الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة الشهيد حمه لخضر – الوادي

كلية الآداب واللغات
قسم اللغة والأدب العربي

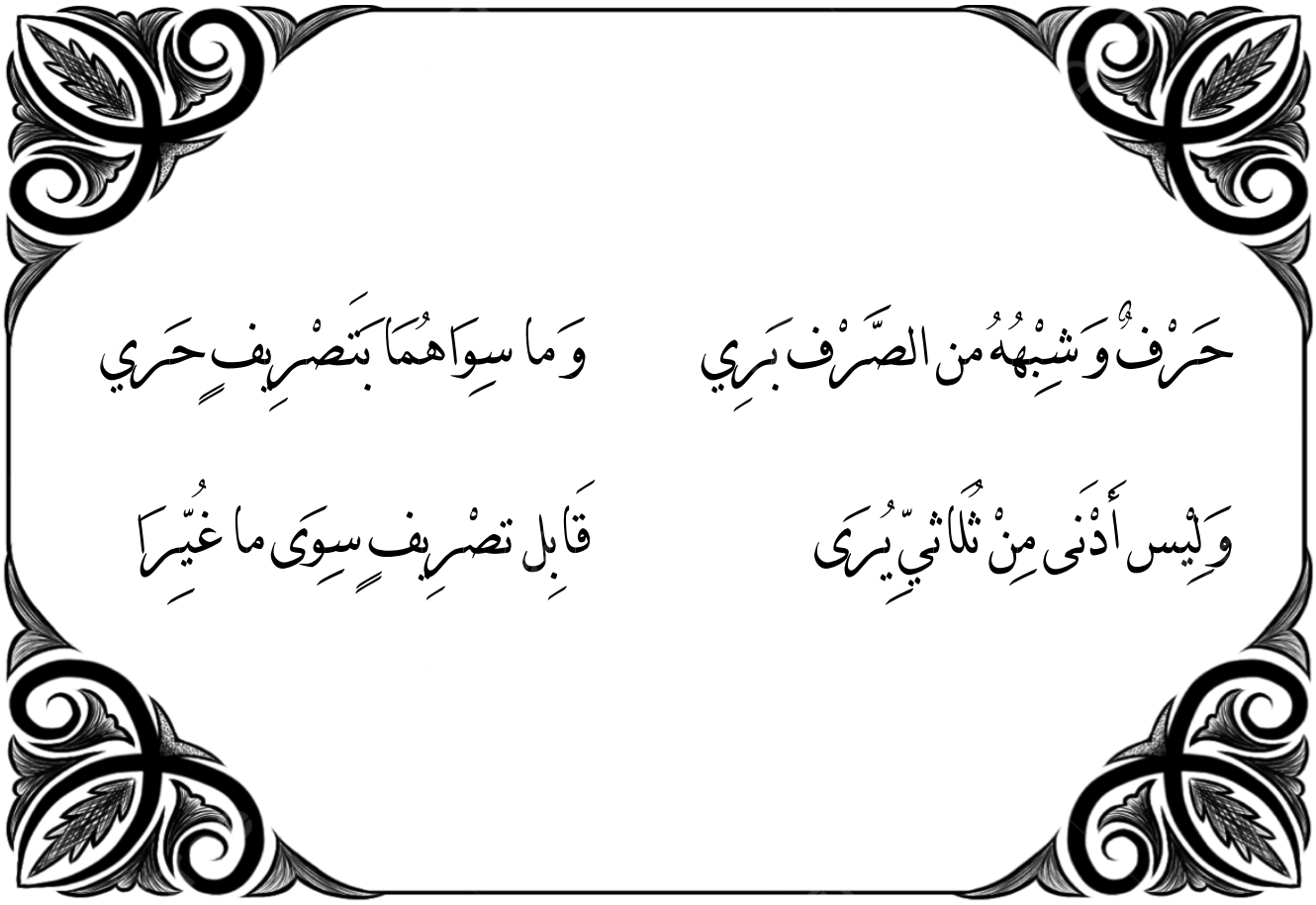
تعلّم الصيغ الصّرفية و دورها في بناء تراكيب إنتاج المكتوب في ميدان الظواهر اللغوية – السنة الثالثة من التعليم المتوسط أنموذجا –

مذكرة مكملة لنيل شهادة ليسانس في اللغة والأدب العربي
تخصص: لسانيات عامة

إعـــداد الطـالبات:
* سعاد شارف
* فايزة غربي
* فتيحة حوبة
* ليلى عويني

إشراف الدكتورة:
* سلاف بعزيز

الموسم الجامعي:1445هـ-1446هـ/2023م-2024م



محمد بن عبد الله بن مالك الأندلسي، ألفية ابن مالك في النحو و الصّرف، سلسلة المتون العلمية، دار الإمام مالك، الجزائر، 1430هـ، 2009م، ص 148.

الإهداء

و ما توفيقنا إلا باللّه، قبل كل شيء نشكر الله عزّ و جلّ أن رزقنا نعمة التوكل عليه بالعزيمة و العقل فالحمد لله حمداً كثيراً

إلى أمهاتنا حفظهن الله و رعاهن اللاتي كُنّ سببا في نجاحنا في كل مراحل حياتنا

إلى آبائنا الأحبّاء بارك الله في أعمارهم و أحسن من عملهم، و الذين كانوا الدافع و المدعم طيلة مشوارنا الدراسي

إلى الأستاذة المشرفة الفاضلة "سلاف بعزيز"

إلى جميع أساتذة قسم دراسات لغوية

إلى إخوتنا و أخواتنا كل باسمه الذين كانوا السند الحقيقي في بلوغنا هاته المرتبة

إلى جميع الأصدقاء و الزملاء في الدراسة دفعة 2024/2023م

إلى كل من يعرفنا نقول لكم شكرا من القلب

الشكر

بداية و قبل كل شيء نحمد الله و نشكره على توفيقه لنا للقيام بهذا البحث و نأمل أن يكون لنا صدقة جارية يستفيد منها كل طالب علم

كا نتقدم بجزيل الشكر و العرفان للأستاذة الفاضلة المشرفة "سلاف بعزيز" التي كانت لنا موجهة و ناصحة في إطار إنجازنا لعملنا و لم تبخل علينا بالمصادر و المراجع و لا المعلومات التي أفادتنا في دراستنا هذه

كما نتوجه بالشكر الخالص للأستاذ "مليك جوادي" الذي كان سببا في اختيارنا لهذا الموضوع مع تعديلات من قبل المشرفة

و لا ننسى أيضا الشكر الجزيل للأستاذ "فتحي بحة" الذي أجاد علينا بالمساعدة

و نتقدم بالشكر و العرفان لكل من ساعدنا بكل صغيرة و كبيرة، من قريب كان أو بعيد

المقدمة

تعتبر المدرسة صرحا تربويا و تعليميا هاما في تربية و تعليم النّشئ و ذلك من خلال العمل على تخريج دفعات طلابية متمكّنة من المادة العلمية و المعرفية، لذلك تحرص المنظومة التربوية على تقديم خطة منظمة و مهيكلة تتكافل فيها عدّة عناصر منها: التعلّم السليم الذي يشترك فيه كل من المعلم و التّلميذ و الطريقة التَّعليمية بالإضافة إلى الأنشطة التطبيقية التي تساهم في زيادة الفهم و الاستيعاب.

و على هذا الأساس سعت الهيئات المختصة إلى عرض مادة اللّغة العربية للمتعلّم وفق خطط مدروسة و ممنهجة، و نظرا لأهميتها البالغة في التّحصيل الدراسي، بالإضافة إلى كونها متعلقة بمختلف المواد الأخرى، ففهمها و إجادتها تؤدي بالضرورة إلى إفادة الطالب في دراسته للعلوم المختلفة، ذلك أنّ كل المعارف تقدم باللغة العربية، ناهيك عن كونها لغة القرآن الكريم و اللغة الرسمية للبلاد و لغة الأجداد التي يجب تعلمها و إتقانها و المحافظة عليها، و نظرا لكون العربية غزيرة البحر كثيرة الفروع متنوعة العلوم، فإنّ الهيئة التعليمية تسهر على تقديمها لطالب العلم بمختلف ميادينها و مجالاتها كالنحو و الإملاء و البلاغة و الصّرف.

هذا الأخير الذي يساهم مساهمة فعالة في تعلّم لغة الضاد تعلمًا صحيحًا خاليًا من الأخطاء، باعتباره يبحث في بنية الكلمة فيضبط أحكامها و يعيّن قوانينها و يرسي قواعدها، و يعتبر الصرف جسر عُبُور نحو إتقان علوم العربية الأخرى، لذلك كان له حضوره في الدرس اللّغوي عامة و في ميدان الظواهر اللغوية خاصة، الذي يحاول فيه الأستاذ عرض القاعدة الصرفية و شرحها بغية التمكن منها.

رغم ذلك تشهد الساحة العلمية المعرفية في مجالس لدراسة معاناة التلميذ في استيعاب القواعد اللغوية و الصرفية، من خلال صعوبة فهم قوانينها التنظيرية و شبه عجزهم عن التطبيق لها عمليًا في كتاباتهم أثناء ممارستهم لنشاط إنتاج المكتوب، الذي يعتبر نادي تُجمع فيه حوصلة ما استفاد منه المتعلم من الحصة النظرية.

و بذلك يتشكل موضوع مذكرتنا ثلاثيّ الأبعاد التعلّم– الصرف– إنتاج المكتوب، رَبطنا فيه بين تعلّم الصيغ الصرفية نظريًا و إكتسابها و ترسيخها تطبيقيا، و خصصنا الدراسة

بأقسام السنة الثالثة من التعليم المتوسط ليتبلور لدينا العنوان الآتي: "تعلّم الصيغ الصرفية و دورها في بناء تراكيب إنتاج المكتوب في ميدان الظواهر اللغوية – السنة الثالثة من التعليم المتوسط أنموذجا–".

و من الأسباب التي كانت لنا دافعًا مهمًا لإختيار هذا الموضوع، نذكر أهمها:

- ❖ الرغبة في الاطلاع على المشاكل التي تعاني منها المتعلمين في إكتساب اللغة العربية.
- ❖ محاولة منّا فهم طبيعة الدرس الصرفي، و التّعرف على النقائص التي يعاني منها التلميذ في تثبيت القاعدة الصرفية.
- ❖ ميلنا نحو المواضيع التعليمية و سعينا للتّزود بالمعارف المتنوعة.

و قد فرضت طبيعة موضوعنا طرح الإشكالية الرئيسية الآتية:

ما واقع تعليم القواعد الصرفية؟ و ما العلاقة بين تلقين المادة الصرفية و إكتسابها كمهارة في الكتابة؟

و من الأسئلة الفرعية و المحورية: ما التعلّم؟ و ما عناصره ة شروطه؟ و ما علّم الضرف؟ و ما مضمون مواضيعه؟ و ما مدى أهميته في تعلّم العربية لغة القرآن الكريم؟ و ما حقيقة نشاط إنتاج المكتوب؟ و ما دوره في ترسيخ المعلومات الصرفية؟

و للإجابة عن هذه الأسئلة وضعنا هيكلاً تنظيمياً مبتدئين بمقدمة طرحنا فيها لمحة عن الدراسة، ثم قسمنا البحث إلى فصلين، الأول نظري معنون بـ: المفاهيم الأساسية لمصطلحات البحث، جعلناه في ثلاثة مباحث الأول: أركان التعلّم و الثاني: علم الصرف (المصطلح– المفهوم– الأهمية) و الثالث: إنتاج المكتوب، ثم الفصل الثاني تطبيقي معنون بـ: إنتاج المكتوب و توظيف الصيغ الصرفية –دراسة ميدانية–. أدرجنا فيه ثلاثة مباحث، الأول: التعريف بالكتاب المدرسي و الإجراءات الميدانية، و الثاني: تحليل نتائج إنتاج المكتوب لتلاميذ السنة الثالثة من التعليم المتوسط و الثالث: تفريغ الاستبيانات، ثم ختمنا البحث بخاتمة تعتبر حوصلة لمجموعة من النتائج المستخلصة من الدراسة.

و اتبعنا في دراستنا المنهج الوصفي في مفاهيم مصطلحات البحث معتمدين على الإحصاء و التحليل لصيغ المشتقات و عدد التلاميذ الموظفين لها و إجابات المعلمين على الاستبيانات.

و محاولة منا للإلمام بمختلف الجوانب إستعنا بمجموعة من المصادر و المراجع منها: المنصف لابن جني، الصرف الوجيز قواعد و تدريبات لعوض محمد بدر، دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات لأحمد حساني، و قواعد الصرف لجمال عبد العزيز، إتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية لسعد علي زاير و سماء تركي داخل، المدخل الصرفي تطبيق و تدريب في الصرف العربي لعلي بهاء الدين بوخدود.

و لقد سبقتنا دراسات سابقة لموضوعنا عثرنا منها على: الصرف العربي و واقع تعليمه في المرحلة الثانوية من المدرسة الجزائرية، دراسة نظرية ميدانية، و تعليم و تعلم القواعد الصرفية بين الصعوبة و اليسر في التعليم المتوسط (السنة الثالثة).

لكننا في دراستنا تناولنا جانبا آخر هو واقع تعلم الصرف و علاقته بنشاط إنتاج المكتوب، و غيرنا العينة إلى "الثالثة متوسط".

و في خضم بحثنا هذا واجهتنا عدة صعوبات منها: بعدنا عن ميدان التعليم الذي شكل لنا صعوبة في اكتشاف اشكالات تعلم القواعد الصرفية نظريا و تطبيقيا، كذلك تعذر إسترجاع بعض الاستبيانات وتأخر استلامها في الوقت المحدد بالإضافة إلى تزامن إنجاز المذكرة بفترة الدراسة و بحوث المقاييس.

و في الأخير لا يسعنا إلا أن نتوجه بالشكر الخالص لكل من قدم لنا يد المساعدة من قريب أو بعيد و نخص بالذكر الأستاذة المشرفة الدكتورة سلاف بعزيز التي سعت إلى توجيهنا و إفادتنا، راجين من الله عز و جل أن تكون دراستنا هذه مرجعا يستفاد منه مستقبلا.

الفصل النظري:

المفاهيم الأساسية لمصطلحات البحث

تمهيد:

إن إمتلاك اللّغة العربية مرهون بقواعدها النحوية و الصّرفية، مما جعل المنظومة التربوية تبرمج من خلال المدرسة حصص خاصة، يطلق عليها "الظواهر اللّغوية" التي يقدم فيها الدرس النحوي و الصّرفي، هذا الأخير يعتبر علما من علوم العربية، و الذي يعنى بالبحث في أصول أبنية الكلمات و اشتقاقاتها و ما يلحقها من تغيير، و فهمه و تعلمه ضمن الدرس اللغوي متعلق بالتوفيق بين الصيغ الصرفية كمعرفة مجردة و بين توظيفها في مجال الكتابة، مما يتطلب استيعاب الركائز الصرفية النظرية و حسن تطبيقها في إنشاء المكتوب، الذي يطبق فيه التلميذ ما تعلمه في الحصة النظرية عمليا في كتاباته، فيلاحظ الأستاذ في هذه الحصة مدى إدراك المتعلم للمادة الصرفية، لتظهر أهمية هذا النشاط في زيادة تمكن أبناء العربية من التحصيل الدراسي.

المبحث الأول: التعلّم و أركانه

يعد التعلّم من أهمّ العمليات العقلية للفرد التي تكسبه المعارف و المهارات و الخبرات، و سنحاول في هذا المبحث أن نسلّط عليه الضَّوء.

المطلب الأول: مفهوم التعلّم

من أجل رسم صورة مفاهيمية واضحة للتعلّم ينبغي الوقوف عليه معجميا و عند أهل التخصص.

لقد تطرّقت المصنفات المعجمية العربية القديمة و الحديثة لكلمة " التعلّم" و ضبطت أهم مفاهيمها، إذ جاء في معجم "العين" للخليل بن أحمد الفراهيدي (ت 175هـ) في مادة (عَلِمَ) ما يلي: «عَلِمَ يعلم عِلما، نقيض جَهِل. و رجلٌ علاَّمة، و عَلاَّم، و عليم (...) و أدخلت الهاء في علاَّمة للتَّوكيد. و ما علمت بخبرك، أي: ما شعرت به و أعلمته بكذا، أي أشعرته و علمته تعليما. و الله العالم العليم»[1]. حيث ركّز الخليل على كون التعلّم يحمل معنى الشعور بالشيء و هو ضدّ الجهل.

في حين يرى ابن المنظور (ت 711هـ) في "لسان العرب" في مادة (علم): «علمت الشيء أعلمه عِلْما: عرفته. قال ابن بري: و نقول عَلِم وفقه أي تعلَّم و تفقَّه، وَ عَلُم و فَقُه أي ساد العلماء و الفقهاء (...) و عَلَّمه العلم و أعلمه إيَّاه فتعلَّمه (...) و علم بالشّيء: شعر، يُقَال: ما علمت بخبر قدومه أي ما شعرت. و يقال: استعلم لي خبر فلان و أعلمنيه حتَّى أعلمه، و استعلمني الخبر فأعلمته إيّاه، و علم الأمر و تعلّمه: أتقنه»[2]. حيث أضاف ابن منظور على معنى الشعور بالشيء ما يلي: المعرفة، التفقّه بالشيء و إتقانه.

أمّا عن المعجم الوسيط فقد ورد فيه في مادة عَلِمَ ما يلي: «الشيء عِلْما: عرفه. و في التنزيل العزيز (لاَ تَعْلَمُونَهُمْ اللَّهَ يَعْلَمُهُم)، و الشي، و به: شعر به و درى. و في التنزيل

[1] الخليل بن أحمد الفراهيدي، كتاب العين، تح: داود سلوم و آخرون، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت، لبنان، ط1، 2004م، ص 576، مادة عَلِم.

