واقع التمارين اللغوية في الكتب المدرسية الجزائرية

يوسف منصر
جامعة عنابة

يتكون كل درس لتعليم اللغة من محطات ينبغي الوقوف عليها لأنها في الأساس ركائز لنجاح العملية التعليمية وهي :

1. **مرحلة العرض** : إذ يكون المعلم العنصر الفعال فيها لأنه سيهتم بتقديم المادة المعرفية بدءا من استعراض الأمثلة إلى صياغة القاعدة أو النتيجة، ولكن هذا لا يعني أن المتعلم يبقى مجرد مستقبل سلبي بل تجمع الدراسات التعليمية الحديثة على أهمية إشراك المتعلم في بناء المادة التعليمية، وذلك بجره نحو استنتاج الحقائق والنتائج.

2. **مرحلة التطبيق** : التي يصير فيها المتعلم أكثر فعالية لأنه هو من سيقوم بالتدرب على ما حصله من نتائج وقواعد في مرحلة العرض، وتطبيقها على أمثلة تدريبية، وعليه تتفرع هذه المرحلة إلى مستويين هما :

أ- مستوى التدريب : ويكون عن طريق تمارين غالبا ما تكون مباشرة ولها علاقة وطيدة بالمادة المعروضة، كأن تكون تلك التمارين التدريبية معتمدة على أمثلة ونماذج من النص المقروء.

ب- مستوى التطبيق : وهو عبارة عن تطبيقات تهتم بإخراج المتعلم من دائرة المادة الدراسية المعروضة إلى دوائر أخرى، حيث يطبق ما تعلمه على أمثلة ونماذج جديدة، وربما بإضافة حتى معارف أخرى كان قد تعلمها فيما سبق وبذلك تصير هذه المرحلة مفتوحة على معارف المتعلم السابقة.

3. **مرحلة التقويم** : وتتفرع بدورها إلى محطتين : الأولى تهتم بتقييم ما حصله المتعلم ومعرفة مدى تقبله وفهمه وتمثله للمادة التعليمية، وتحديد نقاط

القوة والضعف لديه. والثانية مبنية على الأولى بتزكية نقاط قوته وتقوية نقاط ضعفه.

أما الوسيلة المستعملة أيضا في هذه المرحلة فهي التمارين والتطبيقات مع اختلاف بينها وبين مرحلة التطبيق فقط، إذ تهدف التمارين الأولى إلى التدريب والتطبيق، والثانية إلى التصحيح والترسيخ.

إن المتأمل لهذه المراحل الثلاث يلاحظ بجلاء حظ التمارين والتطبيقات من سيرورة الدرس، فهي من المفروض أن تأخذ حصة الأسد من الوقت المخصص لتعلم أي مادة تعليمية بصفة عامة والمهارات بصفة خاصة ؛ لأن المهارات يقوم تعليمها على الممارسة والتطبيق والتكرار أكثر من العرض، ولا أظن أنه يوجد من يعارض القول بأن اللغة هي مهارة وممارسة أكثر منها قواعد ومادة علمية. ومن هذا المنطلق جاءت هذه المداخلة لتطرح بعض التساؤلات من قبيل : لماذا يتم التعامل مع اللغة العربية في الكتب المدرسية الجزائرية على أنها مادة علمية أكثر منها مهارة ؟ وهل أعطت مقررات تعليم اللغة العربية حصة الأسد للتمارين والتطبيقات ؟ وما واقع التمارين اللغوية في كتب تعليم اللغة العربية الجزائرية ؟.

ومحاولة منا الإجابة عن هذه التساؤلات ستتطرق المداخلة إلى النقاط التالية :

- التمارين اللغوية : مفهومها - أنواعها - معاييرها.
- واقع التمارين اللغوية في كتابي اللغة العربية للسنتين الأولى والرابعة متوسط من حيث البنية والمضمون.

