الجمهوريّة الجزائريّة الدّيمقراطيّة الشّعبيّة
وزارة التّعليم العالي والبحث العلمي
MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE
ⴰⵏⴰⵡⴰⵙ ⵏ ⵜⵣⵣⵉⵡⵉⵏ ⵜⵉⵏⵣⵡⴰⵢⵉⵏ ⴷ ⵜⵙⵙⵏⵜⵉⵡⵉⵏ
ⵜⴰⵎⴰⵡⴰⵙⵜ ⵏ ⵜⵣⵣⵉⵡⵉⵏ ⵜⵉⵏⵣⵡⴰⵢⵉⵏ
ⵜⴰⵙⴷⴰⵡⵜ ⵎⵓⵍⵓⴷ ⵎⵎⵔⵉ ⵜⵉⵣⵉ ⵡⵣⵓ

Université Mouloud Mammeri de Tizi-Ouzou
FACULTE DES LETTRES ET DES LANGUES
Département de Langue et Littérature Arabes

جامعة مولود معمري؛ تيزي –وزو
كليّة الآداب واللّغات
قسم اللّغة العربيّة وآدابها

مذكّرة تخرُّج لنيل شهادة الماستر ل. م. د

الميدان: اللّغة والأدب العربي

الفرع: دراسات لغوية

التخصص: لسانيات تطبيقية

دور التمارين اللّغوية في ترسيخ القواعد النّحوية لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي شعبة آداب وفلسفة –أنموذجا–

إعداد الطالبة:

ليدية هاشمي

إشراف الأستاذة:

سوهيلة دريوش

أعضاء لجنة المناقشة:

د. فريدة بن فضة، أستاذة محاضرة صنف "أ" جامعة مولود معمري تيزي وزو.....رئسية

أ. سوهيلة دريوش، أستاذة مساعدة صنف "أ"، جامعة مولود.....مشرفة مقررة

أ. كهينة زموش، أستاذة مساعدة صنف "أ"، جامعة مولود .....ممتحنة

السنة الجامعية: 2021م – 2022م.

شكر وعرفان

بسم اللّه الرحمن الرّحيم، الحمد للّه الذي علّم بالقلم، علّم الإنسان ما لم يعلم، والصلاة والسلام على خاتم النّبيين، وعلى أصحابه الطاهرين، وعلى من تبعهم بإحسان إلى يوم الدّين، أما بعد:

فيسعدني أن أتقدّم بشكري وامتناني، وعرفاني بالجميل إلى من تحمّلت عبء فضولي أستاذتي المشرفة، التي كانت نعم الأستاذة الموجهة بنصائحها القيّمة، جزاها اللّه كل الخير.

كما أتقدّم بالشكر والعرفان، لأساتذة الثانوية الجديدة بأزفون، وطلابها وأخص بالذكر تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، شعبة آداب وفلسفة.

ليدية

إهـــــداء

إلى من أدين له بعد اللّه تعالى بنجاحي، إلى أعزّ من عرفت وأغلى من فقدت إلى " **أبي الحنون رحمه اللّه، وأسكنه فسيح جناته.**"

إلى مثلي الأعلى وقدوتي المثلى في هذه الحياة، إلى مصدر وجودي ونجاحي، "**أمي الغالية حفظها اللّه لنا.**"

إلى من عشت معهم أجمل لحظات حياتي، إلى من كبرت معهم، وأكبر بهم، **أخويّ**" **سامي وفوزي.**"

إلى كلّ من ساعدني من قريب أو من بعيد.

أهدي هذا العمل المتواضع.

ليدية

مـقـدمــة

تعتبر اللّغة العربية وسيلة من وسائل التواصل بين أفراد المجتمعات العربية، وهي لغة متميّزة إذ تتمتّع بخصائص جعلت منها أرقى اللّغات، وباعتبارها اللّغة الرّسمية ولغة التدريس في أغلبية المواد التعليمية في المراحل الثلاث، فإنّها تحظى بمكانة متميّزة في المنظومة التربوية. لعل ما يحفظها ويصونها من الخطأ هو القواعد النّحوية التي تعدّ بمثابة العمود الفقري لها، كما تضمن سلامة التواصل اللّغوي بين أفراد الأمة الواحدة. وبما أنّ هناك شكوى من صعوبة مادة النّحو التي تعدّ ركيزة أساسية للتمكن من اللغة العربية، تساءل البحث عن مدى أهمية التمارين اللغوية كوسيلة من وسائل ترسيخ هذه القواعد النحوية في عقول المتعلمين؛ وتيسير فهمها. وعليه جاء موضوع الدّراسة تحت عنوان "دور التمارين اللّغوية في ترسيخ القواعد النّحوية لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي شعبة آداب وفلسفة."

وقع الاختيار على هذا الموضوع لأسباب أبرزها الكشف عن أهمية التمارين اللّغوية في ترسيخ القواعد التي يجد المتعلّم صعوبة في استيعابها، من الأسباب الدافعة كذلك إلى انتقاء هذا الموضوع، هو أنّ بعض المتعلّمين الجامعيين لا يستطيعون تركيب جمل مفيدة بلغة عربية فصيحة بالرّغم من أنّهم درسوا اللّغة العربية خلال سنوات طويلة. لذلك جاءت إشكالية البحث على النّحو الآتي: إلى أيّ مدى تسهم التمارين اللّغوية في ترسيخ القواعد النّحوية لدى المتعلّمين؟

حيث تفرّعت عن هذه الإشكالية جملة من التساؤلات منها: ماهي التمارين اللّغوية، هل يُسهم التمرين اللّغوي في تحسين مستوى فهم المتعلّمين؟

كما انطلقت من دراسات مشابهة لموضوع بحثي أذكر منها:

دراسة زهور شتوح بعنوان "تعليمية التمارين اللّغوية في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط دراسة وصفية تحليلية"، تسعى هذه الدراسة إلى تبيان واقع التمارين اللّغوية في كتاب اللّغة العربية للسنة الرابعة متوسط، أما بحثي فجاء ليكشف عن مدى إسهام التمارين اللّغوية في ترسيخ القواعد النّحوية في عقول المتعلّمين، وذلك على أرض الواقع. وعدت أثناء إعداد هذا البحث إلى مراجع ومصادر عديدة أهمها: كتاب الدروس في اللّسانيات التطبيقية للأستاذ صالح بلعيد وكتاب الأستاذ أحمد حساني بعنوان دراسات في اللّسانيات التطبيقية...وغيرها.

فافترضت أنّ التمارين اللغوية تؤثر إيجابا في ترسيخ القواعد النحوية، وذلك انطلاقا من تجربتي الشخصية، حيت أسهمت التمارين اللّغوية في تحسين نسبة فهمي لدروس القواعد بصفة خاصة وللمواد الأخرى بصفة عامة.

لهذا أُعتمد البحث على المنهج الوصفي، حيث عمل على وصف واقع التمارين اللغوية لدى عيّنة من التلاميذ، وكذا من خلال مقابلة بعض الأستاذات، اللواتي تحدثن عن تجربتهن مع التمارين اللغوية.

قُسّم البحث إلى فصلين: الأول نظري، والثاني ميداني تسبقهما مقدمة. ومدخل وتتلوهما خاتمة.

إذ جاء الفصل الأوّل بعنوان ضبط المفاهيم النّظرية، يشمل أوّلا تعريف التمارين اللغوية . أنواعها وأهميتها، عرجت ثانيا إلى التعليمية وإبراز عناصرها الأساسية، ثم ثالثا تم إبراز ماهية النّحو والقواعد النّحوية، وطرائق تدريسها والغاية من ذلك.

و يشمل الفصل الثاني الذي عنونته بـ"أثر التمارين اللّغوية في استيعاب القواعد النّحوية لدى المتعلمين" الإشارة أوّلا إلى ملخص حول الدراسة الاستطلاعية ومجتمع البحث وعينته ثانيا الدراسة الميدانية الحالية وعندها تمّ التطرّق إلى الإطار النهجي لهذا البحث أي ذكر مجتمع الدراسة، عيّنتة، مع الأدوات المعتمدة... ثمّ عرضت المعطيات المتحصل عليها من المقابلة والاستبيان مع تحليلها ومناقشتها.

فكانت الخاتمة بمثابة حوصلة لما توصل إليه البحث من نتائج تتعلّق بالقسمين النظري والميداني.

مدخل

تعتبر اللّغة روح الأمة، فهي بمثابة وعاء يحوي ثقافة المجتمعات وعلومهم وعاداتهم وفكرهم. سنتعرّف على ماهية اللّغة عامة واللّغة العربية خاصة، فتعتبر هذه اللغة من بين أرقى اللّغات وأقدمها، إذ قيل إنّها: "تنتمي إلى أسرة اللّغات السامية المتفرعة من المجموعة الأفروآسيوية تضم المجموعة السامية الرئيسية لغات حضارة الهلال الخصيب القديمة مثل: الأكادية الكنعانية، الآرامية واللّغة العبرية، واللغات العربية الجنوبية وبعض لغات القرن الإفريقي، وعلى وجه التحديد، فإنّ اللّغة العربية تصنف ضمن المجموعة السامية الوسطى فتكون بذلك من ضمن اللغات السامية الشمالية الغربية، والتي تشمل الآرامية والعبرية والكنعانية، وهي أقرب اللغات السامية للعربية."[1] فاللّغة العربية تعتبر من أقدم اللّغات؛ بل هي أم اللغات جميعها، إذ تُصنف تاريخيا ضمن مجموعة اللّغات العروبية وتتميّز هذه اللّغات بكونها أولى اللّغات التي استعملت الأبجدية. والعروبية هو بديل للفظة السامية على حدّ تعبير الدكتور فهمي خشيم" نرى أنّ مصطلع (العروبية) يشمل المجموعتين السامية والحامية بلغاتها (لهجاتها)؛ الأكّدية، الكنعانية..."[2] إلاّ أنّه لا يُتداول بكثرة بحيث أخذ اسم السامية ينتشر على الألسن.

1-اللّغة العربية: قبل الولوج إلى الكشف عن حقيقة اللّغة العربية، ومميزاتها يستوقفنا الحديث عن طبيعة اللّغة.

1-1-تعريف اللّغة: شأنها شأن جميع المصطلحات، تحمل في طياتها معنى لغويا وآخر اصطلاحيا، فترى ما معناها لغويا؟

1-1-1-لغة: جاءت في معجم لسان العرب أنّها: "اللّسنُ، وهي فُعلة من لَغَوت: تَكَلّمت وأصلها لُغوة ككرةٍ وقُلةٍ وثبة، كلها لاماتها واوات، وقيل أصلها: لُغَيٌ أو لُغَوٌ..." [3] أُشتقت اللّغة من الجذر الثلاثي لُغَيٌ أو لَغَوٌ، ويُقصد بها اللّسْن أي الكلام، لكن اللغة لا تقتصر على كونها كلام وإنّما تتعداه إلى أيّ رمز وإشارة ذات معنى.

---

[1]- الطيب، عمر عبد المجيد. منزلة اللّغة العربية بين اللّغات المعاصرة. المملكة العربية السعودية، مركز البحث العلمي وإحياء التراث الإسلامي 1437هـ. ط02، ص02.

[2]- خشيم، علي فهمي. الأكّديّة العربية. القاهرة، مركز الحضارة العربية، 2005. ط01، ص24.

[3]- ابن منظور، محمد بن مكرم الإفريقي المصري. لسان العرب. القاهرة، دار المعارف، 1984. ط1، ج15، مادة (لغا).

1-1-2-اصطلاحا: تعددت التعاريف الاصطلاحية، للّغة بين علماء العرب والغرب، حيث يُعرفها ابن جني قائلا:" أمّا حدها فإنّها أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم."[1] ويقول كذلك ابن خلدون إن اللّغة هي:" عبارة المتكلم عن مقصوده، وتلك العبارة فعل لساني ناشئ عن القصد بإفادة الكلام، فلا بد أن تصير ملكة متقررة في العضو الفاعل لها، وهو اللّسان، وهو في كلّ أمة بحسب اصطلاحاتهم."[2]

يبين ابن جني من تعريفه أن اللّغة أصوات، وهي ذات طابع اجتماعي، ويتّفق معه ابن خلدون في نظرته للّغة، أي أنّها تعبير عن المعاني والمقاصد، للتواصل بين أفراد الجماعة اللّغوية.

أما العلماء الغربيون، ونجد من بينهم جون دي وي، فيعرفها قائلا: "اللّغة وسيلة اتصال بين أفراد جماعة تؤلف بينهم على صعيد واحد."[3] فاللّغة وسيلة للتواصل بين أفراد المجتمع الواحد لتبادل أفكارهم وتحقيق أغراضهم.

تتفق التعريفات الاصطلاحية على أنّ اللّغة، ميزة إنسانية يحقق بها الفرد تواصله مع غيره في المجتمع الواحد، ويضمن بذلك تحقيق حاجاته المختلفة.

2-تعريف اللّغة العربية: تعتبر اللّغة العربية الفصحى لغة رسمية، على حدّ تعبير الأستاذ صالح بلعيد في كتابه اللّغة الجامعة، قائلا إنّها: "تعني اللّغة الرسمية، ولها الكثير من الامتيازات على اعتبار أنّ اللّغة الجامعة هي لغة الأغلبية التي يفهمها الجميع، ولا يقع الخلاف في أولويتها أو في خدمتها، إضافة إلى ما تعطيه من استقرار نفسي وطمأنينة واعتزاز. وتقتضي اللّغة الجامعة سنّ سلّم تراتبي تأخذ كلّ لغة: رسمية _ وطنية_ أجنبية مقامها وموقعها في التدريس والإعلام والإدارة بالاستناد إلى المرجعيات التي تحتكم إليها البلاد"[4] تعتبر اللّغة العربية لغة ذات

---

[1]- ابن جنّي، أبو الفتح عثمان. الخصائص. مصر، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1982. ط03، ج01، ص34 .

[2]- ابن خلدون. المقدمة. بيروت، دار الكتب العلمية، 1993. ط01، ج 02، ص 295.

[3]- البجة، عبد الفتاح حسن. فنون اللّغة العربية وأساليب تدريسها بين النّظرية والممارسة. عمان، دار الفكر للنشر والتوزيع 1999. ط01، ص13.

[4]- بلعيد، صالح. اللّغة الجامعة. الجزائر، منشورات مخبر الممارسات اللّغوية في الجزائر، 2015. دط، ص03.

قيمة باعتبارها لغة رسمية، ولغة التدريس. كما أنّها تتمتع بمميّزات جعلت منها أرقى اللّغات وأضخمها من ناحية المفردات، والفصاحة. فما هي الفصاحة؟

2-1 مفهوم الفصاحة: يتفرع هذا المصطلح إلى معنى لغوي ومفهوم اصطلاحي.

2-1-1-لغة: جاءت لفظة الفصاحة في معجم لسان العرب من الأصل الثلاثي فصح وهي"البيان فصح الرجل فصاحة، فهو فصيح من قوم فصحاء، وفصاح وفُصح. قال سيبويه: كسروه تكسير الاسم، نحو قضيب وقُضب، وامرأة فصيحة من سنوة فصح وفصائح، وتقول رجل فصيح أي طلق وأفصح الرجل القول."[1] يُقصد بالفصاحة الوضوح في الكلام، وبيان المراد منه.

لا يختلف ابن سنان الخفاجي في تعريفه للغة مع ماورد في معجم لسان العرب، فهي تعني:" الظهور والبيان، ومنها أفصح اللبن، إذا انجلت رغوته، فصح، وفصيح، قال الشاعر: وتحت الرغوة اللبن الفصيح، ويقال أفصح الصبح إذا بدا ضوؤه وأفصح كل شيء إذا وضح."[2] يتجلى لنا من خلال هذين التعريفين، أنّ الفصاحة تفيد الوضوح وظهور الشيء على حقيقته.

2-1-2-اصطلاحا: يُقصد بالفصاحة من الناحية الاصطلاحية أنها:" عبارة عن الألفاظ البيّنة الظاهرة المتبادرة إلى الفهم، والمأنوسة الاستعمال بين الكُتاب والشعراء لمكان حسنها، وهي تقع وصفا للكلمة والكلام والمُتكلم."[3] إذن، الفصاحة هي الوضوح، إذ يُقال كلام فصيح، واضح غير غامض، ومتكلم فصيح: أي متمكن من استعمال اللّغة استعمالا مناسبا، وكلمة فصيحة؛ أي كلمة واضحة ومفهومة.

بعدما تعرّفنا على اللّغة والفصاحة من النّاحية اللّغوية والاصطلاحية، سنتعرف على نشأة اللّغة، وهي قضية نالت اهتمام الكثير من الدارسين، وأحدثت جدلا فكريا بينهم، ساعين إلى

---

[1]- ابن منظور. لسان العرب. ج10، مادة (فصح).

[2]- الخفاجي، ابن سنان. سر الفصاحة. بيروت، دار الكتب العلمية، 1952. ط1، ص 56.

[3]- الهاشمي، أحمد. جواهر البلاغة في المعاني والبيان والبديع. بيروت، مؤسسة الأعلمي للمطبوعات، 2008. دط ص 02.

الإجابة عن السؤال: هل اللّغة وحي من عند الخالق أم هي من وضع البشر؟ وفي هذا يُمكن أن نلخص آراء الباحثين، الذين انقسموا إلى القائلين إنّها وحي والمؤكدين على أنّها وضع ؟

3-نشأة اللغة العربية:

ظهرت هذه اللّغة أوّل ما ظهرت في شمال الجزيرة العربية بحيث،" نشأت اللّغة العربية الفصيحة في شمالي الجزيرة العربية، ويرجع أصلها إلى العربية الشمالية القديمة التي كان يتكلم بها العدنانيون..."[1] فالعدنانيون هم قبائل عربية نسبة إلى جدّهم الأكبر عدنان، ويقال بأنّه ولد النبي إسماعيل عليه السلام، بحيث يرى أنصار هذا المذهب أنّ يعرب بن قحطان هو أوّل من تكلّم باللّغة العربية، وأنّه من ذرّية هود عليه السلام.

بينما نجد طائفة أخرى، تؤكد أنّ العربية لغة آدم عليه السلام، فـ" لا يمكن لنوع من المخلوقات أن يتواصل باستعمال لغة مخلوقات أخرى، ممّا يؤكد أنّ الخالق حين خلق كلّ نوع من المخلوقات علّم كلّا منهم لغة للتواصل، لذلك فالخالق حين خلق آدم عليه السّلام علّمه الأسماء كلّها، فعلّمه البيان بمعنى اللّغة كاملة، إذ لا يمكن لمخلوق أن يخلق لغة تواصله الخاصة به، لكن المخلوقات الأكبر تعلّم صغارها عبر الاقتداء بها."[2] فاللّه عزّ وجلّ عند خلقه للمخلوقات، جعل لها لغة خاصة تتواصل بها مع بني جنسها. و"الخالق المصوّر علّم آدم عليه السلام لغة واحدة هي أم اللّغات كلّها ومن شروط اللّغة الربانية أن تكون الأكبر قاموسا، والأجمل إبداعا وبلاغة وفصاحة وأن تكون لغة حيّة باقية مستمرة لا يمكن أن تموت، لا يمكن أن نجد مخلوقات من نفس النّوع تستعمل لغات تواصل مختلفة، لذلك لا يصح لبني آدم أن يستعملوا في عباداتهم، وتخاطبهم مع ربّهم بالدعاء والطلب، لغة غير اللّغة الربانية التي علّمها الخالق المبدع لآدم عليه السلام أوّل الخلق، فهي بالطبع اللّغة العربية."[3] فمنبع اللّغة العربية هو اللّه تعالى، لكن الدعاء في الصلوات ليس شرطا أن يكون بهذه اللّغة، لأنّ اللّه تعالى يفهم جميع اللّغات.

---

[1]– الطيّب، عمر عبد المجيد. منزلة اللّغة العربية بين اللّغات المعاصرة. ص 62.

[2] – بوفيم، عبد اللّه. العربية أمّ اللّغات، لغتي العربية لغة القرآن تاج اللّغات.2018. ط01، ص26.

[3]– المرجع نفسه. ص 27.

هناك من الباحثين من يرجع نشوء اللغة العربية إلى:

3-1-الإلهام والتوقيف: يُقصد بها أنّ الله سبحانه وتعالى خالق اللّغة، "ومن علماء العربية المؤيدين لهذا الرأي أبو علي الفارسي وابن حزم الأندلسي، واستدلوا على ذلك بقوله تعالى:"﴿**وَعَلَّمَ ءَادَمَ الاَسْمَآءَ كُلَّهَا ثُمَّ عَرَضَهُمْ عَلَى الْمَلاَئِكَةِ فَقَالَ أَنبِئُونِي بِأَسْمَآءِ هَؤُلآءِ ان كُنتُمْ صَادِقِينَ...** ﴾ [سورة البقرة، الآية 31]"، ويذكر ابن جني "أن الله سبحانه وتعالى علم آدم أسماء جميع المخلوقات بجميع اللّغات: العربية والفارسية السريانية والعبرانية والرومية، وغير ذلك من سائر اللّغات...".[1] يعني أنّ الله تعالى علّم آدم عليه السلام اللّغة العربية، فهي هبة ربانية ومنبعها الله سبحانه وتعالى.

3-2-نظرية الوضع: يرى روادها أنّ الأصل في اللّغة هو التواضع، فقالوا "وذلك كأن يجتمع حكيمان أو ثلاثة فصاعدا، فيحتاجوا إلى الإبانة عن الأشياء المعلومات، فيضعوا لكل واحد منها سمة ولفظا، إذا ذكر عُرف به ما مسماه، ليمتاز من غيره، ويغني بذكره عن إحضاره إلى مرآة العين...".[2] أي أنّ اللّغة أصلها اِجتماع طائفة من الحكماء والعلماء قصد تسمية الأشياء بمسمياتها الخاصة، فلكل معنى لفظ خاص ينفرد به دون غيره من المعاني.

3-3-النّظرية الطبيعية: أمّا بعض الباحثين، فيرجعون أصل اللّغة إلى محاكاة الإنسان للطبيعة فـ" كلّها إنّما هي من الأصوات المسموعات كدوي الرّيح، وحنين الرعد وخرير الماء شحيج الحمار ونعيق الغراب وصهيل الفرس، ونزيب الظبي، ونحو ذلك. ثم وُلدت اللّغات عن ذلك فيما بعد."[3] فاللّغة عند هذا التيار مستوحاة من الطبيعة، أي منها أخذ الإنسان لغته كخرير المياه، وزقزقة العصافير...

لكن في حقيقة الأمر، لا يمكن القول إنّ اللّغة العربية تواضع بشكل مطلق أو إلهام من عند الخالق مطلقا لذلك،" فقد أشار علماء اللّغة العرب قديما إلى قيام الأمرين: الإلهام أوّلا ثم

[1]- ابن جنّي، أبو الفتح عثمان. الخصائص. ص19.

[2] - المرجع نفسه. ص20.

[3]- المرجع نفسه. ص21.

الإِصطلاح الذي فرضته الحاجة. فقد نسب ابن جني للأخفش قاعدة عامة في نشأة اللغة. يقول الأخفس: وكيف تصرفت الحال وعلى أيّ الأمرين كان ابتداؤها، فإنّها لابد أن يكون وقع أوّل الأمر بعضها، ثم أُحتيج فيما بعد إلى الزيادة عليه لحضور الداعي إليه فزيد إليها شيئا فشيئا."[1]

نستنتج أنّ المنبع الأصلي للّغة هو اللّه تعالى، لكن زوّد الإنسان بعقل لكي يُعمله ويوجد للأشياء الحديثة تسميات جديدة.

4-خصائص اللّغة العربية: للّغة العربية مميّزات تنفرد بها عن باقي اللّغات، من بينها نذكر أنّها:

4-1-غنية ومتميزة من الناحية الصوتية: يعني أنّها ثرّية بأصوات لا وجود لها في اللّغات الأخرى "فهي أكثر اللّغات السامية احتفاظا بالأصوات السامية، معتدلة في عدد الحروف، وتتوزع الحروف توزعا عادلا..."[2] للّغة العربية حروف، لكل واحدة مخرج، فمثلا نجد الخليل بن أحمد الفراهيدي جعل المخارج ثمانية، فقال: "فالعين والحاء والهاء والخاء والغين حلقية، لأنّ مبدأها من الحلق. والقاف والكاف لهويتان، لأنّ مبدأهما من اللّهاة. والجيم والشين والضاد شجرية، لأنّ مبدأها من شجر الفم أي مفرج الفم، والصاد والسين والزاي أسلية، لأنّ مبدأها من أسلة اللّسان والطاء والتاء والدال نطعية لأنّ مبدأها من نطع الغار الأعلى، والظاء والذال والثاء لثوية، لأنّ مبدأها من اللّثة، والراء واللام والنون ذلقية لأنّ مبدأها من ذلق اللّسان، وهو تحديد طرفيه كذلق اللّسان، والفاء والباء والميم شفوية، وقال مرّة شفهية، لأنّ مبدأها من الشفة والياء والواو والألف والهمزة هوائية في حيّز واحد، لأنّها هاوية في الهواء، لا يتعلّق بها شيء."[3] يتّضح انطلاقا من تقسيم الخليل بن أحمد الفراهيدي لمخارج الأصوات، أنّ لكل حرف مخرجا خاصا به في الجهاز الصوتي. كما أنّ للعربية أصواتا قوّية، لا نجدها في اللّغات الأخرى مثل: الضاد، والقاف والصاد...

