الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة محمد خيضر بسكرة

كلية الآداب واللغات
قسم الآداب واللغة العربية

تعليمية التمارين اللغوية لتلميذ السنة الرابعة ابتدائي

– دراسة تحليلية تقييمية –

مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر في الآداب واللغة العربية
تخصص: لسانيات تعليمية

إعداد الطالبة:
مديحة زراري

إشراف الدكتور:
حمدي منصور جودي

أعضاء اللجنة	الرتبة العلمية	الصفة
محمد خان	أستاذ دكتور	رئيسا
حمدي منصور جودي	دكتور	مشرفا ومقررا
بشار إبراهيم	دكتور	مناقشا

السنة الجامعية: 1437هـ/1438هـ
2016م/ 2017م

بسم الله الرحمن الرحيم

قال الله تعالى:

﴿ إِنَّ هَذَا الْقُرْءَانَ يَهْدِي لِلَّتِي هِيَ أَقْوَمُ ﴾

سورة الإسراء-الآية: 9.

مقدمة

إنّ اللّغة موضوع بحث علمي منذ القدم، وهي في الوقت ذاته محط اهتمام عملي لدى المعنيين بتعليم اللغات، وغني عن الذكر أنّ تعليم اللّغة ضرورة من أجل اكتساب الخبرة والمعرفة، وأضحى النهوض بمجال تعليميتها واجبا على كل متخصص يسهم في تنوير العقل وبناء الحضارة.

ولما كانت التعليمية هي الدراسة العلمية لمحتويات التعليم وطرائقه وتقنياته، ولإشكال تنظيم حالات التعلم التي يخضع لها المتعلم بغية الوصول إلى تحقيق الأهداف المنشودة سواء على المستوى العقلي أو الوجداني أو الحس حركي، فإنّ تعليمية اللّغات وسيلة إجرائية لترقية قدرات المتعلم لاكتساب المهارات اللغوية التي ستعزز منهجيا وعلميا من خلال استثمار النتائج المحققة في ميدان البحث اللّساني، وكذلك التعليمية تهتم بوضع المناهج الدراسية ومقرراتها واختيار الطرائق التربوية، وتنظيم الدروس وتصميم التطبيقات وإجراء التمارين، وتدريس الأنشطة اللغوية ومنها تدريس قواعد اللّغة العربية، التي تضم كل من المواضيع النحوية والصرفية والإملائية في التعليم الابتدائي، وأيضا تعد من أهم الأعمدة التي تقوم عليها تعليمية جميع الأنشطة اللّغوية الأخرى.

والنحو العربي يعد أحد أهم فروع علوم اللّغة العربية بوصفه وسيلة لضبط الكلام وتصحيح الأساليب، وأحد الأدوات التي تساعد المتكلم على إدراك مقاصد الكلام وفهم المسموع والمقروء فهما صحيحا، فقد حظيت القواعد بالاهتمام في مناهج التعليم في مؤسساتنا التربوية، وتتجلى هذه العناية في الوقت المخصص لها، حيث يشرع في تدريس النحو في وقت مبكر، بدءا من الطور الأول من التعليم الابتدائي إلى المستوى الثانوي، ففي الطور الأول يدرس النحو بطريقة ضمنية حيث يتعرف التلاميذ على التراكيب المختلفة، من خلال دروس القراءة والمحادثة والخط والمحفوظات، ولا شك أنّ تطوير تعليم اللّغة العربية في هذه المرحلة من الضروريات الحضارية التي يفرضها الحفاظ على الهوية الوطنية والقومية، بما أنّ اللّغة العربية هي اللّغة الرسمية للبلاد.

وهذا البحث يسلط الضوء على التمرين اللّغوي بالدراسة نظرا للمكانة التي إحتلها موضوع التمارين اللّغوية في حقل تعليمية اللّغات والدور الذي تؤديه هذه الأخيرة في ترسيخ المكتسبات التعليمية، والغاية من هذا البحث الإجابة عن الإشكالية التالية: ما واقع تعليمية التمارين اللّغوية في نشاط القواعد للسنة الرابعة ابتدائي؟ و ماهي المعايير التي يعتمد عليها التمرين اللّغوي في نشاط القواعد؟ وما هي الأسباب التي تدفع التمارين اللغوية أن تكون نقطة مهمة في نشاط القواعد؟ وهل التمرين له فاعلية كبيرة في أنشطة القواعد وأنشطة الأخرى؟.

وللإجابة على هذه الأسئلة كان البحث موسوما بـ:

" **تعليمية التمارين اللغوية لتلميذ السنة الرابعة ابتدائي- دراسة تحليلية تقييمية-** ".

وقد دفعني لاختيار هذا الموضوع أسباب عديدة أهمها:

- معرفة واقع تعليم نشاط القواعد في المرحلة الابتدائية.
- ظهور نتائج جديدة في حقل اكتساب اللّغة وتعلمها، والتي حقق ميدان تعليم اللّغات وتعلمها نجاحا باهرا والاستفادة منها.
- ضعف أغلبية تلاميذ السنة الرابعة من التعليم الابتدائي في اللّغة العربية، خاصة من الناحية الشفهية، بالرغم من أنهم يتلقون مادة القواعد شفاهة.
- عدم استعمال الجيد للمادة القواعد في الميدان التطبيقي، فكتابتهم تتصف بكثرة الأخطاء ولغتهم مضطربة.
- عدم الاستغلال الجيد للكتاب المدرسي.
- الطريقة الأنجع في تدريس مواضيع القواعد.
- ضعف العناية بالتمارين اللغوية، فالمعلم يقوم بشرح الدرس على شكل معطيات نظرية ولا يعطي أية أهمية لمرحلة الترسيخ.

وقد رسمنا خطة لإنجاز هذا البحث قسمناها إلى مدخل وفصلين رئيسين تسبقهما مقدمة وتليهما خاتمة تحتوي على النتائج العامة للبحث على النحو الآتي.

ضم المدخل الموسم بـ: "مفاهيم أساسية في العملية التعليمية "، تم التطرق فيه إلى ماهية التعليمية، التقييم والتقويم، وأخيرا التمرين اللغوي.

أمّا **الفصل الأول** الموسوم بـ: " التمارين اللغوية " قسم إلى مبحثين: خصصنا المبحث الأول للمفهوم التمرين اللغوي (أشكاله، خصائصه، وظائفه)، ومكانته في تعليمية اللغات، أمّا المبحث الثاني فعُنيَ بتحليل أنواع التمارين اللغوية في ميدان تعليمية اللغات وهي: (التمارين البنيوية، التواصلية، التحليلية التركيبية).

أمّا **الفصل الثاني** فقد خصصناه للدراسة التحليلية " للتمارين اللغوية لتلميذ السنة الرابعة ابتدائي " ، وينقسم هذا الفصل بدوره إلى مبحثين، قدمنا في المبحث الأول تحليل محتوى كتاب اللغة العربية لسنة الرابعة ابتدائي، ووصف مدونة الكتاب المدرسي للسنة الرابعة ابتدائي، وأما المبحث الثاني فقد خصص للدراسة الميدانية تمثلت في تحليل الاستبيان الموجه لأساتذة اللغة العربية للسنة الرابعة ابتدائي، واتبعنا هذا الأخير بخاتمة عرضنا فيها أهم النتائج التي توصل إليها هذا البحث.

وقد استعنا بالمنهج الوصفي وآليات التحليل لإنجاز هذا البحث، لكونه الأنسب لرصد الظاهرة اللّغوية ولاهتمامه بالجانب الإحصائي كوسيلة لدعم نتائج البحث.

ومن أهم المصادر والمراجع المعتمد عليها التي أغنت البحث:

- أحمد حساني، دراسات في السانيات التطبيقية.
- بشير أبرير وآخرون، مفاهيم التعليمية بين التراث والدراسات الإنسانية الحديثة.
- راتب قاسم عاشور ومحمد فؤاد حوامدة، فنون اللّغة العربية وأساليب تدريسها بين النظرية والتطبيق.

- طه علي حسين الدليمي، تدريس اللّغة العربية بين الطرائق التقليدية والاستراتجيات التجديدية.

إضافة إلى بعض الوثائق الرسمية:

- دليل الأستاذ.
- الكتاب المدرسي.
- مناهج السنة الرابعة ابتدائي.

وكل دراسة لا تخلو من الصعوبات، خاصة إذا تعلق الأمر بالبحث الميداني فمن بينها مايلي:

- ✓ قلة البحوث والمراجع التي تناولت هذا الموضوع بالدراسة، باعتباره أحد المواضيع الفتية.
- ✓ صعوبة صياغة أسئلة الاستبانة.

وفي الأخير لا يسعني إلا أن أتقدم بالشكر الجزيل والامتنان إلى أستاذي الفاضل الدكتور " **حمدي منصور جودي** " الذي أشرف على هذا العمل، والذي كان نعم المشرف والموجه فله مني فائق الاحترام والتقدير، كما أشكر السادة أعضاء اللجنة المناقشة الذين ستكون لتوجيهاتهم وملاحظاتهم أثرا كبيرا في إثراء هذه الدراسة، والشكر إلى كل المعلمون الذين ساندوني، وآخر دعواتي الحمد لله رب العالمين.

مدخل

مفاهيم أساسية في العملية التعليمية

1 التعليمية

2 التقييم

3 التقويم

4 التمرين اللّغوي

تقديم:

إنّ الأمر الذي لا يغرب عن أحد هو أنّ التعليمية بعامة، وتعليمية اللّغات بخاصة أضحت مركز استقطاب بلا منازع في الفكر اللّساني المعاصر، كونها الميدان المتوخى لتطبيق الحصيلة المعرفية للنظرية اللسانية، وذلك باستثمار النتائج المحققة في مجال البحث اللساني النظري في ترقية طرائق تعليم اللّغات للناطقين بها ولغير الناطقين بها.

ولذلك فإنّ ما يثير الانتباه حقيقة هو أنّ الوعي بأهمية البحث في منهجية تعليمية اللغات قد تطور بشكل ملحوظ في السنوات الأخيرة؛ إذ تقتضي تعليمية اللّغات في إجراءاتها العملية إتباع منهجية علمية واضحة تركز على القضايا التي يجب تعليمها، وعلى الترتيب المتبع في تعليمها، وكذا على طرائق تقديم المواد وممارستها ويفترض بحثنا الوقوف عند العناصر الآتية:

أولا: التعليمية.

ثانيا: التقييم.

ثالثا: التقويم.

رابعا: التمرين اللغوي.

وسنعرض كل إجراء عملي على حدة.

1 ماهية التـــــعليمية:

1-1 نشأة التعليمية وتطورها:

من المعقول أنّه لأي علم أصوله ومرجعياته النظرية، كذلك فإنّ لتعليمية اللّغة أصولها وجذورها، التي نشأت منها.

« فالتعليمية تنطلق من القرار السياسي مرورا بالعمل الإداري وصولا إلى الأهداف وباقي الجزئيات الأخرى التي تتدرج في البرمجة والزمن والوقت المخصص وما إلى ذلك.» [1]

وتعليمية Didactique مصطلح استخدم في الأدبيات التربوية منذ بداية القرن السابع عشر، وهو جديد متجدد بالنظر إلى الدلالات التي ما أنفك يكتسبها حتى وقتنا الراهن، فقد استخدم مصطلح التعليمية حوالي سنة 1945 بجامعة ميتشيجن وتحديدا بمعهد اللغة الانجليزية، وطور المصطلح أكثر فتأسست له مدرسة متخصصة به.[2]

وهي أيضا علم يهتم بقضايا التدريس اللّغوي شاملة غير مجزاة من حيث تحديد السياسة العامة للمعارف اللغوية وطبيعة تنظيمها وعلاقتها بالمعلمين والمتعلمين وبطرق اكتسابها وبكيفية تفعيلها والصعوبات المتوقعة إلى غير ذلك. مما له صلة بهذه الدائرة الكبرى.

« لقد استخدم مصطلح تعليمية اللّغات لأول مرة سنة 1961م للدلالة على الدراسة العلمية لتعليم اللّغات، وذلك قصد تطوير المحتويات والطرق والوسائل وأساليب التقويم

---

[1] عبد المجيد عيساني، **نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة اكتساب المهارات اللغوية الأساسية** ، دار الكتاب الحديث، مصر، د ط، 2012م، ص 10.

[2] عبد القادر لوريسي، **المرجع في التعليمية (الزاد النفيس والسند الأنيس في علم التدريس)** ، جسور النشر والتوزيع، الجزائر، ط2، 2014م، ص 19و20.

للوصول بالمتعلم إلى التحكم في اللّغة كتابة وشفاهة، ونجد هنا تعليمية القراءة وتعليمية التعبير.» [1]

وإذا ما التفتنا التفاتة سريعة إلى الظروف التي ظهر فيها مصطلح التعليمية Didactique في الفكر اللّساني والتعليمي المعاصر نجد ذلك يعود إلى M.F الذي بعث من جديد المصطلح القديم Didactique للحديث عن المنوال التعليمي. وهنا يتساءل أحد الدارسين قائلا: « لماذا لا نتحدث نحن أيضا عن تعليمية اللّغات Didactique des langues بدلا من اللّسانيات التطبيقية Linguistique appliquée فهذا العمل سيزيل كثيرا من الغموض واللّبس ويعطي لتعليمية اللّغات المكانة التي تستحقها » .[2]

« لقد ترافق بروز مصطلح تعليمية Didactique مع مجموعة تحولات، على رأسها انتقال المحور في التربية والتعليم من المعلم إلى المتعلم الذي أصبح محور العملية التعليمية، وقد تحولت النظرة إلى المعارف التي تدور عليها العملية التعليمية، ففي الماضي كانت هذه المعارف بضاعة يمتلكها المعلم، ويجتهد في نقلها بفن ووضوح، إلى التلميذ الذي كان عليه أن يعيد إنتاجها مثبتا أنّه تلقنها وتسلمها، وأنّه قادر على إعادة تمريرها بدوره. » [3]

وما يلاحظ أنّ هذا العلم في البداية، كان مجرد موضوع ضمن مقرر « التربية العامة، أو نجده مشتتا تتقسمه مختلف التخصصات ومختلف الفروع، وعادة ما يتم اختزاله إمّا في (طرق التدريس) أو في (أصوله) أو في (مناهجه)، » [4] ثم بدأ علم الديداكتيك

---

[1] وزارة التربية الوطنية، **التعليمية العامة وعلم النفس**، الجزائر، 1999م، ص12.

[2] أحمد حساني، **دراسات في السانيات التطبيقية _ حقل تعليمية اللغات_** ، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، د ط، د ت، ص 130و131.

[3] صياح أنطوان، **تعليمية اللغة العربية**، دار النهضة العربية، لبنان، بيروت، ط1، 2006م، ج1، ص 17.

[4] محمد الدريج، **تحليل العملية التعليمية(مدخل إلى علم التدريس)**، قصر الكتاب، الجزائر، ط1، 2000م، ص26.

يحظى بالكثير من الدراسات لدى العلماء، حيث أصبحت التعليمية مركز الثقل في بناء وإعداد المعلمين.[1]

1-2 مفهوم التعليمية

1-2 لغة:

التعليمية " Didactique " أو التعليمية هي ترجمة للكلمة didactique التي اشتقت من الكلمة اليونانية didaktikos والتي تطلق على نوع من الشعر(الشعر التعليمي) يتناول شرح معارف علمية أو تقنية.[2]

و يقال في لسان العرب :« كلمة تعليم جاءت على صيغة المصدر الذي وزنه (تفعيل) واصل اشتقاق "تعليم" من "علم" وتَعَلَّمَ لها ثلاثة جذور: أحدها عَلَّمَ، عَلِمَ، فَعَلَمَ، تعني: وسم ومنه معلم أي موسوم بعلامة أو سمة، وكذلك المعلم، واضع السيمياء أو العلامة (على أو في) المُعلِمْ: مكان العلامة والأعلام: الإشارات والرموز توضع ليستدل بها: ويقال: علمت إلى جنب الكتاب علامة أي وضعت إشارة وخطأ قولهم بمعنى وضعت علامة، وأمّا (علم) فتعني كذلك أمر بمعروف ونهي عن المنكر وعلم تعني يسر، والتعلم المعرفة، والتعليم التسيير والتذليل.» [3]

وعلمه العلم تعليما[...] وعلمه إياه فتعلمه.[4]

---

[1] صياح أنطوان، **تعليمية اللغة العربية** ، ص 25.

[2] خالد لبصيص، **التدريس العلمي والتقني الشفاف بمقاربة الكفاءات والأهداف** ، دار التنوير، الجزائر، د ط، 2004م، ص 131.

[3] ابن منظور، **لسان العرب**، دار صادر، لبنان، بيروت، ط6، 1997م، مج12، ص 418 و 419، مادة (ع ل م).

[4] الفيروز آبادي، **القاموس المحيط**، دار الكتب العلمية، لبنان، بيروت، ط1، 1999م، ج4، ص 155.

والتعليمية في اللّغة العربية مصدر لكلمة التعليم، وهذه الأخيرة مشتقة من "علم" أي وضع العلامة أو سمة من السمات لتدل على الشيء لكي ينوب عنه، أمّا في اللّغة الفرنسية Didactique هي صفة مشتقة من الأصل اليوناني " Didaktitos" وتعني فلنتعلم أي يعلم بعضنا البعض.[1]

وبالنسبة لـ: " جاسمن B.Jasmin " هي بالأساس تفكير في المادة الدراسية بغية تدريسها، فهي تواجه نوعين من المشكلات: مشكلات تتعلق بالمادة الدراسية وبنيتها... ومشاكل ترتبط بالفرد في وضعية التعلم، وهي مشاكل منطقية وسيكولوجية. ويعرفها أيضا "روشلين Reuchlin " 1973 م، بأنّها مجموعة من طرائق والتقنيات والوسائل التي تساعد على تدريس مادة معينة.[2]

1-2 ب . اصطلاحا:

ويعرفها (محمد الصالح حثروبي) قائلا: « أول ما ظهر مصطلح الديداكتيك كان في فرنسا سنة 1551م، واستعمل ليقدم الوصف المنهجي لكّل ماهو معروض بوضوح، أمّا في المجال التربوي فقد وضف هذا المصطلح سنة 1667م كمرادف لفن التعليم، التعليمية أو الديداكتيك أو علم التدريس أو المنهجية فهي علم موضوع دراسة طرائق وتقنيات التعليم، أو هي مجموع من النشاطات والمعارف » .[3]

---

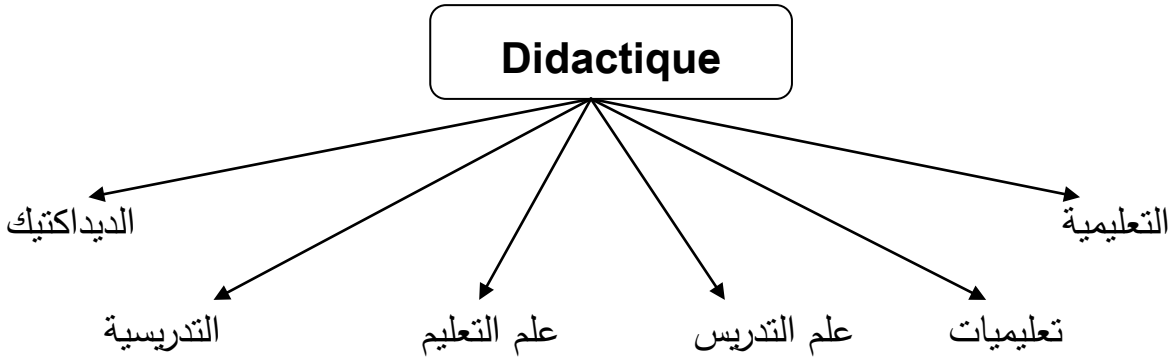
[1] عبد القادر لوريسي، **المرجع في التعليمية (الزاد النفيس والسند الأنيس في علم التدريس)**، ص 20.

[2] فريدة شنان، مصطفي هجرسي، **المعجم التربوي**، ت ص، ت ن: عثمان آبت مهدي، إعداد: ملحقة سعيدة الجهوية، جزائر، 2009م، ص44.

[3] محمد الصالح حثروبي، **الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي** ، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع، د ط، 2012م، ص126.

وتعني علم التدريس : « وهو الذي يقابل مصطلح "الديداكتيك " ومعجم علوم التربية يترجم كلمة الديداكتيك إلى التعليمية أو التدريسية » .[1]

وكما تعرف الديداكتيك على أنّها مادة تربوية موضوعها التركيب بين عناصر الوضعية البيداغوجية، وموضوعها الأساسي هو دراسة شروط إعداد الوضعيات أو المشكلات المقترحة على التلاميذ قصد تسير تعلمهم، كذلك لها عدة مصطلحات هي: [2]



فالديداكتيك إذن، ليست حقلا معرفيا قائما بذاته، وذلك على الأقل في المرحلة الراهنة من تطورها حسب " جاسمن " وقد لا تكون مدعوة لأنّ تصبح حقلا معرفيا مستقلا، ومع ذلك، ليس ثمة شك في وجود مجال للنشاط خاص بتدريس مختلف المواد الدراسية، والذي يتطلب بحثا مستمرا قصد تحسين التواصل، وبالأخص البحث في كيفية اكتساب المتعلم للمفاهيم.[3]

[1] متصرف: عزيز عبد السلام: **مفاهيم تربوية**، بمنظور سيكولوجي حديث، دار ريحانة للنشر والتوزيع، الجزائر، د ط، 2003م، ص 146.

[2] نور الدين أحمد قايد و حكيمة السبيعي ، **التعليمية وعلاقتها بالأداء البيداغوجي والتربية** ، مجلة الواحات للبحوث والدراسات، جامعة محمد خيضر بسكرة، 2010م، العدد 8، ص37.

[3] محمد الدريج، **تحليل العملية التعليمية(مدخل إلى علم التدريس)**، ص 3.

والتعليمية هي: « توفير الشروط المادية والنفسية التي تهيئ المتعلم للتفاعل مع عناصر البيئة التعليمية في مختلف المواقف التعليمية، وبشكل جيد كما تساعد على اكتساب الخبرات، والمعارف ولاتجاهات وذلك بأبسط الطرائق الممكنة » .[1]

-أستنتج أن التعليمية :[2]

علم من علوم التربية، فهي قواعد تنظم محتويات المواد الدراسية، وكيفية التخطيط لها مستقاة من الحاجات والأهداف المتعلقة بالمتعلم والأساليب والوسائل والطرائق الناجحة لتبليغها إياه، وعليه فهي دراسة علمية لطرائق التدريس وتقنياته، تهتم بالمسائل المتعلقة بمختلف المواد الدراسية، وقد ميز فولكي Flouquie بين نوعين من التعليمية:

أ التعليمية العامة : أو علم التدريس العام ويقابل التربية العامة التي تهتم بمختلف أشكال التدريس : محاضرات، دروس، أشغال تطبيقية.

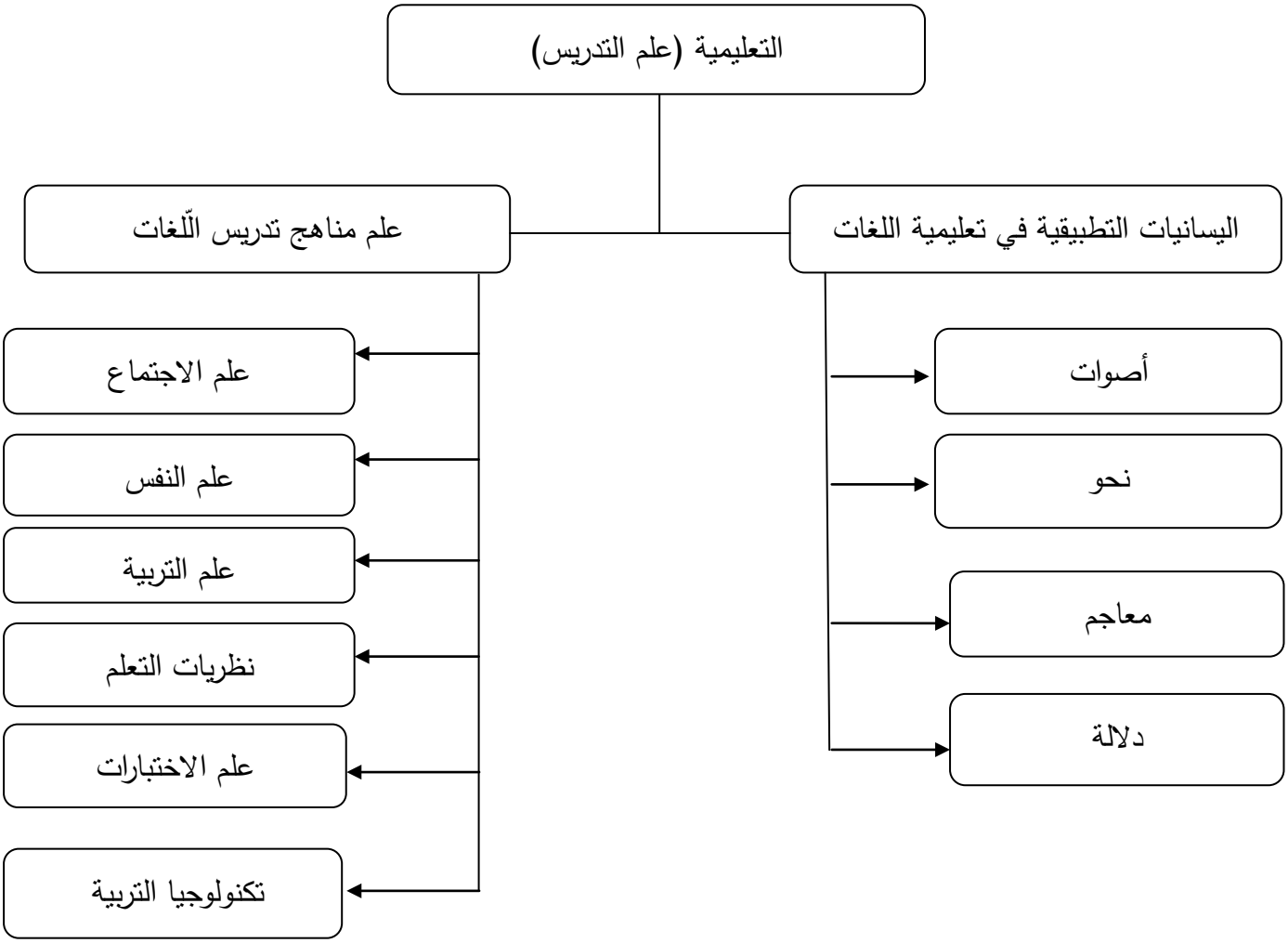
ب التعليمية الخاصة: أو علم التدريس الخاص ويقابل التربية الخاصة التي تتعلق بمختلف المواد مثل: القراءة والكتابة والحساب.

[1] بشير الحمزة، **المرشد المعين للسادة المعلمين على تعليم اللغة قراءة وتعبيرا** ، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع، عين مليلة، الجزائر،د ط، د ت، ص 53.

[2] بشير إبرير وآخرون، **مفاهيم التعليمية بين التراث والدراسات الإنسانية الحديثة** ، مخبر اللسانيات واللغة، جامعة باجي مختار، عنابة، الجزائر، ص 84 و 85.

والرسم التوضيحي الموالي يبين ذلك:[1]

الشكل (01): أنواع التعليمة.



[1] بشير إبرير وآخرون، **مفاهيم التعليمية بين التراث والدراسات الإنسانية الحديثة**، ص 85.

1-3 فروع التـــعليمية :

تنقسم التعليمية إلى نوعي أساسين، يتكاملان فيما بينهما بشكل كبير هما:

1-3-1 التعليمية العامة: Didactique générale : تسمى أيضا التعليمية الأفقية، وهي التي تكون مبادئها وممارساتها قابلة للتطبيق مع كل المحتويات وكل المهارات، وفي كل مستويات التعليم، تقدم المعطيات الأساسية والضرورية للتخطيط لكل موضوع، ولكل وسائل التعليم لمجموع عناصر الوضعية البيداغوجية.[1]

1-3-2 التعليمية الخاصة: Didactique spécaile : وهي التي تهتم بتخطيط عملية التدريس في ارتباطها بمختلف المواد الدراسية [2]، فإنّ التعليمية الخاصة تمثل الجانب التطبيقي للتعليمية العامة، إذ تهتم بأنجع السبل أو الوسائل للتحقيق الأهداف وتلبية حاجات المتعلمين، وتهتم بمراقبة العملية التربوية وتقويمها وتعديلها، وتهتم أيضا بتحقيق مهارات خاصة لمجموعة خاصة من التلاميذ [3]، وبالتالي فهي على نطاق أضيق من التعليمية، لأنّها تتعلق بمادة دراسية واحدة، وتهتم بعينة تربوية خاصة.

وهكذا ينبغي أنّ نميز داخل هذا العلم على الأقل، بين فرعين مختلفين ومتكاملين في آن واحد وهما:

*علم التدريس العام(الديداكتيك العامة).

*علم التدريس الخاص(الديداكتيك الخاصة).

فيقصد بعلم التدريس العام المعارف التعليمية القابلة للتطبيق في مختلف المواقف ولفائدة جميع التلاميذ.

---

[1] وزارة التربية الوطنية، **التعليمية العامة وعلم النفس**، ص 9.

[2] محمد الدريج، **تحليل العملية التعليمية (مدخل إلى علم التدريس)**، ص 9 و10.

[3] وزارة التربية الوطنية، **التعليمية العامة وعلم النفس**، ص 9.

في حين يقصد بعلم التدريس الخاص « الاهتمام بالنشاط التعليمي داخل القسم في ارتباطه بالمواد الدراسية، والاهتمام بالقضايا التربوية في علاقتها بهذه المادة أو بتلك » .[1]

1-4 علاقة التعليمية بالعلوم الأخرى :

تتداخل التعليمية مع عدة تخصصات علمية أخرى، كعلم النفس وعلم الاجتماع واللسانيات وكذلك البيداغوجيا.[2]

1-4-1 علم الاجتماع:

لقد استفادت التعليمية أيضا من حصاد آخر هو علم الاجتماع، لأنّ « كل لغة تستمد وجودها وخصائصها، من خلال ارتباطها ببيئة اجتماعية معينة، ومنه لا يمكن عزل الظاهرة اللغوية بكل ميزاتها وخصائصها عن الظروف الاجتماعية، لذلك فإنّ علم الاجتماع يجيب عن العديد من الأسئلة المتعلقة بالتعليمية مثل: الاستعمالات اللّغوية المختلفة » .[3]

1-4-2 السانيات:

لقد نالت التعليمية العديد من الفوائد في مختلف اتجاهاتها ومدارسها ولعل أهم الاستفادة تكمن في اللسانيات؛ فهي مصطلح معاصر، وهي الدراسة العلمية لّلغة، ويقصد بالدراسة العلمية جملة إجراءات منظمة ممنهجة تقوم على منظور معين للموضوع/اللغة.[4]

---

[1] متصرف: وزارة التربية الوطنية، **التعليمة العامة وعلم النفس**، ص 10.

[2] ينظر: بشير إبرير، **تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق**، ص 15.

[3] **المرجع نفسه**، ص 20 و21.

[4] ينظر: صالح بلعيد، **علم اللغة النفسي**، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، د ط، 2008م، ص 36.

1-4-3 البيداغوجيا:

تشترك التعليمية والبيداغوجيا في مسارات اكتساب المعارف وتبليغها، لكن التعليمية تعالج محتويات المعرفة بصفة خاصة بينما تهتم البيداغوجيا بالعلاقات بين المعلمين والمتعلمين ويوجد تداخل كبير بين التعليمية والبيداغوجيا ويصعب التفريق بينهما في كثير من الأحيان.

2 -التقييم :

2-1 مفهوم التقييم:

2-1- أ لغة :

التقييم ومعناها (Valuation) وهي تعني قيمة الشيء أو بمعنى آخر التثمين (Valuing) حيث تعتمد قيمة الشيء على مدى وفائه بالحاجات.

التقييم:« جمع البيانات وتشكيلها في صورة قابلة للتفسير، ومن ثم يمكن إصدار أحكام استنادا إلى هذا التقييم » .[1]

إنّ التقييم لغويا يعني إضفاء قيمة على شيء أو أمر أو شخص تبعا لدرجة توافقه مع غرض منشود. والتقييم بهذا المعنى يستند إلى القياس ويتجاوزه إلى معنى أشمل، إذ القياس يقف عند حدود المعطيات بينما يتعدى التقييم هذه الحدود من خلال تفحص المعطيات التي تم قياسها أو تحديد أوصافها على أساس الغرض المنتظر استثمارها فيه.[2]

---

[1] نبيل جمعة صالح النجار، **القياس والتقويم منظور تطبيقي** ، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، د ط، 2009م، ص 16.

[2] سامي عريفج، خالد حسين صالح، **في القياس والتقييم** ، دار مجدلاوي للنشر والتوزيع ، عمان، الأردن، ط4، 1999م، ص17.

2-1- ب. اصطلاحا:

ومفهوم التقييم Assessment عند بابام(Popham)« كذلك يستخدم مرادفا أو بديلا لمفهوم القياس Measurement، في حين أن البعض ينظر إليه على أنّه مصطلح أكثر لطفا في التعبير عن التقويم الذي ربما يبدو مهددا أو مزعجا » .[1]

ويقول تايلر(Taylor) إنّ التقييم يشير إلى جمع معلومات موائمة للمعاونة في صنع قرارات، ويجب أن يكون التقييم عملية نشطة، ومستمرة، وواقعية، وذات فعالية، ولها غرض محدد. وتعد أكثر من مجرد تطبيق اختبار وتقدير نتائجه، على الرغم من أنّ العميلة الاختبارية تكون جزءا متكاملا من عملية التقييم، لأنّ بعض البيانات التي يستند إليها التقييم تكون بيانات اختبارية.[2]

وعرف بلوم Bloom وصحبه التقييم« بأنّه إصدار حكم، لغرض ما على قيمة الأفكار، الأعمال، الحلول، الطرق، المواد...، وأنّه يتضمن استخدام المحكات والمستويات والمعايير لتقدير مدى كفاية الأشياء ودقتها وفعاليتها، ويكون التقييم كميا أو كيفيا » .[3]

2 2 أنواع التقييم:

2-2-1 التقييم القبلي :

يستخدم عادة قبل البدء بتنفيذ البرنامج الدراسي(عادة في بداية العام الدراسي، أو قبل البدء بتدريس وحدة معينة)، ويهدف إلى الكشف عن المهارات الضرورية اللازمة؛ والتي يجب على الطلبة امتلاكها قبل البدء بتنفيذ البرنامج، كما يهدف إلى الكشف مهارات

[1] صلاح الدين محمود علام، **القياس والتقويم التربوي**، ص 21.

[2] **المرجع نفسه**، ص 22 و23.

[3] توما جورج خوري، **القياس والتقويم في التربية والتعليم** ، مجد المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، لبنان، بيروت، ط1، 2008م، ص72.

الطلبة ومعارفهم قبل بدء عملية التدريس لأغراض مختلفة مثل معرفة تأثير البرنامج الدراسي عليهم، أو مقارنة أدائهم بمجموعات أخرى.

2-2-2 التقييم البنائي :

ويطلق عليه أحيانا التقييم التكويني، ويعرف بأنّه عملية تقيميه منهجية (منظمة) تحدث أثناء التدريس، وغرضها تزويد المدرس والمتعلم بتغذية راجعة من أجل تحسين العملية التعليمية التعلمية، ومعرفة مدى تقدم الطالب. وللتأكيد من سلامة سير العملية التدريسية لابد من إجراء تقييم بشكل دوري ومستمر [1]، وأنّه بمعنى آخر يساعد في تكوين الفرد في موقف لا يطغى عليه قلق الإنسان من إصدار أحكام قاطعة بحقه أو اتخاذ قرارات مصيرية.[2]

3-2-2 التقييم الختامي :

ويقصد به ذاك النوع من التقييم الذي يساعد في الحكم على المقيم في ختام دورة التحق بها، أو وحدة دراسية تعلمها، أو مساق دراسي أنجزه، أو نهاية مرحلة تعليمية يريد تجاوزها.

إنّ هذا النوع من التقييم لا يكون عارضا بل يستند إلى تدابير مسبقة وترتيبات حسب أصول، وفي مدارس وزارة التربية غالبا ما تتحدد مواعيده بتعليمات تصدر عن وزير التربية مع مطلع العام الدراسي.[3]

[1] ماجد محمد خياط، **أساسيات القياس والتقويم في التربية**، ص37 و 38.

[2] صلاح الدين محمود علام، **القياس والتقويم التربوي**، ص 23.

[3] ماجد محمد خياط، **أساسيات القياس والتقويم في التربية**، ص 39.

2-2-4 التقييم التشخيصي :

والغرض الأساسي من التشخيص هو بناء برامج علاجية للطالب، وإذا تم التقييم على مستوى جمعي (صف بأكمله)، فالغرض منه هو السماح للمدرس بتلبية حاجات الطلبة الخاصة بالتعلم، كاكتشاف أساليب تدريس خاطئة، لمحاولة إتباع طرق تدريس جديدة ومناسبة للطلبة. ويجب التركيز هنا على أدوات التشخيص التي تعطى للطلبة، والتأكد من فهم الطلبة لها، ومناسبتها لمستواهم التحصيلي، وأن تكون قادرة على كشف نقاط القوة والضعف لديهم، وأن تكون دقيقة، ويفضل هنا استخدام أكثر من أداة التقييم.[1]

2 3 مجالات التقييم :[2]

2-3- أ) الذكاء : هو القدرة على التلاؤم والتكيف مع البيئة، أو على أنّه القدرة على التعلم، أو أنّه القدرة على حل المشكلات، أو أنّه القدرة على التفكير الجيد والاستيعاب الجيد، والحكم الجيد، أو أنّه القدرة على الاستبصار وإدراك العلاقات بين الأشياء، أو أنهّ القدرة على الاستفادة من الخبرات السابقة في حل المشكلات الحاضرة.

