بناء تمارين اللّغة العربية في مناهج المدرسة الجزائرية
دراسة تحليلية تقويمية لتمارين كتاب اللّغة العربية للسّنة الرابعة من التّعليم المتوسط

Building Arabic language exercises in the Algerian school curricula
- An analytical and evaluative study of the Arabic language textbook exercises for the fourth year of secondary school

د. عريف هنية

قسم اللّغة والأدب العربي- جامعة قاصدي مرباح ورقلة (الجزائر)
مخبر اللّسانيات النّصية وتحليل الخطاب
arif.hania@univ-ouargla.dz

تاريخ الإيداع: 2020/04/03 تاريخ القبول: 2020/04/10

ملخّص

تحاول هذه الدراسة الوقوف على مشكلة شائكة تدخل في مجال:" تقويم التّقويم"؛ من خلال التطرّق إلى أداة هي من أبرز الأدوات المستخدمة في تقويم تعلّم اللّغة العربية في الوطن العربي عموما و في بلادنا الجزائر على وجه الخصوص، ألا وهي"التمارين اللغوية"، وذلك من خلال تسليط الضوء على مسألة بناء التمارين اللغوية الموجودة في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، خصوصا وأنّها تأتي في ضوء تبنّي المنظومة التربوية في الجزائر لبيداغوجيا حديثة في التّعليم، ألا وهي "التّدريس بالكفايات"، مستهدفة **الإجابة عن الإشكالية الآتية**: هل التمارين اللغوية المستخدمة في تقويم تعلم اللّغة العربية في المرحلة المتوسطة، تسعى إلى تقويم تعلّمات التلاميذ بأسلوب منهجيّ وعلاجيّ سليم؟

الكلمات المفتاحية: التقويم– التمارين اللغوية -اللغة العربية –المرحلة المتوسطة –التدريس بالكفايات.

Abstract

This study attempts to assess a complex issue in“assessing assessment”, by referring to a tool that is one of the most prominent tools used in assessing the learning of the Arabic language in the Arab world in general and in our country Algeria in particular: “language exercises”. We focus in this study on the question of the building of language exercises found in the Arabic language textbook for the fourth year in the Middle School, especially as it comes in context of the modernization of pedagogy in the Algerian educational system with the adoption of the competency-based teaching. This study aims at answering the following problematic:

Do the language exercises, used in the assessment of the learning of Arabic language in the Middle School, seek to assess the pupils' learning in the appropriate methodological and remedial ways?

Keywords: Assessment - language exercises - Arabic language - middle school - competency-based learning

توطئة:

تعدّ التمارين اللغوية أداة من الأدوات التقويمية الأساسية التي لا يمكن الاستغناء عنها أبدا في عملية تعليم اللغة العربية لأبنائها، حيث لا يخلو نشاط من أنشطتها من هذه التمارين اللغوية، التي تأتي في نهاية الحصة، وهو ما يؤكّد على الأهمية التي تحظى بها التمارين اللغوية في مناهجنا التعليمية؛ حيث تخصص لها كتب خاصة في المرحلة الابتدائية ، وتفرد لها مساحات واسعة في كتب المرحلتين المتوسطة والثانوية، وهذا ما يدفعنا بداية إلى الوقوف على مفهوم التمارين اللغوية، وتحديد وظائفها وأهميتها في تعليم وتعلّم اللغة، وأهم الشروط الواجب توفرها فيها وذلك في الشطر النظري من الدراسة. أما في الشق التطبيقي منها فسنحاول التأكد من مدى توفر هذه الشروط والأسس العلمية في بناء تمارين اللغة العربية في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط في الجزائر.

أوّلا- مفهوم التّمرين اللّغوي:

التّمرين لغة هو مصدر الفعل الثلاثي المزيد بتّضعيف العين (مرّن)، وهو يدل على مضاعفة الجهد والتّكثير، والذي يدل بدوره على« أهميّة التّكرار والممارسة، وطول مدّتهما في اكتساب أي ملكة أو عادة أو أسلوب ما. وعليه فالتمرين أو التدريب أو التطبيق أو الممارسة أو المواظبة أو المران كلها كلمات تحمل معنى قريبا من بعضها البعض تدل جميعها على معنى التعويد على عادة أو الحصول على كفاءة أو ملكة عن طريق حمل المتعلم على القياس بسلسلة من النشاطات المتكررة»[1]

أما **اصطلاحا**: يعرّفه(عبد الله إسماعيل الصوفي) بأنه« نوع من أنشطة التعلّم المنظمة المتكررة التي تهدف إلى تنمية أو تثبيت مهارة معينة أو أحد جوانب المعرفة»[2]

أما (R.Gallisson) فيرى بأنّ التمرين اللغوي هو« كلّ نشاط منظّم وقائم على منهجية محددة، يهدف إلى استيعاب المتعلّم واستعماله الوظيفي للعناصر اللغوية التي شرحت له من قبل أي في مرحلة العرض»[3]

فالتمرين اللغوي إذن هو نشاط يبعث على الحركة والدينامية داخل غرفة الدرس فلا يكون المتعلم من خلاله متلقيا سلبيا للمعارف ، بل منتجا لها، وهو وسيلة وأداة يتمّ إعدادها بطريقة

منظمة ومضبوطة لبلوغ هدف تعليمي محدّد، كأن يكون تذليل صعوبة، أو اكتساب عنصر لغوي جديد، أو ملكة لسانية كافية.

إنّ التّمرين اللغوي إذاً هو التّطبيق العملي لعملية تعليم اللغة، لذلك يخصَّصُ له حيّزٌ زمنيٌّ كبير في العملية التعليمية ،بهدف تمرين التلميذ على استعمال اللغة، وتقوية ملكته اللغوية، وتنويع أساليب تعبيره، ومن هنا فمن الطبيعي أن يحتلّ التّمرين اللغوي مرتبة أساسية في مجال التعليم اللغويّ، الذي يهدف بدوره إلى جعل التلميذ يتلمّس تعدّد الأساليب التي تندرج ضمنها المهارات اللّغوية، لذلك يخضع هذا التّمرين إلى منهجية واضحة تحدّد طريقة إعداده، في ضوء الهدف التعليمي المسطّر.[4]

ثانيا- أهميّة التّمارين اللّغوية في تعليم وتعلّم اللّغة العربيّة:

لا يختلف اثنان في مسألة أهمية التّمارين اللّغوية في تعليم وتعلّم اللغات، إذ تعدّ الحجر الأساس الذي تبنى عليه هذه العملية، حيث إنّها تعمل على ترسيخ المعارف اللّغوية والأنماط التركيبيّة ،وتسهم في المواظبة على الاستعمال السّليم للغة، وتكوين العادات اللغوية الصحيحة لدى المتعلّمين، فمن خلال التّمرين أو التّطبيق اللّغوي يتمكّن المتعلّم من «استعمال المادة المتعلمة سواء أكانت مفهوما أو مبدأ أو قاعدة أو مهارة في مواقف وأوضاع جديدة، وينطوي هذا على عملية انتقال التعلّم إلى مواقف غير تلك التي حدثت فيها أصلا»[5]

فالتدريبات اللغوية هي الوسيلة الوحيدة التي بإمكانها أن تحوّل القواعد النحوية النظرية التي يتلقاها المتعلم في قاعة الدرس، إلى مهارات لغوية فعلية يستخدمها في المواقف المناسبة، ومن ثمّ تجاوز التّصور القاصر لأنصار الاتجاه التقليدي في تعليم اللغة، والذين يرون بأنّ اللغة مجموعة من القواعد المعجمية والنحوية والصرفية الجاهزة، تلقّن للمتعلمين فيحفظونها ويستظهرونها، وبقدر ما يكون المتعلم حافظا لهذه القواعد، بقدر ما يكون متقنا للغة.

فتدريس القواعد ليس هدفا في حد ذاته، بل هو وسيلة تُعِين على تقويم الألسنة والأقلام من الأخطاء، وسبيلا لإدراك مقاصد الكلام، وفهم ما يكتب، وما يقرأ، وما يسمع فهما صحيحا، وانطلاقا من هذا المبدأ فإنّ اللغة لا تكتسب عن طريق تعليم القوالب والقواعد الجافة للمتعلم ومطالبته بحفظها واسترجاعها في الامتحانات، بل تكتسب من خلال الأنماط اللغوية الحيّة التي تقدم له، وفي ذلك يقول (Fréderic François): «لأن اكتساب لغة ما يعني اكتساب آليات لاشعورية حية، وهذا هو الحد الفاصل بين معرفة المعلومات عن اللّغة وممارستها.»[6]

واكتساب هذه الآليات لا يمكن أن يتحقق إلا من خلال الإكثار من التّمارين اللغوية للتلاميذ، وتدريبهم تدريبا عمليا منظّما، يقوم على المحاكاة والتكرار والمواظبة، حتى تترسّخ لديهم العادات اللّغوية الصحيحة، وتنطبع ألسنتهم على النطق السّليم، وتعوّد آذانهم الاستمتاع بجمال الأسلوب.[7]

وقد أكّد المبّرد على مسألة المران والممارسة كشرط أساس لاكتساب المهارات اللغوية، عندما رأى بأنّ اللّسان مثله مثل بقية أعضاء الجسم إذا لم يمرّن على الاستعمال أصابه الوهن، فقال:« فإنّما اللّسان عضو، إذا مرنته مرَنَ ،وإذا أهملته خار، كاليد التي تخشّنُها بالممارسة، والبدن الذي تقوّيه برفع الحجر وما أشبهه»[8].

