



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

République Algérienne Démocratique et Populaire

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

جامعة الشاذلي بن جديد الطارف

Université Chadli Bendjedid d'El



الرقم التسلسلي:

مذكرة تخرج ضمن متطلبات لنيل شهادة الماستر

تخصص: لسانيات تطبيقية

تحت عنوان:

صعوبات تعلم الصيغ الصرفية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة
في ضوء استعمالات الدارجة الجزائرية دراسة وصفية تحليلية

تحت إشراف الأستاذ:

شيخة بلقاسم عمر

من إعداد:

لعظلي عيدة

تليلي هاجر

الجامعة	الإسم واللقب	الصفة
جامعة الشاذلي بن جديد الطارف	الدكتورة سميرة دين	رئيسا
جامعة الشاذلي بن جديد الطارف	الدكتور شيخة بلقاسم عمر	مشرفا ومقررا
جامعة الشاذلي بن جديد الطارف	المناقشة سلطاني سيهام	مناقشا

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

شكر وتقدير

نحمد الله و نشكره على أنه وفقنا لإتمام هذا العمل ثمرة جهدنا. كما

لا يسعنا في هذا المقام إلا أن نتقدم بجزيل الشكر و العرفان إلى

الأستاذ المشرف" شيخة بلقاسم عمر" الذي لم يبخل علينا

بنصائحه و إرشاداته، كما لا ننسى كل أساتذة و عمال قسم اللغة

و الأدب العربي و كل من ساهم معنا في إنجاز هذا العمل

المتواضع.

الإهداء

إلى من كانت لي السند والقودة، و مصدر الإلهام، إلى أُمي
الحبيبة "نورة" أطال الله في عمرها وأدام عليها الصحة و العافية،
أهديك ثمرة جهدي هذا، تعبيراً عن امتناني و حبي الذي لا تصفه
الكلمات، فبفيض دعواتك و رضاك وصلتُ إلى ما عليه اليوم.
إلى روح والدي الطاهرة -رحمه الله- الذي كان يتمنى رؤية هذا
اليوم، أدعو الله أن يتغمده بواسع رحمته و يجمعنا به في الفردوس
الأعلى.

إلى شريك الدرب زوجي، و إلى قرّة عيني، أبنائي "محمد جود" و
"سند" زينة حياتي و مصدر سعادتي.

إلى إخوتي الأعزاء "أيوب"، "زكرياء" و "بسمة" الذين كانوا دائماً
بجانبني بالدعم و المودة.

إليكم جميعاً أهدي هذا العمل، راجية من الله أن يجعله خالصاً لوجهه
الكريم.

تليلى هاجر

الإهداء

أهدي هذا العمل المتواضع إلى من كانا سببا في وجودي أمي و

ابي رحمهما الله و اسكنهما فسيح جنانه

إلى من كان سندي و شجعني على اكمال دراستي زوجي الغالي

كمال، الى فلذات كبدي و قرّة عيني ابنائي : **مصطفى جود**

الاسلام، فراس شرف الدين، ليننا لحين

إلى إخوتي و اخواتي كل واحد باسمه ، الى صديقاتي ،

إلى أستاذي المشرف الفاضل، الذي كان لي خير دليل ومعين، فله

مني كل الشكر والاحترام..

إلى من ساهم في هذا العمل ولو بكلمة طيبة..

أهديكم ثمرة هذا الجهد المتواضع، عرفاناً بفضلكم، ورداً لجميلكم.

جزاكم الله خير الجزاء، وأبقاني ذخراً لكم.

والحمد لله رب العالمين لعطلي عيدة.

المقدمة

مقدمة: يحتل الدرس الصرفي مكانة مركزية في البناء اللغوي، فهو الذي يمنح الكلمة دلالتها الدقيقة و هيكلها السليم. و مع ذلك يواجه تعليم الصرف في المرحلة المتوسطة تحديا واقعيا يتمثل في التداخل اللغوي؛ إذ يجد التلميذ نفسه في حالة استقطاب بين قواعد اللغة العربية الفصحى و بين مرونة الدارجة الجزائرية التي تشكل لغة تداوله اليومي. تتبع هذه الدراسة من رغبة أكاديمية في مقارنة هذه الإشكالية لمحاولة فهم كيف تتشكل صعوبات الصيغ الصرفية لدى التلاميذ في ظل هذا الواقع اللغوي المركب. و سنسعى من خلال الفصول و المباحث المتطرق إليها للإجابة عن الإشكالية الآتية: إلى أي مدى تفرض الاستعمالات اليومية للدارجة الجزائرية تحديات حقيقية أمام تمكن تلاميذ المرحلة المتوسطة من الصيغ الصرفية الفصيحة؟

وعن هذه الإشكالية تفرعت مجموعة من التساؤلات تمثلت في: ما طبيعة الأخطاء الصرفية الأكثر بروزا لدى تلاميذ هذه المرحلة؟ ما هي نقاط التماس والتقاطع بين الأبنية الصرفية الدارجة وتلك الموجودة في الفصحى؟ وكيف تؤثر الممارسة اللغوية اليومية على قدرة التلميذ على الاشتقاق والتصريف وفق القواعد المعيارية؟

انطلاقا من الإشكالية و أسئلتها الفرعية، تم صياغة الفرضيات الأولى تمثلت في صيغ المشتقات (كاسم الفاعل و المفعول)، و جموع التكسير، و أوزان الفعل المضاعف و الناقص، حيث يميل المتعلم لتطبيق أوزان الدارجة عليها لبساطتها. أما الثانية حول التقارب الصوتي الذي يؤدي إلى حدوث "خداع لساني" يجعل التلميذ يمرر صيغا هجينة (كلمة فصيحة بوزن عامي) ظلنا منه أنها فصيحة بسبب تشابه جرس الحروف بين النسقين. لكن الفرضية الثالثة فتقول "لا

تقتصر الأخطاء على الجهل بالقاعدة، بل هي في الغالب عملية نقل لغوي لا إرادي، ناتجة عن كون الدارجة هي النسق الذهني الجاهز الذي يملئ الصيغ قبل معالجتها أكاديميا.

تكتسي هذه الدراسة أهمية بالغة من منطلق علمي كونها تدرس " الصرف " في حالة حركة و تداخل (Dynamic Linguistics) و ليس كقواعد جامدة. و من جانب بيداغوجي حيث تساعد المفتشين و الأساتذة على فهم " سيكولوجية الخطأ الصرفي " الناتج عن الازدواجية، مما يسمح بتنظيم تمارين علاجية مستهدفة. أما من الجانب الوطني فتساهم في الحفاظ على سلامة اللغة العربية من خلال كشف مظاهر الضعف و سبل معالجتها في أهم طور تعليمي (المتوسط).

جاء اختيار هذا الموضوع نتيجة الملاحظات المستمرة في الميدان التربوي حول ضعف التحكم في الصيغ الصرفية، والحاجة الملحة إلى فهم أسباب هذا الضعف بعيدا عن القراءات السطحية، و مع التركيز على خصوصية البيئة اللغوية الجزائرية. و لقد كان لهذا البحث جملة من الأهداف أجمالناها في الآتي:

-تشخيص واقع الصعوبات الصرفية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة.

-تحليل العلاقة بين شيوع الدارجة و التعثر في ضبط الصيغ الفصيحة.

-لفت الانتباه إلى ضرورة تطوير أساليب تدريس الصرف بما يتلاءم مع الواقع اللغوي للتلميذ.

ولما كان السعي نحو تحقيق تلك الأهداف مرتبطا بانتهاج منهج الدراسة، جاء المنهج

الوصفي كدليل عملي في الجانب النظري من الدراسة، على أن يأتي منهج تحليل المعطيات

كوسيلة لدعم مسار البحث في هذا الموضوع، من خلال الاعتماد عليه في الجانب التطبيقي من الدراسة، أما اعتماد المنهج الإحصائي فسيكون حضوره مبنياً على تعزيز الدراسة التطبيقية لضبط النسب المئوية المتعلقة بتحليل المحتوى. وفي إطار الإحاطة بحدود موضوع الدراسة و أساسياته سنقوم بحصر خطة البحث في مجموعة من التقسيمات كانت كالاتي:

*مقدمة: سنتناول الإشكال المطروح و مجموعة التساؤلات التي تفرعت عنه، و الفرضيات المقترحة، وكذلك أهمية الدراسة، كما ستعنى بتناول أسباب اختيار الموضوع و الأهداف المتوخاة منه ، و المنهج المتبع في الدراسة النظرية و التطبيقية، إضافة إلا الخطة المعتمدة في بناء هيكل الدراسة، و الدراسات السابقة، كذلك الصعوبات التي ستواجه عملية انجاز هذا البحث و نختم بالشكر للأستاذ المشرف.

-الفصل الاول : عنون ب:الحدود النظرية للبحث و قسم إلى:

- المبحث الأول: خصصناه لتحديد "ماهية الصرف والصيغ الصرفية".
- المبحث الثاني: تناولنا فيه "صعوبات تعلم الصيغ الصرفية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة".

- المبحث الثالث: تناولنا فيه الدارجة و أثرها على الأخطاء الصرفية.

-الفصل الثاني: سيكون ميدانا للدراسة التطبيقية التي ستركز على إجراء المعاينة الميدانية استنادا إلى أداة الاستبيان، و تحليل المعطيات التي توصلنا إليها. و يختتم هذا الفصل بمجموعة من الاقتراحات للتقليل من آثار الدارجة على تعلم الصيغ الصرفية.

*خاتمة: ستجمع كل النتائج التي توصلنا إليها من خلال الدراسة النظرية و التطبيقية، و في الأخير سيتم عرض جملة من التوصيات و المقترحات و البدائل من أجل الإفادة و الاستفادة.

أثناء بحثنا صادفتنا جملة من الدراسات السابقة التي تناولت موضوع الصرف أو صعوبات تعلمه، نذكر منها.

دراسة **ربيحة ملاح و صفية طيبين** الموسومة ب "تعليمية الصرف العربي في مرحلة التعليم المتوسط" (مذكرة ماستر، جامعة محمد خيضر بسكرة، 2016)، والتي هدفت إلى تقصي واقع تعليم الصرف العربي في المرحلة المتوسطة و الوقوف على الصعوبات التي تواجه المتعلمين، و توصلت إلى وجود صعوبات حقيقية تعود لطبيعة المادة و كثرة الأوزان و ضعف المستوى اللغوي العام للتلميذ، كما بينت قلة الحجم الساعي لدروس الصرف مقارنة بالنحو. كما اطلعنا على دراسة **هاني موسى حرب** بعنوان " صعوبات تعلم الصرف لدى طلبة الصف السادس الأساسي " (رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية - غزة، 2003)، والتي هدفت إلى التعرف على صعوبات تعلم الصرف من وجهة نظر معلمي اللغة العربية، و توصلت إلى أن هذه الصعوبات تعود في الدرجة الأولى إلى طبيعة المادة الدراسية و الكتاب المدرسي، و إلى كثرة الصيغ الصرفية و تداخلها، و صعوبة معرفة المشتقات و أوزانها.

أيضا دراسة **بلخير شنين** الموسومة ب " طرق تدريس القواعد النحوية و علاقتها بفكر ابن خلدون " (مجلة الأثر، العدد12، 2012)، والتي دعت إلى اعتماد الطريقة الاستقرائية (من

الأمثلة إلى القاعدة) في تدريس القواعد الصرفية، لأنها تجعل القاعدة أكثر ثباتا في ذهن المتعلم و تكسبه مهارات التفكير و الاستنتاج. كذلك دراسة بولنوار عبد الرزاق و محداد بن عبد الله بعنوان " طرائق تعليم القواعد النحوية و إشكالات توظيفها في التعليم المتوسط" (مجلة إشكالات في اللغة و الأدب، المجلد 9، 2020) و التي توصلت إلى أن الطريقة الاستقرائية هي الأنسب لتدريس القواعد، غير أن الطريقة القياسية لا تزال مهيمنة في بعض الأحيان، و أن من أهم الإشكالات التي تواجه توظيف الطرائق التعليمية كثافة المناهج و ضعف التكوين البيداغوجي لبعض الأساتذة.

و كل باحث او طالب بحث تصادفه جملة من الصعوبات أبرزها ندرة الدراسات التي تناولت الدارجة الجزائرية كمتغير بحثي داخل الدرس الصرفي الفصيح، فضلا عن صعوبة حصر التباينات اللهجية و تأثيرها المباشر على الأداء الكتابي للتلاميذ، إضافة إلى صعوبة توزيع الاستبيانات و جمعها. و بالرغم من تلك الصعوبات إلا أن البحث في هذا الموضوع سيكون محفزا لمواصلة الدرب و التسليم بأهمية الوقوف على مجموعة من الجوانب الميدانية الهامة خصوصا تلك المتعلقة بالمتعلم.

لا ننسى دور المصادر و المراجع، في إثراء هذا العمل ، فلولاها لما تم انجاز و هي متنوعة من كتب و مجلات تذكر على سبيل الحصر لا القصر :كتاب شذى العرف في فن الصرف الدكتور أحمد بن محمد الحملاوي ،اقسام الكلام العربي من حيث الشكل و الوظيفة ، افضل مصطفى

الساقى ، الدكتور فتحي مصطفى الزيأت ،صعوبات التعلم ،نوال شيخ عربي :أثر استعمال
العامية في اللغة العربية.

وختاما لا يسعنا الا ان نحمد الله حمدا كثيرا ،طيبا مباركة فيه ، وعلى توفيقه لنا لاتمام هذا
العمل ، و نتوجه بالشكر الجزيل إلى الأستاذ المشرف شيخة بلقاسم عمر على ما قدمه من
تصويبات و توجيهات لهذا البحث حتى يخرج بهذه الصورة ،راجين من المولى عز وجل ان يتقبل
في منا هذا العمل و يجعله علما ينتفع به .

الفصل الاول:

الإطار النظري للصيغ الصرفية والتداخل
اللغوي

الفصل الأول: الإطار النظري للصيغ الصرفية والتداخل اللغوي

تمهيد: يقتضي البحث العلمي الرصين في القضايا اللسانية الميدانية ضبط المرتكزات النظرية والمفاهيمية التي تشكل العمود الفقري للدراسة؛ ففهم الانحرافات الصرفية لدى المتعلم لا يمكن أن يتم بمعزل عن الإحاطة بمفهوم "الصرف" كبنية نظامية، ومفهوم "التداخل اللغوي" كظاهرة ناتجة عن الاحتكاك بين نسقين لغويين مختلفين.

إن هذا الفصل يهدف إلى رصد المبادئ النظرية التي تحكم العلاقة الجدلية بين اللغة العربية الفصيحة والدارجة الجزائرية، مع التركيز على المستوى الصرفي بوصفه المختبر الذي تتشكل فيه الكلمة. ولإحاطة بهذا الموضوع من جوانبه المختلفة، ارتأينا تقسيم هذا الفصل إلى ثلاثة مباحث متكاملة:

- المبحث الأول: خصصناه لتحديد " ماهية الصرف و التداخل اللغوي".
- المبحث الثاني: تناولنا فيه "صعوبات تعلم الصيغ الصرفية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة" ..

- المبحث الثالث: تناولنا فيه "الدارجة و أثرها على الأخطاء الصرفية

المبحث الأول: ماهية الصرف والصيغ الصرفية في اللغة العربية

يعتبر علم الصرف أحد الركائز الأساسية التي يقوم عليها صرح اللغة العربية، فهو العلم الذي يعنى بدراسة "بنية الكلمة" وما يطرأ عليها من تغيرات وتحولات لتوليد المعاني المختلفة، وبدونه تظل اللغة قاصرة عن الوفاء باحتياجات التعبير والبيان. ويهدف هذا المبحث إلى سبر أغوار هذا العلم وتحديد معالمه الأساسية من خلال أربعة مطالب متكاملة؛ نستهلها بالوقوف على تعريف علم

الفصل الأول: الإطار النظري للصيغ الصرفية والتداخل اللغوي

الصرف في أبعاده اللغوية والاصطلاحية، ثم ننتقل لتسليط الضوء على الميزان الصرفي بوصفه الأداة المعيارية والتمييزية التي تضبط جزئيات الكلمة وتحفظ أوزانها. كما يتناول المبحث تصنيف الصيغ الصرفية عبر ثنائية الأسماء والأفعال وما يشتق منهما من قوالب لسانية، لنصل في الختام إلى إبراز دور الصرف في بناء الجملة العربية، وكيف تساهم هذه الصيغ في تحقيق الاتساق والترابط النحوي والدلالي داخل السياق اللغوي.

المطلب الأول: تعريف علم الصرف لغة واصطلاحاً.

قبل عطاء تعريفاً للصرف لا بد أن نشير أولاً إلى أن اللغة العربية تتميز بكونها لغة اشتقاقية بنائية، فهي تعتمد بالدرجة الأولى على بناء الكلمات من جذور ثلاثية و رباعية، و تصب في أوزان مختلفة، وهذا النظام يعرف بعلم الصرف الذي يشكل مع علم النحو النواة الأصلية في دراسة اللغة العربية، حيث يعنى النحو بضبط أواخر الكلمات و تركيب الجمل، أما علم الصرف فيعنى ببنية الكلمة و صياغتها و التحولات التي تطرأ عليها.

أ/الصرف لغة: هو رد الشيء عن وجهه صرفه يصرفه صرفاً فانصرف و صارف نفسه عن الشيء صرف...¹ من ذاك صرفت القوم صرفاً و انصرفوا، إذا رجعتم فارجعوا، والصرف عندنا انه شيء صرف إلى شيء، كأن تقول: الدينار صرف إلى دراهم، إذا أخذت بدله، وصرف الكلام تزيينه والزيادة فيه وإنما سمي بذلك لأنه إذا زين صرف الإسماع عن استماعه، وهو التعبير والتقليب من حال إلى حال و يقال تصرفت بصاحبي الأحوال، أي تغيرت حياته من غني إلى

ينظر، ابن منظور جمال الدين محمد بن محرم -لسان العرب- دار الصادر بيروت لبنان ج1 مادة ص ر ف ص بدون سنة الطبع، ولا سنة الطباعة 169

الفصل الأول: الإطار النظري للصيغ الصرفية والتداخل اللغوي

فقير، ومن عمل إلى بطالة، ومن سعادة إلى شقاء والعكس.¹ كما ورد تعريف الصرف في كتاب شذى العرف في فن الصرف لأحمد بن محمد الحملاوي حيث قال: التغيير ومنه تصريف الرياح أي تغييرها. كما وردت كلمة الصرف أو التصريف في عدة آيات من كتاب الله العزيز و من بين هذه الآيات نذكر "صرف الله قلوبهم" التوبة الآية² 127، "وَلِتَصْرِفَ عَنْهُ السُّوءَ" يوسف الآية³ 24، و منه قوله "وَمَا أَنْزَلَ اللَّهُ مِنَ السَّمَاءِ مِنْ مَاءٍ فَأَخْيَى بِهِ الْأَرْضَ بَعْدَ مَوْتِهَا وَبَثَّ فِيهَا مِنْ كُلِّ دَابَّةٍ وَتَصْرِيفِ الرِّيَّاحِ وَالسَّحَابِ الْمُسَخَّرِ بَيْنَ السَّمَاءِ وَالْأَرْضِ لآيَاتٍ لِقَوْمٍ يَعْقِلُونَ" البقرة الآية 163⁴.

و جاء في معجم التعريفات للشريف الجرجاني ت(816هـ -1413م) الصرف في "اللغة الدفع و الرد في الشريعة: بيع الثمان بعضها ببعض"⁵. كما جاء في مادة (ص ر ف) على ان الصرف بمعنى رد الشيء عن وجهه، صرفه يصرفه صرفا فانصرف، وصارف نفسه عن الشيء "صرفها عنه"... وصرفت الرجل عن فانصرف، والمتصرف قد يكون مكانا او مصدرا، قال يونس: الصرف الحيلة، وصرفت الصبيان: قبلتهم، وصرف الله عنك الأذى، واستصرفت الله المكاره، والصريف: اللبن الذي ينصرف به عن الضرع حارا، والصرفان: الليل والنهار... والصرف: التقلب والحيلة،

¹ فاطمة جخدم، تعليمية الصرف في ظل المقاربات التعليمية الجديدة،-المقاربة بالكفاءات أنموذجا- قراءة في منهاج السنة الرابعة من التعليم لابتدائي ، الملتقى الدولي حول: الصرف العربي في الفكر اللساني الحديث، 2022 ص 342 .