2-3- ب) الاستعدادات والقدرات : وصول الفرد إلى مستوى معين من النمو في مختلف النواحي البدنية والعقلية والنفسية والاجتماعية والتعليمية كي يتمكن من تحقيق المطالب أو المهمات التي يفرضها عليه نوع جيد من التعليم أو التدريب.

2-3- ت) التحصيل: هو مدى ما تحقق من أهداف التعلم في موضوع أو مساق سبق للفرد دراسته، أو التدرب عليه من خلال المشاركة في الأعمال المبرمجة.

2-3- ث) الميول : عرف جيل فورد الميل بأنّه نزعة سلوكية عامة لدى الفرد للانجذاب نحو نوع معين من الأنشطة وانجذاب الفرد نحو شيء معين يعني أنّ الفرد يهتم به أو يهدف إلى الحصول عليه، لأنّ له قيمة حقيقية بالنسبة له.

---

[1] صلاح الدين محمود علام، **القياس والتقويم التربوي**، ص 24 و 25.

[2] ينظر: سامي عريفج، خالد حسين مصلح، **في القياس والتقييم**، ص 61 و75.

2-3- ج) الاتجاهات : الاتجاه عبارة عن وجهة نظر متناغمة أو ثابتة نحو الأشخاص أو السياسة أو القضايا أو الممارسات الدينية، وهو أيضا حالة استعداد عقلي عصبي نظمت عن طريق التجارب الشخصية وتعمل على توجيه استجابات الفرد نحو الناس أو المواقف التي تتعلق بهذا الاستعداد.

2-3-ح) الشخصية : إنّ موضوع الشخصية من الموضوعات التي تحتل مكانة هامة في علم النفس الحديث حتى إنّه أصبح لها علما خاصا بها يسمى:علم النفس الشخصية، وهذا العلم نتاج طبيعي لعلم النفس التجريبي وعلم النفس الإكلينيكي، وهو وثيق الصلة بعلم الاجتماع و الأنثروبولوجيا وغيرها من العلوم الأخرى.

2-4 أدوات التقييم :[1]

2-4-1 الاختبارات (Tests) : منها اختبارات الذكاء، القدرات، و القابليات، وهذه تنفيذ في تصنيف الطلبة في فئات متجانسة، من حيث مستوى الذكاء مثلا، أو معرفة القابلية للتعلم، إضافة إلى الاختبارات التحصيلية التي تعمل على تقييم الطلبة في مراحلهم الدراسية المختلفة.

2-4-2 قوائم الميول (Interest Inveentories) : تستخدم هذه القوائم من أجل توجيه الطلبة بالإتجاه الحقيقي للانخراط في التخصص الذي يتناسب مع ميوله، وقدراته، ويمكن استخدام هذه القوائم في نهاية المرحلة الأساسية و الثانوية؛ عند اختيار الطالب للتخصص المهني، أو الأكاديمي الذي يناسبه.

2-4-3 قوائم الشخصية (Personality Inventories) : في هذه القوائم يقدم أسئلة عديدة تتناول جميع جوانب الشخصية من حيث القوة والضعف، الانبساط والانطواء، المهارات الاجتماعية، علاقات عامة، طرق ملئ الفراغ وغير ذلك، ووفقا لاستجابات الفرد نستطيع إصدار حكم على شخصية وفق معايير محددة.

[1] ينظر: ماجد محمد الخياط، **أساسيات القياس والتقويم في التربية**، ص47 و49.

2-4-4 مقاييس الاتجاهات (Attitude Scales) : حيث تعمل هذه المقاييس على دراسة اتجاهات الأفراد نحو موضوع أو قضية معينة، والحكم على اتجاهه، ويتألف سلم الاتجاهات من عدة أسئلة أو فقرات يبين الفرد موقفه من مضمونها؛ بالإجابة وفق سلم إجابة معين كمقياس ليكرت وثيرستون.

2-4-5 الاستبيان (Questionnaire) : هو عبارة عن مجموعة من الأسئلة، الفقرات تقيس موضوع، بعد، مجال، قضية معينة، ويتم بناء الأسئلة أو الفقرات فيه بطريقة معينة، ويتم عمل خصائص سيكومترية له؛ ونتائجه تدل على حكم معين؛ بعد تحليل فقراته إحصائيا.

2-4-6 المقابلة (Interview) : يتم اللجوء إليها من قبل بعض الباحثين للحصول على معلومات حول موضوع معين، إضافة إلى التعرف على بعض جوانب الشخصية لدى الفرد، اهتماماته، ميوله، والمقابلة هي لقاء موجه بين فردين.

2-4-7 السجل التراكمي (Cumulative Record) : يعتبر أحد وسائل التقييم، وغالبا ما يستخدم في المدارس أو الجامعات (السجل التراكمي للطالب)، ويحتوي على تحصيل الطالب منذ دخوله للمدرسة أو الجامعة، ومعلومات حول وضعه التحصيلي أو الصحي، ميوله، نشاطه.

2-4-8 الملاحظة (Observation): تعني الملاحظة بمتابعة أمر ما أو سلوك للحصول على بيانات أو معلومات تساعد على تحقيق الأهداف الموضوعة مسبقا، ويكثر استخدام الملاحظة عند دراسة سلوك الأطفال، وقد يكون أسلوب الملاحظة هو الوحيد المناسب لقياس سمه ما، وتحتاج لباحث ملاحظ مدرب مؤهل علميا.

3 التقويم:

3-1 مفهوم التقويم:

3-1- أ. لغة:

جاء في لسان العرب لابن منظور: « قوم : القيام : نقيض الجلوس، قام يقوم قوما وقياما وقومه وقامه، وجاءت كمعنى العزم.

وقوله تعالى: ﴿ وَرَبَطْنَا عَلَىٰ قُلُوبِهِمْ إِذْ قَامُوا فَقَالُوا رَبُّنَا رَبُّ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ لَنْ نَدْعُوَ مِنْ دُونِهِ إِلَٰهًا لَقَدْ قُلْنَا إِذًا شَطَطًا ﴾.[1] أي، عزموا، وقوم بمعنى الإصلاح، قوم درأه أزال اعوجاجه، وقوام الأمر: نظامه وعماده، وقوم السلعة قدرها، والقيمة ثمن الشيء بالتقويم » .[2]

ونقول أيضا،« على أنّه تقدير قيمة الشيء أو الحكم على قيمته، وتصحيح أو تعديل ما أعوج ».[3]

ونقول أيضا:« قوم السلعة (تقويما)، وقوم الشيء فهو قويم أي مستقيم، والاستقامة اعتدال الشيء واستواؤه. واستقام فلان بفلان أي مدحه وأثني عليه، وقام ميزان النهار إذا انتصف، والقيمة: ثمن الشيء بالتقويم. تقول: تقاوموه فيما بينهم، وإذا انقاد الشيء واستمرت طريقته فقد استقام لوجه » .[4]

---

[1] سورة الكهف، أية 14.

[2] ابن منظور، **لسان العرب**، ص 3781.

[3] محمد عثمان، **أساليب التقويم التربوي**، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، د ط، 2010م، ص 15.

[4] راتب قاسم عاشور ومحمد فؤاد حوامدة، **فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها بين النظرية والتطبيق** ، جدارا للكتاب العالمي للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، د ط، 2009م، ص 407 و 408.

2-1- ب. اصطلاحا :

لقد تعددت تعاريف مفهوم التقويم حسب تعدد برامج التقويم ونماذجه وأغراضه، إلاّ أنّها جميعا تشير إلى أنّ عميلة التقويم عملية منظمة لجمع المعلومات وتحليلها بغرض تحديد درجة تحقق الأهداف، واتخاذ القرارات المناسبة بشأنها.

وقد يتضح ذلك أكثر من خلال دفع المتعلمين إلى توظيف الحصيلة اللّغوية واستثمارها في التعبير عن مواقف مختلفة القصد منها جعل المتعلم يمتلك الرصيد المعرفي الذي تعلمه، ويستخدمه للتعبير عن أغراضه الضرورية داخل المجتمع اللغوي.[1]

كما يعرف بأنّه عملية إصدار حكم بناء على معايير معينة في ضوء بيانات أو معلومات (كمية أو كيفية) عن فكرة أو ظاهرة أو موقف أو سلوك.[2]

يقرر ثروندايك أنّ التقويم : « هو عملية متكاملة، يتم فيها تحديد أهداف التعليم، وتقدير الدرجة التي يتم فيها تحقيق تلك الأهداف. »[3]

والتقويم لا يقتصر على الأهداف المرجوة فحسب، بل يتجاوزها إلى مناحي الحياة الأخرى، وما سيطرأ عليها من تغير في سلوك الفرد لأنّه« عملية مستمرة تشخيصية وقائية علاجية شاملة لجميع نواحي النمو » تهدف للكشف عن مواطن الضعف والقوة في العملية التربوية، بقصد الإصلاح والتطور وتحقيق الأهداف.[4]

---

[1] أحمد حساني، **دراسات في السانيات التطبيقية – حقل تعليمية اللغات**-، ص 155.

[2] راتب قاسم عاشور، **فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها بين النظرية والتطبيق**، ص408.

[3] يوسف قسوم، تعليمية **الظواهر اللغوية لتلاميذ السنة الرابعة المتوسطة على ضوء المقاربة بالكفاءات-نقد وتقويم**- مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في علوم اللسان العربي، قسم الآداب واللغة العربية، جامعة محمد خيضر بسكرة، السنة الجامعية 2010/2011، ص55، (مخطوط).

[4] **المرجع نفسه**، ص 56.

إنّ التقويم Evaluation بمفهومه العلمي يختلف بالطبع عن التقويم الذي نمارسه في حياتنا اليومية. فالإنسان العادي يقوَم العديد من الأشياء والأمور التي يواجهها في مختلف جوانب حياته. فهو يقوَم الأطعمة التي يأكلها، والأشياء التي يشير بها، والكتب التي يقراها، والأماكن التي يزورها، وغير ذلك. ويتضمن هذا التقويم نوعا من الحكم على الشيء المطلوب، على الرغم من انه ليس تقويما علميا بالمعنى المتعارف عليه.[1]

كذلك قد نجد هذا التعريف الشامل لمفهوم التقويم: « هو تحديد قيمة شيء ما. ويتضمن ذلك، الحصول على معلومات تستخدم للحكم على قيمة برنامج أو هدف أو طريقة، أو نتيجة معينة، أو استعمال ممكن لطرق بديلة تم تصميمها لتحقيق أهداف خاصة » . والذي يهمنا هو ذلك التمرين الذي يتم اللجوء إليه في بيداغوجية التحكم البيداغوجية الفعالة، يندرج ضمن استراتيجيات تهدف إلى تقويم الاداءات قصد التمكن من تصحيحها؛ بمعنى إحداث تعديلات في أساليب التعلم ووسائل التعليم وفق ما يكفل التحكم في أداء المتعلم[2].

ويعرف التقويم « بصورة عامة بأنّه عملية منظمة لجمع المعلومات حول ظاهرة ما لتصنيفها وتحليلها وتفسيرها؛ لمعرفة مدى بلوغ أهداف التعلم، وذلك للوصول إلى أحكام عامة بهدف إتخاذ القرارات الملائمة » .[3]

---

[1] صلاح الدين محمود علام، **القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية** ، دار الميسرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط2، 2009م، ص19و20.

[2] صالح بالعيد، **محاضرات في قضايا اللغة العربية** ، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، د ط، د ت، ص 155.

[3] ماجد محمد الخياط، **أساسيات القياس والتقويم في التربية** ، دار الراية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2009م، ص 36.

3 2 أنواع التقويم :

3-2-1 التقويم القبلي (Initial Evaluation):« وهو التقويم الذي يجريه المدرس لاختبار استعداد طلابه لتعلم الموضوع الجديد؛ بغية تحديد مستوى الطلبة الأولي وقدراتهم ومعلوماتهم ومهاراتهم السابقة قبل الدخول في عملية التدريس. وهذا يساعد المدرس في بناء الخطة التدريسية على أسس سليمة ومعلومات دقيقة عن طلبته، الأمر الذي يسهم في نجاح عملية التدريس » .[1]

3-2-2 التقويم التكويني (البنائي) (Sommative Evaluation) : يتمثل في الأسئلة المدرجة في كل نشاط (البناء الفكري، البناء الفني، البناء اللغوي)، التي ترافق المتعلم في مسار تعلمه، وتساعد الأستاذ على ممارسة عمله « فهو الذي يتم أثناء عملية التعلم، ويركز على ما أحرزه التلاميذ من تقدم، وما فشلوا فيه من خلال تعلم موضوع دراسي معين » .[2]

3-2-3 التقويم الختامي (ألتحصيلي) (Formative Evaluation) :« يأتي هذا النوع من التقويم في نهاية الفصل الدراسي أو الوحدة الدراسية أو نهاية برنامج ما؛ فهو يزودنا بأساس لوضع الدرجات أو التقديرات بطريقة عادلة للطلبة، ويمكن أن يزودنا ببيانات يمكن على أساسها إعداد التقارير والشهادات الدراسية للطلبة » .[3]

---

[1] راتب قاسم عاشور، **فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها بين النظرية والتطبيق**، ص409 و 410.

[2] زكريا محمد الطاهر وآخرون، **مبادئ القياس والتقويم والتربية** ، الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع ودار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2002م، ص 3.

[3] راتب قاسم عاشور، **فنون اللغة العربية و أساليب تدريسها بين النظرية والتطبيق**، ص 410.

3 3 مجالات التقويم:

تتعدد مجالات التقويم التربوي، لتشمل على تقويم كل جوانب العملية التعليمية من مدخلات ومخرجات، ويمكن إيجاز مجالات التقويم فيما يلي:

3-3- أ. تقويم التعلم Learning evaluation:

ويتضمن تقدير درجات المتعلمين التحصيلية، وتقدير درجات بقية نواتج التعلم وتحديد معدلات التعلم، ومستوى الأداء المهاري للمتعلمين.

3 3 -ب. تقويم التدريس Teaching evaluation:

ويشمل قياس وتقدير درجة كفاءة التدريس، ودرجة جودته، ودرجة فعاليته، في تحقيق الأهداف التربوية المنشودة.

3-3-ج . تقويم المقررات الدراسية Subject matter evaluation:

ويشمل تقويم المحتوى المقرر الدراسي وأساليب التعليم والتعلم المتبعة، واختيار الطرق العلاجية المناسبة للتغلب على صعوبات تعلم موضوعات هذا المقرر.[1]

3-3- د. تقويم البرامج التعليمية Educational programs évaluation:

ويتضمن قياس مدى فاعلية برنامج تعليمي أو منهج دراسي معين، أو تقويم مكونات برنامج تعليمي معين، وقياس درجة كفاءته ومدى ملاءمته لتحقيق الأهداف التربوية المرغوبة، في ضوء مستوى كفاءة الإدارة المدرسية وفعالية التدريس.

[1] محمود عبد الحليم منسي، **التقويم التربوي**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، د ط، 2007م، ص 31.

3-3-هـ. تقويم المؤسسات والنظم التعليمية الأكثر اتساعا:

ويشمل قياس مدى كفاءة البرامج التعليمية المتعددة الجوانب، أو تقويم النظم التعليمية السائدة، وتقويم المؤسسات التعليمية القائمة؛ مثل الجامعات والمدارس المنتشرة على مستوى الوطني.[1]

3 4 وظائف التقويم:

يمكن تحديد وظائف التقويم التربوي فيما يلي:

- الحكم على قيمة الأهداف التعليمية التي تتبناها المدرسة، ومدى موافقتها لنمو الفرد وحاجات المجتمع.
- توضيح الأهداف التعليمية.
- معرفة نواحي القوة والضعف في عمليات التنفيذ.
- مساعدة المعلم على معرفة تلاميذه، ومعرفة قدراتهم ومشكلاتهم التي تواجههم أثناء تعليمهم[2]، وتوجيههم وزيادة دافعيتهم نحو التعلم.
- يساعد على تنشيط المتعلمين، حيث يعتمد الأثر المنشط للتقويم على درجة نجاح المتعلمين، فكلما زادت الاستشارة زاد مقدار التنشيط في عملية التعلم.
- إتخاذ القرارات التربوية حيث تستخدم نتائج التقويم التربوي في تصنيف المتعلمين حسب مستوياتهم التحصيلية، والانتقاء من بين المتقدمين للالتحاق بالمراحل التعليمية المختلفة، كما تستخدم نتائج التقويم التربوي في المقارنة بين فعالية السياسات التعليمية، التي تطبق في المراحل التعليمية المختلفة.[3]

---

[1] محمود عبد الحليم منسي، **التقويم التربوي**، ص 31 و32.

[2] محمد مقداد وآخرون، **قراءة في التقويم التربوي**، مطبعة عمار قرفي، باتنة، الجزائر، ط1، 1993م، ص 227.

[3] محمود عبد الحليم منسي، **التقويم التربوي**، ص 30 و 31.

4 -التمرين اللّغوي:

يعد التمرين اللّغوي في: « تعليمية اللّغات مرتكزا بيداغوجيا من حيث أنّه يسمح للمتعلم بامتلاك القدرة الكافية للممارسة الفعلية للحدث اللّغوي، وذلك بادراك النماذج الأساسية التي تكون الآلية التركيبية للنظام اللّساني المراد تعليمه. ومن ثمة فإنّ اهتمام الباحثين في الميدان اللّساني والتربوي تنصرف بالضرورة إلى البحث عن أنجع السبل لترقية التمرين، وتحديد أهدافه التعليمية و البيداغوجية وضبط إجراءاته المختلفة لتذليل الصعوبات التي تعترض المتعلم، وتفادي الخطأ اللغوي الذي يشكل عائقا أمام تطور العميلة التحصيلية في مجال تعلم اللّغة بعامة واللّغة الأجنبية بخاصة، إذ أنّ التمرين اللّغوي يحتل المرتبة الأساسية في مجال التعليم اللّغوي » .[1]

[1] أحمد حساني، **دراسات في اللسانيات التطبيقية**، ص 147.

الفصل الأول

التمارين اللغوية

تمهيد:

ك لاحتئآهك: لئي بطحة لفي طحكغهى هـ لقئمة نـ غى تمحي لي بطحكغئـ ة

ك لاحتطحتئمى: آمهئظطحة لئفي طحكغهي بـ

1 التمارين التحليلية التركيبية

2 التمارين البنيوية

3 التمارين التواصلية

خلإ شد بطف شك

تمهيد:

ننطلق في هذا الفصل – الأول– من الأساس النظري المتعارف عليه ونحاول تطبيق ذلك على كفايات تعليم اللّغة العربية، وسنشرع في دراسة أهم وسيلة وأنجعها في التعليمية ألا وهو التمرين اللّغوي، محاولين الإجابة عن الأسئلة التالية: ماهو التمرين اللغوي؟ وماهي مكانته في تعليمية اللغات؟ كما سنقف وقفة متأنية على أنواع التمارين اللغوية وهي التمارين البنيوية لمعرفة ماهيتها، وأهم أنواعها، والانتقادات الموجهة لها، كذلك سنتعرف على التمرينات التواصلية وفائدتها في إتقان التراكيب اللغوية ومقدرتها التامة في تركيب الجمل الصحيحة، ونهدف من خلال ذلك إلى تقديم فكرة واضحة عن أهم المقاييس العلمية المعتمدة في إعداد التمارين، ومحتويتها اللّغوية، وما يطلب القيام به، وإعطاء صورة عن خصائص التمارين، وموقعها في حصة الدرس.

كما نهدف إلى تقديم كل نوع من أنواع التمارين الواردة في الكتاب المدرسي للسنة الرابعة ابتدائي وتطبيقها على أنواع التمارين التي سيتم دراستها في هذا الفصل.

المبحث الأول: ماهية التمرين اللغوي ومكانته في تعليمية اللغات

أولا: ماهية التمرين اللغوي

1 مفهوم التمرين اللّغوي

1 ـ أ لغة:

عرف التمرين في معجم " لسان العرب " على أنّه التليين وهو مشتق من الفعل الثلاثي مَرَنَ حيث يقول: « مَرَنَ يُمَرِنُ مَرَانَهُ وَمُرُونَةٌ : وهو لين في الصلابة. ومَرَنْتُهُ أَلَنْتُهُ وصَلَبْتُهُ، ومَرَنَ الشيء يُمَرِنُ مُرُونًا إذا استمر. ويقال مَرَنْتُ يد فلان على العمل أي صلبت واستمرت... ومَرَنَ الشيء يُمَرَنُ مُرُونًا ومَرَانَةٌ : تعوده واستمر عليه، ومرنه عليه فتَمَرَنَ: دَرَبَهُ فَتَدَرَبَ » .[1]

وفي " المنجد الوسيط " : « مَرَّنَ: عوّد، علّم، أخضع لتدريب نظامي للتعويد على نشاط معيّن أو لتنمية مقدرة جسدية أو عقلية أو لخلق كفاءة : " مرّن على التحادث بالفرنسية " أقام تمارين عسكرية لتعويد الجنود على استعمال الأسلحة وممارسة التحركات الميدانية » .[2]

وفي الخصائص « نجد " فالمرن " كالحلف والكذب، والفعل منه مرن على الشيء إذا ألفه، ألا ترى أنّ الخليقة والنحتية، والطبيعة والسّجية وجميع هذه المعاني تؤذن بالألف والملاينة والأصحاب والمتابعة...وهي كلها رياضيات وتدريب وتهذيب » .[3]

---

[1] ابن منظور، **لسان العرب**، دار صادر، بيروت، لبنان، ط6، 1997، مج12، ص940، مادة (م، ر، ن).

[2] صبحي حموي، **المنجد الوسيط في العربية المعاصرة**، دار المشرق، بيروت، لبنان، د ط، د ت، ص 968.

[3] أبي الفتح عثمان ابن جني، **الخصائص**، دار الكتب المصرية، تحقيق محمد علي نجار، ج 1، ص 474 و476 و 475.

وقد ذكره الزمخشري في مادة (م ر ن) في قوله: « ومن المجازي مرن على الأمر مرونا، ومرنته على كذا، ومرنت يده على العمل، ومرن وجهه على الخصام والسؤال، وإنّه لممرن الوجه قال الوزير: لزاز خصم معك ممرن » .[1]

1 –ب اصطلاحا:

إنّ المطلع على المراجع والقواميس في حقل تعليمية اللغات يلاحظ تداخل واشتراك عدة مفاهيم في حلقة واحدة، فالتمرين (Exercice) والاختبار(Test) ولتقويم (Evaluation) كلها مصطلحات تلتقي في نقطة معينة مفادها تحديد مدى المعرفة أو المهارة التي حصلها المتعلم خلال مسيرته التعليمية، وبالتالي فمن الواجب العودة إلى أحد المعاجم المتخصصة للوقوف على المفهوم الدقيق للتمرين والمتمثل في" معجم تعليمية اللغات Dictionnaire de didactique des langues " حيث يحدد هذا المعجم مصطلح التمرين على أنّه « كل نشاط، منظم يتميز بمميزات تستجيب إلى مقاييس منهجية، ويندرج في منظومة نموذجية معينة من التمارين، يهدف إلى تمثل المعطيات اللغوية المعروضة والمشروحة من ذي قبل، واستعمالها أو توظيفها بكيفية ناجحة» . [2]

ونجد أنّ " بوركيي R.Porquier و بيس H.Besse " ينظران إلى التمرين على« أنّه لا يدور سوى حول معطيات سبق التعرض إليها من قبل _ في مرحلة عرض الدرس_ وليس من وظيفته إدراج معطيات جديدة للتعلم، الأمر الذي يجعل لغة التمرين ومفرداته في إعداد ما سبق اكتسابه » .[3]

---

[1] أبو قاسم جار الله الزمخشري، **أساس البلاغة**، تحقيق عبد الرحيم محمود، دار المعرفة، بيروت، لبنان، د ط، د ت، ص 427.

[2] R. Galisson / D. Coste, **Dictionnaire de didactique des langues**, librairie Hachette, Paris, 1976, p : 202.

[3] H. Besse/R. Porquier, **Grammaire et didactique des langues**, Hatier credif, Paris, 1984, p : 121.

وكذلك التمرين أو التدريب أو التطبيق أو الممارسة أو المواظبة أو المران كلها تحمل معنى قريب من بعضها البعض تدل جميعها على معنى التعويد على عادة أو الحصول على كفاءة أو ملكة عن طريق حمل المتعلم على القيام بسلسلة من النشاطات المتكررة.[1]

وهو أيضا فرض (واجب) شفاهي أو كتابي يقدم للتلاميذ كتطبيق للدروس المقدمة سلفا.[2]

والتمرين يعتبر جوهر العملية التعليمية نظرًا للدور الفعال الذي يؤديه في عملية التعلم، حيث يقول " جيرار فيني Vigner Gérard " أنّ التمرين « باعتباره تقنية خاصة بالاكتساب يتعدى الجانب المظهري المتمثل في التنويع الشكلي وهو يعد مكونا رئيسيا في كل الطرائق اللّغوية، على اختلاف جوانبها اللسانية والمنهجية ».[3]

إذن التمرين هو التدريب المنظم الذي يتعد لبه السلوك وتتحول به القاعدة اللغوية إلى عادة لسانية سليمة، كما يهدف التمرين إلى تنمية القدرة الاتصالية بكفاءة ودقة، وتنمية التعابير الإبداعية.

1-2: أشكال التمارين اللغوية:

تنقسم أشكال التمارين اللغوية إلى قسمين:

1-2-1 التمارين الكتابية:[4]

---

[1] محمد صاري، **التمارين اللغوية**، دراسة تحليلية نقدية، رسالة ماجيستير، جامعة عنابة، 1990، ص39.(مخطوط).

[2] **Dictionnaire encyclopédique Larousse, Éditions Tierce, Paris**, 1979, p175 .

[3] Vinger, Gérard, **L'exercice en français langue étrangère**, étude de linguistique appliquée, Paris, 1982, p : 71.

[4] زهور شتوح، **تعليمية التمارين اللغوية في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط (دراسة وصفية تحليلية)** ، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في اللسانيات التطبيقية، قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة الحاج لخضر_باتنة_، 2011/2010، ص 29.(مخطوط).

إنّ التمارين الكتابية جزء لا يتجزأ من الدرس، ومرآة تعكس نشاط المتعلمين ومستواهم، وتهدف إلى ما يلي:

-تعويد التلاميذ الاعتماد على النفس و الاستقلال في الفهم.
-تربي التلاميذ على دقة الملاحظة، وتنظم الأفكار وترتبها في الذهن.
-تغرس في نفوسهم حب النظام والترتيب والتنسيق.
-الوقوف على مستوى كل تلميذ بدقة وعلى مبلغ نشاطه واستفادته من دروس القواعد.

وللسير في التمارين الكتابية يتبع المعلم الطريقة التالية:

أ- يطبع المعلم التمرين طبعًا متقنًا، ويُوزع على المتعلمين بنظام، أو يكتب الأسئلة على سبورة إضافية أو يملي على التلاميذ.
ب- يناقش التلاميذ في القاعدة النحوية المتصلة بالتمرين، ثم مطالبتهم بقراءة التمرينات وحلها.
ج- يجيب التلاميذ عن الأسئلة في كراساتهم مع ملاحظة جودة الخط و النظافة وتنسيق الإجابة.

و من الواجب في التمرين الكتابي ألا يشرح المعلم أو يناقش تلاميذه حول الإجابة الصحيحة إلاّ بعد أن يجيبه التلاميذ وحينذاك يتعرفون على أخطائهم ويقومون بتصويبها بحيث يتمكن التلميذ من الرجوع إلى الحل عند الحاجة.

1-2-2 التمارين الشفوية:[1]

إنّ التمارين الشفوية إحدى الوسائل التي يصبح فيها توظيف البنى اللغوية « مهارة لا تحتاج معها إلى كثير من التأمل والتفكير » وتهدف التمارين الشفوية إلى تدريب التلاميذ

[1] راتب قاسم عاشور ومحمد فؤاد حوامدة، **أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق** ، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط2، 2007م، ص 114 و 115.

على صحة الضبط مع السرعة « وهذا النوع من التطبيق هو الذي يجب أن نعتمد عليه، لنجعل مراعاة التلاميذ لقواعد النحو عادة راسخة كأنّها تصدر عن سليقة وطبع » ويمكن أن نجمل فوائد التمارين الشفوية في النقاط التالية:

-وقوف المعلم على مواطن الضعف عند التلاميذ، والأجزاء الغامضة التي لم يفهموها في دروس القواعد، فيعيد شرحها وتبسيطها حتى تستقر في أذهانهم.

-تثبيت القاعدة لما فيه من مناقشات عامة متنوعة.

-تعويد التلاميذ النطق الصحيح والتعبير السليم.

-يثير المنافسة بين التلاميذ وفي ذلك تعويدهم على إجادة التعبير والتفكير.

أمّا بالنسبة لطريقة السير في تطبيق التمارين الشفوية فتكون من خلال إتباع المعلم الخطوات التالية:

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

ب -تكون الإجابة شفويا عن السؤال المقروء مجزأ، وفي أثناء ذلك ينبه التلاميذ إلى مواطن الخطأ في الإجابة، على أن يكون تصحيح من عمل التلاميذ أنفسهم.

ج- تكون إجابة التلاميذ بلغة فصيحة وسليمة، تتناول كل جزء مطلوب في السؤال.

ويعد التمرين الشفوي حسب بعض الباحثين أعظم نفعا للتلاميذ من التمرين الكتابي وذلك للاتصال المباشر بين المدرس والتلميذ، الأمر الذي يمكن من الإرشاد والتوجيه، ويوفر للتلميذ وفرة التدريب، وتنوع التمرينات في وقت أقصر مما تستغرقه التمرين التحريري.

1-3 خصائص التمارين اللّغوية:[1]

للتمارين اللّغوية خصائص متنوعة أهمها مايلي:

1-3-1 التمرين اللّغوي نشاط:

النشاطات اللّغوية كثيرة وواسعة، فتارة تكون مرئية وتارة تكون مسموعة، ومرة تكون منطوقة وأخرى تكون مكتوبة، حسب طبيعة المتعلمين وأهدافهم، كذلك طبيعة المادة اللّغوية والمراد تعليمها، ومن خصائص هذا النشاط _أيضا_ أنّه يبعث الحركة والديناميكية داخل القسم فلا يضع المتعلم موضع المتلقي السلبي، بل يجعله أو يدفعه من خلال عناصر اللّغة ومهارتها كي يكون إيجابيا، أي متقبلا ومنتجا في آن واحد.

1-3-2 التمرين اللّغوي نشاط منظم:

لعل الخاصية النظامية هي أهم الخصائص التي أهملتها التعاريف السابقة فالتدريبات اللغوية، قد تكون عشوائية في شكلها وفي محتواها، في إعدادها وفي إجرائها، وبالتالي تكون نتائجها هزيلة وغير مرضية ونعني بالخاصة التنظيمية إعداد التدريبات اللغوية وإجرائها بناء على مجموعة من المقاييس العلمية، تتمثل في الدراسة والانتقاء والتخطيط والتدرج، وهي عمليات ضرورية لرفع نسبة النجاعة في التمارين.

1-3-3 التمرين اللّغوي هدف محدد:

ليس التمرين اللّغوي غاية في ذاته، بل هو وسيلة تختار وتجري بكيفية منطقية ومضبوطة، ضمن هدف تربوي محدد، أو اكتساب عنصر لغوي جديد أو ملكة لسانية كافية، ومعنى ذلك أنّ هدف التمرين اللّغوي هو نقل ما عرض على المتعلم في مرحلة العرض من العقل الشعوري إلى العقل اللاشعوري.

---

[1] محمد مدور، **الأبعاد النظرية والتطبيقية للتمرين اللغوي** ، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في علوم اللسان العربي، قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة الحاج لخضر _باتنة_، 2014م، ص 158.(مخطوط).

1-4 وظائف التمارين اللغوية:[1]

للتدريبات اللّغوية وظائف متعددة، تستدعي من مبرر النظر إليها باهتمام شديد، وهذا لأنّها وسيلة تدريب وتقويم في آن واحد. ويمكن حصر وظيفة التمرين اللّغوي في أربع وظائف:

1-4-أ التطبيق العملي للدراسة اللّغوية:

لعل الحاجة التربوية إلى رفع نسبة الحركة، والنشاط لدى المتعلمين داخل القسم، هي السبب في نشأة التدريبات اللغوية. وفعلا فإنّ إدراج التدريبات اللغوية في الدرس، يساهم في تنشيط عدد كبير من المتعلمين، كما يساعد على تمديد فترة الممارسة والتعلم.

1-4- ب التمرين وسيلة تقويمية:

من وظائف التمرينات اللّغوية : المراقبة، والاختبار، فهي وسيلة من وسائل الكشف عن المعلومات الفردية، قبل الدخول في الدرس الجديد، ويطلق على هذا النوع من المراقبة: **التقويم التشخيصي**، كما تستعمل لاختبار المعلومات بعد إنهاء الدرس، ويطلق على هذا النوع من الاختبار: **التقويم الإجمالي**.

1-4-ج التمرين وسيلة للعرض والترسيخ:

قد يستعمل التمرين لتقديم العناصر اللّغوية الجديدة، وعرضها على المتعلم. أمّا مهمة الترسيخ والتثبيت فهي وظيفته الأساسية.

1-4- د التمرين وسيلة للتصحيح والتصويب:

من الوظائف الأساسية للتمارين اللّغوية: التصحيح فهي وسيلة فعالة وأسلوب تربوي جيد للقضاء على الأخطاء الشائعة التي تتواتر بكثرة لدى جمهور المتعلمين.

---

[1] نقلا عن: محمد صاري، **تقويم مناهج اللغة العربية**، وزارة التربية الوطنية، 1998، ص 98 و99.

وقد قام أحد الباحثين وهو: الأستاذ محمد صاري بإجراء استبيان خاص حول وظائف التدريبات اللّغوية، باستجواب مجموعة من المدرسين الباحثين، حيث أقروا الوظائف التي يبينها الجدول التالي:

السؤال	التمارين اللغوية في نظرك			
عدد المستجوبين	وسيلة لاختبار المعلومات	وسيلة لترسيخ المعلومات	وسيلة لعرض المعلومات	وسيلة لتصحيح الأخطاء
15	13	14	14	14

الجدول(01): استبيان حول وظائف التدريبات اللّغوية.

وبناء على هذا الجدول، فقد استنتج هذا الباحث أنّ التمارين اللّغوية عنصر ضروري، ليس عقب الدرس فحسب، بل في كل مرحلة من مراحله؛ فهي نشاط يقدم الدرس الجديد ويلازمه حتى النهاية.

ثانيا: مكانة التمرين اللغوي في تعليمية اللّغات

إنّنا لا نبتعد عن الحقيقة إذا قلنا أنّ التمرين هو جوهر العملية التعليمية ذلك أنّه يمثل التطبيق العملي لعملية تعليم اللّغة، وفي هذا الصدد يقول " برنر Burner " كما ينقل عنه رشدي أحمد طعيمة: « لتعلم إنسانا في مادة أو علم معين، فإن المسألة لا تكون في أن نجعله يملأ عقله بالنتائج، بل أن نعلمه أن يشارك في العملية التي تجعل في الإمكان ترسيخ المعرفة أو بنائها. إنّنا ندرس مادة لا لكي ننتج مكتبات صغيرة حية عن الموضوع، بل لنجعل التلميذ يفكر رياضيا لنفسه، ولينظر في المسائل كما يصنع المؤرخ

ويشارك في تحصيل المعرفة، لأنّ المعرفة عملية وليست ناتجا » ،[1] وبذلك يعد التمرين وسيلة مشاركة فعالة باعتباره أفضل الوسائل التي من شأنها أن تعمل بشكل فعال وجاد على بناء المعرفة لدى المتعلم، بل وتنمية استراتيجيات التعلم وآلياته لديه بكيفية ناجعة، نظرا لوظائفه المتعددة والمتمثلة في :

-يعد التمرين وسيلة لعرض الدرس، فدوره لا ينحصر في عرض معلومات سابقة بل يمكن أن نعتبره وسيلة لعرض معطيات جديدة لم تقدم لتلاميذ من قبل فبعد أن تعطى المسائل النظرية في مرحلة الدرس، يقدم درس النحو على شكل مجموعة من التمارين وتترك لهم الفرصة ليكتشفوا البنية اللّغوية المقصودة بفعل التمرن والتدريب المتواصل، حيث أنّ « أفضل أشكال تعلم اللّغات هي تلك التي تتعدى حدود استيعاب المعلومات وحفظها إلى تنمية القدرة على تطبيقها وممارستها » .[2]

-التمرين وسيلة للترسيخ، ويعد الترسيخ أهم وظائفه، فعن طريق التكرار و الممارسة للتعلم اللغوي كما يذكر الأستاذ " الحاج صالح " هو امتلاك مهارة التصرف في البنى اللغوية حسبما تقتضيه أحوال الخطاب [3]، وهذا مرهون بمدى توفر فرص للممارسة، ومن ثمة فالترسيخ حسب ما يراه الحاج صالح لا ينحصر فقط في بوتقة تحصيل المعطيات في حد ذاتها بل « في خلق القدرة على التصرف فيها[...] فالتصرف هو العمل في ذوات الكلم و التراكيب[...] والعمل الاكتسابي للغة كله ورياضة مستمرة، كلما زادت وتواصلت زاد النمو اللّغوي بدوره يقوي الملكة » .[4]

---

[1] رشدي أحمد طعيمة، **الأسس النفسية والتربوية والاجتماعية لبناء مناهج اللغة العربية في التعليم ما قبل الجامعي**، المجلة العربية للتربية، عدد2، تونس، 1985م، ص 32.

[2] **المرجع نفسه**، ص 39.

[3] عبد الرحمان الحاج صالح، **أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية** ، مجلة اللسانيات، العدد 4، الجزائر، 1974م، ص 68.

[4] **المرجع نفسه**، ص 70.