وانطلاقا ممّا سبق يمكن حصر **أهم فوائد التّمرين أو التطبيق اللّغوي**_مهما كان نوعه، كتابيا أو شفويا، تقليديا أو حديثا[9]_ ووظائفه في النّقاط التّالية:

1-« هو وسيلة لتثبيت قواعد اللغة ،وتدريب التّلاميذ على الاستعمال الصحيح للألفاظ والتراكيب.

2- ينمي خبرات التلاميذ ويزيد في ثروتهم اللغوية.

3- هو وسيلة يتعرّف بها المدرس مستوى تلاميذه اللّغوي، ومدى قدرة كل منهم، ومقدار الصعوبات التي تعترضهم، فيعمل على تشجيع الأقوياء، ويسعى جاهدا إلى النهوض بالضعفاء، وتذليل الصعوبات التي تعترضهم بتوضيح الغامض عليهم.

4- والتطبيق الكتابي يعوّد التلاميذ التفكير المستقل ،وترتيب الأفكار والتعبير عنها، وتنظيم الإجابة عن الأسئلة، وجودة الخط، وصحّة الإملاء متى أخذهم المدرس بذلك»[10]

5- كما يعد التطبيق من أجدى« الوسائل في جعل القواعد النحوية ملكة لا يحتاج معها التلميذ إلى كثير من التأمل والتفكير والجهد، فهو من الطرق الطبيعية في تعليم اللغة»[11]

6- إنّ إدراج التّدريبات اللّغوية في بداية الدّرس وأثناءه وفي نهايته يساهم في تنشيط التلاميذ، كما يعين على تمديد فترة الممارسة والتعلّم.

7- يعدّ التّمرين اللّغوي وسيلة تقييمية تقويمية ،تمنح المعلم تغذية راجعة عن مستويات التلاميذ، ونقاط القوة والضعف لديهم، حيث تسمح له بمراقبة مستوى التّحصيل اللّغوي لدى التّلاميذ ،والعمل -من خلال النّتائج المتحصل عليها- على تصحيح وتعديل مسار التعليم والتعلّم.

ثالثا-شروط صياغة أسئلة التمارين اللغوية:

لا يخفى على أحد أن هذه التمارين تقوم على أسس ومعايير علمية، يجب أن تتوفر فيها منها: شمولية الأسئلة للمحتوى المقرر، وللأهداف التعليمية المسطرة، التنويع في طرح الأسئلة

والتكثيف من التدريبات خصوصا الحديثة بنوعيها :البنوية والتواصلية، الكتابية والشفوية، أضف إلى ذلك ضرورة تمثيل الأسئلة للمستويات المعرفية المختلفة وبشكل متوازن،[12] وهذا ما سنعمل على التأكّد من توفّره في تمارين كتاب السّنة الرابعة من التعليم المتوسط.

- **-مشكلة الدراسة:**

للتأكد من توفر هذه المعايير العلمية في بناء التمارين اللغوية في كتاب التلميذ، تحاول هذه الدراسة التطبيقية أن تجيب عن الإشكالية الرئيسة الآتية:

هل التمارين اللغوية المستخدمة في تقويم تعلم اللّغة العربية في السنة الرابعة من التعليم المتوسط ، تسعى إلى تقويم تعلّمات التلاميذ بأسلوب منهجيّ وعلاجيّ سليم؟

وتتفرّع عن هذه الإشكالية مجموعة من التساؤلات هي:

- ما هي أنواع الأسئلة المستخدمة في هذه التمارين اللغوية؟ وما مدى تغطيتها وشمولها لمحتوى وأهداف المنهاج؟

- هل مثّلت أسئلة هذه التمارين جميع المستويات المعرفية، وبشكل متوازن؟ وما الجديد الذي أضافته طريقة التّدريس بالكفايات لهذه الأداة التقويمية؟

- **-عينة الدراسة وأدواتها:**

وسنركز في هذا البحث على التمارين التي تأتي في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط بعد نهاية نشاط القراءة ودراسة النّص تحت عنوان "التطبيقات اللغوية" لترسيخ المعارف والمعلومات المحصّلة واستثمارها، حيث يخصّص لها البرنامج حصّة تسمّى (الأعمال الموجهة) تأتي بعد الانتهاء من تقديم الأنشطة اللّغوية المختلفة؛ فيكون التوزيع الزّمني للسّاعات الخمس المخصّصة لمادة اللغة العربية في السّنة الرابعة، بهذا الشّكل:

- **القراءة ودراسة النص**:(البناء الفكري+البناء الفني + البناء اللغوي) ساعتان- **التعبير الشفهي** (ساعة واحدة)

- **التعبير الكتابي** (ساعة واحدة)- **الأعمال الموجهة** (ساعة واحدة)

لأنّ تبنّي إجراء «المقاربة النّصية في تعليمية اللّغة العربية يتطلّب استنباط القواعد اللغوية، النحوية منها والصرفية من النّص المقرر في حصة القراءة الذي يفترض أنّ المتعلّم تدرب على قراءته بطريقة جيدة وتفهم معانيه وأدرك مبناه، قبل أن يتحول إلى لغته بقصد اكتشاف وظائف الكلمات داخل الجملة وتركيبها وصيغها»[13]، بالإضافة إلى الوقوف على بعض الأساليب البلاغية، والصّور البيانية، والمحسنات البديعية التي تنمّي الذوق الأدبي عند التلميذ وتوسع خياله.

ثمّ يعقب كل ذلك مجموعة من التّطبيقات المتنوّعة التي تعالج الجوانب الآتية:[14]

- النّحو و الصّرف (الصّيغ والتراكيب).
- قواعد الإملاء والبلاغة والعروض.
- المبادئ الأدبية الأولية.

وكل هذا قصد تحقيق الأهداف التالية:

- تثبيت ما اكتسبه المتعلم.
- ممارسة المهارات اللغوية المدروسة وتوظيفها توظيفا مناسبا.

ولكي نحلّل هذه التّمارين أو التّطبيقات اللّغوية، اعتمدنا على المنهج الوصفي مدعوما بأدوات الملاحظة وتحليل المحتوى والإحصاء، التي تمكننا من الوقوف على مواطن القوة والضعف في مختلف جوانب هذه التمارين وتقويمها.

أوّلا- التّمارين اللغوية من حيث الكمّ:

تمّت الإشارة إلى أنّ برنامج السّنة الرابعة يتضمّن حصّة تطبيقية كلّ أسبوع تردف الأنشطة الآنفة الذكر، يخصص لها ساعة من الزمن هي (حصة الأعمال الموجهة)، ومعنى ذلك أن البرنامج يحتوي على 24 حصّة تطبيقية، كما هو مبيّن في الكتاب، وكل حصة تحتوي على مجموعة من التّمارين اللّغوية في مسائل النّحو والصّرف بالدرجة الأولى، بالإضافة إلى بعض التمارين المخصصة للبلاغة وموسيقى الشعر، حيث بلغ عدد هذه التمارين 95 تمرينا لغويا، أقلّها تمرينان وأقصاها ثمانية تمارين في الحصة الواحدة، أي بمعدل: 3,95 تمرينا في الأسبوع، وبعضها ورد في شكل نصّ متبوع بمجموعة من الأسئلة، ورغم ذلك فإنّ عدد هذه التمارين اللغوية في الأسبوع يعدّ قليلا جدا، مقارنة بما تدعو إليه التعليمية الحديثة من ضرورة تكثيف للتمارين والتدريبات اللغوية، وخصوصا البنوية و التواصلية منها حتى يستطيع التلميذ اكتساب المهارات اللغوية اللازمة، لأنّ« العمل الاكتسابي للّغة كلّه تمرّس ورياضة متواصلة، كلّما توقفت توقف معها النمو اللّغوي، وصارت الملكة فيها شيئا فشيئا إلى الزّوال حتى ولو كان صاحب الملكة يحفظ قواعد اللّغة كلّها.»[15]

ثانيا- التّمارين اللّغوية من حيث النّوع و الشّكل:

يبدو أنّ نظرة القائمين على مناهج اللّغة العربية في بلادنا لم تتغيّر وأنّ الذي تغيّر –إذا صحّ التّعبير- هو القشور فقط أما اللّب فبقي على حاله؛ إذ وفي الوقت الذي تبنّت فيه الجهات الوصية مقاربة جديدة في التعليم (مقاربة التدريس بالكفايات) -التي تنادي بضرورة إكساب المتعلّم الكفايات والمهارات اللّازمة التي تجعله يوظّف معارفه وخبراته في حل المشكلات التي تواجهه في الوضعيات والمواقف المختلفة- نجد في المقابل بأنّ التدريبات اللغوية المعتمدة في

كتاب السّنة الرابعة المتوسطة مازالت تقوم على تقويم المعارف بالدّرجة الأولى، وتنأى عن تقويم الكفايات والمهارات اللغوية، ويتّضح ذلك جليا من خلال تكريس مسألة حفظ القواعد وترسيخها في ذهن المتعلّم، وهذا ما يفسّر غلبة التّمارين التقليدية الخاصّة بالتّعيين والاستخراج والتّصنيف والإعراب...إلخ ،والتي بلغ عددها تسعين تمرينا، كما يوضّحه الجدول الآتي:

أنواع التمارين	عددها	النسبة المائوية
التحليلية التركيبية	90	%94.73
البنوية	04	%04.21
التواصلية	01	%01.05

جدول يمثل أنواع التمارين اللغوية الموجودة في كتاب السنة الرابعة من التعليم المتوسط

ا- التّمارين التحليلية التركيبية: وقد حظيت بحصة الأسد في هذه التمارين بنسبة 94،73 %، وهذه بعض أمثلتها من الكتاب:

1- تمارين الاستخراج: و فيها يعرض على المتعلّم جملٌ تامة أو نصوص قصيرة، و يطلب منه استخراج أو تعيين أو تبيين عنصر من العناصر اللغوية التي تمّ شرحها في الدّرس، وقد استحوذت هذه التّمارين على حصّة الأسد في كتاب اللّغة العربية للسّنة الرابعة المتوسطة، حيث وصلت إلى سبعة و أربعين تمرينا، أي ما يفوق ثلث الأسئلة الموجودة في التّطبيقات اللغوية في الكتاب، وهذا ما يؤكّد حكمي السّابق المتعلّق بمسألة سيطرة التّمارين التحليلية التركيبية على الأنواع الأخرى، وقد مسّت هذه الأسئلة معظم الجوانب اللغوية التي يدرسها الطالب سواء تعلّق الأمر بالنّحو ،أو بالصّرف، أو البلاغة ،أو المعجم، أو حتى الجانب الفكري للنصوص، ووردت هذه الأسئلة في صيغ مختلفة، نذكر منها:[16]

- حدد المبتدأ والخبر في البيت السابق

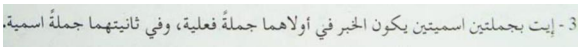
وصيغة (هات) في السؤال التالي:[17]

– هات من نص القراءة ثلاث كلمات أو عبارات قريبة من معنى «لا تقتلوا الأطفال».

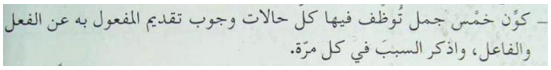
وصيغة (استخرج) كما في المثال التالي:[18]

– استخرج صيغ المبالغة من الآيات الكريمة، ومن أبيات الخنساء.

2- **أسئلة التركيب**: عددها في هذه التمارين وصل إلى ستّة عشر سؤالا، حيث يطلب من المتعلّم مثلا أن يركب جملة تطبيقا على قاعدة معيّنة تناولها بالدّراسة، كما هو الحال في المثال التالي:[19]

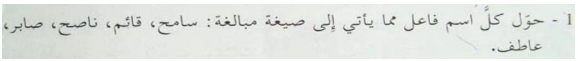

3 - إيت بجملتين اسميتين يكون الخبر في أولاهما جملةً فعلية، وفي ثانيتهما جملةً اسمية.

وقد يكون هذا المطلوب متبوعا بطلب آخر يتمثّل في تعليل ما أقدم المتعلّم على توظيفه، حتى يُتَأكّد من فهمه للقاعدة بشكل جيد ،كما هو الحال في السؤال التالي:[20]

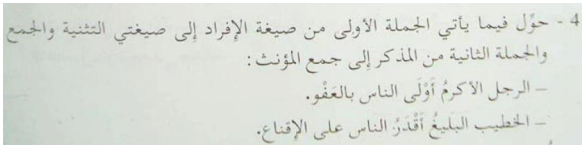

– كوّن خمْسَ جمل تُوظّف فيها كلّ حالات وجوب تقديم المفعول به عن الفعل والفاعل، واذكر السببَ في كل مرّة.

3-**تمارين التحويل**: رغم الأهمية التي يتمتّع بها هذا النوع من التدريبات إلاّ أنه لم يحظ بتواجد ملحوظ بين التمارين اللغوية الموجودة في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة المتوسطة، وما ورد منه جاء على صيغ مختلفة منها:

- أن يطلب من المتعلّم تحويل بنية الكلمة من صيغة إلى أخرى، كما ورد في السؤال التالي:[21]

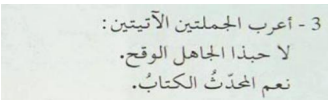

1 - حوّل كلَّ اسم فاعل مما يأتي إلى صيغة مبالغة: سامح، قائم، ناصح، صابر، عاطف.

-أو أن يطلب منه أن يحول جملة أو نصّا من صيغة الإفراد إلى الجمع أو التثنية، أو من صيغة المذكر إلى المؤنث، أو العكس، ومثاله:[22]

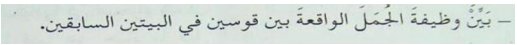

4 - حوّل فيما يأتي الجملة الأولى من صيغة الإفراد إلى صيغتي التثنية والجمع والجملة الثانية من المذكر إلى جمع المؤنث:
– الرجل الأكرمُ أَوْلَى الناس بالعفْو.
– الخطيب البليغُ أَقْدَرُ الناس على الإقناع.

وهذا النّوع من التّمارين بصيغه المختلفة، يكسب التلميذ القدرة على التحكم في تحويل عناصر الجملة حسب أغراضه المختلفة، و توليد أكبر عدد ممكن من الجمل من الجملة النواة، و من ثمّ ممارسة اللغة من خلال التّصرّف العفوي في بنى الكلمات، و تراكيب الجمل.

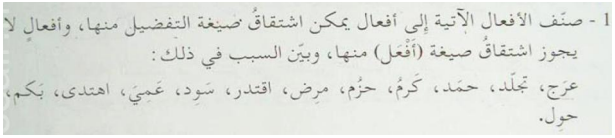
4-**تمارين الإعراب**: رغم الإقبال الكبير الذي يحظى به هذا النوع من التمارين من قبل المعلّمين في الصفوف المختلفة_حتى يكاد بعض المعلمين أن يحصروا أسئلة النّحو في إعراب المفردات والجمل المختلفة_ إلاّ أن تمارين الإعراب في الكتاب كانت قليلة، حيث لم تتعد ثمانية أسئلة، سواء تعلّق الأمر بإعراب المفردات، كما هو الحال في التمرين التالي:[23]


3 - أعرب الجملتين الآتيتين :
لا حبذا الجاهل الوقح.
نعم المحدّثُ الكتابُ.

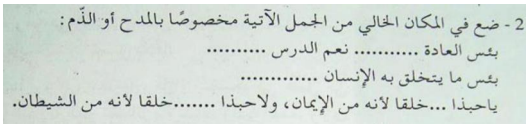
أو إعراب الجمل كما في السؤال التالي:[24]


– بَيِّنْ وظيفةَ الجُمَلِ الواقعةِ بين قوسين في البيتين السابقين.

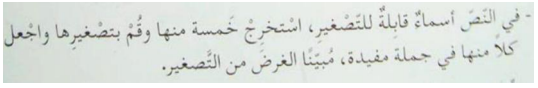
5-تمارين التصنيف: وفيها يطلب من التلميذ تصنيف العناصر اللغوية سواء كانت ألفاظا أو جملا... ، وبلغ عددها خمسة تمارين لغوية، نذكر منها:[25]


1 - صنّف الأفعال الآتية إلى أفعال يمكن اشتقاقُ صيغة التفضيل منها، وأفعالٍ لا يجوز اشتقاقُ صيغة (أَفْعَل) منها، وبيّن السبب في ذلك :
عرَج، تجلّد، حمَد، كَرمُ، حزُم، مرِض، اقتدر، سَود، عَميَ، اهتدى، بَكم، حوِل.

6-تمارين ملء الفراغ: وهي من التمارين التي يشيع استخدامها عند المعلمين، ورغم أهميتها نجدها قد انحصرت في ثلاثة تمارين فقط، نذكر منها التمرين التالي:[26]


2 - ضع في المكان الخالي من الجمل الآتية مخصوصًا بالمدح أو الذّم :
بئس العادة ..... نعم الدرس .....
بئس ما يتخلق به الإنسان .....
ياحبذا ...خلقا لأنه من الإيمان، ولاحبذا .....خلقا لأنه من الشيطان.

وما يؤخذ على هذه التمارين التقليدية _بالإضافة إلى تكريسها للجانب المكتوب على حساب الشفوي، وتركيزها على الكمّ على حساب الكيف، أنها عادة ما تثقل التلميذ وتقيده بمطلوبات وشروط كثيرة، وهذا النوع من الأسئلة موجود بكثرة في هذه التمارين؛ نذكر منها المثال التالي:[27]


- في النّصّ أسماءٌ قابلةٌ للتّصْغير، اسْتخرِجْ خَمسة منها وقُمْ بتصْغيرِها واجْعل كلاً منها في جملة مفيدة، مُبيّنًا الغرضَ من التّصغير.

