرآن لرادك إلى معاد. ١٦- ومن آياته أنك ترى الأرض خاشعة. ١٧- من المعلوم أن المطالعة مفيدة. ١٨- إن الله يحب المحسنين.	٣د
الأهداف الوسيطية	١ – أن يستنتج التلميذ أن المبتدأ قد يرد جملة مضارعية.	المحتوى: الأمثلة ١، ٢، ٣، ٤. الطريقة: حوار محدد عن طريق أسئلة محددة تقتضي الإجابة المرجوة التي هي هذا الجزء من القاعدة: ١. قد تقع الجملة مبتدأ. وتكون مضارعية مقترنة بـ" أن" أو متصدرة باسم موصول. ٢- قد تأتي هذه الجملة المضارعية المقترنة بـ" أن" متصلة بلام الابتداء المفيدة التوكيد. ٣- الجملة المضارعية المؤدية وظيفة المبتدأ تعوض بمصدر أو بوصف (اسم فاعل). نوع التقويم: تكويني. أداته: السؤالان: ١- إيت بجملة مضارعية مقترنة بـ" أن" تكون مبتدأ وبجملة مضارعية مسبوقة باسم موصول تكون مبتدأ. ٢- ركب جملة اسمية يكون المبتدأ فيها مقترناً بـ"أن"متصلاً بها لام الابتداء.	٥د

الأهداف الوسيطية	٢- أن يستنتج التلميذ أن الجملة المضارعية الواقعة مبتدأ قد تأتي منفية. ٣- قد تتأخر الجملة الواقعة مبتدأ.	**المحتوى**: المثالان ٥، ٦، **الطريقة**: حوار محدد بواسطة أسئلة تقتضي الإجابة عنها هذا الجزء من القاعدة ٤- قد تأتي الجملة المضارعية الواقعة مبتدأ منفية. ٥- يجب تأخير الجملة الواقعة مبتدأ إذا كان الخبر جاراً ومجروراً. نوع التقويم: تكويني. أداته السؤالان: ركب جملاً اسمية يكون المبتدأ فيها جملة مضارعية منفية. وركب جملاً تكون الجملة المضارعية المؤدية وظيفة الخبر متأخرة وجوباً.	٥ د
الأهداف الوسيطية	٤- أن يستنتج التلميذ أن المبتدأ قد يرد جملة ماضوية مقترنة بـ" أن" أو متصدرة باسم وصول.	المحتوى: الأمثلة ٧، ٨، ٩. الطريقة: حوار محدد بواسطة أسئلة محددة تقتضي الإجابة عنها هذا الجزء من القاعدة. ٦- قد تقع الجملة مبتدأ وتكون ماضوية متصدرة باسم موصول. ٧- يجب تأخير الجملة الماضوية الواقعة مبتدأ إذا كان الخبر جاراً ومجروراً. نوع التقويم: تكويني. أداته السؤالان: ١) إيت بجملتين ماضويتين تؤديان وظيفة المبتدأ تكون الأولى مقترنة بـ" أن"، وتكون الثانية متصدرة باسم موصول. ٢) استبدل الجملة الواقعة مبتدأ بمفرد: أ- من أسباب تفوق التلميذ أن جاءت إجابته شاملة. ب- الذي ضاعف مجهوده نال الثمار. ج- والذين يكنزون الذهب والفضة ولا ينفقونها في سبيل الله فبشرهم بعذاب أليم.	٥ د

obeikandl.com

الأهداف الوسيطية	٥- أن يستنتج التلميذ أن الخبر قد يأتي جملة ماضوية أو مضارعية.	المحتوى: المثالان ١٠، ١١. الطريقة: حوار محدد بواسطة أسئلة محددة تتطلب الإجابة عنها هذا الحكم من القاعدة. ٨- قد تقع الجملة الماضوية أو المضارعية خبراً. نوع التقويم: تكويني. أداته: السؤالان: ١) ركب جملاً يكون الخبر فيها جملة ماصوية أو مضارعية. ٢) عوض الخبر الوارد جملة فعلية بخبر مفرد فيما يلي: أ- المجتهد يكثر من التمارين. ب- المنافسة قد انتهت. ج- الأفضل أن تصمت.	٥ د
الأهداف الوسيطية	٦- أن يستنتج التلميذ أن الجملة الماضوية أو المضارعية قد تقع اسماً للنواسخ.	المحتوى: الأمثلة١٢، ١٣، ١٤، ١٥. الطريقة: حوار محدد بواسطة أسئلة محددة تقتضي الأجوبة عنها هذا الجزء من القاعدة. ٩- تقع الجملة الماضوية أو المضارعية اسماً لكان وأخواتها وإن وأخواتها. ١٠- يجب أن يتقدم خبر الناسخ على الجملة الفعلية الواقعة اسما له إذا كان شبه جملة. نوع التقويم: تكويني. أداته: السؤالان. ١) كون جملا يكون اسم كان أو اسم " إن" جملة فعلية مضارعية وماضوية. ٢) عوض اسم الناسخ الوارد جملة فعلية بمفرد: أ- كان من الواجب أن تزور صديقك. ب- لعل من أسباب تخلف المسلمين أن اعتمدوا على غيرهم. جـ - إن الذين قالوا ربنا الله ثم استقاموا تتنزل عليهم الملائكة.	٥د

