

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
République Algérienne Démocratique et Populaire

Ministère de l'Enseignement Supérieur
et de la Recherche Scientifique

Université Akli Mohand Oulhadj - Bouira -

Tasdawit Akli Muḥend Ulḥağ - Tubirett -



وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة أكلي محمد أولحاج

- البويرة -

كلية الآداب واللغات

Faculté des Lettres et des Langues

قسم اللغة والأدب العربي

التخصص: لسانيات تطبيقية

تعليمية نشاط الصّرف في مرحلة التعليم المتوسط وفق استراتيجيات التّعلّم النّشط
(السّنة الثّانية أنموذجاً)
- دراسة ميدانية -

مذكرة مقدّمة لاستكمال متطلّبات الحصول على شهادة الماستر

إشراف الأستاذة:

إعداد الطالبتين:

د. فتيحة حمودي

- سميرة بوعافية

- نعيمة سليمان

لجنة المناقشة:

رئيساً

جامعة العقيد آكلي محمد أولحاج البويرة

1/د. حكيمة طایل

مشرفاً ومقرراً

جامعة العقيد آكلي محمد أولحاج البويرة

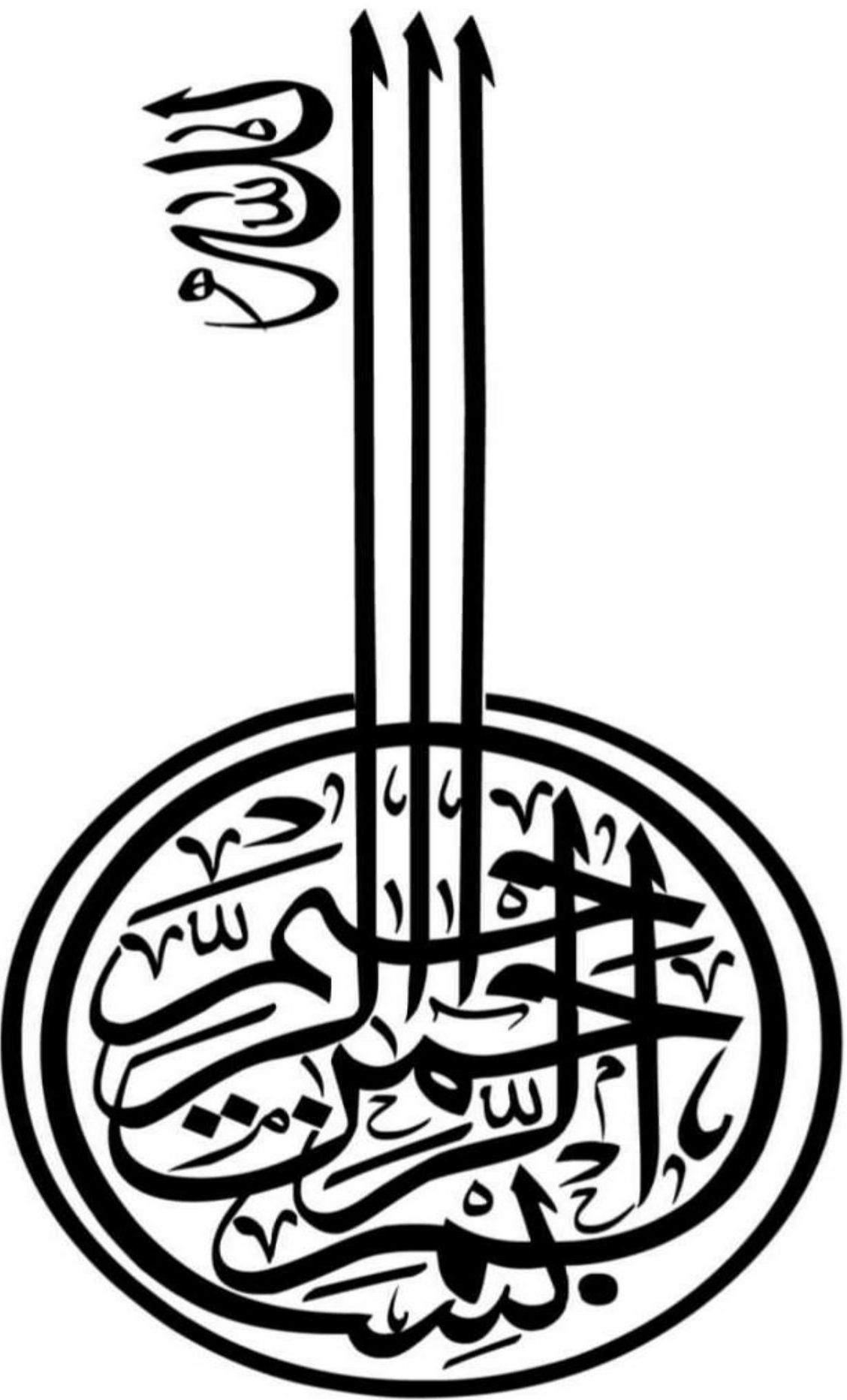
2/د. فتيحة حمودي

عضواً مناقشاً

جامعة العقيد آكلي محمد أولحاج البويرة

3/د. مريم سنوسي

السنة الجامعية: 2025/2024



السلامة

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

"يَرْفَعُ اللَّهُ الَّذِينَ آمَنُوا مِنْكُمْ وَ الَّذِينَ أُوتُوا الْعِلْمَ

دَرَجَاتٍ وَاللَّهُ بِمَا تَعْمَلُونَ خَبِيرٌ"

- سورة المجادلة: الآية 11 -



شكر وتقدير

قال رسول الله ﷺ "من لا يشكر الناس لا يشكر الله عز وجل"

الحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات وبتوفيقه تتحقق الأهداف والغايات، فله جزاء الحمد والثناء العظيم.

نتقدم بالشكر إلى كل من ساندنا من قريب أو من بعيد في إنجاز هذه المذكرة، خاصة العائلتين الكريمتين لما قدّمناه لنا من دعم وتشجيع.

وإنّنا لمدينون ببالغ الشكر والتقدير للأساتذة المحترمة "فتيحة حمودي" نظير ما قدّمته لنا من ملاحظات وتوجيهات قيّمة و أمّدّتنا بجليل معاونتهما وحسن تسديدها ...

كما نشكر تعاون المشاركين في الاستبيان من أساتذة وتلاميذ على اهتمامهم ومساعدتهم، جزاهم الله عنا كل خير.

ونعبر عن شكرنا إلى الأساتذة الكرام أعضاء لجنة المناقشة على ما سيقفونه لهذه المذكرة من تقويمات وتصويبات.



إهداء

إذا كان الشكر واجبا فإن الإهداء يورث المحبة والقرب مصداقا لقوله
ﷺ: "تهادوا تحابوا" فأقرب طريق للوصول إلى القلوب هو الهدية، وخير
هدية يقدمها الطالب هي العلم، وبتوفيق من الله أتممت هذا البحث
وأهديه:

- إلى والدي العزيز،

قدوتني في الصبر والعزيمة، شكرا لأنك زرعت في قلبي قيما لا تذبل.
إلى أمي الحبيبة،

نبض قلبي ومصدر دفتي، دعواتك كانت نوري في كل طريق.
وإلى شريك دربي،

زوجي الغالي، سندي في كل لحظة، شكرا لصبرك ودعمك
إلى أبنائي الأعزاء،

بسمتي في الحياة أنتم الحلم الذي أعيشه والفرح الذي لا يغيب
إلى إخوتي وأخواتي، وإلى كل من ساندني ووقف بجانبتي بكلمة أو
بدعوة صادقة ورافقتني في رحلتي العلمية
أهديكم جميعا ثمرة جهدي، عربون وفاء وتقدير.

- سيرة -



إهداء

أهدي ثمرة هذا الجهد المتواضع عرفانا وتقديرا
إلى الوالدين العزيزين، وإلى كل أسرتي وإلى إخوتي وأخواتي
إلى زميلتي في هذا البحث "سميرة" لك كل الشكر على روح التعاون
والمثابرة والصبر
إلى كل الذين ساندوني ودعموني لإتمام هذا البحث، أخص بالذكر
زميلاتي في العمل.

- زعيمة -



مقدمة

إنَّ الهدف الأساسي من العملية التربوية في المدرسة الجزائرية هو بناء مجتمع راق وناجح يتمتع بأفراد منتجين يكون لهم الدور الفاعل في النهوض بالأمّة، لذا يجب فتح المجال واسعا أمامهم لاكتساب المعارف وتوسيع الثقافة قصد التواصل فيما بينهم، واستمرار الحياة، ولا يمكن أن يتم هذا التواصل إلا بواسطة اللغة التي تعدّ أهمّ وسيلة للتخاطب والإفهام، فهي تعكس المستوى الحضاري والعلمي للفرد، ونظرا لهذه الأهمية التي تكتسبها اللغة أولت المدرسة الجزائرية اهتماما واضحا بالمستوى اللغوي للمتعلم، وحاولت تنمية قدرته الكلامية، وهذا بتسطير مجموعة من الأنشطة المساهمة في ذلك، لاسيما القواعد الصرفية منها، هذا النشاط الذي يتيح الفرصة أمام المتعلمين لاكتساب القواعد الصحيحة للغة، ثم توظيفها في ممارساتهم الكلامية للتعبير عن أغراضهم بكل سهولة ويسر، مما يعودهم على الاستقامة في الكلام وعدم اللحن، كما يكسبهم مختلف القواعد الصرفية التي تجعلهم قادرين على التبليغ الاجتماعي.

ورغم هذا فإننا نلمس اليوم ضعفا في السنة تلاميذنا وانحدارا في مستواهم، وعدم اهتمامهم بمادة الصرف لكونها صعبة ذات قوالب صماء، يتجرّعها المتعلم تجرّعا عميقا بدلا من أن يتعلّمها كلغة حضارة، هذا فضلا عن أساليب وطرق تقديمها المعتمدة في أغلبها على التلقين، والتي تهمل دور المتعلم في العملية التعليمية التعلمية، وجعله متلقيا سلبيا، لهذا فإنّ الأمر يتطلب إعادة النظر في الممارسات التعليمية، وطرائق تدريس القواعد الصرفية التي اختارها الأساتذة لتذليل هذه الصعوبة وتجاوزها مع ضرورة اعتماد طرائق نشطة تيسر الصرف وتساعد على فهمه.

الأمر الذي أثار انتباهنا وشدّ فضولنا إلى محاولة البحث في الأسباب التي كانت وراء عجز التلاميذ عن تكلم اللغة بطريقة صحيحة في ظلّ وجود نشاط مهمّ كهذا، لذا كان موضوع البحث يتمحور حول تعليمية نشاط الصرف في مرحلة التعليم المتوسط وفق استراتيجيات التعلم النشط السنة الثانية متوسط أنموذجا.

وقد حاولنا من خلال هذا البحث الكشف عن واقع تدريس نشاط الصّرف، ومدى اعتماد الأساتذة على طرائق تساعد على تفاعل المتعلّمين مع دروس الصّرف، ومن هذا المنطلق تأسست فكرة البحث على الإشكالية الآتية:

- إلى أيّ مدى تساهم استراتيجيات التّعلّم النّشط في تدريس نشاط الصّرف في مرحلة التّعليم المتوسط؟

وتحت هذه الإشكالية تندرج مجموعة من الأسئلة الفرعية هي:

- ما مدى دراية أستاذ التّعليم المتوسط ببيداغوجيا التّعلّم النّشط، واستراتيجياته؟
- ما الصّعوبات التي تواجه كلاً من المتعلّم و أستاذ التّعليم المتوسط في تطبيق هذه الاستراتيجيات على نشاط الصّرف؟
- وماهي الوسائل التي تساهم في تطبيق هذه الاستراتيجيات على نشاط الصّرف في مرحلة التّعليم المتوسط؟

وللإجابة عن هذه الأسئلة اتبعنا خطة اشتملت على: مقدمة يليها فصلان ثم خاتمة.

- الفصل الأول: تضمّن الجانب النظري، وجاء بعنوان أهميّة علم الصّرف والتّعلّم النشط، واندرج تحته مبحثان.

- المبحث الأول: جاء بعنوان أهميّة تعليم الصّرف العربي وموضوعاته، ولقد احتوى هذا المبحث على: مفهوم التّعليمية، ثم مفهوم علم الصّرف، بعدها تناولنا مواضيع علم الصّرف، ثم أهمية تدريسه في مرحلة التعليم المتوسط.

- أمّا المبحث الثاني: فجاء بعنوان التّعلّم النّشط واستراتيجياته، وقد تضمّن: مفهوم التّعلّم النّشط وأهدافه، ثم تناولنا دور المعلّم والمتعلّم في التّعلّم النّشط، بعدها انتقلنا إلى تحديد مفهوم الاستراتيجية، وختمنا المبحث بأهم استراتيجيات التّعلّم النّشط المناسبة لتدريس نشاط الصّرف.

- أما الفصل الثاني: فكان عبارة عن دراسة ميدانية تطبيقية بعنوان واقع تدريس نشاط الصّرف في مرحلة التّعليم المتوسط، توصلنا من خلالها إلى الكشف عن مدى دراية الأستاذ ببيداغوجيا التّعلم النّشط، وأهمّ الصّعوبات التي تواجه الأستاذ والمتعلّم أثناء تدريس القواعد الصّرفية وفق هذه الاستراتيجيات، وأتبعناها بالوسائل الممكنة والمساعدة على تطبيق استراتيجيات التّعلم النّشط على الدّرس الصّرفي، وكلّ هذا كان من خلال الاستبيانين الموزّعين على عيّنة البحث المتكوّنة من واحد وثلاثين أستاذا ومائة وواحد وستين تلميذا وتلميذة موزّعة على أربع متوسطات عبر دوائر وبلديات ولاية البويرة.

فأمّا الاستبيان الأول فكان موجّها للأساتذة، وأمّا الثّاني فكان خاصّا بتلاميذ السنة الثانية متوسط .

وقمنا بتحليل الاستبيانين للوصول إلى نتائج تثبت صحة الفرضيات المطروحة السابقة، ثمّ قدمنا في الأخير حوصلة عامّة حول النتائج النهائية التي تمّ التوصل إليها من خلال هذا البحث، والذي تمّ إقفاله بخاتمة تحمل مجموعة من التّوصيات مرفقة بأنموذج من اقتراحنا، يبيّن طريقة تقديم نشاط الصّرف في مرحلة التّعليم المتوسط، وفق استراتيجيات التّعلّم النّشط - للاستئناس ..

وقد اتبعنا المنهج الوصفي بآلية التحليل والإحصاء، ويظهر ذلك من خلال الكشف عن واقع تدريس نشاط الصرف في المدرسة الجزائرية، وكذا الصّعوبات التي تواجه المعلّمين والمتعلّمين، أمّا عن التّحليل والإحصاء، فكان ذلك من خلال تحليل الاستبيانين واستقراء نتائجهما. إنّ محاولة ردّ الاعتبار لهذا النّشاط، ومنحه المكانة اللاّئقة به في مدارسنا، كانت دافعا لخوضنا في هذا الموضوع، إلى جانب الرّغبة في تحسين مستوى التلاميذ وتقويم ألسنتهم، خاصّة وأنّ علم الصّرف علم مهمّ لتقويم اللّسان، وتجنّب الأخطاء اللّغوية، بالإضافة إلى شغفنا الكبير بالمواضيع التي تنتمي إلى حقل التّعليميّة.

أما عن سبب اختيارنا للسنة الثانية من التعليم المتوسط فلكونها السنة التي برمجت فيها الكثير من دروس الصّرف، ممّا جعلها أرضية مناسبة لدراستنا. وأثناء قيامنا بهذا البحث وقفنا على عدة دراسات في هذا الموضوع أثرت دراستنا منها: مذكرة تعليم وتعلّم القواعد الصّرفية بين الصّعوبة واليسر في التّعليم المتوسط.

بيد أن ما يميّز موضوعنا هذا أنّنا ربطنا تدريس نشاط الصّرف باستراتيجيات التّعلم النشط، ولم نقف على دراسة مماثلة لها ؛ فأغلب البحوث تركز على جانب الصّرف وحده أو التّعلم النشط مستقلاً عن نشاط الصّرف، إذ لم نجد مراجع تربط بين الموضوعين، ولقد اقتضت طبيعة الموضوع ممّا الرّجوع إلى المصادر والمراجع المختلفة التي كان على رأسها:

كتب في علم الصّرف: (شذا العرف في فن الصرف، الممتع في التصريف لابن عصفور).

كتب في التّعلم النشط: (استراتيجيات ممتعة في التّعلّم النشط ماسي بن محمد الشّمري، 101 استراتيجية ممتعة في التّعلم النشط، ناصر بن عزيز الرشدي)

وبعض المنشورات الوزارية كدليل تعليمية اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط 2019، واستراتيجيات في التّعلم النشط، وزارة التعليم السعودية.

هذا البحث كأيّ بحث لا يخلو من وجود بعض العقبات كعدم التفاعل مع الموضوع في بعض المتوسطات، وامتناع العديد من الأساتذة عن الإجابة، أيضاً نقص المراجع في هذا الموضوع، إذ هناك مراجع تتعلق فقط بعلم الصّرف، وأخرى ترتبط باستراتيجيات التّعلّم النشط، ولا توجد مراجع تجمع بين الموضوعين، وتبيّن كيفية تطبيق هذه الاستراتيجيات على النّشاط الصّرفي. ونرجو في الأخير أن نكون قد وقفنا ولو بالقليل، في إنجاز هذا البحث.

الفصل الأول:

جانب نظري حول: أهمية علم

الصّرف والتّعلّم النّشط

المبحث الأول: أهمية تعليم الصّرف العربي وموضوعاته

1- مفهوم التّعليمية

2- مفهوم علم الصّرف

3- موضوعاته

4- أهمية تدريسه في مرحلة التّعليم المتوسط:

المبحث الأول: أهمية تعليم الصّرف العربي وموضوعاته

1. مفهوم التّعليمية:

يُعدّ موضوع العمليّة التّعليمية من أهمّ القضايا التي حظيت باهتمام واسع لدى الباحثين في العصر الحديث من النّاحية العلمية العملية، حيث إنّها تسهم وبشكل بارز في تطوير مناهج التعليم إضافة إلى تعزيز وتنمية كفاءة المتعلم من جانب الاكتساب والأداء.

التعليمية: أ- لغة: من الجذر (ع ل م) الأمر وتعلّمه: أثقّه وعلمه⁽¹⁾.

يتضح لنا من خلال هذا المفهوم أنّ المبدأ الأساسي الذي تقوم عليه التّعليمية هو نقل العلم والمعرفة وبطريقة واضحة يسيرة الفهم.

ب- اصطلاحاً: التّعليمية هي نظام تعليمي متكامل مُصمّم بطريقة منهجية منّظمة تُساعد المتعلّمين على التّعلّم الفعّال، ويشمل مجموعة من المواد التّعليمية المترابطة ذات أهداف متعددة ومحدّدة يستطيع المتعلّم أن يتفاعل معها معتمداً أحياناً على نفسه، وحسب سرعته الخاصّة وتوجيه من المعلّم أحياناً، أو من الدّليل الخاص بها، ليصل إلى مستوى مقبول من الإتيقان⁽²⁾.

يتبين لنا من خلال هذا التعريف أنّ التّعليمية عبارة عن نظام تعليمي عام شامل ومُخطط، يُعنى بتقديم مادّة تعليمية منظمة ومحدّدة، تراعى فيها الفروق الفرديّة بين المتعلّمين ، تُترك وتُمنح فيها الحرّيّة للمتعلّم في التّحكم بسرعة تعلّمه مع إمكانيّة الحصول عل التوجيه من المعلّم عند الحاجة، وذلك بهدف تحقيق الوصول إلى مستوى مقبول من الإتيقان.

¹- يُنظر: ابن منظور، لسان العرب، ط6، دار صادر، بيروت- لبنان، مج 12 ، 1997، مادة (ع ل م)، ص418.

²- يُنظر: منصور حسن الغول، مناهج اللّغة العربية وطرائق تدريسها، د ط، دار الكتاب الثقافي، عمان، 2009، ص06.

وقد عرّف "محمد الدريج" الديداكتيك (علم التدريس) على أنّه: "الدراسة العلميّة لطرق التدريس وتقنياته ولأشكال تنظيم مواقف التعلّم التي يخضع لها التلميذ في المؤسسة التعليميّة، قصد بلوغ الأهداف المنظرة مؤسسيا سواء على المستوى العقلي أو الوجداني أو الحسيّ حركي، فتنحقق لديه المعارف والملكات والقدرات والاتجاهات والقيم، إنّ علم التدريس يجعل من التدريس موضوعا له، فينصبّ اهتمامه على نشاط كل من المدرّس والتلاميذ وتفاعلهم داخل القسم، وعلى مختلف المواقف والوضعيّات التي تساعد في حصول التعلّم"⁽¹⁾.

يفهم ممّا سبق أنّ علم التدريس يهدف إلى تحقيق أهداف تربوية، ويشمل هذا العلم المعارف والمهارات حيث يركز على أنشطة التعلّم وتفاعل المعلّم داخل الفصل الدراسي وبذلك يسهم في تكوين شخصيته وتنمية معارفه ومهاراته.

2- مفهوم علم الصرف:

أ - المعنى اللغوي:

صرف، الصِّرف: ردّ الشيء عن وجهه، صَرَفَهُ، يَصْرِفُهُ، صَرْفًا، فأنصَرَفَ، وصارَفَ نفسه عن الشيء: صَرَفَهَا عنه⁽²⁾.

وقيل انصَرَفُوا عن العمل بشيء، ممّا سَمِعُوا "صَرَفَ اللهُ قُلُوبَهُمْ"⁽³⁾، والمُنصَرَف قد يكون مكانا، وقد يكون مصدرا، وقوله عزّ وجل "سَأَصْرِفُ عَنْ آيَاتِي"⁽⁴⁾، أي أجعلُ جزاءهم الإضلال

¹ - محمد الدريج، ديداكتيك اللغات واللّسانيات التطبيقية (تداخل التخصصات أم تشويش براديكمي، مجلة دراسات تربوية)، ص 19.

² - ابن منظور جمال الدين بن مكرم، لسان العرب، دار المعارف للنشر والتوزيع، مج 4، القاهرة، ص 2434.

³ - سورة التوبة، الآية 127.

⁴ - سورة الأعراف، الآية 146.

عن هداية آياتي، وقوله عز وجل: "فما يستطيعون صرفاً ولا نصراً"⁽¹⁾، أي ما يستطيعون أن يصرفوا عن أنفسهم العذاب ولا أن ينصروا أنفسهم.

(صَرَفَ) الأمر: دَبَّرَهُ وَوَجَّهَهُ.

ويُقال: صَرَفَ الله الرِّيحَ وَبَيَّنَّه⁽²⁾، وفي التنزيل العزيز: "وَلَقَدْ صَرَّفْنَا فِي هَذَا الْقُرْآنِ لِلنَّاسِ مِنْ كُلِّ مَثَلٍ"⁽³⁾، انصرف عنه تَحَوَّلَ عنه وتركه.

وفي التنزيل العزيز "ثُمَّ انْصَرَفُوا صَرَفَ اللَّهُ قُلُوبَهُمْ"⁽⁴⁾.

(تَصَرَّفَ) فلان في الأمر: اِحتَالَ وتقلب فيه.

الصرف (في اللغة): علم تُعرف به أبنية الكلام واشتقاقه⁽⁵⁾.

وصرفُ الكلمة إجراؤها بالتثوين.

وصَرَّفْنَا الآياتِ أي بيَّناها، وتصريف الآيات تبينها وصرف الشيء أَعْمَلُهُ في غير وجه كأنَّهُ يصرفه عن وَجْهِه إلى وَجْهِه⁽⁶⁾.

وإجمالاً لما سبق فإنَّ مفهوم الصرف في اللغة يقوم على مبدأ التَّحَوُّل والتَّبدُّل والتَّغْيِير وما يستثمر في الدِّراسات الصرفية لفهم كيفية تغيُّر أبنية الكلمات ودلالاتها.

ب - المعنى الاصطلاحي:

¹ - سورة الفرقان، الآية 19.

² - مجمع اللغة العربية بالقاهرة، المعجم الوسيط، ط4، القاهرة، دار المعارف، 2004، ص513.

³ سورة الكهف، الآية 54.

⁴ سورة التوبة، الآية 127.

⁵ - مجمع اللغة العربية بالقاهرة، المرجع السابق، ص513.

⁶ - يُنظر: ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت - لبنان، مج 12، ط6، 1997، مادة (ع ل م)، ص2435.

الصرف، ويقال له التصريف، ومعناه اصطلاحاً بالمعنى الجليّ، تحويل الأصل الواحد إلى أمثلة مختلفة، لمعان مقصودة لا تحصل إلاّ بها، كما سميّ الفاعل والمفعول، واسم التفضيل والتنثية والجمع، إلى غير ذلك، وبالمعنى العلميّ: علم بأصول يعرف بها أحوال بنية الكلمة التي ليست بإعراب ولا بناء⁽¹⁾.

ولقد تباينت وتعددت مفاهيم علم الصرف، حيث عرف على أنه "علم يبحث في أبنية الكلمة العربيّة وصيغتها وبيان حرفها عن أصالة، أو زيادة أو حذف أو صحة أو إعلال أو إبدال... إلى غير ذلك"⁽²⁾.

فعلم التصريف علم يعنى بـ: معرفة ذوات الكلم في أنفسها من غير تركيب⁽³⁾، ويتضح لنا ممّا سبق أن علم الصرف يعنى بدراسة الكلمات وكيف تتغير صورها من حيث الزيادة والنقصان والتّغيير في الحروف والحركات، حيث إنّهُ يبحث في جذور الكلمات وأوزانها ومشتقاتها، ولابدّ من الإشارة إلى أنّ علم التصريف يركز على التّغيّرات الدّاخلية للكلمة دون النّظر إلى وظيفتها في الجملة.

كما يهتم علم الصرف بدراسة التّغيّرات التي تطرأ على بنية الكلمة من حيث الحروف والحركات بغرض تحقيق معانٍ معيّنة كالإعلال، الإبدال، القلب، الحذف وغيرها من الظواهر الصرفية التي تؤثر على الكلمة العربيّة في الاستعمال، "فمعنى التصريف هو ما أريناك من التّلاعب بالحروف الأصول لما يراد منها من المعاني المفاداة منها وغير ذلك فإذا قد ثبت ما قدّمناه

¹ - أحمد بن محمد أحمد الحملاوي، شذا العرف في فن الصرف، دار الكيان للطباعة والنشر والتوزيع، الرياض، ص49.

² - أيمن أمين عبد الغني، الصرف الكافي، دار التوفيقية للتراث، القاهرة، ص19..

³ - ابن عصفور الأشبيلي، الممتع في التصريف، تح: فخر الدين قباوة، دار المعرفة للنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ج01، ص30.

فليعلم أن التصريف ينقسم إلى خمسة أضرب. زيادة، إبدال، حذف، تغيير حركة، أو سكون، أو إدغام⁽¹⁾.

والتصريف عند سيويه يختلف عن الصرف، إذ إنّ التصريف عنده يمثل الجانب العملي، وأن الصرف يمثل الجانب النظري، فهو يرى أنّ التصريف هو أن نبني من الكلمة بناء لم يتّبه العرب على وزن ما بنته وهذا يعني أنّ التصريف عنده بمعنى التدريب، أي أننا نتعلم كيف نبني كلمة لم نتطق بها العرب على وفق القواعد الموضوعية المستقلة من أبنية العرب التي نطقوا بها⁽²⁾، ولهذا عرفوا التصريف بأنه تحويل الأصل الواحد إلى أمثلة مختلفة لمعان مقصودة لا تحصل إلى بها.

3. موضوعاته:

تخضع اللغة العربية لنظام لغوي تحكمه ضوابط وقواعد دقيقة في التصريف، من هنا اختص علم الصرف بدراسة بنية الكلمات وما يطرأ عليها من تغيرات واختلافات صوتية ودلالية. "موضوع علم الصرف هو أبنية المفردات العربية من حيث صياغتها لإفادة المعاني المختلفة، وما يعتريها من الأحوال العارضة كالصحة والإعلال والأصالة والزيادة ونحوها"⁽³⁾. ويختص علم التصريف بالأسماء المتمكنة (أي المعربة)، والأفعال المتصرفة، فلا تعلق. لعلم التصريف بها⁽⁴⁾.

¹ - ابن جني، التصريف الملوكي، تح: ديزيرة سبقال، دار الفكر العربي، بيروت، ص 13.

² - هادي نهر، الصرف الوافي، دراسات وصفية تطبيقية، ط 01، عالم الكتب الحديث، الأردن، 1431 / 2010، ص 09-10.

³ - خديجة الحديثي، أبنية الصرف في كتاب سيويه، ط 01، مكتبة النهضة، بغداد، ص 26.

⁴ - محمد فاضل السامرائي، الصرف العربي أحكام ومعان، ط 01، دار ابن كثير، ص 09.