1. مفهوم التمارين اللغوية

يعرف التمرين اللغوي على أنه "إجراء نقوم به لاختبار أو تدريب المتعلم أو تكليفه بمهام معينة يكون موضوعه منصبا في الغالب على التطبيق والمعالجة وفي صيغة أسئلة إجرائية"[1]. ويحدد هذا التعريف طبيعة التمرين بكونه إجراء ومن خصائص الإجراء الإنجاز الفعلي، وهذا يدعونا إلى الإشارة إلى أن التمارين تقدم للمتعلم من أجل أن ينجزها وليس من أجل أن تعرض له المحتوى التعليمي. وأما أهدافه بحسب التعريف ذاته فهي التدريب والتكليف والاختبار وهذه الأهداف تتخذ صيغة السؤال مظهرا لها.

[1] عبد الكريم غريب، المنهل التربوي، ط1 ؛ المغرب : منشورات عالم التربية، 2006، ص 118.

فالتمارين اللغوية مجموعة من الأنشطة والإجراءات التي تلي مباشرة عرض المادة اللغوية، والتي يكون الهدف منها إما التدريب، وهنا لا تقدم التمارين عناصر جديدة لم ترد في الدرس، وإنما ترمي إلى تدريب المتعلم على ما اكتسبه سابقا. وإما التطبيق فتتعدى التمارين ما قدمه الدرس من معلومات إلى كل ما حصله المتعلم حول ذلك الموضوع أثناء مساره الدراسي. وهنا تقاس قدرة المتعلم على الاستفادة من القواعد اللغوية في أدائه المنطوق والمكتوب للغة، كما تمارس مهام الترسيخ. وتهدف التمارين اللغوية أيضا إلى تقييم وتقويم مكتسبات المتعلمين.

2. أنواعها

قبل عرض أنواع التمارين اللغوية لابد من الإشارة إلى أن هذه الأنواع تخضع إلى تصنيفات أو مدارس لسانية أو نفسية إذ نجد ما يسمى بالتمارين البنوية نسبة إلى المدرسة البنوية، أو ما يسمى بالتمارين السلوكية نسبة إلى الاتجاه السلوكي، فحسب التصنيف المعتمد تتحدد الأنواع. لكن أشهر التصنيفات التصنيف بحسب العمليات العقلية، ويتضمن :

أ- تمارين الفهم : تتحدد أهداف هذا النوع في استخراج الحقائق والأفكار من النص المقروء وعرضها وحتى شرحها بلغة المتعلم، ومن أمثلة تمارين الفهم : أذكر - من - ماذا - متى - أين - كيف - اشرح...

ب- تمارين التحليل : وتهدف إلى تحليل مضامين النص أو الفكرة وفك المكونات والعناصر واستخراج العلاقات الرابطة بين العناصر المحللة. ويعتمد هذا النوع على الأسئلة التي تتمظهر عبر التشكلات اللسانية الآتية : ما خصائص... ؟ مما تتكون... ؟ قارن بين... وغيرها.

ج- تمارين التركيب : يكمل هذا النوع النوع الذي سبقه لأنه يهتم بإعادة تركيب ما تم تحليله، وأيضا إضافة معلومات وتركيبها مع ما تم تحليله. وتستعمل في صياغتها العبارات : اجمع، ركب، لو عكسنا... ماذا يحدث ؟ .

د- تمارين التطبيق : بعد تحليل الحقائق والقواعد وإعادة تركيبها تأتي هذه التمارين من أجل نقل ما تم تعلمه من حقائق وقواعد لغوية من مجال الدرس الضيق إلى مجال أوسع نوعا ما، لأنها ستهتم بتطبيق ما تم تعلمه على حقائق وأمثلة جديدة. ويتميز هذا النوع بميله إلى اعتماد التعليل وإيجاد الروابط بين

كل ما تعلمه سواء في ذلك الدرس أو في الدروس الأخرى. ويستخدم هذا النوع الأسئلة الآتية : هل يمكن تطبيق... على... ؟ كيف يرتبط.... بـ.... ؟ لو طبقنا... على ماذا نتحصل ؟