[2] ابن منظور، لسان العرب، تح: عامر أحمد حيدر، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 2003م، 1424هـ، ج12، ص 485، 486، مادة عَلِم.

العزيز: قَالَ يَالَيْتَ قَوْمِي يَعْلَمُونَ*بِمَا غَفَرَ لِي رَبِّي). و الشيء حاصلا: أيقن به و صدَّقه، تقول علمت العلم نافِعا. و في تنزيل العزيز: (فَإِنْ عَلِمْتُمُوهُنَّ مُؤْمِنَات)»[1]. حيث تم التركيز هنا على أنّ التعلّم يحمل معنى الدِّراية و الصدق و اليقين إضافة إلى الشعور بالشيء.

و يتضح لنا من خلال الاقتباسات المعجمية السّابقة أنَّ التعلّم في اللُّغة يحمل عدَّة معاني أهمّها: الإتقان، الإدراك، اليقين، الفهم، الاكتساب، المعرفة، الشعور، الدِّراية، التفقّه.

المفهوم الاصطلاحي التعلّم:

لقد تضمّنت العديد من المؤلّفات المتخصِّصة في اللّسانيات التطبيقية مصطلح التعلُّم و أوردت فيه العديد من التَّعريفات، نذكر أهمها:

فهناك من يرى أنَّ التعلّم «هو نشاط ذاتي يقوم به المتعلّم بإشراف معلِّمه أو بدونه بهدف اكتساب معرفة أو مهارة أو تغيير سلوك. و التعلّم هو كل ما يكتسبه الإنسان عن طريق الممارسة و الخبرة و هو الوجه الآخر لعملية التعلّم و نتاج لها»[2].

و من خلال هذا التعريف نستنتج أن عملية التعلّم تتم عن طريق اكتساب الإنسان للمهارات و محاولة ممارستها.

و يورد صالح بلعيد مفهوم التعلّم على أنّه «عملية اكتساب الوسائل المساعدة على إشباع الحاجات و الدوافع و تحقيق الأهداف، و هو كثيرا ما يتخذ صورة حلّ المشكلات، و يقوم التعلّم على التّفاعل بين عناصر أساسية هي: الفرد المتعلّم، و موضوع التعلّم و صيغة التعلُّم»[3]

يظهر من خلال هذا أن التعلّم يكون نتيجة اكتساب الأدوات و الطرق التي تساعد المتعلّم على تحقيق أهدافه و غاياته.

---

[1]مجمع اللّغة العربية، المعجم الوسيط، إبراهيم أنيس و آخرون، إستشارات ناصر خسرو، طهران، إيران، ط2، 1972م، 1392هـ، ج2، ص 624.

[2]بديع القشاعلة، أساليب و استراتيجيات التعلُّم، مركز السيكولوجي للنشر الالكتروني، فلسطين، 2011م، ص 14.

[3]صالح بلعيد، دروس في اللّسانيات التَّطبيقية، دار هومه، الجزائر، د س، ص 55.

و يُعرَّف أيضا على أنَّه «تغيير دائم في سلوك الإنسان و اكتساب مستمر لخبرات و مهارات جديدة تؤدّي بالضرورة إلى إدراك جديد و معرفة عميقة للمحيط الطَّبيعي و الاجتماعي الذي يعيش فيه الإنسان»[1].

من خلال هذا التعريف يتضح أنّ التعلّم يرتبط بالسلوك الإنساني و تعثراته لكن ليس بالضرورة أنه يحدث تغيير في السلوك.

و بالنّظر للتعريفات السابقة للتعلّم نتوصل إلى أنّه يرتبط بسلوك الإنسان عبر مراحل الحياة، و يكون نتيجة اكتساب و ممارسة مهارات و خبرات و معارف جديدة.

إضافة إلى ذلك أنّ التعلُّم «ينقاس بحساب أداء المتعلِّم قبل مروره بخبرة التعلّم، ثم حساب أداء المتعلِّم بعد مروره في خبرة التعلّم و يرد الفرق في الأداء إلى ما حققه المتعلِّم من تعلُّم»[2].

[1] أحمد حساني، دراسات في اللِّسانيات التّطبيقية حقل تعليمية اللّغات، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط2، 2009م، ص 45، 46.

[2] سعد علي زاير، سماء تركي داخل، اتجاهات حديثة في تدريس اللُّغة العربية، دار المنهجية للنّشر و التوزيع، عمان، ط1، 2015م، 1436هـ، ص 98.

المطلب الثاني: عناصر العملية التّعليمية

لا يمكن حدوث عملية التعلّم دون توفّر مجموعة من العناصر، ألا و هي: المعلِّم، المتعلِّم، الطريقة، و سنفصّل في كل عنصر على النحو الآتي:

1- المعلّم:

تتمحور حول المعلّم أدوارا عدّة متداخلة فيما بينها، بحيث تقع نشاطاته ضمن ثلاث وظائف و هي:

الأولى: كونه خبير التّعليم، فهو الشّخص الذي يخطط التعلّم و يرشده و يقومه، و الثانية: كونه القائد أو الإداري، و يتمثّل هذا الدَّور في إنشاء بيئة التعلّم و إدارتها من خلال وضع قرارات للسَّيطرة على حجر التعلّم، مثل وضع القوانين و الإجراءات، الثالثة: كونه مُرْشِدا أو نَاصِحًا، فينبغي أن يكون المعلّم حسَّاسا للسلوك الإنساني و يجب أن يعدّ للمسؤولية التَّشييدية و بناء العقول و خاصة عندما تعترض التَّلاميذ مشكلات سلوكية أثناء التعلم، فيجب على المعلِّم أن يدرك أنَّه يتعامل مع بشر ينبغي أن يكوِّن علاقات إنسانية طيبة و مهيأة للعمل[1].

و لابدّ للمعلِّم أن يتَّصف بمجموعة من الصِّفات و المعايير لنجاحه في عملية التَّعليم و هذه المعايير نذكرها كمايلي:

- ❖ فهم استراتيجية المتعلّم، بتحديد مستواه المعرفي.
- ❖ قياس الصعوبات التي يصادفها و محاولة تذليلها.
- ❖ الاهتمام بالمتعلّم و وضعه داخل وضعيات حقيقية ذات دلالات تمكِّنه من شحن مجموعة من الموارد و تعبئتها (معارف و قدرات و مهارات) لغايات تواصلية متنوِّعة (حوار، تفاوض و مناقشة و مناظرة)[2].

---

[1] ينظر: كمال عبد الحميد زيتون، التدريس نماذجه و مهاراته، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2003م، 1423هـ، ص 79، 80.

[2] سهام مَاصّة، أداء المعلّم و انعكاساته على الكفاية التواصلية للمتعلّم في ديداكتيك اللُّغة العربية، مجلة العمدة في اللّسانيات و تحليل الخطاب، الجزائر، المجلّة3، ع2، 2019م، ص 286،287.

- ❖ النَّظرة إلى المنهاج و الكتب المدرسية و الطُّرق التَّعليمية التي تعمل على إكساب المتعلمين مجموعة من القدرات و الخبرات.
- ❖ أن يكون متفهِّما مع تلامذته، عَارِف طبائعهم و خلفياتهم و استعداداتهم و ميولهم.
- ❖ أن يكون متمكنا من مادته مُلِمًّا بها و ماله صلة بها، عَارِفا أفضل مصادر المعلومات المعنيَّة.
- ❖ متمكنا من مهارات التَّدريس بدءًا من التَّخطيط و انتهاءًا (انتهاءً) بالتقويم[1].

يتضح من خلال ما سبق أنّ المعلّم يمثل محور العملية التَّعليمية و ذلك عن طريق تفعيله لكل أركان عملية التعلُّم.

2- المتعلم:

«إذا كان المعلِّم هو حجر الزَّاوية في العملية التَّعلمية التربوية، فإنَّ التلميذ (الطالب) المتعلِّم هو المستهدف من وراء العملية، حيث تسعى التربية إلى توجيه التِّلميذ و إعداده للمشاركة في حياة الجماعة مشاركة مثمرة و لكي يتحقق ذلك يجب معرفة احتياجات المتعلّم و سلوكه»[2].

و عليه فالمتعلّم هو المستهدف من العملية التعليمية و بدونه لا يمكن حدوث التعلّم.

و من ناحية أخرى «يمتلك المتعلّم قدرات و عادات و اهتمامات فهو مهيأ سلفا للانتباه و الاستيعاب، و دور الأستاذ بالدَّرجة الأولى هو أن يحرص كل الحرص على التَّدعيم المستمر لاهتماماته و تعزيزها ليتم تقدّمه و ارتقاؤه الطَّبيعي الذي يقتضيه استعداده للتعلُّم»[3].

[1] سهام مَاصّة، أداء المعلّم و انعكاساته على الكفاية التواصلية للمتعلّم في ديداكتيك اللُّغة العربية، مجلة العمدة في اللّسانيات و تحليل الخطاب، الجزائر، المجلّة3، ع2، 2019م، ص 286،287.

[2] كمال عبد الحميد زيتون، التدريس نماذجه و مهاراته، ص 81.

[3] أحمد حساني، دراسات في اللِّسانيات التّطبيقية، ص 142.

3- الطَّريقة:

تعتبر الطريقة الرّكن الثالث في العكلية التَّعليمية، إذ لا يمكن حدوث التعلُّم الجيِّد دون تخطيط لكيفية إلقاء المعلِّم الدروس للمتعلّم. و يعرّفها أحمد حساني بأنَّها «الوسيلة التَّواصلية و التَّبليغية في العملية التَّعليمية لذلك فهي الإجراء العلمي الذي يساعد على تحقيق الأهداف البيداغوجيّة لعملية التعلّم، و لذلك يجب أن تكون الطَّرائق التَّعليمية قابلة في ذاتها للتطوّر و الارتقاء»[1].

و يطلق عليها صالح بلعيد "طرائق التبليغ" و المقصود بها «تبليغ الخطاب التَّربوي الذي ينطلق من المعلّم إلى المتعلّم عن طريق استعمال أدوات مدرسية معروفة و تكون هذه الأدوات بمثابة الوسائل المساعدة لعمليّة التبليغ»[2].

و المقصود بها الأدوات و الطرق التي يعتمدها المعلِّم لإيصال المعارف و المعلومات للمتعلّم.

و من خلال ما تم بسطه في هذا المطلب نستنتج أن العملية التعليمية بها ثلاثة أركان، المعلِّم الذي يعتبر المسير و المسؤول عن ما يتم تقديمه من معارف و خبرات، و المتعلّم الذي يتلقى تلك المعارف و يعمل على تعزيزها، و الطريقة التي من خلالها تسهل عملية إيصال المعارف و تسهل التواصل بين المعلّم و المتعلّم.

[1] المرجع السابق، ص 142.

[2] صالح بلعيد، دروس في اللّسانيات التّطبيقية، ص 53، 54.

المطلب الثالث: شروط التعلم

حتى تكون عملية التعلّم ناجحة لابد من توفّر جملة من الشروط، نفصل فيها الذّكر كمايلي:

1- الاستعداد:

«يرتبط تهيؤ الطّفل و استعداده لتّعلم مهارة ما بنموه العضوي و العقلي و العاطفي و الاجتماعي، تشكل كل هذه الجوانب مجتمعة أرضية الاستعداد في عملية التعلّم (...) و من هنا فإنّ الاستعداد هو أهم عامل نفسي في عملية التعلّم، لأنّ عدم الاستعداد لفعل التعلّم لا يؤدي إلى نتيجة، بل يصبح عائقا كابحا لطاقة المتعلّم النَّفسية، مما يعرقل تحقيق الغاية المتوخّاة من عملية التعلّم»[1].

و عليه فالاستعداد يعدّ عَامِلا نفسيا مهمًّا في عملية التعلُّم، كما أنَّه يرتبط بالنّمو العضوي و العقلي و العاطفي و الاجتماعي للمتعلّم و لو لم يحدث النّمو في كافة هذه الجوانب لما كان الاستعداد و بالتّالي عدم حدوث التّعلم.

2- الفهم:

يعدّ الفهم عاملا أساسا في عملية التعلُّم، غير أنَّ الفهم لا يتحقق بين المعلِّم و المتعلِّم إلاّ بتوفر شروط أبرزها التَّجانس في النظام التَّواصلي، إذ أنَّ العمليَّة التَّعليمية في جوهرها هي عملية تواصلية، و من شروط إنجاح عملية التّواصل أن يكون هناك تجانس بين النتحدّث و المتلقي، نفس الشيء بالنسبة للعملية التّعليمية لابد من وجود لغة مشتركة يتفاهم بها المعلّم و المتعلّم و عليه لا يمكن لعمليَّة التعلّم أن تتم دون وجود عنصر الفهم المتمثل في تحقيق التجانس بين المعلّم و المتعلّم، و نتيجة لذلك «تحدث الاستجابة الملائمة لعملية التعلّم، فيكسب بذلك المتعلّم خبرة جديدة تضاف إلى رصيده المعرفي. و قد تتعثر عملية التعلّم إذا كانت الخبرات متباعدة بين المعلّم و المتعلّم، إذ لابدّ من توحّد ميادين الخبرة السابقة حتى يحدث التَّفاهم و الإدراك الجيّد للخبرة الجديدة»[2].

---

[1] أحمد حسَّاني، دراسات في اللّسانيات التّطبيقية، ص 53، 54.

[2] نفسه، ص 54.

3- النُّضج:

يعتبر النضج «عملية نمو داخلي يشمل جميع جوانب الكائن الحي و يحدث بكيفية غير شعورية (...) بينما التعلّم عملية إرادية في الغالب بخاصة عند الإنسان تعتمد على الظُّروف التي يوفرها الوسط الطَّبيعي و الاجتماعي للمتعلّم». لكن بالرَّغم من التّفاوت بينهما إلاَّ أنَّهما متلازمان حيث أن المعلّم لا يقدم على تعليم المتعلّم مهارة من المهارات أو خبرة من الخبرات قبل نضج عناصر هذه المهارة أو الخبرة عضويا و عقليا، كما أنّ إغفال جانب النّضج في عملية التَّعليم سينعكس حتما على عملية اكتساب المهارات و الخبرات، و سيؤثر سلبا في الحصيلة المعرفية للمتعلّم[1].

إذا كان التعلّم يحدث إراديا فإنّ النّضج عكسه فهو فعل لا إرادي.

و من الشروط نذكر أيضا[2]:

- اختيار المادة التّعليمية و الخبرات التّعليمية بدلالة حاجات المتعلّم و متطلباته الذَّاتية، بحيث يصبح التَّعليم مركزا للعملية التَّعليمية.
- مراعاة الفروق الفردية.
- تأكيد مبدأ التعلّم الذَّاتي في تعليم الطَّلبة و استقرارهم في العمل و إرشادهم للمساعدة على التغلّب على المشكلات التّعليمية التي تواجههم.
- تحديد الأهداف التَّعليمية و توضيحها لمعرفة الاتجاه المقصود و اختيار الطرائق المناسبة.
- الإعلاء من دور استعمال الحواس و الإدراك الحسي و الموضوعات الإجرائية المحسوسة في عملية التعلّم داخل غرفة الصفّ.

[1] المرجع السابق، ص 52.

[2] سعد علي زاير و إيمان إسماعيل عايز، مناهج اللُّغة العربية و طرائق تدريسها، دار الصفاء للنشر و التوزيع، عمان، ط1، 2014م، 1435هـ، ص 74، 75.

المبحث الثاني: علم الصّرف؛ المصطلح – المفهوم – الأهمية

المطلب الأول: مفهوم الصّرف

لقد قدم اللغويون العرب عناية فائقة بالصّرف أثناء تعرضهم للدّرس النّحوي، لذلك تعددت تصانيفهم التي تطرقت إلى مفهومه اللّغوي و الاصطلاحي و عرّجت على موضوعه، و بيّنت أقسامه، و أسهمت في الحديث عنه، و البحث فيه و تحديد مجاله و حدوده و حقيقته.

1- المفهوم اللّغوي للصّرف:

جاء في "لسان العرب" لابن منظور (ت 711هـ) في مادة (صرف):

الصَّرف: ردّ الشيء عن وجهه، صرفه، يصرفه، صرفا فانصرف. الصَّرف: أنْ تصرف إنسانا عن وجه يريده إلى مصرف غير ذلك.

تصاريف الأمور: تخاليفها، و منه تصاريف الرِّياح و السَّحاب، الليث، تصريف الرِّياح صرفها من جهة إلى جهة، و كذلك تصريف السيول و الخيول و الأمور و الآيات.

و **الصَّرف:** التقلّب و الحيلة، يقال: فلان يصرف و يتصرّف و يصطرف لعياله، أي يكتسب لهم.

الصّرف: الحيلة، و منه التصرّف في الأمور قال: إنه يتصّرف في الأمور و صرف الحديث: تزيينه و الزيادة فيه[1].

من هذه التّعريفات يتّضح أن معاني الصّرف تدور حول: ردّ الشيء عن وجهه و التغير من وجه إلى وجه و من جهة إلى جهة أخرى، كذلك التقلّب و الزيادة و التزيين في الحديث.

[1] ينظر: ابن منظور، لسان العرب، تح: عبد الله علي الكبير و آخرون، دار المعارف، القاهرة، مصر، مادة (صرف)، ط1، ص 2424، 2435.

كما ورد في المعجم الوسيط معنى الصَّرف أنَّه:

صرف نابه و صرف بنابه، و الشيء صرف: ردّه عن وجهه.