² سورة التوبة الآية 127

³ سورة يوسف الآية 24

⁴ سورة البقرة الآية 163

⁵ الشريف الجرجاني، معجم التعريفات دار الفضيلة للنشر و التوزيع ب ط ص 11

الفصل الأول: الإطار النظري للصيغ الصرفية والتداخل اللغوي

والصرف: التطوع والعدل¹. وقد تعددت تعريفات الصرف من عالم إلى آخر، لكن في الأخير قد اتفقوا على أن الصرف في اللغة هو تغيير الشيء أو الحل إلى حال أخرى، و بذلك يكون عمل النحاة الأوائل في علم الصرف هو تحويل الكلمة و إرجاعها إلى أصلها الأول لتحديد القاعدة الصرفية أو الميزان الصرفي.

ب/تعريف علم الصرف اصطلاحاً: يمكن تعريف علم الصرف بأنه: "علم يتناول بنية الكلمة، و ما لحروفها من أصالة، و زيادة، و حذف، و صحة و اعلال، و ما يعرض لها من تغيير أي معرفة زيادات الحروف في الكلمة الأصلية أو ما هو محذوف منه و ماله من صحة و إعلال² .

أما علماء العربية القدامى من بينهم الشريف الجرجاني: فله حديث عن علم الصرف حيث قال: "أعلم أن التصريف تفعيل من الصرف، و هو أن تصرف الكلمة المفردة، فتتولد منها ألفاظا مختلفة و معان متفاوتة"³. فهو يورد ما يمكن لعالم الصرف أن يعرف ما تتولد منه المفردة و ما لها من تغيير و معاني. و لا ننسى قول ابن الحاجب: "التصريف: علم بأصول أحوال أبنية الكلم التي ليست بإعراب أي ما ليس له علاقة بالإعراب"⁴، و لا يمكننا الخروج من تعريف الصرف اصطلاحاً إلا و عرجنا على تعريف عميد الصرف الدكتور أحمد بن محمد الحملوي في كتابه الشهير: شذا العرف في فن الصرف حيث تطرق إلى إعطاء تعريف شامل لعلم الصرف حيث قال: الصرف هو العلم الذي يبحث في أحوال بنية الكلمة و ما يطرأ عليها من تغيير في حروفها

¹ اسماعيل زغودة، تأثير علم الصرف في الدرس اللساني المعاصر، جامعة حسية بن بوعلي الشلف، بالتصرف ص 116/115

² عبد الغفار حامد هلال -اللهجات العربية- نشأة و تطورا، مكتبة وهبة، ط 1، 1993، ص11

³ عبد القاهر الجرجاني، كتاب المفتاح في الصرف، تحقيق علي توفيق الحمد دار الأمل دار الطباعة 1407-1987 ص1

⁴ صلاح مهدي الفروسي، المذهب في كلم الصرف، تحقيق هاشم علي توفيق الحمد دار الأمل ط 1 1407 هـ 1987 ص26

الفصل الأول: الإطار النظري للصيغ الصرفية والتداخل اللغوي

أو حركاتها أو معانيها، سواء كان ذلك في الأسماء أو الأفعال أو المشتقات أو الزيادات، و ذلك يهدف إلى إنتاج صيغ جديدة تحمل معاني لم تكن موجودة في الأصل، مثل التثنية و النسب و التصغير و المبالغة و غيرها من الأوزان الصرفية¹. و من خلال التعاريف السابقة يمكن القول أن علم الصرف في الاصطلاح هو: علم يهتم بالنظر إلى أساس الكلمة و ما يطرأ فيها من تغيرات و اشتقاقات، و المقصود منه إنتاج صيغ أخرى للكلمة العربي إن كان ممكناً.

المطلب الثاني: الميزان الصرفي وأهميته في ضبط الكلمة

1/تعريف الميزان الصرفي: مقياس وضعه علماء العرب لمعرفة أحوال بنية الكلمة، وهو من أحسن ما عرف من مقاييس ضبط اللغات ويسمى "الوزن"، في الكتب القديمة أحياناً "مثالاً" فالمثل هي الأوزان.² ويعرفه صالح بلعيد بأنه القالب أو المعيار الذي توزن به الكلمات العربية من وجهة حروفها التي تتألف منها، لمعرفة الاصاله والزيادة فيها، وكذلك معرفتها من جهة هيئة الحروف وضبطها على اية صورة وردت، وقد أدى رأى الصرفيين ان يتشكل الميزان الصرفي على نفس الشكل الذي تأتي عليه الكلمة.

¹ أحمد بن محمد الحملاوي: شذا العرف في فن الصرف، دار الفكر العربي، بيروت 1999 ص 4

² المرجع نفسه ص 4

الفصل الأول: الإطار النظري للصيغ الصرفية والتداخل اللغوي

2/أهمية الميزان الصرفي في ضبط الكلمة: يأخذ الصرف مكانة متميزة في الكشف عن البنية الداخلية للكلمة، و التغيرات التي تطرأ عليها و في هذا المبحث سوف نحاول إبراز أهمية علم الصرف في تعلم اللغة العربية¹. وتمثل أهمية الميزان الصرفي في ضبط الكلمة فيما يلي:

-دراسة الكلمات المفردة و أجزائها.

-يعد علم الصرف ضروري للمتكم، فبه يستطيع صوغ الأفعال و الأسماء المشتقة من مصدرها و الإتيان بالمصادر على وفق أفعالها، لتكون موافقة للمعنى المراد.

-و يكفي في علم الصرف أن جزءا كبيرا من اللغة لا يتوقف عليه، لأن كثيرا من اللغة يؤخذ بالقياس، و لا يتوصل إلى القياس إلا بعلم الصرف.

كما أن للصرف أهمية بالغة في البحث اللغوي، و في الدرس المعجمي لما يشمل من مباحث أساسية، يقوم عليها في دراسة نظام اللغة و استعمالها و تنوعها، و يظهر ذلك جليا من خلال القوالب و الصيغ و الأوزان التي يعالجها لتحقيق التنوع و الإضافة و التأصيل لمفردات الكلام و الخطاب و لحفظ الرصيد اللغوي².

المطلب الثالث: مفهوم الصيغ الصرفية و أنواعها.

ينظر: د حسان بن عبد الله الغنيمان، الواضح في الصرف، قسم اللغة العربية بكلية المعلمين، جامعة الملك سعود بدون سنة نشر،

¹ ص 11

ينظر: نسرین سوفي، دور الصيغة الصرفية في بناء المعجم العربي، الملتقى الدولي حول: الصرف العربي في الفكر اللساني

² الحديث ، مخبر الممارسات اللغوية ،جامعة مولود معمري تيزي وزو ،2022ص364

الفصل الأول: الإطار النظري للصيغ الصرفية والتداخل اللغوي

عمل علماء اللغة العربية على ضبط التفعيلات الخاصة بالكلمة العربية رغم اختلالها بالنقصان أو الزيادة أو ما يعرف بالأصالة و الدواخل على اللسان العربي.

1/تعريف الصيغ الصرفية: يعود الاهتمام بدراسة الصيغ الصرفية إلى نشأة أول معجم في اللغة العربية معجم العين للخليل الفراهيدي، حيث تم تصنيف المفردات تصنيفا صوتيا و ذلك بالنظر إلى عدد حروفها و مالها من تقلبات، فكان هذا أول عملا في الدراسات العلمية القديمة التي سعت إلى دراسة الصيغ الصرفية للعربية¹. قال ابن منظور: صاغه صوغا و صياغة: صنعه على مثال مستقيم، و المعدن سبكه، و الكلمة اشتقها على مثال صيغة الكلمة: هيأتها الحاصلة من ترتيب حروفها و حركاتها والجمع صيغ². و تعرف الصيغة الصرفية بأنها القالب الذي تصاغ الكلمات على قياسه و يسمى الصيغ الصرفية و تعتبر مبنى فرعيا على مبنى التقسيم اسما كان أو فعلا أو صفة،و كل صيغة من هذه الصيغ تعبر عن معنى فرعي منبثق عما يفيد المبنى الأكبر من معنى تقسمي عام³. و في اعتبار الصيغة الصرفية فرع من معاني التقسيم، فقد وردت الدراسات التي قدمها تمام حسان التي حاول بها إعادة النظر إلى النظام الصرفي للغة العربية، فالنظام الصرفي عنده يتألف من ثلاثة عناصر أساسية⁴ هي طائفة من المباني بعضه صيغ مجردة و بعضها لواصق و بعضها زوائد و بعضها مباني الأدوات مجموعة من المعاني الصرفية التي يرجع بعضها إلى تقسيم الكلام و يعود بعضها الآخر إلى تصريف الصيغ طائفة من العلاقات

¹ ينظر ناصر حسين علي، الصيغ الثلاثية مجردة و مزيدة اشتقاقا و دلالة المطبعة التعاونية دمشق 1989 ص14

² ابن منظور لسان العرب مادة(ص و غ) ص484

³ فاضل مصطفى الساقى، أقسام الكلام العربي من حيث الشكل و الوظيفة، مكتبة الخانجي، القاهرة- مصر 1988 ص189/190
⁴ ينظر تمام حسان : اللغة العربية معناها و مبناها ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، القاهرة ، 1983، ص 82

الفصل الأول: الإطار النظري للصيغ الصرفية والتداخل اللغوي

العضوية الإيجابية و هي وجوه الارتباط بين المباني و طائفة أخرى من القيم الأخلاقية أو المقابلات و هي وجوه الاختلاف بين هذه المباني و الصيغة بالنظر إلى أمثلتها المختلفة هي ملخص شكلي لطائفة من الكلمات، تقف منها موقف العنوان من التفضيل الذي تحته¹.

فالصيغ الصرفية هي ذلك القالب اللغوي أو المعيار الذي يحدد المفردة العربية و ما يبنى عليه من حيث تفريغ الكلمة من الزيادات أو توضيح ما حذف منها و معرفة الصحيح و المعطل منها.

2/ أنواع الصيغ الصرفية: انفردت اللغة العربية بوجود الصيغ أو القوالب الصرفية التي تعود عليها بجملة من الوظائف، تقيد في التوصل إلى معرفة الزائد من الأصلي على سبيل الاختصار و من أهم الصيغ المشتركة بين الأبواب الصرفية ما يلي:

-صيغة مفعول: يشترك في هذه الصيغة بابان صرفيان هما اسما الزمان و المكان، و المصدر الميمي مثل ملعب، مشرب، مذهب، و مسعى، فإنها تدل على الحدث، و زمانه، و موضعه.²

و ضابطها أنها تصاغ من الثلاثي المجرد الصحيح مفتوح العين أو مضمونها في المضارع نحو: المشرب شرب يشرب، و المذهب من ذهب يذهب، و المهرب من هرب يهرب، و من المعطل اللام مطلقا كنحو: المرمى، والملهى، و المرعى.

صيغة مفعول¹: و يشترك في هذه الصيغة أيضا بابان صرفيان هما اسما الزمان و المكان، و المصدر الميمي، ويأتي اسما الزمان و المكان على هذه الصيغة من ثلاثة أفعال:

¹ المرجع السابق ص 83

² الرازي، مفاتيح الغيب في التفسير، دار احياء التراث العربي، بيروت ط4 2001 ص172

الفصل الأول: الإطار النظري للصيغ الصرفية والتداخل اللغوي

من الفعل الثلاثي الصحيح مكسور العين في المضارع: نحو المضرب و المجلس من ضرب
يضرب و جلس يجلس من الأجوف مكسور العين في المضارع نحو: المصيف المقيّل من صاف
يصيف و قال يقلل. من المثال الواوي صحيح اللام نحو: الموعد المورد من وعد يعد، ورد يرد.

-**صيغ المفعول من غير الثلاثي:** يشترك مع اسم المفعول في صيغة أسماء الزمان و المكان، و
المصدر الميمي²، قال ابن يعيش: "أعلم أن أسماء المكان و الزمان مما زاد على الثلاثة بزيادة أو
غيرها، فإنهما يكونان على زنة مفعولهما و ذلك كالمدخل، و المخرج، و يشمل هذا اللفظ المكان و
الزمان و المصدر و المفعول³.

-**صيغة فاعل:** يشترك في هذه الصيغة اسم الفاعل من الثلاثي المجرد، و الصفة المشبهة،
والنسب غير القياسي، فاسم الفاعل من الثلاثي يأتي غالبا على وزن فاعل، سواء كان صحيح أو
معتل، نحو: عالم و آخذ، و قاتل، وقاض، و يصاغ من الماضي بإقحام الألف بين الفاء و العين
و كسر عينه⁴.

-**صيغة فعيل:** تشترك صيغة فعيل من بابين صرفيين هما: الصفة المشبهة و صيغ المبالغة، إذ
تأتي صيغة فعيل للمبالغة في الأصل من الفعل اللازم فعل نحو: رحيم و عليم⁵. أما صيغة فعيل

شكران أحمد شلاكة المالكي: الصيغ المشتركة بين الأبواب الصرفية ، مقال بمجلة القادسية في الأدب و العلوم التربوية العدد مج8

¹ 2009 ص110

² فاضل صالح السامرائي، الجملة العربية و المعنى، دار ابن حزم للطباعة والنشر و التوزيع بيروت لبنان ط1 2000 ص173

³ فاضل مصطفى الساقى، أقسام الكلام العربي من حيث الشكل و الوظيفة، المطبعة العالمية القاهرة مصر 1997 ص.189

⁴ فخر الدين قباوة، تصريف الأسماء و الأفعال، مكتبة المعارف، بيروت لبنان ط2 1998 ص13/ 14

⁵ ينظر شكران أحمد شلاكة المالكي، الصيغ المشتركة بين الأبواب الصرفية ص 110

الفصل الأول: الإطار النظري للصيغ الصرفية والتداخل اللغوي

في باب الصفة المشبهة فتكون من الأفعال اللازمة كقولك: زيد كريم حسبه، و شديد ساعده¹ أما صيغة مفعول: تشترك هذه الصيغة في ثلاثة أبواب صرفية هي: المبالغة، اسم الآلة، اسم الفاعل وهي من أكثر الصيغ استعمالاً في تكثير الشيء و تشديده و المبالغة فيه² نحو: مضرب، منحر، مقدام³.

المبحث الثاني: صعوبات تعلم الصيغ الصرفية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة.

لقد تزايد انتشار صعوبات التعلم لدى التلاميذ في الوسط المدرسي، مما جعل الأبحاث و الدراسات تتزايد و تبحث عن الأسباب التي تؤدي بالمتعلمين إلى مواجهة الصعوبات أثناء العملية التعليمية، و كذلك بهدف التوصل إلى حلول لعلاج التلاميذ ذوي صعوبات التعلم و أيضاً إيجاد حلولاً للحد من انتشارها في الوسط المدرسي، و في هذا المبحث سنتطرق إلى تعريف صعوبات التعلم، مظاهرها، و أنواعها.

المطلب الأول: تعريف صعوبات التعلم.

1 /تعرف صعوبات التعلم على أنها تلك الاضطرابات التي تحصل للمتعلم بفوارق مختلفة و تمس المكتسبات بشكل خاص، وقد تعددت التعاريف في هذا المجال، فصعوبات التعلم تظهر لدى الطفل في عجز القدرة على الاستماع، الكتابة، إجراء العمليات القرائية، لكن لا تنظم هذه الفئة

¹ ينظر: ابن يعيش: شرح المفصل، تحقيق أحمد السيد أحمد، مراجعة اسماعيل عبد الجواد عبد الغني، المكتبة التوفيقية القاهرة، ص 122

² سيوييه، الكتاب تعليق الدكتور اميل بديع يعقوب دار الكتب العلمية، بيروت لبنان، ط1، 1999 ص 122

³ المرجع نفسه، ص123

الفصل الأول: الإطار النظري للصيغ الصرفية والتداخل اللغوي

حالات التخلف العقلي أو الاضطراب الانفعالي أو سوء الظروف البيئية¹. أما فتح الزيات فقد قال: صعوبات التعلم هي عبارة عن مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات والتي تعبر عن نفسها من خلال صعوبات دالة في الاكتساب، الاستماع، أو الحديث في القراءة أو الكتابة أو الاستدلال أو القدرات الرياضية، وهذه الاضطرابات ذاتية أي ذات منشأ داخلي، و قد تكون راجعة إلى خلل في الجهاز العصبي المركزي، و يمكن أن تكون صعوبات التعلم مرافقة لبعض الظروف كالتأخر العقلي أو اضطراب انفعالي أو مؤثرات خارجية². كما تعد صعوبات التعلم من الموضوعات الحديثة نسبيا في التربية الخاصة نظرا لاهتمام التربويين و الآباء و مشكلات أبنائهم التعليمية التي لا يمكن تفسيرها إلا بوجود إعاقات عقلية أو حسية أو انفصالية أو جسمية أو صحية و لا يعانون من مشكلات نفسية. و مع ذلك فهم غير قادرين على تعلم المهارات الأساسية مثل: الانتباه و الادراك و القراءة و الكتابة و يكون مستوى تحصيلهم أقل من أقرانهم³.

و من خلال التعريفات يمكن القول أن صعوبات التعلم هي حالة من التعثر الدراسي تظهر لدى أطفال يمتلكون قدرات عقلية و حسية سليمة، و تنتج عن خلل في العمليات النفسية الداخلية المؤثرة على الاستيعاب، القراءة والكتابة، مما يجعل تحصيلهم الدراسي أدنى من أقرانهم دون وجود سبب طبيعي أو بيئي مباشر لهذا التراجع.

¹ ينظر كنزة صيفي، صعوبات التعلم، مجلة التربية والصحة النفسية، المجلد 3، العدد الأول، جامعة الجزائر2، بدون سنة 110

² المياح سلطان عبد الله، صعوبات التعلم (التعريف، التدريس، الأساليب) دار الزهراء، الرياض ط1 2010 ص18

³ ينظر: د. موسى محمد غنيمات، صعوبات التعلم واقع و آفاق، التربية الخاصة، عمان دار المعنز 2015، ص30

الفصل الأول: الإطار النظري للصيغ الصرفية والتداخل اللغوي

2/ أنواع صعوبات التعلم: يرى الكثير من المهتمين و المتخصصين في مجال صعوبات التعلم ضرورة تصنيف صعوبات التعلم بهدف تسهيل عملية دراسة هذه الظاهرة، و اقتراح أساليب التشخيص و العلاج الملائمة، نظرا لتعدد اختلاف المشكلات التي يظهرها الأطفال ذوي صعوبات التعلم، و من بين هذه التصنيفات،

1- تصنيف الباحث 1997 saranell حيث صنف الصعوبات إلى أكاديمية و تشمل صعوبة القراءة و صعوبة الكتابة، صعوبات التعبير الشفهي، صعوبات الحساب، صعوبات التهجي. إضافة إلى صعوبات معرفية و تشمل اضطرابات الانتباه مع فرط النشاط، اضطرابات الذاكرة، و صعوبات اللغة.

2- اما الباحث 1992 mecer فاقترح تصنيفا شمل ثلاث مشكلات والتي تتمثل في المشكلات المعرفية التي تتضمن انتباه قصير المدى، الإدراك، الذاكرة، حل المشكلات ما وراء المعرفة. والمشكلات الأكاديمية التي تظم مهارات القراءة، الاستنتاج الحسابي، التعبير الكتابي، العمليات الحسابية و مهارات الكتابة، التعبير القرائي.بالإضافة إلى المشكلات الاجتماعية والانفعالية و تتضمن عجز المتعلم، التشتت، مفهوم الذات، النشاط الزائد، الدافعية، الإدراك الجماعي.

3- لكن تصنيف الباحث سليمان عبد الواحد 2012 فتضمن صعوبات تعلم اجتماعية و انفعالية تمثلت في قصور المهارات الاجتماعية، عدم الالتزام بالأدوار الاجتماعية، الرفض الاجتماعي، قصور التواصل الانفعالي، انخفاض دافعية الانجاز، مفهوم الذات لكن صعوبات

الفصل الأول: الإطار النظري للصيغ الصرفية والتداخل اللغوي

التعلم النمائية انقسمت إلى الصعوبات الأولية المتمثلة في الانتباه و الإدراك و الذاكرة و الصعوبات الثانوية المتمثلة في التفكير و حل المشكلات و التعبير الشفهي. أما صعوبات تعلم أكاديمية تمثلت في القراءة، التهجي، الكتابة، الرياضيات و العلوم¹.