[1] – البوريني، عبد الرحمان أحمد. اللغة العربية أصل اللغات كلها، عمان، الحسن للنشر والتوزيع، 1997. ط1، ص27.

[2] – زيدان، جرجي. تاريخ التمدن الإسلامي. القاهرة، مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة، 2012. ط01، ج01، ص 28.

[3] – رمضان، عبد التوّاب. المدخل إلى علم اللّغة ومناهج البحث. القاهرة، مكتبة الخانجي، 1997. ط03، ص 33، 34.

4-2-لغة فخيمة: تتميّز أصوات اللغة العربية بالقوّة، ففيها "من الحروف الفخيمة ما لا يوجد في غيرها، وكلّ حروفها وأصواتها واضحة صريحة، فلا تسمع كلمة إلا سُمعت كلّ حروفها، وتبيّنت كل أصواتها، لكن كثيرا من حروف اللّغات الأوروبية صامتة أو خفية، والحركات عديدة منها خالصة ومنها بين وبين...."[1] فالعربية تتميّز بأصواتها وحروفها القوّية الواضحة النطق، خلافا لما عليه اللّغات الأخرى، أيضا " نجد في العربية حروفا حلقية، لا نجدها في غيرها من اللّغات فما السرّ في ذلك؟ السرّ، أنّه لما كانت الأمة العربية عريقة في البداوة، وحياة الصحاري، كانت حلوقها قوّية تقدر على إخراج تلك الأصوات؛ بل إنّ تلك الأصوات التي تخرج من أعماق الحلق، تدلّ على أنّ الأمة التي تنطق بها شديدة التأثر، حادة الطبع، لا تطيق الهمس والغمغمة؛ بل تميل إلى الصراحة والوضوح، ولا تتكلّم إلاّ عن تأثر وأنّها تعني ما تقول."[2] هذا يعني أنّ اللّغة العربية تتمتع بحروف حلقية، وذلك راجع إلى بيئة العرب قديما القاسية والصعبة التي أثّرت في حلوقهم.

4-3-لغة اشتقاقية: أكثر ما تتميّز به اللّغة العربية هي أنّها اشتقاقية، فهي"أرقى اللّغات في الاشتقاق، فنقل كلمة من وزن إلى وزن آخر يفيد معنى جديدا."[3] وهي ميزة تعد أكبر مصدر لإثراء اللّغة العربية، والمشتقات متعددة مثل اسم التفضيل، اسم الفاعل واسم المفعول...

4-4-سعة مفرداتها وثراء معجمها: للّغة العربية مفردات كثير، فقيل إنّها تتميّز" بكبر حجم معجمها، وبوفرة كلماتها ولضخامة حجم المعجم العربي أسباب عدّة: منها تاريخ اللّغة العربية الطويل فهي موجودة منذ كان الإنسان على هذه الأرض، حيث يشتق أصحابها مفردات جديدة وهو ما أثرى العربية ثراءً هائلا من حيث المفردات، ومن حيث الأساليب."[4]

---

[1]- القوصي، محمد عبد الشافي. عبقرية اللّغة العربية. الرباط، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة 2016. دط، ص 73.

[2]- المرجع نفسه. ص 73.

[3]- راتب قاسم، عاشور. فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها بين النظرية والتطبيق. الأردن، عالم الكتب الحديث، 2009. ط01، ص 57.

[4]- المرجع نفسه. ص 57.

يظهر لنا أنّ اللّغة العربية تحتوي على مفردات كثيرة، ما ساهم في تطويرها وإثرائها. كما أنّها تنفرد بظواهر لغوية متعددة، كالترادف الذي يُقصد منه الاتحاد في المعنى، والاختلاف في اللّفظ مثل جاء وأتى،" فهي لغة متّسعة مستوعبة أكثر من معظم لغات الأرض، مرنة بها من خصائص الاشتقاق والنحت والتعريب، فهي وكما أعطت أبناءها في الماضي القدرة على التأليف والترجمة والابتكار في جميع مجالات المعرفة الإنسانية خلال العصور الإسلامية المزدهرة، فإنّ بإمكانها اليوم أن تمدّهم بكل ما يحتاجونه من مفردات لاستيعاب الحضارة الحديثة، بكل ما فيها من مستحدثات علمية ووسائل تقنية متطوّرة."[1] يعني أنّ اللغة العربية كانت منذ الأزل غنية بألفاظ ومفردات، ولا تزال كذلك.

4-5-لغة إعراب: وهو تغيّر يحدث في أواخر الكلمات، وقيل إنّه: "تأثر أواخر الكلمات بالعوامل الداخلة عليها، لتنبئ عن المعاني المختلفة، الأمر الذي يساعد على الفهم، ففي الآية الكريمة: ﴿...**إِنَّمَا يَخْشَى اللَّهَ مِنْ عِبَادِهِ الْعُلَمَآءُ اِنَّ اللَّهَ عَزِيزٌ غَفُورٌ**﴾، [سورة فاطر، الآية 31]، لا بد من ضبط كلمة العلماءُ بالرفع حتى يستقيم المعنى."[2] فأكثر ما يميّز اللّغة العربية عن باقي اللّغات هو الإعراب، الذي يضمن سلامة نطقها ويصونها من الخطأ.

نستنتج أنّ اللّغة العربية تتمتّع بخصائص دون غيرها من اللّغات، فمثلما قيل "اللّغة العربية هي إحدى اللّغات السامية وأرقاها مبنى ومعنى واشتقاقا وتركيبا."[3] إذ لها أصوات، ولكل صوت مخرج خاص من الجهاز النطقي، كما أنّها تحتوي على قاموس لغوي ضخم ومفردات ذات معان متعددة ولكل لفظ معناه، وتتميّز بظواهر لغوية كثيرة كالاشتقاق، وهي أيضا لغة إعراب الذي هو خاصية تنفرد بها اللّغة العربية إلى جانب لغات قليلة جدا.

---

[1]- الصوفي، عبد اللّطيف. اللّغة ومعاجمها في اللّغة العربية. دمشق. دار طلاس للدراسات والترجمة والنشر، 1982. ط01، ص31.

[2]- راتب قاسم، عاشور. فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها بين النظرية والتطبيق. ص 74.

[3] - إبراهيم، زكريا. طرق تدريس اللّغة العربية، مصر. دار المعرفة الجامعية، 1999. دط، ص34.

الفصل الأوّل: التمارين اللّغوية وتعليمية القواعد النّحوية

أوّلا: التمارين اللّغوية

سنتطرّق في بداية هذا الفصل إلى الكشف عن ماهية التمرين اللّغوي، أنواعه وأهميته.

1- تعريف التمرين: لكي نتعرّف على هذا المصطلح، ينبغي علينا العودة إلى جذره ألا وهو الفعل الثلاثي (مَرَنَ).

1-1- لغة: جاء في معجم لسان العرب: مَرَنَ:" يَمْرن، مرَانَةً ومُرونَةً: وهو ليّن في صلابة ومرن الشيء، يمرن مرونَا إذا اسْتَمرَ، وهو ليّن في صلابةٍ، ومرنَتْ يد فلانٍ على العَملِ أي صلبَتْ واستمرت. مرنَ على كذا، يمرُن مرونة ومرونا: درب. ومرّنه فتمرّن: درّبه فتدرّب. والتمرين: التليّن."[1] انطلاقًا من هذا المعنى اللّغوي لأصل مصطلح التمرين يتجلى لنا أنه يقصد به المرونة، والتعوّد على أمرٍ معيّن بتكراره والاستمرار فيه.

1-2- اصطلاحًا: يقصد بالتمرين من الناحية الاصطلاحية أنّه "خطاب يُنتجه المدرّس ويرمي به للمتعلّم، قصد قياس ردّ فعله."[2] يعرف كذلك أنّه: "وسيلة لحفر المهارة التي تعلمها الفرد وتثبيتها عنده وتدعيم ما تعلمه بشأنها."[3] فالتمرين عبارة عن تدريب يوجّهه المعلّم للمتعلّم، بغية التأكد من مدى استيعاب المتعلّم للمعلومة المقدمة له ورسوخها في ذهنه. بعد أن تعرّفنا على حقيقة التمرين بصفة عامة، سنتطرّق إلى معرفة التمرين اللّغوي الّذي هو هدفنا من هذه الدراسة.

2- تعريف التمرين اللّغوي: يُعرف بأنّه "تدريب وممارسة تتمّ بعد كلّ عمل تعليمي، تصاغ فيه أسئلة إجرائية قصد تدريب المتعلّم، لتثبيت وترسيخ بعض القواعد والأنظمة اللّغوية."[4] فالتمرين اللّغوي عبارة عن عمليّة تأتي مباشرة بعد تقديم درس أو قاعدة، بهدف ترسيخها في عقول المتعلمين. إذن التمارين اللّغوية وسيلة يتّخذها الأستاذ؛ لتقييم درجة استيعاب طلبته لما قدّمه لهم من دروسٍ وقواعد فهي بذلك أنواع مختلفة ومتنوعة، ففيما تتمثل أنواع التمارين اللّغوية؟

---

[1]- ابن منظور، لسان العرب. مادة(مرن).

[2]- بلعيد، صالح. دروس في اللّسانيات التطبيقية. الجزائر. دار هومة للطباعة والنشر، 2000. ط04، ص99.

[3]- طعيمة، رشدي أحمد، السيد مناع، محمد. تدريس العربية في التعليم العام نظريات وتجارب. الفاهرة، دار الفكر العربي ط1، 2001. ص246.

[4]- عيساني، عبد المجيد. نظرية التعلّم وتطبيقاتها في علوم اللّغة. القاهرة، دار الكتاب الحديث، 2011. ط01، ص146.

2-1-أنواع التمارين اللّغوية: يمكننا أن نميّز بين ثلاثة أصناف من التمارين اللّغوية: أوّلها

2-1-1-التمارين التحليلية التركيبية: في هذا النوع من التمارين يطلب المعلم من المتعلّم أن يستخرج أو يعيّن أو يعرب..." أمّا وسائل الترسيخ التحليلية التركيبية فهي مفيدة جدًّا بشرط أن تُبرمج البرمجة الدقيقة، وتنسق حسب ما يقتضيه التخطيط العام للدراسة."[1] فهذه التمارين نافعة جدًا، لكن ينبغي أن تكون مهيّأةً ودقيقة، لتتماشى مع حاجيات المتعلّمين. وتتميّز التمارين التحليلية بالطابع التّحليلي التّركيبي، المتمثل في (عيّن، بيّن، أعرب، استخرج...)، لكي تتّضح صورة هذه التمارين في مخيّلتنا، سنقدّم نموذجًا منها:

أعرب ما تحته خط فيما يأتي، وبيّن محل الجملة الواقعة بين قوسين:

قال الله عزّ وجل:﴿ **فَإِن لَّمْ تَفْعَلُوا وَلَن تَفْعَلُوا...**﴾، [سورة البقرة، الآية24]

قال اللّه تعالى:﴿ **فَأَلْقَاهَا فَإِذَا هِيَ حَيَّةٌ تَسْعَىٰ** ﴾، [سورة طه، الآية20].

قال أبو تمام: وإذا أراد اللّه نشر فضيلة طويت (أتاح لها لسان حسود). "[2]

نستنتج أن هذه التمارين تهدف إلى ترسيخ القاعد النحوية، فهي تسعى إلى جعل الطالب يُعمل عقله ليحلل ويفكر، فيستخلص، فبعدما تعرّفنا على التمارين التحليلية التركيبية، سننتقل إلى النوع الثاني من التمارين المتمثل في:

[1]- حاج صالح، عبد الرحمن. "أثر اللّسانيات في النهوض بمستوى مدرسّي اللّغة العربية. الجزائر، في مجلة اللّسانيات، ع 04، 1974. ص74.

[2]- المرجع نفسه. ص33، 39.

2-1-2-التمارين البنيوية: تُعرف أنّها "التمارين التي تنطلق من مبدأ تمكين المتعلّم في استعمال مكثّف للّغة وتثبيت السلوكات اللّغوية".[1] يعني أنّها تدريبات، تهدف إلى إكساب المتعلّم القدرة على استعمال القواعد اللّغوية المدروسة، بشكل صحيح وبطريقة عفوية. من بينها، نأخذ مثال التمارين" سؤال وجواب: "هذا التمرين يدرّب التلميذ على استعمال اللّغة شفاهيًا وكتابيًا، ويقرّب المتعلّم من المواقف الطبيعية."[2] فهي تهدف إلى تعويد المتعلّم على استعمال اللّغة من خلال التفاعل شفاهيا أو كتابيا، ولكي نفهم هذا النوع سنقدم نموذجًا له: يقول محمود سامي البرودي (آلام الاغتراب):"

هَلْ مِنْ طَبِيبٍ لِداءِ الحُبِّ أَو رَاق؟ يَشْفِي عَليلا أَخا حُزْنٍ وإِراق

قَدْ كَانَ أَبْقَى الهَوَى مِنْ مُهْجَتِي رَمَقَا حَتَى جَرَى البَيْنُ فَاسْتَوْلَى عَلَى البَاق

حُزْنٌ بَرانِي وأشواقُ رَعَتْ كَبِدِي يَا وَيْحَ نَفْسِي مِنْ حُزْنٍ وَأَشْواق

أُكَلِّفُ النَّفْسَ صَبْرًا وَهِيَ جَازِعَةٌ والصبرُ فِي الحُبِّ أَعْيَا كُلَّ مُشْتَاقِ

لاَ فِي سَرْنَدِيبٍ لِي خِلٌّ أَلوذُ بِهِ ولا أَنيسٌ سوى هَمِّي وإِطْراقِي

– السؤال: عمن يبحث الشاعر؟ ماطبيعة علّته؟ وما سببها؟ "[3]

هذه الأسئلة، تجعل المعلّم والمتعلّم يتحاوران للوصول إلى الإجابة، ومن خلالها يتدرب المتعلم على استعمال اللّغة، بتوظيف القواعد توظيفا سليما.

هكذا فإنّ التّمارين البنيوية، تعمل على إثراء رصيد المتعلّم المعجمي واللّغوي، فتجعله يتكلّم تلقائيا وبطريقة عفوية، مستعملا في ذلك الصّيغ الصحيحة، أي دون التفكير في قواعد اللّغة. فهي "تمارين تساعده على اكتشاف الأخطاء اللّغوية، وتُكسبه القدرة على الرّبط بين الجمل وإنشائه نصًا لغويًا جيّد التراكيب".[4] إذ تعين المتعلّم على التّمييز بين الخطأ والصواب، أمّا الصنف الثالث من التمارين الذي يؤدّي دورا مهما لا يقل عن سابقيه، فهو:

---

[1]– بلعيد، صالح. دروس في اللّسانيات التطبيقية. ص34، عن عبد اللّطيف الفاربي وآخرون، معجم علوم التربية مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، الرباط. سلسلة علوم التربية، 1994. ط02، ص138.

[2]– المرجع نفسه، ص39.

[3]– مريبعي، الشريف. اللّغة العربية وآدابها، للسنة الثالثة من التعليم الثانوي، للشعبتين آداب وفلسفة، لغات أجنبية، وزارة التربية الوطنية، دط، 2008، ص 55.

[4]– بلعيد، صالح. دروس في اللّسانيات التطبيقية. ص 39.

2-1-3-التمارين التواصلية: تعمل هذه التمارين على "إكساب المتعلّم القدرة التبليغية، أي القدرة على التصرّف في البنى اللّغوية."[1] ومنها:" تمارين فهم المسموع وتمارين الإنشاء".[2] ويُقصد بها.

أ-فهم المسموع: أن يلقي المدرّس على مسامع المتعلّمين نصًّا أو قصيدة...ثُم يحاول التعرّف على مدى فهمهم لما يسمعونه، باستعمال تمارين تكون في قالب أسئلة، بشأن ما ألقاه على مسامعهم.

ب -تمارين الإنشاء: وهي تمارين التعبير بنوعيه (الشفهي والكتابي): ويهدف الأستاذ من تمارين التعبير الشفهي إلى تعويد الطالب على إظهار أفكاره بلغة سليمة، وإكسابه مهارة التواصل. أمّا التعبير الكتابي: ففيه يطلب المعلّم من المتعلّمين تحرير فقرة عن موضوع معيّن، مثل: "اُدع صديقك إلى التّحلي بالمبادئ الإنسانية الساميّة، معتمدًا النّمطين الوصفي والحجاجي، بغية التمكّن من إقناعه، علمًا بأنّه أنانيّ التفكير، لا يعتقد بضرورة الدّعوة إلى الحق والخير والجمال، في نحو120 كلمة."[3] يعتمد المعلّم على التعبير، كوسيلة لتكوين أفكاره على شكل فقرة، ما يساعده على تثبيت قواعد اللّغة وتطبيقها كتابيا في جمل متتالية. من هنا نستنتج أنّ التمارين التواصلية تُكسب الطالب قدرة التحكّم في اللّغة والتراكيب. لذلك فالتمارين اللّغوية ذات أهمية كبيرة، وهو ما سيقف عنده البحث.

3- أهمية التمارين اللّغوية: لهذه التمارين فائدة بالغة، حيث "يعدّ التمرين اللّغوي في تعليمية اللّغات مرتكزا بيداغوجيا، من حيث إنه يسمح للمتعلم بامتلاك القدرة الكافية للممارسة الفعلية للحدث اللغوي، وذلك بإدراك النماذج الأساسية، التي تكون الآلية التركيبية للنظام اللّساني المراد تعليمه."[4] بفضل التمرين يصبح المتعلّم قادرًا على استعمال القواعد المدروسة استعمالا صحيحا. وتظهر أهميته أيضا، في أنه "إذا كان تعلّم القواعد ضروريًا، فإنّ التدريب والتكرار من أجل ترسيخ

---

[1]- بلعيد، صالح. دروس في اللّسانيات التطبيقية. ص39.

[2]- المرجع نفسه، ص40.

[3]- مريبعي، الشريف وآخرون. اللّغة العربية وآدابها، للسنة الثالثة من التعليم الثانوي، آداب وفلسفة، لغات أجنبية، ص89.

[4]- حساني، أحمد. دراسات في اللّسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللّغات. الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية، 2009. ط02، ص 147.

الأنماط اللّغوية الصحيحة من الوسائل التي تُحوّل هذه القواعد من معرفة نظرية إلى تمثّل حقيقي."[1] فهو وسيلة فعّالة لترسيخ القاعدة المدروسة في عقول المتعلمين.

كذلك "دراسة القواعد لا تؤتي ثمارها إلاّ بكثرة التطبيق عليها، وتدريب التلاميذ تدريبًا كافيا على الأبواب التي يدرسونها، فالإلمام بالقواعد يمثل الجانب النظري من الخصائص اللّغوية والتطبيقات تمثّل الجانب العملي الذي تبدو فائدته في القراءة السليمة، والتعبير السليم."[2] يتجلى لنا أنّ القواعد النّحوية لا تظهر في لغة المتعلّمين بشكل صحيح إلاّ إذا تدرّب عليها باستمرار.

كذلك التمرين "يثبّت القواعد في أذهان التلاميذ، ويُعدّ من الطرائق الطبيعية لتكوين العادات اللغوية الصحيحة، وهو كذلك مقياس دقيق لمستوى التلاميذ، ووسيلة للكشف عن الضعفاء منهم، وعن نواحي القصور فيهم".[3]

يعني أنّ التمارين وسيلة لتثبيت القاعدة النحوية في أذهان المتعلمين ومعيار يتّخذه الأستاذ لقياس درجة استيعاب تلامذته للدرس، والكشف عن الثغرات التي يعانون منها. نستشف ممّا سبق أنّ التمارين اللّغوية من أهم وسائل العملية التعليمية التعلّمية ممّا يجعلها حيوية، لأنّها تسهم في ترسيخها في أذهان المتعلمين، ما يجعلهم يحسنون توظيف القواعد النّحوية نطقا وكتابة.

[1]– حجازي، فهمي محمود. البحث اللّغوي. القاهرة، دار غريب للطباعة والنّشر، 1994. ط01، ص 131.

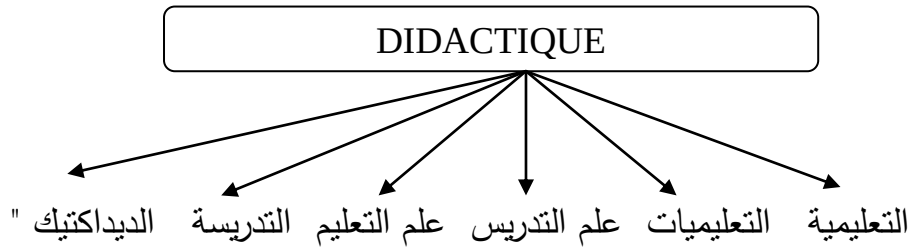
[2]– عبد العليم، إبراهيم. الموجّه الفنّي لمدرّسي اللغة العربية. القاهرة، دار المعارف، 1968. ط14، ص209.

[3]– المرجع نفسه، ص 225.

ثانيا: العملية التعليمية التعلّمية

لقد أشرنا سابقا إلى أنّ التمارين اللّغوية وسيلة فعالة في العملية التعليمية التعلّمية، هذا ما يجعلنا نستفسر حول ماهية هذه العملية، بداية ماهي العميلة التعليمية؟ فيما تتمثل عناصرها وأهدافها؟

1 – العملية التعليمية: تعدّ التعليمية فرعا من فروع اللّسانيات التطبيقيّة "لقد عرف مصطلح didactique الأجنبي رواجا كبيرا عندنا، وبدأنا نستخدمه لفظة دخيلة بحروف عربية" ديداكتيك" وظنّ البعض أن تسمية "الطرائق الخاصة في تعليم المادة " تفي بالغرض. غير أننا رأينا أن نعتمد المصطلح الذي اقترحه أحمد شبشوب في كتابه "تعلّمية المواد" didactique des disciplines لأنّ هذا المصطلح يتخطى الطرائق الخاصة ليشمل المجالات الأخرى التي يدور عليها اهتمام هذا العلم الجديد، في مجال التربية والتعليم."[1] نستخلص أنّ التعليمية تهتم باقتراح أنسب الطرائق لتعليم اللّغات، وتيسيرها للمتعلمين ليتمكنوا من استعمالها استعمالا صحيحا، وقد وضع بشير إبرير مخططا يبرز أشهر المصطلحات التي عُرف به هذا العلم:[2]



مخطط يمثل المصطلحات العربية المقابلة للمصطلح الأجنبي Didactique

وضع الباحثون لمصطلح DIDACTIQUE عدّة مقابلات عربية، وهذا راجع لتعدد الترجمات في اللّغة العربية منها تعليمية، علم التعليم والديداكتيك... إذ " تتفاوت هذه المصطلحات من حيث الاستعمال ففي الوقت الذي اختار فيه بعض الباحثين استعمال مصطلح ديداكتيك تجنبا لأيّ لبس في مفهوم المصطلح، نجد باحثين آخرين يستعملون مصطلح تعليميات مثل: لسانيات

[1] – طعمة، أنطوان. تعلُمية اللغة العربية. لبنان، دار النهضة العربية، 2006. ط01، ص13.

[2] – إبرير، بشير. تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق. الأردن، عالم الكتب الحديث، 2007. ط01، ص 08.

ورياضيات...إلخ. وأمّا مصطلح تدريسية؛ فهو استعمال عراقي، ولم يشع استعماله."[1] يعتبر المصطلحان المترجمان إلى اللّغة العربية "ديداكتيك وتعليميات" الأكثر رواجا واستعمالا كونهما الأقرب إلى المصطلح الأصلي الأجنبي. ولمصطلح التعليمية أصل لغوي ومفهوم اصطلاحي فترى كيف عرفتها المعاجم العربية؟

2-تعريف التعليمية:

2-1-لغة: ورد جذرها في معجم لسان العرب "علم: يَعلَمُه، عَلَما وسمه، وعلم نفسه وأعلمها وسمها بسيم الحرب، وعلِم الأمر وتعلّمه أتقنه، وعَلِم بالشيء: شعر وعلمت الشيء، أعلمه علما: عرفته."[2] كما ورد في معجم الوسيط أنه "علم الشيء علما: عرفه، وعلم علما: وسمه بعلامة يعرف بها، تعلم الأمر: أتقنه وأعرفه، استعلمه الخبر: استخبره إياه.[3]

اتّفق المعجمان على الأصل اللّغوي لكلمة "علم" الذي يفيد وضع سمة للدلالة على أمر معين، وتعلّمه وإتقانه مع تعليمه للآخر.