صرّف الأمر: دبره و وجهه، و يقال: صرف الله الرِّياح، و بينه في التنزيل العزيز: «وَ لَقَدْ صَرَّفْنَا للنَّاسِ فِي هَذَا القُرآن مِنْ كُلِّ مثل»

انصرف عنه: تحوّل عنه و تركه، و في التنزيل العزيز «ثم انصرفوا صرف الله قلوبهم».

تصرّف فلان في الأمر: إحتال و تقلب فيه، تصاريف الأمور: تواليها و تخالفها و تصاريف الرياح: تقلبها في الوجهات[1].

إنّ التعريفات الواردة في المعجم الوسيط تعني ردّ الشيء عن وجهه و التحوّل عنه و تركه و التقلّب من جهة إلى جهة أخرى.

و من خلال ما ورد في كلا التّعريفين نستخلص أنّ المفهوم اللّغوي للصّرف يتمحور حول التّحويل و التّغيير و التّقليب و النّقل.

2- المفهوم الاصطلاحي للصّرف:

لقد اجتهد اللّغويون العرب القدامى في تحديد مفهوم الصَّرف، من خلال تناولهم لهذا الباب بالشّرح و الإسهاب، و سنحاول أن نلم ببعض هذه التّعريفات.

إنّ أقدم تعريف وصل إلينا كان لسيبويه (ت 180هـ) في الكتاب حيث قال «هذا باب ما بنت العرب من الأسماء و الصّفات و الأفعال غير المعتلّة و المعتلّة، و ما قيس من المعتل الذي لا يتكلّمون به، و لم يجيء في كلامهم إلا نظيره من غير بابه و هو الذي يسميه النحويون: التصريف و الفعل»[2].

[1] ينظر: مجمع اللّغة العربية، المعجم الوسيط، إبراهيم أنيس و آخرون، ج1، ص 513.

[2] سيبويه، الكتاب، تح : عبد السلام محمد هارون، دار الجيل، بيروت، ط1، ج4، ص 242.

و لقد فهم السيرافي (ت 368هـ، 989م) من هذا النّص أنّ التصريف إنّما هو القياس اللّغوي، و ذلك بأن تبني كلمة على وزن كلمة أخرى كبنائك من ضرب على مثال جُلجُل، تقول فيه: ضُرْبُت، فبتغير حركات أحرف ضرب و نظم أحرف ضُرْبُبْ على الحركات التي في جُلجُل هو التَّصريف عنده، أمَّا مصطلح (الفعل) الذي ذكره سيبويه فهو الميزان الصَّرفي –عند السيرافي– و ذلك قولك ضُربُب على وزن فُعْلُل[1].

و قدّم ابن السّراج (ت 316هـ) مفهوما للصّرف فقال: «هذا الحد إنما سمي تصريفاً لتصريف الكلمة الواحدة بأبنية مختلفة، و خصوا من عرض في أصول الكلام و ذواتها من التّغيير»[2].

لقد علَّل ابن السَّراج تسمية هذا الحدّ "تصريفا" لقيامه بتصريف الكلمة الواحدة بعده أبنية مختلفة و كذلك من خلال التّغيرات الحاصلة على أصل الكلمة و ذاتها سواء كانت إبدال أو حذف أو زيادة أو ماشابه ذلك.

في حين عرّفه ابن جني (ت 392هـ، 1001م): «إنّما هو أن يجيء إلى الكلمة الواحدة فتصرفها على وجوه شتّى»[3].

و هذا يعني أنّه من الكلمة الواحدة يمكن إنتاج العديد من الكلمات ذات أوجه مختلفة.

و قال فيه عبد القاهر الجرجاني (ت 471هـ): «اعلم أنّ التَّصريف "تفعيل" من الصَّرف و هو أن تصرف الكلمة المفردة، فتتولد منها ألفاظ مختلفة، و معاني متفاوتة»[4].

---

[1] السيرافي، شرح كتاب سيبويه، نقلا عن حسين هنداوي، مناهج الصرفيين و مذاهبهم في القرنين الثالث و الرَّابع من الهجرة، دار القلم، دمشق، ط1، 1989م، 1409هـ، ص 17.

[2] أبو بكر بن السراج، الأصول في النّحو، تح: عبد الحسين الفتلي، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط3، 1996م، 1417هـ، ج3، ص 231.

[3] ابن جني، المنصف، تح: إبراهيم مصطفى، عبد الله أمين، وزارة المعارف العمومية، إدارة إحياء التراث القديم، القاهرة، ط1، 1954م، 1373هـ، ج1، ص 3.

[4] عبد القاهر الجرجاني، كتاب المفتاح في الصّرف، تح: علي توفيق الحمد، مؤسسة الرسالة، دار الأمل، عمان، ط1، 1987م، 1407هـ، ص 26.

بيّن الجرجاني في هذا التّعريف أن التّصريف على وزن تفعيل و هو من الصَّرف، و أنّ الصّرف هو إنتاج الكثير من الألفاظ المختلفة و المعاني المتفاوتة من كلمة واحدة.

أما الإشبيلي (ت 669هـ) فقد عرفه بقوله: «معرفة ذوات الكلم في أنفسها من غير تركيب»[1].

و بهذا يكون الإشبيلي قد أوضح بأنّ الصّرف يُعْنَى بمعرفة أحوال ذوات الكلم و بنيتها دون الخوض في التركيب.

و قد قدّم الشيخ أحمد الحملاوي (ت 1351هـ) تعريفا للصرّف أو التّصريف و جعله يدور في معنيين:

المعنى العملي: تحويل الأصل الواحد إلى أمثلة مختلفة لمعان مقصودة لا تحصل إلّا بها، كاسم الفاعل و المفعول، و اسم التفضيل، و التثنية، و الجمع و غير ذلك.

المعنى العلمي: علم بأصول يعرف بها أحوال أبنية الكلمة، التي ليست بإعراب و لا بناء[2].

أوضح الشيخ الحملاوي أنّ الصّرف يدور حول معنيين: الأول يبحث في التّغيرات التي تطرأ على الكلمة و الثاني في أحوال أبنية الكلمة مما ليس له علاقة بالإعراب و البناء.

و يعدّ "علم الصَّرف" أحد فروع علم اللّغة في العصر الحديث حيث يطلق على "علم الصّرف" في الانجليزية مصطلح Morphology و هو يتعامل مع بنية الكلمة عن طريق تحليلها إلى أصغر عناصرها الصّرفية[3].

من خلال ما سبق ذكره من تعريفات نتوصل إلى أنّ الصّرف يدور حول دراسة أحكام و أحوال بناء الكلمة، و ما يمكن أن يلحق بها من زيادة أو صحة أو إعلال أو حذف أو غيرها، كذلك يدور حول التغيرات و التحوّلات التي تطرأ على الكلمة الواحدة أو المفردة في

---

[1] ابن عصفور الاشبيلي، الممتع في التّصريف، تح: فخر الدين قباوة، دار المعرفة، بيروت، ط1، 1987م، 1407م، ج1، ص 30.

[2] أحمد الحملاوي، شدا العرف في فن الصّرف، المكتبة العصرية، بيروت، ط، 2009م، 1430هـ، ص 23.

[3] محمود سليمان ياقوت، الصّرف التّعليمي و التطبيق في القرآن الكريم، مكتبة المنارة الإسلامية، الكويت، ط1، 1999م، 1460ه، ص 20، 21.

حروفها و حركاتها التي لا علاقة لها بالبناء و الإعراب. أمّا في العصر الحديث فقد اهتم علماء اللُّغة بهذا الجانب المهم و خصصوا له علما خاصا بذاته هو Morphology الذي يعمل على تحليل بنيات الكلمة إلى أصغر الوحدات الصّرفية.

3- العلاقة بين النحو و الصّرف:

إنّ علاقة النحو بالصّرف علاقة وطيدة، و قد سعى الكثير من المتخصصين إلى توضيح هذه العلاقة و شرحها و بيان الفرق بينهما.

فالنحو: علم يبحث عن أحوال أواخر الكلم إعرابا و بناء، فهو يتعلّق بالعوارض من فاعلية و مفعولية و إضافة و غيرها.

أما التّصريف: علم بأحوال أبنية الكلم مما ليس إعرابا و لا بناء.

النحو يتعلق بالكلمة و هي في الجملة، و يوضّح علاقة تلك الكلمة بالكلمات الأخرى فيها، و اختلاف المعاني و اختلاف موضع الكلمة في الجملة، أمّا الصَّرف فعلاقته منحصرة بالكلمة نفسها و بما يطرأ على تلك الكلمة من تغييرات في حروفها و حركاتها مما ليس له علاقة بالإعراب و البناء[1].

و بهذا يكون اهتمام الصَّرف متمحور على الكلمة في ذاتها أما النّحو فاهتمامه منصب على الجملة و التركيب.

و لقد تطرّق ابن جني في المنصف إلى العلاقة التي تربط النحو بالصّرف و حاول توضيح و شرح هذه العلاقة فقال: «لا تكاد تجد كتابا في النّحو إلّا و التّصريف في آخره (...) فالتّصريف إنّما هو لمعرفة أنفس الكلم الثابتة و النحو إنّما هو لمعرفة أحواله المتنقلة، ألا ترى أنّك إذا قلت: "قام بكر و رأيت بكرًا و مررت ببكر" فإنك إنّما خالفت بين حركات حروف الإعراب لاختلاف العامل،و لم تعرض لباقي الكلمة، و إذا كان ذلك كذلك فقد كان[2]

[1] صلاح مهدي الفرطوسي و هاشم طه شلاش، المهذّب في علم التّصريف، مطابع بيروت الحديثة، بيروت، ط1، 2011م، 1432هـ، ص 11، 12.

[2] ابن جني، المنصف، ج1، ص 4، 5.

من الواجب على من أراد معرفة النحو أن يبدأ بمعرفة التّصريف، لأنّ معرفة ذات الشيء الثابتة ينبغي أن تكون أصلا لمعرفة حاله المتنقلة، إلا أن هذا الضرب من العلم لما كان عويصا صعبًا بُدي قبله بمعرفة النّحو، ثم جيء به، بعده يكون الارتياض في النّحو متوطئا الدخول فيه، و معينا على معرفة أغراضه و معانيه»[1].

لقد بين ابن جني أنّ التّصريف ليس جزءًا من النّحو، و إنّما هو مختلف عنه و يظهر ذلك في اختلاف مهام كل منهما عن الآخر، كما أوضح أنّ معرفة النحو تتطلب معرفة التصريف.

و نستخلص مما سبق بأنّ مجال الصّرف هو بنية الكلمة و أجزاؤها، في حين يهتم النحو بالتركيب و الجملة، و قد كان للتطوّر العلمي في مجال اللّغة العربية دور في التمييز بين هذين العلمين ليصبح البحث في بنية الكلمة في ذاتها هو علم الصرف بينما البحث في التراكيب و الجملة هو علم النّحو، و من أراد معرفة النّحو عليه أن يبدأ بالصّرف كما قال ابن جني.

المطلب الثاني: علم الصّرف موضوعه و أقسامه

1- موضوع علم الصّرف:

الصرف علم قائم بذاته له مجالاته الخاصَّة به و فروعه و هو يختص بمواضيع محدّدة في اللّغة العربية فيبحث فيها و يضبط أحكامها و يعين قوانينها و هو يتناول أمران:

الأسماء: المتمكنة (أي المعربة)[2].

الأفعال المتصّرفة: أي الأفعال التي تشتق منها صيغ الفعل المختلفة[3].

[1] المرجع السابق، ص 4،5.

[2] حسين هنداوي، مناهج الصرفيين و مذاهبهم في القرنين الثالث و الرابع من الهجرة، ص 35.

[3] صلاح مهدي الفرطوسي و هاشم طه شلاش، المهذب في علم التّصريف، ص 16.

و هذا يعني أن علم التّصريف لا يتناول بالدراسة:

- الحروف.
- الأسماء المبنية كالضمائر و أسماء الاستفهام و أسماء الشرط و الأسماء الموصولة و الظروف المبنية و غيرها.
- الأفعال الجامدة: كـ (نعم) و (بئس) و (عسى) و (ليس)[1].

و من هنا نرى أن علم الصّرف لا يختص بكل ألفاظ اللّغة العربية، بل يختص ببعض منها متمثلة في الأسماء المتمكنة و الأفعال المتصرّفة، في حين لا يعني و لا يهتم بدراسة الأسماء المبنية و الحروف و الأفعال الجامدة.

*** الميزان الصرفي و الاشتقاق:**

أ- الميزان الصرفي:

هو "مقياس" و ضعه علماء اللّغة العربية لمعرفة أحوال "بنية" الكلمة و هو أحسن ما عرف من مقاييس في ضبط اللّغات، و من هنا قسمت مفردات اللّغة العربية إلى قسمين:

1- مفردات جميع حروفها أصول.

2- مفردات بعض حروفها أصول و بعضها زوائد[2].

الميزان الصّرفي هو المعيار أو الميزان الذي يحدد مكان الحرف الأصلي و مكان الحرف الزائد، مما يساعد على الاهتداء إلى أصل الكلمة الاشتقاقي أو المعجمي[3].

---

[1] المرجع السابق، ص 16.

[2] علي بهاء الدّين بوحذود، المدخل الصرفي تطبيق و تدريب في الصّرف العربي، المؤسسة الجامعية للدراسات و النشر و التوزيع، بيروت، لبنان، ط1، 1988م، 1408هـ، ص 9.

[3] خالدية البياع، المرشد إلى قواعد اللغة العربية للمرحلة الاعدادية، دار البحار-دار التيسير، بيروت، لبنان، ص 233، 234.

و لما كان أكثر الكلمات المجرَّدة (أسماء و أفعال) في اللّغة العربية ثلاثيا فإنّهم جعلوا الميزان الصرفي مكونا من ثلاث أصول هي: (ف، ع، ل) و جعلوا الفاء تقابل الحرف الأول (فاء الكلمة) و العين تقابل الحرف الثاني (عين الكلمة) و اللام تقابل الحرف الثالث (لام الكلمة)، على أن يكون شكلها على شكل الكلمة الموزونة من حيث الحركات و السكون[1].

ليدلوا بها على هيئة الكلمة و ما يعتريها من تغيير سواء أكان حذفًا أم زيادة أم تصغيرا، أم تكسيرًا أم نسبا مثل: ذَهَبَ بوزن فَعَلَ و عَلِمَ بوزن "فَعِلَ" و شَرُفَ بوزن فَعُلَ و يُقْبِلْ على وزن يُفْعِلْ، و هكذا[2].

لقد وضع علماء العربية الميزان الصّرفي كمقياس للاستعانة به و الاستفادة منه في معرفة كل التغيرات و الأوضاع التي تعتري الكلمات من حركات و سكنات و تأخير و تقديم للحرف بالإضافة إلى تحديد أصل الكلمة و معرفة نوع الحذف و الزيادة إن كانت موجودة.

ب- الاشتقاق:

تعريفه:

الاشتقاق أخذ كلمة أو أكثر من كلمة أخرى مع التّناسب في المعنى و التفسير في اللّفظ، و المشتق هو ما أخذ من غيره و دلّ على شيء موصوف بصفة، و الاشتقاق يدل على مرونة اللّغة العربية، و يزيدها كثرة في المفردات و ثروة في المعاني فكلمة كَتَب يشتق منها (كاتب- مكتوب- مكتاب- مكتب و هكذا)[3].

[1] علي بهاء الدين بوخدود، المدخل الصرفي تطبيق و تدريب في الصّرف العربي، ص09.

[2] جمال عبد العزيز، قواعد الصّرف، معهد العلوم الشرعية، وزارة الأوقاف و الشؤون الدينية، سلطنة عمان، ط4، 2012م، 1433هـ، ص 11.

[3] أحمد محمد صقرو و آخرون، القواعد الأساسية للنّحو و الصّرف "للمرحلة الثانوية و ما في مستواها"، مركز تطوير المناهج و المواد التّعليمية، وزارة التربية و التّعليم، مصر، 2011م/2012م، ص 161.

الاشتقاق ميزة تعمل على إثراء اللُّغة العربية و مدّها بكم هائل من الألفاظ ذات المعاني المختلفة، و ذلك عن طريق توليد مجموعة من الكلمات من كلمة واحدة.

أنواع الإشتقاق:

المشتقات أنواع سبعة هي:

1- اسم الفاعل: اسم مشتق يدلّ على من فَعَلَ الفِعْل أو اتّصف به، يعرب حسب موقعه في الجملة، و يأتي اسم الفاعل مفردا و مثنى و جمعا مذكّرا أو مؤنّثا.

(كاتب- كاتبة- كاتبان- كاتبون- كاتبات)[1].

2- الصّفة المشبّهة: هي اسم مشتق من الفعل الثلاثي اللَّازم للدلالة على الذي قام بالفعل على وجه الثبوت مثل: هذه الفتاة كريمة- هذا الجندي شجاع، فكلمة (كريمة) تدل على صفة ثابتة في الفتاة، و كلمة (شجاع) تدل على صفة ثابتة في الجندي و يسمى هذا النَّوع من المشتقات صفة مشبّهة لأنّه شبيه باسم الفاعل[2].

3- صيغة المبالغة: اسم مشتق يدل على ذات وقع منها الفعل بكثرة، فهي بمعنى اسم الفاعل مع المبالغة في الوصف، و تصاغ من الفعل الثلاثي و من غيره نادرًا، و هي على وزن (فعول- صبور) و (فعّال- علّام) و (مِفعَال- مِفْهَام) و (فَعِيل- سَمِيع) و (فَعِل- حَذِر) و تعرب حسب موقعها في الجملة رفعا و نصبا و جرًّا،و هي كاسم الفاعل في الإفراد و التثنية و الجمع، و اتصال تاء التأنيث المربوطة بها[3].

