الجمهوريّة الجزائريّة الدّيمقراطيّة الشّعبيّة

جامعة يحي فارس المديّة

كلّية الآداب و اللّغات

قسم اللّغة والأدب العربي

دور التّمارين البنويّة في تعليميّة اللّغة العربيّة

كتابي في اللّغة العربية للسّنة الخامسة ابتدائي " أنموذجا "

مذكّرة مقدّمة لنيل شهادة الماستر في اللّغة والأدب العربي

التّخصّص : تعليميّة اللّغة العربيّة

إعداد الطّالبة :

رميساء صفي الدّين

إشراف الأستاذ :

د. محمّد مداني

السّنة الجامعيّة

2020/2019

شكروامتنان

من لم يشكر النّاس لم يشكر الله فالحمد لله على فضله وكرمه

أن رزقنا العقل ومهّد لنا طريق العلم

أستاذي إليك تتسابق الكلمات وتتزاحم العبارات لتنظم عقد الشّكر والامتنان لك فشكرا لك أستاذي محمد مداني

كلمات الشّكر لا توفيك حقّك غاليتي هبة لكن أودّ شكرك على مساعدتك لي ووقوفك إلى جانبي فشكرا لك حبيبتي

ولزملائي في التّعليم أخصّ بالذّكروالامتنان زميلي عبد الكريم سليمان فيسة وإبراهيم أنيس حركات على تقديم المساعدة فألف شكر لهما

وفي الأخير

أتقدّم لأعضاء لجنة المناقشة بخالص عبارات الشّكر و الامتنان

إهداء

الحمد لله وكفى و الصّلاة والسّلام على المصطفى

وعلى آله وصحبه ومن اهتدى

أهدي هذا العمل المتواضع الّذي تفانيت واجتهدت في إعداده

إلى روح جدّتي رحمها الله

وإلى من رسمت لي درب حياتي وكانت سراجي الّذي أنار حياتي

أمـــــــــــــــــــّي

إلى من اثنى الله عليه في آيه وذكره بعد نعمته أبـــــــــــــي

إلى أختي وأخي عمّاتي وأعمامي وأبنائِهم

إلى هبة الله غاليتي وإلى إشراق أختي حبيبتي وإلى أمينة توأم روحي

وإلى رفيق دربي فيصل

وإلى كلّ الصّديقات اللّواتي صحبتهنّ صارت ذكرياتي

وإلى كلّ الأهل و الأحباب

الفصـــــل الأوّل :

التّـعلـيـمـيّـــــة

الفصـــل الثّانـي :

البـــنـــويّـــــة

مقدّمـــــــــــــــــة

الفصـــل الثّالـث:

دراسة تحليلية لأنواع التّمارين البنويّة في كتاب س5 ابتدائي

خاتمـــــــــــــــة


بسم الله الرحمن الرحيم

الحمد للّه رب العالمين و الصّلاة و السّلام على المبعوث رحمة للعالمين وعلى آله وصحبه وسلّم يقول **عزّ** و جلّ في كتابه الكريم : {**اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ (1) خَلَقَ الْإِنْسَانَ مِنْ عَلَقٍ (2)اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ (3) الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ (4) عَلَّمَ الْإِنْسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ (5)} سورة العلق** و بعد :

إنّ اللّغة مفتاح العلوم وهي أوّل شيء يتعلّمه الإنسان ويتميّز به ، فهي ظاهرة إنسانيّة اجتماعيّة تميّز كلّ مجتمع عن غيره باختلافها ، وهي مصدر اجتماع و تلاقي الأفكار ، كما تعتبر اللّغة القاعدة الأساسيّة الّتي يبنى عليها التّعليم و التّعلّم، إذ تمثّل الجانب الوظيفيّ الهامّ في حياة الأفراد ، فلا يمكن الاستغناء عنها باعتبارها أداة تواصل من جهة و تعتبر وعاء يستوعب مختلف العلوم و المعارف من جهة أخرى. وإكسابها للنّشء وحرص المدرسّين على الإلمام بها يصبح ضرورة حتميّة و يتطلّب الوصول إلى تعليم ناجح وفعّال والبحث عن آليّات التّعلّم الأكثر نجاعة و المبنيّة على أسس علمية.

و من هنا برزت عدّة نظريات لغوية و نفسية و اجتماعية، تسعى إلى إثبات نجاعة أسسها ومبادئها في عملية إكساب المتعلّمين اللّغة ، و ترسيخها في أذهانهم ، وكذا استعمالها استعمالا سليما .

و ازداد التّباين بين هته النظريات (الوصفية البنويّة و السّلوكية...) منذ أن ظهرت التّعليميّة كميدان في الدّراسات الحديثة .

انتقلت الدراسات اللغوية الغربية إلى العالم العربي في نهاية النّصف الأوّل من القرن العشرين على يد إبراهيم أنيس أحد دعاة الوصفيّة البنيويّة من خلال كتبه الثّلاثة : الأصوات العربيّة ، في اللّهجات العربيّة ، و دلالة الألفاظ ، و تبع ذلك ترجمات

لبعض كتب اللّغويّين ، أبرزها ترجمة عبد الحميد الدّواخلي و محمد القصّاص كتاب (اللّغة) لفندريس عام 1950 ساعين إلى نشر مبادئ علم اللّغة الحديث ، و أصوله النّظريّة .حيث تأثّرت الدّراسات العربية بما نقلوه عن الغرب ، وجعلت المنهج البنيوي أساس الدّراسات اللّغويّة و صادقت على تطبيقه على الدّراسات اللّغويّة العربيّة معظم الجامعات العربيّة في إطار محدود ، ويرجع السّبب في ذلك كون البنيويّة عند علماء العربيّة المحدثين منهجا نقديّا لكتب التّراث العربي.

وتعدّ التّمارين البنيويّة من أهمّ ما تميّز به المنهج البنيويّ ، وأحد أهمّ الأسس الّتي تبني المتعلّم فكريا و علميّا في المرحلة الابتدائيّة ، ولها دور أساسيّ في عملية التّحصيل الدّراسي ، وعليه لا يمكن للمتعلّم أن يتمكّن من مختلف المهارات دون اللّجوء إلى التّدريب عليها ، و على هذا الأساس أردنا أن يتناول بحثنا التّمارين البنيويّة للتّوصّل إلى الأهمية الّتي تجسّدها في عمليّة تعليم و تعلّم اللّغة العربية في مرحلة التّعليم الابتدائي ، فرأينا أن يكون بحثنا تحت عنوان : دور التّمارين البنيويّة في تعليميّة اللّغة العربية كتابي في اللّغة العربيّة السّنة الخامسة ابتدائي أنموذجا .

ونحاول من خلال بحثنا هذا الإجابة عن الإشكالية التّالية :

_ما الدّور الّذي تقوم به التّمارين البنيويّة في مجال تعليميّة اللّغة العربيّة ؟

و تفرّع عنها تساؤل واحد:

_ إلى أيّ مدى تحقّق التّمارين البنيويّة دورها في تعليميّة اللّغة العربيّة ؟

انطلقنا من هذه الإشكاليّة بغية الوصول إلى نتيجة تثبت صحّة الفرضيّة القائلة أنّ للتّمارين البنيويّة أهمّية و دورا رئيسا في تعليم و تعلّم اللّغة العربيّة ، و كذا التّأكّد من مدى نجاعتها في التّحصيل اللّغوي للمتعلّمين .

ومن الأسباب الّتي دفعتنا لاختيار هذا الموضوع :

_الرّغبة في معرفة الأهمّيّة الكامنة خلف ممارسة التّمارين البنيويّة تجريبيا و العمل على تحقيق هذه الأهمّيّة مستقبلا .

_ معرفة السّبب في تدنّي مستوى المتعلّمين في التّحصيل اللّغوي، أراجع إلى صعوبة التّمارين البنيوية و عدم هضمهم للدّرس اللّغوي ؟ أم يكمن السّبب فيهم ؟ أم في طريقة المعلّم ؟

_ بحكم التّخصّص وبما أنّنا مقبلون على هذا الميدان مستقبلا .

ونهدف من خلال هذه الدّراسة :

_ معرفة دور التّمارين البنيويّة في عملية اكتساب المهارات اللّغويّة بالنّسبة إلى المرحلة الابتدائيّة أوّلا وفي عمليّة التّعليم والتّعلّم ككلّ أخيرا .

و لهذه الدّراسة أهمّيّة علميّة يمكن تلخيصها في :

_ الكشف عن واقع استعمال هذه التّمارين البنيويّة ، والبحث في الأساليب و الطّرائق الّتي تبرز أهمّيّتها في الميدان التّعليميّ والّتي تجعل منها وسيلة ناجعة و فاعلة في التّحصيل التّعليميّ التّربويّ .

واستعنّا في بحثنا هذا بالمنهج الوصفي و آليّات التّحليل كونه الأنسب في قراءة هذه الظّاهرة اللّغويّة .

وقد تمّ تقسيم هذا البحث إلى مقدّمة وثلاثة فصول و تليهم خاتمة , تحوي النّتائج العامّة للبحث على النّحو التّالي :

ضمّ المدخل و المعنون ب : التّعليميّة النّشأة و المفهوم ، و الّذي يتمحور حول استخدام مصطلح التّعليميّة و تطوّره .

تطرّقنا في الفصل الأوّل إلى التّعريف بالتّعليميّة مع تقسيمه إلى مبحثين ، بحيث خصّصنا المبحث الأوّل للتّعريف بتعليميّة اللّغات ، أنواعها وعلاقتها بالعلوم الأخرى مكوّناتها ووسائلها.

أمّا المبحث الثّاني فقد تطرّقنا فيه إلى تعليميّة اللّغة العربيّة، ومحاور اهتمامها والمشكلات الخاصّة بتعليمها و تعلّمها.

وعني الفصل الثّاني البنويّة و التّمارين البنويّة ، وقسّمناه إلى مبحثين ، بحيث ضمّ المبحث الأوّل نشأة البنويّة ومفاهيم للتّمرين و مفهوم التّمارين البنويّة .

وتناولنا في المبحث الثّاني الاتّجاهات التّربويّة للتّمرين البنوي ، وأهدافه ، سماته وأنواعه.

أمّا الفصل الثّالث فقد خصّصناه للدّراسة التّحليليّة لأنواع التّمارين البنويّة في كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الخامسة ابتدائي . وينقسم هذا الفصل إلى ثلاثة مباحث .

فالمبحث الأوّل تحدثنا فيه عن ماهية الكتاب المدرسي في العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة ، وعلاقته بها .

وتناولنا في المبحث الثّاني وصف المدوّنة ، وتحليل محتوى الكتاب .

وتطرّقنا في المبحث الثّالث لأنواع التّمارين البنويّة الواردة في الكتاب وتواترها حسب الأنشطة ، وأتبعنا هذا الأخير خاتمة للبحث عرضنا فيها أهمّ النّتائج الّتي توصّل إليها البحث.

وقد تمّ الاعتماد في إنجاز هذا البحث على جملة من المصادر والمراجع ، كما واجهتنا صعوبات منها صعوبة الحصول على المصادر المتعلّقة بموضوع بحثنا،وكذلك ظروف خاصّة والحمد للّه.

التّعليميّة النّشأة و المفهوم :

لأيّ علم من العلوم على اختلافها أصوله ومرجعيّاته النّظريّة ، كذلك لتعليميّة اللّغة أصولا و جذورا نشأت منها .

" فالتّعليميّة تنطلق من القرار السّياسيّ مرورا بالعمل الإداريّ وصولا إلى الأهداف و باقي الجزئيّات الأخرى الّتي تندرج في البرمجة و الزّمن و الوقت المخصّص و ما إلى ذلك ."

و التّعليميّة مصطلح استخدم في الأدبيّات التّربويّة منذ بداية القرن السّابع عشر ، وهو جديد متجدّد بالنّظر إلى الدّلالات الّتي ما انفكّ يكتسبها حتى وقتنا الرّاهن ، فقد استخدم مصطلح التّعليميّة حوالي سنة 1945 بجامعة ميتشيجن وتحديدا بمعهد اللّغة الإنجليزيّة ، وطوّر المصطلح أكثر فتأسّست له مدرسة متخصّصة به.

وهي علم يهتمّ بقضايا التّدريس اللّغويّ شاملة غير مجزاة من حيث تحديد السّياسة العامّة للمعارف اللّغويّة و طبيعة تنظيمها و علاقتها بالمعلّمين و المتعلّمين و بطرائق اكتسابها و بكيفيّة تفعيلها و الصّعوبات المتوقّعة إلى غير ذلك . ممّا له صلة بهذه الدّائرة الكبرى .

" لقد استخدم مصطلح تعليميّة اللّغات لأوّل مرة سنة 1961 م للدّلالة على الدّراسة العلميّة لتعليم اللّغات ، وذلك قصد تطوير المحتويات و الطّرق و الوسائل و أساليب [1]

[1] مديحة زراري ، تعليمية التمارين اللغوية لتلميذ السنة الرابعة ابتدائي ،جامعة محمد خيضر بسكرة ،2017/2016 ،ص (11 _12)

التّقويم للوصول بالمتعلّم إلى التّحكّم في اللّغة كتابة و شفاهة ، ونجد هنا تعليميّة القراءة وتعليميّة التّعبير.[1]

نلحظ من خلال القول أنّ مصطلح التّعليميّة لم يظهر إلّا سنة 1961 بهذه التّسميّة ليدلّ على هذا العلم (تعليميّة اللّغات) أو بشكل أدقّ التّعليميّة العامّة الّتي تهتمّ بكلّ ما يخصّ العمليّة التّعليميّة من وسائل و طرائق و تسطّر الأهداف للرّقيّ بالمتعلّم و إكسابه المعرفة اللّازمة .

" لقد ترافق بروز مصطلح تعليميّة مع مجموعة تحوّلات ، على رأسها انتقال المحور في التّربيّة و التّعليم من المعلّم إلى المتعلّم الّذي أصبح محور العمليّة التّعليميّة ، وقد تحوّلت النّظرة إلى المعارف الّتي تدور عليها العمليّة التّعليميّة ، ففي الماضي كانت هذه المعارف بضاعة يمتلكها المعلّم ، ويجتهد في نقلها و تسلّمها ، وأنّه قادر على إعادة تمريرها بدوره."

وما يلاحظ أنّ هذا العلم في البداية ، كان مجرّد موضوع ضمن مقرّر " التّربية العامّة ، أو نجده مشتّتا تتقسّمه مختلف التّخصّصات و مختلف الفروع ، وعادة ما يتمّ اختاله إمّا في (طرق التّدريس) أو في (أصوله) أو في (مناهجه) ."

ثمّ بدأ علم الدّيداكتيك يحظى بالكثير من الدّراسات لدى العلماء ، حيث أصبحت التّعليميّة مركز الثّقل في بناء و إعداد المعلّمين.

ا نفس المرجع السابق ص 12

المبحث الأوّل

التّعليمية لغة :

التّعليمية مصدر ميميّ ،مشتقّة من فعل (علّم)، وفي القاموس المحيط "عَلِمه كسَمِعَهُ، علِماً، بالكسر:عرفه و علم هو في نفسه ، ورجل عالم و عليم ج : علماء و علّام كجهّال ، و علّمه العلم تعليما و علّاما، ككذّاب ، و أعلمه إيّاه فتعلّمه ..."

و التّعليمية بهذه الصّيغة لم ترد في عبارة القاموس ، أو غيره من معاجم اللّغة ، فهي من الاشتقاقات المعاصرة فرضتها الحاجة إلى مصطلحات جديدة ، واللّفظة المباشرة الّتي أوردها القاموس ، هي (تعليما) مصدر لفعل (تعلّم) ، وفي عبارة القاموس أيضا "وعالمه فعلمه، كنصره: غلبه علما .وعلم به ، كسمع :شعر ، و الأمر : أتقنه ، كتعلّمه ...

فالمعاني الواردة في عبارة القاموس لمادّة (علم) هي المعرفة و الشّعور و الإتقان ، وهي من المعاني القريبة من قضايا التّعليم ، فالمعرفة محور أساس في التّعليميّة ، والمهارات هي إتقان الفعل اللّغويّ و تجويده و أمّا الرّغبة في التّعليم هي الشّعور الأول في نجاح الفعل التّعليميّ التّعلّميّ.[1]

اصطلاحا :

قبل الخوض في مفهوم التعليمية وموضوعاتها تجدر الإشارة إلى تعدّد مسمّيات هذا العلم في اللّغة العربيّة ، فهذا المصطلح وضع ليقابل المصطلح الغربي الشّهير

"La didactique des langues "

[1] عبد الكريم بن ساسي ، تعليمية أنشطة اللغة العربية بين الجملة و النص في المرحلة الابتدائية ،جامعة باتنة 1 ، (2018/2017) ، ص 70

ولهذا نجد البعض يعمد إلى التّرجمة الحرفية للعبارة فيستعمل "تعليميّة اللّغات " وهناك من يستعمل المركّب الثّلاثيّ "علم تعلّم اللّغات " كما مال البعض الآخر إلى استعمال مصطلح "التّعليمات " قياسا على اللّسانيّات و الصّوتيّات ،والرّياضيّات ،وهناك من استعمل "علم التّركيب" أو "التدريسيّة" أو "التّعليميّة" على أنّ المسمّى الأخير هو الأكثر شيوعا وتناولا في التّربية .

وأشهر المصطلحات الّتي عرف بها هذا العلم هي (التّعليميّة ، التّعليميّات ، علم التّدريس ، علم التّعليم ، التّدريسيّة ، الدّيداكتيك).

ويرجع تأصيل المصطلح "

المتداول في التّدريس التّعليميّ عند الغرب إلى الاشتقاق الغربيّ didaktikos)

(فهو يدل على معنى التّربيّة .

"و التّعليميّة تعني التّدريس ، أطلقها اليونان على الشّعر التّعليميّ الّذي يتناول بالشّرح المعارف العلميّة و التّقنيّة ".[1]

و "التّعليميّة هي تلك الدّراسة الّتي تنطبق مبادئها على مواد التّعليم ، وهي تقدّم المعطيات الأساسية الضّروريّة لتخطيط كلّ موضوع دراسيّ و كلّ وسيلة تعليميّة ، وبعبارة أدقّ ، فإنّ التّعليميّة تؤسّس نظريّة التّعليم ، فهي تدرس القوانين العامّة للتّعليم بغضّ النّظر عن محتوى مختلف المواد ..." فمن خلال هذا التّعريف يمكن القول أنّ التّعليميّة

[1] سورية ، تعليمية نشاط القراءة في ضوء المقاربة بالكفاءات ، جامعة محمد خيضر بسكرة ، 2015_2016 ، (بلخديم ص13 _14)

هي علم يشمل مختلف المبادئ و الوسائل و الأهداف التّعليميّة بغية الوصول بالمتعلّم إلى أعلى مراكز العلم و المعرفة .

و أخصّ تعريف للتّعليميّة هو "الدّراسة العلمية لطرائق التّدريس و تقنياته و لأشكال تنظيم مواقف التّعلّم الّتي يخضع لها التّلميذ قصد بلوغ الأهداف المنشودة على المستوى العقليّ أو الوجدانيّ أو الحسّيّ الحركيّ ..."[1]

فالتّعليميّة في هذا التّعريف ،ذكرت أهمّ المحاور الأساسية في العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة ، و المتمثّلة في طرائق التّدريس ، وأهدافه المتعدّدة ،وهذان العنصران هما نتيجة تفاعل أقطاب العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة ، فالفعل التّعلّميّ تسيّره أهداف يضعها من له الأهليّة التّربويّة ، ينفّذها المتعلّم كلّ حسب مرحلته ،حيث أنّ هذه الأهداف تراعي السّمات الشّخصيّة للمتعلّم العقليّة ، والوجدانيّة ، والمهاريّة الحركيّة .[2]

تعريفات أخرى للتعليميّة :

1."تعني التّعليميّة الدّراسة العلميّة لطرائق التّدريس و تقنيّاته ، ولأشكال تنظيم حالات التّعلّم الّتي يخضع لها المتعلّم بغية الوصول إلى تحقيق الأهداف المنشودة ... إنّه تخصّص يستفيد من عدّة حقول معرفيّة مثل: اللّسانيّات ، وعلم النّفس ، وعلم الاجتماع"

2."هي علم تتعلّق موضوعاته بالتّخطيط للوضعيّة البيداغوجيّة وكيفيّة تنفيذها ومراقبتها وتعديلها عند الضّرورة ".

