الجمهوريـة الجزائريـة الديمقراطيـة الشعبيـة
République algérienne démocratique et populaire
وزارة التعليـم العـالي والبحـث العلمي
Ministre de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique
جامعة 8ماي 1945 قالمة
Universite8 mai1945-GUELMA
كلية الآداب واللغات
Faculté des lettres et des langues
الرقم:.....
N° :.....

مذكرة مقدمة لنيل شهادة

الماستر

التخصص:لسانيات تطبيقية وتعليمية اللغة

تعليمية التمارين اللغوية في كتاب اللغة العربية للسنة الأولى متوسط الجيل الثاني دراسة وصفية تحليلية

مقدمة من قبل:
حسيبة ناصري

تاريخ المناقشة:21جوان2017

الأستاذ طاهر بلعز: محاضر.ب	**رئيسا**	**جامعة 8 ماي 1945 قالمة**
الأستاذ أنيس قرزيز: مساعد.أ.	**مشرفا ومقررا**	**جامعة 8 ماي 1945 قالمة**
الأستاذة روابحية لطيفة: مساعد.أ.	**ممتحنـا**	**جامعة 8 ماي 1945 قالمة**

:

السنة الجامعية:2017/2016

بسم الله الرحمن الرحيم

شكر وعرفان

أشكر الله العلي القدير

الذي أنعم علي بنعمة العقل والدين

القائل في محكم التنزيل " وفوق كل ذي علم عليم"

أتوجه بجزيل الشكر والامتنان إلى

كل من ساعدني من بعيد أو من قريب على انجاز

هذا العمل وفي تذليل ما واجهته من صعوبات

وأخص بالذكر الأستاذ المشرف " أنيس قرزيز"

الذي لم يبخل علي بتوجيهاته ونصائحه القيمة التي

كانت عونا لي في إتمام هذا البحث

كما أتقدم بالشكر إلى أساتذتي الأفاضل أعضاء اللجنة المناقشـــــــــة وإلى كل من علمني حرفـــــــا

وأخذ بيدي في سبيل تحصيل العلم والمعرفة

إليهم جميعا أهدي ثمرة جهدي ونتاج عملي المتواضع.

مقدمة

مقدمة:

يشكل تعليم وتعلم اللّغة محورًا أساسيًا في حياة الإنسان، فهي وسيلته لاكتساب خبراته ولتنمية قدراته ومهارته، ويزداد اكتسابه لهذه الخبرات والمهارات كلَّما نمت لغته وتطورت ولهذا الأمر تسعى المؤسسات التربوية إلى ترقية قدرات المتعلمين لاكتساب مختلف المهارات اللُّغوية في جميع مراحل التّعليم، ومرحلة التَّعليم المتوسط منها خاصة، كونها المرحلة الوسطية بين التَّعليم الثانوي الَّتي يلقي على عاتقها مهمات كبيرة، ولهذا اعتبرت حلقة جوهرية من حلقات التَّعليم الَّتي لا بد لعلماء التربية والتَّعليم الانتباه إليها والعناية بها،ولا شك أنّ تعليم اللُّغة العربية في هذه المرحلة يهدف إلى تمكين المتعلمين من اكتساب مهارات اللُّغة المختلفة وتثبيتها في أذهانهم، وذلك باعتماد مجموعة من الأنشطة والوسائل الترسيخية المختلفة، وعلى رأسها التَّمارين اللُّغوية الّتي اعتبرت من أهم أشكال النشاط التَّربوي الَّذي يستهدف تثبيت هذه المهارات وتهذيبها، ونظرًا للمكانة الّتي احتلتها التَّمارين اللُّغوية في حقل تعليمية اللُّغات والدور الَّذي أدَّته في ترسيخ مختلف المكتسبات التَّعليمية، حاولنا في هذا البحث تسليط الضوء عليها بالدراسة والبحث، فارتأينا أن يكون موضوع الدراسة:"**تّعليمية التَّمارين اللُّغوية في كتاب اللُّغة العربية للسنة الأولى متوسط (الجيل الثاني) دراسة وصفية تحليلية**".

ولهذا الموضوع أهمية بالغة في ميدان التّعليم والتّعلم، باعتبار أنّ التَّمارين وسيلة ناجحة لعلاج مختلف المشكلات اللُّغوية الَّتي يعاني منها المتعلم، وأداة لتقويم الأخطاء وتصويبها وبالتالي فهي مجال رحب لتنمية الملكة اللُّغوية والتبليغية معا، وعلى ضوء هذا الطرح وتأسيسًا لما تقدَّم تتبلور إشكالية بحثنا فيما يلي: ما هو واقع التّمارين اللّغوية في كتاب اللُّغة العربية للسنة الأولى متوسط؟ وهل هذه التَّمارين كافية ومناسبة أم لا؟ وما هي المقاييس المعتمدة في بناءها ووضعها؟

وقد كان الدافع وراء اختيارنا لهذا الموضوع ما يلي:

1- تبيان الدَّور الفعّال الَّذي يؤدّيه التَّمرين اللُّغوي في العملية التّعليمية التّعلمية والوظائف الّتي يقوم بها من تثبيت للمكتسبات، وتقويم للأخطاء وتصويبها، وتنمية لمختلف الملكات اللُّغوية والتبليغية.

2- لفت الانتباه إلى أنَّ مناهجنا التربوية تعاني ضعفا كبيرًا في العناية بالتَّمارين اللُّغوية، وفي طريقة بنائها وصياغتها وفق ما يتماشى والطرائق الحديثة في التَّعليم.

ولهذا ارتكز هدفنا على البحث في أنواع التَّمارين اللُّغوية المقدمة للمتعلمين وتحليلها وتقويمها انطلاقًا من المقاييس العلمية الَّتي وضعها علماء التربية والتعليم، وهذا بالاستناد إلى كتاب اللُّغة العربية للسنة الأولى متوسط (الجيل الثاني) نموذج للدراسة، ولعل السبب وراء اختياره مدونة للبحث مردد جِدَّة وحداثة هذا الأخير من ناحية التغيرات التي طرأت عليه.

ومن خلال اختيارنا للموضوع واطّلاعنا عليه، اكتشفنا أنَّه قد عنيت به دراسات سابقة نذكر منها: رسالتي الماجستير لكل من الباحثة زهرة شتوح: تعليمية التَّمارين اللُّغوية في كتاب اللُّغة العربية للسنة الرابعة متوسط، ودراسة الباحث محمد مدور: الأبعاد النظرية والتطبيقية للتّمرين اللّغوي.

وقد اقتضت منّا الإجابة عن الإشكالية المطروحة سلفًا الاستعانة بالمنهج الوصفي التحليلي التحليلي في الدراسة، كونه المنهج الأنسب لرصد الظَّاهرة اللُّغوية، ولاهتمامه بالجانب الإحصائي، ومن خلاله تمّ تقسيم هذا البحث إلى: مقدمة ومدخل، وفصلين وخاتمة.

فبعد المقدمة جاء المدخل بعنوان: المفاهيم الإجرائية والمصطلح، والّذي تناولنا فيه المفهوم اللّغوي والاصطلاحي لكل من التّعليمية والتّمرين،ثم عرجنا إلى تبيان مكانة التّمرين في تعليمية اللُّغات.

أما الفصل الأول فهو بعنوان: التَّمارين اللُّغوية أنواعها، وأهدافها وعناصر تنظيمها، وقد قمنا بتقسيمه إلى مبحثين: خصصنا المبحث الأول لأنواع التَّمارين اللُّغوية، أما المبحث الثاني فخصص لأهداف التَّمارين وعناصر تنظيمها.

وأما الفصل الثاني فقد خصصناه للدراسة التحليلية لأنواع التَّمارين اللُّغوية في كتاب اللُّغة العربية للسنة الأولى متوسط، وقد قسم بدوره إلى ثلاث مباحث: قدمنا في المبحث الأول تحليلا لمحتوى كتاب اللّغة العربية للسنة الأولى متوسط، وخصص المبحث الثاني لتحليل التَّمارين اللُّغوية الواردة في هذا الكتاب، أما المبحث الثالث فقد خصص لتحليل الاستبيان الموجه لأساتذة اللُّغة العربية للسنة الأولى متوسط، بعدها جاءت الخاتمة كحوصلة لأهم النتائج التي توصل إليها هذا البحث.

وقد اعتمدنا في هذه الدراسة مجموعة من المصادر والمراجع المتنوعة أبرزها: كتاب بحوث ودراسات في علوم اللسان لعبد الرحمان الحاج صالح، وكتاب دروس اللّسانيات التطبيقية لصالح بلعيد، وكتاب لأحمد حساني بعنوان دراسات في اللسانيات التطبيقية–حقل تعليمية اللغات– وغيرها.

وهذا البحث وكأي بحث آخر قد واجهتنا فيه بعض الصعوبات منها: ضيق الوقت وقلة البحوث والمراجع التي تناولت هذا الموضوع بالدراسة، وصعوبة الحصول عليها، ولكن بفضل الله تم تذليل هذه الصعوبات وتجاوزها.

وفي الأخير لا يفوتني أن أتقدم بالشكر للأستاذ الفضيل "**أنيس قرزيز**" على توجيهاته السديدة، ونصائحه القيمة التي ساعدتنا في إنجاز هذا البحث وإخراجه بالصورة التي هو عليها.

مدخل: المفاهيم الإجرائيـة

أولا: مفـهوم التَّعليميـة.

أ لغـــة.

ب اصطلاحـا.

ثانيا: مفهوم التّمـرين.

أ. لغـة.

ب . اصطلاحـا.

ثالثا:مكانـة التَّمرين اللُّغوي في تعليمية اللُّغات.

مدخل:

تُعد عملية ترسيخ المكتسبات التعليمية والمهارات اللغوية في أذهان المتعلمين لا تتم إلا عن طريق التدريب والمران والممارسة الدائمة،ولأجل هذا سعت الأنظمة التربوية والتعليمية إلى جعل التَّمرين اللّغوي يتماشى جنباً إلى جنب مع المعارف والنظريات والقواعد والمبادئ، فأصبح بذلك فرعاً من نظام الدرس اللّغوي ومكملا له وامتداداً لخطواته،ولهذا احتل موضوع التَّمارين اللُّغوية مكانة هامة في حقل تعليمية اللغات.

أولا- مفهوم التّعليمية (Didactique):

أ- لغة:

مصطلح التّعليمية مصطلح حديث لا وجود له في المعاجم العربية لأنه لم يوظّف في المنطق اللّساني العام والخاص، ولكن باعتبار أن التعليمية في اللغة العربية مصدر صناعي من كلمة "تعليم" المشتقة من الفعل"عَلَّم" يمكن إيراد معناه من بعض المعاجم العربية ومن ذلك ما ورد في "القاموس المحيط" في مادة(ع ل م): عَلَّمَهُ العِلْمَ تَعْليمًا وعِلاَّماً، وأعْلَمَهُ إياه فتَعلَّمَهُ، وتَعلَّم الأمر: أتْقَنَهُ"[1]. أما في المعجم الوسيط فقد جاء في مادة (عَلَمَهُ):"عَلِمَ الشيء عِلْماً: عرفه. عَلَّمَ نفسه: وسمها بسيمى الحرب و- له علامة: جعل له أمَارَة يعرفها. فالفاعل مُعلِّم، والمفعول مُعَلَّمٌ. وعلَّمَ فلاناً الشيء تعليماً جعله يَتَعلَّمُه"[2].

---

[1]- الفيروز آبادي: القاموس المحيط، ضبط وتوثيق يوسف الشيخ محمد البقاعي ، دار الفكر، بيروت لبنان ،1999. ماده(ع ل م)، ص1028.

2- إبراهيم مصطفى، أحمد الزيات،حامد عبد القادر،محمد علي النجار: المعجم الوسيط، دار الدعوة مصر،ط2 ، (د ت). مادة (علمه)، ج1و2، ص 624.

ومما سبق ذكره نستخلص أن المعنى اللُّغوي للجذر (علَّم) هو: الوَسْمُ ومَعرفَه الشيء وتَعلُّمُه وإتقانه.

أما في الفرنسية فإن كلمة ديداكتيك (Didactique) مشتقة من الأصل اليوناني ديداكتيكوس(Didactikos) أو ديداسكن (didactien) "وتطلق للدلالة على نوع من الشعر يدور موضوعه حول عرض مذهب متعلق بمعارف علمية أو تقنية"[1] ، وتعني حسب"قاموس روبير الصغير"(Le petit Robert) درَّس أو علَّم (ENSEIGNER)"[2]، ومع التطور الدلالي أخذت الكلمة مدلول"طريقة التعليم وتقنية فن التعليم؛ أي غرض معرفي يهتم بفعل التعليم والتعلم كمًّا وكيفًا و يتخذ التعليم هدفاً له"[3].

والملاحظ هنا أنّ المعنى اللُّغوي لمصطلح التَّعليمية في المعاجم الفرنسية يتطابق مع المعنى الاصطلاحي لأنّ المصطلح قد دخل حيز التوظيف.

---

[1] – سعيدة كحيل : تعليمية الترجمة دراسة تحليلية تطبيقية، عالم الكتب الحديث،إربد ، الأردن، ط1 2009، ص40.

[2] – علي تعوينات: التعليمية و البيداغوجيا في التعليم العالي، الملتقى الوطني الأول حول تعليمية المواد في النظام الجامعي، مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية، جامعة الجزائر ، أفريل 2010، ص 06.

[3] – G .Mialaret : vocabulaire de l'évaluation , presse universitaire de France ,lere édition, 1979,p150 .

نقلا عن : الجيلالي بن يشو: دراسات في اللسانيات التطبقية ، دار الكتاب الحديث، القاهرة، ط1 2015، ص 210.

ب – اصطلاحا:

التعليمية مصطلح حديث في الدرس العربي يقابل العلم الحديث الذي ظهر عند الغربيين (Didactique)، وقد أطلقت عليه أيضا العديد من التسميات منها علم التدريس علم التعليم و التدريسية إلا أنه من الدارسين من يذهب إلى إبقاء المصطلح الأجنبي كما هو أي ديداكتيك تجنبا لأي لبس[1].

"والتعليمية علم مستقل بنفسه وله علاقة وطيدة بعلوم أخرى وهو يدرس التعليم من حيث محتوياته و نظرياته وطرائقه دراسة علمية"[2].

ويعرفها"محمد الدريج" في كتابه"تحليل العملية التعليمية"بأنها الدراسة العلمية لطرق التدريس وتقنياته، ولأشكال تنظيم مواقف التعليم التي يخضع لها التلميذ، قصد بلوغ الأهداف المنشودة سواء على المستوى العقلي المعرفي أو الانفعالي الوجداني أو الحس الحركي المهاري"[3]؛أي أن التعليمية علم يهتم بكل ماله علاقة بعملتي التعليم و التعلم من أهداف وطرائق وأساليب وأنشطة وكل ما له صلة بقضايا التربية، كما نجدها " تهتم بمحتوى التدريس، من حيث انتخاب المعارف الواجب تدريسها، ومعرفة طبيعتها وتنظيمها، وبعلاقات المتعلمين بهذه المعارف من حيث التحفيز

---

[1]– ينظر: بشير ابرير وآخرون: مفاهيم التعليمية بين التراث و الدراسات اللسانية الحديثة، مخبر اللسانيات واللغة العربية، جامعه باجي مختار، عنابه ،الجزائر،2009، ص84.

[2]– بشير ابرير: تعليمية النصوص بين النظرية و التطبيق، عالم الكتب الحديث، اربد الأردن ، ط1، 2007، ص09.

3– تحليل العملية التعليمية مدخل إلى علوم التدريس ، دار عالم الكتب، الرياض، المملكة العربية السعودية ، ط1 ،1994، ص03.

والاستراتيجيات الناشطة والفاعلة لاكتسابها وبنائها وتوظيفها في الحياة فيعرف المتعلمون ما يتعلّمونه، وكيف يعرفون، ولماذا يتعثّرون في معرفته،وكيف يعيدون النظر في مسارهم لتصحيحه"[1].

ويُعرّف جون كلود غاينون (J .c.Gagnon)التعليمية باعتبارها:"تأملاً وتفكيرًا في طبيعة المادة وكذا في طبيعة وغايات تعلمها، وصياغة فرضياتها الخاصة انطلاقاً من المعطيات التي تتجدد وتتنوع باستمرار لكل من علم النفس والبيداغوجيا وعلم الاجتماع...الخ"[2]، والملاحظ من هذا التعريف أنّ "جون غاينون" قد ركز في تعريفه للتعليمية على المادة المُدرسة وطبيعة وأهداف تعلمها فربط بذلك التّعليمية بعملية تدريس المادة، وهنا تجدر الإشارة إلى أن معظم الدارسين والباحثين في حقل التعليمية قد ميزوا بين نوعين أساسيين من التّعليميـة هما: التّعليمية العامـــة (Didactique générale) والتَّعليمية الخاصة (Didactique spéciale).

" أما التعليمية العامة فتهتم بكل ما يجمع بين مختلف مواد التدريس أو التكوين وذلك على مستوى الطرائق المتبعة؛ أي القواعد والأسس العامة التي يجب مراعاتها من غير أخذ خصوصيات هذه المادة أو تلك بعين الاعتبار"[3].

---

[1]- أنطوان طعمه وآخرون: تعلُّمية اللغة العربية، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان ، ط1،2006 ص14.

[2]-رشيد بناني: من البيداغوجيا إلى الديداكتيك (دراسة و ترجمة) ،الحوار الأكاديمي والجامعي، الدار البيضاء، ط1، 1991، ص 56، نقلا عن : علي آيت أوشان: اللسانيات والديداكتيك نموذج النحو الوظيفي من المعرفة العلمية إلى المعرفة المدرسية، دار الثقافة، الدار البيضاء ، ط1،2005 ص20-21.

[3]- مر.ن، ص21.

وأما التعليمية الخاصة أو تعليمية المواد"فإنها تهتم بما يخص تدريس مادة من مواد التكوين أو الدراسة من حيث الطرائق والوسائل والأساليب الخاصة"[1].

ومن مجمل التعاريف السابقة نستخلص أنَّ التَّعليمية علم من علوم التربية له أسسه ونظرياته، يعني بالعملية التعليمية التعلميه وأهدافها والمبادئ العامة التي تستند إليها والعناصر المكونة لها، ويرتبط أساساً بالمواد الدراسية من حيث المضمون والتخطيط لها وفق الحاجات والأهداف والقوانين العامة للتعليم وكذا الوسائل وطرائق التدريس وأساليب التقويم، ولهذا فإن التعليمية "وليدة معرفة أعمق بالمتعلم، من حيث المشروع الّذي يمثّله وما يحتويه من رغبات وحوافز وقدرات وصعوبات وتصورات انتظارات ، ومن حيث التقدم في امتلاك استراتيجيات التعلم"[2].

ثانيا: مفهوم التمرين (Exercice):

أ- لغة:

عُرف التمرين في معجم "مقاييس اللغة" على أنه التَلْيينُ وهو مشتق من الفعل الثلاثي مرن، حيث يقول"ابن فارس"(ت 395هـ):"الميم والراء والنون أصل صحيح يدل على لِينِ شيء وسهولة،ومَرَنَ الشيء يَمْرنُ مُرونًا: لانَ"[3].

---

[1]- علي آيت أوشان: اللسانيات والديداكتيك نموذج النحو الوظيفي من المعرفة العلمية إلى المعرفة المدرسية، ص21.

[2]- أنطوان طعمه وآخرون: تعلُّمية اللغة العربية، ص 16.

[3]- مقاييس اللغة ، دار الكتب العلمية ، بيروت، لبنان ،ط1، 1999. مادة (مرن)، مج 2،ج 2 ص506.

وجاء تعريفه في معجم "لسان العرب":"مَرَنَ:يَمرُنُ مِرانَةً ومُرونَة : وهو لين في صَلابَة.

ومَرَّنتُه وصَلَّبْتُه. ومرن الشيء يمرُنُ مروناً إذا استمر ،وهو ليّنٌ في صلابة، والمَرَانَةً : اللّينُ. والتَّمْرينُ :التَّلْيينُ.

ومرن على الشيء يَمْرُن مُرُوناً ومَرانةً: تعوَّده واستمرَّ عليه، ومرَّنه عليه فتمرّن : درّبه فتدرَّب"[1]، أما في "المعجم الوسيط" فقد ورد على أنه "مَرَنَ الشيء– مَرَانةً،ومُرونة: لان في صلابة، ومَرَنَ على الكلام دَرِبَ، وَمَرَّنَ فلاناً على الأمر : عَوّدَه ودَرّبه ليمهر فيه وتَمرَّن على الشيء تَدرَّب عليه وتَعوّد"[2].

وما نستخلصه من التعاريف السابقة أن المعنى اللّغوي لمصطلح التَّمرين هو: التَلْيينُ والتَدربُ على الشيء وتكراره باستمرار لاكتساب مهارة ما.

[1]– ابن منظور: لسان العرب ، دار صادر ، بيروت ، لبنان ، ط3، 1994. مادة (مرن)، مج 13 ص403.

[2]– إبراهيم مصطفى وآخرون : المعجم الوسيط .مادة (مرن)، ج1و2 ، ص 865.

مدخـــل: المفاهيم الإجرائـــية

أ- اصطلاحا:

يُعرّف التمرين اصطلاحا"بأنه إجراءٌ تدريبي منصب على التطبيق والمعالجة في صياغة أسئلة إجرائية ، وفي المفهوم العام فالتّمرين خطاب ينتجة المدرس ويرمي به للمتعلم قصد قياس رد فعله"[1] ، وقد حدّده المعجم الفرنسي بأنه:"كل نشاط منظم قائم على منهجية محددة ، يهدف إلى استيعاب المتعلم ، واستعماله الوظيفي للعناصر اللُّغوية التي شرحت له من قبل في مرحلة العرض"[2]؛ أي أن التَّمرين وسيلة تختار وتجرى بكيفية منظمة ومضبوطة ووفق مقاييس علمية بهدف ترسيخ وتثبيت المعارف في ذهن المتعلم،"وترقية امتلاك العادات اللُّغوية لديه مما يجعله قادرًا على الممارسة والأداء في كل الظروف المحيطة بالعملية التعليمية"[3].

---

[1]- صالح بالعيد : دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة ، بوزريعة ، الجزائر ، 2003 ص99.

[2] -R .Galisson :Dictionnaire de didactique des langues , librairie hachette, paris, 1976,p 202.

نقلا عن: محمد مدور: الأبعاد النظرية و التطبيقية للتمرين اللغوي، مذكرة مقدمة لنيل درجة الماجستير في علوم اللسان العربي، إشراف محمد بوعمامة، جامعة الحاج لخضر، باتنة ،الجزائر،2007،ص 31.

[3]- أحمد حساني : دراسات في اللسانيات التطبيقة حقل تعليمية اللغات،ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر، 1996، ص149.

وعليه فالتّمرين هو تطبيق لجملة من المعارف والمهارات المكتسبة من أجل ترسيخها في ذهن المتعلم ، لذلك يُعد أهم خطوة في تنفيذ الدرس باعتباره يمثل الجانب العلمي الإجرائي،"فهو يكسب المعارف والحقائق سمة الانتقال من النظري والمجرد إلى الملموس والمحسوس، والاحتفاظ بها فترة زمنية طويلة ، بل وإكسابها سمات إبداعية متنوعة"[1].

ثالثا: مكانة التمرين في تعليمية اللغات:

"لا تخلو الطرائق القديمة والحديثة من توظيف التَّمارين التي تقوّم العملية التعليمية قصد قياس الضرورة و الحاجة العلمية التي تتطلَّبها عملية التلقين وعن طريقها تحصل عملية أجرأة الأهداف و تحسينها بغية التطور"[2]، ولذلك يُعد "التَّمرين اللُّغوي في تعليمية اللُّغات مرتكزًا بيداغوجيا من حيث إنه يسمح للمتعلم بامتلاك القدرة الكافية للممارسة الفعلية للحدث اللُّغوي وذلك بإدراج النماذج الأساسية التي تكون الآلية

[1]– أنور طاهر رضا: الابتكار في اللغة العربية بين التربية والتعليم والتعلم، دار غيداء ، عمان ط1 ،2015 ،ص363.

[2]– صالح بلعيد: دروس في اللسانيات التطبيقية ، ص 99.

التركيبية للنظام اللّساني المراد تعليمه"[1]، وهذا يدل على مدى مساهمة التَّمارين اللُّغوية في تدريب المتعلمين على الخلق والإبداع بغية إكسابهم الملكة اللُّغوية ،ولذلك فهي تُعد:

1-عاملا أساساً في عملية الترسيخ التي تكون عن طريق الممارسة الدائمة لحدث ما حتى يترسخ في الذهن، ويصبح من المستلزمات الآلية في التأدية اللغوية، ذلك أن عملية ترسيخ المعلومات في ذاكرة المتعلمين وتمثلهم اللغة في ممارسة عملية التعليم ومحافظتهم على المعلومات وترسيخها لاسترجاعها عند الحاجة يتوقف نجاحها على مدى ما حاكاه المتعلم من نماذج لغوية، وهذا ما توفره التَّمارين وذلك من خلال تدريب المتعلم على التصرف العفوي في بنى اللُّغة[2].

وفي هذا الصدد يرى "عبد الرحمان الحاج صالح""أنّ الأعمال الترسيخية هي من أهم الأعمال الاكتسابية ، نظرا إلى أن الإتقان لأي عمل كان ينتج دائما عن الممارسة المتواصلة ، ولا سيما عن الممارسة الممنهجة المنتظمة غير الفوضوية"[3]

2-التَّمارين عملية هامة في التدريب على التطور وتصحيح العمل؛"حيث يدرب المتعلم على التصرف في البنى الجديدة التي لم ترسخ بعد أو التي لم يتعود على

---

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

2- ينظر: صالح بلعيد: دروس في اللسانيات التطبيقية :98-99.

[3]- بحوث ودراسات في علوم اللسان، موفم للنشر، الجزائر،2007، 233

استعمالها بصياغة كل واحدة منها على الصيغ التي يعرفها"[1]، وتكون كل حصة من حصص التدريب مخصصة "لترسيخ بنية واحدة هي مركز اهتمام لدى المعلم والمتعلم فلا يمكن تجاوزها لأنّ ذلك سيؤدي إلى الاضطراب والخلط في إدراك البنى المتقاربة"[2] أي"ألا يتناول التدريب الواحد أكثر من صعوبة واحدة"[3]،وتكمن أهمية التدريب في إدراك المتعلمين لمختلف أخطائهم وبالتالي يمكن للمعلم الوقوف على مدى فهم متعلميه واستيعابهم لما درسوه، والعراقيل التي يمكن أن تعترضهم ومحاولة تجاوزها.

3-التمارين أداة لتعزيز الفهم والاستيعاب لدى المتعلمين حيث تسمح لهم بالتدرب على ما تعلموه مرارا وتكرارا فيساهم ذلك في ترسيخ القاعدة في أذهانهم، لذلك "فالتطبيق العملي لما يدَّرس داخل الفصل يعطي للطالب حرية الممارسة والتعميق في بعض المعلومات و التعبير عن مفهومه لما يدرسه ومدى استيعابه لذلك"[4]، ولهذا من الأحسن "ألا يسرف المعلم في شرح القاعدة بل يجب أن ينتقل المعلم إلى التطبيق بمجرد أن يطمئن إلى فهم الطلبة إياها"[5]؛أي أنَّ التعلم لا يكون له الأثر المطلوب إلا بعد الإكثار من التطبيق على القاعـدة ولذا "لا بد من التأكيد على أهمية التطبيق الذي يعزز الفهم ويسمح للتلاميذ بممارسة ما تمّ تعلمه"[6].

---

[1]-عبد الرحمان الحاج صالح:بحوث ودراسات في علوم اللسان، ص232.

[2]- أحمد حساني : دراسات في اللسانيات التطبيقية – حقل تعليمية اللغات ، ص 149.

[3]- عبد الرحمان الحاج صالح: مر. س، ص 232.

[4]- آلاء عبد الحميد: الأنشطة المدرسية ، دار اليازوري العلمية ، عمان،الأردن، 2007، ص 10.

[5]- راتب قاسم عاشور،محمد فؤاد الحوادة:أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة ، عمان ،الأردن، ط2، 2007 ، ص113.

[6]- مر. ن، ص . ن.

إذا وبعد كل ما تم عرضه ، نجد أنه من الطبيعي أن يحتل التَّمرين اللُّغوي مكانةً مهمةً في حقل تعليمية اللُّغات كونه نشاطاً أساسياً لا يمكن الاستغناء عنه في أية طريقة تعليمية، لذلك اعتبر التَّمرين "الطريق الطبيعي والمختصر لتكوين الآليات والمهارات الصحيحة، وأداة مفيدة جدًّا لقياس مردود التعليم ونتائجه ، والكشف عن نواحي القوة والضعف عند المتعلمين"[1]؛ أي أنّه بمثابة المحرك الأساس في تعليم اللغة واكتسابها وجوهر العملية التعليمية ككل.

[1]– نورة خليفة آل الثاني : النحو التعليمي وواقع تعليم اللغة العربية (مدارس قطر نموذجا)، بحث مقدم لاستكمال متطلبات الماجستير في اللغة العربية وآدابها ،إشراف عز الدين البوشيخي، جامعة قطر، 2014 ، ص117.

الفصل الأول: التَّمارين اللُّغوية أنواعها

أهدافها وعناصر تنظيمها:

أولا: أنواع التَّمارين اللُّغوية :

أ – التَّمارين التحليلية التركيبية.

ب –التّمارين البنيوية.

ج– التّمارين التواصلية .

ثانيا : أهداف التَّمارين اللُّغوية وعناصر تنظيمها:

أ– أهداف التّمارين اللّغوية.

ب–عناصر تنظيم وتخطيط التَّمارين اللُّغوية.

تعد التّمارين اللّغوية جوهر العملية التعليمية باعتبارها وسيلة مهمة يلجأ إليها المعلم لغرض تحسين مردودية التعليم، ولهذه الأهمية انصرفت اهتمامات الباحثين في الميدان اللساني والتربوي إلى البحث عن أنجع السبل لترقية التَّمرين وتحديد أهدافه التعليمية والبيداغوجية[1]، وذلك من خلال إخضاعه لمقاييس مضبوطة، وضّبـط إجراءاته وتنظيمه والاهتمام بمصادره وأنواعه المختلفة ، وذلك بهدف "تذليل الصعوبات التي تعترض المتعلم ،وتفادي الخطأ اللّغوي[2] الذي يشكل عائقا أمام تطور العملية التحصيلية في مجال تعلم اللّغة بعامة واللّغة الأجنبية بخاصة"[3].

أولا- أنواع التَّمارين اللُّغوية:

حدثت في العصر الحاضر تغيرات هامة في كيفية إجراء وصياغة الأسئلة والتّمارين بفضل العمليات الديداكتيكية التي عرفها علم التقويم[4]، ومن ذلك فالتّمارين أنواع :

أ- التَّمارين التحليلية التركيبية:

إن التَّمارين التحليلية التركيبية هي من أقدم التَّمارين اللُّغوية،وقد استعمل هذا النوع من التّمارين في المدارس التقليدية، وأهم ما يميزها طابعها التحليلي التركيبي[5]، حيث تهدف إلى

---

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

[2]- هو صيغة لغوية تصدر من الطالب بشكل لا يوافق عليه المعلم وذلك لمخالفة قواعد اللغة ؛ أي أنه انحراف عن النظام اللّغوي بكل مستوياته الصوتية والتركيبية و الدلالية، ينظر: رشدي أحمد طعيمة: المهارات اللّغوية مستوياتها، تدريسها،صعوباتها،دار الفكر العربي،القاهرة ،مصر، 2005، ص 307.

[3]- أحمد حساني : مر.س ، ص 147.

[4]- ينظر: صالح بلعيد: دروس في اللّسانيات التطبيقية، ص 99.

[5]- مثل تمارين: (وضّح ، بيّن ، استخراج ، أعرب...).

مثل تمارين (إملاء الفراغ، أكمل، اربط، كون...).

توظيف القاعدة التي عرضت في الدرس واختيار مدى استيعاب التلاميذ لها[1]، ولذلك نجدها "مفيدة في عملية الترسيخ إذا أعدّت بطريقة محكمة"[2]، وهذا ما ذهب إليه "عبد الرحمان الحاج صالح"في قوله:" أمَّا وسائل الترسيخ التحليلية التركيبية فهي مفيدة جدًّا (بشرط أن تبرمج البرمجة الدقيقة وتنسق حسب ما يقتضيه التخطيط العام للدراسة)"[3]، وما يتضح هنا أنّ التّمارين التحليلية التركيبية تهدف إلى إكساب المتعلم النظرية للّغة،وتقييم مدى استيعابه لها.

1- أنواع التّمارين التحليلية التركيبية:

1-1-تمارين ملء الفراغ:

وهي أن يُقدم للمتعلم جمل أو نصوص تتخللها فراغات ومجموعة من العناصر التي تملأ بها هذه الجمل والنصوص[4]،"ويهدف هذا النوع من التّمارين إلى تنمية ملكة الفهم وإكمال الجمل"[5]،ومثال ذلك:

- أتمم الجمل التالية بوضع "ليت"أو "ما زال"أو "ما دام"في المكان المناسب:

- .....الشباب يعود يوما.
- .....في الدنيا القوي والضعيف، فلا عدل.

---

[1]- 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 ص 192.

[2]- فتيحة بن عمّار و أخريات: واقع الممارسة اللغوية في المدرسة الجزائرية (الطور الثالث نموذجا) مجلة اللسانيات، ع 10، جامعة الجزائر ، 2005، ص 119.

[3]- بحوث و دراسات في علوم اللسان ، ص 238.

[4]- ينظر : فتيحة بن عمّار و أخريات : مر. س ، ص 116.

[5]- حبيبة بودلعة لعماري: مر.س، ص 189.

- .....الفجر لم يبزغ بعد.

- إملاء الفراغ بضمير الرفع المناسب:

- .....ذهبن إلى المدرسة.

- .....يحب المغامرة.

- .....طالعوا دروسكم.

1-2-تمارين التركيب:

يطلب من المتعلم في هذا النوع من التمارين إنشاء جمل تتناول ظاهرة نحوية قد درسها، ويأتي على الصيغة التالية : هات –كوّن ، ركّب ، اجعل[1].

مثال 1: هات ثلاث جمل تتضمن كل منها صفة وموصوفاً.

مثال2: اجعل الكلمات الآتية في جمل مفيدة: القراءة، الرياضة، الكتاب، العلم.

1-3-تمارين الاستخراج أو التعيين:

وهي عبارة عن تمارين يطالب فيها المتعلم أن يعيّن أو يبيّن نوع العنصر اللغوي (النحوي أو الصرفي)المقصود بطريقة كتابية[2]،وترد على الصيغ الآتية: استخراج،عين، ميّز بيّن.

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

- لم يضع حق وراءه مطالب.

---

[1]– 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،2004، ص 38.

[2]– فتيحة بن عمار وأخريات : واقع الممارسة اللّغوية في المدرسة الجزائرية (الطور الثالث نموذجا) مجلة اللسانيات، ع 10،ص 117.

- من يؤمن بالله ويعمل صالحا يكفر عنه سيئاته
- إن تحسن إلى الناس تنل رضاهم.
- من يفعل خيرًا ينل جزاء ربه"[1].

1-4-تمارين التحويل:

"تمارين تتعلق بتغيير هيئة العناصر افرادية كانت أو تركيبية وتأتي على الصيغ التالية: حوّل – أدخل- اجعل – أضف"[2].

