الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليـــــم العالـــــي والبحـــــث العلمي

جامعة قاصدي مرباح – ورقلة –

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة والأدب العربي

التّمارين التّطبيقية ودورها في ترسيخ القواعد النّحويّة لدى تلاميذ السنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط

مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر في اللغة والأدب العربي

تخصص تعليمية اللغةالعربية وتعلّمها

إعداد الطالبة: هالة خنفر

نوقشت وأوجيزت علنا بتاريخ: 29-05-2016م

د/ حسين دحو ..... جامعة قاصدي مرباح ورقلة ..... رئيسا

د/ بلخير شنين .....جامعة قاصدي مرباح ورقلة .....مشرفا

د/ مسعود غريب .....جامعة قاصدي مرباح ورقلة .....مناقشا

السنةالجامعية:2015م/2016م- 1436ه/1437ه

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليـــــم العالـــــي والبحـــــث العلمي

جامعة قاصدي مرباح – ورقلة –

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة والأدب العربي

التّمارين التّطبيقية ودورها في ترسيخ القواعد النّحويّة لدى تلاميذ السنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط

مذكرة التخرج لنيل شهادة الماستر في اللغة والأدب العربي

تخصص تعليمية اللغةالعربية وتعلّمها

إعداد الطالبة: هالة خنفر

نوقشت وأوجيزت علنا بتاريخ: 29-05-2016م

د/ حسين دحو ..... جامعة قاصدي مرباح ورقلة ..... رئيسا

د/ بلخير شنين .....جامعة قاصدي مرباح ورقلة .....مشرفا

د/ مسعود غريب .....جامعة قاصدي مرباح ورقلة .....مناقشا

السنةالجامعية:2015م/2016م-1436ه/1437ه.

شكر وعرفان

الحمد لله الذي وفقنا ويسر لنا طريقنا لإتمام هذا العمل حمدا كثيرا ثمّ الصلاة والسلام على نبيه المصطفى، وبعد:

و في هذا المقام لا يسعنا إلا أن نتقدم بجزيل الشكر وجميل التقدير والامتنان إلى كل من كان له الفضل في إنجاز هذا العمل، ونخص بالذكر:

الأستاذالمشرف والفاضل "بلخير شنين" الذي أنعم علينا بملاحظاته وتوجيهاته القيّمة في إنجاز هذا العمل .

كما نشكر أساتذتنا الكرام الذين لم يبخلوا علينا بنصائحهم وآرائهم السديدة في توجيه وتحسين هذا العمل.

وفي الأخير نبعث أسمى تحيات شكر إلى كل من كان له يد العون من قريب أو من بعيد في إنجاز هذا العمل بكلمة طيبة، أو بابتسامة صادقة بعثت فينا الأمل والاجتهاد، أو بدعاء يسّروسهّل لنا إتمام هذا العمل.

مقدمة

بسم اللّه الرّحمان الرّحيم، والحمد لله ربّ العالمين، حمدا كما ينبغي لجلال وجهه وعظيم سلطانه، ثم الصّلاة والسّلام على أشرف المرسلين، وعلى آله وأصحابه الطّيبين الطّاهرين ومن تبعهم بإحسان إلى يوم الدّين، وبعد:

يحتل التّمرين اللغوي مكانة أساسية في مجال التّعليم اللّغوي، فهو عنصر فعّال وضروري في العملية التّعلّيمية، هذا ما جعل التّربويّين يهتمّون به، ويعدّونه من أساليب التّقويم اللّغوي، إذ يُساعد المتعلّم على التّعلم، يُطوّر مهاراته ويُنمّي ملكاته اللّغوية، ويُحسّن أداءه، ويُمارس الفعل اللّغوي داخل قاعة الدّرس من خلال ما يتلقّاه من دروس في مختلف الأنشطة اللّغوية وترسيخها في ذهنه، ومن بينها دروس النّحو وقواعدها المختلفة، إذ تُعين المتعلّم على معرفة وظائف الكلمات وما يطرأ على أواخرها من تغيرات تبعا لهاته الوظائف في الجملة، و فهم المعنى المقصود، واستعمال اللغة بشكل صحيح وسليم.

وانطلاقا ممّا سبق قوله أردنا تسليط الضوء على واقع التمارين التطبيقية من خلال ما يتلقاه المتعلمون في دروس البناء اللغوي من قواعد، والدور الفعّال الذي تؤديه في ترسيخها في مختلف مراحل التعليم العام، وبخاصة في نهاية مرحلة التعليم المتوسط التي تعد مرحلة ختامية بالنسبة للمتعلم لما لها من أهمية، إذ تعد حلقة وسطية لمرحلتي التّعليم الابتدائي والتّعليم الثانوي، وتمثل مرحلة النضج اللّغوي لدى المتعلم، فجاء موضوع دراستنا بعنوان"**التّمارين التّطبيقية ودورها في ترسيخ القواعد النّحويّة لدى تلاميذ السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط**" .

وقد دفعنا إلى اختيار هذا الموضوع أسباب ذاتية وأخرى موضوعية، حيث يمثل الدافع الذاتي رغبتنا في معالجة هذا الموضوع، أما الدوافع الموضوعية فترجع إلى أهمية هذا الموضوع، وما يحدث داخل قاعة الدرس وهو حفظ القاعدة النّحويّة دون فهمها لدى بعض المتعلمين وصعوبة تطبيقها، وعدم التنويع في التّمارين التّطبيقية أدى بهم إلى النّفور من دروس البناء اللّغوي ومن التّمارين التّطبيقية الخاصة به، والتوظيف غير

الصّحيح للتّراكيب والبنى اللّغوية، ممّا أدى إلى ظهور اللحن والأخطاء في اللغة العربية، فارتأينا أن نوضّح هذه النقاط ونبحث فيها.

وقد تطرّقت دراسات عديدة إلى مثل هذا الموضوع، لكن لامسته من زوايا ورؤى مختلفة، نذكر منها على سبيل المثال لا الحصر:

"**دراسة محمد مدور**" التي أعدت لنيل شهادة الماجستير في علوم لسان العرب بجامعة الحاج لخضر باتنة بعنوان "**الأبعاد النّظرية والتّطبيقية للتّمرين اللّغوي**"، حيث هدفت إلى إعادة الاعتبار للتّمرين وتنزيله منزلته المستحقة، وإخراجه في شكله الدينامي، ودراسة، "**زهورشتوح**" بعنوان "**تعليمية التّمارين اللّغوية في كتاب اللّغة العربية للسّنة الرّابعة متوسط دراسة وصفية تحليلية**"، التي تقدّمت بها كذلك إلى جامعة الحاج لخضر باتنة لنيل شهادة الماجستير، وهدفت هذه الدّراسة إلى النظر في أنواع التمارين التّي تقدّم للتلاميذ، وتقويمها من خلال المقاييس العلمية بغية الكشف عن واقع التمارين اللغوية في كتاب السنة الرّابعة من التّعليم المتوسط، وأهم المهارات التّي تحققها لدى المتعلم، بالإضافة إلى الدّراسة التّي أجرتها "**سعاد جخراب**" بعنوان "**التّقويم اللّغوي طرقه ومعاييره في المدرسة الجزائرية السّنة الخامسة من التّعليم الابتدائي عيّنة**" في جامعة قاصدي مرباح. ورقلة لنيل شهادة الماجستير، حيث عالجت فصلا كاملا من هذه الدراسة تناولت فيه التمارين اللّغوية، وهدفت من خلاله إلى حصر أهم التّمارين اللّغوية في كتاب السّنة الخامسة من التّعليم الابتدائي التي يجب أن تندرج عند تدريب المتعلّمين في نهاية المرحلة الابتدائية في اكتساب مهارات، والمقال الذّي أعدته" **رفيقة بن ميسية**" بعنوان "**قراءة في تمارين القواعد اللّغوية السّنة الثانية من التّعليم الثانوي العام والتّكنولوجي**"، وهدفت منه إلى تشخيص النقائص الموجودة في التّمارين ومعرفة العراقيل التّي يواجهها كل من المعلم والمتعلم أثناء التعامل معها، و إيجاد لها الحلول والمقترحات لمعالجة هذه النقائص. أمّا الدراسة الحالية فهدفت إلى معرفة مدى مساهمة التمارين اللغوية في ترسيخ القواعد النّحوية، واختلفت هذه الدراسة مع الدراسات الأخرى في كونها دراسة ميدانية، حيث قمنا

بدراسة التّمارين النّحويّة من خلال حضورنا إلى حصة تصحيح التّطبيقات وملاحظة ما يحدث أثناء حل المتعلّمين هذه التّمارين، أمّا الدراسة الأولى فتناولت التّمارين من مقررات المدرسية في جميع مراحل التّعليم العام، والدراسة الثّانية فدَرَسَتْهَا زهور شتوح من محتوى كتاب السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط، والدّراسة الثّالثة تناولتها من محتوى كتاب السّنة الخامسة من التّعليم الابتدائي، والدّراسة الرّابعة من محتوى كتاب الجديد في الأدب والنّصوص والمطالعة الموّجهة للسّنة الثّانية من التّعليم الثّانوي، كما اختلفت الدراسة الحالية مع ثلاث دراسات في المستوى ماعدا الدّراسة الثانية التي اتفقت معها في المستوى، ويظهر الاتفاق مع هذه الدراسات في المنهج المتبع وهو المنهج الوصفي.

وانطلقنا في معالجة هذه الدّراسة من طرح الإشكالية التالية:

ما مدى مساهمة التّمارين التّطبيقية في ترسيخ القواعد النّحويّة؟ وقد تفرعت عن هذه الإشكالية تساؤلين هما:

1-ما مدى ملاءمة التّمارين التّطبيقية المقترحة على تلاميذ السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسط لترسيخ القواعد النحوية؟

2-هل يوظف تلاميذ السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط القواعد النّحوية التي درسوها بشكل صحيح ويتجاوبون معها؟

ووُضع لهذه الإشكالية فرضيتان لحلها، وهما كالآتي:

1-التّمارين التّطبيقية المقترحة على تلاميذ السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط ملائمة في مادة القواعد.

2-التلاميذ يستطيعون توظيف القواعد النّحويّة حسب فهمهم الجيد للدّرس، ويتجاوبون مع التّمارين التّطبيقية، والبعض الآخر لا يتجاوب.

وتسعى هذه الدّراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

1-الوقوف على التّمارين التّطبيقية، ومعرفة مدى كفايتها في ترسيخ القواعد النّحوية، ومدى نجاعة وملاءمة هذه التّمارين التي تم اقتراحها لترسيخ القواعد النّحويّة.

2-الوقوف على كيفية توظيف التلاميذ القواعد النّحوية التي درسوها بشكل صحيح، ومدى تجاوبهم معها واستيعابها من خلال إجاباتهم عن التّمارين التّطبيقية.

وتتجلى أهمية هذه الدراسة من الموضوع في حدّ ذاته، التّي تمكّن المتعلّم من تنميّة مهاراته اللّغوية والعلميّة وتطوير كفاءاته، وأهمية تطبيقية تتمثل في مدى نجاعة التمارين التّطبيقية لترسيخ القواعد النّحوية باعتبارها أُسْلُوبًا من أساليب التّقويم اللّغوي.

وقد اقتصرت الدّراسة على الحدود النّظرية في البحث عن التّمارين التّطبيقية ومدى مساهمتها في ترسيخ القواعد النّحوية لدى تلاميذ السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط.

واقتصرت الدّراسة في حدودها التّطبيقية على مجموعة من التّطبيقات التي قمنا بتطبيقها على عينة من تلاميذ السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط في أربع متوسطات بولاية ورقلة "متوسّطة المجاهد بن شويحة حمزة الحجيرة، ومتوسطة تخّة ابراهيم، ومتوسطة خوخي الطاهر، ومتوسطة الشّطي الوكّال" في الموسم الدراسي 2015-2016م، بحضور مجموعة من الحصص التي تخص تصحيح التطبيقات في حصة الأعمال الموجهة وكذلك دروس البناء اللّغوي الخاصة بهذه التطبيقات لمعرفة هل ترسّخت هذه القواعد النّحوية التي قُدِمتْ للمتعلّم في حصة تصحيح التّطبيقات، ووظفّت بشكل صحيح أم لا؟

ولإنجاز هذا العمل الأكاديمي اتبعنا الخطّة تتضمن فصلين تسبقهما مقدمة وتمهيد تتلوهما خاتمة، حيث تحدّثنا في التمهيد عن مفهوم التّقويم وأهميته والمكانة التّي يحتلها في العملية التّعليّمية التّعلُّمية و أنواعه بشكل مختصر للدّخول به إلى التّمرينات اللّغوية التّي تعدّ من أهم وسائل التّقويم وأنجعها، ففي الفصل الأول تم عرضنا للمفاهيم النّظرية لهذه الدراسة، وضمّ ستة عناصر تناولنا فيه أولا مفهوم التّمارين اللّغوية، وثانيا أهمية التّمارين اللّغوية ووظائفها، وثالثا المقاييس النّاجعة لإعداد التّمارين اللّغوية ومصادرها، ورابعا أنواع التّمارين اللّغوية، وخامسا أهداف التّمارين اللّغوية ثم سادسا خصائص التّمارين اللّغوية، أما الفصل الثّاني الذي يتناول الجانب الميداني للدّراسة، وضم عنصرين، أولاً

الإجراءات المنهجية للدراسة: وتم فيه وصف مجتمع الدّراسة وعينتها ووصف أداتها المستخدمة في

الدّراسة، وثانيا عرض نتائج الدراسة وتحليلها ومناقشتها ثم تلي هذين الفصلين خاتمة تضم أهم النّتائج المتوصل إليها ومجموعة من المقترحات.

وقد اقتضت طبيعة الدّراسة الاعتماد على المنهج الوصفي لأنه الأنسب لها مستعملا التّحليل والإحصاء كأداتين إجرائيتين من خلال وصف ما يلاحظ، ويحدث داخل حجرة الدّرس أثناء إلقاء درس النحو(البناء اللّغوي)، وحصة التّطبيقات وتصحيحها لمعرفة أنواع التّمارين التي يقدمها الأستاذ عند نهاية الدرس، ومدى توظيف التلاميذ للقواعد ومدى تجاوبهم معها، وجمع المعلومات المتعلقة بها ثم تحليلها ومناقشتها.

وأهم المصادر والمراجع التي استعنّا بها وساعدتنا في تقصّي عناصر هذا البحث: اللّغة العربية للسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط لـــ "الشّريف مريبعي وآخرون"، ودليل الأستاذ اللّغة العربية للسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط لـــ"رشيدة آيت عبد السّلام"، ودراسات في اللّسانيات التّطبيقية حقل تعليمية اللّغات لـــ "أحمد حساني"، وتعليم اللّغة العربية بين النّظرية والتّطبيق لـــ "حسن شحاتة"، ودروس في اللّسانيات التّطبيقية لـــ "صالح بلعيد"، والموجّه الفنّي لمدرسي اللّغة العربية لـــ "عبد العليم إبراهيم"، و طرق التّدريس الخاصة باللّغة العربية والتّربية الإسلامية ل"فخر الدّين عامر".

ومن الصعوبات أو بالأحرى العثرات التي واجهتنا لإنجاز هذا العمل أولها الظّروف التي حالت بيننا وبين إنجاز هذا العمل في وقته المناسب، وثانيها صعوبة التنقل من مؤسسة إلى مؤسسة أخرى لحضور بعض الحصص بسبب تقارب الوقت المخصص لها، أو بسب وقوعها في الوقت نفسه.

وفي الأخير لا يسعنا في هذا المقام إلاّ أن نتقدّم بالشّكر الجزيل والامتنان إلى أستاذنا الفاضل والمشرف على هذا العمل"**بلخير شنين**"، والذي كان له الفضل الأول بعد عون الله عزّ وجل، في تشخيص ثغرات هذا العمل وتصويبه بآرائه وتوجيهاته القيّمة

وصبره على ما بدا منا، كما نتوجه بأسمى عبارات الشكر والتقدير على كل من كان له يد العون والإسهام في إنجاز هذا العمل، كما نشكر كل أساتذتنا الكرام الذين تتلمذنا على أيديهم، واشتد عود تعلّمنا بهم، وكل من تسعهم ذاكرتي ولم تسعهم مذكرتي.

الطالبة:هالة خنفر

ورقلة في:05 ماي 2016م

تمهيد

يعد التّقويم اللّغوي ركنا هاما في العملية التّعلمية، إذ يرافقها في جميع مراحلها ويؤدي دورا بالغ الأهمية، في المناهج، وتقويم جوانبه، ونتائج العملية التعلمية بكافة أبعادها.

ويعرف التّقويم اللّغوي بأنّه:" العملية التّي تستخدم فيها نتائج عملية القياس الكّمي والكيفي، وأي معلومات يحصل عليها بوسائل أخرى مناسبة في إصدار حكم على جانب معين من جوانب شخصية المتعلم، أو على جانب معين من جوانب المنهج، واتّخاذ قرارات بشأن هذا الحكم بقصد تطوير وتحسين هذا الجانب من شخصية المتّعلم، أو عنصر المنهج."[1]

وتكمن أهميّة التّقويم اللّغوي في كونه عنصرا مهما من عناصر العملية التّعلمية، لا يمكن الاستغناء عنه، إذ يُعين التّقويم على توضّيح أهداف تدريس اللغة العربية، وتحديد المباشرة منها أو البعيدة، ومعرفة ما تحقق منها، وذلك من خلال الكشف عن جوانب القوة أو الضعف في تحصيل التّلاميذ، ومعرفة حاجاتهم والصّعوبات التي تواجههم في تعلّم اللّغة العربية، كما يزودهم التّقويم اللغوي بالمعلومات الضّرورية التي تعزز التّعلم وتوضّيحها وتثبيتها، وتشجعهم لإحراز تقدم وتحسين أدائهم. ويُساعد المعلم على تقويم نفسه على النّمو المهني، واختيار الوسائل المناسبة والأساليب الأكثر فاعلية التي ستؤدي

[1] راتب قاسم عاشور ومحمد فؤاد الحوامدة، أساليب التدريس للغة العربية بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان –الأردن، ط:1، ط:2، 1424ه-2003م، 1427ه-2007م، ص 267.

* تعدد ت مفاهيم التقويم بحسب رؤية كل كاتب، ولمعرفة أكثر ومزيد من التفصيل، في هذه المسألة يمكن الرجوع إلى: فاروق عبد فلية وأحمد عبد الفتاح الزكي، معجم مصطلحات، التربية لفظا واصطلاحا، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، د ط، د ت، 122، محمد صالح حثروبي، نموذج التدريس الهادف، أسسه وتطبيقاته، دار الهدى، الجزائر، د ط، 1999م، ص 91، سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المنهاج التعليمي والتدريس الفاعل، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، ط 1، 2006م، ص 102.

إلى تحسين التّعلم، واتّخاذ القرارات الملائمة في هذا الشأن[1]، "ويقُوم التقويم على تخطيط المناهج واختيار محتواه وتنفيذه، وتقويمه ثم تطويره"[2].

ويقسم التّقويم إلى عدّة أنواع وفق ثلاثة معايير، فهناك من يقسّمه على حسب الوظيفة وهناك من يقوم بتقسيمه من حيث الغرض، وهناك من يقوم بتصنيفه وفق المرحلة الزّمنيةإلى تقويم تشخيصي، وتقويم تكويني، وتقويم ختامي.

ولكل نوع من هذه الأنواع التّقويمية أساليب وأدوات متنوعة ومتعددة يلجأ إليها مدّرس اللّغة بحيث تساعده في الحصول على المعلومات اللاّزمة لتقويم المتّعلمين ومستوى تحصيلهم اللّغوي وتقدم أدائهم، والكشف عن مواطن الضّعف والقوّة لديهم، وعن أسباب الصّعوبات التي يعاني منها بعض المتعلّمين في التّعلم، ويعتمدها المعلّم قصد الوصول إلى حلول علاجية، ومن أبرز هذه الأساليب التّقويمية: الأسئلة الصّفية، الاختبارات اللّغوية، والتّمرينات اللّغوية (التّطبيقات اللّغوية)، وهذه الأخيرة –هي محل دراستنا– التي سنسلّط الضّوء عليها لمعرفة ما مدى مساهمتها في ترسيخ القواعد النّحوية لدى التّلاميذ؟

[1] ينظر: سعاد عبد الكريم عباس الوائلي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين التنظير والتطبيق، دار الشروق للتوزيع، عمان– الأردن، ط:1، 2004م، ص 107–110.

[2] عبد الرحمان الهاشمي، محسن علي عطية، تحليل محتوى مناهج اللغة العربية رؤية نظرية تطبيقية، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان – الأردن، ط1، 1430ه–2009م، ص 294.

يعدّ التّمرين اللّغوي أحد الوسائل التّقويمية التّي يعتمدها المعلّمون أثناء ممارسة الفعل التّعليمي، وقد اتّخذوه الوسيلة الأنجع في معرفة مدى تقدّم المتعلّمين في فهم الدّرس، وقدرتهم على الاستيعاب في كلّ نقاطه.

ونظرا للأهمية التي تحظى بها التّمارين اللّغوية فيالأوساط التّعلمية والمكانة القيّمة ارتأينا أن نسلّط الضوء قبل كل هذا على معرفة ماذا نعني بالتّمارين اللّغوية وماهو مفهومها؟

أولا:مفهوم التمارين اللغوية.

1-لغة: من مادة "مرن"، وقد جاء بمعنى:"مَرَنَيَمْرُنُ مَرَانَةً: ومُرُونَةً وهو لِينٌ في صلابة. ومَرّنْتُهُ:أَلَنْتُهُ وصلّبْتُهُ. ومَرَن الشيءُ يَمْرُنُ مُرُونًاإذا استمرّ...ومَرَنَتْ يَد فُلَانٍ على العمل أي صَلُبَتْ واستمرّت.والمَرَانَةُ. اللين. والتّمرين: التّليينُ...ومَرَنَ على الشيء يَمْرُنُ مُرُونًا وَمُرَانَةً: تَعَوّدَه واستمرّ عليه...ومرّنَه عليه فتمرّن: درّبه فتدرّب." [1]وجاء في قاموس المحيط "مَرَنَ مَرَانَةً ومُرُونَةً ومُرُونًا: لان في صَلَابَةٍ. ومَرّنْتُهُ تَمْرِينًا: ليّنته... ومَرَنَ عَلَى الشّيءِ مُرُونًا ومَرَانَةً: تَعَوَّدَهُ...ومرَّنَهُ تَمْرِينًا فتمرّنَ. درّبَهُ فتدرّبَ."[2]

ومن خلال التعريفين السابقين في كلا المعجمين، نلحظ أن التمرين يحمل معنى الدّربة والاستمرارية، والتعوّد على فعل الشيء مع التكرار ليصبح عادة مكتسبة.

---

[1] ابن منظور، لسان العرب، تح: عامر أحمد حيدر، مج: 13، مادة (م ر ن)، منشورات محمد علي بيضون لنشر كتب السنة والجماعة، دار الكتب العلمية، بيروت- لبنان، ط:1، 1424ه- 2003م، ص496.

[2] الفيروز أبادي، قاموس المحيط، تح: أبو الوفا نصر الهوريني، دار الكتب العلمية، بيروت – لبنان، 1428 ه-2007م، ص .1242

2-اصطلاحا:

التّمرين اللّغوي: "هو عملية تعليمية أساسية تعقب ما قدم من محتوى لغوي وتدريب المتعلّم على المسائل اللّغويةالتي تم شرحها وتحليلها"[1].أوهو عبارة عن: "عملية مستمرة محورها الفرد في مجمله تهدف إلى إحداث تغيرات محددة سلوكية وفنية وذهنية لمقابلة احتياجات محددة حاليا أو مستقبليا يتطلبها الفرد والعمل الذي يؤديه والمؤسسة التي يعمل بها والمجتمع بأكمله"[2].أوهو تدريب أوممارسة تتم بعد كل عمل تعليمي، تصاغ فيه أسئلة إجرائية قصد تدريب المتعلم، لتثبيت وترسيخ بعض القواعد والأنظمة اللغوية[3].

أو هو عبارة عن: "إجراء تدريبي منصب على التّطبيق والمعالجة في صياغة أسئلة إجرائية.وفي المفهوم العام فالتّمرين خطاب ينتجه المدرّس، ويرمي به للمتعلّم قصد قياس ردّفعله"[4].

ومن خلال تتبعنا للتعاريف التي وردت في المعنى الاصطلاحي للتمرين اللّغوي نلحظ أنّ التّمرين اللّغوي، هو عبارة عن إجراءات تدريبيةمنظّمة، وعمليات مستمرة ومتكررة، تكون مباشرة عقب تقديم نشاط تعليمي تثير المتعلم تهدف إلى قياس مردود التّعلمات وتثبيتها لدى المتعلّم ومدى استجابته لها.

---

[1] رشيدة آيت عبد السلام، دليل الأستاذ اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات الدراسية، الجزائر، دط، دت، ص 42.

[2] فاروق عبده فلية وأحمد عبد الفتاح الزكي، معجم مصطلحات التربية لفظا واصطلاحا، ص 84-85.

[3] ينظر: عبد المجيد عيساني، نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة اكتساب المهارات اللغوية الأساسية، دار الكتاب الحديث، القاهرة، ط:1، 2011م، ص 146.

[4] صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، ط5، 2009م، ص 99.

وفي الأخير نستنتج أنّ المفهومين اللّغوي و الاصطلاحي يشتركان في كون التّمرين هو التّدريب المستمر والممارسة الفعلية، المتكررة التي يقوم بها الفرد (المتعلّم) حتى تصبح عادة مكتسبة.

ثانيا:أهمية التمارين اللغوية ووظائفها.

1-أهمية التمارين اللغوية:

إنّ للتّمارين اللّغوية التّطبيقية أهمية كبيرة في حياة المتعلم الاجتماعية بصفة عامة وفي حياته التّعلمية بصفة خاصة إذ "يعدّ التّمرين في تعليمية اللّغات مرتكزا بيداغوجيا من حيث أنّه يسمح للمتعلّم بامتلاك القدرة الكافية للممارسة الفعلية للحدث اللغوي، وذلك بإدراك النماذج الأساسيةالتّي تكوّن الآلية التّركيبية للنظام اللّساني المراد تعليمه"[1]، وهذا ما جعل الممارسة اللغوية تؤدي الدور الأكبر في ترسيخ المكتسبات اللّغوية لدى المتعلّم وتنميّة مهاراته وتطويرها، فالتّدريب اللّغوي هو ركيزة العمل التّعليمي و"الوسيلة التّعليمية الجوهرية في ترقية امتلاك العادات اللّغوية لدى المتعلّم، مما يجعله قادرا على الممارسة والأداء في كل الظروف المحيطة بالعملية التعليمية"[2]، فهو يساعد المتعلّم على التعلّم، ويُحسّن أداءه، لهذا اختاره الباحثون التّعليميون والتّربويون الوسيلة الأنجع لتذليل الصعوبات التي تواجه المتعلّم، ويتيح له التدرب على استعمال الألفاظ والجمل استعمالا صحيحا، وتصحيح الخطأ اللّغوي وتفاديه الذي يُشكل عائقا أمام العملية التّحصيلية في تعليم اللّغات[3]، ويرى رشدي أحمد طعيمة أن الدّراسات قد أثبتت في تحليل الأخطاء أنّ نَحْوَ أربعين قاعدة فقط يكثر فيها الخطأ، ولتفادي هذه الأخطاء لابد من تدريب المتعلّم

[1] أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعلمية اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر، دط، 2000م، ص 147.

