تقييم التّمارين الإملائية لدى متعلمي المرحلة الابتدائية

-كراس نشاطات اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي نموذجا-

Evaluation of dictation exercises for primary school learners

-The third year primary booklet activities for arabic language as a model-

أمينة صويلح*
مخبر اللسانيات التطبيقية و تعليم اللغات جامعة الجزائر02(الجزائر)
amina.souilah@univ-alger2.dz
أميرة منصور
أبو القاسم سعد الله(الجزائر)
mansourrym@yahoo.fr

تاريخ الإرسال: 2021/10/09	تاريخ القبول: 2021/10/23

الملخص:

تكرّس المقاربات الحديثة المعتمدة في تعليم اللّغة العربيّة النّظرة الوظيفيّة للّغة، باعتبارها نظام يقوم على أساس الاستثمار الفعلي للمعارف اللّغويّة النّظرية وما يعزّزها من الآليات الدّاعمة التي دعت اللّسانيات التّعليميّة إلى ممارستها، وتعتبر التّمارين الإملائيّة من بين الآليات التي يعوّل عليها في دعم المكتسبات اللّغويّة النّظريّة بهدف تحقيق التّواصل اللّغوي في شقّه الكتابي. ونحن نهدف في هذه الدّراسة تقييم التّمارين الإملائيّة في دفتر نشاطات اللّغة العربيّة للسّنة الثّالثة ابتدائي، والكشف عن مدى فاعليتها بعد إعادة إصلاح المحتويات في مناهج الجيل الثّاني.

الكلمات المفتاحية: التّمارين الإملائيّة، الكفاءة ، التّدريب، مناهج الجيل الثّاني

Abstract :

The recent appraoches for teaching the Arabic language highlights the functional side of the language, since functional linguistics promotes the optimum use of the language and its knoweldgewhich , in turn, was supported by applied linguistics. Further, dictation exercise is considered as a prominent technique to enhance learners' acquisition of written communication and knoweldge. The present study seeks to explore the effectiveness of dictation exercises applied in the activities of third year primary book and its position in the second generation curriculum after the reform.

Keywords: Dictation exercises, proficiency, training, second generation curiculums

*المؤلف المرسل: أمينة صويلح.

مقدمة:

إنّ إكساب المتعلّمين ملكة لغويّة وتمكينهم من السّيطرة على مهارات اللّغة وعناصرها، لا يتأتى إلّا من خلال الممارسة والاستعمال اللّذين يفعّلهما "التّمرين اللّغوي". لذا كان لزاماً على القائمين بالتّأليف وإعداد المناهج الحرص على جودة التّمارين اللّغويّة المدرجة في الكتب المدرسيّة والعناية بها كمّاً ونوعاً، باعتبارها المجال الخصب الذي يكرّس التّعلّمات اللّغويّة المكتسبة لدى المتعلّم، ويسمح له باستعمالها استعمالاً سليماً وتوظيفها في وضعيات تواصليّة دالّة، لاسيما في المراحل الأولى من التّعليم.

وإذا كان التّمرين الإملائي هو الأداة الجوهريّة والمحرّك الأساسي لدرس الإملاء الذي يعدّ أحد الرّوافد المهمّة الخادمة لمهارات اللّغة الأربعة، فإنّ الاستثمار فيه أصبح من الأهداف الأساسيّة التي لابد أن يرتكز عليها تعليم اللّغة العربيّة، فمن خلاله يتمكّن المتعلّم من فهم الظّواهر الإملائيّة واستيعابها، وذلك بتحويل المعارف التي تلقاها من طابع تجريدي إلى واقع حسّي، فتتشكّل لديه المهارات اللّازمة التي تسمح له بتحسين كتابته الإملائيّة،وتحقيق ألوان متعدّدة من النّشاط اللّغوي كالإنتاج الكتابي. ومن هذا المنطلق أضحى التّدريب على الظواهر الإملائيّة المدروسة هو الحلقة الأهمّ في العمليّة التّعليميّة التعلّميّة لقواعد الكتابة الصّحيحة، والذي شدّدت عليه النّظريات الحديثة في ميدان تعليميّة اللّغات.

وقد سعى القائمون على مناهج الجيل الثّاني إلى تعزيز دور التّمارين الإملائيّة إيماناً منهم بأهمية هذا المسلك البيداغوجي في تعليم قواعد اللّغة، والمساهمة في تحقيق الكفاء التّواصليّة التي تعدّ أسمى غايات تعليم اللّغة العربيّة، فأدرجت عدداً من التّمارين يتوخى من خلالها تمكين المتعلّم من امتلاك القدرة الكافية للممارسة الفعليّة للّغة.

وسنحاول من خلال هذه الدّراسة أن نقف على مدى فاعليّة هذه التّمارين في مناهج اللّغة العربيّة لمرحلة التّعليم الابتدائي.

- فهل التّمارين الإملائيّة المدرجة في كرّاس النّشاطات اللّغويّة للسّنة الثّالثة من التّعليم الابتدائيّ قادرة على اكساب المتعلّمين المهارات اللّازمة للتمكّن من استعمال اللّغة وظيفيّا؟
- وهل أخذت هذه التّمارين مكانتها بين ميادين اللّغة العربيّة في مناهج الجيل الثّاني للسّنة الثّالثة من التّعليم الابتدائيّ ؟

1. التّمرين الإملائي، المفهوم و الأهميّة:

يشكّل التّمرين الإملائي أداة بيداغوجية مهمّة ومرتكزاً فعّالا، حيث يسمح للمتعلّم بامتلاك القدرة على فهم القواعد الإملائيّة المدروسة، وتوظيفها توظيفاً سليماً، وتثبيت البنى اللّغويّة الجديدة واستثمارها، إضافة إلى تنمية حصيلته اللّغويّة ومهارات التّفكير لديه، خصوصاً في المراحل الأولى من التّعليم.

1.1. مفهومالتّمرين:

تتفّق التّعاريف التي تحيل إلى معنى "التّمرين" في مفهومه العام عند علماء اللّغة قديماً مع ما حدّده الباحثون في المجال التّربوي وصناعة تعليم اللّغات، وإن كانت المقاربات الحديثة تضع حدوداً دلالية دقيقة لهذا المصطلح، حيث ورد "التّمرين" في لسان العرب بمعنى "التّليين؛ وهو مشتق من الفعل مَرَنَ، يَمْرُنُ، مرانَة و مُرُونَة؛ وهو لا ينفي صلابة. و مرّنته؛ أَلنته وصلّبته. و مَرَنَ الشّيء يمرُن مُرونا إذا استمرّ، و هو لا يّنفي صلابته، و مَرَنَت يد فلان على العمل أي صلُبت واستمرت [1].وهو المعنى نفسه الذي ذهب إليه ابن جنّي في خصائصه[2] و صاحب "الكشّاف[3].

فالتّمرين في العُرف اللّغوي إذن يأتي بمعنى المران والتّدرب على ممارسة الشّيء والاستمرار في ذلك بهدف تثبيته وترسيخه ليصبح عادة لغويّة.

أمّا في الاصطلاح التّربوي فقد عرّفه عبد الكريم غريب بأنّه: "إجراء نقوم به لاختبار أو تدريب المتعلّم أو تكليفه بمهام معيّنة، يكون موضوعه منصبّا في الغالب على التّطبيق والمعالجة، وفي صيغة أسئلة إجرائيّة"[4]، ويقابل "التّمرين" مصطلح (Drill) الذي يعني "التّطبيق" في بعض المعاجم المتخصّصة ويعرّف على أنّه: "نوع من أنشطة التعلّم المتكرّرة التي تهدف إلى تنمية أو تثبيت مهارة معيّنة أو أحد جوانب المعرفة"[5]، وعلى هذا الأساس يمكن للمعلّم أن يقيس مدى قدرة المتعلّم على تحقيق الأداء الفعلي لنشاط تعلّمي واستثمار مكتسباته وتوظيفها توظيفاً سليما؛ باعتبار أنّ التّمرين في مفهومه العام كما يشير صالح بلعيد: "خطاب ينتجه المدرّس ويرمي به للمتعلّم قصد قياس ردّة فعله"[6].

وعلى ضوء هذه التّعريفات يمكن القول أنّ التّمرين الإملائي نشاطلغوي تعليمي؛ الغرض منه تقييم درجة التّحصيل لدى المتعلّم، وتعديل سلوكه اللّغوي، وجعله قادراً على توظيف النّماذج اللّغوية بطريقة صحيحة تضمن له إرساء الكفاءات المستهدفة والمراد تحقيقها من العمليّة التّعليميّة التعلّمية، إلى جانب إكسابه بعداً تواصليّا للّغة، باعتبار أنّ الإملاء منظومة صغرى داخل منظومة كبرى هي اللّغة العربيّة، وهو فرع من فروع اللّغة التي لا يمكن فصلها عن باقي مهارات الاتّصال اللّغوي، ولا يتأتى ذلك إلاّ عن طريق الممارسة الفعّالة لهذا النّشاط، من خلال الحرص على التّكرار وجودة التّدريب والمران وحسن الانتقاء لتجاوز الخطأ.

2.1. أهمية التّمرين الإملائي:

يجمع المختصّون في الميدان اللّساني والتّربوي على أهمية التّمرين اللّغوي عامة والإملائي خاصّة، ويؤكّدون على بعده الوظيفي في العمليّة التّعليميّة، باعتبار أنّه "يسمح للمتعلّم بامتلاك القدرة الكافية للممارسة الفعلية للحدث اللّغوي، وذلك بإدراك النّماذج الأساسية التي تكوّن الآلية التّركيبية للنّظام اللّساني المراد تعليمه."[7] ونظراً للميزة التي يختصّ بها التّمرين والمتمثّلة في ترسيخ المعارف من خلال مبدأي "التّكرار" و"التّدريب" تبرز المكانة الكبيرة التي حظي بها هذا النّشاط في الصنّافات المعرفيّة للأهداف التّعليميّة لدى علماء علم النّفس والتّربية على غرار صنافة "بلوم" (Taxonomie de Bloom) الذي جعل "التّطبيق" في المستوى الثّالث من مستويات المعرفة.[8]

ومن هذا المنطلق أصبح من الضروري تخصيص حيّز زمني كافٍ ومناسب لحصص التّدريب الإملائي مقارنة بحصص العرض، حيث يرى عبد الرّحمن الحاج صالح أنّ "التّدريب والتّطبيق هو كل شيء في تدريس اللّغة... وعلى هذا ينبغي أن يراعى في بناء المناهج هذه الحقيقة، وذلك بجعل التمرّس والتّرسيخ للمثل الإجرائيّة هي القسط الأوفر من محتواها، بحيث تصبح تشكّل ثلاثة أرباع درس اللّغة"[9] ويؤكّد في السّياق ذاته على أنّ الاكتساب اللّغوي وفهم الظّواهر اللّغويّة لا يتمّ إلاّ عن طريق التّمارين التي تعدّ وسيلة للتّرسيخ ذلك أنّ "التّصوّر السّليم لماهية اللّغة يقتضي أن تكون الأعمال التّرسيخيّة هي أهمّ الأعمال الاكتسابيّة، نظراً إلى أنّ الإتقان لأيّ عمل كان ينتج دائماً عن الممارسة المتواصلة، ولا سيما عن الممارسة الممنهجة المنتظمة غير الفوضوية ... ولا نبالغ إذا قلنا بأنّ العمل الاكتسابي للّغة كلّه تمرّس ورياضة متواصلة، كلّما توقفت توقّف معها النّمو اللّغوي وصارت الملكة فيها شيئا فشيئا إلى الزّوال حتّى ولو كان صاحب هذه الملكة يحفظ قواعد اللّغة كلّها"[10]. كما يوصي العديد من الباحثين بأهميّة تنويع التّمارين حتى تغطي المهارات اللّغويّة المختلفة[11]

وعليه يمكن القول أنّ التّمرين هو الفضاء الرّحب الذي يفسح للمتعلّم فرصة استثمار مكتسباته، ويسمح له بترجمة المعارف اللّغوية النّظريّة (التمثلّات المجرّدة) التي تلقاها خلال الدّرس إلى مهارات مكتسبة قابلة للتّوظيف في المواقف المناسبة؛ بمعنى الانتقال من مستوى التّنظير والتّجريد إلى مستوى الفعل والإنجاز، كما أنّه الوسيلة الجوهريّة التي تمكّن المعلّم من تقييم مردود متعلّميه والوقوف على مدى اكتسابهم للنّسق اللّغوي ومعرفة مستواهم، وبالتالي تقويم أدائهم للفعل التعلّمي بإكسابهم المهارات الكافية التي تجعلهم قادرين على الممارسة والأداء، من خلال إيجاد حلول لمشكلات لم يسبق لهم حلّها.