مثال: حول الجمل التالية من المفرد إلى المثنى والجمع بنوعيهما:

- الطالب المجتهد هو الذي ينجح.
- العامل المجدُّ ناجح في عمله.
- عقد المدير اجتماعاً مع الموظفين.

1-5-تمارين الإعراب:

يطلب فيها من المتعلم بيان الحالة الإعرابية لمجموعة من العناصر[3]، ويأتي على صيغة: أعرب. مثال: أعرب الجمل الآتية:

– إنّ السحب كثيفة.

---

[1]– زهرة شتوح: تعليمية التمارين اللغوية في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط دراسة وصفية تحليلية، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في اللسانيات التطبيقية، إشراف السعيد بن إبراهيم،جامعة الحاج لخضر، باتنة، 2010، ص 42.

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

[3]– حبيبة بودلعة لعماري: دراسة تحليلية لتمارين القواعد المقررة للسنة الأولى من التعليم المتوسط ومقارنتها بالتمارين المبرمجة للسنة السابعة أساسي، مجلة اللسانيات، ع 12– 13، ص 190.

- صار القمر بدراً.
- الدين معاملة.
- إن تجتهد تنجح.

1-6-تمارين الضبط بالشكل:

وفيه تعرض على المتعلم فقرة غير مضبوطة بالشكل، ويطلب منه أن يضبطها ضبطاً سليماً بمراعاة القواعد النحوية[1]، ويأتي على الصيغة التالية: اضبط بالشكل.

مثال: "أشكل الجمل التالية شكلاً تاما بما في ذلك همزة "إن":

إنّ صحبة الأخيار تورث الخير كما أن صحبة الأشرار تحدث كل شر.

إنّ الذل أبشع وجهاً من الكبرياء وأمَرُ مذاقا من الفقر"[2].

1-7-تمارين التصنيف:

يُقدم للمتعلم في هذا التمرين نص أو كلمات، ويُطلب منه تصنيف الوحدات النحوية في جدول، وقد ورد على الصيغة التالية: صنف[3].

مثال: ضع الأسماء الآتية في الخانة المناسبة من الجدول التالي:

المعلمون – العلم – كتابان – عبارات– عين – تلميذان – أساتذة.

---

[1]– ينظر : حبيبة بودلعة لعماري: دراسة تحليلية لتمارين القواعد المقررة للسنة الأولى من التعليم المتوسط ومقارنتها بالتمارين المبرمجة للسنة السابعة أساسي، مجلة اللسانيات، ع 12– 13، ص 191.

[2]– فتيحة بن عمار و أخريات: واقع الممارسة اللغوية في المدرسة الجزائرية (الطور الثالث نموذجا) مجلة اللسانيات ، ع 10، ص 118.

[3]– ينظر: فتيحة بن عمار: تحليل كتاب المعلم" القواعد و تمارين اللغة " للسنة الخامسة من التعليم الأساسي باستغلال مفاهيم النظرية الخليلية الحديثة، مجلة اللسانيات،ع 09، ص 39.

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

1-8-تمارين شرح النص:

"تتمثل في تقديم نص تتبعه مناقشة أدبية ثم السؤال عن الظاهرة النحوية أو الصرفية المقصودة"[1]، وتكون على الصيغة التالية: (أشكل النص شكلا تاما- استخراج من النص...).

وعليه فالتّمارين التحليلية التركيبية وسيلة مهمة في عملية ترسيخ وتثبيت المعلومات في أذهان المتعلمين، حيث يتضح دورها في التأكد من أن المتعلم قد استوعب هذه المعلومات وأصبح قادرا على تطبيقها، ورغم أهميتها إلا أنها لم تسلم من النقد وذلك للأسباب الآتي ذكرها.

2-الانتقادات الموجهة للتمارين التحليلية التركيبية:

وُجهت مجموعة من الانتقادات إلى التمارين التحليلية التركيبية نذكر أهمها:

1- أنّ التّمارين التحليلية التركيبية تركز على الجانب الكتابي للغة على حساب الجانب الشفوي مع أن اللّغة في الأصل هي أصوات منطوقة قبل كل شيء[2].

2- أنها تمارين وضعت لتطبق بطريقة فردية، وأهملت التدريبات الجماعية التي لها دور مهم في تشجيع المتعلمين على المشاركة والتنافس[3].

---

[1]- فتيحة بن عمار وأخريات: واقع الممارسة اللغوية في المدرسة الجزائرية (الطور الثالث نموذجا) مجلة اللسانيات، ع10، ص 118.

[2]- ينظر: مر.ن، ص 120.

[3]- ينظر :مر.ن، ص.ن.

3- أن هذا النوع من التّمارين يهدف إلى إكساب المتعلمين معلومات نظرية حول اللّغة دون إكسابهم القدرة على توظيفها حسب المقام[1]، لذلك فهي تركز على الحفظ والاستظهار أكثر من التركيز على الممارسة والتدريب،على الرغم من إن "العمل الاكتسابي كله تمرس ورياضة متواصلة"[2].

4- احتواء التمارين التحليلية التركيبية على أكثر من صعوبة في التمرين الواحد، و هذا من شأنه أن يؤدي إلى صعوبة استيعاب المتعلمين للمحاور الدراسية و خاصة النحوية[3]، لذلك لا بد من الاعتماد على مبدأ التدرج في تقديم المادة اللغوية ، بحيث "لا يتناول التدريب الواحد أكثر من صعوبة واحدة"[4].

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

6-"انحصار محتوى هذه التمارين في أدني وأبسط وجوه التأليف الكلامي وهو الجملة"[6]، دون الانطلاق من النصوص.

---

[1]- ينظر:حبيبة لعماري بودلعة:دراسة تحليلية لتمارين القواعد المقررة للسنة الأولى من التعليم المتوسط ومقارنتها بالتمارين المبرمجة للسنة السابعة أساسي، مجلة اللسانيات، ع 12- 13، ص 191.

[2]- عبد الرحمان الحاج صالح: بحوث ودراسات في علوم اللسان ، ص 233.

[3]- ينظر : حبيبة لعماري بودلعة : مر.س، ص 63.

[4]- عبد الرحمان الحاج صالح: مر، س، ص 232.

[5]- ينظر: فتيحة بن عمار : تحليل كتاب المعلم" القواعد وتمارين اللغة " للسنة الخامسة من التعليم الأساسي باستغلال مفاهيم النظرية الخليلية الحديثة ، مجلة اللسانيات ، ع 09، ص 41.

[6] - مر.ن، ص. ن.

7- تعتمد هذه التّمارين على عمليتي التحليل والتركيب وهما عمليتان ذهنيتان معقدتان تحتاجان إلى معرفة نظرية معتبرة حول اللّغة[1]، ولذلك فإن هذا النوع من التّمارين من الأحسن أن يتدرب عليه المتعلم في مستوى متقدم؛ أي بعد اكتسابه للآليات الأساسية وبالتالي تترك هذه التّمارين كمرحلة أخيرة، بعد اكتساب المتعلم" القدرة على التصرف في مختلف البنى اللّغوية "[2]. وذلك بواسطة التمارين البنيوية ، وهي ما سنتناوله بالبحث في العنصر الموالي.

ب - التّمارين البنيوية: Exercices structuraux:

1- مفهومها

مصطلح التَّمارين البنيوية مصطلح حديث النشأة في ميدان تعليمية اللغات ، ظهر كرد فعل على الطريقة التقليدية التي تعتمد على الشرح المطول للقواعد اللّغوية دون التطبيق عليها، وقد أدّت التمارين البنيوية دوراً مهماً في استظمار المتعلمين للضوابط اللغوية، كونها تنطلق من مبدأ تمكين المتعلم من استعمال مكثف للّغة وتثبيت السلوكات اللّغوية المتصلة بالبنيات الصرفية والنحوية والمعجمية للّغة، وذلك بخلق آليات للاستعمال المألوف[3]من خلال" التدريب على التصرف العفوي في بنى اللغة"[4]؛ أي أنها تهدف إلى إكساب المتعلم المهارة والقدرة على استعمال البنى اللغوية استعمالا محكماً ودقيقاً، وذلك من خلال تدريبه المتواصل والمكثف على التصرف في هذه البنى المقصودة للترسيخ،"ولذلك اعتبرت التمارين البنيوية

---

[1]- ينظر: حبيبة بودلعة لعماري: دراسة تحليلية لتمارين القواعد المقررة للسنة الأولى من التعليم المتوسط ومقارنتها بالتمارين المبرمجة للسنة السابعة أساسي ، مجلة اللسانيات ، ع 12- 13، ص 119.

[2]- ينظر: زهرة شتوح : تعليمية التمارين اللغوية في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط دراسة وصفية تحليلية ، ص 45.

[3]- ينظر : صالح بلعيد: دروس في اللسانيات التطبيقية ، ص 34.

[4]- عبد الرحمان الحاج صالح :بحوث و دراسات في علوم اللسان ، ص 238.

* بمعنى أن يكون الصوت واضحا للمتعلم لأن عدم وضوح الصوت يؤدي به إلى سوء فهم ما يسمعه وبالتالي يقع في الخطأ مثل: (الثورة - الثروة).

ناجعة؛لأنها تكشف عن الثغرات اللغوية وتحاول معالجتها، ولأنها ترتكز على الجانب الشفوي معتمدة لغة التواصل المتداولة، كما أنها أكثر قابلية للتعامل مع الوسائل السمعية البصرية؛ حيث إنّ اعتماد بنيات مسجلة أو صور معروضه يساعد على التصحيح التلقائي الذاتي"[1] لهذا يرى صالح بلعيد" أن هذه التمارين حاسمة في تحسين مردودية التعلم...لأنها تُقدم للمتعلم البنى الأساسية الأكثر استعمالاً والأقل صعوبة"[2].

1- أهداف التّمارين البنيوية:

تعتبر التمارين البنيوية وسيلة مهمة من وسائل التدريب على الاستعمال اللّغوي في مختلف المستويات التعليمية، لذلك فهي تعتبر أشهر التّمارين وأكثرها استعمالا، لأنها يمكن أن تعوض النقص الذي تعرفه التمارين والتطبيقات المعتمدة في التعليم، وهي تمارين تقليدية حيث لا يساعد انجازها على تحقيق الأغراض المرجوة منها ، لذلك فإنّ التّمارين البنيوية من الوسائل البديلة لتعويض النقص في هذا المجال، إذ أنها يمكن أن تلبي حاجيات المتعلمين بالتركيز على تمارين البنيات الصوتية والصرفية والنحوية وكذلك المعجمية...على أساس الاهتمام بمهارتي التعبير الشفهي والكتابي اهتماما متوازنا[3]،ويمكن تلخيص أهدافها فيما يلي:[4]

أ - إكساب المتعلم القدرة على نطق مخارج الحروف نطقاً صحيحا.

ب- إكسابه ثروة معجمية كافية يستعملها للتواصل مع الآخرين.

ج - إكسابه مهارة في استعمال التراكيب بطريقة عفوية دون تفكير في القواعد النحوية.

---

[1]- محمد مدور: الأبعاد النظرية والتطبيقية للتمرين اللغوي، ص 93.

[2]- صالح بلعيد: دروس في اللسانيات التطبيقية،ص 34.

[3]- ينظر:زهرة شتوح:تعليمية التمارين اللغوية في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط، ص 50.

[4]- صالح بلعيد: مر.س، ص 34.

د- إكسابه القدرة على الربط بين الجمل وإنشائه نصاً لغوياً جيدًّا للتركيب.

3 - المقاييس المعتمدة في إعداد التمارين البنيوية:

تسعى التّمارين البنيوية إلى تحقيق السهولة والتنظيم، كما أنها تهدف إلى تقديم البنى الأساسية الأكثر استعمالا والأقل صعوبة للمتعلم ،ولهذا نجدها تعتمد على جملة من المقاييس منها:

أ-" يأتي كل تدريب على الفور بعد إدراك المتعلم لمحتواه اللفظي والمعنوي (الصوت والبنية والدلالة)، واستئناسه به...حتى لا يكون تدريبه على أشياء مجهولة لا يعرف لها معنى.

ب- يكتفي في كل حصة ترسيخية في هذا النوع بالتدريب على التصرف في بنية واحدة ... كالانتقال من المفرد إلى صيغة واحدة من جموع التكسير أو من المضارع المثبت إلى المضارع المنفي "بلم" و"لن" و"ما"والاستثناء بـ "إلا" في جميع أحواله وغير ذلك"[1].

ومن المقاييس المعتمدة أيضا:

ج- "الانطلاق من نموذج أساسي وتلقينه للطالب عن طريق المنبه والاستجابة مع مراعاة مبدأ التقابل بين الأصل والفرع.

د- التدرج في التّمارين المقترحة بالانطلاق من السهل إلى المعقد بدءاً بتمرين التكرار فالاستبدال البسيط ثم المتعدد والتحويل البنيوي"[2].

4 - أنواع التمارين البنيوية:

[1]- عبد الرحمان الحاج صالح: بحوث ودراسات في علوم اللسان ، ص 239.

[2]- صالح بلعيد : دروس في اللسانيات التطبيقية، ص 35.

تتنوع التمارين البنيوية من التّمارين السهلة الأكثر آلية إلى التّمارين الأكثر حرية كالتالي:

4-1- التمرين التكراري: Exercice répétition:

يعتبر التمرين التكراري*"أبسط التمارين البنيوية والمدخـل لأنواع التمارين البنيوية الأخرى ويهدف إلى إكساب المتعلم قدرة النطق الصحيح للحروف والجمل بالاعتماد على مفهومي الأصل والفرع، مثل جملة الأصل: الدنيا جميلة. الفرع: إنّ الدنيا جميلة/ مازالت الدنيا جميلة/ ستكون الدنيا جميلة..."[1].

ويصنف تمرين التكرار إلى ثلاثة أنواع هي[2]:

أ- التكرار البسيط: La répétition simple:

ويهدف إلى إكساب المتعلم قدرة النطق الصحيح للحروف والجمل، بالاعتماد على مفهومي الأصل والفرع مثل:

- الدرس مفهوم .
- إن الدرس مفهوم.
- كان الدرس مفهوما.

ب - التكرار التراجعي: La répétition régressive:

وفيها تكون إعادة الجملة بطريقة مجزأة مثل:

---

* ويسمى أيضا الحكاية المجردة ، ينظر: عبد الرحمان الحاج صالح: بحوث ودراسات في علوم اللسان، ص 240.

2- صالح بلعيد: مر. س ،ص35-36.

3- مر.ن ، ص36.

- التقيت البارحة بالرجل الذي يسكن في العمارة المقابلة البيضاء.
- سألتقي غدا بالرجل الذي سيسكن في العمارة الأخرى.
- كم أنا سعيد عندما ادخل تلك العمارة البيضاء...

ج – التكرار بالزيادة: La répétition par addition:

وفي هذا النوع يقوم المعلم بقراءة الجملة الأصل(النواة) ثم يقرأ الجملة نفسها مع إضافة العناصر اللّغوية في كل مرة مثل:

- اقتنى صالح ثلاثة كتب.
- اقتنى صالح ثلاثة عشر كتابا.
- اقتنى صالح ثلاثة كتب و أربعة أقلام.
- اقتنى صالح ثلاثه كتب وأربعه أقلام وخمس قصص...

4-2- تمرين الاستبدال: Exercice de substitution:

"يعتبر هذا النوع من أهم التمارين البنيوية، فعملية الاستبدال تظل فيها بنية الجملة واحدة في حين يتغير المعنى كلما استبدلنا خانة بأخرى تشبهها في الوظيفة النحوية لأن التغيير يمس محور التعاقب"[1]، وهو بذلك " يعتمد على استبدال لفظ بآخر مع المحافظة على نفس البنية التركيبية"[2]، ولهذا التمرين أربعة أشكال هي:

أ- الاستبدال البسيط: Substitution simple:

[1]- زهرة شتوح : تعليمية التمارين اللغوية في كتاب اللغة العربية للسنة الربعة متوسط دراسة وصفية تحليلية ، ص 64.

[2]- صالح بلعيد: دروس في اللسانيات التطبيقية ، ص 36.

ويسميه "عبد الرحمان الحاج صالح" الاستبدال الساذج "وهو الذي يخص الموضع الواحد من الصيغة"[1]، ومثال ذلك:

- سافرت إلى قسنطينة (بجاية).
- سافرت إلى بجاية (سكيكدة).
- سافرت إلى سكيكدة(معسكر).
- سافرت إلى معسكر...

فمن خلال هذا المثال يمكن للمتعلم أن يقوم في كل مرة باستبدال الموضع الأخير بما يليه، وبالتالي يستطيع أن يكتشف بمفرده موضع كل عنصر لغوي.

ب- استبدال متعدد المواضع:Progression multipartie:

"هو تغيير للمادة في عدة مواضع، وعلى التوالي"[2]؛ أي أن هذا النوع من الاستبدال لا يخص موضعاً واحداً من الصيغة وإنما يشمل مواضع متعددة منها وذلك بشكل متتالي

ومثال ذلك[3]:

- جاء القوم إلا زيداً (المثير: ذهب).
- ذهب القوم إلا زيداً(المثير: الناس).
- ذهب الناس إلا زيداً وهكذا.

[1]- بحوث و دراسات في علوم اللسان، ص 240.

[2]- مر.ن ، ص 240.

[3]- عبد الرحمان الحاج صالح : بحوث ودراسات في علم اللسان،240

والملاحظ هنا أن المتعلم من خلال مجموعة العناصر المقدمة له يقوم بوضع كل عنصر من هذه العناصر اللغوية في موضعه الخاص.

ج- استبدال بالزيادة أوالحذف:substitution par expantion ou réduction :

في هذا النوع من التّمارين تتغير المواضع ولا تبقى كما هي، حيث" تضاف مواضع أخرى إذا كانت الجملة أصلية، وتحذف مواضع أخرى إذا كانت الجملة فرعيـة"[1] والمقصود منه كما يرى"عبد الرحمان الحاج صالح" "تثبيت العناصر المكتسبة (لفظا ومعنى) مع تثبيت العناصر الجديدة وبصفة خاصة البنية الجديدة"[2]،ويمكن أن نمثل لهذا النوع من الاستبدال بالمثال التالي:

- حضر الطلاب (الدرس).
- حضر الطلاب الدرس (اليوم).
- حضر الطلاب الدرس اليوم (إلا زيدا).
- حضر الطلاب الدرس اليوم إلا زيدا.

د - الاستبدال بالربط :Substitution par corrélation:

ويستعمل هذا النوع من الاستبدال خاصة في"تصريف الأفعال والمطابقة في النوع والعدد والجنس وهو يشبه تمارين التحويل"[3]؛حيث "يرى صالح بلعيد" بأنه "فيه يجري التلميذ

---

[1]- صالح بلعيد : دروس في اللسانيات التطبيقية ، ص 37.

[2]- عبد الرحمان الحاج صالح: مر.س، ص240

[3]- زهرة شتوح : تعليمية التمارين اللغوية في كتاب اللغة العربية للسنة الربعة متوسط دراسة وصفية تحليلية ، ص 67.

استبدالا في مواضع متعددة، فالعنصر المقترح استبداله يؤثر على باقي المواضع"[1]، ويمكن أن نمثل لذلك بالمثال التالي:

- التلميذ المجدُّ نجح في الامتحان.
- التلميذان.
- التلميذان المجدَّان نجحاَ في الامتحان.
- التلميذات.
- التلميذات المجدَّات قد نجحن في الامتحان.
- التلميذة .
- التلميذة المجدَّة نجحت في الامتحان.

4-3- تمارين التحويل: Exercice de transformation:

تعتبر هذه التّمارين أهم التمارين البنيوية كونها تكسب المتعلم القدرة على التصرف في مختلف البنى اللّغوية[2]، "حيث يطلب فيها من المتعلم تحويل الأفعال من زمن إلى آخر أو تحويل الجمل من بناءٍ إلى آخر أو تغيير شكل الجمل من البسيط إلى المعـقد أو العكس"[3] ومثال ذلك:

- ما عرفت متى جاء/ ما أعرف متى يجيءُ.
- ما عرفت متى جاءت/ ما أعرف متى تجيء.
- ما عرفت متى جاءا/ ما أعرف متى يجيئان.

---

[1]- دروس في اللسانيات التطبيقية ، ص 37.

[2]- ينظر: مر.ن، ص 38.

[3]- جميلة راجا:قواعد اللغة العربية في التعليم الابتدائي دراسة تحليلية تقويمية،إشراف صالح بلعيد جامعةمولودي معمري،تيزي وزو،منشورات مخبرالممارسات اللغوية في الجزائر،2010،ص 66.

4-4- تمارين التركيب: Exercice de combinaison:

يقوم المتعلم في هذا النوع من التمارين بالتدرب على تركيب أو تكوين جمل أخرى باعتماد الجملة الأساسية في كل مرة، كأن يقوم مثلا بالربط بين جملة وأخرى بأدوات العطف أو الشرط أو الأسماء الموصولة والربط هنا يكون بين جملتين بسيطتين مستقلتين لتكوين جملة مركبة[1]، ومثال ذلك:

- جاء التلاميذ/ التلاميذ يزاولون دراستهم في مدرسة محمد بوضياف.
- جاء التلاميذ الذين يزاولون دراستهم في مدرسة محمد بوضياف.

4-5- تمارين التكملة: Exercice de complètement:

يمكن أن ينجز هذا النوع من التّمارين شفاهياً أو كتابياً؛ حيث يطلب فيها من المتعلم "إكمال جملة أو حوار"[2] مثل:

- خرج التلاميذ.....
- ستشرع الحكومة في.....
- يجب أن يعتمد التلميذ.....

4-6- تمارين الزيادة: Exercice d'expantion:

يقوم المعلم في هذا النوع بقراءة الجملة الأصل(النواة)، ثم يقرأ الجملة نفسها مع إضافة العناصر اللغوية المناسبة في كل مرة، وذلك للحصول على الجملة فرعية[3]، ومثال ذلك:

---

[1]- ينظر: جميله راجا: مر.س، ص 67، وزهرة شتوح : تعليمية التمارين اللغوية في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط ، ص 69.

[2]- صالح بلعيد : دروس في اللسانيات التطبيقية ، ص 38.

[3]- ينظر: محمد مدور: الأبعاد النظرية والتطبيقية للتمرين اللغوي، ص 97.

- اشترى علي مقلمة(خمسة أقلام).
- اشترى علي مقلمة و خمسة أقلام (ثلاث قصص).
- اشترى علي مقلمة و خمسة أقلام و ثلاث قصص.

4-7- تمارين الحوار الموجه: Dialogue dirigée:

هذا النوع من التمارين هو آخر محطة بالنسبة للتّمارين البنيوية، وهو يتميز بالعفوية[1] حيث يقود المتعلم إلى التعبير التلقائي شفاهيا أو كتابيا وهو ثلاثة أنواع:

أ- تقليص النص:Contradiction:

"يجري هذا التمرين على شكل حوارات مصغرة، يتم فيها التقابل بين جملتين أو بين جملة مثبتة وأخرى منفية"[2]، وبالتالي يمكن للمتعلم وبكل عفوية تحويل الجملة المثبتة إلى جملة منفية ومثال ذلك:

- الباب مفتوح.
- ليس الباب مفتوحا، الباب مغلق.
- اسمك عمرو.
- ليس اسمي عمروا، اسمي علي.

الملاحظ في هذا النوع من التّمارين أنه يعطي للمتعلم حرية التعبير عند الإجابة عن السؤال الذي طرحه المعلم في حالة نفيه أو إثباته مع التبرير.

ب - تمرين توجيه الطلبات:Injonction:

[1]- ينظر: صالح بلعيد : دروس في اللّسانيات التطبيقية ، ص 38.

[2]- مر.ن ص.ن.

في هذا النوع من التمارين يطلب المعلم من المتعلم توجيه الطلب إلى زميله[1]، على النحو التالي:

- المعلم: قل لأحمد أن يتصل بك هاتفيا هذا المساء.
- المتعلم: أحمد اتصل بي هاتفيا هذا المساء.
- المعلم: قل لزيد وعلي أن يساعداك في حمل الكتب.
- المتعلم: زيد وعلي، ساعداني في حمل الكتب.

ج – السؤال والجواب: Question–Réponse:

إن تمرين السؤال والجواب" يدرب التلميذ على استعمال اللُّغة شفاهيا وكتابيا، ويقرب المتعلم من المواقف الطبيعية، حيث يوضع التلميذ في المواقف العادية ويطلب منه إجراء حوار مع زميله في قضايا السياق الطبيعي أو المقام"[2]، ومثال ذلك:

- المعلم: هل زميلك غائب اليوم؟
- المتعلم: نعم إنه غائب.
- المعلم: هل حضَّرت واجبك المنزلي؟
- المتعلم: نعم حضَّرته.
- المعلم : هل الماء الراكد صالح للشرب؟
- المتعلم:.....

وعليه فهذه أهم أنواع التمارين البنيوية والتي تعتبر أداة مهمة لنقل الأفكار والمعلومات إلى أذهان المتعلمين بطريقة بسيطة دون تعقيد، كونها" تعتمد جميعها على منبه يثار بين يدي المتعلم، فيكون بمثابة بطارية تمنحه شحنة قوية تدفعه للاستجابة ، أي للتوصل إلى

[1]– ينظر :زهرة شتوح: تعليمية التمارين اللغوية في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط،ص 71.

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

وضع جمل صحيحة بإلصاق الوحدات اللغوية اللائقة في التركيبي المعطي ، دون أن يحتاج في ذلك إلى عمليات ذهنية معقدة"[1].

5 - الانتقادات الموجهة للتمارين البنيوية:

رغم ما نالته التَّمارين البنيوية من قبول ونجاح وما حققته من نتائج إيجابية في ميدان تعليمية اللغات إلا أنها لم تسلم من الانتقادات، ومن أبرز الانتقادات الموجهة إليها ما يلي:

1- يرى بعض الباحثين أنها تهدف إلى" الاستعمال الآلي من المتعلم لبعض العناصر والبنى اللسانية"[2]، وهذا الاهتمام المفرط بالجانب الآلي في استعمال اللغة"لا يترك مجالا للتفكير والإبداع"[3]، كما هو الحال بالنسبة لتمرين التكرار.

2- وهناك من انتقدها بدعوى أن" تمارينها تنطلق من تراكيب معزولة عن أحوال الخطاب الطبيعي، فالمتعلم يكتسب البنى اللغوية، لكنه يعجز عن استعمالها بما تقتضيه أحوال الحديث"[4]، وقد ردَّ أنصار التمارين البنيوية على هذا النقد على أنه صحيح في البداية، إلا أن أصحاب الطريقة السمعية الشفهية تفطنوا إلى ربط هذه التراكيب المعزولة بالحوار والنص، فأصبح بذلك من شروط التمارين البنيوية أن تنطلق من نص أو حوار سبق تقديمه في حصة العرض[5].

---

[1]- زهرة شتوح : تعليمية التمارين اللغوية في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط ،ص 73.

[2]- حورية بشير: المكتوب في المدرسة الأساسية الجزائرية – تحليل إنشاءات تلاميذ الطور الثاني دراسة وصفية تحليلية طولية، بحث مقدم لنيل شهادة الماجستير، إشراف خولة طالب الإبراهيمي،جامعه الجزائر، 2001، ص 19.

[3]- مر. ن ، ص .ن.

[4]- صالح بلعيد : دروس في اللسانيات التطبيقية ، ص 39- 40.

[5]- ينظر:زهرة شتوح:تعليمية التمارين اللغوية في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط، ص 74.

3- ويضاف إلى هذه الانتقادات أيضا أن التمارين البنيوية تتميز" بالبطء وعدم التنوع"[1] وهذا البطء ناتج عن مبدأ التدرج وذلك من خلال الانتقال من السهل إلى الصعب،" كما يرى "عبد الرحمان الحاج صالح" أن قلة فائدتها تتمثل في أن تقتصر على اكتساب بعض الآليات النحوية، وليس الأمر كذلك لأن اللغة ليست أداة ساذجة، بل اللّغة جهاز تنتظم فيه عدة دواليب وتتداخل عناصره وتتقابل ويرتبط بعضها ببعض، وهذا لا يتم التحكم فيه إلا إذا زاد المتعلم على تدريبه على اكتساب مهارة التبليغ تدريبًا آخر في الآليات النحوية"[2].

4- وما يعاب عليها أيضا حسب صالح بلعيد" إفراطها في التطبيق الشفاهي وإهمالها للجانب الكتابي"[3]، وقد كان الردُّ على ذلك بأن التَّمارين البنيوية قد اعتمدت فعلا على الجانب الشفوي من اللغة، لأن الاتّجاه الحديث هو اتّجاه شفهي ،ولكن يمكن لأي معلم أن يُحول هذه التمارين المنطوقة إلى تمارين كتابية بالإضافة إلى أن اللُّغة هي ظاهرة صوتية مسموعة[4].

وبالتالي فإنه مهما اختلفت الآراء حول التمارين البنيوية، إلا أنها تبقى وسيلة فعالة وناجحة لتلبية حاجات المتعلمين اللُّغوية وإكسابهم القدرة على ترسيخ واستضمار البُنى اللُّغوية حسب الأحوال، وهذا إذا حسن استخدام هذه التَّمارين، وذلك من خلال عدم الاقتصار عليها بمفردها في الدرس الواحد" ،وإنما ينبغي أيضا إدراج تمارين من أنواع أخرى مكملة لها مثل التَّمارين التبليغية التواصلية"[5] التي تهدف إلى إكساب المتعلم القدرة على

---

[1]- صالح بلعيد: مر.س ، ص 40.

[2]- الأسس العلمية و اللُّغوية لبناء مناهج اللُّغة العربية في التعليم ماقبل الجامعي ، مجلة اللّغة العربية ع3، الجزائر ، 2000، ص 121.

[3]- صالح بلعيد: مر.س ، ص 40.

[4]- ينظر: محمد مدور: الأبعاد النظرية والتطبيقية للتّمرين اللغوي، ص 107.

[5]- مر.ن،ص،ن.

التصرف في مختلف البُنى اللُّغوية الشفوية والكتابية، وذلك حسب مقتضى أحوال الخطاب[1].

ج- التمارين التواصلية : Les exercices communication:

1- النشأة والمفهوم:

ظهرت التَّمارين التواصلية*في السنوات الأخيرة جراء عجز التَّمارين البنيوية عن إكساب المتعلم القدرة على التعبير وفق مقتضيات الأحوال، وهي ثمرة من ثمار الطريقة التبليغية المنبثقة من المناهج اللُّغوية الاجتماعية[2]، والتَّمارين التواصلية هي" نوع من التدريبات التي تهدف إلى إكساب المتعلم القدرة التبليغية، أي اكتساب المتعلمين قدرة التصرف في البُنى اللُّغوية حسب مقتضى الأحوال"[3]، وبالتالي تمكينهم من اكتساب المهارات التي تلبي لديهم مختلف الحاجات اللُّغوية،"وذلك لتحقيق وظيفة اللُّغة الأساسية وهي التبليغ والتواصل"[4]، ولأنه كما يقول"عبد الرحمان الحاج صالح":"الاكتساب للُّغة هوقبل كل شيء اكتساب لمهارة التبليغ"[5]، ولهذا يوفر تعلم اللُّغة تواصلياً بيئة خصبة لممارسة اللغة بمهاراتها المختلفة استماعاً وتحدثاً، قراءة وكتابة وذلك بصورة متكاملة ومتداخلة حسب متطلبات الموقف التواصلي؛ مما يساعد على اكتساب اللُّغة وتعلمها بصورة أكثر ثباتاً وإتقانا نتيجة للممارسة

---

[1]- ينظر : صالح بالعيد : دروس في اللسانيات التطبيقية، ص 40.

*تسمى أيضا التَّمارين التبليغيه.

[4]- ينظر:زهرة شتوح: تعليمية التمارين اللغوية في كتاب اللغة العربية للسنة الأولى متوسط ، ص78 وجميلة راجا ، قواعد اللغة العربية في التعليم الابتدائي – دراسة تحليلية تقويمية ، ص 69.

[3]- زهرة شتوح : تعليمية التمارين اللغوية في كتاب اللغة العربية للسنة الأولى متوسط، ص78

[4]- جميلة راجا : قواعد اللغة العربية في التعليم الابتدائي – دراسة تحليلية تقويمية ، ص 69.

[5]-الأسس العلمية لتطوير تدريس اللغة العربية بجامعة الجزائر،مجلة المعرفة،ع 270، سوريا،1984 ص 79.

الفعلية لها،وعليه نجد أن التَّمارين التواصلية تساعد على تعلم تلك المهارات المستهدفة (الاستماع ، التحدث ، القراءة ، الكتابة)، وضبط وتوجيه ما تم اكتسابه[1].

2-المقاييس المعتمدة في إعداد التمارين التواصلية:

تبنى التمارين التواصلية على جملة من المقاييس منها:

2-1-التدرج في عرض المادة اللغوية:

إن التدرج في عرض المادة اللُّغوية أمل طبيعي يتماشى مع طبيعة الاكتساب اللُّغوي وذلك من خلال التدرج من السهل إلى الصعب والانتقال من العام إلى الخاص وتواتر المفردات[2]، وتتم خاصية التدرج عن طريق مجموعة من الوظائف تحدّدها الباحثة" ميري ميتكا شاركو" (Marymitka charko) في كتابها:"تعليم الإنجليزية كلغة ثانية" في سبعة محاور هي[3]:

أ- التقديم والتعارف: (كالتحايا والوداع ،الطرق المختلفة التي يقدم بها الإنسان نفسه...).

ب- غرفة الدراسة : (أسماء أقسام الحجرة و مواقعها، أسماء المواد التعليمية...).

ج- المدرسة: موقع المدرسة – وموقع الغرف والأماكن الخاصة – الأشخاص العاملون داخل المدرسة...).

د- الأسرة : (الأفراد – القرابة – الأعمار- أوقات الطعام...).

هـ- البيئة: (المباني – المواصلات – الخدمات – الترفيه...).

---

[1]- ينظر: هداية إبراهيم الشيخ علي: تصور مقترح لتعليم اللغة العربية تواصليا في ضوء معايير الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات ، مجلة اللّسانيات العربية ، ع1، جامعة محمد الخامس السويسي معهد الدراسات و الأبحاث للتعريب، الرباط ، 2015 ،ص 189.

[2]- ينظر: أحمد حساني: دراسات في اللسانيات التطبيقية ، ص 145.

[3]- ينظر : محمد مدور: الأبعاد النظرية والتطبيقية للّتمرين اللغوي ، ص 84.

و- المجتمع : (الصحة – النقل – التراث...).

ز- متنوعات: (أيام الأسبوع – شهور السنة- الفصول – الأوزان...).

ومنه نستنتج أن مبدأ التدرج مبدأ ضروري لا ينبغي إغفاله في عملية التعلم؛ إذ بواسطته يرتقي المتعلم في اكتساب مهاراته اللُّغوية.

2-2- الوضعيات والمقامات: Les situation:

ويقصد بهذا المبدأ الموقف أو الظرف الذي يتم فيه التواصل"[1]؛ أي تلك الوضعيات والمقامات التي تستعمل فيها اللُّغة وتستخدم في الحياة اليومية، ولهذا على المعلم" البحث عن مواقف يستعمل فيها المتعلمون اللُّغة في قاعة الدراسة مشابهة لتلك المواقف التي تواجههم في حياتهم اليومية[2]، لأنّ عملية التبليغ تستدعي إلى جانب القيام بالتَّمارين الخاصة بمختلف المستويات اللُّغوية إدماج هذه المستويات في مواقف تبليغية تواصلية معينة[3]، ومن هنا فإنّ عملية إدماج المقام في التبليغ عملية ضرورية تساعد على تنمية القدرة اللُّغوية وإثراء الاستعمال اللُّغوي لدى المتعلم.