-يسمح التمرين بتعزيز الفهم والاستيعاب لدى التلاميذ حيث يسمح لهم بممارسة ما تم تعليمه، وعن طريقه يتم استثمار القاعدة في أذهان « ومن الخير ألا يسرف المعلم في شرح القاعدة واستنباطها بحيث تستغرق الحصة كلها في شرح القاعدة بل يجب أن ينتقل المعلم إلى التطبيق بمجرد أن يطمئن إلى فهم الطلبة إياها » .[1]

-يعتبر التمرين وسيلة للتصحيح والتصويب، حيث يقوم من خلاله المعلم بالوقوف على مستوى تلاميذه فيما درسه والصعوبات التي تعترضهم، فهو بالتالي وسيلة فعالة لتصحيح الأخطاء الصوتية والمعجمية والتركيبية للتلاميذ والمعتمدين في ذلك على التغذية الراجعة، ذلك أنّ « تصحيح التطبيق أمّا التلميذ من انجح الوسائل للتقويم، يرى التلميذ خطاه ويساعده المدرس على تصويبه عند عجزه » .[2]

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

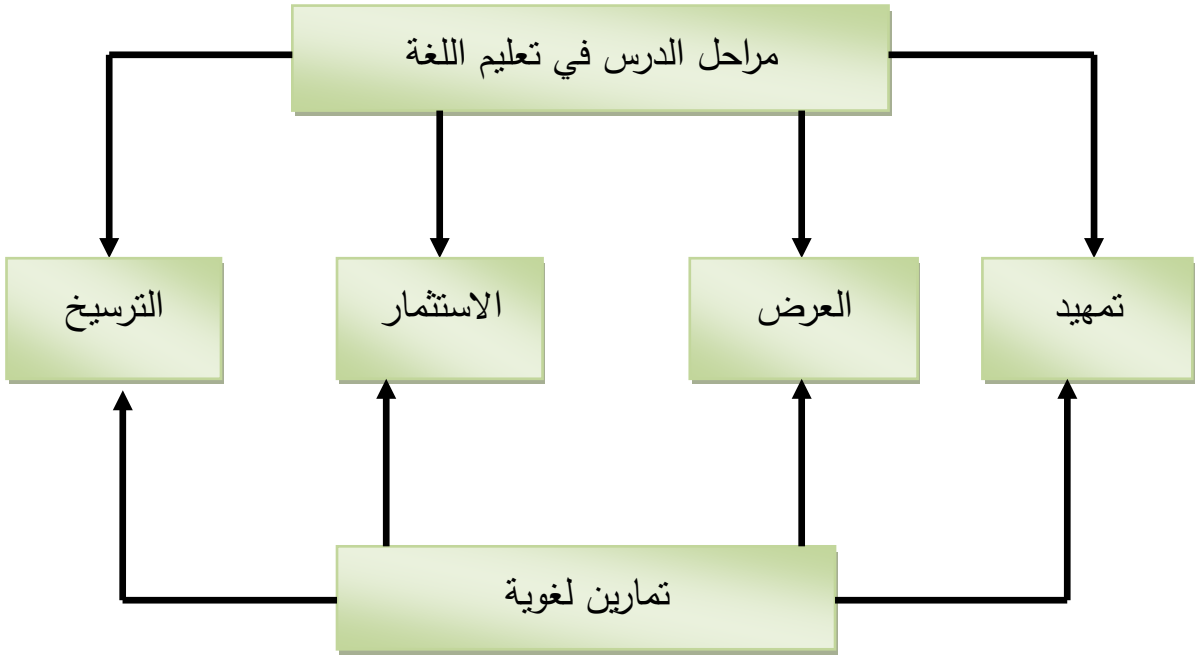
إذا وبعد كل ما تم عرضه، نجد أنّه من الطبيعي أن يحتل التمرين اللّغوي مرتبة أساسية ومكانة هامة في ميدان تعليمية اللغات.

---

[1] راتب قاسم عاشور ومحمد فؤاد حوامدة، **أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق**، ص 113.

[2] **المرجع نفسه**، ص 114.

الشكل(03) التالي يوضح لنا موقع التمرين اللغوي من مراحل الدرس:[1]



يتبين من خلال الرسم البياني، أنّ الدرس عبارة عن تمرين ورياضة فجميع مراحل الدرس تقتضي تدريبات لغوية، غير أن هذه التدريبات، وأنواعها وأساليب إجرائها، ومدتها، تختلف من مرحلة إلى أخرى، فالتمهيد والعرض والاستثمار والترسيخ من أهم الخطوات المتبعة في اكتساب المتعلمين العناصر اللغوية.

[1] محمد صاري، **تقويم مناهج اللغة العربية**، ص 100.

المبحث الثاني: أنواع التمارين اللّغوية

أولا: التمارين التحليلية التركيبية

1 -1 نشأة التمارين التحليلية التركيبية ومفهومها:

عرف هذا النوع من التمارين اللغوية في المدارس القديمة (التقليدية)، وتؤدي هذه التمارين دورا بارزا في عملية تعلم اللّغة خاصة إذا أعدت بطريقة محكمة و ممنهجة، يقول الحاج صالح: « أمّا وسائل الترسيخ التحليلية التركيبية فهي مفيدة جدا (بشرط أن تبرمج البرمجة الدقيقة وتنسق حسب ما يقتضيه التخطيط العام للدراسة) » [1] ، وتهدف هذه التمارين حسب فتيحة بن عمار إلى « تقييم مدى استيعاب التلاميذ للظاهرة النحوية كما أنّ التدريبات أغلبها يعتمد على أبسط وجوه التأليف الكلامي وهي الجملة » [2]، وسميت بالتمارين التحليلية التركيبية لكونها:[3]

-تتميز بالطابع التحليلي المتمثل في: (عيّن، بيّن، وضّح، استخرج، أعرب، أشكل،...).

-والطابع التركيبي المتمثل في: (أكمل، إملأ الفراغ، اربط، ادخل، كوّن،...).

---

[1] عبد الرحمان الحاج صالح، **أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية**، ص74.

[2] فتيحة بن عمار، **تحليل كتاب المعلم "القواعد وتمارين اللغة" للسنة الخامسة من التعليم الأساسي باستغلال مفاهيم النظرية الخليلية الحديثة**، مجلة اللسانيات، العدد9، جامعة الجزائر، 2004م، ص27.

[3] حبيبة بودلعة لعماري، **دراسة تحليلية لتمارين القواعد المقررة لسنة الأولى من التعليم المتوسط ومقاربتها بالتمارين المبرمجة للسنة السابعة أساسي**، مجلة اللسانيات، العدد12_13، جامعة الجزائر، 2007م، ص192.

1 2 أنواع التمارين التحليلية التركيبية:

2-1-1 تمارين ملء الفراغ:

وهي أن تقدم للتلميذ جملة تتخللها فراغات ومجموعة من العناصر التي يكمل بها الجملة، ويرد هذا التمرين على الصيغ التالية: أكمل، أتمم، ضع، زد، إملأ، أضف، اجعل.[1]

مثال1: إملأ الفراغ بالحرف المناسب من الحروف الآتية: و- في – لـ – إلى – من.

-لم تستطيع خولة الحضور..... المدرسة..... أخفت الأمر عن أمها.

-استدعى الأب طبيبا ..... فحص الوالد المريض.

-أعطى هاشم كل مصروفه..... زميله..... طلب .....ها أن تعود ..... إلى المدرسة.[2]

مثال 2: أكمل النص بالكلمات المناسبة:

- الحصى – تلبدت – تقصف – الأمطار – تعصف – غزيرة – الوديان – اقتلعت – يلمع.

في يوم من أيام الشتاء ..... السماء بالسحب الرمادية، وبدأت الرياح ..... والرعود ..... والبرق ..... وبعد لحظات فقط هطلت ..... فكانت ..... تسقط كـ..... فوق سطوح المنازل. وفي دقائق قليلة امتلأت الطرقات بالمياه وأصبحت كـ..... واندفعت إلى البحر فحفرت الأرض، و ..... الأشجار وغطت كل مكان.[3]

---

[1] فتيحة بن عمار وأخريات، **واقع الممارسة اللغوية في المدرسة الجزائرية (الطور الثالث نموذجا)**، مجلة اللسانيات، العدد10، جامعة الجزائر، 2005م، ص116.

[2] شريفة غطاس وآخرون، **كراس النشاطات اللغوية**، السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2016م، ص5.

[3] **المرجع نفسه**، ص42.

مثال3: ضع خطا تحت كل فعل ماض:

- في احد الأيام ذهبت الحوتة الزرقاء لزيارة أصدقائها. وأثناء رحلتها سمعت صوت بكاء فأسرعت إلى المكان. وهناك وجدت سمكة صغيرة حمراء فسألتها عن سبب بكائها.[1]

2-1-2 تمارين التركيب:

وفي هذا الصنف يطلب من التلميذ إنشاء جمل تتناول ظاهرة نحوية قد درسها، وقد يقدم له نموذج ويطلب منه الاقتداء به، ويأتي على الصيغ التالية: هات، كون، ركب، اجعل.[2]

مثال1: ركب بالكلمات الآتية جملا فعلية:[3]

- (عن – يبحث – شيء – بوتانجا – عجيب).
- .....
- (الرجل العجوز – عصا – أمسك).
- .....
- (الإخوة – عن – تحدث – رحلتهم).
- .....
- (الأب – من – العجيبة – تحير – الأشياء).
- .....

[1] شريفة غطاس و آخرون، **كراس النشاطات اللغوية**، ص 8.

[2] حبيبة بودلعة لعماري، **دراسة تحليلية نقدية لكتاب القواعد المقرر للسنة السابعة من التعليم الأساسي** ، مجلة اللسانيات، العدد9، جامعة الجزائر، 2004م، ص61.

[3] شريفة غطاس وآخرون، **كراس النشاطات اللغوية**، ص 14.

2-1-3 تمارين الاستخراج أو التعيين:

وهي تمارين يطالب فيه التلميذ بتعين أو تبين نوع العنصر اللغوي (النحوي أو الصرفي) المقصود بطريقة كتابية ويهدف هذا النوع من التمارين إلى تقييم مدى استيعاب التلميذ للدرس نظريا وليس علميا، ويرد هذا التمرين بالصيغ التالية: عيّن، ميّز، بيّن، استخرج.[1]

مثال1: استخرج الأفعال الماضية من النص وحولها إلى المضارع:

- فكر يانع في جدته، وأثناء عودته وجد جديا فاقترب منه ثاغيا ونظر إلى الإناء. قرب يانع الإناء من الجدي فشرب حتى ارتوى ولم ينقص من الإناء شيء. وما أن ترك الجدي الإناء حتى تحول إلى إناء فضي.[2]

مثال2: عين علامة الجزم فيما يلي:

- لا تخرج من الدار من دون معطف.
- لا تأجل عمل اليوم إلى الغد.
- لم يحضر رجال الحماية المدنية.
- الأمطار لم تتوقف منذ البارحة.
- لم أنم طول الليل.[3]

---

[1] حبيبة بودلعة لعماري، **دراسة تحليلية لتمارين القواعد المقررة للسنة الأولى من التعليم المتوسط ومقارنتها بالتمارين المبرمجة للسنة السابعة أساسي**، ص189.

[2] شريفة غطاسو آخرون، **كراس النشاطات اللغوية**، ص 11.

[3] **المرجع نفسه**، ص44.

2-1-4 تمارين التحويل:

وهي تمارين تتعلق بتغيير هيئة العناصر إفرادية كانت أو تركيبية، وتأتي على الصيغ التالية: حول-ادخل-اجعل_أضف.[1]

مثال1: حول الأفعال التي تحتها خط من المضارع إلى الماضي ثم أعد كتابة النص:

- تبدأ الحوتة الزرقاء بالصعود عبر النهر و تواصل السباحة. ثم تحمل السمكة و تقفز وتبدأ في التقدم بين جبال شامخة. ثم تلتفت إلى السمكة و تقول:« هذه المرة وصلنا فعلا يا صغيرتي. » [2]

مثال2: أدخل الضمائر الآتية على هذه الجمل: هن – هو – هما – هم – هي.

- ..... ينتجون التمور اللذيذة.
- ..... يطيران فوق شمال إفريقيا.
- ..... يطورن بلادهن.
- ..... تشتهر بالشواطئ الجميلة.
- ..... حلق فوق جمهورية الجزائر.
- ..... يستعملون الوسائل الحديثة في الزراعة.[3]

2-1-5 تمرين الإعراب:

وهي تقنية تطبيقية تطلب من التلميذ تحليل تركيب أو عنصر لغوي إلى مكوناته، ويأتي على الصيغة التالية:[4]

---

[1] فتيحة بن عمار، **تحليل "القواعد وتمارين اللغة" للسنة الخامسة من التعليم الأساسي باستغلال مفاهيم النظرية الخليلية الحديثة**، ص38.

[2] شريفة غطاس و آخرون، **كراس النشاطات اللغوية**، ص8.

[3] **المرجع نفسه**، ص 24.

[4] فتيحة بن عمار ، **تحليل "القواعد وتمارين اللغة" للسنة الخامسة من التعليم الأساسي باستغلال مفاهيم النظرية الخليلية الحديثة**، ص39.

مثال 1: أعرب الجمل الآتية حسب النموذج:

- الزراعة مزدهرة.
- الزراعة: مبتدأ مرفوع.
- مزدهرة: خبر مرفوع.
- الشمس مشرقة.
- الربيع قادم.[1]

2-1-6 تمارين الضبط بالشكل:

وفيه تعرض على التلميذ فقرة غير مضبوطة بالشكل ويطلب منه أن يضبطها ضبطا سليما بمراعاة القواعد النحوية، ويأتي على الصيغة التالية: أضبط بالشكل.[2]

مثال1: أضبط بالشكل الفقرة التالية:

خرج هاشم من المدرسة بعد انتهاء اليوم الدراسي وركب سيارة أبيه. سارت السيارة وفجأة شاهد فتاة على حافة الطريق حاملة بيديها الصغيرتين المرتجفتين أزغفة تلوح بها كلما مرت سيارة مسرعة. إصفر وجه هاشم من الدهشة، لأنّ الفتاة التي رآها كانت زميلته خولة.[3]

2-1-6 تمارين شرح النص:

تتمثل في تقديم نص تتبعه مناقشة أدبية ثم السؤال عن الظاهرة النحوية أو الصرفية المقصودة.

---

[1] شريفة غطاس وآخرون، **كتابي في اللغة العربية**، ص 52.

[2] فتيحة بن عمار وأخريات، **واقع الممارسة اللغوية في المدرسة الجزائرية (الطور الثالث نموذجا)**، ص118.

[3] شريفة غطاس و آخرون، **كتابي في اللغة العربية**، ص 10.

تعد التمارين التحليلية التركيبية وسيلة مهمة لتطبيق القاعدة النحوية النظرية التي لقنها المعلم في مرحلتي التقديم والشرح (العرض) وتقييم مدى استيعاب التلميذ لها، كما يعتبر هذا النوع من التمارين وسيلة ناجعة لتدريب المتعلمين على تصنيف كل عنصر لغوي ضمن مجموعته المشابهة له، إلا أنّه لم يسلم من النقد وذلك للأسباب الآتي ذكرها.[1]

مثال 1: الأخوة الثلاثة

يحكى أنّ رجل إسمه « ماتاندا » كان يسكن في قرية من قرى وسط إفريقيا حولها الغابات والأشجار، وكان له ثلاثة أبناء. في هذه القرية كانت تسكن بنت إسمها« ماساكا » . وكانت هذه البنت جميلة وعاقلة وأخلاقها طيبة.

قال« ماتاندا » في نفسه: " ستكون« ماساكا » أحسن زوجة لابني الأكبر". نادى الأب أبناءه وقال لهم: " أنا أرى أن تكون« ماساكا » زوجة لأخيكم الأكبر". قال الأخ الأكبر: " أشكرك أبي، صحيح أنا الأكبر ولكنني لا أريد أن أفضل نفسي على اخوي ". قال الأب: " أنت دائما عاقل يا « أبورا » اذهبوا أنتم الثلاثة والذي يحضر منكم أعجب شيء مفيد يتزوج« ماساكا » العاقلة الطيبة.[2]

-أتحاور مع النص

-أتعرف على معاني المفردات

1 يحضر: يأتي بشيء

-أفهم النص

- من هو ماتاندا؟
- من هي ماساكا؟

---

[1] فتيحة بن عمار، **تحليل "القواعد وتمارين اللغة" للسنة الخامسة من التعليم الأساسي باستغلال مفاهيم النظرية الخليلية الحديثة**، ص40 و 41.

[2] شريفة غطاس وآخرون، **كتابي في اللغة العربية**، ص 28.

- ماذا اقترح الأب على أبنائه الثلاثة؟

-أعبر

- لو طلب منك أن تأتي بشيء مفيد وعجيب مثل الأشياء التي أتى بها الإخوة الثلاثة، فبماذا تأتي؟ [1]

1-3 أهم الانتقادات الموجهة للتمارين التحليلية التركيبية:[2]

وجهت مجموعة من الانتقادات حول التمارين التحليلية التركيبية نذكر أهمها.

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

2 -تركز على التمارين الكتابية دون الشفاهية مع أنّ اللّغة منطوقة في الأصل وما الكتابة إلى فرع عليها.

3 -أنّها تمارين تهدف إلى تقييم مدى استيعاب التلاميذ للمعلومات الملقاة، دون إكسابهم القدرة على توظيفها حسب المقام لأنّ المسألة لا تتعلق بالحفظ والاستظهار بقدر ما تتعلق بالممارسة والاستعمال العفوي المتواصلين لأنّ العمل الاكتسابي كله رياضة متواصلة.

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

5 -يعتمد هذا النوع من التمارين على عمليتي التحليل والتركيب وهما عمليتان ذهنيتان معقدتان، وبالتالي يحتاج التدريب على هذا الصنف من المتعلم معرفة نظرية معتبرة حول اللغة، لذا ينبغي التدريب عليها في المستوى المتقدم، أي بعد اكتساب التلاميذ للآليات،

---

[1] شريفة غطاس وآخرون، **كتابي في اللغة العربية**، ص29.

[2] عبد الرحمان الحاج صالح، **اثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية**، ص 70 و 74.

يقول الأستاذ الحاج صالح حول هاته الفكرة: « [...]لأبد أن تأتي دائما بعد اكتساب المتعلم الآليات الأساسية التي تمكنه من ذلك » وبالتالي تترك هذه التمارين كمرحلة أخيرة بعد اكتساب المتعلم للآليات الأساسية بالممارسة والتكرار بواسطة التمارين البنيوية.

ثانيا: التمارين البنيوية

2-1 نشأة التمارين البنيوية:

إنّ مصطلح التمارين البنيوية مصطلح حديث النشأة في ميدان تعليمية اللّغات، حيث ظهر في أمريكا وأوروبا في الستينات كرد فعل على الطريقة التقليدية التي كانت تعتمد على الشرح المطول للقاعدة اللّغوية وحفظها عن ظهر قلب، ويذهب " جيرار دوني G .Denis " إلى أنّ ظهور هذه التمارين لأول مرة كان في الولايات المتحدة الأمريكية تحت اسم pattern drill ثم تحول هذا المصطلح بعد ذلك ليأخذ الاسم التالي structural drill وذلك قصد تأكيد العلاقة القوية التي تجمع بين هذا النوع من التمارين اللغوية واللسانيات،[1] وقد كانت هذه الأخيرة الإطار النظري لهذه التمارين وذلك بالتركيز على تقنيتي الاستبدال والتحويل المرتبطين بالتحليل الشكلي للغة، لاسيما ما إعتمده " بلوم فليد Blomflid " في نظريته التوزيعية.

و ظهرت هذه النظرية بسرعة، لضرورة التمحيص وإزالة المشاكل بتحليل الصعوبات، وسرعان ما انطلق التأليف لحشد هائل من الكتب التي تضمنت هذه التمارين، وهكذا أصبحت التمارين البنيوية موضة التعليم اللغوي الحديث تبناها الكثير من المعلمين واللّسانيين في شتى أنحاء العالم.[2]

[1] Denis Girard, Armand Colin, **Linguistique appliquée et didactiques des langues**, troisième édition, Paris, p : 71.

[2] **Ibid**, p71 et 72.

وأول عمل نظري جاد خصص لدراسة هذه التمارين في العدد الخاص بالمجلة اللسانية العالمية الأمريكية International journal of American linguistics سنة 1963م عقب اختتام الندوة التي دارت حول التمارين البنيوية ومختبر اللغات.[1]

وتعتبر هذه التمارين حاسمة في تحسين مردودية التعلم، إذ يلجا إليها المدرسون لتلبية بعض الحاجيات التعليمية كاكتساب بنية لغوية واحدة عن طريق الاستعمال المنظم لها في سلسلة من الجمل.[2]

2-2 مفهوم التمارين البنيوية:

إنّ أول ما يصادف البحث حول هذا النوع من التمارين، كثرة واختلاف المسميات أو المصطلحات التي تطلق عليها في اللّغة العربية « حيث أطلق عليها عبد الرحمان الحاج صالح "تمارين التصرف العفوي في بنى اللغة"، وعلي القاسمي"التمارين المختبرية"، ورشدي أحمد طعيمة" تدريبات الأنماط، "وإسحاق محمد الأمين"تدريبات الأنماط البنيوية"، وهناك من يرفض هذه التسميات جميعا ويفضل إطلاق المصطلح التالي: "التطبيق السمعي الشفوي" ».[3]

والحقيقة أنّ كل هذا هو مجرد اختلاف في التسمية ذلك أنّ كل باحث أو لساني يحاول أن يبرز خاصية معينة من خصائص هذه التمارين، أمّا عن ماهية هذه التمارين فتعرف بأنّها « التمارين التي تنطلق من مبدأ تمهير المتعلم على استعمال مكثف لّلغة، وتثبيت السلوكات اللغوية بخلق آليات للاستعمال المألوف » فالتمارين البنيوية من خلال

[1] Denis Girard, **linguistique appliquée et didactiques des langues**, p 73.

[2] صالح بلعيد، **دروس في اللسانيات التطبيقية**، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، (د ط)، 2003م، ص 34.

[3] محمد صاري، **التمارين اللغوية**، ص 80 و 81.

هذا التعريف هي تمارين غرضها الأساسي هو إكساب المتعلم مهارة ما عن طريق التدريب المكثف والمتواصل للبنية المدروسة وذلك قصد ترسيخها.[1]

ويعرف التمرين البنيوي كذلك على أنّه « كل تدريب يهدف إلى إكساب بنية لغوية واحدة، عن طريق الاستعمال المنظم لها في سلسلة من الجمل قياسا على المنوال المقدم للحكاية في مقدمة كل تمرين » .[2]

وقد حدد " بيار دولا تر" الذي كان من أوائل من وضع هذا النوع من التمارين فمفهوم البنية بأنّها عبارة عن: « سلسلة من الخانات، تديرها بانتظام ديناميكية التمرين البنيوي » .[3]

وأمّا عن مفهوم البنية اللّغوية كما هو مطبق في تعليم اللّغة فإنّه يقوم أساسا على ظاهرتي التعارض اللغوي opposition والتشابه simularité . فالتشابه اللغوي يمكننا من إنشاء تدريبات الاستبدال substitution حيث يتم اختلاف المعاني ضمن المبنى الثابت. أمّا ظاهرة التعارض اللغوي فتمكن هي الأخرى من تدريبات التحويل transformation حيث يتم تغيير الوظيفة النحوية لخانة واحدة على الأقل ويتضح هذا من خلال المثال التالي يتم من خلاله تحويل جملة المبتدأ والخبر إلى أسلوب التعجب.

-حول كما في المثالين :[4]

1 سعادته عظيمة ⟵ ما أعظم سعادته.

2 جسمه قوي ⟵ ما أقوى جسمه.

---

[1] عبد اللطيف الفاربي وآخرون، **مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك**، معجم علوم التربية، الرباط، المغرب، ط2، 1994م، ص138.

[2] محمد صاري، **التمارين اللغوية**، ص 81.

[3] **المرجع نفسه**، ص 83.

[4] محمد مدور، **الأبعاد النظرية والتطبيقية للتمرين اللغوي**، ص 95.

2 3 أنواع التمارين البنيوية:

صنفت أنواع عديدة للتمارين البنيوية من قبل ثلة من المؤلفين اللسانيين، واختلفت الأشكال والأسماء من مؤلف إلى مؤلف أخر، وفي الأخير اتفقوا على تصنيف واحد وهو الذي جاءت به جونوفياف دولاتر حيث قسمت التمارين البنيوية إلى :

3-1-1 التمرين التكراري: Exercice de répétition

يعتبر التمرين التكرار أبسط أنواع التمارين البنيوية وأسهلها، لأنّها لا تطلب مجهودا كبيرا من قبل المتعلم، ورغم بساطة هذا النوع من التمارين إلا أنّه يعد « المدخل لأنواع التمارين الأخرى »[1] فهو كما يقول محمد صاري: « التمرين المفتاح الذي يشكل نقطة انطلاق يتهيأ المتعلم من خلاله لتقبل أنواع أخرى متدرجة في الصعوبة والتعقيد »[2]، ويهدف تمرين التكرار كما يرى صالح بلعيد إلى « إكساب المتعلم قدرة النطق الصحيح للحروف والجمل، بالإعتماد على مفهومي الأصل والفرع، مثل جملة الأصل: الدنيا جميلة. الفروع: إنّ الدنيا جميلة / مازالت الدنيا جميلة / ستكون الدنيا جميلة... »[3]، ويصنف تمرين التكرار إلى ثلاثة أنواع هي:

1 ǂ ǂالتكرار البسيط: larépétition simple

يمكن ممارسة هذا النوع من التمرين من خلال قراءة مجموعة من الجمل من قبل المعلم على التلميذ، وما على التلميذ إلا الإنصات وإعادتها كما سمعها[4]، ومن خلال الاعتماد على مفهومي الأصل والفرع نترك الفرصة للتلميذ ليكتشف بمفرده البنية اللّغوية، من خلال إعادتها بصيغتين أخريين فيكشف بنفسه من خلال مقابلته بين الجملة الأولى

[1] صالح بلعيد، **دروس في اللسانيات التطبيقية**، ص 35.
[2] محمد صاري، **التمارين اللغوية**، ص 95.
[3] صالح بلعيد، **دروس في اللسانيات التطبيقية**، ص 36.
[4] **المرجع نفسه**، ص 37.

(الأصل) والجملة الثانية (الفرع) التغيرات اللاحقة على الجملة الثانية، ويمكن أن نمثل لذلك بإضافة "إنّ" مثلا للجملة الاسمية مع ما يلحقها من تغيير في العلامة الإعرابية كما يلي:

1) الدَّرْسُ مُفِيدٌ.

-إِنَّ الدَّرْسَ مُفِيدٌ.

2) الجَوُ جَمِيلٌ.

-إِنَّ الجَوُ جَمِيلٌ.

1 ~~+ 2~~ التكرار التراجعي: la répétition régressive

وفي هذا التمرين يقوم التلميذ بإعادة الجملة بطريقة مجزاة حيث يستمع إلى جملة طويلة، ثم يعيد الجملة مجزاة، إلى أن يعيدها كاملة، كما يلي: [1]

-شرح المعلم الدرس، وأخذ التلاميذ رؤوس أقلام، وقرأ المعلم مجموعة من الأسئلة، كتبها التلاميذ وأنجزوها في كراريسهم.

فيحاول التلميذ إعادة هذه الجمل أجزاء، حتى يتمكن في الأخير من تكرارها كاملة، فيهدف هذا النوع من التمرين إلى تدريب التلميذ على تكرار الكلمات والجمل.

1-1-3 التكرار بالزيادة: la répétition par addition

أمّا في هذا النوع من التمرين« يقوم المعلم بقراءة الجملة الأصل (النواة) ثم يقرأ نفس الجملة مع إضافة العناصر اللّغوية في كل مرة » ونمثل لذلك بما يلي:

[1] صالح بلعيد، **دروس في اللسانيات التطبيقية**، ص37.

-اِشْتَرَى سَمِيْرٌ كُتُبٌ / اِشْتَرَى سَمِيْرٌ ثَلَاْثَةَ عَشَرَ كِتَابًا.

-اِشْتَرَى سَمِيرٌ ثَلَاثَةَ كُتُبٌ وَأَرْبَعَةُ أَقْلَامٌ / اِشْتَرَى سَمِيرٌ ثَلَاثَةَ عَشَرَ كِتَابًا وَأَرْبَعَةَ عَشَرَ قَلَمًا.

من خلال هذا التمرين نرى أنّ التلميذ يحاول في كل مرة إعادة الجملة مع الإضافات، ومع تكراره للجمل فيدرك التمييز بين العدد من واحد(01) إلى عشرة (10)، فتمرين التكرار يهدف إلى « تدريب السمع والنطق على التراكيب من جهة، كم يعوض الشرح الطويل للقاعدة، فيترك الفرصة للتلميذ بتكراره للتراكيب والمقارنة بينها من خلال التقابل يكتشف البنية المراد تدريسها دون الحاجة إلى القاعدة » [1] .

3-1-2 تمرين الاستبدال: Exercice de substitution

وهو تمرين « يعتمد على استبدال لفظ بآخر مع المحافظة على نفس البنية التركيبية » ويعتبر 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 لأنّ التغيير يمس محور التعاقب، ولهذا التمرين أربعة أشكال هي:

2-1-1 الاستبدال البسيط: substitution simple [2]

ويسميه الأستاذ عبد الرحمان الحاج صالح بـ: الاستبدال الساذج وهو الذي يخص الموضع الواحد من الصيغة ونمثل له بما يلي:

-سيصل حسام غدا من الرحلة (الرجوع)

-سيرجع حسام غدا من الرحلة (العودة)

-سيعود حسام غدا من الرحلة (الراحة)

---

[1] صالح بلعيد، **دروس في اللسانيات التطبيقية**، ص 37 و 38.

[2] عبد الرحمان الحاج صالح، **أثر اللسانيات في النهوض بمستوى اللغة العربية**، ص 75.

-سيرتاح حسام غدا من الرحلة...

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

2-1-2 الاستبدال متعدد المواضع progression multi partie

يعرفه الحاج صالح بقوله « هو تغيير للمادة في عدة مواضع وعلى التوالي » [1] وهو كذلك كما يرى محمد صاري « عبارة عن تغيير في محور التعاقب، يخص خانتين أو أكثر، بحيث يسعى المتعلم _ في حل التدريب _ إلى اختيار الخانة الصحيحة التي وقع فيها التعويض، ويكون المعلم عبارة عن منبه صوتي فقط »[2] و يمكن أن نمثل لهذا النوع من الاستبدال بالمثال التالي:

-ركب المتسابقون عشر دارجات.

يمكن استبدال كلمة " دراجات " بكلمة " سيارات "، فتصبح: ركب المتسابقون عشر سيارات.

-ركب المتسابقون عشر سيارات.

يمكن استبدال كلمة " ركب " بكلمة " نال "، فتصبح: نال المتسابقون عشر سيارات.

[1] عبد الرحمان الحاج صالح، **أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية**، ص 75 و 76.
[2] محمد صاري، **التمارين اللغوية**، ص97.

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

2-1-3 استبدال بالزيادة أو الحذف:substitution par expansion ou réduction

في هذا التمرين لا تبقى المواضع كما هي حيث: « تضاف مواضع أخرى إذا كانت الجملة أصلية، وتحذف مواضع أخرى إذا كانت الجملة فرعية » [1] والمقصود من كما يرى الحاج صالح « تثبيت العناصر المكتسبة (لفظا ومعنى) مع تثبيت العناصر الجديدة وبصفة خاصة البنية الجديدة » ويتطلب هذا الاستبدال سواء بالزيادة أو الحذف.[2]

ويمكن أن نمثل لذلك بالتالي:

مثال 1:

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

مثال 2:

-جاء الطلاب (راكبين).
-جاء الطلاب راكبين (اليوم).
-جاء الطلاب راكبين اليوم (الحافلة).

---

[1] زهور شتوح، **تعليمية التمارين اللغوية في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط (دراسة وصفية تحليلية)** ، ص66.

[2] عبد الرحمان الحاج صالح، **أثر اللسانيات في النهوض بمستوى اللغة العربية**، ص 76.

ويمكن المضي في الزيادة أكثر من ذلك، وهذا هو ما يعرف بتمرين الاستبدال بالزيادة من خلال إضافة مواضع أخرى لم تكن في الجملة الأصلية، أمّا الاستبدال بالحذف فيتم بطريقة معاكسة، أي حذف المواضع بتدرج إلى أن نصل إلى الجملة الأصلية (النواة)، وهذا النوع من التمارين يشعر المتعلم بالتدرج من البسيط إلى المركب، ويتعرف في الوقت ذاته على العناصر الأساسية والزوائد في الجملة.[1]

4-1-2 الاستبدال بالربط: substitution par corrélation

وهو نوع من الاستبدال يقول صالح بلعيد بأنّه: « فيه يجري التلميذ استبدالا في مواضع متعددة، فالعنصر المقترح استبداله يؤثر على باقي المواضع » ويستعمل هذا النوع خاصة في تصريف الأفعال والمطابقة في النوع والعدد والجنس وهو يشبه تمارين التأويل، ويمكن أن نمثل لذلك بالمثال التالي: [2]

-التلميذ المجد نجح في الامتحان.

⟵التلميذان.

-التلميذان المجدان نجحا في الامتحان.

⟵التلاميذ.

-التلاميذ المجدون نجحوا في الامتحان.

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

---

[1] بتصرف: فتيحة بن عمار، **دراسة تحليلية تقويمية لأنواع التمارين النحوية للسنة السادسة من التعليم الأساسي** ، ص87.

[2] زهور شتوح، **تعليمية التمارين اللغوية في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط (دراسة وصفية تحليلية)** ، ص 67.

2-3-3 تمرين التحويل: Exercice de transformation

يعتبر تمرين التحويل أحد أهم التمارين البنيوية وذلك لكونها « تكسب التلميذ القدرة في التصرف في البنى، وتقوم هذه التمارين على التقابل [1] » كما يعتبرها الأستاذ عبد الرحمان الحاج صالح « جوهر التمارين الجارية على البنية لأنّه تدريب على تغيير صيغة القبيل الواحد من العناصر في داخل الوحدة اللغوية بدون زيادة (ولا حذف) على هذه الوحدة (أو بزيادة أو الحذف) فهو تغيير لصيغة هذا القبيل لا لمادته (لا تستبدل كلمة بأخرى في نفس الموضع بل تفرع الفروع البنيوية من الأصل الواحد » . وبهذا فتمرين التحويل هو عبارة عن تفريغ الأصل إلى فروع، كما في المثال التالي: [2]

مثال 1:

-هذا الرجل من مكة.

-هذا مكي الأصل.

-هذا الرجل من المدينة.

-هذا مدني الأصل.

فمن خلال التقابل القائم في الجملة الأولى بين الصيغة الأصلية والصيغة المتفرعة عنها يقوم التلاميذ بتحويل الجمل « فهذا النوع من التمارين يكسب التلاميذ قدرة التصرف في البنى وترسيخها في أذهانهم بتدريبهم المكثف عليها » .[3]

---

[1] زهور شتوح، **تعليمية التمارين اللغوية في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط (دراسة وصفية تحليلية)** ، ص68.

[2] عبد الرحمان الحاج صالح، **أثر اللسانيات في النهوض بمستوى اللغة العربية**، ص76.

[3] فتيحة بن عمار، **دراسة تحليلية تقويمية لأنواع التمارين النحوية للسنة السادسة من التعليم الأساسي**، ص88.

2-3-4 تمرين التركيب: Exercice de combinaison

يقوم هذا النوع من التمرين على تدريب التلميذ« الربط بين جملتين بسيطتين مستقلتين لتكوين جملة مركبة » كالربط مثلا بين الجملة وأخرى بأدوات العطف أو الشرط أو الأسماء الموصولة، ونمثلها بما يلي:

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

⟵ قرأنا قصة " الأم " التي ألفها مكسيم جوركي.

-وصل المتسابقان. المتسابقان نال الجائزة.

⟵ وصل المتسابقان اللذان نالا الجائزة.[1]

2-3-5 تمرين الزيادة: Exercice d'expansion [2]

ويقوم هذا النوع من التمارين على« إضافة عنصر لغوي في كل مرة للجملة الأصلية للحصول على جملة فرعية طويلة » وتتم هذه الزيادة بالتدرج، ويمكن أن نمثل له بالتالي:

-نال التلاميذ الجوائز (الأولى ابتدائي).

-نال التلاميذ السنة الأولى ابتدائي الجوائز (مجمع العالية الشمالية).

ففي هذا النوع من التمارين يستطيع المعلم أن يقدم للتلاميذ جملة أصلية وفي كل مرة يزودهم بأحد العناصر المدروسة مثلا: المضاف إليه، الاستثناء، التمييز...، وبالتالي يسمح له هذا التمرين بتدريب التلميذ على وضع كل عنصر في موضعه المناسب.

---

[1] زهور شتوح، **تعليمية التمارين اللغوية في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط (دراسة وصفية تحليلية)** ، ص69.

[2] **المرجع نفسه**، ص70.

2-3-6 تمرين التكملة: Exercice de complétion [1]

وفي هذا التمرين يطلب من المتعلم « إكمال جملة أو حوار » ويمكن لهذا التمرين أن ينجز شفاهيا أو كتابيا، والمطلوب في هذا التمرين أن يقوم التلميذ بإتمام الجمل بوضع الجار والمجرور، ومثال ذلك:

-يجب أن يعتمد التلميذ....

-تعجب المفتش .....

-يزاول التلميذ دراسته .....

-يذهب الفلاح كل يوم.....

2-3-7 تمارين الحوار الموجه: Exercice de Dialogue dirigée

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

7-1-1 تقليص النص: Contradiction

ويجري هذا التمرين على شكل حوارات مصغرة، يتم فيها التقابل بين جملتين الأولى استفهامية و الثانية مثبتة، وبالتالي يقوم التلميذ بتحويل المثبت إلى النفي بطريقة عفوية، كما في المثال التالي:

المثال 1:

المعلم: اسمك علي؟

[1] زهور شتوح، **تعليمية التمارين اللغوية في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط (دراسة وصفية تحليلية)**، ص70 و 71.