4- اسم المفعول: اسم مشتق أوله ميم من الفعل المبني للمجهول يدلّ على من وقع عليه الفعل (محمود- منصور)[4].

---

[1] عوض محمد بدر، الصّرف الوجيز قواعد و تدريبات "ملحق بالكتاب الصّرف التطبيقي لجزء عمّ، مكتبة الآداب، مصر، ط1، 2011م، 1432هـ، ص 60.

[2] أحمد محمد صقرو و آخرون، القواعد الأساسية للنّحو و الصّرف "للمرحلة الثانوية و ما في مستواها"، ص 165.

[3] المرجع نفسه، ص162.

[4] عوض محمد بدر، الصّرف الوجيز قواعد و تدريبات، ص 67.

5- اسم التّفضيل: اسم مشتق على وزن أَفْعَل، يدلّ على اشتراك متماثلين في صفة و زيادة أحدهما على الآخر[1].

6- اسما الزمان و المكان:

اسم الزّمان: اسم أوّله ميم يدل على زمان حدوث الفعل مثل: ربيع الأول مولد الرسول (ص)

اسم المكان: اسم أولّه ميم يدلّ على مكان حدوث الفعل مثل: مكّة مولد الرسول (ص)[2].

7- اسم الآلة: اسم مشتق يأخذ من الفعل للدّلالة عمّا يستخدم[3].

و عليه فإنّ الاشتقاق عامل هام في نمو اللّغة العربية و إثرائها اللّفظي، و هو يَتَجَسَّد في أنواعه السبعة التي تحكمها أحكام و قوانين خاصة.

2- أقسام الصّرف:

ينقسم الصّرف إلى قسمين:

الأول: جعل الكلمة على صيغ مختلفة بضروب من المعاني و ينحصر في:[4]

- **التّصغير:** هو تحويل الاسم المعرب إلى صيغة من صيغ التصغير الثلاث (فُعَيْل و فُعَيْعِل و فُعَيْعِيل) مثل: نهر تصغّر على نُهَيْر، و منزل تصغّر على مُنَيْزل، و قنديل تصغر على قُنَيْدِيل، و مثلها قلم قُلَيْم، و مكتب مُكَيْتب، و مصباح مصيبيح[5].

---

[1] المرجع السابق، ص 70.

[2] المرجع نفسه، ص 74.

[3] المرجع نفسه، ص 77.

[4] بدر الدين محمد الزركشي، البرهان في علوم القرآن، تح: أبو الفضل الدمياطي، دار الحديث، القاهرة، 2006م، 1427هـ، ص 208.

[5] جمال عبد العزيز، قواعد الصّرف، ص 145.

– **المصدر**: اسم جامد يدل على الحدث مجرّدا من الزَّمن، فكلمة (قرأ) تدل على القراءة في زمن مضى، أمّا (القراءة) فهو الحدث المجرّد من الزّمن و يصَاغْ المصدر من الفعل الثلاثي و الرباعي و الخماسي و السداسي[1].

– **الاسم المقصور**: هو اسم معرب آخره ألف ثابتة، سواء أكتب بصورة الألف: كالعصا، أم بصورة الياء: كموسى، ولا تكون ألفه أصلية أبداء و إنَّما تكون متقلبة أو مزيدة[2].

– **الاسم الممدود**: هو الاسم المعرب الذي آخره همزة قبلها ألف زائدة، نحو: سماء، بناء، رجاء، إنتهاء، حمراء، علياء، سمراء، صحراء[3].

–اسما الزّمان و المكان.

–اسم الفاعل.

–اسم المفعول*.

الثاني: تعبير الكلمة لمعنى طارئ عليها، و ينحصر في[4]:

– **الزيادة**: حروفها (أليوم تنساه) أو (سألتمونيها) أو (ألسمان هويت) أي التي لا تكون الزّيادة لغير الإلحاق و التضعيف إلّا منها، و معنى الالحاق أنها إنَّما زيدت بغرض جعل مثال على مثال أزيد منه ليعامل معاملته فنحو (قَرْدَد) ملحق، و نحو (مَقْتَل) غير ملحق، لما ثبت عن قياسها لغيره، و نحو (اَفْعَل) و (فَعَّلَ) و (فَاعَل) كذلك لذلك و لمجيء مصادرها مخالفة[5].

---

[1]أحمد محمد صقر و آخرون، القواعد الأساسية للنحو و الصّرف "للمرحلة الثاوية و ما في مستواها، ص 155.

[2]مصطفى الغلاييني، جامع الدروس العربية، منشورات المكتبة العصرية، صيدا، بيروت، ط30، 1994م، 1414ه، ج1، ص 102.

[3]علي بهاء الدين بوخدود، المدخل الصرفي تطبيق و تدريب في الصّرف العربي، ص 123.

*سبق التطرق إليه.

[4] بدر الدين محمد الزركشي، البرهان في علوم القرآن، ص 208.

[5]ابن الحاجب، الكافية في علم النّحو و الشافية في علمي التصريف و الخط، تح: صالح عبد العظيم الشاعر، مكتبة الآداب، القاهرة، 2010م، 1431ه، ص 81.

- **الإبدال:** هو تغيير حرف العِلَّة أو الصحيح بتحويله و إبداله إلى حرف صحيح، نحو: اتصل (أصله أَوْتَصَلَ)، قلبت الواو و هي حرف عِلَّة إلى تاء ثم أدغمت في التاء بعدها، و نحو: اصطبر (أصله اصتبر) أبدلت التاء و هي حرف صحيح إلى طاء و كذلك نحو: اتّعظ، و اتسق و اضطرب، و ازدان و ادّكر، و اذّكر، و نحو كذلك مما أبدل فيه الحرف العلة أو الحرف الصّحيح إلى حرف صحيح مناسب، فهذا كلّه يسمى إبدالا[1].

- **الإعلال:** الاعلال أنواع و هي:

1- الإعلال بالقلب: و هو قلب حرف العلَّة في مكانه إلى حرف علة آخر لسبب صرفي نحو صام أصله (صَوَمَ) و باع أصله (بَيَع) قلبت كل من الواو و الياء ألفا لتحركها و انفتاح ما قبلها، و نحو ميعاد أصله (مِوْعاد) قلبت الواو ياء لسكونها إثر كسر، و رَضِيَ أصله رَضَوَ قلب الواو ياء لتحركها إثر كسر، و هكذا تنقلب أحرف العلة في هذا النوع إلى حرف علة آخر أو إلى همزة[2].

2- الإعلال بالنقل: هو نقل حركة حرف العلّة إلى الساكن الصَّحيح قبله، و نقل سكون الصَّحيح إلى المعتل مثل: يَقُوْم (بضمِّ القاف و سكون الواو) أصله يَقْوُم (بتسكين القاف و ضمّ الواو)، فتنقل ضمة الواوإلى القاف، و تنقل سكون القاف إلى الواو و كذلك نحو: يَصُوْم، و يَعُود، و يَبِيع و يَكِيل[3].

3- الإعلال بالحدف: هو حذف حرف العلّة لسبب صرفي، لا نحوي، كالتقاء الساكنين كما في النحو: قُلْ (أصله قُوْل) حذفت الواو لئلا يتوالى ساكنان، و نحو: بِعْ (أصله بَيْع) حذفت الياء حتى لا يلتقي ساكنان، و نحو (لم يقم) أصله (لم يَقْوُم) ثم حدث له إعلال النّقل، فصار (لم يَقُوْم) فالتقى الساكنان فحذفت الواو فأصبح الفعل (لم يقم) و مثلها لم يَعُدْ، و لم تَكُن، و لم يَسِر، و لم يَكِل[4].

---

[1] جمال عبد العزيز، قواعد الصّرف، ص 125، 126.

[2] المرجع نفسه، ص 126.

[3] المرجع نفسه. ص 126.

[4] المرجع نفسه، ص 127.

-**الإدغام:** هو إدخال حرفين متجانسين الأول الساكن، و الثاني متحرّك: (محمّد) أصله (محمْمَد)، و الغرض من الإدغام التخفيف[1].

المطلب الثالث: أهمية علم الصّرف و أهدافه

1- أهمية علم الصّرف:

علم الصّرف يفيد المتكلّم في تنويع الصّيغ و توسيع رصيده اللّغوي، حيث يستطيع صوغ الأفعال و الأسماء المشتقة من مصادرها و الإتيان بالمصادر على وفق أفعالها، لتكون موافقة للمعنى المراد[2]. بالإضافة إلى أنّ جزءًا كبيرًا من اللُّغة يتوقف عليه، لأن كثيرا من اللّغة يؤخذ بالقياس و لايتوصّل إلى القياس إلَّا بعلم الصّرف[3].

تحدث ابن الجني (ت 392هـ) عن أهمية الصرف الكبيرة فقال: (التصريف يحتاج إليه جميع أهل العربية أتم الحاجة و بهم إليه أشد فاقه، لأنه ميزان العربية، و به يعرف أصول كلام العرب من الزوائد الداخلة عليها، و لا يوصل إلى معرفة الاشتقاق إلا به. و قد يؤخذ جزء من اللُّغة كبير بالقياس، ولا يوصل إلى ذلك إلا عن طريق التصريف)[4].

إن لعلم الصَّرف أهمية كبيرة في اللُّغة العربية، أهلته لاحتلال مكانة رفيعة بين علوم اللُّغة، لذلك فمعرفته و الإلمام به و الإحاطة بكل جوانبه ضرورية لكل باحث في اللّغة العربية.

[1] عوض محمد بحر، الصّرف الوجيز قواعد و تدريبات، ص 104.

[2] حسّان بن عبد الله الغنيمان، الواضح في الصّرف، قسم اللّغة العربية بكلية المعلمين، جامعة الملك سعود، ص 11.

[3] المرجع نفسه، ص 12.

[4] ابن جني المنصف، ص 2

2- أهداف علم الصرف:

يحقق علم الصّرف أهداف مهمّة تكمن فيمايلي:

- ✓ تعليم العربية لمن ليس من أهلها ليلحق بالعرب في الفصاحة و البيان و يعصم اللّسان من الخطأ.
- ✓ معرفة خصائص العربية و القياس على الصّيغ الأصيلة فيها، لأن القياس من أهم الطرق التي يلجأ إليها لإثراء اللّغة و هذا يوصل إليه إلا بعد إتقان أصول التَّصريف و فروعه[1].

و قد أوضَح ابن الجني الغرض من هذا العلم فقال: (الغرض من صناعة الإعراب و التصريف؛ إنّما هو أن يقاس ما لم يجيء على ما جاء، فقد وجب من هذا أن يتبع ما عملوه و لا يعدل عنه، لأنَّه هو المعنى المقصود و السبب الذي له وضع هذا العلم و اخترع)[2].

و بهذا يكون ابن الجني قد بين أنّ الهدف من إنشاء هذا العلم هو قياس ما لم يجيء على ما جاء و بالتالي وضع قوانين تحفظ بها اللّغة العربية.

المبحث الثالث: الانتاج المكتوب أو (التعبير الكتابي)

يعتبر إنتاج المكتوب مهارة أساسية من مهارات اللّغة العربية تمكّن الفرد من التعبير عن أفكاره و مشاعره، و آرائه بوضوح و سلاسة باستخدام اللغة العربية الفصحى بشكل صحيح و يعتبر أداة فعّالة للتواصل مع الآخرين، و تنقل المعلومات و الأفكار و تكوين علاقات اجتماعية و ثقافية، حيث يساعد التلميذ على فهم المواد الدراسية بشكل أفضل و استخدامها استخدامًا واعيًا و منطقيًا.

[1] حسين هنداوي، مناهج الصرفيين و مذاهبهم في القرنين الثالث و الرّابع من الهجرة، ص 63.

[2] ابن جني المنصف، ج2، ص 242.

المطلب الأول: تعريف الانتاج المكتوب

تمثل القراءة بوصفها إحدى نوافذ المعرفة، و أداة من أهم أدوات التثقيف التي يقف بها الإنسان على نتائج الفكر البشري، فإن الكتابة بدورها تعتبر في الواقع مفخرة العقل الإنساني، بل إنها أعظم ما أنتجه العقل.

و يعتبر بصفة عامة هو الحصيلة النهائية لتعليم اللغة العربية، أي أنه الهدف الشامل لتعليم اللغة. فكل فنون اللغة و فروعها تصب في التعبير، فنحن عندما نعلم التلميذ الاستماع الجيد فإننا نقصد بذلك تقوية قدرته على التعبير بنوعيه الشفوي و التحريري و عندما ندرس له النحو و الصرف، فإننا نقدره على أن يكون كلامه و كتابته خالية من الأخطاء الإعرابية، و أن تكون جيدة التركيب و البناء.

كما يمكن تعريف التعبير الكتابي بأنه عمل لغوي دقيق كلامًا أو كتابة، مراع للمقام و مناسب لمقتضى الحال، و يمكن تعريف التعبير الكتابي إجرائيا بأنّه القدرة على السيطرة على اللغة كوسيلة للتفكير و التعبير و الاتصال، و هذا يتضمن مايلي:

1- إدراك نوعية الموضوع و حدوده و تميز ما هو مناسب أو غير مناسب له.

2- سلامة النطق في التعبير الشفوي، و مهارات التحرير العربي في التعبير الكتابي.

3- سلامة الأسلوب نحويا و صرفيًا.

4- سلامة المعاني و الحقائق و المعلومات.

5- تكامل المعاني.

6- جمال المبنى و المعنى[1].

[1] علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، جامعة القاهرة، دار الفكر العربي، ملتزم الطبع و النشر، 94 شارع عباس عقاد، مدينة نصر القاهرة، ت 167، 393، 2006م، 1427هـ، ص 256.

و يعرف أيضا على أنّه نشاط تواصلي ينتمي للمهارات المكتوبة و المهارات الانتاجية، يقوم بها المتعلّم بتحويل الرموز من خطاب ذهني مزوّد بالعديد من الأفكار و الآراء، و المكونات اللغوية في خطاب مكتوب[1].

يقصد به مقدرة التلميذ على التعبير عمّا في نفسه كتابة بعبارات صحيحة خالية من الأخطاء بدرجة تناسب مستواه اللغوي و تمرينه على التحرير بأساليب جميلة مناسبة، و تعويده الدّقة في اختيار الألفاظ الملائمة و تنسيق الأفكار و ترتيبها و جمعها و ربط بعضها ببعض، و يعدُّ من أنماط النّشاط اللغوي الذي لا يستغني عنه الإنسان و مجالاته عديدة تتصل بشتى نواحي الحياة و اتجاهاتها، و إن الكتابة هي الأثر الممتد للإنسان المثقف الباقي ما بقيت الكلمة المكتوبة هي الذكر الذي لا تمحُوهُ الأيام[2].

القواعد في حد ذاتها وسيلة لضبط الكلام و صحّة النّطق و الكتابة، و هي ليست غاية مقصودة لذاتها، بل هي وسيلة الصحة في التعبير، لذا ينبغي أن يقتصر في تدريسها على ما يحتاج إليه المتعلمون من عناصرها اللازمة لتقويم ألسنتهم و تصحيح أساليبهم، و فهمهم لما يعرض عليهم من الأساليب فهمًا و تصحيحًا[3].

فدراسة القواعد ينبغي أن تكون وسيلة يستفاد منها التلميذ حتى يقرأ صحيحًا و يكتب فصيحًا، و يتكلم و هو قادر على التعبير عن أفكاره بلغة سليمة مفهومة[4].

[1] بسمة سيليني، تعليمية إنتاج المكتوب للسنة الخامسة إبتدائي وفق مفهوم التواصل، مجلة اللسانيات التطبيقية، منهج، 06، ع، 02، الجزائر، 2022م، ص 75.

[2] سعد علي زاير، إيمان إسماعيل عايز، مناهج اللغة العربية، و طرائق تدريسها، مؤسسة دار الصادق الثقافية، بغداد، 2018م، ص 503.

[3] نفسه.

[4] نفسه، ص 406.

المطلب الثاني: أهمية الانتاج المكتوب (التعبير)

الانتاج المكتوب هو وسيلة قوية للتعبير و نقل الأفكار و المعلومات و تعد الكتابة وسيلة فعالة لتوثيق الثقافة و المعرفة و التاريخ.

يعد التعبير خلاصة التعليم إذا يتوجه التعليم منذ بدايته إلى مهارة التعبير لأنها تستند إليها كل المهارات، و لولاها لما تحدث القراءة و لما نقل إلينا النصوص و الأحاديث و الإرث التاريخي السابق من الأمم، أو تنمية الاستماع عن طريق قراءة المطبوعات، و لما للتعبير من وطأة كبيرة في نواحي الحياة جمعاء، فقد رفع الله منزلها في كتابة المنزّل و أقسم بالقلم الذي هو وسيلة الكتابة بقوله تعالى «نّ و القَلَمِ وَ مَا يَسْطُرُونَ» العلق –الآية (1)[1].

لذا فإن التعبير الوسيلة الأولى التي نقلت التراث، و التي حفظت للإنسان تاريخه و ماضيه الديني و الحضاري على مرّ العصور.

و هو ظاهرة إنسانية عامة مرتبطة بالكتابة من قديم العقد، إذ لجأ إليها الإنسان منذ عرف إنسانيته، و قد ذكرت الكثير من الكتب الدينية و التاريخية أول من وضع الكتابة هو آدم (عليه السلام)، و بعده إدريس (عليه السلام). و يرى باحثون آخرون أن الكتابة الأولى تعود إلى نحو ستة آلاف عام في الصين، و يظن الباحثون أنّ فكرة الكتابة نشأت عند فراعنة مصر. ثم انتقلت إلى الفينيقيين فأنضجوا الفكرة و نقلوها إلى العالمين اليوناني و الروماني[2].