[2] المرجع نفسه، ص 149.

[3] ينظر: المرجع نفسه ص 147.

على هذه القواعد وترسيخها، وجعل العملية التّعلمية ذات أهداف سلوكية لغوية محدودة وواضحة، وأن تُؤخذ التّدريبات اللّغوية بعين الاعتبار مكانها الصحيح[4].

ومن خلال هذه المكانة التي تحتلّها التّمارين التّطبيقية والقيمة التي تتميز بها تعددت وظائفها وتنوعت.سنذكرها في العنصر الآتي:

2-وظائف التّمارين اللّغوية[1]:

للتّمارين التّطبيقية عدة وظائف نذكر منها:

أ-التّطبيق العملي للدّراسة:

يمثل التّمرين اللّغوي التّجسيد الفعلي للدّراسة اللّغوية، وذلك من خلال إدراج التّدريبات اللّغوية في الدرس تساهم في تنشيط عدد كبير من المتعلمين، كما تعين على تمديد فترة الممارسة والتعلّم، وتساعدهم في تنميّة ملكاتهم اللّغوية سواء على مستوى النطق أو مستوى الكتابة، وتظهر فائدة ذلك عندما يقوم المتعلّم بتطبيق القواعد التي تمثل الجانب النّظري من الخصائص اللّغوية واستعمالها بشكل سليم في قراءته وتعبيره.

---

[4] ينظر رشدي أحمد طعيمة، الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة الغربية، دار الفكر العربي، القاهرة، ط: 2، 2000م، ص 105-106.

[1] ينظر: محمد الصاري، التمارين اللغوية، دراسة تحليلية نقدية، رسالة الماجستير (مخطوط) في اللسانيات التطبيقية، معهد للغة والأدب العربي، جامعة عنابة، 1411ه -1990م، ص 46-47، فخر الدين عامر، طرق التدريس الخاصة باللغة العربية والتربية الإسلامية، عالم الكتب، القاهرة، ط:2، 1420ه -2000م، ص 133، عبد العليم إبراهيم الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف، القاهرة، ط : 14، دت، ص 225، عبد الرحمن الحاج صالح، أثر اللسانيات في النهوض لمستوى مدرسي اللغة العربية، مجلة اللسانيات، الجزائر، 4، 1973م-1974م، ص70، نقلا عن رفيقة بن يبسية قراءة في تمارين القواعد اللغوية للسنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، تقني مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، قسم اللغة العربية وأدابها، عدد خاص بأعمال الملتقى الوطني الدراسات الوصفية التحليلة التقويمية، للمستندات في التربوية في مختلف الأطوار التعليمية في ضوء مقاربة الكفاءات، 4-5، ديسمبر 2013م منشورات المخبر 2014م، ج2، ص 196.

ب- وسيلة تقويمية:

يوظّف المدرّس التّمرين اللّغوي لمراقبة متعلميه، من بداية تقديم الدّرس إلى نهايته، وفي كل مرحلة من مراحله، فهو نشاط يتقدم الدرس الجديد، ويلازمه حتى نهايته لتقويم مستواهم اللغوي، ومعرفة مدى قدرة كل واحد منهم، والكشف عن الصّعوبات التي تعترضهم وتذليلها، وتوضّيح ما غمض عليهم، وفك اللَّبس كتوضيح الفرق بين الخبر والنعت، والفاعل ونائبه، والمفعول به والمفعول المطلق ...

ج-وسيلة لتصحيح الأخطاء وتصويبها:

التّمرين اللّغوي وسيلة فعّالة لتصحيح الأخطاء اللّغوية الصّوتية والتّركيبيّة والمعجميّة وتصويبها، لأن تصحيح التطبيق أمام المتعلّم من أنجع وسائل التّقويم التي تجعل من خلاله يرى المتعلم خطأه، ويُساعده المعلم على تصويبه عند عجزه.

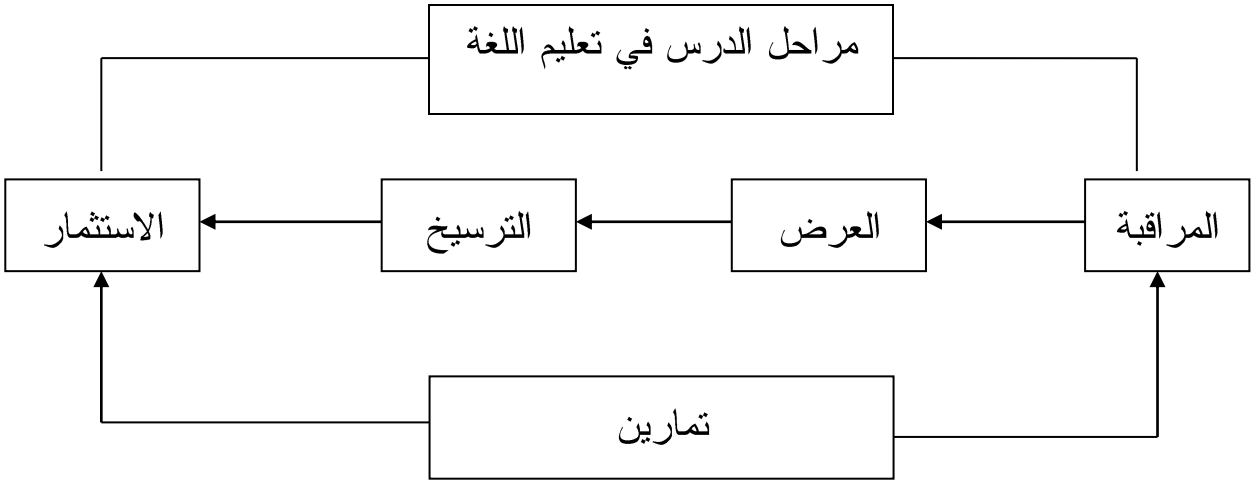
د- وسيلة لتحفيز المتعلّمين على الاجتهاد في إتقان ما تعلموه، ومعرفة مدى تمكنهم من المهارات اللّغوية التي تناولها في الدرس، فقدرتهم على تطبيق المعطيات والمهارات السابقة التي تثبت ذلك التّمكّن، كما يمكّنهم من معرفة أوجه استعمال قواعد في صيغ تعبيرية مختلفة كتقديم الخبر على المبتدأوجوبا وجوازا وكذا حذفه، أو حذف الجملة كلّها في الإجابة عنها بنعم-مثلا- في قولنا "أمحمد حاضر"؟.

ه- وسيلة للعرض والترسيخ:

التمرين اللغوي يستعمل أسلوب فعّال في تقديم العناصر والمهارات اللغوية الجديدة وعرضها على المتعلم، فهو وسيلة لتثبيت قواعد اللغة في ذهن المتعلم وتدريبه على الاستعمال الصحيح للألفاظ والتركيب واستثمارها، وتزيده من النمو اللغوي التكرار بشكل مستمر، جملة من القواعد يجعل المتعلم قادرا على إنتاج مالا نهاية له من الكلمات والجمل من نفس النمط وهذا ما يؤكده تشومسكي في نظريته التوليدية التحويلية التي ترى

أن الإنسان قادرا على إنتاج مالا نهاية له من الكلمات والجمل. فاكتساب اللغة واستعمالها بشكل صحيح وسليم يعتمد على التمرس والرياضة المستمرة للبنى اللّغوية والممارسة، فكلما زادت وتواصلت، زاد النمو اللغوي بدوره وقويت الملكة اللغوية على حد قول عبد الرحمان الحاج صالح.ويصبح الترسيخ من المستلزمات الآلية في التأدية اللّغوية.

ونستخلص من خلال هذه الوظائف أن التمرين اللغوي له علاقة وطيدة بمراحل الدرس اللغوي، فقد يكون في أول الدرس وفي أثنائه وفي نهايته، ويأخذ التمرين الجزء الأكبر لإجرائه في مرحلتي الاستثمار والترسيخ، والشكل الذي بين أيدينا يوضح العلاقة بين التمرين اللغوي ومراحل الدرس اللغوي ودوره المجسد في هذه المراحل[1]



ثالثا: المقاييس الناجعة لإعداد التمارين اللغوية ومصادرها.

1 – المقاييس الناجعة التي تقام عليها التمارين اللغوية:

أ – أن تكون شكل التمارين والتطبيقات اللغوية ومحتواها واضحا، ومألوفة التركيب اللغوي لدى المتعلم حتى يسهل إدراكها واستيعابها.

ب– أن يهتم المعلم بترتيب عناصر التطبيقات اللغوية التي يستخرجها من النص الذي تعرف عليه المتعلم، حيث يقدم العناصر اللغوية الجديدة التي يراد ترسيخها.

[1] ينظر: محمد الصاري، التمارين اللغوية، ص 47–48.

ج- أن تخصص كل حصة من حصص التمارين اللغوية لترسيخ بنية واحدة وإدراكها، حتى لا يحدث للمتعلم خلط واضطراب في إدراك البنى المتقاربة[2].

د- أن تراعي التمارين اللغوية التدرج من السهل إلى الصعب ومن البسيط إلى المركب، ومن المجرد إلى المحسوس حيث[1]"يبدأ بالتطبيقات الكتابية السهلة ثم يكون التدرج نحو الأصعب فالأصعب، مع تمرين التلاميذ على الاعتماد على أنفسهم"[2].

ه- أن تكون أسئلة التطبيقات متنوعة بشرط ألا تصل إلى درجة التعجيز حتى يتدرب التلاميذ بها على استخدام القاعدة في صور متعددة الأساليب[3].

و-"أن يراعي فيها التدريب على طرق استعمال الأدوات العاملة وغير العاملة ومعانيها ووظائفها في الجملة.

ز- أن تكون الأمثلة والقطع المختارة، صحيحة الفكرة جيدة الأسلوب ملائمة لمستوى التلاميذ، متصلة بمعارفهم وحياتهم وخبراتهم"[4]، وذات فائدة لغوية للتلاميذ ومناسبة لهم من النواحي العقلية والنفسية والاجتماعية[5].

ح- أن تبتعد التمارين اللغوية عن الألغاز والمسائل الإعرابية التقديرية والمحلية التي تحتمل آراء مختلفة.

ط- أن يهتم بجوهر القاعدة والعناية بالمعنى والابتعاد عن الشاذ والنادر.

ي- أن تناقش التطبيقات اللغوية من حيث الفهم قبل مناقشتها من حيث القاعدة.

---

[2] ينظر: أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص 149.

[1] ينظر: فخر الدين، عامر، طرق التدريس الخاصة للغة العربية الإسلامية ص 132 -135، محمد صالح السمك، فن تدريس للتربية اللغوية وانطباعاتها المسلكية، وأنماطها العملية، دار الفكر العربي، القاهرة، الطبعة الجديدة، 1998م، ص 543.

[2] سعدون محمود الساموك، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، دار وائل للنشر والتوزيع، الأردن – عمان، ط:1، 2005م، ص 231.

[3] ينظر: محمد صالح السمك، فن التدريس للتربية اللغوية وانطباعاتها المسلكية، وأنماطها العملية، ص 540.

[4] المرجع نفسه، ص 539-540.

[5] ينظر: فخر الدين عامر، طرق التدريس الخاصة باللغة العربية والتربية الإسلامية، ص 135.

ك- أن يستغل المعلم فروع اللغة الأخرى كالنصوص والقراءة والمطالعات والمحفوظات وغيرها من التطبيق على القواعد وتأكيدها على ألا يطغى على تلك الفروع ويأخذ من وقتها.[6]

ويضيف الدكتور "صالح بلعيد" إلى هذه المقاييس ذكرناها سابقا معايير أخرى للتمارين اللغوية لابد أن تبنى عليها التمارين اللغوية فيقول "كل تمرين لابد أن يبنى على مجموعة من المنهجيات والاستراتيجيات والفئة أو العينة التي يستهدفها، إضافة إلى الطريقة يتبن بها التمرين من حيث مناسبته للصف-عدد الدروس التي استهدفها- نسبة المجبين -كيفية الصياغة - تقويم التمرين بعد الإجابة، ويضاف لكل هذا الإجابة النموذجية التي يجب أن تكون جاهزة تقدم للمجيبين قصد تقصي وثائقهم بعد نهاية التصحيح"[1].

هذه أغلب المقاييس التي يجب أن تتوفر في التمارين اللغوية حتى تكون ناجعة في تعليم المتعلمين، وتفي بالغرض الذي وضعت من أجله.

2- مصادر التّمارين اللّغوية:

إنّ مصادر التّمارين اللّغوية التي تقدم للمتعلمين لا تأتي من فراغ أو من عدم، بل لها روافد ومصادر يمكن الأخذ منها بحسب إفادتها، وتتمثل هذه المصادر في:

"أ- تمارين موجودة في كتاب التلميذ، وهي تمارين عملية آنية ملازمة لمراحل الدرس المعين.

ب- تمارين موجودة في كتاب المعلم، وهو الكتاب الذي يعدّ المدونة المعرفية التي تقدم المادة وطرائق تعليمها، ولذلك فإن التمرين يعدّ جزءا من هذه المادة.

---

[6] ينظر: سعدون محمود الساموك، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، ص 231.

[1] صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص 99-100.

ج- تمارين من إعدادالأستاذ نفسه، ويجب أن تخضع هذه التمارين لمعايير علمية وبيداغوجية.

د- تمارين من إعداد مجموعة أساتذة تعمل في مؤسسة تربوية واحدة .

ه- تمارين تعد في القسم مباشرة للمتعلمين أنفسهم بالاعتماد على الكتاب المدرسي وإرشادات الأستاذ وتوجيهاته"[2].

ومهما تنوعت مصادر التمارين اللغوية واختلفت، فإنّ أهميتها تكمن في مدى تجاوب المتعلمين معها، وهل أضافت لهم شيئا في تعلمهم؟ وهل وصل كل من المعلم والمتعلم إلى ما يصبو إليه أم لا ؟.

رابعا :أنواع التّمارين اللّغوية:

تنقسم التّمارين اللّغوية من حيث الأداء والهدف على قسمين.

1-التّمارين اللّغوية من حيث الأداء:

يصنفهذاالنوّعمنالتّمارينإلىصنفين:- تمارين شفوية وتمارين كتابية:

أ-التّمارين الشّفوية (التّطبيقات الشّفوية):

فالتّطبيق الشّفوي يسبق التّطبيق الكتابي، ويمهد له[1].

وهو الذي "يقوم به المدرس عقب كل قاعدة جزئية أوكلية في درس بعينه، قصد تثبيت القاعدة في أذهان التلاميذ وجريانها على الألسنة لمهارة لغوية في الأساليب"[2]. وتدريبهم على صحة الضبط مع سرعة الأداء[3].

---

[2]أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص 151.

[1]ينظر: سعدون محمود الساموك، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، ص 230.

[2]فخر الدين عامر، طرق التدريس الخاصة باللغة العربية والتربية الإسلامية، ص 133-134.

[3]ينظر :حسن شحاتة، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط:4، دت، ص 221.

ونستخلص مما سبق أنّ التّطبيقات الشّفوية هي أحسن الوسائل وأنفعها للمتعلّمين في ترسيخ القواعد النّحوية وجعلها ملكة.

وللتّطبيقات الشّفوية عدة وسائل يمكن أن يختارها المعلم ما يلائم تلاميذه ويتبعها التطبيق الشفوي قد يكون"بكتابة أسئلة متنوعة على السبورة أو على بطاقات توزع على التلاميذ، ويطلب منهم الإجابة عما فيها، أو أن يكون بقراءة قطع غير مشكولة ويراد منهم ضبطها مع بيان السبب، كما يكون بتوجيه التلاميذ إلى مناقشة الأخطاء التي تقع منهم في دروس التعبير والقراءة "[1].

ومنه فإن هذه الوسائل التي يعتمدها المعلم في التطبيق الشفوي تحفز المتعلمين وتساعد في تعلمهم، وتبعث فيهم النشاط، وتبعد عنهم الملل والنفور من مادة القواعد وتجعلهم ينتظرونها بفارغ الصبر، كما أنّها تجعل معظمهم يشاركون.

وتصنف أسئلة التطبيق الشفوي إلى:

"**أسئلة مباشرة:** وفيها يطلب من التلميذ تعيين كلمة وإعرابها، أوضبط بعض الكلمات مع بيان سبب الضبط، أو تحويل عبارة من حالة إلى أخرى أو إدخال العوامل على الجمل وبيان عملها، أو إتمام عبارة ناقصة.

– **الأسئلة التحليلية أو الإعرابية***: يطلب فيها من التلميذ إعراب كلمات معينة أو جملة تامة وتتنوع الكلمات والجمل لتشغل درسا واحد أو مجموعة دروس مترابطة أو جميع مادرسه التلميذ في العام الدراسي من قواعد"[2].

---

[1] المرجع السابق، ص 222.

* فالأسئلة التحليلية الإعرابية تنقسم على أربعة أقسام هي (أ) جزئي خاص. (ب) جزئي عام. (ج) كلي خاص. (د) كلي عام. ولمزيد من التفاصيل حول هذا النوع ينظر: محمد صالح سمك، فن التدريس للتربية اللغوية وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العملية، ص 541.

[2] فخر الدين عامر، طرق التدريس الخاصة باللغة العربية والتربية الإسلامية، ص 134-135.

- **الأسئلة الإيجادية:** وهو الذي يطلب فيه التلميذ تأليف جملة على قاعدة معينة، أو تكميل عبارة بوضع ألفاظ من عنده مضبوطة، أو استخدام ألفاظ تعين له في عبارة من إنشائه أو أن يصنّف بعض الأسماء أو كأن يُسْأل سؤالا تكون الإجابة عنه جملة لقاعدة واحدة معينة.

-**الأسئلة الآلية:** هو تطبيق يكون عقب شرح القاعدة، يدرب فيه التلميذ على صحة الضبط مع السرعة وقد يكرر أن وأخر بين آن وآخر،وكلما دعت الحاجة إليه.

- **أسئلة البطاقات:** هي من أهم أساليب التدريب على القواعد ولها ألوان كثيرة، وقد تكون فردية أو جماعية، ويستخدم هذا النوع في شكل ألعاب يتبارى فيها التلاميذ لتسجيل فيها الأخطاء. الهدف منها هو تطبيقالقاعدة المراد تعليمها والتدريب عليها، حتى يتضح للمدرس الخطأ أو ضعف التلميذ في تطبيقها، فيعطيه المعلم بطاقة هذه القاعدة ويكرر التدريب عليها حتى يجيدها[1].

وللسير في التطبيقات الشفوية يتبع المعلم الطريقة التالية[2]:

- ✓ يعد المعلم مجموعة من الأسئلة المتنوعة حول الدرس المراد تقديمه.
- ✓ يكتب هذه الأسئلة قبل البدء في الدرس (الحصة) على سبورة إضافية، وإن لم تيسر هذه السبورة تكتب على السبورة الأصلية سؤالا سؤالا.
- ✓ يكلف أحد المتعلمين بقراءة السؤال قراءة واضحة ومناقشة المتعلمين في فهم المطلوب قبل الإجابة فإذا تبين للمدرس أن أغلب المتعلمين عاجزون عن الإجابة السديدة في السؤال يعيد لهم شرح القاعدة.
- ✓ ثم يعود بهم إلى مناقشة السؤال والإجابة عنه من طرف المتعلمين بمنحهم الوقت الكافي للتفكير، وعلى هذا النحو يسير في باقي الأسئلة ثم يناقش

[1] ينظر: محمد صالح سمك، فن التدريس للتربية اللغوية وانطباعاتها المسلكية، وأنماطها العملية، ص 542-543.

[2] ينظر: عبد العليم إبراهيم، الموجه التقني لمدرسي اللغة العربية، ص226، وحسن شحاته تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ص 223.

إجاباتهم، ويبين مواطن الخطأ فيها حتى يتوصلوا إلى الإجابة الصحيحة فيدونها على السبورة إلا فلا بحسب الحاجة إليها.

- ✓ بعد ذلك يدوّن المتعلمون الإجابات التي سمعوها شفويا على كرساتهم وعلى حسب ما فهموه.

ويشترط في التطبيق الشفوي أن تكون الإجابة بلغة فصيحة سليمة هذه أهم الخطوات التي يجب أن يقوم بها المعلم في التطبيق الشفوي، أما بالنسبة للتطبيق الكتابي فهناك خطوات أخرى يعتمدها المعلم لإجرائه، وقبل التحدث عنها، علينا أولامعرفة ماهي التمارين الكتابية؟.

ب-التّمارين الكتابية(التّطبيقات التحريرية):

وهي التطبيقات التي يجيب عنها المتعلمون في كرساتهم معتمدين على أنفسهم، ويقتصر دور المعلم في هذا النوع من التطبيقات بعرض هذه التمارين بإحدى الوسائل، بحيث لا يشرحها ولا يناقشها إلا بعد أن يجيب التلاميذ عنها، ويقوم هو بإصلاحها، بعد ذلك يتركهم يقوّمون أنفسهم ويصوبون أخطاءهم[1].

والخطوات التي يتنفذ بها التطبيقات الكتابية تتمثل في :

- ✓ يطبع المعلم التطبيق بخط واضح، ويوزعه على المتعلمين بنظام أو يكتب على السبورة الإضافية ثمّ يطلب منهم بكتابتها في كراساتهم.
- ✓ يناقش المعلم المتعلمين في القواعد المتصلة بالتطبيق ثمّ يطالبهم بقراءة أسئلة التطبيق وحلها، ودوره يقتصر بتوجيههم، وتوضيح ما يصعب عليهم.

[1] ينظر: محمد صالح سمك، فن التدريس للتربية اللغوية وانطباعاتها المسلكية، وأنماطها العملية، ص 543.

[2] ينظر: حسن شحاتة، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ص 224.

- ✓ ثمّ يترك المتعلمين يجيبون عن الأسئلة في كراساتهم مع تنبيههم بجودة الخط ونظافة الورقة أو تنسيق في الإجابة وتنظيمها.
- ✓ يمر المدرس بينهم أثناء الإجابة ليرشد ويساعد ويفهم المخطئ صواب خطئه[1].
- ✓ يطبق نفس الأمر مع جميع الأسئلة الباقية حتى ينتهي المتعلمون من الإجابة عنهابعد ذلك يجمع المعلم كراساتهم ويقوم بتصحيحها، خارج الفصل ثمّ يوزعها عليهم في الحصة القادمة ليناقشهم في إجاباتهم الخاطئة ويطلب منهم إعادة تصحيحها[2].

وعليه فإن الإكثار من التطبيقات سواء كانت شفوية أو كتابية لها أثر كبير في تعليم اللغة للمتعلمين وتثبيت القاعدة وتعويدهم على النطق الصحيح والتعبير الجيد والسليم مع سرعة الأداء وبالتالي لابد العناية بها وإعطاء لكل نوع منهما حقه والوقت المطلوب، والابتعاد عن الاهتمام بنوع على حساب النوع الآخر، فكلاهما يمنحان فائدة كبيرة للمتعلم. غير أنّ هناك من يرى "أنّ التطبيق الشفوي أعظم نفعا للتلاميذ من التطبيق التحريري"[3]، وحجتهم في ذلك أن التطبيق الشفوي هو"الاتصال المباشر بين المدرس والتلميذ الأمر الذي يمكن من الإرشاد والتوجيه والتقويم بغير فاصل زمني بين الخطأ وتصويبه، كما يتيح للتلميذ وفرة التدريب، وتنوع التمرينات في وقت أقصر مما يستغرقه التطبيق التحريري"[3]، كما أنه "يجعل القواعد النحوية ملكة لا يحتاج التلميذ فيها إلى كثير من التأمل والتفكير والجهد، فهومن الطرق الطبيعية في تعليم اللغة ومن الإكثار منه".[4]

---

[1] ينظر: محمد صالح سمك، فن التدريس للتربية اللغوية وانطباعاتها المسلكية، وأنماطها العملية، ص 545.

[2] فخر الدين عامر، طرق التدريس الخاصة اللغة العربية والتربية الإسلامية، ص 135.

[3] المرجع نفسه، ص ن.

[4] محمد صالح سمك، فن التدريس للتربية اللغوية وانطباعاتها المسلكية، وأنماطها العملية، ص 539.

2- التّمارين اللّغوية من حيث الهدف:

ينقسم هذا النوع من التمارين على ثلاثة أقسام:التمارين التحليليةالتركيبية، التمارين البنيوية، والتمارين التواصلية.

أ-التمارين التحليلية التركيبية(Exercicesd analyses composes):

وهي التمارين التي تعتمد لغتها على أبسط وجوه التأليف الكلامي هي الجملة، وتهدف إلى تقييم مدى إدراك المتعلم للظاهرة النحوية، فهي تمارين تكسب المتعلم معلومات نظرية حول اللغة وليس عملية[1].

هذه التمارين لها دور مهم في عملية التعليم وفائدة كبيرة إذا برمجت بشكل جيد ومحكم، لأنها تساعد في عملية الترسيخ كما يقول عبد الرحمن الحاج صالح "أما وسائل الترسيخ التحليلية التركيبية فهي مفيدة جدا بشرط أن تبرمج البرمجة الدقيقة، وتنسق حسب ما يقتضيه التخطيط العام للدراسة"[2].

ويتميز هذا النوع من التمارين بالطابع التحليلي الممثل في(عين، بين، استخرج، أعرب اشكل....) والطابع التركيبي المتمثل في(أكمل، املأ الفراغ، اربط...)، فهما عمليتان ذهنيتان معقدتان وعليه فإن هاتين العمليتين تأتيان قبل التصرف العفوي في بنى اللغة[3].

---

[1] ينظر: فتيحة بن عمار، "تحليل كتاب المعلم القواعد وتمارين اللغة للسنة الخامسة من التعليم الأساسي باستغلال مفاهيم النظرية التحليلية الحديثة "، مجلة اللسانيات جامعة الجزائر، ع: 09، 2004م، ص 27، وحبيبة لعماري بودلعة، "دراسة تحليلية نقدية لكتاب القواعد المقررة للسنة السابعة من التعليم الأساسي"، مجلة للسانيات، جامعة الجزائر، ع: 09، 2004م، ص 62.

[2] عبد الرحمن الحاج صالح، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرس اللغة العربية، ص 74، نقلا عن: زهور شتيوح تعلمية التمارين اللغوية في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط دراسة وصفية تحليلية، رسالة ماجستير في اللسانيات التطبيقية، قسم اللغة العربية وأدابها، جامعة الحاج لخضر باتنة، 2010م-2011م، ص 40.