2-3- الحوار: Le dialogue:

يعتبر الحوار مبدأ من المبادئ التي تقوم عليها التَّمارين التواصلية، وهو أسلوب تعليمي يقوم على صيغتي سؤال- جواب(Question- Réponse) بين المعلم والمتعلم، أو بين

---

[1]- نايف خزما وعلي حجاج: اللّغات الأجنبية تعليمها وتعلمها ، سلسلة عالم المعرفة ، ع 126، الكويت 1988، ص 43.

[2]- محسن علي عطية: مهارات الاتصال اللّغوي وتعليمها ، دار المناهج ، عمان ، ط1، 2008، 82.

[3]- ينظر : زهرة شتوح : تعليمية التَّمارين اللُّغوية في كتاب اللُّغة العربية للسنة الرابعة متوسط دراسة وصفية تحليلية ، ص 81.

المتعلمين أنفسهم[1]، لذلك يُعد أحد الأساليب التعليمية المهمة في حقل تعليمية اللّغات ويعود ذلك إلى كونه:

أ- يعين على إثارة مشاركة المتعلمين وانتباههم ويقظتهم.

ب- تدريب المتعلمين على معرفة الحقيقة بأنفسهم[2].

ج- " يساعد على عملية التفاعل اللَّفظي وتبادل المواقف بين التلاميذ ومعلمهم.

د- يساعد على اكتساب مهارات الاتصال ، وبخاصة مهارات الاستماع والكلام وإدارة الحوار"[3] والتحقق من مدى تمكن المتعلم من استعمال ما تلقاه في مختلف أحوال الخطاب.

3- خصائص التمارين التواصلية:

أعدت التَّمارين التواصلية لسد بعض النقائص والثغرات المأخوذة على التّمارين البنيوية وذلك من خلال" تدريب المتعلم على توظيف الآليات المكتسبة التي يتمكن من استعمالها في موقف من المواقف التواصلية"[4]بكل عفوية ، وتتمثل مجمل خصائص هذه التمارين فيما يلي:

أ-"وسيلة ذات أهمية كبيرة كونها تتيح للمتعلم فرصة المشاركة في تعلم وذلك بانتقائه التعابير المناسبة للأحوال الخطابية مما يبعث فيهم روح الحيوية و النشاط...

---

[1]- ينظر : مر.ن، ص82.

[2]- ينظر: عبد اللطيف بن حسين فرج : طرق التدريس في القرن الواحد و العشرين، دار المسيرة ، عمان ط1، 2005 ، ص 96.

[3]- وليد أحمد جابر: طرق التدريس العامة تخطيطها و تطبيقاتها التربوية ، دار الفكر، عمان ،ط2 2005 ، ص 167 – 170.

[4]- جميلة راجا: قواعد اللُّغة العربية في التعليم الابتدائي دراسة تحليلة تقويمية ص 69.

ب–وسيلة فعالة في تمكين المتعلم من التحدث بتلقائية.

ج– يعتمدها المتعلم وسيلة للتعبير باستعمال أساليب شتى في مقام واحد.

د– عندما يتدرب عليها المتعلم قد يمزج فيها بين الشفوي والكتابي في آن واحد.

هـ– تعتمد هذه التمارين صيغتي سؤال– جواب وهي بذلك تتطلب شخصين على الأقل"[1].

4– أنواع التمارين التواصلية:

يهدف هذا النوع من التَّمارين إلى تنمية مهارات اللُّغة الأربع والمتمثلة في: الاستماع والكلام (الحديث) والقراءة والكتابة، ويشير إلى ذلك "عبد الرحمان الحاج صالح" في كتابه بحوث ودراسات في علوم اللسان بقوله:"إن التبليغ التعليمي– وكذلك عمليات الترسيخ– يتناول أربعة أنواع من الآليات اللُّغوية وهي الآليات التي تُحصلها القدرة على الإدراك والفهم في مستوى المنطوق (السماع) وفي مستوى المكتوب المحرر(القراءة) ثم الآليات التي تتحصل بالقدرة على التعبير في هذين المستويين أيضا (التعبير الشفاهي والتعبير الكتابي)"[2]، انطلاقا من هنا التعبير من هنا نجد أن التَّمارين التواصلية قد صنفت إلى عدة أنواع و هي كالآتي:

4 –1–تمارين فهم المسموع:

وتتم عن طريق إلقاء المعلم على مسامع المتعلمين نصوصاً أو جملا تتضمن أفكارًا واضحة ثم يقوم بطرح مجموعة من الأسئلة لقياس مستوى الاستيعاب، ومدى تحقق عملية

[1] – مر.ن، ص.ن.

[2]– بحوث و دراسات في علوم اللسان ، ص 229.

الاستماع لديهم[1]؛لأن:"فهم المسموع لا يتأتى إلا بعد متابعة الحديث متابعةً دقيقةً وإدراك العلل والأسباب التي يبديها المتحدث...وإدراك الأفكار التي يتضمنها المسموع"[2].

وبالتالي فان فهم المسموع والتفاعل معه لا يتم إلا من خلال انتباه المتعلم وتركيزه على المسموع وتحليله واستيعابه والاحتفاظ به، ويندرج ضمن هذا النوع من التَّمارين أصناف عديدة من التَّمارين التي يمكن من خلالها التدريب على مهارة الاستماع وهي:

أ- تمارين سؤال جواب:

وهو من أهم التَّمارين التي تعين المعلم على معرفة مدى فهم المتعلم لما يسمع، حيث يطرح المعلم السؤال ويجيب المتعلم، إما في ضوء نص أو حوار سمعه[3]، ويشمل هذا النوع من التمارين الأصناف التالية:

أ- "أسئلة الصواب والخطأ.

ب-أسئلة الإجابة بنعم أو لا.

ج- أسئلة تحتاج للإجابة عنها بأكثر من كلمة و مثال ذلك:

- أين دار الحوار السابق؟
- في المحطة.

د- أسئلة شمولية ، ومثال ذلك: ما هو موضوع النص الذي سمعته؟

هـ- أسئلة تفصيلية(أين؟، كيف؟، لماذا؟،متى؟...)[1]"

---

[1]- ينظر: محسن علي عطية: مهارات الاتصال اللغوي و تعليمها ، ص 242.

[2]- مر.ن ، ص 225.

[3]- ينظر: زهرة شتوح: تعليمية التمارين اللغوية في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط دراسة وصفية تحليلية، ص 85.

ب – تمارين استمع وعين:

وفيها يقوم المعلم بقراءة النص على المتعلمين فقرة فقرة وحثهم على تسجيل أبرز الأفكار التي ترد فيه، ثم يطالبهم باختيار الفكرة المناسبة لكل فقرة[2]، فيساعدهم بذلك على تنمية مهارة الفهم والاستماع.

ج – تمارين الاستماع مع الكتابة:

يهدف هذا النوع من التَّمارين إلى" تدريب الطلبة على الربط بين أصوات الكلمات المسموعة وصورتها في أذانهم، واستدعائها عند الكتابة"[3]، وفيه يطلب المعلم من المتعلمين أن يستمعوا جيدًا ويكتبوا ما سمعوه ويأتي على الصيغة التالية:استمع جيدًا واكتب ما تسمع.

د – تمارين الإكمال:

يقوم المعلم في هذا النوع من التَّمارين بقراءة نص أو حوار يستمع إليه المتعلمون جيدًا ثم يجرى التَّمرين بعد ذلك، فيعطي المعلم جملا من النص غير تامة، ليقوم كل متعلم في كل مرة بإتمام الجمل بالكلمة المناسبة، أو النص بجملة مناسبة[4]،ومثال ذلك أن يطلب المعلم من المتعلمين أن يستمعوا جيدًا إلى النص التالي:

---

[1]– زهرة شتوح: مر.ن، ص ن.

[2]– ينظر محسن علي عطية : مهارات الاتصال اللغوي و تعليمها ، ص 248.

[3]– محسن علي عطية : مهارات الاتصال اللغوي و تعليمها ، ص 211.

[4]– ينظر: زهرة شتوح: تعليمية التمارين اللغوية في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط دراسة وصفية تحليلية ، ص 86.

"أخذ التلميذ القاموس وبدأ يبحث عن المفردة الصعبة ليقف على معناها، تصفّح المنهل الموسوعة ليتخطّى عثرته وينطلق من جديد وكأنّه نحلة تمتص رحيق الأزهار لتصنع شهدًا حلو المذاق. ويظلُّ كذلك حتى يلامس الكرى شغاف قلبه، فيستسلم له وقد بات عقله مشكاة للتائه، وقلبه لخائفي أمواج الحياة"[1].

- يحضر المعلم مجموعة من الجمل الناقصة ليقرأها على المتعلمين ويكملوها بالعبارة المناسبة كالآتي:
- أخذ التلميذ.....
- وكأنّه نحلة تمتص رحيق الأزهار.....
- ويظل كذلك حتى يلامس.....
- فيستسلم له وقد بات عقله.....

4 -2-تمارين فهم المقروء أو المكتوب:

تتصل تمارين فهم المقروء بالنطق والكتابة والاستماع، وذلك من خلال اعتمادها على نصوص مكتوبة يقرأها المتعلم أو يستمع إليها، مما يساعده على فهم المقروء وتحليله وتقويمه والاستفادة منه في مواقف التعبير المختلفة[2].

وتنمية عملية الفهم يكون بالتعود على أن يطرح القارئ على نفسه أسئلة تحتاج إلى فهم عميق للمقروء وقراءة لما بين السطور والاستنتاج الصحيح، وكذلك التعود على تحديد

[1]- وزارة التربية الوطنية : كتابي في اللغة العربية للسنة الأولى متوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2016، ص 143.

[2]- ينظر:محسن علي عطية : مهارات الاتصال اللّغوي وتعليمها ، ص 254- 258.

الأفكار الرئيسة ثم الأفكار التفصيلية ومناقشة طريقة تحديد ذلك[1]، وبالتالي فإن هذا النوع من التَّمارين يهدف إلى تنمية مهارة القراءة لدى المتعلمين وكذا تدريبهم"على أهم مهاراتها التي هي التعرف على الكلمات والجمل والفهم الكامل الواعي لما يقرؤون"[2].

ومن أهم الطرق الحديثة الموظفة في تدريب المتعلمين على فهم المقروء استعمال أسلوب البطاقات ، وهو من"الوسائل الفعالة التي تساعد في تعليم الأطفال: القراءة والكتابة، وذلك من خلال مواقف وأنشطة فعالة، ومشوقة"[3]، وتشمل الأنواع التالية:

أ- بطاقات تنفيذ الأوامر:

وتعرف كذلك ببطاقات تنفيذ التعليمات "و تتضمن أوامر مطلوب من الطالب تنفيذها بعد قراءة صامتة كأن تتضمن البطاقة عبارة: اكتب اسمك، اكتب اسم مدرستك، و هكذا"[4].

ب -بطاقات اختيار الإجابة الصحيحة:

وفيها تعرض أسئلة قصيرة وتحتها أكثر من إجابة مطلوب من المتعلم اختيار الإجابة الصحيحة لكل سؤال على أن تلائم هذه الأسئلة قدرات المتعلمين[5].

ج - بطاقات الألغاز:

وهي نوع من الألعاب التربوية تتضمن هذه البطاقات" لغزا معينا مطلوب من الطالب الإجابة عنه أو معرفته بعد قراءة محتوى البطاقة قراءة صامتة "[6]، ومثال ذلك:

---

[1]- ينظر: إبراهيم الشمسان : مجابهة الضعف اللّغوي ، مجلة العقيق ، جامعة الملك سعود ، المملكة العربية السعودية ،مج 12، ع 23، 1999، ص 11.

[2]- علي أحمد مدكور: تدريس فنون اللغة العربية، دار الشواف، الرياض، (دت)، ص 161.

[3]- مر. ن، ص 157.

[4]- محسن علي عطية: مهارات الاتصال اللغوي و تعليمها، ص 285.

[5]- ينظر: مر.ن، ص.ن.

[6]- مر.ن ، ص .ن.

-" شكلي مثل الكرة، وطعمي كالسكر وفي وسطي بذور سوداء ، وأول حرف من اسمي تاء فمن أنا؟(تفاحة)"[1].

د - بطاقات التكميل:

يتمثل هذا النوع من التَّمارين في أن يُكتب في كل بطاقة قصة قصيرة أو نص مع حذف بعض الكلمات منه، ووضع نقاط محلها ثم تُكتب الكلمات المحذوفة مع القصة، ويمكن أن تضاف كلمات لا تصلح لملء الفراغ وذلك ليختار المتعلم من مجموع الكلمات ما يصلح لإكمال القصة[2].

مثال:

صاحبهما، غابة ،مرعى، أياما، المرعى، براحة ، سرور الجمل، بصوتي، الإنسان، يعذبنا.

هرب جمل وحمار من.....و سارا معًا حتى وصلا إلى....بجوارها....نظيف.

وبعد أن أقاما....في الغابة و....، قال الحمار للجمل: إنني أشعر...و...،وأريد أن أغني.... الجميل. فقال....:لا تفعل فإني أخاف أن يسمعنا....فيربطنا ويضربنا و....عذابا شديدًا[3].

هـ - بطاقات الكلمات و الجمل المتماثلة:

[1]- زهرة شتوح: تعليمية التَّمارين اللُّغوية في كتاب اللُّغة العربية للسنة الرابعة متوسط دراسة وصفية تحليلية ، ص 89.

[2]- ينظر: زهرة شتوح: تعليمة التمارين اللغوية في كتاب اللغة العربية للسنة الأولى المتوسط، ص89

[3]- ينظر:داودعبدُه:نحو تعليم اللُّغة العربية وظيفيا، مؤسسة دار العلوم،الكويت، ط1، 1979، ص 18.

وهي بطاقات مكتوب فيها كلمات وجمل، توزع على المتعلمين ويكتب المعلم الكلمة أو الجملة على السبورة، وعلى المتعلم أن يضاهي بين البطاقة الموجودة معه وبين ما هو مكتوب على السبورة[1].

4 -3-تمارين الإنشاء (التعبير):

يعتبر التعبير من أبرز الغايات المنشودة في ميدان تعليمية اللُّغات"كونه غاية تعلّم بقية المهارات اللُّغوية ، وهي تشكل مفتاح التواصل والتفاعل التربوي والاجتماعي، هذا من جهة وتساهم في تسيير المسار التعليمي التعلّمي للمتعلمين من جهة ثانية"[2]، كما أنه يشكل وضعية إدماجية يركب المتعلم من خلالها مختلف مكتسباته النحوية والصرفية والعجمية والدلالية وكذا الخطابية والتداولية والاجتماعية والثقافية، ويحرص على التأليف بين المكتسبات السابقة واللاحقة، وبين هذه المكتسبات ومحيطه العام[3]، ولهذا سعت المناهج الحديثة إلى تعليم التعبير تعليماً وظيفياً لمساعدة المتعلمين على التفاعل مع مواقف الحياة المختلفة، وتنقسم تمارين التعبير إلى قسمين تبعا لنوعي التعبير(الشفهي والكتابي) وهي:

أ- تمارين التعبير الشفهي:

يعتبر التعبير الشفهي المنطلق الأول لتدريب المتعلمين على التعبير بوجه عام[4]، وهو ذلك الكلام المنطوق الذي يرمي فيه المتحدث إلى إظهار أحاسيسه وعواطفه بعبارات مختارة بدقة وعناية، يؤدي غرضا وظيفيا في حياته و يلبي مختلف حاجاته[5]، وبالتالي فالهدف

---

[1]- ينظر: علي أحمد مدكور: تدريس فنون اللغة العربية، ص 158.

[2]- عليك كايسة: واقع تدريس التعبير والتواصل بالمدرسة الابتدائية (السنة الخامسة أ نموذجا)، مخبر الممارسات اللّغوية في الجزائر، جامعة مولود معمري تيزي وزو، 2010، ص 646.

[3]- ينظر: مر.ن،ص.ن.

[4]- ينظر:جودت الركابي:طرق تدريس اللّغة العربية، دار الوعي، الجزائر، ط13 ،2012، ص 120.

[5]- ينظر: محسن علي عطية: مهارات الاتصال اللّغوي وتعليمها ، ص 121.

الأساس منه هو إكساب المتعلمين مهارة التواصل الشفوي، ويمكن تصنيف تمارين التعبير الشفهي إلى ثلاث فئات هي:

أ-1-تمارين الكلام عن طريق الحركة:

في هذا النوع التمارين يلتزم فيها المتعلم بوصف مايراه من الأنشطة الحركية شفهيا أو بالتعبير عن بعض السلوكات الحركية التي ينفذها هو نفسه داخل القسم[1]، وهو على عدة أنواع نذكر منها:

1- **لاحظ ثم قل:**

ويقدم فيه المتعلم بترجمة السلوك الحركي الذي يؤدي أمامه إلى سلوك لغوي شفوي وذلك بأن يصف أو يعبر عن ما يراه[2]، ومثال ذلك:

- يعرض المعلم على المتعلمين كتابا.
- المتعلم 1: هذا كتاب.
- يضع المعلم الكتاب فوق الطاولة.
- المتعلم 2: وضع المعلم الكتاب على الطاولة.
- .....
- المتعلم 3:.....

2- **نفذ وقل:**

[1]- ينظر: زهرة شتوح: تعليمة التمارين اللغوية في كتاب اللغة العربية للسنة الأولى المتوسط،ص 93

[2]- ينظر :زهرة شتوح:تعليمية التَّمارين اللُّغوية في كتاب اللُّغة العربية للسنة الرابعة متوسط، ص 93.

في هذا التَّمرين يقوم المعلم بإعطاء تعليمة لنشاط حركي للمتعلم، ويقوم بالتعبير عنها شفوياً في الوقت نفسه الذي ينفذها فيه ويقوم المعلم بتنويع التعليمات ليقوم كل متعلم بدوره[1] ومثال ذلك:

المعلم: أغلق الباب.

المتعلم: يقول وهو ينفذ: أنا أغلق الباب.

ثم يقول: الباب مغلق.

أ-2- تمارين الحديث من خلال الصور:

في هذا النوع من التَّمارين يقدم للمتعلمين بعض الصوّر التي يستغلونها للحديث، على أن يكون الموضوع المختار متعلقا بالمفاهيم اللُّغوية التي يستهدف ترسيخها في أذانهم[2].

أ-3- تمارين الحديث من خلال الكلام (الحديث):

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

1- **تمارين التلخيص:**

وفيها يقرأ المتعلم نصاً أو يسمعه، ثم يطلب المعلم منه تلخيص ما قرأه أو سمعه شفوياً.

2- **تمارين السؤال والجواب:** وهي أنواع منها:

أ- الإجابة على نص مسموع:

---

[1]- ينظر: مر.ن،ص.ن.

[2]- ينظر: فتيحة بن عمار وأخريات: واقع الممارسة اللّغوية في المدرسة الجزائرية (الطور الثالث نموذجا)، ص 123.

وفي هذا التَّمرين يلقي المعلم نصاً على مسامع المتعلمين ثم يوجه بعض الأسئلة حول موضوع النص، والهدف من هذا التَّمرين هو تدريب المتعلم على التعبير الشفهي[1].

ب –الأسئلة و الأجوبة العامة:

وهي أسئلة تهتم بمواقف وأحوال تبليغية مختلفة[2]، ترتبط بالنصوص المقروءة أو المسموعة أو بالصور، وهي أنواع:

ب –1– إسأل زميلك عن:

"وفيها يطلب المعلم من التلميذ أن يسال زميله عن بعض الأشياء ويحرص على أن تحوي الأجوبة العناصر اللُّغوية التي تعلمها"[3].

مثال: المعلم: أحمد اسأل عامر عن عاصمة المغرب.

أحمد : عامر ما هي عاصمة المغرب؟

عامر: عاصمة المغرب هي الرباط.

ب –2– أخبر زميلك عن : ومثال ذلك:

المعلم: أمين أخبر زميلك عن حالة الجو اليوم.

أمين: الجو ممطر وبارد.

4 –2– تمارين التعبير الكتابي:

---

[1]– ينظر: محسن علي عطية: مهارات الاتصال اللّغوي وتعليمها، ص 242.

[2]– ينظر: فتيحة بن عمار وأخريات: مر.س، ص 124.

[3]– فتيحة بن عمار وآخريات: واقع الممارسة اللغوية في المدرسة الجزائرية الطور الثالث نموذجا،ص124.

يعتبر التعبير الكتابي الشق الثاني من أنواع التعبير وهو نشاط لغوي يعبر به الفرد عن مشاعره وأحاسيسه، وحاجاته،وينقل من خلاله خبراته إلى الآخرين بكلام مكتوب[1]، لذلك فهو الحصيلة النهائية لتعليم اللُّغة وفنونها والسيطرة عليها كوسيلة للتفكير والتعبير والاتصال[2] وتمارين التعبير الكتابي لا تختلف في جوهرها عن تمارين التعبير الشفهي إلا في طريقة عرضها؛ أي أنَّ المتعلم يقوم بالإجابة عن تمارين التعبير الكتابي بواسطة الكتابة، ومن أنواع هذه التَّمارين ما يلي:

4-1- ترتيب حوار:

وفي هذا النوع من التمارين"يقدم للمتعلمين حوار غير مرتب، ثم يطلب منهم ترتيبه"[3].

4-2- تحويل حوار إلى نص مسرود:

وفي هذا النوع يقدم المعلم للمتعلمين حوارًا ثم يطلب منهم تحويله إلى نص مكتوب[4].

4-3-الألعاب اللغوية:

تحتل الألعاب اللُّغوية مكانة هامة في ميدان تعليمية اللُّغات باعتبارها وسيلة مهمة للتسلية والتعليم معا،"وهي طريقةٌ علميةٌ صحيحةٌ في التَّعلم تستند على ثروة من الأبحاث والدراسات الأكاديمية "[5].

---

[1]- ينظر: محسن علي عطية: مهارات الاتصال اللّغوي وتعليمها ، ص 161.

[2]- ينظر: علي أحمد مدكور: تدريس فنون اللغة العربية، ص 266.

[3]- زهرة شتوح: تعليمية التّمارين اللُّغوية في كتاب اللُّغة العربية للسنة الرابعة متوسط دراسة وصفية تحليلية، ص 98.

[4]- ينظر: مر.ن، ص،ن.

[5]- عثمان حمود الخضر: الألعاب التربوية ، شركة الإبداع الفكري، الكويت ، 2007،ص 07.

وتعتبر نشاطاً منظماً منطقياً في ضوء مجموعة قوانين اللعب، يتفاعل فيه مجموعة من المتعلمين ويبذلون جهودًا كبيرة لتحقيق أهداف محددة وواضحة، معتمدين في ذلك على عنصر المنافسة، مما يسمح بتنمية شخصيتهم تنمية شاملة في مختلف الجوانب[1]،وهذا النوع من التَّمارين" يلائم كلّ متعلم بشكل فردي ويحفزه على تطوير التفكير الإبداعي من أجل حلّ المشكلات في مواقف الحياة المختلفة"[2]،ولذلك يمكن للمعلم الاعتماد على بعض الألعاب اللُّغوية أثناء تدريبية للمتعلمين على اكتساب مهارة التعبير الكتابي، والألعاب اللُّغوية أنواع منها:

أ- لعب الأدوار jeux de rôles :

يمثل هذا التَّمرين أحد أساليب التعليم والتدريب الذي يمثل سلوكاً حقيقياً في موقف مصطنع، يقوم فيه المتعلمون بتمثيل أدوار تسند إليهم بصورة تلقائية[3]؛حيث يقوم كل متعلم بتقمص دور الشخصية التي أسندت إليه، ويكون هذا النوع من التَّمارين مرتبطاً بواقع الحياة اليومية مما يساعد على إثارة التفاعل بين المتعلمين.

ب - ألعاب التمثيل أو المحاكاة: jeux de simulation:

وهي مثل سابقتها تهدف إلى جعل المتعلمين يواجهون مشهدًا فعّالا للموقف المدروس وتثير اهتمامهم، وتعطيهم فكرة شاملة عن الموضوع وتجعلهم يتصرفون من خلاله، وكأنهم في موقف حقيقي[4].

---

[1]- ينظر: عبد اللطيف بن حسين فرج، طرق التدريس في القرن الواحد والعشرين، ص 56.

[2]- قاسم البري:أثراستخدام الألعاب اللّغوية في منهاج اللغة العربية في تنمية الأنماط اللّغوية لدى طلبة المرحلة الأساسية، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مج7،ع1، 2011، ص27.

[3]- ينظر: عبد اللطيف بن حسين فرج: طرق التدريس في القرن الواحد والعشرين، ص 195.

[4]- ينظر:وزارة التربية الوطنية :المعجم التربوي، المركز الوطني للوثائق التربوية ،2009، ص 82.

ج- ألعاب تفاعليه :jeux interactif:

"وهي ألعاب تجعل المتعلم في وضعية situation يعبر فيها عن أفكاره الخاصة أمام زملائه"[1]، تسمح هذه الألعاب بالتفاعل بين المعلم ومتعلميه خلال العملية التعليمية وذلك من خلال أنشطة وألعاب تعليمية تمّ إعدادها وتنفيذها بطريقة علمية منظمة[2].

ومنه يمكن القول إن الألعاب التعليمية تؤدي دورًا فعّالا في تحقيق الأهداف التربوية كونها تعتبر"مناخًا تعليميا يمتزج فيه التَّحصيل العلمي مع التسلية لتوليد الإثارة والتشويق وهذا ما يحبب الأطفال بالتعلم"[3]، ولهذا ينبغي الاهتمام بالألعاب التعليمية في مختلف المؤسسات التعليمية، وذلك لماله من فائدة في تنمية شخصية المتعلمين.

5- أهم الانتقادات الموجهة للتمارين التواصلية:

على الرغم من الدور الّذي تؤدّيه التّمارين التواصلية في إكساب المتعلمين الملكة اللُّغوية والتبليغية معا، وذلك وفق ما تقتضيه أحوال الخطاب والمواقف التواصلية، إلاّ أنَّها لم تسلم من الانتقادات، حيث يرى بعض الدارسين أنّ" التّمارين التواصلية لا تكفي بمفردها في عملية الاكتساب والتّعلم و مردّ ذلك أن المتعلم لا يتمكن من التعبير حسب المقامات ولا يستطيع اختيار التعبير المناسب للمقام إذا لم يكتسب الآليات من قبل ونقصد بالآليات مختلف البنى والعناصر اللُّغوية الضّابطة للُّغة المتعلمة"[4]؛ أي أنَّ المتعلمين قبل أن يقوموا بالتعبير فهم

[1]- زهرة شتوح: تعليمية التَّمارين اللُّغوية في كتاب اللُّغة العربية للسنة الرابعة متوسط ، دراسة وصفية تحليلية ،ص 101.

[2]- ينظر: عبد اللّطيف بن حسين فرج: مر.س، ص56.

[3]- عبد اللطيف بن حسين فرج: طرق التدريس في القرن الواحد والعشرين، ص 195.

[4]- زهرة شتوح: تعليمية التَّمارين اللُّغوية في كتاب اللُّغة العربية للسنة الرابعة متوسط ، دراسة وصفية تحليلية ، ص 102- 103.

يحتاجون أولا إلى اكتساب مجموعة من الآليات التي تمكنهم من ذلك، وفي هذا الصدد تؤكد"زهرة شتوح" على" أنّ المتعلم يحتاج إلى اكتساب الآليات أو البنى اللُّغوية أولا وذلك من خلال التَّمارين البنيوية حتى يتمكن بعد ذلك من التعبير حسب المقامات أو مقتضى الحال"[1].

ثانيا: أهداف التَّمارين اللُّغوية وعناصر تخطيطها:

أ- أهداف التَّمارين اللُّغوية:

يكتسي التّمرين اللُّغوي أهمية بالغة في عملية ترسيخ المعلومات، لأنَّه لكي يحقق الدرس اللُّغوي أهدافه لا بد أن يكون مدعماً بمجموعة من التَّمارين الهادفة لترسيخ مختلف الأحكام والقواعد،"ولتحقيق النتائج المرجوة من التَّمارين ينبغي أن يضع المعلم نصب اهتمامه مجموعة من الأهداف يسعى لتحقيقها"[2]، وتنقسم أهداف التَّمرين اللغُّوي إلى:أهداف بيداغوجية وأهداف تعليمية.

1-الأهداف البيداغوجية:

من بين الأهداف البيداغوجية للتَّمرين اللُّغوي ما يلي:

1- "الإلمام بالنظام اللُّغوي إلمامًا شاملا"[3].

2- تصحيح أهم ثغرات الفعل التَّربوي.

3- تقييم الكفاءات واكتشاف الأغلاط اللُّغوية لدى المتعلمين.

4- اكتشاف أهم الصعوبات التي تعترض المتعلمين أثناء عملية التَّحصيل اللَّغوي.

---

[1]- مر.ن،ص 103.

[2]- محمد مدور: الأبعاد النظرية والتطبيقية للتَّمرين اللُّغوي ، ص 34.

[3]- أحمد حساني: دراسات في اللّسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات، ص 151.

5- تقويم عملية التَّحصيل الدراسي داخل حجرة الدرس وتلبية مختلف حاجات المتعلمين اللُّغوية[1].

وبالتالي نجد أنَّ التَّمرين اللُّغوي يهدف بيداغوجيا إلى معالجة أهم الصعوبات والعراقيل التي تعترض عملية التَّحصيل لدى المتعلمين، وذلك باعتباره أرقى وسيلة لمعالجة هذه الصعوبات والاختلالات.

2- الأهداف التعليمية:

هناك مجموعة من الأهداف التعليمية التي يسعى التَّمرين اللُّغوي إلى تحقيقها وهي:

2-1- أهداف التَّمرين على البيانات الصوتية:

1- تهيئة أعضاء النطق وذلك من خلال تمكين المتعلمين من النطق بالكلمات والجمل نطقًا صحيحا.

2- تدارك النقص في مخارج الحروف وذلك من خلال تمكين المتعلمين من إدراك رموز الحروف والكلمات ونطقها بإخراج تلك الحروف من مخارجها الصحيحة.

3- إبانة الصوت عن المعنى وذلك من خلال تمكين المتعلمين من فهم معاني الكلمات والجمل التي ينطقون بها[2].

2-2- أهداف تمارين الاستماع:منها[1]:

---

[1]- محمد مدور: مر.س، ص 34.

[2]- ينظر: محمد مدور: الأبعاد النظرية والتطبيقية للتمرين اللغوي، ص34 ومحسن علي عطية:مهارات الاتصال اللُّغوي وتعليمها، ص 257.

1- تنمية القدرة لدى المتعلمين على سرعة فهم المسموع.

2- تمكين المتعلمين من فهم الكلمات والجمل التي يسمعونها.

3- تمكين المتعلمين من التمييز بين أصوات الحروف والكلمات.

4- تنمية القدرة على التذّكر والاستيعاب والانتباه لدى المتعلمين لما يسمعونه.

2-3- أهداف تمارين البيانات الصرفية والنحوية والمعجمية:

1- "التركيز على اكتساب مختلف البنى اللُّغوية.

2- تنمية القدرة الإبداعية اللُّغوية عند المتعلم"[2].

3- إكساب المتعلمين مختلف المهارات والكفاءات اللُّغوية.

4- تمكين المتعلمين من استعمال اللُّغة وتوظيف المفاهيم المختلفة.

5- تقوية الملكة اللُّغوية واكتساب الثَّروة المعجمية.

6- تنمية قدرة المتعلمين على التواصل في المواقف والمقامات المختلفة[3].

7- تمكين المتعلمين من اختيار قدرتهم على الإدراك، ومدى تمكنهم من التحصيل اللّغوي[4].

ولهذه الأهمية يحظى التَّمرين اللُّغوي بمكانة مهمة في العملية التّعليمية وذلك لماله من دور في عملية الترسيخ من جهة، ولما يحققه من أهداف تعليمية وبيداغوجية من جهة أخرى.

ب-عناصر تخطيط وتنظيم التَّمارين اللُّغوية:

---

[1]- ينظر: مر.ن، ص 237.

[2]- أحمد حساني: دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات ، ص 151.

[3]- ينظر: محمد مدور: الأبعاد النظرية والتطبيقية للتَّمرين اللُّغوي، ص 34.

[4]- ينظر: جميلة راجا: قواعد اللُّغة العربية في التعليم الابتدائي دراسة تحليلية تقويمية ، ص 65.

1- محتوى (مواضيع) التَّمارين:

تتناول التَّمارين مواضيع عديدة، نذكر منها على سبيل المثال لا الحصر[1]:

1- تمارين في الصرف.

2- تمارين في الإملاء.

3- تمارين تتصدى للبنى اللُّغوية.

4- تمارين تتناول التحويلات في الجمل.

5- تمارين مختصة بالتعبير الشفهي.

6- تمارين مختصة بالتعبير الكتابي.

7- تمارين المحادثة.

2- ما يطلب القيام به من خلال التمارين:

تتنوع المتطلبات من تمرين لآخر، وتدور في مجملها حول[2]:

1- تمييز بعض الكلمات.

2- ذكر الخصائص الإعرابية .

3- تبيين بعض الأسباب الموجبة لبعض القضايا الصرفية.

4- تطبيق قاعدة معينة.

5- تحليل أو إعراب جملة معينة.

---

[1]- زهرة شتوح: تعليمية التَّمارين اللُّغوية في كتاب اللُّغة العربية للسنة الرابعة متوسط ، دراسة وصفية تحليلية ، ص 28.

[2]- ميشال زكريا: مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللُّغات، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان ،ط2، 1985، ص 78، نقلا عن : زهرة شتوح: تعليمية التمارين اللغوية في كتاب اللغة العربية للسنة الأولى متوسط، ص 28.

6- تصنيف الجمل وتعداد أنواعها.

7- تركيب جمل انطلاقا من كلمة أوبنية تركيبية.

8- وضع كلمة في المكان المناسب.

9- تغيير الزمن في النص.

10-إجراء تحويل معين.

11-دراسة توزيع الفئات.

12-توسيع ركن كلامي معين.

3- مصادر التَّمرين اللُّغوي:

يقتضي الاهتمام بالتَّمرين اللُّغوي الاهتمام بمصادره التي يمكن أن تتنوع إلى مرجعيات مختلفة منها[1]:

1 - تمارين موجودة في كتاب التلميذ، وهي تمارين عملية آنية ملازمة لمراحل الدرس المعين.

2- تمارين موجودة في كتاب المعلم، وهو الكتاب الَّذي يُعد المدونة المعرفية التي تقدم المادة وطرائق تعليمها، ولذلك فإن التَّمرين يعد جزءا من هذه المادة.

3- تمارين من إعداد الأستاذ نفسه،ويجب أن تخضع هذه التمارين لمعايير علمية وبيداغوجية.

4-تمارين من إعداد مجموعة أساتذة تعمل في مؤسسة تربوية واحدة.

[1]- أحمد حساني: دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات ، ص 151.

5- تمارين تُعد في القسم بمباشرة المتعلمين أنفسهم بالاعتماد على الكتاب المدرسي وإرشادات الأستاذ وتوجيهاته.