في المقابل التصنيف الأكثر رواجاً عالمياً هو التصنيف الذي اقترحه كيرك و كالفانت و الذي حذا حذوه الكثير من الباحثين أمثال كمال زيتون، فيصل الراز، محمد علي كامل، تيسير مفلح كوافحة... حيث تناول صعوبات التعلم النمائية و تركز على العمليات العقلية الأساسية التي يحتاجها الطفل في تحصيله الأكاديمي. كذلك صعوبات التعلم الأكاديمية تلك المشكلات التي تواجه أطفال المدارس و تتضمن التهجي، التعبير و القراءة و الحساب و الكتابة².

وقد لخصها الدكتور فتحي الزيات في كتابه الشهير: صعوبات التعلم في قسمين:

صعوبات التعلم النمائية و يقصد بها تلك الصعوبات التي تتناول عمليات ما قبل الأكاديمية، التي تتمثل في العمليات المعرفية المتعلقة بالانتباه، الإدراك و الذاكرة التفكير و اللغة، والتي يعتمد عليها التحصيل الدراسي³. صعوبات تعلم أكاديمية يقصد بها صعوبات الأداء المدرسي المعرفي الأكاديمي و التي تشمل صعوبات القراءة و الكتابة و التهجي و التعبير و الرياضيات⁴.

د صليحة لالوش، صعوبات التعلم، دراسة في المفاهيم و التصنيف، مجلة البحوث التربوية و التعليمية، المجلد 11، جامعة

¹ الجزائر 2، العدد 2022 ص 317

² نفس المرجع ص 317

³ فتحي مصطفى الزيات: صعوبات التعلم (الأسس النظرية و التشخيصية والعلاجية) كلية التربية جامعة المنصورة ص 9

المرجع نفسه، ص 9⁴

الفصل الأول: الإطار النظري للصيغ الصرفية والتداخل اللغوي

و عليه يمكن القول أن صعوبات التعلم تعتبر من القضايا المعاصرة التي يجب أن تقدم لها حولا عاجلة، لأن صعوبات التعلم تعيق المتعلم في تنمية قدراتهم و نجاحهم في المشوار الدراسي.

المطلب الثاني: تعريف المرحلة المتوسطة.

تعد مرحلة التعليم المتوسط المرحلة الوسطى من سلم التعليم، بحيث يسبقه التعليم الابتدائي و يتلوه التعليم الثانوي، و هي مرحلة تتكون من أربعة سنوات دراسية تختتم هذه المرحلة بشهادة التعليم المتوسط، التي تؤهل التلميذ إلى الصعود إلى مرحلة التعليم ما بعد الإلزامي. و المتوسطة تعتبر مرحلة عمرية يكون فيها المتعلم قادرا على إدراك المفاهيم المجردة و على التعليل و الموازنة و الاستنباط¹. و مرحلة التعليم المتوسط تنتج نتائج التلاميذ بانجازات (تهنئة، تشجيع، لوحة شرف) و تقدم ملاحظات تربوية للمتعلمين الذين لم يتحصلوا على نتائج كافية (تنبيه، إنذار، توبيخ) قصد دفعهم و تحفيزهم لبذل مجهودات أكثر². و من خلال هذا التعريف يمكن القول أن المرحلة المتوسطة هي المرحلة التعليم الإلزامي و هي المرحلة الانتقالية التي تسبقها المرحلة الابتدائية و تليها مرحلة التعليم الثانوي.

المطلب الثالث: صعوبات تعلم الصرف لدى تلاميذ المتوسط.

¹ ينظر: د. ارشدي حميدة، نحو مقارنة صوتية لتعليم الصرف في مرحلة التعليم المتوسط (الفعل الأجوف نموذجا) ،

اللغة العربية، المجلد 27، ج الجزائر 2 العدد 1 الثلاثي الأول لسنة 2025، ص 153

² مسعودة روان ، المنظومة التربوية الجزائرية، مجلة التربية و الصحة النفسية، جامعة الجزائر 2 المجلد 3 العدد الأول ص 98

الفصل الأول: الإطار النظري للصيغ الصرفية والتداخل اللغوي

يعتبر الصرف من أهم المشكلات اللغوية التي يجد فيه المتعلمون صعوبات في استيعابها لأنها تحتاج إلى عمليات عقلية و لغوية و هي مرتبطة بالأوزان و الجذور و يمكن تلخيصها في عدة نقاط¹

1-صعوبات خاصة بالمرجعية اللسانية: و يمكن تلخيصها في هيمنة الطابع الوصفي الذي يقوم على الجذر و الوزن و المجرد و المزيد و يهمل البعد التداولي أو الوظيفي حيث غالبا ما يدرس الصرف بمعزل عن النحو و الصوتيات و الدلالة بالرغم من أن النحو و الصرف يعتبران وجهي لعملة واحدة مما يجعل الصرف مادة جامدة. و صعوبة اللجوء إلى التفسير المفرط كشرح العلل و سرد الأوزان بالاستعمال اللغوي كتصريف الأفعال مشافهة مما يضعف دافعية المتعلم، و تثقل كاهله.

2/ صعوبات خاصة بطبيعة المحتوى الصرفي: حيث يقوم النظام الصرفي على مبدأ الأوزان و الجذور، مما يجعله معقدا و عملية استيعابه تكون صعبة على المتعلمين. كذلك تداخل الظاهرة الصرفية مع الظاهرة النحوية يؤثران على استيعاب الصرف فهذا الأخير يعنى ببنية الكلمة أما النحو فيعنى ببنية الجملة. ويتسم الصرف في اللغة العربية بتنوع و وفرة الأوزان للأفعال و الأسماء، مما يؤدي إلى صعوبة إدراك الفروق الدلالية بين هذه الصيغ.

3/ صعوبات خاصة بطرائق التعليم: يجب علينا أن نعطي أهمية كبيرة لهذه الطرائق لأنها السبيل الوحيد لاستيعاب الصرف و فهمه فهما سليما و من أحسن هذه الطرق التي يجب على الأستاذ

صادمي اسيا صعوبات تعلم الصرف من منظور لساني تعليمي ،جامعة ابو القاسم سعد الله الجزائر ، المجلة تعليمية ،المجلد 15،العدد 2 ،2025، ص¹ 641,642,643,644،بتصرف .

الفصل الأول: الإطار النظري للصيغ الصرفية والتداخل اللغوي

إتباعها، الطريقة القياسية و فيها نعتد على حفظ القاعدة جيدا ثم ندعمها بأمثلة و شواهد لتوضيح معناها. الطريقة الاستنباطية التي تهتم بالمتعلم الذي هو محور العملية التعليمية حيث ركزت على تقديم أمثلة متنوعة حول الظاهرة الصرفية، تناقش هذه الأمثلة و تحلل ثم يتم استنباط القاعدة و حفظها.

4/ صعوبات خاصة بالمتعلم : كعدم قدرة المتعلم على تحليل مكونات الكلمة أو الربط بين جذورها و صيغها. وعدم التمييز بين المعاني التي تفرضها التغيرات الصرفية. كذلك اللجوء إلى الحفظ بدل التدريب المستمر على التصريف. و بعد رصدنا لهذه المعلومات تبين لنا أن الصرف ليس مجرد أوزان و صيغ تحفظ بل هو علم قائم بذاته يعتمد على فهم التحولات التي تمس بنية الكلمة لتوليد معان جديدة يضيفها المتعلم إلى رصيده اللغوي

المبحث الثالث: التداخل اللغوي و الأخطاء الصرفية.

ينظر للتداخل اللغوي على أنه عاملا مهما لتبرير الصعوبات التي يتعرض لها المتعلم في تعلم و اكتساب الصيغ الصرفية و استعمالها لاسيما في المراحل التعليمية الأولى و المتوسطة.

المطلب الأول: تعريف الازدواجية اللغوية.

تظهر الازدواجية اللغوية كظاهرة لغوية والتي حظيت باهتمام الباحثين و الدارسين لعلم الاجتماع اللغوي، لما لها من تأثير في اكتساب اللغة و في العملية التعليمية في مختلف مراحلها و في هذا المبحث سوف نتطرق إلى الازدواجية اللغوية. حيث تعتبر الازدواجية اللغوية من القضايا

الفصل الأول: الإطار النظري للصيغ الصرفية والتداخل اللغوي

الذي يهتم بها علم اللغة الاجتماعي فهي مصطلح قديم ظهر نتيجة وجود لغتين تنتميان إلى أصل واحد، أحدهما فصيح و الآخر عامي¹. كما تطرقت لها الدكتورة دليلة فرحي حيث تشير إلى الازدواجية اللغوية في إطار التخصص حيث يعرفها دي بوا dubois أنها الوضع اللغوي الذي يستعمل فيه المتكلمون لغتين مختلفتين حسب البيئة الاجتماعية و الظروف اللغوية².

من خلال هذا التعريف يمكن القول أن الازدواجية اللغوية هي الوضع الذي توجد فيه لغتين في نفس البلد، مختلفين في الاستعمال أحدهما اللغة العامية التي تستعمل في الحياة اليومية و الآخر لغة رسمية تستعمل في المحافل الدولية و في التعليم و الإدارة و هي الفصحى.

المطلب الثاني: أثر الدارجة على الفصحى

1/ تعريف الدارجة: هي مجموعة من الخصائص اللغوية التي تنتمي إلى بيئة معينة، و يشترك فيها جميع أفراد هذه البيئة التي تعد جزء من بيئة أكبر تضم لهجات عدة و تتميز عن بعضها بظواهر لغوية، غير أنها تتفق فيما بينها بظواهر أخرى تسهل اتصال أفراد تلك البيئات ببعضهم البعض و فهم ما يدور بينهم من حديث³. و قد عرف الأستاذ عبد الرحمان الحاج صالح (1927-2017) رحمه الله العامية في قوله: "في اللغة المستعملة منذ زمن بعيد في الحياة اليومية

فوزية طيب عمارة، الازدواجية و الثنائية اللغوية عند الطالب الجامعي جامعة الشلف نموذجاً، جامعة حسيبة بن بوعلي -

¹ الشلف- الجزائر المجلد 11 عدد2 نوفمبر 2021 ص468 بتصرف

ينظر أ. دليلة فرحي، الازدواجية اللغوية، مجلة المخبر، أبحاث في اللغة و الأدب العربي، جامعة محمد خيضر بسكرة، العدد5

² 2009 ص 282

ينظر: نوال شيخ عربي، أثر استعمال اللهجة العامية في اللغة العربية الفصحى في المؤسسات التعليمية، بحث ماجيستر

الجامعة الافتراضية السورية ص22

الفصل الأول: الإطار النظري للصيغ الصرفية والتداخل اللغوي

داخل المنزل، و في الاسترخاء، و العفوية، (صالح 2007، ص 68)¹ أي أن هذه اللغة تستعمل في الخطاب اليومي بين الناس.

2/ **تعريف الفصحى لغة:** لفظة اللغة مأخوذة من الجذر (ف ص ح) و يعني الخلوص و النقاء، حيث قال ابن فارس: "الفاء و الصاد و الحاء أصل يدل على خلوص الشيء، و نقائه من الشوب، و ذلك اللسان الفصيح الطليق و الكلام الفصيح، و أفصحى الرجل تكلم بالعربية"².

أما **تعريف الفصحى اصطلاحاً:** فقد تعددت التعاريف فهناك من قال عنها أنها لغة القرآن الكريم، و فئة أخرى قالت عنها أنها لغة الأدب و الشعر، و جماعة انفردت بين الفصحى لغة العلم و التعليم و هي مجردة من الألفاظ العامية، و دليل ذلك تعريف أحمد مختار عمر بقوله: "الفصحى هي لغة القرآن، و هي لغة خالصة سليمة من كل عيب لا يخالطها لفظ عامي أو عجمي" (عمر 2008 ص 1711)³. من خلال التعريف السابق يستخلص أن الفصحى هي لغة العلم و التعليم، لغة الأدب و الشعر، لغة اللقاءات الرسمية و المحافل الدولية، كالدورات و الملتقيات العلمية، و هي لغة راقية.

مباركة رحمانى التداخل اللغوي بين العربية و العامية في المجتمع الجزائري ، مقارنة سوسiolسانية لحديثات النشأة و أثرها في التركيبة اللغوية ، جامعة محمد خيضر، بسكرة الجزائر، مجلة التحرير المجلد 3 العدد 3 سبتمبر 2021 ص 35
نوال شيخ عرابي، أثر استعمال اللهجة العامية في اللغة العربية الفصحى في المؤسسات التعليمية، طلبة جامعة الجزيرة أنموذجاً، الجمهورية العربية السورية ص 20

³ المرجع نفسه ص 20

الفصل الأول: الإطار النظري للصيغ الصرفية والتداخل اللغوي

3/ أثر الدارجة على الفصحى: تعتبر الدارجة هي اللغة التي يلجأ لها الفرد في التخاطب اليومي سواء في البيت أو في الشارع، لكن يكون لها تأثير سلبي واضح إذا استعملت في المدرسة و طبقت في القسم، و سوف نقوم بتلخيص هذا التأثير في بعض النقاط خاصة في المجال التعليمي، و قد لمسنا هذا التأثير في المستوى الصوتي مثل الإبدال بين الحروف المتقاربة المخارج مثل الضاد و الظاء، و الغين و القاف مما يؤدي إلى اختلال دلالي جذري للكلمة. أما في الجانب الصرفي فقد لمحنا، أنه عندما يهمل التلاميذ نون الأفعال الخمسة أو نطق الفعل المبني للمجهول، أو استعمال الضمائر يؤدي إلى وضع حاجز أمام ضبط القواعد المتعلقة بالمتنى و الجمع، و إعراب الأفعال المضارعة¹. إن كثرة الألفاظ العامية تقلل من توظيف الألفاظ السليمة الصحيحة، و ينعكس على اكتساب رصيد لغوي جديد لدى المتعلمين قد، تتعرض بعض الألفاظ إلى تحولات دلالية، ضمن الاستعمال اليومي، فتكسب معاني تختلف عن المعاني الأصلية، مما يؤدي إلى سوء استعمالها في مجال تعليمي معين.

و خلاصة القول أن العامية لها تأثير كبير في تعلم اللغة الفصحى، و نلمح ذلك خاصة في المدارس الجزائرية، حيث يعتمد الأستاذ الشرح في بعض الأحيان باللغة العامية و هذا يعود بالسلب على تكوين المتعلم بلغة سليمة.

المطلب الثالث: التداخل اللغوي و أثره على الأخطاء الصرفية.

لونيسى محمد، بن دادش محمد، تأثير اللغة العامية في اكتساب اللغة العربية الفصحى لدى المتعلمين في الوسط المدرسي،
¹ جامعة مصطفى اسطنبولي معسكر، الجزائر مجلة الآداب و العلوم الإنسانية المجلد 18 العدد 2 سنة 2025 ص297.

الفصل الأول: الإطار النظري للصيغ الصرفية والتداخل اللغوي

1/ تعريف التداخل اللغوي: تعتبر ظاهرة التداخل اللغوي من الظواهر التي تدرس الاحتكاك القائم

بين عدة لغات و قد تعددت تعاريف التداخل اللغوي من عالم لآخر فمن بين التعريفات نذكر

تعريف ابن منظور (630-711هـ) في معجم لسان العرب: "التداخل في الأمور هو تشابهها و

التباسها"¹. أما اصطلاحاً قد عرفه عبد الرحمان حاج صالح على أنه: "دخول الجمل في بعضها

البعض أو التفرع من جملة إلى جملة أخرى، أي وجود جملة فرعية داخل جملة أصلية"².

و عيه يمكن القول أن التداخل اللغوي يمس جميع مستويات اللغة الصوتية، و الصرفية، و

النحوية و الدلالية، و حتى المعجمية.

2/ أثر التداخل اللغوي على الأخطاء الصرفية: يتضح أثر التداخل اللغوي على الأخطاء

الصرفية في عدة جوانب، فمن جهة يؤدي ذلك إلى شعور المتعلمين بالملل في تعليم الصرف

خاصة إذا كانوا لا يفهمون تصريف الأفعال، كفعل الأمر و الفعل المبني للمجهول. و من جهة

أخرى، يظهر هذا الأثر في عدم التطابق بين الضمير و ما ينوب عنه مثل: جود و لينا

يدرسون في نفس السنة بدلاً: من جود و لينا يدرسان في نفس السنة. علاوة على ذلك، أدت

تأثيرات اللهجة العامية إلى تبسّطت الأسماء الموصولة و اختصارها في اسم واحد و هو (اللي)

بدلاً من الذي وذلك على عكس اللغة العربية الفصحى التي تميز بين الأسماء الموصولة و تحدد

مباركة رحمانى، التداخل اللغوي و أثره في الأداء اللغوي لدى المتعلم، المدرسة الابتدائية الخاصة ولاية باتنة، رسالة دكتوراه،

¹ جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر، 2019 / 2020 ص 9.

غالي العالية، التداخل اللغوي مفهومه وأنواعه و آثاره، جامعة عبد الحميد ابن باديس مستغانم، الجزائر مجلة البدر، المجلد 10

² العدد 12 / 2018 ص 1546

الفصل الأول: الإطار النظري للصيغ الصرفية والتداخل اللغوي

أسماء خاصة بالمفرد و المثنى و الجمع، و بين المذكر و المؤنث¹. و أيضا يبرز التداخل في استعمال اسم الإشارة هذا هي مواطن مختلفة (مفرد، مثنى، جمع) في العامية أما في اللغة الفصحى فإنها تستعمل أسماء الإشارة بالجنس و العدد مثل: هذان الولدان، هذا العاملين ناشطين، هذا الأم حنونة.

و أخيرا تظهر الأخطاء في صياغة الأسماء و الأفعال حيث تستعمل الأسماء و الأفعال على أوزانها في العامية، غير أنها تتغير أوزانها في اللغة الفصحى مثل: أنا تعبان بدل القول أنا متعب².

و عليه يمكن القول أن التداخل اللغوي له أثر كبير على تعلم الصرف في جيع المراحل العمرية، و الحل الوحيد هو تجنب استعمال الدارجة في المدارس الجزائرية في شرح القواعد الصرفية .

سميرة موسى، أثر التداخل اللغوي في تعليم اللغة العربية لتلاميذ المرحلة الابتدائية، مركز البحث العلمي، ورقلة، الجزائر مجلة

¹ الشعاع العدد 6 جوان 2021 ص 246 بتصرف

² المرجع نفسه ص 247

الفصل الثاني:

المعاينة الميدانية لواقع الصيغ الصرفية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة في ضوء الدراسة الجزائرية

1-أداة البحث:الاستبيان

2-عينة البحث

3-منهج الدراسة

4-أهمية الدراسة

5-طريقة توزيع البيانات

6-عرض نتائج الدراسة و تحليلها

الفصل الثاني: الدراسة الميدانية (الوصف والتحليل)

تمهيد : يشكل هذا الفصل المحطة التطبيقية في مسار دراستنا، حيث ننتقل من الإطار النظري إلى المقاربة الإجرائية لرصد واقع الصيغ الصرفية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة، و ذلك في ضوء التداخل اللغوي القائم بين الفصحى المعتمدة في المناهج التعليمية و الدارجة الجزائرية كلسان وسيط. لا تقتصر هذه المعاينة على التوصيف البنيوي ،بل تسعى إلى إقامة دراسة تحليلية تقاطعية بين المكتسبات المعرفية للمتعلمين في مجال الصرف، و بين أثر التداخل اللساني للدارجة في تشكيل تلك الصيغ و توظيفها.

1-أدوات البحث: هي الوسائل و التقنيات التي يستخدمها الباحث لجمع البيانات و المعلومات اللازمة لإجراء دراسة علمية رصينة، و تتنوع أدوات البحث العلمي و تختلف باختلاف أنواع الدراسة و طبيعتها و أهدافها.

