الجمهوريّة الجزائريّة الدّيمقراطيّة الشّعبيّة

وزارة التّعليم العالي والبحث العلميّ

جامعة أبي بكر بلقايد

تلمسان

الملحقة الجامعيّة - مغنيّة -

قسم اللّغة العربية وآدابها

مذكرة مقدّمة لاستكمال متطلبات نيل شهادة الماستر

تخصّص دراسات لغويّة

الأخطاء الصّرفيّة الشّائعة في المدرسة الابتدائية
ـ السّنة الرّابعة أنموذجا ـ

إعداد الطّالبة:

مريم هدي

المشرف/ المقرر:

د. وهيبة وهيب

أعضاء لجنة المناقشة:		
د/ فاطمة صغير	أستاذة محاضرة – أ–	رئيسةً
د/أحمد دوّاح	أستاذ محاضر – أ–	مناقشاً
د/ وهيبة وهيب	أستاذة محاضرة – ب–	مشرفة ومقرّرة

العام الجامعيّ: 1436هـ / 1437هـ الموافق لـ 2015م/ 2016م

بسم الله الرحمن الرحيم
" رَبِّ اشْرَحْ لِي صَدْرِي .
وَيَسِّرْ لِي أَمْرِي . وَاحْلُلْ عُقْدَةً
مِنْ لِسَانِي . يَفْقَهُوا قَوْلِي"

الإهداء

إلى الوالدين الكريمين.....

إلى زوجي العزيز لحس.....

إلى أخي وأخواتي و أزواجهن و أبنائهن.....

إلى ولدي الغالي عبد المؤمن.....

إلى بناتي الحبيبات : وفاء ، سارة ، مغنية....

إلى كل أساتذتي الكرام حفظهم الله و أطال في أعمارهم .....

إلى كل زملائي الطلبة الذين رافقوني طيلة الحياة الدراسية.....

إلى كل الذين تسعهم ذاكرتي.....

إلى كل من ساعدني على إنجاز هذا البحث .....

مريم هدي

شكر و تقدير

الحمد لله رب العالمين و الصلاة والسلام على المبعوث رحمة للعالمين، سيدنا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين، أما بعد:

فلا يسعني إلاّ أن أسجّل أسمى آيات التقدير والاحترام والعرفان بالجميل إلى صاحبة الفضل بعد الله عزّ وجلّ إلى أستاذتي الدكتورة : وهيبة وهيب التي شملتني برعايتها وأمدّتني بتوجيهاتها وأرائها السديدة لإنجاز هذا البحث ، وستظل إن شاء الله مصدر فخرٍ واعتزازٍ لي ، أطال الله في عمرها وأمدّها بالصّحة والعافية .

و إنه لمن دواعي فخري واعتزازي أن يتكرم الأستاذان الكريمان: الدكتورة فاطمة صغير والدكتور أحمد دوّاح بمناقشة هذا البحث والحكم عليه.

كما أتوجّه بالشّكر الجزيل لكلّ أساتذتي الكرام في أطوار دراستي كلّها.

كما أشكر كل من كتب وأخرج هذا العمل إلى النّور.

جزاكم الله عنّي كلّ خير.

مقدّمة

مقدّمة

الحمد للّه ربّ العالمين، والصّلاة والسّلام على أشرف المرسلين، سيّدنا محمد صلّى اللّه عليه وسلّم، وعلى آله وصحبه أجمعين.

أمّا بعد:

فإنّ **اللّغة العربيّة** هي الوعاءُ الذي يحمل الفكرَ، والأداةُ التي تنقل العواطفَ والأحاسيسَ، وهي من أعظم أدوات التّأثير والتّشكيل الثّقافيّ، واللّغة العربيّة من النّعم التي أنعم اللّه بها على بني البشر، لذلك فهي من أهمّ القلاع والحصون التي استهدفها الأعداء، فتعطيل مسيرتها وإزاحتها عن مكانتها يؤثّر في مسيرة الأمّة العقليّة والفكريّة.

ولقد كان آباؤنا يفخرون لأنّهم يكتبون بلغةٍ عربيّةٍ صحيحةٍ، وينطقون لغةً سليمةً، وكان اللّحن من دواعي الخجل الذي يصيب الإنسان، وقد مضى الزّمان وتغيّرت الأحوال تغيّراً يأسف له كلّ غيورٍ معتزٍّ بعربيّته، فلم يعد الخطأ من دواعي الأسف والخجل، بل أصبح الإنسان يفخر لأنّه يتحدّث بالعُجمةِ، ويخلط العربيّة بالإنجليزية أو الفرنسيّة، وكأنّ هذا دليلٌ على ثقافته ومصدرٌ من مصادر تميّزه.

إنّ اللّغة العربيّة من أثرى لغات العالم وأكثرها اعتدالاً واتّساعاً في المعجم، هذا إضافة إلى أنّها لغة قوميّتنا العربيّة والإسلاميّة، وتميّزها هذا هو الذي كتب لها الخلودَ. ورغم ذلك، نجد كثيرًا من الدّارسين للّغةِ العربيّةِ يتصوّرون أنّ قواعدها من الصّعوبة بحيث لا يمكن تعلّمها، فينصرفون عنها انصرافاً، ويملّون الدّرس النّحويّ، ويزهدون في تعلّم قواعده، ومرجع ذلك إلى الطّرق والأساليب التي تُدرّس بها لغةٌ ثريّة كلغتنا، والتي ينبغي أن يُنظرَ إليها كحصنٍ للأمّة فكراً وعقلاً.

ولقد كانت البيداغوجيا التّقليدية تعاقب المتعلّمين عقاباً صارماً، محمّلة إيّاهم مسؤوليّة أخطائهم المرتكبة، بسبب شرودهم ولا مبالاتهم، وعدم انتباههم إلى ما يقوله المدرّس، وكان النّجاح مرتبطاً بمدى ابتعاد المتعلّم عن الأخطاء التي تُعيب العمل المنجز، وتسيء إلى أصالة الإنتاج، وتحطّ بما يحرّر التّلميذ من أداءاتٍ وتطبيقاتٍ وواجباتٍ وأنشطةٍ.

أمّا البيداغوجيا الحديثة والمعاصرة، فترى أنّ الخطأ سلوكٌ تربويٌّ طبيعي، بل هو فعلٌ تكوينيٌّ مفيدٌ ومثمرٌ، وأنّه أساس التعلّم والتّكوين وبناء التعلّمات، فمن الأخطاء يتعلّم الإنسان، بل إنّ تاريخ العلم، عند الابستمولوجي "غاستون باشلار"Gaston Bachelard"(1884م-1962م)، هو تاريخ الأخطاء بالمفهوم الإيجابي؛ بمعنى أنّ كلّ نظريّةٍ علميّةٍ تصحّح النّظرية السّابقة، وبهذا يتطوّر العلم بشكلٍ بنّاءٍ وهادفٍ، ومعلوم كذلك أنّ الأخطاء والانحرافات اللّغويّة، ليست أمرًا جديدًا على مستعملي اللّغة العربيّة، فقد ثبت الخطأ على ألسنة العرب وفي كتاباتهم منذ القديم، وازدادت المشكلة حدّةً واستفحالاً في وقتنا المعاصر، حيث إنّ اللّغةَ العربيّةَ اليوم تشكو ضعف استعمالها على ألسنة أبنائها وبأقلامهم، والصّيحاتُ تزداد يوما بعد يوم تشكو كثرةَ وفداحةَ الأخطاء اللّغوية التي يرتكبها التّلاميذ في المدارس؛ إذ تغزو الأخطاء بأنواعها جميع مستويات نظام اللّغة العربيّة: الصّوتيّ والصّرفيّ والنّحويّ والدّلاليّ.

ويعدّ المستوى الصّرفي من أكثر مستويات اللّغة العربيّة التي تطرح إشكالا لدى تلاميذ المدارس؛ إذ هو من أكثر الموضوعات التّعليميّة التي يشتدّ نفور التّلاميذ منها ويقاسون في سبيل تعلّمها العنتَ من أنفسهم ومن المدرّسين على السّواء، وما الشّكوى التي نسمعها عن كثرة الأخطاء الصّرفية إلاّ دليلٌ على ذلك.

إنّ قضيّة الأخطاء الصّرفية في لغتنا الجميلة تُغري كلّ حريصٍ على الفصحى، وتستولي على اهتمامه في الدّرس، وهو أمرٌ محمودٌ، مدعوٌّ إليه، وهذا ما دفعنا إلى البحث في موضوع الأخطاء الصّرفيّة الشّائعة، لأنّ الأمر يستحقّ وقفةً جليلةً من كلّ أبناء العربيّة المخلصين.

وبعد ملامسة مصادر البحث ومراجعه، تكشّف لنا أنّ الدّراسات السّابقة اكتفت بالبحث في الأخطاء اللّغويّة في جانبها النّحويّ والإملائيّ بشكلٍ لافتٍ، بينما الأخطاء الصّرفية جاءت ضمن عناوينَ ثانويّةً لم تكد تلمّ بكلّ جوانب الموضوع، عندئذ عنّ لنا تناول هذا الجانب المهمّ، فتشكّل حينئذ موضوع هذه الدّراسة: **الأخطاء الصّرفيّة الشّائعة في المدرسة الابتدائيّة – السّنة الرّابعة أنموذجا–**، رغبة منّا في كشف أغواره. وقد اخترنا السّنة الرّابعة لأنّها تعدّ مرحلة تعزيز التحكّم في التّعلمات الأساسيّة، وفيها يُدرّب التّلميذ على توظيف الكفاءات اللّغويّة.

ولأنّ قضيّة الأخطاء الصّرفيّة الشّائعة مهمّة لكلّ دارسٍ، انبثقت أمامنا جملة من التساؤلات، نسعى للإجابة عنها في هذه الدّراسة:

❖ ما الأخطاء الصّرفيّة الشّائعة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائيّة، وبشكلٍ خاصٍّ عند تلاميذ السّنة الرّابعة؟

❖ هل هناك علاقة ربطٍ بين الأخطاء التي يرتكبها التّلاميذ وطرائق التّدريس المتّبعة عند المعلّمين؟

❖ ما هي الحلول الممكنة للتّقليل من الأخطاء الصّرفيّة لدى تلاميذ الصّف الرّابع؟

❖ هل يمكن أن يجد برنامج التعلّم التّعاونيّ صدًى لدى المعلّمين وتلاميذهم؟

وللإجابة عن هذه التّساؤلات، اعتمدنا خطّةً نخالها تصيب الهدف، جاءت في طليعتها مقدّمة، تشير إلى موضوع البحث، وتكشف دوافع اختياره، يليها مدخلٌ تناول تعريف المدرسة الابتدائيّة وطبيعة هذه المرحلة، وتطرّق إلى المنهاج الدّراسيّ وبرنامج الصّرف للسّنة الرّابعة ابتدائي. وأتبع المدخل بفصلين جاءا كما يلي:

- **الفصل الأوّل**:بعنوان:" أهمّ مفاهيم الصّرف في التّراث العربي والدّراسات اللّسانية الحديثة، ومسألة شيوع الأخطاء الصّرفيّة "، وانقسم بدوره إلى مبحثين: تناول المبحث الأوّل مفهوم الصّرف في اللّغة والاصطلاح، والمستوى الصّرفي، وأهميّته، والميزان الصّرفي، وصلة الصّرف بالنّحو والاشتقاق، كما تمّ الحديث فيه عن علم الصّرف في التراث العربي، والدّراسات اللّسانيّة الحديثة.

- أمّا المبحث الثاني فقد عالج مسألة شيوع الأخطاء الصّرفيّة بالنّظر إلى مسألة الخطأ عند القدامى والمحدثين، وعوامل الخطأ الصّرفي، ومنهج تحليل الأخطاء وتصويبها، كما تعرّض هذا المبحث إلى طرق تدريس الصّرف وأساليب حصر الأخطاء الشّائعة.

- **الفصل الثّاني**: وهو خاص بالدراسة الميدانية، حيث تمّ اختيار عيّنة الدّراسة، وشرح الاستبيان الخاص بالمعلّمين، وتحليله وإظهار نتائجه، كما تمّ وضع تصوّرٍ لبرنامجٍ علاجيٍّ للأخطاء الصّرفيّة الشّائعة في المدارس الابتدائيّة. وانتهت الدّراسة بخاتمة أجملت أهمّ النّتائج العلميّة المتوصّل إليها.

ولقد اقتضت طبيعة الموضوع الاستعانة بالمنهج التّاريخي في بسط مفاهيم الصّرف ومسألة الخطأ عند القدامى والمحدثين، والمنهج الوصفيّ في عرض الظاهرة ووصفها؛ بالاتّكاء على أدواته الإجرائيّة من تحليلٍ وتعليقٍ وإحصاءٍ لاسيما في الجانب التّطبيقيّ الذي استدعى وصف الأخطاء الشّائعة بعد تسجيلها، خلال نزولنا إلى الميدان، وتحليلها، وكذا إحصاء إجابات الاستبيان وعرض نتائجه.

وكأيّ بحثٍ لم يخل هذا العمل من صعابٍ، والتي تمثّلت - غالباً - في تلك الحواجز الإداريّة التي كادت تعرقل سير البحث في الجانب الميداني، لولا إصرارنا واقتحامنا هذا الجدار؛ ضِف إلى ذلك قلّة الدّراسات المتعلّقة بالأخطاء الصّرفيّة على وجه التّحديد، بخلاف تلك المتّصلة بالأخطاء النّحويّة والإملائيّة.

ولإنجاز هذا البحث تمّ اعتماد جملةٍ من المصادر والمراجع، نذكر منها: الممتع في التّصريف لابن عصفور، والتّطبيق الصّرفي لعبده الرّاجحي، والصّرف التّعليمي لمحمود سليمان ياقوت، واللّغة العربيّة معناها ومبناها لتمّام حسّان، وعلم الاجتماع المدرسيّ بنيوية الظّاهرة المدرسيّة ووظيفتها الاجتماعيّة لعلي أسعد وطفة وعلي جاسم الشهاب، والموجّه الفني لمدرّسي اللّغة العربيّة لعبد العليم إبراهيم، وغيرها.

وأخيرا لا بدّ من تجديد خالص الشّكر للأستاذة المشرفة على تعبها لإخراج هذا البحث إلى النّور، جعله اللّه في ميزان حسناتها. والحمد للّه ربّ العالمين.

الطالبة : **مريم هدي**

مغنية يوم: 12 رمضان 1437 هـ الموافق لـ 17 جوان 2016 م.

المدخل

تعليميّة اللّغة العربيّة في المدرسة الابتدائيّة

– السّنة الرّابعة ابتدائي–

أوّلاً– تعريف المدرسة وطبيعة المرحلة الابتدائيّة:

تتباين تعريفات المدرسة بتباين الاتّجاهات النّظرية في مجال علم الاجتماع التّربويّ، وتتنوّع هذه التّعريفات بتنوع مناهج البحث الموظّفة في دراستها، ويميل أغلب الباحثين اليوم إلى تبنّي الاتّجاه النّظمي في تعريف المدرسة باعتبارها نظاماً اجتماعيًّا ديناميًّا معقّداً ومكثّفًا .

وينظر أصحاب المنهج النّظمي إلى المدرسة بوصفها مؤسّسة اجتماعيّة معقّدة مستجمعة في ذاتها لمنظومة من العلاقات البنيويّة المتبادلة بين مختلف جوانبها، وأنّه لا يمكن إحداث التّغيير في أحد أجزائها دون التّأثير في بنيتها الكليّة، وفي نسق هذا التّوجه تعتبر المدرسة مؤسّسة تهدف إلى تحقيق التّواصل بين تجربة التّعليم المدرسية والتّجارب الاجتماعية التي تجري في المجتمع[1].

والمدرسة هي المؤسّسة المتخصّصة، التي أنشأها المجتمع لتربية وتعليم صغاره نيابة عن الكبار الذين منعتهم مشاغل الحياة، وحالت دون تفرّغهم للقيام بهذه المهمّة، ذلك بالإضافة إلى تطوّر الحياة وتعقيدها نتيجة تراكم الخبرة البشرية، والتّراث الثّقافي الذي حال دون إلمام الكبار به والتّعرف عليه، ممّا استلزم وجود المتخصّصين في مجالات التّعليم والمعرفة، وذلك هو رسالة المدرسة بأجهزتها المتخصّصة[2].

وباعتبار المدرسة مؤسّسة اجتماعيّة تربويّة قبل أن تكون تعليميّة، فقد حظيت باهتمام علماء النّفس التّربويّ؛ وذلك لدورها الكبير في بناء أجيال تبني الوطن وتسمو به، وقد حاول الكثير من العلماء تحديد مفهومها؛ إذ عرّفها كلّ من "مينشين وشبير"، " Minuchin et Shapiro " بأنّها:"مؤسّسة اجتماعيّة تعكس الثّقافة التي هي جزء من المجتمع، وتنقلها للأطفال في شكل مهاراتٍ خاصّة ومعارفَ عن طريق نظام اجتماعيٍّ مصغّر يتعلّم فيه الطّفل القواعد الأخلاقيّة والعادات الاجتماعيّة والاتّجاهات وطرق بناء العلاقات مع الآخرين"[3].

(1) علم الاجتماع المدرسي بنيوية الظاهرة المدرسية و وظيفتها الاجتماعية ، علي أسعد وطفة وعلي جاسم الشهاب، جامعة الكويت، ط1، 2003 ، ص16

(2) مقومات التربية الحديثة في المدرسة ، مراد بوقطاية ، مجلة العلوم الإنسانية، العدد الثالث ، أكتوبر، 2002 ، ص3.

(3) المدرّس والمجتمع والتّوفيق النّفسي للطّفل، وفيق صفوت مختار، دار العلم والثّقافة للنّشر والتّوزيع، القاهرة، د.ط، 2003، ص87.

أمّا محمّد صقر(ولد عام 1966) فيعرّف المدرسة بقوله:" إنّها مؤسّسة اجتماعيّة من مؤسّسات التّنشئة الاجتماعيّة، دورها تكوين الأفراد من مختلف النّواحي في إطار منظّم وفق مبادئ الضّبط الاجتماعي "[1].

ويعرّفها "إميل دوركايم"،"Emile Durkheim"(1858-1917) :"هي عبارة عن تعبير امتيازي للمجتمع الذي يولّيها بأن تنقل إلى الأطفال قيما ثقافيّة وأخلاقيّة واجتماعيّة وإدماجه في بيئته ووسطه."[2]

ولم يعد من الملائم أن تكون وظيفة المدرسة قاصرة على إعطاء المعلومات والمعارف الجافّة والمنعزلة عن مجريات الحياة والمجتمع، وإنّما ينبغي لها أن تساير العصر، وأن تكون صورةً مصغّرةً لما يدور في الحياة الاجتماعيّة من نشاطاتٍ مختلفةٍ؛ وأن تكسب التّلاميذ طريقة حياة وأسلوب عمل ذا طابع عصريّ، وعلميّ، وتقنيّ، ومتلائم مع مجتمع معيّن له مبادئه واختياراته الخاصّة.

وهكذا تتمثّل وظيفة المدرسة فيما يلي :

1. تبسيط التّراث الثّقافيّ وخبرات الكبار وتقديمها في نظام تدريجيّ يتّفق وقدرات التّلاميذ، وهكذا يتدرّج التّلميذ في تعليمه من البسيط إلى المركّب، ومن السّهل إلى الصّعب ومن المحسوس إلى المجرّد.

2. تنقية وتطهير التّراث الثّقافيّ، وحذف كلّ ما هو غير ملائم من البيئة الخارجيّة، كي لا يؤثّر في عادات التّلميذ واتّجاهاته.

3. توفير بيئة اجتماعيّة أكثر اتّزاناً من البيئة الخارجيّة، ممّا يؤثّر في تنشئة التّلميذ وتكوين شخصيته تكوينًا يمكّنه من التّفاعل والتّكيّف مع المجتمع، ومن العمل على تطويره[3].

إنّ مرحلة المدرسة تبدأ في حياة الطفل منذ السّادسة فأكثر، إنّها توافق مرحلة الهدوء بالنّسبة لنموّه النّفسيّ والاجتماعيّ، لأنه يكون قد تجاوز مرحلة المعارضة والعناد أو في سبيله للخروج منها؛ فهو بذلك قد خطا في مراحل الاندماج الاجتماعيّ، وبعد دخول الطفل المدرسة، يصبح خاضعًا لها في نسبة كبيرة

(1) اتّجاهات في التّربية والتّعليم، محمد جمال صقر، دار المعارف، د.ط، د.ت، ص93.

(2) مؤسّسات التّنشئة الاجتماعيّة، مراد زعيمي، منشورات جامعة باجي مختار، عنابة، الجزائر، د.ط، 2006، ص139.

(3) مقوّمات التّربيّة الحديثة في المدرسة، مراد بوقطاية، ص4.

من وقته، فالمدرسة تؤثّر فيه بما تعطيه من واجباتٍ منزليّةٍ واستذكارٍ، وواجباتٍ اجتماعيّةٍ من خلال روابط تربط الطفل بالزّملاء، وجماعات مدرسيّةٍ[1].

وتتميّز مرحلة التّعليم الابتدائيّ بأنّها أوّل فرصةٍ تُتاح للطفل من أجل تربيّةٍ نظاميّةٍ يتولّاه فيها مربّون متخصّصون في فنّهم التّربوي، فإذا كان الطفل قد أخذ عن أسرته لغة قومه وعاداتهم وتقاليدهم ومُثلهم العليا، فإنّ المدرسة تعيد تشكيل ما قد اكتسبه من الوسط المنزلي وتصبّه في قوالبَ تربويّة تتميّز بالوحدة والتّجانس،كما تتميّز بمنهجٍ تربويٍّ واضحِ الأهدافِ، محدّدِ الخططِ، له أدواته ووسائله الخاصّة، كذلك فإنّ هذه المرحلة المهمّةَ من التّعليم تعتبر الفرصة الأولى، بل الفرصة الذّهبيّة في الحقيقةِ للمجتمع كي يضع اللّبنات الأساسيّة في تكوين الأفراد تكويناً يساير الأهداف العليا للمجتمع، وذلك من النّواحي الدينيّة والخلقيّة والثقافيّة والسّياسيّة والاجتماعيّة، حتى يضمن المجتمع في النّهاية أجيالا تدين له بالولاء ، وتحمل رسالته الوطنيّة والقوميّة والإنسانيّة لأبناء أجياله المقبلة أو لغيره من المجتمعات الأخرى[2].

ويؤكّد أهمية المرحلة الابتدائيّة عاملان على درجة كبيرة من الخطورة هما:

أوّلهما: أنّ تلاميذ هذه المرحلة يقعون في فترة نَمائِيّة (مرحلة الطفولة الأخيرة 7- 12 سنة) تأتي قبل مرحلة الرّشد، ومعنى ذلك أنّ التّكوين العقليّ لم يتمّ بعد بدرجة كافيّة من التّفكير السّليم والقدرة على تحليل الأفكار ، وتركيبها ونقدها ، وغير ذلك من أسباب التّفكير العليا مما يستطيعه الرّاشدون.

ثانيهما: أنّ كثيراً من تلاميذ هذه المرحلة لا يتيسّر لهم متابعة التّعليم في مراحله التّالية، إمّا لأسباب اقتصاديّةٍ أو عقليّةٍ، أو غير ذلك من الظّروف التي تجعل كثيرا من خرّيجي هذه المرحلة، يتّجهون إلى الحياة العملية مباشرة، بدلا من مواصلة الحياة التّعليميّة في مراحلها التّاليّة؛ لذلك لابدّ من النّظر إلى المدرسة الابتدائيّة على أنّها"مرحلة منتهية" تنتهي بطلاّبها إلى الحياة العمليّة، ومن ثمّ لابدّ من تزويدهم بالقدر المناسب من الوسائل والأدوات التي يواجهون بها هذه الحياة بكلّ ما فيها من تبعاتٍ[3].

(1) ينظر: تنشئة الطفل وسبيل الوالدين في معاملته ومواجهة مشكلاته، زكريا الشربيني، يسرية صادق، دار الفكر العربي، القاهرة، د.ط،1421 هـ-2000 م، ص115 .

(2) ينظر: دروس في التربية وعلم النفس، مديرية التكوين والتربية خارج المدرسة ، المديرية الفرعية للتكوين ، د.ط، 1973، 1974، ص35.

(3) المصدر نفسه، ص 35 – 36.

ثانياً– منهاج اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة ابتدائي:

المنهج هو خطّة العمل، وهو في الميدان المدرسيّ يشمل أنواع الخبرات والدّراسات التي توصلها إلى التّلاميذ[1]، وللمنهاج تعاريفٌ كثيرةٌ ذكرها علماء النّفس التّربويّ والاجتماعيّ في مؤلّفاتهم، نذكر منها على سبيل المثال لا الحصر؛ حسب تعريف"ج دولاندشير" Gilbert de landsheer (1921–2001):" المنهاج هو الخبرات التّربويّة والمعرفيّة التي تتيحها المدرسة للتّلاميذ داخل حدودها أو خارجها بغية مساعدتهم على نموّ شخصيّتهم في جوانبها المتعدّدة نموًّا ينسجم والأهداف المسطّرة "[2].

وقد سُئل أحد الزعماء رأيه في مستقبل أمّةٍ، فقال:"ضعوا أمامي مناهجها في الدّراسة، أنبّئكم بمستقبلها" ، وهذا يوضّح أهميّة المناهج الدّراسيّة في حياة الشّعوب، والمنهج الدّراسيّ نوعٌ من التّشريع، يُقصد به تنظيم العمليّة التّعليميّة، وتوجيهها نحو الأغراض القوميّة المنشودة [3]، والمنهاج هو النّقطة التي تصل الطفل بالعالم المحيط به، وهو الوسيلة التي يتّصل بها كلّ المجتمع لتحقيق أهدافه وآماله؛ لأنّه إذا كان فساد التّربية والتّعليم أساس المنهاج عجزت عن إصلاحه أهمّ طرق التّربية والتّدريس، ويعدّ وضع المناهج من أدقّ المسائل التّربويّة وأعظمها خطرًا، بل لعلّ المشكلة الرّئيسة في التّربية هي وضع المنهاج الدّراسيّ، ففيه يتعيّن نوع الثّقافة وتحديد مداها لأبناء الأمّة وليس هذا بالأمر السّهل[4].

ويتكوّن منهاج اللّغة العربيّة المقرّر على السّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائي من الموادّ الآتية:

1. تقديم المادّة.
2. التّوزيع الزّمنيّ.
3. ملمح الدّخول إلى السّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائيّ.
4. ملمح الخروج من السّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائيّ .
5. الكفاءة الختاميّة لنهاية السّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائيّ .
6. الكفاءات القاعدية في السّنة الرّابعة .

(1) الموجه الفني لمدرّسي اللّغة العربيّة ، عبد العليم إبراهيم، دار المعارف ، القاهرة ، ط 11 ، د.ت ، ص 35.

(2) النظام التربوي والمناهج التعليمية ، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الجزائر، د.ط ، 2004 ، ص 132.

(3) بنظر: الموجه الفني، عبد العليم إبراهيم، ص 35.

(4) بنظر: النظام التربوي والمناهج التعليمية، ص 134.

6. 1 التّعبير الشّفهيّ والتّواصل.

6. 2 القراءة والمطالعة.

6. 3 التّعبير الكتابي.

7. تقديم النّشاطات:

7. 1 القراءة واستثمار النّص.

7. 2 التّعبير الشّفهي والتّواصل.

7. 3 الكتابة.

- ❖ الخط.
- ❖ الإملاء.
- ❖ التّطبيقات الكتابيّة.
- ❖ التّعبير الكتابيّ.

7. 4 إنجاز المشاريع .

7. 5 المطالعة.

7. 6 المحفوظات.

8. المحتويات:

- ❖ المحاور الثّقافيّة.
- ❖ التّراكيب النّحويّة.
- ❖ الصّرف والتّحويل.
- ❖ الإملاء.
- ❖ التّعبير الكتابيّ.
- ❖ المشاريع المقترحة.

9. طرائق التّدريس.

10. التّقييم.

11. الوسائل التّعليميّة[1]

(1) مناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي ، ص 10.

التّوزيع الزمنيّ:

الحجم الزّمني المخصّص لتدريس اللّغة العربيّة في السّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائيّ هو 8سا و15 د أسبوعيًّا، موزّعة حسب الجدول الآتي[1]:

الأنشطة	عدد الحصص	الحجم الزمني
قراءة (أداء ، فهم ، إثراء) تعبير شفويّ وتواصل.	2	1 سا و 30 د.
قراءة / قواعد نحويّة.	2	1 سا و 30 د.
قراءة / قواعد صرفيّة وإملائيّة.	2	1 سا و30 د.
تعبير كتابي.	1	45 د.
محفوظات.	1	45 د.
مطالعة موجّهة.	1	45 د.
إنجاز مشاريع/ تصحيح التّعبير.	1	45 د.
نشاطات إدماجيّة/ خط.	1	45 د .
المجموع	11	8 سا و 15 د.

نلاحظ من خلال هذا التّوزيع الزّمنيّ للمواد الخاصّ بالسّنة الرّابعة ابتدائيّ أنّ عدد حصص القواعد النّحويّة هو اثنان أسبوعيًّا بمعدّل حجم ساعي يقدّر بـ 1سا و30 د للحصّة الواحدة، بينما لا تتعدّى حصص الصّرف حصّةً واحدةً أسبوعيًّا بمعدل 1 سا و30 د بالتّناوب مع حصص الإملاء، لذلك نجد اهتمام التّلاميذ منصبًّا على القواعد النّحوية دون الصّرف، وهذا قد يشكّل خللاً لدى التّلاميذ من ناحيّة فهم وتطبيق دروس الصّرف وحتى الاهتمام بها .

ثالثاً– ملمح المتعلّم في السّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائي:

تشكّل السّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائيّ نهاية الطّور الثّاني من هذا التّعليم، وهو طور تعزيز التّحكّم في التّعلّمات الأساسيّة، وعليه يرتكز تعليم اللّغة العربيّة في السّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائي على:

(1) مناهج السّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائي، ص 12.

• توسيع مكتسبات المتعلّم وتطويرها بتناول مفاهيمَ جديدةً ومعارفَ متنوعةً، مع تدريبه على توظيفها والبحث فيها واستعمالها في مواقفَ متنوّعة قصد التحكّم في الكفاءات اللّغويّة المستهدفة التي سوف تتجلىّ في تنظيم معلوماته، ومعالجتها في التّواصل الشّفهي والكتابي.

• التّعرّف على بعض المبادئ في القواعد النّحويّة والإملائيّة والصّرفيّة والتّحكّم فيها؛ ومن هنا ينبغي أن يتوصّل المتعلّم إلى استعمال القراءة والتّعبير والكتابة لتفصيل التّكامل المطلوب، والوصول إلى المعلومات وإدراك المحاور التي تعالجها، والمجالات التي تقوده إلى التّوسّع فيها بواسطة الفضول المعرفي واختبار قدراته ومهاراته المكتسبة، وحينئذ سوف يتعزّز لديه التّعلّم الذّاتي وروح البحث؛ وفي هذا السّياق فإنّ التّقرّب من القواعد النّحويّة والصّرفيّة والإملائيّة يساعده على استخدام ضوابطها شفهيًّا وكتابيًّا[1].

