Analysis of the Exercises in the Textbook '*Mabadi Al-Alarabiyyah*' (the Principles of Arabic) based on Anderson and Krathwohl's Taxonomy of Educational Objectives (Case Study: Exercises of Syntax Section)

Sajed Zare[*]
Fatemeh Jamshidi[**]

Abstract:
Anderson & Krathwohl's Taxonomy is, in fact, the revised taxonomy of Bloom that has been used for nearly half a century as a valid framework for educational issues. This classification is one of the most well-known classifications used extensively in recent years to evaluate textbooks, and many researchers from all over the world have referred to it in the field of education. Therefore, the present study has selected the cognitive levels and types of knowledge presented in this classification as a tool to study the four volumes of the book '*Mabadi Al-Alarabiyyah*' (the Principles of Arabic) by Rashid Al-Shartooni to examine the distribution of cognitive levels and the four types of knowledge in the exercises related to the 'syntax' section relying on the descriptive-analytical method. To this end, the present study provided the descriptive statistics of the frequency of replicates and the percentage of cognitive levels in the exercises and classified them based on the research tools. The aim of this study was to analyze the cognitive levels of exercises and to examine their appropriateness to the goals mentioned in the teaching curriculum of the syntax course as one of the important educational materials in some academic fields of Iran. The results showed that the exercises have not been distributed in a continuous and coherent form, so that a significant part of them are related to the level of 'use' and executive knowledge which is exclusively one of the objectives of the syntax course, namely the recognition of Arabic words and phrases and the use of syntactic rules in new situations in educational topics.

Keywords: Arabic Language Teaching, Anderson and Krathwohl's Taxonomy, Cognitive Levels, Level of Use, '*Mabadi Al-Alarabiyyah*' (the Principles of Arabic).

References:

- Al-Haddour, Z. A. (2017). Analysis of General Secondary Certificate Exam Questions for Mathematics in the Republic of Yemen in Light of the Recent Classifications of

[*] Assistant Professor of Arabic Language and Literature, Yazd University, Yazd, Iran (Responsible author) zare.sajed@yazd.ac.ir
[**] Ph. D. Graduate of Arabic Language and Literature, Yazd University, Yazd, Iran f.jamshidi1364@gmail.com
Received: 27/06/2019 Accepted: 25/04/2020
This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License
Doi: 10.22108/rall.2020.117868.1217

Educational Goals. *The Journal of Al-Jamie in Psychological Studies and Educational Sciences*, 2(7), 232-255.

- Al-Mazouqi, S. E. (2017). Evaluation of Final Examination Questions According to Bloom's Classification of Cognitive Aims. *Sabratha University Scientific Journal*, 3, 92-107.
- Al-Shartooni, R. (2008). *Mabadi AL-Alarabiyyah*. Qom: Dar al-Elm.
- Anderson, J. R. (1983). *The Architecture of Cognition*. London: Cambridge University Press.
- Anderson, L., & Krathwohl, D. (2016). *A Review of Bloom's Taxonomy of Educational Goals*. Cairo: Maktabat Al-Angelo.
- Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., Airasian, P. W., Cruikshank, K. A., Mayyer, R. E., & Pintrich, P. R. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman.
- Bani Yasin, M. F. A. (2016). The Analysis of General Secondary Examination (GSE) questions of Arabic language subject according to Bloom's Cognitive Levels. *Journal of Linguistic and Literary Studies*, 7(1), 75-92.
- Bishqa, E. (2015). *Lectures on Measuring Educational Goals and Building Curricula, College of Humanities and Social Sciences*. Jijel: Muhammad Al-Seddiq ben Yahya University.
- Bloom, B. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives: The classification of Educational Goals.* London: Longman.
- Bransford, J. D., Brown. A. L., & Cocking, R. R. (1999). *How People Learn: Brain, Mind, Experience and School.* Washington: National Academy of Sciences.
- Candlin, C. N., & Breen, M. P. (1979). Evaluating, Adapting and Innovating Language Teaching Materials. *On TESOL*, *79*, 86-108.
- Cunningsworth, A., & Kusel, P. (1991). Evaluating Teachers' Guides. *ELT Journal*, 45 (2), 152-170.
- Dehghanian, J., & Jamali, S. (2013). A Review on Mabadi Al-Arabiah V4 Treatise (Syntax Part) Treatise by Ali Hosseini. *Critical Studies in Texts and Programs of Human Sciences*, 12(25), 37-56.
- Doran, R., Chan, F., & Tamir, P. (1998). *Science Educator's Guide to Assessment.* USA: Holt, Rinehart, & Winston.
- Guilford, J. P. (1959). Three Faces of Intellect. *American psychologist, 14*(8), 469.
- Hamid, A. A. (2017*). Estimated Taxonomic Level of Behavioral Objectives According to Bloom's Classification of the Arab Language Teachers in Private Basic Schools in Amman.* M.A Thesis in Curriculum Education and Teaching Methods, Middle East University, Oman.
- Lazar, G. (1993). *Literature and Language Teaching: A Guide for Teachers and Trainers.* Cambridge: Cambridge University Press.
- Mansour, A., & Rezq, A. (2004). *Educational Psychology*. Damascus: Damascus University Press.

- Masuhara, H. (1998). What Do Teachers Really Want from Coursebooks?" In: Tomlinson, B. (Ed.). *Materials Development in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Merrill, M. D. (1983). The Component Display Theory. In: C. M. Reigeluth (Ed.). *Instructional Design Theories and Models: An Overview of Their Current Status*. NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ministry of Science, Research and Technology. (2008). *Curriculum Planning, Curriculum of Bachelor Degree of Arabic Language and Literature.* Approved at the 770th session of the Higher Education Planning Council of the Ministry of Science.
- Ministry of Science, Research and Technology. (2010). *Curriculum Planning, Curriculum of Bachelor Degree of Persian Language and Literature*. Approved at the 800th session of the Higher Education Planning Council of the Ministry of Science.
- Ministry of Science, Research and Technology. (2016). *Curriculum Planning, Curriculum of Bachelor Degree of Quranic and Hadith Science*s. Approved at the 70th session of the Higher Education Planning Council of the Ministry of Science.
- Mohammadi, D., & Zarenejad, S. (2017). Educational Objectives Levels in the Exercises of Educational Sets of Sadaya Al-Hayat and Al-Arabiya Bayna-Yadaik (Analyzing the Contents Based on the Anderson and Krathwohl's Classification: Cognitive Approach). *Language Related Research*, 8(5), 1-26.
- Mottaqi Zadeh, I., Esmaili, S., & Mohammadi, D. (2013). Content Analysis of Arabic Grammar Books at the B.A. Level of Arabic Literature Based on the Course Book Quality Criteria: A Case study of Mabadi Alarabia Written by Rashid Shartooni and 'Aljadid fi Alsarf va Nahv' by Ebrahim Dibaji. *Research in Arabic Language*, 5(8), 123-149.
- Mujahid, S., & Al-Ahrash, Y. (2017). An Evaluation Study of History and Geography Textbook Questions for the Sixth Grade of Basic Education in Libya in the Light of the Higher Levels of Cognitive Thinking. *Journal of Generalities of Education*, 1-16.
- Najla, M., & Nemer, S. (2014). *Bloom's Taxonomy of Educational Objectives: A Research Study of Educational Technology*. Cairo: Cairo University Press.
- Nashwati, A. (2003). *Educational Psychology*. Amman: Dar-Alfurqan for Publication and Distribution.
- Rezvani, R., Mihankhan., Z. & Haghshenas, B. (2016). An Alignment Study of English Achievement Tests, Contents of Instruction, and Iranian EFL Seventh Grade Textbook. *Journal of New Approaches in Educational Administration*, 7(27), 179-192.
- Rezvani, R., & Zamani, G. (2012). Investigating the Alignment of University Entrance Exams, Textbooks and Official Standards of TEFL in terms of Anderson and Krathwohl's Taxonomy of Educational Objectives. *Journal of New Approaches in Educational Administration*, 3(11), 105-120.
- Rivers, W. M. (1981). *Teaching Foreign Language Skills*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Sedqi, H., Rakhahande Nia, A., & Nemati, M. (2006). Critique of Mabadi Al-Arabiah. *Journal of Philosophy, Theology and Mysticism of the Humanities*, 13, 127-140.

- Skierso, A. (1991). Textbook Selection and Evaluation. In: M. Celle-Murcia (Ed.). *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Boston: Heinle and Heinle Publishers.
- Tomlinson, B. (Ed.) (1998). *Materials Development in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Zargoosh, A. (2000). Evaluation of Mabadi Al-Arabiah. *Mirror of Research Journal*, 10(59), 68-69.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

بحوث في اللغة العربية: نصف سنوية علمية محكمة لكلية اللغات الأجنبية بجامعة إصفهان
العدد ٢٣ (خريف وشتاء ١٤٤٢هـ. ق/ ١٣٩٩ هـ. ش)، ص ١٠٨ ـ ٩١
المقالة: محكمة

دراسة تمارين كتاب *مبادئ العربية* وفق تصنيف *أندرسون وكراثول* للأهداف التعليمية

تمارين قسم النحو نموذجاً[١]

ساجد زارع ❖
فاطمة جمشيدي ❖❖

الملخّص

يُعتبر تصنيف *أندرسون وكراثول* للأهداف التعليمية مراجعة وتنقيحاً لتصنيف *بلوم* الذي كان إطاراً ظلّ يُستعمل لقرابة نصف قرن، وهو من أشهر التصانيف الذي كَثُر استخدامه في تقويم الكتب التعليمية خلال السنوات الأخيرة، والذي أقبل عليه عددٌ غير قليل من الباحثين في شؤون التربية والتعليم على مستوى العالم؛ فلذلك اختارت هذه المقالة هذا التصنيفَ بما فيه من المستويات المعرفية وأنواع المعرفة أداةً لمعالجة كتاب *مبادئ العربية* بمجلّداته الأربعة للمؤلّف *رشيد الشرتوني* كشفاً عن كيفيّة توزيع المستويات المعرفية على التمارين المتضمّنة فيها ضمن قسم النحو عبرَ المنهج الوصفي التحليلي؛ فتمّ من خلالها الإحصاء الوصفي للتكرارات والنسب المئوية المتوزّعة على هذه التمارين ثمّ تصنيفها وفقاً لأداة الدراسة؛ وذلك بهدف تحليل المستويات المعرفية وأنواع المعرفة الأربعة للتمارين ودراسة مدى مراعاتها للأهداف التي يقصدها المقرّر الدّراسي لمادّة النحو باعتبارها من الموادّ الدراسية المهمة التي تُدرّس في عدد من الفروع بالجامعات الإيرانية. تدلّ نتائج الدراسة على أنّه لم تُوَزّع التمارينُ على نحو تسلسلي متجانسٍ؛ حيث يومئ إلى أنّ الحيّز الأكبر من إجمالي التمارين يشغل مستوى «يطبّق» المندرج في إطار المعرفة الإجرائية بالقياس لباقي المستويات المعرفية ضمن هذا التصنيف، وهو ما يتمثّل في بعض الأهداف التعليمية المصرّح بها في المقرّر الدراسي فحسب، أيّ تمييز الدّور الإعرابي للمفردات والجمل وتوظيف القواعد النحوية في مواضع جديدة.