1-1/ أدوات جمع البيانات: يوجد العديد من الأدوات لجمع البيانات منها:

- الملاحظة
 - المقابلة
 - الاختبار
 - الوثائق
 - الاستبيان (الذي اعتمدنا عليه كوسيلة و أداة في بحثنا هذا).
- الاستبيان:** هو عبارة عن مجموعة من الأسئلة المعدة مسبقا يتم توزيعها على عينة من الأشخاص، قصد الدراسة لجمع آرائهم و معتقداتهم و سلوكياتهم.

الفصل الثاني: الدراسة الميدانية (الوصف والتحليل)

1-2 أدوات تحليل البيانات: يوجد تحليلان ، التحليلي المضموني و التحليل الإحصائي و هو الذي اعتمدنا عليه في دراستنا الوصفية التحليلية.

-التحليل الإحصائي: و هو مجموعة من الأساليب الرياضية المستخدمة لتحليل البيانات الكمية و تفسيرها¹.

و لقد خصصت هذه الدراسة أداة الاستبيان لجمع البيانات الكافية عن واقع الصيغ الصرفية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة في ضوء الدارجة الجزائرية، من خلال كم من الأسئلة على فئة أساتذة اللغة العربية في الطور المتوسط و فئة التلاميذ المتمدرسين بهذا الطور والذي يلخص ما مدى تأثير استعمال الدارجة على فهم الصيغ الصرفية لدى التلاميذ، فخصصنا استبيانان أحدهما خاص بأساتذة اللغة العربية و الآخر خاص بتلاميذ الطور المتوسط بجميع مستوياته، و هذا لإحصاء مجموعة الآراء و الاعترافات غير المباشرة للأساتذة و التلاميذ بخصوص دراستنا.

✓ **أسئلة الاستبيان:** تضمن استبيان هذه الدراسة مجموعة من الأسئلة المفتوحة والمغلقة، كان للصف الأول منها حضور مكثف، الهدف منه جمع آراء و مواقف الأساتذة بخصوص جملة من المفاهيم و المعطيات النظرية و التطبيقية المتمحورة حول الصيغ الصرفية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة في ضوء الدارجة الجزائرية، كما أن لهذا الصف من الأسئلة مجال واسع للتعبير بحرية عن المواقف و المقترحات و البدائل التي تكون الغاية منها متبلورة أساسا في محاولة استكشاف و التعرف على بعض الحقائق المجهولة . أما الصف الثاني من الأسئلة فقد كان حاضرا بقوة أيضا

¹كتاب مناهج البحث العلمي لمستشار التربية محمد عقوني ص 28،29 بالتصرف

الفصل الثاني: الدراسة الميدانية (الوصف والتحليل)

إلا أنه يبقى قليل الاعتبار نسبيا داخل هذا الاستبيان، و في هذا الصنف يتم تقديم مجموعة من الإجابات المحتملة على السؤال و يطلب من المجيب اختيار واحد أو أكثر من الإجابات التي تتفق مع رأيه أو تجربته... إلخ¹

أ/ أسئلة الاستبيان الأول الخاص بأساتذة اللغة العربية للطور المتوسط: تم عرض أسئلة مغلقة في هذا الاستبيان متنوعة ببعض الاحتمالات التي راعينا فيها البساطة، الوضوح و الدقة بهدف الوصول إلى نتائج دقيقة و صادقة، و كانت تمس عدة جوانب منها مدى خلط التلاميذ الفصحى بالدارجة أثناء صيغ الأفعال و مدى الصعوبة التي يواجهها التلاميذ في صياغة اسم الفاعل و اسم المفعول وفق القواعد الصرفية الصحيحة، كذلك مدى مساهمة البيئة اللغوية خارج المدرسة في تعزيز الخطأ الصرفي لدى المتعلم و غيرها من الأساسيات التي تتجاذبها أقطاب هذه الدراسة ، فإنّ انتظامها داخل الاستبيان كان موزعاً على أربعة محاور ترتبت كآلاتي:

*** المحور الأول: البيانات الشخصية و المهنية (المؤهل العلمي، الأقدمية في التعليم، المستوى الذي يدرسه حالياً).**

*** المحور الثاني: أسئلة مغلقة من 1 إلى 7.**

*** المحور الثالث: الجانب الوصفي و التحليلي أسئلة مقترحة.**

*** المحور الرابع: مقترحات تربوية (حلول مقترحة للتقليل من أثر الدارجة على الأداء الصرفي للفصحى).**

¹ أطروحة الدكتوراه بعنوان التقويم التربوي في المرحلة المتوسطة على ضوء إصلاحات الجيل الثاني ص153

الفصل الثاني: الدراسة الميدانية (الوصف والتحليل)

ب/ أسئلة الاستبيان الثاني الخاص بتلاميذ الطور المتوسط: يهدف هذا الاستبيان إلى معرفة الصعوبات التي يواجهها تلاميذ المرحلة المتوسطة في تعلم الصيغ الصرفية باللغة العربية، و مدى تأثير الدارجة الجزائرية في ذلك.

يضم هذا الاستبيان ست (6) محاور، كل محور يتفرع إلى مجموعة من الأسئلة الهادفة والمتنوعة، تموضعت هذه المحاور كالآتي:

المحور الأول: البيانات الشخصية و الدراسية.

المحور الثاني: استعمال اللغة في الحياة اليومية.

المحور الثالث: تعلم الصيغ الصرفية.

المحور الرابع: أثر الدارجة الجزائرية في تعلم الصرف.

المحور الخامس: التطبيقات الصرفية.

المحور السادس: اتجاهات التلاميذ نحو تعلم الصرف.

2/ عينة البحث: يعتبر اختيار الباحث للعينة من الخطوات و المراحل الهامة للبحث، و لا شك أن الباحث يفكر في عينة البحث منذ أن يبدأ في تحديد مشكلة البحث و أهدافه، لأن طبيعة البحث و فروضه و خطته تتحكم في خطوات تنفيذه و اختيار أدواته مثل العينة و الاستبيانات و الاختبارات

الفصل الثاني: الدراسة الميدانية (الوصف والتحليل)

اللازمة¹. إن الباحث الذي يعد بحثه في دراسة ظاهرة أو مشكلة ما، فإنه يحدد جمهور بحثه أو مجتمع بحثه حسب الموضوع أو الظاهرة أو المشكلة التي يختارها². إن حجم العينة الذي يتراوح بين (30-50) مفردة يعتبر ملائماً لمعظم أنواع البحوث. عند استخدام العينة الطبقية، أي تقسيم المجتمع الأصلي إلى طبقات من مثل الذكور و الإناث فإن حجم العينة لكل فئة يجب أن لا يقل عن 30 مفردة³.

في الدراسة الميدانية المتعلقة بالصيغ الصرفية للمرحلة المتوسطة في ضوء استعمال الدارجة الجزائرية ، لم تقتصر الدراسة على عينة أساتذة اللغة العربية للطور المتوسط بل جرت الدراسة أيضا على فئة من المعلمين لمستويات مختلفة (أولى ، ثانية، ثالثة و رابعة متوسط) من متوسطات مختلفة من ولاية الطارف:

*متوسطة عوالي حسين بوقوس.

*متوسطة نموشي عمارة بوقوس.

*متوسطة موسي صالح عين الكبير.

*متوسطة غراس علي عبد الكريم بوحجار.

*متوسطة هادي محمد بوحجار.

¹كتاب البحث العلمي مفهومه و أدواته وأساليبه لذوقان عبيدات عبد الرحمن ص109

² المرجع نفسه، ص، ن

³ أطروحة الدكتوراه بعنوان التقويم التربوي في مرحلة التعليم المتوسط على ضوء إصلاحات الجيل الثاني ص 154

الفصل الثاني: الدراسة الميدانية (الوصف والتحليل)

حجم العينة: تركبت العينة المختارة من 25 أستاذاً يدرسون مادة اللغة العربية في الطور المتوسط و الذين يشملون كافة المستويات التعليمية لهذا الطور و 126 تلميذاً متمدرساً بالمتوسطات الذكورة سابقاً بمختلف مستويات هذا الطور.

3/ منهج الدراسة: لقد تكونت فكرة المنهج بالمعنى الاصطلاحي المتعارف عليه اليوم ابتداء من القرن السابع عشر على يد فرانسيس بيكون و كلود برنارد و غيرهما من العلماء الذين اهتموا بالمنهج التجريبي و المنهج الاستدلالي و أصبح معنى اصطلاح المنهج " الطريق المؤدي إلى الكشف عن الحقيقة في العلوم بواسطة طائفة من القواعد العامة التي تهيمن على سير العقل و تحدد عملياته حتى يصل إلى نتيجة معلومة"¹. و لأن عمليات التنظيم تلك تسير طبيعة المادة المعرفية المختلفة التي هي قيد الدراسة فإن ذلك يفسر عملية الاختلاف التي تقع بين المناهج في رحلة البحث، إذ نجد للمناهج أصنافاً عديدة و مختلفة باختلاف أصناف المعرفة و الدراسات، و بما أننا في دراستنا التي تهدف إلى معرفة الصعوبات التي يواجهها تلاميذ المرحلة المتوسطة في تعلم الصيغ الصرفية باللغة العربية، و مدى تأثير الدارجة الجزائرية في ذلك، فالمنهج الوصفي التحليلي سيكون دليلنا المنهجي في جمع الحقائق و البيانات الكافية حول هذه الظاهرة، على أن يكون التحليل و التفسير موجّهين نحو خدمة هذا المنهج في عملية الكشف عن دلالات البيانات و الحقائق المتوصل إليها من خلال الاستبيان، وتستند هذه الدراسة أيضاً للمنهج الإحصائي في عملية حساب التكرار و النسب المئوية المتعلقة ببيانات الاستبيان الموجه لفئة أساتذة اللغة العربية

¹ دكتور أحمد بدر، أصول البحث العلمي و مناهجه ص 33 و 34

الفصل الثاني: الدراسة الميدانية (الوصف والتحليل)

في طور المتوسط، و فئة تلاميذ المرحلة المتوسطة بجميع مستوياتها، مدعوما بأداة التحليل الضرورية في التعليق عن تلك النسب و النتائج.

4/أهمية الدراسة: تكتسي دراسة صعوبات تعلم الصيغ الصرفية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة في ضوء استعمالات الدارجة الجزائرية أهمية علمية و بيداغوجية تتحدد في الأبعاد التالية:

✓ البعد التشخيصي (تحليل الأثر اللغوي): تمكن أهمية الدراسة في كونها تتيح تشخيص "التداخل اللغوي"الحاصل بين الأبنية الصرفية للدارجة و بين النظام الصرفي للفصحى .هذا التشخيص يُمكن من تحديد الفجوات المعرفية بدقة، و رصد الانحرافات التي قد يرتكبها المتعلم عند استدعاء الصيغ الصرفية الفصيحة نتيجة تأثره بالبنية العامية.

✓ البعد البيداغوجي(تطوير الممارسات الصفية): تعد هذه الدراسة مدخلا لتجاوز المقاربات التقليدية في تدريس الصف. فهي تقترح بناء استراتيجيات تعليمية تراعي " اللغة الأم" للمتعلم (الدارجة) كجسر بيداغوجي، مما يساعد في تحويل قواعد الصرف من مجرد نظريات مجردة إلى أدوات وظيفية فعالة تحسن من قدرة المتعلم على الاشتقاق و الإنتاج اللغوي السليم.

✓ البعد المعرفي (تعزيز الملكة اللغوية): يمثل علم الصرف البنية التحتية لنمو الرصيد المعجمي. لذا فإن معالجة صعوبات تعلم الصيغ الصرفية تسهم بشكل مباشر في تنمية "الوعي المورفولوجي" لدى التلميذ مما يجعله أكثر قدرة على فهم دلالات الكلمات، و يحقق توازنا بين الأداء الشفهي التلقائي و الكتابة الأكاديمية الرصينة.

الفصل الثاني: الدراسة الميدانية (الوصف والتحليل)

✓ البعد الإستراتيجي (تطوير المناهج): تفتح الدراسة آفاقا لتطوير الأدوات التقييمية و المناهج التعليمية؛ إذ توفر مؤشرات علمية لصانع القرار التربوي حول مكامن الخلل التي تعيق المتعلم. الجزائري، مما يساهم في تصميم تمارين بيداغوجية تدمج بين التحديات الصرفية و الواقع اللغوي

5/ طريقة توزيع البيانات: جاءت بيانات الدراسة موزعة على مجموعة من الجداول؛ حيث تم احتساب التكرار في الإجابات المتحصل عليها؛ بعد الفراغ من جمع الاستبيانات الموزعة على أساتذة اللغة العربية و التلاميذ في الطور المتوسط، إذ قمنا بصب النتائج المتحصل عليها في شكل نسب مئوية وفقا للقاعدة الآتية: **النسبة المئوية = التكرار x 100 ÷ المجموع**. على أن تأتي هذه النسب و التكرارات مبينة في الجداول المعتمدة، والتي تم فيها مراعاة خصوصية كل محور و تعليماته على حدة، و قد كان اعتماد هذه الطريقة مرتبطا بتسهيل و تنظيم عملية تحليل النتائج و التعليق عليها فيما بعد.

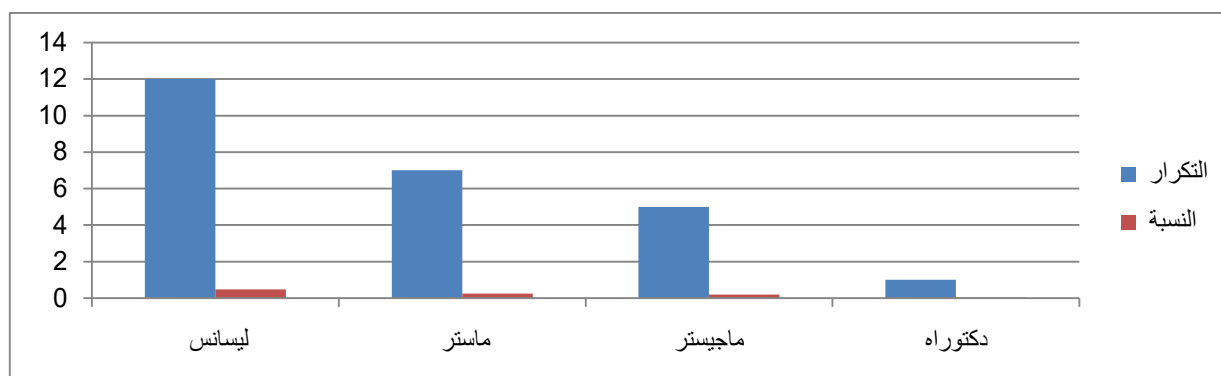
6/ عرض نتائج الدراسة و تحليلها: سنتناول في هذا المبحث عرض النتائج المستخلصة من استبيان الدراسة، و ذلك عبر تفرغ إجابات فئة الأساتذة و التلاميذ في جداول توضح التكرارات و النسب المئوية. وقد تم تنظيم عرض هذه البيانات وفق الترتيب المنطقي لمحاور الاستبيان؛ مراعاة لخصوصية كل محور و أسئلته، مما يسهل عملية التحليل و التعليق عليها لاحقا. وتتضح نتائج الدراسة كما يلي:

١ /نتائج محاور استبيان فئة أساتذة اللغة العربية و تحليلها:

-المحور الأول: البيانات الشخصية:

-جدول رقم (1): يبين توزيع أفراد العينة حسب المؤهل العلمي:

المؤهل العلمي	التكرار	النسبة المئوية
ليسانس	12	%48
ماجستير	7	%28
ماستر	5	%20
دكتوراه	1	%4
المجموع	25	%100



تشير إحصائيات الجدول الذي يبين توزيع أفراد العينة حسب المؤهل العلمي إلى وجود مستويات علمية مختلفة بالنسبة لأفراد هذه العينة مرجعه الاختلاف المتعارف عليه بين الأطوار الجامعية

الفصل الثاني: الدراسة الميدانية (الوصف والتحليل)

الأكاديمية و التوجهات الشخصية للطلبة الجامعيين، فمن المعروف أن الجامعة الجزائرية قد تبنت

نظام (LMD) بحيث تكون الدراسة في¹:

✓ مرحلة الليسانس (3) ثلاث سنوات.

✓ مرحلة الماستر (2) سنتين.

✓ مرحلة الدكتوراه (3) ثلاث سنوات.

و في كل مرحلة يبقى الطالب مخيلا أمام متابعة مساره الجامعي في المراحل اللاحقة أو إنهاءه بالحصول على شهادة نجاح بعد استكمال الرصيد العلمي لمرحلة معينة، و هذا وضع نظامي يعمل على تقييم مستوى الطالب وفق الظرف الانتقائي الذي يسمح له بالالتحاق بمرحلة تعليمية عليا إن ثبتت عليه شروط الانتقاء و الالتحاق التي تحددها الجامعة أو الهيئة الوصية، ولا شك أن الالتزام بهذه النظامية في التعليم الجامعي يفتح المجال أمام إخراج فئات من مستويات علمية مختلفة للالتحاق بالحياة المهنية². و للحصول على مبررات موضوعية لما يبينه الجدول أعلاه من نتائج، يمكن أن نربط تلك الإحصائيات و النسب بالاستنتاجات التالية:

* هيمنة شهادة الليسانس: تشير النسبة المرتفعة لحملة شهادة الليسانس التي بلغت 48% إلى أن التوظيف في هذه المرحلة كان يعتمد بشكل أساسي على هذا المؤهل العلمي كشرط قاعدي

¹ محمد خان، منهجية البحث ص25

² أحلام علي، التقويم التربوي في المرحلة المتوسطة على ضوء إصلاحات الجيل الثاني، أطروحة دكتوراه ص162

الفصل الثاني: الدراسة الميدانية (الوصف والتحليل)

للالتحاق بالمهنة. إذ سنحت الفرصة إلى توظيف الأساتذة في التعليم المتوسط بناء على النصوص المرجعية الخاصة بأسلاك التربية و شبكات التوظيف و الترقية و شروطها ، حيث ينبغي أن يخضع المترشح إلى ما يعرف بالمسابقة الخارجية لأجل التوظيف ؛ و التي يقدم لها المرشحون الحائزون على شهادة الليسانس للتعليم العالي أو ما يعادلها حسب الاختصاص المطلوب¹.

* تعكس نسبة حملة شهادتي الماستر و الماجستير التي بلغت مجتمعة 48% (28% ماجستير + 20% ماستر)، توجه الأساتذة نحو مواكبة التطورات العلمية، أو قد تكون انعكاسا لسياسات توظيف حديثة بدأت تشترط مستويات علمية أعلى لتلبية متطلبات التعليمية التعليمية.

* إن تدني نسبة حملة الدكتوراه إلى 4% فقط، توحى بأن هذا المستوى من التأهيل العلمي يظل غير شائع في هذه العينة، مما قد يعود إلى طبيعة مهام التعليم في هذا الطور التي قد لا تتطلب هذا المستوى المتقدم من التخصص الأكاديمي.

بشكل عام تعكس هذه النسب تباين المؤهلات العلمية داخل هيئة الأساتذة، حيث يمثل حملة الليسانس و الماجستير/الماستر القاعدة العريضة التي تعتمد عليها المؤسسة التعليمية، مع وجود رغبة في الارتقاء بالمستوى العلمي التخصصي.

