الجمهوريـة الجزائـريـة الديمقراطيـة الشعبيـة
République Algérienne Démocratique et Populaire
وزارة التعليـم العالـي والبحـث العلمـي
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

المركز الجامعي عبد الحفيظ بوالصوف لميلة

معهد الآداب واللغات
قسم اللّغة والأدب العربيّ
المرجع: .....

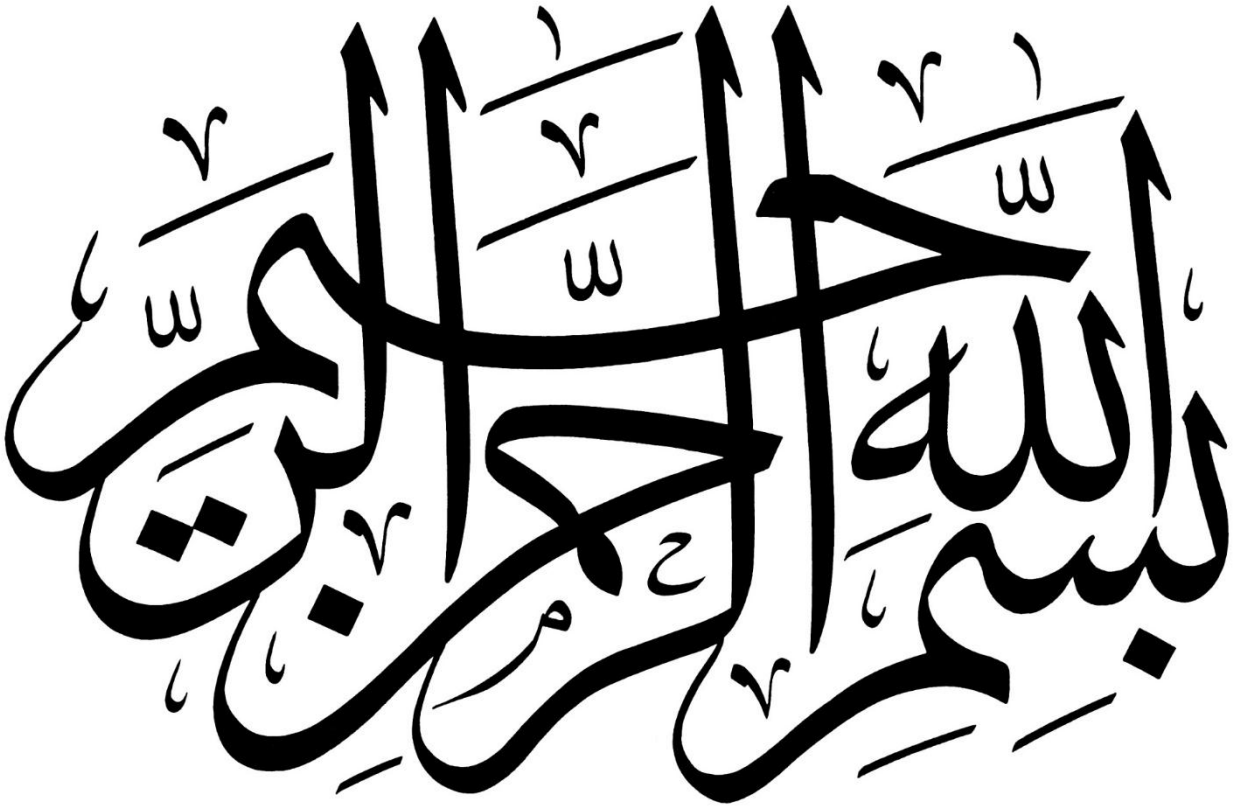
منهجيّة التّخطيط وأثرها في تعليميّة الظواهر النّحويّة (كتاب السّنة الثانية ثانويّ آداب وفلسفة نموذجا)

مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر في اللغة والأدب العربي

تخصص: لسانيّات تطبيقيّة

إعداد الطّالبة:
إشراف الأستاذ:

* **ندى بوطبيشة** **الدّكتور: فاتح مرزوق**


بسم الله الرحمن الرحيم

تشكرات

امتثالا لقوله تعالى:

﴿قَالَ رَبِّ أَوْزِعْنِي أَنْ أَشْكُرَ نِعْمَتَكَ الَّتِي أَنْعَمْتَ عَلَيَّ وَعَلَى وَالِدَيَّ وَأَنْ أَعْمَلَ صَالِحًا تَرْضَاهُ ﴾[الأحقاف الآية 15]

الحمد لله الذي تتم بنعمته الصالحات

أولا وقبل كل شيء أشكر لله عز وجل الذي وفقني وقدرني على إنجاز هذا العمل الجادّ، وأسأله تعالى أن يكون خالصا لوجهه تعالى والصلاة والسلام على نبيه الكريم محمد صلى الله عليه وسلم وبعد:

فأتقدم بأسمى عبارات الشكر والعرفان إلى أستاذي المشرف الدكتور "فاتح مرزوق" الذي أشرف على هذا العمل منذ بدايته، ولم يبخل علي بالمعلومات والنصائح والإرشادات فجزاه الله عني خير الجزاء في الدنيا والآخرة وجعله الله من زمرة العلماء وخيرة الفقهاء الفصحاء.

كما أشكر مسبقا أعضاء المناقشة بما هم ناصحون لي به به من نصائح وتصويبات دون أن أنسى كل الأساتذة الذين درسوني على مدى سبعة عشرة (17)سنة إلى هؤلاء أقول:

بارك الله فيكم وجزاكم خير الجزاء

نـــدى بوطبيشة

إلى من قال فيهما المولى عز وجل:

﴿واخْفِضْ لَهُمَا جَنَاحَ الذُّلِّ مِنَ الرَّحْمَةِ﴾

فخرا وشرفا أعتز بهما وأهدي ثمرة هذا العمل المتواضع:

إلى بهجة القلب وهبة الربّ وكمال الودّ إلى الشمس الاي تضيئ صباحي والقمر الذي ينير ليالي "أمي"

إلى من كلَّت أنامله ليقدم لي لحظة سعادة إلى من حصد الأشواك ليمهد لي طريق العلم إلى القلب الكبير والملاذ الآمن إلى من يعجز اللسان عن شكره" أبي"

إلى سندي وقوتي إلى من آثروني على أنفسهم ...إخوتي

عبد الكريم فؤاد (وزوجته والكتاكيت) لطفي والتوفيق، و بخاصة

إلى القلوب الطاهرة والنفوس البريئة إلى رياحين حياتي أخواتي

ليندة وأطفالها ، و خلــود.

إلى الفرد الجديد والشمعة المنيرة التي أضاءت بيتنا إلى رفيق دربي "فهمي"

إلى كل من أظهروا لي أجمل ما في الحياة وشجعوني بالكلام الطيب المحفز وإلى كل من أعرفه وأعزّه

إلى كل من وسعهم قلبي ولم يذكرهم قلمي

ندى

مقدّمة

الحمد للّه ربّ العالمين والصلاة والسّلام على النّبي الأمين، محمّد بن عبد اللّه وعلى آله وصحبه ومن تبعهم بإحسان إلى يوم الدّين، أمّا بعدُ:

فيعدّ التّعليم وظيفة أساسيّة في بناء المجتمعات، ومن الطّبيعيّ أن يتطوّر وتتغيّر مناهجه؛ وهو اليوم عُرضة لمشكلات عديدة؛ أبرزها عدم كفاية المناهج الدّراسيّة وعدم استجابتها لمتطلّبات العصر.

ومن هذه المنطلقات وردت فكرة هذه الدّراسة لتسهم في حلّ مشكلة من المشكلات التّي تعترض تعليميّة قواعد اللّغة العربيّة، وتتعلّق هذه المشكلة بطرائق التّدريس ومناهجه.

أهميّة الموضوع:

إنّ منهجيّة التّخطيط أصبحت ضرورة حتميّة في عصرنا الذّي يتّسم بالتّغيير السّريع؛ لأنّها تتّسم بحركيّة مستمرّة ومتنوّعة عن غيرها؛ أضف إلى هذا أنّه عمليّة تسهّل على طرفيّ العمليّة التّعليميّة (المعلّم + المتعلّم) عمليّتيّ الإلقاء والتّلقّي.

قد وردت دراستنا موسومة بـ: **(منهجيّة التّخطيط وأثرها في تعليميّة الظواهر النّحويّة، كتاب السّنة الثانية ثانوي آداب وفلسفة أنموذجا)**.

وتروم هذه الدّراسة الإجابة عن الإشكال الرّئيس الموسوم: **ما أثر منهجيّة التّخطيط في تعليميّة القواعد النّحويّة في كتاب السّنة الثانية ثانوي آداب وفلسفة؟**

وتمحورت حول هذا الإشكال مجموعة من التساؤلات نوجزها فيما يلي:

-هل ثمة خلل في تعليميّة قواعد اللّغة العربيّة؟ وأين يكمن هذا الخلل؛ في المعلّم أو في المتعلّم أم في المنهاج؟

-أليست الكتب المدرسيّة التي تقدّم للمتعلّم في تجديد دائم من حيث استراتيجياتها؟

-أيمكن أن نقول إنّه ثمة عِلاقة بين تعليمية اللّغة العربيّة والرّياضيّات؟

أسباب اختيار الموضوع:

من بين الأسباب التي دفعتنا إلى اختيار هذا الموضوع ما يلي:

-البحث في المناهج الحديثة التّي أثبتت فاعليّتها في مجال التعليميّة عموما وفي مجال قواعد اللّغة خاصّة.

-إثبات نقاط تسلّط الضّوء على مكامن الخلل في مناهج تعليم قواعد اللّغة العربيّة بغية تقديم العلاج المناسب لذلك.

-الرّغبة الملحّة في التّكوين في منهجيّة التّخطيط وآلياته والتّوصل الى نتائج تطبيقيّة تثري المكتبة الأكاديميّة العربيّة وتفيد في تصميم المناهج المدرسيّة.

أهداف الموضوع:

-تطبيق منهجيّة حديثة وغير معهودة في تعليم القواعد النّحويّة؛

-تسهيل مهمّة التّعليم على المعلّمين وتسهيل عمليّة التّلقي والاستيعاب على المتعلّمين؛

-إثبات علاقة اللّغة العربيّة بالرّياضيّات.

الدّراسات السّابقة والتّي تناولت هذا الموضوع:

في هذا الموضوع لم يكن عملا تأسيسيا؛ لأنّ أرضيّته المعرفيّة مستمدّة من دراسات عدّة سبقت بحثنا فيه؛ والآن سنعرض أهم الدّراسات التّي تناولت هذا البحث وهي كالآتي:

-أثر استخدام الرّموز الرّياضية والرّسوم البيانيّة في تعليم قواعد اللّغة العربيّة لتلاميذ السّنة الخامسة ابتدائي، رسالة دكتوراه لسميرة بن موسى: 2019/ 2020.

-النّحو العربي بطريقة المخطّطات، كتاب لفاتح مرزوق بن علي: 2021.

المنهج المتّبع: وأمّا عن المنهج المتّبع فقد اقتضت طبيعة الموضوع الالتزام بالمنهج الوصفي في التّعريفات والشّروحات، وقد دعّم بآلية التّحليل في الكثير من المواطن التّي تقتضي ذلك، وبخاصّة في تحليل القواعد النّحويّة في الواردة المدوّنة المطبّقة.

بنية البحث: جعلنا بنية البحث على وقف ما تقتضيه الإجابة في الإشكاليّة المدروسة ضمن: فصل تمهيدي وفصل أوّل، تعقبهما مقدّمة، وتختم بخاتمة؛ تضمّنت الإجابة عن الإشكاليّة التّي بصرناها من خلال البحث.

وقد تضمّنت المقدّمة تعريفا بالموضوع وأهميّته والإشكاليّة المنبثقة منه، وكذا الفرضيّات المنطلق منها وأسباب الاختيار، أضف إلى هذا الدّراسات السّابقة والمنهج وبنية البحث والصّعوبات التّي اعترضتنا في إنجازه.

فأمّا الفصل التّمهيديُّ وُسم بتحديد المصطلحات وتضمّن ثلاثة مباحث؛ المبحث الأوّل وُسم بماهيّة التّخطيط تضمّن (مفهوم التّخطيط، وأهميّته، وأنواعه) المبحث الثّاني وُسِمَ بماهيّة التّعليميّة وتضمّن (مفهوم التّعليميّة، وأنواعها، وأركانها).

وأمّا المبحث الثّالث الموسوم بالظّواهر النّحويّة في التّعليم اندرج ضمنه أربعة مطالب تتمثّل في: (مفهوم الظّواهر النّحويّة وأنواعها، وبناء ظاهرة نحويّة، وأهداف الظّواهر النّحويّة).

وأمّا الفصل الأوّل الموسوم بالتّخطيط في الظّواهر النّحويّة في كتاب السنّة الثانية ثانوي آداب وفلسفة: جعلناه بمثابة الجانب التّطبيقي للبحث. فأمّا المبحث الأوّل وُسم بالدّراسة الوصفيّة للكتاب وتضمّن (الوصف الخارجي للكتاب ووصف محتوى الكتاب). وأمّا المبحث الثّاني وُسم بظواهر لغويّة تخطيطيّة من الكتاب شمل مجموعة من القواعد اللّغويّة مستنبطة من الكتاب، وأمّا المبحث الثّالث جعلنا فيه مقارنة بين منهجيّة الكتاب ومنهجيّة التّخطيط في بناء القواعد النّحويّة.

الصّعوبات: لقد صادف بحثنا في هذا الموضوع بعض الصّعوبات التّي حاولنا جاهدين تخطّيها، كان أهمّها: جدّة الموضوع في السّاحة العلميّة وقلّة دارسيه.

وفي الأخير لا يسعني أن أقول: إنّ هذا البحث لا أدّعي فيه الكمال والإتمام بل بادرة من بوادر فتح باب العلم والمعرفة. كما أتقدّم بالشّكر الجزيل لأستاذي المشرف الدّكتور فاتح مرزوق، الذّي أدعمني بالنّصح والتّوجيه، والمتابعة الملحّة؛ حتى يكون البحث نيّرا، مفيدا؛ فأقول له: بوركت أستاذي الكريم، وحفظك اللّه ودمت لنا فخرا وسندا نقتدي به، ودمت للعلم دخرا.

الفصل التّمهيديّ:

تحديد المفاهيم

أوّلا: ماهيّة التَّخطيط:

إنّ التخطيط مصطلح قديم وليس جديدا أو وليد العصر؛ بل تعود جذوره إلى الحضارات القديمة؛ حيث إنّ عمليّة التّخطيط نفّذتها المجتمعات البشريّة القديمة بأساليبَ متنوّعة هادفة من خلالها إلى حل المشكلات الواقعة في العصر الرّاهن.

1. مفهوم التّخطيط: سنحاول تبيان المعنى اللّغويّ والاصطلاحي للتّخطيط.

1.1. لغةً: ورد في معجم العين في باب الخاء "التَّخطيط مشتقٌّ من الفعل خطَّ، يخطُّ خطًّا. والخطّ أرض تنسبّ إليها الرّياح، يقال رماح خطّيّة كالنّقطة من النّقط، والتخطيط كالتّسطير وتقول خططت عليه ذوبه؛ أي: سطرتها والخط ضرب من البضع"[1]

وقد وافق (الجوهريّ) تعريفات الخليل للمفردة التّخطيط؛ فيقول: "الخطّ الواحد، والخطّ والمخطوط موضع الحمامة وخطّ القلم سطر به وكتبه ومخطّط فيه والخطّة الأمر والقصّة"[2]

وورد في (لسان العرب) أنّ "التّخطيط مشتقّ من مادّة (خ ط ط) الصدر الثّلاثي خطط، خط، يخطُّ ويخطّط له؛ أي: الطّريق المستطيلة وخطّ القلم كتب، وخطّ الشيء بخطّه خطّا؛ أي: كتبه بالقلم أو غيره، والتّخطيط هو التّسطير نقول خطت عليه ذنوبه؛ أي: سطّرت عليه ذنوبه، وفي حديث معاوية بن الحكم أنّه سأل الرّسول صلّى اللّه عليه وسلّم عن الخطّ فقال: كان النّبي –صلى الله عليه وسلّم– يخطّ فمن وافق خطه علم مثل علمه، وفي رواية فمن وافق خطّه فذاك الخطّ الكتابة ونحوها ممّا يخطّ"[3].

---

[1]– أبو عبد الرّحمان بن أحمد الفراهيدي، معجم العين، تح: مهدي المخزومي وإبراهيم السامرّائي، ط 1. بيروت: 2014 دار ومكتبة الهلال، باب الخاء، ج 3، ص 300.

[2] – أبو فضل إسماعيل بن حمّاد الجوهري، الصّحاح تاج اللّغة وصحاح العربيّة، ط 1. القاهرة: 2009، دار الحديث، مج 7، ص 252.

[3] – ابن منظور، أبو فضل جمال الدّين محمد بن مكرم، لسان العرب، ط1. لبنان: دار صادر للطبعة والنّشر، مادّة (خ ط ط)، ج 7، ص 287.

من خلال هذه التّعريفات نستنتج أنّ المعاجم اللّغويّة العربيّة القديمة تتفق على أنّ مفهوم التّخطيط هو: التّسطير لشيء ما.

في حين نلحظ أنّ المحدثين قد أضافوا مفهوما آخرَ للتّخطيط؛ فالمعجم الوسيط قدّم تعريفا له مرتبطا بواقع الحياة فنجد: "سطر في علم الرّسم والتّصوير، فكرة مثبتة بالرّسم أو اللّوح المكتوب، من المعنى أو الموضوع لا يشترط فيها الإتقان، أي وضع خطّة مدروسة لجميع نواحي الحياة"[1]

ورد تعريف المنظّمة العربيّة كالآتي: التّخطيط: من الفعل خطّ، خطط، خطط يخط خطّ الكتاب بالقلم كتبه، وخطّ وجه الغلام امتدّ شعر لحيته على عذريه، وخطّ على الأرض رسم علامة، خط الشّيب؛ أي: أثار بيضاء، وخطّ الشيء بيده تحمّل مسؤوليّته وخطّط يخطّط تخطيطا وضع خطّته، ورسم منهج، تخطيط: وضع خطّة مدروسة للنّواحي الاقتصادية والتّعليمية والإنتاجيّة وغيرها تنفّذ في أجل محدود، وزارة التّخطيط، تخطيط اقتصادي تخطيط لغوي، تخطيط تربوي"[2]

ومحصّلة القول من التّعاريف المعجميّة السّابقة يتّضح أنّ التّخطيط عبارة عن أسلوب يتمّ التّسطير به؛ بغية أفاق جديدة وحياة أنجح.

2.1. اصطلاحا: تعدّدت المفاهيم حول التّخطيط بحسب التّخصّصات، والميادين المختلفة نذكر منها:

1.2.1. التّخطيط من منظور علم الاجتماع: يرى أصحاب هذا الاختصاص أنّ التخطيط هو: "عمليّة تجميع قوى وتنسيق للجهود وتنظيم النّشاط الاجتماعي في إطار واحد مع تكامل الأهداف وتوحيد المواقف واستغلال الخبرات والمعلومات والقدرات الذهنيّة والعلميّة

[1] – مجمّع اللّغة العربيّة، معجم الوسيط، ط 3. مصر: 2014، مكتبة الشّروق الدّولية للطّباعة والنّشر، ص 244.

[2] – المنظّمة العربيّة للتّربية والثّقافة والعلوم، المعجم العربي الأساسي، ط 1. تونس: 1989، ص 145.

وامكانيّات البيئة، والاستفادة من تجارب الماضي ووسائل الحاضر للوصول الى حياة اجتماعية أفضل"[1].

ومعنى هذا أن التخطيط نظام تتضافر فيه جميع المجهودات، وهو وسيلة للتّطلع على الحاضر؛ بغية الوصول إلى حياة اجتماعية أفضل.

2.2.1. التّخطيط من منظور علماء الإدارة:

إنّ لعلماء الإدارة نظرةً أخرى للتّخطيط؛ فهم يربطونه بالغايات والمقاصد. ويرون أنه عبارة عن "تحديد الأعمال والأنشطة وتقدير الموارد واختيار السّبل الأفضل لاستخدامها من أجل تحقيق أهداف معيّنة وخاصّة"[2].

والواضح من هذا أنّ علماء الإدارة يربطون التّخطيط بالأهداف والغايات. في حين نجد علماء التّربية ربطوا التّخطيط بميدان التّربية والتّعليم. وهو كالآتي:

3.2.1. التّخطيط من منظور علماء التّربية:

ويعرّفه علماء التّربية باعتباره: "العمليّة المتّصلة التّي تتضمّن أساليب البحث الاجتماعيّ ومبادئ وطرق التّربية وعلوم الإدارة والاقتصاد؛ غايتها التحصيل المعرفي للمتعلّم"[3].

إذن التّخطيط من منظور علماء التّربية هدفه التّحصيل المعرفي للمتعلّم؛ لكونه عمليّة متّصلة تتضمّن:

أساليب البحث الاجتماعي + مبادئ وطرق التّربية + علوم الإدارة والاقتصاد.

---

[1] – فاروق شوهي البوهي، التّخطيط التّعليمي، ط 1. مصر: 2001، دار قباء للطّباعة والنّشر، ص 12.

[2] – المرجع نفسه، ص 12.

[3] – رافدة الحريري، التّخطيط الاستراتيجي في المنظومة المدرسيّة، ط1. بيروت: 2007، دار الفكر للطّباعة والنّشر، ص 19.

وتعرّفه **(خولة طالب الإبراهيمي)** على أنه: "محاولة بسط كلّ نوع من النّفوذ بقصد التّأثر بصورة سريعة وأكثر كثافة وإطراء، وهو منهجيّة لتنظيم اللّغات الموجودة وتحسينها وإنشاء لغات مشتركة جهويّة أو وطنيّة دوليّة"[1].

ونستنتج من تعريف (خولة طالب الإبراهيمي) أنّها جعلت التّخطيط يتّصل اتّصالا وثيقا بالتّربية من خلال أنّه الأساس الذّي ينظّم اللّغات وينشئها.

والتّخطيط الذّي نقصده في بحثنا هذا هو طريقة من طرائق التّعليم التّي يتّبعها الأستاذ المبدع كون هذه الطّريقة تستدعي التّمرّس الفعّال في القواعد اللّغوية، ويعرّفه الباحث (فاتح مرزوق) في مقال له موسومٍ بـ(تعليميّة التّراكيب النّحويّة عن طريق المخطّطات (اقتراح منهجيّة جديدة للتّعليم) السّنة الخامسة أنموذجا) على أنّه "طريقة تعتمد على رسم المخطّطات في التّعليم أو التّحصيل العلمي؛ أي: كيفية التّوصّل إلى طريقة سهلة في اكتساب المادّة العلميّة وبالمختصر الذكيّ وهنا نعتمد على الرّموز؛ وبخاصّة وأن تعليميّة اللّغة العربيّة لغة رياضيّة في الأصل"[2].

والبيّن من خلال هذا التّعريف أنّ التّخطيط وسيلة اختصار للعدد الهائل من الدّروس بوساطة مجموعة من الرّموز الرّياضية والمخطّطات، هذه الأخيرة تسهم في ترسيخ المعلومة في ذهن المتعلّم ذلك لحفظه القاعدة بدلا من الكتاب بأكمله.

من خلال التّعريفات السابقة للتّخطيط؛ نَبْصرُ إلى جملة من الخصائص المشتركة للتّخطيط تتمثّل في:

- التّخطيط يعدّ أسلوب عمل منظّم له آليّات ومعايير معيّنة؛
- من خلال التّخطيط وبالاعتماد على الإمكانات المتاحة يمكن التّنبّؤ لمستقبل زاهر؛

[1] – خولة طالب الإبراهيمي، الجزائريّون والمسألة اللّغويّة، د ط. الجزائر: 2007، دار الهدى للطّباعة والنّشر، ص 190.

[2] – تعليميّة التّراكيب النّحويّة عن طريق المخطّطات (اقتراح منهجيّة جديدة للتّعليم) السّنة الخامسة أنموذجا، فاتح مرزوق ملتقى وطنيّ حول تعليم اللّغة العربيّة للمختصّين بين التنظير والتّطبيق، يوم 13 أبريل، الجزائر: 2020، منشورات المجلس الأعلى للّغة العربيّة، ص 86.

- يعدّ استراتيجية فعّالة لوضع أهداف تتحقّق في المستقبل؛
- التّخطيط وسيلة لمعالجة مشاكل اللّغة؛
- طريقة لاختصار الجهد، القواعد اللّغوية وحفظها وتسهيلا لحفظ القواعد اللّغوية.

والآن سننتقل إلى أهميّة التّخطيط، والأثر الذّي يؤدّيه في الدّرس اللّغويّ:

2. أهميّة التّخطيط: إنّ التّخطيط عبارة عن هيكل لغوّي، وسنلخّص أهميّته والهدف منه في مجموع النُّقاط الآتية:

1.2. صياغة القاعدة: ومعنى هذا أنّ: "المعلّم يقدّم قاعدة من قواعد التّركيب النّحوي في شكل أسهم ورموز معيّنة؛ حتّى يسهل على المتعلّم فهمها فهما جيّدا، يخرج عن الاستغلاق وعدم الفهم"[1].

والجدير بالذّكر أنّ التّخطيط عبارة عن وسيلة لصياغة القواعد في شكل رموز، وأسهم هذه الأخيرة تخرج المتعلّم من الاستغلاق وتجعله يفهم بطرائق سهلة ومُيسّرة وبأقلّ تكلفة وجهد. ومثال هذا كأن نقدّم صياغة الجملة الاسميّة والجملة الفعليّة على الشّكل الآتي:

جملة اسميّة (ج إ) = مبدأ (م) [مرفوع + بداية الكلام] + خبر (خ) [نكرة + مرفوع].

مثال: الجوّ مشمس

↓ ↓

مبتدأ خبر

جملة فعليّة (ج ف) = فعل (ف) + فاعل (فا) + مفعول به (مف)

مثال: أَكَلَ الوَلَدُ تُفَّاحَةً

فعل+ فاعل+ مفعول به

(ف) + (فا) + (مف به)

[1] – تعليميّة التّراكيب النّحويّة عن طريق المخطّطات (اقتراح منهجيّة جديدة للتّعليم) السّنة الخامسة أنموذجا، فاتح مرزوق ص 88.

2.2. تعميم الحكم: يعدّ من بين أهمّ الأمور التّي يقدّمها التّخطيط للمتعلّم؛ ذلك إنّ: "التّخطيط يجعل من صياغة القاعدة تنطبق على القواعد التّركيبيّة الأخرى؛ لأنّ المتعلّم حين إذ سيأخذ على الأحكام نفسها، ففي الجملة الاسميّة سيأخذ القوالب اللّغويّة المتطابقة"[1].

وهذا يعني أن هذه النقطة ترتبط ارتباطا وثيقا بالتّي قبلها؛ أي: أن التّخطيط يجعل من صياغة القاعدة الأوّليّة تنطبق على القواعد التّركيبيّة الأخرى لا إراديا، فعندما يحفظ المتعلّم القاعدة بدقّة لأوّل مرّة يقيس كلّ الحالات التي تأتي بعدها على المنوال نفسه.

ويبيّن الباحث (فاتح مرزوق) في هذا الصّدد فيقول: "... فلو أخذنا. مثالا آخر (اللّغة أمانة) سيعمّم المتعلّم على الصّياغة نفسها، ويعلّل؛ كون أنّ الإسم [معرّف بأل + في بداية الكلام + مرفوع]. وهنا أصبحت القاعدة مصاغة ذهنيّا وفي شكل صورة ومخطط ورموز؛ فبدل أن يحفظ فقرة، يتصوّر الرّموز والصّور"[2].

ومعنى هذا أن المتعلّم إذا حفظ القاعدة الأساس في الأوّل؛ فإنّ التّطبيق على باقي الأمور الأخرى وتعميمها يأتي تلقائيّا، فإذا توافرت كلّ شروط القاعدة كان التّعميم صحيح وإن نقص شرط أساس لا يمكن فعل ذلك.

3.2. تعميم الاستعمال: هذه النّقطة تسهم في صقل مهارة المتعلّم الإبداعيّة وإخراج ما يملكه من إبداعات في داخله ونقصد به: "تعميم القوالب التّركيبية على النماذج الاستعماليّة الأخرى. وهنا يبرز الوعي والفهم للتّخطيط واستعمال الرّموز، وكأنّه بالتّخطيط يعطى للمتعلّم قدرة الإسقاط على النّماذج المسموعة الأخرى".[3]

وإذن تكمن أهميّة التّخطيط في تمكين فرصة للمتعلّم في إسقاط أفكاره وإبداعاته على النّماذج المسموعة والإتيان بالجديد من خلال القياس على القاعدة.

---

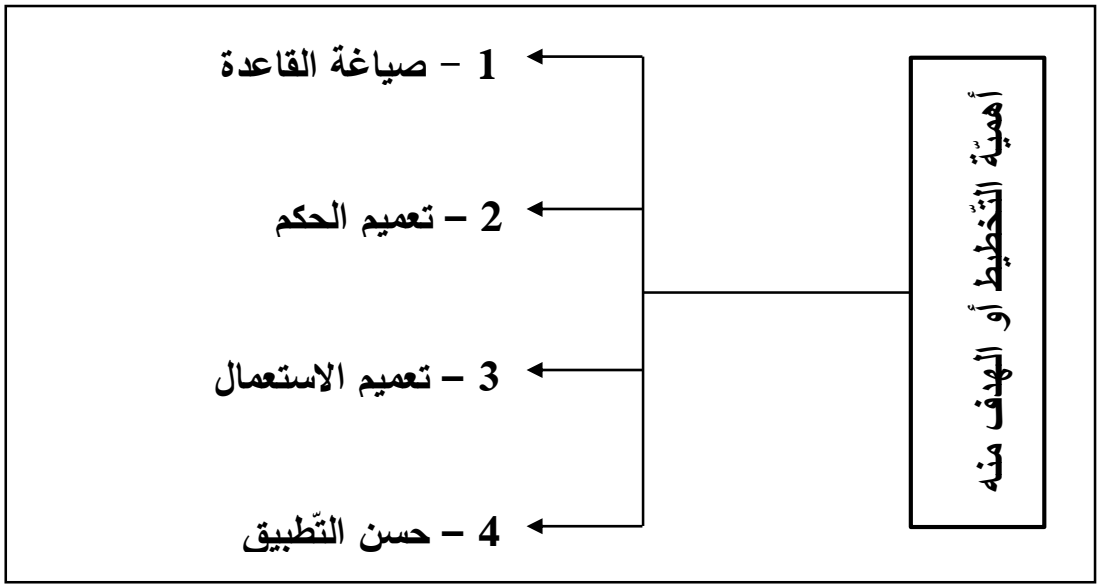
[1] – تعليميّة التّراكيب النّحويّة عن طريق المخطّطات (اقتراح منهجيّة جديدة للتّعليم) السّنة الخامسة أنموذجا، فاتح مرزوق ص 88.

[2] – المرجع نفسه، ص 88.

[3] – المرجع نفسه، ص 89.

4.2. حسن التّطبيق: "هو عبارة عن تقويم ختاميّ يعتمد فيه المعلّم نماذج تطبيقية تتناسب والهدف الذي رسمه المعلّم في بناء ووضع خطّته الذّهنيّة، شريطة أن يكثر المعلّم من النّماذج التّطبيقيّة؛ بحيث تمسّ كلّ ماله علاقة بصياغة القواعد النّحويّة".[1]

إذن من خلال هذا نتوصّل إلى الهدف الأساس من التّخطيط يتمثّل في تحقيق الكفاءة الختاميّة ونستنتج أنّ الهدف من التّخطيط هو صياغة التراكيب النّحويّة في ذهن المتعلّم بطريقة محصورة وميسورة وقصيرة وبشكل سريع وسهل التّلقي. والمخطّط الآتي يلخّص ما تناولناه.



رسم بياني رقم 01: يوضّح أهميّة التّخطيط

3. أنواع التّخطيط: للتّخطيط أربعة أشكال؛ تتمثّل في: (الأسهم، الخرائط، الرّموز الرّياضية والرّسوم البيانيّة) وسنتناولها فيما يلي:

1.3. الأسهم: سنحاول تبيان المعنى اللّغويّ والاصطلاحيّ للأسهم:

1.1.3. لغة: ورد في (مقاييس اللّغة) مادّة سهم: "السين والهاء والميم أصلان: أحدهما يدلّ على تغيّر في لون، والآخر على حظّ ونصيب وشيء من أشياء. فالسّهمة:

[1] – تعليميّة التّراكيب النّحويّة عن طريق المخطّطات (اقتراح منهجيّة جديدة للتّعليم) السّنة الخامسة أنموذجا، فاتح مرزوق ص 89.

النّصيب. أن يفوز كلّ واحد منهما بما يصيبه. قال اللّه تعالى: ﴿فَسَاهَمَ فَكَانَ مِنَ الْمُدْحَضِينَ﴾. ثمّ حمل على ذلك فسمّي السهم الواحد من السّهام، كأنّه نصيب من أنصباء وحظّ من حظوظ، والسّهمة: القرابة؛ وهو من ذاك؛ لأنها حظّ من اتّصال الرّحم. وقولهم يردّ مسهّم، أي مخطّط،، وإنّما سمّي بذلك، لأن كلّ خطّ منه يشبّه بسهم"[1].

كما ورد في لسان عربيّ (لابن منظور) في مادّة سهم: "... والمسهّم: البرد المخطّط قال ابن برّي: ومنه قول أوس:

فإنـــا رأينـــا العِـرَضَ أحـــوج ساعـــةً إلـــى الصّـون من رَبْطٍ يَهـانٍ مسهَّم

وفي حديث جابر: أنّه كان يصلي في برد مسهم، أي مخطّط فيه وشيء كالسّهام.

وبرد مسهّم: مخطّط بصور على شكل السّهام؛ وقال اللّحيانيّ: إنّما ذلك لو شيء فيه قال ذو الرّمّة يصف دارا:

كأنّهـــا بعـــد أحـــوال مضيـــن لهـــا بالأشيميـــــن يهـــــان فيـه تسهيـــم

والسّهم: القدح الذي يقارع به..."[2]

والملحوظ من التّعريفين أنّها تحمل معاني كثيرة للأسهم، إلّا أنّ ما يتناسب مع موضوع البحث: الإشارة إلى شيء ما أو التّخطيط له وهذا وارد في كلا التّعريفين لأنّهم شبّهوا السّهم بالخطّ في شكله المستقيم.

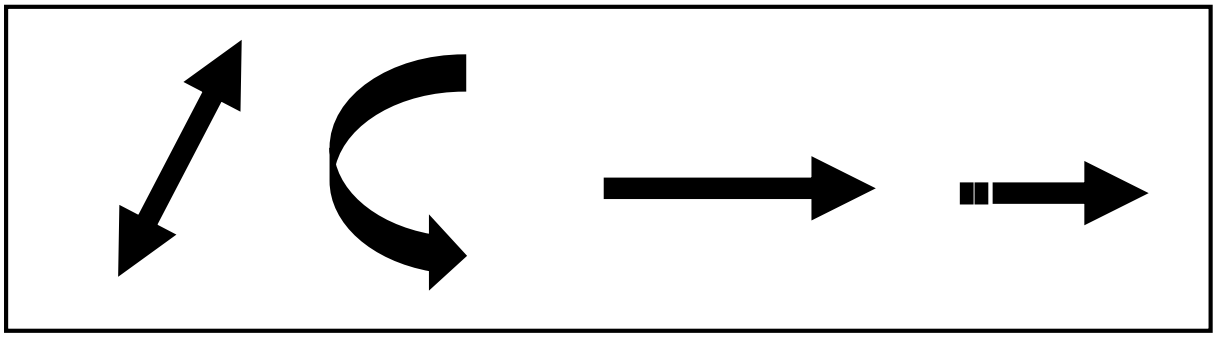
2.1.3. اصطلاحا: يقصد بالأسهم تلك الإشارات التي يتمُّ "الاستعانة بها لتوضيح كيفيّة تواصل الأفكار المتناثرة بأجزاء مختلفة من شكل ما، ويكون السّهم إمّا أحاديّا أو مزدوج الرّأس، ويشير إلى اتّجاهات أماميّة أو خلفيّة"[3].

[1] – أبو الحسين أحمد بن فارس بن زكريا، مقاييس اللّغة، ت ح: عبد السّلام محمد هارون، د ط. ج 3، دار الفكر للطّباعة والنّشر والتّوزيع، مادّة (س ه م)، ص 111.

[2] – لسان العرب، مادّة (س ه م)، ص 2136.

[3] – بوزان توني، الكتاب الأمثل لخرائط العقل، تر: مكتبة جرير، ط 3، 2011: السّعوديّة، ص 16.