والمقصود بذلك أنّ كلاً من الحروف والأسماء المبنية والأفعال الجامدة ليست خاضعة لمبدأ التصريف.

ولا يقبل التصريف من الأسماء والأفعال ما كان أقلّ من ثلاثة أحرف، إلا ما حدث فيه تغيير بالحذف منه، كأن يكون ثلاثياً في الأصل، و بعض حروفه قد حذف نحو: (يَدُّ و دَمٌّ) في الأسماء أصلها (يَدَيَّ و دَمَوَّ أو دَمَيَّ). وفي الأفعال نحو: (قُلْ الحق، خَفَّ رَبَّكَ) وأصلها: (قُولُ، وَخَافُ) ⁽¹⁾.

أولاً: الميزان الصرفي:

لمعرفة عدد أحرف الكلمة وترتيبها، وما فيها من أصول وزوائد وحركات وسكنات لا بُدَّ من وزنها، ولما كان أكثر كلمات اللغة العربية ثلاثياً اعتبر علماء الصرف أصول الكلمة ثلاثة أحرف، وقابلوها عند الوزن بالفاء، والعين واللام (فَعَلَ)، كصورة للكلمة الموزونة بنفس الحركات والسكنات، فوزن (قَمَرَ: فَعَلَ)، وزن (جَمَلَ: فَعَلَ) ووزن (كَرَّمَ: فَعَلَ) ⁽²⁾.

وهذا دليل على أن الميزان الصرفي أداة حيوية تساعد على دراسة الصرف، حيث إنّه يساعد على ضبط الكلمات ومعرفة أوزانها بدقة، وهذا يسهل ويبسر تصنيفها وتحديد معانيها. ويرجع السبب في اختيار أحرف (فعل) للميزان الصرفي إلى أنّ مخارج هذه الحروف تمثل جميعاً مخارج باقي الحروف، حيث إنّ الفاء مخرجها الشفتان والعين مخرجها الحلق واللام مخرجها اللسان ⁽³⁾.

¹ - محمد فاضل السامرائي، الصرف العربي أحكام ومعان ، ص10.

² - عبد الشكور معلم عبد فارح، الصرف الميسر، ط02، دار العلم للنشر والتوزيع، القاهرة، 1442هـ/ 2021م، ص07.

³ - المرجع نفسه، ص07.

فإن زادت الكلمة عن ثلاثة أحرف وكانت رباعية أو خماسية زيد في الميزان لاما أو لأمين على أحرف "فَعَلَ"، فنقول في وزن: دَحْرَجَ = فَعَلَّ / رُمِزْدُ = فُعُلُّ⁽¹⁾.

أما إذا كانت الزيادة ناشئة من تكرار حرف من أصول الكلمة كُرِّرَ ما يقابله في الميزان، فنقول في: قَدَّمَ: فَعَّلَ، وإن كانت الزيادة ناشئة من زيادة حرف أو أكثر من حروف الزيادة، قابلت الأصول بالأصول، وعبرت عن الزائد بلفظه، فنقول/ في قائم مثلا فاعِل، وفي: تَجَمَّعَ = تَفَعَّلَ⁽²⁾. وإذا حصل حذف في الموزون حذف ما يقابله في الميزان، فنقول: في وزن قُلْ (قُلْ)، وفي وزن قاض (قَاع) وفي وزن خُذْ (عُلْ) عدة (عَلَّه) وفي وزن الأمر من وقى (قِ) ووزنه (عِ)⁽³⁾.

وهذا يوضح لنا أن بعض الكلمات قد تخالف الميزان الصرفي أحيانا في دراسة معمقة في حال التغير الصرفي.

وعند تصنيف الكلمة نتعرف على الحرف الأصلي من الزائد من خلال معرفة ميزان الكلمة، فما يقابل الفاء والعين واللام (فعل) نحو: خَرَجَ هو الأصل، وما عداه فهو الزائد ويُعبّر عنه بلفظه، نحو أَكْرَمَ وزنه (أَفْعَلْ)، فالزائد هنا هو: الهمزة و كما هو شائع أحرف الزيادة عشرة مجموعة في "سَالْتُمُونِهَا"⁽⁴⁾.

ثانيا: الأفعال:

يُدرس الفعل في اللغة العربية صرفيا وفق معايير تحدّد وظيفته ممّا يساعد في تصنيفه إلى أقسام دقيقة نذكر منها:

¹ - ينظر: نادين زكريا، الميسر في الصرف والنحو، ط01، دار الكتاب الحديث، القاهرة، 1423هـ/ 2002م، ص174.

² - المرجع نفسه، ص174.

³ - ينظر: عبد الشكور معلم عبد فارح، الصرف الميسر، ص08.

⁴ - المرجع نفسه، ص08.

أ- الفعل الصحيح والمعتل:

تنقسم الأفعال في اللغة العربية من حيث خُلُوها أو اشتغالها على حروف العلة المجتمعة في كلمة (أوى) إلى قسمين: صحيحة ومعتلة.

1- الفعل الصحيح: هو الفعل الذي تخلو حروفه الأصلية من حروف العلة وينقسم إلى سالم ومضعف ومهموز⁽¹⁾.

أ- **السالم:** وهو ما سلمت أصوله من أحرف العلة والهمزة والتضعيف نحو: خَرَجَ، نَصَرَ.

ب- **المضعف:** وهو إما ثلاثي: وهو ما كانت عينه ولامه من جنس واحد: نحو مَدَّ، عَدَّ.

- **أو رباعي:** وهو ما كانت فاءه ولامه الأولى من جنس وعينه ولامه الثانية من جنس: نحو: زَلَزَلَ.

ج- المهموز: وهو ما كان أحد أصوله همزة، نحو:

- "أخذ": مهموز الفاء.

- "سأل": مهموز العين.

- "قرأ": مهموز اللام⁽²⁾.

2- الفعل المعتل: وهو ما كان أحد حروفه الأصلية حرف علة وهو أربعة أقسام:

أ- **المثال:** وهو ما كانت فاءه حرف علة والأغلب أن يكون واوا، وقد يكون ياء مثل: وعد، وصف، يبس.

ب- **الأجوف:** وهو ما كانت عينه حرف علة مثل: قال، سار.

¹ - عبده الزجاجي، التطبيق الصرفي، ط، دار النهضة العربية، بيروت، د ت، ص 22.

² - ينظر: عبد الشكور معلم عبد فارح، الصرف الميسر، ص 10-11.

ج- الناقص: وهو ما كانت لامه حرف علة مثل: سَعَى، مَشَى، دَعَا.

د- اللّفيف: وهو ما كان فيه حرفا علة وهو قسمان:

- لفيف مفروق: وهو أن تكون فاءه ولامه حرفي علة، أي يفرق بينهما حرف صحيح مثل: وعى - وشى.

- لفيف مقرون: وهو أن تكون عينه ولامه حرفي علة، أي أنهما مقترنان: مثل: كوى - عوى⁽¹⁾..
وتجدر الإشارة إلى أنه للتمييز بين الأفعال الصحيحة والمعتلة دور بارز في تصريف الأفعال، فالمعتلة منها تخضع للتغيرات الصرفية عند التصريف عكس الصحيحة التي تبقى قواعدها ثابتة بعد التصريف عدا بعض الحالات.

3- المجرد والمزيد:

تنقسم الأفعال في اللغة العربية من حيث تركيبها وبنائها إلى مجردة ومزيدة، وهذا التصنيف يسهم في إدراك التحولات التي تطرأ على الأفعال عند تصريفها.

1- الفعل المجرد: وهو ما كانت جميع حروفه أصلية، لا يسقط حرف منها في تصاريف الكلمة بغير علة. مثل: سَمِعَ - قَالَ - دَمَمَ⁽²⁾.

والفعل المجرد قسمان: ثلاثي ورباعي.

أ- المجرد الثلاثي: له ثلاثة أوزان في صيغة الماضي ؛ لأن فاءه متحركة بالفتح دائما وتبقى عينه التي تتحرك بالفتح أو الضم أو الكسر. فتكون أوزانه على النحو التالي:

- فَعَلَ/ نَصَرَ/ فَعَلَ/ كَرَّمَ/ فَعَلَ: فَرَحَ.

أما إذا نظرنا إلى صيغة الماضي مع المضارع، فإننا نجد أوزانا ستة:

¹ - عبده الزجاجي، التطبيق الصرفي، ص 23-24.

² - المرجع نفسه، ص 23-24.

- 1- فَعَلَ، يَفْعَلُ: نَصَرَ: يَنْصُرُ، مَدَّ: يَمُدُّ، قَالَ: يَقُولُ.
 - 2- فَعَلَ، يَفْعَلُ: ضَرَبَ: يَضْرِبُ، وَعَدَ: يَعِدُ، بَاعَ: يَبِيعُ.
 - 3- فَعَلَ، يَفْعَلُ: فَتَحَ: يَفْتَحُ، وَقَعَ: يَقَعُ، قَرَأَ: يَقْرَأُ.
 - 4- فَعَلَ، يَفْعَلُ: فَرَحَ: يَفْرَحُ، بَقِيَ: يَبْقَى.
 - 5- فَعَلَ، يَفْعَلُ: كَرَّمَ: يَكْرُمُ، حَسَنَ: يَحْسُنُ.
 - 6- فَعَلَ، يَفْعَلُ: حَسِبَ: يَحْسِبُ.
- ب- المجرد الرباعي: وليس لهذا الفعل إلا وزن واحد هو: فَعَّلَ: مثل: بَعَثَ، وَسَوَّسَ، غَرَّبَ⁽¹⁾.
- 2- الفعل المزيد: هو كل فعل زيد فيه حرف أو أكثر على حروفه الأصلية.
- والفعل لا يتعدى بالزيادة ستة أحرف كما أن الاسم لا يتعدى سبعة، والعرب لا تزيد حرفاً إلا لفائدة ومن أشهر معاني الزيادة:
- 1- التعدية: نحو: أَخْرَجْتُ الطَّالِبَ.
 - 2- المشاركة: نحو: ضَارِبٌ سَعِيدٌ خَالِداً.
 - 3- الطلب: نحو: اسْتَفْهَمَ إِبْرَاهِيمَ.
 - 4- المبالغة: نحو: فَتَّشَ أَحْمَدُ.
 - 5- الصيرورة: نحو: تَهَوَّدَ أَيُّ صَارَ يَهُودِيَا.
 - 6- المطاوعة: أي الموافقة والانقياد نحو: كَسَرْتَهُ فَاكْسَرَ.
 - 7- الإلحاق: وهو أن تزيد في أصل الكلمة حرفاً أو أكثر لتوازن بها كلمة أخرى فتعامل مثلها في تصريفها نحو: جهور الخطيب من جهر إلحاقاً بَدَخَجَ⁽²⁾.

¹ - عبد الشكور معلم عبده فارح، الصرف الميسر، ص12.

² - المرجع نفسه، ص26.

والمزيد قسمان: مزيد ثلاثي ومزيد رباعي.

أ- المزيد الثلاثي: المزيد بحرف واحد يأتي على ثلاثة أوزان هي:

- أَفْعَلْ مثل: أَحَسَّنَ/ فاعل: نَاقَشَ/ فَعَلَ: حَسَّنَ

والمزيد بحرفين يأتي على خمسة أوزان هي:

- انْفَعَلَ مثل: انْطَلَقَ، انْصَهَرَ

- افْتَعَلَ مثل: انْتَصَرَ، ارْتَفَعَ.

- افْعَلَّ مثل: احْمَرَّ، اصْفَرَّ

- تَفَعَّلَ مثل: تَعَلَّمَ، تَحَسَّنَ

- تَفَاعَلَ مثل: تَنَاصَرَ، تَسَامَحَ⁽¹⁾.

والمزيد بثلاثة أحرف يأتي على أوزان أشهرها:

- اسْتَفْعَلَ مثل: اسْتَخْرَجَ، اسْتَنْقَذَ

- افْعُوْعَلْ مثل: اعْشَوْشَبَ، اخْشَوْشَنَ، اغْرَوْزَقَ

- افْعَالَّ مثل: احْمَارَّ، اخْضَارَّ

ب- المزيد الرباعي: يزداد بحرف أو بحرفين ، فالمزيد بحرف واحد يأتي على وزن واحد هو:

- تَفَعَّلَلَ نحو: تَدَخَّرَجَ، تَزَلْزَلَ، تَلْعَثَمَ

والمزيد بحرفين يأتي على وزنين هما:

- افْعُلِّلَ نحو: افرْنَقَعَ، احرْنَجَمَ.

- افْعَلَّلَ: نحو: افْشَعَّرَ، اطمَأَنَّ⁽¹⁾.

¹ - يوسف الحمادي وآخرون، القواعد الأساسية في الصرف والنحو لتلاميذ المرحلة الثانوية وما مستواها، دط، القاهرة، 1994/1995، ص 177-178.

نلاحظ ممّا سبق التطرق إليه أنه يوجد فرق واضح بين المجرد والمزيد، فالتمييز بينهما يسهم في فهم المعاني الصرفية التي كنّا قد أشرنا إليها سابقاً، فحروف الزيادة مثلاً تضيفي معان جديدة على الكلمة مثل التعدية (أكبر من كبر) وغير ذلك نحو المشاركة المطاوعة... وذلك يزيد المعاني اللغوية ثراء ونماء.

بالإضافة إلى أنّ التمييز بينهما (المجرد والمزيد) يحدد الأصل من الزائد في الحروف، وبالتالي يسهل إرجاع الكلمات إلى جذرها الصحيح عند دراسة الاشتقاق أو البحث في المعجم.

3- الفعل اللّازم والمتعدّي:

ينقسم الفعل بالنظر إلى معناه إلى قسمين: متعد ولّازم².

1- المتعدّي: هو ما يتعدّى أثره فاعله ويجاوزه إلى المفعول به نحو: "رَحِمَ اللهُ امرئاً قال خيراً فَعَنِمَ"⁽³⁾. المقصود هنا هو أنّ المتعدّي لا يكتفي بفاعله فيحتاج بذلك إلى مفعول به لإكمال المعنى.

2- اللّازم: هو ما لا يتعدّى أثره الفاعل، ولا يجاوزه إلى المفعول، وإنما يبقى قاصراً على فاعله؛ ولهذا فإنّه يحتاج إلى فاعل يُفَعِّلُهُ ولا يحتاج إلى مفعول يقع عليه.

4- الفعل المبني للمعلوم والفعل الذي لم يُسمَّ فاعله:

ينقسم الفعل باعتبار بناء فاعله إلى معلوم ومجهول⁽⁴⁾.

¹ - يوسف الحمادي وآخرون، القواعد الأساسية في الصرف والنحو لتلاميذ المرحلة الثانوية وما مستواها، ص178.

² - لم يتمّ التفصيل في هذا العنصر لأنّه غير مدرج في برنامج السنة الثانية متوسط.

³ - محمد محي الدين عبد الحميد، دروس النّصريف القسم الأول، في المقدمات وتصريف الأفعال ، دط، المكتبة المصرية، بيروت، 1416هـ / 1995م، ص198.

⁴ - مصطفى الغلاييني، جامع الدروس العربية، ط1 ، منشورات المكتبة العصرية، بيروت، ج1، دت، ص49.

1- الفعل المعلوم: هو ما ذكر فاعله في الكلام ، نحو: مصرَ المنصورُ بَغْدادَ أي (جعلها مِصرًا كمدينة)

2- الفعل الذي لم يُسمَّ فاعله : ما لم يذكر فاعله في الكلام بل كان محذوفًا لغرض من الأغراض⁽¹⁾: إمّا للإيجاز اعتمادًا على ذكاء السّامع وإمّا للعلم به، وإمّا للجهل به و إمّا للخوف عليه ، وإمّا لتحقيقه فتُكرّم لسانك عنه.

5- الفعل الجامد والمشتق:

ينقسم الفعل من حيث تعلّق معناه بالزّمان وعدمه إلى قسمين: جامد ومشتق.

1- الجامد: هو الذي يدلّ على معنى مجرّد من الزّمان الذي يعتبر في دلالة الفعل، فهو حينئذ يشبه الحرف في لزومه طريقة واحدة في التعبير وعدم قبوله التحوّل من صيغة إلى صيغة أخرى⁽²⁾.

فمثلاً: "ليس" التي تدلّ على النفي و"عسى" التي تدلّ على التّرجي وصيغتي المدح والذم، حبذا، نعم، بئس، نلاحظ أنّ معاني هذه الصّيغ لا تختلف باختلاف الأزمنة (غير خاضعة لمبدأ التحوّل والتغيّر، وبذلك تكون قد لازمت الجمود لأنها خرجت عن المألوف في دلالة الفعل على معناه والجامد ثلاثة أنواع:

1- أن يكون ملازماً لصيغة الماضي: نحو: عسى، تبارك، ليس، وهب، نعم.

2- أن يلزم صيغة الأمر نحو: هات، تعال، هلم، هب.

3- أن يلزم صيغة المضارع نحو: يهبط بمعنى (يصيح).

¹ - مصطفى الغلاييني، جامع الدروس العربية، ص 50.

² - ينظر: محمد محي الدين عبد الحميد، دروس التصريف، ص 206.

2- المتصرف: هو ما يدل على الحدث مقترنا بزمان، فيقبل لذلك التصرف من صيغة إلى صيغة

أخرى لاختلاف الأزمنة التي تقع فيها الأحداث ، فيكون لكل زمن صيغة⁽¹⁾.

إذا التصرف: هو انتقال الفعل من صيغة إلى أخرى حسب الزمن (ماض، حاضر، مستقبل).

وسمي متصرفا لأن صيغته تتغير بحسب الزمن الذي يقع فيه الحدث. والمتصرف نوعان:

أ- تام التصرف:

فيجيء منه الماضي والمضارع والأمر جميعا نحو: نَصَرَ، يَنْصُرُ، انْصُرْ.

ب- ناقص التصرف (غير تام): وهو ما يجيء منه اثنان من هذه الثلاثة والموجود بالاستقراء من

هذا النوع ضربان:

الأول: ما جاء منه الماضي والمضارع نحو: كَادَ، يَكَادُ.

و "أَوْشَكَ يُوشِكُ"، "وما بَرِحَ وما يَبْرُحُ"، "وما زال وما يَزَالُ"، "وما انْفَكَ وما يَنْفَكُ".

الثاني: ما جاء منه المضارع والأمر نحو: "يَذَرُ و ذَرَّ" و "يَدَعُ و دَعَّ"⁽²⁾.

ثالثا: الأسماء:

تخضع مفردات اللغة العربية المشتقة من أصل واحد إلى المبدأ المسمى بـ: (مبدأ التجرد

والزيادة) الذي يرتبط ارتباطا وثيقا بمبدأ الاشتقاق، وعلى مبدأ التجرد والزيادة قُسمت كل من الأفعال

والأسماء إلى مجردة ومزيدة.

وأحرف الزيادة في العربية كما أشرنا سابقا تجمعها عبارة (سَالْتُمُونِيهَا) أو (اليوم تَنْسَاهُ)⁽³⁾.

¹ - محمد محي الدين عبد الحميد، دروس التصريف، ص 206-207.

² - المرجع نفسه، ص 207-208.

³ - ينظر: هادي نهر، الصرف الوافي، دراسات وصفية تطبيقية، ط1، عالم الكتب الحديث، إربد- الأردن، ص 23.

1- الاسم المجرد¹: هو ما كانت أحرفه أصلية ليس فيها شيء من الأحرف المجتمعة في إحدى

العبارتين المذكورتين، وسقوط إحدى أحرفه يؤدي إلى إسقاط المعنى المقصود.

2- الاسم المزيد: هو ما اشتمل على أحرف الزيادة التي يمكن الاستغناء عنها مع بقاء تأدية

الكلمة معنى مفيدا كما تجدر بنا الإشارة إلى أن (ال) المعرفة لا تُعدُّ ضمن حروف الزيادة ومثلها

تاء التانيث وعلامات التنثية والجمع في آخر الاسم⁽²⁾.

3- الاسم الصحيح والمعتل:

معروف عن الصرفيين أنهم يحددون ميدان الصرف بأنه الاسم المتمكن والفعل المتصرف،

لذلك فقد قسموا الاسم إلى أقسام أربعة: صحيح ومقصور وممدود ومنقوص.

1- الاسم الصحيح: وهو الاسم المختوم بحرف صحيح مثل: ولد، قلم، كتاب أي: (كل اسم خلا

من حروف العلة).

- تنثيته: إذا ثني الاسم الصحيح زيد لآخره علامة التنثية وهي: "ألف ونون في حالة الرفع"، و"ياء

ونون" في حالتي الجر والنصب نحو: هذان تلميذان شيطان/ مَرَرْتُ بِطَالِبَيْنِ مُجَدِّينِ⁽³⁾.

2- الاسم المقصور: هو الاسم المعرب الذي آخره ألف لازمه نحو: الهدى المصطفَى.

- كيفية تنثيته:

1- ثَقُلْبُ يَأْوُهُ فِي حَالَتَيْنِ:

أ- أن تكون الألف ثالثة وأصلها ياء نحو: فتى: فتيان/ هدى: هُدَيَان.

ب- أن تكون الألف رابعة فأكثر نحو: مُصْطَفَى: مُصْطَفَيَان/ مُسْتَدْعَى: مُسْتَدْعَيَان.

¹ - لم يتم التفصيل في هذا العنصر لأنه غير مدرج في برنامج السنة الثانية متوسط.

² - ينظر: هادي نهر، الصرف الوافي، دراسات وصفية تطبيقية، ص 23-24.

³ - ينظر: فاضل حسان بن عبد الله الغنيمان، الواضح في الصرف، ص 153-154.

2- تقلب واوا إن كانت ثالثة وأصلها واوا نحو: عَصَا: عَصَوَان/ شَدَا : شَدَوَان.

- كيفية جمعه جمع مذكر سالم:

تحذف ألفه وجوبا، وتبقى الفتحة التي قبلها دليلا عليها نحو:

أَعْلَى: أَعْلَوْن/ مُبْتَغَى: مُبْتَعَوْن.

- كيفية جمعه جمع مؤنث سالم:

يطبق عليه ما يطبق عند تثنيته فتقلب ألفه ياء في حالتين:

أ- أن تكون الألف رابعة فأكثر نحو: مُسْتَشْفَى: مُسْتَشْفَيَات⁽¹⁾.

ب- أن تكون الألف ثالثة نحو: هُدَى= هُدَيَات.

3- الاسم الممدود: هو الاسم المعرب الذي آخره همزة قبلها ألف زائدة نحو: سماء ، بناء،

سمراء⁽²⁾.

- كيفية تثنيته: له حالات ثلاثة:

1- يجب بقاء الهمزة إذا كانت من أصول الكلمة ، نحو: قرّاء = قرّاءان.

2- يجب قلب الهمزة واوا إذا كانت زائدة للتأنيث ، نحو: سمراء: سمراوان.

3- يجوز بقاؤها كما يجوز قلبها واوا إن كانت مبدلة من حرف أصلي، نحو: دُعَاء = دُعَاءان

ودُعَاوَان.

- كيفية جمعه جمع مذكر سالم:

1- تبقى همزته إن كانت أصلية، نحو: قرّاء : قرّاءون.

¹- ينظر: عبده الراجحي، التطبيق الصرفي، ص105.

²- المرجع نفسه، ص105.

2- يجب قلبها واوا إن كانت زائدة للتأنيث: حيث يقول القدماء إنه لو جاز أن نطلق كلمة حمراء اسما لعلم لجاز أن نجعلها على: حمراون.

3- ويجوز إبقاؤها وقلبها واوا إن كانت مبدلة من حرف أصلي، نحو: رضاء: رضاءون أو رضاءون.

- كيفية جمعه جمع مؤنث سالم:

قراءات، صحراوات، رضاءات

4- الاسم المنقوص: هو الاسم المعرب الذي آخره ياء لازمة غير مشددة قبلها كسرة ، نحو: القاضي، المُتَعَالِي.

وإن كان المنقوص نكرة غير مضاف فإن ياءه تحذف في حالتي الرفع والجر، وتبقى في حالة النصب نحو: هذا قاضٍ، مررت بقاضٍ، رأيتُ قاضيا.

- كيفية تثنيته:

لا يتغير فيه شيء عند التثنية فنقول: القاضيان، المُتَعَالِيَان⁽¹⁾.

- كيفية جمعه جمع مذكر السالم:

تحذف ياء المنقوص عند الجمع حسب قواعد الإعرال ، فإن كان مرفوعا غيّرت الكسرة التي كانت قبل الياء ضمة لتناسب الواو التي هي علامة الرفع، فنقول مثلا: جاء القاضي = جاء القاضون وإن كان منصوبا أو مجرورا بقيت الكسرة ، نحو: رأيت القاضين، مررت بالمحاميين.

- كيفية جمعه جمع مؤنث سالم:

لا يتغير شيء كالتثنية، فنقول مثلا: قاضية: قاضيات⁽²⁾.

¹ - ينظر: عبده الراجحي، التطبيق الصرفي، ص 108-110.

² - المرجع نفسه، ص 110-111.

4 - الاسم الجامد والمشتق:

إذا تتبعنا الأسماء العربية في كلام العرب ، شعرهم ونثرهم ، وجدناها نوعين لا ثالث لهما: جامدة ومشتقة⁽¹⁾.

فالأسماء نوعان في لغتنا العربية إما جامدة أو مشتقة ولا يوجد نوع ثالث من الأسماء.

1- الاسم الجامد: هو ما وضع على صورته المعروفة ابتداء ولم يشتق من غيره بمعنى لم يؤخذ من غيره وينقسم إلى:

أ- اسم ذات: وهو الاسم الذي يدل على ذات تدرك بالحواس غالباً وينقسم إلى قسمين:

1- الاسم العلم: ويكون للأشخاص والبقاع والجبال والأنهار والدول... نحو: محمد، علي، حلب، دجلة، مصر، إفريقية...، وأغلب أسماء الأعلام منقول من أسماء جامدة أو صفات؛ نحو: فضل، ياقوت، سعيد، أو من أفعال؛ نحو: حلب، يزيد، تماضر...

2- اسم الجنس: هو اللفظ الذي يدل على فرد شائع من أفراد الحقيقة الذهنية المجردة، أي يدل على شيء محسوس ولا يختص بواحد دون آخر من أفراد جنسه، ويكون في الإنسان: رجل، طفل، أخ، امرأة... أو الحيوان: فرس، نمر، عصفور.... أو النبات: تفاح، ورد، بطيخ... ، أو الجماد: أرض، جدار، جبل، ماء ، عسل...

ب- اسم المعنى: وهو الاسم الذي يدل على حدث أي معنى يدرك بالعقل وهو المصدر نفسه نحو: كَرَمٌ، سَيِّرةٌ، خُطوةٌ، اخْضِرَارٌ، اطمئنان.

ج- الاسم المبني: هو الاسم الذي يلزم آخره صورة واحدة من سكون أو حركة ثابتة، ويشمل: الضمائر، أسماء الإشارة، أسماء الاستفهام، أسماء الأفعال، أسماء الأصوات، الأسماء المركبة⁽¹⁾.

¹ - أحمد حسن كحيل، التبيان في تصريف الأسماء، ص29.

2- الاسم المشتق:

الاسم المشتق: هو مأخوذ من غيره ليّدل على ذات وحدث له ارتباط بتلك الذات⁽²⁾. والمقصود بذلك أن الاسم المشتق ليس أصليا فهو مأخوذ من فعل اشتقنا منه اسما يدل على من قام بالفعل أو وقع عليه الفعل، حيث يستخدم المشتق للدلالة على شيء أو شخص، نحو "كاتب" تدل على ذات (شخص يكتب)، كما يفهم من الاسم المشتق الفعل أو الحدث المرتبط به، كما يشير المشتق إلى أنّ الحدث المشار إليه مرتبط بالذات فمثلا الحدث (الكتابة) مرتبط بالذات (الكاتب). ويشمل الاشتقاق: اسم الفاعل: اسم المفعول والصّفة المشبهة، صيغ المبالغة، اسم التفضيل، اسمي الزمان والمكان واسم الآلة.

وكل هذه الاشتقاقات سنعرض إليها بالتفصيل والدّراسة.

❖ اسم الفاعل:

صيغة مشتقة تدل على الحدث وعلى من وقع منه أو اتصف به نقول: قام الرّجل، فالرّجل قائم، فكلمة قائم مشتقة من قام، وتدل على حدث القيام والذّات التي اتصفت أو قامت به.⁽³⁾، فكلمة (قائل) مثلا اسم فاعل تدل على وصف الذي قام بالقول ويصاغ اسم الفاعل على النحو التالي:

أ- من الفعل الثلاثي على وزن (فاعل) نحو: لعب: لاعب/ أخذ= آخذ.

- و إن كان الفعل أجوف وعينه ألف قلبت ألفه همزة نحو: دار / دائر

¹ - ينظر: فخر الدين قباوة، تصريف الأسماء والأفعال، ط02، مكتبة المعارف، بيروت- لبنان، 1988، ص 125-127.

² - أحمد حسن كحيل، التبيان في تصريف الأسماء، ص29.