obeikandl.com

الأهداف الوسيطية	٧- أن يستنتج التلميذ أن المبتدأ قد يرد جملة اسمية ٨- وأن يستنتج التلميذ أن المبتدأ قد يرد جملة فعلية.	المحتوى: الأمثلة ١٦، ١٧، ١٨ . الطريقة: حوار محدد بواسطة أسئلة محددة تقتضي الإجابة عنها هذا الجزء من القاعدة. ١١- قد يأتي المبتدأ جملة اسمية منسوخة مؤكدة. ١٢- تقع الجملة خبراً لأحد النواسخ. نوع التقويم: تكويني. أداته: السؤالان: ١) ركب جملاً يكون المبتدأ فيها جملة اسمية بالناسخ " إن" ٢) عوض الجملة الاسمية المؤدية وظيفة المبتدأ بمفرد. أ- في اعتقادي أن الأمثلة واضحة. ب- من الواضح أن فريقنا قوي. جـ - من المعلوم أن الجزائر مستقلة.	٥ د
الأهداف النهائية	١- أن يركب التلميذ ست جمل تشتمل على: أ – مبتدإ يأتي جملة مضارعية مقترنة بـ"أن" ب- خبر لمبتدأ يرد جملة ماضوية. جـ - مبتدأ وارد جملة ماضوية مقترنة بـ" أن" د- مبتدأ وارد جملة ماضوية أو مضارعية مصدرة باسم موصول. هـ . اسم للناسخ وارد جملة متأخرة وجوباً. ٢ – تعويض المبتدأ الوارد جملة بمفرد: أ- على المرء أن يبدأ بتعليم نفسه. ب- على الانسان ألا	المحتوى: الجمل التي يركبها التلاميذ وتعطى لهم فرصة للانغماس اللغوي والتمرين الشفوي. الوسيلة: ينجز التلاميذ هذا العمل في دفتر التطبيقات. نوع التقويم: إجمالي: أداته: اعتمادا على التداريب السابقة في الدرس. وعلى القاعدة المستنبطة. وينبغي أن تكون الإجابة الصحيحة قد بلغت نسبة ٩٠ المحتوى: مقارنة التلاميذ بين المبتدأ واسم الناسخ أو خبرهما الوارد جملة بالوارد مفرداً. الوسيلة: ينجز التلاميذ هذا العمل في دفتر التطبيقات. نوع التقويم: إجمالي يتعلق بنهاية الدرس. أداته: اعتماداً على التدريبات السابقة. وينبغي أن تبلغ الإجابات الصحيحة ٩٠. واجب منزلي: ١- ضع خطاً تحت الجملة المؤدية وظيفة الركن الأساسي في الجملة الاسمية فيما يأتي:	١٠د

	يصاحب الأشرار وعليه ألا يقول ما لا يعلم. جـ - لأن يمتلئ جوف أحدكم قيحاً خير من أن يمتلىء شعراً. ٣- إيت بمثالين يكون اسم الناسخ في الأول جملة مضارعية، وفي الثاني جملة اسمية منسوخة.	أ- قال تعالى: (فما الذين فضلوا برادي رزقهم) (النحل /٧١). ب- وقال: (ومن آياته ان تقوم السماء والأرض بأمره)(الروم /٢٤). جـ - وقال: (الرحمن علم القرآن)(الرحمن/١) د- إن من أسباب انتصار الثورة الجزائرية أن توحد الشعب الجزائري. هـ - كان من الممكن أن نتجنب المفاجأة. ٢- حدد بدقة الوظائف التي أدتها تلك الجمل. ٣- عوض تلك الجمل بمفرد. ٤ – ركب خمس جمل فعلية تكون مؤدية وظيفة المبتدأ، بحيث يكون الخبر في ثلاث منها متقدماً عليها وجوباً	

obeikandl.com

هوامش وإحالات الفصل الثالث

(١) ينظر د. عبد الرحمن صالح عبد الله: المرجع السابق، ص٤٣.

(٢) ينظر مادي لحسن: الأهداف والتقويم، ص٤٩-٥٣.

(٣) هذه المكونات هي: جميع هذه الوحدات الإسنادية وهذه الجمل.

(٤) وقد عبر عنها المنهاج والكتاب المدرسي " المختار" بالجمل التي لها محل من الإعراب والجمل التي لا محل لها من الإعراب. وقد بسطنا القول في هذه المسألة. ينظر تعريف الوحدة الإسنادية الوظيفية، ص٨٥.

(٥) لم يعرض لصور الوحدة الإسنادية الوظيفية وصور الجمل التي لها محل من الإعراب.

(٦) ينظر كتاب قواعد اللغة العربية للسنة التاسعة الأساسية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، ١٩٩٨، ص٣١- ٥٠. وينظر كتاب قواعد اللغة العربية للسنة الثامنة الأساسية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، ١٩٩٧، ص٢٠- ٥٠.

(٧) على الرغم من أن بعض الطرائق الحديثة توصي بتعلم النحو الوظيفي. ينظر خولة طالب الإبراهيمي (طريقة تعليم التراكيب اللغوية في المدارس المتوسطة الجزائرية)، مجلة اللسانيات، العدد ٥، ١٩٨١، ص ٦٤.

(٨) ينظر تايلور رالف: أساسيات المنهاج، ص١٠٧.

(٩) ينظر د. صبري الخواجا زهدي: دروس في اللغة العربية، معهد الإدارة العامة، المملكة العربية السعودية، ١٩٦١، ص ٢٠.

(١٠) يقصد بالعناصر تلك الأسئلة المصوغة.

(١١) ينظر د. عبد الرحمن الحاج صالح: (الأسس العلمية واللغوية لبناء مناهج اللغة العربية في التعليم ما قبل الجامعي)، المجلة العربية التربوية، العدد٢، ١٩٨٥، ص١٩.

