الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التّعليم العالي و البحث العلمي

جامعة الجزائر 02

كلية الآداب واللغات قسم اللغة العربية وآدابها

تقييم التمارين النحوية في ظل المقاربة النصية

كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط أنموذجا

بحث مقدّم لنيل شهادة الماجستير في تخصص تعليمية اللغة العربية

الطالبة : أمينة سعد الدين *الأستاذة : حفيظة تازروتي*

السنة الدراسية: 2014م/2015م

1435 هـ /1436 هـ

شكر و عرفان

الحَمْدُ لله عزَّ وَ جلّ حَمْدًا كَثِيرا، الهَادِي إِلى سَبِيل الرَّشَاد، وَ الصّلَاة وَ السَّلَام عَلَى سَيِدنا مُحَمَد خَيْر الخَلْق كُلِهم.

لَا يَسَعُنِي وَ قَد مَنَّ اللهُ عَزّ وَ جَل علي بِإِنْجَازِ هَذا البَحْث، إِلَّا أَنْ أَتَقَدّم بخالص الشُّكْر وَ العِرْفَان لِكل مَن بَذَل مَعِي جُهْدا، وَ سَاعَدَنِي عَلَى ذَلِك، وَ أَخُصّ بِالِذّكر أُسْتَاذَتِي الفَاضِلَة :

- د/ حَفِيظَة تَازْرُوتِي التّي كَانَت خَيْرَ سَفِيرة لِلْعِلْم ، وَالعَمَل ، وَ التّواضُع مَعا، وَ لَمْ تَتَوَان عَنْ إِسْدَاء النّصْح ، وَ بَذْل الجُهْد في سَبِيل انْجَاز هَذَا البَحْث .
- أُسْتَاذِي الفَاضِل:
- د/ سِيدِي محَمد بُوعِيَاد الّذِي أَطرّ تَكْوِين طَلَبَة المَاجِسْتِير تَخَصُّص تَعْلِيمِيَّةُ اللُّغَة العَرَبِيّة دُفْعَة 2012م/1013م.

وَ إِلَى كُل الأَسَاتِذَة الّذِين أَشْرَفُوا عَلَى الدُّفْعَة وَ مَهَّدُوا لَنَا سَبِيل البَحث :

- د/ الطّاهَر مِيلَة .
- د/ رَشِيدَة آيت عَبْد السَّلَام.
- د/ بَانِي عَمِيرِي .

رَاجِيَة مِنَ الله أَنْ يُجَازِيهِم أَحْسَن الجَزَاء عَنّا ، وَ عَن صِدْقِهِم و إِخْلَاصِهِم فِي التّعْلِيم وَ التّكْوِين ، وَ أَنْ لَا يكون هَذَا البَحْث إِلَّا محطّة مِن محطّات البَحْث العِلْمي فِي حَيَاتِي العِلْمِيَة و البَحْث فِي الّلغَةِ العَرَبِيَّةِ، مُؤْمِنَةً أَنَّ مَن جَعَل الحمد خَاتِمة العَمَل جَعَلَهُ اللهُ عَلَيْه فَاتِحَة النّعَم.

إهداء :

مُذَكِرتِي ..أُمْنِيّة طَالَمَا ثَبَتَتْ فِيّ أَمَامَ زِحَامِ الأَمَانِي ...

إِلَى أَنَامِلِ يُمْنَايَ الجَرِيحة التّي خَطَّتْ جُزْء كَبيرًا من هَذِهِ الْمُذَكِرة بِأَلَمٍ...و أَمَلٍ... مُوقِنَةً أَنَّ هَدَفَهَا جَدِيرٌ بِالتّضْحِيّة ...وَ الصّبْر... و التَّأَنِّي...

إِلَى الْقَلْبِ الَّذِي تأوّهَ و.. أَنَّ.. و صَبِرَ.. و آمَنَ.. وسَرَّنِي بِمَا آمن.. في سرّي وَفِي عَلَنِي

إِلَى كُلِّ رُكْنٍ مِن أَرْكَانِ بَيْتِنَا البَسِيط .. حَوَى كُتُبِي.. وَ حَوَانِي ..

إِلَى أَمْسِي...إِلَى يَوْمِي ...إِلَى الغَدِ وَ مَا يَنْتَظِرُنِي ...

إِلَى فَرَحِي... إِلَى حُزْنِي...

إِلَى غِيَابِ حُضُور ... بِعِلْمِهِم أَفادُونِي...

إِلَى حُضُورٍ غِيَاب ... قَدَرٌ... أَن رَافَقُونِي...

إِلَى صِعابٍ وَاجَهْتُنِي .....و واقِعٍ لَمْ يَرْحَمْنِي...

وَ زَمَنٍ لَمْ يَنَلْ مِنّي... إِلَى عَزْمِي ...و إِيمَانِي ...

إِلَى جدّي و جدّتي رحمها الله ... فَطَالَمَا غَمَرَانِي بِدَعَوَاتٍ مُبَارَكَةٍ سَتَبْقَى مَا بَقِيتُ.. تَدْعَمُنِي ..

إلى أبي الّذي وَرِثتُ عنْهُ حُبَّ الحُرُوفِ وَ المَعَانِي... أُمِي عِلَة كَيانِي ... أُسَامَة ضياء عيني و عوني

إِلَى أُخْتَايَ لمياء و ابْتِسَام ... إلى رَشَا .. إِلَى صَدِيقَاتِي وكلّ زُمَلاَء الدِّرَاسَةِ وَ التَّدْرِيسِ ..

خَيْرُ مَنْ جَادَ بِهِم زَمَانِي ...

إِلَيَّ ... أَحْمِلُ أَجْمَلَ هَدِيّة ... مِنّي ...

هَدَفِي الَّذِي حَضَرَ دَوْمًا بَيْنِي ... وَ بَيْنِي ..

وَ الحَمْدُ كُلّ الحَمْد لِلَّهِ سُبْحَانَهُ وَتَعَالَى الذِي وَفَقَنِي .

مقدمة

منذ تطور العلوم، وتقدم الصناعات، أصبح الاهتمام بالنوعية و تحسين المردود صناعيا كان أم تربويا من أهم اهتمامات الباحثين في مختلف المجالات، و نتيجة لذلك تأثّر قطاع التربية كغيره من القطاعات الاقتصادية و الصناعية بمفاهيم جديدة مسايرة للعصرنة، و تقصيا للفعالية و العلمية و الموضوعية، حيث صار ينظر لقطاع التعليم على أنّه مؤسسة لاستثمار و إنتاج العنصر البشري، و بدأ الاهتمام ينصّب على كيفية تكوين متعلمين أكفاء بتطبيق أحسن الطرائق والوسائل، وكذا على كيفية تحقيق الغايات و الأهداف و الكفاءات حتى تتجلّى في سلوك المتعلم سواء في المدرسة أم في المجتمع.

و لأنّ تعليم اللغة العربية في المدرسة الجزائرية قاعدة يقوم عليها التعليم و التكوين باعتبارها كفاءة مستعرضة، عملت الدولة الجزائرية جاهدة على إصلاح المنظومة التربوية، مواكبة لما استجدّ من معطيات علمية أثبتت ضرورة تجاوز ما كان سائدا في العقود القليلة الأخيرة من نظريات تعلّم و تطبيقاتها، الأمر الذي تُرجم عمليا بتبنّي المقاربة بالكفاءات في التعليم عامة، و المقاربة النصية في تعليم اللغات خاصة و بإعداد طرائق تعليمية واعتماد ممارسات بيداغوجية و وسائل تعليمية تتماشى مع كلا المقاربتين، و هو ما استلزم تأليف مناهج و كتب مدرسية جديدة.

و قد دفع هذا الإصلاح الكثير من الباحثين المهتمين بتطوير المناهج وفق أسس علمية و موضوعية بالبحث فيها وفي الكتب المدرسية للكشف عن إيجابياتها و سلبياتها من خلال تحليل محتوياتها، و هو ما حاولنا الإسهام فيه من خلال هذا البحث المخصص لتقييم التمارين النحوية الواردة في كتاب السنة الرابعة من التعليم المتوسط.

لقد نبعت رغبتنا في القيام بهذا البحث من ملاحظات و تساؤلات صاحبت ممارستنا لتدريس اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط، إذ أدّت إلى إثارة عدّة قضايا تخصّ تعليمية المادة، و لعلّ من أبرزها مدى فعالية التمارين النحوية المبرمجة في تحقيق الكفاءتين اللغوية و التواصلية لدى المتعلم ، فهي تمارين تستوحي أسسها من المقاربة الجديدة التي أعدت في

إطارها ، لذلك يفترض أن تختلف عمّا تبنته كتب اللغة العربية القديمة وأن تستهدف قدرات ذهنية عليا كالتحليل و الإنتاج ... حتى تحقق الكفاءات التي تصبو إليها المناهج الجديدة، فما مدى تحقق ذلك؟

هذا هو التساؤل الرئيس الذي ترتكز عليه إشكالية هذا البحث و المتمثلة في:

ما جديد التمارين النحوية المبرمجة في كتاب السنة الرابعة من التعليم المتوسط و ما مدى إسهامها في تحقيق الكفاءة التواصلية ؟

و هيّ الإشكالية التي لا يمكن معالجتها إلّا بالإجابة عن التساؤلات الفرعية الآتية:

- ما واقع التمارين النحوية في ظلّ المقاربة النصية ؟ وما الأهداف المتوخاة منها ؟
- ما الفرق بين التمارين النحوية المتضمنّة في كتاب السنة الرابعة من التعليم المتوسط و تلك التي كانت مقررة في كتاب السنة التاسعة من التعليم الأساسي ؟
- ما مدى تجسيد أنواع التمارين المقترحة في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط لمبادئ المقاربة النصية و المقاربة بالكفاءات ؟
- هل تحقق هذه التمارين الكفاءات المستهدفة ؟

و تحيل هذه التساؤلات إلى فرضيتين اثنتين ، أولاهما: عدم اقتراح كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط لأنواع جديدة من التمارين النحوية، واكتفائه بالأنواع نفسها التي كانت متضمّنة في كتاب السنة التاسعة من التعليم الأساسي، ما يعني أنّ الإصلاح التربوي الذي شرع في تطبيقه قد اهتّم بتغيير المقاربة و الطريقة التي تدرس بها القواعد اللغوية، دون مراعاة أنواع التمارين التي تتماشى مع ذلك.

و ثانيهما : توفر كتاب اللغة العربية للسّنة الرابعة من التعليم المتوسط على أنواع جديدة من التمارين النحوية مقارنة بتلك التي أقرّت في كتاب اللغة العربية للسّنة التاسعة من التعليم الأساسي، و تجاوزه بذلك للأنواع التقليدية التي كانت معتمدة، رغبة في تحقيق الكفاءتين اللغوية و التواصلية لدى المتعلمين .

يستمد موضوع هذا البحث أهميته من كون اللغة العربية هي لغة التعليم، و كفاءة مستعرضة كما ذكرنا، يحتاجها التلميذ للتحصيل في مختلف المواد، فهي أداة التفكير والتعبير، و حفظ المعلومات، و المعارف، و تسجيلها، و فهمها، و نقلها، و تحويلها.

و لمّا كانت هذه اللغة و قواعدها تواجه مجموعة من التحديات في تعليمها وتعلّمها، و كانت المدرسة هي المؤسسة الأولى التي يتعلّم فيها الناشئة قواعد لغتهم من خلال الكتب المدرسية التي تعدّ مرجعهم الأساسي في ذلك، تبلور الهدف الأساسي من هذا البحث في تقييم محتوى نشاط القواعد في كتاب اللغة العربية للسّنة الرابعة من التعليم المتوسط، و تحديدا أنواع التمارين النحوية الواردة في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط رغبة في :

- الكشف عن مواطن القصور فيها و تجاوز الصعوبات الحائلة بين المتعلم، و إتقانه للقواعد النحوية العربية استعمالا.
- الأخذ بيد المتعلم، و تمكينه من فَهْم النصوص العربية، ومن تقويم لسانه وقلمه حين يريد إنتاج نصوص شفاهة و كتابة، و إكسابه الكفاءة التواصلية .
- اقتراح إدراج بعض أنواع التمارين النحوية التي تحقق الكفاءة التواصلية في الكتاب المخصوص بالدراسة .
- المساهمة بالنتائج المتوصل إليها في المضي قدما بالمنحى الوظيفي الذي ألّف الكتاب المعني من أجله، ألا و هو تجسيد لمبادئ المقاربة المعتمدة.

و قد اعتمدنا في سبيل تحقيق هذه الأهداف على المنهجين التحليلي و المقارن وذلك من خلال إحصاء كل التمارين النحوية المتضمنة في الكتابين المعنيين – كل على حدة – وتصنيفها، ثم المقارنة بين أنواعها لتحديد الفرق بينها، و الكشف عن مدى التجديد الوارد في الكتاب المدرسي المطبق حاليا.

و تأسيسا على ذلك ، قمنا بتقسيم البحث إلى ثلاثة فصول، تضمن الأول تمييزا بين النحو العلمي و النحو التعليمي، و كذا تفصيلا في منهجيات تعليم اللغات و مكانة النحو فيها، بالإضافة إلى طرائق تدريسه ، و تناول الثاني تعليمية النحو في مرحلة التعليم المتوسط في

ظل المقاربة النصية، و كذا مفهوم التمارين النحوية و معايير إعدادها، إضافة إلى موضوعات النحو المقررة في كتاب السنة الرابعة من التعليم المتوسط و تمارينها المقررة .

أمّا الفصل الثالث فقد كان تطبيقيا ، حيث عرض مقارنة بين أنواع التمارين المقدمة في الكتابين المعنيين ليخلص إلى جديد تمارين كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط المعتمد حاليا، و مدى مناسبتها للمقاربة التي أعدّت في إطارها، و قد ذيّلت هذه الفصول بخاتمة حوصلت أهم نتائج البحث .

الفصل الأول : مكانة النحو في منهجيات تعليم اللغات و طرائق تدريسه

1_ النحو العربي بين العلمية و التعليمية

2- النحو في منهجيات تعليم اللغات

3- طرائق تعليم النحو

1 – النحو العربي بين العلمية و التعليمية:

إنّ أول ما يمكن أن يلاحظه الدارس أو الباحث في تعريفات النحو العربي سواء المنسوبة منها للقدماء أو المحدثين، تعدّدها و تنوعها واشتراكها في الإقرار بكونه الحافظ المحافظ على اللغة العربية الفصيحة الموروثة من القدماء ممّا يمكن أن يلحقها من لحن فهو « ... من أسمى العلوم قدرا، و أنفعها أثرا، به يتثقف أود اللسان، و يسلس عنان البيان، و قيمة المرء فيما تحت لسانه لا طيلسانه...»[1]

لقد حدّد أبو على الفارسي النحو على أنّه « علم بالمقاييس المستنبطة من استقراء كلام العرب وهو ينقسم إلى قسمين أحدهما تغيير يلحق أواخر الكلم، و الآخر تغيير يلحق ذوات الكلم و أنفسها.» [2] ، في حين يعرّفه محمد الشريف الجرجاني بقوله :« علم بقوانين يعرف بها أحوال التراكيب العربية من الإعراب، و البناء، و غيرهما، و قيل النحو علم يعرف بأحوال الكلم من الإعلال، و قيل علم بأصول ما يعرف بها صحيح الكلام و فاسده .»[3]

أمّا ابن جني فقد حدده بقوله « هو انتحاء سمت كلام العرب في تصرفه، من إعراب، و غيره كالتثنية و الجمع، و التحقير، و التكسير، و الاضافة، و النسب، و التركيب، و غير ذلك ليلحق من ليس من أهل العربية بأهلها في الفصاحة فينطق بها، و إن لم يكن منهم، وإن شذّ بعضهم عنها ردّ به إليها.»[4]

كما شهد مدلول مصطلح النحو تطوّرا في ظلّ الدراسات اللسانية الحديثة، وتفرّع إلى عدّة فروع منها : النحو التوليدي التحويلي، و النحو الوصفي، و النحو الوظيفي، و النحو المعياري ... وكذا النحو العلمي، و النحو التعليمي اللذين سنعمد إلى التمييز بينهما.

---

[1] – محمد الطنطاوي، نشأة النحو و تاريخ أشهر النحاة، دار المعارف، ط 2، القاهرة، 1990،ص. 9.

[2] – أبو علي الحسن بن أحمد الفارسي، التكملة و هي الجزء الثاني من الإيضاح العضدي، تحقيق حسن الشاذلي فرهود، عمادة شؤون المكتبات، جامعة الرياض، المملكة العربية السعودية،1981،ص.3.

[3] – على بن محمد الشريف الجرجاني، التعريفات، مكتبة لبنان، ساحة رياض الصلح، بيروت 1990، ص.259.

[4] – أبو الفتح عثمان بن جني، الخصائص، تحقيق محمد علي النجار، المكتبة العلمية، ط2،الجزء 1،بيروت،1973. ص. 34.

و الجدير بالذكر قبل الخوض في الحدود الفاصلة بين النحو العلمي، و النحو التعليمي، أنه لم يكن للنحاة الأوائل عند وضعهم لمصنفاتهم في النحو العربي منهجا محددا ينطلقون منه لتمييز المصنّفات الخاصة بالنحو العلمي، و المصنّفات الأخرى المتعلّقة بالنحو التربوي، لذلك جاءت مؤلفاتهم جامعة، الهدف منها التأسيس لعلم النحو، و الحديث عن قضاياه الشائعة منها، و الشاذة، البسيطة، و المعقدّة، العملية، وغير العملية « لذلك اتّسمت مؤلفاتهم بتلك الشمولية حاوية زادا معرفيا كبيرا .»[1]

ولا يعني هذا عدم وجود إشارات إلى الفوارق بين النحو العلمي و النحو التعليمي في المطلق، فقد ورد في مقدمة كتاب التذييل و التكميل لأبي حيان الأندلسي قوله: « الفصل الواضح بين لونين من الدرس النحوي، يعمد أوّلهما إلى معرفة الطرق التي يتوصّل بها إلى معرفة كلام العرب، و الجري على سننها في التعبير، إفرادا و تركيبا، ممّا يجوز أن نطلق عليه النحو الوظيفي، و يخلص اللون الثاني إلى الكشف عن القواعد الكلية التي تردّ إليها مسائل النحو، و الصرف طلبا لمعرفة أصول هذه اللغة، وفضلها على سائر اللغات.»[2]

هذا و لتوضيح الفرق بين النحو العلمي و النحو التعليمي، نعمد إلى تحديد مفهوم كل منهما على حدة.

1-1 النحو العلمي أو التحليلي Grammaire scientifique analysetique

يقوم النحو العلمي على نظرية لغوية تنشد الدقة في الوصف و التفسير، و تتّخذ لتحقيق هذا الهدف أدّق المناهج، فهو نحو تخصصي ينبغي أن يكون عميقا مجرّدا، قام النحاة بصياغته في شكل قوانين عملية مجردّة، أو صريحة استنبطوها من خلال استقرائهم، و تتبّعهم لخواصّ اللغة، ومجاري متكلميها، و تعكس تلك القواعد مواصفات بنى اللغة، و ظواهرها، وكذلك تعلّل لها، و تفسرها .

[1] – عبد المجيد عيساني، النحو العربي بين الأصالة و التجديد، دراسة نقدية وصفية لبعض الآراء النحوية، دار ابن حزم للطباعة والنشر والتوزيع، لبنان، 2008، ص.61.

[2] – أبو سراج بن بكر، الأصول في النحو، مطبعة المدني، السعودية، القاهرة، 1976، ص.4.

و يعرف هذا النحو أيضا بكونه « يهتّم بوصف الخواص الشكلية في اللغة، وتحديدها، أي أنّه يهتّم بالرمز أكثر من اهتمامه باستخدام الرمز، و من ثمّة فإنّ واضع النحو العلمي يهدف إلى تقديم وصف، أو تحليل نسقي للمعرفة اللغوية المجردة التي تستبطن الاستخدام الفعلي للّغة في المواقف الاجتماعية الملموسة، و من ثمّة فهو يعتمد على نظرية وصفية للّغة، ويُتوقع منه أن يحقّق مستويات خاصّة من الكفاية الوصفية، بمعنى أنّه ينبغي أن يكون واضحا، و دقيقا قدر الإمكان، و ينبغي أن يحدّد ملامح كل أنماط الجمل في اللغة في شكل قواعد تتسّم بأكبر قدر ممكن من التعميم .» [1]

يختلف الهدف من النحو العلمي اختلافا بيّنا عن الهدف من النحو التعليمي، كونه لا يراعي المتلقي، أو المتعلم، وقدراته، و حاجاته، و تطبيقه للمعارف النحوية، و توظيفه لها، بينما يراعي المّادة اللغوية، وما يحكمها من تراكيب نحوية سليمة فقط .

2-1 النحو التعليمي (التربوي) Grammaire pédagogique

و يمثّل المستوى الوظيفي الضروري لتقويم اللسان، و سلامة الخطاب، و أداء الغرض، و ترجمة الحاجة، فهو يركز على ما يحتاجه المتعلم، و يختار المادّة المناسبة من مجموع ما يقدّمه النحو العلمي، مع تكييفها تكييفا محكما طبقا لأهداف التعليم، و ظروف العملية التعليمية، فالنحو العلمي إذن شيء، و النحو التعليمي شيء آخر، و نمط خاص، يتكوّن من مادة تربوية مختارة استنادا على أسس و معايير موضوعية، و تتمثّل غاية النحو التعليمي الأساسية في الإجابة عن الأسئلة الآتية :

- لماذا نعلّم النحو؟
- كيف نجعل تعلّم هذا النشاط إجرائيا و ذا دلالة؟
- كيف نجعل العناصر النحوية تترسّخ فترة زمنية أطول، و تؤثر إيجابيا في الإنتاج الشفهي، و الكتابي للمتعلم ؟

[1] – زين كامل الخويسكي، النحو التعليمي، قطوف في علم اللغة التطبيقي ، دار المعرفة الجامعية ،الاسكندرية، 2009،ص.89.

- ما هو المضمون الذي ينبغي أن تشتمل عليه مقرّرات النحو؟ على اعتبار أنّ « تقديم الموضوعات، و القواعد النحوية على أسس علمية موضوعية قد يخفّف العبء عن المعلم، و الدارس، و من ثمة يزيد من سرعة تعلّم هذه اللغة وقواعدها.»[1]
- ما الذي يجب أن نزوّد به المتعلم من معارف نحوية حتى يكتسب الكفاءة اللغوية، والتواصلية؟

و بهذا يتبين أن النحو التعليمي هو النحو الذي يحتاجه المتعلم، و هو الذي ينبغي إيلاؤه عناية خاصة « إنّ هذا النحو أساسا هو ما ينبغي الاهتمام به، و التركيز عليه، و هو ما يمكن تسميته بالنحو الوظيفي بناء على أنّ المتكلم يوظّفه في كلامه، و في مختلف خطاباته، و كذا في تواصله مع الآخرين .... فالنحو المقصود إذن النحو الذي يدّرس القواعد الوظيفية التي تعالج الكلام العربي في جانبه الاستعمالي الواقعي. »[2]

و هو « تجميع المواد اللغوية المستخلصة من كتب النحو العلمي بهدف استخدامها منطلقا، أو أساسا لتعليم اللغات»[3].

و يقوم النحو التعليمي على انتقاء المواد اللغوية من كتب النحو العلمي قصد استخدامها في تعليم اللغات، و يتم ذلك عبر ثلاث مراحل، يقوّم في الأولى الوصف النحوي العلمي ، حيث يستخرج منه الجوانب التي يمكن أن تكون ذات نفع في تعليم اللغة، ويطلق على هذه المرحلة مرحلة الإجراءات التي تؤدي إلى دمج علم السانيات النظرية في ممارسات قاعة الدرس، و هذا أحد مجالات اللسانيات التطبيقية التي تهدف إلى وضع صياغة للقاعدة النحوية العلمية على أساس تعليمي، بحيث تصلح هذه الصياغة لأن تكون أساسا تبنى عليه المواد التعليمية ،[4] أما المرحلتان الثانية، و الثالثة في عملية التحويل فتهتمّان « بالإجراءات التعليمية المحضة التي لا تتطلب– بالضرورة – أية إشارة مباشرة للنّحو العلمي، حيث نضع في المرحلة

---

[1] – عبد الرزاق عبد الرحمان السعدي، عبد الوهاب زكريا، " منهج مقترح لتعليم النحو العربي للناطقين بغير العربية"، في مجلة جامعة الأنبار للعلوم الاسلامية، المجلد الثالث، العدد 10، ماليزيا، 2011، ص.504.

[2] – عبد المجيد عيساني، النحو العربي بين الأصالة و التجديد، ص. 273.

[3] – زين كامل الخويسكي، النحو التعليمي قطوف في علم اللغة التطبيقي، ص.91.

[4] – المرجع نفسه ، ص.90.

الثانية مخطّطا عاما يشمل كل الموضوعات النحوية التي ننوي أن ندرجها في المقرر – و هو ما يشار إليه غالبا باسم المنهج البنائي، و في المرحلة الثالثة نضع مجموعة كاملة من النصوص، و التدريبات، و الرسوم التوضيحية، و الشروح، أي ما يسمى بالكتاب الأساسي، أو المادّة الفعلية المستخدمة في تعليم اللغة .»[1]

تقتضي التربية الحديثة عرض القواعد النحوية على المتعلمين عرضا لا يهدف إلى جعلهم جميعا مختصين في النحو و اللسانيات، و إنّما لإكسابهم السلامة اللغوية إلى جانب التلقائية في التعبير، أي الكفاءة اللغوية و الكفاءة التواصلية، و بهذا « فتعلّم النحو إذا وسيلة لا غاية تقصد لذاتها، و تقديم هذه الوسيلة هو فن يجب أن يتسلّح به كل من يقف أمام الطلبة في كل المراحل الدراسية.»[2]، و هوما يدعو إليه المختصّون في حقل اللسانيات التطبيقية، و تعليمية اللغات بشكل خاص على اعتبار أنّ تعليم القواعد النحوية يهدف إلى « مساعدة التلاميذ على محاكاة الأساليب الصحيحة لغويا، و تنمية القدرة على دقّة الملاحظة، و الربط، و فهم العلاقات المختلفة بين التراكيب المتشابهة، و التدريب على سلامة العبارة، و صحّة الأداء، و تقويم اللسان، و عصمته من الخطأ في الكلام، فضلا عن ترتيب المعلومات، و تنظيمها في أذهانهم، و تدريبهم على دقّة التفكير، و التحليل، و استنباط و استيعاب أوضاع اللغة وصيغها.»[3]

و ختاما للحديث عن الفرق بين النحو العلمي و النحو التعليمي نورد الرسم التوضيحي الآتي[4]:

---

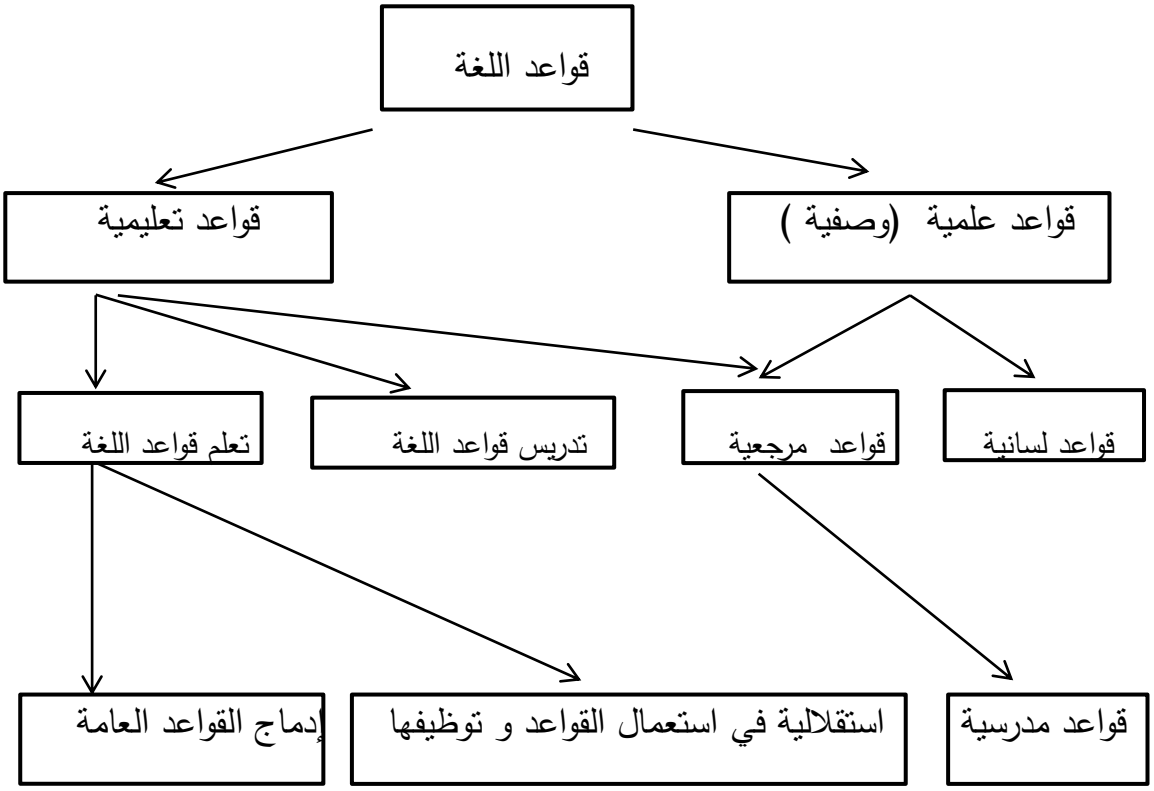
[1] – – زين كامل الخويسكي، النحو التعليمي قطوف في علم اللغة التطبيقي، ص.91.

[2] – عاطف فضل محمد، النحو الوظيفي، دار الميسرة للنشر و الطبع و التوزيع، عمان، ط2، 2013،ص.19.

[3] – عواد جاسم محمد التميمي، باجر جواد محمد الزجاجي، واقع تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية في الوطن العربي، الإدارة العربية للتربية والثقافة والعلوم، إدارة برامج التربية، تونس، 2004، ص.37.

[4]–انظر، Marie – Louisa UWIZEVE , Les exercices de grammaire et le développement de la compétence communicative : Une typologie, Université Oslo ,Norvège ,2011, p.20.

النحو العلمي و النحو التعليمي



2- النحو في منهجيات تعليم اللغات:

تسليما بالفكرة القائلة أنّ: « أية لغة في العالم – مهما تبلغ درجة صعوبتها و تعقيدها– ممكنة التعلم والإتقان حين توجد الطريقة التربوية الناجعة لتعلّمها، و إتقانها »[1]، و إقرارا بضرورة الاهتمام بتعليم النحو العربي كون كل من : « الدراسات العربية القديمة، و الغربية المعاصرة تؤكد أنّ الجهل بعلم النحو يؤدي إلى الإخلال بالتفاهم بالجملة، مع العلم أنّ الجملة هي الوحدة الصغرى الموضوعة للفهم و الإفهام، و بالتالي الإفادة، أي أنّ علم النحو هو علم القياس، و الاستنباط، و هو المتحكّم في تسيير أحوال الجملة، عن طريقه نؤسّس للنّصوص، و الخطابات مهما كانت نوعيتها ...» [2]، و إتماما لما حققته منهجيات و طرائق تدريس النحو التي كانت معتمدة سابقا في تعليم اللغات – و الذي لا يمكن إنكاره – بالرغم ممّا كشفته الدراسات التعليمية النظرية و التطبيقية من قصور في عدّة جوانب منها، سنقدم في هذا الفصل عرضا لأهم هذه المنهجيات و مكانة النحو فيها، معرجين على أهم الطرائق المعتمدة اليوم في تعليم اللغة العربية بالمدرسة الجزائرية من منطلق أن التعليمية ميدان يتأثر بسرعة كبيرة بكل المؤثرات و العوامل المحيطة به سواء العلمية أو الاجتماعية، أو السياسية، أو غيرها من العوامل التي تلقي بظلالها على التعليم، مما أدّى إلى تنوع منهجيات تعليم النحو وطرائقه، فما هي منهجيات تعليم اللغات وما هو الدور الذي أولته لتعليم النحو ؟ و ما هي طرائق تعليم النحو المعتمدة حاليا في مرحلة التعليم المتوسط بالمدرسة الجزائرية ؟ و هل هي تختلف و تتجاوز تماما الطرائق التقليدية التي كانت معتمدة أم أنّها تتكامل معها لبناء معارف لغوية و نحوية وظيفية لإكساب المتعلم كفاءة تواصلية؟

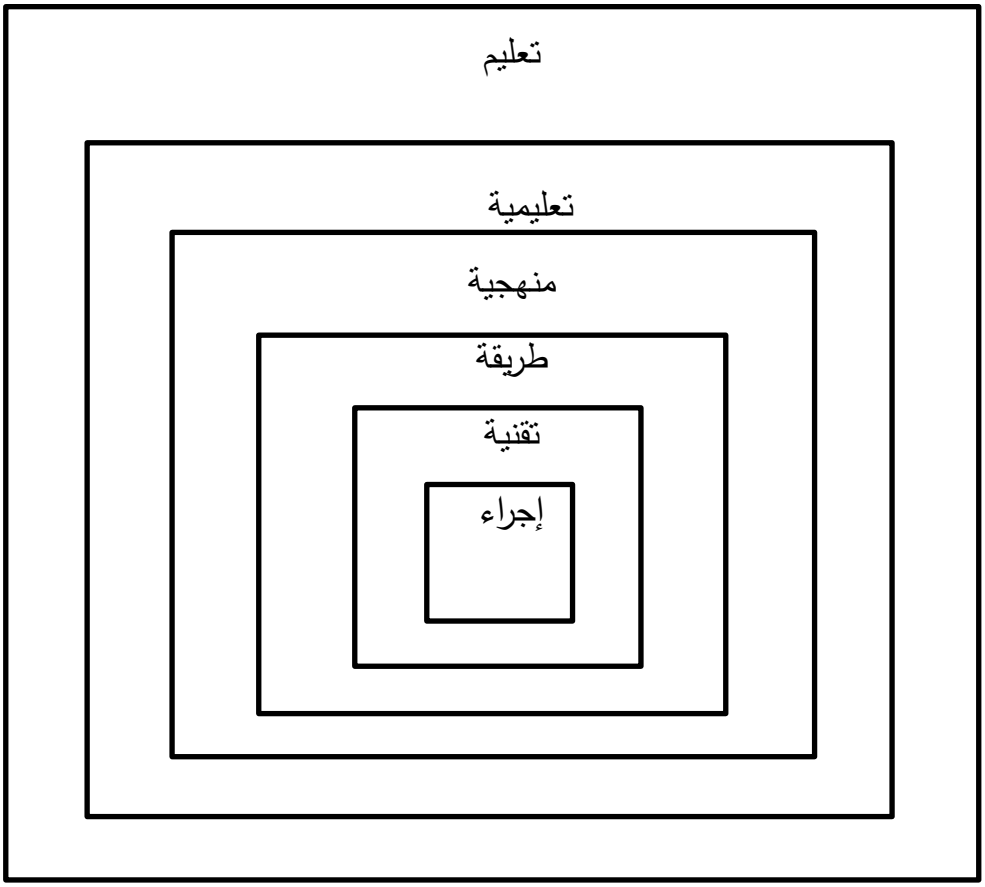
و للإجابة عن هذه الأسئلة سنعتمد على ما عرفه تدريس اللغات الأجنبية و اللغة الأم من منهجيات و طرائق مختلفة عبر العصور قصد التعرف على مدى تخصيصها طريقة لتعليم النحو أو جعله متضمّنا في تدريس اللغات بشكل عام.

---

[1]– محمد جاهمي، " واقع تعليم النحو في المرحلة الثانوية "، في مجلة العلوم الإنسانية، جامعة محمد خيضر بسكرة، العدد 07، فيفري 2005،ص.3.

[2]– فتيحة حداد، ابن خلدون وآراؤه اللغوية و التعليمية، دراسة تحليلية نقدية، رسالة ماجستير، منشورات مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر، جامعة مولود معمري، 2011،ص.30،31.

و قبل ذلك نورد الرسم التوضيحي الآتي لبيان العلاقة التي تربط بين طرائق التعليم و منهجياته، و مدى تأثير النجاح في اعتماد الطريقة و المنهجية المناسبة لمختلف المواقف التعليمية على نجاح عملية التعليم ككل[1]:



[1] – انظر Christian PUREN, Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues , Nanthan ; Paris , 1988,p.13.

