وزارة التعليـــم العـــالي والبحـــث العلمـــي

جامعـــــــة الحاج لخضر – باتنة–

كليـــة الآداب والعلـــوم الإنسانيـــة

قسم اللغة العربية وآدابها

تعليمية التمارين اللغوية في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط دراسة وصفية تحليلية

مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في اللسانيات التطبيقية

إعداد الطالبة:

زهـــــور شتـــــوح

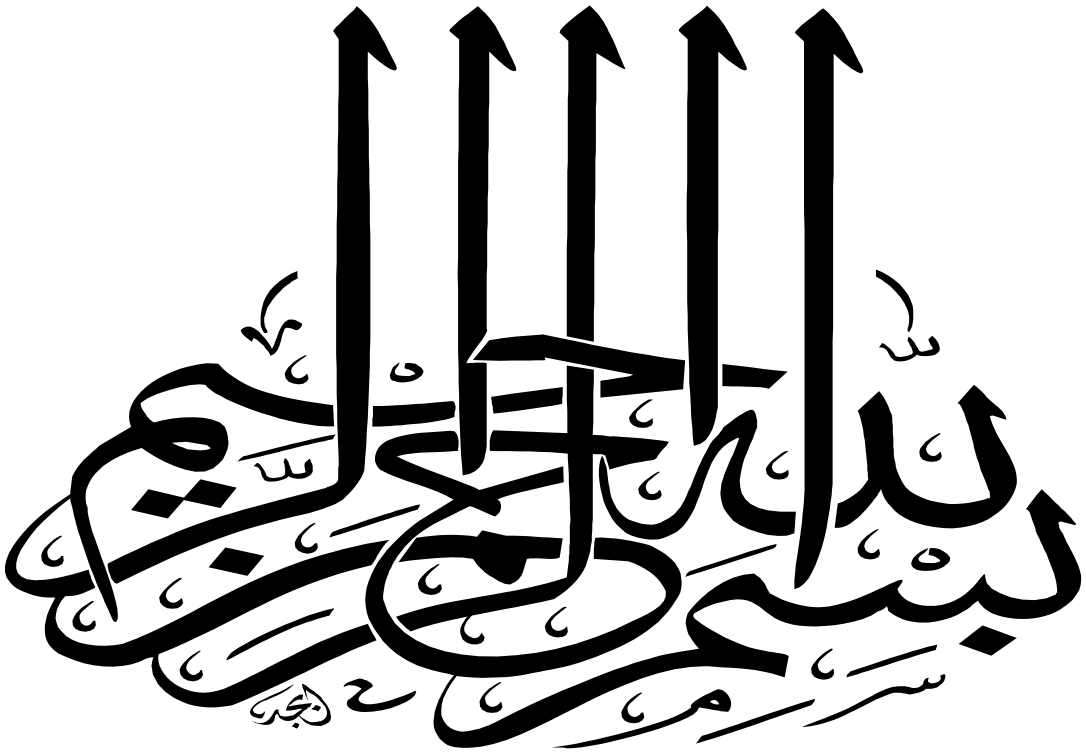
إشراف :

د/ الســـعيد بن ابراهيم

الاسم واللقب	الدرجة العلمية	الجامعة	الصفة
د/لخضر بلخير	أستاذ محاضر	باتنة	رئيسا
د/سعيد بن براهيم	أستاذ محاضر	باتنة	مشرفا ومقررا
د/ عمار شلواي	أستاذ التعليم العالي	بسكرة	عضوا
د/ذياب زغدودة	أستاذ محاضر	باتنة	عضوا

السنة الجامعية

2010 – 2011 م


بسم الله الرحمن الرحيم

شكر وعرفان

الحمد لله الذي ملك فقدر والذي عز فقهر الموفق الهادي إلى سبيل الرشاد والصلاة والسلام على رسوله الأمين محمد – صلى الله عليه وسلم – خير العباد

لا يسعني وقد من الله علي بتمام هذا البحث إلا أن أشكر كل من كانت له يد فيه وأخص بالذكر :

الوالدين الكريمين الذين تعجز الكلمات عن الإحاطة بما يفي حقهما ، صاحبي اليد البيضاء التي أمدت لي عونا كاملا ، إليكما أجزي خالص شكري .

د/ السعيد بن إبراهيم الذي لم يألُ جهدا ولم يتوان عن إسداء النصح في سبيل إتمام هذا البحث .

د/ السعيد هادف التي حالت الظروف بينه وبين رؤية ثمرة العمل الذي بدأناه معا ذات يوم .

الأساتذة الذين أطروا دفعة الماجستير تخصص لسانيات تطبيقية دفعة 2008-2009 م وعلى رأسهم د/ فرحات عياش .

مقدمة

تعد اللغة موضوع بحث علمي منذ القدم ، وهي في الوقت ذاته محط اهتمام عملي لدى المعنيين بتعليم اللغات ، وغني عن الذكر أن تعليم اللغة ضرورة تفرضها المعرفة وتقدم الفكر ، لاسيما وقد أصبح معروفا أن الأمم لا ترقى إلا برقي لغاتها ، لـــذلك أضـــحى النهوض بمجال تعليميتها واجبا على كل متخصص يسهم في تنوير العقل وبناء الحضارة .

ولما كانت التعليمية هي الدراسة العلمية لمحتويات التعلـــيم وطرائقـــه وتقنياتـــه ، ولأشكال تنظيم حالات التعلم التي يخضع لها المتعلم بغية الوصول إلى تحقيـــق الأهـــداف المنشودة سواء على المستوى العقلي أو الوجداني أو الحس حركي ، فإن تعليمية اللغـــات وسيلة إجرائية لترقية قدرات المتعلم لاكتساب المهارات اللغوية التي ستتعزز منهجيا وعلميا من خلال استثمار النتائج المحققة في ميدان البحث اللساني ، والذي يعد أقـــرب العلـــوم الإنسانية إلى تعليمية اللغات ، من حيث كونها المنوال العلمي الوحيد الذي يعكف علـــى دراسة الظاهرة اللغوية فيتخذها موضوعا للدرس ، ووسيلة إجرائية في الوقت ذاته .

وبما أن النحو العربي يعد أحد أهم فروع علم اللغة العربي باعتباره وسيلة لضـــبط الكلام وتصحيح الأساليب ، وأحد الأدوات التي تساعد المتكلم على إدراك مقاصد الكلام وفهم المسموع والمقروء فهما صحيحا ، فقد حظيت القواعد النحوية بالاهتمام في مناهج التعليم في مؤسساتنا التربوية ، وتتجلى هذه العناية في الوقت المخصص لها ، حيث يشرع في تدريس النحو في وقت مبكر ، بدءا من الطور الأول من التعليم الابتدائي إلى المستوى الثانوي ، وفي الطور الأول يدرس النحو بطريقة ضمنية حيث يدرب المعلم التلاميذ علـــى التراكيب المختلفة ، وذلك من خلال دروس القراءة والمحادثة والخـــط و المحفوظـــات ، ثم يدرس في التعليم المتوسط على شكل مصطلحات نحوية وهي المرحلة التي نســـلط عليهـــا الضوء في بحثنا هذا ، و إننا إذ نركز على المرحلة المتوسطة فلأهمية هذه المرحلة التعليمية ، فهي مرحلة وسطية بين التعليم الابتدائي والتعليم الثانوي ، ولذلك تلقى عليها مهمـــات وتبعات جسام ، ينبغي للمشتغلين بالتربية والتعليم الانتباه إليها والعناية بها ،فهـــي تقـــوم بوظائف ثلاث مهمة وحاسمة ومتكاملة في آن واحد :

1- تصحيح وتقويم ما حصل في المرحلة السابقة، أي تحسين مســـتوى التلميـــذ ومعالجة كل نقص أو ضعف ترتب عن المرحلة الابتدائية.

2- تمكين المتعلم من تطوير كفاءته ، وتنمية مهاراته اللغوية والعلمية ارتقاء بمـــا سبق أن تعلمه في المرحلة السابقة .

3- إعداد التلميذ لولوج التعليم الثانوي بالحد المطلوب من الإمكانات والملكات التي تمكنه من تعميق معارفه وتطويرها .

وبالنظر إلى هذه الوظائف يكون التعليم المتوسط حلقة جوهرية من حلقات التعليم ، وأي ضعف فيها أو تقصير أو سوء تدبير سينعكس انعكاسا سلبيا – كما هو واقع الحال اليوم – على التعليم في المراحل المقبلة ، وإذا كانت العناية بالمرحلة المتوسطة بصورة عامة مسألة أكيدة ، فإن العناية باللغة العربية فيها أكثر تأكيدا ، ففي هذه المرحلة يدخل المتعلم مرحلة حرجة إما أن يتقن فيها اللغة إتقانا جيدا يمكن البناء عليه ، وإما أن يسقط في بؤرة الضعف و الخطأ فلا يخرج منها إلا بجهد ومعاناة وصبر .

ولا شك أن تطوير تعليم اللغة العربية في هذه المرحلة من الضروريات الحضارية التي يفرضها الحفاظ على الهوية الوطنية والقومية – بما أن اللغة العربية هي اللغة الرسمية للبلاد وتستدعيه ضرورات معرفية إستراتيجية تتمثل في مواجهة السيل المعرفي الجارف التي تفرضه الأمم الأخرى بلغاتها وبما أن عملية تطوير اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط يتطلب رصدا للظواهر الإيجابية منها و السلبية ، وسبرا لأسباب الضعف وتحديدا للأهداف المرجوة ، وحيث أن الضعف يكاد يكون عاما ، يمس قدرة التلاميذ على الأداء اللغوي السليم نطقا وكتابة وفهما ، فإن أسباب ذلك عديدة ذكر بعضها الدارسون ومنها الحصص الدراسية المخصصة للغة العربية وقلة العناية بالمستوى اللغوي القويم في الدروس التي تقدم باللغة العربية في مواد علمية مختلفة ، وظاهرة الازدواج اللغوي بين العامية والفصيحة ، وبين العربية واللغات الأخرى ، حيث يكاد التعامل بالعربية الفصيحة يكون حبيس جدران القسم الدراسي كما أشار بعض الدارسين أيضا إلى ضعف المدرسين وعدم امتلاكهم هم أنفسهم لناصية اللغة ، وعدم ملاءمة الكتاب المدرسي من الناحية التعليمية ، ويحاول هذا البحث أن يسلط الضوء على التمرين اللغوي بالدراسة نظرا للمكانة التي احتلها موضوع التمارين اللغوية في حقل تعليمية اللغات والدور الذي تلعبه هذه الأخيرة في ترسيخ المكتسبات التعليمية ، وارتأيت أن يكون موضوع الدراسة " تعليمية التمارين اللغوية في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط " دراسة وصفية تحليلية ، لتقديم مساهمة تهدف إلى خدمة تعليمية اللغة العربية من خلال لفت عناية التربويين والتعليميين إلى ضرورة إيلاء هذا الجانب الرعاية الشاملة وقد دفعني إلى اختيار هذا الموضوع أسباب عدة أهمها :

1- ظهور نتائج جديدة في حقل اكتساب اللغة وتعلمها، والتي حقق ميدان تعليم اللغات الأجنبية وتعلمها نجاحا باهرا بالاستفادة منها، وما لاحظناه في مدارسنا أن تعليم اللغة العربية يتميز بعدم الاستجابة لما تتطلبه حصيلة هذه البحوث.

2- ضعف أغلبية تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط في اللغة العربية ، خاصة من الناحية الشفهية ، بالرغم من أنهم قضوا سنوات عديدة في تلقي القواعد النحوية التي تسمح لهم بتحسين لغتهم شفهيا وكتابيا ، وما نلاحظه أن التمارين يعجزون بعد مدة وجيزة من الاحتفاظ بهذه القواعد النحوية التي تلقوها ، ويظهر هذا في عدم قدرتهم على استعمالها في الميدان التطبيقي ، فكتابتهم تتصف بكثرة الأخطاء ولغتهم مضطربة .

3- الدور الفعال الذي يلعبه التمرين اللغوي في العملية التعليمية نظرا لوظائفه المتعددة فهو:

أ – وسيلة لتثبيت البنى اللغوية الجديدة واستثمارها .

ب – أداة لتقويم الأخطاء اللغوية وتصويبها .

ج – مجالا لتنمية الملكة اللغوية والتبليغية .

4- ضعف العناية بالتمارين اللغوية : لقد جرت العادة في مؤسساتنا التعليمية أن يتم عرض الدرس بشكل سلبي ، فالمعلم يقوم بشرح الدرس على شكل معطيات نظرية ولا يعطي أية أهمية لمرحلة الترسيخ ، بالرغم من أنها أهم المراحل في عملية الاكتساب اللغوي ، ويترك التمرين لنهاية الحصة بحيث يطبق عدد ضئيل منها فلا يعرف مدى فهم التلاميذ للدرس إلا من خلال ورقة الامتحان .

5- بناء التمارين اللغوية بطريقة تفتقر نوعا ما إلى المقاييس العلمية، كتناول التمرين لأكثر من صعوبة، وانعدام مبدأ التدرج في بناء التمارين من السهل إلى الصعب ومن البسيط إلى المركب، وغياب تحديد الهدف من التمرين، والتركيز على الكتابي دون الشفهي... إلخ .

وعليه ارتكزت اهتماماتنا في هذا البحث على النظر في أنواع التمارين التي تقدم للتلاميذ وتقويمها انطلاقا مما ضبطه المنظرون في تعليمية اللغات من مقاييس علمية. بالاستناد إلى كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط كأنموذج للدراسة بغية الكشف عن واقع التمارين اللغوية فيه وأهم المهارات التي تحققها لدى المتعلم ، ولعل اختياري لهذا الكتاب كمدونة للدراسة مرده حداثة وجدة هذا الأخير من ناحية التغيير الذي طرأ على

المناهج التعليمية حيث اعتمد على مبدأ الكفاءة بديلا على مبدأ الأهـــداف التعليميـــة ، ولرغبتي في معاين مستوى جديد لم يمض على استحداثه إلا القليل ، ولعل من المسلم به أن الكتاب المدرسي وخاصة في نظامنا التربوي الراهن يعتبر في مقدمـــة الوثـــائق التربويـــة والوسائل الأساسية بالنسبة لعملية التعليم والتعلم ، فوجوده يكتسي أهمية بالغـــة ســـواء بالنسبة للتلميذ أو الأستاذ إذ هو مرجع للأول وسند بيداغوجي للثاني ، وقـــد اقتضـــت طبيعة الدراسة إلى الاستعانة بالمنهج الوصفي التحليلي لكونه الأنسب لرصـــد الظـــاهرة اللغوية ولاهتمامه بالجانب الإحصائي كوسيلة لدعم نتائج البحث ، وقد تنوعت مراحلـــه بتقسيمه إلى مدخل و فصلين رئيسيين تسبقهما مقدمة وتليهما خاتمة تحوي النتائج العامـــة للبحث على النحو الآتي :

ضم المدخل والمعنون ب : تعليمية اللغات وإجراءاتها العملية ، والتي تتمحور في : التحليل اللساني واختيار المادة اللغوية ، التدرج في تعليم المادة اللغوية وعرضـــها وكـــذا التمرين اللغوي .

وتطرقنا في الفصل الأول إلى التمرين اللغوي بالدراسة مع تقسيمه إلى مبحـــثين : خصصنا المبحث الأول للتعريف بماهية التمرين اللغوي ، مكانته واستراتيجيات وضـــعه ، أما المبحث الثاني فعني بتحليل أنواع التمارين اللغوية في ميدان تعليمية اللغات .

أما الفصل الثاني فقد خصصناه للدراسة التحليلية لأنواع التمارين اللغوية في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط ، وينقسم هذا الفصل بدوره إلى أربعة مباحث قدمنا في المبحث الأول تحليلا لمحتوى كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط ، والمبحـــث الثـــاني تطرق لأنواع التمارين اللغوية الواردة في الكتاب وتواترها حسب الأنشطة ، أما المبحث الرابع و الأخير فقد خصص لتحليل الاستبيان الموجه لأساتذة اللغة العربية للسنة الرابعـــة متوسط ، وأتبعنا هذا الأخير بخاتمة للبحث عرضنا فيها أهم النتائج التي توصل إليه البحث .

وقد تم الاعتماد في إنجاز هذا البحث على جملة من المصادر و المراجع العربية منها و الأجنبية التي تخدم ميدان الدراسة، وطبعا ككل باحث واجهتني صعوبات عدة منها قلة البحوث والمراجع التي تناولت هذا الموضوع بالدراسة، باعتباره أحد المواضيع الفتية.

وإنني إذ أفي عملي المتواضع ، أعترف أن ماكان فيه من محاسن فالفضل فيها بعد الله سبحانه وتعالى يرجع إلى أستاذي الفاضلين : د/ السعيد هادف و د/ السعيد بن إبراهيم بفضل توجيهاتهما السديدة .

كما لا يفوتني في هذا المقام أن أعترف بالجميل للمرحوم د/ عبد الحميد دباش رئيس مشروع اللسانيات التطبيقية ، فلن ينسى له أنه كان فاتح باب البحث لطلبة فرع اللسانيات التطبيقية ، وهو إن قصرت الكلمات عن إيفائه حقه فلن تقصر المشاعر عن تقديره حق التقدير ، وإنزاله المقام الذي يليق به .

كما أعترف للسادة الأفاضل د/ بلقاسم ليبارير ، و د/ لخضر بلخير ، ود/ عبد الكريم بورنان ، والسيدة جمعة بن فليس رئيسة مصلحة التكوين والتفتيش بمديرية التربية لولاية باتنة على ماقدموه من مساعدات مادية بالكتب أو معنوية بالتشجيع ، إلى كل هؤلاء أنا مدينة بكل عبارات الشكر والتقدير .

مـــدخل

تعليمية اللغات وإجراءاتها العملية

1- التحليل اللساني

2- اختيار المادة اللغوية .

3- التدرج في تعليم المادة اللغوية

4- عرض المادة اللغوية .

5- التمرين اللغوي .

تقتضي تعليمية اللغات[1] في إجراءاتها العملية إتباع منهجية علمية واضحة تركز على القضايا التي يجب تعليمها و على الترتيب المتبع في تعليمها ، وكذا على طرق تقديم المواد و ممارستها وتتضمن تعليمية اللغات الإجراءات العملية التالية[2] :

1- التحليل اللساني .
2- اختيار المادة اللغوية .
3- التدرج في تعليم المادة اللغوية .
4- عرض المادة اللغوية .
5- التمرين اللغوي .

وسنعرض بشيء من التفصيل كل إجراء عملي على حدة .

---

[1] – تعد التعليمية من بين أكثر مصطلحات اللسانيات التطبيقية إثارة للجدل ، نظرا لإشكالية المصطلح عند الباحثين في الموضوع ، ومع أننا نجد تحديدات دقيقة في بعض الأحيان لهذا المصطلح ومجال اهتماماته إلا أن المشكلة تبقى مطروحة على مستوى المفهوم الاصطلاحي للتعليمية الذي يخص مادة معينة ، سواء على مستوى الممارسة أو على مستوى العلم الذي يبحث في أصول التدريس ، فالترجمات العربية لمصطلح LA DIDACTIQUE متفاوتة تتراوح مابين : فن التدريس وعلمه ، التدريسية ، علم التعليم ، تعليمية ، تعليميات و << من الدارسين من يذهب إلى إبقاء المصطلح الأجنبي كما هو أي : ديداكتيك تجنبا إلى أي لبس >> ينظر : بشير إبرير و آخرون ، مفاهيم التعليمية بين التراث و الدراسات اللسانية الحديثة ، مخبر اللسانيات و اللغة العربية ، جامعة باجي مختار ، عنابة ، 2009 م ، ص : 84 .

وفي بحثنا هذا سنعتمد مصطلح التعليمية كمقابل لمصطلح LA DIDACTIQUE ، وقد جارينا في هذا رأي الدكتور بشير إبرير ، في كتابه : تعليمية النصوص بين النظرية و التطبيق ، ط1 ، عالم الكتب الحديث ، إربد ، الأردن ، 1427 ه – 2007 م ، ص : 09 .

إن كلمة التعليمية في اللغة العربية مصدر صناعي لكلمة تعليم المشتقة من علم أي وضع علامة على الشيء لتدل عليه وتنوبه أما في الفرنسية فإن كلمة ديداكتيك DIDACTIQUE مشتقة من الأصل اليوناني ديداكتيكوس DIDACTIKOS الذي ينحدر من لفظ ديداسكين DIDASKINE وتعني درس أو علم ENSEIGNER ، وكانت كلمة ديداكتيكوس تطلق على ضرب من الشعر يتناول بالشرح معارف علمية أو تقنية ، ومع التطور الدلالي أخذت الكلمة مدلول تقنية أو فن التعليم، ويقصد به كل مايوحي إلى التثقيف ، أي التزود بالمعارف و الأفكار و المعلومات بهدف بناء شخصية الفرد المتعلم .

تعني التعليمية << الدراسة العلمية لطرائق التدريس و تقنياته ، ولأشكال تنظيم حالات التعلم التي يخضع لها التلميذ ، بغية الوصول إلى تحقيق الأهداف المنشودة سواء على المستوى العقلي أو الإنفعالي أو الحسي – الحركي ، كما يتضمن البحث في المسائل التي يطرحها تعليم مختلف المواد >>. ويستفيد تخصص التعليمية من عدة قول معرفية كاللسانيات وعلم النفس وعلم الإجتماع وعلم التربية . ينظر :

Paul Fouliquié , Dictionnaire de la langue pédagogique, puf,paris ,1991,p:126-127.

بشير إبرير ، و آخرون ، مفاهيم التعليمية بين التراث و الدراسات اللسانية الحديثة ، ص : 84 , وأنظر كذلك : محمد الدريج ، التدريس الهادف ، مساهمة في التأسيس العلمي لنموذج التدريس بالأهداف التربوية ، ط2 ، قصر الكتاب ، البليدة ، الجزائر ، 2000 م ، ص : 28

[2] – بتصرف عن : ميشال زكريا ، مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة ، ط2 ، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع ، بيروت ــ لبنان ــ 1405 ه – 1985 م ، ص : 15 .

1- التحليل اللساني :

هو وسيلة للتوصـــل إلى وصف اللغة وصفا دقيقا و علميا ، وله تأثير واضح على المنهجية المتبعة في تعليم اللغة ، وليس بمـــقدور معلم اللغة على حد تعبير " ميشال زكـــريا ": << أن يعلم مادتـــه مالم يكن ملما ببنى اللغة وبتنظيم القواعد القائم ضمنها >> [3] وبالتالي فأستاذ اللغة لا يكون في غنى عن الحصيلة المعرفية للنظرية اللسانية المعاصرة [4] ، واكتسابه لهذه المعرفة سيعينه على وضع تصور شامل لبنية النظام اللغوي الذي هو بصدد تعليمه ، وستفيده ـــ هذه المعرفة ـــ على إدراك حقيقة الظاهرة اللغوية إدراكا عميقا ، ذلك أن اللغة هي تنظيم محكم من القواعد لا مجرد لائحة من الكلمات ، لأنها لو كانت كذلك لتمكن التلميذ من تعلمها بسهولة وذلك بجعله يحفظ هذه اللائحة وكفى ، لكن تعليم اللغة من حيث كونها تنظيم قواعد ليس سهلا كما يعتقد البعض [5].

2- إختيار المادة اللغوية :

إن أستاذ اللغة لا يستطيع أن يعلم تلاميذه اللغة بصورة كاملة ، وإنما لا بد له أن يختار المسائل والقضايا اللغوية التي تناسب المتعلمين بهدف إكسابهم المهارات الضرورية التي لها علاقة بالبنى اللغوية الأساسية ، ويرتبط اختيار المسائل اللغوية بالهدف الموضوع للمادة اللغوية ومستوى المتعلم و أيضا المدة الزمنية المخصصة

للمادة المدرسة [6]، وذلك بالكيفية التالية [7]:

أ – ليست كل ألفاظ اللغة و تراكيبها تلائم المتعلم في طور معين من أطوار نموه اللغوي .

---

[3] – المرجع السابق ، ص : 15 .

[4] – عبد الرحمان حاج صالح : أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية ، مجلة اللسانيات ، العدد 4 ، الجزائر ، 1974 ، ص : 42 .

[5] – بتصرف عن : ميشال زكريا ، مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة ، ص : 15 .

[6] – أنظر : المرجع نفسه ، ص : 16 .

[7] – أحمد حساني : دراسات في اللسانيات التطبيقية ،حقل تعليمية اللغات ، حقل تعليمية اللغات ، ط1 ، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر ، 2000 م، ص : 143 .

ب – ليس بالضرورة أن يكون المتعلم في حاجة إلى مكونات اللغة المعينة للتعبير عن أغراضه واهتماماته التواصلية داخل المجتمع ، وإنما قد تكفيه الألفاظ التي لها صلة بالمفاهيم العامة التي يحتاجها في تحقيق التواصل .

جـــ - قد يعسر على المتعلم استيعاب حد أقصى من الألفاظ و التراكيب في مرحلة معينة من مراحل تعلمه ، فالمعرفة التي يتلقاها في درس من الدروس يجب أن تكون محدودة جدا مع مراعاة الطاقة الاستيعابية لدى المتعلم ، حتى لا يصاب بالإرهاق الإدراكي أو ما يعرف بـــ :" التخمة الذاكرية " [8]على حد قول الأستاذ عبد الرحمان الحاج صالح وهو الأمر الذي يجعله بنفر من مواصلة تعلمه للغة .

إن الدراسات اللسانية تساعد معلم اللغة في اختيار العناصر اللغوية المراد تعليمها للتلميذ ، وذلك من خلال البحوث التي أجريت في ميدان تعليمية اللغات ، ويرتبط اختيار القواعد اللسانية كما أشرنا بالهدف من تعليم اللغة وبمستوى المتعلم وبالمدة الزمنية وبالمادة المدرسة في حد ذاتها [9] ، ثم إن لاختيار الألفاظ و التراكيب التي يجب إكسابها للمتعلم في مرحلة معينة من تعليمه جانبين متكاملين كما يرى الحاج صالح وهما [10]:

1- دور المربي ووعيه العميق بأهمية إحصاء جميع المفاهيم التي يحتاج إليها المتعلم في مرحلة معينة من مراحل تعلمه ، وتحديدها تحديدا علميا دقيقا ثم القيام بعملية المقارنة بين هذه الشبكة من المفاهيم وبين ما يعرض بالفعل على المتعلم في الكتب وشتى المواد الدراسية ، أي ما يخص المفاهيم التي تقدم له بالفعل في البرنامج الدراسي ، واكتشاف نقائصه و ثغراته من الوجهين النفساني – الاجتماعي و التربوي .

2- دور المربي و اللساني معا ، ويظهر ذلك في العمل المشترك بينهما من أجل تطوير البحث لضبط صلاحية الألفاظ المعروضة بالفعل في المقرر الدراسي ، فالمربي بإمكانه تحديد احتياجات المتعلمين الفعلية من البنى و المفردات اللغوية التي تسمح لهم بالتواصل مع غيرهم في مرحلة من مراحل نموهم العقلي و الانفعالي و الاجتماعي ، وبعمله هذا يعين اللساني على ضبط المحتوى اللغوي الذي يحتاجه المتعلمون فعلا .

---

[8] – عبد الرحمان حاج صالح : أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية ، ص : 45 .

[9] – ميشال زكريا ، مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة ، ص : 17 .

[10] – عبد الرحمان حاج صالح : أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية ، ص : 47 .

اختيار المحتوى النحوي وتنظيمه :

نقصد بالمحتوى النحوي المادة التي يشتمل عليها المنهج أو المقرر أو الكتاب من معلومات وحقائق و أفكار ومفاهيم ، يحكمها نظام خاص وهدف معين[11] ، وتبرز أهمية الحاجة إلى مبدأ " الاختيار " أمام الشبكة الهائلة من العناصر التي تحتويها اللغة* ، ذلك أن رصيد كل لغة من القواعد النحوية أكبر من أن يقدم في مستوى واحد من المستويات التعليمية ، ولهذا تخضع موضوعات النحو لعملية انتقاء من قبل الباحثين اللسانيين و الخبراء التربويين ، تفرض عليهم اختيار بعضها و رفض الآخر ، كما تفرض عليهم تقديم بعض الموضوعات في مستوى معين وتأجيل البعض الآخر لبرنامج تال[12] ، وباختصار" أن تعلم معناه أن تختار " ، فليست كل الموضوعات النحوية متساوية من حيث الأهمية و الإفادة و الاستعمال ، فهناك موضوعات بسيطة وأخرى معقدة ، وهناك بنى مركزية لا يستغني عنها أي استعمال و أخرى هامشية أو ثانوية لا ترد في الكلام إلا نادرا [13].

والسؤال الذي يطرح نفسه هنا هو : كيف نختار الموضوعات اللازمة و المناسبة لمحتوى ما في مستوى تعليمي معين ؟

إن الاختيار ، كما يعرفه رشدي أحمد طعيمة << هو أسلوب من أساليب البحث العلمي الذي يستهدف الوصف الموضوعي المنظم و الكمي للمضمون الظاهر لمادة الاتصال >>[14] أي أن الاختيار هو إجراء تربوي موضوعي يهدف إلى الحصر الكمي و النوعي للتراكيب النحوية الأساسية التي تجري في الاستعمال بجانبيه المنطوق و المكتوب** ، وتشكل هاته الخطوة حجر الأساس في إعداد القواعد و تأليفها وذلك لبناء أرضية متماسكة ينطلق منها في وضع قوائم التراكيب الشائعة تكون مصدرا لاختيار المحتوى النحوي في الكتب و المقررات بحسب أساسياته في الاستخدام والبناء اللغوي ، وبحسب

---

[11] – أنظر : رشدي أحمد طعيمة ، دليل عمل في إعداد المواد التعليمية لبرامج تعليم العربية ، جامعة أم القرى ، مكة المكرمة ، 1985 م ، ص : 37 .

** – نقصد بالعناصر هنا مختلف النظم و القوانين المشكلة للغة و التي تعمل على تماسك بنائها في مستوياتها المتعددة .

[12] – بتصرف عن : رشدي أحمد طعيمة ، دليل عمل في إعداد المواد التعليمية لبرامج تعليم العربية ، ص : 187 .

[13] – عبده الراجحي ، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية ، [د ،ط] ، دار المعرفة الجامعية ، الإسكندرية ، 1995 م ، ص : 71 .

[14] – رشدي أحمد طعيمة ، دليل عمل في إعداد المواد التعليمية لبرامج تعليم العربية ، ص : 37 .

* – ومن الأساليب العملية المستخدمة حديثا في تحديد المحتوى النحوي إلى جانب الاستقراء الواسع القيام بتحليل إنتاج التلاميذ في شتى مراحل التعليم من أجل معرفة الموضوعات التي يكثر شيوعها في أساليبهم الكلامية و الكتابية ، وكذلك استنطاق أخطائهم و تحليلها وذلك للاستفادة مما توحي به من إشكالات لغوية أو نفسية أو اجتماعية ...إلخ ، ينظر : عيسى الشريفوني ، اعتبارات نظرية وتطبيقية في تدريس القواعد لمتعلمي العربية من غير الناطقين بها ، المنظمة العربية للتربية والثقافة و العلوم ، المجلد 18 ، العدد الثاني ، ص : 47-49 .

ملاءمته لحاجات المتعلمين وقدراتهم[15] ، ويجب التفريق بين نوعين من النحو : النحو العلمي و النحو التربوي أو التعليمي لأن الخلط بينهما يقود إلى عدم تحقيق الأهداف المتوخاة من تدريس القواعد .

فالنـــحو العلمي يقوم على التحليل المنطقي للنظام اللغوي بصرف النظر عن النواحي التعليمية* وما تتطلبه من تبسيط وتدرج فهو نحو عميق ، مجرد ، أهدافه القريبة و البعيدة الخاصة به هي البحث و الاكتشاف المستمر[16].

أما **النـــحو التعليمي** فهو مصمم أساسا ليكون قابلا للتدريس ويتضمن أوجها عديدة من التبسيط ، يركز على ما يحتاج إليه المتعلم في واقع الخطاب ، يختار المادة التعليمية المناسبة من مجموع ما يقدمه النحو العلمي ، ويعدلها طبقا للأهداف التي تنشدها العملية التعليمية ، ويقوم هذا المستوى على أسس لغوية و نفسية وتربوية ...إلخ ، وهو في النهاية ليس تلخيصا للنحو العلمي ، لأنه يتميز من جهة بالوضوح و البساطة ، ومن جهة أخرى بتركيزه على الأشكال النحوية ومعانيها الوظيفية (الفاعلية والمفعولية و الإضافة) واستعمالاتها الحالية (أي في واقع الخطاب) .

معايير اختيار المحتوى النحوي :

إن المعايير و الأسس التي يتم على ضوئها اختيار المحتوى النحوي الذي سيعرض على المتعلم هو من أبرز المشاغل التي تأخذ حيزا مهما في حقل التعليمية الذي يسعى إلى تفادي الحشو العشوائي لمضامين التدريس المفتقرة إلى أسس علمية ولغوية ، فكثيرا مايحصل التلميذ بعض المعارف النحوية التي تبقى بدون دلالة بالنسبة إليه ، وسريعا ما يتم نسيانها ، وهذا هو العيب الذي يتسم به التعليم النحوي القائم على نقل المعارف من المدرس إلى التلميذ [17]، وتنقسم هاته المعايير إلى قسمين : معايير تربوية و أخرى لسانية.

---

[15] – عيسى الشريفوني ، اعتبارات نظرية وتطبيقية في تدريس القواعد لمتعلمي العربية من غير الناطقين بها ، ص : 47

[16] – عبد الرحمان حاج صالح : أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية ، ص : 22 – 23 .

1 - W.F.Mackey , principes de didactique analytique , analyse scientifique de l'enseignement des langues , Paris , p : 221 .

1. المعايير التربوية :

أ ـــ الأهداف : Les objectifs

تـــحتل الأهداف التربوية بشكل عام مكـــان الصدارة في تخطيط المناهج الدراسية و تنفيذها ، إذ تعد بمثابة العمود الفقري الذي تتأســـس عليه باقي عناصر المنهج و مكوناته ، فهي التي توجه عمل المربـــين من منظرين وممارسين ، كما أنها تعد المدخل الأول للتعرف على وضع المادة المدرسة وما يراد منها في العملية التربوية وإذا بحثنا عن الهدف من تدريس مادة النحو في مراحل التعليم العـــام ألفيناه لا يخرج عن مساعدة الاكتساب اللغوي ، وتمكين المتعلم من تحصيل مهارة أو قدرة على التعبير السليم ، بشكليه المنطوق و المكتوب عن جميع الأغراض ، وتحقيقا لهذا الهدف ، يحتاج المتعلم إلى مجموعة من الألفاظ و التراكيب الوظيفية التي تشترك في استعمالها جميع فنون المعرفة[18] .

ب ـــ مستوى المقرر:

إن تدريس أي مادة أو محتوى معرفي هو أمر لا يحدث بين ليلة وضحاها ، كذلك الشأن بالنسبة لتدريس مادة النحو ، فهو عبارة عن عملية تراكمية تتم عبر مراحل وفترات ، يكتسب المتعلم خلال هاته الفترة وبالتدريج مختلف العناصر النحوية إلى أن يصل في نهاية المقرر الدراسي إلى تحقيق الأهداف التي ترصدها التربية * ، إن المحتوى النحوي يبنى بطريقة حلزونية [19]؛ حيث يختلف المحتوى المقدم لتلاميذ في المرحلة الابتدائية من حيث الكم والكيف عن المحتوى الموجه إلى تلاميذ المرحلة المتوسطة مثلا ، كما يظهر هذا التدرج المتصاعد في ترتيب المحتوى النحوي كذلك على مستوى الصفوف في المرحلة الواحدة .

ج ـــ الزمن المبرمج لتدريس المادة :

ونقصد بهذا المدة الزمنية المقترحة لتدريس المادة الدراسية ، فضبط عامل الوقت على المدى القصير و الطويل ، ذو أهمية بالغة في ضبط المحتوى النحوي المزمع تقديمه للتلاميذ ، ذلك أن تحديد الكم الموافق و المناسب لحاجات التلاميذ و قدراتهم في مرحلة

---

[18] – محمد صاري ، محاولات تيسير تعليم النحو قديما وحديثا ، دراسة تقويمية في ضوء علم تدريس اللغات ، رسالة دكتوراه ، جامعة عنابة ، 2002- 2003 م ، ص : 268

* – وهذا ماتنشده المنظومة التربوية ، ويبقى تحقيق الأهداف أمرا نسبيا ، لتأثره بعدة عوامل كاختلاف مؤسسات التدريس والمدرسين و أساليب تدريسهم وكذا الفروق الفردية بين التلاميذ .

[19] – محمد صاري ، محاولات تيسير تعليم النحو قديما وحديثا ، ص : 268

تعليمية معينة يرتبط بتحديد الوقت الكافي و اللازم لتدريس ذلك الكم و ترسيخه في أذهان المتعلمين ، ولابد لمخططي المناهج أن يأخذوا في الحسبان العناصر التالية [20]:

- الفترة الزمنية المناسبة لتدريس محتوى نحوي معين في مرحلة من مراحل التعليم العام .
- المدة الزمنية التي يحتاجها المعلم لإلقاء الدرس وتنمية مهاراته و تثبيت عناصر لدى المتعلمين .
- المحتوى المختار الموزع خلال الفترة الزمنية المقررة .
- عدد الحصص الأسبوعية المخصصة لتدريس مادة القواعد .

د ـــ عوامل خاصة بالمتعلم :

وهنا يطرح السؤال الآتي : " هل هذا المحتوى يلائم الفئة المستهدفة ؟ " [21]

فمن الأمور الواجب مراعاتها عند اختيار المحتوى النحوي ، معرفة خصائص المتعلم ، وأبعاده النفسية واستراتيجياته في عملية التعلم ، لأن الفهم الجيد لطبيعة المتعلم يساعد لا محالة على الفهم الجيد لطبيعة التعلم و التعليم ، ويتمثل هذا الفهم في معرفة خصائص نموه و حاجاته اللغوية و دوافعه وميوله وغير ذلك من الحقائق التي تتطلب توظيف معطيات علمية في ضوء نظريات علوم اللسان وعلوم التربية وعلم النفس وعلم الاجتماع ...(بما في ذلك نظريات التعلم و الدافعية و النمو المعرفي و التعليم ...) [22] لاختيار موضوعات النحو و تنظيمها و عرضها التي تتماشى و مستويات الإدراك العقلي عند التلاميذ ، لتلافي الموضوعات التي يرتفع مستوى تجريدها عن مستوى إدراك التلاميذ* ، ويمكن أن نقول في الأخير أن الاختيار الجيد هو الذي يجعل المادة النحوية صالحة لأكبر عدد ممكن من المتعلمين على الرغم من الفروق الفردية الطفيفة بينهم .

2. المعايير اللسانية :

---

[20] – بتصرف عن : المرجع السابق ، ص : 269 .

[21] – محمد شارف سرير ونور الدين خالدي ، الفعل التعليمي التعلمي ، معسكر ، 1998 م ، ص : 46 .

[22] – أحمد حسن اللقاني ، المناهج بين النظرية و التطبيق ، عالم الكتب ، القاهرة ، 1995 م ، ص : 139- 176 .

* – خاصة في المرحلتين الإبتدائية و المتوسطة ، حيث يعاني الكثير من التلاميذ صعوبة في التعامل مع العلاقات الذهنية بحكم الموانع التطورية و الذهنية و النفسية التي تحول دون ذلك ، كالبناء و الإعراب ، الإعراب التقديري ، إعراب العدد ... إلخ .

حددنا أهم المعايير التربوية في اختيار المحتوى النحوي ، لكننا لا يمكن أن نغفل جانبا أكثر أهمية ، يتصل مباشرة بالرصيد النحوي ذاته ، ويتعلق الأمر هنا بالمعايير اللسانية ويمكن حصرها في الآتي :

أ ـــ الشيوع و التوزيع : Fréquence et Repartition

يعد الشيـــوع من المعايير الضرورية في عملية تحديد الموضوعات النحوية وانتـــقائها [23]،ونعني بمصطلح " الشيوع " Fréquence البحث عن نسبة تواتر لفظة أو تركيب ، زمنيا أو كميا في النصوص المكتوبة أو الخطاب المنطوق ، ذلك أن التراكيب اللغوية لا تتساوى في نسبة ترددها و تواترها في الإستعمال ، فهناك تراكيب كثيرة الإستعمال ، وأخرى متوسطة ، وثالثة قليلة ، ومنها ماهو نادر جدا [24]، ومن أهم الوسائل التقنية الضرورية في عملية تحديد المحتوى النحوي ، وسيلة " الإحصاء " فهو تقنية مفيدة جدا للوصول إلى ما يعرف في التطبيقات اللسانية بمعيار " الشيوع " .

ويحتل التوزيع Répartition المترلة الثانية في الأهمية بعد معيار الشيوع ، ونعني بالتوزيع مدى استعمال الوحدات التركيبية أو اللفظية الشائعة في المجالات المختلفة ، وبالتالي توزيعها خلال المستويات الدراسية المتعاقبة .

ب ـــ قابلية الاستذكار disponibilité

يمكن هذا المعيار واضعي المناهج من اختيار الوحدات التركيبية أو اللفظية التي يسهل على المتكلم استدعاؤها أو تذكرها عند الحاجة و لا يشترط في هذه الوحدات أن تكون على درجة عالية من الشيوع و التواتر ، إلا أنها على درجة كبيرة من الأهمية و الفائدة في سياقات معينة *.

ويلي اختيار محتوى التدريس مرحلة أخرى لا تقل أهمية عنها و تتمثل في تنظيم هذا المحتوى وترتيبه على مستوى المقرر الدراسي و الوحدة التعليمية و الدرس ، لأن عملية

---

[23] -W.F.Mackey , princpes de didactique analytique , p : 221 .

[24] – ومثال ذلك أن درجة شيوع المجرور بالحرف و حروف الجر و المضاف إليه والفعل والفاعل وحروف العطف في ميادين المعرفة كلها تختلف عن درجة شيوع التمييز و المفعول المطلق و المفعول لأجله و التوكيد و الترخيم و الندبة والاستغاثة ، وبالنسبة إلى النواسخ فإن درجة شيوع " كان " أكثر من درجة شيوع " ما فتئ " و " ما انفك " ، أنظر : محمود أحمد السيد ، تطوير مناهج تعليم القواعد النحوية و أساليب التعبير في مراحل التعليم العام في الوطن العربي ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، تونس ، 1987 م ، ص: 387-388 .

* – يمكن أن نمثل لذلك بـــ " أسماء الأفعال " وهي الأسماء التي تدل على فعل معين ، وتتضمن معناه ، وزمنه ، وعمله ، من غير أن تقبل علامته ، أو تتأثر بالعوامل ، فالمتعلم يسهل عليه تذكر الأسماء بسرعة أكبر ، أما أسماء الأفعال فليس من السهل عليه استدعاؤها بالسرعة نفسها في جميع المقامات و الأحوال ، بل يستدعيها بسرعة جلية في سياقات معينة مثل : " آمين " عند الدعاء ، و " أف " عند الضجر ، و " هيهات " عند الحسرة والإحباط ... محمد صاري ، محاولات تيسير تعليم النحو قديما وحديثا ، ص : 272

اختيار المحتوى وجمعه تبقى دون فائدة مالم يتم تنظيمه وفق تدرج معين وترتيبه ترتيبا ممنهجا تراعى فيه الأهداف التي تنشدها العملية التعليمية ، وتتوافق وطبيعة المادة المدرسة و حاجات المتمدرسين و قدراتهم .

فالمقصود من تنظيم المحتوى لدى اللسانيين هو ترتيب المادة المنتخبة سلفا بطريقة توفر أحسن الظروف لتحقيق أكبر قدر من أهداف المنهج ، بجعل المتعلم يشعر بوجود تسلسل منطقي بين الدروس المتتالية ، حيث تكون علاقة الدرس الجديد بما قبله كعلاقة حبة العقد ببقية الحبات الأخرى ، هذا من جهة ومن جهة أخرى ينبغي أن تكون الموضوعات المقترحة لسنة معينة امتداد لما قرر في السنة الدراسية السابقة وهي بدورها تقود إلى السنة الدراسية اللاحقة .

3. التدرج في تعليم المادة اللغوية :

إن التدرج في تعليم اللغة أمر طبيعي ،لأنه يتوافق مع طبيعة الاكتساب اللغوي نفسه ، فبعد أن يختار معلم اللغة المسائل اللغوية التي تكون مادته التعليمية ،لا يمكنه أن يعلم تلك المادة على مرحلة واحدة ، لذا يتوجب عليه أن يرتب هذه المادة على نحو متدرج ، والسؤال الذي يطرح نفسه هنا هو الآتي :

كيف تتدرج المادة التعليمية ؟ ووفق أي ترتيب ؟[25] يكتسي هذا السؤال أهمية بالغة خاصة فيما يتعلق بإنجاح عملية تعليم اللغة ، ويقتضي التدرج في تعـــليم المادة << اعتمـــاد التركيب الذي يراعي السهولة و الإنتقال من العام إلى الخاص و تواتر المفردات >>[26]، ولا بد من مراعاة العناصر الأساسية الآتية :

أ – السهولة :

ونعني بهذا العنصر التدرج من السهل إلى الأقل سهولة وهاته الخطوة ضرورية في عملية التعلم << إذ يرتقي المتعلم في اكتساب مهاراته اللغوية من العناصر اللغوية التي يسهل عليه استيعابها إلى العناصر المجردة التي تتطلب نضجا أكثر >>[27] ، فسهولة التركيب اللغوي يؤدي إلى سهولة إدراكه ، وسهولة الإدراك ترتبط بعدد من القواعد و التحويلات

---

[25] – بتصرف عن : ميشال زكريا ، مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة ، ص : 17 .

[26] – المرجع نفسه ، ص : 17 .

[27] – أحمد حساني : دراسات في اللسانيات التطبيقية ،حقل تعليمية اللغات ، ص : 145 .

التي تدخل على هذا التركيب ، ويرتكز هذا المبدأ على ماتقدمه نظرية الأداء الكلامي التي تندرج ضمنها قواعد الإرسال و الإلتقاط و ظروف التكلم [28].

ب – الإنتقال من العام إلى الخاص :

تهتدي العملية التعليمية بهذا المبدأ ، وتعمل على تطبيقه في أية عملية تسعى إلى إكساب المتعلم مهارة لغوية معينة ، ولهذا يجب أن تدرس القاعدة العامة قبل الخاصة ، وتدرس الألفاظ التي لها علاقة بموجودات محسوسة قبل الألفاظ التي لها علاقة بإحالات مجردة ، والتراكيب البسيطة قبل المعقدة [29].

ج – تواتر المفردات :

يجب الإهتمام بهذا المبدأ أثناء و ضع البرنامج التعليمي للغة معينة ، فمما لا شك فيه ، هو أن الألفاظ التي تؤلف القائمة المعجمية للغة ما تختلف فيما بينها من حيث درجة تواترها << فهناك ألفاظ تتواتر في الأداء الفعلي للكلام بدرجة أكثر من سواها ، وهي الألفاظ التي تنعت عادة بالألفاظ الأساسية >>[30] ولذلك فإن التدرج في تعليم اللغة يقتضي بالضرورة الاهتمام بمبدأ التواتر أثناء و ضع البرنامج التعليمي للغة ما .

4 – عرض المادة اللغوية :

إن لعرض المادة اللغوية دور هام في إنجاح العملية التعليمية ، ومعلم اللغة مؤهل من خلال تكوينه الأولي على إتقان عمليتي العرض و التقديم[31] للمادة اللغوية بصورة تهدف إلى تطوير ملكة التلاميذ اللغوية ، والأسئلة التي بالإمكان أن نطرحها في هذه النقطة هي الآتية :[32]

- ماهي الوسيلة التي يمكن اعتمادها لعرض المادة (الكتاب المدرسي أم التسجيلات ، الأفلام ...) ؟
- ماهي المسائل اللغوية التي تندرج في هذا العرض ؟

---

[28] – بتصرف عن : ميشال زكريا ، مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة ، ص : 17-18 .

[29] – أنظر : المرجع نفسه ، ص : 18 و كذلك : أحمد حساني : دراسات في اللسانيات التطبيقية ،حقل تعليمية اللغات ، ص : 145 .

[30] – أحمد حساني : دراسات في اللسانيات التطبيقية ،حقل تعليمية اللغات ، ص : 145 .

[31] – بتصرف عن : المرجع نفسه ، ص : 146 .

[32] – أنظر : ميشال زكريا ، مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة ، ص : 18

- كيف يتم تعليم قضايا المحتوى و الشكل في اللغة ؟ أي : كيف يمكن لنا أن نبسط إدراك العلاقة بين الدال و المدلول لدى المتعلم ؟
- هل تختلف نوعية التعليم من درس إلى آخر ؟

كل هذه التساؤلات تدفع أستاذ اللغة إلى وضع استراتيجية محكمة لعرض و تقديم مادته اللغوية بصورة هادفة وواضحة ، وتقتضي عملية عرض المادة اللغوية منهجية تشتمل على :[33]

- تحديد نظام اللغة المراد تعليمها .
- مراعاة مراحل التدرج في تعليم لغة معينة .
- مراعاة المقاييس اللسانية و النفسية لترتيب هذه المراحل .
- ضبط الوحدات الأساسية المكونة للعرض .
- تقسيم الوقت بين هذه الوحدات .

يتضح مما سبق أن عرض المادة التعليمية يعد أساسا مهما لوضع البرنامج الدراسي ، حيث لا تتحقق أهداف هذا الأخير إلا بالعرض الناجح للمادة اللغوية ، ولا بد لأستاذ اللغة أن يضع أهداف عملية تعليم المادة نصب عينيه ، بحيث يكتسب التلميذ الخبرات الآتية :[34]

أ – إدراك الأصوات اللغوية و الحروف الأبجدية .

ب – إدراك الكلمات وتفهم معانيها .

ج – إنتقاء المحتوى التعبيري و بالتالي البنية اللغوية .

د – إدراج الكلمات في البنية اللغوية ، تركيب الجملة ، بناء النص .

ه – إتقان القراءة و الإملاء.

و – إجراء المحادثات وامتلاك آلية الحوار و الخطاب الشفوي و الكتابي .

غير أن هذه الخبرات لا يمكن أن يكتسبها المتعلم بسهولة و سرعة إلا إذا كانت مؤسسة على مقومات علمية تستمد أصولها من النظرية اللسانية بصفة عامة ، واللسانيات

---

[33] – أحمد حساني : دراسات في اللسانيات التطبيقية ،حقل تعليمية اللغات ، ص :146 .

[34] – ميشال زكريا ، مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة ، ص : 19 .

التطبيقية بصفة خاصة ، أي أن امتلاك معلم اللغة لنظامها اللساني و مختلف قضاياها يساعده في عملية عرض المادة التعليمية .

5- التمرين اللغوي :

يعتبر التمرين اللغوي في مجال تعليمية اللغات مقوما بيداغوجيا هاما ، باعتباره فضاءا رحبا ، يمكن المتعلم من امتلاك القدرة الكافية على الممارسة الفعلية للحدث اللغوي ، وتقوية ملكته اللغوية و تنويع أساليب تعبيره ، وذلك بإدراك النماذج الأساسية التي تكون الآلية التركيبية للنظام اللساني المراد تعليمه [35]، إذا فمن الطبيعي << أن يحتل التمرين اللغوي مرتبة أساسية في مجال التعليم اللغوي الذي يهدف إلى جعل التلميذ ستلمس تعدد الأساليب التي تندرج ضمنها المهارات اللغوية >> [36] ولهذا اهتم الباحثون في الميدان اللساني و التربوي بالتمرين اللغوي وبضرورة ترقيته ، وتحديد أهدافه التعليمية ، وضبط إجراءاته المختلفة قصد تذليل مختلف الصعوبات التي قد تعترض المتعلم ، ولتفادي الخطأ اللغوي الذي يمكن أن يشكل عائقا أمام تطور العملية التحصيلية في مجال تعلم اللغات [37]، فالتمرين اللغوي إذا يعتبر الوسيلة الجوهرية في ترقية امتلاك العادات اللغوية لدى المتعلم مما يمكنه من ممـــارسة اللغة و أدائها في كل الظروف المحيـــطة بالعملية التعليمية * .

---

[35] - أنظر : أحمد حساني : دراسات في اللسانيات التطبيقية ،حقل تعليمية اللغات ، ص : 147 .

[36] - ميشال زكريا ، مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة ، ص : 19 .

[37] - بتصرف عن : أحمد حساني : دراسات في اللسانيات التطبيقية ،حقل تعليمية اللغات ، ص : 147 .

* - لن نتوسع هنا في الحديث عن موضوع التمرين اللغوي لأننا سنفرد له فصلا خاصا .

الفصل الأول

التمرين اللغوي

المبحث الأول: **ماهية التـــــمرين اللغوي ، مكانـــــته واستراتيجيات وضعه .**

المبحث الثاني: **أنواع التمارين اللغوية .**

1 **– التمارين التحليلية التركيبية .**

2 **– التمارين البنيوية .**

3 **– التمارين التواصلية**

4 **– التكامل القائم بين التمارين البنيوية والتمارين التواصلية .**

المبحث الأول : ماهية التمرين اللغوي – مكانته واستراتيجيات وضعه

مـــفهوم التمرين

لغة:

عرف التمرين في معجم " لسان العرب " على أنه التليين وهو مشتق من الفعل الثلاثي مرن حيث يقول : << مرن يمرن مرانة ومرونة : وهو لين في صلابة . ومرنته ألنته و صلبته ، ومرن الشيء يمرن مرونا إذا استمر . ويقال مرنت يد فلان على العمل أي صلبت واستمرت ... ومرن على الشيء يمرن مرونا ومرانة : تعوده واستمر عليه ، مرن على كذا يمرن مرونة ومرونا درب ، ومرنه عليه فتمرن : دربه فتدرب >>[38] ، أما في " القاموس المحيط " فقد ورد على أنه << مرن على الشيء مرونا ومرانة ، تعوده ... ومرنه تمرينا فتمرن ، دربه فتدرب >> [39].

وجاء تعريفه في معجم " الوسيط " : << مرن فلان على الأمر عوده ودرب ليمهر فيه ، وتمرن على الشيء ، تدرب عليه وتعود >> [40]، وما نستخلصه من خلال إيراد مجمل التعاريف السابقة أنها تركز على أن المعنى اللغوي للجذر " مرن " هو : الممارسة و التكرار لاكتساب العادة ، وأن كلمات المواظبة ، الممارسة ، التدريب ، التكرار ، تحمل معنى التمرين .

اصطلاحا :

* إن المتصفح للمراجع و القواميس في حقل تعليمية اللغات يلاحظ تداخل واشتراك عدة مفاهيم في دائرة مفهومية واحدة ، فالتمرين Exercice و الاختبار Test و التقييم évaluation كلها مصطلحات تلتقي في نقطة معينة مفادها تحديد مدى المعرفة أو المهارة التي حصلها المتعلم خلال مسيرته التعليمية ، إلا أنها تتمايز فيما بينها تمايزا واضحا *، وبالتالي فمن الواجب العودة إلى أحد المعاجم المتخصصة للوقوف على المفهوم

---

[38] – ابن منظور، مادة (مرن) المجلد الثالث ، تحقيق : عامر أحمد حيدر ، ط1، دار الكتب العلمية ، بيروت ، لبنان ، 2003 م ، ص : 496.

[39] – القاموس المحيط ، مادة (مرن) تحقيق : أبو الوفا نصر الهوريني ، ط2 ، دار الكتب العلمية ، بيروت ، لبنان ، 2007 م ، ص : 1242.

[40] – مجمع اللغة العربية، مادة (مرن) ج1، ط2 ، مطابع دار المعارف ، القاهرة ، ص : 96.

* – إن ما لاحظناه خلال احتكاكنا بالوسط التربوي هو النظر إلى كل من مفهومي الإختبار و التقييم على أنهما من قبيل التمرين حتى غدا مفهومه لايعني غير ذلك ، فإذا ما ذكر التمرين انصرف الذهن إلى معنى المسألة المطروحة للحل اختبارا لقدرات المتعلم على حلها وتقييمه حول ذلك .

الدقيق للتمرين Exercice و المتمثل في " معجم تعليمية اللغات " Dictionnaire de didactique des langues حيث يحدد هذا المعجم مصطلح التمرين على أنه << كل نشاط ، منظم يتميز بمميزات تستجيب إلى مقاييس منهجية ، ويندرج في منظومة نموذجية معينة من التمارين ، يهدف إلى تمثل المعطيات اللغوية المعروضة و المشروحة من ذي قبل ، واستعمالها أو توظيفا بكيفية ناجعة >> [41] وما يمكن استجلاؤه بوضوح من خلال هذا التعريف ما يلي :[42]

أ – التمرين هو نشاط يشارك فيه المتعلم (المتدرب) على نحو إيجابي فلا يضع المتعلم موضع المتلقي السلبي ، بل يدفعه من خلال سلسلة من فرص التمرن ومحاولات التكرار الواعية والخلاقة كي يكون إيجابيا متلقيا و منتجا في آن واحد .

ب – خضوع التمرين إلى مقاييس علمية مضبوطة ،ذات أهداف محددة تتناسب مع مستوى و حاجيات المتعلم ، ورغباته فضلا عن كيفية إجرائه وأشكال القيام به مثل : الانتقاء و الترتيب و التدرج للوصول إلى تحصيل لغوي ناجح .

ج – يدور التمرين دائما حول صعوبة لغوية واحدة معينة تتناسب وحاجة المتعلم إليها ، ويكون التمرين فرصة للترسيخ و التعلم .

د – التمرين أداة لترسيخ المعلومات المعروضة من ذي قبل وفرصة لتوظيفها بكيفية ناجعة ، فهو وسيلة لتحقيق هدف تربوي محدد ، كالإلمام باللغة و تنمية التعبير اللغوي ... إلخ .

– ونجد من ناحية أخرى كلا من ر. بوركيي R.Porquier و ه . بيس H.Besse ينظران إل التمرين على أنه << لا يدور سوى حول معطيات سبق التعرض إليها من قبل ـــ في مرحلة عرض الدرس ـــ وليس من وظيفته إدراج معطيات جديدة للتعلم ، الأمر الذي يجعل لغة التمرين و مفرداته في عداد ما سبق اكتسابه >>[43] ومن خلال هذا التعريف، نستنتج أنهما يحصران وظيفة التمرين في التدريب على معطيات سبق تقديمها من قبل في حصة العرض وقد اكتسبها المتعلم ، وفي تثبيت هذه المعلومات ، وبالتالي فهما يقللان من فائدة التمرين بحصرهما مهمته في تكرار ما اكتسبه التلاميذ تكرارا

1 - R . Galisson / D . Coste , Dictionnaire de didactique des langues , librairie hachette , paris , 1976 , p : 202

[42] – بتصرف عن : محمد صاري ، بحث حول التمارين اللغوية ، مفتشية التعليم الأساسي لمادة اللغة العربية ، الطور الثالث ، مقاطعة ورقلة ، 2002 – 2003 ، ص : 97 .

[43] - H . Besse / R . Porquier , Grammaire et didactique des langues , hatier credif , paris , 1984 , p : 121 .

آليا ، ويلتقي هذا التعريف مع ما ورد في معجم " علوم التربية " الذي يعرف التمرين على أنه << مهمة لغوية ذات طابع تكراري ومجزء يكون موضوعها الجانب التقليدي في اللـــغة و هدفها تكليف المتعلم بمـــهمة لغوية قصد تثبيت أو تطبيق ما اكتسبه >> [44]

نستخلص من التعريفين السابقين مايلي :

أ – أن التمرين ذو طابع تكراري ، فالجواب محدد ومتشابه بين أفراد القسم .

ب – أنه ذو طابع تجزيئي ، يقوم على جزء من مكونات اللغة .

ج – لا يأتي بعناصر جديدة ، و إنما يتدرب المتعلم على ما اكتسبه سابقا .

د – أنه يهدف إلى تثبيت و تطبيق ما عرض من ذي قبل .

وبالتالي ، فإن حصر هدف التمرين في تكرار ما سبق اكتسابه أمر يعتريه النقص ، لأن خاصية التكرار تنطبق فقط على التمارين الآلية ـــ كالتمارين التركيبية مثلا ـــ إلا أن هناك أنواعا كثيرة من التمارين تدرب التلاميذ و تكسبهم القدرة على التصرف في بنى اللغة كالتمارين التحويلية ، وتمارين تنمي ملكة التلاميذ التعبيرية كالتمارين التبليغية .

ومما تقـــدم يمكن اعتبـــار التمرين وسيلة مهـــمة من وسائل التدريـــس و التعليم ، ووسائل التبصير و التوضيح كذلك نظرا لما يلعبه من دور هام في العمل الترسيخي لاكتساب الملكة اللغوية من جهة ، وفي عملية تبليغ و إيصال المعلومات النظرية من جهة أخرى [45]. ونقصد بعملية التبليغ مطابقة الكلام لمقتضى الأحوال التي ينشأ فيها المتعلم و ليس فقط الاقتصار على الجوانب اللسانية التركيبية ، وبالتالي تكتسب اللغة و تتحقق عند اكتساب أوجه استعمالها و أساليبه وقواعده الاجتماعية الثقافية socio-culturelle فالتمرين يعتبر جوهر العملية التعليمية نظرا للدور الفعال الذي يلعبه في عملية التعلم ، حيث يقول " جيرار فيني " سنة 1982 م أن التمرين << باعتباره تقنية خاصة بالاكتساب يتعدى الجانب المظهري المتمثل في التنويع الشكلي وهو يعد مكونا رئيسيا في كل الطرائق اللغوية ، على اختلاف مشاربها اللسانية و المنهجية >> [46] .

– ومن الجدير بالذكر الإشارة إلى مفهوم كل من الاختبار و التقويم لتفادي اللبس ، فالاختبار Test إنما يعني كما ورد في معجم تعليمية اللغات : << كل وسيلة للقياس تتمثل في إجراء اختبار واحد أو عدة اختبارات ترمي إلى تحقيق غرض محدد ، كما أنها

---

[44] – عبد اللطيف الفاربي و آخرون ، سلسلة علوم التربية ، المغرب ، ص : 131 .

[45] – أنظر : عبد الرحمان حاج صالح : أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية ، ص : 65 – 76 .

[46] - Vigner , Gérard , L'exercice en français langue étrangère , étude de linguistique appliquée , paris , 1982 , p : 71 .

تقترن بعملية التنقيط (Notation) وفق مقاييس محددة ، وحسب عملية إحصاء دقيقة >>[47] ، وتوجد أنواع عدة للاختبار على أن أهمها يتمثل في أربعة أنواع هي : اختبارات تحديد الكفاءة Tests d'aptitude ، و اختبارات ضبط المستوى Tests de niveau واختبارات مراقبة المستوى Tests de contrôleواختبارات مراقبة مدى التقدم في المستوى Tests de progrès [48].

أما مصطلح التقييم évaluation فيحمل معنى واسعا حيث يشمل كل أصناف القياس و الاختبارات التي من شأنها المساعدة في تحديد مستوى المتعلم وحصيلته معارفه في مرحلة معينة أو موضوع معين ، لمعرفة مردودية طريقة تعليمية أو وسائل تربوية و تدريسية ما ، وبالتالي قد يشمل التقييم كل أنواع التمارين و الاختبارات بل ومناهج البحث الخاصة بالمقارنات من خلال استعمال طرق خاصة بذلك تتميز بالكفاءة و الانسجام و بالمردودية و نحو ذلك [49].

