الجمهوريـة الجزائـريـة الديمقراطيـة الشعبيـة
République Algérienne Démocratique et Populaire
وزارة التعليـم العالـي والبحـث العلمـي
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

المركز الجامعي عبد الحفيظ بوالصوف لميلة
معهد الآداب واللغات
قسم اللغة والأدب العربي

المرجع: .....

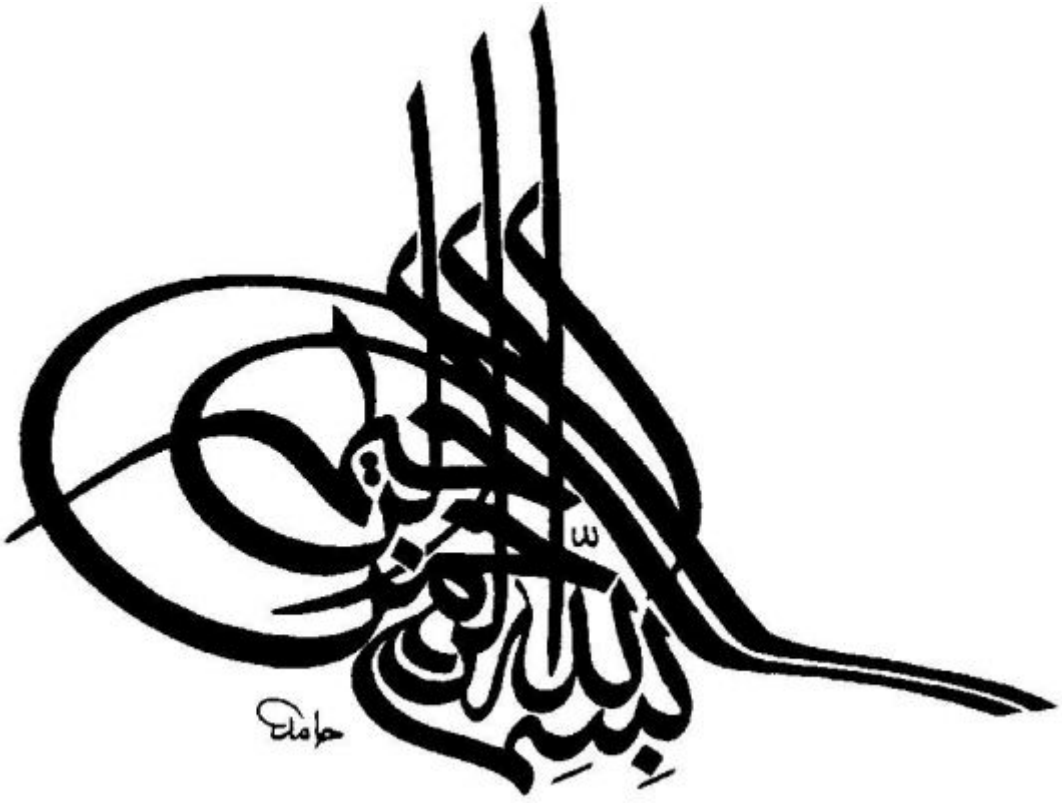
دور التمارين اللغوية في تحسين الأداء اللغوي للطور الابتدائي.
السنة الخامسة –انموذجا-

مذكرة مقدمة لنيل شهادة الليسانس في اللغة والأدب العربي
تخصص: لغة عربية

إعداد الطالب(ة):
*- أحلام شباط
*- نادية مكيرد

إشراف الأستاذ(ة):
محمد جغرود

السنة الجامعية: 2016/2015


بسم الله الرحمن الرحيم

شكـــــر وتقديـــــر

الحمد لله الذي أنار لنا درب العلم والمعرفة وأعاننا على أداء هذا الواجب ووفقنا إلى انجاز هذا العمل

نتوجه بجزيل الشكر والامتنان إلى كل من ساعدنا من قريب أو من بعيد على انجاز هذا العمل وفي تذليل ما واجهناه من صعوبات، ونخص بالذكر الأستاذ المشرف محمد جغرود الذي لم يبخل علينا بتوجيهاته ونصائحه القيمة التي كانت عونا لنا في إتمام هذا البحث.

كما نتقدم بالشكر إلى كل من ساعدني على كتابة وطباعة هذه المذكرة.

بالشكر تدوم النعم

مقدمة

مقدمة:

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على خير خلق الله أجمعين سينا محمد **صلى الله عليه وسلم** ومن تبعه بإحسان إلى يوم الدين.

وبعد:

تعد اللغة ظاهرة بشرية يتميز بها الإنسان عن سائر المخلوقات، فهي من أهم الظواهر الاجتماعية التي أغنت الفكر البشري وطورت فيه؛ فرُقِي الفرد مرتبط بنمو لغته ولولاها لما استطاع الإنسان الحفاظ على التراث والثقافة والمعرفة وهذا ما جعلها تحظى بعناية كبيرة خاصة من العلماء والباحثين،الذين انصب اهتمامهم على خلق الأدوات والآليات التي تساهم في خلق الملكات وتوليد المهارات، ورفع المردود اللغوي،خاصة التركيز على الجانب التطبيقي؛ الذي يكشف عن استعدادات التلميذ وقدراته،ونخص بالذكر هنا تحديدا دور التمارين اللغوية في تحسين الأداء اللغوي للطور الابتدائي.

ولأنّ التعليم الابتدائي يعد الحجر الأساس في العملية التعليمية، فقد آثرت تناول هذا الموضوع الموسوم بـ: "**دور التمارين اللغوية في تحسين الأداء اللغوي للطور الابتدائي السنة الخامسة**".

أما عن سبب اختياري لدراسة دور التمارين اللغوية في تحسين الأداء اللغوي للطور الابتدائي السنة الخامسة"، فيمكن إرجاعه إلى عامل أساس، كون اللغة هي الأداة التي تحمل الأفكار، وتنقل المفاهيم، فتُقيم بذلك روابط الاتصال بين أبناء الأمة الواحدة. واللغة هي التي تحمي الأمة وتحفظ هويتها وكيانها ووجودها، وتحميها من الضياع والذوبان في الحضارات والأمم الأخرى.

أما الإشكالية التي أود أن نطرحها من خلال اختيارنا لهذا الموضوع فتتمثل في الآتي:

- ما مفهوم التقويم اللغوي؟ وما علاقته بالتمارين اللغوية؟
- ما مدى فاعلية التمارين اللغوية ودورها في تحسين الأداء اللغوي؟
- وهل التمارين اللغوية كافية لتطوير مستوى الكفاءة لدى تلميذ التعليم الابتدائي؟

هي أسئلة يمكن الإجابة عنها من خلال هذا البحث، الذي اقتضت منهجيته أن تكون وفق الخطة التالية:

بدأناها بمقدمة، ثم قسّمت البحث إلى فصلين وخاتمة، أما الفصل الأول فتمثل في الجانب النظري

الذي انطوى تحت مبحثين رئيسين: جاء في المبحث الأول"التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات" وفي المبحث الثاني " الأداء اللغوي والتمارين اللغوية"أما في الفصل الثاني: فقد خصصناه للتطبيق وتحليل نتائج الاستبيان.

وفي كل فصل من الفصول أنهيناه باستنتاج، وأنهينا البحث بخاتمة، كانت عبارة عن حوصلة لأهم ما توصلنا إليه من نتائج تعلقت "دور التمارين اللغوية في تحسين الأداء اللغوي للطور الابتدائي السنة الخامسة".

أما المنهج الذي قاربناه في بحثنا هذا فهو المنهج الوصفي التحليلي، وقد أملته طبيعة الدراسة، التي لها علاقة بالتعليمية، بالإضافة إلى ذلك فقد وظفنا المنهج الإحصائي لتحليل الاستبيان.

ولإنجاز هذا البحث تم الاعتماد على مجموعة من المصادر والمراجع العربية والأجنبية المترجمة، التي رأيتها مناسبة لخدمة ميدان الدراسة،وأهمها التربية العامة: لعبد الله قلي وفضيلة حناش، صلاح الدين محمود علام: القياس والتقويم التربوي النفسي أساسياته وتطبيقاته وتوجيهاته المعاصرة.

كما اعتمدنا أيضا على بعض الدراسات السابقة والتي كانت أهمها: استخدام أساتذة الرياضيات لاستراتيجيات التقويم والصعوبات التي تواجههم أثناء التطبيق، التقويم اللغوي طرقه ومعاييره في المدرسة الجزائرية، زهور شتوح تعليمية التمارين اللغوية .

وقد واجهتنا أثناء انجاز هذا البحث بعض الصعوبات أهمها: قلة المراجع التي لها علاقة بالموضوع، خاصة منها التي تتعلق بالأداء اللغوي والتمارين اللغوية، وكذا قلة الدراسات السابقة حول هذا الموضوع التي كانت من شأنها أن تعيننا في إنجازه.

وفي الختام لا يسعني إلا أن أتقدم بالشكر الجزيل إلى أستاذنا "محمد جغرود" الذي عبّد لي الطريق وأنار المظلم الحالك، ولكم قدرت فيه صبره، وحسن استماعه، وسديد توجيهاته.

وإلى جميع أساتذة معهد الآداب واللغات، وأخص بالذكر منهم أساتذة قسم اللغة والأدب العربي، فجزاهم الله عنّي خير الجزاء.

وقبل أن أختم هناك كلمة لابد من ذكرها في هذا المقام، وهي الاعتراف بأنّ هذا البحث المتواضع هو جهد مقلّ لا يدّعي الكمال فيه، حتى يقف قارئ بحثي موقف من يتلمس لي العذر فالكمال لله وحده.

الفصل الأول: الجانب النظري

المبحث الأول: التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات

العلم أساس التعلم، ولكي يحصل المتعلم على العديد من المعارف ويتحكم في أساسيات اللغة، فإنه يؤتي ذلك بالتقويم والطلب المتكرر للعلم، فما التقويم؟ وما أنواعه وأشكاله في المدرسة؟

تختلف مفاهيم التقويم من مفهوم لآخر وفيما يلي عرض لبعضها:

1- مفهوم التقويم:

أ- لغة: ورد في "لسان العرب" لابن منظور تحت مادة "قوم" :"قوم السلعة وإسقامها، قدرها، ويرى أن أصل الفعل قوّم لا قيّم"[1]، فالتقويم عنده بالمعنى التقدير أي إعطاء قيمة لشيء ما.

كما ورد لفظ التقويم في معجم "الوسيط" لابن سيّدة إذ يقول:" إلى أن التقويم من : قومت الشاة: أصابها القوام.....، وقومت المعوج: عدّله و أزال عوجه،....، وقوم السلعة: سعرها وثمنا....، تقوم الشيء: تعدل واستوي وتبينت قيمته....، استقام الشيء: اعتدل واستوى"[2]، فالمعنى هنا الاعتدال وإزالة الاعوجاج.

وعن عمر ابن الخطاب رضي الله عنه قال:"إذا رأيتم فيّ إعوجاجًا فقوموني، أي عدلوني وصحّحوني بعدما تقدّروا مدى خطئي وتقيسوه" وهذا تأكيد على أن التقويم تصويب وتصحيح.

والتقويم في اللغة أيضا معناه:" تقسيم الأزمان حساب الأوقات و ما يتعلق بها، وتقابل كلمة تقويم في الفرنسية Evaluation"[3] كقولنا مثلا التقويم الهجري والتقويم الميلادي.

---

[1] أبي الفضل جمال الدين محمد مكرم ابن منظور الإفريقي المصري :لسان العرب، (تر: خالد رشيد القاضي) ج11، ط1، دار صبيح، لبنان، 2006،ص 325

[2] ابن سيّدة أبو الحسن علي ابن إسماعيل: المعجم الوسيط، (د، تر)، ط4، مكتبة الشروق الدولية، مصر،2004، ص:768

[3] عبد الله قلي وفضيلة حناش: التربية العامة،(د.ط)، الحراش، الجزائر،2009، ص 152

وهناك خلط في استخدام كلمتي التقويم والتقييم، حيث يعتقد البعض بأن كليهما يعطي المعنى ذاته، إلا أن كلمة تقويم تعتبر صحيحة لغويا وهي الأكثر انتشارا في الاستعمال بين الناس، أمّا كلمة تقييم فتدل على إعطاء قيمة للشيء فقط، ومن هنا نجد أن كلمة التقويم أعم، حيث لا يقف التقويم عند حدّ بيان قيمة الشيء، بل كذلك محاولة إصلاحه.

و هناك من يعرفه بأنه: " قدر الشيء قدر ثمنه، و قومه و وزنه، و قوّم المعلم أداء تلاميذه أي أعطى لعملهم قيمة ووزنًا معينًا، والتقويم لا يتوقف عند هذا الحد بل يتجاوزه إلى تحديد المدى الذي وصل إليه تلاميذه، و مدى إفادتهم عن العملية التربوية، وما اكتسبوه من مهارات وخبرات لمواجهة المشكلات الحياتية حاضرا ومستقبلا"[1]

وبهذا المفهوم يعتبر التقويم أداة مستخدمة للقياس في التقويم التربوي ويتجلى ذلك خاصة في الاختبارات المدرسية.

ب- اصطلاحا:

تعدد المفهوم الاصطلاحي للتقويم بتعدد الدارسين واختلاف مشاربهم فهو:" تقدير مدى صلاحية أو ملائمة موضوع ما، في ضوء غرض ذي صلة"[2] فالتقويم إذن مرتبط بإصدار جملة من الأحكام تختلف باختلاف الموضوع المقاس، بغية الكشف عن مدى ملائمة وتحقيقه للأهداف المتوقعة، وعلى سبيل المثال عند تقويمنا لطريقة التدريس فإننا نتجه مباشرة إلى الأهداف التي ترمي إليها، فإن تحققت حُكم عليها بالنجاح وإن لم تتحقق حُكم عليها بالفشل، وبالتالي لابد من تغييرها.

[1] هيئة التأطير بالمعهد: "بناء الاختبارات"، سند تكويني موجه لنمطي التفتيش والتعليم.(د.ط)، الحراش، الجزائر، 2005، ص5

[2] عمر حسن: طرق التقويم و أدواته، (د،ط)، معهد التربية أونروا يونيسكو، بيروت، 1975، ص01

كما أنه " عملية إصدار حكم على قيمة الأشياء أو الموضوعات أو المواقف أو الأشخاص اعتمادا على معايير أو محكات معينة"[1] ، أي أن التقويم لابد أن يتحكم بمعايير محددة حتى لا يكون موضوعيًا.

وهو:" عملية منهجية منظمة مخططة تتضمن إصدار الأحكام على السلوك أو الفكر أو الوجدان، أو الواقع المقيم وذلك بعد موازنة المواصفات والحقائق للسلوك الذي تم التوصل إليه، عن طريق القياس مع معيار تم تحديده بدقة ووضوح"[2] ، أي أنه عملية منظمة تسير وفق خطة معينة عن طريق إصدار جملة من الأحكام تختلف باختلاف الموضوع المقاس، وهذا تأكيد للقول السابق.

وهو:" قياس مدى تحقيق الأهداف عند الفرد"[3]

وعليه فالتقويم يعد من أهم عناصر المنظومة البيداغوجية ومن المرتكزات الأساسية في العملية التعليمية لما له من علاقة أساسية مع الأهداف والكفايات المسطرة، علاوة على كونه المعيار الحقيقي لتشخيص مواطن القوة في نظامنا البيداغوجي، وأداة فاعلة لتثبيت من نجاعة التجارب الاصطلاحية في مجال التربية والتعليم، أي إنه عملية تربوية يهدف من ورائها المربي الذي يقوم بها دوريا إلى البحث عن مواطن القوة لتعزيزها، ومواطن الضعف لتداركها.

وحسب عبد الواحد الكبيسي فإن:(Howsan) عرف التقويم على أنه:"تلك العملية التي تتضمن إصدار حكم على أساس دليل متعلق بتحقيق حالات محددة من قبل أو أهداف معقولة"[4]

ومن هذا التعريف فإن التقويم التربوي يحدد لنا التطابق بين الآراء والأهداف.

[1] الزيود، نادر فهمي وعليان، هاشم عامر: مبادئ القياس والتقويم في التربية، ط3، دار الفكر، عمان، 2005،ص13
[2] محمد محمود: تصميم التعليم، نظرية و تطبيق، ط3، دار المسيرة للنشر و التوزيع والطباعة، عمان، 2005، ص392
[3] الهويدي زيد: أساسيات القياس و التقويم التربوي، (د،ط)، دار الكتاب الجامعي العين، 2004، ص25
[4] عبد الواحد الكبيسي: القياس والتقويم، ط1، جرير للنشر و التوزيع، الأردن، 2007، ص39

أما مفهوم التقويم في مجال المدرسة فإنه:" عملية منظمة لجمع وتحليل المعلومات حول البرامج المتعلقة بالمتعلم المعلم، والإدارة والمرافق، والوسائل والنشاطات التي تشكل: بمجموعها وحدة عملية التعلم والتعليم، وذلك للتأكد من مدى تحقيق الأهداف واتخاذ القرارات بشأن هذا البرنامج"[1] فالتقويم في المجال التربوي أمر ضروري لا بد منه، فهو العملية التي يتم بها الحكم القيمي على مدى نجاح العملية التعليمية بكافة عناصرها.

2-أنواع التقويم:

بالإطلاع على أدبيات التقويم يمكن معرفة عدد كبير من أنواعه وأشكاله حيث نجد أنّ المهتمين بالتقويم التربوي اختلفوا في تحديد أنواعه باعتبار أن كل واحد منهم ينظر إليه من زاوية معينة.

فهناك من يقسمه حسب زمن إجرائه إلى تقويم تشخيصي أولي يكون في البداية لضبط نقطة الانطلاق كمستوى ذكاء المتعلم أو حصيلته المعرفية، ومختلف استعداداته.....، وتقويم تكويني يتم إثر الانتهاء من كل وحدة تعليمية وتقويم إجمالي نهائي نتحصل عليه في نهاية كل فصل دراسي.

وهناك من يقسم التقويم حسب شموليته إلى تقويم مكبر (كلي) macro evaluation، ويهتم بتناول مخرجات النظم وعلاقاتها بالأهداف، معتمدا في ذلك على أكثر من أداة في جمع البيانات ويستعمل خاصة في عمليات التخطيط التربوي، وتقويم مصغر (جزئي) micro evaluation يجري داخل الصف ويسعى إلى معرفة نمو وتقدم المتعلمين في عملية التعلم.[2]

والبعض الآخر يقسمه بحسب نوع المعلومات والبيانات التي يتم جمعها إلى نوعين: كمي (Quantitation evaluation)، يعتمد على المعلومات الرقمية (الكمية) كالنتائج التي نحصل

[1] نبيل عبد الهادي: القياس و التقويم التربوي و استخدامه في مجال التدريس الصفي، ط2، دار وائل للنشر، عمان، الأردن، 2001، ص68

[2] ينظر: سعد على زايد و آخرون: مناهج اللغة العربية و طرائق تدريسها ،مؤسسة دار الصادق الثقافة، ص353

عليها من الاختبارات أو التقارير المتحصل عليها من مختلف الاستبيانات، إذ توفر هذه الأدوات معلومات كمية.[1]

وتقويم نوعي (évaluation qualitative)، يهتم بالمعلومات التي يتم جمعها بوصف السلوك وصفا دقيقا عن طريق الملاحظات التي تدون في ملف المتعلم من المعلم أو غيره.[2]

وهناك تقسيمات أخرى–وحتى لا نتوغل فيها أكثر– بحسب القائمين به أو بحسب الموقف من الأهداف و مدى تحقيقها فتبعا لذلك تتحدد مختلف الوظائف وسنقتصر على عرض التصنيف الأكثر شيوعا أو القائم على الوظيفة التي يؤديها، والمرحلة التي يتم فيها، وهو الذي يهمنا في هذا البحث.

أ– التقويم التشخيصي أو (المبدئي):

ويطلق عليه أيضا التقويم البدائي باعتباره يكون قبل الشروع في تدريس أي وحدة تعليمية جديدة فمن خلاله يتسنى للمعلم تحديد جملة من الفروق الفردية المتواجدة لدى المتعلمين من حيث الاستعداد والقدرة على التعلم، كما أنه يكشف عن صعوبات التعلم فهو:" تقويم وتحديد ووصف وتصنيف بعض جوانب سلوك المتعلم في بداية العملية التعلمية بغرض التعرف على مدى تحكم المتعلم في المكتسبات السابقة، وتحديد نقطة البداية المناسبة التي يستند إليها تدريس المعطيات الجديدة، وتحديد أسباب أعراض الاضطراب التعليمي حتى يتمكن من اتخاذ الإجراء العلاجي اللازم لإزالة العوائق"[3]

ويتخذ التقويم التشخيصي عدة أشكال داخل القسم فقد يكون على شكل تمارين أو في شكل حوار مفتوح أو بطرح جملة من الأسئلة الشفهية أو الكتابية.....إلخ.

---

[1] المرجع نفسه، ص354

[2] ينظر: المرجع السابق، ص354

[3] محمد مقداد و آخرون: قراءة في التقويم التربوي، (د،تر)، (د،ط)، جمعية الإصلاح الاجتماعي و التربوي، باتنة، الجزائر،1993، ص68

أهدافه:

يرمي التقويم التشخيصي إلى عدة أهداف، فهو يساهم في:

- تحديد مستوى كفاية كل متعلم عند الشروع في عملية التعلم، وبعد إدراك نتائج هذا التقويم يسهل على المعلم تصنيف المتعلمين(إلى:مجموعة المتفوقين، مجموعة ضعاف المستوى....)

فمن خلال ذلك يبنى برنامجا خاصا يتناسب وقدرات كل مجموعة أي إنه ضروري قبل الشروع في أي عملية تعلمية[1]

- تحديد أعراض الاضطراب التعليمي التي تتم ملاحظتها حتى يمكن اتخاذ الإجراء العلاجي التصحيحي وإزالة العوائق بالنسبة للمعلم والمتعلم أما عندما يتعلق الأمر بالمنهج، فإن هذا النوع من التقويم يجري قبل تجريب المنهج المدرسي من أجل الحصول على معلومات أساسية حول العناصر المختلفة لتجريبه، وبذلك فإن التقويم التشخيصي يتضمن بعدين متكاملين هما:

أ- تشخيص المكتسبات السابقة.

ب- تحديد أسباب الاضطراب التعليمي الملاحظ لتصحيح الثغرات انطلاقا من معالجة الأسباب.[2]

ويمكن تلخيصها في النقاط التالية:

1-في بداية الدرس:

- يمكن المعلم من اكتشاف مدى امتلاك المتعلم للاستعدادات والقدرات والمعلومات الضرورية لاستقبال معارف جديدة.

[1] ينظر: رافدة الحريري: التقويم التربوي، (د،ط)، دار المناهج، عمان، الأردن، 2008، ص48
[2] عبد الله قلي و فضيلة حناش، التربية العامة، ص158

- يمكن المعلم من تحديد جملة من الفروق الفردية المتواجدة لدى المتعلمين والسعي إلى تداركها.
- يسهل على المعلم بعد تأكده من اكتساب متعلميه للمعارف السابقة من الشروع و الانطلاق في تقديم درس جديد مكمل للمعارف السابقة.
- يسمح للمعلم بتحديد الأهداف، فمن خلالها يبني أهدافا جديدة.

2-في بداية مرحلة دراسية:

- يسمح بالتعرف على نقاط القوة والضعف لدى المتعلمين بغية تعزيزها وعلاج نقاط الضعف.
- يسمح للمعلم من تشخيص قدرات ومهارات المتعلمين.
- الكشف عن مواهب وقدرات المتعلمين الكامنة قصد تنميتها وتعزيزها من خلال مجوعة من النشاطات الخاصة [1].

فالتقويم التشخيصي إذن، يكون قبل الشروع في عملية التدريس وأثنائها للكشف عن نقاط القوة والضعف لدى المتعلمين، فهو الرابط الذي يسهل على المعلم التعامل مع متعلميه، من خلال تعزيز نقاط القوة لديهم، ومحاولة إصلاح وعلاج الثغرات المتواجدة.

ب-التقويم التكويني (البنائي):

وهو الذي يتم أثناء المرحلة التكوينية، أي أثناء العملية التعليمية داخل الحصة الصفية، يهتم بمتابعة المتعلمين والتعرف على قدراتهم ومدى تقدمهم ولعلاج النقائص المتواجدة لديهم، في حينها، أي قبل الانتقال إلى وحدة تعليمية جديدة.

[1] ينظر: خطوط رمضان: استخدام أساتذة الرياضيات لإستراتيجيات التقويم و الصعوبات التي تواجههم أثناء التطبيق، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في العلوم التربوية، جامعة منتوري، قسنطينة، 2010/2009، ص21

ويعرفه هاملن(Hamlen) من زاوية أهميته: "إنه يقدم بسرعة للمتعلم معلومات مفيدة عن تطوره أو ضعفه، وهو وسيلة من وسائل معالجة هذا الضعف"[1] أي إنه المحدد الأساسي لمدى اكتساب المتعلم ما يُقدم له.

وهو: "ذلك التقويم الذي يتم أثناء عملية التعليم و التعلم، ويهدف لتقديم تغدية راجعة* من خلال المعلومات يستند إليها في مراجعة مكونات البرامج التعليمية أثناء تنفيذها وتحسين الممارسات التربوية".[2]

فهو تقويم ملازم لبناء وتركيب عملية التعليم و التعلم، يهدف إلى تقييم مدى تحسين المتعلم، وفهم طبيعة الصعوبات التي تعيق هذه العملية والبحث عن العلاج.