ونستنتج من خلال هذا المفهوم أنّ الأسهم عبارة عن إيماءات وإشارات يستدلّ بها لتوضيح أفكار وعبارات متناثرة، كما يوضّح المفهوم أيضا أشكال الأسهم فقد تكون إمّا أحاديّة أو ذات رأس مزدوج تَهْدُف إلى اتّجاهات قد تكون أماميّة أو خلفيّة. وهذا موضّح فيما يلي:



مخطّط رقم 02: أشكال الأسهم

2.3. الخرائط: هي النّوع الثّاني من أنواع التّخطيط، وعندما نتكلّم عن الخرائط سنشير إلى شكلين؛ الخرائط المفاهيميّة والخرائط الذهنيّة.

1.2.3. الخرائط المفاهيميّة:

1.1.2.3. مفهومها: عرّفها (العمري) على أنّها: "عبارة عن رسوم تخطيطيّة ثنائيّة البعد توضّح العلاقات المتسلسلة بين مفاهيم فرع من فروع المعرفة والمستمدّة من البناء الهرميّ لهذا الفرع ويتمّ تنظيم هذه المفاهيم بطريقة متسلسلة هرميّة، بحيث يوضّح المفهوم الرّئيسي (الأكثر عموميّة وشموليّة) في أعلى الخريطة ثمّ تندرج تحته المفاهيم الفرعيّة (الأقل عموميّة) في المستويات التّالية مع وجود روابط توضّح العلاقات بينها".[1]

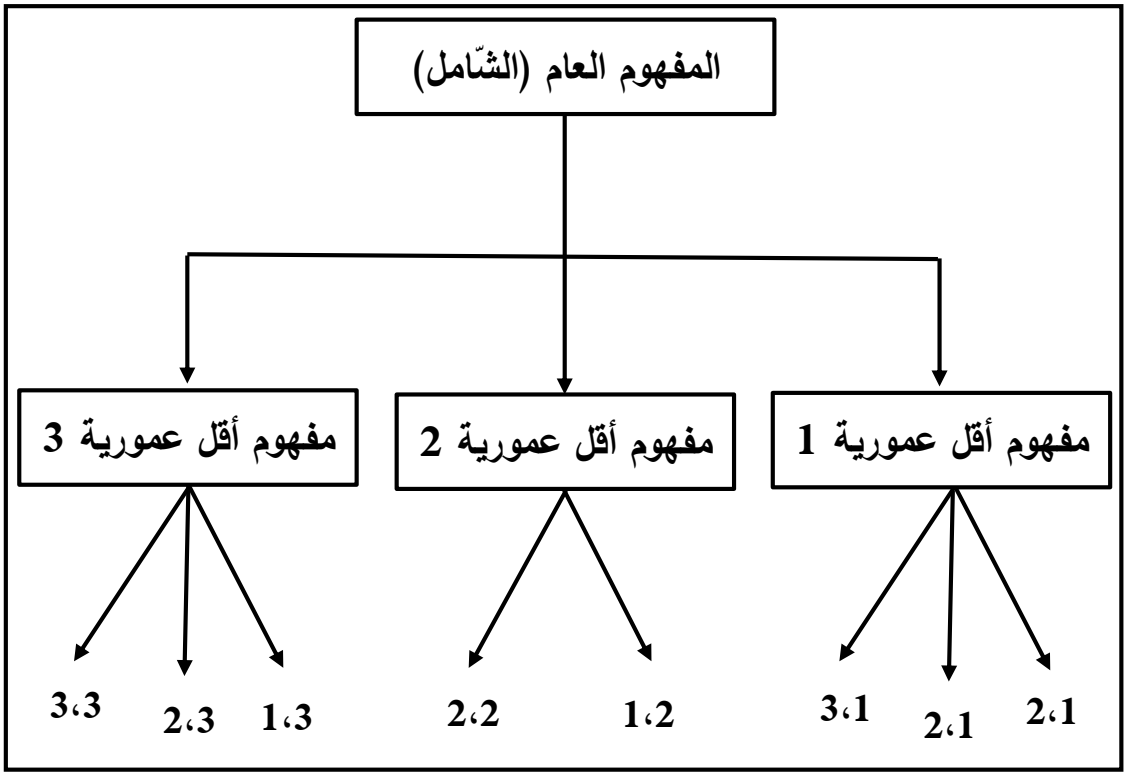
وتَبْيِنًا لما سبق فأنّ خرائط المفاهيم عبارة عن جملة من الإجراءات التّي يتّخذها المعلّم في تنظيم المفاهيم بطريقة هرميّة؛ وذلك من خلال وضع المفاهيم الرّئيسة في أعلى المخطّط، ومن ثَمَّ تندرج تحته المفاهيم الفرعيّة المنبثقة من المفهوم العام؛ وتلك المفاهيم

[1] – العمري سعيد، أثر استخدام استراتيجية الخرائط المفاهيميّة في التّحصيل الآني لطلاّب الصّف الثالث ثانوي العلمي في مادّة الأحياء بالمملكة العربيّة السّعوديّة، رسالة ماجيستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الكرك، الأردن، 2011.

الفرعيّة بدورها تتدرج تحتها مفاهيم متفرّعة عنها، شريطة أن تكون هناك روابطُ توضّح العلاقات بينها.

وتعرّف أيضا على أنّها: "مخطّط يمثّل مجموعة من المفاهيم المتضمّنة في موضوع ما يتمّ ترتيبها بطريقة هرميّة متسلسلة؛ بحيث يوضّح المفهوم العام أو الشّامل في أعلى الخريطة، ثمّ المفهوم الأوّل عموميّة بالتّدريج في المستويات التّالية له، ويكون الرّبط بين المفاهيم المتساويّة متجاورة في مستوى واحد، ويكون الرّبط بين المفاهيم بخطوط أو أسهم"[1].

وعليه؛ فالمخطّط الآتي يوضّح ما ورد في التّعريف السّابق:



مخطّط رقم 03: يوضّح الطّريقة الهرميّة للمفاهيم

[1] – نجلاء بنت إبراهيم الشاش، فاعليّة استخدام خرائط المفاهيم في تدريس النّحو للطّالبات غير النّاطقات بالعربيّة، رسالة مقدّمة لنيل درجة الماجيستير في علم اللّغة التّطبيقي، جامعة الإمام محمّد بن سعود الإسلاميّة، 1433 هـ، ص 6.

2.1.2.3. طريقة بناء الخرائط المفاهيميّة: إنّ توظيف الخرائط المفاهيميّة في تعليم القواعد النّحويّة يتطلّب نوعا من الذّكاء والحنكة من قبل المتعلّم، باعتباره المسؤول والمنجز للهيكل أو الخريطة التّي تترجم مفاهيم الدّرس؛ ويتمّ هذا الأمر وفق الخطوات الآتية:[1]

- اختيار موضوع وليكن هو المفهوم الرّئيس؛
- ترتيب وتنظيم قائمة بالمفاهيم الأكثر عموميّة، وشمولا إلى الأكثر تحديدا؛
- تنظيم المفاهيم في شكل يبرز العلاقة بينهما.

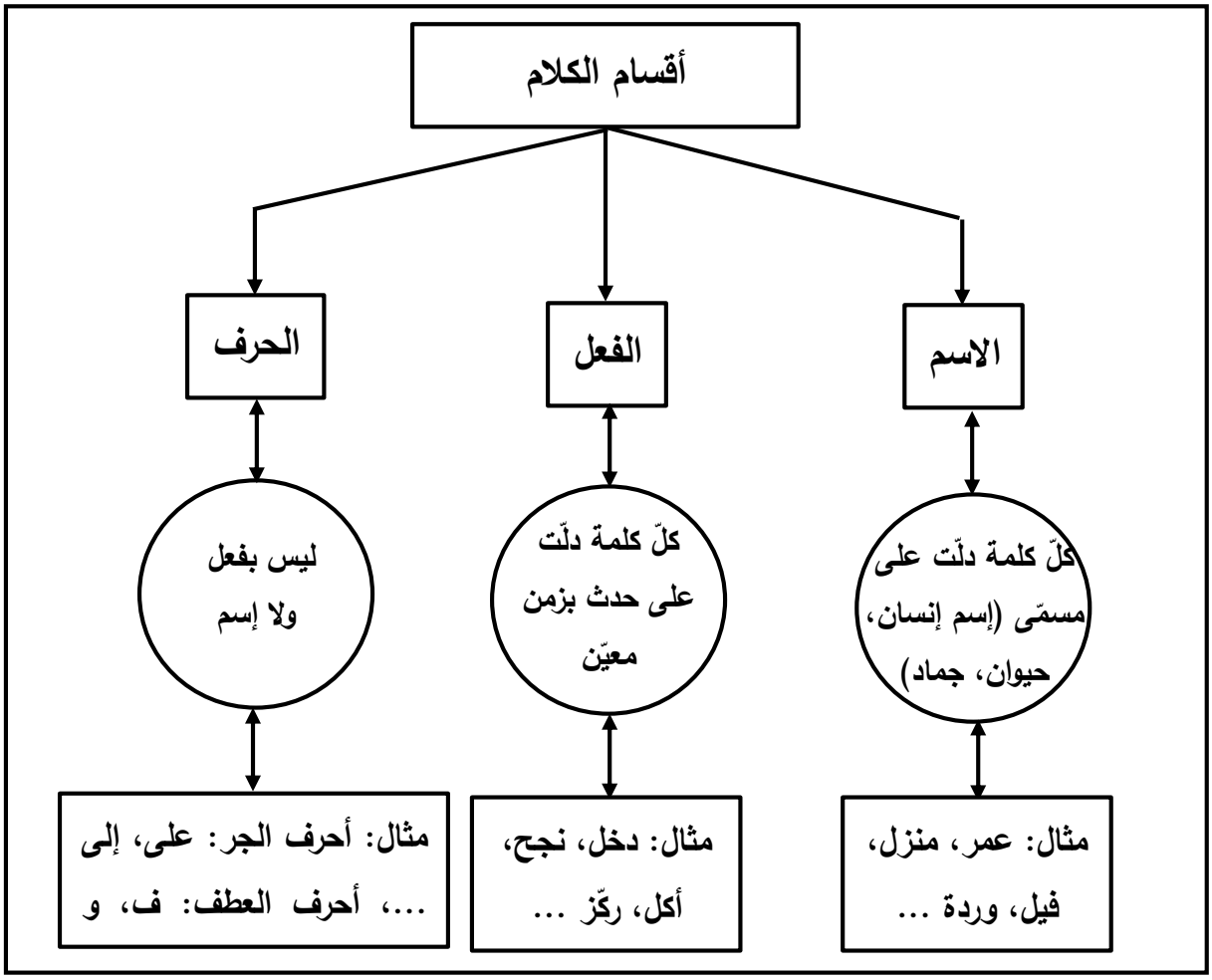
وتبيّن هذه النّقاط الثّلاثة الأولى الأساس الذّي تبنى عليه الخرائط المفاهيميّة؛ إذ يتمّ فيها تحديد المفهوم الرّئيس والمفاهيم الفرعيّة وإبراز العلاقة بين المفاهيم، وبعد هذا يتم:[2]

- ربط المفاهيم مع بعضها بخطوط، وتوضيح نوعيّة العلاقة بينهما بكلمات تعبّر عنها؛
- استخدام الألوان والصّور قدر الإمكان.

والآن سنقدّم مثالا توضيحيّا عن الخرائط المفاهيميّة، وطريقة بنائها، وسنختار موضوع (أقسام الكلام)؛ نموذجا للتّطبيق:

1 – فرحان عبيد عبيس، محمّد فرحان عبيد، استراتيجيات التّعلّم النّموذجيّة والإلكترونيّة، ط 1. عمان، الأردن: 2017 الأيّم للنّشر والتّوزيع. ص12

2 – فرحان عبيد عبيس، فرحان عبيد، فاعليّة استخدام خرائط المفاهيم في تدريس النّحو للطّالبات غير النّاطقات بالعربيّة ص 12.



مخطّط رقم 04: يوضّح أقسام الكلام

3.1.2.3. أهداف استخدام الخرائط في تعليم القواعد النّحويّة: إنّ توظيف طرائق الخرائط المفاهيميّة في تعليم القواعد المفاهيميّة في تعليم القواعد النّحويّة تعالج مشاكل عدّة سواء تعلّق الأمر بالمعلّم أو بالمتعلّم؛ فهي تطلق الجانب الإبداعي للمتعلّم وتمكّنه من استخدام قدراته ومهاراته ومن ثمّ تترسّخ المعلومات في ذهنه نتيجة التّصور الذي رسمه من خلال الخرائط، كما تساعد المعلّم في تنظيم الدّروس ومعالجة مشاكل اضطراب مواضيع الدّروس. وتتمثّل أهداف استخدام الخرائط المفاهيميّة في تقديم القواعد النّحويّة فيما يلي[1]:

- تنظيم المعلومات في دماغ المتعلّمين لسهولة استرجاعها.

1 - فرحان عبيد عبيس، محمد فرحان عبيد، استراتيجيات التّعلم النموذجيّة والإلكترونيّة، ط1. 2017: عمّان، الأردن، دار الأيّام للنّشر والتّوزيع، ص 51.

- تبسيط المعلومات على شكل صور وكلمات؛
- المساعدة على تذكّر المعارف في أشكال معيّنة؛
- ربط المفاهيم الجديدة بالبنية المعرفيّة للمتعلّمين؛
- تزويد المتعلّمين بملخّص تخطيطي مركّز لما تعلّموه.

تمكّن خرائط المفاهيم تجاوز المتعلّم ظاهرة حفظ القواعد النّحويّة من دون استيعاب؛ لأنه بوساطتها يمكن رسم صورة للقاعدة. ومن ثمّ يعتمد على الذاكرة البصريّة في استرجاعها.

2.2.3. الخرائط الذهنيّة: من التّقانات التي تستخدم في العمليّة التعليمية التّعلميّة في العصر الرّاهن؛ بل استغلت في منصات تعليميّة عالميّة، ولكن قبل ذلك سنبين عن مفهومها:

1.2.2.3. مفهوم الخرائط الذهنيّة: وعرّفها (بوزان) على أنّها: "تقنيّة رسوميّة قويّة تعدّ الخطوة التاليّة من التّفكير الخطّي؛ أي: القائم على البعد الواحد، إلى التّفكير الثّنائي المتفرّع (أي ثنائي الأبعاد) إلى التّفكير المشع أو المتعدد الأبعاد".[1]

معنى هذا أنّها تأتي بعد المرحلة الأولى من التّفكير الخطّي تقوم على التّفكير الأحادي يليه التّفكير الثّنائي المتفرّع إلى الأكثر تفرّعا.

وتعرف أيضا على أنّها: "عبارة على أشكال تخطيطيّة تربط المفاهيم ببعضها البعض عن طريق خطوط أو أسهم يُكْتب عليها كلمات تلمس كلمات الرّبط لتوضيح العلاقة بين مفهوم وآخر، كما أنّها تمثّل بنية هرميّة متسلسلة توضّح فيها المفاهيم الأكثر تحديدا عند قاعدة الخريطة ويتمّ ذلك في صورة تفريعيّة تشير إلى مستوى التّمايز بين المفاهيم؛ أي: مدى ارتباطا المفاهيم الأكثر تحديدا بالمفاهيم الأكثر عموميّة وتمثّل العلاقات بين المفاهيم عن

1 – بوزان توني، الخريطة الذّهنيّة، تر: مكتبة جرير، السعوديّة، 2005، ص 70.

طريق كلمات أو عبارات وَصْلٍ تكتب على الخطوط التّي تربط بين أي مفهومين ويمكن استخدامها كأدوات منهجيّة وتعليميّة بالإضافة إلى استخدامها كأسلوب للتّقويم".[1]

إذن تعدّ الخرائط الذّهنيّة مخطّطات تربط المفاهيم على وفق تسلسل هرمي مع وجود علاقات بين المفاهيم.

من خلال ما سبق ذكره حول مفهوم الخرائط الذّهنيّة نلحظ ما يلي:

- تعدّ تقنيّة رسوميّة تمثّل بنية هرميّة متسلسلة؛
- عبارة عن أشكال تخطيطيّة تربط المفاهيم بعضها ببعض؛
- تنجز عن طريق خطوط وأسهم توضيحيّة؛
- يوضع فيها المفهوم الرّئيسي في أعلى الهرم وتندرج تحته الفروع المفاهيميّة الأخرى؛
- يجب أن تكون علاقة بين المفاهيم من أعلى الهرم التّسلسلي إلى قاعدته؛
- يمكن استخدام خرائط المفاهيم كأدوات منهجيّة وتعليميّة.

2.2.2.3. النّظريّات التي تستند إليها استراتيجيّة الخرائط الذّهنيّة:

هناك نظريّتان أساسيّتان تستند إليهما الخرائط الذّهنيّة هما: النّظريّة البنائيّة، ونظريّة أوزبل:

1.2.2.2.3. النّظريّة البنائيّة: وتعرّف على أنّها: "من النّظريّات المعرفيّة التّي تركّز في بناء الفرد للمعرفة من ما يختزنه في ذاكرنه من معلومات ومعارف وخبرات سابقة وبالرّغم من قدم تأريخ النّظريّة البنائيّة إلّا أنّها تعدّ أحدث ما عرف من نظريّات في التّدريس".[2]

وعليه؛ فهذه النّظريّة تعتمد على الفرد وتركّز على ما يملكه ويخزّنه من معلومات وخبرات سابقة فمثلا ما يتعلّمه (محمّد) في موضوع معيّن يختلف عمّا يتعلّمه (مصطفى) في

[1] – طارق عبد الرّؤوف، الخرائط الذّهنيّة ومهارات التّعلّم، ط 1. القاهرة، مصر: 2015: المجموعة العربيّة للتّدريب والنّشر، ص 22.

[2] – عبد الباري، ماهر شعبان، استراتيجيات فهم المقروء أسسها النّظريّة وتطبيقاتها العلميّة، ط 1. 2010: عمّان، الأردن دار المسيرة للنّشر والتّوزيع والطّباعة، ص 215.

الموضوع نفسه، وذلك راجع إلى اختلاف الخبرات والمعارف التّي مرّ بها كلّ واحد منهما على حدى وأضف إلى ذلك ما يمتلكه كلّ منهما مسبقا في الموضوع.

وذكرت في موضع آخر على أنّها: "ترتكز على التّسليم بأنّ كلّ ما يبنى بواسطة المتعلّم يصبح ذو معنى، ممّا يدفعه لتكوين منظور خاص به عن التّعلّم، وذلك من المنظومات والخبرات الفرديّة، فالبنائيّة ترتكز على إعداد المتعلّم لحلّ المشكلات في ظلّ مواقف أو سياقات غامضة"[1].

ومعنى هذا أنّ النّظريّة البنائيّة هدفها الرّئيس والأساس هو إعداد المتعلّم لحلّ مختلف المشكلات، فتركّز على أنّ كلّ ما يقدّمه المتعلّم له معنى وقيمة.

2.2.2.2.3. نظريّة أوزبل: تستند استراتيجية الخرائط الذّهنيّة إلى نظريّة أوزبل التّعليميّة إذ يرى (أوزبل) أنّ: "كلّ مادّة تعليميّة لها بنية تنظيميّة تمتاز بها على الموادّ الأخرى، وفي كلّ بنية تشغل الأفكار والمفاهيم الأكثر شموليّة وعموميّة، ثمّ المعلومات التّفصيليّة الدّقيقة، وأنّ البنية المعرفيّة لأيّ مادّة دراسيّة تتكوّن من عقل المتعلّم بالتّرتيب نفسه من الأكثر شمولا إلى الأقل".[2]*

من خلال هذا يتّضح أنّ البنية التّنظيميّة تختلف من مادّة تعليميّة إلى أخرى وأنّه تتدرج ضمن كلّ بنية مفاهيم شاملة وتأتي بعدها معلومات تفصيليّة دقيقة.

ويؤكّد (أوزبل) على "أهميّة العرض الموجّه المنظّم في العمليّة التّعليميّة، ويعتمد ذلك في جوهره على التّتابع الدّقيق للخبرات التّعليميّة، إذ أنّ الوحدة التّي يتمّ تعليمها ترتبط ارتباطا

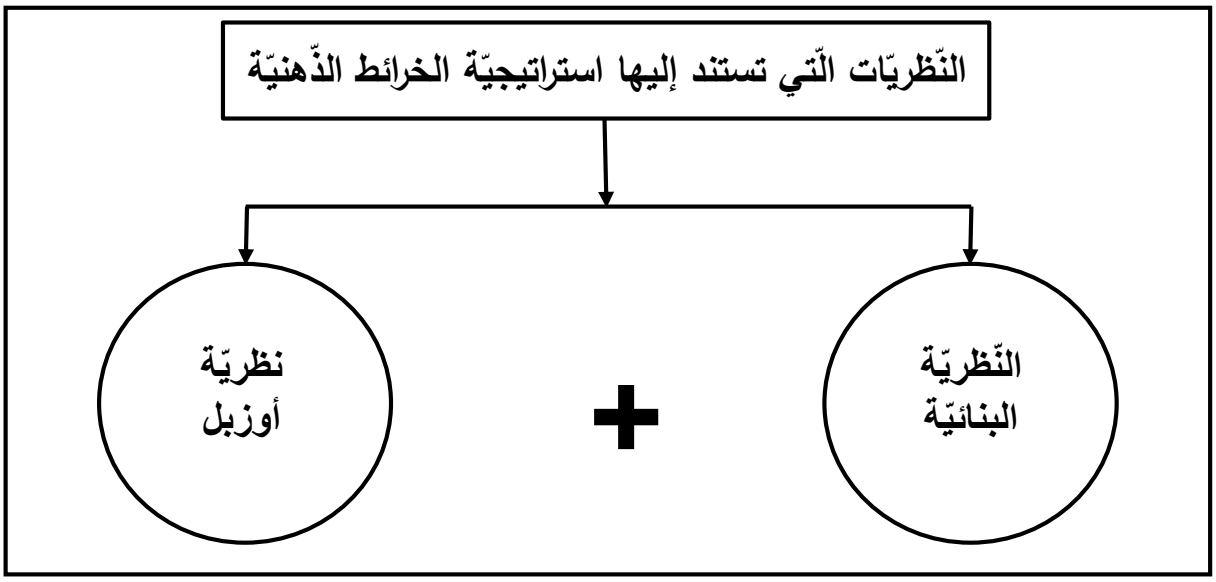
[1] – العدوان زيد سليمان، الحوامدة محمّد فؤاد، تصميم التّدريس، عالم الكتب الحديث للنّشر والتّوزيع، أربد الأردن: 2008، ص 132-133.

[2] - Ausbel, DP (1962) Asubsumption Theory of meaningfull verbal, Andretntion Journal generate. P 19.

واضحا بما يسبقها. وهذا الاتصال بين البنية المعرفيّة الرّاهنة، لدى المتعلّم من ناحية والمادّة الجديدة التي سوف يتعلّمها من ناحيّة أخرى، وهو ما يجعل هذه المادّة الجديدة ذات معنى".[1]

ونجد إشارة إلى أنّ تتابع الخبرات يرتبط ارتباطا وثيقا، إن يحدث اتصال بين البنية المعرفيّة الرّاهنة والبنية الجديدة ممّا يجعل هذه المادّة الجديدة ذات معنى.

إذن من خلال ما سبق نستنتج ما يلي:



مخطّط رقم 05: مخطّط يوضّح النّظريّات التّي تستند إليها الخرائط الذّهنيّة

3.2.2.3. أنواع الخرائط الذّهنيّة: وحسب (بوزان) هناك عدّة أنواع للخرائط الذّهنيّة منها:[2]

- **الخريطة الذّهنيّة الثّنائيّة:** وهي الخرائط التّي تحوي فرعين متشعّبين من المركز.

- **الخريطة الذّهنيّة المركّبة أو متعدّة التصنيفات:** "تشمل أيّ عددّ من الفروع الأساسيّة، وقد ثبت في ضوء التّجربة أنّ متوسّط عدد الفروع يتراوح بين ثلاثة وسبعة. وهذا

1 – الأزيرجاوي، فاضل محسن، أسس علم النّفس التّربوي، دار الكتب للطّباعة والنّشر الموصل، 1991، ص 348.

2 – بشرى عبد الكاظم عبيد الخفّاجي، فاعليّة استعمال استراتيجية الخرائط الذّهنيّة في تحصيل مادّة الاجتماعيات لذى طالبات الصّف الأوّل متوسّط، مجلّة الدّراسات المستدامة، 2019، وزارة التّربية، مركز البحوث والدّراسات التّربويّة، مج1 ص 97.

يرجع إلى كون العقل المتوسّط لا يستطيع أن يحمل أكثر من سبعة مفردات أساسيّة من المعلومات، أو سبع بنود في الذّاكرة قصيرة المدى ومن أبرز ميزات هذا النّوع من الخرائط أنّها تساعد على تنمية القدرات العقليّة الخاصّة بالتّصنيف وإعداد الفئات والوضوح والدّقّة"[1].

ومن خلال اسمها يتّضح أنّها تتركّب من فروع عديدة، وهذه الفروع قد حصرت بين العدد ثلاثة وسبعة حسب تجربة وذلك راجع لكون العقل لا يستطيع أن يحمل أكثر من سبعة مفردات أساسيّة.

- **الخريطة الذّهنيّة الجماعيّة:** معنى هذا أنّه يصمّمها عدد من الأفراد في شكل مجموعات؛ و(براكا بلوتش) أنّها : "تجمع بين معارف ورؤى عدد من الأفراد؛ إذ أنّ كلّ فرد يتعلّم مجموعة متنوّعة من المعلومات تخصّه وحده وعند العمل في مجموعات سوف تتجمّع معارف أفراد كلّ المجموعات، ويحدث ارتجالا جماعيّا للأفكار وتكون نتيجته خريطة ذهنيّة جماعيّة رائعة ومميّزة".[2]

وعليه؛ فإنّ الخرائط الذهنيّة الجماعيّة تتحقّق عند اشتراك عدد من الأفراد في شكل جماعات في المعارف والمفاهيم بحيث تتجمّع كلّ تلك المعارف، وتنتج الخريطة الذّهنيّة على وفق منهج جماعيّ متميّز.

- **الخرائط الذّهنيّة المعدّة عن طريق الحاسوب:** وهذا النّوع خاص ببرامج الحاسوب ويذكر بوزان "هناك كثير من برامج الحاسوب الآلي التّي تساعد في إعداد وحفظ الخرائط فهناك برامج تساعد على رسم الخريطة الذّهنيّة، وبرامج أخرى نعدّ تطبيقا متكاملا عن

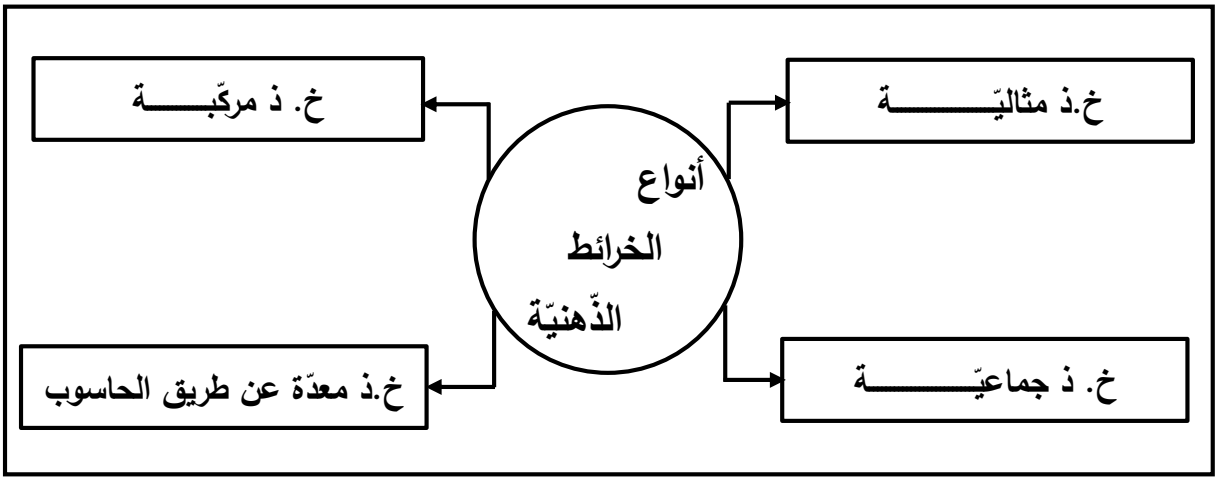
[1] – بشرى عبد الكاظم عبيد الخفّاجي، فاعليّة استعمال استراتيجية الخرائط الذّهنيّة في تحصيل مادّة الاجتماعيات لذى طالبات الصّف الأوّل متوسّط، ص97.

[2] – بشرى عبد الكاظم عبيد الخفّاجي، فاعليّة استعمال استراتيجية الخرائط الذّهنيّة في تحصيل مادّة الاجتماعيات لذى طالبات الصّف الأوّل متوسّط، ص 97.

الموضوع بصورة مباشرة ومن هذه البرامج Inind Map الذّي قدّمه (توني بوزان) رائد الخريطة الذّهنيّة".[1]

وعلية؛ فإنّ هذا النّوع من الخرائط مختصّ بالبرمجة الحاسوبيّة وتطبيقاتها؛ بعدّه يقدّم برامجَ وتطبيقات متكاملة، وبخاصة الخرائط الذّهنيّة.

والترسيمة توضّح: أنواع الخرائط الذّهنيّة:



مخطّط رقم 06: خريطة ذهنيّة توضّح أنواع الخرائط الذّهنيّة

نقصد بـ (خ) : خريطة.

نقصد بـ (ذ) : ذهنيّة.

4.2.2.3. مميّزات الخرائط الذّهنيّة: تنماز الخرائط الذّهنيّة بمَيْزات:[2]

- وضوح الفكرة الرّئيسيّة في الموضوع؛
- ربط الفكرة الرّئيسيّة بالأفكار والموضوعات بنحو متتابع؛
- تساعد على الاستدعاء والمراجعة الأفكار والموضوعات بنحو شامل وفعّال؛
- تمكّن من اكتشاف موضوعات وأفكار جديدة ترتبط بالفكرة الرّئيسة.

---

1 – بشرى عبد الكاظم عبيد الخفّاجي، فاعليّة استعمال استراتيجية الخرائط الذّهنيّة في تحصيل مادّة الاجتماعيات لذى طالبات الصّف الأوّل متوسّط، ص 97.

2 – محمود صلاح الدّين، تفكير بلا حدود رؤى تربويّة معاصرة في تعليم التّفكير وتعلّمه، ط 1. القاهرة: 2006، عالم الكتاب، ص 303.

– تمتاز بالنّهايات المفتوحة التّي تسمح للعقل أن يعمل اتصالات جديدة بين الأفكار.

وأضف إلى هذا أنّها "تعتمد على التّعدّدية في استخدام الحواسّ؛ لأنها تضمن في عملها الألوان والصّور والرّسومات التّخطيطيّة ممّا ييسّر انتقال المعلومات من الذاكرة قصيرة المدى للذّاكرة طويلة المدى"[1].

وهذا يعني أنّ الألوان والصّور والرّسومات التّخطيطيّة ركائز أساسيّة من شأنها تنشيط كلّ حواسّ الإنسان كلّها ممّا ينشّط عمل الذّاكرة وبذلك تتيسّر عمليّة التّذكر.

5.2.2.3. الأمور التّي يمكن أن تحقّقها من وراء عمل خريطة ذهنيّة: لقد حدّد (الرّفاعي) أبرز ستّ أمور يمكن تحقيقها من خلال إعداد خريطة ذهنيّة هذه الأخيرة تتمثّل في؛ الاختصار؛ السّهولة؛ التّسلية؛ الإستراتيجيّة والتّنظيم، وهي على النّحو الآتي:[2]

أ– **الاختصار:** إنّ المعلومات جميعها ستكون في ورقة واحدة بدل من وجودها في أوراق كثيرة.

ب– **السّهولة:** ستجد أنّ استعمالك للخريطة الذّهنيّة سهلة؛ بل سهلة جدّا حالما تمارسها يوميّا.

ج– **التّسلية:** إنّ الخريطة الذّهنيّة تعتمد على الأشكال والرّسومات والألوان وهذه تعطيك فترة مناسبة من التّسلية مع الدّراسة.

د– **الإستراتيجيّة:** بعكس طرائق المذاكرة التّي تعوّدت عليها في حياتك الدّراسيّة والتّي تتّسم بتزويدك بالمعلومات في وقت قصير؛ كفترة الامتحانات، ثمّ ننساها. فالخريطة الذّهنيّة تعطيك استمرارية قد تطول إلى سنوات.

هـ– **التّنظيم:** تعتمد الخريطة الذّهنيّة على تنظيم أفكارك بصورة فعّالة، وهي استعمال في البحوث والتّقارير بكفاية عالية.

---

1 – طارق عبد الرؤوف، الخرائط الذّهنية ومهارات التّعلم، ص 44.

2 – الرّفاعي نجيب عبد اللّه، مهارات دراسيّة، ط 7. الكويت: 2009، ص 145.

ويتبيّن من خلال ما قدّمه (الرّفاعي) أنّ تحقيق الخرائط الذّهنيّة تبنى على أساسيّات التّعليم، وبها تحدث فاعليّة التّعليم وتنشيطه فب الأمور الآتية الاختصار، السّهولة، التّسلية الإستراتيجيّة والتّنظيم.

2.2.3. الفرق بين الخرائط المفاهيميّة والخرائط الذّهنيّة:

ومن بين الأمور التّي يقع فيها المتعلّم، هي الخلط بين الخرائط المفاهيم وخرائط الذّهن ظنّا منه أنّها الشيء نفسه، وهذا خاطئ؛ لأن خرائط المفاهيم شيء وخرائط الذّهن شيء آخر لا نستبعد أنّهما يشتركان في نقاط معيّنة لكنّهما مختلفين عن بعضهما البعض، والجدول الآتي يوضّح الفرق بينهما[1]:

الخرائط المفاهيميّة أو المعرفيّة	الخريطة الذّهنيّة
1. رسم مخطّط لموضوع ما يقوم به المعلّم عادة.	**1.** رسم مخطّط لموضوع ما يقوم به الطّالب عادة.
2. تلتزم الخريطة بحدود المعلومات في الدّرس.	**2.** تذهب أبعد من المعلومات وتحوي علاقات جديدة يضعها الطّالب بنفسه.
3. الخريطة المفاهيميّة أخد ملاحظات وتسجيلها كما ورد.	**3.** الخريطة الذّهنيّة هي خلق روابط وعلاقات جديدة.
4. هي استراتيجية تدرّس في الأساس إلى توضيح المادّة وتنظيمها.	**4.** هي استراتيجية تعلّم يبني فيها الطّالب روابط ومهارات.
5. هي خريطة مكتملة.	**5.** هي خريطة ناقصة يمكن استكمالها بشكل دائم.
6. الخرائط المعرفيّة متشابهة خاصّة إذا وضعها المعلّم.	**6.** لكلّ طالب خريطة ذهنيّة خاصّة به لا يمكن إيجاد خريطتين متشابهتين.
7. يمكن لأيّ شخص فهم الخريطة والإفادة	

[1] – طارق عبد الرّؤوف، الخرائط الذّهنيّة، ومهارات التّعلّم، ص 122.

منها.	7. لا يمكن استخدامها إلّا من قبل صاحبها.

الشكل 07: جدول يوضّح الفرق بين الخرائط المفاهيميّة والخرائط الذّهنيّة

ويتّضح من خلال الجدول السّابق أنّ الخرائط المفاهيميّة خرائط مكتملة تكون من إعداد المعلّم تتسم بالوضوح والثّبات، ويمكن لأيّ كان فهمها والاستفادة منها؛ في حين تعدّ الخرائط الذّهنيّة مجموعة المخطّطات التّي يقوم بها الطّالب، وينمّي فيها قدراته ومهاراته الإبداعيّة وهي تختلف من طالب لآخر، ولا يمكن استخدامها إلّا من قبل صاحبها.

3.3. الرّموز الرّياضيّة: ممّا لا شكّ فيه أنّ الرّياضيات بها علاقة باللّغة؛ كون الرّياضيات تساعد على إعمال المنطق والفكر في تحليل الظّواهر اللّغويّة والمعروف أنّ الرّياضيّات تركّز على عدّة مقاييس منها الرّموز الرّياضيّة.

1.3.3. لغة: ورد في لسان العرب لـ(ابن منظور): "الرّمز: تصويت خفيّ باللّسان كالهمس... وقيل: الرّمز إشارة وإيماء بالعينين والحاجبين والشّفتين والفم، والرّمز في اللّغة كلّما أشرت إليه ممّا يبان بلفظ في أيّ شيء أشرت إليه بيد أو بعين"[1] .

وورد في المعجم الوسيط: "رمز إليه رمزا؛ أومأ وأشار بالشّفتين أو العينين أو الحاجبين أو أيّ شيء كان. ورمز إلى الشّيء بكذا: دلّ به عليه. والرّمز الإيماء والإشارة والعلامة".[2]

ونلخّص من التّعريفين أنّ الرّمز في اللّغة يعني: الإشارة إلى الشّيء بالشّيء.

2.3.3. اصطلاحا: لا يختلف المفهوم الاصطلاحيّ للرّمز عن معناه اللّغوي، إذ يعرف على أنّه: "ذلك الشّيء الذّي يوحي بشيء آخر بفضل وجود علاقة معيّنة بينهما، كما أنّه إشارة مصطنعة متّفق على معناها بين مجموعة من البشر".[3]

---

[1] – ابن منظور، لسان العرب، مج 5، مادّة (ر م ز)، ص 356.