مصادر التمارين اللغوية :

تتنوع المصادر التي تمدنا بالتمارين اللغوية و نذكر منها [50] :

- تمارين متوافرة في كتاب التلميذ .
- تمارين مأخوذة من كتاب العلم .
- تمارين من إعداد الأستاذ .
- تمارين من إعداد مجموعة أساتذة تعمل في إطار مؤسسة تربوية واحدة .

أداء التمارين :

يمكن أداء تمارين اللغة على النحو الآتي [51]:

- يقوم بها تلميذ واحد .
- تقوم بها مجموعة من التلاميذ .
- يقوم بها التلاميذ إما في الصف وإما في المترل .

مواضيع التمارين :

---

[47] - Ibid , p : 559 .
[48] – Ibid , p : 560 .
[49] – Ibid , p : 198 .
[50] – ميشال زكريا ، مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة ، ص : 77 .
[51] – المرجع نفسه ، ص : 78 .

تتناول التمارين مواضيع عديدة ، نذكر منها على سبيل المثال لا الحصر[52] :

- تمارين في الصرف .
- تمارين في الإملاء .
- تمارين تتصدى للبنى اللغوية .
- تمارين تتناول التحويلات في الجمل .
- تمارين مختصة بالتعبير الشفهي .
- تمارين مختصة بالتعبير الكتابي .
- تمارين المحادثة .

ما يطلب القيام به من خلا ل التمارين :

تتنوع المتطلبات من تمرين لآخر ، وتدور في مجملها حول [53]:

- تمييز بعض الكلمات .
- ذكر الخصائص الإعرابية .
- تبيين بعض الأسباب الموجبة لبعض القضايا الصرفية .
- تطبيق قاعدة معينة .
- تحليل أو إعراب جملة معينة .
- تصنيف الجمل و تعداد أنواعها .
- تركيب جمل انطلاقا من كلمة أو بنية تركيبية .
- وضع كلمة في المكان المناسب .
- تغيير الزمن في النص .
- إجراء تحويل معين .
- دراسة توزيع الفئات .
- توسيع ركن كلامي معين .

أشكال التمارين اللغوية من ناحية أداء التلاميذ لها :

تنقسم التمارين اللغوية من حيث أداء التلاميذ لها إلى قسمين: - تمارين كتابية

- تمارين شفهية

---

[52] - المرجع نفسه ، ص : 77 – 78 .

[53] - ميشال زكريا ، مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة ، ص : 78 .

1- التمارين الكتابية:

إن التمارين الكتابية جزء لا يتجزأ من الدرس ، ومرآة تعكس نشاط المتعلمين و مستواهم ، تهدف إلى مايلي [54]:

- تعويد التلاميذ الاعتماد على النفس و الاستقلال في الفهم .
- تربي في التلاميذ دقة الملاحظة ، وتنظيم الأفكار و ترتيب الذهن .
- تغرس في نفوسهم حب النظام و الترتيب و التنسيق.
- الوقوف على مستوى كل تلميذ بدقة وعلى مبلغ نشاطه و استفادته من دروس القواعد.

وللسير في التمارين الكتابية يتبع المعلم الطريقة التالية [55]:

أ – يطبع المعلم التمرين طبعا متقنا ، ويوزع على المتعلمين بنظام ، أو يكتب الأسئلة على سبورة إضافية أو يملي على التلاميذ .

ب – يناقش التلاميذ في القاعدة النحوية المتصلة بالتمرين ، ثم مطالبتهم بقراءة التمرينات وحلها .

ج – يجيب التلاميذ عن الأسئلة في كراساتهم مع ملاحظة جودة الخط و النظافة و تنسيق الإجابة.

ومن الواجب في التمرين الكتابي ألا يشرح المعلم أو يناقش تلاميذه حول الإجابة الصحيحة إلا بعد أن يجيب عنه التلاميذ وحينذاك يرشدون إلى أخطائهم و يقومون بتصويبها بحيث يتمكن التلميذ من الرجوع إلى الحل عند الحاجة.

2 – التمارين الشفوية :

تعد التمارين الشفوية إحدى الوســـائل التي يصبح فيها توظيف البنى اللغوية << مهارة لا تحتاج معها إلى كثير من التأمل و التفكير >> [56] وتهدف التمارين الشفوية إلى تدريب التلاميذ على صحة الضبط مع السرعة ، << وهذا النوع من التطبيق هو الذي

---

[54] – بتصرف عن : حسن شحاتة ، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق ،ط6 ، الدار المصرية اللبنانية ، القاهرة ، 1425 ه – 2004 م ، ص : 223 -224 ، و : طه علي حسين الدليمي و سعاد عبد الكريم عباس الوائلي ، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها ، ط1 ، دار الشروق ، عمان ، الأردن ، 2005 م ، ص : 153 – 154 .

[55] – بتصرف عن : حسن شحاتة ، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق ، ص : 224 ، وانظر كذلك : فخر الدين عامر ، طرق التدريس الخاصة باللغة العربية و التربية الإسلامية ، ط2 ، عالم الكتب ، القاهرة ، 1420 ه – 2000 م ، ص : 136 .

[56] – طه علي حسين الدليمي و سعاد عبد الكريم عباس الوائلي ، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها ، ص : 153 . وانظر كذلك : حسن شحاتة ، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق ، ص : 221 .

يجب أن نعتمد عليه ، لنجعل مراعاة الطلبة لقواعد النحو عادة راسخة كأنها تصدر عن سليقة و طبع >> [57] ويمكن أن نجمل فوائد التمارين الشفوية في النقاط التالية [58] :

- وقوف المعلم على مواطن الضعف عند التلاميذ ، و الأجزاء الغامضة التي لم يفهموها في دروس القواعد ، فيعيد شرحها وتبسيطها لهم حتى تستقر في أذهانهم .
- تثبيت القاعدة لمافيه من مناقشات عامة متنوعة .
- تعويد التلاميذ النطق الصحيح و التعبير السليم .
- يساعد في تشجيع التلاميذ ويحبب قواعد اللغة إليهم .
- يثير المنافسة بين التلاميذ وفي ذلك تعويد لهم على إجادة التعبير والتفكير .

وبالنسبة لطريقة السير في تطبيق التمارين الشفوية فتكون من خلال إتباع المعلم الخطوات التالية [59]:

أ – يطرح المعلم أسئلة واضحة و مفهومة ، أو يقوم بكتابتها على السبورة ويكلف أحد التلاميذ بقراءتها قراءة واضحة وسليمة ، ليترك لهم المجال للتفكير ، وتبدأ عملية التدريب .

ب – تكون الإجابة شفويا على السؤال المقروء جزءا جزءا ، وفي أثناء ذلك ينبه التلاميذ إلى مواطن الخطأ في الإجابة ، على أن يكون تصحيح من عمل التلاميذ أنفسهم

ج – يوضح المعلم لتلاميذه ما يصعب عليهم الإجابة عنه بأن يعيد لهم شرح القاعدة التي تتصل بالأسئلة التي عجزوا عن فهمها .

د – يـــترك التلاميذ أحرارا ، ولا يتدخل المعلم إلا إذا اقتضت الحاجة حتى يكون التمرين الشفوي مفيدا .

ه – تكون إجابة التلاميذ بلغة فصيحة سليمة ، تتناول كل جزء مطلوب في السؤال .

* ويعد التمرين الشفوي حسب بعض الباحثين أعظم نفعا للتلاميذ من التمرين الكتابي و ذلك << للاتصال المباشر بين المدرس و التلميذ ، الأمر الذي يمكن من الإرشاد و التوجيه و التقويم ، بغير فاصل زمني بين الخطأ و تصويبه ، كما يوفر للتلميذ

---

[57] – حسن شحاتة ، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق ، ص : 221.

[58] – بتصرف عن المرجع نفسه ، ص : 222 – 223 ، و : راتب قاسم عاشور ومحمد فؤاد الحوامدة ، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق ، ط2 ، دار المسيرة ، عمان ، 2007 م ، ص : 114 .

[59] – بتصرف عن : حسن شحاتة ، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق ، ص : 223 .

وفرة التدريب ، وتنوع التمرينات في وقت أقصر مما يستغرقه التطبيق التحريري >> [60]

.

مكانة التمرين اللغوي في تعليمية اللغات :

إننا لا نبتعد عن الحقيقة إذا قلنا أن التمرين هو جوهر العملية التعليمية ذلك أنه يمثل التطبيق العملي لعملية تعليم اللغة ، وفي هذا الصدد يقول " برنر " Burner كما ينقل عنه د/ رشدي أحمد طعيمة : << لتعلم إنسانا في مادة أو علم معين ، فإن المسألة لا تكون في أن نجعله يملأ عقله بالنتائج ، بل أن نعلمه أن يشارك في العملية التي تجعل في الإمكان ترسيخ المعرفة أو بنائها . إننا ندرس مادة لا لكي ننتج مكتبات صغيرة حية عن الموضوع ، بل لنجعل التلميذ يفكر رياضيا لنفسه ، ولينظر في المسائل كما يصنع المؤرخ ويشارك في تحصيل المعرفة ، إن المعرفة عملية وليست ناتجا >> [61]وبذلك يعد التمرين وسيلة مشاركة فعالة باعتباره أفضل الوسائل التي من شأنها أن تعمل بشكل فعال وجاد على بناء المعرفة لدى المتعلم ، بل وتنمية استراتيجيات التعلم و آلياته لديه بكيفية ناجعة ، نظرا لوظائفه المتعددة و المتمثلة في :

1- يعد التمرين وسيلة لعرض الدرس ، فدوره لا ينحصر في عرض معلومات سابقة بل يمكن أن نعتبره وسيلة لعرض معطيات جديدة لم تقدم لتلاميذ من قبل فبعد أن تعطى المسائل النظرية في مرحلة الدرس ، يقدم درس النحو على شكل مجموعة من التمارين وتترك لهم الفرصة ليكتشفوا البنية اللغوية المقصودة بفعل التمرن و التدريب المتواصل ، حيث أن << أفضل أشكال تعلم اللغات هي تلك التي تتعدى حدود استيعاب المعلومات و حفظها إلى تنمية القدرة على تطبيقها و ممارستها >> [62] ، وبالتالي فالتمرين وسيلة للشرح والتبصير ، يقوم من خلالها المعلم بتعزيز العناصر اللغوية الجديدة التي تم عرضها على التلاميذ بمجموعة من التمارين التي من شأنها شرح وتوضيح تلك العناصر حتى يتمكن التلاميذ من استيعابها << فالإلمام بالقواعد يمثل

---

[60] – فخر الدين عامر ، طرق التدريس الخاصة باللغة العربية و التربية الإسلامية ، ص : 135 .

[61] – رشدي أحمد طعيمة ، الأسس النفسية و التربوية و الاجتماعية لبناء مناهج اللغة العربية في التعليم ما قبل الجامعي ، المجلة العربية للتربية ، عدد2 ، تونس ، 1985م ، ص : 32 .

[62] – المرجع نفسه ، ص : 39 .

الجانب النظري من الخصائص اللغوية في حين أن التطبيقات تمثل الجانب العملي الذي تبدو فائدته في القراءة السليمة و التعبير السليم >> [63]

2-التمرين وسيلة للترسيخ ، ويعد الترسيخ أهم وظائفه ، فعن طريق التكرار و الممارسة المستمرة للسلوك اللغوي يكتسب المتعلم الملكة اللغوية ، لأن الهدف الأسمى للتعلم اللغوي كما يذكر الأستاذ الحاج صالح هو امتلاك مهارة التصرف في البنى اللغوية حسبما تقتضيه أحوال الخطاب [64]، وهذا مرهون بمدى توفر فرص للممارسة ، ومن ثم فالترسيخ حسب ما يراه الحاج صالح لا ينحصر فقط في بوتقة تحصيل المعطيات في حد ذاتها بل<< في خلق القدرة على التصرف فيها ... فالتصرف هو العمل في ذوات الكلم و التراكيب ... والعمل الاكتسابي للغة كله تمرس ورياضة مستمرة ، كلما زادت و تواصلت زاد النمو اللغوي بدوره وقويت الملكة [65]، وبهذا يصبح التمرين وسيلة لتحويل القاعدة النحوية إلى مهارة لغوية ، وفي هذا الصدد يقول د- حجازي : << فإذا كان تعليم القواعد ضروريا فإن التدريب و التكرار من أجل ترسيخ الأنماط اللغوية الصحيحة من الوسائل التي تحول هذه القواعد من معرفة نظرية إلى تمثل حقيقي >>[66] .

3-يسمح التمرين بتعزيز الفهم و الاستيعاب لدى التلاميذ حيث يسمح لهم بممارسة ماتم تعلمه ، وعن طريقه يتم استضمار القاعدة في أذهانهم << ومن الخير ألا يسرف المعلم في شرح القاعدة واستنباطها بحيث تستغرق الحصة كلها في شرح القاعدة بل يجب أن ينتقل المعلم إلى التطبيق بمجرد أن يطمئن إلى فهم الطلبة إياها >> [67] حيث أن تدريس القواعد لا يكون له الأثر المرجو إلا بعد الإكثار من التمرين عليها [68] ، لأنه << لا حياة في دروس القواعد بغير التطبيق ، فهو الذي يبعث النشاط في التلاميذ و يربي فيهم ملكة الملاحظة ، وبه يستقيم الأسلوب وتسلم

---

[63] – حسن شحاتة ، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق ، ص : 210 ، وانظر كذلك : عبد العليم ابراهيم ، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية ، ص : 225 ، و ميشال زكريا ، مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة ، ص : 75 .

[64] – بتصرف عن : عبد الرحمان حاج صالح : أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية ، ص : 68 .

[65] – بتصرف عن المرجع نفسه ، ص : 70 .

[66] – محمود فهمي حجازي ، البحث اللغوي ، ص : 131 - 133 .

[67] – راتب قاسم عاشور ومحمد فؤاد الحوامدة ، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق ، ص : 113 .

[68] – ينظر : حسن شحاتة ، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق ، ص : 221 .

العبارات من الأخطاء ، وتتكون العادات اللغوية الصحيحة و السليمة عند التلاميذ >> [69].

4 - يعتبر التمرين وسيلة للتصحيح و التصويب ، حيث يقوم من خلاله المعلم بالوقوف على مستوى تلاميذه فيما درسوه و الصعوبات التي تعترضهم [70]، فهو بالتالي وسيلة فعالة لتصحيح الأخطاء الصوتية و المعجمية والتركيبية للتلاميذ معتمدين في ذلك على التـــغذية الراجعة ، ذلك أن << تصحيح التطبـــيق أمام التلميذ من أنجـــح الوسائل للتقويم ، يرى التلميذ خطأه ويساعده المدرس على تصويبه عند عجزه >> [71].

5- التمرين وسيلة للمراجعة و المراقبة ، حيث يلجأ المعلم إليه قبل أن يشرع في الدرس الجديد و يتوصل من خلال إجابات التلاميذ إلى معرفة مدى استيعابهم للدرس المقدم سابقا ومدى جاهزيتهم لتلقي الدرس الجديد .

* إذا وبعد كل ماتم عرضه ، نجد أنه من الطبيعي إذا أن يحتل التمرين اللغوي مرتبة أساسية ومكانا هاما في ميدان تعليمية اللغات << لذلك تخصص الساعات الكثيرة لتمرين التلميذ على استعمال اللغة وتقوية ملكنه اللغوية و تنويع أساليب تعبيره >>[72] وذلك لجعل التلميذ يتلمس تعدد الأساليب التي تندرج ضمنها المهارات اللغوية والواقع أن الدرس اللغوي كله تمرس ورياضة متواصلة ، حيث نجد أن جميع خطوات الدرس تتطلب تمرينات لغوية ، والشكل التالي يوضح ذلك [73]:

---

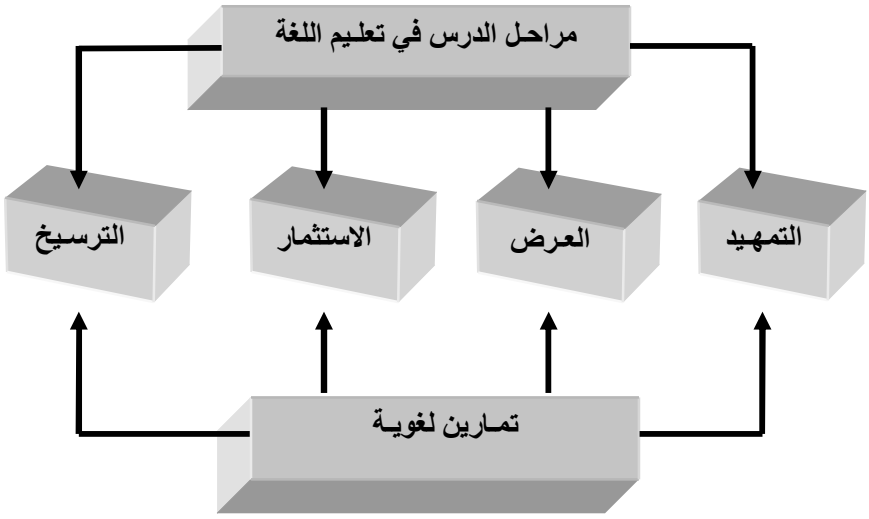
[69] – عبد المنعم سيد عبد العال ، طرق تدريس اللغة العربية ، [د ، ط] ، دار غريب للطباعة ، القاهرة ، [د ، ت] ، ص : 157 .

[70] – بتصرف عن : فخر الدين عامر ، طرق التدريس الخاصة باللغة العربية و التربية الإسلامية ، ص : 133 .

[71] – المرجع نفسه ، ص : 137 .

[72] – ميشال زكريا ، مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة ، ص : 19 .

[73] – الشكل مأخوذ عن ، محمد صاري ، تقويم مناهج اللغة العربية ، وزارة التربية الوطنية ، 1998 م ، ص : 100 .



موقع التمرين اللغوي من مراحل الدرس

استراتيجية وضع التمارين اللغوية :

تعتبر التمارين عنصرا فعالا وحيويا في عملية تعلم اللغة ، ولتوازن منهجية التعليم والتعلم ونجاعتها ، لابد من عدم الاقتصار على أنواع التمارين المعدة كوسائل للاختبار و التقييم فقط ، بل لابد من الاهتمام بتلك التي تعتبر وسائل تبليغ تعليمي ، وترسيخ للعادات اللغوية ، كما يقتضي الأمر كذلك أن تقوم عملية التعليم و التعلم على التمارين الخاصة بإدراك العناصر اللغوية وفهم مدلولاتها أو ما يعرف بالجانب التحليلي للغة [74].

ومن متطلبات التوازن المنهجي في تعليم اللغة ، التنويع في أصناف التمارين وفئاتها دون أن يكون الجانب التحليلي اللغوي على حساب الجانب المهاري الاستعمالي أو العكس ، والحقيقية أن وجود تلك الأنواع من التمارين اللغوية جنبا إلى جنب ، وعلى درجة من التخطيط و الدراسة يعد أمرا منهجيا ضروريا ، ولهذا فمن الواجب بناء منظومة من التمارين وفقا لما يستلزمه البعد الحقيقي و الموضوعي للتمرين مستوفيا لجملة من المقاييس التعليمية و التدريسية ليتكامل بذلك بناؤها و إعدادها العلمي الهادف

[74] – بتصرف عن : الطاهر لوصيف ، منهجية تعليم اللغة و تعلمها ، مقاربة نظرية تأسيسية لتعليمية اللغة العربية وقواعدها ، رسالة ماجستير ، جامعة الجزائر ، 1996 م ، ص : 435 .

ونظرا للأهمية البالغة التي تحظى بها التمارين في حقل التعليمية عامة ، وتعليمية اللغات بشكل خاص ـــ وذلك لما تبعثه من نشاط فعال تقوم عليه عملية التعليم والتعلم ـــ أضحى من المسلمات لدى الباحثين و المتخصصين في هذا الميدان خضوعها إلى منهجية متكاملة الجوانب ومحددة الأركان ، وأما المقاييس العلمية و المبادئ الضرورية التي تحددها تعليمية اللغات والتي يجب أن تتوفر فيه فهي :

1- تحديد الهدف [75]:

ينبغي التحديد المسبق للهدف المرجو من كل تمرين ينوى القيام به، أو وضعه على أحسن مايكون هذا التحديد من ناحية الدقة و الوضوح و البساطة ، وهذا التحديد يساعد المعلم على اختيار النوع المناسب من التمرين ، فإذا أراد المعلم مثلا أن يكسب التلاميذ القدرة على النطق الصحيح لمخارج الحروف ، فإنه يختار تمرين الإعادة و لتكرار لأنه يناسب هذا الهدف ، كما ينبغي أن يشمل التمرين هدفا واحدا لأنه إذا كان هناك أكثر من هدف ، فإن حظوظ النجاح تقل ، وقد يحصل من الارتباك ما يعيق الوصول إلى الغاية المرجوة ، على نحو يشعر المتعلم بتحصيل جديد يجعله يتفاعل معه وجدانيا ومعرفيا ، ويرفع من حوافز التعلم لديه .

2- تحديد الكفاءة اللغوية :

يتوجب كذلك التحديد المسبق للكفاءة اللغوية أو << المهارة المراد اكتسابها سواء أكانت مهارة نحوية أو صرفية أو معجمية ، أو مهارة إنشاء الكلام (مشافهة أو تحريرا) أو مهارة الفهم (فهم المقروء أو المسموع) >> [76]ولهذا فإن لتحديد الكفاءة اللغوية فائدة كبيرة من خلال تحقيق التوازن في مجال الإهتمام بكل المهارات المذكورة ، فلا يتم التركيز على مهارة دون أخرى لتلافي اختلال التوازن فيما بينها .

3- تحديد طريقة الأداء:

يقصد بالتحديد المسبق لطرق أداء التمرين وإنجازه << تحديد ما إذا كان من التمارين الشفوية أو التحريرية أو تمارين القراءة أو الاستماع ، وكذلك تحديد ما إذا كان

---

[75] – بتصرف عن : المرجع نفسه ، ص : 436 .

[76] – فتيحة بن عمار / بونقطة ، دراسة تحليلية تقويمية لأنواع التمارين النحوية للسنة السادسة من التعليم الأساسي واقتراح أنماط جديدة بناءا على النظرية الخليلية الحديثة ، رسالة ماجستير ، المدرسة العليا للأساتذة للآداب و العلوم الإنسانية ، 2001 م ، ص : 125 .

يؤدى بشكل جماعي أو فردي ، وهل ينجز فورا (مفاجئ) أو بعد إعداد و تحضير ، أو من خلال الاستعانة بالوثائق و المعلم وما إلى ذلك >> [77].

4- تحديد النشاط المعرفي والعقلي :

حيث يستدعي التمرين استراتيجيات تعلم تعنى مباشرة بعملية التعلم حيث تتوزع فيه النشاطات العقلية و المعرفية بشكل واضح وجلي ، على خمسة أصناف أو آليات هي : التذكر و الفهم و التطبيق و التحليل و التركيب[78] . وهذا يستدعي توزيع هذه الأصناف المعرفية توزيعا متوازنا حيث تشترك كل مكونات منظومته المعرفية في رفع حظوظ النجاح في تعلم اللغة .

5- تحديد المحتوى :

يقصد به تحديد مجموع الخبرات التربوية وكذا الحقائق و مختلف المعارف و المعلومات التي يرجى تزويد التلاميذ بها ، يضاف إلى ذلك تحديد الاتجاهات و القيم التربوية التي يراد تنميتها عندهم ، حيث نجد أ . نيكولاس A . Nocholas و ح . نيكولاس سنة 1978 يحددون مجموعة من المعايير الخاصة باختيار المحتوى وهي كالتـــالي:

أ- معيار الصدق : حيث يعتبر المحتوى صادقا عندما يكون واقعيا ، أصيلا وصحيحا علميا ، فضلا عن تماشيه مع الأهداف الموضوعية .

ب- معيار الأهمية : يعد المحتوى مهما إذا كان ذا قيمة في حياة التلميذ ، بحيث يغطي مختلف جوانب ميادين المعرفة ، مهتما بتنمية المهارات العقلية ، وأساليب تنظيم المعرفة أو تنمية الاتجاهات الإيجابية لديه .

ج- معيار الميول : ويتحقق هذا المعيار عندما يكون المحتوى متناغما مع اهتمامات التلاميذ و رغباتهم ، إذا اختير على أساس دراسة هذه الإهتمامات و الميول فيعطيها الأولوية [79]، وبهذا تكون استجابة المتعلم إيجابية وتحقق الغرض .

---

[77] - الطاهر لوصيف ، منهجية تعليم اللغة و تعلمها ، ص : 437 .

[78] - ينظر : جودت أحمد سعادة ، استخدام الأهداف التعليمية في جميع المواد الدراسية ، ط1 ، دار الثقافة ، القاهرة ، كانون الثاني 1991 م ، ص : 110-115 .

[79] - ينظر : طه علي حسين الدليمي و سعاد عبد الكريم عباس الوائلي ، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها ، ص : 13 .

د- معيار القابلية للتعلم : يمكن أن نقول أن المحتوى قابل للتعلم إذا كان متماشيا وقدرا التلاميذ مراعيا للفروق الفردية بينهم وذلك مراعاة لمبدأ التدرج في عرض المادة التعليمية .

ه- معيار العالمية [80]: يكون المحتوى جيدا إذا شمل أنماطا من التعليم لا تعترف بالحدود الجغرافية بين البشر .

نخلص مما سبق أن اختيار المحتوى وفق المقاييس المذكورة، يضمن تفاعل المتعلمين و تجاوبهم ، وفي هذا الصدد يقول " كارقومار بولين " Kergaumard Pauline : >> إذا أردنا لتمرين اللغة ألا يتحول إلى تمرين ببغائي ، يجب على الأطفال أن يفكروا فيما يقولونه ، ولكي يفكروا يجب أن يعيشوه >> [81]، فاختيار النصوص الملائمة لمستوى التلاميذ وحاجاتهم اليومية له دور إيجابي في العملية التعليمية ، وهو مالا يجب إغفاله من طرف واضعي التمارين ، ويجب ألا نغفل كذلك اعتبارات أساسية في اختيارها و التي يمكن أن نجملها في :

أ- أن تكون النصوص المختارة معاصرة تتصل بصفة وثيقة بالمواقف الحياتية التي يعايشها المتعلم (من قبيل الموضوعات الخاصة بـــ : العائلة ، المدرسة ، السوق ، ... الخ

ب- أن تتسم هذه النصوص بالقصر حتى لا ينقضي جل الوقت في شرحها من قبل المعلم [82]<< و أن تكون العبارات المختارة ذات فائدة لغوية للتلاميذ ومناسبة لهم من النواحي العقلية و النفسة و الإجتماعية ، وفي كل الأحوال فإن القطع أفضل من الأمثلة والجمل المبتورة ، وهذه أفضل من الكلمات المفردة >>[83] .

6- التنويع :

إن مما يجب مراعاته أثناء إعداد التمارين اللغوية التنويع في أشكالها ، لتحقيق التوازن المنهجي لعملية التعلم << فلا يعتمد فيها على الإعراب وحد ، وأن تدعو التلاميذ إلى التفكير ، بشرط ألا تصل إلى درجة التعجيز >> [84] فلا يغلب النوع البنيوي على التبليغي مثلا ، حيث أن طريق التعليم الناجعة تقتضي وجود كل هذه لأنواع جنبا

[80] – الطاهر لوصيف ، منهجية تعليم اللغة و تعلمها ، ص : 124 .
2 – نقلا عن : المرجع نفسه ، ص : 124 .
[82] – بتصرف عن : باني عميري ، دراسة تحليلية نقدية لكتاب " المختار في قواعد اللغة العربية المقرر للسنة الأولى متوسط بالمدرسة الجزائرية ، دراسة نظرية وميدانية على ضوء اللسانيات التطبيقية ، رسالة ماجستير ، جامعة الجزائر ، جوان 1983 م ، ص : 327
[83] – فخر الدين عامر ، طرق التدريس الخاصة باللغة العربية و التربية الإسلامية ، ص : 135 .
[84] – حسن شحاتة ، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق ، ص : 221

إلى جنب ، فالتمارين البنيوية وخاصة التحويلية منها بأنواعها تكسب التلاميذ الملكة اللغوية النحوية ، أما التمارين التبليغية فتكسبهم القدرة على الوصل بين ماتم اكتسابه من بنى لغوية وبين الأغراض التي يمكن أن تؤديها بحسب مقتضى الحال .

7- التدرج :

إن إعداد التمرين يتطلب مراعاة خاصية التدرج أي الإنتقال من السهل إلى الصعب[85] ومن التمرين

البسيط إلى التمرين المركب [86]، حسب طبيعة التمرين وربما يتناول هذا الأخير أكثر من صعوبة واحدة وهذه خطوة مهمة جدا عند وضع التمارين .

8- التقييم :

لا بد من تقييم كل تمرين بعد إنجازه ، فمن خلال تقييم أداءات التلاميذ يمكن أن يتدارك المعلم والمتعلم مختلف العناصر و التراكيب اللغوية التي لم ترسخ بعد ، فيعطي المعلم تمارين لسد الثغرات و الصعوبات عند المتعلم ، وفي حال اكتساب العناصر اللغوية بكيفية ناجعة يعتبر التمرين وقتذاك حافزا للمتعلم ليزيد من نشاطه ويضاعف من مجود لإكتساب واستقبال المعلومات الجديدة .

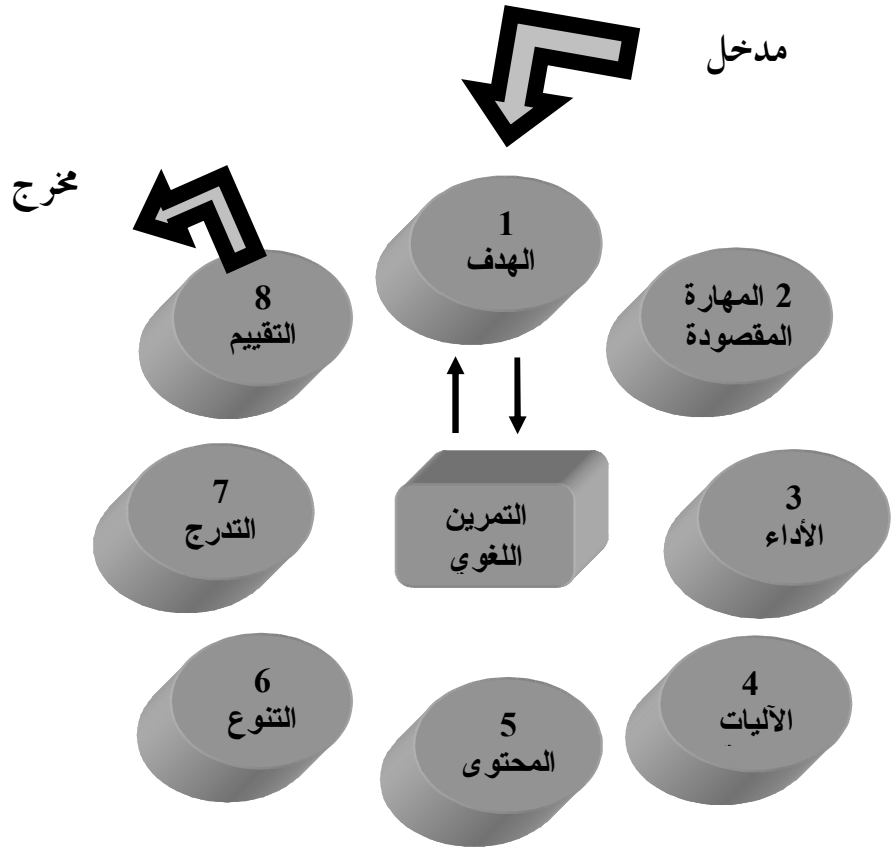
* ويمكن لنا في هذا المقام تقديم تصور عملي لما يجب أن تكون عليه خطة التمرين وصورته ، حيث يكون على شكل دورة لها بدايتها Input والتي تتضمن تحديد الهدف من التمرين ، ثم الكفاءة أو المهارة اللغوية المرجوة لتليها طريقة إنجاز ذلك التمرين و أشكاله ، ثم مايستدعي ذلك من الآليات المعرفية و العقلية إلى غاية نهاية الدورة أو مخرجها Out put ويتمثل في التقييم أو تحديد المستوى الذي بلغه المتعلم ، وفيما يلي توضيح بياني لما يجب أن تكون عليه صورة التمرين و خطته أو مقاييس بنائه [87]:

---

[85] – ينظر : راتب قاسم عاشور ومحمد فؤاد الحوامدة ، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق ، ص : 113 .

[86] - فخر الدين عامر ، طرق التدريس الخاصة باللغة العربية و التربية الإسلامية ، ص :135 .

[87] – الشكل مأخوذ عن : الطاهر لوصيف ، منهجية تعليم اللغة وتعلمها ص : 441 مع بعض التعديلات .



➢ مقاييس بناء التمرين اللغوي ➢

المبحث الثاني : أنواع التمارين اللغوية

1- التمارين التحليلية التركيبية :

عرف هذا النوع من التمارين اللغوية في المدارس القديمة (التقليدية) ، وتلعب هذه التمارين دورا بارزا في عملية تعلم اللغة خاصة إذا أعدت بطريقة محكمة وممنهجة ، يقول الحاج صالح : << أما وسائل الترسيخ التحليلية التركيبية فهي مفيدة جدا (بشرط أن تبرمج البرمجة الدقيقة وتنسق حسب ما يقتضيه التخطيط العام للدراسة) >> [88] ، وتهدف هذه التمارين حسب فتيحة بن عمار إلى << تقييم مدى استيعاب التلاميذ للظاهرة النحوية كما أن التدريبات أغلبها يعتمد على أبسط وجوه التأليف الكلامي وهي الجملة >> [89]، وسميت بالتمارين التحليلية التركيبية لكونها [90] :

- تتميز بالطابع التحليلي المتمثل في : (عين ، بين ، وضح ، استخرج ، إعرب ، اشكل)
- والطابع التركيبي المتمثل في : (أكمل ، املأ الفراغ ، إربط ، أدخل ، كون ... الخ)

أنواع التمارين التحليلية التركيبية :

1- تمارين ملء الفراغ :

وهي أن تقدم للتلميذ جملة تتخللها فراغات ومجموعة من العناصر التي يكمل بها الجملة [91] ، ويرد هذا التـــمرين على الصيغ التالية : أكمل – أتمم – ضع – زد – املأ – أضف – إجعل .

مثال 1 : أتمم الجمل التالية بوضع : " مازال " أو " لازال " أو " مادام " في المكان المناسب :

- .....في الدنيا القوي و الضعيف ، فلا عدل .

---

[88] – عبد الرحمان حاج صالح : أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية ، ص : 74 .

[89] – فتيحة بن عمار ، تحليل كتاب المعلم " القواعد وتمارين اللغة " للسنة الخامسة من التعليم الأساسي باستغلال مفاهيم النظرية الخليلية الحديثة ، مجلة اللسانيات ، ع : 09 ، جامعة الجزائر ، 2004م ، ص : 27 .

[90] – حبيبة بودلعة لعماري ، دراسة تحليلية لتمارين القواعد المقررة للسنة الأولى من التعليم المتوسط ومقارنتها بالتمارين المبرمجة للسنة السابعة أساسي ، مجلة اللسانيات ، ع : 12 – 13 ، جامعة الجزائر ، 2007 م ، ص : 192 .

[91] – فتيحة بن عمار و أخريات ، واقع الممارسة اللغوية في المدرسة الجزائرية (الطور الثالث نموذجا) ، مجلة اللسانيات ، ع : 10 ، جامعة الجزائر ، 2005 م ، ص : 116 .

- ثم أخذ الناس ينصرفون ، وكان الممثل .....واقفا في الطريق .
- ..... حكم الناس قد أدانني ، فلأجعل نفسي قاضيا على تصرفاتي .
- ..... الأمر بيننا نحن الثلاثة ، فمن السهل أن نحمل الناس على تصديقه .

مثال 2 : ضع في المكان الخالي ضمير رفع مناسب في كل مما يلي :

- .....أحب الرياضة .
- ..... نأخذ بيد الضعيف .
- ..... تفيان بالتزاماتكما .
- ..... تربين الرجال .
- ..... يعد ويفي .
- ..... يساهمون في كل مشروع خيري .

2- تمارين التركيب :

وفي هذا الصنف من التمارين يطلب من التلميذ إنشاء جمل تتناول ظاهرة نحوية قد درسها ، وقد يقدم له نموذج و يطلب من الإقتداء به [92]، ويأتي على الصيغ التالية : هات – كون – ركب – اجعل .

مثال 1- : هات خمس جمل تتضمن كل منها حالا وصاحب الحال ؟

مثال 2- : اجعل كلا من الأسماء التالية مفعولا مطلقا في جمل مفيدة ؟

تضحية - معاينة – عدو – اجتهاد .

3- تمارين الإستخراج أو التعيين :

وهي عبارة عن تمارين يطالب فيه التلميذ أن يعين أو يبين نوع العنصر اللغوي (النحوي أو الصرفي) المقصود بطريقة كتابية ويهدف هذا النوع من التمارين إلى تقييم مدى استيعاب التلميذ للدرس نظريا وليس عمليا [93]، ويرد هذا التمرين بالصيغ التالية : عين – ميز – بين – استخرج .

---

[92] – حبيبة لعماري بودلعة ، دراسة تحليلية نقدية لكتاب القواعد المقرر للسنة السابعة من التعليم الأساسي ، مجلة اللسانيات ، ع : 09 ، جامعة الجزائر ، 2004م ، ص : 61 .

[93] – حبيبة لعماري بودلعة ، دراسة تحليلية لتمارين القواعد المقررة للسنة الأولى من التعليم المتوسط ومقارنتها بالتمارين المبرمجة للسنة السابعة أساسي ، ص : 189 .

مثال 1- : عين الأفعال المضارعة المجزومة وأداة جزمها في الأمثلة التالية :

- لم يضع حق وراءه مطالب .
- من يؤمن بالله ويعمل صالحا يكفر عن سيئاته .
- إن تحسن إلى الناس تنل رضاهم .
- من يفعل خيرا ينل جزاء ربه .

مثال 2- : عين فيما بلي الأفعال المسندة إلى ضمائر الرفع البارزة مبينا الضمير و نوعه :

- قال تعالى مخاطبا مريم عليها السلام :

﴿ يامريم اقنتي لربك واسجدي واركعي مع الراكعين ﴾ «آل عمران الآية 43»

- وقال تعالى في شأن الوالدين :

﴿ وإن جاهداك على أن تشرك بي ما ليس لك به علم فلا تطعهما ، وصاحبهما في الدنيا معروفا ﴾« لقمان الآية 15 » .

- قال حكيم :

لو صورنا العقل لأضاء معه الليل ، ولو صورنا الجهل لأظلم معه النهار ، وإن الناس لا يعرفونك بما جمعت من مال وادخرت من متاع ، ولكن يقدرونك بعلمك و أدبك .

4 – تمارين التحويل :

وهي تمارين تتعلق بتغيير هيئة العناصر إفرادية كانت أو تركيبية ، وتأتي على الصيغ التالية : حول – أدخل – اجعل – أضف [94].

مثال1- : اجعل الجملة الآتية للمفردة ، ثم المثنى والجمع بنوعيهما :

- المجتهد هو الذي ينجح .

مثال 2- : حول العبارة الآتية إلى خطاب المفردة ثم المثنى و الجمع بنوعيهما :

<< أجب أخاك إذا دعاك ، وصافحه إذا لقاك ، وصله إذا جفاك >> .

5- تمارين الإعراب :

[94] – فتيحة بن عمار ، تحليل كتاب المعلم " القواعد وتمارين اللغة " للسنة الخامسة من التعليم الأساسي باستغلال مفاهيم النظرية الخليلية الحديثة ، ص : 38 .

وهي تقنية تطبيقية تطلب من التلميذ تحليل تركيب أو عنصر لغوي إلى مكوناته ، ويأتي على الصيغة التالية : " أعرب "[95] .

مثال 1- : اعرب مايأتي :

- لن يضيع عملك .

مثال 2- : اعرب ما تحته خط :

- سافر خالد ولمل يعد .

- لا ترض بغير العلا .

6- تمارين الضبط بالشكل :

وفيه تعرض على التلميذ فقرة غير مضبوطة بالشكل ويطلب منه أن يضبطها ضبطا سليما بمراعاة القواعد النحوية [96]، ويأتي على الصيغة التالية : اضبط بالشكل .

مثال 1- : اضبط بالشكل فاء كل فعل من الأفعال الآتية :

صنــْت – تصن ، عشــْــت ، تَعشنَ .

مثال 2- : اشكل الجمل التالية شكلا تاما بما في ذلك همزة " إن " :

ان صحبة الأخيار تورث الخير كما ان صحبة الأشرار تحدث كل شر .

ان الذل أبشع وجها من الكبرياء وأمر مذاقا من الفقر .

7 – تمارين التصنيف :

يقدم للتلميذ في هذا التمرين نصا أو جملا أو كلمات ، ويطلب منه تصنيف الوحدات النحوية في جدول ، وقد ورد على الصيغة التالية : صنف [97].

مثال1- : ضع الأسماء الآتية في الخانة المناسبة في الجدول التالي :

زهرتان – كلمة – عينان – أطفال – فنجان – كراريس .

المفرد	المثنى	الجمع
.....	.....	.....
.....	.....	.....

[95] – المرجع نفسه ، ص : 38 .

[96] – فتيحة بن عمار و أخريات ، واقع الممارسة اللغوية في المدرسة الجزائرية (الطور الثالث نموذجا) ، ص : 118 .

[97] – فتيحة بن عمار ، تحليل كتاب المعلم " القواعد وتمارين اللغة " للسنة الخامسة من التعليم الأساسي باستغلال مفاهيم النظرية الخليلية الحديثة ، ص : 39 .

مثال 2- : أجب حسب الجدول الآتي :

1- << لا يتمنى أحدكم الموت فعسى أن يكون محسنا فيزداد في إحسانه ، أو يكون مسيئا فيترع عن إساءته >> (حديث شريف) .

2- إذا أردت أن تطاع فسل ما يستطاع .

3- قيل لبعض السلاطين : لم لا تغلق الباب ، وتقعد عليه الحجاب ؟ فقال : إنما ينبغي أن أحفظ أنا رعيتي لا أن يحفظوني .

أداة النصب	المضارع المنصوب	علامة النصب
.....	.....	.....
.....	.....	.....
....	....	....

8 – تمارين شرح النص :

تتـــمثل في تقديـــم نص تتبعه مناقشة أدبية ثم السؤال عن الظاهرة النحوية أو الصرفية المقصودة .

* تعد التمارين التحليلية التركيبية وسيلة مهمة لتطبيق القاعدة النحوية النظرية التي لقنها المعلم في مرحلتي التقديم والشرح (العرض) وتقييم مدى استيعاب التلميذ لها ، كما يعتبر هذا النوع من التمارين وسيلة ناجعة لتدريب المتعلمين على تصنيف كل عنصر لغوي ضمن مجموعته المشابهة له ، إلا أنه لم يسلم من النقد وذلك للأسباب الآتي ذكرها

– أهم الإنتقادات الموجهة للتمارين التحليلية التركيبية :

وجهت مجموعة من الإنتقادات حول التمارين التحليلية التركيبية نذكر أهمها [98] :

[98] – بتصرف عن : المرجع السابق : ص : 40 – 41 .

1- وضعت التمارين التحليلية التركيبية لتؤدى بطريقة فردية ،مع أن التدريبات الجماعية لها دور مهم في تشجيع التلاميذ على المشاركة و التنافس .

2- تركز على التمارين الكتابية دون الشفهية مع أن اللغة منطوقة في الأصل وما الكتابة إلى فرع عليها .

3- أنها تمارين تهدف إلى تقـــييم مدى استيعاب التلاميذ للمعلومات الملقاة ، دون إكسابهم القدرة على توظيفها حسب المقام لأن المسألة لا تتـــعلق بالحفظ و الاستظهار بقدر ما تتعلق بالممارسة و الاستعمال العفوي المتواصلين لأن << العمل الاكتسابي كله تمـــرس ورياضة متواصلة >> [99].

4- انحصار محتوى هذه التمارين في أدنى و أبسط وجوه التأليف الكلامي وهو الجملة .

5- تبتعد التمارين التحليلية التركيبية عن إعمال ميزة الإبداعية لدى التلميذ ، ودفعه إلى تنمية قدراته بالإنشاء اللامتناهي للوحدات المتآلفة ، وبالتالي لا يتمكن التلميذ من خلالها توظيف ماتلقاه من معلومات بطريقة عفوية حسب أحوال الخطاب [*].

6- يعتمد هذا النوع من التمارين على عمليتي التحليل و التركيب وهما عمليتان ذهنيتان معقدتان ، وبالتالي يحتاج التدريب على هذا الصنف من المتعلم معرفة نظرية معتبرة حول اللغة ، لذا ينبغي التدريب عليها في المستوى المتقدم ، أي بعد اكتساب التلاميذ للآليات ، يقول الأستاذ عبد الرحمان الحاج صالح حول هاته الفكرة : << ... لا بد أن تأتي دائما بعد اكتساب المتعلم الآليات الأساسية التي تمكنه من ذلك >> [100] وبالتالي تترك هذه التمارين

---

[99] – عبد الرحمان حاج صالح : أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية ، ص : 70 .

[*] – وهذا ما توفره التمارين التواصلية .

[100] – عبد الرحمان حاج صالح : أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية ، ص : 74 .

كمرحلة أخيرة بعد اكتساب المتعلم للآليات الأساسية بالممارسة و التكرار وذلك بواسطة التمارين البنيوية . وعن المقصود بالتمارين البنيوية ؛ ظهورها ، مقاييس بنائها ، أنواعها سنتحدث في المبحث الموالي .

التمارين البنيوية :

نشأة التمارين البنيوية :

إن مصطلح التمارين البنيوية مصطلح حديث النشأة في ميدان تعليمية اللغات ، حيث ظهرفي أمريكا وأوروبا في الستينات كرد فعل على الطريقة التقليدية التي كانت تعتمد على الشرح المطول للقاعدة اللغوية وحفظها عن ظهر قلب ، ويذهب " جيرار دوني " G.Denis إلى أن ظهور هذه التمارين لأول مرة فيما وراء الأطلنطي (ويقصد بذلك الولايات المتحدة الأمريكية) تحت إسم pattern practice أو pattern drill ثم تحول هذا المصطلح بعد ذلك ليأخذ الإسم التالي structural drill وذلك قصد تأكيد العلاقة القوية التي تجمع بين هذا النوع من التمارين اللغوية و اللسانيات البنيوية [101]، وقد كانت هذه الأخيرة الإطار النظري لهذه التمارين وذلك بالتركيز على تقنيتي الإستبدال و التحويل المرتبطتين بالتحليل الشكلي للغة ، لا سيما ما إعتمده " بلومفليد Blomflid " في نظريته التوزيعية .

وقد ظهر أول عمل نظري جاد خصص لدراسة هذه التمارين في العدد الخاص بالمجلة اللسانية العالمية الأمريكية International journal of american linguistics سنة 1963 م عقب اختتام الندوة التي دارت حول التمارين البنيوية ومختبر اللغات [102].

أما في فرنسا فقد ظهر في الوقت ذاته العدد الخاص لمجلة " اللغة الفرنسية في العالم " Le francais dans le monde ، والذي دار حول التمارين البنيوية وذلك تحت إشراف البروفيسور " بيار دولاتر " Pierre Delattre [103] ، وكذلك كتاب " فرنسوا ريكيدا " F. Requedat تحت عنوان : " التمارين البنيوية " Les exercices structuraux ، ويعتبر هذان العملان أبرز وأهم الأعمال العلمية المنظنة والتي كانت نواة لتأليف العديد من

---

[101] - « la théorie – aussi bien que la pratique – des exercices que nous apelons "structuraux" est née outre atlantique sous le nom de pattern practice ou pattern drill , transformé ensuite en "structural " drill pour bien marquer le lien avec la linguistique structurale .» G.Denis , Linguistique appliqué et didactique des langues , 3eme édition , Armand colin – longman , Paris , 1976 , p : 71 .

2 - << la première étude théorique importante sur les exercices structuraux est sans doute , le numéro spécial de l'International journal of American linguistics , publié en 1963 , à l'issue d'un colloque sur le thème "structural drill and the language laboratory " >>, Ibid , p : 71 .

3 - << Apeu près en même temps paraissait le numéro spécial de la revue Le Français dans le monde , consacré aux exercices structuraux et préparé sous la direction du professeur Pierre delattre >> , Ibid , p : 72 .

الكتب و البحوث التي تخدم مجال البحث في التمارين البنيوية التي تبناها الكثير من اللسانيين والمربين في مختلف أصقاع العالم .

مفهوم التمارين البنيوية :

إن أول ما يصادف البحث حول هذا النوع من التمارين ، كثرة واختلاف المسميات أو المصطلحات التي تطلق عليها في اللغة العربية << حيث أطلق عليها عبد الرحمان الحاج صالح " تمارين التصرف العفوي في بنى اللغة " ، و د. علي القاسمي " التمارين المختبرية " ، و د. رشدي أحمد طعيمة " تدريبات الأنماط " ، و إسحاق محمد الأمين " تدريبات الأنماط البنيوية " ، وهناك من يرفض هذه التسميات جميعا ويفضل إطلاق المصطلح التالي : " التطبيق السمعي الشفوي للبنى * >> [104] .

والحقيقة أن كل هذا هو مجرد اختلاف في التسمية ذلك أن كل باحث أو لساني يحاول أن يبرز خاصية معينة من خصائص هذه التمارين ، أما عن ماهية هذه التمارين فتعرف بأنها << التمارين التي تنطلق من مبدأ تمهير المتعلم على استعمال مكثف للغة ، وتثبيت السلوكات اللغوية بخلق آليات للاستعمال المألوف >> [105] فالتمارين البنيوية من خلال هذا التعريف هي تمارين غرضها الأساسي هو إكساب المتعلم مهارة ما عن طريق التدريب المكثف و المتواصل للبنية المدروسة وذلك قصد ترسيخها .

ويشير عبد الرحمان الحاج صالح إلى التمارين البنيوية بقوله << هي التدريب على التصرف العفوي في بنى اللغة >>[106] أي أنها تكسب المتعلم القدرة على التصرف في البنى بالتدريب المتواصل ، وبالتالي فالتمرين البنيوي عبارة عن طريقة تعليم تهدف إلى إكساب المتعلم المهارة في استعمال تراكيب اللغة المدروسة أي جعله قادرا على استخدامها استخداما دقيقا وسريعا عند الاحتياج لها .

ويعرف التمرين البنيوي كذلك على أنه << كل تدريب يهدف إلى إكساب بنية لغوية واحدة ، عن طريق الاستعمال المنظم لها في سلسلة من الجمل قياسا على المنوال المقدم للحكاية في مقدمة كل تمرين >>[107] ويتطلب إجراء هذه التدريبات مساهمة

---

* – وهي ما تعرف ب : ^^ pratique audio – oralr des structures ^^ وقد وردت هذه التسمية لدى جيرار دوبي ، المرجع السابق ، ص : 73 .

[104] – محمد صاري ، التمارين اللغوية ،دراسة تحليلية نقدية ، رسالة ماجستير ، جامعة عنابة ، 1990 م ، ص : 80 – 81 .

[105] – عبد اللطيف الفاربي و آخرون ، مصطلحات البيداغوجيا و الديداكتيك ، معجم علوم التربية ، ط2 ، الرباط ، 1994 م ، سلسلة علوم التربية ، ص : 138 ، وانظر كذلك : صالح بلعيد ، دروس في اللسانيات التطبيقية ، ص : 34 .

[106] – أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية ، ص : 74 .

[107] – محمد صاري ، التمارين اللغوية ، ص : 81 .

المتعلم الإيجابية ـــ طبعا بتوجيه من عناصر جملة الانطلاق أو الجملة المنوال ـــ لمنبه المعلم الذي يحمل مفاتيح الاستجابة التي تقتضي أكثر من جواب واحد . كما في المثال التالي :[108]

م : ألقى الأستاذ محاضرة قيمة .

س: ألقى الأستاذ محاضرة قيمة .

م : كلمة .

س : ألقى الأستاذ كلمة قيمة .

م : درسا .

س : ألقى الأستاذ درسا قيما .

وقد حدد " بيار دولاتر " الذي كان من أوائل من وضع هذا النوع من التمارين مفهوم البنية بأنها عبارة عن : << سلسلة من الخانات ، تديرها بانتظام ديناميكية التمرين البنيوي >> [109] ففي المثال السابق (ألقى الأستاذ محاضرة قيمة) نجد أن جملة الانطلاق " المنوال " تتألف من أربع خانات .

فعل ماضي + فاعل + مفعول به + صفة .

وتتجلى ديناميكية التمرين البنيوي في العملية الاستبدالية التي تتلقاها الخانة المقصودة في كل مرة *.

أهداف التمارين البنيوية :

احتلت التمارين البنيوية مكانة مهمة في ميدان تعليمية اللغات ، ذلك لكونها وسيلة للتدريب على الاستعمال اللغوي في جميع المستويات ؛ للمستوى الأول من التعليم والمستوى المتوسط و المتقدم ، وبهذا يمكن إعداد تمارين بنيوية تستجيب لجميع المستويات ، حسب ما يمليه التخطيط وتتطلبه المهارة المراد تلقينها وإكسابها << فالتمارين البنيانية هي إحدى وسائل تعليم أساليب اللغة العربية ، وإن التمرين البنياني يمزج بين التعبير الشفـــهي و التعبير الكتابي و يتيـــح للتلميذ فرصة الاعتياد على التعبير عن فكرتـــه

---

[108] – نعني بالرمز " م " : منبه وهو سؤال المعلم ، أم الرمز " س " فيشير إلى استجابة المتعلم ، ينظر : محمد صاري ، المرجع السابق ، ص : 82 .

[109] – محمد صاري ، المرجع السابق ، ص : 83 .

* – حيث أن تغيير الخانة الثالثة (المفعول به) يستتبعه آليا تغيير للخانة الرابعة حسب النظام الصرفي للغة ، ففي المثال السابق مثلا : كلمة قيمة / درسا قيما .

بتركيز ووضوح ، بلغة صحيـــحة ، وتدربه على اســـتخدام أدوات الربط استخداما صحيحا >> [110].

ويرى د. بوشوك أن التمارين البنيوية هي أشهر أنواع التمارين اللغوية وتعتبر البديل النوعي للتمارين التقليدية إذ يقول : << ومن أشهر التمارين اللغوية و أكثرها استعمالا ، ما يسمى بالتمارين البنيوية ، هذه التمارين التي يمكن أن تعوض النقص الذي تعرفه التمارين و التطبيقات المعتمدة في التعليم ... وهي تمارين تقليدية ، حيث لا يساعد إنجازها على تحقيق الأغراض المرجوة منها ، لذلك رأينا أن التمارين البنيوية من الوسائل البديلة لتعويض النقص في هذا المجال ، إذ أنها يمكن أن تلبي حاجيات المتعلمين بالتركيز على تمارين البنيات الصوتية والصرفية و النحوية وكذلك المعجمية ... على أساس الإهتمام بمهارتي التعبير الشفهي و الكتابي اهتماما متوازنا >> [111]

ويرى د. محمد صاري أن أهم وظيفة حددها اللسانيون للتمارين البنيوية هي << الوصول بالدارس إلى مرحلة يصبح فيها مقتدرا على صنع جمل جديدة قياسا على الأنماط التي حذقها ، دون حاجة إلى حشو دماغه بالقواعد النظرية البحتة ومصطلحاتها ، بحيث لايذكر المدرس القاعدة اللغوية التي يبنى عليها التمرين بل تبقى موجودة فقط ضمن اهتماماته ، وبهذه الطريقة يمارس المتعلم اللغة ممارسة فعلية ضمن تمرن منظم وخاص لجميع البنى اللغوية الأساسية الصوتية و النحوية و الصرفية و المعجمية >> [112] وقد تبنت المنهجية البنيوية مفهوم المقام أو قضية السياق الطبيعي واعتبرته منطلقا من منطلقاتها المنهجية التي حلت كبديل عن تعلم المفردات معزولة عن سياقها ، يقول صالح بلعيد << وهكذا تطورت تطبيقات مفهوم البنية اللغوية ومفهوم المقام بظهور المنهجية البنيوية التي تحبذ استعمال التمرين الإبداعي و الوجداني للمتعلم قصد اكتساب البنيات اللغوية في مواقف حية جديدة ، وانطلاقا من ذلك يستطيع المتعلم أن يفهم أو يؤلف عددا لايحصى من الجمل الصحيحة التي لم يسبق له أن سمعها أو تلفظ بها من قبل ، كما يستطيع إدراك الوحدة أو الوحدات الصحيحة بين مستويات الواقع التي تتمتع بقيمة أساسية في الاستعمال والتي يمكن تمثيلها عن طريق النماذج المقبولة >> [113] .

---

[110] – يوســـف الصميلي ، اللغة العربية وطرق تدريسها نظرية و تطبيقا ، المكتبة العصرية ، بيروت ، 2002 م ، ص : 206

[111] – المصطفى بن عبد الله بوشوك ، تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها ، ص : 350 .

[112] – محمد صاري ، التمارين اللغوية ، ص : 85 .

[113] – صالح بلعيد ، دروس في اللسانيات التطبيقية ، ص : 39 .

وبهذا تضطلع التمارين البنيوية بدور هام في النشاط التعليمي حيث تنطلق من مبدأ الاستعمال المكثف للغة ، وتثبيت السلوكات اللغوية قصد ترسيخ عناصرها اللغوية ــ الصرفية / النحوية / المعجمية) وذلك عن طريق الاستعمالات المنظمة في سلسلة من الجمل ويعتبر هذا النوع من التمارين حاسما في تحسين مردودية التعليم إذ يلجأ إليها المدرسون لتلبية بعض الحاجيات التعليمية >> [114].

ويمكن تلخيص أهداف التمارين البنيوية فيما يلي [115]:

1- تمكين المتعلم وإكسابه القدرة على نطق مخارج الحروف نطقا صحيحا سليما .

2- إكسابه رصيدا معجميا كافيا يستعمله للتواصل مع الآخرين .

3- إكسابه مهارة في استعمال التراكيب بطريقة عفوية دون التفكير في القواعد النحوية لأنه قد تم استضمارها في ذهن المتعلم كما يتمكن في الوقت ذاته من اكتشاف الأخطاء اللغوية انطلاقا من حدسه السليقي .

4- إكسابه القدرة على الربط بين الجمل ، و إنشائه نصا لغويا جيد التراكيب .

سمات التمارين البنيوية :

بعد أن تطرقنا إلى نشأة التمارين البنيوية وتعرفنا على ماهيتها ووظائفها ، نحاول أن نجيب عن سؤال يطرح نفسه : ماهي الخصائص الجوهرية التي تجعلنا نفرق أو نميز بين هذا النوع من التمارين ـــ أي التمارين البنيوية بطبيعة الحال ـــ وبين غيرها من التمارين المستعملة في تعليم اللغات ؟ فللتمارين البنيوية جملة من الخصائص اللسانية و التربوية و النفسية تتميز بها عن باقي التمارين التقليدية ، وتتمثل مميزات التمرين البنيوي حسب " جيرار دوني " فيما يلي :

1- إبراز البنية اللسانية .

2- الخاصية السمعية الشفهية.

3- الخاصية التنظيمية [116].

---

[114] – المرجع السابق ، ص : 34 .

[115] – بتصرف عن ، المرجع نفسه ، ص : 34 .

1 - << Après ce trop long , bien que très incomplet historique , il convient de s'interroger sur la nature exacte des exercices structuraux pour montrer en quoi ils se

وفيما يلي سنقوم بتحليل كل خاصية على حدة .

1- إبراز البنية اللسانية : La mise en relief d'une sructure linguistique

عرفنا من خلال تعريفنا للتمارين البنيوية أنها سميت كذلك لتأكيد العلاقة الوثيقة بينها و بين التحليل اللساني البنيوي للظاهرة اللغوية ، الذي يعد بمثابة الإطار النظري لها ، وخاصة توزيعية بلومفليد التي ترتكز أساسا على مبدأ " الاستبدال " وهذا الأخير يعتبر أهم العمليات التي تحرك هذا النوع من التمارين في ميدان تعليمية اللغات ، وهو ما أدى بمختلف اللسانيين إلى التركيز على البنية اللغوية << لأن تحديد ماذا يجب أن ندرس من اللغة يحتاج إلى وصف و تحليل هذه اللغة في جميع مستوياتها الصوتية و النحوية و الصرفية و المعجمية وقد دفع هذا التحليل للغة ـــ قبل تدريسها ـــ إلى تحديد الرصيد اللغوي الوظيفي الذي يحتاجه المتعلم في مستوى معين من التعليم >> [117] .

فالتمرين القائم على الثغرات (أو ما يعرف بتمرين ملء الفراغ) ليس تمرينا بنيويا ، ذلك لأنه يقوم بعزل الكلمة أو العنصر الصرفي ، بدل أن يكشف عن التنظيم أو الترابط ، لأن التلميذ لا يشعر بالبنية ولا يعمل على استدخالها Intérioriser [118] . ويمكن أن نورد مثالا لذلك : ففي تمرين ملء الفراغ التالي يطلب من التلميذ إكمال الجملة بالفعل المبني للمجهول كالآتي :

- .....الدرس .
- ..... العلم .
- ..... المياه من الآبار .
- ..... الكرة .

---

distinguent des autres exercices utilisés dans la classe de langue , je retiendrai , pour ma part , trois traits essentiels :
- la mise en relief d'une structure linguistique
- le caractère oral , plus escactement audio – oral de ses exercices .
- leur caractère systématique >> .G.Denis, Linguistique appliqué et didactique des langues , p : 73 .

[117] – محمد صاري ، التمارين اللغوية ، ص : 87 .

[118] – وقد تحدث عن هذا جيرار دوني بقوله :
<< exercice "à trous " n'est pas un exercice structural dans la mesure ou il isole le mot ou l'élément morphologique au lieu de mettre en relief l'agencement ou la connexion l'élève ne prend pas vraiment conscience de la structure il ne l'intériorise pas >> , , p : 74 .

- ..... الأولاد في العيد ثيابا جديدة .

حيث يقوم التلاميذ في هذا التمرين بوضع الفعل الماضي المبني للمجهول في المكان الفارغ ، وبالتالي يعزل هذا الفعل عن البنية ، وعن الترابط القائم بين هذا الفعل وباقي عناصر الجملة ، ولكن في التمرين البنيوي يبتكر التلميذ جملة صحيحة انطلاقا من تقليد النموذج الأصلي ، عن طريق وضع (ملء) الوحدات اللغوية المناسبة والملائمة في التركيب على النحو التالي :

- حفظ التلاميذ الدرس .
- حُفِظَ الدَرْسُ .
- رفع التلاميذ العلم .
- .....
- استخرج العمال مياه الآبار .
- .....
- قذف اللاعب الكرة .
- .....
- كسى الأب الأولاد ثيابا جديدة .
- .....