أ– ملمح الدخول إلى السّنة الرّابعة :

ينبغي أن يكون المتعلّم في بداية السّنة الرّابعة قادراً على:

- القراءة المسترسلة والمعبّرة بمراعاة ضوابطها .
- فهم المقروء والحكم عليه في حدود مستواه .
- توظيف المكتسبات اللّغويّة في التّعبير شفهيًّا عن مشاعره ومواقفه.
- كتابة نصوصٍ متنوّعةٍ.

ب– ملمح الخروج من السّنة الرّابعة :

في نهاية السّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائيّ، يتوقّع أن يكون المتعلّم قادراً على:

- القراءة المسترسلة التي يبرز فيها مهاراته بانسجامٍ .
- تلخيص ما يقرأ، وتحويل ما يفهم في نشاط التّعبير إلى معلوماتٍ ترتبط بما يعيشه في محيطه، وبما يحسّه ويشاهده، وإدراك الصّلة الرّابطة بين المكوّنات الأساسيّة للنّص وتقديمها تقديماً منظّماً.
- توظيف التّراكيب المفيدة والجمل الكاملة لبناء أفكاره والتّعبير عن مشاعره ومواقفه من خلال الأفعال التي يعتمدها لإيصال ما يريده .
- فهم التّعليمات واستقراؤها لتحرير نصوص يستعمل فيها مكتسباته المختلفة بكيفيّةٍ ملائمةٍ.

(1) منهاج اللغة العربية ، السنة الرابعة من التعليم الابتدائي ، مديرية التعليم الأساسي ، اللجنة الوطنية للمناهج ، طبعة جوان 2011 ، ص 11.

- التعرّف على وظيفة القواعد اللّغويّة: النّحويّة، والصّرفيّة، والإملائيّة، في تركيب الجملة وحسن استعمالها.
- استظهار جملة من القطع الشّعريّة والتّعبير عن تمثّله للمحفوظ تمثّلا دالاً على الفهم .
- تذوّق الجانب الجمالي للنّصوص وملاحظة بعض الأساليب الأدبيّة للنّسج على منوالها، وإنتاج نصوصٍ حواريةٍ، وإخباريةٍ، وسرديّةٍ، ووصفيّةٍ[1].

ويحسن في هذا المقام عرض البرنامج السّنوي للسّنة الرّابعة ابتدائي في نشاط القواعد، لاسيّما ما يتعلّق بالقواعد الصّرفيّة، ليكون هذا العنصر خير معين على كشف الأخطاء الصّرفيّة التي يقع فيها التّلاميذ بناءً على ما اكتسبوه من قواعد صرفيّة.

وقبل إعطاء هذا البرنامج تجدر الإشارة إلى العلاقة بين المنهاج الذي سبق التطرّق إليه والبرنامج، والتي هي علاقة الجزء بالكلّ، إذ إنّ المنهاج أشمل من البرنامج، كونه يتضمّن أهدافاً عامّةً، وطرائق شاملة، وتحديد المبادئ، وتوزيع التّوقيت الزّمني، في حين يكتفي البرنامج بتحديد المحتوى، وإن كان يلتقي معه في مبادئ مثل الأهداف والوسائل وأساليب التّقييم[2].

ودراسة القواعد جزء مهمّ في البرنامج، فهي وسيلة لضبط الكلام، وصحّة النّطق، والكتابة

وفيما يلي جدول لدروس القواعد النّحويّة منها والصّرفيّة الخاصّة بالسّنة الرّابعة ابتدائي:

النّحو	الصّرف
– أنواع الكلمة . **– الفعل الماضي.** **– الفعل المضارع.**	**– تحويل الفعل من الماضي إلى المضارع والأمر** **– التّحويل من الفعل إلى الاسم .**
– الجملة الفعلية. **– الفاعل.** **– المفعول به.**	**– تصريف الماضي مع ضمائر المتكلّم والمخاطب.**
– الجملة الاسميّة . **– المبتدأ والخبر .** **– الصّفة .**	**– تصريف الماضي مع ضمائر الغائب.** **– تصريف الفعل الماضي مع جميع الضمائر.**
– اللاّزم والمتعدّي . **– حروف الجرّ .**	**– تصريف المضارع مع ضمائر المتكلّم والمخاطب.** **– تصريف المضارع مع ضمائر الغائب.**

(1) ينظر: مناهج السّنة الرّابعة من التعليم الابتدائي ، ص 13.

(2) يُنظر : النظام التربوي والمناهج التعليمية ، ص 133.

– المضاف والمضاف إليه .	
– الأمر. – المضارع المجزوم . – المضارع المنصوب .	– تصريف فعل الأمر . – تصريف المضارع المجزوم . – تصريف المضارع المنصوب .
– كان وأخواتها . – إنّ وأخواتها . – الحال . – المفعول المطلق .	– الضّمائر المنفصلة . – الضّمائر المتصلة بالاسم .
– الماضي المبني للمعلوم والماضي المبني للمجهول. – نائب الفاعل . – المضارع المبني للمجهول .	– التّحويل من المفرد إلى المثنّى . – التّحويل من المضارع المبني للمعلوم إلى المضارع المبني للمجهول .
– المثنّى . – جمع المذكّر السّالم . – جمع المؤنّث السّالم .	– التّحويل من الفعل إلى الاسم الفاعل. – التّحويل من المفرد إلى الجمع . – التّحويل من الفعل إلى الاسم المفعول.
– الفعل المجرّد الثلاثي . – الفعل الثلاثي المزيد . – المبني والمعرب .	– المصدر من الثلاثي . – المصدر من المزيد .
– ظروف المكان وظروف الزمان . – حروف العطف .	– الفعل المعتلّ .

وقبل الحديث عن برنامج الصّرف المخصّص للسّنة الرّابعة لابدّ أن نستحضر في أذهاننا هذه الحقائق والمبادئ :

1. أنّ الطفل يأتي إلى المدرسة، و قد اكتسب كثيراً من العاداتِ اللّغوية الفاسدة، فهو يستعمل للمثنّى ضمير الجمع، ويقف بالسّكون على كلّ ما ينطق به، وهكذا.

2. أنّ الطّفل يأتي إلى المدرسة ولغته هي العامية، التي يستعملها ويسمعها في البيت والشارع والمدرسة كذلك.

3. أنّ التّلميذ الصّغير لم ينضج عقله إلى الحدّ الذي يمكّنه من التّعليل والرّبط والتّعميم، واستنباط القواعد.

ودراسة القواعد بطريقة منظّمة هي في الواقع دراسة عقليّة مركّبة متعدّدة النّواحي، تستوجب جهوداً فكريةً، لا تتحمّلها عقليّة صغار التّلاميذِ، فهي تتطلّب قوة الملاحظة، ودقّة الموازنة والمقدرة على التّجريد، واستنباط الحكم العام من الأمثلة الجزئية.

4. والقواعد – بطبيعتها – مادّة جافّة، غير شيّقةٍ للتّلاميذ، لأنّها لا تحقّق هدفاً مباشراً، ممّا يشوّقهم الوصول إليه.

5. أنّ الاستعمال اللّغويّ الصّحيح في التّعبير والقراءة، لا يستغني عن الإلمام بالقواعد الضّروريّة التي تقصم القلم، وتقوّم اللّسان، وتكشف عن وجه الصّواب حين الشكّ و الالتباس.[1]

والسّؤال الذي يُطرح في هذا المقام: متى يبدأ بتدريس القواعد؟ والمقصود هنا القواعد النّحوية والصّرفيّة، وحتى الإملائيّة على حدٍّ سواء .

فقد اختلف المربّون في تحديد السّن التي يجوز معها البدء بتدريس القواعد؛ ومع هذا الاختلاف انعقد إجماعهم على أنّ القواعد تستلزم تهيؤا عقليّا خاصّا، يُمكّن التّلاميذ من الموازنة، والتّعليل والاستنباط. وقد مال أكثر المربّين إلى إعفاء تلميذ المدرسة الابتدائيّة، من دروس القواعد حتى سنّ العاشرة، أي إلى الصفّ الخامس.[2]

أمّا عن مراحل تدريس مادّة القواعد في المدارس الابتدائيّة فإنّها تنقسم إلى ثلاثة مراحل هي:

أ – المرحلة الأولى: وتشمل الصّفين الأوّل والثاني، وفي هذه المرحلة لا يُعلّم الطفل القواعد مطلقا، ولا يؤخذ بنوع معين من التّدريبات حول أسلوبٍ خاصٍّ، أو تأليف جملٍ بشكلٍ معيّنٍ، لأنّ الطفل في هذه المرحلة محدود الخبرات، فحاجته ماسّة إلى توسيع خبرته، وتنميّة محصوله اللّغويّ، ليستطيع التّعبير عن حاجاته دون توقف، فمهمّة المدرس في هذه المرحلة محصورة في تمكين الطفل الكلام باللّغة التي يستطيعها، ونغتفر له العامية، لأن صحّة الأسلوب ستأتي بالتّدريج.[3]

ب – المرحلة الثانية: وتشمل الصّفين الثّالث والرّابع، وفي هذه المرحلة يُدرّب التّلميذ على صحّة الأداء، وقوّة التّعبير، بطريقتين :

1. استمرار التّدريب المباشر على التّعبير .

2. تدريبه على وحدات نحويّة معيّنة، ممّا يشيع في لغته، ويستعمله استعمالاً خاصّاً، وذلك كالتّدريب على الأسئلة والأجوبة، وعلى بعض الضمائر، وأسماء الإشارة، والأسماء الموصولة، ونستطيع

(1) الموجه الفني لمدرّسي اللغة العربية ، عبد العليم إبراهيم ، ص 206 ، 207 .

(2) المصدر نفسه ، ص 207 .

(3) ينظر: الموجه الفنّي، عبد العليم إبراهيم، ص208

بهذا التّدريب أن نهذّب لغة التلميذ، ونعدل به عن كلمة عامية إلى أخرى فصيحة، وفي هذه المرحلة يجب تيسير هذا الإجراء، وتحبيبه إلى التّلاميذ باستعمال البطاقات والألعاب اللّغوية، والمحاورات، والتّمثيليّات. واستخدام القصّة، متى أمكن ذلك. وهذا التّدريب لا تخصّص له حصص كاملة، وإنّما تقتطع له فترات من دروس القراءة والتّعبير.

ج – المرحلة الثالثة: وتشمل الصّفين الباقيين إمّا الخامس في النّظام الجديد أو الخامس والسّادس في النّظام القديم.

ويمكن أن نطمئنّ إلى نضج فكر التّلميذ في هذه المرحلة، وقدرته على فهم القواعد بالطّريقة القاصدة، التي تعتمد على الأمثلة والمناقشة والاستنباط والتّطبيق، مع مراعاة التّيسير على التّلاميذ بعدم ازدحام القواعد المختلفة في حصّةٍ واحدةٍ.[1]

أمّا عن البرنامج المخصّص لهذه السّنة فهو يتكوّن من حوالي عشرين درساً تابعة كلّها لدروس النّحو ومتّصلة بها اتّصالاً وثيقاً، وهذا يثبت أنّ البحوث الصّرفيّة لا يمكن أن تكون مستقلّة عن البحوث النّحويّة، لأنّها تخدم مستوى التّركيب، وطريقة عرض الدّروس في هذا البرنامج بسيطة ونموذجية يوصي بها المفتّشون ورجال التّربية.

رابعا. واقع تدريس القواعد في مراحل التّعليم الابتدائي:

إنّ واقع اللّغة العربيّة وقواعدها في المدارس الجزائريّة يعاني من عيوبٍ كثيرةٍ، إذ ينتقل التّلميذ من التّعليم ما قبل الجامعي إلى المستوى الجامعي وهو ذو مستوى ضعيف للغاية، فلا يستطيع إنشاء جملة صحيحة خاليّة من الأخطاء، وذلك سببه أنّ المتعلّم يخزّن معلوماتٍ كثيرةٍ ومعقّدةٍ في التّعليم المتوسّط والثانوي، في المواد اللّغويّة، ومنها النّحو العربي، دون تطبيق أو استعمال تلك المعلومات عن طريق التّدريبات التي ينبغي أن تكون مكثّفة بالإضافة إلى ظاهرة الفصل بين علوم اللّغة العربيّة، إذ تشيع في المدارس والجامعات الجزائرية اللاّمبالاة لدى المتخصّصين في علوم اللّغة بالمواد الأدبية، وإهمال الأدبيين للعلوم اللّغوية وغيرها.

كما نجد أيضا تفشّي العامية في تدريس اللّغة العربيّة، وعدم مراعاة قواعد اللّغة الفصيحة كما أن المؤلّفات الخاصّة بمادّة النّحو لم تسلم من التّقليد لما سبق، يقول الدكتور عبد الكريم بكري في كتابه

(1) ينظر: الموجه الفني لمدرّسي اللّغة العربية، عبد العليم إبراهيم، ص 208 – 209 .

"ملاحظات حول الدّرس النّحوي في برامجنا التّعليميّة ،إتقان العربيّة في التّعليم":"إنّ المؤلّفات النّحويّة ما زالت تنوء تحت عبء الطرق التّقليدية ومازال النّحو وسيلة لإدراك جمال اللّغة والوقوف على الإيحاءات البلاغيّة فيها فذلك أمر لم يفكّر فيه المؤلّفون ".[1]

إنّ اللّغة العربيّة وقواعدها في المستوى الابتدائيّ" مواقف وسياقات، أي أصوات وكتابات، أو بمعنى آخر تعبير في صورتيه: الصوتيّة (الشّفهي) والمكتوبة (التّحريري) وإن كان التّركيز في أوّل هذه المرحلة يكون دوما وإلى حدّ كبير على اللّغة المنطوقة والهدف من هذا كلّه القصد إلى تعليم المعاني التي هي صلب اللّغة " .[2]

ومن المألوف كذلك أنّ الأطفال يدخلون إلى المدرسة بقدرات عقليّةٍ محدودةٍ جدّاً، لا تقوى أذهانهم على إدراك المفاهيم النّحوية دفعةً واحدةً، وبالتّالي لا يستطيعون تطبيقها في الواقع اللّغويّ الشّفوي والمكتوب بالإضافة إلى أنّ العادات اللّغوية التي يكتسبها في البيت ومحيطه، لا تقدّم له في المدرسة" لذا لابدّ من أن تبذل المدرسة جهوداً مضاعفة للتخلّص من تلك العادات اللّغويّة الفاسدة، واستبدالها بعاداتٍ لغويّةٍ سليمةٍ، عن طريق كثرة التّدريب على الأنماط اللّغوية واستخدامها، وبمعنى آخر لابدّ من تدريس بعض هذه الضّوابط المتّصلة بواقعه اللّغويّ من خلال الاستعمال اللّغوي".[3]

فالقواعد على المستوى الابتدائي تدرس بطريقة عرضية وسطحية، وذلك بتدريبهم على الاستعمال اللّغوي أكثر للأنماط اللّغويّة التي يحتاجها الطفل في هذه المرحلة.

(1) ملاحظات حول الدرس النحوي في برامجنا التعليمية – إتقان العربية في التعليم – عبد الكريم بكري، مجلة اللغة العربية، أعمال الندوة الوطنية، الجزائر، 2000، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، ص 21 .

(2) تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، حسني عبد الباري عصر ، جامعة الإسكندرية ، دط، 1996 – 1997 ، ص 61 – 62.

(3) أساليب تدريس مهارات اللغة العربية وآدابها، عبد الفتاح حسن البجة، دار الكتاب الجامعي، عمان، ط2، 2005، ص 250.

الفصل الأوّل

أهمّ مفاهيم الصّرف العربي والصّرف في المدارس اللّسانية الحديثة

المبحث الأوّل: أهمّ مفاهيم الصّرف في التراث العربي والدراسات اللّسانيّة الحديثة.

سنحاول في هذا المبحث الإحاطة بأهمّ مفاهيم الصّرف، بدءاً بالمفهوم اللّغوي والاصطلاحيّ، فتحديد المستوى الصّرفي، وبيان الغاية منه، وصلته بالنّحو والاشتقاق، لنصل بعدها إلى آراء العرب القدامى، وكذا بعض الدراسات اللّسانيّة الحديثة في نظرتهم إلى علم الصّرف.

أوّلاً: الصّرف في اللّغة والاصطلاح: الصّرف من الجذر اللّغويّ (صَرَفَ): وقد جاء في لسان العرب لابن منظور(711هـ) قوله:" صرف الصّرف: ردّ الشيء عن وجهه، صرفه يصرفه صرفاً فانصرف، وصارف نفسه عن الشيء: صرفها عنه. وقوله تعالى:﴿ **وَإِذَا مَا أُنزِلَتْ سُورَةٌ نَظَرَ بَعْضُهُمْ إِلَى بَعْضٍ هَلْ يَرَاكُمْ مِنْ أَحَدٍ ثُمَّ انصَرَفُوا صَرَفَ اللَّهُ قُلُوبَهُمْ بِأَنَّهُمْ قَوْمٌ لَا يَفْقَهُونَ** ﴾ سورة التوبة الآية 127، أي رجعوا عن المكان الذي استمعوا فيه. وصرف الله قلوبهم أي أضلّهم الله مجازاة على فعلهم، قال يونس♦ : الصّرف الحيلة. وصرف الله عنك الأذى" [1].

أمّا الزمخشري (538هـ) فعرّف الصّرف بقوله:" هو التّغيير والتّقليب من حال إلى حال، وهو مصدر (صَرَفَ) من صرف الزّمان، وصروفه، وتصاريفه أي تقلّباته، ويُقال تصرّفتْ بصاحبي الأحوال أي تغيّرت حياته من غنى إلى فقر، ومن عمل إلى بطالة، ومن سعادة إلى شقاء، أو العكس وصرفه: جعله يتقلّب في أنحاء كثيرة وجهات مختلفة، فتصريف الأمور والرّياح والسّحاب والقلوب يعني تحويلها من جهة إلى جهة، ومن حالٍ إلى حالٍ" [2].

ومنه قوله تعالى:﴿**وَتَصْرِيفِ الرِّيَاحِ وَالسَّحَابِ الْمُسَخَّرِ بَيْنَ السَّمَاءِ وَالْأَرْضِ لَآيَاتٍ لِقَوْمٍ يَعْقِلُونَ**﴾ سورة البقرة الآية 164.

وقوله عز وجل: ﴿**انظُرْ كَيْفَ نُصَرِّفُ الْآيَاتِ ثُمَّ هُمْ يَصْدِفُونَ**﴾ سورة الأنعام ، الآية 46.

وقوله كذلك:﴿ **وَلَقَدْ صَرَّفْنَا فِي هَذَا الْقُرْآنِ لِيَذَّكَّرُوا وَمَا يَزِيدُهُمْ إِلَّا نُفُوراً** ﴾سورة الإسراء، الآية 41.

♦ يونس بن حبيب (ت183هـ).

(1) لسان العرب ، ابن منظور ، دار صادر ، بيروت، د.ط، د.ت ، مادة (صرف) ، مج 9 ،ص 189

(2) أساس البلاغة ، الزمخشري ، تح محمّد باسل عيون السود ، بيروت، لبنان ، دط ، 1998 ، ج1، ص 545.

وقد أدمج القدماء لفظ (التّصريف) بلفظ (الصّرف) في دلالةٍ واحدةٍ بحيث يتوّهم الدّارس أنّهما دالّتان لمعنى واحد لا يختلف، وهما مختلفان اشتقاقًا ومختلفان اصطلاحًا، فمن حيث اختلافهما اشتقاقا أنّ الصّرف مصدر (صرف)، والتّصريف مصدر الرّباعي (صرّف)، وأمّا في الاصطلاح فإنّ الصّرف والتّصريف عند المتأخّرين واحد، وإنّ التّصريف عند سيبويه (ت180هـ) يختلف عن الصّرف، إذ إنّ التّصريف عنده يمثّل الجانب العمليّ، وإنّ الصّرف يمثّل الجانب النّظريّ، وهذا يعني أنّ التّصريف عنده بمعنى التّدريب، أي أنّنا نتعلّم كيف نبني كلمة لم تنطق بها العرب على وفق القواعد الموضوعة المستقلّة من أبنية العرب التي نطقوا بها.[1]

أمّا اصطلاحًا، فالصّرف هو: علم بأصول تُعرف بها أحوال أبنية الكلِم قبل تركيبها؛ أي أنّ للكلمات حالتين: حالة إفراد وحالة تركيب، فعلم الصّرف يبحث عنها وهي مفردة فيبيّن ما لأحرفها من أصالةٍ وزيادةٍ وصحّةٍ وإعلالٍ وما يطرأ عليها من تغييرٍ من حالةٍ إلى حالةٍ، وعلم النّحو يبحث عنها وهي مركّبة فيبيّن ما يجب أن تكون عليه أواخرها من رفعٍ أو نصبٍ أو جرٍّ أو جزمٍ أو بقاءٍ على حالةٍ واحدةٍ، وعلم الصّرف مقدّم على علم النّحو، لأنّه يبحث عن ذات المفردات، والنّحو عن صفة المركّبات، والمفرد قبل المركّب، والذّات قبل الصّفة .[2]

ولعلماء النّحو تعريفاتٌ شتّى لعلم الصّرف لا يتّسع المجال لذكرها كلّها، فقط نختصر على ما جاء موجزًا منها وسهلاً على العقول والأذهان. فيقول"عزيز خليل محمود " في كتابه " المفصّل في النّحو والصّرف": هو علم بأصول تُعرف بها صيغ الكلمات العربيّة التي ليست بإعراب ولا بناء؛ أي هو العلم الذي يبحث في الكلمات المفردة وما يطرأ عليها من تغيير كالتّصغير، والإعلال، والإبدال، والتّصريف، وهو كذلك: علم يهتمّ بصيغ الأسماء المعرَبة، والأفعال المتصرّفة فحسب، أي لا يهتم الصّرفيّ بالحروف أو الأسماء المبنيّة أو بالجامد من الأفعال".[3]

(1) الصّرف الوافي ، دراسات وصفية تطبيقية ، هادي نهر ، عالم الكتب الحديث ، أربد ، الأردن ، ط1 ، 2010 ، ص 9-10.

(2) سلّم اللّسان في الصّرف والنّحو والبيان ، جرجي شاهين عطية ، دار ريحاني للطباعة والنشر ، بيروت ، ط4 ، د.ت ، ص3.

(3) المفصّل في النّحو والصّرف ، عزيز خليل محمود ، دار نوميديال للنشر والإشهار، د.ط ، د.ت ، ج4، ص 9

ويبحث علم التّصريف عن بنية الكلمة وتحويلها من هيئةٍ إلى هيئةٍ أخرى، إمّا لتغيير في المعنى وإمّا لتسهيل اللّفظ، وإمّا للأمرين جميعا، وهذا التّحويل يسمّى تصريفًا.

ويكون تحويل الكلمة من هيئةٍ إلى هيئةٍ أخرى لتغيير في المعنى كما في تحويل طَلَبَ إلى يَطْلُبُ وطَالَبَ ومَطْلُوبٌ، ويكون تحويلها لتحسينٍ في اللّفظ كما في تحويل مَدَدَ إلى مَدَّ ، وقَوَلَ إلى قَالَ، ويكون للأمرين جميعا كما في تحويل مَدَّ (مَدَدَ) إلى مادّة أصلها مَادِدَة وقال (قَوَلَ) إلى قائِل أصلها قاوِلٌ.[1]

ولا يجري التّصريف إلاَّ على الفعل المشتقّ، والاسم المتمكّن. فيجري على الأوّل بتغيير بنيته باختلاف زمانه والثّاني بتثنيته وجمعه وتصغيره والنّسبة إليه، ولا يجري على الفعل الجامد، ولا الاسم غير المتمكّن، ولا الحرف لأنّ كلّ هذه تلازم صورةً واحدةً .[2]

ويستفاد من دراسة علم الصّرف ما يلي :

1.الاقتدار على النّطق بالكلمة العربيّة كما وضعت ونطق بها من قبل العرب.

2.فهم مادّة التّراث اللّغويّ العربيّ.[3]

ويمكن إجمال القول حول علم الصّرف بما يلي:

– الصّرف هو تحويل الأصل الواحد إلى أمثلةٍ مختلفةٍ، لمعانٍ مقصودةٍ، لا تحصل إلاّ بها، كاسمي الفاعل والمفعول، واسم التّفضيل، والتّثنية والجمع، وغير ذلك.

– موضوعه الألفاظ العربيّة من حيث تلك الأحوال، كالصحّة والإعلال، والأصالة والزّيادة، ونحوها.

– مسائله وقضاياه التي تُذكر فيه صريحًا أو ضمنًا، نحو:كلّ واو أو ياء تحرّكت وانفتح ما قبلها قُلبت ألفًا، ونحوها.

– ثمرته: صون اللّسان عن الخطأ في المفردات ومراعاة قانون اللّغة في الكتابة.

– استمداده من كلام الله تعالى، وكلام رسوله صلى الله عليه وسلم، وكلام العرب.

(1) سلّم اللّسان في الصّرف والنّحو والبيان ، جورجي شاهين عطية ، ص3 – 4 .

(2) سلم اللسان في الصرف والنحو والبيان ، جورجي شاهين عطية ، ص 4 .

(3) مختصر الصرف ، عبد الهادي الفضلي ، دار القلم ، بيروت ، لبنان ، د.ط ، د.ت ، ص 8.

ثانياً – أهميّة علم الصّرف وغموضه:

يرى المتقدّمون أنّ هذا العلم صعبُ المرتقى، عويصُ المذهب، لا يُدرك بيسير الطّلب، ولا يحصّله ضعيف همّة، بل لا يبحث فيه إلاّ مَن بلغ في العربيّة مبلغًا، وأصبح راسخَ القدم ثابت النّظر، وهم يذكرون أنّه لهذه العلّة فيه – إن صحّت التسمية– بُدِئ بالنّحو قبله، فكان النّحو كالمدخل إليه، ليكون من الارتياض بمسائل النّحو وخلافاته بين العلماء ما يروّض الذّهن، ويهيّئه لفهم غوامض الصّرف، ودقيق مسائله. ويذكر مثل هذا المازنيّ (274هـ)، فيقول:"والتّصريف إنّما ينبغي أن ينظر فيه مَن قد نقّب في العربيّة، فإنّ فيه إشكالاً وصعوبةً على من ركبه غير ناظر في غيره من النّحو".[1]وقال ابن جني (ت392 هـ) في المنصف:"إلاّ أنّ هذا الضّرب من العلم لما كان عويصًا بُدئ قبله بمعرفة النّحو، ثم جيءَ به بعدُ، ليكون الارتياض في النّحو موطّئا للدّخول فيه، ومعينًا على معرفة أعراضه ومعانيه، وعلى تصرّف الحال. فمن أمدّه الله بصفاء القريحة، وأيّده بمضاء الخاطر والرويّة، وواصل الدّرس، وأجشم النّفس، وهجر في العلم لذّاته، ووهب له أيّام حياته امتاز من الجمهور الأعظم، ولحق بالصّدر المقَدَّم".[2]

ويقول ابن عصفور(ت669 هـ): "التّصريف أشرف شطري العربيّة، وأغمضها، فالذي يبيّن شرفه احتياج جميع المشتغلين باللّغة العربيّة من نحويّ ولغويّ إليه أيّما حاجة؛ لأنّه ميزان العربيّة، ألا ترى أنّه قد يُؤخذ جزءٌ كبيرٌ من اللّغة بالقياس، ولا يُوصل إلى ذلك إلا من طريق التّصريف، وممّا يبيّن شرفه أيضا أنّه لا يوصل إلى معرفة الاشتقاق إلّا به ".[3]

ثم يذهب ابن عصفور إلى أنّ الدّليل على غموض علم التّصريف كثرة ما يواجه من السّقطات فيه لجلّة العلماء، كما يذكر أنّ تقديم النّحو إنّما كان ارتياضًا للعقول، وتهيئة للدّخول في علم الصّرف، وكان الأولى تقديم علم الصّرف على غيره، لأنّه يتناول الكلمة نفسها قبل أن تكون في سياق التّركيب مع غيرها. فإذا نظرنا إلى هذا العلم وما ذكره المتقدّمون من صعوبته وغموضه، وانصراف كثير من النّاس من قدماء ومحدثين من التّأليف فيه بدا لنا أمران:

---

(1) المستقصى في علم التصريف ، عبد اللّطيف محمد الخطيب ، دار المعرفة للنشر والتوزيع ، الكويت ، دط ، 1424هـ -2003 م ، ص 25 .

(2) المنصف، شرح تصريف المازني، ابن جني، تح إبراهيم مصطفى الحلبي، دار إحياء التراث القديم، ط1، 1954، ج1، ص5

(3) الممتع في التّصريف ، ابن عصفور ، تحقيق فخر الدّين قباوة ، المطبعة العربيّة ، حلب ، د.ط ، 1980 ، ص 28 .

الأمر الأوّل: أنّ الصّعوبة في هذا العلم لم تأت عند المتقدّمين من مسائل التّصريف كالمجرّد والمزيد، ومعرفة المشتقّات، وغيرها من الأبواب، وإنّما جاءت من مسائل التّمرين التي كان يُختبر بها علماؤهم من خصومهم، وتُطرح في المجالس. وأمّا عند المحدثين في هذا العصر فتأتي صعوبة هذا العلم من أنّهم لم يتقنوا أوّلياته وأسُسَه، والقلب المكاني، والإبدال، والإعلال، فلا المدارس تولي هذا اهتماماً، ولا الجامعات تعطيه بعض ما يُعطى للنّحو من الأهميّة والاعتناء.

الأمر الثّاني: هو أنّك لو نظرت في أصول هذا العلم لرأيت أنّك أمام عقبتين اثنتين:

الأولى: في فاتحة هذا العلم، وهي الحديث في الميزان الصّرفيّ، وهو القاعدة الأساس التي يُبتنى عليها كثير من مسائل هذا العلم، والدّارسون يمرّون بهذه الفاتحة مرَّ العَجِلِ.