³ - عاطف فضل محمد، النحو الوظيفي، ط01، دار الميسرة، عمان- الأردن، 2011-2012، ص271.

- وإن كان الفعل ناقصا (آخر حرفه علة) تحذف ياءه الأخيرة في حالتي الرفع والجبر، وتبقى في حالة النصب نحو: دَعَا = دَاعٍ، رَضِيَ = رَاضٍ.

ب- ومن غير الثلاثي، يصاغ اسم الفاعل على وزن الفعل المضارع مع إبدال حرف المضارعة ميما مضمومة وكسر ما قبل الآخر، نحو: يَخْرُجُ / مُخْرِجٌ / يُلَاكِمُ. مُلَاكِمٌ.⁽¹⁾

❖ اسم المفعول:

اسم المفعول اسم مشتق من الفعل المضارع المتعدي المبني للمجهول⁽²⁾، يتضح لنا من خلال هذا التعريف أنّ اسم المفعول صيغة تشتق من الفعل المتعدي الذي يحتاج مفعولا به للدلالة على من وقع عليه الفعل. وعَرِّفَ على أنّه: الوصف الدال على من وقع عليه فعل الفاعل، أو وصف صيغ من الفعل المبني للمجهول للدلالة على من وقع عليه الفعل ولا بد لصيغة المفعول أن تدلّ على أمرين معا وهما:

- المعنى المجرد (الحدث والحدوث)

- صاحبه الذي وقع عليه.

- جريانه مجرى الفعل المضارع في حركاته وسكناته وعدد حروفه فكلمة (مذموم) في قولك: الخائن مذموم تدل على المعنى المجرد، وهو الذمّ وعلى من وقع عليه هذا المعنى⁽³⁾.

- صياغته:

1- يبني من الثلاثي المجرد على وزن مفعول مثل: نُصِرَ فهو مُنْصُورٌ وَخُذِلَ فهو مَخْذُولٌ

ونحوه: مَوْعُودٌ وَمَقُولٌ وَمَبِيعٌ وَمَرْمِيٌّ وَمَطْوِيٌّ⁽⁴⁾.

¹ ينظر: عبده الراجحي، التطبيق الصرفي، ص75.

² المرجع نفسه، ص81.

³ ينظر، هادي نهر، الصرف الوافي؛ دراسات وصفية تطبيقية، ص130.

⁴ محمد فاضل السامرائي، الصرف العربي أحكام ومعان، ص105.

أ- يصاغ من الصحيح: سواء أكان سالما: نحو: (مشهود من شهد).

أم مهموزا نحو: (مسؤول) من سئل، أم مضعفا نحو: مردود من رد.

ب- يصاغ من المعتل: سواء أكان مثالا: نحو (مورد من ورد).

أم أجوف؛ نحو: (مقول مبيع من قيل بيع)، أم ناقصا نحو: (مدعو، مهدي، من: دعي، هدي)، أم

لفيفا مفروقا نحو: (موفي من وفي - موفي من وقي) أم مقرونا، نحو: (مزوي، متوي من: روي -

توي)⁽¹⁾.

2- صياغة اسم المفعول من غير الثلاثي:

يصاغ اسم المفعول من غير الثلاثي، الرباعي والخماسي والسداسي، على وزن المضارع

مع إبدال حرف المضارعة ميما مضمومة وفتح ما قبل الآخر نحو: أكرم، يُكرم، فاسم المفعول:

مُكْرَم⁽²⁾.

وتتكون أبنية اسم المفعول من غير الثلاثي على النحو الآتي:

- مُفَعَّلٌ: من فَعَّلَ، يُفَعِّلُ ، نحو: جَرَّبَ = مُجَرَّبٌ / خَيَّرَ = مُخَيَّرٌ.

- مُفَاعَلٌ: فَوَعَلَ، يُفَاعِلُ، نحو: قَاتَلَ، مُقَاتِلٌ.

- مُنْفَعَلٌ: تُفَعِّلُ ، يُنْفَعِّلُ: نحو: تَكَلَّمَ = مُتَكَلِّمٌ به.

- مُنْفَعِلٌ: انْفَعَلَ: يُنْفَعِلُ نحو: اُنْتُصِرَ = مُنْتَصِرٌ عليه.

- مُنْفَاعِلٌ: تَفَوَّعَلَ: يُنْفَاعِلُ نحو: تَعَوَّلَ، مُتَعَوِّلٌ.

- مُفْتَعَلٌ: اِفْتَعَلَ، يُفْتَعِّلُ: نحو: اسْتَمَعَ، مُسْتَمِعٌ إليه.

- مُفْعَلٌ، أَفْعَلٌ، يُفْعَلُ، نحو: أَحْمَرُ = مُحْمَرٌ.

¹ - أيمن أمين عبد الغني، الصرف الكافي، ص 199-200.

² - المرجع نفسه، ص 202.

– مُسْتَفْعَلٌ، أَسْتَفْعِلُ، يُسْتَفْعَلُ، نحو: اسْتُخْرِجَ = مُسْتَخْرَجٌ.

– مُفْعَلٌ، أَفْعُولٌ، يُفْعَلُ، نحو: اشْهُوبَ = مُشْهَبٌ.

– مُفْعَوْلٌ، أَفْعُوْعِلُ، يُفْعَوْعَلُ نحو: أُغْدُوْدِنَ فهو مُغْدُوْدِنٌ.

– مُفْعَوْلٌ: أَفْعَوْلٌ، يُفْعَوَّلُ، نحو: أَعْلُوْطَ، مُعْلُوْطٌ.

ومن أوزان اسم المفعول للرباعي والمزيد:

– مُفْعَلَلٌ: فُعْلِلَ، يُفْعَلَلُ نحو: دُخِرَجَ ، مُدَخَرَجٌ.

– مُتَفَعَّلٌ فمن تَفَعَّلَ يَتَفَعَّلُ نحو: تَدَخَّرَجَ = مُتَدَخَّرَجٌ.

– مُفَعَّلَلٌ: من أَفْعَلَّلَ يُفَعَّلَلُ نحو: أَحْرَنْجِمَ = مُحْرَنْجَمٌ.

– مُفَعَّلَلٌ: من أَفْعَلَّلَ، يُفَعَّلَلُ، نحو: أَقْشَعُرُ، مُقْشَعَرٌ⁽¹⁾.

❖ اسم الآلة:

اسم الآلة² اسم مَصْنُوع من الفعل الثلاثي لما وقع الفعل بواسطته⁽³⁾، فكلها مشتقة من الفعل

الثلاثي المتعدي للدلالة على آلة الفعل، كما ينقسم إلى قسمين: مشتق وجامد، والمشتق قسمان:

قياسي وسماعي.

❖ اسم التفضيل: وصف يصاغ على وزن "أَفْعَلٌ" للدلالة على أَنَّ شيئين اشتركا في صفة

واحد وزاد أحدهما على الآخر في تلك الصفة، مثل: أكثر، أقل، أكرم.

¹ – ينظر: خديجة حديثي، أبنية الصرف في كتاب سيبويه، ط01، مكتبة النهضة، بغداد – العراق، 1965، ص 281-283.

² – لم يتمّ التفصيل في هذا العنصر لأنه غير مدرج في برنامج السنة الثانية متوسط.

³ – هارون عبد الرزاق، عنوان الظرف في علم الصرف، ط01، دار الظاهرية، الكويت، 2018، ص34.

وله وزن واحد هو: أَفْعُلْ ومؤنثه: "فُعْلَى" مثل: "أكْبُرُ، كُبْرَى".⁽¹⁾ وقد يكون التفضيل بين شيئين في صفتين مختلفتين فيراد بالتفضيل حينئذ أن أحد الشيئين قد زاد في صفته على الشيء الآخر في صفته كقولهم: "الصَّيْفُ أَحَرُّ مِنَ الشِّتَاءِ"⁽²⁾.

- صياغته:

لا يصاغ إلا من فعل ثلاثي الأحرف، مثبت، متصرف، معلوم، تام، قابل للتفضيل، غير دال على لون أو عيب، أو حلية.

وإذا أريد صوغ اسم التفضيل مما لم يستوف الشروط يؤتى بمصدره منصوباً بعد "أشَدَّ" أو "أكثر" أو نحوهما فنقول: "هو أَشَدُّ إِيْمَانًا وَأَكْثَرُ سَوَادًا" وأبلغ عورا وأَوْفَرُ كُحْلًا".⁽³⁾

- حالات اسم التفضيل:

1- أن يكون مجرداً من "ال" التعريف والإضافة: وحينئذ يلزم الإفراد والتذكير والإتيان بالمفضل عليه بعده مجروراً بـ "من" مثل: العلم أنفع من المال.

❖ 2- أن يكون محلياً بـ "ال" وفي هذه الحالة تلزم مطابقتها لموصوفه في التذكير والتأنيث

والإفراد والتثنية والجمع، ولا يؤتى بعده بـ: "من" الجارة ولا بالمفضل عليه مثل: الولد الأكبر

نَاجِحٌ / البنت الكبرى نَاجِحَةٌ.

3- أن يكون مضافاً إمّا:

أ- إلى نكرة: فيلزم الإفراد أو التذكير ولا تقع "من" بعده ويجب أن يطابق المضاف إليه الموصوف من حيث التذكير والتأنيث والتثنية والجمع مثل: بغداد أجمل مدينة.

¹ - المرجع نفسه: ص 260.

² - مصطفى الغلاييني، جامع الدروس العربية، ص 194.

³ - المرجع نفسه، ص 194-195.

ب- إلى معرفة: وهنا تجوز فيه المطابقة وعدمها ويمتنع وصله بـ "من" مثل: مكة والمدينة أشرفُ المُدُن⁽¹⁾.

❖ اسما الزمان والمكان:

اسما الزمان والمكان هما اسمان يشنتان على وزن واحد، للدلالة على زمن وقوع الفعل أو مكانه ويشنتان على النحو التالي:

1- من الفعل الثلاثي:

- على وزن مَفْعِلٌ: في الحالات الآتية:

أ- أن يكون الفعل مثالا واويا مثل: وَقَعَ - مَوْقَعٌ / وَعَدَ - مَوْعِدٌ

ب- أن يكون الفعل أجوفَ وعينه ياء، نحو: بَاعَ - يَبِيعُ - مَبِيعٌ.

ج- أن يكون الفعل صحيحا مكسور العين في المضارع مثل: عَرَضَ - يَعْريضُ - مَعْرضٌ.

عدا هذه الحالات الثلاثة المذكورة سابقا فإنهما يشنتان على وزن (مَفْعِلٌ) مثل: أَكَلَ =

مَأْكَلٌ / غَزَا = مَغْزَى / طَافَ = مَطَافٌ ...

2- من غير الثلاثي:

على وزن اسم المفعول، على وزن الفعل المضارع، مع إبدال حرف المضارعة ميما

مضمومة وفتح ما قبل الآخر، مثل: انْصَرَفَ = يَنْصَرِفُ = مُنْصَرَفٌ⁽²⁾.

كما ينبغي أن نشير إلى أنَّ صيغة الزمان والمكان والمصدر الميمي واسم المفعول واحدة

من غير الثلاثي، والتمييز بينهما يكون بالقرائن.

¹ - ينظر: صلاح الدين الفرطوسي، المذهب في علم التصريف، ص 264-265.

² - ينظر: عبده الزاجحي، التطبيق الصرفي، ص 86-86.

وتجدر بنا الإشارة إلى أنّ بعض الكلمات من أسماء المكان أُسْتُعْمِلَتْ مزيدة بالتاء مثل:

مَزْرَعَةٌ - مَدْرَسَةٌ.

وفي العربية كذلك اسم المكان يشتق من الأسماء الثلاثية الجامدة ويكون على وزن

(مَفْعَلَةٌ)، نحو⁽¹⁾: (مَلْحَمَةٌ) للموضع التي يكثر فيه اللحم / (مَسْمَكَةٌ) للمكان الذي تكثر فيه

الأسماك وهكذا...

❖ **صيغ المبالغة:** هي أسماء تشتق من الأفعال للدلالة على معنى اسم الفاعل مع تأكيد

المعنى وتقويته والمبالغة فيه، فلا تشتق إلا من الفعل الثلاثي، ولها أوزان أشهرها خمسة:

1- فَعَّال: عَلَّامٌ، سَقَّاحٌ، أَكَّالٌ، نَوَّامٌ.

2- مِفْعَال: مِقْدَامٌ، مِئْكَالٌ، مِسْمَاحٌ.

3- فَعُول: شَكُورٌ، أَكُولٌ، وَصُولٌ.

4- فَعِيل: عَلِيمٌ، سَمِيعٌ.

5- فَعِل: حَذِرٌ، فَطِنٌ، فَكِهٌ.

وهناك أوزان أخرى للمبالغة، يراها الصّرفيون القدماء أنّها سماعية لا يقاس عليها وهي:

1- فَاْعُولٌ: مثل: فَاْرُوقٌ.

2- فِيعِيل: مثل: صِدِّيقٌ، سَكِيرٌ.

3- مِفْعِيل: مثل: مِعْطِيرٌ.

4- فُعْلَة: هُمْرَة، لُمْرَة.

5- فُعَّال: مثل: "وَمَكْرُؤًا مَكْرًا كُبَّارًا" - (سورة نوح: الآية 22)، كُبَّارًا أي عظيمًا أو كبيرًا.

¹ - ينظر: محمد فاضل السامرائي، الصرف العربي، أحكام ومعان، ص 122-123.

وهذه الأوزان على الرغم من أنها سماعية إلا أنها مستعملة في هذا العصر نظرا لضرورة استخدامها اللغوي⁽¹⁾.

كما تجدر بنا الإشارة إلى ورود صيغ المبالغة من أفعال غير ثلاثية على غير القاعدة نحو: أَدْرَكَ = دَرَك، أَعَانَ = مِعْوَان، أُنْذَرَ = نَذِير / أَزْهَقَ = زَهُوقٌ.

❖ الصفة المشبهة:

الصفة المشبهة هي اسم يصاغ من الفعل اللازم للدلالة على معنى اسم الفاعل، ومن ثمّ سمّوه "الصفة المشبهة"، أي التي تشبه اسم الفاعل في المعنى، على أنّ الصّرفيين يقولون إنّ الصّفة المشبهة تفترق عن اسم الفاعل في أنّها تدل على صفة ثابتة⁽²⁾.

كما جاء في موضع آخر تحديد سبب تسميتها: "وسمّي هذا النوع بالصفة المشبهة، لأنها تشبه اسم الفاعل في دلالتها على ذات قام بها الفعل، غير أنّ هناك فرقا بينهما، وهو أنّ اسم الفاعل يدلّ على من قام بالفعل على وجه الحدوث والتجدد، أما الصّفة المشبهة فتدل على من قام بالفعل على وجه الثبوت والدوام. فإذا قلت: مُحَمَّدٌ واقف، دلّ هذا أنّ وقوف محمد يحدث لكنه سينقطع، أمّا إذا قلت: مُحَمَّدٌ مَرِحٌ، دلّ هذا على أنّ مَرَحَ مُحَمَّدٍ صفة ثابتة وملزمة له، ودائمة فيه⁽³⁾".

ومن أشهر أوزان الصفة المشبهة:

1- إذا كان الفعل على وزن (فَعِلَ) فإنها تشتق على ثلاثة أوزان:

¹ - ينظر: عبده الرّاجحي، التّطبيق الصّرفي، ص 77-78.

² - عبده الرّاجحي، المرجع السابق، ص 79.

³ - ينظر: أيمن عبد الغني، الصرف الكافي، ص 211.

أ- "فَعِلَ" الذي مؤنثه "فَعِلَةٌ"، وذلك إذا كان الفعل يدل على فرح أو حزن أو أمر من الأمور التي تعرض وتزول وتتجدد، مثل: فَرِحَ: فرِحَ وفرِحَةٌ / تَعَبَ: تَعَبَ وتَعِبَةٌ.

ب- "أَفْعَلُ" الذي مؤنثه "فَعْلَاءُ"، وذلك إذا كان الفعل يدل على لون أو عيب أو حلية، مثل: حَمَرَ: أَحْمَرُ وَحَمْرَاءُ / حَوَّرَ، أَحْوَرُ، حَوْرَاءُ / عَوَّرَ، أَعْوَرُ وَعَوْرَاءُ.

ج- "فَعْلَانُ" الذي مؤنثه "فَعْلَى"، وذلك إذا كان الفعل يدل على خلق أو امتلاء مثل: يَقْطُرُ: يَقْطُرَانُ وَيَقْطُرِي، عَطِشَ: عَطِشَانُ وَعَطِشَتِي⁽¹⁾.

2- إذا كان الفعل على وزن (فَعْلَ) فإنَّ الصفة المشبهة تشتق على الأوزان التالية:

أ- فَعْلَ: مثل: حَسَنَ فهو حَسَنٌ.

ب- فُعْلَ: جُنُبٌ = / جُنُب.

ج- فَعَالٌ: جَبُنَ / جَبَان.

د. فُعال: شَجُعَ / شُجاع

هـ- فُعُول: وَفَّرَ / وَفُورٌ.

3- إذا كان للفعل وزن "فَعْلَ" فإنَّ الصفة المشبهة منه تأتي غالبا على وزن: فَيَعِلُ⁽²⁾، نحو: جَادَ، جَيِّدَ.

4- أهمية تعليم الصرف العربي في مرحلة التعليم المتوسط:

يعتبر الصرف الركيزة الأساسية التي يقوم عليها الدرس العربي نظرا لأهميته في فهم بنية المفردات وتحليلها من حيث الاشتقاق والتصريف، فهو المفتاح لفهم العربية فهما عميقا، حيث يساهم

¹ - ينظر: عبده الرَّاجحي، التَّطْبِيقُ الصَّرْفِي، ص 80.

² - المرجع نفسه، ص 81.

في إثراء اللغة العربية من خلال تكوين عدد لا متناه من الكلمات ووفق القواعد العربية، بالإضافة إلى أنّ له دورا بارزا في تحديد الوظائف النحوية للمفردات من خلال ضبط حركاتها الإعرابية.

كما أنّ علم الصرف يساعدنا في التعرف على الأوزان الصرفية والجذور والمشتقات، فالمصدر الواحد يتولد منه عدد كبير من الأبنية . فنجد ابن عصفور يقول: "التصريف ميزان اللغة العربية وأمّ العلوم، وأشرف شطري العربية وأعمقها والذي يبين شرفه احتياج جميع المشتغلين باللغة العربية من نحويّ ولغويّ إليه، لأنه ميزان العربية"⁽¹⁾.

يتضح لنا من خلال هذا التعريف أنّ التصريف هو القاعدة الأساسية في علم اللغة بمعنى أنّه لا يجب الاستغناء عنه لأنّه يعدّ مستوى من مستويات التحليل اللساني.

كما تجدر بنا الإشارة إلى القول إنّ القواعد الصرفية ليست مجرد معلومات تُفهم وتُحفظ، ولكنها وسيلة إلى غاية، حيث إنّها تعدّ وسيلة إلى استقامة اللسان على أساليب معينة وأنماط من النطق خاصة، بغية الحفاظ على كتاب الله تعالى وسنة نبيّه المطهرة صلى الله عليه وسلم⁽²⁾.

فعلم الصرف علم وظيفي دقيق، لا يعتمد على الجانب النظري فقط، بل يذهب إلى أبعد من ذلك من خلال السعي لضبط التعبير اللغوي وتحقيق سلامة اللسان وفق ما يتماشى مع أساليب اللغة العربية الواضحة المستقاة من القرآن الكريم والسنة.

وهذا يوضح لنا مبدأ أنّ القواعد وسيلة لترسيخ الفصاحة، وصيانة اللسان وحفظه من الزلل اللغوي. ويرى المتقدمون بأنّ "علم الصرف صعب المرتقى عويص المذهب لا يدرك بيسير الطلب

¹ - ينظر: أيمن أمين عبد الغني، الصرف الكافي، ص20.

² - ينظر: عبد الشكور معلم عبده فارح، الصرف الميسر، ص10.

ولا يحصله ضعيف همّة، بل لا يبحث فيه إلّا من بلغ في العربيّة مبلغاً، وأصبح راسخ القدم ثابت النظر⁽¹⁾.

والمقصود بذلك أنّ علماء اللّغة القدامى اعتبروا التّصريف علماً صعباً لا يتسنى إلاّ للمام به لقليلي الاجتهاد، حيث إنّهُ (علم الصّرف) يحتاج إلى جهد كبير لفهمه وإتقانه فهو الأساس الذي تقوم عليه الدّراسات اللّغوية الأخرى.

ونتيجة لما تشهده العملية التعليمية التعلّميّة من تطوّر هائل، ونظراً لهذا الرّخم المعرفي الكثيف من ناحية الكمّ والكيف، تبرز الحاجة إلى ترسيخ هذا العلم في مرحلة التّعليم المتوسط التي تعتبر مرحلة تأسيسية تبنى فيها مهارات وقدرات ومن ثمّ كفاءات التلميذ اللّغوية والمعرفية من هنا تبرز أهمية تعليم الصّرف العربي في هذه المرحلة، فتعليم الصّرف فيها يؤسّس ويمهد لفهم أعمق للّغة في المراحل اللاحقة (الثانوي والجامعي).

تتأتّى أهمية القواعد "من أهمية اللّغة نفسها فلا تكتب اللّغة كتابة صحيحة إلّا بمعرفة قواعدها الأساسية، فالقواعد اللّغوية الدّرع الذي يصون اللّسان من الخطأ، ويدراً الزّلل عن العلم فهي تضبط اللّغة الصّوتية، وتراكيب الكلمة والجملة، فهي ضرورية لا يستغنى عنها، وإليها تسند الدّراسة في كل لغة، وكلما نمت اللّغة واتسعت زادت الحاجة إلى دراسة هذه القواعد"⁽²⁾.

فهذا القول يبيّن لنا دور القواعد ومدى أهميّتها في أيّة لغة من اللّغات، ويمكن إجمال أهداف تدريس القواعد والفوائد التي تتحقّق من تدريسها فيما يلي:

¹ - عبد اللطيف محمد الخطيب، المستقصى في علم التصريف، ط01، دار العروبة، الكويت، ج1، 2003، ص25.
² - سعد علي زاير وإيمان إسماعيل عاير، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، دار صفاء، عمان، 2014، ص405.

- يقوم اعوجاج اللسان ويصحح المعاني والمفاهيم بتدريب الطلبة على استعمال الألفاظ والجمل استعمالاً صحيحاً يصدر من غير تكلف وجهد.
 - تمكين الطالب من قراءة وكتابة المفردات بصورة خالية من الأخطاء وذلك بتعويدهم التدقيق في الصياغة.
 - توقف الطلبة على أوضاع اللغة وصيغها لأن قواعد اللغة إنما هي وصف لغوي لتلك الأوضاع والصيغ وبيان التغيرات التي تحدث في ألفاظها.
 - التعمق في فهم بعض القضايا الصرفية على نحو تفصيلي متكامل.
 - التعرف على المصادر والمشتقات في اللغة ودلالة كل منها في النص وعمل المصدر والمشتقات الأخرى.
 - تنمية ثروة الطالب اللغوية عن طريق ما يدرسه من الشواهد والأساليب والأمثلة⁽¹⁾.
- نخلص ممّا سبق إلى القول إنّ تعليم الصرف العربي في مرحلة التعليم المتوسط له أهمية بالغة لأنه يسهم في تنمية المهارات والكفاءات اللغوية للمتعلم، وبالتالي يعزز بناء شخصية لغوية متماسكة للمتعلم، فهو ينمي قدراته في الفهم والتحليل وهذا يسهم في تطوير قدراته ومعارفه، ومن هنا وجب الاهتمام بتدريسه من خلال اعتماد أساليب حديثة يراعى فيها المستوى العلمي للمتعلمين وفق استراتيجيات محددة حتى يحقق الأهداف المطلوبة.

¹ - سعد علي زاير وإيمان إسماعيل عاير، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، ص 406-407.

المبحث الثاني: التّعلّم النّشط واستراتيجياته

1. مفهوم التّعلّم النّشط
2. لماذا التّعلّم النّشط ؟
3. دور المعلّم و المتعلّم في التّعلّم النّشط
4. أهمية التّعلّم النّشط
5. مفهوم استراتيجية التّعلّم النّشط
6. أهمّ استراتيجيات التّعلّم النّشط

1- مفهوم التّعلم النّشط:

1-1- التّعلّم لغة:

يقال: "عَلّمه الشيء تعليماً، فَتَعَلَّمَ" وليس التشديد هنا للتّكثير بل للتّعدية ويقال أيضاً: "تَعَلَّمَ" بمعنى "أَعْلَم"(1).

ويعرّفه ابن فارس في المقاييس: التّعلّم مشتق من (ع ل م) العين واللام والميم أصلٌ صحيح واحد يدّل على التّأثر بالشيء يتميز به عن غيره، وتعلّمت الشيء إذا أخذت علمه(2).

1-2- اصطلاحاً:

التّعلّم هو عملية تغيير شبه دائم في سلوك الفرد، لا يلاحظ بشكل ولكن يستدلّ عليه من السلوك ويتكون نتيجة الممارسة كما يظهر في تغير الأداء لدى الكائن الحي(3).

ويعرف التّعلم بأنه تغيير وتعديل في السلوك ثابت نسبياً وناتج عن التدريس، والتّعلّم يكون تعلّماً حقيقياً حينما لا يكون ناتجاً بفعل أو تأثير عوامل ، مثل: النّمو أو النضج، ولا يلاحظ التّعلم مباشرة ولكن يستدلّ عليه من الأداء الذي يصدر عن الفرد.

ويتمثّل التّعلّم في أن هناك مجموعة من المعارف والمهارات تقدم للمتعلّم ويبذل المتعلّم جهداً بهدف تعلّمها أو كسبها، ويتحدّد كسبها بمدى الفرق بين حالة الابتداء في الموقف وحالة الانتهاء منه ، فإذا ازداد هذا الفرق في الأداء تضمن ذلك حصول تعلم حسن أو زيادة في الأداء، ويقاس التّعلم بوحدّة الأداء، والأداء هو السلوك الظاهر الذي يتم قياسه لتحديد درجة التّعلم.

فالتّعلّم إذا نشاط مستمر يتضمن إتقان مهارات ومفاهيم جديدة.

¹ - زين الدين الرّازي، مختار الصّاح ، المكتبة المصرية، بيروت، ط05، 1999، ص217.

² - ابن فارس، مقاييس اللغة دار الفكر، بيروت، ج4، ص109.

³ - ينظر: أنور محمد الشرفاوي، التّعليم نظريات وتطبيقات، المكتبة الأنجلومصرية، ص11-12.

2- النّشط:

2-1- لغة: جاء في لسان العرب لابن منظور: نَشَطَ: النشّاط: ضَدَّ الكسل، يكون ذلك في

الإنسان والدّابة: ينشط نشاطا ونشط إليه فهو نشيط. (1).

ونَشَطُ (مفرد) صفة مشبهة تدل على الثبوت من نشط إلى نشيط، خفّ له وجَدَّ فيه، نشَط

المعلّم تلاميذه أي بعث فيهم النشاط والحيوية (2).

2-2- اصطلاحا:

أمّا في الاصطلاح فكلمة النّشط تعني النّشاط والخفّة، قال أبو حيان التّوحيدي: النّشاط:

الهشاشة، الخفّة والطلاقة. (3).

فهو فعل أو إجراء يتم اتخاذه لإنجاز مهمّة معينة في مجال ما، يتطلب طاقة وحيوية.

- إذن التّعلم النشط (Active learning): فلسفة تعليمية تربوية ، تهدف إلى تفعيل دور

المتّعلم وجعله محوريا في العملية التعليمية التّعليميّة وتسعى إلى الانتقال بالمتّعلم من حالة المتلقّي

السّلبّي (كما هو الحال في طريقة المحاضرة) إلى إيجابية المتعلّم وفاعليّته في المواقف التّعليميّة

(كما هو الحال في استراتيجيات التّعلّم النّشط) ، وذلك باستهداف مهارات التفكير العليا بالدرجة

الأولى كالتّحليل، التّركيب والتّقويم، اعتمادا على مواقف تعليمية وأنشطة مختلفة تستلزم البحث

والتّجريب والعمل والتّعلّم الذّاتي أو الجماعي أيضا ؛ لاكتساب المهارات والحصول على المعلومات

وتكوين الاتجاهات والقيم.

¹ - ابن منظور، لسان العرب، دار المعارف، القاهرة، ج4، ص261.

² - أحمد مختار عمر، معجم اللغة العربية المعاصرة، مكتبة الثقافة، مصر، ج03، ص2314.

³ - ينظر: أبو حيان التّوحيدي، المكتبة الشاملة، ج05، ص81.