2-2-اصطلاحا: أضحت التعليمية موضوعا يشغل اهتمام الكثير من الدارسين المختصين بحيث تعددت التعاريف المقدمة لهذا المصطلح، إذ يعرفها جملة من الباحثين على رأسهم محمد الدّريج بقوله، إنّها: "الدراسة العلمية لطرائق التدريس وتقنياته، ولأشكال تنظيم مواقف التعليم التي يخضع لها التلميذ، قصد بلوغ الأهداف المنشودة سواء على المستوى العقلي أو الوجداني أو الحسي الحركي."[4] يتجلى لنا أن التعليمية هي تلك الدراسة العلمية لوسائل التعليم ومحتوياته ومفاهيمه فهي تهتم بكل ما له علاقة بالمواقف التعليمية، إذ تعمل على تسهيل عمليات التعلّم وعلى تحقيق أهداف مختلفة أوَلها عقلية، وتتمثل في جملة من المعارف والمعلومات التي تترسخ في عقول المتعلمين إضافة إلى أهداف وجدانية، فيها يحاول المدرس تربية طلبته على أن يكونوا خلوقين

[1]- إبرير، بشير. في تعليمية الخطاب العلمي. ص 71.

[2]- ابن منظور، لسان العرب، ج12، مادة(علم).

[3]- ضيف، شوقي. وآخرون، معجم الوسيط. مصر، مكتبة الشروق الدولية، 2004. ط04، مادة (علم).

[4]-الدريج، محمد. مدخل إلى علم التدريس، تحليل العملية التعليمية. البليدة، دار الكتاب الجامعي للطباعة والنشر 2003. دط، ص03.

وإنسانيين كذلك يسعى إلى تلقينهم بعض التقنيات والمهارات كالإلقاء... فهدف التعليمية هو تكوين المتعلم علميا وخلقيا.

عرفها كذلك، أنطوان صياح قائلا إنّها:" العلم المسؤول عن إرساء الأسس النظرية والتطبيقية للتعلّم الفاعل."[1] فهي العلم الذي يهتمّ بوضع القواعد والمبادئ التي تهدف إلى إنجاح العملية التعليمية، وسيرها في أحسن الأحوال لتحقيق الغايات المرجوة. كما أنّ العملية التعليمية مرتبطة بفعلي التعليم والتعلّم، فما هو التعليم وما هو التعلم؟

3-التعلّم: إنّ عملية التعلّم ضرورية لاكتساب المعارف، وإدراك الأشياء، فهو" تغير السلوك تغيرا تقدميا، يتصف من جهة بتمثل مستمر للوضع، ويتصف من جهة أخرى بجهود مكررة يبذلها الفرد للاستجابة لهذا الوضع استجابة مثمرة."[2] منه يتبيّن لنا أنّ التعلّم تغير يطرأ على مستوى سلوك الفرد تغيرا إيجابيا ومثمرا.

4-التّعليم: يعتبر"عملية مكتسبة تشمل تغييرا في الأداء والسلوك أو الاستجابات، يحدث نتيجة نشاط، تتم ممارسته من قبل المتعلّم أو المتدرب أو مثيرات، قد يتعرّض لها ودوافع تسهم في دفعه من أجل تحقيق النضج، الذي يسهم به كل من المعلّم والمتعلّم، بحيث يقع تعليم المعارف من قبل المعلم واستيعابها وتعليمها من قبل المتعلم، ويتمّ ذلك بصيغ آنية متوازية."[3] يشترط في عملية التعليم توفر بيئة تعليمية أي وجود معلم يُبلغ المعلومة، ومتعلم يستقبلها مع وجود مادة تعليمية أي في إطار تربوي تعليمي.

نستخلص أن التعلّم يقوم به المتعلم قصد التحصيل والاكتساب. أما التعليم فهو مرتبط ارتباطا مباشرا بالمعلم الذي يقوم بتلقين معارف ودروس للمتعلمين، من أجل ترسيخها في أذهانهم

---

[1]- صياح، أنطوان وآخرون. تعليمية اللغة العربية. بيروت، دار النهضة العربية للطباعة والنشر والتوزيع، 2008. ج02 ط01، ص18.

[2]- حساني، أحمد. دراسات في اللّسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللّغات. ص 46.

[3]- محسن كاظم الفتلاوي، سهيلة. المدخل إلى التدريس. الأردن، دار الشروق للنشر والتوزيع، 2010. ط1، ص30.

فهي عملية يشترط فيها تفاعل ثلاثة عناصر أساسية، تتمثل في المعلم، والمتعلم والمعرفة، وهي الأركان التي تبنى عليها العملية التعليمية التعلّمية، فما هي خصائص كل عنصر؟

5-عناصر العملية التعليمية: ترتكز هذه العملية على ثلاثة أقطاب رئيسة، تتمثل في: المعلم المتعلم، وما يُعَلِم ففيما تتمثل أدوارهم؟

5-1 المعلّم: يعتبر العنصر الأوّل الذي تُبنى عليه العملية التعليمية، فهو "الذي يقوم بعملية التعليم، ونقل الخبرات والأفكار والمعارف وغيرها إلى المتعلمين، ولا يقتصر دور المعلم على نقل المعرفة فقط، بل يتعداه إلى دور آخر مهم، وهو التربية الخلقية والروحية الاجتماعية والنفسية للمتعلمين."[1] قيل كذلك إنّه:" المدرس الذي يكون قدوة لطلابه في القول والعمل وحسن الخلق وسلامة الفكر والتفكير واستقامة التصرفات والسلوك، يقدم لهم العلم النافع بقالب أخلاقي علمي مشوق."[2] لهذا فالمعلم الماهر، يكون ذا كفاءة علمية، ثقافية خلقية وعقلية تؤهله لفهم المتعلمين واستيعاب شخصياتهم، فمسؤوليته تتعدى إلقاء المحتوى التعليمي إلى التربية، وبناء شخصية مستقلة، وتحبيبهم في المادة وتشويقهم لها، يعني أنّه معلم ومرب في الوقت نفسه.

إذن، المعلم عنصر أساس في إنجاح العملية التعليمية، بحيث إنّه يُوجِه ويُعلِّم، يُربي ويُكوِّن أجيالا بها تستقيم وتُبنى المجتمعات، وللمتعلّم دور فعال لا يقلّ أهمية عن الطرف السالف ذكره وهو الذي سنتطرق إلى تعريفه.

5-2-المتعلّم: يعتبر العنصر المستهدف في هذه العملية، فالمتعلّم "كائن حي متفاعل مع محيطه، له موقفه من النشاطات التعليمية، كما له موقف من المعلّم، وله تاريخه التعليمي بنجاحاته وإخفاقاته وله تصوراته لما يتعلمه، وله ما يحفزه ويمنعه من الاقبال على التعلم."[3] يمكن اعتبار المتعلّم ركيزة أساسية تقوم عليه العملية التعليمية التعلمية، تُبنى من أجله المدرسة وتُجَهز بكافة

[1]- أبو شعيرة، خالد محمد. المدخل إلى علم التربية. عمان، مكتبة المجتمع العربي، 2010. ط1، ص259

[2]- أحمد مصطفى، حليمة. جودة العملية التعليمية: آفاق جديدة لتعلم معاصر. عمان، دار مجدلاوي للنشر، 2013. ط01، ص117.

[3]- صياح، أنطوان وآخرون، تعليمية اللّغة العربية. بيروت، دار النّهضة العربية للنشر والتوزيع، 2009. ج01، ط02 ص20.

الإمكانيات، فهو بذلك يُؤثر ويتأثر، فهناك حواجز تعيقه في مشواره الدراسي ودوافع تؤهله للتقدم والتطور. تبنى كذلك العملية التعليمية على:

5-3-المعرفة: هي ما يُقدّم للمتعلّم من معارف ومفاهيم ومعلومات، فقيل عن المعرفة إنّها "الأفكار والمفهومات والمصطلحات والقواعد والقوانين والنّظريات والتعليمات والقيم والاتجاهات والمهارات المتضمنة في أيّ كتاب مدرسي، وتقدم للطالب في تنظيم محدد ليكتسبها عن طريق سلوك التدريس الذي يمارسه المعلّمون ضمن عمليتي التعليم والتعلّم، تحقيقا للأهداف التي من أجلها وُضع المحتوى."[1] أي أنّ ما يُقدّمه المعلّم من معلومات وقواعد ونظريات وأفكار للمتعلّم هي معارف تطوّر ذهنه، وتثريه، سواء كانت من الكتاب المدرسي أم من مجهود المعلّم.

نستخلص ممّا سبق، أنّ العمل التعليمي يتم في محور تتقاسمه ثلاثة أطراف أساسية تتمثل في المعلّم، المتعلّم والمعرفة، فالمعلّم هو الذي يُحفز المتعلّم، ويُوجهه لاكتشاف المعرفة من تلقاء نفسه؛ محاولا تفسيرها بطرائق مختلفة، فللعملية التعليمية التعلّمية غايات تسعى إلى تحقيقها، وهي التي ستتضح في هذا العنصر.

6-أهداف التعليمية: تعمل التعليمية على تحقيق جملة من الأهداف، حيث" تُسهِل على المتعلّم اختيار طرق التدريس والوسائل التعليمية والأنشطة المناسبة لتحقيق أهداف درسه، فكل هدف له ما يناسبه من أساليب التدريس والأنشطة والوسائل التعليمية."[2]تسعى التعليمية إلى تيسير عملية التعليم والتعلّم، إذ تساعد المعلّم في انتقاء أفضل الوسائل وأبسطها لتحقيق غاياته، كترسيخ القاعد وتثبيتها في عقول المتعلمين واستعمالها استعمالا صحيحا. كما تهدف إلى " الكشف عن العوائق التي تعيق المتعلّم في تحصيل المعرفة، وتحديد مكانها واتجاهها في السيرورات الاستراتيجية المعرفية والنفسية

[1]- عصر، حسني عبد الباري. الاتجاهات الحديثة لتدريس اللّغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية. الإسكندرية، كلية التربية، 2000. ط1، ص 18.

[2]- عثمان، محمد. أساليب التقويم التربوي. الأردن، دار أسامة للطباعة والنشر، 2002. ط1، ص64.

التي يستخدمها المتعلّم في تعلّمه."[1] لهذا فالعملية التعليمية التعلّمية تشخص المشكلات التي تصادف المتعلّم أثناء تعلّمه محاولة إيجاد حلول ناجعة لها.

ثالثا: القواعد النّحوية

بما أنّ موضوع البحث هو دور التمارين في ترسيخ القواعد النحوية لدى التلاميذ، سيكون من الضروري أن نكشف عن حقيقة القواعد اللّغوية وطرائق تدريسها، لكن قبل التعرّف على ماهيتها سنقدّم لمحة عن النحو ونشأته.

1-لمحة عن نشأة النحو:

قيل: "بدأ النحو منذ بدأ التقعيد، أي منذ خالط العرب الأقوام الأخرى من أعاجم وغيرهم وأخذ بعض العرب يلحنون في قراءة القرآن. وتجمع أغلب الرّوايات أنّ أبا الأسود الدؤلي، هو الذي وضع أسس علم النّحو، وأنّ الإمام عليا رضي اللّه عنه، هو الذي أشار عليه أن يضع هذا العلم إذ علّمه الاسم والفعل والحرف وشيئًا من الإعراب، وقال له: انح هذا النّحو، ومن هنا سُمي هذا العلم نحوًا."[2] يعود السبب الأوّل لنشأة النحو إلى اللّحن الذي أخذ يتفشى على الألسن، فلّما لاحظ الإمام علي خطورة ذلك، دعا أبا الأسود الدؤلي ليعلّمه بعض القواعد تكون مهدا لهذا العلم، وهناك من يرى "أنّ هذا العلم نشأ قبل ذلك، لأن اللّحن ظهر في عهد الرّسول الكريم عندما لحن أحدهم في حضرته فقال: أرشدوا أخَاكم فإنّه قد ضلّ، وأنّ الخليفة عمر بن الخطاب رضي اللّه عنه قال: تعلّموا النّحو كما تتعلّمون السنن والفرائض، وتعلّموا إعراب القرآن كما تتعلّمون حفظه."[3] يتبيّن لنا أنّ العرب يتحدثون اللّغة العربية بشكل سليم، خال من الأخطاء بالفطرة، فلم تكن هناك قواعد ترشدهم إلى كيفية استعمال اللّغة، لكن بفعل الفتوحات الإسلامية ودخول الأعاجم واحتكاكهم بالعرب، أخذ اللّحن يتفشى شيئا فشيئا على الألسن، ولمّا تنبّه بعضهم إلى الخطر الذي يحدق

---

[1]- عثمان، محمد. أساليب التقويم التربوي. ص64.

[2]- الدليمي، طه علي حسين. أساليب حديثة في تدريس قواعد اللّغة العربيّة. الأردن، دار الشروق للنشر والتوزيع 2004. ط01، ص26.

[3]- المرجع نفسه. ص27.

باللّغة والقرآن، سارعوا إلى وضع علم جديد للتخلّص من آفة اللّحن، فتأسس ما سُمي بعلم النّحو. بعدما اطّلعنا على النشأة الأولى لعلم النّحو، السؤال الذي يطرح نفسه، ما مفهومه؟

1-1-تعريف النّحو: تعدّدت التعريفات المقدمة له، فجاء:

1-1-1-لغة: "إعراب الكلام العربي، والنّحو: القصد والطريق، يكون ظرفا ويكون اسمًا، نحاه ينحوه وينحاه نحوًا وانتحاه.[1] كما جاء أيضًا في معجم الوسيط: "القصد، ويقال: نحوت نحوه: قصدت قصده."[2] يتجلّى لنا من هذين التعريفين؛ أنّ النّحو يفيد القصد والطريق.

1-1-2-اصطلاحا: تنوعت تعاريف النحو من النّاحية الاصطلاحية، فحسب ابن جنّي النحو هو"انتحاء سمت كلام العرب في تصرّفه من إعراب وغيره كالتثنية والجمع، والتحقير والتكسير والإضافة والنّسب والتّركيب."[3] فهو تتبّع طريقة كلام العرب. بحيث إنّه تعدّى الإعراب، ليشمل جوانب اللّغة كلّها من صيغة وتركيب ودلالة.

يعرّف كذلك النحو أنّه "صناعة علمية يُعرف بها أحوال كلام العرب من جهة ما يصح ويفسد في التآليف، ليعرف الصحيح من الفاسد."[4] وورد أيضا أنّه "علم البحث في التراكيب وما يرتبط بها من خواص، كما أنّه يتناول العلاقات بين الكلمات في الجملة، وبين الجمل في العبارة."[5]

نستنتج من خلال التعريفين، أنّ النّحو يدرس تركيب الجملة محدّدا عناصرها، وما يربط بين عنصر وآخر. فالنّحو علم دقيق، به يستقيم المعنى ويُفهم الكلام، وبدونه يفسد المقصود ويصير المفعول فاعلا والفاعل مفعولا، ما يؤدي إلى الخلط وعدم الفهم. ونظرًا لأهميته فقد شبّهه بعض العلماء بمادة هامة تُوضع في الطّعام، حيث نقل الجرجاني قولهم: "النّحو في الكلام كالملح في الطّعام، المعنى أنّ الكلام لا يستقيم ولا تحصل منافعه التي هي الدلالات على المقاصد إلاّ

---

[1]- ابن منظور، لسان العرب. مادة(نحا).

[2]- ضيف، شوقي وآخرون. معجم الوسيط. مادة (نحا).

[3]- الدليمي، طه علي حسين. أساليب حديثة في تدريس قواعد اللّغة العربيّة. ص26.

[4]- عصر، حسني عبد الباري. الاتجاهات الحديثة لتدريس اللّغة العربيّة في المرحلتين الاعدادية والثانوية. ص291، عن السيوطي. الاقتراح في علم أصول النّحو. تحقيق أحمد محمد قاسم، القاهرة، مطلعة العادة، ط2، 1972. ص31.

[5]- راتب قاسم، عاشور. أساليب تدريس اللّغة العربية بين النّظرية والتطبيق.الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع، 2003. ط04، ص105.

بمراعاة أحكام النّحو فيه من الإعراب والترتيب الخاص، كما لا يُجدي الطّعام ولا تحصل المنفعة المطلوبة منه، وهي التّغذية ما لم يُصلح بالملح..."[1]

لذلك فهو ذو أهمية كبيرة في الكلام وتأدية المعنى المراد تبليغه بطريقة صحيحة صائبة بمراعاة قواعده وأسسه أثناء النطق والكتابة، إذ قيل" إنّ قواعد اللّغة العربية تعدّ العمود الفقري لهذه المادّة، فالإنشاء والمطالعة، والأدب والبلاغة والنقد تظلّ عاجزة عن أداء رسالتها، ما لم تقرأ وتكتب بلغة سليمة خالية من الأخطاء النّحوية."[2] فالقواعد النّحوية محرّك اللّغة، بها يتّضح المعنى والمقصود، هذا ما يجعلنا نتساءل حول ماهية هذه القواعد، وقبل ذلك سنتعرّف على تعريف القاعدة.

1-2-تعريف القاعدة: يقصد به:

1-2-1-لغة: جاء في معجم لسان العرب "القاعدة: أصل الأسّ، والقواعد: الأساس وقواعد البيت أساسه، قال الزّجاج: القواعد أساطين البناء الذي تعمده، وقواعد الهودج: خشبات أربع معترضة في أسفله تركب عيدان الهودج فيها."[3] فالقاعدة يعني بها الأساس الذي يُبنى عليه الشيء.

بمفهوم آخر" قعد، قعودًا: جلس من قيام، والقاعدة من البناء: أساسه."[4] بمعنى أنّها مشتقة من الفعل الثلاثي قعد، الذي يفيد منطلق الشيء، والأرضية التي يبنى عليها ويثبت. ووردت القاعدة كذلك

1-2-2-اصطلاحًا: تعتبر القاعدة " خطوة تمثل الاستنتاج أو هي نهاية سلوك التدريس، كما أنها بمثابة الملخص السبوري، حيث يُلخّص المعلّم بمشاركة تلاميذه القواعد في صورتها العامة، وفقًا للأمثلة التي عُرضت، وربط بعضها ببعض دون أن يكون الاستنتاج تلقينًا من العلم، ومجرّد تلق سالب من التلاميذ."[5] نستنتج أنّ القاعدة، هي تلك الحوصلة العامة التي تتكوّن شيئا فشيئا، بعد عرض درس. بعدما اطّلعنا على تعريف القاعدة بشكل عام، سنتطرّق إلى معرفة القواعد النّحوية.

---

[1]- الجرجاني. أسرار البلاغة. بيروت، دار المسيرة، 1983. ط03، ص65.

[2]- الدليمي، طه علي حسين. أساليب حديثة في تدريس قواعد اللّغة العربيّة. ص25.

[3]- ابن منظور، لسان العرب. مادة (قعد).

[4]- ضيف، شوقي. معجم الوسيط. مادة(القُعدة).

[5]- عصر، حسني عبد الباري. الاتجاهات الحديثة لتدريس اللّغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية. ص325.

2-تعريف القواعد النّحوية: تُعرّف القواعد النّحوية أنّها "طائفة من المعايير والضوابط المستنبطة من القرآن الكريم والحديث الشريف، ومن لغة العرب."[1] فالقواعد النّحوية، هي مجموعة من الأسس والمبادئ المأخوذة من كلام العرب ولغتهم، ومن الأحاديث الشريفة. وبما أنّ النّحو يمثل القاعدة الأساسية للبناء اللّغوي، لا بدّ أنّ الأستاذ ينتهج طرائقا لتدريسه، فما هي الطرائق المتّبعة في تدريس هذا المقياس للمتعلمين؟

2-1-طرائق تدريس القواعد النّحوية: تعددت طرائق تدريس هذه القواعد، ويقصد بها: "الكيفية المستعملة في العملية التعليمية، يتم من خلالها التواصل بين المعلّم والمتعلِّم، وهي قابلة للتطور والارتقاء."[2] إذن فهي الوسيلة المعتمدة لتبليغ المعارف إلى المتعلّمين، يمكن تعديلها وتطويرها تماشيا مع جاجياتهم. وهي على تعدّدها يمكن عدّ الأبرز منها:

2-1-1 الطريقة القياسية: أو ما يسمّى بالإقليدية، وهي "طريقة تبدأ بعرض القاعدة ثم عرض الأمثلة لتوضيح القاعدة. (ينتقل الذهن فيها من الكل إلى الجزء)."[3] تنطلق هذه الطريقة من الخلاصة أي من القاعدة إلى الأمثلة. إضافة إلى أنّ "الأساس الذي تقوم عليه هذه الطريقة، هو عملية القياس الاستدلالي، الذي يقوم على الانتقال من الحقيقة العامة إلى الحقيقة الجزئية، ومن المقدمات إلى النتائج، وهي بذلك إحدى طرائق التفكير التي يسلكها العقل البشري."[4]هكذا نستخلص أنّ هذه الطريقة تبدأ من القانون العام؛ وهو القاعدة إلى القضايا الجزئية؛ وهي الأمثلة وما ينتج عنها من تفسيرات وتوضيحات. بحيث تتّبع الخطوات التالية: "[5]"

"-تمهيد

-عرض القاعدة

-تحليل القاعدة

-التطبيق ".

---

[1]- راتب قاسم، عاشور. أساليب تدريس اللّغة العربية بين النظرية والتطبيق. ص105.

[2]- حساني، أحمد. دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص142

[3]- حسين طحمير العليّ، فيصل. المرشد الفنّي لتدريس اللّغة العربية. عمان. دار الثقافة للنشر والتوزيع، دس، ط1، ص210.

[4]- راتب قاسم، عاشور. أساليب تدريس اللّغة العربية بين النظرية والتطبيق. ص113.

[5]- صيّاح، أنطوان. وآخرون. تعليمية اللّغة العربية. ص129.

ففي هذه الخطوات، يشرع الأستاذ في تقديم فكرة عامة حول الدّرس أو مدخل بسيط وبعدها يعرض القاعدة على متعلّميه، ثمّ يحلّلها ويفسّرها، انطلاقا من أمثلة تخدم القاعدة، ثم تأتي مرحلة التطبيق.

لهذه الطريقة رواد ونقاد، فأنصارها يؤكّدون "أنّها تتيح للمعلّم التحكّم بالمنهج المقرر وتوزيعه على مدار العام بيسرٍ وسهولةٍ."[1] تعين هذه الطريقة الأستاذ في تسيير مادّته. كذلك يصرّ أنصار الطريقة القياسية على أنّها المناسبة لتدريس القواعد النّحوية بحجة أنّ "هذه الطريقة تمتاز بسهولة السير، وسرعة الأداء فيها، فالطالب الذي يفهم القاعدة فهمًا جيّدًا، يمكن أن يستقيم لسانه أكثر من الذي يستنبط القاعدة من أمثلة توضع له قبل ذكر القاعدة نفسها، ولا يجد له سبيلاً إلاّ حفظ القاعدة على نحو يعينه على تذكّرها."[2] يسّرت هذه الطريقة للأستاذ عملية تقديم المادة التعليمية في وقت قصير وكافٍ، إلاّ أنّها تضّر المتعلّم، فهي تتسبب في خموله ونفوره من دروس القواعد فالأستاذ هو الذي يتكلّم ويكشف القاعدة، ولا دور للطالب في صياغتها، حيث قيل في هذا الصّدد: "كلّ درسٍ يعطى بسرعة ولا يشترك التّلامذة في جلاء غوامضه اشتراكًا فعّالاً، لدرس عقيم، يُنسى بسرعة ولا يبقى في الذّهن، إلاّ بقايا تقوم في الذّاكرة، كما تقوم أخشاب السفن المحطّمة في البحر."[3] يقصد من هذا القول أنّ أيّ درس يُعرض ويُهْمَل فيه الطالب، ولا يكون عضوًا فعّالا في اكتشاف القاعدة، إنّما هو درس عقيم لا جدوى منه، كونه لن يترسّخ في عقول المتعلّمين. فالطريقة القياسية "تزعزع الحقائق في العقل، فتكون القواعد عرضة للنّسيان السّريع، لأنّها حفظت دون وعي بطرق تكوّنها وأساليب جمعها."[4] يظهر أنّ الطريقة القياسية تعمل على حفظ القاعدة، فهي بذلك تسبب في خمول التلاميذ وعدم التفكير، لأنّها تشجّع على الحفظ لا على الفهم، ما يؤدّي إلى زوال المعلومة، وعدم توظيفها توظيفًا صحيحًا.

أمّا الطريقة الثانية التي يتّبعها الأستاذ في تدريس القواعد النّحوية، فتتمثل في:

---

[1]– راتب قاسم، عاشور. أساليب تدريس اللّغة العربية بن النّظرية والتطبيق. ص113.