2-1- المنهجية الطبيعية:

يتّم تعلم اللغة الثانية في ظل هذه المنهجية بتهيئة ظروف تكون مشابهة للظّروف التي يتم فيها تعلم اللغة الأم و بالتواصل مع المتكلمين الأصليين للغة المستهدفة دون اللجوء إلى الترجمة، فالتعلم هنا يكون عن طريق تفاعل المتعلم مع غيره دون أن ينظر للغة الهدف «...نظرة الفاحص الدارس إنما يستعملها وسيلة وحيدة لتبليغ أفكاره و التعبير عن وجدانه »[1] ،ما يعني أنه يستمع ويكرر و يطبق ما هو بصدد تعلمه في نفس الوقت فـيرسخ « في ذهنه دونما شعور بالآليات النحوية فهو يستوعبها في صورتها الضمنية »[2] وهي منهجية تستهدف إكساب المتعلم القدرة على التبليغ و التواصل الشفهي أساسا.

2-2- المنهجية التقليدية:

تعتبر تاريخيا «أقدم المنهجيات في تدريس اللغات»[3] و تعرف أيضا باسم" نحو ترجمة"، و تتأسس على« مبدأ أنّه لا يمكن اكتساب اللغة إلّا بالتحكم في نسقها الشكلي.»[4] و يتّم التعليم بواسطتها عن طريق التعرف على قواعد اللغة، ثم حفظها، ثم تطبيقها على استخدام اللغة في القراءة و الكتابة، ولقد كان أكثر التدريبات فيها شيوعا هو الترجمة من اللغة الأجنبية إلى اللغة الأم، فهي منهجية تسعى أساسا إلى «هدف واحد يتمثل في إكساب المتعلم المهارة اللغوية الكتابية»[5] لا المهارة اللغوية الشفهية، و تعتمد في المقام الأوّل على التذكر حيث يكلف المتعلمون بحفظ قوائم من الكلمات.

و لقد و جّهت لهذه المنهجية انتقادات عدّة كان أبرزها ذهاب بلومفيلد إلى أن الخطأ الجوهري فيها هو اعتبارها أنّ الهدف من تدريس اللغة هو نقل مجموعة من الحقائق المعجمية،

---

[1]- نصر الدين بوحساين، منهج تدريس اللغة العربية للموظفين في مراكز التكوين الإداري، مستوى الإتقان، مادة النحو، رسالة ماجستير، كلية الآداب و اللغات، جامعة الجزائر، 1997، ص.83.

[2]- المرجع نفسه،ص.82.

[3] -انظر Christian PUREN, Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues ,p. 18.

[4]- عبد الكريم بن محمد، تعليمية النحو في مرحلة التعليم الثانوي العام، السنة الأولى نموذجا، رسالة ماجستير، كلية الآداب و اللغات، جامعة الجزائر، 2004-2005 ص .49.

[5] - انظر Christian,PUREN, Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues ,p. 18.

و النحوية، في حين قد يتمكّن المتعلم من تذكّر كمّ كبير من هذه المعارف دون القدرة على توظيفها أو فهم سياقات الجمل و دلالاتها، كون اللغة ليست عملية استرجاع منطقية و ثابتة بل امتلاك لكفاءتي التواصل اللغوي، و التفاعل الاجتماعي.

2-3- منهجية قراءة ترجمة:

و تعتمد هذه المنهجية أساسا في تعليمها للغة الثانية على قراءة نصوص نثرية مختارة أو فعلية حقيقية للمتكلمين الأصليين بها، يترجمها الأستاذ دون تعليم للقواعد النحوية خصوصا في المراحل التعليمية الأولى، على اعتبار أنّ « قراءة نصوص مختلفة والمداومة على ذلك كفيل بأن يكوّن في أذهانهم العناصر الأساسية للملكة اللغوية الجديدة... فإذا حصلت العادة و التأقلم تلقّن القواعد النحوية للغة الثانية التي ستساعد المتعلمين على الكتابة السليمة و التعبير الجيد.»[1]

و من بين أهم الانتقادات الموجهة لهذه المنهجية اعتماد المتعلم على ملكته اللغوية الأصلية أثناء ترجمته من اللغة المستهدفة أو إليها كونه غير عارف بخصوصية اللغة الثانية فـ« تتشكل ملكته الجديدة على ترسبات فوق هيكل الملكة الأصلية. »[2]

2-4- المنهجية المباشرة:

و يتم تعليم اللغة الثانية فيها بطريقة مباشرة دون اللجوء إلى الترجمة و استعمال اللغة الأصلية للمتعلمين، إذ يقوم المعلم باستغلال ما أمكن من صور و موضحات و حتى الأشياء المحيطة بالمتعلمين لشدّ انتباههم و إفهامهم وإكسابهم المعاني و التراكيب، و يكون التركيز في المراحل التعليمية الأولى على المستوى الشفهي مع الاهتمام بالمستوى الكتابي للغة المستهدفة في المراحل اللاحقة.

وهي منهجية لها « حركية مستمرة تدفع المتعلم دوما إلى التشوق لمعرفة المزيد.» [1] و لا تبنى فقط على عدم ترجمة المفردات و المعاني من و إلى اللغة الأم للمتعلمين و إنما تقوم أيضا

---

[1]- نصر الدين بوحساين، منهج تدريس اللغة العربية للموظفين في مراكز التكوين الإداري مستوى الإتقان مادة النحو، ص.87.

[2]- المرجع نفسه، ص.88.

على عدم تحويل المعارف المتعلقة بالخط و الكتابة و الإملاء و عدم تحويل القواعد النحوية و الصرفية كذلك[2].

و قد أوخذ عنها أنّها لا تربط بين مواقف الاستعمال الحقيقية، و الاجتماعية للمتعلم، ولا تستثمرها أثناء المواقف التعليمية .

2-5- المنهجية السمعية الشفاهية :

ظهرت هذه المنهجية في الولايات المتحدة الأمريكية بعد الحرب العالمية، و عرفت انتشارا واسعا خلال سنوات 1950و 1965 و يرتكز تعليم اللغة الهدف فيها بالاعتماد على ما يتعلق بالجانب الشفهي وما يقوم على مبادئ البنوية التي ظهرت إثر ظهور اللسانيات الوصفية أو البنوية (فرديناند دي سوسير)، كما جاءت كردّ فعل على منهجية " نحو ترجمة" التي تهتّم بالجانب النظري على حساب الجانب الاستعمالي للّغة واستجابة لمبادئ علم النفس السلوكي (سابير بلوم فيلد)، و النظريات المنبثقة عنه، و الرامية في مجملها إلى أنّ اللغة سلوك كغيرها من السلوكات تكتسب بالتكرار، « وبعد التكرار كان يطلب من كل متعلم إعادة استعمال نفس البنى و التراكيب في مواضع أخرى أو إجراء مختلف التعديلات اللغوية عليها حتى ترسخ آلياتها في ذهنه فينسج على منوالها.»[3] و هو ما يعني أنها منهجية تعتمد على الحوار و« على التكرار الشفاهي المكثف من أجل ترسيخ الجمل المثالية»[4]

2-6- المنهجية السمعية البصرية:

---

[1]- نصر الدين بوحساين، منهج تدريس اللغة العربية للموظفين في مراكز التكوين الإداري مستوى الإتقان مادة النحو، ص.91.

[2] - انظر Christian PUREN, Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues ,p. 64.

[3]- نصر الدين بوحساين، منهج تدريس اللغة العربية للموظفين في مراكز التكوين الإداري مستوى الإتقان مادة النحو، ص.92.

[4]- حفيظة تازروتي، اكتساب اللغة عند الطفل الجزائري، دار القصبة للنشر ، الجزائر ، 2003،ص.91.

و يطلق عليها مصطلح المنهجية البنوية الشاملة السمعية البصرية لتمييزها عن المنهجية السمعية الشفاهية [1]، و هي منهجية اعتبرت« أن الاختيار المنهجي السليم القائم على الجمع بين الصوت و الصورة يسمح بتقديم الحوارات في وضعيات »[2] و جدير بالذكر أنّ مفهوم البنية بالنسبة لهذه المنهجية قد اتّسع ليضّم العناصر اللغوية و كذا العناصر الاجتماعية و النفسية التي لا يمكن فصلها عن مختلف وضعيات الخطاب، و« من ثمة فإن اللسانيات التي تدعو إليها هي لسانيات الكلام في الوضعية لا لسانيات اللغة المجردة من العوامل الاجتماعية النفسية الفيزيزلوجية » [3]

و مادام الهدف هو تمكين المتعلم من استحضار ما تعلمه من معارف لغوية عندما يقتضي الحال ذلك ظهرمع هذه المنهجية « نوع جديد من التمارين وهو تمارين إعادة الاستعمال بما تتيحه للمتعلمين من فرص لاكتشاف الظروف الكثيرة والمتنوعة التي يمكن أن تستغل فيها البنى و التراكيب.»[4] ،هذا و إن اشتركت هذه المنهجية مع المنهجية السمعية الشفهية في منح الأولية لتعليم الجانب الشفهي للغة الهدف، فإنها تختلف عنها« من حيث الأسس العلمية التي بنيت عليها، و من حيث الوسائل التي تعتمدها »[5] إضافة إلى أنها استحدثت استعمال الصور و الموضحات .. المساعدة على جعل المتعلم يتمثل وضعيات مشابهة للوضعيات الخطابية الواقعية.

2-7- المنهجية التواصلية:

---

[1]- انظر نصر الدين بوحساين، منهج تدريس اللغة العربية للموظفين في مراكز التكوين الإداري مستوى الإتقان مادة النحو، ص.94.

[2]- محمد مكسي ،ديداكتيك القراءة المنهجية مقاربات و تقنيات، في السلسلة البيداغوجية ، دار الثقافة للنشرو التوزيع ،ط1،1997،ص.26.

[3]- حفيظة تازروتي ، اكتساب اللغة العربية عند الطفل الجزائري، ص.93.

[4]- نصر الدين بوحساين، منهج تدريس اللغة العربية للموظفين في مراكز التكوين الإداري مستوى الإتقان مادة النحو، ص.96.

[5]- حفيظة تازروتي، اكتساب اللغة العربية عند الطفل الجزائري، ص.93 .

ارتبطت المنهجية التواصلية في نشأتها بتغير استراتيجي شمل النظرة إلى اللغة أولا، و الطريقة التي توصف بها ثانيا، و طريقة تعليمها ثالثا، و لقد كان لنظرية تشومسكي في النحو التوليدي دورا مؤثرا في ذلك كله، وفي تطوّر منهجيات تعليم اللغات بصفة عامة.

و من المبادئ التي تقوم عليها هذه المنهجية نذكر:

- اعتماد النظرية المعرفية، التي تقرّ بأنّ التعلم ليس استجابات لمؤثرات خارجية، و إنّما نتيجة للنمو المعرفي.
- الاهتمام بملكة التواصل و الملكة الاجتماعية.
- عرض المعارف على أساس التدرج الوظيفي التواصلي .
- ربط المواقف التعليمية بالواقع .

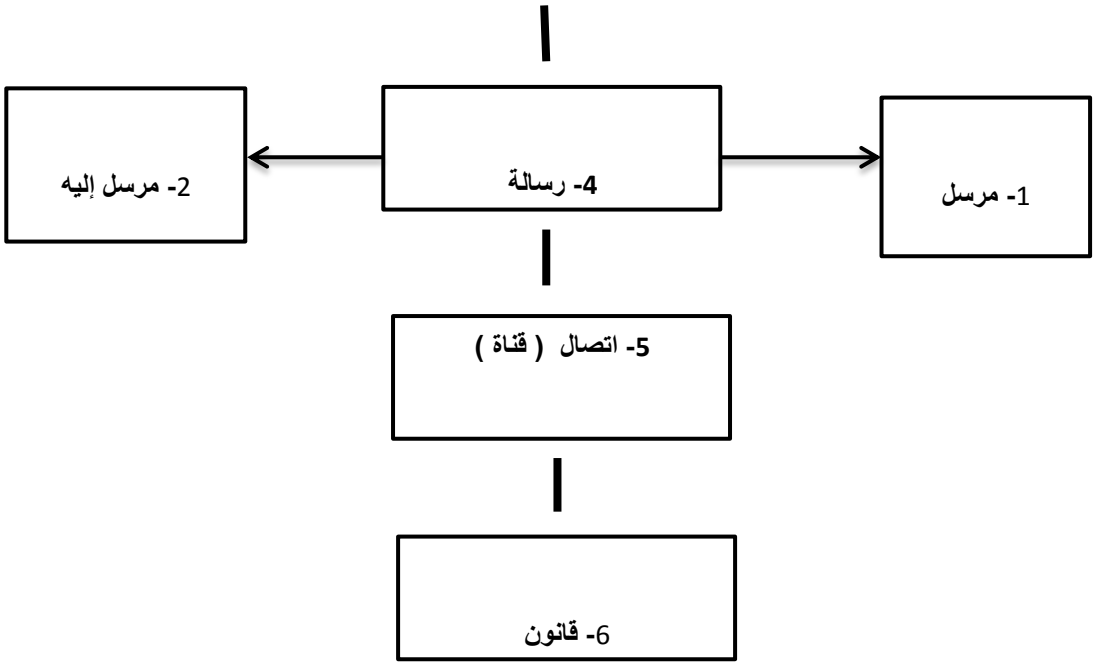
فالتواصل بالنسبة لأي لغة في هذه المنهجية « بالنسبة لأية لغة يمثل وظيفتها المركزية سواء كانت هذه اللغة ملفوظة، أو مخطوطة.»[1]

و تشترك عدة عناصر مختلفة لتتّم كل عملية تواصل، و قد حدّدها جاكبسون كما يلي [2]:

3 -سياق أو مرجع

[1] – عبد الجليل مرتاض، اللغة و التواصل اقترابات لسانية لإشكاليات التواصل للتواصليين الشفوي والكتابي، دار هومة، الجزائر، د ط، 2012، ص.91.

[2]– المرجع نفسه، ص.103 .



و يقابل كل عنصر من العناصر المشتركة في عملية التواصل وفق جاكبسون وظيفة أساسية:

أ- المرسل ⟵ الوظيفة التعبيرية، وتسمّى أيضا الوظيفة الانفعالية.

ب- المرسل إليه ⟵ الوظيفة الندائية، أو الأمرية.

جـ- السياق أو المرجع ⟵ الوظيفة المرجعية، و تسمى أيضا الوظيفة الإخبارية، أو الإعلامية .

د- الرسالة ⟵ الوظيفة الشعرية، وتسمى أيضا الوظيفة الإنشائية، « و لايزال تعريف جاكبسون لها هو الغالب بين أغلب الدارسين : الوظيفة الشعرية إسقاط مبدأ توافق البناء (أو التضمين المتبادل) من محور الانتقاء على محور التأليف، و يقصد بمحور الانتقاء أو الاختيار المحور الاستبدالي، و يشير بمحور التأليف، أو النظم، أو التركيب إلى المحور التركيبي : أي يقع إسقاط من حالة، أو حالات عمودية إلى حالة أو حالات أفقية، خلافا لما هو متعارف عليه .»[1]

هـ - الاتصال أو القناة ⟵ وظيفة إقامة الاتصال.

و- القانون أو السنن ⟵ وظيفة تعدي اللغة أو ما وراء اللغة.

[1]- عبد الجليل مرتاض، الوظائف النحوية في مستوى النص، دار هومة، الجزائر،2011، د ط، ص.145.

و لكي يرسل " المرسل " "رسالته " – خطابه الشفهي، أو الكتابي – عليه أن : « يستحضر قانونا، أو سننا يفترض في متقبله الغائب، أو الحاضر أن يتقن هذا القانون المشترك المتبادل بينهما .»[1]

وهو ما قسّمه عبد الجليل مرتاض إلى خمس عناصر، سمّاها الأركان الخمسة للتواصل، فحسبه لا يخلو أي اتصال لغوي من خمسة أضرب من المستويات المتتابعة الآتية[2]: المستوى الصوتي – المستوى الصرفي – المستوى النحوي – المستوى الدلالي – المستوى الجملي، فتعليم اللغة باعتماد هذه المنهجية يقوم على وظيفة اللغة التواصلية، و التبليغية بالأساس، « فلم يعد لسانيّ حديث منذ مائة سنة على الأقل يرتاب لحظة، أو يختلف في صنوه على الآخر، في أنّ موضوع اللغة بكل أبعادها الصوتية، وقواعدها، و أنظمتها البسيطة و المعقدة هو التبليغ، و التواصل مع الآخرين شفهيا أو كتابيا، نفعيا أو جماليا.»[3]

و رغم تعدد منهجيات تعليم اللغات و اختلافها إلا أنّها تبقى منهجيات تعنى بتعليم النحو ضمنيا دون أن تخصّه بذاته، وهو ما أدّى إلى ظهور طرائق خاصّة بتعليم النحو تحديدا سنعرضها لمعرفة مزايا و نقائص كل منها، و نتبيّن أجداها، وأكثرها مناسبة لتعليم اللغة العربية لغاية تحقيق الكفاءة التواصلية.

3- طرائق تعليم النحو :

[1]– عبد الجليل مرتاض، الوظائف النحوية في مستوى النص ، ص.102.

[2]– عبد الجليل مرتاض، " اللغة العربية والاتصال "، في منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، أعمال الموسم الثقافي، الجزائر، 2000، ص.63.

[3]– المرجع نفسه، ص.133.

من المعلوم أنّ تدريس النحو قد عرف اختلافات عديدة، « فلقد تعدّدت منذ القديم [طرائقه] و اختلفت باختلاف العصور، و الأمصار.»[1] ، و جدير بالذكر أنّ تعليم اللغة العربية حاليا يهدف إلى تحقيق الكفاءة التواصلية، لأنّ النظرية السلوكية التي برزت في إطار المنظور البنوي للّغة و للّتعليم قد أفرطت و بالغت كثيرا في تركيزها على الجوانب التركيبية و التلقينية الخاصّة بالمحتوى التي انتقدها الكثيرون– منذ القدم – و في مقدمتهم ابن خلدون « الذي نقد هذا الأسلوب نقدا علميا بقوله فعسُر عليهم حصول الملكة.... فتلك طريقة حسب ابن خلدون تكرسّ الحفظ الآلي، و الجمود العلمي».[2] لقد بذلت جهود كثيرة لتصميم وتخطيط المادة اللغوية وفق مبادئ النظرية البنوية، كما أعدت المناهج و الطرائق و التمارين التي تمكن المتعلم من التحكم في البنى والقواعد بطريقة آلية، إذ نجحت في هذا الجانب دون غيره مما جعلها محل انتقاد التربويون بعدما لاحظوا و اكتشفوا أنّ تطبيق هذه الطرائق لا يجعل المتعلم قادرا على التعبير تعبيرا سليما عندما يوظف اللغة التي تعلّمها في وضعيات تعليمية مغايرة، و في مواقف خطابية جديدة، وأنّه و بالرغم من معرفته بمختلف قواعد اللغة لا يتمكّن من التواصل بها، إذ كان يعتقد قبل ذلك أنّ المتعلم إذا أحكم التصرف في البنى اللغوية داخل القسم يكون قد أتمّ تعلمه للّغة، و اكتسب ما يكفيه ليتواصل في مختلف الأحوال والأوضاع، وهو ما تمّ دحضه من خلال المعاينات الميدانية الواسعة، و الدراسات اللغوية التي ظهرت بعد ذلك مثبتة أنّ الغاية الأسمى من تعليم اللغة هي تحقيق القدرة على التواصل بها في مختلف المواقف التعليمية و الحياتية.

لقد دفعت هذه الملاحظات الوجيهة المختصين ممن سبق لهم معايشة هذه المشاكل ميدانيا، إلى اقتراح منظور جديد في تعليم اللغات يأخذ في الحسبان كأولوية قصوى، حاجات ومتطلبات المتعلم، ويجب أن نشير إلى أنّ هذه الحركة الجديدة في تعليم اللغات الأجنبية،

---

[1]– ابراهيم بن مراد، " تدريس النحو بين تعليم الصناعة وتكوين الملكة ملاحظات في المبادئ العامة لتيسير تدريس النحو "، في مجلة اللغة العربية، المجلس الأعلى للغة العربية، العدد 08، تونس 2003،ص.137.

[2]– فاطمة الزهراء بكوش، " تأملات في الآراء التربوية لابن خلدون "، في مجلة الباحث للبحوث اللغوية و الأدبية والفكرية، مخبر اللغة العربية وآدابها، العدد 05، جامعة عمار ثليجي، الأغواط، الجزائر، ديسمبر، 2010، ص. 434.

تزامنت مع بداية تصدّع، و انحلال المنظور البنوي خاصة في الدراسات اللسانية، وانتعاش المنظور التوليدي الذي طرح فكرة القواعد العالمية، وفكرة إبداعية اللغة.

يعتمد تعليم النحو في المنظور البنوي على عدة طرائق[1] ،جعلها البعض سبب نجاح العملية التعليمية–التعلمية و اتّهمها البعض الآخر بالقصور، و حمّولها دورا في صعوبة تعلّم النحو و نفور المتعلمين منه، و في هذا يقول علي أحمد مدكور: « النحو العربي من حيث محتواه، و طرائق تدريسه كما يعلّم عندنا ليس علما لتنمية الملكة اللسانية العربية، و إنّما هو علم تعليم، وتعلّم صناعة القواعد النحوية، وقد أدى هذا مع مرور الزّمن إلى النفور من دراسته، و إلى ضعف الناشئة في اللغة العربية بصفة عامة .»[2]

و خلاصة القول فإنّ للطرائق دورا كبيرا في تدريس النحو و صعوبته أو سهولته « فإذا درسّت بطريقة آلية جافة، لا تستثير التلاميذ و لا تحفّزهم، رغبوا عنها، أمّا إذا روعي في تدريسها طريقة حديثة تثير شوقهم وتستدعي اهتمامهم، مالوا إليها و ألفوا دراستها.»[3]

و من بين أهّم هذه الطرائق، و أكثرها اعتمادا الطريقة القياسية، و الطريقة الاستقرائية أو الاستنباطية .....

3-1الطريقة القياسية:

---

[1] – عرفها بدر الدين بن تريدي بكونها " مجموع التقنيات المنظمة وفق قواعد و المستخدمة عن وعي من أجل بلوغ مقصد ".انظر، قاموس التربية الحديث، عربي فرنسي انجليزي، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر،2010، ص.223.

[2] – علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر، القاهرة، دط، 2000، ص. 283.

[3]– عبد المنعم سيد عبد العال، طرق تدريس اللغة العربية، مكتبة غريب، القاهرة، د ت، ص.134.

القياس هو انتقال الفكر من الحكم على الكل إلى الحكم على جزء أو جزئيات داخلة تحت هذا الكل، و من المقدّمات إلى النتائج، و الطريقة القياسية من أقدم الطرائق، إذ « كانت كتب النحو المدرسية القديمة كلها تسير بحسب هذه الطريقة، مثل كتاب النحو الوافي لعباس حسن، و كتاب جامع الدروس العربية للغلاييني، .....و آخرين .»[1]

و تبتدئ هذه الطريقة بعرض القاعدة النحوية أوّلا، ثمّ تقديم الشواهد، والأمثلة المتعلّقة بها، ثمّ التطبيق على حالات مماثلة، ويتّم فيها الانتقال من الكل إلى الجزء، فالقياس عملية عقلية ينتقل فيها الذهن من العام إلى الخاص، ومفادها أنّ المعرفة اللغوية النظرية سابقة للمعرفة النظرية التطبيقية، مما يعني أنّ التلميذ بقدر ما يكون حافظا للقاعدة المقدّمة له بمفاهيمها، و مصطلحاتها بقدر ما سيكون متقنا في أدائه لها، فهذه الطريقة « تتطلّب عمليات عقلية معقدة لأنّها تبدأ بالمجرد، أي بذكر القاعدة كلها .» [2] مع العلم أنّ الواقع التعليمي يثبت تجاوز هذه الفكرة في تعليم اللغة العربية وقواعدها، و هو ما تفطن له القدامى في مؤلفاتهم حيث قال ابن خلدون في مقدّمته : « فقد تجد كثيرا من جهابذة النحاة، و المهرة في صناعة العربية، المحيطين علما بتلك القوانين، إذا سئل في كتابة سطرين إلى أخيه أو ذي مودّة، أو شكوى ظالمة، أخطأ فيها الصواب، و أكثر من اللحن .»[3]

إنّ الهدف من تعليم النحو اليوم هو المعرفة العملية، أي سلامة توظيف القواعد النحوية مشافهة وكتابة، أمّا المصطلحات و المفاهيم النحوية، فهي على أهميتهما لا تمكّن العارف بها من التوظيف السليم، إضافة إلى أنّ اعتماد هذه الطريقة يتنافى و الأسس المعتمدة في التعليم عامة.

---

[1]– كامل محمود نجم الدليمي، أساليب تدريس قواعد اللغة العربية، دار المناهج للنشر و التوزيع، عمان، ط1، 2013ص.79.

[2] – كامل محمود نجم الدليمي، أساليب تدريس قواعد اللغة العربية، ص،80.

[3] – ابن خلدون، المقدمة، تحقيق عبد الواحد وافي، دار نهضة مصر للطباعة و النشر، د ط، القاهرة، 2006، ج6، ص.147.

و يمرّ التعليم وفق الطريقة القياسية بأربع مراحل هي[1]:

- **التمهيد أو المقدمة:** و هي الخطوة التي يتهيأ فيها التلميذ للدرس الجديد بمراجعة الدرس السابق مثلا.
- **عرض القاعدة:** و في هذه الخطوة تكتب القاعدة كاملة، و يوجّه التلاميذ إلى مشكلة تتحدّاهم، ثم يحاولون بتوجيه من المتعلم التوصل إلى الحلّ عن طريق صياغة جمل تتناسب و مضمون القاعدة المسجلة.
- **تفصيل القاعدة:** تسجيل أمثلة تنطبق عليها القاعدة انطباقا سليما.
- **التطبيق:** بعد أن يقدّم المعلم أمثلة كثيرة و وافية بمشاركة التلاميذ يكونون قد توصّلوا إلى الشعور بصحّة القاعدة و جدواها، و إذّاك يطلب منهم التطبيق على هذه القاعدة قياسا على الأمثلة التي تناولوها خلال تفصيلها (القاعدة.)

3-1-1 مزايا الطريقة القياسية: تتمثّل أبرز مزايا الطريقة القياسية في :

- عدم استغراق وقت طويل للتوصل إلى المعرفة اللغوية، كون القاعدة تقدّم جاهزة و مباشرة إلى المتعلم.
- لا يبذل فيها المعلم، و لا المتعلم جهدا كبيرا مقارنة بالطرائق الأخرى.
- حفظ المتعلم للقواعد النحوية، و تذكرها.

وهي طريقة تتناسب أكثر و مرحلتي التعليم المتوسط و الثانوي، حيث يكون المتعلم قادرا على استيعاب الأفكار المجردة أكثر، ومع هذا فقد انتقدت هذه الطريقة نتيجة ما لوحظ عند اعتمادها من سلبيات.

[1] – انظر ، كامل محمود نجم الدليمي، أساليب تدريس قواعد اللغة العربية، ص.80.

3-1-2عيوب الطريقة القياسية: تتمثل عيوب هذه الطريقة في كونها:

- تعوّد المتعلم على الحفظ دون الفهم الواعي الذي يمكن من التطبيق، و تجعل منه متلقٍ سلبيا، و هي بذلك « لا تلائم تلاميذ المدارس لأنّ الغرض من تعليمهم النحو ليس الاستظهار بل التطبيق .»[1]
- تقدّم المعارف جاهزة للمتعلم دون أن يساهم في اكتشافها، و التوصل إليها بذاته، ما يضعف لديه دافعية التساؤل، و الملاحظة، و بناء الاستنتاج .
- نسيان التلاميذ للقواعد التي يحفظونها، لأنّ حفظها لم يقترن بالفهم و الاكتشاف.
- تنافي التدرج المنشود حاليا في التعليم من السهل إلى الصعب.

3-2- الطريقة الاستقرائية أو الاستنباطية:

الاستقراء هو طريق للوصول إلى الأحكام العامة بواسطة الملاحظة و المشاهدة و كذا إلى القضايا الكلية، و الطريقة الاستقرائية معاكسة للطريقة القياسية، حيث يتّم الانطلاق فيها بعرض الأمثلة على المتعلم، وقراءتها فشرحها، و مناقشتها، لينته بعد ذلك لاستنباط القاعدة. وقد ظهرت هذه الطريقة في أواخر النصف الأول من القرن التاسع عشر، و تنسب إلى الفيلسوف الألماني فريديك هاربرت الذي حدّد لها خمس خطوات هي :

- **المقدمة:** و فيها تتّم مراجعة معارف سابقة لها علاقة بما هو آت، بهدف إثارة المتعلم و شدّ انتباهه، و إشعاره بالحاجة إلى ما سيتعلّمه.
- **عرض الأمثلة و شرحها:** و يتّم التركيز فيها على القراءة الإعرابية التي تحقق المعنى.
- **المناقشة و الموازنة** : هي أهمّ خطوة ،إذ يعمل المتعلم فيها فكره، و يحاول إيجاد الصلات، و العلاقات الرابطة بين أمثلة الدرس الواحد، و يتبيّن أوجه الشبه، و أوجه الاختلاف الموجود في البنى التركيبية للأمثلة، و يربط بينها بتوجيه من المعلم إلى الظّاهرة

[1] – انظر ، كامل محمود نجم الدليمي، أساليب تدريس قواعد اللغة العربية، ص.81.

المراد تسليط الضوء عليها ، علما أنّ الموازنة تتّم بين الجمل المتشابهة وما اعتراها من تغيير حين دخلت عليها متغيرات نحوية .

- **استنباط القاعدة:** و يطلق عليها اسم التعميم أو الاستنتاج أيضا، و فيها تتوضّح الفكرة العامة التي يقوم عليها الدرس، و تكون أيضا بضرب أمثلة جديدة تساعد المتعلم على تثبيت ما توصّل إليه من خلال المناقشة و الموازنة بطريقة نظرية .
- **التطبيق:** وهو التمرين و التدريب الذي تثبّت من خلاله المعارف الجديدة في ذهن المتعلم، ويظهر مدى استيعاب المتعلم للمعارف الجديدة، و مدى تمكّنه من تطبيقها.

و قد عرّف بدر الدين بن تريدي هذه الطريقة بـ « أسلوب استدلال منطقي يقتضي تعميم المعطيات الخاصة المحرز عليها، انطلاقا من عدد محدود من العناصر.»[1]

إنّ اعتماد هذه الطريقة، و تدرّجها في بناء المعرفة النحوية، و إشراكها المتعلم في الموقف التعليمي أمور إيجابية، إلاّ أنّ أهّم ما يؤخذ عليها اعتمادها على أمثلة لا تترجم إلاّ الظاهرة النحوية المراد تعليمها، فبترها عن سياقاتها، و عدم وجود وحدة موضوعية فيها، ينفّر المتعلم أوّلا، و يجعله يحيد عن أولى غايات تعليم الظّواهر اللغوية المتمثلة في إيضاح المعنى و تبيانه.

3-2-1 مزايا الطريقة الاستقرائية:

تحظى الطريقة الاستقرائية بإيجابيات تتمثل في:

- مساعدتها على بقاء المعلومات في الذاكرة مدّة أطول نتيجة مساهمة المتعلم في التوصل إلى المعرفة الجديدة.
- قيامها على تنظيم المعلومات الجديدة، و ترتيب حقائقها ترتيبا منطقيا، و ربطها بالمعلومات القديمة، فيبنى على ذلك وضوح معناها، و سهولة تذكّرها، و حفظها .

[1] – بدر الدين بن تريدي، قاموس التربية الحديث، ص. 224.

- جعلها التعليم محببا لدى المتعلم لأنّها ترتكز على عنصر التشويق قبل عرض المادة.
- استثارتها ملكة التفكير في المتعلم و أخذها بيده حتى يصل إلى القاعدة[1].

3-2-2عيوب الطريقة الاستقرائية:

تعرّضت طريقة هاربرت و مذهبه لنقد كبير، و من بين أهّم ما عيب عليها :

- تأكيدها على اتباع العقل لخطوات معينة للتّوصل إلى بناء المعرفة، و إهمالها للجانب الوجداني و التذوقي لدى المتعلم، إذ يتمثّل الشغل الشاغل فيها للمعلّم في تعليم المادة العلمية في حدّ ذاتها دون العناية بالمتعلم، و مراعاة ميوله و قدراته ودوافعه النفسية، فهي تمثل تعليما منطقيا يهدف إلى إكساب المتعلم آليات التفكير السليم، أكثر منه تعليما يراعي خصائصه (المتعلم.)
- اعتمادها على المعلم اعتماد كليا في عرض الأمثلة وشرح الدرس، و جعلها من المتعلم بعد ذلك مقلّدا، و محاكيا لما تمّ تقديمه.
- عدم مراعاتها لإمكانية وجود قواعد قد لا يقدر المتعلم على استنباطها و اكتشافها بسهولة، أو حتى التعرف عليها كونها جديدة عليه، و لا صلة لها بما درسه سابقا أو لصعوبتها.
- عدم اهتمامها بالفروق الفردية بين المتعلمين، و نظرتها إليهم على أنّهم متساوون في اكتساب المعرفة و توظيفها.
- اعتمادها لأمثلة غير مستمدّة من الواقع.

3-3- الطريقة الاستكشافية:

و هي الطريقة التي تحيل إليها الوثائق التربوية الرسمية المعتمدة في تعليم اللغة العربية بمدارسنا [2]، و تقوم على « حلّ المشكلات بخطواتها المعروفة ابتداء من الشعور

---

[1]_ انظر، كامل محمود نجم الدليمي، أساليب تدريس اللغة العربية، ص.84.

[2]– انظر، وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الرابعة من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، جويلية 2005، ص.16.

بالمشكلة إلى تحديدها، و جمع البيانات عنها و اقتراح الحلول لها، و التأكد من سلامة إحدى هذه الحلول، و هذا الأسلوب التعليمي يغاير أسلوب التلقي الذي يقوم على التلقين، و الاستماع و القياس. »[1]

وهي بأسلوب آخر:« طريقة يبادر فيها المتعلم بالبحث عن عناصر المفهوم، و استيعابها.»[2] و يكون إلقاء الدرس فيها وفقا للخطوات الآتية:

«المعلم : يقدّم الأمثلة .

المتعلم: يصف الأمثلة.

المعلم: يقدّم أمثلة أخرى.

المتعلم: يصف الأمثلة، و يقارن بينها، و بين الأمثلة الأولى.

المعلم : يقدّم أمثلة موجبة و أخرى مضادة .

المتعلم: يقارن بين الأمثلة الموجبة، و الأمثلة المضادة.

المعلم: يلمح للمتعلم ليعرف السمات، أو العلاقات المقصودة.

المتعلم: يذكر السمات، أو العلاقات المقصودة.

المعلم: يطلب من المتعلم الإتيان بأمثلة إضافية .»[3]

---

[1] – محمد تحريشتي و عبد الحفيظ تحريشتي " تعليمية القواعد في المدرسة الابتدائية الجزائرية "، واقع التمارين اللغوية في الكتب المدرسية الجزائرية "،في أعمال الملتقى الوطني المنظم بالجزائر يومي 24 و 25 نوفمبر 2007، مركز البحث العلمي و التقني لتطوير اللغة العربية ، الجزائر،ص.117.

[2] – بدر الدين بن تريدي، قاموس التربية الحديث، ص. 225.

[3]- حسن عبد الباري، قضايا في تعليم اللغة العربية و تدريسها، المكتب العربي الحديث، الاسكندرية، 1999،ص.230.

تتبين مما ذكرنا أهمية التعلم بالاكتشاف و التي يمكن تلخيصها في أنه تعلّم:

- يساعد المتعلم على اكتشاف كيفية تتبّع الدلائل، وتسجيل النتائج وبهذا يتمكّن من التعامل مع المشكلات الجديدة.
- يوفر للمتعلم فرصا عديدة للتّوصّل إلى استدلالات، باستخدام التفكير المنطقي سواء الاستقرائي، أو الاستنباطي.
- يشجّع الاكتشاف، و التفكير الناقد، و يعمل على المستويات العقلية العليا، كالتحليل والتركيب، والتقويم .
- يعوّد المتعلم على التخلص من التسليم للغير، والتبعية التقليدية .
- يحقّق نشاط المتعلم، و إيجابيته في اكتشاف المعلومات مما يساعده على الاحتفاظ بالتعلم.
- يساعد على تنمية الإبداع و الابتكار.
- يزيد من دافعية المتعلم نحو التعلم، بما يوفره من تشويق، و إثارة يشعر بها أثناء اكتشافه للمعلومات بنفسه.[1]

و على الرغم من هذه الإيجابيات التي تحققها الطريقة الاكتشافية، فإن لها مآخذ من أهمها طول الوقت الذي يخصّص لعرض الدرس، و التركيز على التجريدات بعيدا عن الحقائق و التوظيف، و إمكانية عدم توصّل المتعلم إلى اكتشاف خصائص كل الظواهر اللغوية و النحوية بذاته، ما سيجعل المعلم مضطرّا إلى عرض المفاهيم و التعريفات متجاوزا بذلك الغرض الأساس من تطبيق هذه الطريقة، ألا وهو الاستكشاف.