فالتقويم في هذه المرحلة يتم وفق إستراتيجيات و خطط علاجية لتدارك النقائص المشخصة، فهو بذلك يسلط الأضواء على الجوانب المراد علاجها تربويًا وإداريا، كما يهتم بإعادة التكييف والتعديل لمختلف المشاريع التي نحن بصدد تنفيذها، والسير بالنشاط إلى الأهداف المسطرة مسبقا.[3]

تستخدم فيه أسئلة مختلفة مرتبطة بالأهداف المراد تحقيقها كأسئلة الصواب والخطأ، والتي تكون أثناء سيرورة الدرس لأنها تسعى إلى لفت انتباه المتعلم ومعرفة مدى استيعابه وقدره على التركيز.

أهدافه:

[1] محمد شارف سرير، نور الدين خالدي: التدريس بالأهداف و بيداغوجية التقويم،ط2، الجزائر، 1995، ص99

"التغذية الراجعة: يقصد بها تلك العملية التي تهدف إلى إجراء التعديلات اللازمة في الوقت المناسب، لتسيير العملية التعلمية في الاتجاه الصحيح، و تقوم على أساس التعرف على الصعوبات التي تواجه المتعلم و محاولة التغلب عليها و التعرف على نقاط القوة و تعزيزها و نقاط الضعف و تلافيها، و تسمى تلك العملية عملية تصحيح المسار" عن: أحمد حسين اللقاني و علي الجمل: معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج و طرق التدريس، ط3، عالم الكتب للنشر، 2003، ص129

[3] ينظر:هيئة التأطير بالمعهد، المناجمنت و قيادة التسيير، (د،ط)، سند تكويني لفائدة سلكي الإدارة و التسيير، الجزائر، الحراش. 2005، ص48

التقويم التكويني ذو صبغة إخبارية Informer، تعطي معلومات تخص أخبار المعلم و المتعلم عن أوضاع وحالات العملية التعليمية.[1] أي أنه المشخص الأساسي للمتعلم.

"أما بالنسبة فيخبره عن الكيفية التي تم بها استيعاب المعلومات أو المهارات من طرف المتعلمين، يسمح هذا الإخبار للمعلم بضبط وتعديل ممارساته، إذ بالإمكان أن يكون مصدر الصعوبات التي يعاني منها المتعلم يكمن بالأساس في الطريقة أو الوسائل التي يتعملها المعلم أو طريقة طرح الأسئلة أو السرعة في الشرح، أو عدم الاهتمام ببعض الجوانب في الدرس يكون المعلم اعتبرها سهلة و بسيطة بالنسبة لجميع المتعلمين و يسمى هذا الدور الإخباري سواء بالنسبة للمعلم أو المتعلم بالتغدية الراجعة Feed Back."[2]

وبذلك يمكننا تصنيف أهداف هذا النوع من التقويم إلى صنفين:

أ- أهداف تخص المعلم: تتجسد في معرفة مدى صعوبة المحتوى الدراسي، وما إن كان يتناسب والنمو الفكري للمتعلم، مما يفرض عليه إعادة التكييف والتعديل لطريقة تدريسه، وقياس مدى فعاليتها وإيجابياتها، وكل ذلك لتصحيح مسار الفعل التعليمي وتحديد وتحسين مستوى المتعلم.[3]

ب- أهداف تخص المتعلم: فمن خلال هذا النوع يتعرف المتعلم على الصعوبات و المعيقات التي تعترض طريقه، أثناء تلقيه للدروس ومحاولة اكتشافه لسبل ناجعة تساعده على اجتيازها وتحسين مستواه التعليمي، مما يساعده على وضع تقويم ذاته لمجهوداته، والتحكم في قدراته المعرفية وتنمية روح المسؤولية لديه.[4]

[1] ينظر: عبد الله قلي، فضيلة حناش: التربية العامة، مرجع سابق، ص159
[2] المرجع نفسه ص160
[3] ينظر: محمد شارف سرير، نور الدين خالدي: التدريس بالأهداف و بيداغوجية التقويم، ص100
[4] ينظر: المرجع نفسه، ص100

وبذلك يكون للتقويم التكويني أهداف سامية، فهو يسلط الأضواء على الصعوبات التي تواجه المعلم والمتعلم أثناء الدرس، فيسعى إلى النهوض بالعملية التعليمية من خلال تحسينها

و تعديلها، تماشيا ومتطلبات كل عنصر من عناصرها.

ج- التقويم النهائي:

و يطلق عليه أيضا: التقويم الختامي أو التجميعي، ويعتبر هذا النوع من التقويم الأكثر شيوعا وتداولا باعتباره يكون في نهاية كل حصة أو فصل دراسي، أو سنة دراسية، فهو يسهل على المؤسسة معرفة الفرق الكامن بين الأهداف الموجودة و العمليات المحققة.

ويعرفه رشيد لبيب: بكونه تلك العملية التعليمية التي يمارسها المعلم في نهاية كل تعليم، و ذلك بإصدار جملة من الأحكام، سواء المتعلقة بالحكم على نتائج المتعلم، أو المتعلقة بإصدار حكم نهائي عن فاعلية العملية التعليمية، وتحقيقها للأهداف المسطرة.[1] وهذا تأكيد لما قلناه سابقا.

ويهتم هذا النوع من التقويم:"بالنواتج الختامية، يهدف لمعرفة مدى تحقيق برنامج تعليمي معيّن لأهدافه المحددة، وذلك بعد الانتهاء من تنفيذه، فالتقويم الختامي يركز على التقويم الإجمالي الجودة وتأثير البرنامج ومدى تحقيقه للأهداف المرسومة له."[2]

فهو بذلك تقويم مصيري بالنسبة للمتعلم، فمن خلاله يتحدد نجاحه أو رسوبه، و تقريري بالنسبة للعملية التعليمية ككل، فهو الذي يقرر و يشخص مدى نجاح هذه العملية في تحقيقها للغايات المرجوة منها.

[1] ينظر: خطوط رمضان: استخدام أساتذة الرياضيات لإستراتيجيات التقويم و الصعوبات التي تواجههم أثناء التطبيق، ص25

[2] رافدة الحريري: التقويم التقويم التربوي، مرجع سابق، ص49

ويكون هذا التقويم بطرح مجموعة من الأسئلة التركيبية والشاملة تتلائم والأهداف العامة من التعليم، أو القيام بإعطاء حصص الدعم لفائدة المتعلمين ضعاف المستوى.

أهدافه:

وكغيره من الأنواع السابقة الذكر فإن لهذا النوع من التقويم أهدافا خاصة"و قد لخص كل من عبد اللطيف الفاربي وعبد العزيز الغرضاف أهداف هذا النوع من التقويم فيما يلي:

- يتيح قياس الفارق الموجود بين الأهداف المتوخاة و التي تحققت فعلا.
- يكمل سيرورة التعليم ويغطي جوانبها المختلفة، فيكشف جوانب النقص في الإجراءات التقويمية.
- يمكن من قياس الفارق أو الرابط بين الفعل التعليمي من أهداف ومحتويات وطرق، فيحكم على مدى ملائمة هذه العناصر لبلوغ الأهداف المشتركة.
- يفتح قناة للتواصل بين المعلمين حول بلوغ الأهداف المشتركة و بالأخص مهارات ومواقف المتعلمين و درجة تحكمهم أو نقصهم في مختلف المواد.
- يمكن من قياس مستوى المتعلم والنتائج النهائية التي وصل إليها عند نهاية التدريس."[1]

وبالتالي فإن هذه الأهداف تترجم لنا النتائج التحصيلي الذي يتحصل عليه كل من المعلم و المتعلم على حد سواء، فإن تحققت هذه الأخيرة، بلغ التعليم غايته وحُكم عليه بالنجاح، و إن لم تتحقق حكم عليه بالفشل.

وصفوة القول أنه ورغم اختلاف الأنواع الثلاثة للتقويم فأنه هناك تكامل وترابط بينها، فالتقويم التشخيصي يمثل نقطة الانطلاق في تحديد مستوى التلميذ وقدراته، ومعرفة نقاط القوة والضعف التي يسعى التقويم التكويني لعلاجها وتداركها، فهو يبحث في تعديل المسار التعليمي

[1] عبد الله قلي، فضيلة حناش: التربية العامة، مرجع سابق، ص16

بشكل دائم ومستمر، ثم يأتي التقويم الختامي بأحكامه وقراراته والمتمثلة في تقييم الكفاءات المكتسبة لدى المتعلم، ومعرفة مدى تحقيق الأهداف التربوية ونجاحها.

3-أسس و مبادئ التقويم التربوي:

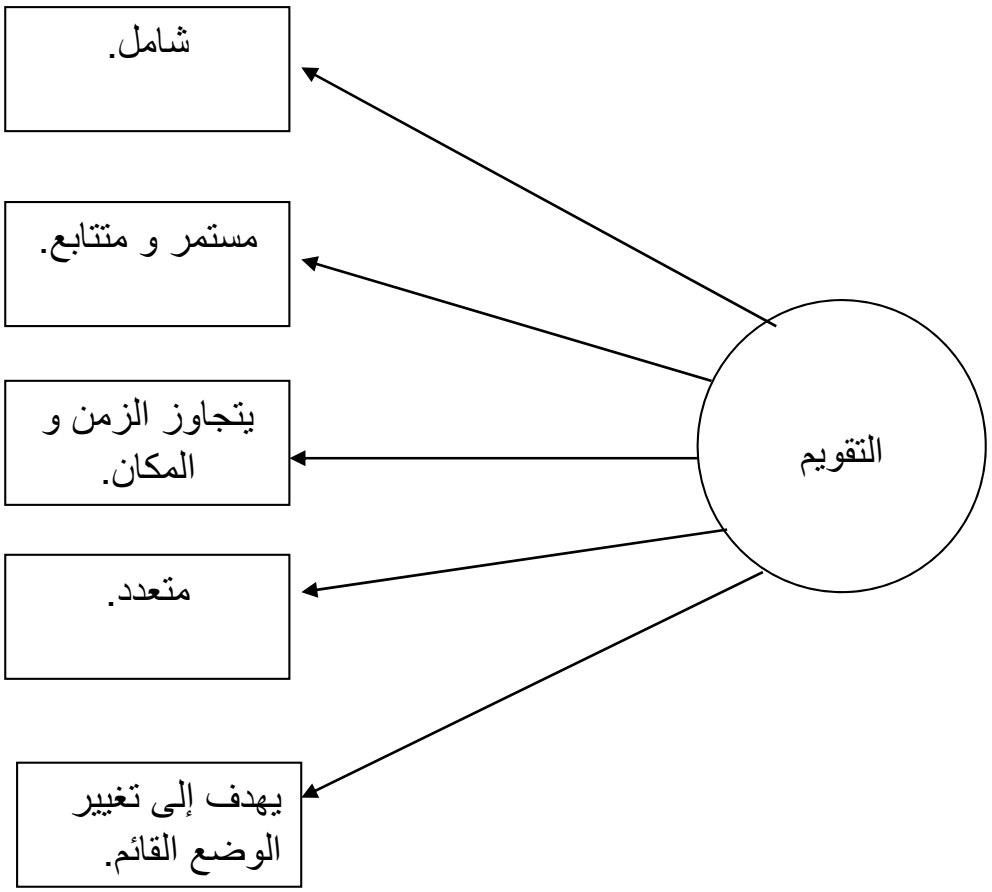
لا يمكن للتقويم الجيد أن يؤدي غايته إلا إذا اتصف بالخصائص التالية:[1]

- الاتساق مع الأهداف المراد تحقيقها: أي مدى تناسق المنهج والتنويع في الوسيلة المستخدمة، قصد تحقيق الهدف المبرمج فإذا كان تقويم تحصيل المتعلمين هو الهدف، فإن الاختبارات بأنواعها هي الوسيلة، فالتقويم إذن لا يكون جيّدا إلا إذا حُددت الأهداف تحديدًا دقيقا وحققت في نفس الوقت.
- الشمولية: أي أن يشمل التقويم جميع جوانب الموضوع المراد تقديمه، أما في العملية التعليمية فيقصد بها تقويم شامل لمراحل نمو المتعلم المتعلقة بنواحي شخصيته، فلا تقتصر العملية التقويمية على الناحية الجسمية أو الانفعالية فقط، أي تقويم كافة الجوانب العقلية والجسمية والاجتماعية والثقافية للمتعلم.
- الاستمرارية: حيث أن التقويم يساير كل مراحل الدرس و يبقى مستمرًا على مدار العام الدراسي، حيث يتمكن من تغطية جوانب العملية التعلمية و يصحح مسارها، لذلك ينبغي أن يسير التقويم جنبا إلى جنب مع التعليم مع بدايته إلى نهايته.
- الموضوعية: وهي التجرد من الأحكام الذاتية، بمعنى أن تكون نتائج التقويم مستقلة عن الحكم الذاتي للمقوم، والتي لا تتحقق إلا من خلال وضوح أهداف الاختبار وطريقة تصحيحه، فلا بد للتقويم أن يبني على أساس علمي تستخدم فيه أدوات صادقة و ثابتة.
- التشخيص والعلاج: بما أن التقويم قادر على كشف الفروق الكامنة بين المتعلمين، فهو بالتالي يسهل عملية التعزيز والدعم لنقاط القوة والضعف، بمعنى قدرة التقويم على

[1] ينظر: خطوط رمضان، استخدام أساتذة الرياضيات لإستراتيجيات التقويم و الصعوبات التي تواجههم أثناء التطبيق، مرجع سابق، ص،ص30،29

كشف الفروق الكامنة داخل القسم و هذا ما يسهل عملية الدعم والنهوض بقدرات المتعلمين.

- التعاون: فالتقويم يحتاج إلى مساعدة كل من له صلة بالعملية التعليمية كالأخصائيين النفسانيين والمشرفون التربويون، أي أنه عملية مشتركة بحيث لا ينفرد بالتقويم شخص واحد.
- الملائمة: بمعنى ملائمة المقياس المستخدم في التقويم لطبيعة الأشخاص المطبقة عليهم، وذلك لتحسين عملية التعلم والتعليم.
- التقويم عملية إنسانية: فليس الغرض من التقويم هو إصدار الحكم، بل هو أسلوب لتحقيق الذات و تنمية العلاقة بين المتعلمين و كل من يساعدهم في ذلك، أي أن التقويم لا يقتصر على إصدار أحكام للانتقال أو الرسوب فقط بل يتجاوزه إلى الكشف عن عيوب التعلم و توطيد العلاقة بين المعلم و متعلميه.



1

[1] خطوط رمضان: استخدام أساتذة الرياضيات لإستراتيجيات التقويم و الصعوبات التي تواجههم أثناء التطبيق، مرجع سابق، ص31

الشكل(1): يوضح مفهوم التقويم.

4-مجالات التقويم:

يشمل التقويم جميع جوانب العملية التعلمية من معلم، متعلم، طريقة التدريس.....، فكلها تشكل مجالا خصبا من مجاعات التقويم نوردها كالأتي:

1-**تقويم المتعلم** [1]: مما لا شك فيه أن المتعلم هو المحور الأساسي في العملية التعليمية، التي تسعى إلى النهوض بمستواه، قصد تنمية مواهب و اكتشاف استعداداته، وهناك عوامل مؤثرة في تقويم نموه كالمنهج والطريقة المتبعة في التعليم، وبشكل عام المدرسة و المحيط الخارجي.

وقد صنف "بوسنة" جوانب تقويم المتعلم إلى:

أ- تقويم مختلف المعرف والمعلومات المكتسبة من خلال النشاط الذهني للمتعلم كتقويم معارف المتعلم في جميع ميادين المتعلم كالرياضيات والفيزياء.

ب- تقويم المعرف الأدائية التي تعتمد على قدرات الفرد وتعامله مع مختلف المواقف التي تصادفه، فيكون تقويمها كميا (قياس مقدار القدرة على الأداء) أو كيفيا (قياس القدرة على الاستجابة لمثير ما) متماشيا والأهداف المسطرة أي تقويم قدراته على الإنجاز وكذا الكيفيات التي اكتسبها من خلال مواقف معينة.

ج- يهدف كل نظام تربوي إلى تحقيق المعرفة السلوكية الاجتماعية والمتمثلة في مختلف الاستجابات التي يعكسها الفرد جراء المواقف الاجتماعية وتقويم هذه المعارف يشمل تقويم جوانب الشخصية عن طريق استخدام أدوات القياس كالملاحظة، الاستبيان، والاختبارات

[1] عبد الله قلي، فضيلة حناش: التربية العامة، ص،ص164، 165

النفسية السوسيومترية، بمعنى تقويم جوانب معينة من شخصية المتعلم ويمكن استعمال الملاحظة، المقابلة....

د- تقويم المعارف التعبيرية، فكل واحد منا مطالب بنقل مكتسباته إلى الغير، والتعبير عن أفكاره و أحاسيسه لتحقيق التواصل الاجتماعي، وهنا يكون التقويم بالاعتماد على التقنيات المتعددة كتحليل المحتوى اللغوي، المقابلة، الاختبارات النفسية اللغوية، ويقصد بذلك تقويم كيفية تعامل الفرد مع مختلف الرسائل التي يستقبلها، وكيفية نقلها إلى غيره.

2-تقويم المعلم:

وكغيره من عناصر العملية التعليمية، يخضع المعلم للتقويم من قبل المفتشين التربويين، ويكون ذلك من حيث مستوى إلمامه بالمادة الدراسية، وحسن أدائه داخل القسم والتخطيط الجيد وتطبيقه لمهارات التعليم الفاعلة، فسلوك المعلم هو الذي يقاس ثم يقوم، إضافة إلى تقويم مظهره العام، ومدى اتزانه في تصرفاته واحترامه للمتعلمين[1].

فالمعلم إذا يخضع لعملية تقويم ويستفيد منها بحيث يتمكن من تحسين عمله وتنظيمه بصورة أكثر فعالية.

3-تقويم طرائق التدريس: يهدف الكشف عن نقاط القوة بتعزيزها ونقاط الضعف لتداركها، ويكون تقويمها من خلال:

- تقويم مدى ملائمة الطريقة للهدف التربوي، فعدم توافقها يخلف مشكلة وارتباكا للمعلم أثناء اختياره للطريقة المناسبة.
- تقويم مدى ملائمة الطريقة للمحتوى المقرر، فمعرفة وتحليل المحتوى أمر ضروري قبل اختيار الطريقة المستخدمة.

1 المرجع السابق: ص، ص165،166

- تقويم مدى ملائمة الطريقة لمستوى المتعلم، فاختيار الطريقة مرتبط بمدى معرفة المعلم لمتعلميه من حيث مستواهم المعرفي ووعيه للفروق الفردية المتواجدة بينها.
- تقويم مدى مشاركة المتعلمين و تفاعلهم مع المعلم من خلال فتح مجالات للنقاش والحوار في مختلف الأنشطة الصفية.
- تقويم مدى تنوع الطرائق المستخدمة من قبل المعلم، لكسر الملل وإثارة انتباه المعلم وتشوقه للجديد [1]. الطريقة الناجعة هي التي تؤدي إلى الغاية المقصودة في أقل وقت وبأيسر جهد يبذله المعلم و المتعلم و هي التي تثير اهتمام المتعلم و تحفزه على العمل الإيجابي لذا وجب تقويمها لمعرفة مدى جدارتها و نجاحها في تحقيق الأهداف الخاصة بها.

4-**تقويم المنهج المدرسي و تطويره:** إن التطور الملحوظ في مختلف العلوم و المعارف و الذي يستدعي التغيير والتجديد ينعكس كله على الحياة الاجتماعية للضرورة لما في ذلك النظام التربوي والمنهج المدرسي على وجه الخصوص، وإن كان تطوير المنهج أمر حتمي لتحسين المردود التربوي فإنه لا يتحقق إلا من خلال تقويمه لتحديد اتجاهاته وأهدافه، فتقويم المناجم إذًا يخدم تطوير وهو يمر بمرحلتين:

- تقويم الأهداف والمحتويات، ويكون ذلك قبل اختيار المنهج لتحويلها إلى خبرات تعليمية.
- تقويم طرق التدريس وأساليب التقويم، وذلك بالحكم عليها عن طريق الاختبارات المدرسية، فعلى سبيل المثال إن كانت علامات المتعلمين منخفضة فهذا دليل وإنذار كان للمعلم للرجوع والبحث في أصل المعضلة فلربما أسلوبه هو السبب في ذلك لا المتعلم.[2]

[1] المرجع نفسه، ص، ص169،168
[2] المرجع السابق،ص، ص171،170

فمن الضروري إذن تقويم المنهج لتحسينه وتعديله في ضوء التجارب والتطبيق تماشيا وتطوير العملية التعليمية، فهو بمثابة القانون التشريعي الذي يكفل لهذه الأخيرة تحقيق الأغراض التعليمية.

5-التقويم و القياس:

كثيرا ما يرتبط مصطلح كل من: "التقويم والقياس مع بعضها البعض في عملية التقويم، لأنهما وثيقا الصلة بهذه العملية منذ زمن بعيد، فالقياس والتقدير من أهم وسائل التقويم الذي يعتبر ليس مجرد عملية قياس فقط، بل يتعدى ذلك إلى تحليل نتائج هذا القياس وتشخيص نواحي الضعف واكتشاف طرق العلاج اللازم لها، وهنا نشير إلى أن القياس يعين عناية خاصة بناحية معينة تهتم بتحصيل المواد الدراسية واكتشاف بعض المهارات والقدرات اللازمة لذلك"[1]

وبالتالي فالقياس يحظى بمكانة عالية في العملية التقويمية، إذ يعد وسيلة من وسائل التقويم باعتباره العامل الرئيس الذي يساعده على استخلاص نتائجه بشكل دقيق.

ويشير القياس(Measurement) بمفهومه الواسع "إلى الجوانب الكمية التي تصف خاصة أو سمة معينة، مثل ارتفاع سائل، أو حجم كرة، أو ضغط غاز، أو الاستعداد اللفظي لطفل، أو التحصيل الدراسي للمتعلم، كما يشير إلى عملية جمع المعلومات وترتيبها بطريقة منظمة"[2]

أي أنه يتضمن كلا من:

- عملية جمع المعلومات وتنظيمها.
- نتيجة هذه العملية.

وبصورة أكثر دقة يمكننا تعريف القياس التربوي بأنه:

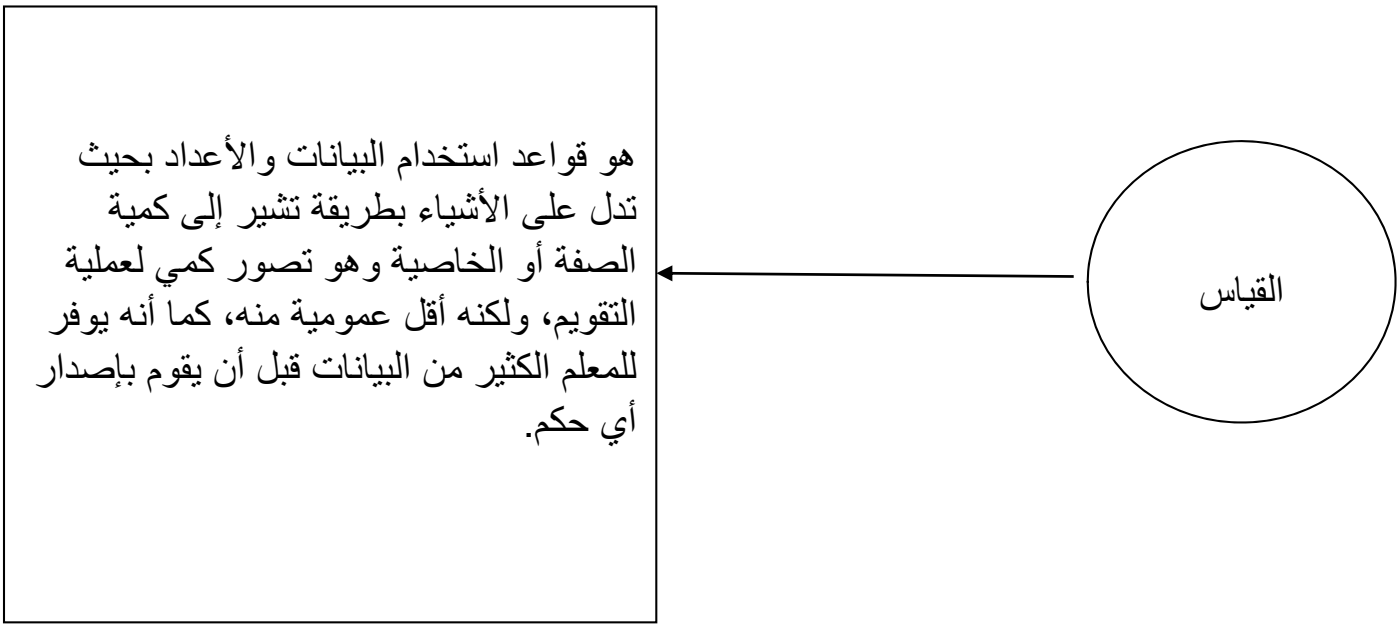
[1] س.م لندقل: أساليب الإختبار في التربية و التعليم، ترجمة: سعيد التل (د،ط)،المؤسسة الوطنية للطباعة، بيروت 1968، ص، ص151،150

[2] صلاح الدين محمود علام: القياس و التقويم التربوي النفسي، أساسياته و تطبيقاته و توجيهاته المعاصرة، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة،2000، ص13

"تعيين فئة من الأرقام أو الرموز، مناظرة لفئة من الخصائص أو الأحداث طبقا لقواعد محددة تحديدا جيدًا"[1]، فهو بذلك يُعنى بتكميم خصائص أو سمات الأفراد، حيث لا يمكننا قياس الأفراد في ذاتهم وإنّما نقيس خصائصهم و سماتهم.

والشكل التالي يوضح لنا مفهوم القياس.