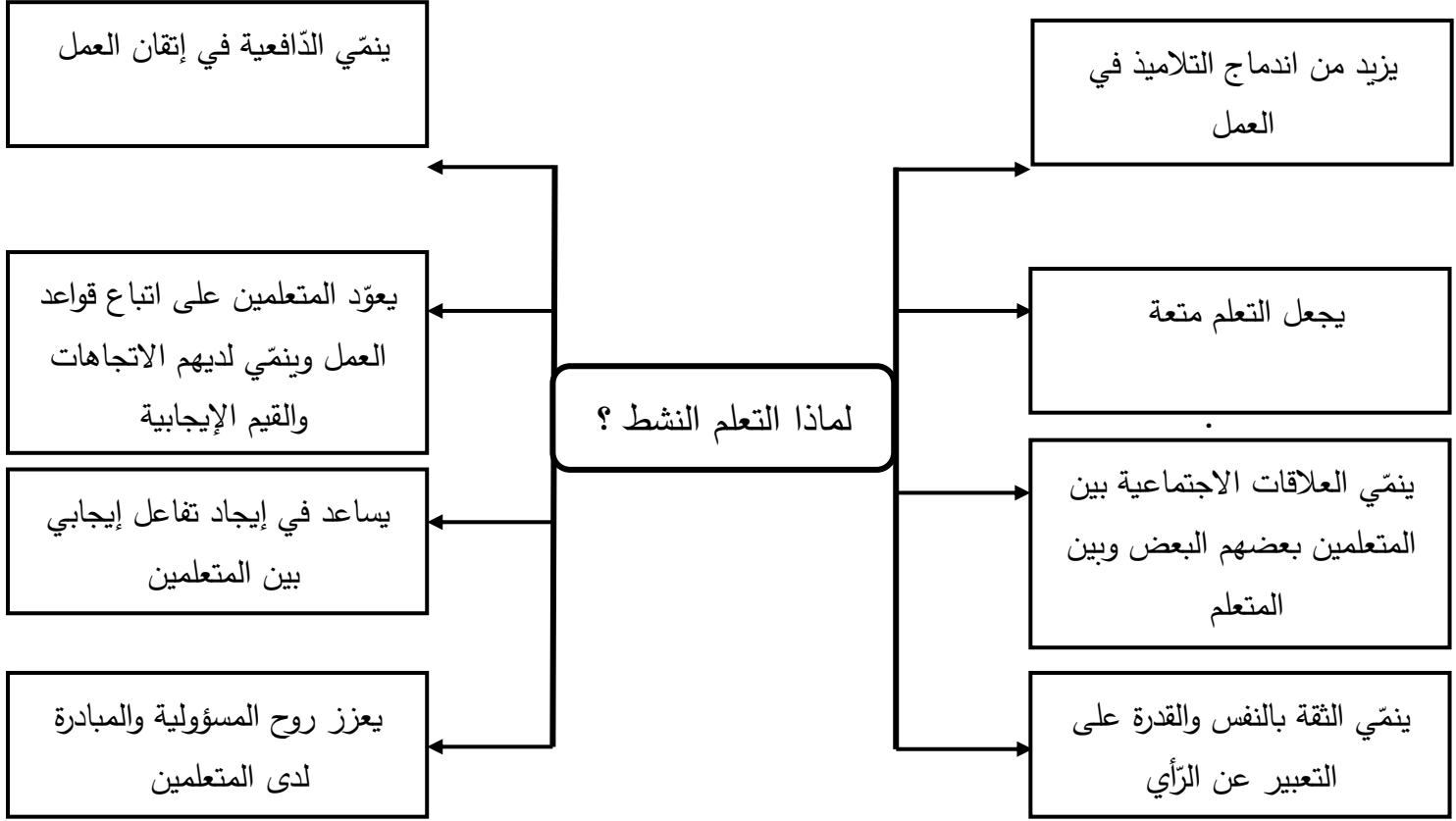
وهذا يعني: أنّ التّعلم النّشط هو محاولة لقطع التّلقين والحفظ والطّرق التقليدية عامّة، بل يعتمد بالدرجة الأولى على تنمية التفكير وإكساب المتعلمين القدرة على حلّ المشكلات.

وقد ظهر التعلم النشط كمصطلح في العقد الأخير من القرن العشرين⁽¹⁾، وبدأ انتشار هذا المصطلح بين التربويين والمهتمين بالشأن التربوي وزاد الاهتمام به بشكل كبير مع بدايات القرن الحادي والعشرين، كأحد الاتجاهات التربوية والنفسية المعاصرة في التدريس والتّعلم وجودة نواتجه وهو عمل إجرائي يمارسه وينفذه الطّلبة داخل الفصل الدراسي، يشاركه جميع المتعلمين وييسّر التعلم بواسطة المعلّم المُيسّر، ويختلف عن الإصغاء السّلبّي لما يقوله المعلم، بحيث يشمل العمل والخبرات الإيجابية التي تسعدهم على فهم ما يسمعون من معارف ومعلومات وكتابة أهم الأفكار والتعامل مع تمارين المجموعات وأنشطتها بشكل يتم فيه تطبيق ما تعلّموه في مواقف حياتهم المختلفة أو حلّ المشكلات المتنوعة⁽²⁾.

¹ - ينظر: عقيل محمود الرفاعي، المفهوم والإستراتيجيات، دار الجامعة الجديدة، 2019، ص52.

² - المرجع نفسه، ص53.

2- لماذا التّعلّم النّشط؟ التّعلّم النّشط هو تعلّم إيجابي له أهداف كثيرة منها:



الشكل رقم 01: أهداف التّعلّم النّشط

3- أهمية التّعلّم النّشط: للتّعلّم النّشط أهمية تظهر في جوانب عديدة ، نذكر منها:

1- تعوّد المتعلمين على تحمل المسؤولية ويحفزهم على الإنتاج المتنوع والجيد.

2- يكسب المتعلمين القدرة على التعبير عن الرّأي وينمّي لديهم الثقة بالنفس.

3- يجعل للتّعلّم متعة، مما يزيد من فرص اندماج الطلاب أثناء التعلّم.

4- يعزّز مستويات التفكير العليا عند المتعلمين.

5- يعوّد على النظام واحترام الوقت.

6- يساعد على توفير جوّ التفاعل الإيجابي بين المتعلمين خصوصا في المهام المعقدة (التعلم التعاوني والجماعي).

7- يعزز المنافسة الإيجابية بين المتعلمين.

8- محفز لاستخدام أساليب وطرق التعلم الجديدة.

4- دور المعلم والمتعلم في التعلم النشط:

4-1- دور المعلم: يتمثل في كونه:

1- ميسر للتعلم.

2- يضع دستورا مع متعلميه للتعامل داخل القسم⁽¹⁾.

3- ينوع الأنشطة وأساليب التدريس وفقا للموقف التعليمي وقدرات المتعلمين.

4- يجعل التلميذ مكتشفا ومجربا وفعالا في العملية التعليمية.

5- يكشف عن نواحي القوة والضعف عند التلاميذ ويوفر لهم فرص النجاح.

6- يربط التدريس ببيئة التلاميذ وخبراتهم.

7- يعمل على زيادة دافعية المتعلمين للتعلم.

8- يراعي التكامل بين المواد الدراسية المختلفة.

4-2- دور المتعلم: يظهر في كونه:

1- يمارس أنشطة تعليمية متنوعة.

2- يكون مشاركا ومنفذا للدروس بإيجابية وفاعلية.

3- يبحث عن المعلومة بنفسه من مصادر متنوعة.

¹ - ينظر: وزارة التعليم، استراتيجيات في التعلم النشط، السعودية، ص06.

4- يشترك مع زملائه في تعاون إيجابي جماعي.

5- يتبع الأسلوب العلمي في التحليل والتفكير وحلّ المشكلات.

6- يطرح أسئلة وأفكارا أو آراء جديدة.

7- يشارك في تقييم ذاته.

5- استراتيجيات التّعلم النّشط:

5-1- مفهوم الاستراتيجية:

أصل الكلمة: مصطلح الاستراتيجية من المصطلحات القديمة المأخوذة من الكلمة الإغريقية Strato وتعني: الجيش أو الحشود العسكرية و (Ago) وتعني القيادة ومنه فإن معنى كلمة استراتيجية هو فن إدارة وقيادة الحروب⁽¹⁾.

وسنحاول عرض بعض التعريفات المتعلقة بالاستراتيجية كمفهوم والمقدمة من طرف العديد من الكتاب والأخصائيين، وتتمثل إجمالاً في:

1- حسب "ألفريد شاندرلر" "Alfred chanderler"

الاستراتيجية هي إعداد الأهداف والغايات الأساسية الطويلة الأجل للمؤسسة، واختيار خطط العمل وتخصيص الموارد الضرورية لبلوغ هذه الغايات.

2- حسب "هارفارد سكول" "Harverd school"

الاستراتيجية هي مجموعة من القرارات المهمة للاختبارات الكبرى للمنظم المتعلقة بالمؤسسة في مجموعها والزامية أساساً إلى تكييف المؤسسة مع التّغيير، وكذا تحديد الغايات الأساسية والحركات من أجل الوصول إليها.

¹ - ينظر: محمد خير أبو حرب، المعجم المدرسي، ط 01، دمشق، ص47.

ومن هذه التعاريف نستنتج أنّ:

الاستراتيجية هي علم التخطيط وهي مجموعة الأساليب والخطط والمناهج المتبعة من أجل تحقيق الأهداف المسطرة في أقل وقت وبأقل جهد مبذول.

ونتيجة للتّطور الفكري وزيادة الحاجة للتّخصص وتبعاً لذلك فقد تعددت أوجه ومستويات وحقول الاستراتيجية، بحيث أصبح لكل حقل من الحقول استراتيجياته الخاصة التي تلائم اعتباراته المعنوية، ومعطياته المادية، فللسياسة استراتيجياتها وللاقتصاد استراتيجياته، وللتّعليم استراتيجياته.

5-2 . مفهوم الاستراتيجية في التّعليم:

الاستراتيجية هي عملية مقصودة ومخططة يقوم بها ويشرف عليها عضو هيئة التدريس داخل المؤسسة التّعليمية أو خارجها بقصد مساعدة المتعلم على تحقيق أهدافه. وهي سلسلة من الإجراءات التي يتمّ تخطيطها بإحكام لتوظيف الإمكانيات المادية والبشرية في المدرسة لمساعدة المتعلّمين على تحقيق أهداف التّعلم وتمكينهم من مهارات التّعلم الذاتي وأدواته⁽¹⁾.

5-3 . استراتيجيات التّعلم النّشط:

تشمل استراتيجيات التّعلم النّشط مدى واسعا من الأنشطة التي تشارك في العناصر الأساسية والتي تحثّ المتعلمين على أن يمارسوا ويفكروا في الأشياء التي يتعلّمونها ويدفعهم إلى التّفكير الناقد والإبداعي، وتتمّ هذه الاستراتيجيات من قبل الطلاب داخل وخارج القسم، بشكل فردي أو جماعي ...، مع أدوات ووسائل أو بدونها.

وفيمايلي تعريف بأهمّ الاستراتيجيات التي يمكن تطبيقها في تدريس القواعد الصّرفية:

¹ - ينظر: وزارة التربية والتعليم، الدليل الإجرائي لاستراتيجيات التعلم النشط، السعودية، ص19.

1. استراتيجية فكر - زوج - شارك:

- **التّعريف:** هي استراتيجية سهلة من الممكن تطبيقها بأيّ عدد من الطّلبة، حيث يوجّه المعلّم تساؤلاً إلى الطّلبة جميعهم ثم يتمّ توجيههم نحو التفكير من 05 إلى 10 دقائق بصمت بشكل فردي ثم جماعي ثم يشارك كلّ واحد زميله ويناقشه في الإجابة.

- **خطوات تطبيقها:** تمر بمراحل هي:

- أ- فكر لوحديك: توجيه سؤال للمتعلّمين وإعطائهم الفرصة للتّفكير بشكل فردي لمدة 10 د.
- ب- فكر مع زميلك: يتشارك كلّ طالبين ويتفقان على إجابة واحدة بعد التّحاور والمناقشة.
- ت- شارك زملاءك: اختيار مجموعة من الطّلاب⁽¹⁾ بشكل عشوائي لتلخيص الإجابات .

2. استراتيجية الخرائط الذهنية:

التّعريف: الخريطة الذهنية وسيلة تعبيرية عن الأفكار والمخططات بدلا من الاقتصار على الكلمات فقط حيث تستخدم الفروع والصّور والألوان في التّعبير عن الفكرة وتستخدم كطريقة من طرق استخدام وتنشيط الذاكرة وتعتمد على الذاكرة البصرية في رسم توضيحي سهل.

خطوات التطبيق: تمر عبر خطوات هي:

- 1- أحضر ورقة بيضاء غير مسطرة وأبدأ الرسم في منتصف الورقة تماما.
- 2- أستخدم شكلا أو صورة معبرة عن الفكرة الرئيسية.
- 3- أستخدم الألوان خلال الرّسم لأنّ الألوان تعمل على لفت الانتباه والإثارة.
- 4- أوصل الفروع الرئيسية بالشكل المركزي.
- 5- أجعل التوصيل بين الفروع يأخذ شكل منحنيات حتى لا يصيب القارئ الملل.

¹ - ينظر: الدليل الإجرائي لاستراتيجيات التعلّم النشط، ص21.

6- أستخدم كلمة واحدة فقط لكل سطر .

7- أستخدم الصّور المعبرة قدر الإمكان لوصف الأفكار الفرعية.

3. استراتيجية خريطة المفاهيم:

التّعريف:خريطة المفاهيم عبارة عن رسوم تخطيطية ثنائية البعد تُرتّب فيها مفاهيم المادة الدراسية في صور هرمية بحيث تندرج من المفاهيم الأكثر شمولية والأقل خصوصية في قاعدة الهرم، وتحاط هذه المفاهيم بأطر ترتبط ببعضها بأسمهم مكتوب عليها نوع العلاقة⁽¹⁾.

خطوات التطبيق: لتطبيقها نتبع المراحل الآتية:

- اختيار الموضوع المراد عمل خريطة المفاهيم له، وليكن وحدة دراسية أو درسا أو فقرة من درس بشرط أن يحمل معنى متكاملًا للموضوع.
- تحديد المفاهيم في الفقرة، المفهوم الأساسي والمفاهيم الأخرى، ووضع خطوط تحتها.
- إعداد قائمة بالمفاهيم وترتيبها تنازليا تبعا لشموليتها وتجريدها.
- تصنيف المفاهيم حسب مستوياتها والعلاقات فيما بينها وذلك عن طريق وضع المفاهيم الأكثر عمومية في قمة الخريطة ثم التي تليها في مستوى ثان، وترتيب المفاهيم المتصلة أو التي تنتمي لبعضها البعض بخطوط وكتابة الكلمات الرّابطة بين تلك المفاهيم على الخطوط.

4. استراتيجية الكرسيّ الساخن:

التّعريف:استراتيجية الكرسيّ الساخن هي استراتيجية سهلة وشيّقة وبالإمكان استخدامها في أيّ موضوع، كما أنّها تعتبر من الطرق الفعّالة عندما يريد المعلّم ترسيخ قيم ومعتقدات معينة، وهي

¹ - ينظر: وزارة التربية والتعليم، السعودية ، الدليل الإجرائي لاستراتيجيات التعلم النشط، ص35.

تنمي عدة مهارات مثل: القراءة، وبناء الأسئلة وتبادل الأفكار كما أنّها مفضلة عندما يريد المعلّم التفصيل في موضوع معيّن أو مفاهيم معينة.

- **خطوات التطبيق:** تنفذ هذه الاستراتيجية كمايلي:

- الكرسي الساخن للطلاب.

- يطلب المعلّم من طالب متطوع تميز بموضوع معين أو مهارة ما، بالجلوس على الكرسي الساخن.

- يكون الكرسي في المنتصف وبقية الطلاب يحيطون به.

- يجيب الطالب على أسئلة الطلاب.

- يستحسن أن تكون الأسئلة إجابتها بكلمة واحدة.

5. استراتيجية العصف الذهني :

- **التعريف:** هي استراتيجية تعتمد على التّفاعل والحيوية وتهدف إلى إثارة التّفكير وتمكين المتعلم

من حلّ المشكلات واتخاذ القرارات⁽¹⁾، فكلما كان المتعلم مشاركاً في عملية العصف الذهني،

ازدادت عنده القدرة على التفكير النّقدي، مما أدّى إلى تنمية قدراته، في المحادثة والتعبير عن

الرأي وتعوده على آداب المجالسة والأسلوب العلمي الدقيق في المناقشة.

- **خطوات التطبيق:**تنفذ هذه الاستراتيجية عبر الخطوات الآتية:

1- تحديد الهدف وطرح الموضوع المطلوب دراسته مع التهيئة الذهنية للمتعلمين.

2- تشجيع التّلاميذ على إعطاء جميع الإجابات أو الآراء الممكنة.

3- التّدخل لتصحيح مسار تفكير التّلاميذ عند الضّرورة.

¹ - ينظر: أسامة محمد سيد وعباس حلمي الجمل، أساليب التعليم والتعلم النشط، دار العلم والإيمان، 2012،

4- مساعدة المتعلمين على استخلاص الأفكار النّهائية أي تصحيح التّصورات الخاطئة وتعزيز الصحيحة منها.

6. استراتيجية جدول التّعلم (kwl):

- **التّعريف:** هي استراتيجية تستخدم في مرحلة التّهيئة في بداية: فصل، درس، أو أثناء تقديم درس وقبل القيام بالأنشطة، وقد تنفّذ مع بداية الدّرس وتنتهي بنهايته، وتستخدم لتشخيص واكتشاف خبرات الطّلاب السابقة والتعرف على المفاهيم القبلية وكذلك الخاطئة ولربط المعارف السابقة مع الدرس الجديد من الممكن تنفيذها في مجموعات ثنائية أو أكثر و يمكن أن تكون فردية.

- **خطوات تطبيقها:** تنفّذ بالطريقة الآتية:

- في العمود الأول: ماذا تعرف؟ أو ماذا أعرف؟ إذا قدّم النشاط بشكل مجموعات أو فردي، يختص بالخبرات السابقة للمتعلمين حول مفهوم معين حيث يطرح المعلّم سؤالاً على الطّلاب مثلاً: ماذا تعرف عن الاسم المشتق؟ يتناقش الطّلاب مع بعضهم البعض في مجموعات لاكتشاف خبراتهم السّابقة، ثم يكتبون ما يعرفون في هذا العمود، وقد يكتبون مفاهيم خاطئة، يدونها المعلم لتصحيحها آنياً أو في وقت لاحق من الدّرس بشرط أن لا تبقى في أذهان الطّلاب ، فالمفاهيم الخاطئة تصحح عادة من خلال أنشطة.

- **في العمود الأوسط:** ماذا نريد أن نعرف؟ أو ماذا أريد أن أعرف؟ يكتب المتعلمون ما يريدون معرفته عن الموضوع، ومن المهم هنا أن يدرك المعلم أنه كلما كان العمود الأيمن مثيراً للطّالب كلما أصبح الطالب قادراً على تكوين أسئلة ومفاهيم يريد أن يعرفها ويتشوق إلى ذلك قبل الشروع في الأنشطة الاستقصائية فيما بعد، ومن المناسب أن يشجع المعلّم الطّلاب على تكوين أسئلة التي يريد أن يتعلمها الطالب في الدرس.

- في العمود الأيسر: ماذا تعلمنا؟ أو ماذا تعلمت؟ يملأ الطالب العمود بعد أن يتعلم ويجري الأنشطة التي تحقق فضوله نحو التعلّم.

ماذا نعرف؟	ماذا نريد أن نعرف؟	ماذا تعلمنا؟
خطوة استطلاعية وأسلوب يساعد على المعلومات السابقة للمتعلمين (تقويم تشخيصي) ⁽¹⁾ .	ويتم فيها تحديد ماذا يريد أن يتعلم التلاميذ من خلال طرح أسئلة يريدون التوصل إلى إجاباتها.	هو سؤال تقويمي لبيان مدى الاستفادة من موضوع الدراسة ويستهدف مساعدة التلاميذ على تحديد ما تعلموه بالفعل عن هذا الموضوع.

الجدول رقم 01: جدول التعلّم

7. استراتيجية لعبة بطاقات التصريف:

- **التّعريف:** هي استراتيجية تفاعلية تستخدم لتعليم تصريف الأفعال في اللغات المختلفة، وتعتمد على بطاقات تحتوي على الأفعال في أزمنة مختلفة، ممّا يساعد الطلاب على استيعاب التّصريفات بشكل ممتع وتفاعلي.

- **خطوات تطبيقها:** تمر عبر المراحل الآتية:

1- **إعداد البطاقات:** تكتب الأفعال على بطاقات مختلفة الألوان حسب زمن الفعل (الأزرق للماضي، الأحمر للمضارع، الأخضر للمستقبل).

2- **تقسيم الطلاب إلى مجموعات صغيرة** ثم توزع البطاقات عشوائياً على الطّلاب.

¹ - ينظر: الدليل التطبيقي لاستراتيجيات التعلّم النشط، مدارس التربية الرقمية، الرياض، ص21

3- بداية اللّعب: يسحب أحد الطّلاب بطاقة تحتوي على فعل ثمّ يحاول تصريفه في الزّمن المطلوب.

- يمكن أن يكون التّحدي هو تحويل الفعل إلى جميع الأزمنة أو اختيار الزمن الصحيح بناء على جملة تعرض له..

- إذا نجح الطالب في التصريف الصحيح يحتفظ بالبطاقة وإذا أخطأ تعاد إلى وسط المجموعة.

4- التّحدي والتنافس: يمكن وضع نقاط في كل إجابة صحيحة تمنح لصاحبها أو للمجموعة نقطة كما يمكن إضافة عنصر السرعة بحيث يحصل من يجيب في وقت أقصر على نقاط إضافية.

5- التّقييم والتّعزيز: بعد انتهاء اللّعبة يراجع المعلّم مع المتعلمين التصريفات الصحيحة ويصحح الأخطاء إن وجدت.

8. استراتيجية التّعلم بالاكشاف:

- التّعريف: استراتيجية التّعلم بالاكشاف هي واحدة من أكثر استراتيجيات التّدرّس فاعلية، خاصة لمن يفضلون التّفاعل العملي، تهدف هذه الاستراتيجية إلى جعل المتعلمين يكتسبون المعرفة بأنفسهم بدلاً من تلقّيها بشكل مباشر من المعلّم.

- خطوات تطبيقيها: تمرّ بمراحل هي:

1- التّهيئة والتّحفيز: البدء بسؤال تحفيزي.

2- تقديم الأمثلة: التّعرض لمفاهيم دون شرح مباشر.

3- توجيه الطّلاب لاستخراج القاعدة (التّفكير والاستنتاج).

4- صياغة القاعدة (التّحقق من صحة الاستنتاجات).

5- التّطبيق العملي (تحفيز الفهم العميق).

6- التّقييم والتعزيز (التأكد من الفهم).

9. استراتيجية من أنا؟

- التّعريف: هي استراتيجية تهدف إلى تنمية مهارة وطرح الأسئلة ومهارات التنبؤ والاستنتاج.

- خطوات تطبيقها: تمرّ عبر مراحل⁽¹⁾:

- 1- يوزع المعلّم بطاقات تعريفية تحتوي على مفاهيم ملصقة بشريط أو مثبت.
- 2- يطلب المعلّم من جميع المتعلمين الانقسام إلى أقران بحيث يثبت كل طالب بطاقة زميله في جهة أعلى الظهر ليشاهده الآخرون فقط بينما حامل البطاقة لا يستطيع مشاهدتها.
- 3- يتحرّك الطّلاب وكل منهم يحمل البطاقة خلف ظهره في أرجاء الفصل ويطرح كل طالب سؤالين فقط على زميله المقابل له، بحيث تساعد الأسئلة على اكتشاف المفهوم.
- 4- يتبادلان الأدوار بحيث يسأل زميله الآخر سؤالين أيضا لاكتشاف المفهوم ثم يبحثان عن زملاء آخرين.
- 5- الطّالب الآخر الذي يتلقى الأسئلة ينبغي أن يجيب عن الأسئلة ولا تقدّم له الإجابة مباشرة أي لا تكون الأسئلة بالطريقة الآتية: ماهو المقصود المكتوب في البطاقة؟ بل تكون أسئلة مساعدة على الإجابة.
- 6- على المعلّم التأكيد على أن يستمع كل طالب لزميله الذي سيقابله.
- 7- يشجع المعلّم الطّلاب على ربط المعلومات المقدمة لهم في بناء أسئلة ذات علاقة بالمفهوم.
- 8- عندما يجد الطالب الإجابة يعود إلى مقعده.
- 9- الطالب الأسرع هو الطالب الذي يفوز.
- 10- يستمر حتى ينتهي جميع الطلاب أو حسب ما يقرره المعلم.

¹- ينظر: ماسن بن محمد الشمري، 101 استراتيجية التعلم النشط، ط1، السعودية، ص51.

10. استراتيجية لعب الأدوار:

- **التعريف:** هي استراتيجية يتقمص فيها كل طالب دور شخصية معينة ويحاكي تصرفاتها أمام زملائه⁽¹⁾.

- **خطوات تطبيقها:** تتمثل في:

- 1- الكشف عن الموضوع.
- 2- يحضر الأستاذ مع متعلميه الوضعية في قالب تمثيلي.
- 3- تقسيم الأستاذ الطلاب إلى مجموعتين: مجموعة المتقمصين ومجموعة الملاحظين المناقشين.
- 4 - تستبدل بعد ذلك الأدوار⁽²⁾ حيث تقوم مجموعة الملاحظين بالتقمص و العكس.
- 5- تدون النتائج في ضوء أهداف الدرس.

11. استراتيجية حل المشكلات:

- **التعريف:** هي طريقة تدريس تعتمد على تقديم مشكلة لغوية أو صرفية للطلاب ثم توجيههم إلى تحليلها والتفكير في حلول منطقية باستخدام القواعد الصرفية التي تعلموها، هذه الاستراتيجية تعزز الفهم العميق وتطبيق القواعد بشكل عملي بدلا من الحفظ النظري فقط.

- **خطوات تطبيقها:** تنفذ بالطريقة الآتية:

- 1- تحليل المشكلة: يطلب من المتعلمين البحث عن أسباب المشكلة.
- 2- اقتراح الحلول: يناقش الطلاب بشكل جماعي أو فردي الحلول المحتملة بناء على القواعد المدروسة.

¹- ينظر: ناصر بن عزيز الرشدي، استراتيجيات مستقاة ومختصرة وممتعة، ص 05

²- ينظر: ماسي بن محمد الشمري، 101 استراتيجية في التعلم النشط، ط1، السعودية، ص69.

3- اختبار صحة الحلول: يراجع المتعلّمون إجاباتهم من خلال عقد مقارنة حلولهم على القواعد الصّحيحة في الدرس.

4- التّطبيق على أمثلة جديدة بعد حلّ المشكلة المطروحة قصد التدريب وتثبيت القاعدة.

12. استراتيجية خذ واحدة وأعط واحدة:

- **التعريف:** هي استراتيجية تهدف إلى تنشيط التّفكير، تبادل الأفكار وتعزيز الفهم من خلال التّفاعل بين المتعلّمين وتستعمل قصد توليد الأفكار أو مراجعة المفاهيم.

- **خطوات تطبيقها⁽¹⁾:** وتتفّذ كالآتي:

- 1- يطلب المعلم من المتعلمين ثني ورقة طوليا بحيث يكون هناك عمودان يكتب في أعلى العمود الأيمن "أعط واحدة" وفي اليسار "خذ واحدة".
- 2- يسأل المعلم يجيب الطالب في خانة "أعط واحدة" ثم يعطي طالب آخر الورقة فيجيب في خانة "خذ واحدة" ثم تقارن الإجابتان.

13. استراتيجية "جدول المواعيد":

- **التعريف:** هي طريقة تدريس تفاعلية تهدف إلى تعزيز الفهم والتطبيق العملي لموضوعات الصّرف من خلال تنظيم المعلومات في جدول زمني يشبه جدول المواعيد اليومية يمكن استخدامها لتوضيح أنماط التّغيير في الكلمات عبر الأوزان المختلفة، أو لمقارنة تصريف الكلمات في أزمنة متعددة.

- **خطوات تطبيقها:** تتمثل في:

- 1- إعداد الجدول: يتم تصميم الجدول الآتي:

¹ - ينظر: وزارة و التعليم، استراتيجيات في التعلّم النشط، السعودية، ص06.

الجذر	الوزن الصرفي	المشتقات	المصدر	الأزمنة	أمثلة تطبيقية في جمل
ع/ل/م	فعل	عالم /	علم	عَلِمَ	علم التلميذ الامتحان سهلا
		معلوم /		يَعْلَمُ	يعلم التلميذ الموعد قريبا
		أعلم ...		اعْلَمَ	اعلم أنك ناجح إذا اجتهدت

الجدول رقم 02: تصريف الفعل ومشتقاته

2- تقسيم الطلاب إلى مجموعات، كل مجموعة تتعامل مع كلمة مختلفة وتحلل تصريفاتها في الجدول.

3- النشاط التفاعلي: يمكن للطلاب ملء الجدول بأنفسهم بعد إعطاء أمثلة مبدئية كما يمكن تخصيص وقت زمني لكل مجموعة لإكمال الجزء الخاص بها ثم تبادل الجداول مع المجموعات الأخرى للمراجعة والتصحيح.