والثانية: هي باب الإعلال، والدّارسون يحجمون عن الخوض في هذا الباب، وهو مُخُّ علم الصّرف، وعلى ما تقدّم فإن أتقنت هذين البابين أولاً وخاتمةً رأيت ما بينهما علماً مأنوساً به، لا يستعصي على الأفهام، ولا تزلّ به الأقدام، ولا تلجلجُ فيه العقول.[1]

ثالثاً- الميزان الصّرفي:

وضع علماء العربيّة مقياساً لمعرفة أحوال بنية الكلمة، سمّوه " الميزان الصّرفي ". يُظهر هذا المقياس الصّورة المجرّدة للكلمة (أي: جذرها الأصلي) وما لحق هذه الصّورة من حركاتٍ وسكناتٍ، وما زيد عليها، أو نقص منها، أو لحقه التّغيير. ويمكن إيجاز أهمّ ملامح الميزان الصّرفي في النقاط التّالية:

1- لمّا كان أكثر كلمات اللّغة العربيّة ثلاثيًّا عَدَّ علماء الصّرف أصول الكلمات ثلاثة أحرفٍ. وقابلوها عند الوزن بالفاء والعين واللاّم، مصوّرة بصورة الموزون، فيقولون في وزن (قَمَرَ) مثلا : فَعَلَ، وفي (حِمْل): فِعْل، وفي (كَرُمَ): فَعُلَ. ويسمّون الحرف الأوّل فاء الكلمة، والثّاني عين الكلمة، والثّالث لام الكلمة، تسميةً للموزون بما يقابله من الميزان.

2- فإذا زادت الكلمة على ثلاثة أحرف فلها أحوال كثيرة لا يتّسع المجال لذكرها جميعا، منها ما تعلّق بزيادةٍ ناشئةٍ من أصل وضع الكلمة، ومنها ما كانت الزّيادة ناشئة من تكرير حرف من أصول

(1) المستقصى في علم التصريف ، عبد اللطيف محمد الخطيب ، ص 30 – 31 .

الكلمة، أو ما حدث بسبب إبدال وما شابه ذلك. فالأصل فيه الرّجوع إلى القواعد التي ذكرها علماء الصّرف في مؤلّفاتهم، ويكفي في هذا السّياق أن يُعرف أنّ ترتيب حروف الميزان يكون بحسب ترتيب الحروف الأصليّة في الموزون.[1]

رابعا- المستوى الصّرفيّ:

المستوى الصّرفيّ هو المستوى الثاني من مستويات التّحليل اللّسانيّ، ويسمّى العلم الذي يعنى بدراسة هذا الجانب من اللّغة بعلم الصّرف، ويقابله باللّغة الأجنبية مصطلح (Morphologie) وهو العلم الذي يعنى بدراسة صيغ الكلمات، أو هو بعبارة أخرى الذي يهتمّ بالنّظر في المورفيمات Morphèmes، والمورفيم هو أصغر وحدةٍ صرفيّةٍ لا تقبل التّقسيم إلى وحداتٍ دالّةٍ.[2]

إنّ دراسة الصّرف هي دراسةٌ لسانيّةٌ، والدّراسة الصّرفيّة - بالمفهوم اللّساني الحديث- تقع على واحد من مستويات اللّغة، وهو مستوى المفردات، أو مستوى الكلمات، والوحدات الدّالة، ويؤدّي المستوى الصّرفي إلى المستوى التّركيبيّ بالتّأليف بين الكلمات على وجهٍ ما، حسب مفهوم الصّرف العربيّ، أو تجميع الوحدات الدّالة حسب مفهوم الصّرف في اللّسانيات الغربيّة الحديثة. "والصّرف في النظريّة اللّغويّة العربيّة الكلاسيكية يمثّل ركناً أساسيًّا ومشتركاً لمكونات النّظام اللّغوي: الأصوات، والنّحو/التّركيب والمعجم/الدّلالة. ويقرّ عبد السّلام هارون بأنّ الصّرف لم يحظ بكثرة المؤلّفات واهتمام الباحثين مع أنّه في صميم المباحث اللّغويّة، والمرشدة إلى السّلوك اللّغوي الصّحيح. وهذا ما يلحظ عموماً في المكتبة العربيّة. فالصّرف في البحث اللّغويّ الحديث تباينت وجهات النّظر حوله، فهو لم يحظ بما حظي به صنوه الدّرس النّحوي، ولربما تعود أسباب هذا العزوف والابتعاد عن الدّرس الصّرفي إلى ذات الأسباب التي ذكرها ابن جني ت 392هـ في كون علم الصّرف علم صعب المسلك دقيق المأخذ، وكذلك عزوف اللّسانيين وعلماء اللّغة الوصفيين عن درس الكلمة وأبنيتها باعتبار أنّ الكلمة مقولة ملتبسة لا تصلح أساسا للبحث اللّغويّ. وقد أفصح مارتيني عن ذلك بقوله: " بما أنّ الكلمة وحدة غير محتفظ بها في اللّسانيات العامّة، بوصفها وحدة ضروريّة بين المونيم، أصغر دليل، والجملة أصغر سلسلة كلاميّة كفيلة

(1) ينظر : محاضرات في علم الصرف ، محمد ربيع الغامدي ، خوارزم العلمية للنشر والتوزيع ، جدة ، ط2، 1430هـ- 2009 م ،ص 12 – 13 .

(2) لغة القرآن الكريم في جزء عمّ ، محمود أحمد نحلة ، دار النهضة العربية للطباعة والنشر ، بيروت ، لبنان ، دط ، 1981 ، ص 381.

بالتّمثيل لجمل البنية التّركيبية في اللّغة، فلا مجال لمعالجة تركيب المونيمات داخل الكلمة في استقلالية عن معالجة تركيب الكلمات في الجملة. وعليه فقد تمَّ استبعاد الكلمة من المقولات اللّسانية وترتّب عن ذلك أن أضحى الصّرف غير ذي موضوع".[1]

وقد اهتمّ اللّغويّون القدماء بالنّظام الصّرفيّ للّغة العربيّة، وهذا لمعرفة الأحكام والضّوابط التي تخضع لها بنية الكلمة وهيئتها، فأوجدوا ما يسمّى" بالميزان الصّرفيّ" الذي يعتبر من أحسن ما عرف من مقاييس في ضبط اللّغات وذلك أنّهم جعلوه يتكوّن من ثلاثة أصول وهي"ف،ع،ل" وهذا نظرا لأنّهم أدركوا أنّ أكثر الكلمات العربيّة تتكوّن من ثلاثة أحرف، فجعلوا الفاء تقابل الحرف الأول، والعين تقابل الحرف الثّاني، واللاّم تقابل الحرف الثّالث، وبالتّالي يكون شكلها على شكل الكلمة المراد وزنها فنقول فَتَحَ على وزن فَعَلَ وكَرُمَ على وزن فَعُلَ.[2]

ويهتم المستوى الصّرفيّ بدراسة التّغييرات التي تطرأ على صيغ الكلمات فتحدث معنىً جديداً، قد تكون الوحدة الصّرفيّة حركةً واحدةً، كالضمّة والفتحة والكسرة والتّنوين، والمستوى الصّرفيّ مكوّن من وحدات صوتيّة ضمن نظام لغويّ معيّن، وهو مرتبط بالمستوى الصّوتي، لكن حين نريد أن نعبّر عن أفكارنا فإنّنا لا نلفظ كلمةً أو صوتاً، وإنّما نسوق الألفاظ في نظام معيّن، وهذه الألفاظ حسب النّظام اللّغويّ المستعمل يؤثّر بعضها في بعض.[3]

وبهذا يتبيّن مدى ارتباط الدّرس الصّوتيّ بالدّرس الصّرفيّ، هذا الأخير الذي يعتبر مقدّمة للدّرس النّحويّ وملازماً له في العربيّةِ.

(1) تعالق المستوى الصرفي بمستويات اللغة الأخرى ودوره في تبيان الدلالة في تعليم العربية للناطقين بغيرها، خالد حسين أبو عمشة، دبي الإمارات، دط، 1435هـ – 2014م، ص 4.

(2) شذا العرف في فن الصّرف، أحمد بن محمد بن أحمد، الحملاوي، شرح عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 1998م، ص13.

(3) الأخطاء الشّائعة النّحويّة والصّرفيّة والإملائيّة، فهد خليل زايد دار اليازوردي العلميّة للنّشر والتوزيع، عمان، الأردن، د.ط، د.ت، ص 178 .

خامساً- علم الصّرف في التراث العربي والدراسات اللّسانية الحديثة:

إنّ موضوع علم الصّرف هو المفردات العربيّة من حيث البحث عن كيفيّة صياغتها لإفادة المعاني ، أو من حيث البحث عن أحوالها العارضة لها من صحّة وإعلال و نحوها ، فإذا كان النّحو يتّصل بالحركة الإعرابيّة التي في آخر الكلمة ، فالصّرف يتّصل بالحركات التي في داخل الكلمة ، فأيّ تغيير في الحركات يؤدّي إلى تغيير في المعنى، ولنقف على حقيقة هذا العلم ، ارتأينا عرض جملة من آراء العرب القدامى حول علم الصرف ، ثم تقديم مفاهيمه عند المحدثين .

أ- الصّرف في التراث العربي :

اهتمّ علماء العربية القدامى بالكثير من القضايا اللّغوية، وفي مقدّمتها اهتمامهم بالمبحثين الصّرفي والنّحوي، ولا يخفى على أحد قيمة التّراث الذي خلّفوه خاصّة في هذين المجالين وتحقّق في الرّبط بينهما، فلقد فهم القدماء درس الصّرف فهماً صحيحاً حين جعلوه مع النّحو مجالاً واحداً، أو حين أشار بعضهم إلى ضرورة دراسته قبل النّحو، والذي لاشكّ فيه أن الصّرف لا غنى عنه في الدّرس اللّغويّ، وفي الدّرس العربيّ على وجه الخصوص، لكنّ الذي لاشكّ فيه كذلك أن الصّرف لم يلق حتى الآن ما ينبغي له من الدّرس الذي يعين على تقديمه في صورةٍ تيسّر الإفادة منه.[1]

والجدير بالذّكر أن الصّرف لم يكن علماً قائماً بذاته أوّل الأمر، وإنّما كان ضمن الدّراساتِ النّحويةِ حيث لم تكن العلوم قد اتّجهت نحو التّخصّص. وقد جمع سيبويه مباحث الصّرف في سياق ضبطه لعلوم العربيّة، ووضع قوانينها، دون تفرقة بين نحوٍ وصرفٍ، وقراءاتٍ وأصواتٍ، وغير ذلك، وإن كان يمكن أن يقال إنّ سيبويه جمع مسائل الصّرف في مكان متميّز، وذلك يدلّ على تميّز موادّ الصّرف عنده عن موادّ النّحو وإن لم يشر إلى أنّها خاصّة بعلم غير النّحو.[2]

ويعتبر الدّارسون "سيبويه" رائد المباحث النّحويّة العربيّة القديمة بلا منازع، فهو إمام النّحاة، وقد جمع في مؤلّفه المعروف بـ:" الكتاب" مباحث النّحو والصّرف، فنجده خصّص الجزء الأوّل منه للنّحو، فقد تناول فيه الكلمة، والنّكرة والمعرفة والأفعال اللاّزمة والمتعدّية، وأسماء الأفعال، إلى جانب الفاعل

(1) ينظر التطبيق الصرفي ، عبده الراجحي، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، د.ت، د.ط ، ص 5 .

(2) أبنية الصّرف في كتاب سيبويه، خديجة الحديثي، مكتبة النهضة، بغداد،ط1، 1965م، ص 27 .

والمبتدأ والخبر، وكذلك المنصوبات كالمصادر المنصوبة، والحال والمفعول فيه، وإنّ وأخواتها، والنّداء، والاستثناء، وغيرها. أمّا الجزء الثاني فجميع أبوابه صرفيّة إذا استثنينا باب الممنوع من الصّرف الذي افتتح به الجزء. ومن موضوعاته، التّصغير، ونونا التوكيد، وجمع التكسير، وأوزان المصادر، وصيغ الأفعال، ومعاني الزوائد، واسم الآلة، وأسماء الأماكن، وفعل التعجّب، والإمالة، والوقف، والإعلال والإدغام.[1]

وهكذا يلاحظ المتتبّع لأبواب الكتاب أن صاحبه يبدأ بالنّحو، ثم يعرّف الصّرف ويذكر كلّ موضوعاته، وينهي هذا الجزء بوصف أصوات العربيّة. وبهذا كان سيبويه رائد الدّراسات النّحويّة والصّرفيّة في التّراث العربي، وذلك لأنّ النّحو قبله لم تكن له صورة العلم ذي الأبواب والفصول والقواعد العامّة، وإنّما كانت مسائل متفرّقة لا تجمعها قاعدة ولا يضمّها بابٌ جامعٌ، بل كانت ممتزجة بغيرها من مسائل اللّغة والأدب، لتفسير القرآن، وفهم أشعار العرب، فاستطاع كتاب سيبويه أن يجمع القواعد ويرتّبها، ويعقد أبواباً يجمع فيها أشقاءها من المسائل النّحويّة.[2]

وهكذا، بقي مفهوم "النّحو" شاملاً في أذهان علماء العربيّة ودارسيها النّحوَ والصّرفَ معاً وبعض أجزاء من العلوم الأخرى، حتى بعد استقلال هذه العلوم الفرعية وانفصالها عنه، ولهذا ضمّ ابن جنّي (ت 392 هـ) في تعريف النّحو مباحثَ تنتمي إلى علم الصّرف الذي كانت ملامحه قد اتّضحت في عصره وصنّف فيه ابن جني نفسه كتباً.[3]

ويُذكر أنّ تبويب سيبويه أوحى بإمكان عزل بعض الأبواب الخاصّة ببحث البنية. فأخذ المازني (ت 248هـ) من كتاب سيبويه هذه الأبواب وعرضها وحدها في كتابه (التّصريف) وهو أوّل الكتب التي أفردت لأبواب الصّرف مؤلّفاً خاصًّا بها، ولكتاب المازني أثرٌ رئيسٌ بالغُ الأهميّةِ في سياق تطوّر العلوم اللّغويّة، بقطع النّظر عمّا بلغه فيه مؤلّفه من قدر الاختلاف عن السّابقين والإضافة إلى جهودهم، أو التّطابق معهم وعدم إضافة جديدة، هو أنّه الكتاب الذي أعلن أحقية هذا العلم بالتّميّز والاستقلال في المنهج وفي نوع القضايا، وفتح الباب للتّأليف فيه منفرداً عن قرينه (النّحو)، ومن ثَمَّ أدّى ذلك إلى تطور

(1) قضايا اللّسانيات العربيّة الحديثة بين الأصالة والمعاصرة من خلال كتابات أحمد مختار عمد، إعداد الطالبة صورية جغبوب، إشراف، عز الدين صحراوي، جامعة فرحات عباس – سطيف (الجزائر)، 2011 – 2012، ص 90 .

(2) ينظر المصدر نفسه ، ص 94 .

(3) الدّرس الصّرفي العربي (طبيعته و إشكالاته) ، محمد سعيد صالح الغامدي ، مجلة التراث العربي ، دمشق ، د.ت ، د.ط ، ص 318.

الصّرف العربيّ من جهتي المنهج وحدود القضايا التي تدخل فيه أو تخرج منه، والوصول في نهاية المطاف إلى نظريّة صرفيّةٍ مستقلّةٍ ومختلفةٍ إلى حدّ ما عن النّظرية النّحويّة.[1]

ولابن جني (ت 392 هـ) في الصّرف كتابان مهمّان هما:

الأوّل: المنصف في شرح التّصريف: وهو الكتاب الذي شرح فيه الآراء العديدة التي بحث فيها المازني موازناً بينهما مختاراً منها ما رآه صحيحاً.

والثّاني: التّصريف الملوكي: ويعدّ هذا الكتاب خطوة كبيرة في تطوّر الصّرف، لأنّ ابن جني رتّب موضوعاته ترتيباً أدقَّ من ترتيب سيبويه والمازني وغيرهما، وذلك بأن جمع القواعد والقوانين الصّرفية التي ذكرها سيبويه وقسّمها واضعا لكلّ قسم منها عنواناً جديداً يضمّ ما تفرّق من المسائل المتشابهة في فصل واحد ، أو في بابٍ واحدٍ.

ولابن جني كتابان آخران فيهما شيء من مسائل الصّرف هما: الخصائص، والتمام في تفسير أشعار هذيل.[2]

ثم توالى التّأليف العربيّ في علم الصّرف إلى أن وضع :" القاسم بن محمد بن سعيد المؤدّب " (وهو من علماء القرن الرابع الهجري) كتاباً ضخماً في (دقائق التّصريف) ضمّ فيه علل التّصريف ودقائقه عند الأئمة المتقدّمين، ثم تلاه كتاب (الشّافية) لابن الحاجب (ت 646 هـ) وهو على أقسام تكاد تغطّي كل موضوعات الصّرف بترتيبٍ منطقيٍّ. ومن الإنصاف أن نقرّر أن الدّراسات الصّرفيّة من بعد ابن الحاجب قد اعتمدت عليه اعتماداً كليًّا، ولا عجب، فقد جمع ابن الحاجب في كتابه معظم ما قيل قبله ابتداء من سيبويه، وقد سلك فيه طريقةً تقريريةً، فهو يحدّد الموضوع ويقسّمه، ثم يشرح كل قسمٍ على حده.[3]

ولعلماء العربيّة من المغرب العربيّ اهتمام بالصّرف وإن كانت معالجتهم له قد جاءت في الأعمّ الأغلب ضمن معالجة مسائل النّحو، ويعدّ كتاب ابن عصفور الإشبيلي(597-669 هـ) الموسوم

(1) الدّرس الصّرفي العربي-طبيعته وإشكالاته-، محمد سعيد صالح الغامدي، ص 319 – 320 .

(2) الصرف الوافي دراسات وصفية تطبيقية ، هادي نهر ، ص 13.

(3) المصدر نفسه ، ص 14 .

بـ(الممتع في التّصريف) من أشهر كتب المغاربة الصّرفيّة، بسط فيه مؤلّفه مسائل التّصريف بسطاً مسهباً مدعوماً بالتّعليل والتّفسير، والحجاج والأدلّة والشّواهد فكان من أشهر كتبه، ومن أمْثَلِ كتب الصّرف المطوّلة، حتى قلّ أن يخلو من مسائله كتاب من كتب المتأخّرين.[1]

ب- علم الصّرف عند المحدثين (علم التّصريف): Morphology

الصّرف علم مستقلّ يُعرف في الدّرس اللّغويّ الحديث بالمورفولوجيا، وقد عرّفه الباحثون المحدثون تعريفاتٍ متقاربة تكاد تجمع على أنّه "علم يتعلّق ببنية الكلمة، لأنّه يدرس الأبنية اللّغوية من خلال الوحدات الصّرفيّة ووظائفها، وقوانين تشكيلها ". [2]

فهو الحقل اللّغويّ الذي يدرس بنية الكلمة، وقد أجمعوا على أنّ بنية الكلمة هي موضوع هذا العلم. فعرّفه نيدا Nida(1914-2011) بأنّه دراسة المصرفات وأنساقها في بناء الكلمات، وعرّفه روبينز Robins بأنّه دراسة البنية القواعدية للكلمات،كما عرّفه بعض اللّغويين بأنّه دراسة الوحدات الصّغرى الحاملة للمعنى والقواعد التي تحكمها؛ أيّ دراسة بنية الكلمة .[3]

ويبحث علم الصّرف (المورفولوجيا) في حقلين كبيرين هما (التّصريف والاشتقاق)، وهو ما يعرف في الدّراسات اللّغويّة الحديثة بالمورفولوجيا التّصريفية (Inflectional Morphology)، والمورفولوجيا الاشتقاقية (Derivational Morphology)؛ لأنّ من طبيعة المورفولوجيا تناول النّاحية الشّكلية التّركيبية للأبنية، والموازين الصّرفية، وعلاقتها التّصريفية من جهة، والاشتقاقية من جهة أخرى.[4]

والمراد بالتّصريف ليس علم الصّرف البحث، وإنما المقصود به هو تصريف البنية من حالة إلى أخرى في الاستعمال، وهو يهتمّ بدراسة التّشكيلات الصّرفية التي تحدّد وتعين بشكلٍ خاصٍّ الوظيفة النّحويّة لأشكال الكلم النّاتجة منها، والتّصريف في اللّغة العربيّة هو الجانب المسؤول عن العلاقة بين

(1) الصّرف الوافي-دراسات وصفية تطبيقيّة-، هادي نهر، ص 15 .

(2) ينظر دلالة اللواصق التصريفية في اللغة العربية، أشواق محمد النجار، دار دجلة، الأردن، ط1، 2007، ص 29.

(3) البنى الصرفية سياقاتها ودلالاتها في شعر محمود درويش ، رسالة ماجستير ، إعداد الطالبة أم السعد فضيلي، إشراف خليفة بوجادي، جامعة سطيف ، 2011-2012، ص12.

(4) المصدر نفسه ، ص 14 .

أشكال الكلمات مثل: (رجل، رجلان، يأكل، تأكلان، يأكلان، يأكلون، تأكلون). بمعنى الكلمات التي يتوقف اختيار بعضها في التّركيب اللّغويّ على وجود ما يتّفق مع ما تشير إليه من دلالات توحي في ذهن المتكلّم، بالعدد، والنوع، والشّخص، والزّمن، والنّسبة، والتوّكيد، وهكذا فإنّ الأشكال التّصريفيّة هي تلك الأشكال التي تحدّد الوظيفة النّحويّة الخاصّة بما يتولّد من صور الكلمة ويمكن وصف التّصريف بأنّه خطوة تمهيديّة للنّظم .[1]

ونظرا لعدم اتّساع المجال لتناول هذا الجانب في عديد من الدراسات اللسانية الحديثة ، توقفنا عند المدرسة التحويلية التوليدية باعتبارها المدرسة التي ركزت اهتمامها على البنية الصّرفية بطريقة مختلفة ، وهو ما سنفصح عنه في هذا العنصر.

ج- الصّرف في المدرسة التّحويليّة التّوليديّة :

يعتبر (نوام تشومسكي ولد 1928) زعيم هذه المدرسة اللّسانيّة الحديثة، التي تشكّل ردّة فعل على مغالاة البنويين الأوربيين والأمريكيين بالتّركيز على الوصفيّة، وهي مدرسة بنوية على أيّة حال تهتمّ بدراسة اللّغة كبنية، ومن هنا يقال:" المدرسة التّحويلية التّوليدية" لاعتمادها مبدأ التّحويل والتّوليد.

وممّا يميّز هذه المدرسة، على المستوى الصّرفي، أنّها تريد إلغاء الصّرف، فلا يفرّق تشومسكي بين الصّرف والنّحو، وإذا تذكرنا هنا أنّ أوّل مهام الصّرف عند البنويين تحديد الوحدات الدالّة بواسطة التّقطيع والتّحليل، حيث يصلون إلى " المورفيم " الذي هو الوحدة التي تدلّ على معنى، فإنّ التّحويليين التّوليديين يقومون بعمليّة عكسيّة، فيعتمدون على التّركيب، فبدلا من تحليل كلمة مثل" قمتُ" إلى وحدتين دالّتين، يتوصّل تشومسكي إلى" قمتُ" من جمع الوحدتين الدالّتين (قمْ + تُ) أي من البنيةِ العميقةِ إلى البنية السّطحية، بواسطة قواعد تحويليّة فونولوجيّة.[2]

إنّ هذه القضية، أي قضية التّحويل مهمّةٌ عند المقارنة بين الصّرف في هذه المدرسة والصّرف العربيّ، فالتّحويل بالمفهوم العربي هو التّصريف، ولكنّه يختلف عن التّصريف العربي، فلدى تشومسكي

(1) ينظر: دلالة اللواصق التصريفية في اللغة العربية ، أشواق محمد النجار ، ص 29 .

(2) ينظر: الصرف العربي وواقع تعليمه في المرحلة الثانوية من المدرسة الجزائرية، أحمد شامية، مؤسسة كنوز الحكمة للنشر والتوزيع، الجزائر، د.ط، 1992، ص51 .

تصوّرٌ خاصٌّ للتّحويل، فهو يرى: أنّ الكلام له بنية ظاهرة هي التي نتلفّظ بها، وبنية عميقة، وهناك عمليّة تحويل تنطلق من البنية العميقة باتّجاه البنية السّطحية أو الظّاهرة ، ومثل هذا التّحويل الذي ينطلق من العبارة المقدَّرة (المفترضة) إلى العبارة الملفوظة يسمّى عند العرب بالتّقدير، وهو أن نقدّر بنيةً، حسبما يقتضيه القياس، ونحاول أن نجد التّحويلات التي توصل إلى العبارة الموجودة بالفعل.

ونشير هنا إلى أنّه عند تشومسكي نوعان من التّحويل: تحويل دون تقدير، وهو الذي تحدّث عنه تشومسكي في كتابه الأوّل (البني التّركيبيّة)، ويتمّ التّحويل في هذا النّوع من الأصل إلى الفروع، ويكون بدون افتراض أو تقدير بنية عميقة، كالتّحويل من المذكّر إلى المؤنّث، ومن المفرد إلى الجمع، ويسمّى تصريفاً. أمّا النّوع الثاني فهو التّحويل مع التّقدير، وقد تحدّث تشومسكي عنه في كتابه الثاني (مظاهر البنية التّركيبيّة)، حيث يُفترض أصل مقدّر ليس له وجودٌ في اللّفظ، كالانتقال من "مختِير" و"مختيَر" إلى "مختار". ونلاحظ هنا أنّ المدرسة التّوليديّة هذه تقترب من المفهوم العربي أكثر من المدرسة البنوية الأولى، لأنّ التّقطيع المزدوج – ويهمّنا منه التّقطيع الأوّل– لا يهتمّ إلاّ بالكلام الملفوظ، وكثيراً ما تعتمد بنية الكلام في العربيّة على التّقدير.[1]

ونعود إلى قضية التّجانس فلقد لاحظنا كيف حلّ البنويون مشكلة (T) في (sortons) بمفهوم المترادفين، وقارنا ذلك بالفعل العربي ذهب – ذهبتُ – ذهبوا. ولاحظنا أن مشكلة الفتحة في (خرجَ) تحل بقواعد فونولوجية، فتظهر إذا كانت متبوعة بمتحرك، وتحل مشكلة الضمّة في ذهبوا بقاعدةٍ تحويليّة، وتبقى المشكلة في (خرجتا) فقد تجد حلاًّ عند أحد الباحثين الذي يرى أنّ الأصل في الماضي هو سكون آخره دائما، وأن الدّلالة على المثنى المؤنّث هي بالفتحة والتاء والفتحة الطويلة (الألف) أمّا في (قمتُ) و(قام) فالصّرفيون العرب يقومون بالتّحويل، فالأصل (قوَم) ويصلون إلى قمت بقواعد فونولوجية، من إعلال، وإبدال، وحذف، فتحول قُومْتُ إلى قُمْتُ قياساً. وهذه الواو في: (قوم) لا يمكن اعتبارها (مونيما) لأنّنا لا ننطق بها، ولكنّها مورفيم (وحدة صرفيّة) مثل (T) في (sort) أي هي جزء من البنية السّطحية، والمنطوق في (مقام) غير المكتوب، لأنّ الألف ليست حرفاً، ولكنّها تمطيط للفتحة.[2]

(1) الصرف العربي وواقع تعليمه في المرحلة الثانوية من المدرسة الجزائرية ، أحمد شامية ، ص 53 .

(2) ينظر: المصدر نفسه ، ص 53.

ويمكن الإشارة إلى أنّ هذه القواعد التّحويليّة الفونولوجيّة في الصّرف العربيّ تذكّرنا بالصّرف الفونولوجي عند أصحاب مدرسة براغ، إذ يتمثّل مفهوم الصّرف عندهم بأنّه الاستعمال الصّرفيّ للوسائل الفونولوجيّة الموجودة في لغة معيّنة. ويَدْرسُ الصّرف الفونولوجي حسب مفهوم علماء هذه المدرسة:

1. البنية الفونولوجية للوحدات الدالّة .
2. التّغيرات التّركيبيّة في مجموعة الوحدات الدالّة .

وذلك ما هو موجود في الصّرف العربيّ من إعلالٍ وإبدالٍ وحذفٍ، ومن الجدير بالذّكر هنا أنّ المورفولوجيا عند التّحوليين التّوليديين هي كلّ العمليّات التي تمكن السّلاسل النّهائيّة من المستوى السّطحي من أن تأخذ دلالةً فونولوجيةً وصوتيةً، فتتماثل الفونولوجيا والصّوتيات معاً عند البنيويين.

وفي الصّرف العربي نلاحظ هذا الاندماج في الدّراسات الصّرفية، بين الدّراسة الصّوتية التي تتعلّق ببنية الكلمة الدّاخلية، دون أن يكون لها كبير أثر أو علاقة بالمستوى الأعلى- مستوى التّركيب- والتّعبيرات التي تؤدّي إلى تأثير في التّركيب، أي تؤدّي إلى تغيير المعنى. ومن هنا نادى بعض اللّغويين العرب المحدثين بإخراج الكثير من الموضوعات من ميدان الصّرف، تلك التي لا تؤدّي إلى خدمة العبارة.[1]

سادسا- صلة الصّرف بالنّحو والاشتقاق:

أوضح علماء العربيّة القدامى الصّلة الواضحة بين علوم اللّغة كلّها، ومنها الصّلة التي تجمع بين التّصريف والاشتقاق و النّحو، فأفردوا لذلك فصولاً مطوّلةً في مؤلّفاتهم.

أ- صلة الصّرف بالنّحو:

كان القدماء يربطون الصّرف بالنّحو، بل إنّهما علم واحد عند بعضهم، يقول أبو الفتح عثمان بن جني (ت 392هـ): "إنّك لا تكاد تجد كتاباً في النّحو إلاّ والتّصريف في آخره... فالتّصريف إنّما هو لمعرفة أنفس الكلم الثّابتة، والنّحو إنّما هو لمعرفة أحواله المتنقّلة، ألا ترى أنّك إذا قلت: قام بكرٌ، رأيت بكراً، مررت ببكرٍ. فإنّك إنّما خالفت بين حركات حروف الإعراب لاختلاف العامل، ولم تعرض لباقي

(1) الصرف العربي وواقع تعليمه في المرحلة الثانوية من المدرسة الجزائرية ، أحمد شامية ، ص 54 .

الكلمة، وإذا كان ذلك كذلك، فقد كان من الواجب على من أراد معرفة النّحو أن يبدأ بمعرفة التّصريف، لأنّ معرفة حالة الشيء الثابتة ينبغي أن يكون أصلا لمعرفة حاله المتنقلة ".[1]

وتتّضح تلك الصّلة في معالجة بعض الظواهر اللّغويّة التي يأتي على رأسها تلك الفائدة الجليلة التي يؤدّيها علم الصّرف حين الإعراب، وحين تريد التّعرف على أصل كلمة من الكلمات من حيث التّذكير والتّأنيث يساعدك التّصغير الذي هو أحد أبواب الصّرف في هذا المجال فكلمة (أُذُنٌ) مؤنّث، والدّليل على ذلك تصغيرها، وأنّ هناك قاعدة صرفيّة تقول إن التّصغير يردّ الأشياء إلى أصولها، وحين تريد التّعرف على الميم في كلمة (فم)، وهل هي من أصل بنية الكلمة أم لا يساعدك باب التّكسير الذي هو أحد أبواب الصّرف في هذا المجال، فإنّ كلمة (فم) تكسيرها (أفواه)، فالميم فيها ليست أصلية، إذ إنّ أصلها الواو؛ لذلك يقول الصّرفيون إنّ جمع التّكسير يردّ الأشياء إلى أصولها .[2]

وقد فطن ابن جني إلى الرّبط بين التّصريف والنّحو إذ قال:" من الواجب على من أراد معرفة النّحو أن يبدأ بمعرفة التّصريف، لوجود العلاقة بينهما لذا فإن الأبواب النّحوية تعتمد على الأبواب الصّرفية".[3]

ب- صلة الصّرف بالاشتقاق :

الصيغة والاشتقاق والجمود ثلاثة جوانب ترجع إلى الشّكل واللّفظ في المقام الأوّل، ويقال إنّ لها تأثيراً ملحوظاً في الدّلالة على المعاني والأبواب النحوية[4] ، وتوجيه بنية الكلمة والتّركيب عموما، وقبل أن نبين ذلك ينبغي أوّلا أن نفرّق بينهما ونوضّح المقصود منه.