[1]- انظر ، المرجع السابق ، الصفحة نفسها.

3-4- طريقة تدريس النحو على أساس الهدف الوظيفي :

و هي الطريقة الأكثر تناسبا لنظرية النحو الوظيفي، و تتّم باتباع الخطوات الآتية:

- **وضعية الانطلاق** : و تكون بإثارة تساؤل المتعلم نحو موضوع نحوي جديد، أو باسترجاع سريع، وتذكّر لمعارف سبق تعلّمها، وهي المرحلة التي ترتبط بالتقييم التشخيصي للمتعلمين.
- **مرحلتا العرض و المناقشة وبناء التعلمات:** و هي المرحلة التي يبني فيها المتعلم معارفه الجديدة المتعلقة بموضوع الدرس، بتوجيه من المعلم و ترتبط بالتقييم التكويني.
- **مرحلة التطبيق:** و هي المرحلة التي يوظّف فيها المتعلم ما اكتسبه من معارف، و ترتبط بالتقييم التحصيلي .

3-5- طريقة تدريس النحو بأسلوب الموقف :

و تقوم هذه الطريقة على تحويل المواقف الموجودة في بيئة التلاميذ و محيطهم إلى جمل بسيطة يوضّح من خلالها الموضوع النحوي المراد تدريسه، و صولا إلى القاعدة بشكل يكاد يكون محسوسا و يكون ذلك بـ «...إثارة الدافعية لدى التلاميذ، و التفاعل بين المعلم و التلميذ في عرض المواقف طيلة مدة الدرس .»[1] وهي بهذا لا تركز كثيرا على التعريفات، و المصطلحات الجاهزة و التحديدات، بل تركز على العناية بالاستعمال الوظيفي بناء على أنّ « الطريقة المثالية هي التي تربط النحو بمواقف الحياة، و تجعل منه سبيلا من السبل المساعدة على التواصل، و الفهم السليم للغة»[2]

ينوّه الكثير من الباحثين بشأن هذه الطريقة كونها تزود المتعلم «... بالأدوات التي تمكّنهم من التحرك بواسطة الكلام تحرّكا يلائم المقام، و المقاصد المراد تحقيقها، إنّ الأمر لم

---

[1] – عواد جاسم محمد التميمي، باقي جواد محمد الزجاجي، واقع تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية في الوطن العربي، الإدارة العربية للتربية والثقافة والعلوم، إدارة برامج التربية، تونس، 2004، ص.43.

[2] – زكريا مخلوفي، واقع الدرس النحوي في ضوء المقاربة النصية، رسالة ماجستير، جامعة الجزائر 2، 2010-2011،ص.126.

يعد يتعلّق بتلقين بنية نحوية معيّنة، بل إنّه يتعلّق بتوفير الوسائل اللسانية التي تسمح للمتعلم بإجراء اختيار بين مختلف الأقوال، و ذلك حسب المقام .» [1]

و تقوم هذه الطريقة على: عرض الموضوع، و استخلاص القاعدة، و التطبيق عليها.

3-6- طريقة النصوص:

و تسمى أيضا الطريقة التكاملية، « وظهرت بظهور موجة الدعوة إلى تيسير النحو، و تجديد النحو، وهي طريقة متأخرة من حيث زمن ظهورها عن الطرائق الأخرى »[2] ، و تتّم باعتماد نص أدبي قصير يشتمل على أمثلة ذات خصائص تخدم الظاهرة النحوية المراد تدريسها، باعتباره « تتابع من وحدات لغوية بنيت وفق قواعد نحوية .»[3] ، و تقوم على :

- قراءة النص قراءة نموذجية.
- استنباط التلاميذ الأمثلة التي تتصّل بالقاعدة.
- تسجيل جزئيات القاعدة على السبورة.
- إتاحة الفرصة للتّلاميذ لتطبيق القاعدة.

و تشبه هذه الطريقة الطريقة الاستقرائية غير أنّها تعتمد النصوص بدلا من الأمثلة.

لقد لقيت هذه الطريقة كغيرها استحسانا وقبولا من البعض، و نفورا و انتقادا من البعض الآخر، إذ يقرّ مستحسنوها بأنّ تعليم القواعد باعتمادها هذه الطريقة في ثنايا القراءة و النصوص أجدى و أنفع، على اعتبار أنّ تعليم قواعد اللغة يكون بمعالجة نصوصها

---

[1]- الجيلالي دلاش، "مدخل إلى اللسانيات التداولية"، ترجمة محمد يحياتن، سلسلة الدروس في اللغات و الآداب، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1992، ص.46.

[2]- حمّار نسيمة، إشكالية تعليم مادة النحو العربي في الجامعة، جامعة بجاية نموذجا، رسالة ماجستير، جامعة مولود معمري تيزي وزو، منشورات مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر،2011. ص.126.

[3]- هورست ايزمبرج " بعض المفاهيم الأساسية لنظرية لغوية النص" ترجمة سعيد حسن بحيري في كتاب إسهامات أساسية في العلاقة بين النص و النحو والدلالة، مؤسسة المختار للنشر و التوزيع، ط1، القاهرة، 2008، ص. 14.

و الانطلاق منها، و بأنّها « تتماشى و الاتجاه التكاملي في تدريس اللغة العربية ، و تزيد من توسيع مدارك الطلبة وثقافتهم من خلال قراءة النصوص، و تقدم الأفكار متكاملة غير مجزأة، و تضع أمثلة جاهزة تحت تصرف المدرس و الطلبة و لا يضطر المدرس للبحث عن أمثلة قد تكون مصطنعة » [1] ، كما تجعل من القاعدة و الاستنتاج جزءا من النشاط اللغوي، لا كله و مرحلة من مراحل الدرس لا ينبغي إهمالها من جهة، و لا ينبغي التركيز عليها من دون المراحل الأخرى (كاستخراج الأمثلة من النص و التدريب عليها مثلا) و تولي أهمية للقراءة النحوية السليمة المحقّقة للمعنى الصحيح، و التدريب على المعارف و المفاهيم المحصّلة ممّا يساهم في تثبيتها فعليا لدى المتعلم.

في حين يرى منتقدوها أنّ في اشتغال المعلم بشرح مضمون النص الذي يتّم الانطلاق منه لتقديم درس النحو تشتيت لتركيز المتعلم، إضافة إلى صعوبة الحصول على نصّ متكامل يخدم الغرض النحوي ويتضمن أمثلة تغطي القواعد النحوية[2] ، كما تتطلب هذه الطريقة وقتا طويلا لقراءة النص و دراسة جوانبه الفكرية قبل الشروع في دراسة جوانبه اللغوية .

من الواضح أنّ لكل طريقة من طرائق تعليم النحو المذكورة مزايا وعيوب، و لا يمكننا إلاّ أن نقول إنّنا و في ظلّ تعدّد الطرائق، لا نستطيع إلاّ ترجيح الطريقة التي تخدم الكفاءة المنشودة من الدروس، و تقرّب المفهوم إلى الذهن دون أن نغفل الحاجة إلى الاستفادة من التكامل الذي يحققه المزج بين هذه الطرائق كاملة، باعتماد ما يناسب كل درس من الدروس، مع تجاوز الطرائق التي تستهدف حفظ المتعلم للقواعد النحوية، و التركيز على تلك التي تجعل المتعلم قادرا على التواصل أثناء الدرس و بعده .

يظهر مما ذكرنا أيضا أنّ الطرائق كلها، و مهما اختلفت في المبادئ و الخطوات فإنها تبقى تشترك في الأهمية التي توليها للتّدريب و التمرين اللغوي، باعتباره خطوة ضرورية لا

---

[1]– محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، دار الشروق للنشر و التوزيع، الطبعة الأولى، مصر، 2006، ص.286.

[2]– انظر المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

يمكن تجاوزها بأي حال من الأحوال، فهي «... تخدم ...عدة أغراض منها تمكين التلاميذ من أن يستعملوا الألفاظ، و التراكيب استعمالا سليما، و تعرّف نسق الجملة العربية، و نظام تكوينها، وإكسابهم العادات اللغوية السليمة، وتنمية القدرة على التعبير السليم، فضلا عن تزويدهم بمجموعة من الألفاظ، و التراكيب الصحيحة بما ينّمي حصيلتهم اللغوية.»[1]

إنّ تعليم اللغة العربية عامة ، و نحوها خاصة لا يمكن أن يتّم إلا بالاستناد على طرائق مستمدة من المقاربات الحديثة و معتمدة على تمارين تقييمية تستجيب لمبادئها .

[1]– عواد جاسم محمد التميمي، باقي جواد محمد الزجاجي، واقع تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية في الوطن العربي، ص.38.

الفصل الثاني : تعليم النحو في السنة الرابعة من التعليم المتوسط

1- تعليم النحو في مرحلة التعليم المتوسط (الأهداف)

2- التمارين اللغوية

3- أنواع التمارين النحوية

4- موضوعات النحو و تمارينها المقررة في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط

من المتعارف عليه أنّ لكل مرحلة من المراحل العمرية للإنسان خصائص فيزيولوجية، ونفسية، و اجتماعية... وتبعا لذلك فإنّ لكل مرحلة من مراحل التعليم أيضا خصائص، وأهداف، و كفاءات... تجعلها تختلف عن غيرها من المراحل التعليمية.

و تعدّ مرحلة التعليم المتوسط من أهّم و أخطر المراحل التي يمر بها المتعلم في مساره التعلمي، و في حياته بصفه عامة، و ذلك لما تتميّز به من خصائص تبرز من خلال ما يطرأ من تغييرات تمس جميع نواحي شخصيته المادية و المعنوية، لهذا ينبغي أن يراعي كل من الباحثين التعليميين و النفسيين و المخطّطين لبناء مناهج التعليم، و الكتب المدرسية الموجّهة لهذه المرحلة خصائص المتعلم، و متطلباته، و احتياجاته النفسية، و الاجتماعية و التربوية و العلمية و الاستكشافية ... فبعد أن كان المتعلم في مرحلة التعليم الابتدائي يقوم بتحصيل الأساسي من المعارف اللغوية الجديدة و بشكل ضمني ، يصبح في مرحلة التعليم المتوسط بعد أن اكتسب استعدادا أكبر للتعلّم مطالبا بمعرفة الأحكام النحوية و استيعاب مفاهيمها لحمله على التفكير مليا فيما قد سبق وأن تعلّمه و الكشف عن الأسباب و العلل التي تجعله يقول هذا، و لا يقول ذاك مشافهة و كتابة .

و يتفق الدارسون في الاعتراف بما يعانيه الكثير من التلاميذ في مختلف المراحل التعليمية من صعوبات في استيعاب دروس النحو «... و يتمظهر ذلك بشكل جليّ فيما ينشئونه من التعابير المطلوبة منهم، و فيها يظهر الشرخ الفاضح لدى التلاميذ بين القاعدة، و إسقاطاتها التطبيقية وبين الظاهرة النحوية، و مجالها التوظيفي .»[1]

و تعود هذه الصعوبة حسب الكثير من الباحثين إلى ضعف رغبة التلاميذ في تعلّم نشاط القواعد كونه يعتمد «... المنطق و الاستقراء و الاستنتاج و استخلاص القواعد و استخدام القياس و استنباط الأحكام، و هي فعاليات عقلية جافة أحيانا و مجردّة إن لم تمتزج مع مرونة الجانب التطبيقي من الكلام المتفاعل مع الحياة، و بالرغم من الجهود التي بذلت

[1] – فريدة بلادهة " تعليم قواعد النحو و تأثيره في إنشاء التعابير الكتابية لدى تلاميذ الرابعة متوسط "، في أعمال المؤتمر الوطني حول تعليم اللغات في الجزائر ووسائل ترقيته، المجمع الجزائري للّغة العربية التعاون مع وزارة التربية الوطنية و مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية، الجزائر ،نوفمبر2009، ص. 44.

و تبذل للتخفيف من وطأة الصعاب التي تكتنف تعليم القواعد النحوية من أجل علاج ضعف التلاميذ فإنّ الضعف مازال يلازمهم في استخدام القواعد النحوية في المحادثة، و الكتابة .»[1]

إنّ قواعد النحو العربي التي تسمى في مرحلة التعليم المتوسط بنشاط القواعد، أو الظواهر اللغوية هي : « قوانين و ضعها أهل اللغة لتحكم اللغة، و تكون معيارا تعرض عليه التراكيب اللغوية لتبيان صحيحها من فاسدها.»[2] و ذلك لكون « الخطأ في النحو لحن، و اللحن عيب في الكلام و غموض في الدلالة و البيان، سماعه لا يريح، و تفشيه قبيح.»[3] و تجنبا لهذا شرع في تجسيد المقاربة النصية التي تعترف بشمولية اللغة، و تركز على مبدأ عدم تجزئتها إلى فروع و مواد منفصلة منذ الإصلاحات التربوية الأخيرة، و يتجسد هذا التطبيق من خلال ربط القواعد بنصوص القراءة التي تستمد منها، و ضرورة التقيّد باستخراج الأمثلة منها، و التي عادة ما تكون مميزة بلون بارز.

[1] – عواد جاسم محمد التميمي، باقي جواد محمد الزجاجي، واقع تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية في الوطن العربي،ص.40.

[2] – محسن على عطية، اللغة العربية في ضوء الكفاءات الأدائية، دار المنهج للنشر و التوزيع، الأردن، ط1، 2008، ص.173.

[3] – المرجع نفسه، ص.174.

1- تعليم النحو في مرحلة التعليم المتوسط:

تعتمد المدرسة الجزائرية – في مراحلها التعليمية الثلاث – على المقاربة بالكفاءات منذ أكثر من عشر سنوات، بعد الإصلاح التربوي الذي كان بموجب القانون الصادر في الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية في عددها الرابع، بتاريخ 28 جانفي 2008، و هو القانون الذي أوضح الرؤى التربوية المتبناة و التي نذكر من بينها بعضا مما ورد في المادة 04 لارتباطه بالموضوع :

- « تنمية قدرات التلاميذ الذهنية، و النفسية و البدنية، و كذا قدرات التواصل لديهم، واستعمال مختلف أشكال التعبير اللغوية منها و الفنية والرمزية و الجسمانية ....
- تزويد التلاميذ بكفاءات ملائمة و متينة ودائمة، يمكن توظيفها بتبصّر، في وضعيات تواصل حقيقية و حلّ مشاكل، بما يتيح للتّلميذ التعلم مدى الحياة و المساهمة فعليا في الحياة الاجتماعية و الثقافية و الاقتصادية و كذا التكيف مع المتغيّرات .
- ضمان التحكم في اللغة العربية، باعتبارها اللغة الوطنية و الرسمية و أداة اكتساب المعرفة في مختلف المستويات التعليمية و وسيلة التواصل الاجتماعي و أداة العمل والإنتاج الفكري...»[1]

يتضّح مما ذكرنا أنّ تمكين المتعلم من التواصل غاية من الغايات الكبرى للتّعليم في الجزائر، هذا التعليم الذي يعتمد على المقاربة بالكفاءات – كما ذكرنا – التي تعود أصولها

[1]– وزارة التربية الوطنية، النشرة الرسمية للتربية الوطنية، القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08-04 المؤرخ في 23جانفي 2008، عدد خاص فيفري 2008، الفصل الثاني، الباب الثاني .

النظرية إلى المذهب النفعي في التربية، و إلى المدرسة البنائية الاجتماعية في علم النفس، و التي كانت بمثابة ردّة فعل على المقاربة بالأهداف التي أثبتت الدراسات نقصها على عدّة مستويات لأسباب نذكر منها أنّها تجزئ المعارف، و تفتّت الأهداف، وتفصلها عن الواقع، و تحققها على المدى القريب.

و تقوم المقاربة بالكفاءات على جملة من المبادئ هي[1]:

- الشمولية: يسمح هذا المبدأ بالتحقق من قدرة التلميذ على تجميع مكوّنات الكفاءة التي تتمثل في السياق، و المعرفة، والمعرفة الفعلية، والمعرفة السلوكية.
- البناء : و يتّم بتفعيل المكتسبات القبلية، و بناء مكتسبات جديدة .
- التناوب: و يسمح بالانتقال من الكفاءة إلى مكوناتها، ثم العودة إليها:

الكفاءة ← مكوناتها ← الكفاءة .

- التطبيق: و فيه يسمح بممارسة الكفاءة بغرض التحكم فيها .
- التكرار: و فيه يوضع المتعلم أمام مهام إدماجية ذات علاقة بالكفاءة .
- الإدماج: وفيه يتم الربط بين المكتسبات، و هو أساسي جدا.
- التمييز : و يكون بين الكفاءة، و المحتوى قصد امتلاكها فعلا.
- الملاءمة: وتعنى بابتكار وضعيات ذات دلالة، و محفزة للمتعلم ليمنح للمكتسبات أهمية.
- الترابط: و يكون بين أنشطة التعليم وأنشطة التعلم و أنشطة التقييم الرامية كلها إلى إنماء الكفاءة.
- التحويل: و يتّم الانتقال فيه من مهمة أصلية إلى مهمة مستهدفة، و ينصّ هذا المبدأ على تطبيق المكتسبات في وضعيات مغايرة لتلك التي تمّ فيها التعلم.

أمّا فيما يخص المقاربة المعتمدة في تدريس اللغة العربية فهي المقاربة النصية القائمة أساسا على النظرة الشمولية للّغة، و التي تهدف إلى تحقيق الكفاءة التواصلية لدى المتعلم، على اعتبار أنّ « اللغة وسيلة أساسية في عملية التواصل، تساعد مستعمليها على ربط

[1]– انظر ، محمد الطاهر وعلي، بيداغوجيا الكفاءات، الورسم للنشر و التوزيع، الجزائر ،2010، ط2، ص. 15.

علاقتهم، و تضمن الفهم المتبادل بينهم ثم تتنوع – بعد ذلك – الأغراض في الخطاب إلى مستويات حسب الحالة التي يتّم فيها، و نوعية العلاقة بين المتخاطبين بناء على الوضع، و النظام اللغوي الذي ينطلقان منه، و نوعية الأخبار، و الخطابات التي يتبادلانها فبعضها لغوي، و بعضها الآخر غير لغوي إذ يمكن أن تتدخل فيه عوامل نفسية و اجتماعية و فيزيولوجية، و قد تحيل إلى أصول معرفية محدّدة، و لعلّ الحياة التعليمية أفضل مثال على العملية التواصلية ...»[1]

و تقوم المقاربة النصية على اعتماد النص محورا لتعليم كل الأنشطة اللغوية بما في ذلك النحو، وهو ما يوضحه قول أحمد عفيفي :« تجزئة النص ليست إلّا وهما، أو خيالا وبهذا المفهوم يتجاوز النص كل حدود المعيارية لنحو الجملة، كما أنّه يتجاوز كل عادات القراءة التقليدية، و طرق التحليل النحوي المعرفي، التي خدمت اللغة قرونا طويلة .....هذا النص المنجز الذي لا يتّم تحليله نحويا إلّا عن طريق مراعاة التفاعل، و الترابط بين جسد النص بأجزائه من ناحية، و مدلولاته المتنوّعة من ناحية ثانية، و كذلك مراعاة التفاعل بين المبدع و المتلقي من خلال مراعاة المقام الذي يشغل جزءا لا بأس به من اهتمام نحو النص»[2]

إنّ الغاية من تعليم اللغة العربية – في ظل المقاربتين السابقتي الذكر – في مرحلة التعليم المتوسط عامة، و في السنة الرابعة منها تحديدا هي تحقيق الكفاءتين اللغوية و التواصلية لدى المتعلم، و هو ما عبّرت عنه صراحة الوثائق التربوية الرسمية الخاصّة بالمستوى المعني بالدراسة في أكثر من موضع حيث جاء فيها بأنّ ملمح الخروج من السنة الرابعة من التعليم المتوسط يتمثل في تعبير المتعلم «شفويا، وكتابيا عن مشاعره و آرائه و تعليلها بأمثلة وشواهد و براهين تناسب الموقف.»[3]

---

[1]– بشير إبرير، " التواصل مع النص من أجل قراءة فعالة محققة للفهم "، في مجلة اللغة العربية، المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، العدد 04،2001، ص. 204، 205.

[2]– أحمد عفيفي، نحو النص، اتجاه جديد في الدرس النحوي، مكتبة زهراء الشرق، ط1، القاهرة،2001، ص.1.

[3]– وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج السنة الرابعة من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، جوان،2013، ص.08.

« التواصل مع غيره كتابة، و مشافهة بتجنيد مكتسباته اللغوية .»[1]

كما جاء في أهداف تدريس القواعد:

« يوظّف قواعد النحو، و الإملاء، و يدمجها أثناء التحرير..... يستعمل مستويات لغوية مختلفة مراعاة لمقام التواصل، و أحوال المستقبل.»[2]

و جاء في الوثيقة المرافقة للمنهاج:

« ممارسة اللغة، و توظيف المكتسبات اللغوية بشكل جيّد.»[3]

و لمّا كان تعليم القواعد النحوية جزءا من تعليم اللغة العربية كان الهدف منها أيضا إكساب المتعلم معارف نحوية تمكنه من التواصل اللغوي السليم، إضافة إلى جملة من الأهداف الأخرى التي سنعمد إلى ذكرها تفصيلا نظرا لعلاقتها بالموضوع.

---

[1]– المرجع نفسه، ص. 09.

[2]– المرجع نفسه، ص.11 .

[3]– وزارة التربية الوطنية ،اللجنة الوطنية للمناهج ،الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الرابعة من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ،جويلية 2005، ص. 17.

1-1 أهداف تدريس القواعد:

نالت الأهداف التربوية أهمية كبيرة بوصفها المعالم الرئيسية التي توجّه حركة التربية، فتحديدها أساس من أسس التخطيط التربوي و جزء من استراتيجيات التعليم، و اعتمادها ضروري بل ويجب أن يكون خاصا بكل مستوى من مستويات التعليم، وبكل كتاب من الكتب المدرسية، مع العمل على التأكيد على الجوانب التطبيقية، و تتمثّل أهداف تدريس القواعد في مرحل التعليم المتوسط بصفة عامة في:

تمكين المتعلم من محاكاة صحيح كلام العرب، مع اقتران ذلك بالفهم والوعي لا التقليد فقط ، و تنمية قدرته على دقّة الملاحظة و التمعن في الأساليب و الجمل و إدراك العلاقات الرابطة بين المفردات و الجمل و دور هذه العلاقات في تحقيق المعنى، و كذا تدريبه على التفكير المنهجي و تشجيعه عليه ، « فالقواعد يجب أن تعلم من أجل دفع المتعلم للتّفكير حتى يحصل لديه ملكة اللغة .»[1] و لإثراء حصيلته اللغوية من خلال الأمثلة و الشواهد و الأساليب، و كذلك حتى يدرك أهمية النحو البالغة و ضرورة إتقان أسسه و مبادئه و قواعده و تطبيقها في الاستعمال مهما اختلفت وضعيات التواصل، و كذا علاقته بكل فروع مادة اللغة العربية الأخرى[2]، فتعليم القواعد اليوم وسيلة ضرورية لمساعدة التلاميذ على صحّة القراءة الكتابة وعلى فهم المسموع و التعبير الشفهي بإدراك الجملة و تمييز عناصرها و التعرف على وظائفها و أحكامها، و مساعدتهم أيضا على التعرف على بعض العوامل المؤثرة في الإعراب وإدراك الحكم الإعرابي و العلاقات المتّصلة به و كذا إكسابهم القدرة على بناء جمل، وفقا للترتيب

[1] – محمد تحريشتي و عبد الحفيظ تحريشتي،" تعليمية القواعد في المدرسة الابتدائية الجزائرية "،ص . 111.

[2] – انظر ، فيصل حسين طحيمر العلي، المرشد الفني لتدريس اللغة العربية، مكتبة الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط 1، 1998، ص.210 .

الذي يقتضيه المعنى و تمييزهم بين ما هو صحيح و غير صحيح نحويا و تعويدهم على صحة الحكم، و دقة الملاحظة، و سلامة التفكير.[1]

و جدير بالذكر أنّ الهدف من تعليم القواعد ليس في حقيقة الأمر إلّا جزءا من المقصود: « بتوجيه تعليم اللغة العربية توجيها وظيفيا، و أن يهدف تعليمها إلى تحقيق القدرات اللغوية عند التلميذ، بحيث يتمكّن من ممارستها في وظائفها الطبيعية العملية ممارسة صحيحة. »[2]

و هو ما يزيد من أهميتّها، و يفرض ضرورة الاهتمام بها كونها : « ... تعدّ العمود الفقري لهذه المادة، فالإنشاء، و المطالعة، و الأدب، و البلاغة، و النقد تظّل عاجزة عن أداء رسالتها، ما لم تقرأ و تكتب بلغة سليمة خالية من الأخطاء النحوية . »[3]

هذا و يعتبر نشاط القواعد في السنة الرابعة من التعليم المتوسط جزء من النشاطات المرتبطة بنص القراءة المشروحة و ذلك تنفيذا لمبادئ المقاربة النصية ، فبعدما يقرأ المتعلم هذا النص و يفهم معانيه و يدرك مبناه ، يأتي أوان دراسة لغته بهدف اكتشاف وظائف الكلمات في التراكيب و لذلك تتلخص أهداف هذا النشاط في قدرة المتعلم على :

« – التعرف على القواعد التي تحكم عناصر اللغة و ضبطها في سياق لغوي مناسب.

- تحديد الآليات اللغوية من خلال توظيف هذه العناصر في النص .
- ربط القواعد باستعمالها الفعلي من خلال توظيفها في مواقف تعبيرية متنوعة .»[4]

---

[1] – عواد جاسم محمد التميمي، باجر جواد محمد الزجاجي، واقع تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، ص. 38،37.

[2] – داوود عبده، نحو تعليم اللغة العربية وظيفيا، مؤسسة دار العلوم، ط1، الكويت، 1989،ص.9.

[3] – طه علي حسين الدليمي، كامل محمود نجم الدليمي، أساليب حديثة في تدريس قواعد اللغة العربية، دار الشروق، ط1، عمان، 2004، ص. 25.

[4] - وزارة التربية الوطنية ، اللجنة الوطنية للمناهج ، مناهج السنة الرابعة من التعليم المتوسط ، ص 13.

إنّ تحقيق الكفاءة التواصلية لدى المتعلم لا يمكن أن يتم إلا بامتلاكه كفاءة لغوية ترتكز أساسا على تعليم القواعد النحوية وفق منظور وظيفي يتأسس على البعد الإجرائي المتمثل في الاستعمال الذي يكفله التدريب و التمرين.

2- التمارين اللغوية :

يعتبر الوصول بالمتعلم لمرحلة تطبيق المكتسبات و المعارف النظرية التي يبنيها خلال مساره التعلمي من القضايا الأساسية التي يجب الإعداد لها إعدادا منهجيا و بيداغوجيا محكما، كما يعدّ التمرين اللغوي واحدا من بين أهمّ السبل المعتمد عليها في تطبيق المعارف اللغوية في التعليم، كونه « تغيير في الأداء ..... و لا يتسنّى ذلك إلّا عن طريق الممارسة، و المران.»[1]

و يعرّف التمرين اللغوي على أنه: « فعل لممارسة التحدث عبر التكرار، و التجربة، و الخطأ.»[2]

و من هنا تتبدّى أهميته في تعليم أيّ لغة من اللغات وفي جعل المتعلم قادرا على توظيف القواعد المدروسة توظيفا سليما، إذ يعدّ أيضا «... مقوما بيداغوجيا هامّا، باعتباره فضاء رحبا يمكّن المتعلم من امتلاك القدرة الكافية على الممارسة الفاعلية للحدث اللغوي، و تقوية ملكته اللغوية، وتنويع أساليب تعبيره .»[3] كما أنّه تقليد تعليمي راسخ و أساسي، ومرتكز لا يمكن

---

[1]- العيد علاوي،" تعليمية اللغة العربية ...المشاكل و الحلول " ، في مجلة المخبر، أبحاث في اللغة و الأدب الجزائري، العدد 05، جامعة محمد خيضر بسكرة، كلية الآداب و العلوم الانسانية و الاجتماعية، مارس 2009، ص. 2.

[2] - R. GALISSON et D.COSTE, Dictionnaire de didactique des langue,Hachette,4eme édition, Paris ,1979 , p.201.

[3]- زهور شتوح،" تعليمية التمارين اللغوية في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط، دراسة وصفية تحليلية "، رسالة ماجستير، جامعة الحاج لخضر باتنة، الجزائر، 2010-2011،ص، 22. و ينظر كذلك :

الاستغناء عنه في بناء المعرفة اللغوية النحوية وممارستها الفعلية، فلم يحدث أن تتكرّت له منهجية ما من منهجيات تعليم اللغات و لا طريقة من طرائق تعليمها أيضا، و لم يحدث كذلك أن أغفلت الدراسات و البحوث دوره في اكتساب الكفاءة اللغوية بل على العكس تماما فلطالما نادت الدراسات المتخصصة في المجال التعليمي التعلمي بضرورة تطويره، وجعله أكثر تنوّعا و فعالية و مسايرة للتّطورات الحاصلة في حقل الدراسات اللسانية والتعليمية وكذا مناسبته لمبادئ المقاربات المعتمدة و ذلك لما له من أهمية في التحصيل اللغوي خصوصا. و قد صار من المسلمات في تعليميات اللغات أنه « على قدر جودة التدريب، و المران تكون جودة الملكة الحاصلة، وبالتالي جودة الاستعمال.»[1]، و هو الأمر الذي يجعل المهتمين بتعليم اللغة العربية و تدريسها و من مؤلفي الكتب المدرسية على وجه التحديد ملزمين بضرورة انتقاء التمارين اللغوية التي يقترحونها لكل مستوى من المستويات بعناية كبيرة، جاعلين من تحقيق التواصل المنشود من تعليم اللغة العربية ككل متكامل هدفا أساسيا من التمارين اللغوية على اختلاف أنواعها و أساليب إجرائها و غيرها من التفاصيل التي تمثل خصوصية كل تمرين لغوي عن الآخر .

إنّ للتمرين اللغوي دورا أساسيا في جعل المتعلم يمتلك القدرة الكافية و الكفاءة المرجوة اللتين تمكناه من الممارسة الفعلية للحدث اللغوي، وتقوية ملكته اللغوية، و تنويع أساليب تعبيره، وذلك بإدراك النماذج الأساسية التي تكون الآلية التركيبية للنظام اللساني المراد تعليمه، فمتعلم اللغة العربية – و غيرها من اللغات – مهما كان مستواه لا يهدف فقط إلى معرفة أكبر كم ممكن من المعارف المتعلقة بها على اختلاف مستوياتها (صوتية، صرفية، تركيبة، دلالية ..) و إنما يسعى بدرجة أولى إلى التمكن من استحضار و استرجاع هذه المعارف التي يكتسبها و إدماجها مع بعضها البعض لتوظيفها توظيفا يتناسب و المواقف الخطابية

Jacqueline BASTIJI , Pourquoi des exercices de grammaire ?in Langue française, N 33, 1977. P.6.

[1]– صليحة مكي، كريمة أوشيش، حبيبة بودلعة،" طريقة تعليم اللغة العربية في المدرسة الأساسية الجزائرية"، في كراسات المركز، مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية، الجزائر ، العدد 03، 2006، ص.7.

و التواصلية المختلفة سواء كانت تعليمية أو خارج إطار التعليم ، و هو ما لا يمكن بلوغه إلا باعتماد التمرين اللغوي.

إنّ التمارين اللغوية أنواع، منها ما يهدف إلى الكشف الفوري على مدى تحكم المتعلم فيما قدم له و يتم ذلك بـ « ... تطبيق ينجز على الفور، أو ربما في ظرف يوم، أو يومين موجه للتحقق من تمكّن التلميذ من توظيف ما اكتسبه من معلومات و تحديدات على نص آخر... »[1]، و منها ما يهدف إلى الكشف عن مدى احتفاظ المتعلم بما تعلمه بعد مدة زمنية أطول حتى يعتمد عليه و ينطلق منه لبناء معارف لغوية جديدة و هكذا، و في كلتا الحالتين يبرز لنا أن التمرين اللغوي هو السبيل الوحيد لاسترجاع المعارف اللغوية السابقة الاكتساب و لتثبيت المعلومات اللغوية الجديدة و إتاحة الفرصة لفهمها و استيعابها و إدراك ماهيتها و أثرها في البناء اللغوي و كذا ربطها بالمعارف السابقة، و تقييم مدى التمكن منها و من توظيفها توظيفا مناسبا سواء تعلق الأمر بالجانب الشفهي للغة أم بجانبها الكتابي، دون أن ننسى أنه من بين أهم أهداف التمرين اللغوي و أولوياته وضع المتعلم في وضعيات خطابية لغوية مترابطة فيما بينها تحفزه على التواصل مدمجا، كل معارفه، و هو ما يجعل التمارين اللغوية أنواعا متعددة لكل منها هدف مختلف عن الآخر .

لهذا لا يخلو كتاب من الكتب المدرسية لمادة اللغة العربية – و كذا غيرها من اللغات – من التمارين اللغوية ، و قد اهتم الباحثون في الميدان اللساني و التربوي اهتماما كبيرا بالتمرين اللغوي و تحديد أهدافه التعليمية، وضبط إجراءاته المختلفة قصد تذليل مختلف الصعوبات التي قد تعترض المتعلم، وتفاديا للخطأ اللغوي الذي يمكن أن يشكل عائقا أمام تطوّر العملية التحصيلية في مجال تعلم اللغات، فالتمرين اللغوي إذن هو وسيلة أساسية في بناء الكفاءات اللغوية لدى المتعلم قصد تمكينه من ممارسة اللغة و أدائها في كل الظروف المحيطة بالعملية التعليمية، و حتى خارج سياقها .

[1] – J.M. PRINCIPAUD," Elaborer un exercice de grammaire", in Langue française,N33, 1977, p.23.

و يحتل التمرين اللغوي مكانة بالغة الأهمية في تعليم اللغة العربية، إذ لا يمكن بأي حال من الأحوال تجاوزه و الاستغناء عنه أو التقليل من فاعليته أو حتى تعويضه بتقديم النشاطات اللغوية فقط مهما كانت ضرورية و مفيدة، فهو يعد السبيل إلى:

- جعل المتعلم أمام وضعيات خطابية تواصلية مماثلة للوضعيات التواصلية الواقعية .
- تشخيص مستوى المتعلم و معرفة مدى استيعابه للمعارف اللغوية القبلية ليتم على أساس ذلك تقديم ما يناسب مستواه من معارف لغوية لاحقا.
- تثبيت معارف لغوية جديدة لدى المتعلم وتمكينه من امتلاكها امتلاكا فعليا وظيفيا.
- جعل المتعلم يدمج المعارف اللغوية القبلية و المعارف اللغوية الجديدة عن طريق صياغة تمارين تستدعي الربط بين أكثر من ظاهرة لغوية واحدة.
- ضمان الانتقال بالمتعلم من الجانب النظري لتعليم اللغة العربية إلى جانبها التطبيقي و يكون ذلك بتجاوز التحديدات و التعريفات و الاهتمام بما يتركه التحكم و التوظيف السليم لظاهرة من الظواهر من أثر دلالي و جمالي على إنتاجات التلاميذ .
- تقييم مدى اكتساب المتعلمين للمعارف اللغوية .

و نظرا لهذه الأهمية التي تحظى بها التمارين اللغوية، فقد أوصى المختصون بضرورة مراعاة مقاييس معينة عند إعدادها.

2-1 مقاييس بناء التمارين اللغوية:

تختلف التمارين اللغوية عن غيرها من التمارين في مقاييس بنائها و اختيارها حتى تحقق الغاية المنشودة منها، و المتمثلة أساسا في بناء الكفاءتين اللغوية التواصلية، و يمكن أن نلخص أهمّ هذه المقاييس في التنوع و التكامل والترابط [1].....