(١٢) فقد ورد في اقتراحات اللجنة الوزارية المصرية المكلفة بدراسة تبسيط القواعد ضم بعض القضايا الصرفية إلى القضايا النحوية حين يكون هناك ارتباط ويؤدي الصنيع إلى تيسير. ينظر د. أحمد بن نعمان: التعريب بين المبدأ والتطبيق، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر، ١٩٨١، ص٣٩٢، ٣٩٣.

(١٣) ينظر د. رشدي أحمد طعيمة: المعلم، كفاياته، إعداده، تدريبه، دار الفكر العربي، القاهرة، ط١، ١٩٩٩، ص١٨٩(٥) يقصد بغير اللسانية: القرائن الحالية والظروف والملابسات والرموز غير اللغوية.

(١٤) ينظر د. حسني عبد الباري عصر: مهارات تدريس النحو العربي، ص٦١ - ٧٢.

(١٥) ينظر د. بشير إبرير: توظيف النظرية التبليغية في تدريس النصوص بالمدارس الثانوية

الجزائرية، ص١٠١، ١٠٢.

(١٦) ينظر نايف معروف: خصائص العربية وطرائق تدريسها، دار النفائس، بيروت، ١٩٨٥، ص ١٨٠.

(١٧) اللسانيات التطبيقية من أهم مبادئها النفعية والانتقائية، فهي تلح بأن لا نعلم إلا ما ينفع المتعلم، ولا داعي للفضول والترف النحوي.

(١٨) يقصد بالنحو العلمي القوانين.

(١٩) ينظر. د محمود فهمي حجازي: البحث اللغوي، مكتبة غريب، ص١٤٢، ١٤٥.

(٢٠) ينظر أحمد مدكور: تدريس فنون اللغة العربية، مكتبة الفلاح، الكويت، ط١، ١٩٨٤، ص ١٣٦.

(٢١) ينظر أحمد حساني: (النظام النحوي العربي بين الخطاب الفلسفي والخطاب التعليمي)، أعمال ندوة ندوة تيسير النحو، ص ٤١٥.

(٢٢) ينظرعمر بلحسن: (النحو العربي وإشكالية تدريسه في الجامعة) ، أعمال ندوة تيسير النحو، ص٥٢٢.

(23) Bess. R. Calisson: Polnique en Didactique ,ed , seuil , paris , 1980 , P54 .

(٢٤) ينظر محمد الصغير بناني: النظريات اللسانية والبلاغية عند الجاحظ، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ١٩٨٤، ص ١١٦.

(٢٥) ينظر د. عبد الرحمن الحاج صالح: علم تدريس اللغات والبحث العلمي في منهجية الدرس اللغوي، نقلا عن حسن خميس سعيد الملخ: نظرية التعليل في النحو العربي، ص ٢٥٠، ٢٥١.

(٢٦) ينظر د. رشيد بناني: من البيداغوجيا إلى الديداكتيك اكتساب ودراسة، الحوار الأكاديمي والجامعي، الدار البيضاء ط ١ / ١٩٩١، ص ٣٩.

(٢٧) التي نتخذها نموذجاً لتناول الأقطاب الأربعة التي ينبغي أن تتظافر لتحقيق تعلم فاعل.

(٢٨) والحاجة تمس التركيز على الوظائف التي تؤديها الوحدة الإسنادية الوظيفية في السياقات والنصوص التي ترد فيها تبعاً للأوضاع والمقامات التي تستعمل فيها. والنحو من حيث محتواه الحالي وطرائق تدريسه السائدة لا يركز على تربية الكفاية التبليغية واللسانية، وإنما فقط على تعليم صناعة القواعد النحوية الخاصة بهذه التراكيب تعليماً آلياً.

(٢٩) د. عيسى الشريفون: (اعتبارات نظرية وتطبيقية في تدريس القواعد لمتعلمي العربية من غير الناطقين بها)، الموقف الأدبي، العدد ٢، ١٩٩٨، ص ٤٧.

(٣٠) أحمد حساني: (النظام النحوي العربي بين الخطاب الفلسفي والخطاب التعليمي)، المرجع نفسه، ص ٤١٥

(٣١) ينظر د. رشدي طعيمة : الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية، ص ٣٣ .

(٣٢) ينظر د. رشدي طعيمة : المرجع نفسه، ص ١٠٥ .

(٣٣) يكون هذا التحكم الآلي بعد حصول المتعلم على الكفاية التبليغية العاكسة أداءه الكلامي.

(٣٤) ينظر د. رشدي طعيمة الأسس العامة لمناهج تعلم االغة العربية، ص٣٣.

(٣٥) ينظر د. رشدي طعيمة: المرجع نفسه ص ٤٧.

(٣٦) ينظر عبد الله بن حمد الخثران: حفظ النصوص الجيدة وأثره في ترسيخ الفصحى في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة، ندوة اللغة العربية في الجامعات المنعقدة في رحاب جامعة الجزائر، ١٤٠٤هـ، ص٢٤٩.

(٣٧) ابن خلدون: المقدمة، ٤/ ١٢٧.

(٣٨) محمد محمود الدش: (اللغة العربية أطول لغات الأرض عمراً رفعوا إليها أصابع الاتهام تجنياً)، مجلة العربي، العدد٤٥، ١٩٩١، ص٧١.

(٣٩) ينظر عبد الله بن حمد الخثران: المرجع نفسه، ص٢٥٧.

(٤٠) ينظر د. عبد الرحمن الحاج صالح: (أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية)، اللسانيات، ص١٥.

(٤١) ينظر د. رشدي طعيمة: المرجع السابق ، ص٣٣.