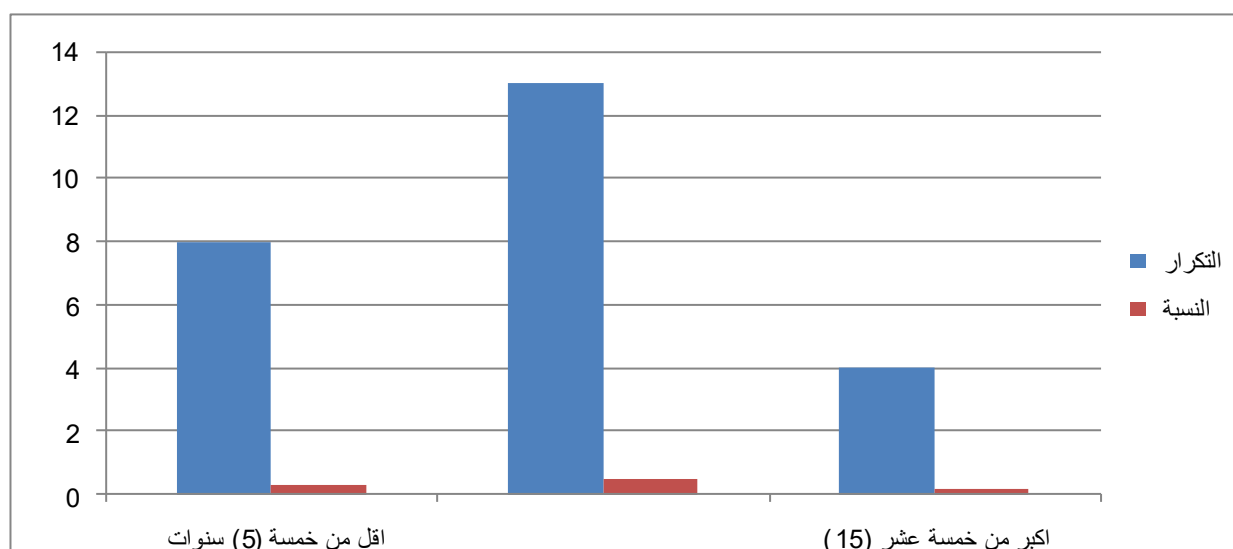
-جدول رقم (2): يبين سنوات الخبرة لأفراد العينة:

الاقتراحات	أقل من 5 سنوات	من 5 إلى 15 سنة	أكثر من 15 سنة	المجموع
------------	----------------	-----------------	----------------	---------

¹ سعد لعمش و إبراهيم قلاتي، الجامع في التشريع المدرسي، ص 291

الفصل الثاني: الدراسة الميدانية (الوصف والتحليل)

التكرار	8	13	4	25
النسبة المئوية	%32	%52	%16	%100



يقدم هذا الجدول إحصائية دقيقة حول الرصيد المهني لمجموعة مكونة من 25 أستاذًا، و من خلال قراءة هذه المعطيات، يمكن استخلاص المؤشرات التالية:

أ/ النسبة الأكثر ارتفاعا (فئة الخبرة المتوسطة): تظهر البيانات أن الفئة الأكثر تمثيلا هي فئة (من 5 إلى 15 سنة خبرة) بنسبة تصل إلى 52%. هذا المؤشر يعكس وجود "قاعدة صلبة" من الأساتذة الذين اكتسبوا الحد الأدنى من الخبرة الميدانية التي تؤهلهم للتحكم في آليات العمل، والذين يمثلون خزان الخبرة المتوسطة الذي يعتمد عليه استقرار الأداء المهني داخل المتوسطة.

ب/ الخبرة الناشئة (أقل من 5 سنوات): تمثل 32% من إجمالي القوة العاملة.

الفصل الثاني: الدراسة الميدانية (الوصف والتحليل)

هذه النسبة مهمة و تشير إلى وجود طاقة شبابية متجددة، تسعى الوزارة لدمجهم بفعالية في سياق العمل، و يفترض بهم أنهم قد باسروا تكوينا خاصا، و عليه يمكن القول أن خبرتهم تبقى محدودة مقارنة بخبرة من سبقهم من أفراد العينة.

ج/ الخبرة أكبر من 15 سنة: تمثل 16% فقط، رغم أنها النسبة الأقل، إلا أنها تمثل "الذاكرة المؤسسية" و الخبراء الذين يمكن التعويل عليهم في عمليات التوجيه، التكوين و تطوير الأداء الاستراتيجي، و مما لا شك فيه أن لهؤلاء الأساتذة القدرة الكافية على التعامل مع المعطيات الجديدة بشكل يوافق ظروف الميدان حتى لا يقع تصادم بين التنظير و التطبيق؛ واعتماد مبدأ التدريس وفق المقاربة بالكفاءات.

-الجدول رقم (3):يبين مستوى تدريس كل أستاذ:

المستوى الدراسي	أولى متوسط	ثانية متوسط	ثالثة متوسط	رابعة متوسط
التكرار	15	9	8	13
النسبة المئوية	33.33%	20%	17.77%	28.90%

يعكس هذا الجدول توزيع عينة من الأساتذة على مستويات التعليم المتوسط، و تظهر النتائج كالاتي:

- المستوى الأكثر استقطاباً للأساتذة: يتركز أكبر عدد من الأساتذة في مستوى أولى متوسط بتكرار 15 أستاذا، بنسبة تصل إلى 33.33% من إجمالي العينة. قد يعود ذلك إلى طبيعة الحاجة التربوية لهذا المستوى التأسيسي في المرحلة المتوسطة.

الفصل الثاني: الدراسة الميدانية (الوصف والتحليل)

• المستوى التالي في الترتيب: يأتي مستوى رابعة متوسط في المرتبة الثانية من حيث التركيز، حيث يضم 13 أستاذًا بنسبة 28.90% و يعد هذا المستوى حيويًا كونه يمثل مرحلة نهاية الطور (الامتحانات الرسمية).

• المستويات الأقل تركيزًا: يقل التوزيع في المستويين المتوسطين، حيث سجل مستوى ثانية متوسط نسبة 20% (9 أساتذة)، بينما جاء مستوى ثالثة متوسط في المرتبة الأخيرة بنسبة 17.77% (8 أساتذة).

خلاصة التحليل يظهر الجدول تفاوتًا في توزيع الأساتذة عبر المستويات الأربعة، حيث تستحوذ المستويات الطرفية (أولى و رابعة متوسط) على النسب الأكبر من مجموع الأساتذة ما يعادل 62.23% تقريباً، مما قد يعكس إستراتيجية إدارية تعطي الأولوية للتأسيس في السنة الأولى و للتحضير لامتحان السنة الرابعة متوسط.

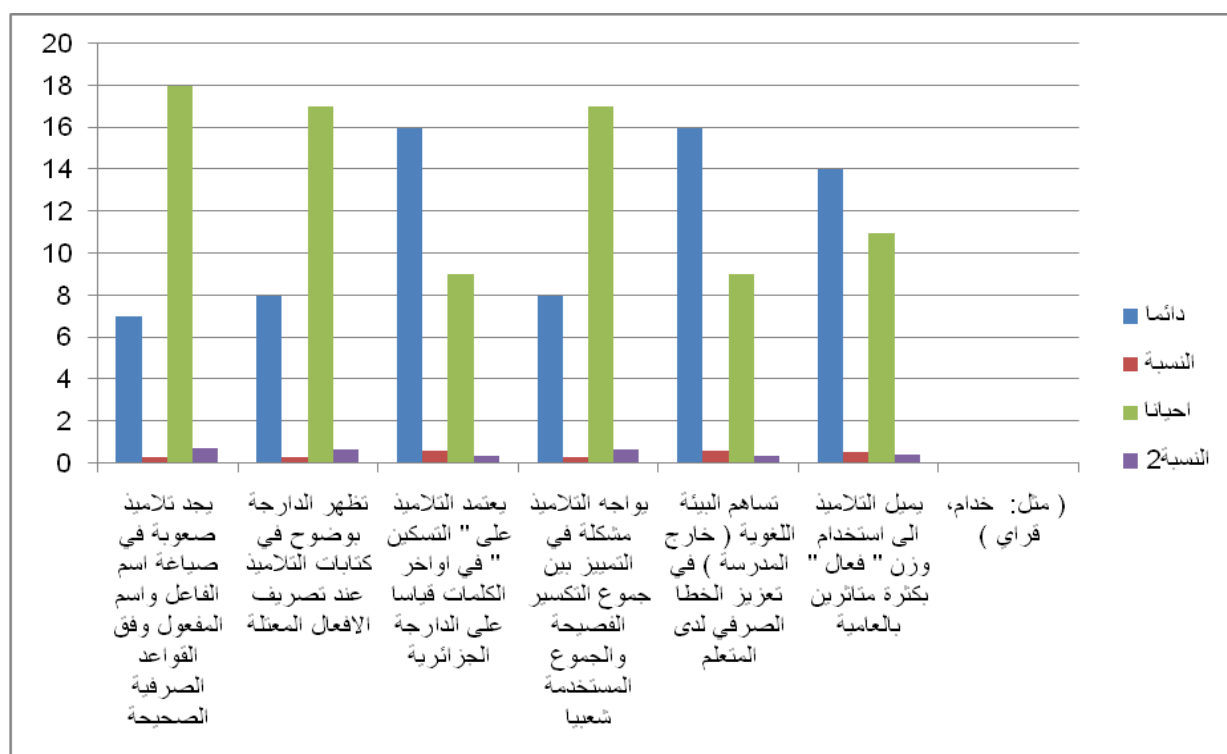
-المحور الثاني: أسئلة مغلقة

-الجدول رقم (4): التكرارات و النسب المئوية لاستبيانات عينة الدراسة الخاصة بأساتذة اللغة العربية.

السؤال	دائما		أحيانا		المجموع
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	
يخلط التلاميذ بين صيغ الأفعال في الفصحى و ما يقابلها في الدارجة (مثل: سَكَّت بدل سَكَّت).	6	24 %	19	76 %	25

الفصل الثاني: الدراسة الميدانية (الوصف والتحليل)

25	% 72	18	% 28	7	يجد التلاميذ صعوبة في صياغة اسم الفاعل و اسم المفعول وفق القواعد الصرفية الصحيحة.
25	% 68	17	% 32	8	تظهر الدارجة بوضوح في كتابات التلاميذ عند تصريف الأفعال المعتلة.
25	% 36	9	% 64	16	يعتمد التلاميذ على "التسكين" في أواخر الكلمات قياسا على الدارجة الجزائرية.
25	% 68	17	% 32	8	يواجه التلاميذ مشكلة في التمييز بين جموع التكسير الفصيحة والجموع المستخدمة شعبيا.
25	% 36	9	% 64	16	تساهم البيئة اللغوية (خارج المدرسة) في تعزيز الخطأ الصرفي لدى المتعلم.
25	44 %	11	% 56	14	يميل التلاميذ إلى استخدام وزن "فعال" بكثرة متأثرين (مثل: خدام، قراي).



الفصل الثاني: الدراسة الميدانية (الوصف والتحليل)

من خلال قراءتنا للجدول الذي يمثل آراء بعض الأساتذة حول صعوبات تعلم الصيغ الصرفية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة في ضوء استعمال الدارجة الجزائرية يتضح أن هناك تداخلا لغويا ملموسا بين الدارجة و اللغة العربية الفصحى، و يمكن تصنيف هذه التأثيرات بناءا على الجدول إلى فئتين: الظواهر الصرفية الأكثر حدة (تأثير دائم) و تمثلت في التسكين حيث يعتمد التلاميذ دائما على "التسكين" في أواخر الكلمات قياسا على الدارجة الجزائرية بنسبة 64%. أما بخصوص تأثير البيئة فيؤكد 64% من الأساتذة أن البيئة اللغوية خارج المدرسة تساهم دائما في تعزيز الخطأ الصرفي لدى المتعلم. تأثير الأوزان العامية: يميل التلاميذ دائما إلى استخدام وزن "فَعَّال" متأثرين بالعامية (مثل: خَدَّام، قَرَّاي) بنسبة 56%.

أما الظواهر الصرفية الأكثر شيوعا (تأثير يحدث أحيانا) فتمثلت:

-خلط الصيغ: يخلط التلاميذ أحيانا بين صيغ الأفعال في الفصحى و ما يقابلها في الدارجة بنسبة مرتفعة تصل إلى 76%.

-اشتقاق اسم الفاعل و المفعول: يجد التلاميذ أحيانا صعوبة في صياغتهما وفق القواعد الصرفية الصحيحة بنسبة 72%.

-الأفعال المتعلقة بجموع التكسير: يواجه التلاميذ أحيانا صعوبة في تصريف الأفعال المعتلة و التمييز بين جموع التكسير الفصيحة و الشعبية بنسبة 68% لكل منهما.

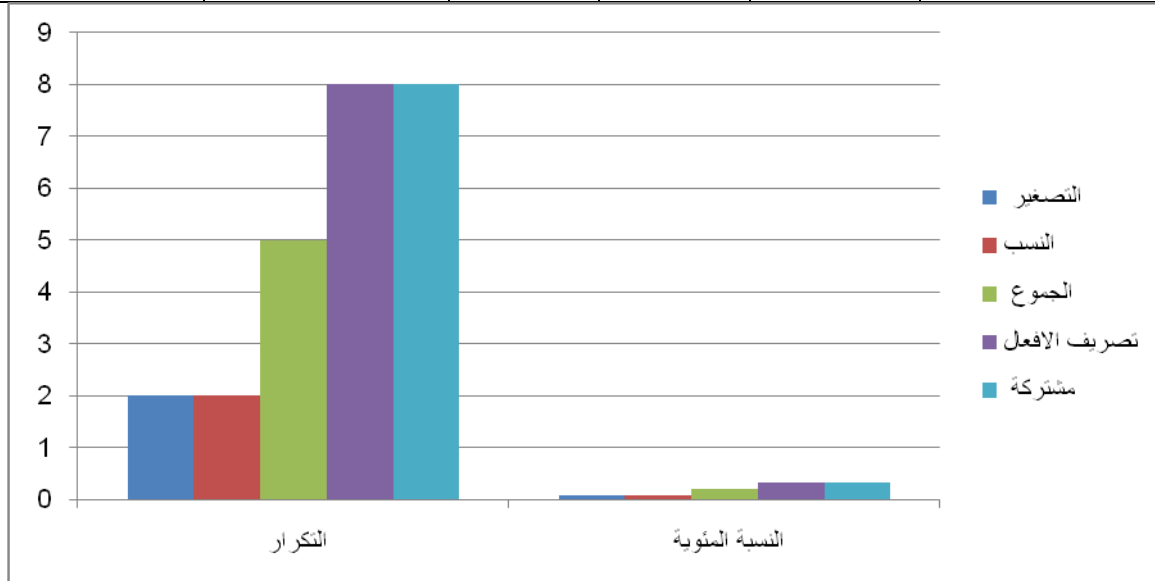
الفصل الثاني: الدراسة الميدانية (الوصف والتحليل)

و منه نستنتج أن البيئة اللغوية الخارجية تشكل ضغطاً دائماً على المتعلم، مما يجعل الأخطاء الصرفية الناتجة عن القياس على الدارجة مثل (التسكين و استخدام أوزان عامية) ظاهرة بنيوية متجذرة.

-المحور الثالث: أسئلة مقترحة

-الجدول رقم (5): يبين أكثر الصيغ الصرفية التي يقع فيها التلاميذ في الخطأ.

الصيغ	التصغير	النسب	الجموع	تصريف الأفعال	أكثر من صيغة	المجموع
التكرار	02	02	05	08	08	25
النسبة المئوية	%08	%08	%20	%32	%32	%100



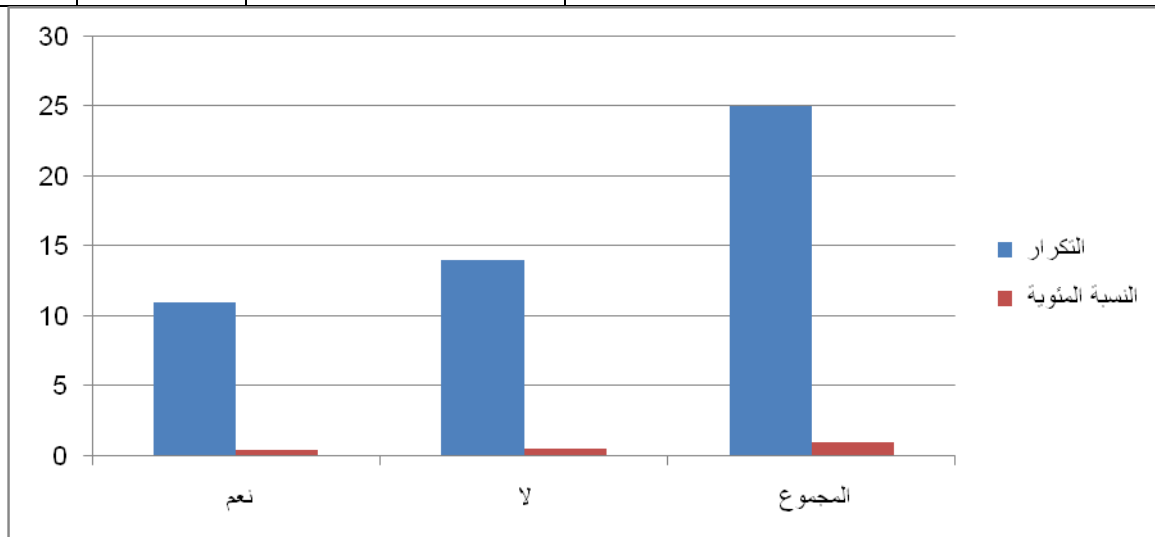
-تحليلاً إحصائياً لأنواع الأخطاء الصرفية الشائعة التي يقع فيها التلاميذ: اتضح لنا أن أكثر الأخطاء شيوعاً هي "تصريف الأفعال" و "الخطأ في أكثر من صيغة" حيث بلغت نسبة كل منهما 32% (بتكرار 8 مرات لكل منهما) و هذا يشير إلى صعوبة تعامل التلاميذ مع الأفعال، ثم تليها

الفصل الثاني: الدراسة الميدانية (الوصف والتحليل)

الأخطاء في "الجموع" بنسبة 20% مما يوضح وجود صعوبات في قواعد جمع التكسير و استخدام صيغ الجموع، أما أقل نسبة فكانت " التصغير " و " النسب " بنسبة مئوية متساوية قدرت ب 8% لكل منهما ، مما قد يعني أنها أقل صعوبة بالنسبة للتلميذ .

-الجدول رقم (6):خاص بالسؤال: من خلال تجربتك، هل ترين أن الازدواجية اللغوية (فصحى، دارجة) هي العائق الأول أمام تمكين التلميذ من الصرف؟

الإجابات	نعم	لا	المجموع
التكرار	11	14	25
النسبة المئوية	44%	56%	100%



من خلال الإحصائيات الموضحة في الجدول تبين أنّ أغلبية العينة رأوا أنّ الازدواجية اللغوية ليست هي العائق الأول بنسبة 56%، وهذا يشير إلى أنّ أغلبية الأساتذة يرونها أنها توجد عوامل أخرى تؤثر على مستوى التلميذ في الصرف كطرق التدريس ، أو كثافة الدروس المقررة. أما النسبة المتبقية والتي قدرت ب 44% فكانت للفئة التي تأكد أنّ الازدواجية اللغوية تشكل فعلا عائق

الفصل الثاني: الدراسة الميدانية (الوصف والتحليل)

الأول، وهذا يعكس تقارب وجهات النظر، حيث أن نسبة معتبرة من العينة تعترف بأثر الفجوة بين لغة الحياة اليومية (الدارجة) و لغة التعليم (الفصحى) على دقة التلميذ في ضبط الصيغ الصرفية.

تقرير حول: أهم الصيغ الصرفية الدارجة في التعبير الكتابي لتلاميذ المرحلة المتوسطة.

بعد تحليل آراء الأساتذة، تم حصر أبرز الصيغ الصرفية التي يجد التلاميذ صعوبة في ضبطها أو يكثر استعمالها بشكل خاطئ في تعبيراتهم الكتابية، ويمكن تصنيفها إلى المحاور التالية:

1/ اختلافات في صياغة المشتقات و المصادر: توضحت في الخلط في اسم الفاعل و اسم المفعول و صعوبة في صياغة كل منهما و تمييزهما عن بعضهما البعض. كذلك صيغ المبالغة و الصفة المشبهة من خلال الخلط بين أوزان المبالغة و صعوبة استحضارها بدقة. أيضا أسمال الزمان و المكان: ضعف في ضبط أوزانها بناء أفعالها.

2/ اختلافات في الجموع: الوقوع في أخطاء عند صياغة جمع التكسير، و عدم التمييز بين جموع القلة والكثرة.

3/ مشاكل في التصريف و الإسناد: صعوبة في تصريف الأفعال مع الضمائر خاصة الأفعال المعتلة، و الخلط بين تصريف الأفعال المبنية للمعلوم و المبنية للمجهول. و أيضا صعوبة إسناد الأفعال إلى الضمائر و الأسماء.