[2]– عصر، حسني عبد الباري. الاتّجاهات الحديثة لتدريس اللّغة العربيّة في المرحلتين الإعدادية والثانوية. ص 323.

[3]– ديب، الياس. مناهج وأساليب في التربية والتّعليم. بيروت، دار الكتاب اللّبناني،1981. دط، ص268.

[4]– عصر، حسني عبد الباري. الاتجاهات الحديثة لتدريس اللّغة العربية في المرحلتين الاعدادية والثانوية. ص324.

2-1-2-الطريقة الاستقرائية: "تقوم الطريقة على الملاحظة والمشاهدة، للوصول إلى الأحكام العامة، بها يصل الفرد إلى القضايا الكلّية."[1] تنطلق هذه الطريقة من عرض الأمثلة ثم مناقشتها وتحليلها، وبعدها تُكتشف القاعدة، فهي تنطلق من الجزء إلى الكلّ على عكس سابقتها أي الطريقة القياسية. يتّبع المعلّم في هذه الطريقة لعرض درسه المراحل الآتية: "[2]"

" -تمهيد

- عرض النماذج اللّغوية
- استقراء القاعدة
- الربط والموازنة
- التقييم والتطبيق."

يحاول المعلم في منطلق الدّرس أن يثير دافعية المتعلّمين، وتهيئتهم للموضوع الذي سيدرسونه، ثم ينتقل إلى العرض وهو لبّ الدّرس، بحيث يقدّم الشواهد والأمثلة المختلفة فيقرؤها الطلاب ويجعلهم يستخرجون ما يجب استخراجه (كتعيين عنصر أو عناصر في الجملة) ومناقشتها مع بعض، لاكتشاف القاعدة والخلاصة، وبعدها يربط الأستاذ الدّرس بما سبقه من دروس مشابهة، لتأتي الخطوة التي يتّخذها الأستاذ كوسيلة لتقييم وكشف درجة استيعاب المتعلّمين لما قدّمه لهم في مرحلة العرض، وهي مرحلة التطبيق، وهو نوعان: قد يكون شفويًّا أو كتابيّا بحيث يجب أن نكثر من التمارين الشفوية "لنجعل مراعاة الطّلاب لقواعد النّحو راسخة، كأنّها تصدر عن سليقة وطبع، ويكون بكتابة أسئلة على السّبورة أو عن طريق التدريبات الموجودة في الكتاب، ويطلب منهم الإجابة عمّا فيها."[3] وينبغي الإكثار من التطبيقات الكتابية، لأنّ بها "يتعوّد الطلاب الاعتماد على النفس والاستقلال في الفهم والقدرة على التّفكير والقياس والاستنباط."[4] هذا يدلّ على أنّ التمارين الشفويّة والكتابية أحسن الوسائل وأنفعها في تحسين قدرات المتعلّمين اللّغويّة وتعويدهم على النّطق الصّحيح وترسيخ القاعدة النّحوية في ذاكرتهم، وفهمها فهمًا صحيحًا سليمًا.

---

[1]- صيّاح، أنطوان. تعليمية اللّغة العربية. ج1، ص128.

[2]- المرجع نفسه. ص128، عن سهيلة الفتلاوي، المدخل إلى التّدريس. عمان، دار الشروق، 2003. ط01، ص100.

[3]- راتب قاسم، عاشور. أساليب تدريس اللّغة العربيّة بين النّظرية والتطبيق. ص116.

[4]- المرجع نفسه. ص117.

يتّضح لنا أنّ المتعلّمين هم الذين يلاحظون، يفكرون ويكتشفون القاعدة من تلقاء أنفسهم لذلك قيل إنّ" الغاية الأساسية من تعليم القواعد بالاستقراء، هي تمرين عقل التلميذ على التفكير واكتشاف الحقائق، عن طريق الملاحظة والموازنة."[1] بمعنى أنها تهدف إلى جعل الطالب يُعمل عقله، ويبحث في حقيقة الدّرس وماهيته، لاكتشاف الخلاصة والقاعدة. لكن لا تختلف هذه الطريقة عن سابقتها حيث لقيت انتقادات كذلك من معارضيها الذين يعتبرونها " بطيئة في إيصال المعلومات إلى ذهن التلاميذ والاكتفاء في بعض الأحيان بمثالين أو ثلاثة لاستنباط القاعدة، وفي هذا التفريط ما يجعلها غير سليمةٍ." [2] بالغ خصوم الطريقة الاستقرائية، فيما ذهبوا إليه بقولهم إنّها بطيئة وعاجزة عن تبليغ محتوى المادة التعليمية إلى عقول المتعلّمين، فعلى الرّغم من سلبياتها لكنّها تبقى الطريقة الأنسب في تدريس القواعد النّحوية، لأنّها تجعل أهم عنصر في العملية التعليمية فعّالا في الدرس وصياغة القاعدة، بذلك هي تشجّع على الفهم لا على الحفظ. بعد عرض الطريقتين التقليديتين، سنتطرّق إلى التّعرّف على طريقة حديثة، وهي:

[1]- ديب، إلياس. مناهج وأساليب في التربية والتّعليم. ص269.

[2]- راتب قاسم، عاشور. أساليب تدريس اللّغة العربية بين النّظرية والتطبيق. ص115

2-1-3-طريقة النّص: جاءت هذه الطريقة كتعديل للطريقة الاستقرائية، إذ قيل "هي الطريقة الاستقرائية السابقة، لكنّها لا تقوم على الأمثلة، التي قد تأتي غير مترابطة الفكرة؛ بل تقوم على عرض النّص الأدبي المترابط الأفكار، وهي تسير بكتابة النّص الأدبي أمام التلاميذ مع كتابة الأمثلة المرغوب في دراستها بخط مميّز، أو بوضع خطوط تحتها، وبعد أن يقرأها التلاميذ يناقشهم المعلم بالأمثلة المميزة حتى يصل إلى استنباط القاعدة.[1] تعتمد هذه الطريقة على دراسة القاعدة ضمن سياق متصل؛ أي داخل تركيب، ولا تعتمد على الجملة وهي منفردة. وتبنى وفق مراحل ألا وهي:

" التمهيد: وهي خطوة ثابتة في دروس القواعد أيّ كانت الطريقة المتّبعة، وفي هذه الطريقة أيضا يُمهّد المعلّم بالتطرّق إلى الدرس السابق ليُهيئ طلبته للدرس الجديد."[2] تعتمد طريقة النّص على تمهيد قبل الشروع في الدرس الجديد مباشرة، ذلك لجذب انتباه المتعلّم، ثم تتمثل خطواته كالتالي: "[3]"

" كتابة النّص

تحليل النص

القاعدة أو التعميم."

بعد أن أثار المعلّم دافعية المتعلّمين نحو الدرس، يبدأ بكتابة النص القرآني أو الحديث النبوي... فيطلب من أحد التلاميذ قراءته مع الحرص على القراءة السليمة، ثم يحللّ معناه بمشاركة المتعلّمين في ذلك، بعدها سيكون بمقدورهم استخلاص القاعدة، وأخيرا سيدوّنها المعلّم على السبورة، بعد أن استوعبها الجميع، وهذا مثال لكيفية سير الدرس حسب طريقة النّص:

يقدّم المعلّم درس المسند والمسند إليه اللّذين يمثلان العنصرين الأساسيين في الجملة ويسميان بالعمدة. وفي الحصة الآتية من درس القواعد النحوية، سيعرض موضوعا جديدا، لكن قبل الشروع في، يمهد لهم عن طريق تذكيرهم بالمسند والمسند إليه، يكون ذلك مراجعة لما

[1] – الساموك، سعدون محمد. الشمري، هدى، علي جواد. مناهج اللّغة العربية وطرق تدريسها. الأردن، دار وائل للنشر 2005. ط01، ص 229.

[2] – الدليمي، طه حسين، الوائلي عبد الكريم سعاد. اللّغة العربية مناهجها وطرق تدريسها. ص 196.

[3] – المرجع نفسه. ص 197.

مضى وتأكدا من ترسيخ القاعدة، كما أنّه منطلق لدرس جديد، ثم يقول هل الجمل تتكوّن من عناصر أساسية فقط؟ وهو ماسنكتشفه معا في درسنا اليوم، لنجسد أوّلا بعضا من الأمثلة، قال اللّه تعالى:﴿ **وَاشْتَعَلَ الرَّأْسُ شَيْبًا**﴾[سورة مريم، الآية 04]

قال كذلك في سورة البقرة: ﴿ **وَلاَ تَعْثَوْاْ فِي الاَرْضِ مُفْسِدِينَ** ﴾، [سورة البقرة الآية 60]

قال أيضا:﴿ **يَجْعَلُونَ أَصَابِعَهُمْ فِي ءَاذَانِهِم مِّنَ الصَّوَاعِقِ حَذَرَ الْمَوْتِ واللهُ مُحِيطٌ بِالْكَافِرِينَ** ﴾ [سورة البقرة الآية 19]

بعد قراءة الآيات، إذن من سيحدد منكم أركان الجملة الأولى، بداية ما نوعها؟ هي بالطبع جملة فعلية، والجملة الفعلية تتكوّن من ماذا؟ فعل وفاعل. وكيف يُعتبران، إنّهما عنصران أساسيان. وكلمة شيبا جاءت لتفك الغموض في الجملة أليس كذلك؟ وهي كلمة جامدة منصوبة، فما موقعها من الإعراب؟ أكيد هي تمييز. من هنا يتبيّن لنا أنّ الجملة تتكوّن من عنصرين أساسيين مع عناصر ثانوية، وهو ما يُسمى بالفَضلة، قد تقع تمييزا، حالا مثلما هو وارد في الآية الثانية في لفظة مفسدين، كما تكون مفعولا لأجله، مثلما هو الحال في كلمة حذرَ في الآية الأخيرة.

تأتي مرحلة كتابة القاعدة، باشتراك المتعلّمين في صياغتها، ولطريقة النص محاسن فهي "طريقة مناسبة لتحقيق الأهداف المرسومة للقواعد النّحوية عن طريق مزج هذه القواعد بالتركيب، وبالتعبير السليم الذي يؤدي إلى رسوخ اللّغة وأساليبها." [1] نلاحظ أنّ طريقة النّص رغم ما تتمتع به من فوائد إلاّ أنّها لا تخلو من عيوب؛ إذ تهتم باللّغة أكثر مما تهتم بالقاعدة النّحوية على وجه الخصوص، فالمعلّم يستغرق وقتا طويلا ما يشتت انتباه التلاميذ، فلا يأخذون القاعدة بجدّية.

سبق وتعرّفنا على ماهية القواعد النّحوية وطرائق تدريسها، ما يجعلنا نبحث عن الغاية من ذلك.

3-أهداف تدريس القواعد النّحوية: إنّ القواعد ليست غاية لذاتها، وإنّما هي وسيلة لضبط الكلام، بحيث تعمل على" تقويم اعوجاج اللّسان، وتصحيح المعاني والمفاهيم، وذلك بتدريب التلاميذ على استعمال الألفاظ والجمل والعبارات استعمالا صحيحًا، يصدر من غير تكلّفٍ ولا جهدٍ." [2] بمعنى أنّ القواعد النّحوية تعمل على تعويد المتعلّم التّحكّم في اللغة نطقًا وكتابة من خلال توظيف ما دُرس من قواعد مرارًا.

تسعى كذلك إلى" تعويد التلاميذ على قوّة الملاحظة والتفكير المنطقي السّليم وإدراك الفروق الدقيقة بين التراكيب والعبارات والجمل."[3]وإلى" شحذ عقول الطلبة وتدريبهم على التفكير المتواصل المنظّم، وتمكينهم من فهم التراكيب المعقدة والغامضة."[4] فالقواعد النّحوية تسعى إلى جعل التلميذ متمكنا من القراءة والكتابة، بشكل سليم وصحيح وتنمي رصيدهم اللّغوي والمعجمي، وتكسبهم قدرة الفهم والتمييز بين الصواب والخطأ.

[1] – راتب قاسم، عاشور. أساليب تدريس اللّغة العربية بين النّظرية والتطبيق. ص 115.

[2]– المرجع نفسه. ص99.

[3]– حسين طحمير العليّ، فيصل. المرشد الفنّي لتدريس اللّغة العربية. ص210.

[4]– الدليمي، طه علي حسين. أساليب حديثة في تدريس قواعد اللّغة. ص25.

الفصل الثاني: أثر التمرين اللّغوي في استيعاب القواعد النّحوية لدى المتعلّمين

يُمثّل الجانب الميداني تكملة لما تطرّقنا إليه نظريا، بحيث نزلنا إلى الميدان قصد جمع المعلومات حول أهمية التمارين ودورها في ترسيخ القواعد النّحوية، وهذا باعتماد مجموعة من الوسائل، لضمان نتائج موضوعية تخدم هذا البحث، وقبل التطرّق إلى الدراسة الميدانية الحالية سنشير أوّلا إلى ما توصّلنا إليه في مشروع الليسانس لاستثمار العمل الذي تمّ في تلك المرحلة لما له من أهمية، ولإثراء البحث والإسهام في الإجابة على إشكاليته.

أوّلا: ملخص الدراسة الاستطلاعية:

هو مشروع بحث قمت فيه بتقديم اختبار لطلبة السنة الثالثة ثانوي شعبة آداب وفلسفة لقياس درجة استيعابهم لقواعد اللّغة العربية، وذلك قبل تقديم التمارين اللّغوية وبعدها، والمقارنة بين النتائج.

1-التعريف بمجتمع البحث: تنتمي عينة البحث إلى مجتمع الدّراسة المتكون من تلاميذ ثانوية ايازوران محمد السعيد بأزفون خلال الموسم الدراسي 2020/2019.

2-عيّنة الدراسة: تكوّنت عيّنة الدراسة من تلاميذ السنة الثالثة آداب وفلسفة 1، الذين بلغ عددهم أربعة عشر تلميذًا(14) في ثانوية أزفون الجديدة (ايازوران محمد السّعيد)، تتراوح أعمارهم ما بين 17 إلى 20 سنة.

3-أدوات البحث: هي تلك الأدوات التي يستعين بها الباحث في جمع المعلومات وذلك لمساعدته على الوصول إلى الفرضيات المحددة، والإجابة على التساؤلات المطروحة مسبقًا، بحيث استدعت دراستنا الاعتماد على أداة الاختبار، وللظروف التي لم تسمح لنا من تنويع أدوات البحث لجأنا إليها كأداة وحيدة لأجل قياس تحصيل طلاّب عيّنة الدّراسة في درس قواعد اللّغة العربية وهو درس الفَضلة. وقد تمّ بناؤه وفق سؤالين:

السؤال الأوّل: حدّد المسند والمسند إليه، والفضلة فيما يلي، ثمّ بيّن وظيفتها الإعرابية.

السؤال الثاني: أعرب ما تحته خط في الجملتين التاليتينّ... سنقدّم السؤالين بالتفصيل في الملاحق.

4-عرض نتائج الاختبار وتحليلها: بعد تحليل نتائج المتعلّمين، التي أُجريت قبل التمرّن على القاعدة وبعده توصلنا إلى ما يلي:

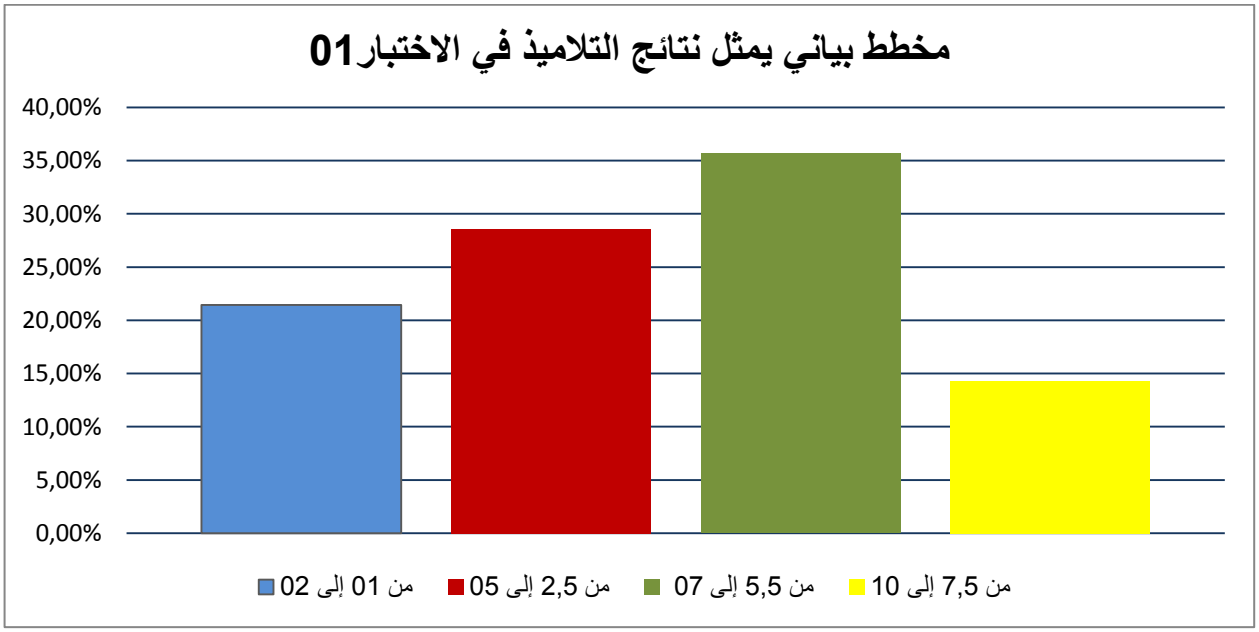
	قبل انجاز التمرين			
	المجموعات	علامات المتعلمين	عدد المتعلمين	النسبة المئوية
	المجموعة الأولى	من 01 إلى 02	03	%21,43
	المجموعة الثانية	من 2,5 إلى 05	04	%28,57
	المجموعة الثالثة	من 5,5 إلى 07	05	%35,71
	المجموعة الرابعة	من 7,5 إلى 10	02	%14,28
	بعد انجاز التمرين			
	المجموعة الأولى	من 01 إلى 02	02	%14,28
	المجموعة الثانية	من 2,5 إلى 05	02	%14,28
	المجموعة الثالثة	من 5,5 إلى 07	04	%28,58
	المجموعة الرابعة	من 7,5 إلى 10	06	%42,86
المجموع	04	10/10	14	%100

نلاحظ قبل إنجاز التمارين، أنّ أعلى نسبة حققتها نتائج الاختبار قدرت بـ35,71% وهي تمثل علامات المجموعة الثالثة، التي تراوحت ما بين 5,5 إلى 07، وتليها نسبة 28,57% التي حققها أفراد المجموعة الثانية، والذين تتراوح علاماتهم ما بين 2,5 و05، أما النسبة الثالثة فتمثل علامات المجموعة الأولى، والتي تراوحت ما بين 01 و02 بنسبة قُدّرت بـ 21,43% بينما أقل نسبة حققتها نتائج الاختبار تعود إلى المجموعة الرابعة التي تقدر بـ14,29% لتلميذين تحصّل أحدهما على 07,5 والآخر على 08,25.

أماّ بعد إجراء التمرين فأُعيد طرح نفس أسئلة الاختبار الأول للتلاميذ، بعد إنجازهم للتمرين، مع العلم أنّه تمّ الاعتماد على نفس الطريقة التي أُنتهجت قبل إنجاز التمرين، فنستنتج من خلال الجدول أعلاه أنّ أغلبية المتعلمين تحصلوا على علامات تتراوح ما بين 7,5 و10 بنسبة

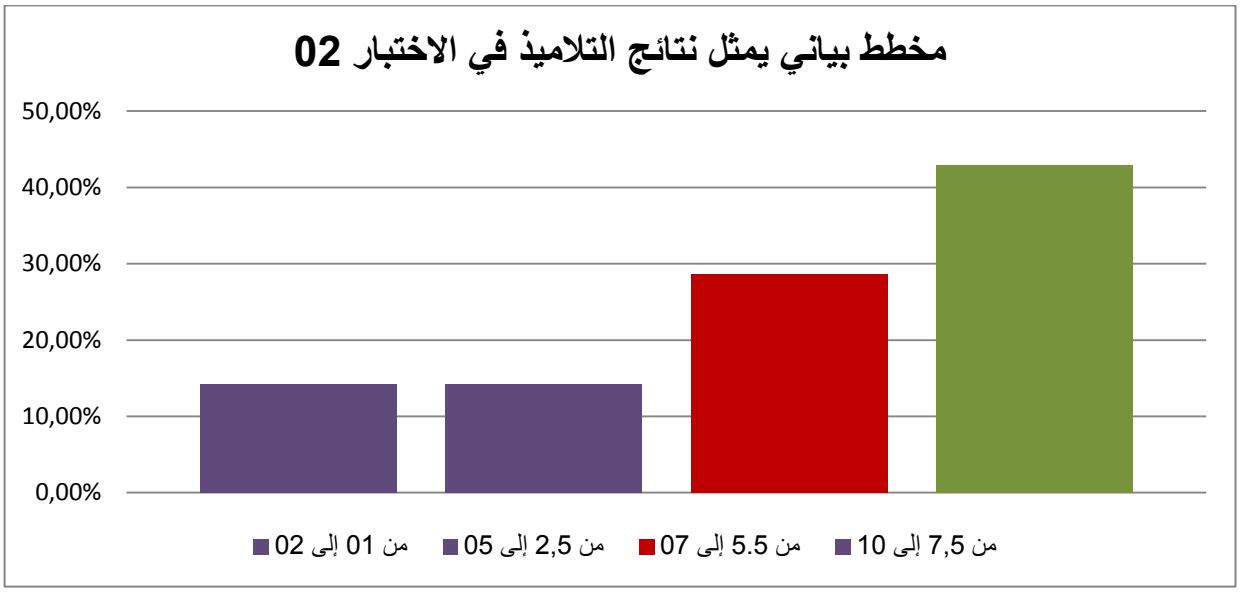
تقدر 42,26% وهم الذين يمثلون المجموعة الرّابعة، أمّا النسبة الثانية التي مثلت نتائج أفراد المجموعة الثالثة فقدرت بـ28,58%، وحققت المجموعتين الأولى التي تراوحت نتائجها ما بين 01 و02 والثانية التي تراوحت علاماتهم ما بين 2,5 و05 نفس النسبة قدرت بـ14,25%. هذا يدل على أنّ علامات التلاميذ تحسّنت بعد إنجازهم للتمرينات، فالذين تحصّلوا على علامة 7,5 إلى 10 هم ستّة تلاميذ بعد التمرّن واثنان قبل إنجاز التمرين، أما من 1 إلى 5 فكان المجموع أربعة وقبل التمرين كان سبعة تلاميذ، إلاّ أنّ الذين سجّلوا علامة من 5,5 إلى 07 كانت لخمسة تلاميذ قبل إجراء التمرين وصارت لأربعة تلاميذ بعد التمرّن، هذا لا يعني أنّ أصحاب هذه المجموعة لم يستفيدوا من التمرين، بل أحدهم تحسّنت علامته، وصُنّف ضمن المجموعة الرابعة أي الذين تحصّلوا على 07,5 إلى 10. والآخرون ربما يكونون من التلاميذ الذين ينبغي أن ينجزوا أكثر من تمرين، حتى تتيسّر لهم القاعدة أو لم يفهموا سؤال التمرين جيدا، فلم يساعدهم على التحسن. وتبقى الاحتمالات كثيرة. غير أنّ أغلبيتهم استفادوا من التمرين وتحسن مستواهم.

مثّلنا النسب المئوية الواردة في الجدولين السابقين، في أعمدة بيانية:



تبيّن لنا أنّ نسبة كبيرة من التلاميذ، تقدر بـ35,71% تتراوح نتائجهم ما بين 5,5 إلى 07 فمنهم من تحصل على 5,5، 06 و6,75 وهي التي مثلت باللّون الأخضر في المخطط. أمّا النسبة الثانية التي تقدر25,57% الممثلة باللّون الأحمر في الشكل فتمثل الفئة التي تحصلت على

علامات تراوحت ما بين 2,5 إلى 05، وهذا راجع ربّما إلى عدم فهمهم للدّرس بشكل جيّد. ومنهم أيضا من تراوحت علاماتهم ما بين 01 إلى 02، وهي بنسبة 21,43% والتي تظهر في الشكل باللّون الأزرق، وقد يكون هذا بسبب نفورهم من مادة اللّغة العربية بصفة عامة، والقواعد بصفة خاصة أو عدم رغبتهم في التعلّم. وأعلى النتائج التي تحققت في الاختبار قدرت نسبتها بـ14,29% بحيث تراوحت علاماتهم ما بين 7,5 و10، وهي التي مثلت باللون الأصفر. قد يكون هذا إمّا نتيجة تحضيرهم للدروس مسبقًا أو قدرتهم على التركيز أثناء شرح الدرس.