4- المناقشة والتقييم: يتم استعراض الجداول وتناقش الاختلالات والتصحيحات بين المجموعات لتعزيز الفهم.

14- استراتيجية شبكة المفاهيم :

- **التعريف:** هي أسلوب تعليمي يستخدم لتنظيم المعلومات وعرضها بصريا بطريقة تساعد على فهم العلاقات بين المفاهيم المختلفة، تعتمد هذه الاستراتيجية على رسم خريطة تظهر المفاهيم الرئيسية والفرعية مع ربطها بأسهم وكلمات توضح نوع العلاقة.

- **خطوات تطبيقها:** تنفذ بالطريقة الآتية:

1- تحديد الموضوع العام الذي يراد توضيحه باستخدام الشبكة.

2- استخراج المفاهيم الأساسية والفرعية وقراءة المحتوى وتحديد الكلمات المفتاحية (المفاهيم) المهمة.

3- تصنيف المفاهيم: - في الأعلى: المفهوم العام.

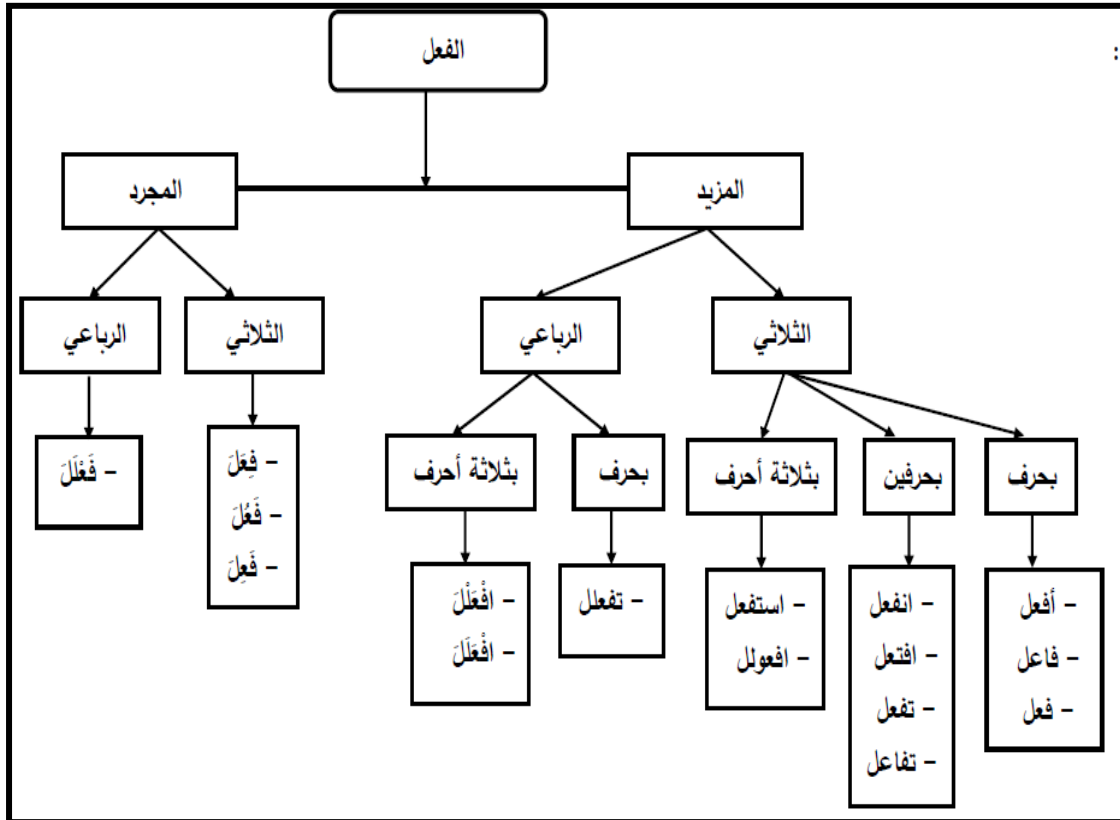
- في المنتصف: مفاهيم رئيسية .

- في الأسفل: مفاهيم فرعية أو أمثلة.

4- رسم الشبكة: يوضع المفهوم العام في وسط أو أعلى الصفحة والربط بين المفاهيم الأخرى باستعمال الأسهم.

5- مراجعة الشبكة وتعديلها.

6- مناقشة الشبكة⁽¹⁾ واستنتاج القواعد الجزئية، ومن الأمثلة على ذلك:



الشكل رقم 02: شبكة المفاهيم الخاصة بدرس المجرد و المزيد

¹ - ينظر: ماسي بن محمد الشمري، 101 استراتيجية في التّعلم النّشط، ص125.

15. استراتيجية: التعلم التعاوني:

- **التّعريف:** هي استراتيجية تعتمد على تقسيم الطلاب إلى مجموعات صغيرة للعمل معا على فهم القواعد الصرفية وتطبيقها ممّا يعزز التّفاعل بينهم ويجعل التّعلم أكثر متعة وفاعلية.

- **خطوات تطبيقها:** تتمثل في:

1- تشكيل المجموعات: يقسم الأستاذ المتعلمين إلى مجموعات من 03 إلى 05 أفراد بحيث يكون هناك تنوع في مستوى الفهم داخل كل مجموعة، ويمكن تعيين قائد لكل مجموعة قصد تنظيم العمل.

2- تحديد المهمة: يحدد المعلم موضوعا صرفيا مثل: تصريف الأفعال المشتقات، الأوزان الصرفية، ثم يتم إعطاء كل مجموعة نشاطا محددا لحله جماعيا.

3- تنفيذ الأنشطة التعاونية: يمكن تطبيق عدة أنشطة مثل: لعبة البطاقات، سباق التصريف.

4- مشاركة النتائج: تعرض كل مجموعة نتائجها أمام الصّف ويتم مناقشة الحلول والتصحيحات إن وجدت.

5- التقويم والمراجعة: يمكن إنهاء الدّرس بمسابقة بين المجموعات بتقييم مدى الفهم والاستيعاب يطلب من كل فوج (مجموعة) تلخيص الدرس بصياغة قاعدة بأسلوبهم الخاص.

الفصل الثاني:

واقع تدريس نشاط الصّرف في مرحلة

التّعليم المتوسّط

1- إجراءات الدراسة

2- استبيان موجه للأساتذة

3- استبيان موجه للتلاميذ

4- نتائج الاستبيانين:

أ - معوقات تعليم نشاط الصرف وفق استراتيجيات التّعلّم النّشط

ب - الحلول المقترحة

1- إجراءات الدراسة:

لدراسة موضوعنا المتمثل في: "تعليمية نشاط الصرف في مرحلة التعليم المتوسط وفق استراتيجيات التّعلّم النّشط (السنة الثانية أُنموذجاً)، اتبعنا لأجل ذلك مجموعة من الخطوات والإجراءات المنهجية التي ساعدتنا في هذه الدّراسة، كما اعتمدنا مناهج وتقنيات وطرقاً مناسبة.

أولاً: منهج الدّراسة:

اعتمدنا في هذه الدّراسة على المنهج الوصفيّ الذي يقوم على تتبع الظاهرة المدروسة ووصفها وصفاً دقيقاً كما أنه يتناسب وأهداف هذه الدّراسة، وكذا المنهج الإحصائي التحليلي وذلك من خلال تحليل الاستبانيين وإحصاء النّسب المئوية واستخلاص النتائج.

ثانياً: حدود الدّراسة:

ونعني بها: مكان وزمان إجراء الدّراسة.

1- الحدود الزّمانية: بعد الموافقة على موضوع بحثنا زرنا بعض المتوسطات وتحدثنا مع مجموعة من أساتذة اللّغة العربية حول واقع تدريس القواعد الصّرفية ومدى تطبيق استراتيجيات التّعلّم النّشط على هذا النشاط وكان ذلك في نهاية شهر جانفي إلى غاية منتصف شهر فيفري. وفي منتصف شهر أفريل قمنا بتوزيع أسئلة الاستبيان على الأساتذة والتلاميذ وتمّ استلامها بعد ثمان وأربعين ساعة ابتداء من يوم توزيعها.

2- الحدود المكانية: تمّت الدراسة الميدانية في أربع متوسطات بولاية البويرة، وهي كالتالي:

المنطقة	المتوسطة	الموقع الجغرافي	عدد أساتذة اللغة العربية فيها و التلاميذ
منطقة حضرية	1- م. مقراني رابح القادرية 2 - م. العقيد سي امجد بوقرة عين بسام	دائرة قادية دائرة عين بسام	10 أساتذة + 40 تلميذا 07 أساتذة + 40 تلميذا
منطقة شبه حضرية	1- م. هوارى بومدين الزوراوة 2- م. الإخوة رحمانى جباحية	دائرة بئر غبالو دائرة قادية	07 أساتذة + 41 تلميذا 07 أساتذة + 40 تلميذا

الجدول رقم (03): المتوسطات التي تمت على مستواها الدراسة الميدانية.

ثالثا: العينة المستهدفة :

تتكون عينة البحث من مائة واثنين وتسعين فردا، موزعة على مجموعتين:

1- مجموعة الأساتذة: تتكون هذه المجموعة من واحد وثلاثين أستاذا موزعين على أربع متوسطات في مناطق مختلفة من ولاية البويرة، كما يوضحه الجدول السابق.

2- مجموعة التلاميذ: تتكون هذه المجموعة من مائة وواحد وستين تلميذا في السنة الثانية متوسط منهم ثمان وثمانون أنثى وثلاثة وسبعون ذكرا، وقد تم توزيعهم على أربع متوسطات كما ذكرنا سابقا.

رابعا: أدوات الدراسة: للوصول إلى نتائج حقيقية يريدها الباحث في دراسته يتوجب عليه استخدام وسائل لها علاقة بموضوع بحثه منها:

1- الدراسة الاستطلاعية: وتسمى أيضا الدراسة الكشفية وهي مجموعة من الدراسات التي يتم استخدامها في المراحل الأولى من أي بحث علمي يقوم به الباحث، وتعدّ اللبنة الأولى التي ترتكز عليها الدراسات الميدانية.

ولقد اعتمدنا في دراستنا على الدراسة الاستطلاعية التي تعتمد على أداتين هما:

أ- المقابلة: قمنا بزيارات ميدانية إلى المتوسّطات السّالفة الذّكر، وأجرينا مقابلات مع الأساتذة في شكل حوار يسمح بمعرفة آرائهم حول التّعلّم النّشط ومدى تطبيق استراتيجياته على دروس القواعد الصّرفية وكان الهدف من ذلك معرفة أهمّ الصّعوبات التي تواجههم في ممارسة هذه الاستراتيجيات على الدّرس الصّرفي ومدى اطلاعهم على بيداغوجيا التّعلّم النّشط، ومن ثمّ الوصول إلى حلول مناسبة تساعد على تطبيق هذه الاستراتيجيات بكل مرونة.

ب- الملاحظة: يعدّ أسلوب الملاحظة من بين الأساليب المهمّة في الدّراسة الاستطلاعية فهو يساهم في معرفة المشكلة ومن ثمّ البحث عن الحلول المناسبة لها، حيث قمنا بحضور دروس تطبيقية خاصّة بمادّة الصّرف في بعض المتوسّطات منها: متوسطة الإخوة رحمانى بولرياح، ولاحظنا بعض الأساتذة خلال تقديمهم للدّرس الصّرفي، حيث وقفنا ميدانيا على طرائق تدريس الصّرف فوق استراتيجيات التّعليم النّشط والصّعوبات التي تواجههم، ولقد أجمع معظم الأساتذة على أنّ قلّة التّكوين في هذا الموضوع واكتظاظ الأقسام بعدد المتعلمين من بين أهم الأسباب التي تعرقل سير الدّرس الصّرفي وفق استراتيجيات التّعلّم النّشط.

2- الاستبيان: يعتبر الاستبيان وسيلة من وسائل جمع المعلومات و يستخدم على نطاق واسع أو في إطار ضيق على مستوى المدرسة، وبطبيعة الحال فهو يختلف في طول ودرجة تعقيده، ولعلّ

الجهد الأكبر في الاستبيان ينصب على بناء أسئلة جيّدة للحصول على إجابات دقيقة، لذا يجب أن تكون الفرضية واضحة ومعروفة⁽¹⁾ كي يتسنى بناء أسئلة بشكل جيد.

ويُقَدَّم الاستبيان في نمطين: مفتوح يتضمن عددا من الأسئلة ويترك للفرد الحرية الكاملة في اختيار الإجابة التي يراها دون قيود، أو مغلق يتضمن عددا من الأسئلة و لكل سؤال عدة إجابات محتملة يقوم الفرد باختيار إحداها⁽²⁾.

ولقد اعتمدنا في توزيع الاستبيان على طريقة اللقاء المباشر لأنها تضمن لنا أنّ المجيب عن أسئلة الاستبيان هو الشخص المطلوب وليس غيره.

وفي بحثنا هذا وجهنا استبيانين: الأوّل للأساتذة والثاني لتلاميذ السنة الثانية متوسط. تتكون استمارة الاستبيان الموجه للأساتذة من أربعة عشر سؤالاً موزعة على أربعة محاور وهي:

- المحور الأول: يتعلق بالبيانات الشخصية ويشمل ثلاثة أسئلة وقد تم إدراج هذا المحور للتعرف على العينة بشكل يسهل عملية الدراسة.

- المحور الثاني: يتعلق بمدى إطلاع الأساتذة على بيداغوجيا التعلّم النشط.

- المحور الثالث: يتعلق باستراتيجيات التعلّم النشط

- المحور الرابع: يتعلق بممارسات استراتيجيات التعلّم النشط على دروس القواعد الصرفية.

أما استمارة الاستبيان الموجه للتلاميذ فتتكون من سبعة أسئلة موزعة على ثلاثة محاور

كالآتي:

¹ - منذر الضامن، أساسيات البحث العلمي، ط 1 ، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان- الأردن ، 2007، ص91.

² - فاروق عبده فليه، أحمد عبد الفتاح الزكي، معجم مصطلحات التربية لفظا واصطلاحا، ص50.

- المحور الأول: يتعلق بالبيانات الشخصية.
- المحور الثاني: يتعلق بصعوبات تعلّم قواعد الصّرف.
- المحور الثالث: يتعلق بمعرفة مدى تطبيق استراتيجيات التعلم النشط على دروس القواعد الصرفية.

خامسا - المنهجية المعتمدة في تحليل الاستبيان:

بعد جمع الاستبيانات الموزعة على أفراد العيّنة قمنا بعملية الفرز وإحصاء عدد الإجابات في كلّ سؤال وتحويل المجموع إلى نسب مئوية في مجموعة من الجداول واعتمدنا على الطريقة الآتية:

$$\text{النسبة \%} = \frac{\text{التكرارات} \times 100}{\text{مجموع أفراد العيّنة}}$$

2. تحليل الاستبيان:

أ. استبيان الأساتذة:

1- المحور الأول: البيانات الشخصية

1.1- من حيث الجنس:

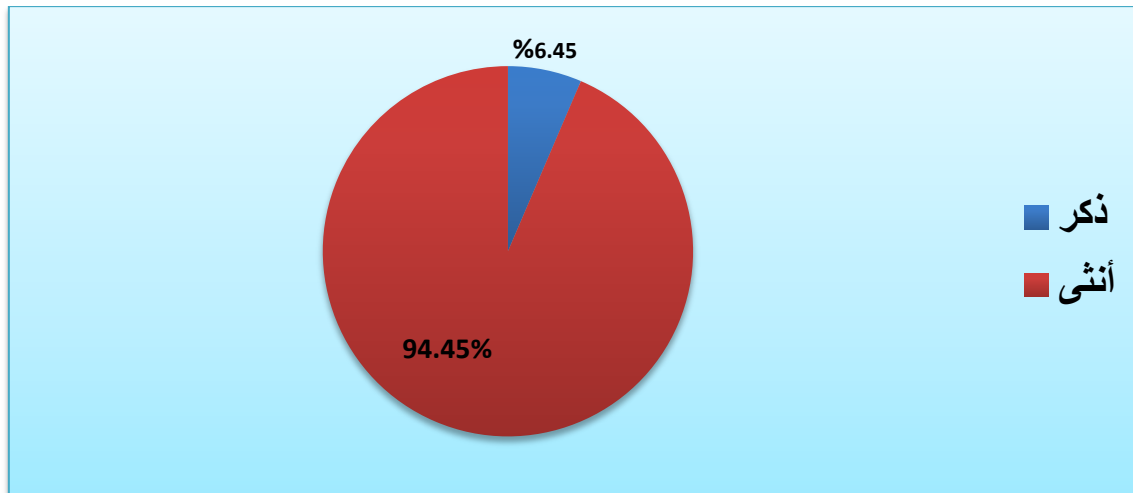
عند تفريغنا للإجابات المتعلقة بهذا السؤال توصلنا إلى النتائج المدونة في الجدول التالي:

الجنس	التكرار	النسبة المئوية
ذكر	02	%6.45
أنثى	29	%93.54
المجموع	31	%100

الجدول رقم (04): توزيع أفراد العينة حسب الجنس

وللتوضيح أكثر نستعين بالترسيمة التالية التي نترجم فيها النتائج المدونة في الجدول السابق

كالتالي:



الشكل رقم (03): توزيع أفراد العينة حسب الجنس

من خلال الشكل السابق يتضح أن: أفراد العينة توزعت من حيث الجنس إلى تسع وعشرين

أستاذة أي بنسبة تُقدّر ب: %93.54؛ وقد لونت هذه الأخيرة باللون الأحمر، أما اللون الأزرق

فيعبر عن عدد الذكور المتمثل في أستاذين اثنين أي ما يعادل نسبة 06.45%، وهي نسبة قليلة جدًا مقارنة بنسبة الإناث.

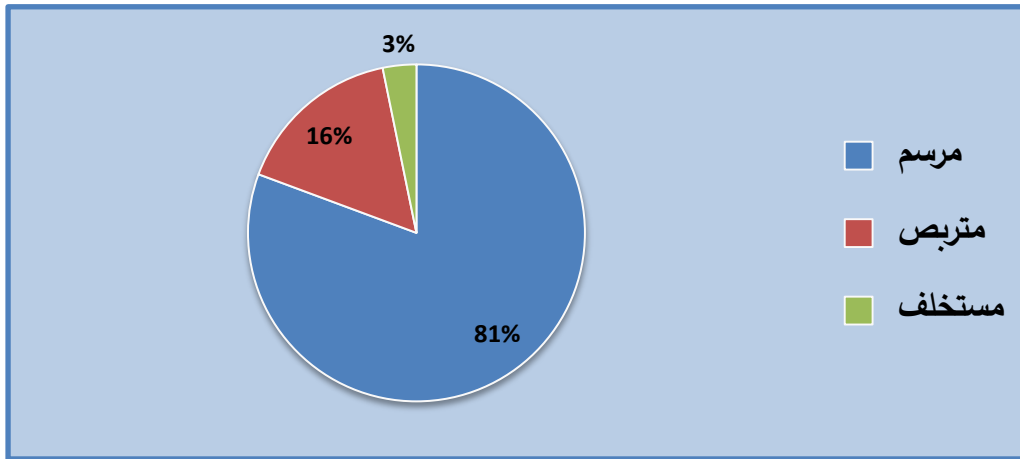
2.1- من حيث الصّفة:

كان هذا السؤال مغلقا وتضمّن ثلاثة (03) خيارات متمثلة في: مرسوم، متربص ومستخلف، وبعد الاطلاع على إجابات الأساتذة خالصنا إلى النتائج المدونة في الجدول التالي:

الصفة	التكرار	النسبة المئوية
مرسم	25	80.64%
متربص	05	16.12%
مستخلف	01	03.22%
المجموع	31	100%

الجدول رقم (05): توزيع أفراد العينة حسب الصّفة

وللتوضيح أكثر نستعين بالترسيمة التالية المتمثلة في الدائرة النسبية التالية:



الشكل رقم (04): توزيع أفراد العينة حسب الصّفة

يوضح الجدول والشكل السابقان توزيع أفراد العينة حسب الصّفة (مرسم، متربص، مستخلف)، حيث بلغ عدد الأساتذة المرسمين خمسا وعشرين أستاذًا مرسمًا ما يعادل نسبة 80.64% ولعلّ هذه النسبة كافية للتأكيد على أن معظم أفراد العينة لهم خبرة ودراية واسعة بمختلف أنشطة اللغة العربية

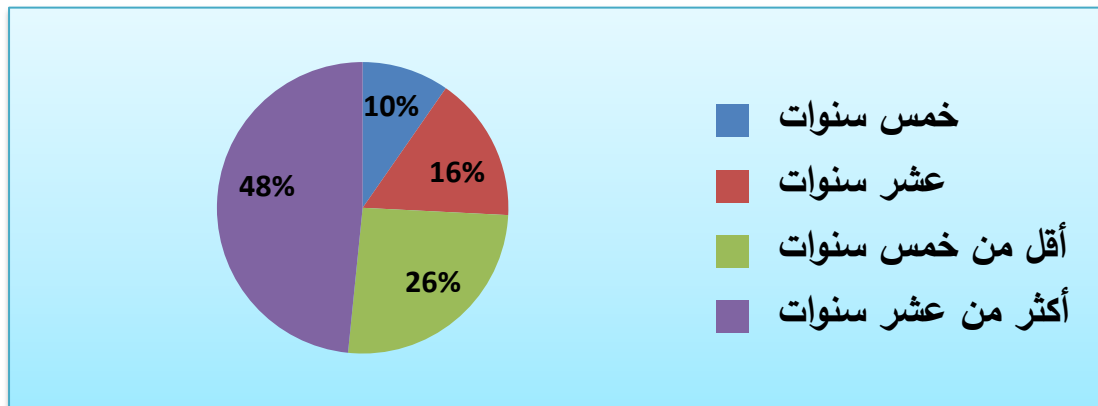
بما فيها نشاط القواعد الصرفية، في حين بلغ عدد الأساتذة المترشحين خمس أساتذة بنسبة مئوية قدرت بـ 16.12% وهي تمثل الفئة المبتدئة التي مازالت في بداية مشوارها التعليمي أما عن فئة المستقلين فإن عددهم لم يتجاوز أستاذا واحدا بنسبة مئوية عادت 3.22% وهي نسبة ضئيلة مقارنة بالنسب السابقة.

3.1- من حيث الأقدمية في التعليم:

الجدول رقم (06): توزيع أفراد العينة حسب الأقدمية

بعد التمعن في الإجابات التي تحصلنا عليها، توصلنا إلى ما يلي:

سنوات الخبرة	التكرار	النسبة المئوية
خمس سنوات	03	9.67%
عشر سنوات	05	16.12%
أقل من خمس سنوات	08	25.80%
أكثر من خمس سنوات	15	48.38%
المجموع	31	100%



الشكل رقم (05): يوضح توزيع أفراد العينة حسب الأقدمية

من خلال الجدول رقم 06 الموضح في الأعلى لاحظنا أن عدد الأساتذة الذين تقدر خبرتهم بخمس سنوات في مجال التعليم هو ثلاثة أساتذة من بين واحد وثلاثين أستاذا وهو ما يعادل نسبة 9.67% ، أمّا الذين وصلت خبرتهم عشر سنوات فقد قدر عددهم بخمسة أساتذة من بين واحد وثلاثين أستاذا أي بنسبة 16.12%، في حين الذين تقلّ خبرتهم عن خمس سنوات فقد بلغ عددهم ثمانية أساتذة بنسبة 25.80%، أمّا الذين فاقت خبرتهم عشر سنوات فقد وصل عددهم إلى خمسة عشر أستاذا وذلك بنسبة 48.38% وهي أكبر نسبة.

2. المحور الثاني: يتعلّق بمدى اطلاع ودراسة الأستاذ ببيداغوجيا التعلم النشط

2-1 - مفهوم التعلّم النشط:

تمركزت معظم إجابات الأساتذة حول اعتبار التعلّم النشط أسلوبا حديثا من أساليب التعلّم، وهذا يشير إلى خلطهم بين استراتيجية التدريس وأسلوب التدريس، وهو ما بيّنته الفرضية المطروحة سابقا والمتمثلة في كون أغلب الأساتذة لا يطبقون استراتيجيات التعلّم النشط على درس القواعد الصرفية لعدم وعيهم ودرايتهم ببيداغوجيا التعلّم النشط.

في المقابل نجد فئة قليلة من أفراد العينة قدّمت تعريفا دقيقا مضبوطا للتعلّم النشط يتوافق مع تعريف الكاتب "بوعقلين تسارا" التعلّم النشط: "هو الذي يجعل من المتعلم شريكا في العملية التعليمية⁽¹⁾ ويجعله فردا فاعلا وناشطا ومشاركا له دور كبير في تحديد بعض الأنشطة".

2-2 - دور المعلم في التعلّم النشط:

كان هذا السؤال مغلقا وتضمّن ثلاثة (03) خيارات متمثلة في:

يشرح ويملي

يوجّه ويسير

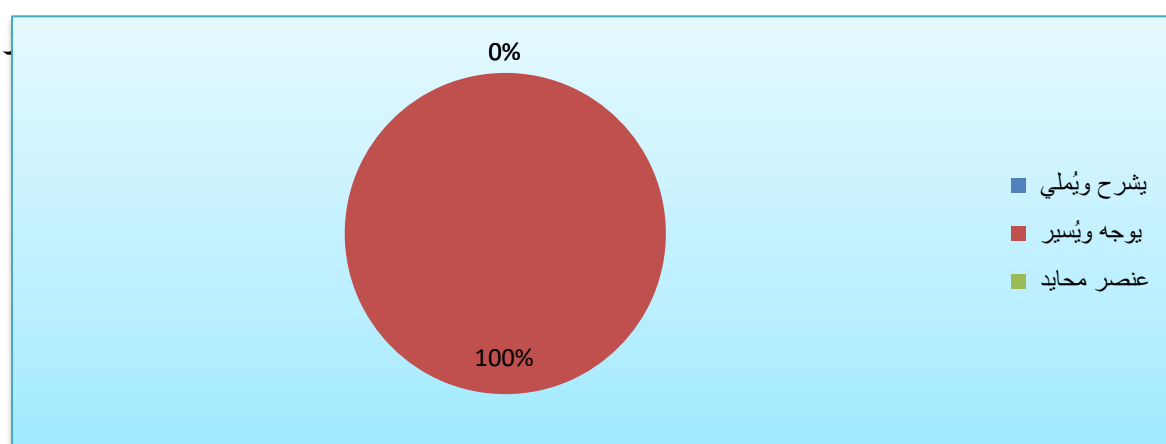
عنصر محايد

وبعد الاطلاع على إجابات الأساتذة خالصنا إلى النتائج المدونة في الجدول التالي:

¹ - بوعقلين تسارا، استراتيجيات التعلم النشط، ج01، د ط، دار النشر ميمونة، الجزائر، 2024، ص15.

النسبة المئوية	التكرار	دور المعلم في التعلم النشط
00%	00	يشرح ويُعلي
100%	31	يوجه ويُسير
00%	00	عنصر محايد
100%	31	المجموع

الجدول رقم (07): دور المعلم في التعلم النشط



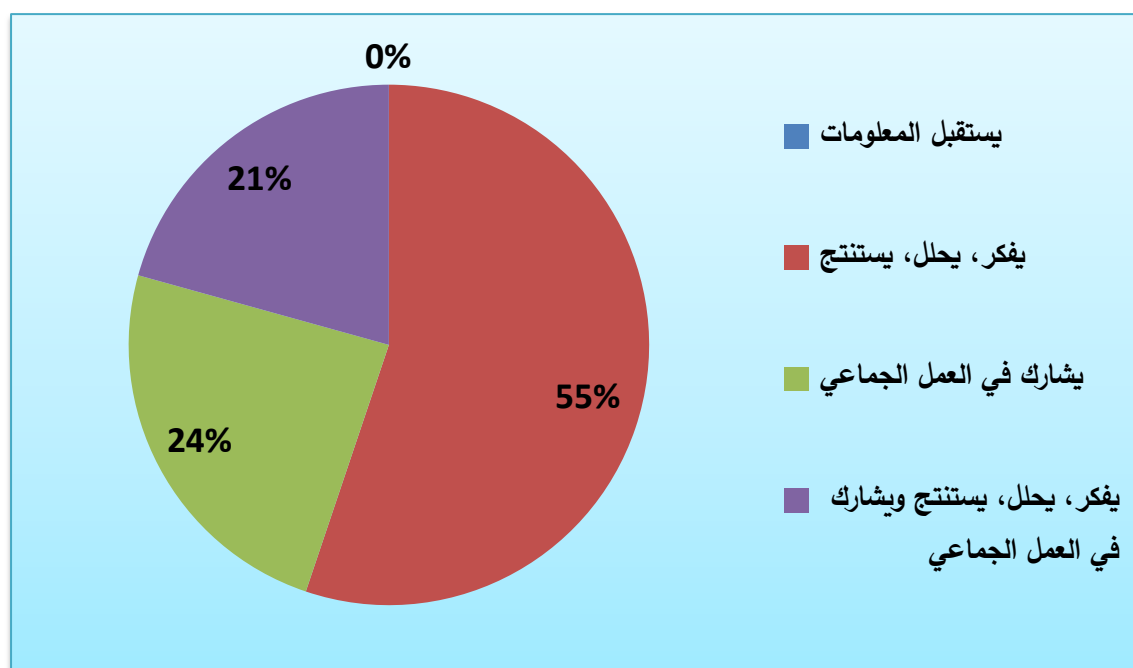
الشكل رقم (06): يوضح دور المعلم في التعلم النشط

3-2- دور المتعلم في التعلم النشط:

عند تفرغنا للإجابات المتعلقة بهذا السؤال توصلنا إلى النتائج المدونة في الجدول التالي:

النسبة المئوية	التكرار	دور المتعلم في التعلم النشط
00%	00	يستقبل المعلومات
51.61%	16	يفكر، يحلل، يستنتج
16.12%	05	يشارك في العمل الجماعي
32.25%	10	يفكر، يحلل، يستنتج ويشارك في العمل الجماعي
100%	31	المجموع

الجدول رقم (08): دور المتعلم في التعلم النشط



الشكل رقم (07): دور المتعلم في التعلم النشط

يتبين لنا من خلال الجدول والشكل السابقين أنّ جميع أفراد العينة أجمعوا على أنّ دور المعلم في التعلم النشط لا يكمن في استقبال المعلومات، في المقابل نجد أنّ ستّة عشر أستاذًا من بين واحد وثلاثين، وهو ما يعادل نسبة 51.61% يحصرون دور المتعلم في التعلم النشط: في التحليل والتفكير والاستنتاج دون المشاركة في عمل جماعي، وفئة أخرى منهم والتي قدر عددها بخمسة أساتذة وهو ما يعادل نسبة 16.12% يحصرون دور المتعلم في المشاركة في عمل جماعي دون التفكير والتحليل والاستنتاج.