2



الشكل(2): يوضح مفهوم القياس

[1] صلاح الدين محمود علام: القياس و التقويم التربوي النفسي، أساسياته و تطبيقاته و توجيهاته المعاصرة، ص13
[2] خطوط رمضان: استخدام أساتذة الرياضيات لإستراتيجيات التقويم و الصعوبات التي تواجههم أثناء التطبيق، مرجع سابق، ص16

بعد أن تطرقنا– في صفحات سابقة– إلى التقويم وتوغلنا فيه وبعد تحديدنا لمفهوم القياس، يتضح لنا بأنه من الخطوات الأولى التي تسبق التقويم، حيث أنه يصف السلوك وصفا كميًا، ويحدد مقدار سمة معينة أو أكثر لدى الفرد، ولا يتخطى ذلك إلى إصدار حكم معين على السلوك أو السمة المقاسة، وعلى سبيل المثال: إن تحصل متعلم على علامة 6/10 فهذه الدرجة تُعد (قياسا) لسمة معينة ويقيسها الاختبار، فإن أصدرنا حكما أو قرارا بشأن المتعلم الذي تحصل على هذه النقطة استنادا إلى معيار معين، فإننا بذلك نكون قد تخطينا وصف الدرجة إلى تقويمها والحكم على مستوى الأداء، فإن كانت نقطة القبول أو النجاح= 5 فإن الدرجة 6 تفوق هذا المحك، وبذلك نحكم عليها بالقبول ونجاح المتعلم.

وللتمييز بين هذين المفهومين، يفضل البعض "أن يقتصر مفهوم التقويم على الحكم الكلي (Global) على الظاهرة، أما القياس فيعني الحكم التحليلي (Analytical) الذي يعتمد على استخدام الاختبارات وغيرها من المقاييس الأكثر دقة، كما يفضل البعض الآخر ومنهم"جرونلاند" اعتبار التقويم أكثر عمومية من القياس، فالتقويم يتمثل في صورة أحكام واتخاذ قرارات علمية قد يتطلب استخدام أدوات القياس أو عدم استخدامها وفي كلتا الحالتين يتضمن إصدار أحكام قيمية، كما أن قيم القياس يمكن استخدامها استخدامات مختلفة تبعا للأهداف التربوية التي تسعى للحكم عليها"[1]

فالتقويم إذن أشمل وأعم من القياس الذي يعدّ من أهم الوسائل والأدوات التي ينتجها التقويم لاتخاذ إجراء أو إصدار حكم معيّن.

6-أدوار التقويم وأهدافه:

يختلف التقويم بمفهومه العلمي عن التقويم الذي نمارسه في حياتنا اليومية والذي يمكننا أن نطلق عليه مصطلح التقويم غير الرسمي.

[1] يحي علوان: التقويم و القياس التربوي و دوره في إنجاح العملية التعليمية، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة محمد خيضر بسكرة، العدد 11 ،ماي،2007، ص18

حيث أننا نقوّم العديد من الأشياء التي تصادفنا في حياتنا، فنقوّم كل ما نأكل وكل ما نلبس وكل ما نشتري أو نقرأ من كتب.... فيكون هذا التقويم متضمنا الحكم على الشيء المطلوب بالرغم من أنه غير علمي.

أما في مجال التربية، فإننا نصادف العديد من المواقف التي تستدعي تقويما مغايرا للتقويم العادي والذي يكون أكثر عملية وتنظيما[1]

فمفهوم التقويم إذن يمكن تطبيقه في مختلف المواقف التربوية سواءًا كان متعلقا بتقويم أفراد أو برامج.... وبذلك تتعدد أدوار التقويم تربويا، فله دور في:

- إعداد المعلمين ومختلف نشاطاتهم.
- عملية بناء المناهج ومختلف الإستراتيجيات والطرق المتبعة.
- الحكم على استمرار ونجاح برنامج تربوي معين، أو تعديله أو حتى إلغائه.
- متابعة المتعلم وتحديد مستواه وتوجيهه التوجيه التعليمي والمهني.

لذلك لا ينبغي أن نخلط بين أهداف التقويم وأدواره فكل دور من هذه الأدوار غالبا ما يرتبط به مجموعة من الأهداف وعلى سبيل المثال: في عملية بناء منهج معين، ربما يكون أحد أدوار التقويم تحسينه وتطويره، وبهذا الدور يرتبط العديد من الأهداف أو الأسئلة التي تتطلب إجابة مثل: هل أهداف المنهج واضحة في أذهان القائمين ببنائه؟ وهل هم متحمسون لذلك؟ وهل تسير عمليات البناء وفق هذه الأهداف بالفعل؟...

وقد يكون لعملية التقويم في هذا الصدد دور آخر يتعلق بمساعدة المسؤولين في تنفيذ المنهج، واتخاذ قرار بشأن تبرير استخدامه في مرحلة تعليمية معينة وفقا للنتائج التي أبرزتها عملية التقويم سابقا[2]

[1] ينظر: صلاح الدين محمود علام: القياس و التقويم التربوي أساسياته و تطبيقاته و توجيهاته المعاصرة، ص 38
[2] ينظر: المرجع السابق ،ص39

أي أن دور التقويم يتعلق بالنشاط المراد تقويمه، أما أهدافه فهي تدور حول إمكانية وفاعلية إعداد وتصميم هذا النشاط، ولعل هذا التمييز بين الأدوار والأهداف يزيل الكثير من الخوف الذي يعتري كل من يسمع بكلمة "تقويم" ويدعم ويؤكد الجانب الإيجابي البناء لهذا المصطلح.

لذلك فإن للتقويم دورين رئيسيين: الدور البنائي التشخيصي، والدور الختامي التجميعي، فالأول يهدف إلى:

- الكشف عن مواطن القوة والضعف في برنامج معين، بغرض مراجعته وإعادة تعديله.
- تشخيص نقاط القوة والضعف في أداء المتعلم وتحديد مختلف الصعوبات التي تواجه والسعي إلى معالجتها.

- مساعدة المتعلم في اكتشاف وتنمية قدراته المختلفة[1]

أما الثاني (الدور الختامي التجمعي) فيهدف إلى:

- الكشف عن مدى نجاح البرنامج وتحقيق الأهداف المسطرة مسبقا.
- تحديد المستوى التحصيلي العام للمتعلمين في نهاية كل مرحلة دراسية.
- اتخاذ قرارات متعلقة بنجاح المتعلم أو رسوبه.

وهذا ما يؤكد لنا الدور الإيجابي لعملية التقويم البنائي والختامي .[2]

وبذلك فإن الهدف من عملية التقويم يكمن في تشخيص الخطأ وإعطائه العلاج المناسب، انطلاقا من خصائص المتعلم في مرحلة دراسية معينة، فكلما اتخذنا الخطأ وسيلة من وسائل التقويم تعرفنا على الضعف وبالتالي وجدنا العلاج المناسب.

[1] ينظر: المرجع السابق، ص39
[2] ينظر: صلاح الدين محمود علام:القياس والتقويم التربوي أساسياته وتطبيقاته وتوجيهاته المعاصرة، ص40

المبحث الثاني: الأداء اللغوي والتمارين اللغوية.

1. الآداء اللغوي:

1.1. مفهوم الأداء اللغوي:

أ- **لغة:** جاء في "لسان العرب" لابن منظور مصطلح "الأداء" على أنه: "أدى الشيء، أوصله والاسم الأداء، وهو أدى الأمانة.... و وجه الكلام أن يقال: فلان أحسن أداءً، وأدى دينه تأدية: أي قضاه".[1] وهو نفسه في معجم الوسيط: أدى الشيء قام به، تؤدى الأمر: قضي، وتؤدى فلان: وصل"[2] و هذا ما يؤكد لنا بأن الأداء يعمل في جوهره مدلول القضاء والقدرة على القيام بشيء ما وإنجازه على أكمل وجه للوصول إلى المبتغى المقصود.

وفي هذا الصدد يجدر بنا أن نشير إلى كلمة preformme وتعني:" أداء، إنجاز، تنفيذ، أو عزف، وضرب على آلة موسيقية"[3] فالفعل هنا: perform و يعني: قام بـ، أنجز، نفّد، أدّى، أجرى...

ب- **اصطلاحا:** تعددت التعريفات لمفهوم الأداء نذكر من بينها تعريف "جود" والمتمثل في: "الإنجاز الفعلي أو الحقيقي المعروف للقدرات الفكرية الكامنة التي تمكن المتعلم من اكتساب المعرفة والمهارات."[4] أي أنه ترجمان للقدرات والإبداعات الذهنية، من خلال تحويلها إلى سلوك فعلي نستطيع ملاحظته بالعين المجردة.

---

[1] أبي الفضل جمال الدين محمد بن مكرم: ابن منظور الإفريقي المصري: لسان العرب، المجلد13، مادة(أدى)، مرجع سابق، ص 87

[2] ابن سيدة أبو الحسن علي ابن إسماعيل:"معجم الوسيط"، مرجع سابق، ص10

[3] Doniach N.S,the concise oxford english-arabic dictionary of current usage, oxford university press, new York, 1982,p28

[4] كمال عبد الحميد زيتون، التدريس نماذج ومهارات، ط2، عالم الكتب، القاهرة، 2005، ص56.

وينظر "الكراء" إلى الأداء على أنه: "الناتج السلوكي الذي يحققه المنهاج كما تظهره عملية التقويم"[1] أي أنه من خلال الأداء نحكم على أي منهاج عن طريق تقويم تلك السلوكات والنتائج المتحصلة.

في حين عرفته المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم بأنه: الفعل الإيجابي النشيط لاكتساب المهارة والقدرة، والتمكن الجيد من أداء المعلومة تبعا للمعايير الموضوعية،

وبهذا فإن الأداء بالنسبة للمتعلم يعني: قدرته على توظيف مكتسباته القبلية في إنجاز فعلي قابل للملاحظة والقياس.

ويمكن قياس أداء المعلم عن طريق قياس أداء أو سلوك المتعلم الذي يعد حصيلة التعليم الفاعل، وأن الأداء كي يكون فاعلا لابد أن يكون ذا كفاية عالية.[2] وبالتالي فإن الأداء هو مقدار ما يحققه المعلم من سلوك وفعالية مع متعلميه أثناء الموقف التعلمي.

كما يقصد بالأداء ما يتوقعه المعلم من المتعلم عند الانتهاء من تقديم المادة التعليمية، ويشترط في هذا المجال أن يكون واضحا مثل: لخص، عبر، حل... لكن المختصين في هذا المجال وعلى رأسهم "ميجر" يؤكد أن تحديد السلوك النهائي بواسطة الفعل الأقل غموضا لا يكفي، فالنتيجة والأداء يجب أن تقترن بشرط أخر وهو ظروف الإنجاز.[3] وعليه فإن الأداء اللغوي متغير غير ثابت، يختلف باختلاف الموضوع والظروف المحيطة به، إذ أنه هناك عوامل خارجية تؤثر في جودته كالحالة النفسية، وبعض أمراض الكلام كالتأتأة والتلعثم مثلا.

[1] محمد بن يحي زكرياء، عباد مسعود: التدريس عن طريق: المقاربة بالأهداف و المقاربة بالكفاءات، المشاريع و حل المشكلات، الحراش، الجزائر، 2006، ص 79

[2] ينظر: سهيلة محسن كاظم الفتلاوي: كفايات التدريس، المفهوم و التدريب و الأداء،(د،ط)، دار الشروق للنشر و التوزيع، عمان، الأردن،(د،ت)، ص 25

[3] Manger, comment définir des objectifs pédagogiques, paris, 1977, p60

2.1 أنواع الأداء اللغوي:

يعد الأداء اللغوي المجال الثاني لعلم اللغة النفسي إلى جانب "الاكتساب اللغوي" والأداء اللغوي ينقسم إلى صنفين: أداء إنتاجي productive وأداء استقبالي receptive ،فالأول كان يسمى بالأداء النشط الفاعل، وهل الذي يكون عندما ينتج الإنسان اللغة سواء كان متكلما أو كاتبا، أما الثاني فكان يدعى بالأداء السلبي الذي يكون عندما يستقبل الإنسان اللغة سواء كان مستمعا أو قارئا.[1]

وبذلك فإنه للأداء اللغوي قسمين متعاكسين ومتكاملين في نفس الوقت، ففي الوسط التعليمي نجد المعلم هو الذي يقوم بتقديم مجموعة من المعارف والمعلومات للمتعلم، فيكون أداؤه إنتاجي، أما المتعلم فهو المستقبل والمتلقي لتلك المعارف فيكون أداءه استقبالي.

2. التمارين اللغوية:

1.2 تعريف التمرين اللغوي:

يعد التمرين اللغوي في عملية التعليم مقوما بيداغوجيا هاما، لكزنه الفضاء اللغوي الذي يسمح للمتعلم بامتلاك القدرة الكافية للممارسة الفعلية للحدث اللغوي لهذا سعت المنظومة التربوية عامة إلى تطوير وترقية التمرين اللغوي، وتحديد أهدافه وضبط إجراءاته لتدليل الصعوبات التي تعترض المتعلم.

أ- **لغة:** ورد في "لسان العرب" تعريف التمرين بمعنى:" التليين، وهو مشتق من الفعل مَرَن، يَمْرُنُ، مَرَانَةً، وهو لين في صلابته ومرنته، ألنته وصلبته ، ومر الشيء يمرن

[1] ينظر: عبد الراجحي: علم اللغة التطبيقي و تعليم العربية، دار المعارف الجامعية، الإسكندرية، 1995، ص22

مرونا إذا استمر وهو لين في صلابته ومرنت يد فلان على العمل، أي صلبت واستمرت"[1]. فالتمرين عنده بمعنى التليين والتسهيل والتسيير.

وجاء تعريفه في "معجم الوسيط" على أنه: "مرن فلان على أمر عوده ودرب ليمهر فيه، وتمرن على الشيء تدرب عليه وتعود."[2] فالمعنى هنا التدريب للتعود وفي "قاموس المحيط" التمرين من: "مرن مرانة ومرونة ومرونا: لأن في صلابته ومارنته تمرينا: دربه فتدرب"[3] وهذا تأكيد على أن التمرين تدريب وتعويد.

وقد ذكره الزمخشري في مادة (مرن) في قوله: "ومن المجازي مرن على الأمر مرونا،

ومرنته على كذا، ومرنت يده على العمل، ومرن وجهه على الخصام والسؤال وإنه لممرن الوجه، قال الوزير: لزاز خصم معك ممرن"[4].

ومما سبق نخلص إلى أن التعاريف السالفة تختلف عن التعاريف الحديثة فكلها تتفق على أهمية التكرار والممارسة لاكتساب أية ملكة أو عادة أو سلوك.

ب- اصطلاحا:

التمرين عبارة عن تدريب وممارسة لعمل معين، يكون عقب تقديم الدرس مباشرة، بغرض ترسيخ القاعدة في ذهن المتعلم، ويتم ذلك وفق تقديم جملة من الأسئلة الإجرائية التي تكون بمثابة تشخيص لصعوبات المتعلم وللتأكد من مدى رسوخ هذه المكتسبات.[5]

---

[1] أبي الفضل جمال الدين محمد بن مكرم: ابن منظور الإفريقي المصري: لسان العرب، المجد 13، مادة(مرن)، ط1، دار صادر، بيروت،لبنان، 1955، 1922، ص403

[2] مجمع اللغة العربية، مادة(مرن)، ج1، ط2، مطابع المعارف، القاهرة، ص96.

[3] الفيروزي أبادي مجد الدين محمد بن يعقوب، القاموس المحيط، ج4، فصل الميم باب النون، دار الجيل، بيروت، ص273.

[4] أبو القاسم جار الله الزمخشري: أساس البلاغة، تح: عبد الرحيم محمود،(د،ط) ،دار المعرفة، بيروت، ص427

[5] ينظر: عبد المجيد عيساني: نظريات التعلم و تطبيقاتها في علوم اللغة، اكتساب المهارات اللغوية الأساسية،ط1، دار الكتاب الحديث، القاهرة، 2011، ص146

أي أنه فحص بسيط لمعرفة مدى رسوخ القاعدة وفهمها لدى المتعلم، وفي معجم علوم التربية هو: "مهمة لغوية ذات طابع تكراري ومجزأ يكون موضوعها الجنب التقليدي في اللغة، وهدفها تكليف المتعلم بمهمة لغوية قصد تثبيت أو تطبيق ما اكتسبه."[1] فهو إذن عبارة عن نشاط متكرر لدى متعلمي القسم الواحد، يتمحور حول إجابة واحدة، يتم وفق طريقة منظمة من خلال انتهاج سبل وقواعد معينة، بغية ترسيخ وتطبيق ما قدم من قبل.

وعند بياجيه: "تكرار نفس الموقف أو نفس الموقف أو نفس رد الفعل"[2]

وهذا تأكيد على أهمية التكرار لممارسة لاكتساب الجديد والتطوير في المكتسبات القبلية.

أما في المعجم الفرنسي، فقد جاء تعريف التمرين على أنه:" كل نشاط منظم يتميز بمميزات تستجيب إلى مقاييس منهجية، ويندرج في منظومة نموذجية معينة من التمارين، يهدف إلى تمثل المعطيات اللغوية المعروضة والمشروحة من ذي قبل، واستعمالها أو توظيفها بكيفية ناجحة[3].

فهو بذلك كل نشاط منظم قائم على منهجية محددة يهدف إلى استيعاب المتعلم واستعماله الوظيفي للعناصر اللغوية، وتنمية قدرته الاتصالية وتعابيره الإبداعية.

أما عن المفهوم التعليمي للتمرين، فقد ورد في معجم"التقنيات التربوية": التمرين في الإصلاح التربوي: "تمرين drill: نوع من أنشطة التعليم المنظمة المتكررة التي تهدف إلى تنمية أو تثبيت مهارة معينة، أو أحد جوانب المعرفة"[4].

[1] عبد اللطيف الفاربي و آخرون، سلسلة علوم التربية، المغرب، ص131

[2] سعاد جخراب: التقويم اللغوي طرقه و معاييره في المدرسة الجزائرية، مذكرة لنيل شهادة الماجستير في اللغة العربية وآدابها، ورقلة، 2009-2010، ص157

[3] R.Galisson /D.coste,dictionnaire de didactique des langues librairie hachette, paris,1976, p202

[4] عبد الله إسماعيل الصوفي: معجم التقنيات التربوي(عربي-إنجليزي)، ط2، دار المسيرة، عمان، 2000، ص24

فالتمرين في الوسط المدرسي إذن فرض شفاهي أو كتابي يقدم للمتعلم كتطبيق لما قدم من الدروس مسبقا.

2.2 مصادر التمارين اللغوية:

تتنوع مصدر التمارين اللغوية لتحقيق التنوع واحتياجات المعلم نذكر منها: [1]

- تمارين موجودة في الكتاب المدرسي (كتاب المتعلم أو المبرمجة من قبل الهيئة الوصية، يتدرب عليها المتعلم في منزله بتوجيه من المعلم، مع عدم تجاهلها داخل الصف التصحيح.

- تمارين موجودة في كتاب المعلم: يستخدمها الأستاذ في تدريبه للمتعلمين على ما درسوه.
- تمارين من إعداد المعلم: وهي من أهم أنواع التمارين، إذ يعدها وفق متطلبات المتعلمين وطبيعة المادة التعليمية، مع مراعاة الدقة والموضوعية، فمن خلالها يخلق مبدأ تكافؤ الفرص بين التلاميذ، وذلك بتخصيص تمارين متنوعة بحسب نقائص كل فئة.
- تمارين موجودة في الكتب والمراجع الخارجية، يرشد إليها المعلم، ويوجههم إلى الإطلاع عليها ومحاولة حلها، دعما للمكتسبات المعرفية التي ينبغي أن يطلع عليها المتعلم. فبالرغم من تنوع مصادر التمارين اللغوية إلا أن الهدف يبقى واحد ألا وهو النهوض بالمتعلم وترقية معارفه وأفكاره، وتحسين تحصيله.

3.2 خصائص التمارين اللغوية:

تتصف التمارين اللغوية بمميزات وخصائص لابد أن تتوفر فيها لإنجاحها أهمها:[2]

[1] ينظر: عبد المجيد عيساني:نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة، مرجع سابق، ص151
[2] ينظر: سعاد جخراب: التقويم اللغوي طرقه و معاييره في المدرسة الجزائرية،مرجع سابق، ص158

1-**التمرين اللغوي نشاط:** يختلف النشاط اللغوي من نشاط لآخر، فقد يكون مرئيا أو مسموعا وقد يرد منطوقا أو مكتوبا، حسب طبيعة المتعلمين وأهدافهم.

كذلك الحال بالنسبة لطبيعة المادة المدرسية، ويمتاز هذا النشاط بالحركة والديناميكية داخل الصف مما يجعل المتعلم مستقبلا إيجابيا، ومنتجا في نفس الوقت.

أي أن التمرين اللغوي نشاط حيوي، ومنبه فعال للمتعلم يحفزه على بدل جهد أكبر في الفهم والتعلم.

2-**التمرين اللغوي نشاط منظم:** قد ترد التدريبات اللغوية في شكل عشوائي، فتكون نتائجها ضئيلة غير مرضية، لذلك لا بد أن يتسم التمرين اللغوي بالخاصية التنظيمية والتي

نعني بها: إعداد التدريبات اللغوية وإجرائها بناءًا على مجموعة من المقاييس العلمية، تتمثل في الدراسة والانتقاء والتخطيط والتدرج، وهي عمليات ضرورية لرفع مستوى النجاح في التمرين، فالتمرين اللغوي إذن: نشاط منظم يسير وفق نظم وقواعد لضبطه ولتحسين مردوده.

3-**للتمرين اللغوي هدف محدد:** ليس التمرن اللغوي غاية في ذاته، بل هو وسيلة تُجرى بكيفية منطقية ومضبوطة، ضمن هدف تربوي محدد، كان يكون تجاوز صعوبة أو اكتساب عنصر لغوي جديد أو مهارة....

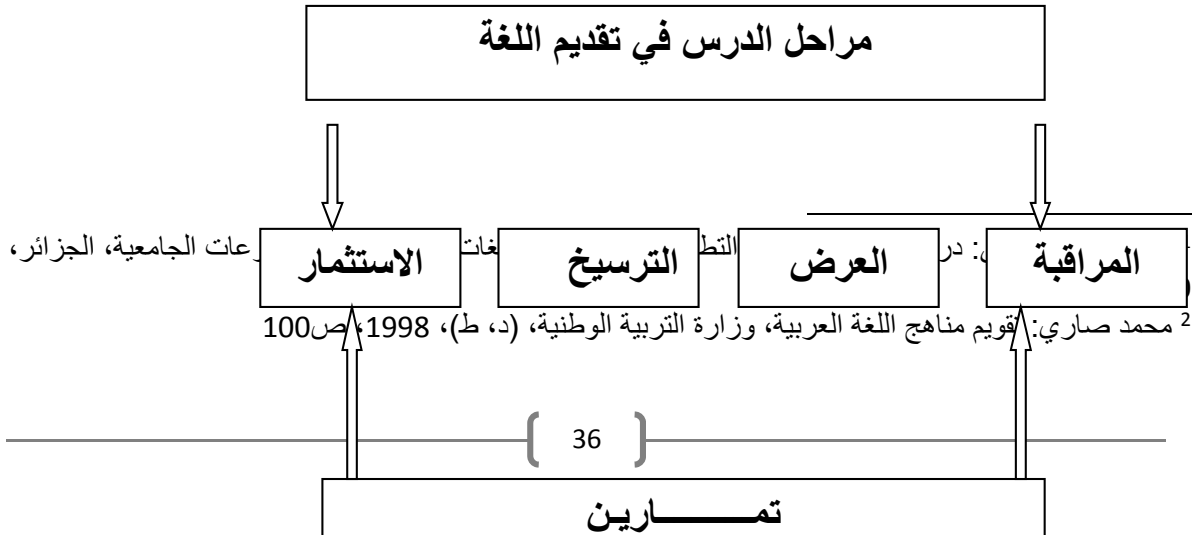
وهذا يعني أن الهدف من التمرين اللغوي هو حفظ وترسيخ المعرفة في ذهن المتعلم، بحيث يصعب زوالها أو نسيانها بعد اكتسابها.

وحتى يكون التمرين ناجحا ومحققا للهدف البيداغوجي المتوخى لابد أن يخضع لجملة من المقاييس منها:[1]

- أن يكون التمرين واضحا في شكله ومحتواه، حتى يعي المتعلم تركيبه اللغوي ويستوعب مغزاه، وفي هذه الحالة تكون استجابة المتعلم إيجابية وتحقق الغرض المقصود، أي أن التركيب اللغوي للتمرين لابد أن يكون بسيطا مراعيا لمستوى المتعلم.
- إعطاء ترتيب عناصر التمرين اللغوي أهمية كبيرة، إذ يقدم المعلم العناصر اللغوية الجديدة، التي يراد ترسيخها. كما يحرص على القيام بالمقابلة الدائمة بين العناصر الأصلية والعناصر اللغوية الفرعية، استبدال عنصر بعنصر، ترتيب عناصر معينة...، أي لابد أن تكون المنهجية المتبعة لطرح التمرين سليمة فلابد للمعلم أن يتفطن إلى هذا الترتيب فيعدل فيه بالإضافة عنصر أو استبداله....
- تخصيص كل حصة من التمرين اللغوي لترسيخ بنية واحدة، فهي مركز اهتمام لدى المعلم والمتعلم، فلا يمكن تجاوزها لأن ذلك سيؤدي إلى اضطراب أو خلط في البنى المتقاربة، أي أن يكون الهدف من التمرين فهم وترسيخ قاعدة أو قانون أو مبدأ واحد في كل حصة تعليمية حتى لا يحدث خلط بينها لدى المتعلم.