2-1 -1 التنوع : لابد أن تكون التمارين متنوعة بحسب العمليات العقلية (تمارين الفهم ، تمارين التحليل ، تمارين التركيب ، تمارين التطبيق ، تمارين التقويم، تمارين التقييم ، تمارين الدعم...)، و أن لا تستهدف فقط عمليتي الحفظ و التذكر، و يمكن التعبير عن هذا بما يسميه علماء النفس بالخرائط المعرفية أو الصنافات التي تقوم على أربعة مبادئ هي [2]:

- المبدأ التعليمي: ينبغي أن تتناسب الصنافة و الأهداف التعليمية المتبعة في العملية التعليمية- التعلمية .

[1] – انظر ، يوسف منصر، الكتاب المدرسي في المنظومة التربوية الجزائرية،" واقع التمارين اللغوية في الكتب المدرسية الجزائرية "،أعمال الملتقى الوطني المنظم بالجزائر يومي 24 و 25 نوفمبر 2007، مركز البحث العلمي و التقني لتطوير اللغة العربية، الجزائر، ص. 144،145.

[2] – انظر ، محمد الطاهر وعلي، الأهداف البيداغوجية، تصنيفها وصياغتها، مطبعة الديوان الوطني لمحو الأمية و تعليم الكبار الجزائر،1999، ص. 81.

- المبدأ النفسي: ينبغي أن تتوافق الصنافة قدر الإمكان مع ما توصّل إليه مجال علم النفس المعرفي و التربوي .
- المبدأ المنطقي : ويجب أن تترابط مستويات الصنافة بشكل منطقي .
- المبدأ الموضوعي: فالترتيب السلمي للأهداف غير مقترن بسلم قيم.

و من أبرز الصنافات، و أهمها صنافة بلوم المكونة من ستّة مستويات هي [1] :

التذكر: و المطلوب من المتعلم في هذا المستوى استرجاع معارف سبق و أن تعرّف عليها، و من الأفعال التي تستخدم في هذا المستوى نجد: أن يعرّف، أن يصف، أن يحدّد، أن يذكر، أن يتذكّر، أن يختار، أن يسترجع، أن يعدّد،..

الفهم: و يتعلّق هذا المستوى بقدرة المتعلم على فهم المعلومات التي يتلقاها، و من الأفعال المستخدمة فيه: أن يحوّل، أن يترجم، أن يوضّح، أن يفسّر، أن يفرّق، أن يميّز، أن يعمّم، أن يستنتج، أن يعطي أمثلة، أن يصوغ، أن يلخّص، أن يعلّل....

التطبيق: ويتعلّق بتوظيف المتعلم للمعلومات و الحقائق التي حفظها، و فهمها في مواقف و وضعيات جديدة، و لبلوغ مستوى التطبيق ينبغي أن يتوفر في الموقف التعليمي مشكلة تستلزم حلّا و سياقا مناسبا لتطبيق المعارف المكتسبة، و من الأفعال المستعملة في هذا المستوى نجد: أن يطبّق، أن يعمّم، أن يختار، أن يطوّر، أن ينظّم، أن يستعمل، أن يربط، أن يستنتج ...

التحليل: و يتطلب هذا المستوى من المتعلم القدرة على تجزئة و إبراز الأقسام التي تكون كلا متكاملا، و يتفرّع إلى ثلاثة فروع، أوّلها تحليل العناصر لإبرازها أو التعرف عليها، أو تحديد مكوناتها أو خواصّها، و ثانيها تحليل العلاقات، وثالثها تحليل المبادئ، و من الأفعال التي تحيل إلى هذا المستوى نجد: أن يحلّل، أن يميّز، أن يوازن، أن يصنّف، أن يدرك، أن يقارن، أن يوضّح، أن يشير، أن يبيّن..

التركيب: وهو مستوى يطلق عليه مستوى الإنتاج، و فيه يقدم المتعلم إنتاجه اعتمادا على ما حفظ و فهم و طبّق و حلّل، و من الأفعال التي تحيل إلى هذا المستوى: أن يركّب، أن يؤلّف،

[1]- انظر، المرجع نفسه، ص. 82،83.

أن ينتج، أن يقترح، أن يخطّط، أن يصمّم، أن يعدّل، أن يربط، أن ينقّح، أن يصنّف، أن يشتّق، أن يعيد تنظيم شيء ما، أن يستخلص ...

التقييم: و في هذا المستوى يطلب من المتعلم إصدار أحكام باعتماد معايير معينة، ومن الأفعال التي تحيل إلى هذا المستوى: أن يحكم، أن يقرّر، أن يوازن، أن يقيم، أن يعتبر، أن يناقش، أن يلّخص، أن يقارن، أن يستخلص ....

و لعلّ أهمّ نقد وجّه للأفعال السلوكية التي اقترحها بلوم في تصنيفه للمجال المعرفي، استخدامه لنفس الأفعال السلوكية في أكثر من مستوى معرفي واحد[1].

2-1-2 **التكامل و الترابط** : على التمارين اللغوية أن تتكامل في تقديم العناصر اللغوية و في تحقيق الأهداف و الكفاءات « فالتدريبات يجب أن تتنوّع، و تختلف بالشكل الذي يجعلها تستهدف أكثر من مهارة في وقت واحد، و مع ذلك يجب أن تكون هناك فرص خاصة بالتدريب على مهارات الاستماع و القراءة، كتدريبات التمييز السمعي، و التعرف على الكلمة، و الجملة، و تدريبات تجريد الحروف، و بناء الكلمات، و تدريبات الفهم، كتدريبات تكملة التراكيب، و الجمل، و تدريبات المزاوجة وغيرها، كما يجب أن تكون هناك تدريبات لتثبيت و تدعيم مهارات الكتابة، كالتدريب على رسم الكلمات، و الجمل، و الحروف في أوضاعها المختلفة..»[2]

2-1-3 **الانطلاق من مبدأ إكساب المتعلم الملكتين اللغوية و التواصلية:** وينبغي أن لا يكون الهدف من التمارين تعليم القواعد فقط، لأنّ من رام تعلّم القواعد العربية تعلّمها و لم يحسن استعمالها، و من رام ممارسة اللغة العربية تعلّم قواعدها ضمنيا.

2-1-4 **إثارة دافعية المتعلم:** مع العلم أنّ مصطلح الدافع يستخدم كمرادف لمفهوم الدافعية : « حيث يعبّر كلاهما عن الملامح الأساسية للسّلوك المدفوع ... و تتمثل وظائف الدافع في

---

[1]- ملحقة باتنة الجهوية، " تصنيف بلوم للمجال المعرفي أو العقلي "، من قراءات المركز، المركز الوطني للوثائق التربوية، باتنة ،الجزء الأول، 2008، ص.115 .

[2]- علي أحمد مدكور، منهج تعليم الكبار، النظرية والتطبيق، دار الفكر العربي، ط1، القاهرة ،1996، ص.247.

تحريك، وتنشيط السلوك، و توجيه السلوك نحو وجهة معيّنة دون أخرى، و المحافظة على استدامة السلوك طالما بقي الإنسان مدفوعا، أو طالما بقيت الحاجة قائمة.»[1]

و تعني الدافعية: « حالة استثارة و توتّر داخلي تثير السلوك و تدفعه إلى تحقيق هدف معيّن.»[2]

أمّا إجرائيا فهي : « اهتمام المراهق المتمدرس بما يتلقّاه من معارف و معلومات .»[3]

و من أهّم عوامل تنشيط الدافعية:

- التركيز على الموضوعات المطلوب تعلّمها من قبل المتعلم (حسب حاجته و اهتمامه)
- تحقيق الحاجة إلى الإنجاز.
- تحديد الأهداف و وضوحها.
- تنمية الميول للتّحقيق.
- تحديد مستوى العمل المطلوب تعلّمه.
- الحافز، الثواب و العقاب.
- المواصلة و الاستمرارية و الممارسة. [4]

و يعتبر الاهتمام بالدافعية من أهم التحديات التي تواجه البيداغوجيين فكثيرا ما يجدون أنفسهم عاجزين أمامها لا يملكون الحلول الفعلية للتمكن من إثارتها خصوصا في ظل الفروق الفردية الموجودة بين المتعلمين على اختلاف قدراتهم الذهنية الفطرية و المكتسبة وميولاتهم و مستوياتهم الاجتماعية ...الخ

«... فكيف يمكن استثارة و تعزيز دافعية المتعلم ؟

---

[1] – خيري وناس، بوصنبورة عبد الحميد، " تكوين المعلمين، السنة الأولى " مادة التربية وعلم النفس، الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد، الجزائر، 2006، ص.34.

[2]– عفيفة جديدي، " أثر الانفعالات المميزة للمراهق المتمدرس على دافعيته للتعلم "، في مجلة معارف العلمية، العدد 10، المركز الجامعي العقيد أكلي محند أولحاج، البويرة، الجزائر، جوان 2011، ص. 228.

[3]– المرجع نفسه، ص. 229.

[4]– انظر ، عائشة بوكنوس، " الدافعية للتعلم أسباب انخفاضها و تنشيطها لدى المتعلم "، في مجلة معارف العلمية، العدد 11، المركز الجامعي العقيد أكلي محند أولحاج، البويرة، الجزائر، ديسمبر 2011، ص.113–115 .

- و كيف يمكن مساعدة المتعلمين على تسيير التزاماتهم في العمليات التعليمية ؟
- و كيف يمكن خلق جوّ مناسب في القسم؟

.... فغالبا ما نربط مشاكل غياب الدافعية بصعوبات التعلم وبالفشل المدرسي .»[1] هذا خصوصا في ظل اعتبار الدافعية مرتبطة بعوامل داخلية لدى المتعلمين عند البعض، و مرتبطة بعوامل خارجية تماما عنهم لدى البعض الآخر .

كما يجب أن يراعى عند تصميم التمارين اللغوية أيضا ما يلي[2]:

التركيز على التمارين الاتصالية و ليس فقط على التمارين النمطية: و لذلك دور في تحقيق الكفاءة التواصلية .

الحرص على اختيار المضمون الثقافي المناسب لمستوى المتعلم: بحيث تدور حول أشياء ذات معنى في حياتهم، وذات ارتباط بقيم واتجاهات تساعد على تكوين الفرد المستهدف في المنهاج.

التوفيق في اعتماد المصطلحات و المعارف الجديدة و كذلك السابقة: لتتم عملية الإدماج بينها.

التوظيف بعدد متقارب: فلا تزيد بشكل ملحوظ في درس و تنقص درس في آخر.

استهداف الإنجاز الفردي تارة و الإنجاز الجماعي(الفوجي) تارة أخرى .

هذه هي أهم المقاييس التي يجب مراعاتها عند إعداد التمارين اللغوية في الكتب المدرسية تحقيقا للأهداف المنشودة من تعليم اللغة.

---

[1]– بنوا قالون، " التحفيز في وضعيات التعلم إضافات علم النفس التربوي"، ترجمة حميدة روابحي، في مجلة من قراءات المركز، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزء الأول،2007 ص.45،46.

[2] – انظر، رشدي طعيمة، مناهج تدريس اللغة العربية بالتعليم الأساسي، دار الفكر العربي، القاهرة، 1998، ص .135.

3- أنواع التمارين النحوية:

بما أنّ الهدف من اعتماد التمارين في تعليم اللغة هو تمكين « الدارس من استعمال اللغة وسيلة للاتصال كما يجب أن تكون، و لا بد من الاستفادة من كل الوسائل، و الطرق المتوفرة لدينا لكي نصل بالطالب إلى الغاية المنشودة »[1] سنخصص هذا المبحث لدراسة أنواع التمارين النحوية الحديثة التي تهدف إلى تنمية الكفاءة التواصلية لدى المتعلمين، وتمنحهم أكبر فرصة ممكنة لتوظيف مكتسباتهم اللغوية القبلية، سواء كانت شفهية أم كتابية، باعتبارها وسيلة لا بديل عنها في تثبيت المعارف النحوية، خاصة في ظلّ هذا المفهوم الجديد للنّحو التعليمي الذي « يبرز أهمية الناحية الوظيفية لما يتعلّمه التلاميذ من هذه القواعد، فليس من المهمّ، و لا من المفيد للتّلميذ أن يعرف كل قواعد اللغة إذا عجز لسانه، أو قلمه عن الاستفادة منها والاستعانة بها، خير له أن يعرف القليل المفيد من الكثير الذي لا فائدة منه .»[2]

---

[1]- محمود اسماعيل صيني، ناضف مصطفى عبد العزيز، مختار الطاهر حسن، مرشد المعلم في تدريس اللغة العربية لغير لناطقين بها، تطبيقات عملية لتقديم الدروس وإجراء التدريبات، مكتب العربي لدول الخليج مكتب التربية العربي لدول الخليج، ط2، 1985، ص.44.

[2]- محمد صلاح الدين علي مجاور، تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية أسسه وتطبيقاته اللغوية، دار الفكر العربي، القاهرة، 1997، ص. 403 .

و تعتبر التمارين اللغوية النحوية « المحرّك الأساس، في تعليم أية لغة، إذ إنّها الطريق الطبيعي والسليم لتكوين الآليات اللغوية الصحيحة.»[1]

و تتعدّد هذه التمارين و تختلف بحسب مرجعياتها النظرية ومعايير تصنيفها، فمنها ما يخضع لتصنيفات مدارس لسانية أو نفسية...هذا مع العلم أنّ منها ما يختلف على نطاق واسع، وذلك بحسب طريقة إجرائها، أو عرضها، أو أبعادها التعليمية، أو الكفاءات التي تستهدف تنميتها، وحتّى أساليب تقييمها....الخ، فمنها الشفاهية، ومنها الكتابية، والخاصّة بالاكتشاف والاستنتاج، و المتعلّقة بالترسيخ، وغيرها، وهو الأمر الذي جعلنا نقتصر على الأنواع الملائمة لمستوى السنة الرابعة من التعليم المتوسط الذي تعتبر التمارين فيه موضوع الدراسة .

3-1 تمارين التحليل و التركيب:

و يعتبر هذا النوع من الأنواع التقليدية وأهمّها وأجداها في ترسيخ الأنماط والبنى النحوية، لأنّه يتناول الجملة أو النص بتحليل العلاقات التي تربطها، من خلال الوظائف النحوية التي تؤّديها هذه العناصر داخل التركيب الواحد، وفي هذا يقول الدكتور عبد الرحمن حاج صالح: « أمّا الوسائل التحليلية التركيبية فهي مفيدة جدا بشرط أن تبرمج البرمجة الدقيقة، وتنسّق حسب ما يقتضيه التخطيط العام للدّراسة.»[2] كما تهدف هذه التدريبات إلى تقييم مدى استيعاب المتعلمين للظاهرة النحوية.

ينقسم هذا النوع من التمارين إلى تمارين تحليلية و تمارين تركيبية:

3-1-1 تمارين التحليل:

[1]-حبيبة بودلعة لعماري، "دراسة تحليلية لتمارين القواعد المقررة في كتاب السنة الأولى من التعليم المتوسط"، في مجلة اللسانيات، مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية، الجزائر، العددان 12 و13 سنة 2007، ص. 185.

[2]- عبد الرحمن حاج صالح،" أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرستي اللغة العربية"، في مجلة اللسانيات، الجزائر، العدد4، 1974، ص.74.

وهي تدريبات تهدف إلى تحليل مضامين النصوص، وأفكارها بـ: « فكّ المكونات والعناصر، واستخراج العلاقات الرابطة بين العناصر المحلّلة.»[1] و إدراك دورها في بناء المعنى، وتكون تعليمات هذا النوع من التمارين عادة على هذه الشاكلة:

- ما خصائص؟
- ممّ تتكون....؟
- قارن بين.....؟

3-1-2 تمارين التركيب:

وهي تمارين « تتطلّب من المتعلم تركيب جمل معينة »[2]، أو نصوص، على أن يوظّف فيها ظاهرة نحوية سبق له أن درسها، وقد يقدّم له نموذج لينتج على منواله، كما يعتبر هذا النوع مكمّلا للنّوع الذي سبقه، لأنّه يهتّم بإعادة تركيب ما تم تحليله مع إضافة عناصر عند التركيب، و تستعمل عادة في تعليماتها:

- اجمع بين العبارتين بعد إدخال...أو إضافة ...
- ركّب بين العبارتين بعد إدخال... أو إضافة ...
- لو عكسنا العبارتين بعد إدخال...أو إضافة...

هذا، مع ضرورة تحديد ما يراعى إدخاله، أو إضافته عند الحل، مثل :

" ركّب العبارتين بعد إضافة اسم الإشارة المناسب : جاء التلاميذ / التلاميذ يدرسون في مدرسة لالا فاطمة نسومر."

3-2 تمارين التطبيق:

بعد التحليل والتركيب، يأتي هذا النوع من التمارين من أجل نقل ما تمّ تعلمه من حقائق ومعارف وقواعد لغوية من مجال الدرس الضيق إلى مجال أوسع، « لأنّها ستهتّم بتطبيق ما تمّ

---

[1]- يوسف منصر، "واقع التمارين اللغوية في الكتب المدرسية الجزائرية "، في أعمال الملتقى " الكتاب المدرسي في المنظومة التربوية الجزائرية واقع و آفاق"، ص.143 .

[2]- عبد الكريم غريب، المنهل التربوي، ج1، ص.419 .

تعلّمه على حقائق، وأمثلة جديدة، ويتميّز هذا النوع بميله إلى اعتماد التعليل وإيجاد الروابط بين كل ما تعلّمه، [التلميذ] سواء في ذلك الدرس أو في الدروس الأخرى.»[1]

ويستخدم هذا النوع من التمارين التعليمات الآتية:

- هل يمكن تطبيق....على....؟
- كيف يرتبط... ب .....؟
- لو طبقنا....على....؟

3-3 تمارين الاستخراج والتعيين:

« و هي عبارة عن تدريبات يعيّن من خلالها المتعلم نوع العنصر النحوي المتضمّن فيها، بغرض تقييم مدى استيعابه للمعارف المدروسة.»[2]

و يطلب منه ذلك بتعليمة تستعمل الأفعال الآتية: بيّن – عيّن – استخرج – ميّز – حدّد...

« و يهدف هذا النوع من التمارين إلى تقييم مدى استيعاب التلميذ للدّرس نظريا، و ليس عمليا.»[3]

3-4 تمارين التحويل:

هي تمارين يطلب فيها من المتعلم التحويل من صيغة إلى أخرى، كأن يحوّل الجملة الخبرية إلى جملة طلبية أو استفهامية، والجملة المثبتة إلى منفية، والفعل المبني للمعلوم إلى مبني للمجهول[4]....

3-5 تمارين الإعراب:

---

[1]– يوسف منصر،،"واقع التمارين اللغوية في الكتب المدرسية الجزائرية "، ص.143،144.

[2]– حبيبة بودلعة، "دراسة تحليلية لتمارين القواعد المقررة للسنة الأولى ومقارنتها بالتمارين المبرمجة في كتاب السنة السابعة أساسي"، ص. 189.

[3]– المرجع السابق ، والصفحة نفسها .

[4]– انظر محمود اسماعيل صيني، ناضف مصطفي عبد العزيز، مختار الطاهر حسين، مرشد المعلم في تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها، ص. 51.

وفيها يطلب من المتعلم تحديد وظيفة المفردات أو الجمل في نص من النصوص، مع ذكر الخصائص المناسبة لكل وظيفة، وهو نوع من الأنواع الموظفة بكثرة في مختلف المستويات التعليمية، ويكون بصيغتي:

– أعرب ما يلي إعرابا تاما.

– بيّن وظيفة ما بين قوسين، أو ما محل إعراب ما بين قوسين.

3-6 تمارين الضبط بالشكل:

و تتّم بعرض جمل أو نصوص غير مضبوطة بالشكل، ليطلب من المتعلم ضبطها به، مع مراعاة القواعد النحوية التي تحدد ذلك، وهو نوع كثير التوظيف عادة في كتب اللغة العربية المدرسية.

3-7 تمارين التصنيف:

وفيها يطلب من المتعلم وضع حروف أو مفردات أو عبارات في الخانات المناسبة لها، ما يجعله قادرا على الربط بين الوحدات التي تشترك في بعض الخصائص، أو كلها.

3-8 تمارين إعادة كتابة النصوص بالتبسيط أو التعقيد:

ويتّم ذلك في اتجاهين مختلفين، الأوّل بإعادة ترتيب نصّ فكّكت هياكله النحوية الكبرى لجعله مفهوما، والثاني بتوظيف وحدات بسيطة في الجمل لتكوين الجمل المعقدة، وإجراء هذا النوع مناسب جدّا للقواعد النحوية خصوصا فيما يتعلّق بالوحدات المتغيرّة وخصوصياتها النحوية المترتّبة عن التغيير الذي لحقها.

3-9 تمارين إعادة تأهيل الخطاب:

وتطبّق هذه التمارين بإعادة هيكلة النص، ويمكن تحقيق ذلك بطريقتين أساسيتين، الأولى بتغيير نوع النص أو جنسه (le genre) ، كأن تتحوّل مقابلة صحفية إلى قصة، والثانية بتغيير وجهة نظر الراوي أو تسليمها إلى طرف آخر.

3-10 تمارين في شكل ألعاب لغوية:

وهو النوع الذي قلّ ما نجده في الكتب المدرسية الجزائرية على الرغم من أهميته، وإمكانية تطبيقه على مختلف مستويات اللغة (صوتي- صرفي – نحوي – معجمي- دلالي)، و تعدّ الألعاب التربوية عامة « من أهم المواد، أو الوسائل التعليمية التي يمكنها أن تجسّد المفاهيم المجرّدة، كما يمكنها أن تجعل المتعلم نشطا، و فاعلا أثناء عملية التعلّم، و اكتساب الحقائق، و المفاهيم، و القواعد، و النظريات .»[1]

و قد قسّمها الباحث رشدي أحمد طعيمة إلى نوعين اثنين مبيّنا الفرق بينهما [2]:

3-10-1 التمارين الإبداعية:

« تدريبات إبداعية رفيعة المستوى تخصّص للمتفوقين، وتستثمر ما لديهم من طاقات وقدرات على التحصيل.»[3]

و يكون ذلك بـــ:« حثّ العقل على إيجاد الجديد في تلك الألعاب، فقد يكون ذلك في تطوير أساليب التعامل مع الأدوات، أو في ما يحدث من استخدامات جديدة لموضوعات قديمة، فكل هذه يمكن أن تكون بمثابة ابتكارات جديدة.»[4]

وقد نوّه بأهميتها صالح بلعيد قائلا « و هكذا تطوّرت تطبيقات مفهوم البنية اللغوية و مفهوم المقام بظهور المنهجية البنوية التي تحبذ استعمال التمرين الإبداعي والوجداني للمتعلم، قصد اكتساب البنيات اللغوية في مواقف حية جديدة، و انطلاقا من ذلك يستطيع المتعلم أن يؤلّف عددا لا يحصى من الجمل الصحيحة التي لم يسبق له أن سمعها، أو تلفّظ بها من قبل، كما يستطيع إدراك الوحدة، أو الوحدات بين مستويات الواقع التي تتمتّع بقيمة أساسية في الاستعمال، والتي يمكن تمثيلها عن طريق النماذج المقبولة.»[5]

3-10-2 التمارين العلاجية:

---

[1]- زيد الهويدي، الألعاب التربوية، استراتيجية لتنمية التفكير، دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية، ط1، 2002، ص. 25.

[2] – انظر رشدي طعيمة، مناهج تدريس اللغة العربية بالتعليم الأساسي،ص.39.

[3]- صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص.39.

[4]- زيد الهويدي، الألعاب التربوية، استراتيجية لتنمية التفكير، ص. 27.

[5]- صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص. 39 .

وهي « تدريبات علاجية تركّز على نقاط الضعف الشائعة بين الأطفال، في ضوء ما أسفرت عنه البحوث و الدراسات الخاصّة بالأخطاء اللغوية الشائعة بين التلاميذ...».[1]

هذا ، وتجدر الإشارة هنا إلى أنّ هذا النوع يمكن للعمل فيه أن يكون جماعيا بين التلاميذ، و هو ما يدعو إليه التوجه الجديد في التعليم عامة، وما تنصّ عليه مناهج الإصلاح الأخيرة التى ألفّت على أساسها الكتب المدرسية و إقرارا بأهمية التمارين التي ستتيح للمتعلمين العمل في شكل أفواج، يضيف رشدي أحمد طعيمة قائلا: « ...تخصيص بعض التدريبات للعمل الجماعي في الفصل مثل الألعاب اللغوية، وفيها يمكن توزيع المسؤوليات والأدوار بين التلاميذ مما ينّمي لديهم الإحساس بالمشاركة و الثقة بالنفس وتقدير الذات و التحلي بروح الفريق.»[2]

في حين قسمّها الباحث محمد الطاهر وعلي و آخرون إلى ألعاب كتابية و قرائية، مشيرين إلى دورها الفعال في إدماج المكتسبات اللغوية للمتعلم قراءة وكتابة، و المساهمة في تكوين شخصيته من جوانبها العقلية و العاطفية – الانفعالية و الاجتماعية و الحس – حركية[3] .

و لأنّ التربية الحديثة تؤكّد على أهمية اللعب في حياة التلميذ، أصبحت الألعاب التربوية جزءا لا يتجزّأ من المناهج التربوية، و الكتب المدرسية الحديثة كونها تحقق عدة أهداف من أهمها أنّها [4] :

- **أداة تعليم:** فمن خلالها يدرك المتعلم مجموعة من القواعد و يطبقها و يستخدمها لإتمام اللعبة التربوية على الوجه الصحيح مهما اختلف مضمونها.
- **تنمي الجوانب المعرفية** : فالمتعلم و هو يمارس نشاطه التربوي في شكل لعبة لابد أن يجنّد قدراته على الفهم، و التحليل، و التركيب، و التذكر، و الابتكار لينجزها بنجاح.
- **تنمي الجوانب الاجتماعية** : و ذلك عندما تتطلب منه التشارك، و التعاون مع غيره للتّمكن من الحلّ، فهي تؤدي بذلك إلى التفاعل بين المتعلمين و التواصل بين بعضهم البعض،

---

[1]– رشدي أحمد طعيمة، مناهج تدريس اللغة العربية بالتعليم الأساسي،، ص. 39.

[2]– المرجع نفسه، ص.136.

[3] – الخير حدار، محمد الطاهر وعلي، عبد الغفور بن نجوع، الألعاب القرائية والكتابية للمرحلة الابتدائية، ط 2004، ص.61.

[4]– انظر ، زيد الهويدي الألعاب التربوية، استراتيجية لتنمية التفكير،ص.26،27.

و هذه نقطة جوهرية يجب العمل على استغلالها، كما تعوّده على تقبل الرأي الآخر، و كذا تقبّل الربح، أو الخسارة.

- **تنمي الفكر الابداعي** : و ذلك في حث المتعلم على إيجاد حلول مختلفة، و جديدة لنفس اللعبة المنجزة سابقا، فيطوّر بذلك تعامله مع نفس الأدوات، و يكون بصدد ابتكار توظيفات جديدة لموضوعات قديمة .
- **تتيح فرصة التعرف على الذات و القدرات الطبيعية للمتعلم:** و يحدث ذلك خصوصا عندما تمنح الحرية للمتعلم في اختيار النشاط التربوي في شكل اللعبة التي يرى نفسه قادرا على إنجازها، و في إنجازها بأي أسلوب يراه مناسبا، و ممكنا لحلّها بشكل صحيح.

3-11 التمارين البنوية:

وهي عدّة أنواع: « تتصّل بالبنيات الصرفية والنحوية والمعجمية للغة.»[1] ،و تتمثّل أهدافها المتعلّقة بالجانب النحوي لدى المتعلم بصفة عامة في:

- إكسابه مهارة في استعمال التراكيب بطريقة عفوية دون تفكير في القواعد النحوية.
- إكسابه القدرة على الربط بين الجمل، وإنشائه نصّا لغويا جّيد التركيب.

و لقد ارتبط ظهور هذا النوع من التمارين في الأصل« بتعليم اللغة الثانية تعليما شفهيا فقط.[2]»

و يعدّ الحديث عن التمارين النحوية ، دون ذكر للتمارين البنوية نقص لأمرين اثنين:

- كثرة اعتمادها في الكتب التعليمية عامة، والجزائرية خاصّة سواء تعلّق الأمر بالكتب التي كانت معتمدة قبل الإصلاح التربوي، أم بعده.

---

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

[2]- انظر، Michel PAGE et Gilles PRIMEEAU , Cinq option pédagogiques pour l'apprentissage de la langue écrite, Québec français , N 27,1977, p.41.

- إشارة كل الدراسات التي أجريت حولها إلى أهميتها، و نجاعتها على الرغم من توجيه انتقادات مختلفة لها.

وتتفرّع التمارين البنوية إلى عدّة أنواع نذكر منها:

3-11-1 تمارين ملء الفراغ:

وهي تلك التمارين التي تقدّم فيها للمتعلم نصوصا تتخلّلها فراغات، عليه إتمامها بالعناصر التي تحدّدها التعليمات، والتي من الضروري أن تكون مناسبة للبناء النحوي للجملة، وهي عادة ما تكون جزءا من نفس العائلة النحوية، ويمكن لهذه العناصر أن تكون وحدات صرفية، أو كلمات، أو عبارات، أو جملا، مع إمكانية اقتراح الوحدات الممكن توظيفها، حيث يرجع ذلك إلى المستوى التعليمي، والهدف المراد تحقيقه، أو الكفاءة المراد قياسها « ويهدف هذا النوع من التمارين إلى تنمية ملكة الفهم، و إكمال الجمل.»[1]

كما يمكن أن« نعطي فيه للمتعلم جملة أو نصّا مبعثرا، ونطلب منه إعادة تركيبه.»[2]

3-11-2 تمرين التكرار (Exercice de répétition)

وهو نوع بسيط يعتبر مدخلا للأنواع الأخرى، « يعتمد محاكاة نماذج، و تكرارها قصد تثبيتها، ويستخدم في مجال اللغة لمساعدة المتعلم على التذكر، سواء تعلّق الأمر بالجانب الصوتي، أو النحوي، أو المعجمي .»[3] كما يعتمد على مفهومي الأصل، و الفرع، فبدلا من تقديم القاعدة النحوية للمتعلم أو إثارته لاستنتاجها، يدرّب على نمط معين بفعل التكرار حتّى يكتسب بنيته ضمنيا، فيوظّفها دون وعيّ منه بالقاعدة التي هو بصدد احترامها وتطبيقها، وهو ثلاثة أقسام:

أ- **التكرار البسيط** : (La répétition simple)

---

[1]- حبيبة بودلعة لعماري، "دراسة تحليلية لتمارين القواعد المقررة في كتاب السنة الأولى من التعليم المتوسط"، ص.189.

[2]- عبد الكريم غريب، المنهل التربوي، معجم موسوعي في المصطلحات و المفاهيم البيداغوجية و الديداكتيكية و السيكولوجية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، ط 1، ج 1،2006، ص. 419 .

[3]- عبد الكريم غريب، المنهل التربوي، ص.419 .

وفي هذا النوع يطلب من المتعلم تكرار الجمل كما يسمعها من المعلم دون أيّ تغيير، بغرض التثبيت، لينتقل بعد ذلك إلى المقارنة بين الجمل الأصلية نفسها والجمل المتفرّعة عنها بعد إدخال متغيّرات نحوية فيها.

ب- التكرار التراجعي: (La répétition régressive)

وهو النوع الذي يتّم فيه التكرار بطريقة مجزأة.

مثال : التقيت البارحة بالرجل الذي يسكن في العمارة المقابلة البيضاء .

سألتقي غدا بالرجل الساكن في العمارة الأخرى .

كم هي نظيفة تلك العمارة البيضاء.

ج- التكرار بالزّيادة: (La répétition par addition)

وفي هذا النوع تعرض على المتعلم " الجملة الأصلية" ثم يعاد تكرارها كل مرّة بزيادة عناصر نحوية جديدة فيها.

3-11- 3 تمرين الاستبدال: (La répétition de substitution)

وهو نوع يعتمد على إبدال عنصر معيّن في الجملة بعنصر آخر، شرط أن يكون من نفس الصنف (اسم باسم وفعل بفعل..) « مع الحفاظ على نفس البنية التركيبية »[1]، لنحصل بعد ذلك على جمل لها البنية نفسها، لكن تختلف من حيث الدلالة، ويعتبر هذا النوع من أكثر أنواع التمارين البنوية شيوعا، وله أكثر من نوع واحد:

أ- الاستبدال البسيط: (substitution simple)

و تقدّم للمتعلم فيه العناصر التي يوظّفها في الاستبدال، ويبيّن له موضع الاستبدال أيضا، (كيف ؟ وأين ؟ وبم يستبدل ؟) ما يجعله فقط يعوّض بطريقة آلية مع الإشارة في كل مرّة إلى النمط الأساس، سواء أدرك الهدف من الاستبدال، أم لم يدركه، وهو ما يعاب على هذا النوع بالتحديد.

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

ب – الاستبدال متعدّد المواضع: (Progression multi-parties)

ويسّمى أيضا بالاستبدال المعقد، إذ يختلف عن الاستبدال البسيط في كونه يتّم في عدّة مواضع، ففيه يستبدل المتعلم أكثر من عنصر واحد في الجملة الواحدة، مع الحفاظ على البنية الأساسية دائما.

ج – الاستبدال بالتقليص أو الزّيادة: (substitution par expansion ou réduction)

وفي هذا النوع لا يتّم الاستبدال بنفس الآلية، حيث « تضاف مواضع أخرى إذا كانت الجملة أصلية، وتحذف مواضع أخرى إذا كانت الجملة فرعية »[1]، فبتطبيق هذا النوع قد تضاف وحدات إلى الوحدات الأصلية المنطلق منها، أو تقلّ عنها.

د- الاستبدال بالربط أو التناسب : (Substitution par corrélation)

كما يسمّى أيضا بالاستبدال التلازمي، وهو نوع يطلب فيه من المتعلم استبدال عنصر لغوي واحد، في حين يرتبط باستبدال ذلك العنصر استبدال بعض العناصر الأخرى التي سبقته أو تلحق به، أو كلها « فالعنصر المقترح استبداله يؤثر على غيره معه.»[2]

3-11-4 تمرين التحويل: (Exercice de Transformation)

وهو نوع لا يتّم التحويل فيه على محور الاستبدال، بل على محور التركيب، ويقوم بالتحديد على التقابل، كما يكسب المتعلم القدرة على التصرف في البنى اللغوية في مجال أكثر حرية ممّا هو عليه في تمارين التكرار، وتمارين الاستبدال، فالمطلوب فيه هو تحويل صيغة البناء اللغوية، و تغيير ترتيب الوحدات باعتماد التقابلات النحوية، ما يجعله يدرك وظائف هذه الوحدات وما يطرأ عليها من تغيير بصفة ضمنية دون تقديم أي عناصر مساعدة.

ويتنوّع هذا بحسب تنوّع التقابلات النحوية التي من بينها ما يلي:

---

[1]- المرجع نفسه ، ص.37.

[2]-المرجع السابق، ص.39.

- من الإثبات إلى النفي.
- من الإثبات إلى الاستفهام.
- من الإثبات إلى التعجب.
- من زمن إلى آخر (ماضي- مضارع - أمر).
- من المفرد إلى المثّنى و الجمع.
- من الصيغة الدالة على القرب إلى الصيغة الدالة على البعد.

3-11-5 تمرين التركيب: (Exercice de combinaison)

وهو النوع الذي يهدف إلى جعل المتعلم قادرا على التركيب بين المفردات، ليتمكّن من بناء جملة، وبين الجمل البسيطة بإضافة العناصر اللاّزمة ليتمكّن من بناء جمل مركبة، وهو ما يشير إليه صالح بلعيد في قوله « يستهدف الربط بين جملتين بسيطتين مستقلتين، لتكوين جملة مركبة»[1]، وهكذا إلى أن يتمكّن في مرحلة من المراحل من بناء نصوص.

3-11-6 تمرين الزّيادة : (Exercice d'expansion)

و في هذا النوع يطلب من المتعلم إدخال عناصر جديدة في الجملة الأصلية، ليتّم الانتقال من البنيات البسيطة إلى البنيات المركبة، ويتّم إجراء هذا التمرين تقريبا مثلما يجري تمرين الاستبدال بالزّيادة.