2. المقاييس العلميّة لإعداد التّمرين الإملائي:

لاشكّ أنّ التّمرين اللّغوي هو أهمّ الوسائل البيداغوجية في عمليّة التّعلّم والاكتساب اللّغوي لمختلف القواعد اللّغويّة لا سيما الإملائيّة منها، وهو الأرضيّة الصّلبة التي تبنى عليها مختلف الكفاءات؛ التي تجعل المتعلم قادراً على التّواصل بشكل سليم وفعّال، وتجنبّه الأخطاء اللّغويّة أثناء الممارسة والأداء للغة شفهيّاً أو كتابيّاً. ولكي يحقّق التّمرين الإملائي الأهداف البيداغوجية التي وضع لها، لابد على المعلّمين والمختصّين في التأليف المدرسي من مراعاة مقاييس عدّة منها:[12]

- أن يكون التّمرين واضحاً في شكله ومحتواه، وأن يكون تركيبه اللّغوي مألوفاً لدى المتعلّم، الذي يسهل عليه إدراك محتواه، والاستئناس به ممّا ييسر له السّبيل في استيعاب مغزاه، واستجابة المتعلّم في هذه الحالة تكون إيجابيّة وتحقّق الغرض المقصود.
- الاهتمام أكثر بترتيب عناصر التّمرين اللّغوي، إذ تقدّم العناصر اللّغويّة الجديدة والتي يراد ترسيخها، مع الحرص على المقابلة بين العناصر اللّغوية الأصلية والعناصر اللّغوية الفرعيّة، استبدال عنصر بعنصر، ترتيب عناصر معيّنة.

- كلّ حصّة من حصص التّمارين تكون مخصّصة لترسيخ بنية واحدة، فهي مركز اهتمام لدى المعلّم والمتعلّم معاً فلا يمكن تجاوزها؛ لأنّ ذلك سيؤدّي إلى الاضطراب والخلط في إدراك البنى المتقاربة.

2. **الأهداف التّعليميّة والبيداغوجيّة للتّمارين الإملائيّة:** يهدف التّمرين الإملائي إلى تحقيق أهدافاً عدّة منها:

- تدعيم المكتسبات بالتّطبيقات التي تعزّز تعلّمات التّلميذ.
- تنمية المهارات اللّغويّة واستخدامها استخداماً سليماً.
- اكتساب الدّقة والنّظام في عرض الانتاج الكتابي.
- تنظيم الكتابة واحترام قواعد الخطّ.[13]
- استثمار معارف المتعلّم وتعزيزها، وذلك من خلال تدريب المتعلّمين على التّوظيف السّليم لمختلف الظّواهر الإملائيّة والتحكّم في قواعد الكتابة الإملائيّة السّليمة.
- إكساب المتعلّم مهارات تطبيق القاعدة الإملائيّة عن طريق مبدأ التّرسيخ، وذلك بتحويل القواعد الإملائيّة من معرفة نظريّة إلى تمثّل حقيقي.
- تقدير مدى استيعابه لما مرّ به والعلاج السّريع لمواقع العجز في تعلّمه.[14]
- التّركيز على اكتساب بنية لغويّة معيّنة.
- تنمية القدرة الإبداعيّة اللّغويّة للمتعلّم لارتباط الإملاء بمختلف فروع اللّغة.
- ترقية التّعبير اللّغوي لدى المتعلّم وتكوين عادات لغويّة صحيحة.[15]
- إكساب المتعلّم آليات الكلام مع مراعاة آليات الإدراك اللّغوي وفهم المدلولات.[16]

4. علاقة التّمارين الإملائيّة بالتّمارين اللّغويّة:

تعدّ التّمارين الإملائيّة جزءاً من التّمارين اللّغويّة، التي تهدف تمكيّن المتعلّم من اكتساب اللّغة و استعمالها وظيفيّا، ويميّز الباحث و نبين ثلاثة أنواع مختلفة من هذه التّمارين حسب مرجعيتها النّظريّة، وهي: التّمارين التّحليليّة التّركيبيّة، التّمارين البنويّة، والتّمارين التّواصليّة أو التّبليغيّة.

2.4. التّمارين التّحليليّة التّركيبيّة:

ينسب هذا النّوع من التّمارين إلى المدارس التّقليديّة، وتعدّ من بين التّمارين التي يعتمد عليها في تعليم اللّغة رغم بساطتها، فهي تهدف إلى معرفة مدى قدرة المتعلّم على توظيف القاعدة التي تناولها من خلال الدّرس لتقييم فهمه للظّاهرة اللّغويّة، وهذه التّمارين تساهم بشكل كبير في عمليّة اكتساب اللّغة وهي تتطلّب إعدادا وتنسيقاً محكمين حتى تحقّق الهدف المتوخى، مثلما أشار

إليه عبد الرّحمن الحاج صالح في قوله: "أمّا وسائل التّرسيخ التّحليليّة التّركيبيّة فهي مفيدة جداً بشرط أن تبرمج البرمجة الدّقيقة، وتنسّق حسب ما يقتضيه التّخطيط العام للدّراسة"[17]، وتتميّز التّمارين التّحليليّة التّركيبيّة "بالطّابع التحليلي الذي يأخذ الصيغة: (عيّن، بيّن، وضّح، استخرج، اشكل، اعرب... وطابع تركيبي متمثّل (أكمل، املأ الفراغ، اربط، ادخل، كوّن...إلخ)"[18]

2.4. التّمارين البنويّة:

تسعى هذه التّمارين إلى إكساب المتعلّم مهارات لغويّة من خلال الاستعمال المتواصل للّغة والتّدريب على مختلف البنى اللّغويّة بهدف ترسيخها، وتعرّف على أنّها "التمارين التي تنطلق من مبدأ تمهير المتعلم على استعمال مكثف للغة، و تثبيت السّلوكات اللّغوية بخلق آليات للاستعمال ا لمألوف"[19]

3.4. التّمارين التّواصليّة أو التّبليغيّة:

يعتبر هذا النّوع من أهمّ التّمارين التي يعوّل عليها في تعليم اللّغة واستعمالها استعمالاً براغماتيّا، وذلك من خلال إكساب المتعلّم القدرة على التّواصل الوظيفي وفق مقتضى الحال، حيث يهدف إلى "تدريب المتعلّم على اكتساب التّلقائيّة في التّعبير عن المقامات والأحوال الخطابيّة اليّوميّة"[20] فهي إذن تركّز على حاجيات المتعلّم التّبليغيّة وتضعا ضمن أولويات اهتماماتها. وتصنّف التّمارين التّواصليّة إلى صنفين: تمارين الفهم: (المسموع والمقروء)، وتمارين الإنشاء: (الحديث أو المشافهة، الكتابة أو التّحرير)، وترتبط التّمارين الإملائيّة بتمارين فهم المكتوب، وتأتي في شكل بطاقة تنفيذ التّعليمات، بطاقة اختيار الإجابة الصّحيحة، بطاقة الألغاز، بطاقة التّكميل، صناديق القصص، بطاقة الأسئلة الكثيرة...إلخ، كما قد تتّصل الظّواهر الإملائيّة بتمارين الإنشاء؛ وتتّخذ أشكالا عدّة مثل تمرين الحوار، تمرين الإكمال، تحويل الحوار إلى نصّ سردي، الألعاب اللّغويّة.

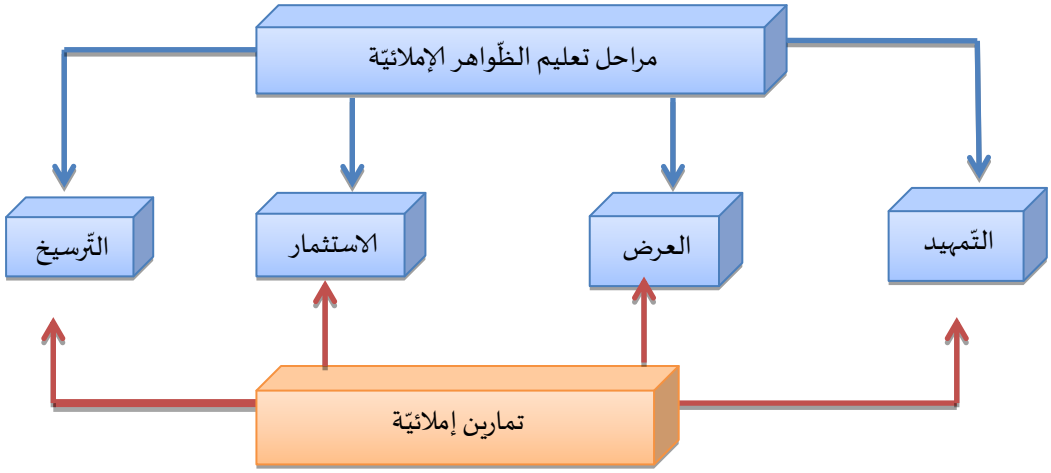
5.التّمارين الإملائيّة في منهاج السّنة الثّالثة من التّعليم الابتدائي:

تعتبر السّنة الثّالثة من التّعليم الابتدائي مرحلة حسّاسة، كما يصفها العديد من المربّين، كونها تشكّل حلقة هامّة في إكساب الطّفل اللّغة وتمكينه من التّواصل بها مشافهة وكتابة في مختلف وضعيات الحياة اليوميّة، وبالتّالي فهي القاعدة الأساس لبناء لغة سليمة بعيدة عن الأخطاء الإملائيّة التي تشوّه الكتابة، فالمتعلّم في هذه المرحلة، حسب ما جاء في المنهاج "يملك موارد شخصيّة كالمهارات والقدرات، وموارد خارجيّة هي بمثابة روافد تساهم في بناء الكفاءات وتنميتها، ولتفعيل ذلك يجنّد المتعلّم موارده اللّغويّة من نحو وصرف وإملاء، والثّقافيّة المتنوّعة التي تهيكلها نصوص مناسبة من أنماط مختلفة تعكس القيم والمفاهيم المقرّرة في المنهاج"[21] ولعلّ الرّوافد اللّغويّة التي يكتسبها الطّفل في هذه المرحلة هي بمثابة كفاءة قاعديّة (Compétence de basse) تُبنى عليها باقي الكفاءات اللّغويّة في المراحل اللّاحقة، لا سيما وأنّ الأنشطة اللّغوية كالنّحو والصّرف والإملاء تظهر في هذه السّنة بشكل صريح وليس ضمني، كما هي عليه في الطّور الأوّل من مرحلة التّعليم الابتدائي، وهو دليل على أهميّة هذه الأنشطة. وباعتبار أنّ روافد اللّغة خادمة لبعضها البعض، فإنّه يمكن القول أنّ الإملاء وسيلة لتحقيق ألوان متعدّدة من النّشاط اللّغوي، خصوصاً وأنّ الكفاء الشّاملة في هذه السّنة تنصّ على أن