4.2 علاقة التمرين اللغوي بمراحل الدرس:

والشكل التالي يوضح لنا العلاقة التكاملية الموجودة بين التمرين اللغوي ومختلف مراحل الدرس:[2]



[2] محمد صاري: تقويم مناهج اللغة العربية، وزارة التربية الوطنية، (د، ط)، 1998، ص100

يتضح لنا من خلال هذا المخطط أن الدرس ما هو إلا عبارة عن تمرين وتدريب متواصل، فكل مراحل الدرس تقتضي القيام بمجموعة من التدريبات اللغوية التي لا تختلف باختلاف الموضوع المقدم.

ولاكتساب المتعلم العناصر اللغوي لابد من إتباع الخطوات الأربع المرسومة أعلاه (المراقبة– العرض–الترسيخ والاستثمار).

فإذا أمعنى النظر في هذا الترتيب وجدنا أن مرحلة الترسيخ جاءت في المرتبة الثالثة، لأن المتعلم لا يستطيع أن يستثمر المعلومات المكتسبة ما لم يقم بترسيخها في ذاكرته أولا.

إلا أنه هناك من قدم مرحلة الاستثمار على الترسيخ، حيث يبقى هذا الترتيب نسبيا، فلكل معم ترتيبه الخاص الذي يتماشى وطريقته المتبعة في التعليم.

أما بالنسبة لتمارين المراقبة فإنها تتصدر هذا الترتيب وتمثل نقطة الانطلاق التي تبنتها المدرسة الجزائرية في الآونة الأخيرة، فهي تحدد من طرف المعلم وتمتاز بالسرعة

وقصر الوقت، تهتم بعنصر لغوي واحد أو مادة معينة، وقد تتخلل هذه التمارين الدرس(تتوسطه) كتغذية راجعة للمتعلم، وتستمر إلى نهايته، وفي هذه الحالة تمتاز بالشمولية والدقة والطول.[1]

وعليه فإنه هناك علاقة وطيدة بين التمرين اللغوي ومراحل تقديم الدرس، ولتحقيق الأهداف الموجودة من العلمية التعليمية لابد من التزاوج بينهما.

5.2 أهمية التمارين اللغوية في اكتساب ملكة اللغة:

يعد التمرين اللغوي في تعليمية اللغات مرتكزا بيداغوجيا وحجر الأساس الذي تستند عليه العملية التعليمية، فهو يمكن المتعلم من اكتساب القدرة الكافية للممارسة الفعلية للحدث اللغوي، ويكون ذلك من خلال إدراك النماذج الأساسية التي تكون الآلية التركيبية لنظام لساني معين.[2]

ومن ثمة فإنه لابد من البحث عن أنجح السبل لترقية التمرين، وتحديد أهدافه وضبط إجراءاته لتفادي الخلط اللغوي الذي قد يشكل عائقا أمام اكتساب المتعلم "فتصحيح التطبيق أمام المتعلم من أنجح الوسائل للتقويم، يرى المتعلم خطا و يساعده المعلم على تصويبه عند عجزه"[3]، فالتمرين إذن وسيلة فعالة للتصحيح الأخطاء (الصوتية و المعجمية و التركيبية).

والهدف الأسمى من تعلم اللغات لاسيما الأجنبية منها يتجلى خاصة في القدرة على الفهم والتكلم بيسر وطلاقة، غير أن بلوغ هذا الهدف ليس بالأمر اليسير [4]. لأن مهارتي الفهم والكلام من أصعب المهارات اللغوية "فهما تقتضيان الاستنجاد بحشد هائل من التدريبات"[5]، أي أنه لا بد من التمرس المتواصل لا الاكتفاء بحفظ القواعد مثلا "فلا حياة في دروس القواعد

[1] ينظر: سعاد جخراب: التقويم اللغوي طرقه و معاييره في المدرسة الجزائرية، مرجع سابق، ص161
[2] أحمد حساني: دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية،(د،ط)، الجزائر، 2000، ص147
[3] فخر الدين عمر: طرق التدريس الخاصة باللغة العربية و التربية الإسلامية، ط2، عالم الكتب، القاهرة، 2000، ص137
[4] ينظر: محمد صاري: التمارين اللغوية، دراسة تحليلية نقدية، رسالة ماجستير، جامعة عنابة، 1990، ص42
[5] عبد الرحمان الحاج صالح: أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، مجلة اللسانيات، العدد4، الجزائر، 1974، ص70

بغير تطبيق، فهو الذي يبعث النشاط في المتعلمين ويربي فيهم ملكة الملاحظة، وبه يستقيم الأسلوب، وتسلم العبارات من الأخطاء، وتتكون العادات اللغوية الصحيحة والسليمة عند المتعلمين"[1]

وبذلك فالمسألة لا تتعلق بالتلقين والحفظ العشوائي دون فهم بقدر ما تتعلق بالممارسة المتكررة، وفي هذا الصدد يقول المبرد: "اللسان عضو إذا مرنته مرن، وإذا أهملته خار كالبيد التي تخشنها بالممارسة والبدن الذي تقويه برفع الحجر وما أشبهه."[2] وهذا تأكيد على ضرورة التكرار وفي نفس الموضوع يرى ابن خلدون بأن: "الملكة اللسانية لا تحصل إلا بتكرار الأفعال."[3] أي الممارسة الفعلية للكلام وتكراره حتى تتخلص القواعد من جانبها النظري الخامل وتتخذ من الجانب التطبيقي الفاعل سبيلا لتعلمها.

وبذلك نخلص إلى أنه للتمرين اللغوي أهمية ودور كبير في تجسيد القواعد النظرية وترسيخها، فمعظم الباحثين يؤكدون على ضرورة إجراء التمارين وتنويعها حيث يقول أحد الباحثين: "وفي تصوري أن الطريق الأمثل هو الالتزام بكثرة التمرينات والتدريبات، مع تنويعها لتعطي المهارات اللغوية المختلفة"[4] و بذلك فقد غزت التمارين اللغوية–الشفوية والكتابية خاصة– العالم في الآونة الأخيرة نظرا لأهميتها البالغة، لذلك خصصت ساعات عديدة لتمرين المتعلم على الاستعمال الجيد للغة وتوسيع ملكته اللغوية.

6.2 أنواع التمارين اللغوية:

1.6.2 التمارين التحليلية التركيبية: سميت بهذا الاسم لأنها تمتاز بالطابع التحليلي مثل: عيّن، بيّن، وضّح، استخرج...، و كذا الطابع التركيبي مثل، أكمل، أملأ الفراغ، أربط، كوّن....[5]

---

[1] عبد المنعم سيد عبد العال: طرق تدريس اللغة العربية،(د،ط)، دار غريب للطباعة، القاهرة،(د،ت)، ص157

[2] أبو العباس محمد بن يزيد المبرد: الكامل في اللغة العربية، (د،ط)، ج1، مكتبة المعارف، بيروت، ص 246

[3] عبد الرحمان ابن خلدون: مقدمة،ج2، المجلد1، (د،ط)، دار الكتاب اللبناني، بيروت، ص722

[4] أحمد مختار عمر: العربية الصحيحة، ط2، علم الكتب، القاهرة، 1998، ص51

[5] ينظر: زهور شتوح: تعليمية التمارين اللغوية في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط، مذكرة لنيل شهادة الماجستير، جامعة الحاج لخضر، باتنة، 2010،2011، ص40

ومثل هذه التمارين كانت متداولة في الطريقة الكلاسيكية القديمة، ولها دور كبير في تعليم اللغات، إذ يقول عبد الرحمان الحاج صالح: "أما وسائل الترسيخ التحليلية التركيبية فهي مفيدة جدا (بشرط أن تبرمج البرمجة الدقيقة وتنسق حسب ما يقتضيه التخطيط العام للدراسة)[1] فالتمارين التحليلية التركيبية إذن دور فعال في التعليم شريطة إعادة صياغتها ومنهجتها بطريقة تتماشى مع التطور الملحوظ في العملية التعليمية.

أ- **أنواعها:** لقد تعددت هذه التمارين واتخذت أصنافا كثيرة منها:

1-**تمارين ملء الفراغ:** وهي أن تعطي للمتعلم جملة تتخللها فراغات، ومجموعة من العناصر التي يمكن أن يكمل بها هذه الجمل ويمكن أن ترد الصيغ التالية: أكمل، أتمم، ضع، أملأ....[2]. وتسعى هذه التمارين إلى معرفة مدى تفطن ذكاء المتعلم من حيث فهمه للسياق السابق (سياق الجملة) ومن خلال وضع الكلمة المناسبة في الفراغ المناسب مثل:[3] أكمل النموذج: يعوي مثل الذئاب.

- يزأر مثل ..... .
- يصهل مثل ..... .
- يثغو مثل ..... .

2-**تمارين التركيب:** وتعالج هذه التمارين ظاهرة نحوية قد سبق وتناولها المتعلم في الدروس المقدمة، فيطلب منه إنشاء جمل مع تقديم مثال للتوضيح، وترد هذه التمارين على الصيغ التالية: هات، كوّن، اجعل، ركب.....[4] أي أن هذه التمارين تسعى إلى تذكير المتعلم بما تناوله سابقا من القواعد النحوية بهدف ترسيخها واستيعابها أكثر.

[1] عبد الرحمان الحاج صالح: أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، مرجع سابق، ص74

[6] ينظر: زهور شتوح: تعليمية التمارين اللغوية في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط، مرجع سابق، ص40

[3] شريفة غطاس: كتابي في اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2007،2008، ص21

[4] ينظر: زهور شتوح: تعليمية التمارين اللغوية في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط، مرجع سابق، ص41

مثل:[1] كون أربع جمل: جملة فعلية، وجملة اسمية، وجملة استفهامية، وجملة تعجبية.

3-**تمارين الاستخراج أو التعيين:** وفيها يطلب من المتعلم استخراج أو تعيين أو تبيين نوع العنصر اللغوي المقدم-سواء كان نحويا أو صرفيا- وتتخذ صيغا مختلفة مثل: عين، ميّز، بيّن، استخرج.....[2]

تهدف هذه التمارين إلى تقييم مدى استيعاب المتعلم للدرس المقدم ومثال ذلك: عين الخبر في الجمل الآتية.[3]

-الصديقان ماهران -الطيور تحلق فوق الأشجار

-العامل يحب خدمة الأرض -الأشجار ثمارها ناضجة

الشاب انتفع بعمله -الرجل العجوز قلبه طيب

4-**تمارين التحويل:** وهي تمارين تتعلق بتغيير هيئة العناصر إفرادية كانت أو تركيبية[4]، بمعنى أنها تدور حول تعبير تركيب الجملة أو مجموعة من الجمل، وتأتي على الصيغ التالية: حوّل، أدخل، اجعل، أضف، فهي بذلك تدرب المتعلم وتعوده على التركيز وتثري رصيده اللغوي كما أنها تسمح له بالتصرف في التراكيب، مثل: حول الجملة الجمل الآتية من المفرد إلى الجمع.[5]

-شكر المريض الطبيب وهو يبتسم -التحق الطبيب بالعيادة بسرعة.

-قبل الأمير الوصفة وهو يتعجب -أرسل الأمير في طلب ابن سينا.

[1] شريفة غطاس: كتابي في اللغة العربي، مرجع سابق، ص26
[2] [2] ينظر: زهور شتوح: تعليمية التمارين اللغوية في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط، مرجع سابق، ص41
[3] شريفة غطاس: كتابي في اللغة العربية، مرجع سابق، ص 34
[4] ينظر: زهور شتوح، تعليمية التمارين اللغوية، مرجع سابق، ص 42
[5] شريفة غطاس، كتابي في اللغة العربية، مرجع سابق، ص 106

5- **تمارين الإعراب:** وهي تمارين تطبيقية محظى، يطلب فيها من المتعلم تحليل تركيب أو عنصر لغوي إلى مكوناته[1]، أي تفكيك التركيب أو الجملة إلى مفردات، وإعراب كل واحدة منها حسب موقعها، وتأتي هذه التمارين على صيغة: أعرب.فهي بذلك تخدم الجانب النظري المدروس من القواعد. مثل: أعرب الجملتين الآتيتين:[2]

-يا أبناء الجزائر أبشروا يا أطفال اجتهدوا في الدراسة

6- تمارين الضبط بالشكل: ترد على شكل فقرة غير مضبوطة بالشكل، فيطلب من المتعلم ضبطها مع مراعاة القواعد النحوية وتأتي على صيغة: اضبط بالشكل، أشكل.....[3]

فهي تمارين تتشابه نوعا ما مع تمارين الإعراب ذلك أن المتعلم لا يستطيع معرفة الشكل الصحيح إلا إذا عرف الوظيفة النحوية للكلمة.مثل: اضبط بالشكل ما يأتي، ولا تنسى الشدّة.[4]

كانت الحيتان قلقة وخائفة وأدرك الصياد على الفور أن تلك الحيتان وقعت في فخ.

7- تمارين التصنيف: وغيرها يقدم المتعلم نصا أو جملا أو مفردات معينة ويطلب منه تصنيفا وفق الجدول، وترد على صيغة: صنّف[5].

فهو بذلك تدريب يهدف إلى اختبار قدرة المتعلم على التمييز بين مختلف المعارف التي اكتسبها سابقا: مثل: أصنف المفرادت الآتية إلى مجموعتين: السينما، المسرح[6]

الأدوار، الشاشة، الكاميرا، الخشبة، المتفرجون، الحاضرون، المشهد، المسرحية، السيناريو، تحية المتفرجين، التركيب، المخرج، التقنيون، الستار، المنصة، الممثلون، الشريط.

[1] ينظر: زهور شتوح: تعليمية التمارين اللغوية في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط، مرجع سابق، ص 43
[2] شريفة غطاس: كتابي في اللغة العربية، مرجع سابق، ص 56
[3] ينظر: زهور شتوح: تعليمية التمارين اللغوية في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط، مرجع سابق، ص 43
[4] شريفة غطاس: كتابي في اللغة العربية، مرجع سابق، ص 66
[5] ينظر: زهور شتوح: تعليمية التمارين اللغوية في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط، مرجع سابق، ص 43
[6] شريفة غطاس: كتابي في اللغة العربية، مرجع سابق، ص 156

ومن خلال ما سبق يتضح لنا بأن التمارين التحليلية التركيبية ما هي إلا تطبيق للجانب النظري المدروس، فهي تسعى إلى تدريب المتعلم إلى تطبيق القاعدة النظرية (النحوية الصرفية) وتقييم مدى استيعابه لها. إلا أنه سرعان ما استبدلت هذه التمارين، وغيرت بأخرى أكثر فاعلية وعصرنة.

2.6.2 التمارين البنيوية:

أ- **نشأتها:** إن مصطلح "التمارين البنيوية" مصطلح حديث النشأة في صناعة تعليم اللغات، ظهرت في بلدان ما وراء البحر الأطلسي (أمريكا و أوربا) في الستينات.

وقد ذهب D.Girard إلى أن ظهورها أول مرة كان بالو.م.أ تحت اسم latter drill ثم تحولت إلى مصطلح structural drill.[1] بهدف تأكيد الرابط اللغوي بين هذا النوع من التدريبات اللغوية وبين اللسانيات البنيوية، وقد جاءت هذه التمارين كرد فعل على الطريقة الكلاسيكية المتبعة والمعتمدة على التلقين الحفي للمتعلم. دعت هذه النظرية إلى التمحيص وإزالة الشوائب بتحليل الصعوبات فسرعان ما انطلق التأليف لحشد هائل من الكتب المتضمنة لهذه التمارين، لتصبح هذه الأخيرة موضة التعليم اللغوي الحديث.[2] وبهذا الشكل نمت وتطورت التمارين البنيوية وغزت النظام التربوي وطورت فيه على العموم.

ب- **مفهومها:** للتمارين البنيوية عدة مصطلحات، فقد أطلق عليها د.عبد الرحمان الحاج صالح مصطلح: "تمارين التصرف العفوي في بنى اللغة" و د.علي القاسمي: "التمارين المختبرية" وإسحاق محمد الأمين: "تدريبات الأنماط البنيوية".....، وهناك من يفضل مصطلح: "التطبيق السمعي الشفوي للبنى"[3]، وبذلك فقد تعددت التسميات واختلفت باختلاف منظور كل باحث، إلا أن المعنى أو المضمون لهذه التمارين يبقى

---

[1] Denis.girard: linguistique appliquée et didactique des langues,3émeb édition, armand colin-longman,paris, 1976,p71

[2] ينظر: سعاد جخراب: التقويم اللغوي طرقه و معاييره في المدرسة الجزائرية، مرجع سابق، ص 162

[3] ينظر: زهور شتوح: تعليمية التمارين اللغوية في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط، مرجع سابق، ص 48

ذاته، فتعرف بأنها: "التمارين التي تنطلق من مبدأ تمهيد المتعلم على استعمال مكثف للغة، وتثبيت السلوكات اللغوية بخلق آليات للاستعمال المألوف."[1] أي أنها تهدف إلى اكتساب التعلم لمهارة معينة عن طريق التدريب المتكرر والمتواصل للبنية قصد ترسيخها وتطبيقها ويعرفها عبد الرحمان الحاج صالح بأنها: "التدريب على التصرف العفوي في بني اللغة"[2] فهي بذلك كل تدريب يساعد المتعلم على الاستعمال الجيد والدقيق لتراكيب اللغة المدروسة، ليتعود عليها بطريقة عفوية غير متصنعة.

وتسعى التمارين البنيوية إلى تحسين مردودية التعلم، فهي السبيل الذي ينتهجه المتعلم لتلبية بعض الحاجيات التعليمية كاكتساب بنية لغوية واحدة عن طريق الاستعمال لها في سلسلة من الجمل قياسا على المنوال المقدم للحكاية في مقدمة كل تمرين.[3]

ويتطلب إجراء هذه التدريبات مساهمة المتعلم الإيجابية بتوجيه من معلمه في القيام بعمليات استبدالية أو نحوية لعدد معين من عناصر جملة الانطلاق (المنوال) وتتم هذه العملية غالبا من خلال استجابات المتعلم الشفهية لمنبه المعلم، الذي يحمل في طياته مفاتيح الاستجابة التي تتطلب في الواقع أكثر من جواب واحد كما في المثال التالي:[4]

المعلم: ألقى المعلم محاضرة قيمة.

المتعلم: ألقى المعلم محاضرة قيمة.

المعلم: كلمة.

المتعلم:ألقى المعلم كلمة قيمة.

[1] عبد االطيف الفاربي و أخرون: مصطلحات البيداغوجيا و الديداكتيك، معجم علوم التربية، ط2، سلسلة علوم التربية، الرباط،1994، ص138

[2] عبد الرحمان الحاج صالح: أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، مرجع سابق، ص 74

[3] ينظر: محمد صاري: التمارين اللغوية، مرجع سابق، ص 81

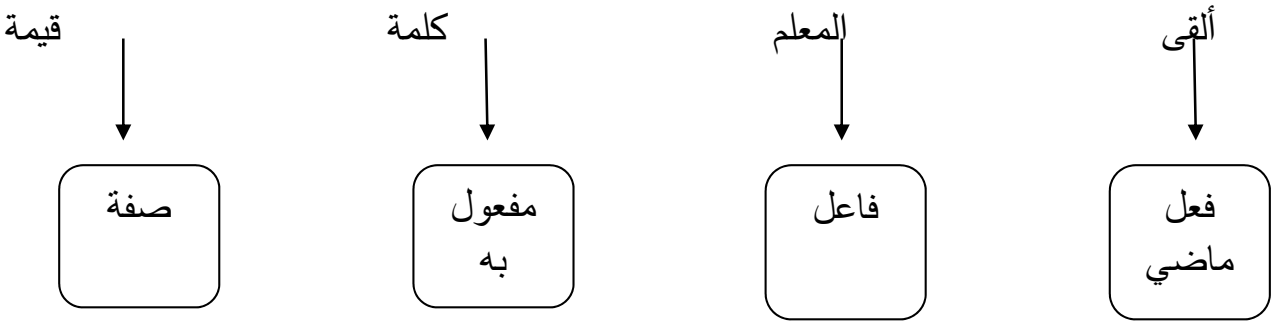
[4] سعاد جخراب: التقويم اللغوي طرقه و معاييره في المدرسة الجزائرية، مرجع سابق، ص163

المعلم: درسا.

المتعلم: ألقى المعلم درسا قيما.

المعلم: خطبة.

المتعلم ألقى المعلم خطبة قيمة.



أما مفهوم البنية فقد حددها"p.Delattre" بأنها عبارة عن. "سلسة من الخانات تديرها بانتظام ديناميكية التمرين البنيوي"[1].

ففي المثال السبق نجد أن جملة الانطلاق " المنوال" تتكون من 4 خانات كما هو ممثل أعلاه، فديناميكية التمرين البنيوي تبدو في العملية الاستبدالية التي تتلقاها الخانة الرابعة في كل مرة، أي أن تعبير الخانة الثالثة يؤدي بالضرورة إلى تغيير الخانة التي تليها (الرابعة) وذلك حسب النظام الصرفي للغة، ومثال ذلك مما قلناه سابقا:

-ألقى المعلم محاضرة قيمة.

-ألى المعلم درسا قيّمًا.

[1] د محمد صاري: التمارين اللغوية، مرجع سابق، ص 83

ج- **خصائصها:** للتمارين البنيوية سمات جوهرية تميزها عن سائر التمارين المستعملة في تعليم اللغات وهي كالأتي:

1-**الخصائص البنيوية:** وهي التي تثبت العلاقة الموجودة بين هذا النوع من التمارين وبين التحليل اللساني البنيوي لظاهرة لغوية معينة فتحديد ما يجب دراسته في اللغة يحتاج إلى وصف وتحليل هذه اللغة في مختلف مستوياتها: الصوتية، النحوية، الصرفية والمعجمية.

وهذا التحليل هو الذي يدفع إلى تحديد الرصيد اللغوي الوظيفي الذي يحتاجه المتعلم في مستوى معين من التعليم[1]. فهذا النوع من التمارين إذن يحفز المتعلم على الإبداع في التراكيب اللغوية انطلاقا من محاكات النموذج أو المثال المقدم.

2-**الخاصية السمعية الشفوية:** التمارين اللغوية لا ترقى إلى التمارين البنيوية لكونها تعلم على شكل بنية صوتية، صرفية، تركيبية، إذ أنها ترتكز في الأساس على التمثيل اللساني و على الحقيقة الصوتية للغة وكذا التحليل الدقيق في المخبر اللغوي، فجل اهتمامها ينصب على الخاصية السمعية الشفوية، لهذا يمكننا تسميتها "بالتطبيق السمعي الشفوي للبنى" وحتى لا نهمل بقية التمارين (الكتابية) فلابد من تخصيص قسط معين من للتدريبات الكتابية في كل المستويات، حسب ما تقتضيه طبيعة المتعلمين وأهدافهم من تعليم اللغة[2]. وهذا يعني بأن التمارين البنيوية تكون على شكل تمارين شفوية بنسبة كبيرة تفوق التمارين الكتابية لما لها من قدرة على فتح النقاش وتشجيع المتعلم على الإبداع فيه، وهذا ما يؤدي به إلى ابتكار أساليب جديدة وبالتالي ترسيخ المعلومات في ذهنه.

[1] المرجع السابق: ص87
[2] محمد صاري: التمارين اللغوية، المرجع السابق، ص، ص87،88

3-**الخاصية التنظيمية:** من العسير محاولة خلق آليات لغوية مماثلة للآليات المكتسبة من اللغة الأصلية، حيث يقتضي اكتساب عنصر لغوي معين-نحويا كان أم صرفيا، صوتيا أم معجميا- كما هائلا من التمارين الهادفة المبرمجة، ونعني بذلك تلك التدريبات التي توضح وفق خطة مدروسة، تراعي فيها شروط تنظيمية ومبادئ نفسية وتربوية ولغوية معينة. وهذا أهم ما يتميز به التمرين البنيوي، وتتمحور الخاصية التنظيمية حول النقاط التالية:[1].

أ- في بادئ الأمر، تكون لهذه التمارين أشكالا منظمة، تكاد تذكر في تعلم أي عنصر لغوي، كالإعادة مثلا، والاستبدال والتحويل، فغالبية هذه التمارين إذن تسير وفق خطة واحدة وتتمحور حول عنصر من العناصر السابقة (الاستبدال، التحويل، الإعادة).

ب- **التكملة:** غالبا ما تكون هذه التمارين في شكل مكملات ضرورية تلي الخطاب المسموع الموضوع وفق مقاييس موضوعية وهي تهدف إلى تمديد فترة الممارسة والتدريب لترسيخ الحوار والبنى اللغوية الواردة فيه من خلال إعادة استعمالها في سلسلة من التمارين المنظمة، أي أن هذه التمارين تكون بعد الحوار أو النقاش مباشرة لتكملته ولإثرائه بهدف ترسيخ المعلومة بشكل أعمق.

ج- التدرج و البساطة: وتبدو هذه السمة واضحة بشكل ملحوظ في هذه التمارين، من خلال تذليلها للصعوبات اللغوية عن طريق تقسيمها إلى أقصى درجة ممكنة، بحيث لا يحتوي التدريب على أكثر من صعوبة واحدة.

أما بالنسبة لجملة من التمارين فإن خاصية التدرج تبدو من خلال الانتقال من تمارين التكرار التي تستعمل فيها جمل وتراكيب بسيطة إلى أن تصل إلى تدريبات الإبداع، فتبدأ بالجواب المغلق الذي يتطلب إجابة جاهزة، لينتهي بالجواب الحر المفتوح وتظهر البساطة أيضا في

[1] المرجع السابق، ص، ص، ص 89،90،91

التعليمات التي تتصدر التمرين فهي سهلة مبسطة، سريعة الفهم: كاستمع، استمع واحد، حوّل كما في المثال....إلخ.