[1] سعد علي زاير، سماء تركي داخل، إتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، كلية التربية ابن رشد، جامعة بغداد، دار المنهجية للنشر و التوزيع، 2005م، 1436هـ، ص 83، 84.

[2] سعد علي زاير، سماء تركي داخل، المرجع السابق، ص 83، 84.

ليكمل الكاتب تعريفه لأهمية التعبير حيث قال:

فإن الكتابة ليست نشاطًا آليًا يهدف إلى نسخ الطفل الحروف ليتعلمها فنسخ الحروف ما هو إلا مظهر من مظاهر الكتابة فقط، كما أنها ليست رسومًا مجردة فحسب، بل هي أيضا رموزًا تُكون الكلمات أو جُملًا ذات معنى وظيفي، و على هذا الأساس فإننا لا نستطيع أن نحكم على الطفل أنه قد تعلم الكتابة، إلا عندما يكتب تلقائيًا كلمات أو جملًا، و يعبر بها عن نفسه، نشاطه، و حاجاته المختلفة.

فالتعبير وسيلة من وسائل الاتصال التي بواسطتها يمكن للمتعلّم أن يعبر عن أفكاره، و أن يقف على أفكار غيره و أن يبرزها عنده من مفهومات و مشاعر، و يسجل ما يود تسجيله من حوادث و وقائع و كثيرا ما يكون الخطأ الكتابي في الإملاء أو عرض فكرة سببا في قلب المعنى و عدم وضوح الفكرة، و من ثم تعدّ الكتابة الصحيحة المعبرة عملية مهمة في التعليم على اعتبار أنها عنصر أساسي من عناصر الثقافة وضرورة اجتماعية لنقل الأفكار و التعبير عنها، و الوقوف على أفكار الغير و الإلمام بمعرفة ذات الشخص المتكلم، لذا تبرز أهمية التعبير في حياة الناس عن طريق نشاطه و تفاعله مع أبناء مجتمعه، و الفرد لا يقوم بذاته، أي لا يتكلم و لا يتعلم إلّا عن طريق التفاعل الموجود في المجتمعات و وسائل الاتصال الجيدة فهي المفتاح لهذا التفاعل، و لا غنى للإنسان عن التعبير، إذ يعدّ ضروريًا لاستمرار حياته.

فليس هناك على وجه البسيطة من لا يمارس عملية التعبير لأن التعبير هو القالب الذي يصب فيه أثمن ما عند المرء من أفكار، و هو الصلة التي تربطه بغيره من أبناء جنسه و تجعله يتفاعل مع المجتمع الذي يعيش فيه[1].

[1] سعد علي زاير، سماء تركي داخل، المرجع السابق، ص 83، 84.

المطلب الثالث: العلاقة بين إنتاج المكتوب و الصيغ الصرفية

إنّ التكامل الموجود بين مستويات اللغة: الصوتي و الصرفي و التركيبي و الدلالي فيه تأكيد على أن اللغة في بنيتها تشكل مستويات متعالقة و متصلة و مترابطة، حيث إن كل مستوى يرتبط بغيره بشكل أو بآخر[1].

و في هذه الدراسة نهدف إلى تسليط الضوء على العلاقة الموجودة بين الصيغ الصّرفية و بين الانتاج المكتوب.

في التعبير الكتابي يلاحظ ندرة الأخطاء الصرفية، و كثرة الأخطاء النحوية و الإملائية و الأخطاء المشتركة التي يصعب إفرازها فقد يكون الخطأ نحويًا – صرفيًا– إملائيًا، فلا تدري أين الخطأ الحقيقي.

و لعل السبب في هذه الظاهرة؛ أي ظاهرة قلة الخطأ الصرفي و كثرة الخطأ في النحو أن التعبير الكتابي تعبير حر غير محدد، من حيث اختيار المفردات التي هي مركز الصرف فيختار التلميذ المفردات السهلة التي يتأكد من صحتها، في حين أن الخطأ النحوي يقع في التركيب و هو مجبر على التركيب وفق القواعد العامة، فالصيغ أكثر فردية و أكثر حرية في الاختيار من التراكيب: و إذا كان هناك أخطاء قليلة في الصرف، فتكون في المطابقة في التذكير و التأنيث و المطابقة بين الاسم و الفعل ...الخ[2].

العلاقة الموجودة بين الدرس الصرفي، الذي يهتم بهذه البنية و ما يعتريها من تغيير و تحويل على مستوى الشكل و المعنى بما يناسب و مراد المتكلم، و بينه و بين التعبير الكتابي و ما يحتاجه من مفردات في مرحلة التعليم الإبتدائي و الذي يشكل الحصيلة النهائية و الغاية الأسمى في تعليم اللغة العربية[3].

---

[1] حومة يمينة، الدرس الصرفي و علاقته بالتعبير الكتابي في مرحلة التعليم الابتدائي – السنة الخامسة من التعليم الابتدائي نموذجا، اللسانيات التطبيقية، 228، 112 pages، السنة 2021/06/19.

[2] الصرف العربي و واقع تعليمه في المرحلة الثانوية من المدرسة الجزائرية، دراسة نظرية ميدانية، كنوز الحكمة، الأصل رسالة ماجستير باشراف مصطفى حركات، جامعة الجزائر، 1992م، ص 145.

[3] الصرف العربي و واقع تعليمه في المرحلة الثانوية من المدرسة الجزائرية، المرجع السابق، ص 145.

و بعد إطلاعنا على موضوع إنتاج المكتوب في تعريفه و أهميته و علاقته بالصيغ الصرفية، توصلنا إلى أنه يعدّ مهارة أساسية يمكن تعلمها و تطويرها من خلال الممارسة و الاكتساب المستمر، و باتباع الخطوة و النصائح المذكورة سلفًا في الدراسات و الكتب و المراجع، يمكن تحسين مهارات التعبير عن الأفكار بشكل واضح و دقيق، و مدى أهميته كوسيلة قويّة لنقل هذه المكتسبات و المعلومات، لأن التدوين يعدّ ظاهرة إنسانية عامة مرتبطة بالكتابة منذ قديم العهود.

و حتى نتحصل على إنتاج مكتوب و علاقته بالصيغ الصرفية و جدنا أنّهما مترابطان ببعضهما البعض و لا يمكن أن يستغني أحدهما عن الآخر، و يشكلان محورًا هامًا لدى هذه المرحلة الدراسية و يساعدان التلميذ على تنمية التراكيب اللغوية لديه.

خلاصة:

إن تعلّم الصيغ الصرفية و إتقانها يعدّ ضروريا لفهم اللغة العربية بشكل صحيح و استخدامها بفاعلية في مختلف مجالات الحياة، و لذلك فإنّ المناهج الدراسية تولي اهتماما كبيرا لتعليم التلاميذ الصيغ الصرفية الأساسية و كيفية استخدامها في إنتاج المكتوب، و من خلال تعلمها يصبح التلميذ قادرا على فهم اللغة العربية بشكل أفضل في مختلف المجالات الحياتية، كما يصبح قادرا على بناء جمل سليمة من الناحية النحوية و الصرفية، مما يساعد في تحرير موضوعات صحيحة و واضحة.

الفصل التطبيقي:

إنتاج المكتوب و توظيف الصيغ الصرفية «دراسة ميدانية»

تمهيد:

يشهد تعلّم اللّغة العربية في مرحلة المتوسطة توسيعا في تلقين قواعدها في ميدان الظواهر اللُّغوية، و يتم التّركيز على المشتقات و صيغها لتلاميذ السنة الثالثة، و ترسخ من خلال نشاط إنتاج المكتوب الذي يبرز فيه المتعلِّم قدرته اللّغوية و مدى استيعابه و حسن توظيفه لها، إذ تحرير و إنشاء الموضوعات إنعكاس لمستويات التّحصيل الصَّرفي و مقياس المعلمين لدرجات اكتساب الدّارس العربية لأوزان الأبنية. فما هي نسبة تحقق هذه الغاية؟ و ما تقييم الأساتذة لواقع الدّرس الصَّرفي علميا؟

و للإجابة على هذه الأسئلة قمنا بالدّراسة الميدانية للسنة الثالثة متوسّط و ذلك عن طريق توزيع استبانات للأساتذة و مطالبة التّلاميذ بكتابة إنتاج مكتوب و كله سنجده في الفصل التّطبيقي موضّحا توضيحا و تحليليا و تفسيريا.

الجمهوريّة الجزائريّة الدّيمقراطيّة الشّعبيّة
وزارة التّربية الوطنيّة
اللّغة العربيّة
السّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط
ض
اللّغة العربيّة
السّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط

المبحث الأول: التعريف بالكتاب المدرسي و الإجراءات الميدانية للبحث

المطلب الأول: التعريف بكتاب اللّغة العربية للسنة الثالثة من التعليم المتوسّط

قبل الشروع في الدّراسة الميدانية و تحليل الاستبانات و النصوص التي كتبها التّلاميذ لابدَّ أوّلاً من التّعريف بكتاب اللغة العربية للسنة الثالثة متوسّط و الذي ساعدنا في معرفة ما يتم تقديمه من قواعد صرفية للتلاميذ.

«الكتاب المدرسي هو وثيقة تربوية تُعتمد في جل العمليات التعليمية التعلميّة إنه وثيقة مكتوبة مصحوبة برسوم و صور توضيحية متنوِّعة، تهدف إلى الدّفع بعملية التعلّم نحو حدود قصوى»[1].

و كتاب اللّغة العربية لهذه السّنة ككل الكتب المدرسيّة به المواصفات التي تم ذكرها، بحيث يتألّف من «ثمانية مقاطع تعلمية تلامس الحياة المدرسية و الاجتماعية للتّلاميذ»[2]

و تدرّس هذه المقاطع ضمن ميادين تعلّم اللغة الثلاثة: فهم المنطوق، و فهم المكتوب، و الإنتاج المكتوب؛ أمَّا فهم المنطوق فهو «الميدان الذي تستهدف كفاءته الختامية "الإصغاء و التحدّث" أي التعبير الشّفوي»[3]، و فهم المكتوب فهو الميدان الذي يستهدف كفاءته الختامية قراءة النّصوص المكتوبة و فهمهاو تحليلها و استثمارها (...) و يشمل حصَّتين متواليتين تتمحوران حول النّص المكتوب؛ الأولى منها لقراءة النّص قراءة مشروحة و دراسته دراسة أدبيّة و الحصّة الثَّانية لاستثمار النّص في مجال قواعد اللّغة.[4]

[1] ميلود غرمول و آخرون، دليل استخدام كتاب اللّغة العربية السنة الثالثة من التّعليم المتوسّط، أوراس للنّشر، الجزائر، (د ت)، ص 42.

[2] ميلود غرمول و آخرون، كتاب اللّغة العربية السنة الثالثة من التعليم المتوسط، أوراس للنشر، الجزائر، (د ت)، ص3.

[3] المرجع السابق، ص 44.

[4] نفسه.

أمّا إنتاج المكتوب هو «آخر الميادين تناولا في الأسبوع و تتناول حصته الوحيدة تقنية من تقنيات التّعبير، و تكلّل بإنتاج»[1] و من خلال ما تم ذكره فإنَّ حصَّة قواعد اللّغة تنتمي إلى ميدان فهم المكتوب و هذه الحصة تضم القواعد النّحوية و الصّرفية، و عن الأخيرة هذه وجدنا أن التّلاميذ يدرسون ثلاث أنواع من الصّيغ الصّرفية، و هي اسم الفاعل، صيغة المبالغة، و الصفة المشبهة، بحيث سنلاحظ مدى استيعاب و فهم التّلاميذ لهذه المشتقات، و استخدامهم لها في إنتاج المكتوب[2].

و لكن قبل أن نبدأ في الدراسة لابدّ علينا أن لا ننسى قول ما قد طرأ على هذا الكتاب من تغيرات و تحديثات من قبل الوزارة، ففي سنة 2008م تمّ إعادة إخراج نسخة جديدة منه من دون أن توضع بأيدي التّلاميذ و بقي قيد الدّراسة إلى غاية سنة 2013م ليتم طباعته و وضعه كمقرّر تعليمي حديث بعد حذف الكثير من النّصوص و إضافة مواضيع أخرى فيه و ظلّت نفس النسخة مع التجديد في الطباعة فقط، و هذا ما أصبح يطلق عليه اليوم "بكتاب الجيل الثاني".

الوصف الخارجي لكتاب اللّغة العربية السنة الثالثة متوسّط

اسم المؤلّف: ميلود غرمول و آخرون

عنوان الكتاب: اللّغة العربية السنة الثالثة من التّعليم المتوسط

الطبعة: بون طبعة

سنة الطّبع: 2017م

دار النشر: أوراس للنشر

عدد الصفحات: 175

[1] ميلود غرمول و آخرون، دليل استخدام كتاب اللّغة العربية السنة الثالثة من التعليم المتوسط، ص 44.

[2] ينظر: نفسه، ص7.

المطلب الثاني: الإجراءات الميدانية

1- إجراءات الدِّراسة:

تعدّ مرحلة المتوسطة من المراحل المهمّة التي يمرّ بها المتعلّم فهي بمثابة الجسر الذي يعبره للوصول إلى الثّانوية، إذ فيها يكتسب الطّالب جملة من المعارف و الخبرات و التّجارب و يتعلّم فيها استعمال اللّغة بطريقة سليمة و لأنّ التّعبير الكتابي (الإنتاج المكتوب) يفسح المجال أمام التّلاميذ لنقل الرؤية العقلية عن طريق تخيّر الألفاظ و انتقاء التّراكيب و ترتيب الأفكار و تنقيح الكلام باستخدام الجمل المناسبة له و الصّيغ الصرفية التي يقوم عليها هذا الإنتاج، و هذه الأخيرة (الصيغ الصّرفية) هي محط دراستنا في بحثنا هذا مع تخصيص بعض منها ألا و هي:

اسم الفاعل، الصّفة المشبّهة، صيغة المبالغة، و كما نعلم فإنّ كل دراسة تستدعي اتباع جملة من الخطوات و ذلك وفق منهج محدّد و مجال زماني و مكاني معينين بالإضافة إلى استخدام أدوات تساعدنا على تحقيق الأهداف المنشودة و بلوغ الغاية.

أ- منهج الدّراسة:

المنهج هو «الطّريق المؤدي إلى الكشف عن الحقيقة في العلوم بواسطة طائفة من القواعد العامّة التي تهيمن على سير العقل و تحدّد عملياته حتى يصل إلى نتيجة معلومة»[1]. و تتطلّب كل دراسة ميدانية من الباحث اختيار منهج مناسب، و قد اعتمدنا هنا على المنهج الوَصْفي و الذي «يتضمن هذا الأخير الدراسات الوصفية العامة و الدراسات التّحليلية ثم التّصنيف»[2].

و كذلك المسح الوصفي و الذي يبحث في أساليب جمع البيانات ثم الاستبيان و المقابلة ثم الملاحظة و أساليب التقويم و تحليل المحتوى و دراسة الجماعات الصّغيرة[3].

---

[1] أحمد بدر، أصول البحث العلمي و مناهجه، المكتبة الأكاديمية، (ت) ص 34.

[2] أمين محمد سلام المناسة، قواعد البحث العلمي و مناهجه، مؤسسة رام للتكنولوجيا و الكمبيوتر، عمان، 1995م، 1415هـ، ص

[3] ينظر: نفسه، ص

و يعد هذا المنهج الأنسب لوصف مدى استيعاب التّلاميذ لهذه المشتقات الثلاث و كيفية توظيفها في الإنتاج المكتوب و ذلك عن طريق دراسة بعض من نماذج تلاميذ السنة الثالثة متوسّط في التّعبير الكتابي و هي أحد أشكال التّحليل و الوصف و التّفسير العلمي.

ب- مجال الدراسة:

يحدد أي بحث علمي بمكان محدّد و فترة زمنية محدّدة و قد تكون طويلة أو قصيرة حسب ما تستدعيه طبيعة الموضوع.

- **المجال الجغرافي:** أجريت الدّراسة الميدانية بمتوسطة "عيسات إيدير" بمنطقة توقرت – حي البهجة –، و اخترنا هذه المتوسطة لأننا وجدنا فيها الترحيب و الاستقبال من طرف الطاقم الإداري كلّه من مدير و مشرفين و أساتذة.
- **المجال الزمني:** أجريت الدّراسة الميدانية في الموسم الجامعي 2024/2023م و كانت يوم الأحد 15 شعبان 1445هـ الموافق لـ 25 فيفري 2024م على السّاعة العاشرة صباحا، و هو تاريخ إرسال الطّلب و بعد إتمام كتابة الوضعيات تم استلامها يوم الأربعاء على الساعة 12:00 زوالا بتاريخ 18 شعبان 1445هـ الموافق لـ 28 فيفري 2024م.

ج- عينة الدراسة:

العينة و هي «الجزء الذي يمثّل مجتمع الأصل أو النموذج الذي يجري الباحث مجمل و محور عمله عليه. لا يمكن أن ينجح البحث إلاَّ إذا كان الباحث يستخدم أساليب خاصة باختيار العينات. إنّ الباحث عند دراسته الأفراد و المجتمعات لا يستطيع أن يأخذ كافة الأفراد أو المجتمع بأسره لدراسته لأنَّ هذا يتطلب جهدا و وقتا و تكاليف مادية كبيرة جدّاً لهذا يختار الباحث عينة محدّدة من هذا المجتمع لدراسته»[1].

[1] وجيه محجوب، أصول البحث العلمي و مناهجه، دار المناهج، عمان، الأردن، ط2، 2005م، 1425هـ، ص 149.

و هي أيضا « تقدير estimate لمجتمع الدّراسة و أن متوسّط العلامات (scores) من العينة هي تقارب قيم المجتمع»[1].