"يتواصل المتعلّم بلغة سليمة ويقرأ نصوصاً ... تتكوّن من ستّين إلى ثمانين كلمة أغلبها مشكولة، قراءة سليمة ويفهمها وينتجها كتابة في وضعيات تواصليّة دالّة"[22]، وهنا وجب أن تتحوّل المعارف النّظريّة التي تلقاها المتعلّم من طابعها التجريدي إلى واقع حسّي ولا يتمّ تفعيل ذلك إلاّ بنشاط التّمارين الإملائيّة التي تعزّز عمليّة التعلّم للظّواهر الإملائيّة، فما هي وضعيّة هذا النّشاط في منهاج السّنة الثّالثة من التّعليم الابتدائي؟

5. موقع التّمرين الإملائي من مراحل الدّرس:

من المفروض أنّ التّدريب على الظواهر الإملائيّة المدروسة يعدّ الحلقة الأهمّ في العمليّة التّعليميّة التعلّميّة القواعد الكتابة، وهذا ما تدعو إليه النّظريات الحديثة في ميدان تعليميّة اللّغات، حيث يوصي المختصّون بضرورة ربط كلّ خطوة من خطوات الدّرس بتمارين تطبيقيّة لتعزيز المكتسبات التعلّميّة "ولهذا نرى مع كلّ اللّسانيين أنّ قسطها من الدّراسة يجب أن يكون أكبر بكثير من حصّة العرض والإيصال. ومهما كان فإنّه يجب أن لا تقلّ نسبتها عن ثلاثة أرباع الدّراسة"[23]



مخطّط رقم (1)[24]: موقع التّمرين الإملائي من مراحل الدّرس

يوضّح المخطّط أعلاه المراحل التي يمرّ عليها درس الظّواهر الإملائيّة في مرحلة التّعليم الابتدائي، فتحقيق الكفاءات الخاصّة بدرس معيّن من دروس "الظّواهر الإملائيّة" يتطلّب من المعلّم أن يمتلك منهجية واضحة ذات خطوات مضبوطة، ويعتبر المعلّم الكفؤ هو المعلّم المتحكّم في كلّ خطوة يقوم بتنفيذها أثناء عملية التّعليم، وتشمل هذه الخطوات:

أوّلاً: مرحلة التّمهيد:

وهي جزء من عملية التّهيئة بالنّسبة للمتعلّم، حيث تهدف هذه العمليّة إلى جذب انتباه المتعلّمين للدّرس وإثارة دافعيتهم للتعلّم، ويتّخذ التّمهيد أساليب مختلفة منها:[25]

- عرض مشكلة إملائيّة والانطلاق منها لتقصّي حلولها في الدّرس الجديد، كأن يعرض بعض الجمل التي تتضمّن تطبيقاً على القاعدة الإملائيّة، ويطلب من الطّلبة كتابتها، وعند تكلئهم في الكتابة يشعرهم بالحاجة إلى الدّرس الجديد لمعالجة هذه المشكلة.

- التحدّث في القيم والمعاني التي يتضمّنها الموضوع ثمّ الانتقال إلى القاعدة الإملائيّة من خلالها.
- تأشير ظاهرة شيوع بعض الأخطاء في الكتابة والانطلاق منها للدّخول في الدّرس وغير ذلك. المهّم في الأمر هو مستوى ما يحقّقه التّمهيد من إثارة للمتعلّمين، وتحفيز على المشاركة.

ثانيا: مرحلة العرض:

ويتمّ فيها تدريس الظّاهرة الإملائيّة الجديدة في موقف تواصلي دالّ، حيث تتأسّس خطوات العرض على نوع الطّريقة التي يسير عليها المدرّس فإن سلك القياس، وهو الغالب في الإملاء كانت الخطوات بعد التّقديم كالآتي:[26]

- كتابة القاعدة على السّبورة بخط واضح يمكن لجميع الطلبة من قراءتها.
- قراءة القاعدة بصوت واضح ونطق سليم.
- عرض الأمثلة التي تنطبق عليها القاعدة مشركا الطلبة فيها.
- الربط بين الأمثلة و القاعدة.

أما إذا كانت الطّريقة التي يسلكها الاستقراء فإن فعالياته بعد التّقديم هي:[27]

- عرض الأمثلة التي تتضمّن جزئيات القاعدة بشكل منظّم يسهّل استنتاج القاعدة واشراك الطلبة في ذلك.
- تحليل الأمثلة و الرّبط بينها بتبيان العلاقات المشتركة بينها.
- استنتاج القاعدة من الطّلبة صياغتها بشكل واضح مبسّط.
- كتابة القاعدة على السّبورة بخطّ واضح.
- قراءة القاعدة من طرف المتعلّمين أكثر من مرّة.

ثالثا: الاستثمار:

في هذه الخطوة يظهر فيها سلوك المتعلّم، ومدى استجابته لمتطلبات العمليّة التعليميّة التعلّمية، وكذا قدرته على تنفيذ التّعليمات الموجّهة له من طرف المعلّم، واستخدام ما تمّ اكتسابه في مواقف طبيعيّة.

رابعاً: مرحلة التّرسيخ:

هي الخطوة التي ترسّخ فيها الظاهرة الإملائيّة الجديدة، وتتحقّق هذه المرحلة من خلال الممارسة والتّكرار للموقف التعلّمي حتى يظهر السّلوك الإيجابي للمتعلّم وقدرته على تنفيذ المهمّة الموجّهة له، فالاستعمال المتكرّر والمتواصل للتّمارين هو الذي يرسّخ التعلّمات ويحوّلها إلى عادة لسانية سليمة،

ومن تمة فهو يسهم بشكل فعّال في اكتساب الملكة اللّغويّة وتنميتها، وهذا ما ذهب إليه "غاليسون" (Galisson) في قوله: "إنّ اكتساب الملكة اللّغويّة وتحسين أداء المتكلّم يظهران كنتيجة لعدد من المحاولات وتكرارها ومدتها الزّمنيّة؛ أي ممارسة الفعل وتكراره"[28]

وما يمكن استنتاجه من هذا المخطّط هو أنّ "التّمارين الإملائيّة" تعدّ وسيلة مهمّة لعرض درس الإملاء، باعتبارها خطوة تتّصل بجميع مراحل الدّرس وتلازمه حتى النّهاية، وهي الأساس الذي يُبنى عليه تحقيق الكفاءات المستهدفة في درس الإملاء، لا سيما إذا اتّسمت هذه التّدريبات بالتنوّع في الشّكل وطرق الإجراء، وجودة البناء، الذي من شأنه أن يسمح لها بتغطية أكبر قدر من المهارات، وما يترتّب عليها من إثارة الدّافعية لدى المتعلّمين بعد كلّ سلوك إيجابي. لذا كان من البديهي أن يُخصَّص للتّمارين الإملائيّة حيّزا زمنيّا كبيراً من الدّرس كما يوضّحه (المخطّط-1-).

وبالإسقاط على الواقع التّعليمي في مدارسنا نجد أنّه بعيد كلّ البعد عن التّنظيرات التي تطرحها الأبحاث المتخصّصة وتقرّها النّظريات الحديثة، في حقل تعليميّة اللّغات، لدور التّمرين ومدى فاعليته في تعزيز الفهم والاستيعاب أثناء عرض الّدرس؛ فالمتتبّع لممارسة المعلّم داخل القسم وطريقته في تعليم نشاط الإملاء، من خلال المعاينة الميدانيّة، يلاحظ أنّ التّدريب على الظّاهرة الإملائيّة لا يقتصر سوى على مرحلة واحدة أو مرحلتين على الأكثر، هما مرحلة الانطلاق (التّمهيد) ومرحلة الاستثمار، حيث ينطلق المعلّم في درسه، في أحسن الأحوال، من تدريب قصير يرتبط بظاهرة إملائيّة تَعرَّف عليها المتعلّم سابقاً، وهي بمثابة استثمار لمكتسباته القبليّة أو تغذية راجعة لما سيقدّم، أو تكون مرحلة الانطلاق عبارة عن مشكلة جديدة يتعثّر أمامها المتعلّم وتطرح تساؤلات لحلّها ولا تكون إجابتها إلاّ من خلال الدّرس الذي يعرض لاحقاً. ويهمل العديد من المعلّمين هذه الخطوة، حيث ينطلق بعضهم في تعليم الظّاهرة الجديدة من النّص المكتوب، وذلك بطرح سؤال أو أكثر بهدف استخراج الأمثلة لا غير يجيب عنها المتعلّم شفهيّاً، وقد يُغيّب البعض الآخر هذه المرحلة نهائيا؛ فيدخل المعلّم في درسه مرحلة العرض مباشرة بعد تدوين الأمثلة بشكل فرديّ من غير إشراك المتعلّمين في استخراجها وبفرض سلطته العلميّة داخل القسم.

أمّا مرحلة بناء التعلّمات (العرض) التي تعتبر أهمّ المراحل في تعليم الظّاهرة الإملائيّة الجديدة، فإنّها تخلو في جلّ خطواتها من التّدريب اللّغوي عند أغلبيّة المعلّمين، وتُسيّر بقراءة الأمثلة المعروضة ثمّ أسئلة تستهدف الظّاهرة الإملائيّة الجديدة، ويتمّ الوصول إلى القاعدة بعد التدرّج في مراحل الدّرس من خلال أسئلة يجيب عنها المتعلّم شفهيّاً.

فعلى الرّغم من أهميّة التّدريبات في هذه المرحلة (العرض) وفاعليتها في تعزيز الفهم والتثبيت، إلاّ أنّ الممارسة غير السّليمة وطريقة تعامل المعلّم مع معطيات الدّرس ومراحل تسييره قد ينعكس سلباً على أداء المتعلّم ويعيق عملية اكتسابه للظّاهرة الإملائيّة، وهو ما يجعله عاجزا عن توظيفها في الوضعيات التي يضعها المعلّم أمامه فيما بعد، ويظهر الموقف السّلبي للمتعلم بشكل مباشر في مرحلة الاستثمار، التي لا ترقى بالمفهوم الصّحيح لمراحل تسيير الدّرس في هذه الحالة إلى مرحلة الاستثمار الفعلي، ذلك أنّ

الاستثمار لمكتسبات الدّرس لا يتحقّق فعليّا من خلال التّدريب في آخر الدّرس، إن لم يساير التّدريب الإملائي كلّ مراحل العملية التعليميّة التعلّمية.

وعليه يمكن القول أنّ التّسيير غير الممنهج لمراحل الدّرس الإملائي وعدم الاهتمام بالتّمارين الإملائيّة من شأنه أن يؤدّي إلى ضعف المهارات لدى المتعلّمين، لأنّ عدم الاهتمام بالجانب الوظيفي للّغة وتغليب القوالب الجافة على الجوانب التّطبيقيّة التي تمكّن المتعلّم من الاستعمال الحقيقي للّغة، قد يجعل نشاط الإملاء محصوراً داخل قاعة الدّرس في ظلّ غياب الأداة الفعليّة التي تحرّكه وتسهم في إبراز كفاءة المتعلّم.