[1] عبد الكريم بن ساسي ،تعليمية أنشطة اللغة العربية بين الجملة و النص في المرحلة الابتدائية ،جامعة باتنة1، 2017_2018 ، ص 71_72

[2] عبد الكريم بن ساسي ، تعليمية انشطة اللغة العربية بين الجملة و النص في المرحلة الابتدائية ، ص 72

3."هي العلم المسؤول عن إرساء الأسس النّظريّة والتّطبيقيّة للتّعلّم الفاعل والمعقلن".[1]

أنواع التّعليميّة :

التّعليميّة نوعان : عامّة و خاصّة .

التّعليميّة العامّة :

"تسمى أيضا التّعليميّة الأفقية ،وهي الّتي تكون مبادئها وممارساتها قابلة للتّطبيق مع كلّ المحتويات وكل المهارات،وفي كلّ مستويات التّعليم ، تقدّم المعطيات الأساسيّة والضّرورية للتّخطيط لكلّ موضوع ، ولكلّ وسائل التّعليم لمجموع عناصر الوضعيّة البيداغوجيّة " .[2]

كما تعرّف أيضا بأنها :

" هي الّتي تهتمّ بكلّ ماهو مشترك و عامّ في تدريس جميع الموادّ ، أي القواعد والأسس العامّة الّتي يتعيّن مراعاتها من غير أخذ خصوصيات هذه المادّة أو تلك بعين الاعتبار ... ، والتّعليميّة العامّة هي الهيكل الّذي يشكّل الطّابع العامّ لكلّ المواد ، فالهدف كمصطلح ليس وقفا على مادّة دون غيرهاّ و الإشارة نفسها تنسحب على سائر عناصر المنهاج التّعليميّ ، و للتّعليميّة العامّة مفهوم عمليّ يدلّ على "مجموع المعارف التّعليميّة القابلة للتّطبيق في مختلف المواقف ولفائدة جميع التّلاميذ ..." ، وبذلك يمكن القول أنّ التّعليميّة العامّة تمثّل الجانب التّوليديّ للمعرفة (أين يتمّ توليد القوانين والنّظريّات و

[1] بلخديم سورية ، تعليمية نشاط القراءة في ضوء المقاربة بالكفاءات ، ص 14

[2] مديحة زراري ، تعليمية التمارين اللغوية لتلميذ السنة 4 ابتدائي ، جامعة محمد خيضر بسكرة ، 2016_2017 ، ص18

المبادئ و التّعميمات العامّة للعمليّة التّعليميّة)، وتمثّل تعليميّة المواد الجانب التّطبيقيّ لتلك المعرفةّ أين يتمّ تطبيق تلك القوانين والمبادئ و التّعميمات بمراعاة خصوصيّة المادّة ..." فالتّعليميّة تمثّل المنطقة المشتركة لكل المواد ، وهي بمثابة القالب العامّ.[1]

التّعليميّة الخاصّة :

"وهي الّتي تهتم بتخطيط عمليّة التّدريس في ارتباطها بمختلف المواد الدّراسيّة ،فإنّ التّعليميّة الخاصّة تمثّل الجانب التّطبيقي للتّعليميّة العامّة ، إذ تهتمّ بأنجع السّبل أو الوسائل لتحقيق الأهداف وتلبيّة حاجات المتعلّمين ، وتهتمّ بمراقبة العمليّة التّربويّة وتقويمها وتعديلها ، وتهتمّ أيضا بتحقيق مهارات خاصّة لمجموعة خاصّة من التّلاميذ ، وبالتّالي فإنّ التّعليميّة الخاصّة أضيق من العامّة ؛فهي تتعلّق بمادة دراسية واحدة ، وتهتمّ بعيّنة تربويّة خاصّة .

وهكذا ينبغي التّمييز بين فرعين مختلفين ومتكاملين لهذا العلم :

علم التّدريس العام (الدّيداكتيك العامّة)

علم التّدريس الخاص (الدّداكتيك الخاصّة)

فيقصد بعلم التّدريس العام المعارف التّعليميّة القابلة للتّطبيق في مختلف المواقف و لفائدة جميع التّلاميذ.

في حين يقصد بعلم التّدريس الخاص " الاهتمام بالنّشاط التّعليمي داخل القسم في ارتباطه بالموادّ الدّراسيّة ، والاهتمام بالقضايا التّربويّة في علاقتها بهذه المادّة أو بتلك ".[1]

[1] عبد الكريم بن ساسي ،تعليمية انشطة اللغة العربية بين الجملة و النص ، ص 72

علاقة التّعليميّة بالعلوم الأخرى

تتداخل التّعليميّة مع عدّة تخصّصات علميّة أخرى ، كعلم النّفس وعلم الاجتماع واللّسانيّات وكذا البيداغوجيا.

1-اللّسانيّات :

لقد نالت التّعليميّة العديد من الفوائد في مختلف اتّجاهاتها ومدارسها ولعلّ أهمّ الاستفادة تكمن في اللّسانيّات ،فهي مصطلح معاصر ، وهي الدّراسة العلميّة للّغة ،ويقصد بالدّراسة العلميّة جملة إجراءات منظّمة ممنهجة تقوم على منظور معيّن للموضوع /اللّغة .

2-علم الاجتماع :

لقد استفادت التّعليميّة أيضا من حصاد آخر هو علم الاجتماع ، فـ"كلّ لغة تستمدّ وجودها وخصائصها ، من خلال ارتباطها ببيئة اجتماعية معيذنة ، ومنه لا يمكن عزل الظّاهرة اللّغويّة بكلّ ميزاتها وخصائصها عن الظّروف الاجتماعيّة ، لذلك فإنّ علم الاجتماع يجيب عن العديد من الأسئلة المتعلّقة بالتّعليميّة مثل الاستعمالات اللّغويّة المختلفة "

3-البيداغوجيا :

تشترك التّعليميّة والبيداغوجيا في مسارات اكتساب المعارف وتبليغها ، لكنّ التّعليميّة تعالج محتويات المعرفة بصفة خاصّة بينما تهتمّ البيداغوجيا بالعلاقات بين المعلّمين و المتعلّمين ويوجد تداخل كبير بين التّعليميّة والبيداغوجيا ويصعب التّفريق بينهما في كثير من الأحيان. [2]

[1] مديحة زراري ، تعليمية التمارين اللغوية لتلميذ السنة 4 ابتدائي ، ص 18_19

[2] المرجع السابق ، ص 19_20

الفرق بين التّعليميّة و البيداغوجيا:

أن التّعليميّة فرع من فروع علوم التّربيّة تتقصى جوانب العمليّة التّعليميّة و مركباتها لتجديد التّعليم و التّعلّم و تطويره .

أمّا البيداغوجيا فهي فن التّعليم، تستند إلى مجموعة من النّظريّات و المبادئ ، وتهتم بالاتّصال و نقل المفاهيم إلى المتعلّمين ومساعدتهم على اكتساب المعارف و القدرات والمهارات ...

ترتكز التّعليميّة على دراسة الظّواهر التّفاعلية بين معارف ثلاث هي :

1.المعرفة العمليّة

2.المعرفة الموضوعيّة

3.معرفة التّلاميذ

حيث ترتبط ارتباطا وثيقا على المادّة المعرفيّة ، فتخطّط الأهداف ، وتبحث عن الوسائل الملائمة و الطّرائق النّاجعة وأساليب التّقويم.

أمّا البيداغوجيا فتهتمّ بالوضعيّات الّتي تجري فيها عمليّة الاتّصال البيداغوجي بكيفيّة حسنة وملائمة ، وتعتبر التّغذية الرّاجعة من أهمّ قنوات الاتّصال.

وإذا كانت التّعليميّة تركّز على المادّة المعرفيّة فإنّ البيداغوجيا تركّز على المتعلّم وبالتّالي فهما متكاملتان ومتداخلتان فلا بيداغوجيا دون معرفة ولا تعليميّة دون متعلّم.[1]

[1] ص مديحة زراري ، تعليمية التمارين اللغوية لتلميذ السنة 4 ابتدائي ،14

ويختلف منظور التّقويم من منظور التّعليميّة عما هو عليه في البيداغوجيا ؛إذ ينصبّ التّقويم في التّعليميّة على التّخطيط للوضعيّات التّعليميّة التّعلّميّة وذلك قصد تحديد صلاحيّاتها و تطويرها عند الضّرورة ، أمّا من منظور البيداغوجيا تحصيل المتعلّمين هو الّذي يحظى بالتّقويم ، وذلك للوقوف على مستوى نجاحهم إمّا بغرض تقويم تكوينيّ أو تجميعيّ"[1]

خلاصة القول أنّ العلاقة بين التّعليميّة والبيداغوجيا علاقة تكامل واتّصال ، فالتّعلميّة دون بيداغوجيا والعكس ؛ فالتّعليميّة تهتمّ بالتّخطيط للأهداف ومراقبتها وتعديلها كما تهتم بالوسائل الّتي تسمح ببلوغ هذه الأهداف من طرف المعلّمين ، والبيداغوجيا تنفّذ هذه الوسائل لإثارة تعلّم أحسن عند كلّ المتعلّمين.

مكوّنات العمليّة التّعليميّة وعلاقتها بالمثلث الدّيداكتيكيّ :

"إنّ المثلّث التّعليميّ هو النّموذج الأقدم الّذي يضع في علاقة كلّ من المتعلّم و المعلّم والمادّة التّعليميّة (المعرفة)، فهو يبرز عمليّة التّعليم و التّعلّم بكيفيّة مبسّطة ، ولا تتحقّق العمليّة التّعليميّة إلا بتوافر عناصر ثلاثة أساسيّة وهي كالآتي :[2]

1-المتعلّم :

وهو عنصر فعّال في العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة ، ولما كان هذا المتعلّم هو مركز العمل التّعليمي ومحوره وجب مراعاته و الأخذ في الحسبان جميع أبعاده المعرفيّة و النّفسيّة

---

[1] عفاف شيخاوي ،تعليمية اللغة العربية في السنة 2 ابتدائي ، جامعة محمد بوضياف المسيلة ،2016_2017 ، ص 14

[2] المرجع نفسه ، ص 14

والوجدانيّة الّتي تخصّ جانبه التّكويني ، والأبعاد الاجتماعيّة و الثّقافيّة و الاقتصاديّة الّتي تشكّل محيطه ، وذلك باعتبار أنّ الالتفات إلى العوامل المذكورة وإلى آثارها على التّعليم هو من صميم العمليّة التّعليميّة وهي الّتي تتوقف عليها المشاركة الإيجابيّة للمتعلّم في بناء نظامه اللّغويّ وتحصيله للغة موضوع التّعلّم إذ أنّ لا قيمة لأيّ تعليم ما لم يكن متصلّا بخبرة التّلميذ وقائما على أساس الخبرة ومتماشيا مع مستوى النّموّ الّذي يمرّ به المتعلّم وهذا الأخير يملك قدرات وعادات واهتمامات ، هو مهيّأ سلفا للانتباه والاستيعاب بحيث يحرص المعلّم على التّدعيم المستمرّ لاهتماماته وتعزيزها ليتمّ تقدّمه وارتقاؤه .

2-المعلّم :

المعلّم بحكم وظيفته وبحكم مركزه بالنّسبة للمتعلّمين يعتبر مصدر المعرفة الأساسي ومرجعها الأوّل في نظرهم ،فهو موجّه ومرشد للعلم و المعرفة . وهو يعدّ محور العمليّة التّربويّة ، يحتلّ مكان الصّدارة في الفعل التّربويّ ،فهو بلا جدال سيّد العمليّة التّعليميّة كلّها وانطلاقا من الدّور الّذي يؤدّيه و المسؤوليّة الّتي تقع على عاتقه ،وإيمانا بقوّة التّأثير الّذي يحدثه على نوعيّة التّعليم ومستواه فإنّ جميع الدّول على اختلاف فلسفاتها ونظمها تولّي مهنة التّعليم والمعلّمين أهمّية خاصّة من حيث إعدادهم وتطوير مستواهم عن طرق جديدة .

فهو ليس وعاء يحمل معرفة إنّما هو ميسّر لنقل المعرفة في العمليّة الّتي يقوم بها المتعلّم إذ يشكّل فيها الواسطة فقط ،إنّه مهندس التّعلّم ومبرمج ومعدّل العمل فيه ،والرّكن الثّاني[1]

[1]ص عفاف شيخاوي ،تعليمية اللغة العربية في السنة 2 ابتدائي ،ص15

من التّعليميّة الّذي لا قوام للتّعليميّة من دونه وإن كان همّه في تعليمه أن يستغني المتعلّم عنه في مساره التّعلّميّ .[1]

3-المادّة التّعليميّة (المعرفة) :

المادّة التّعليميّة أو المادّة اللّغويّة المستهدفة بالتّعليم هي تلك المحتويات اللّغويّة الّتي تتكوّن في الغالب من المفردات اللّغويّة والآداءات و التّمثيلات الأدائيّة و البنى و التّراكيب و الصّيغ المختلفة الّتي يتعرّض إليها بعض الأساتذة في تعليمهم للّغة ، والّتي يمكن أن نسمّيها بالثّقافة اللّغويّة .

وهذه المحتويات محدّدة مسبقا في شكل برامج ومفردات موضوعة من قبل مختصّين وخبراء في شؤون التّعليم ، موزّعة على كلّ سنة من سنوات أطوار التّعليم في المدارس النّظاميّة .

ويشير "فينكس" إلى أنّ المادّة الدّراسيّة تثبت جدارتها في فاعليّتها و أهمّيّتها النّفعيّة ، وهي دليل على نجاح عمليّات التّفكير و التّنفيذ في المجالات الّتي تعبّر عنها .

إذن فالمادّة الدّراسيّة هي تنظيم الأفكار و الطّرق و الوسائل الّتي تمتاز بقوّتها على توليد معارف جديدة من المعارف السّابقة و المعارف الحاليّة .

ويذهب "براودي " إلى أنّ مفهوم المادّة الدّراسيّة تتضمّن أربعة مظاهر عامّة لها وهي :

1.وجود مصطلحات أو مفاهيم خاصّة بالمادّة الدّراسيّة لتختصر العمليّات المجرّدة والمعقّدة فيها.

[1] المرجع السابق ، ص 15

2.وجود مجموعة متكاملة من المعلومات و المعارف و الحقائق و القواعد و التّعميمات و النّظريّات الّتي لها علاقة بتاريخ المادّة الدّراسيّة و تطوّرها.

3- وجود طريقة خاصّة أو صفة معيّنة تميّز المادّة الدّراسيّة عن غيرها من المواد .

4.وجود قواعد لتقييم نتائج المعارف الحاصلة في المادّة الدّراسيّة .

ويعرّفها "فوشاي " بأنّها طريقة لصنع المعارف عند التّلميذ ، وتتميّز بظواهر تتعامل معها وتشكّل مجالها العلمي بالإضافة إلى وجود قواعد لها تستخدمها في تأكيد الحقائق و التّعميمات الّتي تطلق من نتائج البحث في نطاق مجالها العلميّ .[1]

منهجية عرض المادّة اللّغويّة :

حتّى تكون منهجيّة عرض المادّة التّعليميّة ناجحة يجب أن تتوفّر فيها العناصر التّالية :

-تحديد نظام اللّغة المراد تعليمها .

-مراعاة مراحل التّدرّج في تعليم لغة معيّنة .

مراعاة المقاييس اللّسانيّة و النّفسيّة لترتيب هذه المراحل .

-ضبط الوحدات الأساسيّة المكوّنة للعرض .

تقسيم الوقت بين هذه الوحدات .

ولذلك فإنّ عرض المادّة التّعليميّة يشكّل أساسا من الأسس الّتي يوضّح عليها البرنامج الدّراسيّ.

[1] عفاف شيخاوي ،تعليمية اللغة العربية في السنة 2 ابتدائي ، ص 15_16

و بناء على ذلك يمكن تصنيف الطّريقة الدّيداكتيكيّة في مواجهة الطّرق النّشطة الّتي تترك الحريّة للتّلاميذ في العمل المدرسيّ وتفتح أمامها أبواب المبادرة والبحث و الحوار .وهكذا فإنّ كوليدراي لا يختزل الدّيداكتيك في فنّ التّدريس و طرقه فحسب بل يختزلها في أسلوب واحد هو الأسلوب الإلقائيّ و العقيم .

ويذهب "لايف" في قاموسه التّقنيّ و النّقديّ حول علوم التّربيّة ،إلى أنّ الدّيداكتيك نعت للنّشاط أو للخطّة الّتي تهدف التّثقيف بواسطة التّعليم ،ولكنّه سرعان ما يؤكّد المعنى الشّائع و القدحيّ والّذي يميّز بين الطّرق الدّيداكتيكيّة و الطّرق التّربويّة :"إنّ الطّرق الدّيداكتيكيّة (الإلقائيّة)هي الّتي تعتمد الذّاكرة في الأساس ، وتبدي عناية خاصّة تجاه تنظيم مواد التّدريس...

إنّ هذه الطّرق عادة ما تكون دوغماتيكيّة (وثوقيّة) و مملّة تقود إلى اللّفظيّة والإسفاف .

أمّا "دولاندشر"يعتقد أنّ الدّيداكتيك تعني بالنّسبة للمربّين الفرنسيين ،طريقة في التّدريس ، وعلى وجه التّحديد الطّريقة الخاصّة بتدريس مادّة معيّنة أو مجموعة من الموادّ المتقاربة مثل :ديداكتيك اللّغات الحيّة .[1]

علاقة التّعليميّة بالمثلّث الدّيداكتيكي :

إنّ المفاهيم الثّلاثة السّابقة قد شكّلت رؤوس مثلّث يربطها ببعضها مفاهيم أخرى تحدّد العلاقة القائمة بينها تمثّلها أضلاع ذلك المثلّث وهي على النّحو التّالي :

[1] عفاف شيخاوي ،تعليمية اللغة العربية في السنة 2 ابتدائي، ص 16

علاقة المتعلّم بالمعرفة :

نشأت فكرة العلاقة بين المعلّم و المعرفة بناء على فشل التّربية التّقليديّة الّتي تجعل المتعلّم فردا محايدا في العمليّة التّربويّة ، وكرفض لذلك جاءت التّعليميّة لكي لا تعتبر عقول التّلاميذ علبا فارغة ينبغي حشوها بالمعرفة بل هم أفراد فعّالون ويشاركون في بناء تعلّمهم باعتماد على معارفهم المكتسبة أو بناء على ما اكتسبوه خارج المدرسة .

علاقة المعلّم بالمعرفة :

يحدّد البرنامج الدّراسيّ حجم المعرفة اللّازم تدريسها في مرحلة من التّعليم يقوم المعلّم بإدماج هذه المعرفة بطريقته ،ويتّخذها نقطة انطلاق إلّا أنّه لا يعيدها كما هي ، بل يخرجها من إطارها الأصليّ ليضع لها إارا جديدا وذلك وفق مستوى تلاميذ قسمه ووفق اختياراته المنهجيّة وأهدافه الخاصّة.

علاقة المعلّم بالمتعلّم :

تعدّ علاقة المعلّم بالمتعلّم مجالا يدخل ضمن العلاقات البيداغوجيّة أو بشكل أدقّ تمثّل هذه العلاقة ما يسمّى بالعقد التّعليميّ الّذي يبرم في الغالب بين المعلّم و المتعلّمين وبه تبسّط معايير الوضعيّات التّعليميّة كما يرتبط بالأهداف والعادات أو الآليّات المدرسيّة.[1]

وسائل التّعليميّة :

للوسائل التّعليميّة تعريفات عديدة خاصّة مع التّطوّرات الّتي شهدتها ، وتنوّع تحديد مفهوم لها إذ يعرّفها حمّودة نبيل بأنّها : " الأدوات و الآلات و المعدّات الّتي يستخدمها

[1] عفاف شيخاوي ،تعليمية اللغة العربية في السنة 2 ابتدائي،ص 17

المدرّس أو الدّارس لنقل محتوى الدّرس إلى مجموعة الدّارسين سواء داخل الفصل وبلوغ الأهداف المنشودة في أقلّ وقت ممكن و ذلك دون الاستناد إلى الألفاظ وحدها "[1]

كما "عرفَّ عبد الحافظ سلامة الوسائل التّعليمية على أنّها :الأجهزة وأدوات ومواد يستخدمها المعلّم لتحسين عمليّة التّعليم والتّعلّم".