إذ يتطلّب التّمرين من التلميذ أن يستخرج خمسة أسماء قابلة للتّصغير من النّص، ويقوم بتصغيرها، ثمّ يوظف هذه الأسماء المصغّرة في جمل من إنشائه، و بعد ذلك يحدّد الغرض الذي أفاده التصغير في كلّ جملة.و هذا الأمر غير مقبول، لأنّه من الشّروط الواجب توفّرها في

الأسئلة التّعليمية، أن لا تكون مركبة و مثقلة بالقيود والشّروط، وإنّما يحبّذ أن تكون بسيطة وتعالج صعوبة واحدة ، لأنّ كثرة المطلوبات والشّروط في السّؤال يؤدي إلى تقصير التّلميذ في الإجابة عنها وعدم الإلمام بها جميعا، ما يجعل الإجابة مبتورة في بعض الأحيان، وإن أجاب الطالب عنها جميعا، فإنّ ذلك سيكون على حساب الأسلوب والصياغة. فماذا لو أضيف إلى تعدُّد المطلوبات، وكثرة الشروط غموضُ المطلوب، كما حدث في سؤال هذا التمرين.[28]

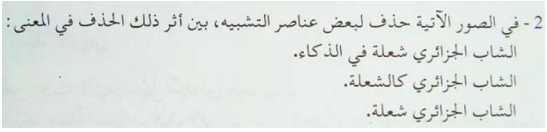
فإذا كان المطلوبان الأول و الثّاني (استخراج الجمل الحالية، وتحديد الرابط الذي يربط كلا منهما بصاحب الحال) واضحين، فإنّ الشقّ الأخير من السؤال يبقى مبهما عند التلميذ، باعتبار أنه تعرّف في الدّرس على نوع الحال ،وصاحب الحال، ونوع الرابط بينهما فقط، وهو ما يجعل المطلوب الأخير (علّل ذلك) غامضا عند الطالب، وهذا يضيف صعوبة أخرى لتعدّد المطلوبات في السؤال الواحد، وهو ما من شأنه أن يربك المتعلمّ ويشتّت ذهنه.

وطرح الأسئلة بهذا الشكل يؤكّد ما ذهبت إليه، من أنّ الهدف من أسئلة التمارين التقليدية هو الحصاد الكمّي بالدّرجة الأولى، وليس تمرين التلميذ على تكوين العبارات الصحيحة، واستعمالها بطريقة سليمة أثناء ممارسة اللغة.

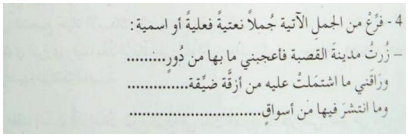
II- التّمارين البنيوية:

قلّت التمارين البنيوية في كتاب السّنة الرابعة أو كادت تنعدم؛ نظرا لسيطرة التمارين التحليلية التركيبية، وما ورد منها -دون احتساب تمارين ملء الفراغ والتحويل، التي تشترك فيها مع التمارين التقليدية- لا يتعدى عدده أربعة تدريبات لغوية هي:

1- **تمارين الاستبدال بالحذف:** و نعثر لها على أنموذج واحد ورد في الصيغة التالية:[29]


2 - في الصور الآتية حذف لبعض عناصر التشبيه، بين أثر ذلك الحذف في المعنى:
الشاب الجزائري شعلة في الذكاء.
الشاب الجزائري كالشعلة.
الشاب الجزائري شعلة.

2- **تمارين الاستبدال بالتّوسعة:** ورد منها تمرينان اثنان ،حيث تقدّم للتّلميذ مجموعة من الجمل تامّة المعنى، ويطلب منه توسيعها بإضافة العناصر المطلوبة، كما هو الحال في التّمرين التالي:[30]


4 - فرّغْ من الجمل الآتية جُملاً نعتيةً فعليةً أو اسمية:
– زُرتُ مدينةَ القصبة فاعجبني ما بها من دُورٍ.....
وراقني ما اشتَملتْ عليه من أزقّة ضيّقة.....
وما انتشرَ فيها من أسواقٍ.....

فحتى وإن بدا هذا التّمرين من حيث الشّكل بأنّه من نوع تمارين ملء الفراغ، لأنّه يشكّل في مجمله فقرة تتخلّلها فراغات، إلاّ أنّ الجمل الواردة فيه هي جمل تامة المعنى، ومن ثمّ فهو يهدف إلى تدريب المتعلّم على التّصرّف في التراكيب والجمل، من خلال إظهار قدرته على توسيعها بعناصر جديدة، وتحديد نوع الإضافة ودلالتها، ولذلك فهو يعدّ من التّمارين البنوية وتحديدا من تمارين الاستبدال بالتوسعة.

3- تمارين التكرار البسيط: وقد تضمّن الكتاب تمرينا واحدا من هذا النوع ،حيث وبعد تعرّف التلميذ في نشاط القواعد على أسلوب التحذير باستخدام مجموعة من الأدوات ومن بينها (إيا) يأتي التمرين التالي:[31]

ـ حَذر شخصاً أمامك من الأعمال التالية باستعمال (إيا) :
الإفراط في الأكل، التدخين، إهمال الدروس، الوقوع في حفرة، الاقتراب من النار.

ليدرّب التلميذ شفويا على استخدام أسلوب التحذير في مجموعة من المواقف من خلال التكرار.

هذا هو نصيب التمارين البنوية من إجمالي التمارين اللغوية الموجودة في كتاب السنة الرابعة المتوسطة، وهو ضئيل جدا، لا يفي بحاجات المتعلم اللغوية، خصوصا ونحن نعلَمُ أهمية تكثيف التمارين البنوية بأنواعها: التكرار والاستبدال والتحويل والتركيب.. في إكساب المتعلم البنى اللغوية المختلفة، والقدرة على التصرّف فيها، وتساعده على «اختيار التعبير الموقفي المناسب للمقام، كما أنّها تراعي المتغيرات الوجدانية والإبداعية في مواقف التعليم والتعلم.» [32]، فما هو نصيب التّمارين التّواصلية من التّمارين الموجودة في هذا الكتاب؟

III-التّمارين التّواصلية:

على الرغم من أنّ إصلاح المنظومة التربوية في الجزائر أثمر تبني طريقة جديدة في التعليم، تسعى إلى إكساب المتعلم كفاية تواصلية بالدرجة الأولى لا كفاية لغوية، إلاّ أنّنا نلاحظ بأنّ التمارين اللغوية الموجودة في كتاب السّنة الرابعة تهدف إلى عكس ذلك تماما، حيث غلبت عليها التمارين التقليدية التي تسعى إلى ترسيخ المعارف اللغوية في ذهن المتعلم بالدرجة الأولى؛ وأهملت التمارين التواصلية التي تهدف إلى إدماج هذه المعارف اللغوية والأنظمة والمستويات في المواقف التواصلية المختلفة إهمالا شبه تام، حيث لم نجد منها إلا النوع التالي:

- تمارين الحوار الحرّ: ومن خلاله يتمّ إجراء حوارات قصيرة بين التلاميذ، لمناقشة بعض الموضوعات التي لها علاقة بواقعهم بطريقة شفوية، وهذا النّوع ،في طابعه الشفوي ،لا نجد له أثرا في التمارين اللغوية الموجودة في كتاب التلميذ، ولكن نعثر في المقابل على تمرين لغوي،

يطلب فيه من التلميذ تحرير حوار دار بينه وبين صحفي أجنبي زار الجزائر، ونص التمرين هو:[33]

3 - زار الجزائرَ صُحفيّ أجنبيّ فوجه إليك أسئلة عن بلدك في مختلف الميادين.
حرر ما دار بينكما من حوار في عشرة أسطر مستخدما جملاً اسمية الخبر فيها محذوف.

وهذا النّوع من التّمارين يضع المتعلّم في مواقف تواصلية حقيقية خصوصا، إذا كان شفويا واستُغِلّ بطريقة صحيحة.

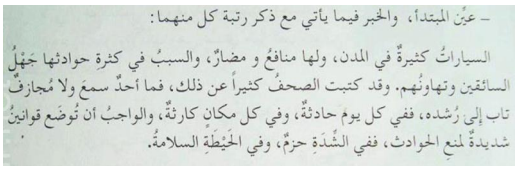
ثالثا-التمارين اللغوية من حيث المستويات اللّسانية التي استهدفتها:

وردت التّمارين اللغوية في كتاب السّنة الرابعة في شكل أسئلة فردية، أو في شكل نصّ متبوع بمجموعة من الأسئلة المتنوعة، وقد بلغ عدد الأسئلة في هذه التمارين عموما: 152 سؤالا، توزعت بين مستويات النحو والصرف والبلاغة والعروض والمعجم، بالإضافة إلى عدد من الأسئلة التي تمسّ الجانب الفكري للنصوص، والجدول الموالي يوضح نسب توزّع أسئلة التمارين اللغوية (التطبيقات) على هذه الدروس:

أنواع الأسئلة	عدد الأسئلة	النسبة المائوية
أسئلة النحو	58	%38,15
أسئلة الصرف	30	%19,73
أسئلة البلاغة والأسلوب	37	%24,34
أسئلة العروض	08	%05,26
أسئلة المعجم	07	%04,60
أسئلة الجانب الفكري	12	%07,89
المجموع	152	%100