2.5. مكانة التّمارين الإملائيّة بين ميادين اللّغة العربيّة الأربعة في السّنة الثّالثة من التّعليم الابتدائي:

يخصّص كرّاس نشاطات اللّغة العربيّة في السّنة الثّالثة من التّعليم الابتدائي حيّزا للتّمارين الإملائيّة التي ترتبط بنشاط "الظّواهر الإملائيّة" الوارد في كتاب اللّغة؛ وهو نشاط يندرج ضمن ميدان "فهم المكتوب" والتّعبير الكتابي"، الذي يمثّل أحد الميادين الأساسيّة الأربعة في تعليم اللّغة العربيّة إلى جانب ميدان "فهم المنطوق والتّعبير الشّفوي". وإذا كانت هذه الميادين وما يتّصل بها من مهارات لغويّة (الاستماع، القراءة، الكتابة أو التّحرير، الكلام أو الحديث) تمثّل الأهداف الحقيقيّة لتعليم اللّغة وتعلّمها، فإنّ القواعد اللّغويّة لا تقل أهمية عنها " لأنّ دراسة القواعد ليست غاية في حدّ ذاتها، وإنّما وسيلة من وسائل إتقان المهارات الأربع"[29].

وعلى هذا الأساس يقتضي تعليم القواعد اللّغويّة عامّة والإملائيّة خاصّة إكساب المتعلّم المهارات اللّازمة لتوظيفها في المواقف المناسبة، من خلال التدريب والمران، ولا يتحقّق ذلك إلاّ إذا كان للتّمارين الإملائيّة مكانة حقيقيّة بين ميادين اللّغة الأربعة. والجدول الموالي يوضّح بعض الأنشطة المندرجة ضمن "ميدان فهم المكتوب والتّعبير الكتابي" وكيفية تناولها في الكتاب المدرسي وكذا دفتر النشاطات اللّغويّة:

الميدان	التناول في الكتاب المدرسي	دفتر النّشاط
فهم المكتوب والتّعبير الكتابي	النّشاط: أقرأ وأجيب: القراءة وفق مؤشّرات القراءة تكون متبوعة بشرح معاني المفردات مباشرة (كلماتي الجديدة) أو إنجاز مهمّة لاكتشاف معاني المفردات والعبارات وأسئلة لفهم النّص؛ يراعى فيها التدرّج من أسئلة المعنى العام إلى أسئلة الفهم والتعمّق.	أفهم وأجيب: يجيب المتعلّم كتابة في دفتر النّشاط على أسئلة متنوّعة تخصّ نصّ القراءة، للرّبط بين القراءة والكتابة في إنجاز نشاطات مختلفة متعلّقة بالنّص المكتوب وإثراء اللّغة.
	النّشاط: أثري لغتي: توسيع الرّصيد المرتبط بالوحدة وتوظيفه في وضعيات دالّة.	

	النّشاط: أتعرّف على: استخراج الظّاهرة النّحويّة من النّص، وتناولها بشكل ضمنيّ دون التطرّق للقاعدة.	ينجز نشاطات مختلفة بالظّاهرة النّحويّة والظّاهرة الصّرفيّة أو الإملائيّة. يحترم شروط العرض وقواعد الكتابة أثناء ممارسة الخطّ.
	النّشاط: أكتشف وأستعمل: خاصّ بالظّاهر الصّرفيّة أو الإملائيّة، وتناولهما بشكل ضمنيّ دون التطرّق للقاعدة	
	النّشاط: (المحفوظتان) حلو الكلام: مقطوعتان شعريتان تتمّ قراءتهما وفهمهما وحفظهما وتأديتهما بأداء جيّد.	/
فهم المكتوب والتّعبير الكتابي	نشاط: الإدماج: نصّ مقترح للدّعم والتّوضيح، متعلّق بالمقطع التّعلّمي، متبوع بأسئلة الفهم والظّواهر اللّغويّة المتناولة خلاله، وفي نهاية هذه المحطّة يتمّ إنتاج نصّ مكتوب.	/
	نشاط: أوسّع معلوماتي: توسيع وتعميق المعلومات المرتبطة بالمقطع من خلال نصوص قصيرة وصور متنوّعة.	/
	نشاط: أنجز مشروعي: إنتاج عمل كتابي فردي أو جماعي وفق معايير محدّدة مرفوق بصور او رسوم، وذلك بتجنيد ودمج الموارد المكتسبة.	/

الجدول رقم (1) بعض الأنشطة المندرجة ضمن "ميدان فهم المكتوب والتّعبير الكتابي" وكيفية تناولها في الكتاب المدرسي وكذا دفتر النشاطات اللّغويّة[30]

يوضّح الجدول أعلاه أنّ نشاط التّمارين الإملائيّة المرتبط بميدان "فهم المكتوب والتّعبير الكتابي" يُمارس من خلال كتاب النّشاطات اللّغويّة ويندرج تحت الأيقونة الموسومة بـ"إملاء"، ويتمّ تناوله نظريّاً في كتاب اللّغة العربيّة عبر أيقونة "أكتشف وأستعمل"، كما يمكن أن يُمَارس أيضا عن طريق نشاطي "الإدماج و"أقيّم تعلّماتي" المدرجين في كتاب اللّغة العربيّة، ويكون ذلك بعد نهاية المقطع التعلّمي؛ أي بعد كلّ ثلاث (3) وحدات لغويّة (3 أسابيع)، وهو ما يعني أنّ المتعلّم يمكن أن يحظى بفرصة ممارسة التّمارين الإملائيّة من خلال هذين النّشاطين كلّ شهر وعلى مدار نصف أسبوع، غير أنّ ظهور هذا النّشاط ضمن "الإدماج" كما يحيل عليه الجدول، يأتي بشكل غير صريح حيث يصف الدّليل نشاط الإدماج بأنّه: "نصّ مقترح للدّعم والتّوضيح، متعلّق بالمقطع التّعلّمي، متبوع بأسئلة الفهم والظّواهر اللّغويّة المتناولة خلاله، وفي نهاية هذه المحطّة يتمّ إنتاج نصّ مكتوب"، وهذه الظّواهر قد تكون نحويّة أو إملائيّة أو صرفيّة. ويشير الجدول أيضاً إلى أنّ ممارسة نشاط الإملاء يأتي بالتّناوب مع درس الصّرف ضمن الأيقونة نفسها، وهو ما يطرح مسألة الحجم السّاعي المخصّص للتّمارين الإملائيّة. فهل أعطت المناهج المعاد كتابتها اعتباراً لحصّة التّمارين الإملائيّة من خلال التّوزيع الزّمني الأسبوعي للأنشطة اللّغويّة؟

إنّ المتصفّح لمنهاج الجيل الثّاني للسّنة الثّالثة من التّعليم الابتدائي؛ يجد أنّه خصّص حجماً زمنيّا يقدّر بتسع (9) ساعات أسبوعياً من مجموع اثنين وعشرين (22) ساعة في الأسبوع لتعليم اللّغة

العربيّة في هذه السّنة، أي ما يعادل نسبة 40٪ من الحجم المخصّص لباقي المواد، وهو الحجم نفسه المعمول به في المنهاج السّابق.

ولم يتناول المنهاج الجديد التّوزيع الزّمني لأنشطة اللّغة العربيّة، حيث جاءت مفصّلة في دليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة كما يلي:[31]

الميدان	النّشاط	الزّمن
فهم المكتوب والتّعبير الكتابي	فهم المنطوق تعبير شفوي (تعبير ودراسة الصيغ)	90د
	التّدريب على الإنتاج الشفوي	45 د
	القراءة والكتابة (الأداء الشّرح والفهم) + تطبيقات متعلّقة بالفهم والتّوظيف وإثراء اللّغة (أثري لغتي + الخط)	90 د
	القراءة والكتابة (الأداء الشّرح والفهم) + الظّاهرة التّركيبيّة	90 د
	القراءة والكتابة (الأداء الشّرح والفهم) + الظّاهرة الصّرفيّة أو الإملائيّة	90 د
	المحفوظات	45 د
	القراءة (الأداء الشّرح والفهم)	45 د
التّعبير الكتابي	التّدريب على الإنتاج الكتابي	45 د

الجدول رقم (2): التّوزيع الزّمني لأنشطة اللّغة العربيّة كما نصّ عليه دليل اللّغة العربيّة.

يبيّن الجدول أعلاه أنّ معدّي المناهج الجديدة ابتعدوا عن التّوزيع المعتمد في المنهاج السّابق، فيما يتعلّق بتعليم الظّاهرة الإملائيّة والتّدريب عليها، من حيث الحجم الزّمني المخصّص لهذا النّشاط، فالمتتبّع للمنهاج القديم يرى أنّ واضعيه ساووا بينه وبين الظّواهر التّركيبيّة والصّرفيّة، وذلك من خلال تخصيص حصّة أسبوعيّة لكلّ نشاط خلافا للمناهج الجديدة، وربّما يعكس توجّههم هذا؛ نظرتهم الحقيقيّة بأهميّة نشاط الإملاء، خصوصا في هذه المرحلة الانتقاليّة التي تتطلّب من المتعلّم أن يمتلك مهارات كافيّة تمكّنه من التّواصل كتابيّاً بلغة سليمة خالية من الأخطاء الإملائيّة. ورغم أنّ المتعلّم في المنهاج السّابق يمكنه ممارسة الإملاء والتعرّف على مختلف الظواهر أسبوعيّا من خلال حصّة التّمارين التي تعقب الدّرس أو عند نهاية الوحدة الأسبوعيّة عن طريق نشاط "أثري لغتي"، غير أنّ هذه العناية تترجم غنى المحتوى من حيث الكمّ المعرفي وعدد التّمارين وجودتها لا جودة الممارسة، ذلك أنّ حصّة التّمارين الإملائيّة لم تأخذ مكانتها الحقيقيّة فيما يتعلّق بالوقت الزّمني المبرمج لها، فهي تأتي في آخر الحصّة من الدّرس، بعد الاستيفاء من الشّرح الذي يمرّ على مراحل عدّة، حيث يُخصّص ما تبقى منه لحصّة التّمارين الإملائيّة، وهذه الطريقة لا تزال تفرض نفسها في المنهاج الجديد.