وقد تدّرج المربّون في تسمية الوسائل التّعليميّة فكان لها أسماء متعدّدة منها:

وسائل الإيضاح ، الوسائل البصريّة ، الوسائل السّمعيّة ، الوسائل المعينة ، الوسائل التّعليميّة ، وأحدث تسمية لها تكنولوجيا التّعليم الّتي تعني "علم تطبيق المعرفة في الأغراض العلميّة بطريقة منظّمة".

وهي بمعناها الشّامل تضمّ جميع الطّرق والأدوات والأجهزة والتّنظيمات المستخدمة في نظام تعليميّ بغرض تحقيق أهداف تعليميّة محدّدة.[2]

أسس استخدامها :

1 – تحديد الوسائل التّعليميّة الّتي تناسب درسه أكثر من غيرها .

2 – أن تكون الوسيلة دقيقة في ما تنقله إلى التّلاميذ من المعلومات وواضحة و صحيحة لا توحي بفكرة خاطئة .

3 – أن تكون الوسيلة بسيطة و غير معقّدة حتّى لا يصرف المعلّم وقتا طويلا في شرحه أو رسمه ...

[1] خنيش السعيد ،تكنولوجيا تعليم اللغة العربية في الجامعة الجزائرية، جامعة باتنة1، 2015_2016،ص 83-84

[2] ابراهيم العبيد ، الوسائل التعليمية تقنيات التعليم ، موقع التوجيه و الاشراف التربوي عدن ، 2014

4 – أن تكون الوسيلة مشوّقة في ذاتها حتّى تثير اهتمام التّلاميذ و تجذبه .

5 – عدم إبقاء المعلّم الوسيلة أمام التّلاميذ بعد أداء مهمّتها حتّى لا ينشغلون بها وينصرفون عن الدّرس .

أهدافها :

إنّ أهداف تكنولوجيا التّعليم تكاد تنحصر في الهدفين التّاليين : وهما

1- التّعرف على المشكلات التّعليميّة المعاصرة وإيجاد الحلول المناسبة لها.

2- تحسين العملية التعليمية .[1]

أهمية الوسائل التعليمية :

" فالوسائل التّعليمية باعتبارها عنصر من عناصر تكنولوجيا التّعليم فإنّها تقدّم خدمات من أجل تحقيق الهدفين السّابقين ومن النّقاط الدّالة على أهميّة الوسائل التّعليميّة ما يلي:

1- بناء وتجسيد المفاهيم والقيم المجردة : فالرّموز اللّفظيّة الّتي يتمّ تلقينها للطّلاب من قبل المعلم تعتبر لهم مفاهيم مجرّدة لا معنى لها وبعيدة عن الواقع والمحسوس ، وعن طريق توظيف الوسائل التّعليميّة نستطيع التّغلّب على ذلك العيب وذلك من خلال تأثير الوسيلة التّعليميّة على حاسّة أخرى من حواس الطّالب – مثال) معلّم يشرح لطلابه عن حدود المملكة العربيّة السّعوديّة باستخدام الرّموز اللّفظيّة فقط ، ففي هذه الحالة تعتبر المعلومات مجرّدة للطّلاب ولا شيء محسوس بالنّسبة لهم يوضّح تلك الحدود وطبيعتها ، ولكن من خلال عرض المعلّم لهم مثلاً خارطة مع شرحه اللّفظيّ فإنّ الوسيلة التّعليميّة الخارطة في هذه الحالة قد أثّرت على حاسّة البصر كحاسّة أخرى معاونة مع حاسّة

[1] إبراهيم العبيد ، الوسائل التعليمية تقنيات التعليم

السّمع وبالتّالي نقول أنّ الخارطة قامت ببناء المفهوم للطّلاّب عن واقع تلك الحدود وتوضيح معالمها,

2- زيادة انتباه الطّلاّب وقطع رتابة المواقف التّعليميّة : إنّ ما هو معروف لدى علماء النّفس التّربويّين أنّ التّعلّم يمرّ بثلاث مراحل ففي المرحلة الأولى يكون الانتباه وفي المرحلة الثّانية يكون الإدراك وفي المرحلة الثّالثة يكون الفهم ، وكلّما زاد الانتباه زاد الإدراك بالتّالي يزيد الفهم لدى الطالب ، والوسيلة التّعليميّة تساعد المعلّم في أن يكوّن موقفه التّعليمي الّذي هو بصدده أكثر إثارة وأكثر تشويقاً يؤدّي إلى زيادة انتباه الطّلاّب ويقطع حدة الموقف التّعليميّ ويمنع شرود ذهن المتعلّم.

3- تقليص الفروق الفردية : عندما لا يستخدم المعلّم الوسيلة التّعليميّة ويعتمد فقط على الرّموز اللّفظيّة في شرحه فإنّ بعض الطّلاّب يجد صعوبة في مسايرة المعلّم أثناء الشّرح وبالتّالي فإنّ الفروق بين الطّلاّب ستزداد لأنّ منهم من يستطيع المتابعة والفهم والبعض الآخر منهم لا يستطيع المتابعة وعن طريق استخدام الوسيلة التّعليمّة فإنّها تساعدنا على تقليص تلك الفروق الفرديّة بين الطّلاّب وسيرتفع معدّل فهم كلّ طالب منهم إلى درجة معقولة وبدرجة أفضل لو قارنّا ذلك بدون استخدام الوسيلة التّعليميّة.

4- توفير إمكانيّة تعلّم الظّواهر الخطرة والنّادرة .

5- التّغلّب على البعدين الزّمانيّ والمكانيّ .

6- تنمية الرّغبة والاهتمام لتعلّم المادّة التّعليميّة .[1]

7- تقديم حلول لمشكلات التعليم المعاصر .

8- توفير الجهد والوقت .

[1]إبراهيم العبيد ، الوسائل التعليمية تقنيات التعليم

9-المساعدة على تذكر المعلومات وإدراكها خصوصاً عند استخدام السمع والبصر.[1]

[1] إبراهيم العبيد ، الوسائل التعليمية تقنيات التعليم

المبحث الثّاني

تعليميّة اللّغة العربيّة:

تعدّ تعليميّة اللّغة العربية مثالا عن التّعليميّة الخاصّة ، في خصوصيتها من حيث الطّريقة ، والأهداف ، و الوسائل ، والعلاقات الدّاخلية التّفاعليّة للمادّة ، وهناك من ربط تعليمية اللّغة العربيّة بالنّماذج التّعليميّة الّتي تبنّتها السّياسة التّعليميّة ، فأرجع ظهور تعليمية اللّغة العربية بهذا الشّكل إلى التّطوّر اللّغويّ الذي مرّت به ، انطلاقا من التّدريس عن طريق المحتوى أو المعرفة الّذي كان يمثّل العمود الفقري للمنهج التّقليديّ ، و المعلّم الذي يعدّ الحجر الأساس في توجيه العمليّة التّعليميّة ، "وبعد ذلك يأتي دور المتعلّم في حفظ المادّة المدروسة و استظهارها أمام معلّمه ، وعلى هذا المحمل تحمل بقيّة أنشطة اللّغة العربيّة على غرار البلاغة و العروض ، وكذا الأنشطة الأدبية الأخرى كالنّصوص ، والتّعبير و المطالعة هذا ولا يخرج المعلّم في تلقين درسه على هذا النّمط ....، وتعليميّة اللّغة العربيّة وفق هذا النّمط القديم من التّعليم اتّصفت بـ"الثّبات و الاستقرار و السّكون ، فالمتصفّح لمنهاج اللّغة العربيّة القديم الموجّه للأستاذ يرى فيه جملة من النّقائص غطّتها بعض الحسنات الّتي تسعى لتنمية المهارات و القدرات ، الّتي من شأنها أن تحقّق من خلال جملة من الأهداف ، وهي نتائج متوقّعة من المتعلّم بعد مدّة تكوينيّة و كأنّ المعلّم يقوم باستحضار التّراث الأدبيّ و نقله و حفظه ؛أي نقله إلى المتعلّمين وفق التّسلسل المنطقيّ من البسيط إلى المركّب ، ومن الخاصّ إلى العامّ ، ومن المحسوس إلى المجرّد ..."[1]

يلاحظ ممّا سبق ذكره أنّ الأهمّية أحيلت للمتعلّم و المحتوى وتغييب اللّغة العربيّة ، "إلّا أنّ تعليمّة اللّغة العربيّة تعليميّة مفتوحة على كلّ المعارف ، فهي أداة لمختلف العلوم

[1] عبد الكريم بن ساسي ، تعليمية أنشطة اللغة العربية بين الجملة و النص ، ص 74

الإنسانيّة و التّجريبيّة ، إنّها تعليميّة أصل لا مناص لأيّ تعليميّة أخرى إلّا بها ، ذلك لأنّ البناء اللّغويّ إطار تقوم به المادّة العلميّة مهما كانت ، وإذا لم يحكم صنع التّعليميّة اللّغويّة فسيؤثّر لا محالة في إفشال التّعليميّات الأخرى..."، و التّعلمية بهذا المعنى تشمل كلّ فروع اللّغة العامّة أو الخاصّة ، و المقصود بهذه الأخيرة الأنشة على مستوى المادّة الواحدة ، فيوجد في حقل التّعليميّة أسماء مثل :تعليميّة النّحو ، وتعليميّة الإملاء ، وتعليميّة التّعبير ...[1]

تلتقي تعليميّة اللّغة العربيّة مع تعليميّة الموادّ الأخرى في جوانب وتختلف عنها في جوانب أخرى كثيرة لكون اللّغة مادّة تعلّم من جهة وأداة التّعليم من جهة أخرى وأهم ما يميّز اللّغة العربيّة وتعليميّتها عن غيرها من التّعليميّات الأخرى

1-كون اللّغة العربيّة لا تتقيّد ومحدود بل تتّسع لعدد من المجالات ويرتبط بمجموعة من الموضوعات حينا ، وتستقلّ بذاتها بموضوعاتها الخاصّة أحيانا كثيرة ن وحين نركّز على تناول موضوعاتها الخاصّة بها لبناء عوالم معرفيّة واسعة نظرا لتشعّب عالم اللّغة تنوّع مجالاته وهي لذلك تقتضي ضبط العلاقات التّربويّة أثناء تعليمها تجعل المتعلّم يتجاوز وضعيّة التّلقّي والاستهلاك كما هو الحال في نشاطات التّعبير وتحليل النّصوص وتقديم العروض ،تلك النّشاطات الّتي يصبح فيها المتعلّم محلّلا ومركّبا ومنتجا ومرسلا ،إذ يمكن من خلال هذه النّشاطات التّعرّض لحقائق ومعارف لها علاقة بمجالات أخرى ليست في مجالات اللّغة مثل :التّاريخ ،الدّين ، الأخلاق والفلسفة .

[1] عبد الكريم بن ساسي ، تعليمية أنشطة اللغة العربية بين الجملة و النص ، ص 74-75

2-إنّ ما تطرحه تعليميّة اللّغة العربيّة تناول بعض المفاهيم و القضايا ليس طرحا نهائيّا مغلقا لا يقبل التّأويل أو صياغة تصوّر جديد ن فالمحتويات الّتي تعالجها مادّة اللّغة تبقى محدودة في كثير من الأحيان ،لذلك نجد الآراء المتعدّدة أي قضيّة يطرحها الكاتب في نصّ معيّن .[1]

ومن هنا يكون المتعلّم في موقع إصدار الأحكام في كلّ القضايا الّتي تطرح أمامه وذلك حسب قدراته واجتهاداته ،ويظهر ذلك في تحليل النّصوص وتحرير المقالات وتقديم العوض الّتي تحمل عددا من الأفكار المتميّزة .

فإذا كان تعليم اللّغة العربية يرتبط بجملة من الخصوصيات البيداغوجيّة الّتي تمتاز عن غيرها من أنماط التّعليم الأخرى فإنّ الغايات الأخرى الّتي يرسمها لنا المنهاج والتّصوّرات الّتي يطرحها من خلال المضمون التّعليميّ تكّل المنطلقات العلميّة في ضبط المخطّط التّعليميّ الّذي يعمل على إنجاح مهنة التّعليم ، لذا فالمدرّس عليه الإلمام بقضايا هذه المهنة ومتطلّبات النّهوض بها .[2]

محاور اهتمام اللّغة العربيّة :

إنّ اللّغة العربيّة في المنظومة التّربويّة وسيلة التّعلّم و التّواصل والتّبليغ ولهذا كان لزاما على المدرسة أن تعتني بأمر هذه الأداة عناية خاصّة ، فتجعلها أداة طيّعة لدى المتعلّمين وسليقة فيهم ، بحيث تصبح أساس تفكيرهم ، ووسيلة تعبيرهم .

[1] عفاف شيخاوي ، تعليمية اللغة العربية في السنة 2 ابتدائي ،جامعة محمد بوضياف المسيلة، 2016_2017،ص 19_18

[2] عفاف شيخاوي ، تعليمية اللغة العربية في السنة 2 ابتدائي ، ص 19

فهي ليست المادّة التّعليميّة الّتي تحمل التّعليمات فحسب بل هي وسيلة نسج و صيانة علاقات منسجمة مع محيطها ،وهي بهذه الصّفة تكون الكفاءة العرضيّة القاعديّة الأولى ، وأمّا بالنّسبة لسائر المدرسّين بها مفتاح أول الموادّ الّتي يجتهدون في تعليمها.

وتتجلّى محاور اللّغة العربيّة فيما يلي:

1 – تعليميّة القراءة :

تعتبر القراءة عاملا محصورا في الإطار التّعليميّ والّتي هي عمليّة ذهنيّة تشمل فكّ الرّموز وتفسيرها عندما يتلقّاها القارئ بالعين وهذا يتطلّب الجمع بين الخبرة الشّخصيّة و المعاني الّتي تعبّر عنها هذه الرّموز وطريقة تمثيلها من حيث المعنى والتّنغيم و الوقف واختلاس الحركات من قبل القارئ والحالة النّفسية الّتي يوجد فيها.

فاهتمام تعليميّة القراءة العربيّة لا يقف عند اختيار الطّريقة الأفضل بل يتعدّى ذلك إلى البحث في القراءة عن المعنى وعن المتعة في آن معا، ومحاور البث متعدّدة في هذا الشّأن ، وتهدف جميعا إلى التّحفيز على القراءة في كتب الحياة وإلى التّثقيف بالمطالعة ، وملاحقة المشروع الشّخصيّ للقراءة ومقاربة الآثار الكاملة .

2– تعليميّة النّصوص :

تعدّ النّصوص أمثلة حقيقيّة للاستعمال اللّغويّ يواجهها المتعلّم بكيفيّة لا تتلاءم مع نشاطه اللّغويّ الطّبيعيّ ،لهذا لايمكن اعتبارها أمثلة حقيقيّة أو أصليّة للاستعمال فإنّ مقياس الحقيقة ميزة جوهريّة للفقرة أنّها حقيقة مطلقة وهكذا فإنّ أصالة النّصّ هي الّتي تحدّد [1]

[1]عفاف شيخاوي ، تعليمية اللغة العربية في السنة 2 ابتدائي ، ص 19

العلاقة بين الفقرة المختارة من الخطاب ككلّ والقارئ ومدى ما يملك من استجابة نحوها .

فتعليميّة النّصوص هو الأخصب إنتاجا و الأكثر للجدل في تطبيقات التّعليميّة وهنا نلمس أثر علاقة التّعليميّة بالعلوم المرجعيّة :إنّ النّصّ كان مادّة للشرح وعندما سطع نجم المقاربة التّاريخيّة بحثنا عن نشأة الظّاهرة المدروسة وتطوّرها ، تحوّلت مقاربة النّصّ إل مقاربة تاريخيّة أمّا البنويّة أحدثت ردّة فعل على المقاربة التّاريخيّة وأصبحت دراسة النّصّ دراسة داحليّة ويستحسن هنا أن نذكر المعنى الأصليّ لكلمة نصّ باللّغات الأجنبيّة ، وهي النّسيج النّصّيّ وفي تراثنا العربيذ ،استخدم الجرجانيّ و العسكريّ مصلح النّسيج :نسيج الكلام .[1]

3- تعليميّة التّعبير الشّفهيّ :

التّعبير هو تدفّق الكلام على لسان المتكلّم ، أو الكاتب فيصوّر ما يحسّ به ، أو ما يفكّر به ،أو ما يريد أن يسأل أو يستوضح عنه . والتّعبير إطار يكتنف خلاصة المقروء من فروع اللّغة و آدابها و المعارف المختلفة .

فالتّعليميّة أعادت للّغة وظيفتها الأساسيّة وهي التّواصل لهذا تمّ التّركيز على المقاربة التّواصليّة لشؤون اللّغة ، ورأسها التّعبير الشّفهيّ الّذي كان مهمّشا ،لأنّه ليس مادّة امتحان رسميّ ،له علامة وانعكاس على النّجاح و الرّسوب فإنّ أبرز وجوه تعليميّة التّعبير الشّفهيّ هو ما دار خول تقنيّات التّعبير من أبحاث و استخدام في التّربيّة ، استدرا الآراء ، النّقاش المقابلة ، العرض.

[1] عفاف شيخاوي ، تعليمية اللغة العربية في السنة 2 ابتدائي ، ص 19_20

وقد اتّجهت الأبحاث نحو قواعد الخطاب الشّفهيّ و خصوصيّاته ،مستندة في ذلك إلى تسجيل الحوارات و تحليلها أ واستخراج قواعد الكلام من خلالها كما اتّجهت أيضا نحو التّقويم استنادا إلى تحديد كفايات التّعبير لشّفهيّ ووضع معايير الأداء الجيّد.

و اللّغة أداة تواصل كتابيّ أيضا ، وقد اتّحهت الأبحاث نحو دراسة الوضعيّات الحقيقيّة للتواصل مثل :المراسلة والمقابلة و التّقرير و التّلخيص و الغاية منه كانت ربط التّعلّم بالحياة و أعطاء التّعبير الكتابيّ صفة وظيفيّة طبيعيّة ،وما عرفته تقنيّات التّعبير الشّفهيّ من اهتمام ، عرفته في الكتابة أيضا .

فالتّعبير الكتابيّ أضاف منحى جديدا و حوافز دافعيّة ،دون أن يلغي التّوظيف الإبداعيّ لهذا اكتشف المتعلّمون قواعد الكتابة من خلال الممارسة لفعل الكتابة ، وأصبحوا معنيّين بها وقادرين على إدراك معناها. [1]

4- تعليميّة القواعد و الإملاء :

كانت معرفة اللّغة محورا أساسيّا من محاور تعليم اللّغة ، وكانت هذه القواعد تعلّم ، وكأنّها غاية في ذاتها :تعرض وتشرح وتكثر حولها التّطبيقات و التّدريبات .

فكان اتّجاه الأبحاث نحو دراسة القواعد ، من خلل النّصوص الحقيقيّة ن من أدبيّة فنّيّة ومن نصوص مرجعيّة غير فنّيّة ،وفي هذا الإطار تمّ اكتشاف أهمّية بعض مفاهيم القواعد في بناء النّصوص :زمن الأفعال ،أساليب الجمل ،أدوات الرّبط ،تواتر بعض عناصر الجملة مثل :الصّفات و الظّروف ...

[1] عفاف شيخاوي ، تعليمية اللغة العربية في السنة 2 ابتدائي ، ص 20

واتّجهت أيضا نحو دراسة القواعد ،من خلال الخطاب ، في وضعيّات تواصليّة حقيقيّة ،كالحوار والمرافعات ،والرّسائل وما دار حول النّمط الإقناعيّ والبرهانيّ من أعمال .