3-11-7 تمرين الحوار الموجه: (Dialogue dirigé)

وهو آخر محطة بالنسبة للتمارين البنوية على حدّ تعبير صالح بلعيد، وهو أربعة أقسام:

- تقليص النص (Contradiction)
- تمرين توجيه الطلبات (Injonction)
- تمرين السؤال و الجواب (Question- Réponse)
- تمرين التكملة (Exercise de completion)

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

- تمرين التوسع

والجدير بالذكر أنّ التمارين البنوية قد تأسست على مفهوم لساني تشترك فيه كل اللغات و هو " البنية "، و من أجل تعليم نظام البنية، توصّل المختصون إلى وضع التمارين البنوية كوسيلة للتّعامل مع عناصر اللغة المختلفة.

هذا وقد وجهت لهذه التمارين جملة من الانتقادات من أهمّها:

- المبالغة في الاقتصار على مفهوم النحو الضمني والتركيز فقط على تنمية مهارة التكلم دون وعي بمضمون القواعد المطبقة فيه.
- عزل التراكيب الأساسية عن المواقف الواقعية، ما يجعل المتعلم بعيدا عن قيمتها التواصلية و الوظيفية.
- ارتباطها بالمدرسة السلوكية ما جعل منها تمارين آلية، تستهدف مهارة واحدة هي التذكر.
- التركيز على تحقيق الكفاءات المتعلّقة بالجانب الشفهي للّغة على حساب تنمية الكفاءات المتعلّقة بالجانب الكتابي لها، في حين أنّ تنمية ملكة لغوية سليمة لدى المتعلم لا يكون إلا بالتوازن بين الجانبين الشفهي و الكتابي .

تبرز هذه الانتقادات النقائص الموجودة في التمارين البنوية، و المرتبطة أساسا بإهمالها للجانب الوظيفي التواصلي في اللغة و استهدافها مهارات بسيطة، وعلى الرغم من ذلك فإنّ بعضها لا يمكن تجاوزه، خصوصا في بعض المستويات التعليمية مما يقتضي التفكير الجاد في اعتماد ما يتناسب منها و كل مستوى تعليمي، و كذا تدعيمها بأنواع التمارين التي تستهدف تحقيق الكفاءة التواصلية المغيبّة في التمارين البنوية إجمالا، باعتبارها أهّم وظيفة من وظائف اللغة، و أبرز غاية من غايات تعليم اللغة العربية .

3-12 التمارين التواصلية:

قبل الخوض في أنواع التمارين التواصلية لابد من الإشارة إلى أنّها كانت ثمرة تطبيق مقاربة جديدة في تعليم اللغة العربية، و التي اهتمت بتعديل التصورات النظرية التي تبنّتها الطرائق السمعية البصرية في حقل تعليمية اللغات، حيث وضعت هذه المقاربة الجديدة مسألة تنمية الكفاءات التواصلية و التبليغية لدى المتعلم في صدارة أهدافها، لأنّها تعتبر أنّ « للغات الطبيعية وظيفة أصل هي وظيفة التواصل، و ما عداها فهي وظائف فرعية، .»[1] و ترى المقاربة التواصلية أنّ المعرفة الكاملة بقواعد اللغة لا تؤدي بالضرورة إلى إمكانية توظيفها توظيفا سليما أثناء الاستعمال، كما تقرّ بعدم إمكانية عزل اللغة عن مواضع استعمالها حيث توظّف عادة لغرض محدد دون غيره مهما كانت المواقف الخطابية (التساؤل، عرض رأي، وصف ...)، فنحن دائما في مواقف خطابية مختلفة نوظف اللغة لغرض محدّد دون غيره، وهو ما يمنح اللغة صبغة اجتماعية تفاعلية أكثر، ومن أهّم المعطيات التي تقوم عليها المقاربة التواصلية:

- اعتماد مفهوم الملكة التواصلية، فهي تركّز بذلك على وظيفة اللغة لا على بنيتها فقط.
- اعتماد مفهوم الأصالة، والابتعاد عن كل ما هو غير مألوف من المفردات و التراكيب والصيغ...
- الاهتمام بالمكتوب، فبعدما كانت الطرائق البنوية تؤجله إلى أن يكتسب المتعلم مهارات شفهية معينة، جاءت المقاربة التواصلية لتردّ الاعتبار لـ" المكتوب" دون إهمال كفاءة التعبير الشفهي، مميزّة بين قوانين وضوابط كل منهما.
- الاهتمام بالاحتياجات التعليمية، باعتبارها منطلقا لبناء أيّ محتوى لغوي تعليمي.
- اختيار المحتوى وتنظيمه، فكلما كان التركيب اللغوي أكثر شيوعا و توظيفا في التواصل بين الأفراد، كلما وجبت برمجته في المحتويات التعليمية .
- الاهتمام بالمعنى وربطه بالاستعمال و التوظيف ، فالمعنى لا يتحقق بعيدا عن سياق استعماله، أو توظيفه.

[1]- أحمد المتوكل، مسائل النحو العربي، في قضايا نحو الخطاب الوظيفي، دار الكتاب الجديدة المتحدة، ليبيا، الطبعة الأولى، مارس 2009،ص. 8.

يتبيّن من هذا أنّ المقاربة التواصلية تستهدف تحقيق الكفاءات اللغوية الأربع (فهم المنطوق والتعبير الشفهي، فهم المكتوب والتعبير الكتابي.)، كون التواصل لا يتحقّق إلّا بها جميعا.

و تقوم التمارين التواصلية على مجموعة من المبادئ من أهّمها:

- التدرج في عرض المادة.
- ملاءمة وضعيات الخطاب و مقامه.
- اعتماد الحوار بنوعية العمودي (سؤال وجواب)، و الأفقي (نقاشات مفتوحة بهدف تبادل الأفكار و المعلومات).
- جعل المتعلم يتعلّم بتلقائية.
- المزج بين التمارين الشفهية و التمارين الكتابية .
- تنمية الكفاءة اللغوية من خلال مواقف تبليغية و وضعيات تواصلية معينة.
- تثمين دور المتعلم و الاعتماد عليه في تحقيق أهدافها، واعتباره محورا للعملية التعلمية– التعليمية.

وتنقسم التمارين التواصلية عموما إلى قسمين رئيسيين: تمارين الفهم، وتمارين الكتابة.

3-12-1 تمارين الفهم : وتعنى بفهم المقروء، و فهم المسموع ومنها:

– الأسئلة والأجوبة التي يعتمدها المعلم لاختبار مدى فهم المتعلمين لمضمون نصّ مسموع أو مقروء وهي أقسام:

- أسئلة الصواب و الخطأ.
- الإجابة بنعم، أو لا.
- أسئلة يجيب المتعلم عليها بأكثر من كلمة (أين؟...)
- أسئلة شمولية (ما موضوع ؟ إلام يهدف؟...)
- أسئلة تفصيلية (من؟ متى؟ لماذا...)

- الاستماع و التعيين: ويكون بطلب تعيين ظاهرة معيّنة من نصّ معيّن بعد الاستماع إليه.
- الاستماع و الكتابة: وهو نوع يجري مع المستويات التي تعرف الكتابة.

- الاستماع و الإكمال: وفيه يطلب من المتعلم إكمال جملة معينة بمفردات مناسبة، أو نصّ بجمل مناسبة أيضا.
- الأسئلة المفتوحة: وهي التي لا يقيّد فيها المتعلم بإجابة معينة، فالهدف منها هو إتاحة فرصة التعبير أمامه.

3-12-2 تمارين الإنشاء أو الإنتاج:

وهي عدّة أنواع، تهتّم في مجملها بالإنتاج اللغوي السليم بشقيّه الشفهي و الكتابي، متبنية النظرة الشمولية للغة، وعدم الاهتمام بمستوياتها منفصلة، وهو ما يبرّر عدم اعتمادها لنوع من التمارين مخصّص للقواعد النحوية مثلا، أو الصرفية ...، فالغاية من تدريباتها هي تحقيق الكفاءة التواصلية والتي لا يتّم بلوغها إلاّ بتداخل جملة من الكفاءات الجزئية، ومن بين هذه الأنواع نذكر:

- بطاقة تنفيذ التعليمات، و هي بطاقات يعدّها المعلم، و يوزعها لينفذها المتعلم.
- بطاقة اختيار الإجابة الصحيحة، و هي بطاقات بها قصص قصيرة، وسؤال يليه عدّة اقتراحات، وعلى المتعلم أن يقرأ، و يفهم، و يجيب عن السؤال باختيار الاقتراح الصحيح.
- بطاقة الألغاز و فيها ينسب التلميذ إلى نفسه صفات، و خصائص شيء، أو جماد...ثم ينهي وصفه بطرح سؤال من أنا ؟ من نحن ؟ ما هو؟....
- بطاقة الأسئلة الكثيرة وفيها يطرح عن مضمون القصّة الواحدة عدّة أسئلة ليجيب عنها المتعلم.

- صناديق القصص وفي هذا النوع تكتب القصة في شكل أجزاء متفرّقة، فتقرأ هذه الأجزاء من طرف المتعلمين، ثم ترتّب، و تجمع في شكلها النهائي.
- تمارين التلخيص وفيها يطلب من المتعلم تلخيص مضمون نصّ قرأه.
- تمارين ترتيب النصوص.
- تمارين تحويل النصوص، كأن يطلب من المتعلم تحويل نصّ حواري إلى نص سردي مثلا
- التمارين التفاعلية، و الألعاب اللغوية، كلعب الأدوار، لعبة تبادل الهوية، لعبة الجماعة....

تتناسب التمارين التواصلية تماما مع التوجه الجديد اليوم و القاضي بإكساب المتعلم كفاءة لغوية عن طريق ما يعرف بالوضعيات التي يكتب انطلاقا منها، و التي يقيّم انطلاقا منها في النحو و الصرف و المضمون و الأسلوب ...أي من منظور شمولي، فهي وسيلة فعالّة في إكساب المتعلم القدرة التواصلية التبليغية، كما تشركه في العملية التعليمية مشاركة إيجابية، لكن وعلى الرغم من هذا، و من انتقالها من مستوى إنتاج الجمل إلى مستوى إنتاج خطابات متناسبة والمقام، فهي لم تسلم من بعض الانتقادات التي من أهمّها: أنّ المتعلم في المراحل الأولى بحاجة إلى اكتساب مجموعة من المفردات والبنى التركيبية قبل أن يصل إلى مرحلة إنتاج النصوص والخطابات، فاكتساب المتعلم للكفاءتين اللغوية و التواصلية يقتضي ضرورة التنويع بين كل من التمارين البنوية و التمارين التواصلية في الكتب التعليمية – حسب ما يتلاءم و المستوى التعليمي – حرصا على الاستفادة من إيجابيات كل نوع، و تحقيق التكامل بينهما، وتفاديا للثّغرات المتضمنّة في كليهما أيضا، و هو ما يدفع إلى التساؤل في الأخير عن مدى توافر هذا النوع الفّعال من التمارين في الكتاب المدرسي المطبّق حاليا، و الذي من المفترض تواجده بكثرة نظرا لتناسبه مع المنظور الجديد لتعليم اللغات، فما مدى تحقّق ذلك في الكتاب المدرسي الخاص بالسنة الرابعة من التعليم المتوسط ؟ و ما مدى تجاوز هذا الكتاب لأنواع التمارين التي كانت متضمنّة في كتاب السنة التاسعة من التعليم الأساسي، في ظلّ تبني المقاربة بالكفاءات والمقاربة النصية، واستهداف تحقيق الكفاءة التواصلية التبليغية في تعليم اللغة العربية ؟

ذلك ما سيجيب عنه تحليل أنواع التمارين المقررة في الكتاب المعني في الفصل الثالث من هذا البحث.

4- موضوعات النحو وتمارينها المقررة في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط :

يعتبر الكتاب المدرسي أحد أهّم الوسائل التعليمية و أكثرها إسهاما في تحقيق الأهداف التعليمية، لما يتصّف به من صفات، فهو وسيلة وسيطة بين المعلم و المتعلم، وحلقة وصل بينهما وبين المادة اللغوية المقترحة لكل مستوى باعتباره يجسد « منهاجا دراسيا، يعرض محتويات مهيكلة، ومكيّفة، ومعدّة خصيصا للاستعمال ضمن المسار التعليمي.»

ويؤدي الكتاب المدرسي عدّة وظائف منها:

الوظيفة العلمية: وتتمثل في نقل المعارف المتعلّقة بالمواد الدراسية إلى المتعلمين وفق مقاييس الصحة والتدرج، و بناء على غربلة تسمح بانتقاء الجرعات المناسبة لسنّ المتعلمين، و التدرج إمّا أن يكون إلزاميا قسريا (إذا تعلّق الأمر بالمواد التي تستلزم ذلك كاللغة والرياضيات، وإمّا أن يكون حرا (إذا تعلّق الأمر بمواد لا يستلزم عرضها تدرّجا محدّدا مثل الجغرافيا، و النصوص الأدبية...).

وظيفة هيكلة التعلم و توجيهه: حيث يتعلق تنظيم التعلم بأوضاع أهمها:

أ- الانطلاق من تجربة التلميذ العملية للوصول إلى الجانب النظري.

ب- الانطلاق من الجانب النظري إلى التمارين التطبيقية، و مراقبة التحصيل.

ج- الانطلاق من التمارين التطبيقية في اتجاه التصميم النظري.

د- الانطلاق من العرض إلى الأمثلة.

هـ- الانطلاق من الأمثلة في اتجاه الملاحظة، و التحليل.

وظيفة تنمية القدرات وترسيخ الكفاءات: لا يستهدف الكتاب المدرسي جعل المتعلم قادرا على استيعاب عدد من المعارف فحسب، وإنّما يراد به أيضا، و بالدرجة الأولى، تنمية القدرات و الكفاءات وهو ما يتجلى من خلال النشاطات والأعمال المختلفة التي يقترحها.

وظيفة دعم المكتسبات: وتقتضي عرض عدد وافر من النشاطات بهدف إنجازها بغية تثبيت المكتسبات المعرفية، وتنمية القدرات والكفاءات.

وظيفة تقييم المكتسبات: وتتجسد في اقتراح سندات التقييم التكويني، أو التقييم الذاتي في شكل نشاطات تسمح بمراقبة تنمية القدرات و الكفاءات.

وظيفة إدماج المكتسبات: وتتمثّل في إعادة " تشغيل" أو تجنيد المكتسبات السابقة في أوضاع جديدة وفي مسار مزدوج:

أ- **إدماج عمودي:** ويتمثّل في ربط المعارف، و إجادة الممارسة القبلية بالمعارف المراد تعلّمها وإجادة الممارسة البعدية في المادة الواحدة.

ب- **إدماج أفقي:** وهو استغلال القدرات، و الكفاءات المختلفة المكتسبة خلال دراسة المواد الدراسية المختلفة.

- **وظيفة المرجع:** حيث يتّخذ الكتاب المدرسي مرجعا يرجع إليه المتعلم للبحث عن المعلومات الصحيحة والدقيقة، سواء كانت تركيبة كيماوية أو قاعدة نحوية أو تقنية من تقنيات التعبير...

تأسيسا على هذه الوظائف الهامة فإنّ الكتاب المدرسي يحظى بأهمية كبيرة، ما يجعل له أثرا كبيرا في الممارسة البيداغوجية، فهو المصدر الأساسي للتعلّم في جميع مراحل التعليم، و هو الذي يحدّد محتويات التعليم، كما أنّ ممارسة المتعلمين للعملية التعليمية – التعلمية تتوقّف غالبا على ما يعرضه .

و لأنّ الكتاب المدرسي « يستخدم باعتباره مصدرا من مصادر المتعلم، و وسيلة من وسائله، و من أهداف استخدامه ضمن موارد الدرس، ..... [أنّه] مرجع للتمارين التي يشتغل عليها المتعلم .»[1] سنعرض طريقة هيكلة كتاب اللغة العربية للسّنة الرابعة من التعليم المتوسط، فكتاب قواعد اللغة العربية للّسنة التاسعة من التعليم الأساسي، لنخوض في تصنيف التمارين المقترحة في كليهما بعد ذلك .

[1]– علي آيت أوشان،" اللسانيات و البيداغوجيا، نموذج النحو الوظيفي، الأسس المعرفية و الديداكتيكية "، السلسلة البيداغوجية، العدد 05، دار الثقافة، مطبعة النجاح الجديدة، الطبعة الأولى، الدار البيضاء، 1998،ص.110.

4-1 هيكلة كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط:

يحمل كتاب السنة الرابعة من التعليم المتوسط عنوان" اللغة العربية للسنّة الرابعة من التعليم المتوسط"[1]، و قد صدر في السنة الدراسية 2008- 2009 .

كما يقدّم مختلف النشاطات اللغوية و التطبيقات المرتبطة بنصوص القراءة في شكل وحدات تعلمية.

4-1-1 طريقة عرض الوحدات التعلمية :

يعرض الكتاب في بدايته فهرسا يبيّن توزيع الوحدات التعليمية على فصول السنة الدراسية، حيث خصص للفصل الأوّل تسع (09) وحدات تعلمية، وللفصل الثاني (09) تسع وحدات تعلمية أيضا، بينما حددّت للفصل الثالث ستّ (06) وحدات تعلمية.

أمّا فيما يخصّ طريقة عرض نشاطات الوحدة التعلمية الواحدة فهي خاضعة من بداية الكتاب إلى نهايته للخطوات نفسها، و المتمثّلة في:

أ- التمهيد: و إمّا أن يكون تقديما للوحدة كلها، أو للنّص فقط.

ب- نص القراءة المشروحة: وهو النص المقترح للقراءة، والفهم، والاعتماد عليه و لتقديم المعارف النحوية، و البلاغية، و العروضية التي تليه خلال الوحدة نفسها، ويذيّل دائما باسم كاتبه أو المرجع الذي أخذ.

---

[1]- وقد قام بتأليف هذا الكتاب كل من الشريف مريبعي ، رشيدة آيت عبد السلام، مصباح بومصباح، و عمر هاشمي.

ج- المعجم والدلالة: وفيه يتم شرح بعض المفردات التي قد يصعب على المتعلم فهمها.

د- البناء الفكري: و يشتمل على جملة من الأسئلة التي تتعلّق بمضمون النص ومعانيه.

هـ- البناء الفني: ويتم من خلاله توجيه المعلم، و المتعلم إلى الظاهرة البلاغية، أو العروضية المراد تدريسها، وقد يتبع بـ « تذكّر» في بعض الأحيان، حيث يصاغ للمتعلم تعريف بسيط خاص بالظاهرة المدروسة ، عليه أن يتذكّره لاحقا، كما قد يتبع في بعض الأحيان بتدريب بسيط، أو أكثر.

و- البناء اللغوي: و يعنى بالجوانب النحوية، و الصرفية، و يتم بعرض أمثلة مستخرجة من نص القراءة، وطرح أسئلة تحيل إلى استنتاج القاعدة النحوية، ويتبع دائما بـ: « تذكّر» حيث يتّم عرض القاعدة.

ز- التطبيقات: وتلي دائما القاعدة، و تتعلّق بالدرس النحوي إذ قليلا ما يتعلّق بالبناء الفني.

ح-المطالعة الموجهة: و هو النص المخصص للمطالعة في البيت، و المناقشة حوله شفهيا في القسم، ويتبع دائما بالمعجم و الدلالة وبأسئلة البناء الفكري.

ط- التعبير الكتابي: و هو آخر نشاط في كل وحدة تعلميّة، يتناول في كل مرة تقنية من تقنيات التعبير الكتابي، ويختتم بتطبيق كتابي.

4-2 الظواهر النحوية و تمارينها في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط:

قبل الخوض في أنواع التمارين النحوية الواردة في كتاب السنة الرابعة من التعليم المتوسط وتصنيفها، لابد من عرض ما تقرّر في منهاج السنة نفسها الصادر عن اللجنة الوطنية للمناهج في جوان 2013، رغبة في تحديد الإطار العام الذي يجب على الأساتذة العمل في كنفه، و مراعاته عند تقديمهم لدروس اللغة العربية عامة، ودروس النحو، و تطبيقاتها بصفة خاصة، باعتباره « مجموعة الأعمال المخطّطة من أجل إثارة التعلّم يتألف من تحديد أهداف التعليم، ومن المحتويات، و الطرائق (بما في ذلك التقييم)، و الوسائل(بما في ذلك الكتب المدرسية)، و الإجراءات المتعلّقة بالتكوين المناسب للمدّرسين.»[1]

و كذا لكونه « مخطط عمل بيداغوجي أكثر اتّساعا من البرنامج الدراسي...، يتجلّى المنهاج عادة في شكل النيات، و المحتويات، و التدرج، و الطرائق، و الوسائل التي ينبغي إعدادها من أجل التعليم، والتقييم.....»[2]

ويحدّد الحجم الساعي المخصص لتدريس اللغة العربية في السنة الرابعة من التعليم المتوسط في المنهاج بخمس (05) ساعات أسبوعيا، موزعة على النحو الآتي: [3]

---

[1]- بدر الدين بن تريدي، قاموس التربية الحديث، ص.347.

[2]- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3] - وزارة التربية الوطنية، مناهج السنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص 8 .

جدول رقم (01): التوزيع الزمني لنشاطات اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط

النشاط	التوقيت الأسبوعي للنّشاط
قراءة مشروحة ودراسة نص	ساعة واحدة
الظواهر اللغوية	ساعة واحدة
مطالعة موجهة	ساعة واحدة
تعبير كتابي	ساعة واحدة
أعمال موجهة	ساعة واحدة

ومن الملفت للانتباه مقارنة بما ورد في المنهاج الصادر في جويلية سنة 2005 استحداث حصة: «الأعمال الموجهة» بموجب القرار الصادر في 10 سبتمبر 2013، و المتضمّن ما يلي: « تشهد السنة الدراسية 2013 / 2014 تنصيب التنظيم الجديد للزّمن الدراسي في

مرحلة التعليم المتوسط » ، وفق ما هو مبيّن في القرار الوزاري رقم 23، والمنشور الوزاري رقم 1313 المؤرخين في 30 جوان 2013.

فمن مميّزات هذا التنظيم الجديد للزّمن الدراسي في هذه المرحلة التعليمية هو إدخال الأعمال الموجهّة في المواد الأساسية المتمثلة في اللغة العربية، و الرياضيات، و اللغة الأجنبية.

و تهدف الأعمال الموجهة إلى تعميق بعض المفاهيم، و التعلمات انطلاقا من تطبيقات ينجزها تلاميذ كل قسم، و هم موزعين على فوجين تنفيذا لما تضمنّه المنشور رقم 243 المؤرخ في 26 أوت 2013 المتضمّن الإجراءات التنظيمية، و البيداغوجية للأعمال الموجهّة.

هذا، و يحثّ مفتشو اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط على اعتبار حصة الأعمال الموجهة حصة تكميلية في حال احتاج الأستاذ إلى ذلك، أو حصة تدعيمية يستطيعون من خلالها جعل التلاميذ أمام مواقف تعليمية مختلفة عمّا هم متعوّدون عليه، كأن يطلب منهم إحضار القاموس لتدريبهم على استعماله، أو قراءة قصص لتدريبهم على تلخيصها... على أن يكرر العمل المنجز نفسه مع الفوج الأوّل للفوج الثاني في الأسبوع القادم، مع التأكيد على عدم تخصيص هذه الحصة المستحدثة لإنجاز التمارين النحوية الخاصة بالدروس المقترحة في الكتاب المدرسي بصفة دائمة، و بهذا يتمّ الاكتفاء في الدرس النحوي بإنجاز تطبيق واحد، أو اثنين بعد تقديم الظّاهرة اللغوية على أكثر تقدير، إذ هو أقصى ما يمكن أن يسمح به الزمن المخصص (01 ساعة)، مع العلم أنّ التطبيق المنجز بعد الدرس هو ما يمثل التقييم التكويني، و بهذا يبقى الإشكال مطروحا فيما يتعلّق بالزمن الضروري لإنجاز هذه التمارين النحوية، و بقدرة تمرين أو اثنين على ترسيخ المعارف و كذا بالزمن الذي يمكن أن يخصص لاستدراك النقائص التي يكشفها هذا التقييم الذي يتم في نهاية كل درس نحوي، وحتّى إذا كلف الأستاذ المتعلم بإنجاز التمارين النحوية المقرّرة في الكتاب المدرسي كلها سواء في القسم أو خارجه فلا زمن مخصّص لتصحيحها داخل القسم.

إنّ المتصفح لكتاب اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم المتوسط يجد أنّه قد تضمن أربعا وعشرين وحدة تعلمية(24)، في كل منها خمسة نشاطات، من بينها نشاط الظّواهر اللغوية الذي تندرج الظّاهرة النحوية ضمنه، و التي تهدف إلى تنمية الكفاءة التواصلية لدى

المتعلمين عن طريق إكسابهم ملكة لغوية سليمة تمكنّهم من التخاطب اللغوي الكتابي أو الشفهي في مختلف المواقف التعلمية و الحياتية، فقد جاء في المنهاج أنّ الهدف من تعليم هذه الظّواهر هو تمكين المتعلم من « التواصل مع غيره كتابة، و مشافهة بتجنيد مكتسباته اللغوية.»[1]

جدول رقم (02): الظواهر النحوية المقرّرة في مختلف الوحدات التعليمية الخاصّة بكتاب السنة الرابعة من التعليم المتوسط .

ترتيب الوحدات التعلمية	عنوان الوحدة التعلمية	عنوان نص القراءة	الظواهر اللغوية المقررة
1	العلوم و التقدم التكنولوجي	سيارة المستقبل	تقديم المبتدأ وجوبا و جوازا
2	قضايا اجتماعية	المدينة الحديثة	تقديم الخبر وجوبا و جوازا
3	حقوق الانسان	لا تقهروا الأطفال	تقديم المفعول به
4	التضامن الانساني	القبعات الزّرق جنود في خدمة السلم	حذف المبتدأ وجوبا و جوازا
5	الدين معاملة	من شمائل الرسول (ص)	حذف الخبر وجوبا و جوازا
6	شخصيات موهوبة	الفنان محمد تمام	الجملة البسيطة

1– وزارة التربية الوطنية، مناهج السنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص .4.

7	الظواهر الطبيعية	الكسوف و الخسوف	الجملة المركبة
8	أمراض العصر	السكري	الجملة الواقعة مفعولا به
9	الثروات الطبيعية	البترول في حياتنا اليومية	الجملة الواقعة حالا
10	متاحف ومعالم تاريخي	تمثاد	الجملة الواقعة نعتا
11	عالم الشغل	في الحثّ على العمل	الجملة الواقعة جواب شرط
12	الشباب والمستقبل	الشباب	الجملة الواقعة مضافا إليه
13	المواطنة	في سبيل الوطن	الجملة الواقعة خبر المبتدأ
14	شعوب العالم	الزّردة	الجملة الواقعة خبر الناسخ
15	الفنون	زرياب مبتكر الموسيقى الاندلسية	الجملة الموصولة
16	الهوايات	الشطرنج...تحدي الأذكياء	التصغير
17	أساطير محلية و عالمية	كيف خلقت الضفادع؟	الإدغام
18	الانسان والحيوان	السمكة الشاكرة	اسم التفضيل
19	المرافق العامة	حديقة	صيغ المبالغة

20	التلوث البيئي	محظوظ أنت أيّها الانسان البدائي	التعجب بصيغة ما أفعله
21	دور الإعلام في المجتمع	الدور الحضاري للأنترنت	التعجب بصيغة أفعل به
22	الأحداث الكبرى في القرن العشرين	انتصار الثورة الجزائرية	الإغراء
23	الهجرة	الهجرة السرية	التحذير
24	الصناعات التقليدية	الفخاري الصبور	المدح و الذم

إنّ كل موضوع من المواضيع النحوية المقررة ينبغي أن يقدّم تبعا لهذا التسلسل الوارد في الكتاب، وانطلاقا من النص الأدبي المتعلّق به، لاحتوائه على الأمثلة و الشواهد التي تخدم الموضوع النحوي المقترح في كل وحدة، وهو ما نصّ عليه المنهاج صراحة:

«إنّ تبني المقاربة النصية في تعليمية اللغة العربية يتطلّب استنباط القواعد اللغوية، النحوية والصرفية من النص المقرّر في حصة القراءة الذي يفترض أنّ المتعلم تدرّب على قراءته بطريقة جيدّة، وفهم معانيه، وأدرك مبناه، قبل أن يتحوّل إلى لغته بقصد اكتشاف وظائف الكلمات داخل الجملة، و تركيبها، و صيغها»[1]

هذا و قد ورد في مقدمة الكتاب نفسه ما يلي:

« والكتاب يعدّ امتداد لكتب السنوات الثلاث التي مرّت بوجه عام، وكتاب السنة الثالثة بوجه خاصّ، وذلك من حيث بناؤه ومحتواه، ومن حيث عدد الوحدات التعليمية، و النشاطات التربوية التي يشتمل عليها، فهو ترجمة واقعية للمنهاج الذي أقرّته وزارة التربية الوطنية في أسسه

[1] – وزارة التربية الوطنية، مناهج السنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص. 13 .

التربوية، وفي محتواه التعليمي وطرائقه وتوجيهاته، وعليه فإنّه لا حاجة إلى التذكير بأنّ الكتاب يعتمد المقاربة النصية في تناول المادة اللغوية في بلاغتها، و نحوها، وصرفها و تركيبها.»[1]

إنّ تبني المقاربة النصية يعني اعتبار النص محورا لبناء مختلف التعلمات، فالظواهر برمّتها تقدّم من خلاله، غير أنّنا نجد أنّ وثيقة التخفيف التي صدرت سنة 2013، و التي أعيد فيها توزيع الوحدات التعلمية الخاصة بالسنة الرابعة من التعليم المتوسط وفقا" للتّوزيعات السنوية لنشاطات التعلم لمرحلة التعليم المتوسط " الصادر عن وزارة التربية الوطنية سنة 2013 ، قد مسّت بأهم مبدأ من المبادئ التي تقوم عليها المقاربة النصية، بحذفها لدرس « تقديم المبتدأ وجوبا وجوازا » و بتقديمها وتأخيرها لمجموعة من الموضوعات النحوية دون مراعاة لضرورة إبقائها متصلّة بالنصوص الأدبية الخاصّة بها، وهو الأمر الذي قد نفسّره باستدراك تجاوز وقع في عرض المادة النحوية في الكتاب المدرسي، إذ لم يتّم مراعاة التدرج في عرض المادّة العلمية من البسيط إلى المعقد، فأوّل موضوع من الموضوعات المقترحة كان « تقديم المبتدأ و جوبا و جوازا » ليليه « تقديم الخبر و جوبا و جوازا » ثم « تقديم المفعول به » ف « حذف المبتدأ وجوبا و جوازا » و « حذف الخبر وجوبا و جوازا » ليقدّم بعد ذلك موضوعا « الجملة البسيطة» و « الجملة المركبة » في الدرسين السادس والسابع على الترتيب.

وللوقوف على ما تمّ استحداثه سنة 2013 فيما يتعلّق بترتيب الوحدات التعلمية، و دروس النحو المقترنة بها، و التي لحقها التغيير، أو الفصل عن نصوصها الأصلية، نقدّم الجدول الآتي :

<u>جدول رقم (03): نصوص القراءة ودروس النحو المقترنة بها الخاصة بالسّنة الرابعة من التعليم المتوسط وفق التوزيعات السنوية لنشاطات التعلم لمرحلة التعليم المتوسط الصادرة سنة 2013</u>

[1]– شريف مريبعي، رشيدة آيت عبد السلام، مصباح بو مصباح، عمر هاشمي ، كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2006، التقديم .

الرقم	عنوان الوحدة التعلمية	عنوان نص القراءة	الظواهر اللغوية المقررة
1	الدين معاملة	من شمائل الرسول (ص)	الجملة البسيطة
2	شخصيات موهوبة	الفنان محمد تمام	الجملة المركبة
3	الظواهر الطبيعية	الكسوف والخسوف	الجملة الواقعة مفعولا به
4	أمراض العصر	السكري	الجملة الواقعة حالا
5	الثروات الطبيعية	البترول في حياتنا اليومية	تقديم المبتدأ وجوبا و جوازا
6	متاحف ومعالم تاريخي	تمقاد	الجملة الواقعة نعتا
7	عالم الشغل	في الحث على العمل	الجملة الواقعة جوابا للشرط
8	الشباب والمستقبل	الشباب	الجملة الواقعة مضافا إليه
9	الفنون	زرياب	الجملة الموصولة

10	العلوم والتقدم التكنولوجي	سيارة المستقبل	تقديم الخبر وجوبا و جوازا
11	المواطنة	في سبيل الوطن	الجملة الواقعة خبر المبتدأ
12	شعوب العالم	الزّردة	الجملة الواقعة خبر الناسخ
13	الهوايات	الشطرنج	التصغير
14	أساطير محلية	كيف خلقت الضفادع؟	الإدغام
15	قضايا اجتماعية	المدينة الحديثة	تقديم المفعول به
16	الانسان والحيوان	السمكة الشاكرة	اسم التفضيل وصيغ المبالغة
17	المرافق العامة	الحديقة	التعجب بصيغة ما أفعله
18	التلوث البيئي	محظوظ أنت أيّها الإنسان البدائي	التعجب بصيغة أفعل به
19	حقوق الانسان	لا تقهروا الأطفال	تقديم المفعول به
20	دور الإعلام في المجتمع	الدور الحضاري للأنترنت	الإغراء
21	الأحداث الكبرى في القرن العشرين	انتصار الثورة الجزائرية	التحذير
22	الهجرة	الهجرة السرية	المدح و الذم

23	التضامن الانساني	القبعات الزرق جنود في خدمة السلم	إدماج
24	الصناعات التقليدية	الفخاري الصبور	مراجعة المفاهيم السابقة

عند قراءة ما ورد في الجدولين رقم (02) و (03) يتبين أنّ المواضيع النحوية التي تمّ فصلها عن النصوص المتعلّقة بها هي هذه الواردة في الجدول (04) المقارن بينهما:

جدول رقم (04) :الموضوعات التي فصلت عن نصوصها الأدبية الأصلية بعد التخفيف

الرقم	نص القراءة المشروحة	درس الظّواهر اللغوية قبل التخفيف	درس الظّواهر اللغوية بعد التخفيف
1	من شمائل الرسول (ص)	حذف الخبر وجوبا و جوازا	الجملة البسيطة
2	الفنان محمد تمام	الجملة البسيطة	الجملة المركبة
3	الكسوف والخسوف	الجملة المركبة	الجملة الواقعة مفعولا به
4	السكري	الجملة الواقعة مفعولا	الجملة الواقعة حالا
5	البترول في حياتنا اليومية	الجملة الواقعة حالا	تقديم المبتدأ وجوبا و جوازا

6	المدينة الحديثة	تقديم الخبر وجوبا و جوازا	تقديم المفعول به
7	السمكة الشاكرة	اسم التفضيل	اسم التفضيل وصيغ المبالغة
8	حديقة	صيغ المبالغة	التعجب بصيغة ما أفعله
9	محظوظ أنت أيّها الانسان البدائي	التعجب بصيغة ما أفعله	التعجب بصيغة أفعل به
10	الدور الحضاري للأنترنت	التعجب بصيغة أفعل به	الإغراء
11	انتصار الثورة الجزائرية	الإغراء	التحذير
12	الهجرة السرية	التحذير	المدح والذ م
13	القبعات الزّرق	حذف المبتدأ وجوبا وجوازا	إدماج
14	الفخاري الصبور	المدح والذ م	مراجعة مفاهيم سابقة

يظهر من الجدول أعلاه أنّ أربع عشرة وحدة (14) من أصل أربعة و عشرين (24)وحدة تعلمية، قد تمّ فيها الفصل بين الدرس النحوي، و النص الأدبي الذي وضع له في الأصل، و هو ما من شأنّه أن ينعكس سلبا على تحصيل المتعلم، و أن يجبر المعلم نفسه على العمل خارج إطار المقاربة النصية، و ما دامت موضوعات النحو ستدرس خارج نصوصها المقرّرة، و بأمثلة غير مستقاة منها، فإنّ الأمر يتطلّب عناية أكبر بالتمارين التي من شأنّها تدارك هذا

الخلل الناتج عن التعديل بمقرّر رسمي، وترسيخ المعارف الجديدة في ذهن المتعلم، و إكسابهم القدرة على توظيفها توظيفا سليما مشافهة وكتابة، فما مدى توفيق التمارين المقترحة في ذلك ؟

4-3: تصنيف التمارين النحوية الواردة في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط:

بعد إحصاء التمارين التي تضمنها كتاب اللغة العربية للسّنة الرابعة من التعليم المتوسط توصلنا إلى أنّ**عدد الوحدات:** أربعا و عشرين (24) وحدة تعلمية، **و عدد الدروس النحوية** المقررة أربعا و عشرين (24) درسا نحويا و ذلك بعد عدّ الدرس المحذوف، على اعتبار أنّ الدراسة تهدف إلى تقييم الكتاب المدرسي وما احتواه من تمارين، فلو تجاوزنا هذا الدرس لما صحّ لنا أن نطلق النتائج المتوصل إليها على أنّها تصدق على الكتاب بأكمله في ظل استثناء درس منه من الدراسة التطبيقية، أما عدد التمارين المرتبطة بها فيوضحها الجدول الآتي:

جدول رقم (05): عدد التمارين المخصصة لكل درس نحوي في كتاب السنة الرابعة من التعليم المتوسط

عنوان الدرس	العدد الإجمالي للتمارين المقترحة له	التمارين غير النحوية المحذوفة
تقديم المبتدأ وجوبا و جوازا	07	/
تقديم الخبر وجوبا و جوازا	08	01

تقديم المفعول به	06	03
حذف المبتدأ وجوبا و جوازا	06	/
حذف الخبر وجوبا و جوازا	03	/
الجملة البسيطة	03	/
الجملة المركبة	04	01
الجملة الواقعة مفعولا به	02	/
الجملة الواقعة حالا	03	/
الجملة الواقعة نعتا	04	/
الجملة الواقعة جواب شرط	04	01
الجملة الواقعة مضافا إليه	04	03
الجملة الواقعة خبر المبتدأ	05	02
الجملة الواقعة خبر الناسخ	02	/

الجملة الموصولة	02	/
التصغير	02	01
الإدغام	03	/
اسم التفضيل	06	01
صيغ المبالغة	02	/
التعجب بصيغة ما أفعله	02	/
التعجب بصيغة أفعل به	05	01
الإغراء	05	/
التحذير	06	01
المدح و الذم	05	01
المجموع	99	16

يظهر من الجدول رقم (5) بأن عدد التطبيقات المقررة التي في الكتاب لكل الظواهر اللغوية هي تسعة وتسعون (99) تطبيقا مع العلم أنّ منها ستة عشر(16) تطبيقا حذفت لعلاقتها بالبلاغة والعروض لا النحو.