[3] ينظر: هامش مقال حبيبة لعماري بؤدلعة، دراسة تحليلية نقدية لكتاب القواعد، المقررة للسنة السابعة من التعليم الأساسي، ص 62.

وللتمارين التحليلية التركيبية تسعة أشكال نلخصها في الشكل الأتي:

الشكل 1

وأهم الانتقادات الموجهة للتمارين التحليلية التركيبية[1]:

أنها تمارين تفتقد إلى منهجية محكمة، وأنها لا تقوم على التدرج في تقديم المادة اللغوية، (التدرج في الصعوبة) كما أنها تقام بطريقة فردية، ولا تشجع على المشاركة والإبداع والخلق، وتهتم بالتمارين الكتابية وتهمل التمارين الشفوية، كما أنها تركز على بعض الأشكال، وتتغاضى عن البعض الأخر.

ب- التمارين البنيوية*(LesExercises Structuraux):

"هي التمارين التي تنطلق من مبدأ تمهير المتعلم على استعمال مكثف للغة، وتثبت السلوكيات اللغوية بخلق آليات الاستعمال المألوف"[2].

ويتضح من خلال هذا التعريف أن التمارين البنيوية تسعى إلى إكساب المتعلم المهارات والبنى اللغوية عن طريق استعماله المكثف والمستمر للتطبيقات ليصبح قادرا على إنتاج جمل على منوالها فهي عبارة عن تدريبات "تهدف إلى إكساب بنية لغوية واحدة عن طريق الاستعمال المنظم لها في سلسلة من الجمل قياسا على المنوال المقدم للحكاية في مقدمة كل تمرين"[3] وتتم هذه التدريبات من خلال استجابات المتعلم الشفاهية لمنبه المعلم الذي يقوم بعمليات استبدالية(substitution)، أو تحويلية (transformation) لعدد

---

[1] ينظر: محمد مدور الأبعاد النظرية والتطبيقية للتمرين اللغوي، رسالة ماجستير في علوم اللسان، قسم اللغة والأدب العربي، جامعة باتنة، 2006-2007م، ص 81.

* التمارين البنيوية: أطلق عليها عدة مصطلحات، فنجد عبد الرحمان الحاج صالح يسميها ب «تمارين التصرف العفوي في بنى اللغة العربية»، وعلي القاسمي ب «التمارين المختبرية» وأيضا السويسي «التمارين الهيكلية»، ورشدي أحمد طعيمة «تدريبات الأنماط» وإسحاق محمد الأمين «تدريبات الأنماط البنيوية»، وهناك من يرفض هذه التسميات جميعا، ويطلق عليها «التطبيق السمعي الشفوي للبنى»، ينظر محمد الصاري، التمارين اللغوية، ص 80-81.

[2] عبد اللطيف وآخرون، مصطلحات البيداغوجيا ديداكتيك، معجم علوم التربية، الرباط، ط: 2، 1994م، ص 138.

[3] محمد الصاري، التمارين اللغوية، ص80-81.

معين عناصر جملة الانطلاق(phrase clé)، أو جملة المنوال (phrase type)، كما هو الحال في المثال التالي[1]:

م: ألقى الأستاذ محاضرة قيمة.

س: ألقى الأستاذ محاضرة قيمة .

م: كلمة.

س: ألقى الأستاذ كلمة قيمة...

وقد حدد أهم وظيفة تؤديها التمارين البنيوية هو الوصول بالدارس إلى مرحلة يصبح فيها قادراً على صنع جمل جديدة قياساً على الأنماط التي حذقها[2]، بحيث يستطيع "...أن يفهم ويؤلف عددا ا يحصى من الجمل الصحيحة التي لم يسبق له أن سمعها أو تلفظ بها من قبل، كما يستطيع إدراك الوحدة أو الوحدات الصحيحة بين مستويات الواقع التي تتمتع بقيمة أساسية في الاستعمال والتي يمكن تمثيلها عن طريق النماذج المقبولة"[3].

وعليه فإن التمارين البنيوية تهتم بجميع مستويات اللغوية، وذلك من خلال ما يقوم به المتعلم من"ممارسة اللغة ممارسة فعلية ضمن تمرن منظم وخاص لجميع البنى اللغوية الأساسية الصوتية والنحوية والصرفية والمعجمية"[4].

ونستخلص مما سبق أن التمارين البنيوية لها أهمية ودور كبير في ترسيخ الملكة اللغوية حيث أثبتت نجاعتها وفعاليتها في "استظهار التلاميذ للضوابط اللغوية، كما تعالج

[1] ينظر: المرجع السابق، ص 62. م: مثير، س: إستجابة.

[2] ينظر: المرجع نفسه، ص 85.

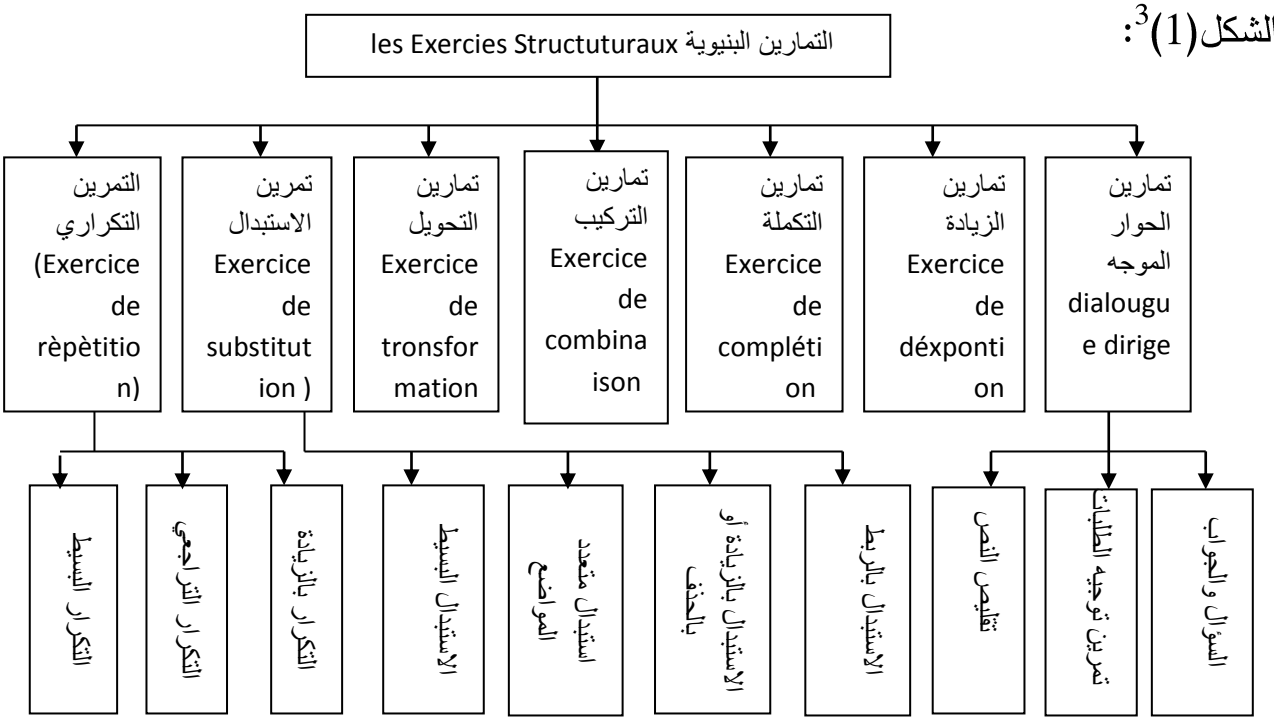
[3] صالح بلعيد، دروس في اللسانيات، التطبيقية، ص 39.

[4] محمد الصاري، التمارين اللغوية، ص85.

أنواعا خاصة من الاختلالات اللغوية المستخلصة من تشخيص وتحليل الأغلاط، انطلاقا من ظاهرتين لغويتين هما القيم الخلافية التقابلية، وقيم التشابه والائتلاف[1]

وعلى هذاالأساس يعتبر صالح بلعيد هذا النوع من التمارين عاملا "حاسما في تحسين مردودية التّعلم لأنها تقدم للمتعلم البنى الأساسية الأكثر استعمالا وأقل صعوبة"[2]حتى يتسنى تثبيتها في ذهنه.

اختلفت أشكال التمارين البنيوية وتعددت بحسب تقييم كل مؤلف لها، وقد اعتمدنا على تصنيف جونوفيافدولاتر(Gennvieve de lattre) التي تبدأها من التمارين السهلة الأكثر آلية إلى التمارين الأكثر حرية، وقد صنفتها إلى سبعة أشكال، وهذا ما يلخصه الشكل(1)[3]:



[1] ينظر: مصطفى بن عبد الله بوشوك، تعليم اللغة العربية وثقافتها, دراسة نظرية ميدانية في تشخيص الصعوبات – اقتراحات مقاربات ومناهج ديداكتيكية– بناء تصيف ثلاثي الأبعاد في الأهداف للسانية، مطبعة النجاح الجديدة، المغرب، 1420ه– 2000م، ص 86.

[2] صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص 34.

[3] الشكل يلخص أشكال التمارين، البنيوية التي صنفها جونوفياف، دولاتر، ولمزيد من التفاصيل ينظر إلى صلح بلعيد، المرجع السابق، ص 35–38، عبد الرحمن الحاج إلى صالح، المرجع سابق، ص 75–76. نقلا عن زهور شتوح، تعلمية التمارين اللغوية في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط دراسة، وصفية تحليلية ص ص 61– 65– 66 – 68–69.

وهناك من يحصر أشكال التمارين البنيوية، ويقسمها على أساس الهدف إلى نوعين رئيسين هما[1]:

1-تمارين تهم اللغة وإنشاءها (تمارين الاستعمال).

2- تمارين إدراك العناصر اللغوية، ومكونات نظريتها.

فهي تراعي في تعلم اللغة إكساب المتعلم آليات الكلام وكذلك آليات الإدراك للعناصر اللغوية وفهم مدلولاتها.

ومن الأهداف التي تسعى التمارين البنيوية إلى تحقيقها لتحسين مستوى التعلم ومردوده أنّها تقوم "بتثبيت الأنماط اللغوية التي تعلمها المتعلم في صفه"[2]، وإكسابه القدرة على نطق مخارج الحروف نطقا صحيحا سليما، وإثرائه رصيدا معجميا كافيا يستعمله للتواصل مع الآخرين، كما تنمى فيه مهارة استعمال التراكيب بطريقة تلقائية دون التفكير في القواعد النحوية، وتساعده على اكتشاف الأخطاء اللغوية وتكسبه القدرة على الربط بين الجمل وإنشائه نصاً لغوياً جيد التراكيب[3] .

ومن الخصائص التي تتميز بها التمارين البنيوية مايلي[4]:

---

[1] ينظر: بومعرة رابح، تحقيق التأدية المأمولة في اللغة الأدب من وجهة النظرتين السلوكية واللغوية، مجلة مخبر أبحاث اللغة والأدب الجزائر، جامعة محمد خيضر، بسكرة، دع، دت، ص 171.

[2] رشدى أحمد طعيمه، ومحمد سيد منّاع، تدريس العربية في التعليم العام «نظريات وتجارية، دار الفكر العربي، القاهرة، ط: 2، مزيدة ومنقحة، 1421ه-2011م، ص 246.

[3] ينظر: صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص 34.

[4] ينظر: محمد الصاري، التمارين اللغوية، ص 86- 89.

- ✓ **الخاصية البنيوية:**سميت هذه التمارين بالبنبوية لعلاقتها الوثيقة بالتحليل اللساني البنيوي للظاهرة البنيوية، وبخاصة "توزيعية""بلوم فيلد" التي تقوم على مبدأ الاستبدال لأن دراسة اللغة يحتاج وصفها وتحليلها في جميع مستوياتها الصوتية والصرفية، والنحوية والمعجمية، وقد دفع هذا التحليل اللغة – قبل تدريسها – إلى تحديد الرصيد اللغوي الوظيفي الذي يحتاجه المتعلم في مستوى معين من التعليم.

- ✓ **الخاصية السمعية الشفوية:** وضعت هذه التمارين في الأصل لتستعمل بطريقة شفاهية كرد فعل على الطرائق التقليدية الأوروبية التي ركزت على المكتوب والمقروء، كما يمكن تطبيقها بطريقة كتابية، وهذه الخاصية هي التي جعلت تطبيق التمارين يتكيف بسهولة مع المخبر اللغوي، ومنها اتجه المربون والمدرسون إلى تدريب المتعلم على الاستماع والإنصات، والتعبير الشفوي.

- ✓ **الخاصية التنظيمية:** ويعني بها التدريبات التي توضع وفق خطة مدروسة تراعي فيها شروط تنظيمية ومبادئ نفسية وتربوية وبنيوية معينة، وتتجلى في أن تكون أشكال التمارين البنيوية منظمة وثابتة تكاد تذكر في تعلم أي عنصر لغوي تكمله، وأن تراعي خاصية التدرج من السهل الى الصعب لتذليل الصعوبات اللغوية وتجزيئها إلى أقصى درجة ممكنة، بحيث لا يحتوي التمرين على أكثر من صعوبة واحدة حتى يستطيع المتعلم من إنجازه وتحفيزه لمواصلة الإجابة، وحل التمارين التي تاليها، كما يجب أن يخصص لكل نقطة من الدرس النحوي تدريبا بمفردها حتى يسهل على المتعلم فهم الدرس، وأن تكون التمارين كافية ومتنوعة لترسيخ البنية المراد تعليمها مع مراعاة الزمن المخصص وسرعة أدائها مع النظر إلى قدرة انتباه وتركيز المتعلم.

ومن الانتقادات التي وجهت لها[1]:

أنها تمارين ذات خاصية مصطنعة للمحتوى، وغالبا ما يكون معزولة عن الخطاب الطبيعي وتهتم بالجانب الكتابي وتهمل الجانب الشفوي، كما أنها تمارين آلية ببغاوية لا تدرب المتعلمين على الخلق والإبداع، وبطيئة وتفتقر إلى التنوع في أشكالها.

ج- التمارين التواصلية (التبلغية) (Eexercises de Communication):

ظهر هذا النوع من التمارين على إثر التمارين البنيوية، فهي تركز على حاجيات المتعلم التبلغية، وتسمى بالتمارين الاستعمالية وهي "نوع من التدريبات تهدف إلى اكتساب المتعلم القدرة التبليغية؛ أي إكساب المتعلمين قدرة التصريف في البنى اللغوية حسب مقتضى الأحوال"[1]، ويعرفها محمد الصاري بأنّها "هي كل نشاط يهدف إلى تدريب المتعلم على اكتساب التلقائية في التعبير عن المقامات والأحوال الخطابية اليومية المختلفة"[2].

ومن خلال التعريفين السابقين يتضح لنا أن التمارين التواصلية تُعْنَى بالموقف التواصلي (الاتصالي)، والمقام الذي يكون فيه المتعلم، بحيث يوظف تراكيب وبنى مناسبة وملائمة له لإيصال رسالته المراد تبليغها للآخرين، فهذا النوع يدرب المتعلم كيفية التواصل مع الآخرين عن طريق الحوار.

فهي تؤدي دورا هاما إذ تجعل المتعلم قادراً على إنتاج اللغة الذي يستعملها عند التواصل مع الآخرين بأنماط لغوية جديدة.

---

[1] ينظر: صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص 39- 40.

[1] زهور شتوح، تعليمية التمارين اللغوية في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط دراسة وصفية تحليلية، ص 78.

[2] محمد الصاري، التمارين اللغوية، ص 121.

[3] ينظر: المرجع نفسه، ص 125.

والتمارين التبليغية تؤدي سبع وظائف يمارسها المتعلم في الأحوال الخطابية صنفتها الباحثة ميرى متكا شاركوا (Mary Mitkachorko) في كتابها (تعليم الإنجليزية للغة الثانية)، وتتمثل في التقدم والتعارف مثل: التحايا والوداع، وغرفة الدراسة مثل: أسماء المواد التعلمية...والمدرسة مثل: موقع المدرسة...الأسرة مثل:أفراد الأسرة...البيئة المحيطة مثل: المباني والمنازل، والمجتمع مثل: الخدمات الصحية، ومتنوعات مثل: الأخبار عن الزمن والطقس...[1].

ومن أهداف التمارين التواصلية التي تحققها في التعليم:

حفظ اللسان من خطأ استعمال المقال في غير مقامه[1]، وتمكين المتعلم، وتنمية قدرته على الاستعمال المبدع للغة في المواقف حيّة يستطيع فيها توظيف ما تعلمه في تكوين جمل وأنماط جديدة[2]، فهي تهدف بصفة عامة إلى تدريب المتعلم على عملية الاتصال داخل الصف وتهيئته لذلك حتى يستطيع التواصل خارج الصف من خلال المواقف التي تصادفه في الحياة اليومية.

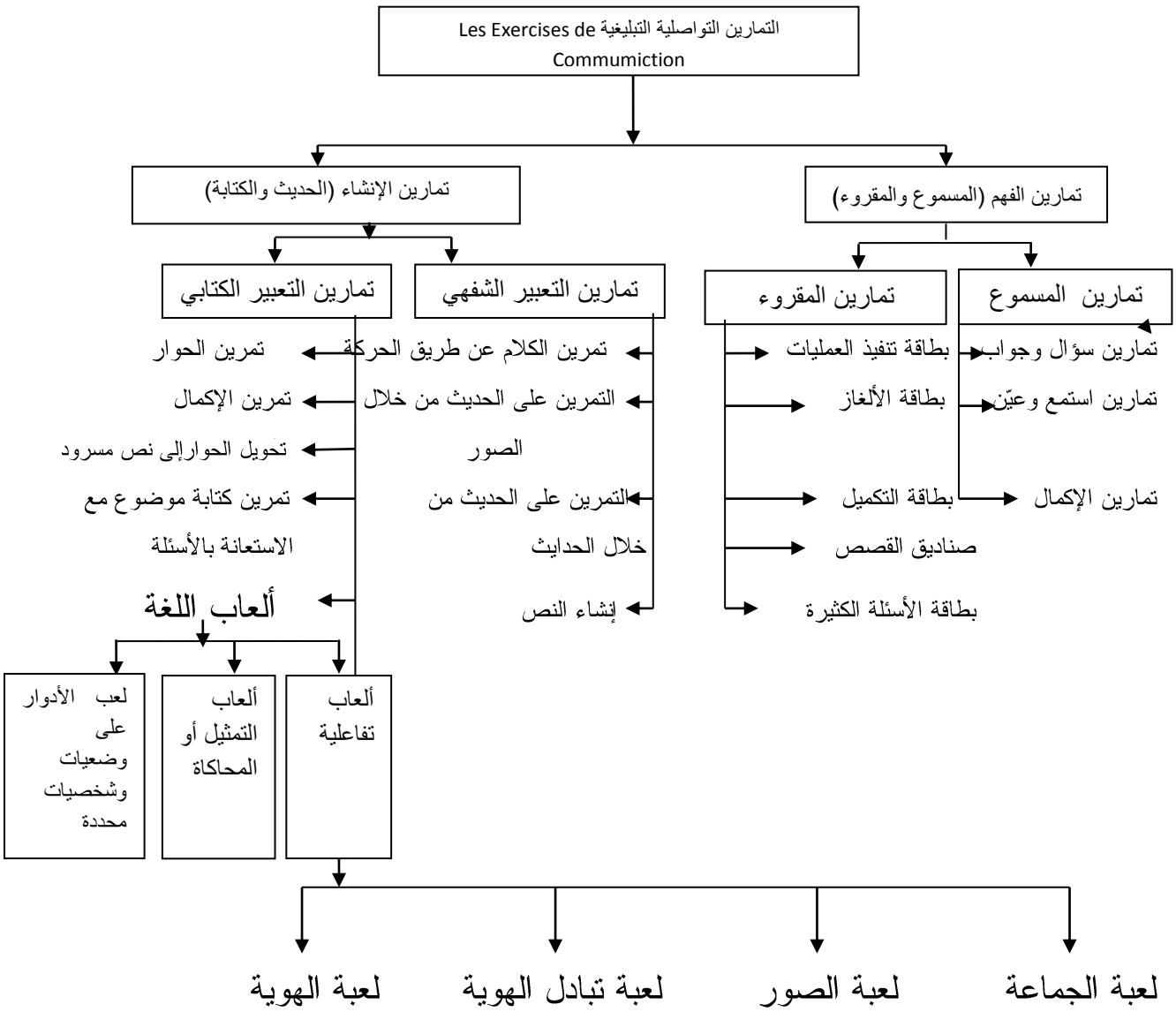
وللتمارين التواصلية كغيرها من الأنواع الأخرى لها أشكال تتفرع إلى:

تمارين الفهم(المسموع والمقروء)، وتمارين الإنشاء(الحديث والكتابة)، هذان الشكلان يندرجان تحت المهارات اللغوية الأربعة (الاستماع والقراءة والتحدث والكتابة)، وبدورهما ينقسمان إلى عدة أنواع وهذا ما يبينه الشكل الأتي:

---

[1] ينظر: المرجع السابق، ص ن.

[2] رشدي أحمد طعيمة، محمد السيد مناع، تدريس العربية في التعليم العام، نظريات وتجارب، ص 247.



ومن خصائص التمارين التواصلية أنها تتسم "بالخاصية الشفهية السمعية، لأنها تعتمد على الاتصال بعناصر الموقف اللغوي"[1]، وذلك من خلال جعل المتعلم يتكلم بطريقة تلقائية مع زملائه عن طريق الحوار الذي يستوجب اختيار التعبير المناسب للموقف بين هو فيه[2] وخاصية التدرج في عرض المادة اللغوية الذي يتم عن طريق الوظائف اللغوية، ولذلك يرتكز البحث عن أهم الوظائف التي ينبغي التدرب عليها[3].

[1] محمد مدور، الأبعاد النظرية والتطبيقية للتمرين اللغوي، ص 83.

[2] ينظر: زهور شتوح، تعليمية التمارين اللغوية في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة المتوسط دراسة وصفية تحليلية، ص 102.

[3] ينظر: محمد مدور، الأبعاد النظرية والتطبيقية للتمرين اللغوي، ص 83.

أما الانتقادات التي وجهت لها أنها تمارين لا تكفي في تمكين المتعلم من التواصل مع الآخرين، لأنه يحتاج قبل التواصل مع الآخرين إلى كفاية لغوية تؤهله للتعبير عن المواقف المختلفة التي تصادفه[1].

خامسا:أهداف التمارين اللغوية

إن تحقيق النتائج المرجوة في كل مرحلة من مراحل الدرس اللغوي لا تظهر إلاّ بعد تطبيق جملة من التمارين اللغوية الناجعة التي يسعى من خلالها المعلم إلى تحقيق الأهداف المسطرة لقياس مردود التعلّمات التي يقدمها إلى المتعلمين، ومدى استجابتهم في فهم الدرس واستيعابه وترسيخها في الأذهان، ومن بين هذه الأهداف التعلمية مايلي:

- ✓ "تثبيت ما اكتسبه المتعلم.
- ✓ ممارسة المتعلم للمهارات اللغوية المدروسة وتوظيفها توظيفاً مناسباً للمعاير الموضوعة"[2].
- ✓ يسعى التمرين اللغوي إلى تعويد التلاميذ على الاعتماد على أنفسهم، وقدرتهم على التفكير والاستنباط ودقة الملاحظة.
- ✓ يبعث فيهم الجد والنشاط وإثارة المنافسة الشريفة بينهم.
- ✓ يغرس في نفوس المتعلمين حب النظام والترتيب والتنسيق، ويتجلى عند التعبير عن أفكارهم[3].
- ✓ تدريب التلاميذ على استعمال الجمل والألفاظ استعمالا صحيحا، وإثراء حصيلتهم اللغوية بالألفاظ والتراكيب الجديدة.

---

[1] ينظر: المصطفى بن عبد الله بوشوك، تعليم اللغة العربية وثقافتها، ص .90

[2] رشيدة آيت عبد السلام، دليل الأستاذ اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص .42

[3] ينظر: حسن شحاتة، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ص .224

- ✓ تدريبهم عن طريق المحاكاة والتقليد على تكوين العادات اللغوية الصحيحة والتخلص من العادات اللغوية السيئة، والتدرج بهم حتى يتمكنوا من التميز بين الخطأ والصواب.
- ✓ تدريبهم على بعض الاستعمالات النحوية بطريقة عرضية بعيدة عن الطابع الشكلي الذي تتسم به الدراسة النظرية للقواعد[1]

ويضيف أحمد حساني عن هذه الأهداف أهدافا بيداغوجية وتعليمية، وهي" الإلمام بالنظام اللغوي إلماما شاملا...ترقية التعبير اللغوي، تنمية القدرة الإبداعية اللغوية عند المتعلم"[2].

سادسا: خصائص التمارين اللغوية.

تتميز التمارين اللغوية بخصائص مختلفة ومتعددة أهمهاما يلي[3]:

1- التّمرين اللّغوي نشاط:

تتعدد التّطبيقات اللّغوية بحسب طبيعة المادة التي تقدم للمتعلمين واحتياجاتهم، وكذلك بحسب أدائهم وإنجازهم لهذه التمارين، فقد تكون مرئية أو مسموعة، أو منطوقة أو مكتوبة، فهي نشاط تبعث في المتعلمين الحركة والديناميكية داخل القسم، وتجعلهم أكثر إنتاجا وتجاوبا.

---

[1] ينظر وليد أحمد جابر، تدريس اللغة العربية، مفاهيم نظرية وتطبيقات عملية، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، الأردن- عمان، ط:1، 1423ه-2002م، ص319-320 .

[2] أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص 151.

[3] ينظر: محمد الصاري، التمارين اللغوية، ص 40 .

2-التّمرين اللّغوي نشاط منظّم:

إن التّمرينات اللّغوية ينبغي أن تُعد وتُوضَع وفق مجموعة من المقاييس والمعايير العلمية الناجعة، وتتمثل في الوضوح والانتقاء، والتخطيط، والترتيب، والتدرج.

3- التّمرين اللّغوي نشاط هادف:

التّمارين اللّغوية هي وسيلة تختار ضمن أهداف تعليمية وتربوية محددة ومقصودة كتذليل الصعوبة، أو اكتساب عنصر لغوي جديد أو تصحيح خطإ، أو تقييم ملكة.

وفي الأخير نخلص إلى أنّ التمارين اللغوية مفيدة جدا للمتعلم في تعلمه، إذ تساعده على تطوير مهاراته وكفاءاته، وتُحسّن من مستواه التحصيلي، وعليه فإنّ التمارين التطبيقية لها دور كبير في تحسين العملية التّعليمية التّعلُّمية، وعلى واضعي التمارين التطبيقية أن يعدونها إعدادا توافق مع القواعد التي يتلقاه المتعلّم في الدرس، وإذا تطلب الأمر أنّ بعض التمارين التي توضع لاتخدم القاعدة النحوية، فعلى المتعلم أن يجتهد ويأتي بتمارين من اقتراحه، أومن كتب خارجية، وإذا رأى المعلم أنّ التمارين الخاصة بدرس جاءت على نوع واحد، فعليه أن ينوّع فيها حتّى لا يمل المتعلم من مادة القواعد وينفر منها، وأن يكون لكل تمرين يوضع أهدافا معينة يسعى المعلم إلى تحقيقها، ويظهر ذلك من خلال مشاركة المتعلم في القسم ومدى تجاوبه مع التمارين المطلوب منه لإنجازها .