الجدول(2): جدول يبين نسب توزع أسئلة التمارين اللغوية على الدروس المنجزة

1-المستوى النّحوي: بلغ عدد أسئلة هذا المستوى 58 سؤالا من بين ال152 سؤالا أي ما نسبته: 38,15% من إجمالي الأسئلة المطروحة في التّمارين اللغوية ،ورغم أنّ أسئلة النحو حظيت بالحصة الأعلى مقارنة بالأسئلة الأخرى، إلاّ أنّ هذا العدد يظل بعيدا عن المستوى المأمول، خصوصا إذا علمنا بأنّ هذه الأسئلة النّحوية تمثل 15 درسا في النّحو في السّنة الرابعة متوسط[34]، ما يعني أن الدرس الواحد لا تتعدى أسئلته نسبة (3,86 %) من إجمالي أسئلة النحو، وهو عدد ضئيل جدا، لا يتيح للمتعلم التمرّن على كل القواعد النّحوية، بل حتّى على أهمّها؛ فإذا كانت أسئلة تقديم المبتدأ أو الخبر وجوبا وجوازا قد بلغت: ثلاثة عشر سؤالا منها السّؤال الآتي:[35]

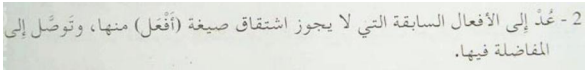

– عيّن المبتدأ، والخبر فيما يأتي مع ذكر رتبة كل منهما:
السياراتُ كثيرةٌ في المدن، ولها منافعُ و مضارٌ، والسببُ في كثرة حوادثها جَهْلُ السائقين وتهاونُهم. وقد كتبت الصحفُ كثيراً عن ذلك، فما أحدٌ سمع ولا مُجازفٌ تاب إلى رُشده، ففي كل يوم حادثةٌ، وفي كل مكانٍ كارثةٌ، والواجبُ أن تُوضَع قوانينُ شديدةٌ لمنع الحوادث، ففي الشِّدَةِ حزمٌ، وفي الحَيْطَةِ السلامةُ.

فإنّ درس الجملة الواقعة مفعولا به، تضمن سؤالا واحدا فقط وهو:[36]

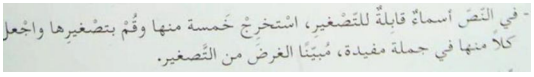
- استخرج من النص الجمل التي قامت مقام المفعول به.

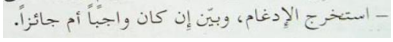
وهذا لا يشجّع على اكتساب قواعد اللّغة عند متعلّمي اللّغة العربية في هذا المستوى؛ ويعود بنا إلى الطريقة التّقليدية في التعليم ،التي تعمل على حشو ذهن التلميذ بالقواعد المختلفة وتلقينها له، ومطالبته بحفظها دون العمل على إكسابها له عن طريق الدّربة والممارسة من خلال تكثيف التمارين اللغوية في المسألة الواحدة؛ كما تنص عليه الطرق التعليمية الحديثة.

2-**المستوى الصّرفي**: وصل عدد أسئلته في كتاب السّنة الرابعة المتوسطة إلى 30 سؤالا بنسبة 19,73% من مجمل أسئلة التّمارين اللغوية المختلفة، تمثل تسعة دروس مقترحة على تلميذ السّنة الرابعة في الصّرف العربي، ما يعني أنّ معدل التّمارين اللغوية في مادة الصرف لم يتجاوز نسبة 03,33 سؤالا في الدرس الواحد وهي نسبة ضعيفة جدا، لا تعين التلميذ على اكتساب الأبنية المختلفة للكلمات في اللّغة العربية؛ فإذا كان درس اسم التفضيل قد حظي بستة تمارين لغوية مختلفة، أي ما يمثل نسبة 20% من إجمالي التمارين الصرفية، مثل:[37]


2 - عُدْ إلى الأفعال السابقة التي لا يجوز اشتقاق صيغة (أَفْعَل) منها، وتوصَّل إلى المفاضلة فيها.

فإنّ دروسا مثل التّصغير والإدغام، لم تلق الاهتمام الكافي حيث لم تتجاوز نسبة التمارين المخصّصة للدّرسين 03,33% ،أي بمعدل تمرين واحد لكل موضوع ومثال الاثنين على التوالي[38].


- في النّصّ أسماءٌ قابلةٌ للتّصْغير، اسْتخرِجْ خَمسة منها وقُمْ بتصْغيرِها واجْعل كلاً منها في جملة مفيدة، مُبيّنًا الغرضَ من التّصغير.


– استخرج الإدغام، وبيّن إن كان واجباً أم جائزاً.

وهذا العدد القليل لا يساعد التلميذ على التّحصيل السليم لقواعد اللغة، ولا على اكتساب القدرة على توظيف مثل هذه الموضوعات في استعمالاته اللغوية، خصوصا إذا علمنا بأن

هذين الموضوعين يشتملان على العديد من القواعد المتشعّبة والمعقّدة نوعا ما، ما يحتاج من المعلّم تكثيفا للتمارين اللّغوية حول المسألتين، حتى يتسنّى للتلميذ الإلمام بهذه القواعد والتمكّن منها.و الملاحظة نفسها–أي قلّة التمارين اللغوية - يمكن تعميمها على بقية الموضوعات الصرفية كصيغ المبالغة وصيغ التعجب القياسية.

3-المستوى البلاغي: يتأتي في المرتبة الثانية –بعد أسئلة النّحو- من حيث الكمّ؛ حيث بلغ عدد الأسئلة 37 سؤالا أي ما نسبته: 24,34% من إجمالي أسئلة التّمارين اللغوية، تمحورت موضوعاتها حول المجاز والاستعارة والكناية والتشبيه والحقل الدلالي وبعض المحسنات البديعية، ودلالات بعض الأساليب البلاغية كالاستفهام والتمني والأمر...

فمن أمثلة المجاز ما طلب فيها من المتعلّم أن يميّز بين التّعبير الحقيقي والمجازي، مثل:[39]

2 - اقرأ البيت الآتي ثم أجب ،
وما الموتُ إلا سارِقٌ دَقّ شخْصُه يَصولُ بلا كَفٍّ ويَسْعى بلا رِجْلِ
- هل التعبير في قول الشاعر (يصول بلا كف ويسعى بلا رجل) تعبير حقيقيّ أم مجازيّ؟ اشرح ذلك

أما أسئلة الاستعارة بنوعيها فلم يتجاوز عددها الأربعة، ونذكر منها:[40]

– استخرج من النّص استعارتين مكنيتين واشرَحْهُما .

أمّا الأسئلة المتعلّقة بالتّشبيه فوصل عددها إلى السّتة ،و نمثّل له بالسؤال التالي:[41]

– في قول الكاتب: «إنما شمسه... يملأ صدره» ثلاث تشبيهات، استخرجها، وبيّن ما أراد الكاتب أن يصور بها.

ومن أسئلة الكناية الأربعة الواردة في كتاب التّلميذ نذكر:[42]

– بماذا وصف الظلم ؟
– هل الصّفةُ هنا حقيقيّةٌ أم مجازيّةٌ ؟ وضّح ذلك

ومن أسئلة المحسنات البديعية نورد هذا التمرين:[43]

– استخرِج من النصّ طباقاً،وبيّن أثرَه في المعنى.

وتأتي هذه الأسئلة بعد ما يكون التلميذ قد تعرّف على هذه الظواهر البلاغية في نشاط القراءة ودراسة النّص، والتي نجدها في كتاب القراءة تحت عنوان البناء الفني، وفيه يدرس تلميذ السّنة الرابعة بعض المبادئ الأدبية الأولية «تمهيدا لدراسة الأدب وفنونه في الأقسام اللّاحقة حيث تقدّم المصطلحات الفنّية (البلاغية) في شكل معلومات مبسّطة تسمح للمتعلّم باكتشاف الأساليب الفنية المختلفة، والإمكانيات التي توفرها في مجالات التعبير».[44] إلاّ أن ما

يؤخذ عليها أنها اقتصرت على الأنواع التي تستهدف التأكّد من إلمام المتعلّم بقواعد البلاغة؛ كَأَنْ نطلب منه أن يستخرج صورة بيانية، أو أن يحدّد نوعها...، فكان يجب أن تكون من النّوع الذي يختبر الذّوق والحسّ الفنّي عند التلميذ، ما يسمح بتنمية الذّوق الأدبي لديه، وتوسيع خياله، وتمكينه من الأساليب اللغوية العربية الفصيحة، والتفنّن في التعبير عن المعنى الواحد بصور متعدّدة.

4-**المستوى المعجمي**: تعدّ مسألة إثراء القاموس المعجمي المفرداتي للتّلميذ مسألة مهمة، حيث يحتاج التلميذ في كل مستوى من المستويات التّعليمية للتعرّف على ألفاظ جديدة لم يسبق له أن عرفها من قبل، بغية توسيع ثروته اللغوية، كما يحتاج إلى التمرّن على توظيف الألفاظ التي يعرفها ليحصل على ملكة تركيب الكلام، و هذا ما تسعى إليه التعليمية الحديثة؛ من خلال التركيز على الكثير من المسائل المتعلقة بتعليمية الرّصيد المفرداتي للتلميذ: كأنواع المفردات التي تخصّص لكل مستوى من المستويات التعليمية، والقدر الذي يحتاج إليه التلميذ من هذه المفردات حتى لا يصاب بتخمة، وهذا الاهتمام لم يغب عن مناهجنا التّربوية الجديدة؛ وخيرُ دليل على ذلك المكانةُ التي يحظى بها القاموس اللغوي في هذه المناهج، إذ لا يخلو نصّ الكتاب من وجود عدد من الألفاظ الجديدة على التلميذ التي يسمعها ويتعرّف عليها لأول مرة، حيث بلغ عدد هذه المفردات في كتاب السّنة الرابعة متوسط ما يربو عن ال140 مفردة، أي بمعدّل ستّ مفردات جديدة في النّص الواحد، نجدها مشروحة بعد نصّ القراءة تحت عنوان "المعجم والدلالة".