د- التخصص: أي التخصص في التمرين البنيوي بحيث لا يتناول هذا الأخير أكثر من صعوبة واحدة، فكل تمرين يحاول تذليل صعوبة واحدة، سواء كانت نحوية أو لفظية أو تنغمية.....

فلتعلم حروف الجر مثلا، فإن سمة التخصص تقتضي عدم تقديم كل الحروف (حروف الجر) دفعة واحدة بل يجب أن نخصص لكل حرف (من، إلى ،عن، في، على....) تمرينا خاصا به. ومثال ذلك: لتعلم حروف الجر "في" نجري التمرين الاستبدالي التالي:

المعلم: نعمل في المصنع.

المتعلم: نعمل في المصنع.

المعلم: ندرس في المدرسة.

المتعلم: ندرس في المدرسة.

المعلم نأكل..... .

المتعلم: نأكل في المطبخ.

وبهذا فإن هذه الخاصية ترتبط بالخاصية التي سبقتها (التدرج والبساطة) فكلاهما يسعى إلى تذليل ومحاولة حل مشكلة واحدة، لكون التمرين البنيوي يقتضي البحث عن حل واحد لسؤال واحد، حتى يتمكن المتعلم من التركيز أكثر دون تشويشه وإرباكه بأسئلة عديدة.

هـ- الكفاية و التنوع: فترسيخ بنية معينة لدى المتعلم تستدعي تقديم عديد من التمارين التي تمتاز بالكفاية والتنوع أي تقديم سلسلة من النماذج والأنماط التي تؤدي إلى ترسيخ البينة اللغوية بكيفية تسهل على المتعلم استعمالها عند الحاجة.

فعند النظر إلى الكتب الحديثة نجد أن تمارين الدرس الواحد لا تقل عن عشرة نماذج متنوعة من حيث الشكل، وكل نموذج يحوي على الأقل سبعة أمثلة[1].

و- سرعة الأداء : للتمارين البنيوية سرعة وإيقاعًا معينا يرتبط بالتدريبات المسجلة على الأشرطة الناطقة ولمسجلات الصوت التي تتكون من:

مثير + استجابة ⟵ يسمى تمرين ثنائي المرحلة.

مثير + استجابة + ترسيخ ⟵ يسمى تمرين ثلاثي المرحلة.

مثير + استجابة + ترسيخ + استجابة ثابتة ⟵ يسمى تمرين رباعي المرحلة.

ومما تجدر الإشارة إليه أن هذه العمليات يجب أن تتم بسرعة واحدة من المتعلمين، بحيث تتسم بالبطء والوضوح مع المبتدئين لمساعدتهم على السماع والأداء الصحيح للأصوات، أما مع المتقدمين فتكون اعتيادية كما تستعمل في أحوال خطابية يومية[2].

وفي الختام نستطيع القول بأن تطبيق التمارين البنيوية يتطلب من المعلم جهدا أكبر في دراسة وتحليل المعرفة لتبسيطها، وتسهيل تلقينها للمتعلم.

د- أنواع التمارين البنيوية: تختلف التمارين البنيوية من مؤلف لأخر إلا أن جوهرها يبقى واحد، حيث صنفها نلسون بروكس (Nilson Broox) إلى: اثني عشر نوعا، وروبولادو (Robert lado) إلى سبعة أنواع، في حين أحصى ويليام ماكي (wiliamakes) أحد عشر

[1] ينظر:محمد صاري: التمارين اللغوية، مرجع سابق، ص92
[2] ينظر: سعاد جخراب: التقويم اللغوي طرقه و معاييره في الجزائر، مرجع سابق، ص167

نوعا، وفرانسوا ريكيد (F.reqidat) أربع فئات تحتوي كل فئة على أنواع، وهذا بالنسبة للمؤلفات الأجنبية، أما المؤلفات العربية فنجدها: خمسة أنواع عند د.رضا السويسي، عشرة أنواع للمبتدئين وستة أنواع للمتقدمين عند د.على القاسمي.[1]

وبذلك فقد تعددت التصنيفات واختلفت، فكل مؤلف صنفها حسب منظوره الخاص.

وبعد تصنيف السيدة "جونوفياف دولاتر" أكثرها دقة وشمولا، حيث ينطلق من التمارين السهلة الأكثر آلية إلى التمارين الأكثر حرية، أي التدرج في نوع التمارين من الأكثر سهولة إلى الأكثر صعوبة وهي كالأتي.

1-**التمرين التكراري:Exercice de répititon**: وهو أبسط أنواع التمارين البنيوية وأسهلها وحسب محمد صاري هو: "التمرين المفتاح الذي يشمل نقطة انطلاق يتبعها المتعلم من خلاله لتقبل أنواع أخرى من التمارين البنيوية الأكثر صعوبة.

وتهدف تمارين التكرار إلى: "اكتساب المتعلم قدرة النطق الصحيح للحروف والجمل بالاعتماد على مفهومي الأصل والفرع/ مثل: جملة الأصل: الدنيا جميلة، الفرع: إن الدنيا جميلة/ مازالت الدنيا جميلة....."[2] أي أنها تسعى إلى تنمية مهارتي السماع والكلام لدى المتعلم.

2-تمرين الاستبدال: Exercice de substilution: ويقوم على أساس: "استبدال لفظ بآخر مع المحافظة على نفس البنية التركيبية"[3] فبنية الجملة (تركيبها) يبقى نفسه إلا أن المعنى يتغير كلما استبدلنا خانة بأخرى.

يهدف هذا النوع من التمارين إلى تنمية الإبداع لدى المتعلم من خلال تفطنه وانتباهه لكل التغيرات التي يمكن أن تطرأ على الجملة كلما غيرنا في صيغتها (الصرفية، النحوية....)

[1] ينظر:محمد صاري: التمارين اللغوية، مرجع سابق، ص،ص 93،94
[2] صالح بلعيد: دروس في اللسانيات التطبيقية، ط3، دار هومة، الجزائر، 2000، ص36
[3] المرجع نفسه ص36

3-تمارين التحويل: Exercice de transformation: يسمح هذا النوع من التمارين البنيوية للمتعلم باكتساب القدرة على التصرف في البنى، ويقوم على مبدأ التقابل[1]. فالمعلم يقدم الصيغة الأصلية (المنال) والمتعلم ويقوم بتحويل هذه الأخيرة إلى صيغة فرعية مثل:[2]

أكمل حسب المثال:

-هذا رجل من الصحراء ⟵ إنه صحراوي

-هذا الطفل من المدينة⟵ .....

-هذه البنت من إفريقيا⟵ .....

هذا بطل من الجزائر ⟵ .....

4-**تمارين التركيب: Exercice de combinaison:** ويقصد به تدريب المتعلم على: "الربط بين جملتين بسيطتين مستقلتين لتكوين جملة مركبة"[3] أي خلق جملة أو تركيب جديد من جملتين منفصلتين من خلال الربط بينهما بأدوات العطف أو الشرط.....

.

مثل:[4] -قرأنا قصة "الأم" ألف مكسيم جورجي قصة الأم.

⇦ قرأنا قصة الأم التي ألفها مكسيم جورجي.

5-**تمرين الزيادة:** Exercice d'expantion: فمن خلاله يقوم المتعلم "بإضافة عنصر لغوي في كل مرة للجملة الأصلية للحصول على جملة فرعية طويلة"[5]، أي أن

[1] ينظر: صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، مرجع سابق، ص36
[2] شريفة غطاس: كتابي في اللغة العربية، مرجع سابق، ص93
[3] صالح بلعيد: المرجع السابق، ص38
[4] زهور شتوح، تعليمية التمارين اللغوية، مرجع سابق، ص70
[5] ينظر: زهور شتوح: تعليمية التمارين اللغوية، مرجع سابق، ص38

المعلم يقدم الجملة الأصلية (المثال) مع إضافة بعض العناصر المدروسة مسبقا: كالمفعول به، المضاف إليه، الصفة....

مثال: – نال المتعلمون الجوائز (الخامسة ابتدائي).

–نال متعلموا السنة الخامسة ابتدائي الجوائز.

ويبقى المعلم يصنف على هذا المنوال حتى يكون جملا أطول ذات معنى مفيد، ولكي تترسخ القواعد والقوانين المدروسة في ذهن المتعلم.

6–**تمارين التكملة:** Exercice de complétion: ويمكن إنجاز هذا التمرين شفاهيا أو كتابيا بحيث يقدم المعلم جملة أو حوار ويطلب من المتعلم تكملتها مثل:[1] أكمل الجمل الآتية بالحال المناسب:

–أقبل المجتهد..... –عاد التلاميذ من الجولة .....

.

–قطف الفلاح التفاح –رجع العامل من المعمل

وبذلك يكون هذا الصنف من التمارين تمرينا فعالا في تنمية مخيلة المتعلم بحيث يسمح له تمرين التكملة بالتعبير عمّا يحلو له.

1–**تمارين الحوار الموجه:** Dialogue dirigée: وهو الأخير في سلسلة أنواع التمارين البنيوية، و الذي يمتاز عما سبقه بالعفوية.[2] أي أنه يضع المتعلم في أمر الواقع، فيقوده إلى التعبير التلقائي شفهيا كان أو كتابيا وهذه لمحة بسيطة عن أنواع التمارين البنيوية والتي لها دور فعال في إثراء المتعلم وتحفيزه وتعليمه على ردة الفعل السليمة.

[1] شريفة غطاس: كتابي في اللغة العربية، مرجع سابق، ص102
[2] ينظر: صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، مرجع سابق، ص38

3.6.2 التمارين التواصلية:

أ- **نشأتها و مفهومها:** إن مصطلح "التمارين التواصلية" أو "تمارين التبليغ التواصلي" مصطلح حديث النشأة في صناعة تعليم اللغات ظهر في السنوات الأخيرة على أنقاض الطريقة البنيوية كثمرة من ثمار الطريقة التبليغية* وقد اتخذ واضعوها من ملكة التواصل أساسا لها بحيث ترتكز على البعدين الاجتماعي والتواصلي في تعلم وتعليم اللغات الأجنبية[1] فخلق التواصل وتعليمه للمتعلم من أهم أهداف هذه التمارين.

ويقصد بتمارين التبليغ التواصلي: "كل نشاط يهدف إلى تدريب المتعلم على اكتساب التلقائية في التعبير عن المقامات والأحوال الخطابية اليومية المختلفة."[2] أي أن هذه التمارين وجهت اهتمامها من متطلبات المتعلم اللغوية إلى متطلباته التبليغية التواصلية ولهذا سميت بهذا الاسم.

فكل تدريب يمارسه المتعلم ليعرف ما يمكن قوله في زمان معين ومكان معين، مع متحدث معين بطريقة معينة لتحقيق هدف معين عن طريق استخدام: الوصف، التقرير، الجواب، الموافقة والرفض والطلب....[3]. فهو تمرين تواصلي.

ويعطى هذا النوع من التمارين "من أجل أن يتدرب المتعلم على حسن التواصل مع الآخرين (القدرة على التعبير الشفوي أو الكتابي في مختلف المناسبات قصد التواصل مع الأخرين)"[4]، بمعنى أن الهدف الأسمى للتمارين التواصلية يتجلى في حفظ اللسان من الخطأ، وتمكين المتعلم من الاستعمال التلقائي الجيد للغة.

*الطريقة التبليغية: قامت فس ظل النظريات اللغوية و السيكولوجية و الإجتماعية و ذلك منذ أن أقر"ديل هايمز" رائد من رواد علم اللغة الإجتماعي بكل من الملكة اللغوية و الأداء اللغوي الذين نادى بهما "تشومسكي" ولكنه أضاف إليهما ما أسماه بالقدرة على التبليغ حيث يقول: "أن الطفل العادي يكتسب معرفة الجمل اللغوية لا كمجرد جمل صحيحة من الناحية اللغوية فحسب، بل كجمل ملائمة للمواقف الإجتماعية المختلفة. ينظر عن : نايف خرماوعلي حجاج: اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، علم المعرفة، الكويت، يونيو، 1988، ص، ص 192،123

[1] ينظر: سعاد جخراب: التقويم اللغوي طرقه ومعاييره في المدرسة الجزائرية، مرجع سابق، ص170

[2] محمد صاري: التمارين اللغوية، مرجع سابق، ص121

[3] المرجع نفسه، ص121

[4] عبد المجيد عيساني: نظريات التعلم و تطبيقاتها في علوم اللغة، اكتساب المهارات اللغوية الأساسية، مرجع سابق، ص151

ب- **خصائص التمارين التواصلية:** لها خاصيتان رئيسيتان هما:

1-**التدرج في عرض المادة:** فلا يتم ذلك إلا عن طريق الوظائف اللغوية، ولذلك يرتكز البحث على أهم الوظائف التي ينبغي التدرب عليها، وقد لخصتها 'ميري ميتكا شاركو" في كتاب: "تعليم الإنجليزية كلغة ثانية" في المحاور التالية:[1]

أ- **التقديم والتعارف:** كالطرق التي يقدم بها الإنسان نفسه والعناوين والأعمار....

ب- **غرفة الدراسة:** كأسماء المواد التعليمية و التعرف على مختلف الأنشطة والبرامج....

ج-**المدرسة:** كموقع المدرسة والأماكن والغرف....

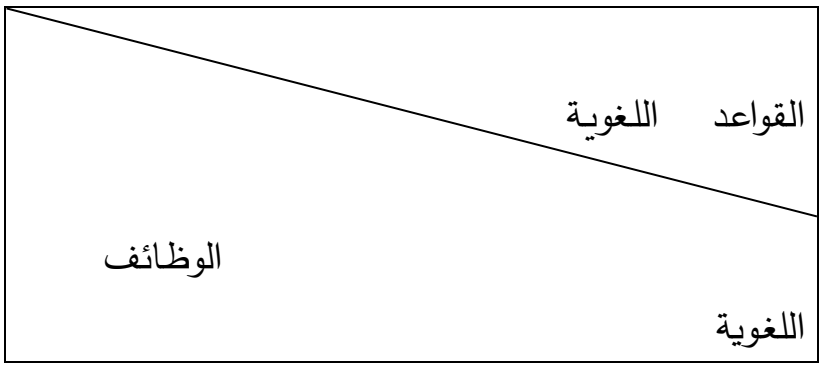
د-**الأسرة:** كمعرفة المنزل والقرابة، وأوقات الطعام....

هـ- **البيئة المحيطة:** كالمواصلات، وسائل الاتصال، المباني....

و- **المجتمع الأوسع:** التراث الثقافي، الخدمات الصحية، الزواج....

ي- **متنوعات:** كأيام الأسبوع، وعدد الشهور والفصول....

وبعد عرض أهم المحاور التي يتدرب عليها المتعلم في الطريقة الوظيفية التواصلية، تشترط "يالدن" أن تقدم القواعد اللغوية في نفس الوقت مع الوظائف اللغوية و تمثلها بالشكل التالي:[2]



[1] ينظر: محمد صاري: التمارين اللغوية، مرجع سابق، ص125

[2] سعاد جخراب: التقويم اللغوي طرقه و معاييره في المدرسة الجزائرية، مرجع سابق، ص172

المستوى الابتدائي في الطريقة المتوازية

فالاتجاه الوظيفي إذن يرتكز على الوظائف السبع التي تناولها سابقا وهي ضرورية لتدعيم العملية التعليمية، فلابد من إدراج هذه الوظائف في المنهج الدراسي إلى جانب قواعد اللغة.

2-**الخاصية السمعية الشفوية:** أو ما يعرف بالحوار le dialogue فهو من أهم المبادئ التي تتحلى بها التمارين التواصلية، إذ يعد أسلوبا تعليميا يعتمد في الأساس على صيغة: سؤال-جواب، قد يكون بين المعلم ومتعلميه، وقد يكون بين المتعلمين فيما بينهم. ويهدف إلى تنمية روح المشاركة والتفاعل البناء بين المتعلمين[1]، ويقسم الحوار إلى قسمين: حوار عمودي، وحوار أفقي، (سؤال-جواب، حوار مفتوح يفتح المجال للنقاش المعمق ويسمح بتبادل المعارف بين الأطراف المشاركة فيه، إضافة إلى التعبير عنه وإبداء الرأي الخاص لكل فرد.)

ومن خلال ما سبق نخلص إلى أنه للتمارين التواصلية مبادئ تتسم بها ونميزها عن سائر التمارين الأخرى وهي كثيرة إلا أن خاصية التدرج والحوار أهمها على الإطلاق، فهما يساهمان بشكل مباشر في تحقيق الغايات التبليغية لدى المتعلم.

أنواع التمارين التواصلية: للتمارين التواصلية وكغيرها من التمارين الأخرى أشكال عديدة، حيث يمكن تصنيفها إلى نوعين رئيسيين هما:

- تمارين الفهم (المسموع والمقروء)
- تمارين الإنشاء (الحديث والكتابة)[2]

[1] ينظر: زهور شتوح: تعليمية التمارين اللغوية، مرجع سابق، ص 82
[2] ينظر: المرجع السابق، ص 83

1-**تمارين الفهم:** وتشمل بذلك تمارين فهم المسموع وفهم المقروء، فالأولى تسعى إلى تنمية مهارة الاستماع لدى المتعلم، ومن أجل ذلك هناك أصناف عديدة من التمارين التي تساهم في التدريب على هذه المهارة وهي كالأتي:

أ-تمارين السؤال والجواب[1]: تتمحور في الأساس حول الإجابة على أسئلة تبليغية عامة.

فهي تعين المعلم على معرفة مدى فهم المتعلم لما يسمع، حيث يطرح المعلم السؤال ويجيب عنه المتعلم، ويتخذ هذا الصنف أشكالا عديدة منها:

- أسئلة الصواب والخطأ، وتدور حول تصحيح الخطأ إن وجد.
- أسئلة الإجابة بنعم أو لا، وهي ذات إجابة جاهزة تظهر مباشرة من خلال صياغة السؤال.
- أسئلة تحتاج الإجابة عنها بأكثر من كلمة، أي أنها تحتمل إجابة طويلة كأنها تعبير موجز.
- أسئلة شمولية، ما الفكرة العامة للنص؟
- أسئلة تفصيلية، (أين، كيف، متى، لماذا...)

ب-استمع وعين: و يكون ذلك بعد الفراغ من قراءة نص ما، بحيث يعيد المعلم قراءة النص فقرة فقرة، ويعرض على متعلميه مجموعة من الأفكار الجزئية والفكرة الأساسية، ليختاروا الفكرة المناسبة لكل فقرة [2]وبهذا يتم تنمية ملكة الفهم لديهم.

ج-تمارين الاستماع مع الكتابة: وغايتها تدريب المتعلم على فهم المسموع وإدراكه جيدا، وتتم على طريق إعادة صياغة المتعلم لكل ما سمعه وإعادة كتابته حسب فهمه الخاص،[3] كأن

[1] ينظر :المرجع نفسه: الصفة 84
[2] ينظر: المرجع السابق، ص 86
[3] ينظر: زهور شتوح، تعليمية التمارين اللغوية، مرجع سابق، ص86

يقوم كل متعلم بوصف رحلته إلى أحد الأماكن، فيعيد زميله صياغة ذلك انطلاقا من المعطيات التي سمعها.

د- تمارين الإكمال: وغيرها يقوم المعلم بقراءة نص أو حوار فينصت إليه المتعلمون ثم يجري التمرين مباشرة بحيث يقدم المعلم جملا مبتورة من النص ليتمها كل متعلم[1] مثل:

يقرأ المعلم الفقرة التالية:"في القرن الخامس عشر الميلادي عاش فتى إيطالي اسمه كريستوف كولومبوس كان مولعا بالأسفار وكان ذا عزيمة قوية وإرادة، فاستطاع أن يستميل ملكة إسبانيا فأعطته الرجال والأموال والسفن وتمنت له النجاح في رحلته"[2].

ثم يطرح الأسئلة التالية:

- في القرن الخامس عشر ميلادي عاش فتى إيطالي اسمه.....
- كريستوف كولومبوس مولعا.....
- وأمّا الثانية (تمارين فهم المقروء) وتعتمد أساسا على النصوص المكتوبة وتسعى إلى تنمية مهارتي الاستماع والقراءة (النطق السليم للحروف)، ومن أبرز الطرق الحديثة المتبعة في تدريب المتعلم على فهم المقروء (المكتوب) نجد استعمال البطاقات التي تسعى إلى تحبيب القراءة لدى المتعلم وتدريبه على الانتباه والفهم الجيد وفي هذا السياق يذهب محمد صالح سمك إلى أن هذه البطاقات لا تقتصر فائدتها على تعويد المتعلم على القراءة السريعة مع الفهم وحسن الأداء، بل إنها تتعدى ذلك إلى تدريبه على الهجاء الإملائي السليم وتحسين الخط والتعبير اللغوي الجيد.[3] فهي بذلك تمارين تساعد المتعلم على التخلص من الملل ورتابة التمارين المعروفة لديه.

[1] ينظر: المرجع نفسه، ص86
[2] شريفه غطاس: كتاب في اللغة العربية، مرجع سابق، ص172
[3] ينظر: زهور شتوح، تعليمية التمارين اللغوية، مرجع سابق، ص، ص87،88

2-**تمارين الإنشاء :** مما لاشك فيه أن التعبير من أهم وظائف اللغة والمتمثلة في التواصل فلا فائدة من تعليم لا يتمكن المتعلم فيه عن التعبير عما يختلج أنفاسه في عبارة عذبة أو أسلوب جميل.

ونقصد بالتعبير في تعليمية اللغات ذلك النشاط الكتابي والشفهي فهو "إفصاح الإنسان بلسانه أو قلمه عما في نفسه من الأفكار والمعاني"[1] أي أنه يدرب المتعلم ويكسبه القدرة على التعبير عما في نفسه بكل حرية.

وللتعبير جانبان أساسيان: جانب معنوي، وجانب لفظي، فالأول يتمثل في: مختلف الأفكار الموجودة في نفس الفرد من معاني ومدركات والثاني يتمثل في: المظهر الخارجي الذي يتكون من الكلمات والعبارات التي نعبر بها عن الأفكار(الجانب المعنوي)[2]، لأن الجانب اللفظي إذن هو الجانب التطبيقي للجانب المعنوي. إذ يتجسد لنا كل الأفكار الموجودة في الذهن على أرض الواقع.

وبذلك فإن الغرض من التعبير الإنشائي يتجلى خاصة في تدعيم قدرة المتعلم على التعبير عن شخصيته وتعزيز بنيته المعرفية والنفسية ليكون فردا متوازن قادرا على التواصل نفسيا واجتماعيا وتنقسم تمارين التعبير إلى قسمين نوردها كالأتي:

أ- **تمارين التعبير الشفهي:** ويعرف التعبير الشفوي بالمحادثة أو الإنشاء الشفوي، وهو عبارة عن كلام منطوق يعبر من خلاله المتحدث عن أفكاره وأحاسيسه يهدف إلى "اكتساب المتعلمين مهارة التواصل الشفوي، بمعنى إكسابهم القدرة على الألفاظ الصحيحة الفصيحة والتراكيب الصحيحة.

ويمكننا تصنيف تمارين التعبير الشفهي إلى:[3]

[1] عبد اللطيف الفاربي: معجم علوم التربية، مصطلحات البيداغوجيا و الديداكتيك،ط2، الرباط،1994، ص، ص140،139

[2] ينظر: زهور شتوح، تعليمية التمارين اللغوية، مرجع سابق، ص91

[3] ينظر: المرجع السابق، ص، ص، ص94،93،92

1-**تمارين الكلام عن طريق الحركة:** وهي من أهم التمارين المسلية التي يشترك فيها اللفظ والإشارة، ففيها يصف المتعلم كل ما يراه من أنشطة حركية، أي أن كل متعلم يعبر عن كل ما يراه وفق منظوره الخاص، كأن يكلف المعلم من أحد متعلميه تقليد مهنة ما أو حيوان معين، ثم يطلب من بقية زملائه إدراك ووصف ما رأوه.

2-**تمارين الحديث من خلال الصورة:** وهي تمارين محفزة للمتعلم، تزيد من قوة الملاحظة والانتباه لديه، ففيها يتم معالجة الرموز (الصور والرسوم) عن طريق توضيح مدركتها والتعبير عنها بالألفاظ اللغوية.

ونجد هذا النوع من التدريب في مستهل كل نص (في كتاب السنة الخامسة إبتدائي) حيث يقوم المتعلمون بوصف الصورة المرفقة للنص والتعبير عنها.

3-**تمارين الحديث من خلال الحديث(الكلام):** ويتم ذلك من خلال:

- تمارين التلخيص، وفيها يقرأ المتعلم نصا ما ثم نطلب منه تلخيص ما قرأه شفويا، وهذا تدعيم للتعبير الشفهي، وتدريب على فهم المقروء أو المسموع.
- تمارين السؤال والجواب، قد ترد على شكل إجابة عن أسئلة مطروحة من قبل المعلم لنص مسموع، أو من خلال الإجابة عن أسئلة عامة مثل: هل أنجزت التمرين أ .....إلخ.

ويتم كل ذلك بمناقشة مفتوحة للإجابة عن التساؤلات المطروحة.

ب- **تمارين التعبير الكتابي:** يعرف التعبير الكتابي عموما بأنه:"استخدام الرموز الكتابية في صوغ ما يجول في الخاطر من أفكار ومشاعر وأحاسيس وانفعالات[1] أي أنه يتمثل في قدرة المتعلم على الكتابة المترجمة لأفكاره بعبارات سليمة تخلو من الأخطاء.