في حين نجد فئة رابعة زاجت بين التفكير، التحليل والاستنتاج من جهة والمشاركة في العمل الجماعي من جهة أخرى وقد بلغ عددهم عشرة أساتذة بنسبة مقدرة بـ 32.25%.

ومن هنا يتّضح لنا عدم إدراك أغلب فئات الأساتذة الدور الحقيقي للمتعلم في التعلم النشط وذلك حين فصلوا بين دورين أساسيين متكاملين يقوم بهما المتعلم وهما: التفكير، التحليل والاستنتاج وبين دور المشاركة في العمل الجماعي، وكما لا يخفى على أحد أنّ التعلم النشط يقوم

عليهما معا "إذ يفضل المتعلم أن يتعلم عن طريق التفكير، فلا يكتفي بما يسمع من المعلم ولا يقبل الآراء والأفكار على حالها بل دائما

يقول: دعنا نفكر جيّدا في الأمر....، ويشعر المتعلم النشط بالارتياح من خلال العمل الجماعي⁽¹⁾، لأنه يستفيد من آراء زملائه ومن مناقشاتهم وإبداعاتهم".

ولعلّ هذا اللبس في تحديد دور المتعلم في التعلم النشط يثبت الفرضية المطروحة سابقا والتي تقول بعدم الاطلاع الواسع للمعلم على مفاهيم التعلم النشط وأدوار المتعلم فيه.

¹ - ينظر: د. جود أحمد سعادة، التعلم النشط بين النظرية والتطبيق، ط01، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، 2006، ص75.

3- المحور الثالث: متعلق باستراتيجيات التعلم النشط:

3-1- الاستراتيجية في رأيك تعني:

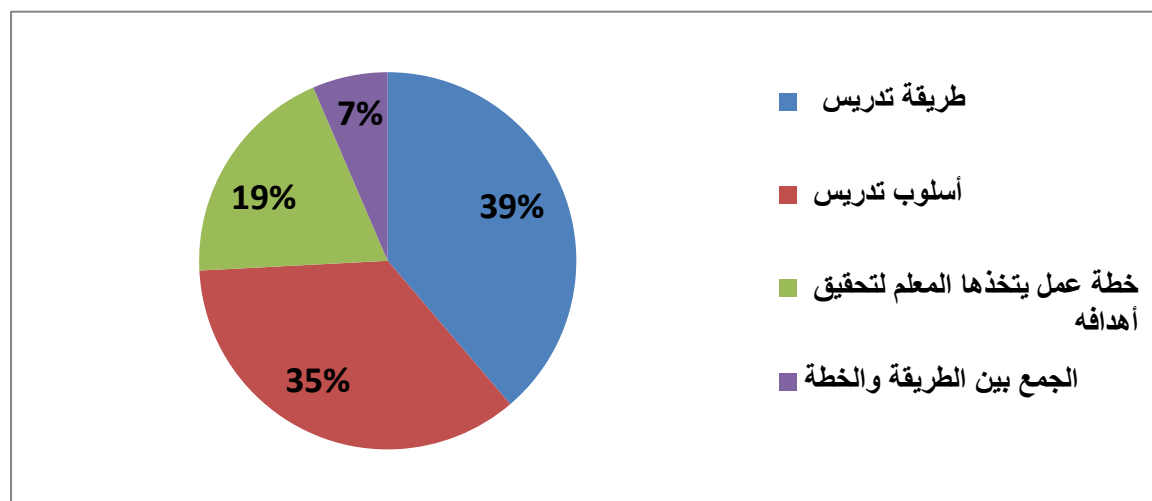
بعد التمعن في الإجابات التي تحصلنا عليها، توصلنا إلى مايلي:

الاستراتيجية تعني	التكرارات	النسبة المئوية
طريقة تدريس	12	38.70%
أسلوب تدريس	11	35.48%
خطة عمل يتخذها المعلم لتحقيق أهدافه	06	19.35%
الجمع بين الطريقة والخطة	02	6.45%
المجموع	31	100%

الجدول رقم (09): معنى الاستراتيجية

وللتوضيح أكثر نستعين بالترسيمة التالية التي نترجم فيها النتائج المدونة في الجدول السابق

كالتالي:



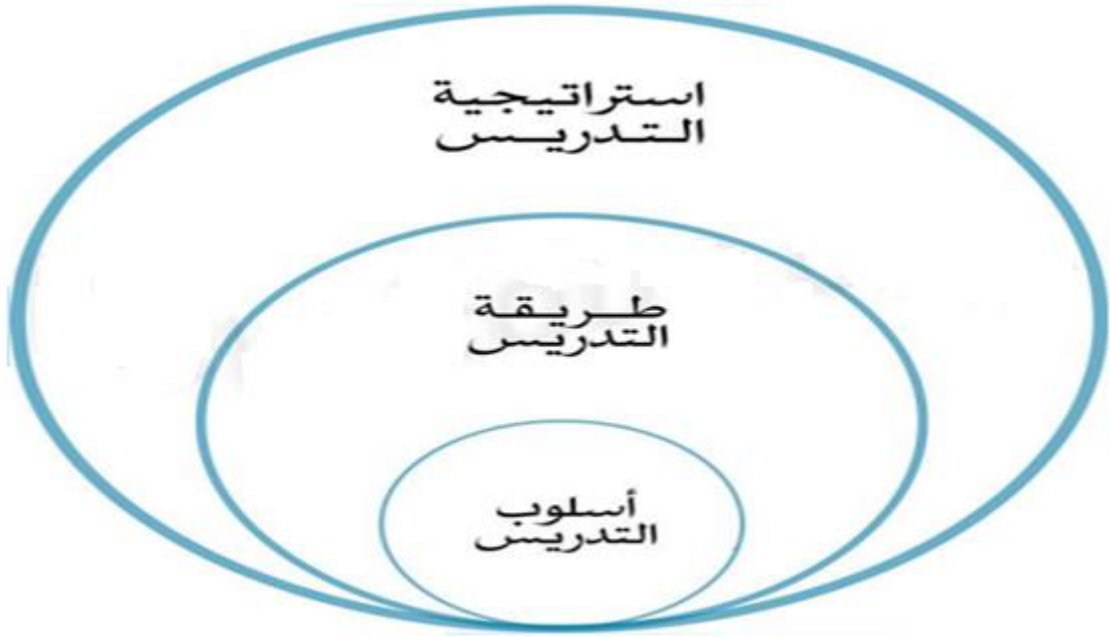
الشكل رقم (08): تعريف الاستراتيجية

إن نسبة 38.70% صرّحت بكون الاستراتيجية هي عبارة عن طريقة تدريس، أمّا نسبة 35.48% فقد عبّرت عن مفهومها للاستراتيجية بكونها أسلوب تدريس وهذا ما يؤكّد على عدم ضبط الأستاذ لمفهوم الاستراتيجية وخلطه بين الطّريقة والأسلوب والاستراتيجية. في حين ذهبت فئة قليلة من أفراد العيّنة والمقدّرة نسبتهم بـ: 19.35% إلى أنّ الاستراتيجية عبارة عن خطة عمل يتخذها المعلّم لتحقيق أهداف معينة، وهي الفئة التي تمكّنت من تقديم مفهوم دقيق للاستراتيجية.

إضافة إلى ما سبق، وجدنا أنّ نسبة 6.45% قد جمعت في تعريفها للاستراتيجية بين كونها طريقة تدريس وخطة عمل وهذا يعزّز قولنا في كون الأستاذ غير ملّم بمفاهيم التّعلم النّشط واستراتيجياته.

وتجدر الإشارة هنا أن نفرق بين الطّريقة والاستراتيجية والأسلوب في التّدريس، فالاستراتيجية كما قلنا سابقا هي خطة تتضمن الأهداف والإجراءات التي يقوم بها المعلّم لتحقيق أهداف تعليميّة محددة، أمّا الطّريقة فهي الكيفية التي يقوم بها المعلّم لنقل محتوى مادة التّعلم إلى المتعلّم مثل الطّريقة الحوارية، وطريقة المناقشة والقصة، أمّا أسلوب التّدريس فهو تلك الكيفية التي يعالج بها المعلّم الطّريقة وهذا يعني أنّ الطّريقة قد تكون واحدة أمّا الأسلوب والأنماط المتّبعة من المعلّمين قد تتميز بأنها متباينة وترتبط ارتباطا وثيقا بالخصائص الشخصية للمعلّم، وعليه فالطّريقة أشمل من الأسلوب والاستراتيجية أشمل من الإثنين الطّريقة والأسلوب⁽¹⁾، كما يوضحه الشّكل الآتي:

¹ ينظر: بوعقلين تسارا، استراتيجيات التّعلم النّشط، ج01، د ط، دار النشر ميمونة، الجزائر، 2004، ص26.



الشكل رقم (09): الفرق بين الطريقة، الأسلوب والاستراتيجية

3-2- هل أنت على دراية باستراتيجيات التعلم النشط:

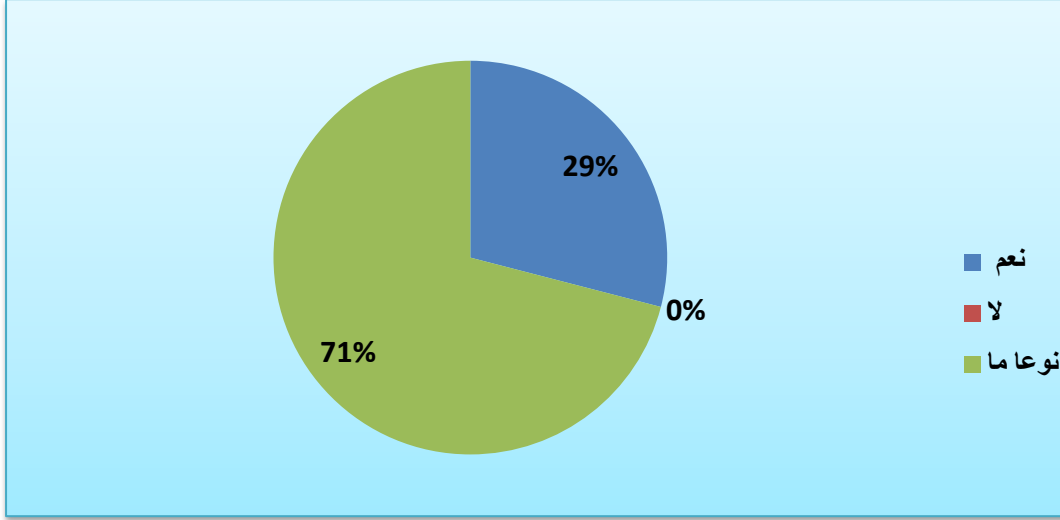
عند تفرغنا للإجابات المتعلقة بهذا السؤال توصلنا إلى النتائج المدونة في الجدول التالي:

النسبة المئوية	التكرارات	معرفة استراتيجيات التعلم النشط
29.03%	09	نعم
00%	00	لا
70.96%	22	نوعا ما
100%	31	المجموع

الجدول رقم (10): مدى نفعية هذه الاستراتيجيات

وللتوضيح أكثر نستعين بالترسيمة التالية التي نترجم فيها النتائج المدونة في الجدول السابق

كالتالي:



الشكل رقم (10): يوضح مدى معرفة الأستاذ باستراتيجيات التعلم النشط

إن نسبة 29.03% من عدد العينة أكدت على درايتها باستراتيجيات التعلم النشط وهي

نسبة ضئيلة مقارنة بالنسبة العامة، في حين أنكر كل أفراد العينة عدم درايتهم باستراتيجيات التعلم

النشط، كما وجدنا فئة من الأساتذة أعلنت عن محدودية

معرفتهم باستراتيجيات التعلم النشط من خلال اختيارهم للاقتراح الثالث "نوعا ما"، وقد بلغت نسبتهم

70.96% وهي نسبة مرتفعة إذا ما قورنت بالنسب السابقة وتؤكد فعلا عدم إلمام الأساتذة

بأساسيات التعلم النشط واستراتيجياته، هو ما يتوافق مع الفرضية المطروحة سابقا.

3.3- أعط أمثلة عن بعض هذه الاستراتيجيات:

على الرغم من إشارة أغلب أفراد العينة إلى بعض استراتيجيات التعلم النشط إلا أنهم ركزوا

على الشائعة والمشهورة منها مثل: العصف الذهني، التعلم التعاوني، الكرسي الساخن في حين فئة

أخرى أخلطت بين استراتيجيات التعلم النشط وطرائق التدريس حين أدرجت الطريقتين: الاستقرائية

والاستنتاجية ضمن استراتيجيات التعلم النشط وهو ما يؤكد قلة ممارستهم ومعرفتهم بهذه الاستراتيجيات.

4- المحور الرابع: متعلق بممارسة استراتيجيات التعلم النشط على درس القواعد الصرفية

1- هل تطبق هذه الاستراتيجيات على الدرس الصرفي؟

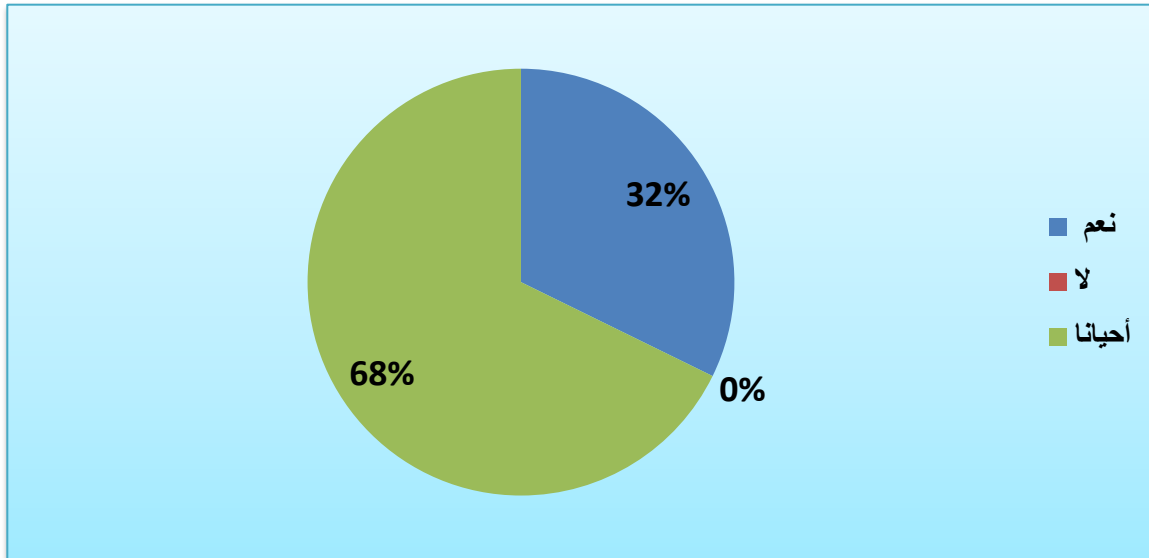
بعد التمعن في الإجابات التي تحصلنا عليها، توصلنا إلى ما يلي:

النسبة المئوية	التكرارات	تطبيق استراتيجيات على الدرس الصرفي
32.25%	10	نعم
00%	00	لا
67.74%	21	أحيانا
100%	31	المجموع

الجدول رقم (11): مدى تطبيق الاستراتيجيات على الدرس الصرفي

وللتوضيح أكثر نستعين بالترسيمة التالية التي نترجم فيها النتائج المدونة في الجدول السابق

كالتالي:



الشكل رقم (11): مدى تطبيق استراتيجيات على الدرس الصرفي

نلاحظ من خلال إحصائنا لأفراد العينة أن هناك ضعفا في وعي الأساتذة من ناحية تطبيقهم لاستراتيجيات التعلّم النشط على الدّرس الصّرفي، حيث أظهرت نتائج الدّراسة أن تطبيق هذه الاستراتيجيات محدود ومحصور في إطار ضيق ودليل ذلك أنّ عدد الأساتذة المطبقين لهذه الاستراتيجيات هو عشر أساتذة من أصل واحد وثلاثين أستاذًا أي بنسبة 32.25% حيث أظهرنا مدى وعيهم بهذه الاستراتيجيات وضرورة تفعيلها على أنشطة القواعد الصّرفية.

في حين أظهرت الإحصائيات أن معظم إجابات الأساتذة ارتكزت على عدم تطبيق هذه الاستراتيجيات بشكل دائم ومستمر و عبّروا عن ذلك بقولهم: أحيانا وقد شكّلت هذه الفئة نسبة 67.74%.

4 - 2 - أيّ الاستراتيجيات تراها مناسبة لتدريس القواعد الصّرفية؟

تراوحت إجابات أفراد العينة عند ذكرهم لأهم الاستراتيجيات المناسبة لتدريس القواعد الصرفية بين: العصف الذهني، التعلّم التعاوني، الكرسي الساخن... إلخ، وهي استراتيجيات مشهورة ومعروفة، لا تختص فقط بتدريس القواعد الصّرفية، في حين وجدنا فئة لا بأس بها أخطت المفاهيم إذ أنّها لم تذكر الاستراتيجيات كمصطلح قائم بذاته وإنما راحت تعدّد طرائق التدريس وتشرح مراحل إلقاء الدّرس، وهذا يؤكد صحة ما تناولناه سابقا وهو: عدم إلمام أغلب الأساتذة بهذه الاستراتيجيات وخطتهم لمفاهيمها الحقيقية دون أن ننسى أن هناك فئة قليلة جدا اقترحت استراتيجيات مناسبة للقواعد الصّرفية مثل: الألعاب اللغوية (الصندوق الصّرفي)، الأخطاء الشائعة، لعبة بطاقات التّصريف، وهذا دليل اطلاعهم على بيداغوجيا التعلّم النشط وخصائصه.

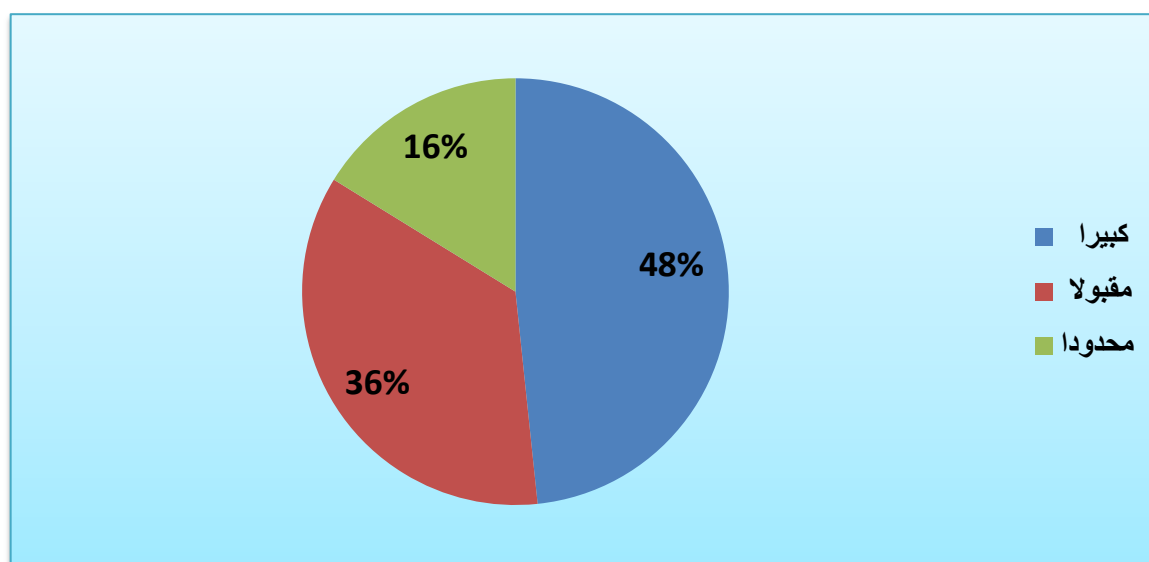
4 - 3 - تفاعل المتعلمين أثناء تطبيق هذه الاستراتيجيات تراها:

عند تفرغنا للإجابات المتعلقة بهذا السؤال توصلنا إلى النتائج المدونة في الجدول التالي:

تفاعل المتعلمين تراه:	التكرارات	النسبة المئوية
كبيرا	15	48.38%
مقبولا	11	35.48%
محدودا	05	16.22%
المجموع	31	100%

الجدول رقم (12): تفاعل المتعلمين أثناء التعلم النشط

ولعل التوضيح أكثر يكون بالدائرة النسبية التالية:



الشكل رقم (12): مدى تفاعل المتعلمين أثناء التعلم النشط

يعرض الجدول معطيات حول درجة تفاعل المتعلمين أثناء تطبيق استراتيجيات التعلم النشط ولقد صرح بعض الأساتذة وكان عددهم خمسة عشر أستاذا من أصل واحد وثلاثين بنسبة 48.38% بأن تفاعل المتعلمين كان كبيرا وهذا يثبت فعالية ونجاعة هذه الاستراتيجيات وأنها حظيت باهتمام المتعلمين وأثارت انتباههم وحفزتهم على التعلم، وسهلت على المعلم تحقيق أهداف الدرس ببسر وسهولة.

في حين نجد أن نسبة 35.48% رأّت أن تفاعل المتعلمين كان مقبولا وهي نسبة متقاربة مع النسبة الأولى، وهذا يشير إلى نفعية هذه الاستراتيجيات وأهميتها، أمّا القائلون بمحدودية التفاعل فقد بلغت نسبتهم 16.22% وهي نسبة ضئيلة جدا مقارنة بالنسب السابقة وقد يعود ذلك إلى وجود صعوبات وعوائق حالت دون التطبيق الجيد لهذه الاستراتيجيات على درس الصرف، - سيتم ذكر هذه الصعوبات لاحقا -

4-4 ماهي الصّعوبات التي تواجهك أثناء تدريس القواعد الصّرفية وفق هذه الاستراتيجيات:

لقد أرجع جميع أفراد العينة الصّعوبات التي يواجهها الأستاذ أثناء تدريس القواعد الصّرفية وفق هذه الاستراتيجيات إلى أسباب كثيرة نذكر منها:

- مشكلة الاكتظاظ: فزيادة عدد المتعلمين في الأقسام تصعب من تطبيق هذه الاستراتيجيات.
- محدودية الوقت: صرح أغلب أفراد العينة أنّ هذه الاستراتيجيات تحتاج إلى وقت كبير لتطبيقها وهو ما يتنافى مع زمن الحصة الدراسية المقدّر بـ (60 د).
- نقص الأدوات والأجهزة: لقد علّق بعض أفراد العينة أنّ نقص الوسائل مثل: (جهاز العرض، الفيديوهات... إلخ)، صعب من تطبيق استراتيجيات التّعلم النّشط على دروس الصرف.
- قلة مهارة المعلّمين في تسيير هذه الاستراتيجيات: أكد بعض الأساتذة أنّه من بين الصّعوبات التي تواجه الأستاذ في تطبيق هذه الاستراتيجيات هو عدم تحكمه فيها و يعود ذلك إلى قلة اطلاعهم على هذه الاستراتيجيات نظرا لقلة التّكوين في هذا المجال.

4-5. ماهي الحلول التي تقترحها للتغلب على صعوبات التّعلم النّشط أثناء درس القواعد

الصّرفية؟

من بين الحلول التي اقترحها الأساتذة للتغلب على صعوبات التّعلم النّشط في تدريس

القواعد الصّرفية نذكر:

- تقليل عدد المتدربين في الصّف التربوي.
 - تكثيف الدّورات التربوية والأيام التّكوينية للأساتذة في موضوع التّعلم النّشط.
 - توفير الوسائل المناسبة والمساعدة على تطبيق هذه الاستراتيجيات على دروس القواعد الصّرفية.
 - تبسيط المصطلحات والمفاهيم الصّرفية المجرّدة (استبدال المعقّدة بأخرى بسيطة).
- لقد لا حظنا خطأ عند بعض الأساتذة في تقديمهم للحلول حيث ذكروا نماذج لاستراتيجيات التّعلم النّشط وأكدوا على تطبيقها بدل تقديمهم للحلول، إذ كان الأجدر بهم تقديم جملة من الحلول المساعدة على تطبيق هذه الاستراتيجيات ويعود هذا الخلط في المفاهيم إلى ضعف الوعي ببيداغوجيا التّعلم النّشط عند الأساتذة.

ب - استبيان تلاميذ السنة الثانية متوسط:

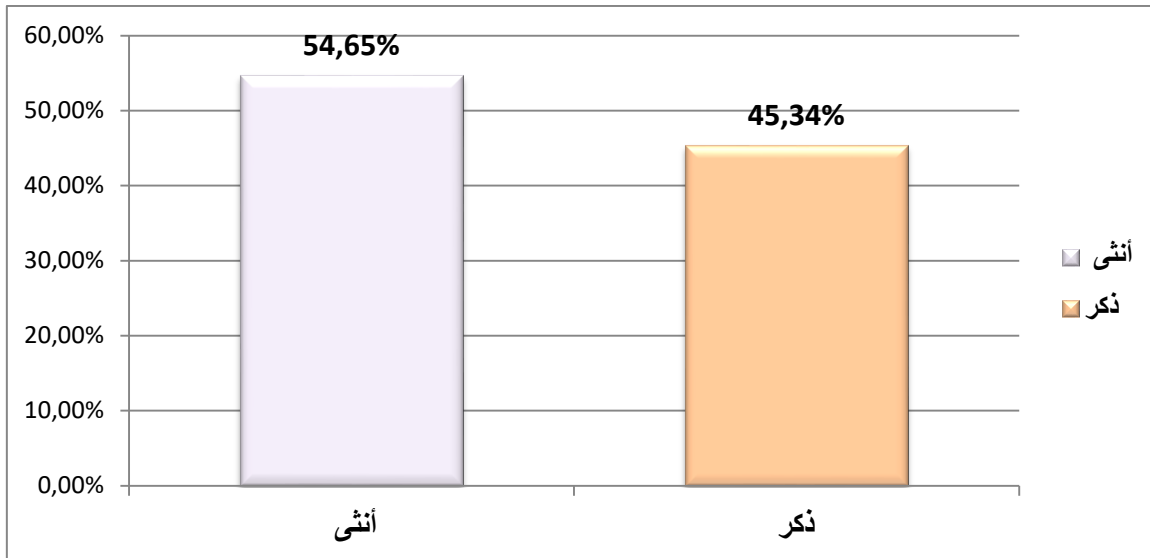
1 - المحور الأول: متعلق بالمعلومات الشخصية

1 - 1 - عدد المتعلمين من حيث الجنس:

عند تفرغنا للإجابات المتعلقة بهذا السؤال توصلنا إلى النتائج المدونة في الجدول التالي:

الجنس	التكرارات	النسبة المئوية
ذكر	73	%45.34
أنثى	88	%54.65
المجموع	161	%100

الجدول رقم (13): توزيع أفراد العينة حسب الجنس



الشكل رقم (13): توزيع أفراد العينة حسب الجنس

يبين الجدول الخاص بجنس المتعلمين أنّ عدد الذكور بلغ ثلاثة وسبعين متعلّماً بنسبة

قدرت بحوالي 45.34%، في حين بلغ عدد الإناث ثمانيا وثمانين متعلّمة بنسبة قدرت بـ

54.65% من مجموع العينة المقدّر عددهم بمائة وواحد وستين متعلّماً.