التلميذ: ليس اسمي عليا، اسمي محمد.

المثال 2:

المعلم: هل ذهب البارحة إلى المسرح؟

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

وبالتالي يتعلق بالنسبة لهذا التمرين بترك حرية التعبير للتلميذ عند الإجابة على السؤال المطروح، فهو يستطيع أن يجيب بـ: " لا " أو " نعم " ولكن يشترط عليه أن يبرر إثباته أو نفيه بإعطاء توضيحات.[1]

7-1-2 تمرين توجيه الطلبات: Injonction

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

المعلم: قل لمحمد أن يتصل بك هاتفيا هذا المساء.

التلميذ: محمد، إتصل بي هاتفيا هذا المساء.

المعلم: قل لحمزة وعلاء أن يساعداك في حمل الكتب.

التلميذ: حمزة وعلاء، ساعداني في حمل الكتب.

فهذا النوع من التمارين يجعل التلميذ يجيب مباشرة وبطريقة عفوية بتوجيه الطلب لزملائه، وبالتالي يستعمل صيغة الأمر دون أن يذكرها له المعلم.[2]

---

[1] باني عميري، **دراسة تحليلية نقدية لكتاب " المختار في قواعد اللغة العربية "**، ص 325.

[2] زهور شتوح، **تعليمية التمارين اللغوية في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط (دراسة وصفية تحليلية)** ، ص 71.

7-1-3 السؤال والجواب: Question _ Réponse [1]

إنّ تمرين السؤال والجواب« يدرب التلميذ على استعمال اللّغة شفهيا وكتابيا، ويقرب المتعلم من المواقف الطبيعية » وهما نوعان:

النوع الأول: ينبغيان يشمل على أسئلة وإجابات قصيرة على الشكل التالي:

المعلم: هل حاتم غائب اليوم؟

التلميذ: نعم إنّه غائب.

فهذا التمرين يجعل التلميذ يتكلم تلقائيا وبطريقة عفوية.

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

المعلم: أمين ماذا تفعل؟

أمين: أكتب رسالة.

المعلم: لمن ستكتبها.

أمين: سأكتبها لأختي المتواجدة في ألمانيا.

المعلم: هل أنهيت من الرسالة؟

أمين: لم أنهها بعد.

المعلم: .....

أمين: .....

[1] زهور شتوح، **تعليمية التمارين اللغوية في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط (دراسة وصفية تحليلية)** ، ص 72.

هذا باختصار عن أهم أنواع التمارين البنيوية، والتي أثبتت فعلا أنّها ليست بدعة، وإنّما هي ضرورة وليست مجرد تقليد، بل هي نشاط ذهني « تعتمد جميعها على منبه يثار بين يدي المتعلم، فيكون بمثابة بطارية تمنحه شحنة قوية تدفعه إلى الاستجابة، أي للتوصل إلى وضع جمل صحيحة بإلصاق الوحدات اللغوية اللائقة في القالب التركيبي المعطى، دون أن يحتاج في ذلك إلى عمليات ذهنية معقدة » .[1]

2-4 أهم الانتقادات التي وجهت للتمارين البنيوية:

على الرغم من القيمة الكبيرة لهذه التدريبات البنيوية الحديثة التي قامت على واقع نظري لساني ونفسي وتربوي مبرر، وكذلك على الرغم من النتائج المرضية التي حققتها في عملية الاكتساب اللّغوي، فقد أخذ عليها بعض اللّسانيين عدة عيوب ونقائص، جلها مزعومة وغير موضوعي وتتمثل هذه الانتقادات في النقاط التالية:

1 – الخاصية المصطنعة للمحتوى اللّغوي: فهذه التمارين- غالبا- ما تكون معزولة في تراكيبها وبناها عن أحوال الخطاب الطبيعي.[2]

2- الإسراف في التدريبات الشفوية وإهمالها للجانب المكتوب من اللّغة، هذا صحيح بالنسبة للجزء الأول، إنّ التمارين البنيوية تسرف في تعليم الجانب المنطوق من اللّغة، لأنّ الاتجاه الحديث في تعليم اللغات هو إتجاه شفوي، والذين يتعلمون اللّغات الحية اليوم -عادة- يهدفون إلى فهمها والتكلم بها وأيضا قراءتها – أمّا الكتابة (أعني التعبير الكتابي) فهي هدف ثانوي بالنسبة إليهم لكن، ليس صحيحا قولهم إنّ التمارين البنيوية تهمل الجانب المكتوب من اللّغة، لماذا؟ لأنّه بإمكان أي معلم تحويل هذه التمارين

---

[1] باني عميري، **دراسة تحليلية نقدية لكتاب " المختار في قواعد اللغة العربية "**، ص 322.

[2] سعاد جخراب، **التقويم اللغوي طرقه ومعاييره في المدرسة الجزائرية- سنة الخامسة من التعليم الابتدائي عينة-**، مذكرة من متطلبات نيل الماجستير في اللغة العربية وآدابها، قسم اللغة والأدب العربي، جامعة قاصدي مرباح _ورقلة_، 2010/2009م، ص168 و 169، (مخطوط).

البنيوية إلى تمارين كتابية، لكن يجب أن نبدأ – دائما– بالشفوي وننهي التدريب بالتمارين الكتابية.[1]

3 -إنّ هذه التمارين ليست ببغاوية بالمعنى السلبي الذي يفهمه البعض، ومن المبالغة الاعتقاد بعدم وجود شيء إيجابي في هذه التدريبات التي لا تشمل على النوع الببغاوي فحسب، بل إنّ هذا النوع ما هو إلا النقطة انطلاق لابد منها، ومدخل فقط يقدم كعامل مهيأ إلى تمارين أعقد وأفيد وهي تمارين التحويل والتصريف والسؤال و الجواب ...، وهي تمارين إجرائية يظهر فيها الجانب الإيجابي للمتعلمين، جانب الخلق والإبداع للجمل اللّغوية التي لم تسمع ولم تقرا من قبل.

4 -إنّها تتميز بـ« البطء وعدم التنوع » وما يمكن أن يقال حول هذا الانتقاد إنّ التمارين البنيوية تنطلق من مبدأ التدرج؛ بالانتقال من السهل إلى الصعب « حتى يتمكن التلميذ من استيعاب البنية وترسيخها في ذهنه ليتهيأ بعد ذلك لقبول بقية العناصر اللّغوية، فإذا احتوى التمرين أكثر من صعوبة، أو بدأ المعلم بتقديم البنى اللّغوية دون مراعاة مبدأ التدرج فإنّ المتعلم يشعر بالإرهاق والملل » [2] يقول الحاج صالح: « ولهذا التقسيم للصعوبة أهمية كبيرة ... لأنّه به يسلم التلميذ من الحصر والعي » .[3]

وفي الأخير فإنّه مهما اختلفت الآراء حول التمارين البنيوية فإنّها تبقى وسيلة ناجعة في عملية تعلم اللّغة، إذا عرفنا كيف نوظفها بكيفية مناسبة، فتصبح أداة ترسيخية لا يمكن الاستغناء عنها يقول الحاج صالح: « وقد ذهب بعض اللّغويين إلى قلة فائدتها نظرا إلى أنّها تقتصر على اكتساب بعض الآليات النحوية، وليس الأمر كذلك لأنّ اللّغة ليست أداة بل جهازا تنتظم فيه عدة دواليب وتتداخل عناصره وتتقابل ويرتبط بعضها ببعض وهذا

[1] محمد مدور، **الأبعاد النظرية والتطبيقية للتمرين اللغوي**، ص 107.

[2] فتيحة بن عمار، **دراسة تحليلية تقويمية لأنواع التمارين النحوية للسنة السادسة من التعليم الأساسي**، ص92.

[3] عبد الرحمان الحاج صالح، **أثر اللسانيات في النهوض بمستوى اللغة العربية**، ص69.

لا يتم التحكم فيه إلا إذا زاد المتعلم على تدريبه على اكتساب مهارة التبليغ تدريبا أخر في الآليات النحوية » .[1]

وبالتالي فالتمارين البنيوية تلعب دورا هاما في عملية الاكتساب اللغوي، فهي تكسب المتعلم الملكة اللغوية النحوية، إلا أنّها لا تكسب المتعلم القدرة على التصرف في بنى اللّغة حسب مقتضى الحال.[2]

3-التمارين التواصلية:

3 1 نشأة التمارين التواصلية ومفهومها:

مصطلح التمارين التبليغ التواصلي أو التمارين التواصلية Les exercices de communication، مصطلح حديث النشأة في صناعة تعليم اللّغات، واللّغة العربية خاصة، وقد ظهر هذا النوع من التدريبات في السنوات الأخيرة، كثمرة من الثمار الطريقة التبليغية، التي قامت على أنقاض الطريقة البنيوية، [3] فبالتالي فالتمارين التواصلية هي:« نوع من التدريبات التي تهدف إلى إكساب المتعلم القدرة التبليغية، أي إكساب المتعلمين قدرة التصرف في البنى اللّغوية حسب مقتضى الأحوال » [4] ، وهي كذلك« كل نشاط يهدف إلى تدريب المتعلم على اكتساب التلقائية في التعبير عن المقامات والأحوال الخطابية اليومية المختلفة » .[5]

---

[1] عبد الرحمان الحاج صالح، **الأسس العلمية واللغوية لبناء مناهج التعليم ما قبل الجامعي**، ص27.

[2] زهور شتوح، **تعليمية التمارين اللغوية في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط (دراسة وصفية تحليلية)** ، ص77.

[3] سعاد جخراب، **التقويم اللغوي طرقه ومعاييره في المدرسة الجزائرية- سنة الخامسة من التعليم الابتدائي عينة-**، ص170.

[4] فتيحة بن عمار، **دراسة تحليلية تقويمية لأنواع التمارين النحوية للسنة السادسة من التعليم الأساسي**، ص94.

[5] محمد صاري، **التمارين اللغوية دراسة تحليلية نقدية**، ص 120.

أمّا عن الهدف الأساسي لهذا النوع من التدريبات حديثة العهد فهو حفظ اللّسان، ليس من الخطأ اللّغوي " اللّحن " فحسب، بل كذلك حفظه من الخطأ استعمال المقال في غير مقامه.

وبمعنى آخر فإنّ هدف تمارين التبليغ التواصلي هو تمكين المتعلم من استعمال اللّغة استعمالا تلقائيا.[1]

3 2 أنواع التمارين التواصلية:

التمارين التواصلية عدة أنواع، تهدف إلى تنمية الملكات الأساسية أو ما يعرف بمهارات اللّغة الأربعة والمتمثلة في: الحديث، الاستماع، القراءة، الكتابة، ويشير عبد الرحمان الحاج صالح في مقاله: إلى أنّ « التبليغ التعليمي _ وكذلك عمليات الترسيخ _ يتناول أربعة أنواع من الآليات اللّغوية وهي الآليات التي تحصلها القدرة على الإدراك والفهم في مستوى المنطوق السماع (السماع) وفي مستوى المكتوب المحرر(القراءة) ثم الآليات التي تتحصل بالقدرة على التعبير في هذين المستويين أيضا (التعبير الشفاهي والتعبير الكتابي) »[2] وعلى غرار مهارات اللّغة الأربعة صنفت التمارين التواصلية إلى صنفين رئيسين، ويتمثل الصنف الأول في:

1_ تمارين الفهم:

1 1 تمارين فهم المسموع أو المقروء:

إنّ الأساس الذي تتبني عليه تمارين فهم المسموع هو أن يلقي المدرس على مسامع المتعلمين نصا أو قطعة أو جملة، ثم يحاول التعرف على مدى فهمهم لما سمعوه

[1] محمد صاري، **التمارين اللغوية دراسة تحليلية نقدية**، ص 121.

[2] زهور شتوح، **تعليمية التمارين اللغوية في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط (دراسة وصفية تحليلية)** ، ص83.

باستعمال تمارين تكون في قالب أسئلة يتأكد من خلالها على قدرة المتعلمين تمييز الأصوات أو التراكيب والمفردات أو المعاني عامة.[1]

ولإكساب مهارة الاستماع مقياسين كما يرى الحاج صالح أولهما « ضرورة الانتقاء والتخطيط للمادة اللّغوية والترتيب للمادة اللّغوية، والتمسك الشديد بما تقتضيه هذه الأشياء _ بدون تهاون_ من الضبط والتدقيق والتنسيق بالنسبة للعمليات التعليمية »[2] ، كما يحسن أن يقدم هذا المسموع على شكل جمل « يربطها موضوع واحد يندرج بدوره في مجال معين من المفاهيم، وتتخذ هذه الجمل شكل حديث أو قصة أو وصف أو تعليق على أحداث مرئية . »[3]

وهناك أصناف عديدة من التمارين التي يمكن من خلالها التدريب على مهارة الاستماع وهي:

1 -1-1 تمارين سؤال جواب:

يعد هذا النوع من التمارين من أهم التدريبات التي تعين المعلم على معرفة مدى فهم المتعلم لما يسمع، حيث يطرح المعلم السؤال ويجيب المتعلم، أمّا في ضوء نص أو حوار سمعه، ويشمل هذا النوع من التمرين الأصناف التالية:

أ- أسئلة الصواب و الخطأ.

ب- أسئلة الإجابة بنعم أو لا.

ج- أسئلة تحتاج للإجابة عنها بأكثر من كلمة ومثال ذلك:

- أين دار الحوار السابق؟

- في المحطة.

---

[1] بتصرف: محمد صاري، **التمارين اللغوية**، ص189.

[2] عبد الرحمان الحاج صالح، **أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية**، ص66.

[3] **المرجع نفسه**، ص68.

1-1-2 إستمع وعين:

فبعد أن يستمع التلاميذ للنص السابق مثلا، يقرأ المعلم فقرة فقرة، وفي كل مرة يعرض عليهم مجموعة من الأفكار الجزئية والفكرة الأساسية ليختار الفكرة المناسبة لكل فقرة، وبهذا يتم تنمية ملكة الفهم عند المتعلمين.[1]

1-1-3 تمارين الاستماع مع الكتابة:

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

والهدف من هذا التمرين تنمية ملكة الفهم وتدريب المتعلم على تحويل الفعل من ضمير المتكلم إلى ضمير الغائب.[2]

1-1-4 تمارين الإكمال:[3]

ويتم هذا التمرين بالطريقة التالية يقوم المعلم بقراءة نص أو حوار، ينصت إليه المتعلمون جيدا ثم يجري التمرين بعد ذلك، فيعطي المعلم جملا من النص غير تامة، ليقوم كل تلميذ في كل مرة بإتمام الجمل بالكلمة المناسبة، أو النص بجملة مناسبة مثال: يطلب المعلم من التلاميذ أن يستمعوا جيدا إلى النص التالي:

2 -تمارين الإنشاء (التعبير):

نحن لا نخالف الحقيقة إذا قلنا أنّ التعبير هو أهم أغراض الدراسة اللّغوية على الإطلاق، لأنّه ابرز الغايات المنشودة في ميدان تعليمية اللّغات و « إجادته تعتبر أسمى

---

[1] محمد صاري، **التمارين اللغوية**، ص191.

[2] **المرجع نفسه**، ص192.

[3] **المرجع نفسه**، ص192 و 193.

غاية يجب على المدرسين أن يعملوا على تمكين التلاميذ منها بكل ما لديهم من الوسائل والجهود » ، لأن التعبير يمثل الوظيفة المهمة من وظائف اللّغة إلا وهي التواصل والتبليغ، وللتعبير جانبين أساسيان هما: الجانب المعنوي ويتمثل في « المحتوى الفكري الذي يتكون في نفس الإنسان من المعاني والمدركات التي يريد التعبير عنها » والجانب الثاني لفظي وهو « المظهر الذي يلوح من خلال الكلمات والجمل والتراكيب والأساليب التي يعبر بها عن الأفكار والمعاني » ، ويشير التعبير في تعليمية اللغات إلى النشاط الكتابي والشفهي معا، ويمكن أن نعرفه بقولنا هو: « إفصاح الإنسان بلسانه أو قلمه عما في نفسه من الأفكار والمعاني » والغرض من تدريس التعبير تعويد التلاميذ حسن التفكير المعنوي، وجودة الأداء اللفظي، وجعلهم قادرين على إبداء أرائهم في دقة ووضوح وسلامة الكلمات. وتنقسم تمارين التعبير إلى قسمين: قسم تمارين التعبير الشفهي، وقسم التعبير الكتابي.

2-1 تمارين التعبير الشفهي: يعتبر التعبير الشفهي أحد شقي التعبير، وهو كلام منطوق يرمي فيه المتحدث إلى إظهار أفكاره، أحاسيسه، عواطفه، يؤدي غرضا وظيفيا في الحياة ويلبي حاجة تقتضيها حياة المتكلم في المدرسة وخارجها، والهدف الأساسي من تعليم اللغة شفهيا هو: « إكساب المتعلمين مهارة التواصل الشفوي، بمعنى إكسابهم القدرة على الكلام بطريقة مناسبة » ، ويمكننا تصنيف تمارين التعبير الشفهي إلى ثلاث فئات هي:

أ -الكلام عن طريق الحركة (باستعمال الإشارة) بعنى؛ يشترك فيها اللفظ والإشارة، عن طريق وصف كل مايراه من أنشطة حركية شفهيا أو تعبيريا عن بعض السلوكات الحركية التي ينفذها هو بنفسه داخل القسم.

ب-الكلام عن طريق الصورة (باستعمال الصورة) بمعنى؛ عرض مجموعة من الصور على التلاميذ لتنمية مهارة الكلام انطلاقا من الصورة.

ج- الكلام المجرد عن الصورة والإشارة عن طريق التمارين التالية: تمارين التلخيص، تمارين السؤال والجواب.

2-2 تمارين التعبير الكتابي: يعد التعبير الكتابي الوسيلة الثانية بعد المحادثة لنقل ما لدينا من أفكار وأحاسيس إلى الآخرين، وهو بالإضافة إلى ذلك إحدى المهارات التي يبرز من خلالها الجانب الإبداعي لدى المتعلمين، تبدأ مراحلها بالقدرة على كتابة الكلمات العربية بحروفها، مع تمييز أشكال الحروف، وتنتهي بالقدرة على مراعاة القواعد النحوية واللغوية وعرض الأفكار بوضوح ودقة وشمول باستخدام التعابير السليمة المناسبة للمقصود.

ويعتبر التعبير الكتابي آخر حلقة بالنسبة لباقي المهارات الأخرى التي تسبقها لأنّ المتعلم ينطلق في التعبير الكتابي من عبارات سبق له وأنّ سمعها وفهمها ونطق بها وقراءها.

3-4 أهم الانتقادات الموجهة للتمارين التواصلية:

على الرغم من الدور الذي تؤديه التمارين التواصلية في إكساب المتعلم القدرة التبليغية وذلك عن طريق الانتقال به من مستوى إنتاج الجمل إلى مستوى التعبير حسب مقتضى أحوال الحديث، إلا أنّها لم تسلم من الانتقادات، فيرى بعض الدارسين أنّ التمارين التواصلية لا تكفي بمفردها في عملية الإكساب والتعلم، ومرد ذلك أنّ المتعلم لا يتمكن من التعبير حسب المقامات ولا يستطيع اختيار التعبير المناسب للمقام إذا لم يكتسب الآليات من قبل ونقصد بالآليات مختلف البنى والعناصر اللّغوية الضابطة للّغة المتعلمة، وبالتالي فالمتعلم أثناء قيامه بالتعبير يحتاج إلى استحضار مجمل الآليات التي سبق له وان اكتسبها من قبل، [1] ليختار التعبير المناسب للمقام، ويحتاج المتعلم إلى اكتساب الآليات أو البنى اللّغوية أولا وذلك من خلال التمارين البنيوية حتى يتمكن بعد ذلك من

[1] عبد الرحمان الحاج صالح، **أثر اللسانيات في النهوض بمستوى اللغة العربية**، ص90.

التعبير حسب المقامات أو مقتضى الحال، ويؤكد كل من "هنري بيس H.Besse" و"روبار بوركيي R.Porquier" نقلا عن "ويلكانس Wilkins" على ذلك بقولهم: « المتعلمون الذين لديهم قدرة لغوية متينة قادرون على توظيف اللّغة حسب المقامات » وبالتالي فان إكساب المتعلم القدرة على توظيف اللّغة حسب مقتضى الأحوال الكلامية يستلزم إكسابه القدرة اللّغوية أولا.[1]

[1] H.Besse, R.Porquier, **grammaire et didactique des langues**, p 90.

خلاصة الفصل الأول:

إنّ التمارين اللّغوية من أهم وسائل التعليمية والتقويم اللّغوي، فالتمرين البنيوية وسيلة لحفظ اللّسان من اللّحن، ومرحلة طبيعية يعبر من خلالها المتعلم إلى تدريبات أخرى تجعله طليق اللّسان هي التمارين التواصلية، التي هي وسيلة تمكن المتعلم من اكتساب التلقائية في التعبير، ولن يتم هذا إلا بإعداد هذه الوسيلة وهي التمرين اللّغوي إعدادا جيدًا حتى يسهم إسهاما فعالا في اكتساب مهارات اللّغة وعناصرها المختلفة للمتعلم، وإعداد التمارين على وجه صحيح.

كما يعتبر التمرين اللّغوي نشاط يجعل العملية التربوية عملية دينامكية، كذلك يهدف إلى تنمية مهارة معينة وتثبيتها في ذهن التلميذ، وهو أحد جوانب المعرفة.

الفصل الثاني

تعليمية التمارين اللغوية لسنة الرابعة ابتدائي

(دراسة تحليلية تقييميه)

ةلـيخ:

طـلـاحـتـىلآهك: ةحـيك لـحـهـو قـئـد اطـحـكـع بـطـعـنـي بـكـزم بـطـحـىـاع بـ

ىلـتـضـحـئـى

طـلـاحـتـطـتـمـى: خـئـز بـ لـيـخـي بـ

1 آليات البحث

2 كيفية تطبيق وتصحيح آليات البحث

خـلإ شـدبـطـف شـك:

تمهيد:

بعد أن تطرقنا في الفصل الأول على مفهوم التمارين اللّغوية وعلى أهم أنواعها، فسنشرع في هذا الفصل الثاني على تحدث عن الكتاب المدرسي الذي هو أحد أهم الوسائل على الإطلاق ويعتبر أداة المنهج الرئيسية نحو تحقيق الأهداف التربوية والتي يسعى المجتمع ككل إلى التوصل إليها عن طريق التربية المدرسية، وكذلك قمنا بإعداد إستبانة بعد دراسة ميدانية تعرفنا من خلالها على آراء الأساتذة حول مادة القواعد ومدى فاعليتها في العملية التعليمية وأنها نقطة مهمة وأساسية ومادة تمتاز بفاعلية أكثر من المواد الأخرى.

ولابد للجانب النظري من جانب ميداني تطبيقي يدعمه ويثريه، والهدف من هذه الدراسة هو تحصيل معلومات إضافية حول سير درس القواعد للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي، وكذا الكشف عن أهم الصعوبات التي يعاني منها الأساتذة في تطبيقهم لهذه المادة.

على كل فهذا الجانب الميداني يرتكز على آليات وإجراءات عملية تسهم في البحث من خلال دراسة الواقع المعاش.

المبحث الأول: تحليل محتوى كتاب اللغة العربية السنة الرابعة ابتدائي.

أولا: فاعلية الكتاب المدرسي في العميلة التعليمية

الكتاب المدرسي يعد من أهم أدوات التعليم، يفوق دوره دور بقية الوسائل المساعدة الأخرى كالسبورة، الصورة...، يلجأ إليه كل من المتعلم والمعلم على سواء، لأنّه مصدر أساسي للمعرفة وسند مهم في طريقة تحصيل المعلومات.

وهو وسيلة يستخدمها المعلم من أجل تكوين المتعلم للمادة المراد دراستها، و يتبادر في الأذهان أنّه يمكن الاستغناء عنه في العملية التعليمية واستبداله بغيره من الوسائل الأخرى،[1] ويعتبر الكتاب المدرسي بالنسبة للمعلم أداة عمل ضرورية، لا ينبغي إهماله في أي برنامج تربوي فهو دليل أساسي لمحتوى البرنامج ولطرق التدريس ولعملية التقويم.[2]

1 -1 مفهوم الكتاب المدرسي :

الكتاب المدرسي عنصر هام في العملية التعليمية وأنّه من أكثر الوسائل استخداما في المدارس، إذ تعتمد عليه المواد الدراسية، وطرق تدريسها المختلفة التي يتضمنها منهج الدراسة، فهو يفسر الخطوط العريضة للمادة الدراسية وطرق تدريسها، ويجب أن يتوفر للكتاب المدرسي المناخ الملائم الذي يجعل المدرسة تستخدمه في صورة تجذب التلاميذ في استعمالاته، وهو ليس مجرد وسيلة معينة على التدريس بل إنّه صلب التدريس نفسه وهو الدرس بعينه، وكل ما يستعان به في التدريس من الوسائل إنما هي أشياء تابعة للكتاب المدرسي، معينة للتلاميذ على فهمه .[3]

---

[1] أبو الفتوح رضوان وآخرون، **الكتاب المدرسي، فلسفته، تاريخه، أسسه، تقويمه، استخدامه،** مكتبة الأنجلو المصرية، د.ط، 1962، ص191.

[2] محمد صالح الحثروبي، **نموذج التدريس الهادف، أسسه، وتطبيقاته،** دار الهدى، عين مليلة، الجزائر، د.ط، 1997م، ص80.

[3] أبو الفتوح رضوان وآخرون، **الكتاب المدرسي، فلسفته، تاريخه، أسسه، تقويمه، استخدامه،** ص192.

وكذلك يعرف الكتاب المدرسي على أنّه:« عبارة عن وسيلة مطبوعة منظمة من أجل استعمالها في مسار تعليمي أو سياق تكويني معين، تتميز بمحتوى ذي أبعاد ثقافية إيديولوجية وبمحددات علمية بيداغوجية وتعتمد أشكالا للتواصل وتخضع في تنظيمها لمنهج معين » .[1]

ويمكن أن نقول أنّ الكتاب المدرسي: « هو الوعاء التطبيقي للمنهج وأهدافه حيث يعتبر المهمة الأساسية بالنسبة للمعلم والمتعلم، بنفس القدر وخاصة في دول العالم الثالث وبما فيها الجزائر وهو عنصر لا غنى عنه في العملية التربوية » .[2]

وإنّ الحديث عن الكتاب المدرسي لا يتضح إلا حين نقرنه بعمليتي التربية والتعليم لكونه وسيلة فاعلة محركة لهما، وإذا كانت العملية التربوية عملية معقدة متشابكة الأجزاء تهدف إلى بناء فرد متكامل وعمادها في ذلك المعلم والكتاب، وهو في نظر التلاميذ أقوى سلطة علمية لا يتطرق الشك إليها.[3]

1-2 علاقة الكتاب بالعملية التعليمية:

إنّ أي تعريف للكتاب المدرسي، لا يكون دقيقا وواضح ومحققا للأهداف التي تنشدها المنظومة التربوية ما لم يكن مراعيا لعناصر العملية التعليمية منفردة أو مجتمعة في آن واحد، ومبينا علاقتها بالكتاب المدرسي.

---

[1] حسان الجيلالي و لوحيدي فوزي، **أهمية الكتاب المدرسي في العملية التربوية** ، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، جامعة محمد خيضر_ بسكرة_ ، وجامعة الشهيد حمه لخضر_ الوادي_، العدد 9، 2014م، ص196.

[2] **المرجع نفسه**، ص197.

[3] زهور شتوح، **تعليمية التمارين اللغوية في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط (دراسة وصفية تحليلية)** ، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في اللسانيات التطبيقية، قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة الحاج لخضر_باتنة_، 2011/2010، ص 29.(مخطوط).

وحتى يؤدي الكتاب وظيفته في عناصر العملية التعليمية، مراعيا تلك العلاقة التفاعلية التي تحققها فيما بينها، فتتضافر لتمنح له ذلك النجاح المنتظر لأنّ أي إهمال لجانب من الجوانب يؤدي في النهاية إلى قلة قصوره عن أداء وظيفته، وعناصر العملية التعليمية معروفة تتمثل في: المتعلم – المعلم – المحتوى التعليمي، وسنحاول التحدث عن هذه العناصر وعلاقتها بالكتاب المدرسي.

1-2-1 الكتاب المدرسي والمتعلم:

إنّ الكتاب المدرسي يعد المصدر الرئيس للمعرفة بالنسبة للتلميذ إلى جانب معلمه، ومرجعا أساسيا يعتمد عليه في إثراء معارفه وخبراته، فكتاب التلميذ يستهدف اكتساب طرقا وسلوكا وحتى عادات تنمي قدراته ومهاراته، ويرجع إليه التلميذ باعتباره سجلا مطبوعا وليس قولا مسموعا، لتثبيت ما ينبغي تثنيته، أو لحل تمارينه عقب كل درس، أو لتحضير ما يجب تحضيره من دروس.[1]

ومن الناحية التربوية، فإنّ الكتاب ينقل إلى التلميذ عن طريق المادة المعروضة مهارات وسلوكات معينة، وهذا ما يجعله يؤدي الوظيفة التي تحتاج إليها عملية التربية والتعليم، حيث يكون« بالنسبة للمتعلم هو منوال للتعلم ووسيلة مفيدة في يد التلميذ، يستفيد منها في استرجاع دروسه، واستذكار ما فاته منها، كما يساهم في توسيع ثقافته وفي تنميتها بما يقدم له من معلومات إضافية ونصوص تكميلية قد يعجز المعلم عن تقديمها أثناء الدرس لضيق الوقت، فدوره إذا يكون مكملا لدروس المعلم » .[2]

ومن ذلك كله يكتسب الكتاب قيمته العلمية و تترسخ هذه القيمة في التلميذ وتزداد تجليا متى أحسن اختيار مادته، وأحسن عرضها.

---

[1] أبو الفتوح رضوان وآخرون، **الكتاب المدرسي**، ص193 و194.

[2] مجموعة من المؤلفين، **محاضرات ملتقى الكتاب المدرسي والنظام التربوي** ، مركز الدراسات والأبحاث الاقتصادية و الاجتماعية، الجامعة التونسية، 1985م، ص18.

1-2-2 الكتاب المدرسي والمُعلم:

يعتبر الكتاب المدرسي بالنسبة للمعلم وثيقة رسمية وأساسية تربطه بعمله التربوي ومنوال يساعده على التعليم، وتحدد مسؤولياته أمام الجهات المسؤولة من جهة، وأمام تلاميذه من جهة أخرى، لما يحويه من مادة علمية مكيفة وفق الأهداف المسطرة لمرحلة دراسية ما، فهو يحدد له مادة التدريس، ويعينه على توزيعها وتنظيمها ويمكنه أيضا من التدرج في انجازها بخطى ثابتة، ويوفر له مختلف الأنشطة التي تساعده على تبليغ المعرفة لتلاميذه وعلى تقييم المعلومات التي اكتسبوها.[1]

كما يعتبر الكتاب المدرسي المنظار الذي يوضح للمعلم خطة العمل، ويحدد له المستوى العلمي الذي لا ينبغي له أن يرتفع عنه، وهو دليل يسمح للمعلم بتسيير أفضل لدروسه وبالتالي الأداء الجيد لمهمته.[2]

و مهما يكن من الأمر، فإنّ الكتاب المدرسي والمعلم يكمل أحدهما الأخر « فكلاهما متمم للأخر ولا تتوقف عليهما عملية التعليم فحسب، بل إنّ كل تطور وتقدم في أساليب التعليم وطرائقه يتوقفان على مرونة الكتاب والمعلم » .[3]

1-2-3 الكتاب المدرسي والمحتوى التعليمي:

الكتاب المدرسي ليس كأي كتاب آخر، ولا تتحكم فيه نفس العوامل التي تتحكم في الكتاب الموجه للعامة، أو العوامل التي تتحكم في الكتاب الأكاديمي، ولو كان كأي كتاب آخر لما خضع إلا لذوق القارئ، ولكنه يؤلف لغرض خاص، ويتميز عن غيره بما يحويه

---

[1] مجموعة من المؤلفين، **محاضرات ملتقى الكتاب المدرسي والنظام التربوي**، ص230.

[2] أبو الفتوح رضوان وآخرون، **الكتاب المدرسي**، ص08 و 09.

[3] زهور شتوح، **تعليمية التمارين اللغوية في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط (دراسة وصفية تحليلية)** ، ص110.

من مادة علمية وتربوية ذات طابع خاص أتيح لها من الانتقاء والاختيار والتكييف والتوجيه والتنظيم.[1]

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

-أن تكون مسايرة للسياسة التربوية المقررة والأهداف التربوية المنشودة.

-أن تكون مطابقة لمفردات البرنامج.

-أن تكون متناسبة مع الحصص المخصصة لها.

-أن تعتمد الدقة والحداثة.

-أن تكون نابعة من الحياة الاجتماعية بما فيها من مشاكل وتساؤلات مع اقتراح الحلول كلما أمكن ذلك.

-أن تعتمد على التطبيق بهدف توضيح النظريات.[2]

1-3 وظائف الكتاب المدرسي: [3]

اعتبارا لمركز الصدارة الذي يشغله الكتاب المدرسي بين الوسائل التعليمية فإنّه يضطلع بالعديد من الوظائف التي هي في حقيقة الأمر انعكاس للأهمية البالغة التي تكتسبها هذه الوسيلة التعليمية، وهذه الوظائف تتمثل في مايلي:

-يمثل المقر الدراسي تمثيلا معتمدا من الجهة الرسمية المشرفة على التعليم.

-يعتبر المصدر الأساسي للتلاميذ في متابعة الموضوعات المقررة.

-يعتبر المرشد للمعلم في بناء الدروس وتحديد الطريقة التي يمكن أن يستخدمها في التدريس مما يؤثر بشكل مباشر على أداء العمل.

---

[1] أبو الفتوح رضوان وآخرون، **الكتاب المدرسي**، ص196.

[2] حسن عبروس، **الكتاب الشبه المدرسي في الجزائر** ، المعلم مجلة شهرية تربوية، إصدارات دار الحضارة، العدد 6، 2001م، ص14.

[3] حسان الجيلالي و لوحيدي فوزي، **أهمية الكتاب المدرسي في العملية التربوية**، ص198.

-مسايرة نظم الامتحانات السائدة فيساعد التلميذ في الإجابة عن الأسئلة التي يمتحن فيها.

إنّ هذه الوظائف لا تنتهي عند حدود الوظائف البيداغوجية، بل أنّ تلك المساحة المعتبرة من الأهمية البيداغوجية تقابلها أهمية أكبر على الصعيد التربوي والثقافي مما يعني إمكانية استغلاله تربويا وثقافيا لتحقيق أكثر من هدف.[1]

وتكمن وظائف الكتاب المدرسي في مايلي:[2]

1-3-1 وظيفة تبليغية: وتتطلب اختيار المعلومات في مادة دراسية معينة وفي موضوع محدد، حيث يكون اكتسابها تدريجيا عبر السنوات المتتالية للمسار الدراسي، إضافة إلى ذلك، فان الكتاب المدرسي يقدم معارف وفق فلسفة معرفية معينة، وإطار تاريخي محدد ومقاييس لغوية معينة.

1-3-2 وظيفة هيكلية : يقترح الكتاب المدرسي نوعا من التوزيع والتسلسل للوحدات التعليمية لاكتساب المعارف، وهو بذلك يهيكل التعليم وينظمه تنظيما بيداغوجيا وفق المستوى المعرفي والعقلي للتلاميذ بعدة طرائق نذكر منها:

- من التجربة العلمية للتلميذ إلى النظرية العلمية.
- من النظرية إلى التمارين التطبيقية واختيار المكتسبات.
- من التمارين التطبيقية إلى الإعداد النظري.
- من الأمثلة والصور التوضيحية إلى الملاحظة والتحليل.

[1] أبو الفتوح رضوان وآخرون، **الكتاب المدرسي**، ص199.

[2] حسان الجيلالي و لوحيدي فوزي، **أهمية الكتاب المدرسي في العملية التربوية**، ص199و 200.

1-3-3 وظيفة توجيهية: للكتاب المدرسي دور في توجيه تعلم التلميذ في عملية التلقي والتحصيل، وكذا في تدبر المعرف المكتسبة بطرائق مختلفة قصد التحكم في الخبرات الخاصة بالتلاميذ. وذلك بإحدى الطريقتين:

- التكرار والحفظ وتقليد الأمثلة.
- النشاط الأكثر تفتحا وابتكارا للتلميذ، مما يمكنه من استخدام خبراته وملاحظاته الخاصة.

من جهة أخرى فإن الكتاب المدرسي يعبر عن مفهوم معين للاتصال، وعن العلاقة الرابطة بين التلاميذ والمعلمين، بالإضافة إلى الوسط الاجتماعي والثقافي للتلميذ.

ثانيا: وصف مدونة الكتاب المدرسي للسنة الرابعة ابتدائي

2-1 البيانات العامة:[1]

-المستوى: السنة الرابعة ابتدائي.

-اسم الكتاب: كتابي في اللّغة العربية.

-إشراف وتأليف: شريفة غطاس.

-تأليف: مفتاح بن عروس، عائشة بوسلامة.

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

-بلد النشر: الجزائر.

-سعر البيع: 240,00 دج.

-عدد الصفحات: 190.

-حجم الكتاب: 16,5 × 23,5 سم.

[1] شريفة غطاس، **كتابي في اللغة العربية**، السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2016م، ص1.

-أجزاء الكتاب: ورد الكتاب في جزء واحد واشتمل على عشرة محاور.

-خصص القسم الأول منها للثلاثي الأول من العام الدراسي ويضم 4 محاور.

-القسم الثاني خصص للثلاثي الثاني من العام الدراسي ويضم 4 محاور.