نستشف ممّا ورد في الأعمدة البيانية أنّ أعلى نسبة تقدر بـ43,86% الممثلة باللّون الأخضر، وهي التي تمثل الطلبة الذين تحصلوا على أعلى علامات تتراوح ما بين 7,5 إلى 10 هذا يدل على أنّ التمرين اللّغوي أسهم في تحسين إجابات التلاميذ. والنسبة الثانية تقدر بـ28,58% تمثل نسبة التلاميذ الذين تحصلوا على علامات تراوحت ما بين 5,5 إلى 7، وهي التي مثلت باللّون الأحمر، وتمثل المجموعتان المتبقيتان نسبتي التلاميذ الذين تحصلوا على علامات تراوحت ما بين 01 و02، و2,5 إلى 05 وتقدر نسبتيهما بـ14,28% وتمثل الأقلية وهي التي تظهر على المخطط أعلاه باللّون البنفسجي.

استنتجنا من تحليلنا للمعلومات المتحصّل عليها في الميدان، بعد تقديم الاختبار أنّ التمرينات وسيلة فعّالة لتثبيت القاعدة النحوية، وما علامات المتعلّمين في الأسئلة المقدّمة لهم بعد

إنجازهم للتمرين، إلا أحسن دليل يبيّن أن التمرّن قد حسّن من مستواهم، فهي إذن ضرورية لا يمكن للتلميذ الاستغناء عنها. هذا ما توصّلنا إليه في دراستنا السابقة.

ثانيا: الدّراسة الميدانية الحالية:

تمثل ملخصا لما لاحظناه في الميدان وتحليل لنتائج الاستبيان والمقابلة الشفوية. تمّ اختيار العيّنة التي أُجريت على ضوئها الدّراسة، والتي تمّ من خلالها ضبط الإحصائيات والنتائج وفق التعامل مع ثلاث حالات من الأستاذات وعيّنة من المتعلّمين، اعتمدنا في الدراسة الاستطلاعية على أداة الاختبار نظرا للحجم الساعي الضيّق الذي لم يسمح لنا من التنويع في الأدوات، فتطرّقنا في هذه الدراسة إلى الاعتماد على استبيان يخص المتعلّمين، ومقابلة مع ثلاث أستاذات.

1-الإطار المنهجي للبحث الميداني:

1-1-التعريف بمجتمع البحث: سُمي بمجتمع البحث، لأنّه يمثل "مجموعة من الوحدات الإحصائية المعرّفة بصورة واضحة، والتي يراد منها الحصول على بيانات."[1] ومجتمع الدراسة هو الوسط الذي أُخذت منه عيّنة البحث، وهو يمثل الثانوية في هذا البحث، تأسست ثانوية إيازوران محمد السعيد الواقعة في أزفون وسط، سنة 1996، تحتوي على ثلاثة وعشرين (23) قسما ومخبرين للشعب العلمية، وقاعة لتدريس مادة الاعلام الآلي بالنسبة للسنوات الأولى، وقاعة للمطالعة.

تتكوّن من خمسة وثلاثين (35) معلّما، وثلاث مئة وخمسين (350) متعلّما، ويوجد قسمان للسنة الثالثة شعبة آداب وفلسفة، يحتوي كل قسم على أربعة عشر(14) تلميذا، مثّلوا عيّنة هذه الدراسة.

[1]- العزاوي، رحيم يونس كرو. مقدمة في منهج البحث العلمي. عمان، دار دجلة، 2007. ط01، ص 161.

1-2-العيّنة: إنّ العيّنة هي "جزء من المجتمع الذي تجرى عليه الدراسة يختارها الباحث لإجراء دراسة عليه، على وفق قواعد خاصة التي تمثل المجتمع تمثيلا صحيحا." [1] تعتبر الفئة المخصصة لإجراء الدّراسة عليها، وهي المتعلّمون الذين أجابوا على مجموعة من الأسئلة المتعلّقة بمدى اهتمامهم واستفادتهم من التمارين. تحتوي على ستة وعشرين (26) تلميذا في ثانوية أزفون الجديدة (إيازوران محمد السعيد)، تتراوح أعمارهم ما بين سبعة عشر سنة (17) إلى واحد وعشرين سنة (21). يعيشون في هذه الفترة من مرحلة تتّسم بجملة من التغيّرات والتحوّلات، ما يجعلنا نتساءل حول ماهية هذه المرحلة، وفي بادئ الأمر يمكن تعريفها اصطلاحا قصد فهمها فهما دقيقا:

1-2-1-تعريف المراهقة اصطلاحا: تعددت تعاريف المراهقة وتنوعت، فكلّ عرّفها من زاوية رؤيته إذ يقول أحد العلماء إنّها تعتبر "الفترة التي يكسر فيها المراهق شرنقة الطفولة ليخرج إلى العالم الخارجي، ويبدأ في التفاعل معه والاندماج فيه."[2] فهذه المرحلة منعطف حاسم في مسار النّمو لدى المتعلم، فهي بمثابة ميلاد لمرحلة جديدة في حياة الإنسان، إذ تُخرج الطفل من قوقعة الطفولة إلى العالم الخارجي، ليتفاعل مع المجتمع ومحيطه.

كما تُعرف كذلك أنّها "مرحلة تبدأ من البلوغ الجنسي حتى سن النضج، فهي مرحلة انتقالية يتحول خلالها الشاب إلى رجل بالغ أو امرأة بالغة[3]." تعتري جسم الإنسان في هذه المرحلة تطوّرات جسدية، كتغيّر نبرة الصوت، ونمو الجسم خلافا لما كان عليه في مرحلة الطفولة.

يرى مصطفى عشوي أنّ المراهقة، تبدأ بالبلوغ وتمتد بين إثني عشر سنة 12 وثمانية عشر18 سنة وما يميّزها أزمة هوية وهي تنتهي إمّا بتكوين شخصية سوية أو غير سويّة."[1] في هذه المرحلة تتكوّن شخصية الإنسان.

[1]- العزاوي، رحيم يونس كرو. مقدمة في منهج البحث العلمي. ص163.

[2]- الزعبي، أحمد محمد. سيكولوجية المراهقة. عمان، دار زهران للنشر، 2013. دط، ص04.

[3]-المرجع نفسه. ص 04.

1-2-2-خصائص المراهقة: لهذه المرحلة مميّزات تنفرد بها دون غيرها من المراحل العمرية فأولى التغيّرات، ينمو جسم الطفل وتعتريه تحوّلات كتغيّر نبرة الصوت، الوزن والطول... كما تصدر عنه ردود أفعال غريبة في بعض الأحيان أي انفعالات، إضافة إلى ذلك ينمو عقله فيستوعب الأمور بشكل أدق، لذا سنقف عند كلّ من الخاصية الانفعالية والعقلية، لما قد يكون لها من أثر في العملية التعليمية التعلّمية.

1-2-2-1- النمو الانفعالي: قد تكون ردود أفعال المراهق حادة وعنيفة في بعض الحالات لكونه لم يعد ذلك الطفل الصغير، "فالابن الهادئ المطيع الذي كان عليه الطفل في السنوات السابقة لمراهقته، أصبحت صورته غير صورته الآن، فهو الآن يثور ويغضب، وثورته ليست من النّوع البسيط كثوراته وهو طفل، وغضبه ليس من نوع الغضب الذي كان ينتهي لوقته متى ربتت الأمّ أو الأب على كتفيه، وكفكفا له دموعه، وإنّما الغضب هنا لا ينتهي بسهولة، وقد يصحبه تحطيم الأشياء التي في متناول يديه أو ترك البيت للأبوين أو تمزيق الثّياب أو نحو ذلك من التصرّفات."[2] فردود أفعال المراهق في هذه المرحلة أغلبها عنيفة وحادة، فالغضب والانزعاج يبلغان ذروتيهما، وهذه الحالة تؤثر على تركيز المتعلّم داخل القسم، فقد تكون سببا في لا مبالاته بالدرس يعني أنّه ليس بالضرورة أن القاعدة صعبة، أو طريقة الأستاذ غير واضحة، فالمشكل يعود إلى عدم استقرار المتعلّم نفسيا. من التغيرات التي تطرأ كذلك على المراهق في هذه الفترة، النّمو من الناحية العقلية.

1-2-2-2-النمو العقلي: من المعروف أنّ طريقة تفكير الطفل الصغير والمراهق تختلف بحيث إنّ " عقل الفرد في تطوّر ونموّ مستمرين، وهذا يبدو واضحا من تصرفاته في مراحل نموّه المختلفة. ففي هذه المرحلة تتّجه الوظائف العقلية للاكتمال والنضج، وتظهر لدى المراهق القدرات الخاصة والميول المتعددة كالميول اللّغوية والرّياضية والعلمية، وأنواع الفنون والهوايات كالنحت والتصوير والرّسم...إلخ، وتزداد قدرة المراهق على الانتباه، من حيث المدة، الطول والعمق، فيمكن

[1]– بن دريدي، فوزي أحمد. العنف لدى التلاميذ في المدارس الثانوية الجزائرية. الجزائر، دليل الباحث في المنهجية وكتابة الرسائل الجامعية، المؤسسة الوطنية للكتاب، 1990. ص20.

[2] – وجيه، إبراهيم محمود. المراهقة خصائصها ومشكلاتها. الاسكندرية، دار المعارف، 1981. دط، ص 48.

للمراهق أن يتتبّع موضوعا أعمق أو درسا أطول أو علاقات أكثر تعقيدا عنه وهو طفل، ويصاحب القدرة على الانتباه نمو في القدرة على التخيّل والتذكّر."[1] تتميّز هذه المرحلة بميل المراهق إلى الانتباه والتركيز والتفكير المنطقي، كما تتطوّر قدراته، وتظهر ميولاته وهواياته المختلفة، وقدرته الكبيرة على الابداع والابتكار لذلك تعتبر هذه المرحلة أهم مرحلة يمرّ بها الإنسان. فمثلا إذا كان المتعلّم في المتوسطة يحلّل نصّا نثريا بلغة بسيطة محدود الطول، فإنّه في الثانوية يملك قدرة تحليل نصوص شعرية ونثرية بطريقة أدق. تطرأ على المراهق تغيرات وتحولات جسدية، عقلية وانفعالية تؤثر على نفسيته، ما قد يؤدي إلى ظهور بعض المشاكل.

1-2-3- مشكلات المراهقين: يعيش المراهق حالات نفسية صعبة في هذه الفترة، ومن أمثلة مشكلات المراهقين: "موقف الشّك والرّفض من الكبار، الابتعاد عن مجالس الكبار الغضب والغيرة الشديدان، التقلب والمزاجية، السيطرة والاستقلالية البالغة..."[2] فكثيرا ما نجد بعض المعلّمين يشكون من ضعف مستوى المتعلّمين، أو إهمالهم للدرس، لكن قد يعود ذلك إلى ما يعانونه في مرحلة المراهقة من ضغوطات نفسية، لهذا ينبغي مراعاة هذه الحالة وتوفير جو ملائم لهم، أي محاولة جذبهم للتعلّم بطريقة ليّنة بدلا من الصراخ...

1-3- أدوات البحث: هي تلك الأدوات التي يستعين بها الباحث في جمع المعلومات، وذلك لمساعدته على الوصول إلى الفرضيات المحددة، والإجابة على التساؤلات المطروحة مسبقًا...." [3] بحيث استدعت دراستنا الاعتماد على أداة المقابلة، بالنسبة للأستاذات لأنّ عددهن ضئيل، وعلى الاستبيان الموّجه للتلاميذ، بحيث قمنا بتحضير مجموعة من الأسئلة، لنلاحظ ما مدى مساهمة التمارين في ترسيخ وتثبيت القواعد النحوية. وقبل التعرّف على نوعية الأسئلة المطروحة سنعرّف:

---

[1]- معوض، خليل ميخائيل معوض. دراسة مقارنة في مشكلات المراهقين في المدن والريف(السّلطة والطموح). مصر دار المعارف، 2004. دط، ص34.

[2]- النغيمشي، عبد العزيز بن محمد. المراهقون دراسة نفسية إسلامية للآباء والمعلمين والدعاة، الرّياض. دار المسلم للنشر والتوزيع، 2001. ط01، ص03.

[3]- العزاوي، رحيم يونس كرو. مقدمة في منهج البحث العلمي. ص 164.

1-3-1-المقابلة: تبنى المقابلة على"تحضير مجموعة من الأسئلة وطرحها شفهيا على شخصية فكرية... أو تربوية (أستاذ، مدير، ناظر، مدير عام، ملحق ثقافي...)، وتدوين الإجابات أو تسجيلها وتلخيصها وعرضها في تقرير خطّي أو تدوين رؤوس الأقلام، وعرضها بطريقة شفوية على المتعلّمين..."[1] فاحتوت مقابلتنا التي وُجّهت لأستاذات اللّغة العربية في ثانوية إبازوران محمد السعيد أزفون على اثني عشر سؤالا: حول التمارين اللّغوية ودورها في تثبيت القواعد النّحوية. أمّا الأداة الثانية التي اعتمدناها، فتتمثل في:

1-3-2-الاستبيان: وهو من أدوات البحث التي تسمح للباحث باستجواب أكبر قدر ممكن من أفراد المجتمع، و"يعتبر وسيلة من وسائل تجميع المعلومات، تعتمد أساسا على استمارة تتكون من مجموعة من أسئلة، ترسل بواسطة البريد أو تسلم إلى الأشخاص الذين تم اختيارهم لموضوع الدارسة ليقوم بتسجيل إجاباتهم عن الأسئلة الواردة فيه، وإعادته ثانيا، ويكون ذلك بدون مساعدة الباحث للأفراد سواء في الأسئلة أو تسجيل الإجابات عنها."[2]وهو الوسيلة التي اعتمدناها عند خروجنا للميدان. بحيث حضّرنا مجموعة من الأسئلة التي تخدم بحثنا، ثمّ وجهناها للعيّنة المعنية بذلك، وهي تلاميذ السنة الثالثة ثانوي شعبة آداب وفلسفة. وكان الاستبيان نمطين:

- **الاستبيان المفتوح:** "هو الذي يشتمل على أسئلة تستدعي أجوبة مفتوحة غير محددة والغرض من الاستبيان المفتوح هو إعطاء الفرصة المستجوب لإبداء رأيه أو اتجاهه بشكل واضح..."[3] يتميّز الاستبيان المفتوح بمنح المستجوب حرّية الإجابة عن الأسئلة.
- **أما الاستبيان المقفل:** "فيتضمن هذا النوع من الاستبيانات أسئلة تحتاج إلى أجوبة محددة مثل أجب بنعم أو لا."[4]

يقيّد هذا النّوع من الاستبيان كيفية إجابة المستجوب على السؤال.

---

1 – العزاوي، رحيم يونس كرو. مقدمة في منهج البحث العلمي. ص165.

[2]– الشريف، عبد اللّه محمد. مناهج البحث العلمي. الاسكندرية، مكتبة ومطبعة الإشعاع الفنّية، 1996. ط 01، ص 123.

[3]– المرجع نفسه. ص 123.

[4]– العزاوي، رحيم يونس كرو. مقدمة في منهج البحث العلمي. ص 124.

لقد تراوحت الأسئلة التي تضمنها الاستبيان الموجّه للمتعلمين بين المغلقة والمفتوحة، إلاّ أنّ أغلبيتها كانت مغلقة، ستظهر الأسئلة جميعها في الملاحق، لكن نأخذ على سبيل المثال سؤالين:

- ما رأيك في دروس القواعد ولماذا؟ وهو شؤال مفتوح

- هل تنجزون تمرينات بعد نهاية كل درس؟ يعتبر سؤالا مغلقا لأنّنا حدّدنا الإقتراحات تتمثل في الإجابة بلا أو نعم أو أحيانا.

1-4- إجراءات البحث: في يوم 24 أفريل 2022، على الثامنة صباحا توجّهت إلى ثانوية ايازوران محمد السعيد الواقعة أزفون وسط، وذلك بعد أخذ إذن الدخول لاجراء العمل الميداني من مديرة الثانوية وأستاذة اللّغة العربية للسنة الثالثة ثانوي شعبة آداب وفلسفة، بحيث تعاونت معي بتقديمها لي بعض الوقت لتوزيع الاستبيان على المتعلّمين، وإجراء مقابلة معها.

1-5-حدود البحث: تشمل نتائج هذه الدراسة عينة البحث المتمثلة في ستة وعشرين متعلّما(26) وثلاث أستاذات (06)، وذلك خلال السنة الدراسية: 2021-2022م، في الفترة الممتدة ما بين: من 24 أفريل إلى 28 أفريل، وذلك بثانوية ايازوران محمد السعيد الواقعة أزفون وسط. وعليه فإنّ هذه النتائج تقتصر على هذه الحدود الزمانية والمكانية.

2-عرض المعطيات وتحليلها: اعتمدنا في جمع المعلومات على أداتي الاستبيان والمقابلة بحيث قمنا بمقابلة مع ثلاث أستاذات، وشملت اثني عشرة سؤالا، لمعرفة أهمية التمرينات اللغوية في تثبيت القاعدة وتبسيط المعقد منها. بعد الاستماع إلى الأجوبة والمعلومات من المستجوبات تمّ تحليلها على النحو الاتي:

2-1- عرض معطيات المقابلة وتحليلها ونتائجها:[1]

1- بناء على خبرتكم، ما هو تقييمكم لمستوى التلاميذ في القواعد النحوية، ومدى اهتمامهم بها؟

اتّفقت أستاذتان على ضعف مستوى التلاميذ في القواعد النحوية، وقلة اهتمامهم بها، وأنّ المستوى يتدنى باستمرار، بسبب كثافة الدروس وقلة الحجم الساعي، أما أستاذة واحدة فقد قيَمت المستوى بدرجة متوسط على العموم، معللة ذلك بأنّ أغلب الدروس، تعرضوا إليها سابقا، فالمستوى كان من المفروض أن يكون أحسن.

نلاحظ أنّ الأستاذات يشتكين من ضعف مستوى التلاميذ في اللّغة العربية، بصفة عامة والقواعد النّحوية بصفة خاصة، علما أنّ معظم الدروس تناولوها في الابتدائي والمتوسط، فكان من المفترض أن تكون قد رُسّخت في عقولهم.

2- هل يتم تكليف التلاميذ بالتمرينات أو أنّ هناك عوائق تمنع ذلك؟

اتّفقت الأستاذات الثلاث على إجابة واحدة، بحجة أنها الطريقة الوحيدة لتثبيت القاعدة في أذهان المتعلّمين واكتشاف الثغرات والعوائق التي يعانون منها لتصويبها. وأشارت ثلاثتهن إلى وجود عائق الحجم الساعي الذي يمنعهنّ من إنجاز تمارين عديدة على القاعدة المدروسة، وأكدت إحداهن على عائق كثافة الدروس مقارنة بالوقت المحدد لهم.

يتبيّن لنا أنّ الأستاذات جميعهنّ يكلّفن التلاميذ بالتمارين، غير أنّ الحجم الساعي الضيّق عائق يواجههنّ، كذلك الدروس كثيرة مقارنة بالوقت المبرمج، رغم العراقيل إلاّ أنّهنّ لا يستطعن تجاوز

[1]- تمّت المقابلة مع الأستاذات على التّوالي: سيني، زهور. أستاذة اللّغة العربية في ثانوية ايازوران محمد السعيد. أزفون 24 أفريل 2022 من الساعة 13 إلى سا14. تلماط قاضي، وردية. أستاذة اللّغة العربية في ثانوية ايازوران محمد السعيد. أزفون 26 أفريل 2022، من الساعة 12و 30 دقيقة إلى سا 13. لحوم، حياة. أستاذة اللّغة العربية في ثانوية ايازوران محمد السعيد. أزفون، 15 ماي 2022، من الساعة 10 و15 دقيقة إلى سا11.

تقديم التمارين اللغوية بعد عرض القاعدة، فهي السبيل الوحيد لتقييم درجة فهمهم لما أُعطي في الدرس إذن هي مهمة ولابُد منها.

3- ما مصدر التمارين المبرمجة؟

اختارت أستاذتان الإجابة بأن الكتاب المدرسي هو مصدرهما منه تستمدان التمارين، وأضافت إحداهن الشبكة العالمية. أما الأستاذة الثالثة، فقالت بأنها هي من تحضر التمارين؛ أي أجابت على المصدر "الأستاذ" معللة ذلك، أنها تنتقي ما سيفيد التلاميذ، خاصة أنهم مقبلون على شهادة البكالوريا، لذلك فهي تختار التمارين بدقة من تصميمها الخاص.

نلاحظ من إجابات الأستاذات، أنّه تتعدد معايير انتقاء التمارين، فإذا اختارت إحداهن الكتاب المدرسي، نجد الأخرى أضافت الشبكة العالمية. أما الأستاذة الثالثة فهي تحضّر التمرينات بدقة من تلقاء نفسها انطلاقا ممّا يُقدّم لهم في مواضيع البكالوريا السابقة، هذا يعني أنّ جميعهنّ يعتمدن على التمارين، ويحرصن على اختيار ما يناسب التلاميذ، لذلك اهتمامهنّ بها، يدلّ على أهميّتها ودورها الفعّال.

4- هل هناك معايير محددة لاختيار التمارين المناسبة للتلاميذ؟

اتفقت المستجوبات الثلاث، على أنه توجد معايير في اختيار التمارين؛ وهي ضرورة اختيارها وفقا لما نص عليه المقرر الدراسي، مع ضرورة مناسبتها لأحكام القاعدة المدروسة وطبقا أيضا لما يقدم للتلاميذ من أسئلة في البكالوريا، وينبغي أن تكون في المستوى.

يعني أنّ التمارين تقدّم بطريقة منظّمة، أي تحرص الأستاذات على انتقاء الأفضل والمناسب والذي يخدم التلاميذ والقاعدة قصد الاستفادة أكثر، وماهذه الأهمية التي تحظى بها برمجة التمارين اللغوية إلاّ أحسن دليل على دورها الفعّال في العملية التعليمية .

5- هل ترون أن تصحيح التمرينات المقدمة للتلاميذ مهم؟

وقع اختيار الأستاذات جميعهن على الإجابة "بنعم" لأنه من خلال التصحيح، تتبيّن درجة استيعاب تلاميذهنّ لما شرح في الدرس ويتعرّفن على أخطائهم فيصوبونها.

نلاحظ أنّ الأستاذات يحرصن على تصحيح التمارين المقدمة للتلاميذ، لأنّها العامل الوحيد الذي تتبيّن من خلاله نقاط ضعف التلميذ وتمكنه من الدرس، لذلك فالتمارين تفيد الأستاذ؛ الذي من خلالها يكشف نسبة فهم تلامذته للدرس، ويستفيد منها التلاميذ؛ لأنّ بها تتّضح القاعدة، ويزول أيّ غموض حولها.

6- هل تحرصون على مراقبة التلاميذ ومدى إنجازهم التمارين؟

أجابت أستاذتان بضرورة مراقبة التلاميذ، ومدى إنجازهم للتمارين، لأن إنجازها ومراقبة ذلك يبين مدى فهمهم للمحتوى المعرفي. أما أستاذة واحدة من بينهن فقالت إنّ الحجم الساعي لا يسمح بمراقبة التمارين وتصحيحها بصفة دائمة.

فمن خلال أجوبتهنّ، يتبيّن لنا، أنّهنّ يسعين جاهدات إلى مراقبة إنجاز التلاميذ للتمارين، هذا ما يشير إلى ضرورتها وأهميتها، لأنّه من خلال ما أنجزوه يعرف الأستاذ مدى فهمهم للدرس.

7- ما مدى تفاعل التلاميذ مع التمارين؟

أكّدت الأستاذة الأولى أنّ التلاميذ يتفاعلون بشكل كبير في بداية السنة، ثم يتراجعون أحيانا وهذا بسبب كثرة الدروس. أما الأستذاتان المتبقيتان فقالتا بأن هناك تباينًا بين الاهتمام واللامبالاة معللتين ذلك، أن الفئة المجتهدة هي التي تهتم بالتمارين أما البقية فلا يهتمون إطلاقا.

يتّضح لنا من إجابة الأستاذات على مدى تفاعل التلاميذ مع التمرينات، أنّ الاقبال عليها يكون بشكل كبير في بداية السنة، ذلك راجع ربما إلى حماسهم للدراسة، أو بسبب قضائهم لأيام استراحة عديدة، أمّا في آخر السنة، فيقّل التفاعل بسبب كثافة الدروس، وضعف الحجم الساعي. وتبقى ربّما الأسباب متنوعة.

أمّا الأستاذتان اللّتان أجابتا أنّ هناك تباينا بين الاهتمام واللامبالاة، وحجّتهما على ذلك أنّ الفئة المجتهدة هي التي تهتم، أمّا بقيّتهم فلا يولون لها أهميّة، هذا ما يؤكّد أنّ التمارين ذات أهمية كبيرة في ترسيخ القواعد في أذهان المتعلمين، وتيسيرها لهم ما دام أن الفئة المتفوّقة تهتم بها.