وهنا يمكن الإشارة إلى علاقة الكتاب المدرسي بالعملية التَّعليمية وذلك باعتباره وسيلة تعليمية مهمة، ومعينا بيداغوجيا أساسًا في العملية التَّعليمية فهو يعتبر المرجع الأساس الَّذي يعتمد عليه كل من المعلم والمتعلم على السواء، ولكي يؤدي الكتاب المدرسي وظيفته المنوطة به لابد أن يكون مراعيا لعناصر العملية التَّعليمية منفردة ومجتمعة في آن واحد وكذا العلاقة التفاعلية التي تحققها فيما بينها[1]، وعناصر العملية التَّعليمية معروفة تتمثل في المعلم، والمتعلم، والمحتوى التَّعليمي.

أ- الكتاب المدرسي والمتعلم:

إنَّ الكتاب المدرسي بالنسبة للمتعلم هو المرجع الأساس الَّذي يعتمد عليه في إثراء معارفه وخبراته، ويرجع إليه في المذاكرة والامتحان باعتباره سجلاً مطبوعًا وليس قولا مسموعًا، حيث يتمثل دوره في ضبط عملية التَّعليم أمام المتعلم الذي يقرأه ويتأثر بما فيه من آراء وأفكار[2]، ولهذا"فالكتاب المدرسي ليس مجرد وسيلة معينة على التَّعليم فقط، وإنما هو صلب التّعليم وجوهره، لأنّه هو الَّذي يحدد للتلميذ ما سيدرسه من معلومات، وهو الَّذي يبقي على عملية التَّعليم مستمرة بينه وبين نفسه إلى أن يصل منها إلى ما يريد"[3]، وعلى هذا

[1]- ينظر :زهرة شتوح:تعليمية التَّمارين اللُّغوية في كتاب اللُّغة العربية للسنة الرابعة متوسط،ص 108.

[2]- ينظر: سعيد محمد بامشموس: الكتاب المدرسي ، مجلة جامعة الملك عبد العزيز للعلوم التربوية ،مركز النشر العلمي ، المملكة العربية السعودية ،1990، مج 3، ص 246.

[3]- مر.ن، ص.ن.

الأساس لا بد من تدريب المتعلمين على كيفية استخدام الكتاب المدرسي وحسن توظيفه في العملية التَّعليمية كما ينبغي.

ب-الكتاب المدرسي والمعلم:

يعتبر الكتاب المدرسي بالنسبة للمعلم المنوال الَّذي يساعده على التعليم وعلى تطوير ممارسته التَّربوية، وذلك من خلال توفير أدوات تسمح له بأداء دوره المهني في سيرورة التَّعليم والتَّعلم[1]،حيث" يساعده في تحديد ما يود تدريسه، كما يوحي إليه بطريقة وأسلوب تقديم الموضوعات...وتقترح له المناشط المختلفة التي يمكنه استخدامها"[2].

ويؤدي الكتاب دور الموجة والمرشد بالنسبة للمعلم حيث يعينه على التعرف على مختلف الأنشطة التي تساعده على تبليغ المعلومات إلى المتعلمين، وفي الوقت ذاته يسمح له بالتعرف على مصادر هذه المعلومات والتي تتعلق بالموضوع الذي يتطرق إليه[3]، وتتوقف طريقة استخدام الكتاب المدرسي إلى حد كبير على" المعلم نفسه ومدى ما يقدّمه لطلابه من عون وتوجيه يؤديان في النهاية إلى إقبالهم على قراءته والاستفادة منه، ويرتبط بهذا العامل فهم المعلم لطبيعة الكتاب المدرسي وحدوده وما يبذله من جهد وتوجيه لطلابه، بقصد

---

[2]-الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد:وظائف الكتاب المدرسي، ص05.
http://www.onefd.edu.dz.

[2]- سعيد محمد بامشموس:مر.س،ص 244.

[3]- ينظر:جميلة راجا: الكتاب المدرسي بين الواقع والطموح ، مجلة الخطاب، ع 19، منشورات مخبر تحليل الخطاب ، تيزي وزو، الجزائر ،2015، ص 355.

استكمال ما قد يكون في الكتاب المدرسي من نواحي نقص أوقصور"[1]، ولهذا فإنه مهما يكن من أمر فإن الكتاب المدرسي والمعلم يكمل أحدهما الآخر وذلك بأن يقام توازن صحيح بين الكتاب وعمل المعلم، فتعبير المعلم يبعث الحيوية والنشاط والكتاب يساعد على ترسيخ المعلومات في ذهنه[2].

ج- الكتاب المدرسي والمحتوى التعليمي:

إنّ الكتاب المدرسي ليس كغيره من الكتب الأخرى الموجهة للعامة، فهو يؤلف لغرض خاص ولفئة معينة وهي المتعلمين، وهو يختلف عن غيره لما يحتويه من مادة علمية وتربوية، ولِما يُراعى فيه من معايير علمية ونفسية وتربوية مختلفة، ولهذا فإن" عرض المادة التعليمية في الكتاب المدرسي عرضًا مناسبا من قبل المؤلف وصياغته بأسلوب لغوي واضح وترتيبها ترتيبًا جيدًّا، وبمهارة تربوية لا يسهل عمل المعلم فحسب بل يعمل أيضا على تحسين طريقته في التعليم، كما يسهل على تلاميذه عملية التَّعلم، ويدربهم على التفكير المنظّم"[3]،بمعنى أن يكيف المحتوى التعليم ويصاغ بكيفية تستجيب لميول المتعلمين واهتماماتهم الخاصة وبما يتفق مع قدراتهم العقلية، ولا يكون الكتاب مدرسيا إلا إذا أحسن تكيف محتواه مع الواقع المدرسي، ولهذا لابد أن يتوفر محتوى الكتاب على جملة من المواصفات منها[4]:

---

[1]- سعيد محمد بامشموس : مر.س،ص 244-245.

[2]- حياة خليفاتي: أهميه وسائل الإيضاح في تعليم اللُّغة العربية من خلال الكتاب المدرسي للسنة الثالثة ابتدائي، ص 336.

[3]-فهد سعد الزهراني:المنهاج الدراسي - مواصفات الكتاب المدرسي،2009.
https://www.manhal.net .

[4]- حسن منصور أحمد سوركتي وآخرون: تحليل وتقويم كتب اللّغة العربية في الحلقة الثانية لتلاميذ

- أن يعمل محتوى الكتاب على تحقيق الأهداف المنشودة منه.
- أن يكون المحتوى مناسبا لقدرات التلاميذ مرتبطا بميولهم وحاجاتهم، وأن يتسم المحتوى بالحداثة وأن يكون متماشيا مع الإتجاهات العالمية.
- أن يكون المحتوى مراعيا للفروق الفردية بين التلاميذ .
- أن يتضمن المحتوى مجموعة كافية ومتدرجة ومتنوعة من التدريبات والأسئلة والإختبارات.
- أن تكون لغته واضحة وبسيطة ويخلو بشكل قاطع من الأخطاء.

4-أداء التمارين اللغوية:

يمكن أداء تمارين اللغة على النحو الآتي:

1-يقوم بها تلميذ واحد.

2- يقوم بها مجموعة من التلاميذ.

3-يقوم بها التلاميذ إما في الصف، وإما في المنزل[1].

5- المقاييس المعتمدة في إعادة التَّمارين اللُّغوية:

لكي يكون التّمرين ناجحًا ومحققا للأهداف البيداغوجية يجب أن يخضع لمقاييس معينة منها:

"يجب أن يكون التَّمرين واضحًا في شكله ومحتواه، وأن يكون تركيبه اللُّغوي مألوفًا لدى المتعلم،الّذي يسهل عليه إدراك محتواه، والاستئناس به مما ييسر له السبيل في استيعاب مغزاه،واستجابة المتعلم في هذه الحالة تكون إيجابية وتحقق الغرض المقصود.

مرحلة التعليم الأساسي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات بولاية الخرطوم محلية شرق النيل، مجلة العلوم الإنسانية، ج 14، ع2، السودان ، 2013، ص 158.

[1]- ينظر: محمد مدور: الأبعاد النظرية والتطبيقية للتّمرين اللّغوي، ص 75.

الاهتمام أكثر بترتيب عناصر التّمرين اللّغوي،إذ يقدم المعلم العناصر اللّغوية الجديدة والتي يراد ترسيخها...ويحرص المعلم على القيام بالمقابلة الدائمة بين العناصر اللُّغوية الأصلية والعناصر اللُّغوية الفرعية"[1].

"مراعاة مبدأ التدرج في عرض التطبيقات على المتعلم،بحيث تعطي الأسبقية للتطبيقات السهلة وبالتدرج يتم الانتقال إلى التطبيقات، التي تحتاج إلى مجهود أكبر شيئًا فشيئًا"[2].

" كل حصة من حصص التَّمارين اللُّغوية تكون مخصصة لترسيخ بنية واحدة، فهي مركز اهتمام لدى المعلم والمتعلم معا، فلا يمكن تجاوزها لأن ذلك سيؤدي إلى

الاضطراب والخلط في إدراك البنى المتقاربة"[3].

" كلّ تطبيق يجب أن يرمي إلى تدريب المتعلم على التصرف بطريقة عفوية ومنظمة في التصرف بالبني اللّغوية، ويتم في الوقت نفسه التدريب على استعمال العناصر الجديدة وتثبيت القديمة"[4].

6-أشكال التَّمارين اللُّغوية:

تنقسم التَّمارين اللُّغوية من حيث أداء التلاميذ إلى قسمين:

6-1- التّمارين الشفاهية:

[1]- أحمد حساني: دراسات في اللّسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات ، ص 150.

[2]- جميلة راجا: قواعد اللُّغة العربية في التعليم الابتدائي دراسة تحليلية تقويمية ، ص 66.

[3]- أحمد حساني: دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات، ص 150.

[4]- جميلة راجا: قواعد اللُّغة العربية في التعليم الابتدائي دراسة تحليلية تقويمية ، ص 66.

يعتبر هذا النوع من التَّمارين إحدى الوسائل التي يصبح فيها توظيف البني اللُّغوية "مهارة لا تحتاج معها إلى كثير من التَّأمل والتفكير"[1]، وتهدف التَّمارين الشفاهية إلى تدريب المتعلمين على صحة الضبط مع السرعة، وهذا النوع من التّمارين" هو الّذي يجب أن يعتمد عليه أولا لجعل القواعد مباشرة، ويكرر بين آونة وأخرى أو كلما دعت الحاجة إلى تكراره"[2] ومن فوائد التَّمارين الشفاهية ما يلي:

- وقوف المعلم على مواطن الضعف عند تلاميذه والعمل على علاجه.
- ترسيخ القاعدة في أذهان المتعلمين.
- تعويد المتعلمين النطق الصحيح والتعبير السليم يساعد في تشجيع المتعلمين ويشوقهم إلى الدروس.

ويعتبر التَّمرين الشفهي حسب بعض الباحثين أكثر نفعا للمتعلمين من التَّمرين الكتابي وذلك" للاتصال المباشر بين المدرس والتلميذ الأمر الّذي يُمكن من الإرشاد والتوجيه والتقويم، بغير فاصل زمني بين الخطأ وتصويبه، كما يوفر وفرة التدريب، وتنوع التَّمرينات في وقت أقصر مما يستغرقه التَّطبيق التحريري"[3].

6-2- التَّمارين الكتابية:

تعتبر التَّمارين الكتابية جزءًا لا يتجزأ من الدرس، ومرآة عاكسة لنشاط المتعلمين ومستواهم[4]،وهي تهدف إلى ما يلي:

---

[1]- طه علي حسين الدليمي وسعاد عبد الكريم عباس الوائلي:اللّغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها،دار الشروق، عمان ،الأردن، ط1، 2005، ص 153.

[2]- مر.ن ،ص.ن.

[3]- زهرة شتوح : تعليمية التَّمارين اللُّغوية في كتاب اللُّغة العربية للسنة الرابعة متوسط دراسة وصفية تحليلية ، ص 30.

[4]- مر.ن ، ص 30.

– تعويد المتعلمين الاعتماد على النفس والاستقلال في الفهم والقدرة على التفكير والقياس والاستنباط.

– تربية المتعلمين على دقة الملاحظة وتنظيم الأفكار.

– وقوف المعلم على مستوى كل متعلم بدقة[1].

وللسير في التَّمارين الكتابية يتبع المعلم الطريقة التالية:

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

2– يناقش المتعلمين في القاعدة النحوية المتصلة بالتّمرين،ثم يطالبهم بقراءة التَّمرينات وحلها.

3– يجيب المتعلمين عن الأسئلة في كراساتهم مع ملاحظة جودة الخط والنظافة وتنسيق الإجابة[2].

ومن الواجب على المعلم في التَّمارين الكتابية" أن لا يناقش أو يشرح إلا بعد أن يجيب الطلبة وينتهي من الإصلاح"[3]، وعندها يرشد المتعلمين إلى أخطائهم ويقومون بتصويبها معتمدين في ذلك على أنفسهم.

---

[1]– ينظر:راتب قاسم عاشور و محمد فؤاد الحوامدة: أساليب تدريس اللّغة العربية بين النظرية والتطبيق ص 116.

[2]– ينظر: زهرة شتوح: تعليمية التَّمارين اللُّغوية في كتاب اللُّغة العربية للسنة الرابعة متوسط دراسة وصفية تحليلية ، ص 29.

[3]– طه علي حسين الدليمي وسعاد عبد الكريم عباس الوائلي:اللُّغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها ص 153.

ومنه لابد من التأكيد على أهمية التَّمرين في العملية التَّعليمية التَّعلمية، وكذا التأكيد على العناية بأنواعه وأهدافه وطرائق عرضه المختلفة؛ وذلك لأنه يعزز الفهم ويسمح للمتعلمين بممارسة ما تمَّ تعلمه وترسيخه في أذانهم.

الفصل الثاني: دراسة تحليلية لأنواع التَّمارين اللُّغوية الواردة في كتاب اللُّغة العربية للسنة الأولى متوسط

أولا: تقديم محتوى كتاب اللّغة العربية للسنة الأولى متوسط:

أ- تحليل مقدمة الكتاب.

ب- تقديم الأنشطة الواردة في الكتاب.

ثانيا :تحليل التّمارين اللّغوية الواردة في كتاب اللّغة العربية للسنة الأولى متوسط:

أ- تمارين فهم المكتوب.

ب- تمارين إنتاج المكتوب.

ج- تمارين قواعد اللُّغة.

ثالثا: تحليل الاستبيان.

أولا: تقديم محتوى كتاب اللغة العربية للسنة الأولى متوسط:

إن كتاب اللُّغة العربية للسنة الأولى متوسط **(الجيل الثاني)** هو وثيقة تعليمية مطبوعة صدرت عن الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية**(O.N.P.S)** تحوي برنامج وزارة التربية الوطنية، تم نشر هذا الكتاب في الموسم الدراسي 2017/2016 في جزء يبلغ عدد صفحاته مئة وسبعين صفحة.

غلافه الخارجي مصنوع من الورق السميك الأملس أخضر اللَّون كتب في أعلاه: "**الجمهورية الديمقراطية الشعبية**" وأسفلها مباشرة "**وزارة التربية الوطنية**"، أما في الجهة اليسرى من الغلاف فقد كتب بخط عريض" **كتابي في اللُّغة العربية** " باللّون الأحمر، وفي الجهة المقابلة كتب رقم01 دون أعلاه كلمة السنة وأسفله كلمة متوسط بمعنى السنة الأولى متوسط، كما رسم على الكتاب لوحة رقمية تخرج منها مجموعة من الكتب بعضها مغلق والبعض الآخر مفتوح لدلالة على العلم والمعرفة وعصر التكنولوجيا، هذا فيما يخص الشكل الخارجي.

أما بالنسبة لورق المتن فهو ورق أبيض اللّون رفيع السمك، كتب على أول ورقة البيانات نفسها الموجودة على الغلاف وأضيف إليها:

اسما المؤلفين: محفوظ كحوال ومحمد بومشاط.

المنسق والمشرف: محفوظ كحوال، **التصميم الفني والغلاف:** زهير قروني.

التركيب: محمد زهير قروني و صبرينة جعيد.

وفي آخر الكتاب تم تحديد مؤسسة الطبع وهي الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية O.N.P.S كما تم تحديد السعر بـ: 235.00 دج.

أ- تحليل مقدمة الكتاب:

تقع مقدمة كتاب اللّغة العربية للسنة الأولى متوسط في صفحة واحدة، بدأت بتحديد المستوى الذي وجه إليه هذا الكتاب وهو السنة الأولى متوسط، وفي الأسطر الأولى من المقدمة تم إعطاء لمحة عن الكتاب وذلك بأنه يتماشى ومنهاج الجيل الثاني الذي أقرته وزارة التربية في أهدافه ومحتواه وطرائقه، وإنه يتبنى – تبعا للمنهاج الذي أقرّته الوزارة- المقاربة بالكفاءات[1] "هدفا" والمقاربة النصية[2]"نهجا" في تناول المادة نحوا وصرفا تعبير وإملاء وأسلوبا وفنا وبعد ذلك تم تحديد المقاطع التي اشتمل عليها الكتاب، وكذلك تقسيمات الميادين في كل مقطع ومدة إنجازه.

بعدها أكد مؤلفا هذا الكتاب في هذه المقدمة على ضرورة أنشطة المشاريع، واعتبروها حجر الزاوية في مجال التدريس بالكفاءات، ثم تم تحديد الهدف العام لهذا الكتاب، وهو أن يلج المتعلم من خلاله إلى مختلف حقول اللّغة العربية للاستفادة منها وممارستها وتوظيفها توظيفًا سليمًا.

أما الأسطر الأخيرة من المقدمة نلاحظ أنّها كانت تحمل رغبة المؤلفين وأملهم في أن يكون هذا الكتاب نِعمَ السند لمتعلمي السنة الأولى متوسط، وذلك للارتقاء بمستوياتهم، وأن يكون خادماً للّغة العربية بمختلف مواردها الفكرية والمعرفية والمنهجية والذوقية والجمالية.

ب- تقديم الأنشطة الواردة في الكتاب و تصنيفها:

---

[1]- المقاربة بالكفاءات:هي مجموعة من الحركات والأفعال التي تمكن المتعلم من تجنيد مجموعة مندمجة من المعارف والمهارات بشكل ناجح في مواجهة وضعيات مشكلة ينظر: وزارة التربية الوطنية: دليل الأستاذ (اللّغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط) موفم للنشر،(دت)، ص 30.

[2]- المقاربة النصية:"هي اختيار بيداغوجي يقتضي الربط بين التلقي والإنتاج...حيث يتّخذ النص محورًا أساسياً تدور حوله جميع فروع اللّغة، ويمثل البنية الكبرى الّتي تظهر فيها كل المستويات اللّغوية والصوتية و الدلالية و النحوية و الصرفية و الأسلوبية،"ينظر: وزارة التربية الوطنية: مر.س،ص 30.

بعد الاطلاع على كتاب اللّغة العربية للسنة الأولى متوسط، تبين لنا أنه قد تّم تقسيمه إلى ثمانية مقاطع، يحتوي كل مقطع منها على مجموعة من الميادين وهي: ميدان فهم المكتوب**(01) (قراءة مشروحة+قواعد اللّغة)** وميدان فهم المكتوب **(02) (دراسة النص الأدبي)** وميدان إنتاج المكتوب.

يتضمن ميدان فهم المكتوب مرة نص القراءة المشروحة ومرة نصا أدبيا، ودائما يختم هذا النص باسم المؤلف ثم يليه عنصر" **أفهم النص**" ويحتوي هذا العنصر على أسئلة حول النص،ثم يأتي بعد ذلك عنصر "**أعود إلى قاموسي**" ويتضمن شرحًا لبعض الكلمات الصعبة الوردة في النص الأدبي، ثم يليه" **البناء اللّغوي**" الذي يعنى بالقواعد النحوية والصرفية ودائما ما يكون هذا العنصر تابعًا للقراءة المشروحة ولكن في درس مستقل، أما البناء الفني والّذي يعني بالظّواهر البلاغية يأتي دائما تابعًا للنص الأدبي في الدرس نفسه، بعدها تأتي تطبيقات حول الظّاهرة التي تناولها البناء اللّغوي أو البناء الفني.

أما بالنسبة لميدان إنتاج المكتوب فيختص هذا الميدان بجانب التعبير الكتابي وفيه يدرب المتعلمون على إنتاج نصوص متنوعة موظّفين جميع مكتسباتهم اللّغوية والبلاغية والتقنية وفي نهاية المقطع تأتي وضعية الإدماج والتقويم ،وفي هذه الوضعية يوجه المتعلم إلى إنتاج نص يكون مرتبطًا أساسًا بعنوان المقطع الّذي درسه، موظفًا فيه ما تعلّمه خلال هذا المقطع.

أما بالنسبة للحجم الساعي الأسبوعي المقرر للسنة الأولى من التّعليم المتوسط في مادة اللّغة العربية هو (05) ساعات و30 دقيقة موزعة على النحو الآتي[1]:

[1]– وزارة التربية الوطنية: دليل الأستاذ (اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط)، ص 14.

الرقم	النشاط	التوقيت
01	فهم المنطوق وإنتاجه.	01 ساعة
02	فهم المكتوب (01) قراءة مشروحة.	01 ساعة
03	الظّاهرة اللّغوية (البناء اللّغوي).	01 ساعة
04	فهم المكتوب (02) دراسة النص الأدبي.	01 ساعة
05	إنتاج المكتوب.	01 ساعة
06	أعمال موجهة.	30 ساعة

وسنستعرض محتوى كل نشاط من هذه الأنشطة وطريقة تدريسه على حدة:

1- ميدان فهم المنطق وإنتاجه:

في هذا الميدان يستمع المتعلم إلى خطابات متنوعة استماعًا واعيًا حيث"يفهم معاني الخطاب المنطوق ويتفاهم معه"[1]، فيكون بذلك قادرًا على إنتاج خطابات شفهية متنوعة والهدف من ذلك هو أن يصبح المتعلم قادرا على التواصل مشافهة وبلغة سليمة، وهنا لابد أن نشير إلى أن نصوص فهم المنطوق غير مبرمجة في الكتاب المدرسي للسنة الأولى متوسط، وإنما أقرتها وزارة التربية في دليل الأستاذ، وبعد الاطلاع عليها تبين لنا أنها بلغت اثنان وثلاثين نصًا موزعة على النحو الآتي:

[1]- وزارة التربية الوطنية: دليل الأستاذ (اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط)، ص 16.

عنوان المقطع	الأسبوع 01	الأسبوع 02	الأسبوع 03	الأسبوع 04
الحياة العائلية	أم السعد	في انتظار أمين	وداع	زوج أبي
حب الوطن	سطر أحمر من الأمس	ليلة الوطن	الشاعرالمضطهد	حدث ذات ليلة
عظماء الإنسانية	البشير الإبراهيمي	تين هنان	الإدريسي	الإسكندر الأكبر
الأخلاق والمجتمع	رُوَان والقلم	الواجب والتضحية	الحل الأخير	معاناة جون فالجان
العلم والاكتشافات العلمية	التجريب على الحيوان والأخلاق	زراعة الفضاء بالنباتات	البراكين	إزدياد حرارة الأرض والأخطار الكارثية
الأعياد	عيد الفطر المبارك	اجتلاء العيد	الاحتفال بالمولد النبوي الشريف	المولد النبوي الشريف عند الأزهرين
الطبيعة	الطبيعة والإنسان	الشمس	الإوز في بحيرة ليمان	مدينة الجسور
الصحة والرياضة	مرض زينب	السباحة	السل الرئوي	قصة الألعاب الرياضية

يتضح لنا من خلال هذا الجدول ما يلي:

إن نشاط فهم المنطوق يأتي في بداية كل أسبوع من المقطع، والملاحظ أن المقطع التعليمي الواحد يتكون من أربعة أسابيع وبالتالي فإن هذا النشاط يتكرر أربعة مرات خلال المقطع الواحد؛ أي يدّرس مرة واحدة في الأسبوع، وهذا يدل على أن فرصة المتعلمين في التدرب على مهارة التعبير الشفوي جدٌّ ضئيلة بالرغم من أهمية هذه المهارة في تدريب المتعلمين على المشافهة بلغة سليمة.

والملاحظ أيضا أنّ كل نص من هذه النصوص قد ارتبط موضوعه بعنوان المقطع الَّذي ورد فيه، وهذا ما يسمح للمتعلم باستيعاب مختلف القيم التي يحملها هذا المقطع، وقد تنوعت مجالات هذه النصوص من مقطع لآخر فنجد هناك المجال الأسري مثل: نص أم السعد

ونص وداع، والمجال الاجتماعي مثل: نص ليلة الوطن والمجال الديني والأخلاقي مثل: نص الواجب والتضحية ونص اجتلاء العيد، والمجال العلمي والرياضي مثل نص البراكين ونص السل الرئوي، ومن خلال هذه النصوص يمكن للمتعلم التعرف على العديد من القيم الإيجابية والتأثر بها كالقيمة الأخلاقية والدينية والاجتماعية والإنسانية وغيرها مما يساهم في تنمية مختلف الميولات والاتجاهات الإيجابية لديه، ويمكن توضيح كيفية تقديم وعرض درس فهم المنطوق من خلال النموذج الآتي[1]:

المقطع الخامس: العلم والاكتشافات العلمية.

الأسبوع: الثاني.

الميدان : فهم المنطوق.

المحتوى المعرفي: زراعة الفضاء بالنباتات.

- خطوات عرض الدرس:

1- يقوم المعلم بإلقاء نص" زراعة الفضاء بالنباتات"على مسامع المتعلمين بكيفية واضحة متأنية وبصوت مسموع،ويقوم المتعلمون بدورهم بتسجيل رؤوس أقلام على كراريسهم.

2- مناقشة النص المسموع مع المتعلمين وذلك بتحليله وشرح كلماته الصعبة والغامضة وهذا يكون بطرح مجموعة من التساؤلات حول هذا النص منها:

- ما هي الأسباب التي جعلت العلماء يفكرون في زراعة الفضاء؟
- هل تم إجراء بعض التجارب لإنجاح هذه الزراعات الجديدة؟ كيف وأين؟

[1]- هذا النموذج وكذا بقية النماذج الأخرى التي سيتم عرضها مأخوذة من تقرير التربص الذي قمنا به أثناء فترة التربص الميداني.

- ما الفائدة من المزارع الفضائية؟

3- بعدها يكلف المعلم المتعلمين بإعادة إنتاج المسموع شفويا بلغة سليمة مستعينين في ذلك بما سجلوه من رؤوس أقلام.

4- مناقشة مختلف إنتاجات المتعلمين الشفوية ثم تدوين ما تم التوصل إليه على السبورة كالتالي:

-أشرح كلماتي:

تستغرق: تدوم ، **تبث:** تطرح ، **مستعمرات:** منشآت استعمارية.

- رؤوس أقلام:

1- من الصعب جدًّا حمل الاحتياجات الخاصة برحلة فضائية تستغرق عامًا على الأقل.

2- يجب توفير المحاصيل الزراعية على سطح هذه الكواكب.

3- اعتمد العلماء على تقنية الزراعة المائية حيث تَقْدر النباتات على النمو دون تربة.

4- الغلاف الجوي الّذي يحيط بكوكب المريخ يوفر حماية كافية للنبات.

5- من السهل أن تحصل هذه النباتات على ما تحتاجه من أشعة الشمس مما يساعدها على النمو.

6- نجاح ونمو هذه النباتات يعنينا على الاشتغال بالمعدات المنتجة للأوكسجين.

- القيمة التربوية:

الآن لم يعد التفكير منصبًّا على مجرد الذهاب إلى الفضاء بل تعدَّى إلى كيفية الاستفادة من الموارد الموجودة فيه.

بعدها يطلب المعلم من المتعلمين تدوين الدَّرس على كراريسهم.

من خلال هذا النموذج يتّضح لنا أن المتعلم في هذا الميدان (فهم المنطوق) لا يدرب على مهارة التعبير الشفوي فحسب، وإنما يدرب أيضا على مهارة الاستماع–الّذي يُعد أهم المهارات وأبو الملكات كلّها– وذلك من خلال إنصاته للنص الَّذي يلقى عليه ومحاولة التمعن في أفكاره ومعانيه جيدًّا حتى يستطيع في الأخير إعادة إنتاجه شفويا، وهذا بتوجيهٍ من الأستاذ.

2– ميدان فهم المكتوب(01) قراءة مشروحة:

تعتبر القراءة منظومة متكاملة الأبعاد تشتمل على مختلف عمليات النطق والفهم والنقد والتحليل والاستماع والترويح عن النفس[1]، ولهذا نجد أنّ كتاب اللُّغة العربية للسنة الأولى متوسط يهدف من خلال هذا الميدان إلى إكساب المتعلمين مختلف المهارات القرائية والفهم وكذا تزويدهم بأفكار وقيم وسلوكات متنوعة، وبعد الاطلاع على نصوص القراءة المشروحة تبين لنا أنها قد توزعت على النحو الآتي:

المقاطع	النصوص	المقاطع	النصوص
الحياة العائلية	ابنتي قلب الأم في كوخ العجوز رحمة	**العلم والاكتشافات العلمية**	الكتاب الالكتروني. الفايس بوك نعمة أم نقمة؟ آثار الرحلات الجوية الطويلة على الإنسان الطاقة
حب الوطن	حب الوطن من الإيمان متعة العودة إلى الوطن فداء الجزائر الوطني	**الأعياد**	الأعياد هدية العيد اليوم العالمي للبيئة عيد القرية
	سر العظمة		في الغابة

[1]– ينظر: مختار عبد الخالق عبد الله: تدريس القراءة في عصر العولمة استراتجيات وأساليب جديدة العلم والإيمان للنشر والتوزيع، الإسكندرية ، مصر ، ط1، 2008، ص 55.

عظماء الإنسانية	فرانز فانون الرازي طبيبا عظيما ابن الهيثم العبقري	**الطبيـعة**	بين الريف والمدينة عودة القطيع الاصطياف
الأخلاق والمجتمع	آيات من سورة الحجرات الوقيعة العبودية مدرسة رغم أنفك	**الصحة والرياضة**	أهمية التربية الرياضية هل نعيش في مساكن مريضة مريض الوهم ظاهرة الخوف عند الأطفال

يتضح لنا من خلال هذا الجدول أن كتاب اللُّغة العربية للسنة الأولى متوسط يحتوي على اثنان وثلاثين نصًا للقراءة المشروحة، توزعت على ثمانية مقاطع ضمَّ كل مقطع منها أربعة نصوص وهو عدد كافٍ بالنسبة للمتعلم لاستيعاب الجوانب التي يدور حولها المقطع ككل، وقد تنوعت هذه النصوص من حيث الطابع من مقطع لآخر، فنجد هناك نصوصًا ذات طابع اجتماعي أخلاقي، وأخرى ذات طابع ديني ، وأخرى ذات طابع علمي، وقد عالجت (النصوص) العديد من الموضوعات التي تتناسب مع مستوى المتعلمين واهتماماتهم في هذه المرحلة، وذلك لأنّها تدور حول جوانب مرتبطة ببيئة المتعلم الأسرية والاجتماعية، ويأتي دور المعلم أثناء الدرس للتركيز على هذه الجوانب ومحاولة تبسيطها وترسيخها في أذهان المتعلمين الذين يحاولون بدورهم الإلمام بها والتفاعل معها، والنموذج الآتي يوضح كيفية تقديم وعرض نص القراءة المشروحة، وذلك كما يلي:

المقطع الخامس: العلم والاكتشافات العلمية.

الأسبوع: الأول.

الميدان: فهم المكتوب (قراءة مشروحة).

المحتوى المعرفي: الكتاب الالكتروني.

- خطوات عرض الدرس:

1- تمهيد: يقوم المعلم بطرح مجموعة من الأسئلة حول المقطع ككل؛أي حول العلم والاكتشافات العلمية وذلك بهدف الوصول إلى عنوان المحتوى المعرفي.

2- دعوة المتعلمين إلى قراءة النص قراءة صامتة.

3- مناقشة الفهم العام للنص وذلك بطرح المعلم مجموعة من التساؤلات منها:

- عمَّا يتحدث الكاتب في النص؟
- ماهو الموضوع الذي يعالجه هذا النص؟

وهذا بهدف استنتاج المتعلمين للفكرة العامة، ومن ثمة تدوينها على السبورة كالآتي:

الفكرة العامة:

تعريف الكتاب الإلكتروني مع ذكر مكوناته وبيان مميزاته.

4 - قراءة نموذجية للنص من طرف المعلم.

5- قراءات فردية من طرف المتعلمين يراعى فيها الأداء والاسترسال وعلامات الوقف ويتخلل هذه القراءات شرح المفردات الصعبة والغامضة، وذلك كالآتي:

شرح المفردات:

الشفرة الرقمية: رموز رقمية ، **أشعة الليزر:** هو شعاع من خصائصه إحداث شحنات قوية من الإشعاع ، **إمكان:** القدرة والاستطاعة.

7- تقسيم النص إلى ثلاث وحدات فكرية،ثم مناقشتها لاستخرج وصوغ الأفكار الجزئية كالتالي:

الأفكار الجزئية:

1- تعريف الكاتب للكتاب الإلكتروني وتوضيح طريقة استخدامه.

2- مكونات الكتاب الإلكتروني.

3- مميزات وخصائص الكتاب الإلكتروني جعلته يتفوق على الكتاب العادي.

4- استنتاج القيمة التربوية المستخلصة أو المعنى العام للنص من قبل المتعلمين وكان ذلك كالآتي:

القيمة التربوية المستخلصة:

بفضل التطور العلمي استطاع العلماء تسهيل عملية الكتاب الإلكتروني، لكن لابد من المحافظة على الكتاب الورقي باعتباره المصدر الأصلي للمعلومة.

وفي الأخير يطلب المعلم من المتعلمين بكتابة الدرس على كراريسهم.

الملاحظ أنَّ هذه الخطوات المعتمدة في عرض درس القراءة المشروحة جدٌّ مبسطة من أجل نقل أفكار النص ومعانيه للمتعلم، الَّذي لابد له من التعمق في فهمه وتحليله خاصة إذا كانت هناك نصوصًا تحتاج إلى الكثير من التحليل والفهم لاستيعابها.