الفصل الثاني: الدراسة الميدانية (الوصف والتحليل)

4/أخطاء دلالية و نحوية مرتبطة بالصرف: كثرة الأخطاء بين التذكير و التأنيث و مطابقتها، حيث ينسب التذكير للمؤنث، و التأنيث للمذكر.

-المحور الرابع: مقترحات تربوية.

الحلول التي اقترحها أغلبية الأساتذة مادة اللغة العربية للطور المتوسط للتقليل من أثر الدارجة على الأداء الصرفي للفصحى تلخصت في البدء بالاعتماد على اللغة العربية الفصحى منذ المرحلة الابتدائية، مع العمل على تحفيز التلاميذ على المطالعة و زرع حب القراءة في نفوسهم منذ الصغر، بالإضافة إلى ربط دروس القواعد (النحو و الصرف) بالتعبير الكتابي، و قراءة قصص و كتب و تلخيصها في حصص الأعمال الموجهة إلى جانب تحفيظ القواعد الصرفية بواسطة أجهزة تكبير الصوت عن طريق أناشيد تخدم القاعدة.

الحد من استعمال الدارجة في الوسط المدرسي مع جميع المواد و عدم اقتصار الأمر على مادة اللغة العربية فقط، و وجوب تحدث التلميذ بالفصحى و ممارستها داخل المنزل و في الشارع، فضلا عن إعادة دراسة المناهج و العودة إلى النصوص الفصيحة، و نزع النصوص التي تحتوي على الدارجة من الكتب المدرسية حتى لا يتأثر بها المتعلم مثل بعض الكلمات الموجودة بكتاب الرابعة متوسط للجيل الثاني،

الفصل الثاني: الدراسة الميدانية (الوصف والتحليل)

و أخيرا اعتماد الفصحى في الشرح و تشجيع التلاميذ على التحدث بها، حيث أن التكرار يساعد على اكتساب اللغة.

II /نتائج محاور استبيان فئة تلاميذ الطور المتوسط بمستوياته الأربعة و تحليلها:

/المحور الأول: البيانات الشخصية و الدراسية.

-الجدول رقم(7): يبين توزيع الأفراد حسب المستوى الدراسي، و الجنس.

المستوى	أولى متوسط	ثانية متوسط	ثالثة متوسط	رابعة متوسط
التكرار	44	23	34	25
النسبة المئوية	34.92%	18.25%	26.98%	19.84%
الجنس				
الجنس	ذكر	أنثى	ذكر	أنثى
التكرار	21	23	10	13
النسبة المئوية	47.72%	52.28%	43.48%	56.52%
المجموع	44	23	34	25

أ/تحليل التوزيع العام للعينة حسب المستوى الدراسي: حيث تبين أن مستوى " أولى متوسط" هو

الأكثر تمثيلا في العينة بنسبة 34.92% بينما يمثل مستوى «ثانية متوسط» النسبة الأقل ب

18.25%.

الفصل الثاني: الدراسة الميدانية (الوصف والتحليل)

ب/ تحليل التوزيع حسب الجنس داخل كل مستوى: حيث تبين من خلال النسبة أن في المستويين (أولى و ثانية متوسط) تتفوق نسبة الإناث عدديا، 52.28% و 56.52% على التوالي. أما في مستويي (ثالثة و رابعة متوسط) تتفوق نسبة الذكور عدديا ب 55.90% و 56% على التوالي. و منه فإن العينة متوازنة من حيث الجنس، أي توزيعا متقاربا إلى حد ما بين الجنسين.

- حسب السن: لاحظنا تباينا في أعمار الفئة حيث تتراوح أعمارهم بين 12 و 17 سنة و هو النطاق العمري الذي يقع ضمن مقتضيات الأمر رقم 04-08 المتضمن القانون التوجيهي للتربية الوطنية، الذي يؤطر حق التمدريس و إلزاميته في النظام التربوي الجزائري.

-الاتجاهات نحو مادة اللغة العربية (مدى حبهم للمادة): كشفت النتائج عن تباين واضح في اتجاهات المتعلمين نحو المادة: إذ تتراوح آرائهم بين الرغبة الصريحة، و الميل المتوسط، و رفض المادة. يعكس هذا التنوع في الاستجابات أهمية العامل النفسي و الوجداني في تشكيل علاقة المتعلم باللغة، حيث تتأثر هذه التوجهات بعوامل بيداغوجية و شخصية متنوعة تستدعي اعتماد مقاربات تعليمية تحفيزية تراعي الخصوصية العمرية لهذه الفئة.

-مستوى التحصيل الدراسي: أظهرت نتائج الاستبيان المتعلقة بالمعدلات التقريبية نمطا متفاوتا في التحصيل الدراسي، حيث تتوزع النتائج على مستويات متباينة تعكس تشتتا في الأداء الأكاديمي داخل العينة، و يلاحظ وجود تداخل بين الفئات التحصيلية، و هو ما يطرح تساؤلا

الفصل الثاني: الدراسة الميدانية (الوصف والتحليل)

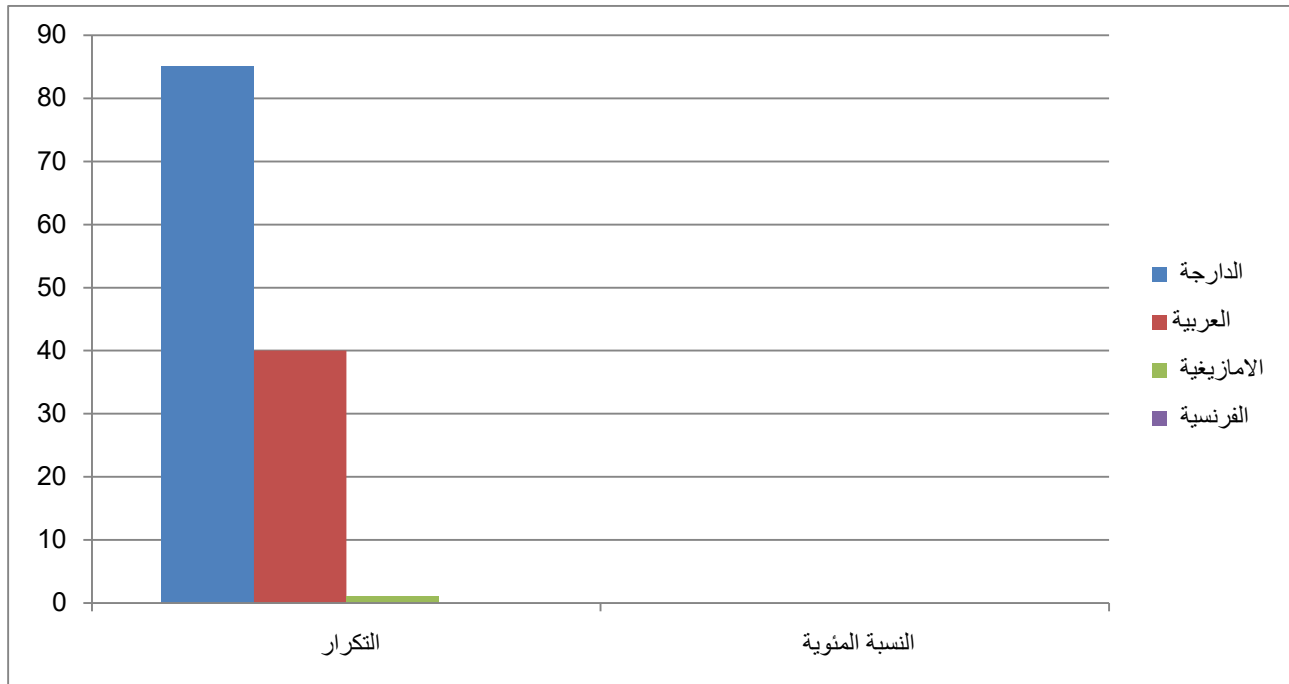
حول العلاقة بين الميول الذاتية (حب المادة) و النتائج الدراسية المحققة، حيث يتوقع أن تكون الدافعية عاملا حاسما في تحسين الأداء.

/المحور الثاني: استعمال اللغة في الحياة اليومية.

-الجدول رقم (8):يبين اللغة التي يستعملها أفراد العينة في البيت غالبا.

اللغة	التكرار	النسبة المئوية
الدارجة الجزائرية	85	%67.46
العربية الفصحى	40	%31.74
الأمازيغية	1	%0.79
الفرنسية	0	%00
المجموع	126	%100

الفصل الثاني: الدراسة الميدانية (الوصف والتحليل)



يستعرض الجدول رقم 8 التوزيع الإحصائي للغات التي يعتمد عليها أفراد العينة كأداة تواصل سائدة داخل الحيز الأسري، و من خلال قراءة تحليلية للمعطيات تبين هيمنة واضحة للدارجة الجزائرية كلغة أم و وسيط تواصل يومي بنسبة 67.46%، مما يعكس طبيعة الاستعمال اللغوي العفوي داخل الأسرة، حيث تتفوق الدارجة كأداة تعبيرية مرنة تفرض حضورها في التعاملات المنزلية اليومية. كما تشير نسبة 31.74% لاستخدام العربية الفصحى إلى مستوى لافت من التمكن اللغوي أو التوجه نحو الازدواجية اللغوية داخل البيت. هذه النسبة ليست مجرد رقم إحصائي، بل تعكس ثنائية وظيفية بين الدارجة و الفصحى، حيث تتداخل البنى اللغوية في البيئة المنزلية للعينة، مما يعزز فرضية وجود وعي لغوي يساهم في إدماج الفصحى في التواصل غير الرسمي.

الفصل الثاني: الدراسة الميدانية (الوصف والتحليل)

- كما نلاحظ تهميش شبه كلي للغتين الأمازيغية 0.79% و الفرنسية 0% في الاستعمال الغالب في البيت. هذا المؤشر يطرح دلالات حول طبيعة البيئة الجغرافية أو الاجتماعية للعينة (بوحجار و بوقوس منطقتان ريفيتان في شرق الجزائر)، والتي يبدو أنها تتبنى نموذجاً أحادياً لغوياً (العربية) في ممارساتها التواصلية المغلقة، مما يعكس ضعف التعددية اللغوية في الحيز الخاص مقارنة بالحيز العام.

-الجدول رقم (9): يوضح مدى استخدام العربية الفصحى خارج القسم و مدى استعمال الدارجة في الكتابة بالعربية الفصحى.

السؤال	دائماً		أحياناً		نادراً		أبداً	
	النسبة %	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %	التكرار
هل تتحدث العربية الفصحى خارج القسم؟	28.59 %	36	23.01 %	29	16.66 %	21	31.74 %	40
هل تستعمل كلمات دارجة أثناء الكتابة بالعربية الفصحى؟	47.61 %	60	51.58 %	65	0.79 %	1	0 %	0
عندما تكتب موضوعاً باللغة العربية، هل تفكر أولاً بالدارجة؟	50 %	63	23.01 %	29	26.98 %	34	/	/

-تشير البيانات المتعلقة بالسؤال الأول ("هل تتحدث العربية الفصحى خارج القسم؟") إلى توزيع متباين؛ إذ نجد أن نسبة 28.59% يمارسون الفصحى بصفة "دائمة". بينما تتوزع بقية النسب

الفصل الثاني: الدراسة الميدانية (الوصف والتحليل)

بين مستويات أقل تكراراً، وصولاً إلى نسبة 31.74% الذين اختاروا خيار "أبداً". هذا التشتت في النسب يبين ضعف تبني الفصحى كلغة تواصل يومي خارج الإطار المدرسي، مما يكرس هيمنة الدارجة كبديل وظيفي في الفضاء العام. أما السؤال الثاني ("هل تستعمل كلمات دارجة أثناء الكتابة بالعربية الفصحى؟") فيظهر مؤشراً لافتاً؛ حيث بلغت نسبتاً الاستخدام بـ "دائماً" (47.61%) و "أحياناً" (51.58%) مجموعاً يقارب 100% من أفراد العينة. هذه النتائج توضح تسرب البنى اللغوية للدارجة إلى الإنتاج الكتابي الرسمي، مما يشير إلى صعوبة الفصل بين المستويين اللغويين لدى المتعلم، وتأثير الدارجة على سلامة الأداء الكتابي.

تؤكد إجابات السؤال الثالث ("عندما تكتب موضوعاً باللغة العربية، هل تفكر أولاً بالدارجة؟") أن الدارجة لا تعمل فقط كأداة تواصل، بل كبنية معرفية مسبقة لعملية التفكير و التحرير؛ إذ بلغت نسبة الذين يفكرون بالدارجة "دائماً" 50%، يضاف إليهم 23.01% "أحياناً". هذا يفسر منطقياً التداخل المذكور في النقطة السابقة، حيث يقوم المتعلم بعملية ترجمة ذهنية من الدارجة إلى الفصحى أثناء الكتابة.

- المحور الثالث: تعلم الصيغ الصرفية.

-الجدول رقم (10):يوضح مدى معرفة التلاميذ بالصيغ الصرفية و مدى قدرتهم على استخراج مشتقات من فعل معين.

السؤال	نعم	قليلاً	لا
--------	-----	--------	----

الفصل الثاني: الدراسة الميدانية (الوصف والتحليل)

النسبة %	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %	التكرار	
%63.49	80	%23.80	30	%12.69	16	هل تعرف معنى الصيغ الصرفية؟
%19.84	25	%79.36	100	%0.79	1	هل تستطيع استخراج مشتقات من فعل معين؟
%0.79	1	%3.96	5	%95.23	120	هل تجد صعوبة في حفظ الأوزان الصرفية؟

- هذا الجدول يعرض نتائج استبيان لقياس مستوى فهم العينة للصيغ الصرفية و قدرتهم على التعامل معها، من خلال ثلاثة أسئلة و كان تحليل النتائج كالاتي:

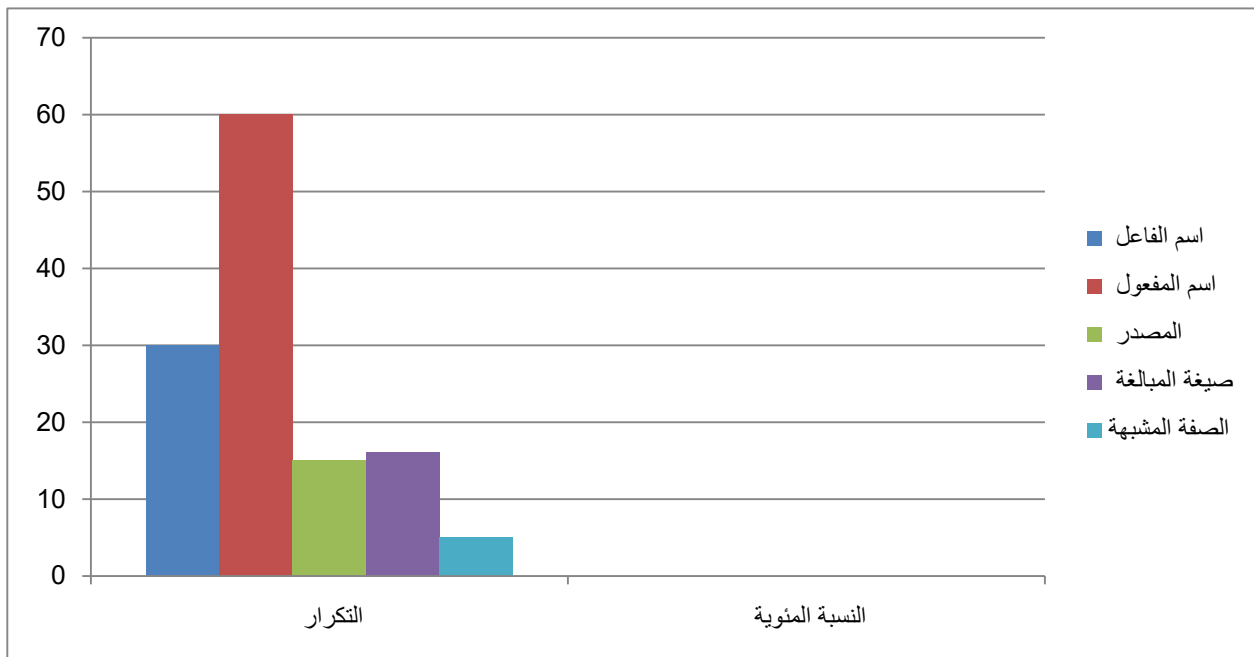
*السؤال الأول: "هل تعرف معنى الصيغ الصرفية؟" نلاحظ أن أغلبية المشاركين (%63.49) أجابوا ب "لا"، مما يشير إلى ضعف واضح في المعرفة الأساسية بمفهوم الصيغ الصرفية لدى معظم عينة الدراسة. أما السؤال الثاني: "هل تستطيع استخراج مشتقات من فعل معين؟" تركز معظم الإجابات في فئة "قليلا" (%79.36)، و هذا يدل على أن تلاميذ العينة لديهم إلمام محدود أو مستوى متوسط إلى ضعيف في التطبيق العلمي (استخراج المشتقات)، و لا يمتلكون الثقة الكافية للقول بأنهم يتقنون هذه المهارة بشكل تام. أما بخصوص السؤال الثالث: "هل تجد صعوبة في حفظ الأوزان الصرفية؟" بينت لنا النسبة المرتفعة جدا (%95.23) أن الأغلبية الساحقة يجدون صعوبة فعلية في حفظ الأوزان الصرفية، و هو ما يفسر النتائج الضعيفة في فهم الصيغ الصرفية و استخراج المشتقات الموضحة في السؤالين السابقين. و منه فإن نتائج الجدول رقم(14) تظهر وجود فراغ أو فجوة تعليمية في هذا الموضوع؛ فالتلاميذ يعانون بشكل رئيسي من صعوبة

الفصل الثاني: الدراسة الميدانية (الوصف والتحليل)

الحفظ (الأوزان)، مما ينعكس سلباً على قدرتهم على فهم المفاهيم و تطبيقها مثل استخراج المشتقات، قد يحتاج المنهج أو طريقة التدريس إلى اعتماد أساليب أكثر تفاعلية أو تبسيطاً بعيداً عن الحفظ التلقيني للأوزان.

-الجدول رقم (11): يوضح توزيع آراء أفراد العينة حول الصيغ الصرفية التي يجدونها صعبة.

الصيغ	التكرار	النسبة المئوية
اسم الفاعل	30	23.80%
اسم المفعول	60	47.61%
المصدر	15	11.90%
صيغة المبالغة	16	12.69%
الصفة المشبهة	5	3.96%
المجموع	126	100%



الفصل الثاني: الدراسة الميدانية (الوصف والتحليل)

-من خلال تحليل إحصائيات الجدول تبين لنا أنّ أكثر الصيغ صعوبة صيغة "اسم المفعول" هي الأكثر صعوبة لأفراد العينة، حيث حصلت على أعلى نسبة مئوية قدرت ب 47.61% من إجمالي العينة. ثاني أكثر الصيغ صعوبة صيغة "اسم الفاعل" بنسبة مئوية قدرت ب 23.80%.

بينما تراوحت نسب الصعوبة في " صيغة المبالغة" (12.69%) و "المصدر" (11.90%) في مستويات متوسطة مقارنة بالصيغ الأخرى. أما صيغة "الصفة المشبهة" فكانت الأسهل لأفراد العينة، حيث بلغت نسبة من يجدونها صعبة 3.96% فقط. و منه فإن الصعوبة الصرفية لدى أفراد العينة يتركز في صيغتي (اسم المفعول و اسم الفاعل) اللتين تمثلان معاً ما يقرب من ثلاثة أرباع آراء العينة، مما يستدعي من المناهج التعليمية طرق التدريس التركيز بشكل أكبر على تبسيط هاتين القاعدتين لتعزيز استيعاب المتعلمين لهما.

-المحور الرابع: أثر الداريجة الجزائرية في تعلم الصرف.

-الجدول رقم (12): يبين آراء العينة حول تأثير الداريجة على نطقهم للفصحى.