بعد أن تحدّثنا عن التّمارين اللّغوية، وعن كل العناصر التّي تتعلق بها في الجانب النّظري سنتطرق الآن إلى الدّراسة الميدانية لهذه التّمرينات، لمعرفة مدى مساهمتها في ترسيخ القواعد النّحوية لدى تلاميذ السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسط، وسنتحدّث في هذا الفصل عن الإجراءات المنهجية للدراسة ثم بعد ذلك ننتقل إلى عرض نتائج الدراسة وتحليلها ومناقشتها.

أولا:الإجراءات المنهجية للدّراسة:

ونوضح من خلالها طريقة اختيار العينة والأدوات المعتمدة.

1)وصف مجتمع الدّراسة وعينتها:

أ-**مجتمع الدّراسة:**"ويقصد به مجموعة من الأشياء التي نريد دراستها إما لوصفها أو لاستقراء السّمات العامة لها"[1]، ولهذا فإنّ مجتمع الدّراسة الذي سنقوم بدراسته يتكوّن من جميع تلاميذ السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسط بولاية ورقلة خلال الموسم الدّراسي 2015-2016م، وتمّ اختيار هذه المرحلة لأنّها تعدّ مرحلة نهائية وختامية، فهي حلقة وسطية للتّلاميذ، حيث يتم فيها تحسين مستوى التّلميذ وتحصيله اللغوي من خلال تصحيح، وتصويب أخطائه وما أخذه في المرحلة السابقة (المرحلة الابتدائية)، وتمكينه من تطوير كفاءاته ومهاراته، وتهيئته بزاد يؤهله للدّخول إلى المرحلة الثّانوية، حيث أنّ مرحلة المتوسطة يكون فيها التّلميذ قد نما ونضج نضجا لغويا.

ب- عيّنة الدّراسة:"وهي جزء من المجتمع الذي تجرى عليه الدّراسة، يختارها الباحث لإجراء دراسته عليها وفق قواعد خاصة لكي تمثل المجتمع تمثيلاً"[2]، ولإعداد هذه الدراسة تمّ اختيار عينة الدراسة وفق الخطوات التالية:

---

[1] سعيد إسماعيل صيني، القواعد الأساسية للبحث العلمي، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط1، 1415هـ-1994م، ص220.

[2] رحيم يونس كرو العزاوي، مقدمة في منهج البحث العلمي، دار دجلة، الأردن، ط1، 1429هـ-2008م، ص161.

قمنا باختيار أربع متوسطات: متوسطة المجاهد بن شويحة حمزة الحجيرة، ومتوسطة تخّة إبراهيم سيدي عمران، ومتوسطة المجاهد الشطّي الوكّال، ومتوسطة المجاهد خوخي الطّاهر حي البستان، ثم اخترنا مجموعة من التطبيقات، وقمنا بتطبيقها على تلاميذ السنة الرابعة من التعليمالمتوسط. في هذه المتوسطات بلغ عدد تلاميذها ثمانية وعشرين ومائة (128) تلميذ، والجدول التالي يوضح مجتمع الدّراسة والعيّنة:

الجدول رقم(1.1) يوضح مجتمع الدّراسة وعيّنتها.

المتوسطة	عدد التلاميذ
المجاهد بن شويحة حمزة – الحجيرة	35
تخّة إبراهيم سيدي عمران	42
المجاهد الشطّي الوكّال	35
المجاهد خوخي الطّاهر حاسي البستان	36
المجموع	128

2- وصف أداة الدّراسة:

ولمعرفة مدى مساهمة التّمارين التّطبيقية في ترسيخ القواعد النّحوية لدى تلاميذ السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسط، تمّ حضورنا لحصص تصحيح التطبيقات، وبعض حصص دروس البناء اللغوي(القواعد)، لكي نعرف هل صحيح ترسّخت القاعدة النّحوية التي تلقاها التّلاميذ في حصة الدّرس أم لا، قمنا بملاحظة ما يحدث داخل القسم أثناء إلقاء المعلّم للدّرس، وكذلك أثناء تصحيح التّطبيقات التي يقدمها المعلّم للتّلاميذ في نهاية الدّرس حتّى يقوموا بحلّها والإتيان بها في حصّة أعمال الموجهة الخاصة بتصحيح التّطبيقات.

ثانيا:عرض نتائج الدّراسة وتحليلهاومناقشتها:

1-عرض التّمارين التّطبيقية من حيث صياغتها، وعددها، ونوعها، والقوالب التي احتوتها:

قبل وصف الحصص التي حضرناها وعرض الطّرائق التي سار عليها الأساتذة والتلاميذ في تصحيح التّطبيقات داخل القسم، لزم علينا أولاً أن نعرض التّمارين التّطبيقية التي أجريت عليها الدّراسة من حيث صياغتها، ومن حيث عددها ثم من حيث نوعها، لننتقل بعد ذلك إلى عرض القوالب التي احتوتها هذه التّطبيقات.

التّمارين التّطبيقية التي أجرينا عليها الدراسة هي مجموعة من التّمارين التي تأتي بعد كل درس البناء اللغوي، فهي موجودة في الكتاب المدرسي للتلميذ، أوقد يقترحها الأستاذ من كتاب خارجي، وهذه التّمارين تنتمي إلى التّقويم الختامي، حيث من خلالها يستطيع الأستاذ معرفة مدى استيعاب التّلاميذ لكل نقطة من نقاط الدرس، وللظواهر اللغوية التي تضمّنها هذا الدّرس.

وقد تنوّعت صياغة هذه التّمرينات التّطبيقية بين ما هو موضوعي وما هو مقالي، إلاّ أنّ صياغة هذه التّمارين أغلبها كانت موضوعية، ومثال ذلك:التّمرين الثالث صفحة 218 من الكتاب المدرسي، الذي نصّه جاء على الصيغة التالية:"حذر شخصًا أمامك من الأعمال التالية باستعمال (إيا): الإفراط في الأكل، التّدخين، إهمال الدّروس، الوقوع في حفرة، الاقتراب من النّار".

أمّا التّمارين المقالية، فمثالها تمارين الإعراب ذات الإجابات القصيرة، ويتجلى ذلك في: التّمرين الثّالث صفحة 199 من الكتاب المدرسي، والذي جاء نصّه كالتّالي: "أعرب:أجمل بالحدائق في فصل الرّبيع"

أما من حيث العدد:

فقد بلغ عدد التّمارين التّطبيقية التّي بين أيدينا تسعة عشر(19) تمرينا، أغلب هذه التّمارين من الكتاب المدرسي ماعدا اثنين(02)، فقد تّم اقتراحهما من قبل أستاذين، أحد هذه التّمرينات خاص بدرس صيغ المبالغة تم اقتراحه من قبل المعلّم من كتاب خارجي من متوسطة المجاهد بن شويحة حمزة، والتّمرين الآخر تّم اقتراحه من كتاب خارجي من طرف معلم من متوسطة المجاهد الشّطّي الوكّال خاص بدرس الإغراء، والتّمرينات التّي بين أيدينا تنتمي إلى خمس وحدات، وهذا ما يوضّحه الجدول التالي:

الجدول رقم (1. 2) يوضّح عدد التّمرينات التّطبيقية الموجودة بعد كل درس من دروس البناء اللّغوي.

الوحدة	الموضوع	العدد	الصفحة
المرافق العامة	صيغ المبالغة	03	169
دور الإعلام في المجتمع	التعجب بصيغة أفعل به	04	199
الأحداث في القرن 20	الإغراء	04	29
الهجرة	التحذير	06	218-217
الصناعات التطبيقية	أسلوب المدح والذم	03	227

ويلاحظ من خلال الجدول أنّ عدد التّمرينات التي احتوتها هذه الوحدات بعد كل موضوع من مواضيع البناء اللّغوي قد تفاوت عددها من تمرين إلى آخر بزيادة تمرينين أو بزيادة تمرين واحد، حيث نجد عدد التّمرينات الخاصة بدرس التّحذير قد وصل عددها إلى ستة(06) تمرينات مع العلم أنّ هذه التّمرينات تنوعت بين تمارين التّحذير وتمارين

الإغراء، وزيدت بتمرينين عن غيرها من التّمارين الخاصة بدرس الإغراء، وتمارين الخاصة بدرس التّعجب بصيغة "أفعل به"، لتأتي هذه التّمرينات الخاصة بهذين الدّرسين في المرتبة الثّانية ووصل عددها إلى أربعة(04) تمرينات، مع العلم أنّ هناك تمرينا واحدا(01) مقترحا خاصا بدرس الإغراء من قبل المعلم، حيث هذه التّمارين التي ذكرت سابقا الخاصة بدرسي الإغراء والتّعجب بصيغة "أفعل به" قد زيدت بتمرين واحد عن تمارين صيغ المبالغة وتمارين أسلوب المدح والذم، وهذه الأخيرة جاءت في المرتبة الثالثة، ووصل عددها ثلاثة(03) تمرينات، مع العلم أيضا أنّ هناك تمرينا مقترحا من طرف الأستاذ خاصا بدرس صيغ المبالغة.

وقد أدرج في بعض هذه التّمارين الخاصة بالبناء اللّغوي المقترحة على التّلاميذ في الكتاب المدرسي أسئلة تخص البناء الفكري والبناء الفني، ويظهر هذا في التّمرين الثّاني صفحة 183 من الكتاب المدرسي، حيث جاء كما يلي:"اقرأ الآيات الآتية ثم اقرأ قول الخنساء في رثاء أخيها، وأجب عن الأسئلة الموالية:

قال تعالى:﴿**وَلَاتُطِعْ كُلَّ حَلَّافٍ مَّهِينٍ، هَمَّازٍ مَّشَّاء بِنَمِيمٍ، مَنَّاعٍ لِّلْخَيْرِ مُعْتَدٍ أَثِيمٍ**﴾.

وقالت الخنساء:

وإنّ صخرا لمقدامٌ إذا ركبوا وإنّ صخرا إذا جاعوا لَعَقَّارُ

جلدٌ جميل المحيّا كاملٌ وَرِعٌ وللحروب غداة الرّوع مِسْعَارُ

حمّالُ أَلْوِيَة، هبّاط أودية شهَّادُ أندية، للجيش جرّارُ

-ابحث في القاموس عن معاني الكلمات: مهين، همار، النميم، العق، جلد، ورعٌ.

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

- تدل صيغ المبالغة في الآيات على صفات حقيقية في بعض النّاس، هل هي كذلك في صخر؟

- ما العاطفة التي دلّت عليها هذه الصيغ لدى الخنساء؟

- صف مشهد الزّهرية الموضوعة على طاولة المطبخ بأسلوب أدبيّ في حدود ستة أسطر مستعملا استعارتين على الأقل، وتشبيهين أحدهما محذوف الأداة، وثلاث جمل مسجوعة.

وقد وردت أسئلة أخرى تخص البناء الفني، مثل ما جاء في التّمرين الرّابع صفحة 199 من الكتاب المدرسي في:"اقرأ البيت الآتي وأجب عن الأسئلة التي تليه:

أعظم بأيّام الشباب نضارةً يا ليت أيّام الشباب تعود!

- استخرج صيغة التّعجب وبيّن كيف تم التّوصل إليها.

- قطع البيت وعيّن تفعيلاته وبحره.

- ما الغرض من هذا الأسلوب:" يا ليت أيّام الشباب تعود"؟

وأما من حيث النّوع:

فقد تنوّعت هذه التّمارين وانحصرت أصنافها من حيث العدد إلى صنفين هما: التّمارين التّحليلية التّركيبية، والتّمارين البنيوية، وخلت من التّمارين التواصلية التي تعدّ الصنف الثالث، ومن خلال هذا ارتأينا أن نسلّط الضّوء على النّوعين المذكورين سابقًا مع التمثيل لهما فيما يلي:

1- التّمارين التّحليلية التّركيبية:

قد بلغ عدد هذا النّوع من التّمارين ستة عشر تمرينا، حيث كان لها النّصيب الأوفر من بين التّمارين التي بحوزتنا وأجرينا عليها الدّراسة، ومن بين أشكال هذه التّمارين مايلي:

أ) **تمارين ملء الفراغ:** وهذا الشّكل يطلبفيه من المتعلّم إكمال الجمل والنّصوص النّاقصة، وقد ورد من هذا الشّكل تمرين واحد(01)، وبلغت نسبته 6,25 %، ومثال ذلك التّمرين الثّاني صفحة 227 من الكتاب المدرسي، الذي جاء كالتّالي:"ضع في المكان الخالي من الجمل الآتية مخصوصًا بالمدح أو الذّم:

بئس العادة.....نعم الدرس.....

بئس مايتخلق به الإنسان.....

ياحبذا.....خلقا لأنه من الإيمان، ولا حبذا.....خلقا لأنه من الشيطان".

ب)**تمارين التّركيب**:وفي هذا الشّكل يطلب من المتعلّم إنشاء جمل على قاعدة معينة، وقد وصل عدد هذا الشّكل تمرينين(02)، وبلغت نسبتها 12,5%، ومثال ذلك ماجاء في الكتاب المدرسي في الصفحة 209 من التّمرين الأول:" كوّن ستّ جمل لإغراء زملائك بضرورة الاعتزاز بمكاسب الأمّة، مستوفيا صور الإغراء الثلاث."

ج) **تمارين التّعيين والاستخراج:** وهذا الشّكل من التّمارين يبيّن فيه المتعلّم استخراج ماطلب منه من عناصر لغوية، وقد وصل عددها خمسة(05)تمارين، وبلغت نسبة هذا

الشكل31,25%، ومثال ذلك التّمرين الذّي اقترحه الأستاذ في متوسطة المجاهد الشّطّي الوكّال الخاص بدرس الإغراء، وجاء نصه كالتّالي:" استخرج مما يلي أسلوب الإغراء وبيّن صورته؟"

- قال الشاعر:

أخاكَ أخاكَ إنّ من لا أخا له

- وقال شاعر آخر:

فالكفاحَ الكفاحَ يا قادة المجد

- الهمّةَ الهمّةَ يا عمّال الوطن.

- العفّةَ والحياءَ يا بنيّتي.

- أخلاقَكَ يا عمر.

تمارين التّحويل: وفي هذه التّمارين يحوّل المتعلّم العنصر من هيئته الأولى إلى ما هو مطلوب منه، وقد بلغ عددها ثلاثة (03) تمارين، أي نسبتها تقدّر بـــ:18,75%من التّمارين الإجمالية، ويظهر هذا الشّكل في التّمرين الأول صفحة 183 من الكتاب المدرسي الخاص بدرس صيّغ المبالغة، والذي جاء نصّه كالتّالي:"حوّل كلّ اسم فاعل، مما يأتي إلى صيغة مبالغة:سامح، قائم، ناصح، صابر، عاطف".

تمارين الإعراب: وفي هذه التّمارين يبيّن المتعلّم الحالة الإعرابية للكلمة في جملة، والجملة في نص أو سياق، وقد ورد هذا الشّكل ثلاث(03) مرات من مجموع التّمارين التّطبيقية المقترحة، وقد بلغت نسبتها 18,75%، ومثال هذا الشّكل التّمرين الثّالث صفحة 209 في الكتاب المدرسي الذي جاء على صيغة "أعرب: التجارة والصناعة! فهما أساس التنمية".

تمارين شرح النّص: وفي هذا الشّكل يتم تقديم نص تتلوه أسئلة تخصّ البناء الفكري والبناء الفني، ثم السؤال عن الظاهرة اللّغوية، وقد وصل عددها تمرينين(02)، ونسبتها بلغت 12,5%، ومثاله التمرين الرّابع الخاص بدرس التعجب بصيغة أفعل به، في الصفحة 199 من الكتاب المدرسي المذكور سابقا.

ومما يلاحظ في هذا النوع من التمارين التحليلية التركيبية تتضمن سؤالين أو سؤالا واحدا يخص تمارين البناء اللغوي، أما بقية الأسئلة أو بالأحرى أغلبها تندرج تحت البناء

الفكري والبناء الفني بالنسبة للتمرين الثاني صفحة 183 الخاص بدرس صيغ المبالغة، والتّمرين الرّابع صفحة 199 الخاص بدرس التعجب بصيغة "أفعل به" المذكورين سابقا.

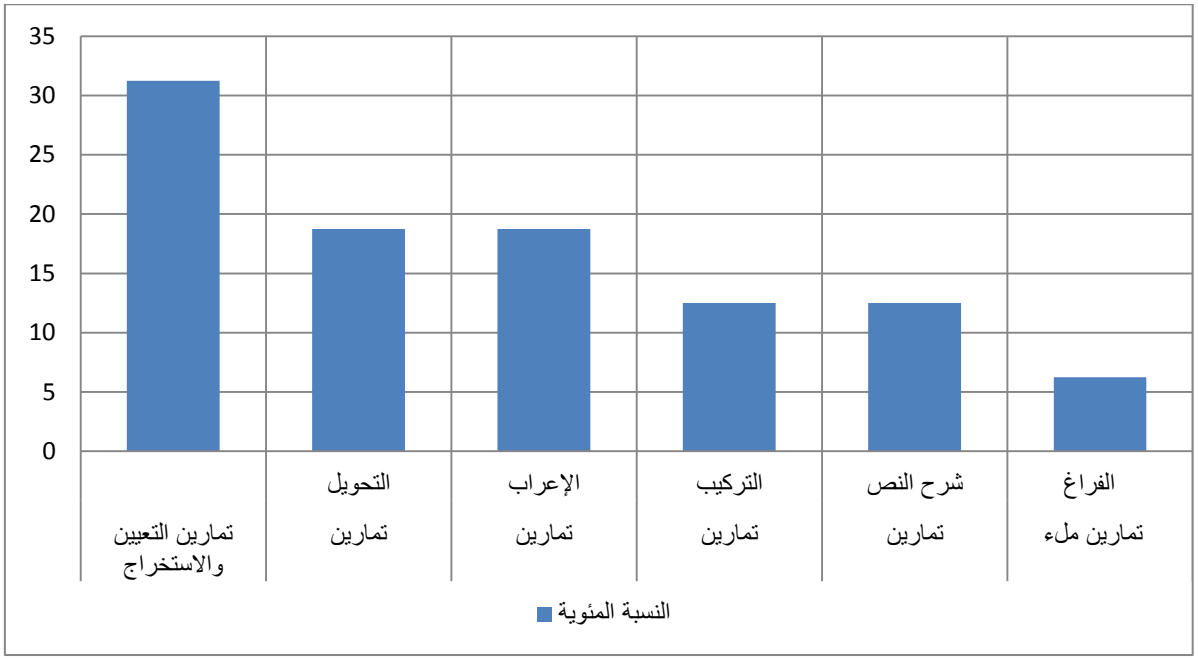
وبما أنّ هذه الأسئلة خاصة بالبناء الفكري والبناء الفني لا تمد أيّة صلة بدراستنا، فقمنا بحذفها واقتصرت الدراسة على الأسئلة الخاصة بالبناء اللغوي في هذه التمارين المختارة.

ممّا يمكن ملاحظته من خلال هذه الأشكال التي تضمنتها التمارين التطبيقية بصفة عامة، والتمارين التحليلية التركيبية بصفة خاصة أنّ تمارين التعيين والاستخراج هي التي كانت في الطليعة، حيث احتلت النسبة الأكثر والتي قدّرت بـــــــ:31,25 %، لتأتي بعدها تمارين التحويل وتمارين الإعراب، حيث كانت نسبة كل واحد منهما 18,75%، لتليها تمارين التركيب وتمارين شرح النص بنسبة 12,5% لكليهما، لتكون بعدهما تمارين ملء الفراغ بنسبة 6,25% وهذا ما يمثله الجدول التالي:

الجدول رقم (1 .3) يوضح النسب المئوية والمرتبة التي تحتلها أشكال التمارين التحليلية التركيبية.

أشكال التمارين التحليلية التركيبية / النسبة المؤوية والمرتبة	تمارين التعيين والاستخراج	تمارين التحويل	تمارين الإعراب	تمارين التركيب	تمارين شرح النص	تمارين ملء الفراغ
النسبة المئوية	%31,25	%18,75	%18,75	%12,5	%12,5	%6,25
المرتبة	1	2	2	3	3	4

رسم بياني رقم (1-1) يمثل النسب المئوية والمرتبة التي تحتلها أشكال التمارين التحليلية التركيبية.



2- التمارين البنيوية:وهذا النوع من التمارين البنيوية لم يرد كثيرا في التمارين التي بين أيدينا، وقد وصل عددها ثلاثة(03) تمرينات قدرت نسبتها بـــ: 15,78% جاءت في شكل واحد أي هو تمارين التكرار البسيط، ومثال ذلك ما جاء في التمرين الثالث صفحة 217 من الكتاب المدرسي الخاص بدرس الإغراء الذي ينص على:"حث زميلك على التحلي بالصفات التالية، مستخدما أساليب الإغراء المعروفة في اللغة العربية مع جعل الفعل محذوفا: الانتباه إلى شرح الدرس، التبرع بالدم، الإحسان إلى الفقراء، إنقاذ الغريق."

ونلحظ من كل هذا أنّ التمارين التحليلية التركيبية قد أخذت حصة الأسد في هذه الدراسة، حيث بلغت نسبتها 84,21% مقارنة بالتمارين البنيوية التي كانت بنسبة ضئيلة وقدّرت بـــــ :15,78% .

أما من حيث المحتوى:

جاءت التّمارين النّحوية التي تم عرضها في حصص تصحيح التّطبيقات متنوعة القوالب، حيث وصل عدد هذه الأخيرة ستة (06) قوالب، فمنها من جاءت على صيغة جمل، وأخرى في شكل أبيات شعرية، ومنها من جاءت في قالب الكلمات، وأخرى على شكل فقرات، ومنها ماجاء على صيغة أية قرآنية وأخرى حديث شريف، وهذا ما سنبينه فيما يلي:

احتلّت التّمارين النّحوية التي جاء محتواها على شكل جمل المرتبة الأولى بنسبة 54,17% من جملة القوالب الأخرى، ومثال ذلك:التّمرين الثّالث صفحة 227 في الكتاب المدرسي الدّرس الخاص بأسلوب المدح والذم الذي جاء نصّه كالتّالي:

"أعرب الجملتين الآتيتين:

- لاحبّذا الجاهلُ الوقحُ.
- نعم المحدّثُ الكتابُ".

ثمّ في المرتبة الثانية تأتي التّمارين النّحوية التّي صيغت في قالب الأبيات الشعرية، وبلغت نسبتها 20,83%، ومثال هذا النوع من القوالب في التّمرين الرّابع الخاص بدرس التّحذير صفحة 218 في الكتاب المدرسي في قول الشاعر:

"أخَاكَ أخَاكَ، فهو أجلّ ذخر إذا نابتك نائبة الزمان

ثمّ تليها التّمارين النّحوية التّي احتوت قوالب الكلمات والفقرات في المرتبة الثالثة، حيث قدّرت نسبة كل منهما بـــ8,33 %، ومثال ذلك ما جاء في التّمرين الثّاني الصفحة 199 الخاص بدرس التعجب بصيغة "أفعل به" الذي نص سؤاله على:"التّعجب بصيغة "أفعل به "من بعض صفات ما يأتي:النّملة، الطّبيعة، النّجاح، المال، الإخلاص، حرمة الجار".

أما فيما يخصّ التّمارين التي جاءت في شكل فقرات مثل التّمرين الذي تم اقتراحه من الكتاب الخارجي الخاص بدرس صيغ المبالغة، وهو كالتّالي:"استخرج صيغة المبالغة:المؤمن صبور شكور حليم لا نمّام ولا مغتاب ولا حسود ولا حقود ولا مختال، يطلب من الخيرات أعلاها ومن الأخلاق أسناها، لا يردّ سائلا ولا يبخل بمال، متواصل الهمم مترادف الإحسان، وزّان لكلامه، للسانه، محسن عمله مكثر في الحق أمله، ليس بهيّاب عند الفزع، ولا وثّاب عند الطمع، مواس للفقراء، رحيم بالضعفاء".

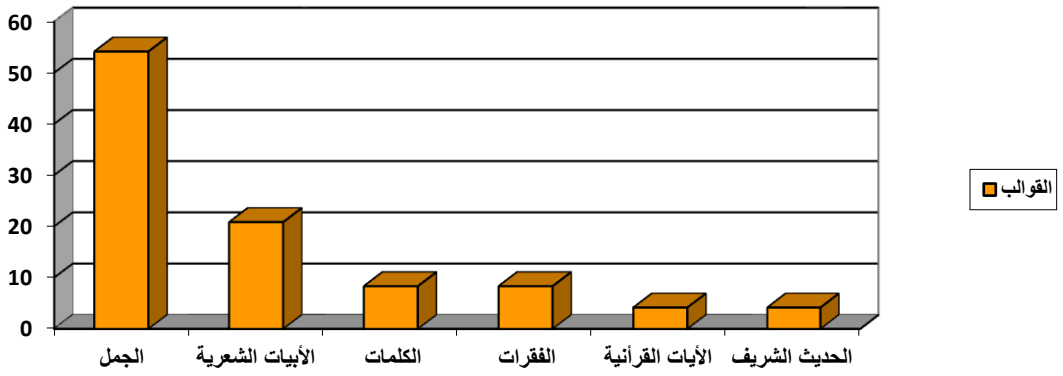
بعدها تجيء التّمارين النّحوية التي تضمن محتواها آيات قرآنية، وكذلك حديث الشّريف نسبة كل منهما قدرت 4,16%، ومثال عن التّمارين في شكل حديث الشّريف التّمرين الرّابع الصفحة218 في الكتاب المدرسي:"عيّن ما استعمل فيما يأتي للإغراء وما استعمل للتّحذير.

قال رسول اللّه صلى اللّه عليه وسلّم:﴿**عليك بالرّفق وإياك والفحش**﴾، ومثال عن التّمارين التي صيغت في شكل الآيات القرآنية الجزء الأول من التمرين الثاني الصفحة 183 في الكتاب المدرسي الذي نصه كالتالي:"اقرأ الآيات لآتية ثمّاقرأ قول الخنساء في رثاء أخيها، وأجب عن الأسئلة الموالية:

قال تعالى:﴿ **وَلَاتُطِعْ كُلَّ حَلَّافٍ مَّهِينٍ،هَمَّازٍ مَّشَّاء بِنَمِيمٍ، مَنَّاعٍ لِّلْخَيْرِ مُعْتَدٍ أَثِيمٍ** ﴾.