وبهذا فالتمرين البنيوي يجعل التلميذ يبتكر جملا جديدة قياسا على النموذج الأصلي ، كما يكتشف أن تحويل الفعل المبني للمعلوم إلى المجهول يؤثر في بقية التركيب فيحذف الفاعل لينوب عنه المفعول به

2- الخاصية السمعية الشفهية : Le caractère audio-oral

ذلك أن التمارين البنيوية حسب ما يرى " جيرار " لا تعلم بنية صرفية أو تركيبية

ولكنها تعلم بنية صوتية و صرفية و تركيبية [119]، ويقول" بيار دولاتر" كذلك في هذا الشأن << إن تمارين اللغة لا ترقى لإلى التمارين البنيوية إلا إذا ارتكزت على التمثل اللساني ، وعلى الحقيقة الصوتية للغة كما يميزها التحليل الدقيق للسانيات البنيوية ، إن هذا التحليل وحده ، هو الذي يدرك على المستويات البنيوية الصوتية والنثرية و الصرفية و التركيبية و الدلالية >> [120] وبناءا على هذا المبدأ السمعي الشفهي اتجه المربون والمدرسون إلى تمرين المتعلم على الاستماع و التعبير الشفهي ، لأن التعلم عن طريق الكلام والسماع أسن وسيلة لفهم و ترسيخ البنيات اللسانية خاصة في المراحل الأولى لتعلم اللغة ، وقد ركزت التمارين البنيوية على الخاصية السمعية الشفوية على الرغم من إمكانية إجراء التمارين البنيوية بطرقة كتابية كرد فعل على الطـــرق التقليدية الأوروبية التي ركزت في تعليم اللغة على الجانبين المكتوب و المقروء ، ولعل هذه الخاصية ـــ السمعية الشفوية ـــ هي ما جعل هذا النوع من التمارين يتكيف بيسر و سهولة مع المخابر اللغوية [121] .

ويرى د. محمد صاري أنه ولكي لا نقع في خطأ الإسراف حين نهتم بنوع معين من التمارين الشفوية ونهمل نوعا آخر (الكتابية) لابد علينا أن نقوم بتخصيص قسط معين من التمارين الكتابية في جميع المستويات ، وذلك مع مراعاة ما تقتضيه طبيعة المتعلمين و أهدافهم من تعلم اللغة[122] و يمكن أن نمثل لهذا القسط بالشكل التالي [123]:

---

[119] - G. Denis : << l'exercice structural n'enseigne pas une structuure morphologique ou syntaxique ; il enseigne une structure complexe morpho-phono-syntaxique >> , p : 76 .

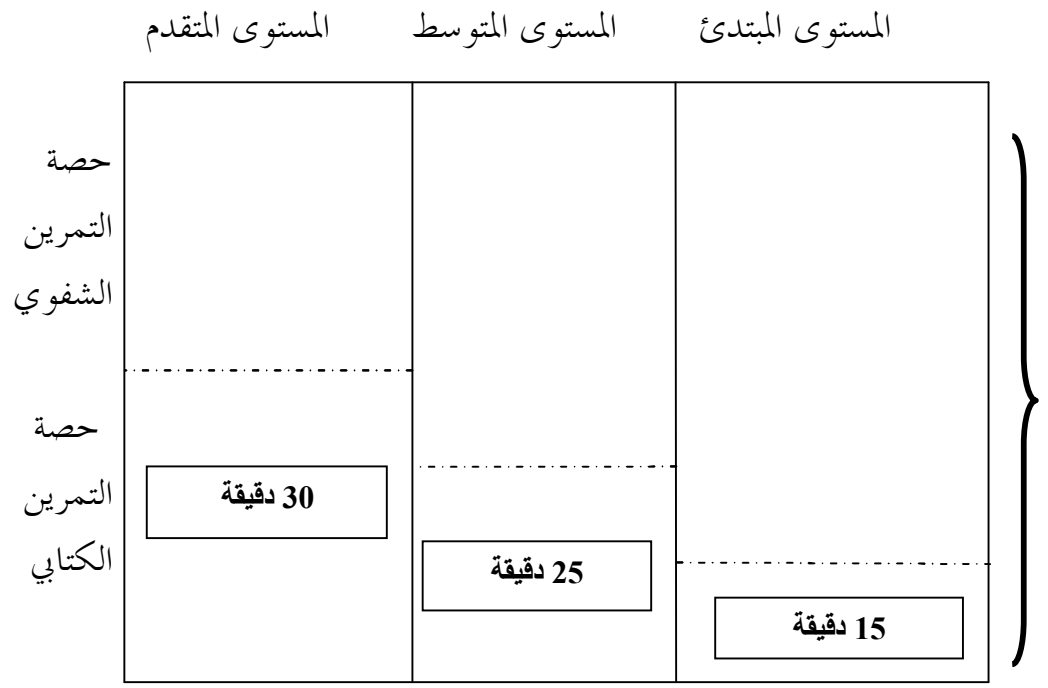
2 - Pierre Delattre , la notion de structure et son utilité , les exercices structuraux pourquoi faire , p : 14 نقلا عن :

G.denis , p : 77 <<les exercices de langue n'on doit au titre d'exercices structuraux que s'ils son basés sur la représentation linguistique , sur la réalité phonologique de la langue telle que la révèle seule l'analyse rigoureuse de la linguistique structuraliste . seule cette analyse tient compte de tous les niveaux structuraux à la fois phonologique , prosodique , morphologique , syntaxique et sémantique . >>

[121] – بتصرف عن : محمد صاري ، التمارين اللغوية ، ص : 87 .

[122] – بتصرف عن : المرجع نفسه ، ص : 88 .

[123] – الشكل مأخوذ عن : المرجع نفسه ، ص : 88 .



حصة التمرين تتكون 60 دقيقة

ويمثل هذا الشكل الحصص التقريبية المقترحة لكل من التمرين الشفوي و التمرين الكتابي في المراحل الثلاث من التعليم (المستوى المبتدئ / المستوى المتوسط / المستوى المتقدم) ونلاحظ من خلاله أنه كلما زاد المستوى التعليمي زادت حصة التمرين الكتابي طرديا ، ونقصت معها حصة التمرين الشفوي ، فإذا قدرنا أن حصة التمرين تستغرق ساعة كاملة أي 60 دقيقة ، فإن حصة التمرين الشفوي تكون 45 دقيقة في المستوى الأول مقابل 15 دقيقة للتمرين الكتابي ، و35 دقيقة في المستوى الثاني في مقابل 25 دقيقة للتمرين الكتابي ، و30 دقيقة في المستوى الثالث في مقابل 30 دقيقة المتبقاة للتمرين الكتابي .

3- الخاصية التنظيمية : **Le caractère systématique**

تعد الخاصية التنظيمية أحد السمات البارزة التي تضطلع بها التمارين البنيوية ، حيث يقتضي تعلم عنصرا لغويا معينا ـــ نحويا أم صرفيا ، صوتيا أم معجميا ـــ وضع مجموعة من التمارين الهادفة و المبرمجة وفق خطة مدروسة ومنظمة مسبقا تراعى فيها

شروط تنظيمية ومبادئ نفسية و تربوية ولغوية معينة ، وتتمظهر الخاصية التنظيمية Le caractère systématique في النقاط التالية [124]:

أ – أن لهذه التمارين أشكالا منظمة محددة ، تكاد تذكر في تعليم أي عنصر لغوي كالإعادة ، الإستبدال ، التحويل .... إلخ

ب – أنها غالبا ما تكون مكملات ضرورية تلي الحوار المسموع ، تهدف إلى تمديد فترة الممارسة و التدريب ، قصد ترسيخ ذلك الحوار والبنى اللغوية الواردة فيه ، من خلال إعادة استعمالها في سلسلة من التمارين المنظمة .

ج – التدرج والبساطة : تتجلى خاصية التدرج في هذا النوع من التمارين من خلال تذليلها للصعوبات اللغوية وذلك عن طريق تجزئتها إلى أقصى درجة ممكنة ، بحيث لا يحتوي التدريب على أكثر من صعوبة واحدة ، أما إذا تعددت التمارين فإن خاصية التدرج تتضح من خلال الانتقال من تمارين التكرار التي تستعمل فيها جمل وتراكيب بسيطة إلى أن نصل إلى تمارين الإبداع ، وكذلك تبدأ بالجواب المغلق الذي يتطلب إجابة جاهزة ، لتنتهي بالجواب الحر المفتوح ، وتظهر البساطة في التعليمات التي تتصدر التمارين ، فهي عبارة عن أسئلة سهلة سريعة الفهم من قبيل : استمع ، أعد ، حول كما في المثال ، أكمل .... وهكذا .

د – التخصص : ويرتبط التخصص بالنقطة السابقة حيث قلنا أن التمرين لا يتناول أكثر من صعوبة واحدة ، ذلك أن كل تمرين لغوي ياول تذليل قاعدة نحوية أو لفظية أو تنغيمية واحدة ، فتقتضي سمة التخصص عند تدريسنا لحروف الجر مثلا أن لا نقدمها (أي حروف الجر : من ، إلى ، عن ... إلخ) في تمرين واحد يضمها جميعا ، بل يجب أن نخصص لكل حرف على الأقل تمرينا منفردا ، فمثلا لتعليم جرف الجر " فـــي " نجري التمرين الإستبدالي التالي :

م : نعمل في المصنع ⟵ س : نعمل في المصنع .

م : ندرس في المتوسطة ⟵ س : ندرس في المتوسطة .

م : نأكل ..... ⟵ س : نأكل في المطبخ .

م : نلعب ..... ⟵ س : نلعب في الملعب .

[124] – بتصرف عن : محمد صاري ، المرجع السابق ، ص : 89-90-91 .

م : نسبح ..... ⟵ س : نسبح في المسبح .

ه – الكفاية : إن ترسيخ بنية لغوية لدى المتعلم يقتضي تقديم عدد من التماري التي تتميز بالكفاية والتنوع ، ونقصد بالكفاية توفير سلسلة من النماذج و الأنماط التي تكفي ــ فعلا ــ لترسيخ تلك البنية الغوية لدى المتعلم بكيفية تسهل استعمالها عند الحاجة إليها بطريقة عفوية ، ويقتضي التنويع كذلك تحديد طول كل تمرين ، وطول المجموعة الكاملة للتمارين ، كذا المدة الزمنية للحصص ، بالنظر إلى قدرة انتباه و تركيز التلاميذ[125] >< وفعلا ، من يعد إلى تلك الكتب الحديثة يجد أن تمارين الدرس الواحد لا تقل عن عشرة نماذج متنوعة من حيث الشكل ، يحتوي كل نموذج ــ على الأقل ــ سبعة أنماط (أي أمثلة) >>[126].

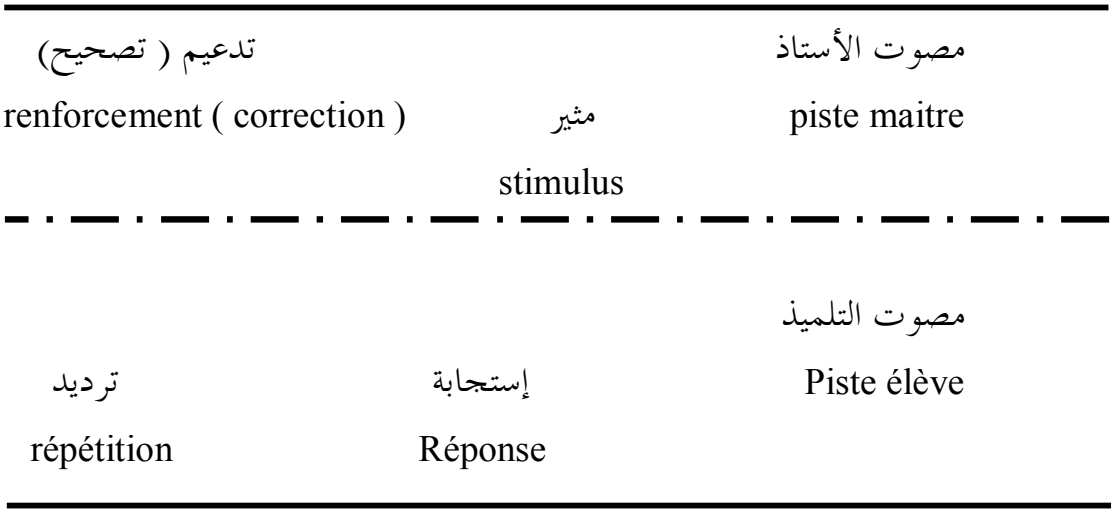
و – سرعة الأداء : إن للتمرين البنيوي حسب هاته الخاصية سرعة وإيقاعا معينين وتتصل عموما بالتدريبات المسجلة على الأشرطة الناطقة ومسجلات الصوت ، حيث أن اكتساب بنية ما حسب " جيرار دوني " يتطلب مجموعة من التمارين البنيوية متدرجة بعناية لترسيخها ، ولهذا فإن مسجلات الصوت في القسم و مختبرات اللغات المختلفة الأنواع تعفي الأستاذ من عبء هذا العمل الهادف إلى خلق الإستجابة الآلية ، كما تستطيع أن تفرض إيقاعا منتظما [127]، وتبرهن على هذه الخاصية التنظيمية اعتبارات سيكولوجية أخرى ، ذلك أن فكرة السلوك اللغوي عند سكينر هي التي تبرهن على التمارين داخل اللحظات الأربعة المخصصة أساسا لمسجلة الصوت التي لها مصوتان Deux piste للعمل في المخبر :

---

[125] –.G.Denis, Linguistique appliqué et didactique des langues , p : 87.

[126] – محمد صاري ، التمارين اللغوية ، ص : 92 .

1 - << c'est pour cela que la machine est irremplaçable (magnétophone dans la classe ou laboratoires de langues de différents types) . elle décharge le professeur du coté fastidieux de ce travail de création d'automatismes et réussit mieux que lui à imposer un rythme régulier >> .G.Denis, Linguistique appliqué et didactique des langues , p : 78.



الشكل – 1 – [128]

فسماع التلميذ للجواب الصحيح الذي يلي محاولته يعتبر تدعيما لا بد منه في التعلم حسب أتباع سكينر ، أما في القسم العادي فإن المدرس هو الذي يشكل هذا التدعيم [129].

وفي الأخير فإن تطبيق التمارين البنيوية يتطلب من المدرس بذل مجهود للمعرفة و التأمل في أسسها ، كما يتطلب منه المراس الطويل .

أنواع التمارين البنيوية :

صنفت أنواع عديدة للتمارين البنيوية من قبل ثلة من المؤلفين اللسانيين ، واختلفت الأشكال و الأسماء من مؤلف إلى مؤلف آخر << فقد جعلها نلسون بروكس Nelson Brouks اثني عشر نوعا ، وروبارلادو Robert Lado ادي عشر نوعا ، وروبار بوليتر Robert Politeur سبعة أنواع ، وأحصى وليام ماكاي w . Mackey أحد عشر نوعا ، وفرنسوا ريكيدا F.Requedat أربعة فئات تحتوي كل فئة على أنواع >> [130].

[128] – الشكل مأخوذ عن : جيرار دوبي ، المرجع نفسه ، ص : 78 .

[129] - << l'audition par l'élève de la réponse correcte , intervenant immédiatement après sa propre tentative , constitue le renforcement qui , selon les skinnériens , est indispensable à l'apprentissage dans la classe ordinaire c'est l'approbation du maître qui peut constituer ce renforcement >> Ibid , p : 78 -79 .

[130] – محمد صاري ، التمارين اللغوية ، ص : 93 – 94 .

هذا بالنسبة للمؤلفات الأجنبية سواء الإنجليزية منها أو الفرنسية ، أما بالنسبة للمؤلفات العربية التي ورد فيها ذكرأشكال التمارين البنيوية يقول محمد صاري : << أما المؤلفات العربية التي ورد ذكر لأنواع التمارين البنيوية فلا نكاد نعثر إلى على عملين : عمل للدكتور " رضا السويسي " وآخر للدكتور " علي القاسمي " حيث جعلها الأول خمسة أنواع في حين أحصى الثاني عشرة أنواع للمبتدئين وستة أنواع للمتقدمين >> [131]

ويميز بيار دولاتر بين نوعين من التمارين البنيوية ، والتي تقوم على ظاهرتين لغويتين جوهريتين هما :

- ظاهرة التقابل ⟵ Opposition
- ظاهرة التشابه ⟵ Similarité [132]

وبناءا على هاتين الظاهرتين اللغويتين يمكن إنشاء مجموعة من التمارين الاستبدالية Substitution وهي تثبيت للبنية وتغيير للمادة ، بالنسبة لظاهرة التقابل ، وتمارين تحويلية Transformation وهي تغيير للبنية وتثبيت للمادة اللغوية [133] .

ونظرا لكثرة التصنيفات الموضوعة للتمارين البنيوية من طرف العديد من المؤلفين اللسانيين ، يمكن أن نشير إلى تصنيف السيدة جونوفياف دولاتر Geneviève delattre الموجود في العدد الخاص من مجلة" الفرنسية في العالم " francais dans le monde * تحت رقم 41 الصادر في جوان من سنة 1966 م ، والحقيقة أن هذا العمل يتميز بنوع من الدقة والشمول ويعد أكثر الأعمال تواترا في التعليم الحديث للغات << وقد حاولت صاحبة هذا العمل أن تقف عند كل تمرين لتعطي تعريفا شاملا حوله حيث تذكر إسمه ونوعه وطبيعته ثم تمثل له بمثال ثم تذكر الهدف التربوي منه ، وأحيانا لا تنس أن تذكر بعض الملاظات التربوية و اللسانية المفيدة جدا حول بعض أنواع تلك التمارين >>[134] ،

---

[131] – المرجع نفسه ، ص : 94 .

3- on pourrait distinguer , comme Pierre Delattre , deux grand types d'exercices structuraux qui s'appuient respectivement sur les deux phénomènes linguistiques fondamentaux que sont l'opposition et la similarité >> .G.Denis, Linguistique appliqué et didactique des langues , p : 79

[133] -Ibid , p : 79 – 80 .

<< il existe aujourd'hui de nombreux inventaires des exercices structuraux : ceux de Moulon , Belasco , Stevick ; Lado , Mackey , Réquédat … il nous semble qu'un des plus clairs et des plus exhaustifs est celui que nous donne M^me^ Geneviève Delattre

* -dans le numéro spécial du français dans le monde >> Ibid , p : 80 .

[134] – محمد صاري ، التمارين اللغوية ، ص : 94 .

ويتميز تصنيف جونوفياف دولاتر بالإنطلاق من التمارين السهلة الأكثر آلية إلى التمارين الأكثر حرية[135] ، وقد أحصت سبع فئات من التمارين البنيوية تشمل كل فئة على أنواع وهي كالتالي :

1 – تمرين التكرار: Exercice de répétition

1-1 تكرار بسيط . la répétition simple

1-2 تكرار تراجعي . la répétition regréssive

1-3 تكرار بالزيادة . la répétition par addition

2- تمرين الاستبدال : Exercice de substitution

2-1 استبدال بسيط substitution simple

2-2 استبدال متعدد المواضع progression multi partie

2-3 استبدال بالزيادة أو الحذف

substitution par expansion ou réduction

2-4 استبدال بالربط. substitution Par corrélation

3- تمرين التحويل . Exercice De transformation

4- تمرين التركيب . Exercice de combinaison

5- تمرين الزيادة . Exercice d'expansion

6- تمارين الحوار الموجه : Dialogue dirigée

6-1 تقليص النص. Contradiction

6-2 تمرين توجيه الطلبات. Injonction

6-3 السؤال والجواب . Question – Réponse

7- تمرين التكملة .Exercice de complétion

2 - << la classification de M^{me} Delattre présente encore l'avantage d'aller des exercices les plus mécaniques (simple répétition et substitution) aux exercices les plus libres (dialogue dirigé , complétion).>> Ibid , p : 81 .

1- التمرين التكراري : Exercice de répétition

يعتبر تمرين التكرار* أبسط أنواع التمارين البنيوية وأسهلها ، لأنها لا تتطلب مجـــهودا كبيرا من قبل المتعلم ، ورغم بساطة هذا النوع من التـــمارين إلا أنه يعـــد << المدخل لأنواع التمارين البنيوية الأخرى >>[136] فهو كما يقول محمد صاري : << التمرين المفتاح الذي يشكل نقطة انطلاق يتهيأ المتعلم من خلاله لتقبل أنواع أخرى متدرجة في الصعوبة و التعقيد >> [137]، ويهدف تمرين التكرار كما يرى صالح بلعيد إلى << إكساب المتعلم قدرة النطق الصحيح للحروف و الجمل ، بالاعتماد على مفهومي الأصل و الفرع ، مثل جملة الأصل : الدنيا جميلة . الفروع : إن الدنيا جميلة / مازالت الدنيا جميلة / ستكون الدنيا جميلة ...>> [138] كما يهدف أيضا إلى جعل المتعلم على دراية بصفة ضمنية للعلاقة الوظيفية الكائنة داخل التمرين ، كما يمكنه أيضا من تطوير الآليات الكلامية بطريقة موازية للآليات السمعية ، ويصنف تمرين التكرار إلى ثلاثة أنواع هي :

1 – 1 التكرار البسيط : la répétition simple

يمكن ممارسة هذا النوع من التمرين من خلال قراءة مجموعة من الجمل من قبل المعلم على التلميذ ، وما على التلميذ إلا الإنصات وإعادتها كما سمعها [139]، ومن خلال الإعتماد على مفهومي الأصل و الفرع نترك الفرصة للتلميذ ليكتشف بمفرده البنية اللغوية ، من خلال إعادتها بصيغتين أخريين فيكتشف بنفسه من خلال مقابلته بين الجملة الأولى (الأصل) و الجملة الثانية (الفرع) التغيرات اللاحقة على الجملة الثانية ، ويمكن أن نمثل لذلك بإضافة " إن " مثلا للجملة الاسمية مع ما يلحقها من تغيير في العلامة الإعرابية كما يلي :

1- الدرس مفيد .

- إن الدرس مفيد .

2 – الجو جميل .

---

* – ويدعى كذلك بتمرين الحكاية المجردة ، أنظر : عبد الرحمان حاج صالح : أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية ، ص : 75 .

136 – صالح بلعيد ، دروس في اللسانيات التطبيقية ، ص : 35 .

137 – محمد صاري ، التمارين اللغوية ، ص : 95 .

138 – صالح بلعيد ، دروس في اللسانيات التطبيقية ، ص : 36 .

139 – بتصـــرف عن : فتيحة بن عمار ، دراسة تحليلية تقويمية لأنواع التمارين النحوية للسنة السادسة من التعليم الأساسي ، ص : 83 .

- إن الجو جميل .

3 – التدخين مضر بالصحة .

- إن التدخين مضر بالصحة .

4- الله غفور رحيم .

- إن الله غفور رحيم .

وكذلك الأمر عند إضافة كان مثلا للجملة الإسمية مع ما يلحقها من تغيير للحركة الإعرابية ، ونمثل لذلك كما يلي :

1 – الباب مفتوح .

- كان الباب مفتوحا .

2 – القصة رائعة .

- كانت القصة رائعة .

3 – الجو صحو .

- كان الجو صحوا .

فمن خلال إعادة التلميذ للجملتين ، يشعر بالتغير الطارئ في الجملة الثانية بزيادة " كان " وبالتالي يدرك بنفسه بعد تدريبه على هذا النوع من التمارين ، أن الجملة الأولى هي الأصل وتتفرع عنها الجملة الثانية بعد دخول " كان " عليها و التي أثرت على بقية العناصر ، ويتوصلون بمساعدة المعلم إلى استنتاج ما يلي :

∅ اســـــم معـــــرف + اسم نكرة

∅ الـــــرجـــــــل + مسافـــــــــــر

⇐ ∅ مبتدأ مرفوع + خبر مرفوع

⇓ ⇓ ⇓

إن + اسم مـــعرف + اســـم نكـــــرة

⇓ ⇓ ⇓

⇐ إن الرجـــــــــل مســـــافر

⇓ ⇓ ⇓

حرف اسم " إن " خبر " إن "

ناسخ منصوب منصوب

1 – 2 التكرار التراجعي : la répétition regréssive

وفي هذا التمرين يقوم التلميذ بإعادة الجملة بطريقة مجزأة حيث يستمع إلى جملة طويلة ، ثم يعيد الجملة مجزأة ، إلى أن يعيدها كاملة ، وذلك مثل أن يطلب من التلميذ أن يعيد جملة بصيغة المبني للمجهول في المثال التالي [140]:

– شرح المعلم الدرس ، وأخذ التلاميذ رؤوس أقلام ، وقرأ المعلم مجموعة من الأسئلة ، كتبها التلاميذ و أنجزوها في كراريسهم .

فيحاول التلميذ إعادة هذه الجمل أجزاء ، حتى يتمكن في الأخير من تكرارها كاملة وذلك على الشكل التالي :

– شرح المعلم الدرس و أخذ التلاميذ رؤوس أقلام / شرح الدرس و أخذت رؤوس أقلام .

– شرح المعلم الدرس ، وأخذ التلاميذ رؤوس أقلام ، وقرأ المعلم مجموعة من الأسئلة / شرح الدرس و أخذت رؤوس أقلام ، وقرأت مجموعة من الأسئلة .

– شرح المعلم الدرس ، وأخذ التلاميذ رؤوس أقلام ، وقرأ المعلم مجموعة من الأسئلة ، كتبها التلاميذ و أنجزوها في كراريسهم / شرح الدرس و أخذت رؤوس أقلام ، وقرأت مجموعة من الأسئلة ، كتبت و أنجزت في الكراريس .

ويهدف هذا التمرين إلى تدريب التلميذ على الفعل الماضي المبني للمجهول ، فحينما يكرر التلميذ هاتين الجملتين ، ويقابل بينهما يدرك بنفسه أنه عند تحويل الجملة من المبني للمعلوم إلى المبني للمجهول فإن الفعل الماضي الصحيح تتغير صيغته وذلك من خلال ضم أوله وكسر ما قبل آخره ، كما أن الفاعل يحذف لينوب عنه المفعول به .

1 – 3 التكرار بالزيادة la répétition par addition

أما في هذا النوع من التمرين << يقوم المعلم بقراءة الجملة الأصل (النواة) ثم يقرأ نفس الجملة مع إضافة العناصر اللغوية في كل مرة >> [141] ونمثل لذلك بما يلي :

– اشترى سمير ثلاثة كتب / اشترى سمير ثلاثة عشر كتابا .

---

[140] – فتيحة بن عمار ، دراسة تحليلية تقويمية لأنواع التمارين النحوية للسنة السادسة من التعليم الأساسي ، ص : 85.

[141] – صالح بلعيد ، دروس في اللسانيات التطبيقية ، ص : 36 .

- اشترى سمير ثلاثة كتب و أربعة أقلام / اشترى سمير ثلاثة عشر كتابا و أربعة عشر قلما .

- اشترى سمير ثلاثة كتب و أربعة أقلام وخمسة قصص / اشترى سمير ثلاثة عشر كتابا و أربعة عشر قلما وخمس عشرة قصة .

من خلال هذا التمرين نرى أن التلميذ يحاول في كل مرة إعادة الجملة مع الإضافات ، ومع تكراره للجمل يدرك أن تمييز العدد من الواحد (1) إلى عشرة (10) مثلا يكون جمعا مجرورا ، بينما يأتي مفردا منصوبا من العدد عشرة (10) إلى تسعة وتسعين (99) .

ويهدف تمرين التكرار إلى << تدريب السمع و النطق على التراكيب من جهة ، كما يعوض الشرح الطويل للقاعدة ، فيترك الفرصة للتلميذ بتكراره للتراكيب و المقارنة بينها من خلال التقابل يكتشف البنية المراد تدريسها دون الحاجة إلى القاعدة >> [142]، ويظهر بذلك دور تمرين التكرار في عملية الترسيخ ، بشرط أن لا يكون تكرارا آليا ببغاويا دون إدراك و فهم وحول هاته الفكرة تقول جونوفياف دولاتر << إن جلب انتباه التلاميذ حول ما يسمعون و يكررون يمكنهم عند إنهاء التمرين من اكتشاف العنصر الصرفي أو النحوي بأنفسهم ويعتبر هذا الجزء الرئيس في تمرين التكرار >>[143] .

2 – تمرين الإستبدال : Exercice de substitution

وهو تمرين << يعتمد على استبدال لفظ بآخر مع المحافظة على نفس البنية التركيبية >>[144] ويعتبر هذا النوع من أهم التمارين البنيوية ، فعملية الإستبدال تظل فيها بنية الجملة واحدة في حين يتغير المعنى كلما استبدلنا خانة بأخر تشبهها في الوظيفة النحوية لأن التغيير يمس محور التعاقب ، ولهذا التمرين أربعة أشكال هي :

2 – 1 الإستبدال البسيط : substitution simple

[142] – فتيحة بن عمار ، دراسة تحليلية تقويمية لأنواع التمارين النحوية للسنة السادسة من التعليم الأساسي ، ص : 85 .

1 - << acttiver l'attention des élèves sur ce qu'ils entandent et répètent leur faire trouver , une fois l'exercice de répétition terminé l'élément morphologique ou syntaxique nouveau pour eux est une partie essentielle de l'exercice de répétition >> Pierre delattre , les exercices structuraux pourquoi faire? p : 18 .

[144] – صالح بلعيد ، دروس في اللسانيات التطبيقية ، ص : 36 .

ويسميه الأستاذ عبد الرحمان الحاج صالح ب : الإستبدال الساذج[145] وهو الذي يخص الموضع الواحد من الصيغة[146] ونمثل له بما يلي :

مثال 1 :

- سيصل حسام غدا من الرحلة (الرجوع)
- سيرجع حسام غدا من الرحلة (العودة)
- سيعود حسام غدا من الرحلة (الراحة)
- سيرتاح حسام غدا من الرحلة .....

فالتلميذ من خلال المثال المقدم يقوم في كل مرة باستبدال الموضع الأول ، بعدما يقوم باشتقاق الفعل من المصدر ، ثم يقوم بعملية الاستبدال من خلال وضع الفعل في موضعه المناسب ، وبالتالي فهذا النوع من التمارين يجعل التلميذ يكتشف بمفرده موضع كل عنصر لغوي .

مثال 2 :

- سافرت إلى العاصمة (وهران)
- سافرت إلى وهران (عنابة)
- سافرت إلى عنابة (بجاية)
- سافرت إلى بجاية (جيجل)

سافرت إلى جيجل .....

فهذا المثال يتكون من : فعل ماضي + فاعل (ضمير متصل) و الجار والمجرور ، وعملية الإستبدال هنا مست الخانة الثالثة .

2 – 2 الإستبدال متعدد المواضع progression multi partie

يعـــرفه الحاج صالح بقوله << هو تغيـــير للمادة في عدة مواضع وعلى التـــوالي >>[147] وهو كذلك كما يرى محمد صاري << عبارة عن تغيير في محور التعاقب ، يخص خانتين أو أكثر ، بحيث يسعى المتعلم – في حل التدريب – إلى اختيار الخانة الصحيحة التي وقع فيها التعويض ، ويكون المعلم عبارة عن منبه صوتي فقط >>[148] و يمكن أن نمثل لهذا النوع من الاستبدال بالمثال التالي :

---

[145] – عبد الرحمان حاج صالح : أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية ، ص : 75 .

[146] – المرجع نفسه ، ص : 75 ، وكذلك أنظر : صالح بلعيد ، دروس في اللسانيات التطبيقية ، ص : 36 .

[147] – عبد الرحمان حاج صالح : أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية ، ص : 75 – 76.

[148] – محمد صاري ، التمارين اللغوية ، ص : 97 .

- ركب المتسابقون عشر دراجات . (سيارات)
- ركب المتسابقون عشر سيارات (نال)
- نال المتسابقون عشر سيارات (الفائزون)
- نال الفائزون عشر سيارات (أربع)
- نال الفائزون أربع سيارات .....

ففي هذا التمرين يعطي للمتعلم مجموعة من العناصر لإستبدالها ، فيقوم بوضع كل عنصر لغوي في موضعه الخاص ، ومن خلال هذه العملية يتمكن المتعلم من ترتيب العناصر المتشابهة في موضع واحد ، مثلا الأفعال في موضع و الأسماء في مواضع أخرى .

2 – 3 استبدال بالزيادة أو الحذف :

substitution par expantion ou réduction

في هذا التمرين لا تبقى المواضع كما هي حيث : << تضاف مواضع أخرى إذا كانت الجملة أصلية ، وتحذف مواضع أخرى إذا كانت الجملة فرعية >>[149] و المقصود منه كما يرى الحاج صالح << تثبيت العناصر المكتسبة (لفظا و معنى) مع تثبيت العناصر الجديدة وبصفة خاصة البنية الجديدة >> [150]ويتطلب هذا الإستبدال سواء بالزيادة أو الحذف << التوفيق بين العنصر المزيد و الأصل غير المزيد فيه >>[151] ، ويمكن أن نمثل لذلك بالتالي :

مثال 1 :

- انتصر الثوار (اليوم).
- انتصر الثوار اليوم (في جنوب لبنان) .
- انتصر الثوار اليوم في جنوب لبنان .

مثال 2 :

- جاء الطلاب (راكبين) .
- جاء الطلاب راكبين (اليوم) .
- جاء الطلاب راكبين اليوم (الحافلة) .
- جاء الطلاب راكبين اليوم في الحافلة (إلا علي) .

---

[149] – صالح بلعيد ، دروس في اللسانيات التطبيقية ، ص : 37 .
[150] – عبد الرحمان حاج صالح : أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية ، ص : 76 .
[151] – المرجع نفسه ، ص : 76 .

- جاء الطلاب راكبين اليوم في الحافلة إلا عليا (ومحمد) .

جاء الطلاب راكبين اليوم في الحافلة إلا عليا ومحمدا .

ويمكن المضي في الزيادة أكثر من ذلك ، وهذا هو ما يعرف بتمرين الإستبدال بالزيادة من خلال إضافة مواضع أخرى لم تكن في الجملة الأصلية ، أما عن الإستبدال بالحذف فيتم بطريقة معاكسة ، أي حذف المواضع بتدرج إلى أن نصل إلى الجملة الأصلية (النواة) ، وهذا النوع من التمارين يشعر المتعلم بالتدرج من البسيط إلى المركب ، و يتعرف في الوقت ذاته على العناصر الأساسية في الجملة ، وعلى الزوائد التي يمكن أن نستغني عنها في الجملة (كالإستثناء ، المفعول به ، الحال ... إلخ)[152].

2 – 4 الاستبدال بالربط : substitution Par corrélation

وهو نوع من الاستبدال يقول صالح بلعيد بأنه : << فيه يجري التلميذ استبدالا في مواضع متعددة ، فالعنصر المقترح استبداله يؤثر على باقي المواضع >>[153] ويستعمل هذا النوع خاصة في تصريف الأفعال و المطابقة في النوع و العدد و الجنس وهو يشبه تمارين التويل ، ويمكن أن نمثل لذلك بالمثال التالي :

- التلميذ المجد نجح في الامتحان .

⇐ التلميذان .

- التلميذان المجدان نجحا في الامتحان .

⇐ التلاميذ .

- التلاميذ المجدون نجحوا في الامتحان .

⇐ التلميذتان .

- التلميذتان المجدتان قد نجحتا في الامتحان .

⇐ التلميذات .

- التلميذات المجدات قد نجحن في الامتحان .

⇐ التلميذة .

- التلميذة المجدة قد نجحت في الامتحان .

---

[152] – بتصرف عن ، فتيحة بن عمار ، دراسة تحليلية تقويمية لأنواع التمارين النحوية للسنة السادسة من التعليم الأساسي ، ص : 87.

[153] – صالح بلعيد ، دروس في اللسانيات التطبيقية ، ص : 37 .

ويحوي هذا النوع من الاستبدال نوعا من الصعوبة لأن التلميذ حينما يقوم باستبدال العنصر الأول ملزم بتغيير موضع الصفة و الفعل ليتطابقا مع العنصر الأول .

3 – تمرين التحويل . Exercice De transformation

يعتبر تمرين التحويل أحد أهم التمارين البنيوية وذلك لكونها << تكسب التلميذ القدرة في التصرف في البنى ، وتقوم هذه التمارين على التقابل >>[154] كما يعتبرها الأستاذ عبد الرحمان الحاج صالح << جوهر التمارين الجارية على البنية لأنه تدريب على تغيير صيغة القبيل الواحد من العناصر في داخل الوحدة اللغوية بدون زيادة (ولا حذف) على هذه الودة (أو بزيادة أو حذف أي بمزج التحويل بالنوع الرابع) فهو تغيير لصيغة هذا القبيل لا لمادته (لا تستبدل كلمة بأخرى في نفس الموضع بل تفرع الفروع البنيوية من الأصل الواحد >> [155] وبهذا فتمرين التحويل هو عبارة عن تفريع الأصل إلى فروع ، و يقوم على العمليات التقابلية بالإعتماد على نموذج كما في المثالين التاليين .

مثال 1 :

م : ماعرفت متى جاء .

س : ما أعرف متى يجيء .

م : ما عرفت متى جاءوا .

س : ما أعرف متى يجيئون .

م : ما عرفت متى جاءت .

س : ما أعرف متى تجيء .

م : ماعرفت متى جاءا .

س : ما أعرف متى يجيئان .

م : ما عرفت متى جئن .

س : ما أعرف متى يجئن .

م : ما عرفت متى جاءتا .

س : ما أعرف متى تجيئان .

مثال 2 :

---

[154] – المرجع السابق ، ص : 38 .

[155] – عبد الرحمان حاج صالح : أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية ، ص : 76 .

م : هذا رجل من مكة .

س : هذا مكي الأصل .

م : هذا رجل من المدينة .

س : هذا مدني الأصل[156] .

فمن خلال التقابل القائم في الجملة الأولى بين الصيغة الأصلية و الصيغة المتفرعة عنها يقوم التلاميذ بتحويل الجمل << فهذا النوع من التمارين يكسب التلاميذ قدرة التصرف في البنى و ترسيخها ي أذهانهم بتدريبهم المكثف عليها ، وبالتالي يستعملونها في كلامهم و خطابهم كلما دعت الحاجة إليها >> [157].

4- تمرين التركيب Exercice de combinaison

يقوم هذا النوع من التمرين على تدريب التلميذ << الربط بين جملتين بسيطتين مستقلتين لتكوين جملة مركبة >>[158] كالربط مثلا بين جملة و أخرى بأدوات العطف أو الشرط أو الأسماء الموصولة [159] ونمثلها بما يلي :

- قرأنا قصة " الأم " . ألف مكسيم جوركي قصة الأم .

⇐ قرأنا قصة " الأم " التي ألفها مكسيم جوركي .

- وصل المتسابقان . المتسابقان نالا الجائزة .

⇐ وصل المتسابقان اللذان نالا الجائزة .

- هاهي الوثيقة . طلبت مني الوثيقة .

⇐ هاهي الوثيقة التي طلبتها مني .

- جاء التلاميذ . التلاميذ يزاولون دراستهم في مدرسة لخضر قوارف .

⇐ جاء التلاميذ الذين يزاولون دراستهم في مدرسة لخضر قوارف .

- قام الأساتذة بإضراب . الأساتذة يدرسون في التعليم المتوسط .

⇐ قام بإضراب الأساتذة الذين يدرسون في التعليم المتوسط .

- حضر الصديقان . الصديقان سألا عنك .

⇐ .....

- هاهي القلادة . القلادة أهداها لي أبي .

---

156 – المرجع السابق ، ص : 76 .

157 – فتيحة بن عما ر، دراسة تحليلية تقويمية لأنواع التمارين النحوية للسنة السادسة من التعليم الأساسي ، ص : 88 .

158 – صالح بلعيد ، دروس في اللسانيات التطبيقية ، ص : 38 .

159 – باني عميري ، دراسة تحليلية نقدية لكتاب المختار في قواعد اللغة العربية ، ص : 325 .

⇐ .....

5 – تمرين الزيادة : Exercice d'expantion

ويقوم هذا النوع من التمارين على << إضافة عنصر لغوي في كل مرة للجملة الأصلية للحصول على جملة فرعية طويلة >> [160] وتتم هذه الزيادة بالتدرج*، ويمكن أن نمثل له بالتالي:

- نال التلاميذ الجوائز (الرابعة متوسط) .
- نال تلاميذ السنة الرابعة متوسط الجوائز (متوسطة الإخوة شطوح) .
- نال تلاميذ السنة الربعة لمتوسطة الإخوة شطوح الجوائز . (إلا ثمانية تلاميذ)
- نال تلاميذ السنة الربعة لمتوسطة الإخوة شطوح الجوائز إلا ثمانية تلاميذ

ففي هذا النوع من التمارين يستطيع المعلم أن يقدم للتلاميذ جملة أصلية وفي كل مرة يزودهم بأحد العناصر المدروسة مثلا : المضاف إليه ، الإستثناء ، التمييز .....إلخ ، وبالتالي يسمح له هذا التمرين بتدريب التلميذ على وضع كل عنصر في موضعه المناسب وهو في الوقت ذاته مراجعة للعناصر اللغوية المدروسة و ترسيخ لها وبالتالي مساعدتهم على توظيف ماتم تعلمه .

6 – تمرين التكملة : Exercice de complétion

وفي هذا التمرين يطلب من المتعلم << إكمال جملة أو حوار >> [161] و يمكن لهذا التمرين أن ينجز شفاهيا أو كتابيا ، و المطلوب في هذا التمرين أن يقوم التلميذ بإتمام الجمل بوضع الجار و المجرور ، ومثال ذلك :

- يجب أن يعتمد التلميذ .....
- تعجب المفتش .....
- يزاول التلميذ دراسته .....
- يذهب الفلاح كل يوم.....
- ستشرع الحكومة .....

7 – تمارين الحوار الموجه : Dialogue dirigée

[160] – صالح بلعيد ، دروس في اللسانيات التطبيقية ، ص : 38 .

* – هذا النوع من التمرين يشبه تمرين الإستبدال بالزيادة .

[161] – صالح بلعيد ، المرجع نفسه ، ص : 38 .

ويعد هذا النوع المحطة الأخيرة في سلسلة أنواع التمارين البنيوية ، وهو النوع الوحيد الذي يتميز بالعفوية [162] ومرد ذلك أنه يضع المتعلم في وضعيات شبه طبيعية ، ويقوده إلى التعبير التلقائي شفاهيا أو كتابيا ، وله ثلاثة أشكال هي :

7 – 1 تقليص النص : Contradiction

ويجرى هذا التمرين على شكل حوارات مصغرة [163]، يتم فيها التقابل بين جملتين الأولى استفهامية و الثانية مثبتة ، أو بين جملة مثبتة و أخرى منفية .. إلخ ، وبالتالي يقوم التلميذ بتحويل المثبت إلى المنفي بطريقة عفوية ، كما في المثال التالي :

المعلم : اسمك علي ؟

التلميذ : ليس اسمي عليا ، اسمي محمد .

المعلم : الباب مغلق .

التلميذ : ليس الباب مغلقا ، الباب مفتوح .

المعلم : هل ذهبت البارحة إلى المسرح ؟

التلميذ : لا ، لم أذهب البارحة إلى المسرح ، بل مكثت بالبيت .

أو :

نعم ، لقد ذهبت البارحة إلى المسرح ، واستمتعت كثيرا .

المعلم : الجو حار .

التلميذ : .....

وبالتالي يتعلق بالنسبة لهذا التمرين بترك حرية التعبير للتلميذ عند الإجابة على السؤال المطروح ، فهو يستطيع أن يجيب بـــ : " لا " أو " نعم " ولكن يشترط عليه أن يبرر إثباته أو نفيه بإعطاء توضيحات[164] .

7 – 2 تمرين توجيه الطلبات : Injonction

وفي هذا التمرين يطلب المعلم من التلميذ توجيه الطلب إلى زميله[165] على النحو التالي :

المعلم: قل لمحمد أن يتصل بك هاتفيا هذا المساء

---

[162] – المرجع السابق ، ص : 38 .

[163] – المرجع نفسه ، ص : 38 .

[164] – باني عميري ، دراسة تحليلية نقدية لكتاب " المختار في قواعد اللغة العربية ، ص : 325 .

[165] – صالح بلعيد ، دروس في اللسانيات التطبيقية ، ص : 39 .

التلميذ: محمد، اتصل بي هاتفيا هذا المساء.

المعلم: قل لحمزة و علاء أن يساعداك في حمل الكتب

التلميذ: حمزة و علاء، ساعداني في حمل الكتب.

المعلم : قل لمحمد وحمزة وعلاء أن يرافقوك في الرحلة

التلميذ : محمد وحمزة وعلاء رافقوني في الرحلة .

فهذا النوع من التمارين يجعل التلميذ يجيب مباشرة و بطريقة عفوية بتوجيه الطلب لزملائه ، وبالتالي يستعمل صيغة الأمر دون أن يذكرها له المعلم .

7 – 3 السؤال والجواب : Question – Réponse

إن تمرين السؤال و الجواب << يدرب التلميذ على استعمال اللغة شفهيا و كتابيا ، ويقرب المتعلم من المواقف الطبيعية >>[166] وهو نوعان :

النوع الأول : ينبغي أن يشمل على أسئلة و إجابات قصيرة على الشكل التالي :

المعلم : هل حاتم غائب اليوم ؟

التلميذ : نعم إنه غائب .

المعلم : هل الماء الراكد صالح للشرب ؟

التلميذ : .....

فهذا التمرين يجعل التلميذ يتكلم تلقائيا و بطريقة عفوية مستعملا في ذلك البنى و الصيغ التي اكتسبها من خلال قيامه بعمليتي الاستبدال و التحويل (استبدال حاتم بالضمير) و تحويل الجملة من صيغة الاستفهام إلى صيغة الإثبات .

النوع الثاني : ويسمى بالسؤال المفتوح ، لأن المتعلم يختار إجابته بنفسه ، ويطرح السؤال تدؤيجيا يمكن إنشاء الحوار على الشكل التالي :

المعلم : أمين ماذا تفعل ؟

أمين : أكتب رسالة .

المعلم : لمن ستكتبها ؟

أمين : سأكتبها لأختي المتواجدة في ألمانيا .

المعلم : هل أنهيت الرسالة ؟

---

[166] – المرجع نفسه ، ص : 39 .

أمين : لم أفهما بعد .

المعلم : هل سترسلها في البريد ؟

أمين : .....

المعلم : .....

أمين : .....

هذا باختصار عن أهم أنواع التمارين البنيوية ، و التي أثبتت فعلا أنها ليست مجرد بدعة ، و إنما هي ضرورة وليست مجرد تقليد ، بل هي نشاط ذهني << تعتمد جميعها على منبه يثار بين يدي المتعلم ، فيكون بمثابة بطارية تمنحه شحنة قوية تدفعه للاستجابة ، أي للتوصل إلى وضع جمل صحيحة بإلصاق الوحدات اللغوية اللائقة في القالب التركيبي المعطى ، دون أن يحتاج في ذلك إلى عمليات ذهنية معقدة >> [167] .

خصائص التمارين البنيوية :

- تعد التمارين البنيوية وسيلة فعالة و ناجعة لترسيخ البنى اللغوية المدرسة ، خاصة إذا أعدت وفق خطة منهجية ومضبوطة ، وتتمثل مجمل خصائص التمارين البنيوية فيما يلي :

1- أنها وسيلة لإيصال ونقل المعلومات إلى أذهان المتعلمين بكيفية بسيطة دون الحاجة إلى الشروح النحوية الطويلة ، ويرى جيرار دوني في كتابه " اللسانيات التطبيقية وتعليمية اللغات " أن التمارين البنيوية تغني عن المراحل الأربعة التي تميز كل درس لغوي و المتمثلة في :

أ – مراقبة المعارف contrôle des connaissances

ب – عرض العناصر الجديدة présentation

ج – استثمارها exploitation

د – تثبيت البنيات الجديدة fixation[168]

[167] – باني عميري ، دراسة تحليلية نقدية لكتاب " المختار في قواعد اللغة العربية ، ص : 322 .

[168] - << nous pensons aux quatre moments qui moyennant quelques variants et sans vouloir indiquer la durée réelle ou relative de chacun d'eux , caractérisent toute classe de langue , à savoir le contrôle des connaissances (ou interrogation sur la leçon précédente) , la présentation des éléments nouveaux , leur exploitation ou réemploi , la fixation des structures nouvelle (ou exercices de grammaire) >> p : 82 .

2 – تركز على الجانب الكتابي و الشفوي للغة معتمدة لغة التواصل المتداولة ، كما أنها أكثر قابلية للتعامل مع الوسائل السمعية و البصرية [169].

3 – تجعل المتعلم عنصرا مشاركا فعالا في عملية التعليم ، من خلال تدريبه على البنى و تكرارها حتى يكتشف بنفسه القياس ، وبذلك ترسخ في ذهنه ، فيستعملها وقت الحاجة حسب أحوال الخطاب ومقاماته << حيث يعمل المدرس على أن يفسح لهم المجال أكثر فأكثر قصد التدرب الذاتي على التكلم والتواصل ، وكلما تضاعفت الاستعمالات و تكاثرت الاعادات من طرف المتعلمين كلما ساعدهم ذلك على اكتساب العادات الملائمة لتعلم اللغة الهدف ، فيتم اكتساب الملكة اللغوية إذا انطلاقا من التكرار و التذكر >>[170] .

الانتقادات الموجهة للتمارين البنيوية :

رغم كل ما أحدثته التمارين البنيوية من تغيير في ميدان تعليمية اللغات ، وما حققته من نتائج إيجابية وما لاقته من القبول و النجاح إلا أنها لم تسلم من الانتقادات و التحفظات في الوسط التربوي التعليمي ويمكن أن نذكر أبرز الانتقادات الموجهة للتمارين البنيوية في النقاط التالية :

1 – يرى بعض الدارسين أن التمارين البنيوية << تنطلق من تراكيب معزولة عن أحوال الخطاب الطبيعي >>[171] وبالتالي فالمتعلم في هذه الحالة يكتسب البنى اللغوية لكنه يعجز عن توظيفها واستعمالها بما يقتضيه حال الخطاب ، ويرد أنصار التمارين البنيوية على هذا النقد على أنه صحيح في البداية << ركز أصحاب الطريقة السمعية الشفوية على ترسيخ التراكيب معزولة عن الخطاب ، لكنهم تفطنوا بعد ذلك فسعوا إلى ربطها بالحوار أو النص >> [172] ومن ثمة أصبح من شروط التمارين البنيوية أن تنطلق من نص أو حوار سبق تقديمه في حصة العرض .

2 – الإسراف في التطبيق على الجانب الشفهي من اللغة و إهمالها للجانب الكتابي [173] ذلك أن أغلبها يطبق في مخبر اللغات ، وهو ما جعل خصومها يوجهون هذا الانتقاد ، أما رد أنصارها فكان << أن التمارين البنيوية اعتمدت فعلا على الجانب المنطوق من

---

[169] – المصطفى بن عبدالله بوشوك ، تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها ، ص : 86 .
[170] – المرجع نفسه ، ص : 87 .
[171] – صالح بلعيد ، دروس في اللسانيات التطبيقية ، ص : 39 .
[172] – فتيحة بن عمار، دراسة تحليلية تقويمية لأنواع التمارين النحوية للسنة السادسة من التعليم الأساسي ، ص : 92 .
[173] – صالح بلعيد ، دروس في اللسانيات التطبيقية ، ص : 40 .

اللغة ، لأن الاتجاه الحديث هو اتجاه شفهي ، ولكن بإمكان أي معلم تحويل هذه التمارين إلى تمارين كتابية ، ثم إن اللغة في المقام الأول ظاهرة صوتية منطوقة مسموعة >> [174] قبل أن تكون مكتوبة .

3 – اعتبار التمارين البنيوية تمارين آلية ببغاوية لا تدرب التلميذ على الخلق و الإبداع خاصة تمرين التكرار[175] ، وربما يقصد خصوم التمارين البنيوية ـــ من خلال صفة الآلية ـــ تمارين التكرار ، لأن متعلم اللغة في رأيهم يكرر البنية اللغوية المدروسة بطريقة آلية دون فهمها واستيعابها ، إلا أن هذا النوع بالرغم من اتسامه بالبساطة إلا أنه يترك الفرصة للمتعلم من خلال قيامه بتكرار البنية اكتشاف العناصر اللغوية ، كما أدخل في عنصر الإبداع بإلزام التلميذ على إبداع جملة بعد تعرفه على الجملة الخفية يقول جيرار دوبي : << وقد كان الاهتمام منصبا في البداية على التحفيظ عن ظهر قلب عن طريق التقليد الأعمى للنموذج الصوتي للجمل ذات البنيات المختلفة ... وسرعان ماتم تصحيح الخاصية المملة للترديد البسيط بإدخال عنصر الإبداع من طرف التلميذ الذي أصبح ملزما بتجاوز الاقتصار على تقليد حرفي إلى إبداع جملة بعد أن يتعرف على الجملة الخفية >> [176]، ويؤكد الأستاذ عبد الرحمان الحاج صالح على أهمية التمارين البنيوية في اكتساب القدرة على التصرف في البنى اللغوية من خلال قوله التالي : << فالتمارين البنوية التي تعتمد على استبدال شيء بشيء أو تحويل بأي طريقة كانت ، وهو جد مفيد في اكتساب هذه الآليات بشرط ألا تكون مجرد حكاية أو تكرار بل تحويلا حقيقيا على مثال سابق يتطلب التأمل العقلي و التصرف المحكم في البنى اللغوية >> [177].

4 – أنها تتميز بـــ << البطء وعدم التنوع >> [178] وما يمكن أن يقال حول هذا الانتقاد أن التمارين البنيوية تنطلق من مبدأ التدرج ؛ بالانتقال من السهل إلى الصعب

---

[174] – محمد مدور، الأبعاد النظرية والتطبيقية للتمرين اللغوي ، رسالة ماجستير ، جامعة الحاج لخضر باتنة ، 2006- 2007 م ، ص : 107 .

[175] – صالح بلعيد ، دروس في اللسانيات التطبيقية ، ص : 40 .

[176] - << on s'est d'abord contenté de faire apprendre par cœur – par imitation fidèle du modèle sonore – des phrases aux structures différentes … en même temps , on corrigeait le caractère fastidieux de la simple répétition en introdusant un élément de création de la part de l'élève qui ne devait plus se contenter d'imiter servilement mais devait inventer une phrases , après avoir reconnu la structure sous – jacente >> . Linguistique appliqué et didactique des langues , p : 71 .

[177] – عبد الرحمان الحاج صالح ، الأسس العلمية و اللغوية لبناء مناهج التعليم ما قبل الجامعي ، المجلة العربية للتربية ، الألسكو ، العدد: 02 ، تونس ، 1985 م ، ص : 26 .

[178] – صالح بلعيد ، دروس في اللسانيات التطبيقية ، ص : 40 .

<< حتى يتمكن التلميذ من استيعاب البنية وترسيخها في ذهنه ليتهيأ بعد ذلك لقبول بقية العناصر اللغوية ، فإذا احتوى التمرين أكثر من صعوبة ، أو بدأ المعلم بتقديم البنى اللغوية دون مراعاة مبدأ التدرج فإن المتعلم يشعر بالإرهاق و الملل >> [179] يقول الحاج صالح : << ولهذا التقسيم للصعوبة أهمية كبيرة ... لأنه به يسلم التلميذ من الحصر و العي >> [180].

وفي الأخير فإنه مهما اختلفت الآراء حول التمارين البنيوية فإنها تبقى وسيلة ناجعة في عملية تعلم اللغة ، إذا عرفنا كيف نوظفها بكيفية مناسبة ، فتصبح أداة ترسيخية لا يمكن الاستغناء عنها يقول الحاج صالح : << وقد ذهب بعض اللغويين إلى قلة فائدتها نظرا إلى أنها تقتصر على اكتساب بعض الآليات النحوية ، وليس الأمر كذلك لأن اللغة ليست أداة ساذجة بل جهازا تنتظم فيه عدة دواليب و تتداخل عناصره و تتقابل ويرتبط بعضها ببعض وهذا لايتم التحكم فيه إلا إذا زاد المتعلم على تدريبه على اكتساب مهارة التبليغ تدريبا آخر في الآليات النحوية >> [181]، كما تقول السيدة جونوفياف دولاتر في هذا الشأن << إن التمارين البنيوية ليست إلا وسيلة فعالة فيما أظن ، حين نفهم إمكاناتها وحدودها في إعداد التلاميذ للتفكير في إطار نحوي للغة ، دون تداخلات للغتهم الأم ، إنها تسمح باكتساب عادات لغوية جديدة ، تؤدي بالضرورة إلى تألية Automatisme ردود أفعال كافية لجعل مجهود من يتكلم أو يكتب قادرا على الارتكاز وعلى توصيل أفكاره لا على آليات التعبير >> [182].

وبالتالي فالتمارين البنيوية تلعب دورا هاما في عملية الاكتساب اللغوي ، فهي تكسب المتعلم الملكة اللغوية النحوية ، إلا أنها لا تكسب المتعلم القدرة على التصرف في بنى اللغة حسب مقتضى الحال ، فهي لا تنمي القدرة على إنتاج النصوص (الملكة النصية

---

179 – فتيحة بن عمار ، دراسة تحليلية تقويمية لأنواع التمارين النحوية للسنة السادسة من التعليم الأساسي ، ص : 92 .

180 – عبد الرحمان حاج صالح : أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية ، ص : 69 .

181 – عبد الرحمان الحاج صالح ، الأسس العلمية و اللغوية لبناء مناهج التعليم ما قبل الجامعي ، ص : 27 .

2 - << les exercices structuraux ne sont qu'un moyen , efficace ,je crois, si on en comprend bien les possibilités et les limites , de préparer les élèves à penser dans le cadre grammatical d'une langue , sans interférences de leur langue maternelle ils permettent l'acquisition de nouvelles habitudes linguistique menant éventuellement à un automatisme de réaction suffisant pour que l'effort de celui qui parle ou qui écrit puise se porter sur la communication de sa penser et non sur les mécanismes d'expression >>.G.Denis, Linguistique appliqué et didactique des langues , p : 88 .

) بمختلف أنواعها (الوصفي و الحجاجي والسردي) وعليه ظهر ما يسمى بالتمارين التواصلية أو ما يعرف بالتمارين التبليغية ، التي << تستهدف إكساب المتعلم قدرة التصرف في البنى اللغوية الشفوية و الكتابية حسب مقتضى أحوال الخطاب >> [183]، وعليه ، متى طهت التمارين التواصلية ؟ وما حدها ؟ ومقاييس إعدادها ؟ و أنواعها ؟ كل ذا سنتعرض إليه بالتفصيل في المبحث الموالي .

[183] – صالح بلعيد ، دروس في اللسانيات التطبيقية ، ص : 40 .

التمارين التواصلية :

– نشأة التمارين التواصلية ومفهومها :

يسمى هذا النوع من التمارين أيضا بالتمارين التبليغية أو التمارين الاستعمالية ، ومصطلح التمارين التبليغية حديث النِشأة ، ظهرت في السنوات الأخيرة جراء عجز التمارين البنيوية عن إكساب المتعلم القدرة على التعبير وفق مقتضيات الأحوال ، وبالتالي فقد ظهرت التمارين التواصلية لسد هذا النقص ، وهي << نوع من التدريبات التي تهدف إلى إكساب المتعلم القدرة التبليغية ، أي إكساب المتعلمين قدرة التصرف في البنى اللغوية حسب مقتضى الأحوال >>[184] وبالتالي فقد سميت كذلك لأنها تهدف إلى التواصل و التبليغ ، فهي تسعى إلى تمكين المتعلمين من استعمال الجمل اللغوية استعمالا لغويا صحيحا من ناحية ، وملاءمتها لمختلف الأحوال والمقامات ، وبهذا فكل فكل نشاط يهدف إلى تلقائية في في التعبير عن الوظائف اللغوية المختلفة من وصف و تقرير وسؤال وجواب وإثبات ونفي وطلب ودعاء وتمني وتقير وإغراء ، هو تمرين تواصلي .

– وتذهب " صوفي موارو " Sophie Moirand إلى أن القدرة التبليغية لا تركز فقط على القدة اللغوية بل تتسع لتشمل أربع مكونات أساسية تتمثل في[185] :

1– مكون لساني : une composante linguistique

ويتمحور حول اكتساب المتعلم لمختلف المستويات اللسانية الصوتية منها و المعجمية و التركيبية و النصية الخاصة بنظام اللغة .

2 – مكون مقالي : une composante discurssive

ويتعلق هذا المكون باكتساب المتعلم لمختلف مستويات الخطاب وتنظيمها بمقتضى أحوال المقام .

3 – مكون مرجعي : une composante référentielle

يتمثل المكون المرجعي حسب " صوفي موارو " في إدراك المتعلم مختلف المعايير التي تحكم التفاعل الإجتماعي بين الأفراد وحسب ثقافاتهم .

4 – مكون اجتماعي ثقافي : une composante socio-culturelle

ويتمثل في إدراك المتعلم للقوانين الإجتماعية و المفاهيم التبادلية بين الأفراد .

---

[184] فتيحة بن عمار ، دراسة تحليلية تقويمية لأنواع التمارين النحوية للسنة السادسة من التعليم الأساسي ، ص : 94

2 - Sophie moirand , enseigner à communiquer en langue étrangère , hachette , paris , 1982 , p : 20 .

ومما يلاحظ بعد عرض المكونات الأربعة التي تقوم عليها القدرة التبليغية حسب " صوفي موارو " كونها تتدخل بدرجات مختلفة لإنتاج الخطاب وعليه ينبغي مراعاة مبادئ تتعلق بكلى الجانبين – البنيوي والإستعمالي – للغة في عملية تعلم اللغة وبالتالي امتلاك الملكة اللسانية .

مبادئ التمارين التواصلية :

إن التمارين التواصلية كالتـــمارين البنيوية فهي الأخرى تبنى وفق مقاييس معينة هي كالتالي :

1- التدرج في عرض المادة :

وقد تأسس هذا المبدأ من خلال دعوة أصحاب الاتجاه الوظيفي المعرفي إلى الإنطلاق من مبدأ التدرج الوظيفي[186] في عمليتي الإكتساب و التعلم ، ولا يتم ذلك إلى من خلال اختيار أهم الوظائف اللغوية التي ينبغي أن تلقن للمتعلم ثم ترتب حسب الإستعمال ، من السهل إلى الصعب وهكذا ، ونلفي في هذا الشأن الباحثة " ميري ميتكا شاركو " Mary Mitka Charko في كتابها : " تعليم الإنجليزية كلغة ثانية " تحدد أهم الوظائف التي يمارسها المتعلم في الأحوال الخطابية في المحاور السبعة التالية [187]:

أ – التقديم والتعارف : – التحايا و الوداع .
– الطرق المختلفة التي يقدم بها الإنسان نفسه .
– تقديم الإنسان نفسه و الآخرين .
– العناوين والأعمار.

ب – غرفة الدراسة : – أسماء المواد التعليمية .
– أسماء أقسام الحجرة ومواقعها .
– التعرف على الأنشطة : قراءة ، كتابة ... إلخ .
– البرنامج (الساعات المخصصة لمواد الدراسة) .

ج – المدرسة: – موقع المدرسة، وموقع الغرف و الأماكن الخاصة ، مكتب المدير مثلا .

---

[186] – نايف خرما وعلي حجاج ، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها ، سلسلة عالم المعرفة ، العدد 126 ، الكويت ، يونيو 1988 م ، ص : 42 - 43 .

[187] – ينظر : محمد صاري ، التمارين اللغوية ، ص : 125 ، وكذلك : فتيحة بن عمار ، دراسة تحليلية تقويمية لأنواع التمارين النحوية للسنة السادسة من التعليم الأساسي ، ص : 94 – 96 .

- الأشخاص العملون داخل المدرسة .
- النظم و الدراسة (أوقات الدراسة و الوصول)
- أنشطة المدرسة المختلفة .
- منظمات الآباء .