3- الظاهرة اللُّغوية (البناء اللُّغوي):

يتناول المتعلم في هذا الميدان ظاهرة لغوية معينة تحت عنوان "أعرف قواعد لغتي" وباعتبار أنّ هذا الكتاب قد تبنى "المقاربة النصية" فإن هذه الظواهر اللّغوية (النحوية أو الصرفية) تستنبط من نص القراءة المشروحة الذي يفترض أنَّ المتعلم قد درسه وفهم معانيه جيدًّا، وبعد الاطّلاع على برنامج قواعد اللّغة المقرر في الكتاب المدرسي تبين لنا أنّ دروس القواعد قد توزعت على النحو الآتي:

رقم المقطع	عنوان الدرس	رقم المقطع	عنوان الدرس

01	– النعت – أزمنة الفعل – الضمير و أنواعه – علامات الوقف	**05**	– إن وأخواتها – نائب الفاعل – المفعول به –(ال)الشمسية (ال)القمرية
02	– النعت السببي – أسماء الإشارة – الاسم الموصول – الفاعـل	**06**	– المفعول المطلق – المفعول لأجله – التاء المفتوحة – التاء المربوطة
03	جمعا المذكروالمؤنث السالمين –جمع التكسير –همزة الوصل –علامات الوقف(02)	**07**	– المفعول معه – الحال – أنواع الحال – حذف الألف
04	– المبتدأ والخبر – كان وأخواتها – همزة القطع – الهمزة في آخر الكلمة	**08**	– حذف همزة(ابن) – ألف التفريق – الألف اللّينة (01) – الألف اللّينة(02)

من خلال هذا الجدول نلاحظ أن برنامج قواعد اللّغة للسنة الأولى متوسط جدٌّ كثيف حيث بلغ عدد الدروس إثنين وثلاثين درسًا منها سبعة عشرة درسًا نحويا، وخمسة عشرة درسًا صرفيا مقسمة على ثمانية مقاطع، احتوى كل مقطع منها على أربعة دروس، وخلال فترة التربص الميداني والاحتكاك بالمعلمين تبين لنا أن كثافة الدروس التي يحتويها منهاج النحو لا تتناسب مع الحجم الساعي لتدريسها، وأن أغلب هذه الدروس قد تناولها المتعلم في المرحلة السابقة (الابتدائية)، وقد تنوعت هذه الدروس بين المرفوعات التي برمجت في

المقاطع الأولى من الكتاب تكملة أو إعادة لما درسه المتعلم في المرحلة الابتدائية مثل درس الفاعل والمبتدأ والخبر، ونائب الفاعل وغيرها، أما المقاطع الأخيرة فقد تمّ التركيز فيها على المنصوبات كمرحلة ثانية مثل: المفعول به،المفعول معه، المفعول لأجله وغيرها، والملاحظ على هذه الدروس أنّها تتناسب ومستوى المتعلمين في هذه المرحلة خاصة –كما قلنا– أن هذه الدروس قد سبق وأن تطرق إليها المتعلم من جهة، وإذا تم اختيار الطريقة المناسبة لعرضها وتمّ تكثيف التّمارين عقب كل درس قواعد من جهة أخرى فإن ذلك يساهم في ترسيخ القاعدة في أذهان المتعلمين، والنموذج الآتي يوضح كيفية تدريس قواعد اللّغة في هذه المرحلة:

المقطع السادس: الأعياد.

الأسبوع : الأول.

الميدان: إنتاج المكتوب (قواعد اللغة).

المحتوى المعرفي: المفعول المطلق.

– خطوات عرض الدرس:

1– تمهيد: يقوم المعلم بتذكير المتعلمين بدرس القواعد السابق وهو المفعول به، ثُّم يربطه بالدرس الّذي سيقدمه، وذلك بأن يشير إلى إن درس اليوم أيضا من المنصوبات، وسيتعرفون عليه في هذه الحصة.

2– بعدها يقوم المعلم بتدوين الأمثلة المستنبطة من نص القراءة المشروحة على السبورة ودعوة المتعلمين إلى تدوينها على الكراريس كالآتي:

الأمثلة:

1– فكروا فيها **تفكيرًا**.

2-الحروب تحصد الأرواح **حصدًا**.

3- و تدمر البلاد **تدميرًا**.

4- يئن المصاب **أنينًا** موجعا.

5- ويصرخ **صراخ** الطفل.

6- صرخ المريض **صرختين**.

7- وتحرك **حركة**.

بعدها يقوم المعلم بقراءة هذه الأمثلة ثم دعوة بعض المتعلمين إلى قراءتها، ومن ثمة شرح واستقراء كل مثال على حدة، وذلك لتوجيه المتعلمين إلى استنتاج القاعدة من خلال إثارتهم بمجموعة من الأسئلة، وذلك كالآتي:

س1/ ما نوع الكلمات التي تحتها خط هل هي أسماء، أفعال، أم مصادر؟

س2/ حين تقارنون بينها وبين أفعالها ماذا تلاحظون؟

س3/ ماذا تسمى هذه المصادر؟ وما وظيفتها؟

س4/ ماذا تعرب كلمة موجعا وكلمة الطفل في المثالين الرابع والخامس؟

س5/ لاحظوا المثال السادس كم صرخ المريض صرخة؟

إذا ماذا تستنتجون؟

ومن خلال هذه الأسئلة يمكن للمعلم توجيه المتعلمين إلى استنتاج القاعدة العامة للمفعول المطلق وتدعيمها بأمثلة من إنشائهم ثم تدوينها على السبورة، وذلك كالآتي:

القاعدة:

1- تعريف المفعول المطلق: هو مصدر منصوب يؤتي به بعد فعل صريح من لفظه أو من معناه لتأكيده أو بيان نوعه أو بيان عدده.

2- أنواع المفعول المطلق:

أ- **المفعول المطلق المؤكد لفعله:** هو الذي يذكر وحده غير منعوت ولا مضاف مثل: نظَّم الفلاح عمله تنظّيما.

ب - **المفعول المطلق المبين للنوع:** هو الذي يكون منعوتا أو مضافًا مثل: انطلق العدّاء **انطلاقًا** سريعًا، انطلق العدّاء **انطلاق** السهم.

ج - **المفعول المطلق المبين للعدد:** هو الذي يدل على تكرار الفعل بعدد معين مثل: دار العدَّاء **دورة** واحدة، دَّق الجرس **دقتين**.

4- بعدها يقوم المعلم بتطبيق فوري على القاعدة لتقييم فهم المتعلمين لها وذلك كما يلي:

تطبيق: أعرب ما تحته خط:

- فهمت الدرس **فهمًا**.
- ربح التاجر **ربحًا** وفيرًا.

الملاحظ هنا أن المعلم قد اقتصر دوره على توجيه المتعلمين إلى استنتاج المعرفة بأنفسهم، وذلك من خلال إثارتهم تدريجيًا بمجموعة من الأسئلة وتشجيعهم على المناقشة والتحليل واستقراء الشواهد والأمثلة بهدف الوصول بهم إلى القاعدة العامة للدرس، وهذا ما يجعل منهم مساهمين إيجابيين في العملية التعليمية، وهذه من مميزات الطرائق الحديثة في التعليم،لأن الطرق التقليدية كانت تجعل من المعلم محور العملية التعليمية ومصدرًا للمعرفة مهملة بذلك دور المتعلم.

4- فهم المكتوب(02) (النص الأدبي):

يتناول المتعلمون في هذا الميدان مختلف الظَّواهر الفنية والأساليب البلاغية وذلك عند دراستهم للنص الأدبي، مما يؤدي إلى اكتساب الذوق الفني والملاحظ أنّ النصوص الأدبية

في كتاب اللُّغة العربية للسنة الأولى متوسط تباينت بين الشعر والنثر حيث نجد تسعة وعشرون نصًّا شعريا وثلاثة نصوص نثرية توزعت على النحو الآتي:

المقاطع	النصوص	المقاطع	النصوص
الحياة العائلية	– أبي – رسالة إلى أمي – أنا وابنتي – رسالة إلى ولدي	**العلم والاكتشافات العلمية**	– المذياع – أنا واليراع – غازي الفضاء – المستكشفات العلمية
حب الوطن	– ثق يا أيها الوطن المفدي – وللحرية الحمراء باب – نوفمبر – بشراك يا دَعدُ	**الأعياد**	– في يوم الأمهات – مولد محمد صلى الله عليه وسلم – عيد الجزائر – عيد الأم
عظماء الإنسانية	– جميلة بوحيرد – عمر ورسول كسرى – بتهوفن – ماسينيسا	**الطبيعة**	– النهر المتجمد – نشيد الماء – ما أجمل الطبيعة ! – جمال البادية
الأخلاق والمجتمع	– أغنية البؤس – بين المظهر والمخبر – إن لكم – سوء المهلكة	**الصحة والرياضة**	– ركوب الخيل – كرة القدم – آفة التدخين – المسلول

من خلال الاطّلاع على النصوص الأدبية المبرمجة في كتاب اللُّغة العربية للسنة الأولى متوسط وتصنيفها في الجدول المدون أعلاه اتضح لنا ما يلي:

– إحتواء الكتاب على نسبة كبيرة من النصوص الأدبية، حيث بلغ عددها اثنان وثلاثين نصًّا، وهو ما يعادل عدد نصوص القراءة المشروحة، وقد وزعت هذه النصوص على ثمانية مقاطع احتوى كل مقطع منها أربعة نصوص.

– غلبة النصوص الأدبية الشعرية على النصوص الأدبية النثرية والتي لم تتعد ثلاثة نصوص، حيث بلغت نسبتها 9,37 % وهي: نص "**بتهوفن**"، ونص "**ماسينيسا**" ، ونص "**إن لكم معالم الرسول** صلى الله عليه وسلم"، أمّا باقي النصوص فقد كانت شعرية بامتياز تنوعت بين الشعر العمودي والشعر الحر، وكذا تنوعت موضوعاتها من مقطع لآخر، وهذه النسبة من النصوص الشعرية الواردة في الكتاب والمقدرة بـ:90,62 % هي نسبة جدٌّ كبيرة مقارنة بمستوى المتعلمين، كما أنه بعد الاطّلاع على بعض مضامين هذه النصوص وجدناها تحمل بعض المصطلحات التي يصعب على المتعلمين فهمها واستيعابها في هذه المرحلة، ويمكن التمثيل لطريقة تدريس النص الأدبي من خلال النموذج الآتي:

المقطع الخامس: العلم والاكتشافات العلمية.

الأسبوع : الأول

الميدان: فهم المكتوب (دراسة النص الأدبي)

المحتوى المعرفي: المذياع.

-خطوات عرض الدرس:

1- تمهيد: يطرح المعلم مجموعة من التساؤلات حول المقطع ككل ويحاول أن يربط بين عنوان المقطع والدرس الذي سيقدّمه(**المذياع**).

2- التعريف بصاحب النص من طرف المتعلمين، وذلك كالأتي:

التعريف بصاحب النص:

محمود غنيم هو شاعر ولد سنة 1901م بمصر، كان شاعرا ممتازا حيث ثابرت المجلات في نشر قصائده، توفي سنة 1972، من أثاره : صرخة في واد ودار العلوم...الخ.

3- دعوة المتعلمين إلى قراءة النص قراءة صامتة وواعية.

4- مناقشة المعلم الفهم العام للنص، وذلك من خلال طرح مجموعة من الأسئلة الدقيقة والهادفة مثل:

- ما هو شكل القصيدة؟
- عمَّا يتحدث الشاعر في هذه القصيدة؟
- استخراج بعض العبارات التي تؤكد اندهاش الشاعر من المذياع؟

وبعدما يجيب المتعلمون عن هذه الأسئلة، يطلب المعلم منهم استنتاج الفكرة العامة للنص وهي كالتالي:

الفكرة العامة:

وصف الشاعر للمذياع واندهاشه من مكوناته ومميزاته.

6- قراءة نموذجية شعرية للنص من قبل المعلم.

7- تليها قراءات فردية من طرف المتعلمين ، تراعى فيها الجودة والأداء.

8- تقسيم النص إلى وحدات فكرية بواسطة مجموعة من الأسئلة الهادفة من قبل المعلم، ثم تحليل كل وحدة على حدى ومناقشتها وشرح المفردات الصعبة الموجودة فيها كالآتي:

شرح المفردات:

شادٍ: مُغنٍ، مطرب، **تَرنَّم:** غنَّى ، **قُدَّ:** صُنِعَ ، **جوفِها:** داخلها ، **مُستَتر:** مختفي

9- استخلاص المتعلمين الفكرة الأساسية لكل وحدة وذلك بعد الإجابة عن مجموعة الأسئلة التي يطرحها المعلم وذلك كالآتي:

الأفكار الجزئية:

- الفكرة الأولى من البيت {1 إلى 3}:

دهشة الشاعر واستغرابه من المذياع الذي ينطق دون لسان.

- الفكرة الثانية من البيت{ 4 إلى5}:

وصف الشاعر للمذياع في حجرته وما أضافه إليها من جمال.

- الفكرة الثالثة من البيت {6 إلى8} :

تعداد الشاعر لمزايا المذياع المختلفة.

10- دعوة المعلم المتعلمين إلى استخلاص القيمة التربوية للنص كالتالي:

القيمة التربوية المستخلصة:

المذياع من أهم الوسائل الصوتية كان له الصدارة بين وسائل الإعلام إلى أن ظهرت التلفزة فجعلته أقل شهرة لكنه لا يزال المصدر الأساسي للاختراع ككل

11- **البناء الفني:** ويتعلق بالجانب البلاغي ويأتي دائما تابعًا للنص الأدبي في نفس الدرس، يتناول فيه المتعلم إما ظَّاهرة فنية سبق وأن تناولها، وإما ظاهرة فنّية جديدة لم يسبق له تناولها كما هو الحال لدرس الأسلوب الخبري، وقد تمّ تقديمه كالآتي:

- يقوم المعلم باستخراج مثال من النص المدروس يخدم موضوع الدرس ثم يقوم بشرحه وتحليله ومناقشته مع المتعلمين وذلك بإثارتهم بمجموعة من الأسئلة، و ذلك كالآتي:

لاحظ المثال التالي:

و كلُّ رقمٍ عليه حشوة طرب وفيه كنز من الألحان مستتر

- عمَّا يتحدث الشاعر في هذا البيت؟ وبما يخبرنا؟

- هل كلامه في هذا البيت يحتمل الصدق أم الكذب؟ كيف ذلك؟

- ماذا نسمي هذا النوع من الأساليب؟

ومن خلال هذه الأسئلة يستدرج المعلم المتعلمين لاستنتاج القاعدة العامة وتدعيمها بمجموعة من الأمثلة ، وذلك كما يلي:

تعريف الأسلوب الخبري: هو الأسلوب الَّذي يحتمل الصدق أو الكذب مثل:

- إن جوهر الكتاب الإلكتروني قرص بصري مدمج.

-يتفوق الكتاب الالكتروني على الكتاب العادي في إمكان البحث السريع.

- القيام بتطبيق فوري للتأكد من فهم المتعلمين للدرس، وذلك من خلال مطالبتهم بإعطاء أمثلة أو استخراج شواهد للظّاهرة نفسها من النص **(المذياع)** إذا أمكن ذلك.

وفي الأخير وبعد تدوين الدرس يطلب المعلم من المتعلمين إعادة قراءة النص قراءة جهرية شعرية مسترسلة مركزًا في ذلك على المتعلمين الذين لم يقرؤا النص بهدف تدريبهم على مهارة القراءة والنطق السليم للكلمات والجمل.

والملاحظ أن هذه الطريقة المعتمدة في عرض الدرس من شانها أن تساعد المتعلمين على عمليات الاستنتاج والتحليل والتفسير، وذلك من خلال محاولاتهم في الإجابة على التساؤلات التي يطرحها عليهم المعلم، وكذا محاولتهم للربط بين هذه الإجابات واستخلاص منها أهم النتائج المتعلقة بالدرس الذي يدرسونه.

5- ميدان إنتاج المكتوب: (التعبير الكتابي):

يأتي هذا الميدان بعد دراسة النص الأدبي، ويتناول فيه المتعلم:"أنماطًا أو تقنيات تعبيرية ويتدرب عليها كتابيًا بلغة سليمة"[1]، كأن يتناول كيفية تصميم نص ،أو تقنية تحرير مقدمة أو نقد فكرة ،أو أن يتناول تقنيتي الوصف والسرد مما يساعده على إنتاج نصوص منسجمة موظّفا فيها ما تناوله من ظواهر لغوية أو بلاغية، وفي نهاية كل مقطع يتبع هذا الميدان بنشاط الأعمال الموجهة، أوما يسمى بنشاط الإدماج والتقويم وهو يأتي في شكل وضعية إدماجية تكون مرتبطة أساسًا بعنوان المقطع الذي درسه المتعلم،والّذي يوظّف فيها مختلف ما تناوله خلال هذا المقطع،وذلك بهدف تثبيت مكتسباته وتوظيفها توظيفًا مناسبًا، والملاحظ أنَّ لنشاط إنتاج المكتوب (التعبير الكتابي) النصيب الأوفر في كتاب اللُّغة العربية للسنة الأولى متوسط عكس نشاط فهم المنطوق وإنتاجه (التعبير الشفوي)، وهذا يوضح لنا أن واضعي المنهاج ركزوا على تدريب المتعلمين على الجانب الكتابي أكثر من الجانب النطقي بالرغم من أنّ اللُّغة هي أصوات منطوقة قبل أن تكون مكتوبة.

[1]- وزارة التربية الوطنية: دليل الأستاذ(اللّغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط) ، ص 22.

ويمكن التمثيل لكيفية تقديم درس إنتاج المكتوب لمستوى السنة الأولى متوسط بالنموذج الآتي:

المقطع الخامس: العلم والاكتشافات العلمية.

الأسبوع: الثالث.

الميدان: إنتاج المكتوب.

المحتوى المعرفي: نقد فكرة.

- **خطوات عرض الدرس:**

1- تمهيد : يقوم المعلم بطرح فكرة معينة على المتعلمين مثل:"**الفايس بوك نعمة ونقمة**"، ثم يسألهم من يوافق هذه الفكرة ومن لا يوافقها؟ ولماذا؟ وهذا ليبين لهم أنَّ لكل منهم رأيًا خاصًا يختلف عن الرأي الآخر يحاول أن يدعمه بحجج وأدلة.

2- ثم يقوم بنقل السند من الكتاب المدرسي وتدوينه على السبورة كالآتي:

لاحظ: " يذهب "**ديفيد كير كباتريك**" إلى أن الشبكات الاجتماعية تربط العالم بعضه ببعض وأن انتشارها سوف يؤدي في النهاية إلى بزوغ"عقل كوكبي" يعمل على تغيير العالم ومع ذلك فإن الكثيرين يرون شدة الإقبال على الشبكات الاجتماعية فيه مضيعة وإهدار للوقت والانصراف عن العمل الجاد"[1].

3- يقوم المعلم بقراءة هذا السند ثم يُعيّن بعض المتعلمين لقراءته.

2- بعدها يقوم بإثارة المتعلمين بمجموعة من الأسئلة من مثل:

- عمّا تتحدث هذه الفقرة من النص؟
- كيف طُرحت هذه الفكرة؟
- من هو صاحب هذا الرأي؟

[1]- وزارة التربية الوطنية: كتابي في اللغة العربية، ص 103.

- هل توافقونه فيما صرّح به؟ لماذا؟
- إذا قمت بالرد على هذا الرأي، كيف تسمي ردّك هذا أو موقفك؟ وماذا تستنتج؟

فيجيب المتعلمون عن هذه الأسئلة الهادفة حتى يتوصلون في النهاية إلى استنتاج عام أو خلاصة تدون على السبورة ثم يدونها المتعلمون على الكراس كالأتي:

الخلاصة:

نقد الفكرة: هو رأي شخصي يدور حول فكرة معينة أو موقف ما، يُدعم هذا الرأي بالأدلة والبراهين والحجج، ويسمى صاحب الرأي: الناقد والموضوع المناقش: المنقود.

5- بعد ذلك يقدم لهم تطبيق وهو غالبا ما يكون إنشاء فقرة، وذلك كالآتي:

تطبيق:

بأسلوب مهذب ولباقة تامة أكتب فقرة على شكل رسالة توجهها إلى أحد أصدقائك تنتقد فيها سلوكه المشين تجاه حاجب المؤسسة الّذي منعه من الدخول إلى المتوسطة من غير ارتداء المئزر مع توظيف: نائب الفاعل والمفعول به.

6- يترك المعلم فترة ربع ساعة للمتعلمين لإنجاز التطبيق، بعدها يطلب منهم قراءة فقراتهم ومناقشتها مع زملائهم بأسلوب مهذب ولبق.

ويتضح لنا من خلال هذا النموذج أن هذا النشاط **(إنتاج المكتوب)** جدٌّ ضروري في مساعدة المتعلمين على اكتساب مختلف التقنيات والأنماط التعبيرية، كما أنه نشاط مهم في تدريب المتعلمين على مهارة الكتابة، وعلى إدماج وتوظيف مختلف المعارف في سياقات ووضعيات جديدة.

ثانيا:تحليل التَّمارين اللُّغوية الواردة في كتاب اللُّغة العربية للسنة الأولى متوسط:

أ- : تمارين فهم المكتوب :

وهي مجموعة من الأسئلة تأتي عقب كل نص أدبي أو نص القراءة المشروحة الواردة في محتوى الكتاب المدرسي، وذلك تحت عنوان "افهم النص" والغرض من إيراد الأسئلة عقب كل نص هو مساعدة المتعلمين على فهم النص وتعيين أفكاره واستخلاص معانيه.

1- من حيث العدد:

الملاحظ في كتاب اللُّغة العربية للسنة الأولى متوسط أنّ كل النصوص جاءت متبوعة بمجموعة من الأسئلة، وقد تفاوت عدد هذه الأسئلة من نص لآخر، فقد تراوحت بين ثلاثة أسئلة إلى ستة بعد كل نص، أما عددها الإجمالي في الكتاب فقد بلغ ثلاث مئة وعشرين سؤالا(320) وهي أسئلة مباشرة تمتاز بالدقة والوضوح تتطلب الإجابة عنها قراءة النص من قبل المتعلمين فحسب.

2- من حيث النوع:

عند تحليل هذه الأسئلة تبين أنها أسئلة تواصلية بامتياز تنتمي إلى تمارين فهم المقروء أو المكتوب، وهي بمثابة أداة التواصل بين المتعلم والنص؛ حيث يستدعي هذا النوع من الأسئلة مهارة من المتعلمين في فهم النصوص التي يقرؤونها، و بالتالي فهي لاتستدعي منهم توظيف معارفهم الخاصة التي لا صلة لها بالنص، وباعتبار أن نشاط إنتاج المكتوب – سواء القراءة المشروحة أو النص الأدبي- نشاط عقلي فانه تتآلف فيه العديد من العمليات كالتحليل والتركيب والفهم والتمييز، ولهذا فإنّ مجيء هذه الأسئلة عقب هذا النشاط يمكن أن يعين المعلم على مراقبة درجة الفهم والاستيعاب لدى المتعلم ومدى متابعته للأفكار المطروحة، ومن أمثلتها في الكتاب المدرسي ما يلي:

مثال 01:(المقطع : الحياة العائلية/ عنوان النّص: ابنتي)

"**أفهم النّص:**

1- عمّن يتحدث الكاتب في هذا النّص؟

2- ماذا حدث لابنته؟

3- كيف كانت العلاقة التي تجمع بين البنت وأبيها؟

4- أذكر أهم الأوصاف التي نعت الكاتب بها ابنته.

5- استخرج من النّص بعض ملامح الطفولة"[1].

مثال 02: (المقطع: الحياة العائلية/ عنوان النّص: أنا وابنتي)

"**أفهم النّص:**

1- ممّ كان يخاف الشاعر على ابنته؟

2- ما هي الصّفات الحميدة التي خصّها؟ استخرجها.

3- اختار الشاعر لابنته ان تتحرّك في عالم العلم والمعرفة ، بيّن هذا من النّص.

4- ما الشّيء الّذي تمنّاه الشّاعر لابنته في نهاية النّص؟"[2].

الملاحظ على هذه الأسئلة أنّها أسئلة استذكارية استرجاعية يمكن للمتعلم بواسطتها استذكار أهم الأفكار التي يحتويها النّص، وذلك للوصول إلى الفكرة العامة التي تطلّع هذه الأسئلة إلى الكشف عنها، وبالتالي يحصل الفهم لدى المتعلم، إلاّ أنّنا نجد أنّ بعض هذه الأسئلة لم يقتصر على مجرد الإفهام والاستيعاب وإنّما تجاوز ذلك إلى مستوى التحليل

[1]- الكتاب المدرسي، ص 12.

[2]- مر.ن، ص 22.

والتفسير والمناقشة مما يستدعي من المتعلم إثارة فكره وتسخير قدراته المختلفة من تحليل وتفسير واستخلاص للإجابة عنها، ومثال ذلك ما يلي:

مثال 03: (المقطع: الطبيعة/ عنوان النّص: النّهر المتجمّد)

"**أفهم النّص:**

1- من يخاطب الشاعر في بداية النّص؟ و عمَّ يسأله؟

2- ما المقصود بـ"الأكفان" الوارد ذّكرها في النَّص؟

3- ما علاقة الأكفان بالجليد؟

4- تضمّنت القصيدة بعض مظاهر الحزن والأسى. استخرج بعضها.

5- هل كان الشاعر متفائلاً في نهاية النّص؟ كيف؟"[1].

مثال 04: (المقطع: الطبيعة/ عنوان النّص: بين الريف والمدينة).

"**أفهم النَّص:**

1- إلام يدعو الكاتب الإنسان في بداية النّص؟ ولِمَ؟

2- حدّد بعض الأجواء الريفية في الفقرة الأولى. ما رأيك فيها؟

3- هل تعاطف الكاتب مع المدينة أم مع الريف؟ علّل ما تقول مع إعطاء رأيك الشخصي.

4- هل تفضل العيش في الريف أم المدينة؟ لِمَ؟"[2].

والّلافت للانتباه أنّ جل هذه الأسئلة يمكن للمتعلم الإجابة عنها بطريقة شفوية، وفي ذلك تدريب على عملية التّلفظ والنطق الصحيح للكلمات والجمل، مما يساهم في تزويدهم بمهارة التعبير الشفوي والقدرة على التواصل.

---

[1]- الكتاب المدرسي، ص 134.

[2]- مر. ن، ص 136.

ب – تّمارين إنتاج المكتوب:

بعدما يدرب المتعلمون على مهارة التعبير الشفوي من خلال أسئلة فهم المكتوب، تأتي تمارين إنتاج المكتوب(التعبير الكتابي) لتدريبهم على مهارة التعبير الكتابي، والّتي لا تقل أهمية عن سابقتها، وفيها يقوم المتعلمون بتوظيف مكتسباتهم في وضعيات جديدة ومتنوعة مما يساهم في تنمية قدراتهم وتدريبهم على مهارة الكتابة، ولهذا فإن هذا النوع من التّمارين يعتبر ذا أهمية كبيرة في العملية التَّعليمية التَّعلمية.

1– من حيث العدد:

الملاحظ في كتاب اللُّغة العربية للسنة الأولى متوسط أنّ كل درس من دروس إنتاج المكتوب جاء مشفوعًا بتمارين تطبيقية تعقبه، وقد بلغ عددها الإجمالي واحدًا وستين تّمرينا توزعت بصورة عشوائية على عدَّة أنواع.

2– من حيث النوع:

تنوعت تمارين إنتاج المكتوب إلى الأنواع الآتية:

2–1 – التّمارين التواصلية:

حظّي هذا النوع من التّمارين بأهمية بالغة في ميدان إنتاج المكتوب، حيث لاحظنا أنّ أغلب تمارين هذا الميدان كانت تّمارين تواصلية، وقد بلغ عددها اثنين وخمسين تمريناً من مجموع تّمارين إنتاج المكتوب، واشتملت على الأصناف التالية:

1– تمارين إنشاء نص:

وبلغ عددها في الكتاب ستةً وعشرين تمرينًا، وقدّرت نسبتها بـ 50% من مجموع التّمارين التواصلية، ومثال ذلك:

"أنشئ نصًا موضوعه الأسرة أو الوطن يتضمن مقدمة واضحة المعالم"[1].

ومثال ذلك أيضا:

"- تعرفت في هذا المقطع على قضايا علمية وتكنولوجيا ذات أهمية في حياتك.

اكتب موضوعا منسجمًا بلغة سليمة، تبين فيه دور العلم في حياة الإنسان مستشهدًا ببعض الاختراعات العلمية مستخدمًا نمط السرد أو الوصف، وموظّفا إنّ وأخواتها،المبتدأ و الخبر"[2].

الملاحظ أنّه قد تمّ التركيز على هذا النوع من التمارين، وذلك لأنّها تهدف إلى تدريب المتعلم على كيفية تحرير النصوص، وبالتالي فهو يحاول دمج مكتسباته المختلفة واستثمارها وتوظّيفها في الوضعيات المقدمة له، مما يساهم في تطوير قدراته العقلية المختلفة من تفكير وتحليل وربط وتركيب.

2- تمارين وصف أو سرد مشهد:

وفيها يقوم المتعلم بإنشاء فقرة أو نص معتمدًا في ذلك على تقنية الوصف والسرد، وقد بلغ عددها عشرين تمرينًا، وبلغت نسبتها38,46%

ومثال ذلك:

[1]- الكتاب المدرسي، ص 43.

[2]- مر.ن، ص 107.

" شاهدت حادثا في حيك، اسرد وقائعه في بضعة اسطر"[1].

ومثالها أيضا:

"ذهبت يوما مع زملائك في رحلة مدرسية إلى معلم أثري، صفة في فقرتين أو ثلاث"[2].

والغرض من هذا التّمرين هو تدريب المتعلم على تقنية الوصف والسرد، وذلك من خلال وضعه في وضعيات متنوعة.

3- تمارين التّلخيص:

وبلغ عددها في هذا الكتاب ثلاثة تّمارين، وقدّرت نسبتها بـ: 5,76 % .

ومثال ذلك :

"عد إلى نص الرازي من جديد ولخّص الفقرة الأخيرة منه بالكيفية الواردة في الاستنتاج"[3].

ومثال ذلك أيضا:

"انطلاقا من تقنية التّلخيص التي مرت بك، عد إلى النّص السابق واجتهد في تلخيصه دون الإخلال بنمطه الأساس"[4].

4- تمرين ماذا تفعل:

---

[1]- الكتاب المدرسي ، ص 23.

[2]- مر.ن، ص 115.

[3]- مر.ن ، ص 63.

[4]- مر.ن، ص 123.

وفيه يُسأل المتعلم عمَّا سيفعله في بعض المواقف، وقد ورد مرة واحدة، وبلغت نسبته 1,92%، وتمثل في التَّمرين التالي:

"بمناسبة عيد الأضحى المبارك، استطعت أن تجمع مبلغًا ماليا معتبرًا فخيرتك أمك بين أن تشتري حزمة من الكتب لدخول مشروع تحدي القراءة وبين حاجات خاصة بالتّسلية والترفيه.

اكتب فقرة تبرز فيها موقفك، موظّفا نمط السرد وأدوات الربط والمفعول المطلق،مع احترام علامات الوقف"[1].

5- تمرين ماذا تقول:

وفيه بدل أن يُسأل المتعلم عمّا سيفعله في مواقف معينة يسأل عمَّا سيقوله، وقد ورد هو الآخر مرة واحدة، وقدّرت نسبته بـ1,92% وتمثل في التّمرين التالي:

" في عطلة الربيع قرّرت عائلتك الذّهاب في رحلة فتجادلت وأختك بسبب مكان الرحلة فأرادت أختك الذّهاب إلى البحر أما أنت ففضّلت الغابة فنشأ جدال بينكما، وحاول كل واحد إقناع الآخر بفكرته.

حرّر فقرة تبين فيها كيف يمكنك إقناعها بوجهة نظرك مستعملا أدوات التوكيد المناسبة"[2].

الملاحظ أنّ هذين التّمرينين يهدفان إلى إثارة التفكير وتنمية القدرات العقلية لدى المتعلم من تحليل وتركيب واستنباط، وذلك من خلال جعله في وضعية مشكلة، فيحاول جاهدًا إعمال عقله لإيجاد حلول مناسبة لها فيبرر بذلك موقفه ويدافع عنه بتقديم حجج وبراهين متنوعة، وفي ذلك تدريب على مهارات التعبير وأساليب الإقناع المختلفة.

6- تمرين كتابة موضوع مع الاستعانة بمعطيات:

[1]- الكتاب المدرسي ، ص 128.

[2]- مر.ن ، ص 135.

وفيه يُقدم للمتعلم مجموعة من المعطيات، كأن يُقدم له حكمة أو قول مأثور ويطلب منه شرحها أو توسيعها، وفي ذلك تدريب على عمليات التحليل والتفكير والتفسير المختلفة، وقد ورد هذا النوع من التَّمارين في هذا الكتاب مرة واحدة ، وبلغت نسبته 1,92 % وتمثل في التمرين التالي:

" صادفت أثناء مطالعتك القول الآتي:" التضحية والتسامح صفتان ملازمتان لكلّ عظيم".

اكتب فقرة تشرح فيها هذا القول، موظّفا السرد والوصف وهمزة الوصل مع توظيف علامات الوقف المناسبة"[1].

مما سبق عرضه نستخلص أنَّ الغرض الأساس من التّمارين التواصلية هنا هو إكساب المتعلم القدرة التبليغية التواصلية وذلك حسب مقتضيات الأحوال والمقامات، ولهذا نجد إن كل تمرين من هذه التمارين يهدف إلى تدريب المتعلم على تقنية معينة كالتعبير والوصف والسرد والتّلخيص، وبالتالي جاءت هذه التَّمارين خادمة للجانب التواصلي التبليغي.

2-2 - التَّمارين التحليلية التركيبية:

بلغ عدد التّمارين التحليلية التركيبية ستة تمارين من مجموع تمارين إنتاج المكتوب وقد اشتملت على الصنفين التاليين:

1- تمارين الاستخراج والتعيين:

وردت هذه التَّمارين خمس مرات، وبلغت نسبتها8,19% من مجموع التَّمارين التحليلية التركيبية، ومثال ذلك:

"عد إلى نص <<ابنتي>> لـ<<إبراهيم عبد القادر المازني>>، واستخرج منه أهم العناصر المكونة له (مقدمة، عرض ، خاتمة)"[1].

[1]- الكتاب المدرسي ،ص 69.

ومثالها أيضا:

" جاء في وصف الشهيد «العربي بن مهيدي» رحمه الله، أنه كان رجلاً مسالمًا نبيلا وديعًا حليما واسع الصدر ،محبا لوطنه،ذا عزيمة قوية وكان عند تنفيذ حكم الإعدام شجاعا صبورا".

- استخرج من الفقرة السابقة الأوصاف المعنوية الخاصة بالشهيد"[2].

2- تمارين التركيب:

ورد هذا الصنف مرة واحدة، وبلغت نسبته 1,63% من مجموع التّمارين التحليلية التركيبية، وتمثل في التّمرين التالي:

" كون جملاً تشمل على ما يفيد التعليل"[3].

الملاحظ أنّ هذين التّمرينين – تمرين الاستخراج و تمرين التركيب- قد وردا بنسبة قليلة في ميدان إنتاج المكتوب، وذلك راجع إلى أنّ هذا الميدان يحتاج إلى تمارين تكون خادمة أكثر لمهارة التعبير الكتابي كالتّمرين على إنشاء النصوص أو تحرير الفقرات، وهذين التمرينين **(الاستخراج و التركيب)** يمكن القول إنهما خادمان أكثر للجانب النحوي والصرفي خاصة تمرين الاستخراج والتعيين الذي يهدف إلى تقييم مدى استيعاب المتعلمين للدرس بصورة نظرية أكثر منها عملية.

2-3 - التّمارين البنيوية:

الملاحظ أنّه لم يتم التركيز على هذا النوع من التّمارين في ميدان إنتاج المكتوب، حيث لم يتعد التمرينين، وقد تمثلا في الصنف التالي:

---

[1]- الكتاب المدرسي ، ص 19.

[2]- مر.ن، ص 59.

[3]- مر.ن، ص 139.

1- تمرين التكملة:

يُطلب من المتعلم في هذا الصنف إكمال جملة أو نص من عنده، وقد ورد مرتين وتمثل في التّمرينين التاليين:

- اقرأ النص الآتي بتمّعن وتأمّل:

<< خرجت من الشركة منهوك القوى، كنت ترى بعض رفاقك وهم يركبون سياراتهم الفخمة وأنت لا تملك سيارة أو شبه سيارة ! ضغطت على الجريدة التي كانت ملفوفة بين يديك بقوة وشدّة، تقدّمت خطوات...أشار إليك أحدهما من نافذة السيارة مودّعا...رددت عليه في برودة تامة، وتقدمت جهة الحافلة، أكوام من البشر يتزاحمون طلبة، عمال...>>.

أكمل النّص السابق بأسلوبك الخاص عن طريق بناء فقرات سردية وصفية[1].