إضافة إلى أنّ هناك عددا من التطبيقات اشتملت على أكثر من تعليمة واحدة، الأمر الذي يحيل إلى أكثر من صنف بعينه من التمارين، وهو ما جعلنا نعتمد العدد الإجمالي للتّعليمات كعدد إجمالي للتّمارين، للتّمكن من تصنيفها تصنيفا صحيحا من جهة، ولحساب النسب بدقة من جهة أخرى، و لما كانت عشرة و مائة (110) تعليمة، صار عدد التمارين التي سنحللها عشرة ومائة (110) تمرينا أيضا.

هذا ومن أهّم الملاحظات التي يمكن تسجيلها عند قراءة الجدول أيضا أنّ عدد التمارين المقترحة في كل درس نحوي تراوح بين تمرينين اثنين (02) و ثمانية تمارين (08) ، وذلك حسب نوعية المواضيع في حدّ ذاتها إلا أنّنا نرى أنّه وبالرغم من بساطة الدرس النحوي أحيانا فإنّ اقتراح تمرينين اثنين (02) يبقى قليلا لإكساب التلاميذ القدرة على فهم الظاهرة النحوية و توظيفها، أمّا فيما يخص المواضيع التي تضمّنت أكثر من ذلك فلا نظن بأنّها قابلة للتنفيذ على اعتبار الحجم الساعي القليل المحدد لذلك كما ذكرنا [1].

[1]- انظر ص 76 من هذا البحث .

الفصل الثالث: أنواع التمارين النحوية في كتاب السنة الرابعة من التعليم المتوسط و مقارنتها بتمارين كتاب السنة التاسعة من التعليم الأساسي

1- تحليل نتائج تصنيف تمارين النحو الواردة في كتاب السنة الرابعة من التعليم المتوسط

2- موضوعات النحو و تمارينها المقررة في كتاب السنة التاسعة من التعليم الأساسي

3- تحليل نتائج تصنيف تمارين النحو الواردة في كتاب السنة التاسعة من التعليم الأساسي

4- عرض نتائج المقارنة بين التمارين النحوية الواردة في كتاب السنة الرابعة من التعليم المتوسط و تلك المقررة في كتاب السنة التاسعة من التعليم الأساسي

يهدف هذا الفصل التطبيقي إلى الإجابة عن الإشكالية المطروحة في مقدمة هذا البحث و المتمثلة في وصف واقع التمارين النحوية في ضوء اعتماد المقاربة النصية ،عن طريق تحديد مدى تجسيد هذه الأنواع لمبادئ المقاربة، و مدى تحقيقها للكفاءات المستهدفة، ثم الوقوف على مظاهر التنوع و الجدة فيها، و ذلك عن طريق مقارنتها بالتمارين النحوية التي اعتمدت في كتاب السنة التاسعة من التعليم الأساسي ، و يتم ذلك بـ :

- تصنيف التمارين النحوية الواردة في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط و فقا للأنواع المحددة في هذا البحث [1]، الأمر الذي سيمكننا من الوقوف على مدى توفيق الكتاب المدرسي في اختيار التمارين النحوية الملائمة « باعتباره الأداة الرئيسية في عملية التعليم والتعلّم، وهو ليس مجرد وسيلة تعليمية مساعدة للتّلميذ، بل ركيزة أساسية في العملية التعليمية لأنّه يقدّم إطارا للمادة الدراسية، ويوجّه التلميذ إلى ما سيدرسه من معلومات.»[2]

- مقارنة التمارين النحوية الواردة في كتاب السنة الرابعة من التعليم المتوسط، الذي كان نتاج الإصلاح التربوي في الجزائر، وثمرة لتبني المقاربة بالكفاءات و المقاربة النصية بتلك التي تضمّنها كتاب اللغة العربية للسّنة التاسعة من التعليم الأساسي، رغبة في تحديد جديد الكتاب المطبّق حاليا مقارنة بنظيره القديم، و بالتالي مدى تأثّر أنواع التمارين المقترحة فيه باعتماد

[1]- انظر ص52 من هذا البحث و ما بعدها .

[2]– صليحة مكي، "طريقة تقديم نشاط قواعد اللغة العربية في السنة الأولى متوسط والسنة السابعة أساسي، في "مجلة اللسانيات"، العدد 12 و13، مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية، الجزائر، 2007، ص.151 .

مقاربة جديدة، و كذا مناسبة هذه التمارين للنّظرة الوظيفية للّغة المتبناة حديثا، أم أنّ التطبيق اكتفى بتغيير طريقة تعليم اللغة العربية، و تقديم قواعدها النحوية محافظا على نماذج التمارين النحوية نفسها التي كانت مقترحة سابقا.

1- تحليل نتائج تصنيف تمارين النحو الواردة في كتاب السنة الرابعة من التعليم المتوسط

أسفرت عملية تصنيف التمارين النحوية المقررة في الكتاب المعني حسب الأنواع الاثني عشر (12) المذكورة على النتائج المجسدة في الجدول الآتي:

جدول رقم (01): تصنيف التمارين النحوية الواردة في كتاب السنة الرابعة من التعليم المتوسط

الرقم	نوع التمرين	قسمه	عدد وروده في الكتاب المدرسي	نسبة وروده
01	التحليل والتركيب	التحليل	00	/
		التركيب	08	%07.27
02	التطبيق	/	09	%08.18

03	الاستخراج و التعيين	/	32	%29.09
04	التحويل	/	08	%07.27
05	الإعراب	/	11	%10.00
06	الضبط بالشكل	/	00	/
07	التصنيف	/	03	%02.72
08	إعادة كتابة النصوص بالتعقيد و التبسيط	/	04	%03،63
09	إعادة تأهيل الخطاب	/	00	/
10	ألعاب لغوية	إبداعية	00	/
		علاجية	00	/
11	بنوية	ملء الفراغ	03	%02،72
		تكرار بسيط	00	/
		التكرار التراجعي	00	/

		التكرار بالزّيادة	03	%02.72
		الاستبدال البسيط	00	/
		الاستبدال متعدد المواضع	00	/
		الاستبدال بالتقليص أو بالزّيادة	01	%00.90
		الاستبدال بالربط	00	/
		التوسع	00	/
		الحوار الموجه	00	/
		تقليص نص	00	/
		توجيه طلبات	00	/
		سؤال و جواب	04	%03.63
		التكملة	00	/
		مجموع التمارين البنوية	11	%09،97
12	التواصلية (الفهم)	نعم أو لا	00	/
		الاستماع و التعيين	00	/
		الاستماع و الكتابة	00	/

		الاستماع و الإكمال	00	/
	الإنتاج	الأسئلة المفتوحة	00	/
		بطاقة تنفيذ التعليمات	00	/
		بطاقة اختيار الجواب الصحيح	00	/
		بطاقة الألغاز	00	/
		بطاقة الأسئلة الكثيرة	00	/
		صناديق القصص	00	/
		التلخيص	00	/
		ترتيب الحوار	00	/
		تحويل نصوص	00	/
		التفاعلية و الألعاب اللغوية	00	/
		إنتاج جمل و نصوص	24	%21.81
	المجموع العام		110	%99،94

يتّضح جليا من الجدول رقم (01) أنّه تمّ الاستغناء عن ثلاثة أنواع من مجموع الاثني عشر نوعا المحدّدة، بحيث لم يرد أي تمرين نحويّ ينتمي إليها في الكتاب المدرسي كله.

ويتعلّق الأمر بالأنواع الآتية:

– تمارين الضبط بالشكل.

– تمارين إعادة تأهيل الخطاب.

– الألعاب اللغوية بقسميها الخاصة بالمتفوقين و العلاجية.

وتمّ الاكتفاء بتوظيف أربعة أقسام من مجموع أربعة عشر قسما من أقسام التمارين البنوية و هي:– تمارين ملء الفراغ

– تمارين التكرار بالزّيادة.

– تمارين الاستبدال بالحذف أو الزّيادة.

– سؤال و جواب.

أي أنّ عشرة (10) أقسام من هذا النوع لا أثر لها في الكتاب ، و يتعلق الأمر بالأقسام البنوية الآتية: – تمرين التكرار البسيط

– تمرين التكرار التراجعي

– تمرين الاستبدال البسيط

– تمرين الاستبدال المتعدد المواضع

– تمرين الاستبدال بالربط

– تمرين الزّيادة

– تمرين الحوار الموجه

– تمرين تقليص نص

– تمرين توجيه الطلبات

– تمرين التكملة

هذا، كما تمّ إيراد التمارين التواصلية الخاصة بالفهم و الإنتاج التي تتماشى مع طبيعة المقاربة المعتمدة و توجهاتها على شاكلة واحدة لا غير، ونقصد تلك الهادفة إلى " إنتاج جمل أو نصوص" دون توظيف أي قسم من الأقسام الأربعة عشر الأخرى المدرجة ضمن التمارين التواصلية ، و هي :

– نعم أو لا.

– الاستماع و التعيين.

– الاستماع و الكتابة.

– الاستماع و الإكمال.

– الأسئلة المفتوحة.

– بطاقة تنفيذ المعلومات.

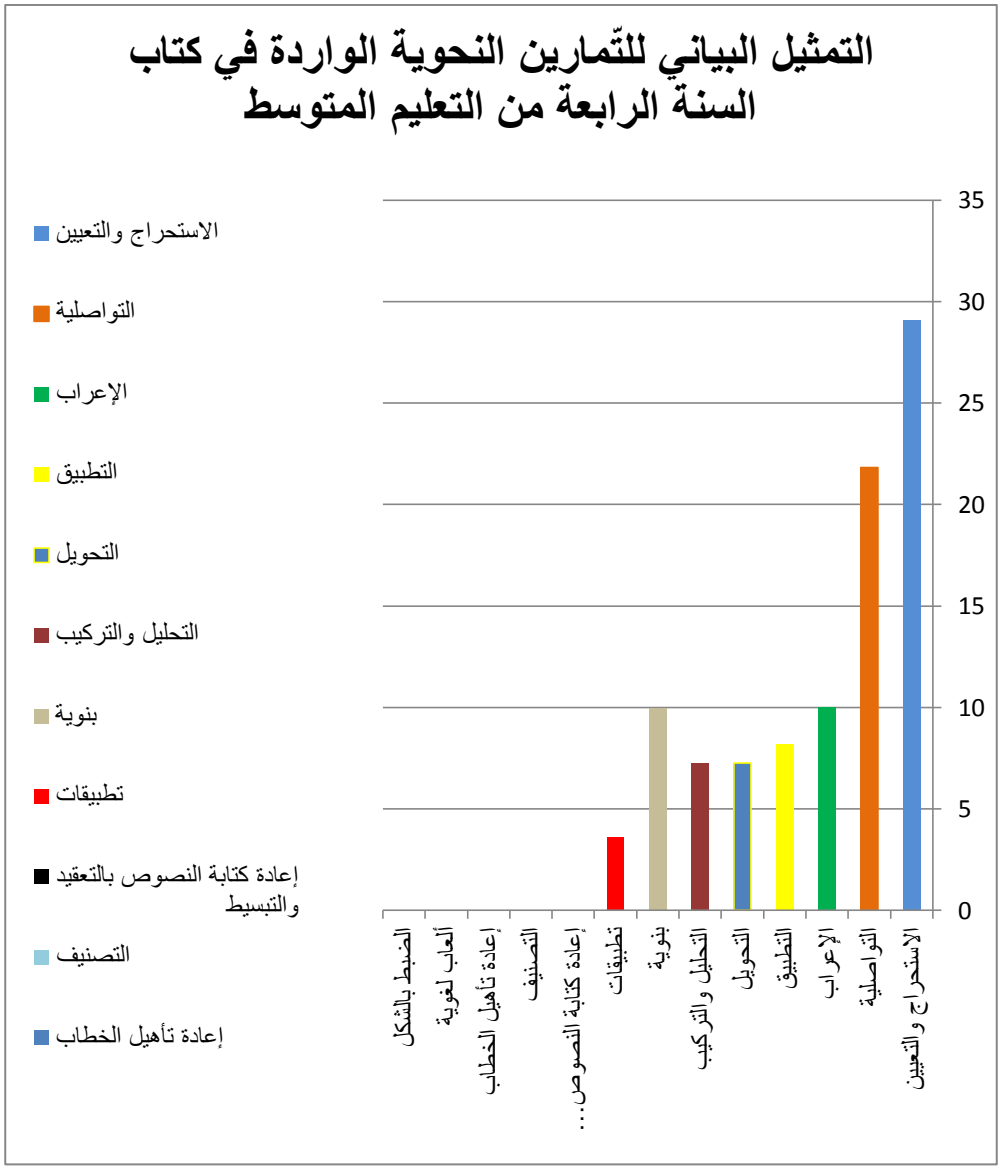
– بطاقة اختيار الجواب الصحيح.

- بطاقة الألغاز.
- بطاقة الأسئلة الكثيرة.
- صناديق القصص.
- التلخيص.
- ترتيب الحوار.
- تحويل النصوص.
- التفاعل و الألعاب اللغوية.

ولعلّ أوّل نقد نوّجهه للكتاب المدرسي في الجانب المتعلّق بالتمارين هو إقصاؤه لجملة من الأنواع الحديثة المهمة إقصاء تامّا من جهة، وتوزيعه غير المنتظم لأقسام كل من التمارين البنوية، و التمارين التواصلية من جهة أخرى، واعتماده على البعض منها فقط و إلغاء البعض الآخر تماما.

إنّ تصنيف التمارين النحوية قد أشار إلى تباين صارخ في النسب، إذ نجد توظيف تمارين الاستخراج والتعيين في الصدارة بنسبة (29.09%)، في حين نجد توظيف تمارين التصنيف بنسبة(02.72%).

و هو الحال أيضا بالنسبة لباقي الأنواع الأخرى، إذ لا تقارب في النسب المعبرّة عن توزيع الأنواع، و توظيفها و هو ما يوضّحه التمثيل البياني الآتي:



إنّ توزيع التمارين النحوية بهذا الشكل و بهذه النسب المتباينة يوحي بأنه توزيع غير مؤسس له، ولا يعكس تبني مرجعية معينة في اختيار نوع منها دون الآخر لدرس من الدروس، وهو الأمر الذي نتج عنه بروز ثلاث مجموعات أساسية:

المجموعة (أ) :

و تمثل التمارين التي وظفّت بنسب عالية مقارنة بالأنواع الأخرى، و التي نعرضها بالترتيب على النحو الآتي:

- **تمارين الاستخراج والتعيين** بنسبة (29.09%)، و التي نستدل على توظيفها بالمثالين الآتيين:

مثال(01): عيّن فيما يلي المبتدأ و الخبر مع ذكر رتبة كل منهما:

قال تعالى: ﴿ الله يستهزئ بهم. ﴾

﴿ و للدار الآخرة خير للذين يتّقون . ﴾

﴿ و ما الحياة الدنيا الّا متاع الغرور. ﴾[1]

مثال (02): استخرج من النص الآتي كل خبر لناسخ ورد مفردا أو جملة اسمية، أو جملة فعلية:

« إنّ الموريتانيين يألفون الصحراء ويتحدّونها ....أمّا العاصمة الموريتانية نواكشط فقد ظلّت رمالها الناعمة تهدد تراثا تاريخيا مميزّا ...كانت السيارة تعدو بنا على طريق معبّد، كانت المباني بسيطة هندستها، و كان ارتفاع معظمها لا يزيد عن طابق واحد، و ليست كل المباني كذلك ...الأكواخ تنتشر، يسكنها الفارّون إلى المدينة من عنفوان الرمال الآتية بالهلاك.

سمة الموريتانيين أنّهم أناس بسطاء، و لكنّهم يكرمون الضيف، دعانا أحدهم إلى بيته لنسمر معه، السهرة بدأت بجلسة الشاي، كانت زوجة مضيّفنا أعدّته بطقوس خاصة، و قدّمته في أكواب صغيرة، يكاد نصف الكوب الأعلى أن يمتلئ برغوة الشاي، و الشاي في النصف الأسفل منه.»[2]

- **التمارين التواصلية** بنسبة (21،81%) وهي النسبة التي يؤخذ عليها أنها مثّلت هذا النوع المهم من خلال قسم واحد فقط وهو قسم" إنتاج جمل ونصوص" في حين أن كل الأقسام المتبقية تستهدف جعل المتعلم قادرا على التوظيف السليم للظواهر اللغوية التي

---

[1]- الشريف مريبعي، رشيدة آيت عبد السلام، مصباح بومصباح، هاشمي عمر، كتاب اللغة العربية، السنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص.14.

[2]-– الشريف مريبعي، رشيدة آيت عبد السلام، مصباح بومصباح، هاشمي عمر، كتاب اللغة العربية، السنة الرابعة من التعليم المتوسط، المرجع نفسه، ص.133.

يتعلمها من خلال وضعيات تواصلية مختلفة . و الجدير بالذكر أنه و حتى تمارين قسم " إنتاج جمل و نصوص " قد وردت هي الأخرى على شاكلة واحدة :

مثال (01): «أعجبتك لوحة لرسام مشهور، صفها مستعملا أربع جمل نعتية اثنتين فعليتين واثنتين اسميتين[1] ».

مثال (02): «شاهدت ظاهرة طبيعية، صفها في ثمانية أسطر مستعملا ثلاث جمل مركبة، واستعارة تصريحية.[2]»

- **تمارين الإعراب** بنسبة(10%) و نمثل لها بـ:

مثال (01): «اعرب: أجمل بالحدائق في فصل الربيع.[3]»

مثال (02): «اعرب: التجارة و الصناعة، فهما أساس التنمية.[4] »

المجموعة(ب):

وتضمنّت هي الأخرى أربعة أنواع من التمارين بنسب مقبولة مقارنة بما يجب أن يكون عليه كل نوع من أصل اثني عشر نوعا باعتماد نسبة(08.02 %) متوسطا للنسب التي من المفروض توظيفها، إذ نجد أنّ الأربعة أنواع الآتية قد قاربتها إلى حدّ معين:

- **التمارين البنوية** بنسبة (09،97%) و التي تمثلها كما ذكرنا الأقسام الأربعة " سؤال و جواب " " التكرار بالزيادة " الاستبدال بالحذف أو بالزيادة " و " ملء الفراغ" و التي نمثل لها بقسم واحد هو : " سؤال و جواب " :

مثال (01): « ما الذي أغري به و ما الذي حذّر منه فيما يأتي :

...القصد القصد في الكلام، و الكلمة الطيّبة، و مجاملة الصديق، و إياك و الهذر، و تناول العيوب، و السخرية، الغيبة الغيبة، فأنّها تقطع حبل الودّ، و تباعد ما بين الناس ...[5]»

---

[1]- المرجع نفسه ، ص. 68.

[2]- المرجع نفسه، ص .23.

[3]- المرجع نفسه،ص.199.

[4]- المرجع نفسه، ص.209.

[5] – الشريف مريبعي، رشيدة آيت عبد السلام، مصباح بومصباح، هاشمي عمر، كتاب اللغة العربية، السنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص. 218.

مثال (02): « ضع في المكان الخالي من الجمل الآتية مخصوصا بالمدح أو الذم:

بئس العادة ... نعم الدرس ... / بئس ما يتخلق به الانسان .....[1]»

- **تمارين التطبيق** بنسبة (08.18%) و مثالها هذين النموذجين :

مثال (01): «هل تقدّم الخبر في قوله تعالى :" لقد كان لكم في رسول الله أسوة حسنة ." جوازا أم وجوبا ؟ لماذا ؟ [2]»

مثال (02) : «وضّح لماذا تقدّم الخبر على المبتدأ وجوبا فيما يأتي:

قال الله تعالى : ﴿ فإنّما على رسولنا البلاغ المبين .﴾

﴿ و فوق كل ذي علم عليم.﴾[3]»

- **تمارين التركيب** بنسبة(07.27 %) و التي نمثل لها بـ :

مثال (01): «جاء في النص: لو تدخّل القلب، و اتجّهت آلة العلم نحو البناء لسمت المدنية.

أنشئ على هذا المنوال جملتين مفيدتين : لو .....ل.....»[4]

مثال (02): « استخدم الكاتب لكن للاستدراك في قوله: " هذا هو الوجه الحسن في المدينة الحديثة لكن هناك ....."

استخدم نفس الأسلوب لاستحسان شيء مستدركا لإظهار جانب النقص فيه[5] ».

- **تمارين التحويل** بنسبة (07.27 %) و التي جاءت باعتماد تعليمة صريحة تحيل إلى التحويل مباشرة كما يلي :

مثال (01) : «حوّل المصادر الصريحة في الجمل الآتية إلى جمل :

يتمنّى الأطباء السلامة للإنسان من كل داء.

أرى تحسّن حالتك الصحية.

---

[1] - المرجع نفسه ، ص. 227.

[2] - المرجع نفسه، ص.23.

[3]– المرجع نفسه و الصفحة نفسها .

[4]- المرجع نفسه و الصفحة نفسها

[5]- الشريف مريبعي، رشيدة آيت عبد السلام، مصباح بومصباح، هاشمي عمر، كتاب اللغة العربية، السنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص. 23.

يريد العلماء القضاء على الأوبئة في العالم .

حاول العالم نجدة قارّة آسيا في مصابها .[1]»

مثال (02): «حوّل كل خبر فيما يأتي من لفظ مفرد إلى جملة :

كان الشباب العربيّ بعيدا عن تحديد مصيره، ومستقبله، و مناقشة هذه القضايا الشبانية حكر على من تخطّوا مرحلة الشباب، و الحلول موقوفة على الذين يتولّون المسؤولية و هم متقدّمون في السن فيقدّمون بدورهم حلولا غير واقعية للأجيال التي تليهم [2] .»

المجموعة (ج):

وتضمنّت هذه المجموعة الأنواع الموظفة بنسب ضئيلة و المتمثّلة في:

- **تمارين التصنيف** بنسبة (02.27 %) و من بين تمارين التصنيف الواردة في كتاب السنة الرابعة من التعليم المتوسط، نستشهد بما يلي :

مثال (01):« صنّف الأفعال الآتية إلى أفعال يمكن اشتقاق صيغة التفضيل منها، و أفعال لا يجوز اشتقاق صيغة (أفعل) منها، وبيّن السبب:

عرج / تجلّد / حمد / كرم / حزم / مرض / اقتدر / سود / عمي / اهتدى/ بكم / حول[3].»

- **تمارين ملء الفراغ** بنسبة(02.25%) و هو النوع الذي نمثل له بالآتي:

مثال (01):« ضع المخصوص بالمدح أو الذم في الأماكن الخاوية و بيّن إعرابه.

نعم وسيلة الانتقال .....

بئس المال .....

نعم المال .....

نعم التاجر .....

---

[1]- المرجع بنفسه ، ص. 76.

[2]- المرجع نفسه ،ص .127.

[3]- الشريف مريبعي، رشيدة آيت عبد السلام، مصباح بومصباح، هاشمي عمر، كتاب اللغة العربية، السنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص. 169.

بئس الخلق .....

نعم الأب .....[1]»

مثال (02): « املأ الفراغ بمبتدأ مناسب:

للحقّ..... ما في المكتبة .....

في الدار ..... ما نجح إلّا .....[2]»

وتعليقا على توزيع أنواع التمارين النحوية الحديثة الواردة في الكتاب المدرسي بالنسب السالف ذكرها نقول:

- إنّ إلغاء وتجاوز ثلاثة أنواع بشكل تام من شأنّه أن يؤثر على اكتساب التلاميذ للكفاءة النحوية، و من ثمة الكفاءة التواصلية التي تعتبر الهدف الأساسي من تعليم اللغة العربية.

- إنّ الألعاب اللغوية خصيصا، على اختلاف صيغها وأساليب إجرائها (فردية أم جماعية) و أهدافها ... من بين الأنواع التي يعاب على الكتاب المدرسي الموجه إلى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط عدم اشتماله عليها، إذ كان يفترض التركيز عليها، و إدراجها في الكتاب المدرسي الناتج عن الإصلاحات التربوية لتميزها بإثارة دافعية المتعلم في اكتساب المعارف النحوية وبالطابع الفردي تارة و الطابع الجماعي تارة أخرى، ولملاءمتها مختلف مستويات اللغة العربية (صوتية، صرفية، معجمية، دلالية) و حث المقاربات المعتمدة حاليا عليها كذلك، فبم يبرّر عدم إدراج نوع فعّال كهذا عند تأليف الكتاب المدرسي الجديد؟

- إنّ توظيف تمارين الاستخراج والتعيين بنسبة (29.09%) وبأعلى نسبة لا يعني فعلا أنّ هذا النوع هو أهّم الأنواع على الإطلاق، و أقدرها على إكساب الكفاءة التواصلية سواء تعلق الأمر بالإنتاج الكتابي، أو الشفهي للمتعلمين، فهو نوع لا يجعل من المتعلم يقوم بعمليات ذهنية مركبة وإنّما يدفعه فقط إلى التذكر، فعلى أي أساس تمّ الإكثار من تمارين الاستخراج و التعيين ؟ و ما الذي يمكن أن يعكسه ذلك من وجهة نظر المؤلفين؟

---

[1]- المرجع نفسه ، ص. 41.

[2]- المرجع نفسه، ص. 23.

- إنّ ورود التمارين التواصلية بنسبة (21.81%) أمر إيجابي يتماشى والتوجه الجديد في تعليمية اللغة العربية، و النظرة الوظيفية المتبناة كذلك في المناهج التعليمية و الكتب المدرسية، إلّا أنّ ما يؤخذ على توظيفها أنّها وردت كلها على شاكلة واحدة " إنتاج جمل ونصوص"، في حين تمّ إهمال أربعة عشر (14) قسما منها، وهو الأمر الذي لا نظّن أنّه قد كان مقصودا من طرف المؤلفين، فلو تعلّق الأمر بقسم أو اثنين لكان كذلك، أمّا أن ينجز المتعلم التمرين التواصلي دائما على نفس الشاكلة فهذا لا شك سينفّر المتعلم و سيبعث في نفسيته الملل، ما يجعله يؤثر على اكتسابه الكفاءة التواصلية.

- إنّ ورود تمارين الإعراب بنسبة (10.00%) و إن كانت لها مآخذها، أمر قد يمكن تبريره بأهمية هذا النوع في جعل المتعلم مدركا لما يجب أن تكون عليه حركات أواخر الكلمات بحسب المواقع التي تتّخذها كل مرة في بناء الجملة أو النص ، و قادرا على ربط المعارف النحوية الوظيفية التي تهدف التمارين إلى تمكينه منها بسندها النظري .

- إنّ إدراج تمارين التطبيق بنسبة (08.18%) و تمارين التحويل بنسبة (07.27%) مقبول جدا إذا ما قورن بنسبة (08،02%) التي تمّ تحديدها كنسبة متوسطة لمختلف أنواع التمارين الواردة في الكتاب المدرسي موضوع الدراسة أولا، وبالنظر إلى آلية إنجاز كلا النوعين و اعتمادهما على إعمال قدرات المتعلم الذهنية ثانيا.

- إنّ إدراج التمارين البنوية بنسبة (07.97 %) المقاربة للنسبة المتوسطة (08.02 %) إدراج مقبول، إذ يجب تحاشي التمارين البنوية خصوصا في مستوى السنة الرابعة من التعليم المتوسط الذي يعتبر مستوى متقدّما من المستويات التعليمية عامة .

- إنّ إدراج تمارين التركيب بنسبة (07.27%) دون إدراج لتمارين التحليل التي تعتبر مكمّلة لها، وقسما ثانيا يندرج معها تحت نوع " التحليل والتركيب " أمر غير مبرر ولا يمكن تفسيره بغاية تربوية معينة.

- إنّ توظيف تمارين التصنيف (02.27%)، قد يبدو ضئيلا بالنسبة للأنواع الأخرى، لكنّه يبقى مناسبا بالنظر إلى المستوى التعليمي الذي يفترض أنّه تجاوز هذا النوع من التمارين إلى تمارين أخرى تستهدف قدرات ذهنية عليا.

هذا ، ونشير إلى أنّنا لا نقصد بالتساوي في توزيع أنواع التمارين النحوية وتوظيفها التساوي المطلق، وإنّما نقصد التقارب، وعدم إهمال نوع على حساب الاهتمام الزّائد بنوع آخر، فالأنواع المحدّدة، و التي اعتمدناها معيارا في تصنيف الأنواع الواردة في الكتاب المدرسي متكاملة، لا يمكن أن تتحقق الكفاءة التواصلية لدى المتعلمين إلّا باعتمادها اعتمادا مدروسا ممنهجا، ومبرّرا تربويا، في حين أنّ التركيز على بعض الأنواع منها فقط، سيجعل المتعلم و لا محالة يتفوّق في إنجاز الموظفة منها بكثرة، ويعجز عن إ نجاز ما ورد بعدد غير كاف في الكتاب المدرسي، وهو الأمر الذي من المفروض تجاوزه وعدم الوقوع فيه، خاصة في ظل تبني مبدأ التنوع والتكامل في عرض التدريبات النحوية في كل الدراسات التربوية الحديثة.

2- موضوعات النحو و تمارينها المقررة في كتاب قواعد اللغة العربية للسنة التاسعة من التعليم الأساسي:

قبل الشروع في تحليل نتائج تصنيف التمارين الواردة في كتاب السنة التاسعة من التعليم الأساسي ، و توحيدا لمنهجية الدراسة لابد من تقديم طريقة عرض الدروس النحوية في كتاب السنة التاسعة من التعليم الأساسي، وذلك بهدف إجراء مقارنة بينهما لنتمكن من تحديد مدى تطبيق مبادئ المقاربة بالكفاءات، والمقاربة النصية في تأليف كتاب السنة الرابعة من التعليم المتوسط، ولنتأكد خاصة من اشتمال الكتاب المدرسي الذي كان ثمرة إصلاحات تربوية على أنواع حديثة من التمارين النحوية الهادفة إلى إكساب المتعلمين الكفاءة التواصلية، غير

تلك التي كانت معتمدة سابقا، و لنضبط كذلك و بالنسب ما إذا كان كتاب السنة الرابعة من التعليم المتوسط قد:

- اشتمل على عدد كاف من التمارين النحوية في كل درس.
- اشتمل على أنواع متكاملة من التمارين النحوية في كل درس.
- اشتمل على تمارين تنمّي الكفاءة التواصلية لدى المتعلم.
- اشتمل على تمارين كتابية دون إهمال التمارين الشفهية.
- اشتمل على أنواع مختلفة من التمارين النحوية بنسب متقاربة.
- اشتمل على أنواع تحقّق أهداف تعليم اللغة العربية و تمكن المتعلم من التحكم في الكفاءات المسّطرة.

إنّ، كتاب السنة التاسعة من التعليم الأساسي، موضوع للدراسة هو كتاب معنون بـ " قواعد اللغة العربية السنة التاسعة من التعليم الأساسي" [1]

2- 1طريقة عرض الدروس النحوية:

يتميز كتاب " قواعد اللغة العربية " للسّنة التاسعة من التعليم الأساسي بكونه مستقلّا عن كتاب القراءة، إلاّ أنّه لم يكن يدرس الظّاهرة النحوية بمعزل عن النص الأدبي و إنما من خلال نص ليس هو نص القراءة ، بل وضع خصيصا لتدريس القواعد ، و يقدم كل درس فيه وفق الخطوات الآتية[2]:

***عنوان الدرس:** و فيه تقديم لموضوع الدرس

* **اقرأ ولاحظ:**

[1]- أشرف على تأليفه موهوب حروش بمعية عبد الرحمن كابويا، و محمد الطيب عبلاوي ، و صدر في السنة الدراسية 1991-1992 عن الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.

[2] – انظر موهوب حروش، عبد الرحمن كابويا ، محمد الطيب عبلاوي ، كتاب قواعد اللغة العربية، السنة التاسعة أساسي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 1991، 1992.

وهي خطوة يتم فيها تقديم نص يحتوي على أمثلة تناسب الدرس النحوي المبرمج ينطلق المعلم منها.

*** أعمال تحضيرية:**

وهي خطوة يطرح من خلالها الأستاذ مجموعة من الأسئلة منها ما يتعلّق بالبناء الفكري ، ومنها ما يتعلّق بالجانب اللغوي للجمل، ويحيل إلى موضوع بعينه.

***اعرف:**

وفيها يتّم عرض تعريفات جزئية متتابعة مدعمّة بأمثلة توضيحية في كل مرة، وباستنتاج مؤطر تحت عنوان: ماذا أستنتج ؟

***«حلّل » و« عبّر»:**

و تتضمنان مجموعة من التمارين النحوية.

هذا ، ولم يتّم تحديد الموضوعات المبرمجة لكل فصل دراسي، بل تمّ الفصل بين محورين أساسيين في فهرس الكتاب هما:

- بناء الجملة وموقعها الإعرابي.
- الأسماء المشتقّة.

2-2 الموضوعات النحوية المقررة و التمارين المقترنة بها في الكتاب :

يقترح كتاب القواعد للسنة التاسعة من التعليم الأساسي مجموعة من المواضيع ، مع التمارين المقترحة بشأنها التي يمكن عرضها في الجدول رقم (02)

جدول رقم (02): الدروس النحوية و عدد التمارين المقترحة لكل منها في كتاب قواعد اللغة العربية للسنة التاسعة من التعليم الأساسي

عنوان الدرس النحوي	العدد الإجمالي للتمارين المقترحة له
الجملة الفعلية البسيطة	14
الجملة الاسمية البسيطة	13
العناصر الأصلية للجملة الفعلية المركبة	09
العناصر الأصلية للجملة الاسمية المركبة	13
الجملة الوقعة خبر الأفعال المقاربة و الشروع	12
الجملة النعتية	08
الجملة الحالية	10
الجملة الواقعة مضافا إليه	08
الجملة الموصولة	09
الجملة الواقعة موقع المستثنى	09
الجملة الشرطية	09
الجملة الشرطية الظرفية والجملة الظرفية	09
الجملة الاعتراضية	07
المقصور والممدود والمنقوص	08
الصفة المشبهة وصيغ المبالغة	11

اسما الزّمان والمكان	07
المصدران الميمي والصناعي	10
المصدران: الدال على المرة والدال على الهيئة	05
اسم الآلة	07
النسبة	06
المجموع	184

يتبين من الموضوعات المذكورة أنّ عددها عشرون(20) درسا، أمّا عدد التمارين الخاصة بها فقد بلغ أربعة و ثمانين و مائة (184) ، منها ما اشتمل على أكثر من تعليمة واحدة، الأمر الذي جعلنا نطبّق نفس الطريقة المنتهجة في تصنيف تمارين كتاب السنة الرابعة من التعليم المتوسط، واعتماد العدد الإجمالي للتعليمات التي تحيل إلى أصناف معينة من التمارين كعدد إجمالي للتمرينات، والذي تمثّل في مئتي و خمس عشرة تعليمة (215).