[2] – مجمّع اللّغة العربيّة، المعجم الوسيط، مادّة (ر م ز)، ص 372.

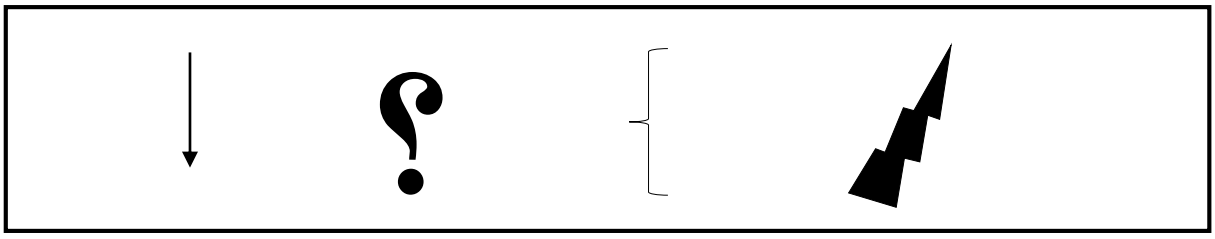
3 – محمّد مكسي ومحمّد أولحاج، سيكولوجيّة اكتساب اللّغة وآليات التّفكير والتّذكر والتّخيّل، ط 1. المغرب: 2016 الدّار البيضاء، مطبعة التّجاج الجديدة، ص 123.

وخلاصة القول إنّ الرّمز متعدّد المجالات أو بعبارة أخرى يضمّ جميع الرّموز مهما كانت سواء لغويّة أم رياضيّة أم علميّة...

ومن الرّموز اللّغويّة مثلا نجد: (ف) --> دلالة على الفعل، (م) --> مبتدأ (خ) --> خبر وهكذا ...

ومن الرّموز الرّياضيّة التّي هي موضوع دراستنا نجد: "(+) زائد: للدّلالة على الجمع (−) ناقص: للدّلالة على الطّرح (=) يساوي: للدّلالة على التّساوي بين الطّرفين (±) زائد أو ناقص: للدّلالة على إمكانيّة الإضافة أو الحذف ... وغيرها".[1]

وأضف إلى ذلك علامات التّعجب (!) وعلامات الاستفهام (؟) وجميع أدوات الإشارة الأخرى إلى جانب الكلمات؛ لتوضيح العلاقات والأبعاد، مثال ذلك الأشكال الآتية:



شكل رقم 08: أشكال توضّح أنواع رموز رياضيّة

وسنوضّح بعض الأمثلة حول الرّموز الرّياضيّة التي تعتمد في العمليّة التّعليميّة:

مثال 01: لولا + اسم + ج ج ش.

حرف + مبتدأ لخبر محذوف + [ج ج ش = ج ج ش لا محلّ لها من الإعراب].

مثال 02: الجملة الواقعة حال.

ج و ق ح = [ج ف + واو + (ج إ= ج اسميّة في محلّ نصب حال)].

1 – مجمّع اللّغة العربيّة، الرّموز والوحدات والدّلالات في اللّغة العلميّة العربيّة، د ط. 1986: جمهوريّة مصر العربيّة ص 37 فما بعدها.

جئنـــا و (القـــومُ نِيَـــام)

ج فعليّة + واو + ج إسميّة

ج و ق ح

مثال 03: «إِنَّمَا يَخْشَى اللَّهَ مِنْ عِبَادِهِ العُلَمَاءَ» [فاطر:28].

والملحوظ في الآية أنّ التّركيب وقع فيه تغيير في الرّتبة، أو ما يعرف بالتّقديم والتّأخير لأنّ تركيب الجملة الفعليّة كالآتي: ج ف= [ف+ فا+ مفـ به].

ولكّن ما نلحظه غير ذلك؛ إذ أصبح التّركيب مخالفا: [ج ف = ف + مف به + فا].

[ف –> (يخشى) + فا (العلماء) + مف به (اللّه)].

والمنطق الرّياضيّ الواقعيّ يفرض، ويلزم خشية العلماء من اللّه، وليس العكس. وهذه هي القاعدة المقرّرة في التّركيب العربيّ الصحيح الفصيح.

4.3. الرّسوم البيانيّة: تعدّ الرّسوم البيانيّة إحدى الرّسوم التّعليميّة، ويعرّف الرّسم البيانيّ على أنّه: "خطّ يبيّن الارتباط بين متغيّرين أو أكثر".[1]

وتعرّف أيضا بأنّه: "وسيلة تعبّر بشكل بصريّ على علاقات إحصائيّة. وبذلك تعطي المتعلّم تصوّرا سريعا وسهلا ودقيقا لهذه العلاقات"[2].

وعرّفت الرّسوم البيانيّة على أنّها: "إحدى الرّسوم التّعليميّة وهي تلك المواد المرسومة والرّموز الخطّية البصريّة، التّي تمّ تصميمها من أجل تلخيص المعلومات وتفسيرها والتّعبير عنها بأسلوب علميّ والتّي تستخدم كوسائل تعليميّة تخدم عمليّة التّعليم والتّعلّم، خصوصا تلك الموضوعات التّي يصعب فهمها باللّغة العربيّة فقط"[3].

---

[1] – مجمّع اللّغة العربيّة، المعجم الوسيط، مادّة (ر س م)، ص 345.

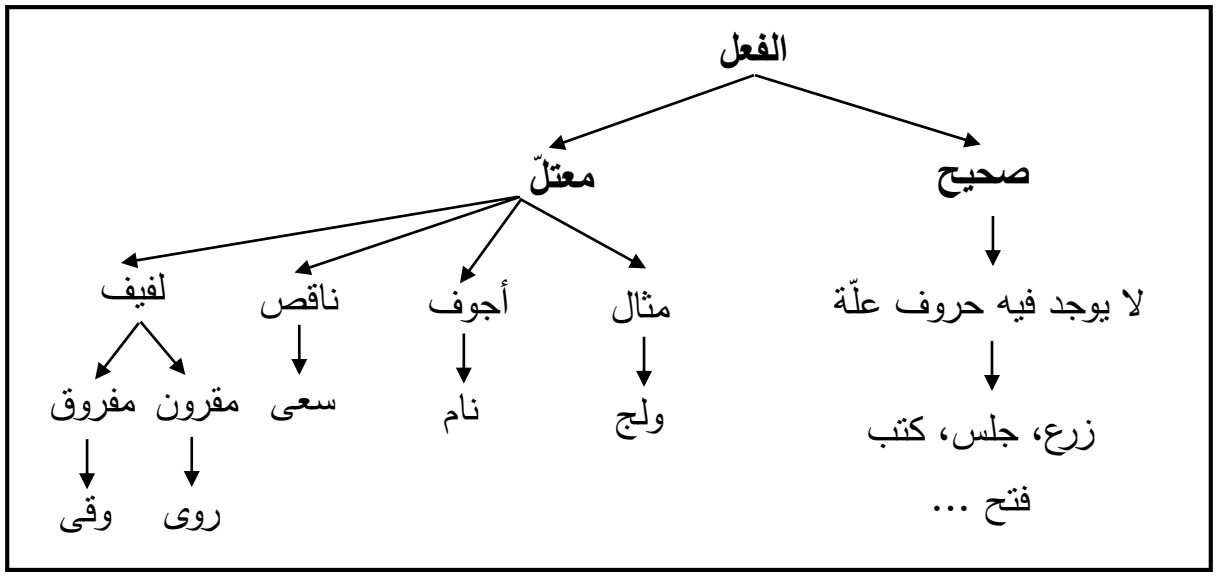
[2] – عبد الحافظ سلامة، الوسائل التّعليميّة والمنهج، ط1. عمان الأردن: 2000، دار الحامد، ص 164.

[3] – سميرة بن موسى، أثر استخدام الرّموز الرّياضيّة والرّسوم البيانيّة في تعليم قواعد اللّغة العربيّة لتلاميذ السّنة الخامسة ابتدائي، مقدّمة لنيل شهادة الدكتوراه العلوم في اللّغو والأدب العربي، تخصّص الفكر النّحوي واللّسانيّات، جامعة قاصدي كرباح، ورقلة، ص 142.

ونستنتج من هذا المفهوم أنّ الرّسوم البيانيّة هدفها تلخيص المعلومات وتفسيرها بطرائق أكثر سهولة وعلميّة.

ويقصد بالرّسوم البيانيّة في هذه الدّراسة المخطّط الشّجري أو المشجر بعدّه الأنسب في تعليم قواعد اللّغة العربيّة النّحويّة والأكثر شيوعا لذلك.

وسنوضّح ذلك في المثال الآتي حول الفعل الصّحيح والفعل المعتلّ؛ ينقسم الفعل بحسب حروفه إلى نوعين هما: الفعل الصّحيح والفعل المعتلّ. والرّسم البياني الآتي يوضّح ذلك:



خريطة مفاهيميّة رقم 09: يبيّن أنواع الفعل بحسب حروفه

إذن من خلال التّطرّق إلى الرّموز الرّياضيّة والرّسوم البيانيّة نخلص إلى أنّه ثمّة علاقة بين اللّغة العربيّة والرّياضيات، بِعَدّ أنّ اللّغة مادّة الرّياضيات، والرّياضيّات وعاء اللّغة وكونهما ينطلقان من فكرة واحدة وهي المنطق؛ وإن كانت اللّغة تعتمد مبدأ المنطق الواقعي فإنّ الرّياضيات تعتمد وتحكم الواقع التّطبيقي؛ وهذا ما سنوضّحه في العنوان الآتي.

5.3.علاقة اللّغة العربيّة بالرّياضيات: إنّ العلاقة بين اللّغة العربيّة والرّياضيات علاقة قديمة؛ وجود المنطق لعامل مشترك بينهما يجعلنا نتمسّك بما قيل عن إثبات علاقة "تلك الصّيغ الإفراديّة والثّنائيّة والجمع، ناهيك عن التّقابل بين المفرد والجمع عن طريق واو

الجماعة وألف التّثنية، وفي بيان حقيقة العدد والمعدود في اللّغة وكثير من المفاهيم الهندسيّة والصّيغ الجبريّة، إضافة إلى الرّموز والأشكال التّي يحملها الحرف والرّقم وتلتقي لتترجم فكرا ومنهجا"[1]. معنى هذا أنّ اللّغة مرتبطة بالفكر ارتباطا وثيقا، ضف إلى هذا أنّ "تشكّل العلاقة بين الدّال والمدلول والمنتج العقلي معادلة رياضيّة، فأيّ تغيير في حدّ من حدود المعادلة يؤذي إلى تبدّل حتمي في الحدود الأخرى، ممّا يقود إلى الاعتقاد بضرورة اعتماد هذه المعادلة أساسا في دراسة النّظريّات اللّغويّة"[2] .

إذن اللّغة تشكّل نتيجة فكر واع يحكمه عنصران مهمّان هما: العقل والمنطق.

وتجد الإشارة إلى علاقة التّشابه والتّكامل بين الرّياضيّات والمنطق؛ حيث إنّه: "لا يمكن فصل الفكر المنطقي عن الفكر الرّياضي، وكذلك العلوم اللّغويّة منبثقة عن فكر علمي يقوم على المنطق لذلك لا يمكن فصل قوانينها عن قواعد المنطق والرّياضيّات".[3]

إذن بما أنّ: الفكر الرّياضي ⟺ الفكر المنطقيّ

⇕

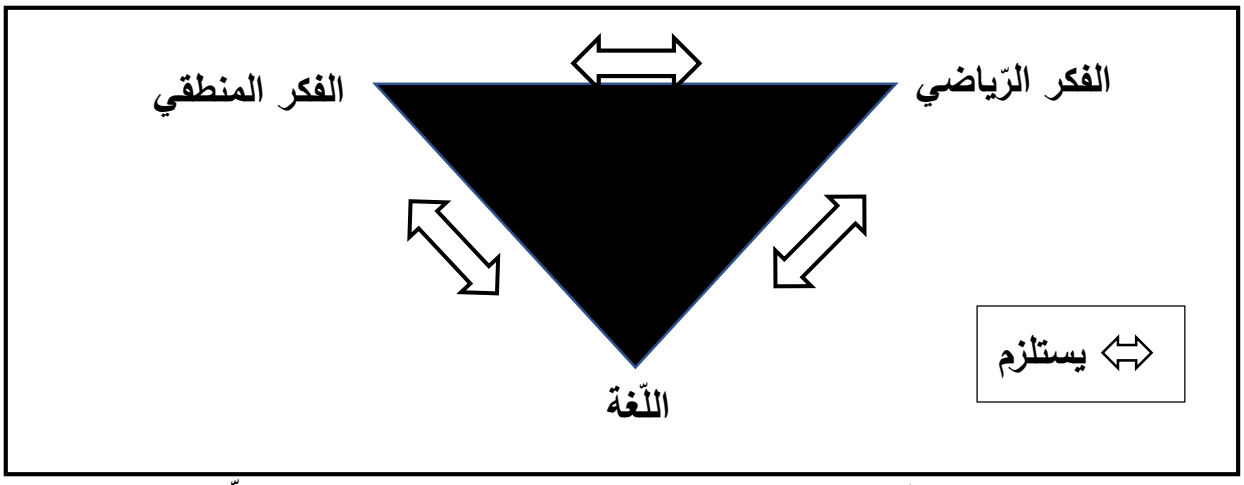
اللّغة

فالعلاقة بين هذه العناصر تكون استلزامية. والرّسم الآتي يوضّح ذلك

[1] – دليلة مزوز، التّفكير الرّياضي في التّراث النّحوي العربي، مجلّة كليّة الآداب والعلوم الإنسانيّة والاجتماعية، جامعة محمّد خيضر، بسكرة، جوان 2016، مج 10، ع 19، ص 75.

[2] – مها خير بك فاصر، اللّغة العربيّة والعولمة في ضوء النّحو العربي والمنطق الرّياضي، مجلّة التّراث العربي، اتّحاد الكتّاب العرب، دمشق، سوريا، 2006، ع 102، ص 101 – 102.

[3] – المرجع نفسه، ص 105.



رسم بياني رقم 10: يوضّح العلاقة بين الرّياضيات والمنطق واللّغة

وإذن: "العلاقة بين المنطق والنّحو بارزة في الدّراسات النّحويّة التّي أشارت إلى أنّ المنطق ميزان الفكر، واللّغة في القالب الذي ينصبّ فيه الفكر ولذلك مزجوا النّحو بالمنطق كون القوانين النّحويّة نتاج تفاعل العلاقات المنطقيّة بين الألفاظ والمعاني في وسط فكري سليم مفعّل بأدوات المنطق"[1].

وهذا ليس بغريب في الدّراسات اللّغويّة؛ كون العلماء برزوا فيه، ولنا مثال عن (الخليل بن أحمد الفراهيدي) (ت 175 هـ) من خلال كتابة معجم العين الذّي بناه على المنطق الرّياضي والقائم على الحصر والجمع والإحصاء، أضف إلى ذلك التّحليل التوافقي في الرّياضيات؛ إذ من خلاله تمكن من إحصاء أكبر عدد من الكلمات. كما "أجرى عددا من العمليّات الرّياضيّة، ورسم رسوما رياضيّة كالدّوائر واستعمل عددا من الرّموز كالفاء والعين واللّام في تمثيل الحروف الأصليّة وكذلك بعض المصطلحات كالجداء ووجوه التصرّف وغير ذلك".[2]

وهذا مثال ما سبق ذكره:

- الكلمة الثّنائية تعطيك كلمتين؛ قد –> دق.
- الكلمة الثّلاثيّة تعطيك ستّ كلمات؛ كتب/ كبت/ تكب، تبك/بكت/بتك.

[1] – مها خير بك ناص، اللّغة العربيّة في ضوء النّحو العربيّ والمنطق الرّياضي، ص 106.

[2] – عبد الرحمان الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللّسانيّات العربية، ص 68.

- الكلمة الرّباعيّة تعطيك أربعة وعشرون كلمة ... وهكذا ...

وهذا ما يعرف بالتّحليل التّوافقي.

ثانياً: ماهيّة التّعليميّة: سنبين في هذا العنوان المعنى اللّغوي والاصطلاحي للتعليميّة:

1. مفهوم التّعليميّة: سنحاول تبيان المفهوم اللّغوي والاصطلاحي للتّعليميّة:

1.1. لغة: ورد في "لسان عربيّ" (لابن منظور) الذّي يعدّ من أهمّ المعاجم في اللّغة العربيّة في مادّة علم: "من صفات اللّه عزّ وجل: «عالم الغيب والشّهادة»، وقال: «علّام الغيوب». والعلم نقيض الجهل، علم عالما وعلم هو نفسه، ورجل عالم وعليم من قوم علماء فيهما جميعا. وعلم بالّشيء: شعر، يقال: ما علمت بخبر قدومه أي ما شعرت. وعلم الأمر وتعلّمه: أتقنه، والعلم: المنار. قال (ابن سيّدة): والعلامة والعلم: شيء ينصب في الفلوات تهتدي به الضّالّة"[1].

والأمر ذاته عند (ابن فارس) في معجمه ("مقاييس اللّغة"): "التّعليم في اللّغة مشتقّ من (علم) العين واللّام والميم أصل صحيح واحد يدلّ على أثر بالشّيء يتميّز به عن غيره، وتعلّمت الشّيء إذا أخذت علمه".[2]

إذن من خلال التّعريفين السّابقين نلحظ أنّ التّعليميّة (التّعليم) ورد بمعنى: أتقن.

وأمّا في المعاجم الحديثة فالتّعليميّة: "هي بالأساس تفكير في المادّة الدّراسيّة بغية تدريسها، فهي تواجه نوعين من المشكلات: مشكلات تتعلّق بالمادّة الدّراسيّة وبنيتها ومنطقها ... ومشاكل ترتبط بالفرد في وضعيّة التّعلم، وهي مشاكل منطقيّة. وسيكولوجية".[3]

---

[1] – أبو الفضل جمال الدّين محمّد بن مكرم بن منظور الإفريقي المصري، لسان عربيّ (د ط)، (د ت)، دار بيروت، مج 12، ص 416 – 419.

[2] – ابن فارس، مقاييس اللّغة، ج 4، ص 109.

[3] – ملحقة سعيدة الجهويّة، المعجم التّربوي، إثراء فريدة شنان، مصطفى هرجسي، تص: عثمان آيت مهدي، (د ط)، (د ت)، ص 44.

وعليه؛ فإنّ المعاجم الحديثة تعدّ التّعليميّة بمثابة لتفكير في المادّة الدراسيّة من أجل تدريسها ومعالجة مشكلاتها سواء المتعلّقة بالمادّة الدّراسيّة أم بالمتعلّم.

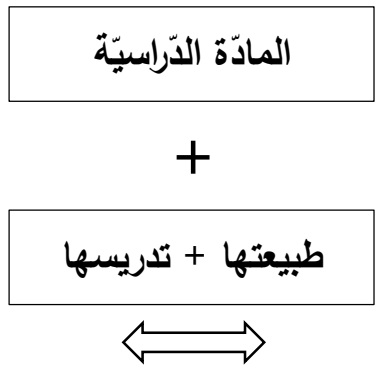
2.1. اصطلاحا: «مصطلح التّعليميّة في العربيّة مصدر صناعي لكلمة تعليم، وهو ترجمة للمصطلح اللّاتيني (didactique) ذي الأصل اليوناني (didacticos) التّي تعني فلنتعلّم، أو "فن التّعليم" كما ورد في معجم الأكاديميّة الفرنسيّة. وأمّا في منهاج اللّغة العربيّة وآدابها عرفت على أنّها قدرات المكوّن التّربويّة المتمثّلة في معرفته من بعلم، وسيطرته على المادّة التّي يدرسها وتحكمه في طرائق التّدريس»[1].

وقد ذكرها (كلود غاينون) في دراسة أصدرها سنة 1973 على أنّها "اشكاليّة إجماليّة وديناميّة تتضمّن تأمّلا وتفكيرا في طبيعة المادّة الدّراسيّة وكذا في طبيعة وغايات تدريسها وإعدادا لفرضيّاتها الخصوصيّة انطلاقا من المعطيات المتجدّدة والمتنوّعة وباستمرار لعلم النّفس والبيداغوجيّة وعلم الاجتماع".[2]

ونستنتج من هذا التّعريف أنّ التّعليميّة تتمحور حول المادّة الدّراسيّة والبحث في طبيعتها، والهدف من تدريسها، ويتمّ ذلك من خلا استعانتها ببعض العلوم المتّصلة بعمليّة التّدريس كعلم النّفس وعلم الاجتماع والبيداغوجيّة ... وغيرهم من العلوم، فتقدّم بذلك دراسة نظريّة وتطبّقها على أرض الواقع. وعليه، فالتّعليميّة تقوم على:

[1] – حبيب بوزوادة، يوسف ولد النبية: تعليميّة اللّغة العربيّة في ضوء اللّسانيّات التّطبيقية. قضايا وأبحاث، ط 1، الجزائر: 2020، مكتبة الرّشاد، ص 67.

[2] – بشير أبرير، تعليميّة النّصوص بين النّظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث، ط 1. الأردن: 2007، ص 09.



والأمر ذاته ذكره (سالم أكويندي) في موضع آخر في قوله: "الدّيداكتيك بالأساس تفكير في المادّة الدّراسيّة بغية تدريسها والبحث في كيفيّة اكتساب المتعلّم للمفاهيم".[1]

ونلحظ أنّ هذا التّعريف مشابه بصفة كبيرة لتعريف (كلود غاينون) باعتبارهما ينظران إلى التّعليميّة على أنّها عمليّة منوطة بالمادّة الدّراسيّة.

وعرّفت أيضا على أنّها :"علم موضوعه دراسة طرائق وتقنيّات التّعليم، أو هو مجموع النّشاطات والمعارف التّي نلجأ إليها من أجل إعداد وتنظيم وتحسين مواقف التّعليم".[2]

ويتّضح من خلال هذا التّعريف أنّ التّعليميّة إجراء تقنيّ يهدف إلى:

– إعداد وتحسين وتنظيم مواقف المتعلّم، أضف إلى هذا أنّها علم أي تتّصف بالعلميّة.

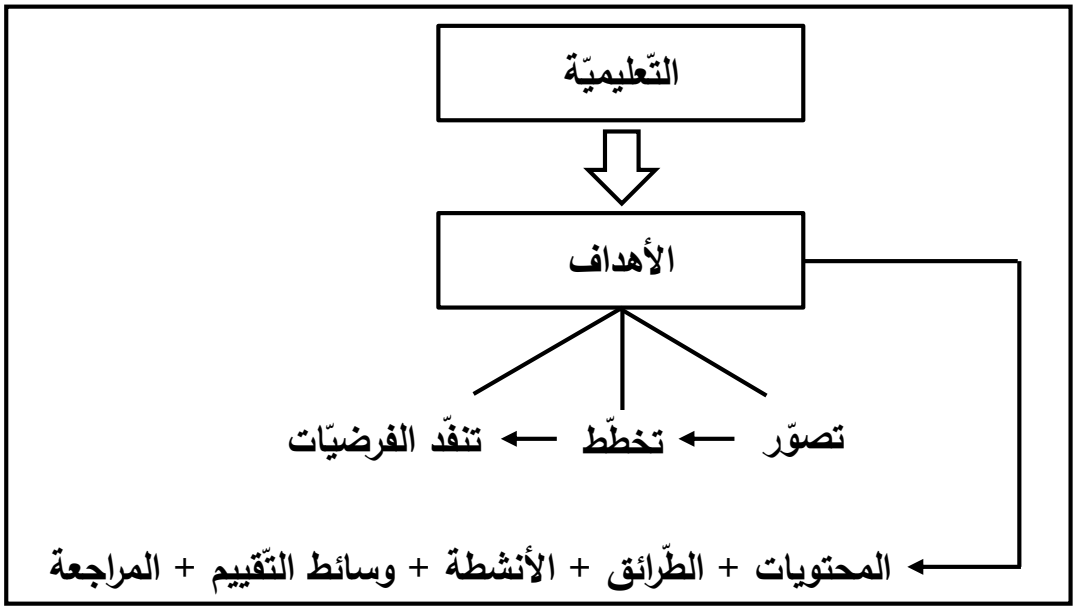
وتعرّف أيضا على أنّها: "عمليّة تنطلق من الأهداف، لتصوّر وتخطّط وتنفّذ وضعيّات التّعليم والتّعلّم قصد التّمكّن من بلوغ الأهداف المحدّدة وتشمل المحتويات، والطّرائق والأنشطة ووسائط التّقييم والمراجعة"[3].

وعليه؛ فإنّ الأهداف (المحتويات والطّرائق...) هي منطلق التّعليميّة. والتّرسيمة الآتية توضّح ذلك:

[1] – سالم أكويندي، ديديكتيك المرح المدرسي من البيداغوجيا إلى الديداكتيك، ط 1. الدار البيضاء: 2001، ص 158.

[2] – محمّد الدرّيج، تحليل العلميّة التّعليمية، د. ط. 2000، قصر الكتاب للنّشر، ص 13.

[3] – سعد علي زاير، سماء تركي داخل، اتجاهات حديثة في تدريس اللّغة العربيّة، الدار المنهجيّة للنّشر والتّوزيع، ط1. بغداد، العراق: 2015، ص 15.



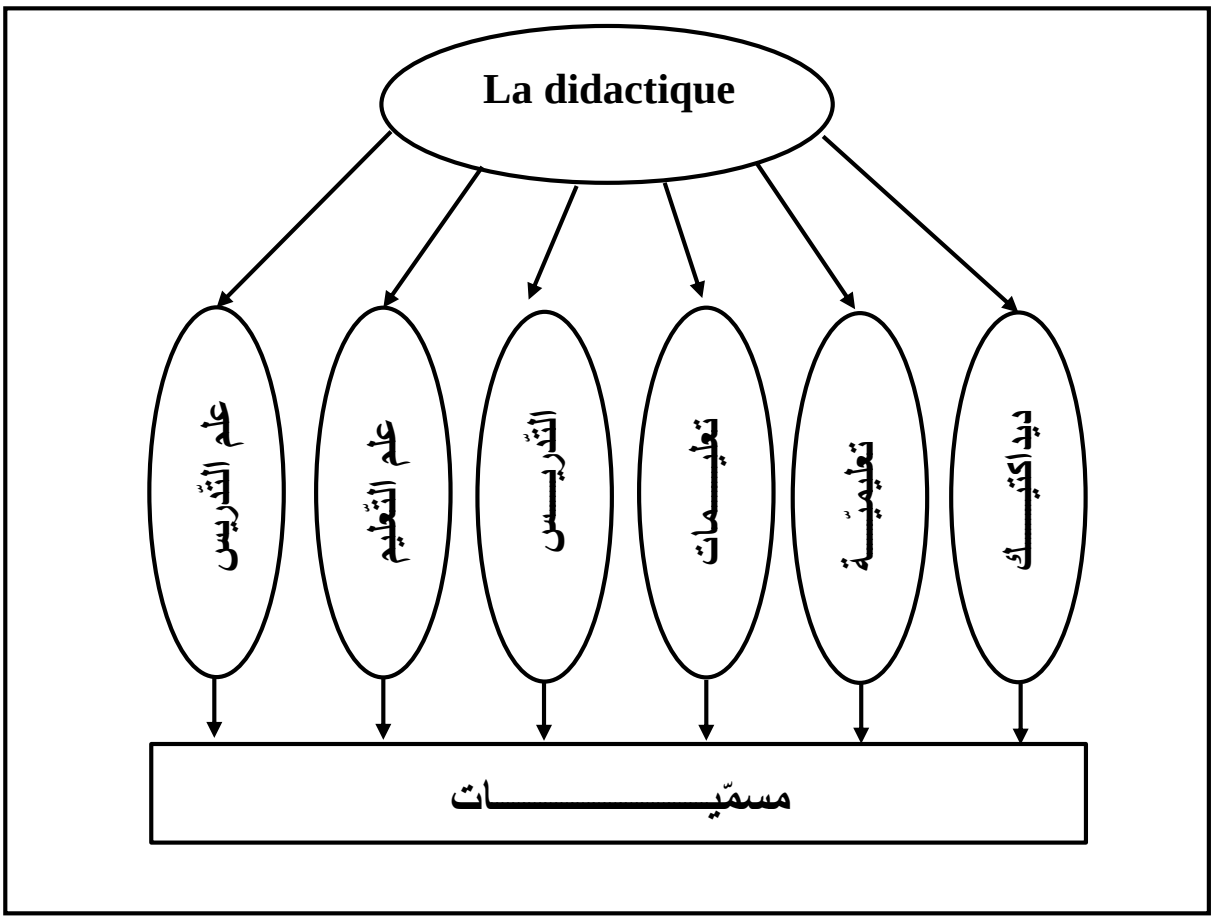
الشّكل رقم 11: يوضّح الأمور التّي تقوم عليها التّعليميّة

وعموما يمكن القول: إنّ التّعليميّة هي الدّراسة العلميّة لطرائق التّدريس وتعدّ علما مستقلّا بذاته له أسسه ومبادئه ونظريّاته.

"وتجدر الإشارة إلى تعدّد مسمّيات هذا العلم في اللّغة العربيّة مقابلا للمصطلح الأجنبي الواحد La didactique وهذا راجع إلى تعدّد مناهج التّرجمة، ففي حين اختار بعض الباحثين تعريب مصطلح ديداكتيك، اختار البعض الآخر وضع مسمّيات من مثل: علم التّدريس، علم التّعليم، التّدريسيّة، تعليميّات، تّعليميّة، على أنّ المسمّى الأخير هو الأكثر شيوعا وتداولا في الأدبيّات التّربويّة"[1].

والمخطّط الآتي يوضّح ذلك:

1 – بشير أبرير، تعليميّة النّصوص بين النّظريّة والتّطبيق، ص 18.



الشّكل 12: خريطة توضّح مسمّيات التّعليميّة

2. أنواع التّعليميّة: تنقسم التّعليميّة على فرعين أساسيّين، يتكاملان فيما بينهما هما:

1.2. التّعليميّة العامّة: (Didactique général): "وتسمّى أيضا: التّعليميّة الأفقيّ وهي التّي تكون مبادؤها وممارساتها قابلة للتّطبيق مع كلّ المحتويات وكلّ المهارات وفي كلّ مستويات التّعليم تقدم المعطيات الأساسيّة والضّروريّة للتّخطيط لكلّ موضوع ولكلّ وسائل التّعليم لمجموع عناصر الوضعيّة البيداغوجيّة"[1].

ويعكس هذا التّعريف أنّ التّعليميّة هي وسيلة التّخطيط القابلة للتّطبيق على كلّ وسائل التّعليم الخاضعة لعناصر الوضعيّة البيداغوجيّة بأكملها.

[1] – وزارة التّربية الوطنيّة، التّعليميّة العامة وعلم النّفس، الجزائر، 1999، ص 09.

وقد نظر إليها (محمد الدّريج) على أنّها: "التّربية العامّة والتّي تهتمّ بمختلف القضايا التّربويّة في القسم بل وفي النّظام التّربوي برمّته، مهما كانت المادّة الملقّنة"[1].

ومعنى هذا أنّ التّعليميّة العامّة لا تقتصر على مادّة معيّنة أو على قضيّة واحدة وإنّما تشمل النّظام التّربوي بأكمله.

2.2. التّعليميّة الخاصّة: (Didactique spéciale) ويطلق عليها أيضا اسم: ديداكتيك خاص أو ديداكتيك المواد؛

وقد أشار إليها (محمّد الدرّيج) في كتابه (تحليل العمليّة التّعليمية)، حيث قال: "... التّربية الخاصّة، أي خاصّة بتعليم المواد الدّراسيّة، مثل التّربية الخاصّة بالرّياضيّات أو التّربية الخاصّة بالفلسفة".[2]

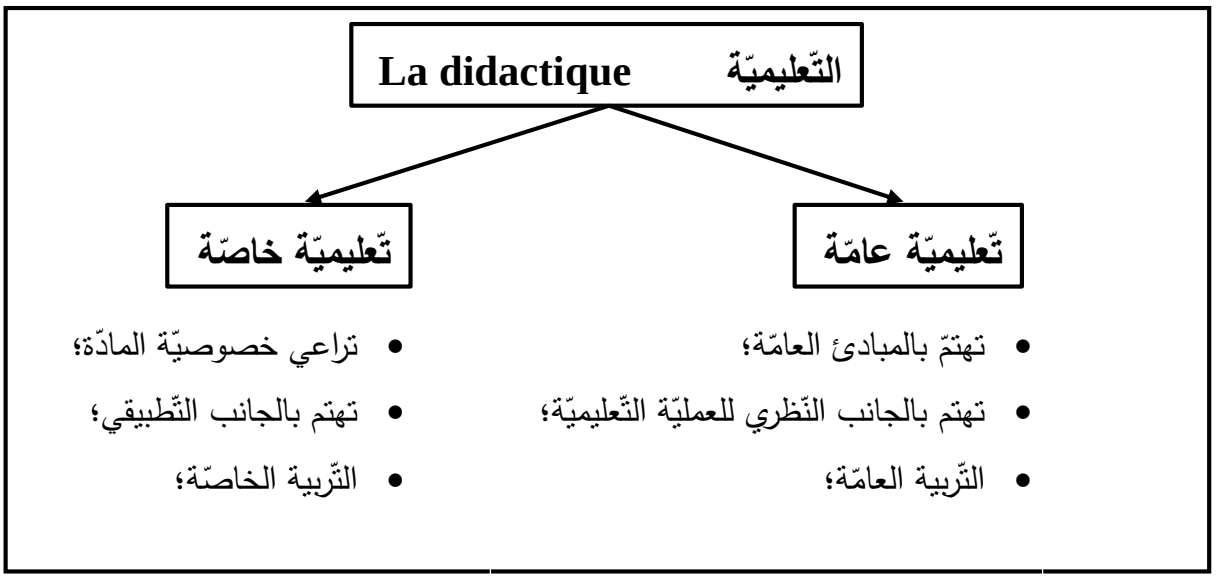
وعليه؛ فإنّ طبيعة المادّة تفرض طريقة معيّنة لتدريسها؛ فديداكتيك الرّياضيّات مثلا تختلف عن ديداكتيك الفرنسيّة أو الفيزياء وغيرهما... وهكذا.

وعموما نخلص إلى أنّ التّعليميّة العامّة تهتمّ بجوهر العمليّة التّعليميّة وأهدافها ومبادئها العامّة، وهي بذلك تمثّل الجانب النظريّ للعمليّة التّعليميّة، في حين أنّ تعليميّة المواد تعدّ الجانب التّطبيقي لتلك القوانين، مع مراعاة خصوصيّة المواد.

والتّرسيمة الآتية توضّح الفرق:

[1] – محمّد الدّريج، تحليل العمليّة التّعليميّة، ص 08.

[2] – المرجع نفسه ص 08.



مخطط رقم 13: يوضّح أنواع التّعليميّة

وبعد دراسة مفهوم التّعليميّة ومعرفة عناصرها تجدر الإشارة أيضا مفهوم العمليّة التّعليميّة أيضا.

3. مفهوم العمليّة التّعليميّة: يعرّفها (محمد الدّريج) على أنّها: "كلّ تأثير يحدث بين الأشخاص؛ ويهدف إلى تغيير الكيفيّة التّي تسلك وفقها للآخر".[1]

والواضح من هذا التّعريف أنّ العمليّة التّعليميّة ترتكز على محور التّأثر والتّأثير الذّي يحدّد كيفيّة سيرها.

وقد ذكرها **(أحمد حسّاني)** في موضع آخر؛ حيث يرى أنّها تقوم على المادّة المدروسة والمقدّمة في أثناء الدّرس؛ إذ يعرّفها فيقول: "عمليّة تنظيميّة للإجراءات التّي يقوم بها المتعلّم داخل غرفة الصّف، وخاصّة لدى عرضه للمادّة الدّراسيّة وتسلسله في شرحه، وبمعنى آخر؛ فإنّ العمليّة التّعليميّة ما هي في جوهرها إلّا عمليّة تنظيم لمحتوى المادّة المدروسة، التّي كثيرا ما تأخذ شكل التّسلسل الهرمي".[2]

[1] – محمد الدّريج، تحليل العمليّة التّعليميّة، ص 14.

[2] – أحمد حسّاني، دراسات في اللّسانيّات التّطبيقيّة (حقل تعليميّة اللّغات)، ط1. الجزائر: 2009، ديوان المطبوعات الجامعيّة، ص 58.

وهذا يعني أنّ العمليّة التّعليميّة هي وسيلة التّنظيم التّي تضبط العلاقة بين المعلّم والمتعلّم والمادّة المدروسة.

4. عناصر العمليّة التّعليميّة: لتحقيق نجاح العمليّة التّعليميّة يجب أن تتفاعل أطراف ثلاثة هي: المعلّم، المتعلّم، والمادّة التّعليميّة، وذلك سيقودنا لا محالة إلى بلوغ النّتائج والأهداف المرجوّة، وسنبين هذه الأطراف؛ بعدّها أساس الفعل التّعليمي.