8- هل تلاحظون أن التمرينات تذلل الصعوبات التي يجدها التلاميذ؟

كانت ملاحظات الأستاذات الثلاث نفسها، إذ اتفقن جميعهن على أن التمارين تخفف من الصعوبات التي يجدها التلاميذ، لأنه من خلال التمرن يكتشفون ما تعسر، فيطرحون أسئلة ويستفسرون لتصحيحها.

اتّفقت الأستاذات الثلاث على أنّ التمارين تخفف من الصعوبات التي يجدها التلاميذ لأنّها تجعلهم يكتشفون ما لم يفهموه جيّدا خلال عرض القاعدة، هذا ما يبيّن الأهمية الكبرى التي تحظى بها التمرينات.

9- هل ترون أن المنهاج يعطي الأهمية المناسبة للتمارين؟

اتّفقت الأستاذات الثلاث على أنّ المنهاج لا يعطي أهمية للتمارين بحجة أنّ الكتاب المدرسي لا يتوفر عليها أحيانا، كذلك عدم تحديد أحكام القاعدة الواجب تقديمها للتلاميذ في هذه الدروس.

نستنتج أنّ المنهاج لا يُعطي التمارين حقّها وأهميّتها، حسب ما أدلت به الأستاذات هذا يبيّن أنّ التمارين ضرورية، فينبغي إعطاؤها حقّها وتصميمها بشكل دقيق، ودراستها من قبل متخصصين لإعدادها إعدادا يناسب المتعلّمين.

10 - ما هي الطريقة التي تفضلونها في تصحيح التمارين؟

فضّلت جميع الأستاذات طريقة المحاولات الفردية ثم التصحيح الجماعي، مع الحرص على مراجعة أحكام القاعدة باستجواب التلاميذ.

يعني أنّ التمارين التي تّنجز بطريقة فردية، تضمن كشف نسبة الفهم عند المتعلّم بطريقة أدق.

11 – هل تعتبرون التمارين مقياسا يمكنكم من تقييم مستوى فهم التلاميذ؟

أكّدت الأستاذات الثلاث أن التمارين تعتبر مقياسا يمكنهنّ من تقييم مستوى فهم التلاميذ وذلك شرط أن يكون الإنجاز فرديا، وكذلك التمارين مستوفية للشروط وحسن اختيارها. تؤكّد الأستاذات أنّ التمرينات معيار مناسب، يساعدهنّ على تقييم مستوى التلاميذ ودرجة فهمهم للدرس، يعني أنّها ضرورية ولا يمكنهنّ الاستغناء عنها.

12–إذا كانت لديكم إضافات حول دور التمارين، فأرجو منكم تقديمها، مشكورون على ذلك.

كانت ملاحظات الأستاذات كما يلي:

- تكثيف التمارين المناسبة يجعل التلاميذ يستوعبون القاعدة بشكل أدق.
- التمارين ترسخ الأحكام في ذهن التلميذ.
- التمارين تساعد التلاميذ على فهم الدرس إذا واجهوا صعوبات أثناء التقديم. "

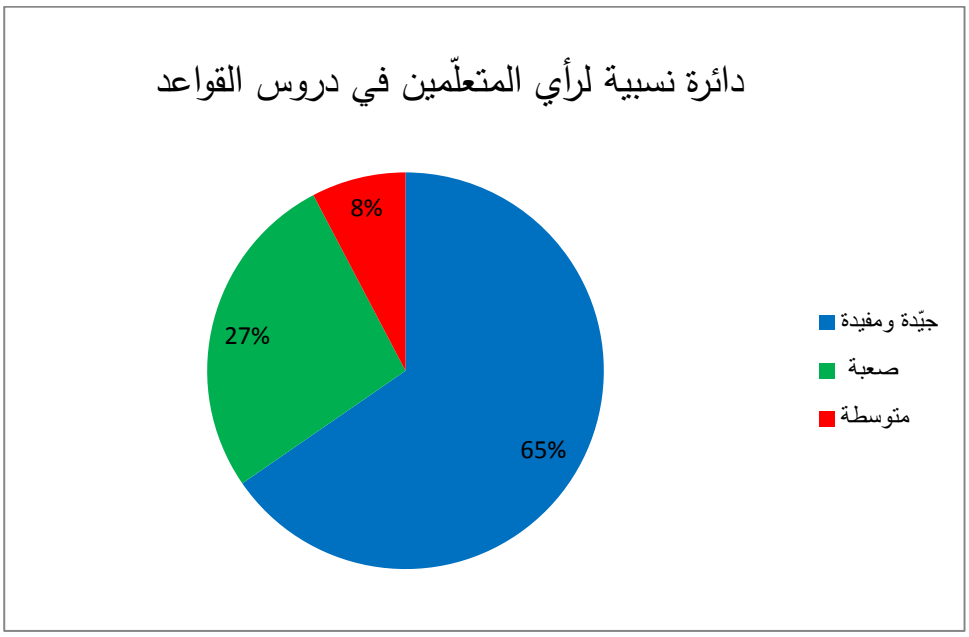
يتبيّن لنا من خلال ما اقترحته الأستاذات، أنّ التمارين لها أهمية كبيرة في تثبيت القاعدة في أذهان المتعلّمين، بحيث إنّها تساعدهم على فهم الدرس، إذا واجهتهم مشكلات وبها يزول أيّ غموض حولها، شرط أن تكون مناسبة في المستوى، وتخدم الهدف المراد تحقيقه، ألا وهو تيسير ما تعسّر أثناء شرح القاعدة.

نستشف من نتائج المقابلة أنّ التمارين من المراحل الأساسية التي لا تستطيع الأستاذات الاستغناء عنها، لأنّها وسيلة مهمة لتثبيت القاعدة في عقول المتعلّمين، وكذلك قياس درجة فهمهم لما عُرض عليهم أثناء الدرس.

2-2-عرض معطيات الاستبيان وتحليلها والنتائج:

1- ما رأيك في دروس القواعد ولماذا؟

الإجابات	عدد التكرارات	النسبة المئوية
جيدة ومفيدة	17	%65.38
صعبة	07	%26.92
متوسطة	02	%08.00
المجموع	26	%100

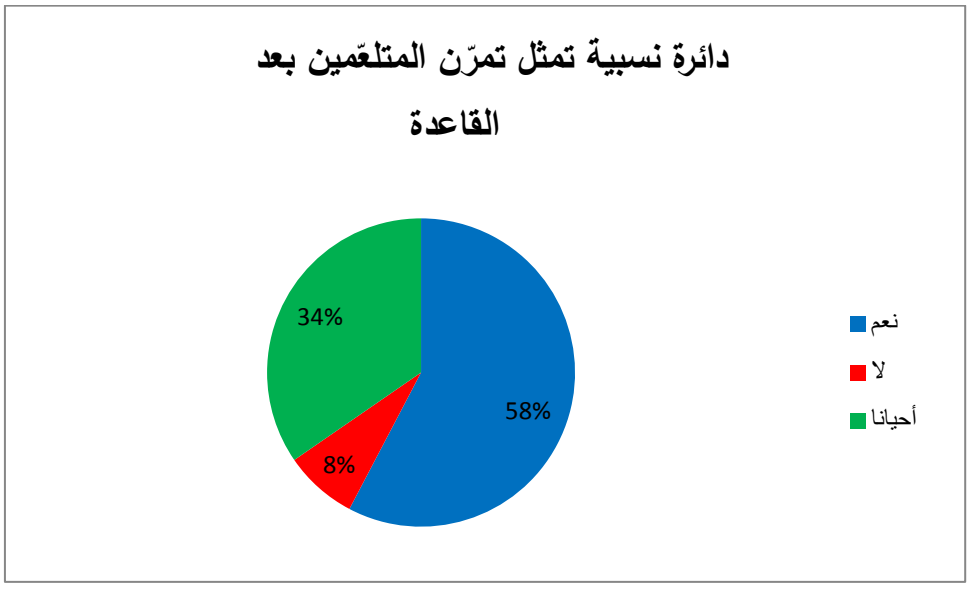


يتّضح من خلال معطيات الجدول أعلاه، والنسب المئوية المجسدة لآراء التلاميذ، أن أعلى نسبة مثلها الذين أجابوا على دروس القواعد "جيدة"، إذ قدرت بـ 65,38% من مجموع الإجابات ويرجع ذلك إلى عدة أسباب، تتلخّص في كونهم يحبون المادة، وتجذبهم طريقة الأستاذ في شرحه لها. بينما النّسبة الأقل، قدرت بـ 26,92% أكدوا أنّها صعبة، لأنها كثيرة وتمثل سبعة مستجوبين وقدرت النسبة الأخيرة بـ 08% للذين أجابوا أنها متوسطة، وكانت لتلميذين، دون التعليل، لهذا

نفترض أنّ السبب راجع إلى عدم مبالاتهم بالمادة بصفة عامة والقواعد النحوية بصفة خاصة. لكن عموما، يتبيّن أن أغلبية المستجوبين يحبذون دروس القواعد، وهذا خلافا لما اشتهر.

2- هل تنجزون تمرينات بعد نهاية كل درس؟

الإجابات	عدد التكرارات	النسبة المئوية
نعم	09	%34,61
لا	02	%08,00
أحيانا	15	%57,69
المجموع	26	%100

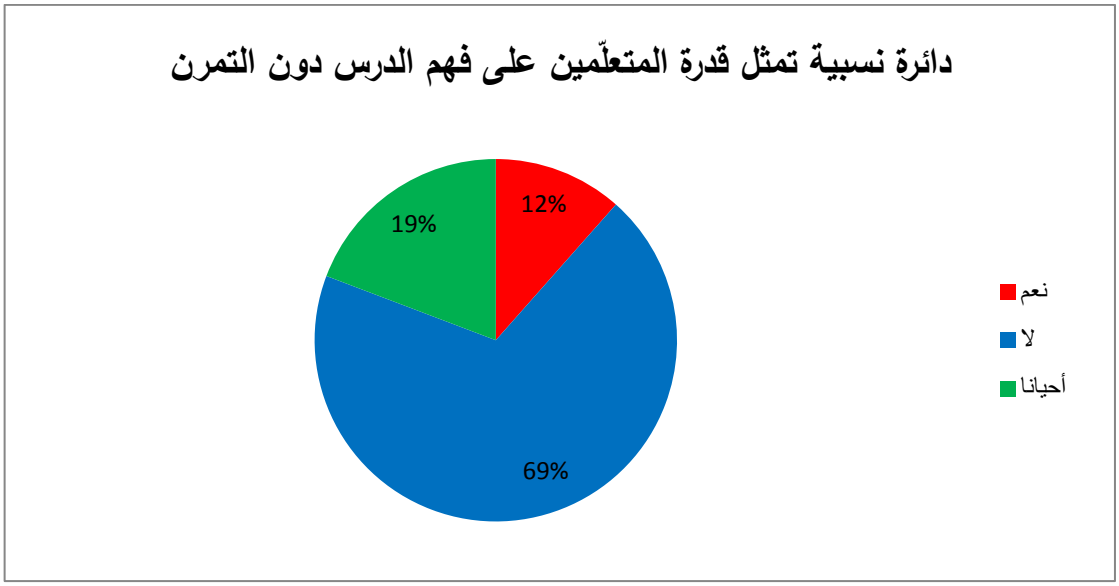


نستنتج من خلال الجدول أعلاه أن أغلبية المتعلمين اتفقوا على الإجابة "أحيانا"، حيث تقدر نسبتهم بـ 57,69% عددهم خمسة عشر تلميذا، ثم تليها نسبة 34,61% التي حققها تسعة تلاميذ وكانت إجابتهم "بنعم" لإنجازهم للتمرينات بعد نهاية كل درس. أما أقل نسبة فقدرت بـ 07,69% مَثلها تلميذان أجابا بـ "لا".

بعد الحديث مع أستاذات اللغة العربية، للاستفسار عن سبب هذا الاختلاف بين الإجابات رغم أن العينة تدرس في قسم واحد، تبيّن أنّ التلاميذ، يُكلّفون في غالب الأحيان بالتمرينات، لكن ليس بصفة دائمة، وذلك بسبب ضيق الحجم الساعي وكثافة الدروس.

3- هل يمكنك فهم دروس القواعد دون إنجاز تمرينات؟

الإجابات	عدد التكرارات	النسبة المئوية
نعم	03	%11,53
لا	16	%69,23
أحيانا	05	%19,23
المجموع	26	%100

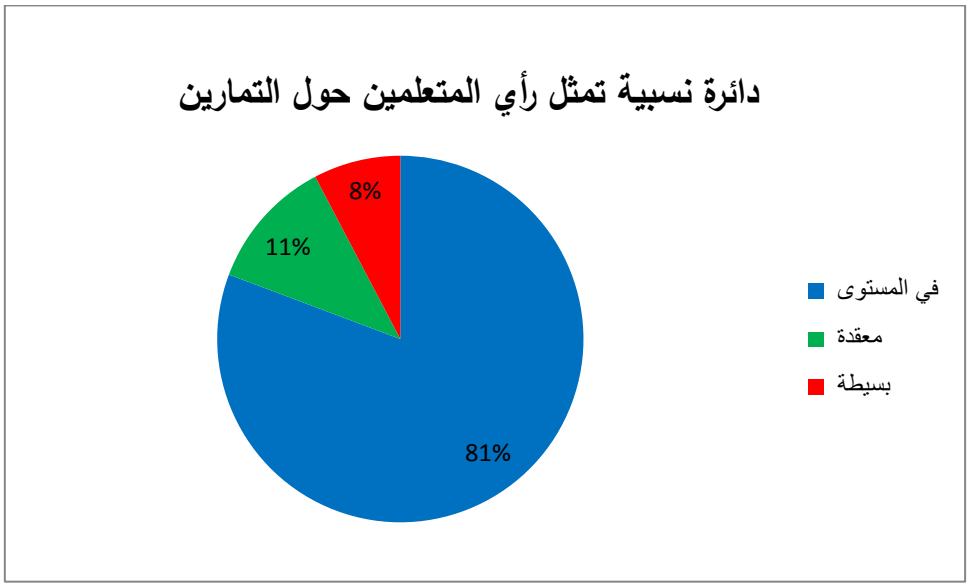


يتبين لنا من خلال هذا السؤال، أنّ أعلى نسبة من الإجابات، وقفت على الاختيار "لا" قدرت بـ 69,23% مثلها ستة عشر تلميذا، تليها نسبة 19,23% للإجابة "أحيانا"، وتعود لخمسة مستجوبين. أما أقل نسبة فهي11,53% تشمل ثلاثة تلاميذ أجابوا بـ" نعم"، يمكن فهم دروس القواعد دون إنجاز التمارين.

نلاحظ من خلال ما سبق أنّ معظم تلاميذ العينة المستجوبة، غير قادرين على فهم دروس القواعد دون التمرن عليها، هذا يعني أنّ التمارين اللّغوية ضرورية، فهي تساعدهم على الفهم الجيد لدروس القواعد وضبط القاعدة، وترسيخ محتواها في أذهانهم، لأنّ أغلبيتهم يفهمونها بعد التمرن عليها، كما هو ملاحظ في الجدول أعلاه. إذن للتمارين دور أساسي في تيسير القاعدة وتوضيحها بشكل أدق. لأنّه من خلال الممارسة تتبيّن درجة فهمهم للدرس.

4- ما رأيك في التمارين المقدمة لك؟

الإجابات	عدد التكرارات	النسبة المئوية
في المستوى	21	%80,72
معقدة	03	%11,59
بسيطة	02	%08,00
المجموع	26	%100



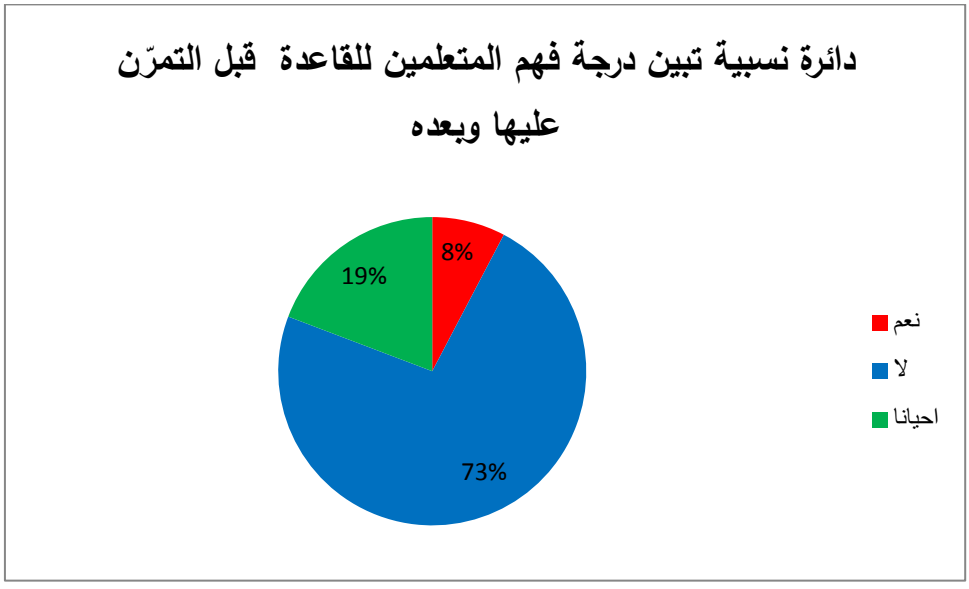
يتضح أن النسبة المعبرة عن الاختيار "في المستوى" تمثل الأغلبية في الإجابات، إذ قدرت بـ 80,72% وتمثل واحدا وعشرين تلميذا، لتليها النسبة المعبرة عن الاختيار "معقدة" التي بلغت

11,59 %مثلها ثلاثة مستجوبون، لتأتي في الأخير نسبة 08% المخصصة للإجابة على الاقتراح "بسيطة" وكانت لتلميذين.

وقعت إجابات التلاميذ أغلبها على اعتبار التمارين المقدمة لهم أنها "في المستوى" وهذا راجع إلى حُسن اختيار الأساتذة لها، حسب ما قالته الأستاذات، فهنّ يحرصنّ على انتقاء التمارين بدقة. مادام أنّ التلاميذ اتّفقوا على التمرينات المقدمة لهم أنّها في المستوى هذا يعني أنّهم ينجزونها ويستفيدون منها، فهي مهمة لهم.

5- هل درجة فهمك لدروس القواعد قبل إنجازك للتمرينات وبعدها نفسها؟

الإجابات	عدد التكرارات	النسبة المئوية
نعم	02	%08,00
لا	19	%73,07
أحيانا	05	%19,23
المجموع	26	%100

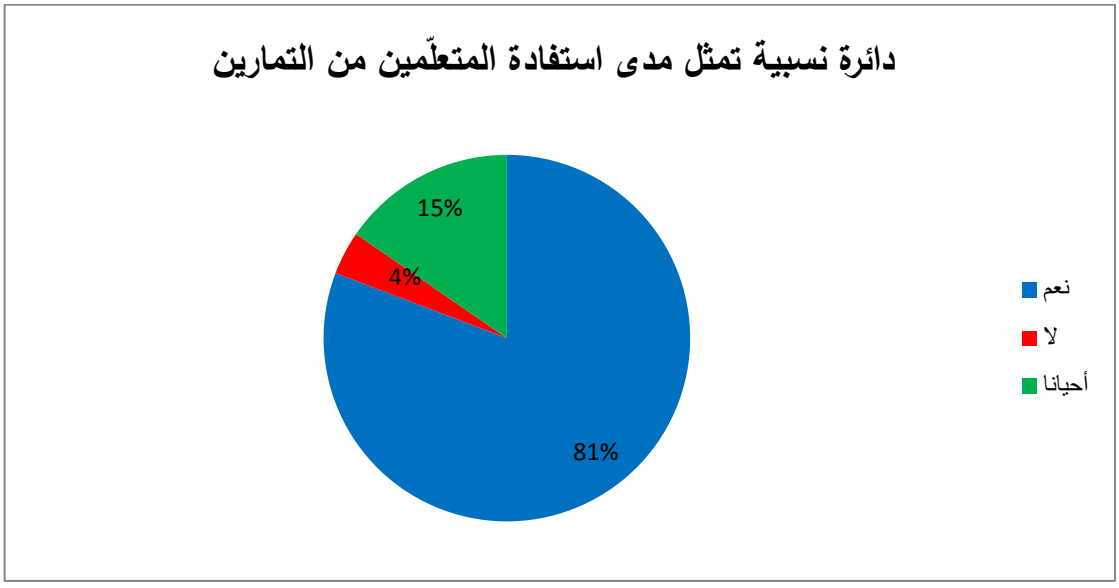


حققت الإجابة "لا" أعلى نسبة، إذ قدّرت بـ 73,07% مَثلها تسعة عشر تلميذا، فدرجة فهم دروس القواعد ليست نفسها قبل إنجاز التمرينات وبعدها، ثم تليها نسبة 19,23% مثلها خمسة تلاميذ وقعت اختياراتهم على الإجابة "أحيانا"، أما النسبة الأقل فكانت لتلميذين أجابا "بنعم" وبلغت 8%.

نستنتج من خلال عرض نتائج هذا السؤال أن التمارين، تتحكم في نسبة ترسيخ، فمعظمهم يتحسن مستوى فهمهم للدرس بعد التمرن عليه. غير أنّ الفئة التي أجابت بأنّها كانت تستفيد أحيانا من التمرين، قد يعود ذلك إلى عدم اهتمامها بالدرس ولم تأخذ التمارين بجدية، واللّذان اعتبرا درجة فهم الدروس قبل إنجاز التمرينات وبعدها نفسها قد يكونان من المتفوقين.

6- هل تشعر أنك استفدت من التمرينات في توضيح وترسيخ القواعد؟

الإجابات	عدد التكرارات	النسبة المئوية
نعم	21	%80,76
لا	01	%03,84
أحيانا	04	%15,38
المجموع	26	%100

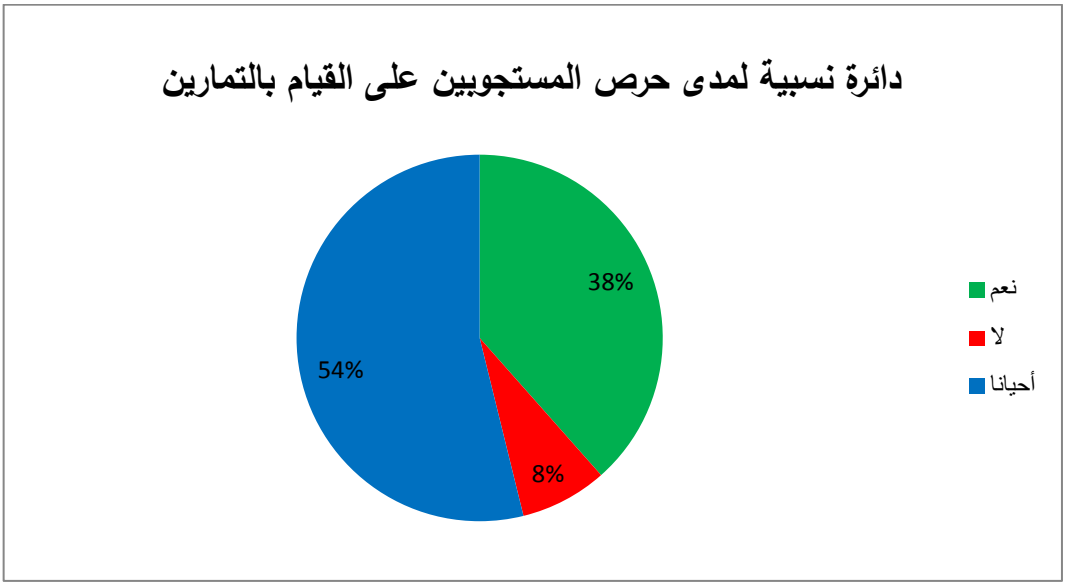


يتبين لنا من خلال الجدول أعلاه أن أعلى نسبة قدرت بـ 80,76% حققها المستجوبون الذين أجابوا بنعم، ويبلغ عددهم واحد وعشرون تلميذا.

أما النسبة الثانية فبلغت 15,38% وقع اختيارهم على الإجابة "أحيانا"، ويبلغ عددهم أربعة تلاميذ ثم تليها نسبة 4% وهي أقل نسبة، مثلها مستجوب واحد أجاب أنّه لم يستفد من التمارين. نلاحظ أن النسبة الأكبر من المستجوبين أكدوا أنّ التمارين تيسّر القواعد النّحوية المدروسة، ويبلغ عددهم واحد وعشرون تلميذا، هذا يدل على أنّها مفيدة وتؤثر بشكل ايجابي على درجة استيعابهم للدرس وترسخ القاعدة في أذهانهم.