فالتّعليميّة في هذا المجال سهّلت على التّلاميذ اكتشاف المعنى ، والفائدة من دراسة القواعد عبر مالها من وظيفة في التّأشير إلى نوع النّصّ ، وتداخل أنما الخطاب ضمنه وباستطاعة المتعلّم توظيف اكتشافاته في إنتاج المكتوب وممارسة تقنيّات التّعبير ،وصار من الأسهل على المتعلّم أن يفهم ضرورة الكتابة الصّحيحة في الأوضاع التّواصليّة بعيدا عن تدريبات الإملاء الآليّة الّتي لم يكن يدرك معناها و الفائدة منها.[1]

مشكلات و صعوبات تعليم و تعلّم اللّغة العربيّة :

"تتعدّد و تتنوّع المشكلات الّتي تواجهنا وتواجه تعليم اللّغة العربيّة خلال العمليّة التّعليميّة ، وعلى كلّ المستويات ، نركز اهتمامنا على المشكلات التّعليميّة ، ولإبراز ذلك سنكون إزّاء النّظر إلى نوعين من الصّعوبات و المشكلات مميّزين بين العامّة منها و الخاصّة .[2]

1 – مشكلات و صعوبات عامّة :

-انتماء المتعلّمين إلى خلفيّات لغويّة و ثقافيّة مختلفة .

- اختلاف مستويات الأداء لهذه اللّغة في الجانب التّواصليّ .

-ضعف تجاوب المتعلّمين مع المدرّسين .

-عدم توفّر الوسائل التّعليميّة .

[1] عفاف شيخاوي ، تعليمية اللغة العربية في السنة 2 ابتدائي ، ص 20_21

[2] خنيش السعيد ، تكنولوجيا تعليم اللغة العربية في الجامعة الجزائرية ، ص 63

-قلّة إلمام المدرّس بالجوانب التّربويّة الحديثة .

-ضعف تكوين المدرّسين الجدد في ميدان التّعليميّة و البيداغوجيا .

صعوبات خاصّة :

-صعوبات تعلّم الأنظمة المختلفة للّغة العربيّة (صوتيّة ، نحوية ، صرفيّة ، دلاليّة).

-صعوبات يواجهها المتعلّمون تتعلّق بالمهارات اللّغويّة الّتي ينبغي عليهم اكتسابها.

-صعوبات تتعلّق بالجانب التّربويّ و التّعليميّ و النّفسيّ .[1]

[1] خنيش السعيد ، تكنولوجيا تعليم اللغة العربية في الجامعة الجزائرية ، ص 64

نشأة البنويّة :

ترجع بداية البنويّة إلى أوائل القرن العشرين ، عندما نشر كتاب "محاضرات في اللّسانيّات" للسويسري (فرديناند دي سوسير) سنة 1916م في باريس ، الّذي يعدّ أو ذل مصدر للبنيويّة في الثّقافة الغربيّة ، والّذي تبنّته البنيويّة في السّتينات من القرن نفسه في فرنسا .

وتعدّ هذه الدّراسات الّتي قام بها (سوسير) الأساس الأوّل للبنيويّة اللّغويّة عند الغرب ، الّتي قد استفادت من مبادئ المذهب التّجريبيّ . ثمّ كتب الرّوسيّ (رومان جاكبسون) – من روّاد المدرسة الشّكليّة الرّوسيّة – ما سمّي بـ "الأطروحات " الّذي أهداه (جاكبسون) إلى تلميذه (كلود ليفي شتراوس).[1]

بل ذهب بعضهم إلى أن الشكلية الروسية هي البنيوية المبكرة،حيث كان أول من استخدم لفظة(أبنية)هو الفيلسوف الرّوسي (تيتانيوف) ،وتبعه (جاكبسون)وهو أوّل من استخدم لفظ البنيويّة مرة عام (1929م).

فيتبيّن من ذلك أنّ البنيوية من تأسيس(سوسير)،لكنّها لم تعرف بهذه التّسمية،ولم تظهر في الفكر الغربي إلّا على يد الرّوس في بداية القرن العشرين،ولعلّ ما يؤكّد ذلك عدد من الأسباب،منها:

1) أنّ(فرديناند دي سوسير) لم يستخدم لفظ البنيوية، بل كان يستخدم لفظ(النّسق– منظومة).

---

[1] محمد بن عبد الله بن صالح بلعفير ، البنويّة (النشأة و المفهوم) عرض و نقد ، جامعة الأندلس للعلوم و التّقنية، 2003 ، ص 7

2) أنّ أول من أطلق لفظ(بنية) هو الرّوسي (تيتانيوف)،وأوّل من أطلق لفظ البنيويّة هو الروسي(رومان جاكبسون).

3)أنّ(ليفي شتراوس) كان قد أخذ المنهج البنيويّ من كتاب الأطروحات الّذي أهداه له أستاذه الرّوسي(رومان جاكبسون) .

4)إنّ كثيرا من البنيويّين ذهبوا إلى القول بأنّ الشّكلية الرّوسيّة هي البنيويّة،

ثم ذاع صيت البنيويّة،وصارت منهجا منتشرا،واشتهر في فرنسا في السّتينيّات على يد الفرنسي (كلود ليفي شتراوس).

والبنيويّة عند ظهورها لا تعتبر اتّجاها مماثلا وموازيا للاتّجاهين الرّئيسين الموجودين آنذاك في أوروبا (الشّكلانيّة والماركسيّة)، بل تعدّ منهجا تفرّع عن أحد الاتّجاهين السّابقين أو كليهما.

وكانت بداية استخدام المنهج البنيويّ محصورة في علم اللّغة،كما كان عند(سوسير) في بداية التّأسيس،ثم صار التّطوّر بعد اكتشاف البنية في علم اللّغة و إلى الكشف عن عناصر النّظام في الأدب .[1]

ولمّا كانت البنويّة عند (سوسير) في اللّغة فقط كانت عنده قاعدة التّفريق بين اللّغة والأقوال ، أو بين اللّغة كنظام و بين اللّغة كاستعمال (كلاما)، حيث جعل اللّغة مؤسّسة اجتماعيّة بينما الكلام أو التّعبير عمل فرديّ ، مع العلم أنّ (سوسير) لم يستخدم كلمة بنية ، وإنّما استخدم كلمة " نسق" أو منظومة وهي بنفس المعنى .

[1] محمد بن عبد الله بن صالح بلعفير ، البنويّة (النشأة و المفهوم) عرض و نقد ، ص 8

كما كان من الأسس الّتي أقام عليها (سوسير) المنهج البنيويّ هو ثنائيّة الدّالّ ، والمدلول ، أراد بذلك أنّ اللّغة ليست نظاما مستقرّا ومن الأمور الجوهريّة ، بل هي من الأشكال غير المستقرّة ، وقد قال سوسير عن ذلك :" لبيان أنّ اللّغة لا يمكن أن تكون إلّا منظومة من قيم مجرّدة يكفي في الحسبان اعتبار العنصرين اللّذين يشاركان في وظيفتهما وهما :الأفكار و الأصوات ...فكلّ شيء إنّما يتمّ بين الصّورة السّمعيّة و التّصوّر وذلك ضمن حدود الكلمة مقدّرة كمجال مغلق موجود في ذاته .

وبهذا يكون بداية المنهج البنيويّ هو نموذج مستعار من علم اللّغة ، وكانت البنيويّة في بداية ظهورها تهتمّ بكثير من نواحي المعرفة الإنسانيّة ك(علم الاجتماع ، وعلم النّفس).

ولم تدم البنيويّة طويلا ، فقد لفظت أنفاسها الأخيرة في فرنسا و العالم الغربي عموما في أواخر السّبعينيّات وأوائل الثّمانينيّات تقريبا ، بل إنّ تلك النّهاية قد بدأت بعد (جاك دريدا) الّتي ألقاها في مؤتمر جونز هوبنكز ، مفسحة بذلك البنيويّة المجال للتفكيكيّة .

مع أنّ هذا النّقد التّقويضيّ للبنيويّة عند الغرب لم يؤثّر على تبنّي العرب للبنيويّة حتّى بعد مرور 20 عاما من صدوره.[1]

[1] محمد بن عبد الله بن صالح بلعفير ، البنويّة (النشأة و المفهوم) عرض و نقد ، ص 9-10

مفهوم التّمرين لغة :

"جاء في معجم لسان العرب تعريف التّمرين بمعنى التّليين وهو مشتقّ من الفعل مَرَنَ،يَمْرُنُ،مَرَانَة و مُرُونة، وهو لين في صلابة و مرنته ؛ألنته و صلبته ،ومرن الشّيء يمرن مرونا إذا استمّر ،وهو لين في صلابته ومرنت يد فلان على العمل أي صلبت واستمرّت .

المفهوم التّعليمي للتّمرين :

فقد جاءت في معجم التّقنيات التّربويّة(عربي إنجليزي):التّمرين في الاصطلاح التّربويّ " تمرين :نوع من أنشطة التّعلّم المنظّمة المتكرّرة الّتي تهدف إلى تنمية أو تثبيت مهارة معيّنة ،أو أحد جوانب المعرفة " .وهو أيضا فرض (واجب) شفاهيّ أو كتابيّ يقدّم للتّلميذ كتطبيق للدّروس المقدّمة سلفا .

وقد أعطى المعجم الفرنسي تعريفا لمصطلح التّمرين :أنّه كلّ نشاط منظّم قائم على منهجيّة محدّدة ،يهدف إلى استيعاب المتعلّم ،واستعماله الوظيفيّ للعناصر اللّغويّة .

إذن التّمرين هو التّدريب المنظّم الّذي يتعدّل به السّلوك وتتحوّل به القاعدة اللّغوية إلى عادة لسانيّة سليمة ،كما يهدف التّمرين إلى تنمية القدرة الاتّصاليّة بكفاءة و دقّة ،وتنمية التّعابير الإبداعيّة .[1]

مفهوم التّمارين البنويّة :

حيث أطلق عليها عبد الرّحمان الحاج صالح "تمارين التصرّف العفويّ في بنى اللّغة "،

[1] سعاد حخراب _ عبد المجيد عيساني ، التمارين اللغوية في المدرسة الجزائرية ، جامعة ورقلة ، مجلة الذاكرة ، 2007 ، ص2

وعلي القاسم "التّمارين المختبريّة " ورشدي أحمد طعيمة "تدريبات الأنماط "،وإسحاق محمد الأمين "تدريبات الأنماط البنيوية"، وهناك من يرفض هذه التسميات جميعا ويفضل إطلاق المصطلح التالي :"التّطبيق السّمعيّ الشّفويّ للبنى ".

ويعرف التّمرين البنويّ كذلك على أنّه "كلّ تدريب يهدف إلى إكساب بنية لغويّة واحدة ، عن طريق الاستعمال المنظّم لها في سلسلة من الجمل قياسا على المنوال المقدّم للحكاية في مقدّمة كل تمرين "[1]

و يتطلب إجراء هذه التّدريبات مساهمة المتعلّم الإيجابيّة _طبعا بتوجيه من عناصر الانطلاق أو الجملة المنوال _ لمنبه المعلم الّذي يحمل مفاتيح الاستجابة الّتي تقتضي أكثر من جواب واحد.

الاتّجاهات التّربويّة للتّمرين البنويّ :

تتمثّل الاتّجاهات التّربويّة للتّمرين البنويّ في :

أ–يجب ألّا تذكر القاعدة الّتي يبنى عليها التّمرين البنويّ ، فالقاعدة تبقى موجودة فقط ضمن اهتمام المعلّم المسؤول عن إدارة التّمرين .

ب– يجب إكساب التّلميذ بصورة آليّة للبنى الصّرفيّة والتّركيبيّة للّغة .

ج– يجب إعطاء التّلميذ فرصة استعمال البنى المكتسبة ، واعتماد نوع من التّدرّج في تركيب البنى المختلفة و استعمالها و استغلالها على أحسن وجه في عمليّة تكلّم اللّغة .

[1] مديحة زراري ، تعليمية اللغة العربية لتلميذ السنة 4 ابتدائي ، ص 55_56

د- يجب تزويد المتعلّم دائما بالجمل الصّحيحة ، كي لا يطرأ عليه وضع ولا يعود في ظلّه يحقّق الاستجابة الصّحيحة .[1]

أهداف التّمارين البنويّة :

احتلت التّمارين البنويّة مكانة مهمّة في ميدان تعليميّة اللّغات ،ذلك لكونها وسيلة للتّدريب على الاستعمال اللّغوي في جميع المستويات ؛المستوى الأوّل من التّعليم و المستوى المتوسّط و المتقدّم ، وبهذا يمكن إعداد تمارين بنويّة تستجيب لجميع المستويات ،حسب ما يمليه التّخطيط و تتطلّبه المهارة المراد تلقينها و اكتسابها "فالتّمارين البنويّة هي إحدى وسائل تعليم أساليب اللّغة العربيّة ، و إنّ التّمرين البنويّ يمزج بين التّعبير الشّفهيّ والتّعبير الكتابيّ و يتيح للتّلميذ فرصة الاعتياد على التّعبير عن فكرته بتركيز ووضوح،بلغة صحيحة ،و تدرّبه على استخدام أدوات الرّبط استخداما صحيحا ".

ويرى بوشوك أن التّمارين البنويّة هي أشهر أنواع التّمارين اللّغويّة و تعتبر البديل النّوعي للتّمارين التّقليديّة إذ يقول :"ومن أشهر التّمارين اللّغويّة و أكثرها استعمالا ، ما يسمّى بالتّمارين البنيويّة ،هذه التّمارين الّتي يمكن أن تعوّض النقص الّذي تعرفه التّمارين و التّطبيقات المعتمدة في التّعليم ...وهي تمارين تقليديّة ، حيث لا يساعد إنجازها على تحقيق الأغراض المرجوّة منها ، لذلك رأينا أن التّمارين البنيويّة من الوسائل البديلة لتعويض النّقص في هذا المجال ، إذ أنّها يمكن أن تلبّي حاجيّات المتعلّمين بالتّركيز على تمارين البنيات الصّوتيّة و الصّرفية و النّحويّة و كذلك المعجميّة ... على أساس الاهتمام بمهارتي التّعبير الشّفهيّ و الكتابيّ اهتماما متوازنا "

[1] عبد المجيد عيساني ، التمارين اللغوية في المدرسة الجزائرية ، جامعة ورقلة ، مجلة الذاكرة ، 2017 ، ص 6

ويرى محمد صاري أنّ أهمّ وظيفة حدّدها اللّسانيّون للتّمارين البنويّة هي "الوصول بالدّارس إلى مرحلة يصبح فيها مقتدرا على صنع جمل جديدة قياسا على الأنماط الّتي حذقها ، دون حاجة إلى حشو دماغه بالقواعد النظرية البحتة و مصطلحاتها ، بحيث لا يذكر المدرّس القاعدة اللّغويّة الّتي يبني عليها التّمرين بل تبقى موجودة فقط ضمن اهتماماته ، و بهذه الطّريقة يمارس المتعلّم اللّغة ممارسة فعليّة ضمن تمرّن منظّم وخاصّ لجميع البنى اللّغويّة الأساسيّة الصّوتيّة و النّحويّة و الصّرفيّة و المعجميّة "[1]

وقد تبنّت المنهجيّة البنويّة مفهوم المقام أو قضيّة السّياق الطّبيعي و اعتبرته منطلقا من منطلقاتها المنهجيّة الّتي حلّت كبديل عن تعلّم المفردات معزولة عن سياقها ، يقول صالح بلعيد " و هكذا تطوّرت تطبيقات مفهوم البنية اللّغويّة و مفهوم المقام بظهور المنهجيّة البنيويّة الّتي تحبّذ استعمال التّمرين الإبداعيّ و الوجدانيّ للمتعلّم قصد اكتساب البنيات اللّغويّة في مواقف حيّة جديدة ، و انطلاقا من ذلك يستطيع المتعلّم أن يفهم أو يؤلّف عددا لا يحصى من الجمل الصّحيحة الّتي لم يسبق له أن سمعها أو تلفّظ بها من قبل ،كما يستطيع إدراك الوحدة أو الوحدات الصّحيحة بين مستويات الواقع التي تتمتّع بقيمة أساسيّة في الاستعمال الّتي يمكن تمثيلها عن طريق النماذج المقبولة ".

و بهذا تضطلع التّمارين البنويّة بدور هامّ في النّشاط التّعليمي حيث تنطلق من مبدأ الاستعمال المكثّف للّغة ، و تثبيت السّلوكات اللّغوية قصد ترسيخ عناصرها اللّغويّة _الصّرفيّة /النّحويّة /المعجميّة) وذلك عن طريق الاستعمالات المنظّمة في سلسلة من

[1] زهور شتوح ، تعليمية التمارين اللغوية في كتاب الغة العربية للسنة4 م ، جامعة الحاج لخضر باتنة، 2010_2011، ص 49_50

الجمل و يعتبر هذا النّوع من التّمارين حاسما في تحسين مردوديّة التّعليم إذ يلجأ إليها المدرّسون لتلبيّة بعض الحاجيّات التّعليميّة " [1]

ويمكن تلخيص أهداف التّمارين البنويّة فيما يلي :

1_تمكين المتعلّم و اكتسابه القدرة على نطق مخارج الحروف نطقا صحيحا سليما

2_إكسابه رصيدا معجميّا كافيا يستعمله للتّواصل مع الآخرين .

3_إكسابه مهارة في استعمال التّراكيب بطريقة عفويّة دون التّفكير في القواعد النّحويّة لأنّه قد تم استضمارها في ذهن المتعلّم كما يتمكّن في الوقت ذاته من اكتشاف الأخطاء اللّغوية انطلاقا من حدسه السّليقيّ .

4_إكسابه القدرة على الرّبط بين الجمل ،و إنشائه نصّا لغويّا جيد التّراكيب .[2]

سمات التّمارين البنويّة :

للتّمارين البنويّة جملة من الخصائص اللّسانيّة و التّربويّة و النّفسيّة تتميّز بها عن باقي التّمارين التّقليديّة ،و تتمثّل مميّزات التّمرين البنويّ حسب "جيرار دوني " فيما يلي :

1_إبراز البنية اللّسانيّة .

2_الخاصيّة السّمعية الشّفهيّة.

3_الخاصيّة التّنظيميّة.

و فيما يلي سنقوم بتحليل كل خاصيّة على حدة .

[1] زهور شتوح ، تعليمية التمارين اللغوية في كتاب الغة العربية للسنة4 م ، ص 51

[2] المرجع نفسه ، ص 51

1_ إبراز البنية اللّسانيّة :

عرفنا من خلال تعريفنا للتّمارين البنويّة أنّها سمّيت كذلك لتأكيد العلاقة الوثيقة بينها وبين التّحليل اللّسانيّ البنويّ للظّاهرة اللّغويّة ،الّذي يعدّ بمثابة الإطار النّظريّ لها ،وخاصّة توزيعيّة بلومفليد الّتي ترتكز أساسا على مبدأ "الاستبدال " و هذا الأخير يعتبر أهمّ العمليّات الّتي تحرّك هذا النّوع من التّمارين في ميدان تعليميّة اللّغات ،وهو ما أدّى بمختلف اللّسانيّين إلى التّركيز على البنيّة اللّغويّة "لأن تحديد ماذا يجب أن ندرس من اللّغة يحتاج إلى وصف و تحليل هذه اللّغة في جميع مستوياتها الصوتيّة و النّحويّة و الصّرفيّة و المعجميّة وقد دفع هذا التّحليل للّغة _قبل تدريسها _ إلى تحديد الرّصيد اللّغويّ الوظيفيّ الّذي يحتاجه المتعلّم في مستوى معيّن من التّعليم "

فالتّمرين القائم على الثّغرات (أو ما يعرف بتمرين ملء الفراغ) ليس تمرينا بنويّا ،ذلك لأنّه يقوم بعزل الكلمة أو العنصر الصّرفيّ ، بدل أن يكشف عن التّنظيم أو التّرابط ،لأنّ التّلميذ لا يشعر بالبنيّة و لا يعمل على استدخالها ... ففي تمرين ملئ الفراغ التّالي يطلب من التّلميذ إكمال الجملة بالفعل المبني للمجهول كالآتي :

_.....الدّرس .