ولا تتوقف مسألة إثراء الرّصيد المعجمي للتلميذ عند هذا الكمّ من المفردات التي ترد في نصوص القراءة، وإنّما تتعدّاه إلى التّدريبات اللّغوية التي تضمّنت أسئلة تصبّ في نفس الهدف، حيث تطالب التلميذ بالبحث عن معاني بعض الكلمات في القاموس،كما هو الحال في السّؤال التالي :[45]

- ابحث في القاموس عن معاني الكلمات الآتية: نوادر، يرتبك، البداهة، بلاهته

أو البحث عن أضدادها كما في السّؤال التالي:[46]

– هات ضِدَّ : حياةً ضَنْكا، يَعيشُ في عُزْلَة

أو أن يطالب التّلميذ بالبحث عن معنى مصطلح من المصطلحات العلمية كما ورد في المطلوب التالي:[47]

- ما معنى مصطلح –أنفلونزا الطيور؟

إلاّ أنّ هذه الأسئلة_على أهميّتها_ في التمارين اللغوية لم تكن كثيرة، حيث لم تتعدّ 07 أسئلة، كان الهدف منها إثراء القاموس اللغوي لتلميذ السّنة الرابعة المتوسطة برصيد من المفردات والمصطلحات العلمية، وصل إلى اثنتين وعشرين لفظة جديدة. ولو أنه يؤخذ على هذه التمارين أنها لم تطلب من التلميذ توظيف بعض هذه الألفاظ في سياقات جديدة مشابهة للسياقات التي وردت فيها_كما تنصّ على ذلك طريقة التدريس بالكفايات_والتي إذا تدرّب عليها فإنّها حتما ستعينه على التأقلم مع المواقف والوضعيات الجديدة، التي تتطلب منه تواصلا شفويا أو كتابيا؛ حيث كلما زاد الرصيد المفرداتي للتلميذ ثراءً زادت قدرته على التّعبير في المواقف المختلفة.

5-أسئلة العروض: على الرّغم من قلّة النّصوص الشّعرية في كتاب اللّغة العربية للسّنة الرّابعة المتوسطة والتي لم يتجاوز عددها الخمسة، إلا أنّ التلميذ في هذه المرحلة في حاجة ماسة إلى التعرّف على أبجديات الكتابة العروضية، وقواعد التقطيع، واكتشاف أوزان بعض البحور الشعرية والاستمتاع بموسيقى الشعر، وهذا ما لم يغب عن التّمارين اللّغوية الموجودة في الكتاب، حيث تضمّن هذا الأخير ثمانية تدريبات متعلّقة بالتقطيع والكتابة العروضية، هذا بالإضافة طبعا إلى بعض التّطبيقات الفورية، التي ينجزها التلميذ في القسم أثناء وبعد درس العروض؛ حيث يطلب فيها من التلميذ تقطيع بيت شعري أو أكثر، وتحديد وزنه وتسمية بحره، كما هو الحال في المثالين التاليين:[48]

1 - قطّع البيتين الأخيرين من القصيدة، وبين ما لحق التفعيلة من تغيير، وسَمِّ البَحْر

1 - قال محمد العيد :

وكَمْ مِنْ سَوارٍ [يَنطحُ الجوَّ هامُها] [تَيَمَّ على فنّ منَ النَّحْتِ] هائلٍ
ومن فُسَيْفَاء بالتصاوير [جُمِّلَتْ] بما لم يُخَيِّلْهُ الخيالُ الخائِـــــــل

– اكتب البيتين كتابة عروضية
– قارِنْ بين الكتابة العروضية والكتابة العادية للبيتين.

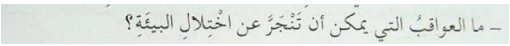
وهي في الحقيقة قليلة من حيث العدد، وهو ما لا يسمح للتلميذ التمرّن على الكتابة العروضية الصّحيحة، وتذوّق موسيقى الشعر، خصوصا و أنّ هذا الأخير يتعرّف على هذا العلم (أي العروض) لأوّل مرة.

6-أسئلة الجانب الفكري:

تمّت الإشارة إلى أنّ عددا معتبرا من التّمارين اللّغوية في كتاب اللّغة العربية للسّنة الرّابعة وردت في شكل نصوص أُتبِعت بمجموعة مختلفة من الأسئلة، ومن بين تلك الأسئلة ما

يتعلق بالجانب الفكري للنّص، حيث بلغ عدد هذه الأسئلة اثني عشر سؤالا، أي ما نسبته: 07,89 % من إجمالي أسئلة التمارين اللغوية. وتأتي هذه الأسئلة لتدريب التلميذ على فهم المقروء وتحليله ونقده وتقييمه. فمن أسئلة الفهم نذكر: [49]

ومن الأسئلة التي تتطلّب المناقشة والتحليل، نورد السؤال التالي :[50]



وخلاصة القول إنّ هذه التّمارين مهما تعدّدت المستويات اللسانية التي شملتها: (النّحوي والصّرفي، البلاغي والمعجمي والعروضي)، ومهما اختلفت من حيث المضمون والشّكل، فإنّها من حيث الكمّ تبقى دون المستوى المأمول الذي يساعد التلميذ على اكتساب الكفايات و المهارات اللغوية اللازمة التي يحتاجها في عملية التواصل.كما يؤخذ عليها إهمالها المستوى الصوتي، وذلك نتيجة إهمالها للتدريبات الشفوية بصفة عامة، خصوصا التي تقوّم المردود الشّفوي للمتعلّم، وتنمّي مهارات الاسترسال في الكلام لديه، لأنّ التّعبير الشّفوي هو الذي يضع المتعلّم في مواقف فعلية لممارسة اللّغة، فمن الضّروري إذن العناية بالتّقويم الشّفوي وتطوير أدوات القياس وتقويم لغة المحادثة والمشافهة لديه ،إذ «يجب أن يفرد له مساحة تعليمية ثم يتابع شفهيا للكشف عن الطلاقة اللغوية في التعبير الشفهي وتناول الأفكار المتنوعة بتنوع أغراض الحياة، على نحو أوسع مما يوجد في كتب اللغة داخل المدارس، والكشف عن مرونة التلاميذ في التحوّل من مستمع إلى متحدث، ومن متحدث إلى مستمع ،وعن السهولة التي ينتج بها المعاني التي يتبادلها في مبانيها الصوتية مع من يحادثه، وفي الموضوع الذي يتناوله شفهيا، فضلا عن مجمل العادات والآداب الاجتماعية والشخصية واللغوية التي يجب الالتزام بها في حالي الاستماع و التحدث»51، وهو ما نجده مغيبا في هذه التمارين اللغوية.

رابعا-التمارين اللغوية من حيث ملاءمتها للمحتوى المقرر والأهداف المسطرة:

تبيّن من خلال الإحصاء السّابق بأنّ تمارين (التّطبيقات اللّغوية) بعد نشاط القراءة ودراسة النّص، والمتعلقة بمسائل النّحو والصّرف والمعجم والبلاغة والعروض-على قلّتها- إلا أنّها غطّت معظم موضوعات البرنامج المقرّر على تلاميذ السّنة الرابعة المتوسطة، بحيث توزّعت أسئلة التمارين اللغوية على معظم الدروس المقررة في البرنامج_ولو بشكل غير متوازن كما أشرنا_حيث نجد ولو تمرينا واحدا على الأقل لكلّ درس، إلاّ أنّ عدد الأسئلة كما وضّحتُ سابقا يبقى هزيلا جدا، خصوصا إذا تحدثنا عن بعض الموضوعات التي لها قواعد كثيرة ومتشعبة،

ولا نجد لها في المقابل إلا تدريبا واحدا، كما هو الحال بالنسبة لموضوع تصغير الأسماء في اللغة العربية، أو موضوع الإدغام، وموضوع الجملة الواقعة مفعولا به، وكذلك الأمر بالنسبة للاستعارة بنوعيها التي نجدها ممثلة بأربعة تمارين فقط، والكناية بأربعة تمارين أيضا، والمحسّنات البديعية بتمرينين فقط، وكلّها في الحقيقة موضوعات تحتاج إلى تمارين مكثّفة ومتنوعة، حتى يحصّلها التّلميذ بالشّكل الصّحيح، ثمّ يوظّفها بطريقة سليمة في لغته وبصورة آلية دون التّفكير في الأجزاء المكوّنة لها لأنّ الهدف في النّهاية هو أن يعلّم المتعلّمُ اللغة ذاتها، لا أن يعلّمَ معلومات عن اللّغة.