د- أدوات الدّراسة:

هي مجموعة من الأدوات التي يستخدمها الباحث لجمع المعلومات المتعلّقة بمشكلة الدّراسة و تختلف أدوات البحث حسب ميدان و طبيعة الموضوع.

و من بين أدوات الدّراسة: الملاحظة، المقابلة، الاستبانة...الخ و اعتمدنا في دراستنا الميدانية على أداتين من أدوات الدراسة ألا و هي "النشاط" و "الاستبانة".

أما عن الأول فيُعد عنصرا مهما من عناصر المنهج التّعليمي، «فهي تنمي قدرات المتعلّم و تعدّل من سلوكه و هي وسيلة أساسية لتحقيق أهداف تربوية تعليمية، كما أنّ كل مادة دراسية تحتوي على نشاطات بها تحقق الأهداف الخاصّة و العامة من خلال المتعلّم و تمس جميع الجوانب الاجتماعية و التربوية و النّفسية، و ما يصدر منه – المتعلّم- من جهد عقلي أو عضلي أو حسي»[2].

أمَّا الاستبانة فهي «وسيلة من وسائل جمع المعلومات و قد يستخدم على إطار واسع ليشمل الأمة أو إطار ضيق على نطاق المدرسة»[3].

و كما يعرّف أيضا «أحد الوسائل التي يعتمد عليها الباحث في تجميع البيانات و المعلومات من مصادرها و يعتمد الاستبيان على استنطاق الناس المستهدفين بالبحث من أجل الحصول على إجاباتهم عن الموضوع و التي يتوقع الباحث أن تعطيه المعلومات المفيدة للدراسة و البحث المراد معرفتها»[4].

[1] منذر الضّامن، أساسيات البحث العلمي، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط1، 2007م، ص 100.

[2] حليمة بن مامة، الأنشطة التّعليمية أنواعها و عناصرها، مجلة آفاق علمية، الجزائر، المجلد12، ع01، 2020م، ص 295.

[3] منذر الضامن، أساسيات البحث العلمي، ص 97.

[4] سعد سلمان المشهداني، منهجية البحث العلمي، دار أسامة للنّشر و التّوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2019م، ص 170.

المبحث الثاني: تحليل نماذج الإنتاج المكتوب لتلاميذ السّنة الثالثة متوسّط

بعد حضورنا الميداني لمتوسّطة "عيسات إيدير" قسم سنة ثالثة متوسّط 2 طلبنا من تلاميذ هذا القسم إنجاز تعبير كتابي حول "طلب العلم" مع توظيف الصّيغ الصّرفية الثّلاث و التّسطير تحتها و كان ذلك يوم 25 فيفري 2024م و تم إنجازه و استلامه من طرفنا يوم 28 فيفري 2024م.

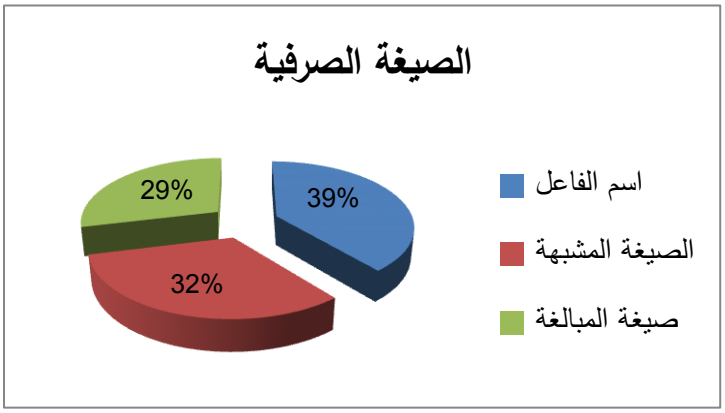
و بغية معرفة مدى استعمال المتعلّمين و استيعابهم لهذه المشتقات قمنا بتحليل ذلك الإنتاج من خلال إحصاء نسبة التلاميذ الذين وظّفوا الصيغ الصّرفية، و قد اعتمدنا في دراستنا الإحصائية على العلاقة الثّلاثية في حساب النسب المئوية.

العدد الإجمالي ⟵ 100%

عدد الإجابات ⟵ س

$$\text{س} = \frac{\text{عدد الإجابات}}{\text{العدد الإجمالي}} * 100$$

الصيغة الصرفية	التكرار	النسبة
اسم الفاعل	23	%39
الصيغة المشبهة	19	%32
صيغة المبالغة	17	%29



من خلال الجدول لاحظنا أنّ التّلاميذ يستخدمون "اسم الفاعل" أكثر من "الصفة المشبهة" و "صيغة المبالغة" و ذلك للأسباب الآتية:

1. سهولة استيعاب المتعلّم لاسم الفاعل.
2. لكثرة استخدام المعلم لهذه الصّيغة.
3. لأن وزن "اسم الفاعل" المقرر لديهم هو وزن واحد (فَاعِل).

و أمّا عن الصّفة المشبّهة و صيغة المبالغة فنسبها تتقارب بعض الشيء و لكن هناك نقص في استخدام صيغة المبالغة و توظيفها و هذا راجع إلى كثرة أوزانها و صعوبة استيعابها.

العلم هو المصباح الذي ينير دروب الحياة ويخرج الإنسان من هوان الجهل، ولقد شرف الله العلم وأهله، والجهل العلماء ورثة الأنبياء يقتدى بهم فما هو الدافع على طلب العلم، وما هو طلب العلم في بناء الوطن والتنمية ؟

الإنسان بكونه دائما يجب عليه الدافع على طلب العلم ما يكون ذلك بالجد والعمل ونشاط، كما قال رسول الله وطلبوا العلم من المهد إلى اللحد ؛ فالإنسان يكون دائما يجد. يطلب العلم للوصول إلى أهدافه، فالمتعلم يكون له دور كبير في بناء الوطن وتقدمه، إن المتعلم هو سبيل التنمية الذاتية في مجتمع ومن دوره هو مفتاح لمجتمع مؤدهر تقليل من تسيد الجهل في المجتمع يعلم كل ما تعلمه للناس فيرى متعلمين بناء وطن متنافع بالحضارة والعلم.

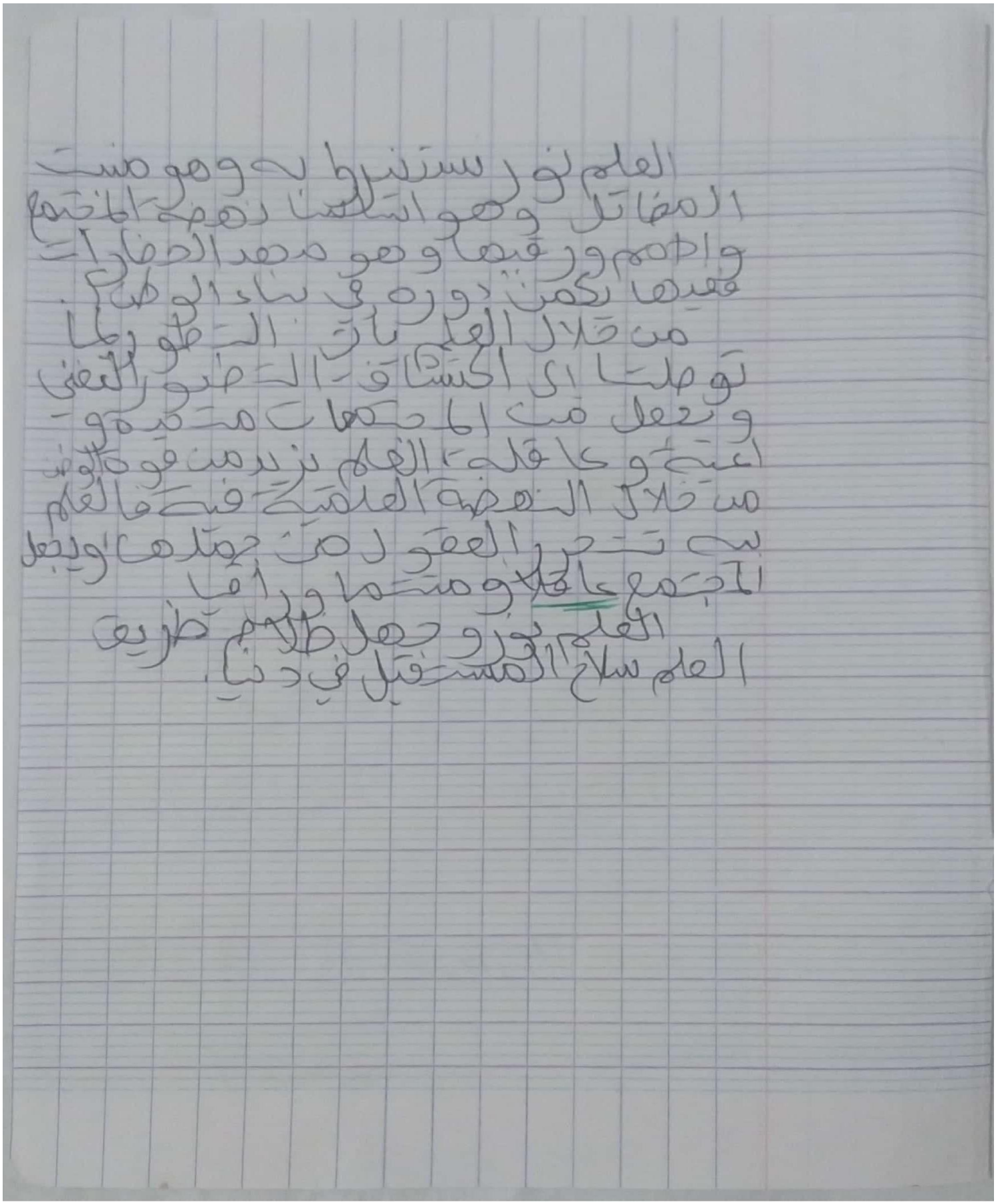
ولذلك العلم هو مفتاح الحياة وهو سبيل لكل متعلم ولذلك الإنسان دائما يكون حريصا للطلبه.

زميلي دائما يطرح علينا اسئلة عن طلب العلم، ومن هذه الاسئلة كيفية الحرص على طلب العلم ودور المتعلم في بناء الوطن؟

لكي نكون حارصين على طلب العلم، و يجب علينا أن نكون تاجرين على تعلمه، و نحافظ عليه، ومن ناحية أخرى محبته، وهو في سبيل تقدم بلادنا الجزائر والدولة مكلفون بحمايتها، و المعلمين نقوم بتأسيس المدارس لطلب العلم، والعلم أو الدراسة شيء من حياتنا اليومية و يجب على كل فرد أن ينجح بدون غش، و انت لست جبان بل شجاع تستطيع أن تطور بلادك و ذلك وبالعلم و يجب عليك أن تكون واعد لنفسك بالنجاح وكما يقال « العلم نور والجهل ظلام »

وفي الاخير نستنتج أن للعلم دخل كبير في تطوير بلادنا وبناء الوطن.

جبان ← صيغة مبالغة على وزن فعال
شجاع ← صفة مشبهة على وزن فعال
واعد ← اسم فاعل


العلم نور يستنير به وهو منبت
الفضائل وهو انسان نهض المجتمع
واقيم ورقيها وهو مهد الحضارات
فيها يكمن دوره في بناء الوطن.
من خلال العلم نال الطموح
توصلنا الى اكتشاف الظواهر الغير
وتعلم من اخطاء من سبقونا
اعتبر وكما قلنا العلم نزيد من قوة الامة
من خلال النهضة العلمية فنحن العلم
بتحرير العقول من جهلها ويجعل
المجتمع عالما ومتحضرا واعيا
العلم نور وجهل ظلام طريق
العلم سلاح المستقبل في دنيا.

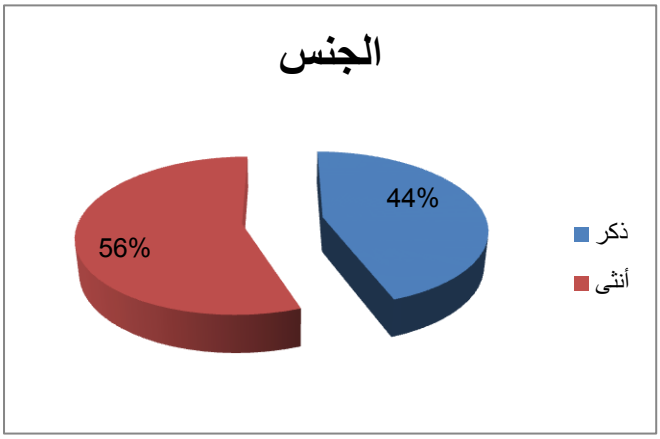
المبحث الثّالث: تفريغ الاستبيانات

و بعد أن وزّعنا على الأساتذة مجموعة من الاستبيانات بتاريخ يوم الأحد 13 أفريل 2024م تمّ الإجابة عنها و إرجاعها يوم الخميس 17 أفريل 2024م، مع العلم لم ترجع كل الاستبيانات، فقد أعيدت لنا 9 استبانات من أصل 20 استبانة بسبب بعض الظروف التي مررنا بها جميعا ألا و هي التّغيرات الجوية و كميات الأمطار المتساقطة و المتسببة في فيضانات محلية، و هذه المتوسطات التي وزّعت فيها الاستبانات: متوسطة عيسات إيدير، متوسطة عبد الحميد بن باديس 401 و متوسطة سعد بن أبي و قاص.

التعليق على الاستبانات:

أ- التّعليق على البيانات الشخصية لكل من الأساتذة:

1- الجنس:



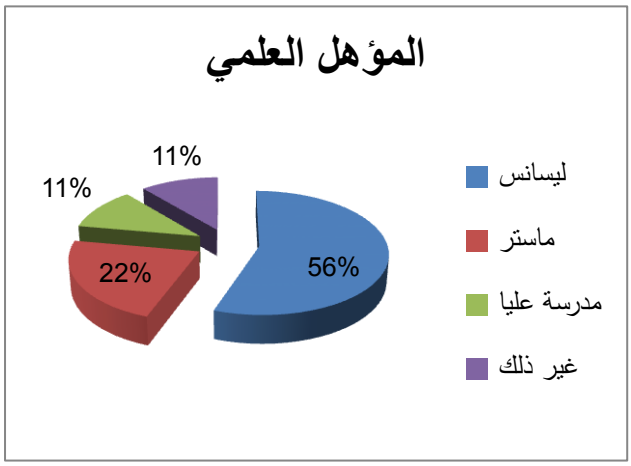
الجنس	التكرار	النسبة
ذكر	4	%44
أنثى	5	%56
المجموع	9	%100

قراءة و تعليق:

بيّن هذا الجدول توزيع أفراد عينة الدّراسة حسب الجنس، و الملاحظ من خلال النتائج المتحصّل عليها شبه تقارب لكل من الجنسين، إذ سجلنا نسبة 44% ذكور، و 56% إناث، و هذه الأخيرة نسبة مرتفعة، و قد يرجع سبب ذلك إلى وجود العنصر الأنثوي بكثرة في المدارس، و إلى طبيعة المادّة الأدبية و التي يميل إليها كثيرا هذا الجنس.

2- المؤهل العلمي:

المؤهل العلمي	التكرار	النسبة
ليسانس	5	%56
ماستر	2	%22
مدرسة عليا	1	%11
غير ذلك	1	%11
المجموع	9	%100

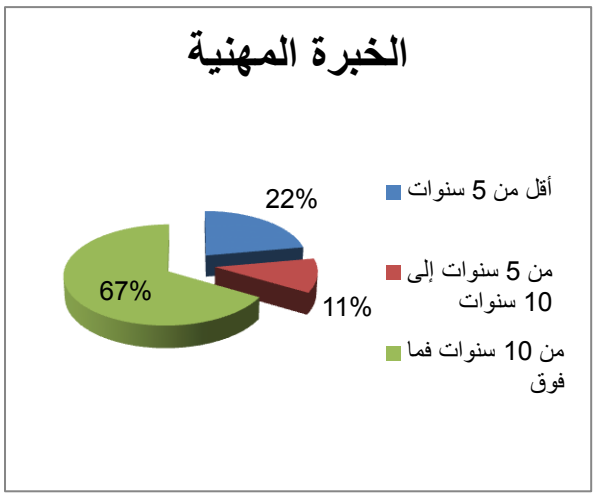


قراءة و تعليق:

هذا الجدول يبين لنا الشهادات المتحصل عليها عند الأساتذة الذين يدرّسون في السنة الثالثة من الطور الإكمالي، و الملاحظ أن نسبة 56% تمثل الأساتذة الحاصلين على شهادة ليسانس لغة و أدب عربي، أمّا النسبة التي تليها هي خاصة بالأساتذة المتحصلين على شهادة الماستر بحوالي 22 % فهي مرتفعة مقارنة بنسبة الأساتذة المتحصلين على شهادة المدرسة العليا و التي كانت 11% هي نفسها بالنسبة للحاصلين على شهادات أخرى من غير ذلك.

3- الخبرة المهنية:

الخبرة المهنية	التكرار	النسبة
أقل من 5 سنوات	2	22%
من 5 سنوات إلى 10 سنوات	1	11%
من 10 سنوات فما فوق	6	67%
المجموع	9	100%



قراءة و تعليق:

يبين لنا الجدول تفاوت النسب بين الخبرات عند كل الفئات و إنّ أكبر نسبة هي فئة من 10 سنوات فما فوق و ذلك راجع إلى ضرورة توفّر الخبرة من أجل تحسين التّحصيل الصّرفي لدى تلاميذ المتوسّط.