1.4. المعلّم: يعد المعلم من الأركان الأساسيّة في العمليّة التعليميّة، وهنا سنحاول تبيين المعنى اللّغويّ والاصطلاحيّ.

1.1.4. مفهومه:

1.1.1.4. لغة: ورد في المعجم الوسيط أنّ المعلّم هو: "من يتخذ مهنة التّعليم، ومن له الحقّ في ممارسة إحدى المهن استقلالا. وكان هدا اللّقب أرفع الدّرجات في نظام الصناع كالبحّارين والحدّادين".[1]

2.1.1.4. اصطلاحا: من بين التّعريفات التّي تطلق على المعلّم نجد: "هو الشّخص الذي يخضع لتكوين مِهْنِيّ تربوي في إطار مراكز التّكوين للمعلّمين"[2].

وهذا يعني أنّ المعلّم يخضع إلى تكوينين أو نقول بصفة أخرى يخضع إلى نوعين من التّكوين:

–تكوين أوّلي يكون في المعهد + تكوين مستمر يكون في الميدان: "وهو قبل كلّ شيء مربّ يحاول بالقدرة والمثال وشخصيّته أن يتحقّق من أنّ التّلاميذ يكتسبون العادات والاتجاهات والشّكل العام للسّلوك المنشود، عن طريق تحفيزهم إلى القيام بالمهامّ التّي يسندها إليهم".[3]

[1] – المعجم الوسيط، مجمّع اللّغة العربيّة، مكتبة الشروق الجدوليّة، ط 4. 2005، ص 624.

[2] – عبد الحميد أحمد رشدان، المعلّم والتّعليم والمتعلّم من منظور علم الاجتماع، ص 202 فما بعدها.

[3] – المرجع نفسه، ص 133.

وعموما يعدّ المعلّم الرّكن الأساس للعمليّة التّعليميّة وعمودها الفقري بحيث إنّه يقوم بنقل معارفه وخبراته إلى المتعلّمين وتيسيرها بطرائق، وأساليب تساعد في العمليّة التّعليميّة ولا يقتصر دوره في نقل المعرفة فقط بل يتعدّاه إلى التّربية الخلقيّة وتهذيب سلوك المتعلّمين.

ويقال إنّ: "المتعلّم يزداد تعلّما بفنّ التّعلّم، والمعلّم هو صانع تقدّمه"[1].

معنى هذا أنّ المتعلّم قدرة واستطاعة لصنع تقدّمه؛ فإذا أحسن ذلك كان لصالحه وإن لم يحسن الأمر فشل، على عكس المتعلّم فعلمه يزداد إلى وفقا للمعايير والفنون

2.1.4. خصائص وسمات المعلّم النّاجح: من المتعارف عليه أنّ عمليّة نجاح المعلّم في عمله تعتمد عناصر كثيرة وصفات عديدة يجب على المتعلّم أن يتّصف بها وتشمل: الخصائص المهنيّة، الخصائص الشّخصيّة، الخصائص الخلقيّة، الخصائص الوظيفيّة.

1.2.1.4. الخصائص المهنيّة: وتتضمّن:

-**استعدادا مهنيّا:** مهنة التّعليم "يستلزم لها استعداد فطري، وهذا الاستعداد يوجد عند البعض ولا يوجد عند البعض الآخر ... بمعنى أنّ المعلّم الكفء يولد ومعه صفات خاصّة تؤهّله لمثل هذه المهنة، ومن الصّفات على سبيل المثال لا الحصر: قوّة الشخصيّة، الصّوت الواضح المؤثّر والملامح المؤثّرة في الآخرين"[2].

وعليه؛ فإنّ المعلّم يتحلّى بالاستعداد الذي هو سرّ مهنته أضف إلى ذلك قوّة شخصيّته وعدم اضطرابه في أثناء العمليّة التّعليميّة.

- **خبير تكنولوجيّ:** يجب على المعلّم أن يكون عصريّا في توظيف تكنولوجيا التّعلّم والتّعليم ذلك أنّ: "صلة المعلّم بالتكنولوجيا تكون بمقدار استخدامه للأجهزة والآلات وللوسائل التكنولوجيّة الحديثة والمواد والوسائل التّعليميّة"[3].

---

[1] – نورمان ماكينزي وآخرين، فنّ التّعليم وفنّ التّعلم، ترجمة: أحمد القادري، مطبعة جامعة دمشق، سوريا، 1973، ص 67.

[2] – علي راشد، "خصائص المعلّم العصري وأدواره: الإشراف عليه، تدريبه"، دار الفكر العربي، ط1. القاهرة: 2002، ص 30.

[3] – المرجع نفسه، ص 33.

ويعني أنّه من الضّروري على المعلّم أن يكون متجدّدا ومسايرا في العمليّة التّعليميّة كافة العصر؛ ليسهم في إنجاح الفعل التّعليمي التّعلّمي.

- **عالم تربويّ:** إنّ المعلّم المتميّز يحرص على معرفة الأمور التّربويّة المختلفة فيعرف: "المفهوم الصّحيح للتربية وكيف أنّها تنمية للجميع جوانب التّلميذ الواسع، وإيجابيات هذا المفهوم على العمليّة التّعليميّة بأكملها"[1].

وهذا يدل على أنّ المعلّم يكون مربّيا قبل أن يكون معلّما للقواعد التّعليميّة؛ فعندما ينمّي فيهم الأخلاق الحسنة يثير دوافعهم في عمليّة التّعلّم والتّغلّب على العوامل التّي تعيق مسار تعلّمهم وتحصيلهم للمعرفة.

- **التّواضع الإنسانيّ:** المعلّم المؤمن تجده دائما متواضعا لا يتباهى بعمله أو علمه "وقد حرصت التّربية الإسلاميّة صفة التّواضع عند المسلم كخلق وعادة لهما أثر فاعل في مدّ جسور المحبّة وإشاعة الودّ بين أفراد المجتمع المسلم".[2]

والتّواضع صفة حميدة أمر اللّه سبحانه وتعالى رسوله الكريم أن يلبسها ويعمل بها ومنه قوله تعالى: ﴿واخفض جناحك للمؤمنين﴾ (الحجر: 88).

وإذن المعلّم النّافع من صفاته التّواضع وعدم التّكبّر والاستعلاء واستفلال المكانة والمهنة على حساب الآخرين.

- **السّماحة:** المعلّم النّاجح هو الذي يبثّ في تلاميذه سماحة النّفس، "فيكون دائما بشوش ومبتسم ومتفائل ومتسامح مع الآخرين وسمحاء النّفوس فإنّهم يكونون متسامحين مع النّاس، يتقبّلون ما يجري به القضاء والقدر حكمة مرضية، وإن كان مخالفا لأهوائهم".[3]

وميسم القول: إنّ المعلّم الكفاء هو الذّي يملك سماحة النّفس وينميها في روح تلاميذه ومن حوله.

---

[1] – علي راشد، "خصائص المعلّم العصري وأدواره: الإشراف عليه، تدريبه، ص 38.

[2] – حسين ابراهيم عبد العال وصالح بن علي أبو عراد الشهري، "المعلّم خصائصه وصفاته الخلقيّة: رؤية إسلاميّة"، ط1. 1415، ص 46.

[3] – علي راشد، خصائص المعلّم العصري وأدواره، ص 216.

4.2.1.4. الخصائص الوظيفيّة: ويتضمّن هذا المحور ما يلي:

-**الانضباط الوظيفيّ:** "الانضباط هو وضيفة من وضائف المدرسة منذ نشأتها فالمعلّم المنضبط وظيفيا يجده تلاميذه دقيقا في مواعيده وتوقيتاته، وعند بداية كلّ حصّة يجدونه دائما في الوقت المحدّد، لا يتأخّر أبدا وهو بذلك يعطي لتلاميذه نموذجا حيّا للدقّة والانضباط".[1]

إذن يعدّ الانضباط صفة مهمّة تميّز المعلّم عن غيره فيأخذ بذلك مَكَنَة خاصّة في قلوب تلاميذه ذلك بعدّه قدوة في الدّقّة والانضباط.

- **الزّميل النّموذجيّ:** معنى هذا أنّ المعلّم: "مثال للزّميل النّموذجي فنجده دائما متعاون مع هؤلاء الزّملاء؛ إذ يجدون فيه كلّ الأخلاق الحميدة من صدق وأمانة وتعاون وشجاعة وتكافل في العمل، وهو دائما متسامح مخلص ووفيّ، بشوش الوجه مبتسما دائما في كلّ الأحوال".[2]

وهذا يعني أنّ المعلّم الكفء هو الذّي لا يتردّد في تقديم أيّ شيء لزملائه في العمل وينمّي روح التّكافل بينهم وبين الآخرين وينصحهم بكلّ معروف.

2.2.1.4. الخصائص الشّخصيّة:

- **قائد وإداري:** فالمعلّم النّاجح "يمتلك فنّ القيادة وفنّ الإدارة، فهو يستطيع أن يقود تلاميذه بنجاح وهم سعداء بهذه القيادة ومقتنعون بهذه الإدارة الواعية"[3]. معنى هذا أنّ المعلّم الحقّ يجب أن يوزّع انتباهه على جميع التّلاميذ، ويشجّع إنجازات تلاميذه ليقوي بذلك معنويّاتهم ويزيد من قابليّة زيادة العلم والعطاء.

---

[1] – سمير محمّد كبريت، منهاج المعلّم والإدارة التّربويّة، دار النهضة العربيّة للطباعة والنّشر، ط 1. بيروت: 1998، ص 10.

[2] – علي راشد، خصائص المعلّم العصري وأدواره، ص 108.

[3] – ناضر عبد القادر "ضغوط العمل عند المعلّمين وعلاقتها ببعض المتغيّرات الشّخصيّة" مذكّرة لنيل شهادة ماجيستير مخطوط (جامعة مستغانم: قسم علم النّفس)، 2011–2012، ص 102.

– **العزم:** على المعلّم المتميّز والمتألّق أن يمتلك الإرادة والعزم وأن يتّصف بالصّبر والتّحمل حتّى يستطيع التّقرّب أكثر من تلاميذه. "والعزم هز اتجاه نفسي جازم ذو نسبة عالية في القدرة على التّصدي للعقبات والصّعوبات، وتحديدها ومغالبتها".[1]

للعزم درجات متفاوتة، وقد يصل العزم في درجاته العليا إلى تنفيذ المراد وتحقيق الأهداف، قال تعالى: "ولمن صبر وغفر إن ذلك لمن عزم الأمور" (الشورى: 43).

وفي نصائح لقمان لابنه أيضا نجد: "... واصبر على ما أصابك إن ذلك من عزم الأمور" (لقمان 17).

فالعزم إذن مستوى من الإرادة قوي للغاية والمعلّم المثالي يتحلى به ويمتلك إرادة قويّة.

– **التطلّع المستقبليّ:** المعلّم المثاليّ هو من يمتلك مهارة التّخطيط سواء التّخطيط اليومي أم التّخطيط السّنوي، "وينبغي لكلّ فرد عاقل متعلّم ناضج أن يخطّط لمستقبله بحيث يحدّد لنفسه أهدافا متتابعة يحقّقها على مراحل عمره المقبلة".[2]

والتّخطيط أمر مهمّ؛ فبه تنظّم حياة الأفراد وقد أمرنا ديننا الحنيف أن نعمل في هذه الدّنيا وأن نخطّط لمستقبلنا، قال صلى اللّه عليه وسلّم "اعمل لدنياك كأنك تعيش أبدا واعمل لآخرتك كأنك تمت غدا". متّفق عليه.

3.2.1.4. الخصائص الخلقيّة: وتشمل الخصال الآتية:

–**الإخلاص والوفاء:** فالمعلّم النّاجح يجب عليه أن يتّصف بهاتين الصّفتين ليحقّق بذلك مبدأ الإتقان العملي، "ومن هنا وجب على المعلّم أن يصحّح نيّته، ويجرّد إخلاصه للّه تعالى؛ لأنّ العمل الذي سيقوم به ويجهد فيه لا ينال ثوابه ولا يرضي ربّه إلّا إذا كانت النّيّة

[1] – علي راشد خصائص المعلّم العصري وأدواره، ص 48.

[2] – ناضر عبد القادر ضغوط العمل عند المعلّمين وعلاقتها ببعض المتغيّرات الشّخصيّة، ص 103.

فيه خالصة صافية وهذا بدوره يستلزم أن يؤدي المعلّم عمله بدافع نبيل يسعى معه إلى نشر العلم والمعرفة".[1]

وهذا يعني أنّ المعلّم النّاجح هو من يعمل لربّه أوّلا لينال الأجر والثّواب والتّوفيق والسّداد ومن ثمّ يعلّم تلاميذه بإخلاص ونيّة وأمانة.

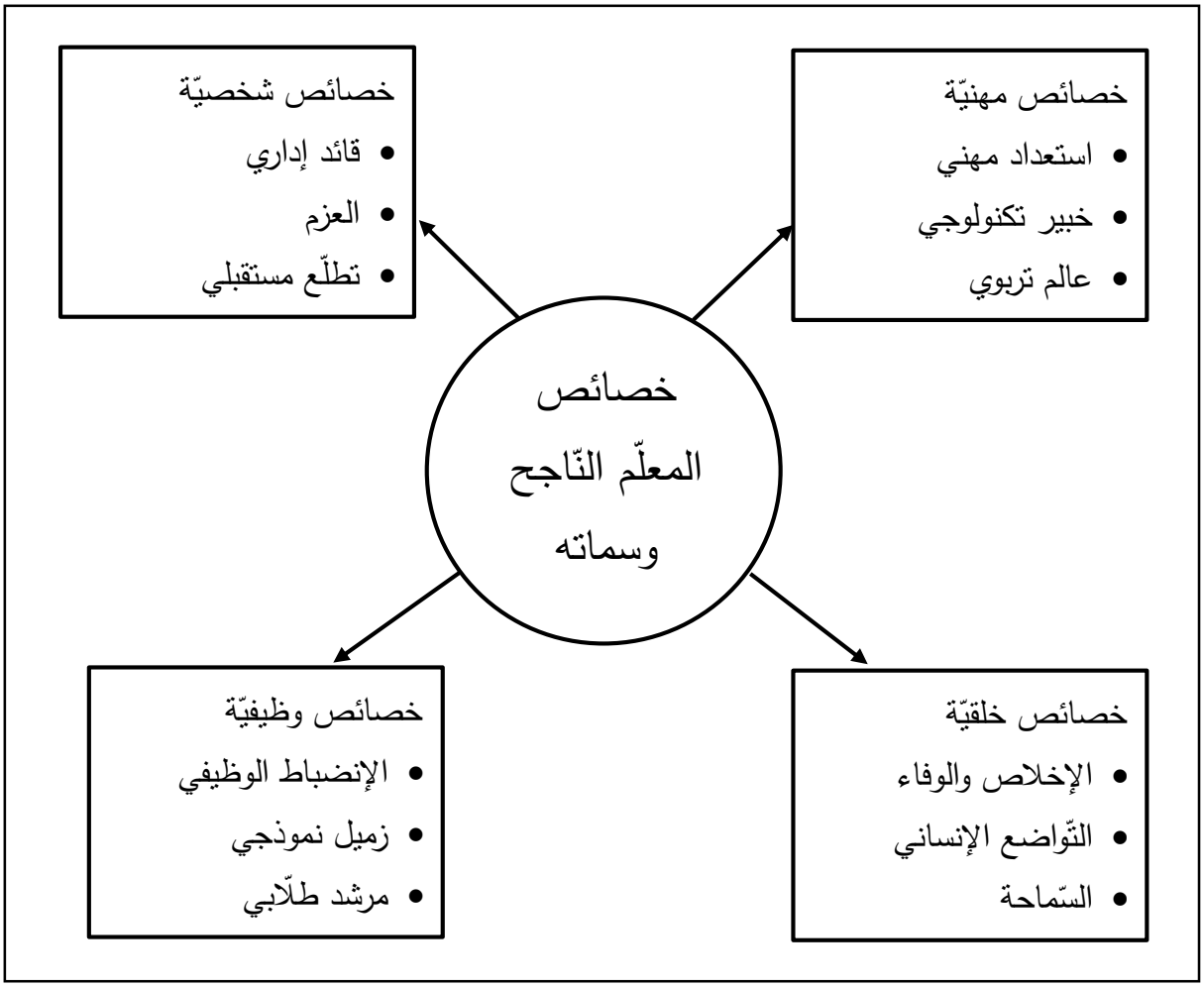
-**المرشد الطلابيّ:** تتمثّل وظيفة المعلّم في تقديم التّوجيه والإرشاد للتّلاميذ و"من الطّبيعي أنْ يلجأ الطّالب إلى معلّمه الذّي يثق فيه ويقدّره ويحترمه؛ وذلك طلبا للرّأي والنّصيحة في العديد من الأمور الدّراسيّة منها والشّخصيّة والاجتماعية".[2]

إذن المعلّم المثالي هو الذّي لا يبخل تلاميذه بالنّصائح والإرشادات مهما كان مجالها وصفتها وعليه أن يكون محلّ ثقة لذلك.

وعموما يمكن تلخيص هذه الصّفات في التّرسيمة الآتية:

[1] – حسين إبراهيم عبد العال وصالح بن علي أبو عرار الشهري، المعلم خصائصه وصفاته الخلقيّة: رؤيا إسلاميّة، ص 47.

[2] – علي راشد، خصائص المعلّم العصري وأدواره، ص 108.



الشّكل 14: خريطة ذهنيّة توضّح خصائص المعلّم النّاجح وسماته

هذا يعني أنّ هذه الصّفات فقط هي التّي تحقّق إعداد المعلّم النّاجح، وإنّما توجد صفات أخري؛ كالعقليّة، والبدنيّة، والاجتماعية، والثّقافيّة.

2.4. المتعلّم: يعدّ المتعلّم عنصرا فعّالا في العمليّة التّعليميّة؛ ذلك لدوره المهمّ الذي يسهم في إنجاحها وتحقيقها.

1.2.4. مفهومه: "هو الطّالب وما يمتلكه من مميّزات وخصائص عقليّة ونفسيّة واجتماعية، وهو الأساس والمحور الذّي تقوم عليه العمليّة التّعليميّة، وبناء على الخصائص التّي يمتلكها الطّلاب بتمّ تطوير الأهداف والأنشطة التّربويّة".[1]

وذكره (كمال عبد المجيد زيتون) في موضع آخر في قوله: "إذا كان المعلّم هو حجر الزّاوية في العمليّة التّعليميّة التّربوية، فإنّ التّلميذ (الطّالب) المتعلّم هو المستهدف من وراء هذه العمليّة، حيث تسعى التّربية إلى توجيه التّلميذ وإعداده للمشاركة في حياة الجماعة مشاركة مثمرة، ولكي يتحقّق ذلك يجب معرفة احتياجات المتعلّم وسلوكه".[2]

وإذن المتعلّم قطب أساس، وركيزة مهمّة في العمليّة التّعليميّة فقيمتها لا تتحقّق بمقدار فاعليّة المتعلّم.

2.2.4. الخصائص التّي يجب توفّرها في المتعلّم: للمتعلّم خصائص يجب أن تتوافر فيه من أجل تحقيق الفعل التّعلّمي بنجاح، وهي فيما يلي:

-**النضج:** هو حدث لا إرادي، يحدث خارج إرادة الفرد؛

-**الاستعداد:** ويقصد به مدى قابليّة الفرد للتّعلّم؛

-**الدّافعيّة:** في أبسط تعريفاتها هي: "حالة داخليّة مرتبطة بمشاعر الفرد توجّهه نحو التّخطيط للعمل بهدف تحقيق مستوى من التّفوّق يؤمن به الفرد ويعتقده".[3] إذن يجب توفّر هذه الصّفات في المتعلّم لضمان السّير الحسن للتّعلم.

[1] – عبد الرحمان بن ابراهيم الفوزان ومختار الطاهر حسين ومحمد عبد الخالق محمد فضل: العربيّة بين يديك (أنظر المعلم النّاجح بتصرف).

[2] – كمال عبد المجيد زيتون، التّدريس نماذجه ومهاراته، عالم الكتب، ط 1. القاهرة: 2003، ص 61.

[3] – رجاء محمود أبو علام، علم النّفس التربوي، دار القلم للنّشر والتوزيع، ط 1. الكويت: 1998، ص 168.

3.4. المادّة التّعليميّة:

1.3.4. مفهومها: تعدّ المادّة العلميّة من أهمّ عناصر الدّرس ويتطلّب ذلك من المعلّم الرّجوع إلى الكتاب المدرسي للاستعانة به في تحديد المادّة العلميّة التّي تعتبر ترجمة صادقة لأهداف الدّرس وهنا يجب على المعلّم التّركيز على الحقائق والمفاهيم والتّعميمات والمهارات والقيم التّي حدّدها مسبقا في أهداف الدّرس؛ حتّى يمكن مساعدة التّلاميذ على تعلّمها واكتسابها"[1].

ونستنتج من هذا التّعريف أنّ المادّة التّعليميّة تستند للكتاب المدرسي بنسبة كبيرة وتعدّه المرجع الأساس في بناء الدّرس، أضف إلى عدّها جهود المعلّم في الإلقاء والشّرح وتعرّف أيضا على أنّها: "المعارف المطلوب تدريسها خصائصها البنيويّة والوظيفيّة ودرجة تعقيدها".[2]

وهنا الإشارة إلى ضرورة معرفة النّظريات الحديثة في التّعليم.

2.3.4. الشّروط التّي يجب توفّرها في المادّة التّعليميّة: هناك شروط نذكرها في نقاط:

1. تعدّد فكرة البرنامج الذّي يعدّه مؤلّف يجلس منفرد أمام أوراقه، ينجح أو يفشل تبعا لصفات؛ بل يجب الخضوع إلى برنامج آخر، "هو برنامج يعدّه فريق تربوي، ذو خبرة عالية ينطلق من مجموعة من الأهداف؛ ليضع ما يقابلها من محتويات تكون منظّمة على شكل نشاطات مختلفة، يمكن أن تتلاءم مع مستويات وحاجات وميول ورغبات التّلميذ واتجاهاته".[3]

وهذا يعني أنه يجب أن يتمّ إعداد البرنامج من قبل فريق تربوي يكون ذا خبرة علميّة ولا يعدّ شخص واحد لوحده.

---

[1] – إمام مختار حميدة وآخرون: مهارات التّدريس، مكتبة زهراء الشّرق، ط 2. القاهرة: 2003، ص 65.

[2] – ابراهيم حمروش، تعليميّة موضوعها، مفاهيمها، الآفاق التي تفتحها، المجلّة الجزائريّة للتّربية، وزارة التّربية الوطنيّة المرادية، الجزائر، العدد 2، مارس 1995، ص 64.

[3] – محمد شّارف سرير ونور الدين الخالدي: الفعل التعليمي التّعلمي، مطبعة الأمير، معسكر الجزائر، د.ط. 1998، ص 24.

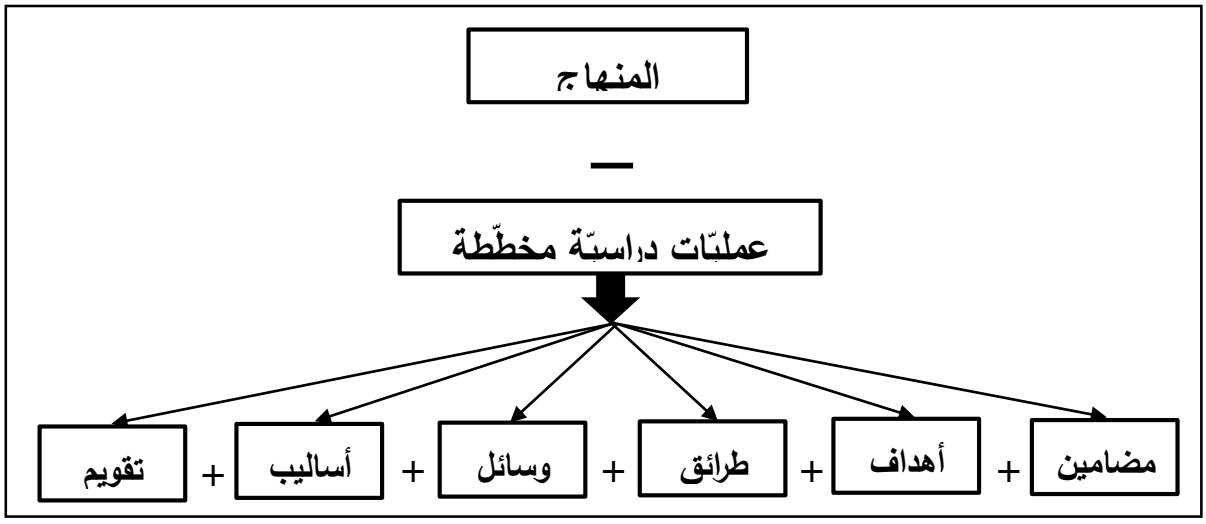
2. "يتمّ بناء صرح المادّة وتنظيمها من قبل المعلّم على شكل سلوكات ونشاطات يقوم بها التّلميذ وليس على شكل ملخّصات لمعلومات"[1].

وهذا يعني أنّ المعلّم يجب أن يترجم بعض الدّروس إلى نشاطات معيّنة وأن ينوّع في طريقة إلقائه للدّرس لترسيخ المعلومة أكثر في ذهن المتعلّم.

ومجمل القول: إذا توافرت هذه الشّروط في المادّة التّعليميّة ضبطت وحدّدت تقانات تصميم البرامج، وحدّدت الوسائل التّعليميّة، أضف إلى ذلك المنهاج الذّي هو عبارة عن: "مجموعة من العمليّات الدّراسيّة المخطّطة، المؤلّفة من المضامين والأهداف والطّرائق والوسائل والأساليب والتّقويم، يتّجه الاهتمام فيه إلى مساعدة المتعلّمين على النّمو الشّامل والمتوازن وعلى تعديل سلوكهم".[2]

إذن المنهاج هو الوسيلة التّي تسهم في تعديل سلوك المتعلّمين؛ ذلك لارتكازه على مجموعة من العمليّات المخطّطة بدقّة وسلاسة.

والتّرسيمة الآتية توضّح ملخّص ما سبق ذكره:



الشّكل 15: رسم بيانيّ يوضّح ركائز المنهاج

[1] – محمد شارف سرير ونور الدين الخالدي: الفعل التعليمي والتّعلمي، ص 25.

[2] – المرجع نفسه، ص 48.

أو بمفهوم آخر: "هو وثيقة تربويّة رسميّة تشمل المضامين والأهداف والطّرائق في مرحلة تعليميّة معيّنة".[1]

والملحوظ أنّ التّعريفين يشتركان في النّقطة نفسها، وهي احتواء المنهاج واشتماله على المضامين والأهداف والطّرائق التّي تخدم المتعلّمين في مراحل تعليميّة معيّنة، فهو يقدّم الطّرائق التّعليميّة النّموذجيّة والبرامج التّي ينبغي اتّباعها لإيصال المعرفة إلى المتعلّم؛ لكي يتمكّن المعلّم في آخر الأمر إلى تقويم متعلّميه.

ثالثاً: الظّواهر النّحويّة في التّعليم (القواعد): تعدّ الظواهر النّحويّة/ القواعد النّحويّة هي أساسيّات الأنشطة التّعليميّة التّي تقدّم للمتعلّم، وبخاصّة في المرحلة الثّانويّة ونقصد هنا دروس القواعد من النّحو وكذا الصّرف وحتّى البلاغة، ولكّن دراستنا ترتكز على الظّواهر النّحويّة فقط والبلاغة، والآن سنحاول تبيان المعنى اللّغوي للمركّب الوصفي:

1. مفهوم الظّواهر النّحويّة/ القواعد النّحويّة

1.1. مفهوم القواعد:

1.1.1. لغة: وردت القواعد في التّنزيل في قوله تعالى: ﴿وإذ يرفع إبراهيم القواعد من البيت وإسماعيل ربّنا تقبّل منّا إنّك أنت السّميع العليم﴾ (البقرة 126).

ورد في لسان العرب (لابن منظور) في مادّة قعد: «قعد بنو فلان يقعدون؛ وجاؤهم بأعدائهم، وقعد بقرنه: أطاقه، وقعد للحرب: هيّأ لها أقرانها، وقعدت المرأة عن الحيض والولد تقعد قعودا، وهي قاعد، انقطع عنها، والجمع قواعد وفي التّنزيل ﴿والقواعد من النّساء﴾ (النّور 58) وقال الرّجاج في تفسيره للآية: هنّ اللاّتي قعدن عن الرّواج. قال الرّجّاج: أساطين البناء التّي اعمده، وقواعد الهودج: خشبات أربع معترضة في أسفله ... قال أبو عبيد: قواعد السحاب أصولها المعترضة في آفاق السّماء، تشبّهت بقواعد البناء»[2].

---

[1] – محمد شارف سرير ونور الدين الخالدي: الفعل التعليمي والتّعلمي، ص 48.

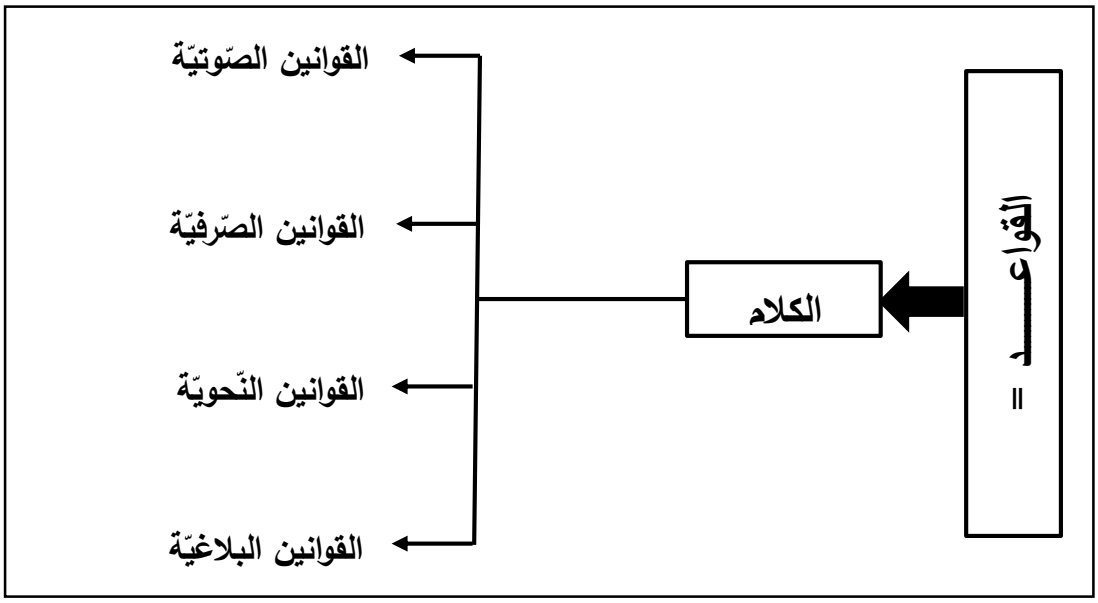
[2] – لسان العرب مادّة (ق ع د)، ص 150.

كما ورد في الصّحاح لـ (للجوهري) قوله: "القاعدة مفرد جمعه قواعد؛ وهي في اللّغة الأساس، ومن ذلك قواعد البيت؛ أي أسسه، وهي في الأمور الحسّية إلّا أنّها استعملت في الأمور المعنويّة، ومن ذلك قواعد العلوم. والقاعدة ما يقعد عليه الشّيء؛ أي يستقرّ ويثبت".[1]

ويتبين من المعنى اللّغوي للقواعد هو الأساس، والشّيء المستقرّ الثّابت. وأمّا المفهوم الاصطلاحيّ للقواعد فسنبيّنه فيما يلي:

2.1.1. اصطلاحا: إنّ مفهوم القواعد كما يعرف كلّ من له صلة بعلم اللّغة: "أشمل بكثير من قوانين أواخر الحركات فقواعد اللّغة هي القوانين التّي يتركّب الكلام بموجبها من أجزاء مختلفة: القوانين الصّوتيّة المتّصلة بلفظ الكلمة أو مجموعة من الكلمات والقوانين الصّرفيّة المتّصلة بصياغة الكلمة وما يسبقها أو يليها من لصقات، والقوانين النّحويّة المتّصلة بنظم الجملة وأواخر حركات الكلمة فيها".[2]

إذن هذا التّعريف يعدّ القواعد تلك القوانين التّي يتركّب منها الكلام والمخطّط الآتي يوضّح ذلك:



الشّكل 16: مخطّط يوضّح القوانين التّي يعتمدها الكلام

[1] – الجوهري، تاج اللّغة وصاح العربيّة، تح: محمّد محمّد تامر، دار الحديث دط. القاهرة: دتا، ص 52.

[2] – نحو تعليم اللّغة العربيّة وظيفيّا عبد الرحمان النجدي، مؤسّسة دار العلوم، ط 2. الكويت: 1979، ص 52.

ويطلق مصطلح القواعد على: "علم قواعد اللّغة أو الصّرف، هو العلم المختصّ بوضع وبحث وتعليم ضوابط الاستخدام والاستعمال اللّغوي الصّحيح لأبنية المفردات وصيغها وأبنية الجمل وتراكيبها".[1]

"كما عدّها جمع من النّحاة مرادفا لعلم العربيّة الذّي هو دراسة أحوال اللّفظ العربيّ ومن هنا يبدو أنّ الفكرة تبلورت عند بعض النّحاة المتأخّرين، واقتصرت قواعد النّحو على الإعراب والبناء وجعلوها قسيمة الصّرف".[2]

إذن نلحظ من التّعريفات السّابقة أنّ مفهوم القواعد يرتكز على القواعد النّحويّة الصّرفيّة والبلاغيّة الصّوتيّة.

2.1. مفهوم النّحو:

1.2.1. لغةً: النّحو لغة من "نحا" حيث ورد في "لسان العرب" (لابن منظور) في مادّة (ن ح ا): "نحا الشّيء، ينحاه، وينحوه إذا حرفه ومنه سميّ: النّحو؛ لأنه يحرف الكلام إلى وجوه الإعراب".[3]

والأمر ذاته في "معجم العين" في باب النّون مادّة (ن ح ا): "النّحو القصد، نحو الشّيء نحوت نَحْوَ؛ أي: قصدت قصده، وبلغنا أنّ أبا الأسود وضع وجوه العربيّة فقال للنّاس أنح نحو هذا وسمّي نحو".[4]

---

[1] – محمّد صالح سمك، فن التّدريس للتّربية اللّغويّة وانطباعاتها المسلكيّة وأنماطها العلميّة، دار الفكر العربي، د ط. ص 52.

[2] – علي أبو المكارم، تعليم النّحو العربي عرض وتحليل، مؤسّسة المختار للنّشر والتّوزيع، ط 1. القاهرة، مصر: 2007 ص 25.

[3] – ابن منظور، لسان العرب، ج 2. مادّة (ن. ح. ا)

[4] – الخليل ابن أحمد الفراهيدي، كتاب العين، تح: عبد الحميد هنداوي، ط 1. بيروت: 2003، دار الكتاب العلميّة م 4 مادّة (نحا).

وورد في "مقاييس اللّغة" أيضا: "النّون والحاء والواو كلمة تدلّ على القصد نَحوتُ نحوَهُ ولذلك سمّي نَحْوُ الكلام؛ لأنّه يقصد أصول الكلام فيتكلّم حسب ما كان العرب تتكلّم به".[1]

ونستنتج من خلال هذه التّعريفات أنّها تتمحور حول معنى القصد، إذن يراد بالنّحو في المعنى اللّغوي "القصد".

2.2.1. اصطلاحا: سنحاول تبيان التّعريف الاصطلاحيّ للنّحو:

وعرّفه (ابن جنّي) (ت 392 هـ) في "الخصائص" بقوله: "انتحاء سمت العرب في تصرّفه من إعراب وغيره كالتّثنيه والجمع والتّكسير والإضافة والنّسب والتّركيب، وغير ذلك ليلتحق من ليس من أهل اللّغة العربيّة بأهلها في الفصاحة، فينطق بها، وإن لم يكن منهم وإن شذّ بعضهم عنها ردّ به إليها، وهي في الأصل مصدر شائع، أي نحوت نحوا كقولك: قصدت قصدا، ثمّ اختصّ به انتحاء هذا القبيل من العلم".[2]

ونخلص من هذا التّعريف أنّ (ابن جنّي) يرى أنّ النّحو هو محاكاة العرب في طريقة كلامهم وأنّه يهدف إلى نشر اللّغة العربيّة على أوسع نطاق والصّعود بها من خلال التحاق طوائف ليسوا من أهل العربيّة بأهلها في الفصاحة.

وعرّفه (الشّريف الجرجانيّ) (816 هـ) في موضع آخره في قوله: "علم بقوانين يعرف بها أحوال التّراكيب العربيّة من الإعراب والبناء وغيرهما، وقيل النّحو: علم يعرف به أحوال الكلام من حيث الإعلال، وقيل علم بأصول يعرف بها صحّة الكلام وفساده".[3]

---

[1] – ابن فارس، معجم مقاييس اللّغة، تح: عبد السّلام هارون، د ط. بيروت، لبنان: دار الجبل، دت، م 5 مادّة (نحى ونحو).