فأمّا الصّيغة فقد عرّفها الرضي الاستربادي (ت686هـ) جاعلاً إيّاها مثل بناء الكلمة ووزنها فقال:" المراد من بناء الكلمة ووزنها وصيغتها التي يمكن أن يشاركها فيها غيرها، وهي عدد حروفها المرتّبة وحركاتها المعيّنة وسكونها مع اعتبار الحروف الزائدة والأصليّة كلّ في موضعه، ف (رجُل) مثلا على هيئة

(1) المنصف، ابن جني، تحقيق لجنة من الأساتذة : إبراهيم مصطفى ، وعبد الله أمين ، دار إحياء التراث القديم، ط1 ، 1954 ، ج1 ، ص 4 .

(2) ينظر: الصّرف التّعليمي ، محمود سليمان ياقوت ، مكتبة المنار الإسلامية ، ط1 ، 1999 م ، ص 12 – 13 .

(2) المنصف، ابن جني ، ص 4 .

(4) ينظر اللّغة العربية معناها ومبناها، تمام حسّان، دار عالم الكتب، القاهرة، ط 3، 1998، ص 210.

وصفه يشاركه فيها (عضُدُ) وهي كونه على ثلاثة أوّلها مفتوحٌ وثانيها مضمومٌ، وأمّا الحرف الأخير فلا تعتبر حركته وسكونه في البناء، وكذا (جَمَل) على بناء ضَرَب ".[1]

وفي ضوء ما ذكره تمام حسّان (1918- 2011م) عن الصّيغة يمكن أيضا أن تعرّف بأنّها: " القالب الصّرفيّ الذي تصاغ على قياسه الكلمات التي ترجع إلى أصول اشتقاقية، وهي الاسم والصّفة والفعل، ومعنى هذا أن الصّيغة تخصّ الكلمات المتصرّفة والمشتقّة لذا فالضّمير بأنواعه المختلفة وأكثر الظّروف والأدوات لا صيغ لها.[2]

وأمّا الاشتقاق وعكسه الجمود فمصطلحٌ يختلف مدلوله باختلاف المجال المستخدم فيه بين النّحو والصّرف واللّغة، وهو أن تجيء إلى الضّرب الذي هو المصدر فتشتقّ منه الماضي فتقول (ضرب) ثم تشتقّ منه المضارع فتقول (يضرب) ثم تقول في اسم الفاعل (ضارب) وعلى هذا ما أشبه هذه الكلمة. فمن ها هنا تقاربَا واشتبكا.[3]

وهكذا نجد أنّ علم التّصريف عند ابن جني ومن تبعه يتناول أحوال بنية الكلمة من حيث الحاجة إليها في فهم المعنى، أو في التلفّظ ويسمّى الأوّل بالاحتياج المعنوي كالماضي والمضارع والأمر، واسم الفاعل، واسم المفعول والصّفة المشبّهة، وأفعل التّفضيل، والمصدر، وأسماء الزّمان والمكان، والآلة، والمصغر، والمنسوب، والجمع، ويسمّى الثاني بالاحتياج اللّفظي نحو التقاء السّاكنين والابتداء والوقف.

والاشتقاق على إطلاقه ينقسم إلى عدّة أقسام، سمّاها كلّ باحث حسبما رآه مناسبا له، لأنّهم رأوا أنّ التّناسب بين المأخوذ والمأخوذ عنه إمّا أن يكون في اللّفظ والمعنى جميعا، مع ترتيب الحروف فيهما، وإمّا أن يكون ذلك في المعنى وحده، ويكون مع ذلك أكثر حروفهما من نوعٍ واحدٍ وباقيها من مخرجٍ واحدٍ أو مخرجين متقاربين.

وصيغة الكلمة أو وزنها عنصر من العناصر الأساسيّة التي تحدّد معناها، ولولا ذلك لالتبست معاني الألفاظ المشتقّة من مادّة واحدة، فالصّيغة هي التي تقيم الفروق بين (كاتب، ومكتوب، وكتابة)،

(1) الرضي الاستربادي،شرح شافية ابن الحاجب، دار الكتب العلمية، دط، 1395هـ-1975م، ج1، ص2.

(2) اللّغة العربية معناها ومبناها، تمام حسّان، ص 133.

(3) البنى الصرفية سياقاتها ودلالاتها في شعر محمود درويش، أم السعد فضلي، ص 22.

وبين (شريك، واشتراك، وشركة) فهي التي تخصّص المعنى وتحدّده، كتحديد معنى الفاعليّة فيما كان على وزن (فاعل) من الثلاثي، أو (مفعل)، من (افعل)، أو (مفتعل) من (افتعل)... الخ، ومعنى المفعولية في أوزان اسم المفعول، أو معنى الطلب في (استفعل) كاستغفر واسترحم.[1]

ويوضّح أحد الباحثين المحدثين طبيعة هذه العلاقة وأهميّتها فيقول:"لا نستطيع الحديث عن الاشتقاق في العربية وخاصّة الاشتقاق العام أو الصّرفي دون التّعرض لعلاقته بالصّيغ والأوزان، لأنّ الاشتقاق لا يتمّ دون قوالبَ تصاغ من الجذور"[2]، فالكلمة العربيّة في الحقيقة إذا ما حلّلناها من ناحية البنية تشتمل على ثلاثة عناصرَ رئيسة وهي :

1. الجذر أو المادّة الأصليّة وهو يتكون من ثلاثة حروف صامتة، وترمز في الوقت نفسه للدّلالة الأصلية للمادّة.
2. الصّيغة أو الوزن وهو القالب الذي تصبّ فيه الكلمة، و الذي يعطي الدّلالة الوظيفيّة لها.
3. من وجود هذين العنصرين السابقين نصل إلى العنصر الأخير وهو دلالة الكلمة.[3]

ومن القدماء الذين عرّفوا الاشتقاق ابن دريد(321هـ) فيقول:" الاشتقاق أخذ كلمة من كلمة أو أكثر مع تناسب بينهما في اللّفظ والمعنى".[4]

ومن المتعارف عليه لدى علماء العربيّة أنّ الألفاظ منها ما يقبل التّشقيق والتّنويع بالزّيادة والنّقصان ومنها ما هو جامد، لا يتحوّل عن بنيته، تبعا للدّلالات المتوخّاة منه، وقد تنبّه العلماء العرب إلى هذه الديناميكيّة واستغلّوها لمعرفة الأصل والفرع والجوهر والهيأة، فكان أن حصل بين التّصريف والاشتقاق تداخل لما بينهما من نسب متين فكثر التّأليف في التّصريف الذي هو قسيم النّحو، وقلّ في الاشتقاق الذي هو أقعد في اللّغة.[5]

(1) دراسة المشتقات العربيّة وآثارها البلاغية في المعلقات العشرة الجاهلية، زبدة بن عزوز، المؤسّسة الوطنية للكتاب، الجزائر، دط، 1989، ص35 .

(2) الاشتقاق الصّرفي وتطوّره عند النّحويين والأصوليين، عبد المقصود محمد عبد المقصود، مكتبة الثقافة الدّينيّة، القاهرة، ط1، 2006، ص50.

(3) المصدر نفسه ، ص 50 .

(4) الاشتقاق ، أبو بكر محمد بن الحسن بن دريد، تحقيق و شرح : عبد السلام هارون ، مطبعة السنة المحمدية ، دط ، 1958 ، ج1، ص 26 .

(5) شجاعة العربيّة، أبحاث ودروس في فقه اللّغة، سالم علوي، دار الأفاق، الجزائر، دط، 2006، ص43 - 44 .

ولعلّ ابن جنّي هو خير من أوضح الصّلة التي تجمع بين التّصريف و الاشتقاق ، و النّحو و اللّغة فقد عقد لذلك فصلا في كتابه المنصف، إذ يقول فيه :" إنّ التّصريف وسيطة بين النّحو واللّغة، والاشتقاق أقعد في اللّغة كما أنّ التّصريف أقرب إلى النّحو من الاشتقاق".[1]

ويقول كذلك:"وينبغي أن يعلم أنّ بين التّصريف والاشتقاق نسباً قريباً واتّصالاً شديداً، وما يفرّق بينهما أنّ الصّرف علم لما فعلته العرب ولما يحدثه الناس بالقياس، والاشتقاق يختصّ بما فعلته العرب من ذلك".[2]

إنّ الاشتقاق هو الطريقة الأساسيّة التي لا تزال حيّة ومستمرّة حتى اليوم في خلق كلمات جديدة في العربية، وهو من العوامل اللّغوية التي نمت بها اللّغة العربيّة وتكاثرت مفرداتها، وذلك لأنّ الكلمة الواحدة قد يتولّد منها عدد من الكلمات. فكان الاشتقاق كاشفاً عن الأصل القديم دالّا على الصّلة والنّسب.

(1) المنصف، ابن جني، ج 1، ص 3.

(2) المصدر نفسه ، ص 4 .

المبحث الثاني: مسألة شيوع الأخطاء الصّرفية :

وبعد بسط القول في علم الصّرف، ننتقل إلى مسألة شيوع الأخطاء الصّرفية.

أوّلاً- مسألة الخطأ عند القدامى والمحدثين :

الخطأ على اختلاف تسمياته يمثّل همّا لغويًّا في حياتنا التّعليميّة والعامّة. إنّ الخطأ يكاد يستوي فيه الضّعفاء من تلاميذ المدارس والمتقدّمون في التّحصيل منهم، بل إنّه يمتدّ إلى الكثير من المشتغلين بالعربيّة والمتخصّصين فيها.

والتّصدّي للخطأ ومعالجته لا يتحقّق بإعلان الضّيق والجأر بالشّكوى، وإنّما يبقى أن نقوم بدراسة موضوعيّة للوقوف على الأخطاء الشّائعة وأسبابها، ومحاولة معالجتها.

أ . مسألة الخطأ عند القدامى:

يُعدّ الخروج على السنن المألوف في اللّغة العربيّة، عند اللّغويين القدامى خطأ لغويًّا أطلقوا عليه اسم اللّحن، إذ وصفوه بأنّه عيبٌ وقبحٌ ينبغي عدم الوقوع فيهما، وهذا ما دعا إلى نشوء مبدأ تنقية اللّغة العربيّة. وعندما اقتضت الحاجة أن يضع علماء اللّغة العربيّة القواعدَ النّحويةَ والصّرفيةَ واللّغويّةَ، ويؤلّفوا فيها كان التّطوّر اللّغويّ مستمرًّا، وأصبح الخروج عن القواعد التي وضعوها أكثر اتّضاحاً، وأشدَّ بروزاً، لذلك سار التّأليف في التّنبيه على الأخطاء اللّغويّة جنباً إلى جنبٍ مع التّأليف في العلوم اللّغويّة عامّة، ولقد سار التّدوين في اللّحن مع تدوين قواعد العربيّة وقوانينها.[1]

وقد ألّف الكسائي(ت 189هـ) كتابه" ما تلحن فيه العوام". ثم توالى التّأليف في هذا الباب عند القدامى، فهذا كتاب"ما يلحن فيه العوام" للأصمعي (ت216هـ)، وكتاب "إصلاح المنطق" لابن السكّيت(244 هـ). ولقد نشطت حركة التّصحيح اللّغويّ عند القدماء مع دخول الأعاجم الإسلام، إذ لم يعد الخروج عن القاعدة اللّغوية (اللّحن) ناتجا من التّطور اللّغويّ الطبيعي للّغة، بل أصبح مرتبطاً بعامل آخر هو اختلاط الألسنة غير العربيّة باللّسان العربيّ، فولّد أشكالاً كثيرةً من اللّحن، لم تكن اللّغة العربية تعرفها لولا دخول غير العرب تحت الحكم الإسلامي، وقد تطلّب هذا الأمر من علماء اللّغة

(1) الأخطاء الشائعة النحوية و الصرفية والإملائية، فهد خليل زايد، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، د.ط، د.ت ، ص 68.

العربيّة، وهم معلّموها والمحافظون عليها، أن يزداد نشاطهم في التّنبيه على الأخطاء اللّغوية التي بدأت بالشّيوع على ألسنة الخاصّة، فضلا عن شيوعها على ألسنة العامّة.[1]

كما أنّ علماء اللّغة القدامى قد فطنوا إلى الخطأ اللّغويّ في وقت مبكّر جدًّا ، واصطلحوا على تسميّته بـ (اللّحن)، يقول الزبيدي أبو بكر (379 هـ) : " ولم تزل العرب العاربة في جاهليتها وصدرٍ من إسلامها تنزع في نطقها بالسّجية وتتكلّم على السليقية حتى فتحت المدائن ومُصّرت الأمصار، ودوّنت الدّواوين، فاختلط العربيّ بالنّبطيّ، والتقيّ الحجازيّ بالفارسي، ودخل الدين أخلاط الأمم، وسواقط البلدان، فوقع الخلل في الكلام، وبدأ اللّحن في ألسنة العوام ".[2] أمّا أبو هلال العسكري (ت 395 هـ) فيقول :" اللّحن صرفك الكلام عن جهته ثمّ صار لازما لمخالفة الإعراب، والخطأ إصابة خلاف ما يقصد، وقد يكون في القول و الفعل، واللّحن لا يكون إلاّ في القول، وتقول لحن في كلامه، ولا يقال لحن في فعله كما يقال أخطأ في فعله ".[3]

ب . مسألة الخطأ عند المحدثين :

استمرّ اللّغويّون في العصر الحديث على نهج سلفهم اللّغويين القدامى في التّنبيه على الأخطاء اللّغويّة، وقد أجمع اللّغويون المحدثون على أنّ أبا الثّناء الألوسي (1270 هـ/1854 م) أوّل من ألّف في التّصحيح اللّغوي في العصر الحديث وكتابه" كشف الطرة عن الغرة "، ولقد نشطت حركة التّصحيح اللّغويّ في العصر الحديث على أيدي جماعة من علماء اللّغة العربيّة كان دافعهم إلى التّأليف في التّصحيح اللّغويّ ما رأوه من أخطاء في استعمال اللّغة العربيّة على المستوى المكتوب، لا على مستوى لغة العامّة، حيث لم يكن مدار بحثهم. وإنّما كان همّهم تصحيح أخطاء اللّغة المكتوبة، لغة الشّعراء والكتّاب والأدباء والخطباء، ولغة الصّحافيين والإذاعيّين والمعلّمين والمتعلّمين.[4]

وممّا تجدر الإشارة إليه، في هذا المقام أنّ نفراً من اللّغويين المحدثين قد اتّخذوا المجلاّت والصّحف وسائل لنشر مقالاتهم في التّصحيح اللّغويّ، وهذه المقالات كثيرة، منها ما جمعه أصحابه في كتب ذاع

(1) لغويات ، محمد علي النجار ، دار الكتاب العربي ، مصر ، ط1 ، د.ت ، ص 4 .

(2) لحن العوام ، الزّبيدي ، تح : رمضان عبد التواب ، مكتبة الخانجي ، القاهرة ، ط2 ، 2000 م، ص 59.

(3) الفروق اللّغوية ، أبو هلال العسكري ، دار الكتب العلمية ، بيروت ، لبنان ، ط1 ، 2000 م ، ص 67.

(4) الأخطاء الشائعة النحوية والصرفية والإملائية ، فهد خليل زايد ، ص 70 .

صيتها مثل كتاب "لغة الجرائد" لإبراهيم اليازجي، وكتاب "تذكرة الكاتب" لأسعد داغر، و" أغلاط اللّغويين الأقدمين" لأنستاس الكرملي، أمّا جلّ هذه المقالات فلم تلق العناية التي لقيتها الكتب المذكورة، فبقيت حبيسة المجلاّت والصّحف التي تنشر فيها .

ولم يكن المؤلّفون الذين كتبوا في التّصحيح اللّغويّ على درجةٍ واحدةٍ من الاتّصال بعلوم اللّغة العربيّة، فقد كان منهم علماء متضلّعون في اللّغة العربية، منهم الشيخ إبراهيم اليازجي الذي كان من كبار اللّغويّين المحدثين (ت 1906 م)، وكان معنيا كلّ العناية بتنقيح لغة العصر وتهذيبها والإبانة عن الزيف فيها، فكان الجهبذ الناقد الخبير، لذلك جاءت مؤلّفات هذه الطبقة وافية من حيث شرح المسألة، واستقصاء شواهدها من مصادر اللّغة.[1]

ومن المؤلّفين من كان هدفه، فضلا عن تتبّع الأخطاء اللّغوية وتصويبها، التّنبيه على ما قد يقع فيه الكاتب من أخطاء، والمساهمة في نقلها، مثال ذلك زهدي جار الله في كتابه" الكتابة الصّحيحة"، الذي ينبّه إلى أخطاء لم تقع، ولكنّه يحتمل وقوعها، لذلك كتب التّصحيح اللّغوي ، في الأغلب شاملة للأخطاء في مستويات اللّغة الصّوتيّة والصّرفيّة والنّحويّة التركيبيّة والدّلاليّة. [2]

ولقد اختلف اللّسانيّون حول تحديد مصطلح واحد للانحراف اللّغوي الذي يظهر على ألسنة وفي كتابات المتعلّمين، فأطلقوا عليه: الانحراف والخطأ والغلط، كما اصطلح العرب قديما على تسميته باللّحن، غير أنّ الجدل في الدّرس الحديث قائم على ثنائية (الخطأ، والغلط)، حيث يميّز الباحثون اللّسانيّون بين هذين المصطلحين، ويرون بأنّهما " ظاهرتان تختلفان عن بعضهما البعض اختلافا كاملا من النّاحية الفنيّة ".[3]

ويشير مصطلح الغلط إلى خطأ في الأداء اللّغوي للمتكلّم، وهذه الأغلاط قد تصدر عن المتكلّمين الأصليين للّغة، وبالتّالي هي ليست ناتجة عن ضعف مقدرة أو معرفة المتكلّم بنظام لغته، بل

(1)الأخطاء الشائعة النحوية و الصرفية و الإملائية ، فهد خليل زايد ، ص 70 .

(2) المصدر نفسه ، ص 62 .

(3) أخطاء الأعداد في البحوث اللغوية الأكاديمية ، هنية عريف ، جامعة قاصدي مرباح ، ورقلة ، الجزائر ، 2006 ، ص 62.

هي ناتجة عن نقصانٍ عارضٍ يتخلّل عملية إنتاج الكلام وذلك كالتردّد، أو زلّة اللّسان، أو غيرها من هفوات الأداء اللّغوي، وأهم ميزة لهذه الأغلاط أنها قابلة للتّصحيح.[1]

ويرى "نايف خارما" في كتابه اللّغات الأجنبية تعليمها وتعلّمها أنّ الأخطاء هي تلك التي تخترق واحدة أو أكثر من قواعد اللّغة في جانب من جوانبها، والأغلاط، أو زلاّت اللّسان هي التي يتعرّض لها كلّ متحدّث بلغته، أو باللّغة الأجنبيّة التي يتعلّمها، لأسباب خارجة عن نطاق اللّغة، رغم إتقانه تلك اللّغة، ومعرفته الجيّدة بقواعدها.[2]

فالغلط إذا يرتبط بالأداء اللّغويّ للمتكلّم ، في حين أنّ الخطأ يرتبط بقدرة المتكلّم على إنتاج اللّغة ويميّز (كوردر) (corder)في كتابه (L'inguistic Introducing Applied) بين ثلاثة مصطلحات:

1 – زلّة اللّسان: ومعناها الأخطاء النّاتجة عن تردّد المتكلّم، وما شابه ذلك من هفوات الأداء اللّغوي التي تكثر في ظروف التّوتّر والإرهاق.

2– الأغلاط: وهي تلك الانحرافات التي تنتج عن إتيان المتكلّم بكلام مناسب للموقف.

3– الأخطاء: وهي التي يخالف فيها المتحدّث أو الكاتب قواعد اللّغة الهدف.

وقد أطلق (كوردر) على الأغلاط النّاتجة عن الأداء اللّغوي مصطلح الأخطاء غير النّظامية، وأهمّ النّوعين هي الأخطاء النّظامية، وذلك لتكرار حدوثها عند المتعلّمين في مستويات اللّغة المختلفة.[3]

ومن الباحثين العرب المحدثين الذين عُنوا بمسألة الخطأ اللّغوي (عارف كرخي أبو خضيري) الذي نجده يعرّف (الخطأ)، في قوله إنّ الخطأ هو: "الخروج عن قواعد اللّغة الفصحى من حيث القواعد النّحوية كالخلط في استعمال الحركات الإعرابية أو حروف الجرّ أو الصّيغ الصّحيحة للألفاظ العربيّة أو استخدام الكلمات في غير مواضعها المعروفة استخداما لا يقبله الاستعمال العربي المعروف ".[4]

وخلاصة الأمر أنّ الأغلاط هي انحرافٌ عن قواعد اللّغة ناتجٌ عن زلّة لسان أو هفوة وتكثر في مواقف التردّد أو التوتّر أو الإرهاق، وبالتالي هي انحراف عارض في لغة المتعلّم، في حين أن الأخطاء هي

(1) ينظر أخطاء الأعداد في البحوث اللغوية الأكاديمية ، هنية عريف ، ص 62 .

(2) ينظر اللغات الأجنبية تعليمها و تعلّمها ، نايف خارما وعلي حجاج ، عالم المعرفة ، الكويت ، د.ط ، 1988 ، ص 101 .

(3) التقابل اللّغوي وتحليل الأخطاء، محمود إسماعيل صيني وإسحاق محمد الأمين، عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية، ط1، 1982، ص140.

(4) تعليم اللّغة العربية لغير العرب،دراسات في المنهج وطرق التدريس، عارف كرخي أبو خضيري، دار الثقافة، القاهرة، دط، 1994، ص48.

انحراف عن النّظام الصّحيح لقواعد اللّغة، والصّفة المميّزة لهذه الأخطاء أنّها متكرّرة، وتكرارها يدلّ على خلل في النّظام اللّغويّ الذي رسخ في ذهن المتعلّم، ولذلك اعتبرها الباحثون أكثر خطورة من غيرها وخصّوها بالدّراسة والتّحليل، وهذه الأخطاء والانحرافات التي تظهر على ألسنة الدّارسين، تكون في جميع مستويات اللّغة الصّوتيّ والصّرفيّ والنّحويّ (التّركيبيّ) والدّلاليّ.

ثانيا – عوامل الخطأ الصّرفي:

كره التّلاميذ مادّة اللّغة العربيّة لما يلاقونه من عنتٍ وصعوبةٍ في دراستهم للقواعد النّحويّة والصّرفيّة ومحاولاتهم فهمها وتطبيقها، ولعلّ أهمّ سبب يتركّز في صعوبة مادّة النّحو العربيّ، وأدرك القدماء صعوبة النّحو وجفاف قواعده وأحكامه الّتي ظلّت كما كانت منذ يومها الأوّل مجرا عصيا على السبّاح الماهر.

وتعود صعوبة مادّة النّحو والصّرف إلى عوامل منها :

❖ اعتمادها على القوانين المجرّدة والتّحليل والتّقسيم والاستبدال؛ ممّا يتطلّب جهوداً فكريّةً قد يعجز كثير من المتعلّمين عن الوصول إليها.

❖ عدم وجود صلة بين النّحو والصّرف وحياة المتعلّم واهتماماته وميوله، ولا تحرّك في نفسه أيّ مشاعر أو عواطف.

❖ فرض القواعد بترتيبها الحالي على المتعلّمين الصغار دون تجريبها مسبقا.[1]

وهناك أسباب أخرى عديدة في ضعف المتعلّمين في تعلّم قواعد النّحو والصّرف وإحساسهم بصعوبة في ذلك يرجع إلى أمور منها: المادّة الدّراسية نفسها، والمتعلّم، وطريقة التّدريس والوسائل التّعليميّة، والمعلّم

والبيئة اللّغوية وغيرها من الصّعوبات نختصرها فيما يلي:

أوّلا: الصّعوبات التي تعود إلى المادّة الدّراسيّة: يرى بعض المربّين أنّ القواعد النّحوية والصّرفية تتّصف بالصّعوبة والجفاف في قواعدها، وأحكامها، لكثرة ما تحتاجه من عمليّاتٍ عقليّةٍ عليا، كالفهم والاستيعاب والتّحليل والاستنباط والرّبط والموازنة، وهذا كلّه يتطلّب جهدا عقليّاً و فكريّاً، يعجز عنه الكثير.

(1) الأخطاء الشّائعة النّحوية والصّرفية، فهد خليل زايد، ص 88 .

ثانيا: الصّعوبات التي تعود إلى طبيعة المنهاج: يعتبر منهاج القواعد النّحوية والصّرفية من الأسباب التي تؤثّر في ضعف المتعلّمين في مادّة القواعد، فتعدّد القواعد النّحوية والصّرفية وكثرتها ممّا أدّى إلى ضعف المتعلّمين بها، وسوء اختيار القواعد التي يدرسونها في المدارس، وعدم ربط القواعد بمواقف الحياة.[1]

ثالثا: الصّعوبات التي تعود إلى طريقة التّدريس والوسائل التّعليمية: إنّ طريقة تدريس القواعد لها دخل كبير في صعوبتها، وسهولتها، فالصّعوبة والسّهولة لا ترجع إلى المادّة، وإنّما يرجع السّبب إلى طريقة تدريسها وإلى مهارة المدرّس. فرغم ما هو سائد ومعروف بشأن صعوبة القواعد، وأنّ التّلاميذ لا يجدون لذّة في دراستها، لثقلها على أسماعهم، وعدم ميلهم إليها ونفورهم منها، كلّ ذلك يرجع إلى عدم التزام المعلّمين بالطرق السّليمة في تدريس القواعد، إنّ الأمر الذي لا شكّ فيه، أن الطريقة الجيّدة القائمة على أسس صحيحة تستطيع أن تذلّل من صعوبة المادّة، وتجعلها مقبولة عند المتعلّمين بما يضيفه المعلّم على طريقته من تنوّع وإيضاح، وطرافة، وجديّة تجذب الطلاّب إليه وتحبّبهم في مادّته، وأمّا هذه الصّعوبات كان لابدّ من بعض الوسائل التي تيسّر على الطلاّب تعلّم قواعد لغتهم القوميّة، وتمكّن المدرّس من تعليمها في أفضل المواقف التّربويّة وأنسب الظروف التّعليميّة.[2]

رابعا: الصّعوبات التي تعود إلى معلّم اللّغة العربيّة : أمّا بالنّسبة إلى معلّم اللّغة العربيّة، فقد دلّت الدّراسات على أنّ هذا المعلّم يعاني من انخفاض في المستوى اللّغويّ، وإنّ هؤلاء المعلّمين لا يعتنون باستخدام اللّغة العربية الفصيحة والسّليمة في التّدريس، لذلك كان الضعف الأكاديمي والمهني لمعلّمي اللّغة العربية قد انعكس أثره سلبا على الطلاّب في شتّى المراحل التّعليميّة، وإنّ هذا الضّعف قد يعود إلى العديد من هؤلاء المعلّمين الذين ليسوا من ذوي الاختصاص، وإنّ من أخطر الصّعوبات يعود إلى ضعف إعداد مدرّس اللّغة العربيّة على نحو متميّز، وإنّ ما يزيد من ضعف التّلاميذ في القواعد، تحمّل مدرس اللّغة العربية مسؤولية اللّغة وحده، وعدم تعاون مدرّسي المواد الأخرى في مراعاة القواعد النّحوية، والتحدّث بموجبها.

(1) ينظر: صعوبات تعلم الصرف لدى طلبة الصف السادس أساسي في محافظة شمال غزة، هاني موسى حرب، الجامعة الإسلامية، غزة، دط، 1425 هـ– 2004 م، ص 40

(2) ينظر: المصدر نفسه ، ص 41.

خامسا: الصّعوبات التي تعود إلى المتعلّم: ومن الأسباب التي تؤدّي إلى صعوبة تعلّم القواعد، ما يلاقيه المتعلّمون من عنت، وصعوبة في دراستهم للقواعد، ومحاولاتهم لفهمها وعدم قدرتهم على ذلك، فإنّ كثيراً من المتعلّمين يكره تلك القواعد، ويبعد عنها، ولا يهتمّ بدراستها، ومن الأسباب التي تجعل من المتعلّمين لا يُقبلون على دراسة تلك القواعد، ما يرونه من قلّة الدّرجة المخصّصة لهذه المادّة كفرع من فروع اللّغة العربية، وإحساس التّلاميذ أنّه يمكن تعويضها في دروس القراءة، والنّصوص والتّعبير ونحوها، على اعتبار أنّها ليست مادّة رسوب، وأنّ درجاتها تمثّل جزءًا يسيراً من الدّرجة الكليّة المخصّصة للّغة العربية، الأمر الذي لا يعزّز اتّجاه المتعلّمين نحو تعلّم القواعد، ويؤدّي إلى إهمالهم لحصّتها وكتابتها. [1]

ثالثا- منهج تحليل الأخطاء:

برز منهج تحليل الأخطاء في سياق مجموعة من الاعتراضات النّظرية، والتّجريبية على التّحليل التّقابلي التنبّئي الذي يدخل ضمن ميادين علم اللّغة التّطبيقي، وهو جانب نظري للدّراسات اللّغوية التّقابلية، التي تقوم على تحديد الفروق بين اللّغة الهدف واللّغة الأولى للمتعلّم والتنبّؤُ بالأخطاءِ والصّعوباتِ التي يمكن أن تعترض السّيرورةَ التّعليميّةَ.

وتتمّ عمليّة تحليل الأخطاء عبر منهجٍ منظّمٍ يمرّ بثلاث مراحل هي:

❖ تعريف الخطأ: ويقصد به تحديد المواطن التي تنحرف فيها استجابات الطلاّب عن مقاييس الاستخدام اللّغوي الصّحيحِ .

❖ توصيف الخطأ: ويقصد به بيان أوجه الانحراف عن القاعدة، وتصنيفه للفئة التي ينتمي إليها تحديد موقع الأخطاء من المباحث اللّغوية.