علما أنّ الملاحظة الأولية التي نسجلها: تخصيص الكتاب لعدد كبير من التمارين بعد كل درس نحويّ، إذ تراوح عددها بين (05) خمسة تمرينات و (14) أربعة عشر تمرينا.

3- تحليل نتائج تصنيف التمارين النحوية الواردة في كتاب السنة التاسعة من التعليم الأساسي:

تمّ تصنيف التمارين المقررة في كتاب السنة التاسعة من التعليم الأساسي وفق الأنواع التي صنّفت على أساسها التمارين الواردة في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، حيث تحصلنا على النتائج المدونّة في الجدول الآتي:

جدول رقم (03): تصنيف التمارين النحوية الواردة في كتاب قواعد اللغة العربية للسنة التاسعة من التعليم الأساسي

الرقم	نوع التمرين	قسمه	عدد وروده في الكتاب المدرسي	نسبة وروده
01	التحليل والتركيب	التحليل	05	%02.32
		التركيب	25	%11.62
02	التطبيق	/	03	%01.39
03	الاستخراج والتعيين	/	31	%14.41
04	التحويل	/	48	%22.32
05	الإعراب	/	15	%06.97
06	الضبط بالشكل	/	15	%06.97
07	التصنيف	/	24	%11.16
08	إعادة كتابة النصوص بالتعقيد أو التبسيط	/	03	%01.39
09	إعادة تأهيل الخطاب	/	00	/
10	الألعاب اللغوية	للمتوفقين	00	/
		علاجية	00	/

11	التمارين البنوية	ملء الفراغ	18	%08،78
		التكرار البسيط	00	/
		التكرار التراجعي	00	/
		التكرار بالزّيادة	02	%00.39
		الاستبدال البسيط	03	%01.39
		الاستبدال متعدد المواضع	00	% 00
		الاستبدال بالتقليص أو الزيادة	06	%02.79
		الاستبدال بالربط	00	/
		التوسّع	00	/
		الحوار الموجه	01	%00.46
		تقليص نص	00	/
		توجيه الطلبات	00	/
		سؤال و جواب	13	%06.04
		التكملة	00	/
		المجموع	43	%19،85
12	التواصلية (الفهم)	نعم أو لا	00	/
		الاستماع و التعيين	00	/
		الاستماع و الكتابة	00	/
		الاستماع و الإكمال	00	/
		الأسئلة المفتوحة	00	/
	الانتاج	بطاقة تنفيذ التعليمات	00	/

		بطاقة اختيار الجواب الصحيح	00	/
		بطاقة الألغاز	00	/
		بطاقة الأسئلة الكثيرة	00	/
		صناديق القصص	00	/
		التلخيص	00	/
		ترتيب الحوار	00	/
		تحويل النصوص	00	/
		التفاعلية و الألعاب اللغوية	00	/
		انتاج جمل ونصوص	03	%01.39
	المجموع	/	215	% 99.79

يتبيّن من النتائج المسجلة في الجدول أعلاه أنّه قد تمّ توظيف عشرة أنواع (10) من أصل الاثني عشر (12) نوعا المحددة، ما يعني عدم إدراج نوعين اثنين هما:

- تمارين إعادة تأهيل الخطاب.
- الألعاب اللغوية الخاصة.

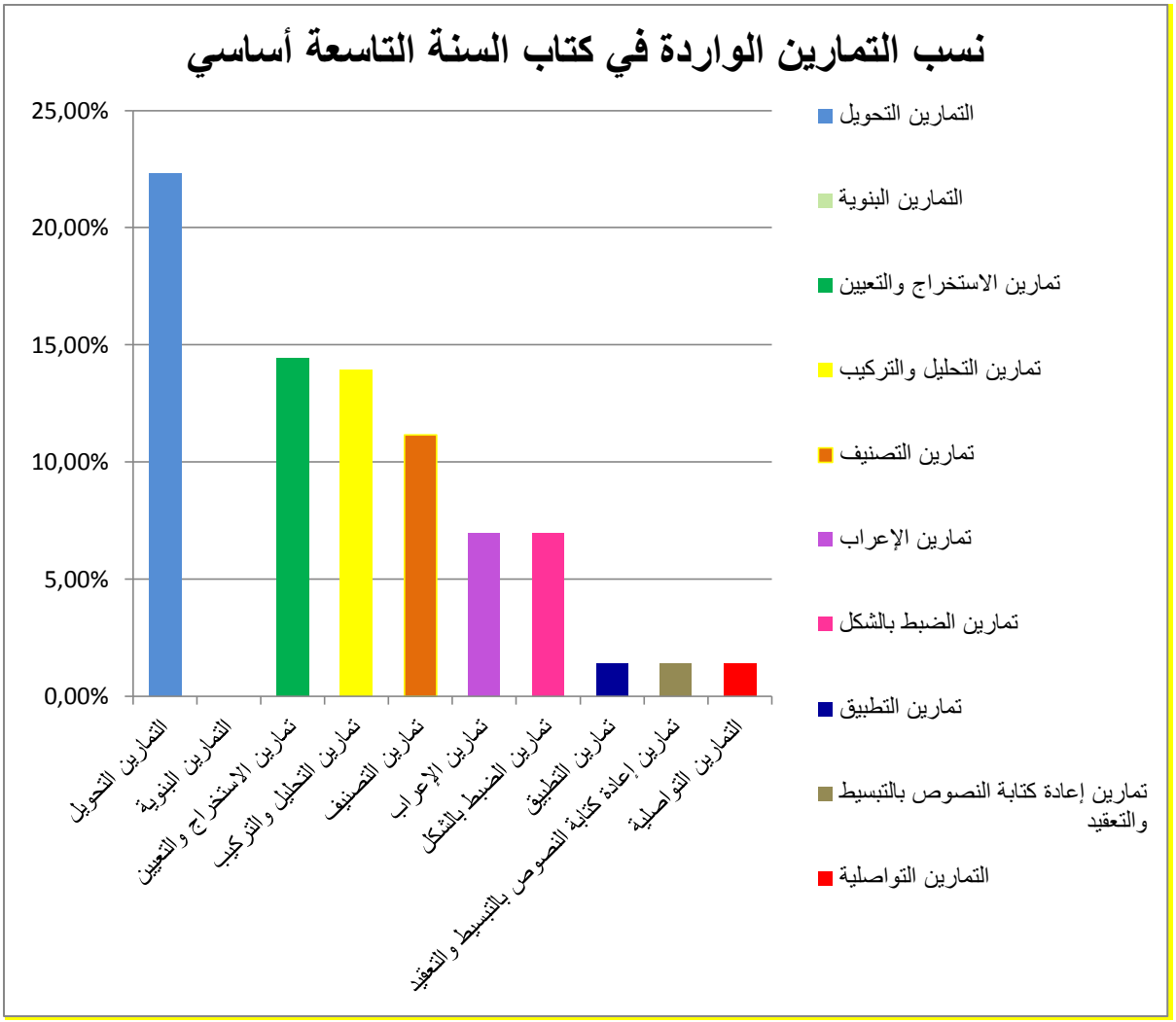
أمّا توظيف الأنواع الأخرى فقد كان بنسب مختلفة تراوحت بين (01،39%) و (22،32%) مثلما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول رقم (04): النسب الممثلة لتوظيف كل نوع من أنواع التمارين النحوية في كتاب القواعد للسنة التاسعة من التعليم الأساسي

الرقم	نوع التمرين	نسبة وروده
01	تمارين التحويل	%22.32
02	التمارين البنوية	%19،85
03	تمارين الاستخراج و التعيين	%14.41
04	تمارين التحليل والتركيب	%13.94
05	تمارين التصنيف	%11.16
06	تمارين الإعراب	%06.97
07	تمارين الضبط بالشكل	%06.97
08	تمارين التطبيق	%01.39
09	تمارين إعادة كتابة النصوص بالتبسيط أو بالتعقيد	%01.39

10	التمارين التواصلية	%01.39

و الرسم البياني:



يظهر من الجدول رقم (04)، ومن التمثيل البياني أعلاه أنّ كتاب قواعد اللغة العربية للسنة التاسعة من التعليم الأساسي قد:

- **منح الأولوية لتمارين التحويل**، التي حازت على أكبر نسبة من أنواع التمارين المقترحة فيه و ذلك بـنسبة : (22.32%) و التي كانت في الغالب ذات تعليمات تحيل إلى التحويل مباشرة مثلما هو الشأن في النموذجين الآتيين:

مثال(01): «حوّل الجمل الآتية إلى جمل استفهامية:

تصل الطائرة على الساعة الخامسة.

طالعت كتابين فقط.

قضيت نهار أمس على شاطئ البحر.

أحسن الطبخ و تفصيل الثياب.[1] »

مثال (02): « حوّل إلى الجمع الأسماء الواردة بين قوسين:

إنّ (الفتاة) قلّما تدرك حقيقة العناية الصحية و الواجبات البيتية .

لم يكن الغلامان يشاركان في لعب و لا جدّ، وربّما رآهما (الرائي)، وقد جلس كل منهما إلى أخيه يخطّطان أو يلعبان لعبة الطاب .[2]»

لتليها بعد ذلك الأنواع التالية:

التمارين البنوية بنسبة (19،85%) مع العلم أن أكبر حصة من هذه التمارين كانت لقسم ملء الفراغ بنسبة (08،78%) .

ومن بين نماذج التمارين البنوية نورد المثال الآتي:

مثال (01) : « ضع في المكان الخالي أداة من أدوات الشرط التالية :إن–لو–من –مهما (...) أنّ إلهة الفن قد شاهدتك و أنت تمثل بهذه الحركات الثقيلة الباردة لتناولت مني عصاي هذه و ضربتك بها .

(...) اغترّ بكلام غيره وضيّع الحذر فهو أعدى العدو لنفسه.

انظر إلى السماء، كل شيء مغلّف بهذا اللون العجيب (...) يكن من لون فهو رائع.

قلت لأمي (...) وجدت لي زوجة مثلك تزوجت الساعة .

ما أجمله من اعلان (...) وضع على واجهة حانوت من حوانيت الروائح العطرية . [3]

- **تمارين الاستخراج و التعيين** بنسبة (14.41%) و مثالها التمرينين الآتيين :

---

[1]- موهوب حروش، عبد الرحمن كابويا ، محمد الطيب عبلاوي، كتاب قواعد اللغة العربية، السنة التاسعة أساسي، ص. 11.

[2]- المرجع نفسه، ص. 102.

[3]- المرجع نفسه،ص 79.

مثال (01) : «استخرج من النص التالي الصفات المشبهة و الأفعال التي اشتقّت منها : كان أبو بكر الصديق أبيض تخالطه صفرة، وسيما، غزير شعر الرأس، خفيف العارضتين، ناتئ الجبهة، غائر العينين، معروق الوجه نحيفا، حمش الساقين، ممحوص الفخذين، خفيف اللحم في سائر جسمه .....و كان أليفا ودودا، حسن المعاشرة . [1] »

مثال (02): « قال شوقي في قصيدة و جهّها إلى الأمة العربية :

الملك أن تعملوا ما استطعتم عملا و أن يبين على الأعمال إتقان

الملك أن تخرج الأموال ناشطة لمطلب فيه إصلاح وعمران

نصيحة ملؤها الإخلاص صادقة و النصح خالصه دين وإيمان .

في هذه الأبيات خمس جمل وقعت كلها خبرا، اذكرها بعد ذكر كل مبتدأ.[2]»

- **تمارين التحليل والتركيب** بنسبة (13.94%) مع العلم أنّ التباين بين القسمين كان كبيرا فقد وردت تمارين التركيب بـ (11.62%)، في حين وردت تمارين التحليل بنسبة (02،32%) فقط.

مثال : « ركّب جملتين على منوال الجملة الآتية:

قال الحجّاج ليحي بن معمر : " أنت الذي تقول إنّ الحسين بن علّي بن أبي طالب بن رسول الله صلّى الله عليه وسلّم، لتأتينّني بالمخرج أو لأضربّن عنقك" [3]»

* **تمارين ملء الفراغ** بنسبة مقبولة قدرت بـ (08.37%) و منها :

مثال (01) :« ضع اسما موصولا في المكان الخالي:

ليس (.....) علم كـ (.....) لم يعلم .

إنّ الحكمة (....) لا تكتسب إلّا بالمحن، و المصائب لهي حكمة غالية الثمن.

إنّ الله قد وهبك من العقل و الذكاء و الصفات الكريمة(....) يقوم لك مقام الجمال.

---

[1]- موهوب حروش، عبد الرحمن كابويا ، محمد الطيب عبلاوي ، كتاب قواعد اللغة العربية، السنة التاسعة أساسي ، ص. 106.

[2] – المرجع نفسه، ص.32.

[3]- المرجع نفسه، ص. 14.

كان أبي كثير العطف على ذوي قرباه، يزورهم في المواسم و الأعياد، سواء منهم (....) كبر و (....) استغنى و (....) افتقر، و لا يردّ مسكينا يطلب الطعام من المساكين (...) يتردّدون على الأبواب[1] . »

مثال (02) : « ضع الأسماء التالية في مكانها المناسب فيما يلي :

المنحدر – المقهى – منابت – المدرسة – مطاعم – مطبخ .

هؤلاء نفر من الناس قد أقبلوا يسايرون شاطئ القناة. حتّى إذا بلغوا (....) هبطوا إلى دار مرجانة.

كان عمي يرغمني على العمل في هذا (....) وقت فراغي من (....)

نزلنا أرضا، جانب منها (.....) القصب و جانب سبخة نشاشة.

كنت أحيانا أترك ما أعدّ لي الخادم في (....) و أذهب إلى(.....) المدينة [2]»

- **تمارين التصنيف بنسبة (11،16%)** ومن بين التمارين المنتمية إلى هذا النوع نورد الآتي

مثال (01): « ضع في جداول الجمل المثبتة– الجمل المنفية _ الجمل الاستفهامية– الجمل التعجبية – و الجمل المؤكدة .

القاضي : يا هذا ! ما جريمتك ؟ و ما هو الاتهام الموجه إليك؟

المتهم: ما فعلت شيئا قط ، سوى أنني لفظت كلمة بريئة لا خطر فيها و لا ضرر.

القاضي :ما هي الكلمة ؟

الوزير: قال : " مولانا السلطان النبيل العظيم إن هو إلا عبد رقيق ."

المتهم: كل الناس يعلم هذا ! و ما هو بالأمر الخافي !

الوزير: و زعم أنه هو النخاس الذي تولى بيع السلطان في صباه إلى السلطان الراحل.

---

[1]- موهوب حروش، عبد الرحمن كابويا عبد الرحمن ، محمد الطيب عبلاوي، كتاب قواعد اللغة العربية، السنة التاسعة أساسي، ص .64 .

[2]- المرجع نفسه ، ص.115.

المتهم : هذا صحيح ! و إنها لوثيقة فخار أعتز بها أبد الدهر .

السلطان : لست أرى ضررا في أن يقول أو يذيع أني كنت عبدا رقيقا .

السلطان الراحل كان كذلك ، إنها لأسرة برمتها من قدماء العبيد الأرقاء – سلاطين المماليك جلبوا منذ نعومة أظافرهم الأرقاء – سلاطين المماليك جلبوا منذ نعومة أظافرهم إلى القصور، و ما أنا إلا واحد من هؤلاء [1] »

- **تمارين الضبط بالشكل،** و **تمارين الإعراب** بنسبة (06.97%) و نورد مثالين لكل منهما على الترتيب :

مثال(01): « من ذكريات الصبى

لست أعتقد أنّي كنت مختلفا عن غيري من الأطفال في تلك السن التي هي دون العاشرة، أو على أبوابها . هل كان لي وقتئذ نوع من الاحساس بالجمال و الشعور بالحب ؟ يتخيّل إليّ أني كنت أحسّ بإحساس خاص نحو طفلة في مثل سنّي لست أدري ماذا حدث في قلبي الصغير يومئذ . كل ما أعرف هو أنّ ميلا غامضا جذبني إلى هذه الصبية اللطيفة. فصرت أعطف عليها عطفا خاصّا و أحميها ممن يغضبها أو ينتهرها إلى أن اختفت يوما من حياتي.

- أشكل النص شكلا تاما .[2]»
- مثال(02): « الحشرات جند إن أراد الله عزّو جلّ أن يهلك بها قوما بعد طغيانهم وفيها معتبر لمن اعتبر و موعظة لمن فكّر

أشكل الجملة شكلا تامّا .[3]»

مثال(03): «عيّن وظيفة ما ورد بين قوسين:

[1]- موهوب حروش، عبد الرحمن كابويا ، محمد الطيب عبلاوي ، كتاب قواعد اللغة العربية، السنة التاسعة أساسي، ص.16.

[2] – المرجع نفسه، ص. 64.

[3] – المرجع نفسه ، ص. 121.

- (و أن تصوموا) (خير لكم).
- ما عليك إلّا (أن تمدّ ذراعيك).[1] »

مثال(04): «اعرب ما يلي:

أخذ «منفلوري» يتغنّى - أخذوا يصيحون - أخذت البريء بذنب المجرم .[2]

- و تمارين **إعادة كتابة النصوص بالتبسيط، أو بالتعقيد** بنسبة (01،39%) و **تمارين التطبيق** بنفس النسبة ، و نمثل عليهما وفقا للترتيب بهذين المثالين.

مثال (01):

«أعد كتابة ما يلي بعد ذكر ما حذف منه:

سئل أعرابي: ما غذاؤك في بلدك ؟

قال: الخبز.

:أيّ المنافع أعظم ؟ قال : اجتناب الذنوب .

: من أحقّ الناس بالمقت ؟ قال الفريق المختال ؟ و الضعيف الصوال ؟ [3]»

مثال (02):« ربط جواب الشرط بجملة الشرط بحرف الفاء، ما هو السبب في ذلك؟

" و إن أردتم استبدال زوج مكان زوج و آتيتم إحداهن قنطارا فلا تأخذوا منه شيئا "

" من أصبح آمنا في سربه ، معافى في جسمه و له قوت يومه فقد أحرز الدنيا بحذافيرها

قال الأسد للجمل : " إن أردت صحبتي فاصحبني في الأمن و الخصب و السعة "

"من أبطأ به عمله فسوف يقعد به نسبه و من كان للحق عبدا فهو حر "

في القمر : مهما حاولت أن تلقي في روعي أننا صرنا أجهزة و آلات فإني لن أصدق . [1]»

---

[1]- موهوب حروش، عبد الرحمن كابويا ، محمد الطيب عبلاوي ، كتاب قواعد اللغة العربية، السنة التاسعة أساسي، ص. 29.

[2]- المرجع نفسه، ص. 36.

[3]- المرجع نفسه ، ص. 17.

- **التمارين التواصلية** بنسبة (01.39%) و مثالها .

« ركّب بالأفعال التالية جملا يكون فاعلها أو مفعولها أو نائب فاعلها جملة:

يسرّني – يشرفنّي – خطر لي .

أريد – استطعت – قبل .

يُستنتج – يُستحسن – يُفهم [2].»

هذا ونشير إلى أنّنا لم نتناول نتائج التصنيف الثاني بالتحليل والمناقشة بنوع من التعمق لأنّ الأمر محسوم فيه، فقد تمّ الإقرار بالنقائص المتضمنّة في جوانب عديدة منها دون الإلغاء الكلي لأهميتها طبعا، وتمّت الدعوة إلى تجديدها وتطويرها مسايرة لما هو حاصل في حقل تعليمية اللغات، وتعليمية اللغة العربية تحديدا، لذا تمّ إيرادها فقط وعرضها مضبوطة بالنسب رغبة في التأكد من مدى إحداث التعديل فيها– من عدمه – كما دعت إليه مجمل الدراسات التربوية التطبيقية التي سبقت الإصلاحات التربوية في المنظومة التربوية الجزائرية.

4– مقارنة أنواع التمارين النحوية الواردة في كتاب السنة الرابعة من التعليم المتوسط بتلك المقررة في كتاب القواعد للسنة التاسعة من التعليم الأساسي:

---

[1]- موهوب حروش، عبد الرحمن كابويا ، محمد الطيب عبلاوي ، كتاب قواعد اللغة العربية، السنة التاسعة أساسي، ص.78.

[2]- المرجع نفسه ، ص. 24 .

إنّ تصنيف التمارين النحوية المتّضمنة في كتاب السنة الرابعة من التعليم المتوسط المعتمد حاليا في تدريس اللغة العربية، و إتباعه بتصنيف تلك الواردة في كتاب قواعد اللغة العربية للسّنة التاسعة من التعليم الأساسي الذي كان معتمدا قبل الاصلاحات التي عرفها قطاع التربية والتعليم كان يهدف منذ البداية إلى إجراء مقارنة بينها بغرض التعرف على جديد هذه التمارين في ظل اعتماد مقاربة جديدة ، أي الكشف عن التغيير الذي طال الدرس النحوي بعد تبنّي المقاربة النصية في تدريس اللغة العربية، و خاصّة فيما يتعلّق بمبدأ التوظيف الذي تقوم عليه، و الذي يرتبط مباشرة بنوعية التمارين النحوية المقترحة، وعددها و ما تستهدف تنميته من كفاءات لغوية لدى تلاميذ السنة النهائية من مرحلة التعليم المتوسط.

إنّ الهدف الرئيس من هذه المقارنة هو إعطاء مصداقية أكبر لنتائج تقييم أنواع التمارين النحوية المقررة حاليا على تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط ، توخيا للموضوعية في الحكم عليها بالنجاعة أو عدمها ، و هو ما لا يمكن أن يتأتى إلا بالتعرف على مدى اعتماد الكتاب المعتمد حاليا على مستجدات الدراسات اللغوية و التعليمية ، و استثمارها عن طريق توظيف أنواع من التمارين النحوية التي تتماشى و النظرة الحديثة المتبناة في تعليم النحو ، أم أنّه اكتفى بتغيير طريقة تعليم الظاهرة النحوية دون المساس بنوعية التمارين التي ظلت على النحو الذي صيغت عليه في المقاربة السابقة ، و تحقيقا لذلك سنعمد إلى المقارنة بين أنواع التمارين في الكتابين كما ذكرنا، و إلى حوصلة إيجابيات المعتمدة منها قصد التأكيد على إنجازها لتحقيق الهدف المراد من تعليم اللغة العربية من وجهة نظر تعليمية وظيفية ، و التنبيه إلى السلبي منها لتفادي و لفت الانتباه إلى ما يجب معالجته عند تحيين الكتب المدرسية، أو تغييرها مستقبلا، و لإجراء هذه المقارنة سنتوسل بجدول موضّح لعدد ونسب ورود كل نوع من أنواع التمارين النحوية في كل واحد من الكتابين قصد إبراز الفروق الموجودة بينها ، وإتباعها بتعليقات تبيّن مدى التغيير الحاصل في الكتاب المعني، و ما إذا كان هذا التغيير قد طال التمارين النحوية، و جعلها أكثر ملاءمة و التوجه الوظيفي في تعليم اللغة العربية في المدرسة الجزائرية أم لا ؟

جدول رقم(04): مقارنة بين عدد ونسبة ورود أنواع التمارين النحوية في الكتابين

نوع التمرين	كتاب السنة الرابعة من التعليم المتوسط		كتاب السنة التاسعة من التعليم الأساسي	
	العدد	النسبة	العدد	النسبة
التحليل و التركيب	00 08	%00 %07،27	05 25	%02،32 %11،27
التطبيق	09	%08،18	03	%01،93
الاستخراج والتعيين	32	%29،09	31	%14،41
التحويل	08	%07،27	48	%22،32
الإعراب	11	%10	15	%06،97
الضبط بالشكل	00	%00	15	%06،97
التصنيف	03	%02،72	24	%11،16
إعادة كتابة	00	%00	03	%01،39

النصوص بالتبسيط أو بالتعقيد				
إعادة تأهيل الخطاب	00	%00	00	%00
الألعاب اللغوية	00	%00	00	%00
التمارين البنوية	10	%09،97	43	%19،85
التمارين التواصلية	24	%21،81	03	%01،39

بعد قراءة الجدول رقم (04) يتوضّح لنا جليا أنّه من الإيجابيات التي ميزّت كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، التراجع الواضح عن اقتراح التمارين البنوية بنسبة(09،88%)، على اعتبار أنّها تمارين فعّالة بالنسبة إلى المستويات التعليمية الأولى، في حين أنّ المتعلم في السنة الرابعة من التعليم المتوسط يكون قد اكتسب كمّا لا بأس به من الكفاءات الفعلية التي تؤهله لإنجاز أنواع أخرى من التمارين تكون أكثر تعقيدا، و تتطلّب استخدام قدرات ذهنية أعلى، فالتمارين البنوية تمارين تقليدية مقارنة بما جدّ في حقل تعليميات اللغات من تمارين تواصلية وتمارين الإنتاج ...، و قد أوضحت الكثير من الدراسات الميدانية في مجال تعليمية اللغات سلبياتها ، و دعت إلى التقليل من اعتمادها، غير أنّنا نجد أنّ النتائج المتوصل إليها تعكس بقاءها و اعتمادها بنسبة (09،97%) مما يعني أنّها حظيت بمكانة معتبرة مقارنة بباقي الأنواع.

كما يتّضح أيضا تسجيل تراجع في استعمال تمارين التركيب قدّر بنسبة (04،35%) فبعدما كان توظيفها في كتاب السنة التاسعة من التعليم الأساسي يقدر بـ (11،62%) تراجع إلى (07،27%)، إضافة للإقصاء التام لتمارين التحليل في كتاب السنة الرابعة من التعليم المتوسط ، و هو ما لا يمكن تبريره بقلّة أهمية هذين النوعين لأنّهما مرتبطان بقدرات يجب تنميتها لدى المتعلم ، فهو نوع من التمارين يضع المتعلم في وضعية تتطلب منه استرجاع معارفه وتجنيدها بالطريقة المناسبة لتحليل معطيات التمرين الذي ينجزه، أو إعادة تركيبها، كما لا يعكس ذلك توجها محددا في الخطّة العامة لاقتراح التمارين النحوية في الكتاب المدرسي الجديد.

أمّا فيما يخص تمارين التطبيق التي تتمثل الغاية من إنجازها في جعل المتعلم قادرا على تحويل المعارف التي اكتسبها في الدرس إلى معارف فعلية، وتمكّنه من تطبيقها بحلّ مختلف الوضعيات المشكلة التي تقترح عليه مع اعتماده للتّعليل و إيجاد الروابط بينها، فإنّ ارتفاع نسبة إدراجها من (01،93%)إلى (08،18 %) في كتاب السنة الرابعة من التعليم المتوسط من الأمور الإيجابية التي جدّت على الكتاب المدرسي، و التي تعتبر إضافة تتماشى و التوجه الجديد في تعليم اللغة العربية تعليما وظيفيا .

هذا و يعتبر تضمّن كتاب السنة الرابعة من التعليم المتوسط لتمارين الاستخراج

و التعيين بنسبة تضاعف ما كانت عليه في كتاب السنة التاسعة من التعليم الأساسي أمرا غير مقبول عمليا لبساطة هذا النوع، و لغايته المتمثّلة في تقييم مدى اكتساب المتعلم للمعارف اللغوية و النحوية نظريا فقط، و هو ما يتنافى مع ما تدعو إليه المقاربة النصية المعتمدة من اهتمام بالتطبيق الفعلي للمعارف وجعلها أكثر وظيفية ....الأمر الذي يجعلنا لا نجد مبرّرا تعليميا يفرض مضاعفة نسبة ورود هذا النوع بالتحديد في الكتاب الجديد، و زيادته بنسبة : (14،68%) فبعدما كانت نسبة وروده في كتاب السنة التاسعة من التعليم الأساسي (14،41%) صارت نسبته في كتاب السنة الرابعة من التعليم المتوسط (29،09%) مع العلم أنّ عدد ورود هذه التمارين زاد بتمرين واحد في حين تغيّر مدلوله النسبي مقارنة بتراجع العدد الإجمالي للتمارين المتضمنة في كتاب السنة الرابعة من التعليم المتوسط .

و تعتبر تمارين التحويل من أهم الأنواع التي كشفت دراستنا عن تراجع توظيفها تراجعا كبيرا، فبعدما كانت نسبة استعمالها في كتاب السنة التاسعة من التعليم الأساسي (22،32 %) صارت في كتاب السنة الرابعة من التعليم المتوسط (07،27%) أي أنها تراجعت بـ (15،05%)، وهو تراجع نراه إيجابيا على اعتبار أن هذا النوع مهم من منطلق أنه يستهدف قدرة المتعلم على تحويل الخطاب من صيغة إلى أخرى مثلا ، و لكن توظيفه ينبغي أن لا يتجاوز قدرا معينا يؤثر على توظيف الأنواع الأخرى كون تمارينه تمتاز بالبساطة، و ليس من الضروري اعتمادها بحصّة كبيرة على حساب أنواع التمارين الأخرى الأكثر فعالية منها، والأكثر انسجاما مع التوجه الوظيفي في تعليمية اللغة العربية كالتمارين التواصلية وتمارين الإنتاج و غيرها... من جهة أخرى.

و في مقابل هذا ، تمّ الرفع من نسبة ورود تمارين الإعراب في كتاب السنة الرابعة من التعليم المتوسط بنسبة (03،03%) فبعدما كان توظيفها في كتاب السنة التاسعة من التعليم الأساسي (06،97 %) صارت في كتاب السنة الرابعة من التعليم المتوسط موظفة بنسبة (10،00%) و هو ارتفاع قد يكون إيجابيا إن نحن نظرنا إلى مستوى تلميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط الذي صار قادرا على التجريد أكثر، فتمكنه من الإعراب، و تحديد مختلف وظائف المفردات، أو الجمل في النصوص مع ذكر أهم خصائصها وما يميّزها عن بعضها البعض أمر مهم يعكس مدى تحكّم التلميذ في القواعد النحوية التي يتعلّمها، و معرفته بالعلاقات المختلفة التي تجمع بين المفردات، و الجمل، إلا أن ذلك يبقى مرتبطا بالمعرفة النظرية للغة بعيدا عن المعرفة العملية إن لم يتم إرفاق هذا النوع من التمارين بتمارين تواصلية و إنتاجية يثبت من خلالها المتعلم قدرته على توظيف المعارف النحوية التي يتعلّمها، و التي يظهر من خلال تمارين الإعراب أنّه يعرفها معرفة صحيحة .

إنّ توظيف تمارين الإعراب بهذه الكثرة في كتاب السنة الرابعة من التعليم المتوسط كان على حساب تمارين الضبط بالشكل التي انعدمت تماما فيه ، فهي تمارين تبرز

قدرة المتعلم أيضا على معرفة وظائف الكلمات في التركيب، و على العلاقات النحوية الموجودة بينها، لذلك كان يفترض التقليل من توظيف تمارين الإعراب لصالح تمارين الضبط بالشكل.

و يتبيّن من قراءة الجدول رقم (04) أيضا أنّ إدراج تمارين التصنيف في كتاب السنة الرابعة من التعليم المتوسط قد تراجع بنسبة معتبرة تقدربـ (44،08%) مقارنة بما كان عليه في كتاب السنة التاسعة من التعليم الأساسي، لتضاف إلى الأربعة أنواع التي سجلّنا تراجع نسب إدراجها فيه بتفاوت و المتمثّلة في : التمارين البنوية، تمارين التحليل و التركيب، تمارين التحويل، تمارين التصنيف، وكذلك تمارين الضبط بالشكل التي ألغيت تماما، و هو تراجع مقبول بالنظر إلى سن متعلم السنة الرابعة من التعليم المتوسط، و بالتالي مستوى نموّه المعرفي الذي صار يتطلّب التركيز على قدرات ذهنية عليا غير التصنيف ، وهو ما يجب العمل عليه من خلال الاهتمام بأنواع أخرى من التمارين .

من المقبول أنّ تترجم النتائج المتوصل إليها قلّة اعتماد تمارين "إعادة كتابة النصوص بالتعقيد أو التبسيط " في كتاب السنة التاسعة من التعليم الأساسي بالنظر إلى المقاربة المعتمدة أنذاك و بالنظر إلى مرجعيتها السلوكية ، لكنّ الملفت للانتباه حقّا أن تعبّر أيضا عن عدم تدارك الأمر عند تأليف كتاب السنة الرابعة من التعليم المتوسط، إذ لم يتضمّن الكتاب الجديد غير أربعة تمارين تستهدف إعادة كتابة النصوص بالتعقيد أو التبسيط، في حين كان من الضروري إدراج مثل هذا النوع خصوصا في ظلّ المقاربة النصية المعتمدة ، و التي تدعو إلى تعليم اللغة العربية باعتماد نحو النص لا نحو الجملة، ناظرة إليها نظرة شمولية رافضة تجزئتها إلّا لأغراض تعليمية، فقد كان من الممكن أن يتّم إدراج هذا النوع بنسبة معتبرة ترجمة و تماشيا و مستجدات تعليمية اللغة العربية في المدرسة الجزائرية التي تقتضي ضرورة جعل المتعلم يتعلّم قواعد النحو و الصرف انطلاقا من نصوص، و يتدرّب على تطبيقها و إنجازها من خلال نصوص أيضا ، ربطا للعلاقة بين التلقي و الإنتاج التي تمثّل أهم مبادئ المقاربة النصية .

يوضّح الجدول رقم (04) أيضا عدم ورود كل من تمارين إعادة تأهيل الخطاب و التمارين في شكل ألعاب لغوية بصفة مطلقة في كتاب السنة التاسعة من التعليم الأساسي، كما يوضحّ عدم تدارك الأمر بإدراجهما في كتاب السنة الرابعة من التعليم المتوسط، في حين أنّهما نوعان حديثان يتماشيان و المقاربة النصية، فتمارين إعادة تأهيل الخطاب تستهدف تمكين المتعلم من تغيير نمط النص، أو جنسه، و هي كفاءة أساسية تجعل من المتعلم قادرا على التخاطب بنفس المضمون وفق ما تتطلبه المواقف المختلفة.

أمّا تمارين الألعاب اللغوية فهي محبّذة جدّا و مفيدة لكونها متعدّدة الأشكال، و متدرجة الصعوبة، يمكن تقديمها في كل المستويات عن طريق مراعاة القدرات الذهنية للمتعلم، فهي تمارين تمتاز بطواعية كبيرة نظرا لمناسبتها مختلف الفئات المتعلمة (إبداعية – استدراكية – علاجية – تقييمية..) ، فمن أهّم ما يؤاخذ على كتاب السنة الرابعة من التعليم المتوسط إذن هو إهماله لهذين النوعين الحديثين و المهميّن، و الملائمين تماما لتحقيق الغاية المنشودة من تعليم اللغة العربية بالمدرسة الجزائرية حاليا. فمن الأكيد أنّ إدراجهما كان سيمثل إضافة إيجابية، و لمسة تجديدية بارزة في الكتاب المدرسي الجديد.

في المقابل تعتبر الزيادة في نسبة اعتماد التمارين التواصلية في كتاب السنة الرابعة من التعليم المتوسط بـ (20،42%) خطوة عملاقة، و قفزة نوعية في تعليمية اللغة العربية بالمدرسة الجزائرية وفقا للمقاربة الجديدة، و هو ما يترجم فعلا غاية تعليم اللغة العربية المتمثلة في تحقيق كفاءة التواصل لدى المتعلم، و تمكينه منه في مختلف المواقف التعليمية، و الحياتية سواء تعلّق الأمر بالجانب الشفهي، أو الكتابي، غير أنّ ما يعاب عليها هو ورودها كلها على شاكلة واحدة و هي : "إنتاج جمل ونصوص"، دون ورود أي قسم من الأقسام الأربعة عشر(14) المتبقية منها[1].

[1]- انظر ص 94 من هذا البحث .