ومما سبق نلاحظ أن محتوى التّمارين النّحوية تنوّعت قوالبها وتعددت، حيث كانت النسبة الأكبر من نصيب الجمل والنّسبة الأقل كانت في التّمارين التي صيغت في شكل آيات قرآنية وحديث شريف، لتتوسط هاتان النسبتان نسبة الأبيات الشعرية ثم بعد ذلك القوالب التي جاءت على شكل الكلمات والفقرات، وهذا ما يوضحه الرسم البياني:

رسم بياني رقم (1-2) يمثل النسب المئوية لقوالب التّمارينات النّحوية الخاصة بالدروس المختارة



2- وصف طرائق السير في تصحيح التطبيقات الخاصة بدروس المختارة:

أ. وصف طريقة سير تصحيح التطبيقات الخاصة بدرس صيغ المبالغة في قسم السنة الرابعة من التعليم المتوسط بمتوسطة المجاهد بن شويحة حمزة بالحجيرة

عند دخول الأستاذ والتّلاميذ إلى القسم، وقبل تذكير التلاميذ بالدرس، ومراقبة كراساتهم الذين أنجزوا عليها التطبيقات طلب الأستاذ من تلميذ الصعود إلى السّبورة لكتابة التاريخ والوحدة الخاصة بالدرس والنّشاط والموضوع ثمّ كتابة التمرين الأول. بعدها مهّد الأستاذ للتطبيقات بأسئلة ذكر فيها التّلاميذ بالظّواهر اللّغوية التي تضمنها درس البناء اللّغوي الخاص بصيغ المبالغة حيث سألهم: ما هو موضوع درسنا السابق؟ فأجابت التلميذة: صيغ المبالغة، ثمّ طرح سؤالا آخر حول مفهوم صيغ المبالغة، فأجاب تلميذ إجابة ناقصة فقال: "صيغ المبالغة هي اسم مشتق من الفعل الثلاثي غالبا للدلالة على كثرة القيام بالفعل ثمّ سكت فأكمل الأستاذ فقال: وشدّة الاتّصاف به، ثمّ انتقل بهم إلى صياغته والأوزان التي تأتي عليها، فقال لهم: ما هي الأوزان التي تصاغ عليها الأفعال الثلاثية مع التمثيل؟ فرفع بعض التلاميذ أصابعهم، فعيّن الأستاذ تلميذا، فأجاب: تصاغ صيغ المبالغة من الفعل الثلاثي على الأوزان الآتية: فَعُول مثل غَفُور، وأجابت تلميذة أخرى، فقالت:

على وزن فَعَّال مثل ضَرَّاب، وبعدها أجابت تلميذة أخرى، فقالت: فَعِيل على وزن رَحِيم، وهكذا توالت الإجابات الصّحيحة والإجابات الخاطئة حول الأوزان إلى أن ختم الأستاذ بملاحظة فقال لهم: كما تصاغ كذلك من الفعل غير الثّلاثي، وأعطى أمثلة حول ذلك، فقال: بَشِير من الفعل بَشَّرَ، نَذِير من الفعل أَنْذَرَ، ومِعْطَاء من الفعل أَعْطَى.

وبعد ذلك انتقل بهم إلى التطبيقات بعد مراقبة كراساتهم، طلب من تلميذة قراءة نص التمرين الأول المقترح من الكتاب الخارجي، والذي ذكرناه سابقا ثمّ طرح السؤال، والمتمثل في: "استخرج صيغ المبالغة: المؤمن صبور شكور... مواس للفقراء، رحيم بالضّعفاء".

وبعد مناقشة هذا التّمرين رفع التّلاميذ أصابعهم، فطلب الأستاذ من تلميذة الإجابة، فأجابت إجابة صحيحة، فقالت:صيغة المبالغة صبور، ثمّ أجاب بعدها تلميذ إجابة صحيحة كذلك، فقال: شكور، ثمّ قال الأستاذ: في هذه الفقرة وردت صيغ المبالغة كثيرا، فأين البقية إنّني أرى نفس الأيادي ثمّ قام بتعيين تلميذ فأجاب إجابة خاطئة، فقال: مغتاب، فقال له الأستاذ: خطأ .ومنحه فرصة للمحاولة مرّة أخرى، فأجاب إجابة صحيحة، فقال:نمّام، فشكره المعلم وقال له: جيد بعد ذلك طلب من تلميذة الإجابة، فأجابت إجابة صحيحة، فقالت: حليم، وبعدها توالت الإجابات الصحيحة تتخللها إجابتان خاطئتان، فتمثلت هاتان الآخيرتان في قول تلميذين:أنّ "مختال"، "متواصل "هما صيغتا مبالغة، فردّ عليهم الأستاذ ووضّح لهما بأنّهما: من أسماء الفاعل، أما الإجابات الصحيحة فكانت الإجابة الأولى من قبل تلميذة، فقالت: وزّان، ثمّ بعدها تلميذ أجاب، فقال: خزّان، ثمّ تلته إجابة تلميذة، فقالت: هيّاب، وبعده تلميذة أخرى فأجابت: وثّاب، وختمت تلميذة بعدها بإجابة أخيرة فقالت: رحيم.

ثمّ طلب الأستاذ من التلاميذ الذين أجابوا إجابات صحيحة الصعود إلى السبورة الواحد بعد الآخر لتسجيل إجابته بعد ذلك أمر التّلاميذ بكتابتها على كراساتهم.

بعد ذلك انتقل بهم إلى التّمرين الثّاني، والذّي يعدّ التّمرين الأول من الكتاب المدرسي، وطلب من التلميذ كتابته على السبورة و قراءته، والذي جاء نصه: "حوّل كل اسم فاعل مما يأتي إلى صيغة مبالغة: سامح، قائم، ناصح، صابر، عاطف، ثمّ بعد ذلك طرح الأستاذ السؤال حول اسم الفاعل الأول(سامح)، فقال: ما هي صيغة المبالغة المناسبة لاسم الفاعل (سامح)؟ فردّ عليه تلميذ بإجابة صحيحة، فقال: سَمِيح، ثمّ عيّن تلميذة للإجابة على كلمة(قائم)، فأجابت إجابة صحيحة، فقالت: قَوَّام، فقال لها الأستاذ: جيد، بعد ذلك انتقل بهم إلى اسم الفاعل(ناصح)، فأجابت تلميذة إجابة صحيحة، فقالت: نَصُوح، بعدها أجاب تلميذ على اسم الفاعل إجابة صحيحة فقال: صَبُور، ثمّ أجابت كذلك تلميذة إجابة صحيحة لاسم الفاعل(عاطف) فقالت: عَطُوف بعد ذلك دوّنت الإجابات الصحيحة على السبورة وكتب التلاميذ على كراساتهم.

بعد ذلك مضى بهم إلى التّمرين الثّاني من الكتاب المدرسي ويعدّ الثالث والأخير، طلب الأستاذ من التّلميذة قراءة المطلوب، وبما أنّ هذا التّمرين بدأ بسؤال البحث عن معاني الكلمات، وانتهى بأسئلة أخرى لا تدخل تحت البناء اللّغوي، ولهذا اقتصرنا دراستنا في هذا التّمرين على سؤال "استخرج صيغ المبالغة من الآيات الكريمة، من أبيات الخنساء"، فعيّن الأستاذ تلميذة فأجابت إجابة صحيحة، فقالت: حَلاَّف، ثم أجابت تلميذة أخرى إجابة خاطئة، فقالت: مَهِين، ثمّ عيّن بعد ذلك الأستاذ تلميذا، فقال: هَمَّاز، فكانت إجابته صحيحة، بعد ذلك أجابت تلميذة إجابة صحيحة، فقالت: مشَّاء، ثمّ أجاب تلميذ إجابة صحيحة، فقال: منَّاع، ثمّ جاءت إجابة خاطئة من قبل تلميذة، فقالت:معتد. بعدها أجاب تلميذ إجابة صحيحة، فقال: أَثِيم، فسأله الأستاذ على أيّ وزن أتت؟ فقال التلميذ:على وزن فَعِيل. ثمّ انتقل بهم إلى شعر الخنساء، فأجابت تلميذة إجابة صحيحة، فقالت:"مِقْدَامٌ"، ثمّ تلت بعد ذلك الإجابات الصحيحة من قبل التلاميذ حيث جاءت كالتالي: تلميذة قالت: "عَقّارُ" وتلميذ أجاب بـــ "مِسْعَارُ"، وتلميذ آخر قال: "حَمَّالُ"، وتلميذة قالت: "هَبَّاطُ"، وأجابت أخرى، فقالت:"شَهَّاد" وتلميذ قال: "جَرَّارُ"، أما الإجابة الخاطئة، فكانت من طرف تلميذ، حيث قال: "جَمِيل".

ومما يلاحظ من وصف طريقة التمارين التي أجريت في القسم على تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط في "متوسطة المجاهد بن شويحة حمزة الحجيرة" بأنّ الأستاذ طلب من التلميذ كتابة التاريخ والمعلومات الأخرى بعدها التّمرين الأول على السّبورة ثم شرع في تمهّيد للدّرس بأسئلة بعد ذلك انتقل بهم إلى التّمرينات الخاصة بدرس صيغ المبالغة وقراءتها ثمّ مناقشتها، وكانت أسئلة الأستاذ مفهومة وواضحة لاحظنا أنّ التلاميذ عندما يجيبون إجابات عشوائية الأستاذ لا يعيرها أي اهتمام وإن كانت صحيحة فقام بتحذيرهم، وطلب منهم رفع الأصابع ثمّ عيّن أحدهم للإجابة، حيث كانت إجاباتهم مصاغة بشكل صحيح، كما أنّ هذه الإجابات تكون بطريقة شفوية، فمنها إجابات خاطئة، ومنها الإجابات الصّحيحة التي تكتب على السبورة من طرف المجيبين ثمّ كتابة التّلاميذ الإجابات الصحيحة على كراساتهم وهكذا تتبع نفس الطريقة مع باقي التمرينات.

المناقشة:

والملاحظ في طريقة السير في تصحيح التمرينات التطبيقية الخاصة بصيغ المبالغة التّي اتّبعها الأستاذ صحيحة وأنّها توافق أغلب خطوات الطريقة المتفق عليها، إلاّ أنّنا نجد الأستاذ قد خالف الطريقة في نقطتين، الأولى عند كتابة التمرين الأول على السبورة، وتركه كتابة بقية التمرينات فيما بعد أي بعد الإنهاء من حل التمرين الأول، ومن المفروض كان عليه أن يكتب كل التمرينات الخاصة بالقواعد النحوية على السبورة بعد ذلك يبدأ بمناقشة كل تمرين على حدة حتّى يربح الوقت في حل جميع التمرينات وتوضيح بعض المسائل غير المفهومة والتأكيد عليها لكي يفهم التلاميذ وترسخ القواعد النحوية لديهم. والثانية تتمثل في كتابة التلاميذ الإجابات الصحيحة على كراساتهم بعد كل تمرين، وهذا يؤدي بهم إلى الاهتمام بالكتابة، وعدم الانتباه إلى الأستاذ، وكان عليه أن يؤجل كتابة التلاميذ الإجابات الصحيحة على كراساتهم بعد إكمال كل التمرينات. نرى سأنّ الأستاذ اقترح تمرينا من كتاب خارجي كثرت فيه صيغ المبالغة، حتّى يثري الأستاذ الحصة بإجابات التلاميذ المتنوعة، ويرسّخ في أذهانهم الأوزان التي عليها صيغ المبالغة.

ويلاحظ أن التمارين النحوية التي قدمت قد عالجت كل نقاط الدرس صيغ المبالغة، ففي الـــتّمرين الأول (المقترح)، والتمرين الثالث قد عالجا أوزان صيغ المبالغة، أمّاالتمرين الثاني فقد تطرق إلى إمكانية التلميذ تحويل اسم الفاعل إلى صيغة المبالغة.

ومنه نستنتج أنّ هذه التمارين قد وظفت كل القواعد الخاصة بدرس صيغ المبالغة، وعليه فإنّ التمارين التطبيقية كافية وملائمة لترسيخ القواعد النحوية الخاصة بدرس صيغ المبالغة لدى التلاميذ.

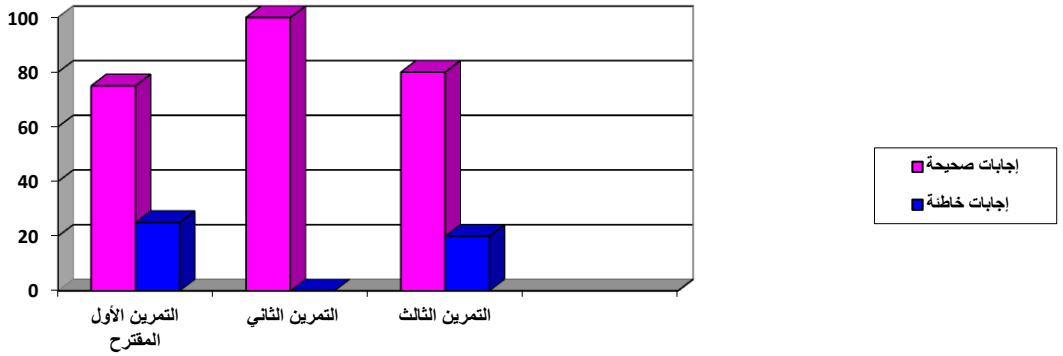
ومن خلال الحضور والملاحظة تبيّن لنا أنّ إجابات التلاميذ في التمارين كانت متنوعة، وتراوحت بين الإجابات الصحيحة والإجابات الخاطئة، فكان عدد الإجابات الصحيحة التي تحصلنا عليها في التّمرين الأول المقترح من الكتاب الخارجي تسع (09) إجابات أي بنسبة75%مقارنة بعدد الإجابات الخاطئة التي وصل عددها ثلاث (03) إجابات، وبلغت نسبته 25%، والتّمرين الثّاني الذي يليه من الكتاب المدرسي، فكانت عدد إجاباته الصحيحة ست (06) إجابات وبلغت نسبتها 100%، أما عدد الإجابات الصّحيحة في التمرين الثالث وصل اثنتي عشر (12) إجابة، وبلغت نسبتها 80 %مقارنة بعدد الإجابات الخاطئة التي وصل عددها ثلاث (03) إجابات وبلغت نسبتها 20%، وهذا ما يبيّنه الجدول التالي:

الجدول رقم (1-4) يوضح عدد الإجابات الصحيحة وعدد الإجابات الخاطئة ونسبتها المئوية في التّمارين الخاصة بدرس صيغ المبالغة

التّمارين	نوع الإجابات	العدد	النسب المئوية
التّمرين الأول المقترح	الإجابات الصحيحة	09	%75
	الإجابات الخاطئة	03	%25
التّمرين الثاني	الإجابات الصحيحة	06	%100
	الإجابات الخاطئة	00	%00
التّمرين الثالث	الإجابات الصحيحة	12	%80
	الإجابات الخاطئة	03	%20

نستنتج من تحليلنا للجدول أنّ عدد الإجابات الصحيحة في كل التمرينات الخاصة بدرس صيغ المبالغة كان عددها أكثر من عدد الإجابات الخاطئة، وذلك من خلال انعدامها في التمرين الثاني، أما في التمرين الثالث فجاءعددها ثلاث إجابات خاطئة، وكذلك العدد نفسه في التمرين الأول، أما باقي الإجابات فكلّها كانت صحيحة، وعليه فإنّنا نكون قد أجبنا على الإشكال الذي طرحناه:هل يوظف تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط القواعد النحوية التي درسوها بشكل صحيح وما مدى تجاوبهم معها، وعليه فإنّ القواعد الخاصة بدرس صيغ المبالغة قد رسّخت لدى التّلاميذ من خلال معرفة أوزانها، وتحويل اسم الفاعل إلى صيغ مبالغة واستخراجها من الآيات القرآنية والبيت الشعري، وهذا ما يلخصه الرسم البياني التالي:

رسم بياني(1-3)يمثل النسب المئوية للإجابات الصحيحة والإجابات الخاطئة في تمارين الخاصة بدرس صيغ المبالغة.



وعليه نستخلص أنّ التمارين التطبيقية ساهمت في ترسيخ القواعد النحوية الخاصة بدرس صيغ المبالغة لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط بـــ متوسطة المجاهد بن شويحة حمزة الحجيرة.

ب- وصف طريقة سير تصحيح التطبيقات الخاصة بدرس التعجب بصيغة "أفعل به"في قسم السنة الرابعة من التعليم المتوسط بمتوسطة تخّة إبراهيم سيدي عمران .

عند دخول التلاميذ والأستاذة إلى القسم طلبت الأستاذة من التلميذة الصعود إلى السبورة لكتابة التاريخ ثمّ الوحدة، والنّشاط، والموضوع بعد ذلك كتابة التّمارين التّي طلبت من التلاميذ إنجازها من الكتاب المدرسي صفحة(199) ثمّ أمرتهم بالانتباه إليها، وقبل البدء في مراقبة التّمارين المنجزة وحلها على السبورة مهّدت بطرح أسئلة حول الدرس والقواعد التي لها علاقة بهذه التطبيقات، حيث قالت:عرفنا فيما سبق أنّ التعجب هو انفعال يحدث في النفس عند استعظامنا لشيء ما.كما عرفنا أنّ له صيغتين، فماهما؟ فرفع التلاميذ أصابعهم ثمّ عيّنت تلميذا للإجابة، فقال:صيغتا التعجب هما: "ما أفعله" و"أفعل به"، فقالت لهم من يعطيني مثالين على هاتين الصيغتين؟ فأجابت تلميذة، فقالت:ما أجمل الحياة الهنيئة! وأتى تلميذ مثالا عن الصيغة الثانية، فقال: أكرم بعلي! ثمّ استمرت الأستاذة في الأسئلة، فقالت: كيف يعرب المتعجب منه؟ فأجابت تلميذة: يعرب المتعجب منه بأنّه فاعل

مرفوع بالضمة المقدّرة على الآخر منع من ظهورها اشتغال المحل بحركة الجر الزائدة.بعد ذلك سألتهم: ما هي شروط الفعل الذي يتعجب به؟ فأجابت تلميذة فقالت:أن يكون الفعل ثلاثيا، تاما، فقالت الأستاذة: أيضا. فأجاب تلميذ: مثبتا، مبنيا للمعلوم، متصرفا.بعدها سكت التلاميذ. قالت الأستاذة: بقي شرط آخر لم تذكروه، وهو أن يكون الفعل ليس الوصف منه على وزن أَفْعَل الذي مؤنثه فعلاء، قابلا للتفاوت.ثمّ سألتهم: أما إذا كان الفعل غير ثلاثي أو ناقصا أو كان الوصف منه على وزن أَفْعَل، فكيف نتوصل إلى التّعجب من هذه الصيغة؟ فأجابت تلميذة: نتوصل إلى التّعجب منه ب"اشدد" و"أجمل" و"أحسن"، ونأتي بعد ذلك بمصدره صريحا أومؤولا.

بعدها انتقلت بهم إلى التطبيقات وطلبت من التلميذة أن تقرأ نص التمرين الأول من السبورة، الذي جاء نصه كالتّالي: تعجب بصيغة «أفعل به» من الأفعال الواردة في الجمل الآتية، وبيّن السبب فيما يجوز التّعجب منه مباشرة، وكيف يتوصل للتّعجب منه:

- احمرّت الوردة
- نُصِر الحقّ
- ما سادتِ الرّذيلةُ بين النّاس
- اسْتَحْسَنَتْ الفتاةُ الهديَّة
- صلِعَ الرأس
- يُصَامُ رمضان
- أسرع القطار
- صار الماءُ جليدا
- كانت الأحوالُ الجويّةُ حسنة
- نِعْم الأخلاق الصِّدق

ثمّ سألتهم: كيف نتعجب من فعل "احمرّ" في الجملة الأولى؟ فأجابت التلميذة إجابة صحيحة، فقالت: اشدد بحمرة الوردة! فقالت لها الأستاذة: لماذا قمت بصياغتها بهذا الشكل، فقالت التلميذة: لأنّ الفعل "احمرّ"فعل غير ثلاثي، ويدل على اللون لذلك توصلت إلى التّعجب بـــ " اشدد"، فقالت لها: جيد. من يجيب عن الجملة الثانية؟ فرفع بعض التلاميذ أصابعهم فعيّنت تلميذا للإجابة، فقال: أنصر بالحق، فكانت إجابته خاطئة، لكنه

أجاب إجابة صحيحة بعد أن نبّهته الأستاذة وبينت له الشروط التّي يصاغ منها الفعل الثلاثي، فقال: الفعل"نُصِرَ" ثلاثي، لكنه مبني للمجهول وعليه نتوصل إلى التعجب منه بـــ " أجمل"، ونأتي بمصدره صريحا فنقول: أجمل بنصرة الحق! بعد ذلك تلتها إجابة صحيحة عن الجملة الثالثة من قبل تلميذة، فقالت: أحسن بألا تّسود الرذيلة! فقالت لها: لماذا قلت "أحسن"، فقالت: لأنّ الفعل ساد جاء في جملة منفية، فهو ليس مثبتا، فنتوصل إلى التّعجب منه بـــ "أحسن"، بعدها جاءت إجابة خاطئة من طرف تلميذة عن الجملة الرّابعة، فقالت: استحسن بالفتاة الهديّة ثمّ صوّبت لها عندما أجابت تلميذة، فقالت: أكثر باستحسان الفتاة الهديّة! لأنّ الفعل "استحسن" مزيد.بعدها تأتي إجابة خاطئة، أجاب عنها تلميذ، فقال: أصلع بالرأس! فطلبت منه التمعن في الفعل "صلع " على ماذا يدل؟ أجاب، فقال: يدل على عيب.قالت له: كيف نتوصل إلى التعجب منه؟ فقال لها:نتوصل إليه بـــ "أقبح به" فقالت له: جيد. وأجاب إجابة صحيحة، وكانت كما يلي: أقبح به من صلع الرأس! بعدها توالت الإجابات الصحيحة من قبل التلاميذ عن الجمل السادسة والسابعة والتاسعة إلاّ إجابتين كانتا خاطئتين في الجملتين الثامنة والعاشرة، لكن صححّت من قبل زملائهم، وهي كالتالي: تلميذ أجاب، فقال: أعظم بصوم رمضان!وتلميذة أجابت، فقالت: أشدد بإسراع القطار! وأجابت تلميذة أخرى، فقالت: أجمل بكون الأحوال الجوية حسنة! هذه الإجابات الصحيحة، أمّا الإجابتان الخاطئتان من قبل تلميذ وتلميذة، فالأول أجاب، فقال: أصرر بالماء جليدا! وصحح له من قبل تلميذة، فقالت:أسرع بصيرورة الماء جليدا! والثانية أجابت، فقالت: أنعم بالأخلاق الصّدق! فصحح لها من طرف تلميذ، فقال: أحسن بأن يكون الصّدق نعم الخلق! فكانت الإجابة عن الأسئلة بطريقة شفوية بعد ذلك كتابتها على السبورة مباشرة من طرف المجيبين بعد ذلك ليتم نقلها من قبل التلاميذ على كراساتهم.

ثمّ انتقلت بهم إلى التّمرين الثّاني، وطلبت من التلميذ قراءة المطلوب: تعجب بصيغة «أفعل به» من بعض صفات ما يأتي: (هذا التمرين ذكرناه سابقا في محتوى التمارين

الذي جاء على شكل كلمات فلا داعي لإعادته) أجابت التلميذة إجابة صحيحة، فقالت: أنشط بالنّملة! بعدها تأتي إجابة صحيحة كذلك من قبل تلميذ، فقال: أجمل بالطّبيعة! ثمّ سألتهم الأستاذة : ماذا نقول في كلمة(النجاح)؟ فأجابت تلميذة بعد تعيينها من قبل الأستاذة، فقالت: ألذذ بالنّجاح الذي يأتي بعد الكفاح! تلتها إجابة صحيحة أخرى لتلميذ، فقال: أنفع بمال الحلال! ثمّ أجاب تلميذ عن كلمة(الإخلاص)، حيث قال: أخلص بالصّديق! فكانت الإجابة خاطئة بعده أجابت تلميذة إجابة صحيحة، فقالت: أحسن بالإخلاص! ليختم تلميذ التمرين الثّاني بإجابة صحيحة عن (حرمة الجار)، فقال: أعظم بحرمة الجار!

بعد ذلك طلبت من التلميذ بقراءة نص التمرين الثالث:أعرب: أجمل بالحدائق في فصل الرّبيع! وفي هذا التمرين كلفت الأستاذة تلميذ بالإعراب فأعرب إعرابا صحيحا إلاّ أنّه أخطأ في علامة إعراب الفاعل، وكان إعرابه كالتّالي:

أجمل: فعل ماض أتى على صورة الأمر لإنشاء التعجب مبني على الفتح المقدّر على آخره.

بالحدائق: الباء حرف جر زائدة وجوبا. الحدائق: فاعل مرفوع وعلامة رفعه الضمة الظاهرة على آخره. أوقفته الأستاذة، وقالت له: أنظر إلى حركة حرف الأخير من الكلمة. هل تظهر الضمة فوق الحرف، فأجاب التلميذ، فقال: لا. حركتها كسرة ثمّ قالت له: فماذا نقول؟ فقال لها: الحدائق فاعل مرفوع بضمة مقدّرة على الآخر منع من ظهورها اشتغال المحل بحركة حرف الجر الزائد. بعد ذلك أكمل الإعراب في: حرف جر. فصل: اسم مجرور بفي وعلامة جره الكسرة الظاهرة على آخره وهو مضاف. الرّبيع: مضاف إليه مجرور وعلامة جره الكسرة الظاهرة على آخره.فقالت له: ممتاز. ثمّ قام بتدوين إجابته على السبورة. ونقلها التلاميذ على كراساتهم.

واختتمت هذه التّمرينات بالتّمرين الرّابع، الذي قرأَتْ نصّه تلميذة، فجاء كمايلي:

اقرأ البيت الآتي وأجب عن الأسئلة التي تليه:

أَعْظِمْ بأيّامِ الشّباب نَضَارَةً يا ليْت أيّامَ الشّباب تعود!

- استخرج صيغة التّعجب، وبيّن كيف تمّ التوصل إليها؟

فرفع التّلاميذ أصابعهم، فعينت الأستاذة تلميذة للإجابة، فأجابت بشكل صحيح، فقالت:صيغة التّعجب هي: "أَعْظِمْ"تَمَّ التوصل إليها من الفعل نفسه لأنّه على وزن "أَفْعِلْ".بعد ذلك دونتها على السبورة.

مع العلم أنّ هناك أسئلة خاصة بالبناء الفنّي قمنا بحذفها كما ذكرنا سابقا، لأنّ دراستنا تقتصر على البناء اللّغوي فقط.