المفردات الرئيسية: تعليم اللغة العربية، تصنيف *أندرسون وكراثول*، المستويات المعرفية، أنواع المعرفة، كتاب *مبادئ العربية*، التمارين النحوية

١ـ تاريخ التسلم: ١٣٩٨/٤/٦هـ. ش؛ تاريخ القبول: ١٣٩٩/٢/٦هـ. ش.

❖ أستاذ مساعد في قسم اللغة العربية وآدابها بجامعة يزد ، يزد، إيران (الكاتب المسؤول) Email: zare.sajed@yazd.ac.ir
❖❖ حاصلة على الدكتوراه في قسم اللغة العربية وآدابها بجامعة يزد، يزد، إيران Email: f.jamshidi1364@gmail.com

Copyright©2020, University of Isfahan. This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (http://creativecommons.org/licenses/BY-NC-ND/4.0), which permits others to download this work and share it with others as long as they credit it, but they cannot change it in any way or use it commercially.

Doi: 10.22108/rall.2020.117868.1217

١ـ المقدمة

تلعب الأهداف التعليمية دورا مهما في كلّ من عمليتي التعلّم والتعليم، ويمكن للمعلم أن يحقّقه خلال فترة زمنية محدّدة قد تصل إلى شهرٍ أو فصل أو سنةٍ دراسية كاملة. هناك عدّة مستويات مختلفة للأهداف التعليمية لا بدّ من التمييز بينها؛ وفي حال عدم وعي المدرّسين لهذا الأمر، فإنّهم على الأرجح سيركّزون على مستوى واحد فقط، ممّا يسبب الضرر لباقي المستويات؛ على سبيل المثال قد يقوم المدرّس بتعليم الطلاب كمّيّات كبيرة من المعلومات دون تعليم كيفية تطبيقها أو تركيبها، أو يقوم بتعليمهم مهارات تفكيرٍ عاليةً دون أن يدرك أن هذه المهارات تتطلّب معرفة مهارات أساسية مُسبقاً. بالإضافة إلى أنّه ليس من المألوف أن يريد المعلّم من طلابه تعلّم مهارات تفكير عالية، بينما يُعطيهم أسئلة تتطلّب مهارات متدنّية المستوى. فينبغي تعليم المهارات واختبارها بمختلف مستوياتها بطرق مختلفة، كما يجدر أن يكون بين الأهداف التعليمية والموادّ الدراسية ومناهج التدريس توازنٌ تامّ.

وانطلاقا من ذلك، فمن المهم للمدرسين ومصممي التعليم الأخذُ بالحسبان المستويات العقلية والمعرفية المختلفة للتعليم. هذا ممّا يؤيّده علماء النفس بأنّ: «**عملية تصنيف الأهداف تساعد المعلّم على تحديد أفضل الشّروط التعليمية ذات العلاقة الوثيقة بالمهام التي يجب على المتعلّم تعلّمها؛ لأنّ كلّ مهمّة تعليميّة ترتبط بشروط معيّنة، تجعل العملية التعليمية- التعلّمية أكثر نجاعة، كما تساعد هذه العمليةُ في إعداد الاختبارات والإجراءات التي تمكّنه من معرفة مستوى تقدّم طلّابه من حيث الإنجاز الأكاديمي للأهداف التعليميّة في الميادين المتنوّعة لها**» (نشواتي، ٢٠٠٣م، ص ٧١). من هذا المنطلق «**اهتمّ عدد من العلماء المعنيّين بالقياس النفسي والتربوي بتطوير مجموعة من النُّظم لتصنيف الأهداف في ثلاثة ميادين مختلفة تتناول معظمَ أنواع السّلوك التي يمكن أن تتوجّه إليها العملية التعليمية كالتعلّمية بهدف تغييرها أو التأثير فيها**» (المصدر نفسه، ص ٧٢).

هذا، وبالنسبة للأسئلة والتمارين الواردة في الكتب الجامعية فلها دورٌ مهم في عملية التّعليم والتعلّم؛ لأنّها تساعد المتعلّمين على فهمٍ أكثر وأعمق ممّا يتعلّمونه من المواد الدراسية وتدعوهم إلى التفكير في جوانبها المختلفة. فمن الضروري اختيار الكتب التي تسهم في إعداد الطلاب المهتمّين بالعلم والمتميّزين بالتفكير العلمي والموضوعي؛ إذ تعدّ التمارين «**من أكثر الوسائل المستخدمة في التقويم في العملية التعليمية – التعلّمية؛ فهي تكشف عن قدرات المتعلّمين، وتقيس مستوى تحصيلهم في المباحث التي يدرسونها، كما تحدّد جوانب القوّة والضّعف عندهم، وتسدلُ السّتارَ عن المهارات التفكيرية المختلفة لديهم. إضافةً إلى إسهامها في إثارة دافعيّة الطّلبة لتعلّم الموادّ الدراسيّة المطلوبة**» (بني ياسين، ٢٠١٦م، ص ٧٧)؛ لذلك يعدّ نوع التمارين والمستويات المعرفية التي تقيسها من العوامل المؤثّرة في كيفية تناول المتعلّمين ودراستهم للمادّة العلمية وكذلك تدريسها على أيدي المدرّسين؛ فإذا كانت التمارين تهتمّ بالأفكار وجوانب التعلّم المرتبطة بالسياق العقلي والتفكيري قد يُكثر ذلك من اهتمام المتعلّمين والأساتذة بها. فمن البديهي أن تكون لكلّ مرحلة تعليمية متطلّباتها وأهدافها التي تنسجم مع مهارات الطلبة.

تنبع أهمية هذه الدراسة من أنّها تتعلّق بمادّة النحو في كتاب *مبادئ العربية* الذي يدرّس باعتباره من أهمّ الكتب الجامعية لطلاب مرحلة الإجازة في فرع اللغة العربية وآدابها بالجامعات الإيرانية، بالإضافة إلى تدريسه في عدد من فروع جامعية أخرى نحو الأدب الفارسي وعلوم القرآن والحديث. كما تعود أهمية البحث أيضاً إلى أنّها أوّل مبادرة لتحليل تمارين هذا الكتاب الجامعي في السياق المذكور، إضافة إلى أنّ الإشارة إلى المستويات المعرفية وأنواع المعرفة السائدة على التمارين في الكتاب المدروس تُسهم في مساعدة الأساتذة على تقويم مهارات الطلبة في تعلّم القواعد النّحوية وتنميتها أكثر من ذي قبل.

٢ـ أهداف الدراسة

«تبرز التمارينُ الجيّدة الفروقَ الفردية بين الطلبة، وتميّز بينهم فينبغي أن تختلف الإجابة عن كلّ تمرين باختلاف الطلبة» (بني ياسين، ٢٠١٦م، ص ٧٨). ونظراً للدور الذي تؤدّيه التمارين في الكشف عن مدى الكفاءة والأداء اللغوي لدى المتعلّمين، فالقصور في إعداد التمارين ينعكس على العمليّة التعليمية ـ التعلّمية، بناء على ذلك، يستهدف هذا البحث إلقاء الضوء على تمارين قسم النحو في كتاب *مبادئ العربية* بأربعة مجلّداته من حيث الأهداف المعرفية ومدى تناسقها مع مهارات الطلبة في الفصول الدراسية المختلفة. فتحاول الدراسة الإجابة عن السؤالين التاليين:

ـ ما مدى التوازن في توزيع التمارين النّحوية في كتاب *مبادئ العربية* وفقاً للمستويات المعرفية في تصنيف *أندرسون وكراثول*؟

ـ كيف تُقوَّم هذه التمارين من منظور مراعاتها للأهداف التعليمية التي يقصدها المقرّر الدراسي لمادة النّحو في الفروع الجامعية؟

وبغية الإجابة عنهما نفترض ثلاثة افتراضات:

ـ إنّ تمارين قسم النّحو في كتاب *مبادئ العربية* قد تختلف في درجاتها وأنواعها حسب الأهداف التي وضعت له ليتوصّل إليه الطلاب عند إكمالهم البرنامج التعليمي.

ـ لم يتمّ توزيع تمارين قسم النّحو في كتاب *مبادئ العربية* بشكل متوازن.

ـ تركّز التمارين المدروسة في الكتاب على المستويات العليا من العمليات المعرفية، مثل: «يحلّل»، و«يقوّم» و«يبدع»، حيث أنه يعتبر مادة دراسية يدرسها الطلبة في الفصول الدراسية الأخيرة من مشوار دراستهم.

٣ـ خلفية الدراسة

لقد قام عددٌ من الباحثين بتحليل الكتب المدرسية والجامعية أو تقويم أسئلة الامتحانات في المدارس والجامعات الإيرانية وغيرها على أساس تصنيف *أندرسون وكراثول* لمختلف لمستويات التعليمية؛ ومنهم «رضواني وزماني» (١٣٩١ هـ ش)، حيث تناولا تقويمَ محتوى كتب اللغة الإنجليزية التي صدرت عن منشورات «سمت» الإيرانية وأسئلة امتحان الدخول لمرحلة الماجستير والأهداف التعليمية المتوخّاة بفرع تعليم اللغة الإنجليزية حسب الأهداف المعرفية المنشودة في تصنيف *أندرسون وكراثول*؛ فتدلّ النتائج أنّ المستويات المعرفية في تمارين هذه الكتب والأسئلة لم تتوزّع على نحو متوازن؛ ووُضعت معظم النصوص والأسئلة في الكتب والاختبارات المدروسة وفقَ مهارات المستويات الدنيا أي «يتذكّر» و«يفهم» و«يطبّق» ممّا يكشف أنّ أعضاء لجنة تأليف الكتب اهتمّوا بهذه المستويات أكثر بالقياس للمستويات الأخرى كـ«يحلّل» و«يقوّم» و«يبدع».

وكذلك عالج رضوانى وحق‌شناس (١٣٩٣ هـ ش)، في مقالتهما واحداً وعشرين كتاباً من كتب اللغة الإنجليزية في فرع العلوم الإنسانية وما فيها من المعايير التعليمية، وفقاً لاستمارة *أندرسون وكراثول*؛ إذ خرجت الدراسة إلى أنّ مؤلّفي هذه الكتب ركّزوا على المستويات الدّنيا أكثر منه على المستويات العليا. ومن الذينَ بادروا بتحليل المحتوى الدراسي حسب التصنيفات الحديثة للأهداف التعليمية يمكن الإشارة إلى الهدور (٢٠١٧م)، الذي اعتمد على تحليل أسئلة اختبارات الشهادة الثانوية العامّة لمادّة الرياضيات بواسطة بطاقة تحليل مكوّنة من مستويات المجال المعرفي الستّة في تصنيف بلوم المعدّل، وتوصّل إلى أنَّ الأسئلة المدروسة قد تركّزت في المستويات الدنيا من مستويات تصنيف بلوم المعدّل وبالنسبة (٩١/٩٨٪)، بينما مثّلت فقرات الاختبارات في

المستويات العليا بنسبة قليلة لم تتجاوز (٨/٠٢٪). كما قام «محمّدي ركعتي وزارع نجاد» (١٣٩٦ هـ ش)، بدراسة التمارين لمجموعتين أساسيتين في تعليم اللغة العربية هما *صدى الحياة والعربية بين يديك* على أساس ما أدلى به *لورين أندرسون وديفيد كراثول* عند مراجعتهما لتصنيف بلوم للأهداف التعليمية فتُبيّن الدراسة أنّه لم يتمّ توزيع التّمارين في هاتين المجموعتين على نحو متوازن.