7- هل تحرص على القيام بالتمرينات التي تطالب بها؟

الإجابات	عدد التكرارات	النسبة المئوية
نعم	10	%38,46
لا	02	%08,00
أحيانا	14	%53,84
المجموع	26	%100

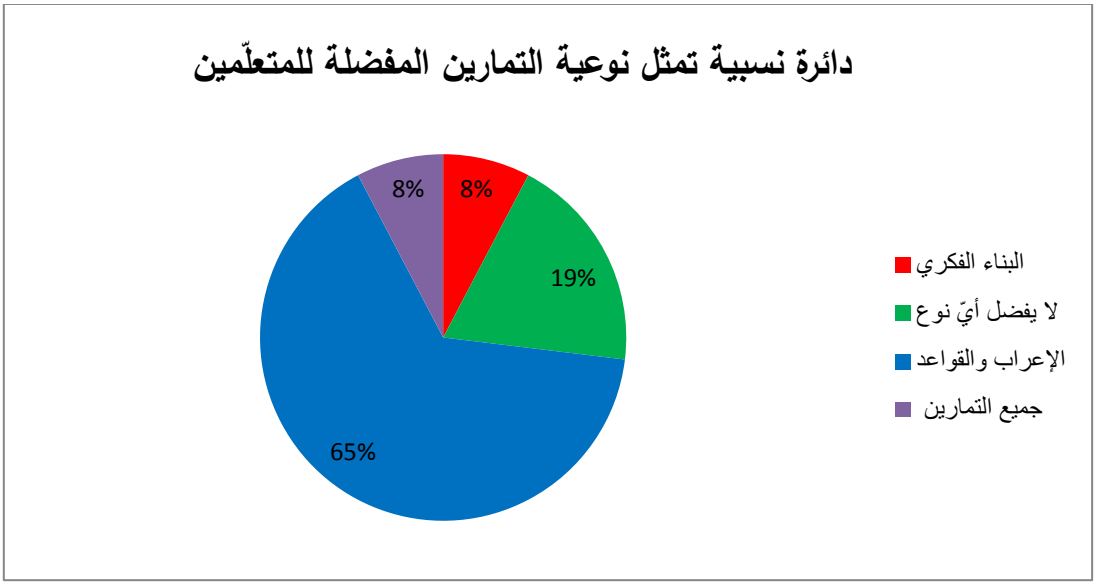


إن أغلبية التلاميذ ينجزون أحيانا التمارين التي يطالبون بها، وتقدر نسبتهم بـ 53,84% يبلغ عددهم أربعة عشر تلميذا، أما عشرة منهم؛ فيحرصون على إنجاز التمرينات التي يطالبون بها بنسبة 38,46%. وبلغت أقل نسبة 08% مثلها مستجوبان لا يحرصان على إنجاز التمارين التي يطالبون بها.

نلاحظ من خلال ما سبق أنّ التلاميذ لا يحرصون على إنجاز التمارين بصفة دائمة بسبب كثافة الدروس، وهذا حسب ما أدلوا به، لكن الفئة المجتهدة تهتم بها وتحرص على إنجازها هذا يعني أنّ التمارين تُحسّن من فهم المتعلّمين مادام أن المجتهدين يهتمون بها ويتفاعلون معها.

8- أي نوع من التمارين تفضلها؟

الإجابات	التكرارات	النسبة المئوية
البناء الفكري	02	%08,00
لا يفضل أي نوع	05	%19,23
تمارين الإعراب والقواعد	17	%65,38
جميع التمارين	02	%07,69
المجموع	26	%100



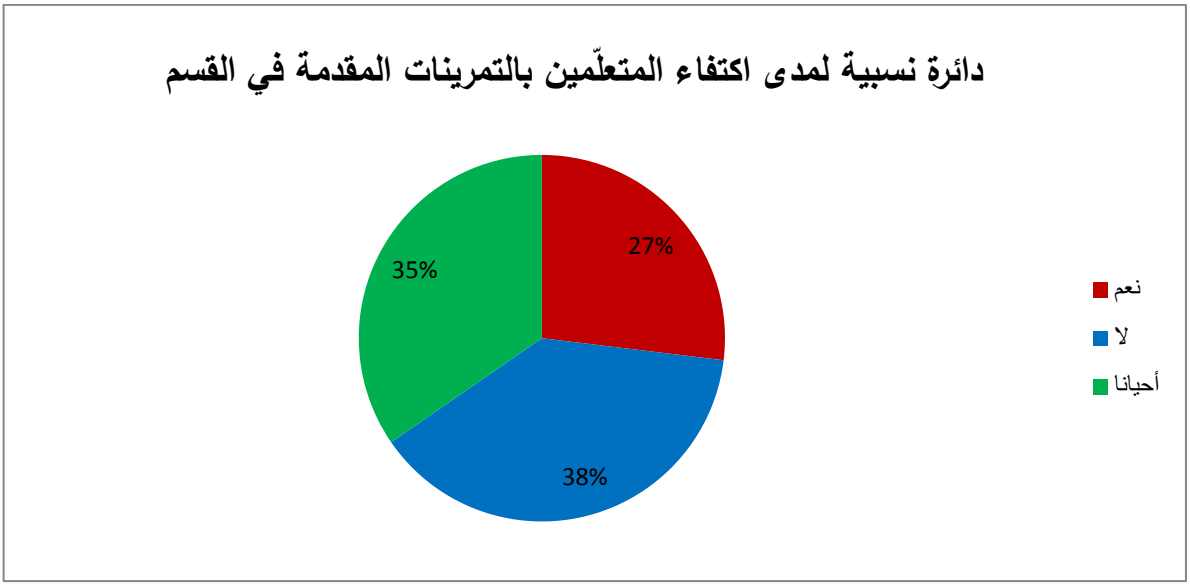
تتمحور أغلبية الإجابات حول التمارين المتعلقة بالقواعد النحوية والإعراب بنسبة %65,38 مثّلها سبعة عشر مستجوبا، تليها المجموعة التي لا تفضل أي نوع من التمرينات بنسبة %19,23 وهم خمسة تلاميذ، وأقل نسبتين حققهما هذا السؤال هما 08% متعلقة بالتلميذين اللّذين يفضلان تمرينات البناء الفكري وتلميذين آخرين يُحبذان التمارين كلّها.

نلاحظ من خلال أجوبة المتعلمين أنّ أغلبيتهم يفضلون التمارين كيفما تعددت أنواعها وهذا أحسن دليل على أهميتها وتأثيرها الإيجابي عليهم، إلاّ نسبة ضئيلة، فلا تحبذ أي نوع من

التمارين فمن الممكن أن تكون الفئة المتهاونة، والتي تنفر من المادة بصفة عامة ولا توليها اهتماما...

9- هل تكتفي بالتمرينات المقدمة في القسم؟

الإجابات	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	07	%26,92
لا	10	%38,46
أحيانا	09	%34,61
المجموع	26	%100



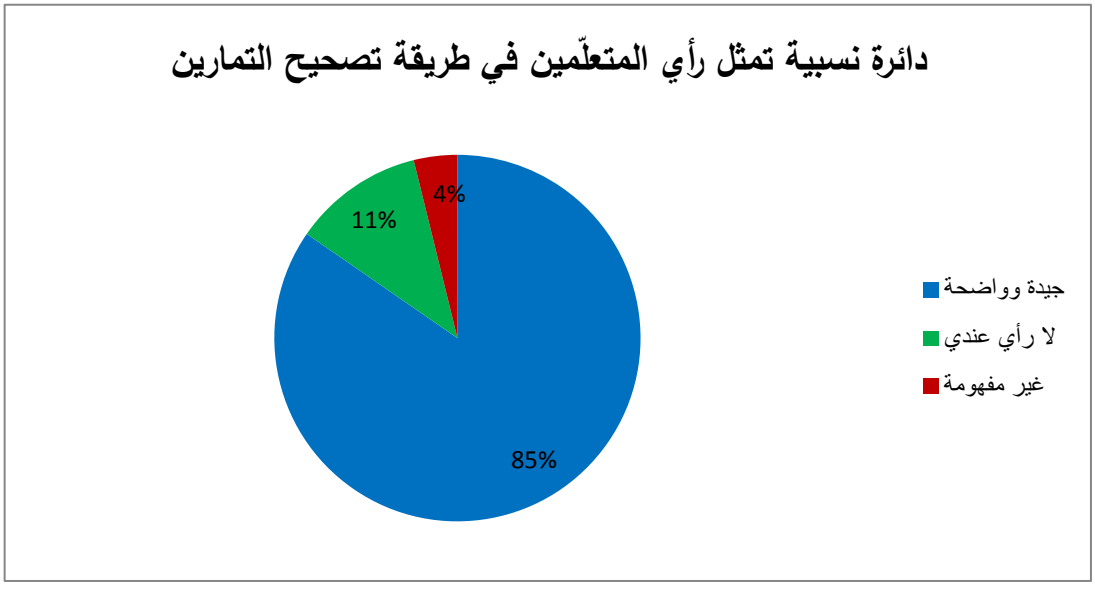
يتبين من خلال أجوبة التلاميذ، أن أعلى نسبة قدرت بـ 38,46% مثلها المستجوبون الذين لا يكتفون بالتمرينات التي تقدم لهم في القسم، في حين أكدت نسبة 34,61 % من بين مجموع الإجابات أنها تكتفي في بعض الأحيان بما يقدم لها من تمرينات داخل القسم، وتبلغ عددها تسعة تلاميذ، وحججهم لذلك أنّ القواعد بسيطة، والتمرن عليها في القسم يسهلها من جهة، ومن جهة أخرى إذا صعُب تتمرن عليها خارج القسم. أما النسبة المتبقية فقدرت بـ 26,92% وهي التي

تكتفي بالتمارين التي تُقدم في القسم فعللوا ذلك بأنّ طريقة شرح الأستاذة لدرس القواعد واضحة تسهل أي صعوبة يواجهونها.

يعني أنّ التلاميذ ربما يكتفون بالتمارين المقدمة لهم في القسم، بحسب الدرس المتراوح بين البسيط والمعقد، وكذلك المجتهدون منهم، قد يفهمون الدرس بشكل جيّد بمجرد التمرن عليه في القسم. والملاحظ من إجاباتهم أنّ التمارين مهمة إما داخل القسم أو خارجه.

10- ما رأيك في طريقة تصحيح التمارين؟

الإجابات	التكرارات	النسبة المئوية
جيدة وواضحة	22	%84,61
لا رأي عندي	03	%11,53
غير مفهومة	01	%03,84
المجموع	26	%100



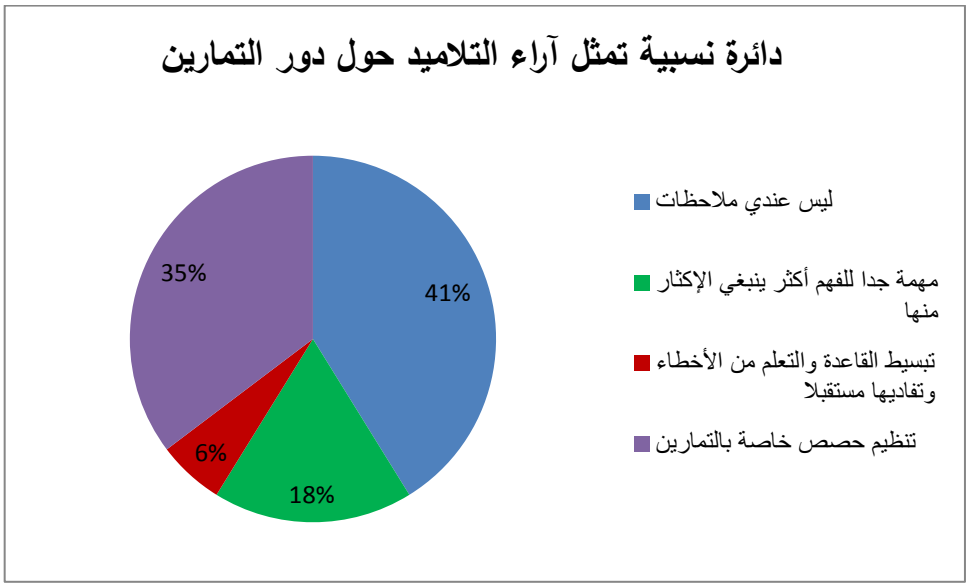
اتفق أغلبية المستجوبين على بساطة طريقة تصحيح التمارين ووضوحها، بلغت نسبتهم 84,61% تلميذا، وهي النسبة الأكبر من بين مجموع النسب، ثم تليها نسبة 11,53 % مثلت

الفئة التي لم تبدِ رأيها حول طبيعة الطريقة. أما النسبة الأخيرة فقدرت بـ 04% تعود هذه الإجابة لتلميذ واحد قال بأنّ الطريقة غير مفهومة.

نلاحظ أنّ التلاميذ لم يفهموا السؤال بالطريقة المبتغاة، فكان من المرجو أن يبيّنوا رأيهم في طريقة تصحيح التمارين، كأن يكون التصحيح جماعيا أو فرديا.

11- هل لديك اقتراحات أو ملاحظات حول دور التمارين في تعليم القواعد؟

الإجابات	التكرارات	النسبة المئوية
تنظيم حصص خاصة بالتمرينات	04	%46,15
تبسيط القاعدة والتعلم من الأخطاء وتفاديها مستقبلا	02	%69،7
مهمة جدا للفهم أكثر ينبغي الإكثار منها	06	%07،23
ليس عندي ملاحظات	14	%53,84
المجموع	26	%100



مثلت أعلى نسبة لهذا السؤال المستجوبين الذين لم يقدموا اقتراحات حول دور التمارين في تعليم القواعد بنسبة 53,84 %، في حين أكد اثنا عشرة تلميذا ضرورة الإكثار من التمارين لأنها تبسط القاعدة النحوية، ومهمة جدا للفهم، مع دعوتهم إلى تنظيم حصص خاصة بالتمارين.

نلاحظ من خلال ما اقترحته الفئة المستجوبة أنّ التلاميذ يؤكدون بأنّ التمارين تُسهل القاعدة وتُيسرها، وتسهم في ترسيخها في أذهانهم. فطالبوا بضرورة تخصيص حصص للتمارين للاستفادة أكثر. أمّا الفئة غير المتفاعلة مع هذا السؤال، ربما يعود لعدم فهمها السؤال أو لسبب آخر.

نستنتج من إجابات المتعلّمين أنّ التمارين ذات أهمية كبيرة، إذ تعمل على تثبيت القاعدة في أذهانهم، بها يستطيعون فهمها أكثر، ويكتشفون الثغرات فيصوبون الخطأ ويثبتون الصحيح. إذن التمارين تُفيد الأستاذات والتلاميذ معا. وهذا ماتبيّن لنا من المعلومات المتحصّل عليها الميدان، رغم أنّه وجدنا فئة ضئيلة لم تتفاعل مع التمارين، بحيث قالت بأنّها لا تشعر بأيّ تحسن ربما تكون من الذين ينفرون من مادة اللّغة العربية بصفة خاصة، والقواعد النّحوية بصفة عامة. أمّا النجباء منهم فيستفيدون من التمارين وينتبهون إليها ويتفاعلون معها، بحسب ما لاحظته إحدى الأستاذات أثناء تقديم التمرين وتصحيحه.

نستشّف من خلال الدراستين الميدانيتين السابقتين أنّ التمارين اللّغوية وسيلة فعالة وأساسية في العملية التعليمية التعلّمية، لهذا يعتمدها المتعلّمون لتثبيت الدرس، والمعلّمون لقياس درجة الفهم عند متعلّميهم. فهي ضرورية لكلّ من المعلّم والمتعلّم.

خاتمة

نستنتج ممّا تطرّقنا إليه في الفصل النّظري والميداني، أنّ هناك أفكارا جوهرية تفرض نفسها وهي:

– أنّ اللغة العربية كأيّ لغة أخرى، لا يمكن اتقانها إلاّ بالتحكم في قواعدها، وهذا يكون بواسطة انجاز تمارين عليها لتثبيت القاعدة في أذهان المتعلّمين.

– أنّ التمرين اللّغوي يُكسب المتعلم الملكة التواصلية.

– أنّ التمرين اللّغوي يُكسب المتعلّم مهارة التحليل، والتفسير والاستنتاج مثل التمارين التحليلية التركيبية.

– أنّ التمرين اللّغوي وسيلة مهمة لتصحيح الأخطاء وتصويبها.

– ضرورة تنويع التمارين اللّغوية لتتلاءم مع حاجات المتعلّمين وقدراتهم.

– لا يمكن الاستغناء عن التمارين اللغوية في مادة القواعد النحوية.

– القواعد النحوية ليست هدفا في حد ذاتها، ولكنها الأداة التي تحقق هدفا أسمى هو التحكم في اللغة العربية.

– تؤثّر التمرينات اللّغوية بشكل إيجابي على مستوى فهم المتعلّمين للقاعدة النّحوية، وما تفاعل أغلبية المتعلّمين في الدراسة الاستطلاعية وتجاوبهم مع الاختبار المقدم لهم في درس الفضلة إلا أكبر دليل على أهمية التمرين بعد شرح القاعدة، وكذلك إجابات المتعلّمين والمعلّمين على الاستبيان والمقابلة في الدراسة الميدانية الحالية، وتأكيد أغلبيتهم على أنّ التمرينات تبسّط لهم ما أخذوه أثناء حصة القواعد دليل على أنّ التمرينات وسيلة ضرورية للمتعلّم والمعلّم معا، فهو يعتمدها كمعيار لقياس درجة فهم المتعلّمين للقاعدة النّحوية والكشف عن الأخطاء وتصويبها وتثبيت الصحيح.

إذن التمرين اللّغوي ركيزة أساسية في العملية التعليمية التعلّمية، لأنّه يعتبر من أساليب التقويم اللّغوي، فهو يُحسن من أداء المتعلّمين للّغة لأنّه يثّبت القاعدة النحوية في عقول المتعلّمين التي بها يستقيم الكلام ويُحقق المعلّم مقاصده.

قائمة المصادر والمراجع

القرآن الكريم برواية ورش

المراجع:

- إبراهيم، وجيه محمود. المراهقة خصائصها ومشكلاتها، الاسكندرية، دار المعارف، 1981. دط.

- إبرير، بشير. تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، الأردن، عالم الكتب الحديث، 2007 ط01.

- أحمد محمد الزعبي، سيكولوجية المراهقة، عمان. دار زهران للنشر، 2013، دط.

- البوريني، عبد الرحمان أحمد. اللغة العربية أصل اللغات كلها، عمان الاردن. الحسن للنشر والتوزيع 1997، ط1.

- ابن جنّي، أبو الفتح عثمان. الخصائص، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1982. ط03 ج01.

- ابن خلدون. المقدمة، بيروت، دار الكتب العلمية، 1993، ط01، ج 02.

- **ابن منظور، محمد بن مكرم الإفريقي المصري، لسان العرب. القاهرة. دار المعارف، 1984، ط1.**

- أبو شعيرة، خالد محمد. المدخل إلى علم التربية. عمان، مكتبة المجتمع العربي، 2010، ط1.

- أحمد مصطفى، حلييمة. جودة العملية التعليمية، آفاق جديدة لتعلم معاصر، عمان الأردن. دار مجدلاوي للنشر، 2013. ط1.

- البجة، عبد الفتاح حسن. فنون اللّغة العربية وأساليب تدريسها بين النّظرية والممارسة. عمان دار الفكر للنشر والتوزيع، 1999. ط01.

- بلعيد، صالح. دروس في اللّسانيات التطبيقية. الجزائر، دار هومة للطباعة والنشر، 2000. ط04.

- بوفيم، عبد اللّه. العربية أمّ اللّغات، لغتي العربية لغة القرآن تاج اللّغات. الجزائر،2018. ط01.

- بونمري، صبرينة. بكالوريا اللّغة العربية شعبة آداب وفلسفة ولغات أجنبية. الجزائر، إصدار كليك للنشر المحمدية، 2014.

- الجرجاني، أسرار البلاغة. استانبول، مطبعة وزارة المعارف، 1954. ط03.

– الجسماني، عبد العلي. سايكولوجية الطفولة والمراهقة وحقائقها الأساسية. بيروت، الدار العربية للعلوم، 1994. ط01.

– حجازي، فهمي محمود. البحث اللّغوي. القاهرة، دار غريب للطباعة والنّشر، 1994. ط01.

– حساني، أحمد. دراسات في اللّسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللّغات، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية، 2009. ط02.

– حسين طحمير العليّ، فيصل. المرشد الفنّي لتدريس اللّغة العربية، دار الثقافة للنشر والتوزيع عمان الأردن. ط1.

– خشيم، علي فهمي. الأكّديّة العربية. القاهرة، مركز الحضارة العربية، 2005.

– خفاجي. ابن سنان، سر الفصاحة. بيروت، دار الكتب العلمية، 1952. ط1.

– دريج، محمد. مدخل إلى علم التدريس، تحليل العملية التعليمية، البليدة، دار الكتاب الجامعي للطباعة والنشر، 2003. دط.

– الدليمي، طه علي حسين أساليب حديثة في تدريس قواعد اللّغة العربيّة، الأردن، دار الشروق للنشر والتوزيع، 2004. ط01.

– ديب، الياس. مناهج وأساليب في التربية والتّعليم، دار الكتاب اللّبناني، بيروت، لبنان،1981 دط.

– راتب قاسم، عاشور. فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها بين النظرية والتطبيق، الأردن، عالم الكتب الحديث، 2009. ط 01.

– راتب قاسم، عاشور. أساليب تدريس اللّغة العربية بين النّظرية والتطبيق. الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع، 2003. ط04.

– رحيم يونس، العزاوي كرو. مقدمة في منهج البحث العلمي، عمان، دار دجلة، 2007. ط01.

– زكريا، ابراهيم. طرق تدريس اللّغة العربية، مصر، دار المعرفة الجامعية، 1999. دط.

– زيدان، جرجي. تاريخ التمدن الإسلامي، القاهرة، مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة، 2012. ط01 ج01.

– شوقي، ضيف. معجم الوسيط. مصر، مكتبة الشروق الدولية، 2004. ط04.

– ساموك، سعدون محمد. الشمري، هدى، علي جواد، مناهج اللّغة العربية وطرق تدريسها، الأردن دار وائل للنشر، 2005. ط01.

- صالح، بلعيد. دروس في اللّسانيات التطبيقة. الجزائر، دار هومة للطباعة والنشر، 2009. ط04.

- صوفي، عبد اللّطيف. اللّغة ومعاجمها في اللّغة العربية، دمشق، دار طلاس للدراسات والترجمة والنشر، 1982. ط01.

- صياح، أنطوان وآخرون. تعليمية اللغة العربية، بيروت، دار النهضة العربية، 2008. ج02 ط1.

- طعمة، أنطوان. تعلُمية اللغة العربية. لبنان، دار النهضة العربية، 2006. ط01.

- طعيمة، رشدي أحمد، السيد مناع، محمد. تدريس العربية في التعليم العام نظريات وتجارب. القاهرة، دار الفكر العربي، 2001. ط1.

- طيب، عمر عبد المجيد. منزلة اللّغة العربية بين اللّغات المعاصرة. المملكة العربية السعودية مركز البحث العلمي وإحياء التراث الإسلامي،1437، ط02.

- عبد التوّاب، رمضان. المدخل إلى علم اللّغة ومناهج البحث. القاهرة، مكتبة الخانجي، 1997. ط03.

- عبد العليم، ابراهيم. الموجّه الفنّي لمدرّسي اللغة العربية. القاهرة، دار المعارف، 1968. ط14.

- عبد اللّه محمد. الشريف. مناهج البحث العلمي. الاسكندرية، مكتبة ومطبعة الإشعاع الفنّية 1996. ط 01.

- عثمان، محمد. أساليب التقويم التربوي، الأردن، دار أسامة للطباعة والنشر، 2002، ط1.

- عصر، حسني عبد الباري. الاتجاهات الحديثة لتدريس اللّغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية. الإسكندرية، كلية التربية، 2000. ط1.

- عيساني، عبد المجيد. نظرية التعلّم وتطبيقاتها في علوم اللّغة. القاهرة، دار الكتاب الحديث 2011. ط01.

- فوزي أحمد بن دريدي، العنف لدى التلاميذ في المدارس الثانوية الجزائرية. الجزائر.عمار بوحوش دليل الباحث في المنهجية، وكتابة الرسائل الجامعية، المؤسسة الوطنية للكتاب، 1990.

- القوصي، محمد عبد الشافي. عبقرية اللّغة العربية. الرباط، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، 2016. دط.

- محسن كاظم الفتلاوي، سهيلة. المدخل إلى التدريس. الأردن، دار الشروق للنشر والتوزيع 2010. ط1.

– مريبعي، الشريف. اللّغة العربية وآدابها، للسنة الثالثة من التعليم الثانوي، للشعبتين آداب وفلسفة لغات أجنبية. وزارة التربية الوطنية، دط، 2008.