ووفقا لهذه المعطيات فإننا نلاحظ وجود تفوق طفيف للإناث مقارنة بفئة الذكور .

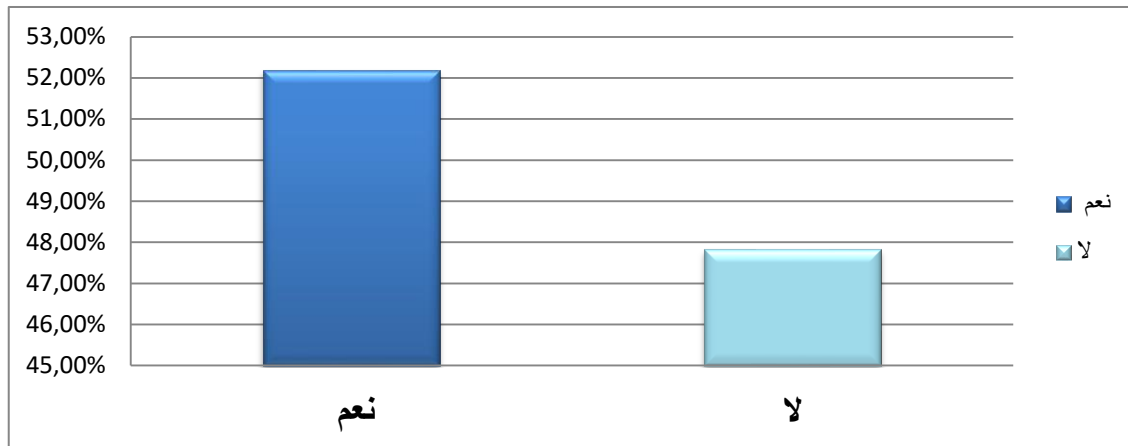
2- المحور الثاني: متعلق بمعرفة صعوبات تعلم قواعد الصرف

2- 1 - هل تميل إلى تعلم دروس الصرف وتتفاعل معها؟

بعد التمعن في الإجابات التي تحصلنا عليها، توصلنا إلى ما يلي:

النسبة المئوية	التكرارات	الميل إلى التعلم دروس الصرف والتفاعل معها
52.17%	84	نعم
47.52%	77	لا
100%	161	المجموع

الجدول رقم (14): صعوبات الصرف عند المتعلمين



الشكل رقم (14): صعوبات تعلم الصرف عند المتعلمين

تشير النتائج المتحصل عليها إلى وجود تقارب كبير بين النسب، حيث بلغت نسبة

المتعلمين الذين يميلون إلى تعلم القواعد الصرفية: 52.17%.

أما نسبة المتعلمين الذين ينفرون من هذه الدروس وصلت إلى 47.52%، وهما نسبتان

تكاد تتساويان، ولعل هذا النفور يشكل عائقا أمام المعلم والمتعلم على حد سواء، ويعرقل السير

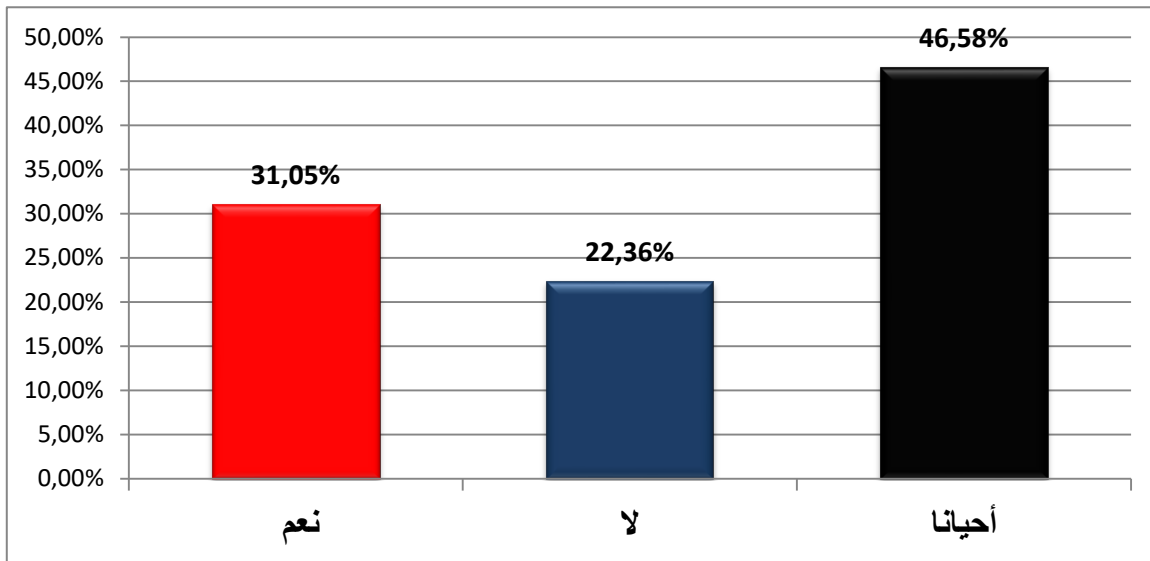
الحسن للعملية التعليمية في هذا النشاط.

2 - 2 - هل تعاني صعوبة في فهم القواعد الصّرفية؟

بعد التّمعّن في الإجابات التي تحصلنا عليها، توصلنا إلى مايلي:

صعوبة فهم القواعد الصّرفية	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	52	31.05%
لا	36	22.36%
أحيانا	75	46.58%
المجموع	161	100%

الجدول رقم (15): الصّعوبات التي يواجهها المتعلّمون في فهم القواعد الصّرفية



الشكل رقم (15): يوضح الصّعوبات التي يواجهها المتعلّمون في فهم القواعد الصّرفية

تظهر لنا نتائج هذا الجدول أن غالبية المتعلّمين يواجهون أحيانا صعوبة في فهم القواعد

الصّرفية، إذ قدّرت نسبتهم بـ: 46.58% وقد برّروا تعليلهم بكون دروس القواعد الصّرفية صعبة

وأن طريقة الأستاذ غير مناسبة.

في المقابل أدلى بعض أفراد العينة المقدّر عددهم بخمسين متعلّما بنسبة:

31.05% يعانون صعوبة في فهم القواعد الصّرفية بقولهم: "نعم"، وبرّروا اختيارهم هذا بأنهم لا

يميلون إلى دراسة الأنشطة الصّرفية، في حين عبّرت فئة قليلة جدًا من المتعلمين والمقدرة بنسبة 22.36% عن عدم معاناتها في فهم الأنشطة الصّرفية أي أنها لا تجد صعوبة في فهمها. وهذا يدلّ على ميل هذه الفئة إلى تعلّم القواعد الصّرفية.

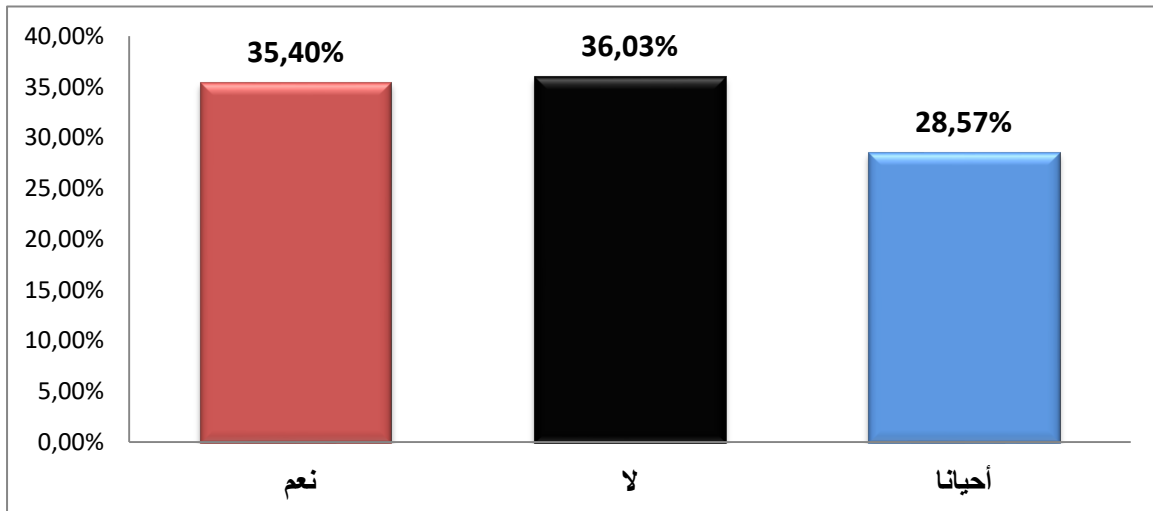
3. المحور الثالث: معرفة مدى تطبيق استراتيجيات التّعلّم النّشط على درس القواعد الصّرفية

3. 1- هل الأستاذ يطبق استراتيجيات حديثة في تقديم دروس الصّرف؟

عند تفرّغنا للإجابات المتعلقة بهذا السؤال توصلنا إلى النتائج المدونة في الجدول التالي:

النسبة المئوية	التكرارات	الأستاذ يطبق الاستراتيجيات الحديثة
35.40%	57	نعم
36.03%	58	لا
28.57%	46	أحيانا
100%	161	المجموع

الجدول رقم (16): مدى تطبيق استراتيجيات التّعلّم النّشط على درس القواعد الصّرفية



الشكل رقم (16): مدى تطبيق استراتيجيات التّعلّم النّشط على درس القواعد الصّرفية

تشير النتائج المتحصل عليها في الجدول إلى أرقام متقاربة تدعم فكرة تطبيق الأستاذ لاستراتيجيات حديثة في النشاط الصرفي فنسبة 36.03% أنكرت أن الأستاذ يطبق استراتيجيات التعلم النشط على دروس القواعد الصرفية، وهذا راجع إلى عدم تحكمه في هذه الاستراتيجيات أو إلى صعوبة الدرس الصرفي أو إلى صعوبات تتعلق بالصّف التربوي كغياب الوسائل والاكتظاظ مثلاً.

في حين وجدنا فئة ثانية من المتعلمين قاربت نسبتها: 35.40% دعمت فكرة تطبيق هذه الاستراتيجيات على الدرس الصرفي.

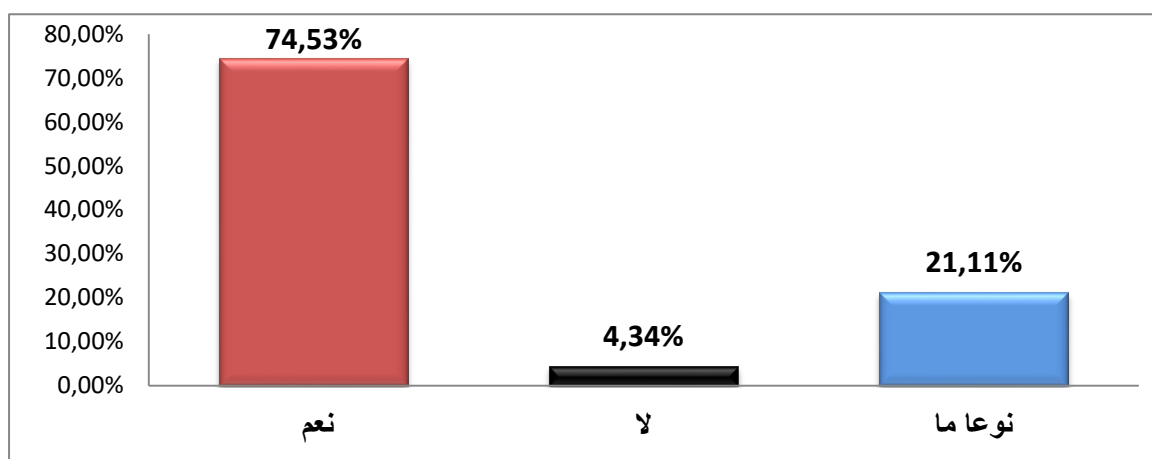
أما نسبة 28.57% من المتعلمين، فتري أن الأستاذ يطبق هذه الاستراتيجيات أحيانا، وهذا يشير إلى طبيعة الدرس أو إلى قلة مهارة تطبيق الأستاذ لهذه الاستراتيجيات.

2.3- هل هذه الاستراتيجيات مفيدة وتساعد على الفهم؟

بعد التمعن في الإجابات التي تحصلنا عليها، توصلنا إلى ما يلي:

النسبة المئوية	التكرارات	الاستراتيجيات مفيدة وتساعد على الفهم
74.53%	120	نعم
04.34%	7	لا
21.11%	34	نوعا ما
100%	161	المجموع

الجدول رقم (17): مدى نفعية هذه الاستراتيجيات



الشكل رقم (17): مدى نفعية هذه الاستراتيجيات

إن استراتيجيات التعلم النشط هي استراتيجيات مفيدة وتساعد على الفهم، وهذا ما عبرت عنه الفئة الأولى من المتعلمين، والتي وصلت نسبتها إلى : **74.53%** وهذا يشير إلى رغبة التلاميذ في ممارسة التعلم النشط الذي له دور فعال في زيادة تفاعلهم وحماستهم لتعلم الدرس الصّرفي الذي يصبح أكثر متعة وإثارة.

في حين عبرت فئة قليلة من المتعلمين على أن هذه الاستراتيجيات مفيدة لكن نوعا ما، وقد بلغت نسبتها إلى : **21.11%**.

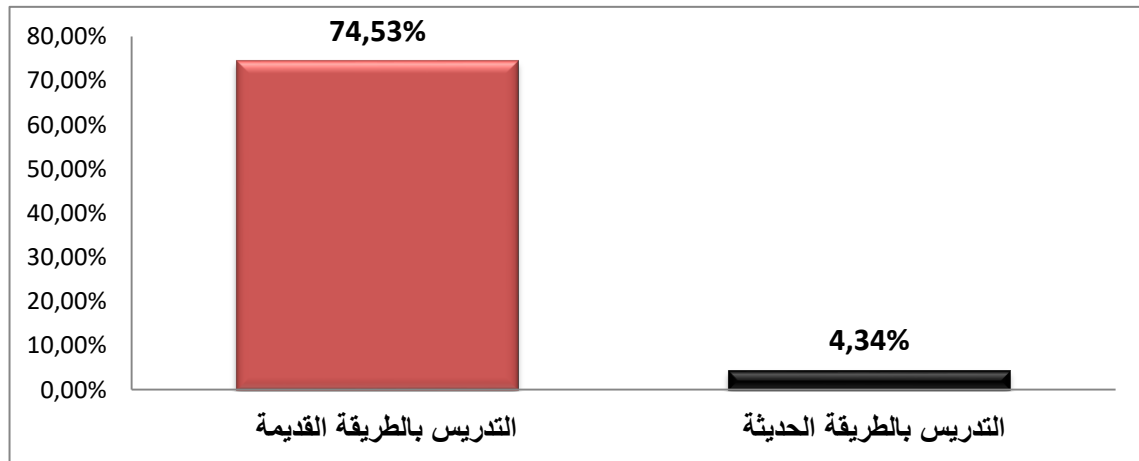
وفئة ثالثة صرّحت بـ "لا" أي أنّ هذه الاستراتيجيات غير مفيدة، ويعود تصريح الفئتين الأخيرتين إلى جهلهم بهذه الاستراتيجيات وهذا منعهم من تحديد ما إن كانت مفيدة أم لا.

3-3 هل تفضل الطرائق القديمة في تدريس القواعد الصرفية أم التدريس بالاستراتيجيات الحديثة؟

عند تفريغنا للإجابات المتعلقة بهذا السؤال توصلنا إلى النتائج المدونة في الجدول التالي:

النسبة المئوية	التكرارات	تدريس القواعد الصرفية الطرائق القديمة أم بالاستراتيجيات الحديثة.
19.25%	31	التدريس بالطريقة القديمة
80.74%	130	التدريس بالاستراتيجيات الحديثة
100%	161	العدد الإجمالي للمتعلمين

الجدول رقم (18): اختيار المتعلمين للطرائق التقليدية أم الاستراتيجيات الحديثة



الشكل رقم (18): يوضح اختيار المتعلمين للطرائق التقليدية أم الاستراتيجيات الحديثة

من خلال الجدول نخلص إلى القول إنَّ المتعلمين يفضلون تعلّم القواعد الصرفية بالاستراتيجيات الحديثة في التّعليم، ودليل ذلك النّسبة التي وصلت إلى: 80.74%، وعلّلوا اختيارهم بقولهم إنّها استراتيجيات ممتعة، تسهل عملية الفهم، وترسخ المعلومة في الأذهان بسهولة، كما أنّها تبسّط الدّروس وتيسرها.

في حين تبقى فئة قليلة من أفراد العينة تفضل الطريقة القديمة في تدريس القواعد، والتي

قدرت نسبتها بـ: 19.25%، وعلّلت ذلك بقولها إنّها طريقة بسيطة وسهلة.

هنا تبرز أهمية التّعلم النّشط والتي يمكن أن تلّخص في مجموعة من النقاط نذكر منها:

- 1- يساعد الطلبة على فهم أنفسهم وبيئتهم بشكل أفضل.
- 2- جعل الجو التعليمي يسوده المرح، ويجعل منه جواً متقبلاً لدى الطلبة.
- 3- تنمية العلاقات الاجتماعية بين الطلبة وتعزيز الثقة بالنفس وبالتالي تنمية الدافعية للعمل والإنجاز.
- 4- المساعدة في تطوير المناهج وفق أساليب تتوافق وقدرات الطّلبة وإمكاناتهم⁽¹⁾، كما يساعد المعلم في اختيار الأهداف التي تتوافق وقدرات الطّلبة.

3. النتائج النهائية للاستبيانين:

أ . استبيان الأساتذة:

إن نتائج استبيان الأساتذة قد زادت في توضيح الصّورة الحقيقية لنشاط الصّرف في مرحلة التّعليم المتوسط (السنة الثانية) وقدمت لنا إجابة صريحة عن الإشكالية المطروحة في المقدمة والمتمثلة في: إلى أيّ مدى تساهم استراتيجيات التّعلم النّشط في تدريس نشاط الصّرف بطريقة سهلة ؟ لقد لمسنا من خلال إجابات الأساتذة اعتمادهم على الطرائق التقليدية بدل أساليب التّعلم النّشط وفيما يلي عرض لنتائج الاستبيان، تأكيداً على فرضيات البحث الموضوعية آنفاً.

¹ ينظر: أحمد أبو الحاج، حسن خليل المصالحة، استراتيجيات التّعلم النّشط، ط01، 2016، مركز ديونو لتعليم لتفكير، ص24.

ففيما يتعلّق بالفرضية الجزئية الأولى التي تقول بـ: قلة وعي الأساتذة ودرائتهم ببيداغوجيا التّعلّم النّشط واستراتيجياته والتي جاءت على شكل سؤال هو: ما مدى دراية أستاذ التعليم المتوسط ببيداغوجيا التّعلّم النّشط؟

هذه الفرضية قد تعززت حيث لاحظنا عدم إلمام أغلب الأساتذة بأساسيات واستراتيجيات التّعلّم النّشط وتجلّى لنا ذلك من خلال تصريحاتهم التي تشير إلى وجود نقص ملحوظ في معرفة أساليب التّعلّم النّشط سواء على مستوى ضبط المصطلحات والمفاهيم الخاصة بهذه الاستراتيجيات أو على مستوى تطبيقها الفعلي على درس القواعد الصّرفية مع المتعلمين كما أنّهم قدّموا تعريفات غير دقيقة للتّعلّم النّشط وأخلطوا بين أدوار كلّ من المعلّم والمتعلّم فيه، وقد بلغت نسبتهـم 51.61% وهذا يثبت عدم وعي أساتذة التعليم المتوسط بالتّعلّم النّشط.

ضف إلى ذلك أننا حين سألناهم عن مدى درائتهم باستراتيجيات التّعلّم النّشط أجابت نسبة 70.96% بقولها نوعا ما، ومثّلت لهذه الاستراتيجيات بذكرها طرائق التّدرّيس كالطريقة الاستقرائية والاستنتاجية، بدل التمثيل باستراتيجيات التّعلّم النّشط الحديثة وهذا الخلط في المفاهيم يثبت حقا عدم إلمام الأستاذ بموضوع التّعلّم النّشط.

أمّا بالنّسبة للفرضية الجزئية الثانية التي تقول بوجود صعوبات تواجه الأستاذ في تطبيق استراتيجيات التّعلّم النّشط على دروس القواعد الصّرفية فهي الأخرى تأكّدت من خلال نتائج الاستبيان التي كشفت عن مختلف العراقيل والصّعوبات التي يواجهها الأساتذة أثناء تطبيقهم لاستراتيجيات التّعلّم النّشط والمتمثلة في:

- اكتظاظ الأقسام بأعداد كبيرة من المتعلمين حيث يصعب على الأساتذة تقديم أنشطة جماعية في أفواج (التّعلّم التعاوني، التّعلّم بالألعاب... إلخ)، ومنه يصعب عليهم ضبط الصّف التربوي.

- قلة الوسائل التي تسهل عملية تطبيق الاستراتيجيات الخاصة بدرس الصرف (كجهاز العرض، الكاشف... إلخ). وهذا ما يثبت الفرضية الجزئية الثالثة المطروحة سابقا.

- إضافة إلى محدودية الوقت فهناك استراتيجيات يحتاج تطبيقها إلى مدة زمنية طويلة، وبالتالي خوف الأستاذ من عدم تحقيق كل أهداف الدرس.

من هنا نخلص إلى القول إن تطبيق استراتيجيات التعلم النشط في تعليم نشاط الصرف للسنة الثانية متوسط يواجه عدة عقبات وعراقيل تحول دون تطبيقها على المستوى المطلوب.

ب . استبيان التلاميذ:

لقد أثبتت نتائج الاستبيان الموجه لتلاميذ السنة الثانية متوسط هي الأخرى صحة الفرضيات الموضوعة سابقا، حيث وجدنا أن:

1- أغلب التلاميذ عبّروا عن معاناتهم في فهم الدرس الصرفي ومرّد ذلك حسب رأيهم كون طريقة الأستاذ غير مناسبة فهي طرق تقليدية لا تحفز المتعلمين على التعلم.

كما عبرت نسبة 80.74% عن رغبتها في التعلم عن طريق استراتيجيات التعلم النشط وعلّلوا ذلك في كون هذه الاستراتيجيات تسهل فهم القواعد الصرفية وتزيد فاعليتهم نحو التعلم وتدفعهم إلى المشاركة في العمل الجماعي، وبهذا تصبح حصة الصرف أكثر حيوية مقارنة بأساليب التدريس القديمة.

أما نسبة 36.03% صرحت بعدم تطبيق الأستاذ لاستراتيجيات التعلم النشط على القواعد الصرفية، وهذا يشير إلى عدم وعيه بها أو قلة استيعابه لهذه الاستراتيجيات، وهو ما يثبت صحة الفرضية السابقة.

4. مقترحات وحلول للتغلب على معوقات التّعلم النّشط:

يمكن التغلب أو التقليل من صعوبات التّعلم النّشط بما يلي:

1- عندما يعود المعوّق إلى ازدحام الصفوف بأعداد كبيرة من المتعلمين يستطيع المعلّم تقسيم

الصّف التّربوي إلى مجموعات صفية يكلفها بمهام محددة تقوم بتنفيذ بعضها داخل

الصّف وبعضها خارجه.

2- يمكن التقليل من الوقت الذي يحتاجه استخدام استراتيجيات التّعلم النّشط عن طريق

استخدام هذه الاستراتيجيات بشكل منتظم ليتعوّد عليها كل من المعلّم والمتعلم.

3- استخدام طرق ووسائل أخرى خارج الصّف للتأكد من أن المتعلمين قد تعلموا المحتوى

مثل القراءات الخارجية.

4- فيما يتعلق بالنقص في المواد والأجهزة اللازمة لدعم التّعلم النّشط يمكن للمعلّم استخدام

استراتيجيات أخرى والتي لا تحتاج إلى وسائل وأجهزة مثل أساليب المناقشة ولعب الأدوار،

فكر، شارك، ... إلخ.

5- أما بالنسبة لوعي الأساتذة بهذه الاستراتيجيات وجب على المفتشين برمجة ندوات وأيام

تكوينية لفائدة الأساتذة في موضوع التّعلم النّشط.

6- فيما يتعلق بالخوف من فشل استراتيجيات التعلم النشط مع التلاميذ يمكن:

- تخصيص استراتيجية واحدة كل أسبوعين وتعريف التلاميذ بها واستخدامها حتى

يتمرسوا على إتقانها ثم الانتقال إلى استخدام استراتيجية أخرى.

وفي الأخير، فهذا نموذج للاستئناس يوضح خطوات نشاط الصرف وفق استراتيجيات التعلم

النشط: (استنادا إلى دليل⁽¹⁾ تعليمية اللغة العربية لمرحلة التعليم المتوسط)

أنموذج مقترح لخطوات نشاط الصرف وفق إستراتيجية التعلم النشط (من دليل تعليمية

المادة)⁽²⁾:

جدول رقم (19): خطوات نشاط الصرف وفق استراتيجية التعلم النشط

قواعد اللغة			الحصة الثانية	
الأفعال البيداغوجية والاستراتيجيات المعتمدة	الهدف من الوضعية	المحتوى	سيرورة الوضعية	الوضعية

¹ - ينظر: النواة الوطنية لمفتشي اللغة العربية للتعليم المتوسط، دليل تعليمية اللغة العبية لمرحلة المتوسط، الجزائر، 2019-2020، ص ص 28-29.

² - ينظر: النواة الوطنية لمفتشي اللغة العربية للتعليم المتوسط، دليل تعليمية اللغة العبية لمرحلة المتوسط، الجزائر، 2019-2020، ص ص 28-29.