هذا، وممن استعرضوا كتاب *مبادئ العربية* يمكن الإشارة إلى بعض الباحثين، نحو: متّقي زاده والآخرين (١٣٩٢هـ ش)، الذين حاوَلوا معرفةَ الطريقة المتّبعة وأسباب القوّة والضّعف في كتب تعليمِ قواعد اللغة العربية مرتكزين على كتاب *مبادئ العربية* (المجلّد الرّابع) للرشيد الشرتوني و كتاب *الجديد في الصّرف والنّحو* للديباجي حيث استنتجت الدراسة أنّ الطريقة الغالبة في الكتابين هي طريقة قياسية لا تستعمل في المناهج اللغوية الحديثة، إضافةً إلى عُثور الباحثين على معايب فيهما ومنها: فقدانُ معايير الجودة وذكرِ الأهداف التعليمية والتّدريبات المتنوّعة والنّصوص. يمكن الإشارة أيضا إلى دراسة دهقانيان وجمالي (١٣٩١ هـ ش)، من خلال تحليل محتوى كتاب *مبادئ العربية* كشفاً عن الأخطاء الواردة في القسم النحو ضمن المجلّد الرابع منه، حيث تمّ تقسيم هذه الأخطاء إلى ثلاث مجموعات هي الأخطاء العلمية، والأخطاء الترقيمية، والأخطاء العارضة لترجمة النصوص.

وأخيراً، يمكن الإشارَة إلى عبد الجبار زرگوش (١٣٧٨ هـ ش)، حيث تناول إلى بعض الأخطاء الواردة في ترجمة كتاب *مبادئ العربية* (المجلّد الرّابع) بإلقاء ضوء على ما ذُكر فيه من تعاريف وأمثلة لا تناسب القاعدة النحوية المدروسة ضمن اعتبارها من عيوب الكتاب؛ مثل ما أشار إليه صدقي وزملاؤه (١٣٨٥ هـ ش)، في كتاب *مبادئ العربية* (المجلّد الرّابع) من القواعد التي ذُكرت بصورة معقّدة قلّما يفهمها الطلبة.

نظراً لما سبق ـ وعلى حدّ علم البحث ـ بدا للباحثينِ أنّه لم تجرِ لحدّ الآن دراسة تتناول تمارين كتاب *مبادئ العربية* بحثاً عن الأهداف التعليمية المعرفية المستكنّة فيها باعتباره من أشهر الكتب في تدريس مادّة النحو بالجامعات الإيرانية، وهي مادّة دراسية ضرورية لا يزال الطلبة يحتاجون إلى التدرّب عليها لأجل التمكّن من الموادّ الدراسيّة الأخرى كالإنشاء وفهم النصوص والبلاغة.

٤ـ مراجعة الأدب النظري

٤ـ١ـ تصنيف *أندرسون وكراثول* للأهداف التعليمية

لقد حاول العديد من دول العالم تعديل أنظمة التعليم والاستفادة من التطورات التكنولوجية عبر تقديم تعليم متميّز يتمّ فيه إعداد المتعلّم في مواجهة التحولات والتحديات المختلفة. بذلك، يحتاج بلدنا إلى جهود كبيرة لتطوير النظام التعليمي من أجل مواكبة هذه التطوّرات، ومنها إستراتيجيات التعلّم والتعليم على وجه الخصوص؛ هذا وتعدّ مناهج تعليم اللغة العربية بما فيها من القواعد النحوية من المناهج الدراسية التي ينبغي الاهتمام بها.

فلا بدّ من عملية التقويم كمدخلٍ لتطوير تعليم اللغة العربية والحكم على مدى تحقّق الأهداف المنشودة منها، حيث «**تركّز الاتجاهات التربوية المعاصرة في التعرّف على جوانب القصور في المناهج التقليدية وخاصّة فيما يتعلّق بمجال التقويم المستحدث والمستمر في ضوء تلك الاتجاهات العالمية، ومن ثمّ استخدام المعرفة الجديدة في سدّ ذلك النّقص وتجاوز العجز سعياً إلى إعداد ما يجب تعلّمه. فتعدّ عملية التقويم إحدى حلقات المنظومة التعليمية وتكاد تكون أكثرها تأثيراً، ولو تفحّصنا واقع التقويم في المدارس والجامعات لوجدنا أنّ التمارين المندرجة في الكتب تعدّ من أهمّ وسائل التقويم بها**» (Doran & others, 1998, p 1).

هناك عدّة أدوات لتقويم الموادّ التعليمية ومعرفة مدى فهم الطلاب لمحتويات الكتب؛ منها الاستمارات التي تشمل جميع المؤهلات المستلزمة لتأليف الكتب عند اللغويين الأروبيين، نحو: *كندلين وبرين*[۱]، *وريورز*[۲]، *وكانينكورث وكوسل*[۳]، *واسكرسو*[٤]، *ولازار*[٥]، *وماسوهارا*[٦]. إضافةً إلى الاستمارات، هناك أدوات أخرى لتقويم الكتب التعليمية وهي ما نعرفها باسم التصنيفات التي تساعد الباحثين والخبراء على معرفة ما في الكتب التعليمية من محاسن ومعايب، وبالتّالي تأليفها على نحو فعّال ودقيق؛ من أوائل هذه التصنيفات نشير إلى تصنيف *جيلفورد*[۷]، وتصنيف *بنجامين بلوم*[۸]، وتصنيف *روبرت جانيه* الهرمي[۹]، وتصنيف *ميرل*[۱۰].

تشمل هذه التصنيفات الحديثة جميع جوانب السلوك الإنساني تركيزاً على أنواع المعرفة في كلّ مستوى من المستويات، بالإضافة إلى أنّها **«تضمّنت الأسئلة والمهام التي توضّح مسار تلك المستويات، كما خصّصت عمليات معرفية خاصّة بالإبداع ونظام ما وراء المعرفة والتعليم الذّاتي، وهذه المستويات تعمل على تصنيف صريح للعمليات العقلية التي يمكن أن تنطبق على أي نمط من المعرفة»** (أندرسون وكراثول، ۲۰۰۶م، ص ۱۷۷ - ۱۸۱). من هذا المنطلق، تناولنا في هذه الدراسة تصنيف *أندرسون وكراثول* (۲۰۰۱م) الذي يعدّ مراجعة لتصنيف "بلوم" المعرفي نظراً لتعديله عليه واشتماله على أنواع المعرفة ممّا لم يدرسها *بلوم* في تصنيفه.

إنّ تصنيف *بلوم* للأهداف المعرفية هو ما عرفه التربويون وطبّقوه في العملية التدريسية مما لقي قبولاً نسبياً من سنة ۱۹۵۶ ومنذ أن نشر بلوم هذا التصنيف حاول الكثيرون من علماء التربية وعلم النّفس تحديثه وتحسينه. من بين هذه الجهود فإنّ الجهد الأقرب والأكثر ارتباطاً بالتصنيف هو ما قدّمته *أندرسون*[۱۱] وزميلها كراثول[۱۲] الذين قاما بنشرِ بحثٍ عن التصنيف الجديد بعنوان (A Taxonomy for Learning , Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives[۱۳]) وهو يعتبر شكلاً معدّلاً لتصنيف بلوم في إطار ثنائي الأبعاد يربط بين محتوى المعرفة وبين العمليات المعرفية (الهدور، ۲۰۱۷م، ص ۲۳۹)، حيث اعتمد على أربع مستويات لبعد المعرفة هي:

ـ المعرفة الوقائعية[۱٤] أي **«معرفة العناصر الأساسية التي يجب أن يعرفها الطّلاب حتّى يصبحوا ملمّين بمجال معرفي أو يقوموا بحلّ مسائل فيه وكذلك معرفة ما يستعملها الخبراء في التواصل حول مجالاتهم المعرفية الأكاديمية، وتنظيمها بصورة نسقية؛ نحو معرفة المصطلحات الفنيّة والرموز الموسيقية، ومعرفة التفصيلات وعناصر معيّنة المصادر»** (Anderson, 2001, p 29). فمن نماذج هذه المعرفة يمكن الإشارة إلى **«المعرفة**

1 .Candlin & Breen
2 .Rivers
3 .Cunningsworth & Kusel
4 .Skierso
5 .Lazar
6 .Masuhara
7 .Guilford
8 .Bloom
9 .Gagne et al,
10 .Merrill
11 .Anderson
12 .Krathwohl

۱۳. «تصنيف للتعلّم والتدريس والتقييم: مراجعة لتصنيف *بلوم* للأهداف التعليمية».

14 .Factual Knowledge

بالحروف الأبجدية والمعرفة بالمصطلحات العلمية ومعرفة الرموز المستعملة لبيان النطق الصحيح للكلمات» (اندرسون وكراثول، ٢٦٦٦م، ص ٠٠٥ - ٠٠٧).

ـ المعرفة المفاهيمية[1]، وهي تعني **«العلاقات الداخلية بين العناصر الأساسية في إطار بنى أكبر والتي تساعد على توظيفها معاً؛ كمعرفة التصنيفات والفئات أو معرفة المبادئ والتعميمات»** (Anderson, 2001, p 29)؛ فمثلاً **«عندما يكتب فردٌ قصّةً أو يحلّلها فإنّ الفئات الأساسية تتضمّن الحبكة والشخصية والموقف. عندما يكون الاهتمام بالحبكة كفئةٍ فإنّ السؤال الأساسي يكون ماذا يجعل الحبكة حبكة؟ أو ما يكون الحبكة في هذه القصة؟»** (اندرسون وكراثول، 2006م، ص ١١١).

ـ المعرفة الإجرائية[2]، وهي بمعنى **«معرفة كيفية صناعة الإنشاء ومعايير استعمال المهارات والخطوات والأساليب»** (Anderson, 2001, 29). هذا القسم يبحث عن **«كيفية عمل شيء ما ويتضمّن معرفة المهارات والأساليب والطّرق المعروفة التي تستخدم لتحديد متى تستعمل مختلف الإجراءات في الواقع»** (Anderson, 1983, p 58). **«فلا يتمتّع الخبراء بمعرفة وافرة حول مادّتهم الدراسية فقط، إنّما تكون معرفتهم مشروطة بحيث يعرفون متى وأين يستعملونها»** (Bransford & others, 1999, p 105).