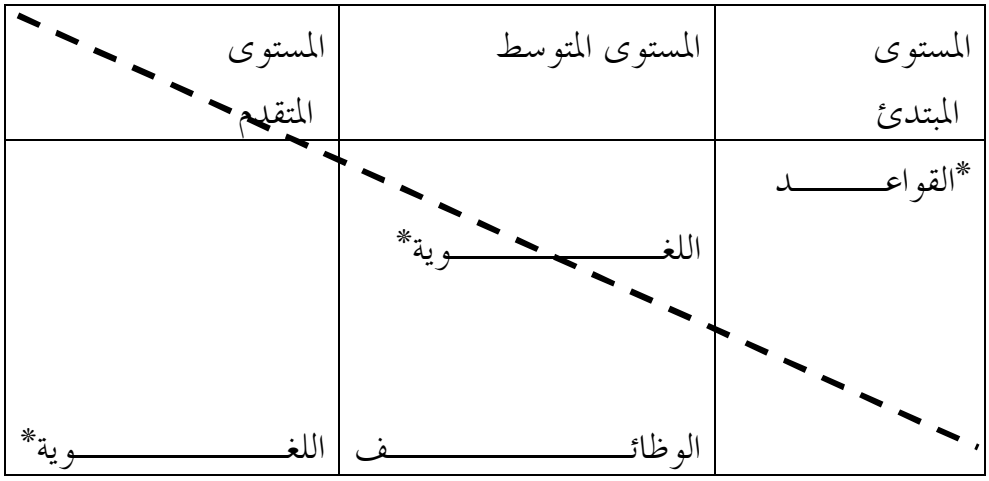
د – الأسرة:
- القرابة و الأعمار .
- المترل والغرف المختلفة .
- أوقات الطعام و الوجبات .
- مهمة أفراد الأسرة .

ه – البيئة المحيطة:
- المباني ، المنازل ... إلخ .
- المواصلات ، الإتجاهات .
- وسائل الإتصال : هاتف ، بريد .
- أماكن الخدمات .
- أماكن الترفيه .

و – المجتمع الأوسع :
- الخدمات الصحية .
- المواصلات و النقل .
- الجمارك .
- المراكز الريفية و الحضرية .
- التراث الثقافي .
- الزواج.

ز – متنوعات :
- الإخبار عن الزمن .
- أيام الأسبوع .
- شهور السنة .
- الطقس ووسائل الوقاية .
- الفصول .
- الأوزان والأحجام و الألوان و المقاييس ... إلخ .
- تعبيرات التحايا و الموافقة وعدم الموافقة .

يركز أصحاب الاتجاه الوظيفي على الوظائف اللغوية المشار إليها أعلاه حيث يعتبرونها من أهم المبادئ التي ترتكز وتنطلق منها نظريتهم ، وترى يالدن Yaldon أنه من الواجب تقديم الوظائف اللغوية في البرنامج الدراسي مع القواعد اللغوية في آن واحد ، وتمثل " يالدن " ذلك بالشكل التالي :



ومن خلال الشكل أعلاه ، نستنتج أن مبدأ التدرج الوظيفي يعتبر مبدأ رئيسيا ينبغي أن لا يتم إغفاله في عملية التعلم إلى جانب القواعد النحوية .

2 – الوضعيات أو المقامات : les situation

ونقصد بهذا المبدأ مختلف الوضعيات و المقامات التي تستعمل فيها اللغة و تستخدم في الحياة اليومية ، لأن الكلام أو الحديث يتطور وتتغير مناحيه من خلال المقام ، وحسب صوفي موارو[188] أن هناك تداخلا بين مفهومي الكلام / المقام و تؤكد أن مختلف المختصين في تعليمية اللغات يرون أن هناك علاقات relation جامعة بين مفهومي التبليغ / المقام[189] ، وتدعم " صوفي موارو " رأيها بالمعادلة التي توصل إليها " بوتيي " Pottier في نظريته التالية [190] :

السياق contexte

التبليغ = ... + الخطاب Méssage

المقام situation

[188] - Sophie moirand , enseigner à communiquer en langue étrangère , p : 10 .
[189] - Ibid , p : 10 .
[190] - Ibid , p : 10 .

ونجد كذلك الباحث مصطفى بن عبد الله بوشوك يدعو إلى ضرورة إدماج المقام في التبليغ وذلك من خلال مقولته التالية الواردة في كتابه : " تعليم و تعلم اللغة العربية وثقافتها " " << تنمية القدرة اللغوية وإثراء إمكانات الاستعمال التواصلي و الإنتاجية اللغوية المتدفقة لدى المتعلم ، لا تنبني فقط على إجراء تمارين بنيوية أو غير بنيوية ، شفاهية أو كتابية ، خاصة بالنظام الفونولوجي ، الصرفي ، النحوي أو الدلالي ، وإنما كذلك بناءا على إدماج هذه الأنظمة والمستويات في مواقف تواصلية محددة ، والعمل على رصد ما تستلزمه هذه المواقف من شروط خطابية >> [191] فالتبليغ إذا حسب " بوشوك " يستدعي إلى جانب القيام بالتمارين الخاصة بمختلف المستويات اللغوية إدماج هذه المستويات في مواقف تبليغية تواصلية معينة تتطلبه هذه الأخيرة من شروط خطابية .

3 – الحوار : le dialogue

يعد الحوار من أهم المبادئ التي تقوم عليها التمارين التبليغية ، حيث تعتمد هذه الأخيرة على أسلوب الحوار الذي يعد أسلوبا تعليميا يعتمد على صيغة : سؤال – جواب Question – Réponse بين المعلم والمتعلم ، أو بين المتعلمين أنفسهم ويهدف الحوار إلى إثارة روح المشاركة و التفاعل بين المتعلمين، ويقسم الحوار إلى نوعين هما :

أ – حوار عمودي :

يعتمد الحوار العمودي على تقنية سؤال – جواب ، وهو قريب من الطريقة الإلقائية ، يهدف إلى إكساب المتعلمين المعارف و المعلومات ، أو تشخيص المكتسبات و تقويمها .

ب – حوار أفقي :

هو حوار مفتوح ، غير موجه من طرف المعلم ، يعتمد على أسلوب المناقشة الحرة ، ويرى " عبد اللطيف الفاربي " أن هدف هذا النوع من الحوار تبادل المعلومات و التواصل و التعبير عن الرأي و التكيف مع الجماعة [192].

ويعد الحوار أحد الأساليب التعليمية الهامة في ميدان تعليمية اللغات ومرد ذلك مايلي :

---

[191] – ص : 89 – 90 .

[192] – معجم علوم التربية ، ص : 202 .

- كونه حافزا يشد انتباه التلاميذ واهتماماتهم .
- أنه وسيلة للتدريب واستغلال البنى و التراكيب المدروسة .
- وسيلة لتمرين المتعلمين على البحث عن المعلومات الجديدة وذلك بالإعتماد على أنفسهم
- يعد الحوار أكثر الأشكال ملاءمة للتعبير عن المواقف اليومية .
- وأخيرا ، يعد الحوار وسيلة لتقييم المردود التعليمي ، والتأكد من مدى تحقق الأهداف ، وبالتالي مدى تمكن المتعلم من استعمال ماتلقاه في مختلف أحوال الخطاب .

أنواع التمارين التواصلية :

وعلى غرار التمارين البنيوية ، نلفي كذلك أن التمارين التواصلية عدة أنواع ، ولأن هذا النوع من التمارين يهدف إلى تنمية الملكات الأساسية أو ما يعـــرف بمهارات اللغة الأربع و المتمثلة في : الحديث ، الإستماع ، القراءة ، الكتابة *، ويشير عبد الرحمان الحاج صالح في مقاله : " أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللـــغة " إلى أن << التبليغ التعليمي ـــ وكذلك عمليات الترسيخ ـــ يتناول أربعة أنواع من الآليات اللغوية وهي الآليات التي تحصلها القدرة على الإدراك و الفهم في مستوى المنطوق السماع (السماع) وفي مستوى المكتوب المحرر (القراءة) ثم الآليات التي تتحصل بالقدرة على التعبير في هذين المستويين أيضا (التعبير الشفاهي و التعبير الكتابي) >> [193] وعلى غرار مهارات اللغة الأربع،

صنفت التمارين التواصلية إلى صنفين رئيسين تندرج ضمنهما أنواع التمارين التواصلية وهما :

1- تمارين الفهم : المسموع و المقروء .
2- تمارين الإنشاء : الحديث (المشافهة) و الكتابة (التحرير) .

وفيما يلي سيتم عرض كل نوع من أنواع التمارين التواصلية بشيء من التفصيل

* - إن مهارات اللغة الأربعة عبارة عن نسيج واحد ، يصعب فصل إحداها عن الأخرى .
[193] - ص : 65 .

تمارين الفهم

1 – تمارين فهم المسموع :

إن الأساس الذي تنبني عليه تمارين فهم المسموع هو أن يلقي المدرس على مسامع المتعلمين نصا أو قطعة أو جملة، ثم يحاول التعرف على مدى فهمهم لما سمعوه باستعمال تمارين تكون في قالب أسئلة يتأكد من خلالها على قدرة المتعلمين تمييز الأصوات أو التراكيب و المفردات أو المعاني بصفة عامة[194] .

ولإكساب مهارة الاستماع مقياسين كما يرى الحاج صالح أولهما << ضرورة الانتقاء والتخطيط للمادة اللغوية و الترتيب للمادة اللغوية ، والتمسك الشديد بما تقتضيه هذه الأشياء ـــ بدون تهاون ـــ من الضبط والتدقيق و التنسيق بالنسبة للعمليات التعليمية >> [195] وبالتالي ينبغي انتقاء المادة اللغوية من خلال انتقاء الألفاظ و التركيز على الوظيفي منها ، كما يحسن أن يقدم هذا المسموع على شكل جمل << يربطها موضوع واحد يندرج بدوره في مجال معين من المفاهيم ، وتتخذ هذه الجمل شكل حديث أو قصة أو وصف أو تعليق على أحداث مرئية >>[196] . أما المقياس الثاني الذي ينبغي أن يتوفر لإكساب مهارة الاستماع يمتثل في << الاقتصار على إثارة الإدراك المباشر في نفس المتعلم ، وضرورة الربط بالتالي بين الحاستين (السمعية والبصرية ، أو أكثر من حاستين إن أمكن) وجعل المتعلم على هذا مكتسبا لمهارته بنفسه و المعلم مرشدا ومنسقا و مصححا فقط لهذا العمل الإكتسابي >>[197] ، وبهذا تخصص الفترة الأولى للاستماع وتدريب الأذن على البنى اللغوية في أصواتها وتراكيبها ليقوم المعلم بعدها بطرح الأسئلة التي تصير شيئا فشيئا حوارا ، ولقد حظي الحوار في هذه التمارين بعناية خاصة لأن فيه تتجسد الملكة التبليغية وممارسة اللغة ، وهناك أصناف عديدة من التمارين التي يمكن من خلالها التدريب على مهارة الإستماع وهي :

1– تمارين سؤال جواب :

---

194 – بتصرف عن : محمد صاري ، التمارين اللغوية ، ص : 189 .

195 – عبد الرحمان حاج صالح : أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية ، ص : 68 .

196 – المرجع نفسه ، ص : 66 .

197 – المرجع نفسه ، ص : 68 .

يعد هذا النوع من التمارين من أهم التدريبات التي تعين المعلم على معرفة مدى فهم المتعلم لما يسمع [198] ، حيث يطرح المعلم السؤال و يجيب المتعلم ، إما في ضوء نص أو

حوار سمعه ، ويشمل هذا النوع من التمرين الأصناف التالية :

أ – أسئلة الصواب و الخطأ .

ب – أسئلة الإجابة بنعم أو لا .

ج – أسئلة تحتاج للإجابة عنها بأكثر من كلمة ومثال ذلك : – أين دار الحوار السابق ؟

– في المحطة .

د – أسئلة شمولية ، ومثال ذلك : ماهو موضوع النص الذي سمعته ؟

ه – أسئلة تفصيلية (أين؟ ، كيف؟ ، لماذا؟ ، من؟ ، متى؟ ...) .

مثال : نص

الزردة [199]

" في البداية جاءت مجموعة من العجائز يحملن أقفافا ، دخلن إلى بيت يدعى << دار الأحباس >>[200] وبعد لحظات خرجن مشمرات متحزمات ، وطفقن ينظفن ساحة الجامع والجهات المحيطة بها ، بمكانس من شجر الدوم ، بعد ذلك أخذن قربا وذهبن يستقين ، ولدى عودتهن مباشرة رشتن بالماء كل الأماكن المعدة لإعداد الطعام و

الأكل و الجلوس رشا قويا حتى صار الجزء الظاهر من الرصيف الحجري الذي تتربع عليه الساحة يلمع نقاءا .

وصلت بعد ذلك امرأة تحمل حطبا جزلا من شجر البلوط و العرعر ، وكيل الزردة جاء بعد ذلك يتقدم أشخاصا يحملون على ظهورهم دقيقا ومواد أخرى مختلفة من خضر جافة و توابل ، أعدت إحدى العجائز إبريقا ضخما من القهوة ، وقدمت للحاضرين فناجين ، تقاطر الأطفال و البنات و العجائز والشيوخ و النساء على الساحة أفوجا ، بحيث ما إن حلت الحادية عشرة حتى كانت كل الجهات المحيطة بالساحة مكتظة بالناس ، من كل الأعمار .,.. كان السرور يطفح على الوجوه ! "

---

198 – محمد صاري ، التمارين اللغوية ، ص : 192 .

199 – النص مثال مأخوذ من كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط ، ص : 131 . والزردة : حفل تقليدي يقام في مواسم محلية .

200 – دار الأحباس : الحبس هو كل شيء وقفه صاحبه وقفا ، فلا يورث ولايباع من متاع أو عقار .

* بعد استماع التلاميذ لهذا النص يقوم المعلم بطرح الأسئلة التالية :

- أين تقام الزردة ؟ استخرج من النص ما يدل على المكان ؟
- ماهو الجو السائد ؟ برر جوابك بكلمات أوعبارات من النص الذي سمعته ؟
- من هم الأشخاص الذين يصفهم الكاتب ؟ (مظهرهم ؟ أعمالهم ؟ مناصبهم ؟)
-..... ؟

2 – استمع وعين :

فبعد أن يستمع التلاميذ للنص السابق مثلا ، يقرأ المعلم النص فقرة فقرة ، وفي كل مرة يعرض عليهم مجموعة من الأفكار الجزئية و الفكرة الأساسية ليختار الفكرة المناسبة لكل فقرة ، وبهذا يتم تنمية ملكة الفهم عند المتعلمين .

3 – تمارين الإستماع مع الكتابة :

يمكن استخدام هذا النوع من التمارين للتأكد من فهم المسموع ، ويجرى بطريقة بسيطة حيث يطلب المعلم من المتعلم أن يستمع جيدا ويكتب ما يسمع ، ولا يجرى هذا التمرين إلا مع المستويات التي تعرف الكتابة ، مثال : استمع جيدا واكتب ما تسمع ؟

- ويجر هذا التمرين بعد أشكال ، كأن يقوم كل تلميذ بتقديم نفسه ، ليأخذ زميله بعض المعلومات عنه ، ثم قوم بعد ذلك كل تلميذ بتقديم زميله بناءا على المعطيات المأخوذة سابقا .

والهدف من هذا التمرين تنمية ملكة الفهم وتدريب المتعلم على تحويل الفعل من ضمير المتكلم إلى ضمير الغائب .

4 – تمارين الإكمال :

ويتم هذا التمرين بالطريقة التالية يقوم المعلم بقراءة نص أو حوار ، ينصت إليه المتعلمون

جيدا * ثم يجرى التمرين بعد ذلك ، فيعطي المعلم جملا من النص غير تامة ، ليقوم كل

تلميذ في كل مرة بإتمام الجمل بالكلمة المناسبة ، أو النص بجملة مناسبة [201].

مثال :

يطلب المعلم من التلاميذ أن يستمعوا جيدا إلى النص التالي :

---

* – قد يكون هذا النص مسجلا ، ويشترط في النص المسموع أن يكون محتواه مرتبطا بواقع الخطاب اليومي .

201 – بتصرف عن : محمد صاري ، التمارين اللغوية ، ص : 191 .

" كان أبي رجلا غريب الأطوار، ففما كنت أستطيع أن أتصوره وهو في البيت جالس هكذا كما يجلس الناس ، كان لابد أن يعمل شيئا .

كنت أعود من المدرسة ، فأراه منهمكا في عمل من الأعمال اليدوية التي تستأثر بالإنتباه ، وتثير اللذة ، وأرى إخوتي الصغار متجمعين حوله ، يتطلعون في فضول ، ويسألون في إلحاح وثرثرة وهويجيب بذهن شارد ، ويداه لا تكفان عن العمل " [202]

- يحضر المعلم مجموعة من الجمل الناقصة ليقرأها على التلاميذ ويكملوها بالعبارة المناسبة كالتالي :

- كان أبي رجلا .....
- كنت أعود .....
- وأرى إخوتي .....
- وهويجيب بذهن شارد ويداه .....

2- تمارين فهم المقروء أو المكتوب :

تعتمد تمارين فهم المقروء على النصوص المكتوبة وهي تشبه الاستماع في كونها مهارة استقبالية ، وللقراءة جانبين هما :

- جانب فيزيولوجي يتمثل في التعرف على الحروف و الكلمات ، والنطق بها .

- جانب عقلي يتمثل في فهم المعاني و إدراك مدلولات الألفاظ واستخلاص المغزى و التفاعل مع المقروء و نقده [203]، وبالتالي فالقراءة لا تنحصر في الإدراك البصري للرموز المكتوبة فحسب ، بل يتعدى الأمر إلى ترجمة هاته الرموز إلى مدلولاتها و معانيها وبذلك وجب الإتمام بمهارة فهم المقروء واستيعابه ، ومن أهم الطرق الحديثة الموظفة في تدريب المتعلمين على فهم المقروء استعمال البطاقات التي تعتبر وسيلة لترغيب التلاميذ في القراءة ، وتدريبهم الجيد على الانتباه و الفهم الدقيق ، وذلك لما فيه من :<< جدة مستمرة في موضوعاتها و إلى طرافة طريقتها كوسيلة من وسائل القراءة ... ثم إلى تنويعها وحسن إعدادها ، و إلى الأسئلة التي تذيل بها ، وغير ذلك من النواحي الشكلية و الموضوعية التي تثير رغبات التلاميذ وتحفزهم على قراءتها >> [204]وإضافة إلى ماللبطاقات من مكانة في نفوس التلاميذ فإنها كذلك خير ما يستخدم في العلاج الفردي للضعاف

---

202 - النص مأخوذ من كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط ، ص : 228 .

203 - محمد صلاح الدين مجاور ، تدريس اللغة العربية بالمرحلة الإبتدائية ، دار القلم ، الكويت ، 1974 م ، ص : 226 .

204 - محمد صالح سمك ، فن التدريس للتربية اللغوية وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العملية ، ط ،جديدة ، دار الفكر العربي، القاهرة ، 1998 م ، ص : 254 .

منهم ، وفيها تمرين جيد على حصر الانتباه ودقة الفهم وقوة الملاحظة ، يقول محمد صالح سمك في هذا الصدد : << ومن الواضح أن البطاقات لا تقتصر مزاياها على استخدامها في قراءة التلاميذ وتعويدهم زيادة السرعة فيها مع الاحتفاظ بالفهم وحسن الإلقاء و الأداء ... بل إنها من خير الوسائل كذلك للتدريب الفردي على الهجاء الإملائي و الخط وعلى الاستعمال اللغوي و التعبير >> [205]، ويشمل هذا التمرين الإنواع التالية :

1- بطاقة تنفيذ التعليمات:

وتعرف كذلك ببطاقة تنفيذ الأوامر وتتلخص فكرة هذا النوع من التمارين في التالي :

يعد المعلم مجموعة من الأوراق تحمل كل منها عبارة تطلب عمل شيء أو أشياء ، ثم توزع البطاقات على التلاميذ ، ويطلب من كل منهم قراءة البطاقة قراءة صامتة وتنفيذ ما جاء فيها ، وهذه التعليمات تعرض في صورة موجزة .

مثال : أطلب من زميلك أن يعطيك الكتاب .

يكتب التلميذ التعليمة في بطاقة أخرى :

- حاتم أعطني الكتاب .

* فهذا المثال ينمي ملكة الفهم عند التلاميذ (فهم المقروء) إلى جانب الكتابة من خلال التعبير بطريقة تلقائية واستعمال فعل الأمر عفويا .

2 – بطاقة اختيار الإجابة الصحيحة :

وفي هذا التمرين يقوم المعلم بإعداد مجموعة من الأوراق ليكتب في كل واحدة منها قصة

قصيرة (من سطر إلى ثلاث أو أربع أسطر)[206] ، وبعد كل قصة سؤال وتحته مجموعة من الإجابات ، والمطلوب اختيار الإجابة الصحيحة ، حيث يقرأ المتعلم القصة قراءة صامتة ، والمطلوب وضع علامة (+) أمام الإجابة الصحيحة ، وتنقل الإجابة على الكراس مع رقم البطاقة ، ليقوم بأخذ بطاقة أخرى على أن تقرأ كل البطاقات من جميع التلاميذ .

مثال :

---

[205] – المرجع السابق ، ص : 254 .

[206] – المرجع نفسه ، ص : 255 .

قال المعلم لتلاميذه : كونوا جملة فيها كلمة " ســـكر " ، فرفع أحد التلاميذ إصبعه وقال :

شربت حليبا في الصباح ، فقال الأستاذ : و أين كلمة سكر ؟ فقال التلميذ : ذاب في الحليب يا معلم !

- ماذا طاب المعلم من التلاميذ : - أن ينجزوا تمرينا .

- أن يؤلفوا جملة فيها كلمة سكر .

- أن يؤلفوا جملة فيها كلمة حليب .

3- بطاقة الألغاز :

وهي نوع من الألعاب تتلخص فكرتها في أن يشخص التلميذ نفسه في شيء ما (إنسان ، حيوان ، نبات ، جماد) ويذكر في حديثه صفاته أو أعماله ، أي مايساعد القارئ على معرفته وينتهي الحديث بالسؤال [207] : من أنا ؟ من نحن ؟ ما هو ؟ ... ثم يوزع المعلم البطاقات على التلاميذ وبعد أن يقرأ كل تلميذ بطاقته يكتب الإجابة في كراسه ، مع رقم البطاقة ثم يأخذ بطاقة أخرى وهكذا (ماعدا بطاقته بطبيعة الحال) .

مثال :

1- شكلي مثل الكرة ، وطعمي كالسكرة وفي وسطي بذور سوداء ، وأول حرف من إسمي تاء فمن أنا ؟ [تفاحة] .

2- لي عقربان يدوران ، علي غطاء من زجاج يقيني من الغبار ، يملأونني كل يوم قبل النوم ، فمن أنا ؟ [منبه] .

3- لوني أخضر وشكلي مكور وقلبي أحمر وطعمي سكر ، أشق بالسكين و أقدم للآكلين ، فمن أنا [بطيخ] .

4- بطاقة التكميل :

تتلخص فكرة هذا النوع من التمرين على أن يكتب في كل بطاقة قصة قصيرة أو نص مع حذف بعض الكلمات منه ، ووضع نقاط بدلها ، وتكتب الكلمات المحذوفة مع القصة ، ويمكن كذلك إضافة كلمات لا تصلح لملء الفراغ وذلك ليختار التلميذ من مجموع الكلمات ما يصلح لإكمال القصة [208].

مثال :

---

[207] - ينظر : محمد صالح سمك ، فن التدريس للتربية اللغوية وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العملية ، ص : 256 .

[208] - بتصرف عن : المرجع نفسه ، ص : 257 .

الحكماء – يرتبك – مجنون – بهلولا – بلاهته – عاقل .

كان من عقلاء المجانين رجلا يسمى ..... ملأ بلدته وما حولها نوادر ، وكثيرا ما كان ينطق بالموعظة الحسنة والحكمة البالغة حتى ..... الناس في أمره ، فلايدرون أهو ..... أم..... ؟ أو يجيب على البداهة الجواب المسكت فيتساءل الناس : أذكاؤه أكثر أم ..... ؟

ولولا سلوكه المضحك لعدوه من .....

5- صناديق القصص :

يجرى هذا التمرين من خلال كتابة ةقصة على قطعة من الورق المقوى ، ثم تقسم إلى أجزاء وتوضع هذه الأجزاء داخل صندوق صغير ، ثم يأخذ كل تلميذ صندوقا ويخرج ما فيه من الأوراق ، وبعد أن يقرأها قراءة صامتة يرتب هذه الأجزاء لتكوين قصة منظمة ، ثم ينقلها مرتبة كاملة ف كراسه مع رقم البطاقة [209] .

6- بطاقة الأسئلة الكثيرة :

تكتب في كل بطاقة قصة تتبعها مجموعة من الأسئلة المتنوعة ، حيث يقرأ كل تلميذ بطاقته ليجيب عن الأسئلة في كراسته مع تدوين رقم البطاقة [210] .

مثال :

سأل جحا يوما زوجته قائلا : كيف يعرف الإنسان بأنه قد مات ؟ فقالت : الأمر سهل جدا ، إذا بردت يداه ورجلاه يكون قد فارق الحياة .

وفي أحد الليالي بينما كان جحا راكبا حماره عائدا أحس بأن أطراف يديه ورجليه قد بردتا ، فنزل عن حماره وافترش الأرض ، وبعد لحظات هجمت الذئاب على حماره وافترسته ، فقال جحا : رحمك الله يا حماري ، فلو كنت حيا لقاتلتهم !!!

الأسئلة :

- عم سأل جحا زوجته ؟
- بماذا أجابت الزوجة ؟
- ماذا أحس جحا ؟
- لماذا نزل جحا عن الحمار ؟
- ضع لهذه القصة عنوانا ؟

---

[209] – بتصرف عن : المرجع السابق ، ص : 257 .

[210] – بتصرف عن : المرجع نفسه ، ص: 257 .

2- تمارين الإنشاء (التعبير) :

نحن لانخالف الحقيقة إذا قلنا أن التعبير هو أهم أغراض الدراسة اللغوية على الإطلاق ، لأنه أبرز الغايات المنشودة في ميدان تعليمية اللغات و << إجادته تعتبر أسمى غاية يجب على المدرسين أن يعملوا على تمكين التلاميذ منها بكل ما لديهم من الوسائل و الجهود >>[211] لأن التعبير يمثل الوظيفة المهمة من وظائف اللغة ألا وهي التواصل و التبليغ ، وللتعبير جانبان أساسيان هما : الجانب المعنوي ويتمثل في << المحتوى الفكري الذي يتكون في نفس الإنسان من المعاني و المدركات التي يريد التعبير عنها >>[212] و الجانب الثاني لفظي وهو << المظهر الذي يلوح من خلال الكلمات و الجمل و التراكيب و الأساليب التي يعبر بها عن الأفكار و المعاني >>[213] ، ويشير التعبير في تعليمية اللغات إلى النشاط الكتابي و الشفهي معا ، ويمكن أن نعرفه بقولنا هو : << إفصاح الإنسان بلسانه أو قلمه عما في نفسه من الأفكار و المعاني >>[214] والغرض من تدريس التعبير تعويد التلاميذ حسن التفكير المعنوي * وجودة الأداء اللفظي **، وجعلهم قادرين على إبداء آرائهم في دقة ووضوح وسلامة عبارة ، أضف إلى ذلك أن من خلال التعبير يظهر الجانب الإبداعي الخلاق لدى المتعلمين ، ويحتل التعبير بنوعيه مكانة مهمة في ميدان تعليمية اللغات لأنه الغاية من تعليم اللغة للتلاميذ ، فكل ما يدرسونه من سائر فروع اللغة إنما هي وسائل وخوادم لهذه الغاية ، غاية إتقان التعبير حتى يستطيع المتعلم الإفصاح عما يخالج نفسه بلغة سليمة في غير تعثر ولا خجل ، و يعمد إلى تصوير أفكاره تصويرا وافيا في أسلوب جيد يجمع بين الترتيب و التأثير سواء أكان مختصرا أم مطولا .

وقد لقي التعبير عناية خاصة في حقل تعليمية اللغات ، تمثلت في كثرة الوسائل و التقنيات المستعملة إكساب هذه المهارة ، ومن أهمها جملة من التمارين التي تجعل المتعلمين يستغلون من خلالها ماتلقوه من معلومات ، ولا يمكن تدريب المتعلمين على مهارة التعبير

---

[211] –محمد صالح سمك ، فن التدريس للتربية اللغوية وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العملية ص : 293 .

[212] – المرجع نفسه ، ص : 293 .

[213] – المرجع نفسه ، ص : 293 .

[214] – عبد اللطيف الفاربي ، معجم علوم التربية ، ص : 139 – 140 .

* – ونعني بحسن التفكير المعنوي مايلي : جلاء المعاني ووضوحها – سلامتها وصحتها وترتيبها وتسلسلها – مراعاة الربط بينها واتصال بعضها ببعض .

** – نعني بجودة الأداء مايلي : – حسن اختيار الألفاظ و العبارات التي تحمل المعاني وتحوي الأفكار – حسن التأليف بينها وذلك بمراعاة الدقة و الانسجام – تجريدها من الحشو المخل و التطويل التطويل الممل الذي لاجدوى منه – حسن أدائها وتمثيلها للمعنى ، بتصرف عن : محمد صالح سمك ،، فن التدريس للتربية اللغوية وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العملية ص : 294 .

بنوعيه الشفهي و الكتابي إلا بعد اكتساب المتعلم قدرة إدراك المسموع وفي هذا يقول الحاج صالح : << لا يمكن أن تحصل هذه القدرة وخاصة مهارة التعبير إلا بعد اكتساب المتعلم القدرة على إدراك المسموع وفهمه >> [215] ، وتنقسم تمارين التعبير إلى قسمين تبعا لنوعي التعبير (الشفهي و الكتابي) وسنتطرق إليه بشيء من التفصيل .

1- تمارين التعبير الشفهي :

يعتبر التعبير الشفهي أحد شقي التعبير ، وهو عبارة عن كلام منطوق يرمي فيه المتحدث إلى إظهار أفكاره ،أحاسيسه ، عواطفه ، يؤدي غرضا وظيفيا في الحياة ويلبي حاجة تقتضيها حياة المتكلم في المدرسة وخارجها [216] ، والهدف الأساسي من تعليم اللغة شفهيا هو : << إكساب المتعلمين مهارة التواصل الشفوي ، بمعنى إكسابهم القدرة على الكلام بطريقة مناسبة >> [217]، ويمكننا تصنيف تمارين التعبير الشفهي إلى ثلاث فئات هي [218] :

أ – الكلام عن طريق الحركة (باستعمال الإشارة) .

ب – الكلام عن طريق الصورة (باستعمال الصورة) .

ج – الكلام المجرد عن الصورة والإشارة .

1 – 1 تمارين الكلام عن طريق الحركة :

تعد تمارين الكلام عن طريق الحركة من أهم التمارين المفيدة والمسلية التي يشترك فيها اللفظ و الإشارة ، يلتزم فيها المتعلم بوصف ما يراه من الأنشطة الحركية – التي تؤدى سواء من قبل المدرس أو التلميذ – شفهيا أو بالتعبير عن بعض السلوكات الحركية التي ينفذها هو نفسه داخل القسم ، وهو على عدة أنواع نذكر منها :

أ – لاحظ ثم قل :

وفيه يقوم المتعلم بترجمة السلوك الحركي الذي يؤدى أمامه إلى سلوك لغوي شفوي وذلك بأن يصف أو يعبر عن مايراه [219].

مثال: يعرض المعلم على التلاميذ كراسا .

---

[215] – عبد الرحمان حاج صالح : أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية ، ص : 67 .

[216] – محسن علي عطية ، مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها ، ط1 ، دار المناهج ، عمان ، الأردن ، 1428 ه – 2008 م ، ص : 120 – 121 .

[217] – راشد محمد عطية أبو صواوين ، تنمية مهارات التواصل الشفوي ، ط1 ،ايتراك للطباعة و النشر، مصر ، 2005 م ، ، ص : 155 .

[218] – محمد صاري ، التمارين اللغوية ، ص : 200 .

[219] – المرجع نفسه ، ص : 200 .

التلميذ 1 : هذا كراس .

يدخل المعلم الكراس في الدرج .

التلميذ 2 : وضع المعلم الكراس في الدرج .

.....

التلميذ 3 : .....

حيث يحاول المعلم مرة بعد مرة أن يغير هذه النشاطات الحركية كلما جاء دور التلميذ الموالي .

وقد يجرى هذا التمرين بطريقة أخرى ، كأن يطلب من كل تلميذ أن يكتب اسم نشاط ما يمكن أداه بالتمثيل الصامت ، ولا يخبر به بقية التلاميذ يطلب من أحد الدارسين الحضور إلى مقدمة الصف ويخبر التلميذ بهدوء ما سوف يقوم بتمثيله ثم يمثل النشاط بدون أي كلام ويحاول بقية التلاميذ التعبير عن كل ما يقوم به زميلهم وهكذا دواليك .

ب – نفذ وقل :

وفي هذا التمرين يقوم المعلم بإعطاء تعليمة لنشاط حركي للتلميذ ، ويعبر عنها شفويا في الوقت نفسه الذي ينفذها فيه .

مثال :

المعلم : أغلق النافذة .

التلميذ : يقول وهو ينفذ : أنا أغلق النافذة .

ثم يقول : النافذة مغلقة .

ويقوم المعلم بتنويع التعليمات ليقوم كل تلميذ بدوره ، ونلاحظ من خلال هذا التمرين أن التلميذ يقوم بتحويل الجملة الفعلية إلى جملة الإسمية بطريقة عفوية ، كما يقوم باستعمال ضمير المتكلم " أنا " .

1 – 2 التمرين على الحديث من خلال الصورة :

وهو لون طريف من ألوان التعبير الشفهي ، الذي يثير في التلاميذ النشاط ، ويوقظ فيم قوة الملاحظة والإنتباه << لأن أذهانهم تنتقل في هذه المعالجة من الصور و الرسوم المرئية التي هي لغة رمزية إلى توضيح مدركاتها وجلاء مفهومها و التعبير عنها بالألفاظ اللغوية و الأساليب الكلامية >>[220] ، وفي هذا التمرين تعرض مجموعة من الصور على

[220] – محمد صالح سمك ، فن التدريس للتربية اللغوية وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العملية ، ص : 317 .

التلاميذ فيما شاهدوه عن طريق طرح الأسئلة أو التعليق مباشرة على الصورة ، ويهدف هذا التمرين إلى تنمية مهارة الكلام انطلاقا من الصورة ، وفي نفس الوقت توظيف المفاعيل المدروسة حسب المقامات (المفعول به ، التمييز، الاستثناء ، الحال) بطريقة تلقائية [221].

1 – 3 التمرين على الحديث من خلال الحديث (الكلام) :

يمكن تدريب المتعلمين على التعبير الشفهي من خلال الكلام عن طريق التمارين التالية :

أ – تمارين التلخيص :

وفيها يسمع التلميذ نصا أو يقرأ نصا ما ، ثم نطلب منه أن يلخص لنا شفويا ما سمعه أو قرأه ، وبهذا يتدرب التلميذ على فهم المقروء أو المسموع إضافة إلى التعبير الشفهي .

ب – تمارين السؤال و الجواب :

ولهذا التمرين أساليب عديدة نذكر منها الأساليب التالية :

ب – 1 الإجابة على نص مسموع:

وفي هذا التمرين يلقى النص على مسامع التلاميذ ثم توجه بعض الأسئلة حول موضوع النص و الهدف من هذا التمرين تدريب المتعلم على الحديث أي على ممارسة اللغة شفهيا .

ب– 2 الأسئلة والأجوبة العامة :

وهاته الأسئلة لاترتبط بنص مسموع أو مقروء أو صورة ، فهي عبارة عن أسئلة عامة تهتم بمواقف وأحوال تبليغية مختلفة ، وتشمل الأنواع التالية :

1–السؤال المغلق : وهو الـــسؤال الذي يحتاج إلى إجابة مختصرة ب"نعم " أو " لا "

مثال : المعلم : هل أنجزت التمرين ؟

التلميذ : نعم , أو : نعم ، أنجزته .

2– السؤال المفتوح : وهو سؤال يحتاج إلى إجابة حرة ، وتختلف من طالب إلى آخر ، ومن أمثلته :

[221] – فتيحة بن عمار ، دراسة تحليلية تقويمية لأنواع التمارين النحوية للسنة السادسة من التعليم الأساسي ، ص : 107 .

أ – اسأل زميلك عن : وفيه يطلب المعلم من كل تلميذ أن يسأل زميله عن بعض الأشياء .

مثال :

المعلم : حمزة ، اسأل فراس عن مكانه إقامته .

حمزة : فراس أين تسكن ؟

فراس : أسكن في حي 5 جويلية .

المعلم : أمال ، اسألي زميلتيك أين تقضي عطلتها الصيفية .

أمال : حنان ، أين تقضين عطلتك الصيفية ؟

حنان : .....

المعلم : عبد الحميد ، اسأل إبراهيم عن عمل والده ؟

عبد الحميد : .....

إبراهيم : .....

ويمكن تحويل السؤال السابق من اسأل زميلك عن إلى : أخبر زميلك عن ، كم ، أين ... إلخ .

ب – ماذا تفعل :

وفي هذا التمرين يسأل المعلم المتعلم عما يفعل في مواقف معينة .

مثال :

المعلم : نوح ، كنت مارا في أحد الشوارع ، وفجأة رأيت شيخا يقطع الطريق فماذا تفعل ؟

نوح : .....

.....

المعلم : سلمى ، استعرت كتاب زميلتك وعند عودتك إلى المترل وجدت أن أخاك الصغير قد بعثر أوراقه ، فماذا ستفعلين ؟

سلمى: .....

.....

ج – ماذا تقول :

وفي هذا التمرين عوض أن يسأل المعلم عما سيفعله المتعلم في بعض المواقف، يسأله عما سيقول .

مثال :

المعلم : علاء، ناداك زميلك لتلعب معه ، وأنت تراجع دروسك للامتحان فماذا تقول له ؟

علاء :

.....

.....

المعلم : أيمن ، طلب منك شخص خدمة ، ولكنك عاجز عن أدائها فماذا تقول ؟

أيمن :

.....

.....

د – تخيل :

وفيه يطلب المعلم من المتعلم أن يتخيل نفسه أمام موقف من المواقف الحية الواقعية ، من خلال إجابته عن بعض الأسئلة .

مثال :

المعلم : سليم ، تخيل أنك مريض وقد أصبت بالزكام ، وذهبت لزيارة الطبيب فوجه إليك الأسئلة التالية :

الطبيب : بماذا تس ؟

سليم : أس بألم شديد في رأسي وحرارة شديدة في جسمي .

الطبيب : متى شعرت بذا الألم ؟

سليم : ليلة البارحة .

الطبيب : هل تناولت شيئا باردا ؟

سليم : .....

الطبيب : ..... ؟

سليم : .....

ويمكن أن يجرى هذا التمرين بطريقة أخرى ، حيث يطلب من المتعلم أن يتخيل الأسئلة التي يمكن طرحها في مثل هذا الموقف ، وبهذا يتحول دور " سليم " من مريض إلى طبيب .

ه – إنشاء نص :

وفي هذا التمرين يتعاون المتعلمون على إنشاء نص مفيد ، متكامل الأطراف ، حيث يبدأ المعلم بإعطاء جملة الانطلاق ، ويكمل التلاميذ بقية النص بمشاركة جميع المتعلمين .

مثال :

المعلم : عندما يذهب المريض لزيارة الطبيب يجلس .....

التلميذ 1 : يجلس في غرفة الانتظار ، لينتظر دوره .

التلميذ 2 : ثم تدخله الممرضة إلى غرفة الكشف .

التلميذ 3 : يستقبله الطبيب في غرفة الكشف ، يسأله بعض الأسئلة ليعرف مما يشكو منه .

التلميذ 4 :. .....

التلميذ5 : .....

التلميذ 6 : .....

2 – تمارين التعبير الكتابي :

يعد التعبير الكتابي الوسيلة الثانية بعد المحادثة لنقل ما لدينا من أفكار و أحاسيس إلى الآخرين[222] ، وهو بالإضافة إلى ذلك إحدى المهارات التي يبرز من خلالها الجانب الإبداعي لدى المتعلمين ، تبدأ مراحلها بالقدرة على كتابة الكلمات العربية بحروفها ، مع تمييز أشكال الحروف ، وتنتهي بالقدرة على مراعاة القواعد النحوية واللغوية وعرض الأفكار بوضوح ودقة وشمول باستخدام التعابير السليمة المناسبة للمقصود .

ويعتبر التعبير الكتابي آخر حلقة بالنسبة لباقي المهارات الأخرى التي تسبقها لأن المتعلم ينطلق في التعبير الكتابي من عبارات سبق له وأن سمعها وفهمها ونطق بها و قرأها[223]، ولا تختلف تمارين التعبير الكتابي ي جوهها عن تمارين التعبير الشفهي ، والفرق

[222] – عبد الله علي مصطفى ، مهارات اللغة العربية ، ط1،دار المسيرة ، عمان ، 1423 ه ، 2002 م ، ص : 161 .

[223] –محمد صالح سمك ، فن التدريس للتربية اللغوية وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العملية ، ص : 328 .

يكمن فقط في طريقة تقديم هذه التمارين ، فالمتعلم يقوم بالإجابة عنها بواسطة الكتابة وعليه << فإنه يمكن تحويل جل النماذج السابقة لتكون تدريبات على التعبير الكتابي >> [224]، ويشتمل التعبير الكتابي على أنواع عديدة من التمارين نذكر منها :

1 – ترتيب حوار :

وفي هذا النوع من التمارين يقدم للمتعلمين حوار غير مرتب ،ثم يطلب منهم ترتيبه .

2- تمارين الإكمال :

وفيه يقوم المتعلم بإعادة كتابة العبارة بعد اختيار الكلمة المناسبة .

مثال : صل الكلمات أو العبارات بالجمل المناسبة ثم أعد كتابة الموضوع :

- إلزم ← السكوت وتجنب الكلام الفارغ .
  ↓ الصراخ

- انطلقت ← السيارة بعيدا في البحر اللجي ، و ← كادت على الغرق ← أشرفت
  ↓ العربة
  ↓ السفينة
  .

- قضيت ← يوم أمس على شاطئ البحر
  ↓ نهار

3- تحويل حوار إلى نص مسرود :

يعطي المعلم للتلاميذ جوارا ثم يطلب منهم تحويله إلى نص مكتوب .

4 – تمرين كتابة موضوع مع الاستعانة بالأسئلة :

وفيه يقوم التلميذ بإنشاء نص من خلال الإجابة عن مجموعة من الأسئلة .

مثال :

نجحت في امتحان شهادة التعليم المتوسط ، وتريد التسجيل في شعبة ما ، تحدث في ذلك الموضوع مستعينا بالإجابة عن الأسئلة التالية :

أ – ما الشعبة التي تريد التسجيل فيها ؟

ب – لماذا اخترت هاته الشعبة ؟

---

[224] – محمد صاري ، التمارين اللغوية ، ص : 212 .

ج – ما المهنة التي تريد أن تشغلها ؟

د – .....؟

5- الألعاب اللغوية :

تعد الألعاب اللغوية نشاطا منظما يمكن التلاميذ من التفاعل فيما بينهم ومع محيطهم ، فهي وسيلة تجعل المتعلم فردا مشاركا في الجماعة ، تعمل على تنمية مهاراته وقدراته العقلية ، وهي وسيلة من وسائل التعليم والتعلم [225]، تعرف الألعاب اللغوية على أنها مجموع الألعاب المدرسية التي تكون غايتها التفاعل والتواصل بين المتعلمين لخدمة أهداف لغوية ؛ أي اكتساب مهارات وقدرات تبليغية [226]، ويعرفها " محمد صالح سمك " بقوله أنها :<< تدريب لغوي على بضعة أبواب من النحو كالإستفهام والجواب و الإثبات و النفي و الأمر و النهي و الإشارة والفاعل و المفعول به و المبتدأ و الخبر ... وغير ذلك من الأبواب التي تصلح للتدريب عليها بطريقة الألعاب اللغوية >> [227]، تحتل الألعاب اللغوية مكانة هامة في حقل تعليمية اللغات كونها تقنية مفيدة جدا للتسلية و التعليم في آن واحد ، فهي أسلوب تربوي فعال يقضي على الرتابة و يجدد النشاط و الدافعية عند المتعلمين ، يقول أد الباحثين : << إن الألعاب في قسم اللغة ينبغي ألا يعتبر كنشاطات " سد فراغ " ، فالتحفيز للعب ، والترغيب فيه ، والاستلذاذ عنده ، لما يساهم في تنشيط أقسام اللغات ، ويسمح للتلاميذ بالاندماج أكثر في تعلمهم بالشعور باللذة عند التمثيل ، وباستخدام الألفاظ و الجمل و النصوص التي يبدعونها فرديا أو جماعيا >> [228] ويمكن للمعلم إجراء بعض الألعاب اللغوية وهو يمرن المتعلمين على اكتساب مهارة التعبير الكتابي ، وتشمل هذه الألعاب الأنواع التالية :

أ – لعب الأدوار Jeux de roles

يشتمل تمرين لعب الأدوار على وضعيات وشخصيات محددة ، ومشاركين يتقمصون دور الشخصيات ، وفيه يقوم التلاميذ بتأدية مشهدا من المشاهد يرتبط غالبا بالحياة اليومية قصد إثارة التفاعل بين المتعلمين .

---

[225] – عبد اللطيف الفاربي ، معجم علوم التربية ، ص : 171 .

[226] – بتصرف عن ، المرجع نفسه ، ص : 171 .

[227] – محمد صالح سمك ، فن التدريس للتربية اللغوية وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العملية ، ص : 505 .

[228] – فتيحة بن عمار ، دراسة تحليلية تقويمية لأنواع التمارين النحوية ، ص : 117 .

مثال : كنت سائرا في أحد الأحياء ، فرأيت طفلا تائها في الطريق باكيا ، فجرى بينكما حوار ، وفي الأخير اصطحبته إلى أقرب مركز للشرطة .

يعمل التلميذ بأزواج ، وبعد إنهاء الحوار كتابة يقومون بالتمثيل .

أحمد : لماذا تبكي ؟

الطفل التائه : أريد أمي .

أحمد : .....

الطفل التائه : .....

أحمد : .....

الطفل التائه : .....

* فهذا التمرين يجعل كل التلاميذ يشاركون في اللعبة ، ويوظفون خيالهم ، ويقومون في ذات الوقت بتوظيف مختلف البنى المدروسة (كأدوات الإستفهام ، الأفعال .....) .

ب – ألعاب التمثل أو المحاكاة : Jeux de simulation

إن لعبة تمثيل الأدوار كسابقتها ، كلاهما نشاط تربوي يمكن التلاميذ من إدراك بعض الوضعيات

المحيطة بهم ، والإحساس بمشكلاتها ، وبحث وسائل حلها قصد تأهيلهم للإندماج في الحياة ، واتخاذ القرارات المناسبة إزاء المشكلات التي تصادفهم وتطبق هذه الألعاب وفق طرائق عدة منها [229] :

– إختيار نموذج اللعبة أو ابتكاره انطلاقا من مشكل و أهداف معينة .

– إعداد اللعبة بتحديد الموضوع و الأدوار و الإمكانات والإدوار اللازمة توضح خصائص كل دور وقواعد اللعب .

– إجراء النشاط وإنجاز اللعبة بعد مناقشة التلاميذ لكل دور ومستلزمات أدائه .

– تقويم النتائج ومناقشة المواقف .

[229] – عبد اللطيف الفاربي ، معجم علوم التربية ، ص : 172 .

ج – ألعاب تفاعلية: Jeux intéractif

هي ألعاب تجعل المتعلم في وضعية situation يعبر فيها عن أفكاره الخاصة أمام زملائه ، ويتطلب هذا النوع من الألعاب إعدادا أوليا من طرف المدرس لخلق وضعيات محفزة على التعبير و النشاط [230] ، وتشمل عدة أساليب نذكر منها :

ب – 1 لعبة الهوية Jeu d'identité : وفيها يعبر التلميذ فعلا عن هويته أو ما يتمنى أن يكون .

مثال : شاهدت برنامجا تلفزيونيا يضم ركنا للتعارف وتكوين الصداقات ، فأردت أن ترسل رسالة للمشاركة فيه فتخبرهم عن : اسمك ، سنك ، مكان إقامتك ، ومستواك الدراسي ، وصورتك .

أكتب رسالة بناءا على العبارات السابقة .

وبعد أن يكتب الرسالة يطلب من كل تلميذ قراءة رسالته شفهيا ، و الملاحظة أن هاته اللعبة تعمل على تنمية ملكة الكتابة والكلام ، وفي نفس الوقت التدريب على توظيف ضمير المتكلم .

ب – 2 لعبة تبادل الهوية Echange d'identité : وهي لعبة مكملة للعبة السابقة وفيها يقوم كل تلميذ بأخذ الرسالة التي كتبها زميله ، ويحاول التعبير عن هويه زميله شفهيا ، وتهدف هذه اللعبة إلى تنمية ملكة القراءة و الفهم ، وفي ذات تالوقت تنمية ملكة الكلام ، و التدريب على استعمال ضمير الغائب .

ب – 3 لعبة الصورة Jeu de portrait : وفيها يحضر المعلم مجموعة من الصور لمشاهد مختلفة (صورة لاعب ، شارع مزدحم ، حديقة ...) تعرض على التلاميذ ، ويقوم كل تلميذ بذكر شيء مما يشاهده .

4 – لعبة الجماعة Jeu d'équipe :

وفي هذه اللعبة يقوم المعلم بتوزيع مجموعة من الصور على التلاميذ ، ويراعى أن تكون هذه الصور متنوعة وتشير إلى أشياء مختلفة وتتضمن شخصيات عديدة ، والمطلوب تأليف قصة كاملة مبنية على الصور ، ويجب على التلاميذ أن يعملوا كمجموعة ، ويتناقشوا وعندما تكتمل القصة تكتب وتعلق الصور على السبورة ويحكي كل ريق قصته

[230] – المرجع السابق ، ص : 172 .

، وبعد ذلك يبدأ التلاميذ في سرد القصة ، بحيث يأخذ كل واحد دوره في إكمالها ، وعلى القاص أن يكمل ما توقف عنده زميله .

وفي الأخير نقول أن الألعاب اللغوية بمختلف أنماطها تعتبر إلى جانب مساهمتها الفعالة في تنشيط التلاميذ حافزا يدفعهم إلى المشاركة ، وميدانا خصبا لتوظيف نختلف البنى اللغوية المدروسة ، كما تنمي ميزة الإبداعية لديهم من خلال إنشائهم لمختلف الجمل و النصوص سواء بطريقة فردية أو جماعية ، وبالتالي ينبغي الإهتمام بهذا النوع في مؤسساتنا التعليمية لما له من فائدة تعليمية من جهة ولكونه وسيلة للترفيه و التسلية من جهة أخرى .

خصائص التمارين التواصلية :

تختلف التمارين التواصلية عن التمارين البنيوية ، فقد أعدت لتسد بعض الثغرات و النقائص المأخوذة عن التمارين البنيوية ، وتعد وسيلة مهمة وفعالة في إكساب المعلم القدرة التبليغية ، وتتمثل مجمل خصائص التمارين التواصلية فيما يلي :

1 – وسيلة تجعل المتعلم يتكلم بعفوية و تلقائية .

2 – يمكن المزج فيها بين التمارين الشفهية و الكتابية في آن واحد .

3 – وسيلة لتنمية القدرة اللغوية من خلال مواقف تبليغية تواصلية معينة .

4 – تستدعي التمارين التواصلية شخصين على الأقل ، فهي تقوم على مبدأ الحوار بصيغة سؤال – جواب Question – réponse .

5 – التمارين التواصلية وسيلة لمشاركة المتعلم مشاركة إيجابية في عملية التعلم باختياره التعبير المناسب للمقام .

أهم الانتقادات الموجهة للتمارين التواصلية :

على الرغم من الدور الذي تلعبه التمارين التواصلية في إكساب المتعلم القدرة التبليغية وذلك عن طريق الإنتقال به من مستوى إنتاج الجمل إلى مستوى التعبير حسب مقتضى أحوال الحديث ، إلا أنها لم تسلم من الانتقادات ، فيرى بعض الدارسين أن التمارين التواصلية لا تكفي بمفردها في عملية الإكساب و التعلم ، ومرد ذلك أن المتعلم لا يتمكن من التعبير حسب المقامات ولا يستطيع اختيار التعبير المناسب للمقام إذا لم

يكتسب الآليات من قبل ونقصد بالآليـــات مختلف البنى والعناصر اللغوية الضابطة للغة المتعلمة ، وبالتالي فالمتعلم أثناء قيامه بالتعبير يحتاج إلى استحضار مجمل الآليات التي سبق له وأن اكتسبها من قبل ، ليختار التعبيـــر المناسب للمقام ، يقول د / مصـــطفى بن عبد الله بوشوك ، في كتابه " تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافـــتها " : << قبل أن يتمكن التلميذ من التكلم تكلما إنـــتاجيا ، لابـــد من الحصول على مجموعة من الأنظمة و القواعد اللغوية التي تســـاعده على ذلك ، إضافة إلى الشروط المعجمـــية مع استعمال ما يناسب مقامه من مصطلحات تخصه >> [231] وبهذا فالمتعلم إذا يحتاج إلى اكتساب الآليات أو البنى اللغوية أولا وذلك من خلال التمارين البنيوية حتى يتمكن بعد ذلك من التعبير حسب المقامات أو مقتضى الحال ، وي}كد كل من " هنري بيس " H . Besse و" روبار بوركيي " R . Porquier نقلا عن " ويلكانس " D . A . Wilkins على ذلك بقولهم : << المتعلمون الذين لديهم قدرة لغوية متينة قادرون على توظيف اللغة حسب المقامات >> [232] وبالتالي فإن إكساب المتعلم القدرة على توظيف اللغة حسب مقتضى الأحوال الكلامية يستلزم إكسابه القدرة اللغوية أولا .

التكامل القائم بين التمارين البنيوية و التمارين التواصلية :

ومن خلال كل ماسبق نقول أن تعليم اللغة وإكساب المتعلم القدرة على توظيف القواعد اللغوية وفق مقتضيات الخطاب يستدعي تكاملا حقيقيا يقوم بين التمارين البنيوية و التمارين التواصلية ، ولتحقيق هذا التكامل ينبغي أولا أن نحدد الفروق الجوهرية ، أو وأوجه الإختلاف القائم بينهما على النحو التالي :

التمارين البنيوية **Les exercices structuraux**	التمارين التواصلية **Les exercices communication**
1 – تعتمد نظرية التحليل السلوكي البنيوي ومبادئ النظرية السلوكية منبه / استجابة / تعزيز .	1 – تعتمد على مبادئ النظرية المعرفية اوظيفية وتنطلق من مبدأ التدرج الوظيفي .

[231] – ص : 90 .

[232] - H . Besse , R . Porquier , grammaire et didactique des langues , p : 90.

2 – تهدف التمارين البنيوية إلى إكساب المتعلم قدرة التصرف في البنى اللغوية .	تهد ف التمارين التواصلية إلى إكساب المتعلم قدرة التصرف في البنى حسب المقامات .
3 – تطبق فرديا .	3 – تمارين تستدعي فردين على الأقل .
4 – تمارين تطبق في مخبر اللغات أو حجرة الدراسة .	4 – تمارين تطبق في حجرة الدراسة .
5 – تتمثل أنواعها فيما يلي : إعادة , إستبدال ، تحويل ، تكملة ، توسيع ، تركيب وتنتهي بحوار مصغر .	5 – تتمثل أنواعها فيما يلي : تمارين الفهم (فهم المقروء و المسموع) ، تمارين الإنشاء (مشافهة وتحريرا)
6 – لا تستدعي في بعض الأحيان وجود المعلم ، فامتعلم بإمكانه إنجاز هذه التمارين دون حاجة إلى المعلم ، ثم تسلم له الإجابة الصيحة ليدرك بنفسه أخطاءه من خلال القيام بعملية المقارنة بين إجابته و الإجابة الصحيحة .	6 – حضور المعلم إجباري ، لأنه عنصر من عناصر تنشيط التواصل و توجيهه ، دوره المراقبة باستمرار لمستوى النشاط اللغوي لكل تلميذ .
7 – تنطلق من نموذج يسير عليه المتعلم (المنوال / جملة الإنطلاق) وبالتالي لا يحتاج المتعلم إلى شرح أو تفسير .	7 – تعتمد صيغتي سؤال – جواب وبالتالي على المعلم اعتماد أسلوب الشرح و التفسير .
8 – تطبيقاتها مغلقة وموجهة ، فالمتعلم ملزم بتكرار النموذج عدة مرات لإكتساب عادات بصيغة آلية .	8 – تطبيقاتها مفتوحة فللمتعلم الحرية المطلقة في التعبير بالوسائل التي اكتسبها حسب مقتضى الحال ، وبالتالي تنم روح الإبداع لديه عن طريق تدريبات الإنشاء .

الفصل الثاني

دراسة تحليلية تقييمية لأنواع التمارين اللغوية في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط

المبحث الأول: تحليل محتوى كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط.

المبحث الثاني: أنواع التمارين اللغوية الواردة في الكتاب .

المبحث الثالث: تحليل صيغ التمارين اللغوية في الكتاب على ضوء المستويات المعرفية لصنافة بلوم .

المبحث الرابع: تحليل الاستبيان .

المبحث الأول : تحليل محتوى كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط

فاعلية الكتاب المدرسي في العملية التعليمية :

يعد الكتاب المدرسي أداة مهمة من أدوات التعليم، يفوق دوره فيه دور بقية الوسائل المساعدة الأخرى كالسبورة ، الخريطة ، الصورة ... إلخ ، يلجأ إليه كل من التلميذ و المدرس على السواء ، لأنه مصدر أساسي للمعرفة وسند مهم في طريقة الإعداد و تحصيل المعلومات .

وكونه وسيلة لايعني – كما يتبادر إلى الأذهان – أنه يمكن الاستغناء عنه في العملية التعليمية واستبداله بغيره من الوسائل ، لأنه << ليس مجرد وسيلة معينة على التدريس بل إنه صلب التدريس نفسه وهو الدرس بعينه ، وكل ما يستعان به في التدريس من الوسائل إنما هي أشياء تابعة للكتاب المدرسي ، معينة للتلاميذ على فهمه >> [233]، ويعرف فرنسوا ريشودوا Francois Richaudeau الكتاب المدرسي Manual scolaire على أنه : << عبارة عن وسيلة مطبوعة منظمة من أجل استعمالها في مسار تعليمي أو سياق تكويني معين ، تتميز بمحتوى ذي أبعاد ثقافية ايديولوجية وبمحددات علمية بيداغوجية وتعتمد أشكالا للتواصل وتخضع في تنظيمها لمنهج معين >>[234] ويعد الكتاب المدرسي وثيقة تربوية مكتوبة لعمليات التعلم و التعليم [235]و التي تجسد البرنامج الرسمي لوزارة التربية الوطنية ، والموضوعة من أجل نقل المعارف للمتعلمين ، وإكسابهم بعض المهارات ومساعدة كل من المعلم و المتعلم على تفعيل سيرورة التعلم [236] ، و الكتاب المدرسي عامة هو الكتاب الذي يتوفر بين أيدي التلاميذ و المعلمين في المواد الدراسية المختلفة ، وفق البرنامج الرسمي المقرر الذي يعد للمرحلة أو المستوى الذي يؤلف

---

[233] – أبو الفتوح رضوان وآخرون ، الكتاب المدرسي ،فلسفته، تاريخه ، أسسه ، تقويمه ، استخدامه ، مكتبة الأنجلو المصرية ، 1962 م ، ص :07 .

2 - F . richaudaeut , conception et production des manuels scolaires , guide pratique , paris , UNESCO , 1979 , p : 51 .

[235] – محمد زياد حمدان ، تقييم الكتاب المدرسي ، نحو إطار علمي في التربية ، دار التربية الحديثة ، [د ، ط] ، الأردن ، 1997 م ، ص : 07 .

[236] – محمد الصالح حثروبي ، نموذج التدريس الهادف ، أسسه و تطبيقاته ،[د ، ط] دار الهدى ، عين مليلة ، الجزائر، 1997 م ، ص : 80 .

له ، وهو غالبا ما يكون مشفوعا بالتطبيقات و التمارين المتنوعة عقب كل درس ، أو مجموعة من الدروس وبالتالي فالكتاب المدرسي هو : << الكتاب الذي تعرض فيه بطريقة منظمة مادة مختارة في موضوع معين ، وقد صيغت في نصوص مكتوبة بحيث ترضي موقفا بعينه في عمليات التعليم و التعلم >> [237].

إن الحديث عن الكتاب المدرسي لايتضح إلا حين نقرنه بعمليتي التربية و التعليم لكونه وسيلة فاعلة محركة لهما ، و إذا كانت العملية التربوية عملية معقدة متشابكة الأجزاء تهدف إلى بناء فرد متكامل وعمادها في ذلك المعلم والكتاب ، فلا بد إذا من إدراك أهمية الدور الذي يضطلع به الكتاب ممزوجا بدور المعلم حيث لا ينفصل دور الواحد منهما عن لآخر << والكتاب المدرسي بعد ذلك لا يمكن أن يتخلف عن مكان الطليعة في هذه العملية ، وإن المدرس إذا كان هو العامل الذي يبدأ عملية التعليم مع التلميذ إ فإن الكتاب المدرسي هو الذي يبقي عليها مستمرة بين التلميذ نفسه إلى أن يصل من التعليم إلى مايريد >>[238] ، وتبدو أهميته كمصدر للمعرفة لكل من المعلم و التلميذ بما يقدمه لهما من معلومات تعين الأول على إعداد دروسه وفق نمط معين ، وتعين الثاني على استيعابها ومراجعتها متى شاء [239].

وما يزيد من أهميته في نفوس التلاميذ ويضفي على العملية التعليمية طابع الفاعلية ، كلمته المطبوعة من حيث قيمتها ورسميتها التي قد تطغى أحيانا على مكانة المدرس نفسه << فمع أنهم ينظرون إليه على أنه مصدر المعرفة ، فإن الكتاب المدرسي ينفرد بسلطان الكلمة المطبوعة ، وعظم تأثيرها ... ولذل هو في نظر التلاميذ أقوى سلطة علمية لا يتطرق الشك إليها >> [240].

---

[237] – أحمد أنور عمر ، الكتاب المدرسي تأليفه وإخراجه الطباعي ،[د ، ط] ، دار المريخ ، المملكة العربية السعودية ، 1980 ، ص : 09 .

[238] – أبو الفتوح رضوان وآخرون ، الكتاب المدرسي ، ص : 03 -04 .

[239] – محمد السرغيني و آخرون ، التربية لمدارس المعلمين و المعلمات ، وطلاب الكفاءة ، [د ، ط] ، مكتبة الرشاد ، الدار البيضاء ، المغرب ، نوفمبر 1963 م ، ص : 59 .

[240] – أبو الفتوح رضوان وآخرون ، الكتاب المدرسي ، ص : 04 .

علاقة الكتاب المدرسي بالعملية التعليمية :

إن أي مفهوم للكتاب المدرسي ، لايكون دقيقا وواضح ومحققا للأهداف التي تنشدها المنظومة التربوية مالم يكن مراعيا لعناصر العملية التعليمية منفردة ومجتمعة في آن واحد ، ومبينا علاقتها بالكتاب المدرسي .

وحتى يؤدي الكتاب الوظيفة المنوط به ، ينبغي أن يضع مؤلفوه في الحسبان كل عناصر العملية التعليمية ، مراعين تلك العلاقة التفاعلية التي تحققها فيما بينها ، فتتظافر لتمنح له ذلك النجاح المنتظر لأن أي إهمال لجانب من جوانبها يؤدي في النهاية إلى قلة فائدته وقصوره عن أداء وظيفته ، وعناصر العملية التعليمية معروفة تتمثل في المتعلم – المعلم – المحتوى التعليمي ، وسنحاول أن نتحدث عن هذه العناصر كل على حدة مبرزين علاقتها بالكتاب المدرسي .