نلاحظ من خلال حضورنا لحصّة تصحيح التّطبيقات الخاصة بدرس التّعجب بصيغة«أفعل به» في القسم على تلاميذ السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسط في "متوسّطة تخّة إبراهيم بسيدي عمران"، أنّ الأستاذة قبل التمهيد للدرس طلبت من التلميذة الصعود إلى السبورة لكتابة التّمارين، فدوّنت التلميذة قبل ذلك التاريخ، والوحدة، والنّشاط، والموضوع بعد ذلك انتقلت إلى كتابة التّمارين المطلوبة منهم ثمّ قامت الأستاذة بتذكيرهم بالدرس السابق من خلال طرح بعض الأسئلة تتعلق بالقواعد التّي ستطبق عليها التّمارينات، كما أنّ أسئلة الأستاذة كانت منظمة وواضحة الصياغة، حيث بدأت بتعريف التّعجب ثمّ سألتهم عن صيغتي التّعجب مع التمثيل ثمّ إعراب المتعجب منه ثمّ صياغته من الفعل الثّلاثي أو غير الثّلاثي، لتلج بعد ذلك إلى التّمارين التّي أنجزت، ولوحظ أنّه في كل تمرين طلبت الأستاذة من أحد التلاميذ قراءة نص السؤال، وما جاء فيه ثم سألتهم، فيجيب التلاميذ إجابات شفوية، فإذا كانت الإجابة خاطئة تترك الأستاذة التلميذ يحاول ثانية مع مساعدته حتّى يعرف خطأه ويستوعب ما يريد قوله، ويجيب إجابة صحيحة، أمّا إذا كانت الإجابة صحيحة تقوم بتقييمه أمّا إذا كانت بعض هذه الإجابات الصحيحة ناقصة تطلب الأستاذة منهم بإكمال الإجابة، كماأنّ الإجابات الصحيحة يكون تركيبها سليما، وفي سياق صحيح ثمّ بعد ذلك تُدوّن الإجابات على السبورة بعد ذلك تُنْقَل على الكراسات من قبل التّلاميذ.

المناقشة:

إنّ الطريقة التّي اعتمدتها الأستاذة في تصحيح التطبيقات اللغوية وافقت كل خطوات الطريقة المعمول بها والمتفق عليها، إلاّ واحدة منها وهي نقل التلاميذ الإجابات الصحيحة المكتوبة على السبورة على كراساتهم بعد كل تمرين، وهذا يؤدي بالتلاميذ عدم التركيز مع الأستاذة مما يجعلهم ينشغلون بتدوين الإجابات وعدم التجاوب مع الأستاذة، كما أنّنا نجد الأستاذة قد استغلت الوقت أحسن استغلالا في إكمال التمارين المبرمجة، وجعلت أغلب التلاميذ بحسب مستوياتهم يشاركون في حلها، وذلك من خلال إجاباتهم المتنوعة، فنجدها أثناء إجابة الخاطئة تنبه التلميذ تتركه هوا لذي يكتشف خطأه من خلال أسئلتها المتدرجة حتى يصل إلى الإجابة الصحيحة، وإذا لم يجب تعين زميله للإجابة ثم ترجع إليه مرة أخرى وتطلب منه إجابة لكي تتأكد هل صحيح فهم القاعدة أم لا.

ومما سبق نلاحظ أنّ التمرينات التي عرضناها قد عالجت القواعد التي درسوها، نجد التمرين الأول والتمرين الثاني والتمرين الرّابع قد تطرقوا إلى الشروط التي يجب أن تتوفر في الفعل الثلاثي والفعل غير الثلاثي وكيف يتم التوصل إلى المتعجب منه، والتمرين الثالث عالج كيف يعرب المتعجب منه.

ومنه نستنتج أنّ تمارين الخاصة بدرس التعجب بصيغة "أفعل به" قد وظّفت فيها كل القواعد التي تلقاها التلاميذ في حصة الدرس، وعليه فهذه التمارين التي تّم اقتراحها على التلاميذ كافية وملائمة لترسيخ القواعد الخاصة بدرس التعجب بصيغة "أفعل به".

من خلال الإجابة على التمرينات الخاصة بدرس التّعجب بصيغة "أفعل به"يظهر لنا أنّ عدد الإجابات الخاطئة في التّمرين الأول خمس (05) إجابات، وبلغت نسبتها 38,46% مقارنة بعدد الإجابات الصحيحة التّي وصل إلى ثماني (08) إجابات، أي بنسبة 61,53% وفي التّمرين الثّاني والتّمرين الثّالث، فعدد الإجابات الصحيحة وصلت

في كل واحد منهما ست (06) إجابات، وبلغت نسبتها 85,71%، ووصل عدد الإجابات الخاطئة في كليهما إجابة واحدة (01)، أي بنسبة 14,28%، أما التّمرين الرّابع انعدمت فيه الإجابات الخاطئة، ووصل عدد الإجابات الصحيحة إجابة واحدة (01) أي بلغت نسبتها100%.وهذا ما يبينه الجدول الآتي:

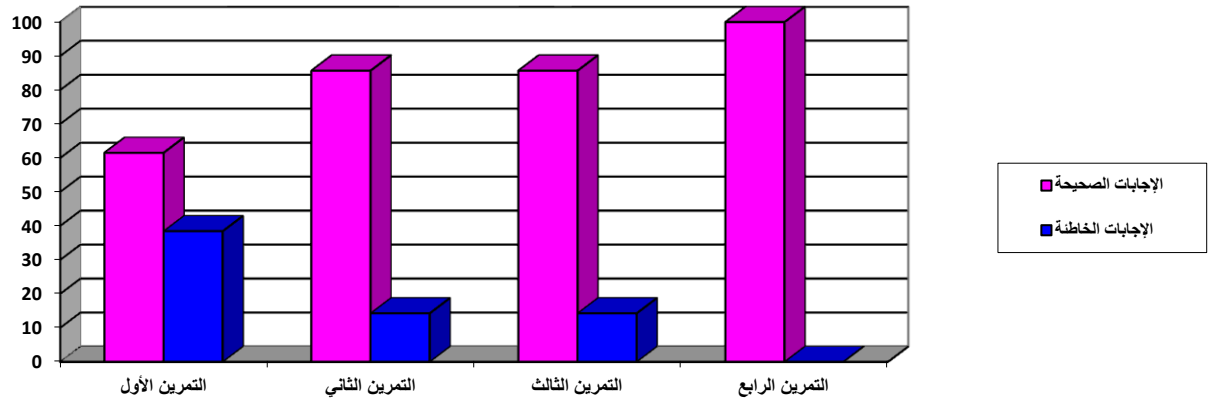
الجدول رقم (1-5) يوضح عدد الإجابات الصحيحة وعدد الإجابات الخاطئة ونسبتها المئوية في التمارين الخاصة بدرس صيغة االتعجب"افعل به"

التمارين	نوع الإجابات	العدد	النسب المئوية
التّمرين الأول	الإجابات الصحيحة	08	%61,53
	الإجابات الخاطئة	05	%38,46
التّمرين الثّاني	الإجابات الصحيحة	06	%85,71
	الإجابات الخاطئة	01	%14,28
التّمرين الثّالث	الإجابات الصحيحة	06	%85,71
	الإجابات الخاطئة	01	%14,28
التّمرين الرّابع	الإجابات الصحيحة	01	%100
	الإجابات الخاطئة	00	%00

نستنتج من خلال تحليلنا للجدول أنّ عدد الإجابات الصحيحة في كل التمرينات كانت أكثر من عدد الإجابات الخاطئة، وعليه نكون قد أجبنا على الإشكال الذي طرحناه:هل يوظف تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط القواعد التي درسوها بشكل صحيح ومامدى تجاوبهم معها؟ فتلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط بمتوسطة تخة إبراهيم قد وظفوا القواعد التي درسوها في درس التعجب بصيغة "أفعل به"، من خلال

تجاوبهم مع الأسئلة التي طرحت في التمارين، يظهر ذلك من خلال عدد الإجابات الصحيحة، وعدد الإجابات الخاطئة في كل التمرينات، وهذا ما يوضحه الرسم البياني.

الرسم البياني(1-4)يمثل النسبة المئوية للإجابات الصحيحة والإجابات الخاطئة في تمارين الخاصة بدرس صيغة التعجب (أفعل به)



وعليه نستخلص أنّ التّمارين التّطبيقية ساهمت في ترسيخ القواعد النّحويّة الخاصة بدرس التعجب بصيغة "أفعل به"لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط بمتوسطة تخة إبراهيم سيدي عمران.

ج – "وصف طريقة سير تصحيح التطبيقات الخاصة بدرس الإغراء التي تمّ حضورها في قسم السنة الرابعة من التعليم المتوسط بمتوسطة المجاهد الشطي الوكّال

عند دخول التلاميذ والأستاذ إلى القسم كتب التاريخ والوحدة والنشاط والموضوع ثمّ طلب من التلميذة الصعود إلى السبورة وكتابة التمرين الأول من التمرينات التي قدّمها لهم في الحصة السابقة في "درس الإغراء" من الكتاب المدرسي، ثم أمر التلاميذ بإغلاق الكتاب المدرسي والانتباه إليه، بعد ذلك طرح أسئلة تتعلقبالدرس السابق، حيث مهد للتطبيقات بالقواعد التي أخذوها في الدرس، فقال: ما هو عنوان درسنا السابق الذي أخذناه في حصة البناء اللغوي؟ فأجاب أحد التلاميذ هو: "الإغراء"، ثم سألهم مرّة أخرى: ما هو الإغراء؟ فأجاب التلميذ إجابة صحيحة الإغراء هو: تنبيه المخاطب إلى أمر محمود يلزمه

أو يفعله. فقال الأستاذ: هذا بالنسبة للإغراء. بعد ذلك انتقل بهم إلى سؤال آخر فقال: ماذا قلنا عن "المغرى به" كيف يعرب أو ما هو إعرابه؟، وعيّن تلميذ آخر للإجابة عنه، فأجاب إجابة صحيحة، فقال : يعرب المغرى بأنه: مفعول به لفعل محذوف مقدّر حسب مقتضى الحال أوسيّاق الجملة. بعد ذلك قال لهم الأستاذ: رأينا للمغرى به" صور، فسألهم: ما هي هذه الصور؟ فأجاب تلميذ: الصور هي أن يكون معطوفا، أو أن يكون مكررا، أو أن يكون مفردا، ثم قال الأستاذ:هذه هي صور المغرى به، ثمّ سأل التّلاميذ سؤالا، فقال لهم :كلّفتكم بإنجاز التّمرينات وحلّها، فمن منكم أنجز هذه التّمارين؟ حيث أنّه مرّ بين الصفوف وراقب كرّاسات التلاميذ، بعد ذلك انتقل معهم إلى قراءة التمارين ومناقشتها معهم واحدا بعد الآخر، وبدأها بالتمرين الأول صفحة 209، والذي جاء مطلوبه على الصيغة التالية:" كوّن ستّ جمل لإغراء زملائك بضرورة الاعتزاز بمكاسب الأمّة، مستوفيا صور الإغراء الثلاثة".ثم قال للتلاميذ: اكتبوا معها على الكرّاس الأسئلة، وبعدها أمرهم بوضع الأقلام جانبا والانتباه إلى السبورة، وسألهم: ما هي مكاسب الأمة؟ ومن يذكر لي مثالا عن مكسب من مكاسب الأمّة، فأجاب بعض التلاميذ فقال أحدهم: الإسلام، وآخر العروبة، وتلميذة أجابت الأمازيغية، وآخر البترول، وآخر الوحدة، النشيد، العلم، ثم سألهم الأستاذ: كيف أنّ التعليم مكسب؟ ثم رجع بهم إلى نص القراءة، وقال لهم: أنّ الجزائريين في فترة الاستعمار حرموا من أشياء كثيرة منها التعليم، وقال: عندما استقلت الجزائر جعلت من مبادئها "التعليم المجاني"، ثم طلب منهم من خلال هذه العبارة اجعلها في شكل إغراء"من أجل المحافظة على هذا التعليم"، فأجابت تلميذة: "العلم العلم"إجابة خاطئة، بعدها أجابت تلميذة أخرى إجابة صحيحة عن المغرى به المكرر، فقالت: التعليم التعليم فإنّه من مقومات الأمة.فسجلت التلميذة الإجابة على السبورة، بعدها أجاب التلميذ إجابة خاطئة، فقال: "إلزم العادات والتقاليد"، ثم أجاب تلميذ عن المغرى به المعطوف فأجاب إجابة صحيحة، فقال: "العلم والأخلاق هما سبيل الازدهار والتقدم"، بعد ذلك قال لهم الأستاذ: وأيضا.هات أمثلة أخرى، فأجابت التلميذة إجابة خاطئة فقالت: "العروبة العروبة لأنّها

أصل العربية"، ثم أجابت تلميذة أخرى إجابة صحيحة عن المغرى به المكرر، فقالت: "الأرض الأرض لمن يخدمها". ثم سأل التلاميذ ماذا نسمي هذه الصورة؟ فأجاب أحد التلاميذ إجابة صحيحة "المكرر"، ثم طلب الأستاذ من التلميذ صور أخرى خاصة بالإغراء المفرد والمعطوف، فأجابت التلميذة عن المغرى به المفرد، فقالت: "الحريّة فهي مكسب للأمّة الجزائرية" وهذه إجابة صحيحة، ثم أجابت تلميذة أخرى إجابة خاطئة فقالت: "الحقوق هي مكسب للأمة"، بعد ذلك أجاب تلميذ آخر إجابة صحيحة عن المغرى به المفرد فقال: "العلاج فهو ضرورة صحيّة".ثم طلب من تلميذة جملة أخرى، فلم تجب، وعيّن تلميذ آخر فلم يجب أيضا، ثمّ وضّح لهم، فقال:أنّ المكسب هو "ما فقد من قبل ثمّ استرجع"، ثم أتت تلميذة بجملة عن المغرى به المعطوف، فقالت:"السلامة والأمانة"، فقال لها الأستاذ: أضيفي مكمل لإتمام معنى الجملة، فأجابت التلميذة إجابة صحيحة: "السلامة والأمانة هما أساس التطور والازدهار"(معطوف)، وبعدها طلب الأستاذ من التلاميذ نقل الإجابات الصحيحة على الكرّاسات.

وبعد ذلك انتقل بهم إلى التمرين الثاني صفحة 209 في الكتاب المدرسي، طلب الأستاذ من أحد التلاميذ الصعود إلى السبورة وكتابة المطلوب، ثم أمر من التلاميذ الانتباه ووضع الأقلام، ثم كلّف تلميذ بقراءة ما كتبه على السبورة والذي ينص على: "إغر شخصا بما يأتي، على أن يكون المغرى به مفردا، وقدّر الفعل المحذوف أو صرّح به". فبيّن لهم أنّ السؤال يتضمن شرطين أوله أن يكون المغرى به مفردا لا مكررا ولا معطوفا، وثانيه أن يكون مقدّرا لفعل محذوف أو يصرّح به، ثم سألهم، فقال: في حالة التقدير كيف يكون الفعل؟ فأجاب التلميذ: محذوف، فقرأ العبارة الأولى "إسعاف المنكوب"، فسألهم ماذا تعني المنكوب؟ فأجابت تلميذة: المصاب، وبعدها كلّف الأستاذ تلاميذه بتحويله مفردا ثم تقديره، فسألهم: في هذه الحالة يجوز لنا إظهار الفعل أم يجب؟ فأجاب التلميذ: يجوز، ثم أجابت تلميذة: الإسعاف للمنكوب، وهي إجابة خاطئة، فقال الأستاذ:اترك الجملة على حالها، ثم طلب من تلميذ آخر الإجابة عليها، فأجاب إجابة صحيحة: "إسعافَ

المنكوب ففيه الأجر"، وقال لهم الأستاذ: إسعاف أم إسعاف المنكوب. ثم الجملة الثالثة:"احترام المسن"، أجابت تلميذ إجابة صحيحة وهي: إلزم احترام َالمسن، فكتبها التلميذ على السبورة، ثم العبارة الثالثة: "التبرّع بالمال"، فأجاب التلميذ إجابة صحيحة: التبرّعَ التبرّعَ بالمال، وأيضا العبارة الرابعة"طاعة الوالدين"، فأجاب التلميذ إجابة صحيحة: أحسن طاعةَ الوالدين أو إلزم طاعةَ الوالدين، ثمّ انتقل بهم إلى العبارة الموالية "التصدّق على الفقير" فأجاب التلميذ إجابة صحيحة وهي: داوم التصدّقَ على الفقير، وتليها إجابة خاطئة من قبل تلميذة على الجملة السادسة "المحافظة عل البيئة"، حيث قامت بإعادة نفس الجملة، فأجاب تلميذ آخر إجابة صحيحة وهي: المحافظةَ على البيئة هي مطلب أساسي، ثم طلب من التلاميذ نقل الإجابات الصحيحة على كرّاساتهم.

ثم انتقل بهم إلى تمرين الإعراب وهو التمرين الثالث صفحة 209 في الكتاب المدرسي، وطلب من تلميذ آخر الصعود إلى السبورة لكتابة الإجابات التي أجاب عنها زملاؤه، فكانت كل الإجابات صحيحة ماعدا إجابة واحدة في حرف الفاء، حيث قام أحد التلاميذ بإعراب حرف الفاء على أنّه حرف عطف غير أنّه يعرب حرف استئناف.

ثم طلب من تلميذ أخر الصعود إلى السبورة، لكتابة التمرين المقترح من الكتاب الخارجي، حيث أملى عليه نص التمرين فقال:

- قال الشاعر:

أخاكَ أخاكَ إنَّ مَنْ لاَ أَخَا لَهُ.

- قال شاعر آخر:

فالكفاحَ الكفاحَ يا قادة المجد

- الهمّةَ الهمّةَ يا عمّال الوطن

- العفّةَ والحياءَ يا بنيّتي

- أخلاقَك يا عمر

ثم طلب منه كتابة المطلوب الذي ينص على مايلي: "استخرج أسلوب إغراء وبيّن صورته"، ثم رسم جدول للإجابة عن السؤال. ثم عيّن الأستاذ تلميذا آخر للإجابة عن العبارة الأولى، فأجاب إجابة صحيحة، فقال: المغرى به أخاكَأخاكَ وصورته مكرر، وطلب منه كتابة إجابته على السبورة، ثم طلب من تلميذ آخر الإجابة عن الجملة الثانية، فأجاب إجابة صحيحة، وقال:المغرى به الكفاحَ الكفاحَ وصورته مكرر، ثمّ عيّن تلميذ آخر للإجابة عن العبارة الثالثة، فأجاب إجابة صحيحة، فقال: المغرى به الهمّةَالهمّةَ وصورته مكرر، ثم طلب من تلميذة أخرى الإجابة عن العبارة الرابعة فأجابت إجابة صحيحة فقالت: العفة والحياء وصورته معطوف، أما العبارة الخامسة فأجاب عنها التلميذ كذلك فقال: المغرى به أخلاقك وصورته مفرد.

نلاحظ من خلال وصف حصة تصحيح التطبيقات التي حضرناها في قسم السنة الرابعة من التعليم المتوسط بمتوسطة المجاهد الشّطّي الوكّال أنّ الأسئلة كتبت على السبورة من طرف التلاميذ، ثم بعد ذالك ناقش الأستاذ التطبيقات مع التلاميذ ثم قام بأسئلتهم، فأجابوا عنها إجابة شفوية، ثم طلب الأستاذ من التلميذ الذي طلب منه الصعود إلى السبورة كتابة الأجوبة التي أجاب عنها التلاميذ، وبعد الانتهاء من كل تمرين أمرهم بنقل هذه الإجابات على كراساتهم. بعد ذلك شرع في التمرين الذي يليه حتى أكمله، وتجري نفس الطريقة على باقي التمرينات.

المناقشة:

إنّ الطريقة التّي اتّبعها الأستاذ في تصحيح التمارين التطبيقية الخاصة بدرس الإغراء توافق الطريقة المعمول بها في معظم خطواتها، وخالفها عند كتابة التمرين الأول على السبورة، وترك باقي التمارين فيما بعد، وهذا يؤدي إلى تضييع الوقت المخصص لكل تمرين، وخالفها أيضا أثناء إجابة التلميذ إجابة خاطئة لا يناقشه في خطئه ولا يمنحه فرصة للوصول إلى الإجابة الصحيحة، وينتقل إلى تعيين تلميذ أخر للإجابة، وهذا راجع

لضيق الوقت مما يجعل الأستاذ يسجل الملاحظات حول هذه الإجابات ويناقشها مع الذين لم يفهموا القاعدة ولم يطبقوها في حصة المعالجة. وعند كتابة الإجابات الصحيحة على السبورة كان يكلف تلميذا واحدا في كل تمرين لكتابة الإجابات التي أجاب عليها زملاؤه، ومن المفروض أن يكتب كل تلميذ إجابته حتّى تترسخ في ذهنه ويتذكرها أثناء حل تمرين مشابه له، وكذلك بالنسبة لكتابة هذه الإجابات على الكراس نجده يأمر تلاميذه كتابتها بعد الإنهاء من كل تمرين، لكن الطريقة المتفق عليها تنص أن تُكتب الإجابات الصحيحة بعد إكمال كل التمارين مما يجعلهم لا يركزون في التمارين الباقية وتخلط عليهم الأمور، ومع هذا نجده قد اقترح تمرينا من كتاب خارجي أثرى به ترسيخ القاعدة التي تخص صور المغرى به لدى التلاميذ وفي هذا التمرين نجد أنّ الأستاذ قد عيّن كل تلميذ يكتب إجابته بنفسه على السبورة. ورغم كتابة كل تمرين على السبورة على حدة، إلاّ أنّ الوقت المخصص لها كان كافيا واستغله الأستاذ أحسن استغلال في التطرق إلى كل القواعد الخاصة بالدرس.

فهذه التمارين التي أجريت عليها الدراسة تبدو كافية لترسيخ القواعد لدى التلاميذ التي أخذوها في حصة الدرس، حيث وجدنا التمرين الأول والتمرين المقترح قد عالجا صور المغرى به، والتمرين الثاني وظّف صورة المغرى به المفرد التي يجوز فيه حذف الفعل جوازا، وهي أصعب الحالات، ووظفت لترسخ في ذهن التلاميذ والتأكيد عليها، أمّا التّمرين الثالث فبين كيف يعرب المغرى به.

ومنه نستخلص أن هذه التمارين استوفت كل نقاط الدرس، كما أنّ هذه التمارين المقترحة على التلاميذ كانت ملائمة في مادة القواعد رسخّت القواعد النّحوية، والظاهرة اللغوية التي درسوها.

أما بالنسبة لعدد الإجابات الصحيحة وعدد الإجابات الخاطئة التّي أجاب عليها التلاميذ الخاصة بدرس الإغراء، فكانت كالتّالي: أنّ عدد الإجابات الصحيحة بالنسبة

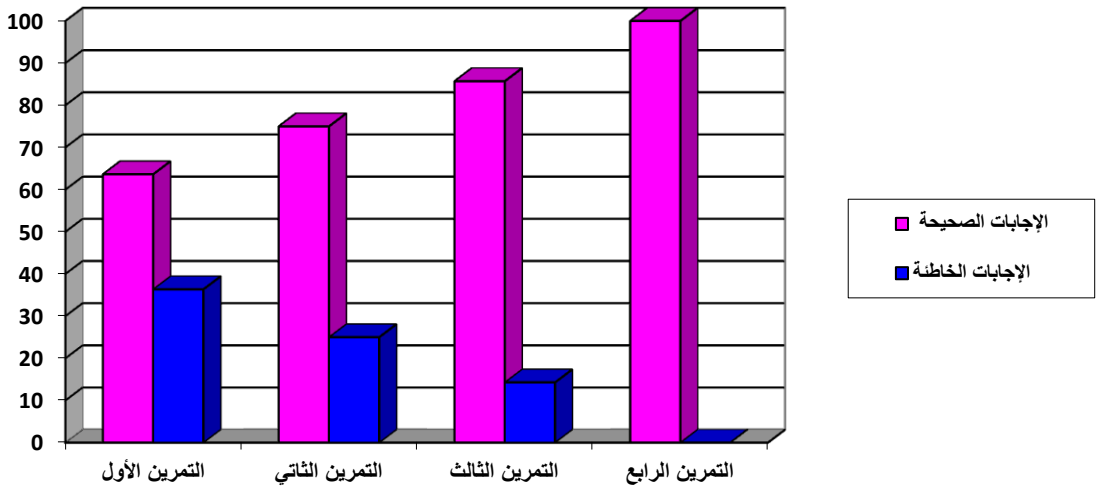
للتمرين الأول أكثر من عدد الإجابات الخاطئة، حيث وصل عددها سبع (07) إجابات، وبلغت نسبتها 63,63%مقارنة بعدد الإجابات الخاطئة التي وصل عددها أربع (04) إجابات، وبلغت نسبتها 36,36%. وبلغ عدد الإجابات الصحيحة في التمرين الثاني ست (06) إجابات، أي بنسبة 75%، أمّا الإجابات الخاطئة فقد وصل عددها اثنان (02)، أي بلغت نسبتها 25%، أمّا التمرين الثالث، فوصل عدد الإجابات الخاطئة إجابة واحدة (01)، أي بلغت نسبتها 14,28% مقارنة بعدد الإجابات الصحيحة التي كان عددها ست (06) إجابات، وبلغت نسبتها 85.71%، وفيما يخص التمرين الرابع المقترح، فكانت كل الإجابات التي أجاب عليها التلاميذ صحيحة، حيث وصل عددها خمس (05) إجابات أي بلغت نسبتها 100% وهذا ما يوضحه الجدول التالي:

الجدول رقم(1-6) يوضح عدد الإجابات الصحيحة وعدد الإجابات االخاطئة ونسبتهما المئوية في التمارين الخاصة بدرس الإغراء.

التمارين	نوع الإجابات	العدد	النسب المئوية
التمرين الأول	الإجابات الصحيحة	07	% 63,63
	الإجابات الخاطئة	04	%36,36
التمرين الثاني	الإجابات الصحيحة	06	%75
	الإجابات الخاطئة	02	%25
التمرين الثالث	الإجابات الصحيحة	06	%85,71
	الإجابات الخاطئة	01	%14,28
التمرين الثالث	الإجابات الصحيحة	05	%100
	الإجابات الخاطئة	00	%00

من خلال تحليلنا للجدول نستخلص أنّ عدد الإجابات الصحيحة في كل التمرينات التي أعدت في درس الإغراء كانت أكثر من الإجابات الخاطئة وانعدمت في التمرين الرابع، وعليه فإنّنا قد أجبنا على الإشكال الذي طرحناه: هل يوظف تلاميذ السنة الرابعة متوسط القواعد النحوية التي درسوها بشكل صحيح وما مدى تجاوبهم معها؟.

رسم بياني رقم (1-5) يمثل النسب المئوية للإجابات الصحيحة والإجابات الخاطئة في التمارين الخاصة بدرس الإغراء



وعليه نستنتج أنّ التمارين التطبيقية ساهمت في ترسيخ القواعد النحوية الخاصة بدرس الإغراء لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط بمتوسطة المجاهد الشطي الوكّال.

د- وصف طريقة سير تصحيح التطبيقات الخاصة بدرس التحذير التي تمّ حضورها في قسم متوسطة المجاهد خوخي الطاهر(حاسي البستان):

عند دخول الأستاذة والتلاميذ إلى القسم طلبت الأستاذة من التلميذ كتابة التلميذ التاريخ والوحدة والنشاط والموضوع بعد ذلك قامت الأستاذة بمراقبة الأعمال المنجزة على كراساتهم، ثم طلبت منهم فتح الكتاب المدرسي على التطبيقات التي تم إنجازها في البيت صفحة 217-218، ثم عيّنت أحد التلاميذ لقراءة نص التمرين الأول الخاص بالبناء الفكري والبناء الفني، ويجيب التلاميذ على أسئلة حول هذا النص ولم ندرجه في الدراسة، لأنّ دراستنا ركزت على البناء اللغوي والتطبيقات الخاصة بالقواعد النحوية.