وضعية الانطلاق	قبل عرض السندات	عرض وضعية مثيرة مشوقة - تكليف المتعلم بمهمته	- الوضعية الإنطلاقية - المهمة: غير مركبة - مثلا: قراءة النص أو جزء منه قراءة تحصيلية لاستخراج الظاهرة الصرفية مثلا: أسماء الزمان والمكان	- أن تشد الوضعية انتباه المتعلم، وتثير دافعيته للإكتشاف. - أن يوظف مكتسباته القبلية لحل المهمة الأولية	- يختار الأستاذ الإجابات التي تصلح سندا لموضوع الدرس ويسجلها على السبورة - اعتماد استراتيجية جدول التعلم
بناء التعلّيمات	عرض السندات	- قراءة السندات قراءة جهرية مراعاة المستوى الصوتي - تكليف المتعلم بمهمات بعد ذلك	- عرض المهمات مثلا: يحدد الكلمات التالية على الزمان والمكان ويبين وزنها الصرفي - يشكل حل كل مهمة جزءا من الإستنتاج.	- تصاغ الأهداف التعليمية حسب الموارد التي وضعت المهمات لأجل اكتسابها - يتجلى المستوى الصرفي - التركيب	- اعتماد استراتيجية مناسبة: معرض التجوال

الوضعية الختامية	بعد عرض السندات	- التقييم	- عرض المهمات - توظيف التعلّات المكتسبة	- تصاغ الأهداف حسب المهمات	- اختيار استراتيجية مناسبة، استكمال استراتيجية KUL التي انطلق منها
------------------	-----------------	-----------	--	-------------------------------	--

أنموذج مقترح لخطوات نشاط الصرف وفق استراتيجيات التعلم النشط

المحتوى المعرفي: أسماء الزمان والمكان المستوى: السنة الثانية متوسط

الموارد المستهدفة:

المعرفية	المنهجية
- يتعرف المتعلم على اسمي الزمان والمكان وطريقة صياغتهما من الفعل الثلاثي وغير الثلاثي	- يميز بين اسمي الزمان والمكان - يوظف اسمي الزمان والمكان في نصوص توجيهية

	- يشارك في نشاط جماعي تطبيقي وفق استراتيجية معرض التجوال
--	---

جدول رقم (20) : يمثل خطوات نشاط الصرف وفق استراتيجيات التعلم

النشط

(أسماء الزمان والمكان)

الاستراتيجية المعتمدة	التقويم	استراتيجية سير الدرس (الوضعية التعليمية التعليمية)	وضعية التعلم
- عصف ذهني	- التشخيصي: يستحضر المعارف	- الانطلاق من وضعية مثيرة ومشوقة تستحضر المعارف السابقة وترتبط بالدرس الجديد - اذكر أنواع المشتقات التي درستها	وضعية الانطلاق

- استراتيجية جدول التعلم	السابقة حول المشتق يتهياً للدرس الجديد	- عرض صور مختلفة تدل على الزمان والمكان (مسجد، مستشفى، صورة لموعد بين شخصين). - ما اسم الأماكن التي دعلت عليها الصور؟ إلام تشير الصورة الثالثة: عن أي فعل أخذ كل اسم؟ - الصورة الثالثة: من أي فعل أخذ كل اسم؟ - الكشف عن موضوع الدرس		
		ماذا تعلمت؟	- ماذا أريد أن أعرف عن أسماء الزمان والمكان؟	- ماذا أعرف عن أسماء الزمان والمكان؟:
		. يستكمل ملء الخانة في نهاية الدرس.	تعريفها ودلالاتها، - طريقة صياغتها، - من فعل ثلاثي، من فعل غير ثلاثي، - إعرابها	أسماء مشتقة ، معربة، تدل على المكان أو الزمان
	التكوين يعرف اسمي الزمان والمكان يبين طريقة	- استنباط الأمثلة من نص: "تحية العلم الوطني" (المقاربة النصية) - الأمثلة: السارية مصعد ومهبط العلم - الصباح مسعى التلاميذ لتحية العلم - وطني مستودع أسراري قراءة نموذجية للأمثلة تليها قراءات فردية. - انطلاقا من الأمثلة يصل بمتعلميه إلى: تعريف اسمي الزمان والمكان: هما اسمان مشتقان		
		وضعية بناء التعلمات		

استراتيجية معرض التجوال	صياغتهما يتفاعل مع الجماعة يجيب يصوب ويصحح	من الفعل الثلاثي للدلالة على زمان وقوع الفعل أو مكانه. - صياغتها: من الفعل الثلاثي - على وزن مفعِل: جلس = مجلس - على وزن مفعَل: دخل = مدخل من غير الثلاثي: على وزن مضارعة بإبدال حرف المضارعة ميما مضمومة وفتح ما قبل آخره مثل: انطلق = ينطلق = مُنْطَلَق. باعتماد استراتيجية معرض التجوال: - تقسيم الطلاب إلى مجموعات رباعية. - توزع أوراق عمل على كل مجموعة: تتضمن جملاً تشمل على أسماء الزمان والمكان والمطلوب استخراجها، وتحديد وزنها وطريقة صياغتها. - أوراق أخرى تشمل على أفعال والمطلوب صياغة أسماء الزمان والمكان منها - أوراق أخرى تتضمن أسماء زمان ومكان ويطلب توظيفها في جمل مفيدة - كل مجموعة تعمل على نشاطها لمدة 05 د إلى 07 د ثم تنتقل إلى نشاط مجموعة أخرى (تجوال) كل مجموعة تضيف إجابات أو ملاحظات على عمل المجموعة السابقة. في النهاية يعود كل فريق إلى ورقته الأصلية ويقرأ ما أضافته المجموعات الأخرى . - مناقشة الصف: بأكمله لاستخلاص الأخطاء والتصويبات	
--	--	--	--

التقويم	- أوظف تعلماتي: صغ اسم زمان ومكان من الأفعال الآتية: هبط، خرج، عرض، وعد ثم وظيفها في جمل مفيدة - يستكمل ملء جدول التعلم (خانة ماذا تعلمت؟).	يجيب إجابة صحيحة	استراتيجية جدول التعلم
---------	--	---------------------	---------------------------

خاتمة

خاتمة:

إنّ دراستنا هذه تتدرج في إطار تحسين طرائق التدريس، لاسيّما المتعلقة بنشاط الصّرف، وذلك بإعطاء صورة واضحة عنه وعن ضرورة تدريسه وفق استراتيجيات التّعلّم النّشط. إنّ كلّ هذا من شأنه أن يحسّن من طريقة سير هذا النشاط ويساعد على تحبيبه للمتعلّمين، خاصّة إذا تمّ تدريسه وفق الطّرائق النشطة، وبالتالي نصل إلى هدفنا المنشود، وهو تدريس هذا النشاط بطريقة صحيحة بالاعتماد على استراتيجيات بسيطة وسهلة التّطبيق. الأمر الذي يؤدي بالضرورة إلى تحبيب هذا النشاط إلى المتعلّمين، وبالتالي استيعاب دروس الصّرف الصّعبة، ومن ثمّ القدرة على التّعبير السّليم دون أخطاء صرفية.

وعليه، فقد توصلنا من خلال بحثنا هذا، إلى وضع أيدينا على أهمّ النقاط التي كانت سببا في إهمال هذا النّشاط، من أهمّها:

- نقص التّكوين البيداغوجي عند معظم الأساتذة في مجال التّعلّم النشط، واستراتيجياته، وهذا ما يقف عقبة أمام تطبيقها على دروس الصرف.

- كما يرجع السّبب أيضا إلى نقص الوعي لدى الأساتذة بضرورة تفعيل تطبيق هذه الاستراتيجيات و تشبّثهم بالطّرائق القديمة في التدريس.

- كما تشير النتائج إلى وجود عراقيل أخرى منها: غياب الوسائل المساعدة على تطبيق هذه الاستراتيجية، وكثافة عدد المتعلّمين في الصفوف التربوية؛ مما يصعّب عملية تطبيق هذه الاستراتيجيات على الدرس الصّرفي.

- كما أكّدت نتائج الاستبيان المتوصل إليها على مدى حاجة المدرسة الجزائرية إلى مثل هذه الأنشطة التي تساهم في تفاعل المتعلّم أثناء العملية التعليمية التعلمية، وإبراز قدرته كفرد فاعل داخل الصّف التربوي.

- كما تشير النتائج كذلك إلى مساهمة استراتيجية التّعلّم النّشط في تبسيط القواعد الصرفية وفهمها بسهولة ويسر وهذا مانعنا من الاعتماد على تحقيقه.

ولئن كان نشاط الصّرف والتّعلّم النّشط على هذا القدر من الأهمية، فلم نسمح بكل هذا الإهمال واللامبالاة في حقه؟

- من هنا كان من واجبنا أن نؤكد على ضرورة ردّ الاعتبار لهذا النّشاط، والالتفات إلى الأهمية التي يكتسبها في الدّفع بمستوى التلميذ نحو غد أفضل، خاصة، إذا طُبّق وفق استراتيجية التعلّم النّشط.

وفي الأخير نقدّم بعض التّوصيات التي يُرجى أخذها بعين الاعتبار:

- أن يعي الأستاذ أولاً أهمية التّعلّم النّشط، حين يُطبّق على القواعد الصرفية والنتائج الطيّبة التي يحققها.

- أن يدرك الأستاذ أن المتعلّم في التّعلّم النّشط هو عنصر فاعل لا متلق سلبيّ.

- أن يخصص الأستاذ وقتاً من الحصّة لتقويم أداء المتعلّمين، لأن التقويم يعد وسيلة مهمة لتصويب أخطاء المتعلّمين، كما يجب أن يعتمد على أسلوب التحفيز والتشجيع الذي يدفع المتعلّم دفعا إلى مضمار التّقدم.

- أن يراقب المفتشون باستمرار الأساتذة بغرض تكوين أدائهم ومحاولة تحسينه في هذا المجال.

- أن يستغل الأستاذ حصص الأعمال الموجهة الأولى لتعريف متعلّميّه باستراتيجيات التّعلّم النّشط.

- أن يميّز الأستاذ بين الاستراتيجيات المعتمدة في بداية الدرس ، أثناؤه، و نهايته.

- أن يتمّ الحرص على أن تكون حصص القواعد الصّرفية من الحصص الصّباحية أين يكون التّلميذ أكثر نشاطاً، واستعداداً للقيام بدوره على أكمل وجه، ويحسن التّطبيق الفعلي لاستراتيجيات التّعلّم النّشط.

كانت هذه مجمل أهدافنا التي أردنا الإفصاح عنها من خلال هذا البحث، نتمنى فقط أن تجد رسالتنا هذه آذاناً صاغية لدى المختصين، وعقولا واعية تسعى بعد ذلك إلى تلاقي ما هو إضافي.

كما نتمنى أن نكون قد وفقنا ولو نسبيا في دراسة الموضوع، والله نسأل التوفيق كل التوفيق.

قائمة المراجع

- 1- ابن فارس، مقاييس اللغة. دار الفكر، بيروت، ج4.
- 2- ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت- لبنان، مج 12، ط6، 1997.
- 3- أحمد مختار عمر، معجم اللغة العربية المعاصرة، مكتبة الثقافة، مصر، ج03.
- 4- فاروق عبده فليحة وأحمد عبد الفتاح الزكي، معجم مصطلحات التربية لفظاً واصطلاحاً، د.ط، دار الوفاء، الإسكندرية- جمهورية مصر العربية، 2004.
- 5- مجمع اللغة العربية بالقاهرة، المعجم الوسيط، ط4، القاهرة، دار المعارف، 2004.

ثانياً: الكتب:

1. ابن جني، التصريف الملوكي، تح: د ديزيرة سبقال، دار الفكر العربي، بيروت.
2. ابن عصفور الأشبيلي، الممتع في التصريف، تح: فخر الدين قباوة، ج01، دار المعرفة للنشر والتوزيع، بيروت- لبنان.
3. أحمد بن محمد بن أحمد الحملاوي، شذا العرف في فن الصرف، ط01، 1999، دار الفكر العربي، بيروت- لبنان.
4. أسامة محمد سيد وعباس حلمي الجمل، أساليب التعليم والتعلم النشط، دار العلم والإيمان، 2012.
5. أنور محمد الشرفاوي، التعليم نظريات وتطبيقات، المكتبة الأنجلومصرية.
6. أيمن أمين عبد الغني، الصرف الكافي، دار التوفيقية للتراث، القاهرة.

7. بوعقلين تسارا، استراتيجيات التعلم النشط، ج01، د ط، دار النشر ميمونة، الجزائر، 2024.
8. جود أحمد سعادة، التعلم النشط بين النظرية والتطبيق، ط01، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، 2006.
9. خديجة حديثي، أبنية الصرف في كتاب سيبويه، مكتبة النهضة، بغداد العراق، ط01، 1965.
10. زين الدين الرازي، مختار الصحاح، المكتبة المصرية، بيروت، ط05، 1999.
11. سعد علي زاير، إيمان إسماعيل عاير، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، دار صفاء، عمان، 2014.
12. صلاح محمد الفرطوسي، المذهب في علم التصريف، مطابع بيروت الحديثة، بيروت - لبنان، ط01، 1432هـ / 2011م.
13. عاطف فضل محمد، النحو الوظيفي، ط01، 2011-2012، دار الميسرة، عمان - الأردن.
14. عبد الشكور معلم عبد فارح، الصرف الميسر، ط02، 1442هـ / 2021م، دار العلم للنشر والتوزيع، القاهرة.
15. عبد اللطيف محمد الخطيب، المستقصى في علم التصريف، دار العروبة، الكويت، ط01، 2003.
16. عقيل محمود الرفاعي، المفهوم والاستراتيجيات، دار الجامعة الجديدة، 2019.
17. فاضل السامرائي، الصرف العربي أحكام ومعان، ط01، 1434 / 2013م، دار ابن كثير.
18. فخر الدين قباوة، تصريف الأسماء والأفعال، ط02، 1988، مكتبة المعارف، بيروت - لبنان.

19. ماسي بن محمد الشمري، استراتيجية في التعلم النشط، وزارة التربية والتعليم، السعودية، ط1.
20. مصطفى الغلايني، جامع الدروس العربية، ج1، ط1، دت، منشورات المكتبة العصرية، بيروت.
21. منذر الضامن، أساسيات البحث العلمي، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2007.
22. منصور حسن الغول، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، دار الكتاب الثقافي، عمان، 2009، د ط.
23. نادين زكريا الميسر في الصرف والنحو، دار الكتاب الحديث، القاهرة، ط1، 1423هـ، 2002م.
24. هادي نهر، الصرف الوافي، دراسات وصفية تطبيقية، ط1، عالم الكتب الحديث، إربد-الأردن.
25. هادي نهر، الصرف الوافي، دراسات وصفية تطبيقية، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1، 1431 / 2010.
26. هارون عبد الرزاق، عنوان الظرف في علم الصرف، دار الظاهرية، الكويت، ط1، 2018.
27. وزارة التربية والتعليم، الدليل الإجرائي لاستراتيجيات التعلم النشط، السعودية.
28. يوسف الحمادي وآخرون، القواعد الأساسية في الصرف والنحو لتلاميذ المرحلة الثانوية وما مستواها، ط 1994-1995، القاهرة.

رابعاً: المجالات العلمية والندوات

1- محمد الدريج، ديداكتيك اللّغات واللّسانيات التطبيقية (تداخل التخصصات أم تشويش

براديكمي، مجلة دراسات تربوي).

2- الندوة الوطنية لمفتشي اللغة العربية للتعليم المتوسط، دليل تعليمية اللغة العبية لمرحلة

المتوسط، الجزائر، 2019.

فهرس الموضوعات

الصفحة	العنوان
	الإهداء شكر وعرفان فهرس المحتويات
أ-د	مقدمة
	الفصل الأول: جانب نظري حول: أهمية نشاط الصّرف والتّعلم النّشط
	المبحث الأول: أهمية تعليم الصّرف العربي وموضوعاته
03	1- مفهوم التّعليمية
04	2- مفهوم علم الصّرف
07	3- موضوعاته
29	4- أهمية تدريسه في مرحلة التّعليم المتوسط
	المبحث الثاني: التّعلم النّشط واستراتيجياته
34	1. مفهوم التّعلم النّشط
37	2. لماذا التّعلم النّشط ؟
37	3. أهمية التّعلم النّشط
38	4. دور المعلم والمتعلم في التّعلم النّشط
39	5. مفهوم استراتيجية التّعلم النّشط
39	6. أهمّ استراتيجيات التّعلم النّشط
	الفصل الثاني: واقع تدريس نشاط الصّرف في مرحلة التّعليم المتوسط
	المبحث الأوّل: إجراءات الدراسة
60	1- استبيان موجه للأساتذة
77	2- استبيان موجه للتلاميذ
84	3- نتائج الاستبيانين
87	4- الحلول المقترحة
96	خاتمة
100	قائمة المراجع

فهرس الموضوعات:

فهرس الموضوعات
الجداول
الأشكال
ملاحق

فهرس الجداول

الرقم	العنوان	الصفحة
01	يوضح جدول التّعلّم	45
02	يوضح تصريف الفعل و مشتقاته	50
03	يوضح المتوسطات التي تمت على مستواها الدراسة الميدانية:	56
04	يوضح توزيع أفراد العينة حسب الجنس	60
05	يوضح توزيع أفراد العينة حسب الخبرة	61
06	يوضح توزيع أفراد العينة حسب الأقدمية	62
07	يوضح دور المعلم في التّعلم النّشط	65
08	يوضح دور المعلم في التّعلم النّشط	65
09	يوضح معنى الاستراتيجية	68
10	يوضح مدى نفعية هذه الاستراتيجيات	70
11	يوضح مدى تطبيق الإستراتيجيات على الدّرس الصّرفي	72
12	يوضح تفاعل المتعلمين أثناء التّعلم النّشط	74
13	يوضح توزيع أفراد العينة حسب الجنس	77
14	يوضح صعوبات الصّرف عند المتعلمين	78
15	يوضح الصعوبات التي يواجهها المتعلمون في فهم القواعد الصّرفية	79
16	يوضح مدى تطبيق استراتيجيات التّعلم النّشط على درس القواعد الصّرفية	80
17	يوضح مدى نفعية هذه الاستراتيجيات	81
18	يوضح اختيار المتعلمين للطرائق التقليدية أم الإستراتيجيات الحديثة	83
19	خطوات نشاط الصرف وفق إستراتيجية التعلم النشط	88
20	يمثل خطوات نشاط الصرف وفق استراتيجيات التعلم النشط	92

فهرس الأشكال

الرقم	العنوان	الصفحة
01	يوضح أهداف التّعلّم النّشط	37
02	يوضح شبكة المفاهيم الخاصة بدرس المجرد و المزيد	51
03	يوضح توزيع أفراد العينة حسب الجنس	60
04	يوضح توزيع أفراد العينة حسب الصفة والخبرة	61
05	يوضح توزيع أفراد العينة حسب الأقدمية	62
06	يوضح دور المعلم في التّعلم النّشط	65
07	يوضح دور المعلم في التّعلم النّشط	66
08	يوضح تعريف الإستراتيجية	68
09	يوضح الفرق بين الطريقة، الأسلوب والإستراتيجية	70
10	يوضح مدى معرفة الأستاذ باستراتيجية التّعلم النّشط	71
11	يوضح مدى تطبيق الإستراتيجيات على الدّرس الصّرفي	72
12	يوضح تفاعل المتعلمين أثناء التّعلم النّشط	74
13	يوضح توزيع أفراد العينة حسب الجنس	77
14	يوضح صعوبات الصّرف عند المتعلمين	78
15	يوضح الصعوبات التي يواجهها المتعلمون في فهم القواعد الصّرفية	79
16	يوضح مدى تطبيق استراتيجيات التّعلم النّشط على درس القواعد الصّرفية	80
17	يوضح مدى نفعية هذه الاستراتيجيات	81
18	يوضح اختيار المتعلمين للطرائق التقليدية أم الإستراتيجيات الحديثة	83

ملخص

أولاً: باللغة العربية:

يعد علم الصّرف من أهمّ أنظمة اللّغة حيث حظي بدراسة واسعة عند القدماء والمحدثين الذين نبهوا إلى ضرورة دراسته وتعلّمه، ونظراً لصعوبته على المتعلمين أردنا تدريسه من خلال استراتيجيات نشطة تسهل استيعابه ؛ لهذا تناولت دراستنا موضوعاً تحت عنوان: "تعليمية نشاط الصّرف في مرحلة التعليم المتوسط وفق استراتيجيات التّعلم النّشط، السّنة الثانية أنموذجاً.

هَدَفْنَا من خلاله إلى الكشف عن مدى تطبيق استراتيجيات التّعلم النشط على الدّرس الصّرفي، ومدى تأثير هذا الاستخدام على المتعلّمين واستيعابهم باعتبار نشاط الصّرف من أهمّ الأنشطة اللّغوية، فهو يَكسب المتعلّم ثروة من المفردات والتّراكيب نظراً لما يتمتع به من ميزات وخصائص لا نجدها في باقي الأنشطة ولأهمية الموضوع حاولنا: التّعريف بماهية الصّرف و موضوعاته وأهميته، والهدف من تعليمه، ثمّ انتقلنا إلى تعريف التّعلم النّشط وبيان أهميته وأهدافه وأهم استراتيجياته، ثمّ أتبعنا كلّ هذا بدراسة ميدانية كشفت عن واقع تدريس نشاط الصّرف في مرحلة التّعليم المتوسط، وأهم الصّعوبات التي تواجه كلّاً من المعلّم والمتعلّم في تعليم وتعلّم القواعد الصرفية، ومحاولة تقديم حلول ومقترحاتها، كان من أبرزها: ضرورة تفعيل تطبيق استراتيجيات التّعلم النّشط على الدّرس الصّرفي من خلال تكثيف دورات تكوينية للأساتذة في هذا المجال تسهم في القدرة على ممارسة هذه الاستراتيجيات ميدانياً.

ثانياً: باللغة الفرنسية:

La morphologie est considérée comme l'un des systèmes linguistiques les plus importants, car elle a fait l'objet d'études approfondies parmi les anciens et les modernes, qui ont alerté sur la nécessité de l'étudier et de l'apprendre. C'est pourquoi notre étude a porté sur un sujet intitulé « Activité de morphologie éducative au niveau intermédiaire de l'enseignement selon la stratégie d'apprentissage actif, la deuxième année à titre d'exemple.

À travers celui-ci, nous avons voulu révéler dans quelle mesure les stratégies d'apprentissage actif sont appliquées à la leçon morphologique, et l'ampleur de l'impact de cette utilisation sur les apprenants et leur compréhension, étant donné que l'activité morphologique est l'une des activités linguistiques les plus importantes. Il apporte à l'apprenant une richesse de vocabulaire et de structures en raison de ses caractéristiques et caractéristiques que l'on ne retrouve pas dans le reste des activités. En raison de l'importance du sujet, nous avons essayé de : définir ce qu'est la morphologie, son importance et le but de son enseignement. Nous sommes ensuite passés à la définition de l'apprentissage actif et à l'explication de son importance, de ses objectifs et de ses stratégies les plus importantes. Nous avons suivi tout cela avec une étude de terrain qui a révélé... La réalité de l'enseignement de l'activité de morphologie au collège et les difficultés les plus importantes auxquelles sont confrontés l'enseignant et l'apprenant dans l'enseignement et l'apprentissage des règles morphologiques, et en essayant d'y apporter des solutions et des propositions, dont la plus importante a été d'activer l'application de la stratégie d'apprentissage actif à la leçon de morphologie à travers l'intensification des cours de formation des professeurs dans ce domaine qui contribuent à la capacité de la pratiquer sur le terrain .

ملاحق

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة العقيد أكلي محند أولحاج- البويرة-
كلية الآداب واللغات
قسم اللغة والأدب العربي

تخصص: لسانيات تطبيقية
السنة الجامعية: 2025/2024

نص الاستبيان

أساتذتنا الأفاضل:

نتقدم إليكم بهذا الاستبيان الخاص بتعليمية القواعد الصرفية في مرحلة التعليم المتوسط وفق استراتيجيات التعلم النشط، ولهذا نرجو منكم الإجابة عن الأسئلة الواردة فيه بكل موضوعية حتى يتسنى لنا دراسة الاستبيان دراسة علمية دقيقة تسمح لنا بالكشف عن واقع تدريس قواعد الصرف في هذه المرحلة والصعوبات التي تواجه الأستاذ في تدريسها.

وعليه نطلب منكم أساتذتنا الكرام ملء الفراغات بوضع علامة (X) في الخانة المناسبة بكل

أمانة وصدق.

المحور الأول: البيانات الشخصية

- 1- الجنس: ☐ ذكر ☐ أنثى
- 2- الصفة: ☐ مرسوم ☐ متربص ☐ مستخلف ☐
- 3- سنوات الخبرة: ☐ - خمس سنوات ☐ - عشر سنوات ☐

المحور الثاني: متعلق بمدى اطلاع ودراية الأستاذ بيداغوجيا بالتعلم النشط:

- 1- ماهو التعلم النشط في نظرك؟

2- دور المعلم في التعلم النشط هو:

أ- يشرح ويملي ☐

ب- يوجه ويسير ☐

ج- عنصر محايد ؟ ☐

3- دور المتعلم في التعلم النشط هو:

أ- يستقبل المعلومات ☐

ب- يفكر، يحلل ثم يستنتج ☐

ج- يشارك في عمل جماعي ☐

المحور الثالث: متعلق باستراتيجيات التعلم النشط

1- الاستراتيجية في نظرك تعني:

أ- طريقة تدريس ☐ ب- أسلوب تدريس ☐

ج- هي خطة عمل يتخذها المعلم لتحقيق أهداف معينة: ☐

2- هل أنت على دراية باستراتيجيات التعلم النشط؟.

- نعم ☐ - لا ☐ - نوعا ما ☐

3- أعط أمثلة عن بعض الاستراتيجيات:

المحور الرابع: متعلق بممارسة استراتيجيات التعلم النشط على درس القواعد الصرفية

1- هل تطبق هذه الاستراتيجيات على درس القواعد الصرفية؟

- نعم ☐ - لا ☐ - أحيانا ☐

2- ماهي الاستراتيجيات التي تراها مناسبة لتدريس القواعد الصرفية؟

3- تفاعل المتعلمين أثناء تطبيق الاستراتيجيات تراه:

- كبيراً ☐ - متفاوتاً ☐ - محدوداً ☐

4- هل ترى أن التدريس بالاستراتيجيات يحقق أهداف الدرس الصرفي ويؤدي إلى نتائج أفضل؟

- نعم ☐ - لا ☐ - إلى حد كبير ☐

5- ماهي الصعوبات التي تواجهك أثناء تدريس القواعد الصرفية وفق هذه الاستراتيجيات؟

6- حسب رأيك ماهي الحلول التي تقترحها للتغلب على صعوبات التعلم النشط في درس القواعد الصرفية؟.

إستبيان موجه لتلاميذ السنة الثانية متوسط

أعزائي التلاميذ، أتقدم إليكم بهذا الاستبيان الخاص بتلاميذ السنة الثانية متوسط ، نرجو منكم الإجابة عن الأسئلة الواردة فيه بكل موضوعية لكي تكون النتائج التي نتوصل إليها صحيحة وذلك بوضع علامة (X) في الخانة المناسبة.

المحور الأول: البيانات الشخصية

1- الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

المحور الثاني: معرفة صعوبات تعلم قواعد الصرف:

1- هل تميل إلى تعلم دروس الصرف وتتفاعل معها؟

- نعم ☐ - لا ☐

2- هل تعاني صعوبة في فهم القواعد الصرفية؟

ملاحق:

- نعم ☐ - لا ☐ - أحيانا ☐

لماذا؟: - لأن الدروس صعبة. ☐

- لأن طريقة الأستاذ غير مناسبة ☐

- لأنك لا تميل إلى دروس القواعد الصرفية ☐

المحور الثالث: معرفة مدى تطبيق استراتيجيات التعلم النشط على درس القواعد الصرفية

1- هل الأستاذ يطبق استراتيجيات حديثة في تقديم دروس الصرف؟

- نعم ☐ - لا ☐ - أحيانا ☐

2- هل هذه الإستراتيجيات مفيدة وتساعد على الفهم؟

- نعم ☐ - لا ☐ - نوعا ما ☐

3- هل تفضل الطرائق القديمة في تدريس القواعد الصرفية أو التدريس بالاستراتيجيات الحديثة؟

- الطريقة القديمة ☐ - الطريقة الحديثة ☐

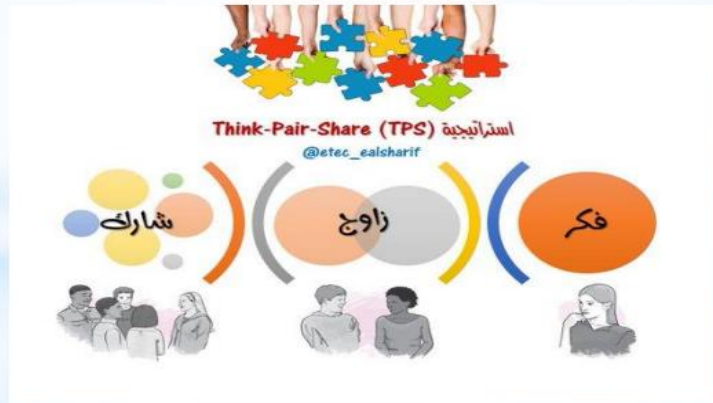
لماذا؟

.....
.....

الاستراتيجية رقم : 01



فكر ، زاوج ، شارك



الاستراتيجية رقم : 02



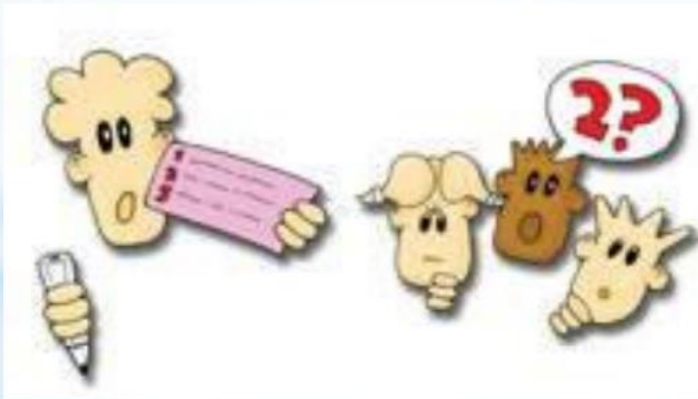
المقابلة ثلاثية الخطوات



الاستراتيجية رقم : 03



أوجد الخطأ



الاستراتيجية رقم : 04



أعواد المتلجات

استراتيجيات التعلم النشط

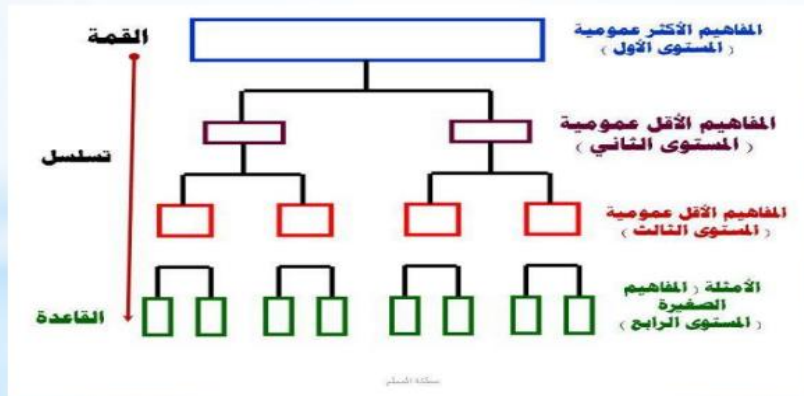
استراتيجية
أعواد المتلجات



الاستراتيجية رقم : 05



خريطة المفاهيم



الاستراتيجية رقم : 06



الرؤوس المرقمة



الاستراتيجية رقم : 07



نموذج فراير



الاستراتيجية رقم : 08



الكرسي الساخن



الاستراتيجية رقم : 09



أعط واحدة و خذ واحدة



الاستراتيجية رقم : 11



مثلث الاستماع