كما لاحظنا عدم وجود توافق بين الأهداف المنتظرة، والتّمارين اللغوية المبرمجة، ففي حين كانت أهداف المنهاج تؤكّد على ضرورة أن ينصبّ التّقويم على تمكين المتعلّم من استثمار المعارف اللغوية المختلفة، و إكسابه الكفايات اللازمة لتوظيفها فعليا في لغته، يفاجئنا محتوى الكتاب بتمارين يغلب عليها الطابع التقليدي، أي التمارين التحليلية التركيبية، في طابعها المكتوب، التي تهدف بالدّرجة الأولى إلى التّحصيل الكمّي للمعارف اللغوية، لا إلى التمرّس على استعمالها للاستفادة منها في الحياة؛« فما يحدث في الواقع الميداني ليس سوى أسئلة تنحو جميعها نحو الحصاد الكمّي في صورة المعلومات الناجمة عن تعليم اللغة وتعلّمها، مؤكّدة بذلك أنّ المنحى المقصود من تعليم اللغة هو المعرفة التي قلنا :إنّها لن تقيم تمكنا من اللغة بحال، ونادرا ما تكون أسئلة فوق الحفظ، ولا تمسّ جانب المهارات اللغوية إلاّ من أيسر ملامحه.»[52]

خامسا- التمارين اللغوية من حيث المستويات المعرفية للأسئلة:

تؤكّد الدراسات المختلفة على وجود مستويات عقلية دنيا وعليا تقيسها الأسئلة التعليمية المختلفة، منها " تصنيف (بنجمين بلوم)" الهرمي للمستويات المعرفية الستة[53]: الحفظ والتذكر ،الفهم والاستيعاب، التطبيق،(وتسمى المستويات الدنيا)، التحليل، التركيب، التقويم(وتسمى المستويات العليا)، وسنحاول في هذه النقطة من البحث أن نقف على المستويات المعرفية التي شملتها أسئلة التمارين اللغوية في كتاب اللغة العربية للسّنة الرابعة المتوسطة.

إنّ المتتبع لأسئلة التمارين اللغوية الواردة في كتاب اللغة العربية للسّنة الرابعة، يلاحظ تنوع المستويات المعرفية التي تقيسها، وهذا ما ينصّ عليه المنهاج بالنسبة للتمارين اللغوية، إذ يوصي «بضرورة الاهتمام بتنويعها والإكثار منها، وإحاطتها بكل مستويات القدرات العقلية المعرفية (من المعرفة إلى التقويم مرورا بالفهم والتطبيق والتحليل والتركيب)»[54]

ولكن المتمعّن في الأسئلة من هذا الجانب أيضا سيجد بأنّ الأسئلة التعليمية التي استهدفت المستويات العقلية الدنيا (الحفظ والفهم والتطبيق) قد غلبت نسبيا على نظيرتها ذات

المستويات العقلية العليا التي تتطلب التحليل والتركيب والتقويم، حيث وصل عدد المطلوبات في الأسئلة الـ152 إلى 217 مطلوباً؛ منها 19 مطلوبا استهدف مستوى الحفظ بنسبة:08,75% ، و26 مطلوبا استهدف مستوى الفهم بنسبة:11,98 %، أما مستوى التطبيق فكانت له الحصة الأكبر بـ80 مطلوبا، و بنسبة تقدر بـ: 36,86 %، أي بمعدل ثلثي الأسئلة المطروحة، في حين وصلت نسبة المستوى الرابع في تصنيف بلوم (التحليل) إلى 56 سؤالا بنسبة:25,80 %، وبلغت أسئلة التركيب نسبة 15,66 %، في 34 مطلوبا، أما المستوى الذي يحتل قمة الهرم في تصنيف بلوم وهو التقويم ،فقد تذيّل الترتيب حيث لم يظهر إلا في سؤالين اثنين فقط بنسبة:00,92% .

-فمن الأسئلة التي شملت مهارات **التذكر والحفظ** عند المتعلم نجد السؤال التالي:[55]

- ما الهواياتُ التي حاول صاحِب النّصّ مُمارَستها ؟

فالتلميذ في الإجابة عن هذا السؤال لن يتعدى دوره استرجاع المعلومات الواردة في النّص.

-أما الأسئلة التي تستهدف **مستوى الفهم** فهي كثيرة نذكر منها السؤال التالي:[56]

– اشرحْ كلَّ عبارةٍ من العباراتِ الآتية:
يَقرأُ على ذبالةِ مِصْباح،
يَعْجزُ عنهُ فريقٌ منَ العُلماء،
صارَ فذًّا منْ أفْذاذِ عَصْرِه،

فتمكن التلميذ من شرح العبارات المختلفة في إجابته عن السؤال، يعكس كفايات التلميذ في فهم المقروء.

-أمّا بالنّسبة **لأسئلة التّطبيق** التي يطلب فيها من المتعلّم تطبيق المعارف اللغوية التي درسها ،فقد كان لها حصة كبيرة من بين الأسئلة المطروحة، ومن أمثلتها نذكر التمرين التالي:[57]

5 - انعت الأسماءَ الأخيرة في الجمل الآتية بنعوت مقطوعة مرفوعة وبيّن إعرابها:
الحمدُ لله، آمنتُ بالأنبياء، أغثْ المظلوم، لا تُعاشِرِ الأشرارَ، أسعِفِ المُصابين، أُهجُرِ اللئيم.
6 - قدّرِ المحذوف في الجمل الآتية وبيّن موقعه من الإعراب: عدلٌ عامّ، عزاءٌ جميل، شُكرُ العاجز، نهضة مباركة.

-وبالنسبة **لأسئلة التحليل** والتي يحاول التلميذ من خلالها أن يثبت قدرته على تفكيك النّصوص، وتحديد عناصرها المكونة لها، ثم استنتاج العلاقات التي تربطها، فقد كان حظها أوفر من نظيرتيها في المستويات العليا (أي التركيب والتقويم)، ومن أمثلتها نذكر:[58]

– هناك مُعطياتٌ في النص تجعلُكَ تصنّفه في مجال النصوص السّردية، ماهي هذه المعطيات؟

حيث يتطلب السؤال من التلميذ أن يقوم بتفكيك النص إلى عناصر جزئية، ثم تحليل العلاقات الموجودة بين هذه الأجزاء، للوصول إلى تحديد تلك المعطيات بطريقة صحيحة، وهو ما يرتقي بالسؤال إلى مستوى التحليل.

-وإذا انتقلنا إلى أسئلة التركيب فيمكن القول إنّ حضورها في هذه التمارين كان قويا، ونذكر منها على سبيل التمثيل التمرين التالي:[59]

2 - كوِّن ستَّ جمل حُذف في كلّ منها المبتدأ وجوبا، مع استيفاء مواطن الحذف.

-أما أسئلة التقويم ،والتي تتطلب من التلميذ -إضافة إلى التحليل- أن يثبت قدرته على نقد ومناقشة القضايا المطروحة أمامه، وإبداء رأيه فيها، فتكاد تغيب تماما عن هذه التمارين، ونذكر منها السؤال التالي الذي يطلب فيه من المتعلّم أن يبدي رأيه الشخصي في التلفزيون، وهذا نصّ السؤال:[60]

5 - عبّر عن موقفك الشخصيّ من التلفزيون وعزّزه بالحُجَج مُستعينًا بما يَرِدُ في النصَّيْن الآتيَيْن:

حيث إنّ إبداء التلميذ رأيه الشّخصي في موضوع ما، لا يعكس قدرة التلميذ على تحليل ومناقشة المسائل المطروحة أمامه فحسب، وإنّما يعكس قدرته على تمحيص المسائل ونقدها، بل وتقويمها من خلال إبداء رأيه الشخصي فيها بالدّليل والحجّة، مراعيا الاتّساق الداخلي للنّص، بعيدًا عن التناقض والضبابية، بالإضافة إلى الحرص على أن تكون الأدلة والحجج المدعّمة لرأيه متوافقة مع القضايا المطروحة للنّقاش، و أن تكون النتائج شديدة الارتباط بالأسباب والمقدّمات، وكلّها تدلّ على المجهودات الذّهنية المضنية التي يستوجبها مستوى التقويم، و لذلك كان من المفيد أن نجد ولو سؤالاً واحدًا ،في كلّ حصّة من حصص التطبيقات اللغوية، يستهدف هذا المستوى.

الخاتمة:

بعد هذه الدراسة التّحليلية التقويمية للتّمارين اللّغوية الموجودة في كتاب السّنة الرابعة من التّعليم المتوسط، تمكننا من تسجيل النتائج الآتية:

1- الضعف الكمّي والنّوعي للتّمارين اللّغوية في كتاب التلميذ؛ فمن حيث الكمّ، وجدنا بأنّ عدد الأسئلة في التّطبيقات لم يتجاوز 152 سؤالا موزّعة على موضوعات النّحو والصّرف والبلاغة والعروض..أما من حيث النّوع، فالظّاهر بأنّ النّظرة التقليدية بقيت مسيطرة على التمارين

اللغوية، رغم تبنّي بيداغوجيا حديثة في تعليمية اللّغة العربية في مناهجنا وهي بيداغوجيا الكفايات .

2-عدم وجود توافق بين الأهداف المنتظرة، والتّمارين اللغوية المبرمجة، ففي حين كانت أهداف المنهاج، تؤكّد على ضرورة أن ينصبّ التّقويم على تمكين المتعلّم من استثمار المعارف اللغوية المختلفة ،و إكسابه الكفايات اللازمة لتوظيفها فعليا في لغته، يفاجئنا محتوى الكتاب بتمارين يغلب عليها الطابع التقليدي، أي التمارين التحليلية التركيبية، في طابعها المكتوب، التي تهدف بالدرجة الأولى إلى التّحصيل الكمّي للمعارف اللغوية لا إلى التمرّس على استعمالها للاستفادة منها في الحياة.