_.....العلم .

_.....المياه من الآبار .

_.....الكرة [1]

[1] زهور شتوح ، تعليمية التمارين اللغوية في كتاب الغة العربية للسنة4 م ، ص 51_52

-.....الأولاد في العيد ثيابا جديدة

حيث يقوم التّلاميذ في هذا التّمرين بوضع الفعل الماضي المبنيّ للمجهول في المكان الفارغ ،و بالتالي يعزل هذا الفعل عن البنية ،وعن التّرابط القائم بين هذا الفعل و باقي عناصر الجملة ،و لكن في التّمرين البنيويّ يبتكر التّلميذ جملة صحيحة انطلاقا من تقليد النّموذج الأصليّ ،عن طريق وضع (ملء) الوحدات اللّغوية المناسبة والملائمة في التّركيب على النّحو التّالي :

_حفظ التّلاميذ الدّرس .

_حُفظ الدّرس .

_رفع التّلاميذ العلم .

_.....

_استخرج العمّال مياه الآبار .

.....

_قذف اللّاعب الكرة .

_.....

_أكسى الأب الأولاد ثيابا جديدة .

_.....[1]

[1]زهور شتوح ، تعليمية التمارين اللغوية في كتاب الغة العربية للسنة4 م ،ص 53_54

و بهذا فالتّمرين البنويّ يجعل التّلميذ يبتكر جملا جديدة قياسا على النّموذج الأصليّ ،كما يكتشف أنّ تحويل الفعل المبنيّ للمعلوم إلى المجهول يؤثّر في بقيّة التّركيب فيحذف الفاعل لينوب عنه المفعول به .

2_ الخاصّية السّمعية الشّفهيّة :

ذلك أن التّمارين البنويّة حسب ما يرى "جيرار"لا تعلم بنية صرفية أو تركيبية و لكنّها تعلم بنية صوتيّة و صرفيّة و تركيبيّة ،و يقول "بيار دولاتر "كذلك في هذا الشّأن "إنّ تمارين اللّغة لا ترقى إلى التّمارين البنيويّة إلّا إذا ارتكزت على التّمثيل اللّساني ،وعلى الحقيقة الصّوتية للّغة كما يميّزها التّحليل الدّقيق للّسانيات البنيويّة ،إنّ هذا التّحليل وحده ،هو الذي يدرك على المستويات البنيويّة الصّوتية و النّثرية و الصّرفية و التّركيبية و الدّلاليّة "وبناءا على هذا المبدأ السّمعيّ الشّفهيّ اتّجه المربّون و المدرّسون إلى تمرين المتعلّم على الاستماع و التّعبير الشّفهيّ ،لأنّ التّعلّم عن طريق الكلام و السّماع أسنّ وسيلة لفهم وترسيخ البنيات اللّسانيّة خاصّة في المراحل الأولى لتعلّم اللّغة ، و قد ركّزت التّمارين البنيويّة على الخاصيّة السّمعيّة الشّفهيّة على الرّغم من إمكانيّة إجراء التّمارين البنيويّة بطريقة كتابيّة كردّ فعل على الطّرق التّقليدية الأوروبيّة الّتي ركّزت في تعليم اللّغة على الجانبين المكتوب و المقروء ، ولعلّ هذه الخاصيّة _السّمعيّة الشّفهيّة _ هي ما جعل هذا النّوع من التّمارين يتكيّف بيسر و سهولة مع المخابر اللّغويّة .[1]

ؤ يرى محمد صاري أنّه ولكي لا نقع في خطأ الإسراف حين نهتمّ بنوع معيّن من التّمارين الشّفهيّة ونهمل نوعا آخر (الكتابيّة) لابد علينا أن نقوم بتخصيص قسط معيّن

[1]زهور شتوح ، تعليمية التمارين اللغوية في كتاب الغة العربية للسنة4 م ، ص 53_54

من التّمارين الكتابيّة في جميع المستويات ،و ذلك مع مراعاة ما تقتضيه طبيعة المتعلّمين و أهدافهم من تعلّم اللّغة و يمكن أن نمثّل لهذا القسط بالشّكل التّالي :

المستوى المبتدئ	المستوى المتوسّط	المستوى المتقدّم
..... 15 دقيقة	..... 25 دقيقة	..... الكتابيّ 30 دقيقة
		حصّة التّمرين الشّفوي

حصّة التّمرين تتكوّن من 60 دقيقة

ويمثّل هذا الشّكل الحصص التّقريبيّة المقترحة لكلّ من التّمرين الشّفهيّ و التّمرين الكتابيّ في المراحل الثّلاث من التّعليم (المستوي المبتدئ /المستوى المتوسّط /المستوى المتقدّم)و نلاحظ من خلاله أنّه كلّما زاد المستوى التّعليميّ زادت حصّة التّمرين الكتابيّ طرديا ، و نقصت معها حصّة التّمرين الشّفهيّ ،فإذا قدّرنا أنّ حصّة التّمرين تستغرق ساعة كاملة أي 60 دقيقة ، فإنّ حصّة التّمرين الشفهيّ تكون 45 دقيقة وفي المستوى الأوّل مقابل 15 دقيقة للتّمرين الكتابيّ ، و 35 دقيقة في المستوى الثّانيّ في المقابل 25 دقيقة [1]

[1] زهور شتوح ، تعليمية التمارين اللغوية في كتاب الغة العربية للسنة4 م ،ص 55

للتّمرين الكتابيّ ، و 30 دقيقة في المستوى الثّالث في مقابل 30 دقيقة المتبقّاة من التمرين الكتابيّ .[1]

3_الخاصيّة التّنظيميّة :

تعدّ الخاصيّة التّنظيميّة أحد السّمات البارزة التي تضطلع بها التّمارين البنيويّة ، حيث يقتضي تعلّم عنصر لغوي معين _ نحوي أم صرفي ، صوتي أم معجمي _وضع مجموعة من التّمارين الهادفة و المبرمجة وفق خطّة مدروسة و منظّمة مسبقا تراعي فيها شروط تنظيميّة و مبادئ نفسيّة و تربويّة و لغويّة معيّنة ، و تتمظهر الخاصيّة التّنظيميّة في النّقاط التّالية :

أ_ أنّ لهذه التّمارين أشكالا منظّمة محدّدة ، تكاد تذكر في تعليم أيّ عنصر لغويّ كالإعادة ،الاستبدال ،التّحويل ...إلخ

ب_ أنّها غالبا ما تكون مكمّلا ت ضروريّة تلي الحوار المسموع ، تهدف إلى تمديد فترة الممارسة و التّدريب ، قصد ترسيخ ذلك الحوار و البنى اللّغويّة الواردة فيه ، من خلال إعادة استعمالها في سلسلة من التّمارين المنظّمة .

ج _ التدرّج و البساطة :

تتجلّى خاصيّة التّدرّج في هذا النّوع من التّمارين من خلال تذليلها للصّعوبات اللّغويّة وذلك عن طريق تجزئتها إلى أقصى درجة ممكنة ، بحيث لا يحتوي التّدريب على أكثر من صعوبة واحدة ،أمّا إذا تعدّدت التّمارين فإنّ خاصيّة التّدرّج تتّضح من خلال الانتقال

[1] زهور شتوح ، تعليمية التمارين اللغوية في كتاب الغة العربية للسنة4 م ، ص 55

من تمارين التّكرار الّتي تستعمل فيها جمل و تراكيب بسيطة إلى أن نصل إلى تمارين الإبداع ، و كذلك تبدأ بالجواب المغلق الّذي يتطلّب إجابة جاهزة ، لتنتهي بالجواب الحّر المفتوح ، و تظهر البساطة في التّعليمات الّتي تتصدر التّمارين ، فهي عبارة عن أسئلة سهلة سريعة الفهم من قبيل : استمع ، أعد ، حوّل كما في المثال ، أكمل .... و هكذا .

د_ التّخصّص : و يرتبط التّخصّص بالنّقطة السّابقة حيث قلنا أنّ التّمرين لا يتناول أكثر من صعوبة واحدة ، ذلك أنّ كلّ تمرين لغويّ يحاول تذليل قاعدة نحويّة أو لفظيّة أو تنغيميّة واحدة ، فتقتضي سمة التّخصّص عند تدريسنا لحروف الجرّ مثلا أن لا نقدمها (أي حروف الجر : من ، إلى ، عن ...إلخ) في تمرين واحد يضمّها جميعا ، بل يجب أن نخصّص لكلّ حرف على الأقلّ تمرينا منفردا ، فمثلا لتعليم حرف الجرّ "في" نجري التّمرين الاستبداليّ التّالي :

م : نعمل في المصنع ⟵ س : نعمل في المصنع .

م : ندرّس في المتوسّطة ⟵ س : ندرس في المتوسّطة

م : نأكل ..... ⟵ س: نأكل في المطبخ .

م :نلعب ..... ⟵ س :نلعب في الملعب

م : نسبح ..... ⟵ س : نسبح في المسبح [1]

هـ _ الكفاية : إنّ ترسيخ بنية لغويّة لدى المتعلّم يقتضي تقديم عدد من التّمارين الّتي تتميّز بالكفاية و التّنوع ، و نقصد بالكفاية توفير سلسلة من النّماذج والأنماط الّتي تكفي

[1] زهور شتوح ، تعليمية التمارين اللغوية في كتاب الغة العربية للسنة4 م ، ص 56

_ فعلا _ لترسيخ تلك البنية اللّغويّة لدى المتعلّم بكيفيّة تسهّل استعمالها عند الحاجة إليها بطريقة عفويّة ، و يقتضي التّنويع كذلك تحديد طول كل تمرين ، و طول المجموعة الكاملة للتّمارين ، كذا المدّة الزّمنيّة للحصص ، بالنّظر إلى قدرة انتباه و تركيز التّلاميذ " و فعلا ، من يعود إلى تلك الكتب الحديثة يجد أنّ تمارين الدّرس الواحد لا تقلّ عن عشرة نماذج متنوّعة من حيث الشّكل ، يحتوي كلّ نموذج _ على الأقل _ سبعة أنماط (أي أمثلة) .[1]

و _ سرعة الأداء : إنّ للتّمرين البنيويّ حسب هاته الخاصيّة سرعة و إيقاعا معيّنين وتتّصل عموما بالتّدريبات المسجّلة على الأشرطة النّاطقة و مسجّلات الصّوت ، حيث أنّ اكتساب بنية ما حسب " جيرار دوني " يتطلّب مجموعة من التّمارين البنيويّة متدرّجة بعناية لترسيخها ، و لهذا فإن مسجّلات الصّوت في القسم و مختبرات اللّغات المختلفة الأنواع تعفي الأستاذ من عبء هذا العمل الهادف إلى خلق الاستجابة الآلية ، كما تستطيع أن تفرض إيقاعا منظّما ، و تبرهن على هذه الخاصيّة التّنظيميّة اعتبارات سيكولوجية أخرى ، ذلك أنّ فكرة السّلوك اللّغويّ عند سكينر هي الّتي تبرهن على التّمارين داخل اللّحظات الأربعة المخصّصة أساسا لمسجّلة الصّوت الّتي لها مصوّتان للعمل في المخبر :

فسماع التّلميذ للجواب الصّحيح الّذي يلي محاولته يعتبر تدعيما لا بدّ منه في التّعلّم حسب أتباع سكينر ، أماّ في القسم العاديّ فإنّ المدرّس هو الّذي يشكل هذا التّدعيم .

[1] زهور شتوح ، تعليمية التمارين اللغوية في كتاب الغة العربية للسنة4 م ، ، ص 57

وفي الأخير فإنّ تطبيق التّمارين البنيويّة يتطلّب من المدرّس بذل مجهود للمعرفة والتّأمّل في أسسها ، كما يتطلّب منه المراس الطويل.[1]

أنواع التّمارين البنويّة :

صنّفت أنواع عديدة للتّمارين البنيويّة من قبل ثلّة من المؤلّفين اللّسانيّين ، واختلفت الأشكال و الأسماء من مؤلّف إلى مؤلّف آخر " فقد جعلها نلسون بروكس اثني عشر نوعا ، و روبار لادو إحدى عشر نوعا ، و روبار بوليتر سبعة أنواع ، و أحصى وليام ماكاي أحد عشر نوعا ، و فرنسوا ريكيدا أربعة فئات تحتوي كلّ فئة على أنواع"

هذا بالنّسبة للمؤلّفات الأجنبيّة سواء الإنجليزيّة منها أو الفرنسيّة ، أمّا بالنّسبة للمؤلّفات العربيّة الّتي ورد فيها ذكر أشكال التّمارين البنويّة فلا نكاد نعثر إلّا على عملين : عمل " رضا السّويسي " و آخر " علي القاسم " حيث جعلها الأوّل خمسة أنواع في حين أحصى الثّاني عشرة أنواع للمبتدئين و ستّة أنواع للمتقدّمين "

و يميّز بيار دولاتر بين نوعين من التّمارين البنويّة ، و الّتي تقوم على ظاهرتين لغويّتين جوهريّتين هما :

_ ظاهرة التّقابل

_ ظاهرة التّشابه

[1] زهور شتوح ، تعليمية التمارين اللغوية في كتاب اللّغة العربية للسنة4 م ، ص 58

و بناء على هاتين الظّاهرتين اللّغويّتين يمكن إنشاء مجموعة من التّمارين الاستبدالية وهي تثبيت للبنيّة و تغيير للمادّة ، بالنّسبة لظاهرة التّقابل ، و تمارين تحويليّة و هي تغيير للبنيّة و تثبيت للمادّة اللّغويّة .

و نظرا لكثرة التّصنيفات الموضوعة للتّمارين البنويّة من طرف العديد من المؤلّفين اللّسانيّين ، يمكن أن نشير إلى تصنيف السّيدة جونوفياف دولاتر الموجودة في العدد الخاصّ من مجلّة " الفرنسيّة في العالم " تحت رقم 41 الصّادر في جوان 1966

والحقيقة أنّ هذا العمل يتميّز بنوع من الدقّة و الشّمول و يعدّ أكثر الأعمال تواترا في التّعليم الحديث للّغات.

"وقد حاولت صاحبة هذا العمل أن تقف عند كلّ تمرين لتعطي تعريفا شاملا حوله حيث تذكر اسمه ونوعه و طبيعته ثمّ تمثّل له بمثال ثمّ تذكر الهدف التّربويّ منه ، و أحيانا لا تنسى أن تذكر بعض الملاحظات التّربويّة و اللّسانيّة المفيدة جدّا حول بعض أنواع تلك التّمارين " .[1]

و يتميّز تصنيف جونوفياف دولاتر بالانطلاق من التّمارين السّهلة الأكثر آليّة إلى التّمارين الأكثر حريّة ، وقد أحصت سبع فئات من التّمارين البنيويّة تشمل كلّ فئة على أنواع و هي كالتّالي :

1-التّمرين التّكراري :

يعدّ تمرين التّكرار أبسط أنواع التّمارين البنويّة و أسهلها ، لأنّها لا تتطلب مجهودا كبيرا من قبل المتعلّم ، ورغم بساطة هذا النّوع من التّمارين إلّا أنّه يعدّ "المدخل لأنواع التّمارين

[1] زهور شتوح ، تعليمية التمارين اللغوية في كتاب الغة العربية للسنة4 م ، ص 58_ 59

البنويّة الأخرى " فهو كما يقول أحمد صاري : " التّمرين المفتاح الّذي يشكّل نقطة انطلاق يتهيّأ المتعلّم من خلاله لتقبّل أنواع أخرى متدرّجة في الصّعوبة و التّعقيد " ويهدف تمرين التّكرار كما يرى صالح بلعيد إلى " إكساب المتعلّم قدرة النّطق الصحيح للحروف و الجمل ، بالاعتماد على مفهومي الأصل و الفرع ،مثل جملة الأصل : الدّنيا جميلة .الفروع : إنّ الدّنيا جميلة / مازالت الدّنيا جميلة / ستكون الدّنيا جميلة ..." كما يهدف أيضا إلى جعل المتعلّم على دراية بصفة ضمنيّة للعلاقة الوظيفيّة الكائنة داخل التّمرين ، كما يمكّنه من تطوير الآليّات الكلاميّة بطريقة موازية للآليّات السّمعيّة ، وهو ثلاثة أنواع :

1-1التّكرار البسيط :

يمكن ممارسة هذا النّوع من التّمرين من خلال قراءة مجموعة من الجمل من قبل المعلّم على التّلميذ ، وما على التّلميذ إلّا الإنصات وإعادتها كما سمعها ، ومن خلال الاعتماد على مفهومي الأصل والفرع نترك الفرصة له ليكشف بمفرده البنية اللّغويّة ، من خلال إعادتها بصيغتين أخريين فيكتشف بنفسه من خلال مقابلته بين الجملة الأولى (الأصل) و الجملة الثّانية (الفرع) التّغيّرات اللّاحقة على الجملة الثّانية ، ويمكن أن نمثّل لذلك بإضافة " إنّ " مثلا للجملة الاسميّة مع ما يلحقها من تغيير في العلامة الإعرابيّة كما يلي: [1]

أ-الدّرس مفيد / **ب-** إنّ الدّرس مفيد

وكذا الأمر عند إضافة النّواسخ (كان و أخواتها) .

[1] زهور شتوح ، تعليمية التمارين اللغوية في كتاب اللغة العربية للسنة4 م ، ص 60

فمن خلال إعادة المتعلّم للجملتين ، يمكنه رؤية الفرق في الجملة الثّانية بالزّيادة ، وبالتّالي يدرك بنفسه بعد التّدريب على هذا النّوع من التّمارين ، أنّ الجملة الأولى هي الأصل وتتفرّع عنها الجملة الثّانية بعد دخول إنّ و أخواتها أو النّواسخ عليها و الّتي أثّرت على بقيّة العناصر ويتوصّلون بمساعدة المعلّم إلى استنتاج القاعدة .

2-1 التّكرار التّراجعي :

وفي هذا التّمرين يقوم التّلميذ بإعادة الجملة بطريقة مجزّأة حيث يستمع إلى جملة طويلة ، ثمّ يعيد الجملة مجزّأة ، إلى أن يعيدها كاملة ، وذلك مثل أن يطلب من التّلميذ أن يعيد جملة بصيغة المبنيّ للمجهول في المثال التّالي :

-شرح المعلّم الدّرس ، وأخذ التّلاميذ رؤوس أقلام ، وقرأ المعلّم مجموعة من الأسئلة ، كتبها التّلاميذ و أنجزوها في كراريسهم .

فيحاول التّلميذ إعادة هذه الجمل أجزاء ، حتّى يتمكّن في الأخير من تكرارها كاملة وذلك على الشّكل التّالي :

شرح المعلّم الدّرس وأخذ التّلاميذ رؤوس أقلام / شرح الدّرس وأخذت رؤوس الأقلام .

و يهدف هذا التّمرين إلى تدريب التّلميذ على الفعل الماضيّ المبنيّ للمجهول ، فحينما يكرّر التّلميذ هاتين الجملتين ، ويقابل بينهما يدرك بنفسه أنّه عند تحويل الجملة من المبني للمعلوم إلى المبني للمجهول فإنّ الفعل الماضي الصّحيح تتغيّر صيغته وذلك خلال ضمّ أوّله وكسر ما قبل آخره ، كما أنّ الفاعل يحذف لينوب عنه المفعول به .[1]

[1] زهور شتوح ، تعليمية التمارين اللغوية في كتاب اللغة العربية للسنة4 م ، ص 61_62

1-3التّكرار بالزّيادة :

أمّا في هذا النّوع من التّمرين "يقوم المعلّم بقراءة الجملة الأصل ثمّ يقرأ نفس الجملة مع إضافة العناصر اللّغويّة في كلّ مرّة " كما في المثال التّالي :

-اشترى سمير ثلاثة كتب / اشترى سمير ثلاثة عشر كتابا .