هـ- تمارين التقييم : هدفها الأساس هو تكوين الآراء والأحكام واتخاذ القرارات ولذلك يغلب عليها النقد الذي يتم فيه البحث عن الإيجابيات والسلبيات وتقدير الأمور. ويستعمل هذا النوع من التمارين أسئلة من قبيل : ما رأيك في ؟ أنقد.. ؟ هل يبدو... مناسبا ؟ لو كنت مكان كاتب النص ماذا سيكون رأيك ؟ كيف ستتعامل مع تلك المشكلة ؟

3. معايير التمارين اللغوية

تختلف التمارين اللغوية عن غيرها من التمارين في المعايير والأسس التي تقوم عليها، وفائدة وضع هذه المعايير هو الرفع من كفاءة التمارين اللغوية في تحقيق الأهداف المرجوة منها ولذلك وجب مراعاتها وهي :

1- التنوع : إذ لابد أن تكون متنوعة بحسب العمليات العقلية -تمارين الفهم والتحليل والتركيب والتطبيق والتقويم -وبحسب البنية -تمارين التكرار والمحاكاة وملأ الفراغ والتعرف وإعادة البناء والاختيار من متعدد -وبحسب الشكل، إذ من الأنسب أن لا تتخذ التمارين اللغوية شكلا واحدا كأن تكون على شكل نصوص لغوية بل يمكن أن تظهر على هيئة رسومات أو مخططات. ويمكن التمثيل لهذا الشكل بما يسميه علماء النفس بالخرائط المعرفية وهي : أداة تعبر عن الحقائق والمفاهيم والعلاقات في إطار منظم[2]. ومن أبرز مهامها أنها تساعد المتعلم على تحويل العمليات الضمنية غير المرئية إلى عمليات قابلة للملاحظة المباشرة.

2- التكامل والترابط : على التمارين اللغوية أن تتعاون في تقديم العناصر اللغوية وفي تحقيق الأهداف، فمثلا لم لا تكون من بين الأهداف المشتركة بين جميع أنواع التمارين المراجعة. فإن كان هذا الهدف موجودا لوجدنا هذه التمارين تعرض في كثير من الأحيان المتشابهات من القواعد أو المتناقضات في تمرين

---

[2] مجموعة من المؤلفين، تعليم من أجل التفكير، ترجمة صفاء يوسف الأعسر، مصر، دار قباء للنشر والتوزيع، 1998، ص 145.

واحد، وأهمية ذلك تكمن في تنبيه المتعلم إلى وجود ذلك التشابه أو التناقض ومثال ذلك : عند تدريس درس الحال وبعده درس التمييز تقدم تمارين يورد فيها الحال والتمييز والصفة مع بعضهم حتى يتمكن المتعلم من التمييز بينها.

3- أن تنطلق من مبدإ إكساب الملكتين اللغوية والتواصلية وليس تعليم القواعد، وشتان بين المبدأين لأن من رام تعلم قواعد العربية تعلمها ولم يحسن استعمالها، ولكن من رام ممارسة العربية تعلم قواعدها ضمنا.

4- أن تعتمد على المبدأ اللساني الذي يقول بأن اللغة فعل منطوق قبل أن تكون مكتوبة، وبذلك يجب أن نحدث توازنا بين التمارين الشفوية والتمارين الكتابية.