[2] – ابن جنّي، الخصائص، الهيئة المصريّة العامّة للكتاب، ط 4. مصر: دت، ج1، ص 34.

[3] – الشّريف علي محمّد الجرجاني، التّعريفات، مكتبة لبنان، رياض الصّلح، د ط. بيروت: 1980، ص 259. فما بعدها.

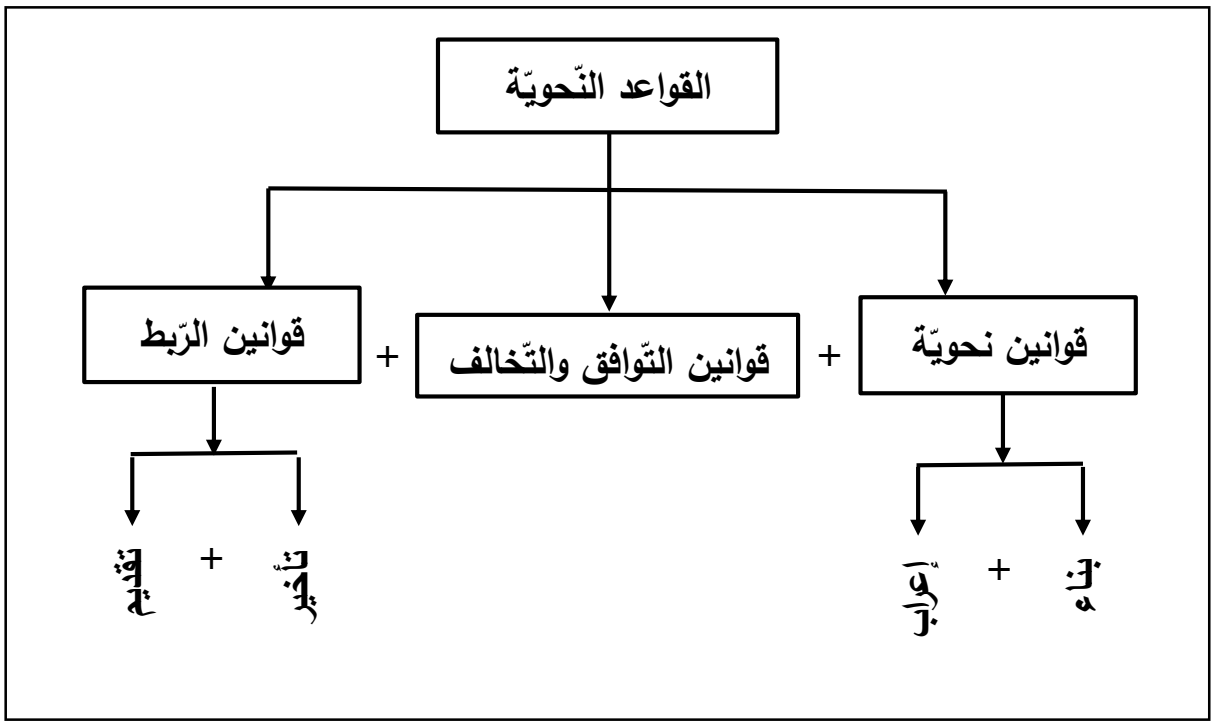
ويتّضح من هذا التّعريف أنّ مفهوم النّحو تحوّل من تتبّع كلام العرب ومحاكاتهم إلى العلم بقوانين هذا الكلام، فالجرجاني لم يقل كلام العرب وإنّما استبدلها بالتّراكيب العربيّة ذلك إنّ التّمكن من التّركيب يأتي بعد معرفة القواعد.

ومحصلة القول إنّ موضوع علم النّحو هو معرفة ضبط أواخر الكلمات إعرابا وبناء وهو علم يعرف به صواب الكلام ويحفظ به النّظم من الخلل واللّسان من الزّلل.

والآن سننتقل إلى مفهوم القواعد النّحويّة/ الظّواهر النّحويّة:

مفهوم القواعد النّحويّة: يقصد بالقواعد النّحويّة تلك "القوانين التّي تتناول الوظيفة النّحويّة (الإعراب والبناء) وقوانين التّوافق والتّخالف بين مكوّنات التّراكيب وقوانين الرّبط بين هذه المكوّنات وفق التّقديم والتّأخير وغيرها".[1]

وهذا المخطّط ترجمة لهذا التّعريف:



الشّكل رقم 17: يوضّح أنواع القوانين النّحويّة

[1] – عبد اللّه علي مصطفى، مهارات اللّغة العربيّة، دار الميسرة للنّشر والتّوزيع، ط1. عمان، الأردن: 2002، ص 43.

وذكرها (ابن خلدون) في موضع آخر في قوله: "بها تتبيّن أصول المقاصد بالدّلالة فيعرف الفاعل من المفعول، والمبتدأ من الخبر ولولاها لجهل أصل الإفادة".[1]

إذن هذا التّعريف يعدّ القواعد النّحويّة أهمّ ركائز اللّغة؛ إذ بها تعرف وتضبط المقاصد وتستقرّ المفاهيم والنّظريّات.

2. أنواع القواعد النّحويّة: ميّز العلماء بين نوعين من القواعد: قواعد علميّة وقواعد تعليميّة، وسنعطي مفهوم كلّ منهما فيما يلي:

1.2. القواعد العلميّة: وعرّفها (ميشال زكريّا) في كتابه "الألسنيّة التّوليديّة التّحويليّة وقواعد اللّغة العربيّة" بقوله: "القواعد العلميّة تقوم على الأساليب الألسنيّة العلميّة في البحث وتعتمد التّجريد في الصّياغة وتتبنّى لغة صوريّة قائمة على رموز تفسّر المعطيات اللّغويّة وتسهم مباشرة بتعميم التّحاليل اللّغويّة واختبارها والتّأكّد من ملاءمتها للمعطيات؛ فالتّحليل العلميّ يهدف إلى تحليل بنية اللّغة ووصفها وتفسيرها، من دون أن يتصرّف بهذه البنية فيتناول اللّغة كمادّة قائمة بصورة ذاتيّة ومستقلّة عن نشاط الباحث الألسني"[2]

من خلال هذا التّعريف نخلص إلى مجموعة من النُّقاط حول القواعد العامّة هي أنّها:

- تقوم على الأساليب الألسنيّة العلميّة؛
- تتّصف بالتّجريد في الصّياغة؛
- تتبنّى لغة صوريّة قائمة على الرّموز؛
- تفسّر المعطيات اللّغويّة؛
- تسهم بطريقة مباشرة بتعميم التّحاليل اللّغويّة واختبارها والتّأكّد من ملاءمتها للمعطيات؛
- تتّصف بالموضوعيّة في بنائها.

[1] – عبد الرّحمان بن خلدون، المقدّمة، دار القلم للنّشر، ط 1. بيروت، لبنان: 1978، ص545.

[2] – ميشال زكريّا، الألسنيّة التّوليديّة التّحويليّة وقواعد اللّغة العربيّة (الجملة البسيطة) المؤسّسة الجامعيّة للدّراسات والنّشر والتّوزيع، ط 1. بيروت، لبنان: 1983، ص 21.

وبصفة أخرى القواعد العلميّة عبارة عن قواعد مؤلّفة لغرض علميّ وهي نوعان: قواعد الأبواب، وقواعد التّوجيه.

1.1.2. قواعد الأبواب: "الباب النّحوي هو مجموعة من العناصر النّحويّة التّي تتقاطع في عمليّة نحويّة مشتركة؛ كالعمل في بابي اللّازم والمتعدّي، أو الوظيفة النّحويّة كما في باب المفاعيل، أو الحكم الإعرابي كما في المرفوعات ... وعلى هذا الأساس تشكّلت قواعد الأبواب المسمّات أيضا بقواعد النّحو أو قواعد الأحكام".[1]

يراد بالباب: تصنيف عناصر متشابهة ومتجانسة فيما بينها، ووضعها في مجموعة تخالف غيرها في الوظيفة النّحويّة.

وهذا التّعريف يوضّح أنّ لقواعد الأبواب مسمّيات أخرى منها: قواعد النّحو، وقواعد الأحكام، ويقصد بها: تلك العناصر النّحويّة التّي تتقاطع في علاقة نحويّة مشتركة، كوظائف الإعراب في المرفوعات وفي بابي: اللّازم والمتعدّي، النّواسخ وغيرها.

وقد صنّف العلماء الأبواب النّحويّة إلى صنفين هما: أبواب عامّة وأبواب خاصّة، وهما على النّحو الآتي:

1.1.1.2. الأبواب العامّة: يعرّفها (عبد الرّحمان الحاج صالح) على أنّها: "أبواب شاملة لأبواب فرعيّة تحكمها علاقة نحويّة محدّدة سواء تعلّق الأمر بالمفردات أم بالجمل".[2]

وفيما يلي مثال عن المفردات: باب النّواسخ مثلا؛ فهو باب عام يندرج تحته بابان فرعيّان هما: باب كان وأخواتها، وباب إنّ وأخواتها.

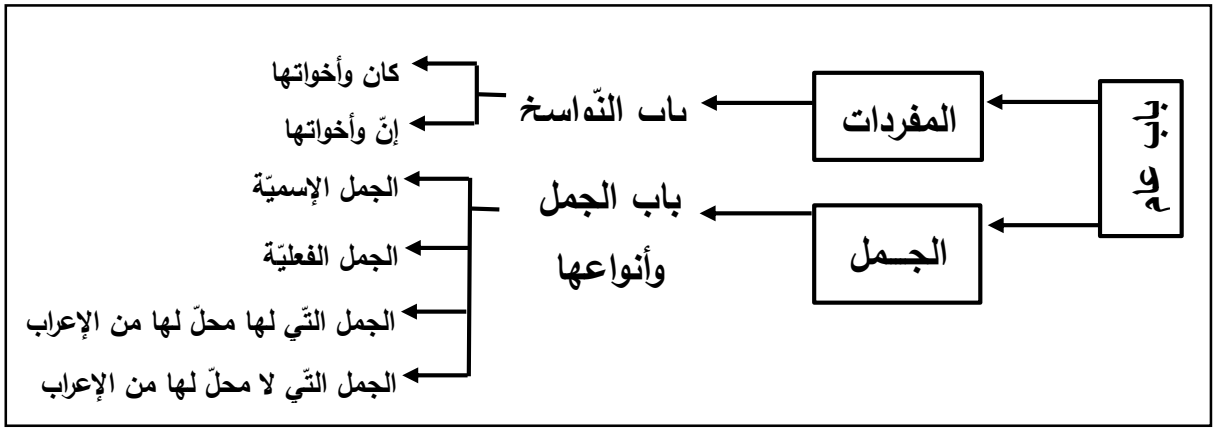
ومثال الجمل باب الجمل وأنواعها: وهو باب عامّ تندرج ضمنه أبواب فرعيّة هي: باب الجملة الإسميّة وباب الجملة الفعليّة وباب الجمل التّي لها محل من الإعراب وباب الجمل التّي لا محلّ لها من الإعراب.

---

[1] – زبيدة بن أسباع، تعليميّة النّحو بين جدليّة القواعد الصّريحة والقواعد الضّمنيّة، الجزائر، 2021، مجلّة الآداب والعلوم الإنسانيّة، مج 14، ع10، ص 23.

[2] – عبد الرّحمان الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللّسانيات، موفم للنّشر، دط. 2012، ص 318.

وهذه التّرسيمة توضّح ذلك:



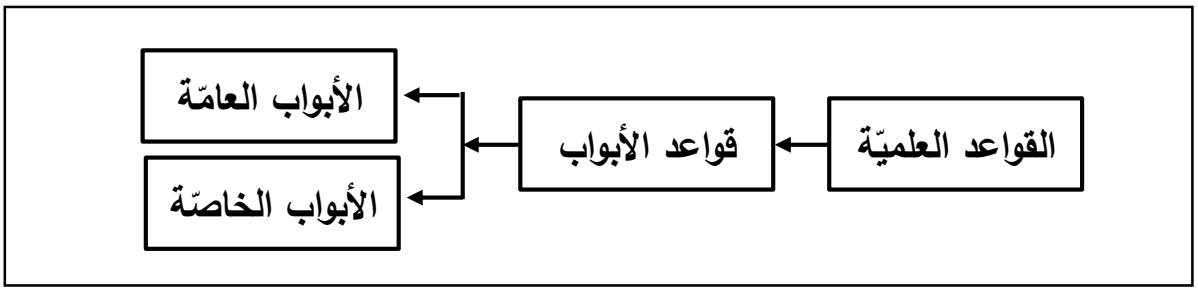
شكل رقم 18: مخطّط يوضّح أنواع الأبواب العامّة

2.1.1.2. الأبواب الخاصّة: وعرّفت على أنّها: "أبواب فرعيّة خاصّة مشكّلة الأبواب العامّة".[1]

ومعنى هذا أنها تلك الأبواب التّي تتشكّل بموجبها الأبواب العامّة لوجود علاقة نحويّة بينهما.

ومثالها كما ذكر آنفا في المخطّط السّابق (باب كان وأخواتها) و(باب إنّ وأخواتها) بالنّسبة للمفردات، أمّا فيما يخصّ الجمل فنجد باب الجمل الاسميّة، وباب الجمل الفعليّة والجمل التّي لها محل من الإعراب، والجمل التّي لا محلّ لها من الإعراب.

إذن يمكن تلخيص وهذه العناصر جمعها في المخطّط الآتي:



والآن ننتقل إلى النّوع الثّاني من القواعد العلميّة؛

[1] – زبيدة بن أسباع، تعليميّة النّحو بين جدليّة القواعد الصّريحة والقواعد الضّمنيّة، ص 24.

2.1.2. قواعد التّوجيه: ذكر (تمّام حسان) في كتابه (الأصول دراسة ابستمولوجية للفكر اللّغوي عند العرب) أنّ: "المقصود بقواعد التّوجيه تلك الضّوابط المنهجيّة التّي وضعها النّحاة ليلتزموها عند النّظر في المادّة اللّغويّة، سماعا أو استصحابا أو قياسا، وهي القواعد التّي تستعمل لاستنباط الحكم، ولقد أصبحت هذه القواعد معايير لأفكارهم ومقاييس لأحكامهم وآرائهم المستمدّة من أبواب النّحو، وإذا كانت كتب النّحو قصدت قواعد الأبواب بالجمع لأنّها الغرض من وضع النّحو، فإنّ قواعد التّوجيه جاء ذكرها لماما في مسائل الشّرح أو النّقاش والمحاججة، وأكثر ورودها في كتب الخلاف وكتب أصول النّحو".[1]

ويحاول تلخيص هذا الرّأي في النّقاط الآتية:

- قواعد التّوجيه عبارة عن ضوابط منهجيّة وضعت من قبل النّحاة؛
- وضعت قواعد التّوجيه من أجل الالتزام عند النّظر في الموادّ اللّغويّة؛
- النّظر إلى المواد اللّغويّة يكون إمّا سماعا أو استصحابا أو قياسا؛
- هدفها استنباط الأحكام؛
- عدّت بمثابة المعايير والمقاييس والآراء المستمدّة من أبواب النّحو؛
- يرد دكرها في مسائل الشّرح والنّقاش والمحاججة؛
- يكثر ورودها في كتب الخلّاف وكتب أصول النّحو.

والجدير بالذّكر أنّ أنواع قواعد التّوجيه عند النّحاة، وقد اجتهد (تمام حسّان) في وضع أقسام كبرى وضّح فيها توجيه النّحاة الذّي خلص فيه إلى وجود نوعين من قواعد التّوجيه: قواعد التّوجيه الاستدلالي وقواعد التّوجيه التّأويلي.

1.2.1.2. قواعد التّوجيه الاستدلالي: "يرتبط هذا النّوع من التّوجيه بأدلّة النّحو – على وجه العموم– التّي تتلخّص في السّماع والقياس؛ ومن الأمثلة الموضّحة لذلك في التّوجيه الاستدلالي السّماعي ضرب المثل في قوله: (الصّيف ضيّعت اللّبن) فلا يتغيّر

[1] – تمام حسّان، الأصول دراسة ابستمولوجية للفكر اللغوي عند العرب (النّحو، فقه اللغة، البلاغة)، ص 208.

خطاب المؤنّث في المثل وإن كان مضربه للمذكّر. ومن أمثلة التّوجيه الاستدلالي القياسي جمل إعراب الفعل المضارع على الإسم لما بينهما من مشابهة فب نواح مختلفة".[1]

ومعنى هذا أنّ التّوجيه الاستدلالي مرتبط بأدلّة النّحو التّي تتمثّل في القياس والسّماع فالاستبدال القياسي كأن تقيس شيئا على آخر لعلاقة مشابهة بينهما. أمّا الاستدلال السّماعي فيتعلّق بالخطاب؛ فمثلا حين تذكر عبارة أن تكون للمذكّر أو للمؤنّث.

إذن التّوجيه الاستدلاليّ = استدلال قياسي+ استدلال سماعيّ.

" يتحدّد هذا الوجه العنصر بردّ اللّغوي إلى أصله في هذه الحال، يسمّى (ردّا) وتكون العلاقة بين الفرع والأصل قريبة. وأمّا إذا كان الفرع غير قريب من الأصل يتطلّب تحديدا أو يتطلّب تبريرا فعندئذ يسمّى تخريجا".[2]

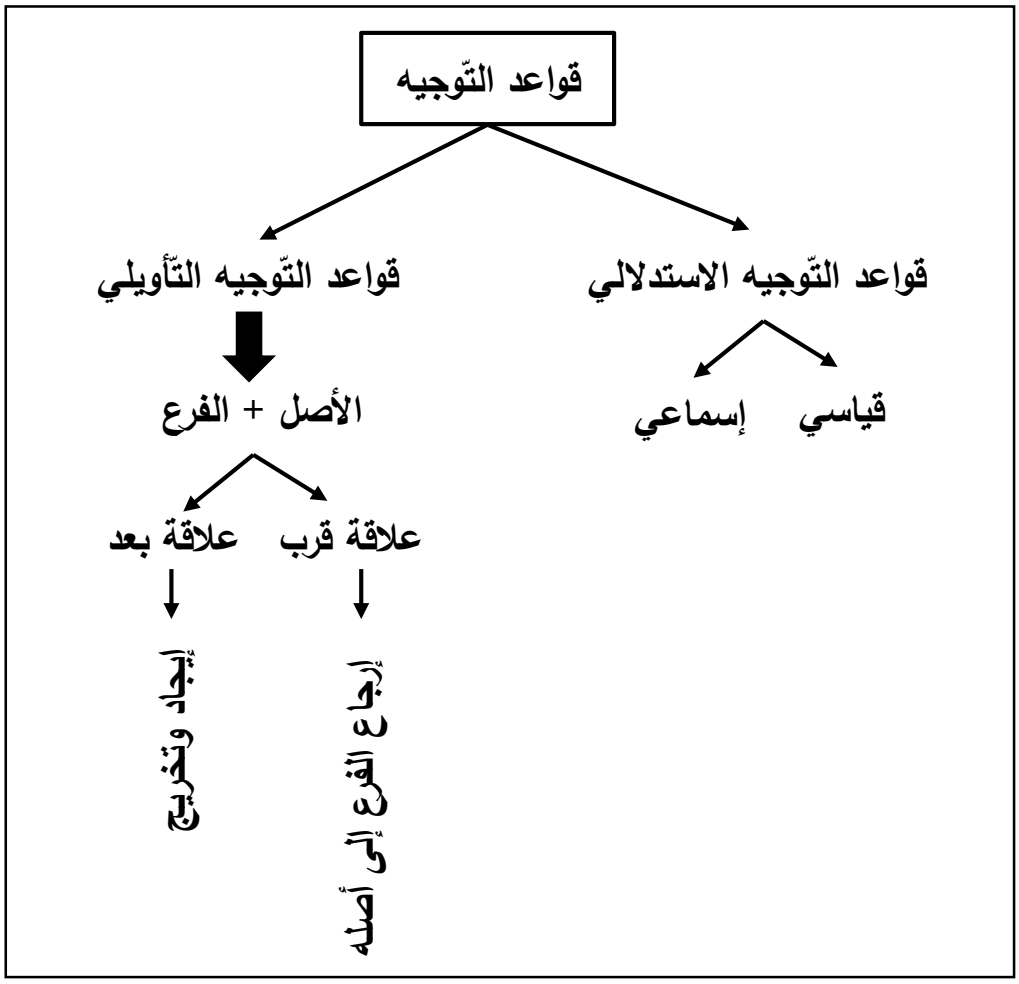
ويتّضح من خلال هذا أنّ التّوجيه التّأويلي يتحدّد من خلال علاقتين مختلفتين بين الأصل والفرع من حيث القرب والبعد، فإذا كانت العلاقة بين الأصل والفرع قريبة يردّ الفرع إلى أصله ويسمّى ردّا ومثاله: قوله تعالى:﴿هو الذّي يريكم البرق خوفا وطمعا وينشئ السّحاب الثّقال﴾(الرّعد 13). ذهب ابن هشام في تحديد الوجه الإعرابي لكلمة (خوفا) على أنّه مفعول مطلق، أو لأجله أو حال ثمّ قام بتوجيه كلّ وجه إعرابي بردّه إلى أصله؛ فقدّر للمفعول المطلق فعلا (فتخافون خوفا).

وإن كانت العلاقة بين الأصل والفرع بعيدة يتطلّب تحديدا وتبريرا وذلك بغية إيجاد تخريج للنّص.

ومحصّلة القول أنّ:

[1] – تمام حسّان، الأصول دراسة ابستمولوجية للفكر اللغوي عند العرب (النّحو، فقه اللغة، البلاغة)، ص 208.

[2] – المرجع نفسه، ص 208.



الشّكل 19: خريطة مفاهيميّة تمثّل أنواع قواعد التّوجيه

2.2. القواعد التّعليميّة: يطلق عليها أيضا اسم القواع التّربويّة، ذكرها (ميشال زكريا) في قوله: "أنّ القواعد التّربويّة تقوم على اختيار مادّة تعليميّة من ضمن القواعد العلميّة، ولا ترتبط مباشرة بالمسلّمات الألسنيّة ...".[1]

وإذن هذا يعني أنّ القواعد التّربويّة أو التّعليميّة لا ترتبط مباشرة بالمسلّمات الألسنيّة وإنّما تقوم على وسيط يتمثّل في المادّة التّعليميّة.

"إنّ القواعد التّربويّة لكي تؤدي غايتها، لا مدّ من أن تميّز بين تعليم مسائل اللّغة وبين تعليم كيفيّة استعمال اللّغة، ولا بدّ من أن تهدف إلى تعليم كيفيّة استعمال اللّغة. غنيّ عن الذّكر أنّ استعمال اللّغة يقوم على القواعد المكتسبة؛ لذا تهدف القواعد التّربويّة إلى تطوير

[1] – ميشال زكريا، الألسنيّة التّوليدية التّحويلية وقواعد العربيّة، ص 21.

معرفة المتكلّم بقواعد اللّغة من خلال مدّة بتجربة لغويّة موجّهة من خلال الممارسة العمليّة والملائمة، فالقواعد العلميّة تقود عمليّة وضع القواعد التّربويّة وتساعد في حلّ مسائلها وتوجّه إعداد المادّة التّعليميّة ومراحل تعليمها المتدرّج".[1]

تعدّ القواعد التّعليميّة جزءا من القواعد العلميّة؛ فهي مستمدّة منها وتحقّق على وفق مبدأين هما: تعليم القواعد وكيفيّة استثمار تلك القواعد؛ بمعنى آخر تقوم على مبدأ نظري وآخر تطبيقي.

وقد وزدت القواعد التّعليميّة في نوعين اثنين هما: القواعد الصّريحة، والقواعد الضّمنيّة.

1.2.2. القواعد الصّريحة: "هي وجه من وجوه تسمياتها العلميّة والتّعليميّة الدّقيقة وهي بذلك مدخل صريح لتعليميّة قواعد النّحو على سبيل تحصيلها النّظري بوصفه مدخلا طبيعيّا من مداخل تعلّم اللّغات ليتحقّق بذلك معرفة صريحة ومباشرة لقواعد ذات الطّابع العلمي التّعليمي، التّجريدي في مستواها الأوّل والوظيفي في مستواها الأخير".[2]

وتعدّ أيضا بمثابة "عرض القواعد التّي تقوم عليها التّراكيب بادئة منها أو منتهية إليها بأساليب متنوّعة ووسائل مختلفة".[3]

إذن نستنتج من خلال هذا أنّ القواعد الصّريحة تعرض بطريقة مباشرة ولا تعتمد على إشارات أو غيرها.

ولنا في ألفيّة (ابن مالك) صورة عن القواعد الصّريحة، ونذكر على سبيل المثال مطلع المنظومة وهو:

كلامنـــــا لفـــــظ مفيـــــد كاستقم واسم وفعـــــل ثم حرف الكلـــــم[4]

---

[1] – ميشال زكريا، الألسنية التوليديّة التحويليّة وقواعد اللّغة العربية، ص 21.

[2] – زبيدة ابن أسباع، تعليميّة النّحو بين جدليّة القواعد الصّريحة والقواعد الضّمنية، ص 27.

[3] – محمد رجب فضل الله، مداخل تدريس القواعد اللّغوية بالمرحلة الابتدائية، مجلّة كليّة التربية، العدد 18، 2001، ص 76.

[4] – ابن عقيل شرح الألفية، (دت)، دار احياء التراث العربي، بيروت، لبنان، دط، ج1، ص 13.

مطلع المنظومة يعرض مصطلحا محوريّا، ومفهوما دقيقا ومثالا موضّحا، وهو على النّحو الآتي:

- أمّا المصطلح؛ فهو الكلام؛
- وأمّا المفهوم؛ فهو الإفادة في قوله (لفظ مفيد).

في حين أنّ الشّطر الثّاني ذكر فيه العناصر التّي يتألّف منها الكلام متمثّلة في الاسم والفعل والحرف. وكمثال: في (استقم) التّي تتكوّن من فعل أمر وفاعل محذوف تقديره (أنت).

والآن ننتقل إلى النّوع الثاني من القواعد التّعليميّة والموسوم بالقواعد الضّمنيّة؛

2.2.2. القواعد الضّمنيّة: وتعرّف على أنّها: "ذلك المدخل الذّي يعالج النّصوص والنّماذج اللّغويّة للقواعد، ويدرّب المتعلّمين عليها دون الإشارة صريحة أو مباشرة لهذه القواعد أو مصطلحاتها وتعريفها".[1]

ويتّضح من خلال هذا أنّ القواعد الضّمنيّة خلاف القواعد الصّريحة ذلك أنّها تعرض بطريقة غير مباشرة وعرضها يستلزم إشارة.

وقد أشار إليها ميشال زكريّا في قوله: "إنّ القواعد الضّمنيّة هي تنظيم مجرّد بصورة مضمرة في كلّ عقل، وهي الآلة التّي تمكّن المتعلّم من إنتاج الكلام".[2]

وهذا يعني أنّ القواعد الضّمنيّة ترتكز على إبداع لا متناه من الجمل داخل صورة مضمرة.

أمّا أنّه يرى أنّ: "صياغة الجمل وراءه دافعان؛ أحدهما مضمر هو القواعد الضّمنيّة؛ وهي قواعد ذهنيّة مجرّدة، والآخر صوتي يجسّده الأداء الكلامي".[3]

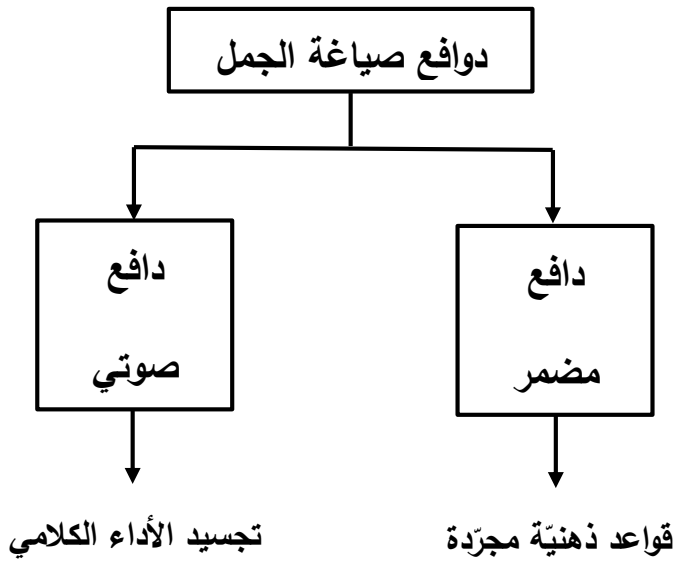
---

[1] – محمد رجب فضل الله، مداخل تدريس القواعد اللغوية بالمرحلة الابتدائية، ص 71.

[2] – ميشال زكريّا، الألسنيّة التوليدية التّحويلية وقواعد اللّغة العربية، ص 43.

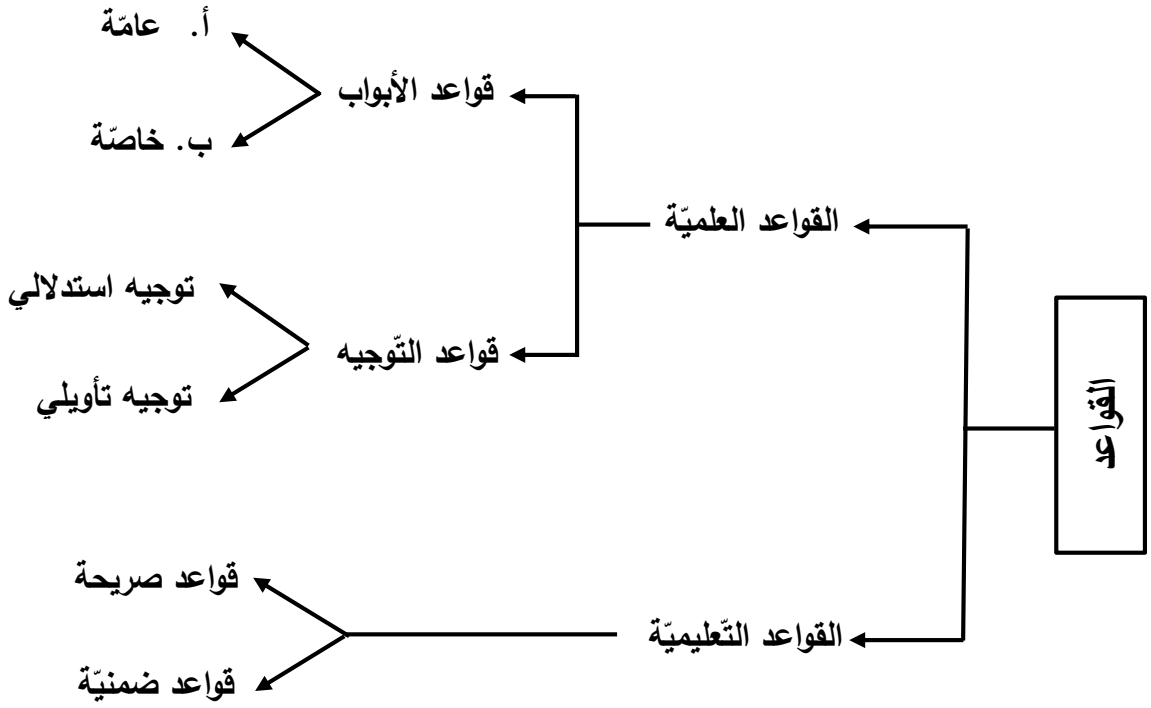
[3] – المرجع نفسه، ص 43.

معنى هذا أنّ:



الشّكل 20: ترسيمة تبين دوافع صياغة الجمل

ترسيمة توضّح أنواع القواعد:



الشكل 21: خريطة ذهنيّة توضّح أنواع القواعد وأنواعها

3. بناء الظّاهرة النّحويّة: ونقصد هنا المعالم المتّبعة في بناء ظاهرة/ قاعدة نحويّة وخلُص أغلب الدّارسين إلى أنّ أهمّ الطّرق المنتشرة في تعليميّة النّحو العربي تتمثّل في:

الطّريقة الاستقرائية، الطريقة القياسيّة، طريقة النّص وهي طرق قديمة ورغم ذلك إلّا أنّها مازالت تعطي مفعولا في العمليّة التّعليميّة ومازالت مستعملة لحدّ الآن.

1.3. الطّريقة الاستقرائية: "بدأت هذه الطّريقة على يد الفيلسوف الألماني (فريديريك هربارت) في نهاية القرن التّاسع عشر وبداية القرن العشرين، وتقوم على أساس نظريّة علم النّفس التّرابطي. هذه الطّريقة هي نظريّة الكتل المتآلفة وتفسيرها التّطبيقي يقدّم على أنّ الطّفل يأتي إلى خبراته السّابقة تساعده على فهم المشكلات والحقائق الجديدة".[1]

وذكرها (سعدون محمّد السّاموك) في موضع آخر في قوله: "تقوم هذه الطّريقة على الأمثلة التّي يشرحها المعلّم ويناقشها ثمّ يستنبط منها القاعدة وهذا يعني أنّه يبدأ من الجزء إلى الكلّ".[2]

وتعدّ هذه الطّريقة فعّالة في استخراج مكتسبات المتعلّم السّابقة وترسيخ المعلومة في ذهنه من خلال النّشاط الذّي يقدّمه المعلّم عن طريق الأمثلة والتّي يستخرج من خلالها القاعدة.

2.3. الطّريقة القياسيّة: من أهمّ تعريفاتها نذكر:

"أنّها الطّريقة التّي تقوم على البدء بحفظ القاعدة ثمّ إتّباعها بالأمثلة والشّواهد المؤكّدة لها".[3]

---

[1] – طه علي حسين الدليمي وسعاد عبد الكريم الوائلي، اتجاهات حديثة في تدريس اللّغة العربيّة، 2005، ص 218.

[2] – سعدون محمد السّاموك: مناهج اللّغة العربية وطرق تدريسها، دار وائل للنّشر، ط 1. عمان، الأردن: 2005، ص 228.

[3] – علي أحمد مدكور، طرق تدريس اللّغة العربية، دار الميسرة للنّشر والتوزيع، ط 2. عمان، الأردن: 2010، ص 218.

ونستنتج من هذا التّعريف أنّ هذه الطّريقة عكس الطّريقة الاستقرائية التّي تبدأ من الجزء ثمّ تنتقل إلى الكلّ فهي تبدأ من القاعدة بإعطاء تعريف ومثال تطبيقي ومن ثمّ يبدأ دور التّلاميذ في إعطاء أمثلة تنطبق على التّعريف أو القاعدة.

"كما تعدّ من أقدم الطّرائق المستخدمة أو المتّبعة في تدريس النّحو، وتقوم فلسفتها على انتقال الفكر من الحكم على الكلّ إلى الحكم على الجزء أو جزئيّات داخلة تحت هذا الكلّي والقياس أسلوب عقلي يسير فيه الفكر من الحقائق العامّة إلى الحقائق الجزئيّة".[1]

ونخلص إلى أنّ هذه الطّريقة ترتكز على الكلّ ومن ثمّ تنتقل إلى الجزء.

3.3. طريقة النّص: لقد عرّفها الباحثون على أنّها: "تقوم على عرض النّص الأدبي مترابط الأفكار، وهي تشير بكناية النّص الأدبي أمام التّلاميذ مع كتابة الأمثلة المرغوب في دراستها بخطّ مميّز أو وضع خطوط تحتها، بعد أن يقرأها التّلاميذ يناقشهم المعلّم بالأمثلة المميّزة حتّى إلى استنباط القاعدة".[2]

والملحوظ أنّ هذه الطّريقة تقوم على اختيار النّص وقراءته وتحليله، فيتوصّل الطّلبة بذلك إلى القاعدة. ومن ثمّ يستفيدون لغة وثقافة وأدبا.

ويذكر (زكريا إبراهيم) الفرق بين هذه الطّريقة، والطّريقة الاستقرائية فيقول: "هذه الطّريقة لا بينها وبين الاستقرائية من حيث الأهداف العامّة ولكن الفرق في النّص الذي تعتمد عليه فهو نصّ متكامل يعبّر عن فكرة تكامليّة في حين تعتمد الطّريقة الاستقرائية على مجموعة من الأمثلة أو الجمل التّي لا رابط بينها".[3]

[1] – طه علي الدّليمي وسعاد عبد الكريم الوائلي ، اتجاهات حديثة في تدريس اللّغة العربيّة، ص 218.

[2] – سعدون محمد السّاموك: مناهج اللّغة العربية وطرق تدريسها، ص 229.

[3]

وهذا يعني أنّ: الطّريقة الاستقرائية شأنها شأن طريقة النّص من حيث الأهداف، لكن اختلافهما يبيّن من خلال أنّ طريقة النصّ تعتمد على الأمثلة التّي توظّفها داخل النّص في حين أنّ الطّريقة الاستقرائية تعتمد أمثلة عشوائيّة لا تمدّ النّص بصلة.