ومن خلال هذا التّمرين نرى أنّ التّلميذ يحاول في كلّ مرّة إعادة الجملة مع الإضافات ، ومع تكراره للجمل يدرك أن تمييز العدد من (1) إلى (10) مثلا يكون جمعا مجرورا ، بينما يأتي مفردا منصوبا من العدد (10) إلى (99) .

ويهدف تمرين التّكرار إلى " تدريب السّمع و النّطق على التّراكيب منت جهة ، كما يعوّض الشّرح الطّويل للقاعدة ن فيترك الفرصة للتّلميذ بتكراره للتّراكيب و المقارنة بينها من خلال التّقابل يكتشف البنية المراد تدريسها دون الحاجة إلى القاعدة " ، ويظهر بذلك دور تمرين التّكرار في عمليّة التّرسيخ ن بشرط أن لا يكون تكرارا آليّا دون إدراك وفهم ، ويقول جونوفياف دولاتر حول هذه الفكرة : "إنّ جلب انتباه التّلاميذ حول ما يسمعون ويكرّرون يمكّنهم عند إنهاء التّمرين من اكتشاف العنصر الصّرفيّ أو النّحويّ بأنفسهم ويعتبر هذا الجزء الرّئيس في تمرين التّكرار ".[1]

2-تمرين الاستبدال :

وهو تمرين "يعتمد على استبدال لفظ بآخر مع المحافظة على نفس البنية التّركيبيّة " ويعتبر هذا النّوع من أهمّ التّمارين البنويّة ، فعمليّة الاستبدال تظلّ فيها بنية الجملة واحدة في حين يتغيّر المعنى كلّما استبدلنا خانة بأخرى تشبهها في الوظيفة النّحويّة لأنّ التّغيير يمسّ محور التّعاقب ، ولهذا التّمرين أربعة أشكال وهي كالتّالي:

[1] زهور شتوح ، تعليمية التمارين اللغوية في كتاب اللغة العربية للسنة4 م ، ص 62_63

2-1الاستبدال البسيط :

ويطلق عليه عبد الرّحمان الحاج صالح –رحمه اللّه– تسميّة :الاستبدال السّاذج وهو الّذي يخصّ الموضع الواحد من الصّيغة ومثاله :

–سيصل حسام غدا من الرّحلة (الرّجوع)

–سيرجع حسام غدا من الرّحلة (العودة)

–سيعود حسام غدا من الرّحلة (الرّاحة)

–سيرتاح حسام غدا من الرّحلة ...

فالتّلميذ من خلال المثال المقدّم يقوم في كلّ مرّة باستبدال الموضع الأوّل ، بعدما يقوم باشتقاق الفعل من المصدر ، ثمّ يقوم بعمليّة الاستبدال من خلال وضع الفعل في موضعه المناسب ، وبالتّالي فهذا النّوع من التّمارين يجعل التّلميذ يكتشف بمفرده موضع كلّ عنصر لغويّ .

2-2الاستبدال متعدّد المواضع :

يعرّفه الحاج صالح بقوله :"هو تغيير للمادّة في عدّة مواضع وعلى التّوالي " وهو كما يرى محمّد صاري "عبارة عن تغيير في محور التّعاقب ، يخصّ خانتين أو أكثر ، بحيث يسعى المتعلّم –في حلّ التّدريب – إلى اختيار الخانة الصّحيحة الّتي وقع فيها التّعويض ، ويكون المعلّم عبارة عن منبّه صوتيّ فقط :

ويمكن أن نوضّح هذا النّوع بالمثال التّالي:[1]

–ركب المتسابقون عشر درّاجات .(سيّارات)

– ركب المتسابقون عشر سيّارات (نال)

[1] زهور شتوح ، تعليمية التمارين اللغوية في كتاب اللغة العربية للسنة4 م ، ص 64

– نال المتسابقون عشر سيّارات (أربع)

– نال الفائزون أربع سيّارات ...

ففي هذا التّمرين يعطى للمتعلّم مجموعة من العناصر لاستبدالها ، فيقوم بوضع كلّ عنصر لغويّ في موضعه الخاصّ ، ومن خلال هذه العمليّة يتمكّن المتعلّم من ترتيب العناصر المتشابهة في موضع واحد ، مثلا الأفعال في موضع و الأسماء في مواضع أخرى .

2-3 استبدال بالزّيادة أو الحذف :

في هذا التّمرين لا تبقى المواضع على حالها حيث :"تضاف مواضع أخرى إذا كانت الجملة أصليّة ، وتحذف مواضع أخرى إذا كانت الجملة فرعيّة " والمقصود بذلك كما يرى الحاج صالح " تثبيت العناصر المكتسبة (لفظا ومعنى) مع تثبيت العناصر الجديدة وبصفة خاصّة البنية الجديدة "

ويتطلّب هذا الاستبدال سواء بالزّيادة أو الحذف "التّوفيق بين العنصر المزيد و الأصل غير المزيد فيه " ، وذلك كما في الأمثلة التّاليّة :

-انتصر الثّوّار(اليوم)

– انتصر الثّوّار اليوم (في جنوب لبنان)

– انتصر الثّوّار اليوم في جنوب لبنان

ويمكن المضيّ في الزّيادة أكثر من ذلك ، وهذا ما يعرف بتمرين الاستبدال بالزّيادة من خلال إضافة مواضع أخرى لم تكن في الجملة الأصليّة ، أمّا عن الاستبدال بالحذف فيتمّ بطريقة معاكسة ، أي حذف المواضع بالتّدرّج إلى أن نصل إلى الجملة الأصلية [1]

[1] زهور شتوح ، تعليمية التمارين اللغوية في كتاب اللغة العربية للسنة4 م ص 65-66

، وهذا النّوع من التّمارين يعلّم المتعلّم طريقة التّدرّج من البسيط إلى المركّب ، ويتعرّف في الوقت ذاته على العناصر الأساسية في الجملة ، وعلى الزّوائد الّتي يمكن الاستغناء عنها في الجملة (كالاستثناء ، الحال ...)[1]

2-4 الاستبدال بالرّبط :

يقول صالح بلعيد عن هذا النّوع بأنّه :"فيه يجري التّلميذ استبدالا في مواضع متعدّدة ، فالعنصر المقترح استبداله يؤثّر على باقي المواضع " ويستعمل هذا النّوع خاصّة في تصريف الأفعال و المطابقة في النّوع و العدد والجنس وهو يشبه تمارين التّأويل ، ومثاله في ذلك كالتّالي :

-التّلميذ المجدّ نجح في الامتحان (التّلميذان)

-التّلميذان المجدّان نجحا في الامتحان (التّلاميذ)

-التّلاميذ المجدّون نجحوا في الامتحان (التّلميذتان)

-التّلميذتان المجدّتان قد نجحتا في الامتحان (التّلميذات)

-التّلميذات المجدّات قد نجحن في الامتحان (التّلميذة)

-التّلميذة المجدّة قد نجحت في الامتحان .

وهذا النّوع من الاستبدال يحوي نوعا من الصّعوبة على التّلميذ عند قيامه باستبدال العنصر الأوّل ملزم بتغيير موضع الصّفة و الفعل ليتطابقا مع العنصر الأوّل .

3-تمرين التّحويل :

[1] زهور شتوح ، تعليمية التمارين اللغوية في كتاب اللغة العربية للسنة4 م ، ص 65-66

يعدّ تمرين التّحويل أحد أهمّ أنواع التّمارين البنويّة وذلك لكونها "تكسب التّلميذ القدرة في التّصرّف في البنى ، وتقوم هذه التّمارين على التّقابل " ويعتبرها عبد الرّحمان الحاج صالح " جوهر التّمارين الجارية على البنية لأنّه تدريب على تغيير القبيل الواحد من العناصر في داخل الوحدة اللّغويّة بدون زيادة (ولا حذف) على هذه الوحدة (أو بزيادة أو حذف أي بمزج التّحويل بالنّوع الرّابع) فهو تغيير لصيغة هذا القبيل لا لمادّته (لا تستبدل كلمة بأخرى في نفس الموضع بل تفرّع الفروع البنويّة من الأصل الواحد) " وبهذا فتمرين التّحويل هو عبارة عن تفريع الأصل إلى فروع ، ويقوم على العمليّات التّقابليّة على نموذج كما في المثالين التّاليين :[1]

م: ماعرفت متى جاء .

س: ما أعرف متى يجيء .

م: ما عرفت متى جاؤوا .

س: ما اعرف متى يجيئون .

م: ما عرفت متى جاءت .

س : ما أعرف متى تجيء .

م: ما عرفت متى جاءا .

س: ما أعرف متى يجيئان .

مثال 2:

م: هذا رجل من مكّة .

س : هذا مكّيّ الأصل .

[1] زهور شتوح ، تعليمية التمارين اللغوية في كتاب اللغة العربية للسنة4 م ، ص 66_67

م: هذا رجل من المدينة .

س : هذا رجل مدنيّ الأصل .

ومن خلال التّقابل القائم في الجملة الأولى بين الصّيغة الأصلية و الصّيغة المتفرّعة عنها يقوم التّلاميذ بتحويل الجمل " فهذا النّوع من التّمارين يكسب التّلاميذ قدرة التّصنيف في البنى وترسيخها في أذهانهم بتدريبهم المكثّف عليها ، و بالتّالي يستعملونها في كلامهم وخطابهم كلّما دعت الحاجة إليها "

4- تمرين التّركيب :

يقوم هذا النّوع من التّمرين على تدريب التّلميذ " الرّبط بين جملتين بسيطتين مستقلّتين لتكوين جملة مركّبة " كالرّبط بين جملة وأخرى بأدوات العطف أو الشّرط أو الأسماء الموصولة ، يمكن تمثيلها كما يلي :

وصل المتسابقان . المتسابقان نالا الجائزة .

وصل المتسابقان اللّذان نالا الجائزة .

هاهي الوثيقة . طلبت منّي الوثيقة .

هاهي الوثيقة الّتي طلبتها منّي .[1]

5- تمرين الزّيادة :

ويقوم هذا التّمرين على "إضافة عنصر لغويّ في كلّ مرّة للجملة الأصليّة للحصول على جملة فرعيّة طويلة " وتتمّ هذه الزّيادة بالتّدرّج ، ويمكن أن تمثّل كالتّالي :

-نال التلاميذ الجوائز (الرّابعة متوسّط)

-نال تلاميذ السّنة الرّابعة متوسّط الجوائز (متوسّطة الإخوة شطّوح)

[1] زهور شتوح ، تعليمية التمارين اللغوية في كتاب اللغة العربية للسنة4 م ، ص 67_68

-نال تلاميذ السّنة الرّابعة لمتوسّطة الإخوة شطّوح الجوائز .

ففي هذا النّوع من التّمارين يستطيع المعلّم أن يقدّم للتّلاميذ جملة أصليّة وفي كلّ مرّة يزوّدهم بأحد العناصر المدروسة مثلا : المضاف ... ، وبالتّالي يسمح له هذا التّمرين بتدريب التّلميذ على وضع كلّ عنصر في موضعه المناسب وهو في الوقت ذاته مراجعة للعناصر اللّغويّة المدروسة وترسيخها ، ومن ثمّ مساعدتهم على توظيف ما تعلّموه توظيفا صحيحا .

6- تمرين التّكملة :

حيث يطلب من المتعلّم في هذا التّمرين " إكمال جملة أو حوار " ويمكن لهذا التّمرين أن ينجز شفاهيّا أو كتابيّا ، والمطلوب في هذا التّمرين أن يقوم التّلميذ بإتمام الجمل بوضع الجار والمجرور ، مثال ذلك :

-يجب أن يعتمد التّلميذ ...

-تعجّب المفتّش ...

-يزاول التّلميذ دراسته ...

- يذهب الفلّاح كلّ يوم ...

7- تمارين الحوار الموجّه :[1]

وهو آخر أنواع التّمارين البنويّة ، وهو النّوع الوحيد الّذي يتميّز بالعفويّة ومردّ ذلك أنّه يضع المتعلّم في وضعيّات شبه طبيعيّة ويقوده إلى التّعبير التّلقائيّ شفاهيّا أو كتابيّا ، وهو ثلاثة أشكال :

[1] زهور شتوح ، تعليمية التمارين اللغوية في كتاب اللغة العربية للسنة4 م ، ص 69

7-1تقليص النّصّ :

ويجرى هذا التّمرين على شكل حوارات مصغّرة ، يتمّ فيها التّقابل بين جملتين الأولى استفهاميّة والثّانيّة إخباريّة ، أو بين جملة مثبتة و أخرى منفيّة ، ثمّ يقوم المتعلّم بتحويل المثبت إلى منفيّ بطرقة عفويّة فمثلا :

المعلّم : اسمك عليّ ؟

المتعلّم : ليس اسمي عليّا ، اسمي محمّد .

المعلّم : هل ذهبت البارحة إلى المسرح ؟

المتعلّم : نعم ، لقد ذهبت البارحة إلى المسرح ، واستمتعت كثيرا .

بالنّسبة لهذا التّمرين تترك حرّيّة التّعبير للمتعلّم للإجابة على السّؤال المطروح ، فهو يستطيع أن يجيب بـ: نعم أ, لا ، ولكن يشترط عليه أن يبرّر إثباته أو نفيه بإعطاء توضيحات .

7-2 تمرين توجيه الطّلبات :

وفي هذا التّمرين يطلب المعلّم من التّلميذ توجيه الطّلب إلى زميله على النّحو التّالي :

المعلّم : قل لمحمّد أن يتّصل بك هاتفيّا هذا المساء .[1]

المتعلّم : محمّد ، اتّصل بي هاتفيا هذا المساء .

المعلّم : قل لمحمّد وحمزة وعلاء أن يرافقوك في الرّحلة .

المتعلّم : محمّد وحمزة وعلاء رافقوني في الرّحلة .

وهذا النّوع من التّمارين يجعل المتعلّم يجيب مباشرة وبطريقة عفويّة بتوجيه الطّلب لزملائه ، وبالتّالي يستعمل صيغة الأمر دون أن يذكرها له المعلّم .

[1] زهور شتوح ، تعليمية التمارين اللغوية في كتاب اللغة العربية للسنة4 م ، ص 71

7-3 السّؤال و الجواب :

إنّ تمرين السّؤال والجواب "يدرّب التّلميذ على استعمال اللّغة شفهيّا وكتابيّا ، ويقرّب المتعلّم من المواقف الطّبيعيّة " وهو نوعان :

7-1النّوع الأوّل : ينبغي أن يشمل على أسئلة و إجابات قصيرة على الشّكل التّالي :

المعلّم : هل حاتم غائب اليوم ؟

المتعلّم: نعم إنّه غائب .

المعلّم: هل الماء الرّاكد صالح للشّرب ؟

المتعلّم: .....

إنّ هذا التّمرين يجعل التّلميذ يتكلّم تلقائيّا و بطريقة عفويّة مستعملا في ذلك البنى والصّيغ صّيغ الّتي اكتسبها من خلال قيامه بعمليّتي الاستبدال و التّحويل (استبدال حاتم بالضّمير) وتحويل الجملة من صيغة الاستفهام إلى صيغة الإثبات .

7-2 النّوع الثّاني : ويسمى بالسّؤال المفتوح ،لأنّ المتعلّم يختار إجابته بنفسه ، ويطرح السّؤال تدريجيّا يمكن إنشاء الحوار على الشّكل التّالي:

المعلّم : أمين مادا تفعل ؟

أمين : أكتب رسالة .

المعلّم : لمن ستكتبها ؟

أمين : سأكتبها لأختي المتواجدة في ألمانيا .

المعلّم : هل أنهيت الرّسالة ؟

أمين : لم أنهها بعد .[1]

[1] زهور شتوح ، تعليمية التمارين اللغوية في كتاب اللغة العربية للسنة4 م ، ص 71-72

هذه هي أهمّ أنواع التّمارين البنيويّة ، والّتي أثبتت فعلا أنّها ليست مجرّد بدعة ، وإنّما هي ضرورة وليست مجرّد تقليد ، بل هي نشاط ذهنيّ " تعتمد جميعها على منبّه يثار بين يديّ المتعلّم ، فيكون بمثابة بطّاريّة تمنحه شحنة قويّة تدفعه للاستجابة ، أي للتّوصّل إلى وضع جمل صحيحة بإلصاق الوحدات اللّغويّة اللاّئقة في القالب التّركيبيّ المعطى ، دون أن يحتاج في ذلك إلى عمليّات ذهنيّة معقّدة "[1]

خصائص التّمارين البنويّة :

تعدّ التّمارين البنيويّة وسيلة فعّالة وناجعة لترسيخ البنى اللّغويّة المدرّسة ، خاصّة إذا أعدّت وفق خطّة منهجيّة و مضبوطة ، و تتمثّل مجمل خصائص التّمارين البنيويّ' فيما يلي :

1 – أنّها وسيلة لإيصال و نقل المعلومات إلى أذهان المتعلّمين بكيفيّة بسيطة دون الحاجة إلى الشّروح النّحويّة الطّويلة ، ويرى جيرار دوني في كتابه " اللّسانيّات التّطبيقيّة وتعليميّة اللّغات " أنّ التّمارين البنيويّة تغني عن المراحل الأربعة الّتي تميّز كلّ درس لغويّ و المتمثّلة في :

أ – مراقبة المعارف

ب– عرض العناصر الجديدة

ج – استثمارها

د – تثبيت البنيات الجديدة

2 – التّركيز على الجانب الكتابيّ و الشّفويّ للّغة معتمدة لغة التّواصل المتداولة ، كما أنّها أكثر قابليّة للتّعامل مع الوسائل السّمعيّة و البصريّة .

[1] زهور شتوح ، تعليمية التمارين اللغوية في كتاب اللغة العربية للسنة4 م ، ص 72

3 – تجعل المتعلّم عنصرا مشاركا فعّالا في عمليّة التّعليم ، من خلال تدريبه على البنى و تكرارها حتّى يكتشف بنفسه القياس ، وبذلك ترسّخ في ذهنه ، فيستعملها وقت الحاجة حسب أحوال الخطاب و مقاماته " حيث يعمل المدرّس على أن يفسح لهم المجال أكثر فأكثر قصد التّدرّب الذّاتيّ على التّكلّم والتّواصل ، وكلّما تضاعفت الاستعمالات وتكاثرت الإعدادات من طرف المتعلّمين كلّما ساعدهم ذلك على اكتساب العادات الملائمة لتعلّم اللّغة الهدف ، فيتمّ اكتساب الملكة اللّغويّة إذا انطلاقا من التّكرار و التّذكّر.[1]

[1] زهور شتوح ، تعليمية التمارين اللغوية في كتاب اللغة العربية للسنة4 م ،ص 73-74

أهمّيّة الكتاب المدرسي في العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة :

فهو كما يعرّفه فرنسوا ريشودوا هو " عبارة عن وسيلة مطبوعة منظّمة من أجل استعمالها في مسار تعليميّ أو سياق تكوينيّ معيّن ، تتميّز بمحتوى ذي أبعاد ثقافيّة إيديولوجيّة وبمحدّدات علميّة بيداغوجيّة و تعتمد أشكالا للتّواصل و تخضع في تنظيمها لمنهج معيّن " إذا فالكتاب المدرسيّ وثيقة هامّة في عمليّة التّعليم ، إذ يعتمد عليه المعلّم و المتعلّم خلال هذه العمليّة وهو يربط بينهما ، فهو مصدر أساسيّ للمعرفة وسند مهمّ في طريقة الإعداد للدّروس و تحصيل المعلومات .