5- حسن الصياغة ودقتها : لا يمكن إنكار أهمية المصطلحات والأدوات المستعملة في صياغة التمارين، إذ يجب أن تكون دقيقة ومناسبة لنص التمرين. فمثلا لو كان سؤال التمرين "حلل"، يجب على النص أن يكون قابلا للتحليل وإذا أردنا أن يستعرض المتعلم الأسباب نستعمل العبارة المصدرة بـ : "لماذا" ؟

هذا على العموم أهم المعايير التي يجب أن تخضع لها التمارين اللغوية من وجهة نظر حديثة. وأما العرب القدماء فقد تنبهوا إلى أهمية التمارين في التعلم بصفة عامة، ونبهوا إلى مراحله، فهذا أحدهم يقول شعرا :

وإذا حفظت شيئا أعده ثم أكّده غاية التأكيد
ثم علّقه كي تعود إليه وإلى درسه على التأييد
وإذا أمنت منه فواتا فانتدب بعده لشيء جديد
مع تكرار ما تقدم منه واقتناء لشأن هذا المزيد[3]

إن هذا النص يبين بدقة متى يجب استعمال التمارين : فبعد الحفظ والتقديم تكون الإعادة بتمارين الفهم والشرح وبعد الإعادة يكون التأكيد بتكرار تمارين الترسيخ كتمارين التحليل والتركيب.

أما تمارين التطبيق فقد جعل لها الشاعر نصيبا حين طلب من المتعلم أن يعلق ما تعلمه ليعود إليه ويستفيد منه، وأما قوله -وإذا أمنت منه فواتا -فهذه العبارة تمثل مبدأ تعليميا مهما، لأن الشاعر يبين أنه لا يمكن الانتقال إلى شيء آخر/ معرفة جديدة أو درس جديد/ إلا إذا تأكدنا من أن الوضع المعرفي للمتعلم في

[3] ينظر : محمد البوزيري، مكونات العملية التعليمية في الفكر التربوي الإسلامي، المغرب :دار الثقافة، 2005.

ذلك الدرس صار آمنا وما تعلمه قد فهم وترسخ. ويضيف الشاعر بأنه رغم الأمان الذي صار فيه المتعلم إلا أننا يجب أن نكرر له ما تعلمه وذلك طبعا بالتمارين على أن نقدم له مزيدا من الإضافات حول ذلك الدرس. وتلخيصا لما قدمه الشاعر يمكن تقسيم الدرس إلى المراحل الآتية : مرحلة عرض الدرس -مرحلة الإعادة -التأكيد -التطبيق -التكرار -التوسيع. هذا إذن دليل من تراثنا على أهمية التمارين اللغوية، التي من المفروض أن تأخذ نصيبا كبيرا في العملية التعليمية.

4. واقع التمارين اللغوية في كتابي اللغة العربية للسنتين الأولى والرابعة

1.4. تقديم الكتابين

كتاب اللغة العربية هو كتاب مدرسي قدمته وزارة التربية الوطنية لتدريس مادة اللغة العربية للسنوات من الأولى إلى الرابعة متوسط. وكانت أول طبعة خلال الموسم الدراسي 2007/2006 وهو كما يبدو كتاب جديد يختلف عن كتب اللغة العربية للمرحلة نفسها شكلا ومضمونا. إذ أدخلت عليه تعديلات كثيرة تحتاج إلى تسليط نظرة نقدية تقييمية عليها حتى تثمن ما هو جيد ومناسب، وتستخرج نقائصه من أجل تصحيحها أو تداركها. وهذه المداخلة اختارت كتابين للسنتين الأولى والرابعة عيّنة للدراسة، وبالتحديد سيوجه النقد للتمارين والتطبيقات اللغوية بالخصوص.

يتكون مضمون الكتابين من وحدات كل وحدة تحتوي على عدد من الأنشطة. ومن بين الأنشطة القارة الظواهر اللغوية التي تليها التطبيقات التي ركزنا عليها في هذا العمل النقدي.