(٤٢) ينظرد. رشدي طعيمة: المرجع نفسه، ص ٣٥.

(٤٣) ينظر د. رشدي طعيمة: المرجع نفسه، ص ٣٤.

(٤٤) يقصد بالمحدودة المغلقة التي لا يحتاج فهمها إلى اللجوء إلى بنياتها العميقة فهي لا بنية عميقة لها

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

(٤٦) ينظر د. رشدي طعيمة : المرجع نفسه، ص ٣٦.

(٤٧) ينظر بومعزة رابح: المرجع السابق، ص٥٧٢ .

(٤٨) ينظر بومعزة رابح: المرجع نفسه، ص ٥٧١.

(٤٩) ينظر بومعزة رابح: المرجع نفسه، ص٨٥ .

(٥٠) ينظر المختار في القواعد والبلاغة والعروض للسنة الثانية الثانوية ص ١٤ – ١٥.

(٥١) ويضم إليها الوحدة الإسنادية التي تقوم مقام اسم الناسخ وخبر الناسخ.

(٥٢) ينظر د. رشدي طعيمة: الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية، ص٣٣.

(٥٣) ينظر ابن جني: الخصائص، ١/ ٣٤.

(٥٤) ينظر د. ميشال زكريا: مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة العربية، ص١٢.

(٥٥) د. رشدي أحمد طعيمة: المعلم، كفاياته، إعداده، تدريبه، ص١٩٨.

(٥٦) ينظر د. ميشال زكريا: المرجع نفسه، ص١٤.

(٥٧) ينظر د. عبد الله حمد الخثران: حفظ النصوص الجيدة وأثره في ترسيخ الفصحى، ص٢٤٩.

(٥٨) ينظر علي أحمد مدكور: تدريس فنون اللغة العربية، ص٣٣٢، ٣٣٣.

(٥٩) لمعرفة نوع الأمثلة الحرية بالمحاكاة ينظر محمد محمود الدش: اللغة العربية أطول لغات

الأرض عمراً، مجلة العربي، ص٧١.

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

(61) Carlo Romano: Enseigner c' est aussi savoir communiquer,ed, seuil , paris , 1980 , P38 .

(٦٢) مثل ما يحدث في الطريقة التلقينية التي يسلكها المنهج التقليدي والنظرية السلوكية.

(٦٣) ينظر محمد الدرج: التدريس الهادف، ص٦١.

(٦٤) د. عبد الرحمن الحاج صالح: علم تدريس اللغات والبحث العلمي في منهجية الدرس اللغوي، نقلا عن حسن خميس سعيد الملخ: نظرية التعليل في النحو العربي، ص٢٤٩ – ٢٥٢.

(٦٥) ينظر خولة طالب الإبراهيمي: (طريقة تعليم القواعد التركيبية في المدرسة الجزائرية)، مجلة اللسانيات، ، العدد ٤، ١٩٨١، ص٤٢، ٤٣.

(٦٦) ينظر د. بشير إبرير: (نظرية التبليغ في تدريس اللغة العربية)، أعمال ندوة تيسير النحو، ص٤٩٧.

(٦٧) ينظر د. عبد الرحمن الحاج صالح: (أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية)، مجلة اللسانيات، ص٢٣، ٧٢.

(٦٨) ينظر جميلة حمودي: طريقة تعليم قواعد اللغة العربية في المدرسة الأساسية، ص٥٥٦.

(٦٩) ينظر جميلة حمودي: المرجع نفسه، ص ٤٨٢.

(٧٠) ينظر ابن سينا أبو الحسن: كتاب السياسة في النصوص الفلسفية الميسرة، مطبعة عيسى البابي الحلبي، القاهرة، ١٩٣٨، ص٢٢٢.

(٧١) د. سالم عمار: (نظرية تشومسكي اللغوية والإفادة من تطبيقاتها)، الموقف الأدبي، ص٤٠.

(٧٢) التمارين البنوية طريقة تهدف إلى إكساب التلميذ المهارة الكافية في استعمال البنى التركيبية حتى يحكم المتعلم التصرف فيها عند الحاجة. والغاية منها أن يتدرب هذا التلميذ تدريباً منظماً مستمراً على توظيف البنى المذكورة حتى ترسخ في ذهنه، ينظر طالب الإبراهيمي خولة: (طريقة تعليم التراكيب العربية في المدارس المتوسطة الجزائرية)، مجلة اللسانيات، ص٦٤، ٦٥.

(٧٣) ينظر سمك محمد صالح: فن التدريس للغة العربية، مكتبة الأنجلو المصرية، د. ت. ص٦٣٦.

(٧٤) د عبد الرحمن الحاج صالح: (مدخل إلى علم اللسان الحديث)، مجلة اللسانيات، ص٦٥.

(٧٥) الجمبلاطي علي والتوانسي أبو الفتوح: الأصول الحديثة لتدريس اللغة العربية والتربية الدينية، دار النهضة مصر للطبع والنشر، القاهرة، ١٩٧٥، ص٢٦٤.

(٧٦) ابن خلدون: المقدمة، ٢/ ٣٧٠.

(٧٧) د عبد الرحمن الحاج صالح: (أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية)، مجلة اللسانيات، ص٢٩.

(٧٨) جميلة حمودي: طريقة تعليم قواعد اللغة العربية في المدرسة الأساسية، ص٧.

(٧٩) سواء أكانت هذه التراكيب الإسنادية مقصودة لذاتها أي جملاً، أم غير مقصودة لذاتها أي

وحدات إسنادية.

(٨٠) ينظر جميلة حمودي: طريقة تعليم قواعد اللغة العربية في المدرسة الأساسية، ص ٢٠.