كما يعدّ الكتاب المدرسيّ وثيقة تربويّة مكتوبة لعمليّات التّعليم و التّعلّم و الّتي تجسّد البرنامج الرّسمي لوزارة التّربيّة الوطنيّة ، و الموضوعة من أجل نقل المعارف للمتعلّمين ، وإكسابهم بعض المهارات و مساعدة كلّ من المعلّم و المتعلّم على تفعيل سيرورة التّعلّم ، و الكتاب المدرسيّ عامّة هو الكتاب الّذي يتوفّر بين أيدي التّلاميذ و المعلّمين في المواد الدّراسيّة المختلفة ، وفق البرنامج الرّسمي المقرّر الّذي يعدّ للمرحلة أو المستوى الّذي يؤلّف له ، وهو غالبا ما يضمّ تطبيقات و تمارين متنوّعة عقب كلّ درس ، أو مجموعة من الدّروس ، فالكتاب المدرسيّ هو : " الكتاب الّذي تعرض فيه بطريقة منظّمة مادّة مختارة في موضوع معيّن ، وقد صيغت في نصوص مكتوبة بحيث ترضي موقفا بعينه في عمليّات التّعليم و التّعلّم "

و الكتاب المدرسيّ هو عبارة عن محور يربط بين المعلّم و المتعلّم و يحافظ على سيرورة [1]

[1] زهور شتوح ، تعليمية التمارين اللغوية في كتاب اللغة العربية للسنة4 م ،ص 106-107

العلاقة بينهما بحيث إنّ " الكتاب المدرسيّ بعد ذلك لا يمكن أن يتخلّف عن مكان الطّليعة في هذه العمليّة ، و إنّ المدرّس إذا كان هو العامل الّذي يبدأ عمليّة التّعليم مع التّلميذ فإنّ الكتاب المدرسيّ هو الّذي يبقي عليها مستمرّة بين التّلميذ نفسه إلى أن يصل من التّعليم إلى ما يريد " [1]

وتبرز أهمّيته كمصدر للمعرفة للمعلّم و المتعلّم من خلال ما يحتويه من معلومات تساعد المعلّم على تحضير الدّروس وفق طريقة معيّنة كما يرجع إليه المتعلّم لمراجعة دروسها واستيعابها .[2]

علاقته بالعمليّة التّعليميّة :

إنّ أيّ مفهوم للكتاب المدرسيّ ، لا يكون دقيقا وواضحا و محقّقا للأهداف الّتي تنشدها المنظومة التّربويّة ما لم يكن مراعيا لعناصر العمليّة التّعليميّة منفردة و مجتمعة في آن واحد ، ومبيّنا علاقتها بالكتاب المدرسيّ .

و حتّى يؤدّي الكتاب الوظيفة المنوطة به ، ينبغي أن يضع مؤلّفوه في الحسبان كلّ عناصر العمليّة التّعليميّة ، مراعين تلك العلاقة التّفاعليّة الّتي تحقّقها فيما بينها ، فتتظافر لتمنح له ذلك النّجاح المنتظر لأنّ أيّ إهمال لجانب من جوانبها يؤدّي في النّهاية إلى قلّة فائدته و قصوره عن أداء وظيفته ، وعناصر العمليّة التّعليميّة معروفة تتمثّل في المتعلّم – المعلّم – المحتوى التّعليميّ .

[1] زهور شتوح ، تعليمية التمارين اللغوية في كتاب اللغة العربية للسنة 4 ابتدائي، ص 106-107

[2] المرجع نفسه ،ص 107

1الكتاب المدرسي و المتعلّم :

الكتاب المدرسي هو "المصدر الرّئيس للمعرفة بالنّسبة للتّلميذ إلى جانب معلّمه ، ومرجعا أساسيّا يعتمد عليه في إثراء معارفه و خبراته ، ويرجع إليه باعتباره سجلّا مطبوعا و ليس قولا مسموعا لتثبيت ما ينبغي تثبيته ، أو لحلّ تمارينه عقب كلّ درس أو فصل، أو لتحضير ما يجب تحضيره من دروس أو نصوص ".

فمن النّاحية النّفسيّة يظهر اهتمام التّلميذ بكتابه المدرسيّ إيمانا منه بأنّ معلوماته تكتسب صفة الصّحّة و الرّسميّة ، ويؤكّد ذلك ميله في كثير من الأحيان إلى "أن يقيس صحّة ما يصل إليه من المعلومات و الحقائق من المصادر الأخرى بما فيها المعلّم بمدى اتّفاقها مع ما يقرأ في كتابه المدرسيّ .

أمّا من النّاحية التّربويّة ، فإنّ الكتاب ينقل إلى التّلميذ عن طريق المادّة المعروضة خبرات و مهارات و سلوكات معيّنة ، وهذا ما يجعله يؤدّي الوظيفة الّتي تحتاج إليها عمليّة التّربيّة و التّعليم ، حيث يكون "وسيلة مفيدة في يد التّلميذ ، يفيد منها في استرجاع دروسه ، واستذكار ما فاته منها ، كما يساهم في توسيع ثقافته وفي تنميتها بما يقدّم له من معلومات إضافيّة و نصوص تكميليّة قد يعجز المربّي عن تقديمها أثناء الدّرس لضيق الوقت ، أو لموانع أخرى قاهرة ، فدوره حينئذ يكون مكمّلا لدور المدرّس "

ومن ذلك كلّه يكتسب الكتاب قيمته العلميّة و تترسّخ هذه القيمة و تزداد تجليّا متى أحسن[1]

[1]زهور شتوح ، تعليمية التمارين اللغوية في كتاب اللغة العربية للسنة4 م ،ص 107_108

اختيار مادّته ، و أحسن عرضها و تكييفها حسب مستوى من تقدّم لهم من التّلاميذ والمرحلة الدّراسيّة الّتي تعدّ لها .

2-الكتاب المدرسيّ و المحتوى التّعليميّ :

فالكتاب المدرسيّ يؤلّف لغرض خاصّ ، ويتميّز عن غيره من الكتب الموجّهة للعامّة أو الكتاب الأكاديميّ بما يحويه من مادّة علميّة و تربويّة ذات طابع خاصّ أتيح لها من الانتقاء و الاختيار و التّكييف و التّوجيه و التّنظيم ما يؤهّلها لتحقيق جملة من الأهداف في جوهر ما يراد بلوغه و يسعى المربّون من أجل تحقيقها .

وبذلك لا يكون الكتاب مدرسيّا إلّا إذا روعي فيه حسن تكييف مادّته للواقع المدرسيّ بمتطلّباته المختلفة ، وروعي فيها مناسبتها لمستوى التّلاميذ من حيث نضجهم العقليّ وحاجاتهم و ميولهم النّفسيّة .[1]

و تتحكّم في الكتاب المدرسيّ عوامل عدّة ، إذ ينبغي أن تتوفّر فيها جملة من المواصفات:

-أن تكون مسايرة للسّياسة التّربويّة المقرّرة و الأهداف التّربويّة المنشودة .

-أن تكون مطابقة لمفردات البرنامج .

-أن تكون متناسبة مع الحصص المخصّصة لها .

-أن تعتمد الدّقة و الحداثة .

[1] زهور شتوح ، تعليمية التمارين اللغوية في كتاب اللغة العربية للسنة4 م ، ص 108-109

-أن تتماشى مع مستوى التّلاميذ ، ومع خصائص كلّ مرحلة من مراحل نموّهم ، فكلّ مرحلة من مراحل التّعليم يجب أن يكون لها كتبها الخاصّة بمميّزاتها الخاصّة " فلا يكون الكتاب في المرحلة الثّانويّة مثلا مختصرا لكتب المرحلة العالية ، كما أنّ الكتب الّتي توضع للتّعليم الابتدائيّ لا تكون مختصرا لكتب التّعليم الثّانويّ "

-أن تكون نابعة من الحياة الاجتماعيّة بما فيها من مشاكل و تساؤلات مع اقتراح الحلول كلّما أمكن ذلك .

-أن تعتمد على التّطبيق بهدف توضيح النّظريّات .

3 – الكتاب المدرسيّ و المعلّم :

فهو وثيقة رسميّة و أساسيّة تربطه بعمله التّربويّ و تحدّد مسؤوليّاته أمام الجهات المسؤولة من جهة ، وأمام تلاميذه من جهة أخرى ، لما يحويه من مادّة علميّة مكيّفة وفق الأهداف المسطّرة لمرحلة دراسيّة ما ، فهو يحدّد له مادّة التّدريس ، ويعينه على توزيعها وتنظيمها ويمكّنه أيضا من التّدرّج في إنجازها بخطى ثابتة ، ويوفّر له مختلف الأنشطة الّتي تساعده على تبليغ المعرفة لتلاميذه وعلى تقييم المعلومات الّتي اكتسبوها .[1]

كما يعتبر الكتاب المدرسيّ المنظار الّذي يوضّح للمعلّم خطّة العمل ، و يحدّد له المستوى العلمي الّذي لا ينبغي له أن يرتفع عنه ، لأنّه "يحدّد طريقة التّدريس أو على الأقلّ يوحي بها و المدرّس لا يملك إلّا أن يتأثّر بطريقة التّعليم الّتي يمكن أن تتماشى مع الكتاب المدرسيّ و التّلميذ بدوره لا يملك إلّا أن يتأثّر بطريقة التّعلّم الّتي تستفاد من طريقة الكتاب المدرسيّ .

[1] زهور شتوح ، تعليمية التمارين اللغوية في كتاب اللغة العربية للسنة4 م ، ص 109-110

والمعلّم و الكتاب المدرسيّ يكمّل أحدهما الآخر "فكلاهما متمّم للآخر و لا تتوقّف عليهما عمليّة التّعلّم فحسب ، بل إنّ كلّ تطوّر وتقدّم في أساليب التّعليم و طرائقه يتوقّفان على مرونة الكتاب و المدرّس "

"تتوقّف إلى حدّ كبير على المعلّم نفسه ، وما يقدّمه لطلابه من عون وتوجيه يؤدّيان في النّهاية إلى إقبالهم على قراءته و الاستفادة منه ، ويرتبط بهذا العامل فهم المعلّم لطبيعة الكتاب المدرسيّ وحدوده وما يبذله من جهد وتوجيه لطلابه بقصد استكمال ما قد يكون في الكتاب المدرسيّ من نواحي نقص أو قصور." [1]

[1] زهور شتوح ، تعليمية التمارين اللغوية في كتاب اللغة العربية للسنة4 م ، ص 110

وصف المدوّنة :

1-بيانات عامّة

1 -1المستوى : السّنة الخامسة ابتدائي .

2 -2، اسم الكتاب : اللّغة العربيّة

3 -3 تأليف :

بن الصّيد بورني سراب ، مفتّشة التّعليم الابتدائي

حلفاية داود وفاء ، أستاذة التّعليم الابتدائي

بن عاشور عفاف ، أستاذة التّعليم الابتدائي

بوسلامة عائشة ، معلّمة التّعليم الابتدائي

1-4 ، تنسيق و إشراف : بن الصّيد بورني سراب

1 – 5 ،الفريق التّقني :

التّصميم و التّركيب : فوزيّة مليك

الرّسومات : زهيّة يونسي – شمول

معالجة الصّور : زهير يحياوي

التّنسيق : زهرة بودالي – شريف عزواوي

1 -6 ، النّاشر: الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة 2020/2019.

1 –7 ،بلد النّشر : الجزائر .

1 – 8، سعر الكتاب : 260.00 دج

1 – 9 عدد الصّفحات : 143 صفحة

2 – تحليل محتوى الكتاب:إنّ كتاب اللّغة العربيّة للسنة الخامسة من التّعليم الابتدائيّ وثيقة تعليميّة مطبوعة ، تحوي التّوزيع السّنوي للمحتوى ، تهدف إلى نقل المعارف والمهارات للمتعلّمين في هذا المستوى ، وقد صدر هذا الكتاب عن الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة ونشر في الموسم الدّراسيّ 2019 / 2020 ، يبلغ عدد صفحاته 143 صفحة .

غلافه الخارجيّ من الورق السّميك الأملس ، كتب عليه اللّغة العربيّة بلون أبيض ، وقد كتب في الأعلى : الجمهوريّة الجزائريّة الدّيمقراطيّة الشّعبيّة ، و أسفلها مباشرة وزارة التّربيّة الوطنيّة ، كما وضعت صورة في الوسط لطفل يحمل ورقة مكتوب عليها حرف الضّاد للدّلالة على أنّ الكتاب خاصّ بتعليميّة اللّغة العربيّة ، كما يوجد على الغلاف في النّاحية السّفلية جهة اليمين الرّقم (5) وأسفلها مباشرة كلمة ابتدائي لتحديد المرحلة التّعليميّة بخطّ عريض أخضر اللّون .

أما بالنّسبة إلى المتن فقد كتب في الورقة الأولى : أعلاه الجمهوريّة الجزائريّة الدّيمقراطيّة الشّعبيّة ، وأسفلها مباشرة وزارة التّربية الوطنيّة بخط أسود ، و أسفلها على جهة اليسار كتب الرّقم (5) للدّلالة على السّنة الدّراسيّة ، وتوسّطت الكتاب : اللّغة العربيّة بلون أحمر غليظ ، أسفلها السّنة الخامسة من التّعليم الابتدائي باللّون الأسود ، وقد حدّدت لجنة التّأليف في إطار و المتمثّلة في الإشراف و التّنسيق : بن الصّيد بورني سراب ، تأليف

كلّ من : بن الصّيد بورني سراب مفتّشة التّعليم الابتدائي ، وحلفاية داود وفاء أستاذة التّعليم الابتدائي ، بن عاشور عفاف أستاذة التّعليم الابتدائي، وبوسلامة عائشة معلّمة التّعليم الابتدائيّ و في أسفل الصّفحة مكتوب الدّيوان الوطنيّ للمطبوعات المدرسيّة وأسفلها السّنة الدّراسيّة 2019-2020 .

و في الصّفحة الثّانية من المتن كتب أعلاه الفريق التّقني و المتمثّل في : التّصميم والتّركيب : فوزية مليك ، الرّسومات : زهير يونسي – شمول ، ومعالجة الصّور : زهير يحياوي ، التّنسيق : زهير بودالي وشريف عزواوي، أسفلها رمز الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة ، ثمّ الطّبعة الأولى 2019-2020 ...

و في آخر الكتاب تمّ تحديد مؤسّسة الطبع والسّنة إضافة إلى سعر الكتاب : 260.00 دج .

وقد قسّم متن الكتاب إلى ثمانية مقاطع ، وكلّ مقطع يحوي ثمانية محاور وكلّ محور يحوي مجموعة من الأنشطة في الأساليب والرّصيد اللّغويّ و القراءة . بحيث كلّ مقطع متميز بلون مختلف وهذه الألوان هي : الوردي الفاتح ، البرتقالي الفاتح أخضر ، أصفر أزرق ، برتقالي داكن .

ثمّ نجد فهرس الكتاب الّذي يضمّ مجموعة من الدّروس في النّحو و الصّرف و الإملاء والمحفوظات و الإدماج .

1 – مجتمع الدّراسة :

يتكوّن مجتمع الدّراسة من تمرينات اللّغة العربيّة في كتابي في اللّغة العربيّة للسّنة الخامسة ابتدائي الجيل الثّاني ، وقد اخترنا هذه المرحلة التّعليميّة كونها أساسيّة ؛ فهي المرحلة القاعديّة و الأساس الّذي ينطلق منه المتعلّم لاكتساب مختلف المعارف والمهارات اللّغويّة .

2 – عيّنة الدّراسة :

" وهي جزء من المجتمع الّذي تجرى عليه الدّراسة ، يختارها الباحث لإجراء دراسته عليها وفق قواعد خاصّة لكي تمثّل المجتمع تمثيلا " ، ولقد تمحورت هذه الدّراسة حول التّمارين البنويّة في كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الخامسة ابتدائي ، بحيث اخترنا المقطع الثّالث من الكتاب ، و المعنون ب : الهويّة الوطنيّة وهو مقسّم إلى أنشطة في: الأساليب والرّصيد اللّغويّ ، القراءة ، النّحو والصّرف ، الإملاء ، المحفوظات ، والإدماج .وجاءت موزّعة على النّحو التّالي:

الأنشطة	المقطع 03: الهويّة الوطنيّة		
الأساليب	قد	لذا	ف (السّببيّة)
الرّصيد اللّغوي	تسميات الجماعات	الاشتقاق من الأفعال	استعمال خير وشر
القراءة	تاكفاريناس يتحدّث	كلّنا أبناء وطن واحد	أرض غالية
النّحو	نواصب الفعل المضارع	جوازم الفعل المضارع	المبني للمجهول والمبني للمعلوم
الصّرف	الفعل الثّلاثي المزيد بحرف		
الإملاء	الهمزة على النّبرة	الهمزة على السّطر	
المحفوظات	فداك يا وطني		
الإدماج	علمنا الشّامخ	شخصيّة تاريخيّة	أبطال من الوطن قد نجهلهم

إحصاء التمارين البنويّة الواردة في كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الخامسة ابتدائي :

1/ الأساليب :

	عدد التّمارين البنويّة	عدد التّمارين الكلّي
قد	**01**	**04**
لذا	**01**	**04**
ف (السّببيّة)	**01**	**04**
المجموع	**03**	**12**

ملاحظة :

من خلال الجدول السابق تبيّن أنّ عدد التّمارين الواردة في نشاط الأساليب ثابت في كلّ الدّروس, بحيث تراوح عددها بأربعة تمارين لكلّ عنوان ، وتمرين بنويّ واحد في كلّ عنوان و المتمثّل في :

قد : أكمل كلّ شطر من المجموعة الأولى بما يناسبه من المجموعة الثّانية مستعملا قد:

مثل : قد نبتعد عن الوطن لكنّه يبقى دائما يسكن أرواحنا .

قد لا نملك ثروة أو نفوذا / أخطاؤك اليوم / قد تكون سببا في تفوّقك غدا / لكنّنا نستطيع نشر الخير ولو بكلمة طيّبة .

نوع التّمرين هنا : بنويّ تركيبيّ بحيث تمّ الرّبط فيه بين الجمل عن طريق الأدوات مثل الحرف المشبّه بالفعل لكن والنسخ تكون مع استعمال قد .

لذا : تمثّل التّمرين في الرّبط بين الجمل عن طريق الأداة لذا فهو تمرين في التّركيب وقد تمثّل في :

أكمل الشّطر النّاقص من كلّ جملة بما يناسب المعنى مستعملا لذا:

يحب الجزائريّون أرضهم لذا ...

حاول الفرنسيّون نهب خيرات بلادنا لذا ...

ف السّببيّة : تمثل التمرين في إنشاء جمل تربط بينها ف السّببيّة حسب المثال , فهو تمرين بنويّ تركيبيّ وهو كم يلي :

قل جملا على منوال الأمثلة التّاليّة :

اتّحد الشّعب الجزائريّ ضدّ الاحتلال فانتصر ونال الحريّة .

حاول المحتلّ نهب خيرات بلادنا فتصدّى له الشّعب بكلّ قوّة .

أنا إنسان متعاون مع الآخرين فمن كان في حاجة أخيه كان اللّه في حاجته .

2 / الرّصيد اللّغويّ :

	عدد التّمارين البنويّة	**عدد التّمارين الكلّي**
تسميات الجماعات	00	01
الاشتقاق من الأفعال	01	01
استعمال خير وشر	01	01
المجموع	02	03

ملاحظة

من خلال الجدول نرى أنّ عدد التّمارين الخاصّة بهذا النّشاط تمرين واحد ، وقد وردت فيه التّمارين البنويّة كما يلي :

أكمل اشتقاق الأفعال والأسماء الممكنة من الأفعال الآتية ركب–قعد–وصل متّبعا المثال:

سبق :

الأفعال : سبّق – سابق – تسابق – أسبق .

الأسماء : سابق – مسابق – سباق– مسبقا–متسابق– تسبيق– مسبوق – سبّاق .

ونوع التّمرين البنويّ هنا : التّحويل بحيث انطلق من الأصل (سبق) وتفرّع منه الأفعال والأسماء كما في المثال السّابق.

تمرين استعمال خير وشرّ:

لاحظ المثالين ثمّ استعمل كلمة (خير أو شرّ) لما يناسب من الكلمات :

نظّف العمّال المدينة خير تنظيف – حاصر المجاهدون عدوّهم شرّ حصار.

ترتيب / انتصار/ تربية / تعذيب / تدريب / توفيق ...

نوع التّمرين هنا هو استبدال بالرّبط بحيث يتم الرّبط بين الكلمات بما يناسبها ...

القراءة :

	عدد التّمارين البنويّة	عدد التّمارين الكلّي
تاكفاريناس يتحدّث	00	10
كلّنا أبناء وطن واحد	00	13
أرض غالية	00	11
المجموع	00	34

ملاحظة

تراوحت عدد التّمارين في هذا النّشاط بين 10 – 11 – 13 لكل عنوان ، ولم يحو أي عنوان على تمرين بنويّ واحد .