إنّ التّوزيع الزّمني للأنشطة اللّغويّة في منهاج الجيل الثّاني يُظهر أنّ الاهتمام بنشاط الظّواهر النّحوية هو المسيطر مقارنة بالظواهر اللّغوية الأخرى، إذ يمكن للمتعلّم أن يتعرّف على الظّاهرة النّحويّة ويتدرّب عليها أسبوعيّا، خلافاً لنشاط الإملاء الذي يتمّ تعليمه بالتّناوب مع نشاط الصّرف، ولعلّ ذلك نابع عن قناعة معدّي هذا المنهاج بأهميّة الدّرس النّحوي مقارنة بقواعد الصّرف والإملاء، وإن كنّا نقرّ بأهمية النّحو والمكانة الكبيرة التي حظي بها الدّرس النّحوي عند علماء اللّغة العربيّة قديما، فإنّ هذا لا يلغي دور القواعد الإملائيّة خصوصاً في المراحل الأولى من التّعليم، فالقواعد الإملائيّة لا تقل أهميّة القواعد النّحوية، باعتبار أنّها تصبو إلى تحقيق الهدف ذاته وهو تجنّب الوقوع في الخطأ، فإذا كان تعليم الظّاهرة النّحويّة يعتبر وسيلة لسلامة الكتابة من النّاحيّة الإعرابيّة، فإنّ تعليم الظّاهرة الإملائيّة وسيلة لسلامة الكتابة من حيث الصّورة الخطّية، التي تعتبر وسيلة مهمّة جدا، حيث تعدّ الأداة الفعليّة التي يتواصل بها المتعلّم عن طريق الكتابة. فالمتعلّم الذي يعجز عن رسم الكلمات رسماً صحيحاً، قد يؤثّر عليه ذلك سلباً ويحول دون اكتسابه لكفاءة لغويّة تواصليّة، كما قد يتعداه إلى بقيّة المواد الدّراسيّة الأخرى. لذا لابدّ من إعادة الاعتبار لنّشاط الإملاء وبرمجة حصص كافيّة للتدريب على الظّواهر الإملائيّة، فمن غير المعقول أن يتمّ تخصيص مدّة ساعة ونصف (90 د) لقراءة النّص وفهمه وإعادة بناء المعلومات الواردة فيه، وإنجاز التّمارين المتعلّقة به، ثمّ الانطلاق في تعليم الظّاهرة الإملائيّة وممارسة التمارين الخاصّة بهذه الظّاهرة، فإذا فرضنا أنّ الحيّز الزّمني المخصّص لحصّة الظّواهر الإملائيّة 45 د وهو المعمول به عند أغلبيّة المعلّمين، وأنّ تسيير مراحل الدّرس لا يتجاوز مدّة 20د، فما هو الوقت المتبقي للتّدريبات؟ وهل يسمح ذلك للمتعلّم كي يوظّف مكتسباته ويعزّزها بشكل منظّم ويعدّل من سلوكه السّلبي؟ مع العلم أنّ التّمارين لا تحقّق الهدف المسطّر لها في المنهاج إن لم تُتبع بعمليّة التقويم الآني:

6 . تقييم التّمارين الإملائيّة الواردة في كراس نشاطات اللّغة العربيّة للسّنة الثّالثة من التّعليم الابتدائي:

تتنوّع التّمارين الإملائيّة في كراس نشاطات اللّغة العربيّة للسّنة الثّالثة من التّعليم الابتدائي بتنوّع المحتوى والمواضيع المخصّصة لهذه المرحلة، كما تتّخذ عدّة أشكال للتّعليمات المرتبطة بالمهمّة الموجّهة للمتعلّم، وإذا كان التّمرين الإملائي يشكّل أحد الرّوافد اللّغويّة المهمّة المساهمة في تحقيق الكفاءة التّواصليّة التي تعتبر الهدف الأسمى والغاية الأولى لتعليم اللّغة العربيّة، فإنّه لابد لهذه الأداة الإجرائيّة أن تبنى بشكل يتناسب والنّظرة الوظيفيّة للّغة حتى تحقّق هذه التّمارين نجاعتها.

1.6. حصيلة التّمارين الإملائيّة المقرّرة في كراس نشاطات اللّغة العربيّة للسّنة الثّالثة من التّعليم الابتدائي:

ترتبط التّمارين الإملائيّة التي يحتويها كرّاس نشاطات اللّغة العربيّة ببرنامج الظّواهر الإملائيّة المخصّص لها في هذه السّنة، وهي تختلف من حيث العدد باختلاف الظّاهرة الإملائيّة المدروسة، والمتّفق عليه أنّ وضع التّمارين يعتمد على مقاييس علميّة دقيقة يراعى فيه الكم المعرفي والعددي للتّمرين الخاصّ بكلّ ظاهرة، وقد اعتمدت المناهج المعاد كتابتها على عدد من التّمارين الإملائيّة التي يتوخى من خلالها اكتساب ملكة لغويّة تمكّن المتعلّم من الاستعمال الوظيفي للّغة، والجدول الموالي يبيّن الظواهر الإملائيّة المدرجة في السّنة الثّالثة من التّعليم الابتدائي وعدد التّمارين المخصّصة لكلّ ظاهرة في كرّاس نشاطات اللّغة العربيّة.

المقاطع	المحاور	الظّاهرة الإملائيّة	عدد التّمارين	
			الخاصّة بالأسبوع العادي	أوسّع تعلّماتي (أسبوع الإدماج)
01	القيم الإنسانيّة	علامات الوقف	01	01
		التّاء المربوطة في الأسماء	01	01
02	الحياة الاجتماعيّة	التّاء المفتوحة في الأسماء	02	01
03	الهويّة الوطنيّة	التّنوين بالفتح	01	01
		التّنوين بالضّم والكسر	02	01
04	الطّبيعة والبيئة	التّاء المفتوحة في الأفعال	01	01
05	الصّحة والرّياضة	الأسماء الموصولة بلام واحدة	01	01
		الأسماء الموصولة بلامين	01	01
06	الحياة الثقافيّة	الألف اللّينة في الأسماء	01	01
07	عالم الابتكار والاختراع	الهمزة في أوّل الكلمة	01	01
		الهمزة المتطرّفة بعد حرف ممدود	02	01
08	الأسفار والرّحلات	الهمزة المتوسّطة على الألف	01	01
			15	12
			إجمالي التّمارين27	

الجدول رقم (3): الظواهر الإملائيّة المدرجة في السّنة الثّالثة من التّعليم الابتدائي وعدد التّمارين المخصّصة لكلّ ظاهرة في كرّاس نشاطات اللّغة العربيّة

يتّضح من الجدول أعلاه أنّ إجمالي التّمارين المرتبطة بدرس الظّواهر الإملائيّة بلغ سبعة وعشرون (27) تمريناً، منها خمسة عشر تمريناً (15) تمريناً متعلّقاً بالأسابيع العاديّة، و اثنتا عشر (12) تمرينا يشمل أسابيع الإدماج، وتتّصل هذه التّمارين بدروس الإملاء المقرّرة في هذه السّنة والتي تقدّر بـ 12 ظاهرة إملائيّة، تشمل مواضيع متنوّعة يراها معدّو المناهج أنّها تناسب قدرات المتعلّمين العقليّة في هذه السّنة.

تتفاوت هذه التّمارين من مقطع تعلّمي لآخر ويرجع عدم التّوازن إلى التّناوب في تدريس الظّواهر اللّغويّة بين الإملاء والصّرف، حيث يغطي المقطع الأوّل (القيم الإنسانيّة) أربعة (4) تمارين من مجموع التّمارين أي ما يعادل 14,81٪ ، وهي تمارين تشمل ظاهرتا "علامات الوقف" و"التّاء المربوطة في الأسماء"، وتتساوى هذه النّسبة مع التّمارين المبرمجة في المقطع الخامس "الصّحة والرّياضة" والذي يشمل موضوع "الأسماء الموصولة بلام واحدة" و"الأسماء الموصولة بلامين".

أمّا المقطع الثّاني الموسوم بـ"الحياة الاجتماعيّة" فقد عالج ظاهرة إملائيّة واحدة هي "التّاء المفتوحة في الأسماء" وخصّها بثلاث (3) تمارين بنسبة تعادل 11,11٪.

ويدرج المقطع (3) الثّالث "الهويّة الوطنيّة" خمسة (5) تمارين تتّصل بالظّواهر الإملائيّة التّالية: "التّنوين بالفتح"، و"التّنوين بالضّم والكسر" أي ما يعادل 18,51٪ من إجمالي التّمارين. وهي النّسبة ذاتها التي تعالج ظاهرتا "الهمزة في أوّل الكلمة" و"الهمزة المتطرّفة بعد حرف ممدود" من المقطع التّعلّمي السّابع "عالم الابتكار والاختراع".

وتعالج المقاطع التعلّميّة: "الطبيعة والبيئة"، "الحياة الثّقافيّة"، "الأسفار والرّحلات" المواضيع التّالية: "التّاء المفتوحة في الأفعال"، "الألف اللّيّنة في الأفعال"، "الهمزة المتوسّطة على الألف" بمعدّل تمرينين اثنين (2) لكلّ ظاهرة بنسبة تقدّر بـ 7,40٪ من مجموع التّمارين لكلّ مقطع.

من خلال هذا العرض الإحصائي نلاحظ أنّ كل ظاهرة إملائيّة تتبعها تمارين للتّطبيق سواء من خلال الأسابيع العاديّة أو أسابيع الإدماج، ولا يتجاوز عدد التّمارين المخصّصة للظّاهرة الإملائيّة تمريناً واحداً في الأسبوع العادي كحدّ أقصى، إذا استثنينا ظاهرتي: "التّاء المفتوحة في الأسماء" "الهمزة المتطرّفة بعد حرف ممدود"، حيث أدرج لكلّ منهما تمرينين في حصّة واحدة، وربّما تنبّه واضعو هذه التّمارين إلى صعوبة هاتين الظّاهرتين على المدارك العقليّة للمتعلّمين في هذا السّن، فظاهرة "الهمزة المتطرّفة بعد حرف ممدود" تعدّ من الظواهر الصّعبة على المتعلّم في المراحل الأولى لتعلّمه الإملاء، حيث تتطلّب منه أن يكون على دراية بحروف المدّ (الالف، الواو، الياء) المرتبطة بالمقاطع الصّوتيّة، أمّا ظاهرة "التّاء المفتوحة في الأسماء" فلا تقلّ صعوبة عن الظّاهرة السّابقة، حيث تعدّ من أكثر الظّواهر التي يقع فيها الخطأ في هذه المرحلة نظراً لتشعّب هذا الدّرس من جهة وارتباطه بالظّاهرة النّحوية بشكل مباشر من جهة أخرى، فالمتعلّم الذي يعجز عن التّمييز بين الفعل والاسم سوف يعجز حتماً عن الكتابة الصّحيحة للتّاء.

وما يلفت الانتباه من خلال هذا التّوزيع هو برمجة المنهاج لظاهرتين إملائيتين في حصّة واحدة، وهو أمر غير منطقي، خصوصاً وأنّ الزّمن المخصص للظّاهرة الواحدة والتّدريب عليها لا يكفي لتحقيق أكثر من هدف.

انطلاقا ممّا يسبق، وبالعودة إلى حصيلة التّمارين المدرجة في الجدول أعلاه، يمكن القول أنّ التّمارين التي أدرجت في كرّاس نشاطات اللّغة العربيّة للسّنة الثّالثة من التّعليم الابتدائي لتدريب المتعلّمين على أساس تعزيز فهم الظّواهر الإملائيّة واكتساب مهارات لغويّة تساعدهم على الكتابة السّليمة، ضئيلة جدا من حيث الكمّ إذ لا تتعدى تمرينا واحداً لكلّ ظاهرة كحدّ أقصى، مع العلم أنّ بعض الدّروس تتطلّب تدريبا كثيراً لترسيخ المكتسبات، وهو ما يعكس عدم مراعاة واضعي هذه التّمارين لمعيار السّهولة والصّعوبة. كما أنّ هذه النّسبة القليلة للتّمارين المبرمجة في دفتر النّشاط تتعارض مع التّوجهات الحديثة في تعليم اللّغات التي تلحّ على أهمية التّمارين وتدعو إلى الممارسة المكثّفة لها لأنّ "أفضل أشكال تعلّم اللّغات هي تلك التي تتعدّى حدود استيعاب المعلومات وحفظها إلى تنمية القدرة على تطبيقها وممارستها"[32] حيث يمكن أن يسبّب هذا النّقص العددي في تمارين الإملاء إلى عدم تحقيق الكفاءة المستهدفة من هذه الظّواهر، وبالتّالي تكوين متعلّم عاجز عن التّواصل بشكل سليم، لا سيما وأنّ المقاربات الحديثة لا تنظر إلى الإملاء كنشاط مستقل، وإنّما تعتبره مكوّن أساسي للاتصال الكتابي الذي تفعّله التّمارين الإملائيّة المكثّفة والمتنوّعة والهادفة وكذا التّدريب المستمرّ والمتواصل.