ومثاله أيضا:

" إليك الفقرة الإنشائية:

<<الجلوس لساعات متأخرة من الليل أمام جهاز الكمبيوتر أمر لم يستوعبه أبو محمد الأنيس التلميذ المتمدرس في السنة الثالثة من التعليم المتوسط. خرج الأب من غرفته واتّجه نحو غرفة الاستقبال ليطّلع على وضع ابنه، أهو مشغول بالمراجعة والمذاكرة أم هو مبحر في العوالم الافتراضية مع شبكة الفايس بوك؟ فتح الباب بهدوء فوجد ابنه...>>

عد إلى الفقرة السابقة فكّر جيدًّا، ثم أكملها لتصبح ذات دلالة ومعنى مستخدما نمط السّرد"[2].

الملاحظ أنّ هذا النوع من التَّمارين يحتاج إلى براعة من المتعلم في التوفيق والربط بين أفكاره وبين أفكار النص أو الفقرة التي سيكملها وذلك باختيار أفكار تكون ذات معنى ودلالة تتناسب مع معاني النّص الذي سيكمله، والملاحظ أيضًا أنّ هذين التمرينين يعالجان

[1]- بتصرف عن: الكتاب المدرسي، ص 83.

[2]- الكتاب المدرسي ،ص 95.

صعوبتين تتمثل الأولى في إكمال النص، والثانية في المزج بين النمطين الوصفي والسردي وهذا"يناقض المبادئ الحديثة في تعليم اللُّغات، التي تقوم على التدرج في تقسيم الصعوبة وفي تقديم المادة اللُّغوية"[1].

إذا وبعد الاطّلاع على تمارين إنتاج المكتوب المبرمجة في الكتاب اتّضح لنا أنّ أغلب هذه التَّمارين تواصلية، وقد بلغ عددها اثنين وخمسين تمرينًا من أصل واحد وستين تمريناً،والملاحظ على هذه التَّمارين أنّها تركز على جانب واحد وهو تنمية مهارة الكتابة بالرغم من أنّ هذا النوع – التَّمارين التواصلية – كما علمنا يهدف إلى تنمية مختلف المهارات الأساسية للّغة والمتمثلة في: الاستماع والكلام والقراءة والكتابة، لكن ما يتّضح لنا في كتاب اللُّغة العربية للسنة الأولى متوسط أنّ هذا النوع جاء خادمًا أكثر لمهارة التعبير الكتابي، وهذا ما يتناسب مع ميدان إنتاج المكتوب.

ج – تمارين قواعد اللُّغة:

تأتي هذه التَّمارين بعد كل درس قواعد– سواء كان نحويا أو صرفيا– بهدف ترسيخ القاعدة في أذهان المتعلمين وذلك من خلال التدرب عليها، وهذا ما يتيح الفرصة أمام المعلم لتقويم مستواهم والتأكد من مدى تحقق الأهداف المسطرة من الدرس.

1– من حيث العدد:

بعد الاطّلاع على كتاب اللّغة العربية للسنة الأولى متوسط تبين لنا أنه لا يخلو درس من دروس قواعد اللّغة سواء النحوية أو الصرفية من تمارين تطبيقية تتبعه، حيث تفاوت عدد هذه التّمارين في الكتاب من درس لآخر ومن مقطع لآخر، وقد تنوعت على النحو الآتي:

رقم المقطع	عنوان الدرس	عدد التمارين

[1]– حبيبة بودلعة لعماري: دراسة تحليلية لتمارين القواعد المقررة للسنة الأولى من التعليم المتوسط ومقارنتها بالتمارين المبرمجة للسنة السابعة أساسي، مجلة اللسانيات، ع 12– 13 ، ص 193.

01	النعت	04
	أزمنة الفعل	03
	الضمير وأنواعه	03
	علامات الوقف (01)	02
02	النعت السببي	04
	أسماء الإشارة	04
	الاسم الموصول	06
	الفاعل	05
03	جمعا المذكر والمؤنث السالمين	04
	جمع التكسير	05
	همزة الوصل	03
	علامات الوقف (02)	03
04	المبتدأ والخبر	05
	كان وأخواتها	06
	همزة القطع	02
	الهمزة في آخر الكلمة	02
05	إنّ وأخواتها	04
	نائب الفاعل	05
	المفعول به	05
	(ال) الشمسية و (ال) القمرية	03
06	المفعول المطلق	04
	المفعول لأجله	05
	التاء المفتوحة	03
	التاء المربوطة	03

07	المفعول معه الحال أنواع الحال حذف الألف	03 05 04 01
08	حذف همزة ابن ألف التفريق الألف اللينة (01) الألف اللينة (02)	01 02 02 03
المجموع 144 تمرينا		

من خلال هذا الجدول نلاحظ أن هناك نقصًا كبيرًا في عدد التَّمارين المبرمجة في الكتاب، حيث قدّرت في مجملها بمائة وأربعة عشرة تمرينًا في كل الدروس، وقد تراوح عدد التّمارين في كل درس بين تمرين واحد كحد أدني كدرس حذف الألف، ودرس حذف همزة (ابن)، وستة تمارين كحد أقصى مثلما هو الحال في درس الاسم الموصول ودرس كان وأخواتها، ولهذا نجد انعدام التنظّيم في كيفية توزيع هذه التَّمارين، بالرغم من أن بعض هذه الدروس يحتاج إلى الكثير من التدريب والممارسة،"ولأنَّ اللّغة لا يتم اكتسابها إلاّ عن طريق ممارستها المكثّفة"[1].

2- من حيث النوع:

بعد الاطّلاع على كتاب اللّغة العربية للسنة الأولى متوسط تبيّن لنا أن التَّمارين اللُّغوية المبرمجة بعد كل درس من الدروس، قد تنوعت واشتملت الأصناف التالية: تمارين تحليلية تركيبية وتمارين بنيوية وتمارين تواصلية، وسنتعرض لكل نوع منها على حدة:

[1]- حبيبة بودلعة لعماري: دراسة تحليلية لتمارين القواعد المقررة للسنة الأولى من التعليم المتوسط ومقارنتها بالتمارين المبرمجة للسنة السابعة أساسي، مجلة اللسانيات، ع 9 ، ص 58.

2-1- التّمارين التحليلية التركيبية:

كان لهذا النوع من التّمارين النصيب الأوفر في الكتاب، حيث بلغ عددها مائة وثلاثة تمارين توزعت على الأنواع الآتية:

1- تمارين الاستخراج و التعيين:

وفيها يطلب من المتعلم استخراج عنصر من العناصر أو تعينه في جملة أو فقرة أو نص مع بيان نوعه، وقد بلغ عددها في هذا الكتاب ثلاثة وثلاثين تمرينا، وبلغت نسبتها 32,03% ومثال ذلك:

" استخرج الضمائر وبين نوعها مما يأتي:

<<هي نوبة حُمى لا تلبث أن تزول، إن جراحك ليست بليغة، أنت لن تخرج من بيت خالتك حق تقوى و تشت>>"[1].

"عين النعت السّببي، وبيّن أجه المطابقة لمنعوته، ولما بعده فيما يأتي:

<< صَاحبْت زميلاً كريمًا خُلقهُ، أبيَّه نفْسهُ، صالحاً عملُهُ،نقيَّه سريرتُهُ، حسنًا كلامُهُ>>"[2].

"عين همزة الوصل فيما يأتي:

- استغفر ربك استغفارًا.

- افهم السؤال قبل الشروع في الإجابة"[3].

---

[1]- الكتاب المدرسي ، ص 21.

[2]- مر.ن ، ص . ن .

[3]- الكتاب المدرسي ، ص 21.

الواضح أنّ هذا النوع من التّمارين لا يتيح الفرصة أمام المتعلم للتدرب على مختلف البنى اللغوية، وذلك لأنه يرتكز على مجرد التعيين والاستخراج لا غير، وبالتالي فهو يميل إلى الجانب النظري أكثر من الجانب الوظيفي.

2- تمارين ملء الفراغ:

وفيها يُقدّم للمتعلم جمل وفقرات تتخللها فراغات، ثم يطلب منه ملؤها بما يناسبها، وقد بلغ عدده في الكتاب سبعة تمارين، وقدرت نسبته بـ 6,79% .

ومثال ذلك:

"-إملئ الفراغ بمبتدأ مناسب في الآتي:....تحية المسلم -....عواقبه وخيمة-.....خير جليس.

- إملئ الفراغ بخبر مناسب في ما يلي : - العلماء.....- المطالعة....."[1].

"- ضع فعلا ناقصا مناسبا في المكان الخالي، وغير ما يجب تغييره:

.....العربية قوية.... الإسلام في هذه الأمة.....و.....الاجتهاد طريق النجاح"[2].

3- تمارين التركيب:

[1]- مر.ن ، ص 73.

[2]- مر.ن، ص 77.

يُطلب من المتعلم في هذا الصنف إنشاء أو تكوين أو تركيب جمل وفق قاعدة معينة،وقد بلغ عددها في كتاب اللّغة العربية سبعة وعشرين تمرينا، وقدرت نسبتها بـ:26,21% من مجموع التَّمارين التحليلية التركيبية، ومثال ذلك:

"–هات سبع جمل مفيدة من إنشائك مشتملة على الأسماء السبعة الخاصة بهمزة الوصل الواردة في الاستنتاج"[1]

"– كون ثلاث جمل تشتمل على مفعول مطلق بحيث يكون في الأولى مؤكدًا لمعنى الفعل وفي الثانية مبينًا نوعه وفي الثالثة مبّينا عدده"[2].

ومن أمثلتها أيضا:

"– اجعل لكل فعل مما يأتي فاعلا داخل جملة مفيدة (اجتهد ، ناقش، شارك)"[3].

يأتي هذا النوع من التَّمارين خادما للدّرس النحوي، والهدف منه هو ترسيخ القاعدة في ذهن المتعلم من خلال إنشاء وتكوين جمل تشتمل الظاهرة النحوية المراد ترسيخها.

4 – تمارين الإعراب:

وفيها يُطلب من المتعلم إعراب مجموعة من العناصر، وقد بلغ عددها ثمانية وعشرين تمرينًا، وقدّرت نسبتها بـ 27,18% من مجموع التّمارين التحليلية التركيبية ، ومثال ذلك:

"– أعرب ما تحته خط:

عرفت الّذي عندك.

[1]– الكتاب المدرسي ،ص 61

[2]– مر.ن،ص 113.

[3]–مر.ن ، ص 45.

قرأت ما في الكتاب"[1].

ومثالها أيضا:

"أعرب ما يلي: الإنسان اجتماعيٌّ بطبعه"[2].

" – أعرب ما تحته خط:

يحب أبناء الجزائر وطنهم.

– و ليس يصح في الإفهام شيء*** إذا احتاج النهار إلى دليل

– ابتلى أيوبَ ربُّهُ"[3].

وهذا النوع من التّمارين مفيدٌ للتأكد من مدى فهم المتعلمين للقاعدة النحوية وإدراكها، فهو وسيلة تعينهم على سلامة النطق وكذا معرفة ترتيب عناصر الجملة المختلفة.

5 – تمارين التحويل:

يُطالَبُ المتعلم في هذا النوع من التّمارين بتحويل مجموعة من العناصر أو تغييرها من حالٍ إلى حالٍ، وقد ورد هذا النوع في الكتاب ثلاث مرات وبلغت نسبته2,91% من مجموع التّمارين التحليلية التركيبية، ومثال ذلك:

– حول الأسماء الآتية إلى الجمع المناسب لها:

المسلم– المجتهد – المؤمنة – الناجحة[1].

[1]– الكتاب المدرسي، ص 41.

[2]– مر.ن، ص 73.

[3]– مر.ن، ص 45.

الملاحظ أنّ هذا النوع من التَّمارين يهدف إلى تدريب المتعلم على كيفية إحداث تغيرات على الكلمات بالزيادة أو الحذف مما يساهم في إكسابه القدرة على التّصرف في مختلف البنى اللُّغوية.

6- تمارين الضبط بالشكل:

وفيها يُقدّم للمتعلمين كلمات أو جمل ويطلب منهم ضّبطها بالشكل ضبطًا سليمًا، وقد وردت هذه التَّمارين في كتابنا مرتين، وبلغت نسبتها 1,94% .

و مثال ذلك:

"- أتمم الجمل الآتية بوضع المفعول المطلق المناسب واضبط آخره بالشكل:

يعيش الرّجل مع زوجته....جاء الصّيف....قلّ العشب....نَدر الماء....امتنعت النّياق.....

فارقت المرأة زوجها....

ومثالها أيضا:

- أجب عن الأسئلة الآتية بأحوال مناسبة واضبط أواخرها بالشّكل:
- كيف يستقبل المتعلّمون أستاذهم؟
- كيف يتعامل المتعلمون مع تعلّماتهم؟
- كيف يتبادل الناس التّحية فيما بينهم"[2].

يلاحظ هنا أنّ هذين التمرينين قد تناولا أكثر من صعوبة : ملء الفراغ الضبط بالشكل والإجابة عن الأسئلة بأحوال، وهذا الأمر كما أشرنا يناقض المبادئ الحديثة التي تقوم عليها

---

[1]- الكتاب المدرسي ، ص 53.

[2]- مر.ن،ص 113.

تعليمية اللّغات، والتي تسعى إلى تبسيط المادة اللّغوية للمتعلمين وذلك بالاعتماد على خاصية التدرج في عرضها وتقديمها لهم.

وبالتالي يمكن القول إن التّمارين التحليلية التركيبية هي تمارين تقييميه تهدف إلى تقييم مدى فهم المتعلم للمعلومات المقدمة له أثناء الدرس النحوي أو الصرفي.

والجدول التالي يوضح نسبة كل نوع من أنواع التَّمارين التحليلية التركيبية الواردة في الكتاب:

أنواع التّمارين التحليلية التركيبية	النسبة المئوية
تمارين الاستخراج والتعيين	%32,03
تمارين الإعراب	%27,18
تمارين التركيب	%26,21
تمارين ملء الفراغ	%6.79
تمارين التحويل	%02,91
تمارين الضبط بالشكل	%1,94

من خلال هذا الجدول يتّضح لنا أنّ هناك تفاوتاً في توزيع التّمارين التحليلية المبرمجة لميدان قواعد اللّغة، حيث جاءت تمارين الاستخراج والإعراب والتركيب بنسب كبيرة ومتقاربة، وفي المقابل جاءت تمارين ملء الفراغ والتحويل والضَّبط بالشكل بنسب قليلة،وهذا ما يؤكد عدم اعتماد التنظيم في عملية توزيع التّمارين في هذا الكتاب، ويمكن تمثيل هذه النسب بالمنحنى البياني التالي:

منحنى بياني خاص بالترتيب التنازلي لأنواع التّمارين التحليلية التركيبية الواردة في الكتاب

2-2-التّمارين البنيوية:

الملاحظ أنّ هذا النّوع من التّمارين قد أُهمل، حيث بلغ ستة تمارين فقط في الكتاب بأكمله –بالنسبة للتمارين القواعد–، وقد اشتمل على الأنواع الآتية:

1-تمرين التكرار البسيط:

ورد مرة واحدة، وبلغت نسبته 16,66% من مجموع التَّمارين البنيوية، وتمثل في التّمرين التالي:

" – أدخل "**إن**" أو إحدى أخواتها على الجمل الآتية:

– الظّلم منهزم –حضر التلاميذ– محمّد مجتهد – هو مسافر"[1].

من خلال التدرب على هذا النوع من التّمارين يمكن للمتعلم أن يكتشف بنفسه أهم التّغيرات التي تطرأ على الجملة بعد إدخال" إن" عليها، والتي تؤثر على عناصرها

[1]– الكتاب المدرسي ، ص 93.

المختلفة،حينئذ يمكنه إدراك أنّ الجملة الأولى هي الأصل و الجملة الثانية هي فرع عنها.

2- تمرين الاستبدال بالحذف:

ورد الآخر مرة واحدة ، وبلغت نسبته 16,66% وتمثل في التّمرين التالي:

"* اجعل الجمل الآتية تشتمل على نائب فاعل:

- غرس التّلميذ شجيرة في حديقة المؤسسة.
- وقضى الله أمرًا.
- قرأ الولد الكتاب"[1].

يهدف هذا النوع من التدريب إلى تثبيت العناصر المكتسبة في ذهن المتعلم، وذلك لأنّه عند حذفه لمواضع في الجملة يمكنه التعرف على العناصر الأساسية المكونة لها، كما يتعرف على الزوائد التي يمكن الاستغناء عنها في هذه الجملة، وبالتالي فهذا النوع من التّمارين يُشعر المتعلم بالتدرج من البسيط إلى المعقد.

3- تمرين سؤال جواب:

ورد هذا التمرين مرتين في الكتاب، وبلغت نسبته 33.33% من مجموع التّمارين البنيوية.

ومثال ذلك:

"- أجب عن هذه الأسئلة وضمّن أجوبتك مفعولا لأجله:

- لم جئت إلى المدرسة؟
- لم يحسن النَّاس إلى بعضهم؟
- لمَ يشتري النَّاس فواكه كثيرة في العيد"[2].

---

[1]- الكتاب المدرسي، ص 97.

[2]- الكتاب المدرسي ، ص 117.

يمكن للمتعلم أن يتدرب على هذا النوع من التَّمارين بطريقة كتابية أو شفهية، مما يسمح له بالتكلم بطريقة عفوية تلقائية، موظّفا في ذلك مختلف الظواهر والصيغ والتراكيب التي اكتسبها بهدف ترسيخها أكثر.

4 – تمرين تكملة:

وقد ورد مرة واحدة، وبلغت نسبته 16,16% وتمثّل في التّمرين التالي:

"– اجعل لكل فعل من الأفعال الآتية مفعولا به داخل جملة (أكمل – أعاد – يجمع)"[1].

5– تمرين توجيه الطلبات:

ورد هو الآخر مرة واحدة، و بلغت نسبته 16,66%، وتمثل في التّمرين التالي:

" مر زميلك بمراجعة تعلّماته وينجز واجباته"[2].

يتم هذا التدريب في الغالب بطريقة شفوية، حيث يقوم المتعلم فيه بالإجابة بصورة مباشرة وتلقائية تامة، وذلك من خلال توجيه الطلب إلى زملائه، وبالتالي فهذا النوع من التّمارين خاص بتدريب المتعلمين على صيغة الأمر.

2–3 –التَّمارين التواصلية:

أما فيما يخص التّمارين التواصلية فالملاحظ أنّ عددها ضئيل جدًّا في ميدان قواعد، حيث بلغت خمسة تمارين، واشتملت الأنواع الآتية:

---

[1]– مر.ن ، ص 101.

[2]– مر.ن، ص 17.

1- تمارين إنشاء نص:

وقد بلغ عدده أربعة (04) تمارين من مجموع التمارين التواصلية، وقدّرت نسبته بـ: 80%

ومثال ذلك:

" أنشء فقرة موظّفا نائب الفاعل ونمطي السرد والوصف"[1].

"اكتب فقرة من إنشائك توظّف فيها كلمات (أسماء، أفعال...) بها تاء مفتوحة"[2].

يجعل هذا النوع من التّمارين المتعلمين يمارسون الظّاهرة اللّغوية ويتدربون عليها داخل سياقات نصية مختلفة، وبالتالي فهذا التدريب يساهم في إكساب اللّغة للمتعلمين من جهة ويساعدهم على توظّيفها في سياقات مختلفة من جهة أخرى، وهذه سمة من سمات التّمارين التواصلية.

2- تمرين استمع و عين:

ورد هذا التَّمرين مرة واحدة، وقد بلغت نسبته 20% من مجموع التّمارين التواصلية وتمثّل في التّمرين التالي:

" سيقرأ على مسامعك نص، استمع جيدًّا، و ستخرج منه الكلمات التي حذفت منها الألف:

<< كنت أسير ليلة العيد، فرأيت اثنين يختصمان: كان أحدهما مسكينا أعزل عاجزًا، وأمّا الآخر فكان ضخما مفتول العضلات، حمل سكينًا وهجم بها على صاحبه...>>"[3].

---

[1]- الكتاب المدرسي، ص 97.

[2]- مر. ن، ص 121.

[3]- الكتاب المدرسي ، ص 145.

وفي هذا التّمرين تدريب على مهارة الاستماع التي تعتبر من المهارات الأساسية للّغة،والّتي يجب تنميتها لدى المتعلم.

وبعد الاطّلاع على تمارين قواعد اللّغة الواردة في كتاب اللّغة العربية للسنة الأولى متوسط تبين لنا أنها تشمل على الأنواع التالية: تمارين تحليلية تركيبية وتمارين بنيوية وتمارين تواصلية، وقد احتلت التّمارين التّحليلية التركيبية المرتبة الأولى من مجموع تمارين قواعد اللّغة، حيث بلغت مائة وثلاثة تمارين واشتملت على الأصناف التالية: تمارين الاستخراج والإعراب ،والتركيب، وملء الفراغ ،والتحويل ،وتمارين الضبط بالشكل، وهي تمارين تقليدية "وضعت لمعرفة مدى استيعاب التّلاميذ للقاعدة النحوية، تكسب المتعلم معلومات نظرية حول اللّغة ولا تكسبه القدرة على توظّيفها"[1]، وقد جاءت التّمارين البنيوية في المرتبة الثانية بنسبة قليلة جدًّا بلغت ستة تمارين، واشتملت على الأصناف التالية: تمرين التكرار البسيط وتمرين الاستبدال بالحذف وتمرين سؤال جواب وتمرين التكملة وتمرين توجيه الطلبات، أما التّمارين التواصلية فقد احتلت المرتبة الأخيرة، والملاحظ أنّها قد أهملت في ميدان قواعد اللّغة، حيث بلغت خمسة تمارين، وقد تمحورت حول تمارين إنشاء النص وتمارين استمع وعين، والهدف الأساس من هذه التّمارين هو تدريب المتعلم على مهارة التعبير والتواصل.

د – تقييم التمارين اللُّغوية الواردة في الكتاب:

عند تقييمنا لأنواع التّمارين اللُّغوية الواردة في كتاب اللُّغة العربية للسنة الأولى متوسط تبين لنا ما يلي:

1– من حيث النوع والعدد:

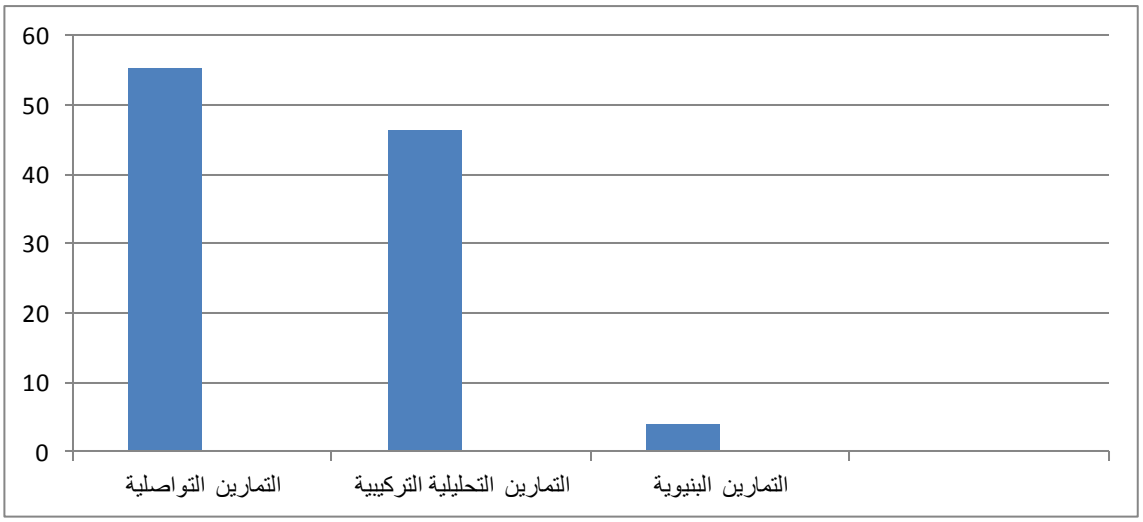
[1]– حبيبة بودلعة العماري: دراسة تحليلية نقدية لكتاب القواعد المقرر للسنة السابعة من التعليم الأساسي مجلة اللّسانيات ، ع09 ، ص 63.

– لم يراعَ مبدأ التدرج في إعداد هذه التّمارين من حيث التنويع، حيث نجد تكرار الصنف نفسه في الدرس الواحد عدة مرات، فمثلا نجد تكرار كل من تمارين الإعراب، وتمارين ملء الفراغ، وتمارين الاستخراج ثلاث مرات، وتكرار تمارين إنشاء نص أو فقرة مرتين في الدرس الواحد، فقد كان من المفروض أن تتنوع التّمارين في الدرس الواحد بين التّمارين التواصلية والتحليلية التركيبة والبنيوية، وذلك لأن تكرار نفس الصنف والنوع في الدرس الواحد أو حتى في المقطع الواحد يؤدي إلى شعور المتعلمين بالملل، وبالتالي لا تكون لهم قابلية على ممارستها والتَّمرن عليها.

– احتواء بعض التّمارين على أكثر من صعوبة، وهذا لا يتماشى مع المبادئ الحديثة في تعليمية اللُّغات، والتي تقوم على مبدأ التدرج في عرض الصعوبة،وذلك لأن تعدد الصعوبات في التّمرين الواحد يصعب عملية الاستيعاب لدى المتعلمين، "ولهذا التّقسيم للصعوبة أهمية كبيرة...لأنّه به يسلم التّلميذ من الحصر اللّفظي والمعنوي"[1].

– عدم اعتماد التنظيم في توزيع التّمارين من حيث العدد، فقد جاءت التَّمارين التواصلية بنسبة كبيرة بلغت 55,31%، ثم تلتها التَّمارين التحليلية التركيبية بنسبة 46.38%، أما التَّمارين البنيوية فقد جاءت بنسبة ضئيلة جدًّا قدرت بـ 3,34% ، وهذا بالرغم من أهمية هذا النوع في تدريب المتعلمين على التصرف في مختلف البنى اللُّغوية، ودوره الكبير في عملية الترسيخ، ولهذا كان من المفروض أن يكثر مبرمجو التّمارين من هذا النوع نظرًا لفائدته الكبيرة، ويمكن تمثيل نسب هذه الأنواع الثلاثة بالأعمدة البيانية التالية:

[1]– عبد الرحمان الحاج صالح: بحوث ودراسات في علوم اللّسان، ص 23.



أعمدة بيانية خاصة بأنواع التَّمارين اللُّغوية الواردة في كتاب اللُّغة العربية للسنة الأولى متوسط.

2- من حيث المحتوى:

تنوعت القوالب التي صيغت في التّمارين وعرضت في هذا الكتاب ، حيث نجد الكلمات والجمل والفقرات والنصوص، وكذا الأشعار والآيات القرآنية والأحاديث النّبوية، وقد احتّلت التّمارين الموضوعة في قالب الجمل المرتبة الأولى بنسبة 36,75%، ومثال ذلك التّمرين التالي:

"انسخ الجمل الآتية على دفترك، واربط التركيب الذي يحوي المنعوت بالتركيب الذي يحوي النعت المناسب له:

- تحترم الأمة الجنديَّ
- يبكر العامل
- يفوز التاجر
- يحرث المحراث
- يعتني الطالب
- الصادق بالربح
- المدافع عن الوطن
- الحديث الأراضي الواسعة
- النظّيف لكتبه
- النشيط إلى المعمل"[1].

[1]- الكتاب المدرسي، ص 13.

ثم تليها التمارين الموضوعة في قالب الفقرات في المرتبة الثانية بنسبة 25.64%، ويمكن أن نمثّل لها بالتَّمرين التالي:

" استخرج ما في هذه الفقرة ضمائر، وبيّن نوعها:

<< قد يكون من تحصيل الحاصل أن نتحدث عن أهمية الصّحة، فهي في حياة الإنسان المبتدأ أو المنتهي، وهي كنز إذا حصل عليه المرء عاش سعيدًا، ولو لم تكن كذلك لمَا كانت أو كلمة يبادرها الصديق والعدّو هي:" كيف هي صحتك؟"<< "[1].

ثم تلتها الأشعار في المرتبة الثالثة بنسبة 14,52%، ومثال ذلك:

"- أعرب ما تحته خطّ:

- أرى الأجداد تغلّبها كثيرًا*** على الأولاد أخلاق اللّئام.
- وإذا كانت النفوس كبارًا*** تعبت في مرادها الأجسام"[2].

بعدها جاءت التَّمارين الموضوعة في قالب كلمات في المرتبة الرابعة بنسبة 9,4%،ومثال ذلك التمرين التالي:

" بيّن سبب كتابة الهمزة في وسط الكلمات على هذه الصور فيما يأتي:

(يؤُم – يُؤْخذ– سُؤَال– مسؤَول– رؤُوسٌ – امرَأَة – بئْسَ – ضَمائر – وائِل – يأكُلُ)"[3].

ثم احتلت النصوص المرتبة الخامسة بنسبة 6,83%، ويمكن أن نمثّل لها بالتّمرين التالي:

---

[1]– الكتاب المدرسي، ص 21.

[2]– مر.ن، ص 57.

[3]– مر.ن ، ص 81.

" استخرج من النّص الآتي الكلمات التي تنتهي بتاء مفتوحة مع التعليل:

قال بعضهم:<< كنت في سفر، فضللت الطريق، فرأيت بيتًا في الفلاة فأتيته، فإذا أعربية فيه، فلما رأتني قالت:<<من تكون؟>> **قلت**:<< ضيف>> **قالت**:<< أهلا ومرحبا بالضّيف، انزل على الرحب والسّعة>>، فنزلت فقدّمت لي طعامًا فأكلت وماء فشربت>>"[1]. ثم تلتها تمارين محتواها آيات قرآنية في المرتبة السادسة بنسبة تقدر بـ: 5,98%، ومثال ذلك:

"عين الأسماء الموصولة مما يأتي، وبيّن نوعها:

قال تعالى:

أ- ﴿ لقد كان لكم في رسول الله أسوة حسنة لمن كان يرجوا الله واليوم الأخر وذكر الله كثيرا﴾ سورة الأحزاب (الآية: 21)

ب- ﴿ما عندكم ينفذ وما عند الله باق﴾.سورة النحل (الآية: 96)"[2].

لتحتل الأحاديث النّبوية الشريفة المرتبة الأخيرة بنسبة 0,85%، وتمثل في التّمرين التالي:

"عين الأسماء الموصولة وبين أنواعها فيما يأتي:

قال الرسول صلى الله عليه وسلم:<<لا يؤمن أحدكم حتى يحب لأخيه ما يحب لنفسه>>".[3]

يمكن القول إنَّ التَّمارين الواردة في كتاب اللُّغة العربية للسنة الأولى متوسط لم تنحصر في قالب معين بل جاءت في قوالب متنوعة بين الجمل الّتي احتلت أعلى المراتب، وقد تم التركيز في وضع المحتوى على أبسط وجوه التأليف الكلامي(الجملة) مراعاة لمستوى المتعلمين في هذه المرحلة، وفي الوقت نفسه لم يتم إغفال تقديم التّمارين للمتعلمين في قالب فقرات، وهذا لتدريبهم على الجمل وهي واردة في سياق معين، وليفهموا أنّ الجملة ليست

[1]- الكتاب المدرسي، ص 121

[2]- مر.ن ، ص 41

[3]- مر. ن ، ص.ن.

وحدة مستقلة لا تظهر قيمتها إلاّ من خلال إلحاقها بوحدات من جنسها، وهذا ما تسعى إليه التصورات اللّسانية الحديثة، وإلى جانب ذلك تمّ التنويع في محتويات هذه التّمارين بين الكلمات والنصوص والآيات القرآنية وذلك بنسب متوسطة، أما الأحاديث فقد وردت بنسبة ضئيلة جدًّا بلغت 0,85%.

كما تجدر بنا الإشارة أنّه خلال تحليلنا لمحتويات هذه التّمارين، وجدنا أنّ هناك بعض الأخطاء التي تمّ الوقوع فيها أثناء عملية وضع هذه التّمارين ومثال ذلك:

"اجمع الاسمين الموصولين الآتيين (الّذي، الّتي) ثم ثنّهما"[1].

فأول ما يلاحظ على هذا التّمرين أنه لم يعتمد مبدأ التدرج حيث كان من المفروض أن تكون التثنية قبل الجمع وليس العكس، وهذا لأن اعتماد مبدأ التدرج يسهل على المتعلم عملية الفهم والاستيعاب.

وأما الخطأ الثاني فتمثل في أن الاسمين الموصولين (الّتي والّذي) لا يمكن تثنيتهما وكذا جمعهما، فليس مثنى "الّذي" هو "اللّذان"، وليس جمعه "الّذين"، وكذلك الأمر نفسه للاسم الموصول "الّتي" فليس مثناه "اللّتان" وجمعه "اللّواتي".

ومن أمثلة هاته الأخطاء أيضا ما يلي:

- "النص السابق بأسلوبك الخاص أكمله عن طريق بناء فقرات سردية وصفية"[2].

ويتجلى الخطأ هنا في طريقة صياغة هذا السؤال، حيث نلاحظ فيه نوع من الخلط في طريقة ترتيب العناصر، وهذا من شأنه أنّ لا يسمح للمتعلم بفهمه.

---

[1]- الكتاب المدرسي ، ص41.

[2]- مر.ن ، ص 83.

وبالتالي يمكن القول إنّ الكتب المدرسية لا تخلو من الأخطاء لأنه جل من لا يخطا،ولكن ينبغي للقائمين على تأليف الكتب المدرسية التفطن إلى مثل هذه الأخطاء، وذلك من خلال مراجعة الكتب المدرسية والتدقيق فيها من أجل معالجتها وتصويبها.

ثالثا: تحليل الاستبيان:

أ- عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من مجموعة من أساتذة اللّغة العربية الّذين يدرّسون السنة الأولى متوسط، وقد بلغ عددهم خمسة عشرة معلما تمّ اختيارهم بطريقة عشوائية من ست متوسطات في ولاية سوق أهراس وهي:متوسطة الحسين الورثلاني-سدراتي خليفة- مخلوفي محمد الطاهر- 17 أكتوبر 1961- المالكي - قاسمي مصطفى.

1- متغير الجنس:

شملت عينة الدراسة خمسة عشرة معلمًا منهم عشر معلمات وخمسة معلمين، والجدول التالي يوضّح عينة الدراسة بالنسبة للمعلمين موزعة حسب متغير الجنس:

الجنس	العدد	النسبة المئوية
ذكر	05	%33,33
أنثى	10	%66,66
المجموع	15	%100

- متغير الخبرة التدريسية:

الجدول التالي يوضح النسب المئوية لأفراد عينة الدراسة حسب الخبرة التدريسية:

الخبرة التدريسية	العدد	النسبة المئوية
من سنة إلى 5 سنوات	07	%46,66
من 6 إلى 10 سنوات	05	%33,33
من 11 إلى 15 سنة	02	%13,33
أكثر من 15 سنة	01	%6,66
المجموع	15	%100

من خلال هذا الجدول يتضح لنا أن نسبة المعلمين الأقل خبرة والتي تتراوح بين سنة إلى خمس سنوات تمثل الأغلبية بنسبة بلغت 46,66% من مجموع المعلمين المستجوبين، وهم من خريجي المدرسة العليا للأساتذة وجامعة التعليم العالي، في حين نجد أن نسبة المعلمين الأكثر خبرة قليلة جدًّا لم تتعد أستاذا واحدا ، وقد بلغت نسبتها 6,66%، وهذا يدل على عدم العناية الكافية بالمتعلمين في هذه المرحلة وذلك بتخصيص الأساتذة الأقل خبرة لتدريسهم بالرغم من أهمية هذه المرحلة في تصحيح وتقويم ما حصل في المرحلة السابقة؛ أي التحسين من مستوى المتعلمين ومعالجة مختلف النقائص ونقاط الضعف المترتبة عن المرحلة الابتدائية.