2.4. بنية التمارين اللغوية في كتابي اللغة العربية للسنتين الأولى والرابعة

أعني ببنية التمارين النمط الذي ظهرت عليه التمارين سواء كان نصيا أو تخطيطيا وأيضا نوعها هل هي إفهامية أم تحليلية أم تركيبية أم تطبيقية أم تقسيمية وكذلك الأهداف التي تريد تحقيقها وبذلك ستدرس بنية التمارين من ثلاث جوانب هي :

أ- الأهداف : بعد الاطلاع على معظم التمارين الواردة في كتابي اللغة العربية. استنتجت أنها تركز على تدريس الجانب المكتوب من اللغة أكثر من المنطوق ولذلك أدلة من بينها تخصيص نوع كامل من التمارين للمكتوب تسمى

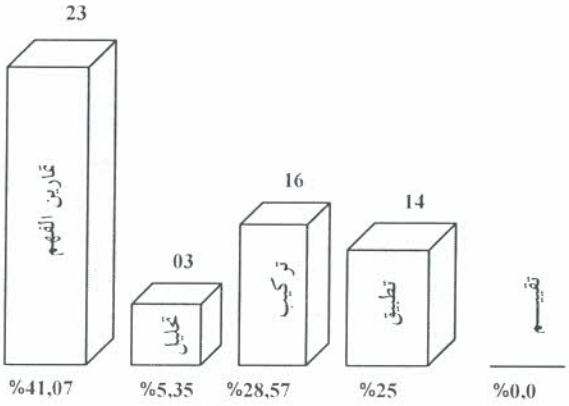
الرسم الإملائي وهي تمارين تهدف إلى تعليم مهارة الكتابة. وهذا ليس عيبا ولكن في المقابل لا نجد ركنا قائما بذاته يعنى بتعليم مهارة الحديث وممارسة العربية مشافهة. كما أننا لا نجد في أنشطة الكتابين نشاطا للتعبير الشفوي في حين يوجد نشاط للتعبير الكتابي في كتاب السنة الرابعة ونشاطات تقنيات التعبير في كتاب السنة الأولى. وقد يبدو للقارئ عندما يقرأ مصطلح (تقنيات التعبير) أن هذا النشاط سيتطرق إلى كل أنواع التعبير الكتابي والشفوي ولكن في حقيقة الأمر أن ذلك المصطلح يساوي التعبير الكتابي فقط، إذ أنه حتى في وحدة تعليم الحوار يطلب من المتعلم كتابة حوار وليس إنجاز حوار[4]. وفيما يخص التطبيقات على الظواهر اللغوية فلا يوجد تطبيق لأي ظاهرة شفوية، رغم وجود ظواهر لغوية يدرسها المتعلم وتحتاج إلى تطبيق. فمثلا الإدغام والتعجب هما ظاهرتان يمكن آداؤها والتدريب عليها صوتيا. ومع ذلك كانت تطبيقاتها كتابية فقط.

وعليه نرفع السؤال الآتي : أين نصيب تعليم مهارة الحديث من الكتابين ؟ وفي المقابل نثمن ما جاء به الكتاب في مجال التعبير الكتابي، إذ أصبح المتعلم يمارس تقريبا كل أنواع النصوص الأصيلة كتابة من نص إشهاري إلى رسالة إلى بطاقة تهنئة إلى غيرها من النصوص التي تنوعت بين فنون الأدب القديمة والحديثة، هذا إضافة إلى تعليم أساليب وفنيات التعبير الكتابي كالتلخيص والتقليص والإخبار والوصف... إلخ.

ب- التنوع : تميز كتابا اللغة العربية للسنتين الأولى والرابعة بالجدة والتنوع على مستويات عديدة بخاصة التنويع في نصوص القراءة، ولكن لم نلمس أي جديد على مستوى التمارين اللغوية التي مازالت تظهر بمظهرها السابق، وهو عدم التنوع. والدليل على هذا الحكم هو الدراسة الإحصائية التي أجريتها إذ اخترت عينة من الوحدات الدراسية المقررة على السنتين الأولى والرابعة. تتكون هذه العينة من عشر وحدات من كتاب السنة الأولى والعدد نفسه من السنة الرابعة. واخترت أيضا من هذه العينة تمارين التطبيقات. فقمت بإحصائها ثم تصنيفها بحسب أنواع التمارين التي ذكرتها سابقا في هذه المداخلة، فكانت النتائج كما يوضحها المخطط الآتي :