3/ النّحو :

	عدد التّمارين البنويّة	عدد االتّمارين الكلّي
نواصب الفعل المضارع	00	02
جوازم الفعل المضارع	00	01
المبني للمجهول ونائب الفاعل	01	02
المجموع	01	05

ملاحظة:

نرى من خلال الجدول عدد التّمارين في هذا النّشاط خمسة ، بينما عدد التّمارين البنويّة فيها تمرين واحد وقد تمثّل فيما يلي:

تمرين المبني للمجهول ونائب الفاعل : نوع التّمرين البنويّ تكرار تراجعيّ بحيث حوى جملة أصلية مبنيّة للمعلوم ثمّ حوّلت إلى المبني للمجهول كما يلي :

لاحظ التّغييرات الطّارئة : يقرا النّاس القصص ... تقرأ القصص .

الصّرف :

	عدد التّمارين البنويّة	**عدد التّمارين الكلّي**
الفعل الثّلاثي المزيد بحرف	00	01
المجموع	00	01

ملاحظة :

نرى من خلال الجدول أنّ عدد التّمارين في هذا النّشاط قدّر بتمرين ولم يحو أيّ تمرين بنويّ.

الإملاء:

	عدد التّمارين البنويّة	**عدد التّمارين الكلّي**
الهمزة على النّبرة	00	03
الهمزة على السّطر	00	02
المجموع	00	05

ملاحظة:

بلغ عدد التّمارين في هذا النّشاط خمس تمارين ، لكنّه لم يحو تمرينا بنويّا واحدا كما رأينا في الجدول أعلاه .

المحفوظات :

	عدد التّمارين البنويّة	عدد التّمارين الكلّي
فداك يا وطني	00	05
المجموع	00	05

ملاحظة :

بلغ عدد التّمارين في هذا النّشاط خمس تمارين كما هة موضّح في الجدول أعلاه ، ولم يحو أيّ تمرين بنويّ .

الإدماج :

	عدد التّمارين البنويّة	عدد التّمارين الكلّي
علمنا الشّامخ	01	05
مقابلة مع شخصيّة وطنيّة	00	01
أبطال من الوطن قد نجهلهم	00	00
المجموع	01	06

ملاحظة :

نرى من خلال الجدول أعلاه أنّ عدد التّمارين في هذا النّشاط بلغ ستّ تمارين ، وحوى تمرينا بنويا واحد متمثّلا فيما يأتي:

لاحظت كلّما رافقت والدك (والدتك) لاقتناء المشروبات ، أنّه يحرص على شراء المنتوج الوطنيّ دون غيره ، فسألته عن السّبب .أخبر زملاءك بما قاله لك والدك مستعملا (قد – لذا – الفاء السّببيّة).

بحيث يقوم التّلميذ بالتّحويل من صيغة الأمر آليّا مستخدما مكتسباته ...

إحصاء عدد التّمارين البنويّة الموجودة في الكتاب المدرسي ونسبة تواترها

الأنشطة	عدد التمارين البنويّة	نسبة تواترها	عدد التّمارين الكلّي
الأساليب	03	25	12
الرّصيد اللّغوي	02	66.66	03
القراءة	00	00	34
النّحو	01	20	05
الصّرف	00	00	01
الإملاء	00	00	05
المحفوظات	00	00	05
الإدماج	01	16.66	06
المجموع	07	9.85	71

استنتاج

نلاحظ من خلال الجدول السّابق أنّ عدد التّمارين البنويّة بلغ 7 تمارين من أصل 71 تمرينا في المقطع ، بنسبة قدّرت ب : 9.85 بالمئة ، وكان عدد التّمارين أكثر في نشاط الأساليب ب 03 تمارين ، ويليه نشاط الرّصيد اللّغوي بتمرينين ، وتمرين واحد في كلّ من نشاط النّحو والإدماج ، فيما لم تحو باقي الأنشطة أيّ تمرين بنويّ.

خاتمة :

على ضوء ما تمّ التّوصل إليه من نتائج الدّراسة المقدّمة ، والّتي عنت إحصاء التّمارين البنويّة الواردة في كتاب اللّغة العربية للسّنة الخامسة من التّعليم الابتدائي ،وتحليلها الأخير، ومن خلال مسارنا التّعليمي خلصنا إلى جملة من الملاحظات والنّتائج والّتي برزت فيما يلي :

-نقص التّمارين النّحوية و الصّرفيّة وكذا الإملائيّة الواردة في الكتاب ،بحيث بلغ عددها في المقطع خمسة تمارين على الأكثر في كلّ من نشاط النّحو و الإملاء ، وتمرين واحد في الإملاء ، ناهيك عن أهمّية هته الأنشطة في تعليميّة اللّغة العربيّة ، بحيث تعدّ الأساس الّذي ينبغي أن يكتسبه التّلميذ في هذا الطّور التّعليمي، فكما نعلم أنّ مفتاح كلّ العلوم هي اللّغة ، فإذا لم يملك التّلميذ أساسا لغويا لا يمكنه تعلّم باقي العلوم ، ولا التّواصل ، فكيف له أن يتواصل وهو لا يعرف تركيب جملة سليمة ؟

-التّفاوت في تواتر التّمارين وعدم التّوازن ، بحيث غلّب ورود التّمارين التّواصلية على حساب بقيّة التّمارين، وخاصة البنويّة منها فقد تمّ تغييبها إلى حدّ كبير ، علما بأهمّية هذه الأخيرة في العمليّة التّعليميّة التّعلميّة ، ودورها في تعليميّة اللّغة العربية ، فكان ينبغي على مسؤولي قطاع التّربية إحداث توازن في إدراج التّمارين ,فلكلّ نوع منها دور في العمليّة التّعليميّة ، ومراعاة لأهمّيّة كلّ منها ينبغي التّنويع فيها وعدم الاستغناء عنها .

-وبخصوص الكشف عن دور التّمارين البنويّة في تعليم اللّغة العربية وتعلّمها ،من خلال الكتاب المدرسي للسّنة الخامسة ابتدائي،فقد شهدت التّمارين البنوية تغييبا في المنهاج

التّعليميّ التّربويّ ،بحيث تمّ استبدالها بالتّمارين التّواصليّة، وهذا لا يعني عدم أهمّيّتها في تعليميّة اللّغة العربيّة ، بحيث يقول مصطفى بن عبد الله بوشوك في كتابه تعليم وتعلّم اللّغة العربيّة وثقافتها: { قبل أن يتمكّن التّلميذ من التّكلّم تكلّما إنتاجيّا ، لابد من الحصول على مجموعة من الأنظمة والقواعد اللّغويّة الّتي تساعده على ذلك ، إضافة إلى الشّروط المعجميّة مع استعمال ما يناسب مقامه من مصطلحات تخصّه }

-فالتّمارين البنويّة تعدّ أهمّ ما يمكّن التّلميذ من اكتساب مختلف المهارات اللّغويّة ، والآليّات و الأنظمة اللّغويّة ، وكذا البنى التركيبيّة ، و التّمييز بين مختلف الأساليب اللّغويّة .

كما تظهر أهمّية التّمارين البنويّة في :

1-قدرتها على تحفيز عقل التّلميذ على التّفكير ، والدّماغ على العمل بطريقة آليّة .

2-إثراء الرّصيد اللّغوي من خلال تمارين التّكرار.

3-تقوّي مهارة التّلميذ النّحويّة و الصّرفية وكذا الإملائية من خلال تمارين التّكرار والاستبدال ، التّحويل و التّركيب والزّيادة .

4-فهم مختلف الأساليب من استفهام ونفي وإثبات وغيرها من خلال تمارين الحوار الموجّه .

5-تمكّن التّلميذ من إتقان الإعراب و الابتعاد عن اللّحن ، و إتقان اللّغة لما تمتلكه من خاصّية الدّربة والمران .

6-تقوية إمكانية الملاحظة و الاستنتاج و التّحليل .

7–القدرة على الحفظ بطريقة آليّة من خلال كثرة التّكرار و الاستعمال .

8–كما تمكّن التّلميذ من امتلاك أسلوبه الخاصّ به والقدرة على التّعبير بأكثر من طريقة.

وختاما نشكر الله عزّ وجلّ أن وفّقنا على إنهاء هذا العمل المتواضع آملين أن يساهم في خدمة تعليميّة اللّغة العربيّة واللّه من وراء هذا القصد .

قائمة المصادر

والمراجع

قائمـــة المصـــادر و المراجـــع :

1/ الكتب :

1.أحمد حساني ، دراسات في اللّسانيّات التطبيقيّة ، حقل تعليميّة اللغات ، ديوان المطبوعات الجامعيّة ، ط 2 ، دت.

2.أحمد محمد قدور ، مبادئ اللسانيّات ، دار الفكر ، ط3 ، دمشق ، 2008م.

3. أحمد مومن ، اللّسانيّات النّشأة و التّطوّر ، ديوان المطبوعات الجامعيّة ، ط2 ، 2009م.

3. حليمة بن عزّوز ، السّند البيداغوجيّ لمقياس اللّسانيّات البنيويّة ، ديوان المطبوعات الجامعيّة ، تلمسان 2017م.

4. خالد حسين أبو عشمة و آخرون ، الدّليل التدريبي في تدريس مهارات اللّغة العربيّة وعناصرها للنّاطقين بغيرها ، دار وجوه للنّشر والتوزيع ، ط1، المملكة العربيّة السعوديّة 2017م.

5. خولة طالب الإبراهيمي ، مبادئ في اللّسانيّات ، دار القصبة للنّشر والتّوزيع، ط2 ، الجزائر 2006م.

6. دوغلاس براون ، أسس تعليم اللغة و تعليمها ، تر : عبده الراجحي و علي أحمد شعبان ، دار النّهضة العربيّة للنّشر والتّوزيع ، بيروت 1994م.

7. شفيقة العلوي ، محاضرات في المدارس اللّسانيّة المعاصرة ، أبحاث للتّرجمة والنشر و التّوزيع ، د ط ، د ت.

8.عبد الرّحمان الحاج صالح ، بحوث و دراسات في اللّسانيّات العربيّة ، ج 1، موفم للنّشر ، د ط ، د ت.

9. عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي ، النّظريات اللّغويّة و النّفسيّة و تعليم اللغة العربيّة ، جامعة الإمام محمّد بن سعود الإسلاميّة ، دط ، 1999م.

10. كلود ليغيستروس ، الأنتروبولوجيا البنيويّة ، تر : مصطفى صالح ، منشورات وزارة الثّقافة و الإرشاد القومي ، دمشق ، 1977م.

11. محمود علي السّمان ، التّوجيه في تدريس اللّغة العربيّة ، دار المعارف – د ط ، 1983م.

12. ميشال زكرياء ، الألسنيّة التوليديّة و التحويليّة و قواعد اللغة العربيّة ، المؤسّسة الجامعيّة للدراسات و النّشر و التّوزيع ، ط 02 ، 1986م.

13. نعمان بوقرة ، المدارس اللّسانيّة المعاصرة ، مكتبة الآداب ، د ط ، د ت.

14. وزارة التّربية الوطنيّة ، الدّليل التّربوي لأستاذ التّعليم الثّانوي ، ط أوت 2014م.

2/المعاجم و القواميس :

15.محمد المريج و آخرون ، معجم مصطلحات المناهج وطرق التّدريس ،دط ، الرّباط، سلسلة إصدارات مكتب تنسيق التّعريب في الوطن العربي ، 2011م.

3/ الأطروحات :

16.آمال بناصر ، أثر الدّراسات البنيويةّ في النّقد الأدبي الحديث ، مذكرة لنيل شهادة الدّكتوراه في اللسانيّات ، جامعة تلمسان ، 2013م.

17.أولبصير مقدودة ، أثر كتب اللغة العربيّة و دورها في تطوير الرصيد اللغوي عند الطفل في الطور الابتدائي ، مذكرة لنيل شهادة الماستر ، تخصص علوم اللسان ، جامعة بجاية ، 2016م.

18.إيمان محمّد سعيد حسين الحلاق ، المنهج التواصلي في تعليم اللغات – اللغة العربيّة أنموذجا – مذكرة لنيل شهادة الماجستير في الدراسات اللسانيّة ، جامعة قطر ، يونيو 2017م.

19. السّعيد خنيش ، تكنولوجيا تعليم اللّغة العربيّة في الجامعة الجزائريّة ، رسالة مقدّمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في اللّغة العربيّة و آدابها ، تخصّص تعليميّة اللّغة العربيّة ، جامعة باتنة 1 ، 2015-2016.

20.بوقروم رتيبة ، تعليمية اللغة العربيّة في مرحلة ما بعد التمدرس –دراسة تطبيقيّة في مراكز تعليم اللغات للكبار ، مذكرة لنيل شهاة الماجيستر في اللسانيّات التطبيقيّة وتعليميّة اللغات ، جامعة وهران ، 2008-2009م.

21.تياقوت لعلاوي ، و نجاة مرابط ، أهميّة اللسانيّات الملفوظيّة في تعليميّة اللغة العربيّة ، مذكرة لنيل شهادة الماستر ، تخصّص علوم اللّسان ، جامعة بجاية ، 2013-2014م.

22.حياة صدار و فهيمة جدي ، دور الكتاب المدرسي في تقويم لسان المتعلّم تخطيطا و منهجا و كفاية ، مذكرة لنيل شهادة الماستر ، تخصص التّعليميّة ، جامعة تبسة ، 2016-2017م.

23.زهور شتوح ، تعليميّة التّمارين اللّغويّة في كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة متوسط ، مذكرة لنيل شهادة الماجيستر في اللّسانيّات التّطبيقيّة ، جامعة باتنة ، 2010-2011م.

24. سوريّة بلخديم ، تعليميّة نشاط القراءة في ضوء المقاربة بالكفاءات ، مذكّرة مقدّمة لنيل الماستر في الآداب و اللّغة العربيّة ، تخصّص لسانيّات تعليميّة ، جامعة محمد خيضر ، بسكرة ، 2015-2016 م.

25.صبرينة بلجودي و كريمة بلقاسمي ، المحتويات اللّغويّة لنصوص القراءة وتأثيرها على المتعلّم المرحلة الابتدائيّة السّنة الخامسة أنموذجا ، مذكرة لنيل شهادة الماستر ، تخصص علوم اللّسان ، جامعة بجاية ، 2014-2015م.

26. عبد الرّزّاق هنداي ، آثار الدّرس اللّساني في تفعيل الدّرس اللّغويّ العربيّ ، مذكّرة لنيل شهادة الدّكتوراه ، تخصّص الدّراسات اللّغويّة النّظريّة قديما و حديثا، جامعة الجزائر ، 2012-2013م.

27. عبد الكريم بن ساسي ، تعليميّة أنشطة اللّغة العربيّة بين الجملة و النّص ، بحث مقدّم لنيل درجة دكتوراه العلوم في اللّغة و الأدب العربيّ ، تخصّص لسانيّات تطبيقيّة ، جامعة باتنة 1 ، 2017-2018 م.

28.عفاف شيخاوي ، تعليميّة اللّغة العربيّة في السّنة الثانيّة ابتدائي الجيل الثّاني، مذكرة لنيل شهادة الماستر ، تخصّص لسانيّات عامّة ، جامعة المسيلة ، 2016-2017م.

29.قدادرة عبد السّلام ، المبحث التّركيبي في الدّراسة اللسانيّة الحديثة ، مذكرة لنيل شهادة الماجيستر في اللّسانيّات ، جامعة قسنطينة ، 2014-2015م.

30.محمّد محمود حميد ، معجمات المصطلحات اللّسانيّة الحديثة في اللّغة العربيّة ، دراسة منهجيّة موازنة ، مذكرة لنيل شهادة الماجيستر في اللّغة العربيّة ، جامعة ديالي ، 2013م.

31.محمّد مدور ، الأبعاد النّظريّة و التّطبيقيّة للتّمرين اللّغوي ، مذكرة لنيل شهادة الماجيستر في علوم اللّسان العربي ، جامعة باتنة ، 2006-2007م.

32.مديحة زراري ، تعليميّة التمارين اللغويّة لتلميذ السّنة الرابعة ابتدائي ، مذكرة لنيل شهادة الماستر ، تخصّص لسانيّات تعليميّة ، جامعة بسكرة 2016-2017م.

33.نور الهدى جلولي ، التّمارين التّحليليّة مناهج اللّغة العربيّة للسّنة الخامسة ابتدائي أنموذجا، مذكّرة لنيل شهادة الماستر في علوم اللّغة العربيّة ، جامعة أم البواقي ، 2013-2014م.

34.نورة خليفة آل فاني ، النّحو التّعليميّ و واقع تعليم اللّغة العربيّة مدارس قطر أنموذجا ، مذكرة لنيل شهادة الماجيستر في اللغة العربيّة و آدابها ، جامعة قطر، 2013-2014م.

3/ المعاجم و القواميس :

35.محمّد المريج و آخرون ، معجم مصطلحات المناهج و طرق التّدريس ، د ط ، الرباط ، سلسة إصدارات مكتب تنسيق التّعريب في الوطن العربي ، 2011م.

4/ المجـــلّات

38.بلقاسم ابن قطاية ، المنهج اللّساني في تعليم اللّغة العربيّة ، مجلة الأثر،جامعة قصدي مرباح ، ورقلة ، العدد 14 ، جوان 2012م.

39.عبد المجيد عيساني ، واقع تعليميّة اللّغة العربيّة الفصحى في المدرسة الجزائريّة ،مجلة الذاكرة ، مخبر التّراث اللّغوي و الأدبي ، جامعة قصدي مرباح ، ورقلة ، العدد 10 ، يناير 2018م.

40. محمد بن عبد الله بن صالح بلعفير ، البنويّة النّشأة و المفهوم (عرض و نقد) ، مجلّة الأندلس للعلوم الإنسانية و الاجتماعيّة ، العدد 15 ، المجلّد 16 يوليو – سبتمبر ، 2017، جامعة الأندلس للعلوم و التّقنيّة ، 2003 م .

41.مجلة اللّغة العربيّة ، مخبر علم تعليم العربيّة بالمدرسة العليا للأساتذة بوزرّيعة ، العدد 03 ، 2011م.

5/ المواقع الالكترونيّة :

42. إبراهيم العبيد ، الوسائل التّعليميّة –تقنيات التّعليم ، موقع التّوجيه و الإشراف التّربويّ ، عدن ، 2014م.

الفهرس

المحتـــــــــوى **الصفحة**

مقدمة ..... أ- ث

مدخل : التعليمية النشأة و المفهوم 7- 8

الفصل الأول : التعليمية 9- 33

المبحث الأول 09-23

1-تعريفات للتعليمية 9- 12

2-أنواعها 12-13

3-علاقتها بالعلوم الأخرى 14

4- الفرق بين التعليمية و البيداغوجيا 15-16

5- مكونات العملية التعليمية 16-20

6- علاقتها بالمثلث الديداكتيكي 20-21

7- وسائلها وأسس استخدامها و أهميتها 21-25

المبحث الثاني 26-33

1-تعليمية اللغة العربية 26-28

2-محاور اهتمامها 28-32

3-مشكلات وصعوبات تعليمها 32-33

الفصل الثاني : البنوية 35-64

1-نشأة البنوية 34-36

2مفاهيم :

أ-التمرين 37

ب- التمرين التعليمي 37

جـ-التمارين البنوية 37-38

3-الاتجاهات التربوية للتمرين البنوي 39-40

4-أهداف التمارين البنوية 40-42

5-سماتها 42-50

6-أنواعها 50-63

7-خصائصها 63-64

الفصل الثالث:ت البنوية -ماهية الكتاب المدرسي في العملية التعليمية. 66-83

1-أهمية الكتاب المدرسي 66-67

2-علاقته بالمثلث الديداكتيكي 67-71

3-وصف المدونة 72-76

4-إحصاء التمارين البنوية في الكتاب المدرسي 76-83

خاتمة 85-87

قائمة المصادر والمراجع 89-94

الفهرس 96-97