1– الكتاب المدرسي و المتعلم :

إن الكتاب المدرسي يعد المصدر الرئيس للمعرفة بالنسبة للتلميذ إلى جانب معلمه ، ومرجعا أساسيا يعتمد عليه في إثراء معارفه و خبراته ، ويرجع إليه باعتباره سجلا مطبوعا وليس قولا مسموعا [241] لتثبيت ما ينبغي تثبيته ، أو لحل تمارينه عقب كل درس أو فصل ، أو لتحضير ما يجب تحضيره من دروس أو نصوص .

فمن الناحية النفسية يظهر اهتمام التلميذ بكتابه المدرسي إيمانا منه بأن معلوماته تكتسب صفة الصحة والرسمية ، ويؤكد ذلك ميله في كثير من الأحيان إلى << أن يقيس صحة ما يصل إليه من المعلومات و الحقائق من المصادر الأخرى بما فيها المعلم بمدى اتفاقها مع ما يقرأ في كتابه المدرسي >> [242].

أما من الناحية التربوية ، فإن الكتاب ينقل إلى التلميذ عن طريق المادة المعروضة خبرات و مهارات وسلوكات معينة ، وهذا ما يجعله يؤدي الوظيفة التي تحتاج إليها عملية التربية والتعليم ، حيث يكون << وسيلة مفيدة في يد التلميذ ، يفيد منها في استرجاع دروسه ، واستذكار ما فاته منها ، كما يساهم في توسيع ثقافته وفي تنميتها بما يقدم له

---

[241] – محمد السعيد باشموس ، الكتاب المدرسي ، مجلة جامعة الملك عبد العزيز للعلوم التربوية ، المجلد الثالث ، مركز النشر العلمي ، المملكة العربية السعودية ، 1990 م ، ص : 246 .

[242] – أبو الفتوح رضوان وآخرون ، الكتاب المدرسي ، ص : 04 .

من معلومات إضافية ونصوص تكميلية قد يعجز المربي عن تقديمها أثناء الـــدرس لضـــيق الوقت ، أو لموانع أخرى قاهرة ، فدوره حينئذ يكون مكملا لدور المـــدرس >> [243]، ومن ذلك كله يكتسب الكتاب قيمته العلمية وتترسخ هذه القيمة و تزداد تجليـــا مـــتى أحسن اختيار مادته ، وأحسن عرضها وتكييفها حسب مستوى من تقدم لهم من التلاميذ و المرحلة الدراسية التي تعد لها .

2- الكتاب المدرسي و المحتوى التعليمي :

ليس الكتاب المدرسي كأي كتاب آخر ، ولا تتحكم فيه نفـــس العوامـــل الـــتي تتحكم في الكتاب الموجه للعامة ، أو العوامل التي تتحكم في الكتاب الأكـــاديمي ، ولـــو كان كأي كتاب آخر لما خضع إلا لذوق القارئ ، ولكنه يؤلف لغرض خاص ، ويتميـــز عن غيره بما يحويه من مادة علمية و تربوية ذات طابع خاص أتيح لهـــا مـــن الانتقـــاء و الاختيار و التكييف و التوجيه و التنظيم ما يؤهلها لتحقيق جملة من الأهداف في جـــوهر مايراد بلوغه ويسعى المربون من أجل تحقيقها .

وبذلك لا يكون الكتاب مدرسيا إلا إذا روعي فيه حسن تكييف مادتـــه للواقـــع المدرسي بمتطلباته المختلفة ، وروعي فيها مناسبتها لمستوى التلاميذ من حيـــث نضـــجهم العقلي وحاجاتهم وميولهم النفسية .

ومهما تعددت العوامل التي تتحكم في الكتاب المدرسي فإن مادته ينبغي أن تتوفر فيها جملة من المواصفات :

- أن تكون مسايرة للسياسة التربوية المقررة و الأهداف التربوية المنشودة .
- أن تكون مطابقة لمفردات البرنامج .
- أن تكون متناسبة مع الحصص المخصصة لها
- أن تعتمد الدقة والحداثة .
- أن تتماشى مع مستوى التلاميذ ، ومع خصائص كل مرحلة من مراحل نموهم ، فكل مرحلة من مراحل التعليم يجب أن يكون لها كتبها الخاصة بمميـــزاتها الخاصـــة <<

[243] – مجموعة من المؤلفين ، محاضرات ملتقى الكتاب المدرسي و النظام التربوي ، مركز الدراسات و الأبحاث الاقتصادية و الاجتماعية ، الجامعة التونسية ، 1985 م ، ص : 18 .

فلا يكون الكتاب في المرحلة الثانوية مثلا مختصرا لكتب المرحلة العالية ، كما أن الكتب التي توضع للتعليم الابتدائي لا تكون مختصرا لكتب مرحلة الثانوي >> [244].

– أن تكون نابعة من الحياة الاجتماعية بما فيها من مشاكل و تساؤلات مع اقتراح الحلول كلما أمكن ذلك .

– أن تعتمد على التطبيق بهدف توضيح النظريات.

3– الكتاب المدرسي و المعلم :

يعتبر الكتاب المدرسي بالنسبة للمعلم وثيقة رسمية و أساسية تربطه بعمله التربوي وتحدد مسؤولياته أمام الجهات المسؤولة من جهة ، وأمام تلاميذه من جهة أخرى ، لما يحويه من مادة علمية مكيفة وفق الأهداف المسطرة لمرحلة دراسية ما ، فهو يحدد له مادة التدريس ، ويعينه على توزيعها وتنظيمها ويمكنه أيضا من التدرج في إنجازها بخطى ثابتة ، ويوفر له مختلف الأنشطة التي تساعده على تبليغ المعرفة لتلاميذه وعلى تقييم المعلومات التي اكتسبوها [245] .

كما يعتبر الكتاب المدرسي المنظار الذي يوضح للمعلم خطة العمل ، ويحدد له المستوى العلمي الذي لاينبغي له أن يرتفع عنه ، ذلك لأنه << يحدد طريقة التدريس أو على الأقل يوحي بها ، والمدرس لا يملك إلا أن يتأثر بطريقة التعليم التي يمكن أن تتمشى مع الكتاب المدرسي و التلميذ بدوره لا يملك إلا أن يتأثر بطريقة التعلم التي تستفاد من طريقة الكتاب المدرسي >> [246].

ومهما يكن من أمر ، فإن الكتاب المدرسي و المعلم يكمل أحدهما الآخر << فكلاهما متمم للآخر ولا تتوقف عليهما عملية التعليم فحسب ، بل إن كل تطور و تقدم في أساليب التعليم و طرائقه يتوقفان على مرونة الكتاب و المدرس >> [247].

---

[244] – محمد رفعت رمضان و آخرون ، أصول التربية وعلم النفس ، ط4 ،دار الفكر العربي ، 1957 م ، ص : 250 .

[245] – مجموعة من المؤلفين ، محاضرات ملتقى الكتاب المدرسي و النظام التربوي ، ص : 230 .

[246] – أبو الفتوح رضوان وآخرون ، الكتاب المدرسي ، ص : 08 .

[247] – محمد رفعت رمضان و آخرون ، أصول التربية وعلم النفس ، ص : 242 .

والحق أنه مهما توفرت في الكتب المدرسية المواصفات و الأسس الفنية و العلمية المطلوبة فإن طريقة استخدامها من جانب المعلم و التلميذ على حد سواء << تتوقف إلى حد كبير على المعلم نفسه ، وما يقدمه لطلابه من عون و توجيه يؤديان في النهاية إلى إقبالهم على قراءته و الاستفادة منه ، ويرتبط بهذا العامل فهم المعلم لطبيعة الكتاب المدرسي وحدوده وما يبذله من جهد و توجيه لطلابه بقصد استكمال ما قد يكون في الكتاب المدرسي من نواحي نقص أو قصور >> [248].

وصف المدونة :

1- بيانات عامة :

1-1 . المستوى : السنة الرابع متوسط .

1-2 . اسم الكتاب : اللغة العربية

1-3 . تأليف : الشريف مريبعي - مصباح بومصباح – رشيدة آيت عبد السلام – هاشمي عمر .

1-4 . تنسيق وإشراف : الشريف مريبعي .

1-5 . الناشر : الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية O – N – P – S

1-6 . بلد النشر : الجزائر .

1-7 . سعر البيع : 230.00 دج

1-8 . عدد الصفحات : 239 .

1-9 . حجم الكتاب : 16.5 × 23.5 سم .

1-10 . أجزاء الكتاب : ورد الكتاب في جزء واحد واشتمل على أربع وعشرين محورا

- خصص القسم الأول منها للثلاثي الأول من العام الدراسي ويضم 9 محاور .
- و القسم الثاني خصص للثلاثي الثاني من العام الدراسي و يضم 9 محاور .
- والقسم الثالث خصص للثلاثي الثالث من العام الدراسي وهو يضم 6 محاور .

[248] – محمد السعيد باشموس ، الكتاب المدرسي ، ص : 245 .

2- تحليل محتوى الكتاب :

إن كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط[249] وثيقة تعليمية مطبوعة ، تحوي برنامج وزارة التربية الوطنية ، تهدف إلى نقل المعارف و المهارات للمتعلمين في هذا المستوى ، وقد صدر هذا الكتاب عن الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية (O.N.P.S) ونشر في الموسم الدراسي 2008/2007 م ، في جزء واحد متوسط الحجم (16.5 × 23.5 سم). يبلغ عدد صفحاته مائتين وتسع وثلاثين صفحة .

غلافه الخارجي من الورق السميك الأملس ، كتب عليه" اللغة العربيـــة " بلـــون أزرق مظلل (فاتح من الأعلى وداكن من الأسفل) ، وقد كتب في الأعلى : الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية ، و أسفلها مباشرة : وزارة التربية الوطنية ، كما رسم على الغلاف قلم حبر ذهبي الرأس ويبدو أن القلم يعبر عن العلم و المعرفة ، بالإضافة إلى لوحة مفاتيح حاســـوب لونها بني مايشير إلى عصر التكنولوجيا ، كما يوجد على الغـــلاف في الناحية السفلية من جهة اليمين الرقم أربعة (4) بخط عريض أخضر اللون ، لتحـــــديد المستوى الدراسي كتب في أسفـــله " للسنة الرابعة من التعليم المتوسط " .

هذا فيما يخص الشكل الخارجي للغلاف ، أما بالنسبة لورق المتن فهو ورق أبيض اللون ، رفيع السمك ، كتب على أول هذه الأوراق البيانات نفسها الموجودة في الواجهة ؛ الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية بخط Traditional Arabic ، ثم يليهـــا وزارة التربية الوطنية بخط Simplified Arabic ، ويتوسط الكتاب العنوان : اللغة العربية بخط Tohama ثم السنة الرابعة من التعليم المتوسط ، كما ذكرت أسماء المؤلفين :

- الشريف مريبعي - مصباح بومصباح
- رشيدة آيت عبد السلام - هاشمي عمر

والمنسق و المشرف : الشريف مريبعي ، تصميم و تركيب : بوبكري نوال .

وفي آخر اكتاب تم تحديد مؤسسة الطبع ، وهي الـــديوان الـــوطني للمطبوعـــات المدرسية (O.N.P.S) كما تم تحديد السعر والمتمثل في : 230.00 دج .

[249] - أنظر الملحق رقم 1 ، ص : 241 .

وقد قسم متن الكتاب إلى أربع وعشرين وحدة ، كل وحدة تحتوي على مجموعة من الأنشطة ، القراءة ، المطالعة الموجهة ، التعبير الكتابي ، وفي حافة الصفحات ألوان مختلفة (البنفسجي ، الأزرق الفاتح ، الأصفر ، البرتقالي) وقد خصص لكل نشاط لون يميزه عن بقية الأنشطة ، فالقراءة باللون البنفسجي ،والتعبير الكتابي باللون البرتقالي ، والمطالعة الموجهة باللون الأخضر وصفحة المشاريع بلون أصفر ، أما صفحة نشاط الإدماج و التقييد التكويني فباللون الأزرق الفاتح .

يتضمن نشاط القراءة نصا أدبيا يسبقه تمهيد ويختم باسم المؤلف ، يليه المعجم و الدلالة وفيه شرح لبعض الكلمات الصعبة الواردة في النص ، ثم البناء الفكري الذي يضم أسئلة حول النص ، فالبناء الفني الذي يتضمن قواعد تخص البلاغة أو العروض ، أما البناء اللغوي فيعنى ببعض الجوانب النحوية و الصرفية تليها تطبيقات حول الظاهرة اللغوية التي تناولها البناء اللغوي و البناء الفني ، أما التعبير الكتابي فهو نشاط يهدف إلى تنمية الملكة اللغوية لدى المتعلمين ، وفيه استثمار لنص المطالعة الموجهة وبعد ثلاث وحدات نجد صفحة المشروع والذي يتضمن إنجاز عمل ما بصفة جماعية ، ويلي المشروع نشاط الإدماج و التقييم التكويني وهو عبارة عن تقييم يخص ثلاث وحدات يعالج في وضعيتين ، ثم نجد نشاط التقييم التحصيلي الذي يخص تسع وحدات و الذي يتضمن نصين متبوعين بالأسئلة عن النص و حل الظاهرة اللغوية و الفنية .

3- تحليل مقدمة الكتاب :

إن مقدمات الكتب المدرسية عادة ما تقدم توجيهات تكون بمثابة توضيح للغرض من تدريس المادة ، وترسم الحدود التي ينبغي التزامها مع مقررات سطرتها الوزارة بناءا على نوايا و أهداف معينة ، حيث أنه من المفروض أن تكون الكتب المقررة هي الجانب التطبيقي لتفعيل هذه الأهداف .

ومقدمة كتاب اللغة العربية تقع في صفحة واحدة ، تبدأ بتحديد المستوى الذي وجه إليه هذا الكتاب وهو السنة الرابعة متوسط ، آخر سنة في الطور الثالث ، وتم في

الأسطر الأولى للمقدمة تحديد الهدف العام لهذا الكتاب وهو أن يكون للمـــتعلم ملمـــح يؤهله لمواصلة تعليمه الثانوي بل ثقة .

كما ركز المؤلفون على مبدأ الاستمرارية من خلال تأكيدهم على أن هذا الكتاب ما هو إلا امتداد لكتب السنوات الثلاث الماضية بوجه عام وذلك من حيث بناؤه و محتواه ون حيث عدد الوحدات التعليمية و النشاطات التربوية التي يشتمل عليها .

ويعتمد هذا الكتاب – وفق المنهاج[250] الذي أقرته الوزارة – المقاربة النصية[251] في تناول المادة في بلاغتها ونحوها وصرفها وتركيبها وفي هذا إثارة إلى الأساس الذي صمم في ضوئه الكتاب والذي أسس وفق مبادئ التدريس بواسطة الكفاءات[252] ، والمقاربة النصية وبيداغوجيا المشروع ، ونلحظ في آخر فقرات المقدمة أنها تحمل رغبة المـــؤلفين في تلبيـــة الطموحات المعرفية للمتعلمين وإشباع نهمهم في القراءة و المطالعة بما يتوافر عليه من

---

[250] – المنهاج : يشمل كل العمليات التكوينية التي يساهم فيه التلميذ تحت مسؤولية المدرسة خلال فترة التعلم ، أي كل المؤثرات التي من شأنها إثراء تجربة المتعلم خلال الفترة المعينة ، وبهذا يكون مفهوم المنهاج أوسع من مفهوم البرنامج الذي يعرف على أنه : << المعلومات و المعارف التي يجب تلقينها للطفل خلال فترة معينة >> ، مناهج السنة الرابعة من التعليم المتوسط ، وزارة التربية الوطنية ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، جويلية ، 2005 م ، الجزائر ، ص : 05 .

[251] – المقاربة النصية : وتعني << أن يكون النص محور جميع التعلمات المختلفة ، ومحور النشاطات الداعمة من نحو وصرف وبلاغة وكتابة ، فهذه النشاطات هي لخدمة النص وتعلمها يكون بواسطة النص نفسه بحيث يكون هناك انسجام تام وتناسق يسمح للمتعلم بالوصول إلى استنتاج رئيسي هو : " أن اللغة كل متكامل لا تجزئة فيه " >> دليل الأستاذ ، اللغة العربية للسنة الأولى متوسط ، وزاة التربية الوطنية ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، الجزائر ، 2006 ص : 03 .

ويعد النص في الطريقة الجديدة << محور العملية التعليمية ، فهي تقترح تناول اللغة من جانبها النصي كوسيلة للتعبير والتواصل ، فمن النص يكتسب المتعلم مهارة الكتابة و التحدث في الحالات التبليغية >> كريمة أوشيش وفتيحة خلوت ، طريقة تعليم العربية لتلاميذ السنة الأولى من التعليم المتوسط ، مجلة اللسانيات ، ع : 11 ، الجزائر ، 2006 م ، ص : 100 .

[252] – التدريس بواسطة المقاربة بالكفاءات : تعد المقاربة بالكفاءات إحدى البيداغوجيات التي تبنتها وزارة التربية الوطنية ، والتي على أساسها تم بناء المناهج الجديدة التي شرع في تطبيقها ابتداءا من السنة الدراسية 2003 – 2004 م ، حبيبة بودلعة العماري ، دراسة تحليلية لتمارين القواعد للسنة الأولى من التعليم المتوسط ، ص : 185 .

ولم يكن تبني المنظومة التربوية للمقاربة بالكفاءات اعتباطا أو بديلا سريعا و إنما كان << ضرورة فرضتها التجربة الفعلية في الميدان التربوي وقد أفرزت هذه التجربة معطيات صوبت اتجاه المنظومة نحو هدف لا يولي ظهره للمعارف ولا يرفض المحتويات و إنما يؤكد عليها من منحى آخر ، هو التفعيل و الممارسة لتكون المدرسة طريق المتعلم إلى الحياة ووجهته العلمية والعملية ... ويهدف هذا التدريس إلى :

– جعل المتعلم فاعلا ومنتجا

– توجيه المتعلم للتفكير الإيجابي الهادف لحل وضعية مشكلة حلا عمليا وواقعيا وفاعلا

– إدماج المكتسبات و تفعيلها

– تنظيم المكتسبات واستغلالها في وضعيات جديدة ذات دلالة >> الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الرابعة من التعليم المتوسط ، ديوان المطبوعات المدرسية ، الجزائر ، جويلية 2005 ، ص : 07 .

نصوص تعبر عن واقعهم ومحيطهم كم خلال نصوص القراءة و المطالعة التي تتميز بالتنوع و التعدد ، والتي تعبر عن روح العصر وانشغالات الشباب و الثورة المعلوماتية

4- تقديم النشاطات في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط :

التوزيع الزمني : إن الحجم الساعي المخصص لتدريس اللغة العربية في السنة الرابع من التعليم المتوسط هو خمس (05) أسبوعيا ، موزعة على النحو الآتي[253] :

النشاط	عدد الساعات
القراءة ودراسة نص	03
التعبير الشفوي	01
التعبير الكتابي	01

تصنيف النشاطات في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط :

عالج الكتاب النشاطات المقررة في منهاج السنة الرابعة متوسط وهي[254] :

- القراءة .
- التعبير الشفوي و التعبير الكتابي .

وللتذكير فإن هذه النشاطات ليست جديدة على المتعلم في هذا المستوى ، وإنما جدتها تكمن في المواضيع التي ستقترح عليه ، والطرائق التي ستتبنى عند تناولها ، وينتظر أن تكون قاعدة لمكتسباته في المرحلة الثانوية ودعامة لها [255].

القراءة ودراسة النص :

القراءة هي القدرة على فك الرموز المكتوبة آليا وتحويلها إلى ألفاظ مفهومـــة ذات دلالة بالنسبة للفرد ومستمعه ، تثير لدى القارئ أو السامع قبولا أو رفضا ، استحسانا أو

[253] – مناهج السنة الرابعة من التعليم المتوسط ، ص : 19 .
[254] - أنظر الملحق رقم 02 ، ص : 242 – 243 .
[255] – المرجع السابق ، ص : 24 .

استهجانا ، استماعا أو نفورا [256]، وهي عملية ذهنية تأملية ونشاط عقلي مركب ، إذ تتآلف فيه قدرات الفرد المختلفة كالقدرة على التعرف و الفهم و التمييز و التحليل و التركيب و الإدراك ...[257] ، وتحتل القراءة الصدارة بين الأنشطة الأخرى[258] باعتباره منطلقا لها ، وذلك في إطار المقاربة النصية المعتمدة في تعليمية اللغة العربية .

– تتم القراءة بنص واحد في الأسبوع ، ويكون محورا لباقي فروع اللغة ؛ قواعد نحوية ، صرفية (الظاهرة اللغوية) ، ظواهر بلاغية ، عروضية ...

ومن أهداف القراءة ودراسة النصوص في هذه المرحلة ما يأتي : [259]

– قراءة النصوص قراءة مسترسلة ، سليم مع تصور المعنى الاستفادة منه ونقده .

– الوصول إلى القراءة الهادفة انطلاقا من تعليمات محددة ومهام مضبوطة كالتركيز على احترام علامات الوقف ، قراءة النصوص قراءة معبرة ، استحضار المعاني عند القراءة ..

– اكتساب معلومات أدبية تساعد على فهم الجوانب الفنية للنص و توظيفها في إنتاج مكتوب وشفهي .

ويتم تدريس نشاط القراءة ودراسة النص في ثلاث حصص :

1– قراءة ودراسة النص .

2 – دراسة ظاهرة لغوية .

3 – تطبيقات تقييمية .

أ) الحصة الأولى : قراءة ودراسة النص

تبتدئ القراءة بوضعية انطلاق (تمهيد ، وضعية مشكلة) مشوقة لشحذ الهمم وتنبيه ما في المتعلم من غفلة أو عدم اهتمام ، ويحبذ أن تكون [260]:

– متنوعة للإبتعاد عن الرتابة (سؤال ، قصة ، تذكير ...)

---

[256] – وزارة التربية الوطنية ، تكوين معلمي الطور الأول في إطار الجهاز الدائم للتكوين أثناء الخدمة ، ص : 83 .

[257] – وزارة التربية الوطنية ، مناهج السنة الرابعة من التعليم المتوسط ، ص : 24 .

[258] – وزارة التربية الوطنية ، دليل الأستاذ اللغة العربية ، ص : 39 ، وكذلك : مناهج السنة الرابعة من التعليم المتوسط ، ص : 24 .

[259] – وزارة التربية الوطنية ، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الرابعة من التعليم المتوسط ، ص : 14-15 .

[260] – المرجع السابق ، ص : 15 .

- قصيرة ، مثيرة ، هادفة .
- مستمدة من الواقع المعيش ما أمكن .

يدعى المتعلم إلى قراءة صامتة ، ويدرب عليها لأنها القراءة الطبيعية المستعملة في الحياة اليومية ، وهي عملية فكرية هدفها فهم المقروء ، لذلك لابد أن تشفع بأسئلة معينة ، يراقب فيها المعلم قدرة الفهم عند المتعلم ودرجة استيعابه ومتابعته للأفكار المقروءة ، ومن المستحسن أن يتم إعلام المتعلم مسبقا بهدف القراءة ليعالج نقصه أو يدعم أداءه ، كأن يركز على إحدى الأمور الآتية [261]:

- الإسترسال في القراءة .
- كيفية نطق همزة الوصل .
- احترام علامات الوقف .
- الوقف عند التنوين .

ثم تتم معالجة النص المقروء فهما بالتذكير دائما بالهدف لأن التجربة لأثبتت أن المتعلم متى عرف الهدف المنتظر سعى إليه ، وقلص زمن الوصول إليه ، ومن الأهداف المطلوبة [262] :

- حسن استعمال المتعلم للقواميس و المعاجم و الموسوعات للتعرف على دلالات الألفاظ .
- استخراج أفكار النص و طريقة بنائه .
- استنباط الأحكام المتصلة بالأفكار كقصدية صاحب النص .
- نقد المقروء .
- التمييز بين أنماط النصوص المختلفة من حيث بناؤها و أغراضها ووظائفها .
- دراسة ظاهرة لغوية وبلاغية .

وبهذا الهدف الأخير تبدأ الحصة الثانية .

ب) الحصة الثانية : قواعد اللغة

يتبنى الكتاب المقاربة النصية في تعليمية اللغة العربية ، حيث يتطلب استنباط القواعد اللغوية (النحوية منها والصرفية) من النص المقرر في حصة القراءة الذي

---

[261] – المرجع نفسه ، ص : 16 .

[262] – وزارة التربية الوطنية ، مناهج السنة الرابعة من التعليم المتوسط ، ص : 24 ، وكذلك : الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الرابعة من التعليم المتوسط ، ص : 16 .

يفترض أن المتعلم تدرب على قراءته بطريقة جيدة وتفهم معانيه وأدرك مبناه ، قبل أن يتحول إلى لغته بقصد اكتشاف وظائف الكلمات داخل الجملة و تركيبها وصيغها [263]، وبهذا يستمد النموذج من محيطه الطبيعي (أي النص) ويسلط عليه الضوء بدعوة المتعلم إلى فحصه واستنباط القاعدة منه ، ونظرا إلى أن النص مهما كان لا يمكنه أن يتوافر على كل الحالات النحوية يستعين الكتاب بنماذج مستقلة ، وهذه المزاوجة بين نص القراءة و الجمل ضرورية لتغطية كل جوانب القاعدة النحوية [264] .

المقاربة النصية في تدريس القواعد :

يهدف اعتماد المقاربة النصية كأسلوب للتعامل مع القواعد إلى التيسير ، لأن الهدف من تدريس القواعد لم يعد غاية مقصودة لذاتها ــ بل أصبح وسيلة لتقويم لسان التلميذ ، وصون أسلوبه من اللحن و الخطأ [265]، فيقرأ قراءة صحيحة ، ويفهم فهما صحيحا ، ويعبر عن خواطره وأفكاره تعبيرا صادقا << وإن القيمة النهائية للقواعد عند التلميذ تكمن في قدرته على الانتفاع به في موضع الاستعمال وتوظيفها في وضعيات حياتية يومية ؛ وهكذا يحس من خلالها أن القواعد مفيدة فائدة مباشرة في فهم الواقع اللغوي من حوله ، خاصة عندما يدرسها في إطارها الطبيعي ألا وهو النص >> [266] .

عناصر إعداد خطة درس النحو و الصرف :

يمكن للمعلم في تدريس القواعد أن يعتمد على المراحل الآتية [267]:

1- الإطار العام للدرس : ويحدد فيه الفرع إن كان نحوا أو صرفا .

2- عنوان الدرس : الموضوع النحوي أو الصرفي .

3- أهداف الدرس : حيث يتضمن المجال المعرفي أهدافا تشتق من القاعدة ومن النص – السند – والمجال الوجداني تشتق أهدافه من محتوى النص ،

---

[263] – وزارة التربية الوطنية ، مناهج السنة الرابعة من التعليم المتوسط ، ص : 26 .

[264] – وزارة التربية الوطنية ، دليل الأستاذ اللغة العربية ، ص : 40 .

[265] – المرجع نفسه ، ص : 40 .

[266] – المرجع السابق ، ص : 41 .

[267] – المرجع نفسه ، ص : 41 .

أما المجال المهاري فيركز على إكساب التلاميذ القدرة على القراءة أو الكلام وفقا للقاعدة المدروسة .

4- خطوات السير في شرح الدرس :

أ – التمهيد : قد يتم بطرح أسئلة للتأكد من قدرة التلاميذ على توظيف القواعد التي سبقت دراستها و التي لها علاقة بالقاعدة الحالية .

ب ــ عرض النص : يعالج النص قراءة (قراءة الأستاذ و التلاميذ) وشرحا وبناءا ، ثم يعين التلاميذ الجمل أو الكلمات المطلوبة كأمثلة .

ج – الأمثلة : وهي جمل في درس النحو ، وكلمات في درس الصرف .

د – الشرح : يستعين الأستاذ بأسئلة متدرجة ترتكز على ناحيتي الشرح أو الإعراب للقاعدة المقصودة ،بحيث يتم الوصول إلى القاعدة على مراحل من التسجيل على السبورة حتى تكتمل القاعدة .

ه – الإستنتاج : للقاعدة التي تعرض بصورة مبسطة و مفصلة .

و – التقييم : ويتمثل في تدريب أو أكثرمن تدريبات الكتاب أو بأسئلة وتدريبات يعدها الأستاذ .

5- الواجب المنزلي : حل بقية تدريبات الكتاب في الكراس .

* وعلى الأستاذ أثناء دروس القواعد ، أن يشعر التلاميذ أن العبرة ليست في حفظ القواعد بل الهم هو تطبيقها أثناء الكلام و الكتابة و القراءة ، كما أن تصحيح الخطأ أمر ضروري من قبل المعلم ، وذلك بطريقة لا تحرج التلميذ أمام زملائه ، وينبغي كذلك أن يظهر التشجيع على جواب التلميذ حتى يقبل على هذا النشاط برغبة كبيرة [268].

عرض برنامج القواعد وطريقة توزيعه :

يعد برنامج اللغة العربية في السنة الرابعة متوسط ، المرتكز الأساس الذي يؤسس الوعي التربوي و العلمي و المعرفي لتلاميذ هذا الطور من جهة ويعزز عمليات اكتساب وامتلاك واستعمال اللغة العربية من جهة ثانية ، فكلما كان هناك انسجام

[268] – بتصرف عن : وزارة التربية الوطنية ، دليل الأستاذ اللغة العربية ، ص : 41 .

وتكامل وتماسك في هذا البرنامج ، استطعنا أن نطمئن لوجود مردودية في السنوات التعليمية اللاحقة ، ويحتوي كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط على دروس النحو والصرف وجاءت حسب الترتيب التالي :

الوحدة	الدرس
1	تقديم المبتدأ وجوبا وجوازا
2	تقديم الخبر وجوبا وجوازا
3	تقديم المفعول به
4	حذف المبتدأ وجوبا وجوازا
5	حذف الخبر وجوبا وجوازا
6	الجملة البسيطة
7	الجملة المركبة
8	الجملة الواقعة مفعولا به
9	الجملة الواقعة حالا
10	الجملة الواقعة نعتا
11	الجملة الواقعة جواب شرط
12	الجملة الواقعة مضاف إليه
13	الجملة الواقعة خبر لمبتدأ
14	الجملة الواقعة خبر لناسخ
15	الجملة الموصولة
16	التصغير
17	الإدغام
18	إسم التفضيل

19	صيغ المبالغة
20	التعجب بصيغة ما أفعله
21	التعجب بصيغة أفعل به
22	الإغراء
23	التحذير
24	المدح والذم

وقد كشفت لنا التحريات الميدانية ، وتحليلنا للمحتوى النحوي في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط (المتكون من أربع وعشرين درسا موزعة بين خمس عشرة درسا نحويا وتسع دروس صرفية) أن نسبة كبيرة من المعلمين يرون ضرورة تغيير منهاج النحو ومبررات ذلك مايلي :

أ – كثافة الدروس التي تحتويها مناهج النحو ، وقلة الحجم الساعي لتدريسها .

ب – احتواء تلك المناهج على موضوعات معقدة (غير مكيفة تربويا) أو قليلة الاستعمال (غير وظيفية) لا صلة لها بالنحو التعليمي ، بل هي من صميم النحو التخصصي .

ج – ضعف الترابط والتدرج بين الموضوعات النحوية المقررة على مستوى منهاج السنة الواحدة ، أو على مستوى مناهج السنوات الماضية ، فعرض المادة في الكتاب لم يخضع إلى معايير التنظيم والتدرج ، و لم يتضح من خلاله الأساس الذي ينبني عليه تخطيط المادة وترتيبها ، فمثلا تم تأخير درسي الجملة البسيطة و المركبة وبدئ البرنامج بخمس دروس هي : تقديم المبتدأ وجوبا وجوازا ، تقديم الخبر وجوبا وجوازا ، تقديم المفعول به ، حذف المبتدأ وجوبا وجوازا ، حذف الخبر وجوبا وجوازا ، حيث كان من المفروض أن يتصدرا البرنامج .

وإلى جانب عدم مراعاة معايير التنظيم و التدرج في عرض المحتوى النحوي ، لمسنا كذلك ضعف الربط بين المقررات النحوية الموزعة على السنوات الأربع من لتعليم

المتوسط ، من خلال تحري كل الدروس النحوية المقرر تدريسها في التعليم المتوسط وتوصلنا إلى مايلي :

1- احتوى كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط على ثلاث دروس سبق و أن درسها المتعلم خلال السنة الثانية متوسط وهذه الدروس هي :

- الجملة الواقعة حالا .
- الجملة الواقعة خبرا لناسخ .
- التعجب بصيغتي ما أفعله و أفعل به .

2- احتوى كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط على ثلاث دروس سبق و أن درسها المتعلم خلال السنة الثالثة متوسط وهذه الدروس هي :

- مواضع تقديم المبتدأ.
- مواضع حذف المبتدأ.
- أسلوب الشرط .

وبالتالي فالكتاب يفتقر إلى الضبط و التحديد للمحتوى النحوي الذي يحتاج إلى عمليتي التخطيط و الترتيب [269]، حيث تفرض موضوعات النحو على الذين يشرفون على بناء المناهج الدراسية نوعا مبررا من البرمجة والتنظيم ، الذي يقتضي تقديم بعضها وتأجيل بعضها الآخر إلى وقت لاحق ، حيث تبوب موضوعات النحو على شكل متتاليات من الدروس ، تحدد فيها العناصر النحوية التي يجب أن تسبق أو تصاحب أو تلحق العناصر الأخرى لأن الغاية هي أن نجعل المتعلم يشعر بنوع من التسلسل بين الدروس و الانتقال من درجة إلى درجة أخرى ، على أن ذلك لا يتحقق في الواقع إلا إذا كان الدرس الواحد يرتبط بما قبله لما فيه من التدعيم و التثبيت للمكتسبات السابقة ، وبالذي يليه لما فيه من التمهيد له[270] .

ج) الحصة الثالثة : حصة التطبيقات

[269] – التخطيط يشمل المقرر أو البرنامج بكامله ، في حين أن الترتيب يخص العناصر اللغوية داخل الدرس الواحد أو الوحدة التعليمية الواحدة .

[270] – عبد الرحمان الحاج صالح ، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية ، ص : 62-63 .

هي حصة إدماجية يتم فيها التدريب لترسيخ المكتسبات السابقة ، وتعالج الأعمال التطبيقية اللغة من الجوانب الآتية[271] :

- النحو والصرف (التراكيب والصيغ) .
- الإملاء و العروض .
- المبادئ الأدبية الأولية (البلاغة) .

تجرى الأعمال التطبيقية << عقب تقديم الظواهر النحوية و الصرفية و الإملائية و البلاغية وتكون متعلقة بحصتي القراءة ودراسة النص ، ونظرا لما لها من أثر وفاعلية ، يوصي المنهاج بضرورة الاهتمام بتنويعها و الإكثار منها >> [272] وما ينبغي مراعاته في هذه الأعمال التطبيقية << التدرج في الصعوبة والانتقال من أدنى مستوى من مستويات المعرفة (التذكر) إلى أعلاها (التقييم) ، مرورا بالفهم و التطبيق و التحليل والتركيب >> [273]، وتتمثل الأهداف المتوخاه من الأعمال التطبيقية في [274]:

- تثبيت ما اكتسبه المتعلم .
- ممارسة الكفاءات اللغوية المدروسة و توظيفها توظيفا مناسبا .

2- التعبير الشفهي :

يولي منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط عناية خاصة للتعبير الشفهي كونه << الوسيلة الضرورية للتواصل الاجتماعي المباشر ، ومقدمة للتعبير الكتابي ، وحقلا تطبيقيا لكثير من المهارات (المناقشة ، تنشيط الاجتماعات ، إجراء مقابلة ...) >> [275]، ويتوخى من نشاط التعبير الشفهي تحقيق الأهداف التالية [276]:

- ممارسة اللغة وتوظيف المكتسبات اللغوية بشكل جيد .

---

[271] – وزارة التربية الوطنية ، مناهج السنة الرابعة من التعليم المتوسط ، ص : 26 .
[272] – المرجع نفسه ، ص : 26 .
[273] – وزارة التربية الوطنية ، دليل الأستاذ اللغة العربية ، ص : 42 .
[274] – وزارة التربية الوطنية ، مناهج السنة الرابعة من التعليم المتوسط ، ص : 27 .
[275] – وزارة التربية الوطنية ، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الرابعة من التعليم المتوسط ، ص : 17 .
[276] – وزارة التربية الوطنية ، مناهج السنة الرابعة من التعليم المتوسط ، ص : 27 .

- تحسين الأداء الشفهي وتنمية القدرة على الارتجال .
- التدريب على المناقشة الفاعلة الوظيفية .
- اكتساب الجرأة والقدرة على المواجهة و الإقناع .
- تفعيل روح المبادرة و الثقة بالنفس .
- تحقيق التواصل الأفقي و العمودي (مع الأقران و الراشدين) .

أما المطالعة الموجهة فيحضرها المتعلم خارج القسم بعد أن تقدم له تعليمات دقيقة استعدادا لحصة التعبير الشفهي .

3- التعبير الكتابي :

للتعبير الكتابي أهمية كبيرة في حياة المتعلم داخل المدرسة وخارجها << فهو وسيلة لتنمية قدراته وميوله إلى الكتابة في كل المناسبات >> [277] ويمثل التعبير الكتابي نشاط إدماج هام للمعارف اللغوية المختلفة ومؤشرا دالا على مدى قدرة المتعلم على تحويل هذه المعارف بتوظيفها في وضعيات جديدة وهو بذلك يعتبر تجنيدا للكفاءة المستهدفة ، ويحقق التعبير الكتابي بواسطة الوضعيات المشكلة والمشاريع [278] ، وتحقيقا لذلك << تخصص حصة للتعبير الكتابي في نهاية كل وحدة تعليمية ،حيث يدعى فيها المتعلم إلى إدماج مكتسباته في إنجازات كتابية متنوعة وشاملة لمختلف أنماط النصوص المقررة (إخبار ، سرد ، وصف ، حوار ، حجاج) انطلاقا من وضعيات مشابهة وصولا إلى أخرى جديدة مستمدة من واقعه المعيش >> [279] .

ويخصص المعلم وقتا من الحصة للتصحيح الوظيفي مركزا على الجانب الإجرائي (هيكلة رسالة إدارية ، بناء مقدمة ، عرض شاهد من الشواهد ، توظيف ظاهرة لغوية مدروسة ...) مراعيا حاجات التلميذ و أخطاءه [280].

---

[277] – وزارة التربية الوطنية ، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الرابعة من التعليم المتوسط ، ص : 18 .

[278] – وزارة التربية الوطنية ، مناهج السنة الرابعة من التعليم المتوسط ، ص : 28 .

[279] – وزارة التربية الوطنية ، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الرابعة من التعليم المتوسط ، ص : 18 .

[280] – المرجع نفسه ، ص : 18 .

4- أنواع النصوص الواردة في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط :

تعالج النصوص الواردة في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط العديد من الموضوعات << التي تناسب مستوى المتعلم وقدراته من جهة ، وميوله ورغباته واهتماماته من جهة أخرى ، حيث تبعث فيه الفضول وحب الإطلاع ، وتزوده برصيد لغوي جديد ومفيد وبثقافة تنفعه في مجالات متنوعة >>[281] كون هذه النصوص تتوف على جملة من الصيغ و التراكيب التي ينبغي أن يستنبطها المتعلم ، كما أنها بالإضافة إلى كل هذا تستوفي بعض الجوانب البلاغية التي ينبغي أن يدركها المتعلم ، فتغذي بذلك خياله وتصقل ذوقه ، وتنمي قدرته النقدية والتحليلية ، وتبعث قراءتها البهجة في نفس القارئ .

تدرس النصوص المختارة من عدة جوانب ، حيث << يسعى الأستاذ مع تلاميذه إلى الكشف عن معاني النص و أبعاده من جهة ، ومبناه وهيكلته من جهة أخرى ، فضلا عن دراسة ظاهرة نحوية أو صرفية ، واستخراج العبارات الفنية و تحليل الصور الطريفة >>[282] ومنها ما يستغل في نشاط المطالعة الموجهة ليوظف بعد ذلك في حصة التعبير الشفهي ، فاستغلال النص بهذه الطريقة إنما يجسد لدى المتعلم النظرة الشمولية للغة ويسهل عليه توظيف محتويات نشاطاتها أو فروعها .

ومن جهة أخرى << ينبغي على الأستاذ أن يدرس النصوص الأدبية بالتركيز على خصائص النمط الذي تنتمي إليه (السردي ، الوصفي ، الحواري ، الإخباري ، الحجاجي) ومناقشة القضايا الاجتماعية و الثقافية و الفكرية بما يناسب قدرة استيعاب المتعلم واهتماماته >> [283] ذلك أن المنهاج يوصي بأن يكون المتعلم في نهاية السنة الرابعة من التعليم المتوسط قادرا على :

- قراءة نصوص متنوعة وفهمها وتصنيفها حسب أنماطها و أنواعها
- استخراج مميزات النص الحجاجي ومقارنتها بمميزات الأنماط الأخرى (الإخباري و السردي و الحواري و الوصفي)

---

[281] - وزارة التربية الوطنية ، دليل الأستاذ اللغة العربية ، ص : 39 .

[282] - المرجع نفسه ، ص : 39 .

[283] - المرجع السابق، ص : 30 .

– كتابة نصوص من أنماط متعددة (الوصف ، السرد ، الحجاج ...) و أنـــواع مختلفة (رسالة ، خطبة ، مقالة) بمراعاة معايير الصياغة و أساليب العرض .

* تنوعت أنواع النصوص في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط وبإلقاء نظرة على الجدول نجد أن عدد النصوص النثرية هو واحد و أربعون نصا من بين ثمانية و أربعين نصا ، وعدد النصوص الشعرية هو سبعة نصوص فقط واعتمدنا في تصنيف هذه النصوص على النمط الذي تندرج فيه ، فالنصوص النثرية تضم : النمط الإخبـــاري ، الســـردي ، الوصفي ، الحجاجي ، الحواري ، أما النصوص الشعرية فتشمل : الشعر العمودي و الشعر الحر ، وكان توزيعها كالآتي :

– النصوص الإخبارية : أربعة وعشرون نصا .

– النصوص السردية : أربعة نصوص .

– النصوص الوصفية : سبعة نصوص .

– النصوص الحجاجية : نصان .

– النصوص الحوارية : أربعة نصوص .

أما النصوص الشعرية فتوزعت كما يلي :

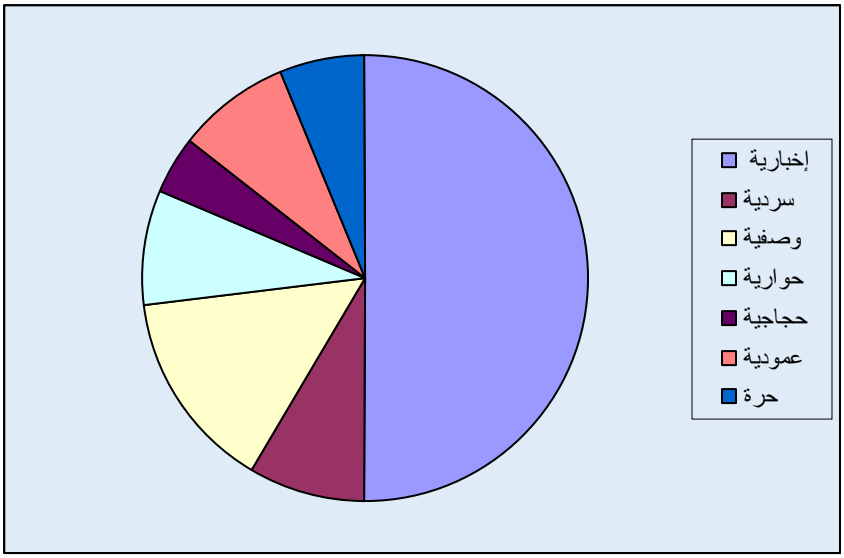
– الشعر العمودي : أربعة قصائد .

– الشعر الحر : ثلاثة قصائد .

والجدول التالي يبين نسبة كل نمط على حدة :

أنواع النصوص	نثرية						شعرية	
توزيعها	إخبارية	سردية	وصفية	حوارية	حجاجية	عمودية	حرة
عدد النصوص	24	4	7	4	2	4	3
النسبة	% 50	%8,33	%14,83	%8,33	%4,67	%8,33	%6,25
	% 85,41					% 14,58	
المجموع	41					7	
	48						

ويمكن تمثيل هذه النسب بالدائرة النسبية التالية :



وهذه النسب تؤكد ميل واضعي المنهاج إلى اختيار النصـــوص النثريـــة خاصـــة الإخبارية منها التي توظف قصد إثراء معارف المتعلمين حول المظاهر المختلفـــة ، ويـــتم التركيز فيها على التواصل ، أما النصوص الشعرية فكانت قليلة ويتضح إهمـــال المـــؤلفين للجانب الفني و الجمالي الذي تتميز به النصوص الشعرية .

المبحث 2 : أنواع التمارين اللغوية الواردة في الكتاب وتواترها حسب الأنشطة :

1- أسئلة نشاط القراءة :

* علمنا أن نشاط القراءة يعد منطلقا لباقي الأنشطة الأخرى باعتباره نشاطا عقليا تتآلف فيه قدرات التلميذ المختلفة (تعرف / فهم / تمييز / تحليل / تركيب) كما ذكرنا أهداف نشاط القراءة لذلك لابد أن تشفع بأسئلة معينة يراقب فيها المعلم قدرة الفهم عند المتعلم ودرجة استيعابه ومتابعته للأفكار المقروءة ، وتطرح هذه الأسئلة عقب كل نص من نصوص القراءة الواردة في محتوى الكتاب ، حيث يحتوي هذا الأخير على 24 نصا تبعا لعدد المحاور ، فلكل محور نص واحد على النحو الآتي :

المحاور	النصوص
1 – العلوم والتقدم التكنولوجي	– سيارة المستقبل
2 – قضايا اجتماعية	– المدينة الحديثة
3 – حقوق الإنسان	– لا تقهروا الأطفال
4 – التضامن الإنساني	– القبعات الزرق جنود في خدمة السلم
5 – الدين المعاملة	– من شمائل الرسول (ص)
6 – شخصيات موهوبة	– الفنان محمد تمام
7 – ظواهر طبيعية	– الكسوف والخسوف
8 – أمراض العصر	– السكري
9 – الثروات الطبيعية	– البترول في حياتنا اليومية
10 – متاحف ومعالم تاريخية	– تمقاد
11 – عالم الشغل	– في الحث على العمل
12 – الشباب و المستقبل	– الشباب

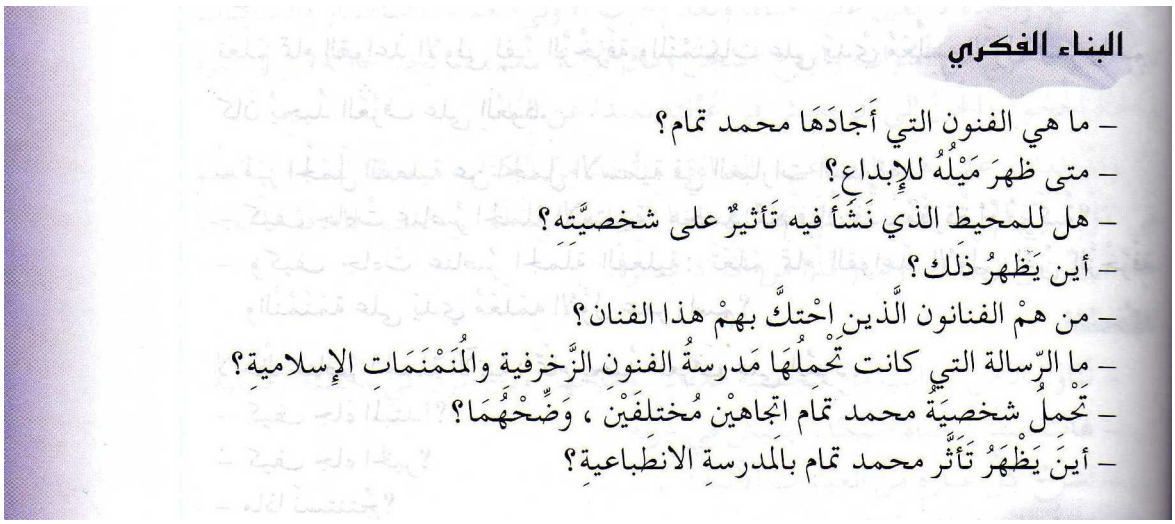
13 – المواطنة	– في سبيل الوطن
14 – شعوب العالم	– الزردة
15 – الفنون	– زرياب مبتكر الموسيقى الأندلسية
16 – الهوايات	– الشطرنج ... تحدي الأذكياء
17 – أساطير محلية وعالمية	– كيف خلقت الضفادع
18 – الإنسان والحيوان	– السمكة الشاكرة
19 – المرافق العامة	– حديقة
20 – التلوث البيئي	– محظوظ أنت أيها الإنسان البدائي
21 – دور الإعلام في المجتمع	– الدور الحضاري للأنترنت
22 – الأحداث الكبرى في القرن العشرين	– انتصار الثورة الجزائرية
23 – الهجرة	– الهجرة السرية
24 – الصناعات التقليدية	– الفخاري الصبور

* والغرض من إيراد هذه الأسئلة عقب النص هو مساعدة التلميذ على فهم النص و تحديد الأفكار ، وتعين المدرس في الشرح وما يميز هذه الأسئلة هو كونها تنطلق من البحث عن الفكرة العامة للنص ، ثم تعمل على تفريعها إلى مجموعة من الوحدات الفكرية المنبثقة عنها ، وتضطلع أسئلة الفهم بتحليلها .

والملاحظ في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط أن كل نصوص القراءة جاءت مشفوعة بأسئلة وبالتالي لم يترك نص دونها وقد تفاوت عدد الأسئلة من نص لآخر وعلى العموم فقد كانت بين الأربع (4) إلى العشر (10) أسئلة في كل نص ، وبلغ العدد الإجمالي للأسئلة في الكتاب إلى 157 سؤالا ، وقد صيغت بشكل مباشر يتسم بالسهولة و الوضوح حيث تستلزم الإجابة عنها قراءة النص فقط ، وهي بالتالي تكشف عن مهرة التلاميذ في فهم واستيعاب النصوص لا غير ، وهذا يعني أن لا تستدعي من التلميذ البحث في معارفه الخاصة التي قد لا تكون ذات ارتباط وثيق بالنص ، ومن

الملاحظ أن الفهم العام للنص يتجلى من خلال الإجابة على الأسئلة للتأكد مـــن الفهـــم الصحيح له

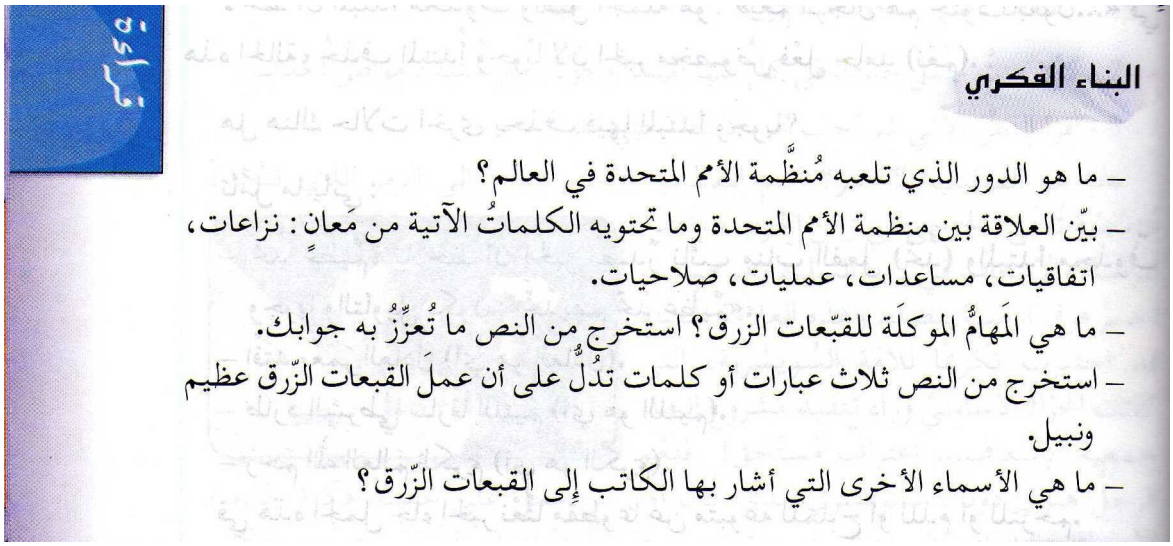
مثال : (الكتاب المدرسي ، ص : 55)



البناء الفكري

– ما هي الفنون التي أَجَادَهَا محمد تمام؟
– متى ظهرَ مَيْلُهُ للإبداع؟
– هل للمحيط الذي نَشَأَ فيه تَأثيرٌ على شخصيَّته؟
– أين يَظْهرُ ذلك؟
– من همْ الفنانون الَّذين احْتكَّ بهمْ هذا الفنان؟
– ما الرّسالة التي كانت تَحْملُهَا مَدرسةُ الفنون الزَّخرفية والمُنَمْنَمَات الإسلامية؟
– تَحْملُ شخصيَةُ محمد تمام اتجاهيْن مُختلفَيْن ، وَضِّحْهُمَا؟
– أينَ يَظْهَرُ تَأَثُّر محمد تمام بالمدرسةِ الانطباعية؟

(الكتاب المدرسي ، ص : 39)



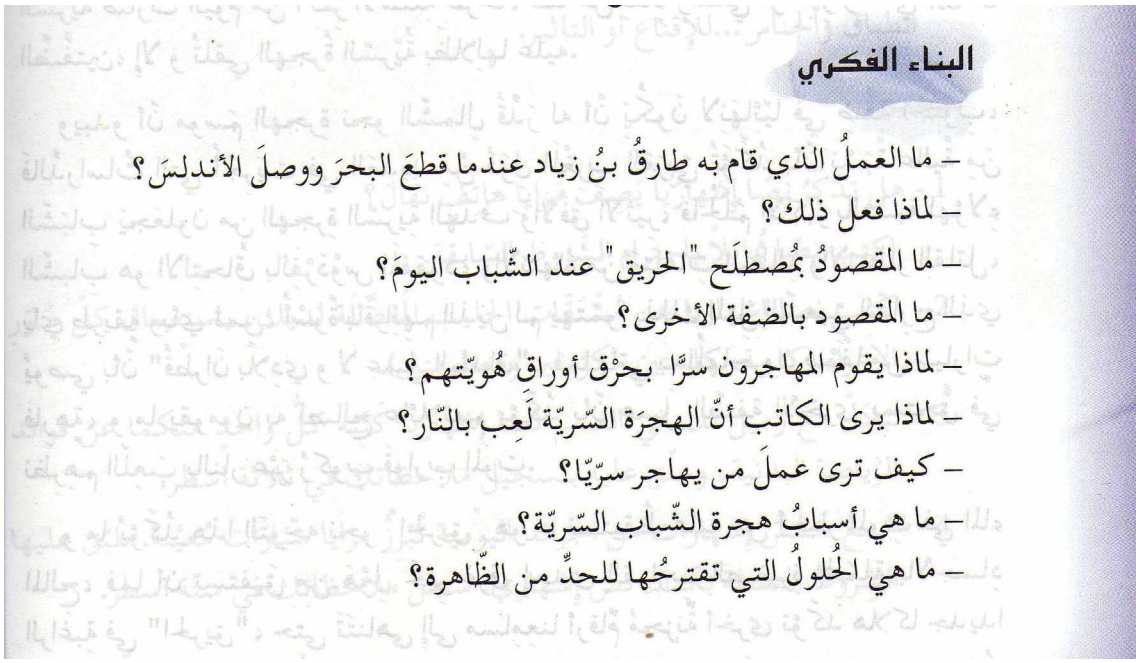
البناء الفكري

– ما هو الدور الذي تلعبه مُنظَّمة الأمم المتحدة في العالم؟
– بيّن العلاقة بين منظمة الأمم المتحدة وما تحتويه الكلماتُ الآتية من مَعانٍ: نزاعات، اتفاقيات، مساعدات، عمليات، صلاحيات.
– ما هي المَهامُّ الموكلَة للقبّعات الزرق؟ استخرج من النص ما تُعزِّزُ به جوابك.
– استخرج من النص ثلاث عبارات أو كلمات تدُلُّ على أن عملَ القبعات الزّرق عظيم ونبيل.
– ما هي الأسماء الأخرى التي أشار بها الكاتب إلى القبعات الزّرق؟

و لم تهتم الأسئلة فقط بالفهم و الاستيعاب ، حيث نجد أن بعض النصوص مشفوعة بأسئلة تتطرق أحيانا إلى مستوى التحليل والتفسير و نقد المقروء ، وبالتالي لم

تغفل هذه الأسئلة إثارة التفكير عند التلاميذ ،وهي بذلك تدفعهم إلى البحث و التقصي .

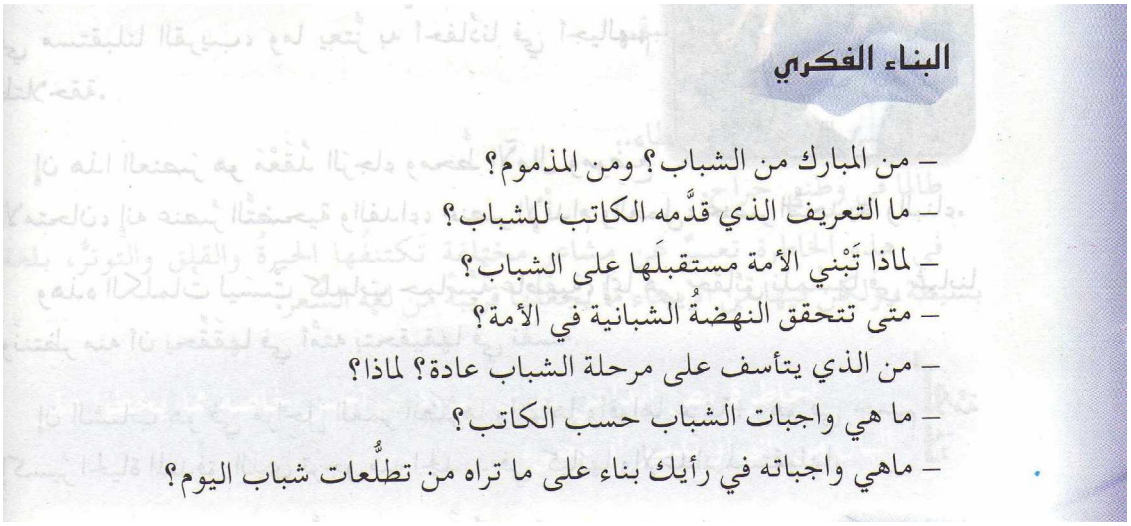
مثال : (الكتاب المدرسي ، ص : 214)



البناء الفكري

– ما العملُ الذي قام به طارقُ بنُ زياد عندما قطعَ البحرَ ووصلَ الأندلسَ؟
– لماذا فعل ذلك؟
– ما المقصودُ بمُصطلَح "الحريق" عند الشّباب اليومَ؟
– ما المقصود بالضفة الأخرى؟
– لماذا يقوم المهاجرون سرًّا بحرْق أوراقِ هُويّتهم؟
– لماذا يرى الكاتب أنّ الهجرَة السّريّة لَعِب بالنّار؟
– كيف ترى عملَ من يهاجر سرّيًا؟
– ما هي أسبابُ هجرة الشّباب السّريّة؟
– ما هي الحُلولُ التي تقترحُها للحدِّ من الظّاهرة؟

(الكتاب المدرسي ، ص : 112)



البناء الفكري

– من المبارك من الشباب؟ ومن المذموم؟
– ما التعريف الذي قدَّمه الكاتب للشباب؟
– لماذا تَبْني الأمة مستقبلَها على الشباب؟
– متى تتحقق النهضةُ الشبانية في الأمة؟
– من الذي يتأسف على مرحلة الشباب عادة؟ لماذا؟
– ما هي واجبات الشباب حسب الكاتب؟
– ماهي واجباته في رأيك بناء على ما تراه من تطلُّعات شباب اليوم؟

والملاحظ كذلك أن جل الأسئلة يمكن للتلاميذ الإجابة عنها شـــفويا ، وبالتـــالي تساهم في تزويدهم بمهارة الكلام من خلال الإجابة الشفوية عن الأسئلة .

2– تمارين قواعد اللغة :

وهي عبارة عن مجموعة من التمارين التي تلي درس قواعد اللغة ، حيث تتيح الفرصة للتلاميذ للتدرب عليها ، وكذلك للمدرس كي يتمكن من تقويم التلميذ فيما درسه في حصة عرض الدرس من ظواهر لغوية ، نحوية كانت أم صرفية ، وكذلك هي فرصة للتأكد من مدى تحقق الهدف المسطر من الدرس .

التمارين النحوية المبرمجة في الكتاب :

1 – من حيث العدد :

يتفاوت عدد التمارين الواردة في قواعد اللغة النحوية والصرفية فيكل محور من محاور الكتاب ، حسب تشعب موضوع الدرس وتعقده ، ولا يخلو درس من دروس قواعد اللغة من تمارين تطبيقية تتبعه ، نتيجة الإهتمام و العناية بالتمرين والممارسة بعد الدرس لتحسين عملية التعلم وفعاليته ، وبعد اطلاعنا على دروس القواعد المقررة في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط ، والعودة إلى حصيلة التمارين التي وضعت لتدريب التلاميذ على اكتساب اللغة ، تبين لنا بأن هذه التمارين تتوزع على الشكل الآتي :

رقم الوحدة	عنوان الدرس	عدد التمارين
1	تقديم المبتدأ وجوبا وجوازا	7
2	تقديم الخبر وجوبا وجوازا	8
3	تقديم المفعول به	6
4	حذف المبتدأ وجوبا وجوازا	7
5	حذف الخبر وجوبا وجوازا	3
6	الجملة البسيطة	3
7	الجملة المركبة	4
8	الجملة الواقعة مفعولا به	2
9	الجملة الواقعة حالا	3
10	الجملة الواقعة نعتا	4

11	الجملة الواقعة جواب شرط	4
12	الجملة الواقعة مضاف إليه	4
13	الجملة الواقعة خبر لمبتدأ	5
14	الجملة الواقعة خبر لناسخ	2
15	الجملة الموصولة	2
16	التصغير	2
17	الإدغام	3
18	إسم التفضيل	6
19	صيغ المبالغة	2
20	التعجب بصيغة ما أفعله	2
21	التعجب بصيغة أفعل به	5
22	الإغراء	5
23	التحذير	6
24	المدح والذم	7
المجموع 100		

والملاحظة الأولى التي يمكننا تسجيلها هو النقص الكبير في عدد التمارين المبرمجة في الكتاب ، حيث قدرت في مجملها بـ : 100 تمرين في كل الدروس ، وقد تراوح معدل التمارين في كل درس بين تمرينين كحد أدنى ، كدرس : الجملة الواقعة مفعولا به ، ودرس الجملة الموصولة ، وثمانية تمارين كحد أقصى مثل ما برمج في درس : تقديم الخير وجوبا وجوازا ، وهذه النسبة القليلة من التمارين من ميزة الطرق التقليدية التي لاتولي اهتماما كبيرا لعدد التمارين ، إذا ما قورنت بالطرق الحديثة لتعليمية اللغات التي تلح على

الإكثار من التمارين ، لأن اللغة << لا يتم اكتسابها إلا عن طريق الممارسة المكثفة >>[284] .