ثم انتقلت بعد ذلك الأستاذة بالتلاميذ إلى التمرين الثاني في الكتاب المدرسي الذي يعد بالنسبة لدراستنا التمرين الأول، حيث مهدت لدرس التحذير الذي درسوه في حصة القواعد بأسئلة وجهتها للتلاميذ، كان أولها: كيف نفرق بين الإغراء والتحذير؟ فأجاب التلاميذ إجابات عشوائية دون رفع أصابعهم، غير أنها لم تبال بإجاباتهم، وعيّنت أحد التلاميذ للإجابة فأجاب إجابة صحيحة، فقال: نفرق بين الإغراء والتحذير عندما تكون الصفة محمودة يكون إغراء أما إذا كانت الصفة مذمومة فيكون تحذيرا.

ثم بعد ذلك قرأت عليهم نص السؤال التمرين الأول من الكتاب المدرسي دون كتابته على السبورة وهو كالتالي: " كوّن مما يلي تحذيرا أو إغراء في جمل مفيدة مستعملاً صيغًا مناسبة لذلك"، فألقت على مسامعهم: الجملة الأولى فقالت:الارتباط بالوطن. ثم سألتهم: ماذا نقول؟ فرفع التلاميذ أصابعهم، ثم عيّنت الأستاذة تلميذة للإجابة على هذه العبارة، لكن لم تجيب فطلبت من تلميذة أخرى الإجابة، فأجابت إجابة صحيحة شفويا فقالت: الارتباطَ الارتباطَ بالوطن، ثم صعدت إلى السبورة لكتابة هذه الإجابة، بعد ذلك انتقلت بهم الأستاذة إلى العبارة الثانية: اليأس، فسألتهم نفس السؤال السابق فأجاب التلميذ شفويا فقالت: إياك واليأس، ثم سألته: ما نوعها؟ فأجاب تحذير، وطلبت منه الصعود إلى السبورة لكتابتها لأنها صحيحة، بعد ذلك قرأت عليهم الجملة التالية: نسيان الأهل، ثم أجاب تلميذ: إياك ونسيان الأهل، فسألتهم: ما نوعه؟ فأجاب تحذير، فشجعته وقالت له جيّد، وطلبت منه كتابتها على السبورة، فسألته: ما نوعه إغراء أم تحذير؟ فأجاب التلميذ: تحذير، وبعد ذلك مضت بهم إلى الجملة الأخيرة في هذا التمرين، قرأت عليهم: الصبر، فأجاب التلميذ إجابة صحيحة فقال: الصبرَ الصبرَ فإنّه مفتاح الفرج، ثم طلبت منه تحديد نوعه، فقال: إغراء.

بعد ذلك انتقلت بهم إلى التمرين الثاني، وقرأت عليهم المطلوب فقالت: "حث زميلك على التحلّي بالصفات التالية مستخدما أساليب الإغراء المعروفة في اللغة العربية مع جعل

الفعل محذوفًا"، فعرضت عليهم الجملة الأولى، وقالت: ماذا نقول في جملة الانتباه إلى شرح الدرس فرفع أغلب التلاميذ أصابعهم، بعد ذلك عيّنت أحد التلاميذ فأجاب إجابة صحيحة فقال: الانتباه الانتباه إلى شرح الدرس، وقام بكتابة هذه الجملة على السبورة، بعد ذلك قرأت الجملة الثانية: التبرع بالدم، ثم طلبت من تلميذ الإجابة فلم تجب ثم أجابت تلميذة أخرى إجابة صحيحة على هذا المثال فقالت: التبرعَ التبرعَ بالدم يا محسنين، وبعدها انتقلت بهم إلى الجملة"الإحسان إلى الفقراء"، فأجابت تلميذة فقالت: الإحسان والفقراء، فقالت الأستاذة: إجابة خاطئة فرفع التلاميذ أصابعهم، وعينت تلميذ فأجاب إجابة صحيحة فقال: الإحسانَ والتصدقَ على الفقراء، ثم ختمت الأستاذة التمرين بالعبارة الأخيرة فقالت: "إنقاذ الغريق"، فأجابت التلميذة إجابة خاطئة: إنقاذ إنقاذ الغريق، فصحّح التلميذ الإجابة، فقال: الغريقَ الغريقَ يا منقذين.

ثم بعد ذلك سارت بهم إلى التمرين الثالث الذي جاء نصه:"حذر شخصا أمامك من الأعمال التالية باستعمال (إيا): فقرأت عليهم كل الجمل: الإفراط في الأكل، التدخين، إهمال الدروس، الوقوع في حفرة، الاقتراب من النّار.حيث أجاب التلاميذ على هذا التمرين إجابات صحيحة، فجاءت إجاباتهم على التوالي:

1/أجابت تلميذة: إياك والإفراط في الأكل.

2/ أجاب تلميذ: إياك أن تدخن اليوم.

3/ أجابت تلميذة: إياك وإهمال الدروس.

4/ أجاب تلميذ: إياك والوقوع في حفرة.

5/ أجابت تلميذة: إياك والاقتراب من النّار.

بعدها انتقلت بهم إلى التمرين الرابع والمتمثل سؤاله في: عيّن ما استعمل فيما يأتي للإغراء وما استعمل للتّحذير: فقرأت عليهم حديث الشريف فقالت: قال رسول الله صلى اللّه عليه الصلاة {عليك بالرفق وإياك والفحش}، فأجاب التلميذ إجابة صحيحة فقالت: وإياك والفحش، ثم كتبها على السبورة في خانة التحذير بعد ذلك قرأت عليهم البيت الشعري فتقول:

أخَاكَ أخَاكَ فهو أجلّ ذخر إذا نَابَتْك نائبَة الزّمان

فأجابت التلميذة إجابة صحيحة فقالت: أخاك أخاك إغراء، ثم كتبتها على السبورة في خانة الإغراء.بعد ذلك ألقت عليهم الجملة الثالثة: "إياك والعجلة ففي العجلة الندامة". فأجابت التلميذةّ: إياك والعجلة ففي العجلة النّدامة، وبيّنت على أنه تحذير وكتبت الإجابة، بعد ذلك أجابت تلميذة أخرى إجابة صحيحة على جملة "التكبّر التكبر حتى لا ينفر منك الناس" وكتبتها في خانة التحذير، وهذا يكون بعد سؤال الأستاذة ماذا نقول في هذه العبارة على أنها صفة مخصوصة، بعدها سألتهم فما نوع الجملة "المروءة والشهامة فهما عنوان الرجولة"، ما هو الأسلوب الذي استعمل؟ فأجابت تلميذة إجابة صحيحة على أنه إغراء ثم قرأت الأستاذة الجملة التي تليها، وطلبت من التلميذ الذي يشوش أن يجيب على عبارة "إياك أن تقاطع محدّثك فتوغر صدره عليك" فكانت إجابته صحيحة وتتمثل في إياك أن تقاطع محدّثك على أنّه تحذير.

ثمّ انتقلت بعد ذلك إلى التمرين الذي جاء على صيغة "ما الذي أغري به، وما الذي حذّر منه فيما يأتي"، بعد ذلك قرأت الفقرة على التلاميذ، وأعادت عليهم نص السؤال بصياغة أخرى: "استخرج الصفات التي أغري بها والصفات التي حذّر منها"؟ فأجابت التلميذة إجابة صحيحة حيث قالت: أنّ المغري به هو القصد في الكلام، ثم قامت بكتابة إجابتها على السبورة، وبعدها أجابت تلميذة كذلك إجابة صحيحة فقالت: الكلمة الطيبة هي المغري به ثم تلتلها إجابة صحيحة من قبل تلميذ حيث قال أنّ مجاملة الصدق هي المغرى به، بعدها أجاب تلميذ كذلك إجابة صحيحة وقال: الهذر هو المحذّر منه. بعدها توالت الإجابات الصحيحة من قبل ثلاثة تلاميذ حيث، قال التلميذ الأول: تناول العيوب المحذّر منه، وبعده أجابت تلميذة على أنّ السخرية كذلك هي صفة محذّر منها، ثم تلميذ آخر أجاب أنّ الغيبة هي المحذّر منه.

بعد إنهاء كل التطبيقات طلبت الأستاذة من التلاميذ كتابة الإجابات الصحيحة على كراساتهم.

لاحظنا بعد كل إجابة صحيحة أنّ الأستاذة تثني على التلميذ وتحفزه بكلمة جيّد جدا أو ممتاز، وإن أخطأ أحد التلاميذ فإنّها تقول له المهم المحاولة حتى لا تحرجه أمام زملائه وفي الوقت نفسه تقوم بتشجيعه للإجابة على باقي أسئلة التمرينات الأخرى.

من خلال حضورنا لقسم السنة الرابعة من التعليم المتوسط بمتوسطة خوخي الطاهر(حاسي البستان)، لاحظنا أنّ الأستاذة في حصة تصحيح التطبيقات طلبت من التلاميذ فتح الكتاب المدرسي على الصفحة 217 -218، ثم قرأت الأستاذة التمرين الأول دون أن تكتب التمرينات ومطلوب منها على السبورة، حيث قامت بمناقشة الأسئلة مع التلاميذ من خلال الكتاب المدرسي، حيث أجاب التلاميذ بطريقة عشوائية، بعدها أجاب كل تلميذ إجابة شفوية ثم صعد واحد تلو الآخر لتدوين إجابته على السبورة، واتبعت نفس الطريقة مع بقية التمرينات.وفي الأخير أمرت التلاميذ بكتابة الإجابات المدونة على السبورة على كراساتهم.

المناقشة:

الملاحظ في الطريقة التّي اتبعتها الأستاذة في تصحيح التطبيقات مع التلاميذ قد خالفت الطريقة المعمول بها في بعض الخطوات المتبعة، ويظهر ذلك في أنّها لم تكتب التمارينات على السبورة واستعانة بالكتاب المدرسي في مناقشة التمارينات منه، وكان من الأحسن أن تكتبها على السبورة وتأمر التلاميذ بإغلاق الكتاب حتى تعرف عند أسئلتهم عن الدرس والقواعد الخاصة به مدى تجاوبهم معها دون النظر إلى القواعد الموجودة في الكتاب، كما لاحظنا أنها هي التّي تقرأ نص التمارين، وكان من الأفضل لو طلبت من أحد التلاميذ القراءة حتى يتمعن في السؤال جيدا ويعرف ما هو المطلوب منه، أما بالنسبة إلى إجابات التلاميذ كانت في أول الأمر عشوائية، وهذا يدل على عدم السيطرة على التلاميذ في القسم، وكذلك بالنسبة للتمرينات التي تطرقت إلى أسلوب التحذير غير كافية في توضيح قواعده، فيا حبذا لو قامت بوضع تمارين من اقتراحها أو من كتب خارجية تخص

القواعد التي درسوها حتّى يتسنى للتلاميذ استيعابها وترسيخها في الذهن، ورغم هذا نجدها قد طبقت الخطوات الأخرى مثل طلب من التّلميذ الصعودإلى السبورة وكتابة إجابته، كما أنها تركت كتابة الإجابات الصحيحة على الكراسات بعد إكمال كل التمارين.

كما لاحظنا أنّ التمرينات التي تم التطبيق عليها الخاصة بدرس التحذير شملت أيضا تمرينات خاصة بالإغراء بالرغم أنّ الإغراء خصص له تطبيقات استوفت كل نقطة من نقاط الدرس، أو أنّ هذه التمرينات جاءت عن قصد حتّى يفرّق التلاميذ بين ما هو إغراء وبين ماهو تحذير فالتمرينات الخاصة بدرس التحذير تبدو غير كافية بالنسبة للقواعد التي درسوهامقارنة بتمارين الإغراء التي خصص لها فيما سبق تمارين تعالج كل قواعد الدرس، وكذلك خصص لها مع تمارين التحذير التي جاءت تمارين هذا الأخير سطحية تخص بعض صوره فقط، حيث جاءت بعض جمل التمرين الأول تخص القاعدة التي يذكر فيها المحذر بعد(إيّا)، كذلك التمرين الثاني، أما التمرين الثالث والتمرين الرابع فقد عالجا صور الإغراء وصور التحذير دون التعمق فيها.

ونستخلص من خلال هذا أن تمارين الخاصة بدرس التحذير لم تستوف كل نقاط الدرس، وحتى وإن عرضت بعضها، فإنها تعرض بطريقة سطحية، كما أنها لم تكن ملائمة مع القواعد المأخوذة في الدرس بالدرجة المطلوبة.

أما بالنسبة للإجابات التي أجاب عليها التلاميذ سواء أكانت صحيحة أم خاطئة فعددها كان كالتالي:

إنّ عدد الإجابات الصحيحة الخاصة بالتمرين الأول بالنسبة للبناء اللغوي خمس(05) إجابات وبلغت نسبتها 83,33%، أما عدد الإجابات الخاطئة فكانت إجابة واحدة(01) أي بنسبة 16,66% وأنّ التمرين الثاني قد وصل عدد الإجابات الصحيحة إلى خمس(05) إجابات مقارنة بعدد الإجابات الخاطئة التي كان عددها اثنين(02) أي بلغت

نسبة الإجابات الصحيحة 71,42% مقارنة بنسبة الإجابات الخاطئة التي بلغت 28,57%.أما نسبة التمرين الثالث والتمرين الرابع والتمرين الخامس فقد بلغت 100% حيث جاء عدد الإجابات الصحيحة بالنسبة للتمرين الثالث خمس(05) إجابات، وإجابات التمرين الرابع ست(06)إجابات، والتمرين الخامس سبع(07) إجابات، وهذا ما يوضحه الجدول التالي:

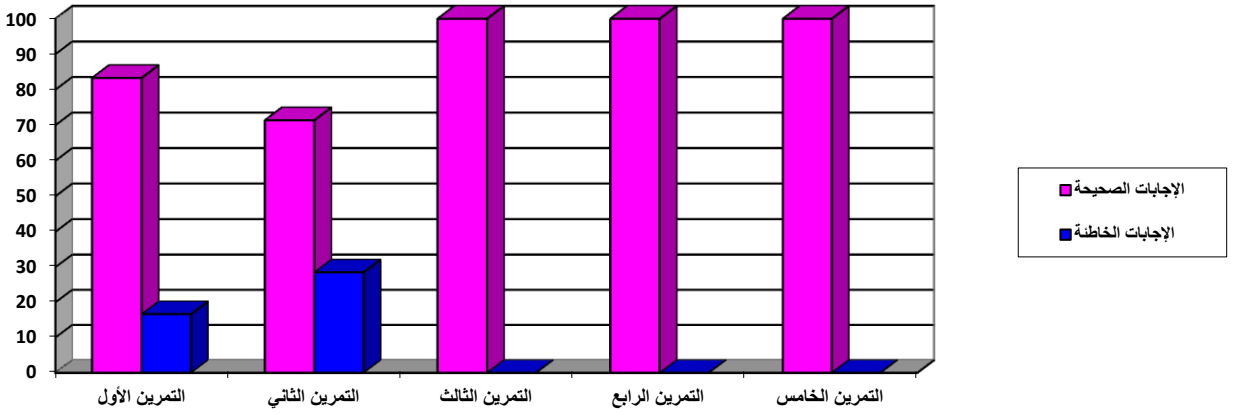
الجدول رقم (1-7) يوضح عدد الإجابات الصحيحة وعدد الإجابات الخاطئة ونستها المئوية في التّمارين الخاصة بدرس التحذير.

التّمارين	نوع الإجابات	العدد	النسبة المئوية
التّمرين الأول	الإجابات الصحيحة	5	%83,33
	الإجابات الخاطئة	1	%16,66
التّمرين الثاني	الإجابات الصحيحة	5	%71,42
	الإجابات الخاطئة	2	%28,57
التّمرين الثالث	الإجابات الصحيحة	5	%100
	الإجابات الخاطئة	0	%0
التّمرين الرابع	الإجابات الصحيحة	6	%100
	الإجابات الخاطئة	0	%0
التّمرين الخامس	الإجابات الصحيحة	7	%100
	الإجابات الخاطئة	0	%0

نستنتج من خلال تحليلنا للجدول الذي يمثل عدد الإجابات الصحيحة وعدد الإجابات الخاطئة التي أخذت من التمرينات الخاصة بدرس التحذير، وأنّ عدد الإجابات الصحيحة في كل التمارين كانت أكثر من عدد الإجابات الخاطئة، حيث نجد أنّ كل التلاميذ الذين أجابوا على التمرين الثالث والتمرين الرابع والتمرين الخامس كانت كل إجاباتهم صحيحة وخلت من الإجابات الخاطئة، أما التمرين الأول والثاني فقد تنوعت الإجابات بين الصحيح والخاطئ، غير أنه يبقى عدد الإجابات الصحيحة أكثر من عدد

الإجابات الخاطئة في هذه التمارين، وعليه فقد أثبتت عدد الإجابات الصحيحة ونسبتها المئوية أيضا الإشكال الذي طرحناه حول:هل يوظف تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط القواعد النحوية بشكل صحيح وما مدى تجاوبهم معها.والرسم البياني يوضح عدد الإجابات الصحيحة والخاطئة ونسبتها المئوية في كل التمرينات.

رسم بياني رقم(1-6) يمثل النسب المئوية للإجابات الصحيحة والإجابات الخاطئة في التّمارين الخاصة بدرس التحذير



وعليه نستنتج أنّ التمارين التطبيقية ساهمت في ترسيخ القواعد النحوية الخاصة بدرس التحذير لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط بمتوسطة المجاهد خوخي الطاهر(حاسي البستان).

ه-وصف طريقة السير في تصحيح التطبيقاتاالخاصة بدرس أسلوب المدح والذم لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط بمتوسطة خوخي محمد الطاهر(حاسي البستان).

قامت الأستاذة بتعيين تلميذة لكتابة التاريخ والوحدة والنشاط والموضوع على السبورة ثمّ كتابة التمرينات عليها بعد ذلك شرعت للتذكير بالدرس السابق، حيث ذكرتهم بما هو له علاقة بهذه التمرينات، حيث قالت لهم: في الدرس السابق الذي كان عنوانه أسلوب المدح والذم رأينا في حصة الدرس أن أساليب المدح والذم تكون أفعال ماضية

جامدة، ثمّ سألتهم: من منكم يذكرني بأفعال المدح وأفعال الذم؟ فأجاب التلميذ أفعال المدح هي نعم وحبّذا، ثمّ عيّنت تلميذة للإجابة عن أفعال الذم فأجابت: أفعال الذم مثل: بئس ولاحبّذا، بعد ذلك سألتهم: ما هي عناصر أسلوب المدح وأسلوب الذم مع التمثيل؟ فيرفع التلاميذ أصابعهم ثم كلّفت أحد التلاميذ للإجابة فقالت:عناصر أسلوب المدح هي كالتالي:فعل المدح+فاعل+ المخصوص بالمدح. ثمّ أعطت مثال على ذلك فقالت: نعم خلق الحياء، ثمّ أجاب تلميذ بعدها عن عناصر أسلوب الذم فقال: فعل الذم+ فاعل+ المخصوص بالذم، ومثال على هذا فقال: بئس الخلق الإهمال، بعد ذلك انتقلت بهم إلى السؤال الثالث حول: فاعل المخصوص بالمدح والذم، وسألتهم السؤال التالي: كيف يرد فاعل المخصوص بالمدح والذم؟ فأجابت التلميذة: "يرد فاعل المخصوص بالمدح أو الذم اسما ظاهرا معرّفا"، بعدها وضحت لهم أنّ أربع حالات التي يرد فيها فاعل المخصوص بالمدح والذم أوّلها: اسما ظاهرا معرفا مثلما أجابت التلميذة، ثمّ عيّنت تلميذ آخر فأجاب أنه يرد اسم إشارة مثل: حبّذا الأمانة، بعدها أجابت تلميذة أخرى أنّه يرد اسما موصولا مثل: بئس الذي يسرف النقود، ثمّ الحالة الرابعة أجابت عليها تلميذة أخرى فقالت: يرد فاعل المخصوص بالمدح والذم مضافا إليه لاسم معرّف بـــ (ال) مثال ذلك: نعم خلق التلميذ المجتهد.ثمّ سألتهم بعد ذلك على إعرب المخصوص بالمدح وبالذم، فأجابت تلميذة: يعرب المخصوص بالمدح وبالذم مبتدإ مؤخر مرفوع وعلامة رفعه الضمة الظاهرة على آخره، فسألتها الأستاذة: أين خبره؟ أجابت التلميذة: خبره جملة فعل المدح أو الذم مع فاعليهما .

بعد ذلك سارت بين الصفوف لمراقبة الأعمال المنجزة، فكلفت تلميذة لقراءة التمرين الأول صفحة 227 الذي جاء نصه كالتالي:

1/ عيّن في أساليب المدح والذم الآتية: الفاعل والمخصوص بالمدح أو الذم:

- بئس ما يتّصف به العامل الكسل.
- حبّذا الخلق الكريم.
- نعم الإنسان الصبر.

وبعدها قرأت الأستاذة الجملة الأولى ثمّ سألت التلاميذ: ما نوع الأسلوب في هذه الجملة؟ فأجاب تلميذ: نوع الأسلوب هو المدح، فقالت له جيد، فسألته كيف عرفت ذلك؟ قال: من خلال الفعل"نعم"، ثم أكمل التلميذ إجابته فقال: المخصوص بالمدح هو: شرشالُ حيث كانت إجابته صحيحة، ثمّ انتقلت بهم الأستاذة إلى الجملة الموالية وسألتهم نفس السؤال، فأجابت تلميذة إجابة خاطئة فقالت: الفاعل هو العامل. أوقفت الأستاذة التلميذة عند إجابتها عن الفاعل، ونبّهتها عن خطئها ثمّ قالت لها: أين هو الفاعل في هذه الجملة؟ ركزي. ماذا قلنا في حصة الدرس؟ لكن التلميذة لم تجب، فطلبت من تلميذة أخرى الإجابة فأجابت إجابة صحيحة، فقالت: الفاعل هو: (ما) المخصوص بالذم هو الكسل، فسألت: كيف جاء الفاعل في هذه الجملة؟ فأجابت نفس التلميذة: جاء الفاعل اسم موصول، ثم تأتي إجابة تلميذة صحيحة عن الجملة التي بعدها فقال: (ذا) هو الفاعل لأنّه جاء اسم إشارة، والمخصوص بالمدح هو الخلق، ثمّ جاءت إجابة صحيحة أخرى من قبل تلميذة عن الجملة الأخيرة، فقالت: الفاعل جاء اسم موصول والمخصوص بالمدح هو الصبر.

ثم بعد ذلك انتقلت إلى التمرين الثاني الخاص بملء الفراغ المذكور سابقا في مثال تمارين ملء الفراغ، وطلبت من تلميذ قراءة نصه، ثم مناقشة هذا التمرين ووضحت لهم ماهو المطلوب منه، ثمّسألتهم، فقالت: املء الفراغ بمخصوص بالمدح أو الذم؟ فأجاب التلاميذ إجابات عشوائية على جملة" بئس العادة ....نعم الدرس...."، فمنهم من قال السيئة ومنهم التدخين ثمّ عيّنت تلميذاللإجابة، فقال: بئس العادة السيئة، بعدذلك طلبت من تلميذة الإجابة عن الفراغ الثاني في نفس الجملة:فكانت إجابتها صحيحة، حيث قالت: ونعم الدرس الحياة. ثمّ انتقلت بعد ذلك إلى الجملة الثانية "بئس مايتخلق به الإنسان....." فأجاب

تلميذ إجابة خاطئة، فقال: بئس ما يتخلق به الإنسان الصدق، ثم قالت له: أنّ الصدق من الصفات الجيّدة والفعل الموجود في الجملة بئس الذي يذم الصفات غير المحمودة، فتراجع التلميذ في إجابته وأجاب إجابة صحيحة فقال: "بئس مايتخلق به الإنسان الغدر" فقالت له: جيّد، ثم أجاب تلميذ آخرعن الجزء الأول من الجملة الثالثة إجابة صحيحة، فقال: ياحبّذا الصدق خلقا لأنّه من الإيمان، ثمّ أكملت تلميذة الإجابة في الجزء الثاني، فقالت: ولا حبّذا الكذب خلقا لأنه من الشيطان، فكانت إجابة صحيحة مع العلم أنّ في كل مرة يصعد تلميذ إلى السبورة ويكتب إجابته.

بعدها مضت بهم إلى التمرين الثالث والأخير، حيث طلبت من تلميذة قراءة المطلوب فقالت: أعرب الجملتين الآتيتين(هذا التّمرين ذكرناه سابقا في القوالب التمارين التي جاءت على شكل جمل).ل

ثمّ طلبت من تلميذ بإعراب الجملة الأولى فقال:

لا: لام النّافية.

حبّذا: حب فعل ماضي جامد مبني على الفتح الظاهر.

وذا: اسم إشارة مبني في محل رفع فاعل.

الجاهل:مبتدأ مؤخر مرفوع وعلامة رفعه الضّمة الظاهرة على آخره.

الوقح: صفة مرفوعة وعلامة رفعها الضّمة الظاهرة على آخره، والجملة الفعلية (حبّذا)في محل رفع خبر مقدّم.

فلمّا أجاب إجابة صحيحة مدحته وطلبت منه كتابتها على السبورة، ثمّ صعد إلى السبورة ودوّن إجابته عليها، ثمّ قالت من يعرب الجملة الثانية، فرفع مجموعة من التلاميذ أصابعهم لكن عيّنت تلميذة للإجابة فأعربت كالتالي:

نعم: فعل ماضي جامد مبني على الفتح الظاهر على آخره.

المحدّث: فاعل مرفوع وعلامة رفعه الضمة الظاهرة على آخره.

الكتاب: مبتدأ مؤخر مرفوع وعلامة رفعه الضمة الظاهرة على آخره، والجملة الفعلية (نعم المحدّث)في محلّ رفع خبر متقدّم.بعد ذلك دوّن التلاميذ كل إجابات التمارين المكتوبة على السبورة على كراساتهم.