– معوض، خليل ميخائيل دراسة مقارنة في مشكلات المراهقين في المدن والريف (السّلطة والطموح). مصر، دار المعارف، 2004. دط.

– النغيمشي، عبد العزيز بن محمد المراهقون دراسة نفسية إسلامية للآباء والمعلمين والدعاة الرياض دار المسلم للنشر والتوزيع ،2001. ط03.

–الهاشمي، أحمد. جواهر البلاغة في المعاني والبيان والبديع، بيروت، مؤسسة الأعلمي للمطبوعات 2008. دط .

المقالات:

– حاج صالح، عبد الرحمن. "أثر اللّسانيات في النهوض بمستوى مدرسّي اللّغة العربية". مدخل إلى علم اللسان الحديث، في مجلة اللّسانيات. الجزائر، 1974. ع 04.

الرسائل الجامعية:

– شتوح، زهور. " تعليمية التمارين اللغوية في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط دراسة وصفية تحليلية". رسالة ماجستير في اللسانيات التطبيقية، إشراف: السعيد بن ابراهيم، جامعة الحاج لخضر باتنة، 2011/2010م.

فهرس الموضوعات

كلمة شكر

إهداء

مقدمة.....02

مدخل.....05

1- اللّغة العربية.....05

1-1- تعريف اللّغة.....05

1-1-1- تعريف اللّغة لغة.....05

1-1-2- تعريف اللّغة اصطلاحا.....06

2-تعريف اللّغة العربية.....06

2-1-تعريف الفصاحة.....07

2-1-1- الفصاحة لغة.....07

2-1-2- الفصاحة اصطلاحا.....07

3-نشأة اللّغة العربية.....08

3-1-نظرية الإلهام والتوفيق.....09

3-2- نظرية الوضع والاصطلاح.....09

3-3- النّظرية الطبيعية.....09

4-خصائص اللّغة العربية.....10

4-1-غنية ومتميّزة من الناحية الصوتية.....10

4-2-لغة فخيمة.....10

4-3- لغة اشتقاقية.....11

4-4-سعة مفرداتها وثراء معجمها.....11

4-5-لغة إعراب..... 12

الفصل الأوّل: التمارين اللّغوية وتعليمية القواعد النّحوية

أوّلا: التمارين اللّغوية.....14

1-تعريف التمرين.....14

1-1- التمرين لغة.....14

1-2- التمرين اصطلاحا.....14
2-تعريف التمرين اللّغوي.....14
2-1- أنواع التمارين اللّغوية.....15
2-1-1-التمارين التحليلية التركيبة.....15
2-1-2-التمارين البنيوية..... 16
2-1-3-التمارين التواصلية.....17
3- أهمية التمارين اللّغوية.....17
ثانيا: العملية التعليمية التعلّمية.....19
1-العملية التعلمية.....19
2-تعريف التعليمية.....20
2-1-التعليمية لغة.....20
2-2-التعليمية اصطلاحا.....20
3-التعلّم.....21
4-التعليم.....21
5-عناصر العملية التعليمية.....22
5-1-المعلّم.....22
5-2-المتعلّم.....22
5-3-المعرفة 23
6-أهداف التعليمية.....23
ثالثا: القواعد النحوية.....24
1-لمحة عن نشأة النّحو.....24
1-1-تعريف النّحو.....25
1-1-1-النّحو لغة.....25
1-1-2-النحو اصطلاحا.....25
1-2-تعريف القاعدة.....26
1-2-1- القاعدة لغة.....26
1-2-2- القاعدة اصطلاحا.....26
2-تعريف القواعد النّحوية.....27

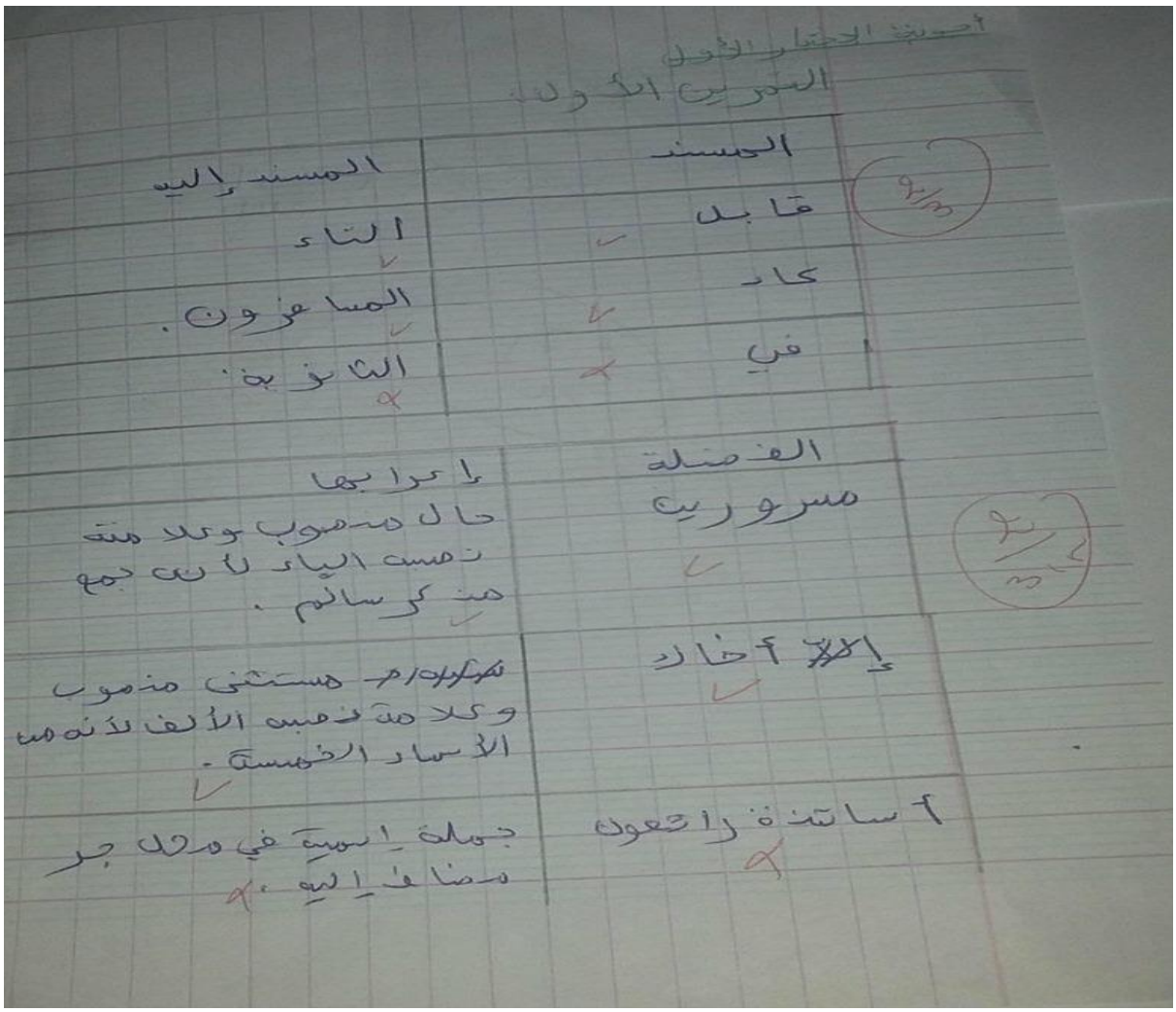
2-1-طرائق تدريس القواعد النّحوية.....27
2-1-1-الطريقة القياسية.....27
2-1-2-الطريقة الاستقرائية.....29
2-1-3- طريقة النّص.....30
3-أهداف تدريس القواعد.....32

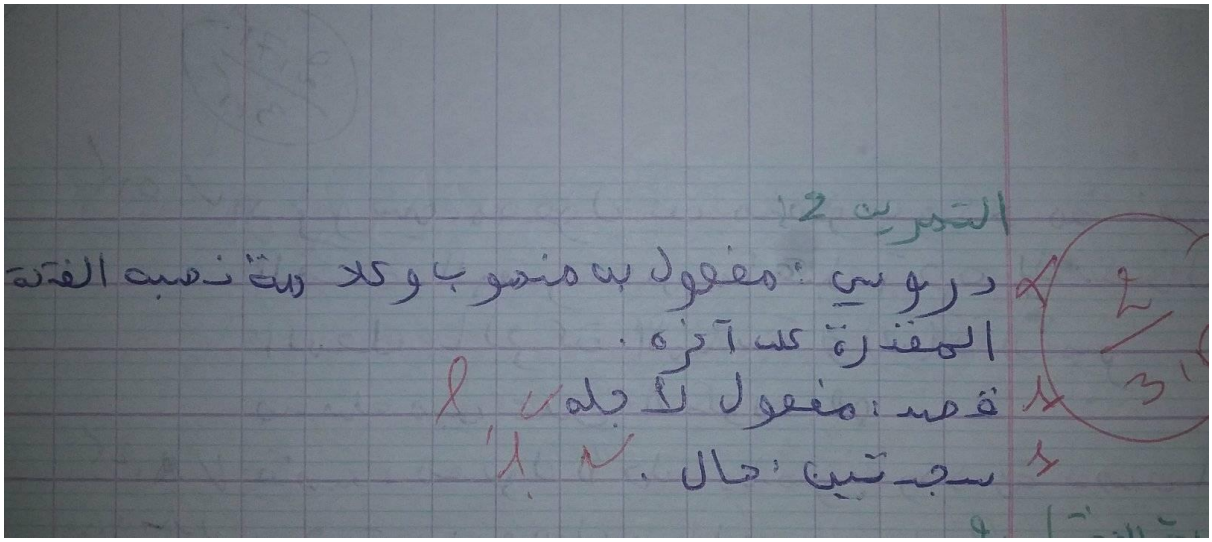
الفصل الثاني: أثر التمرين اللّغوي في استيعاب القواعد النّحوية لدى المتعلّمين
أوّلا: ملخص الدراسة الاستطلاعية.....35
1-التعريف بمجتمع البحث.....35
2-عيّنة الدراسة.....36
3-أدوات الدراسة.....36
4-عرض نتائج الاختبار وتحليلها.....36
ثانيا: الدراسة الميدانية الحالية.....39
1-الإطار المنهجي للبحث الميداني 39
1-1-التعريف بمجتمع البحث.....39
1-2-عيّنة البحث.....40
1-2-1-تعريف المراهقة اصطلاحا..... 40
1-2-2-خصائص المراهقة.....41
1-2-2-1 النمو الانفعالي.....41
1-2-2-2-النمو العقلي.....41
1-2-3-مشكلات المراهقة.....42
1-3-أدوات البحث.....42
1-3-1-المقابلة.....43
1-3-2-الاستبيان.....43
1-4-إجراءات البحث.....44
1-5-حدود البحث.....44
2-عرض المعطيات وتحليلها..... 44
2-1-عرض معطيات المقابلة وتحليلها والنتائجها.....45

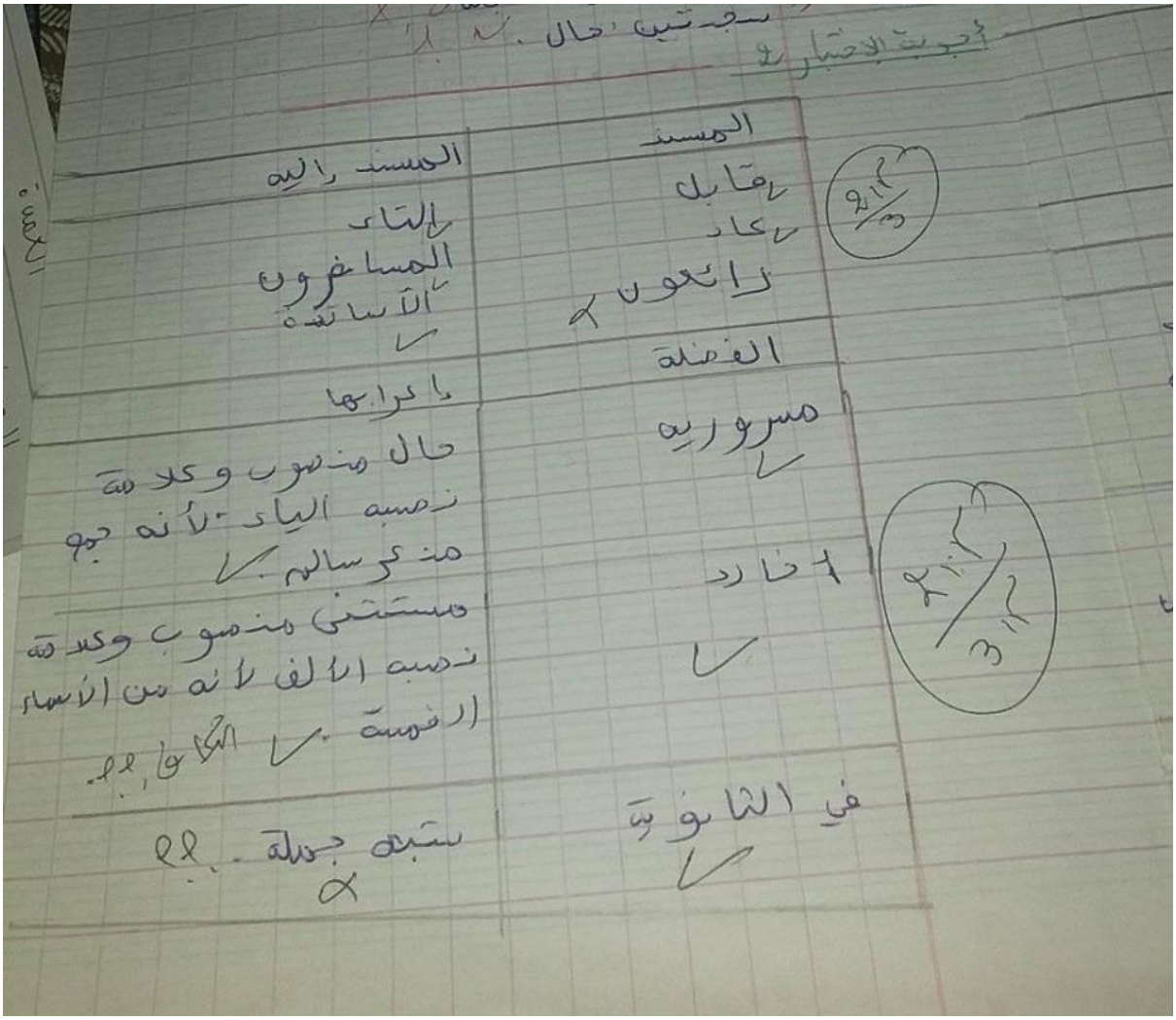
2-2-عرض معطيات الاستبيان وتحليلها ونتائجها.....50
خاتمة.....62
قائمة المصادر والمراجع.....**65**
فهرس الموضوعات.....**70**
الملاحق.....**75**

الملاحق

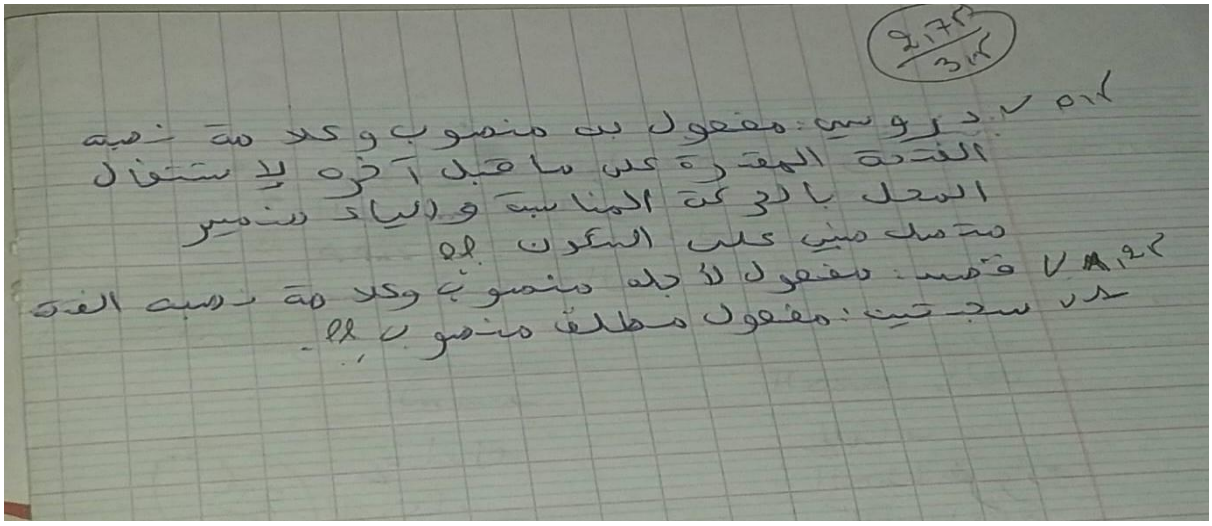
ملاحق متعلقة بالدراسة الميدانية السابقة:







المسند	المسند إليه
قابل عاد راكبون	التاء المسافرون الأساتذة
الفضلة	إعرابها
مسرورة	حال منصوب وعلامة نصبه الياء لأنه جمع مذكر سالم
فارد	مستثنى منصوب وعلامة نصبه الألف لأنه من الأسماء الخمسة
في الثانوية	شبه جملة



بدروسي: مفعول به منصوب وعلامة نصبه الفتحة المقدرة على ما قبل آخره لاشتغال المحل بالحركة المناسبة والياء ضمير متصل مبني على السكون في محل جر مضاف إليه.

فقسد: مفعول لأجله منصوب وعلامة نصبه الفتحة.

سجدتين: مفعول مطلق منصوب.

ملاحق الدراسة الحالية:

الاستبيان الخاص بالتّلاميذ

سأعرض عليكم أعزائي التلاميذ مجموعة من الأسئلة، قصد معرفة مدى استفادتكم من التمرينات اللّغوية في استيعاب القواعد النّحوية. مع العلم أنّ أجوبتكم ستعينني على استكمال بحث الماستر. فما عليكم إلاّ وضع علامة (×) أمام الإجابة التي تناسبكم. أشكركم مسبقا على حسن تعاونكم

1- ما رأيك في دروس القواعد، ولماذا؟

انها مفيدة وتساعد الفهم وتجيب التمرين فقط
وتحفظنا

2- هل تنجزون تمرينات بعد نهاية كل درس؟

نعم [X] لا [ ] أحيانا [ ]

3- هل يمكنك فهم دروس القواعد دون إنجاز تمرينات؟

نعم [ ] لا [ ] أحيانا [X]

4- ما رأيك في التمارين المقدمة لك؟

بسيطة	معقدة	في المستوى
		X

5- هل درجة فهمك لدروس القواعد قبل إنجازك للتمرينات وبعدها نفسها ؟

نعم [ ] لا [X] أحيانا [ ]

6- هل تشعر أنك استفدت من التمرينات في توضيح وترسيخ القواعد ؟

نعم [X] لا [ ] أحيانا [ ]

1 / 2

7- هل تحرص على القيام بالتمرينات التي تطالب بها ؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☒

8- أيّ نوع من التمارين تفضلها ؟

أفضل كل التمارين التي تمارسها

9- هل تكتفي بالتمرينات المقدمة في القسم؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☒

10- ما رأيك في التمارين المقدمة لك؟

في المستوى يمكن لها

11- ما رأيك في طريقة تصحيح التمارين؟

جيدة حيث تصحح الأخطاء التي نرتكبها ونستفيد منها

لا نكرر نفس الأخطاء

12- هل لديك اقتراحات أو ملاحظات حول دور التمارين في تعليم القواعد؟

نعم إنها تساعدني على فهم الدروس وإتقانه

نقترح المزيد من التمارين في مختلف الامتحانات بسهولة

الاستبيان الخاص بالتّلاميذ

سأعرض عليكم أعزائي التلاميذ مجموعة من الأسئلة، قصد معرفة مدى استفادتكم من التمرينات اللّغوية في استيعاب القواعد النّحوية. مع العلم أنّ أجوبتكم ستعينني على استكمال بحث الماستر. فما عليكم إلاّ وضع علامة (×) أمام الإجابة التي تناسبكم. أشكركم مسبقا على حسن تعاونكم

1- ما رأيك في دروس القواعد، ولماذا؟

غير مفهومة لأن.....

.....

2- هل تنجزون تمرينات بعد نهاية كل درس؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☒

3- هل يمكنك فهم دروس القواعد دون إنجاز تمرينات؟

نعم ☐ لا ☒ أحيانا ☐

4- ما رأيك في التمارين المقدمة لك؟

بسيطة	معقدة	في المستوى ☒

5- هل درجة فهمك لدروس القواعد قبل إنجازك للتمرينات وبعدها نفسها ؟

نعم ☐ لا ☒ أحيانا ☐

6- هل تشعر أنك استفدت من التمرينات في توضيح وترسيخ القواعد ؟

نعم ☐ لا ☒ أحيانا ☐

1 / 2

7- هل تحرص على القيام بالتمرينات التي تطالب بها ؟

نعم ☐ لا ☒ أحيانا ☐

8- أيّ نوع من التمارين تفضلها ؟

.....

.....

9- هل تكتفي بالتمرينات المقدمة في القسم؟

نعم ☒ لا ☐ أحيانا ☐

10- ما رأيك في التمارين المقدمة لك؟

.....الأفضل أي واحدة.....

11- ما رأيك في طريقة تصحيح التمارين؟

.....غير معروفة.....

.....

.....

12- هل لديك اقتراحات أو ملاحظات حول دور التمارين في تعليم القواعد؟

.....لا الحين.....

.....

.....

.....

2 / 2

أسئلة المقابلة الخاصة بأساتذة اللّغة العربية (ثانوية إيازوران محمد السعيد أزفون):

1-بناء على خبرتكم، ما هو تقييمكم لمستوى التلاميذ في القواعد النّحوية ومدى اهتمامهم بها؟

2- هل يتمّ تكليف التلاميذ بالتمارين أو أنّ هناك عوائق تمنع ذلك؟

3- ما مصدر التمارين المبرمجة؟

4-هل هناك معايير محددة لاختيار التمارين المناسبة للتلاميذ؟

5-هل ترون أنّ تصحيح التّمارين المقدمة للتلاميذ مهم؟

6- هل تحرصون على مراقبة التلاميذ ومدى إنجازهم التمارين؟

7-مدى تفاعل التلاميذ مع التمرينات؟

8-هل تلاحظون أنّ التمرينات تذلل الصعوبات التي يجدها التلاميذ؟

9- ترون أنّ المنهاج يعطي الأهمية المناسبة للتمارين؟

10-ما هي الطريقة التي تفضلونها في تصحيح التمارين؟

11-هل تعتبرون التمارين مقياسا يمكنكم من تقييم مستوى فهم التلاميذ؟

12- إذا كانت لديكم إضافات أخرى حول دور التمارين، فأرجو منكم تقديمها، مشكورون على ذلك.

ملخص البحث باللّغة العربية:

تناولت هذه الدّراسة بعنوان " دور التمارين اللغوية في ترسيخ القواعد النّحوية لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي شعبة آداب وفلسفة"، إشكالية مدى تأثير التمارين اللغوية في عملية تعليم وتعلّم القواعد النحوية لدى التلاميذ، واختارت الدراسة عينة من السنة الثالثة، حيث وقف نظريا وميدانيا على واقع التمارين اللغوية ومدى أهميتها للمعلم والمتعلّم على حدّ السواء، وقد توصّل البحث إلى أنّه لا يمكن الاستغناء عن التمارين اللغوية عموما، وخاصة في مادة القواعد النحوية، فالتمارين اللغوية بمثابة الآلة التي تنقش المعلومات وتعوّد العقل على التعامل مع القواعد وتطبيقها، والأهم من ذلك أنّ التمارين توضح للمتعلم أنّ الهدف هو استعمال القاعدة في الممارسات اللغوية كتابة ونطقا، وليس مجرد حفظ القواعد. ولهذا لابدّ من الاهتمام بالتمارين من حيث النوع والكمّ.

الكلمات المفاتيح: التمارين اللغوية، القواعد النحوية، المتعلمين

Le résumé de la recherche :

Cette étude intitulée «le rôle des exercices langagiers dans la fixation de la grammaire chez les élèves de troisième année secondaire-filière lettres et philosophie- » porte sur la problématique : à quel point les exercices langagiers influence l'enseignement et l'apprentissage de la grammaire chez les élèves. L'étude a choisi les élèves de 3eme année comme échantillon, elle a démontré la réalité des exercices langagiers et leur importance sur le plan théorique et pratique, pour l'enseignant et l'apprenant. Le résultat est qu'on ne peut s'en passer des exercices en général et surtout avec la grammaire. Les exercices langagiers sont comme un instrument qui fixe les informations et facilite l'application de la grammaire, le plus important est que l'apprenant comprendra le but de cette grammaire qui est son utilisation dans ses pratiques langagières écrites et orales, pour cela on doit donner plus d'importance aux exercices en terme de quantité et de qualité.