السؤال	دائما		أحيانا		نادرا		أبدا	
	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار
قراءة، خدام، لعب في حديثك اليومي؟ هل تستعمل كلمات مثل:	47.61%	60	23.80%	30	23.80%	30	4.76%	6
هل تؤثر الداريجة الجزائرية في نطقك للكلمات الفصيحة	83.33%	105	11.11%	14	/	/	5.55%	7

الفصل الثاني: الدراسة الميدانية (الوصف والتحليل)

بالنسبة لسؤال "هل تستعمل كلمات قرائية، خدام، لعب في حديثك اليومي؟" كانت النتائج كالتالي: اختيار دائما بلغت نسبة الاستخدام 47.61% بتكرار 60 تلميذ، و هي النسبة الأعلى، أي ما يقرب نصف أفراد العينة يستخدمون هذه الكلمات الدارجة في حياتهم اليومية و بشكل مستمر. يليه اختيار أحيانا و نادراً تساوت النسبة في الفئتين عند 23.80% بتكرار 30 تلميذاً لكل فئة. و أخيرا اختيار أبدا سجلت به أقل نسبة ب 4.76% بتكرار 6 تلاميذ فقط. وهذا ما يؤكد ميل الأغلبية العظمى من العينة لاستخدام المفردات الدارجة في تواصلهم ليومي.

أما بالنسبة لسؤال "هل تؤثر الدارجة الجزائرية في نطقك للكلمات؟" كانت النسبة الأكبر لاختيار دائما حيث بلغت 83.33% بتكرار 105 تلميذ، و هي نسبة مرتفعة جدا و تعكس إدراك التلاميذ لوجود تداخل لغوي قوي. تليها أحيانا بنسبة بلغت 11.11% بتكرار 14 تلميذ. أما أضعف نسبة كانت لاختيار أبدا حيث بلغت 5.55% بتكرار 7 تلاميذ.

أي أنّ الأغلبية الساحقة من أفراد العينة تعترف بأن الدارجة الجزائرية تؤثر بشكل مباشر و مستمر على طريقة نطقهم للكلمات الفصحى، مما يؤكد فرضية البحث حول وجود أثر للدارجة على الأداء اللغوي الصرفي.

-الجدول رقم (13): يستعرض مدى وعي و تمكن أفراد العينة من معالجة الكلمات العامية في

السياق التعليمي

السؤال	نعم	لا
--------	-----	----

الفصل الثاني: الدراسة الميدانية (الوصف والتحليل)

النسبة المئوية %	التكرار	النسبة المئوية %	التكرار	
96.82%	122	3.17%	4	هل تعرف المقابل الصحيح لكلمة قراية؟
99.20%	125	0.79%	1	هل سبق أن كتبت كلمة عامية في اختبار اللغة العربية؟

-نتائج السؤال "هل تعرف المقابل الصحيح لكلمة قراية؟": الإجابة بـ "نعم" بلغت 3.17% أي تكرار 4 تلاميذ، أما الإجابة بـ "لا" بلغت 96.82% أي 122 تكراراً. و منه فإن النتائج تشير إلى وجود صعوبة كبيرة لدى أغلبية العينة فيما يخص إيجاد البدائل الفصحى للمفردات الدارجة الشائعة، مما يعزز فرضية الدراسة حول صعوبة الانتقال من الدارجة إلى الفصحى صرفياً. أما نتائج السؤال "هل سبق أن كتبت كلمة عامية في اختبار اللغة العربية؟" الإجابة بـ "نعم" بلغت 0.79% أي تلميذ واحد أجاب نعم، أما الإجابة بـ "لا" بلغت 99.20% أي بتكرار 125 تلميذاً. تعكس هذه النتائج وجود نوع من الحذر اللغوي أو الالتزام بالمعايير الأكاديمية لدى التلاميذ خلال الامتحان، حيث أن الأغلبية الساحقة أكدت أنها لم تقع في خطأ كتابة كلمات عامية في اختبارات اللغة العربية، رغم تأثرهم بالدارجة في النطق كما ظهر في الجدول السابق.

-المحور الخامس: التطبيقات الصرفية.

طلب من أفراد العينة استخراج اسم الفاعل و اسم المفعول و المصدر لبعض الأفعال فكانت النتائج كالتالي:

الفصل الثاني: الدراسة الميدانية (الوصف والتحليل)

-بخصوص سؤال استخراج اسم الفاعل من الفعل " كتب ": 50 تلميذا فقط قدموا الإجابة صحيحة و هو ما يمثل نسبة 39.68%، و في المقابل، أخفق 76 تلميذا في تقديم الإجابة الصحيحة، حيث تراوحت نتائجهم بين إجابات خاطئة (مثل مكتوب، مكتبة، كتاب...) و ترك الخانة فارغة، مما يشكل نسبة 60.32% من مجموع العينة. كما أظهرت النتائج الميدانية بخصوص سؤال استخراج اسم المفعول من فعل " حفظ"، 69 تلميذا قدموا الإجابة صحيحة، و هو ما يمثل نسبة 54.76% من إجمالي العينة، و في المقابل، سجل 57 تلميذا إجابات غير صحيحة (مثل محفظة، حافظة، حفظ، حفاظ...) و ترك الخانة فارغة مما يشكل نسبة 45.24% من مجموع العينة. أما بالنسبة لنتائج سؤال استخراج المصدر من الفعل " لعب"، 7 تلاميذ فقط قدموا إجابة صحيحة، و هو ما يمثل نسبة 5.56% من إجمالي عينة الدراسة. و في المقابل، سجل 119 تلميذ إجابات غير صحيحة (مثل لعبة، ملعب، لاعب..) و ترك الخانة فارغة، مما يشكل نسبة 94.44% من مجموع العينة. ومنه فإن الأغلبية الساحقة يواجهون صعوبة في استخراج المصدر مقارنة باسم الفاعل و اسم المفعول.

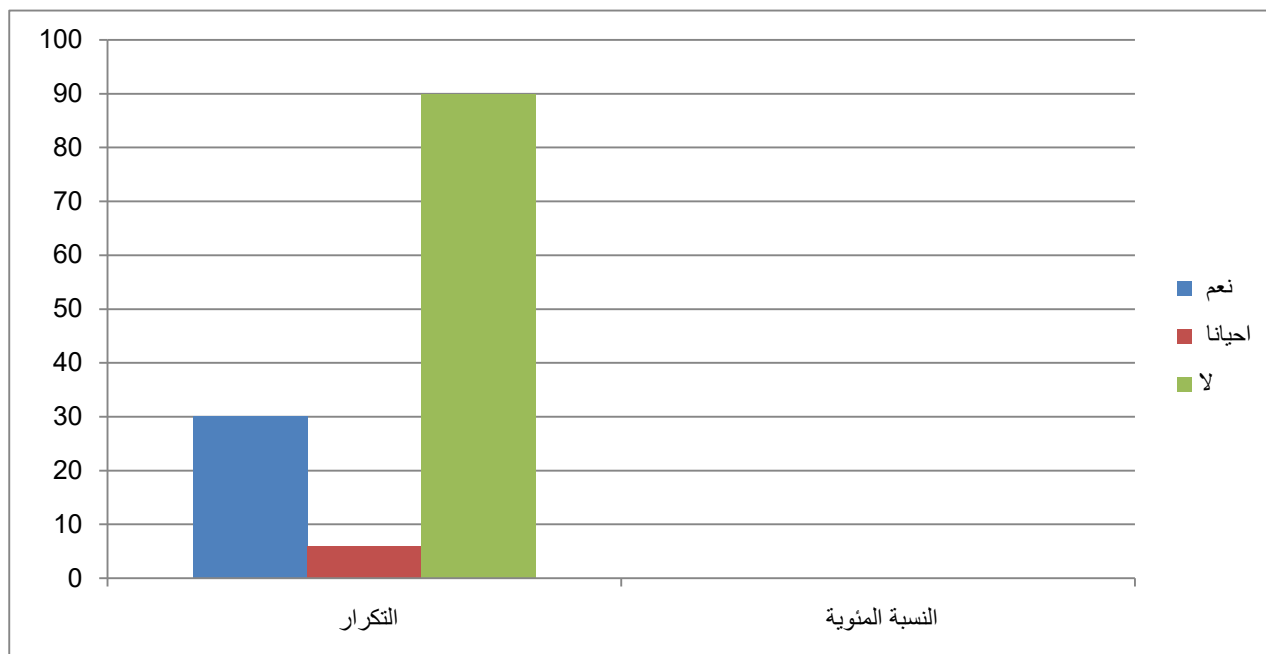
6/ المحور السادس: اتجاهات التلاميذ نحو تعلم الصرف.

-الجدول رقم(14): يبين مدى حب أفراد العينة لدروس الصرف.

هل تحب دروس الصرف؟	نعم	أحيانا	لا	المجموع
--------------------	-----	--------	----	---------

الفصل الثاني: الدراسة الميدانية (الوصف والتحليل)

التكرار	30	6	90	126
النسبة المئوية	%23.80	%4.76	%71.42	%100



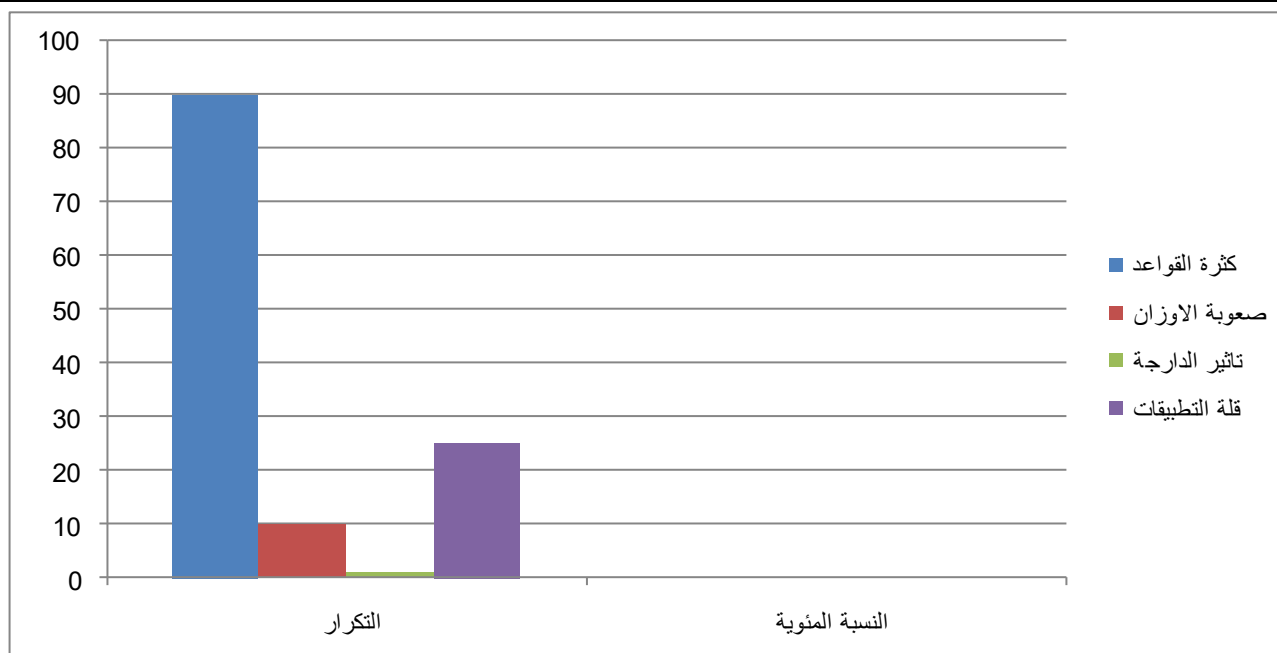
-يظهر هذا الجدول بوضوح حالة النفور تجاه مادة الصرف؛حيث أن قرابة ثلاث أرباع العينة (71.42%) أعلنوا عدم حبهم لدروس الصرف، وذلك لعدم قدرتهم على استيعاب قواعدها و تطبيقاتها (كما أظهرت النتائج في التطبيقات الصرفية السابقة). كما تشير النسبة الضئيلة التي تحب المادة (23.80%) إلى أن المادة حاليا تفتقر إلى الأساليب التدريسية التي تخاطب اهتمامات التلاميذ أو تبسيط القواعد بشكل يجعلها ممتعة.

-الجدول رقم(15): يوضح سبب صعوبة الصرف لدى أفراد العينة.

السؤال	كثرة القواعد	صعوبة الأوزان	تأثير الدارجة	قلة التطبيقات	المجموع
التكرار	90	10	1	25	126

الفصل الثاني: الدراسة الميدانية (الوصف والتحليل)

النسبة المئوية	%71.42	%7.93	%0.79	%19.84	%100
----------------	--------	-------	-------	--------	------

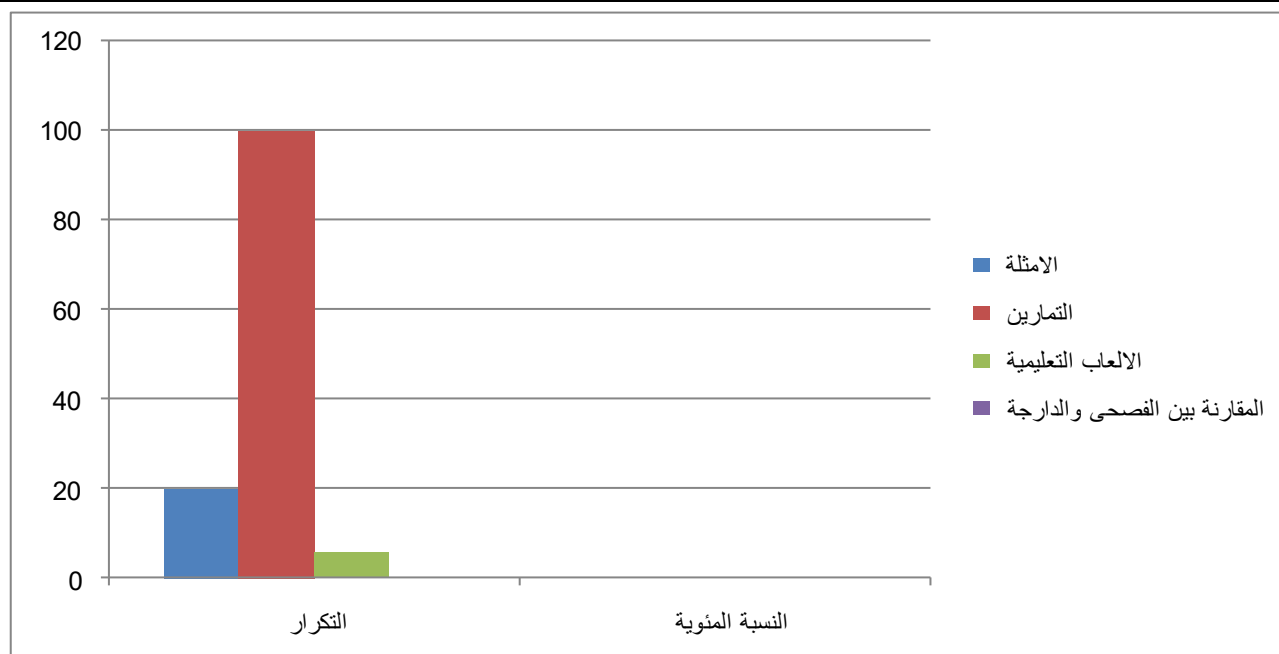


كانت النتائج الإحصائية المتعلقة بسؤال "ما السبب الذي يجعل الصرف صعبا بالنسبة لك ؟ " كالآتي:- تنصدر "كثرة القواعد" الأسباب بنسبة ساحقة (71.24%)، مما يشير إلى أن المادة تقدم للتلاميذ بطريقة تقليدية تعتمد على الحشو النظري و تراكم القواعد، و هو ما يفسر حالة النفور التي ظهرت في الجدول رقم (15)، كما احتلت "قلة التطبيقات" المرتبة الثانية (19.84%)، إذ يرى التلاميذ أنهم يدرسون قواعد جامدة لا يجدون لها تطبيقا حيا. فمن اللافت جدا أن "تأثير الدارجة" جاء كأقل الأسباب اختيارا (0.79%)، تتناقض الإجابة مع الجدولين السابقين (12 و 13) أثبت وجود تأثير قوي و مباشر للدارجة على أداء التلاميذ، هذا التناقض يوضح أن التلاميذ لا يدركون أن الدارجة هي المتسبب في ضعفهم.

-الجدول رقم(16): يوضح الطريقة التي تساعد على فهم الصيغ الصرفية.

الفصل الثاني: الدراسة الميدانية (الوصف والتحليل)

الطرق	الأمثلة	التمارين	الألعاب التعليمية	المقارنة بين الفصحى و الدارجة	المجموع
التكرار	20	100	6	0	126
النسبة المئوية	%15.87	%79.36	%4.76	%0	%100



أظهرت نتائج إحصائيات الجدول (16) الذي يستعرض الطرق التعليمية التي يراها التلاميذ أكثر فعالية أن أغلبية ساحقة من التلاميذ (79.36%) يفضلون " التمارين " كطريقة فعالة للفهم. هذا يشير إلى أن التلميذ قد اعتاد على نمط تعليمي تكراري و مباشر ، و يشعر بالأمان عند حل التمارين التقليدية، مما يؤكد مرة أخرى على ارتباطهم بالأساليب الكلاسيكية التي قد تكون هي السبب في النفور من المادة (كما أشرنا في تحليل الجدول 14).

الفصل الثاني: الدراسة الميدانية (الوصف والتحليل)

-نتيجة" المقارنة بين الفصحى و الدارجة " كانت صادمة 0%، هذا يؤكد أن التلاميذ لا يدركون أن المقارنة اللغوية هي أفضل أداة بيداغوجية لربط ما يعرفونه (الدارجة) بما يتعلمونه (الفصحى). هم لا يرون في المقارنة طريقا للفهم، رغم أنها الحل الأمثل لتجاوز التداخل اللغوي الذي يعانون منه. فضعف الإقبال على "الألعاب التعليمية" (4.76%) يعكس انغلاق العقلية التعليمية لدى التلاميذ، فهم لا يتصورون أن المادة الصرفية الجافة يمكن أن تقدم في قالب تفاعلي أو ترفيهي.

• مقترحات التلاميذ حول طرق فهم الصرف.

عند سؤال العينة عن الطرق التي يقترحونها لتحسين فهم الصرف، أكد الأغلبية على ضرورة تفعيل الألعاب التعليمية داخل القسم لكسر الجمود الذي يعتري المادة. كما اقترحوا التركيز على الشرح المبسط و التفاعلي، مع تدوين القواعد بأسلوب ميسر و مدعم بأمثلة واضحة و شاملة، و لتعزيز ترسيخ هذه القواعد شدد التلاميذ على أهمية حل التمارين المكثفة و إنجاز التطبيقات اليومية، و إلى جانب الاعتماد على الخرائط الذهنية لتلخيص الأوزان الصرفية الصعبة و تسهيل حفظها. و في ختام هذه الرؤى، اقترح التلاميذ ربط الأمثلة الصرفية بكلمات من الحياة اليومية، مع اجراء مقارنات لغوية بين اللهجة الدارجة و اللغة الفصحى لتقريب المادة من واقعهم المعاش. و بهذه التدابير العملية يأمل التلاميذ في تحويل المادة الصرفية من قالبها الجاف إلى تجربة تعليمية أكثر جاذبية و تفاعلية.

خلاصة الفصل الثاني

الفصل الثاني: الدراسة الميدانية (الوصف والتحليل)

من خلال الدراسة الميدانية التي أجريت على عينة من أساتذة اللغة العربية (25 أستاذاً) وتلاميذ المرحلة المتوسطة (126 تلميذاً)، وتوزيع الاستبيانات وتحليلها، يمكن استخلاص النتائج التالية:

أولاً: فيما يخص الأساتذة: يبلغ عدد الأساتذة المشاركين في الدراسة 25 أستاذاً، غالبيتهم من حملة شهادة الليسانس (48%)، وتتراوح خبرتهم بين 5 و 15 سنة 52%. يؤكد 76% من الأساتذة أن التلاميذ يخلطون أحياناً بين صيغ الأفعال الفصيحة وما يقابلها في الدارجة. كما يرى 64% من الأساتذة أن التلاميذ يعتمدون على التسكين في أواخر الكلمات متأثرين بالدارجة، وأن البيئة اللغوية خارج المدرسة تساهم في تعزيز الخطأ الصرفي. و يلاحظ 56% من الأساتذة ميل التلاميذ إلى استخدام وزن "فَعَال" بكثرة (خدام، قراي، لعاب). أكثر الصيغ الصرفية التي يقع فيها التلاميذ هي تصريف الأفعال (32%) والأخطاء المشتركة (32%). كما ينقسم الأساتذة حول اعتبار الازدواجية اللغوية العائق الأول أمام تمكن التلميذ من الصرف: 44% يؤيدون، 56% لا يؤيدون.