ومما يلاحظ من خلال حضورنا لحصة تصحيح التطبيقات الخاصة بدرس أسلوب المدح والذم أنّ الأستاذة أولاً طلبت من كتابة التاريخ والمعلومات الأخرى ثمّ كتابة التمرينات، قبل الشروع في فتح التمرينات، قامت بتمهيد للدرس وأثناء التمهيد ذكرت كل النقاط التي تعلقت بالدرس وفي نفس الوقت لها علاقة بالتطبيقات التي تمّ إنجازها، كما لاحظنا أنّ التلاميذ تجاوبوا مع الأستاذة أثناء طرح الأسئلة، كما أن إجاباتهم كانت مصاغة ومركبة في تركيب نحوي سليم وفق الأسئلة التي قدّمت لهم، وهذه الإجابات كان كل تلميذ يلقيها بطريقة شفوية فكانت منها الصحيحة، ومنها الخاطئة، فإذا كانت خاطئة فإنّ الأستاذة تمنحهم فرصة وتقوم بتذكيرهم ببعض القواعد مرّة أخرى للإجابة إجابة صحيحة، وإذا كانت إجابة صحيحة فإنّها تطلب منهم الصعود إلى السبورة وكتابتها، كما أنّ هذه الإجابات في أول الأمر كان التلاميذ يجيبون إجابات عشوائية بدون رفع الأصابع، غير أنّ الأستاذة حذرتهم ولم تعط أي اعتبار لهذه الإجابات حتى وإن كانت صحيحة، بعد ذلك أصبحوا يرفعون أصابعهم ويجيبون إجابات منظمة الواحد بعد الآخر.

المناقشة:

إنّ الطريقة التّي اتبعتها الأستاذة في تصحيح التمارين التطبيقية الخاصة بدرس أسلوب المدح والذم وافقت كل خطوات الطريقة المتفق عليها مقارنة بالطريقة التي اتبعتها في تصحيح التّطبيقات الخاصة بدرس التّحذير التي ذكرناها سابقا، ففي هذه الحصّة غيرت الأستاذة طريقتها، من حيث أنّها كتبت كل التّمارين التّطبيقية على السبورة حتّى ينتبه التلاميذ إليها ويركزون معها عند طرح الأسئلة الخاصة بدرس أسلوب المدح والذم والتطبيقات المراد إنجازها عوض استعمالها للكتاب المدرسي الذي يعد في هذه الحالة شاغل لذهن التلميذ عند مناقشة الأستاذة لأسئلة التمارينات هذه هي النقطة الأولى، والنقطة الثانية في هذه الطريقة تمثلت في قراءة التلميذ للأسئلة من السبورة بدل أن تقرأ الأستاذة، وهذا يجعل التلميذ يستوعب نص السؤال، وكذلك تزداد ثقته بنفسه أمام الأستاذة وزملائه، أما النقطة الثالثة تتجلى في طريقة إجاباتهم، ففي هذه الطريقة أصبحت إجابات التلاميذ الشفوية تتوالى الواحدة بعد الأخرى في تركيب منظم وهذا يدل على أنّ الأستاذة عرفت كيف تتحكم وتسيطر عليه.

ومما يمكن ملاحظته أنّ التمارين التي اختيرت في درس أسلوب المدح والذم قد عالجت القواعد التي تلقاها التلاميذ في الدرس، حيث نجد التمرين الأول قد وضّح للتلاميذ فاعل صيغ المدح والذم والفرق بينهما وبيّن لهم موقع المخصوص بالمدح والذم من خلال الفعل(نعم أو بئس)، وزاد التأكيد على ترسيخ هذا العنصر الأخير من خلال التمرين الثاني، وذلك بإعطاء التلاميذ كلمة تكون هي المخصوص بالمدح أو الذم بحسب السياق لمعرفة والتأكد من مدى فهم التلاميذ للدرس ومدى استيعابهم وتفريقهم بين المخصوص بالمدح والذم وبين الفاعل، أماّ التمرين الثّالث فقد شمل كل عناصر الدرس من خلال إعراب الفعل ثم الفاعل ومعرفة الصيغة التي جاء بها وكذلك إعراب المخصوص بالمدح والذم.

ومنه نستنتج أنّ التمارين الخاصة بدرس أسلوب المدح والذم كافية في ترسيخ القواعد، حيث استوفت كل القواعد الموجودة في الدرس، وعليه فإن هذه التمارين التي قام التلاميذ بتطبيقها كانت ناجعة وملائمة مع مادة القواعد لترسيخ القواعد النحوية.

أما بالنسبة لعدد الإجابات الصحيحة والإجابات الخاطئة في هذه التمارين الخاصة بدرس أسلوب المدح والذم فكانت الإجابات التي وظفوها التلاميذ تراوحت بين الصحيح والخاطئ، ماعدا التمرين الثالث التي كانت كل إجاباته صحيحة، وانعدمت فيه الإجابات الخاطئة، ويظهر ذلك من خلال إعراب التلميذين كل كلمات الجملتين إعرابا صحيحا، ولم يخطئ في أي كلمة من كلماته، حيث بلغتنسبة الجملتين 100%، أما بالنسبة للتمرين الأول فكان عدد الإجابات الصحيحة أكثر من عدد الإجابات الخاطئة، حيث وصل عددها في هذا التمرين إلى أربع (04) إجابات أي بنسبة 80% مقارنة بعدد الإجابات الخاطئة التي وصل عددها إجابة واحدة (01) أي بنسبة 20%، أما التمرين الثاني فكانت عدد الإجابات الخاطئة أقل من عدد الإجابات الصحيحة، حيث وصل عددها خمس (05) كذلك إجابة واحدة (01) وبلغت نسبتها 16,66%مقارنة بعدد الإجابات الصحيحة التي وصل عددها خمس (05) إجابات وبلغت نسبتها 83,33%، وهذا ما يوضحه الجدول التالي:

الجدولرقم(1-8) يوضح عدد الإجابات الصحيحة وعدد الإجابات الخاطئة ونسبهما المئوية في التمارين الخاصة بدرس أسلوب المدح والذم.

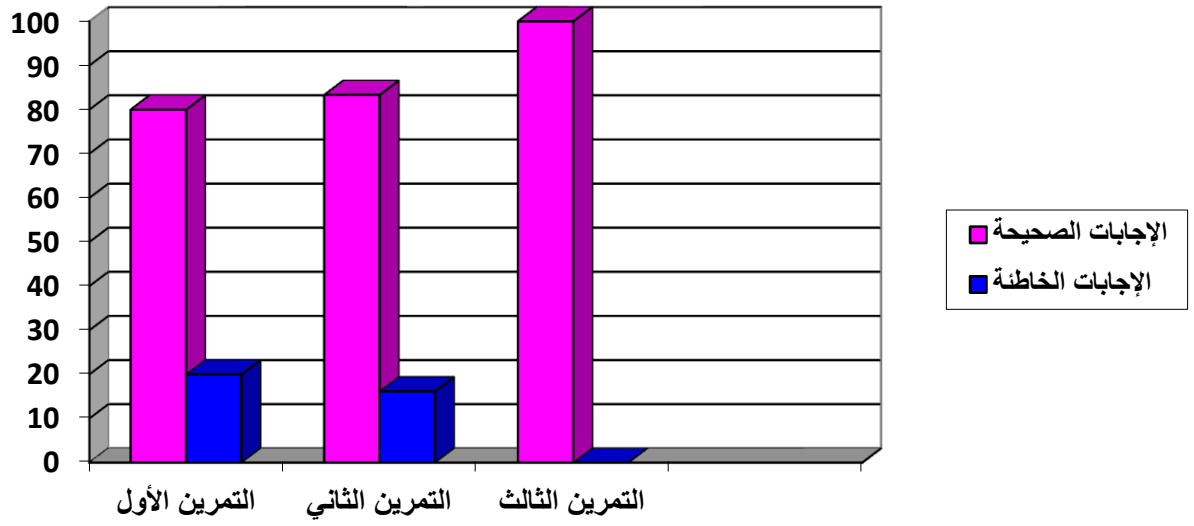
التّمارينات	نوع الإجابات	العدد	النسب المئوية
التّمرين الأول	الإجابات الصحيحة	04	%80
	الإجابات الخاطئة	01	%20
التّمرين الثاني	الإجابات الصحيحة	05	%83,33

	الإجابات الخاطئة	01	%16,66
التّمرين الثالث	الإجابات الصحيحة	02	%100
	الإجابات الخاطئة	00	%00

نستنتج من خلال تحليلنا للجدول الخاص بدرس أسلوب المدح والذم أنّ عدد الإجابات الصحيحة في كل التمرينات كانت أكثر من عدد الإجابات الخاطئة، وعليه فإننّا قد أجبنا على الإشكال المطروح :هل وظف تلاميذ السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط القواعد النّحويّة التي درسوها بشكل صحيح في درس أسلوب المدح والذم ومدى تجاوبهم معها، حيث إنّ التّمارين التي بين أيدينا وظف فيها التلاميذ كل القواعد التي تلقوها في درس أسلوب المدح والذم.

وعليه فإنّ هذه القواعد النحوية التي أخذوها في الدرس الخاص بأسلوب المدح والذم قد ترسّخت لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط بمتوسطة المجاهد خوخي الطاهر(حاسي البستان) من خلال إجاباتهم الصحيحة في كل التمرينات التي تمّت إجراء الدراسة عليها. وهذا ما يلخصه الرسم البياني:

الرسم البياني(1-7) يمثل النسب المئوية للإجابات الصحيحة والإجابات الخاطئة في التمارين الخاصة بدرس أسلوب المدح والذم



وعليه نستخلص أنّ التمارين التطبيقية ساهمت في ترسيخ القواعد النحوية الخاصة بدرس أسلوب المدح والذم لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط بمتوسطة خوخي الطاهر(حاسي البستان).

المقارنة بين الطرائق التي اتبعها الأساتذة في تصحيح التمارين التطبيقية

بعد الزيارة التي قمنا بها لحضور حصص تصحيح التطبيقات ومن خلال تتبعنا للطرائق التّي سار عليها الأساتذة في تصحيح التطبيقات تبين لنا أنهم يتفقون في بعض النقاط ويختلفون في بعضها، فارتأينا من خلال المقارنة بين هذه الطرائق أن نذكر النقاط التي يختلفون فيها بعض الأساتذة:

- إنّ بعض الأساتذة يكتبون كل التمارين على السبورة وبعدها يبدأون في مناقشة الإجابات مع التّلاميذ، ويظهرذلك في تمارين أسلوب المدح والذم، وتمارين التعجب بصيغة "أفعل به"، أما في تمارين الإغراء وتمارين صيغ المبالغة، فقد جزأ الأستاذان كتابة التمرينات، حيث قاما بكتابةالتمرين الموالي بعد الإجابة على التمرين الذي قبله وكتابة التلاميذ الإجابات الصحيحة على كراساتهم، أمّا في تمارين التحذير فقد اعتمدت الأستاذة على الكتاب المدرسي في مناقشة هذه التمارين وحلها.

- إنّ قراءة التمارين كان معظمها تُقْرأ من قبل التلاميذ، ماعدا في تمارين الخاصة بدرس التّحذير كانت الأستاذة هي التّي تقرأها.

- بالنسبة للتمارين المقترحة، فهناك من استعان بتمارين من الكتب الخارجية مثل مانجده في تمارين الخاصة بدرس صيغ المبالغة وبدرس الإغراء، وهناك من اكتفى بتمارين الكتاب المدرسي.

– وبالنسبة لإجابات التلاميذ، فمن الأساتذة من طلب من كل تلميذ أجاب إجابة صحيحة يكتبها على السبورة، وهذا في تمارين صيغ المبالغة وتمارين التعجب بصيغة "أفعل به" وتمارين التحذير وتمارين أسلوب المدح والذم، أما تمارين الإغراء فقد اقتصرت كتابة الإجابات على السبورة على تلميذ واحد.

– إنّ بعض الأساتذة يأمرون التلاميذ بتدوين الإجابات الصحيحة على الكراسات عقب إكمال كل تمرين، ويظهر ذلكفي تمارين الخاصة بدرس صيغ المبالغة وبدرس الإغراء وبدرس التعجب بصيغة "أفعل به"، ومنهم من يأمرهم بكتابتها بعد الإنهاء من حل كل التمارين مثل ما هو الحال في تمارين الخاصة بدرس التحذير وبدرس أسلوب المدح والذم.

خاتمة

بفضل الله وعونه تمت هذه الدراسة التي تطرقنا فيها إلى معرفة مدى مساهمة التمارين التطبيقية في ترسيخ القواعد النّحويّة لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط والتي خلصنا من خلال هذه الدراسة إلى جملة من النتائج نذكرها فيما يلي:

1- إن التمارين التطبيقية التّي احتواها كل موضوع من مواضيع البناء اللّغوي كانت متفاوتة العدد.

2- إنّ أغلب التمارين التّطبيقية التي أجريت عليها الدراسة تنتمي إلى النوع التحليلي التركيبي، حيث بلغت نسبة هذا النوع 84,21%.

3- إنّ أشكال التمارين التحليلية التركيبية الأكثر ورودا هي تمارين التعيين والاستخراج، حيث بلغت نسبتها31,35%.

4- إنّ محتوايات التّمارين التّطبيقية تنوعت قوالبها وتعددت، حيث احتلت تمارين التي جاءت على صيغة الجمل المرتبة الأولى، وبلغت نسبتها54,17%.

5- التّمارين التّطبيقية المقترحة على تلاميذ السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسط كانت ملائمة في مادة القواعد، وناجعة لترسيخ القاعدة النّحويّة.

6- التمرينات التي أجريت عليها الدراسة كانت كافية في ترسيخ القواعد النحوية

7- تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط بكل المتوسطات وظفوا القواعد النحوية الخاصة بكل درس بشكل صحيح وتجاوبوا معها، ويظهر ذلك في أنّ عدد الإجابات الصّحيحة كان أكثر من عدد الإجابات الخاطئة في كل التمارين التطبيقية الخاصة بكل الدروس، حيث بلغت نسبة الإجابات الصحيحة في تمارين صيغ المبالغة ب 81,81% مقارنة بالإجابات الخاطئة التّي بلغت نسبتها 18,18%، وفي تمارين التحذير التّي بلغت نسبة الإجابات الصحيحة90,32%، أمّا نسبة الإجابات الخاطئة فقد بلغت9,67% .

8- إنّ التّمارين التّطبيقية ساهمت في ترسيخ القواعد النّحوية لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط.

ومن المقترحات:

1- التنويع والتوازن في التمارين التطبيقية في مقررات الكتب المدرسية.

2- تخصيص حصة تصحح فيهاتمارين القواعد النّحوية حتى يتسنى للمتعلم حل الكثير من التمارين.

ونأمل أن تجد هذه الدراسة من الأساتذة الأفاضل والقراء الكرام ما يقومها ويصحح أحكامها، والحمد لله الذي هادانا لهذا ووفقنا لإكمال هذا البحث، فإن أصبنا فمن الله وإن أخطأنا فمن الشيطان وأنفسنا.

قائمة الجداول والأشكال

قائمة الجداول:

الجدول	العنوان	الصفحة
(1 .1)	مجتمع الدّراسة وعيّنتها	42
(2 .1)	عدد التّمرينات التّطبيقية الموجودة بعد كل درس من دروس البناء اللّغوي.	44
(3. 1)	النسب المئوية والمرتبة التي تحتلها أشكال التمارين التحليلية التركيبية.	49
(4-1)	عدد الإجابات الصحيحة وعدد الإجابات الخاطئة ونسبتها المئوية في تمارين الخاصة بدرس صيغ المبالغة .	58
(5-1)	عدد الإجابات الصحيحة وعدد الإجابات الخاطئة ونسبتها المئوية في التمارين الخاصة بدرس صيغة االتعجب"افعل به"	65
(6-1)	عدد الإجابات الصحيحة وعدد الإجابات االخاطئة ونسبتهما المئوية في التمارين الخاصة بدرس الإغراء.	72
(7-1)	عدد الإجابات الصحيحة وعدد الإجابات الخاطئة ونسبتهما المئوية في التمارين الخاصة بدرس التحذير.	80-79
(8-1)	عدد الإجابات الصحيحة وعدد الإجابات الخاطئة ونسبهما المئوية في التمارين الخاصة بدرس أسلوب المدح والذم	87-86

قائمة الأشكال:

الشكل	العنوان	الصفحة
(1 .1)	النسب المئوية والمرتبة التي تحتلها أشكال التمارين التحليلية التركيبية.	50
(2 .1)	النسب المئوية لقوالب التّمارينات النّحوية الخاصة بالدروس المختارة	53
(3. 1)	النسب المئوية للإجابات الصحيحة والإجابات الخاطئة في تمارين الخاصة بدرس صيغ المبالغة.	59
(4-1)	النسب المئوية للإجابات الصحيحة والإجابات الخاطئة في تمارين الخاصة بدرس صيغة التعجب (أفعل به)	66
(5-1)	النسب المئوية للإجابات الصحيحة والإجابات الخاطئة في التمارين الخاصة بدرس الإغراء.	73
(6-1)	النسب المئوية للإجابات الصحيحة والإجابات الخاطئة في التّمارين الخاصة بدرس التحذير.	80
(7-1)	النسب المئوية للإجابات الصحيحة والإجابات الخاطئة في التمارين الخاصة بدرس أسلوب المدح والذم.	88-87

قائمة المصادر والمراجع

أولا : المصادروالمراجع:

1- أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية – حقل تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، د ط، 2000 م.

2- حسن شحاتة، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط:4، د ت.

3- راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان- لأردن، ط:1، ط:2، 1424ه-2003م، 1427ه – 2007م.

4- رحيم يونس كرو العزاوي، مقدمة في منهج البحث العلمي، دار الدجلة، الأردن، ط:1، 1429ه-2008م.

5- رشدي أحمد طعيمة، الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية، دار الفكر العربي، القاهرة، ط:2، 2000م.

6- رشدي أحمد طعيمة، و محمد سيّد منّاع، تدريس العربية في التعليم العام، نظريات وتجارب، دار الفكر العربي، القاهرة، ط:2، مزيدة ومنقحة، 1421ه-2001م.

7- سعاد عبد الكريم عباس الوائلي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين التنظير والتطبيق، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان- الأردن، ط:1، 2004م.

8- سعدون محمود السّاموك، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، دار وائل للنشر والتوزيع، الأردن- عمان، ط:1، 2005م.

9- سعيد إسماعيل صيني، القواعد الأساسية للبحث العلمي، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط:1، 1415ه-1994 م.

10- صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، ط:5، 2009م.

11- عبد الرحمان الهاشمي، ومحسن علي عطية، تحليل محتوى مناهج اللغة رؤية نظرية تطبيقية، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان- الأردن، ط:1، 1430ه- 2009م.

12- عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف، القاهرة، ط:14، دت.

13- عبد المجيد عيساني، نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة، اكتساب المهارات اللغوية الأساسية، دار الكتاب الحديث، القاهرة، ط:1، 2011م.

14- فاروق عبد فلية، أحمد عبد الفتاح الزكي، معجم المصطلحات التربية لفظا واصطلاحا، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، دط، دت.

15 - فخر الدين عامر، طرق التدريس الخاصة باللغة العربية والتربية الإسلامية، عالم الكتب، القاهرة، ط2، 1420ه-2000م.

16- الفيروز أبادي، القاموس المحيط، تح: أبو الوفا نصر الهوريني، مادة (م ر ن)، دار الكتب العلمية، بيروت-لبنان، ط2، 1428ه-2007م.

17- محمد ابن منظور جلال الدين الأنصاري، لسان العرب، تح:عامر أحمد حيدر، مج: 13، مادة (م ر ن)، منشورات محمد علي بيضون لنشر كتب السنة والجماعة، دار الكتب العلمية، بيروت – لبنان، ط: 1، 1424ه-2003م.

18- محمد صالح سمك، فن التدريس للتربية اللغوية وانطباعاتها المسلكية، وأنماطها العملية، دار الفكر العربي، القاهرة، ط جديدة، 1998م.

19- المصطفى بن عبد الله بوشوك، تعليم اللغة العربية وثقافتها، دراسة نظرية ميدانية في: تشخيص الصعوبات اقتراحات مقاربات ومناهج ديداكتيكية- بناء تصنيف ثلاثي الأبعاد في الأهداف اللسانية، مطبعة النجاح الجديدة، المغرب، ط3، 1420ه-2000م.

20- وليد أحمد جابر، تدريس اللغة العربية، مفاهيم نظرية وتطبيقات عملية، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، الأردن-عمان، ط1، 1423ه-2002م.

***الوثائق التربوية:**

21- رشيدة آيت عبد السلام، دليل الأستاذ اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات الدراسية، الجزائر، د ط، د ت.

22- الشريفي وآخرون، اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط، ديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2007م-2008م.

***الرسائل الجامعية:**

23- زهور شتوح، تعليمية التمارين اللغوية في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط، دراسة وصفية تحليلية، رسالة ماجستير في اللسانيات التطبيقية، قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة الحاج لخضر باتنة، 2010م-2011م.

24- محمد الصاري، التمارين اللغوية دراسة تحليلية نقدية، رسالة ماجستير في اللسانيات التطبيقية(مخطوط)، معهد اللغة والأدب العربي، جامعة عنابة، 1411ه-1990م.

25- محمد مدور، الأبعاد النظرية والتطبيقية للتمرين اللغوي، رسالة ماجستير في علوم اللسان، قسم اللغة والأدب العربي، جامعة الحاج لخضر باتنة، 2006م-2007م.

***الدوريات والمجلات:**

26- بومعزة رابح، "تحقيق التأدية المأمولة في اللغة والأدب من وجهة النظريتين السلوكية واللغوية"، مجلة المخبر أبحاث في اللغة والأدب الجزائري، جامعة محمد خيضر بسكرة، دع، دت.

27- حبيبة لعماري بودلعة "دراسة تحليلية نقدية لكتاب القواعد المقررة للسنة السابعة من التعليم الأساسي"، مجلة اللسانيات، جامعة الجزائر، ع:9، 2004م.

28- رفيقة بن ميسية "قراءة في تمارين القواعد اللغوية للسنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، شعب الرياضيات -العلوم التجريبية- تسيير واقتصاد- تقني رياضي- من خلال كتاب الجديد في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة، مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر، جامعة مولود معمري تيزي وزو، قسم اللغة العربية وآدابها، عدد خاص بأعمال الملتقى

الوطني حول الدراسات الوصفية التحليلية التقويمية للمستندات التربوية في مختلف الأطوار التعليمية في ضوء المقاربة بالكفاءات، 4-5 ديسمبر2013م، منشورات مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر، 2014م، ج:2 .

29- فتيحة بن عمار، تحليل كتاب المعلم"القواعد وتمارين اللغة "للسنة الخامسة من التعليم الأساسي باستغلال مفاهيم النظرية الخليلية الحديثة، مجلة اللسانيات، جامعة الجزائر، ع:9، 2004م.

فهرس الموضوعات

فهرس الموضوعات:

المحتوى	الصفحة
شكر وعرفان	
مقدمة	أ–و
تمهيد	11
الفصل الأول: المفاهيم النظرية للدراسة	12
أولا:مفهوم التّمارين اللّغوية.	14
ثانيا:أهمية التّمارين اللّغوية ووظائفها.	16
ثالثا: المقاييس الناجعة لإعداد التمارين اللغوية ومصادرها.	19
رابعا:أنواع التمارين اللغوية:	22
خامسا:أهداف التّمارين اللّغوية	37
سادسا: خصائص التّمارين اللّغوية.	38
الفصل الثاني: الجانب الميداني للدراسة	40
أولا: الإجراءات المنهجية للدّراسة.	41
ثانيا:عرض نتائج الدّراسة وتحليلها ومناقشتها.	43
خاتمة.	90
قائمة الجداول والأشكال.	93
قائمة المصادر والمراجع.	96
فهرس الموضوعات.	101

ملخص الدراسة

الملخص :

تهدف هذه الدراسة الى تسليط الضوء على واقع التمارين التطبيقية من خلال ما يتلقاه التلاميذ من دروس النحو الذي يؤديه في ترسيخ القاعدة النحوية في مختلف مراحل التعليم العام و بخاصة في نهاية مرحلة التعليم المتوسط، و من هذا المنطلق و سمت الدراسة بعنوان :

"التمارين التطبيقية و دورها في ترسيخ القواعد النحوية لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط ".

ويسعى هذا البحث الى طرح الاشكالية التالية :

ما مدى مساهمة التمارين التطبيقية في ترسخ القواعد النحوية ؟ و قد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، واستخدمنا أداة الملاحظة، حيث قمنا باختيار مجموعة من التّمارين طبقت على عينة متكونة من ثمانية و عشرين و مائة تلميذ على أربع متوسطات من ولاية ورقلة في الموسم الدراسي 2015-2016 م، و قد اظهرت النتائج:

إنّ تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط بكل المتوسطات وظفوا القواعد النحوية الخاصة بكل درس بشكل صحيح وتجاوبوا معها، ويظهر ذلكأنّ نسبة الإجابات الصحيحة كانت أكبر من نسبة الإجابات الخاطئة في كل التّمارين التطبيقيةالخاصة بكل درس، حيث بالغت نسبة الإجابات الصحيحة في تمارين صيغ المبالغة 81.81 %مقارنة بنسبة الإجابات الخاطئة التي قدرت بـــــــــ 18,18%.

الكلمات المفتاحية:التّمارين اللّغوية، القواعد النّحويّة.

Résumé :

Cette étude vise à jeter la lumière sur les pratiques des activités d'apprentissage, à travers ce qu'ils reçoivent les apprenants comme des cours de grammaire, le rôle efficace dans la concrétisation d'une base syntaxique dans les différents cycles d'enseignement générale et surtout à la fin de cycle de l'enseignement moyen. A ce principe cette étude s'est intitulée : les activités d'apprentissage et son rôle dans la concrétisation des règles syntaxiques chez les élèves de la 4è année de l'enseignement moyen.

Cette étude cherche à poser le questionnement suivant : Quel est le degré de participation des exercices d'apprentissage dans la concrétisation syntaxique ? cette étude avait suivi la méthode descriptive où nous avons travaillé l'outil d'observation, nous avons choisi quelques activités en les appliquant à un échan tillon d'étude composé de 128 élèves de quatre établissements de la wilaya de Ouargla de l'année scolaire 2015 - 2016, nous avons constaté les résultats suivants :

Les élèves de 4è année moyen emploient des règles syntaxiques dans chaque leçon de manière correcte. Cela est manifesté dans les réponses correctes qui sont plus que les réponses fautives dans chaque leçon, le taux des réponses justes est estimé de81,81% par apport au taux des réponses fautives estimé de 18,18 %.

Les mots clés : les exercices de langue, les règles syntaxiques.

Summary :

This study is aiming at casting light on the practical activitis in the grammer sessions and the effective role that they play to deeply help memorize the grammatical rules in the defferent cycle of the general education particulary in the final phase of middle school Bising upon this ,the present study is ertitle":the role of practical activities in memorizing the grammatical rules for 4 MS popils." the study is seeking to answer the folowing questions :

To what extent the practical activities do contribute in memorizing the Grammatical Rrules ?We opted for descriptive method and adopted the observation tool . We chose some exercises set for a sample of 128pupiles in defferent four (04)middle schools in ouargla in the year 2015/2016.We concluded with:4MS pupils used correctly all the grammatical rules of each grammar lesson and had a good response with.this appeared well in the correct answers ratio that was higher than the wrong one.the correct answers in the exercises of superlative forms was 81,81% compared to the wrony ones with 18,18%

Keywords :lingvisitic activitis . grammatical rules