ب- التعليق على الأسئلة:

1- السؤال الأول: ما مدى تمييز المتعلّم لحصّة الدّرس الصّرفي بغيرها من الحصص؟

لقد كانت الأجوبة كالآتي:

- ✓ الأغلبية تجد صعوبة.
- ✓ المتعلّم يميّز الدّرس الصّرفي عن غيره، غير أنه يجد صعوبة في فهمه.
- ✓ بشكل متوسط.
- ✓ يصعب على المتعلمين التّمييز بين الصّيغ الصّرفية و النّحوية و نلاحظ فيها استجابة ضئيلة.
- ✓ منعدمة.
- ✓ تعتبر حصة الدّرس الصّرفي صعبة نوعا ما مقارنة بالجانب النّحوي و بالتالي لا توجد استجابة كبيرة لدى التلاميذ.

- ✓ لا يميزها.
- ✓ يميز المتعلّم حصّة الدّرس الصّرفي من خلال تعرّفه على تأليف الكلمة بتبيان وزنها و عدد حروفها و حركاتها و ما تتعرّض من تغيير و حذف ة زيادة، أحوال الكلمات المعرب، المبني (النحو) ... نسبة تمييزها 40%.
- ✓ حصة يكون فيها التلميذ نشيطا و متفاعلا عكس النص الذي هو جامد و صعب فهمه من التّلميذ لما فيه من غموض.

من خلال الإجابات التي قدّمها الأساتذة حول هذا السؤال يتّضح أن التلاميذ لا يميزون حصّة الدّرس الصّرفي عن غيرها من الحصص، حتى و إن ميّزوا فإنهم يجدون صعوبة في ذلك و غالبا ما يخلطون بينها و بين حصّة الدّرس النّحوي، و بحسب رأينا فإن هذا راجع إلى الأسباب الآتية:

- الدّرس الصّرفي أصعب من الدّرس النّحوي.
- التّلميذ لا يملك الكفاءة حتى يميز بين حصص القواعد.
- غياب التّرابط بين موضوعات الدّروس الصّرفية و عدم الإشارة إلى العلاقة بينهما.
- عدم الرّبط بين وصف الصيغة و دورها في الكتابة.

2- السؤال الثاني: ما هي الصّعوبات التي تواجهونها أثناء حصّة الدّرس الصّرفي؟

- ✓ تبين من خلال الأجوبة أن الأسباب أغلبها متمثلة في صعوبة الأوزان السّماعية و كثرة التصريفات.
- ✓ بالإضافة إلى التشابه بين الصيغ خاصة صيغ المبالغة و الصّفة المشبهة و عدم تحكم المتعلمين في الفوارق.
- ✓ كذلك عدم تركيز التّلاميذ أثناء الحصة.
- ✓ عدم التفريق بين الدّروس و تشابهها.
- ✓ تفوق مستوى المتعلّم.
- ✓ الفروق الفردية بين التلاميذ.
- ✓ تضارب المكتسبات.

و بالنظر لهذه الأجوبة يمكن أن نضيف الأسباب الآتية:

- غياب عنصر التشويق.
- غياب عناصر تحبيب المادة.
- و كذلك إنعدام وسائل تثبيت المعلومة.

3- السؤال الثالث: كيف تكون استجابة و تفاعل التّلميذ مع المعلومات الصّرفية؟

كانت الإجابات كالآتي:

- ✓ يكون التلميذ في حصّة الدّرس الصّرفي نشيطا و متفاعلا و حيويا.
- ✓ تختلف من فئة إلى أخرى، هناك فئة استجابة جيدة 100/100 و فئة متوسطة 50% و فئة لا تتفاعل إطلاقا 0% أو 1% و هي فئة تنفر من الدّرس و هم الأغلبية.
- ✓ الأغلبية تستجيب خلال الحصّة و في الحصّة الأخرى تمسح المعلومة من الأذهان.
- ✓ التفاعل و الاستجابة في الدّرس تكون للأقلية المتميزة.
- ✓ استجابة نوعية.
- ✓ مقبولة.

يتضح من خلال الأجوبة أنّ الاستجابة في حصّة الدّرس الصرفي مختلفة بحيث تكون نوعية من طرف الفئة المتميزة، و ذلك نتيجة استيعابهم لها، و متوسطة من طرف الفئة الباقية، و ذلك راجع إلى الفروق الفردية و كذلك زغبة التّلميذ في التّعلم، إضافة إلى ذلك طريقة الأستاذ في إيصال المعلومة، فهناك من التّلاميذ من يستوعب الدّرس بسهولة و هناك من يجب أن يكرر له و هناك من لا يستوعب، و يضاف أيضا اختلاف المكتسبات القبلية للتلاميذ.

4- السؤال الرابع: هل يفرّق التّلميذ بين الصّيغ الصرفية؟

و لقد كانت الإجابات كالآتي:

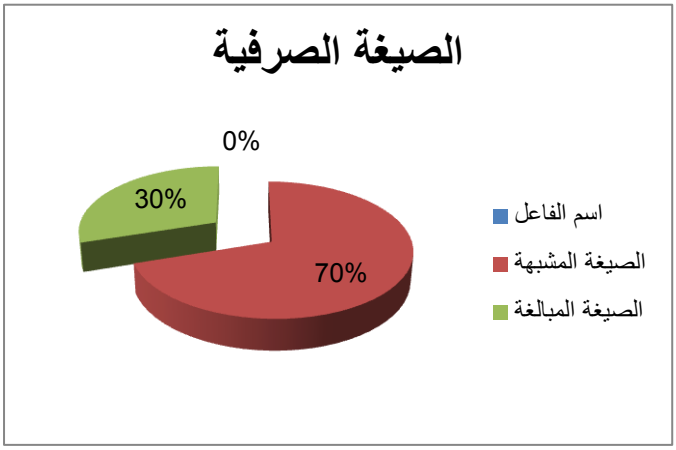
- ✓ إذا تكلّمنا على كل المتعلّمين فنسبة ضئيلة جدا من الذين يفرقون بين الصّيغ الصّرفية أمّا إذا تكلمنا عن الممتازين فهم يميزون بينها.
- ✓ نوعا ما فقط و ذلك بالنسبة للصّيغ الصّرفية السّهلة كاسم الفاعل و المفعول و الزمان و المكان.
- ✓ لا يميز في بعض الدروس.
- ✓ لا يفرق التّلميذ بين الضّيغ الصرفية المدروسة.
- ✓ الأغلبية تقع في الخلط.
- ✓ نوعا ما يفرق لكن ليس تماما أو كليا.
- ✓ هناك من يفرّق و هناك من لا يفرّق و هذا طبيعي لأنه يوجد فوقات بين التّلميذ و الآخر.

و يتضح من خلال ما سبق أنّ معظم التّلاميذ لا يفرّقون بين الصيغ الصرفية المدروسة و إن حدث ذلك فمن الفئة الممتازة و ذلك راجع إلى عدة أسباب منها:

- تشابه أوزان الصّيغ الصّرفية مما جعلهم يخلطون بينها.
- صعوبة هذه الأوزان و عدم استيعاب التّلاميذ لها خاصة الصّفة المشبهة.

5- السؤال الخامس: ما هي الصّيغة الصّرفية التي ترون أن التّلميذ يجد صعوبة في فهمها

الصيغة الصرفية	التكرار	النسبة
اسم الفاعل	0	%0
الصيغة المشبهة	7	%70
الصيغة المبالغة	3	%30



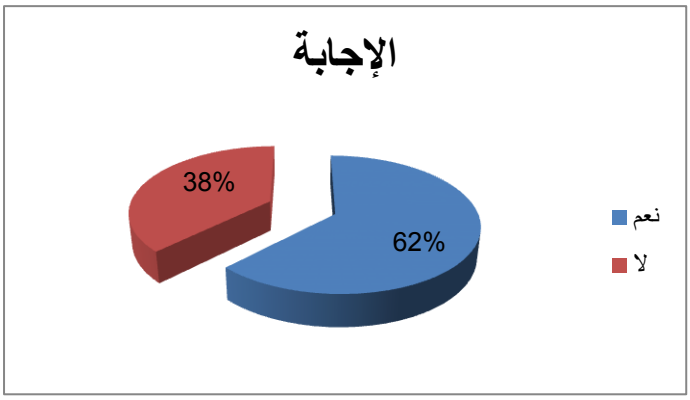
قراءة و تعليق:

من خلال هذا الجدول لاحظنا أن نسبة الأساتذة الذين يرون أن الصّفة المشبّهة هي الصيغة الصعبة لدى التلاميذ كانت 70% و هي الأكبر مقارنة بصيغة المبالغة (30%) و ذلك راجع إلى أنّ الصّفة المشبهة أوزانها كثيرة و يصعب صياغتها، أما اسم الفاعل فكانت الإجابات حوله معدومة نظرا لسهولة صياغتها فهو على وزن واحد (فاعل).

ملاحظة: خلال عملية الإحصاء في هذا السؤال وجدنا استبيانين تم فيهما اختيار صيغتين الصفة المشبهة و صيغة المبالغة.

6- السؤال السّادس: هل يوجد توافق بين تلقي الدّرس الصّرفي نظريا و توظيفه في إنتاج المكتوب؟

الإجابة	التكرار	النسبة
نعم	5	%63
لا	3	%38
المجموع	8	%100



قراءة و تعليق:

من خلال هذا الجدول لاحظنا أن نسبة الأساتذة الذين يرون أنّ هناك توافق بين تلقي الدّرس الصّرفي نظريا و توظيفه

في إنتاج المكتوب هي 63% و هي أكثر من الذين قالوا العكس فكانت نسبهم 38%.

7- السؤال السابع: ما أكثر الصّرفية يسرًا و استخداما في إنتاج المكتوب لدى التّلاميذ و العكس؟ و إلى أي الأسباب ترجعونها؟

و قد كانت بعض الأجوبة على النّحو الآتي:

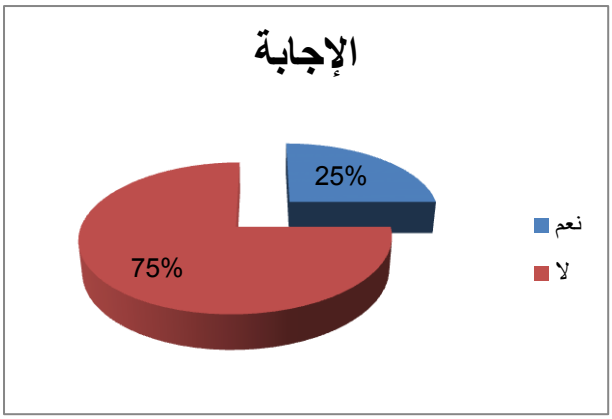
- ❖ اسم الفاعل هو الأسهل و الأيسر و الأكثر استعمالا، ذلك لأنّه على وزن "فاعل" فقط و لا يحدث له خلط مع باقي الصّيغ.
- ❖ أكثر الصيغ سهولة اسم الفاعل و أصعبها الصّفة المشبهة، هذا راجع إلى كثرة دروس قواعد النّحو و تشعبّها و ليست في مستوى تلميذ المتوسط و لا توجد دراسات لوضع مقررات للتّلاميذ يتماشى مع قدراتهم.
- ❖ اسم الفاعل، صيغة المبالغة، بعض صيغ الصّفة المشبهة.
- ❖ أكثر الصّيغ الصّرفية استعمالا و يسرا هي اسم الفاعل و صيغ المبالغة لكثرة تداولها في نصوص المتعلّمين و طرح الأسئلة عليها استخراجا و صياغة على عكس الصّفة المشبهة فهي قليلة الاستعمال و التداول.

يتّضح لنا من خلال بعض هذه الإجابات أنّ الصيغة الأكثر يُسْرا هي "اسم الفاعل" نظرا لسهولتها و انتشارها و استخدامها في نصوص المتعلّمين و توافق تسميتها مع صيغتها، بالإضافة إلى ذلك سهولتها في كونها على ورزن واحد (فاعل).

ثم صيغة المبالغة، ثم الصفة المشبهة التي تعتبر الصيغة الأصعب توظيفا من طرف التّلاميذ نظرا لكثرة أوزانها و تداخلها.

8- السؤال الثامن: هل ترى بأنّ القواعد الصّرفية المدروسة لهذه السّنة تتماشى و عمر التّلميذ؟

الإجابة	التكرار	النسبة
نعم	2	%25
لا	6	%75
المجموع	8	%100



قراءة و تعليق:

نلاحظ من خلال هذا الجدول أنّ الأساتذة الذين أجابوا بـ "لا" و أنّ الصّيغ الصّرفية المدروسة لهذه السنة لا تتناسب و عمر التّلميذ كانت نسبتهم أكبر (75%) مقارنة بالعكس (25%) و هذا في رأينا راجع إلى:

- ✓ صعوبة هذه الصّيغ بحيث أنّها تفوق فهم التّلميذ.
- ✓ التّلاميذ ليسوا قادرين على توظيفهم لها بشكل جيّد.
- ✓ عدم التوافق بين القدرة العقلية و المادّة الصّرفية.
- ✓ اقتراح الموضوعات الصّرفية غير متدرج و لم يراعي الفئة العمرية و المستوى الدّراسي للتّلاميذ (عشوائية الاقتراح دون مراعاة قدرات و مستوى التّلاميذ).

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة الشهيد حمه لخضر

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة والادب العربي

الاستبانة

اخي الاستاذ/اختي الاستاذة

تحية طيبة، اما بعد

ففي إطار انجاز مذكرة لنيل شهادة الليسانس في اللغة والادب العربي والتي تحمل عنوان تعلم الصيغ الصرفية ودورها في بناء تراكيب انتاج المكتوب في ميدان الظواهر اللغوية السنة الثالثة من التعليم المتوسط أنموذج. يشرفنا ان نطلب من سيادتكم مساعدتنا على انجاز هذه الدراسة من خلال قراءة فقرات الاستبانة بتمعن والاجابة عليها بدقة وموضوعية مع العلم ان الاجابات المقدمة من طرفكم ستستخدم فقط لأغراض البحث العلمي محل الدراسة وسيكون التعامل مع الاجابات بسرية تامة.

الشكر المسبوق على تعاونكم

البيانات الشخصية:

-الجنس: ذكر ☐ انثى 1 ☐

-المؤهل العلمي: ليسانس ☐ ماستر ☐ مرسة عليا ☐ غير ذلك2 ☐

-الخبرة المهنية: اقل من 3 سنوات ☐

من 5 سنوات10 سنوات الى ☐

من 10 سنوات فما فوق ☐

الاسئلة:

- ما مدى تمييز المتعلم لحصة الدرس الصرفي لغيرها من الحصص؟1

.....

.....

.....

- ما هي الصعوبات التي تواجهونها اثناء حصة الدرس الصرفي؟2

.....

.....

.....

- 3 كيف تكون استجابة و تفاعل التلاميذ مع المعلومات الصرفية؟

.....

.....

.....

- هل يفرق التلميذ بين الصيغ الصرفية المدروسة؟4

.....

.....

.....

- ما هي الصيغة الصرفية التي ترون ان التلميذ يجد صعوبة في فهمها؟5

اسم الفاعل ☐ الصفة المشبهة ☐ صيغة المبالغة ☐

- هل يوجد توافق بين تلقي الدرس الصري نظريا وتوظيفه في انتاج المكتوب؟6

نعم ☐ لا ☐

- ما أكثر الصيغ الصرفية يسرا واستخداما في الانتاج المكتوب لدى التلاميذ والعكس؟7

والى أي الاسباب ترجعونها؟

.....

.....

.....

.....

- هل ترى بان القواعد الصرفية المدروسة لهذه السنة تتماشى وعمر التلميذ؟8

نعم ☐ لا ☐

الأسئلة

1- ما مدى تمييز المتعلم لحصة الدرس الصرفي لغيرها من الحصص؟

يصعب على المتعلمين التمييز بين الصيغ الصرفية واللغوية فهما
استجابة حسب الحصة التي

2- ما هي الصعوبات التي تواجهونها أثناء حصة الدرس الصرفي؟

عدم ضبط الأوزان القياسية أو السماعية خاصة فاعل صيغ
المشابهة الموجودين أوزان صيغ المبالغة والصفة المشبهة عند
الموجودين

3- كيف تكون استجابة و تفاعل التلميذ مع المعلومات الصرفية؟

استجابة متوسطة مع قلة الاهتمام والتمارين

4- هل يفرق التلميذ بين الصيغ الصرفية المدروسة؟

إذا ركزنا على كل المتعلمين فالنسبة ضئيلة جدا من الذين يفرقون بين الصيغ
الصرفية أما إذا ركزنا على المتعلمين المتمارين فالغالبية يفرقون بينها

5- ما هي الصيغة الصرفية التي ترون أن التلميذ يجد صعوبة في فهمها؟

اسم الفاعل ☐ الصفة المشبهة ☒ صيغة المبالغة ☐

6- هل يوجد توافق بين تلقي الدرس الصرفي نظريا وتوظيفه في إنتاج المكتوب؟

نعم ☒ لا ☐

7- ما أكثر الصيغ الصرفية يسرا واستخداما في الإنتاج المكتوب لدى التلاميذ والعكس؟

وإلى أي الاسباب ترجعونها؟

أكثر الصيغ الصرفية استخداما وسهولة هي اسم الفاعل وصيغة المبالغة
لكثرة تداولها في نصوص المتعلمين وشرح الأستاذ عليها باستمرار
وصياغة على عكس الصفة المشبهة فهي قليلة الاستعمال والتداول

8- هل ترى بأن القواعد الصرفية المدروسة لهذه السنة تتماشى وعمر التلميذ؟

نعم ☐ لا ☒

خلاصة:

نستخلص بعد دراستنا لعينات من نشاط إنتاج المكتوب حول موضوع "طلب العلم" بتوظيف الصّيغ الصّرفية المدروسة لدى تلاميذ السّنة الثالثة متوسط. و الاستبيانات الموزعة على الأساتذة حول تقييم عملية تعلّم المادّة الصّرفية و توظيفها في تحرير تعبيراتهم عدم استجابة الموضوعات الصّرفية المقترحة و مستوى التّلاميذ و سوء استيعابهم لها جميعا عدا "اسم الفاعل" و "صيغة المبالغة"، لعدم امتلاكهم التعريف بينها و الزمن المخصّص لحصة التّدريس.