وبينما تمثّل المعرفة الوقائعية والمعرفة المفاهيمية «ماذا» من المعرفة، فإنّ المعرفة الإجرائية تهتمّ بـ«كيف»؛ وبعبارة أخرى، إن المعرفة الإجرائية تعكس معرفة عن عمليات مختلفة، في حينٍ أنّ المعرفة الوقائعية والمعرفة المفاهيمية تتناولان ما يمكن أن يسمّى منتجات. و**«من المهمّ ملاحظة أنّ المعرفة الإجرائية تمثّل فقط معرفة هذه الإجراءات، وهي تتضمّن معرفة إستراتيجيات أكثر عمومية عبر الموادّ الدراسية أو مجالات المعرفة الأكاديمية»** (اندرسون وكراثول، ٢٠٠٦م، ص ١١٦).

ـ المعرفة وراء المعرفة[3]، التي **«تفحص عن الإدراك والمعرفة بوجه عام وأيضاً الوعي والمعرفة حول المعرفة الشخصية ممّا تمثّل في معرفة التخطيط كوسيلة لبناء وحدة مادة دراسية في كتاب مدرسي أو معرفة نقد المقالات أو استعمال التوجّه نحو حلّ المشكلات أو معرفة أنماط الاختبار الذي يطبّقه معلّم معيّن»** (Anderson, 2001, 29). كما **«تشمل الإستراتيجيات العامة التي يمكن أن تستعمل في مهام مختلفة، والشروط التي يمكن أن تستعمل في إطارها هذه الإستراتيجيات، والمدى الذي تكون فيه هذه الإستراتيجيات»** (Bransford & others, 1979, p 104). هذا وتحتوي مستويات العمليات المعرفية في تصنيف بلوم المعدّل ستّ مهارات تندرج من الأبسط إلى الأكثر تعقيداً وهي:

٤ـ١ـ١ـ يتذكّر[4]

«يتضمّن هذا المستوى التعرّف على معلومات معيّنة واسترجاعها من الذّاكرة الطويلة المدى، وعندما يسعى هدف التعليم إلى الاحتفاظ بالمادّة المعروضة على نفس النحو تقريباً كما تمّ تدريسها، فإنّ فئة العملية ذات الصلة تكون «يتذكّر». ويتّصل بذلك عمليتان معرفيتان هما التعرّف والاستدعاء» (اندرسون وكراثول، ٢٠٠٦ م، ص ١٤٢). يُظهر هذا المستوى قدرة المتعلّم **«على استرجاع الجزئيات، والكليات، والحقائق، والرموز، والأسماء، والتواريخ، والعناوين، والمصطلحات، والألقاب، وكافّة المعلومات التي تتطلّب الحفظ والاستظهار وتذكّر المعلومات الجزئية، والكلية، فيمكن للطلّالب وفقاً لهذا المستوى أن يذكّر، أو يعدّد، أو يعطي مثلاً، أو يعرّف أويحدّد، كلّ هذا بواسطة القرائن والمعلومات التي تسهل له عمليات التذكّر والتعريف»** (Bloom, 1956, p 31 - 32).

1 .Conceptual Knowledge
2 .Procedural Knowledge
3 .Metacognitive Knowledge
4 .Remember

۴ـ۱ـ۲ـ يفهم[1]

«يمثّل هذا المستوى القدرةَ على تكوين المعنى الخاصّ بالمتعلّم من الموادّ التعليمية، وتضمّ هذه العملية التفسير والتصنيف والتلخيص والاستدلال والتوضيح. حيث يطلب من المتعلّم في أسئلة هذا المستوى إظهار القدرة على إدراك المعاني والتعبير عنها بلغته الخاصّة» (اندرسون وكراثول، ۲۰۰۶م، ص ۱۴۵). **«يشير هذا المستوى إلى تمكّن المتعلّم من استقبال المعلومات وفهمها دون التركيز على ربطها بغيرها من المعلومات الأخرى»** (نشواتي، ۲۰۰۳م، ص ۷۶ – ۷۸).

۴ـ۱ـ۳ـ يطبّق[2]

«يتضمّن مستوى «يطبّق» استعمال إجراءات لأداء التدريبات أو حلّ المشكلات، ويرتبط هذا المستوى بشكل وثيق بالمعرفة الإجرائية. التدريب هو مهمّة لشيء يعرف الطّالب بالفعل العمليات السليمة التي تستعمل لأدائه، ومن ثمّ فإنّ الطّالب قد بنى بشكل مناسب مدخلاً روتينياً إليه. وفي أسئلة هذا المستوى يُطلب من المتعلّم تطبيق المعلومات والطرائق التي درسها وفهمها في مواقف جديدة» (اندرسون وكراثول، ۲۰۰۶م، ص ۱۵۴ – ۱۵۵). أشار "بلوم" إلى أنّ **«هذا المستوى يظهر مدى انتقال أثر التعلّم والتّدريب، وتتحوّل المعلومة من معرفةٍ إلى تطبيق عملي. ومن الملاحظ أنّ الكثير من الطلّاب غالباً ما لا يحسنون تطبيق الأفكار والنظريات التي يتعلّمونه في مواضع جديدة، وهذا يجعل من الضّروري إعطاء أهمية للتطبيق في عملية التقويم»** (1956, p 120).

۴ـ۱ـ۴ـ يحلّل[3]

«يتضمّن "يحلّل" تقسيم الشيء إلى أجزائه المكوّنة وتحديد كيف يمكن أن ترتبط هذه الأجزاء بعضها البعض وبالبنية الكلية. تتضمّن هذه العملية للتمييز والتنظيم وعزو الأسباب و أسئلة هذا المستوى تتضمّن تجزئة الفكرة أو الموضوع إلى عناصره الفرعية وتحديد العلاقات بين هذه العناصر والتمييز بينها أو القيام بتنظيمها وإعادة ترتيبها وصياغتها» (اندرسون وكراثول، ۲۰۰۶م، ص ۱۵۸). وعلى أساس ما يتضمنه هذا المستوى مثلاً أنّه **«على الطّالب أن يحلّل القصيدة إلى الأفكار التي تتكوّن منها، أو أن يحلّل التجربةَ إلى الخطوات التي تشتمل عليها»** (مجاهد والأحرش، ۲۰۱۷م، ص ٤). من الأفعال التي يُرجى القيام بها في هذا المستوى هو **«تعيين المكوّنات الرئيسة لحدث أو ظاهرة أو تحديد السّمات والخصائص المميّزة لشخصية أو رواية أو بنية أو نظام وكذلك تحليل العلاقات القائمة بين عناصر المحتوى أو بين أجزائه المختلفة»** (منصور ورزق، ۲۰۰٤م، ص ٦٧ - ٦٨).

۴ـ۱ـ۵ـ يقوّم[4]

«يعرف مستوى "يقوّم" كإصدار أحكام مؤسّسة في ضوء معايير أو محكّات أو مستويات معيّنة؛ تكون المعايير المستعملة غالباً الجودة، والفاعلية، والكفاية والاتساق، وقد يتمّ تحديدها بواسطة الطلّاب أو آخرون. قد تكون المستويات إمّا كميّة (أي هل هذا القدر كاف؟) أو نوعية (أي هل هذا حَسنٌ بصورة كافية؟) وتطبّق المستويات على المعايير (مثلاً: هل هذه العملية تؤثّر بصورة كافية؟)» (اندرسون وكراثول، ۲۰۰۶م، ص ١٦٣). من أهمّ الأفعال التي تصف الأهداف في هذا المجال يمكن الإشارة إلى **«يحكم، يقرّر، يقدر، يستنتج، يوازن، يقسم، يعبّر، ينافش، يستدلّ، يبسط، يدافع عن»** (عزّالدين، ۲۰۱۵ – ۲۱٦م، ص ۲۸). فمن المعلوم أنّ ما يُرجى معرفته في هذا المستوى هو أن يتقن الطالب في فهم المحتوى بصورة عميقة لكي يقدر على نقده وإصدار الحكم حول قيمته ومدى تأثيره (دروزه، ۲۰۱۱م، ص ۲۵٦۳).

---

1 .Understand
2 .Apply
3 .Analyze
4 .Evaluate

٤ـ١ـ٦ـ يبدع[1]

يهمّ الباحثين في دراسة المحتوى التعليمي في هذا المستوى هو الفحص عن مدى **«القدرة على تركيب وتوليف العناصر المختلفة مع بعضها لإيجاد أو تكوين كلٍّ متماسكٍ أو وظيفي ولإنجاز مهمّة جديدة، حيث يتضمّن التوليد والتخطيط والإنتاج»** (Anderson, 2001, p 44). **«وهذا بواسطة إعادة التنظيم عقلياً لبعض العناصر أو الأجزاء في نمط أو بنية لم تكن موجودة بوضوح من قبل. إنّ العمليات المتضمّنة في «يبدع» تكون متّسقة بوجه عام مع خبرات الطّالب التعليمية السّابقة»** (اندرسون وكراثول، ٢٠٠٦م، ص ١٦٥ – ١٦٦).

بمقارنة بسيطة بين التصنيف الأصلي (بلوم) والتصنيف المعدّل (*أندرسون وكراثول*)، يجد الباحث أنّ تصنيف بلوم له بُعد واحدٌ وهو بُعد العملية المعرفية، بينما يحمل تصنيف *أندرسون وكراثول* بعدين هما: الأول: بعد المعرفة نفسها؛ والثّاني: بعد العمليات المعرفية، كما من المشاهَد أنّ المفردات التي تصف المستويات أخذت صورة الاسم في تصنيف بلوم (التذكّر والفهم و..)؛ بينما أخذت صورة الفعل في تصنيف *أندرسون وكراثول* (يتذكّر، يفهم و...) وهي تدلّ على أن التصنيف المعدّل يركّز على كيفية تحقّق العملية المعرفية بينما يهتمّ التصنيف القديم بما يتمّ الحصول عليه في النهاية. وممّا يجدر بالإشارة في هذا المجال أيضاً تغيير موضع آخر في مستويين، حيث أصبح «يقوّم» هو المستوى قبل الأخير في العملية المعرفية في تصنيف *أندرسون وكراثول* ليحلّ محلّ التركيب، وأخذ الأخير اسماً آخر هو «يبدع»، ومن الملاحظ أيضاً أنّه تمّ إسقاط مرحلة التركيب في تصنيف «بلوم» من موقعها لتحمل مدولاً أكبر وانتقل إلى المرحلة النهاية في التصنيف المعدّل، حيث سمّي مستوى «يبدع» (الهدور، ٢٠١٧م، ٢٤١).

٥ـ الطريقة

قد تمّ استخدام تصنيف *أندرسون وكراثول* للأهداف التعليمية أداةً لهذه الدراسة، مما أتاح المجال لنا لتصنيف تمارين كتاب *مبادئ العربية* للمؤلف *رشيد الشرتوني* بأربعة مجلّدات في ضوئه. فتستخدم الدراسة منهجاً وصفياً في استخراج كلّ جملةٍ من الجملات المدرجة بتمارين الكتب المدروسة باعتبارها وحدات التحليل تمّ تتّخذ أسلوب تحليل المحتوى لتحليل البيانات الإحصائية الحاصلة، حيث عالجناها من خلال تبيين توزيع المستويات المعرفية عليها، وبالتالي دراسة مدى التناسق المتمثّل فيها وانسجامها مع الأهداف التعليمية التي يتوخاه المقرّر الدراسي لمادة النحو في فرع اللغة العربية وآدابها بالجامعات الإيرانية.