– أما الملاحظة الثانية فهي التوزيع غير المتجانس وانعدام البرمجة والتنظيم في توزيع التمارين على الدروس ، فقد حضت بعض الدروس بعدد نستطيع أن نقول لا بأس به – على قلته – نذكر على سبيل المثال درس : تقديم الخبر وجوبا وجوازا وهو الدرس الوحيد الذي احتل المرتبة الأولى ببرمجة ثمانية تمارين ، وكذلك نجد في المرتبة الثانية كلا من درسي تقديم المبتدأ وجوبا وجوازا وحذف المبتدأ وجوبا وجوازا النحويين ، ودرس المدح والذم الصرفي قد برمج لهم سبعة تمارين ، وفي المرتبة الثالثة نجد درس تقديم المفعول به النحوي ودرسي اسم التفضيل و التحذير الصرفيين قد برمج لهم ستة تمارين ، وفي المراتب اللاحقة هناك تفاوت في عدد التمارين التي تتراوح بين التمرينين والخمس تمارين ، مع العلم أن بعض الدروس تتطلب التدريب الكثير لترسيخ المكتسبات اللغوية في الأذهان (الجملة البسيطة / الجملة المركبة ...)

وبهذا فالتمارين النحوية المبرمجة في الكتاب موزعة بطريقة عشوائية على الدروس دون مراعاة مبدأ التدرج حسب السهولة والصعوبة

2 – من حيث النوع :

عند عودتنا إلى الوثيقة المرافقة لمنهاج مادة اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط ، الذي سطرت فيه كيفية تنشيط حصة القواعد للتعرف على المقاييس العلمية تم الاعتماد عليها في وضع واختيار التمارين ، لم نجد أية إشارة فيما يخص التمارين ، لا عن طريق إعدادها وبرمجتها ، ولا عن كيفية اختيار أنواعها ، ولا عن الأسس النظرية التي تم الاعتماد عليها في إعدادها ، ولهذا تلزم الأمر العودة إلى كتاب اللغة العربية للإطلاع على الأنواع الواردة بعد كل درس من الدروس فوجدنا أنها تشتمل على الأصناف التالية :

[284] -Henri Besse, et R. Porquier , grammaire et didactique des langue , p : 81 .

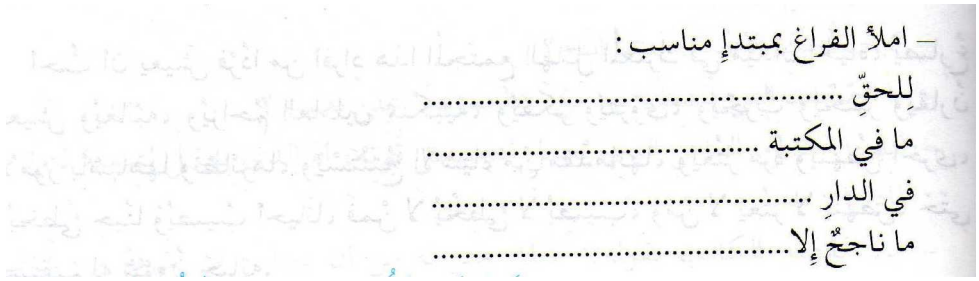
تمارين تحليلية تركيبية ، تمارين بنيوية ، تمارين تواصلية ، وسيتم عرض كل صنف على حدة .

أ – التمارين التحليلية التركيبية :

وقد كان لهذه التمارين النصيب الأوفر في الكتاب حيث بلغ عددها 132 تمرينا من أصل 144 تمرين ، توزعت على الأنواع التالية :

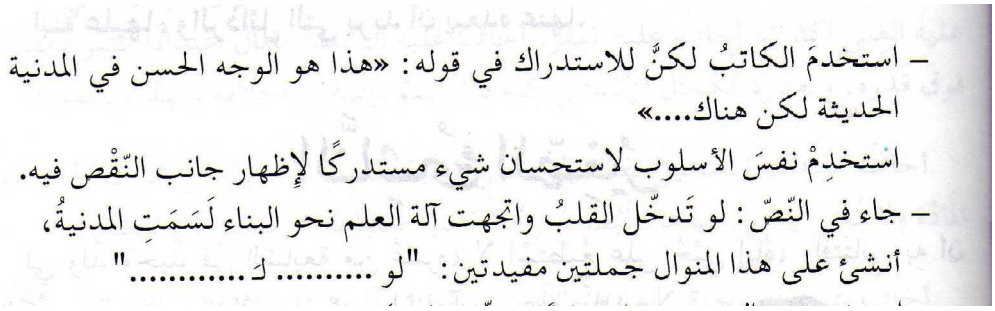
أ – 1 تمارين ملء الفراغ : وهي أن نقدم للمتعلم جملا أو نصوصا تتخللها فراغات ، ثم يطلب منه ملؤها ، وقد بلغ عدد هذا النمط من التمارين في الكتاب أربع تمارين وبلغت نسبتها 3.03 % من مجموع التمارين التحليلية التركيبية ، ومثال ذلك :

(الكتاب المدرسي ، ص : 23)


– املأ الفراغ بمبتدإٍ مناسب :
لِلحقِّ .....
ما في المكتبة .....
في الدارِ .....
ما ناجحٌ إلا.....

أ – 2 تمارين التركيب : في هذا الصنف من التمارين يطلب من المتعلم إنشاء جمل على قاعدة معينة ، وقد بلغ عددها في كتابنا 36 تمرينا ، وبلغت نسبتها 27.27 % ، ومثال ذلك :

(الكتاب المدرسي ، ص : 23)


– استخدمَ الكاتبُ لكنَّ للاستدراك في قوله: «هذا هو الوجه الحسن في المدنية الحديثة لكن هناك....»
استخدِمْ نفسَ الأسلوب لاستحسان شيء مستدركًا لإظهار جانب النّقْص فيه.
– جاء في النّصّ: لو تَدخّل القلبُ واتجهت آلة العلم نحو البناء لَسَمَتِ المدنيةُ،
أنشئ على هذا المنوال جملتين مفيدتين: "لو ..... لـ....."

أ – 3 تمارين الاستخراج : وهي تمارين يطالب فيها المتعلم أن يعين أو يبين نـــوع العنصر اللغوي المقصود بطريقة كتابية ، وقد بلغ عددها 56 تمرينـــا وبلغـــت نســـبتها 42.42 % ومثال ذلك :

(الكتاب المدرسي ، ص : 57)

– استخرجْ من الفقرةِ السابقةِ الجمَل البسيطةِ، وعَيِّنْ عناصرَهَا.

(الكتاب المدرسي ، ص : 68)

1 – استخرج من نصِّ القراءة جملتين مركبتين

(الكتاب المدرسي ، ص : 107)

قال الشاعر:

إذا امْتحَن الدّنيا لَبيبٌ تكشّفتْ له عن عدوٍّ في ثيابِ صَديق

– استخرج جملة شرطية من البيت.

أ – 4 تمارين التحويل : في هذا النوع من التمارين يطلب من المتعلم أن يحول أو يغير بطريقة كتابية هيئة العناصر في الجمل ، وقد بلغ عددها في كتابنا 10 تمارين وبلغت نسبتها 7.57 % ، ومثال ذلك : (الكتاب المدرسي ، ص :57)

– "اضْطَرَتْهُ الحياةُ أنْ يَقرَأَ على ذبَالَةِ مِصباحٍ"، ليست جملةً بسيطةً، اجْعَلْهَا جملةً بسيطةً مع تَغْيِيرِ مَا يَجِبُ تَغْيِيره.

(الكتاب المدرسي ، ص : 76)

2 - حوّل المصادر الصريحة في الجمل الآتية إلى جمل:

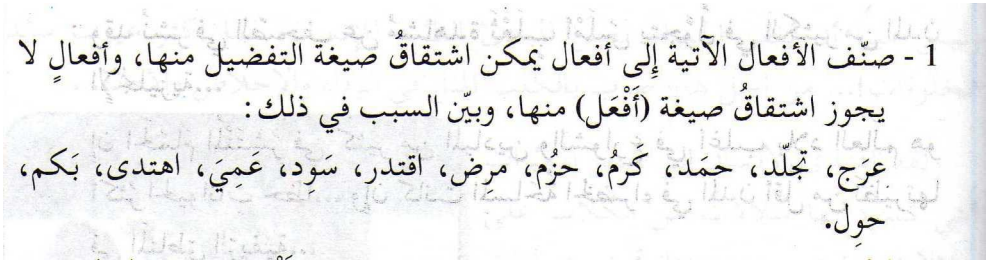
يتمنى الأطباء السلامة للإنسان من كل داء،

أرى تحسُّن حالتك الصِّحية،

يريد العلماء القضاء على الأوبئة في العالم،

حاول العالم نجدة قارّة آسيا في مُصابها.

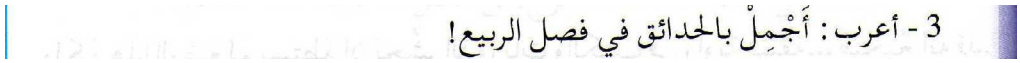
أ – 5 تمـــارين التصنيف : وفيه يقـــدم للتلميذ نصـــا أو جمـــلا أو كلمـــات ، ويطلب منه تصنيف الوحدات النحوية في جـــدول ، وقد بلغ عددها في كتابنـــا تمرينـــا واحدا ، وبلغـــت نسبتها 0.75 % ، ومثال ذلك : (الكتاب المدرسي ، ص : 169)


1 - صنّف الأفعال الآتية إلى أفعال يمكن اشتقاقُ صيغة التفضيل منها، وأفعالٍ لا يجوز اشتقاقُ صيغة (أَفْعَل) منها، وبيّن السبب في ذلك:
عرَج، تجلّد، حمَد، كَرُمَ، حزُم، مرِض، اقتدر، سَوِد، عَمِيَ، اهتدى، بَكم، حوِل.

أ – 6 تمارين الإعراب : وفيها يطلب بيان الحالة الإعرابية لمجموعة من العناصر ، وقد ورد هذا النوع من التمارين في الكتاب 8 مرات ، وبلغت نسبتها 6.06 % ، ومثال ذلك : (الكتاب المدرسي ، ص :14)

6 - أعرب : إنما عليٌّ شاعر.

(الكتاب المدرسي ، ص :199)


3 - أعرب : أَجْمِلْ بالحدائق في فصل الربيع!

أ – 7 تمارين شرح النص : وفيه يقدم نص تتبعه مناقشة ثم السؤال عن الظـــاهرة اللغوية المقصودة ، وقد ورد هذا النوع من التمارين في كتابنا 17 مرة ، وبلغت نســـبتها 12.87 % ومثال ذلك :

(الكتاب المدرسي ، ص : 161)

3 - اقرأ النصّ الآتي ثم أجب عن الأسئلة التي تليه:

قَصَّ علينا شيخٌ ممّن عرَفتهم، قال: كانت في المدينة عجوزٌ لا تَنظر إلى شيء تَستحسِنُه إلا أصابَتْه بِضَرَر، فدخلَتْ على أَشْعَبَ وهو في المَوْت يقول لابْنَتِه: يا بُنيّتي: إذا مِتُّ فلا تَنْدُبيني والنّاس يَسمعونك فيُكذّبونك ويَلعَنوني، والْتَفَت أَشعَبُ فَرأى المرأةَ، فغطّى وجهَه بكُمِّه، وقال لها: يا فُلانة، إنْ كنتِ استحسنْتِ شيئاً مِمّا أنا فيه فصَلّي على النّبيّ صلى الله عليه وسلم كَيْ لا تُهْلِكيني.

فغضبت المرأةُ وقالت: في أيّ شيءٍ أنتَ ممّا يُستحسَن؟ قال: خِفتُ أنّك قد استحسنْتِ خِفّةَ الموت عليّ فيشتدُّ ما أنا فيه مِنْ مرضٍ، فضحِك مَن معه من الْقَوْم.

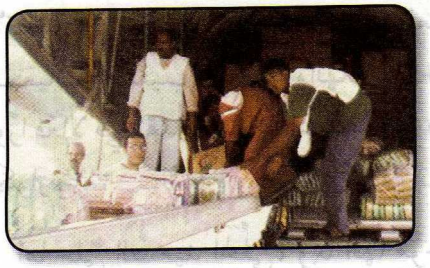
أبو الفرج الأصفهاني (بتصرف)

– استخرِج من النصّ طباقاً،وبيّن أثرَه في المعنى.
– استخرِج من النصّ أسلوبَ استفهام وبيّن المعنى الْمقصودَ منه؟
– استخرج الإدغام، وبيّن إن كان واجباً أم جائزاً.

(الكتاب المدرسي ، ص : 41)

3 - اقرأ النصَّ الآتي ثم أجب عن الأسئلة التي تليه:

«ما هو الصليب الأحمر؟ اسم الصليب الأحمر يعود إلى الرمز الذي تتخذه مُؤسَّسَة تُعنى بالجرحى في زمن الحرب، وتُقدِّم المواساة والإسعاف في زمن السلم. وهو صليب أحمرُ فوق أرضية بيضاء. وهذه العلامة المُميَّزةُ قد اختيرتْ تكريمًا للأمّة السُّويسْريّة، التي كانت المحرّك الأساسيَّ وراء تنفيذ مشروع إنْشاء جمعية الإسعاف... اعترافٌ مُستَحَق! فنِعْم الرجلُ هنري دونان السويسري الذي كان أول من عمل على تجسيد فكرة جمعية الإسعاف، والواقع أن رمزَ الصَّليب الأحمر، هو تَكرارٌ للعَلَم السُّويسري، مع عكس الألوان. والمَقرُّ الرئيسُ للصَّليب الأحمر الدَّوْلي يوجد في جِنيف».



المعرفة، المجلد13

– استخرج جملتين المبتدأ فيهما محذوف، وبين سبب الحذف.
– استخرج جملتين المبتدأ فيهما مذكور.

والجدول التالي يوضح نسبة كل نوع من أنواع التمارين التحليلية التركيبية الواردة في الكتاب :

أنواع التمارين التحليلية التركيبية	النسبة المئوية

الإستخراج	% 42.42
التركيب	% 27.27
شرح النص	% 12.87
التحويل	% 07.57
الإعراب	% 06.06
ملء الفراغ	% 03.03
التصنيف	% 00.75

ويتبين من خلال هذا الجدول الخاص بالنسب المئوية مايلي :

1 – احتلت تمارين الاستخراج المرتبة الأولى في كمية التمارين التحليلية التركيبية الواردة بنسبة تقدر ب: 42.42 %

2 – وجاءت تمارين التركيب في المرتبة الثانية بنسبة تقدر ب : 27 .27 %

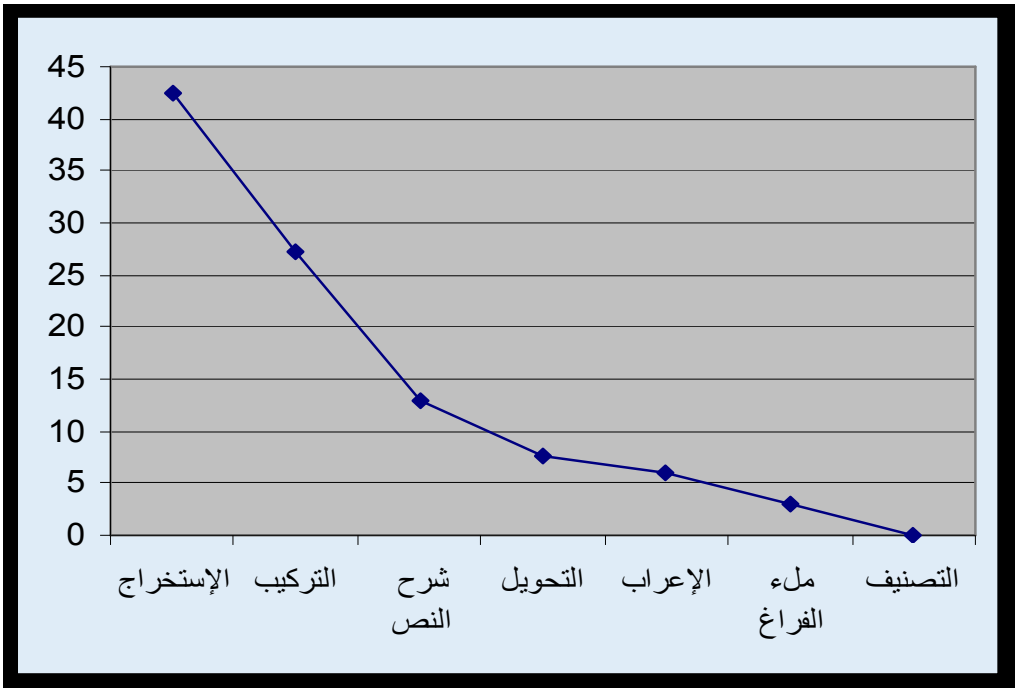
3 – واحتلت المرتبة الثالثة تمارين شرح النص بنسبة تبلغ : 12.87 %

4 – كما احتلت تمارين التحويل المرتبة الرابعة بنسبة تقدر ب: 07.57 %

5 – وجاءت تمارين الإعراب في المرتبة الخامسة بنسبة بلغت : 06.06 %

6 – وفي المرتبة السادسة ظهرت تمارين ملء الفراغ بنسبة : 03.03 %

7 – وجاءت تمارين التصنيف في المرتبة الأخيرة بنسبة تقدر ب : 00.75 %



منحنى بياني خاص بالترتيب التنازلي لأنواع
التمارين التحليلية التركيبية الواردة في الكتاب

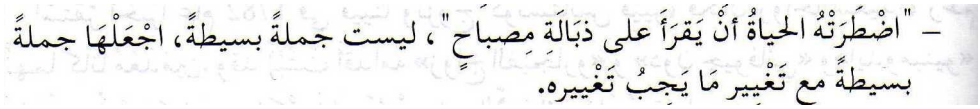
ب – التمارين البنيوية :

والملاحظ على هذا النوع من التمارين أنه أهمل كلية ، حيث بلغ أربع تمارين فقط في كتاب بأكمله واشتمل على الأنواع التالية :

ب – 1 تمرين التكرار البسيط : وقد ورد مرة واحدة ، وبلغت نسبته 25 % من مجموع التمارين البنيوية ، وتمثل في التمرين التالي : (الكتاب المدرسي ، ص : 218)

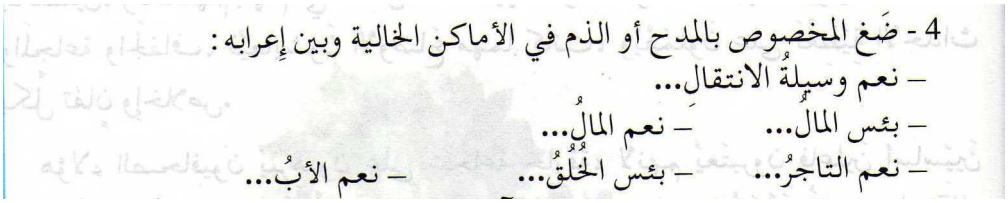
4 – حَذر شخصاً أمامك من الأعمال التالية باستعمال (إيا):
الإفراط في الأكل، التدخين، إهمال الدروس، الوقوع في حفرة، الاقتراب من النار.

ب – 2 تمرين الاستبدال بالحذف : ورد مرة واحدة ، وبلغت نسبته 25 % ، تمثل في التمرين التالي : (الكتاب المدرسي ، ص :57)

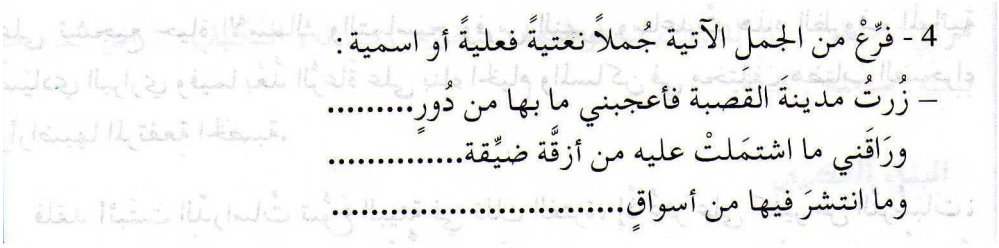

– "اضْطَرَتْهُ الحياةُ أنْ يَقرَأَ على ذبَالَةِ مِصباحٍ" ، ليست جملةً بسيطةً، اجْعَلْهَا جملةً بسيطةً مع تَغْيير مَا يَجِبُ تَغْييره.

ب – 3 تمرين التكملة : وقد ورد مـــرتين ، وبلغت نســـبته 50 % ،تمثـــل في التمرينين التاليين :

(الكتاب المدرسي ، ص :41)


4 - ضَع المخصوص بالمدح أو الذم في الأماكن الخالية وبين إعرابه :
– نعم وسيلةُ الانتقالِ...
– بئس المالُ... – نعم المالُ...
– نعم التاجرُ... – بئس الخُلُقُ... – نعم الأبُ...

(الكتاب المدرسي ، ص :99)


4 - فرِّعْ من الجملِ الآتية جُملاً نعتيةً فعليةً أو اسمية :
– زُرتُ مدينةَ القصبة فأعجبني ما بها من دُورٍ.....
ورَاقَني ما اشتمَلتْ عليه من أزقَّة ضيِّقة.....
وما انتشرَ فيها من أسواقٍ.....

ج – التمارين التواصلية:

بالنسبة لنصيب التمارين التواصلية في تمارين القواعد يلاحظ أنه ضئيل جدا ، حيث بلغت مجمل التمارين التواصلية ثمانية تمارين تمحورت حول تمارين الإنشاء ممثلة في التالي :

ج – 1 تمرين كتابة موضـــوع مع الإستعانة بالأسئلة : وقد بلغ عدده 4 تمـــارين وقدرت نسبته ب : 50 % من مجموع التمارين التواصلية .

ج – 2 تمرين إنشاء نص : وقد ورد هذا التمرين مرة واحدة ، وبلغـــت نســـبته 12.5 %

ج – 3 تمرين وصف مشـــهد أو صورة : ورد هذا التمرين مرة واحدة ، وبلغت نسبته 12.5 %

ج – 4 تمرين الإكمال وقد ورد هذا التمرين مرتين ، وبلغت نسبته 25 %

ويمكن أن نورد أمثلة عن التمارين التواصلية الواردة في الكتاب من خلال عـــرض التمارين التالية :

(الكتاب المدرسي ، ص :68)

4 – شاهدتَ ظاهرةً طبيعيّة، صِفْها في ثمانيَة أسْطُر مُستعمِلاً ثلاث جُملٍ مُركبّة، واستعارَةً تصريحيّة.

(الكتاب المدرسي ، ص :57)

3 – قَرَأْتَ عن شخصيةٍ وطنيةٍ مُتَمَيِّزَةٍ، اُكْتُبْ مَا عَرَفْتَهُ عنهَا في فقرةٍ من عشرةِ أسطر.

(الكتاب المدرسي ، ص :14)

7 - اكتب فقرة من خمسة أسطر تعبر فيها عمّا وصلت إليه تكنولوجيا الهاتف مع استعمال ثلاث جمل اسمية.

تقييم التمارين النحوية الواردة في الكتاب :

بعد اطلاعنا على التمارين النحوية الواردة في كتاب اللغة العربية للســـنة الرابعـــة متوسط ، وتحليلها ، توصلنا إلى أن هذه التمارين تشتمل على الأصناف التالية : تمـــارين تحليلية تركيبية ، تمارين بنيوية ، تمارين تواصلية ، وقد احتلت التمارين التحليلية التركيبية المرتبة الأولى حيث بلغ عدده الإجمالي 132 تمرينا من بين العدد الإجمالي و البـــالغ 144 تمرينا .

وتشتمل التمارين التحليلية التركيبية الأصناف التالية : ملء الفراغ ، التركيـــب ، الاستخراج ، التحويل ، الإعراب ، التصنيف ، شرح النص ، وهي تمارين تقليدية تهدف إلى تقييم مدى فهم التلميذ للمعلومات المقدمة من خلال القاعدة النحويـــة ، والتمـــارين التحليلية التركيبية مفيدة في عملية التدريس إذا أعدت بطريقة محكمة وهذا ما ذهب إليـــه الحاج صالح في قوله : << أما وسائل الترسيخ التحليلية التركيبية فهي مفيدة جدا بشرط أن تبرمج البرمجة الدقيقة وتنسق حسب ما يقتضيه التخطيط العـــام للدراســـة >> [285] والسؤال المطروح هنا :

[285] – أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية ، ص : 74 .

هل وضعت التمارين التحليلية التركيبية الواردة في الكتاب بطريقة محكمة ومنتظمة ، وبعد تحليلنا لهذه التمارين تبين النا أنها وضعت بطريقة مرتجلة لا تحكمها أي مقـــاييس علمية ، ويظهر هذا فيما يلي :

1- لم يراع مبدأ التدرج في إعداد هذه التمارين من حيث التنوع ويظهر ذلك في التركيز على نفس الأصناف في كل المحاور التعليمية ، حيث نجد أن هذه الأصناف تتكرر من المحور التعليمي الأول إلى المحور الرابع والعشرين ، وقد نجـــد نفس النوع يتكرر في الدرس الواحد ، ونذكر على سبيل المثـــال تكـــرار تمـــرين الاستخراج خمس مرات ، وتمرين التركيب مرتين في التمارين الخاصة بدرس تقديم المفعول به ، فتكرار نفس الأصناف في كل الدروس ثم نفس الصنف في الـــدرس الواحد يجعل التلاميذ يشعرون بالملل وينجزونها بطريقة آلية ذات فائدة ضئيلة .

2- تعرض التمرين الواحد لأكثر من صعوبة ، وهذا مما يناقض المبـــادئ الحديثة في تعليم اللغات التي تقوم على التدرج في تقديم الصعوبة وفي تقديم المـــادة اللغوية ، ومثال ذلك :

(الكتاب المدرسي ، ص :41)

5 - انعت الأسماءَ الأخيرة في الجمل الآتية بنعوت مقطوعة مرفوعة وبيِّن إعرابها :
الحمدُ لله، آمنتُ بالأنبياء، أَغِث المظلوم، لا تُعاشِر الأشرارَ، أَسعِفِ المُصابين، اُهْجُرِ اللَّئيم.
6 - قدّر المحذوف في الجمل الآتية وبيّن موقعه من الإعراب : عدلٌ عامّ، عَزاءٌ جميل، شُكْرُ العاجز، نهضة مبارَكة.

(الكتاب المدرسي ، ص :30)

– كوّن خمْس جمل تُوظِّف فيها كلّ حالات وجوب تقديم المفعول به عن الفعل والفاعل، واذكر السببَ في كل مرّة.

– كوّن أربع جمل يجوز فيها تقديم المفعول به عن الفعل والفاعل، معللاً جوابك في كل مرة.

– استخرج مما يأتي المفعول به وبيِّن نوعَه وموقِعَه في الجملة:

يعيش العديد من الأطفال أوضاعًا سيئة خصوصا المُعاقين، حيث يُكابدون حياة قاسية، ولا يلقَوْن أيَّ عناية... كما هو حالُ الطفل محمد... شاهدتُه يَحْبو في طريق مليئة بالأشواك وقد افتَرَش التراب، بل هو كان رِداءَه الذي يَقيه. يُحاول الوصول إلى هدفه لم تُثنِ عزيمتَه الإعاقةُ وشدّةُ الحرارة. فما الذنب الذي اقترفه هذا الطفل حتى تَصيرَ حياتُه جحيما؟

علي العنسي

(الكتاب المدرسي ، ص :83)

2 - اسْتخرج مما يأتي الجمل الحالية، وبين كيف ارتبطت بما قبلها وعلل ذلك:

قال أحد الحكماء: لا تَطلُبْ حاجتك إلى الكذَّاب فإنه يُقرِّبها وهي بعيدة، ويُبعدها وهي قريبة، ولا تَطلُبها إلى الأحمَقِ فإنَّه يريدُ أن يَنفعَك وهو يضُرُّك.

3 - إيت بأربع جُملٍ مركَّبة تشتمل كلّ واحدة منها على جملة حالية تكون في الأولى والثانية فعلية، وفي الثالثة والرابعة اسمية.

(الكتاب المدرسي ، ص :152)

- في النّصّ أسماءٌ قابلةٌ للتّصْغير، اسْتخرِجْ خَمسة منها وقُمْ بتصْغيرِها واجْعل كلاً منها في جملة مفيدة، مُبيّنًا الغرضَ من التَّصغير.

وكان ينبغي أن يتناول التمرين الواحد صعوبة واحدة << ولهـــذا التقســـيم للصعوبة أهمية كبيرة ... لأنه به يسلم التلميذ من الحصر اللفظي و العي >> [286] ،

[286] – أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية ، ص : 69 .

وهكذا ينبغي أن يتناول التمرين صعوبة واحدة حتى يتمكن التلميذ من إنجاز التمـــرين بسهولة ، ويكون هذا كحافز يدفعه لمواصلة عملية التمرن والتعلم .

3- توزيع هذه التمارين توزيعا عشوائيا ، حيث نجد تغلب صنف علـــى بقية الأصناف الأخرى ، وقد تبين لنا بعد قيامنا بالدراسة الإحصـــائية لأنـــواع التمارين التحليلية التركيبية تغلب نسبة تمرين الاستخراج على بـــاقي الأصـــناف الأخرى بحيث يتل المرتبة الأولى بنسبة 42.42 % وهذا النوع مـــن التمـــارين يهدف إلى تبيين وقياس مقدرة التلميذ في : أن يعرف مبـــادئ لغويـــة معينـــة أن المفترض أنه قد تعلم وعرف وفهم قدرا من القواعد ما يمكنه من تفرقـــة وحـــدة مكونات الجملة وبالتالي تمييز مكونات الجملة تمييزا مبنيا على الفهم ، ونجـــد أن واضعي التمارين أكثروا منه ، وهذا يتنافى مع ما أقرته اللسانيات الحديثة من حيث التنويع في التمارين و التوزيع المنتظم لها ، قصد تحقيق التحصيل اللغوي المرجـــو ، ونجد إهمال واضعي الكتاب لأنواع أخرى من التمارين والتي تلعب دورا مهما في إكساب المتعلم قدرة التصرف في البنى كالتمارين التحويلية الـــتي وردت بنســـبة 07.57 % وهي نسبة قليلة كما أنها أعدت لتؤدى بطريقة آلية ، لا تنمي قدرة الإبداع عند التلميذ فقد وردت في الكتاب تمارين تحويلية يطلب فيها من التلميـــذ تحويل وحدة لغوية خارج السياق كما في المثال التالي :

(الكتاب المدرسي ، ص : 169)

4 - حوِّل فيما يأتي الجملة الأولى من صيغة الإفراد إلى صيغتي التثنية والجمع والجملة الثانية من المذكر إلى جمع المؤنث :

– الرجل الأكرمُ أَوْلَى الناس بالعَفْو.

– الخطيب البَليغُ أَقْدَرُ الناس على الإقناع.

وبالتالي فتقديم تمرين بهذا الشكل لا يكسب التلاميذ الآليات الأساســـية الـــتي يهدف إليها التمرين ، إذ كان من المفروض أن يكثر مبرمجو التمارين النحويـــة مـــن

تمارين التحويل التي تعتمد على التصرف في مختلف البنى اللغوية عن طريق الزيـــادات والحذف ، نظرا لأهمية هذا النوع في التدريب على إحداث التغييرات اللازمة داخـــل البنية .

3 – من حيث المحتوى :

تنوعت القوالب التي عرضت فيها التمارين ، حيث نجد الكلمـــات و الجمـــل والفقرات والنصوص والشعر والقرآن الكريم والحديث الشـــريف ، وقـــد احتلـــت التمارين الموضوعة في قالب الجمل المرتبة الأولى بنسبة 37.14 % ويمكن أن نمثل لها بالتمرين التالي :

(الكتاب المدرسي ، ص : 199)

1 - تعجَّبْ بصيغة «أَفْعِلْ به» من الأفعال الواردة في الجمل الآتية، وبيّن السببَ فيما لا يجوز التعجُّب منه مباشرة، وكيف يُتوصَّلُ للتعجُّب منه:

– احمرَّت الوردة
– نُصِر الحقّ.
– ما سادتِ الرَّذيلةُ بين الناس.
– استحْسَنَتِ الفتاةُ الهدّية.
– صَلِعَ الرأس.
– يُصامُ رمضان.
– أسرع القطار.
– صار الماءُ جليدا.
– كانتِ الأحوالُ الجويّةُ حسنة.
– نِعْم الأخلاق الصِّدق.

تليها النصوص في المرتبة الثانية بنسبة 25.71 % ويمكن أن نمثل لها بالتمرين التالي :

(الكتاب المدرسي ، ص : 192)

1 - اقرأ النص الآتي ثم أجب عن الأسئلة التي تليه :

البيئَةُ هي الإطارُ الذي تعيشُ فيه الكائناتُ الحَيَّة بِمَا فيها الإنسانُ، وهي مُتَّزِنةٌ بطبيعتِها وذلك انْطِلاقًا من النِّظَام الذي وَضَعَهَ اللهُ سُبحانَهُ وتَعَالى، ويجبُ على كلِّ إنسانٍ أنْ يُحافظ على بيئَتِهِ مُتَّزِنَةً كَمَا خَلَقَها اللهُ وإلاّ سَتَكُونُ العَوَاقِبُ وَخِيمَةً. ولكن يَضْطَرُّ الإنسانُ أحياناً لُمَارَسَةِ بعض السُّلُوك رَغْبَةً منهُ في الإصلاح، واعتقادًا منهُ بأنَّ هذا هو السَّبيلُ لِلْمَصْلَحَةِ العامة، فيكونُ للأسف هذا السُّلوك في كثيرٍ من الأحيانِ غيرَ مدروس، ويُضِرُّ بالبيئَةِ أكثرَ مِمَّا يُفِيدُ ويُرْهِقُ كَاهِلَهَا.

الأسئلة:

– ما المقصودُ بعبارتي : "مُتَّزِنةٌ بطبيعتها" ، "مُمارسة بعضِ السلوك" ؟

– ما العواقبُ التي يمكن أن تَنْجَرَّ عن اخْتِلالِ البيئَةِ؟

– استخرج من النص تعبيرا مجازيا، وبيّن الكلمة التي استُخدمتْ مجازًا.

– استخرج من النّص أربعةَ أفعال، وَكَوِّنْ بِكُلٍّ مِنْهَا صيغةَ التَّعجبِ في جملةٍ مفيدةٍ.

ثم الشعر في المرتبة الثالثة بنسبة 13.33 % ويمكن أن نمثل لها بالتمرين التالي : (الكتاب المدرسي ، ص : 107)

3 - اقرأ البيت الآتي. ثم أجب عن الأسئلة التي تليه :

قال الشاعر:

إذا امْتحَن الدّنيا لَبيبٌ تكشّفتْ له عن عدوٍّ في ثيابِ صَديق

– استخرج جملة شرطية من البيت.

– أعرب جواب الشرط.

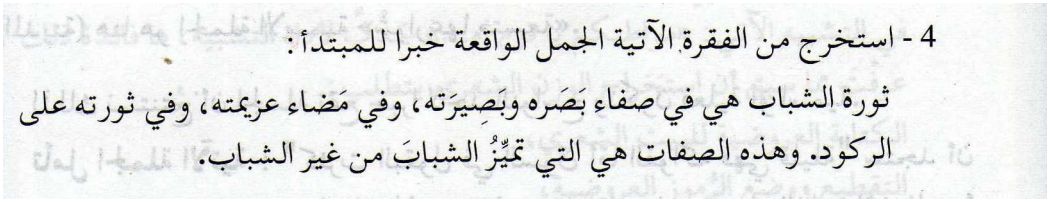
لتحتل التمارين الموضوعة في قالب الكلمات المرتبة الرابعة بنسبة تقدر ب: 11.42 % ويمكن أن نمثل لها بالتمرين التالي : (الكتاب المدرسي ، ص :199)

2 - تعجَّب بصيغة «أَفعِلْ به» من بعض صفات ما يأتي :

النّملة، الطّبيعة، النّجاح، المال، الإخلاص، حُرْمَة الجار.

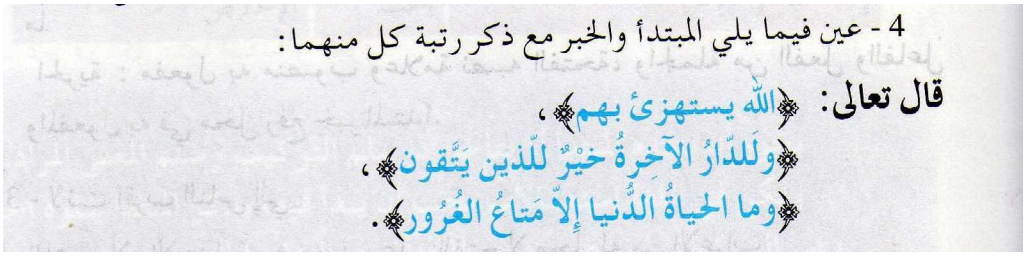
ثم جاءت الفقرات في المرتبة الخامسة بنسبة 07.61 % ويمكن أن نمثل لهـــا بالتمرين التالي :

(الكتاب المدرسي ، ص :126)


4 - استخرج من الفقرة الآتية الجمل الواقعة خبرا للمبتدأ :

ثورة الشباب هي في صفاء بَصَره وبَصِيرَته، وفي مَضاء عزيمته، وفي ثورته على الركود. وهذه الصفات هي التي تميِّزُ الشبابَ من غير الشباب.

واحتلت المرتبة السادسة التمارين المصاغة في قالب آيات قرآنية بنسبة 03.80 % ويمكن أن نمثل لها بالتمرين التالي : (الكتاب المدرسي ، ص :14)


4 - عين فيما يلي المبتدأ والخبر مع ذكر رتبة كل منهما :

قال تعالى: ﴿الله يستهزئ بهم﴾،

﴿ولَلدّارُ الآخِرةُ خيْرٌ للّذين يَتّقون﴾،

﴿وما الحياةُ الدُّنيا إلاّ مَتاعُ الغُرُور﴾.

لتحتل المرتبة الأخيرة الأحاديث النبوية الشريفة بنسبة 00.95 % ويمكن أن نمثل لها بالتمرين التالي : (الكتاب المدرسي ، ص : 218)

5 – عيّنْ ما استُعمِل فيما يأتي للإغراء وما استُعمل للتّحذير:

قال رسول الله ﷺ : ﴿عليك بالرّفق وإيّاك والفحش﴾.

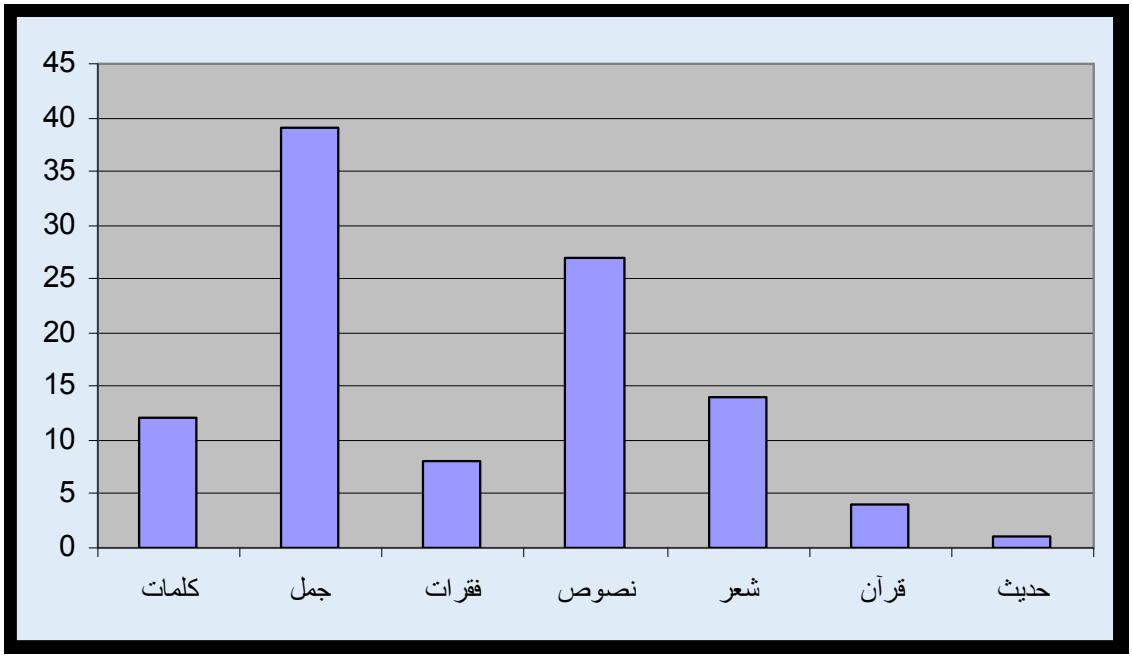
والجدول التالي يوضح قوالب محتوى التمارين وتواترها في كل درس :

الوحدة	الدروس النحوية	قوالب محتوى التمارين							المجموع
		كلمات	جمل	فقرات	نصوص	شعر	قرآن	حديث	
1	تقديم المبتدأ وجوبا وجوازا	1	2	2	0	1	2	0	8
2	تقديم الخبر وجوبا وجوازا	1	5	0	1	1	1	0	9
3	تقديم المفعول به	2	2	0	1	1	0	0	6
4	حذف المبتدأ وجوبا وجوازا	1	5	0	1	0	0	0	7
5	حذف الخبر وجوبا وجوازا	1	1	0	1	0	0	0	3
6	الجملة البسيطة	0	0	0	3	0	0	0	3
7	الجملة المركبة	0	0	1	3	0	0	0	4
8	الجملة الواقعة مفعولا به	0	1	0	1	0	0	0	2
9	الجملة الواقعة حالا	0	1	1	1	0	0	0	3
10	الجملة الواقعة نعتا	0	2	0	1	1	0	0	4
11	الجملة الواقعة جواب شرط	0	2	0	0	2	0	0	4
12	الجملة الواقعة مضاف إليه	0	1	0	1	2	0	0	4
13	الجملة الواقعة خبر لمبتدأ	0	2	1	1	1	0	0	5
14	الجملة الواقعة خبر لناسخ	0	0	0	2	0	0	0	2
15	الجملة الموصولة	0	0	1	1	0	0	0	2
16	التصغير	0	0	0	1	1	0	0	2
17	الإدغام	1	0	0	2	0	0	0	3
18	إسم التفضيل	2	1	0	2	1	0	0	6
19	صيغ المبالغة	1	0	0	0	1	1	0	3
20	التعجب بصيغة ما أفعله	1	0	0	1	0	0	0	2
21	التعجب بصيغة أفعل به	1	2	0	1	1	0	0	5
22	الإغراء	0	3	1	1	0	0	0	5
23	التحذير	0	4	1	1	1	0	1	8
24	المدح والذم	0	5	0	0	0	0	0	5
المجموع		12	39	8	27	14	4	1	105

وما يمكن قوله بالنسبة لقوالب محتوى التمارين ما يلي :

لم تنحصر التمارين في قالب معين بل جاءت متنوعة بين الجمل و النصـــوص اللذين تحصلا على أعلى النسب مقارنة مع القوالب الأخرى ، وبالتالي تعدت التمارين أبسط وجوه التأليف الكلامي (الجملة) إلى النصوص التي حصلت على نسبة لا بأس بها 25.71 % والفقرات بنسبة 07.61 % ، خاصة وأن الإتجاه الحديث لتدريس اللغات ينظر إلى اللغة كوحدة متكاملة ، فهي التي تمول التلميذ بالأمثلة التي يمكـــن أن تتخذ كنقطة انطلاق للتمارين ، إذ بفضل الملاحظات المنتظمة للغة التي تعرضها هـــذه النصوص في شكليها الشفوي والكتابي ، يتوصل التلميذ إلى استنباط القواعد النحوية ، ولعل اعتماد منهاج اللغة العربية في التعليم المتوسط على المقاربة النصية أثر كـــبير في هذا التوزيع .

أما الآيات فجاءت بنسبة 03.80 " ووردت الأحاديث بنســـبة 00.95 % وهي نسبة ضئيلة جدا خاصة أن احتكاك التلاميذ بالأساليب القرآنية و تراكيبـــها و التدرب عليها يكسبهم عادات لغوية سليمة ، كسلامة اللغة وصحة الضبط ، ويمكن تمثيل نسب هذه القوالب بالمنحنى البياني التالي :



4 – من حيث الوقت المخصص لها :

* ثبت من خلال قيامنا بتحرياتنا الميدانية بأن الوقت المخصص للتمارين اللغوية في درس القواعد ضئيل جدا ، حيث نادرا ما يتعدى هذا الوقت الربع ساعة ، وبالتالي تبين لنا وجود نقص كبير في الممارسة اللغوية التي من شأنها ترسيخ الدروس النحوية في أذهان التلاميذ ، حيث يقوم التلاميذ بإنجاز بعض التمارين المعينة (التي تجرى غالبا بطريقة كتابية) داخل القسم وبشكل فردي ، ثم يصحح بعضها شفويا وبسرعة ، بينما تترك بقية التمارين كواجبات منزلية ، وذلك لضيق الوقت ، والتي قد تصحح أولا تصحح بتاتا في الحصة المبرمجة لحل التطبيقات .

* وكثيرا ما تهمل التمارين النحوية على اختلاف أنواعها ، للاهتمام بتمارين الإعراب ، بل إن التمارين الواردة في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط – والتي تعرضنا إليها بالدراسة – لا تطبق كلا كما جاءت ، فبعد حضورنا لبعض الحصص ومعاينتنا لكراريس التلاميذ ومحاورتنا لبعض الأساتذة ، تبين لنا أن الأستاذ يغفل أحيانا كل التمارين أو يكتفي بتمرين أو تمرينين أو ثلاثة ونادرا ما يتجاوز هذا العدد .

* وإذا كانت العمليات الإحصائية التي قمنا بها ، قد بينت لنا بأن تمارين الإعراب تحتل المرتبة الخامسة في سلم التمارين التي يحتوي عليها الكتاب ، فإن ما توصلنا إليه ميدانيا أثبت بأن الإعراب يحتل في الواقع المرتبة الأولى ، فهو التمرين المفضل في كل درس كما أن مكانته لمحفوظة في الفروض والاختبارات الموسمية ، وإن إعطاء كل هذه الأهمية لتمارين الإعراب لخروج عن الهدف المنشود من تدريس قواعد اللغة بصورة عامة ، و الإعراب بصورة خاصة ، إذ ينبغي أن يأتي هذا الأخير في مرتبة تالية للتمارين البنيوية ، وأن يكون الغرض منه هو التعرف على وظائف العناصر اللغوية المكونة للقول و العلاقات التي تربط هذه العناصر .

3– تمارين التعبير الكتابي :

عرفنا أن التعبير الكتابي أهمية بالغة في تعليم اللغة كونه وسيلة أساسية لتنمية قدرات المتعلم وميوله إلى الكتابة ، كما أنه نشاط إدماج هام للمعارف اللغوية المختلفة

وأحد أهم المؤشرات الدالة على كفاءة المتعلم في توظيف معارفه في وضعيات جديـــدة ، ولهذا لابد أن تصاغ تطبيقاتها بطريقة تخدم هذه الأهداف ، وتطرح هذه الأسئلة في حصة التعبير الكتابي عقب نهاية كل وحدة تعليمية ، يدعى فيها المتعلم إلى إدماج مكتســـباته في إنجازات كتابية متنوعة ، تشمل أنماط النصوص المقررة انطلاقا من وضـــعيات مشـــابهة وصولا إلى أخرى جديدة مستمدة من واقعه المعيش ، والملاحظ ،أن كل وحدات كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط جاءت مشفوعة بتطبيقات التعبير الكتابي ، وقـــد بلـــغ إجمالي تمارين التعبير الكتابي 51 تمرينا ، توزعت على الأصناف التالية :

1- تمارين التلخيص و التوسيع : بلغ عددها الإجمالي 9 تمارين متحصلة بـــذلك على نسبة : 17.64 % ، ومثال ذلك : (الكتاب المدرسي ، ص : 18)

1 - العلم سلاح ذو حدين، قُمْ بتوسيع هذه الفكرة في مقدار صفحة.
2 - أصبح العالم قرية صغيرة بفضل وسائل الاتصالات الحديثة، وسِّع هذه الفكرة في مقدار خمسة عشر سطراً.

2- تمارين السؤال والجواب : بلغ عددها تمرينين (02) ، وقدرت نسبتها ب : 03.92 % ومثال ذلك : (الكتاب المدرسي ، ص : 87)

2 - هل تَجْذِبُك حياة الشباب الذين تركهم آباؤهم أحراراً في تصرُّفاتهم؟
- اذكر ثلاث حجج تَدْعَم بها الجواب بنعم.
- اذكر ثلاث حجج تَدْعَمُ بها الجواب بلا.

3- تخيل : بلغ عددها 13 تمرينا في الكتاب ، وقدرت نسبتها ب : 25.49 % ومثال ذلك :

(الكتاب المدرسي ، ص :45)

2 - تَخيَّلْ أنك صحافيٌّ أُرسِلتَ إلى موقع حادِثة أو حدث (مباراة رياضية، حادث مُرور، فيضان،حفل، حريق...).

اكتب نصا إخباريا عمّا شاهدت لا يتجاوز عشرة أسطر ليُنشر في جريدة المدرسة، مع تحديد : موضوع الحدث أو الحادثة، التاريخ أو الساعة، المكان، ظروف وقوع الحدث أو الحادثة، الأشخاص الذين لهم علاقة بذلك، الأسباب، النتائج أو الخسائر.

4- ماذا تقول : وعددها ثلاث تمارين متحصلة بذلك على نسبة : 05.88 % ومثال ذلك : (الكتاب المدرسي ، ص :103)

طلبتَ من أفراد أسرتك القيامَ برحلةٍ إلى الغابة وفَضَّلَ أخوك الذَّهاب إلى شاطئ البحر.

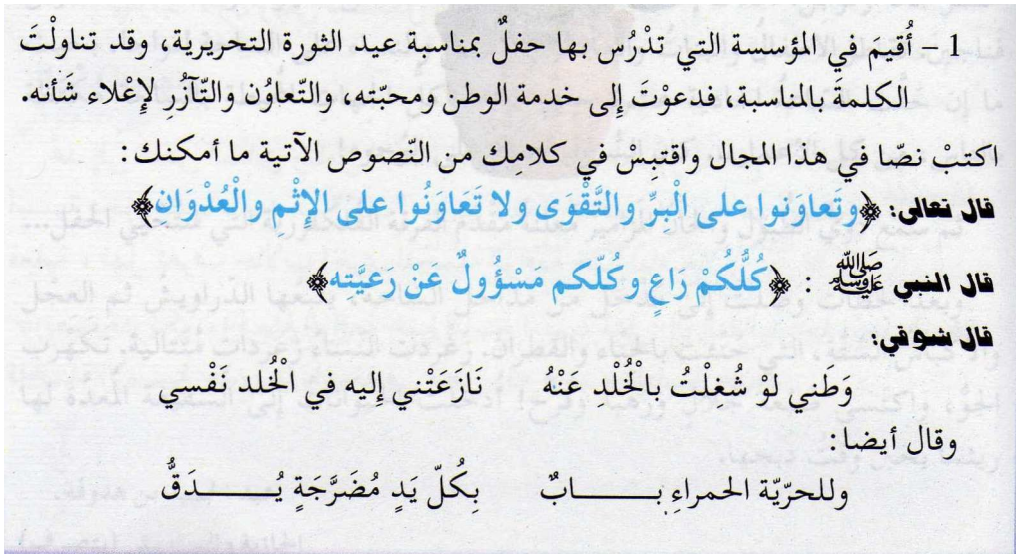
اكتب نصًا حِجاجيًا تَذكر فيه مُحاولتَك إغراء أفراد الأسرة بفكرتك، وما بَذَلَه أخوك من جُهْد في سبيل إقناعِكم بالذَّهاب إلى الشَّاطئ.

5- إنشاء نص : بلغ عددها تمرينين وقدرت نسبتها ب : 03.92 % ومثال ذلك : (الكتاب المدرسي ، ص :61)

1 - هذه بدايةٌ لوصف جَوْلَة قُمْتَ بها، أَكْمِلْهَا في عشرةِ أَسْطُرٍ وَاصِفًا ما شَاهَدْتَهُ، ومُعَبِّرًا عن مَوَاقِفِ النَّاسِ وعن مَشَاعِرك :

أَذْكُرُ أنَّني كُنْتُ أَسِيرُ عَبْرَ التِّلالِ المُرتفعَة عندما لاَحَتْ لِي فَجْأَةً هذه القريَة المَنْسِية الَّتِي لم تَكُنْ قد وَصَلَتْ بعدُ إلى أَعْتَابِ القَرْنِ العِشْرِين، هذه القرية الَّتي مَا زَالَ سُكَّانُهَا مُتَشَبِّثِينَ بِعَادَاتِهِم القديمة.

6- كتابة موضوع مع الاستعانة بأسئلة أو معطيات : وبلغ عددها 19 تمرينا ، وقدرت نسبتها : 37.25 % ، ومثال ذلك : (الكتاب المدرسي ، ص :129)


1 – أُقيمَ في المؤسسة التي تدْرُس بها حفلٌ بمناسبة عيد الثورة التحريرية، وقد تناولْتَ الكلمةَ بالمناسبة، فدعوْتَ إلى خدمة الوطن ومحبّته، والتّعاوُن والتّآزُرِ لإعْلاء شَأنه.

اكتبْ نصّا في هذا المجال واقتبِسْ في كلامِك من النّصوص الآتية ما أمكنك:

قال تعالى: ﴿وتعاوَنوا على الْبِرِّ والتَّقْوَى ولا تَعاوَنُوا على الإثْمِ والْعُدْوَانِ﴾

قال النبي ﷺ : ﴿كُلُّكُمْ رَاعٍ وكُلّكم مَسْؤُولٌ عَنْ رَعيَّته﴾

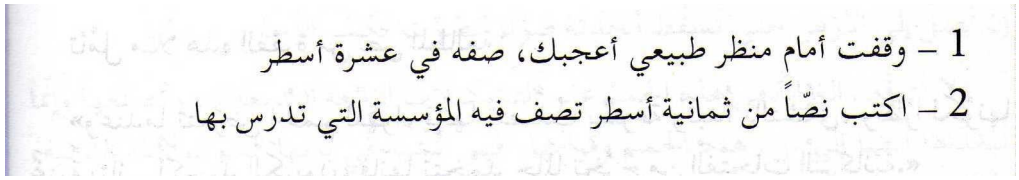
قال شوقي:

وَطَني لوْ شُغِلْتُ بالْخُلْدِ عَنْهُ نَازَعَتْني إليه في الْخُلد نَفْسي

وقال أيضا:

وللحرّيّة الحمراءِ بـــــابٌ بِكُلّ يَدٍ مُضَرَّجَةٍ يُـــــدَقُّ

7- وصف مشهد أو صورة : بلغ عددها في كتابنا ثلاث تمارين قدرت نسبتها ب : 05.88 % ومثال ذلك : (الكتاب المدرسي ، ص :72)

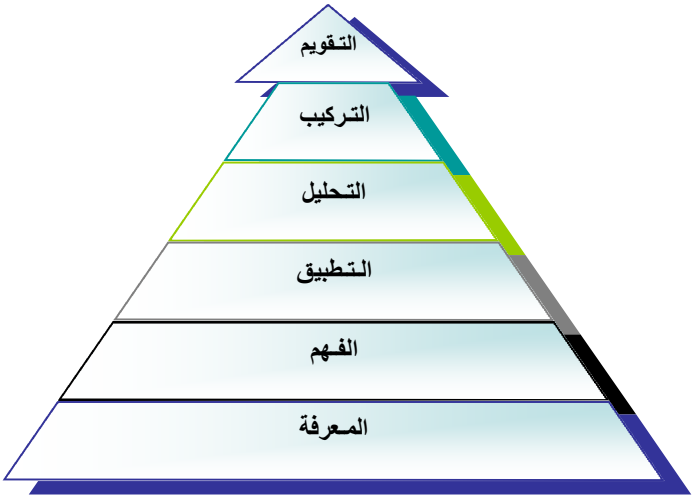

1 – وقفت أمام منظر طبيعي أعجبك، صفه في عشرة أسطر

2 – اكتب نصّاً من ثمانية أسطر تصف فيه المؤسسة التي تدرس بها

ويتضح من خلال عرض أصناف تمارين التعبير الكتابي في الكتاب والمقدرة بواحد وخمسين تمرينا أنها تنضوي كلها تحت صنف التمارين التواصلية ، تركز جلها على جانب واد فقط ألا وهو تنمية مهارة الكتابة (التحرير) دون غيرها من المهارات ، مع أن هـــذا النوع من التمارين ـــ أي التمارين التواصلية ـــ كما علمنا يهدف إلى تنميـــة الملكـــات الأساسية أو ما يعرف بمهارات اللغة الأربع والمتمثلة في : الحديث والاستماع والقـــراءة والكتابة ، لكن ما نلحظه من خلال كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط أن التمارين التواصلية الواردة فيه تخدم الجانب الكتابي دون غيره من الجوانب الأخرى مـــا يكـــرس ضعف التلاميذ من ناحية الطلاقة اللغوية واستعمال اللغة بطريقة شفوية تلقائية .

المبحث الثالث :تحليل صيغ التمارين اللغوية في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط في ضوء المستويات المعرفية لصنافة بلوم

لايزال تصنيف بلوم Bloom [287] من أكثر التصنيفات شيوعا وفائدة في مجال الأهدا التعليمية وتحديدها بشكل يكفل ايضاح نواتج التعلم التعلم الممكنة التي يتوقع أن يحدثها التعلم [288] ، ويعتبر المجال المعرفي domaine cognitif ميدانا تنتظم فيه الخبرات المعرفية وجميع أشكال النشاط الفكري لدى المتعلم ، ويتضمن الأهداف التي تؤكد على نتاجات التعلم ذات العلاقة بكل من تذكر المعلومات وتنمية القدرات و المهارات العقلية intellectual abilites على أساس تدرج الصعوبة من البسيط إلى المعقد كما هو موضح في الشكل التالي [289] :



[287] – الأمريكي بلوم بنيامين أصدر سنة 1956 م كتابه " صنافة الأهداف البيداغوجية " ، وكان جزؤه الأول خاص بالمجال المعرفي ، والصنافة في التربية تعني ترتيب أو تصنيف منظم ومتدرج لظواهر التعلم أو النمو ، باعتبار أن فعل التعلم فعل موجه ، يتضمن سلسلة من التغيرات يفترض أن تحقق تطورا في جانب أو في عدة جوانب عند المتعلم ، هذا التطور الذي يمكن أن نلاحظه على شكل سلوكات ، أو إنجازات ، أنظر : مادي لحسن ، الأهداف و التقييم في التربية ، مطبعة المعارف الجديدة ، الرباط ، 1979 م ، ص : 17 ، وكذلك : رابح بومعزة ، تيسير تعليمية النحو ، رؤية في أساليب تطوير العملية التعليمية من منظور النظرية اللغوية ، ط1 ، عالم الكتب ، القاهرة ، 2009 م ، ص : 171 -172

[288] – عبد الله عبد الحميد محمود ، دراسة تحليلية لأسئلة الثانوية العامة في مادتي (الحديث و الثقافة الإسلامية و التوحيد) بالمملكة العربية السعودية في ضوء المستويات المعرفية من عام 1405 ه – 1410 ه ، مجلة الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة ، السنة 26 ، العددان 101 – 102 ، 1414 ه / 1415 ه ، ص : 462 .

[289] – كمال عبد الحميد زيتون ، التدريس ، نماذجه ومهاراته ، ط1 ، عالم الكتب ، القاهرة ، 2003 م ، ص : 169 .

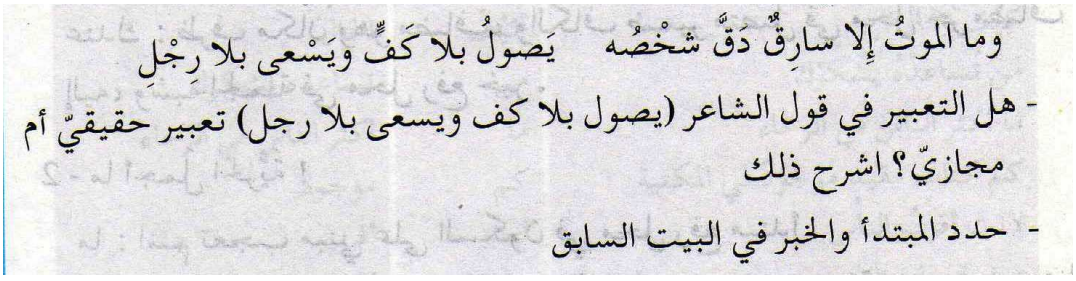
يسجل أن مستويات الصنافة آخذة بمبدأ التدرج الذي ينطلق فيه من البسيط للوصول إلى المعقد ، فهي متفاوتة في سهولتها وصعوبتها ومرتبة ترتيبا هرميا ، حيث نجد أن قاعدة الهرم تمثل المستويات السهلة في حين تزداد صعوبة المستويات الأخرى كلما اقتربنا من قمة الهرم .

فئات صنافة بلوم :

1- المعرفة la connaissance :

ويعرف كذلك بمستوى المعلومات أو الحفظ أو التذكر، وهو أول مستويات مجال المعرفة كما وصفها " بلوم " ، ويمثل المستوى الأدنى من مستويات التعلم ، والقاعدة الأساسية التي تقوم عليها عملية التعلم ، والمعرفة كما هي محددة في تصنيف بلوم تعني استدعاء وتذكر الوقائع العامة و الخاصة أي مجرد التذكر ، يقول حسني عبد الباري عصر : << ويتضمن مستوى المعلومات مهمة تخزين الحقائق واسترجاعها ، أو مايعرف بالتعلم الآلي ، وليس مطلوبا من المتعلم في هذا المستوى سوى تذكر الحقائق لاستخدامها العاجل ، أو لاستخدامها فيما بعد ، وعندما يحين وقت استعمال تلك الحقائق فلا بد من استدعائها في صورها الأصل غير محرفة ، ولا مشوهة >> [290] ومن الصيغ الفعلية المستخدمة في هذا المستوى مايلي : عرف ؟ أذكر ، عدد ؟ حدد ؟

ومثال ذلك : (الكتاب المدرسي ، ص :14)


وما الموتُ إلا سارِقٌ دَقَّ شخْصُه يَصولُ بلا كَفٍّ ويَسْعى بلا رِجْلِ
- هل التعبير في قول الشاعر (يصول بلا كف ويسعى بلا رجل) تعبير حقيقيّ أم مجازيّ؟ اشرح ذلك
- حدد المبتدأ والخبر في البيت السابق

وكان عدد هذه الصيغ في كتابنا 19 صيغة ، وقدرت نسبتها ب : 09.64 %

[290] – حسني عبد الباري عصر ، مهارات تدريس النحو العربي ، (النظرية والتطبيق) ، ط1 ، مركز الإسكندرية للكتاب ، مصر ، 2000 م ، ص : 143 .