❖ تفسير الخطأ: ويقصد به بيان العوامل التي أدّت إلى هذا الخطأ والمصادر التي يُعزى إليها. [2]

ومن خلال هذه المراحل نجد أن هذا المنهج يساعد على بلورة أهداف العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة، لأنّه يعمل على إبراز الصّعوبات والمشاكل اللّغوية النّحويّة، والصّرفية، والصّوتيّة، والبلاغيّة، والأسلوبيّة، والمعجميّة، والإملائيّة التي يواجهها الدّارس، كما يبحث عن الأسباب التي تؤدّي إلى ارتكاب الخطأ،

(1) صعوبات تعلم الصرف لدى طلبة الصف السادس أساسي في محافظة شمال غزة، هاني موسى حرب، ص 41- 42.

(2) المهارات اللغوية مستوياتها تدريسها صعوباتها، رشدي أحمد طعيمة، دار الفكر العربي، سلطنة عمان،ط 1، 1425هـ- 2004م، ص 308- 309

وكذا أنجح الوسائل لعلاجها والحدّ منها، كما يساعد المدرّس على اكتشاف القصور الذي يعانيه التّلميذ، ومن ثمّ يعمل على تغيير أسلوبه، وطريقته.[1]

إنّ الهدف من تحليل الأخطاء لا يقتصر على تحديد هذه الأخطاء والتعرّف على أنواعها فحسب، بل إنّ الهدفَ الأساسَ من تحليل الأخطاء هو تفسيرها بردّها إلى مصادرها وبيان الأسباب التي أدّت إلى وقوعها حتى يتمّ تفاديها مستقبلاً، ويعتبر تفسير الخطأ اللّغويّ "مجالاً من مجالات علم النّفس اللّغوي إذ يدور البحث فيه عن أسبابِ وكيفيآتِ حدوث الخطأ "[2]

فتفسير الخطأ يحاول الإجابة عن الأسئلة الآتية: لماذا تقع أخطاءٌ معيّنةٌ ؟ وما هي الأسباب الكامنة وراء الوقوع في هذه الأخطاء ؟ إلاّ أنّ المشكلة التي تواجه الباحثين هي: عدم وجود معايير ثابتة وجامعة في مجال تفسير الأخطاء، ومع ذلك يمكن التّعرّض إلى أهمّ التّفسيرات التي توصّلت إليها معظم الدّراسات في مجال تحليل الأخطاء:

❖ تدخّل اللّغة الأمّ: فقد أثبتت الدّراساتُ بأنّ المتعلّم يميل إلى نقل بنية لغته الأمّ إلى اللّغة الهدف، وخاصّة في المراحل الأولى من تعلّمه.

❖ الجهل بالقاعدة : يُعدّ هذا العامل من أهمّ العوامل التي تؤدّي بالمتعلّم إلى الوقوع في الأخطاء، فمعلومٌ أنّ ما يتلقّاه المتعلّم من مادّةٍ لغويّةٍ ما هو في الحقيقة إلاّ جزء من هذه اللّغة، كما أنّ تقديم هذه المادّة اللّغوية لا يتمّ دفعةً واحدةً، بل يوزّع على فترات ومستويات تعليميّة متعدّدة، فأبواب النّحو العربيّ مثلا متعدّدة ومتشعّبة، وهذه الأبواب لا تقرّر على التّلميذ أو المتعلّم في مستوى واحد ولا تقدّم له دفعةً واحدةً، بل توزّع على فترات معيّنة حسب مستوى التّلميذ وقدراته واستعداداته، فإذا تصادف المتعلّم مع باب من أبواب النّحو التي لم تقرّر عليه بعدُ، فإنّه لا محالة يقع في الخطأ.

(1) الأخطاء اللغوية الشائعة لدى تلاميذ سلكي التعليم الثانوي، بوخدو بشرى، السحاب يامنة، جامعة محمد الأول، وجدة، 2014 ، 2015 ، ص36.

(2) التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء، عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية، ط1 ، 1982 ، ص 145 – 146 .

❖ بيئة التعلّم: لقد أثبتت الدّراسات بأنّ بيئة التعلّم كثيرا ما تكون سبباً في الوقوع في الأخطاء، ويقصد ببيئة التعلّمِ هنا مثلا: الفصل الدّراسيّ، الكتاب المدرسيّ، مادّة التعلّم والمعلّم وهذا في حالة التعلّم المدرسي.[1]

فكثيرا ما تنتج الأخطاء عن الشّرح الخاطئ للمعلّم، أو عن بعض التّراكيب أو الكلمات التي تُعرض بطريقةٍ خاطئةٍ في الكتاب المدرسي، وذلك يؤدّي بالمتعلّم إلى تكوين افتراضات خاطئة عن اللّغة .

رابعا– تصويب الأخطاء :

لا يقتصر دور تحليل الأخطاء على تحديد مواطن الأخطاء وتصنيفها ومعرفة أسبابها فحسب، بل يسعى الباحثون والدّارسون من خلال تحليل الأخطاء إلى غاية أبعد من ذلك وهي التّصدّي للأخطاء وعلاجها، فالباحثون لا يقومون بعبء تحليل الأخطاء اللّغوية رغبة في عملية التّحليل ذاتها، إذ إنّه من المعروف أنه ليس لتحليل الأخطاء غاية في ذاته، بل هو مجرّد أداة يتوسّل بها الدّارسون اللّغويون للوصول إلى غاية تعليميّة أبعد و أجلّ وهي منع ظهور الأخطاء اللّغوية المحتملة أو التّصدّي لعلاجها عند وقوعها.[2]

ولا يمكن تصويب أخطاء المتعلّم إلاّ بعد التعرّف على مصادرها، والعوامل التي أدّت إلى وقوعها، والوصول إلى تفسير صحيح للأخطاء لا يتمّ بإعادة تقديم نفس المادّة للمتعلّم مرّة أخرى، بل يتمّ عن طريق التعرّف على سبب الخطأ، ثم تقديم المادّة الملائمة. فهناك من الباحثين من يرى بأنّ التّصحيح الفوريّ أو العلنيّ للخطأ لا يسرّ المتعلّمين بل يؤدّي إلى الإصابة بنوع من الإحباط وفقدان الثقة بالنّفس.[3]

إنّ مسألة تصويب الأخطاء مسألة شائكة جدًّا، إذ ليس من السّهل معرفة متى تقع الأخطاء اللّغوية، وكيف تعالج أخطاء التّلاميذ، فحفظ القاعدة لا يغني عن الوقوع في الأخطاء، ويبقى التّطبيق الأمثل لها والسّماع المرهف للّغة هو السّبيل إلى تجنّب الوقوع في الأخطاء.

(1) ينظر، أسس تعلّم اللّغة وتعليمها، دوجلاس براون، تر: عبده الرّاجحي، علي أحمد شعبان، دار النّهضة العربيّة، بيروت، لبنان، د.ط، د.ت، ص218.

(2) تعليم اللّغة العربية لغير العرب، دراسات في المنهج وطرق التّدريس، عارف كرخي أبو خضريِ ، ص 49 .

(3) المصدر نفسه، الصفحة نفسها .

خامسا – طرق تدريس الصّرف وأساليب حصر الأخطاء الشائعة :

توصّلنا إلى قناعة مفادها أنّ كلّ خطأ يعتري بنية الكلمة من إضافة عنصرٍ لغويٍّ، أو حذفه، أو إبداله بآخر هو خطأ صرفيّ، وأنّ الخطأ الصّرفيّ يؤدّي إلى أخطاء في المستويات اللّغويّة الصّوتيّة، والنّحويّة، والدّلاليّة، والمعجميّة والإملائيّة، وأنّ الأخطاء الصّرفيّة وتقاطعاتها اللّغويّة تعزى إلى تداخل اللّغة العربيّة نفسها وإلى التّداخل اللّغويّ، أو النّقل السّلبي من اللّغة الأمّ، وأنّ بعض الأخطاء الشّائعة قاسم مشترك بين أبناء اللّغة العربيّة ومتعلّميها، كأخطاء الإعراب، وإهمال همزة القطع، وأنّ بعض الأخطاء تقع نتيجة إتّباع أساليب تقليديّة في تدريس القضايا الصّرفيّة، والتّدريب الآلي على القواعد اللّغويّة. وينتج عن ذلك حفظ المتعلّمين (التّلاميذ) لعدد من الموضوعات الصّرفيّة من غير فهم معناها. وهذا ما دفعنا للبحث في طرق تدريس الصّرف.

أ. طرق تدريس الصّرف :

كانت الطّريقة القياسيّة هي الطريقة المتّبعة في تدريس القواعد، ثم عُدل إلى الطريقة الاستقرائيّة (الاستنباطيّة)، ثم ظهرت أخيرا الطريقة المعدّلة القائمة على تدريس القواعد من خلال النّصوص المتكاملة، وسنتحدّث عن كلّ طريقة بغية معرفة الأسس التي تقوم عليها والقواعد التي تتّبعها في تدريس القواعد النّحويّة.

❖ **الطريقة القياسيّة:**

وهي أقدم الطرق الثلاث، وقد احتلّت مكانةً عظيمةً في التّدريس قديما، وتسير في خطواتٍ ثلاثٍ: يستهلّ المعلّم الدّرس بذكر القاعدة أو التّعريف أو المبدأ العام، ثمّ يوضّح هذه القاعدة بذكر بعض الأمثلة التي تنطبق عليها، ليعقب ذلك التّطبيق على القاعدة.[1] ومن المسلّم به أنّ المتعلّم يجب أن يدرس قوانين وحقائق عامّة كأن تُعطى له قاعدة مطّردة أو حقيقة عامّة يقيس عليها بأمثلة تؤيّد هذه الحقيقة أو القاعدة.[2]

(1) الأخطاء الشائعة النحوية والصرفية والإملائية ، فهد خليل زايد ، ص 169 ، ص 270 .

(2) ينظر: التربية وطرق التدريس، صالح عبد العزيز ، دار المعارف، مصر، ط4 ، د.ت ، ج1 ، ص 247.

والأساس الذي يقوم عليه القياس نحو انتقال الفكر من الحقيقة العامّة إلى الحقائق الجزئية، ومن القانون العام إلى الحالات الخاصّة، من الكلّي إلى الجزئيّ، ومن المبادئ إلى النّتائج.

❖ **الطريقة الاستقرائيّة (الاستنباطيّة):**

نشأت هذه الطّريقة مع قدوم أعضاء البعثات التّعليميّة من أوربا، فقد نشأ هؤلاء في ظلّ الطّريقة القياسيّة، فيرتّب الدّرس في عدّة نقاط يسمّيها "هربارت" "خطوات الدّرس" وهي: المقدّمة، العرض، الرّبط، القاعدة أو الاستنباط، التّطبيق. ويعلّق على التّطبيق الأهميّة الكبرى لأنّ دراسة القواعد لا تؤتي ثمارها إلاّ بكثرة التّطبيق عليها، وتدريب التّلاميذ تدريباً كافياً على الأبواب التي يدرسونها، وهذه الطّريقة تتطلّب من المعلّم جمع كثير من الأمثلة التي تنطبق عليها القاعدة العامّة، ثم الانتقال من مثال إلى آخر ومناقشته، بغية استنباط القاعدة العامّة فيعبّر عنها التّلاميذ بأنفسهم، و تمتاز هذه الطريقة بعرض الأمثلة أو النماذج على التلاميذ لتفحص وتُقارن ثمّ تُستنبط القاعدة.[1]

❖ **الطريقة المعدّلة :**

وهي أحدث الطّرق، نشأت نتيجة تعديلٍ في طريقة التّدريس السّابقة، و لذلك سميت الطّريقة المعدّلة، وهي تقوم على تدريس القواعد من خلال الأساليب المتّصلة، لا الأساليب المنقطعة، ويراد بالأساليب المتّصلة قطعة من القراءة في موضوع واحد أو نصٍّ من النّصوص، يقرؤه التّلاميذ ويفهمون معناه ثم يُشار إلى الجمل وما فيها من الخصائص، ويعقب ذلك استنباط القاعدة منها وأخيرا تأتي مرحلة التّطبيق.[2]

إن الغرض من تدريس القواعد هو أن يكون وسيلة تعين الدّارس على تقويم لسانه، وعصمه من اللّحن و الخطأ .

ب .حصر الأخطاء الشّائعة :

إن عمليّة حصر الأخطاء ليست باليسيرة فلها متطلّبات، وتحتاج إلى جملةٍ من المقوّمات حتى نصل إلى صفة الشّيوع في الأخطاء، ومن أهمّها: أن تكون هذه الأخطاء متكرّرة في كتابات الخاصّة والعامّة،

(1) ينظر: طرق تدريس اللّغة العربيّة ، عبد المنعم سيّد عبد العال ، مكتبة غريب ، القاهرة ، دط ، دت ، ص 27.

(2) الأخطاء الشّائعة، فهد خليل زايد، ص 271 ، 272 .

وأن تشكّل عبئاً على أفراد المجتمع، ليتصدّى لها نفرٌ من الباحثين بالدّراسة والتّحليل وصولاً إلى نتائج تقنع القائمين على العمليّة التّعليميّة.

وعمليّة حصر الأخطاء تتمّ بأساليب تقليدية شائعة، وذلك ما يقوم به المعلّم من جهد فرديٍّ لحصر الأخطاء من خلال كتابات التّلاميذ في كرّاسات الإملاء وكرّاسات التّعبير، وكرّاسات المواد الدّراسية المختلفة، فضلا عن الامتحانات، وهذا الأسلوب يمكّننا من الاهتمام بالشّائع منها، وبعد حصر الأخطاء تأتي عمليّة تصنيفها، وهذه العمليّة لها ما لها من الدقّة والحساسيّة والجهد المضني وتوفير الوسائل، لذا لابدّ من السّير في خطوات مرتّبة حتى تحقّق هذه الغاية:

1. حصر الأخطاء الشّائعة في الموضوعات الكتابيّة لتلاميذ هذا الطّور (الطّور الثّاني).

2. الاطّلاع على كرّاسات التّلاميذ، إذ من خلال التّعبير الكتابي يمكن حصر بعض الأخطاء وحصر كل خطأ في المجال المخصّص له.

3. ثم أخيرا يتم وضع جداول تصنّف فيها الأخطاء ويحدد بدقة مكان الخطأ ثم يُعطى الصواب لذلك الخطأ [1]، وهذا ما سيكون في الفصل الثاني الذي خصصناه للجانب التطبيقي من البحث.

(1) الأخطاء الشّائعة، فهد خليل زايد ،ص 122 ، 123 .

الفصل الثاني

الدراسة الميدانية

المبحث الأوّل : دراسة العيّنة وتحليل نتائج الاستبيان.

بغية منّا في الوصول إلى نتائج عميقة وموضوعيّة، حاولنا تناول الظّاهرة من وجهتين، وذلك بمعاينتها بصفة مباشرة من خلال تسجيل الأخطاء الصّرفيّة التي تصدر عن التّلاميذ في الصّف الدّراسي، وكذا الاطّلاع على بعض مواضيع التّعبير الكتابي واكتشاف هذه الأخطاء وتصنيفها، أمّا السّبيل الثّاني هو تحليل نتائج الاستبيان ودراستها.

أوّلا - تعريفُ العيّنة المختارة :

تتمثّل عيّنة الدّراسة في تلاميذ الصّفوف الابتدائيّة في المدارس التّابعة لبلدية مغنية- ولاية تلمسان-وقد تمّ اختيار عيّنات مقصودة؛ بغية الوصول إلى نتائج مختلفة. فقد اخترنا العيّنات من ثلاث مناطق مختلفة، العيّنة الأولى من عمق المدينة حيث يتواجد العدد السكانيّ الكبير، وحيث يتوافد التلاميذ من كلّ الأحياء، والعيّنة الثانية فهي ابتدائية تكاد تكون خاصّة، يدرس فيها التّلاميذ من العائلات المرتاحة مادّياً، حيث لا يعاني التّلميذ من ظروفٍ اجتماعيةٍ، وكانت الفكرة أن نقف على هذا الجانب المهمّ لنكتشف العلاقة بين التّحصيل العلميّ والمستوى المعيشيّ، هل يؤثّر أحدهما في الآخر أم لا، وتمثّلت العيّنة الأخِيرة في مدرسة ابتدائيّة من ريفنا الغالي.

وتكوّنت الفرقة المرافقة لعيّنة الدّراسة من معلّمي ومعلّمات اللّغة العربيّة للصفّ الرّابع ابتدائيّ، وكانت هذه الفئة بدورها مقسّمة إلى نوعين من المعلّمين، حيث كان بعضهم من المعلّمين القدامى الذين لهم باعٌ كبير في ميدان التّدريس، وتعاملوا مع مناهج وبرامج مختلفة في ميدان التّعليميّة، بينما كان بعضهم حديث عهد بميدان التّعليم، وحديث سنّ كذلك.

ثانيا - إجراءات الدّراسة :

يشتمل هذا الفصل على كلّ الخطوات والإجراءات المتّبعة في هذه الدّراسة، حتى الوصول إلى الاستنتاجات النّهائية.

1. منهج الدّراسة :

لما كان الهدف من هذه الدّراسة، هو التعرّف على الأخطاء الصّرفيّة الشّائعة في المدرسة الابتدائيّة وفي الصف الرّابع من الطّور الثاني بشكلٍ خاصٍّ، فقد استخدمنا المنهج الوصفيّ، المدعّم بالتّحليل والإحصاء والاستنتاج لمتابعة الظاهرة والحصول على المعلومات التي تجيب عن أسئلة البحث.

"والمنهج هو دراسة لما هو موجود في الواقع، من ظواهر علميّة، حيث يصفها وصفاً دقيقاً، ويعبّر عنها تعبيراً كيفيًّا أو تعبيراً كمّياً، فالتّعبير الكيفي يصف لنا الظاهرة ويوضّح خصائصها. أمّا التّعبير الكمّي فيعطيها وصفاً رقميّاً لمقدار هذه الظاهرة أو حجمها ودرجات ارتباطها مع الظواهر المختلفة الأخرى ".[1]

2. أدوات الدّراسة :

لتحقيق أهداف الدّراسة قمنا بإعداد الأدوات البحثيّة التّالية:

- ❖ استبيان للتعرّف على الأخطاء الصّرفيّة، وصعوبة تعلّم الصّرف لدى تلاميذ السّنة الرّابعة ابتدائيّ.
- ❖ الاطّلاع على كراريس التّلاميذ، للوقوف على الأخطاء الصّرفيّة من خلال التّعابير الكتابيّة.

والاستبيان هو عبارة عن استمارة تحوي مجموعة من الأسئلة تشمل جميع المحاور الرّئيسة في البحث، ويتمّ تنفيذ الاستبيان عن طريق المقابلة الشّخصية، وينبغي أن تفي أسئلة الاستمارة بالغرض المطلوب، وتشمل جميع محاور البحث.

وبما أنّ عمليّة تحديد الأخطاء الصّرفيّة ليست باليسيرة، لأنّ الاستبيان لا يكفي وحده لإظهار الخطأ، كان لابدّ من إيجاد وسائل أخرى تساعد على جمع وإحصاء تلك الأخطاء، فكانت التّعابير الكتابيّة خير معين لنا لرصد الأخطاء المتكرّرة.

وهذه بعض النّماذج عن تلك الموضوعات الخاصّة بالتّعبير الكتابي التي اطّلعنا عليها أثناء زيارتنا للمدارس الابتدائيّة المختارة.

الموضوع الأوّل: كنتَ تجري وفجأة سقطت على الأرض، وأُصبتَ بجروحٍ في ركبتك. أُذكر بالترتيب ما يجب أن تفعله.

(1) ينظر مناهج البحث العلمي و طرق إعداد البحوث، عمار بوحوش، ومحمد محمود الذنيبات، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2005، ص 129

الموضوع الثاني: ساعدت فقيراً احتاج إليك. احك ماذا فعلت.

الموضوع الثالث: في أحد الأيّام كنت خارجاً من المدرسة. فبدأت الأمطار تتساقط بغزارة. والمنزل بعيد جدّاً عن المدرسة، أكمل القصة.

ثالثا - رصد الأخطاء الصّرفيّة لدى العيّنة المختارة :

انطلاقاً من المقابلات التي أجريت مع أفراد العيّنة، وطرح عدد من الأسئلة، والتي حاولنا من خلالها الحصول على أكبر قدرٍ ممكنٍ من المعلومات المرتبطة بموضوع البحث، ولم يكن همّنا في هذه الدراسة أن نجتهد فنحكم على الظاهرة بالخطأ أو الصّواب، إلاّ أن تأتي عرضاً غير مقصودٍ إليه، لأنّ ذلك جهد أصحاب التّصحيح الذين أكثروا من القول في التّخطيء والتّصويب. وإنّما كان الجهد البارز في هذه الدّراسة ينصبّ على تصنيف الأخطاء وتحديدها.

وينبغي أن ندرك أنّ عمليّة حصر الأخطاء ليست بالأمر السّهل، إذ لها متطلّبات وتحتاج إلى جملةٍ من المقوّمات حتّى نصل إلى صفة الشّيوع في الأخطاء، ومن أهمّها: أن تكون هذه الأخطاء متكرّرة في كتابات الخاصّة والعامّة، وأن تشكّل عبئا على أفراد المجتمع، ليتصدّى لها نفر من الباحثين في الدّراسة والتّحليل وصولاً إلى نتائج تقنع القائمين على العمليّة التّعليميّة.[1]

وعمليّة حصر الأخطاء تتمّ دائماً بأساليب تقليديّةٍ شائعةٍ، وذلك ما يقوم به المعلّم من جهد فرديّ لحصر الأخطاء من خلال كتابات التّلاميذ في كرّاسات الموادّ الدّراسيّة المختلفة. فضلا عن الامتحانات، فيعمد إلى رصدها في بطاقات رصد الأخطاء، وهذا الأسلوب يمكّننا من الاهتمام بالشّائع منها، وأحيانا يتمّ تخصيص قائمةٍ للأخطاء المشتركة لمعظم التّلاميذ.[2]

وبعد الاطّلاع على مواضيع التّعبير، استطعنا حصر الأخطاء الصّرفيّة في الصفّ الرّابع ابتدائي في القضايا التاليّة:

– استعمال الضمائر سواء المنفصلة أو المتّصلة.

– المذكّر والمؤنّث.

(1) ينظر: الأخطاء الشائعة النحوية والصرفية والإملائية، فهد خليل زايد، ص 122 – 123 .

(2) المصدر نفسه ص 123.

– المفرد والمثنّى والجمع.

– التّحويل بين أزمنة الفعل المختلفة (تحويل الفعل من الماضي إلى المضارع وهكذا).

– بعض قضايا التّصريف .

وجلّ هذه القضايا مستخدمة في كتابات التّلاميذ، وهي مناسبة لبرنامج الصّرف المخصّص لهذا المستوى، لذلك فالخطأ إذا لم يعالج في وقته انتقل مع التّلميذ إلى مرحلة أخرى، ممّا يؤثّر في تحصيله اللّغويّ ومستواه الدّراسيّ.

كما يمكن تصنيف الأخطاء الصّرفية في إنشاءات التّلاميذ إلى :

– أخطاء التّصريف.

– أخطاء صيغة الفعل.

– أخطاء صيغة المصدر.

– أخطاء صيغ المشتقّات.

– الخلط بين الفعل والمصدر والاسم المشتق.

– أخطاء صيغ الجمع .

نماذج من الأخطاء الصّرفيّة لدى متعلّمي السّنة الرّابعة ابتدائي،

1 – أخطاء تصريف الأفعال:

الخطأ الصّرفيّ	الصّواب
1. في أحد الأيام كنتُ نَجْرِ مَعَ أصدقائي.	1.في أحد الأيام كنتُ أجري مع أصدقائي.
2. أتُو أصدقائي لزيارتي .	2.أتى أصدقائي لزيارتي. (لأن الفعل في بداية الجملة يأتي مفردًا).
3. الأطفال يسرعو إلى الدفء في بيوتهم .	3.الأطفال يسرعون إلى الدفء في بيوتهم .
4. كانت العجوز يمشي في الطريق .	4.كانت العجوز تمشي في الطريق .
5. عود للبيت قبل سقوط الثلج .	5.عُدْ إلى البيت قبل سقوط الثلج. (الفعل عاد في الأمر: عُدْ)

تنوّعت أخطاء التّصريف بين حذف النّون في الأفعال الخمسة، وعدم تمكّن التّلميذ من تصريف الفعل مع الضمائر، كما يظهر أنّ التّلميذ لم يستطع تصريف الفعل (عاد) في الأمر، وكأنّه أعاد الفعل إلى أصله دون أن يدري فقال (عود) بدل (عُدْ)، وهنا يظهر تأثير لغة المنشأ التي تستعمل هذه الصيغة. كما يبدو الخطأ جليّاً في تصريف الأفعال المعتلّة (جرى، أتى).

2- أخطاء اختيار صيغة الفعل :

الخطأ	الصواب
1.فجأة أسقطتُ على الدُّرج.	– فجأة سقطتُ على الدّرج .
2.طلبتُ أن أَشْرِي منها تلك الأزهار.	– طلبتُ أن أشتري منها تلك الأزهار.
3.ذهبت إلى البيت وأحملت الأزهار لأمّي	– ذهبت إلى البيت وحملتُ الأزهار لأمّي.
4.حضرت الماء وغسلت ركبتي .	– أحضرتُ الماء وغسلتُ ركبتي .
5.صدم به ...	– اصطدم به .

أوّل أمرٍ نقف عليه من خلال هذه الأمثلة عن أخطاء التّلاميذ في اختيار صيغة الفعل هو استعمالهم للوزن (أفعل) دون أن يكون ذلك مناسبا لسياق الكلام، ويعود السّبب الرّئيس في رأينا إلى تأثير لغة المنشأ (العامية) التي تستعمل هذا الوزن مع المتكلّم الماضي.

3 – أخطاء الاشتقاق:

الخطأ	الصواب
1. كانت ركبتي مُصِيبَةً.	– كانت ركبتي مُصَابَةً .
2. الثلوجُ مُتَكَاثِفَةٌ .	– الثلوج كَثِيفَةٌ .
3. قال مصطفى أنا وَافِقٌ .	– قال مصطفى أنا مُوَافِقٌ .

أغلب أخطاء الاشتقاق مصدرها خطأ دلاليٌ لا يدرك التلميذ كنهه في هذه المرحلة الأوّليّة من مراحل تعلّمه لمادّة الصّرف، فالدّروس عبارة عن تمهيد لدروس أخرى أعمق. وهذا النّوع من الأخطاء شائع في هذه المرحلة، ويدلّ على تعثّر مسار التّلميذ في تعلّم اللّغة.

4- أخطاء صيغة الجمع :

الخطأ	الصواب
1. جلست الجدّة مع أحفادها حول المدفأة	– جلست الجدّة مع حَفَدَتها حول المدفأة
2. حتى امتلأت الوديان بمياه الأمطار والثلوج.	– حتى امتلأت الأودية بمياه الأمطار والثلوج .
3. أخذني لإجراء بعض الفحوصات على ركبتي المجروحة .	– أخذني أبي لإجراء بعض الفحوص على ركبتي المجروحة .
4. الأرعد تقصف .	– الرعود تقصف .
5. يجب إحضار ست حَجَارَات .	– يجب إحضار ست أحجار.
6. إمرأات ورجال وطالبون ..	– نساء و رجال و طلاب .

نلاحظ من خلال الجدول ضعف تلميذ السّنة الرابعة في إيجاد صيغة الجمع ، لاسيما ما تعلّق منها بجموع التّكسير التي لا تخضع للقياس ، من قبيل : أودية ، ورعود ، وعصافير... وما إلى ذلك من أمثلة.

5- أخطاء التّذكير و التّأنيث :

تعدّ قضايا التّأنيث من القضايا الصّرفيّة التي يخطئ فيها تلاميذ السّنة الرّابعة ابتدائي، وإن كانت ليست بالحدّة التي عرفتها القضايا الصّرفيّة الأخرى، ولهذا رأينا تعزيز هذا العنصر بقضايا صرفيّة أخرى جاءت على ألسنة التّلاميذ أثناء محاورتنا لهم حول بعض الجمل البسيطة على النحو الآتي:

الخطأ	الصّواب
1. امتلأت بطنه .	– امتلأ بطنه. **فالبطن مذكّر وليس مؤنّث على حدّ اعتقادهم** .
2. آلمته رأسه من التّعب .	– آلمه رأسه من التّعب. **(الرأس مذكّر)** .
3. هذا البئر عميق .	– هذه البئر عميقة ﴿**وبِيرٍ مُعَطَّلَةٍ وَقَصْرٍ مَشِيدٍ**﴾ **سورة الحج، الآية 45**.
4. هذا أرنب .	– هذه أرنب. **لأن اللّفظة (الأرنب) مؤنّثة**.
5. الأمطار غزيرة والريح شديدٌ .	– الأمطار غزيرة والريح شديدة ، **(فالريح تؤنّث ولا تُذكّر)** .
6. كُسِر أحَدُ أسنانه .	– كُسِرت إحدى أسنانه . **(لأنّ السنّ مؤنّثة)**.
7. هذا العجوز سِنّه كَبيرٌ جدّاً .	– هذا العجوز سنُّه كبيرةٌ (أي متقدّم في العمر) **والسنّ مؤنّثة** .
8. أصيبَ فخذي الأيسر .	– أصيبتْ فَخِذي اليُسرى. **(لأن الفخذ مؤنّثة)** .
9. أحسّ بألمٍ في كتفي الأيسر .	– أحسّ بألم في كتفي اليسرى .
10. وقعت على الرّصيف فكاد ساقي يُكْسَرُ.	– وقعتُ على الرّصيف فكادت ساقي تُكْسَرُ **(لأن السّاق مؤنّثة)** .

نلاحظ أن لدى التّلاميذ خلط بين صيغ المذكّر والمؤنّث، ففي كثير من الأحيان يظنّ التّلميذ أنّ الكلمة مذكّر وهي في حقيقتها مؤنّث، وذلك لتأثّره باللّغة الأمّ، أو لأنّه تعوّد على تصوّره الذّهني للأشياء. وتجدر الإشارة أيضا إلى وجود أنواع أخرى من صيغ التّذكير والتّأنيث التي يغفل عنها التّلاميذ في هذا المستوى من تعليمهم ؛لأنّها تحتاج إمعان فكر، والطفل في هذه المرحلة لا يزال يستقبل دون بدل جهدٍ. ومن تلك القضايا الأخرى حول هذا الموضوع، قضيّة ما يجوز فيه التّذكير والتّأنيث وقضيّة ما يقال للمؤنّث وللمذكّر معاً:

أ – ما يجوز فيه التذكير والتأنيث :

- هذه ملح ← هذا ملح .
- هذه كأس ← هذا كأس.
- هذه طريق ← هذا طريق.
- هذه ذراع ← هذا ذراع.
- هذه عنق ← هذا عنق .