[1] محمد لطفي، محمد جاد: برنامج مقترح لتنمية مهارات التعبير الكتابي و الاتجاه نحوه لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، مجلة العلوم التربوية، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، العدد2، أبريل، 2005، ص34

ولا تختلف تمارين التعبير المتابي عن تمارين العبير الشفهي إلا في طريقة تقديمها وعرضها، فيقوم المتعلم بالإجابة عنها كتابيا ويمكن تصنيفها إلى عدة أنواع منها:[1]

1-**ترتيب الحوار:** وغيه يقدم المتعلم حوار غير مرتب ويطلب من المعلمين ترتيبه

2-**تمارين الإكمال:** وفيها يعيد المتعلم كتابة العبارة بعد اختيار الكلمة المناسبة مثل:

3-**تحويل حوار إلى نص مسرود:** فيقدم المعلم حوار يطلب من المتعلم إعادة صياغته في قالب نص مكتوب.

4-**تمرين كتابة موضوع مع الاستعانة بالأسئلة:** وفيه يقوم المتعلم بإنشاء نص من خلال الإجابة عن مجموعة من الأسئلة المقدمة من طرف المعلم مثل: نجحت في امتحان شهادة التعليم الابتدائي بمعدل جيد فكافأك والد على ذلك برحلة إلى أحد البلدان، تحدث عن ذلك مستعينا بالعناصر الآتية:

- ما هو البلد الذي اخترته ؟ و لماذا ؟
- ما هي أبرز الأماكن التي زرتها ؟
- صف إحساسك بعد العودة إلى الوطن.

5-**الألعاب اللغوية:** تحظى الألعاب اللغوية بمكانة عالية في تعليمية اللغات، لكونها وسيلة للتعليم والتسلية في آن واحد.

[1] ينظر: زهور شتوح، تعليمية التمارين اللغوية، مرجع سابق، ص، ص98،99

6-وتعرف على أنها مجموعة من الأنشطة المنظمة والتي تمكن المتعلمين من التفاعل والتواصل فيما بينهم، فهي أسلوب تربوي فعال يقضي على الرتابة ويبعث النشاط والحيوية في نفوس المتعلمين وتتخذ هذه الألعاب أشكالا عدة نذكر من بينها:[1]

أ- لعب الأدوار من خلال قيام المتعلمين بتمثيل مسرحية مثلا.

ب- ألعاب التمثيل أو المحاكاة، وهي شبيهة بلعب الأدوار عن طريق تقمص وعيش الشخصية.

ج-ألعاب تفاعلية، تضع المتعلم في وضعية التعبير عن أفكاره الخاصة أمام زملائه.

وفي الختام نستنتج بأن الإنشاء بشقيه-التعبير الكتابي والتعبير الشفهي- من أهم الغايات المنشودة من دراسة تعليم اللغات، فهي تسعى إلى تنمية مهارة التعبير والتواصل لدى المتعلم بغية إعداده لمواجهة مختلف المواقف الحيوية التي تتطلب منه فصاحة اللسان والقدرة على الارتجال.

[1] ينظر: المرجع السابق،ص، ص101،100

الفصل الثاني: دراسة ميدانية تطبيقية

1)- الإشكالية:

يعد التمرين اللغوي في عملية التعليم مقوما بيداغوجيا لا غنى عنه، فهو الوسيلة الجوهرية المنتهجة في ترقية العادات اللغوية لدى المتعلم وتحسين أدائه، لدى أولت المدرسة الجزائرية عناية بالغة بهده التمارين وبكيفية إجرائها، وبرمجتها لتتماشى وفكر المتعلم خاصة في ضوء التغير الملحوظ في المنظومة التربوية، والذي يسعى إلى تحسين ورفع كفاءة المتعلم بالدرجة الأولى.

وقد حاولنا في هذا البحث الكشف عن مدى أهمية هذه الأخيرة في تحسين الأداء اللغوي للمتعلم, انطلاقا من الواقع المحسوس والمتمثل في الوضع الحالي لتعليم اللغة العربية في مدارسنا الابتدائية خاصة, ففيها تتجلى هذه الأهمية؟ وما أهداف التمارين اللغوية؟ وما هي الصعوبات التي يواجهها المتعلم في حل هذه التمارين؟ وما الحلول المقترحة للحد من ذلك؟ .... وغيرها من التساؤلات التي نجيب عنها في صفحات لاحقة.

2)-مجال الدراسة

أ-المجال الجغرافي: أجريت هذه الدراسة في مجموعة من المدارس الابتدائية التي وزعنا بها الاستمارات بولاية ميلة، وقد مست المدارس التالية: العربي بن الرجم، بيرش مختار، احمد حملة.

ب- العينة: تكونت عينة الدراسة من معلمي اللغة العربية ممن يدرسون السنة الخامسة ابتدائي ودرسوها في الأعوام الماضية، والذين تم توزيع الاستمارات عليهم، وقد بلغ عددهم خمسة عشر معتما ومعلمة، من بينهم ستة معلمين وتسعة معلمات متباييني الخبرة في التعليم.

ج-كيفية إجراء الدراسة: قمنا في بادئ الأمر بتحضير مجموعة من الأسئلة التي تم عرضها على الأستاذ المشرف والذي قام بضبط أسئلتها من حيث المضمون والصياغة، لنتحصل بعد ذلك على الشكل النهائي للاستمارة كما هي في الملحق، التي أصبحت متكونة من ستة عشر سؤالا مقسمة إلى قسمين أساسيين: تناولنا في القسم الأول منه البيانات الشخصية للمعلمين ويضم ثلاثة أسئلة، أما القسم الثاني فيضم الأسئلة الخاصة بالموضوع وهي ثلاثة عشر سؤالا، قمنا بتوزيعها على معلمي التعليم الابتدائي بولاية ميلة وقد تمت العملية بطريقة مباشرة أجاب فيها المعلمون عن الأسئلة في حضورنا، ثم جمعنا لنتحصل على العدد الإجمالي وهو خمسة عشر استمارة.

3)-منهج الدراسة

بعد الانتهاء من الجانب النظري في الفصل السابق، انتقلنا إلى الجانب التطبيقي منه، حيث قمنا كمرحلة أولية بقراءة وتمعن كل الأجوبة الواردة في الاستمارات، ثم قمنا بتفريغ كل البيانات في جداول قصد تسهيل عملية الإحصاء وتحديد كل التكرارات والنسب المئوية.

وختاما قمنا بعملية التحليل للنتائج المتحصل عليها.

4)-تحليل النتائج:

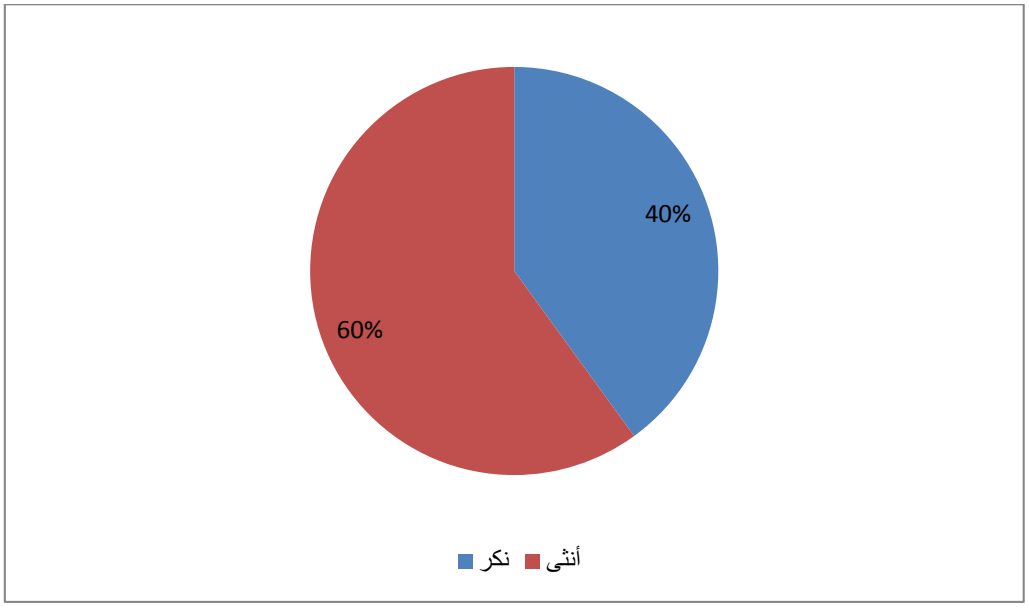
4-1-معلومات عن العينة:

أ-الجنس:

الجدول رقم (1):توزيع افراد العينة حسب الجنس.

	العدد	النسبة المؤوية
ذكر	06	%40
أنثى	09	%60
المجموع	15	%100

ويمكن لنا أن نمثل هذه النسب في دائرة نسبية كالأتي:



من خلال ملاحظتنا لهذا الجدول يتضح لنا أن نسبة المعلمات تفوق نسبة المعلمين، حيث قدرت نسبة المعلمات بـ:60% في حين أن نسبة المعلمين قدرت بـــ:40% وذلك راجع إلى اكتساح المرأة لهذا الميدان (الميدان التربوي) ولتقبل المجتمع لفكرة عمل المرأة في مهنة التعليم.

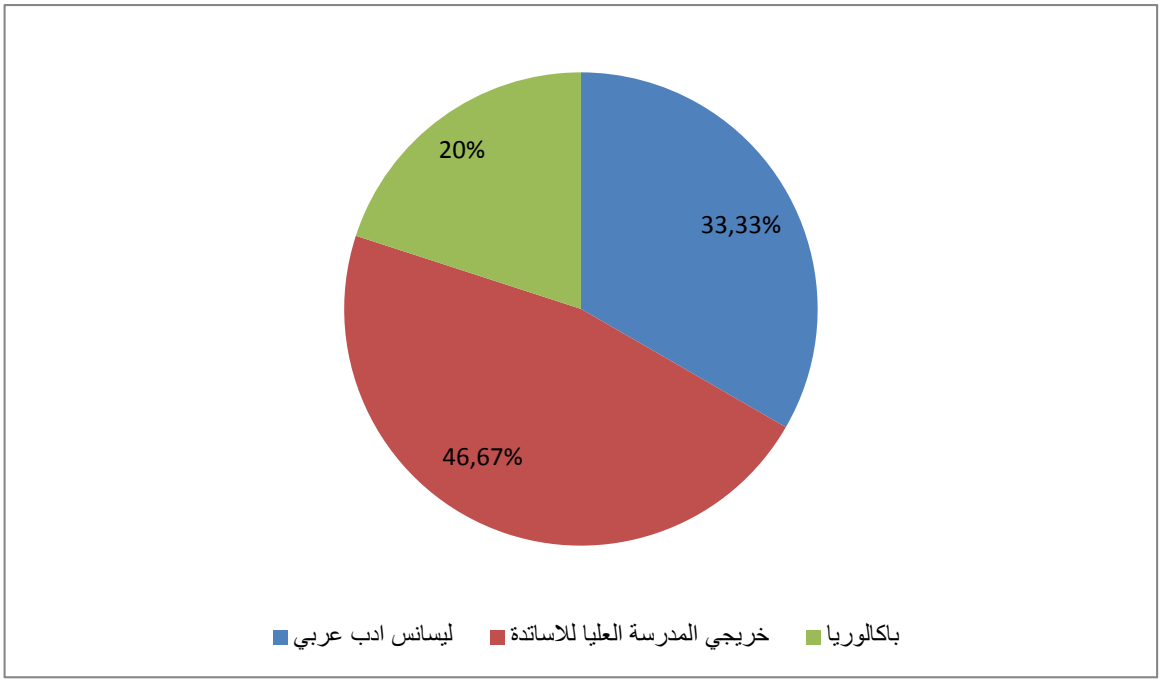
ب-الشهادة المتحصل عليها:

الجدول رقم(2): توزيع أفراد العينة حسب الشهادات المتحصل عليها.

الجدول رقم02 :

	العدد	النسبة المؤوية
ليسانس أدب عربي	05	%33.33
خريج المدرسة العليا للأساتدة	07	%46.67
بكالوريا	03	%20
المجموع	15	%100

ويمكن لنا أن نمثل هذه النسب في دائرة نسبية كالأتي:



من خلال الجدول نلاحظ أن أكبر نسبة من المعلمين هم من خريجي المدرسة العليا للأساتذة بنسبة: 46.67% لأنهم قد تلقوا تكوينا بيداغوجيا كاملا وتمتعوا بكفاءة عالية، في حين أن: 33.33% هم من ذوي المتحصلين على شهادة ليسانس أدب عربي، وذلك لتخصصهم في المادة، وتليها: 20% بالنسبة للأساتذة المتحصلين على شهادة البكالوريا وهي أقل نسبة لأنها تمثل المعلمين القدامى فأغلبهم قد تقاعدوا.

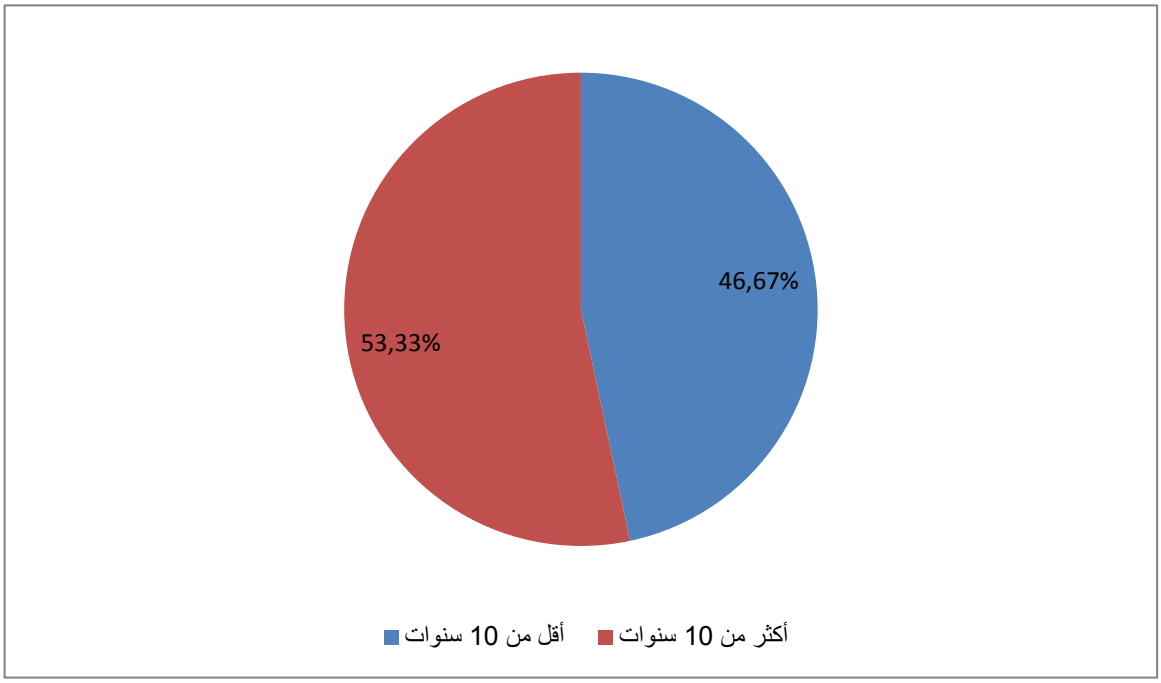
ج-الأقدمية في التعليم:

الجدول رقم(3):توزيع أفراد العينة حسب أقدميتهم في التعليم.

الجدول رقم 03 :

	العدد	النسبة المؤوية
أقل من عشر سنوات	07	%46.67
أكثر من عشر سنوات	08	%53.33
المجموع	15	%100

ويمكن لنا أن نمثل هذه النسب في دائرة نسبية كالأتي:



من خلال الجدول رقم (3) نلاحظ أن نسبة: 53.33% من المعلمين خبرتهم تعدت 10 سنوات، وهم الفئة الأكثر تجربة ميدانية في طرق التعليم والتقويم، أما المعلمين الذين تقل خبرتهم عن 10 سنوات فقد قدرت نسبتهم بـــ:46.67% وفي تزايد مستمر، وهذا راجع إلى تمتع هذه الفئة بالحظ الأوفر عن سابقتها في نوعية التكوين الأكاديمي وجودته (وذلك للتغيرات الملحوظة في قطاع التربية و التعليم).

4-2-نتائج الأسئلة:

1- النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

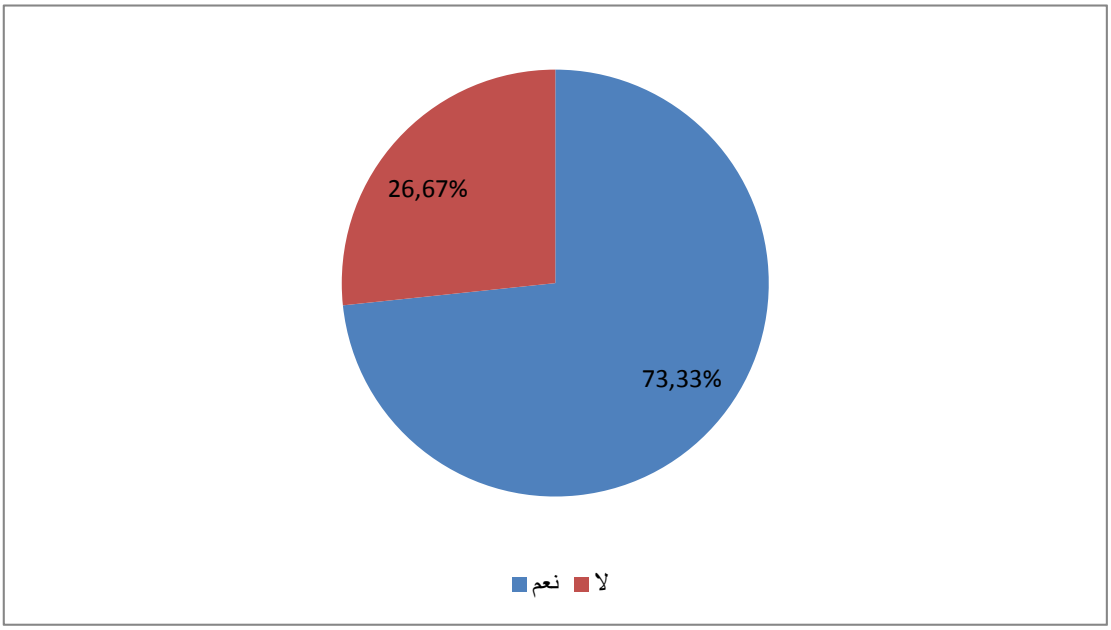
- **نص السؤال:** هل عدد التمارين في اللغة العربية كاف لتقويم تحصيل المتعلم في السنة الخامسة ابتدائي؟

وكانت النتيجة كالآتي:

الجدول رقم 04 :

	العدد	النسبة المؤوية
نعم	11	%73.33
لا	04	%26.67
المجموع	15	%100

ويمكن لنا أن نمثل هذه النسب في دائرة نسبية كالأتي:



من خلال الجدول نلاحظ أن نسبة:73.33 %من العلمين أقرت بكفاية عدد التمارين في السنة الدراسية بالنسبة لتقويم المتعلم في حين أن نسبة: 26.67% قالت عكس ذلك، حيث أنها لم تجد أي علاقة بين التمرين اللغوي و التقويم. وعليه فإننا نلخص إلى أنه للتمرين

اللغوي دور كبير في مساعدة المعلم على تقويم مستوى المتعلم والكشف عن مدى تحصيله الجيد لمختلف المعارف.

2- النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

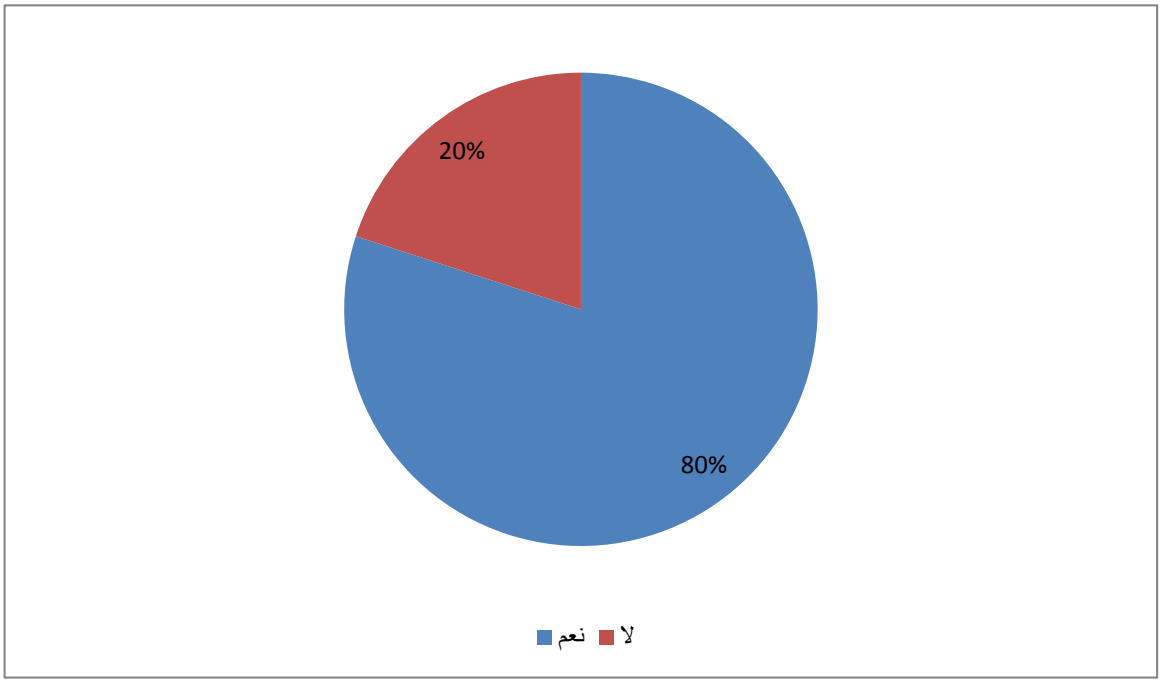
- **نص السؤال:** هل أعطت التقويمات الشهرية فائدة في زيادة إكتساب اللغة العربية؟

وكانت النتيجة كالآتي:

الجدول رقم05:

	العدد	**النسبة المؤوية**
نعم	12	%80
لا	03	%20
المجموع	15	%100

ويمكن لنا أن نمثل هذه النسب في دائرة نسبية كالأتي:



والمقصود بالتقويمات الشهرية " التقويم المستمر" الذي يعطي الحرية للمتعلم في إختيار الوسيلة المناسبة لذلك، فعند ملاحظتنا لهذا الجدول نجد أن أغلبية المعلمين أيدوا فائدة التقويم المستمر في إثراء رصيد المتعلم وتدعيمه وذلك بنسبة: 80% إذ أن هذه العملية (التقويم المستمر) تكشف عن الفروقات الفردية المتواجدة لدى المتعلمين. فمن خلالها يتسنى للمعلم الكشف عن نقاط القوة لتعزيزها ونقاط الضعف لتداركها والتقليل من حدها.

في حين أن 20% للمتبقية من المعلمين لم تؤيد هذا الرأي.

3- النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

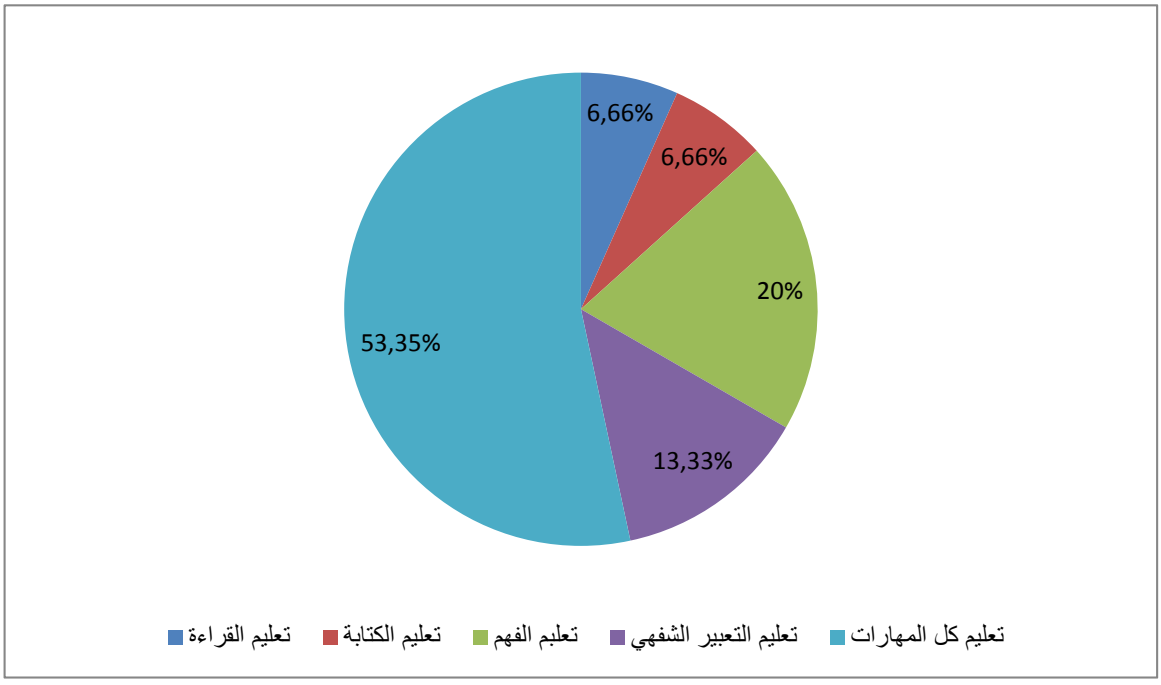
- **نص السؤال:** ما أهداف تدريس اللغة العربية في المرحلة الابتدائية ؟

وكانت النتيجة كالآتي:

الجدول رقم 06 :

	العدد	النسبة المؤوية
تعليم القراءة	01	%6.66
تعليم الكتابة	01	%6.66
تعليم الفهم	03	%20
تعليم التعبير الشفهي	02	%13.33
تعليم كل المهارات	08	%53.35
المجموع	15	%100

ويمكن لنا أن نمثل هذه النسب في دائرة نسبية كالأتي:



نلاحظ في هذا الجدول تباين ملحوظ في النسب، فالأغلبية الساحقة من المعلمين اختارت تعليم كل المهارات قدرت بـ: 53.35% وذلك راجع إلى التكامل والترابط الموجود بين هذه

المهارات (القراءة، الكتابة، الكلام والاستماع) فلو انصب اهتمامنا بتلقين مهارة على حساب أخرى فإننا بذلك نكون قد خلقنا فجوة عميقة في بناء جيل متزن.