3- متغير المؤهل العلمي:

يوضح لنا الجدول التالي نوعية التكوين العلمي والتربوي وأعداده ونسبه بالنسبة للمعلمين المستجوبين:

المؤهل العلمي	العدد	النسبة المئوية
المدرسة العليا للأساتذة	03	%20
جامعة التعليم العالي	10	%66,66
المعهد التكنولوجي للتربية	02	%13,33
المجموع	15	%100

من خلال الجدول أعلاه يتضح لنا أنّ نسبة للمؤهل العلمي الذي يمتلكه المعلمون المستجوبون هو شهادة التخرج من جامعة التعليم العالي، بنسبة بلغت 66,66%، وهذه النسبة في ارتفاع ملحوظ في جميع المراحل التعليمية، ثم تلتها شهادة التخرج من المدرسة العليا للأساتذة، وشهادة المعهد التكنولوجي للتربية بنسب متقاربة.

ب - عرض النتائج:

سعت هذه الدراسة إلى تقييم كتاب اللّغة العربية للسنة الأولى متوسط من ناحية المضامين والأنشطة وكذا التَّمارين اللُّغوية، وذلك من وجهة نظر المعلمين باعتبارهم أكثر الفئات تعاملاً مع الكتاب المدرسي، وقد تمَّ ذلك من خلال إجابتهم على الاستبيان المكون من واحد وعشرين سؤالا تمثلت نتائجه فيما يلي:

1- نتائج السؤال الأول:

وتمثل هذا السؤال في: هل محتوى كتاب اللّغة العربية للسنة الأولى متوسط يتناسب ومستوى المتعلمين في هذه المرحلة؟ وكانت النتيجة كالأتي:

الإجابة	نعم	لا	نوعا ما
العدد	05	01	09
النسبة المئوية	%33,33	%6,66	%60

الملاحظ أنّ نسبة 60% من المعلمين المستجوبين ترى أنّ محتوى كتاب اللّغة العربية للسنة الأولى متوسط يتناسب نوعا ما ومستوى المتعلمين في هذه المرحلة، وهذا راجع حسب رأيهم إلى أنه يحتوي بعض المحتويات- وخاصة النصوص- التي تفوق مستوى إدراك المتعلمين ودرجة استيعابهم ، سواء من حيث اللّغة أو المضمون، وأنّ هذا الكتاب يفتقر إلى التسلسل في ترتيب بعض الظّواهر النحوية، ولهذا يمكن القول أنّه بما أن" الكتاب المدرسي مازال يمثل مكان الصدارة في العملية التعليمية...يجب أن تمتد إليه يد التطوير بما يتماشى مع المتطلبات التي تفرضها التحديات الجديدة، وهي متطلبات تتعلق بمحتوى الكتاب المدرسي وطريقة عرضه للمادة التّعليمية، وشكله وإخراجه، لكي يقوم بدوره التربوي التثقيفي على أكمل وجه"[1]، وهذا لما له من تأثير فكري على أغلبية المتعلمين، وتوجد نسبة أخرى لا بأس بها من المعلمين ترى أن محتويات هذا الكتاب تتناسب مع مستوى المتعلمين وقدراتهم، وذلك لأنهم يمكن أن يستوعبوا هذه المحتويات بمجرد أن يشرحها المعلم لهم وخاصة إذا تمّ تقديمها بالطريقة المناسبة لها، وبلغت نسبتهم 33,33%، أمّا الّذين يرون أن هذا الكتاب لا يتناسب إطلاقا ومستوى السنة الأولى متوسط عددهم ضئيل جدًّا لم يتعد أستاذًا واحدًا بنسبة 6,66% وتعليل ذلك أن هذه المحتويات تتناسب مع مستويات أعلى من مستوى السنة الأولى متوسط.

[1]- سعيد محمد بامشوس: الكتاب المدرسي، مجلة جامعة الملك عبد العزيز، مج 3، ص 249.

2- نتائج السؤال الثاني:

وتمثل السؤال فيما يلي: ما رأيك في مضامين الأنشطة في هذا الكتاب مقارنة بالكتاب القديم هل هي نفسها أم مختلفة عنها؟ وكانت النتيجة كما يلي:

الإجابة	نفسها	مختلفة عنها
العدد	03	12
النسبة المئوية	%20	%80

من خلال هذا الجدول يتضّح لنا أنّ نسبة كبيرة من المعلمين بلغت 80% ترى أنّ مضامين الأنشطة في كتاب اللُّغة العربية للسنة الأولى متوسط الجيل الثاني مختلفة عن مضامين الأنشطة في الكتاب القديم، وهذا يبين أن هناك العديد من التغيرات التي طرأت على هذا الكتاب على مستوى الأنشطة، كما يدل على سعي وزارة التربية إلى محاولة تعديل وإصلاح الكتب المدرسية والاتقاء بها في سبيل خدمة العملية التّعليمية، وذلك بإخضاعها"لجملة من المعايير، ينبغي النظر إليها متكاملة ومجتمعة مع بعضها البعض، إذ كل معيار مكمّل للآخر"[1]، كالمعيار الاجتماعي الثقافي والمعيار الفلسفي التربوي، وخاصة المعيار النفسي، وهذا للتحسين من مستوى التحصيل الدراسي، وفي مقابل ذلك هناك نسبة 20% ، من المعلمين ترى أن هذه المضامين نفسها التي كانت في الكتاب القديم، ولم يطرأ عليها أي تغيير من حيث المضمون.

[1]- جميلة راجا: الكتاب المدرسي بين الواقع والطموح ، مجلة الخطاب ، ع 19، ص 249.

3- نتائج السؤال الثالث:

وكان نص السؤال كالآتي: ما رأيك في مضامين نشاط القواعد مقارنة بالحصص المخصصة لها، هل هي قليلة أم كثيفة أم مقبولة؟ وكانت النتيجة كالآتي:

الإجابة	قليلة	كثيفة	مقبولة
العدد	04	00	11
النسبة المئوية	%26,66	%00	%73,33

إنَّ نسبة 73,33% من المعلمين ترى أنّ مضامين نشاط القواعد مقبولة مقارنة بالحصص المخصصة لها أسبوعيا، في حين ترى نسبة أخرى بلغت 26,66% أنها قليلة ومهما يكن من أمر فإن عامل الوقت يبقى دائما عائقاً أمام الدرس، وهو عامل متغير يختلف من معلم لآخر تبعًا لطريقة كل معلم في تقديم مادته العلمية.

4- نتائج السؤال الرابع:

ونّص السؤال الرابع على الآتي: هل يتمكن المتعلمون من استيعاب هذه المضامين بنسبة كبيرة أم متوسطة أم قليلة؟ وكانت نتيجة هذا السؤال كالآتي:

الإجابة	كبيرة	متوسطة	قليلة
العدد	04	10	01
النسبة المئوية	%26,66	%66,66	%6,66

إنَّ نسبة كبيرة من المعلمين تُقر أنّ المتعلمين يتمكنون من استيعاب مضامين القواعد بنسبة متوسطة وقد بلغت نسبتهم 66،66%، ويُرجعون ذلك إلى الفروقات الفردية بين

المتعلمين، وذلك" لأنّ ما يمكن أن يكون ميسورًا عند بعضهم قد يكون عند غيرهم صعبا"[1] أي أنّ لكل منهم قدراته التي تتحكم في درجة استيعابه لهذه المضامين والتي تتوقف بدورها –درجة الاستيعاب – على المكتسبات القبلية لكل متعلم، بالإضافة إلى ذلك يرون أنَّ بعضًا من هذه المضامين جديدة لم يسبق للمتعلم التعرف عليه، ونسبة 26,66 %من المعلمين ترى أنَّ المتعلمين يتمكنون من استيعاب هذه المضامين بنسبة كبيرة، وذلك لأن معظم هذه المحتويات يتماشى والمستوى العقلي لديهم، مع وجود الحلقة التي تربط بين ما تمّ أخذه في الطور الابتدائي؛ أي أنّ المتعلم سبق وأن درس بعضًا من هذه المضامين في مرحلة سابقة (السنة الخامسة ابتدائي)، إلاّ أنّ هناك عينة قليله ترى أنّ درجة استيعاب المتعلمين لهذه المضامين قليلة، وذلك لأنّ المتعلم بمجرد مرور وقت الحصة التي تناول فيها الدرس ينسى ما تلقاه ويعود ذلك إلى عدم مداومته على مراجعة دروسه وعدم الاهتمام بهذه المادة.

وعلى العموم يمكن القول أنّه لكي يتمكن المتعلم من استيعاب هذه المضامين بقدر كافٍ لا بد له من تكرارها وممارستها من جهة، واهتمام المعلم وعنايته بالشرح والمراجعة خاصة لترسيخ هذه المضامين في ذهن متعلميه بطريقة عفوية من جهة أخرى.

5- نتائج السؤال الخامس:

وتمثل السؤال فيما يلي: في نظرك ما هي الصعوبات التي تحول دون تحقيق نتائج أفضل في مادة القواعد؟ وكانت النتيجة كالتالي:

الصعوبة	العدد	النسبة المئوية

[1]- جميلة راجا: الكتاب المدرسي بين الواقع والطموح، مجلة الخطاب، ع 19، ص 348.

الوقت	04	%26,66
قلة التّمارين	02	%13,33
كثافة البرنامج	09	%60
صعوبة المادة	00	%00

الملاحظ هنا أنّ نسبة كبيرة من المعلمين المستجوبين ترى أنّ من أهم الصعوبات التي تحول دون تحقيق نتائج أفضل في مادة القواعد هي كثافة البرنامج، وقد بلغت نسبتهم 60%، ويعود ذلك إلى أنّ كثرة الدروس والمحاور على المتعلمين يؤدي بهم إلى الخلط بينهما، وبما أنّ المتعلم يميل إلى الأمور السهلة والبسيطة التي تتناسب مع مستواه العلـمي وقدراته العقلية، وبما أنّ تضخم المادة وكثافتها يؤدي إلى تعقيدها أكثر، فإن هذا يؤدي إلى نفور المتعلمين منها، وبالتالي لا يحصل الفهم، إلاّ أنّ هناك نسبة أخرى بلغت 26,66% من المعلمين ترى أن العامل الأساس الذي يقف عائقًا أمام تحقيق نتائج أفضل في مادة القواعد، هو الوقت المخصص لهذه المادة والمقدر بساعة واحدة أسبوعيًا مقارنة بالعدد الكبير للدروس، والتي تقدر باثنين وثلاثين درسًا موزعة على ثمانية مقاطع تعليمية، في حين نجد أنّ احتمال قلة التَّمارين كصعوبة تعيق عملية استيعاب المتعلمين لمادة القواعد، قد حصل على نسبة قليلة بلغت13,33%، إلا أنّه عند قيامنا بالتربص الميداني لاحظنا بأن الوقت المخصص للتّمارين اللّغوية في درس القواعد ضئيل جدًّا، وبالتالي نجد أنّ هناك نقصا كبيرًا في عملية الممارسة التي من شأنها أن تؤدي إلى ترسيخ القواعد في ذهن المتعلمين.

وقد أضاف المعلمون المستجوبون صعوبات أخرى منها:

- ضعف درجة الاستيعاب لدى المتعلمين.
- عدم تمكن المتعلمين من المبادئ الأساسية للقواعد في المرحلة الابتدائية، وانعكاسها سلبا على مرحلة المتوسط.
- الفروقات الفردية بين المتعلمين.

- عدم اهتمام المتعلم بالمادة.

6- نتائج السؤال السادس:

وتمثل فيما يلي: حسب رأيك ماهي الطريقة المناسبة لتدريس نشاط القواعد، هل هي الطريقة الاستقرائية أم القياسية أم الإلقائية؟ كانت نتيجة هذا السؤال كالآتي:

الطريقة	الاستقرائية	القياسية	الإلقائية
العدد	09	05	01
النسبة المئوية	%60	%33,33	%6,66

من خلال هذا الجدول يتضح لنا أنّ أغلب المعلمين يفضلون الطريقة الاستقرائية في التدريس وقد بلغت نسبتهم 60%، وفيها يبدأ المعلم بعرض الأمثلة ثم شرحها، ثم استدراج المتعلمين إلى استقراءها للوصول إلى القاعدة العامة، ثم تجرى عليها تطبيقات فورية،" وهي - بهذا- أصلح في درس القواعد، وأقرب إلى مقتضيات التربية الحديثة التي توصى دائما بالبدء بمستوى الطلبة وبما هو لديهم في بيئتهم، والتدرج من القليل إلى الكثير ومن المادي إلى المعنوي"[1]، وبالتالي فهي تبرز قدرة المتعلم على التفكير، وتفسح المجال أمامه للمشاركة وتعليم نفسه بنفسه، أمّا نسبة 33.33% من المعلمين فترى أنّ الطريقة القياسية هي الطريقة المناسبة في تدريس القواعد، وهي تختلف عن الطريقة الاستقرائية في كونها تنطلق من الكل إلى الجزء؛ أي الانتقال من الحكم الكلي إلى الحكم الجزئي ومن المبدأ إلى النتيجة:" وهذا يثقل على ذهن الطلبة ويبعدهم عن مداركهم"[2]، وقد اختارت نسبة قليلة الطريقة الإلقائية

[1]- على جواد الطاهر: أصول تدريس اللّغة العربية، دار الرائد العربي، بيروت ، لبنان، ط2، 1984 ص59.

[2]- على جواد الطاهر: أصول تدريس اللّغة العربية ،ص ، 59.

بلغت 6,66%، وهي طريقة يقوم فيها المعلم بإلقاء الدرس على المتعلمين دون إشراكهم فيه "أي يتمثل دور المعلم فيها في السيطرة التامة على مواقف التّعليم – التّعلم من حيث التخطيط، والتنفيذ، والمتابعة بينما يكون التلميذ هو المتلقي السلبي"[1]، أي أنّها لا تجعل من المتعلم محور العملية التَّعليمية.

ومن هنا يمكن القول أنه لا توجد طريقة مثالية تمامًا يمكن اعتمادها في التدريس وإنما يمكن للمعلم اختيار الطريقة التي يراها مناسبة لإيصال المعلومات للمتعلمين، كما يمكنه الدمج بين أكثر من طريقة في الدرس الواحد، المهم أن يركز كل التركيز على المتعلم باعتباره محور العملية التَّعليمية.

7- نتائج السؤال السابع:

ونص السؤال كالآتي: هل القيام بتمارين تطبيقية بعد كل نشاط قواعد شيء ضروري أم غير ضروري؟ وكانت نتيجة هذا السؤال كالتالي:

الإجابة	ضروري	غير ضروري
العدد	15	00
النسبة المئوية	%100	% 00

الملاحظ أنّ جميع المعلمين المستجوبين قد اتفقوا على أنّ القيام بتمارين تطبيقية بعد كل نشاط قواعد شيء ضروري لا يمكن الاستغناء عنه، وذلك لأنّ تدريس القواعد هو ممارسة واستعمال، وبالتالي فالتّمرين يعتبر المحرك الأساس في تعليم القواعد بصفة خاصة واللغة بصفة عامة، وذلك لأنه يمثل الجانب العملي الإجرائي الّذي يعتبر أهم خطوة في تنفيذ

[1]- عبد الحميد حسن شاهين: استراتيجيات التدريس المتقدمة واستراتيجيات التعلم وأنماط التعلم ، جامعة الإسكندرية، 2011. www.gulfkids.com

الدرس، حيث نجد أنّ التّمارين هي أفضل:"وسيلة للمراجعة وتثبيت الحقائق والمفاهيم والكشف عن العلاقات"[1]، ولهذا اهتمت العديد من النظريات الحديثة في التعليم بالتَّمارين وطريقة صياغتها ووضعها.

8- نتائج السؤال الثامن:

وتمثل هذا السؤال في ما يلي: هل التطبيق على القاعدة يكون بإجراء تمارين فوريه أم تمارين منزلية أم كلاهما؟ وكانت نتيجته كالتالي:

الإجابة	العدد	النسبة المئوية
تمارين فورية	03	%20
تمارين منزلية	00	%00
كلاهما	12	%80

يوضّح لنا هذا الجدول أنّ نسبة 80% من المعلمين تقوم بإجراء تمارين فورية بعد شرح القاعدة، بالإضافة إلى تكليف المتعلمين بانجاز التمارين المنزلية، وهذا أمر مستحسن لأنّه يساهم في ترسيخ القاعدة أكثر في أذهان المتعلمين، إلاّ أننا نجد أنّ نسبة 20% من هؤلاء تكتفي بإجراء تمارين فورية عقب الشرح وهذا غير كافٍ لترسيخ المكتسبات التي تلقّاها المتعلم، خاصة أننا لاحظنا خلال قيامنا بالتربص الميداني أن التّمارين الفورية التي يقوم بإجرائها المعلم عقب شرحه للدرس لا تتعد التمرينين أو ثلاثة في غالب الأحيان، بسبب ضيق الوقت وتركيز المعلم على عملية شرح القاعدة، كما أننا لاحظنا أنّ التطبيقات المنزلية هناك بعض المعلمين الّذين لا يكلفون المتعلمين أصلا للقيام بها. وبالتالي فإن هناك إهمالا

[1]- سعيد محمد بامشموس : الكتاب المدرسي، مجلة جامعة الملك عبد العزيز، مج3، ص 267.

كبيرًا من قبل المعلمين لمسالة التّمارين،والّتي تعد عاملاً جوهريا في عملية التدريس، وخاصة درس القواعد الّذي نادرًا ما ينجح دون تدريب أو تطبيق.

9- نتائج السؤال التاسع:

وتمثل هذا السؤال فيما يلي: هل حصة الأعمال التطبيقية مستقلة عن حصة نشاط القواعد؟ وكانت النتيجة كالآتي:

الإجابة	نعم	لا	أحيانا
العدد	05	03	07
النسبة المئوية	%33,33	%20	%46,66

يبين لنا الجدول أعلاه أنّ نسبة 46.66% من المعلمين أحيانًا ما تقوم بتخصيص حصة خاصة للتطبيقات، في حين نجد نسبة أخرى بلغت 33,33% تفصل حصة الأعمال التطبيقية عن حصة نشاط القواعد، وذلك للقيام بأكبر عدد ممكن من التّمارين وحلها، أمّا نسبة 20% من المعلمين فهم لا يخصصون وقتا لهذه الحصة مطلقًا، وبالتالي يصعب ترسيخ القاعدة في أذهان المتعلمين، وخاصة – كما قلنا- أنّ حصة تقديم الدرس تخصص كلها للشرح تقريبا.

10- نتائج السؤال العاشر:

ونص هذا السؤال كالآتي: هل تعتمد في التطبيق على التّمارين الكتابية أكثر من التّمارين الشفوية؟ وكانت النتيجة كالآتي:

الإجابة	نعم	لا	أحيانا
العدد	02	03	10
النسبة المئوية	%13,33	%20	%66,66

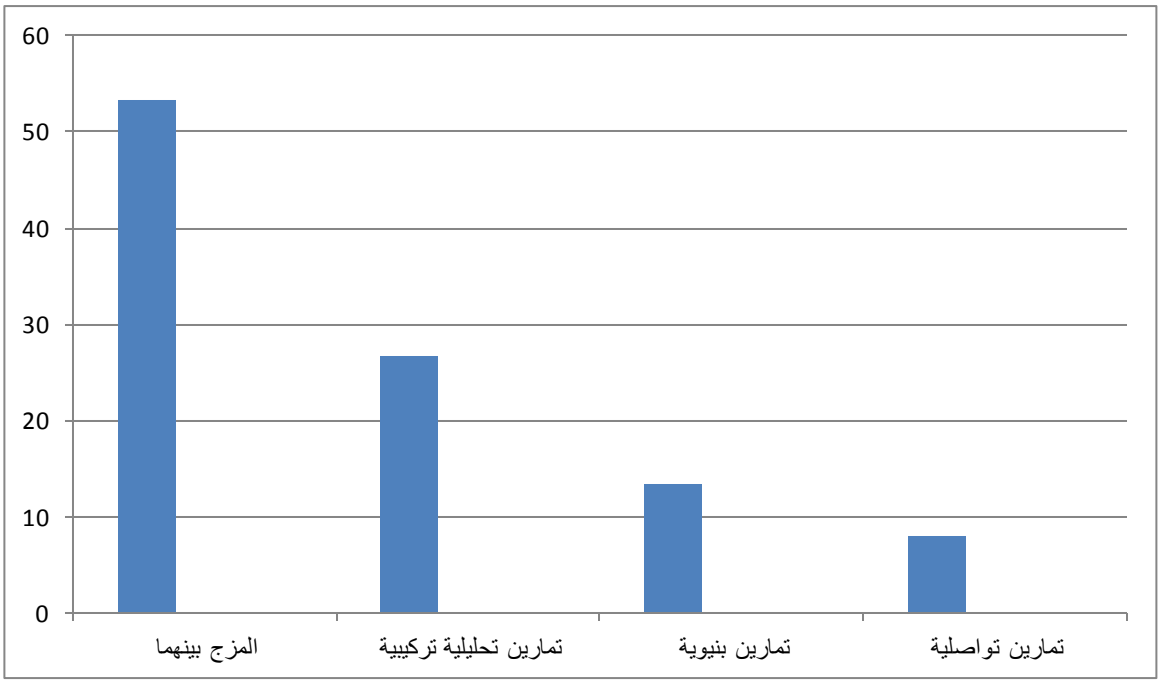
الملاحظ أنَّ نسبة لا بأس بها من المعلمين، والتي بلغت 66,66% توازن بين التّمارين الكتابية والتَّمارين الشفوية في إجرائها للتطبيقات، وهو شيء جدٌّ إيجابي، لأن كل شكل هذين الشكلين يعمل على تنمية ملكة معينة ومختلفة لدى المتعلمين، في حين أنَّ هناك 20% من هؤلاء يعتمد على التَّمارين الشفوية أكثر من الكتابية، مما يساهم في ترسيخ المكتسبات في أذهان المتعلمين بطريقة عفوية، ويكسبهم القدرة على توظيفها شفويا وبكل طلاقة، وهذا هو الأمر الذي تدعو إليه تعليمات اللّغات، ولكن في مقابل ذلك هناك فئة من المعلمين بلغت نسبتها 13.33% تعتمد على التّمارين الكتابية وحدها، وهذا الأمر لا يتيح الفرصة أمام المعلم للتأكد من مدى استيعاب كل متعلم على حدة، وذلك لانعدام التواصل بينهما ، كما أنّها تأخذ وقتا طويلا في ممارستها، وبالتالي فإن قيامه بتمارين شفوية إلى جانب هذه التمارين يسمح له بقياس درجة الاستيعاب لدى جميع المتعلمين وفي مدة قصيرة،كما أنّ هذه التّمارين (الشفوية) تساهم في تنمية مهارة الكلام والتواصل معًا، وإضافة نوع من النشاط والحيوية على الدرس لمشاركة الكل فيها.

11- نتائج السؤال الحادي عشر:

وتمثل هذا السؤال فيما يلي : ما نوع التّمارين اللّغوية الّتي تعتمدونها؟ هل هي تمارين تحليلية تركيبية أم تمارين بنيوية أم تمارين تواصلية؟وكانت نتيجة هذا السؤال كالآتي:

النوع	العدد	النسبة المئوية
تحليلية تركيبية	04	%26,66
بنيوية	02	%13.33
تواصلية	01	%7,69
المزج بينها	08	%53,33

يتضّح لنا من خلال هذا الجدول أن نسبة 26.66% من المعلمين المستجوبين يعتمد على النوع التحليلي التركيبي، وهي كما علمنا تمارين تقليدية تهدف إلى تقييم مدى استيعاب المتعلم للمكتسبات اللّغوية، أما نسبة 13,33% فهي تعتمد التّمارين البنيوية، وهي تمارين حديثة وجدٌّ مفيدة في عملية الترسيخ، ثم تليها نسبة ضئيلة من المعلمين بلغت 7.69% تعتمد التّمارين التواصلية والّتي لها دور أيضا في ترسيخ المكتسبات في أذهان المتعلمين وفي مقابل هذه النسب هناك نسبة لا بأس بها بلغت 53.33% من المعلمين تمزج بين هذه الأنواع الثلاث أو نوعين منها، وبالتالي فهذه الفئة تعتمد على التنويع في التّمارين المقدمة للمتعلم وهو ما يتماشى مع المبادئ الحديثة في تعليمية اللّغات، والتي تحثُّ على التنويع في التّمارين، وهذا لأن كل نوع منها ينمي مهارة معينة لدى المتعلم، وبالتالي فكل نوع يكمل النوع الآخر. ويمكن تمثيل هذه النسب بالرسم البياني التالي:



رسم بياني يوضح نسبة كل نوع من التّمارين المعتمدة لدى المعلمين

12- نتائج السؤال الثاني عشر:

وكان هذا السؤال كالآتي: حسب رأيك هل عدد التّمارين اللُّغوية المبرمجة لكل درس في كتاب اللّغة العربية للسنة الأولى متوسط كثيف أم مقبول أم ضئيل؟ وكانت نتيجة كالآتي:

الإجابة	كثيف	مقبول	ضئيل
العدد	00	09	06
النسبة المئوية	%00	%60	%40

من خلال هذا الجدول يتضح لنا أنّ نسبة 60% من المعلمين ترى أنّ عدد التَّمارين المبرمجة لكل درس في الكتاب مقبول، ثم تلتها نسبة 40% من المعلمين التي ترى أنّ عدد هذه التّمارين ضئيل، فحين لا يوجد هناك من يرى أن عدد التّمارين كثيفا، ولهذا حين عدنا إلى عدد التّمارين المبرمجة في الكتاب – والتي سبق وأن قمنا بإحصائها– وجدنا أنّها

ضئيلة، حيث تراوحت في كل درس ما بين تمرين واحد كحد أدنى وستة تمارين كحد أقصى وهذه النسبة جدٌّ قليلة إذا ما قورنت بمبادئ الطرق الحديثة الّتي تلح على الإكثار من التّمارين، وذلك لأنّ اللّغة تتطلب الكثير من التدريب والممارسة لترسخ في الأذهان[1].

13- نتائج السؤال الثالث عشر:

وتمثل هذا السؤال فيما يلي: أثناء حصة التطبيق هل تسعين بتمارين من إنشائك إلى جانب التَّمارين المقررة في الكتاب المدرسي؟ وكانت النتيجة كالتالي:

الإجابة	نعم	أحيانا	أكتفى بالتمارين المبرمجة في الكتاب المدرسي
العدد	10	05	00
النسبة المئوية	%66,66	%33,33	%00

إنَّ نسبة 66,66% من المعلمين المستجوبين تستعين أثناء حصة التطبيق بتمارين من إنشائها إلى جانب التّمارين المقررة في الكتاب المدرسي، وذلك لغرض التنويع في هذه التّمارين مما يسمح بترسيخ المهارات المكتسبة في أذهان المتعلمين، وهناك نسبة 33,33% من هؤلاء أحيانا ما تستعين بتمارين من إنشائها إلى جانب التّمارين المقررة في الكتاب وذلك يكون بحسب صعوبة الدرس ودرجة فهم المتعلمين، وبالتالي يمكن القول إن جل هؤلاء المعلمين لا يكتفون بالتَّمارين المبرمجة في الكتاب المدرسي فقط والتي كما رأينا أنها جدٌّ قليلة لا تكفي لترسيخ مختلف الظّواهر اللّغوية لدى المتعلمين.

[1]- ينظر:حبيبة بودلعة لعماري:دراسة تحليلية لتمارين القواعد المقررة للسنة الأولى من التعليم المتوسط ومقارنتها بالتمارين المبرمجة للسنة السابعة أساسي، مجلة اللسانيات ، ع 12-13، ص 198.

14- نتائج السؤال الرابع عشر:

وكان هذا السؤال كالآتي: هل يعتبر ضيق الوقت، سببًا رئيسًا في التقليل من عدد التّمارين الموجهة لتدريب المتعلمين؟ وكانت النتيجة كالتالي:

الإجابة	نعم	لا
العدد	13	02
النسبة المئوية	%86,66	%15,38

ترى نسبة كبيرة من المعلمين المستجوبين، والتي بلغت 86,66% أنّ السبب الرئيس في التقليل من عدد التمارين الموجهة للتدريب المتعلمين هو الوقت، والذي غالبًا ما يضيع في عملية الشرح، وبالتالي لا يمكن للمعلم التكثيف من التَّمارين التي من شأنها ترسيخ ما تمّ اكتسابه، حيث يتم إجراء عدد معين غالبًا ما يكون قليلاً لا يتعدى في بعض الأحيان التمرينين أو ثلاثة تمارين، في حين ترى نسبة قليلة من هؤلاء وقد بلغت 15,38% أنّ الوقت ليس هو السبب الرئيس في التقليل من عدد التَّمارين، وإنما يعود ذلك إلى إهمال بعض المعلمين للجانب التطبيقي، واكتفائهم بتقديم المعلومات بطريقة نظرية ، وهنا يمكن القول أنه على المعلم الموازنة بين عملية الشرح والتطبيق أو أن يخصص حصة تكون خاصة بالتطبيقات فقط مستقلة عن حصة الدرس، وهذا بهدف تكثيف التدريبات للمتعلمين.

15- نتائج السؤال الخامس عشر:

ونص السؤال كالآتي: هل الأمثلة المختارة لأسئلة التطبيق في كتاب اللّغة العربية للسنة الأولى متوسط تعبر عن قدرات المتعلمين وخبراتهم؟ وكانت النتيجة كالتالي:

الإجابة	نعم	لا	نوعا ما
العدد	04	00	11
النسبة المئوية	%26,66	%00	%73,33

يتضح لنا من خلال هذا الجدول أنّ نسبة 73,33% من المعلمين ترى أنّ الأمثلة المختارة لأسئلة التطبيق في الكتاب تعبر نوعًا ما عن قدرات المتعلمين وخبراتهم، وهي أعلى نسبة مسجلة ، في حين تؤكد نسبة 26,66% من هؤلاء على أنّ هذه الأمثلة المختارة لأسئلة التطبيق تعبر فعلاً عن قدرات المتعلمين وتجاربهم، والملاحظ أثناء دراستنا للأمثلة المختارة وجدنا أنّ بعضًا منها لا يتناسب مع قدرات المتعلمين لأنه مأخوذ من نصوص – شعرية كانت أم نثرية– ذات مصطلحات صعبة وأفكار معقدة يصعب على المتعلم استيعابها في هذه المرحلة، ولهذا نجد أن النظريات الحديثة في التعليم تدعو إلى ضرورة العناية بمصادر التَّمارين وطريقة صياغتها وتقديمها، وذلك حسب كل مرحلة تعليمية "فالمحتوى الذي يحتاج إليه متعلم المستوى الابتدائي مثلا ليس بنفس الكمية والنوعية مع المحتوى الذي يتطلبه مستوى التعليم المتوسط"[1] أو مستوى التعليم الثانوي.

[1]– جميلة راجا: الكتاب المدرسي بين الواقع و الطموح ، مجلة الخطاب ، ع 19، ص 348.

16- نتائج السؤال السادس عشر:

وكان السؤال كالتالي: هل يؤثر عدد التلاميذ في القسم على عملية فهم واستيعاب كل تلميذ بشكل فردي؟ وكانت النتيجة كالتالي:

الإجابة	نعم	لا
العدد	15	00
النسبة المئوية	%100	%00

الملاحظ أنّ جميع المعلمين المستجوبين قد اتفقوا على أن كثرة عدد التلاميذ في القسم يؤثر على عملية فهم واستيعاب كل تلميذ بشكل فردي،وهذا ما يثبت أن أقسامنا التعليمية تعاني من اكتظاظ كبير في نسبة المتعلمين، والّذين يفوق عددهم أحيانًا أربعين تلميذا وتلميذة في القسم الواحد، وهذا يزيد عن العدد المقبول، وبالتالي فإن هذا العامل يقلل من مردودية التعليم، ويؤدي إلى بروز ظاهرة ضعف المتعلمين في جميع المواد، وذلك لأنَّ المعلم لا يتمكن خلال وقت قصير والمقدر بساعة واحدة أن يتتبع مستوى كل متعلم على حدة، وتقييم درجة استيعابه للمادة اللُّغوية المقدمة له بشكل فردي، ولهذا يتعين على الجهات المعينة العمل على محاولة التقليص من عدد المتعلمين في القسم، لكي يسهل على المعلم تقييم مستوى كل متعلم ودرجة استيعابه بشكل فردي، لأن هذا الأمر من شانه التقليل من ظاهرة الضّعف المدرسي، والرفع من مردودية التّعليم.

17- نتائج السؤال السابع عشر:

وتمثل هذا السؤال فيما يلي: كيف تستغلون حصة الاستدراك؟

وقد ترك هذا السؤال مفتوحًا لمعرفة كيفية استغلال المعلمين لهذه الحصة التي برمجتها وزارة التربية الوطنية، وذلك بهدف إجراء معالجة بيداغوجية للمتعلمين الذين يعانون ضعفًا في عملية الفهم والاستيعاب، وذلك لمساعدتهم على تجاوز هذه الصعوبات، وبالتالي" الحد من التعثّر الدراسي والقضاء على الفوارق الفردية...ومعالجة التأخر الدراسي، والرفع من نسبة النجاح في المؤسسة التربوية"[1]، والملاحظ أنَّ نسبة كبيرة من المعلمين المستجوبين والّتي بلغت 93,33%، تقوم باستغلال هذه الحصة بهذه الطريقة ولهذا الغرض، أما نسبة 6,66% فنستغلها لأغراض أخرى ، وعموما كانت إجابتهم على هذا السؤال كما يلي:

- حصة الاستدراك هي معالجة بيداغوجية لمجموعة من المتعلمين لا يزيد عددهم عن ثمانية تلاميذ.
- أستغلها في معالجة بعض النقائص الملاحظة عند المتعلمين، من خلال القيام بتطبيقات أو دراسة نص أو انجاز وضعية إدماجية.
- أخصصها لتنويع الأنشطة من إملاء وقراءة أو إنتاج وضعيات إدماجية ،وذلك بحسب الأنماط المدروسة ، وكذا حسب نقائص التلاميذ.
- أستغلها في معالجة النقائص الموجودة عند المتعلمين سواء تعلق الأمر بالمقروئية أو الجانب الأدائي، حيث تُقدّم لهم وضعيات مختلفة تمكنكم من إنتاج ما يعجزون عن إنتاجه أثناء حصة الدرس العادية.
- أخصص حصة الاستدراك في إعادة شرح العناصر التي لم تُفهم أثناء تقديم الدرس.

18- نتائج السؤال الثامن عشر:

[1]- جميل حمداوي: الدعم التربوي ، شبكة الالوكة، ص02 www.alukah.net

ونص السؤال كالآتي: من خلال حصص الاستدراك هل يمكن تدارك أهم النقائص لدى المتعلم؟ وكانت النتيجة كالتالي:

الإجابة	نعم	لا	نوعا ما
العدد	12	00	03
النسبة المئوية	%80	%00	%20

أنّ نسبة 80 % من المعلمين – وهي نسبة كبيرة– ترى أنّ حصص الاستدراك جدٌّ مفيدة وفعالة لتدارك أهم النقائص الّتي يعاني منها المتعلم، من خلال تشخيص مواطن الضّعف لديه واستدراكها يهدف التعويض السريع لذلك الضّعف الملاحظ، في حين نجد أنّ نسبة 20% من المعلمين ترى أنّه من خلال هذه الحصص نوعًا ما مايمكن تدارك أهم النقائص لدى المتعلم، وهذا يعود ربما إلى عدم استغلال هذه الحصص استغلالاً فعّالا من شأنه أن يساعد المتعلمين على تجاوز مختلف الصعوبات التي يواجهونها أثناء تحصيلهم للمادة اللُّغوية.