الخاتمة

الخاتمة:

من خلال ما تمّ بسطه في ثنايا دراستنا نظريا و تطبيقيا توصلنا إلى مجموعة من النتائج الهامة منها:

- التعلّم في اللّغة العربية يحمل معنى الإدراك، المعرفة، اليقين، الدراية.
- التعلّم في الاصطلاح يمثل اكتساب المعارف و المهارات و الخبرات.
- تتكون العملية التّعليمية من ثلاث عناصر و هي المعلّم، المتعلّم و الطريقة.
- إن نجاح عملية التعلّم يستلزم تزفّر جملة من الشّروط أبرزها الاستعداد، الفهم و النّضج.
- عرف اللغويون العرب الصرف و أسهبوا في شرحه و دراسته من خلال مصنفاتهم العديدة
- الصرف هو دراسة بنية الكلمة و ما يطرأ عليها من تغيرات و تحولات.
- خصّص علماء اللغة في العصر الحديث علما خاصا بدراسة بنيات الكلمة أطلق عليه اسم morphology.
- النحو و الصرف علمان تربطهما علاقة وطيدة إذ أن إتقان النحو و التمكن منه مقتصر على إتقان الصّرف أولا.
- يختص علم الصرف في اللغة العربية بمواضيع محددة فهو يبحث في: الأسماء المتمكنة و الأفعال المتصرفة.
- إستعان علماء اللغة العرب بالميزان الصرفي في تحديد أصل الكلمة و معرفة نوع التغيرات و التحولات التي تعتريها.
- تتميز العربية و مجال الصرف على وجه الخصوص بميزة الاشتقاق حيث يظهر في سبعة أنواع منها: اسم الفاعل و اسم المفعول و الصفة المشبهة و صيغة المبالغة.
- ينقسم الصرف إلى قسمين: الأول جعل الكلمة على صيغ مختلفة بضروب من المعاني كالتصغير و المصدر و اسما المقصور و الممدود و غيره، و الثاني: تعبير الكلمة بمعنى طارئ عليها كالزيادة و الإبدال و الإعلال و الإدغام.

- تعلم الصرف يكسب متعلمه معرفة بأحوال الكلمات في كتاباتها و تغيراتها، و يزوده باشتقاقاتها الخاضعة للقوانين اللغوية و استعمالا لذلك فهو حاجة ملحة لكل متعلم للغة العربية.
- الإنتاج المكتوب مهارة أساسية من مهارات اللغة العربية و هو عمل لغوي دقيق و وسيلة للتفكير و التعبير و الاتصال.
- المهارة الأساسية يمكن تعلمها و تطورها من خلال الممارسة و الاكتساب المستمر.
- علاقة الإنتاج المكتوب بالصّيغ الصّرفية مترابطان ببعضها البعض و لا يستغنى أحدهما عن الآخر.
- الإنتاج المكتوب يمكّن التلميذ من الافصاح عن أفكاره لتوثيق الثقافة و المعرفة و التاريخ.
- حسن توظيف الصيغ الصرفية في عملية الكتابة مهارة يتعلمها التلميذ و لا يكتسبها.

و بعد دراستنا الميدانية التطبيقية للأساتذة و التلاميذ من خلال ما قدم لهم من استبانات و إنتاج مكتوب استخلصنا ما يلي:

- ❖ صعوبة الدرس الصرفي على الدرس النحوي.
- ❖ ضيق الوقت في تقديم الدروس الصرفية.
- ❖ الخبرة لها دور كبير في إيصال المعلومة للمتمدرسين بصورة أبسط و أسهل و أسرع.
- ❖ إستيعاب المتعلمين لاسم الفاعل أكثر من الصيغ الصرفية الأخرى لسهولته و لوجود وزن واحد فيه بالنسبة لهذه السنة.
- ❖ صعوبة إستخدام صيغة المبالغة للتلاميذ بسبب كثرة أوزانها.
- ❖ صعوبة التفريق بين الصفة المشبهة و اسم الفاعل لوجود التشابه بينهم.

بعد إنجاز موضوع بحثنا حول تعلم المشتقات و كيفية توظيفها في إنتاج المكتوب بالنسبة لتلاميذ السنة الثالثة متوسط نتمنى مواصلة زملائنا في الدفعات المقبلة مواصلة الدراسة في مستويات أخرى و لموضوعات صرفية لغوية.

اللهم هذا جهدنا و غايتنا فإن أصبنا فذاك المرتجى و إن أخطأنا فحسب أننا اجتهدنا

قائمة

المصادر و المراجع

1. ابن عصفور الاشبيلي، الممتع في التّصريف، تح: فخر الدين قباوة، دار المعرفة، بيروت، ط1، 1987م، 1407م.
2. ابن منظور، لسان العرب، تح: عامر أحمد حيدر، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 2003م، 1424هـ.
3. ابن منظور، لسان العرب، تح: عبد الله علي الكبير و آخرون، دار المعارف، القاهرة، مصر، مادة (صرف)، ط1.
4. أبو الفتح عثمان بن جني، المنصف، تح: إبراهيم مصطفى، عبد الله أمين، وزارة المعارف العمومية، إدارة إحياء التراث القديم، القاهرة، ط1، 1954م، 1373هـ.
5. أبو بشر عمرو بن عثمان بن قنبر سيبويه ، الكتاب، تح : عبد السلام محمد هارون، دار الجيل، بيروت، ط1، ج4.
6. أبو بكر محمد بن سهل بن السراج، الأصول في النّحو، تح: عبد الحسين الفتلي، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط3، 1996م، 1417هـ.
7. أحمد الحملاوي، شدا العرف في فن الصّرف، المكتبة العصرية، بيروت، ط، 2009م، 1430هـ.
8. أحمد بدر، أصول البحث العلمي و مناهجه، المكتبة الأكاديمية، (ت).
9. أحمد حساني، دراسات في اللّسانيات التّطبيقية حقل تعليمية اللّغات، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط2، 2009م.
10. أحمد شامية، الصّرف العربي و واقع تعليمه في المرحلة الثانوية من المدرسة الجزائرية دراسة نظرية ميدانية، مؤسسة كنوز الحكمة للنشر و التوزيع، الأبيار/ الجزائر، 2010م.
11. أحمد محمد صقرو و آخرون، القواعد الأساسية للنّحو و الصّرف "للمرحلة الثانوية و ما في مستواها"، مركز تطوير المناهج و المواد التّعليمية، وزارة التربية و التّعليم، مصر، 2011م/2012م.
12. أمين محمد سلام المناسة، قواعد البحث العلمي و مناهجه، مؤسسة رام للتكنولوجيا و الكمبيوتر، عمان، 1995م، 1415هـ.

13. بدر الدين محمد الزركشي، البرهان في علوم القرآن، تح: أبو الفضل الدمياطي، دار الحديث، القاهرة، 2006م، 1427هـ.
14. بديع القشاعلة، أساليب و استراتيجيات التعلُّم، مركز السيكولوجي للنشر الالكتروني، فلسطين، 2011م.
15. بسمة سيليني، تعليمية إنتاج المكتوب للسنة الخامسة إبتدائي وفق مفهوم التواصل، مجلة اللسانيات التطبيقية، منهج، 06، ع، 02، الجزائر، 2022م.
16. بن سطرة فاطيمة، كمازير فاطيمة، تعليم و تعلم القواعد الصرفية بين الصعوبة و اليسر في التعليم المتوسط (السنة الثالثة) متوسطة قميم أحمد أوقروت انموذجا، رسالة مقدمة لنيل شهادة الماستر، إشراف: مولاي إدريس بن خويا، جامعة أحمد دراية، أدرار، الجزائر، كلية الآداب و اللغات، 2022/2021م.
17. جمال الدين عثمان بن عمر بن أبي بكران الحاجب، الكافية في علم النّحو و الشافية في علمي التصريف و الخط، تح: صالح عبد العظيم الشاعر، مكتبة الآداب، القاهرة، 2010م، 1431هـ.
18. جمال عبد العزيز، قواعد الصّرف، معهد العلوم الشرعية، وزارة الأوقاف و الشؤون الدينية، سلطنة عمان، ط4، 2012م، 1433هـ.
19. حسّان بن عبد الله الغنيمان، الواضح في الصّرف، قسم اللّغة العربية بكلية المعلمين، جامعة الملك سعود.
20. حسين هنداوي، مناهج الصرفيين و مذاهبهم في القرنين الثالث و الرابع من الهجرة.
21. حليمة بن مامة، الأنشطة التّعليمية أنواعها و عناصرها، مجلة آفاق علمية، الجزائر، المجلد12، ع01، 2020م.
22. حومة يمينة، الدرس الصرفي و علاقته بالتعبير الكتابي في مرحلة التعليم الابتدائي – السنة الخامسة من التعليم الابتدائي نموذجا، اللسانيات التطبيقية، 228، pages 112، السنة 2021/06/19.
23. خالدية البياع، المرشد إلى قواعد اللغة العربية للمرحلة الاعدادية، دار البحار– دار التيسير، بيروت، لبنان.

24. الخليل بن أحمد الفراهيدي، كتاب العين، تح: داود سلوم و آخرون، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت، لبنان، ط1، 2004م.
25. سعد سلمان المشهداني، منهجية البحث العلمي، دار أسامة للنّشر و التّوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2019م.
26. سعد علي زاير و إيمان إسماعيل عايز، مناهج اللُّغة العربية و طرائق تدريسها، دار الصفاء للنشر و التوزيع، عمان، ط1، 2014م، 1435هـ.
27. سعد علي زاير، إيمان إسماعيل عايز، مناهج اللغة العربية، و طرائق تدريسها، مؤسسة دار الصادق الثقافية، بغداد، 2018م.
28. سعد علي زاير، سماء تركي داخل، اتجاهات حديثة في تدريس اللُّغة العربية، دار المنهجية للنّشر و التوزيع، عمان، ط1، 2015م، 1436هـ.
29. سعد علي زاير، سماء تركي داخل، إتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، كلية التربية ابن رشد، جامعة بغداد، دار المنهجية للنشر و التوزيع، 2005م، 1436هـ.
30. سهام مَاصّة، أداء المعلّم و انعكساته على الكفاية التواصلية للمتعلّم في ديداكتيك اللُّغة العربية، مجلة العمدة في اللّسانيات و تحليل الخطاب، الجزائر، المجلّة3، ع2، 2019م.
31. السيرافي، شرح كتاب سيبويه، نقلا عن حسين هنداوي، مناهج الصرفيين و مذاهبهم في القرنين الثالث و الرَّابع من الهجرة، دار القلم، دمشق، ط1، 1989م، 1409هـ.
32. صالح بلعيد، دروس في اللِّسانيات التَّطبيقية، دار هومه، الجزائر، د س.
33. الصرف العربي و واقع تعليمه في المرحلة الثانوية من المدرسة الجزائرية، دراسة نظرية ميدانية، كنوز الحكمة، الأصل رسالة ماجستير باشراف مصطفى حركات، جامعة الجزائر، 1992م.
34. صلاح مهدي الفرطوسي و هاشم طه شلاش، المهذّب في علم التّصريف، مطابع بيروت الحديثة، بيروت، ط1، 2011م، 1432هـ.

35. عبد القاهر الجرجاني، كتاب المفتاح في الصّرف، تح: علي توفيق الحمد، مؤسسة الرسالة، دار الأمل، عمان، ط1، 1987م، 1407هـ.

36. علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، جامعة القاهرة، دار الفكر العربي، ملتزم الطبع و النشر، 94 شارع عباس عقاد، مدينة نصر القاهرة، ت 167، 393، 2006م، 1427هـ.

37. علي بهاء الدّين بوحذود، المدخل الصرفي تطبيق و تدريب في الصّرف العربي، المؤسسة الجامعية للدراسات و النشر و التوزيع، بيروت، لبنان، ط1، 1988م، 1408هـ.

38. عوض محمد بدر، الصّرف الوجيز قواعد و تدريبات "ملحق بالكتاب الصّرف التطبيقي لجزء عمّ، مكتبة الآداب، مصر، ط1، 2011م، 1432هـ.

39. كمال عبد الحميد زيتون، التدريس نماذجه و مهاراته، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2003م، 1423هـ.

40. مجمع اللّغة العربية، المعجم الوسيط، إبراهيم أنيس و آخرون، إستشارات ناصر خسرو، طهران، إيران، ط2، 1972م، 1392هـ، ج2.

41. مجمع اللّغة العربية، المعجم الوسيط، إبراهيم أنيس و آخرون، ج1.

42. محمد بن عبد الله بن مالك الأندلسي، ألفية ابن مالك في النحو و الصّرف، سلسلة المتون العلمية، دار الإمام مالك، الجزائر، 1430هـ، 2009م.

43. محمود سليمان ياقوت، الصّرف التّعليمي و التطبيق في القرآن الكريم، مكتبة المنارة الإسلامية، الكويت، ط1، 1999م، 1460هـ

44. مصطفى الغلاييني، جامع الدروس العربية، منشورات المكتبة العصرية، صيدا، بيروت، ط30، 1994م، 1414هـ، ج1.

45. منذر الضّامن، أساسيات البحث العلمي، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط1، 2007م.

46. ميلود غرمول و آخرون، دليل استخدام كتاب اللّغة العربية السنة الثالثة من التّعليم المتوسّط، أوراس للنّشر، الجزائر، (د ت).

47. وجيه محجوب، أصول البحث العلمي و مناهجه، دار المناهج، عمان، الأردن، ط2، 2005م، 1425هـ.

الفهرس

العنوان	الصفحة
الإهداء	
الشكر	
المقدمة	
الفصل النظري: المفاهيم الأساسية لمصطلحات البحث	
تمهيد	05
المبحث الأول: التعلّم و أركانه	06
المطلب الأول: مفهوم التعلّم	06
المطلب الثاني: عناصر العملية التّعليمية	09
المطلب الثالث: شروط التعلم	12
المبحث الثاني: علم الصّرف؛ المصطلح – المفهوم – الأهمية	14
المطلب الأول: مفهوم الصّرف	14
المطلب الثاني: علم الصّرف موضوعه و أقسامه	19
المطلب الثالث: أهمية علم الصّرف و أهدافه	26
المبحث الثالث: الانتاج المكتوب أو (التعبير الكتابي)	27
المطلب الأول: تعريف الانتاج المكتوب	28
المطلب الثاني: أهمية الانتاج المكتوب (التعبير)	30
المطلب الثالث: العلاقة بين إنتاج المكتوب و الصيغ الصرفية	32
خلاصة	34
الفصل التطبيقي: إنتاج المكتوب و توظيف الصيغ الصرفية «دراسة ميدانية»	
تمهيد	37
المبحث الأول: التعريف بالكتاب المدرسي و الإجراءات الميدانية للبحث	38
المطلب الأول: التعريف بكتاب اللّغة العربية للسنة الثالثة من التعليم المتوسّط	38
المطلب الثاني: الإجراءات الميدانية	40
المبحث الثاني: تحليل نماذج الإنتاج المكتوب لتلاميذ لتلاميذ السّنة الثالثة متوسّط	43

المبحث الثّالث: تفريغ الاستبيانات	48
خلاصة	58
الخاتمة	62
المصادر و المراجع	65
الفهرس	71
الملخص	73

الملخّص:

- **الملخص بالعربية:**

تعلم اللّغة العربية مرتبط بتعلم قواعدها خاصّة الصّرفية منها، مما أدّى إلى إنجاز مذكرة حول "تعلم الصّيغ الصّرفية و دورها في بناء تراكيب إنتاج المكتوب في ميدان الظواهر اللغوية – السنة الثالثة متوسّط أ نموذجا –"؛ حيث تمّ التركيز على بعض المشتقات، و تقسيم الدّراسة إلى فصلين؛ شق نظري يتناول أهم المصطلحات، و شق تطبيقي فيه دراسة ميدانية لنشاط إنتاج المكتوب و الاستبيانات الموزّعة على الأساتذة للإدلاء بخبرتهم حول الظّاهرة، و اتبعنا في ذلك المنهج الوصفي مشفوعا بالتّحليل، حيث توصلنا إلى أنّ هناك عجز في اكتساب المادّة الصّرفية، و مردّه الفروقات التّعليمية بين تقديم الدروس نظريا، و بين إنجازها و توظيفها في تعبيرات التّلاميذ.

الكلمات المفتاحية: التعلم – الصيغ الصرفية – إنتاج المكتوب – السنة ثالثة متوسط

- **الملخص بالأجنبية:**

Learning the Arabic language is inextricably linked to mastering its grammatical rules, particularly those of morphology. This thesis delves into the acquisition of morphological derivations and their role in constructing productive written expressions within the context of linguistic phenomena for third-grade middle school students. The study focuses on specific derivations and divides the investigation into two parts: a theoretical section that examines key terminology and an applied section that encompasses a field study of written production activities and surveys distributed to teachers to gather their expertise on the phenomenon. The descriptive-analytical methodology was employed, leading to the conclusion that there is a deficiency in the acquisition of morphological content, attributed to educational disparities between the theoretical presentation of lessons and their practical application in students' expressions.

Keywords: learning-morphological formulas-written Production-third year intermediate