2.6. نوعيّة التّمارين الإملائيّة المقرّرة في كراس نشاطات اللّغة العربيّة للسّنة الثّالثة من التّعليم الابتدائي:

يدرج كرّاس نشاطات اللّغة العربيّة للسّنة الثّالثة من التّعليم الابتدائي مجموعة من التّمارين الإملائيّة، وهي عبارة عن تدريبات تختلف من حيث النّوع والمرجعيّة النّظرية التي بنيت عليها، وتتوزّع على الأصناف التّالية:

1.2.6. التّمارين التّحليليّة التّركيبيّة:

حظيت التّمارين التّحليليّة التّركيبيّة بأعلى نسبة حضور في كرّاس النّشاطات، حيث بلغ عددها 23 تمريناً من أصل 27 تمرين، أي ما يعادل 85,18٪، وشملت الأنواع التّالية:

1.1.2.6. تمارين ملء الفراغ:

اعتمد كرّاس النّشاطات على عدد كبير من تمارين ملء الفراغ قدّرت بثمانية (8) تمارين، وحازت على أعلى نسبة حيث بلغت 34,70٪ من مجموع التّمارين التّحليلية التّركيبيّة، وهي عبارة عن تدريبات تستهدف القدرات الذّهنية البسيطة، من خلال مطالبة المتعلّم بملء فراغات بعناصر الظّاهرة الإملائيّة المدروسة قصد اختبار الفهم، وقد تعطى له هذه العناصر، و ترد هذه التّمارين بالصّيغ التّالية: ضع، املأ، أكمل، أتمم، اجعل...إلخ، ومثال ذلك: (كرّاس النّشاطات اللّغويّة ص 45)

إمـلاء :

□ أَكْمِلِ الْفِقْرَةَ بالتَّاءِ الْمُناسِبَة :

حَلَّ فَصْلُ الرَّبيعِ، فَتَفَتَّحَ... الْأَزْهارُ وأَوْرَقَ... الْأَشْجارُ ، وأَيْنَعَ... الثِّمارُ وَزَقْزَقَ... الْعَصافيرُ ، وحَلَّقَ... الْأَطْيارُ ، ونَبَ... الزَّرْعُ واسْتَبْشَرَ... الْكائنا. وتزين... الْحديقَ .

2.1.2.6. تمارين التّعيين أو الاستخراج:

خصّص دفتر النّشاطات سبعة (7) تمارين للتّعيين والاستخراج بمعدل 30,43٪ من مجموع التّمارين التحليليّة التّركيبيّة، وفي كلّ مرّة يُطالَب فيها المتعلّم بتعيين الظّاهرة الإملائيّة المستهدفة، أو استخراجها من نصّ فهم المكتوب، ويرد هذا النّوع بصيغ متعدّدة منها: استخرج، عيّن، بيّن ...إلخ

ومن أمثلة ذلك: (كرّاس النّشاطات اللّغويّة ص ص: 37،38)

إمـلاء :

□ اِسْتَخْرِجْ من النَّصِّ ثَلاثَ كَلِماتٍ مُنَوَّنَةً بالضَّمّ :

• ...، ...، ...

□ اِسْتَخْرِجْ من النَّصِّ ثَلاثَ كَلِماتٍ مُنَوَّنَةٍ بالكَسْر :

• ...، ...، ...

□ ضَعْ سَطْرًا تَحْتَ الْكَلِماتِ الْمُنَوَّنَةِ بالضَّمِّ وَسَطْرَيْنِ تَحْتَ الْكَلِماتِ الْمُنَوَّنَةِ بالْكَسْر :

• خَرَجَ النّاسُ إلى الشَّوارِعِ وَهُمْ يَحْمِلُونَ أَعْلامًا وَطَنِيَّةً وَيَرْتَدونَ بَذْلاتٍ رِياضِيَّةً بِاللَّوْنِ الْأَخْضَرِ وَالْأَبْيَضِ، وَكُلُّ واحِدٍ يَضَعُ عَلى مِعْصَمِهِ رِباطًا عَلَيْهِ صورَةُ الْعَلَمِ الْوَطَنِيِّ كَما يَرْسُمُونَ عَلى وُجوهِهِم أَعْلامًا وَطَنِيَّةً كَأَنَّها لَوحاتٌ زَيْتِيَّةٌ . اَلْكَوْنُ كُلُّهُ أَخْضَرُ وَأَحْمَرُ وَأَبْيَضُ يُعَبِّرُ عَنْ فَرْحَتِهِ بِانْتِصارِ الْفَريقِ الْوَطَنِيِّ لِكُرَةِ الْقَدَم .

3.1.2.6. تمارين تركيب جمل:

بلغت نسبة هذه التّمارين 17,39٪، حيث وظّف دفتر النّشاطات أربعة (4) تمارين تركيب، وهي تمارين يطلب فيها من المتعلّم توظيف ظواهر إملائيّة في جمل من إنشائه، و تأخذ صيغاً عديدة منها: كوّن، اجعل، انشئ، ركّب، هات...إلخ، ومثال ذلك: (كرّاس النّشاطات اللّغويّة ص21)

□ وَظِّفِ الْكَلِماتِ الَّتي تَنْتَهي بتاءٍ مَفْتُوحَةٍ في جُمَلٍ مُفيدَة .

4.1.2.6. تمارين التّصنيف:

ضمّ كرّاس النّشاط تمرينين (2) للتّصنيف أي ما يعادل نسبة 8,69٪ من إجمالي التّمارين التّحليليّة التّركيبيّة، وهي تمارين بسيطة، الهدف منها جعل المتعلّم قادراً على معرفة الخصائص التي تميّز العناصر اللّغويّة من تشابه واختلاف،حتى يتمكّن من تصنيف الوحدات اللّغويّة التي تعرض عليه في

مكانها المناسب، وترد هذه التّمارين في صيغ مثل: صنّف، ضع، اجعل...إلخ، ومثال ذلك:(كرّاس النّشاطات اللّغويّة ص93)

إمْـلاء :

□ أُكْتُبِ الْكَلِماتِ في الْخانَةِ الْمُناسِبَةِ مِنَ الْجَدْوَل :

• زَأَرَ – أَكَلَ – سـأَلَ – فَأْرٌ – هَواءٌ – قَرَأَ – دَأَبَ – جائِزَةٌ – مِدْفَأَةٌ – تَتَأَلَّفُ – زَئِيرٌ – تَتَأَلَّمُ – أَخَذَ – مُؤَذِّنٌ – طائِرَةٌ – تَأَرْجَحَ – ساءَتْ – تَأَوَّهَ – كَأْسٌ – سائِحٌ .

اَلْهَمْزَةُ في أَوَّلِ الْكَلِمَة	اَلْهَمْزَةُ في وَسَطِ الْكَلِمَةِ على الأَلف

5.1.2.6. تمارين التّحويل:

تساوت نسبة توظيف تمارين التّحويل مع تمارين التّصنيف، حيث أورد الدّفتر المدرسي تمرينين (2) للتّحويل، وهو نوع يمكّن للمتعلّم من مهارات التّصرّف في البنى اللّغويّة،والتمكّن من تغيير هيئة العناصر من حالة إلى أخرى سواء كانت إفراديّة أو تركيبيّةومثال ذلك: (كرّاس النّشاطات اللّغويّة ص29)

إملاء : أُكْتُبِ الْكَلِمَةَ بَيْنَ قَوْسَيْنِ مُنَوَّنَةً بِالْفَتْح .

• دافَعَ الْجُنودُ عَنْ أَوْطانِهِمْ فَماتُوا (اَلْشُّجْعانُ) .....

• أَلَّفَ الْجَزائِرِيّونَ (اَلْكُتُبُ) ..... مُفيدَةً .

• اِنْتَصَرَ فَرِيقُنا الْوَطَنِيُّ وَرَفَعَ عَلَمَ الْجَزائِرِ (اَلْعالِي) .....

• نَقَلَتِ الصُّحُفِيّة (الْأَخْبار) ..... سارَّة.

2.2.6. التّمارين البنويّة:

بلغ عدد التّمارين البنويّة الموظّفة في دفتر النّشاط تمرينين (2) أي ما يعادل 7,40٪ من مجموع التّمارين المدرجة، وقد شملت صنفاً واحدًا.

1.2.2.6. تمارين التّكملة:

ضمّ الكتاب تمرينين (2) اثنين من تمارين التّكملة، يطلب فيها من المتعلّم تكملة الجمل باستعمال عناصر الظّاهرة الإملائيّة، ومثال ذلك: (كرّاس النّشاطات اللّغويّة ص93)

إمْـلاء :

□ أُكْمِلُ الْجُمْلَةَ باسْتِعْمالِ الْاِسْمِ الْمَوْصولِ الْمُناسِب :

• اَلْبَرازِيلِيّونَ هُم .....

• اَلْحَكَمُ الرَّئِيسِيُّ هُوَ .....

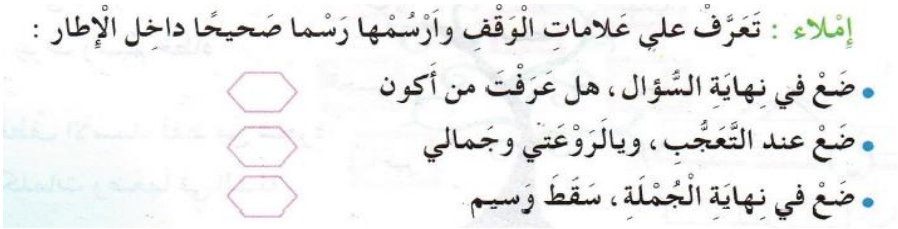
• رِياضَةُ السِّباحَةِ هِيَ .....

3.2.6. التّمارين التّواصليّة:

أدرج الكّراس المدرسي تمرينين (2) تواصليين من مجموع التّمارين الموظّفة في الكتاب، وبلغت نسبة التّمارين التّواصليّة 7,40٪ من مجموع التّمارين، توّزعت على النّحو التّالي:

1.3.2.6. بطاقة الألغاز:

وظّف دفتر نشاط اللّغة تمريناً واحداً من نوع الألغاز، وهو نوع من التّمارين يتوصّل فيها المتعلّم اكتشاف نوع الظّاهرة الإملائيّة من خلال المؤشّرات التي يتضمّنها اللّغز، ومثال ذلك: (كرّاس النّشاطات اللّغويّة ص93)



2.3.2.6. الإنتاج الكتابي:

اعتمد الكتاب على تمارين الانتاج الكتابي من خلال وضعيّة واحدة فقط، يطلب فيها من المتعلّم التّعبير عن مجموعة من المشاهد كتابياً وبتوظيف الظّاهرة الإملائيّة. (كرّاس النّشاطات اللّغويّة ص61)

3.6. فاعليّة تمارين الإملاء المدرجة في كرّاس نشاطات اللّغة العربيّة للسّنة الثّالثة من التّعليم الابتدائي في ضوء تقييمها الكمّي والنّوعي:

بعد عرض نوعيّة التّمارين المبرمجة في كرّاس نشاطات اللّغة العربيّة للسّنة الثالثة من التّعليم الابتدائي، يظهر جليّا التّوجه الذي سلكه واضعوا هذه التّمارين من خلال النّسبة التي حظي بها كلّ صنف من هذه التّمارين كما هو موضّح في الجدول التّالي:

صنف التّمرين	أقسام الصّنف	عدده	نسبة توظيفه	عدد مرات ورود الصّنف	نسبة توظيفه
التمارين التحليليّة التركيبيّة	تمارين التّعيين أو الاستخراج	07	٪30,43	23	٪85,18
	تمارين ملء الفراغ	08	٪34,78		
	تمارين التّحويل	02	٪8,69		
	تمارين التّركيب	04	٪17,39		
	تمارين التّصنيف	02	٪8,69		
التّمارين الينويّة	تمارين التّكملة	02	٪100	02	٪7,40
التّمارين التّواصليّة	بطاقة الألغاز	01	٪50	02	٪7,40
	الإنتاج	01	٪50		
				المجموع	
				27	