-القسم الثالث خصص للثلاثي الثالث من العام الدراسي ويضم محورين.

2-2 تحليل محتوى الكتاب:[1]

إنّ كتاب اللّغة العربية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي، وثيقة تعليمية مطبوعة تحوي برنامج وزارة التربية الوطنية، تهدف إلى نقل المعارف والمهارات والخبرات للمتعلمين في هذا المستوى، وقد صدر هذا الكتاب عن الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية(O.N.P.S) ونشر في الموسم الدراسي 2012/2013م، في جزء واحد متوسط الحجم(16,5×23,5 سم). يبلغ عدد صفحاته مئة وتسعون صفحة.

غلافه الخارجي من الورق السميك الأملس، كتب عليه " كتابي في اللّغة العربية " بلون الزهري (فاتح وبه نصف دوائر بالزهري والأزرق الداكن)، وقد كتب في الأعلى: الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، وأسفلها مباشرة: وزارة التربية الوطنية، كما رسم على الغلاف بعض الصور مستوحاة من الكتاب المدرسي نفسه، كتب عليه في الجهة السفلية تحديد المستوى الدراسي كتب " للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي ".

هذا فيما يخص الشكل الخارجي للغلاف، أمّا بالنسبة لورق المتن فهو ورق أبيض اللون، رفيع السمك، كتب على أول هذه الأوراق البيانات نفسها الموجودة في الواجهة.

وفي آخر الكتاب تم تحديد مؤسسة الطبع، وهي الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية (O.N.P.S) كما تم تحديد السعر والمتمثل في: 240,00 دج.

[1] انظر الملحق رقم1.

وقد قسم متن الكتاب إلى عشرة وحدات، كل وحدة تحتوي على مجموعة من الأنشطة، القراءة، نشاط القواعد، التعبير الكتابي، وفي الصفحات ألوان مختلفة (البنفسجي، الأزرق، الأصفر، أخضر، البرتقالي) وقد خصص لكل نشاط لون يميزه عن بقية الأنشطة، فالقراءة كل محور بلون مختلف، كذلك نشاط القواعد والتعبير الكتابي.

يتضمن نشاط القراءة نصا أدبيا يسبقه بعنوان النص ويختم باسم المؤلف، يليه المعجم وفيه شرح لبعض الكلمات الصعبة الواردة في النص، ثم أفهم النص الذي يضم أسئلة حول النص، ثم يأتي أعبر عن الأسئلة فالإجابة عنها بالتعبير الشفهي، أمّا البناء اللّغوي فيعني القواعد تخص جانب النحو والصرف والإملاء، أمّا التعبير الكتابي فهو نشاط يهدف إلى تنمية الملكة اللغوية لدى المتعلمين، وفيه استثمار لنص القراءة، وبعد أربعة وحدات نجد مشروع المعالجة التربوية والتي تتضمن بعض من التمرينات أو المشاريع لإيجاد الحلول لها إما في القسم أو تترك عمل تطبيقي في المنزل.

2-3 تقديم النشاطات في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة ابتدائي:

التوزيع الزمني: إنّ الحجم الساعي المخصص لتدريس اللغة العربية في السنة الرابعة من التعليم الابتدائي هو 8 سا و15 د أسبوعيا، حسب الجدول الأتي:[1]

الأنشطة	عدد الحصص	الحجم الزمني
قراءة (أداء، فهم، إثراء)/تعبير شفوي وتواصل	2	1 سا و30 د
قراءة / قواعد نحوية	2	1 سا و30 د
قراءة / قواعد صرفية	2	1 سا و30 د

[1] وزارة التربية الوطنية ، **مناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي** ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2012م، ص12.

وإملائية		
تعبير كتابي	1	45 د
محفوظات	1	45 د
مطالعة موجهة	1	45 د
انجاز مشاريع / تصحيح التعبير	1	45 د
نشاطات إدماجية / خط	1	45 د
المجموع	11	8 سا و 15 د

2-3-1 تصنيف النشاطات في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة ابتدائي:

عالج الكتاب النشاطات المقررة في منهاج السنة الرابعة ابتدائي وهي:

-قراءة.

-تعبير شفوي.

-القواعد (النحوية، الصرفية، إملائية).

-تعبير كتابي.

-محفوظات.

-مطالعة موجهة.

-انجاز مشاريع.

-نشاطات إدماجية.

وللتذكير فإنّ هذه النشاطات ليست جديدة على المتعلم في هذا المستوى، وإنّما جدتها تكمن في المواضيع التي ستقترح عليه، والطرائق التي ستتبنى عند تناولها، وينتظر أن تكون قاعدة لمكتسباته في المرحلة المتوسطة ودعامة لها.[1]

ومن خلال هذه النشاطات سنتطرق لمعرفة أهم هذه النشاطات ومنها:

2-3-1-أ القراءة:

القراءة هي« القدرة على فك الرموز المكتوبة آليا وتحويلها إلى ألفاظ مفهومة ذات دلالة بالنسبة للفرد ومستمعه، تثير لدى القارئ أو السامع قبولا أو رفضا، استحسانا أو استهجانا »[2]، وهي عملية ذهنية تأملية ونشاط عقلي مركب، إذ تتألف فيه قدرات الفرد المختلفة كالقدرة على التعرف والفهم والتحليل والاستيعاب ...، وتحتل القراءة الصدارة بين الأنشطة الأخرى، باعتبارها منطلقا للأنشطة، وتتم القراءة بثلاث نصوص في الأسبوع، ويكون محورا لباقي فروع اللّغة، ويتم تدريس نشاط القراءة كالأتي:

- **قراءة واستثمار النص**

تبتدئ القراءة بمراحل هي: وضعية انطلاق، بناء التعلمات، الاستثمار، ويجب على المتعلم أن يكون على دراية بهذه المراحل واهتمام بها.

يدعى المتعلم إلى القراءة صامتة، ويدرب عليها لأنّها القراءة الطبيعية المستعملة في الحياة اليومية، وهي عملية فكرية هدفها فهم المقروء، لذلك يجب أن تتبع بأسئلة معينة،

[1] وزارة التربية الوطنية، **مناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي**، ص14.

[2] فهد خليل زايد، **أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة** ، دار البازوري العلمية للنشر والتوزيع، د.ط، د.ت، ص35.

يراقب فيها المعلم قدرة الفهم عند المتعلم ودرجة استيعابه ومتابعته للأفكار المقروءة [1]، ومن المستحسن أن يركز المتعلم على عدة أمور منها:

- الاسترسال في القراءة. – القراءة الجيدة.
- احترام علامات الوقف. – نطق الكلمات نطقا سليما.

وفي الجدول الآتي تبيان لأهم الأهداف التي سطرها منهاج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي:

القراءة والمطالعة:[2]

الكفاءة القاعدية	الأهداف التعليمية
يؤدي النصوص أداء جيدا	-يقرأ النصوص مسترسلة ومعبرة. -يحترم علامات الوقف. -يستظهر النصوص المحفوظة بأداء صحيح.
يفهم ما يقرأ	-يستخدم قرائن لغوية وغير لغوية لتحديد معاني الكلمات الجديدة. -يتعرف على موضوع النص وعلى جوانب المعالجة فيه. -يميز بين النص الوصفي وبين النصوص المدروسة. -يحدد أحداث القصة وبيئتها الزمانية والمكانية. -يربط المعطيات الواردة في النص مع مكتسبات قديمة.
يعيد بناء المعلومات الواردة في النص	-يجد علائق بين الجمل. -يجد علائق ضمن الجملة الواحدة. -يعطي معلومات عن النص. -يلخص النص بشكل عام. -يعرض فهمه ويقارنه بفهم الآخرين ويعد له عند الاقتضاء.

[1] وزارة التربية الوطنية، **دليل المعلم للسنة الرابعة ابتدائي**، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2012م، ص14 و15.

[2] وزارة التربية الوطنية، **مناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي**، ص14.

2-3-1-ب القواعد:

إنّ قواعد اللّغة العربية بوصفها موضوعات مدرسية تشمل (النحو والصرف) ليست غاية تقصد لذاتها، وإنّما هي وسيلة لضبط الكلام وتقويم اللّسان و تصحيح الأساليب، ولهذا فإنّ مادة القواعد تعتبر مقياسا ينظم عملية التفكير وضبط اللّسان، والقواعد هي:« وسيلة لتجنب الأخطاء أثناء الحديث والكتابة والقراءة فإذا ما أحس التلميذ بموقف لغوي صعب رجع إلى القاعدة كي يصوب نفسه فيما خطا فيه» .[1]

كذلك« القواعد تنمي قدرات التلاميذ على التفكير والتعليل والاستنباط والقياس النطقي وهذه الجوانب من الأهداف الهامة التي تسعى المدرسة لتحقيقها ولا تتوافر ي عنصرا المحاكاة والتقليد» .[2]

وما نستخلصه من خلال هذه التعاريف؛ أنّ القواعد لا يمكن الاستغناء عنها لأنّنا بها نستطيع أن نحكم ما إذا كانت الجمل صحيحة أو خاطئة، وإنّ قواعد اللغة العربية من خلال الكتاب المدرسي تضم كلا من المواضيع النحوية والصرفية، ومن أهداف نشاط القواعد مايلي:

-هي وسيلة تعين المتعلم على تقويم لسانه وكنايته.

-تنمية قدرة المتعلم على الفهم الجيد.

-تمكن الدارس من التكلم والكتابة والقراءة بلغة سليمة من غير عناء أو تكلف.

-تكسب التلميذ مادة لغوية تشمل (النحو والصرف).

-تعرف التلميذ على أساليب ونظام القواعد وأنماط الكلام العربي.[3]

---

[1] طه علي حسين الدليمي، **تدريس اللغة العربية بين الطرائق التقليدية والاستراتجيات التجديدية**، علم الكتب الحديث، الأردن، ط1، 2009م، ص73.

[2] **المرجع نفسه**، ص74.

[3] سميع أبو مغلي، **مدخل إلى تدريس المهارات اللغة العربية** ، دار البلدية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط 1، 2010م، ص90.

- **خطوات شرح درس القواعد:**[1]

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

ب. عرض النص: يعالج النص قراءة (قراءة المعلم والتلاميذ) وشرحا وبناءا، ثم يقوم المعلم بكتابة أمثلة أو الكلمات على السبورة.

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

د. الشرح: يستعين المعلم بأسئلة متدرجة (من السهل إلى الصعب) ترتكز على ناحيتي الشرح أو الإعراب للقاعدة المقصودة، بحيث يتم الوصول إلى القاعدة على مراحل من التسجيل على السبورة حتى تكتمل القاعدة.

ه. الاستنتاج: للقاعدة التي تعرض بصورة مبسطة ومفصلة.

و. التقييم: ويتمثل في تدريب يقوم به المتعلم يقدم إليه من قبل المعلم من أجل ترسيخ القاعدة على الشكل الصحيح.

ز. الواجب المنزلي: حل بقية التمرينات الموجودة في الكتاب المدرسي.

*وعلى المعلم أثناء دروس القاعد، أن يشعر التلاميذ أنّ العبرة ليست في حفظ القاعدة بل الأهم هو تطبيقها أثناء الكلام والكتابة والقراءة، كما أن طريقة المعلم يجب أن يكون مشجعة للتلميذ حتى يقبل على هذا النشاط برغبة كبيرة.

- **عرض برنامج القواعد وطريقة توزيعه:**

يعد برنامج اللّغة العربية في السنة الرابعة ابتدائي، المرتكز الأساس الذي يؤسس الوعي التربوي والعلمي والمعرفي لتلاميذ هذا الطور من جهة ويعزز عمليات اكتساب وامتلاك واستعمال اللّغة العربية من جهة ثانية، فكلما كان هناك انسجام وتكامل وتماسك

[1] وزارة التربية الوطنية، **دليل المعلم للسنة الرابعة ابتدائي**، ص16 و 17.

في هذا البرنامج [1]، ويحتوي كتاب اللّغة العربية للسنة الرابعة ابتدائي على دروس النحو والصرف وجاءت حسب الترتيب التالي:[2]

الوحدات	النحو	الصرف
01	أنواع الكلمة	تحويل الفعل من الماضي إلى المضارع والأمر
	الفعل الماضي	
	الفعل المضارع	التحويل من الفعل إلى الاسم
02	الجملة الفعلية	تصريف الماضي مع ضمائر المتكلم والمخاطب
	الفاعل	
	المفعول به	
03	الجملة الاسمية	تصريف الماضي مع ضمائر الغائب
	المبتدأ والخبر	تصريف الفعل الماضي مع جميع الضمائر
	الصفة	
04	اللازم والمتعدي	تصريف المضارع مع ضمائر المتكلم والمخاطب
	حروف الجر	
	المضاف والمضاف إليه	تصريف المضارع مع ضمائر الغائب
05	الأمر	تصريف فعل الأمر
	المضارع المجزوم	تصريف المضارع المجزوم
	المضارع المنصوب	تصريف المضارع المنصوب
06	كان وأخواتها	الضمائر المنفصلة
	إن وأخواتها	
	الحال	الضمائر المتصلة بالاسم
	المفعول المطلق	
	الماضي المبني للمعلوم	التحويل من المفرد إلى المثنى

[1] وزارة التربية الوطنية، **مناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي**، ص20.

[2] شريفة غطاس، **كتابي في اللغة العربية**، ص2.

07	والماضي المبني للمجهول	
	نائب الفاعل	التحويل من المضارع المبني للمعلوم
	المضارع المبني للمجهول	إلى المضارع المبني للمجهول
08	المثنى	التحويل من الفعل إلى الاسم الفاعل
	جمع المذكر السالم	التحويل من المفرد إلى الجمع
	جمع المؤنث السالم	التحويل من الفعل إلى الاسم المفعول
09	الفعل المجرد الثلاثي	المصدر من الثلاثي
	الفعل الثلاثي المزيد	
	المبني والمعرب	المصدر من المزيد
10	ظروف المكان وظروف الزمان	الفعل المعتل
	حروف العطف	

وقد كشفت لنا التحريات الميدانية، وتحليلنا للمحتوى النحوي في كتاب اللّغة العربية للسنة الرابعة ابتدائي (المتكون من واحد وخمسون درسا موزعة بين واحد وثلاثون درسا نحويا وعشرون درسا صرفيا).

2-3-1-ج التعبير الشفهي:

يولي منهاج اللّغة العربية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي عناية خاصة للتعبير الشفهي كونّه« الوسيلة الضرورية للتواصل الاجتماعي المباشر، ومقدمة للتعبير الكتابي، وحقلا تطبيقيا لكثير من المهارات (المناقشة، تنشيط الاجتماعات، إجراء مقابلة...)» .[1]

ويعد التعبير الشفهي وسيلة لممارسة اللّغة الشفهية وتنمية قدرات الاتصال والتواصل فهو نشاط يتيح للمتعلم فرصة الحديث والمناقشة وإبداء الرأي في تدرج منظم يمكنه من

[1] عبد المجيد عيساني، **نظريات التعلم وتطبيقاته في علوم اللغة (اكتساب المهارات اللغوية الأساسية)**، دار الكتاب الحديث، القاهرة، مصر، ط1، 2012م، ص113.

التعبير عن أفكاره بوضوح [1]، ونظرا لأهمية التي يشغلها التعبير الشفهي في العملية التعليمية وضع المشتغلون بها أهداف من شأنها أن تلبي حاجيات المتعلم وأن ترسوا به إلى ميناء الرقي الفكري والتطور العلمي والجدول الآتي يوضح أهم هذه الأهداف:

- **التعبير الشفهي والتّواصل:**[2]

الكفاءة القاعدية	الأهداف التعليمية
يسمع ويفهم يختار أفكاره	-يفهم المعلومات التي ترد إليه. -يتفاعل مع المعلومات المسموعة ويصدر في شأنها ردود أفعال. -يستعين بوسائل التعبير الغير لغوية. -ينمي أفكاره المتصلة بالموضوع والمساهمة في تحقيق التواصل. -ينظم قوله بشكل منطقي لترجمة أفعاله ومواقفه أو إنتاجه أو لتعليق على ذلك. -يكيف قوله مع أقوال غيره ويجد لنفسه مكانا في المناقشة والمحاورة بالاستماع والتحلي بالجرأة للتدخل وبالبقاء في صلب الموضوع.
يعبر عن أفكاره	-يعبر عن مشاعره وتأثره بذكرياته. -يعبر عن ردود أفعاله. -يعبر عن تجاربه. -يعلق على مشاهدة صورة أو لوحة أو حكاية. -يلخص حكاية مسموعة أو يبدع في خاتمة أخرى لها. -يعرض وجهة نظره، أو يصدر حكما.
يعطي معلومات	-يصف واقعا من عدة جوانب.

[1] بتصرف: عبد المجيد عيساني، **نظريات التعلم وتطبيقاته في علوم اللغة (اكتساب المهارات اللغوية الأساسية)**، ص114.

[2] وزارة التربية الوطنية، **مناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي**، ص15.

ويطلبها	يقارن الواقع من عدة جوانب. يشرح مسعى أو مسارا. يستبق نتيجة أو فعلا أو حل مشكلة. يصوغا قانونا أو قاعدة أو تقييما. يطرح أسئلة للحصول على معلومات. يجيب على الأسئلة. يشرح ويعلل. يسعى إلى إثراء رصيده اللغوي لتحسين التبليغ والاستقبال.

د- التعبير الكتابي:

للتعبير الكتابي أهمية كبيرة في حياة المتعلم داخل المدرسة وخارجها « فهو وسيلة لتنمية قدراته وميوله إلى الكتابة في كل المناسبات [1] » ، ويمثل التعبير الكتابي نشاط إدماج هام للمعارف اللّغوية المختلفة ومؤشرا دالا على مدى قدرة المتعلم على تحويل هذه المعارف بتوظيفها في وضعيات جديدة، وتخصص حصة للتعبير الكتابي في نهاية كل وحدة تعليمية، حيث يدعى فيها المتعلم إلى إدماج مكتسباته في انجازات كتابية منتزعة وشاملة لمختلف أنواع النصوص المقررة[2]، ومن أهداف التعبير الكتابي مايلي:

-استخدام التعبير الكتابي بغرض التواصل تبليغا للأفكار والآراء والأحاسيس.

-تذوق المتعلم والتمكن من ممارسة أوجه التعبير المختلف (وصف، سرد، إخبار، تلخيص...).

-استخدام قواعد اللّغة وضوابط التعبير الكتابي استخداما سليما.

-كتابة الأفكار بشكل واضح وفق ترتيب منظم ومنطقي.

[1] وزارة التربية الوطنية، **دليل المعلم للسنة الرابعة ابتدائي**، ص21.

[2] وزارة التربية الوطنية، **مناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي**، ص20.

-تنمية الخيال وروح الإبداع كتخيل نهاية قصة مفتوحة واستنطاق مشاهد القصة المصورة.

إضافة إلى هذه الأهداف توجد مجموعة أخرى تتناسب مع هذه المرحلة من التعليم الابتدائي أوردها في الجدول الآتي:

التعبير الكتابي:[1]

الكفاءة القاعدية	الأهداف التعليمية
يختار الأفكار وينظمها	-يحدد معطيات مشروع الكتابة (القصد، الموضوع، المستقبل). -ينظم أفكاره حسب الترتيب المناسب. -يسخر معارفه وتجاربه لتوليد الأفكار. -يصوغ نصا يستجيب لنية التواصل.
يوظف الكتابة لأغراض مختلفة	-يستعمل الكتابة وسيلة للتواصل (رسائل، بطاقات تهنئة، بطاقات دعوة، برنامج عمل...). -يدون مذكرته. -يحرر عرض حال بسيط عن زيارة أو تجربة أو مطالعة. -يعبر كتابة عن رأيه ومشاعره وأحاسيسه. -ينقل خبرا. -يحرر حكاية، أو يتم حكاية. -ينجز مشاريع كتابية.
يهيكل أفكاره ويبني النص	-يوظف إجراءات الهيكلة ويعرض النص عرضا مناسبا (مقدمة، عنوان، عناوين فرعية، فقرات، خاتمة...). -يعرض أفكاره بشكل منتظم.
	-يوظف القواعد اللّغوية (استعمال أدوات الربط، استعمال الأفعال وفق الأزمنة المناسبة، احترام عناصر الجملة، إسناد

[1] وزارة التربية الوطنية، **مناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي**، ص16.

يصوغ أفكاره	صحيح الأفعال، مطابقة بين المبتدأ والخبر والفعل والفاعل، النعت والمنعوت...). -يستعمل عبارات ومفردات مناسبة ومتنوعة.

المبحث الثاني: الدراسة الميدانية

أولا : آليات البحث

1 -**المنهج المستخدم في الدراسة:** المنهج الوصفي: « هو منهج يقوم على أساس دراسة وتحليل وتفسير الظاهرة من خلال تحديد خصائصها، وتوصيف العلاقات القائمة بينها بهدف الوصول إلى وصف علمي متكامل لها » .[1]

2 -الاستبيان:

عرّف أنّه:« عبارة عن استمارة تحتوي مجموعة من الأسئلة المكتوبة والتي تعد بقصد الحصول على معلومات أو آراء المبحوثين حول ظاهرة أو موقف معين » .[2]

يعرف الاستبيان على أنّه: « مجموعة من الأسئلة والعبارات، التي تشكل معا سلوكا أو ظاهرة تدريسية، تشير لخصائصها ومواصفاتها، ويقوم المعنيون بأمر التدريس عادة من معلمين ومشرفين ومتعلمين وأولي الأمر من أسر التلاميذ وقادة المجتمع بالاطلاع والإجابة عليها، حسب معرفتهم ومشاهدتهم للواقع التدريسي الذي تجسده » .[3]

ويعرّف أيضا بأنّه: « عبارة عن مجموعة من الأسئلة التي يطرحها الباحث على المبحوثين وفق توقعاته للموضوع » .[4]

---

[1] خالد حامد، منهجية البحث في العلوم الاجتماعية والإنسانية، جسور للنشر والتوزيع، الجزائر، ط 1، 2008م، ص44.

[2] حسان هشام، **منهجية البحث العلمي**، ط2، د.ت، ص112.

[3] حسن عقيل، **فلسفة مناهج البحث العلمي**، مكتبة مدبولي، القاهرة، مصر، ط1، 1999م، ص148.

[4] **المرجع نفسه**، ص149.

3 -العينة:

يمكن تعريف العينة على أنّها « عبارة عن عناصر وحالات محددة يتم اختيارها بأسلوب معين من جميع عناصر أفراد ومجتمع الدراسة، وبما يخدم ويتناسب ويعمل على تحقيق هدف الدراسة » .[1]

تكونت عينة الدراسة الحالية من ثلاثون (30) معلمةٌ كما يوضحه الجدول التالي:

		المؤسسات التعليمية	عدد المعلمين
الولاية بسكرة	بلدية بسكرة	17 اكتوبر 1961	3
		عمر مزياني	4
		نصري محمد	10
		التربية والتعليم	3
		المجمع الجديد	4
		الهاشمي سويد	6
		المجموع	30

تحتوي هذه الاستبانة على (26) ستة وعشرون سؤالا، تنوعت هذه الأسئلة وقسمت كما يلي:

المحور الأول: بيانات عامة (ويشمل الأسئلة من 1 إلى 3)، خصص هذا المحور للتعرف على المجيب، وذلك من خلال تحديد الجنس، والمستوى التعليمي، وأخيرا الخبرة الميدانية، وهذه معطيات بالغة الأهمية كونها تتمحور حول معرفة خبرة الأستاذ ومدى تأهيله.

المحور الثاني: البيانات الابستومولوجية (ويشمل الأسئلة من 4 إلى 11)، تهدف هذه الأسئلة إلى معرفة نشاط القواعد، والمضامين هل تمكن المتعلم من استيعابها أو لا، وعن الوسائل التي يستخدمها المعلم، وهل يمكن حذف بعض من دروس نشاط القواعد.

[1] عدنان الجادري وآخرون، **مناهج البحث العلمي**، جامعة عمان للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، (د ط)، (د ت)، ص109.

المحور الثالث: (ويشمل الأسئلة من 12 إلى 18)، تهدف هذه الأسئلة إلى معرفة ماهي مجمل الصعوبات التي لا تحقق نتائج أفضل، ماهي الطريقة المناسبة في شرح الدرس، وماهو التعبير الذي يكتسبه التلميذ أولا.

المحور الرابع: (ويشمل الأسئلة من 19 إلى 26)، خصص هذا المحور إلى معرفة هل عدد التلاميذ في القسم يؤثر على عدم الفهم والاستيعاب، كيف تستغل حصة المعالجة التربوية، وذكر الحلول المناسبة لمعالجة ضعف التلاميذ في مادة القواعد.

ولم تواجهني أي صعوبة أثناء قيامي بالعمل الميداني.

ثانيا: كيفية تطبيق وتصحيح آليات البحث

بما أنّ لكل دراسة منهج يناسبها فقد اخترت المنهج الوصفي وآليات التحليل المناسبة لهذه الدراسة الميدانية والاهتمام بالجانب الإحصائي كوسيلة لدعم نتائج البحث، ومعالجته النتائج المتحصلة عليها باستخدام التكرارات والدوائر النسبية وفق الطريقة التالية:

2-1 عرض استبانة المعلمين

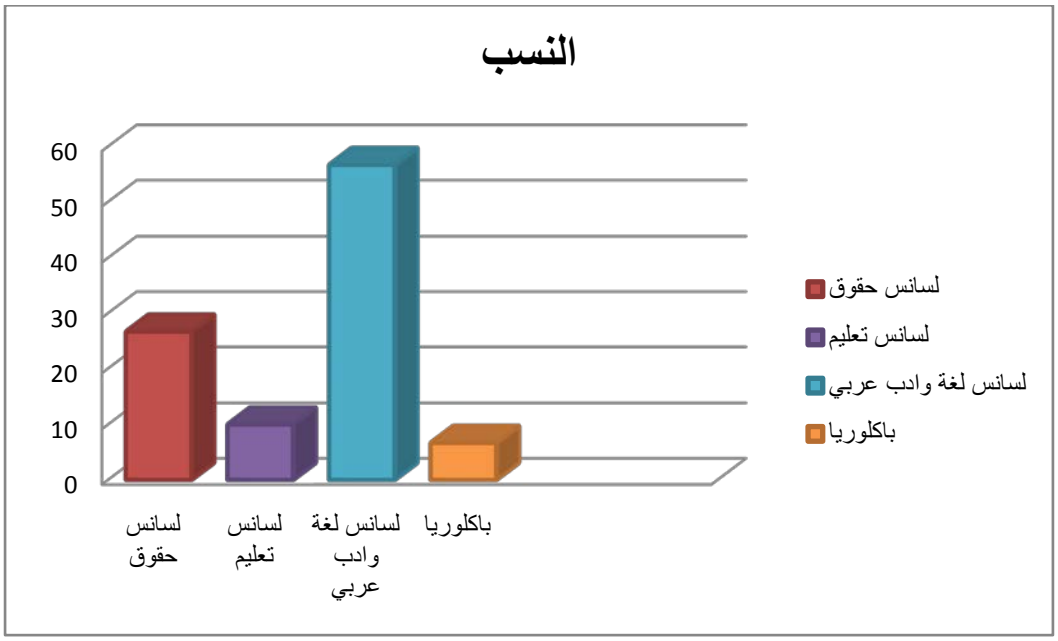
الجدول رقم08: المستوى التعليمي للمعلمين

احتمالات	التكرار	النسبة %
لسانس حقوق	8	%26,67
لسانس تعليم	3	%10
لسانس لغة وأدب عربي	17	%56,67
باكلوريا	2	%6,67
المجموع	**30**	**%100**

قراءة الجدول:

من خلال استقراء الجدول لمعرفة المستوى التعليمي لمعلي المدرسة الابتدائية وتخصصهم، اتضح لنا أنّ أغلب الأساتذة مختصون في اللّغة العربية وآدابها وقد قدرت

بسبتها بـ: 56,67%، فهذا مؤشر إيجابي يساهم في السير الجيد للدروس، في حين نجد تخصص لسانس حقوق قدرت بسبتها بـ: 26,67%، ولسانس تعليم قدرت بـ: 10%، وأخيرا نجد مستوى البكالوريا ضئيل جدا تقدر بسبته بـ: 6,67% والرسم البياني يوضح ذلك:



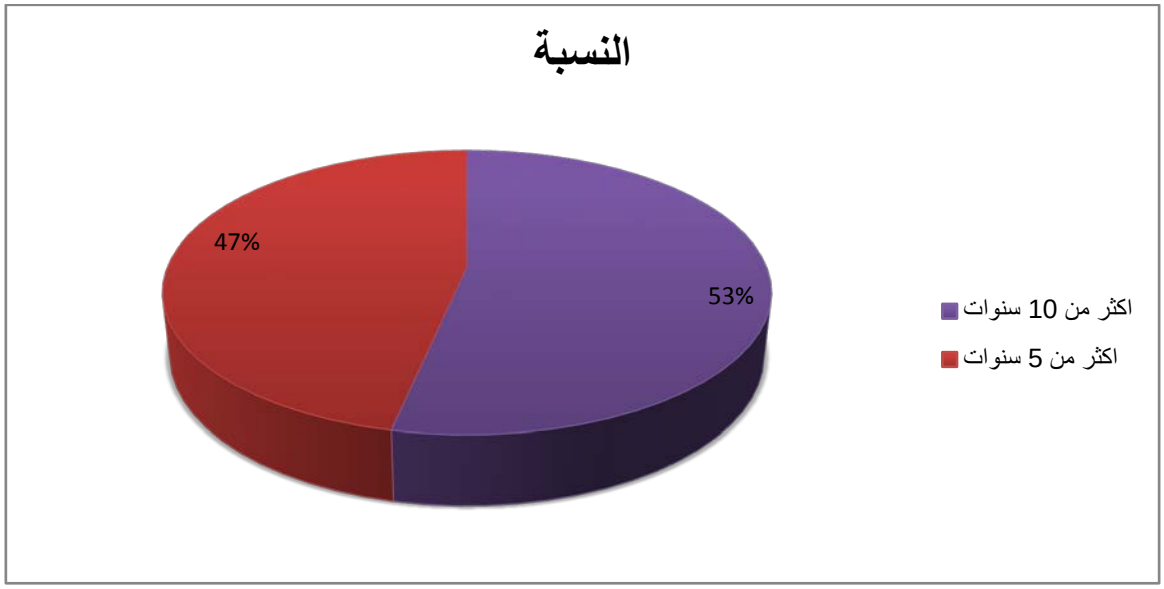
جدول التكرار النسب المؤية: يمثل المستوى التعليمي لمعلمين

الجدول رقم09: الخبرة الميدانية للمعلمين

الاحتمالات	التكرار	النسبة%
أكثر من 5 سنوات	14	%46,67
أكثر من 10 سنوات	16	%53,33
المجموع	**30**	**%100**

قراءة الجدول

من خلال استقراء الجدول يتبين لنا أنّ نسبة الأساتذة الذي يمتلكون خبرة (أكثر من 10 سنوات)، هي النسبة العالية حيث قدرت بـ: 53,33%، في حين قدرت فئة (أكثر من 5 سنوات) بنسبة 46,67%، ومن ثمة نلخص أنّ أغلبية الأساتذة قد درسوا وفق النظام القديم (التدريس بالأهداف) والرسم البياني يوضح ذلك:



الدائرة النسبية تمثل الخبرة الميدانية للمعلمين

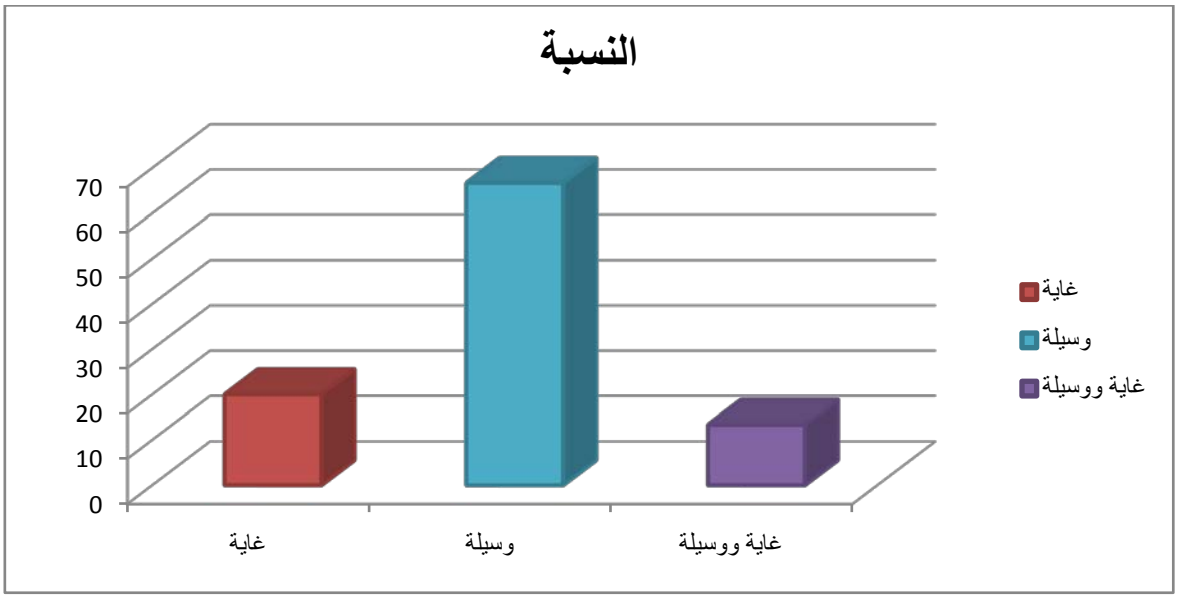
الجدول رقم10: هل ترى أن تدريس نشاط القواعد هو غاية أم وسيلة؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة%
غاية	6	%20
وسيلة	20	%66,67
غاية ووسيلة	4	%13,33
المجموع	**30**	**%100**

قراءة الجدول

إنّ نسبة 66,67% من المعلمين تؤكد على أنّ القواعد وسيلة لصيانة اللّغة و ضبط الكلام وصحة النطق والكتابة، بينما توجد نسبة أخرى من المعلمين بحاجة إلى تكوين جاد، حيث أنّها اعتقدت أنّ القواعد إما غاية مقصودة في ذاتها وبلغت نسبتها 20%، أو هي غاية ووسيلة معا بنسبة 13,33% وبالتالي فهذا القصور في فهم وظيفة القواعد وعدم وضوح الأهداف من تدريسها يؤدي بالضرورة إلى سوء استغلالها من قبل المعلمين، والهدف من تدريسها قد يكون بعيدا عن الغاية المقصودة.

إنّ الغرض الأسمى من تعليم اللّغة العربية على وجه الخصوص هو التركيز على امتلاك الملكة التي تمكن المتعلم من حسن الاستماع والتحدث والقراءة بطلاقة والكتابة السليمة الواضحة، وبهذا فتدريس القواعد ليس غاية في حد ذاته، وإنّما هو وسيلة لإكساب المتعلم مهارات لغوية تمكنه من التخاطب وتنمي رصيده اللغوي. والرسم البياني يوضح ذلك:



جدول تكرار النسب المؤية يمثل: نشاط القواعد غاية ووسيلة

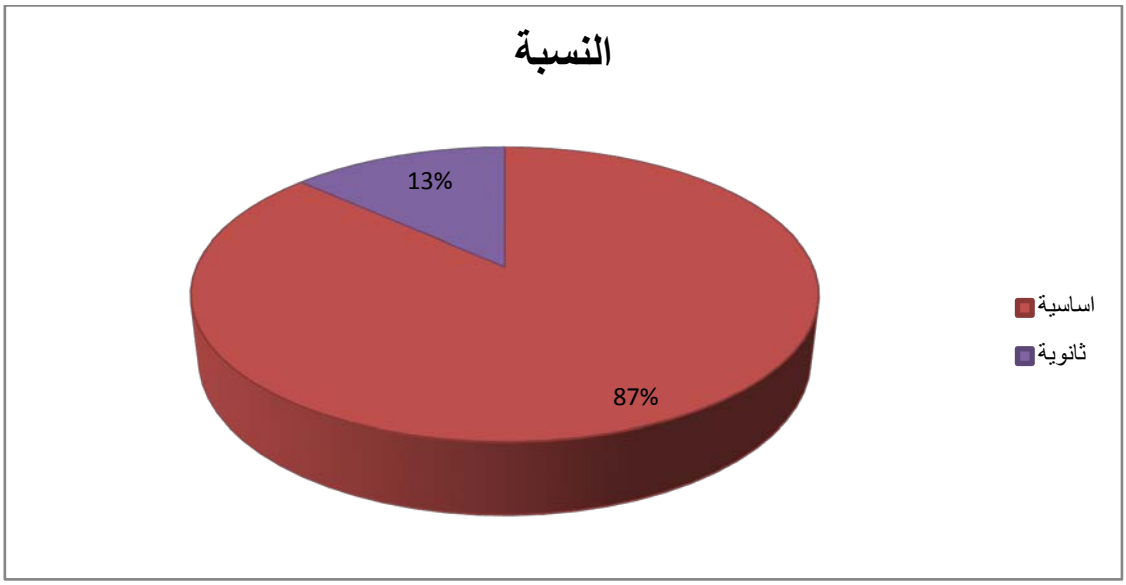
الجدول رقم11: القواعد في نظرك هي أساسية أو ثانوية؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة%
أساسية	26	%86,67
ثانوية	4	%13,33
المجموع	**30**	**%100**

قراءة الجدول

يتضح من الجدول أعلاه أن نسبة عالية (86,67%) قد وفقت في اختيار الإجابة الملائمة لأنّ القواعد أساسية لا تتحقق أغراضها إلا إذا اتصلت باللغة وأساليبها، وعلى الرغم من ذلك فإنّ نسبة مازالت تعتبرها ثانوية قدرت بـ: (13,33%) وهي أقل نسبة.