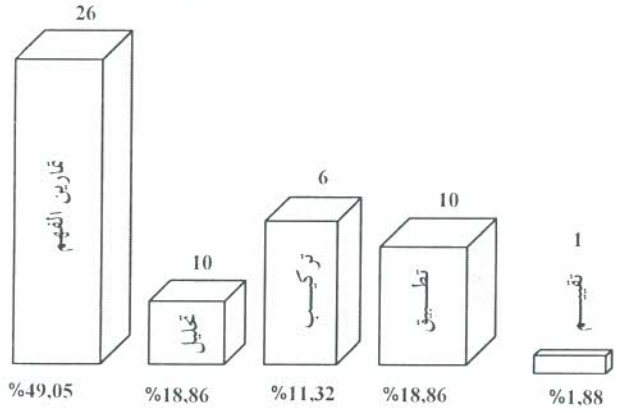
---

[4] ينظر : كتاب اللغة العربية للسنة الأولى متوسط، الجزائر : وزارة التربية الوطنية، 2007، ص 170.



مخطط السنة الأولى

عدد أسئلة التطبيقات في كتاب السنة الرابعة من ضمن عشر وحدات هو 53 سؤالا.



يبدو جليا من خلال هذين الرسمين البيانيين غياب نوع من التمارين وهو تمارين التقييم عن تطبيقات الظواهر اللغوية، علما بأن هذا النوع هو الذي يعين المتعلم على ترسيخ المعلومات وإبداء الآراء والحكم على تلك الظواهر. كما يبدو أيضا سطوة تمارين الفهم وهذا ليس عيبا ولكن بمقابلة هذه النتيجة مع الأنواع الأخرى يمكن أن نحكم على أن تلك التطبيقات تتميز بالمباشرة والسرعة لأنها لا تركز على الترسيخ بالدرجة نفسها التي تركز بها على الفهم، والنتيجة الأساسية في هذه النقطة أن التطبيقات الموجودة في الكتابين لا تحقق توازنا بين أنواع التمارين ولا تترك فرصة للمتعلم كي يقيم أو يحكم.

ج- النمط : لا يخفى على أي ملاحظ لكتابي اللغة العربية النمط الذي تظهر به التمارين اللغوية. إذ رغم اختلاف الظواهر اللغوية يبقى نمط التمرين نفسه وهو النمط اللغوي النصي الذي يتكون من سؤال ونص أو أمثلة، وأما الأنماط التخطيطية أو الجداول أو الخرائط المعرفية التي تحدثنا عنها سابقا فلا وجود لها. وهذا يدل على أن وضع هذه التمارين لم ينطلق من أسس معرفية متنوعة وبخاصة الأساس النفسي وحتى التربوي. وأما فائدة التنويع في نمط تقديم التمارين فتتمثل في إخراج المتعلم من الروتين وتشويقه. هذا من الناحية النفسية أما من الناحية العقلية فتؤكد الدراسات الحديثة اليوم أهمية النماذج التخطيطية في تنمية القدرات العقلية، وهناك توجه تعليمي قائم بذاته يستخدم تلك النماذج في تنمية التفكير يسمى بتعليم التفكير[5].