(٨١) ينظر د. عبد الرحمن الحاج صالح: (الأسس العلمية واللغوية لبناء منهاج اللغة العربية في التعليم ما قبل الجامعي)، المجلة العربية للتربية، ص ٧٨.

(٨٢) د. عبد الرحمن الحاج صالح: (الأسس العلمية لتطوير تدريس اللغة العربية)، مجلة المعرفة، العدد ٢٧٠ ١٩٨٤ ، ص ٧٩.

(٨٣) ينظر السيد محمود: (تعليم اللغة العربية في الجامعات العربية بين الواقع والطموح)، مجلة المعرفة، العدد ١٣٢، ١٩٨٤ ، ص ٢٤.

(٨٤) اخترنا كلمة معاشرة لان هذه الصيغة تفيد المشاركة. وفيها لا يبقى المتعلم سلبياً يتلقى الأسئلة. بل يقوم بنسخ أسئلة أخرى على منوال الأسئلة المقدمة إليه.

(٨٥) ينظر لوصيف الطاهر: منهجية تعلم اللغة، مقارنة نظرية تأسيسية لتعليم اللغة العربية وقواعدها، رسالة ماجستير، معهد اللغة العربية وآدابها، جامعة الجزائر، ١٩٩٦، ص ٤٣١.

(٨٦) ينظر د. عبد الرحمن الحاج صالح: (الأسس العلمية واللغوية لبناء مناهج اللغة العربية في التعليم ما قبل الجامعي)، المرجع نفسه، ص ٨٧.

(٨٧) ينظر د. عبد الرحمن الحاج صالح: (مدخل إلى علم اللسان الحديث)، مجلة اللسانيات، ص٥٧.

(٨٨) ينظر د. عبد الرحمن الحاج صالح: (أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية)، مجلة اللسانيات، ص ٦٨

(٨٩) د. سالم عمار: (نظرية تشومسكي اللغوية والإفادة من تطبيقاتها)، الموقف الأدبي، ص ٤٠.

(٩٠) ينظر د. عبد الرحمن الحاج صالح: (أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية) المرجع نفسه، ص ٧٠.

(٩١) ينظر سمك محمد صالح: فن التدريس للغة العربية، ص ٦٣٤.

(٩٢) ينظر رشيدي طعيمة: الأسسس العامة لمناهج التعلم، ص٧٦.

(٩٣) ينظر د. ميشال زكريا: مباحث في النظرية الألسنية وتعلم اللغة، ص١٥.

(٩٤) ينظر إبراهيم عبد العليم: الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، ص٢١٨.

(٩٥) لأن القرآن الكريم يغطي كل صور الجملة والوحدة الإسنادية التي يحتاج إليها التلاميذ وبذلك نستغني عن التمهيد الأدبي، ونكون قد ضمنا لأمثلة دروسنا خصوبة المعنى وجمال الأسلوب.

(٩٦) ينظر د. عبد الرحمن الحاج صالح: (أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية). مجلة اللسانيات، ص ٧.

(٩٧) ينظر د. سمك محمد صالح: فن التدريس في اللغة العربية، ص٦٣٨.

(٩٨) ينظر المعرفة كيفية تيسير تعلم الوحدة الإسنادية الوظيفية بالصور.

(٩٩) ينظر د. بوني أحمد محمد: القياس النفسي والتقييم التربوي، ص ٥٧.

(١٠٠) ينظر د. مادي لحسن: الأهداف والتقييم في التربية، ص ١٣٦.

(١٠١) ينظر د. بوني أحمد محمد: القياس النفسي والتقييم التربوي، ص ٥٤.

(١٠٢) ينظر د. بوني أحمد محمد: المرجع نفسه، ص ٥٨.

(١٠٣) وزارة التربية الوطنية: (الأهداف الإجرائية)، مجلة همزة الوصل، الجزائر، ١٩٩٥، العدد٥، ص٧٤.

(١٠٤) مادي لحسن: الأهداف والتقييم في التربية، ص ١٣٨.

(١٠٥) مادي لحسن: المرجع نفسه، ص١٣٨.

(١٠٦) وزارة التربية الوطنية: (الأهداف الإجرائية)، همزة الوصل، ص ٧٤.

(١٠٧) ينظر د. عبد الرحمن صالح عبد الله: الأهداف السلوكية في التربية الإسلامية، ص٩٧.

(١٠٨) مادي لحسن: المرجع نفسه، ص١٣٩.

(١٠٩) ينظر د. عبد الرحمن صالح عبد الله: المرجع نفسه، ص٩٧.

(١١٠) ينظر مادي لحسن: الأهداف والتقييم في التربية، ص١٣٩.

(١١١) ينظرد. صيني محمد إسماعيل ودفع الله أحمد صالح ومحمد الرفاعي الشيخ: النحو العربي المبرمج للتعليم الذاتي، عمادة منشورات المكتبات، جامعة الملك سعود، الرياض، ١٩٨٧، ص٣٧

(١١٢) ينظر مادي لحسن: المرجع نفسه، ص ١٣٦.

(١١٣) نقصد بالجملة ما سماه بحثنا الوحدة الإسنادية الوظيفية.

(١١٤) نقصد بتأويلها " بنيتها العميقة".

(١١٥) ينظر مادي لحسن: المرجع نفسه، ص٢٠.

(١١٦) وزارة التربية الوطنية: (بيداغوجية الأهداف) همزة الوصل، ص٥٤.

(١١٧) ينظر ص٦٢١، ٦٢٢ من هذا الفصل.