أما بالنسبة لتعليم الفهم فقد احتلت المرتبة الثانية بنسبة قدرت بـ: 20% وذلك لأهمية هذه المهارة خاصة في الصف الخامس ابتدائي، فهي تدرب المتعلم على فهم المقصود من الكلام وتعوده على التعمق في فهم الأشياء وتحرره من قفص الحفظ العشوائي.

وفي الأخير تأتي مهارة القراءة والكتابة بنسبة: 6.66% لكل واحدة منها وهذا لا يعني بأننا نلغي أهمية تعليم القراءة والكتابة فالمتعلم منذ الصف الأول وهو يتلقى تعليمها، وبالتالي يكون قد اكتسبها سابقا.

4- النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع:

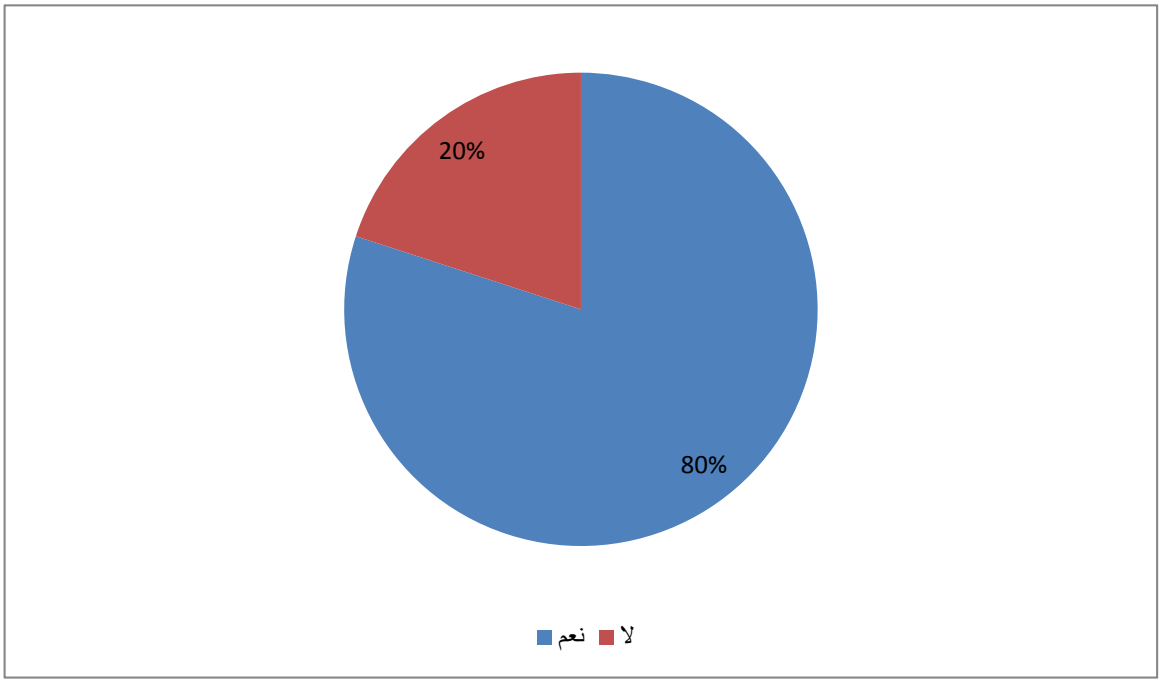
- **نص السؤال:** هل يمكن اعتبار الثنائية اللغوية (بين الفصحى والعامية) من أهم المشكلات التي يواجهها المتعلم في المرحلة الابتدائية ؟

وكانت النتيجة كالآتي:

الجدول رقم 07 :

	العدد	النسبة المؤوية
نعم	12	%80
لا	03	%20
المجموع	15	%100

ويمكن لنا أن نمثل هذه النسب في دائرة نسبية كالأتي:



يتضح لنا من خلال نتائج الجدول أن80% من المعلمين اعتبروا المزج بين الفصحى والعامية من أهم المعضلات التي يعاني منها المتعلم في المرحلة الابتدائية، في حين أن 20% منهم لم يعتبروها مشكلا في حد ذاته، بل اتخذوا منها وسيلة لتسهيل وتقريب المادة من المتعلم.

غير أن ذلك من شأنه أن يفقد اللغة العربية هويتها وأصالتها بين اللغات، لدى وجب علي كل معلم أن يحرص على استخدام اللغة الفصحى داخل الصف، حتى يعود المتعلم عليها ويحفظ لسانه من اللحن والخطأ.

5- النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس:

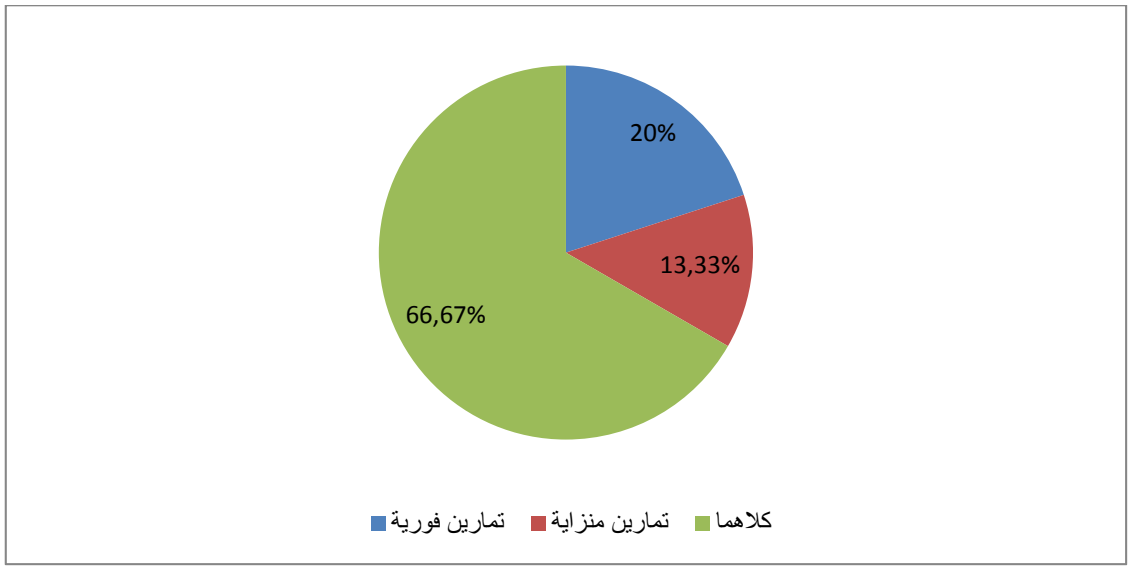
- **نص السؤال:** هل التطبيق على القواعد يتم بإجراء تمارين فورية، تمارين منزلية، كلاهما؟

وكانت النتيجة كالآتي:

الجدول رقم 08 :

	العدد	النسبة المؤوية
تمارين فورية	03	%20
تمارين منزلية	02	%13.33
كلهما	10	%66.67
المجموع	15	%100

ويمكن لنا أن نمثل هذه النسب في دائرة نسبية كالأتي:



من خلال هذا الجدول نجد أن: 66.67% من المعلمين مزجوا بين التمارين الفورية والمنزلية، في حين أن نسبة: 20% تكتفي بإجراء التمارين الفورية، ونسبة 13.33% تعتمد على التمارين المنزلية فقط.

ومن خلال احتكاكنا ببعض المعلمين تبين لنا أن للتمارين الفرية أهمية بالغة في تدعيم الفهم وترسيخ المعلومة في ذهن المتعلم، فهي بذلك تثبيت آني للمعلومة المكتسبة، أما التمارين المنزلية فلا تقل أهمية عن سابقتها، فهي تسعى إلى استثمار المعلومات في دمج المعارف السابقة بالمعارف الحديثة، غير أنه يبقى المزج بينهما سيد الموقف لذا وجب التنسيق بين المنزل والمدرسة للوصول إلى تحقيق الأهداف المرجوة.

6- النتائج المتعلقة بالسؤال السادس:

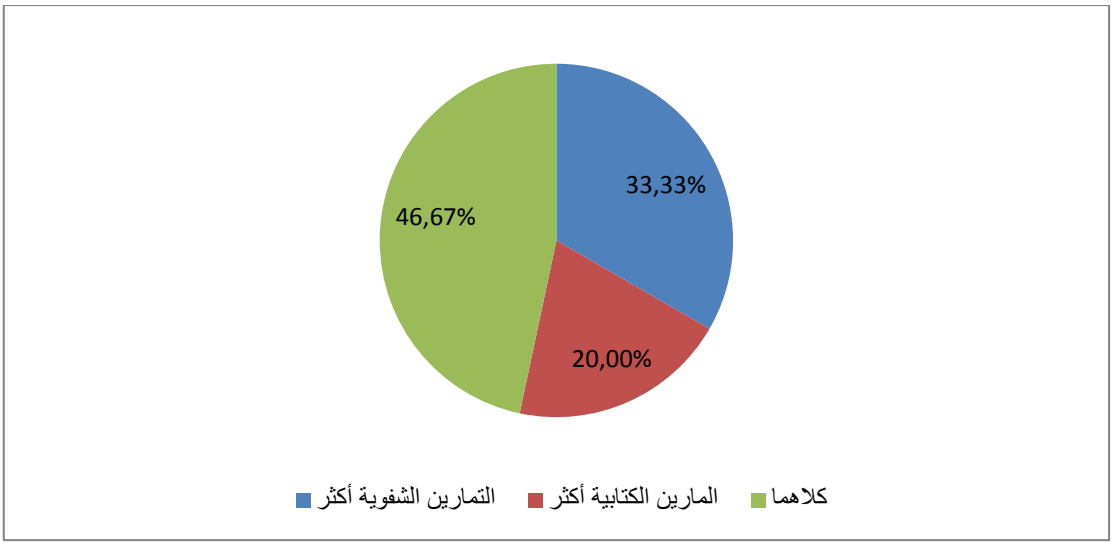
- **نص السؤال:** أثناء التطبيق على ماذا تعتمد ؟

وكانت النتيجة كالآتي:

الجدول رقم 09 :

	العدد	**النسبة المؤوية**
التمارين الشفوية أكثر	05	%33.33
التمارين الكتابية أكثر	03	%20
كلهما	07	%46.67
المجموع	15	%100

ويمكن لنا أن نمثل هذه النسب في دائرة نسبية كالأتي:



يتضح لنا من خلال الجدول أن: 46.67% من المعلمين يوازون في إجراء تطبيقاتهم بين التمارين الشفوية والكتابية، إلا أن كلاهما مكمل للآخر، فالشفوي يخدم الكتابي و العكس كذلك، في حين أن نسبة: 33.33% تعتمد على التمارين الشفوية أكثر من الكتابية لربح الوقت ولإكتشاف نقاط الضعف والتصحيح الفوري للأخطاء وغالبا ما يتم ذلك باستخدام طريقة لاماتينار(طريقة الألواح) .

في حين فضلت فئة أخرى بلغت نسبتها 20% التمارين الكتابية على الشفوية، لأن التطبيق الكتابي أحسن وسيلة لترسيخ المعلومة ولتفادي ظاهرة النسيان والتي تفشت بين المتعلمين في الآونة الأخيرة، فالكتابة تساعد المتعلم على المراجعة أثناء التقويمات الشهرية والفصلية، ومما تجدر الإشارة إليه أن المعلم الكفء هو القادر على إجراء كل التدريبات والتنويع فيها حتى يكون تقويمهم للمتعلم تقويما شاملا.

7- النتائج المتعلقة بالسؤال السابع:

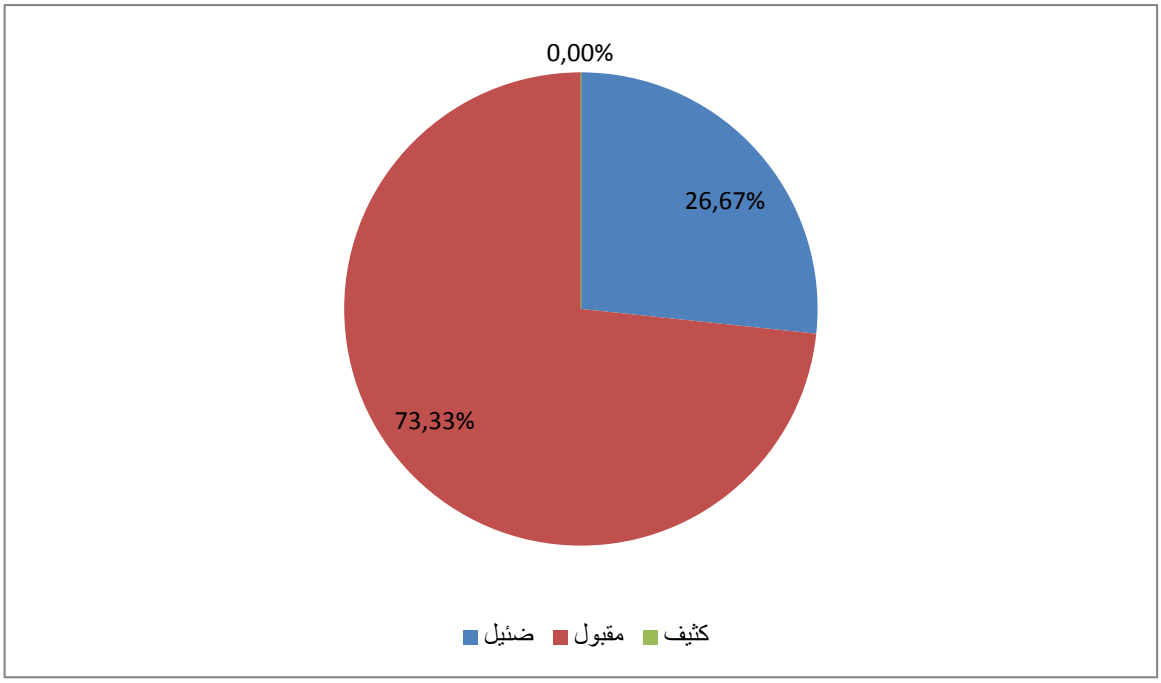
- **نص السؤال:** ما تقييمك لعدد التمارين اللغوية المبرمجة لكل درس في اللغة العربية ؟

وكانت النتيجة كالآتي:

الجدول رقم 10 :

	العدد	النسبة المؤوية
ضئيل	04	%26.67
مقبول	11	%73.33
كثيف	00	%00
المجموع	15	%100

ويمكن لنا أن نمثل هذه النسب في دائرة نسبية كالأتي:



من خلال هذا الجدول نجد أن أغلبية المعلمين أجمعوا على أن التمارين الخاصة بل درس في كتاب اللغة العربية مقبولة وكافية، في حين أن نسبة: 26.67% واعتبرتها غير كافية، أما بالنسبة لاحتمال كون عدد هذه التمارين كثيف فهي منعدمة 0.00%.

فإذا عدنا إلى كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي وجدناه يحتوي على مجموعة من التمارين المصاحبة لكل درس غير أنها ليست كافية، لذلك وجب على المعلم إضافة تمارين من إنشائه لتدعيم هذه الأخيرة.

8- النتائج المتعلقة بالسؤال الثامن:

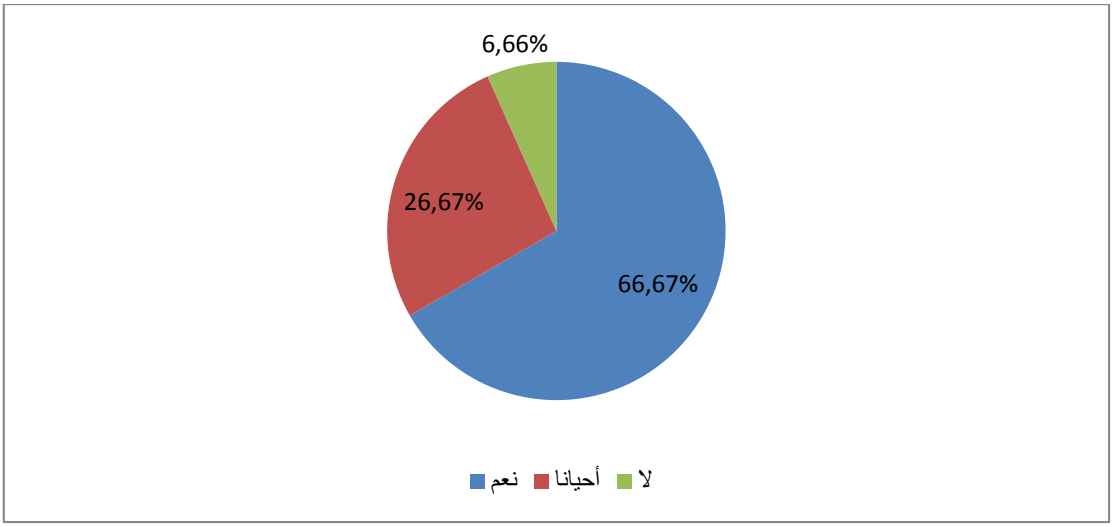
- **نص السؤال:** هل تساهم في إثراء الدرس بتمارين من إنشائك ؟

وكانت النتيجة كالآتي:

الجدول رقم 11 :

	العدد	النسبة المؤوية
نعم	10	%66.67
أحيانا	04	%26.67
لا	01	%6.66
المجموع	15	%100

ويمكن لنا أن نمثل هذه النسب في دائرة نسبية كالأتي:



من نتائج الجدول يتضح لنا أغلبية المعلمين بنسبة: 66.67% يجرون تمارين من إنشائهم بشكل متواصل لتدعيم النقص الموجود في الكتاب المدرسي، في حين أن: 26.67% يستعينون بتمارين من إنشائهم عند الحاجة فقط وليس دائما غير أننا قد سجلنا 6.66% من المعلمين اللذين يكتفون بالتمارين الواردة في الكتاب المدرسي، وعليه فإنه لمن المستحيل لهذه

الفئة المساهمة ولو بالقليل في تقديم تمارين من إنشائهم لرفع مستوى المتعلم وتعزيزه بالتدريبات المتواصلة.

9- النتائج المتعلقة بالسؤال التاسع:

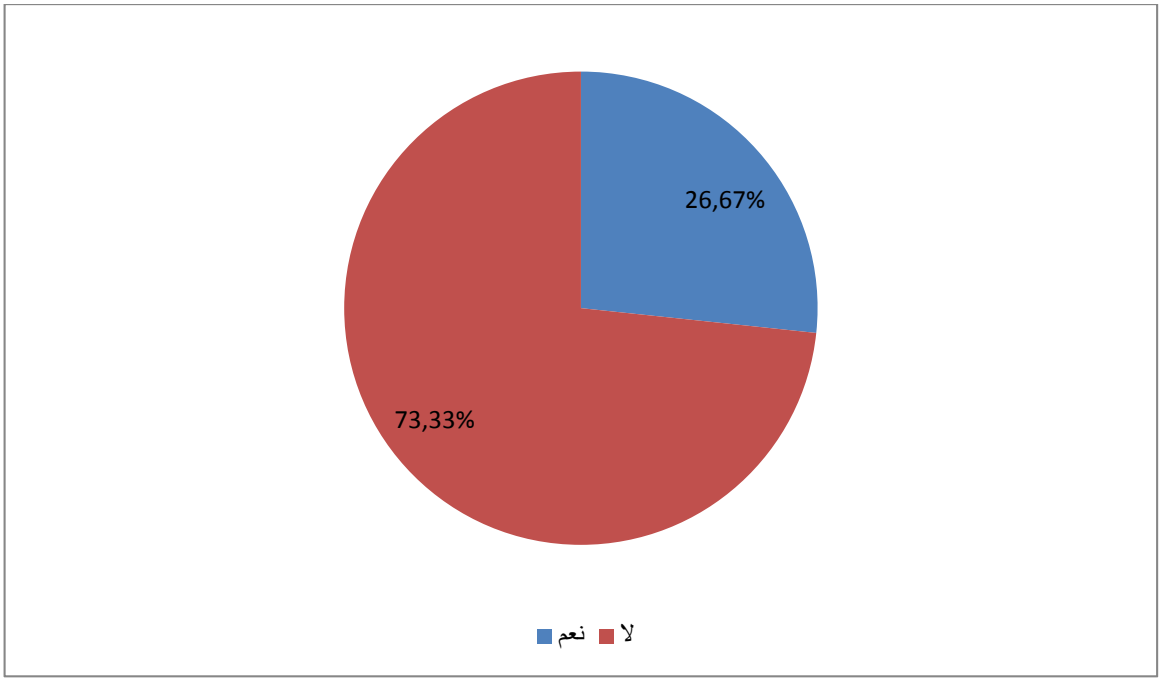
- **نص السؤال:** هل الحصص المتبعة في إجراء التمارين اللغوية كافية في رأيك؟

وكانت النتيجة كالآتي:

الجدول رقم 12 :

	العدد	النسبة المؤوية
نعم	04	%26.67
لا	11	%73.33
المجموع	15	%100

ويمكن لنا أن نمثل هذه النسب في دائرة نسبية كالأتي:



من خلال هذا الجدول نخلص إلى أن أغلبية المعلمين بنسبة: 73.33% لا يعتبرون الحصص المبرمجة للتمارين اللغوية كافية في تدريب المتعلم والتطبيق على القاعدة، إذ أنه لا تتعدى ثلاث مرات في الأسبوع، في حين نجد نسبة: 26.67% من المعلمين يعتبرونها كافية.

ويمكن لنا إرجاع عدم كفايتها إلى سوء استغلال الوقت من طرف بعض المعلمين الذين يخصصون معظم الوقت في الشروحات (شرح القاعدة) على حساب الوقت المخصص لإجراء التمرين.

10- النتائج المتعلقة بالسؤال العاشر:

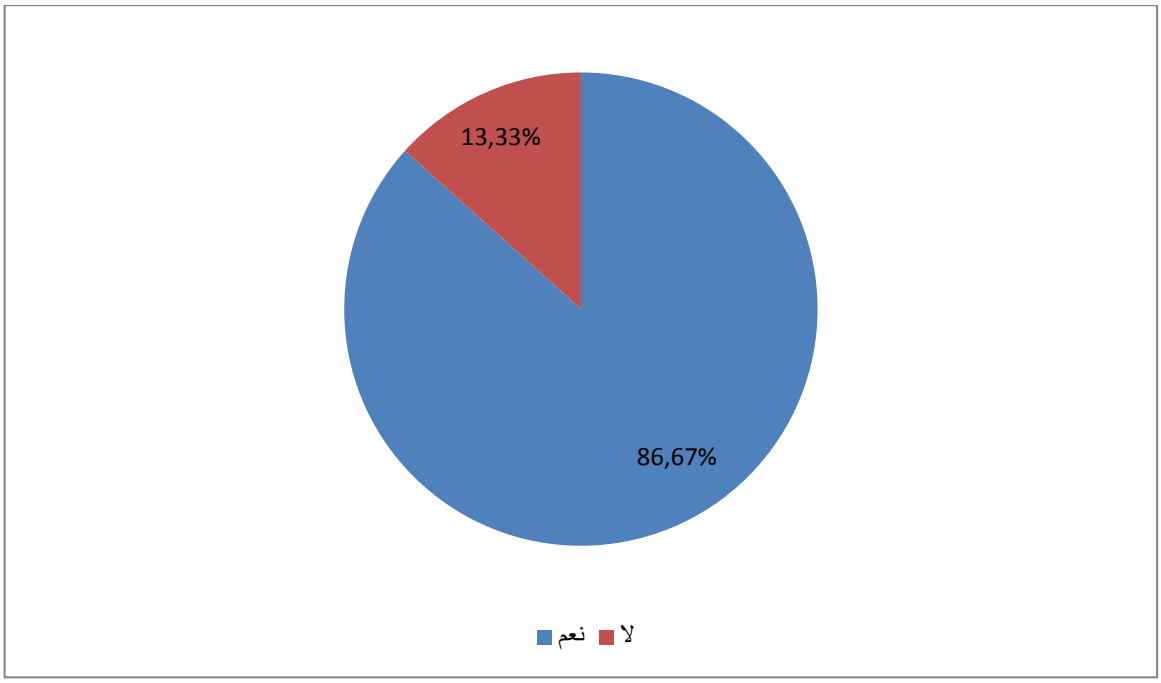
- **نص السؤال:** هل يؤثر عدد المتعلمين في القسم على متابعة كل تلميذ ؟

وكانت النتيجة كالآتي:

الجدول رقم 13 :

	العدد	**النسبة المؤوية**
نعم	13	%86.67
لا	02	%13.33
المجموع	15	%100

ويمكن لنا أن نمثل هذه النسب في دائرة نسبية كالأتي:



أجمع أغلبية المعلمين بنسبة: 86.67% على أن كثرة عدد المتعلمين في القسم لا يسمح بمتابعة كل واحد بشكل فردي، وهذا ما يؤثر على اكتساب المتعلم بالدرجة الأولى، في حين أن: 13.33% من المعلمين لا تتخذ ذلك ذريعة ، فكثرة العدد (حسب هذه الفئة) يرهق كاهل المعلم غير أنه لا يؤثر في هذه العملية بقدر ما تأثر بالأداء الجيد للمعلم وحسن اختياره لطريقة التعليم المناسبة.