ويمكن الإشارة إلى مجموعة من الطّرائق والأساليب الحديثة لتدريس قواعد اللّغة العربيّة نلخّصها فيما يلي:[1]

- أسلوب تحليل الجملة؛
- الأسلوب التّكاملي؛
- أسلوب الدّور التّمثيلي؛
- أسلوب توظيف المطالعة؛
- أسلوب الرّسوم البيانيّة؛
- أسلوب المواقف التّعليميّة؛
- أسلوب إعراب أمثلة العروض؛
- أسلوب تجزئة القواعد النّحويّة؛
- طريقة العصف الذّهني؛
- طريقة حل المشاكل.

والآن سننتقل إلى الأهداف التّي تسعى الظّواهر/ القواعد النّحويّة إلى تحقيقها:

4. أهداف الظّواهر/ القواعد النّحويّة: إنّ تعليم القواعد عمليّة مخطّطة تسعة إلى إحداث تغييرات إيجابيّة مرغوب فيها لغة ومنطق المتعلّمين، ولكي تكون عمليّة تعليم القواعد منظّمة وناجحة لا بدّ أن يكون من ورائها تحقيق أهداف معيّنة، ولقواعد اللّغة العربيّة مجموعة من الأهداف تختلف فيما بينها من حيث الخصوصيّة والعموميّة وسنقول بجمعها فيما يلي:[2]

[1] – زكريّا إبراهيم، طرق تدريس اللّغة العربية، دار المعارف الجامعيّة، د ط. 2005: ص 237.

[2] – حسين علي عطيّة، الكافي من أساليب اللّغة العربيّة، دار الشّروق للنّشر والتّوزيع، ط 1. 2006، ص 272.

– تمكين المتعلّم من ضبط ما يلفظ وما يكتب ضبطا يستند إلى قواعد النّحو واللّغة؛

– تمكين المتعلّم من الاستعانة بقواعد اللّغة في فهم معاني التّراكيب والجمل.

– تمكين المتعلّم من إدراك الفروق الدّقيقة بين التّراكيب والجمل والألفاظ؛

– تمكين المتعلّم من اذوّق ما يسمع أو يقرأ من خلال معرفة الضّبط الصّحيح للكلمات والتّراكيب؛

– تعويد المتعلّم دقّة الملاحظة، والموازنة والتّحليل، والرّبط والاستنباط؛

– زيادة الثّروة اللّغويّة لدى المتعلم من خلال ما يقرأ من نصوص وشواهد؛

– تمكين المتعلّم من فهم صيغ اللّغة واشتقاقاتها؛

– ترويض عقول المتعلّمين، وتنمية القدرة على التّفكير لديهم؛

وأضف إلى ذلك أنّها تقوم "بتمكين المتعلّم من تذوّق ما يقرأ ويسمع الضّبط الصّحيح للكلمات والتّراكيب والصّيغ".[1]

وهذا يعني أنّ قواعد اللّغة تمكّن المتعلّم من تخرين وترجمة ما يسمعه من صيغ وكلمات داخل ذهنه، كما أنّها "بزيادة قدرة التّلاميذ في تنظيم معلوماتهم وزيادة قدرتهم أيضا على نقد الأساليب التّي يستمعون إليها ويقرؤونها".[2]

إذن تعدّ القواعد الوسيلة التّي تنظّم أفكار المتعلّمين والحافز الذّي ينمّي فيهم حبّ النّقد الذّي ينتح عن طريق الاستماع وقراءة الأساليب.

– "تعويد التّلاميذ على دقّة الملاحظة والموازنة والحكم وترقية ذوقهم الأدبي، فدراسة القواعد تقوم على تحليل الألفاظ والجمل والأساليب وإدراك العلاقة بين المعاني والتّراكيب".[3]

---

[1] – حسين علي عطيّة، الكافي من أساليب اللّغة العربيّة ، ص 271 فما بعدها.

[2] – صلاح راوي، الطريقة المثلى لتدريس قواعد النحو في مراحل التعليم العال، دار غريب للطّباعة والنّشر والتّوزيع، د ط. 2009: ص 97.

[3] – علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية النظرية والتطبيق، دار الميسرة للنشر والتوزيع، ط1. عمان، الأردن: 2009، ص 334.

وتعدّ هذه النّقطة من بين أهمّ الأهداف؛ إذ من خلالها يمكن معرفة العلاقة بين المعاني والتّراكيب وهذا أمر في غاية الأهميّة، أضف إلى هذا عنصر التّعويد الذّي هو أساسي في عمليّة التّعليم؛ إذ ينتج عنه دقّة الملاحظة وترقية الأذواق والموازنة وغيرها، ومجمل القول أنّ أكبر هدف يسعى المعلّم لتحقيقه هو إكساب المتعلّم الملكة اللّغويّة والتّي لا تتحقّق إلّا بالممارسة.

الفصل الأوّل:

التّخطيط في الظّواهر النّصوصيّة في كتاب السّنة الثّانية ثانويّ آداب

أوّلا: الدّراسة الوصفيّة لكتاب: الجديد في الأدب والنّصوص والمطالعة الموجّهة للسنة الثّانية من التّعليم الثّانوي العام والتكنولوجي لشعبتي الآداب والفلسفة واللّغات الأجنبيّة.

-**اسم الكتاب:** الجديد في الأدب والنّصوص والمطالعة الموجّهة.

-**الشُّعبة:** شعبتي الآداب والفلسفة واللّغات الأجنبيّة.

-**المؤلّفون:** أبو بكر الصّادق سعد اللّه (أستاذ بالتّعليم الثّانوي).

كمال خلفي (أستاذ بالتّعليم الثّانوي).

مصطفى هواري (أستاذ بالتّعليم الثّانوي).

-**منشورات:** المعهد الوطني للبحث في التّربية (وزارة التّربية الوطنيّة).

-**السّنة:** 2018- 2019.

(عدد الصّفحات: 255 صفحة.

1. الوصف الخارجي للكتاب من حيث الشّكل واللّون:

ورد شكل الكتاب في صورة معبّرة في الحضارة الإسلاميّة في أوّج عزّها مستخدمة نموذجا للعمارة الإسلاميّة. يمثّل مسجدًا تظهر قبّتيه وأعمدته وساحته وأقواسه في خلفيّة الكتاب، كما نلحظ أيضا وجود تدريج من تدريجات اللّون البنّي للدّلالة على العراقة والأصالة.

وأمّا بالنّسبة للخطوط فقط كتبت بجهاز الكِبْتَار ليتناسب عنوان الكتاب "الجديد" مع تجديد المنهاج فنجده كُتب بالخطّ الكوفي بالّون الأصفر للدّلالة على الأصالة، كما نجد عبارة "في الأدب والنّصوص والمطالعة الموجّهة وردت بخطّ النّسخ الشّريطي.

وخطوط مستخدمة مناسبة للحاسوب أكثر مثل: خطّ النّسخ الحاسوبي في "الجمهوريّة الجزائريّة الدّيمقراطيّة الشّعبيّة وزارة التّربية الوطنيّة"؛ كما كتبت الشّعبيّة بنوع من أنواع الكوفي كما نجد الرّقم اثنين ورد حرفا وترقيما باللّون الأحمر بحواشٍ صفراء تميل إلى الذّهبيّ.

2. وصف محتوى الكتاب: بعد واجهة الكتاب مباشرة تليها: معلومات عامّة تتضمّن العنوان، المُؤَلِّفين، التّصميم، الإشراف...، يلي هذا في الصّفحة الثّانية البسملة والتّقديم، وأمّا في

الصّفحة الموالية نجد خطوات دراسة النّص الأدبي، ومن ثمَّ خريطة الدّولة العبّاسيّة ولمحة تاريخيّة عن العصر العبّاسي ومن ثمّ يبدأ ترتيب الوحدات.

وقد قسّم الكتاب إلى (12) وحدة؛ في كلّ وحدة نجد:

- نصّ أدبي؛
- المطالعة الموجّهة؛
- النّص التّواصلي؛
- قواعد اللّغة؛
- بلاغة/ عروض/ نقد.

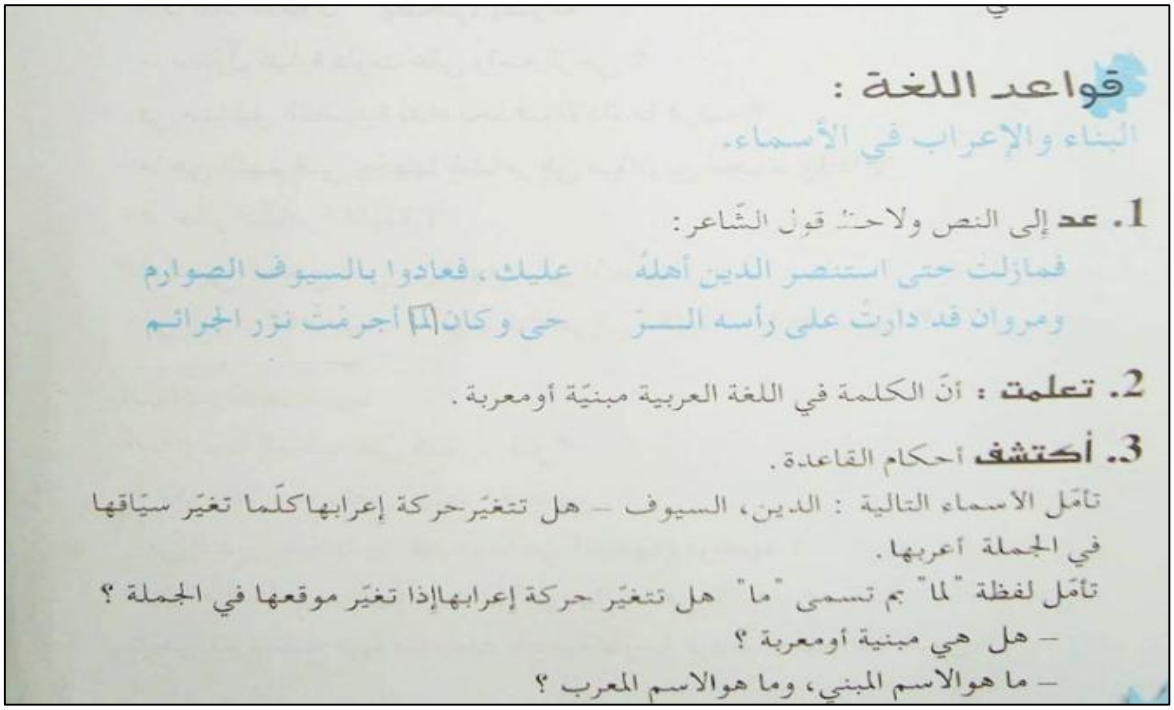
وعند إكمال نجد مشروعًا في بناء وضعيّة مستهدفة، لِيَلي كلّ هذا فهرس الموضوعات.

ثانيّا: الظّواهر النّحويّة في كتاب السّنّة ثانية ثانوي آداب وفلسفة. اشتمل الكتاب على 32 درسا في القواعد اللّغويّة موزّعا على شعبتي الآداب والفلسفة واللّغات الأجنبيّة، سنحاول تبيان جزء من القواعد الخاصّة بشعبة الآداب والفلسفة التّي هي موضوع دراستنا في هذا الفصل وذلك من خلال تطبيق منهجيّة التّخطيط في تعليميّة القواعد.

من خلال اطلاعنا على الدّروس الواردة في هذا الكتاب والخاصّة بقواعد اللّغة توصّلنا إلى أنّها مبنيّة على خمسة أسس تطبّق على جميع القواعد وهي كالآتي:

1. العودة إلى النّص واستخراج أمثلة حول الدّرس المقرّر.
2. تعليم القاعدة.
3. اكتشاف أحكام القاعدة.
4. بناء أحكام القاعدة.
5. إحكام موارد المتعلّم وضبطها.

1. البناء والإعراب في الأسماء: التّعليق على درس البناء والإعراب في الأسماء الوارد في الكتاب المدرسي للسّنة الثانية ثانوي آداب وفلسفة:



قواعد اللغة :

البناء والإعراب في الأسماء.

1. **عد** إلى النص ولاحظ قول الشّاعر:

فمازلت حتى استنصر الدين أهلهُ عليك، فعادوا بالسيوف الصوارم

ومروان قد دارتْ على رأسه السرّ حي وكان لم أجرمت نزر الجرائم

2. **تعلمت** : أنّ الكلمة في اللغة العربية مبنيّة أومعربة.

3. **أكتشف** أحكام القاعدة.

تأمّل الاسماء التالية : الدين، السيوف – هل تتغيّرحركة إعرابهاكلّما تغيّر سيّاقها في الجملة أعربها.

تأمّل لفظة "لما" بم تسمى "ما" هل تتغيّر حركة إعرابهاإذا تغيّر موقعها في الجملة ؟

– هل هي مبنية أومعربة ؟

– ما هوالاسم المبني، وما هوالاسم المعرب ؟

من خلال ما ورد في هذا الكتاب حول هذا الدّرس نجد أنّ الكاتب استهل الدّرس بمثال توضيحيّ في قوله عد إلى النّص ولاحظ:

فمازالت حتّى استنصر الدّين أهله عليك، فعادوا بالسّيوف الصّوارم

من الفاطميين الدّعاة إلى الهدى جهارا ومن يهديك مثل ابن فاطم[1]

لينتقل في المرحلة الثّانية إلى إعطاء القاعدة بصفة عامّة دون تدقيق أو تفصيل في ذلك فيذكر أن: "الكلمة في اللّغة العربيّة مبنيّة أو معرّبة".[2]

في حين في مرحلة اكتشاف القاعدة نجد مجموعة من التّنبيهات والإشارات التّي تقترب في معنى الإعراب، كما تضمّنت أيضا وجود أسماء متنوّعة والإعراب الخاص بها.

بعد هذه المرحلة نجد القاعدة في شكل مفصّل قسّمت عنصرين:

الأوّل: فيه تعريف الإسم المبنيّ وأنواعه.

الثّاني: فيه تعريف الإسم المبنيّ وأنواعه.

[1] – أبو بكر الصّادق سعد اللّه وآخرون، الجديد في الأدب والنّصوص والمطالعة الموجّهة، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة، 2018– 2019، الجزائر، ص 13.

[2] – المصدر نفسه، ص 13.

تلي هذه المرحلة مجموعة من التّطبيقات تهدف إلى اختبار مدى فهم المتعلّم واستيعابه للدّرس، وهي مقسّمة على النّحو الآتي:

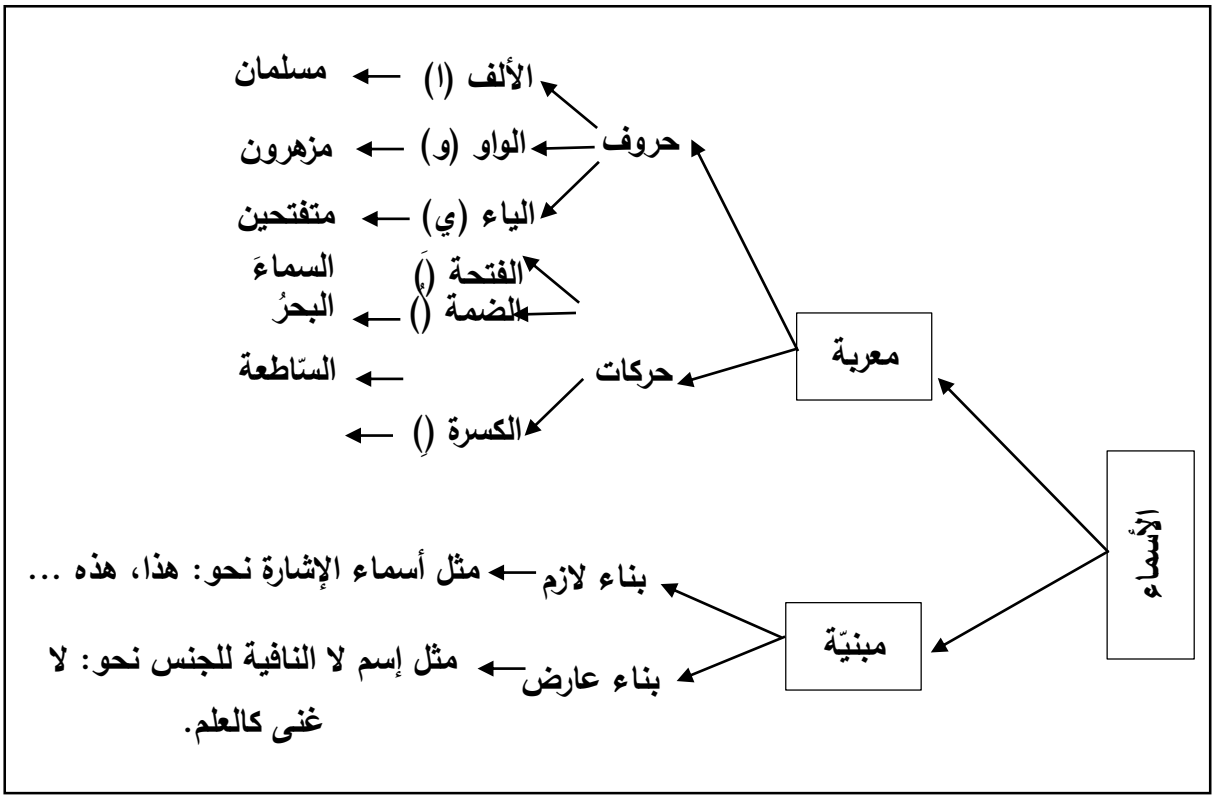
أ. **في مجال المعارف:** هنا يميّز التّلميذ بين الأسماء المعرّبة والمبنيّة ويحدّد علامة الإعراب والبناء.

ب. في مجال المعارف الفعليّة: يأتي المتعلّم بأسماء مبنيّة وأخرى معرّبة.

جـ. في مجال إدماج أحكام الدّرس: يُطلب من المتعلّم توظيف أسماء مبنيّة وأسماء معرّبة من خلال شرح حكمة في قول المتنبّي: [1]

ذو العقل يشقى في النّعيم بعقله وأخو الجهالة في الشّقاوة ينعم

وأمّا إذا ما طبّقنا منهجيّة التّخطيط على درس (الإعراب والبناء في الأسماء) فسيكون على النّحو الآتي:



الشكل رقم 22: خريطة مفاهيميّة توضّح الأسماء المعربة والأسماء المبنيّة

إذن الخريطة المفاهيميّة السّابقة توضّح أنّ الأسماء نوعان؛ معرّب ومبني.

[1] – أبو بكر الصّادق سعد اللّه وآخرون، الجديد في الأدب والنّصوص والمطالعة الموجّهة، ص 14.

1- معرب: تتغيّر حركة إعرابه حسب موقعه في الجملة؛ وهي نوعان:

1-1- حركات: الفتحة؛ نحو: الأرضَ.

الضّمّة؛ نحو: السماءُ.

الكسرة؛ نحو: الأشجارِ.

2-1- حروف: الألف؛ نحو: تلميذان.

الواو؛ نحو: مجتهدون.

الياء؛ نحو: عصفورين.

2- لا تتغيّر حركة إعراب الحرف الأخير ويكون.

1-2- لازم: نحو: أسماء الإشارة.

2-2- عارض: نحو: لا النّافية للجنس.

نماذج تطبيقيّة:

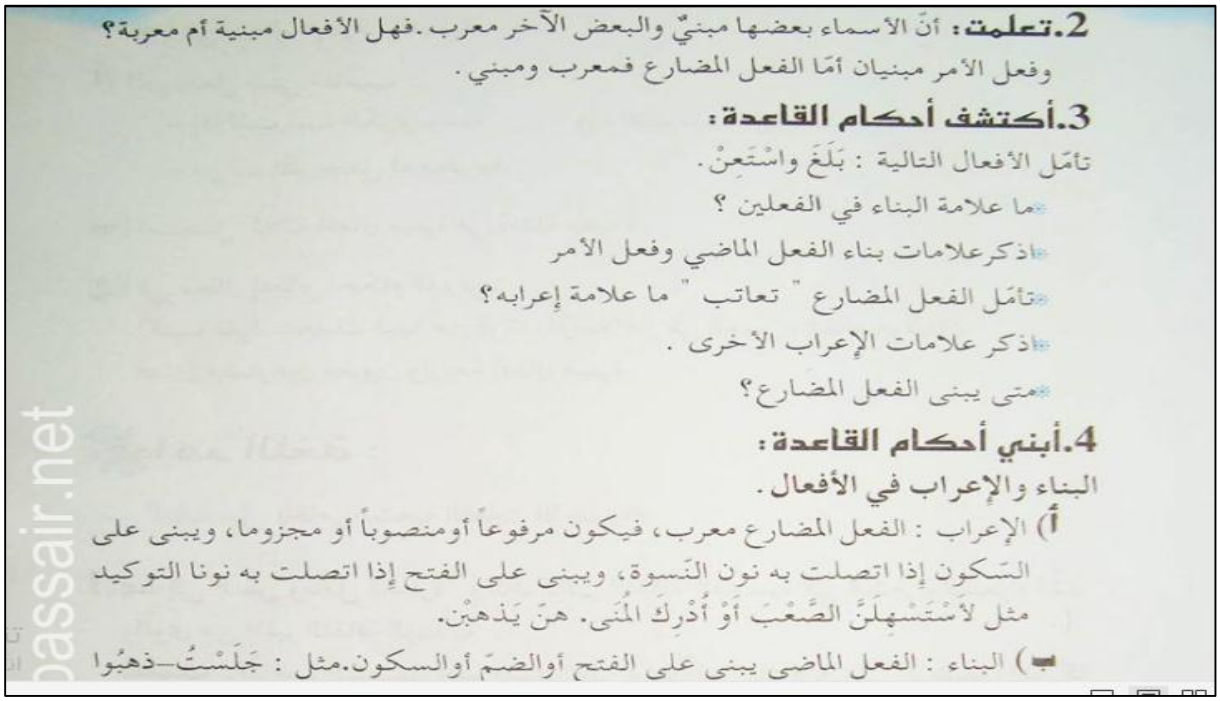
1- ميّز بين الأسماء المعربة والأسماء المبنيّة فيما يلي:

- لا فقر كالجهل ولا غنى كالعلم.
- كتب التّلاميذ دروسهم.
- غرس الفلّاح الأرض.
- يتغذّى النّحل من رحيق الأزهار.
- هذا الشّبلُ من ذاك الأسد.

2- أعرب ما يلي:

- وزّع المديرُ.
- شجّع الجمهور اللّاعبين.
- هذا شيءٌ عُجاب.

2. البناء والإعراب في الأفعال: التّعليق على درس البناء والإعراب في الأفعال الواردة في كتاب السّنة ثانية ثانوي آداب ولغة.



2.تعلمت: أنّ الأسماء بعضها مبنيّ والبعض الآخر معرب .فهل الأفعال مبنية أم معربة؟
وفعل الأمر مبنيان أمّا الفعل المضارع فمعرب ومبني .

3.أكتشف أحكام القاعدة:

تأمّل الأفعال التالية : بَلَغَ واسْتَعِنْ.

- ما علامة البناء في الفعلين ؟
- اذكرعلامات بناء الفعل الماضي وفعل الأمر
- تأمّل الفعل المضارع " تعاتب " ما علامة إعرابه؟
- اذكر علامات الإعراب الأخرى .
- متى يبنى الفعل المضارع؟

4.أبني أحكام القاعدة:

البناء والإعراب في الأفعال.

أ) الإعراب : الفعل المضارع معرب، فيكون مرفوعاً أومنصوباً أو مجزوما، ويبنى على السّكون إذا اتصلت به نون النّسوة، ويبنى على الفتح إذا اتصلت به نونا التوكيد مثل لأَسْتَسْهِلَنَّ الصَّعْبَ أَوْ أُدْرِكَ المُنَى. هنّ يَذهبْن.

ب) البناء : الفعل الماضي يبنى على الفتح أوالضمّ أوالسكون.مثل : جَلَسْتُ–ذهبُوا

passair.net

من خلال الإطّلاع على درس الإعراب والبناء في الأفعال يتبيّن أنّه شبيه بدرس البناء والإعراب في الأسماء وذلك واضح من خلال طريقة الوضع، إذ يقدّم الكتاب (س. ث. ثا أو. فل) أيضا مثالا من النّص على المنوال نفسه السّابق من خلال عبارة:

عد إلى النّص ولاحظ قول الشّاعر:[1]

"إذا بلغ الرأي المشورة فاستعـــن برأي نصيح أو نصيحة حـــازم
ولا تجعل الشّور عليك غضاضـــة فإن الخـــوافي قوّة القـــوادم"

بعد ملاحظة المثال مباشرة ينتقل المتعلّم إلى المرحلة الثّانية التّي تتمثّل في تعليم القاعدة بطريقة عامّة من دون التّفضيل في ذلك؛ والملحوظ في درس الإعراب والبناء في الأفعال نجد أنّه يسترجع ما ورد في الدّرس السّابق (الإعراب والبناء في الأسماء)، وذلك بغية معرفة مدى ترسيخ المعلومات في ذهن المتعلّم، وكذا معرفة مدى استيعابه؛ فنجد العبارة الآتية:

"تعلّمت أنّ الأسماء بعضها مبنيّ والبعض الآخر معرب. فهل الأفعال مبنيّة أم معربة؟"[2]

[1] – أبو بكر الصّادق سعد وآخرون، الجديد في الأدب والنّصوص والمطالعة الموجّهة، ص 25.

[2] – المصدر نفسه، ص 26.

كما نلحظ أيضا أنّ مرحلة اكتشاف أحكام القاعدة وردت في شكل تساؤلات يعقبها تأمّل للفعلين الآتيين ذكرهما: "بلغ" و"استعن" وتتمثّل في:[1]

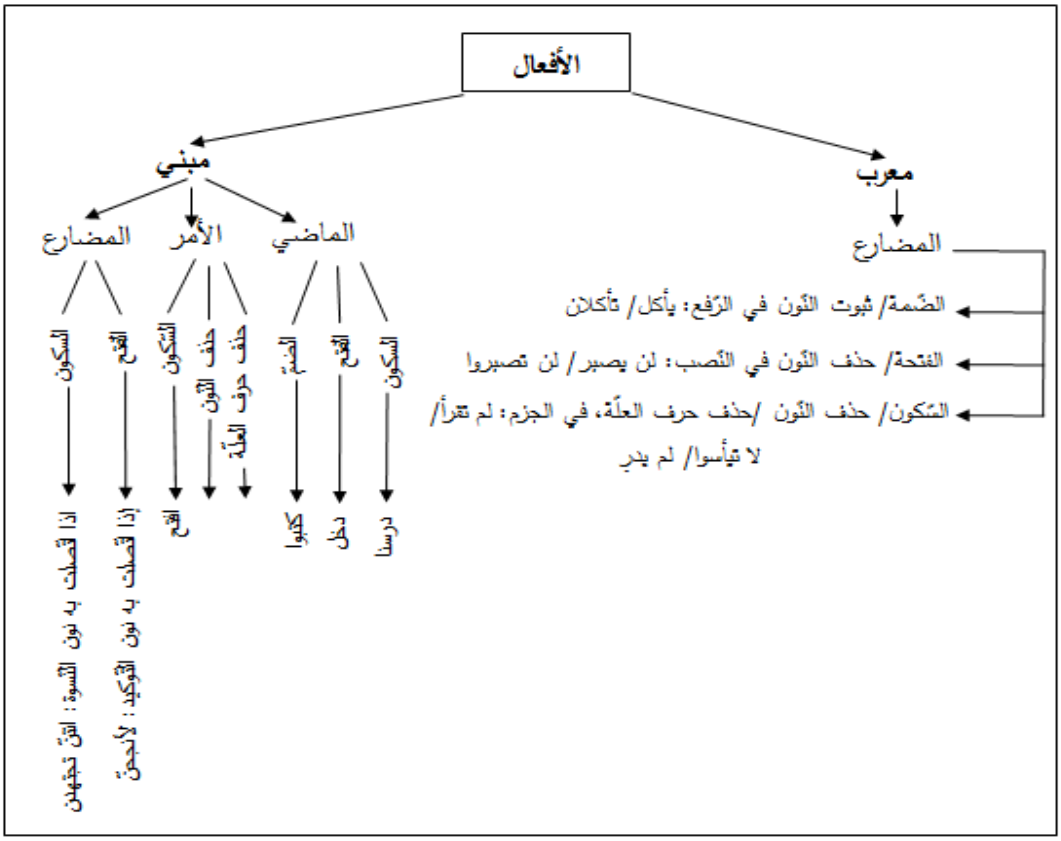
- "ما علامة البناء في الفعلين؟
- أذكر علامات بناء الفعل الماضي وفعل الأمر.
- تأمّل الفعل المضارع "تعاتب" ما علامة لإعرابه؟
- أذكر علامات الإعراب الأخرى.
- متى يبنى الفعل المضارع؟

تلي بعد هذه المرحلة؛ مرحلة بناء أحكام القاعدة التّي تضمّنت أنواع الأفعال (المضارع والماضي، والأمر) وعلامات إعراب المضارع التّي تتمثّل في (الضمّة وثبوت النّون في الرّفع والفتحة وحذف النّون في النّصب، والسّكون وحذف النّون وحذف حرف العلّة في حالة الجزم) وحالات بنائه (يبنى إمّا على السّكون وإمّا على الفتح)، كما بيّنت أنّ الفعل الماضي وفعل الأمر مبنيّين دائما.

وأمّا في المرحلة الأخيرة من بناء الدّرس نجد مجموعة من النّشاطات موزّعة في مجالات ثلاثة (في مجال المعارف، في مجال المعارف الفعليّة، في مجال إدماج أحكام الدّرس) تتضمّن ما ورد في أحكام القاعدة لاختبار المتعلّم حول ما اكتسبه من الدّرس.

تطبيق منهجيّة التّخطيط على درس البناء والإعراب في الأفعال: نلحظ المخطط الآتي:

[1] – المصدر نفسه، ص 25.



الشّكل 23: يمثّل خريطة مفاهيميّة توضّح أنواع الأفعال المعربة والمبنيّة وحالاتها

استنتاجات من خلال المخطّط:

-الأفعال ثلاثة أنواع: ماض/ مضارع/ أمر؛ منها ما هو مبني ومنها ما هو معرب.

-الفعل المضارع يكون إمّا معربا وإمّا مبنيّا.

-الفعل الماضي يكون مبنيّا دائما إمّا على الضمّ أو الفتح أو السّكون.

-فعل الأمر يكون مبنيّا أيضا وله ثلاث حالات: إمّا على السّكون أم بحذف النّون أم بحذف حرف العلّة.

-الفعل المضارع يُبنى على حالتين: إذا اتّصلت به نون النّسوة يبنى على السّكون وإذا اتصلت به نون التّوكيد يبنى على الفتح.

-الفعل المضارع المعرب يعرب في ثلاث مواطن:

- بالضّمّة وثبوت النّون في حالة الرّفع.
- بالفتحة وحذف النّون في حالة النّصب.

- بالسّكون وحذف النّون وحذف حرف العلّة في حالة الجزم.

نماذج تطبيقيّة:

1- سطّر تحت الأفعال المعربة والمبنيّة مع التّعليل:

-قال اللّه تعالى: {وَ اللَّهُ يَعْلَمُ} [البقرة 2016].

-أنتنّ تجتهدن.

-لم تنجز دروسك بعد.

-لأفوزنّ بالجائزة الأولى.

-قال اللّه تعالى: {لَعَلَّكُمْ تَتَفَكَّرُونَ} [البقرة 2019].

2- ميّز بين الأفعال المعربة والمبنيّة:

-قال اللّه تعالى: {إِذَا قَامُوا فَقَالُوا...} [الكهف 14].

-قال اللّه تعالى: { أَتَى أَمْرُ اللّهِ فَلاَ تَسْتَعْجِلُوهُ} [الكهف 14].

-قال اللّه تعالى: { كَلَّا لَيُنبَذَنَّ فِي الْحُطَمَةِ} [الهمزة 4].

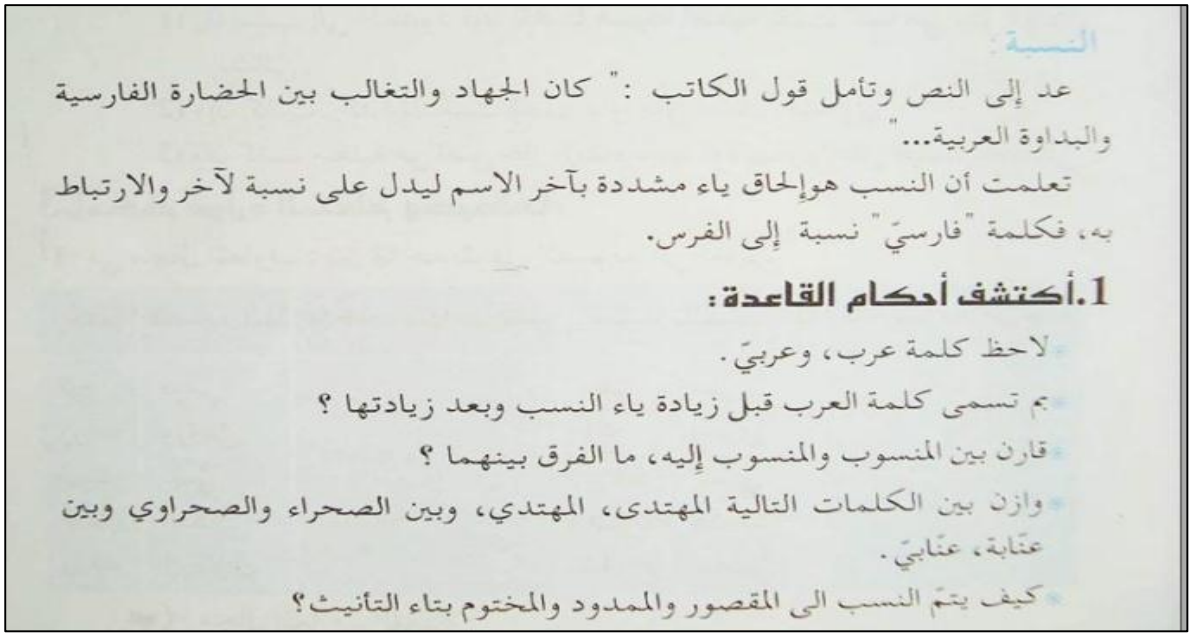
-قال اللّه تعالى: {وَ لَمِ يَخْشَ اللَّه} [التّوبة 18].

-قال اللّه تعالى: {وَلْيَتَّقِ اللَّهَ رَبَّه} [البقرة 283].

-واللّه لأنجحنّ هذا العام.

-أن تصبر خيرٌ لك.

3.النّسبة:



النسبة :

عد إلى النص وتأمل قول الكاتب : " كان الجهاد والتغالب بين الحضارة الفارسية والبداوة العربية..."

تعلمت أن النسب هوإلحاق ياء مشددة بآخر الاسم ليدل على نسبة لآخر والارتباط به، فكلمة "فارسيّ" نسبة إلى الفرس.

1.أكتشف أحكام القاعدة:

- لاحظ كلمة عرب، وعربيّ.
- بم تسمى كلمة العرب قبل زيادة ياء النسب وبعد زيادتها ؟
- قارن بين المنسوب والمنسوب إليه، ما الفرق بينهما ؟
- وازن بين الكلمات التالية المهتدى، المهتدي، وبين الصحراء والصحراوي وبين عنّابة، عنّابيّ.
- كيف يتمّ النسب الى المقصور والممدود والمختوم بتاء التأنيث؟

التّعليق على درس النّسبة الوارد في كتاب السّنة الثانية ثانوي شعبة الآداب والفلسفة:

ويتبيّن لنا من خلال درس النّسبة أنّ الكتاب ذكر أوّل الأمر مثالا توضيحيّا؛ على شكل تمهيد للدّرس؛ لينتقل إلى مرحلة التّعلّم، فيعرّف القاعدة بطريقة عامّة مع ربطها بمثال وردت على النّحو الآتي: "النّسب هو إلحاق ياء مشدّدة بآخر الإسم ليدلّ على نسبة الآخر والارتباط به، فكلمة "فارسي" نسبة إلى فارس".[1]

وبحسب الإطّلاع على مذكّرة الأستاذ (أنور محمّد) فإنّ هتين المرحلتين كإجابة على سؤالين سألهما الأستاذ النّسبة، إلى ما نسيت كلمة فارسيّ؟[2] وذلك بهدف التّقويم التّشخيصي للمتعلّم.

بعد هذا تأتي مرحلة اكتشاف أحكام القاعدة وهذا الجزء من الدّرس خاص بالأستاذ فهو المكلّف بطرح الأسئلة الواردة والمتمثّلة فيما يلي:[3]

-"لاحظ كلمة عَرَبْ، عَرَبِي.

[1] – أبو بكر الصّادق سعد وآخرون، الجديد في الأدب والنّصوص والمطالعة الموجّهة، ص 42.

[2] – أنظر الموقع الإلكتروني: education-onec-dz-blogpost.com

[3] – أبو بكر الصّادق سعد وآخرون، الجديد في الأدب والنّصوص والمطالعة الموجّهة، ص 43.