19– نتائج السؤال التاسع عشر:

وكان هذا السؤال كما يلي: تسعى التَّمارين إلى تحقيق عدة أهداف منها ترسيخ المهارات اللّغوية لدى المتعلم وممارستها وتوظيفها توظيفًا مناسبًا. من خلال معايشتك للميدان التربوي هل ترى أنّ هذه الأهداف قد تحققت إلى حد كبير، أم تحققت نوعا ما، أم لم تتحقق؟ وكانت النتيجة كالتالي:

الإجابة	العدد	النسبة المئوية
تحققت إلى حد كبير	07	%46.66
تحققت نوعا ما	08	%53,33
لم تتحقق	00	00

الملاحظ من خلال الجدول أنَّ نسبة 46,66% من المعلمين ترى أنَّ الأهداف المتوخاة من التَّمارين اللُّغوية قد تحققت إلى حد كبير، وكان تبريرهم لذلك أنَّ هذه التَّمارين تخدم محتوى الدروس المقدمة، كما أنَّها متنوعة من حيث الطرح، في حين لا يوجد هنا من يرى أنّ هذه التَّمارين لم تحقق الأهداف المرجوة منها، أما أغلبية المعلمين فيرون أنّ هذه الأهداف قد تحققت نوعا ما، وقد بلغت نسبتهم 53,33% وكانت مبرراتهم لذلك كالتالي:

- أنَّ الأهداف لم تتحقق إلى حد كبير بسبب قلة القيام بالتَّمارين نظرا لضيق الوقت.
- أنَّ بعض المعلمين يجدون صعوبة في تحقيق هذه الأهداف، وخاصة إذا كان النشاط جديدًا عليهم.
- قلة اهتمام المتعلمين بالمادة وتطبيقاتها.
- تحققت نوعا ما لأن ذلك يعود إلى مهارة كل معلم في إيصال المعلومات وبراعته في ترسيخها في أذهان المتعلمين.
- الإكثار من استخدام العامية في التدريس والتقليل من اللُّغة العربية الفصحى.

20- نتائج السؤال العشرين:

نص هذا السؤال كالآتي: هل تستخدمون العامية أثناء التدريس؟ وكانت النتيجة كالتالي:

الإجابة	نعم	أحيانا	نادرا	لا
العدد	00	06	05	04
النسبة المئوية	%00	%40	%33,33	%26,66

يتضح لنا من خلال هذا الجدول أنَّ نسبة 26,66% فقط من المعلمين المستجوبين ترفض استعمال العامية، وتعتمد على اللُّغة الفصحى في التدريس مهما كانت الظروف، وهذا لكي يتمكن المتعلمون من الكلام الفصيح، ولأن العامية تحول دون إكسابهم المهارة والكفاءة اللُّغوية الصحيحة، في حين بلغت نسبة المعلمين الَّذين نادرًا ما يستخدمون العامية 33,33%، أمّا أغلبية المعلمين المستجوبين فقد صرَّحوا باستعمال العامية في التدريس أحيانا، وقد بلغت نسبتهم40%، وهذا يثبت شيوع العامية في درس اللّغة العربية الذي كان من المفروض الدرس الّذي يتعود فيه المتعلمون على استخدام اللّغة الفصحى وتدريب ألسنتهم عليها، ومن هنا كيف يمكن للمتعلم إتقان اللُّغة العربية الفصحى إذا كان درس العربية نفسه لا يخلو من العامية، وقد كان تبرير هؤلاء لاستخدام العامية كما يلي:

- لأنَّ بعض مستويات المتعلمين تحتاج إلى ذلك.
- لأنَّ هناك بعض المفاهيم الّتي يصعب على المتعلمين فهمها باللّغة العربية الفصحى.
- لأنَّنا اعتدنا استعمالها في حياتنا اليومية.
- لأنَّ بعض الظَّواهر اللُّغوية يصعب على المتعلم استيعابها إلاَّ باستعمال العامية.

ومنه يمكن القول إن استعمال المعلم للعامية أثناء شرح الدرس سينعكس ذلك لا محالة على لغة متعلميه، الّذين هم في استماع إليه، وبالتالي من المؤكد سينسجون على منواله ولهذا لا بد أن يحاط المتعلم ببيئة تعليمية تخلو من استخدام العاميات وتقوية الفصحى

وزيادة انتشارها بينهم، والتمهيد لها من سعة الاستعمال بحيث يُحسُّون بضرورة تعلمها قصدًا ومن غير قصد[1].

21- نتائج السؤال الواحد والعشرين:

وكان هذا السؤال كالتالي: ماذا تقترحون لمعالجة ضعف المتعلمين في اللُّغة؟

- الإكثار من التَّمارين وتمديد حصصها.
- حسن اختيار المعلم لمادته العلمية.

وقد طلب منهم إضافة اقتراحات أخرى، وكانت النتيجة كالتالي:

الاقتراح	الإكثار من التمارين وتمديد حصصها	حسن أداء المعلم لمادته العلمية
العدد	09	06
النسبة المئوية	%60	%40

تبرز هذه النسب الواردة في الجدول أعلاه أنّ نسبة 60% من المعلمين المستجوبين ترى أنّ معالجة ضعف المتعلمين في اللّغة، يتم من خلال الإكثار من التَّمارين وتمديد حصصها لأنّ حصة واحدة للتطبيق أو حصة الدرس غير كافية لإجراء عدد كافٍ من التَّمارين وحلها لأنَّ فيها ينبغي ترك فرصة للمتعلم للتفكير ثم المناقشة والتصحيح مع الأستاذ، وبالتالي ينبغي تمديد هذه الحصص من أجل التكثيف في عدد التَّمارين، في حين نجد نسبة أخرى بلغت 40% رأت أنّ حسن أداء المعلم لمادته العلمية هو الوسيلة المناسبة لمعالجة هذا الضعف في اللُّغة لدى المتعلمين، وذلك من خلال تخطيطه الجيد للدرس؛ أي" أن يكون منشطًا ومنظّما للمعرفة وذلك لأن نجاحه في هذا الشأن لا يتطلب تمكنه من المادة فقط كما يتصور، ولكنه ينبغي أن يكون قادرا على تناول المادة المتضمنة في الكتاب المدرسي بصورة

[1]- ينظر: علي جواد الطاهر: أصول تدريس اللّغة العربية ، ص 14.

تجعلها ذات دلالة ومعنى، وهذا يعني استخدام المادة العلمية في تخطيط للخبرات المناسبة وإدارتها على نحو يسير فيه التَّعلم في اتجاه الأهداف المحددة"[1].

وقد أورد الأساتذة بعض الاقتراحات تمثلت فيما يلي:

- التقليص من البرنامج.
- المراجعة المنزلية والتحضير من قبل المتعلم وعدم اعتماده الكلّي على ما يقدمه له المعلم أثناء الدرس.
- تدريب المتعلم على المناقشة الشفوية لا كتساب الجرأة في الإنتاج والتوظيف.
- دعوة المتعلمين إلى المطالعة لتنمية رصيدهم اللّغوي.
- التنويع في التَّمارين وبناء وضعيات إدماجية مختلفة.
- العناية بتكوين التلاميذ في المرحلة الابتدائية وخاصة مادة اللُّغة العربية.
- التركيز على القواعد النحوية والصرفية في تكوين المتعلمين، لأن بها يستقيم اللسان.

وكخاتمة لهذا الفصل يمكن القول إن كتاب اللُّغة العربية للسنة الأولى متوسط – الجيل الثاني– قد طرأت عليه بعض التّغيرات على مستوى النصوص والأنشطة والتمارين بعضها سلبي، والبعض الآخر فيه شيء من الإيجابية، وبما أنَّ بحثنا يركز على تعليمية التّمارين اللّغوية في هذا الكتاب، فإننا نجد أنّه من الضّروري إعادة النظر في كيفية وضع وصياغة هذه التَّمارين من حيث النوع والعدد والمحتوى، وذلك بمراعاة مقاييس علمية دقيقة في إعدادها، وهذا لتحقيق الأهداف المرجوة منها إلاّ وهي تمكين المتعلم من ممارسة مختلف المهارات اللُّغوية، وترسيخها، وحسن توظّيفها توظيفًا مناسبًا وذلك في مختلف الوضعيات المقدمة له.

[1]– كمال بن جعفر: المعلم والمتعلم بين متطلبات المقاربة بالكفاءات وتحديات الراهن، مخبر الممارسات اللّغوية في الجزائر، العدد الخاص بأعمال ملتقى: الممارسات اللّغوية التّعليمية والتّعلمية 7–8–9 ديسمبر 2010، ص 413.

خاتمة:

إنَّه من خلال دراستنا الوصفية التحليلية للتَّمارين اللُّغوية الواردة في كتاب اللُّغة العربية للسنة الأولى متوسط (الجيل الثاني)،وكذا من خلال الدراسة الميدانية واستجواب المعلمين، قد توصل هذا البحث إلى مجموعة من النتائج تتمحور في النقاط التالية:

1- أنَّ التَّمارين اللُّغوية من أهم الوسائل الترسيخية المعتمدة في ترسيخ الملكات اللُّغوية، والتي لا ينبغي أن تستغني عنها أية طريقة تعليمية أو منهج دراسي مهما كانت توجهاته اللّسانية والمنهجية.

2- تطور التَّمارين اللُّغوية، حيث لم تعد قاصرة على النوع التحليلي التركيبي بل تطورت إلى أنواع أخرى على مستوى الشكل والمضمون، فظهر مايعرف بالتّمارين البنيوية والتّمارين التواصلية.

3- تنوع مصادر التَّمارين اللُّغوية وأشكالها وعناصر أدائها.

4- اعتماد الكتب المدرسية بصفة عامة على مجموعة من التَّمارين اللُّغوية التي تأتي تابعة لمختلف الأنشطة المقدمة للمتعلمين، وخاصة نشاط قواعد اللّغة باعتباره أكثر هذه الأنشطة حاجة للممارسة والتطبيق.

وعند تحليل التَّمارين اللُّغوية الواردة في كتاب اللُّغة العربية للسنة الأولى متوسط توصلنا إلى مجموعة من الملاحظات وهي كالتالي:

1- نقص التَّمارين اللُّغوية المبرمجة وقلة العناية بها، والنحوية منها خاصة، وما يؤكد ذلك العدد القليل الّذي برمج لنشاط القواعد في هذا الكتاب والّذي بلغ مائة وأربعة عشرة تمرينًا في كل الدروس، والمقدرة باثنين وثلاثين درسًا صرفيًا ونحويًا.

2- بناء وإعداد التَّمارين اللُّغوية بصفة تفتقر نوعا ما إلى المقاييس العلمية، كتناول التَّمرين الواحد لأكثر من صعوبة، وعدم مراعاة التنظيم في توزيعها بين الدروس، وكذا

خاتمـــــــــة

التركيز على التَّمارين الكتابية أكثر من الشفهية وحصر الممارسة الشفوية في حصة فهم المنطوق، وهي حصة واحدة في الأسبوع.

3- عدم التنويع في التَّمارين النحوية المبرمجة، والتركيز على النوع التقليدي المتمثل في التَّمارين التحليلية التركيبية، بالرغم من أنَّ التَّمارين اللُّغوية في مجال تعليمية اللّغات -كما أشرنا- قد تطورت لتشمل التَّمارين البنيوية والتَّمارين التواصلية التي لابد أن يكون لها نصيب أوفر في هذا الكتاب؛ وذلك لأنّ المتعلم لا يتمكن من اكتساب الملكة النحوية اكتسابًا جيدًّا إلا من خلال التَّمارين البنيوية التحويلية بأنواعها، وكذا من خلال التَّمارين التواصلية(التبليغية) الَّتي تساهم في إكسابه القدرة على الربط بين ما اكتسبه من بنى لغوية، وبين الأغراض الّتي يمكن أن تؤديها بحسب ما يقتضيه الحال.

4- وضعت التّمارين المبرمجة في هذا الكتاب لتؤدى بطريقة فردية، وإهمال التدريبات الجماعية التي لها دور كبير في تشجيع المتعلمين على المشاركة والمنافسة.

5- قلة الأوقات المخصصة لإجراء التَّمارين وتصحيحها، والتي غالبًا ما يتم القيام بها في الدقائق الأخيرة من الدرس، حيث لا يتعدى الأمر إجراء تمرينين أو ثلاثة على الأغلب بالرغم من أهمية المرحلة الترسيخية في عملية الاكتساب اللُّغوي.

ومما سبق عرضه يمكن القول إنَّ التَّمارين اللُّغوية الواردة في كتاب اللُّغة العربية الجديد لم تبلغ بعد غايتها رغم محاولات التطوير والتحديث التي عرفتها المنظومة التربوية في بلادنا، وذلك لأنَّ مناهجنا الدراسية بما في ذلك طريقة المعلم مازالت تعاني حشوا في الدروس النظرية على حساب الجانب التطبيقي، مما ينتهي بالمتعلم بمعرفة المعارف دون اكتسابها وترسيخها، وبالتالي فهناك تقصير نوعا ما بالعمل الترسيخي، ولهذا لابد للقائمين على إعداد البرامج والمناهج الدراسية الالتفات لهذا الأمر ومحاولة معالجة هذا القصور في توظيف وإعداد التَّمارين اللُّغوية في كتبنا المدرسية، وذلك من خلال الاستفادة من التطورات الحاصلة في ميدان تعليمية اللغات.

خاتمـــــــــة

قائمة المصادر و المراجع:

أولا: المعاجم:

1- إبراهيم مصطفى وآخرون: المعجم الوسيط ، دار الدعوة، مصر، ط2، 1972م.

2- ابن فارس: أبو الحسين أحمد بن فارس بن زكريا: مقاييس اللغة، دار الكتب العلمية بيروت، لبنان، ط1، 1999م.

3- الفيروز آبادي: محمد بن يعقوب الفيروز آبادي: القاموس المحيط، دار الفكر، بيروت لبنان، 1999م.

4- ابن منظور: أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم ابن منظور الإفريقي المصري: لسان العرب، دار صادر، بيروت، لبنان،ط3، 1994م.

ثانيا: المراجع العربية:

1- آلاء عبد الحميد: الأنشطة المدرسية ،دار اليازوي العلمية، عمان، الأردن، 2007م.

2- أحمد حساني: دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات ،ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1996م.

3-أنطوان طعمة وآخرون: تعلّمية اللغة العربية، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان ط1، 2006م.

4- أنور طاهر رضا: الابتكار في اللغة العربية بين التربية والتعليم والتعلم، دار غيداء عمان، ط1، 2015م.

5- بشير ابرير وآخرون: مفاهيم التعليمية بين التراث والدراسات اللسانية الحديثة، مخبر اللسانيات واللغة العربية، عنابة، الجزائر، 2009م.

6- بشير ابرير: تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث، أربد الأردن، ط1، 2007م.

7- جودت الركابي: طرق تدريس فنون اللغة العربية،دار الوعي،الجزائر،ط13، 1012م.

8- الجيلالي بن يشو: دراسات في اللسانيات التطبيقية، دار الكتاب الحديث، القاهرة، مصر،ط1، 2015م.

9-داود عبده: نحو تعليم اللغة العربية وظيفيا،مؤسسة دار العلوم،الكويت،ط1، 1979م.

10- راتب قاسم عاشور ومحمد فؤاد الحوامدة: أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط2، 2007م.

11- رشدي أحمد طعيمة: المهارات اللغوية مستوياتها، تدريسها، صعوباتها، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، 2005م.

12- رشيد بناني: من البيداغوجيا إلى الديداكتيك(دراسة وترجمة)، الحوار الأكاديمي والجامعي، الدار البيضاء، ط1، 1991م.

13- سعيدة كحيل: تعليمية الترجمة (دراسة تحليلية تطبيقية)، عالم الكتب الحديث، أربد الأردن، ط1، 2009م.

14- صالح بلعيد:دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة، بوزريعة،الجزائر، 2003م.

15- طه علي حسين الدليمي وسعاد عبد الكريم عباس الوائلي: اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، دار الشروق، عمان، الأردن، ط1، 2005م.

16- عثمان حمود الخضر: الألعاب التربوية، شركة الإبداع الفكري، الكويت، 2007م.

17- علي آيت أوشان: اللسانيات والديداكتيك نموذج النحو الوظيفي من المعرفة العلمية إلى المعرفة المدرسية، الدار البيضاء،ط1 ، الجزائر، 2007.

18- علي أحمد مدكور: تدريس فنون اللغة العربية، دار الشواف، الرياض، **(دت).**

19- علي جواد الطاهر: أصول تدريس اللغة العربية، دار الرائد العربي، بيروت، لبنان ط1، 1984م.

20-عبد الرحمان الحاج صالح: بحوث ودراسات في علوم اللسان، موفم للنشر، الجزائر 2007م.

21-عبد اللطيف بن حسين فرج: طرق التدريس في القرن الواحد والعشرين، دار المسيرة، عمان،ط1 ،2005م.

22-محسن علي عطية: مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها،دار المناهج، عمان، الأردن ط1 ، 2008م.

23- محمد الدريج: تحليل العملية التعليمية مدخل إلى علوم التدريس، دار عالم الكتب الرياض ، المملكة العربية السعودية، ط1، 1994م.

24- مختار عبد الخالق عبد الله: تدريس القراءة في عصر العولمة استراتيجيات وأساليب جديدة، العلم والإيمان للنشر والتوزيع، الإسكندرية، مصر،ط1، 2008م.

25- وليد أحمد جابر: طرق التدريس العامة – تخطيطها وتطبيقاتها التربوية، دار الفكر عمان، ط2، 2005م.

ثالثا: المجلات والدوريات:

1- سلسله عالم المعرفة، ع126 ،الكويت،1988م.

2- المجلة الأردنية في العلوم التربوية،ع1 ،مج7 ،2011م.

3- مجله جامعه الملك عبد العزيز للعلوم التربوية، مركز النشر العلمي، المملكة العربية السعودية، مج3 ، 1990م.

4- مجلة الخطاب،ع19 ،منشورات مخبر تحليل الخطاب، الجزائر، 2015م.

5- مجلة اللسانيات، ع9، جامعة الجزائر، 2004م.

6- مجلة اللسانيات، ع10، جامعة الجزائر،2005م.

7- مجلة اللسانيات، ع 12-13، جامعة الجزائر، 2007م.

8- مجلة اللسانيات العربية، ع1، معهد الدراسات والأبحاث للتعريب، الرباط، المغرب 2015م.

9- مجله العقيق، جامعه الملك سعود، المملكة العربية السعودية،مج12،ع1999،23م.

10-مجله العلوم الإنسانية، ج2، ع2، السودان، 2013.

11- مجله اللغة العربية، ع3، الجزائر، 2000م.

12- منشورات مخبر الممارسات اللغوية، جامعه مولودي معمري، تيزي وزو، الجزائر، 2014م.

رابعا: الملتقيات:

1- ملتقى الممارسات اللغوية: التعليمية والتعلمية 7-8-9 ديسمبر، مخبر الممارسات اللغوية بالجزائر، 2010م.

2- الملتقى الوطني الأول حول تعليمية المواد في النظام الجامعي، مخبر تطوير الممارسات النفسية التربوية، جامعة الجزائر، أفريل، 2010م.

خامسا: الرسائل الجامعية:

1- حورية بشير: المكتوب في المدرسة الأساسية الجزائرية(تحليل إنشاءات تلاميذ الطور الثاني) دراسة وصفية تحليلية طولية، بحث مقدم لنيل شهادة الماجستير، إشراف خولة طالب الإبراهيمي، جامعة الجزائر، 2001م.

2- زهرة شتوح: تعليمية التمارين اللغوية في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط (دراسة وصفية تحليلية)، شهادة الماجستير في اللسانيات التطبيقية،جامعة الحاج لخضر، باتنه، الجزائر، 2010م.

3- محمد مدور: الأبعاد النظرية والتطبيقية للتمرين اللغوي، رسالة ماجستير في علوم اللسان العربي،جامعة الحاج لخضر، باتنة الجزائر، 2007م.

4- نورة خليفة آل الثاني: النحو التعليمي وواقع تعليم اللغة العربية (مدارس قطر نموذجا)، رسالة ماجستير في اللغة العربية وآدابها ، جامعة قطر، 2014م.

خامسا: الوثائق التربوية:

1- وزارة التربية الوطنية: كتابي في اللغة العربية للسنة الأولى متوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2016م.

2- وزارة التربية الوطنية: دليل الأستاذ في اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2016م.

3- وزارة التربية الوطنية: المعجم التربوي، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر 2009م.

سادسا: المواقع الالكترونية:

1-http://www.onefd.edu.dz.

2-http://www.manhal.net.

3-www.alukah.net.

4-www.gulfkids.com

قائمة المصادر و المراجع:

أولا: المعاجم:

1- إبراهيم مصطفى وآخرون: المعجم الوسيط ، دار الدعوة، مصر، ط2، 1972م.

2- ابن فارس: أبو الحسين أحمد بن فارس بن زكريا: مقاييس اللغة، دار الكتب العلمية بيروت، لبنان، ط1، 1999م.

3- الفيروز آبادي: محمد بن يعقوب الفيروز آبادي: القاموس المحيط، دار الفكر، بيروت لبنان، 1999م.

4- ابن منظور: أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم ابن منظور الإفريقي المصري: لسان العرب، دار صادر، بيروت، لبنان،ط3، 1994م.

ثانيا: المراجع العربية:

1- آلاء عبد الحميد: الأنشطة المدرسية ،دار اليازوي العلمية، عمان، الأردن، 2007م.

2- أحمد حساني: دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات ،ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1996م.

3-أنطوان طعمة وآخرون: تعلّمية اللغة العربية، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان ط1، 2006م.

4- أنور طاهر رضا: الابتكار في اللغة العربية بين التربية والتعليم والتعلم، دار غيداء عمان، ط1، 2015م.

5- بشير ابرير وآخرون: مفاهيم التعليمية بين التراث والدراسات اللسانية الحديثة، مخبر اللسانيات واللغة العربية، عنابة، الجزائر، 2009م.

6- بشير ابرير: تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث، أربد الأردن، ط1، 2007م.

7- جودت الركابي: طرق تدريس فنون اللغة العربية،دار الوعي،الجزائر،ط13، 1012م.

8- الجيلالي بن يشو: دراسات في اللسانيات التطبيقية، دار الكتاب الحديث، القاهرة، مصر،ط1، 2015م.

9-داود عبده: نحو تعليم اللغة العربية وظيفيا،مؤسسة دار العلوم،الكويت،ط1، 1979م.

10- راتب قاسم عاشور ومحمد فؤاد الحوامدة: أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط2، 2007م.

11- رشدي أحمد طعيمة: المهارات اللغوية مستوياتها، تدريسها، صعوباتها، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، 2005م.

12- رشيد بناني: من البيداغوجيا إلى الديداكتيك(دراسة وترجمة)، الحوار الأكاديمي والجامعي، الدار البيضاء، ط1، 1991م.

13- سعيدة كحيل: تعليمية الترجمة (دراسة تحليلية تطبيقية)، عالم الكتب الحديث، أربد الأردن، ط1، 2009م.

14- صالح بلعيد:دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة، بوزريعة،الجزائر، 2003م.

15- طه علي حسين الدليمي وسعاد عبد الكريم عباس الوائلي: اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، دار الشروق، عمان، الأردن، ط1، 2005م.

16- عثمان حمود الخضر: الألعاب التربوية، شركة الإبداع الفكري، الكويت، 2007م.

17- علي آيت أوشان: اللسانيات والديداكتيك نموذج النحو الوظيفي من المعرفة العلمية إلى المعرفة المدرسية، الدار البيضاء،ط1 ، الجزائر، 2007.

18- علي أحمد مدكور: تدريس فنون اللغة العربية، دار الشواف، الرياض، **(دت).**

19- علي جواد الطاهر: أصول تدريس اللغة العربية، دار الرائد العربي، بيروت، لبنان ط1، 1984م.

20-عبد الرحمان الحاج صالح: بحوث ودراسات في علوم اللسان، موفم للنشر، الجزائر 2007م.

21-عبد اللطيف بن حسين فرج: طرق التدريس في القرن الواحد والعشرين، دار المسيرة، عمان،ط1 ،2005م.

22-محسن علي عطية: مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها،دار المناهج، عمان، الأردن ط1 ، 2008م.

23- محمد الدريج: تحليل العملية التعليمية مدخل إلى علوم التدريس، دار عالم الكتب الرياض ، المملكة العربية السعودية، ط1، 1994م.

24- مختار عبد الخالق عبد الله: تدريس القراءة في عصر العولمة استراتيجيات وأساليب جديدة، العلم والإيمان للنشر والتوزيع، الإسكندرية، مصر،ط1، 2008م.

25- وليد أحمد جابر: طرق التدريس العامة – تخطيطها وتطبيقاتها التربوية، دار الفكر عمان، ط2، 2005م.

ثالثا: المجلات والدوريات:

1- سلسله عالم المعرفة، ع126 ،الكويت،1988م.

2- المجلة الأردنية في العلوم التربوية،ع1 ،مج7 ،2011م.

3- مجله جامعه الملك عبد العزيز للعلوم التربوية، مركز النشر العلمي، المملكة العربية السعودية، مج3 ، 1990م.

4- مجلة الخطاب،ع19 ،منشورات مخبر تحليل الخطاب، الجزائر، 2015م.

5- مجلة اللسانيات، ع9، جامعة الجزائر، 2004م.

6- مجلة اللسانيات، ع10، جامعة الجزائر،2005م.

7- مجلة اللسانيات، ع 12-13، جامعة الجزائر، 2007م.

8- مجلة اللسانيات العربية، ع1، معهد الدراسات والأبحاث للتعريب، الرباط، المغرب 2015م.

9- مجله العقيق، جامعه الملك سعود، المملكة العربية السعودية،مج12،ع1999،23م.

10-مجله العلوم الإنسانية، ج2، ع2، السودان، 2013.

11- مجله اللغة العربية، ع3، الجزائر، 2000م.

12- منشورات مخبر الممارسات اللغوية، جامعه مولودي معمري، تيزي وزو، الجزائر، 2014م.

رابعا: الملتقيات:

1- ملتقى الممارسات اللغوية: التعليمية والتعلمية 7-8-9 ديسمبر، مخبر الممارسات اللغوية بالجزائر، 2010م.

2- الملتقى الوطني الأول حول تعليمية المواد في النظام الجامعي، مخبر تطوير الممارسات النفسية التربوية، جامعة الجزائر، أفريل، 2010م.

خامسا: الرسائل الجامعية:

1- حورية بشير: المكتوب في المدرسة الأساسية الجزائرية(تحليل إنشاءات تلاميذ الطور الثاني) دراسة وصفية تحليلية طولية، بحث مقدم لنيل شهادة الماجستير، إشراف خولة طالب الإبراهيمي، جامعة الجزائر، 2001م.

2- زهرة شتوح: تعليمية التمارين اللغوية في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط (دراسة وصفية تحليلية)، شهادة الماجستير في اللسانيات التطبيقية،جامعة الحاج لخضر، باتنه، الجزائر، 2010م.

3- محمد مدور: الأبعاد النظرية والتطبيقية للتمرين اللغوي، رسالة ماجستير في علوم اللسان العربي،جامعة الحاج لخضر، باتنة الجزائر، 2007م.

4- نورة خليفة آل الثاني: النحو التعليمي وواقع تعليم اللغة العربية (مدارس قطر نموذجا)، رسالة ماجستير في اللغة العربية وآدابها ، جامعة قطر، 2014م.

خامسا: الوثائق التربوية:

1- وزارة التربية الوطنية: كتابي في اللغة العربية للسنة الأولى متوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2016م.

2- وزارة التربية الوطنية: دليل الأستاذ في اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2016م.

3- وزارة التربية الوطنية: المعجم التربوي، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر 2009م.

سادسا: المواقع الالكترونية:

1-http://www.onefd.edu.dz.

2-http://www.manhal.net.

3-www.alukah.net.

4-www.gulfkids.com

ملحق

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية
السنة
1
ابتدائي
كتابي في
اللغة
العربية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة 08 ماي 1945 -قالمة-

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة والأدب عربي

استبيان موجه لأساتذة اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط

أيها الأستاذ (ة) الفضيل (ة) أضع بين يديك مجموعة من الأسئلة التي تستخـــدم كإحدى أدوات البحث العلمي وذلك في إطار انجاز مذكرة تخرج لنيل شهـــــــادة الماستر حول تعليمية التمارين اللغوية في كتاب اللغة العربـية للسنة الأولـــــى متوسط، تخصص لسانيات تطبيقية وتعليمية اللغات، ومما لا شك فيه أن إجابتك الموضوعية عن هذه الأسئلة مساهمة جد ضـــرورية لدراسة هذا الموضـــوع دراسة شاملة ودقيقة.

ولك جزيل الشكر.

ملخص:

تتعرض هذه الدراسة لواقع التَّمارين اللّغوية في كتاب اللّغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط (الجيل الثاني)، وهذا لتحديد التصور الّذي بنى عليه جانب التَّمارين اللّغوية الواردة في هذا الكتاب من حيث التغيرات التي طرأت عليه، وهذا بعد الإصلاحات التي عرفتها المنظومة التربوية في مجال التعليم، حيث تم التركيز على تحليل التَّمارين اللُّغوية المبرمجة في هذا الكتاب من حيث النوع والعدد والمحتوى وذلك بالاستناد إلى ما ضبطه المنظرون في تعليمية اللّغات من مقاييس علمية.

Résumé :

Cette étude est exposée à la réalité des exercices linguistiques dans le livre de la langue arabe pour la première année de l'enseignement intermédiaire (deuxième génération), ce qui est de déterminer la perception de quel coté des exercices linguistiques contenus dans ce livre en termes de changements qui ont défini le système éducatif dans le domaine de l'éducation, en mettant l'accent sur l'analyse des exercices langue programmée dans ce livre en termes de type, le nombre et le contenu, basé sur ce qui a mis les théoriciens dans l'enseignement des langues des normes scientifique .

Abstract :

This study deals with the reality of language exercises in the Arabic language book for the first year of intermediate education (second generation) .This is to determine the perception on which the linguistic exercises in this book were built in terms of the changes in the educational system in the field of education. Linguistics programmed in this book in terms of type, number and content, based on what was perceived by theoristes in the teaching of languages of scientific standards.

شكر وعرفان

مقدمة..... أ

مدخل: المفاهيم الإجرائية:

أولا: مفهوم التعليمية:.....05

أ-لغة:.....05

ب-إصطلاحا:.....07

ثانيا: مفهوم التمرين:.....09

أ-لغة:.....09

ب-إصطلاحا:.....11

ثالثا:مكانة التمرين اللغوي في تعليمة اللغات:.....12

الفصل الأول: التمارين اللغوية أنواعها،وأهدافها وعناصر تنظيمها:

أولا: انواع التمارين اللغوية:.....17

أ-التمارين التحليلية التركيبية:.....17

1-أنواع التمارين التحليلية التركيبية:.....18

1-1-تمارين ملء الفراغ:.....18

1-2-تمارين التركيب:.....19

1-3-تمارين الإستخراج أو التعيين:.....19

1-4-تمارين التحويل:.....20

1-5-تماري الإعراب:.....20

1-6-تمارين الضبط بالشكل:.....21

1-7-تمارين التصنيف :.....21

1-8-تمارين شرح النص:.....22

2-الإنتقادات الموجهة للتمارين التحليلية التركيبية:.....22

ب-التمارين البنيوية:.....24

1-مفهومها:.....24

2-أهداف التمارين البنيوية:.....25

3-المقاييس المعتمدة في إعداد التمارين البنيوية:.....26

4-أنواع التمارين البنيوية:.....27

4-1-التمرين التكراري:.....27

4-2-تمرين الاستبدال:.....28

4-3-تمارين التحويل: 31

4-4-تمارين التركيب: 32

4-5-تمارين التكملة: 32

4-6-تمارين الزيادة: 33

4-7-تمارين الحوار الموجه: 33

5-الإنتقادات الموجهة للتمارين البنيوية: 35

ج-التمارين التواصلية: 37

1-النشأة والمفهوم: 37

2-المقاييس المعتمدة في إعداد التمارين التواصلية: 38

3-خصائص التمارين التواصلية: 41

4-أنواع التمارين التواصلية: 42

4-1-تمارين فهم المسموع: 42

4-2-تمارين فهم المقروء أو المكتوب: 45

4-3-تمارين الإنشاء(التعبير): 47

أ-تمارين التعبير الشفهي: 48

ب-تمارين التعبير الكتابي: 51

5-أهم الإنتقادات الموجهة للتمارين التواصلية: 54

ثانيا: أهداف التمارين اللغوية وعناصر تخطيطها: 54

أ-أهداف التمارين اللغوية: 54

1-الأهداف البيداغوجية: 55

2-الأهداف التعليمية: 55

ب-عناصر تخطيط وتنظيم التمارين اللغوية: 56

1-محتوى(مواضيع)التمارين: 57

2-ما يطلب القيام به من خلال التمارين: 58

3-مصادر التمرين اللغوي: 58

4-اداء التمارين اللغوية: 62

5-المقاييس المعتمدة في إعداد التمارين اللغوية: 63

6-أشكال التمارين اللغوية: 64

الفصل الثاني: دراسة تحليلية لأنواع التمارين اللغوية الواردة في كتاب اللغة للسنة الأولى متوسط (الجيل الثاني):

أولا: تقديم محتوى كتاب اللغة العربية للسنة الأولى متوسط: 68

أ-تحليل مقدمة الكتاب: 69

ب-تقديم الأنشطة الواردة في الكتاب: 70

1-ميدان فهم المنطوق و إنتاجه: 71

2-ميدان فهم المكتوب(01)(قراءة مشروحة): 75

3-الظاهرة اللغوية (البناء اللغوي): 78

4-فهم المكتوب(02)(النص الأدبي): 83

5-ميدان إنتاج المكتوب (التعبير الكتابي): 88

ثانيا: تحليل التمارين اللغوية الواردة في كتاب اللغة العربية للسنة الأولى متوسط:.....91

أ-تمارين فهم المكتوب: 91

1-من حيث العدد: 91

2-من حيث النوع: 91

ب-تمارين إنتاج المكتوب: 94

1-من حيث العدد: 94

2-من حيث النوع: 94

2-1-التمارين التواصلية: 94

2-3-التمارين التحليلية التركيبية: 98

2-4-التمارين البنيوية: 100

ج-تمارين قواعد اللغة: 101

1-من حيث العدد: 102

2-من حيث النوع: 104

2-1-التمارين التحليلية التركيبية: 104

2-2-التمارين البنيوية: 110

2-3-التمارين التواصلية: 113

د-تقييم التمارين اللغوية الواردة في الكتاب: 115

1-من حيث النوع و العدد: 115

2-من حيث المحتوى: 116

ثالثا: تحليل الإستبيان: 121

أ-عينة الدراسة: 121

1-متغير الجنس: 122

2-متغير الخبرة التدريسية : 122

3-متغير المؤهل العلمي: 122

ب-عرض النتائج: 123

- **خاتمة:** 146

- **قائمة المصادر و المراجع:** 150

- **ملحق:** 157

- **الفهرس**

- **الملخص**