3-غياب التّنويع المطلوب في الأسئلة، حيث سيطرت الأسئلة التّركيبية على نظيرتها البنوية والتواصلية-رغم أهميتهما- في تعلّم اللغة.

4-التّركيز على التمارين اللغوية في طابعها المكتوب، وإهمال الجانب الشفوي، بل وحتّى المنهاج لا نجد فيه ما يدعو إلى الاهتمام بالتّمارين والتدريبات اللّغوية الشفوية.

5- تناول بعض الأسئلة لأكثر من صعوبة واحدة ،حيث تكثر فيها المطلوبات والشروط، وهو – كما ذكرنا- ما يجعل التلميذ يقف أمام مشكلتين اثنتين هما: إشكالية تحديد وفهم المطلوبات، وإشكالية الإجابة عليها، ما يؤدي بالتلميذ إلى التقصير في الإجابة عنها، إما من حيث عدم استيفاء كلّ المطلوبات ،أو الإجابة عنها جميعها ولكن بصياغة ليست صحيحة، أو أن يكون التّقصير في الجانبين كليهما.

6- غلبة المستويات المعرفية الدّنيا على المستويات العليا في الأسئلة المطروحة، ما يجعل دور التلميذ ينحصر في حفظ المعلومات واسترجاعها، دون أن يمتلك القدرة على التحليل، والنقد، والتقويم، أي أن يكون متلقيا سلبيا للمعارف لا منتجا لها.

وهو ما يدعو إلى إعادة النظر في مسألة إعداد أسئلة التمارين اللغوية في مناهجنا التعليمية، إذا أردنا أن نصل إلى أدوات تقويمية أكثر نجاعة وفعالية في تقويم تعليم وتعلّم اللغة العربية في المراحل التعليمية المختلفة.

قائمة المصادر والمراجع

1.أفنان نظير دروزة، الأسئلة التعليمية والتقييم المدرسي، دار الشروق، عمان، الأردن، ط1،2005.

2.جودت الركابي ،طرق تدريس اللغة العربية، دار الوعي للنشر والتوزيع، الجزائر، ط13،2012.

3.حسن شحاتة،تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، الدار المصرية اللبنانية، 2004.

4.حسني عبد البارئ عصر، تعليم اللغة العربية في مرحلة التعليم الابتدائي، دار نشر الثقافة، سلطنة عمان، دت.

5.-رشدي أحمد طعيمة، الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية، دار الفكر العربي. القاهرة، ط2، 2000.
6.-عبد الله إسماعيل الصوفي ،معجم التقنيات التربوية، عربي إنجليزي،ط2 ،دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة،عمان الأردن،2000.
7.المبرد، الكامل في اللغة والأدب ،عارض أصوله وعلق عليه، محمد أبو الفضل إبراهيم، مج1،ج2 ، دار الفكر العربي. القاهرة. ، ط3.
8.-محمد صاري، التمارين اللغوية، دراسة تحليلية نقدية، (رسالة ماجستير غير منشورة)، إشراف د.عبد الرحمان الحاج صالح، معهد اللغة والأدب العربي، جامعة عنابة،1990.
9.محمد صالح سمك، فن التدريس للتربية اللغوية وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العملية ،كلية التربية، القاهرة، دط، 1986.
10. المصطفى بن عبد الله بوشوك، تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها ، ط3، مطبعة النجاح الجديدة ،2000 .
11. ميشال زكريا، مباحث في النظرية الألسنية و تعليم اللغة، ط2،المؤسسة الجامعية للدّراسات والنشر والتوزيع،بيروت- لبنان، 1985 .
12. نواف أحمد سمارة و عبد السلام موسى العديلي، مفاهيم ومصطلحات في العلوم التربوية، ط1، دار المسيرة عمان-الأردن، 2008.
13. هادي طوالبة وآخرون،طرائق التدريس، دار المسيرة للنشر وتوزيع. عمان- الأردن، ط1،2010.
14. وزارة التربية الوطنية، كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية،2013، 2014.
15. وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج ،منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة المتوسطة، 2008.
16. -Galisson, R., Coste, D. Dictionnaire de didactique des langues. Paris, Hachette. 1976.

الإحالات والهوامش:

1 محمد صاري، التمارين اللغوية، دراسة تحليلية نقدية، رسالة ماجستير غير منشورة، إشراف د.عبد الرحمان الحاج صالح، معهد اللغة والأدب العربي، جامعة عنابة،1990، ص39.

2 عبد الله إسماعيل الصوفي ،معجم التقنيات التربوية، عربي إنجليزي،ط2 ،دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة،عمان الأردن،2000ص241.

3 RGallisson, Dictionnaire de didactique des langues ; p202

4 ميشال زكريا، مباحث في النظرية الألسنية و تعليم اللغة، ط2،المؤسسة الجامعية للدّراسات والنشر والتوزيع،بيروت- لبنان، 1985 ،ص19.

5 نواف أحمد سمارة و عبد السلام موسى العديلي، مفاهيم ومصطلحات في العلوم التربوية، ط1، دار المسيرة عمان-الأردن، 2008ص61.

6 Fréderic François, les caractères généraux du language, conséquences pédagogiques ; p12,

7 يراجع :محمد صالح سمك، فن التدريس للتربية اللغوية وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العملية ،كلية التربية، القاهرة، دط، 1986،ص518.

8 المبرد، الكامل في اللغة والأدب ،عارض أصوله وعلق عليه، محمد أبو الفضل إبراهيم، مج1،ج2، ط3، دار الفكر العربي، ص17.

[9] للتعرّف على أنواع التمارين اللغوية، يراجع: محمد صالح سمك، فن التدريس للتربية اللغوية وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العملية، بداية من ص540، حسن شحاتة،تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، الدار المصرية اللبنانية، 2004، ص21، جودت الركابي ،طرق تدريس اللغة العربية، ط13، دار الوعي للنشر والتوزيع، الجزائر،2012، ص138 ،139.

10 محمد صالح سمك، فن التدريس للتربية اللغوية وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العملية ، ص540.

11 المرجع نفسه ، ص539.

[12] للاطلاع على هذه الشروط ،يراجع: أفنان نظير دروزة، الأسئلة التعليمية والتقييم المدرسي، ص77، محمد صالح سمك، فن التدريس للتربية اللغوية وانطباعاتها المسلكية، وأنماطها العملية ،ص 643.

[13] وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج ،منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة المتوسطة ،ص10.

[14] يراجع: المصدر نفسه، ص11.

15 عبد الرحمن الحاج صالح، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية ،ص70 .

[16] كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط،ص14.

[17] المصدر نفسه ، ص30.

[18] المصدر نفسه ، ص183.

[19] المصدر نفسه ،ص126.

[20] المصدر نفسه ،ص30.

[21] المصدر نفسه ،ص 183.

[22] المصدر نفسه ،ص169.

[23] المصدر نفسه ،ص 227.

[24] المصدر نفسه ، ص99.

[25] المصدر نفسه ،ص169.

[26] المصدر نفسه ، ص227

[27] المصدر نفسه ،ص 152.

[28] المصدر نفسه ،ص83.

[29] المصدر نفسه ،ص126.

[30] المصدر نفسه ، ص99.

[31] المصدر نفسه ،ص218.

[32] المصطفى بن عبد الله بوشوك، تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها ، ط3، مطبعة النجاح الجديدة ،2000 ص87.

[33] كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط ،ص49.

[34] للاطلاع على هذه الموضوعات، يراجع: كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية،2013، 2014 ص 06،07.

[35] المصدر نفسه ،ص:23.

[36] المصدر نفسه :ص76.

[37] المصدر نفسه ،ص169.

[38] المصدر نفسه ،ص152، 161.

[39] المصدر نفسه ،ص14.

[40] المصدر نفسه، ص57.

[41] المصدر نفسه ،ص140.

[42] المصدر نفسه ،ص 217.

[43] المصدر نفسه ، ص161.

[44] منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة المتوسطة،ص10.

[45] كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط ،ص49.

[46] المصدر نفسه ، ص57.

[47] المصدر نفسه ،ص76.

[48] المصدر نفسه ،ص126، وص 99 على التوالي.

[49] المصدر نفسه ، ص76.

[50] المصدر نفسه ، ص192

51 حسني عبد البارئ عصر، تعليم اللغة العربية في مرحلة التعليم الابتدائي، دار نشر الثقافة، سلطنة عمان،

[52] حسني عبد الباري عصر،تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، ص428.

[53] للاطلاع على الموضوع والتعرف على هذه المستويات ،يراجع: أفنان نظير دروزة، الأسئلة التعليمية والتقييم المدرسي، ص50-55. و هادي طوالبة وآخرون،طرائق التدريس، ص254-257، رشدي أحمد طعيمة، الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية، ص167-168

[54] منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة المتوسطة ،ص11

[55] كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط ، ص152.

[56] المصدر نفسه ،ص57.

[57] المصدر نفسه ، ص41

[58] المصدر نفسه، ص133.

[59] المصدر نفسه ،ص 41.

[60] المصدر نفسه ،ص199.