الجدول رقم (4): نسبة أصناف التّمارين الإملائيّة المدرجة في كرّاس نشاطات اللّغة العربيّة للسّنة الثّالثة ابتدائي

تُظهر النتائج الواردة في الجدول أعلاه أنّ كرّاس النّشاطات اللّغويّة أدرج الأصناف الثلاثة للتّمارين المعتمدة في تعليميّة اللّغات والتي تشمل: التّمارين التّحليليّة التّركيبيّة، التّمارين البنويّة، والتّمارين التّواصليّة، حيث يلغ إجمالي هذه التّمارين 27 تمريناً إملائيّا، ويمكن عرض النّتائج المتوصّل إليها من خلال تحليلنا لهذه الأصناف ونسب ورودها كالآتي :

- احتلّت التّمارين التّحليليّة التّركيبيّة صدارة الأصناف بعدد يقدّر بـ 23 تمرينا أي ما يعادل نسبة 85,18٪ من مجموع التّمارين الموظّفة، وهي نسبة عاليّة جداً تعكس التّوجه التّقليدي الذي سلكه واضعوا هذه التّمارين والذي لا يساير المستجدات الحديثة في حقل تعليميّة اللّغات، فالذي يعاب على واضعي هذه التّمارين هو الإفراط في توظيف هذا النّوع التّمارين مقارنة بالتّمارين البنويّة والتّمارين التّواصليّة، وليس في توظيف هذه التّمارين في حدّ ذاتها، لأنّ التّمارين التّحليليّة التّركيبيّة وإن كانت تهدف إلى تقييم مدى قدرة المتعلّم على استيعاب الظّاهرة اللّغويّة وتطبيقها، إلاّ أنّها تعتبر من الأصناف المفيدة في تعليم الظّواهر اللّغويّة، لكن ورودها بهذا العدد المهول قد يتعارض والنّظرة الوظيفيّة للّغة، وكذا الغاية من تعليم اللّغة العربيّة والمتمثلة في تحقيق كفاءة لغويّة تواصليّة لدى المتعلّم.

- إنّ التّمارين التّحليليّة التّركيبيّة الواردة في دفتر نشاط اللّغة العربيّة ارتكزت في مجملها على تمارين التّعيين أو الاستخراج وتمارين ملء الفراغ، حيث بلغت نسبتها 30,43٪ و34,78٪ على التّوالي من مجموع التّمارين التّحليليّة التّركيبيّة، والمعروف أنّ هذا النّوع من التّمارين لا يستهدف سوى القدرات الذّهنيّة البسيطة ولا تتطلّب عمليات ذهنيّة معقدّة، بالمقابل تمّ إهمال أقساماً أخرى من التّمارين كالتّمارين التّحويليّة التي بلغت نسبته 8,69٪ والتّمارين التركيبيّة التي عادلت نسبة 17,39٪، فعلى الرّغم من أهمية هذه الأنواع في إكساب المتعلّم المهارات الكفيلة في التّصرّف في مختلف البنى اللّغويّة

وتحويلها، وكذا تمكين المتعلّم من توظيف العناصر اللّغوية بطريقة سليمة في الجمل، إلاّ أنّ الكتاب لم يعن بهذا النّوع من التّمارين.

_ بلغت نسبة تمارين التّصنيف 8,69٪ من مجموع التّمارين التّحليليّة التّركيبيّة وهي نسبة منطقيّة باعتبار أنّ هذا النّوع من التّمارين يهدف إلى تقييم مدى استيعاب المتعلّم للظّاهرة المدروسة نظريّاً، وهو لا يبتعد في جوهره عن تمارين التّعيين أو الاستخراج.

– لم يعن دفتر النّشاطات بتمارين شرح النّص رغم كونها من التّمارين التي يمكن أن تخدم نشاط الإملاء وتمكّن المتعلّم من التّعامل مع الظّاهرة الإملائيّة من خلال النّص.

– إنّ إدراج التّمارين البنويّة بنسبة 7,40٪ غير كافٍ في هذه المرحلة من التّعليم بالنّظر إلى فعالية هذه التّمارين في المراحل التّعليمية الأولى، والأكثر من هذا أنّ الكتاب اقتصر على نوع وحيد من هذه التّمارين وهي "تمارين التّكملة" فقط، في حين تمّ إهمال أنواعاً أخرى من التّمارين البنويّة مثلتمارين الحوار الموجّهة (Dialogue dirigée) في شقّها الكتابي وما يتفرّع عنها مثل تمرين توجيه الطّلبات (Injonction)، والتي يمكن أن تكون أداة تدريب فعّال تصل نشاط الإملاء بالإنتاج الكتابي.

– لم يراعِ معدّو هذه التّمارين مبدأ التّنوّع والتكامل في توظيف هذه التّمارين التي تعدّ من المقاييس المهمّة في وضع التّمارين اللّغويّة، ويظهر ذلك من خلال التّوزيع غير المنتظم في التّمارين التّحليليّة التّركيبيّة وسيطرة صنف على آخر، وهو ما يتنافى مع ما أقرّته اللّسانيات الحديثة.

– إنّ ورود التّمارين التّحليليّة التّركيبية بهذا القدر الهائل يؤكّد هيمنة الطّابع التّقليدي على التّمارين الإملائيّة في كرّاس النّشاطات اللّغويّة، وهو ما يعني غياب فرصة التّوظيف الفعلي للظّاهرة المدروسة والتدرّب على مختلف بناها، لأنّ هذه التّمارين لا تتجاوز حدود المعارف النّظرية للّغة.

– إهمال التّمارين البنويّة في هذه المرحلة التّعليميّة قد يجعل المتعلّم عاجزاً عن اكتساب المهارات اللازمة في استقراء القاعدة الإملائيّة واستيعابها وكذا التّصرف العفوي والسّليم في مختلف البنى اللّغويّة.

– إنّ خلوّ كرّاس النّشاطات من تمارين الألعاب اللّغويّة وإهمال واضعي التّمارين لهذا النّوع الحديث من التّمارين خصوصاً في المراحل الأولى من التّعليم، يعدّ من النّقاط السلبيّة التي تحتسب عليهم، لا سيما وأنّ المقاربات الحديثة تلّح على ضرورة توظيف هذا النّوع من التّمارين نظراً لفعاليتها في تعليم اللّغة.

– إنّ ورود التّمارين التّواصليّة بنسبة 7,40٪ يعدّ ضئلاً جدا ولا يضمن الممارسة العمليّة الكافية للّغة، ولعلّ ذلك أهمّ ما يؤاخذ على كرّاس النّشاطات اللّغويّة، باعتباره لا يخدم التوجّه الجديد في تعليمية اللّغة العربيّة، كما أنّه لا يحقّق الأهداف المسطّر لها في المنهاج، لأنّ تكوين متعلّم قادر على التّواصل الكتابي بلغة سليمة وفقاً للمقاربات الحديثة، يقتضي توظيف تمارين لغويّة تحقّق هذا

الهدف، وعليه فإنّ إهمال هذا النّوع من التّمارين يعدّ أمراً غير مقبول ولا مبرّر له من النّاحية البيداغوجيّة، خصوصاً وأنّ مناهج الجيل الثّاني، كما يدّعي معدّوها، جاءت قصد معالجة النّقائص الموجودة في المناهج السّابقة ومسايرة المستجدات الطارئة على ميدان التّربية والتّعليم وما توصلت إليه الأبحاث العلميّة في مجال تعليميّة اللّغات.

– إنّ عدم تفعيل معدّو التمارين الإملائيّة الواردة في كرّاس النّشاطات اللّغويّة لمبدأ النّظرة الشّمولية للّغة الذي تقرّه المقاربات الحديثة هو تكريس للنّماذج التّقليديّة في التّعليم، حيث لم يستثمر القائمون على وضع هذه التّمارين في النّص من أجل التّدريب على الظّاهرة الإملائيّة، وهذا ما لاحظناه من خلال معاينة التّمارين المدرجة، بل حتى تمارين نشاط "أوسّع تعلّماتي" الذي يمارسه المتعلّم في أسبوع الإدماج لم يوظّف أي نوع من التّمارين التي تكسب المتعلّم الآليات الأساسيّة في التّعامل مع الظّاهرة الإملائيّة من خلال النّص.

– يمارس المتعلّم التّمارين الإملائيّة الواردة في دفتر النّشاطات اللّغويّة ضمن إطار ضيّق لا يتعدى نمط الممارسات التّقليديّة، حيث يظهر فيها نشاط الإملاء وكأنّه نشاط قائم بذاته لا يتّصل بأي فرع من فروع اللّغة، رغم أنّ بعض هذه الفروع يمكن أن تكون أرضية خصبة لممارسة الإملاء والتّدرّب عليه مثل الكتابة (الخطّ) والإنتاج الكتابي.

– إنّ النّسبة العالية التي مثّلتها التّمارين التّحليليّة التّركيبيّة (85,18٪)، جعلت التّدريبات الإملائيّة الفرديّة هي المسيطرة باعتبار أنّ هذا النّوع من التّمارين وضع ليؤدّى بطريقة فرديّة، بالمقابل خلا دفتر النشاط تماماً من التّدريبات الجماعيّة رغم أهميتها في اكتساب المتعلّم للملكة اللّغوية والتّواصليّة وتشجيعا المتعلّمين على المشاركة والتّنافس.

خاتمة:

تؤكّد التحليلات والنتائج المتوصّل إليها أنّ نشاط التّمارين الإملائيّة في منهاج السّنة الثّالثة من التّعليم الابتدائي لايزال بعيداً عن الممارسات الحديثة؛ سواء من حيث كمية ونوعيّة التّمارين المدرجة، أو من خلال الحيّز الزّمني المخصّص لهذا النّشاط، فعلى الرّغم من الإصلاحات الجديدة التي طالت المنظومة التّربويّة الجزائريّة، إلّا أنّها لم تترجم فعليّا واقعاً تعليميّا يضمن تحقيق كفاءة لغويّة تمكّن المتعلّم التّواصل كتابيّاً في صورة خطيّة سليمة بعيدة عن الأخطاء الكتابيّة، فنشاط التّمارين الإملائيّة في المناهج المعاد كتابتها لدى متعلّمي السّنة الثّالثة من التّعليم الابتدائي لم يلق مكانة حقيقيّة مقارنة بباقي نشاطات اللّغة، إذ يخصّص المنهاج توقيتاً زمنيّا ضيّقا جدا لا يساعد المتعلّم على استثمار وترسيخ القواعد الإملائيّة بشكل منظّم، ولا يمنح الفرصة للمعلّم من أجل قياس مدى استيعاب المتعلّمين لما قُدّم لهم، وذلك لغياب عمليّة التّقويم والمعالجة الفوريّة. كما أنّ التّمارين الإملائيّة المدرجة في كرّاس النّشاطات اللّغويّة للسّنة الثّالثة من التّعليم الابتدائي تعكس نوعيّة هذه التّمارين ومرجعتها النّظريّة كالآتي:

– يمارس المتعلّم التّمارين الإملائيّة الواردة في دفتر النّشاطات اللّغويّة ضمن إطار ضيّق لا يتعدى نمط الممارسات التّقليديّة، حيث يظهر فيها الإملاء وكأنّه نشاط قائم بذاته لا يتّصل بأي فرع من فروع اللّغة، رغم أنّ بعض هذه الفروع يمكن أن تكون أرضية خصبة لممارسة الإملاء والتّدرّب عليه مثل الكتابة (الخطّ) والإنتاج الكتابي، صحيح أنّ المتعلّم قد يكتسب بنى لغوية لكنه يعجز في النّهاية عن تطبيقها واستعمالها بما يقتضيه حال الخطاب، فالتّمارين الإملائيّة المدرجة لا تنمّي الكفاءة اللّغويّة في إطارها التّواصلي.