ب – ما يجوز فيه الوجهان (المذكر والمؤنث):

- رجل صبور ← امرأة صبور .
- رجل شكور ← امرأة شكور .
- رجل معطاء ← امرأة معطاء .[1]

6– أزمنة الفعل :

نوع الخطأ	الأمثلة	الصواب
1– تحديد زمن الفعل.	– تلتحق (فعل ماض). – تَرْفض (فعل ماض). – تَحَيَّرَ (فعل ماض). – أَكَلَ (فعل مضارع).	– تلتحق : فعل مضارع . – ترفض: فعل مضارع . – تَحَيَّرَ (فعل مضارع). – أَكَلَ (فعل ماض)
2– الخلط بين الأزمنة.	– تحمَّلْت (فعل أمر). – تَناول (فعل مضارع). – افتحي (فعل ماض).	– تحمَّلْتُ ← فعل ماض. – تناول ← فعل ماض. – افتحي ← فعل أمر.
3– الخلط بين الفعل والاسم .	– عَمَلٌ (فعل). – درسٌ (فعل). – ثغا (اسم). – صنعت (اسم). – مَرَضٌ (فعل).	– كل كلمة لا يرى فيها التلميذ " الـ " يعتبرها مباشرة فعلا دون أدنى تفكير؛ لأنه ربط الاسم " بالـ " .

(1) صحّح لغتك ، ناصر لوحيشي ، دار المجدد للنشر و التوزيع ، الجزائر ، دت ، ط4 ، ص 99 – 100 – 101 .

من خلال الجدول نلاحظ أنّ هناك أخطاء كثيرةً، ما كان يجب أن تحدث، لو فهم التّلميذ درسه جيّداً. فمن التّلاميذ من لا يفرّق بين الزّمن الماضي والمضارع والأمر، فربما لأنهم تلقّوا مفهوم الزّمن بالطريقة المعنوية، وهو مفهوم فلسفيّ وصعب، كان يجب أن يضبط بعلامات تدخل على الأصل، فتدلّ على الزّمن، ومن الأخطاء أيضا عدم تفريقهم بين الاسم والفعل وذلك لكون التّلميذ يربط الاسم "بألْ" التعريف، وإن لم يجدها اعتقد أنّ الكلمة فعلاً دون تفكيرٍ.

فلو حدّد للتّلميذ العلامات التي تدلّ على الفعل، بشكل مبسّط ودقيق وكذلك علامات الاسم لما وقع هذا الخلط الخطير.

7- تصنيف الفعل الصّحيح :

نوع الخطأ	الأمثلة مع الصواب
– عدم إتقان التلاميذ التصريف .	– هُمْ حَلَّقُونَ ← هُمْ حَلَّقُوا . – هُمَا حَلَّقتان ← هُمَا حَلَّقتا (**المثنى المؤنث**) .
– عدم مطابقة الفعل لفاعله .	– أنتن تستقبلون الأبطال بالزغاريد ← أنتن تستقبلن . – التلاميذ ينزل إلى الشوارع.← التلاميذ ينزلون .

يعود سبب هذه الأخطاء التي يقع فيها التّلاميذ – في اعتقادنا – إلى الطريقة التي تقدّم بها دروس التّصريف، فهي تلزمهم بحفظ التّصاريف، دون معرفة كيفيّة التّصريف، خاصّة وأنّ هناك الكثير من الأمور المتداخلة في الوقت ذاته، كأزمنة الفعل والضمائر، والصّحيح والمعتل، وهذا يعني وجود أكثر من صعوبة في درس واحد، والخطأ الشّائع في هذه الأمثلة المذكورة، هو عدم مطابقة الفعل لفاعله، وهذا ما يدلّ على أنّ التّلاميذ لم يمتلكوا أيّ حسّ لغويّ، ينبّههم للخطأ، وهذا لافتقارهم للقواعد الأساسيّة لمادّة الصّرف، وعدم إلمامهم بالقواعد الخاصّة بهذا الباب .

8- تصريف الفعل المعتلّ :

نوع الخطأ	أمثلة من الأخطاء
– عدم التمييز بين الفعل الصحيح والفعل المعتل.	– أكل معتل الأوّل . – سأل معتلّ الوسط .

من خلال حديثنا مع بعض المعلّمين حول فهم التّلميذ في السّنة الرّابعة لدرس الفعل الصّحيح والمعتلّ، وقفنا على بعض الأسباب حول استغلاق فهم المعتلّ. من بينها: طريقة شرح الدّرس وتقديمه، فهو يُقدّم بكثيرٍ من الشّروح الشّفهيّة. أمّا السبورة فتكون فقط لكتابة الأفعال، وتصنيفها، فيتعرّف التّلاميذ على الفعل المعتلّ والصّحيح فقط من خلال حالتهما السّكونيّة أمّا إذا تصرّف التبس عليهم الأمر، وربّما يعود الأمر كذلك إلى غموض القاعدة المصاغة التي يكلّف التّلاميذ بحفظها، دون أن يزوّدوا بعلامات تجعلهم يفرّقون بها بين الصّحيح والمعتلّ، واللاّزم والمتعدّي، من غير الحاجة إلى الشّروح الفلسفيّة، التي تزيد الأمر تعقيداً.

إنّ هذه الأمثلة التي استقيناها من خلال زيارتنا الميدانيّة لبعض المدارس الابتدائيّة لا تعبّر عن جلّ الأخطاء الصّرفيّة الشّائعة التي يقع فيها التّلاميذ، بل ما تيسّر لنا الاطلاع عليه في هذه المرحلة من بحثنا، وهناك الكثير من الأخطاء التي يمكن الوقوف عليها لو اتّسع لنا مجال البحث.

رابعا - تحليل الاستبيان:

رأينا أن ندعّم الفصل التطبيقيّ بتحليل استبيانٍ حول الأخطاء الصّرفيّة الشّائعة في المدرسة الابتدائية لدى متعلّمي الصّف الرابع ابتدائي، فكان اتّجاهنا نحو معلّمي اللّغة العربيّة في الابتدائيّات المختارة، والّتي سمح لنا مديروها بإجراء البحث الميداني فيها. فقد تمّ توزيع عشرين استبيانا على كلّ المعلّمين المعنيّين، ولم يسلم من الاستبيان حتى مفتّش الموادّ الذي صادفناه في إحدى المدارس، والذي لم يدّخر جهداً في مساعدتنا وتزويدنا بمعلومات مهمّة حول الموضوع، وممّا تمّ التوصّل إليه أثناء مناقشاتنا مع المعلّمين والمعلّمات أنّه لا فرق بين مناهج وبرامج دروس القواعد التي تُعطى للتّلاميذ، سواء في المناطق الحضرية أو في البادية. وحتى المعلّمين، فقد نجد معلّما يقطن بالمدينة ويدرّس في الريف.

أمّا عن المستوى التّحصيلي للتّلاميذ فقد أكّد أحد المعلّمين أنّه أثناء تدريسه في المناطق النائية وجد إقبال التلاميذ وشغفهم على الدراسة، ويبقى على الأولياء القيام بدورهم في مساعدة أبنائهم في دراستهم، وتوفير الوسائل المادّية والمعنوية لهم حتى يتمكّنوا من النّجاح في تعليمهم.

أمّا عن نتائج الاستبيان فقد جاءت على النحو الآتي :

1- السؤال الأول : ما رأيكم في تدريس القواعد في المدرسة الابتدائيّة ؟

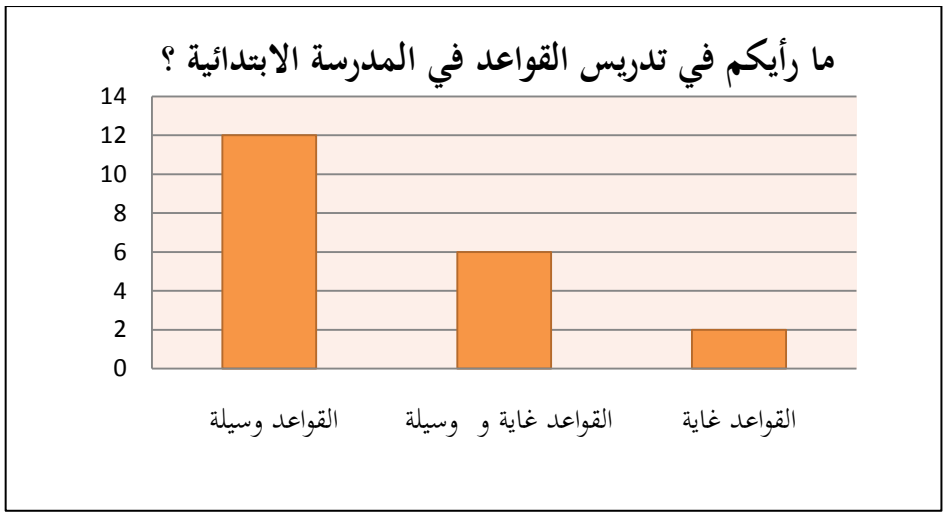
أ- غاية .

ب - وسيلة .

ج - غاية و وسيلة .

إنّ النّسبة الكبيرة من المعلّمين تؤكّد وتعي أن القواعد وسيلة لصيانة اللّغة وضبط الكلام وصحّة النّطق والكتابة، بينما توجد نسبة أخرى من المعلّمين ترى أنّ القواعد غاية ووسيلة معا، والرأي الجامع غالباً ما يكون لدى أصحابه غموض أو قصور في فهم القضية المعروضة عليهم . بينما نجد الرأي الثالث القائل بكون القواعد غاية في حدّ ذاتها .

★ إنّ تدريس القواعد النّحوية والصّرفية ليس غاية في حدّ ذاته، وإنما هو وسيلة لإكساب المتعلّم مهارات لغوية تمكّنه من التّخاطب وتنمية رصيده اللّغويّ.



2- السؤال الثاني : ما رأيكم في تدريس مادة الصّرف إلى جانب مادة النّحو في الصف الرّابع ابتدائيّ هل هو ؟

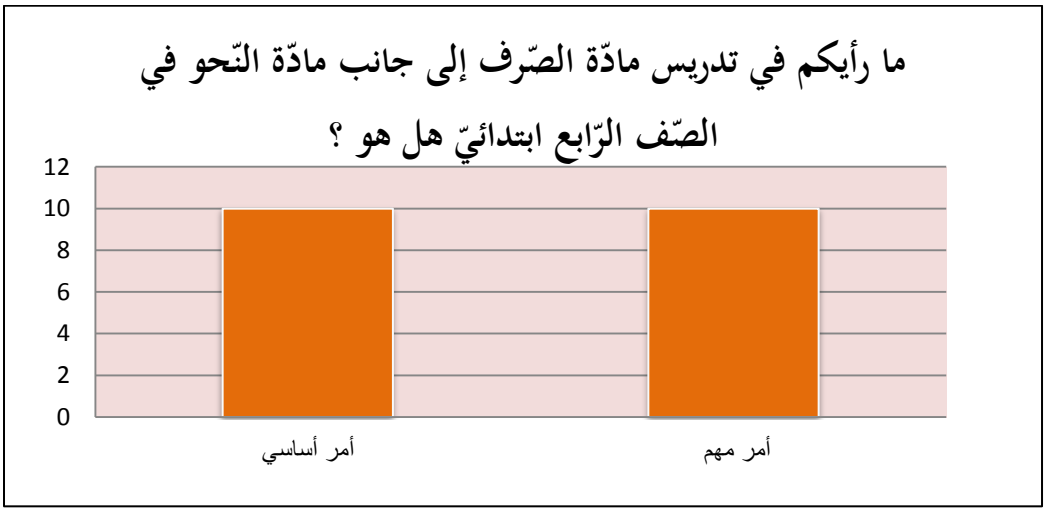
أ – أمر أساسيّ .

ب – أمر مهمّ .

ج – أمر ثانويّ .

انقسم المستجوبون عن هذا السؤال إلى فريقين لا ثالث لهما. حيث جاءت النتائج متساوية بين من قال أنّ الصّرف مادّة أساسيّة في الصّف الرّابع ابتدائي، وبين من قال أنّها أمرٌ مهمّ.

والمختصّون في تعليميّة اللّغات بشكل عام يعتبرون مادة الصّرف جزءًا أساسيًّا في إكساب السّليقة، ولكن بعيداً عن القواعد النّظريّة الدّاعية إلى حفظ القاعدة عن ظهر قلبٍ دون إدراكٍ صحيحٍ لتطبيقها.



3- السؤال الثالث : ما رأيكم في مضامين نشاط الصّرف مقارنة مع الحصص المخصّصة لها هل هي ؟

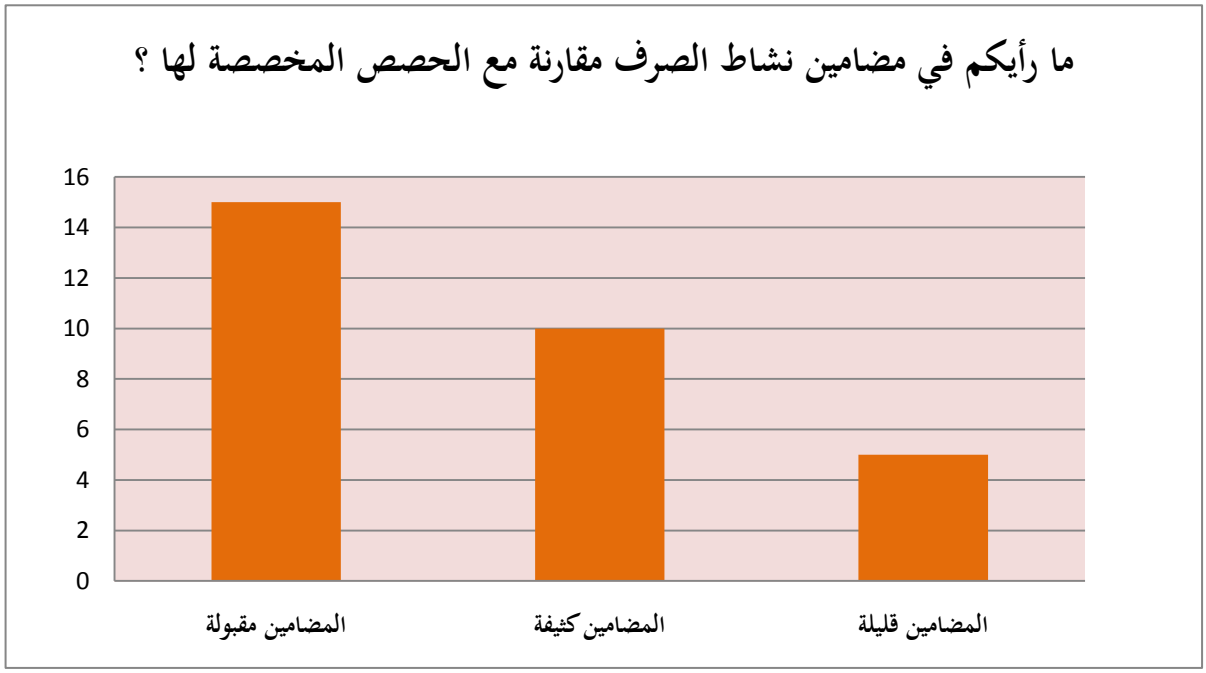
أ – قليلة .

ب– كثيفة .

ج – مقبولة .

جاءت النّتائج كما يلي :

يرى معظم المعلّمون أنّ مضامين مادّة الصّرف في الصفّ الرّابع ابتدائي مقبولة إلى حدّ كبير ومناسبة لفهم التّلميذ وإدراكه. بينما ترى مجموعة لا بأس بها من المعلّمين أنّ المضامين كثيفة. وفي حوارنا مع إحدى المعلّمات أكّدت أنّ الموادّ الدّراسية كلّها كثيفة بالنّسبة لقدرات التّلاميذ. فكلّ مادّة تحوي برنامجاً ضخماً على التّلميذ استيعابه وعلى المعلّم شرحه وإيصاله. في حين نجد فئة قليلة من المعلّمين التي ترى أنّ مضامين الصّرف قليلة، وهي الفئة المتفائلة التي تبغي الارتقاء بتلاميذها. في حين ذكر مفتّش المواد أنّ مضامين نشاط القواعد بصفةٍ عامّة وبقيّة أنشطة اللّغة العربيّة عموماً كثيفة مقارنة مع الحجم السّاعي المخصص لها.



4 – السّؤال الرّابع : حسب تجربتكم في ميدان التّدريس، هل يستوعب تلميذ السّنة الرّابعة ابتدائي ما يقدّم لم من دروس في مادّة الصّرف ؟

أ – نعم .

ب – لا .

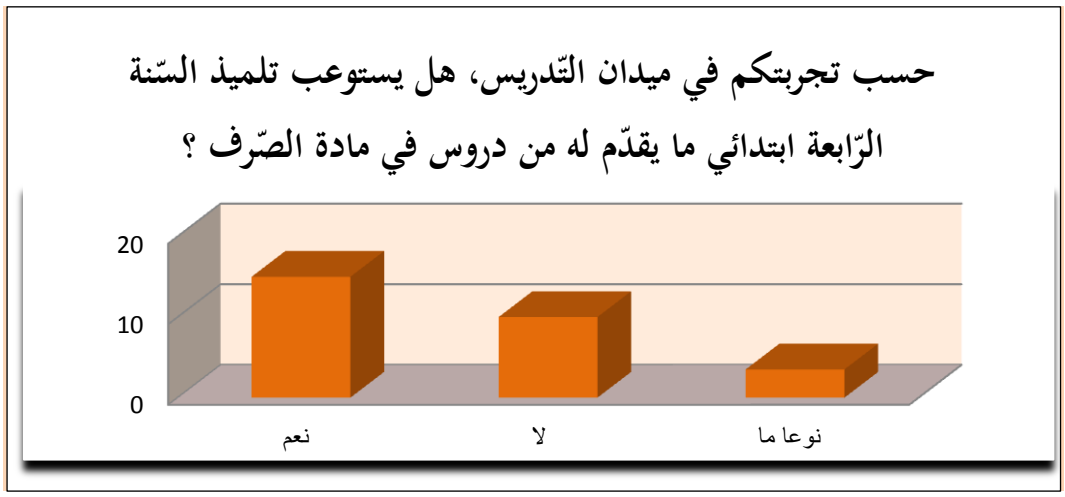
ج – نوعا ما .

و كانت النّتيجة كالآتي :

نسبة كبيرة من المعلّمين تقرّ أنّ التّلميذ في مقدوره أن يستوعب كلّ ما يقدّم له إذا ركّز انتباهه وتابع مع المعلّم في القسم، وأجرى التّطبيقات بشكلٍ جيّدٍ. في حين رأت فئة أخرى أنّ التّلاميذ لا يستوعبون بالدرجة نفسها، لذلك كانت إجاباتهم بالنّفي، وباقي العيّنة أجابت أنّ البعض لا يستوعب كلّ ما يقال له بل يعتمد على الحفظ الأصمّ. وقدّمت كلّ فئة تعليلا لسبب اختيارها للإجابة.

ونبدأ من العينة الأخيرة التي كانت إجاباتها "نوعا ما" بتفاوت قدرات التّلاميذ التي تتابع بانتظام كلّ ما يقوله المعلّم، وهناك الفئة الغافلة والمتوسطّة التي تخلط الجدّ بالهزل، وتحتاج وقتاً لفهم الدّروس.

أمّا الفئة الثّانية التي قالت أنّ التّلميذ يستوعب كلّ ما يقدّم له من مادّة؛ باعتباره صفحة بيضاء يكتب عليها المعلّم ما يشاء .



أمّا الّذين قالوا أنّ التّلميذ لا يستوعب دروس الصّرف فأرجعوا سبب الأمر إلى مجموعةٍ من الأسباب منها :

1. قلّة الحجم السّاعي وكثافة البرنامج .
2. مادّة الصّرف تحتاج إلى انتباهٍ شديدٍ وتفكيرٍ منطقيٍّ، وهذا ما يفتقر إليه التّلميذ في الصّف الرّابع ابتدائي.
3. طبيعة المادّة وقلّة النّماذج الصّرفيّة، وقلّة الأمثلة.
4. يتجاوب التّلاميذ مع المعلّم أثناء الحصّة، لكن مع مرور الوقت تنسى القاعدة لعدم مداولة التّلميذ التّطبيق عليها.
5. التّحضير المنزليّ، وعدم مساعدة الأولياء لأبنائهم.

وعموما تبقى هذه الآراء والاستنتاجات تعبّر عن رأي أصحابها، وهي مبرّرات نابعة من عمق تجربتهم مع تلاميذهم .

5- السّؤال الخامس : إذا أتيحت لك فرصة حذف موضوع من برنامج الصّرف للصّف الرّابع ابتدائي لصعوبته واستثقاله على التلاميذ فأيّها تختار لحذفه ؟

كان هذا السّؤال مثيراً جدّاً لكلّ من قرأه وأثار ابتسامات عريضة على وجوه المعلّمين، حتى أنّ إحدى المعلّمات قالت مبتسمة احذفي كلّ البرامج، لكنّ الأمر كان مجرّد مزحة. لقد شارك الكلّ في الإجابة عن هذا السّؤال، وإن كان بعضهم متحرّجا من حذف أيّ موضوع بحجّة أنّه ينبغي إضافة موضوعات أخرى وليس حذف بعضها.

ورغم ذلك تفاوتت التّعليقات على السؤال فكانت كما يلي:

1. حذف الفعل المعتلّ: لأنّه يحدث خلطاً لدى التّلاميذ بين الصّحيح والمعتلّ، خاصّة وأنّ المعتلّ تارة يكون معتلّ الأول أو الوسط أو الآخر وهو ما يشكّل لبساً لدى المتعلّمين.

2. حذف درس التّحويل من الفعل الثّلاثي المزيد إلى المصدر،وذلك حتّى يتقن التّلميذ في هذه السّنة درس المصدر من الثّلاثي، وفي السّنة التي تليها يمكن أن نضيف درس المزيد.

3. حذف درس التّحويل من المبني للمعلوم إلى المبني للمجهول سواء بالنسبة للفعل المضارع أو الماضي، لأنّه سيتكرر في السّنوات المقبلة.

★ هذه بعض المقترحات من الدّروس التي رأى المعلّمون أنّه يمكن حذفها وعدم إثقال كاهل التّلاميذ بها. في حين يرى البعض الآخر أنّه لا ينبغي حذف أيّ درسٍ من دروس الصّرف؛ لأنّها مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بدروس النّحو، وأنّ المشكلة ليست في الحذف بقدر ما هي مشكلة تخطيط، وبحسب العيّنة المختارة يمكن إرجاع أسباب حذف بعض موضوعات مادّة الصّرف في الصّف الرّابع ابتدائي إلى ما يلي:

1. قلّة استعمال الموضوع .

2. طريقة معالجة الموضوع في الكتاب المدرسي، قد تبدو سطحيّة أكثر من اللاّزم.

3. اعتقاد المعلّم أنّ المواضيع المقترح حذفها فوق مدارك التّلاميذ في هذا السّن المبكر، وأنّه يمكن تعلّمها في المراحل التّعليمية المقبلة. وأنّ الفائدة ليست بالكثرة ولكن بفهم القلّة من الدّروس.

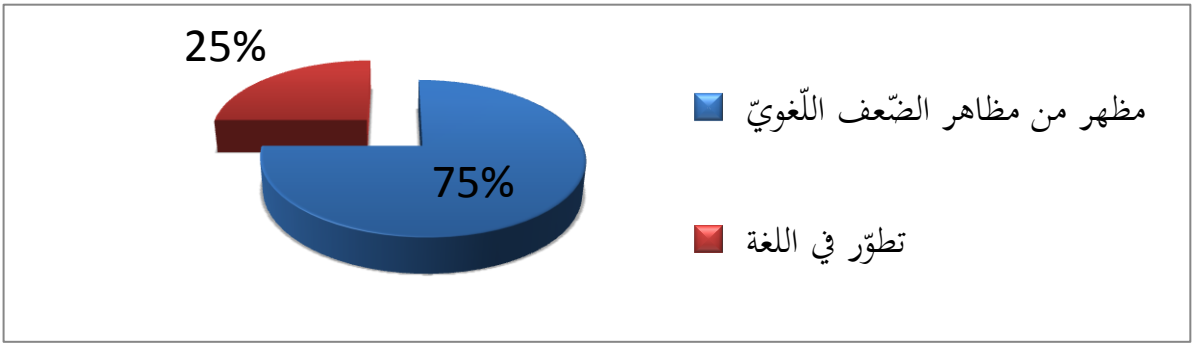
ولا شكّ أنّ هذا الجانب من الاستبيان يتطلّب جهوداً كبرى لبحثه، وإنّما أردنا فقط أخذ بعض العيّنات حول الموضوع .

6- السّؤال السّادس : ما رأيكم في شيوع الأخطاء اللّغوية ؟

أ- مظهر من مظاهر تطوّر اللّغة العربيّة .

ب- مظهر من مظاهر الضّعف اللّغويّ .

أجمع المعلّمون على أنّ شيوع الأخطاء اللّغوية مظهر من مظاهر الضّعف اللّغوي. وخاصّة إذا تكرّر الخطأ حتى يصير عاديّا لا تحس به الأذن، في حين يرى القلّة أنّ اللّغة العربيّة تتطوّر بمرور الزّمن، وأنّها وعاء يحوي كلّ جديد ومتغيّر. ونسي هؤلاء أنّ قبول الخطأ في لغتنا يعني الإنقاص من قيمتها، وأنّ الوعاء الّذي يحوي الصّحيح والخاطئ لابدّ أنّ يصدأ .

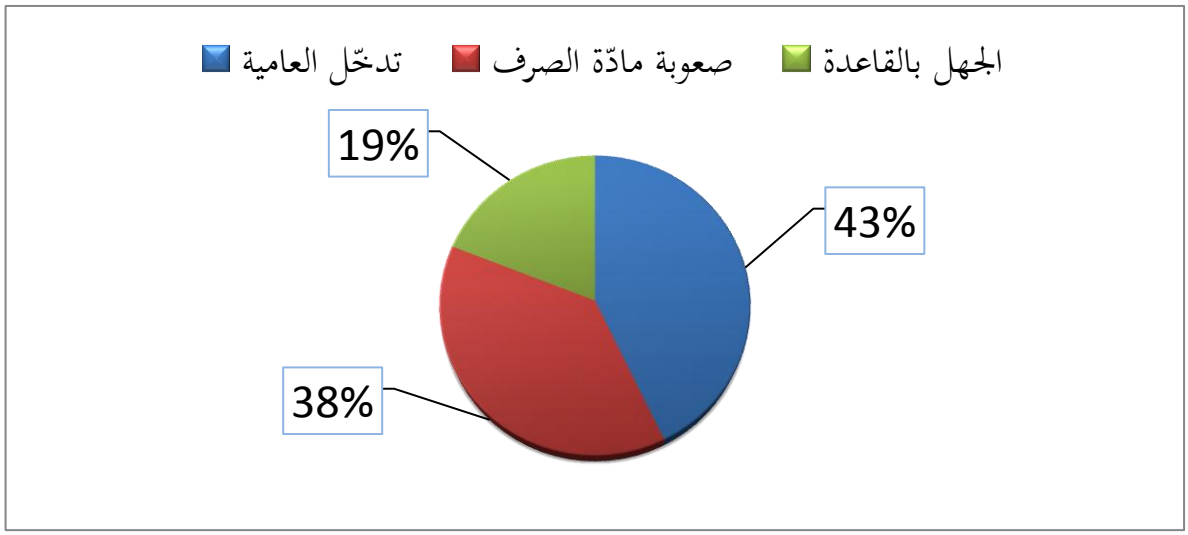


7- السّؤال السّابع : في رأيكم ما هي أهمّ أسباب شيوع الأخطاء الصّرفيّة في الصّف الرّابع ابتدائي ؟

أ – صعوبة مادّة الصرف .

ب – الجهل بالقاعدة الصّرفية .

ج – تدخّل العامية في اللّغة الفصحى .



تفاوتت أجوبة المستجوبين في هذا السؤال؛ إذ يرى معظمهم أنّ تدخّل العامّية في اللّغة العربية من أهمّ أسباب وقوع الأخطاء الصّرفية، لأنّ التلميذ في هذه المرحلة لم يستقم لسانه بعد، ويرى البعض الآخر أنّ صعوبة المادّة عامل آخر من عوامل الوقوع في الأخطاء الصّرفية؛ إذ لا يوجد - أصلا - منهاج خاص بالصّرف، ولا تعطى للتلميذ قاعدة صرفيّة محضة. بل كلّ ما يقال له "حوّل" أو "التحويل" وتوضع أمامها كلمة " أصرّف ".

أمّا الفئة الباقية من المعلّمين فترى أنّ الجهل بالقاعدة هو سبب شيوع الأخطاء.

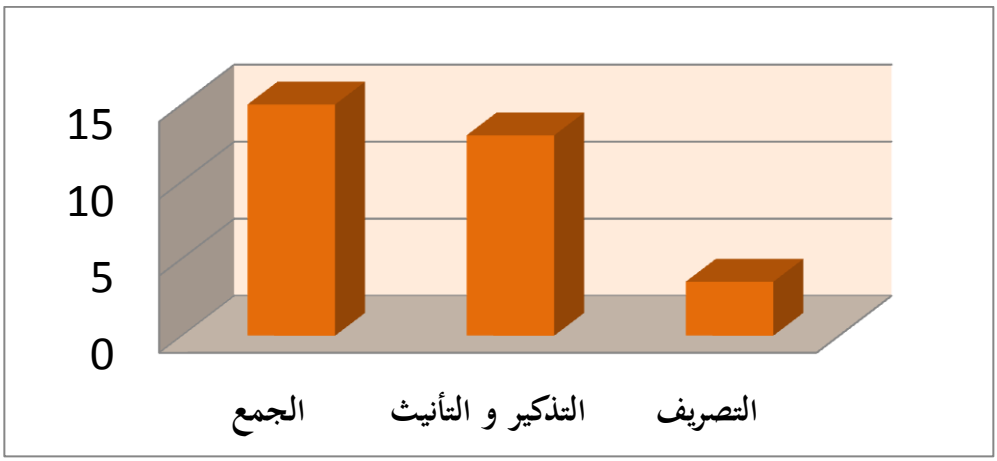
8 – السؤال الثامن : ما أكثر الأخطاء الصرفية شيوعا ؟

أ– أخطاء الجمع .

ب – أخطاء التّذكير و التّأنيث .

ج – أخطاء التّصريف .

تكاد النتائج تتساوى حول هذا السؤال. فالمعلّمون يكادون يجمعون على أنّ الأخطاء الصّرفيّة الشّائعة تمسّ كلّ الجوانب المذكورة في السؤال. فالتلميذ يخطئ بكثرة في الجمع والسبب في ذلك عائد إلى تأثّره بلغته الأصلية .



كما أن أخطاء التذكير والتأنيث تأخذ حيّزاً كبيراً كذلك. وهنا كذلك تدخّل لغة المنشأ حسب رأي أحد المعلّمين المنحدرين من منطقة "جبالة ". فقد قال أنّ التلاميذ هناك ينادون المذكر بصيغة المؤنث والمؤنث بصيغة المذكر. فهم يقولون للفتاة "أنتَ".