والقواعد أساسية في تعليم اللّغة وإكساب السليقة، والهدف من القاعدة النحوية أو الصرفية هي ترسيخ القاعدة في ذهن المتعلم بطريقة ضمنية وهي القيام بسلسلة من التمارين المنظمة. والرسم البياني يوضح ذلك:



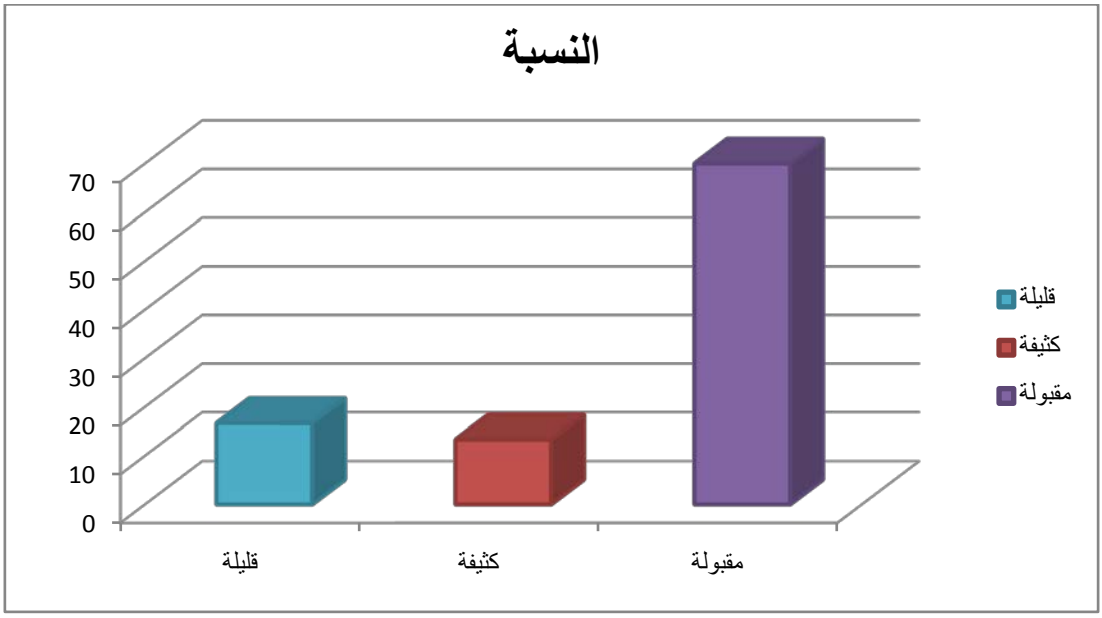
الدائرة النسبية تمثل: مادة القواعد أساسية وثانوية.

الجدول رقم 12: ما رأيك في مضامين نشاط القواعد مقارنة مع الحصص المخصصة لها؟ هل هي قليلة أم كثيفة أم مقبولة؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة%
قليلة	5	%16,67
كثيفة	4	%13,33
مقبولة	21	%70
المجموع	**30**	**%100**

قراءة الجدول

إنّ نسبة معتبرة من المعلمين ترى أنّ مضامين نشاط القواعد (الدروس النحوية المقررة) مقبولة بنسبة 70% في حين ترى نسبة أخرى 16,67% إنّها قليلة، وترى فئة أخرى أن مضامين نشاط القواعد كثيفة مقارنة بالحصص المخصصة لها أسبوعيا وقد بلغت نسبة هذه الفئة 13,33%، ومهما يكن من الأمر فإنّ عامل التوقيت يبقى عائقا أمام الدرس في الحصة الواحدة، إذا اعتمد المعلم على طريقة التدرج في عرض المادة، وفي الأخير يمكن أن نقول النتيجة المتوصل إليها من الجدول أعلاه يتضح أنّ المضامين مقبولا عموما. والرسم البياني يوضح ذلك:



جدول تكرار النسب المؤية يمثل: مضمون نشاط القواعد إما قليلة أو كثيفة أو مقبولة.

الجدول رقم13: هل واجهتك صعوبة وأنت تدرس مادة القواعد نعم أو لا؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة%
نعم	18	%60
لا	12	%40
المجموع	**30**	**%100**

قراءة الجدول

من خلال استقراء نتائج الجدول تبين أنّ نسبة المستجوبين الذي واجهتهم صعوبة في تدريس نشاط القواعد 60%(الدائرة النسبية توضح ذلك)، أمّا الفئة التي أيدت الخيار الثاني فلقد بلغت نسبتها 40%، وقد قدمت الفئة الكبيرة تعليلا على صعوبة تدريس نشاط القواعد نذكر أهمها:

⇐ عدم استيعاب التلاميذ لدروس القواعد وذلك لقلة الحصص وضعف في إدراك المفاهيم الأساسية للقواعد.

⇐ الوقت غير كاف لتقديم الدرس وإنجاز التمارين والإعراب يكاد يكون معدوما في البرنامج.

⇐ هناك خلط في الدروس فكيف ندرس نائب الفاعل ولم ندرس الفعل الماضي المبني للمجهول وهو محذوف.

⇐ عدم وجود علاقة بين دروس القراءة والقواعد.

⇐ بعض الدروس تكون ذات مستوى عال، بمقارنتها بالفروقات الفردية لدى التلاميذ.

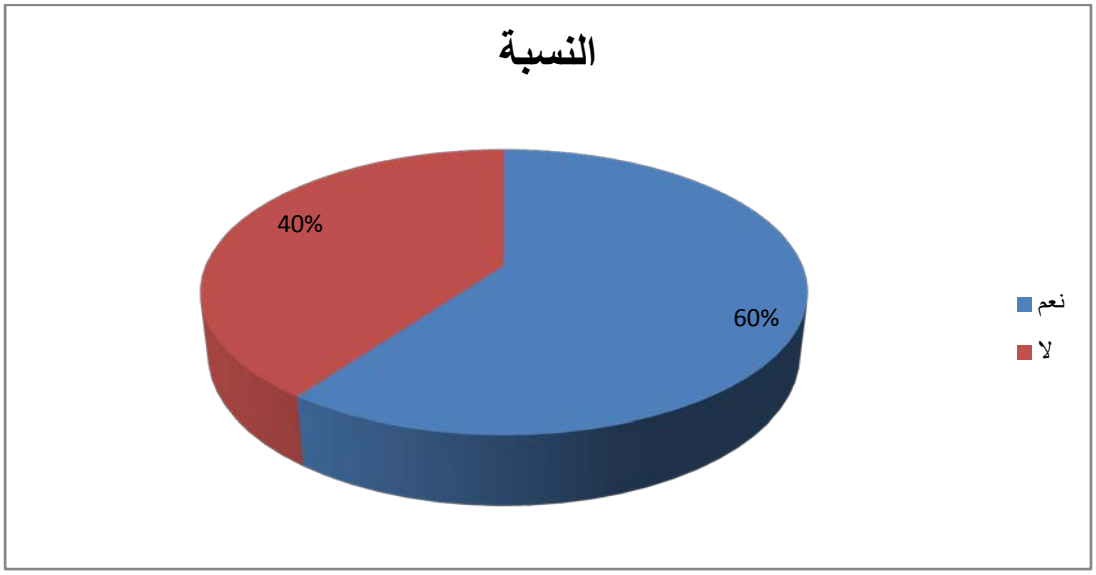
⇐ التوقيت اكبر صعوبة فمدة الاكتشاف والاستنتاج والاستثمار لا تتناسب مع الفروق الفردية للتلاميذ.

⇐ دروس القواعد تحتاج إلى التمرن والإعادة، فإعطاء درس واحد في القواعد وتمرين فقط لا يكفي للترسيخ لدى المتعلم.

⇐ عدم استيعاب بعض التلاميذ المفاهيم اللغوية للقواعد (النحوية والصرفية) لقلة الإمكانيات التعليمية.

⇐ عدم التمييز بين الفعل والاسم.

⇐ عدم التخصص في المجال الأدبي يقف عائقا أمام العطاء الوفير لهذه المادة.



الدائرة النسبية تمثل: صعوبة تدريس مادة القواعد

الجدول رقم14:حسب تجربتك، هل يتمكن التلاميذ من استيعاب هذه المضامين بنسبة كبيرة نعم أو لا؟

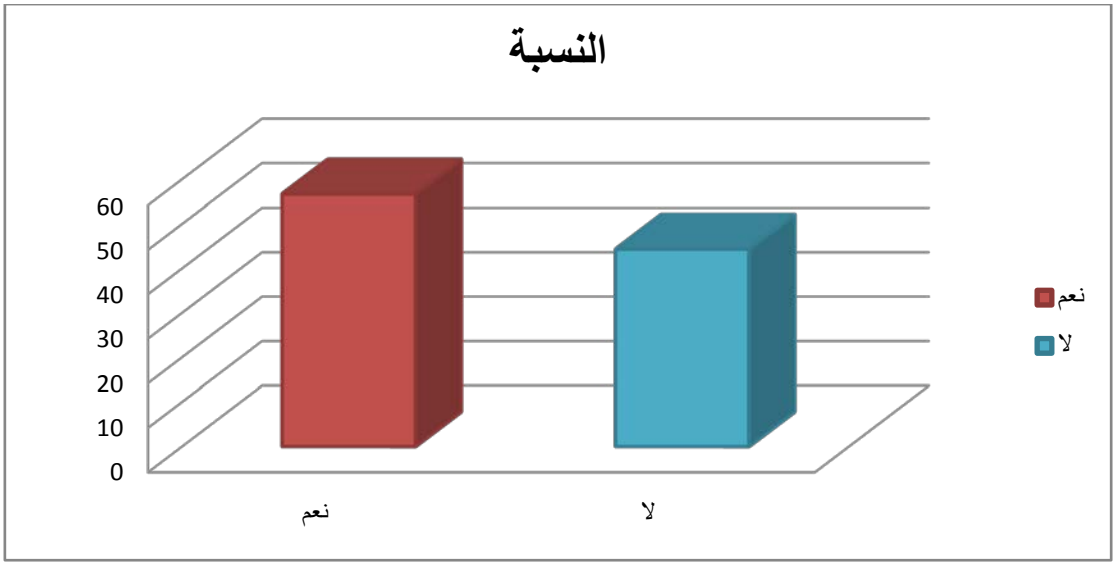
الاحتمالات	التكرار	النسبة%
نعم	17	%56,67
لا	13	%44,33
المجموع	**30**	**%100**

قراءة الجدول

إنّ نسبة مرتفعة تقر أنّ المتعلم يستوعب محتوى المضامين المعروضة عليه، وقد بلغت نسبتها 56,67%(جدول تكرار النسب المؤية يوضح ذلك) وقد بلغت نسبة الفئة التي ترى أن التلميذ يستوعب المضامين المقدمة بـ : 44,33%، وقدمت كل فئة تعليلا لسبب اختيارها الإجابة وقد كانت معظم التبريرات المقدمة بالنسبة للفئة التي ترى أنّ التلميذ يستوعب المحتوى وهي كالآتي:

- لا يستوعب التلميذ المضامين لأنّها تفوق مستوى السنة الرابعة ابتدائي.

- تختلف قدرة الاستيعاب باختلاف الفروقات الفردية.
- تفعيل الديناميكية التعليمية وتوظيف المفاهيم اللّغوية المكتسبة.
- لا يستوعب لأنّ التوقيت المخصص غير كاف.
- لعدم وجود الرغبة في ذلك.
- صعوبة بعض الموضوعات المقررة في الكتاب المدرسي.
- هناك من يستوعبها لكن لا يستطيع توظيفها.
- تراكم المواد الأخرى.



جدول تكرار النسب المؤية يمثل: تمكن التلاميذ من استيعاب هذه المضامين

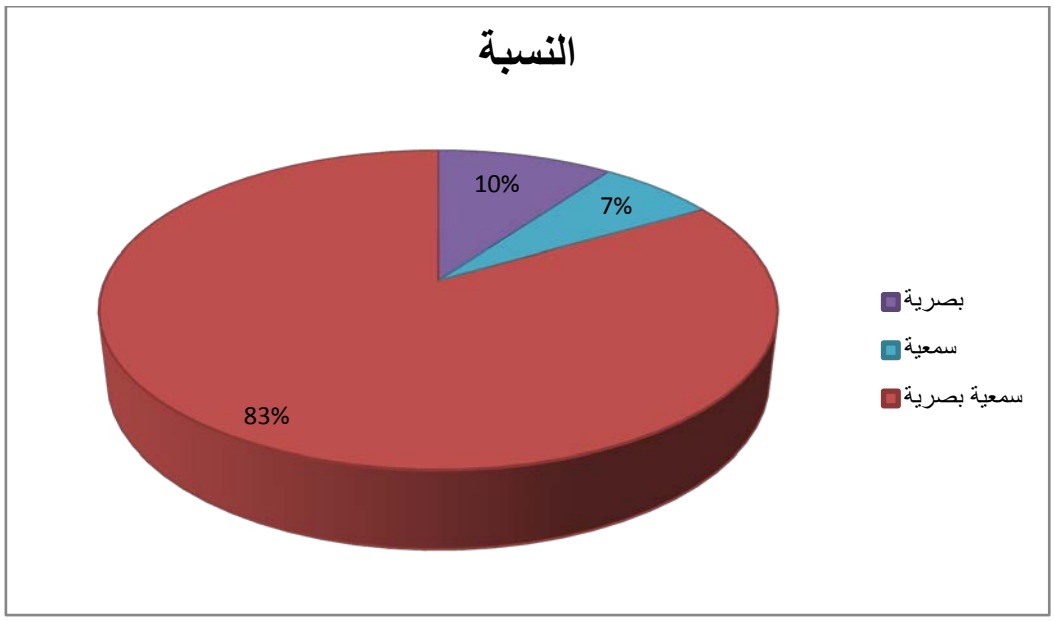
الجدول رقم 15: ماهي الوسائل التي تركز عليها في شرح مادة القواعد بصرية أو سمعية أو سمعية بصرية؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة%
بصرية	3	%10
سمعية	2	%6,67
سمعية بصرية	25	%83,33
المجموع	**30**	**%100**

قراءة الجدول

تبين نتائج الجدول والتي تمثل إجابات الأساتذة، أنّ الوسائل الأكثر استعمالا أثناء تقيد الدرس وهي الوسائل السمعية البصرية نسبة 83,33%، وتتمثل هذه الوسائل في السبورة واللوحة والكتاب، والصور.

فيستخدم المعلم السبورة من أجل تدوين كل ماهو ضروري في الدرس، فيكتب بخط جميل وواضح ليستطيع المتعلم رؤية الكتابة بوضوح، ولا يعتمد على السبورة فقط بل لا بد أن يرفق بقراءة الأمثلة بصوت عال ومسموع، فهو تكون الوسيلة سمعية وبصرية معا، أمّا الفئة الأخرى فترى أنّ المتعلم يستوعب الدرس من خلال الوسيلة البصرية فقط وكانت نسبتها 10%، في حين ترى الفئة الأخيرة التي بلغت نسبتها 6,67% أنّ المتعلم يعتمد على الوسيلة السمعية فقط، لأنّه يراها أنّها أنجح لترسيخ المعلومة في ذهنه عن طريق السمع الجيد. والرسم البياني يوضح ذلك:



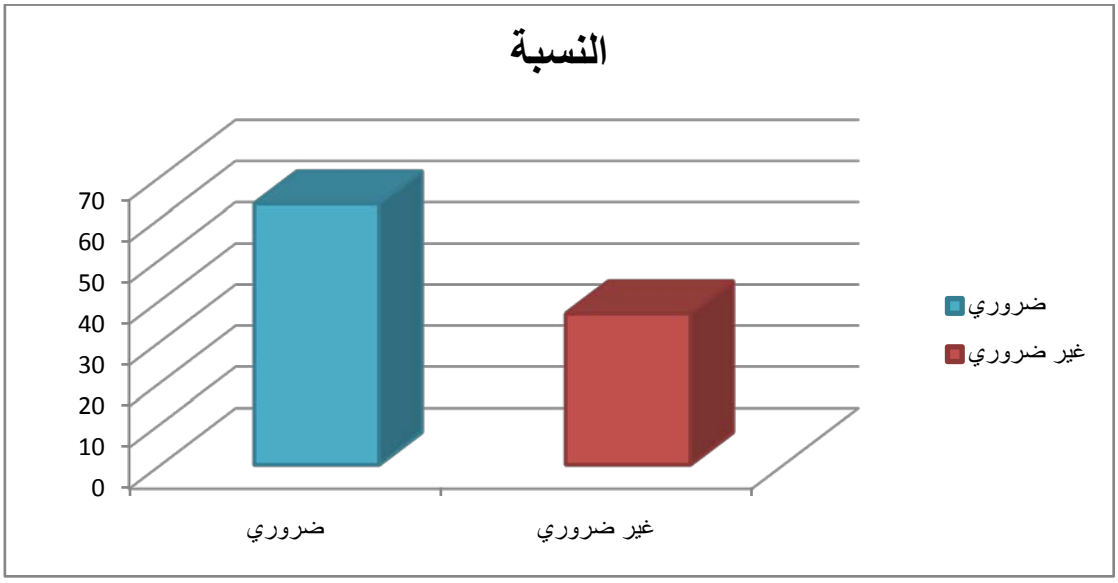
الدائرة النسبية تمثل: الوسائل التي تركز عليها في شرح مادة القواعد

الجدول رقم16: ترى استخدام الوسائل التكنولوجية ضروري أو غير ضروري؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة%
ضرورية	19	%63,33
غير ضرورية	11	%36,67
المجموع	**30**	**%100**

قراءة الجدول

بين الجدول أنّ إجابات العينة الذين يرون أنّ استخدام الوسائل التكنولوجية ضرورية بلغت نسبتهم63,33 % فهم يسعون إلى إدخال العصرنة في هذا القطاع وبينت هذه الفئة بحكم أنّ المتعلم يعيش في وسط يعج بالوسائل التكنولوجية، أمّا الذين يرون أنّ استخدام الوسائل التكنولوجية أمر غير ضرورية فبلغت نسبتهم 36,67%، إذ يكتفون بما يقدم لهم الكتاب المدرسي فقط، ويرون أنّ الكتاب كاف وواف لكل متطلبات التعليم، والحقيقة أنّ تطور التكنولوجية سمح بوجود مصادر تعليمية مختلفة مثل: المواقع التعليمية على الانترنت، المنتديات، والتواصل الاجتماعي، الكتب والمقالات وغيرها وكلها تجعل قدرة المتعلم على الإبداع والتميز. الرسم البياني يوضح ذلك:



جدول تكرار النسب المؤية يمثل: الوسائل التكنولوجية ضروري أو غير ضروري

الجدول رقم17: إن أتيح لك أن تحذف بعض مواضيع نشاط القواعد من كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة ابتدائي، فأيها يؤثر على نتيجة تجربتك في التدريس؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة%
نعم	20	%66,67
لا	10	%33,33
المجموع	**30**	**%100**

قراءة الجدول

لقد شارك عدد كبير من المدرسين في الإجابة عن هذا السؤال، وأول ظاهرة نلاحظها أنّ 10 معلما من مجموع 30 معلما أي ما يزيد عن 33,33% قد أسهموا في الإجابة عن هذا السؤال، وإذا كان معظمهم قد اكتفى بذكر ما يريد حذفه من الموضوعات، فإنّ عددا غير قليل حاول أن يبين أسباب دعوته إلى الحذف، كما تدل على ذلك النماذج التالية من أجوبتهم:

-المواضيع لا تناسب مستوى السنة الرابعة ابتدائي.

-صعوبة تدريس هذه المواضيع وعدم استخدامها في الحياة اليومية.

-دروس صعبة على المتعلم ويمكن تأجيلها للسنة الخامسة ابتدائي.

-لأنّها صعبة لا تناسب القدرات الذهنية للتلاميذ، وقلما يستخدمها في استعمالاتها الشفوية أو الكتابية.

-لأنّ الدروس كثيفة ومن المستحسن التقليل منها.

-يكتفي بالمواضيع التي يحتاجها المتعلم في التعبير والكتابة.

أمّا عن النسبة المتبقية والتي آثرت الحفاظ على مضامين نشاط القواعد وعدم الحذف والتي بلغت نسبتها 66,67% ترى أن :

-كل مواضيع نشاط القواعد متصلة ببعضها ولا يمكن حذف لأنّ حذف أي نشاط قد يؤثر على مدى استيعاب التلاميذ.

-يصبح خلل في الدروس نتيجة تسلسل الدروس.

-لا يمكن حذف بعض المواضيع من نشاط القواعد من كتاب اللّغة العربية وذلك لارتباطها ببعضها ولأهمية الدروس.

-لا أنصح بحذف أي درس بل أتأسف على حذف بعضها لأنّها ضرورية جدا وتخدم بقية الدروس.

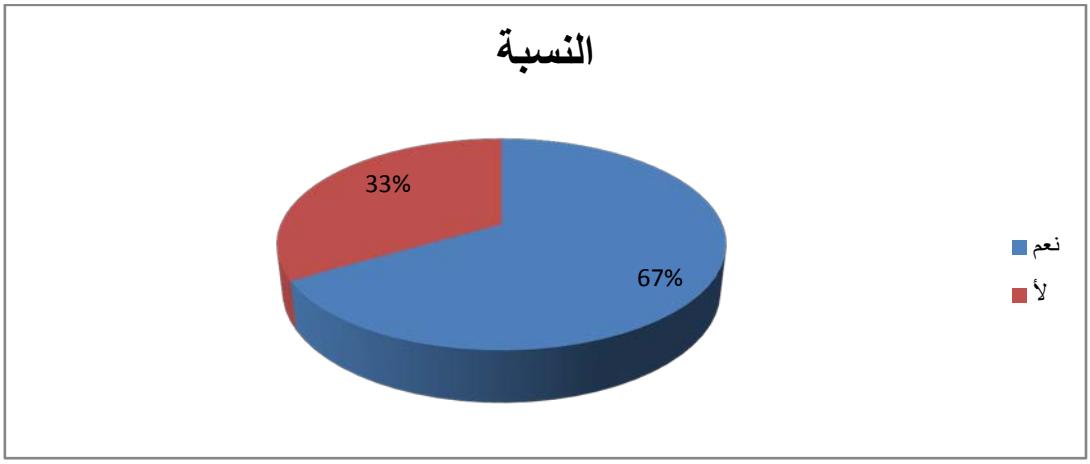
-كل المواضيع مقبولة ومناسبة لسن المتعلمين.

-كل الدروس مهمة ومكملة لبعضها البعض، بل بالعكس تمنيت إضافة درس مهم جدا ألا وهو الأفعال الخمسة وإعرابها ووظيفتها في الجملة.

وسنورد الموضوعات التي اقترح حذفها من طرف المعلمين وهي:

الموضوعات المقترح حذفها	عدد المقترحين
الفعل اللازم والفعل المتعدي	3
الفعل المزيد والفعل المجرد	1
كان وأخواتها	2
إن وأخواتها	2
المفعول المطلق	3
المبني للمجهول	2
الحال	3

والرسم البياني ويوضح ذلك:



جدول الدائرة النسبية تمثل: حذف بعض مواضيع نشاط القواعد من كتاب اللّغة العربية للسنة الرابعة ابتدائي.

الجدول رقم18: ماهي في نظرك مجمل الصعوبات التي تحول دون تحقيق نتائج أفضل في هذه المادة (صعوبة المادة، قلة التمارين، تأثير اللهجات، كثافة البرنامج، التوقيت، عدم كفاءة المعلم)؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة%
صعوبة المادة	3	%10
قلة التمارين	10	%33,33
تأثير اللهجات	11	%36,67
كثافة البرنامج	15	%50
التوقيت	20	%66,67
عدم كفاءة المعلم	7	%23,33

قراءة الجدول

إنّ النسب الموردة أعلاه تؤكد وتعزز الاحتمالات التي افترضنا أن يقدمها المعلمون كأسباب جوهرية أدت إلى الضعف الملحوظ لمستوى التلاميذ في هذه المادة، وقد حظي احتمال التوقيت بأعلى نسبة حيث بلغت نسبة الأساتذة الذين اختاروها %66,67 حيث

يرى أصحاب هذه النسبة أنّ التوقيت المخصص لحصة القواعد وحدها والمقدر بساعة واحدة أسبوعيا، قليل أمام العدد الكبير للدروس، ثم يليها كثافة البرنامج بنسبة 50% حيث يرى هؤلاء الأساتذة أن المادة في حد ذاتها من أهم عوامل الضعف لما فيها من تعقيدات بوجه عام وخاص، كما أنّ الثنائية اللغوية وتأثير اللّهجات له دور كبير وهام قدرت نسبتها بـ 36,67% لأن التلميذ يجد نفسه بين لغتين: فصحى وعامية فالأولى لغة الكتابة والقراءة والثانية لغة الحديث اليومي الذي يسمعه في كل مكان، وبالتالي يصبح في حيرة من هذه الثنائية، فهو يكتب غير ما يقول ويتحدث بغير ما يقرأ، وقد كان احتمال قلة التمارين بنسبة بلغت 33,33% وهذا اعتراف من المعلمين أنفسهم بقصورهم في هذه النقطة، وتحصل احتمال عدم كفاءة المعلم على نسبة 23,33% والسبب في ذلك عدم التحضير الجيد، لأننا نلاحظ أنّ بعض المعلمين تكونت لديهم الإشكالية التي ليست في صالح الإبداع لأنّ بعضهم تعودوا على العمل متى توفرت المذكرات الوزارية والكتب والدلائل، وعليه فهم مطالبون بالجد والبحث والنقد والاختيار والإبداع، ليتمكنوا من التحضير الشخصي للدروس المبرمجة، وفي الأخير يأتي احتمال صعوبة المادة بنسبة 10% لأن المعلمين صرحوا بأنّ نشاط القواعد مادة سهلة ويمكن للمتعلم اكتسابها بالتمرن وإعادة تمرينات الكتاب المدرسي باستمرار من أجل ترسيخ المعلومة لتصبح سهلة لدى التلاميذ.

وقد أضاف المعلمون المستجوبون أسبابا أخرى من شأنها أن تحول دون تحقيق نتائج أفضل في هذه المادة تتمثل بصفة عامة في:

-عدم اهتمام المعلم السابق بضبط الشكل للكلمات وكذا مقاييس الحروف خاصة في الابتدائي، فيتأخر التلميذ في التركيز وكذا سرعة الإجابة.

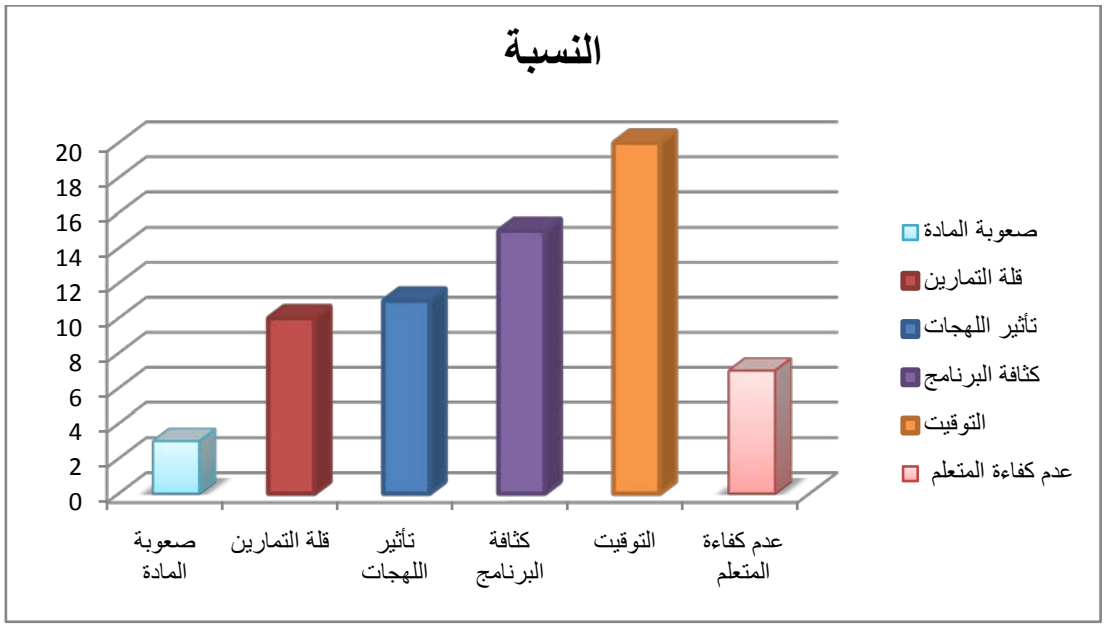
-عدم التركيز على هذه المادة في السنوات الأولى من التدريس وعدم إعطائها حقها من التدريس.

-نقص الاهتمام من طرف المتعلمين.

-الانتقال من درس القواعد إلى مادة أخرى إذ من المفروض إنجاز الدرس ثم التمارين ويكتفي التلميذ بتلك المعارف.

-عدم المراجعة في المنزل وقلة التطبيق.

-الخلط في المقرر الدراسي. والرسم البياني يوضح ذلك:



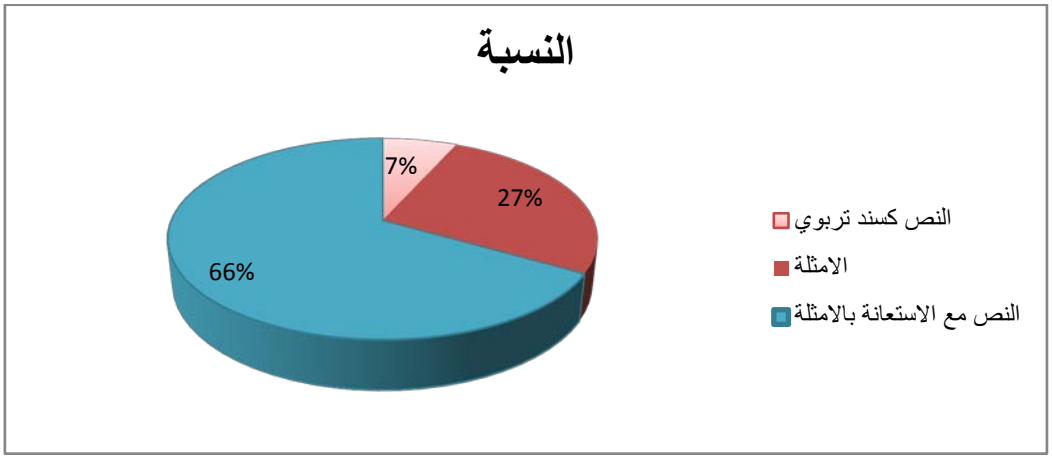
جدول تكرار النسب المؤية يمثل: مجمل الصعوبات التي تواجه المتعلم

جدول رقم19: هل تفضل في الطريقة استعمال النص كسند تربوي، الأمثلة، النص مع الاستعانة بالأمثلة.

الاحتمالات	التكرار	النسبة%
النص كسند تربوي	2	%6,67
الأمثلة	8	%26,67
النص مع الاستعانة بالأمثلة	20	%66,67
المجموع	**30**	**%100**

قراءة الجدول

إنّ نسبة 66,67% تؤكد استعمال النص والاستعانة بالأمثلة ونسبة 6,67% تلجأ إلى استخدام النصوص حتى يتمكن المتعلم من الاحتكاك باللّغة في الاستعمال الطبيعي للوحدات النحوية، فيكتشف آليات اللغة في محيطها الطبيعي، ويتعلم كيف يستفيد منها ويوظفها في تعبيره، وأنّ دراسة القواعد اللّغوية في النص أي في محيطها الطبيعي، يوفر مزايا عديدة أنّها تسهل على المتعلم إدراك القواعد التي تحكم عناصر اللّغة وتضبطها في سياق لغوي مناسب، ومع هذا فإنّ نسبة معتبرة تلجأ إلى الأمثلة بصورة متفردة، وقد بلغت 26,67% ما يترتب الاعتماد على أمثلة متكلفة تخدم الترابط الفكري والتسلسل الموضوعي. والرسم البياني يوضح ذلك:



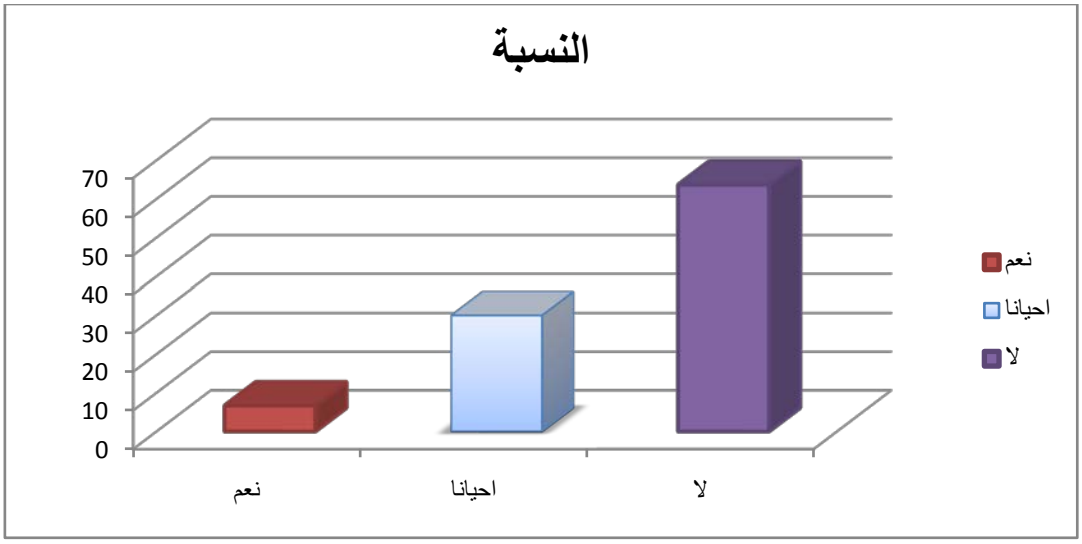
الدائرة النسبية تمثل: ماذا يفضل المعلم في طريقة الاستعمال

الجدول رقم20: هل تستعين بالعامية في تدريس نشاط القواعد؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة%
نعم	2	%6,67
أحيانا	9	%30
لا	19	%63,33
المجموع	**30**	**%100**

قراءة الجدول

يظهر من خلال الجدول إنّ نسبة 63,33% من أساتذة العينة رفضت استعمال غير العربية الفصحى مهما كانت الظروف بينما كانت نسبة استعمالها أحيانا 30% وتأرجحت بقية النسبة باستعمال العامية بنسبة 6,67%، فمن خلال هذا نستنتج أنّ المتعلم نسج على منوال معلمه فإذا كان المعلم يمتلك اللّغة الخاصة بالمادة أو ما يسمى بلغة تخصص la langue de spécialité ويتحكم في تأديتها مشافهة وقراءة وكتابة فإن ذلك سينعكس بالضرورة على المتعلم في قليله أو كثيره، والرسم البياني يوضح ذلك:



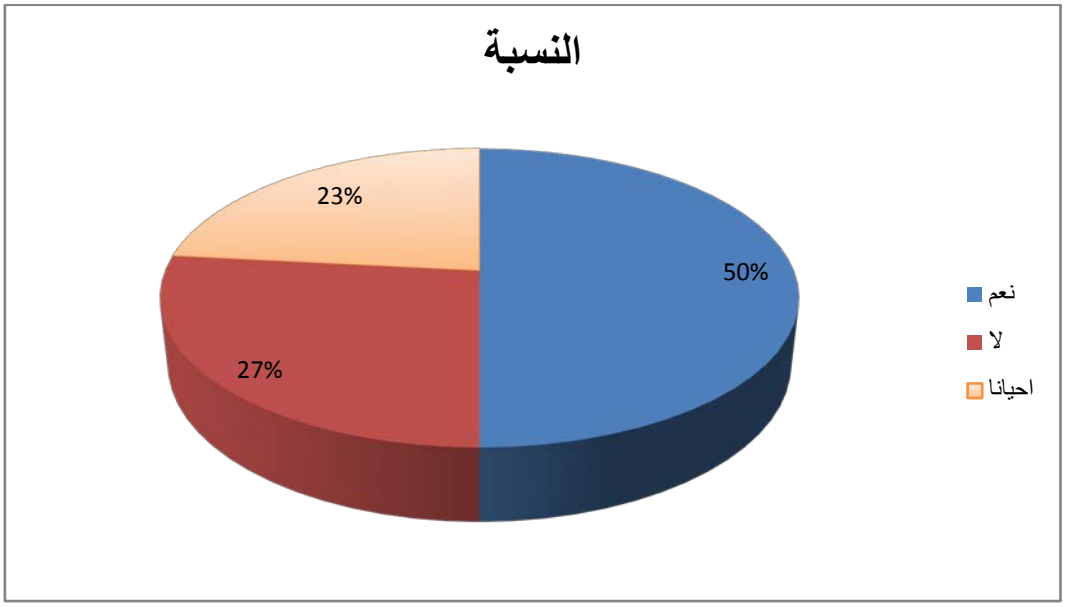
جدول تكرار النسب المؤية يمثل: الاستعانة بالعامية في تدريس نشاط القواعد

الجدول رقم21: هل توجد حصة خاصة بالأعمال التطبيقية مستقلة عن حصة القواعد بشكل منتظم؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة%
نعم	15	%50
لا	8	%26,67
أحيانا	7	%23,33
المجموع	**30**	**%100**

قراءة الجدول

من الجدول المبين أعلاه يظهر أنّ نسبة لا باس بها تقدر بـ : 50% تقوم بتخصيص حصة خاصة بالأعمال التطبيقية مستقلة عن حصة نشاط القواعد بشكل منتظم أسبوعيا لكن في الوقت ذاته هناك نسبة تقدر بـ : 23,33% من المعلمين أجابت بأنها أحيانا ما تقوم بتخصيص حصة خاصة بالتطبيقات في حين أنّ نسبة 26,67% من المعلمين المستجوبين لا تخصص وقتا لهذه الحصة مطلقا، وبالتالي لك أن تتصور كيف ترسخ القواعد اللّغوية في أذهان التلاميذ إذا انعدمت وسائل الترسيخ أصلا؟ فيجب على كل معلم أن يخصص حصة خاصة كل أسبوعا من أجل الأعمال التطبيقية ليساعد التلميذ على الفهم الجيد وعلى حل التمرينات الأخرى المعطاة له، والرسم البياني يوضح ذلك:



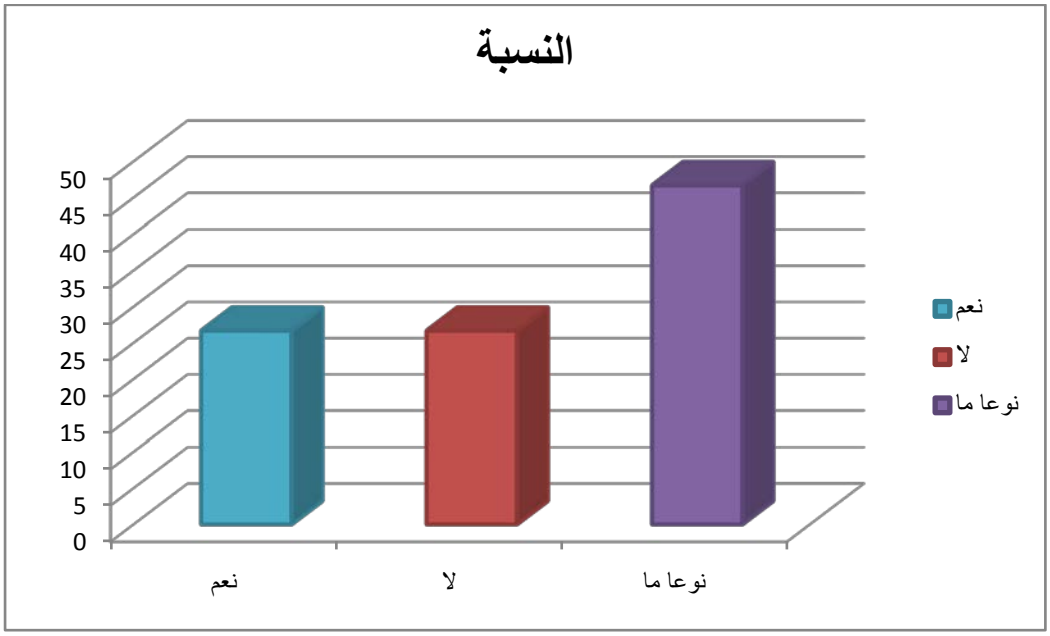
الجدول الدائرة النسبية تمثل: حصة خاصة بالأعمال التطبيقية مستقلة عن حصة القواعد بشكل منتظم

الجدول رقم 22: هل ترى أن الأمثلة المختارة في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة ابتدائي تعبر عن تجارب التلاميذ وخبرتهم؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة%
نعم	8	%26,67
لا	8	%26,67
نوعا ما	14	%46,67
المجموع	**30**	**%100**

قراءة الجدول

لوحظ من خلال الاستجوابات التي دارت حول الأمثلة المختارة لأسئلة التطبيق في الكتاب أنّها تعبر عن تجارب التلاميذ وخبرتهم بنسبة 46,67% وهي أعلى نسبة مسجلة، والجدول أعلاه يثبت ذلك، تليها فئة من الأساتذة بنسبة 26,67% ترى أنّها لا تعبر عن تجارب التلاميذ في حين صرحت فئة أخرى بأنّ الأمثلة المختارة تعبر فعلا عن تجارب التلاميذ وبلغت نسبتها 26,67%، والملاحظ من خلال دراستنا لمجمل الأمثلة المختارة لأسئلة التمارين اللغوية أنها منتقاة بصفة قريبة نوعا ما إلى مستوى التلميذ الذهني، تعبر عن مختلف المواضيع المطروحة في المجتمع الذي يعيش فيه فبعضها مأخوذ عن القصص والواقع المعاش، وتتوافر على القيم الاجتماعية، وثقافية واقتصادية والروحية، دون أن ننسى بعض النصوص لأدباء معروفين كان الغرض من إيرادها الاستفادة من هذه النصوص. والرسم البياني يوضح ذلك:



جدول تكرار النسب المؤية يمثل: الأمثلة المختارة في كتاب اللّغة العربية للسنة الرابعة ابتدائي التي تعبر عن تجارب التلاميذ وخبرتهم

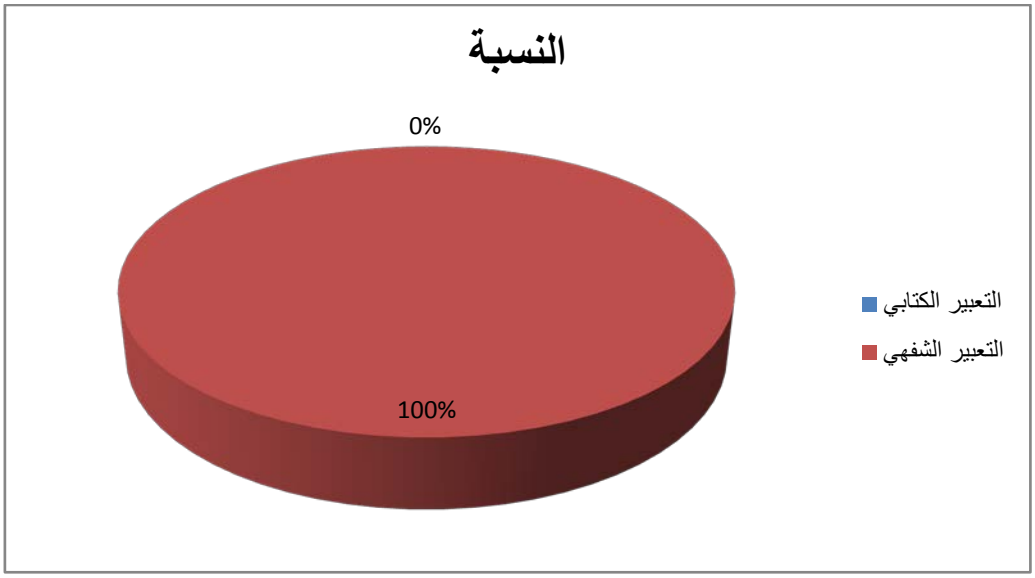
الجدول رقم23: ماهو التعبير الذي يتعلمه المتعلم التعبير الكتابي أو التعبير الشفهي؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة%
التعبير الكتابي	0	%0
التعبير الشفهي	30	%100
المجموع	**30**	**%100**

قراءة الجدول

يوضح الجدول عدد إجابات الأساتذة حول التعبير الأول الذي يتعلمه المتعلم التعبير الشفهي أم التعبير الكتابي، فكانت جل الإجابات تركز على أنّ التعبير الشفهي هو الذي يتعلمه قبل التعبير الكتابي؛ لأنّ المتعلم يستطيع من خلاله التعبير بسهولة خاصة وأنّ معظم تعبيراته تكون بالعامية، وهذا ما جعل من الأساتذة يؤكدون على سهولة التعبير الشفهي بنسبة 100% ويعتمد الأساتذة بكثرة على التعبير الشفهي فهو حجر الأساس الذي يبنى عليه التعبير الكتابي فهذا التعبير يسمح للمتعلمين إعطاء أفكارهم بسهولة،

غير أنّ المتعلم يعبر بالعامية بكثرة وهي الغالبة على ألسنة الكبار، ويكون دور المعلم هنا إرشادهم وتصحيح مصطلحاتهم التي عجزوا عن الإتيان بها باللّغة العربية، وعلى هذا الأساس نجد أنّ المعلم يقرأ التعبير الشفهي بسهولة على المتعلمين، فالمتعلم كغيره من الناس يتحدثون أكثر مما يكتبون. والرسم البياني يوضح مايلي:



جدول الدائرة النسبية تمثل: التعبير الذي يتعلمه المتعلم

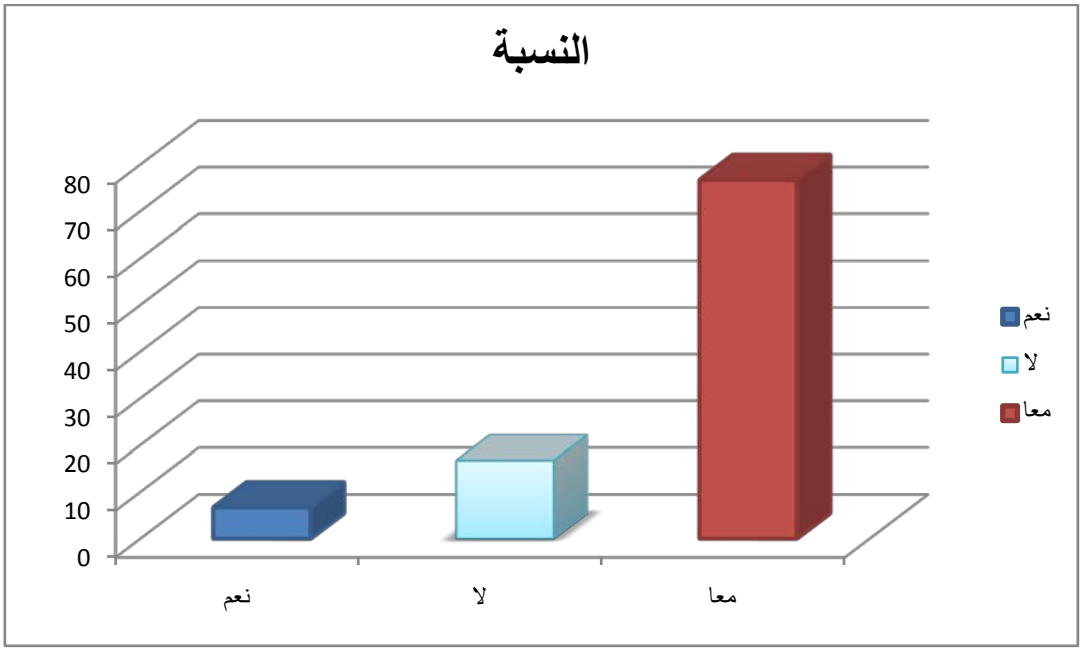
الجدول رقم24: أتعتمد في التطبيق على التمارين الشفوية أكثر من التمارين الكتابية؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة
نعم	2	%6,67
لا	5	%16,67
معا	23	%76,67
المجموع	**30**	**%100**

قراءة الجدول

يتضح من خلال الجدول أنّ نسبة مرتفعة من المعلمين بلغت %76,67 يوازنون بين التمارين الشفوية والتمارين الكتابية وهذا شيء مستحسن وأنّ نسبة %6,67 تعتمد على التمارين الشفوية أكثر من التمارين الكتابية، لجعل القواعد النحوية عادة راسخة لدى

التلميذ وكأنّها تصدر عن سليقة وطبع وبالتالي يوظف التلميذ البنى اللغوية بمهارة، وهذا ما توصي به تعليمية اللّغات وتحث عليه، لكن فئة أخرى من المعلمين المستجوبين بلغت نسبتها16,67 % صرحت بأنّها لا تعتمد على التمارين الشفوية أكثر من التمارين الكتابية وذهب بعضهم إلى أكثر من هذا بقولهم أنّه في التطبيق على الظواهر اللغوية يعتمد على التمارين الكتابية فقط، أمّا الإجابات الشفوية فيتركها لأسئلة النصوص والمطالعة، أو في حصة التعبير الشفوي والتواصل، والتمارين الشفوية تمكن الأستاذ من الاتصال المباشر بتلاميذه، الأمر الذي يمكنه من إرشادهم وتوجيههم بغير فاصل زمني بين الخطأ وتصويبه كما يوفر للتلميذ اكبر قدر من التمارين المتنوعة في اقصر وقت ليثبت القاعدة في ذهن التلميذ ويعوده على التعبير السليم. والرسم البياني يوضح ذلك:



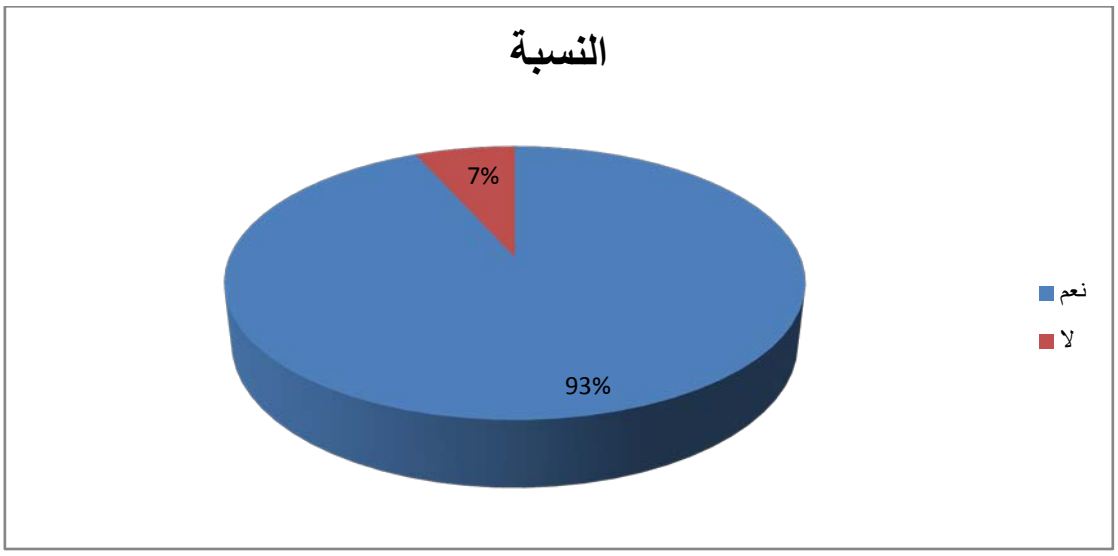
جدول تكرار النسب المؤية يمثل: الاعتماد في التطبيق على التمارين الشفوية أكثر من التمارين الكتابية

الجدول رقم25: هل يؤثر عدد التلاميذ في القسم على عدم الفهم الجيد والاستيعاب؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة%
نعم	28	%93,33
لا	2	%6,67
المجموع	**30**	**%100**

قراءة الجدول

أجمع أغلب المدرسين على أنّ كثرة عدد التلاميذ في القسم لا يسمح بمتابعة كل تلميذ بشكل فردي، وبلغت نسبتهم 93,33%، ونسبة 6,67% ترى أنّ عدد التلاميذ لا يؤثر، والواقع يثبت أنّ مدارسنا تكتظ بالتلاميذ على حساب الحصص واستقرار الدروس، وأنّ أقسامنا تشكو من كثافة التلاميذ، حيث يصل معدل التلميذ في القسم الواحد بين 30 إلى 40 تلميذا وتلميذة، وهذا أنّ العوامل التي تزيد في حدة ضعف النتائج الدراسية، وتقلل من مردودية التعليم، وبالتالي بروز ظاهرة ضعف التلاميذ في مختلف المواد، حيث يستحيل في مثل هذه الحالة أنّ تكفي ساعة لتتبع مستوى كل تلميذ ومدى اكتسابه للقاعدة بشكل فردي. والرسم البياني يوضح ذلك:



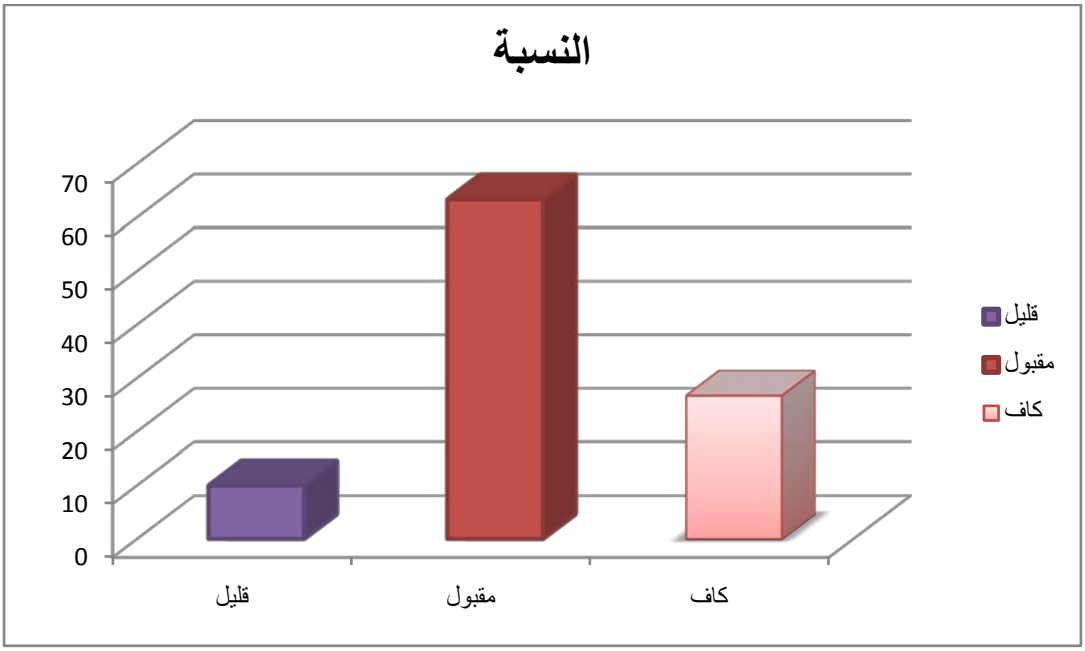
جدول الدائرة النسبية تمثل: تأثير عدد التلاميذ في القسم على عدم الفهم الجيد والاستيعاب

الجدول رقم26: هل ترى أن عدد التمارين اللغوية المقررة لكل درس في كتاب اللّغة العربية للسنة الرابعة ابتدائي قليل أم مقبول أم كاف؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة%
قليل	3	%10
مقبول	19	%63,33
كاف	8	%26,67
المجموع	**30**	**%100**

قراءة جدول

يتضح من الجدول أنّ نسبة مقبول هي المسيطرة، حيث قدرت نسبتها بـ : 63,33% ثم نسبة كاف بـ : 26,67% أمّا بالنسبة لاحتمال كون التمارين اللّغوية المبرمجة لكل درس في الكتاب قليلة فكانت بنسبة 10%، وإذا عدنا إلى عدد التمارين اللّغوية الموجودة في الكتاب، والتي سبق وأن أحصيناها ووجدنا أنّها قليلة وقد تراوح معدلها في كل درس من الدروس ما بين التمرينين أو أكثر، وهي نسبة قليلة لأنّ حقل تعليمية اللغات يلح على الإكثار من التمارين لأنّ اللّغة لا يتم اكتسابها إلا عن طريق الممارسة المكثفة. والرسم البياني يوضح ذلك:



جدول تكرار النسب المؤية يمثل: عدد التمارين اللغوية المقررة لكل درس في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة ابتدائي

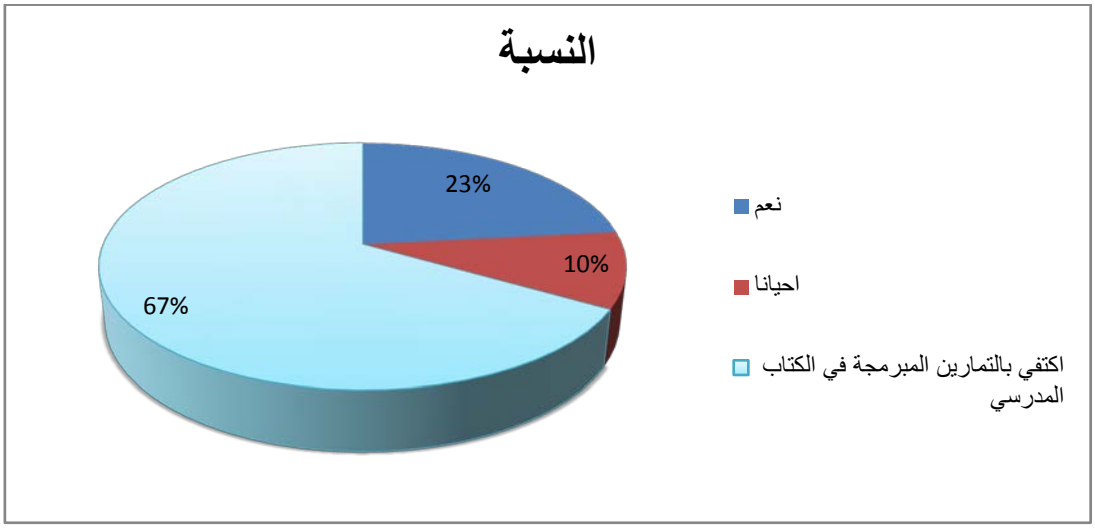
الجدول رقم 27: أثناء حصة التطبيق، هل تستعين بتمرين من إنشائك لترسيخ المعلومات لدى التلاميذ إلى جانب التمارين المقررة في الكتاب المدرسي؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة%
نعم	7	%23,33
أحيانا	3	%10
اكتفي بالتمارين المبرمجة في الكتاب المدرسي	20	%66,67
المجموع	**30**	**%100**

قراءة الجدول

توضح النسب الموردة في الجدول أنّ 66,67% من المعلمين يكتفون فقط بالتمارين الواردة في الكتاب ويرون أنّها تكفي لترسيخ الظواهر اللّغوية، وأنّه لا حاجة للمدرس أنّ يوظف تمارين من إنشاءه، في حين ترى نسبة 23,33% من المعلمين يستعينون بتمارين

من إنشائهم إلى جانب التمارين اللّغوية لدى التلاميذ وتنويع أساليب التمارين، لتليها 10% من المعلمين الذين يستعينون أحيانا فقط وليس دائما بالتمارين من إنشائهم، والرسم البياني يوضح ذلك:



جدول الدائرة النسبية تمثل: استعانة المعلم بتمرين من إنشائه لترسيخ المعلومات لدى التلاميذ إلى جانب التمارين المقررة في الكتاب المدرسي.

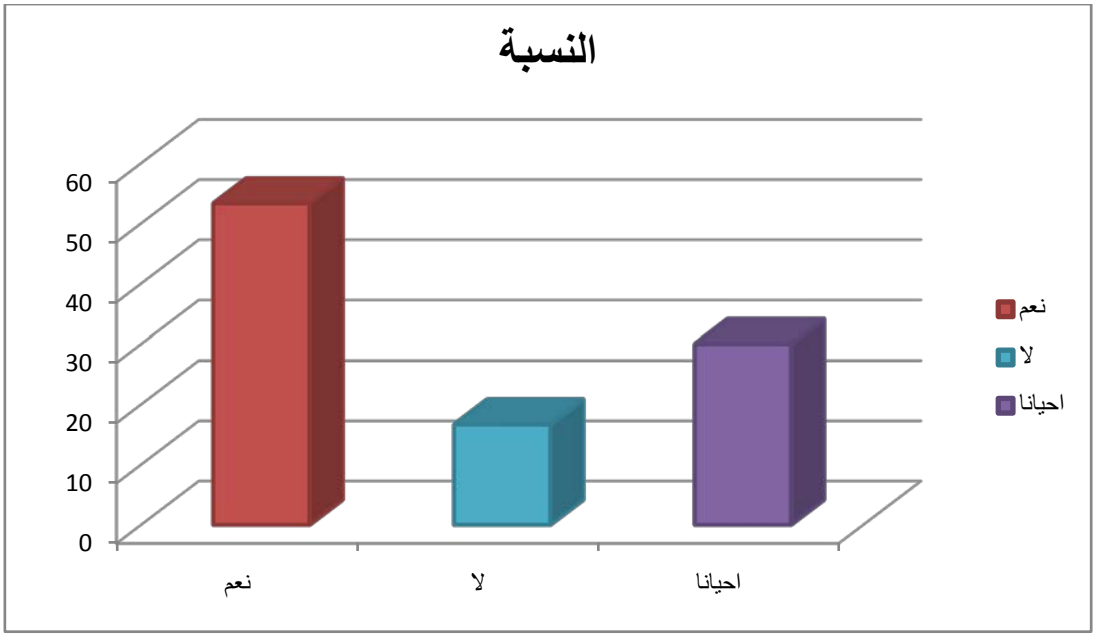
الجدول رقم 28: هل يعتبر ضيق الوقت، السبب الرئيسي في التقليل من التمارين اللغوية؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة%
نعم	16	%53,33
لا	5	%16,67
أحيانا	9	%30
المجموع	**30**	**%100**

قراءة جدول

يلاحظ من الجدول أنّ ضيق الوقت يعد سببا رئيسا في التقليل من عدد التمارين الموجهة لتدريب التلاميذ على مختلف الظواهر اللّغوية المدروسة، وقد قدرت نسبة

المعلمين المجيبين بـ : 53,33%، ويرى هؤلاء المعلمون أنّ للوقت سلطانه، حيث يتم إجراء عدد معين من التمارين غالبا ما تكون قليلة، حتى أنّ المنهاج المقدم للمعلم يدعوه إلى إجراء عدد من التمارين بالقدر الذي يسمح به الوقت، في حين ترى فئة أخرى أنّ عامل الوقت أحيانا ليس السبب الرئيس الذي يؤدي إلى التقليل من عدد التمارين، وقد بلغت نسبتها بـ : 30%، وترى فئة أخرى أنّ ضيق الوقت لا يعتبر هو السبب في التقليل من هذه التمارين وإنما يرجع السبب إلى قلة الممارسة التطبيقية إلى المعلم، وقد قدرت نسبتها بـ : 16,67%. والرسم البياني يوضح ذلك:



جدول تكرار النسب المؤية يمثل: ضيق الوقت، السبب الرئيسي في التقليل من التمارين اللّغوية.

-كيف تستغل حصة المعالجة التربوية؟

لقد ترك هذا السؤال مفتوحا لمعرفة طريقة استغلال المعلم لهذه الحصة التي برمجتها وزارة التربية الوطنية بشكل نصف شهري، وللعلم فقد وضعت هذه الحصة في الأساس لمعالجة ضعف بعض التلاميذ في الجانب التي يرى المعلم أنّه ينقصها بعض القصور في الفهم، وتوضيحها بطريقة مبسطة من خلال التمارين المختلفة وبالتالي يتم مساعدة

الفئة التي عسر عليها فهم الدرس، وواقع الدراسة يثبت أنّ المعلمون يستغلون هذه الحصة في مايلي:

- استغلالها في تنمية قدرات التلاميذ.
- استغلالها في إنجاز تدريبات متنوعة شفويا ثم كتابيا.
- تخصص لمعالجة النقص سواء قواعد نحوية أو صرفية أو إملائية.
- تحضير نشاطات تعالج أهم أساسيات الدرس.
- استغلالها لمعالجة الثغرات التي تواجه بعض المتعلمين.
- إعادة تقديم الدرس الغير مفهوم.
- تقييم التلاميذ ثم اكتشاف النقائص.
- تقدم فقرة تحتوي على بعض الصعوبات التي واجهت بعض التلاميذ في الدرس ونحاول شرحها وتبسيطها للمتعلمين.
- استغلالها في إزاحة الغموض عن كل المشكلات.
- استعين بالمعلم الصغير" التلميذ "، لتبسيط الدرس وتسهيل عملية الاستيعاب، وكذا عمل الأفواج فهو مهم جدا ويحفز التلاميذ ويبعث فيهم حب اكتساب المعلومة.

هذه كانت إجابة بعض من المعلمين عن استغلال حصة المعالجة التربوية.

الجدول رقم 29: هل تدريب المتعلم على حل المسائل اللغوية التي تم وضعها في الكتاب المدرسي حققت عدة أهداف؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة%
نعم	24	%80
لا	6	%20
المجموع	**30**	**%100**

قراءة الجدول

إنّ فئة من الأساتذة كما يظهر الجدول، ترى أنّ الأهداف المتوخاة من تدريب المتعلم على المسائل اللّغوية المختلفة التي تم عرضها عليه قد تحققت إلى حد كبير، وبلغت نسبة هذه الفئة 80% في حين بلغت نسبة الفئة التي ترى أنّ هذه الأهداف لم تتحقق وقدرت نسبتها 20%، وإذا عدنا إلى تبرير كل فئة للسبب الكامن وراء اختيار إجابتها نجد ما يلي:

بالنسبة للفئة التي ترى بأنّ الأهداف المتوخاة من وراء تدريب المتعلم على المسائل اللغوية التي تم شرحها قد تحققت إلى حد كبير، تمحورت مبرراتهم في مجملها على النقاط التالية:

⇐ حققت منها إرساء المعارف وإثراء الرصيد اللغوي والمعرفي.

⇐ حققت أهدافا مثلا: استغلال هذه القواعد في وضعيات إدماجية خالية من الأخطاء النحوية والإملائية والصرفية.

⇐ تمكين المتعلم من القراءة الصحيحة، وأنّ يكتسب القدرة على استعمال اللّغة استعمالا صحيحا في تنمية قدرته ومهاراته الخطية.

⇐ يتمكن من كتابة النصوص القصيرة الخالية من الأخطاء.

⇐ تمكن التلميذ من مادة القواعد وتوظيفها في مختلف النشاطات مثل: التعبير الكتابي.

⇐ توظيف المفاهيم والمكتسبات التي تلقاها المتعلم مع الحرص التام على إدماجها وتطبيقها في الوضعية الإدماجية.

أمّا الفئة التي ترى أنّ هذه الأهداف لم تحقق كانت مبررات اختيارها تتجلى في ما يأتي:

⇐ لعدم وجود الوقت الكافي لحل هذه المسائل التي تساعد على ترسيخ القواعد المدروسة في أذهان المتعلمين.

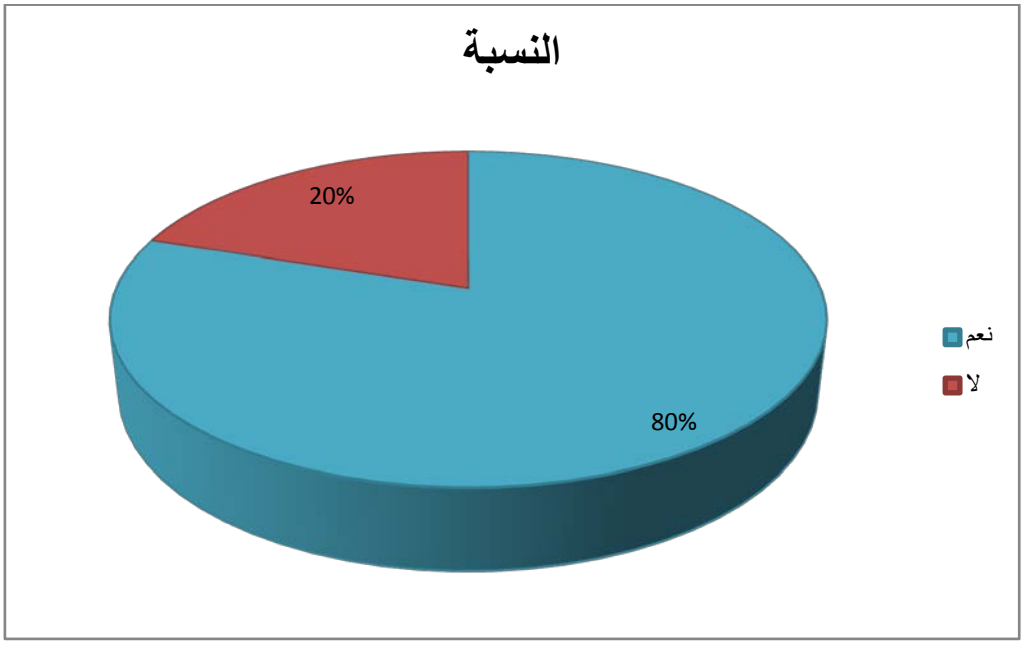
⇐ الصعوبات النفسية التي تواجه المتعلم وعدم ممارسة الأنشطة بشكل يوميا.

⇐ لعدم اهتمام بعض المتعلمين بالدروس والشرح المقدم مع غياب المراقبة المستمرة لدى بعض أولياء التلاميذ خاصة الذي هم بحاجة ماسة للمساعدة والدعم المكثف.

⇐ شعور التلاميذ بأنّ القواعد غاية وليست وسيلة.

⇐ تهميش القواعد في باقي المواد الأخرى وكذا عدم توظيفها خارج المدرسة.

ومن خلال ملاحظاتنا لمبررات المعلمين المستجوبين في مدى تحقق الأهداف المشار إليها، وجدنا أنّ الفئة التي اختارت أنّ الأهداف تحققت إلى حد كبير ربطت تحقق الأهداف بالنتائج المتحصل عليها خلال الاختبارات وبالتالي تم تكييف تدريس اللّغة العربية لخدمة متطلبات النجاح في الامتحانات. والرسم البياني يوضح هذه الأهداف المتحققة والغير متحققة:



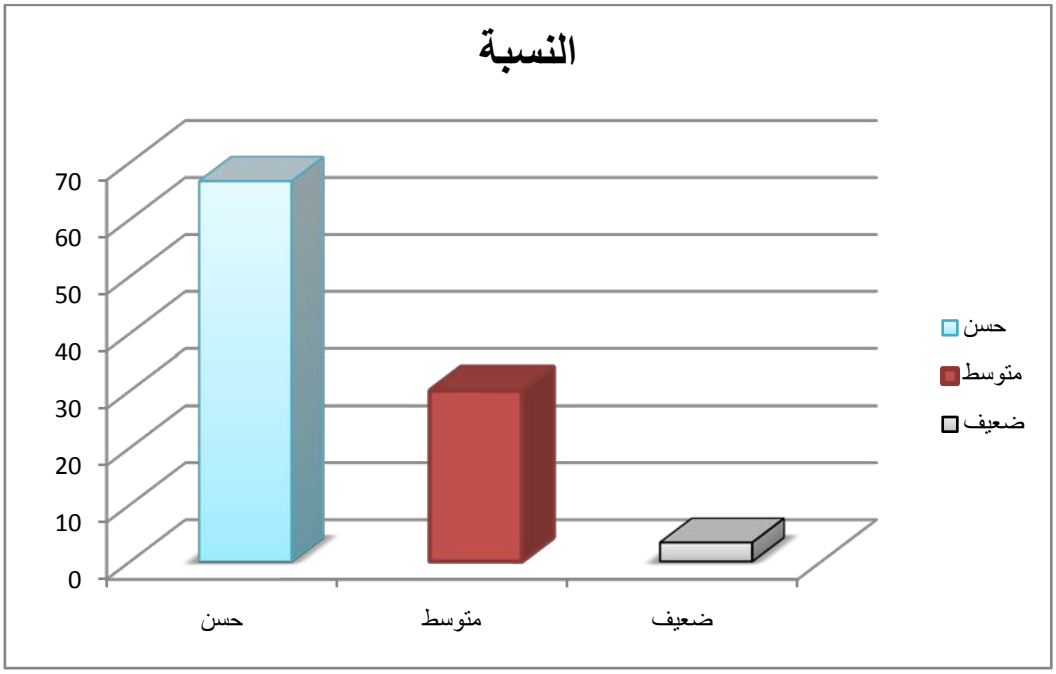
جدول الدائرة النسبية تمثل: تدريب المتعلم على حل المسائل اللّغوية التي تم وضعها في الكتاب المدرسي حققت عدة أهداف

الجدول رقم30: كيف تحقق تقييم مستوى السنة الرابعة ابتدائي في مجال تحليل نشاط القواعد؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة%
حسن	20	%66,67
متوسط	9	%30
ضعيف	1	%3,33
المجموع	**30**	**%100**

قراءة الجدول

من خلال استقراء نتائج الجدول تبين أنّ نسبة 66,67% من العينة المستجوبة تقييم مستوى التلاميذ بالحسن، وتليها فئة ثانية 30%ترى أنّ المستوى متوسط، في مقابل هذا نجد أنّ نسبة 3,33% من أفراد العينة المستجوبة يقيمون المستوى العام للتلاميذ بالضعيف، وفيما يخص تدني مستوى التلاميذ فقد برر الأساتذة هذا الضعف بأسباب مختلفة، فمنهم من أرجعه إلى صعوبة المحتوى والمادة وتعقدها، ومنهم من قال أنّ قلة الاهتمام بنشاط القواعد يؤدي إلى هذا التدني، كذلك غياب الرقابة ونقص التحضير قبل المجيء إلى الحصة، والرسم البياني يوضح ذلك:



جدول تكرار النسب المؤية يمثل: تقييم مستوى السنة الرابعة ابتدائي في مجال تحليل نشاط القواعد.

الجدول رقم31: ماذا تقترح لمعالجة ضعف التلاميذ في مادة القواعد؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة%
تمديد نشاط القواعد	6	%20
حسن أداء الأستاذ لمادته العلمية	5	%16,67
التنويع في تقديم الدرس	10	%33,33
اقتراحات أخرى	9	%30
المجموع	**30**	**%100**

قراءة الجدول

تبرز النسب الموردة في الجدول أعلاه أن نسبة 33,33% من الأساتذة المستجوبين ترى أنّ معالجة التلاميذ في اللّغة يقتضي التنويع في تقديم الدرس وذلك من خلال التنويع في أشكال الدرس والتمرين، في حين بلغت نسبة الأساتذة الذين رأوا أنّ المعالجة تتم من

خلال تمديد نشاط القواعد 20% لأنّ حصة نشاط القواعد غير كافية لإنجاز كل التمارين المطلوب حلها والتي تتطلب بطبيعة الحال مبادرة التلميذ للحل وكذلك بعض المناقشات والتصويبات التي يقدمها المعلم.