– التّوزيع اللامنهجي للأصناف الثّلاثة من التّمارين الإملائيّة يتنافى مع متطلّبات التّعليم الحديثة ولا يسمح للمتعلّم باكتساب الملكات الأساسيّة في تعلّم اللّغة العربيّة.

وعليه يمكن القول: أنّ التحديات التي راهنت عليها مناهج الجيل الثّاني لم ترق إلى التّوقعات المنتظرة، بل حادت عن التوجّهات الحديثة في تعليم اللّغة العربيّة في إطارها الوظيفي الذي يسمح للمتعلّم باستعمال اللّغة استعمالاً سليماً وفعّالا يمكّنه من الفهم والتّواصل الكتابي، فالتّمارين الإملائيّة الواردة في كرّاس النّشاطات اللّغويّة للسّنة الثّالثة من التّعليم الابتدائي، وكذا الممارسات المعتمدة في تعليم نشاط الإملاء بعيدة كلّ البعد عن المفاهيم التّربويّة الحديثة والنّظريات التي جاد بها حقل تعليمية اللّغات، فهي تعكس النّظرة التّقليديّة في تعليم اللّغة. لذا أصبح من الضّروري مراجعة هذه المناهج والعناية بالتّمارين اللّغويّة عامة والإملائيّة على وجه الخصوص، سواء من خلال الحجم الزّمني المخصّص لها، أو من حيث كميّة ونوعيّة التّمارين المدرجة، ولا يتأتى ذلك إلاّ بوضع طرائق علميّة مضبوطة والاستعانة بمحتلف التّقنيات الحديثة المعتمدة في وضع التّمارين اللّغويّة حتى تحقّق هذه التّمارين الأهداف التي سطّرت لها وتساهم في النّهوض بمستوى تعليم اللّغة العربيّة في مرحلة التّعليم الابتدائي.

الإحالات:

[1] أبو الفضل جمال الدّين بن مكرم ابن منظور، لسان العربدار صادر، بيروت، ج13، ص403.

[2] أبو الفتح عثمان ابن جنّي، 2006، الخصائص، "باب تلاقي المعاني على اختلاف الأصول والمباني" تحقيق: محمد على النّجار، ، المكتبة العلميّة، القاهرة، ج2، ص ص (115، 116).

[3] أبو القاسم محمود بن عمر الزّمخشري، 1998، أساس البلاغة، تحقيق: محمد باسل، ط1، دار الكتب العلميّة، ج2، ص208.

[4] غريب عبد الكريم، 2006،المنهل التّربوي، مطبعة النّجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، ج1، ط1، ص 418.

[5] الصوفي عبد الله اسماعيل، 2000، معجم التّقنيات التّربوية (عربي/ إنجليزي)، دار المسيرة، عمّان، ط2، ص 241.

[6] بلعيد صالح، 2009، دروس في اللّسانيات التّطبيقيّة، دار هومة، للطّباعة والنّشر والتّوزيع، الجزائر، ط5، ص 99.

[7] حساني أحمد، 2000، دراسات في اللّسانيات التطبيقيّة، حقل تعليمية اللّغات، ديوان المطبوعات الجامعيّة، الجزائر، دط، ص 147.

[8] *Armstrong Patricia,* Bloom's Taxonomy,06/09/2016, https://cft.vanderbilt.edu/guides-sub-pages/blooms-taxonomy/, 25/ 08/ 2021.

[9] الحاج صالح عبد الرّحمن، 2007، بحوث ودراسات في اللّسانيات العربيّة، موفم للنّشر، الجزائر، ص 187.

[10] الحاج صالح عبد الرّحمن، 2012، بحوث ودراسات في علوم اللّسان، موفم للنّشر، الجزائر، ص ص (233، 234).

[11] ينظر: عمر أحمد مختار ،1998، العربيّة الصحيحة، عالم الكتب، ط2، ص 51.

[12] حساني أحمد، دراسات في اللّسانيات التطبيقيّة، حقل تعليمية اللّغات، مرجع سابق، ص 149.

[13] وزارة التّربية الوطنيّة، مديريّة التّعليم الأساسي، اللّجنة الوطنيّة للمناهج، 2011، مناهج السّنة الخامسة من التّعليم الابتدائي، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة، ص 18.

[14] وزارة التّربية الوطنيّة، مديريّة التّعليم الأساسي، اللّجنة الوطنيّة للمناهج، 2011، مناهج السّنة الثالثة من التّعليم الابتدائي، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة، ص 15.

[15] حساني أحمد، دراسات في اللّسانيات التطبيقيّة، حقل تعليمية اللّغات، مرجع سابق، ص 151.

[16] الحاج صالح عبد الرّحمن، بحوث ودراسات في علوم اللّسان، مرجع سابق ص 229.

[17] المرجع نفسه، ص 238.

[18] بودلعة لعماري حبيبة، 2007، دراسة تحليليّة لتمارين القواعد المقرّرة للسّنة الأولى من التّعليم المتوسّط ومقارنتها بالتّمارين المبرمجة للسّنة السّابعة أساسي، مجلة اللّسانيات، جامعة الجزائر، العدد 12، 13، ص 192.

[19] الفاربي عبداللطيف وآخرون، 1994، مصطلحات البيداغوجيا و الديداكتيك،معجم علوم التربية،ط 2 ،الرباط، سلسلة علوم التربية، ص138

[20] صاري محمّد، 1990، التّمارين اللّغويّة، دراسة تحليليّة نقديّة، رسالة ماجستير، جامعة عنابة، الجزائر، ص 120

[21] وزارة التّربية الوطنيّة، اللّجنة الوطنيّة للمناهج، المجموعات المتخصّصة للمواد، 2016، مناهج مرحلة التّعليم الابتدائي، ص 32.

[22] المرجع نفسه، ص 34.

[23] الحاج صالح عبد الرّحمن، بحوث ودراسات في علوم اللّسان، مرجع سابق، ص ص (233، 234).

[24] النّموذج مستوحى عن الأستاذ صاري محمّد مع تكييفه، ينظر؛ صاري محمّد: التّمارين اللّغويّة، دراسة تحليليّة نقديّة، مرجع سابق، ص 48.

[25] عطيّة محسن علي،2007، تدريس اللّغة العربيّة في ضوء الكفايات الأدائية، دار المناهج للنّشر والتّوزيع، عمّان، الأردن، ط1، ص 165.

[26] المرجع نفسه، ص 166

[27] المرجع نفسه، الصّفحة نفسها، ص 166

[28] Galisson. R,.Coste D, 1976, Dictionnaire de didactique des langues, hachette, paris, p 98.

[29] عبده داود،1979، نحو تعليم اللّغة العربيّة وظيفيّاً، دار العلوم، الكويت، ط1، ص 53.

[30] وزارة التّربية الوطنيّة،2018/2017، دليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة السّنة الثّالثة من التّعليم الابتدائي، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة، الجزائر،ص ص (34، 35).

[31] المرجع نفسه، ص ص (38، 39، 40).

[32] طعيمة أحمد رشدي، 1985، الأسس النّفسيّة والتّربويّة والاجتماعيّة لبناء مناهج اللّغة العربيّة في التّعليم ما قبل الجامعي، المجلّة العربيّة للتّربية، العدد 2، ص39.

المراجع:

- أبو الفتح عثمان ابن جنّي، 2006، الخصائص، "باب تلاقي المعاني على اختلاف الأصول والمباني" تحقيق: محمد على النّجار، ، المكتبة العلميّة، القاهرة، ج2.
- أبو الفضل جمال الدّين بن مكرم ابن منظور، لسان العربدار صادر، بيروت، ج13.
- أبو القاسم محمود بن عمر الزّمخشري، 1998، أساس البلاغة، تحقيق: محمد باسل، ط1، دار الكتب العلميّة، ج2.
- الحاج صالح عبد الرّحمن، 2007، بحوث ودراسات في اللّسانيات العربيّة، موفم للنّشر، الجزائر.
- الحاج صالح عبد الرّحمن، 2012، بحوث ودراسات في علوم اللّسان، موفم للنّشر، الجزائر.
- الصوفي عبد الله اسماعيل، 2000، معجم التّقنيات التّربوية (عربي/ إنجليزي)، دار المسيرة، عمّان، ط2.
- الفاربي عبداللطيف وآخرون، 1994، مصطلحات البيداغوجيا و الديداكتيك، معجم علوم التربية،ط 2 ،الرباط، سلسلة علوم التربية.
- بلعيد صالح، 2009، دروس في اللّسانيات التّطبيقيّة، دار هومة، للطّباعة والنّشر والتّوزيع، الجزائر، ط5.

- بودلعة لعماري حبيبة، 2007، دراسة تحليليّة لتمارين القواعد المقرّرة للسّنة الأولى من التّعليم المتوسّط ومقارنتها بالتّمارين المبرمجة للسّنة السّابعة أساسي، مجلة اللّسانيات، جامعة الجزائر، العدد 12، 13.
- حساني أحمد، 2000، دراسات في اللّسانيات التطبيقيّة، حقل تعليمية اللّغات، ديوان المطبوعات الجامعيّة، الجزائر.
- صاري محمّد، 1990، التّمارين اللّغويّة، دراسة تحليليّة نقديّة، رسالة ماجستير، جامعة عنابة، الجزائر.
- عبده داود، 1979، نحو تعليم اللّغة العربيّة وظيفيّاً، دار العلوم، الكويت، ط1.
- طعيمة أحمد رشدي، 1985، الأسس النّفسيّة والتّربويّة والاجتماعيّة لبناء مناهج اللّغة العربيّة في التّعليم ما قبل الجامعي، المجلّة العربيّة للتّربية، العدد 2.
- عطيّة محسن علي،2007، تدريس اللّغة العربيّة في ضوء الكفايات الأدائية، دار المناهج للنّشر والتّوزيع، عمّان، الأردن، ط1.
- عمر أحمد مختار ،1998، العربيّة الصحيحة، عالم الكتب، ط2.
- غريب عبد الكريم، 2006،المنهل التّربوي، مطبعة النّجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، ج1، ط1.
- وزارة التّربية الوطنيّة،2018/2017، دليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة السّنة الثّالثة من التّعليم الابتدائي، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة، الجزائر.
- وزارة التّربية الوطنيّة، مديريّة التّعليم الأساسي، اللّجنة الوطنيّة للمناهج، 2011، مناهج السّنة الخامسة من التّعليم الابتدائي، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة.
- وزارة التّربية الوطنيّة، مديريّة التّعليم الأساسي، اللّجنة الوطنيّة للمناهج، 2011، مناهج السّنة الثالثة من التّعليم الابتدائي، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة.
- وزارة التّربية الوطنيّة، اللّجنة الوطنيّة للمناهج، المجموعات المتخصّصة للمواد، 2016، مناهج مرحلة التّعليم الابتدائي.
- Armstrong Patricia, Bloom's Taxonomy,06/09/2016, https://cft.vanderbilt.edu/guides-sub-pages/blooms-taxonomy/, 25/ 08/ 2021.
- Galisson. R,.Coste D, 1976, Dictionnaire de didactique des langues, hachette, paris