كذلك الخطأ في التصريف، فقد شغل حيّزاً كبيراً في تعابير التلاميذ الكتابية، وخاصّة الأفعال المعتلّة من الماضي إلى المضارع.

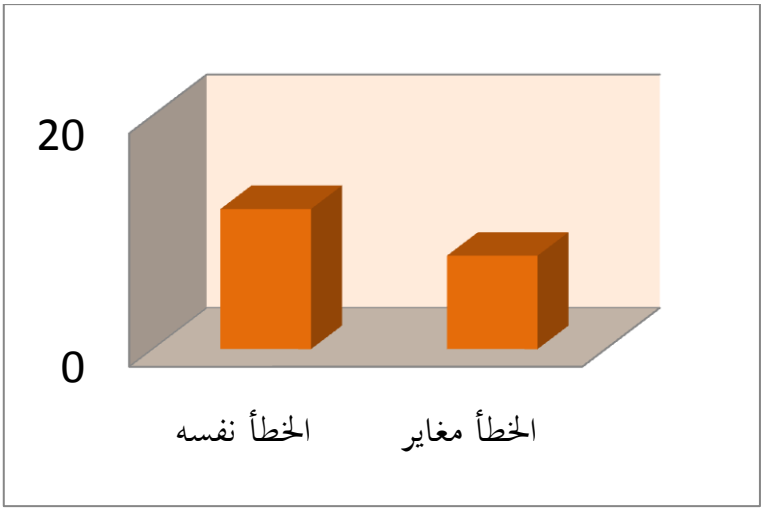
9 – السّؤال التّاسع : هل يتكرّر الخطأ الصّرفيّ مع التّلميذ ؟

أ – الخطأ نفسه .

ب – خطأ مغاير .

جاءت معظم الإجابات دالّة على أنّ الخطأ نفسه يتكرر مع التلميذ عدّة مرات، أمّا باقي العيّنة فاختارت الجواب الثّاني "خطأ مغاير"، ولكلٍّ أسبابه في اختيار إجابته.

فالذين رأوا أن الخطأ نفسه يتكرّر مع التلميذ ، فقد بنوا حكمهم على أساس أنّ درس الصّرف في السّنة الرابعة ابتدائي لا يقدّم بالطّريقة نفسها التي يقدّم بها درس النّحو ، ولا توجد قاعدة يعود إليها التّلميذ كلّما أخطأ، بل يصحّح له الخطأ هكذا شفهيّاً دون تفسيرٍ كتابيٍّ واضحٍ .



أمّا من رأى أنّ التلميذ قد يقع في خطأ مغاير فردّ السبب إلى كثرة دروس الصّرف، وعدم استيعاب التلاميذ لها، لذلك فهم ينتقلون من خطأ إلى آخر باستمرار .

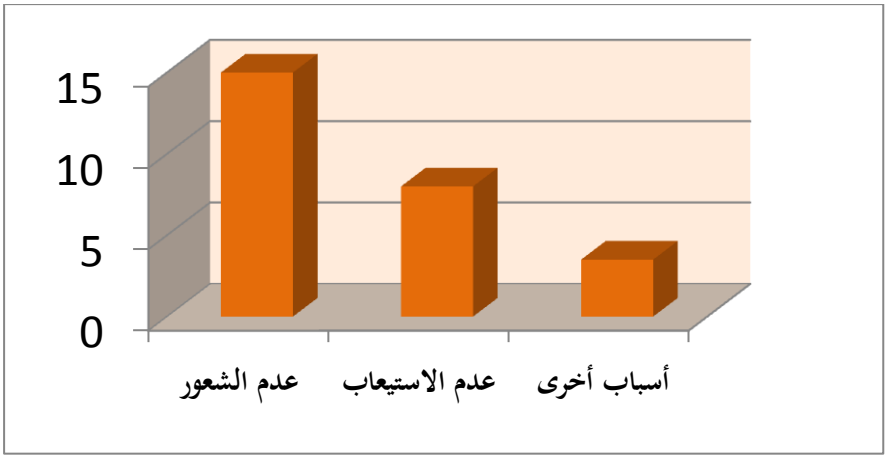
10 – السؤال العاشر : لماذا في رأيكم يتكرّر الخطأ الصّرفيّ مع التلميذ ؟

أ – عدم استيعاب هذا الخطأ .

ب – عدم شعور التلميذ بهذا الخطأ .

ج – أسباب أخرى أُذكرها ؟

اختار غالبية المعلّمين السبب الأوّل والمتمثل في عدم استيعاب التّلميذ للخطأ الذي يقع فيه كإجابة عن سؤالنا، وذلك لعدم امتلاك التّلاميذ لمهارات موضوعات الصرف المقرّرة عليهم، وعدم الشّعور بالشّيء يعني عدم معرفة كنهه كما جاء على لسان أحد المعلّمين، لأنّه لو كان التلميذ يشعر بأنّه وقع في الخطأ لاسترجع وصحّح خطأه، لكنّه مضى فيه دون إحساس أو شعور.



واتجه اختيار البعض إلى أنّ التّلميذ لم يستوعب هذا الخطأ الذي وقع فيه رغم شرح المعلم وتصحيحه له، لذلك فهو يكرّره في كلّ مرّة .

أمّا من كان له رأي آخر، فقد أوعز الأمر إلى ضعف الخلفيّة المعرفية لدى التلاميذ في مادّة الصّرف، وعدم مقدرتهم على فهم موضوعاته .

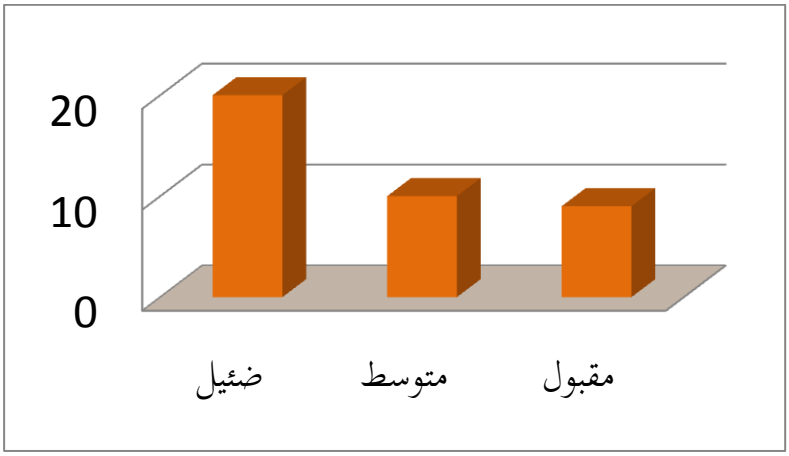
11 – السؤال الحادي عشر : هل ترون أنّ عدد التّمارين المبرمجة لكلّ درسٍ صرفيٍّ في كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة ابتدائيّ ؟

أ – مقبول.

ب – متوسّط .

ج – ضئيل .

اتّفق الجميع على أنّ عدد التّمارين المبرمجة في مادّة الصّرف ضئيل جدّاً. حيث لا يتعدّى عددها التمرينين (2) في كلّ حصّةٍ، وهي نسبةٌ قليلةٌ لأنّ حقل تعليميّة اللّغات يلحّ على الإكثار من التّمارين لأنّ اكتساب اللّغة لا يتمّ إلاّ عن طريق الممارسة المكثفة .



12 – السؤال الثاني عشر : كيف تستغلّون حصّة الاستدراك ؟

لم تحدّد لهذا السؤال إجابات اختياريّة، بل ترك مفتوحاً لمعرفة طريقة استغلال المعلّم لهذه الحصّة التي برمجتها وزارة التربية خصّيصا لمعالجة ضعف التلاميذ في الجانب الذي يراه المعلّم؛ حيث تُبسط طريقة الشّرح وتعزّز بتمارين إضافيّة، وبالتّالي يتمّ مساعدة الفئة التي عسر عليها فهم الدّرس لتواكب زملاءها.

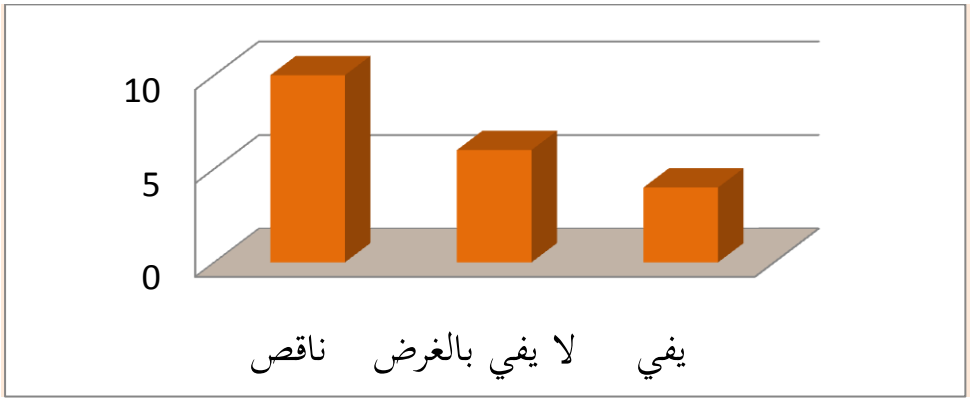
لقد أثبت واقع الدّراسة أنّ جلّ المعلّمين يقومون باستغلال الحصّة بهذه الطريقة، تمارين القواعد كما جاء في إجابات المعلّمين تأخذ حصّة الأسد من هذه الحصّة؛ حيث يتمّ شرح درس القواعد، وتخصيص وقتٍ للإعراب والتّحويل .

13– السؤال الثالث عشر: أترون بأنّ ما ألّف في الأخطاء الشائعة يفي بالغرض، ويمكن أن يسهم في الحدّ منها ؟

أ – يفي بالغرض .

ب – لا يفي بالغرض .

ج – ناقص .



يرى أغلب المعلّمين المستجوبين بأنّ ما ألّف في الأخطاء الشائعة غير كافٍ ويكتنفه النقص، وذلك للأسباب التالية:

★ نقص الإقبال على مطالعتها .

★ عدم مواكبتها العصر فلكلّ عصرٍ أخطاؤه الخاصّة به.

★ علّل المستجوبون مؤلّفات الأخطاء الشّائعة بأنها لا تف بالغرض أو أنّها كانت ناقصة ، فيعود ذلك في نظرهم إلى أنّ هذه المؤلّفات قد بقيت حبيسة لدى المختصّين، ولم تصل إلى المعنيين المباشرين من جهة، وأنّ البحث عن الأسباب الحقيقيّة للظّاهرة قد تجاهلها كثيرٌ من المصحّحين من ناحية أخرى .

★ كما ذكر آخرون أنّ الخطأ يمارس حيث يجب أن ينعَدِمَ، كحجرات الدّراسة، ولم يصاحبه تصحيح فوريّ قبل استفحاله .

★إنّ اللغة تتطلّب العمل المتواصل وليس الحماس الظرفي، ولا بدّ أن تتضافر كل الجهود للقضاء على الأخطاء اللغويّة.

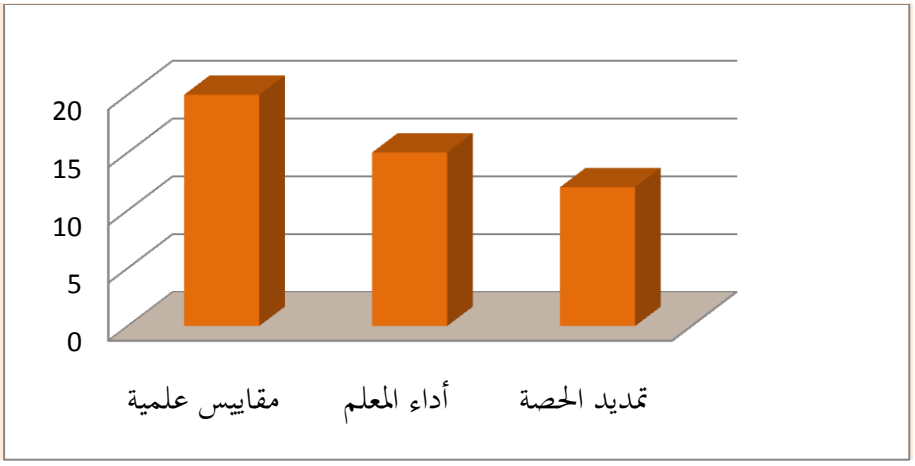
14 – السؤال الرابع عشر : ماذا تقترحون لمعالجة ضعف التلاميذ و انتشار الأخطاء الصّرفية في المدرسة الابتدائية ؟

أ – تمديد حصّة التّمارين التّطبيقيّة .

ب – العناية بتكوين المدرّسين و توجيههم .

ج – مراعاة مقاييس علميّة دقيقة في إعداد التّطبيقات الصّرفيّة.

وقد جاءت النّتائج كما يلي :



تقاربت أجوبة المعلّمين حول الحلول، و كأنّهم رأوا أنّ الاقتراحات الثّلاثة تناسب أن تكون حلولاً لمشكلة الأخطاء ، فالفئة الأولى ترى أنّه لمعالجة الأخطاء لا بد من مراعاة مقاييس علميّة دقيقة في إعداد التّطبيقات الصّرفيّة الواردة في كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة ابتدائيّ، وذلك لترسيخ الظواهر الصّرفيّة التي يتمّ تقديمها في كلّ حصّةٍ.

أمّا من رأى ضرورة تمديد حصّة التطبيقات فلأنّ حصّة التّطبيق غير كافية لإنجاز التمارين، وفهمها في آن واحد، إذ لا بد أن تعزّز بالشّرح و التّنبيه عند كلّ خطأٍ.

كما ترى نسبة معتبرة ، والتي احتلّت الصّفّ الثاني من حيث التّرتيب، أنّ معالجة ضعف التلاميذ في مادّة الصرف يتمّ بشكلٍ رئيسيٍّ من خلال حسن أداء المعلّم لمادّته، وذلك من خلال إعداد مذكّرته والتّخطيط الجيّد والمسبق لكلّ خطوات الدّرس، ووضع احتمالات لكلّ خطأ قد يقع فيه التلميذ، ووضع

خطّةٍ ناجحةٍ لتصحيحه. إذ لا يكفي وضع خطّ أحمر تحت الخطأ دون علاجه، فالعمل الارتجاليّ لا يقود إلى نتائج محدّدة ولا يحقّق أهدافاً بعينها.

أمّا اقتراحات المعلّمين للتغلّب على الخطأ الشائع فقد تركّزت على ثلاثة محاور هي: الإعلام والتربية والتّكوين، والسّياسة العامّة،كما ينصح المدرّسون بتنظيم ملتقيات موسميّة، وإعداد برامج تعنى بالمسألة في وسائل الإعلام، وإعداد مصحّحين لغويّين متخصّصين. والتّشديد في محاسبة الطّلاب والمتعلّمين على أخطائهم في كلّ مجالات اللّغة.

المبحث الثاني: البرنامج العلاجيّ المقترح:

إنّ وصف الأخطاء الشّائعة وتحليلها لا يكفي للقضاء عليها أو حتى تجنّبها، بل لا بدّ من ابتكار الوسائل والطرائق في عمليّة التّدريس للتغلّب على هذه المشكلة، وبشكل خاصّ في المرحلة الابتدائيّة. وأثناء اطّلاعنا على بعض المصادر والمراجع الخاصّة بموضوع البحث، عثرنا على دراسة حديثة موسومة:"الأخطاء الشّائعة النّحويّة والصّرفيّة والإملائيّة" لفهد خليل زايد، عرضت هذه الدّراسة برنامجًا موسّعًا لعلاج معضلة الأخطاء الشّائعة. فرأينا أن نأخذ فكرة البرنامج التي وردت عند صاحبها بشكل أوسع يشمل كلّ مستويات اللّغة العربيّة، وجميع المراحل الدراسيّة، ونسقطها على بحثنا لزيادة الفائدة.

أمّا استراتيجية البرنامج فهي"التعلّم التعاونيّ"، حيث يقوم بمعالجة الضعف بطريقة يشارك فيها جميع التّلاميذ بفاعليّةٍ واندماجٍ تامّين. والتعلّم التعاونيّ قائم على توزيع الأدوار بين التّلاميذ، وتحديد دور المعلّم ضمن هذه الاستراتيجيّة، التي تسعى إلى تمكين التّلميذ من مهاراتٍ وفنونٍ تساهم بالسّيطرة على الأخطاء والصّعوبات المتعاقبة. فالتّعلم التعاوني هو: إستراتيجية تدريس ناجحة يتمّ فيها استخدام المجموعات الصّغيرة. وتضمّ كلّ مجموعة طلابا ذوي مستويات مختلفة في القدرات يمارسون أنشطة تعلّم متنوعة، لتحسين فهم الموضوع المراد دراسته وكلّ طالب عليه مساعدة زملائه في المجموعة على التعلّم في

جوّ من الإنجاز والمتعة والتّحصيل أثناء التعلّم[1]. وتتميّز هذه الاستراتيجية بإتاحة الفرصة للطالب لطرح الأسئلة والتّعبير عن رأيه والاستفادة من الأخطاء التي يقع فيها، وتتحسّن نوعية تفكيره ويكتسب العديد من مهارات اللّغة العربيّة، وقد ثبتت فاعلية هذه الاستراتيجيّة في التّحصيل وفي تعديل إتّجاهات الدارسين وتنمية الأنماط المختلفة من التّفكير، كالتّفكير الإبتكاري والتّفكير الناقد وكذلك في علاج صعوبات التّعلم[2].

❖ مكوّنات البرنامج:

يتكون البرنامج من الأهداف التي يُتوقع أن يحققها:

– إكساب المعلّمين بعض جوانب المعرفة النّظرية التي يقوم عليها التعلّم التعاونيّ، وهي المبادئ الرئيسة الثلاث: الاعتماد المتبادل الإيجابي، والمسؤوليّة الفرديّة، والمهارات الاجتماعيّة.

– رفع كفاية المعلّمين على تحديد مهمّات التخطيط للتعلّم التعاونيّ، وتنمية قدراتهم على تنفيذ إجراءات هذا البرنامج.

(1) ينظر: معايير استخدام التّقنية في تعلّيم اللّغة العربيّة للناطقين بغيرها، دراسة وصفيّة، صالح عيّاد حميد الحجّوري، أبحاث المؤتمر الدّولي الثّاني للّغة العربيّة ومواكبة العصر، المحور الرابع، القسم الأوّل، مطابع الجامعة الإسلاميّة، وزارة التعلّيم العالي، المملكة العربيّة السعودية، 2015، ص 346.

(2) ينظر: فعاليّة استخدام استراتيجية التعلّم التّعاوني على تحصيل تلاميذ المرحلة الابتدائيّة، عبد الرحمان مديحة، مجلة كليّة التّربية، جامعة أسيوط، العدد 9، المجلد الثاني، د.ت، ص 95.

– رفع مستوى أداء التّلاميذ في المعرفة النّظرية بقواعد الكتابة الصّرفية التي يشيع فيها الخطأ كمدخل للمعالجة.

– توفير فرصٍ تدريبيّةٍ للتّلاميذ في استخدام استراتيجيّة التعلّم التعاونيّ والاستفادة من الأقران.

– تحرير التّلاميذ من صعوبات الكتابة الصّرفيّة.

وتكمن مسوّغات التعلّم التعاونيّ في كونه أحد تقنيات التّدريس التي جاءت بها الحركة التّربويّة المعاصرة، والتي أثبتت البحوث والدّراسات أثرها الإيجابيّ في التّحصيل الدّراسيّ للتّلاميذ ومساهمتها في بناء أدواتٍ اجتماعيّةٍ سويّةٍ عندهم، كما تكسبهم مهارات العمل الجماعيّ ذات الأثر الكبير في حياتهم اليوم ومستقبلا.

وتتمثل الفئةُ المستهدفةُ من هذا البرنامج العلاجي في:

– معلّمي اللّغة العربيّة الذين يدرّسون في المدارس الابتدائيّة.

– تلاميذ الطّور الثاني من التّعليم الابتدائي (الرّابعة والخامسة ابتدائي).

والوقت المخصّص لتنفيذ البرنامج هو السّنة الدّراسية بأكملها، بل منذ بدء أوّل درس في القواعد الصّرفيّة. كما يمكن استغلال حصّة الاستدراك لإنجاز البرنامج، وإجراء التّقويم للتّلاميذ يكون بتطبيق الاختبار التحصيلي في نهاية العام الدّراسي.

ويقوم التعلّم التعاونيّ على تقسيم التّلاميذ إلى مجموعات صغيرة متجانسة، تعمل معا من أجل تحقيق هدفٍ أو أهداف تعلّمهم الصّفّي.

إنّ هذا المفهوم ليس بجديد على المربّين والمعلّمين، ذلك أنّهم من وقت لآخر يستخدمون التعلّم الزّمريّ كواحدٍ من نشاطاتهم التّعليميّة المختلفة، والمشكلة التي كانت تبرز باستمرار في هذا الأسلوب هي اعتماد أعضاء المجموعة على تلميذ أو تلميذين ليؤدّيا العمل.

لكن ما جاء به التعلّم التعاونيّ هو إيجاد هيكلة تنظيميّة لعمل مجموعة التّلاميذ بحيث ينغمس كلّ أعضاء المجموعة في التّعلّم وفق أدوار واضحة ومحدّدة. إنّ هذه الهيكلة التّنظيميّة على ثلاثة مبادئ أساسيّة هي:

1- الاعتماد المتبادل الإيجابي: فنجاح أعضاء المجموعة يعتمد على نجاح كلّ عضو فيها.

2- المسؤوليّة الفردية: أي مسؤوليّة الفرد عن تعلّم المادّة التّعليميّة ومساعدة أعضاء المجموعة على تعلّمها.

3- مهارات التّعاون والعمل الجماعيّ: وذلك من أجل التّفاعل الإيجابيّ للمجموعة. [1].

أمّا ما يتعلّق بطريقة تشكيل فريق العمل، فإنّه حسب رأينا، وحسب ما أبداه أهل الاختصاص يكون على النحو التّالي:

- تكوين مجموعات من مستويات ثلاثة (العليا – المتوسّطة – المتدنيّة).
- لا نضع التّلاميذ مع أصدقائهم.
- ندع التّلاميذ يجلسون متقاربين في المجموعة.
- دمج العمل الزّمريّ في عمليّة التّدريس، فأيّ شيء يستطيع أن يقوم به الفرد، تستطيع المجموعة القيام به على نحو أفضل.
- تعيين دور لكلّ تلميذ في المجموعة (القارئ، والمسجّل الفاحص، والمشجع (يثير الدافعيّة بين التّلاميذ)، والملاحظ، والملخِّص، وقائد المجموعة).
- مراقبة كلّ مجموعة بعناية، حتى نرى الجميع ملتزمين ببقائهم في المجموعة.

وهذه بعض النماذج لتطبيق هذا البرنامج، اخترناها من واقع المدرسة الابتدائيّة، بما يتلاءم مع مستوى السّنة الرّابعة، وهي على سبيل التّمثيل لا الحصر، ويمكن لمعلّمي هذه المرحلة اقتراح نماذج علاجيّة أخرى وفق ما يرونه مناسباً، وإنّما حسبنا من هذه النماذج المقترحة وضع تصورٍ شاملٍ لهذا البرنامج العلاجيّ.

(1) ينظر: الأخطاء الشائعة النحوية والصرفية والإملائية، فهد خليل زايد، ص 316.

نشاط الفعل المبنيّ للمعلوم والفعل المبنيّ للمجهول :

1- حوّل الأفعال في الجمل التالية إلى أفعال مبنيّة للمجهول.

* تكتبُ المعلّمةُ ملاحظةً على السبّورة.
* يحضِّرُ المهندسون الأجهزةَ.
* يصنعُ التّعاونُ قوّةً.
* يشكرُ التّلاَميذُ المهندِسَ.
* يأخُذُ التِّلميذُ المِعطفَ.
* ينشُرُ النّجارُ الخشبةَ.

2- ضع كلّ فعل في خانته المناسبة:

جُمِعَ- يُقرَأُ- يَذكُرُ- تُغرَسُ- زُرِعَ- يُعرَفُ- بُذِلَ- وُصِفَ- يُشرَبُ- حُصِدَ- يُبذَرُ.

الفعل الماضي المبني للمجهول	الفعل المضارع المبني للمجهول

3- يوزّع المعلّم صحائف الأعمال على المجموعات ليقوموا بحلّ التّمارين ضمن فترة زمنيّة محدّدة.

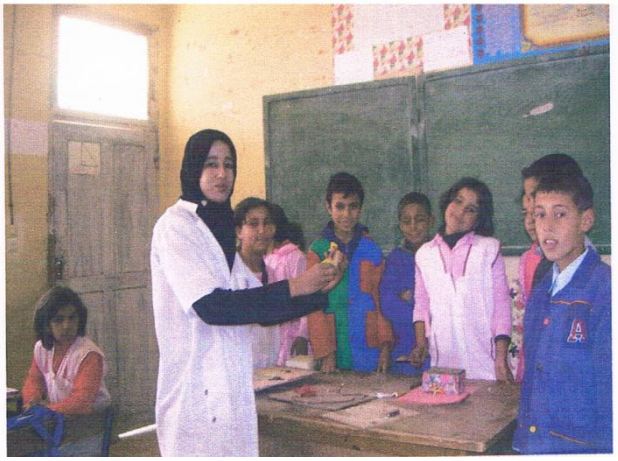
- ثمَّ يوزّع بطاقاتِ التّصحيح ليقارن التّلاميذ ما كتبوه مع بطاقة التّصحيح.
- يناقش المعلّم الأخطاءَ المتكرّرةَ لدى التّلاميذ.
- يدوّن المعلّم القاعدة على السّبورة، ثمَّ يُعطي نشاطا مسانداً.

إضافة إلى هذا البرنامج العلاجيّ، هناك طرق عدّة تساعد التّلميذ على فهم دروسه، منها الألعاب التّربوية التي يمكن للمعلّم أن يطبّقها مع تلاميذه داخل القسم، والألعاب هي نوع من الأنشطة المحكمة الإطار، لها مجموعة من القوانين التي تنظّم سير اللّعب، ويشترك فيه التّلاميذ مع معلّمهم.

وللألعاب التّربوية أهميّة كبرى، فهي تعتبر وسيلة للتخلّص من الضّغوط النّفسيّة التي تقع من الممارسات التّعليميّة أو التّنشئة الاجتماعيّة، كما أنّها تزيد من دافعيّة التّلاميذ للتعلّم، وهي توفر عنصر المنافسة والحظ والإثارة. واللّعب نوعان: موجَّه وغير موجَّه.والنّوع الثاني هو هدفنا لتحديد بعض الألعاب التّربويّة[1].

وهذه نماذج من الألعاب التي يمارسها بعض المعلّمين الغيورين على لغة الضاد، والتي نرجو أن تعمّم في جميع المدارس؛ لما لها من فائدة ملموسة في ترسيخ القواعد اللّغوية، لاسيما الصّرفيّة منها.

اللّعبة رقم (1).



اسم اللّعبة: صيد السّمك.

الموضوع: المفرد والمثنى والجمع.

عدد اللاّعبين: جميع تلاميذ القسم.

أدوات اللّعبة: بطاقات، ودبابيس، وقطع مغناطيسيّة، وصنّارة صيد.

تُكتب بطاقات تحتوي على أسماء مفردة، وأسماء مثنّاة، وأسماء تدلّ على الجمع. ثم تبعثر هذه البطاقات منكّسة على الأرض، ويُثبّت في كلّ بطاقة دبوس أو حلقة معدنيّة، وتعدّ صنّارة يُعلّق فيها مغناطيس.

طريقة اللّعب: يتداول التّلاميذ بالدّور لصيد السّمك، فإذا استطاع التّلميذ التّعرف على نوع الكلمة التي اصطادها فإنّه يعيد إلقاء الصنّارة ليصطاد مرّة أخرى، أمّا إذا أخطأ فيمرّر الدّور لغيره. وفي النّهاية يحسب عدد البطاقات التي اصطادها كلّ واحد، ومن يجمع أكبر عدد يعدّ الفائز، ويصفّق له التّلاميذ أو يمنح جائزة.

(1) ينظر: الألعاب التربوية المتكاملة، زهير خليف، شبكة الأوس التعليمية، مديرية التربية والتعليم، قلقيلية، د.ط، 2008-2009، ص 6

اللّعبة رقم (2).

هذه اللّعبة تتعلق بجانب المفردات أكثر، وإيرادنا لها كمثال، كان من قبيل الإشارة إلى أهمية الألعاب في تجسيد القواعد، وإن كنا نلفي أهميّتها في التعرف على صيغة الكلمة بوضع النقط المناسبة.

اسم اللّعبة: كلمة تبحث عن نقطة.

الهدف من اللّعبة: التّمييز بين الحروف المتشابهة.

يمكن أن تأخذ هذه اللّعبة شكل الأحجيّة، يكتب المعلّم كلمة على السبورة، ويقرأ الأحجية المكتوبة على البطاقة، ويطلب إلى التّلاميذ وضع النّقط على الحروف لتدلّ الكلمة على الأحجيّة، مثلا:

صـف: فصل تشتدّ فيه الحرارة.

صـف: شخص نفرح عند قدومه.

حـ ـر: سائل لونه أزرق نملأ به القلم ونكتب.

حـ ـر: شيئ مصنوع من الطحين نأكله مع كلّ وجبة طعام.

اللّعبة رقم (3).

اسم اللّعبة: حوّل بسرعة.

الموضوع: أزمنة الفعل.

طريقة اللّعب: يعطي المعلّم الفعل في زمن معيّن، ثمّ يطلب من التّلاميذ تحويله إلى زمن آخر بسرعةٍ كبيرةٍ.

مثلا يقول المعلّم: الفعل الماضي كَتَبَ: حوّله إلى المضارع.

أو إليك الفعل كذا حوله إلى الأمر . ويعطي المعلّم سلسلة من الأفعال والتّلاميذ يحولون (دخل، قال، نام، استيقظ،..... وغير ذلك) وتستمرّ اللّعبة في جوّ تنافسيٍّ مملوء بالمرح.

وهكذا، يعتبر اللّعب وسيطا تربويّاً يعمل بدرجة كبيرة على تشكيل شخصيّة الطفل بأبعادها المختلفة، والألعاب التّعليميّة متى أحسن تخطيطها وتنظيمها والإشراف عليها تؤدّي دورا فعّالا في تنظيم

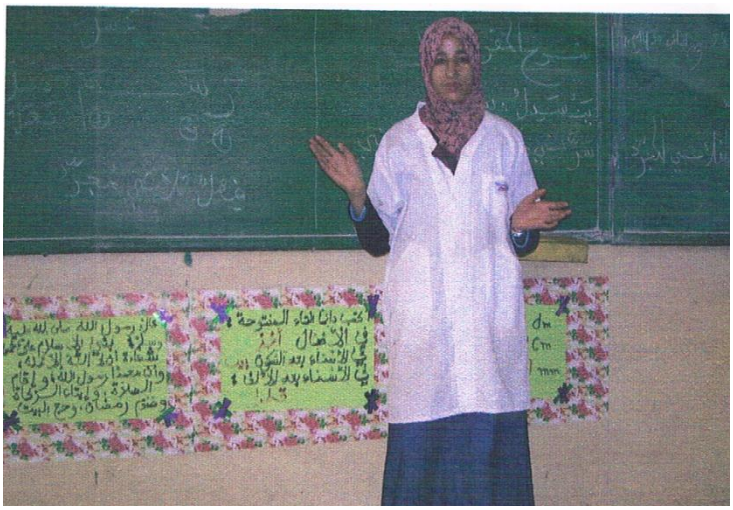
التّعلّم، وقد أثبتت الدّراسات التّربوية القيمة الكبيرة للّعب في اكتساب المعرفة ومهارات التّوصل إليها إذا ما أحسن استغلاله وتنظيمه.