2 – الفهم La compréhension :

ويعرف كذلك بمستوى الاستيعاب ، يعد الفهم مرحلة أرقى في التدرج العقلي من مجرد الحفظ و التذكر << ويراه كثير من المربين أول درجات الوعي ... وهو لا يتضمن كثيرا من مظاهر التعلم الآلي و الاستدعاء ، وإنما يحتاج من المتعلم أن يشـــغل المعلومات التي استقبلها في طريقة ما ليوظفها مع المعلومات القديمة >> [291] وتتضمن أسئلة الفهم مزيدا من النشاط الذهني من جانب التلاميذ أكثر من أسئلة المعلومـــات ، وهو يتضمن << تحويل المادة ، أو ترجمتها من شكل لآخر ويستطيع الأفراد تحويـــل المعلومات من صورة لأخرى من خلال محاولتهم التعبير عنها بلغتـــهم الخاصـــة >> ومن الصيغ الفعلية المستخدمة في هذا المستوى مايلي : حول ؟ اشـــرح ؟ لخـــص ؟ استخرج ؟ اعرب ؟

أمثلة : (الكتاب المدرسي ، ص :34)

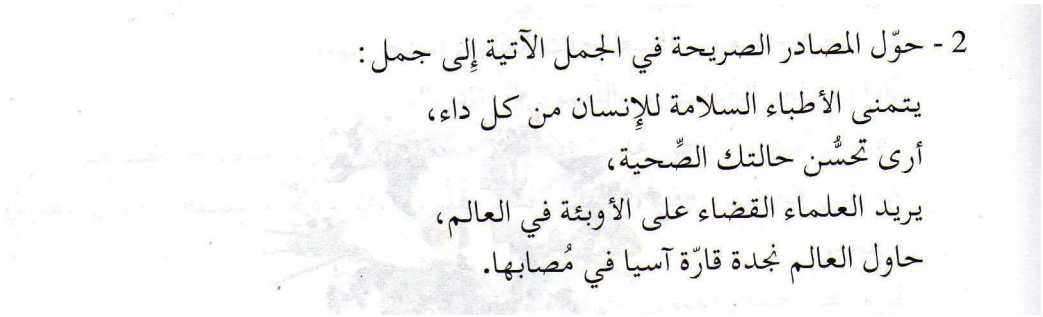
1 - قلص النص الأتي إلى ربعه :

«أَجبرَتْهم الظروف على التوقُّف عن اللعب فتخلَّوْا عن طفولتهم سعيا وراء لقمة العيش، مارسوا أعمالَ الكبار بشُروط السّوق فتعرَّضوا للعُنف والقَمْع حتى أصبحوا بحقٍّ أطفالَ شَقاءٍ وحرمان... فلم يَعْرفوا شيئًا عن الطفولة المُدَلَّلة، وتحتَ ظروف أُسَريّة صعبة تركوا المدارس... انطلقوا نحو وُرَشِ الرخام وإصلاح السيارات...

وقد أَوْضحت الدراسات أن الفَقْرَ هو السَّبَبُ الرئيسُ في تَوَجُّه الأطفال إلى سوق العمل لكسْب المال اللاَّزم لزيادة دَخْل الأسرة كوسيلة للبقاء على قَيْد الحياة؛ وذلك على الرّغم من أن عملَ الأطفَال يحرمهم من فرصة تعليمٍ مناسبة قد تَخْلُق لهم فرصةَ عملٍ أفْضلَ في المستقبل».

(الكتاب المدرسي ، ص :76)

[291] – المرجع السابق ، ص : 146 .

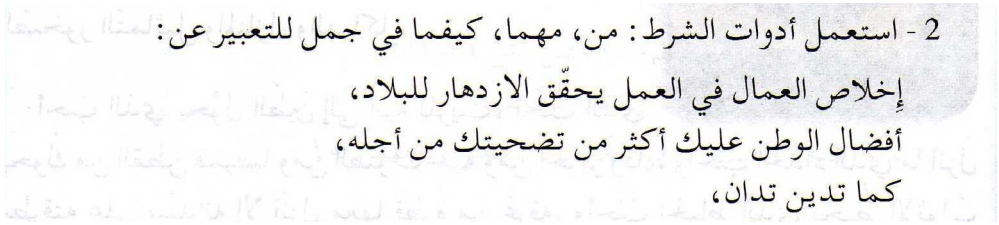

2 - حوّل المصادر الصريحة في الجمل الآتية إلى جمل:
يتمنى الأطباء السلامة للإنسان من كل داء،
أرى تحسُّن حالتك الصِّحية،
يريد العلماء القضاء على الأوبئة في العالم،
حاول العالم نجدة قارّة آسيا في مُصابها.

وبلغ عدد هذه الصيغ في مدونتنا 81 صيغة بنسبة 41.11 %

3 – التطبيق L'application :

وهو استعمال المعارف المكتسبة (قواعد ، قوانين) في مواقف جديدة ، ويعرفه رشدي طعيمة بقوله : << وهو الذي يقيس القدرة على استخدام الصيغة المجرد في مواقف فعلية ومحسوسة ، مثل تطبيق مفهوم أو قاعدة أو نظرية في موقف محدد >> [292] ومن الصيغ الفعلية المستخدمة في هذا المستوى مايلي : طبق ؟ اختر ؟ استعمل ؟ استخدم ؟ أنتج ؟

مثال : (الكتاب المدرسي ، ص :107)


2 - استعمل أدوات الشرط: من، مهما، كيفما في جمل للتعبير عن:
إخلاص العمال في العمل يحقّق الازدهار للبلاد،
أفضال الوطن عليك أكثر من تضحيتك من أجله،
كما تدين تدان،

وبلغ عدد صيغ التطبيق في مدونتنا 21 صيغة بنسبة 10.65 %

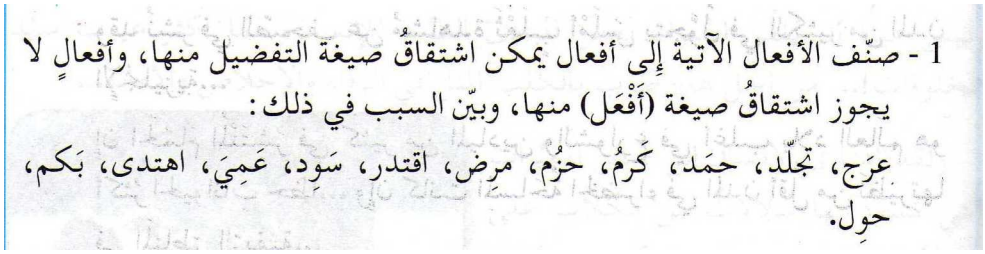
4 – التحليل L'analyse :

وهو المستوى الرابع من مستويات تقسيم بلوم ، يتمثل في تفكيك للعناصر المكونة لموضوع ما بشكل يؤدي إلى توضيح تسلسل أفكارها و العلاقات فيما بينها ، يقول محمد الدريج : << أما في التحليل نقوم بالتركيز على تفكيك المادة إلى جزئياتها أو عناصرها ، وإدراك العلاقة الموجودة بين تلك

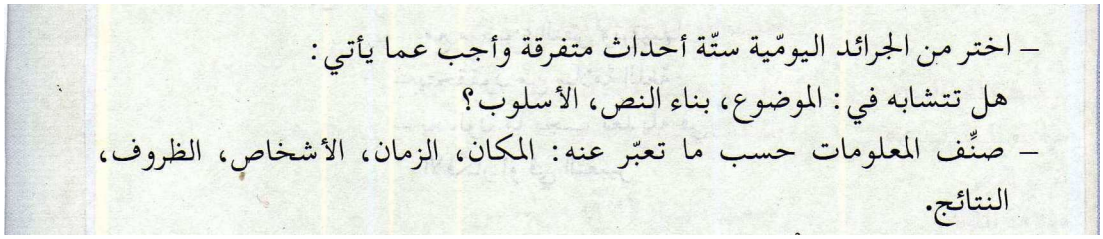
[292] – رشدي طعيمة ، الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية ، إعدادها ، تطويرها ، تقويمها ، ص : 168 .

العناصر و الكيفية التي انتـــظمت وفـــقها >> [293] ومن الصيغ الفعلية المســـتخدمة في هذا المستوى ما يلي : قارن ؟ صنف ؟ ميز ؟ وضح ؟ ومثال ذلك :

(الكتاب المدرسي ، ص :169)


1 - صنّف الأفعال الآتية إلى أفعال يمكن اشتقاقُ صيغة التفضيل منها، وأفعالٍ لا يجوز اشتقاقُ صيغة (أَفْعَل) منها، وبيّن السبب في ذلك:
عرَج، تجلّد، حمَد، كَرُمَ، حزُم، مرِض، اقتدر، سَوِد، عَمِيَ، اهتدى، بَكم، حوِل.

(الكتاب المدرسي ، ص :173)


– اختر من الجرائد اليوميّة ستّة أحداث متفرقة وأجب عما يأتي:
هل تتشابه في: الموضوع، بناء النص، الأسلوب؟
– صنِّف المعلومات حسب ما تعبّر عنه: المكان، الزمان، الأشخاص، الظروف، النتائج.

وبلغ عدد هذه الصيغ في مدونتنا 12 صيغة قدرت نسبتها ب : 06.09 %

5- التركيب La synthèse :

ويشير إلى قدرة التلميذ على التجميع و التنظيم و الربط بين الأشياء ووضـــع أجزاء المادة التعليمية مع بعضها في قالب أو مضمون جديد ، فبينما يعمل المتعلم على تجزئة المادة التعليمية إلى عناصرها ، فإن المتعلم يعمل في مستوى التركيب على تجميعها في ثوب جديد من صنعه هو [294] ، ومن الصيغ الفعلية الموظفة في هذا المستوى ما يلي : ركب ؟ صغ ؟ كون ؟ اكتب ؟

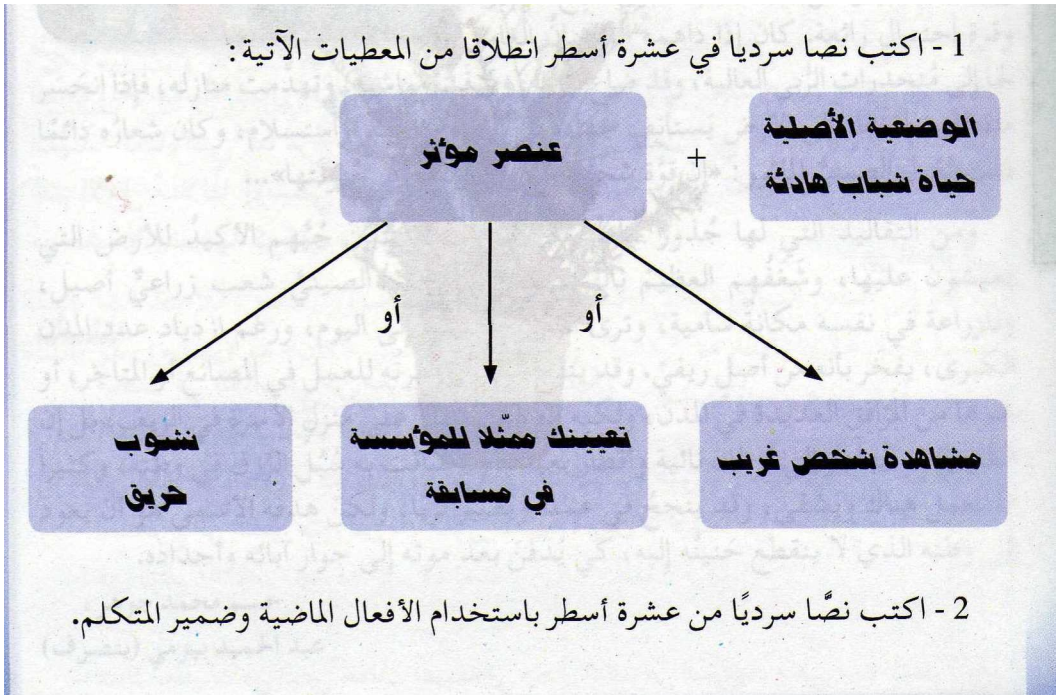
مثال : (الكتاب المدرسي ، ص :83)

[293] – محمد الدريج ، تحليل العملية التعليمية ، ص : 50 .

[294] – جودت أحمد سعادة ، استخدام الأهداف التعليمية في جميع المواد الدراسية ، ص : 153 .

3 - إيت بأربع جُمل مركَّبة تشتمل كلّ واحدة منها على جملة حالية تكون في الأولى والثانية فعلية، وفي الثالثة والرابعة اسمية.

(الكتاب المدرسي ، ص :136)



وعدد هذه الصيغ في مدونتنا 39 صيغة أي ما يعادل نسبة 19.79 %

6 – التقويم L'évaluation :

وهو المستوى السادس في مجال المعرفة وأعلاها وأعقدها ، وفيه << تظهر القدرة على التفكير الناقد ، والتفكير التحليلي ، وتظهر القدرة على الحكم ، وتحديد القيمة أو تقويم حدث ما وفق مستويات محددة أو معايير مسبقة >> [295] وبالتالي فالتقويم هو أكبر من مجرد رأي ، أو اختيار إجابة صواب من بين عدة إجابات فهو يتضمن : << القدرة على إصدار الأحكام الخاصة بقيم الأشياء و أهميتها ويعتمد على أهمية الشيء ذي الصلة >> [296] ويتطلب من المتعلم << أن يدلي بآرائه ويقوم صحة

[295] – حسني عبد الباري عصر ، مهارات تدريس النحو العربي ، ص : 162 .

[296] – عبد الرحمان عدس ، دليل المعلم في بناء الاختبارات التحصيلية ، ط2 ، دار الفكر ، عمان ، 1420 ه – 1999 م ، ص : 40 .

الحلول والأفكار كما يتطلب منه صياغة أحكام تجاه قيمة معينة >> [297] وهذا المستوى هو أرقى المستويات الخمس الأخرى ، يأتي في نهاية تصنيف الأهداف الخاصة بالمجال العقلي ، ولا يمكن أن يتم إلا بتوافر مكونات أخرى من حصول المعرفة و فهمها وتطبيقها وتحليلها وتركيبها [298] ، ومن الصيغ الفعلية التي تستخدم في هذا المستوى كما يلي :قوم؟ احكم ؟ برر ؟ دعم ؟ أعرب عن رأيك ؟ مثال :

2 - هل تَجْذِبُك حياة الشباب الذين تركهم آباؤهم أحراراً في تصرُّفاتهم؟
- اذكر ثلاث حجج تَدْعَم بها الجواب بنعم.
- اذكر ثلاث حجج تَدْعَمُ بها الجواب بلا.
3 - اذكر ثلاث حجج تردُّ بها على صديق يشعُرُ بالضِّيق أثناء العطلة، ولا يعرف كيف يسْتغِلُّ أوقاته فيها.

(الكتاب المدرسي ، ص :103)

طلبتَ من أفراد أسرتك القيامَ برحلةٍ إلى الغابة وفضَّلَ أخوك الذَّهاب إلى شاطئ البحر.
اكتب نصًا حِجاجيًا تَذكر فيه مُحاولتَك إغراء أفراد الأسرة بفكرتك، وما بَذَلَه أخوك من جُهْد في سبيل إقناعِكم بالذَّهاب إلى الشَّاطئ.

(الكتاب المدرسي ، ص :119)

1 - اكتب خاطرة حول فكرة أو قضية أو إحساس أخذ اهتمامك واستقطب مشاعرك.
2 - راعك مشهد طفل متشرد وهو على قارعة الطريق يستجدي المارة ويطلب إحسانهم.
أكتب ما انتابك من هواجس في خاطرة.
3 - امتعضت من عدوانية بعض زملائك في الساحة، اكتب خاطرة حول السلم والمصالحة.

وعدد هذه الصيغ في الكتاب 25 صيغة ، قدرت نسبتها ب : 12.69 %

والجدول التالي يوضح نسبة مستويات المجال المعرفي في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط :

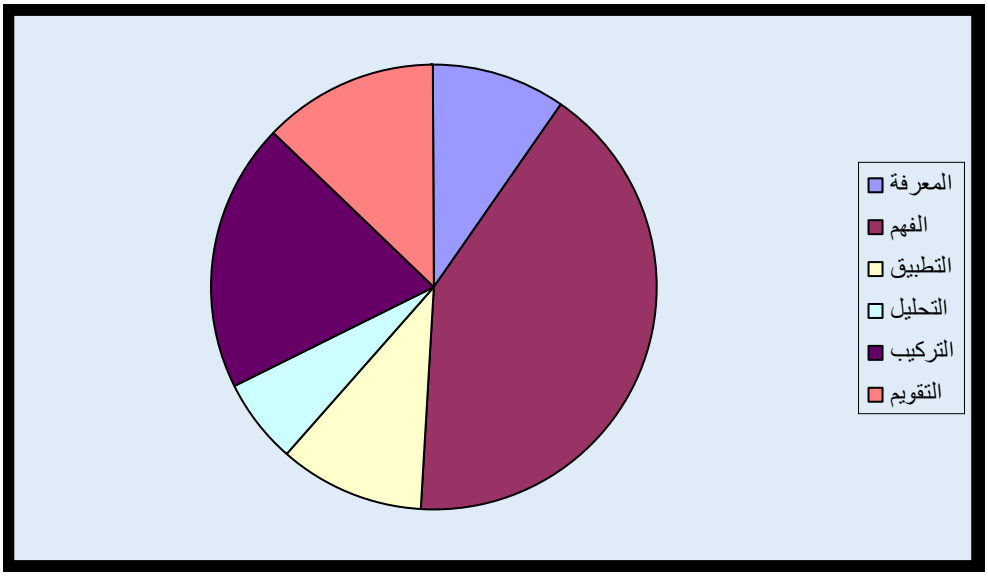
المستوى	العدد	النسبة

[297] – ميلود زيان ، أسس تقنيات التقويم التربوي مع نماذج و أنشطة تطبيقية ، [د ، ط] ، [د ، ت] مطبعة هومة ، الجزائر ، ص : 44 .

[298] – ينظر : رابح بومعزة ، تيسير تعليمية النحو ، رؤية في أساليب تطوير العملية التعليمية من منظور النظرية اللغوية ، ص : 176 .

المعرفة	19	% 09.64
الفهم	81	% 41.11
التطبيق	21	% 10.65
التحليل	12	% 06.09
التركيب	39	% 19.79
التقويم	25	% 12.69
المجموع الكلي	197	% 100

ويمكن تمثيل هذه النسب بالدائرة النسبية التالية :



فمن خلال الجدول المعروض أعلاه، أظهرت نتائج الدراسة على أن صيغ التمارين الواردة في الكتاب تركز بشكل كبير على مستوى الفهم La compréhension الـــذي احتل لوحده نسبة 41.11 % من مجموع الصيغ ، وهي نسبة مرتفعة مقارنـــة بنســـب المستويات الأخرى ، وبالتالي فقد ركز واضعوا التمارين على الفهم والاستيعاب كدعامة لانجاز التمارين ، كما بلغت نسبة مستوى المعرفة 09.64 % ليتحصل كل من مستوى المعرفة و الفهم ــ والمعروفين باسم : القدرات المعرفية الدنيا ؛ التي تقيس أدنى القـــدرات

العقلية _ على نسبة 50.75 % وبالتالي تظهر هذه النسبة على أن التمـــارين اللغويـــة الواردة في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط تركز على مستوى المعرفة و الفـــهم و تهمل بقيـــة المستويات التي لها علاقة بالقـــدرات العقلية العليا ، كالتطبيق و التحليل و التركيب و التقويم ، والتي اشتركت كلها في نسبة 49.25 %

المبحث الثالث :تحليل الاستبيان :

يتضمن هذا المبحث وصفا للطرق والإجراءات التي استخدمتها الباحثة ، من حيث تحديد مجتمع الدراسة وعينتها ومنهجها ، وكذلك وصف الإجراءات التي اتبعتها في تنفيذ الدراسة و المعالجة الإحصائية المستخدمة في تحليل البيانات .

1 – عينة الدراسة :

تكونت عينة الدراسة من معلمي اللغة العربية ممن يدرسون السنة الرابعة متوسط العاملين في وزارة التربية الوطنية في العام الدراسي 2009 / 2010 م وقد بلغ عددهم 73 معلما ، تم اختيارهم بطريقة عشوائية ، وقد شملت عينة الدراسة 36 متوسطة في سبعة ولايات هي : باتنة – برج بوعريريج – ميلة – قسنطينة – خنشلة – الجلفة – غرداية [299].

أ – متغير الجنس :

شملت عينة الدراسة كما أسلفنا 73 معلما ومعلمة منهم 42 معلما و 31 معلمة والجدول التالي يوضح عينة الدراسة للمعلمين موزعة حسب متغير الجنس :

الجنس	العدد	النسبة المئوية
أنثى	31	% 42.46
ذكر	42	% 57.53
المجموع	73	% 100

ب – متغير المؤهل العلمي :

يوضح الجدول التالي الشهادات العلمية وأعدادها ونسبها للمعلمين المستجوبين :

المؤهل العلمي	العدد	النسبة المئوية
ليسانس من التعليم العالي	32	% 43.83
شهادة من المعهد التكنولوجي لتكوين الأساتذة والمعلمين	39	% 53.42

[299] – أنظر الملحق رقم 03 ، ص : 244 – 245 .

ماجستير	02	% 02.73
المجموع	73	% 100

من خلال الجدول أعلاه يتضح أن أعلى نسبة للمؤهل العلمي الـــذي يمتلكـــه المعلمـــون المستجوبون ، هو شهادة التخرج من المعهد التكنولوجي للأســـاتذة والمعلمـــين بنســـبة 53.42 % ، وذلك لظروف خاصة مرت بها منظومة التعليم بالجزائر ، حيث كانـــت تعاني من نقص كبير في عدد المعلمين في السنوات التي تلت الاستقلال الـــوطني وكـــان المكونون من ذوي المستوى النهائي من المرحلة الثانوية ، ثم تليها شهادة الليســـانس مـــن التعليم العالي بنسبة 43.83 % وهي نسبة ترتفع كل سنة في جميع المراحـــل التعليميـــة بشكل ملموس ثم نسبة 02.73 % لتكوينات أخرى وتمثلت في عينتنا شهادتي ماجستير في فرع الفلسفة .

ج – متغير الخبرة التدريسية :

ونعني بالخبرة التدريسية أو الخبرة المهنية ، تلك المدة الزمنية التي قضاها المعلمون في مجال التدريس ، ولتسهيل ضبطها قمنا بتقسيمها إلى 5 فئات معتمدين على عـــدد ســـني التدريس وقد تم حساب النسب المئوية لأفراد عينة الدراسة حسب الخـــبرة التدريســـية و الجدول التالي يبين ذلك :

الخبرة التدريسية	العدد	النسبة المئوية
من سنة إلى 5 سنوات	09	% 12.32
من 6 إلى 10 سنوات	18	% 24.65

من 11 إلى 15 سنة	14	% 19.17
من 16 إلى 20 سنة	12	% 16.43
أكثر من 20 سنة	20	% 27.39

تبين من عملية الإحصاء التي قمنا بها في الجدول المذكور أعلاه أن نسبة المعلمين ذوي الخبرة الأعلى و التي تفوق العشرين سنة تمثل الأغلبية بنسبة تقدر ب : 27.39 % من مجموع المعلمين المشاركين في الاستبيان وهم من خريجي المعاهد التكنولوجية لتكوين الأساتذة و المعلمين تليها الفئات الأخرى بنسب متفاوتة ، والملاحظ كذلك من خلال الجدول أن هناك عناية خاصة من قبل وزارة التعليم للسنة الرابعة متوسط من خلال تخصيص الأساتذة الأكثر خبرة لتدريسهم ، ولعل مرد ذلك حرصها على تحقيق أعلى نسب النجاح للتلاميذ الذين سيجتازون امتحانات شهادة التعليم المتوسط .

2 – أداة البحث :

تمثلت أداة البحث في استبيان[300] مكون من واحد وعشرين (21) سؤالا ، يتضمن عدة جوانب تركز في مجملها على إبراز واقع تدريس اللغة العربية في السنة الرابعة متوسط من ناحية نشاط القواعد وتمارين اللغة في محاولة لإبراز أهم الصعوبات و المعيقات التي تحول دون تحقيق نتائج أفضل من ناحية استيعاب التلميذ وتوظيفه للظواهر اللغوية المدروسة خلال الحديث و الكتابة .

* طلبت الباحثة من كل معلم في عينة الدراسة تحديد الإجابة بوضع إشارة (×) أمام العبارة التي يؤثر اختيارها للإجابة عن السؤال الذي يشملها .

3 – إجراءات تنفيذ الدراسة :

اتبعت الباحثة عددا من الخطوات في تنفيذ إجراءات هذه الدراسة وكانت هذه الخطوات كما يلي :

[300] - أنظر الملحق رقم 04 ، ص : 246 – 252 .

أ – حصلت الباحثة على كتاب رسمي من رئاسة قسم اللغة العربيـــة و آدابهـــا في جامعة الحاج لخضر[301] موجهة إلى الجهة المختصة في وزارة التربية الوطنية ، وذلك مـــن أجل السماح لها بتطبيق دراستها على أفراد عينة الدراسة من معلمي ومعلمـــات اللغـــة العربية للسنة الرابعة متوسط في العام الدراسي 2009 – 2010 م .

ب – حصلت الباحثة على موافقة الجهات المختصة في وزارة التربية الوطنيـــة ـــ مصلحة التكوين و التفتيش بمديرية التربية لولاية باتنة ـــ لإجراء الدراسة[302] .

ج – أرفقت الباحثة بكل استبيان رسالة خطية إلى المعلم أو المعلمة الذي ســـوف يشارك في تعبئة الاستبيان وقد تضمنت الرسالة الهدف من إجراء الاستبيان بالإضـــافة إلى إرشادات وتوجيهات حول كيفية تعبئة بشكل صحيح .

د – بدأت الباحثة بتوزيع الاستبيان على أفراد عينة الدراسة بتاريخ 16 مـــارس 2010 م ، وقد استغرقت عملية توزيع وجمع الاستبيان مدة خمسة أسابيع حيث تم توزيع ثمانين (80) استبيانا عاد منا ثلاث وسبعون (73) .

ه – قامت الباحثة بعد جمع الاستبيانات و التأكد من عددها بتفريغ البيانات على جداول أعدتها لغرض الدراسة وذلك بعد إحصائها ثم قامـــت بتفريغهـــا في الحاســـوب الإلكتروني لاستخراج النتائج ، واستخدمت النسب المئوية لتحديد درجات التقويم المتعلقة بكل سؤال ، كما استعانت في تحليل البيانات بالمنهج الوصفي التحليلي للإجابة عن أسئلة الدراسة .

النتـــــــــائج :

هدفت هذه الدراسة إلى تقييم كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط ، وخاصة من ناحية نشاط القواعد ومحتوياته وكذا التمارين اللغوية ، ومن وجهة نظـــر المعلمـــين و المعلمات باعتبارهم من أكثر الجهات تعاملا مع الكتاب المدرسي في حقل التدريس ، وقد تم ذلك من خلال إجاباتهم على الاستبيان المكون من واحد وعشرين سؤالا وفيما يلـــي عرض لنتائج الدراسة .

---

[301] – أنظر الملحق رقم : 05 ، ص : 253 .

[302] – أنظر الملحق رقم : 06 ، ص : 254 .

1- النتائج المتعلقة بالسؤال الأول :

نص السؤال الأول على : هل ترى أن تدريس القواعد هو : غاية أم وسيلة ؟ وكانت النتيجة كالآتي :

القواعد	غاية	وسيلة	غاية ووسيلة
الإجابة	05	63	05
النسبة	% 06.84	% 86.30	% 06.84

إن نسبة 86.30 % من المعلمين تؤكد وتعي أن القواعد وسيلة لصيانة اللغة و ضبط الكلام وصحة النطق والكتابة ، بينما توجد نسبة أخرى من المعلمين بحاجة إلى تكوين جاد ، حيث أنها اعتقدت أن القواعد إما غاية مقصودة في حد ذاتها وبلغت نسبتها 06.84 % ، أو هي غاية ووسيلة معا بنسبة 06.84 % وبالتالي فهذا القصور في فهم وظيفة القواعد وعدم وضوح الأهداف من تدريسها يؤدي بالضرورة إلى سوء استغلالها من قبل المربين و المعلمين ، وإلى فهم قاصر محدود لطبيعتها والهدف من تدريسها ، فكثيرا ما يتم تدريسها بعيدا عن الغاية المقصودة .

* إن الغرض الأسمى من تعليم اللغة عموما و اللغة العربية على وجه الخصوص هو التركيز على امتلاك الملكة التي تمكن المتعلم من حسن الاستماع والتحدث والقراءة بطلاقة و الكتابة السليمة ، وبهذا فتدريس النحو ليس غاية في حد ذاته ، وإنما هو وسيلة لإكساب المتعلم مهارات لغوية تمكنه من التخاطب وتنمية رصيده اللغوي .

2- النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني :

ونص السؤال الثاني هو الآتي : القواعد في نظرك هي مادة : أساسية أو مهمة أو ثانوية ؟

وكانت نتيجة الإستجواب موضحة في الجدول التالي :

القواعد	أساسية	مهمة	أساسية ومهمة	ثانوية

العدد	47	16	10	00
النسبة	% 64.38	% 21.91	% 13.69	% 00

يتضح من الجدول أعلاه أن نسبة عالية (64.38 %) قد وفقت في اختيار الإجابة الملائمة لأن القواعد أساسية لا تتحقق أغراضها إلا إذا اتصلت باللغة و أساليبها ، وعلى الرغم من ذلك فإن نسبة مازالت تعتبرها مهمة (21.91 %) أو أساسية ومهمة (13.69 %) و المهم أقل درجة من الأساسي .

والنحو أساسي في تعليم اللغة وإكساب السليقة ولكن لا كقواعد نظرية تحفظ عن ظهر قلب ، ولكن كمثل و أنماط عملية تكتسب بالتدريب و المران المستمرين وهذا هو الاتجاه الحديث الذي يدعو إليه المختصون في تعليمية اللغات بشكل عام ، حيث يسعى أنصاره إلى عرض القواعد النحوية على المتعلمين عرضا وظيفيا ، من خلال تراكيب و أبنية لغوية متدرجة في الصعوبة ، الهدف منها ترسيخ قاعدة نحوية ، أو صرفية أو بلاغية معينة في ذهن المتعلم بطريقة ضمنية عن طريق حمله على القيام بسلسلة من التمارين المنظمة ، وبتكرار محكم حتى يصل في مرحلة معينة من مراحل تعليمه إلى تصور هيئات التركيب ، ومواقع المرفوعات و المنصوبات و المجرورات حسب ما تقتضيه المعاني .

3 – النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث :

نص السؤال الثالث على مايلي : مارأيك في مضامين نشاط القواعد مقارنة مع الحصص المخصصة لها ؟ هل هي : قليلة أم كثيفة أم مقبولة ؟

وكانت النتيجة كالآتي :

المضامين	قليلة	كثيفة	مقبولة
العدد	22	08	43
النسبة	% 30.13	% 10.95	% 58.90

إن نسبة معتبرة من المعلمين ترى أن مضامين نشاط القواعد (الدروس النحوية المقررة) مقبولة بنسبة 58.90 % في حين ترى نسبة أخرى 30.13 % أنها قليلة ، وترى فئة أخرى أن مضامين نشاط القواعد كثيفة مقارنة بالحصص المخصصة لها أسبوعيا وقد بلغت نسبة هذه الفئة 10.95 %، ومهما يكن من أمر فإن عامل التوقيت يبقى عائقا أمام الدرس في الحصة الواحدة ، إذا اعتمد المعلم على طريقة التدرج في عرض المادة ، وفي الأخير يمكن أن نقول أن عامل التوقيت هو عامل نسبي يختلف من مدرس لآخر تبعا لطريقة كل معلم في تدريس المادة ، ومن خلال النتيجة المتوصل إليها من الجدول أعلاه يتضح أن المضامين مقبولة عموما .

إلا أن ما توصلت إليه الباحثة – من خلال التجربة الميدانية والتدريس في القطاع – يفضي إلى أن مضامين نشاط القواعد وبقية أنشطة اللغة العربية عموما كثيفة مقارنة مع الحجم الساعي المخصص لها .

4 – النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع :

وقد نص السؤال الرابع على الآتي ذكره : حسب تجربتك ، هل يتمكن التلاميذ من استيعاب هذه المضامين بنسبة بيرة ؟ نعم أم لا ؟ ولماذا ؟

وكانت النتيجة كالآتي :

الإجابة	نعم	نوعا ما	لا
العدد	22	02	49
النسبة	% 30.13	% 02.73	% 67.12

إن نسبة مرتفعة تقر أن المتعلم لا يستوعب محتوى المضامين المعروضة عليه ، وقد بلغت نسبتها 67.12 % في حين رأت فئة أخرى أن التلميذ يستوعب نوعا ما المضامين المقدمة ، وبلغت نسبة هذه الفئة 02.73 % وقد بلغت نسبة الفئة التي ترى أن التلميذ يستوعب المضامين المقدمة ب : 30.13 % ، وقدمت كل فئة تعليلا لسبب اختيارها

الإجابة وقد كانت معظم التبريرات المقدمة بالنسبة للفئة التي ترى أن التلميذ لا يستوعب المحتوى و التي احتلت أكبر نسبة كالآتي :

- قلة الحجم الساعي وكثافة البرنامج ، لأن الاستيعاب يحتاج إلى مزيد من الوقت وفي هذا تناقض صريح مع نسبة درجة مقبول في السؤال الثالث .
- لأنها تحتاج إلى تفكير منطقي ، وتركيز شديد وانتباه متواصل ، وهذا ما يفتقر إليه معظم تلاميذنا
- لطبيعة المادة ،وقلة النماذج التطبيقية ، وقلة الأمثلة وانعدامها في النص .
- لأن المادة معقدة في بعض دروسها وتفوق قدراتهم الذهنية بسبب ضعف مستوى معظم التلاميذ
- يتجاوب التلاميذ مع الأستاذ أثناء الحصة ، لكن مع مرور الوقت تنسى القاعدة لعدم مداومة التلميذ على استعمال اللغة يوميا .

وبالنسبة للمبررات التي قدمتها الفئة التي ترى بأن التلاميذ يتمكنون من استيعاب هذه المضامين بنسبة كبيرة تمحورت في الآتي ذكره:

- لتكرار بعض دروس القواعد من السنوات الماضية .
- اهتمام الأستاذ وعنايته بالشرح و المراجعة والتبسيط .
- التحضير المنزلي ، ومجهودات ودور الأستاذ في متابعة التلاميذ بجدية .

* وعلى العموم ، فإن هذه المبررات غير مؤسسة ، ذلك أن الحكم على استيعاب المضامين بنسبة كبيرة، يتمظهر من خلال إجادة المتعلم استعمالها العفوي ، وتمكنه من التعبير السليم الواضح ، وفق هذه القواعد في جميع الحالات الخطابية .

5 – النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس :

نص السؤال الخامس على ما يلي : إن أتيح لك أن تحذف بعض مواضيع نشاط القواعد من كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط ، فأيها تؤثر حذفها نتيجة تجربتك في التدريس ؟

لقد شارك عدد كبير من المدرسين في الإجابة عن هذا السؤال ، وأول ظاهرة نلاحظها أن 42 مدرسا من مجموع 73 مدرسا أي مايزيد عن 57 % قد أسهموا في

الإجابة عن هذا السؤال ، وإذا كان معظمهم قد اكتفى بـــذكر مايريـــد حذفـــه مـــن الموضوعات ، فإن عددا غير قليل حاول أن يبين أسباب دعوته إلى الحذف ، كما تـــدل على ذلك النماذج التالية من أجوبتهم :

- لأنها صعبة لا تناسب القدرات الذهنيـــة للتلاميـــذ ، وقلمـــا يســـتخدمها في استعمالاتها الشـــفوية أو الكتابية .
- يكتفى بالمواضيع التي يحتاجها المتعلم في التعبير والكتابة .
- حذف درس تقديم المبتدأ وجوبا وجوازا ودرس تقديم الخبر وجوبـــا وجـــوازا وكذا درس حذف المبتدأ وجوبا وجوازا وحذف الخبر وجوبا وجوازا لأن المادة أكبر من استيعابها ويتطلب ذلك تقدير الكلام من قبل التلميذ و إمكانياته .
- حذف درس الجملة و الواقعة خبر لناسخ وكذا التعجب وصيغه لأنها درســـت في السنة الثانية متوسط .
- حذف دروس الصيغ الصرفية لأنها تتكرر في السنة الأولى ثانوي .
- حذف دروس الجملة الواقعة جواب شرط لأن أسلوب الشرط قد تم تدريســـه في السنة الثالثة من التعليم المتوسط .
- حذف درس التصغير ودرس الإغراء و التحذير لأنها قليلة الاستعمال .

* أما عن النسبة المتبقية و التي آثرت الحفاظ على مضامين نشاط القواعد وعـــدم الحذف و التي بلغت نسبتها 42 % ترى أن :

- ليست المشكلة مشكلة حذف مواضيع معينة ولكنـــها أعمـــق مـــن هـــذا ، فالتخطيط لدروس قواعد اللغة العربية يكاد يكون معدوما .
- إن تدريس مواضيع النحو بالنسبة للتلميذ و المدرس على حد سواء ، ليســـت من الصعوبة بمكان ولكن المهم هو أن يكون هناك وقت يساعد المـــدرس علـــى إفهـــام الطلاب هذه المواضيع .
- أنا لا أؤيد حذف أي موضوع من موضوعات النحو من الكتاب بل أذهب إلى زيادة الموضوعات النحوية فيه .

* أما اقـــتراحات المدرسين بحذف موضوعات النحو ، فقد تـــــفاوتت أهميتـــها حسب عدد القائلين بها ، وسنورد الموضوعات التي اقترح حذفـــها أربعة أو أكثـــر مـــن المدرسين مرتبة حسب الداعين إلى حذفها :

الموضوعات المقترح حذفها	عدد المقترحين
الإدغام	12
الإغراء والتحذير	12
التصغير	09
تقديم المبتدأ وجوبا وجوازا	06
تقديم الخبر وجوبا وجوازا	06
تقديم المفعول به	06
حذف المبتدأ وجوبا وجوازا	06
حذف الخبر وجوبا وجوازا	06
التعجب بصيغة أفعل به	06
التصغير	05
الجملة الموصولة	04
الجملة الواقعة جواب شط	04
الجملة الواقعة مضاف إليه	04

وليس من السهل التطرق إلى أسباب الدعوة إلى حذف أمثال هذه الموضـــوعات ، ولكننا اعتمادا على ماجاء في تعليقات بعض المدرسين نستطيع أن نرجعهـــا إلى الأمـــور التالية :

- قلة استعمال الموضوع أو عدم فائدته من الناحية العلمية .
- طريقة معالجة هذه الموضوعات في الكتاب .
- اعتقاد المدرس بأن الموضوعات المقترح حذفها غير مناسبة ، لأنها دون المستوى أو تمثل تكرارا غير لازم ، أو لأنها فوق مدارك الطلبة .

ولا شك في أن ذا الجانب من الإستبيان يتطلب بحثا تفصيليا آخر للوقوف علـــى الأسباب التي تدفع المدرسين إلى القول بحذف بعض موضوعات القواعد .

6 – النتائج المتعلقة بالسؤال السادس :

نص السؤال السادس على مايلي : ماهعي في نظرك مجمل الصعوبات التي تحـــول دون تحقيق نتائج أفضل في هذه المادة .

وكانت النتائج كالآتي :

الصعوبة	العدد	النسبة
صعوبة المادة	26	% 35.61
كثافة البرنامج	28	% 38.35
قلة التمارين	45	% 61.64
التوقيت	22	% 30.13
تأثير اللهجات	26	% 35.61
عدم كفاءة المعلم	16	% 21.91

إن النسب الموردة أعلاه تؤكد وتعزز الاحتمالات التي افترضنا أن يقدمها المعلمون كأسباب جوهرية أدت إلى الضعف الملحوظ لمستوى التلاميذ في هذه المادة ، وقد حظـــي احتمال قلة التمارين بأعلى نسبة حيث بلغت نسبة الأساتذة الذين اختاروها 61.64 % وهذا اعتراف من المعلمين أنفسهم بقصورهم في هذه النقطة ، ليليها كثافة البرنامج بنسبة 35.61 % حيث يرى هؤلاء الأساتذة أن المادة في حد ذاتها من أهم عوامل الضعف لما فيها من تعقيدات بوجه عام ، كما أن الثنائية اللغوية و تأثير اللهجات له دور كبير وهام ، لأن التلميذ يجد نفسه بين لغتين : فصحى وعامية فالأولى لغة الكتابة و القراءة والثانية لغة الحديث اليومي الذي يسمعه في كل مكان ، وبالتالي يصبح في حيرة من هذه الثنائيـــة ، فهو يكتب غير ما يقول ويتحدث بغير ما يقرأ ،كما انفرد احتمـــال التوقيـــت بنســـبة 30.13 % حيث يرى أصحاب هذه النسبة أن التوقيت المخصص لحصة القواعد وحدها والمقدر بساعة واحدة أسبوعيا، قليل أمم العدد الكبير للدروس و المقدر بأربع وعشـــرين

درسا قسما على ثلاث فصول دراسية ، وفي الأخير تحصل احتمال عدم كفاءة المعلم على نسبة 21.91 % والسبب في ذلك عدم التحضير الجيد ، إذ نلاحظ أن بعض المعلمين تكونت لديهم الذهنية الاتكالية ، والتي ليست في صالح الإبداع لأن بعضهم تعودوا على العمل متى توفرت المذكرات الوزارية والكتب و الدلائل ، وعليه فهم مطالبون بالجد و البحث و النقد والاختيار والإبداع والإطلاع على مستجدات الساحة البيداغوجية و التحولات التي يشهدها العالم التربوي ، ليتمكنوا من التحضير الشخصي للدروس المبرمجة ، وقد أضاف المعلمون المستجوبون أسبابا أخرى من شأنها أن تحول دون تحقيق نتائج أفضل في هذه المادة تتمثل بصفة عامة في :

- عدم إدراج المنهجية السليمة في تتبع الدروس .
- عدم الربط بين المكتسبات القبلية لدى التلميذ .
- عدم إدراك التلاميذ للهدف من دراسة القواعد النحوية والصرفية .
- الفروق الفردية بين التلاميذ .
- عدم تحبيب المادة للتلميذ .
- عدم اهتمام بعض التلاميذ بالمادة و الواجبات المترلية .

7 – النتائج المتعلقة بالسؤال السابع :

نص السؤال السابع على مايلي : ماهي الطريقة المناسبة في نظرك لتدريس نشاط القواعد في الطور الثالث ؟

وكانت النتيجة كالآتي :

الطريقة	العدد	النسبة
الاستنباطية	45	% 61.64
القياسية	10	% 13.69
الإلقائية	02	% 02.73
المزج بين الطرائق	16	% 21.91

من الجدول المبين أعلاه يتضح أن أغلب المدرسين يفضلون الطريقة الاستنباطية ويدرسون وفقها ، وقد بلغت نسبتهم 61.64 % وهي الطريقة المختارة كذلك من طرف الوزارة الوصية << أما التوجه الحديث في تدريس القواعد ، فيدعو إلى تطبيق الطريقة الاستنباطية déductive في تقديم المعلومات >>[303] والطريقة بمعناها الضيق تكون عبارة عن خطوات محددة يتبعها المدرس لتزويد المتعلمين بأكبر قدر ممكن من المادة العلمية الدراسية وهي << الأداة أو الوسيلة الناقلة للعلم و المعرفة و المهارة ، وهي كلما كانت ملائمة للموقف التعليمي و منسجمة مع عمر المتعلم وذكائه وقابليته وميوله كانت الأهداف التعليمية المتحققة عبرها أوسع عمقا وأكثر فائدة >>[304] ، وتقوم الطريقة الاستنباطية على عرض النص الذي تستخرج من الأمثلة لتناقش ، وتستنبط منها الأحكام النحوية وتجري عليها تطبيقات فورية ، ثم تستخلص القواعد الكلية النهائية ، ويتلو ذلك اقتراح تمرينات تطبيقية .

وقد اختارت نسبة 13.69 % من الأساتذة الطريقة القياسية وفيها يبدأ بالقاعدة التي تشرح ثم تعقبها الشواهد و الأمثلة التي توضحها وتؤديها وتؤيدها ثم يقاس عليها ، ويرى" سمك " أنها : << طريقة معيبة لأنها تجعل القاعدة في حد ذاتها غاية لا وسيلة مما قد يؤدي إلى انصراف التلاميذ عن تنمية القدرة على تطبيقها >>[305]

وقد اختارت فئة أخرى من الأساتذة الطريقة الإلقائية (التقليدية) بنسبة 02.73 % وهذه الطريقة قديمة في الواقع ، وفيها يلقي المعلم الدرس بالإعتماد على نفسه ، دون اهتمام بالمتعلم ، بمعنى أن << النشاط فيها قاصر على المعلم وحد ، وما على المتعلم إلا الإنصات الكامل والالتزام بما يقال له ، ويعاب على هذه الطريقة أنها لا تتخذ التلميذ محورا للعملية التعليمية ... وبمعنى آخر ينعدم فيها التفاعل بين المرسل و المستقبل (المتلقي) >> [306]

---

[303] – طه علي حسين الدليمي ، وسعاد عبد الكريم عباس الوائلي ، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها ، ص : 88 .

[304] – وزارة التربية الوطنية ، دليل الأستاذ اللغة العربية ، ص : 40 .

[305] – محمد صالح سمك ، فن التدريس للتربية اللغوية وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العملية ، ص : 529 .

[306] – طه علي حسين الدليمي ، وسعاد عبد الكريم عباس الوائلي ، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها ، ص : 91 .

في حين آثرت فئة أخيرة من الأساتذة المزج بين الطرائق وقد بلغت نسبتها 21.91 % وذلك بمحاولة الجمع بين الطريقتين الاستقرائية والقياسية ومزجها بطريقة واحدة ، فقد تبدأ بعض الدروس بأمثلة واستقراء حالات معينة ، ثم استنتاج الفكرة الأساسية منها ، ثم تخلط الفكرة الجديدة بشواهد وأمثلة أخرى حسب الطريقة القياسية [307].

وفي الأخير يمكن أن نقول ، إن لكل طريقة من هذه الطرائق محاسنها ومآخذها وأنه لا توجد طريقة مثالية تماما ، وأنه لا توجد كذلك طريقة تدريس واحدة تناسب الأهداف المراد تحقيقها جميعا ، ويجب على المعلم أن يعرف أيضا أن أهم شيء في عملية التدريس هو التركيز على التلميذ ، فيجب أن يبذل الجهد المناسب لتعليمه بأيسر السبل وأبسط الطرق وفي أقل وقت ، ويضاف إلى هذا كله أن على المعلم أن يعي أنه حر في استخدام الأساليب و الطرائق التي تناسب تلاميذه ، مثلما تناسب مادته وموضوعه ، ومثلما تناسب الموقف التعليمي [308].

8 – النتائج المتعلقة بالسؤال الثامن :

نص السؤال الثامن على مايلي:

هل تفضل في الطريقة استعمال : النص كسند تربوي ، أم الأمثلة ، أم النص مع الاستعانة بالأمثلة ؟

وقد كانت النتائج كالآتي :

استعمال	النص	الأمثلة	النص و الأمثلة
العدد	11	18	44
النسبة	% 15.06	% 24.65	% 60.27

[307] – ينظر : المرجع نفسه ، ص : 91 – 92 .

[308] – المرجع السابق ، ص : 92 .

إن نسبة 60.27 % تؤكد استعمال النص والاستعانة بالأمثلة ونسبة 15.06 % تلجأ إلى استخدام النصوص حتى يتمكن المتعلم من الاحتكاك باللغة في الاستعمال الطبيعي للوحدات النحوية ، فيكتشف آليات اللغة في محيطها الطبيعي ، ويتعلم كيف يستفيد منها ويوظفها في تعبيره ، وهذا ماتم اعتماده من قبل وزارة التربية الوطنية من خلال تبني مبـــدأ المقاربة النصية في تدريس القواعد .

إن دراسة القواعد اللغوية في النص أي في محيطها الطبيعي ، يوفر مزايا عديدة منها أنها << تسهل على المتعلم إدراك القواعد التي تحكم عناصر اللغة وتضـــبطها في ســـياق لغوي مناسب ، وتمكنه من فهم الآليات اللغوية من خلال وظائف هذه العناصر في النص ، وربطها بالاستعمال العملي ، واستغلالها في مواقف تعبيرية متنوعة >> [309].

ومع هذا فإن نسبة معتبرة تلجأ إلى الأمثلة بصورة متفردة ، وقد بلغـــت 24.65 % ما يترتب عنه الاعتماد على أمثلة متكلفة جافة لاتخدم الترابط الفكري و التسلســـل الموضوعي ، وهو ما يجعل النحو مادة لا تعايش اللغة ، وبالتالي تفقـــد أهـــم الأهـــداف الوظيفية .

9 – النتائج المتعلقة بالسؤال التاسع :

وقد نص السؤال على مايلي :

عدد الندوات التي تناولتم فيها مختلف طرائق التعليم المختلفة كان : كافيا أم غـــير كاف أم منعدما تماما؟

وكانت النتيجة كالآتي :

عدد الندوات	كافيا	غير كاف	منعدم تماما
العدد	21	45	07
النسبة	% 28.76	% 61.64	% 09.58

[309] – وزارة التربية الوطنية ، دليل الأستاذ اللغة العربية ، ص : 40.

صرحت فئة من المعلمين المستجوبين على أن عدد الندوات كان كافيا ، وقد بلغت نسبتها 28.76 %

لكن مجموع (غير كاف + منعدم) والمتمثلة في 71.22 % تؤكد أن التكوين في مجال الطرائق التربوية لم يكن كافيا و لم يف بالغرض المطلوب ، مع الإشارة إلى أن معدل الخبرة التدريسية للعينة ككل هو ما يقارب الخمسة عشرة (15) سنة ، فإذا علمنا أن المعلم هو القطب الأساسي في العملية التعليمية ، حيث يتولى مهام التلقين ويعمل متبعا طرقا و أساليب معينة لمساعدة المتعلمين على تحصيل المعرفة والملكة ، وهو الذي تقع على عاتقه مسؤولية نجاح العملية أو فشلها ، لهذا يجب أن يولى عناية خاصة ، من حيث تكوينه تكوينا علميا ومنهجيا متينا ، يضمن إلى حد ما نجاح مهمته ، غير أن الملاحظة أثبتت أن الواقع مخالف لهذا الأمر ، حيث يشكو الجميع من نقص التكوين التربوي المنهجي لمعلمي اللغة العربية ، الذي يكون خير سند لهم في مباشرة مهنتهم ، بل يبقى التعويل على القدرات الخاصة بكل أستاذ .

10 – النتائج المتعلقة بالسؤال العاشر :

نص السؤال العاشر على ما يلي :

هل تستعينون بالعامية في التدريس ؟

وقد كانت النتائج كالآتي :

الإجابة	نعم	أحيانا	نادرا	لاتستعمل إطلاقا
العدد	05	21	37	10
النسبة	% 06.84	% 28.76	% 50.68	% 13.69

يظهر من خلال الجدول أن نسبة 13.69 % فقط من أساتذة العينة رفضت استعمال غير العربية الفصحى مهما كانت الظروف بينما كانت نسبة نادرا 50.68 % وتأرجحت بقية النسب بين القائل باستعمال العربية الفصحى سواء بطريقة مباشرة (نعم) وبلغت نستها 06.84 % ، أو بطرق ملتوية كأحيانا بنسبة 28.76 %

والواقع يثبت شيوع العامية في درس اللغة العربية ، ولك أن تتصور حـــال درس اللغة العربية إذا كان يؤدى بلغة لا تخلو من العامية ، وكيف تكون حال المتعلمين إذا كان مدرسهم يشرح بعض التراكيب والقواعد النحوية بلهجة عامية ! وكيف تنفذ الفصـــحى إلى أذهان التلاميذ إذا كان درس العربية نفســـه لا يخلو من الخروج عن قواعدها ، ثم ألا يدفع ذلك التلاميذ إلى الشعور بعدم جدوى دراسة اللغة إذا كان مدرسهم لا يلتزم فيمـــا يتحدث ؟!

وعندما سألنا المعلمين عن السبب الكامن وراء استخدامهم للعامية (سواء كانت الإجابة بنعم / أحيانا) فكانت جلها تتمحور في الآتي ذكره :

- لأن بعض القواعد النحوية يستوعبها التلميذ بسرعة إذا ربطت بلغته العامية .
- لعدم تمكن كل التلاميذ من اللغة العربية وضعفهم فيها .
- لربط التلاميذ بالواقع وإثارة انتباههم .
- لتوضيح بعض المفاهيم و المصطلحات عند الضرورة .
- لأننا بصدد إيصال الفكرة ولا يهم بأي وسيلة وصلت .
- لتغلب اللهجات على اللغة العربية الفصحى في مجتمعنا .
- لتقريب الفهم للتلميذ ونزولا أحيانا إلى مستواه .

* إن واقع تعليمية اللغات يثبت أن المتعلم ينسج على منوال معلمه ، فـــإذا كـــان المعلم يمتلك اللغة الخاصة بالمادة أو ما يسمى بلغة التخصص la langue de spécialité ويتحكم في تأديتها مشافهة وقراءة وكتابة فإن ذلك سينعكس بالضرورة على المتعلم إن في قليله أو في كثيره [310]، فطول استماع التلاميذ إلى الأساليب الصحيحة من خير الوســـائل التي تعينهم على الفهم و التعبير الصحيح .

ومن المشكلات الأخرى ، عدم اهتمام مدرسي اللغة العربيـــة ، وبمـــا أن اللغـــة تكتسب بالسماع و الممارسة فإن ذلك يقتضي أن يحاط المتعلم ببيئة تعليمية لا يسمع فيها

[310] – بتصرف عن : بشير إبرير ، استراتيجية التبليغ في تدريس النحو ، أعمال ندوة تيسير النحو المنعقدة في 23 – 24 أبريل 2001 بالمكتبة الوطنية بالحامة ، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية ، الجزائر ، 2001 ، ص : 498 .

لحنا ولا شططا عن اللغة الفصيحة ، لذلك ففي مثل هذه الحال ينطبق على تعليم العربيـــة قول الشاعر :

متى يبلغ البنيان يوما أشده إذا كنت تبنيه وغيرك يهدم

وبهذا ينبغي أن يكون الجو المدرسي كله ذا أثر فعال في إكساب التلميذ طلاقة في حديثه وصحة في تعبيره ، بحيث يستطيع أن يفصح عن أفكاره في وضوح ودقة وســـلامة لغة ، ومن الوصايا الإنجليزية التربوية قولهم :

Every teacher must be a teacher of English

ويعنون بذلك أنه من الواجب على كل مدرس لأي مادة أن يعتبر نفسه مدرســـا للغة الإنجليزية[311]

11 – النتائج المتعلقة بالسؤال الحادي عشر :

ونص هذا السؤال كالآتي :

وهل التطبيق على القاعدة يتم بإجراء : تمارين فورية أم تطبيقات مترلية أم كلاهما ؟

وكانت النتيجة كالتالي :

التطبيق	تمارين فورية	تطبيقات مترلية	كلاهما
العدد	07	01	65
النسبة	% 09.58	% 01.36	% 89.04

والجدول أعلاه يظهر أن نسبة 89.04 % من المعلمين تؤثر استخدام التمـــارين الفورية عقب تقديم وشرح القاعدة بالإضافة إلى تكليف التلاميذ بإنجاز التطبيقات المترلية أو ما يعرف بالواجبات البيتية في حين أن نسبة 09.58 % تكتفي بـــإجراء التمـــارين

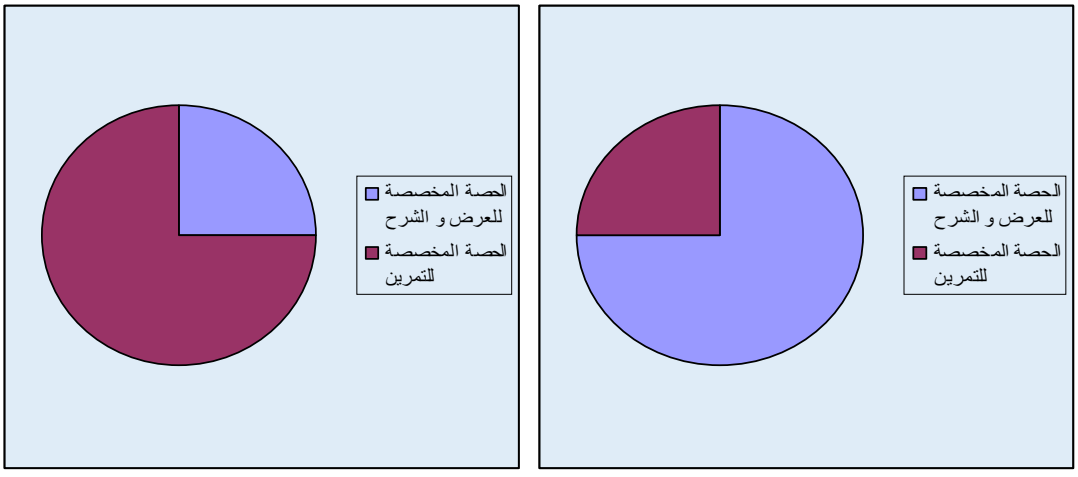
[311] – محمد صالح سمك ، فن التدريس للتربية اللغوية وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العملية ، ص : 60 .

الفورية عقب الشرح ، ونسبة 01.36 % تعتمد التطبيقات المترلية فقط ، ومن خـــلال الإطلاع الميداني واستجواب المعلمين تبين لنا أن التمارين الفورية التي يكلف المعلم التلاميذ بالإجابة عنها لا تتعدى التمرينين في غالب الأحيان وكثير منها يبقى دون تصحيح بفعـــل عامل التوقيت وانتهاء الحصة لأن جل الوقت قد مضى في شرح القاعدة ، أمـــا بالنســـبة للواجبات المترلية فإنه من خلال خرجاتنا الميدانية وملاحظاتنا لكراريس التلاميذ تبين لنا أن ما يطلب حله من التمارين لا يتعدى الثلاث (03) تمارين في أقصى حالاته .

إن واقع تعليمية اللغات يركز على جعل التمارين اللغوية نشاطا تربويا أساسيا لا يمكن الإستغناء عنه في أي طريقة تعليمية مهما كانت منطلقاتها ومنهجيتها ، فهي الطريق الطبيعي و المختصر لتكوين الآليات أو المهارات الصحيحة وأداة مفيدة جدا لقياس التعليم ونتائجه ، كما أنها وسيلة للكشف عن نوحي القوة و الضعف لدى المتعلمين أنهـــا تمثـــل الجانب العملي الإجرائي الذي يعد أهم خطوة في تنفيذ الدرس [312].

ونظرا لأهمية المران المنظم في تثبيت مثل النحو وأنماطه وتنمية القياس فإن اللسانيين يذهبون إلى أن قسطه من الدرس يجب أن يكون أوفر بكـــثير مـــن حصـــة العـــرض و الإيصال[313] ، كما في الرسم التالي [314]:

ما هو كائن **ما ينبغي أن يكون**



1 - Henri Besse, et R. Porquier , grammaire et didactique des langue , p : 81

[313] – عبد الرحمان الحاج صالح ، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية ، ص : 73 – 76 .

[314] – الشكل مأخوذ عن : محمد صاري ، محاولات تيسير تعليم النحو قديما وحديثا ، دراسة تقويمية في ضوء علم تدريس اللغات ، ص : 245 .

12 – النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني عشر :

نص هذا السؤال على الآتي :

هل تقوم بتخصيص حصة خاصة بالأعمال التطبيقية مستقلة عن حصة نشاط القواعد بشكل منتظم ؟

وكانت النتيجة كالتالي :

حصة الأعمال التطبيقية	نعم	لا	أحيانا
العدد	49	04	20
النسبة	% 67.21	% 05.47	% 27.39

من الجدول المبين أعلاه يظهر أن نسبة لا بأس بها تقدر ب : 67.12 % تقوم بتخصيص حصة خاصة بالأعمال التطبيقية مستقلة عن حصة نشاط القواعد (حصة العرض) بشكل منتظم (أسبوعية) لكن في الوقت ذاته هناك نسبة تقد ب: 27.39 % من المعلمين أجابت بأنها أحيانا ما تقوم بتخصيص حصة خاصة بالتطبيقات في حين أن نسبة 05.47 % من المعلمين المستجوبين لا تخصص وقتا لهذه الحصة مطلقا ، وبالتالي لك أن تتصور كيف ترسخ القواعد اللغوية في أذهان التلاميذ إذا انعدمت وسائل الترسيخ أصلا ؟ إذا علمنا أن حصة القواعد تخصص كلها للشرح تقريبا كما ذكرنا آنفا ، والغريب في الأمر أن الوزارة الوصية قد خصصت حصة أسبوعية خاصة بالأعمال التطبيقية ، والسؤال الذي يطرح نفسه : كيف تستغل هذه الحصة من قبل هؤلاء الأساتذة ؟

13 – النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث عشر :

ونص هذا السؤال هو :

هل ترى أن الأمثلة و القطع المختارة لأسئلة التطبيق في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط تعبر عن تجارب التلاميذ وخبرتهم ؟

وكانت النتيجة كالتالي :

الإجابة	نعم	لا	نوعا ما	دون إجابة
العدد	13	19	40	01
النسبة	% 17.80	% 26.02	% 54.79	% 01.36

لوحظ من خلال الاستجوابات التي دارت حول القطع و الأمثلة المختارة لأسئلة التطبيق في الكتاب أنها تعبر عن تجارب التلاميذ وخبرتهم بنسبة 54.79 % وهي أعلى نسبة مسجلة ، والجدول أعلاه يثبت ذلك ، تليها فئة من الأساتذة بنسبة 26.02 % ترى أنها لا تعبر عن تجارب التلاميذ في حين صرحت فئة أخرى بأن القطع و الأمثلة المختارة تعبر فعلا عن تجارب التلاميذ وبلغت نسبتها 17.80 % في حين اكتفت نسبة 01.36 % بعدم التعليق على نوعية الأمثلة المقدمة في التطبيقات .

والملاحظ من خلال دراستنا لمحمل القطع والأمثلة المختارة لأسئلة التمارين اللغوية أنها منتقاة بصفة قريبة نوعا ما إلى مستوى التلميذ الذهني ، تعبر عن مختلف المواضيع المطروحة في المجتمع الذي يعيش فيه فبعضها مأخوذ عن المجلات و الجرائد ،و تتوافر معظمها على قيم اجتماعية ، وثقافية واقتصادية وروحية ووطنية ، دون أن ننسى بعض النصوص لأدباء معروفين كان الغرض من إيرادها السمو بالناحية الذوقية الجمالية الفنية للتلاميذ .