١ـ٥ـ أداة الدراسة صدقها وثباتها

يكاد كلّ الباحثين يجمعون على صلاحيّة تصنيف *أندرسون وكراثول* للأهداف التعليمية على المستوى العالمي، إضافة على أنّه مراجعة وتنقيح لتصنيف «بلوم» المعرفي ممّا يجعله يستغني عن إثبات صدق الأداة[2]، وعرضنا استمارة التصنيف على ثلاثة أساتذة متخصّصين في تعليم اللغة العربية من جامعة شيراز ويزد وأصفهان للتحقّق من توازن التقديرات. فأبدى كلّ منهم ملاحظاته حول نوعية مستويات التمارين. أظهرت نتائج المعامل «مجموعة مقوّمين»[3] عند تطبيقه على الاستمارات من خلال البرنامج الإحصائي

1 .Create
2 .Validity
٣. معامل «Inter-rater Reliability» من البرمجيّات الإحصائية الحديثة التي يستخدمها الباحثون عندما يعالَج متغيّرٌ بعينه عبر أشخاص ووجهات نظر مختلفة، فيتمّ استخدام هذا المعامل تحقّقاً من وجود التناسق والتلائم المنطقي بين تقديراتهم.

SPSS أنّ هناك تناسقاً تاماً بين آرائهم؛ إذ دلّت النتائج أنّها حصلت على قيمة مستوى التناسق[1] ما يعادل ۹۸/. وهي مقبولة لأغراض البحث العلمي.

۵ـ۲ـ طريقة جمع البيانات وتحليلها

ـ قمنا باستخراج تمارين كتاب *مبادئ العربية* (قسم النحو) من أربعة مجلّداته؛

ـ تمّ إعداد جداول لتوزيع التمارين وفق تصنيف *أندرسون وكراثول* للأهداف التعليمية؛

ـ تم استخراج النسب المئوية لكلّ مستوى من المستويات المعرفية وأنواع المعرفة المندرجة في التصنيف المراد؛

ـ وأخيراً تمّ تحليل مدى توزّع المستويات على التمارين المرصودة ممّا أدّى إلى نتائج الدراسة.

۶ـ عرض النتائج

تمّ تصنيف تمارين قسم النّحو في كتاب مبادئ العربية وفقاً للمستويات المعرفية وأنواع المعرفة التي أشيرت إليها سابقاً؛ فمن التّمارين التي تشمل مستوى «يتذكّر» وتندرج في ضمن «المعرفة المفاهيمية» يمكن الإشارة إلى أسئلة، نحو: **«ما الفرق بين الصّرف والنّحو؟»** (الشرتوني، ۱۳۸۷ هـ ش، ج ۱، ص ۱۱۰)، أو **«كم ناصباً للمضارع وكم جازماً له؟»** (المصدر نفسه، ج۱، ص ۱۱۳)، لأنّه إذا أراد المتعلّم الإجابةَ عن مثل هذة الأسئلة، فعليه أن يستذكر ما دُرِج في طيّات الكتاب أو ترسّخ في ذاكرته وينقله دون أيّ تغيير، فإنّه ليس بحاجة إلى تفسير وتحليل. أضف على هذا، أنّ الإجابة عن مثل هذين السؤالين تحتاج إلى معرفة الصّرف والنحو بوصفهما من مبادئ علم اللغة العربية أو معرفة الحروف الناصبة والجازمة كفئتين من الحروف العاملة في العربية. أمّا في مستوى «يفهم» فنشير إلى أمثلة من التمارين التي تلائمه: **«هل رفعُ المعربِ أو نصبُه أو جرُّه أو جزمُه يكون بحسب ما يشاء المتكلّم؟»** (المصدر نفسه، ۱۳۸۷ هـ ش، ج ۱، ص ۱۱۰).

يقع هذا التمرين ذيل مستوى «يفهم»؛ والسبب يعود إلى أنّه لا تقتصر إجابةُ المتعلّم عنه على مجرّد استذكار المعلومات والتعبير عنها فحسب، بل عليه أن يفهم القواعد النحوية وما يتلوها من أمثلة فهماً تاماً ثمّ يَشرحها بصورة أخرى ويعيد صياغتَها بلغته الخاصّة، لأنّ التمارين المنسجمة مع مستوى «يفهم» تهدفُ إلى **«تحفيزِ المتعلّمين على استعادةِ المعلومات، وتأكيدِ بعض الحقائق وتلخيصها، وتمتاز بإجاباتها القصيرة، كما تحتاج إلى القليل من التّفكير وقد تعتمد على التّخمين»** (المزوغي، ۲۰۱۸م، ص ۹۹). والإجابة عن هذا السؤال وما شابهه يستدعي المعرفة المفاهيمية؛ إذ يجب أن يعرف الطّالب بنية المادّة الدراسية أي رفع المعرب ونصبه وجرّه، وكذلك يشرح كيفيّة عمل الرفع والنصب والجرّ للأسماء المعربة ويفسّرها فحسب دون تطبيقها في الجمل الجديدة. إنّ التمارين التي تمثّل مستوى «يطبّق» في كتاب *مبادئ العربية* تقيس مهارة المتعلّم في توظيف القواعد النحوية التي سَبَق له وتعلّمها؛ من هذه التمارين ما يطلب من المتعلّم أن يُميِّز القواعد في مواقف لغوية جديدة، نحو:

«عيّن المرفوعَ بالضمّة والمرفوعَ بالنّون في الأمثلةِ الآتية: بالرّاعي تصلحُ الرعيّة وبالعدلِ تستقيمُ البريّة / يفعلونَ ما لا يعلمون» (الشرتوني، ۱۳۸۷ هـ ش، ج ۱، ص ۱۱۵)، حيث المتعلّم لا بدّ له من التركيز على استخدام القواعد النّحوية ضمن تطبيقها في مواضع جديدة. كذلك الحال عند إعراب الجمل والعبارات الجديدة، فيقع مثل هذه التمارين الإعرابية في مستوى «يطبّق» أيضاً، ومن أمثلة ذلك:

1 .Correlation Coefficient

«أعرِب الجملَ الآتية: واهاً على تلك الأيّام ما أحلاها» (المصدر نفسه، ج ٤، ص٢٦٢)، حيث يوظّف المتعلّم القواعد النحوية التّي تعلّمها من قبل كشفاً عن الدّور الإعرابي للكلمات، بما أنّ تمييز الدور الإعرابي يتطلّب مهارة الطالب في تطبيقه القواعد التي تعلّمها من قبل في الجمل الجديدة فمن الواضح أن نعتبر هذه التمارين من مصاديق المعرفة الإجرائية حسب ما جاء في تصنيف *أندرسون وكراثول*.

يشمل مستوى «يحلّل» تلك التمارين التي تتمّ من خلالها تجزئة الجمل إلى العناصر اللغوية التي تؤلّفها، نحو تمارين "التحليل الصرفي" التي تبحث عن موضعها في علم الصرف فلم نجد شاهداً لها في تمارين قسم النحو. هذا ومن التمارين التي تندرج في مستوى «يقوّم» ما تدعو المتعلّمَ إلى تمييز الأخطاء وتصحيحها كما نلاحظ فيما يلي على سبيل المثال: **«صحِّح ما تراه من الخطأ في الجمل التّابعة»** (المصدر نفسه، ج ٣، ص ١٨٥).

فالسبب في اختيار هذا التمرين وما يشابهه ملائماً لمستوى «يقوّم» أنّه إذا أراد المتعلّمُ تصحيح الأخطاء في الجمل، يجب أن يتمكّن من تثمينها والحكم على الصحّة والخطأ فيها، ثمّ يصحّحها وفقَ المعايير النّحوية التي تعلّمها آنفاً، وهذا يدلّ على مقدرته في تقويم المباحث النحوية. ومثل هذه التمارين التي تحتاج إلى معرفة المعايير اللازمة للنقد وكيفية استعمال الموادّ الدراسية، تنبع من المعرفة الإجزائية أيضاً. أمّا مستوى «يبدع» فيتّسق مع التمارين التي يطالَب المتعلّمُ من خلالها بإنتاج جمل جديدة لم تكن موجودة من قبل، نحو: **«ركّب جملةً صغيرةً تقع فيها الكلماتُ التّابعةُ نائبَ فاعلٍ: الطّعام – التّحرير – الجار – النّار و...»** (المصدر نفسه، ١٣٨٧ هـ ش، ج ١، ص١٢٢).

يقصد هذا التمرين أن يُعرِب المتعلّمُ هذه الكلمات إعرابَ نائب الفاعل في عبارات جديدة لم تُذكر في نصّ الكتاب. فمن البديهي، أنّه يجب أن تكون لديه قدرة على الإتيان بألفاظٍ جديدةٍ فيؤلّفَ بينها ثمّ يُنتجَ جملاً جديدةً مفيدةً بواسطة هذه الأجزاء المنظّمة. فللإجابة عن هذ السؤال يجب أن يكون لدى الطالب المهارة اللازمة في كيفية تنسيق الألفاظ في جمل جديدة من خلال الربط بين أجزائها وهذا ممّا يدرجها ذيل المعرفة الإجرائية. في ضوء ما مضى، يوضّح الجدول التالي توزيع المستويات المعرفيّة وأنواع المعرفة على تمارين المجلّد الأوّل من كتاب *مبادئ العربية*:

جدول الرقم (١)

الإحصاء الوصفي للنسب المئوية للمستويات المعرفيّة وأنواع المعرفة عند *أندرسون وكراثول* المتوزّعة على تمارين كتاب *مبادئ العربية* ١

المستويات المعرفية	المعرفة الوقائعية	المعرفة المفاهيمية		المعرفة الإجرائية		المعرفة وراء المعرفة
		التكرارات	النسب المئوية	التكرارات	النسب المئوية	
يتذكّر	–	١٣	٪ ١٦	–	–	–
يفهم	–	٢	٪ ٣	–	–	–
يطبّق	–	–	–	٤٩	٪ ٦٠	–
يحلّل	–	–	–	–	–	–
يقوّم	–	–	–	–	–	–
يبدع	–	–	–	١٧	٪ ٢١	–

تُبيّن المستويات المعرفية المتوزّعة ضمن الجدول أنّ المجلّد الأوّل يشتمل على ٨١ تمريناً ؛ حيث نجد النسبة المئوية لمستوى التذكّر بلغت ٦٦٪ من مجموع التّمارين، وانخفضت نسبة تمارين مستوى الفهم إلى مجرّد ٣٪ من مجموع التّمارين فحسب. وعلى العكس من ذلك، احتلّت تمارين مستوى التطبيق أعلى درجة من النسب المئوية، وهي ٠٠٪ وتغطّي تمارين مستوى التركيب ٢١٪ منها، بينما انعدمت تمارين مستوى التحليل والتقويم؛ والسبب في ذلك قد يعود إلى أنّ الأسئلة التي تتمحور على التحليل الصّرفي تندرج في مستوى التحليل فلا يشمل قسم النّحو في كتاب *مبادئ العربية* مثل هذه التمارين على الإطلاق. وبالنسّبة لخلوّ المجلّد الأوّل من التمارين المتعلّقة بمستوى التقويم، يمكن القول أنّ هذا المجلّد يُدرس في الفصول الدراسية الأولى فتقتضي التمارين مقدرةَ الطلاب العقلية والمعرفية فهي تخلو من التمارين المندرجة في مستوى التقويم؛ إذ رغم أنّ الطلاب يتعلّمون القواعد النحوية بهذا المجلّد ولكنهم في الخطوة الأولى، فليس من المتوقّع منهم أن يُتقنوا القواعد ويفهموها حقّ الفهم غير مميّزين الأخطاء النحوية عاجزين عن تصحيحها في الجمل. أما بالنسبة لتمارين المجلّد الثاني فيلقانا الجدول التالي:

جدول الرقم (٢)

الإحصاء الوصفي للنسب المئوية للمستويات المعرفيّة وأنواع المعرفة عند *أندرسون وكراثول* المتوزّعة على تمارين كتاب *مبادئ العربية* ٢

المستويات المعرفية	المعرفة الوقائعية	المعرفة المفاهيمية		المعرفة الإجرائية		المعرفة وراء المعرفة
		التكرارات	النسب المئوية	التكرارات	النسب المئوية	
يتذكّر	–	–	–	–	–	–
يفهم	–	٢	٪ ٢	–	–	–
يطبّق	–	–	–	١٠٢	٪ ٩٢	–
يحلّل	–	–	–	–	–	–
يقوّم	–	–	–	–	–	–
يبدع	–	–	–	٧	٪ ٦	–

تشير الأرقام الموجودة في الجدول أعلاه أنّ عدد التّمارين لقسم النّحو في المجلّد الثاني هو ١١١ تمريناً وجلّ هذه التّمارين تنحصر في مستوى التّطبيق بنسبة عالية جدّاً، حيث بلغت أعلى نسبةٍ لها، وهي ٩٢٪؛ ووصلت تمارين مستوى التقويم إلى ٦٪، بينما بلغت تمارين مستوى الفهم أدنى نسبةٍ لها، وهي ٢٪، فكما يلاحَظ في الجدول أنّه لا موضعَ به لتمارين مستويات التذكّر والتحليل والتركيب. ومن المحتمل أن يكون تدريس هذا المجلّد في الفصل الدراسي الثاني أو الثّالث قد دفع المؤلّف إلى التخلّي عن تمارين مستوى التذكّر وانصرافه إلى مستوى الفهم حتّى يستعدّ الطلاب لتمارين مستوى التّطبيق الذي له الحيّز الأكبر في هذا المجلد مع أنّه لم يأت إلا تمرينان لمستوى الفهم. وبالنسبة لعدم احتواء الكتاب على تمارين مستوى التركيب فلربّما يعود السبب إلى أنّ الطلاب الذين يدرسون هذا المجلّد لا يتقنون القواعد النّحوية فمن الأرجح أن يخلو الكتاب من التّمارين المندرجة في هذا المستوى العالي. يوضّح الجدول التالي نوعية مستويات التمارين بالمجلّد الثالث:

جدول الرقم (٣)

الإحصاء الوصفي للنسب المئوية للمستويات المعرفيّة وأنواع المعرفة عند *أندرسون وكراثول* المتوزّعة على تمارين كتاب مبادئ العربية 3

المستويات المعرفية	المعرفة الوقائعية	المعرفة المفاهيمية	المعرفة الإجرائية		المعرفة وراء المعرفة
			التكرارات	النسب المئوية	
يتذكّر	-	-	-	-	-
يفهم	-	-		-	-
يطبّق	-	-	٨٨	٪ ٨٢/٥	-
يحلّل	-	-	-	-	-
يقوّم	-	-	٨	٪ ٨	-
يبدع	-	-	١٠	٪ ٩/٥	-

حسبما يُطلعنا الجدول أعلاه، يوجد ١٠٦ تمريناً في المجلّد الثّالث ويكون التركيز فيه على مستوى التطبيق الذي بلغ ٨٢/٥٪ من مجموع التّمارين، كما بلغت نسبة مستوى التركيب ٩/٥٪ منها، وحازت تمارين مستوى التقويم على ٨٪ ؛ هذا ولا يوجد مجالٌ لتمارين مستويات التذكر والفهم والتحليل يدرّسها هذا المجلّد في الفصول الدراسية الأخيرة.

فيبدو من المتوقّع أن يخلو من تمارين مستويي التذكّر والفهم، وهما من المستويات المتدنّية في تصنيف "بلوم". وليس الطلاب بحاجة إليهما عند الإجابة عن الأسئلة المتعلّقة بالمستويات العليا كالتركيب والتقويم إلا قليلاً جدّاً. أمّا التمارين المتضمّنة في المجلّد الرابع فتلاحظه بين يديك في ما يلي :

جدول الرقم (٤)

الإحصاء الوصفي للنسب المئوية للمستويات المعرفيّة وأنواع المعرفة عند *أندرسون وكراثول* المتوزّعة على تمارين كتاب *مبادئ العربية* ٤

المستويات المعرفية	المعرفة الوقائعية	المعرفة المفاهيمية	المعرفة الإجرائية		المعرفة وراء المعرفة
المستويات المعرفية	المعرفة الوقائعية	المعرفة المفاهيمية	المعرفة الإجرائية		المعرفة وراء المعرفة
يتذكّر	-	-	-	-	-
يفهم	-	-	-	-	-
يطبّق	-	-	١١٦	٪ ٨٧	-
يحلّل	-	-	-	-	-
يقوّم	-	-	١٢	٪ ٩	-
يبدع	-	-	٥	٪ ٤	-

نشاهد في الجدول أنّ عدد التمارين في المجلّد الرابع يصل ۱۳۳ تمريناً؛ فاحتلّت تمارين مستوى التطبيق الحيّز الأكبر بمقدار ۸۷٪، في حين بلغت تمارين مستوى التقويم نسبة من مجموع التّمارين تعادل ۹٪ كما انخفضت النسبة المئوية لتمارين مستوى التركيب؛ إذ تمثّل ۴٪ من إجمالي التمارين، ولا نعثُر فيه على أيّ تمرينٍ لمستويات التذكّر والفهم والتحليل. فهذا ممّا قد يناسب تدريس المجلّد الحالي في الفصول الدراسية الأخيرة التي يتمّ تعليم القواعد النّحوية بشكل وافٍ. ومن المتوقّع أن يقوم الطلاب بتركيب الجمل وتقويمها من الجوانب المختلفة وهو مما لا علاقة له بالمهارات العقلية الدنيا كالتذكّر والفهم.

الاستنتاج

قمنا في هذه الدراسة بإحصاء التكرارات والنسب المئوية للتمارين المدورسة هادفين إلى الإجابة عما يلي: السؤال الأوّل: **«ما مدى التوازن في توزيع التمارين المتعلّقة بقسم النّحو في كتاب *مبادئ العربية* بأربعة مجلّداته وفقاً للمستويات المعرفية في تصنيف *أندرسون وكراثول*؟** فتَبيّن على حسب البيانات الإحصائية المرصودة أنّ كتاب *مبادئ العربية* بمجلّداته الأربعة ينطوي على ٤٣١ تمريناً حيث توزّعت هذه التمارين على خمسة مستويات وهي: «يتذكّر»، «يفهم»، و«يطبّق»، و «يقوّم» و«يبدع»، حيث عثر مستوى «يتذكّر» على ۳٪ من إجمالي التمارين، ومستوى «يفهم» على ۱٪ واحتلّ مستوى «يطبّق» أعلى نسبة بمقدار ۸۳٪ وبلغ مستوى «يقوّم» ٤٪ ومستوى «يُبدع» ۹٪ من مجموع النسب المئوية.

تُظهر البيانات أن هناك بوناً شاسعاً بين نسبة التمارين المتعلّقة بالمستويات الدّنيا أي «يتذكّر»، «يفهم»، و«يطبّق» (۸۷٪ من إجمالي التّمارين) وبين المستويات العليا التي بلغت نسبها ۱۳ ٪ (مستويا «يقوّم» و«يبدع») ولا يوجد تمرين يقيس مستوى «يحلّل»؛ فيمكن القول أنّه قد انصبّ معظم اهتمام المؤلّف على المستويات الدّنيا ومستوى «يطبّق» على وجه الخصوص، بينما تُذبذَب تمارينُ مستوى «يقوّم» و«يبدع» بين الانخفاض والارتفاع من مجلّد إلى آخر. فقد يدلّ هذا التّوزيع على عدم التّوازن والتناسب فيها.

تنسجم هذه النتيجة مع ما توصّلت إليه دراسة *رضواني وزماني* (۱۳۹۱ هـ.ش)، التي تناولت محتوى كتب اللغة الإنجليزية لمنشورات «سمت» الإيرانية، وكذلك أسئلة امتحان الدخول لمرحلة الماجستير والأهداف التعليمية لفرع تعليم اللغة الإنجليزية حسب الأهداف المعرفية المنشودة في تصنيف *أندرسون وكراثول*، حيث كشفت أنّه لم يتمّ توزيع المستويات على نحو متوازن. فهناك تركيز على المستويات المعرفية المتدنية (لاسيّما الفهم والتطبيق) بالقياس إلى المستويات المعرفية العليا (التحليل والتركيب والتقويم)، وأيضاً تماثل دراسةَ *رضواني وحق‌شناس* (۱۳۹۳ هـ.ش)، التي عالجت واحداً وعشرين كتاباً من كتب اللغة الإنجليزية في فرع العلوم الإنسانية وما فيها من المعايير التعليمية وفقاً لاستمارة *أندرسون وكراثول*، حيث استنتجت أنّ معظم الاهتمام كان منصبّاً على المستويات التعليمية الدنيا لمادّة اللغة الإنجليزية. كما هي الحال في مقالة *محمّدي ركعتي وزارع نجاد* (۱۳۹٦ هـ.ش)، حيث استعرضت مستوى تمارين مجموعتي *العربية بين يديك* و*صدى الحياة* تدلّ النتائج أنّ أغلبيّة التّمارين في هاتين المجموعتين تركّز على المهارات العقلية الدنيا بدرجة كبيرة وتندرج في مستويي «يتذكّر»، «يفهم»، على حساب المهارات التعليمية العليا كالتمارين المندرجة في مستويات «يحلّل» و «يقوّم» و«يبدع» التي لم تحظ إلا بنسبة ضئيلة.

فهذه النتيجة تظهر عدم التوازن في توزيع الأسئلة على مستويات المجال المعرفي وقلّة اهتمام واضعي الأسئلة ومؤلّفي الكتب بالمستويات التعليمية العليا ودورها الهام في تنمية قدرات المتعلّمين على تحليل المعلومات والجمل وكشف العلاقات بين مكوّناتها،

وتطبيق القواعد النّحوية فيها كما يساعدهم على تصحيح الأخطاء. فمن هذا المنطلق، يمكن القول بأنّ التّركيز على المستويات الدنيا على حساب المستويات العليا في هذه الأسئلة والتّمارين تؤدّي إلى دفع المتعلّمين للحفظ دون الاهتمام بالمهارات التفكيرية العليا كـ«يقوّم» و«يبدع».