والواقع يثبت بأن المدارس الابتدائية خاصة لا تزال تعاني من مشكل اكتظاظ الأقسام، ليصل عدد المتعلمين في بعض منها إلى 45 متعلما أو أكثر في بعض الأحيان وهذا ما يرجع بالسلب على مردودية ونجاح العملية التعليمية ككل.

11- النتائج المتعلقة بالسؤال الحادي عشر:

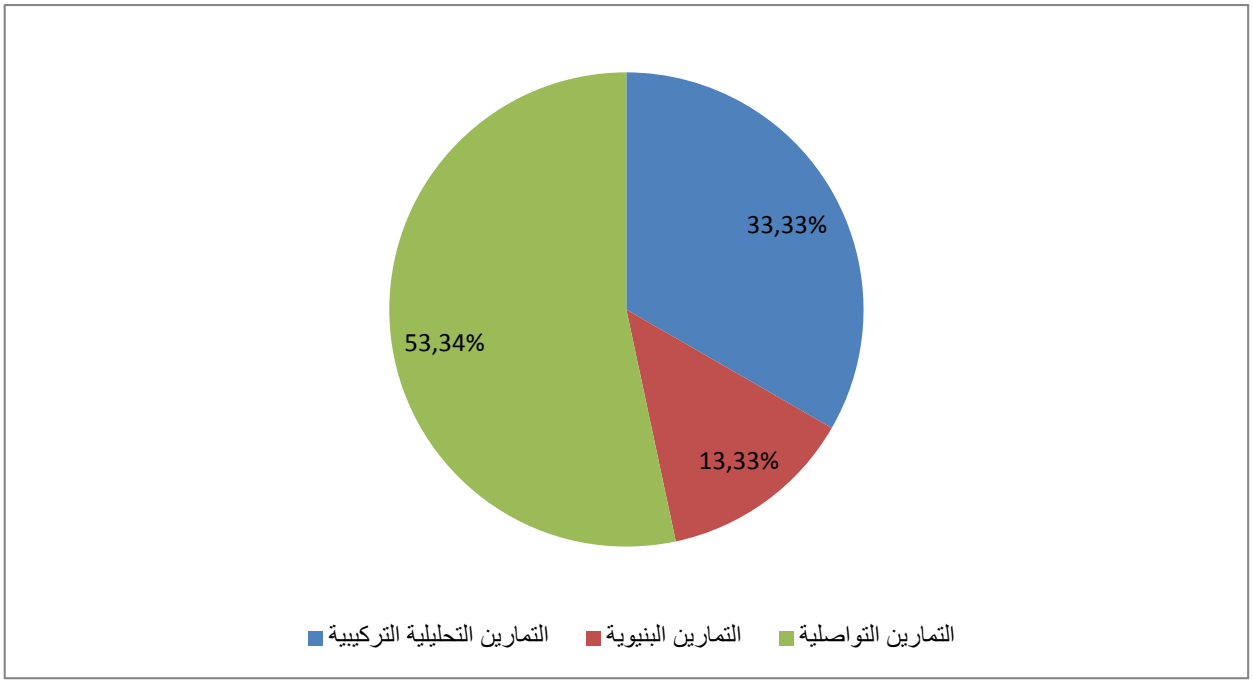
– **نص السؤال:** أي نوع من التمارين يسهم في اكتساب المتعلم لمهارة التعليم اللغوي؟

وكانت النتيجة كالآتي:

الجدول رقم 14:

	العدد	**النسبة المؤوية**
التمارين التحليلية التركيبية	05	%33.33
التمارين البنيوية	02	%13.33
التمارين التواصلية	08	%53.34
المجموع	15	%100

ويمكن لنا أن نمثل هذه النسب في دائرة نسبية كالأتي:



من خلال تمعننا لهذه النتائج نجد أن نسبة من التمارين المساهمة في اكتساب المتعلم لمهارة التعبير اللغوي من نصيب التمارين التواصلية بـ: 53.34% لأنها تخلص المتعلم من الانطوائية وتشجيعه على التواصل اللغوي مع الآخرين، وتكسبه التلقائية في التعبير، ثم تأتي التمارين التحليلية التركيبية بـ: 33.33% ، ثم البنيوية بـ: 13.33%، وهنا لابد أن نشير إلى أن بعض المعلمين لا يدركون ماهية هذه التمارين فاختاروا عشوائيا بين التمارين البنيوية والتحليلية التركيبية.

فمن المفروض إذا أن تكون التمارين البنيوية في المرتبة الثانية لأنها تسعى إلى ترسيخ مهارة ما(هنا التعبير اللغوي) عن طريق التدريب المكثف و المتواصل للبنية المدروسة قصد ترسيخها، ثم تأتي التمارين التحليلية التركيبية في المرتبة الثالثة لأنها لا تساهم في اكتساب المتعلم لهذه المهارة بقدر ما تساهم في التطبيق على القاعدة النحوية النظرية التي تلقاها في مرحلتي التقديم والشرح.

12- النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني عشر:

- **نص السؤال:** ماهي المشاكل التي تعترض المتعلم في حل التمارين ؟

(وقد تركنا هذا السؤال مفتوحا حتى نتمكن من جمع أكبر عدد ممكن من الصعوبات)

وكانت النتيجة كالآتي:

من خلال تحليلنا للإجابات المتحصل عليها في هذا السؤال نجد أن أغلبية المعلمين يجمعون على أن عدم قدرة المتعلم على استيعاب دروس القواعد النحوية والصرفية خاصة من أهم المشاكل التي تعترض المتعلم أثناء حله للتمرين فعدم فهم التعليمة و السؤال يؤدي بالضرورة للوقوع في أخطاء كثيرة تنعكس على مردودية المتعلم وبالتالي فشله في مختلف الجوانب.

إضافة إلى مشاكل أخرى ندرجها كالأتي:

- التسرع وعدم تركيز المتعلم أثناء الإجابة.
- ضيق الوقت المخصص للتمارين.
- اعتماد المتعلم على الحفظ دون الفهم.
- ارتفاع عدد المتعلمين في القسم مما يؤدي إلى عدم اكتشاف عيوب المتعلم ونقاط ضعفه.
- عدم ربط الأسئلة بحياة الطفل العملية والاجتماعية.
- عدم اكتساب المتعلم لثروة لغوية تأهله لإنشاء جمل وتراكيب لغوية سليمة.

وتبقى هذه المشاكل كثيرة لا يمكن لنا أن نحصرها في نقاط معدودة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث عشر:

نص السؤال: ماهي الحلول المقترحة لتفادي الصعوبات التي تعترضكم؟

وكانت النتيجة كالآتي:

كما عرفنا في السؤال السابق فإنه هناك العديد من المشاكل والصعوبات التي تعيق العملية التعليمية عامة والمتعلم خاصة، لذا وجب علينا التطرق إلى الحلول المقترحة للحد من هذه المشاكل والتي أخذناها من إجابات المعلمين المختلفة حول هذا السؤال وهي كالآتي:

- عدم إتباع أسلوب واحد وتنويع طرق التعليم لشد انتباه المتعلم وتشويقه للمادة ودفع الملل عنه.
- تكثيف التمارين وهذا لا يتأتى إلا بزيادة الحجم الساعي للمادة.
- تكثيف حصص الدعم والمعالجة فهي ترمي إلى سد الثغرات و معالجة الصعوبات من أجل رفع المردودية التعليمية وتعزيز فرص النجاح ومحاربة الفشل التعليمي.
- ربط الأسئلة بحياة الطفل الاجتماعية لتسهيل الفهم واختيار النصوص من التراث الجزائري، فبعض النصوص الموجودة في الكتاب المدرسي تحتوي على أسماء غريبة مثل: (ماساكا) فماذا يفهم المتعلم في السنة الرابعة أو الخامسة ابتدائي في تراث اليابان؟.
- الاعتناء بالجانب النفسي للمتعلم وتدعيمه.
- تقليل الحجم الساعي وتقليل الدروس لأن البرنامج فيه حشو كبير.

خاتمة

خاتمة:

تتضمن هذه الخاتمة خلاصة لما جاء في البحث، واهم النتائج المتوصل إليها من خلال الدراسة الميدانية و استجواب المعلمين، إضافة إلى بعض الاقتراحات التي نأمل أن تؤخذ بعين الاعتبار.

في البداية نشير إلى الملاحظات التي توصلنا إليها في النقاط التالية:

– تعد العملية التقويمية والتعليمية وجهان لعملة واحدة، فالعلاقة بينهما علاقة تكاملية، إذ لا تعليم دون تقويم يصوب مساره ويوجهه، ولا تقويم إلا بعد عملية التعليم، وذلك للتأكد من اكتساب المتعلم لمختلف المعارف وعليه فان التقويم يمثل التغذية الراجعة لتعليم المتعلم.

– تقويم العملية التعليمية من المهام الأساسية التي تعين المعلمين في مختلف المستويات فالتقويم هو الوحيد الذي يملك القدرة على مراقبتها، فهو الذي يوجهها إلى غاية تحقيق أهدافها وهذا ما يجعله عنصرا فعالا لا يساهم في إحداث الثغرات السلوكية ويعمل على تطويرها .

– إن مسايرة التقويم بمختلف أنواعه (التشخيصي، التكويني، والختامي)لمراحل العملية التعليمية يساهم في اكتشاف نقاط الضعف والعمل على إزالتها، ويعزز نقاط القوة، لذا فالتقويم لا يقتصر على منح نقطة أو إصدار حكم بل يقوم أساسا على التصحيح الدائم والمستمر.

– أصبح التمرين اللغوي باعتباره أهم وسيلة في التقويم اللغوي فنا منظما ومخططا يبني على مجموعة من المقاييس والاستراتيجيات، وذلك لدوره الكبير في اكتساب المتعلم الملكة اللغوية وعناصرها المختلفة (النحوية، الصرفية، المعجمية ....).

– يتم في المقاربة بالكفاءات إعداد المعلم على الأداء الجيد أو الممارسة على عكس ما هو معروف في برامج الإعداد التقليدية المبنية على المعلومات والمعارف النظرية.

– تنوعت التمارين اللغوية في تعليمية اللغات وتطورت من التحليلية التركيبية إلى البنيوية والتواصلية، غير أن بعض المعلمين خاصة القدامى لا يدركون ماهيتها ولا يستعينون بها.

– وجود تقصير في ساعات تطبيق وإجراء التمارين اللغوية بالرغم من معرفة أهميتها الكبيرة في ترسيخ القاعدة خاصة النحوية منها لذا وجب التركيز على تكثيف مثل هذه التدريبات التي من شانها الحفاظ على أصالة لغتنا العربية .

– توجه اهتمام المعلمين في الآونة الأخيرة بالتمارين الشفهية خاصة إلى جانب الكتابية، لأهميتها الكبيرة في خلق جيل متوازن يحسن التصرف والتواصل الايجابي مع الآخرين .

بالمقابل يمكننا أن ندرج بعض الاقتراحات المحسنة والمساهمة في تحسين الأداء اللغوي للمتعلم.

– ضرورة التكوين الجيد للمعلمين في مجال التقويم التربوي وكيفية إجرائه وتطبيق استراتيجياته، فالكثير منهم لا يحسن أساليب التقويم الملائمة.

– عدم الاقتصار على نوع واحد من التمارين عند تدريب المتعلم على المسائل اللغوية فكل نوع يسهم في إكساب المتعلم مهارة معينة، وبالتالي فإن تنويعها يساهم في تنمية كل المهارات لدى المتعلم.

– ضرورة التركيز على التمارين الشفهية إضافة إلى الكتابية والتنسيق بينهما فكلاهما خادم للأخر ومكمل له.

– ينبغي التدرج في عرض التمارين اللغوية من الشكل البسيط إلى المعقد والتركيز فيه على حل وتدليل مشكل واحد حتى لا نربك المتعلم ونشوش تفكيره خاصة في المرحلة الابتدائية.

– التركيز على استخدام اللغة الفصحى داخل القسم والتخفيف قدر المستطاع من العامية (الدارجة) ودلك لهدف تعويد المتعلم على استعمال لغة سليمة خالية من الشوائب والتناقضات.

– ينبغي على المعلم أن يحرص على تحقيق الأهداف المرجوة من العملية التعليمية،

وذلك لا يتأتى إلا بتوظيف تمارين من إنشائه تكمل وتدعم التمارين المبرمجة في الكتاب المدرسي، إضافة إلى الاعتناء بحصص الدعم والاستدراك التي تسعى إلى تدليل الصعوبات.

- تخفيف عدد المتعلمين في الأقسام وذلك بفتح أقسام موازية لا تتعدى عشرون متعلما تقريبا من اجل التقليل من الاكتظاظ الذي يشكل عائقا في وجه عملية التعليم والتعلم وحتى يتسنى للمتعلم متابعة كل متعلم على حدة.
- زيادة الحجم الساعي لمادة اللغة العربية من أجل تحقيق الكفاءات المحددة لها.

كانت هذه أهم النتائج التي توصلنا إليها في هذا البحث وفي الأخير نأمل أن نكون قد أصبنا فيما قصدنا ونرجو من الله تعالى التوفيق والسداد في هذا العمل المتواضع وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين.

قائمة المراجع والمصادر

قائمة المراجع:

المراجع باللغة العربية:

1- أبو العباس محمد بن يزيد المبرد: الكامل في اللغة العربية، د.ط، ج1، مكتبة المعارف، بيروت، د.ت.

2- أحمد حساني: دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات، ط1،ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر،2000.

3- أحمد مختار عمر: العربية الصحيحة، ط2، عالم الكتب، القاهرة، 1998.

4- الزيود نادر فهمي وعليان، هاشم عامر: مبادئ القياس والتقويم في التربية، ط3، دار الفكر، عمان، 2005.

5- الهويدي زيد: أساسيات القياس والتقويم التربوي، د.ط، دار الكتاب الجامعي، العين، 2004 .

6- راشد محمد عطية أبو الصواوين: تنمية مهارات التواصل الشفوي، ط1، ايتراك للطباعة والنشر، مصر، 2005.

7- رافدة الحريري: التقويم التربوي، د.ط، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان،2008.

8- سهيلة محسن كاظم الفتلاوي: كفايات التدريس المفهوم والتدريب والأداء،د.ط، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، د.ت.

9- سعد علي زايد وآخرون: مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، مؤسسة دار الصادق الثقافة، د.ت.

10- س.م لندقل:أساليب الاختبار في التربية والتعليم،(ت:سعيد التل)، د.ط، المؤسسة الوطنية للطباعة، بيروت، 1968.

11- شريفة غطاس :كتابي في اللغة العربية السنة الخامسة إبتدائي، ط1، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر،2007-2008.

12- صالح بالعيد: دروس في اللسانيات التطبيقية، ط3، دار هومة، الجزائر،2000 .
13- صلاح الدين محمود علام : القياس والتقويم التربوي والنفسي،ط1، دار الفكر العربي، القاهرة، 2000.
14- عبد الرحمن ابن خلدون: المقدمة، د.ط، ج2، المجلد1، دار الكتاب اللبناني بيروت، د.ت.
15- عبد الله قلي وفضيلة حناش: التربية العامة، د.ط، دار الحراش، الجزائر، 2009.
16- عبد المجيد عيساني: نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة اكتساب المهارات اللغوية الأساسية، دار الكتاب الحديث، القاهرة، 2011 .
17- عبد المنعم سيد عبد العال: طرق تدريس اللغة العربية، د.ط، دار غريب للطباعة، القاهرة، 1995.
18- عبد الواحد الكبيسي: القياس والتقويم، ط1، دار جرير للنشر والتوزيع، الأردن، 2007.
19- عبده الراجحي: علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، د.ط ، دار المعارف الجامعية، الإسكندرية، 1995.
20- عمر حسن: طرق التقويم وأدواته، د.ط، معهد التربية، اونروا-يونيسكو،1975.
21- فخر الدين عامر: طرق التدريس الخاصة باللغة العربية والتربية الإسلامية، ط2، عالم الكتب، القاهرة، 2000.
22- كمال عبد الحميد زيتون: التدريس نماذج ومهارات، ط2، عالم الكتب، القاهرة، 2003.
23- محمد بن يحيى زكرياء، عباد مسعود: التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات، د.ط، الحراش-الجزائر، 2006.

24- محمد شارف سرير، نور الدين خالدي: التدريس بالأهداف وبيداغوجية التقويم، ط2، الجزائر،1995.

25- محمد محمود: تصميم التعليم نظرية وتطبيق،ط3، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان،2005.

26- محمد مقداد وآخرون: قراءة في التقويم التربوي، (د.تح)، د.ط، جمعية الإصلاح الاجتماعي والتربوي، باتنة، 1993.

27- نايف خرما وعلي حجاج: اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، عالم المعرفة، الكويت، يونيو، 1988.

28- نبيل عبد الهادي: القياس والتقويم التربوي واستخداماته في مجال التدريس الصفي، ط2، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، 2005.

29- هيئة التأطير بالمعهد: المانجمنت وقيادة التسيير، د.ط، الحراش-الجزائر، 2005.

30- هيئة التأطير بالمعهد: بناء الاختبارات، سند تكويني موجه لنمطي التفتيش والتعليم، د.ط، الحراش-الجزائر،2005.

المراجع باللغة الأجنبية:

1- Denis, girard, linguistique appliquée et didactique des langues,3éme édition, armand colin, longman, paris, 1976

2- Doniach N.S the concise oxford english-arabic dictionnary of current usage, oxford university press, new york, 1982

3- Galisson/D.coste: dictionnaire de didactique des langues librairie hachette, paris, 1976

4- Nager, comment définir des objectifs pédagogiques, paris, 1977

القواميس والمعاجم:

1- ابن سيدة أبو الحسن علي ابن إسماعيل: المعجم الوسيط،(د،تح)،ط1، مكتبة الشروق الدولية، مصر ،2004

2- ابي الفضل جمال الدين محمد بن مكرم ابن منظور الإفريقي المصري: لسان العرب، (تح:خالد رشيد القاضي)،ج11،ط1 ، دار صبيح، بيروت، لبنان، المجلد13، 1955-1992

3- أبو القاسم جار الله الزمخشري: أساس البلاغة، (تح: عبد الرحيم محمود)، د.ط،دار المعرفة، بيروت، د.ت.

4- الفيروزي أبادي مجد الدين محمد بن يعقوب: القاموس المحيط، د.ط، ج1، مجمع اللغة العربية، بيروت، 1989.

5- عبد الله إسماعيل الصوفي: معجم التقنيات التربوية (عربي-انجليزي)، ط2، دار المسيرة، عمان، 2000.

6- عبد اللطيف الفاربي واخرون: معجم علوم التربية مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، ط2، سلسلة علوم التربية، الرباط، 1994.

7- أحمد حسين اللقاني وعلي الجمل : معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس، ط3، عالم الكتب للنشر، 2003.

المجلات والجرائد والدوريات:

1- عبد الرحمان الحاج صالح: أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، مجلة اللسانيات، العدد4، الجزائر، 1973-1974.
2- محمد لطفي، محمد جاد: برنامج مقترح لتنمية مهارات التعبير الكتابي والاتجاه نحوه لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، مجلة العلوم التربوية، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، العدد2، ابريل، 2005
3- يحيى علوان: التقويم والقياس التربوي ودوره في إنجاز العملية التعليمية، مجلة العلوم التربوية، جامعة محمد خيضر بسكرة، العدد11، ماي2007.

الرسائل الجامعية:

1- خطوط رمضان: استخدام أساتذة الرياضيات لاستراتيجيات التقويم والصعوبات التي تواجههم أثناء التطبيق، مذكرة ماجستير في العلوم التربوية، قسنطينة، 2009-2010.
2- زهور شتوح: تعليمية التمارين اللغوية، مذكرة ماجستير، باتنة، 2010-2011.
3- سعاد جخراب: التقويم اللغوي طرقه ومعاييره في المدرسة الجزائرية، مذكرة ماجيستير في اللغة العربية وآدابها، 2009-2010.
4- محمد صاري: تقويم مناهج اللغة العربية، وزارة التربية الوطنية، د.ط، 1998.

محمد صاري: التمارين اللغوية، دراسة تحليلية نقدية، رسالة ماجستير مخطوط، عنابة، 1990.

الملاحق

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

المركز الجامعي عبد الحفيظ بوالصوف – ميلة –

معهد الآداب و اللغات

تخصص لسانيات تطبيقية

الاستمارة الخاصة بالأستاذ

إننا بصدد إنجاز مذكرة تخرج ليسانس بعنوان " دور التمارين اللغوية في تحسين الأداء اللغوي للطور الابتدائي للسنة الخامسة" أرجو منكم المساعدة في هذا البحث من خلال إجابتكم على الأسئلة التالية بوضع علامة ☒ في الخانة المناسبة .

أ- البيانات الشخصية:

- الجنس:
- الخبرة:
- نوع التكوين (المؤهل العلمي):

ب- الأسئلة الخاصة بالموضوع:

01- هل عدد التمارين في اللغة العربية كاف لتقويم تحصيل المتعلم في السنة الخامسة ابتدائي؟

- نعم ☐ - لا ☐

02- هل أعطت التقويمات الشهرية فائدة في زيادة اكتساب اللغة العربية ؟

- نعم ☐ - لا ☐

03- ما أهداف تدريس اللغة العربية في المرحلة الابتدائية حسب رأيك ؟

- تعليم الكتابة ☐ - تعليم القراءة ☐
- تعليم التعبير الشفهي ☐ - تعليم الفهم ☐
- تعليم كل المهارات ☐

04- هل يمكن إعتبار الثنائية اللغوية بين الفصحى و العامية من أهم المشكلات التي يواجههما المتعلم في المرحلة الابتدائية ؟

- نعم ☐ - لا ☐

05- هل التطبيق على القواعد يتم بإجراء:

- تمارين فورية ☐
- تمارين منزلية ☐
- كلاهما ☐

06- أثناء التطبيق على ماذا تعتمد؟

- التمارين الشفوية أكثر ☐
- التمارين المنزلية أكثر ☐
- كلاهما ☐

07- ما تقييمك لعدد التمارين اللغوية المبرمجة لكل درس في اللغة العربية؟

- ضئيل ☐
- مقبول ☐
- كثيف ☐

08-هل تساهم في إثراء الدرس أكثر بتمارين من إنشائك؟

- نعم ☐
- لا ☐
- أحيانا ☐

09- هل الحصص المتبعة في إجراء التمارين اللغوية كافية في رأيك؟

- نعم ☐ - لا ☐

10- هل يؤثر عدد المتعلمين في القسم على متابعة كل متعلم؟

- نعم ☐ - لا ☐

11- أي نوع من التمارين التالية تسهم في اكتساب المتعلم القدرة على التعبير اللغوي؟

- التمارين البنيوية ☐
- التمارين التواصلية ☐
- التمارين التحليلية التركيبية ☐

12- ما هي المشاكل التي تعترض المتعلم في حل التمارين ؟

.....

.....

.....

13- ماهي الحلول المقترحة لتفادي الصعوبات التي تعترضكم؟

.....

.....

.....

فهرس الجداول والأشكال البيانية

فهرس الجداول

الرقم	العنوان	الصفحة
01	جدول يمثل توزيع أفراد العينة حسب الجنس	61
02	جدول يمثل توزيع أفراد العينة حسب الشهادات المتحصل عليها	62
03	جدول يمثل توزيع أفراد العينة حسب أقدميتهم في التعليم	63
04	جدول رقم 4	64
05	جدول رقم 5	66
06	جدول رقم6	67
07	جدول رقم7	69
08	جدول رقم8	70
09	جدول رقم9	72
10	جدول رقم10	73
11	جدول رقم11	75
12	جدول رقم12	76
13	جدول رقم13	77
14	جدول رقم14	79

فهرس الأشكال البيانية

الرقم	العنوان	الصفحة
01	دائرة نسبية تمثل توزيع أفراد العينة حسب الجنس	61
02	دائرة نسبية تمثل توزيع أفراد العينة حسب الشهادات المتحصل عليها	62
03	دائرة نسبية تمثل توزيع أفراد العينة حسب أقدميتهم في التعليم	63
04	دائرة نسبية رقم 4	65
05	دائرة نسبية رقم 5	66
06	دائرة نسبية رقم6	68
07	دائرة نسبية رقم7	69
08	دائرة نسبية رقم8	71
09	دائرة نسبية رقم9	72
10	دائرة نسبية رقم10	74
11	دائرة نسبية رقم11	75
12	دائرة نسبية رقم12	76
13	دائرة نسبية رقم13	78
14	دائرة نسبية رقم14	79

الفهرس

مقدمة: ..... ص 2

الفصل الأول: الجانب النظري

المبحث الأول: التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات

مفهوم التقويم: ص6

لغة: ص6

اصطلاحا: ص7

أنواع التقويم: ص9

أسس ومبادئ التقويم التربوي: ص16

مجالات التقويم: ص19

التقويم والقياس: ص21

أدوار التقويم وأهدافه: ص24

المبحث الثاني: الأداء اللغوي والتمارين اللغوية:

الأداء اللغوي: ص27

مفهومه: ص27

لغة: ص27

اصطلاحا: ص27

أنواع الأداء اللغوي: ص29

التمارين اللغوية: ص29

مفهومها: ص29

لغة: ص29

اصطلاحا: ص30

مصادر التمارين اللغوية: ص31

خصائص التمارين اللغوية: ص32

علاقة التمرين اللغوي بمراحل الدرس: ص34

أهمية التمارين اللغوي في اكتساب ملكة اللغة: ص35

أنواع التمارين اللغوية: ص37

الفصل الثاني: دراسة ميدانية تطبيقية

الإشكالية: ص59

مجال الدراسة: ص59

منهج الدراسة: ص60

تحليل النتائج: ص60

خاتمة: ص82

المصادر والمراجع

الملاحق

فهرس الجداول والأشكال البيانية