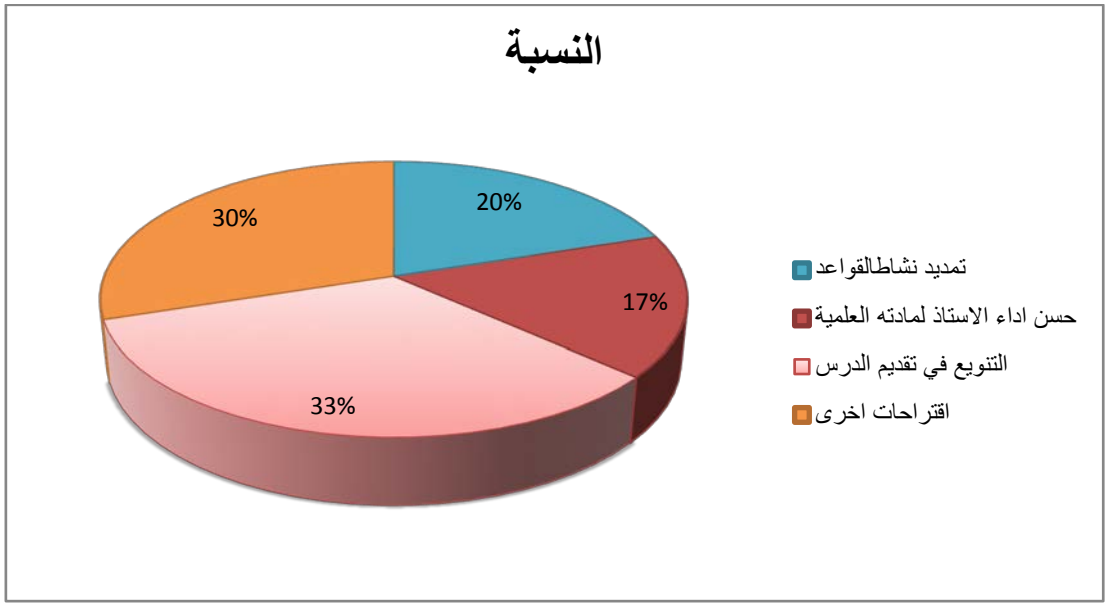
وترى نسبة معتبرة من الأساتذة والبالغة 16,67% أنّ معالجة ضعف التلاميذ في اللغة العربية يتم بشكل رئيسي من خلال حسن أداء الأستاذ لمادته العلمية وذلك من خلال التخطيط لأنّ عدم التخطيط المسبق لدرس اللّغة العربية والذي يكون مرده الشعور بعدم جدوى التخطيط يجافي الحقيقة لأن العمل الارتجالي لا يقود إلى نتائج محددة ولا يحقق أهدافا بعينها.

ومعلم العربية كذلك مطالب بأنّ يحسن تحبيب العربية إلى تلاميذه وإشعارهم بأنّها لغة جديرة بان يلتزم التحدث بها لما لها من منزلة ترقى بها على غيرها.

وقد أورد الأساتذة المستجوبون بعض الاقتراحات تمحورت في مجملها في النقاط التالية:

- ربط دروس القراءة بدروس القواعد حتى لا يتشتت ذهن المتعلم.
- التركيز على تسلسل دروس القواعد.
- التقليل من كثافة الدروس.
- استغلال إمكانية الوسائل التكنولوجية في حال توفرها على مستوى المدرسة لتشويق التلاميذ في مادة القواعد.
- توفير الوقت الكافي.
- تبسيط الشرح.

والرسم البياني يوضح ذلك:



جدول الدائرة النسبية تمثل: الاقتراحات لمعالجة ضعف التلاميذ في مادة القواعد

2-2 نتائج تحليل الاستبيان:

وصل تحليل الاستبيان إلى جملة من النتائج، تمثلت فيما يلي:

-تأكيد غالبية العينة المستجوبة، عدم تناسب نشاط القواعد مع مستوى التلاميذ، الوسط الذي يعيش فيه.

-يؤكد معظم الأساتذة أنّه هناك علاقة متصلة بين نصوص القراءة ونشاط القواعد فيعتبرون أنهم يكملان بعضهما البعض، كون أنّ النص هو المنطلق الوحيد لفهم بقية الأنشطة الأخرى.

-غياب الوسائل التعليمية عن الواقع التعليمي وخاصة في حصة مادة القواعد.

-بعض الأساتذة يؤكدون على ضرورة الربط بين الدروس.

-ارتفاع عدد التلاميذ داخل القسم يعتبر من أحد أهم المعوقات التي تحول دون التطبيق الناجع.

هذه كانت من أهم النتائج التي توصلنا إليها في تحليلنا للاستبيان.

خلاصة الفصل الثاني:

في ختام هذا الفصل أوضحت الدراسة التطبيقية المتمثلة في تحليل محتوى الكتاب المدرسي والدراسة الميدانية في تحليل الاستبانة أنّ التمرين اللّغوي وسيلة مهمة في مادة القواعد وصورة أكثر دقة في التطور الأكاديمي واللّغوي، ويتميز الكتاب المدرسي بمايلي:

-إنّ الكتاب المدرسي من أهم الوسائل المساعدة في توضيح أهداف المنهاج التربوي، وهو المصدر الأساسي والمتميز في العملية التعليمية، حيث يمثل المصدر بالنسبة للمتعلم والمرجع بالنسبة للمعلم فهو أداة عند كلا الطرفين حيث يعمل على توصيل المعلومات والمعارف للمعلم والمتعلم.

وفي دراستنا الميدانية وجدنا إنّ التمرين اللّغوي يمتاز بمايلي:

-أنّه أداة لترسيخ المعلومة المعروضة من ذي قبل وفرصة لتوظيفها بكيفية ناجعة.

-هو وسيلة لتحقيق هدف تربوي محدد.

-نشاط القواعد يقوم على التمارين اللّغوية لأنّها المصدر الذي تبنى عليه القاعدة.

-التمرين اللّغوي يهدف إلى تثبيت و تطبيق ما عرض من ذي قبل.

الخاتمة

على ضوء الدراسة التي أجريناها من خلال تحليل التمارين الواردة في كتاب اللّغة العربية للسنة الرابعة ابتدائي، وكذا الدراسة الميدانية واستجواب المعلمين، والملاحظات التي لاحظناها من خلال دراستنا التعليمية، توصلنا إلى مجموعة من النتائج لعل أهمها:

- ضعف العناية بالتمارين النحوية، ويؤكد ذلك كمية التمارين النحوية الواردة في الكتاب المدرسي، وقد تراوح معدل التمارين في كل درس من الدروس ما بين تمرينين كحد أدنى وخمسة تمارين كحد أقصى، وهي نسبة قليلة مقارنة مع ما تدعو إليه الطرق الحديثة لتعليمية اللغات، والتي تلح على الإكثار من التمارين لأنّ اكتساب اللغة لا يتم إلا من خلال الممارسة المكثفة.
- بناء التمارين اللغوية بطريقة تفتقر نوعا ما إلى المقاييس العلمية، كانعدام مبدأ التدرج في بناء التمارين من السهل إلى الصعب، وتناول التمرين لأكثر من صعوبة، والتركيز على التمارين الكتابية دون الشفهية.
- قلة التنوع في التمارين والتركيز على نوع واحد والمتمثل في التحليلي التركيبي، ذلك أنّ التمارين اللغوية في تعليمية اللغات قد تطورت لتشمل التمارين البنيوية والتمارين التواصلية، وما يمكن التنبيه إليه هو أنّ نصيب هذه التمارين في كتاب اللّغة العربية للسنة الرابعة ابتدائي كان ضئيلا جدًا، حيث تم إهمال التمارين البنيوية التي تُكسّب التلاميذ الآليات الأساسية للّغة، والتمارين التواصلية التي تكسبهم قدرة التصرف في البنى اللّغوية حسب مقتضى الحال، والتعبير العفوي.
- إنّ التمارين المعروضة في القسم جُلها كتابي تحليلي يجري بطريقة فردية، والاهتمام فيها قائم على تحديد العناصر وتمييزها وليس على تنمية مهارة التبليغ لذلك كانت نتائجها العملية ضعيفة المستوى.
- الاهتمام المفرط بالتمارين الكتابية أكثر من التمارين الشفهية، وحصر الممارسة الشفوية بحصة المطالعة الموجهة وحصة التعبير الشفوي والتواصل.

❖ التقصير نوعا ما بالعمل الترسيخي المنظم والمستمر، مع العلم أنّ المرحلة الترسيخية هي أهم المراحل في الاكتساب اللّغوي، لأنّ التمارين اللّغوية بصفة عامة والتمارين النحوية على الخصوص تقنية تربوية لا تستغني عنها أي طريقة أو منهاج تعليمي مهما كانت توجهاته اللسانية والمنهجية، وبالتالي يجب أن يرتكز تعليم النحو على مجموعة كبيرة من التمارين المتنوعة والمكثفة التي تساعد على خلق المهارات اللّغوية وإحكامها.

❖ تركيز صيغ التمارين الواردة في الكتاب المدرسي على قياس المستويات المعرفية وإهمال بقية المستويات التي لها علاقة بالقدرات المعرفية العليا كالتطبيق والتحليل والتركيب والتقويم.

❖ التغيير الجذري للتمارين الواردة في كتاب اللّغة العربية للسنة الرابعة ابتدائي من حيث أنواعها وطرق إعدادها ووضعها.

❖ ينبغي إعادة النظر في توزيع الدروس النحوية والصرفية وأيضا الإملائية، وتوزيعها وفق مبدأ التدرج في تقديم المحتوى، وتجنب تكرار المواضيع من سنة لأخرى.

❖ ينبغي تحديد الهدف التعليمي لكل تمرين لغوي، ذلك أنّ تحديد الهدف ضرورة تربوية ماسة، كونها تسهل على المعلم اختيار النوع المناسب من التمارين للهدف المناسب وللمستوى المناسب.

❖ عدم الاقتصار على نوع واحد من التمارين عند تدريب المتعلم على المسائل اللّغوية وإهمال بقية الأنواع الأخرى، فتعليم اللّغة ماهو إلاّ تعليم لكل معقد من الأبنية والمهارات، وهذا يحتاج إلى كلٍ متكامل من التمارين اللّغوية التقليدية منها والحديثة، فلكل منها هدف تقيسه ومهارة تكسبها.

❖ التدرج في عرض التمارين اللّغوية من خلال ترتيبها وعرضها من الشكل البسيط إلى الشكل المعقد.

❖ إعطاء الأولوية للتمارين الشفهية مع عدم إهمال التمارين الكتابية ويستحسن أن يكون نصيبها ثلاثة أرباع (4/3) الوقت المخصص للتمارين بصورة عامة، لاسيما في المستوى

الابتدائي، مع تمديد حصة الأعمال التطبيقية لأنّها تعتبر من أهم عوامل الترسيخ للمعلومات المقدمة.

- ❖ التأكيد على ضرورة استعمال لغة التعليم في تدريس مختلف المواد التي تدرس باللّغة العربية.
- ❖ التخفيف من استعمال اللّهجات داخل القسم، لأنّها مهمة بالنسبة للمعلم، إذ يجب أن يلتزم بالفصحى مع ترغيب التلاميذ في استعمالها في مناقشاتهم وأجوبتهم وحتى تعابيرهم.
- ❖ على المعلم أن يكثر من التمارين، ليمس جميع جوانب القاعدة، بحيث يجذب انتباه التلاميذ.
- ❖ يجب على المدرس أن يجعل مادة القواعد مادة حية، ويحبب التلاميذ فيها.
- ❖ عدم إهمال حصة تصحيح التمارين التي تقدم سواء في القسم أو في المنزل.
- ❖ تخصيص ساعات إضافية للاستدراك والتثبيت حتى يتمكن التلاميذ من اكتساب كمية معتبرة من التمارين سواء كانت نحوية أو صرفية.

قائمة المصادر والمراجع

* القرآن الكريم المصحف برواية ورش، عن نافع المدني، المنار للنشر والتوزيع، مؤسسة علوم القرآن، بيروت، لبنان، ط2، 1429هـ.

أولا: المراجع العربية:

1.أحمد حساني ، **دراسات في السانيات التطبيقية _ حقل تعليمية اللغات_** ، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، د ط، د ت.

2.بشير إبرير وآخرون، **مفاهيم التعليمية بين التراث والدراسات الإنسانية الحديثة**، مخبر اللسانيات واللغة، جامعة باجي مختار، عنابة، الجزائر.

3.بشير الحمزة، **المرشد المعين للسادة المعلمين على تعليم اللغة قراءة وتعبيرا** ، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع، عين مليلة، الجزائر.

4.توما جورج خوري، **القياس والتقويم في التربية والتعليم** ، مجد المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط1، 2008م.

5.أبو قاسم جار الله الزمخشري، **أساس البلاغة** ، تحقيق عبد الرحيم محمود، دار المعرفة، بيروت، لبنان، د.ط، د.ت.

6.حسن عقيل، **فلسفة مناهج البحث العلمي** ، مكتبة مدبولي، القاهرة، مصر، ط 1، 1999م.

7.خالد لبصيص، **التدريس العلمي والتقني الشفاف بمقاربة الكفاءات والأهداف** ، دار التنوير، الجزائر، 2004م.

8.راتب قاسم عاشور ومحمد فؤاد حوامدة، **فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها بين النظرية والتطبيق**، جدارا للكتاب العالمي للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2009م.

9.رشدي أحمد طعيمة، **الأسس النفسية والتربوية والاجتماعية لبناء مناهج اللغة العربية في التعليم ما قبل الجامعي**، المجلة العربية للتربية، عدد2، تونس، 1985م.

10.أبو الفتوح رضوان وآخرون، **الكتاب المدرسي، فلسفته، تاريخه، أسسه، تقويمه، استخدامه**، مكتبة الأنجلو المصرية، د.ط، 1962م.

11.زكريا محمد الطاهر وآخرون، **مبادئ القياس والتقويم والتربية** ، الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع ودار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2002م.

12.سامي عريفج، خالد حسين صالح، **في القياس والتقييم** ، دار مجدلاوي للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط4، 1999م.

13.سميع أبو مغلي، **مدخل إلى تدريس المهارات اللغة العربية** ، دار البلدية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2010م.

14.صالح بالعيد، **محاضرات في قضايا اللغة العربية** ، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، د ط، د.ت.

15.صالح بلعيد، **دروس في اللسانيات التطبيقية** ، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، د.ط، 2003م.

16.صالح بلعيد، **علم اللغة النفسي** ، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، 2008م.

17.صلاح الدين محمود علام، **القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية** ، دار الميسرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط2، 2009م.

18.صياح أنطوان، **تعليمية اللغة العربية** ، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ج 1، ط1، 2006م.

19.طه علي حسين الدليمي، **تدريس اللغة العربية بين الطرائق التقليدية والاستراتجيات التجديدية**، علم الكتب الحديث، الأردن، ط1، 2009م.

20.أبي الفتح عثمان ابن جني، **الخصائص**، دار الكتب المصرية، تحقيق محمد علي نجار، ج1.

21.عبد القادر لوريسي، **المرجع في التعليمية (الزاد النفيس والسند الأنيس في علم التدريس)**، جسور النشر والتوزيع، الجزائر، ط2، 2014م.

22.عبد اللطيف الفاربي وآخرون، **مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك** ، معجم علوم التربية، الرباط، المغرب، ط2، 1994م.

23.عبد المجيد عيساني، **نظريات التعلم وتطبيقاته في علوم اللغة (اكتساب المهارات اللغوية الأساسية)**، دار الكتاب الحديث، القاهرة، مصر، ط1، 2012م.

24.عبد المجيد عيساني، **نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة اكتساب المهارات اللغوية الأساسية**، دار الكتاب الحديث، مصر، 2012م.

25.عدنان الجادري وآخرون، **مناهج البحث العلمي**، جامعة عمان للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، (د ط)، (د ت).

26.فهد خليل زايد، **أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة** ، دار البازوري العلمية للنشر والتوزيع، د.ط، د.ت.

27.ماجد محمد الخياط، **أساسيات القياس والتقويم في التربية** ، دار الراية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2009م.

28.محمد الدريج، **تحليل العملية التعليمية(مدخل إلى علم التدريس)** ، قصر الكتاب، الجزائر، ط1، 2000م.

29.محمد الصالح حثروبي، **الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي** ، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع، د ط، 2012م.

30.محمد صالح الحثروبي، **نموذج التدريس الهادف، أسسه، وتطبيقاته**، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر، د.ط، 1997م.

31.محمد عثمان، **أساليب التقويم التربوي** ، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2010م.

32.محمود عبد الحليم منسي، **التقويم التربوي** ، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، د.ط، 2007م.

33.نبيل جمعة صالح النجار، **القياس والتقويم منظور تطبيقي** ، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2009م.

ثانيا: <u>المعاجم والقواميس</u>:

34.الفيروز آبادي، **القاموس المحيط** ، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ج4، ط1، 1999.

35.فريدة شنان، مصطفي هجرسي، **المعجم التربوي** ، ت ص، ت ن: عثمان آبت مهدي، إعداد: ملحقة سعيدة الجهوية، جزائر، 2009م.

36.عزيز عبد السلام: **مفاهيم تربوية** ، بمنظور سيكولوجي حديث، دار ريحانة للنشر والتوزيع، الجزائر، 2003م.

37.صبحي حموي، **المنجد الوسيط في العربية المعاصرة** ، دار المشرق، بيروت، لبنان، د ط، د ت.

38.ابن منظور، **لسان العرب** ، دار صادر، بيروت، لبنان، ط 6، 1997، مج12، مادة (ع ل م).

ثالثا: <u>المعاجم الفرنسية</u>:

39.**Dictionnaire encyclopédique Larousse**, **Éditions Tierce**, **Paris**, 1979.

رابعا: <u>المقالات والمجلات والدوريات</u>:

40.حبيبة بودلعة لعماري، **دراسة تحليلية لتمارين القواعد المقررة لسنة الأولى من التعليم المتوسط ومقاربتها بالتمارين المبرمجة للسنة السابعة أساسي**، مجلة اللسانيات، العدد12_13، جامعة الجزائر، 2007م.

41.حبيبة بودلعة لعماري، **دراسة تحليلية نقدية لكتاب القواعد المقرر للسنة السابعة من التعليم الأساسي**، مجلة اللسانيات، العدد9، جامعة الجزائر، 2004م.

42.حسان الجيلالي و لوحيدي فوزي، **أهمية الكتاب المدرسي في العملية التربوية**، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، جامعة محمد خيضر_ بسكرة_ ، وجامعة الشهيد حمه لخضر_ الوادي_، العدد 9، 2014م.

43.حسان هشام، **منهجية البحث العلمي**، ط2، د.ت.

44.حسن عبروس، **الكتاب الشبه المدرسي في الجزائر** ، المعلم مجلة شهرية تربوية، إصدارات دار الحضارة، العدد6، 2001م.

45.عبد الرحمان الحاج صالح، **أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية**، مجلة اللسانيات، العدد4، الجزائر، 1974م.

46.فتيحة بن عمار وأخريات، **واقع الممارسة اللغوية في المدرسة الجزائرية (الطور الثالث نموذجا)**، مجلة اللسانيات، العدد10، جامعة الجزائر، 2005م.

47.فتيحة بن عمار، **تحليل كتاب المعلم "القواعد وتمارين اللغة" للسنة الخامسة من التعليم الأساسي باستغلال مفاهيم النظرية الخليلية الحديثة**، مجلة اللسانيات، العدد 9، جامعة الجزائر، 2004م.

48.نور الدين احمد قايد و حكيمة السبيعي ، **التعليمية وعلاقتها بالأداء البيداغوجي والتربية**، مجلة الواحات للبحوث والدراسات ، جامعة محمد خيضر _بسكرة_، 2010م، العدد 8.

خامسا: <u>الرسائل الجامعية</u>:

49.زهور شتوح، **تعليمية التمارين اللغوية في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط (دراسة وصفية تحليلية)** ، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في اللسانيات التطبيقية، قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة الحاج لخضر_باتنة_، 2011/2010م.

50.سعاد جخراب، **التقويم اللغوي طرقه ومعاييره في المدرسة الجزائرية- سنة الخامسة من التعليم الابتدائي عينة-**، مذكرة من متطلبات نيل الماجستير في اللغة العربية وآدابها، قسم اللغة والأدب العربي، جامعة قاصدي مرباح _ورقلة_، 2010/2009م.

51.محمد صاري، **التمارين اللغوية** ، دراسة تحليلية نقدية، رسالة ماجيستير، جامعة عنابة، 1990م.

52.محمد مدور، **الأبعاد النظرية والتطبيقية للتمرين اللغوي** ، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في علوم اللسان العربي، قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة الحاج لخضر _باتنة_، 2014م.

53.يوسف قسوم، تعليمية **الظواهر اللغوية لتلاميذ السنة الرابعة المتوسطة على ضوء المقاربة بالكفاءات-نقد وتقويم**- مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في علوم اللسان العربي، قسم الآداب واللغة العربية ، جامعة محمد خيضر بسكرة، السنة الجامعية 2010/2011م.

سادسا: <u>المحاضرات والوثائق التربوية</u>:

54.شريفة غطاس وآخرون، **كراس النشاطات اللغوية**، السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2016م.

55.مجموعة من المؤلفين، **محاضرات ملتقى الكتاب المدرسي والنظام التربوي** ، مركز الدراسات والأبحاث الاقتصادية و الاجتماعية، الجامعة التونسية، 1985م.

56.وزارة التربية الوطنية، **التعليمية العامة وعلم النفس**، الجزائر، 1999م.

57.وزارة التربية الوطنية، **دليل المعلم للسنة الرابعة ابتدائي** ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2012م.

58.وزارة التربية الوطنية ، **مناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي** ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2012م.

سابعا: <u>المعاجم والكتب الأجنبية:</u>

59 .Denis Girard, Armand Colin, **Linguistique appliquée et didactiques des langues**, troisième édition, Paris.

60.H.Besse/R. Porquier, **Grammaire et didactique des langues**, Hatier credif, Paris, 1984.

61.R.Galisson / D. Coste, **Dictionnaire de didactique des langues**, librairie Hachette, Paris, 1976.

62.Vinger, Gérard, **L'exercice en français langue étrangère**, étude de linguistique appliquée, Paris, 1982.

الملاحق

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية بسكرة
مفتشية : ت . ت . إ . بسكرة (13)
ابتدائية : 17 أكتوبر 1961 بسكرة

السنة الدراسية : 2016/2015
المستوى : السنة الرابعة د
الأستاذة : شخشاخ فوزية

توزيع الزمن الأسبوعي

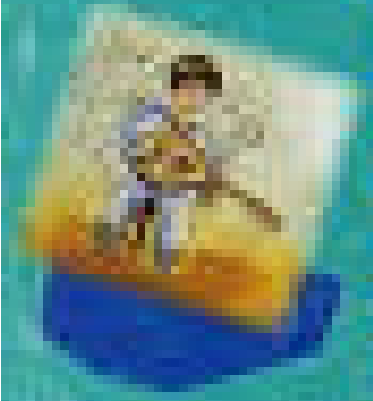
الأيام	الفترة الصباحية				الفترة المسائية			
	08:45-08:00	09:30-08:45	10:30-09:45	11:15-10:30	13:45-13:00	14:30-13:45	15:30-14:45	16:15-15:30
الأحد	قراءة (أداء + فهم + اثراء) تعبير شفوي وتوصل حوار اخباري وصف / سرد		رياضيات أنشطة البناء	تربية اسلامية	ت . علمية وتكنولوجية	رياضيات تطبيق ودعم	فرنسية	
الاثنين	قراءة: أداء + استثمار النص قواعد نحوية وتطبيقات		رياضيات أنشطة البناء	تربية اسلامية	ت . علمية وتكنولوجية	محفوظات	رياضيات دعم وتطبيق	تربية مدنية
الثلاثاء	قراءة: أداء + استثمار النص قواعد صرفية أو املائية وتطبيقات اتدرب		رياضيات أنشطة البناء	ت . بدنية	الدعم البيداغوجي لتلاميذ السنة الخامسة التكوين التنسيق التربوي			
الأربعاء	رياضيات دعم وتطبيق	تاريخ	تعبير كتابي	معالجة رياضيات	فرنسية			
الخميس	نشاطات إدماجية (تصحيح التعبير / انجاز المشروع)		فرنسية		ت مدنية	مطالعة	جغرافيا	معالجة لغوية

الأنشطة	الحجم الساعي	عدد الحصص
اللغة العربية	8:15	11
اللغة الفرنسية	4:30	6
تربية اسلامية	1:30	2
تاريخ وجغرافيا	1:30	2
تربية مدنية	0:45	1
رياضيات	4:30	6
ت ع وتكنو	1:30	2
تربية فنية	0:45	1
تربية بدنية	0:45	1
المجموع	24:00	32
معالجة تربوية	02:15	3
المجموع	26:25	35

المديـــرة

الأستاذة

الملاحق



رياضي

المعوس

كتابي

في

اللغة العربية

اعداد

harrati touati

للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد خيضر _ بسكرة _

كلية الآداب واللغات

قسم الأدب واللغة العربية

أساتذتي الأفاضل؛

بين أيديكم مجموعة من الأسئلة تستخدم أدوات البحث العلمي في إطار إنجاز مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر المعنونة بتعليمية التمارين اللغوية لدى تلميذ اللسنة الرابعة من التعليم الابتدائي، تخصص لسانيات تعليمية، ومما لا شك فيه أن إجابتكم الصريحة والصادقة عنها خطوة ضرورية لدراسة هذا الموضوع دراسة شاملة وملمة.

نتعهد بالمحافظة على سرية المعلومات وعدم استعمالها إلا لغرض البحث العلمي.

ولكم مني جزيل الشكر

إعداد الطالبة: زراري مديحة

ملاحظة: في إجابتك عن معظم الأسئلة التالية، ستضع علامة "×" أمام الجواب المرغوب فيه.

المحور الأول: البيانات العامة

البلدية:

الولاية:

الابتدائية:

1) الجنس: الذكر ( ) الأنثى ( )

2) المستوى التعليمي:

3) الخبرة الميدانية: أكثر من 5 سنوات ( ) أكثر من 10 سنوات ( )

المحور الثاني : البيانات الإبستيمولوجية

4) هل ترى أن تدريس نشاط القواعد هو:

غاية ( ) وسيلة ( )

5) القواعد في نظرك هي مادة:

أساسية ( ) ثانوية ( )

6) ما رأيك في مضامين نشاط القواعد مقارنة مع الحصص المخصصة لها؟ هل هي:

قليلة ( ) كثيفة ( ) مقبولة ( )

7) هل واجهتك صعوبة وأنت تدرس مادة القواعد ؟

في حالة الجواب بنعم أذكر بعضها

.....

.....

8) حسب تجربتك، هل يتمكن التلاميذ من استيعاب هذه المضامين بنسبة كبيرة ؟

نعم ( ) لا ( )

-لماذا ؟.....

9) ماهي الوسائل التي تركز عليها في شرح مادة القواعد ؟

بصرية ( ) سمعية ( ) سمعية بصرية ( )

10) ترى استخدام الوسائل التكنولوجية:

ضروري ( ) غير ضروري ( )

11) إن أتيح لك أن تحذف بعض مواضيع نشاط القواعد من كتاب اللّغة العربية للسنة الرابعة ابتدائي، فأيها يؤثر على نتيجة تجربتك في التدريس ؟

.....

.....

.....

-لماذا ؟.....

12) ماهي في نظرك مجمل الصعوبات التي تحول دون تحقيق نتائج أفضل في هذه المادة:

صعوبة المادة ( ) كثافة البرنامج ( )

قلة التمارين ( ) التوقيت ( )

تأثير اللهجات ( ) عدم كفاءة المعلم ( )

أسباب أخرى، أذكرها:

.....

.....

13) هل تفضل في الطريقة استعمال :

النص كسند تربوي ( ) الأمثلة ( ) النص مع الاستعانة بالأمثلة ( )

14) هل تستعين بالعامية في تدريس نشاط القواعد ؟

نعم ( ) أحيانا ( ) نادرا ( )

15) هل توجد حصة خاصة بالأعمال التطبيقية مستقلة عن حصة القواعد بشكل منتظم؟

نعم ( ) لا ( ) أحيانا ( )

16) هل ترى أن الأمثلة المختارة في كتاب اللّغة العربية للسنة الرابعة ابتدائي تعبر عن تجارب التلاميذ وخبرتهم ؟

نعم ( ) لا ( ) نوعا ما ( )

17) ماهو التعبير الأول الذي يتعمله المتعلم ؟

التعبير الكتابي ( ) التعبير الشفهي ( )

18) أتعتمد في التطبيق على التمارين الشفوية أكثر من التمارين الكتابية ؟

نعم ( ) لا ( ) معا ( )

19) هل يؤثر عدد التلاميذ في القسم على عدم الفهم الجيد والاستيعاب ؟

نعم ( ) لا ( )

20) هل ترى أنّ عدد التمارين اللغوية المقررة لكل درس في كتاب اللّغة العربية للسنة الرابعة ابتدائي ؟

قليل ( ) مقبول ( ) كاف ( )

21) أثناء حصة التطبيق، هل تستعين بتمرين من إنشائك لترسيخ المعلومات لدى التلاميذ إلى جانب التمارين المقررة في الكتاب المدرسي ؟

نعم ( ) أحيانا ( )

اكتفي بالتمارين المبرمجة في الكتاب المدرسي ( )

22) هل يعتبر ضيق الوقت، السبب الرئيسي في التقليل من التمارين اللغوية ؟

نعم ( ) لا ( ) أحيانا ( )

23) كيف تستغل حصة المعالجة التربوية؟

.....

.....

24) هل تدريب المتعلم على حل المسائل اللغوية التي تم وضعها في الكتاب المدرسي حققت عدة أهداف ؟ اذكرها :

.....

.....

إذا لم تحقق أهدافا، لماذا ؟

.....

.....

25) كيف تحقق تقييم مستوى السنة الرابعة ابتدائي في مجال تحليل نشاط القواعد

حسن ( ) متوسط ( ) ضعيف ( )

26) ماذا تقترح حلولا لمعالجة ضعف التلاميذ في مادة القواعد ؟

- تمديد نشاط القواعد
- حسن أداء الأستاذ لمادته العلمية
- التنويع في تقديم الدرس
- اقتراحات أخرى

.....

.....

.....

شكرا لتعاونكم

فهرس الأشكال

فهرس الأشكال

رقم الشكل	عنوان	رقم الصفحة
(1)	أنواع التعليمية	13
(2)	موقع التمارين اللغوي من مراحل الدرس	42

فهرس الجداول

فهرس الجداول

رقم الجدول	عنوانه	الصفحة
(1)	استبيان حول وظائف التدريبات اللغوية	39
(2)	التوزيع الزمني لتدريس اللغة العربية لسنة الرابعة ابتدائي	86-85
(3)	أهداف القراءة والمطالعة	88
(4)	برنامج قواعد اللغة العربية للسنة الرابعة ابتدائي	92-91
(5)	أهداف التعبير الشفهي والتواصل	94-93
(6)	أهداف التعبير الكتابي	95
(7)	جدول عينة الدراسة	98-97
(8)	المستوى التعليمي للمعلمين	99
(9)	الخبرة الميدانية للمعلمين	100
(10)	تدريس نشاط القواعد هو غاية أم وسيلة	101
(11)	مادة القواعد أساسية وثانوية	102
(12)	مضمون نشاط القواعد إما قليلة أو كثيفة أو مقبولة	103
	صعوبة تدريس مادة القواعد	104
(13)	تمكن التلاميذ من استيعاب هذه المضامين	106
(14)	الوسائل التي تركز عليها في شرح مادة القواعد	107
(15)	الوسائل التكنولوجية ضروري أو غير ضروري	108
(16)	حذف بعض مواضيع نشاط القواعد من كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة ابتدائي.	109
(17)	الموضوعات التي اقترح حذفها من طرف المعلمين	111
(18)	مجمل الصعوبات التي تواجه المتعلم	112

(19)	ماذا يفضل المعلم في طريقة الاستعمال	114
(20)	الاستعانة بالعامية في تدريس نشاط القواعد	115
(21)	حصة خاصة بالأعمال التطبيقية مستقلة عن حصة القواعد بشكل منتظم	116
(22)	الأمثلة المختارة في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة ابتدائي التي تعبر عن تجارب التلاميذ وخبرتهم	117
(23)	التعبير الذي يتعلمه المتعلم	119
(24)	الاعتماد في التطبيق على التمارين الشفوية أكثر من التمارين الكتابية	120
(25)	تأثير عدد التلاميذ في القسم على عدم الفهم الجيد والاستيعاب	121
(26)	عدد التمارين اللغوية المقررة لكل درس في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة ابتدائي	123
(27)	استعانة المعلم بتمرين من إنشائه لترسيخ المعلومات لدى التلاميذ إلى جانب التمارين المقررة في الكتاب المدرسي	124
(28)	ضيق الوقت، السبب الرئيسي في التقليل من التمارين اللغوية.	125
(29)	تدريب المتعلم على حل المسائل اللغوية التي تم وضعها في الكتاب المدرسي حققت عدة أهداف	127
(30)	تقييم مستوى السنة الرابعة ابتدائي في مجال تحليل نشاط القواعد.	129
(31)	الاقتراحات لمعالجة ضعف التلاميذ في مادة القواعد	131

فهرس المحتويات

فهرس المحتويات

العنوان	الصفحة
الآية	
مقدمة	أ-د
مـــــــدخل:مفاهـــــيم أساسية في العملية التـــــــعليمية	**28-6**
تقديم:	**6**
أولا: ماهية التعليمية	**16-7**
1- نشأة التعليمية	**9-7**
2- مفهوم التعليمية أ_ لغة ب- اصطلاحا	**13-9**
3- فروع التعليمية	**15-14**
4- علاقة التعليمية بالعلوم الأخرى	**16-15**
ثانيا: التقييم	**22-16**
1- مفهوم التقييم أ- لغة ب-اصطلاحا	**17-16**
2- أنواع التقييم	**19-17**
3- مجالات التقييم	**20-19**
4- أدوات التقييم	**22-20**
ثالثا: التقويم	**28-22**
1- مفهوم التقويم أ- لغة	

ب-اصطلاحا	24-22
2- أنواع التقويم	25
3- مجالات التقويم	27-26
4- وظائف التقويم	27
رابعا: التمرين اللغوي	28
الفـــصل الأول: التمـــــــارين اللـــــــغوية	73-30
تمهيد:	30
المبحث الأول: ماهية التمرين اللغوي ومكانته في تعليمية اللغات	41-31
أولا: ماهية التمرين اللغوي	38-31
1- مفهوم التمرين اللغوي أ- لغة ب- اصطلاحا	33-31
2- أشكال التمارين اللغوية	35-33
3- خصائص التمارين اللغوية	36
4- وظائف التمارين اللغوية	38-37
ثانيا: مكانة التمرين اللغوي في تعليمية اللغات	41-38
المبحث الثاني: أنواع التمارين اللغوية	73-42
أولا: التمارين التحليلية التركيبية	50-42
1- نشأة التمارين التحليلية التركيبية ومفهومها	42
2- أنواع التمارين التحليلية التركيبية	49-43
3- أهم الانتقادات الموجهة للتمارين التحليلية التركيبية	50-49
ثانيا: التمارين البنيوية	66-50
1- نشأة التمارين البنيوية	51-50

2- مفهوم التمارين البنيوية	**52-51**
3- أنواع التمارين البنيوية	**64-53**
4- أهم الانتقادات التي وجهت للتمارين البنيوية	**66-64**
ثالثا: التمارين التواصلية	**72-66**
1-نشأة التمارين التواصلية ومفهومها	**67-66**
2- أنواع التمارين التواصلية	**71-67**
3- أهم الانتقادات الموجهة للتمارين التواصلية	**72-71**
خلاصة الفصل:	**73**
الفصـــل الثاني: تعليمية التمـــارين اللـــغوية لسنة الرابعة ابتدائي (دراسة تحليلية تقييميه)	**133-75**
تمهيد:	**75**
المبحث الأول: تحليل محتوى كتاب اللغة العربية السنة الرابعة ابتدائي.	**76**
أولا: فاعلية الكتاب المدرسي في العميلة التعليمية	**82-76**
1- مفهوم الكتاب المدرسي	**77-76**
2-علاقة الكتاب بالعملية التعليمية	**80-77**
3- وظائف الكتاب المدرسي	**82-80**
ثانيا: وصف مدونة الكتاب المدرسي للسنة الرابعة ابتدائي	**95-82**
1- البيانات العامة	**83-82**
2- تحليل محتوى الكتاب	**84-83**
3- تقديم النشاطات في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة ابتدائي	**95-84**
المبحث الثاني: الدراسة الميدانية	**-95**
أولا : آليات البحث	**-95**
1- المنهج	**95**
2- الاستبيان	**96**

3- العينة	**97-96**
ثانيا: كيفية تطبيق وتصحيح آليات البحث	**133-97**
1- عرض استبانة المعلمين	**131-97**
2- نتائج تحليل الاستبيان	**132-131**
خلاصة الفصل:	**133**
خاتمة	**137-135**
قائمة المصادر والمراجع	**145-139**
ملاحق	**154-147**
فهرس الأشكال	**156**
فهرس الجداول	**159-158**
فهرس المحتويات	**164-161**

❖ **ملخص:**

يسعى هذا البحث إلى محاولة الكشف عن واقع تعليمية التمارين اللغوية في مرحلة التعليم الابتدائي وبخاصة السنة الرابعة، كما يهدف إلى تسليط الضوء حول أهمية الدور الذي يؤديه التمرين اللغوي لتنمية الرصيد اللغوي للمتعلم بوصفه مقوما بيداغوجيا هاما وفضاءا رحبا، يمكّن المتعلم من امتلاك القدرة الكافية على الممارسة الفعلية للحدث اللغوي، لأن التمرين اللغوي وسيلة جوهرية لها مرتبة أساسية في مجال التعليم، وإكساب المتعلم مهارات التواصل اللغوي في السياقات المختلفة.

Abstract :

This study will helps to find out the way to teach the right mettods of prepaing languistic exercices and clutis in the primary classes , especially in the fourth from " year " . moreover it leads to difonit clearly the role of the exercices to enrich the langage knowledge uncler a pedagogical bass and a larger veil. it makes pupil easily and objectively and unstantanuously the laugage as whole, because the exercice is an essential mean whish has an important role in teaching, as it gets the learner abilities and skillfulness in different styles ans compositions.