ومن الوسائل التي رأينا إدراجها في البرنامج العلاجيّ تتمّة لما سبق ذكره من تعليم جماعيّ، وألعاب لغويّة، ما اصطلح عليه أهل الميدان من معلّمين ومديرين وخبراء التّربية بـ" الملصقات الحائطية "، وهي عبارة عن أوراق كبيرة يكتب فيها المعلّم القاعدة اللّغويّة – على نحو مختصر – بخط واضح وجميل، ثمّ تعلق على جدران قاعة الدّرس. ومن مزايا هذه الطّريقة كما أشار إليه المعلّمون ما يلي :

1. تسمح للمتعلّم الإطّلاع على القاعدة في كلّ حين، وبالتّالي ترسيخ المعلومة.

2. معالجة الخطأ في أوانه دون أن يتطلّب ذلك إعادة كتابة القاعدة على السّبورة وشرحها، وإنّما يكتفي المعلّم بالتّنبيه، وإحالة المتعلّم إليها.

3. يمكن للمتعلّم مراجعة هذه الملصقات، والاستعانة بها أثناء تحرير فكرة في حصّة التّعبير الكتابي.



وتجدر الإشارة هنا إلى أنّ تدخّل المعلّم ضروريّ، وما هذه الملصقات إلاّ إضافات مساعدة فقط على حفظ القاعدة الصّرفيّة، وإنّما المزيّة في التّطبيق.

خاتمة

وأخيرا خلص البحث إلى النّتائج التالية :

- تعودُ صعوبة مادّة الصّرف إلى كلّ الجوانب التي لها علاقة بعمليّة التّعليم، سواء المعلّم أو المتعلّم، أو سوء إعداد البرامج الدّراسية، أو حتى المادّة نفسها.
- مسألة الأخطاء الشّائعة كانت وما تزال موضع أخذ وردّ بين علماء اللّغة، ففريق متشدّد لا يرضى إلاّ بما سمع عن العرب، أو ما ورد في معاجم اللّغة، وفريق متساهل يجيز كثيراً من المفردات ممّا لم يُسمع عن العرب، أو لم يرد في معاجم اللّغة، بدعوى مجارات التّطور اللّغويّ.
- يجب التّفريق بين ما هو خطأ وانحراف وما هو توليد وتجديد وتطوّر، فكلاهما حدث جديد في اللّغة وتبديل في بعض ظواهرها، ولكنّ الخطأ تبديل يخالف خصائص اللّغة وسنن نموّها وناموس حياتها وقواعد فطرتها ويخلّ بنظامها، أمّا التّجديد و التّطوّر فهو تبديلٌ وإحداثٌ يجري وفقا لسننها وينساق مع فطرتها وينقاد لقواعدها ويوافق روحها وخصائصها.
- تعتبر ظاهرة التّلقين وتراكم المواضيع من العوامل التي تفشل ذهن التّلميذ، وبالتّالي لن يكون قادراً على الاحتفاظ بما يعطى له من معلومات داخل القسم.
- إنّ المدرسة الجزائريّة مازالت تشكو إلى يومنا هذا من نفور التّلاميذ من الدّرس الصّرفيّ بسبب تراكم البرامج الدّراسيّة، وتشعّب المواضيع الصّرفيّة المقرّرة للمراحل الابتدائيّة.
- إنّ التّصدّي للخطأ ومعالجته لا يتحقّق بإعلان الضّيق والجأر بالشّكوى، وإنّما ينبغي علينا أن نقوم بدراسة موضوعيّة للوقوف على الأخطاء الشّائعة وأسبابها وطرق علاجها.
- تعود جملة الأخطاء الصّرفيّة الشّائعة إلى التّركيز على حفظ القواعد واستذكارها، وإهمال تطبيقها واستعمالها.
- تعدّ أخطاء الجموع من أكثر الأخطاء الصّرفيّة الشّائعة التي يقع فيها التّلاميذ، وذلك راجع لعدم فهمهم قاعدة الجمع، فهم يجمعون عناصر الجملة كلّها دون إدراك.
- كما تعدّ أخطاء التّذكير والتّأنيث من الأخطاء الأكثر شيوعا كذلك، وذلك لأثر اللّغة الأمّ(العامّية) على اللّغة الفصحى.

- معظم المقترحات التي جاء بها الباحثون والدّارسون لم تجد طريقها نحو البرامج التّعليميّة في المدارس الابتدائيّة الجزائريّة.
- التخلّص من الظّاهرة يقتضي إصلاحا نوعيّا في قطاع التّعليم.
- وأخيرا نقول، إنّ استفحال ظاهرة الأخطاء الشّائعة في مدارسنا يستوجب من الجميع الوقوف لمحاربتها، من مجامع اللّغة العربيّة والباحثين والمعلّمين والمسئولين، وبذلك يتمكّن التّلميذ من التّعبير عن نفسه بلسان عربيٍّ فصيحٍ وسليمٍ.

توصيات

في ضوء النّتائج التي توصّلت إليها الدّراسة رأينا أنّ هناك جملة من التّوصيات لا بدّ من ذكرها، علّها تجد آذاناً صاغيّةً وقلوباً واعيةً بضرورة وضع حدّ للأخطاء الصّرفية المتكرّرة في المدرسة الابتدائيّة وهي:

- ضرورة إسناد أمر الإصلاح التّربوي والتّكوين وبناء المناهج إلى أصحاب الاختصاص، والأخذ برأي مَن هم في الميدان؛ لأنّ تهميش المعلّم والأستاذ يعود سلباً على التّطبيق.
- مراعاة التّراث الفكريّ العربيّ والإسلاميّ عموماً، والبيئة الجزائريّة عند القيام بإصلاح المناهج.
- تركُ فسحةٍ لمعلّم اللّغة العربيّة في المدرسة الابتدائيّة كي يُبدع في اختيار ما يناسب التّلاميذ في هذه المرحلة.
- فتح مكتبة لكلّ قسمٍ دراسيٍّ، بحيث تحتوي على كتب مناسبة من حيث المحتوى والأسلوب والصّور، وأن تكون متنوّعة يجد فيها كلّ تلميذ بغيته وما يميل إليه.
- التّركيز على العمل الجماعيّ داخل القسم التّربويّ، وتشجيع التّنافس بين التّلاميذ، فتُخصّصُ جائزة لأحسن ملخّص في شكل تعبيرٍ كتابيٍّ، أو وضع ما يسمّى جائزة القراءة لرفع مستوى التّلاميذ.
- ترسيخ ثقافة التحدّث مع التّلاميذ باللّغة العربيّة الفصحى داخل القسم.
- إلزام المعلّمين بتدوين الأخطاء المتكرّرة عند تلاميذهم في الاختبارات والتّعابير ثمّ ترفع هذه الأخطاء في نهاية السّنة إلى مجلس المعلّمين، ليسهروا على إيجاد حلول لها.
- التخلّي عن مسألة الحفظ الجاف للقواعد واستبدالها بالتّطبيق، إذ يجب أن يليَ كلّ درس نظريٍّ تطبيقاتٌ عدّة حتى يستوعب التّلميذ ما حفظ.
- التّركيز على المرحلة الابتدائيّة باعتبارها مرحلة التّأسيس، وهي مرحلة التّدريبات كمّاً وكيفاً.

نرجو أن يجد هذا العمل صدى في الأوساط التّعليميّة، والحمد للّه ربّ العالمين.

الملاحق

في يوم من الأيام الشتاء الماضي خرجت من
المدرسة وكانت الثلوج متراكمة والبنايات والأشجار
كذلك
الطريق تهطل بغزارة والجو بارد جدا، والريح
تهب والجبال بيضاء والأطفال يتسرعون إلى البيوت في
بيوتهم.

ساعدت أخذ إحتاج إليك.

إحك مدا وقلت.

ساعدة عقيد

في أحد الأيام كنت ذاهبة مع أبي إلى السّوق وفي الطّريق رأيت فتاة تبيع الأزهار، فطلبت أن أشتري منها تلك الأزهار فكرهت قليلا، فقلت لأبي لماذا لا تشتري منها الأزهار كي نزيد قليل من الرّزق أشفق أبي عليها فاشترينا منها الأزهار التي كانت عندها فبدأت تشكر فيه

إمضاء الولي

فصل الشتاء

في الأيام الممطرة نشعر بالبرد
المدرسة فنسقط الأمطار بغزارة
فنلبس ثيابا تلبس الرمادية فنغيب الشمس، فأما الضفادع ماهرة! لكي يبقيها
ليرقى، فتزرقة الطبيعة، فنزرع أشجارا لتبقى
لكي لا تمرض.

مساعدة لمتابع (فضي)

في أحد الأيام كنت أمشي على الطريق فرأيت عجوزا تحتاج مساعدة فرفض الناس أن يساعدوها فأسرعت إليها وأنقذتها فشكرتني شكرا جزيلا.

إمضاء الوالي

ساعدت أحد أحتاج إليك ماذا فعلت

مساعدة محتاج فقير

في أحد الأيام كنت ذاهبة أنا وأبي
إلى السوق فسمعت طفل فقير
فمر لنا من السيارة فقلت له
لماذا تبكي يا صغير فقال لي
فقد ابنت سمكة صغيرة حمراء فقلت
له لدي اللبكاني يا صغير سنجدها

حاج
الموضوع
ok

فصل الشتاء

فالتفتُّ بامرأةٍ خرقاءَ ليتني لم أرها

لقد ذهبتِ إلى المنزلِ فقلتُ لها: عُدِّلي

تعيدُ بدًا فقالت لي: لها إلى منزلِ

سأحدِّدُ لكِ منزلي لكنْ وقتَ أنْ

أُمِّي غائبةٌ عند الخروجِ فقلتُ لها

أُمِّي وقتَ أنْ فرشتُ كثيرًا لها لعلَّ أجلستْ

أنا وأُمِّي جلسنا سعيدةً

استبيان خاص بمعلّمي المدرسة الابتدائيّة

تحيّة احترام وتقدير

هذا الاستبيان موجّه إلى معلّمي المدرسة الابتدائيّة لغرضٍ علميٍّ هادفٍ وهو إجراء بحث أكاديميّ موسوم بِ: الأخطاء الصّرفيّة الشّائعة في المدرسة الابتدائيّة- السّنة الرّابعة أنموذجا-.

لذا نرجو من جميع مَن قُدِّمَ له هذا الاستبيان الالتزام بالدقّة والموضوعيّة، والإجابة عن جميع الأسئلة إن أمكن، كما نتعهّد بأنّ معلومات الاستبيان لن تُستخدم إلاّ لأغراض البحث العلميّ. والشّكر موصول للجميع.

معلومات خاصّة بالمجيب:

الجنس: ذكر ◯ أنثى ◯

الدرجة العلميّة.....الأقدميّة.....

1. رأيكم في تدريس القواعد في المدرسة الابتدائيّة :

أ. غاية . ◯

ب. وسيلة . ◯

ج .غاية و وسيلة . ◯

2. رأيكم في تدريس مادّة الصّرف إلى جانب مادّة النّحو في الصّف الرابع ابتدائي :

أ. أمر أساسيّ . ◯

ب. أمر مهم . ◯

ج . أمر ثانويّ . ◯

3. رأيكم في مضامين نشاط الصّرف مقارنة مع الحصص المخصّصة لها :

أ. قليلة . ◯

ب. كثيفة . ◯

ج. مقبولة . ◯

4. حسب تجربتكم في ميدان التّدريس، هل يستوعب تلميذ السّنة الرّابعة ابتدائيّ ما يقدّم له من دروس في مادّة الصّرف ؟

أ. نعم .

ب. لا .

ج. نوعا ما .

5. إذا أتيحت لك فرصة حذفُ موضوعٍ من برنامج الصّرف للصّف الرّابع ابتدائي لصعوبته واستثقاله على التّلاميذ فأيّها تختار لحذفه ؟

.....

.....

6. رأيكم في شيوع الأخطاء اللّغويّة :

أ. مظهر من مظاهر تطوّر اللّغة العربية .

ب. مظهر من مظاهر الضعف اللّغوي .

7. في رأيكم ما هي أهمّ أسباب شيوع الأخطاء الصّرفيّة في الصّف الرّابع ابتدائيّ ؟

أ. صعوبة مادة الصّرف.

ب. الجهل بالقاعدة الصّرفيّة .

ج. تدخل العامية في اللّغة الفصحى .

8. ما أكثر الأخطاء الصّرفية شيوعاً ؟

أ. أخطاء الجمع .

ب. أخطاء التذكير و التّأنيث .

ج. أخطاء التّصريف.

9. هل يتكرّر الخطأ الصّرفيُّ نفسه مع التّلميذ ؟

أ. الخطأ نفسه .

ب. خطأ مغاير.

10. لماذا في رأيكم يتكرر الخطأ الصّرفيّ مع التّلميذ ؟

أ. عدم استيعاب هذا الخطأ .

ب. عدم شعور التّلميذ بهذا الخطأ .

ج. أسباب أخرى أذكرها ؟

.....

.....

11. هل ترون أن عدد التّمارين المبرمجة لكلّ درس صرفيّ في كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة ابتدائيّ؟

أ. مقبول .

ب. متوسط .

ج. ضئيل .

12. كيف تستغلون حصّة الاستدراك ؟

.....

.....

.....

13. أترون بأنّ ما ألّف في الأخطاء الشّائعة يفي بالغرض و يمكن أن يسهم في الحدّ منها ؟

أ. يفي بالغرض.

ب. لا يفي بالغرض.

ج. ناقص .

14. ماذا تقترحون لمعالجة ضعف التلاميذ و انتشار الأخطاء الصّرفية في المدرسة الابتدائية ؟

أ. تمديد حصة التمارين التطبيقية .

ب. العناية بتكوين المدرّسين وتوجيههم .

ج. مراعاة مقاييس علميّة دقيقة في إعداد التّطبيقات الصّرفيّة .

ثبت لبعض المصطلحات الواردة في المذكرة:

المصطلح باللّغة العربية	المصطلح باللّغة الإنجليزية
الأداء اللّغوي	Linguistic Performance
استبيان	Questionnaire
برنامج علاجي	Remedial Programme
جذر الكلمة	Root Word
الخطأ اللغّوي	Linguistic Error
الخطأ الصّرفي	Morphological Error
تحليل الأخطاء	Analysis Of Errors
الدراية اللّسانية	Lhnguistic Study
الصّرف/ التّصريف	Morphology
صيغة الكلمة	Word Format
تصنيف	Classification
الاشتقاق	Derivation
طرائق التّدريس	Teaching Methods
عيّنة	Sample
القواعد التّحويلية التّوليدية	Transformation And Generating Rules
الكفاءة	Competence
الكلمة	Word
مستويات اللّغة	Language Levels
التّواتر/ التردّد	Recurrence
الوسائل التّعليمية	Teaching Aids

فهرس الآيات القرآنية :

الآية	الرقم	السورة	الصفحة
﴿ وَإِذَا مَا أُنْزِلَتْ سُورَةٌ نَظَرَ بَعْضُهُمْ إِلَى بَعْضٍ هَلْ يَرَكُمْ من أَحَدٍ ثُمَّ اِنْصَرَفُوا صَرَفَ اللهُ قُلُوبَهُمْ بِأَنَّهُمْ قَوْمٌ لاَ يَفْقَهُونَ﴾	127	التوبة	15
﴿ وَتَصْرِيفِ الرِّيَاحَ و السَّحَابِ المسَخَّرِ بَيْنَ السَّمَاءِ وَالأَرْضِ لَآيَاتٍ لِقَوْمٍ يَعْقِلُونَ ﴾	164	البقرة	15
﴿ انظُرْ كَيْفَ نُصَرِّفُ الآيَاتِ ثُمَّ هُمْ يَصْدِفُونَ ﴾	46	الأنعام	15
﴿ وَلَقَدْ صَرَّفْنَا فِي هَذَا القُرْآنِ لِيَذَّكَرُوا وَمَا يَزِيدُهُمْ إِلاَّ نُفُورَا﴾	41	الإسراء	15
﴿ وَ بِيرٍ مُعَطَّلَةٍ وَقَصْرٍ مَشِيدٍ ﴾	45	التوبة	49

قائمة

المصادر والمراجع

📖 **القرآن الكريم** برواية ورش عن نافع.

أوّلا : المصادر والمراجع.

1. أبنية الصّرف في كتاب سيبويه، خديجة الحديثي، مكتبة النهضة، بغداد، ط1، 1965م.
2. اتّجاهات في التّربية والتّعليم، محمد جمال صقر، دار المعارف، دط، دت.
3. الأخطاء الشّائعة النّحويّة والصّرفيّة والإملائيّة، فهد خليل زايد دار اليازوردي العلميّة للنّشر والتوزيع، عمان، الأردن، د.ط، د.ت.
4. أساس البلاغة، الزمخشري، تح محمّد باسل عيون السود، بيروت، ج1، 1998، ج1.
5. أساليب تدريس مهارات اللغة العربية وآدابها، عبد الفتاح حسن البجة، دار الكتاب الجامعي، عمان، ط2، 2005 .
6. أسس تعلّم اللّغة وتعليمها، دوجلاس براون، تر: عبده الرّاجحي، علي أحمد شعبان، دار النّهضة العربيّة، بيروت، لبنان، د.ط، دت.
7. الاشتقاق، أبو بكر محمد بن الحسن بن دريد، تحقيق وشرح : عبد السلام هارون، مطبعة السنة المحمدية، د.ط، 1958، ج1.
8. الاشتقاق الصّرفي وتطوّره عند النّحويين والأصوليين، عبد المقصود محمد عبد المقصود، مكتبة الثقافة الدّينيّة، القاهرة، ط1، 2006.
9. الألعاب التربوية المتكاملة، زهير خليف، شبكة الأوس التّعليميّة، مديرية التّربية والتّعليم، قلقيليا، د.ط.
10. التربية وطرق التدريس، صالح عبد العزيز، دار المعارف، مصر، ط4، د.ت، ج1.
11. التطبيق الصرفي، عبده الراجحي، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، د.ت، د.ط .
12. تعالق المستوى الصرفي بمستويات اللغة الأخرى ودوره في تبيان الدلالة في تعليم العربية للناطقين بغيرها، خالد حسين أبو عمشة، دبي الإمارات، د.ط، 1435هـ – 2014م .
13. تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، حسني عبد الباري عصر، جامعة الإسكندرية، د.ط، 1996 – 1997 .

14.تعليم اللّغة العربية لغير العرب، دراسات في المنهج وطرق التدريس، عارف كرخي أبو خضيري، دار الثقافة، القاهرة، د.ط، 1994.

15.التقابل اللّغوي وتحليل الأخطاء، محمود إسماعيل صيني وإسحاق محمد الأمين، عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية، ط1، 1982.

16.تنشئة الطفل وسبيل الوالدين في معاملته ومواجهة مشكلاته، زكريا الشربيني، يسرية صادق، دار الفكر العربي، القاهرة، د.ط،1421 هـ- 2000 م.

17.دراسة المشتقات العربيّة وآثارها البلاغية في المعلقات العشرة الجاهلية، زبدة بن عزوز، المؤسّسة الوطنية للكتاب، الجزائر، د.ط، 1989.

18.الدّرس الصّرفي العربي (طبيعته وإشكالاته)، محمد سعيد صالح الغامدي، مجلة التراث العربي، دمشق، د.ت، د.ط.

19.دروس في التربية وعلم النفس، مديرية التكوين والتربية خارج المدرسة، المديرية الفرعية للتكوين، د.ط، 1974/1973 .

20.دلالة اللواصق التصريفية في اللغة العربية، أشواق محمد النجار، دار دجلة، الأردن، ط 1، 2007.

21.الرضي الاستربادي، شرح شافية ابن الحاجب، دار الكتب العلمية، د.ط، 1395هـ - 1975م ج1.

22.سلّم اللّسان في الصّرف والنّحو والبيان، جرجي شاهين عطية، دار ريحاني للطباعة والنشر، بيروت، ط4، د.ت.

23.شجاعة العربيّة، أبحاث ودروس في فقه اللّغة، سالم علوي، دار الأفاق، الجزائر، د.ط، 2006.

24.شذا العرف في فن الصّرف، أحمد الحملاوي، تح يوسف الشيخ محمّد، دار الكتاب العربي، بيروت، لبنان، ط1، 1424هـ / 2004 م.

25.شذا العرف في فن الصّرف، أحمد الحملاوي، شرح عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 1998م.

26.صحّح لغتك، ناصر لوحيشي، دار المجدد للنشر والتوزيع، الجزائر، د.ت، ط4 .

27.الصّرف التّعليمي، محمود سليمان ياقوت، مكتبة المنار الإسلامية، ط1، 1999 م .

28.الصرف العربي وواقع تعليمه في المرحلة الثانوية من المدرسة الجزائرية، أحمد شامية، مؤسسة كنوز الحكمة للنشر والتوزيع، الجزائر، د.ط، 1992م.

29.الصّرف الوافي، دراسات وصفية تطبيقية، هادي نهر، عالم الكتب الحديث، أربد، الأردن، ط1، 2010 .

30.صعوبات تعلم الصرف لدى طلبة الصف السادس أساسي في محافظة شمال غزة، هاني موسى حرب، الجامعة الإسلامية، غزة، د.ط، 1425 هـ– 2004 م .

31.طرق تدريس اللّغة العربيّة ، عبد المنعم سيّد عبد العال، مكتبة غريب، القاهرة، د.ط ، د.ت.

32.علم الاجتماع المدرسي بنيوية الظاهرة المدرسية ووظيفتها الاجتماعية، علي أسعد وطفة وعلي جاسم الشهاب، جامعة الكويت، ط1، 2003 .

33.الفروق اللّغوية، أبو هلال العسكري، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 2000 م .

34.لحن العوام، الزّبيدي، تح: رمضان عبد التواب، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط2 ، 2000 م .

35.لسان العرب، ابن منظور، دار صادر، بيروت، د.ط، د.ت، مادة (صرف)، مج 9 .

36.اللغات الأجنبية تعليمها وتعلّمها، نايف خارما وعلي حجاج، عالم المعرفة، الكويت، د.ط، 1988 .

37.اللّغة العربية معناها ومبناها، تمام حسّان، دار عالم الكتب، القاهرة، ط 3، 1998.

38.لغة القرآن الكريم في جزء عمّ، محمود أحمد نحلة، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، د.ط، 1981.

39.لغويات، محمد علي النجار، دار الكتاب العربي، مصر، ط1، د.ت .

40.مؤسّسات التّنشئة الاجتماعيّة، مراد زعيمي، منشورات جامعة باجي مختار، عنابة، الجزائر، د.ط، 2006.

41.محاضرات في علم الصرف، محمد ربيع الغامدي، خوارزم العلمية للنشر والتوزيع، جدة، ط2، 1430هـ- 2009 م .

42.مختصر الصرف، عبد الهادي الفضلي، دار القلم، بيروت، لبنان، د.ط، د.ت .

43.المدرّس والمجتمع والتّوفيق النّفسي للطّفل، وفيق صفوت مختار، دار العلم والثّقافة للنّشر والتّوزيع، القاهرة، د.ط، 2003.

44.المستقصى في علم التصريف، عبد اللّطيف محمد الخطيب، دار المعرفة للنشر والتوزيع، الكويت، د.ط، 1424هـ - 2003 م.

45.المفصّل في النّحو والصّرف، عزيز خليل محمود، دار نوميديال للنشر والإشهار، د.ط، د.ت، ج4.

46.الممتع في التّصريف، ابن عصفور، تحقيق فخر الدّين قباوة، المطبعة العربيّة، حلب، د.ط، 1980 .

47.مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث، عمار بوحوش، ومحمد محمود الذنيبات، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2005 .

48.مناهج السّنة الرّابعة من التعليم الابتدائي، مديرية التربية الوطنية، الجزائر، د.ط، د.ت.

49.المنصف، ابن جني، تحقيق لجنة من الأساتذة: إبراهيم مصطفى، وعبد الله أمين، دار إحياء التراث القديم، ط1، 1954، ج1.

50.المنصف، شرح تصريف المازني، ابن جني، تح إبراهيم مصطفى الحلبي، دار إحياء التراث القديم، ط1، 1954، ج1.

51.منهاج اللغة العربية، السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، طبعة جوان 2011 .

52.المهارات اللغوية مستوياتها تدريسها صعوباتها، رشدي أحمد طعيمة، دار الفكر العربي، سلطنة عمان، ط1، 1425هـ– 2004 م.

53.الموجه الفني لمدرّسي اللّغة العربيّة، عبد العليم إبراهيم، دار المعارف، القاهرة، ط 11، د.ت.

54.النظام التربوي والمناهج التعليمية، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الجزائر، د.ط، 2004.

ثانيا : المجلات والدّوريات .

55. مجلة العلوم الإنسانية، مقومات التّربية الحديثة في المدرسة، مراد بوقطاية، العدد الثالث، أكتوبر، 2002.

56. مجلة اللغة العربية، ملاحظات حول الدّرس النّحوي في برامجنا التعليمية – إتقان العربية في التعليم – عبد الكريم بكري، أعمال الندوة الوطنية، الجزائر، 2000، منشورات المجلس الأعلى للّغة العربيّة.

57. مجلة كلّية التّربية، فعالية استخدام استراتيجية التّعلّم التّعاوني على تحصيل تلاميذ المرحلة الابتدائية، جامعة أسيوط، العدد 9، المجلّد الثّاني، د.ت.

ثالثا : الرسائل العلمية.

58.أخطاء الأعداد في البحوث اللغوية الأكاديمية، هنية عريف، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر، 2006 .

59.الأخطاء اللغوية الشائعة لدى تلاميذ سلكي التعليم الثانوي، بوخدو بشرى، السحاب يامنة، جامعة محمد الأول، وجدة، 2015/2014.

60.البنى الصرفية سياقاتها ودلالاتها في شعر محمود درويش، إعداد الطالبة أم السعد فضيلي، إشراف خليفة بوجادي، جامعة سطيف، 2012/2011.

61.قضايا اللّسانيات العربيّة الحديثة بين الأصالة والمعاصرة من خلال كتابات أحمد مختار عمد، إعداد الطالبة صورية جغبوب، إشراف: عز الدين صحراوي، جامعة فرحات عباس – سطيف (الجزائر)، 2012//2011.

رابعا : أبحاث ودراسات.

62.معايير استخدام التّقنية في تعليم اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها، صالح عيّاد حميد الحجّوري، أبحاث المؤتمر الدّولي الثّاني للّغة العربيّة ومواكبة العصر، الجامعة الإسلامية، المحور الرّابع، القسم الأوّل، مطابع العالي، المملكة العربيّة السّعودية، 2015.

فهرس

الموضوعات

فهرس الموضوعات

العنوان	الصفحة
مقدمة	أ
المدخل: تعليميّة اللّغة العربيّة في المدرسة الابتدائيّة – السّنة الرّابعة ابتدائي–	
أوّلاً– تعريف المدرسة وطبيعة المرحلة الابتدائيّة	2
ثانياً– منهاج اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة ابتدائي	5
ثالثاً– ملمح المتعلّم في السّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائي	7
رابعا– واقع تدريس القواعد في مراحل التّعليم الابتدائي	12
الفصل الأوّل: أهمّ مفاهيم الصّرف العربي والصّرف في المدارس اللّسانية الحديثة	
المبحث الأوّل: أهمّ مفاهيم الصّرف في التراث العربي والدراسات اللّسانيّة الحديثة	15
أوّلاً: الصّرف في اللّغة والاصطلاح	15
ثانياً – أهميّة علم الصّرف وغموضه	18
ثالثاً– الميزان الصّرفي	19
رابعا– المستوى الصّرفيّ	20
خامساً– علم الصّرف في التراث العربي والدراسات اللّسانية الحديثة	22
سادسا– صلة الصّرف بالنّحو والاشتقاق	28
المبحث الثاني: مسألة شيوع الأخطاء الصّرفية	33
أوّلاً– مسألة الخطأ عند القدامى والمحدثين	33
ثانيا – عوامل الخطأ الصّرفي	37
ثالثا– منهج تحليل الأخطاء	39
رابعا– تصويب الأخطاء	41
خامسا – طرق تدريس الصّرف وأساليب حصر الأخطاء الشائعة	42

الفصل الثاني: الدراسة الميدانية

المبحث الأوّل : خطوات الدّراسة الميدانية 46

أوّلا – تعريفُ العيّنة المختارة 46

ثانيا – إجراءات الدّراسة 46

ثالثا – رصد الأخطاء الصّرفيّة لدى العيّنة المختارة 48

رابعا – تحليل الاستبيان 55

المبحث الثاني: البرنامج العلاجيّ المقترح 71

مكوّنات البرنامج 72

خاتمة 81

توصيات 83

قائمة المصادر والمراجع 85

فهرس الموضوعات 91

الملاحق

ملخّص:

يهدف هذا البحث إلى دراسة ظاهرة الأخطاء الصّرفيّة الشّائعة في المدرسة الابتدائيّة، وذلك لأهميّة هذه المرحلة التي تعدّ أساس كلّ المراحل التّعليميّة التي تليها. واتّخذنا السّنة الرّابعة أنموذجا محاولين بذلك الكشف عن تلك الأخطاء، واقتراح بعض الحلول لها ترمي إلى تحسين الكفاءة اللّغويّة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائيّة.

الكلمات المفتاحية : الأخطاء الشّائعة – المدرسة الابتدائيّة – السّنة الرّابعة – الصّرف.

Résumé :

Cette recherche a pour objectif d'étudier le phénomène des erreurs morphologiques communes à l'école primaire, a cause de l'importance de ce cycle qui est la base de toutes les cycles éducatives qui suivent.

Nous avons pris la quatrième année comme un modèle de révéler cettes erreurs et une proposant quelques solution pour améliorer les compétences linguistique des élèves de ce cycle primaire.

Mots clés :

les erreurs communes - l'école primaire - quatrième année - la morphologie.

Summary :

This research aims at studying the phenomenon of common morphological errors in the primary school, because of the importance of this cycle which is the basis of all educational cycle that followed it.

We have taken the fourth year as a model trying to reveal those errors, and suggesting some problems to them in order to improve the primary cycle students' lingual or linguistic competence.

Key words :

Common errors - the primary school – the fourth year - morphology.