-بم تسمى كلمة عرب قبل زيادة ياء النّسب وبعد زيادتها؟

-قارن بين المنسوب والمنسوب إليه. ما الفرق بينهما؟

-وازن بين الكلمات الآتية المهتدى، المهتدي، وبين الصّحراء والصّحراوي وبين عنّابة وعنّابيّ.

-كيف يتمّ النّسب إلى المقصور والممدود والمختوم بتاء التأنيث؟"

لتأتي بعد هذه المرحلة مرحلةُ بناء أحكام القاعدة، وهي عبارة عن أنشطة للتّعلّم وتتضمّن إجابات عن الأسئلة التّي يطرحها الأستاذ في شكل قاعدة نحويّة، تشمل تعريف النّسب، وتحديد الفرق بين المنسوب والمنسوب إليه، أضف إلى هذا حالات النّسب إلى المختوم بتاء التأنيث والمختوم بتاء مشدّدة والنّسب إلى الممدود مع أمثلة توضيحيّة لذلك.

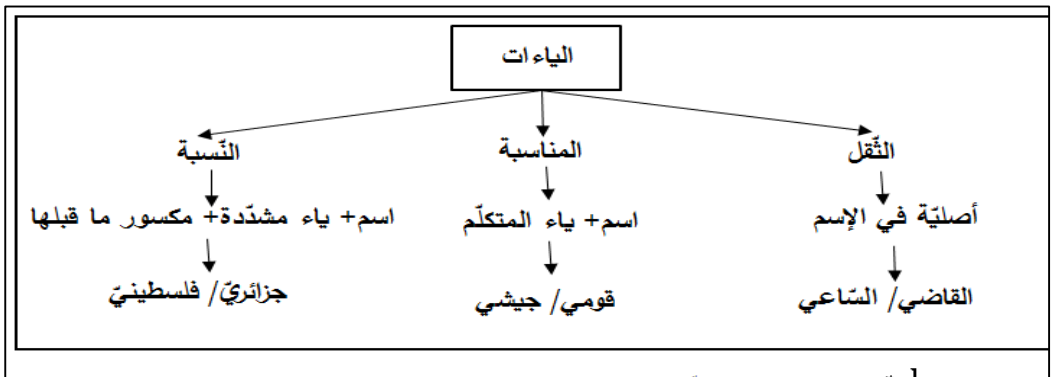
وظّف الكتاب (س ث ثا أ و فل) آخر الأمر في مجال المعارف مجموعة من الكلمات موزّعة في جدول مقسّم إلى ثلاث خانات تتضمّن الكلمة، النّسب إليها، ما حدث فيها من تغيير على زاويتين اثنين.

وأمّا في مجال المعارف الفعليّة وظّف سؤالين؛ الأوّل خاص: بتكوين جملة مفيدة من أسماء منسوبة، والثّاني: في إكمال جمل بوضع اسم المنسوب في المكان الخالي.

وفي إدماج أحكام الدّرس يطلب من المتعلّمين تحرير فقرة حول العنصريّة وإبطالها وتوظيف ما أمكن من النّسبة.

تطبيق منهجيّة التّخطيط على درس (النّسبة):

الياءات في العربيّة ثلاثة: (ياء الثّقل؛ ياء المناسبة؛ ياء النّسبة) والمخطّط الآتي يوضّح أكثر:



الشّكل رقم 24: يمثّل خريطة مفاهيميّة توضّح الياءات في العربيّة

تأمّل ما يلي:

قبل زيادة ياء النّسب <- الإسم -> بعد زيادة ياء النّسب

↓ ↓

منسوبا إليه منسوبا

خلاصة: نسمّي الإسم بعد نسبته بالاسم المنسوب؛ لأنك أضفت له ياء جعلته منسوبا لجهة معيّنة كأن تقول مثلا: [محمّد أصلهُ من العربِ] فإذا نسبناه إلى العرب نقول: "محمّد عربيٌّ".

مواضع النّسب:

الاسم المقصور: ينسب الإسم المقصور بقواعد هي:

- إبدال الألف واوا: مثل: قفى -> قفويٌّ.
- إذا كانت على وزن مفعل: مثل: مغزى -> مغزويٌّ.

الاسم المنقوص: وفيه حالات:

- المختوم بياء مشدّدة بعد حرفين: يفكّ الإدغام وتحذف الياء الأولى وتقلب الثّانية واو مثل: نبيّ -> نبويٌّ.
- المختوم بياء مشدّدة بعد ثلاثة أحرف: تحذف الياء المشدّدة وتلحق ياء النّسبة مثل: شرطيٌّ -> شافعيٌّ.
- المختوم بياء مشدّدة بعد حرف: يفك الإدغام وتقلب الثّانية واو ويفتح ما قبلها مثل حيٌّ -> حيويٌّ.

الاسم الممدود: وفيه حالات:

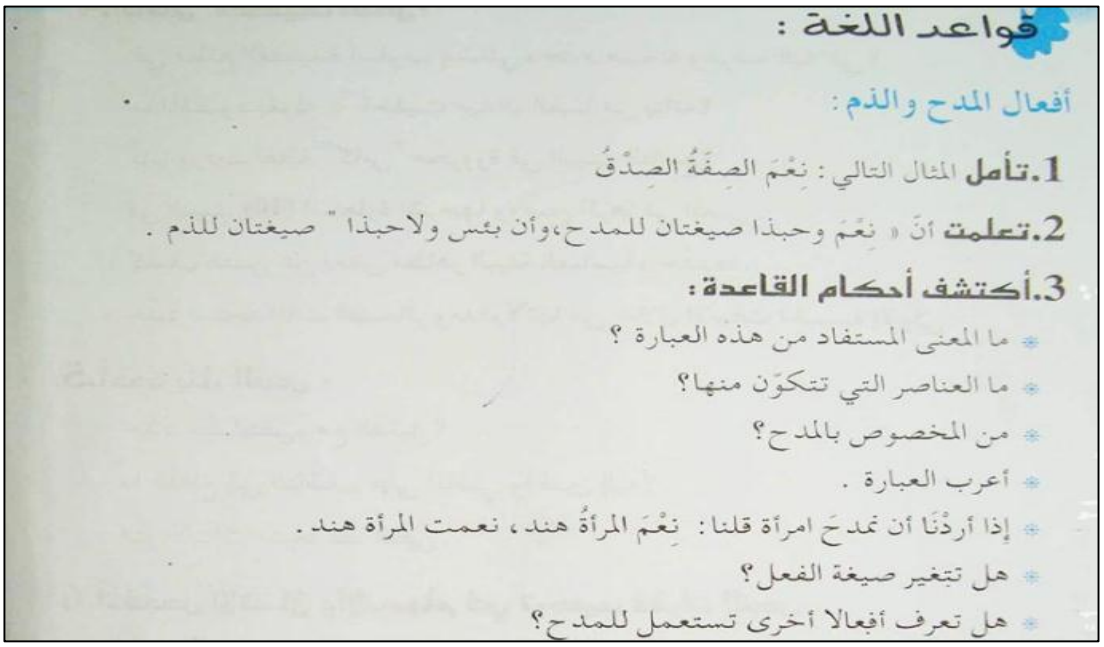
- ما كانت همزته أصليّة تبقى على حالها مثل: إنشاء -> إنشائيّ.
- ما كانت همزته زائدة تقلب واوا مثل: صفراء -> صفراويّ، بيداء -> بيداويّ.
- ما كانت همزته منقلبة إما تقلب واوا مثل: بناء -> بناوي وتبقى على حالها مثل: بنّاء بنائيٌّ.

نموذج تطبيقيّ: انسب الأسماء الآتية:

الدّاعي، صحراء، الجزائر، مكّة، عليّ، حيّ، فاطمة، الجيش، الجاني، ملهى، فوضى سماء، برماء، بناء، فارس، عرب.

4. أفعال المدح والذّم:

التّعليق على درس النّسبة الوارد في كتاب السّنة الثانية ثانوي شعبة الآداب والفلسفة:



قواعد اللغة :

أفعال المدح والذم :

1. **تأمل** المثال التالي : نِعْمَ الصِفَةُ الصِدْقُ

2. **تعلمت** أنّ « نِعْمَ وحبذا صيغتان للمدح،وأن بئس ولاحبذا " صيغتان للذم .

3. **أكتشف أحكام القاعدة :**

- ما المعنى المستفاد من هذه العبارة ؟
- ما العناصر التي تتكوّن منها؟
- من المخصوص بالمدح؟
- أعرب العبارة .
- إذا أردْنَا أن نمدحَ امرأة قلنا : نِعْمَ المرأةُ هند ، نعمت المرأة هند .
- هل تتغير صيغة الفعل؟
- هل تعرف أفعالا أخرى تستعمل للمدح؟

بالاستعانة بمذكّرة الأستاذ (أنور محمّد)[1] ومن خلال ما ورد في كتاب (س ث ثا أ و فل) حول درس (أفعال المدح والذّم) نلاحظ ما يلي:

أُفتتح هذا الدّرس بمثال للتّأمّل ورد على المنوال الآتي: "نعم الصّفة الصّدق".[2]

كوضعيّة للانطلاق، ليذكر بعد ذلك المقصود بنعم وبئس في شكل قاعدة عامّة تضمّنت: أنّ "نعم" و "حبذا" صيغتان للمدح، وأنّ "بئس ولا حبذا" صيغتان للذّم".[3]

في وضعيّة بناء التّعلّمات يطرح المعلّم أسئلة يراد منها الوصول إلى أجوبة تستخلص منها القاعدة الأساس؛ وقد وردت الأسئلة كما يلي:

---

[1] – أنظر الموقع الإلكتروني: education-onec-dz-blogpost.com

[2] – أبو بكر الصّادق سعد وآخرون، الجديد في الأدب والنّصوص والمطالعة الموجّهة، ص 52.

[3] – المصدر نفسه، ص 52.

-ما المعنى المستفاد من هذه العبارة؟

-ما العناصر التّي تتكوّن منها؟

-من المخصوص بالمدح؟

-أعرب العبارة: إذا أردنا أن نمدح امرأة قلنا: نِعم المرأة هند، نعمت المرأة هند.

-هل تتغيَّر صيغة الفعل؟

-أين فاعل (نعم) وأين مخصوصه؟

-إذا أردنا إنشاء الذّم ما الأفعال التّي نستعملها؟

-أذكر شروط المخصوص بالمدح والذّم؟

وبعد أن يسأل المعلّم مجموعة هذه الأسئلة يجيب المتعلّم عليها، ينتقل إلى مرحلة بناء أحكام القاعدة، حيث نجد القاعدة مبسّطة بكلّ تفاصيلها بدءا بتعريف أفعال المدح وأفعال الذّم، انتقالا إلى الحالات التّي يرد فيها فاعل نعم وبئس مع الإشارة إلى المخصوص بالمدح أو الذّم وإعرابه.

وأمّا في مرحلة الاستثمار تجد الكتاب وظّف في مجال المعارف مجموعة من التّطبيقات من بينهما السّؤالين الآتي ذكرهما:[1]

"- ما شرط مخصوص نعم وبئس؟

- كيف يعربان؟"

أضف إلى هذا تحديد المخصوص بالمدح والذّم في قول شاعر مع ذكر مقاطع شعريّة له.

كما استعمل أيضا مجموعة من التّمارين في مجال المعارف الفعليّة وفي مجال إدماج أحكام الدّرس، كلّ هذا بغية معرفة التّقويم التّحصيلي للمتعلّم.

[1] - ينظر: الموقع الإلكتروني: education-onec-dz-blogpost.com

تطبيق منهجيّة التّخطيط على درس أفعال المدح والذّم:

1- أفعال الذّم والمدح: هي (نعم وحبّذا) لإنشاء المدح، أمّا (بئس وساء ولاحبّذا) لإنشاء الذّم؛ وهي أفعال جامدة بلفظ الماضي تستعمل لمدح الجنس، وذمّه على سبيل المبالغة مثل: نعم الرّجل الطّيب خلقه، بئس الولد العاق.

إذن نعم وبئس فعلان لا يتصرّفان؛ فلا يستعمل منهما غير الماضي ولا بدّ لهما من مرفوع وهو الفاعل.

2- الحالات التّي يرد عليها فاعل نعم وبئس:

-اسم ظاهر معرّف بالألف واللام أو مضافا بهما: مثل: [بئس الرّجل البخيل].

إعراب المثال: بئس: فعل ماض مبني على الفتح لإنشاء الذّم.

الرّجل: فاعل مرفوع وعلامة رفعه الضّمة الظاهرة على آخره.

البخيل: مبتدأ مؤخّر مرفوع وعلامة رفعه الضّمة الظاهرة على آخره، وجملة [بئس الرّجل] فعليّة في محلّ رفع خبر مقدّم.

من وما الموصولتين: مثل: [نعم من جعلني مبدعة أستاذي]

مَنْ: اسم موصول مبني على السّكون في محل رفع خبر مقدّم.

-ضميرا مستترا مفسّرا وجوبا بتمييز: مثل: [نعم سندا أبي]

سندا: تمييز منصوب وعلامة نصبه الفتحة الظّاهرة على آخره.

[لا حبّذا الخائن].

إعرابه:

لا: حرف نفي.

حبّ: فعل ماض مبني على الفتح لإنشاء الذّم.

ذا: اسم إشارة مبني على السّكون في محل رفع فاعل، والجملة الفعليّة [حبّذا] في محل رفع خبر مقدّم.

الخائن: مبتدأ مؤخّر مرفوع وعلامة رفعه الضّمّة الظّاهرة على آخره.

استنتاجات عامّة:

-أفعال الذّم هي: بئس ولا حبّذا.

-أفعال المدح هي: نِعْمَ وحبَّذا.

-أفعال المدح والذّم جامدة ترد بلفظ الماضي ولا تصرّف.

-المخصوص بالمدح والذّم يعرب مبتدأ مؤخّرا.

-نِعْمَ وبئس مع فاعلهما يعرب في محل رفع خبر مقدّم.

نماذج تطبيقيّة:

1. **أعرب الجمل الآتية:**

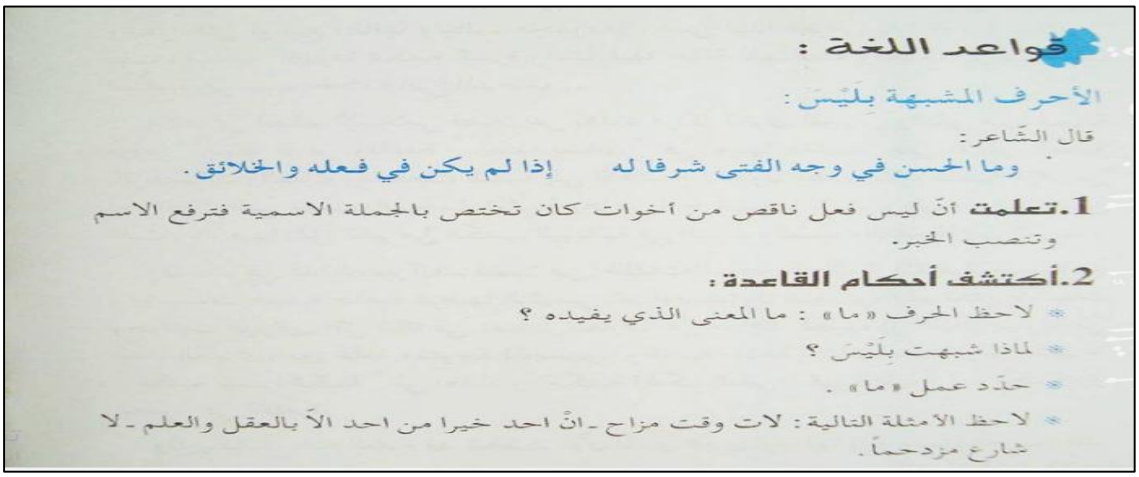
- نِعْمَ السّيدُ الأمينُ.
- بِئسَ الرّجلُ الخائِنُ.
- نِعْمَ الرّسولُ محمّدٌ -صلّى الله عليه وسلّم-

2. كيف يعرب فاعل بِئسَ وكيف يعرب فاعل نِعْمَ؟

3. صرّف نِعْمَ وبِئسَ مع المضارع والأمر.

5. الأحرف الشّبيهة بليس:

التّعليق على درس النّسبة الأحرف المشبّهة بليس الواردة في كتاب السّنة الثانية ثانوي شعبة الآداب والفلسفة:



قواعد اللغة :

الأحرف المشبهة بلَيْس :

قال الشّاعر:

وما الحسن في وجه الفتى شرفا له إذا لم يكن في فعله والخلائق.

1. **تعلمت** أنّ ليس فعل ناقص من أخوات كان تختص بالجملة الاسمية فترفع الاسم وتنصب الخبر.

2. **أكتشف أحكام القاعدة :**

* لاحظ الحرف «ما» : ما المعنى الذي يفيده ؟
* لماذا شبهت بلَيْسَ ؟
* حدّد عمل «ما» .
* لاحظ الأمثلة التالية : لات وقت مزاح - انّ احد خيرا من احد الاّ بالعقل والعلم - لا شارع مزدحماً.

درس "الأحرف المشبّهة بليس" مبنيّ على مراحل كغيره من الدّروس الواردة في كتاب السّنة الثّانية ثانوي آداب وفلسفة، بُدِءَ أوّل الأمر بمثال لقول شاعر ورد على النّحو الآتي:[1]

"**وما الحسن في وجه الفتى شرفا لـــه إذا لم يكن في فعله والخلائـــق**"

استعمل هذا المثال كوضعيّة الانطلاق؛ لتليه مرحلة التّعلّم لينبّه على شيء مهمّ في الدّرس يتمثّل في أنّ: "ليس فعل ناقص من أخوات كان تختصُّ بالجملة الإسميّة فترفع الإسم وتنصب الخبر".[2]

لينتقل بعدها إلى مرحلة اكتشاف أحكام القاعدة ويقدّم (ك س ثا ثا آ و فل) مجموعة من الأسئلة يراد بها استنباط أحكام القاعدة؛ وقد وردت على النّحو الآتي:[3]

"- لاحظ الحرف "ما"، ما المعنى الذّي يفيده؟

- لماذا شبّهت بِلَيْسَ؟

- حدّد عمل "ما".

- لاحظ الأمثلة الآتية: لاث وقت مزاج- انْ أحد خيرا من أحد إلّا بالعقل والعلم- لا شارع مزدحما.

- أذكر الحروف التّي تعمل عمل ليس."

وبعد أن يجيب المتعلّم على هذه الأسئلة بمشاركة الأستاذ طبعا يخلص إلى بناء أحكام القاعدة إذ نجد فيها الأحرف المشبّهة بِلَيْسَ وعملها، ورد في الكتاب (س ثا ثا و فل) ما يلي:

[1] - أبو بكر الصّادق سعد وآخرون، الجديد في الأدب والنّصوص والمطالعة الموجّهة، ص 125.

[2] - المصدر نفسه، ص 125.

[3] - المصدر نفسه، ص 125 فما بعدها.

"تعمل إنْ وما ولات النّافيان عمل ليس فترفع الإسم وتنصب الخبر، بشروط مثل: إنّ الأنهارُ فائضةً ... وما الحصونُ منيعةً".[1]

بعدها ذُكرت شروط عمل "إن وما" على أن: "يتقدّم اسمها على الخبر وأن لا ينتقض نفيهما بإلّا".[2]

كما وردت أيضا شروط عمل لا ولات كالآتي: "ويشترط في عمل "لا" إضافة إلى الشّروط المتقدّمة أن يكون اسمها وخبرها إسميّ زمان وأن يحذف أحدهما مثل: لات وفت ندامةً".[3]

بعد الانتهاء من بناء أحكام القاعدة يرد في الكتاب (س ثا ثا آ و فل) إحكام موارد المتعلّم وضبطها عبر ثلاث مجالات؛ ففي مجال المعارف ورد سؤالين على شكل تطبيقين: الأوّل فيه بيان الأدوات التّي تعمل عمل ليس مع تحديد اسمها وخبرها في جمل واردة في الكتاب، والثّاني ورد على النّحو الآتي: "ما الذّي أوجب إلغاء عمل "إنّ" و "ما" و "لا" في الجمل الآتية:

"– ما أمرك إلّا عجيب.

– إن سعيك إلّا مشكور.

– لا المدينة واسعة ولا الشّوارع نظيفة.

– إنّ الرّجل قلبه ولسانه."[4]

أمّا في مجال المعارف الفعليّة تضمّنت ثلاث أسئلة لإعراب ما تحته خطّ وتكوين جمل مبدوءة بما النّافية بحيث تكون عاملة في اثنتين وملغاة في واحدة.

تكوين جملتين تشمل كلّ منهما على: "لات".

وأمّا في مجال إدماج أحكام الدّرس يُطلب من المتعلّم التّوسع في فكرة الكتاب وتوظيف ما أمكن من الأحرف العاملة عمل ليس.

---

[1] – أبو بكر الصّادق سعد وآخرون، الجديد في الأدب والنّصوص والمطالعة الموجّهة ، ص 126.

[2] – المصدر نفسه، ص 126.

[3] – المصدر نفسه، ص 126.

[4] – المصدر نفسه، ص 126.

درس الأحرف المشبّهة بليس بتطبيق منهجيّة التّخطيط:

1- **تعريف الأحرف المشبّهة بليس:** هي أحرف نفي تعمل عمل ليس وتؤدّي معناها وهي: ما، لا، لات، إنْ.

2- شروط عملها:

أ- شروط عمل (ما) و(لا) المشبّهة بليس:

نلخّصها فيما يلي:

-أن لا يتقدّم خبرهما على اسمهما؛

-أن لا يتقدّم معمول خبرهما على اسمهما؛

-أن لا تزاد بعدهما "إن"؛

-أن لا ينتقض نفيهما بإلّا؛ لأنّ نفي النّفي إثبات.

-شرط خاص بـ "لا" أن لا يكون اسمها وخبرها نكرتين مثل: لا أحدٌ حافظٌ قصيدة.

فإن استوفت هذه الشّروط عملت "ما" و "لا" عمل لَيْسَ.

مثال 01: قال تعالى {مَا هَذَا بَشَرًا} [يوسف 31]

إعراب المثال 01:

ما: حرف مشبّه بليس يعمل عملها.

هذا: الهاء للتّشبيه، ذا: اسم إشارة مبني على السّكون في محل رفع خبر ما.

بشرا: خبر منصوب وعلامة نصبه الفتحة الظّاهرة على آخره.

مثال 02: لا حياةٌ دائمةً.

إعراب المثال 02:

لا: حرف مشبّه يعمل عمل ليس.

حياة: اسم لا مرفوع وعلامة رفعه الضّمّة الظّاهرة في آخره.

دائمة: خبر لا منصوب وعلامة نصبه الفتحة الظّاهرة في آخره.

بـ- شروط عمل "لات" المشبّهة بليس:

-أن يكون اسمها وخبرها من أسماء الزّمان مثل: حين، ساعة ...

-أن يكون إحداهما محذوفا.

مثال: قال تعالى ولاتَ حينَ مَنَاصْ} [ص 3]

إعراب المثال:

لات: حرف مشبّه وعمِل عمَل ليس.

حين: خبر لات منصوب وعلامة نصبه الفتحة الظّاهرة على آخره واسمها محذوف تقديره "الحِينُ"؛ أي وليس الحين حين مناص.

جـ- شروط عمل "إنْ" المشبّهة بلَيْسَ:

-**حفظ النّفي:** وذلك بعد انتقاض خبرها بإلّا؛ لأنّ نفي النّفي إثبات.

-**حفظ التّرتيب:** بعدم تقديم خبرها ولا معمولها عليها.

مثال توضيحي + إعرابه: قال تعالى {إِنْ هَذَا إِلّا مَلَكٌ كَرِيم} [يوسف 31]

إن: حرف مهمل؛ لأنّ الخبر دخل عبه النّفي بإلّا.

هذا: الهاء للتّنبيه، ذا: اسم إشارة مبني على السّكون في محل حرف مبتدأ.

ملك: خبر مرفوع وعلامة رفعه الضّمة الظاهرة على آخره.

كريم: نعت مرفوع وعلامة رفعه الضّمة الظاهرة على آخره.

نماذج تطبيقيّة:

1-استخرج كن الجمل الآتية المشبّهات بليْس:

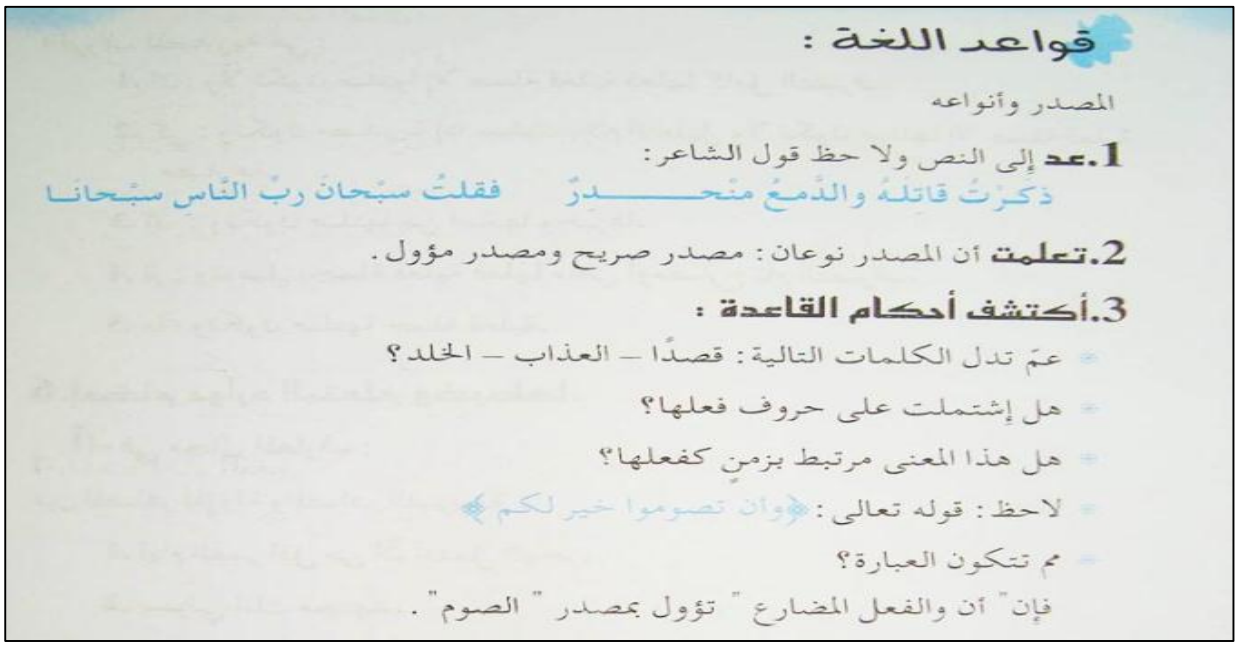
- قال تعالى {ما هنّ أمّهاتهم} [المجادلة 2]
- لات وقت فراغٍ.
- لا حياة مستمرّةٌ.
- ما طموحاتك خائبة.
- إن الفراغ إلّا مفسدة للوقت.

2-أعرب ما يلي:

- إنّ سعيك إلّا مشكورا.
- ما نفسك إلّا أمّارة.

6. المصدر وأنواعه:

التّعليق على درس المصدر وأنواعه الوارد في كتاب السّنة الثّانية ثانوي آداب وفلسفة:



قواعد اللغة :

المصدر وأنواعه

1.عد إلى النص ولا حظ قول الشاعر:

ذكرتُ قاتلهُ والدّمعُ منحـــــــدرٌ فقلتُ سبحانَ ربّ النّاسِ سبحانا

2.تعلمت أن المصدر نوعان: مصدر صريح ومصدر مؤول.

3.أكتشف أحكام القاعدة :

- عمّ تدل الكلمات التالية: قصدًا – العذاب – الخلد؟
- هل إشتملت على حروف فعلها؟
- هل هذا المعنى مرتبط بزمنٍ كفعلها؟
- لاحظ: قوله تعالى: ﴿وان تصوموا خير لكم﴾
- مم تتكون العبارة؟

فإن" أن والفعل المضارع " تؤول بمصدر " الصوم".

استعمل الكتاب (س ثا ثا آ و فل) هذه القاعد النّحويّة بمثال من النّص الوارد فيه ويتمثّل في:[1]

"كأنّه لم يرد قصدا بضربته إلّا ليصلا عذاب الخلد نيرانا"

بعد العودة إلى نصّ المطالعة وملاحظة المثال يُعطى للمتعلّم قاعدة بشكلها العام دون تخصيص أو تفصيل؛ جاءت على المنوال الآتي:[2]

"تعلّمت أنّ المصدر نوعان: مصدر صريح ومصدر مؤوّل".[3]

---

[1] – أبو بكر الصّادق سعد وآخرون، الجديد في الأدب والنّصوص والمطالعة الموجّهة، ص 153.

[2] – المصدر نفسه، ص 153.

[3] – المصدر نفسه، ص 153.

وأمّا في مرحلة اكتشاف أحكام القاعدة نلحظ أنّها وردت في شكل أسئلة توضيحيّة يُراد منها الوصول إلى أحكام لبناء القاعدة النّحويّة المتمثّلة في المصدر وأنواعه.

وقد وردت الأسئلة على النّحو الآتي:[1]

" – عمّ تدل الكلمات التّالية: قصدا، العذاب، الخلد؟

– هل اشتملت على حروف فعلها؟

– هل هذا المعنى مرتبط بزمن كفعلها؟

– لاحظ قوله تعالى: "وأن تصوموا خير لكم"[البقرة 184].

– ممّ تتكوّن العبارة؟

– فإن "أن والفعل المضارع" تؤول بمصدر "الصّوم".

– ممّ يسمى هذا التّركيب؟

– أذكر الحروف التّي تؤول مع صلتها إلى مصدر صريح."

إذن يراد من هذه الأسئلة الوصول إلى إجابات تبنى بها القاعدة؛ ففي مرحلة بناء القاعدة نجد إجابة كاملة لهذه الأسئلة السّابقة بدءا من تعريف المصدر، مرورا بأنواعه (المصدر الصّريح، المصدر المؤوّل) وصولا إلى الحروف المصدريّة.

وأمّا في إحكام موارد المتعلّم وضبطها نلحظ مجموعة من التّمارين موزّعة على ثلاث مجالات، ففي مجال المعارف وردت خمس جُمل ويُطلب من المتعلّم تعيين المصادر المؤوّلة والمصادر الصّريحة؛ وفي مجال المعارف الفعليّة وردت أيضا مجموعة من الجمل ويراد استبدال المصدر الصّريح بالمصدر المؤوّل؛ وأمّا في مجال إدماج أحكام الدّرس يُطلب من المتعلّم كتابة نص يصف فيه ما يحزنه عند رؤية المناظر التّي تثير الأسف باستعمال ثلاث مصادر صريحة وما أمكن من المصدر المؤوّل.

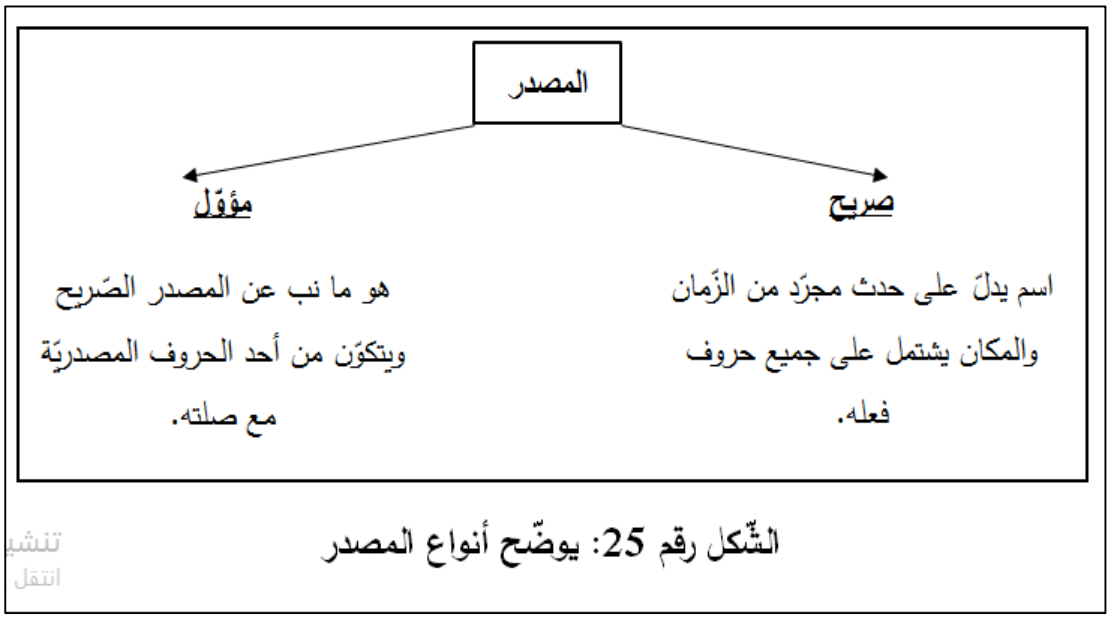
[1] – أبو بكر الصّادق سعد وآخرون، الجديد في الأدب والنّصوص والمطالعة الموجّهة ، ص 153.

تطبيق منهجيّة التّخطيط على درس المصدر وأنواعه:

1- تعريف المصدر: هو اللّفظ الدّال على الحدث، مجرّد عن الزّمن؛ متضمّنا أحرف فعله لفظا أو تقديرا.

معنى هذا أنّ: المصدر = حدث – زمن.

3-أنواع المصدر: المصدر أصل الفعل، وعنه يصدر جميع المشتقّات وهو نوعان:



الشّكل رقم 25: يوضّح أنواع المصدر

مصدر مؤوّل = أن + فعل مضارع + اسم.

مثل قوله تعالى: {أنْ تصوموا خيرٌ لكم} [البقرة 184].

4-الحروف المصدريّة:

أنْ: تتّصل بجملة فعليّة فعلها كامل التّصرف؛ مثل: أنْ تبرّ والديك خير لك.

كي: تسبق بلام التّعليل + جملة فعليّة مضارعة؛ مثل: ... لكي ينال ما يتمنى.

أنّ: تتّصل باسمها وخبرها؛ مثل: ... رأى أنّه يحسن الرّماية.

لو: تتّصل بجملة فعليّة فعلها ماض تام التّصرف أو مضارع؛ مثل: الطّريحُ فراشاً يودُّ لو ينهضُ.

ما: وتكون صلتها بجملة فعليّة؛ مثل: قوله تعالى {ما يعلمُ تأويلهُ إلّا الله} [آل عمران 7].

استنتاجات عامّة:

-المصدر = حدث – زمن.

-المصدر نوعان: صريح + مؤوّل.

-المصدر المؤوّل = أنْ + فعل مضارع + اسم.

-الحروف المصدريّة هي: (أنْ، كي، أنّ، لو، ما).

-المصدر أصل الفعل وعنه تصدر جميع المشتقّات.

نماذج تطبيقيّة:

1-ميّز بين المصادر الصّريحة والمصادر المؤوّلة بوضع سطر تحت المصادر الصّريحة وسطرين تحت المصادر المؤوّلة:

- يسعدني أنّك تحاول.
- عليك أن تسعى لطلب العلم.
- لا ينبغي لك فعل الفواحش.
- بغمت الظبية بُغامَا.
- تمنّيت لو تغيّر من صفاتك القبيحة.

2-اعرب ما تحته خط فيما يلي:

قال الله تعالى {لَا يَقُومُونَ إِلَّا كَمَا يَقُومُ الَّذِي يَتَخَبَّطُهُ الشَّيْطَانُ } [البقرة 274]

قال الله تعالى {أَن تَصَدَّقُوا خَيْرٌ لَّكُمْ } [البقرة 279]

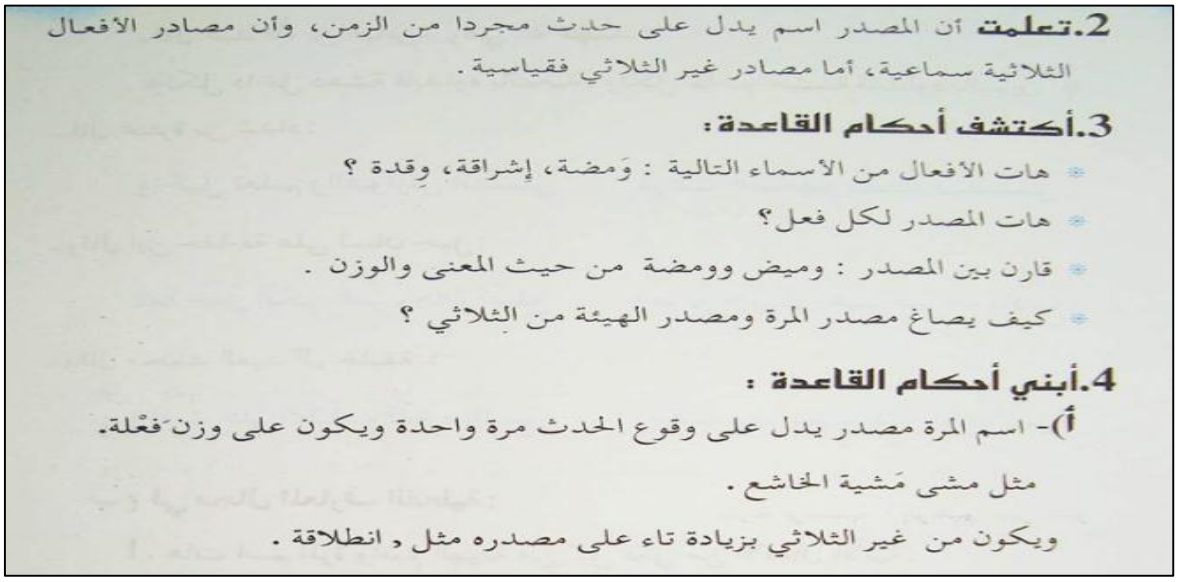
قال الله تعالى {وَمَا يَعْلَمُ تَأْوِيلَهُ إِلَّا اللَّهُ } [آل عمران 7]

قال الله تعالى {... إِنْ أَرَادَ أَن يُهْلِكَ الْمَسِيحَ ابْنَ مَرْيَمَ وَأُمَّهُ } [المائدة 19]

قال الله تعالى {وَمَا تُنفِقُوا مِن شَيْءٍ فِي سَبِيلِ اللَّهِ يُوَفَّ إِلَيْكُمْ} [الأنفال 61].