3.4. مضمون التمارين اللغوية في كتابي اللغة العربية للسنتين الأولى والرابعة

بعد إجراء قراءة ناقدة لتمارين الكتابين تبينت لي ملاحظتان هامتان الأولى تخص صياغة سؤال التمارين، والثانية تتعلق بمضمون نص السؤال. فقد كشفت دراسة قام بها غرين وسميث سنة 1982 أن اللغة التي يستخدمها المعلم تحدد الإطار الذي يقوم المتعلمون من خلاله بمهام التعلم اللفظية والأدائية وكذلك إطارا لتقييم ما هو مقبول ومرفوض[6]. إذ تدعو هذه الدراسة إلى ضرورة الاهتمام بالمفردات والمصطلحات المستخدمة في صياغة السؤال، لأن السؤال هو المدخل الأول والرئيس للإجابة، فبقدر دقة صياغته يتعلم المتعلم الدقة في الإجابة. ولكن واقع صياغة الأسئلة في الكتابين تظهر وجود بعض الملاحظات التي تنقص من دقتها، وفي بعض الأحيان حتى من صلاحيتها. ولتبيان مظاهر النقص التي تخص صياغة السؤال أقدم الجدول الآتي والذي يحتوي على عينات لتمارين موجودة في كتاب اللغة العربية للسنة الأولى متوسط، دون كتاب السنة الرابعة لأنه كان أكثر دقة وتماسكا في صياغة الأسئلة.

---

[5] ينظر : مجموعة من المؤلفين، تعليم من أجل التفكير.

[6] مجموعة من المؤلفين، تعليم من أجل التفكير، ص 155.

صيغة السؤال كما ورد في الكتاب	صيغة السؤال المقترحة	رقم الصفحة
1. استخرج من النص الأفعال ثم ضع ما يقابلها من ميزان.	1. استخرج من النص الأفعال ثم زنها.	ص 13
2. ايت بفعل على كل وزن من الأوزان الآتية وأدخله في جملة.	2. ضع فعلا لكل وزن من الأوزان الآتية، ثم استعمل تلك الأفعال في جمل.	ص 13
3. ابن الأفعال الآتية للمجهول مع شكلها.	3. ابن الأفعال الآتية للمجهول مع ضبطها بالشكل.	ص 33
4. عين قسمي البيت الآتي...	4. عين شطري البيت الآتي...	ص 48
5. هات مضارع وأمر كل فعل من الأفعال الآتية : ...	5. حول الأفعال الآتية من زمن الماضي إلى المضارع ثم إلى الأمر.	ص 48

المقترحات

قدمت هذه المداخلة نظرة نقدية وليست دراسة نقدية وذلك لأن المقام لا يسمح بتقديم كل تفاصيل هذه الدراسة، وعليه أول مقترح أراه مناسبا هو جعل هذا الموضوع محل دراسة كاملة وشاملة لجميع التطبيقات الموجودة في المرحلة المتوسطة وذلك لأنني لاحظت أن التمارين اللغوية هي التي لم يحدث فيها تطوير وتحسين مقارنة بعناصر أخرى من درس تعليم اللغة العربية.

- تفويض لجنة من الأساتذة المتخصصين لبناء التمارين اللغوية بحيث تتكون هذه اللجنة من خبراء في تعليمية اللغات واللسانيات وعلم النفس والتربية ومفتشين ومعلمين لأن هذا العمل كبير ودقيق ويحتاج إلى تضافر الجهود.
- إعادة الاعتبار لتعليم مهارة الحديث، وبناء تمارين لهذا الهدف لأن من تعلم كيف يمارس العربية مشافهة سهل عليه ممارستها كتابة.
- التركيز على تنويع التمارين اللغوية، وبنائها على أساس عقلي وآخر لغوي بحيث تتنوع بحسب المهارات اللغوية وبحسب القدرات العقلية.
- إعادة صياغة أسئلة التمارين اللغوية والاهتمام بالمصطلحات والمفردات المستعملة في ذلك وتنويعها.

المراجع

البوزيري، محمد، مكونات العملية التعليمية في الفكر التربوي الإسلامي، المغرب، دار الثقافة.

غريب، عبد الكريم، المنهل التربوي، ط 1 ؛ المغرب : منشورات عالم التربية، 2006.

كتاب اللغة العربية للسنة الأولى متوسط، الجزائر، وزارة التربية الوطنية، 2007.

مجموعة من المؤلفين، تعليم من أجل التفكير، ترجمة صفاء يوسف الأعسر، مصر : دار قباء للنشر والتوزيع، 1998.