(١١٨) وزارة التربية الوطنية: (بيداغوجية الأهداف)، المرجع نفسه، ص٥٤.

(١١٩) ينظرمادي لحسن: الأهداف والتقييم في التربية، ص ٢٣.

(١٢٠) وزارة التربية الوطنية: (بيداغوجية الأهداف)، المرجع نفسه، ص٥٥.

(١٢١) ينظر الفارابي عبد اللطيف والفرضاف عبد العزيز: كيف تدرس بواسطة الأهداف، سلسلة علوم التربية، دار الخطابي للطباعة والنشر، د، ص ٢٣.

(١٢٢) ينظرالفارابي عبد اللطيف والغرضاف عبد العزيز: المرجع نفسه، ص ٢٣.

(١٢٣) وزارة التربية الوطنية: (بيداغوجية الأهداف)، همزة الوصل، ص ٥٥.

(١٢٤) ينظرالفارابي عبد اللطيف والغرضات عبد العزيز: المرجع نفسه، ص ٢٣.

(١٢٥) وزارة التربية الوطنية: (بيداغوجية الأهداف) ، المرجع نفسه، ص ٥٥.

(١٢٦) ينظر الفارابي عبد اللطيف والغرضاف عبد العزيز: كيف تدرس بواسطة الأهداف، ص ٢٤.

obeikandl.com

(١٢٧) ينظرالفارابي عبد اللطيف والغرضاف عبد العزيز: المرجع نفسه، ص ٢٤.

(١٢٨) ينظرالفارابي عبد اللطيف والغرضاف عبد العزيز: المرجع نفسه، ص٣٧.

(١٢٩) وزارة التربية الوطنية: (بيداغوجية الأهداف)، همزة الوصل، ص٥٩.

(١٣٠) وزارة التربية الوطنية: (بيداغوجية الأهداف) ، همزة الوصل، ص ٦٣.

(١٣١) ينظر د. عبد الرحمن صالح عبد الله: الأهداف السلوكية في التربية الإسلامية، ص١٦.

(١٣٢) وزارة التربية الوطنية: (بيداغوجية الأهداف) ، المرجع نفسه، ص ٥٩.

(١٣٣) ينظرمادي لحسن: الأهداف والتقييم في التربية، ص ٢٦.

(١٣٤) الجوهري: الصحاح ، ١٤٤٢/٤.

(١٣٥) جون ديوي: الخبرة والتربية، ترجمة محمد رفعت رمضان ونجيب إسكندر، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، د. ت، ص ٦٣.

(١٣٦) ينظر مادي لحسن: الأهداف والتقييم في التربية، ص ١٩.

(١٣٧) ينظر الفارابي عبد اللطيف والغرضاف عبد العزيز: كيف تدرس بواسطة الأهداف، ص ٤١.

(١٣٨) وزارة التربية الوطنية: (الأهداف الإجرائية)، همزة الوصل، ص ٦٤.

(١٣٩) ينظر مادي لحسن: المرجع نفسه ، ص ٧٤ .

(١٤٠) ينظر في هذا الفصل لإيجاد إيضاح عن مفهوم الإنجاز وشروطه ومعاييره.

(141) Patrice Pepel: se former pour enseigner , editions bordas,paris , 1986,p11 .

نقلاً عن مادي لحسن: المرجع نفسه، ص ٧٥.

(١٤٢) الجمل التي لها محل من الإعراب هي ما سماه البحث " الوحدات الإسنادية الوظيفية".

(١٤٣) ينظر د. عبد الرحمن صالح عبد الله: الأهداف السلوكية في التربية الإسلامية، ص٣٩.

(١٤٤) د. عبد الرحمن صالح عبد الله: المرجع نفسه، ص٣٧.

(145) Manger . f: comment definir les obgectifs de l èducation , ed , bordas , paris , 1977, p3 .

نقلاً عن مادي لحسن: الأهداف والتقييم في التربية، ص ٧٧.

(١٤٦) ينظرد. بوني أحمد محمد: القياس النفسي والتقييم التربوي، ص ٤٤.

(١٤٧) وزارة التربية الوطنية: (الأهداف الإجرائية) ، همزة الوصل، ص ٦٤.

(١٤٨) عندما نطلب من التلميذ أن يأتي باسم المفعول من الأفعال: صان، شاد، قال مثلاً. فالتلميذ حين يصوغ أسماء المفعول: مصون، مشيد، مقول، يسمى هذا سلوكاً أو إنجازاً.

(١٤٩) ينظر مادي لحسن: المرجع نفسه، ص ٧٧.

(١٥٠) ينظر الفارابي عبد اللطيف والغرضاف عبد العزيز: كيف تدرس بواسطة الأهداف، ص ١٠٧.

(١٥١) ينظرمادي لحسن: المرجع نفسه، ص ٧٨. و بوني أحمد محمد: القياس النفسي والتقييم التربوي، ص ٤٥.

(١٥٢) وزارة التربية الوطنية: (الأهداف الإجرائية) ، همزة الوصل، ص ٦٤.

(١٥٣) ينظر مادي لحسن: الأهداف والتقييم في التربية، ص ٧٨.

(١٥٤) ينظر د. بوني أحمد محمد: القياس النفسي والتقييم التربوي، ص ٤٥.

(١٥٥) وزارة التربية الوطنية: (الأهداف الإجرائية) ، همزة الوصل، ص٦٥.

(١٥٦) " بلوم بنيامين " الأمريكي أصدر سنة ١٩٥٦ كتابه " صنافة الأهداف البيداغوجية " وكان جزؤه الأول خاصاً بالمجال المعرفي. مادي لحسن: الأهداف والتقييم في التربية، ص ١٧.