7. المصدر الدّال على المرّة والهيئة:

التّعليق على درس "المرّة والهيئة" الوارد في كتاب السّنة الثّانية ثانوي آداب وفلسفة:



2.تعلمت أن المصدر اسم يدل على حدث مجردا من الزمن، وأن مصادر الأفعال الثلاثية سماعية، أما مصادر غير الثلاثي فقياسية.

3.أكتشف أحكام القاعدة:

- هات الأفعال من الأسماء التالية : وَمضة، إشراقة، وِقدة ؟
- هات المصدر لكل فعل؟
- قارن بين المصدر : وميض وومضة من حيث المعنى والوزن .
- كيف يصاغ مصدر المرة ومصدر الهيئة من الثلاثي ؟

4.أبني أحكام القاعدة :

أ)- اسم المرة مصدر يدل على وقوع الحدث مرة واحدة ويكون على وزن فَعْلة.

مثل مشى مَشية الخاشع .

ويكون من غير الثلاثي بزيادة تاء على مصدره مثل ، انطلاقة .

بعد عنوان الدّرس مباشرة والمسوم "بالمصدر الدّال على المرّة والهيئة" ورد في كتاب (س ثا ثا آ و فل) مثالين على النّحو الآتي:

"كانت وقعة"[1] وقول شاعر في قصيدة لقول شاعر تمثّلت في:[2]

"رأيتُـــك في سبحـــات الهـــلال يضـــيء على غرّة الأشهـــر

وإشراقةِ الشّمـــس في خِدرهـــا وفي صفحـــة القمر الأزهـــر

وفي ومضه البرق وسط السّحاب وفي وقـــدة الشّفق الأحمـــر"

ليُشير بعد ذلك إلى: "أنّ المصدر إسم يدلّ على حدث مجرّد من الزّمن وأنّ مصادر الأفعال الثّلاثية سماعيّة، وأمّا مصادر غير الثّلاثي فقياسيّة".[3]

---

[1] – أبو بكر الصّادق سعد وآخرون، الجديد في الأدب والنّصوص والمطالعة الموجّهة، ص 186.

[2] – المصدر نفسه، ص 186.

[3] – المصدر نفسه، ص 186.

لينتقل إلى مرحلة اكتشاف أحكام القاعدة ويقدّم حُكما عامّا على درس المرّة بحيث نلحظ أنّ: "لفظة (وقعة) من الفعل وقع فتدلُّ إضافة إلى المعنى الذّي يدلّ عليه المصدر على أنّ الفعل وقع مرّة واحدة، فسميت بمصر المرّة."[1]

ومن ثَمَّ وردت أربعة أسئلة هي:

-هات الأفعال من الأسماء الآتية: ومضة، إشراقة، وقدة؟

-هات المصدر لكلّ فعل.

-قارن بين المصدر: "وميض" و "ومضة" من حيث المعنى والوزن.

-كيف يصاغ مصدر المرّة والهيئة من الثّلاثي؟ "[2]

وأمّا في بناء أحكام القاعدة فنلحظ أنّها قُسمت جزئين: فأمّا الجزء الأوّل خصَّ الحديث فيه عن إسم المرّة وطريقة صياغته، في حين جعل الجزء الثّاني من الدّرس للحديث عن اسم الهيئة وصياغته بحيث نجد: "إسم الهيئة مصدر يدلّ على هيأة الفعل حين وقوعه. مثل لا تمش مشية المختال ..."[3].

وكما سبق الذّكر في الدّروس السّابقة عن مرحلة إحكام موارد المتعلّم وضبطها فهذه الأخيرة تختصّ بوضع مجموعة من التّطبيقات موزّعة على ثلاث مجالات لاختبار مدى فهم المتعلّم للدّرس.

ففي المجال الأوّل المسوّم بـ "في مجال المعارف" نلحظ وُرُودَ نصٍّ وقولًا لعبد الله بن عباس -رضي الله عنهما- يتمثّل في: "لكلّ داخل دهشة فأبدأوه بالتّحيّة، ولكلّ طاعم حشمة

[1] - أبو بكر الصّادق سعد وآخرون، الجديد في الأدب والنّصوص والمطالعة الموجّهة، ص 186.

[2] - المصدر نفسه، ص 186.

[3] - المصدر نفسه، ص 187.

فابدأوه باليمين"[1] وكذا بيوتا شعريّة مقتطفة من أقوال عنترة بن شدّاد وابن خفاجة ومحمّد العيد آل خليفة؛ يراد من خلالها تكليف تعيين اسم المرّة واسم الهيئة ووزن كلّ منهما.

وأمّا في مجال المعارف الفعليّة وُضعت مجموعة من الأفعال ويُطلب من المتعلّم استخراج اسم الهيئة واسم المرّة في كلّ فعل من الأفعال.

وفي مجال إدماج أحكام الدّرس يُطلب من المتعلّم تحرير فقرة في ستّة أسطر تصف فيها حالتك النّفسيّة في حالة ما إذا فتح أخوك باب القفص وخروج العصفور الذّي كان يملأ وقت فراغك ومشاهدتك القفص الذّي فارقه ساكنه، موظّفا في ذلك ثلاث أسماء هيئة واسم مرّة لفعل غير ثلاثي.

درس الهيئة والمرّة باستعمال منهجيّة التّخطيط:

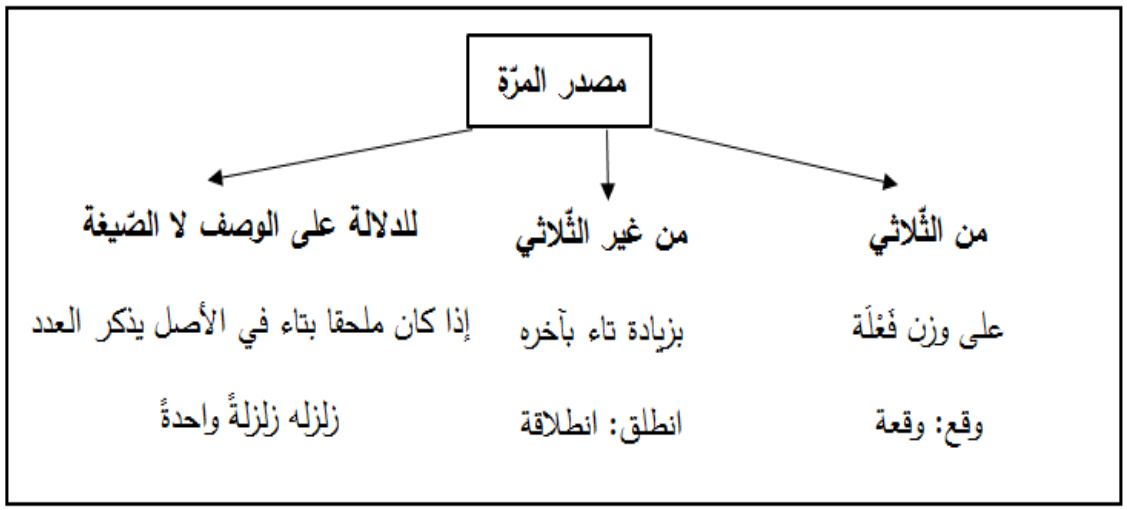
أ- اسم المرّة:

1- تعريف اسم المرّة:

يدلّ على وقوع الحدث مرّة واحدة ويسمّى كذلك مصدر العدد.

مثال: نظرت نظرة.

3-صياغة أسم المرّة:



الشّكل رقم 26: يمثّل خريطة مفاهيميّة تبيّن صياغة إسم المرّة

تنشيد
انتقل إ

[1] – أبو بكر الصّادق سعد وآخرون، الجديد في الأدب والنّصوص والمطالعة الموجّهة، ص 187.

4-نماذج تطبيقيّة:

1.استخرج ممّا يلي إسم المرّة مبيّنا في ذلك طريقة صياغته:

قال الله تعالى {فَإِذَا نُفِخَ فِي الصُّورِ نَفْخَةٌ وَاحِدَةٌ } [الحاقّة 13].

- أشرقت الشّمس إشراقة ساطعة.
- رأفة الله بعباده ما بعدها رأفة.
- وقف الرّئيس وقفة ترجّل.

2.إليك الأفعال الآتية: رَحِمَ، نظر، قاتل، استفهم، كتب.

- صغ إسم المرّة منها.

ب - مصدر الهيئة:

1-تعريف مصدر الهيئة: هو مصدر يدلّ على هيئة الفعل حين وقوعه.

مثال: جرَى جرية العدّاء.

2-وزنه: يصاغ من الثّلاثي فقط على وزن فِعْلَة ولا صيغة له من غير الثّلاثي.

3-نموذج تطبيقي: صِغْ مما يلي إسم الهيئة:

أكل، مشى، فزع، سكت.

باستنتاجات عامّة:

-مصدر المرّة يدلّ على وقوع الحدث مرّة واحدة ويسمّى أيضا مصدر العدد.

-مصدر المرّة يصاغ من الثّلاثي وزن "فَعْلَة" ومن غير الثّلاثي زيادة تاء على مصدره.

-مصدر الهيئة يدلّ على هيئة الفعل.

-يُصاغ مصدر الهيئة من الفعل الثّلاثي فقط على وزن "فِعْلَة".

8. أحرف التّنبيه:

التّعليق على درس "التّنبيه" الوارد في كتاب السّنة الثّانية ثانوي آداب وفلسفة:

استعمل كتاب (س ثا ثا آ و فل) درس "أحرف التّشبيه بمثالين وردا على النّحو الآتي:"[1]

"– ألا كم كنت ملجأ قاتل".

– يا ليتني كنت حاضرا –ها أنا ذا– هذا كتاب".

وأمّا في تعليم القاعدة أشار إلى الحروف بشكل عام حيث ورد: "أنّ الحروف في اللّغة العربيّة كلّها مبنيّة، وتنقسم إلى حروف معنى وحروف مبنى".[2]

ليقدّم مجموعة من الأسئلة في مرحلة اكتشاف أحكام القاعدة يُراد الوصول إلى القاعدة فأعطى مجموعة من الحروف وتتمثّل في: (ألّا، يا، ها) وقدّم سؤالا مباشرا عن ما إذا كانت تلك الحروف عاملة، وهل يحدث تغيير في معنى كلّ حملة إذا حُذفت؟ وما وظيفتها؟

ثمّ يرجع إلى المثال السّابق المعطى أوّل الدّرس ويطلب منه تحديد موقع "ألا" في الجملة، بعدها يقدّم توضيحا يتمثّل في: "يا تستعمل للنّداء إذا جاء بعدها إسم منادى".[3]

وثمّ يقدّم سؤالا لذلك التّوضيح يراد منه معرفة نوع الكلمة التّي جاءت بعدها حين أفادت التّنبيه.

وينتقل مباشرة إلى بناء أحكام القاعدة فيذكر بادئ الأمر أحرف التّنبيه حيث وردت كما يلي: "أحرف التّنبيه أربعة: أما، ألا، ها، يا. حروف مبنيّة لا عمل لها".[4] لينتقل بعدها إلى ذكر موضع استعماله، مرورا بالحرف "أمّا"، ومن ثمّ "ها" وبما تتّصل، وصولا إلى الحرف "يا".

بعد هذه المرحلة يُدرج إحكام موارد المتعلّم وضبطها، لاختبار مدى استيعاب المتعلّم فقدّم في مجال المعارف الفعليّة مجموعة من الأمثلة ويطلب من المتعلّم استخراج أحرف التّنبيه الواردة هناك، وأمّا في مجال المعارف الفعليّة فيقدّم جملا ناقصة ويُطلب من المتعلّم في مجال

---

[1] – أبو بكر الصّادق سعد وآخرون، الجديد في الأدب والنّصوص والمطالعة الموجّهة، ص 196.

[2] – المصدر نفسه، ص 196.

[3] – المصدر نفسه ، ص 196.

[4] – المصدر نفسه، ص 196.

إدماج أحكام الدّرس أن يوضّح في نصّ لا يقلّ عن مائة كلمة مساهمته كطالب في الحفاظ على المكانة المرموقة التّي تحتلّها الثّانويّة التّي يدرس فيها، موظّفا في ذلك أحرف التّنبيه المناسبة لذلك.

درس أحرف التّنبيه باستعمال منهجيّة التّخطيط:

1- تعريف: أحرف التّنبيه هي حروف مبنيّة لا عمل لها وتتمثّل في: ألا، أما، ها، يا.

2- **عمل أحرف التّنبيه:** لاحظ التّرسيمة الآتية التّي تلخّص القاعدة:

أحرف التنبيه

- **ألا:** استفتاح وتنبيه: مثال: ﴿ألا أيُّها النّاس اعبدوا ربّكم﴾.
  تعرب: ألا: حرف استفتاح وتنبيه مبني على السّكون لا محل له من الإعراب.
- **أمّا:** حرف استفتاح وتنبيه: مثال: أما والذّي ناصيتي بيده.
  وتعرب أما: حرف استفتاح وتنبيه مبني على السّكون لا محل له من الإعراب.
- **ها:** حرف تنبيه مبني على السّكون وتتّصل بـ: اسم الإشارة (هذا، هؤلاء ...) مثل: هذا المنظر جميل.
  إعراب المثال: هذا: الهاء للتّنبيه، ذا: إسم إشارة مبني على السّكون في محل رفع مبتدأ.
  المنظر: بدل مرفوع وعلامة رفعه الضّمة الظاهرة على آخره.
  جميلٌ: خبر مرفوع وعلامة رفعه الضّمة الظاهرة على آخره.
  مع أيّها/ أيّتها: مثل: قوله تعالى: {أَيُّهَا الْمَلَأُ أَفْتُونِي فِي رُؤْيَايَ} [يوسف 43]
  إعراب: أيُّها: أيُّ: منادى مبني على الضّم في محل نصب، والهاء للتّنبيه.
- **يا:** حرف تنبيه إذا أتى بعدها "ليت أو ربّ" مثل: قوله تعالى: {يالَيْتَنِي لَمْ أُشْرِكْ بِرَبِّي أَحَدًا} [الكهف 42] إعراب يا: حرف تنبيه مبني على السّكون لا محلّ له من الإعراب.

تنش
انتقل

نماذج تطبيقيّة: استخرج أحرف التّنبيه فيما يلي:

- أما تقف احتراما لمن علّمك القراءة والكتابة.
- ها أنا ذا هنا.

- ألا كم منت مسامحا لمن ظلمك.
- يا ليت الشّباب دائم.

أعرب ما تحته خط فيما يلي:

- قال الله تعالى: {يا أيّها المدّثِّر} [المدّثر 1]
- قال الله تعالى: {ها أنتم هؤلاء جادلتم} [النّساء 109]

ثالثا: مقارنة بين منهجيّة الكتاب ومنهجيّة التّخطيط في بناء القواعد النّحويّة:

منهج كتاب (س ثا ثا آ و فل)	منهجيّة التّخطيط
1. هيكل القاعدة النّحويّة في الكتاب يكون بطريقة ثابتة ومتكرّرة وتطبّق على جميع القواعد النّحويّة وهو على النّحو الآتي: عد إلى النّص/ تعلّمن/ اكتشاف أحكام القاعدة/ بناء أحكام القاعدة إحكام موارد المتعلّم وضبطها. 2. يربط القواعد بما ورد في النّص الأدبي ويطلب من المتعلّم العودة إلى النّص وملاحظة المثال المقدّم وهكذا يبدأ القاعدة (هذا يعني أنه إذا لم يفهم المتعلّم القصيدة لن يفهم المثال وبذلك يصعب عليه فهم القاعدة). "الأمثلة مستوحاة من النّص" 3. ترد القاعدة النّحويّة على شكل نص وتطبّق نفس الطّريقة على جميع القواعد	1. هيكل القاعدة النّحويّة في منهجيّة التّخطيط متنوّع وبحسب ما تقتضيه الحاجة مثال: درس البناء والإعراب في الأسماء: أستُهِلَّ بمخطّط يلخّص القاعدة ومن ثمّ استنتاجات عامّة حوله لتليها نماذج تطبيقيّة. 2. تقدّم أمثلة مختلفة سواء من القرآن الكريم أو من الواقع المُعاش؛ تمتاز بالسّهولة والبساطة، وذلك ليقيس المتعلّم أمثلة مشابهة لها تمكّنه آخر الأمر من الاحتفاظ بالمعلومة لأنها تكون من إنشائه.

النّحويّة في الكتاب. 4. التّطبيقات التّي تقدّم للمتعلّم في مجال إدماج أحكام الدّرس تربط بالتّعبير الكتابي، بحيث يطلب من المتعلّم توظيف ما تعلّمه من الدّرس؛ وهذا من شأنه أن يشتّت انتباه المتعلّم، ليفترض أنّ المتعلّم ركّز على ما طُلب منه أن يعبّر عنه فهو حتما سيوظّف عشوائيّا، والعكس صحيح إذا ركّز على التّوظيف فسيخلّ بمعنى التّعبير معنى هذا أنّه لا يستطيع الجمع بين عملين في آن واحد.	3. ترد القاعدة النّحويّة إما في شكل مخطّطات أو خرائط أو رموز رياضيّة، وتطبّق القاعدة المناسبة بحسب نوعيّة القاعدة أي بحسب الحاجة. 4. التّطبيقات التّي تقدّمها منهجيّة التّخطيط تكون محدودة المجال وواضحة فهي إمّا تكون بتوظيف يكون في جملة لا أكثر، أو تمييز بين عنصرين إثنين، وفي الغالب تركّز على الإعراب.

الشّكل رقم 28: جدول يوضّح الفرق بين منهجيّة الكتاب المدرسي ومنهجيّة التّخطيط

الخاتمة

تناولت هذه الدّراسة جانبا أساسا في التّعليميّة تعلّقت بطرائق التّعليم وأثرها في تعليميّة القواعد النّحويّة في كتاب السّنة ثانية من التّعليم الثّانوي شعبة الآداب والفلسفة؛ إذ درسنا خلالها منهجيّة التّخطيط والتّعليميّة وفروعها كما أشرنا إلى القواعد النّحويّة التّي تعدّ الرّكيزة الأساسيّة التّي تحفظ اللّسان من الخطأ واللّحن.

ومما سبق بصرنا إلى النّتائج الآتية:

- أنّ مناهج التعليم وطرائقه في تطوّر مستمر، وتتطوّر بتطوّر مستجدات العصر؛
- استخدام منهجيّة التّخطيط في التّعليم تحفّز الطّالب للتّحصيل العلمي الجيّد ولها تأثير إيجابي في ذلك، من خلال أنّها تخلق جوّا في القسم نتيجة التّنويع في تقديم وإلقاء الدّرس وخلق روح المشاركة، على عكس الرّوتين الدّائم الذّي يقدّمه الكتاب المدرسي في كلّ درس والذّي يؤدّي بالمتعلّم إلى الملل نتيجة التّكرار الدّائم لطريقة العرض.
- بالتّخطيط نفصّل ونختصر.
- من خلال هذه المنهجيّة يمكن اختصار واقتصار القاعدة في شكل تخطيطي.
- الاعتماد على الرّموز يسهم في الاستذكار السّريع للمعلومة.
- ترسيخ القواعد النّحويّة بشكل سريع ويسير في فترة زمنيّة قصيرة المدى في حال ما إذا قدّمت بطرق تخطيطيّة.
- صعوبة قواعد النّحو كمادّة في نظر التلاميذ وبالتّخطيط تصبح أيسر.
- للّغة العربيّة والرّياضيات علاقة وطيدة واستلزامية؛ إذ إنّ كلا منهما يخدم الآخر؛ فالرّياضيات والمخطّطات والأشكال وغيرها وباللّغة يفهم المدلول والمقصد والغاية منها.
- الكتاب المدرسي يعتمد طريقة واحدة في بناء القاعدة ولا ينوّع في الطّرق.

وفي الأخير يمكن القول إنّنا حاولنا قدر المستطاع الإلمام بهذا الموضوع المهم ونتمنّى أن تكون هناك دراسات مستقبليّة معمّقة تهتم باستخدام منهجيّة التّخطيط في تعليم القواعد بعدّها أنّ القواعد تعدّ الرّكيزة الأساس للغة العربيّة والضّامن الوحيد لسلامتها.

قائمة المصادر والمراجع

- **القرآن الكريم برواية ورش عن نافع.**

أ. المعاجم:

- الجوهري، تاج اللّغة وصاح العربيّة، تح: محمّد محمّد تامر، دار الحديث دط. القاهرة

- أبو الحسين أحمد بن فارس بن زكريا، مقاييس اللّغة، ت ح: عبد السّلام محمد هارون، د ط. ج 3، دار الفكر للطّباعة والنّشر والتّوزيع.

- أبو عبد الرحمان بن أحمد الفراهيدي، معجم العين، تح: مهدي المخزومي وإبراهيم السامرّائي، ط 1. بيروت: 2014 دار ومكتبة الهلال؛

- أبو الفضل إسماعيل بن حمّاد الجوهري، الصّحاح تاج اللّغة وصحاح العربيّة، ط 1. القاهرة: 2009، دار الحديث، مج 7؛

- مجمّع اللّغة العربيّة، معجم الوسيط، ط 3. مصر: 2014، مكتبة الشّروق الدّولية للطّباعة والنّشر؛

- المعجم الوسيط، مجمّع اللّغة العربيّة، مكتبة الشروق الجدوليّة، ط 4. 2005.

- ملحقة سعيدة الجهويّة، المعجم التّربوي، إثراء فريدة شنان، مصطفى هرجسي، تص: عثمان آيت مهدي، (د ط)، (د ت).

- المنظّمة العربيّة للتّربية والثّقافة والعلوم، المعجم العربي الأساسي، ط 1. تونس: 1989؛

- ابن منظور، أبو فضل جمال الدّين محمد بن مكرم، لسان العرب، ط1. لبنان: دار صادر للطبعة والنّشر، مادّة (خ ط ط)؛

ب. الكتب بالعربيّة:

- حبيب بوزوادة، يوسف ولد النبية: تعليميّة اللّغة العربيّة في ضوء اللّسانيّات التّطبيقية. قضايا وأبحاث، ط 1، الجزائر: 2020، مكتبة الرّشاد؛

- سعدون محمد السّاموك: مناهج اللّغة العربية وطرق تدريسها، دار وائل للنّشر، ط 1. عمان الأردن: 2005

- أحمد حسّاني، دراسات في اللّسانيّات التّطبيقيّة (حقل تعليميّة اللّغات)، ط1. الجزائر: 2009، ديوان المطبوعات الجامعيّة،؛

- الأزيرجاوي، فاضل محسن، أسس علم النّفس التّربوي، دار الكتب للطّباعة والنّشر الموصل، 1991؛

- عبد اللّه علي مصطفى، مهارات اللّغة العربيّة، دار الميسرة للنّشر والتّوزيع، ط1. عمان، الأردن: 2002.

- إمام مختار حميدة وآخرون: مهارات التّدريس، مكتبة زهراء الشّرق، ط 2. القاهرة: 2003؛

- الباري، ماهر شعبان، استراتيجيات فهم المقروء أسسها النّظريّة وتطبيقاتها العلميّة، ط 1. 2010: عمّان، الأردن دار المسيرة للنّشر والتّوزيع والطّباعة؛

- بشير أبرير، تعليميّة النّصوص بين النّظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث، ط 1. الأردن: 2007؛

- أبو بكر الصّادق سعد اللّه وآخرون، الجديد في الأدب والنّصوص والمطالعة الموجّهة، الدّيوان الوطني للمطبوعات الم صلاح راوي، الطريقة المثلى لتدريس قواعد النحو في مراحل التعليم العال، دار غريب للطّباعة والنّشر والتّوزيع، د ط. 2009: 2018-2019، الجزائر،

- ابن جنّي، الخصائص، الهيئة المصريّة العامّة للكتاب، ط 4. مصر: دت، ج1

- الحافظ سلامة، الوسائل التّعليميّة والمنهج، ط1. عمان الأردن: 2000، دار الحامد؛

- حسين ابراهيم عبد العال وصالح بن علي أبو عراد الشهري، "المعلّم خصائصه وصفاته الخلقيّة: رؤية إسلاميّة"، ط1. 1415؛

- حسين علي عطيّة، الكافي من أساليب اللّغة العربيّة، دار الشّروق للنّشر والتّوزيع، ط 1. 2006

- حمد شّارف سرير ونور الدين الخالدي: الفعل التعليمي التّعلمي، مطبعة الأمير، معسكر الجزائر، د.ط. 1998؛

- خولة طالب الإبراهيمي، الجزائريّون والمسألة اللّغويّة، د ط. الجزائر: 2007، دار الهدى للطّباعة والنّشر؛

- رافدة الحريري، التّخطيط الاستراتيجي في المنظومة المدرسيّة، ط1. بيروت: 2007، دار الفكر للطّباعة والنّشر؛

- رجاء محمود أبو علام، علم النّفس التربوي، دار القلم للنّشر والتوزيع، ط 1. الكويت: 1998؛

- عبد الرحمان النجدي، نحو تعليم اللّغة العربيّة وظيفيّا، مؤسّسة دار العلوم، ط 2. الكويت: 1979؛

- رّحمان بن خلدون، المقدّمة، دار القلم للنّشر، ط 1. بيروت، لبنان: 1978

- الرفاعي نجيب عبد اللّه، مهارات دراسيّة، ط 7. الكويت: 2009؛

- زكريّا إبراهيم، طرق تدريس اللّغة العربية، دار المعارف الجامعيّة، ذ ط. 2005:

- سالم أكويندي، ديديكتيك المرح المدرسي من البيداغوجيا إلى الديداكتيك، ط 1. الدار البيضاء: 2001؛

- سعد علي زاير، سماء تركي داخل، اتجاهات حديثة في تدريس اللّغة العربيّة، الدار المنهجيّة للنّشر والتّوزيع، ط1. بغداد، العراق: 2015؛

- سمير محمّد كبريت، منهاج المعلّم والإدارة التّربويّة، دار النهضة العربيّة للطباعة والنّشر، ط 1. بيروت: 1998؛

- الشّريف علي محمّد الجرجاني، التّعريفات، مكتبة لبنان، رياض الصّلح، د ط. بيروت: 1980؛

- طارق عبد الرّؤوف، الخرائط الذّهنيّة ومهارات التّعلّم، ط 1. القاهرة، مصر: 2015: المجموعة العربيّة للتّدريب والنّشر؛

- العدوان زيد سليمان، الحوامدة محمّد فؤاد، تصميم التّدريس، عالم الكتب الحديث للنّشر والتّوزيع، أربد الأردن: 2008؛

- علي أبو المكارم، تعليم النّحو العربي عرض وتحليل، مؤسّسة المختار للنّشر والتّوزيع، ط 1. القاهرة، مصر: 2007

- علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية النظرية والتطبيق، دار الميسرة للنشر والتوزيع، ط1. عمان، الأردن: 2009.

- علي أحمد مدكور، طرق تدريس اللّغة العربية، دار الميسرة للنّشر والتوزيع، ط 2. عمان، الأردن: 2010

- علي راشد، "خصائص المعلّم العصري وأدواره: الإشراف عليه، تدريبه"، دار الفكر العربي، ط1. القاهرة: 2002؛

- فاروق شوهي البوهي، التّخطيط التّعليمي، ط 1. مصر: 2001، دار قباء للطّباعة والنّشر؛

- فرحان عبيد عبيس، محمّد فرحان عبيد، استراتيجيات التّعلّم النّموذجيّة والإلكترونيّة، ط 1. عمان، الأردن: 2017 الأيّم للنّشر والتّوزيع؛

- كمال عبد المجيد زيتون، التّدريس نماذجه ومهاراته، عالم الكتب، ط 1. القاهرة: 2003؛

- مجمّع اللّغة العربيّة، الرّموز والوحدات والدّلالات في اللّغة العلميّة العربيّة، د ط. 1986: جمهوريّة مصر العربيّة؛

- محمّد الدرّيج، تحليل العلميّة التّعليمية، د. ط. 2000، قصر الكتاب للنّشر؛

- محمّد صالح سمك، فن التّدريس للتّربية اللّغويّة وانطباعاتها المسلكيّة وأنماطها العلميّة، دار الفكر العربي، د ط.

- محمّد مكسي ومحمّد أولحاج، سيكولوجيّة اكتساب اللّغة وآليات التّفكير والتّذكر والتّخيّل، ط 1. المغرب: 2016 الدّار البيضاء، مطبعة التّجاج الجديدة؛

- محمود صلاح الدّين، تفكير بلا حدود رؤى تربويّة معاصرة في تعليم التّفكير وتعلّمه، ط 1. القاهرة: 2006، عالم الكتاب؛

- وزارة التّربية الوطنيّة، التّعليميّة العامة وعلم النّفس، الجزائر، 1999؛

ج. الكتب المترجمة:

- بوزان توني، الكتاب الأمثل لخرائط العقل، تر: مكتبة جرير، ط3، 2011: السّعوديّة؛

- نورمان ماكينزي وآخرين، فنّ التّعليم وفنّ التّعلم، ترجمة: أحمد القادري، مطبعة جامعة دمشق، سوريا، 1973.

د. الكتب الأجنبيّة:

-Ausbel, DP (1962) Asubsumption Theory of meaningfull verbal, Andretntion Journal generate

هـ. المجلاّت:

- ابراهيم حمروش، تعليميّة موضوعها، مفاهيمها، الآفاق التي تفتحها، المجلّة الجزائريّة للتّربية، وزارة التّربية الوطنيّة المرادية، الجزائر، العدد2، مارس 1995

- بشرى عبد الكاظم عبيد الخفّاجي، فاعليّة استعمال استراتيجية الخرائط الذّهنيّة في تحصيل مادّة الاجتماعيات لذى طالبات الصّف الأوّل متوسّط، مجلّة الدّراسات المستدامة 2019، وزارة التّربية، مركز البحوث والدّراسات التّربويّة، مج1.

– دليلة مزوز، التّفكير الرّياضي في التّراث النّحوي العربي، مجلّة كليّة الآداب والعلوم الإنسانيّة والاجتماعية، جامعة محمّد خيضر، بسكرة، جوان 2016، مج 10، ع19؛

– زبيدة بن أسباع، تعليميّة النّحو بين جدليّة القواعد الصّريحة والقواعد الضّمنيّة الجزائر، 2021، مجلّة الآداب والعلوم الإنسانيّة، مج 14، ع10.

– محمد رجب فضل الله، مداخل تدريس القواعد اللّغوية بالمرحلة الابتدائية، مجلّة كليّة التربية، العدد 18، 2001؛

– مها خير بك فاصر، اللّغة العربيّة والعولمة في ضوء النّحو العربي والمنطق الرّياضي، مجلّة التّراث العربي، اتّحاد الكتّاب العرب، دمشق، سوريا، 2006، ع 102؛

و. المنشورات الجامعيّة:

– فاتح مرزوق، تعليميّة التّراكيب النّحويّة عن طريق المخطّطات (اقتراح منهجيّة جديدة للتّعليم) السّنة الخامسة أنموذجا ملتقى وطنيّ حول تعليم اللّغة العربيّة للمختصّين بين التنظير والتّطبيق، يوم 13 أبريل، الجزائر: 2020، منشورات المجلس الأعلى للّغة العربيّة.

ز. الرّسائل الجامعيّة:

– سميرة بن موسى، أثر استخدام الرّموز الرّياضيّة والرّسوم البيانيّة في تعليم قواعد اللّغة العربيّة لتلاميذ السّنة الخامسة ابتدائي، مقدّمة لنيل شهادة الدكتوراه العلوم في اللّغو والأدب العربي، تخصّص الفكر النّحوي واللّسانيّات، جامعة قاصدي كرباح، ورقلة؛

- العمري سعيد، أثر استخدام استراتيجية الخرائط المفاهيميّة في التّحصيل الآني لطلاّب الصّف الثالث ثانوي العلمي في مادّة الأحياء بالمملكة العربيّة السّعوديّة، رسالة ماجيستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الكرك، الأردن، 2011؛

- ناضر عبد القادر "ضغوط العمل عند المعلّمين وعلاقتها ببعض المتغيّرات الشّخصيّة" مذكّرة لنيل شهادة ماجيستير مخطوط (جامعة مستغانم: قسم علم النّفس)، 2011-2012؛

- نجلاء بنت إبراهيم الشاش، فاعليّة استخدام خرائط المفاهيم في تدريس النّحو للطّالبات غير النّاطقات بالعربيّة، رسالة مقدّمة لنيل درجة الماجيستير في علم اللّغة التّطبيقي، جامعة الإمام محمّد بن سعود الإسلاميّة، 1433هـ؛

ح. المواقع الالكترونيّة:

-education-onec-dz-blogpost.com

فهرس الموضوعات

فهرس الموضوعات

الموضوع	الصفحة
تشكرات	
إهداء	
مقدّمة	أ-ج
الفصل التّمهيدي: تحديد المفاهيم.	**4**
أوّلا: ماهيّة التّخطيط.	**5**
1. مفهوم التّخطيط.	**5**
2. أهميّة التّخطيط.	**9**
3. أنواع التّخطيط.	**11**
ثانيّا: ماهيّة التّعليميّة.	**31**
1. مفهوم التّعليميّة.	**31**
2. أنواع التّعليميّة.	**35**
3. أركان العمليّة التّعليميّة.	**37**
ثالثا: الظّواهر النّحويّة في التّعليم.	**48**
1. مفهوم القواعد النحويّة/ الظّواهر النّحويّة.	**48**
2. أنواع القواعد النّحويّة/ الظّواهر النّحويّة.	**53**

3. بناء القاعدة النحويّة/ الظّاهرة النّحويّة.	**62**
4. أهداف القواعد النّحويّة/ الظّواهر النّحويّة.	**64**
الفصل الأوّل: التّخطيط في الظّواهر النّحويّة في كتاب السّنة الثّانية ثانوي.	**67**
أوّلا: الدّراسة الوصفيّة للكتاب.	**68**
1. الوصف الخارجي للكتاب.	**68**
2. وصف محتوى الكتاب.	**69**
ثانيا: ظواهر لغويّة تخطيطيّة من الكتاب.	**69**
ثالثا: مقارنة بين منهج الكتاب المدرسي ومنهجيّة التّخطيط في بناء القواعد النّحويّة.	**98**
خاتمة	**100**
قائمة المصادر والمراجع	**102**
فهرس الموضوعات	**110**

ملخّص

ملخّص بالعربيّة: تناول هذا الموضوع قضيّة مهمة في العمليّة التعليميّة التعلميّة –بل من طرائقها المهمّة والأساسيّة وهي التّخطيط هذه المنهجيّة والاستراتيجيّة التي تعمل على تقريب المادّة العلميّة للمتعلّمين بطريق الاسهم والرموز الرياضيّة والدّوائر، والمخططات. وكذا التشجير السّهميّ؛ بل تيسّر المفاهيم الرّئيسة للمتعلّمين؛ وبخاصّة أن القواعد النّحويّة من العثرات التي تواجه المتعلّم في مسار التعليميّ؛ لذا أتى هذا الموضوع لكي يقرّب الطرائق التعليمية للقواعد النّحويّة في مستوى مهم من المرحلة الثانويّة وهي السّنة الثانية من التعليم الثانوي شعبة آداب وفلسفة ولغات.

الكلمات المفاتيح: منهجيّة، التّخطيط، القواعد، النّهائي، التّعليم.

Summary:

This topic deals with an important issue in the educational-learning process - in fact, one of its important and basic methods is planning. as well as sagittal afforestation; Rather, it facilitates the main concepts for learners; Especially since grammatical rules are among the stumbling blocks that the learner faces in the educational path. Therefore, this topic came in order to bring the educational methods closer to the grammatical rules at an important level of the secondary stage, which is the second year of secondary education in the Department of Literature, Philosophy and Languages.

Keywords : methodology, planning, rules, final, education.