14 – النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع عشر :

نص هذا السؤال على الآتي :

أتعتمد في التطبيق على التمارين الشفوية أكثر من التمارين الكتابية ؟

وكانت النتيجة كالتالي :

الإجابة	نعم	لا	أوازن بينهما	دون إجابة

العدد	06	10	55	02
النسبة	% 08.21	% 13.69	% 75.34	% 02.73

يتضح من خلال الجدول أن نسبة مرتفعة من المعلمين بلغت 75.34 % يوازنون في إجراء تطبيقاتهم بين التمارين الشفوية والتمارين الكتابية وهذا شيء مستحسن وأن نسبة 08.21 % تعتمد على التمارين الشفوية أكثر من التمارين الكتابية ، لجعل القواعد النحوية عادة راسخة لدى التلميذ وكأنها تصدر عن سليقة وطبع وبالتالي يوظف التلميذ البنى اللغوية بمهارة ، وهذا ما توصي به تعليمية اللغات وتحث عليه ، لكن فئة أخرى من المعلمين المستجوبين بلغت نسبتها 13.69 % صرحت بأنها لا تعتمد على التمارين الشفوية أكثر من الكتابية وذهب بعضهم إلى أكثر من هذا بقولهم أنه في التطبيق على الظواهر اللغوية يعتمد على التمارين الكتابية فقط ، أما الإجابات الشفوية فيتركها لأسئلة النصوص القرائية ، أو في حصة التعبير الشفوي في ين آثرت فئة أخرى بلغت نسبتها : 02.73 % عدم الإجابة على هذا السؤال أساسا ، وما يمكن قوله لهؤلاء المعلمين الذين يؤثرون التمارين الكتابية للتطبيق على الظواهر اللغوية أن التمارين الشفوية تمكن الأستاذ من الاتصال المباشر بتلاميذه ، الأمر الذي يمكنه من إرشادهم وتوجيههم وتقويمهم بغير فاصل زمني بين الخطأ وتصويبه كما يوفر للتلميذ أكبر قدر من التمارين المتنوعة في أقصر وقت ممكن ويثبت القاعدة في أذهانهم ، ويثير المنافسة بينهم وفي هذا تعويد لهم على إجادة التعبير .

15 – النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس عشر :

ونص السؤال هو :

هل يؤثر عدد التلاميذ في القسم على متابعة كل تلميذ بشكل فردي للتأكد من إجاباته وبالتالي اكتسابه وفهمه للقاعدة ؟

وكانت النتيجة كالتالي :

الإجابة	نعم	لا

العدد	71	02
النسبة	% 97.26	%02.73

أجمع أغلب المدرسين على أن كثرة عدد التلاميذ في القسم لا يسمح بمتابعة كل تلميذ بشكل فردي ،وبلغت نسبتهم 97.26 % ، والواقع يثبت أن مدارسنا تكتظ بالتلاميذ على حساب الحصص واستقرار الدروس ،و أن أقسامنا تشكو تكدسهم داخلها بما يزيد على الكثافة المقبولة ، حيث يصل معدل التلاميذ في القسم الواحد بين 40 إلى 50 تلميذا وتلميذة ، وهذا ن العوامل التي تزيد في حدة ضعف النتائج الدراسية ، وتقلل من مردودية التعليم ، وبالتالي بروز ظاهرة ضعف التلاميذ في مختلف المواد ، حيث يستحيل في مثل هذه الحالة أن تكفي ساعة واحدة لتتبع مستوى كل تلميذ ومدى جاهزيته واكتسابه للقاعدة بشكل فردي .

16 – النتائج المتعلقة بالسؤال السادس عشر :

ينص السؤال على الآتي :

هل ترى أن عدد التمارين اللغوية المبرمجة لكل درس في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط ضئيل أم مقبول أم كثيف ؟

عدد التمارين	ضئيل	مقبول	كثيف
العدد	27	46	00
النسبة	% 36.98	% 63.01	% 00

يتضح من الجدول أن نسبة مقبول هي المسيطرة، حيث قدرت نسبتها ب : 63.01 % ثم نسبة ضئيل ب : 36.98 % أم بالنسبة لاحتمال كون التمارين اللغوية المبرمجة لكل درس في الكتاب كثيفا فكان منعدما بنسبة 00 % ، وإذا عدنا إلى عدد

التمارين اللغوية الموجودة في الكتاب ـــ والتي سبق وأن أحصيناها ـــ ووجدنا أنها ضـــئيلة وقد تراوح معدلها في كل درس من الدروس ما بين التمرينين كحد أدنى في الدرس الواحد وثمانية تمارين كحد أقصى ، وهي نسبة قليلة لأن حقل تعليمية اللغات يلح على الإكثـــار من التمـــارين لأن اللغة << لا يتم اكتســـابها إلا عن طريق الممـــارسة المكـــثفة >> [315]

17 – النتائج المتعلقة بالسؤال السابع عشر :

نص السؤال السابع عشر على ما يلي :

أثناء حصة التطبيق ، هل تستعين بتمارين من إنشائك لترسيخ المهـــارات اللغويـــة لدى التلاميذ إلى جانب التمارين المقررة في الكتاب المدرسي ؟

وكانت النتيجة كالتالي :

الإجابة	نعم	أحيانا	أكتفي بالتمارين الواردة في الكتاب
العدد	45	27	01
النسبة	% 61.64	% 36.98	% 01.36

توضح النســـب الموردة في الجدول أن 61.64 % ن المعلمين يستعينون بتمارين من إنشائهم إلى جانب التمارين المقررة في الكتاب المدرسي قصد ترسيخ المهارات اللغوية لدى التلاميذ وتنويع أساليب التمارين ، لتليها نسبة 36.98 % من المعلمـــين الـــذين يستعينون أحيانا فقط وليس دائما بتمارين من إنشائهم ، في حين أن نســـبة 01.36 % من المعلمين يكتفون فقط بالتمارين الواردة في الكتاب ويرون أنها تكفي لترسيخ الظواهر اللغوية ، وأنه لا حاجة للمدرس أن يوظف تمارين من إنشائه لهذا الغرض .

18 – النتائج المتعلقة بالسؤال الثامن عشر :

نص السؤال الثامن عشر على ما يلي :

هل يعتبر ضيق الوقت السبب الرئيسي في التقليل من عدد التمارين الموجهة لتدريب التلاميذ ؟

[315]- Henri Besse, et R. Porquier , grammaire et didactique des langue , p :81.

وكانت النتيجة كالآتي :

الإجابة	نعم	لا	دون إجابة
العدد	56	15	02
النسبة	% 76.71	% 20.54	% 02.73

يلاحظ من الجدول أن ضيق الوقت يعد سببا رئيسا في التقليل من عدد التمـــارين الموجهة لتدريب التلاميذ على مختلف الظواهر اللغوية المدروسة ، وقد قدرت نسبة المعلمين المجيبين ب : 76.71 % ،ويرى هؤلاء المعلمون أن للوقت سلطانه ، حيث يحتم إجـــراء عدد معين من التمارين غالبا ما تكون قليلة ، حتى أن المنهاج المقدم للمعلـــم يـــدعوه إلى إجراء عدد من التمارين بالقدر الذي يسمح به الوقت ، في حين ترى فئة أخرى أن عامل الوقت ليس السبب الرئيس الذي يؤدي إلى التقليل من عدد التمارين ، وقد بلغت نسبتها 20.54 % حيث ترى أن هناك أسبابا أخرى غير الوقت ، وترجع سبب قلة الممارســـة التطبيقية إلى المعلم ، وقد قدرت نسبتهم ب : 02.73 % لأسباب غير معروفة .

19 – النتائج المتعلقة بالسؤال التاسع عشر :

ينص السؤال التاسع عشر على ما يلي :

كيف تستغلون حصة الاستدراك ؟

وقد ترك السؤال مفتوحا لمعرفة طريقة استغلال المدرس لهذه الحصة التي برمجتـــها وزارة التربية الوطنية بشكل نصف شهري ، وللعلم فقد وضعت هذه الحصة في الأســـاس لمعالجة ضعف بعض التلاميذ في الجانب التي يرى الأستاذ أنه يعتورها بعض القصـــور في الفهم ، وتوضيحها بطريقة مبسطة من خلال التمارين المختلفة وبالتالي يتم مساعدة الفئة التي عسر عليها فهم الدرس لتواكب زملاءها ، وواقع الدراسة يثبت أن نسبة 52 % من الأساتذة يقومون باستغلال الحصة بهذه الطريقة ، لكن نسبة 42.53 % من الأســـاتذة

تستغلها لأغراض أخرى بعيدة كل البعد عن الهدف الذي وضعت له في الأساس ، تمثلت في مجملها في الأمور التالية وللقارئ أن يحكم بنفسه :

- نرى أن حصة الاستدراك امتداد لحصة القواعد ، وبالتالي نعتمد فيها على إعادة شرح درس القواعد .
- أستغلها لمراجعة الدروس المقدمة .
- أستغلها في تدارك التأخيرات في المنهج ، وتعويض بعض الدروس في حالات استثنائية كالغياب أو الإضرابات .
- أخصصها لتمارين الإعراب التي أرى أنها الأهم .
- لا توجد هذه الحصة بالنسبة لي نظرا لكثافة البرنامج .
- هي حصة علاجية للتربية النفسية وإبعاد الملل من عقول التلاميذ ، وتحفيزهم على العمل الجاد .

في حين أن النسبة المتبقية من المعلمين و المقدرة ب : 05.47 % امتنعوا عن الإجابة لأسباب غير معروفة .

20 – النتائج المتعلقة بالسؤال العشرين :

ينص السؤال على الآتي :

إن تدريب المتعلم على المسائل اللغوية التي تم شرحها وتحليلها يحقق عدة أهداف منها : ترسيخ ما اكتسبه المتعلم ، ممارسة المتعلم للمهارات اللغوية المدروسة وتوظيفها توظيفا مناسبا ، من خلال معايشتك للميدان التربوي ، هل ترى أن هذه الأهداف قد :

تحققت إلى حد كبير أم تحققت نوعا ما أم لم تتحقق ، عللوا ؟

وكانت النتيجة كالتالي :

الإجابة	تحققت إلى حد كبير	تحققت نوعا ما	لم تتحقق	دون إجابة
العدد	11	55	04	03
النسبة	% 15.06	% 75.34	% 05.47	% 04.10

إن فئة متوسطة من الأساتذة كما يظهر الجدول ، ترى أن الأهداف المتوخاة من تدريب المتعلم على المسائل اللغوية المختلفة التي تم عرضها عليه قد تحققت إلى حد كبير ، وبلغت نسبة هذه الفئة 15.06 % في حين بلغت نسبة الفئة التي ترى أن هذه الأهداف قد تحققت نوعا ما نسبة عالية قدرت ب: 75.34 % في حين رأت فئة ثالثة أن هذه الأهداف لم تتحقق البتة وقدرت نسبتها ب : 05.47 % وآثرت فئة أخيرة الامتناع عن الإجابة كلية وقدرت نسبتها ب : 04.10 % وإذا عدنا إلى تبرير كل فئة للسبب الكامن وراء اختيار إجابتها نجد ما يلي :

* بالنسبة للفئة التي ترى بأن الأهداف المتوخاه من وراء تدريب المتعلم على المسائل اللغوية التي تم شرحها قد تحققت إلى حد كبير ، تمحورت مبرراتهم في مجملها على النقاط التالية :

- يظهر ذلك من خلال النتائج الإيجابية التي يحققها المتعلمون في الإمتحانات العادية أو الرسمية كامتحان شهادة التعليم المتوسط .
- يرجع ذلك إلى الوضعية الإدماجية التي برمجت في طريقة التدريس بالكفاءات .
- يصعب على التلميذ أن يحقق المبتغى إلى حد كبير في تطبيق قواعد اللغة العربية ولذلك نجد أنه إذا وظف منها جزءا بسيطا توظيفا مناسبا يكون بذلك قد حقق الهدف (20 سنة خبرة) .

* أما بالنسبة للفئة التي اختارت احتمال إن الأهداف قد تحققت نوعا ما فإنها مبرراتها تقوم على :

- يجد التلاميذ صعوبات في توظيفها خاصة وأنهم ينسون ما قدم في السنة الماضية مع عدم وجود ارتباط بين الدروس .
- يتضح استيعاب التلميذ للقواعد واستعماله لها تبعا لحظ كل قسم من انتسابه إلى معلم جاد أو غير جاد (37 سنة خبرة) .
- يبرز تحقق الأهداف من خلال النتائج المشرفة المتحصل عليها في مادة اللغة العربية في الفروض والاختبارات وهذا دليل على تحقق الأهداف نوعا ما .

- لتتحقق الأهداف بنسبة كبيرة يحتاج التلاميذ إلى ممارسة أكثر كالتركيز على مطالعة النصوص المتضمنة للمواضيع التي تدرس (20 سنة خبرة) .
- إن نسبة تحقق الأهداف تتفاوت بين التلاميذ كل حسب قدراته وتكوينه السابق ، مع وجوب تمكن الأستاذ من المادة واهتمامه بها .
- إن هذه الأهداف قد تتحقق نوعا ما على المستوى الكتابي أما على المستوى الشفوي فنادرا ما تتحقق ، أن أغلب التلاميذ يلجؤون إلى ممارسة اللغة العامية في أغلب الأحيان (28 سنة خبرة).
- إن القوا بتحقق الأهداف يتعلق بإيجاد فضاءات أدبية وثقافية للتلاميذ للتعبير عن مكنوناتهم الأدبية وترسيخ ما اكتسبوه مثل : النشاطات الثقافية في المؤسسة ، المسابقات ، المجلات ...
- لأن الأستاذ غير معد لتحقيق هذه الأهداف (09 سنوات خبرة) .
- تبقى المشكلات التي تطرقنا إليها آنفا (كضيق الوقت واكتظاظ الأقسام) ، وعدم اعتماد استراتيجية علمية من الوزارة الوصية في وضع البرامج وتوزيعها عل التوقيت ، ونقص تكوين وإعلام وتوجيه المعلمين من الأسباب التي تحول دون تحقيق هذه الأهداف بنسبة كبيرة .

* أما بالنسبة للفئة التي ترى أن هذه الأهداف لم تتحقق كانت مبررات اختيارها تتجلى في الآتي ذكره :

- لم تتحقق هذه الأهداف وذلك لتهميش القواعد في باقي المواد وكذا عدم توظيفها خارج المدرسة .
- لشعور جل التلاميذ بأن القواعد غاية وليست وسيلة .
- أن فكرة توظيف القاعدة من خلال الممارسة اللغوية منعدمة بشكل كبير لأن الغاية قد أصبحت حفظ القاعدة وليس التطبيق والتوظيف ، فقد اتجهت عناية المدرسين منذ سنوات للقاعدة على حساب الإنشاء والاستعمال (21 سنة خبرة) .
- إن الأسباب في ذلك عديدة أهمها عدم إلمام أستاذ اللغة بقواعد اللغة، فضلا عن عدم متابعة النمو اللغوي الطبيعي لكل تلميذ وفي كل مستوى (32 سنة خبرة).

ﷺ هناك عوامل عديدة تحول دون تحقيق الأهداف المرجوة في هذه المادة منها: قلة اهتمام التلاميذ وكذا المحيط الخارجي العام للتلميذ (28 سنة خبرة).

* ومن خلال ملاحظاتنا لمبررات المعلمين المستجوبين في مدى تحقق الأهداف المشار إليها ، وجدنا أن الفئة التي اختارت الاحتمال الأول (تحققت إلى حد كبير) والتي بلغت نسبتها 15.06 % ربطت تحقق الأهداف بالنتائج المتحصل عليها خلال الاختبارات (وتكرر المبرر نفسه حتى مع الفئة التي اختارت الاحتمال الثاني) وبالتالي تم تكييف تدريس اللغة العربية لخدمة متطلبات النجاح في الامتحانات الوزارية والإجابة عن أسئلتها . ولما كانت هذه الأسئلة في جزء كبير منها تقع خارج إطار قياس أهداف تدريس اللغة العربية (التوظيف الشفوي بشكل خاص) فإن تصميم التدريس وفق ما تقتضيه إجابات هذه الأسئلة لا يخدم تعليم اللغة ، ولا يساعد على تحقيق أهداف تدريسها ، لذلك فإن سعي المدرسين إلى تأهيل التلاميذ للإجابة عن الامتحانات الوزارية بدلا من السعي إلى تمكينهم من استعمال اللغة في مواقف الحياة يعد عيبا وخللا في تعليم اللغة .

21 – النتائج المتعلقة بالسؤال الواحد والعشرين :

وقد نص السؤال على الآتي :

ماذا تقترحون لمعالجة ضعف التلاميذ في اللغة ؟

– تمديد حصة التطبيق .

– مراعاة مقاييس علمية دقيقة في إعداد التطبيقات .

– حسن أداء الأستاذ لمادته

كما طلب منهم إضافة مقترحات أخرى من لدنهم .

وكانت النتيجة كالآتي :

الإقتراح	تمديد حصة التطبيق	مراعاة مقاييس علمية دقيقة في إعداد التطبيقات النحوية	حسن أداء الأستاذ لمادته العلمية
العدد	33	46	39

النسبة	% 45.20	% 63.01	% 53.42

– تبرز النسب الموردة في الجدول أعلاه أن نسبة 63.01 % من الأساتذة المستجوبين ترى أن معالجة التلاميذ في اللغة يقتضي مراعاة مقاييس علمية دقيقة في إعداد التطبيقات النحوية الواردة في تاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط وذلك من خلال التنويع في أشكالها ومحتوياتها في الدرس الواحد وبالتالي ترسيخ الظواهر اللغوية المختلفة التي تم تقديمها في كل حصة ، في حين بلغت نسبة الأساتذة الذين رأوا أن المعالجة تتم من خلال تمديد حصة التطبيق 45.20 % ، لأن حصة التطبيق (والمقدرة بساعة واحدة أسبوعيا) غير كافية لإنجاز كل التمارين المطلوب حلها والتي تتطلب بطبيعة الحال مبادرة التلميذ للحل وكذلك بعض المناقشات والتصويبات والتنويهات التي يقدمها المعلم .

وترى نسبة معتبرة من الأساتذة والبالغة 53.42 % أن معالجة ضعف التلاميذ في اللغة يتم بشكل رئيسي من خلال حسن أداء الأستاذ لمادته العلمية وذلك من خلال " التخطيط " لأن عدم التخطيط المسبق لدرس اللغة العربية و الذي يكون مرده الشعور بعدم جدوى التخطيط يجافي الحقيقة لأن العمل الارتجالي لا يقود إلى نتائج محددة ولا يحقق أهدافا بعينها ، وقد يكون سببه عدم تأهيل المدرسين تربويا ، وعدم معرفتهم أسس التخطيط للدرس ، وهذا ما نجده عند الكثير من الخريجين الجدد .

ومعلم العربية كذلك مطالب بأن يحسن تحبيب العربية إلى تلاميذه و إشعارهم بأنها لغة جديرة بأن يلتزم التحدث بها لما لها من منزلة ترقى بها على غيرها ، و أن الله أعزها بالقرآن الكريم فحفظها من الضياع .

* وقد أورد الأساتذة المستجوبون بعض الاقتراحات تمحورت في مجملها في النقاط التالية :

- وضع دفتر خاص بالتمارين من طرف وزارة التربية ، أو وضع سلاسل من التمارين من طرف أساتذة المادة .
- التقليل من عدد التلاميذ في القسم للتكن من متابعتهم .
- تكثيف التمارين في القسم وكذا الواجبات المنزلية .

- زيادة حصص الدعم لغرض التقوية وتثبيت القواعد اللغوية .
- ترك المبادرة للأستاذ في اختيار التمارين وانتقاء الطرائق .
- اعتماد نصوص مدروسة بعناية تكون سندا لنشاط القواعد من خلال استخراج الأمثلة التي تخدم الموضوع .
- التكوين البيداغوجي للأساتذة الجدد في المعاهد التكنولوجية لمعرفة التدريس وطرائقه خاصة لحاملي الشهادات الجدد .
- تنويع الأنشطة اللاصفية كإعداد مجلات حائطية أو ورقية أو عروض مسرحية، مسابقات ثقافية بالإضافة إلى المطالعة المفيدة في مكتبة المؤسسة في أوقات فراغ التلاميذ .
- التشديد على ضرورة تكوين التلميذ تكوينا لغويا سليما ابتداءا من المراحل الأولى لتدريس الظواهر اللغوية (السنة الرابعة ابتدائي) لأن معظم التلاميذ لا يفرقون بين الاسم والحرف ولا بين الفعل والفاعل ... إلخ .
- ضرورة الربط بين الدروس من السنة الأولى متوسط إلى السنة الرابعة متوسط
- تعويد التلاميذ على التواصل فيما بينهم داخل الفصل باللغة العربية الفصحى وتشجيع من يقوم بذلك .

خاتمة

على ضوء ما تم التوصل إليه من خلال نتائج الدراسة المقدمة ، والتي أجريناها عن طريق تحليل التمارين الواردة في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط ، وكذا الدراسة الميدانية واستجواب المعلمين ، والملاحظات التي لاحظناها من خلال تجربتنا التعليمية في المجال التربوي ، توصلنا إلى مجموعة من الملاحظات العامة تليها جملة من الاقتراحات التي نأمل أن تؤخذ بعين الاعتبار لدى القائمين على وضع المناهج التعليمية وبخاصة التمارين ، وكذلك عند تنفيذها من قبل المدرسين .

فأما عن الملاحظات التي توصلنا إليها من خلال هذه الدراسة فتشمل النقاط التالية:

1- ضعف العناية بالتمارين النحوية ، ويؤكد ذلك كمية التمارين النحوية الواردة في الكتاب و التي بلغت مائة تمرين في كل الدروس ، وقد تراوح معدل التمارين في كل درس من الدروس ما بين تمرينين كحد أدنى و ثمانية تمارين كحد أقصى ، وهي نسبة قليلة مقارنة مع ما تدعو إليه الطرق الحديثة لتعليمية اللغات ، والتي تلح على الإكثار من التمارين لأن اكتساب اللغة لا يتم إلا من خلال الممارسة المكثفة ، كما أن كمية التمارين المقدمة فعلا للتلاميذ لا تتجاوز الثلاث تمارين على الأكثر في الحصة التطبيقية ، ويؤكد على ذلك إجابات المعلمين التي بلغت 61.64 % والتي ترى أن قلة التمارين تحول دون تحقيق نتائج أفضل في هذه المادة ، وأن نسبة 45.20 % ترى ضرورة تمديد الحصة التطبيقية.

2- بناء التمارين اللغوية بطريقة تفتقر نوعا ما إلى المقاييس العلمية ، كانعدام مبدأ التدرج في بناء التمارين من السهل إلى الصعب، وتناول التمرين لأكثر من صعوبة، والتركيز على التمارين الكتابية دون الشفهية، فنسبة 63.01 % من المعلمين يرون ضرورة مراعاة مقاييس علمية في إعدادها .

3- قلة التنوع في التمارين و التركيز على نوع واحد والمتمثل في التحليلي التركيبي ، ذلك أن التمارين اللغوية في تعليمية اللغات قد تطورت لتشمل التمارين البنيوية والتمارين التواصلية ، وما يمكن التنبيه إليه هو أن نصيب هذه التمارين في كتاب اللغة

العربية للسنة الرابعة متوسط كان ضئيلا جدا ، حيث تم إهمال التمـــارين البنيويـــة الـــتي تكسب التلاميذ الآليات الأساسية للغة ، والتمارين التواصلية التي تكسبهم قدرة التصرف في البنى اللغوية حسب مقتضى الحال ، والتعبير بشكل عفوي ، حيث بلغـــــت نســـبة التمارين التحليلية التركيبية 91.36 % ، وعلى الرغم من اشتمال الكتاب على مجموعة مفيدة جدا من التمارين التحليلية التركيبية ، كتمرين التحويل مثلا، إلا أننـــا لم نســـجل ابتكارات جديدة على مستوى إجراء المعلم لها من خلال التطبيق ، ففرص التمرس الـــتي تتاح للمتعلم قليلة والكم الذي يقدم له ضئيل جدا ، وحتى هذا الكم الضـــئيل ، هدفـــه اختبار المعرفة النظرية لدى المتعلمين ، ولذلك لاحظنا اهتماما مفرطا داخل القسم ببعض الأنواع على حساب أنواع أخرى أولى .

فالتمارين المعروضة في القسم جلها كتابي تحليلي يجرى بطريقة فردية ، والاهتمام فيها قائم على تحديد العناصر و تمييزها وليس على تنمية مهارة التبليغ ، ولذلك كانـــت نتائجها العملية ضعيفة المستوى ، قليلة الغنى ، لاسيما في الجانب الوظيفي الإستعمالي للغة العربية .

وعليه فإن الخطأ الذي تقع فيه مناهجنا المدرسية، بما فيها طريقة المعلم هو الإصرار على حشوها بالدروس النظرية التي تنتهي بالمتعلم إلى معرفة قواعد النحو دون اكتســـاب اللغة ، ثم نسيان الطابع التطبيقي الذي يضمن للمتعلم ممارسة اللغة في محيطها الاجتماعي .

4- الاهتمام المفرط بالتمارين الكتابية أكثر من التمـــارين الشـــفهية، وحصـــر الممارسة الشفوية بحصة المطالعة الموجهة فقط.

5- التقصير نوعا ما بالعمل الترسيخي المنظم والمستمر ، مع العلـــم أن المرحلـــة الترسيخية هي أهم المراحل في الاكتساب اللغوي ، لأن التمارين اللغوية بصـــفة عامـــة والتمرين النحوي على الخصوص تقنية تربوية لا تستغني عنها أي طريقة أو منهاج تعليمي مهما كانت توجهاته اللسانية و المنهجية ، وبالتالي يجب أن يرتكز تعليم النحـــو علـــى مجموعة كبيرة من التمارين المتنوعة والمكثفة التي تساعد على خلـــق المهـــارات اللغويـــة وإحكامها ، وهيهات أن ينجح تدريس النحو دون تطبيق وممارسة .

6- تركيز صيغ التمارين الواردة في الكتاب على قياس المستويات المعرفية الـــدنيا بنسبة 50.75 % وإهمال بقية المستويات التي لها علاقة بالقدرات المعرفية العليا كالتطبيق والتحليل والتركيب والتقويم ، والتي تتضح من خلالها درجة استيعاب التلميذ للمضـــامين المقدمة إليه ، والسمو بقدراته العقلية إلى مستوى توظيف مكتسباته بطريقـــة عفويـــة ، وتحليل مختلف العناصر المعروضة عليه وتركيبها وتقويمها بطريقة ناجحة .

* وبناءا على نتائج هذا البحث يمكن أن نقول إن التمارين الواردة في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط (وينطبق هذا الكلام على كل الكتب المعدة لتعلـــيم اللغـــة العربية في التعليم المتوسط من خلال إطلاعنا عليها) بحاجة ماسة إلى تغيير جـــذري مـــن ناحية أنواعها وطرق إعدادها ووضعها وكيفية عرضها ، ويمس هذا التغـــيير المقترحـــات التالية :

1- أن يتمثل واضعوا مناهج اللغة العربية الحقائق اللسانية التعليمية تمثلا يعين على تحسين طرق عرضها وترسيخها من خلال الإطلاع على الأسس النظرية التي تقوم عليهـــا التمارين اللغوية الحديثة في ميدان تعليمية اللغات .

2- ينبغي إعادة النظر في توزيع الدروس النحوية للسنوات الأربع مـــن التعلـــيم المتوسط، وتوزيعها وفق مبدأ التدرج في تقديم المحتوى النحوي، وتجنب تكرار المواضيع من سنة لأخرى.

3- ينبغي تحديد الهدف التعليمي لكل تمرين لغوي، ذلك أن تحديد الهدف ضرورة تربوية ماسة، كونها تسهل على المعلم اختيار النوع المناسب من التمارين للهدف المناسب وللمستوى المناسب .

4- عدم الاقتصار على نوع واحد من التمارين عند تدريب المتعلم على المســـائل اللغوية وإهمال بقية الأنواع الأخرى ، فتعليم اللغة ماهو إلا تعليم لكل معقد من الأبنيـــة والمهارات ، وهذا يحتاج إلى كل متكامل من التمارين اللغوية التقليدية منها والحديثـــة ، فلكل منها هدف تقيسه ومهارة تكسبها ، فبالنسبة للتمارين التحليلية التركيبية والمعروفة بالتمارين التقليدية فهي من أهم التمارين المكسبة للمعرفة النظرية عن اللغـــة خاصـــة إذا أحسن تخطيطها وتنظيمها

أما التمارين البنيوية فهي عبارة عن طريقة تعليم تهدف إلى إكساب المتعلم المهارة في استعمال تراكيب اللغة المدروسة أي جعله قادرا على استخدامها استخداما دقيقا وسريعا عند الاحتياج إليها .

أما التمارين التواصلية فهي وسيلة مهمة وفعالة في إكساب المتعلم القدرة التبليغية .

5- التدرج في عرض التمارين اللغوية من خلال ترتيبها وعرضها من الشكل البسيط إلى الشكل المعقد .

6- إعطاء الأولوية للتمارين الشفهية مع عدم إهمال التمارين الكتابية ويستحسن أن يكون نصيبها ثلاثة أرباع (4/3) الوقت المخصص للتمارين بصورة عامة ، لاسيما في المستوى المتوسط ، مع تمديد حصة الأعمال التطبيقية لأنها تعتبر من أهم عوامل الترسيخ للمعلومات المقدمة .

7- التأكيد على ضرورة استعمال لغة التعليم في تدريس مختلف المواد التي تدرس باللغة العربية .

8- التخفيف من وطأة اللهجات الدارجة القائمة بدوام المجتمع ، وتلك مهمة تقع بالدرجة الأولى على عاتق المعلم ، إذ يجب أن يلتزم بالفصحى مع ترغيب التلاميذ في استعمالها في مناقشاتهم وأجوبتهم .

9- عدم إهمال حصة تصحيح التمارين التي تقدم للتلاميذ سواء في القسم أو في المنزل.

10- إدماج تمارين علاجية حتى يتمكن التلاميذ من التعرف على أخطائهم، والعمل على تذليل الصعوبات التي تواجههم عن طريق تخصيص ساعات إضافية للاستدراك و التثبيت .

المصادر
و
المراجع

* قائمة المصـــــادر والمراجـــــع

* القرآن الكريم برواية ورش .

* 1 * المصادر و المراجع العربية :

أ – الكتب :

1- **أحمد أنور عمر** ، الكتاب المدرسي تأليفه و إخراجـــه الطبـــاعي ، [د ، ط] ، دار المريخ ، المملكة العربية السعودية ، 1980 م .

2- **أحمد حساني** ، دراسات في اللسانيات التطبيقية ، حقل تعليمية اللغات ، ط1 ، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر ، 2000 م .

3- **أحمد حسن اللقاني** ، المناهج بين النظرية و التطبيق ، عالم الكتب ، القاهرة ، 1995 م .

4- **بشير إبرير** ، تعليمية النصوص بين النظرية و التطبيق ، ط1 ، عالم الكتب الحديث ، إربد ، الأردن ، 1427 ه – 2007 م .

5- **جودت أحمد سعادة** ، استخدام الأهداف التعليمية في جميع المواد الدراسية ، ط1 ، دار الثقافة ، القاهرة ، كانون الثاني 1991 م .

6- حسن شحاتة ، تعليم اللغة العربية بين النظرية و التطبيق ، ط6 ، الدار المصرية اللبنانية ، القاهرة ، 1425ه- 2004 م .

7- **حسني عبد الباري عصر**، مهارات تدريس النحو العربي (النظرية والتطبيق) ، ط1 ، مركز الإسكندرية للكتاب ، مصر ، 2000 م .

8- **رابح بومعزة** ، تيسير تعليمية النحو ، رؤية في أساليب تطوير العملية التعليمية مـــن منظور النظرية اللغوية ، ط1 ، عالم الكتب ، القاهرة ، 2009 م .

9- **راتب قاسم عاشور** ، محمد فؤاد الحوامدة ، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية و التطبيق ، ط2 ، دار المسيرة ، عمان ، 1427 ه – 2007 م .

10- **راشد محمد عطية أبو صواوين** ، تنمية مهارات التواصل الشوي ، ط1 ، ايتـــراك للكباعة والنشر ، مصر ، 2005 م .

11- **رشدي أحمد طعيمة** ،الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية ، إعدادها ، تطويرها ، تقويمها ، ط1 ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، 1998 م .

12- **رشدي أحمد طعيمة** ، دليل عمل في إعداد المواد التعليمية لبرامج تعليم العربية ، جامعة أم القى ، مكة المكرمة ، 1985 م .

13- **زكريا ميشال** ، مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة ، ط2 ، المؤسسة الجامعية للدراسات و النشر و التوزيع ، بيروت – لبنان ، 1405 ه – 1985 م .

14- **صالح بلعيد** ، دروس في اللسانيات التطبيقية ، ط3 ، دار هومة ، الجزائر ، 2000 م .

15- **طه علي حسين الدليمي** ، و سعاد عبد الكريم عباس الوائلي ، اللغة العربية مناهجها و طرائق تدريسها ، ط1 ، دار الشروق ، عمان ، الأردن ، 2005 م .

16- **عبد الرحمان عدس** ، دليل المعلم في بناء الاختبارات التحصيلية ، ط2 ، دار الفكر، عمان ، 1420 ه – 1999 م .

17- **عبد اللطيف الفاربي** ، معجم علوم التربية ، سلسلة علوم التربية المغرب .

18- **عبد الله علي مصطفى** ، مهارات اللغة العربية ، ط1 ، دار المسيرة ، عمان ، 1423 ه 33– 2002 م .

19- **عبد المنعم سيد عبد العال** ، طرق تدريس اللغة العربية ، [د ، ط] ، دار غريب للطباعة ، القاهرة ، [د ، ت] .

20- **عبده الراجحي** ، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية ، [د ، ط] ، دار المعرفة الجامعية ، الإسكندرية ، 1995 م .

21- **أبو الفتوح رضوان وآخرون** ، الكتا المدرسي فلسفته ، تاريخه ، أسسه ، تقويمه ، استخدامه ، مكتبة الأنجلو المصرية ، 1962م .

22- **فخر الدين عامر** ، طرق التدريس الخاصة باللغة العربية و التربية الإسلامية ، ط2 ، عالم الكتب ، القاهرة ، 1420 ه – 2000 م .

23- **الفيروز آبادي** ، القاموس المحيط ، تحقيق : أبو الوفا نصر الهوريني ، ط2 ، دار الكتب العلمية ، بيروت ، لبنان ، 2007 م .

24- **كمال عبد الحميد زيتون** ، التدريس نماذجه ومهاراته ، ط1 ، عالم الكتب ، القاهرة ، 2003 م .
25- **مادي لحسن** ، الأهداف و التقييم في التربية ، مطبعة المعارف الجيدة ، الرباط ، 1979 م .
26- **مجمع اللغة العربية** ، المعجم الوسيط ، ط2 ، دا المعارف ، القاهرة ، 1972 م .
27- **مجموعة من المؤلفين** ، محاضرات ملتقى الكتاب المدرسي و النظام التربوي ، مركز الدراسات والأبحاث الإقتصادية والإجتماعية ، الجامعة التونسية ، 1985 م .
28- **محسن علي عطية** ، مهارات الإتصال اللغوي وتعليمها ، ط1 ، دار المناهج ، عمان ، الأردن ، 1428 ه – 2008 .
29- **محمد الدريج** ، التدريس الهادف ، مساهمة في التأسيس العلمي لنموذج التدريس بالأهداف التربوية ، ط2 ، قصر الكتاب ،البليدة ، الجزائر ، 2000 م .
30- **محمد رفعت رمضان و آخرون** ، أصول التربية وعلم النفس ، ط4 ، دار الفكر العربي ، 1957 م .
31- **محمد زياد حمدان** ، تقييم الكتاب المدرسي ، نحو إطار علمي في التربية ، [د ، ط] ، دار التربية الحديثة ، الأردن ، 1997 م .
32- **محمد السرغيني و آخرون** ، التربية لمدارس المعلمين و المعلمات وطلاب الكفاءة ، [د ، ط] مكتبة الرشاد ، الدار البيضاء ، المغرب ، نوفمبر 1963 م .
33- **محمد شارف سرير** ، **نور الدين خالدي** ، الفعل التعليمي التعلمي ، [د ، ط] معسكر ، 1998 م .
34- **محمد الصالح حثروبي** ، نموذج التدريس الهادف أسسه و تطبيقاته ، [د ، ط] ، دار الهدى ، عين مليلة ، الجزائر ، 1997 م .
35- **محمد صالح سمك** ، فن التدريس للتربية اللغوية وانطباعاتها المسلكية و أنماطها العملية ، ط جديدة ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، 1998 م .
36- **محمد صلاح الدين مجاور** ، تدريس اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية ، [د ، ط] ، دار القلم ، الكويت ، 1974 م .

37- **محمود أحمد السيد** ، تطوير مناهج تعليم القواعد النحوية و أساليب التعبير في مراحل التعليم العام في الوطن العربي ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، تونس ، 1987 م.

38- **محمود فهمي حجازي** ، في البحث اللغوي ، مكتبة غريب ، مصر ، [د ، ت] .

39- **المصطفى بن عبد الله بوشوك** ، تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها ، دراسة نظرية وميدانية في : تشخيص الصعوبات – اقتراح مقاربات ومناهج ديداكتيكية – بناء تصنيف ثلاثي الأبعاد في الأهداف اللسانية ، ط3 ، مطبعة النجاح الجديدة ، المغرب ، 1420 ه ــ 2000 م .

40- **ابن منظور** ، لسان العرب ، تحقيق : عامر أحمد حيدر ، ط1 ، دار الكتب العلمية ، بيروت ، لبنان ، 2003 م .

41- **ميلود زيان** ، أسس تقنيات التقويم التربوي مع نماذج و أنشطة تطبيقية ، [د ، ط] ، مطبعة هومة ، الجزائر ، [د ، ت] .

42- **يوسف الصميلي** ، اللغة العربية وطرق تدريسها نظرية و تطبيقا ، [د ، ط] ، المكتبة العصرية ، صيدا ، بيروت ، 2002 م .

ب – الدوريات والمجلات :

1- **بشير إبرير و آخرون** ، مفاهيم التعليمية بين التراث و الدراسات اللسانية الحديثة ، مخبر اللسانيات واللغة العربية ، جامعة باجي مختار ، عنابة ، 2009 م .

2- **بشير إبرير** ، استراتيجية التبليغ في تدريس النحو ، أعمال ندوة تيسير النحو المنعقدة في 23 – 24 أبريل 2001 م بالمكتبة الوطنية بالحامة ، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية ، الجزائر ، 2001 م .

3- **حبيبة بودلعة لعماري** ، دراسة تحليلية نقدية لكتاب القواعد المقرر للسنة السابعة من التعليم الأساسي ، مجلة اللسانيات ، العدد : 09 ، جامعة الجزائر ، 2004 م.

4- **حبيبة بودلعة لعماري** ، دراسة تحليلية لتمارين القواعد المقررة للسنة الأولى من التعليم المتوسط ومقارنتها بالتمارين المبرمجة للسنة السابعة أساسي ، مجلة اللسانيات ، العدد : 12 -13 ، جامعة الجزائر ، 2007 م .

5- **رشدي أحمد طعيمة** ، الأسس النفسية و التربوية و الإجتماعية لبناء مناهج اللغة العربية في التعليم ما قبل الجامعي ، المجلة العربية للتربية ، العدد : 02 ، تونس ، 1985 م .

6- **فتيحة بن عمار** ، تحليل كتاب المعلم " القواعد وتمارين اللغة " للسنة الخامسة من التعليم الأساسي باستغلال مفاهيم النظرية الخليلية الحديثة ، مجلة اللسانيات ، العدد : 09 ، جامعة الجزائر ، 2004 م .

7- **فتيحة بن عمار و أخريات** ، واقع الممارسة اللغوية في المدرسة الجزائرية (الطور الثالث نموذجا) مجلة اللسانيات ، العدد : 10 ، جامعة الجزائر ، 2005 م .

8- **عبد الرحمان الحاج صالح** ، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية ، مجلة اللسانيات ، العدد : 04 ، الجزائر ، 1973-1974 م .

9- **عبد الرحمان الحاج صالح** ، الأسس العلمية و اللغوية لبناء مناهج التعليم ما قبل الجامعي ، المجلة العربية للتربية ، الألسكو ، العدد : 02 ، تونس ، 1985 م .

10- **عبد الله عبد الحميد محمود** ، دراسة تحليلية أسئلة الثانوية العامة في مادتي " الحديث و الثقافة الإسلامية و التوحيد " بالمملكة العربية السعودية في ضوء المستويات المعرفية من عام 1405 ه ــ 1410 ه ، مجلة الجامعة اسلامية بالمدينة المنورة ، السنة : 26 ، العددان : 101 – 102 ، 1414 ه – 1415 ه .

11- **عيسى الشريفوني** ، اعتبارات نظرية و تطبيقية في تدريس القواعد لمتعلمي العربية من غير الناطقين بها ، المنظمة العربية للتربية والثقافة و العلوم ، المجلد : 18 ، العدد : 02 ، [د ، ت] .

12- **كريمة أوشيش وفتيحة خلوت** ، طريقة تعليم العربية لتلاميذ السنة الأولى من التعليم المتوسط ، مجلة اللسانيات ، العدد : 11 ، الجزائر ، 2006 م .

13- **محمد السعيد باشموس** ، الكتاب المدرسي ، مجلة جامعة الملك عبد العزيز للعلـــوم التربوية ، المجلد : 03 ، مركز النشر العلمي ، المملكة العربية السعودية ، 1990 م .
14- **نايف خرما وعلي حجاج** ، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها ، سلسلة عالم المعرفة ، العدد : 126 ، الكويت ، يونيو 1988 م .

ج – الوثائق التربوية :

1- **الشريف مريبعي وآخرون** ، اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، الجزائر ، 2007-2008 .
2- **المعهد الوطني لمستخدمي التربية وتحسين مستواهم** ، تعليمية اللغة العربية للتعلـــيم المتوسط ، سند تكويني لفائدة أساتذة التعليم المتوسط ، الجزائر ، [د ، ت] .
3- **محمد صاري** ، تقويم مناهج اللغة العربية ، 1998 م .
4- **وزارة التربية الوطنية** ، تكوين معلمي الطور الأول في إطار الجهاز الدائم للتكـــوين أثناء الخدمة ، ديوان المطبوعات المدرسية ، الجزائر، [د ، ت] .
5 - **وزارة التربية الوطنية** ، دليل الأستاذ اللغة العربية للسنة الأولى متوســـط ، ديـــوان المطبوعات المدرسية ، الجزائر ، 2006 م .
6- **وزارة التربية الوطنية** ، دليل الأستاذ اللغة العربية للسنة الرابعة متوســـط ، ديـــوان المطبوعات المدرسية ، الجزائر ، 2006 م .
7- **وزارة التربية الوطنية** ، مناهج السنة الرابعة من التعليم المتوسط ، الـــديوان الـــوطني للمطبوعات المدرسية ، الجزائر، جويلية 2005 م .
8- **وزارة التربية الوطنية** ، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الرابعة من التعلـــيم المتوســـط ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، الجزائر، جويلية 2005 م .

د – الرسائل الجامعية :

1- **باني عميري** ، دراسة تحليلية نقدية لكتاب " المختار في قواعد اللغة العربية " المقـــرر للسنة الأولى من التعليم المتوسط بالمدرسة الجزائرية ، دراسة نظرية وميدانية علـــى ضـــوء

اللسانيات التطبيقية ، رسالة ماجستير ، إشراف : محمد بلقاد ، جامعة الجزائر ، جـــوان 1983 م .

2- **الطاهر لوصيف** ، منهجية تعليم اللغة وتعلمها ، مقاربة نظرية تأسيسية لتعليمية اللغة العربية وقواعدها ، رسالة ماجستير ، إشراف : خولة طالب الإبراهيمي ، جامعة الجزائر ، 1996 م .

3- **فتيحة بن عمار / بونقطة** ، دراسة تحليلية تقويمية لأنواع التمارين النحويـــة للســـنة السادسة من التعليم الأساسي واقتراح أنماط جديدة بناء على النظرية الخليليـــة الحديثـــة ، رسالة ماجستير ، إشراف : عبد الرحمان الحاج صالح و صالح بلعيـــد ، المدرســـة العليـــا للأساتذة للآداب و العلوم الإنسانية ، 2001 م .

4- **محمد مدور** ، الأبعاد النظرية و التطبيقية للتمرين اللغوي ، رسالة ماجستير ، إشراف : محمد بوعمامة ، جامعة الحاج لخضر باتنة ، 2006 – 2007 م .

5- **محمد صاري** ، التمارين اللغوية ،دراسة تحليلية نقدية ، رسالة ماجستير ، إشـــراف : عبد الرحمان الحاج صالح ، جامعة عنابة ، 1990 م .

6- **محمد صاري** ، محاولات تيسير تعليم النحو قديما وحديثا ، دراسة تقويمية في ضـــوء علم تدريس اللغات ، رسالة دكتوراه ، إشراف : عبد الرحمان الحاج صالح ، جامعة عنابة ،2002-2003 م .

* 2 * المعاجم والكتب الأجنبية :

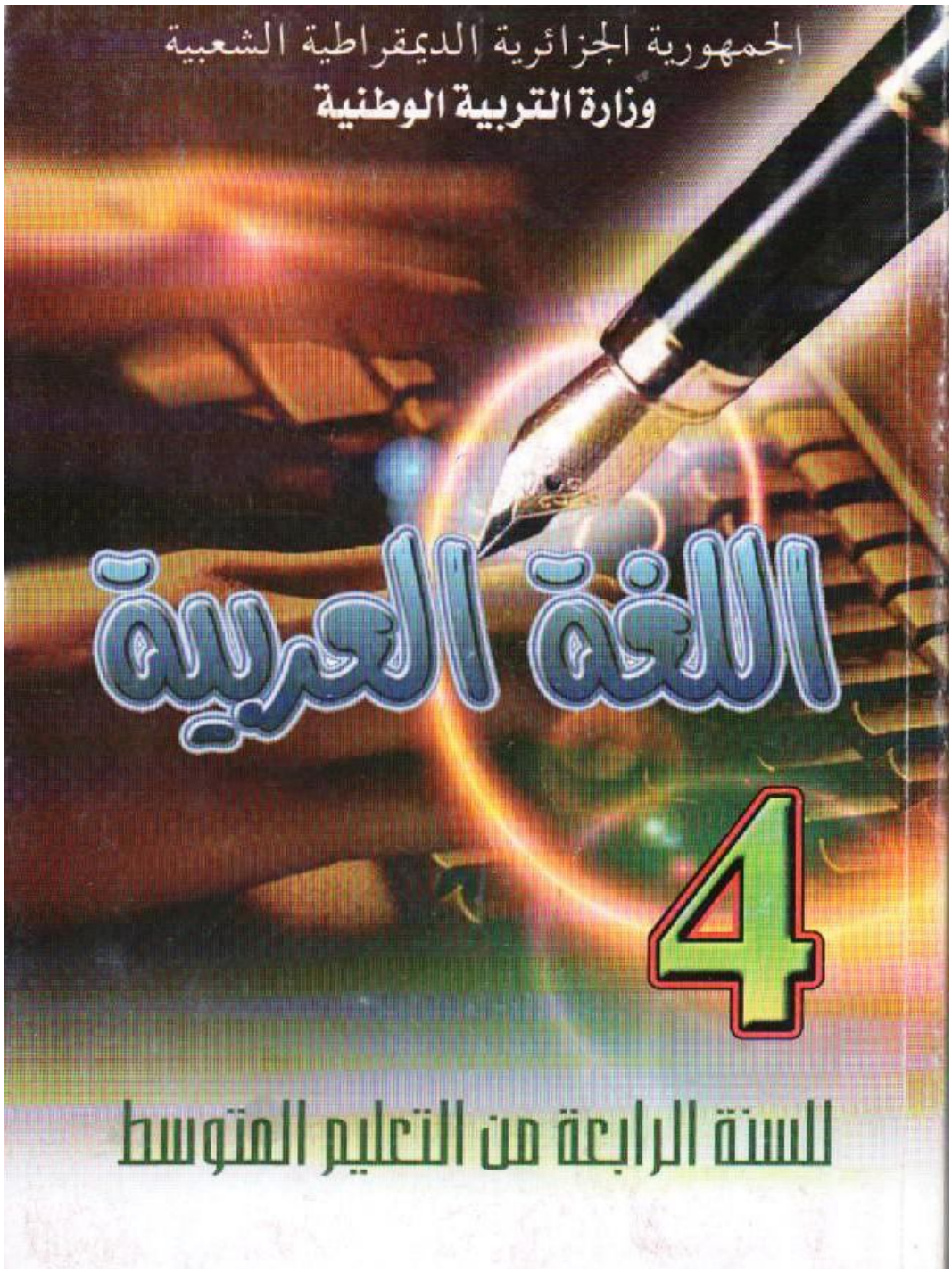
1- **Denis Gérard** , linguistique appliqué et didactique des langues 3eme édition , Armand colin – longman , Paris , 1976 .

2-**Henri Besse / Remy Porquier** , grammaire et didactique des langues , Hatier credif , Paris , 1984 .

3-**Paul Foulquié** , Ditionnaire de la langue pédagogique , PUF, Paris , 1991 .

4- **Richaudaeut François** , Conception et production des manuels scolaires , guide pratique , Paris , UNESCO , 1979 .
5-**Robert Galisson** / D.Coste , Ditionnaire de didactique des langues , librairie hachette , Paris , 1976 .
6-**Sophie Moirand** , Enseigner à communiquer en langue étrangère , hachette , Paris , 1982 .
7-**Vigner Gérard** , l'exerice en français langue étrangère , étude de linguistique appliqué , Paris , 1982 .
8-**William .F.Mackey** , Principes de didactique analytique , analyse scientifique de l' enseignement des langues , Paris , 1972 .

الملاحق


الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية
اللغة العربية
4
للسنة الرابعة من التعليم المتوسط

ملحق رقم : 01

تقديم
نشاط القراءة
ودراسة النص
الوحدة 3
لا تقهروا الأطفال
نشاط المطالعة الموجهة
لتحضير التعبير الشفوي
نشاط التعبير
الكتابي
تلخيص نص

ملحق رقم:02

م الكتاب
المشروع ينجز في
ثلاثة أسابيع
نشاط دمج المعارف المحصّلة
خلال ثلاث وحدات
نشاط التقييم
التحصيلي للثلاثي

ملحق رقم:02

ملحق رقم 03 بقائمة المتوسطات التي وزعت عليها الإستبيانات

الولاية	البلدية	المتوسطة	عدد المعلمين	متوسط الخبرة
باتنـــــــــــــــة	باتنة	حي شيخي	2	
		المطار	2	
		الإخوة الشهداء شطوح	2	
		صالح دحمان	2	
		صمادي رابح	2	16
	عين التوتة	علي بوخالفة	2	
		حي حمادة الجديدة	2	
	آريس	المنطقة السكنية الجديدة آريس	2	
	رأس العيون	رأس العيون الجديدة	2	
		فلاحي أحمد رأس العيون	2	
		بن زعبار لخضر	3	
	الشمرة	الشمرة الجديدة	2	
	القيقبة	القيقبة مركز 05	2	
	الرحبات	الشهيد كامل سعدي	2	
		فلاحي أحمد الرحبات	2	
قسنطينة	قسنطينة	عبد الحميد بن باديس	2	17
خنشلة	يابوس	غبروري لمبارك	2	14,5

ميلة	بوحاتم	كاف بودرقة	2	
		بوحاتم	2	5
		أولاد كباب الشعبية	2	
برج بوعريريج	برج بوعريريج	علوش أعمر	2	
	راس الوادي	رابح بوعوينة	2	
	غيلاسة	المولود غيلاسة	2	16,9
	الجعافرة	خليفي الزبير	2	
	الرابطة	الرابطة الجديدة	2	
الجـــــلفة	الجلفة	حاشي أمعمر	2	
		الفتح	2	
		الأمير عبد القادر	2	13,41
		فبراير 18	2	
		رويني لخضر	2	
	عين الإبل	عين الإبل	2	
غردايـــــة	العطف	العطف الجديدة	2	
		العطف القديمة	2	
	القرارة	ابن خلدون	2	18,8
		أولاد نايل الجديدة	2	
		أولاد نايل القديمة	2	
المجموع : 7 ولايات	19 بلدية	36 متوسطة	73 معلما	معدل الخبرة العام : 14,51 سنة

ملـــــحق رقم :04

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة الحاج لخضر – باتنة –

كلية الآداب و العلوم الإنسانية

قسم اللغة العربية و آدابها

الاستبيان الموجه لأساتذة اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط

أساتذتي الأفاضل ؛

بين أيديكم مجموعة من الأسئلة تستخدم كإحدى أدوات البحث العلمي في إطار إنجاز مذكرة تخرج لنيل شهادة الماجستير حول تعليمية التمارين اللغوية في كتاب اللغـــة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط ، تخصص لسانيات تطبيقية ، ومما لاشك فيه أن إجابتك الصريحة والصادقة عنها خطوة ضرورية لدراسة هذا الموضوع دراسة شاملة تعتمد إلى حد كبير على خبرتك في التدريس لتساهم في دفع عجلة البحث العلمي إلى الأمام و البحث عن الحلول العملية لبناء منهج أفضل .

نتعهد بالمحافظة على سرية المعلـــومات وعدم استعمالها إلا لغرض البحث العلمي .

ولك جزيل الشكر

إعداد الطالبة : زهور شتوح

ملاحظة : في إجابتك عن معظم الأسئلة التالية ، ستضع علامة "×" أمام العبارة التي تؤثر اختيارها للإجابة عن السؤال الذي يشملها

المحور الأول : البيانات العامة

البلدية :

الولاية :

المتوسطة :

الجنس : ذكر ☐ أنثى ☐

الأقدمية في التعليم : ☐ سنة

نوعية التكوين العلمي و التربوي :

ليسانس من التعليم العالي : ☐

المعهد التكنولوجي اتكوين الأساتذة و المعلمين : ☐

تكوين آخر ، أذكر طبيعته ؟

.....

المحور الثاني : البيانات الإبستيمولوجية

هـــل ترى أن تدريس القواعد هو :

غاية ☐ وسيلة ☐

القواعد في نظرك هي مادة :

أساسية ☐ مهمة ☐ ثانوية ☐

مارأيك في مضامين نشاط القواعد مقارنة مع الحصص المخصصة لها ؟ هل هي :

قليلة ☐ كثيفة ☐ مقبولة ☐

حسب تجربتك ، هل يتمكن التلاميذ من استيعاب هذه المضامين بنسبة كبيرة ؟

نعم ☐ لا ☐

– لماذا

؟..... 5.

إن أتيح لك أن تحذف بعض مواضيع نشاط القواعد من كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط ، فأيها تؤثر حذفها نتيجة تجربتك في التدريس ؟

.....

.....

.....

– لماذا ؟

.....

6. ماهي في نظرك مجمل الصعوبات التي تحول دون تحقيق نتائج أفضل في هذه المادة :

صعوبة المادة ☐ كثافة البرنامج ☐

قلة التمارين ☐ التوقيت ☐

تأثير اللهجات ☐ عدم كفاءة المعلم ☐

أسباب أخرى، أذكرها :

.....

.....

.....

7.ما الطريقة المناسبة في نظـــرك لتدريس نشاط القواعد في الطور الثالث ؟

الاستنباطية ☐ القياسية ☐ الإلقائية ☐

أخرى.....

8. هل تفضل في الطريقة استعمال :

النص كسند تربوي ☐ الأمثلة ☐

النص مع الاستعانة بالأمثلة ☐

9.عدد الندوات التي تناولتم فيها مختلف طرائق التعليم المختلفة كان :

كافيا ☐ غير كاف ☐ منعدم تماما ☐

10. هل تستعينون بالعامية في التدريس ؟

نعم ☐ أحيانا ☐ نادرا ☐

عللوا

.....

.....

.....

11. هل التطبيق على القاعدة النحوية يتم بإجراء ؟

تمارين فورية ☐ تطبيقات منزلية ☐

كِلاهـــــما ☐

12. هل تقوم بتخصيص حصة خاصة بالأعمال التطبيقية مستقلة عن حصة نشاط القواعد بشكل منتظم ؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

13. هل ترى أن الأمثلة و القطع المختارة لأسئلة التطبيق في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط تعبر عن تجارب التلاميذ و خبرتهم ؟

نعم ☐ لا ☐ نوعا ما ☐

14. أتعتمد في التطبيق على التمارين الشفوية أكثر من التمارين الكتابية ؟

نعم ☐ لا ☐ أوازن بينهما ☐

15. هل يؤثر عدد التلاميذ في القسم على متابعة كل تلميذ بشكل فردي ، للتأكد من إجاباته وبالتالي اكتسابه و فهمه للقاعدة ؟

نعم ☐ لا ☐

16. هل ترى أن عدد التمارين اللغوية المبرمجة لكل درس في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط ؟

ضئيل ☐ مقبول ☐ كثيف ☐

17. أثناء حصة التطبيق، هل تستعين بتمارين من إنشائك لترسيخ المهارات اللغوية لدى التلاميذ إلى جانب التمارين المقررة في الكتاب المدرسي ؟

نعم ☐ أحيانا ☐

أكتفي بالتمارين المبرمجة في الكتاب المدرسي ☐

18. هل يعتبر ضيق الوقت ، السبب الرئيسي في التقليل من عدد التمارين الموجهة لتدريب التلاميذ ؟

نعم ☐ لا ☐

19. كيف تستغلون حصة الاستدراك ؟

.....

.....

.....

.....

20. إن تدريب المتعلم على المسائل اللغوية التي تم شرحها وتحليلها يحقق عدة أهداف منها : ترسيخ مااكتسبه المتعلم ، ممارسة المتعلم للمهارات اللغوية المدروسة وتوظيفها توظيفا مناسبا . من خلال معايشتك للميدان التربوي ، هل ترى أن هذه الأهداف قد :

تحققت إلى حد كبير ☐ تحققت نوعا ما ☐

لم تتحقق ☐

عللوا :

.....

.....

.....

.....

.....

21. ماذا تقترحون لمعالجة ضعف التلاميذ في اللغة ؟

ـــ تمديد حصة التطبيق

ـــ مراعاة مقاييس علمية دقيقة في إعداد التطبيقات النحوية

ـــ حسن أداء الأستاذ لمادته العلمية

ـــ إقتراحات أخرى

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

شكرا لتعاونكم

ملحق رقم : 05

مـــوافقة الجهات الإدارية لتطبيـــق الاستبيان

جـــامعة الحاج لخضر

كـــلية الآداب و العلوم الإنسانية

قســـم اللغة العربية وآدابها

إلى السيد : مدير التربية

لولاية بـــاتنة

المـــوضوع: طلب التصـــريح بإجراء الاستبيان من قبـــل الطالبة/ زهور شتـــوح

نحيطكـــم علما بأن الطـــالبة / زهور شتـــوح مسجلة بالدراسات العليا لـــنيل درجة الماجستير في اللسانيات التطبيقيـــة ، وعنوان بحثها " تعليمية التمارين اللغوية في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط " دراسة وصفية تحليلية . إشراف أ/د: الســـعيد هـــادف.

و الطالبة بصدد تطبيق أداة بحثها وهي عبـــارة عن استبيان موجه لأساتذة اللغـــة العربية للسنة الرابعة متوســـط.

لـــذا نرجو التكـــرم بالموافقة على هذا الاستبيان بما لا يتعارض والقوانين المعمول بها لديكم.

مع جـــزيل الشكر و التقدير

رئيس قسم اللغة العربية .

رئيس قسم اللغة العربية وآدابها

بوروبة الشريف

ملحق رقم : 06

الجمهوريـــة الجزائريـــة الديمقراطيـــة الشعبيـــة
وزارة التربيـــة الـــوطنيـــة

مديرية التربية لولاية باتنة
مصلحة التكوين و التفتيش
مكتـــب التكوين
رقم: 496/1.7/ 2010

مـديـــر التـربيـــة
إلى السيد/ مدير متوسطة/~~ثانوية~~/ م.~~ابتدائية~~

الموضـــوع: الموافقة على إجـراء تربص تطبيقي

يشرفنـــي أن أطلـــب منكـــم التكفـــل بالطلبـــة الآتيـــة أسمـــاؤهـــم:

01- شتوح زهير .....
02- .....
03- .....
04- .....
05- .....

ومساعدتهم لإجراء التربص الميداني بمؤسستكم و العمل على تسهيل المهمة لهم في إطار احترام النظام الداخلي للمؤسسة و التشريع المدرسي .

و هذا ابتداء من 2016/03/16 إلى 2016/04/30

ملاحظة :

الطلبة المنتمون إلى معهد :
قسم اللغة العربية وآدابها

باتنـــــة في : 16 مارس 2010

ع. مـديـــر التـربيـــة
الأميـــن العـــام
Mohamed
م.عبد الأوي

الفہرست

المحتـــــــــــــــــــــــوى	الصفحة
مـــــقدمة	أ – و
مدخل : تعليمية اللغات وإجراءاتها العملية :	7– 19
1– التحليل اللساني :.....	9
2– اختيار المادة اللغوية	9
3– التدرج في تعليم المادة اللغوية.....	16
4– عرض المادة اللغوية.....	17
5– التمرين اللغوي.....	19
الفصل الأول : التمرين اللغوي	20–101
المبحث الأول : ماهية التمرين اللغوي ، مكانته واستراتيجيات وضعه	21–36
1– مفهوم التمرين	21
أ– لغة	21
ب – اصطلاحا	21
2– مكانة التمرين اللغوي في تعليمية اللغات	28
3– استراتيجية وضع التمارين اللغوية	31
المبحث الثاني : أنواع التمارين اللغوية	37–101
1– التمارين التحليلية التركيبية	37
أ– أنواع التمارين التحليلية التركيبية	37
ب– أهم الإنتقادات الموجهة للتمارين التحليلية التركيبية	41
2– التمارين البنيوية	44
أ – نشأة التمارين البنيوية	44
ب– مفهوم التمارين البنيوية	45
ج– أهداف التمارين البنيوية	46
د– سمات التمارين البنيوية	48
ه– أنواع التمارين البنيوية	55
و– خصائص التمارين البنيوية	70

ز-الانتقادات الموجهة للتمرين البنيوي	71
3- التمارين التواصلية	75
أ- نشأة التمارين التواصلية	75
ب- مبادئ التمارين التواصلية	76
ج- أنواع التمارين التواصلية	80
د- خصائص التمارين التواصلية	99
ه- أهم الإنتقادات الموجهة للتمارين التواصلية	99
4- التكامل القائم بين التمارين البنيوية والتواصلية	100
الفصل الثاني : دراسة تحليلية تقييمية لأنواع التمارين اللغوية في كتاب اللغة العربية للسنة الرابع متوسط.....	103-192
المبحث الأول : تحليل محتوى كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط	103-124
1- فاعلية الكتاب المدرسي في العملية التعليمية	103
2- وصف المدونة	108
أ- البيانات العامة	108
ب- تحليل محتوى الكتاب	109
ج- تحليل مقدمة الكتاب	110
د- تقديم النشاطات في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط	112
ه- أنواع النصوص الواردة في الكتاب	122
المبحث الثاني : أنواع التمارين اللغوية الواردة في الكتاب وتواترها حسب الأنشطة	125-151
1- أسئلة نشاط القراءة	125
2- تمارين قواعد اللغة	129
أ- من حيث العدد	129
ب- من حيث النوع	131
ج- تقييم التمارين النحوية الواردة في الكتاب	139
د- من حيث المحتوى	143
ه- من حيث الوقت المخصص لها	148

3- تمارين التعبير الكتابي	149
المبحث الثالث : تحليل صيغ التمارين اللغوية في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط في ضوء المستويات المعرفية لصنافة بلوم.....	152-160
* تمهيد	153
فئات صنافة بلوم	153
أ- المعرفة	153
ب- الفهم	154
ج- التطبيق	155
د- التحليل	155
ه- التركيب	156
و- التقويم	157
المبحث الرابع : تحليل الاستبيان	161-192
1- عينة الدراسة	161
أ- متغير الجنس	161
ب- متغير المؤهل العلمي	161
ج- متغير الخبرة التدريسية	162
2- أداة البحث	163
3- إجراءات تنفيذ الدراسة	164
4- نتائج الدراسة	165
خاتمة	193
المصادر والمراجع	198
الملاحق.....	207
الفهرست.....	222