أما عند الإجابة عن السؤال الثاني: **«كيف يتمّ تقويم هذه التمارين من منظور مراعاتها للأهداف التعليمية التي يقصدها المقرّر الدّراسي لمادّة "النّحو" في الفروع الجامعية؟»** فيجب الإشارة إلى أنه قد صُرّح في المقرّر الدراسي بكتاب *مبادئ العربية* كإحدى المصادر الدراسية لتدريس مادة "النّحو" لطلاب فرع اللغة العربية وآدابها وبعض الفروع الجامعية الأخرى كالأدب الفارسي وفرع علوم القرآن والحديث. فمن أهداف المتوخّاة من هذه المادة الدراسية لطلاب اللغة العربية وآدابها **«هو: ١) حسن قراءة النصوص العربية، ٢) الإتقان في الكتابة، ٣) المهارة في الحوار، ٤) الفهم الصحيح والدّقيق لمعاني العبارات والجمل»** (سرفصل بازنگری شده دروس دوره کارشناسی رشته زبان و ادبیات عربی، ١٣٨٩هـ ش، ص ٢٧).

فقد يصحّ القول بأنّ مستويات التمارين المدروسة تنسجم تماماً مع الهدف الأوّل أي حسن قراءة النصوص العربية؛ لأنّ القراءة الحسنة تنبع من قدرة المتعلّم على تعيين الحركات الإعرابية ودور الكلمات في الجمل وهي من المهارات التعليمية في مستوى «يطبّق». أمّا الهدف الثاني (الإتقان في الكتابة)، والثالث (المهارة في الحوار) لا يتمّ إنجازهما من خلال هذه التمارين، لأنّهما من المهارات المتطلّبة من خلال مستوى «يبدع» الذي له سهمٌ ضئيلٌ من التمارين وهو ٩٪؛ فلذلك لا تلاؤمَ بين التمارين والهدفين المذكورين؛ إذ يجب أن يشتمل الكتاب على ما يحثّ المتعلّم على إنتاج جمل جديدة حتّى يجيدَ صياغة النصوص إمّا عند الكتابة وإمّا عند الحوار. أمّا الهدف الرابع (الفهم الصحيح والدقيق للمعاني) لا يتحقّق إلا إذا كان عند المتعلّم المهارة في فهم الكلام واستيعابه كما أنّه يحتاج إلى التوظيف الصّحيح للقواعد النحوية إلى حدٍّ ما، فكثرة التمارين في مستوى «يطبّق» بهذا الكتاب قد تُنجد المتعلّمين في فهم المعاني، ولكنّه بسبب الانخفاض الشديد في نسبة تمارين مستوى «يفهم» التي بلغت ١٪ من مجموع التمارين تقلّ قدرة المتعلّمين على الفهم الجذري للجمل والتعبير عنها بلغةٍ أخرى، فمن الأفضل أن يتزوّد الكتاب المدروس بمثل هذه التمارين التي تحتاج إلى المعرفة المفاهيمية.

وبالنسبة لفرع علوم القرآن والحديث **«تهدف مادّة النحو إلى خمسة مقاصد وهي: ١) التعرّف على بنية الألفاظ والجملات العربية وكيفية انسجامها، ٢) الإتقان في القراءة، ٣) إنتاج الجمل العربية بصورة صحيحة، ٤) فهم المعاني و٥) تمييز الدّور الإعرابي للألفاظ»** (برنامه درسی دوره کارشناسی رشته علوم قرآن و حدیث، ١٣٩٥، ص ٢٣ و٢٥). يمكن أن نستنتج أنه يتحقّق الهدف الأوّل والثّاني والخامس عند حصول الطلاب على المهارة في توظيف القواعد النحوية في الجمل. وبما أنّ أغلبية التمارين النحوية في كتاب *مبادئ العربية* تتضمّن المهارات اللغوية المنسجمة مع مستوى «يطبّق» والمعرفة الإجرائية فإنّه يؤدّي إلى تنمية هذه المهارات جدّاً؛ ولكن بالنسبة للهدف الثّالث (إنتاج الجمل العربية بصورة صحيحة)، فالتمارينُ المدروسة لا تمهّد السبيلَ أمام الطلاب لصياغة الجمل كما ينبغي؛ إذ الإنتاج الجيّد يستلزم اشتمال الكتاب على كثيرٍ من التمارين التي تدعو إلى إبداع الجمل في حين يحتلّ مثل هذه التمارين قسطاً قليلاً من التمارين بنسبة ٩٪ منها، كما أنّه انخفض فيه مستوى «يفهم» إلى أربعة تمارين فحسب، وهذا يدلّ على ضعف الكتاب في إكساب الطلاب المهارةَ على الفهم والاستيعاب التي تُنجِحهم في تحقّق الهدف الرابع أي "فهم المعاني" كما جاء في المقرّر الدّراسي؛ لأنّ الطلاّب في فرع علوم القرآن والحديث بحاجةٍ ماسّةٍ إلى فهم الآيات القرآنية والأحاديث وتأويلها وتفسيرها، فمن الواجب أن يحتوي الكتاب على تمارين تنمّي هذه المهارة إلى حدٍّ الضّرورة.

يهدف تدريس مادّة "النحو" لطلّاب الأدب الفارسي إلى اثنين: **«الأوّل: معرفة قواعد اللغة العربية وإكساب المهارة في تعيين الدّور الإعرابي للكلمات، والثّاني: توظيف القواعد النّحوية في ترجمة النّصوص العربية وفهمها»** (برنامه درسی دوره کارشناسی رشته زبان و ادبیات فارسی، ۱۳۹۱، ص ۵۹-۶۲) ؛ انطلاقاً إلى إنجاز الهدف الأوّل يجب إتقان المتعلّم قراءةَ النّصوص على نحو صحيحٍ ضمن استخدام القواعد النحوية في الجمل الجديدة، وهذا ما يُوافق تمارين مستوى «يطبّق» التي لها سهمٌ بارزٌ في تمارين كتاب *مبادئ العربية* وتُساعد المتعلّمين للوصول إلى هذا الغرض ؛ ولكن الهدف الثاني أي "توظيف القواعد النّحوية في ترجمة النصوص العربية وفهمها" فيقدر المتعلّم عليه عندما كانت لديه مهارات لغوية في التذّكر والفهم والتطبيق ؛ ولكن قلّما نجد التمارين المتلائمة لمستويي «يتذكّر» و«يفهم» في الكتاب، إضافةً إلى احتياجهم لتوظيف القواعد النّحوية فهو من المهارات التعليمية لمستوى «يطبّق» الذي له حظٌّ وافرٌ من التمارين.

بناء على ذلك، يُقترح تدريسُ المجلّدين الثّالث والرّابع من كتاب *مبادئ العربية* لطلاب فرع اللغة العربية وآدابها بالجامعات الإيرانية ؛ إذ تركّز التمارين فيهما على المهارات التعليمية التي تقيس مستويي «يطبّق» و«يبدع» والمعرفة الإجرائية، وهما يلائمان تماماً الأهدافَ التعليميةَ لمادّة "النّحو" في فرع اللغة العربية وآدابها، إضافة إلى اشتمال هذين المجلّدين على التمارين المتضمّنة للمهارات اللغوية في مستوى «يقوّم» الذي يمّهد الأرضية للطلّاب في مواصلتهم الدراسات العليا.

أمّا بالنسبة لطلاب فرع علوم القرآن والحديث، فمن الأحسن تدريس المجلّد الأوّل لهذا الكتاب الذي تكثر به التمارين التي تقيس مهارتي الفهم والتطبيق، بحيث تساعد على تحقيق الأهداف الدراسية المتوخاة من هذه المادّة، علاوةً على أنّ التمارين المتناسبة مع مستوى «يتذكّر» في هذا المجلّد تسهم في الإجابة عن تمارين مستوى «يفهم»، ولكنّ المجلّد المقتَرَح لطلّاب فرع الأدب الفارسي هو المجلّد الثّاني ؛ لأنّ اشتمال هذا المجلّد على كثير من تمارين مستوى «يطبّق» تستدعي المعرفة الإجرائية للإجابة عنها ممّا تؤدّي إلى نجاح الطلّاب عند توظيف القواعد النحوية في المواضع المختلفة وإنتاجهم الجمل الجديدة، وهذا ما يستهدفه المقرّر الدراسي لمادة "النحو" لهم.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی

الخاتمة

يمكن أن نستدلّ بالبيانات الإحصائية المتمثّلة في الجداول على أنّ مؤلّف الكتاب تمسّك بما يتعلّق بتمييز الدّور الإعرابي للكلمات وتوظيف القواعد النحوية في المواضع الجديدة وأهمل نسبياً ما يساعد المتعلّمين على الفهم العميق للجمل وتفسيرها أو ما يدعوهم إلى أن يُتقنوا إبداع العبارات أو تصحيحَ الأخطاء النحوية فيها، وقد يعزى السبب إلى أنّ مادّة النّحو هي مادّةٌ مقرّرةٌ على طلبة مرحلة الإجازة في الفروع الجامعية المختلفة كفرع اللغة العربية وآدابها وفرع الأدب الفارسي، وكذلك فرع علوم القرآن والحديث بالجامعات الإيرانية. والهدف العامّ من هذه المادّة هو قياس مدى مقدرة الطلاب على توظيف القواعد النحوية في تمييز الدور الإعرابي للألفاظ والتعابير على حسب ما جاء في المقرّر الدراسي لهذه الفروع.

التوصيات والاقتراحات

في ضوء ما أسفَرَت عنه النتائج واستكمالاً لما تناوله البحث يُقترح ما يأتي:

ـ ضرورة توزيع التمارين في كتاب *مبادئ العربية* بأربعة مجلّداته على نمطٍ تسلسلي يعتني بالفصول الدراسية التي يجتازها الطالب؛ فعلى سبيل المثال يجب أن تتعلّق التمارين في المجلّدين الأوّل والثّاني بالمستويات التعليمية الدنيا كالتمارين التي تهدف إلى فحص قدرة المتعلّم على استدعاء ما في الدّروس من المعلومات ومراجعتها وحفظها أو تعريفٍ للمفاهيم الواردة أو تبيينٍ للمصطلحات النّحوية. فمن الأفضل أن تزداد في المجلّد الأوّل التمارين المتعلّقة بمستوى «يتذكّر» من مثل «اذكر مواضع رفع الاسم»، «عرّف المبتدأ والخبر»، «تحدّث عن عمل "كان" وأخواتها في الجملة»، «ما هي الحروف التي تعمل عمل "إنّ"؟»، «ما هي مواضع نصب الاسم وكيف تنصب الأسماء بكافة أنواعها؟»، «اذكر مواضعَ نصبِ المنادى ورفعِه»، «كيف يجرّ الاسمُ المثنّى؟»، «ما هي علامةُ جرّ الجمع المذكّر السّالم؟»؛ إذ هذه التدريبات تحتاج إلى المعرفة المفاهيمية وتؤدّي إلى تنمية قدرة التفكير عند الطلاب وتُعدّهم لمهارة الفهم والاستيعاب. فهذا أمر ضروري لطلاب فرع علوم القرآن والحديث خاصّةً عند تفسيرهم للآيات والروايات. كما يجب أن تكثر في هذا المجلّد تمارين ملائمة للمعرفة المفاهيمية والمندرجة في مستوى «يفهم» كـ«ما الفرق في المعنى بين الفاعل ونائبه؟» أو «كيف تميّز بين البدل والعطف؟» و«ما الفرق بين الحال والتّمييز من حيث العامل والمعنى؟». فبما أنّ هذه التدريبات تمهّد الأرضية لمهارتي التطبيق الإبداع، يجب أن يأتي المؤلّف بمثلها في هذا المجلّد. كما ينبغي أن يؤتى في المجلّد الثّاني ببعض تمارين تقيس المعرفة المفاهيمية المتعلّقة بمستوي «يتذكّر» و«يفهم»، ممّا ذكرنا في السطور السّابقة لتحسين قدرة الطلاب على إنجاز التمارين التطبيقية، وكذلك التمارين التي تحتاج إلى المعرفة الإجرائية وتطلب استخلاص الأجوبة الصحيحة، أو ما يستدعي تكملة العبارات ليستعدّ المتعلّم لمهارة التقويم ويدعوه إلى تصحيح ما تجيء من الأخطاء في تمارين المجلّدين الثالث والرابع، بينما يجدر أن يهتمّ المجلّدان الثالث والرابع بالمستويات التعليمية العليا أكثر فأكثر؛ إذ يحصل الطالب في الفصل الدراسي الخامس فصاعداً على المهارة التفكيرية في صياغة الجمل الجديدة وتوظيف القواعد النحوية في المواضع الجديدة كما يقدر على تقويم العبارات وتمييز الأخطاء ثمّ تصحيحها استناداً بالأدلّة النحوية، وكلّ هذا لا يتيسّر له إلا من خلال معرفته الإجرائية.

ـ عقد ورشات تعليمية للأساتذة بخصوص تأليف الكتب النحوية الجديدة التي تنسجم مع الفصول الدّراسية من حيث المحتوى وتصميم التمارين التي توزّعت متوازنةً حسب المهارات اللغوية والمعرفية والتعليمية عند الطلبة.

ـ تحليل أسئلة الكتب المدرسية والجامعية في تعليم اللغة العربية في ضوء تصنيف *أندرسون وكراثول* للأهداف التعليمية لما يشتمل عليه هذا التصنيف من المستويات المعرفية وأنواع المعرفة التي تكشف عمّا في هذا الكتب من المستويات المعرفية وتساعد على تعديل الكتب تحقيقاً لقسط كبير من الأهداف التعليمية المتوخّاة منها.

❁❁❁

المصادر والمراجع

أ ـ العربية

١. أندرسون، لورين وديفيد كراثول. (٢٦٦٦ م). ***مراجعة لتصنيف بلوم للأهداف التعليمية***. (ترجمة فايز مراد مينا). القاهرة: الأنجلو.

٢. بني ياسين، محمّد فوزي أحمد. (٢٠١٦ م). «تحليل أسئلة امتحانات الشهادة الثانوية العامّة لمبحث اللغة العربية وفق مستويات بلوم المعرفية». ***مجلة الدّراسات اللغوية والأدبية بماليزيا***. ع ١. صص ٩٢ – ٧٥.

۳. حميد، علاء عيادة. (۲۰۱۷ م). ***«مستوى المقدرة التصنيفية للأهداف السلوكية حسب تصنيف بلوم لدى معلّمي اللغة العربية في المدارس الخاصّة الدساسية في عمّان»***. رسالة الماجستير في تربية المناهج وطرق التدريس. عمّان. جامعة الشرق الأوسط. كلية العلوم التربوية.

۴. دروزه، أفنان. (۲۱۱۱م). «درجة مراعاة المعلّمين في مدارس محافظة قلقيلية لمستويات بلوم للأهداف المعرفية لدى تخطيطهم للتدريس». ***مجلّة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)***. ج ۲۴.ع ۰۰.. صص ۲۵۵۹ – ۲۵۸۲.

۵. الشرتوني، رشيد. (۱۳۸۷ هـ.ش). ***مبادئ العربية***. قم: دار العلم.

۶. عزّ الدين، بشقة. (۲۰۱۵ - ۲۰۱۶ م). ***«محاضرات في مقياس الأهداف التربوية وبناء المناهج»***. جيجل. جامعة محمّد الصديق بن يحيى. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية.

۷. متّقي زادة، عيسى؛ وسجاد إسماعيلي؛ دانش محمّدي. (۱۳۹۲ هـ ش). «تحليل محتوى كتب قواعد اللغة العربية في مرحلة البكالوريوس لفرع اللغة العربية وآدابها في ضوء معايير الجودة (مبادئ العربية للرشيد الشرتوني والجديد في الصرف والنحو للديباجي نموذجين)». ***بحوث في اللغة العربية مجلة محكّمة نصف سنوية لقسم اللغه العربيه وآدابها في جامعة أصفهان ـ إيران***. ع 9. صص 149 – 123.

۸. مجاهد، سالم عبد القادر؛ ويوسف أبو القاسم الأحرش. (۲۰۱۷م). «دراسة تقويمية لأسئلة كتابي التّاريخ والجغرافيا بالصف السادس من مرحلة التعليم الأساسي بليبيا في ضوء المستويات المعرفية العليا من التفكير». ***مجلّة كليات التربية***. ع ۷. صص ١٦ – ۱.

۹. المزوغي، ابتسام سالم. (۲۰۱۸ م). «تقييم أسئلة الامتحانات النهائية في ضوء تصنيف بلوم للأهداف المعرفية». **مجلة جامعة صبراتة العلميّة**. ع ۳. صص ۹۲ – ۱۰۷.

۱۰. منصور، علي؛ وأمينة رزق. (۲۰۰٤ م). ***علم النّفس التربوي***. دمشق: جامعة دمشق.

۱۱. نشواتي، عبد المجيد. (۲۰۰۳ م). ***علم النفس التربوي***. عمّان: دار الفرقان للنّشر والتوزيع.

۱۲. الهدور، زيد أحمد ناصر أحمد، (2017 م). «تحليل أسئلة اختبارات الشهادة الثانوية العامّة لمادّة الرياضيات بالجمهورية اليمنية في ضوء التصنيفات الحديثة للأهداف التعليمية». ***مجلة الجامع في الدّراسات النفسية والعلوم التربوية***. ع ۷. ص ۲۳۲ ـ ۲۵۷.

ب ـ الفارسية

۱۳. دهقانيان، جواد؛ و صديقه جمالی. (۱۳۹۱ هـ.ش). «بررسی و نقد ترجمه و شرح مبادی العربيه ٤ (قسمت نحو) شرح سيد علی حسينی». ***پژوهشنامه انتقادی متون و برنامه‌های علوم انسانی***. د ۱۲. ش ۲۵. صص ۳۷ ـ ۵۶.

۱٤. رضوانی، رضا؛ و گرانناز زمانی. (۱۳۹۱ هـ.ش). «ارزيابی هم‌ترازی آزمون‌های سراسری، محتوای کتاب‌ها و اهداف آموزشی رشته آموزش زبان انگليسی براساس اهداف آموزشی اندرسون وکراتول». ***فصلنامه علمی پژوهشی رهيافتی نو در مديريت آموزشی***. دانشگاه آزاد اسلامی واحد مرودشت. س ۳. ش ۳. صص ۰۰۵ ـ ۰۲۰.

۱۵. ـــــــــــــ ؛ و بهناز حق شناس. (۱۳۹۳ هـ ش)، «۷ ارزیابی هم‌ترازی کتاب‌های کارشناسی زبان انگلیسی تخصصی رشته‌های علوم انسانی انتشارات سمت و استانداردهای آموزشی مربوطه براساس اهداف آموزشی اندرسون و کراثول». ***فصلنامه علمی پژوهشی رهیافتی نو در مدیریت آموزشی***. دانشگاه آزاد اسلامی واحد مرودشت. س ۵. ش ۴. صص ۹۵ ـ ۰۰۰.

۶۶. زرگوش، عبد الجبّار. (۱۳۷۸هـ ش). «نقدی بر کتاب مبادئ العربیه». ***آینه پژوهش***. د ۱۰. ش ۵۹. صص ۶۸ - ۶۹.

۱۷. صدقی، حامد؛ و سیّده اکرم رخشنده‌نیا؛ و معصومه نعمتی قزوینی. (۱۳۸۵ هـ.ش). «نقد و بررسی کتاب مبادئ العربیه». ***مجله فلسفه، کلام و عرفان نامه علوم انسانی***. ش ۱۳ و ۱۴. ص ۱۲۷ ـ ۱۴۰.

۱۸. محمّدی رکعتی، دانش؛ و سکینه زارع‌نژاد. (۱۳۹۶ هـ.ش). «سطوح اهداف آموزشی در تمرین های مجموعه‌های آموزشی صدی الحیاة والعربیة بین یدیك (تحلیل محتوا براساس طبقه‌بندی اندرسون و کراثول در حیطه شناختی)». ***دو ماه نامه جستارهای زبانی***. د ۸. ش ۵. صص ۱ – ۲۶.

۱۹. وزارت علوم تحقیقات و فنّاوری. (۱۳/ ٤/ ۱۳۹۵هـ.ش). ***برنامه درسی (تجمیع و بازنگری شده)***. دوره کارشناسی رشته علوم قرآن و حدیث. مصوّب هفتادمین جلسه شورای برنامه‌ریزی آموزش عالی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری.

۲۰. ـــــــــــــ . (٤/ ٤/ ۱۳۹۱هـ.ش). ***برنامه درسی دوره کارشناسی***. رشته زبان و ادبیات فارسی. مصوّب هشتصدمین جلسه شورای برنامه‌ریزی آموزش عالی وزارت علوم، تحقیقات و فنّاوری.

۲۱. ـــــــــــــ . (۱۷/ ۷/ ۱۳۸۹ هـ.ش). ***مشخصات کلی، برنامه آموزشی و سرفصل دروس بازنگری شده دوره کارشناسی***. رشته زبان و ادبیات عربی، مصوّب هفتصد و هفتاد و دوّمین جلسه شورای برنامه‌ریزی آموزش عالی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری.

ج ـ الإنجليزية

22. Anderson, J. R. (1983). ***The Architecture of Cognition***. Combridge: MA. Harward University Press.
23. Anderson, L.W; & D.R Krathwohl. (2001). ***A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives***. (eds: Kathleen A; Cruikshank; Paul Pintrich; James Raths; Peter W Airasian; Merlin Wittrock; Richard E. Mayer). NEW York: Longman.
24. Bloom, B. (1956). ***Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals***. London: Longman.
25. Bransford John. D; & Ann L. Brown; & Rodney R. Cocking. (1979). ***Pintrich, Wolters, and Boxter***. Washington, DC: National Academy Press.
26. ——————————————————. (1999). ***How people Learn, mind, experience and school***. Washington: DC: National Academy Press.
27. Doran, R; & f. Chan; & P. Tamir. (1998). ***Science educator's guide to assessment***. (Ed: Eric no). USA: Holt. Rinehart & Winston.