(١٥٧) ينظر مادي لحسن: المرجع السابق، ص ٤٠.

(١٥٨) ينظر د. مريم سليم: علم تكوين المعرفة، إبستمولوجيا " بياجي"، معهد الإنماء العربي، بيروت، ط١، ١٩٨٥، ص ١٢.

(١٥٩) ينظر د. عبد الرحمن صالح عبد الله: الأهداف السلوكية في التربية الإسلامية، ص ٧٨.

(١٦٠) ينظر الفارابي عبد اللطيف والغرضاف عبد العزيز: كيف تدرس بواسطة الأهداف، ص٤٣.

(١٦١) ينظر مادي لحسن: المرجع نفسه، ص ٤١.

(١٦٢) ينظر د. عبد الرحمن صالح عبد الله: المرجع نفسه، ص ٧٥، ٧٦ .

(163) Jean Piajet: Lepistemlogie genetique , Editions P. U. F. Paris , 1970, P25 .

نقلا عن مادي لحسن: المرجع نفسه ، ص٤١.

(١٦٤) ينظر مادي لحسن: المرجع نفسه، ص٤١.

(١٦٥) ينظر د. عبد الرحمن صالح عبد الله: الأهداف السلوكية في التربية الإسلامية، ص ٧٦.

(١٦٦) ينظر مادي لحسن: الأهداف والتقييم في التربية، ص٤٩.

(١٦٧) ينظر د. عبد الرحمن الحاج صالح: المدرسة الخليلية الحديثة، نقلاً عن حسن خميس سعيد الملخ: نظرية التعليل في النحو العربي، ص ٢٤٩، ٢٥٠.

(١٦٨) ينظر مادي لحسن: المرجع نفسه، ص ٥١.

(١٦٩) ينظر د. عبد الرحمن صالح عبد الله: الأهداف السلوكية في التربية الإسلامية، ص ١١١.

(١٧٠) ينظر مادي لحسن: المرجع نفسه، ص ٥١.

(١٧١) ينظر د. عبد الرحمن صالح عبد الله: الأهداف السلوكية في التربية الإسلامية، ص١١٩.

(١٧٢) ينظر د. عبد الرحمن صالح عبد الله: المرجع نفسه ، ص١٢٧.

(١٧٣) ينظر مطاطلة عبد الرحمن: (فنيات السؤال) ، مجلة الجامعة الصيفية لأساتذة اللغة العربية وآدابها في التعليم الثانوي العام، متقن الأمير عبد القادر، وهران، ١٩٩٨، ص ٩١.

(١٧٤) ينظر مادي لحسن: الأهداف والتقييم في التربية، ص ٥٢.

(١٧٥) ينظر فروخ عمر: تاريخ الأدب العربي، دار العلم للملايين، بيروت، ط٤، ١٩٨١، ٢/ ١٦٣.

(١٧٦) ضمير الرفع المنفصل قد يعرب توكيداً لفظياً، وقد يعرب ضمير فصل.

(٧٧) نظرد. عبد الرحمن صالح عبد الله: الأهداف السلوكية في التربية الإسلامية، ص ١٣٣ - ١٥٥

(١٧٨) ينظر مطاطلة عبد الرحمن: (فنيات السؤال)، مجلة الجامعة الصيفية لأساتذة الغة العربية وآدابها في التعليم الثانوي العام، ص ٩٢.

(١٧٩) ينظر مخلوف عامر: (نموذج التدريس بواسطة الأهداف، مزايا ومآخذ)، مجلة الجامعة الصيفية، ص ١١٤.

(١٨٠) ينظر مخلوف عامر: (الوثائق التربوية)، المرجع نفسه ، ص ١١٨.

(١٨١) مادي لحسن: الأهداف والتقييم في التربية، ص ١٤٥.

(١٨٢) ينظر مخلوف عامر: (نموذج التدريس بواسطة الأهداف، مزايا ومآخذ)، المرجع نفسه، ص١١٤.

(١٨٣) ينظر د. عبد الرحمن الحاج صالح: (أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية)، مجلة اللسانيات، ص٣٢، ٣٣

(١٨٤) عبد المجيد عبد العزيز: اللغة العربية أصولها وطرق تدريسها، دار المعارف، القاهرة ط٣، ١٩٨٦، ص١٥.

(١٨٥) صليبا جميل: علم النفس، دار الكتاب اللبناني، بيروت ط٣، ١٩٧٢، ص ٣٥٠.

(١٨٦) ينظر صليبا جميل: المرجع نفسه، ص ٣٥٨.

(١٨٧) فمثلاً يجب تأخير المبتدأ على الخبر إذا كان هذا المبتدأ وحدة إسنادية نحو(من الواجب أن تجتهد).

(١٨٨) ينظر د. عبد الرحمن كامل عبد الرحمن محمود: تدريس النحو في المرحلة الابتدائية باستخدام الصور التركيبية، ص ٣٢.

(١٨٩) ريان فكري حسني: التدريس أهدافه، أسسه، أساليبه، تقويم نتاجه وتطبيقاته، عالم الكتب القاهرة، ط٣، ١٩٩٣، ص١٨٦.

(١٩٠) والحق أن كل جزء من الجملة أو الوحدة الإسنادية لا يستقل بنفسه معنى.

(١٩١) ينظر عبده الراجحي: النحو العربي والدرس الحديث، ص١٠٠.

(١٩٢) ينظرأبو حمدة محمد علي: فن الكتابة والتعبير، مكتبة الأقصى، الأردن، عمان، ط٣، ١٩٩٤.، ص١٤٥.