بهذا نكون قد قارنّا بين عدد و نسب ورود كل نوع من أنواع التمارين النحوية التي تضمنّها كل من كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، وكتاب قواعد اللغة العربية للسنة التاسعة من التعليم الأساسي ، و قد أسفرت هذه المقارنة على نتائج يمكن حوصلتها في :

– إنّ عدد التمرينات النحوية التي تلي الدرس النحوي كان أكثر في كتاب السنة التاسعة من التعليم الأساسي، إذ تراوح عددها بين و خمسة تمارين (05) و أربعة عشر تمرينا (14) ، في حين تراوح عدد التمارين النحوية التي تلت الدرس النحوي في كتاب السنة الرابعة من التعليم المتوسط بين تمرينين(02) و ثمانية (08) تمارين على الأكثر، علما أنّ ستّ(06) دروس كاملة قد أتبعت بتمرينين فقط، وهي :" الجملة الواقعة مفعولا به" "الجملة الواقعة خبرا لناسخ" " الجملة الموصولة" " التصغير" " صيغ المبالغة" " التعجب بصيغة ما أفعله " وأنّ درسا واحدا فقط هو الذي أقترح بشأنه ثمانية (08) تمارين وهو درس " تقديم الخبر وجوبا وجوازا " .

و يقدّر متوسط عدد التمرينات المتضمنة في كتاب السنة التاسعة من التعليم المتوسط بتسعة (09) تمارين لكل درس، في حين يقدر متوسط عدد التمارين الواردة في كتاب السنة الرابعة متوسط أربعة (04) تمارين بعد كل درس، ما يوضّح أنّ نصيب التمارين في خطة الدرس حاليا قليل مقارنة بما كان موجودا سابقا و كذا بالنظر إلى البعد التطبيقي لا النظري الذي تدعو إليه المناهج الحديثة ، و هو ما سيؤثر حتما على عملية التحصيل و ما سيكرس المعارف النظرية دون بلوغ مرحلة الاكتساب الفعلي المؤدي إلى القدرة على الفهم، و التوظيف، و التطبيق عند مواجهة وضعيات مشكلة من نفس العائلة .

– إنّ التمارين النحوية الواردة في كلا الكتابين تمارين غير مختلفة تماما عن بعضها البعض من حيث عدم ارتباطها بالمواقف التي يعيشها المتعلم في حياته اليومية، و انفصالها عنه، و هو ما يعاب خاصة على كتاب السنة الرابعة من التعليم المتوسط لأنّه ألّف بعد تغيير جذري في الميدان التعليمي، وبعد تبني المقاربة بالكفاءات في التعليم عامة و المقاربة النصية

في تعليم اللغة العربية تحديدا، و اللتين تستلزمان ربط المعارف المراد تعليمها للتّلاميذ بواقعهم و استمدادها منه .

– إنّ كلا الكتابين لا يدعمان التمارين النحوية بالرسومات التوضيحية، أو الجداول، و هو ما يجعل المتعلم لا ينجذب إليها في أغلب الأحيان، و لا يخرج من فكرة الدروس النحوية الجافة التي لا يستسهلها أولا و قبل كل شيء لطبيعتها، فمن« بين الصعوبات الكبيرة التي يواجهها المعلم اللغة العربية في تدريسه لمادة النحو عدم توفر الكتاب المدرسي الجيد، في محيط يزخر بالوسائل، و المعينات المختلفة، فالواقع يثبت أن كتب النحو و مقرراته تعاني من فقر كبير في الوسائط التربوية مقارنة بكتب النحو في اللغات الأجنبية التي تظهر في صورة عصرية جذابة.» [1]، فما الذي يمنع من الاهتمام بالتمييز بين القواعد الأساسية، و القواعد الجزئية في كتابنا المدرسي بالألوان مثلا ؟ و ما الذي يمنع من اعتماد الجداول التوضيحية أو التشجيرات على بساطتها ؟ مع العلم أن التشجيرات تهدف إلى « رسم التركيب الباطني المستتر للجملة، و هو رسم تجريدي أفضل من الإعراب، يمثّل البنية التركيبية للجملة، و يساعد المتعلم على تصور هيئات التركيب في يسر و بساطة ...»[2]

– لم يوظف الكتابان لم يوظفا تمارين نحوية في شكل ألعاب لغوية، وهو ما يعاب خاصة على كتاب السنة الرابعة من التعليم المتوسط الذي كان ثمرة الإصلاحات التربوية ، فكان يفترض أن يستجيب لما أثبتته الدراسات الحديثة من أهمية لهذه التمارين و فعالية تأثيرها في تحقيق الكفاءات اللغوية لدى المتعلم.

---

[1]– محمد صاري، واقع تدريس القواعد النحوية في مراحل التعليم العام "دراسة تقويمية"، في مجلّة اللغة العربية، المجلس الأعلى للغة العربية، العدد 16، 2006، ص. 262.

[2]– محمد صاري، " تيسير النحو موضة أم ضرورة ؟ " في أعمال ندوة تسيير النحو، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، 2001، ص.209.

–اقترح الكتابان تمارين نحوية تنجز بطريقة فردية فقط، في حين كان من الملائم إدراج تمارين نحوية تنجز جماعيا (في شكل أفواج) في كتاب السنة الرابعة من التعليم المتوسط تحديدا، كون المتعلم عنصر من مجموعة، و كون الكتاب ثمرة لتبني مقاربة و بيداغوجيات جديدة في التعليم تدعو إلى إدراج أنشطة تعليمية تعاونية فوجية[1] ، لإتاحة الفرصة أمام المتعلمين للتعلّم من بعضهم البعض، و التنافس فيما بينهم و بناء معارفهم بطريقة جماعية، و لتساهم في إكساب المتعلمين ثقافة اجتماعية، و سلوكية، و إتاحة الفرصة لهم للانخراط في مهمة تعاونية تثير الصراعات المعرفية، و تشجع تطور التمثلات و المعارف لديهم.

إنّ مقارنة المتعلم لطريقة عمله و تفكيره مع طرائق غيره من المتعلمين تعلّم في حدّ ذاته، غير أنّ ما يجب الانتباه إليه « أنّ العمل في شكل أفواج لا يعني أن نقوم معا بما يمكن عمله فرادى، وأكثر من ذلك أن نتفرّج على عمل القائد، أو أمهر تلاميذ الفوج.....فالرهان التعليمي يتمثّل في استحداث مهام تفرض تعاونا حقيقيا.»[2]

– لم يقدّم الكتابان تمارين إدماجية تستدعي استحضار أكثر من ظاهرة نحوية واحدة و توظيفها – بعد عدد معين من الدروس النحوية –، و كتاب السنة الرابعة من التعليم المتوسط أولى بذلك ، و هو ما لا يضع المتعلم أمام فرصة حقيقية لإدماج المعارف اللغوية التي هو بصدد تعلّمها، إذ من شأن ذلك أن يجعله قادرا على استحضار كل ظاهرة لغوية مستقلة بعيدا عن التعلم الإدماجي الذي يستهدف جعل المتعلم قادرا على ربط معارفه السابقة ببعضها البعض كمرحلة أولى، وبما هو آت من معارف جديدة لاحقا .

– إنّ عناية كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط بالتمارين الكتابية يتماشى و النظرة الجديدة في تعليمية اللغات، و يعكس استهدافه تحقيق الكفاءة اللغوية الكتابية عند المتعلم، غير أنّ تعليم أي لغة من اللغات لا يكون بالتجاوز التام للجانب الشفهي منها، فقد بينت نتائج التصنيف أنّ الكتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط لا

---

[1]- بيداغوجيا المشروع مثلا

[2]- فليب برينيو، عشر كفاءات جديدة لممارسة التدريس، ترجمة المركز الوطني للوثائق التربوية،الجزائر،2010،ص.88.

يحتوي على أي تمرين ينجز شفهيا، وهو أمر مبالغ فيه قد ينعكس سلبا على الشق الشفهي من الكفاءة اللغوية لدى للمتعلمين خصوصا و أننا لا نستطيع نكران وتجاوز الواقع الذي يفرض على كل متعلم و شخص الحاجة إلى الخطاب الشفهي في حياته اليومية.

– إنّه من الضروري الانتباه لأهمية التنويع في التمارين النحوية الخاصة بكل درس نحوي، إذ يعتبر التنويع في كتاب السنة الرابعة من التعليم المتوسط بصفة عامة أمرا إيجابيا، غير أننا في الكثير الأحيان نجده يقترح نوعا واحدا أو اثنين فقط لكل موضوع نحوي ، فصحيح أن بعض الأنواع من التمارين قد تكون أكثر ملاءمة لدرس من الدروس، لكن يجب العمل على عدم تكريس هذه الفكرة دفعا للملل و النفور .

هذا ، و ينضاف إلى واقع التمارين النحوية المجسد في الملاحظات و التعليقات التي قدمناها ، واقع مثبط آخر لا يمكن إغفاله يتمثل في قلة الزمن المخصص لإنجازها[1] مما يجعل الأستاذ و المتعلم على حد سواء أمام ضغوطات و إكراهات مختلفة تتمثل في نوعية التمارين و فعاليتها من جهة و في قلة الزمن المخصص لإنجازها و تصحيحها في القسم من جهة أخرى.

خاتمة

بعد إتمام هذا العمل الذي تناول نشاطا هاما من الأنشطة المرتبطة بسيرورة الدرس النحوي و المتمثل في التمارين النحوية، و بعد إجراء تصنيفات لأنواع التمارين النحوية

[1]- انظر صفحة 76 من هذا البحث

الواردة في كتاب السنة الرابعة من التعليم المتوسط، و اتباعها بتحليل للنتائج المتحصل عليها و التعليق عليها من منطلق تلاؤم الأنواع المدرجة مع المقاربة المعتمدة و دورها في إكساب المتعلم الكفاءة التواصلية المنشودة من تعليم اللغة العربية.

و بعد المقارنة التي أجريت بين التمارين النحوية الواردة في الكتاب المعتمد في الميدان حاليا و بتلك التي كانت مقررة في كتاب السنة التاسعة من التعليم الأساسي – الذي أعدّ و طبّق في ظل المقاربة بالأهداف– قصد معرفة مدى توفيق لجنة التأليف في إثرائها و تجاوز سلبياتها و إدراج أنواع حديثة أكثر ملاءمة و مسايرة للمنظور الوظيفي التواصلي المتبنى حاليا، يمكن تلخيص نتائج هذه الدراسة في كون :

كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط قد شهد تغييرا في طريقة عرضه للوحدات التعلمية و للدروس المقررة، و التي من بينها الدرس النحوي الذي صار مرتبطا بالقراءة المشروحة، و ذلك وفق ما تتطلبه المقاربة النصية المعتمدة ، في حين أنه لا فرق واضح بين الكتابين المدرسيين السابق و الحالي عندما يتعلق الأمر بالتمرين النحوي بالتحديد، فالتمرين النحوي لا يزال جافا و غير مختلف في جوهره عمّا كان عليه سابقا ، إذ لم تتمظهر من خلاله النقلة النوعية التي عرفها التعليم عامة، و عرفها تعليم اللغة العربية على وجه الخصوص لا من حيث طريقة عرضه للتمارين النحوية ، و لا من حيث أنواعها، فإذا كانت هذه الدراسة قد ترجمت تراجعا في نسب إدراج بعض أنواع التمارين النحوية في كتاب السنة الرابعة من التعليم المتوسط على اعتبار أنها لا تتناسب و المنظور الوظيفي المنتهج في تعليم اللغة العربية من جهة ، و زيادة في نسب توظيف أنواع أخرى على اعتبار أنها أكثر ملاءمة لهذا المنظور من جهة أخرى ، فقد كشفت في الوقت نفسه على أنه قد تم إيراد أنواع التمارين النحوية نفسها في كلا الكتابين المعنيين بالدراسة و المقارنة ، و لم يَجِّد اعتماد أي نوع حديث مقارنة بما كان معتمدا في كتاب قواعد اللغة للسنة التاسعة من التعليم الأساسي، و نذكر على سبيل المثال لا الحصر عدم اعتماد تمارين في شكل ألعاب لغوية رغم إثبات العديد من الدراسات التي

أجريت حولها مدى فعاليتها و حث المتخصصين على اعتمادها بغية جذب المتعلمين و استثارة دافعيتهم لإنجازها، و بالتالي الرفع من تحصيل اللغة العربية و التمكن من تحسين مستوى تعليمها و تعليم نحوها.

كما لم يتم أيضا اعتماد تمارين تستدعي إدماجا للمعارف النحوية بعد عدد معين من الدروس رغم أن الإدماج مستهدف في كل الوثائق التربوية الحديثة، و كفيل بجعل المتعلم قادرا على استحضار مختلف المعارف اللغوية و النحوية السابقة ، و تجنيدها وفق ما تقتضيه الوضعية التواصلية التي هو بصدد حلّها إما شفهيا أو كتابيا، و هو ما يحقق بالضرورة تثبيتا للمعارف المكتسبة و ترسيخا لها من خلال توظيفها في وضعيات مشابهة، هذا إضافة إلى عدم اعتماد تمارين تنجز بشكل تعاوني أو تواصلي بين المتعلمين رغم أنّ تفاعل المتعلمين فيما بينهم، و تواصلهم يتصدران مبادئ المقاربتين المعتمدتين حاليا، و إذا كانت هذه الدراسة قد بينت أنّ نسبة توظيف التمارين التي تهدف إلى تحقيق الكفاءة التواصلية قد ارتفعت بدرجة ملحوظة في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط مقارنة بما كانت عليه في كتاب القواعد للسنة التاسعة من التعليم الأساسي ، فإنّ ما عيب على ذلك أنها كلها قد استهدفت توظيف ظاهرة واحدة من الظواهر اللغوية المدروسة في جمل أو نصوص من إنشاء المتعلم لا غير ، في ظل تعدّد أقسام التمارين التواصلية و اختلاف طرائق إنجازها التي يفترض أن يعتمد عليها و يتم استغلالها كلها على اعتبار أن الكفاءة التواصلية لا تتحقق بإنجاز قسم واحد فقط من أقسام التمارين التواصلية و إنما بإنجاز مختلف الأقسام التي تندرج ضمنها – أو أغلبها– لبناء الكفاءة التواصلية المنشودة لدى المتعلم.

و يعتبر ورود كل من التمارين البنوية و تمارين الإعراب في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط و لو بتراجع في النسبة مقارنة بما كانت عليه في كتاب القواعد للسنة التاسعة من التعليم الأساسي ، وكذا مضاعفة نسبة ورود تمارين الاستخراج و التعيين ، جانب من الاستمرارية و عدم التجاوز لوجهة النظر التي كانت قائمة عليها

المقاربة السابقة – المقاربة بالأهداف – والتي تختلف أيّما اختلاف عن المقاربة بالكفاءات و المقاربة النصية المعتمدتين حاليا.

هذه النتائج و غيرها مما سبق التفصيل فيه من خلال الجزء التطبيقي من هذا البحث تجعلنا فعلا نتساءل حول سبب الاحتفاظ بأنواع التمارين النحوية نفسها المعتمدة من كتاب القواعد للسنة التاسعة من التعليم الأساسي في ظل كل المستجدات التي طرأت على التعليم عامة ، و على تعليم اللغة العربية خاصة ، فقد كان من الأجدر عدم الاكتفاء بهذا القدر المحدود من تطبيق المقاربة بالكفاءات و المقاربة النصية، و توسيع حدود تطبيق مبادئهما من خلال تجسيدها في كل مرحلة من مراحل الدرس ، هذه المبادئ التي نجدها قد تجلّت نظريا عندما تمّ الاقرار بضرورة تقديم الدروس النحوية انطلاقا من النصوص الأدبية لا بمعزل عنها رفضا تجزئة اللغة إلى فروع منفصلة، لكنها لم تبرز تطبيقيا من خلال التمارين رغم أهميتها ، فقد تغير منطلق تعليم اللغة العربية و تغير الهدف من تعليمها و أثريت طرائق تعليمها و تكاملت، و مازالت نماذج التمارين النحوية المقترحة مماثلة للتمارين التي كانت معتمدة سابقا و لا تختلف عنها إلا كمّا. و ليس الهدف هنا رمي الكتاب المعتمد بالقصور و عدم الفاعلية و إنما لفت الانتباه إلى ضرورة مواصلة تجربة الإصلاح التربوي عن طريق الاحتفاظ بإيجابياتها و إثرائها، و الكشف عن جوانب النقص الواجب سدّها و أخذها في الاعتبار لاستدراكها عند تجديد كتب اللغة العربية قصد الرفع من مستوى تعليم اللغة العربية و تحصيلها، و بما أن هذا التعليم يستهدف إكساب المتعلم معارف وظيفية تمكنه من التواصل مع غيره متى استدعته المواقف إلى ذلك، فإن الرهان التعليمي الحقيقي الذي يجب أن يرفعه القائمون على تأليف المناهج و الكتب المدرسية اليوم هو إعداد تمارين لغوية متنوعة تعاونية إدماجية تواصلية.... مثيرة لدافعية التعلم و بأعداد كافية، خصوصا و أن المناهج و الكتب الحالية قد تجاوز تطبيقها العشر سنوات وصار من المفترض تحيينها .

المصادر و المراجع

المراجع العربية:

1- إبرير بشير، " التواصل مع النص من أجل قراءة فعالّة محققة للفهم "، في مجلة اللغة العربية، المجلس الأعلى للغة العربية، العدد 04، 2001.

2- ابن جني أبو الفتح عثمان، الخصائص، تحقيق محمد علي النجار، المكتبة العلمية، ط2، الجزء 1، بيروت، 1973.

3- ابن خلدون، المقدمة، تحقيق عبد الواحد وافي، دار نهضة مصر للطباعة والنشر، ج 6، د ط، القاهرة، 2006.

4- آيت شوشان علي،" اللسانيات و البيداغوجيا، نموذج النحو الوظيفي، الأسس المعرفية و الديداكتيكية "، السلسلة البيداغوجية، العدد 05، دار الثقافة، مطبعة النجاح الجديدة، الطبعة الأولى، الدار البيضاء، 1998.

5- بكوش فاطمة الزهراء، " تأملات في الآراء التربوية لابن خلدون "، في مجلة الباحث للبحوث اللغوية و الأدبية والفكرية، مخبر اللغة العربية وآدابها، العدد 05، جامعة عمار ثليجي الأغواط هل تعوض بالجزائر فقط ، ديسمبر، 2010

6- بلادهة فريدة " تعليم قواعد النحو و تأثيره في إنشاء التعابير الكتابية لدى تلاميذ الرابعة متوسط "، المؤتمر الوطني حول تعليم اللغات في الجزائر ووسائل ترقيته، المجمع الجزائري للّغة العربية التعاون مع وزارة التربية الوطنية و مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية، نوفمبر2009.

7- بلعيد صالح ، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة، الجزائر، ط 7، 2012.

8- بن بكر أبو سراج، الأصول في النحو، مطبعة المدني، السعودية، القاهرة، 1976.

9- بن تريدي بدر الدين، قاموس التربية الحديث، عربي فرنسي انجليزي، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، 2010 .

10- بن محمد عبد الكريم، تعليمية النحو في مرحلة التعليم الثانوي العام، السنة الأولى نموذجا، رسالة ماجستير، كلية الآداب و اللغات، جامعة الجزائر، 2004-2005.

11- بن مراد إبراهيم، " تدريس النحو بين تعليم الصناعة وتكوين الملكة ملاحظات في المبادئ العامة لتيسير تدريس النحو "، في مجلة اللغة العربية، المجلس الأعلى للغة العربية، العدد 08، تونس، 2003.

12- بنوا قالون،" التحفيز في وضعيات التعلم إضافات علم النفس التربوي"، ترجمة حميدة روابحي، من قراءات المركز، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر، الجزء الأول،2007.

13- برينيو فليب ، عشر كفاءات جديدة لممارسة التدريس، ترجمة المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر،2010.

14- بوحساين نصر الدين، منهج تدريس اللغة العربية للموظفين في مراكز التكوين الإداري مستوى الإتقان مادة النحو، رسالة ماجستير، كلية الآداب و اللغات، جامعة الجزائر، 1997.

15- بودلعة لعماري حبيبة، "دراسة تحليلية لتمارين القواعد المقررة في كتاب السنة الأولى من التعليم المتوسط"، في مجلة اللسانيات، مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية، الجزائر، العددان 12 و13 سنة 2007.

16- بوكنوس عائشة، " الدافعية للتعلم أسباب انخفاضها و تنشيطها لدى المتعلم "، في مجلة معارف العلمية، العدد 11، المركز الجامعي العقيد أكلي محند أولحاج، البويرة، الجزائر، ديسمبر 2011.

17- تحريشي محمد و تحريشي عبد الحفيظ،" تعليمية القواعد في المدرسة الابتدائية الجزائرية، كتاب السنة الثالثة نموذجا"، في مجلة الكتاب المدرسي في المنظومة التربوية الجزائرية، في أعمال الملتقى الوطني يومي 25 و25 نوفمبر 2007، مركز البحث العلمي و التقني لتطوير اللغة العربية،الجزائر،جوان2007.

18- التميمي عواد جاسم محمد، باقي جواد محمد الزجاجي، واقع تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية في الوطن العربي، الإدارة العربية للتربية والثقافة والعلوم، إدارة برامج التربية، تونس، 2004.

19- تازروتي حفيظة، اكتساب اللغة العربية عند الطفل الجزائري، دار القصبة للنشر، الجزائر، 2003.

20- جاهمي محمد، " واقع تعليم النحو في المرحلة الثانوية "، في مجلة العلوم الانسانية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، العدد 07، فيفري 2005.

21- **جديدي عفيفة**،" أثر الانفعالات المميزة للمراهق المتمدرس على دافعيته للتعلم "، في مجلة معارف العلمية، العدد 10، المركز الجامعي العقيد أكلي محند أولحاج، البويرة، الجزائر، جوان، 2011.

22- **الجرجاني على بن محمد الشريف**، التعريفات، مكتبة لبنان، ساحة بيروت،1990.

23- **حاج صالح عبد الرحمن**،" أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرستي اللغة العربية"، في مجلة اللسانيات، الجزائر، العدد 04، 1974.

24- **حداد فتيحة**، ابن خلدون وآراؤه اللغوية و التعليمية، دراسة تحليلية نقدية، رسالة ماجستير، منشورات مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر، جامعة مولود معمري، 2011.

25- **حمّار نسيمة**، إشكالية تعليم مادة النحو العربي في الجامعة، جامعة بجاية نموذجا، رسالة ماجستير، جامعة مولود معمري تيزي وزو، منشورات مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر،2011.

26- **الخويسكي زين كامل**، النحو التعليمي، قطوف في علم اللغة التطبيقي، دار المعرفة الجامعية ،الإسكندرية، 2009.

27- **الخير حدار**، محمد الطاهر وعلي، عبد الغفور بن نجوع، الألعاب القرائية و الكتابية للمرحلة الابتدائية، 2004.

28- **خيري وناس**، بوصنبورة عبد الحميد، مادة التربية وعلم النفس " تكوين المعلمين، السنة الأولى"، الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد، الجزائر، 2006.

29- **داوود عبده**، نحو تعليم اللغة العربية وظيفيا، مؤسسة دار العلوم، ط1، الكويت، 1989.

30- **دلاش الجيلالي**، "مدخل إلى اللسانيات التداولية"، ترجمة محمد يحياتن، في سلسلة الدروس في اللغات و الآداب، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1992.

31- **الدليمي طه علي حسين، الدليمي كامل محمود نجم**، أساليب حديثة في تدريس قواعد اللغة العربية، دار الشروق، عمان، ط1، 2004 .

32- **الدليمي كامل محمود نجم**، أساليب تدريس قواعد اللغة العربية، دار المناهج للنشر و التوزيع، عمان، ط1، 2013.

33- السعدي عبد الرزاق عبد الرحمان، عبد الوهاب زكريا، " منهج مقترح لتعليم النحو العربي للناطقين بغير العربية "، في مجلة جامعة الأنبار للعلوم الاسلامية، المجلد الثالث، العدد العاشر، ماليزيا، 2011 .

34- شتوح زهور، تعليمية التمارين اللغوية في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط، دراسة وصفية تحليلية، رسالة ماجستير، جامعة الجاج لخضر باتنة، كلية الآداب و العلوم الإنسانية، 2011/2010.

35- صاري محمد، " تيسير النحو موضة أم ضرورة ؟ " في أعمال ندوة تسيير النحو، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، 2001.

36- ———— ، "واقع تدريس القواعد النحوية في مراحل التعليم العام دراسة تقويمية"، في مجلة اللغة العربية، المجلس الأعلى للغة العربية، العدد 16، 2006.

37- صيني محمود اسماعيل، ناضف مصطفى عبد العزيز، مختار الطاهر حسن، مرشد المعلم في تدريس اللغة العربية لغير لناطقين بها، تطبيقات عملية لتقديم الدروس وإجراء التدريبات، مكتب التربية العربي لدول الخليج، ط 2، 1985.

38- طحيمر العلي فيصل حسين، المرشد الفني لتدريس اللغة العربية، مكتبة الثقافة للنشر و التوزيع، عمان، الأردن، ط 1، 1998.

39- طعيمة رشدي، الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية، دار الفكر العربي ،القاهرة، ط 2، 1998.

40- الطنطاوي محمد، نشأة النحو و تاريخ أشهر النحاة، دار المعارف، ط 2، القاهرة، 1990.

41- عاطف فضل محمد، النحو الوظيفي، دار الميسرة للنشر و الطبع و التوزيع، عمان، ط2، 2013.

42 - عبد العال عبد المنعم سيد، طرق تدريس اللغة العربية، مكتبة غريب، القاهرة، دت.

43- عصر حسني عبد الباري، قضايا في تعليم اللغة العربية وتدريسها، المكتب العربي الحديث، الإسكندرية، 1999.

44- عطية محسن على، اللغة العربية في ضوء الكفاءات الأدائية، دار المنهج للنشر و التوزيع، الأردن، ط1، 2008.

45- ــــــــــــــــــ ، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، دار الشروق للنشر و التوزيع، الطبعة الأولى، الإصدار الأول، 2006.

46- عفيفي أحمد، نحو النص، اتجاه جديد في الدرس النحوي، مكتبة زهراء الشرق ، القاهرة، ط1،2001.

47- علاوي العيد،" تعليمية اللغة العربية ..المشاكل و الحلول."، في مجلة المخبر، أبحاث في اللغة و الأدب الجزائري، العدد الخامس، جامعة محمد خيضر بسكرة، كلية الآداب و العلوم الانسانية و الاجتماعية، مارس 2009.

48-عيساني عبد المجيد، النحو العربي بين الأصالة و التجديد، دراسة نقدية وصفية لبعض الآراء النحوية، دار ابن حزم للطباعة والنشر والتوزيع، لبنان، 2008 .

49- غريب عبد الكريم، المنهل التربوي، معجم موسوعي في المصطلحات و المفاهيم البيداغوجية و الديداكتيكية و السيكولوجية، الجزء الأول، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، ط 1، ج 1، 2006.

50- الفارسي أبو على الحسن بن أحمد، التكملة و هي الجزء الثاني من الإيضاح العضدي، تحقيق الدكتور حسن الشاذلي فرهود، عمادة شؤون المكتبات، جامعة الرياض، المملكة العربية السعودية، 1981.

51- المتوكل أحمد، مسائل النحو العربي، في قضايا نحو الخطاب الوظيفي، دار الكتاب الجديدة المتحدة، ليبيا، الطبعة الأولى، مارس، 2009.

52- مجاور محمد صلاح الدين علي، تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية أسسه وتطبيقاته اللغوية، دار الفكر العربي، القاهرة، 1997.

53- مخلوفي زكريا، واقع الدرس النحوي في ضوء المقاربة النصية، رسالة ماجستير، جامعة الجزائر 2، 2010-2011 .

54- مدكور على أحمد، تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر، القاهرة، دط، 2000.

55- ــــــــــــــ، منهج تعليم الكبار النظرية و التطبيق، دار الفكر العربي،القاهرة ،ط1، 1996.

56- مرتاض عبد الجليل، " اللغة العربية والاتصال "، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، أعمال الموسم الثقافي ، الجزائر،2000.

57- ــــــــــــــ ، اللغة و التواصل اقترابات لسانية لإشكاليات التواصل للتواصليين الشفوي والكتابي، دار هومة، الجزائر، د ط، 2012.

58- ــــــــــــــ الوظائف النحوية في مستوى النص، دار هومة، الجزائر، دط،2011.

59- مكي صليحة، "طريقة تقديم نشاط قواعد اللغة العربية في السنة الأولى متوسط والسنة السابعة أساسي، " في مجلة اللسانيات، العدد 12 و13، مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية، الجزائر،2007.

60- مكي صليحة، أوشيش كريمة، بودلعة حبيبة،" طريقة تعليم اللغة العربية في المدرسة الأساسية الجزائرية"، في كراسات المركز، مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية، الجزائر ، العدد 03، 2006.

61- مكسي محمد ، ديداكتيك القراءة المنهجية، مقاربات و تقنيات، في السلسلة البيداغوجية ، دار الثقافة للنشر و التوزيع ،ط1،1997.

62- منصر يوسف، الكتاب المدرسي في المنظومة التربوية الجزائرية،" واقع التمارين اللغوية في الكتب المدرسية الجزائرية "، في أعمال الملتقى الوطني المنظم بالجزائر يومي 24 و 25 نوفمبر 2007، مركز البحث العلمي و التقني لتطوير اللغة العربية ،الجزائر،جوان،2008.

63- ملحقة باتنة الجهوية، " تصنيف بلوم للمجال المعرفي أو العقلي "، من قراءات المركز، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر ، الجزء الأول، 2008 .

64- هورست ايزمبرج " بعض المفاهيم الأساسية لنظرية لغوية النص" ترجمه وعلق عليه سعيد حسن بحيري في كتاب اسهامات أساسية في العلاقة بين النص والنحو والدلالة، مؤسسة المختار للنشر و التوزيع، ط1، القاهرة،2008.

65- الهويدي زيد، الألعاب التربوية، استراتيجية لتنمية التفكير، دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية،ط1، 2002.

66- وعلي محمد الطاهر، الأهداف البيداغوجية، تصنيفها وصياغتها، مطبعة الديوان الوطني لمحو الأمية و تعليم الكبار، الجزائر،1999 .

67- ـــــــــــــــ ، بيداغوجية الكفاءات، الورسم للنشر و التوزيع، ط 2،الجزائر ، 2013.

الوثائق التربوية:

1- الشريف مريبعي، رشيدة آيت عبد السلام، مصباح بو مصباح، هاشمي عمر، كتاب اللغة العربية، السنة الرابعة من التعليم المتوسط ، تأليف الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، مارس، 2006.

2- حروش موهوب ، كابويا عبد الرحمن، عبلاوي محمد، كتاب قواعد اللغة العربية، السنة التاسعة من التعليم الأساسي، السنة التاسعة أساسي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 1991، 1992.

3- مديرية التعليم الأساسي، وثيقة المعالجة البيداغوجية في مرحلة التعليم المتوسط، 10 سبتمبر 2013.

4- وزارة التربية الوطنية، النشرة الرسمية للتربية الوطنية، القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08-04 المؤرخ في 23جانفي 2008، عدد خاص فيفري 2008 .

5- وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج السنة الرابعة من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، جوان، 2013 .

6- وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، التوزيعات السنوية لنشاطات التعلم لمرحلة التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، جوان، 2013.

7- وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الرابعة من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، جويلية، 2005. .

المراجع الأجنبية :

1- **BASUJI Jacqueline**, Pourquoi des exercices de grammaire ? Langue française N 33,1977.

2- **GALISSON .R et COSTE, D,** Dictionnaire de didactique des langue, hachette, 4eme édition , paris.1979.

3 - **PAGE Michel et Gilles PRIMEAUE**, Cinq option pédagogiques pour l'apprentissage de la langue écrit, Québec français, N 27,1977.

4- **PRINCIPAUD J.M**," Elaborer un exercice de grammaire", Langue française,N33, 1977.

5- **PUREN Christian**, Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues, édition originale papier :Paris, Nanthan , 1988

6-UWIZEYE Marie - Louisa, Les exercices de grammaire et le développement de la compétence communicative : une typologie, université Oslo ,Norvège,2011.

الموضوعات الصفحة

مقدمة 01

الفصل الأول : مكانة النحو في منهجيات تعليم اللغات و طرائق تدريسه.....05
1 – النحو العربي بين العلمية و التعليمية.....**06**
1 –1 النحو العلمي أو التحليلي.....07
1–2 النحو التعليمي (التربوي).....08
2– النحو في منهجيات تعليم اللغات.....12
2–1– المنهجية الطبيعية.....14
2–2– المنهجية التقليدية.....14
2–3– منهجية قراءة ترجمة.....15
2–4– المنهجية المباشرة.....15
2–5– المنهجية السمعية الشفاهية 16
2–6– المنهجية السمعية البصرية.....17
2–7– المنهجية التواصلية.....18
3– طرائق تعليم النحو 21
3–1الطريقة القياسية.....23
3–1–1 مزايا الطريقة القياسية.....24
3–1–2عيوب الطريقة القياسية 25
3–2– الطريقة الاستقرائية أو الاستنباطية.....25
3–2–1 مزايا الطريقة الاستقرائية.....26
3–2–2عيوب الطريقة الاستقرائية.....27
3–3– الطريقة الاستكشافية.....27
3–4– طريقة تدريس النحو على أساس الهدف الوظيفي 30
3–5– طريقة تدريس النحو بأسلوب الموقف.....30
3–6– طريقة النصوص.....31

الفصل الثاني : تعليم النحو في السنة الرابعة من التعليم المتوسط 34

1- تعليم النحو في مرحلة التعليم المتوسط.....37
1-1 أهداف تدريس القواعد.....41
2- التمارين اللغوية 41
2-1 مقاييس بناء التمارين اللغوية.....47
2-1 -1 التنوع.....47
2-1-2 التكامل و الترابط.....49
2-1-3 الانطلاق من مبدأ إكساب المتعلم الملكتين اللغوية و التواصلية.....49
2-1-4 إثارة دافعية المتعلم.....49
3- أنواع التمارين النحوية.....52

3-1 تمارين التحليل و التركيب.....53
3-1-1 تمارين التحليل.....53
3-1-2 تمارين التركيب.....53
3-2 تمارين التطبيق.....54
3-3 تمارين الاستخراج والتعيين.....54
3-4 تمارين التحويل.....55
3-5 تمارين الإعراب.....55
3-6 تمارين الضبط بالشكل.....55
3-7 تمارين التصنيف.....55
3-8 تمارين إعادة كتابة النصوص بالتبسيط أو التعقيد.....56
3-9 تمارين إعادة تأهيل الخطاب.....56
3-10 تمارين في شكل ألعاب لغوية.....56
3-10-1 التمارين الإبداعية.....56
3-10-2 التمارين العلاجية.....57
3-11 التمارين البنوية..... 59
3-11-1 تمارين ملء الفراغ.....59

3-11-2 تمرين التكرار.....60

3-11- 3 تمرين الاستبدال.....61

3-11-4 تمرين التحويل.....62

3-11-5 تمرين التركيب.....62

3-11-6 تمرين الزيادة 63

3-11-7 تمرين الحوار الموجه.....63

3-12 التمارين التواصلية.....64

3-12-1 تمارين الفهم.....66

3-12-2 تمارين الإنشاء أو الإنتاج.....67

4- موضوعات النحو وتمارينها المقررة في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط 69

4-1 هيكلة كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط 72

4-1-1 طريقة عرض الوحدات التعلمية 72

4-2 موضوعات النحو و تمارينها المقررة في كتاب السنة الرابعة من التعليم المتوسط 74

4-3 تصنيف التمارين النحوية الواردة في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط.....85

الفصل الثالث: أنواع التمارين النحوية في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط و مقارنتها بتمارين كتاب السنة التاسعة من التعليم الأساسي 89

1- تحليل نتائج تصنيف تمارين النحو الواردة في كتاب السنة الرابعة من التعليم المتوسط 91

2- موضوعات النحو و تمارينها المقررة في كتاب قواعد اللغة العربية للسنة التاسعة من التعليم الأساسي.....105
2- 1طريقة عرض الدروس النحوية.....106
2-2 الموضوعات النحوية المقررة و التمارين المقترنة بها في الكتاب.....107
3- تحليل نتائج تصنيف التمارين النحوية الواردة في كتاب السنة التاسعة من التعليم الأساسي.....109
4- مقارنة أنواع التمارين النحوية الواردة في كتاب السنة الرابعة من التعليم المتوسط بتلك المقرر ة في كتاب القواعد للسنة التاسعة من التعليم الأساسي.....121
4-1 عرض نتائج المقارنة بين التمارين النحوية الواردة في كتاب السنة الرابعة من التعليم المتوسط و تلك المقررة في كتاب السنة التاسعة من التعليم الأساسي
.....129
خاتمة 134
قائمة المصادر و المراجع 138
الفهرس 148