(١٩٣) رضوان أحمد شوقي وعثمان صالح الفريح: التحرير العربي، جامعة الملك سعود، عمادة شؤون المكتبات، الرياض ط٤، ١٩٩٣، ص٤٧.

(١٩٤) الشماع صالح: ارتقاء اللغة عند الطفل، دار المعارف، مصر القاهرة، ط٣، ١٩٧٣، ص ١٢٩.

(١٩٥) سواء أكانت هذه الجملة أو الوحدة الإسنادية توليدية أم محولة.

(١٩٦) ينظر عبد الرحمن كامل عبد الرحمن محمود: تدريس النحو في المرحلة الابتدائية باستخدام الصور التركيبية، ص٤٥.

(١٩٧) ينظر عبد الرحمن كامل عبد الرحمن محمود: المرجع نفسه، ص ٣٣.

(١٩٨) ينظر عبد الرحمن كامل عبد الرحمن محمود: المرجع نفسه، ص٣٥.

(١٩٩) جورج بول: معرفة اللغة، ترجمة د. محمود فراج عبد الحافظ، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، ط١، ٢٠٠٠، ص١٩٧.

(٢٠٠) ينظر أحمد حساني: (البنية التركيبية في رحاب اللسانيات التوليدية التحويلية)، تجليات الحداثة، ص٤١٤، ٤١٥.

(٢٠١) ينظرد. خليل عمايرة: في نحو اللغة وتراكيبها، ص٦٦، ٦٧.

(٢٠٢) ينظر جورج بول: معرفة اللغة، ص١٢٢، ١٢٣.

(٢٠٣) ينظر خليل عمايرة: المرجع نفسه، ص ٦٥، ٦٦.

(204) Noom Chomsky: Aspects de la theorie syntaxique, p5

(٢٠٥) ينظر رشدي طعيمة: الأسس العامة لمناهج تعلم اللغة العربية.، ص٦٩.

(٢٠٦) ينظر د. علي آيت أو تشان: اللسانيات والبيداغوجيا نموذج النحو الوظيفي الأسس المعرفية والديداكتيكية، ص ٩٣.

(٢٠٧) ينظر د. حواس مسعودي: (البنية الحجاجية في القرآن الكريم، سورة النمل أنموذجاً)، مجلة اللغة والآداب، جامعة الجزائر، العدد١٢، ١٩٩٨، ص ٣٢٤، ٣٢٥.

(٢٠٨) يميز المختصون في اللسانيات التطبيقية بين مصطلحين هما: التعلم والاكتساب. فالتعلم يتم عادة عن طريق نظام مدرسي، يتميز بمحيط مصطنع غير عفوي. أما الاكتساب فهو عملية تتم بشكل تلقائي بدافعية طبيعية، وفي بيئة عفوية هي المجتمع، ولكن ليس مجتمع النصوص. ينظر جورج بول: معرفة اللغة، ص١٩٨.

(٢٠٩) ينظر د. عبد الرحمن الحاج صالح: (أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية)، اللسانيات، ص٢٢، ٢٣.

(٢١٠) ينظر د. عبد الرحمن الحاج صالح: (أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية)، المرجع نفسه، ص٦٥.

(٢١١) ابن خلدون: المقدمة، ٤/ ١٣٩٨.

(٢١٢) ابن خلدون: المرجع نفسه، ١٣٩٨/٤.

(٢١٣) ينظر بومعزة رابح: المرجع السابق، صور الوحدة الإسنادية المؤكدة بالقصر، ص٢٢٣.

(٢١٤) ينظر د. عبد الرحمن الحاج صالح: (أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية)، المرجع نفسه، ص٦٥.

(٢١٥) فالمفرد مثلاً أصل، والوحدة الإسنادية الواقعة موقعه فرع. ينظر ابن يعيش: شرح المفصل٣ /٦٤ .

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

اللسانيات، ص ٦٤.

(٢١٧) ينظرد. عبد الرحمن الحاج صالح: (أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية)، المرجع نفسه ص٦٣، هامش١. الجزائر، ١٩٨٣، ص٣٧- ٤٠.

(٢١٨) وبالنسبة إلى تعلم هذه الصور في التعليم الثانوي يعد الوقوف عند كيفيات تركيب وتحليل صور الجملة والوحدة الإسنادية ضرورياً تمس حاجة المتعلمين إليه.

(٢١٩) د. عبد الرحمن الحاج صالح: (أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية)، المرجع نفسه، ص٧١.

(٢٢٠) ينظر رشدي طعيمة: الأسس العامة لمناهج تعلم اللغة العربية، ص٥٩.

(٢٢١) محمد محمود الدش: (اللغة العربية أطول لغات الأرض عمراً رفعوا إليها أصابع الاتهام تجنياً)، مجلة العربي، العدد ٤٥، ص٧١.

(٢٢٢) يقصد بالأبنية الصرفية.

(٢٢٣) ينظر حسن خميس سعيد الملخ: نظرية التعليل في النحو العربي، ص١٠٠.

(٢٢٤) د. علي أحمد مدكور: تدريس فنون اللغة العربية، ص٣٢٥.

(٢٢٥) ينظر عبد القادر المهيري: نظرات في التراث اللغوي العربي، دار توبغال، الدار البيضاء، المغرب، ١٩٨٥، ص١١٨، ١٢٩.

(٢٢٦) د. صالح بلعيد: (شكوى مدرس النحو من مادة النحو)، أعمال ندوة تيسير النحو، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، أفريل ٢٠٠١، ص٤٢٢.

obeikandl.com