ثانياً: فيما يخص التلاميذ: يبلغ عدد التلاميذ المشاركين في الدراسة 126 تلميذاً، موزعين على المستويات الأربعة للمرحلة المتوسطة. اللغة الغالبة في الاستعمال المنزلي هي الدارجة بنسبة 67.46%، بينما لا تتجاوز الفصحى 31.75%. نسبة معتبرة من التلاميذ (31.75%) لا يتحدثون العربية الفصحى خارج القسم أبداً. الغالبية العظمى من التلاميذ (99.21%) يخلطون بين الفصحى والدارجة في كتاباتهم. كما أنه 63.49% من التلاميذ لا يعرفون معنى الصيغ الصرفية، و 95.24% يجدون صعوبة في حفظ الأوزان الصرفية. الصيغة الصرفية الأكثر

الفصل الثاني: الدراسة الميدانية (الوصف والتحليل)

صعوبة هي اسم المفعول (47.62%)، ثم اسم الفاعل (23.81%). كذلك 71.43% من التلاميذ لا يحبون دروس الصرف، ويعززون ذلك إلى كثرة القواعد (71.43%) وقلة التطبيقات (19.84%). أفضل طريقة لفهم الصرف حسب رأي التلاميذ هي التمارين (79.37%)، ثم الأمثلة (15.87%).

الخاتمة

الخاتمة:

لقد سعت هذه الدراسة إلى استقصاء واقع تعلم علم الصرف لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط في ظل التحديات التي تفرضها هيمنة الدارجة الجزائرية. و قد كشفت النتائج الميدانية عن علاقة ارتباطيه وثيقة بين الاستخدام اليومي المكثف للدارجة و بين ضعف الكفاءة الصرفية لدى التلاميذ ، حيث تجلّى ذلك في العجز الواضح عن استخراج المشتقات (اسم الفاعل، اسم المفعول، المصدر) بنسب إخفاق لافتة. حيث أظهرت نتائج الدراسة وجود تأثير واضح و مباشر للدارجة الجزائرية على الصياغة الصرفية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة، خاصة في مجال اشتقاق الأفعال و الأسماء. فقد أكد 76% من الأساتذة أن التلاميذ يخلطون أحيانًا بين صيغ الأفعال الفصيحة وما يقابلها في الدارجة، كما أظهرت النتائج هيمنة ظاهرة "التسكين" في أواخر الكلمات لدى التلاميذ بنسبة 64% متأثرين بالدارجة الجزائرية، مما يؤثر سلبيًا على إعرابهم الصرفي والنحوي. كما لوحظ ميل التلاميذ إلى استخدام وزن "فَعَال" بكثرة (مثل: خدام، قراي، لعاب) بنسبة 56%، وهو من أكثر ا

أما فيما يخص صعوبات تعلم الصرف كشفت الدراسة أن الصيغة الصرفية الأكثر صعوبة لدى بنسبة 23.81%. كما تبين أن اسم الفاعل بنسبة 47.62%، تليها اسم المفعول التلاميذ هي أكثر الصيغ التي يقع فيها التلاميذ هي تصريف الأفعال والأخطاء المشتركة (المتعلقة بالجمع والنسب والمشتقات) بنسبة 32% لكل منهما. وبلغت نسبة التلاميذ الذين يجدون صعوبة في حفظ الأوزان الصرفية 95.24%، كما أن 71.43% منهم لا يحبون دروس الصرف أصلاً. هذا بالإضافة إلى أن أكثر من نصف التلاميذ (55.55%) حصلوا على معدلات أقل من 13 في مادة اللغة العربية، مع غياب تام للمتفوقين (أكبر من 15)، مما يؤكد وجود أزمة حقيقية في التحصيل الدراسي. كما أظهرت النتائج أن الدارجة الجزائرية هي اللغة الغالبة في الاستعمال

المنزلي بنسبة 67.46%، بينما لا تتجاوز نسبة استعمال الفصحى في المنزل 31.75% (وتقتصر غالبًا على قراءة كتاب أو قصة أو تحفيظ سورة قرآنية). كما تبين أن نسبة معتبرة من التلاميذ (31.75%) لا يتحدثون العربية الفصحى خارج القسم أبدًا، وأن الغالبية العظمى من التلاميذ (99.21%) يخلطون بين الفصحى والدارجة في كتاباتهم، ويعتمدون على استحضار الأفكار بالدارجة أولاً (50%) ثم ترجمتها إلى الفصحى. علاوة على ذلك كشفت النتائج أن أغلب التلاميذ (71.43%) لا يحبون دروس الصرف، ويعزون ذلك إلى كثرة القواعد (71.43%) وقلة التطبيقات (19.84%)، في حين أن تأثير الدارجة لم يحصل إلا على 0.79% فقط من آرائهم. كما تبين أن أفضل طريقة لفهم الصرف حسب رأي التلاميذ هي التمارين بنسبة 79.37%، ثم الأمثلة بنسبة 15.87%، بينما استبعد التلاميذ المقارنة بين الفصحى والدارجة تمامًا ب 00% تم التحقق من صحة الفرضيات بناء على آراء الأساتذة المبحوثين؛ حيث أيد 76% منهم الفرضية الأولى المتعلقة بوجود خلط لدى التلاميذ بين الأفعال الفصيحة و ما يقابلها بالدارجة، كما تحققت الفرضية الثانية بنسبة 56% لميل التلاميذ لاستخدام وزن " فعَّال " متأثرين بالعامية. و فيما يخص الفرضية الثالثة فقد أكد 64% من الأساتذة دور البيئة اللغوية الخارجية في تعزيز الخطأ الصرفي، و هي ذات النسبة التي أيدت ميل التلاميذ إلى " التسكين " في أواخر الكلمات قياساً على الدارجة الجزائرية.

ولكل بحث خاتمة وخاتمة بحثنا تتمثل في مجموعة من التوصيات وجب العمل بها

للتقليل من أثر الدارجة على تعلم الصيغ الصرفية

_ كالأبتعاد عن الحفظ المجرد للقاعدة الصرفية، والتركيز على التطبيق والتمارين، لأن التلاميذ

أنفسهم يرون أن التمارين (79.37%) هي أفضل طريقة لفهم الصرف

. أيضا تكثيف التمارين الصرفية وترتيبها من السهل إلى الصعب، مع ربط دروس الصرف

بميدان التعبير الكتابي والشفوي

. كذلك تشجيع التلاميذ على التحدث باللغة الفصحى داخل القسم وخارجه قدر الإمكان، خاصة

في ميدان التعبير الشفوي. بالإضافة إلى استخدام أمثلة واقعية من حياة التلاميذ اليومية،

والابتعاد عن الأمثلة القديمة غير المألوفة لديهم.

علاوة على ذلك التركيز على الصيغ التي يجدها التلاميذ صعبة (خاصة اسم المفعول واسم

الفاعل) بمضاعفة التدريبات المتعلقة بها.

و أخيرا استخدام الألعاب اللغوية والأنشطة التفاعلية لجعل دروس الصرف أكثر جذبا وتشويقا.

أما بالنسبة لوزارة التربية فعليها إعادة النظر في المناهج المقررة لقواعد اللغة العربية، ومحاولة

ربطها بحياة المتعلمين وبيئتهم اللغوية.

كذلك زيادة الحجم الساعي المخصص لدروس الصرف، وتحقيق التوازن بين الجانب النظري

والجانب التطبيقي.

ايضا الاهتمام بتكوين الأساتذة تكوينًا لسانيًا تطبيقيًا، خاصة في مجال تعليمية الصرف

واللسانيات التطبيقية. والعمل على تبسيط مادة الصرف وتذليل صعوباتها، وجعلها أكثر ارتباطًا

بواقع التلميذ. أما في ما يخص أولياء الأمور عليهم تشجيع الأبناء على استعمال اللغة العربية

الفصحى في المنزل، ولو جزءاً من الوقت

. كذلك توفير كتب قصصية ومجلات علمية باللغة العربية الفصحى للأبناء، لتنمية رصيدهم

اللغوي.

أيضاً متابعة الأبناء في حل واجباتهم المنزلية المتعلقة بقواعد اللغة العربية. بالإضافة إلى

تحييب اللغة العربية إلى الأبناء من خلال سرد القصص والحكايات بالفصحى.

والحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على أشرف المرسلين سيدنا محمد وعلى آله

وصحبه أجمعين.

الملاحق

الاستبيان الأول الخاص بالأساتذة

أولاً: البيانات العامة

1. المؤهل العلمي: [] ليسانس [] ماجستير/ماستر [] دكتوراه
2. الأقدمية في التعليم: [] أقل من 5 سنوات [] 5 - 15 سنة [] أكثر من 15 سنة
3. المستوى الذي تدرسه حالياً:

ثانياً: محاور الدراسة

(يرجى وضع علامة "X" في الخانة التي تعبر عن وجهة نظرك)

الرقم	الفقرات / العبارات	دائماً	أحياناً
1	يخلط التلاميذ بين صيغ الأفعال في الفصحى وما يقابلها في الدارجة (مثل: سَكْتُ بدل سَكْتُ).		
2	يجد التلاميذ صعوبة في صياغة اسم الفاعل واسم المفعول وفق القواعد الصرفية الصحيحة.		
3	تظهر الدارجة بوضوح في كتابات التلاميذ عند تصريف الأفعال المعتلة.		
4	يعتمد التلاميذ على "التسكين" في أواخر الكلمات قياساً على الدارجة الجزائرية.		
5	يواجه التلاميذ مشكلة في التمييز بين جموع التكسير الفصيحة والجموع المستخدمة شعبياً.		
6	تساهم البيئة اللغوية (خارج المدرسة) في تعزيز الخطأ الصرفي لدى المتعلم.		
7	يميل التلاميذ إلى استخدام وزن "فُعَال" بكثرة متأثرين بالعامية (مثل: خدام، قَرَاي).		

ثالثاً: الجانب الوصفي والتحليلي (أسئلة مفتوحة)

ما هي أكثر الصيغ الصرفية التي يقع فيها تلاميذك في الخطأ (مثلاً: التصغير، النسب، الجموع، تصريف الأفعال)؟

.....

.....

من خلال تجربتك، هل ترين أن الازدواجية اللغوية (فصحى/دارجة) هي العائق الأول أمام تمكن التلميذ من الصرف؟

.....

.....

ما هي أهم الصيغ الصرفية الدارجة التي "تقتحم" التعبير الكتابي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة؟

.....

.....

رابعاً: مقترحات تربوية

ما هي الحلول التي تقترحونها للتقليل من أثر الدارجة على الأداء الصرفي للفصحى؟

.....

.....

الاستبيان الثاني الخاص بفئة التلاميذ

استبيان ميداني موسّع

حول صعوبات تعلم الصيغ الصرفية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة في ضوء استعمالات الدارجة الجزائرية.

إعداد الباحثتان: عائدة عطلي وتليلى هاجر

المؤسسة التعليمية: جامعة الشاذلي بن جديد الطارف

السنة الدراسية: 2025-2026

يهدف هذا الاستبيان إلى معرفة الصعوبات التي يواجهها تلاميذ المرحلة المتوسطة في تعلم الصيغ الصرفية باللغة العربية، ومدى تأثير الدارجة الجزائرية في ذلك.

إجاباتكم ستستعمل لأغراض علمية فقط، لذلك نرجو منك الإجابة بكل صدق وموضوعية.

1-البيانات الشخصية والدراسية:

- 1-الجنس ☐ ذكر ☐ أنثى
- 2-السن 11 ☐ سنة 12 ☐ سنة 13 ☐ سنة 14 ☐ سنة 15 ☐ أكثر
- 3-المستوى الدراسي ☐ الأولى متوسط ☐ الثانية متوسط ☐ الثالثة متوسط ☐ الرابعة متوسط
- 4-هل تحب مادة اللغة العربية؟ ☐ نعم كثيرا ☐ إلى حد ما ☐ لا
- 5-ما معدل التقريبي في اللغة العربية؟ ☐ أقل من 10 ☐ من 10 إلى 12 ☐ من 12 إلى 13 ☐ 15 ☐ أكثر من 15

1

2-استعمال اللغة في الحياة اليومية:

- 1-ما اللغة التي تستعملها غالبا في البيت؟ ☐ الدارجة الجزائرية ☐ العربية الفصحى ☐ الأمازيغية ☐ الفرنسية
- 2-هل تتحدث العربية الفصحى خارج القسم؟ ☐ دائما ☐ أحيانا ☐ نادرا ☐ أبدا
- 3-هل تستعمل كلمات دارجة أثناء الكتابة بالعربية الفصحى؟ ☐ دائما ☐ أحيانا ☐ نادرا ☐ أبدا
- 4-عندما تكتب موضوعا باللغة العربية، هل تفكر أولا بالدارجة؟ ☐ نعم ☐ أحيانا ☐ لا

3- تعلم الصيغ الصرفية:

- 1-هل تعرف معنى الصيغ الصرفية؟ ☐ نعم ☐ قليلا ☐ لا
- 2-هل تستطيع استخراج مشتقات من فعل معين؟ ☐ بسهولة ☐ بصعوبة ☐ لا أستطيع
- 3-أي الصيغ الآتية تجدها أصعب؟ ☐ اسم الفاعل ☐ اسم المفعول ☐ المصدر ☐ صيغة المبالغة ☐ الصفة المشبهة.
- 4-هل تجد صعوبة في حفظ الأوزان الصرفية؟ ☐ نعم كثيرا ☐ قليلا ☐ لا

4-أثر الدارجة الجزائرية في تعلم الصرف:

- 1- هل تستعمل كلمات مثل: قرابة، خدام، لغاب في حديثك اليومي؟ ☐ دائما ☐ أحيانا ☐ نادرا

ملخص الدراسة

الملخص:

تناولت هذه الدراسة واقع تعلم علم الصرف لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط في ظل هيمنة الدارجة. هدفت الدراسة إلى تحليل الصعوبات الصرفية التي يواجهها التلاميذ و تأثير التداخل اللغوي على أدائهم.

اعتمد البحث على المنهج الوصفي التحليلي، حيث أظهرت النتائج وجود فجوة معرفية ناتجة عن ضعف الدافعية و طغيان الاستعمال اليومي للدارجة، مع تأكيد التلاميذ على ضرورة تبني استراتيجيات تدريس تفاعلية و تطبيقية (القابل اللغوي، الألعاب التعليمية) لتجاوز جمود القواعد الصرفية و رفع كفاءة التحصيل اللغوي.

الكلمات الافتتاحية: صعوبات التعلم، الصيغ الصرفية، المرحلة المتوسطة، الدارجة الجزائرية.

Abstract:

This study investigates the challenges of learning morphology among middle school students in the context of the dominance of the Algerian dialect. It aims to analyze the morphological difficulties faced by students and the impact of linguistic interference on their performance. Using a descriptive-analytical approach, the findings reveal a cognitive gap stemming from low motivation and the pervasive daily use of the dialect.

The students emphasized the necessity of adopting interactive and practical teaching strategies-such as contrastive analysis and educational games-to overcome the rigidity of morphological rules and enhance linguistic competence

قائمة المصادر و المراجع

الكتب

1. ابن منظور، جمال الدين محمد بن مكرم. لسان العرب (ج 1، مادة ص ر ف). بيروت: دار الصادر، د.ت.
2. ابن منظور، جمال الدين محمد بن مكرم. لسان العرب (مادة ص و غ). بيروت: دار الصادر، د.ت.
3. ابن منظور، جمال الدين محمد بن مكرم. لسان العرب (مادة قرب). بيروت: دار صادر، د.ت.
4. ابن منظور، جمال الدين محمد بن مكرم. لسان العرب (مادة كفاً). بيروت: دار صادر، د.ت.
5. ابن يعيش. شرح المفصل. تحقيق احمد السيد احمد، مراجعة إسماعيل عبد الجواد عبد الغني. القاهرة: المكتبة التوفيقية، د.ت.
6. الجرجاني، الشريف. معجم التعريفات. بيروت: دار الفضيلة للنشر والتوزيع، د.ت.
7. الجرجاني، عبد القاهر. كتاب المفتاح في الصرف. تحقيق علي توفيق الحمد. بيروت: دار الأمل دار الطباعة، 1407-1987.
8. الحملوي، أحمد بن محمد. شذا العرف في فن الصرف. بيروت: دار الفكر العربي، 1999.
9. الرازي. مفاتيح الغيب في التفسير. بيروت: دار إحياء التراث العربي، ط4، 2001.

10. الساقى، فاضل مصطفى. أقسام الكلام العربي من حيث الشكل والوظيفة. القاهرة - مصر: مكتبة الخانجي، 1988.
11. الساقى، فاضل مصطفى. أقسام الكلام العربي من حيث الشكل والوظيفة. القاهرة: المطبعة العالمية، 1997.
12. السامرائى، فاضل صالح. الجملة العربية والمعنى. بيروت: دار ابن حزم للطباعة والنشر والتوزيع، ط1، 2000.
13. سبويه. الكتاب. تعليق الدكتور إميل بديع يعقوب. بيروت: دار الكتب العلمية، ط1، 1999.
14. حسان، تمام. اللغة العربية معناها ومبناها. القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1983.
15. حسين علي، ناصر. الصيغ الثلاثية مجردة ومزيدة اشتقاقا ودلالة. دمشق: المطبعة التعاونية، 1989.
16. حاجري، فريد. بيداغوجيا التدريس بالكفاءات. الجزائر: دار الخلدونية، 2005.
17. حبر ونري، محمد الصالح. المدخل إلى التدريس بالكفاءات. الجزائر: دار الهدى، 2006.
18. داود، ماهر محمد، ومهدي، مجدي. أسس التربية النفسية. مصر: دار المعارف، د.ت.
19. الزيات، فتحي مصطفى. صعوبات التعلم (الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية). المنصورة: كلية التربية جامعة المنصورة، د.ت.

20. زيتوني، عبد القادر، وآخرون. تدريس التربية البدنية والرياضية في ضوء أهداف الإجرائية والمقاربة بالكفاءات. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية، 2007.
21. شيخ عربي، نوال. أثر استعمال اللهجة العامية في اللغة العربية الفصحى في المؤسسات التعليمية (بحث مقدم لنيل درجة ماجستير في اللسانيات التطبيقية). الجامعة الافتراضية السورية، د.ت.
22. شيخ عربي، نوال. أثر استعمال اللهجة العامية في اللغة العربية الفصحى في المؤسسات التعليمية (طلبة جامعة الجزيرة نموذجاً). الجمهورية العربية السورية، د.ت.
23. الفروسي، صلاح مهدي. المذهب في علم الصرف. تحقيق هاشم علي توفيق الحمد. بيروت: دار الأمل، ط1، 1407هـ - 1987.
24. الفتلاوي، سهيلة كاظم. المدخل إلى التدريس. عمان، الأردن: دار الشروق، 2009.
25. قباوة، فخر الدين. تصريف الأسماء والأفعال. بيروت: مكتبة المعارف، ط2، 1998.
26. الغنيمان، حسان بن عبد الله. الواضح في الصرف. الرياض: قسم اللغة العربية بكلية المعلمين، جامعة الملك سعود، د.ت.
27. العرني السليمان. الكفايات في التعليم من أجل مقاربة شمولية. الدار البيضاء، المغرب: مطبعة النجاح الجديدة، 2006.
28. هلال، عبد الغفار حامد. اللهجات العربية: نشأة وتطورا. القاهرة: مكتبة وهبة، ط1، 1993.

المقالات العلمية

1. جخدم، فاطمة. "تعليمية الصرف في ظل المقاربات التعليمية الجديدة - المقاربة بالكفاءات أنموذجا - قراءة في منهاج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي". الملتقى الدولي حول: الصرف العربي في الفكر اللساني الحديث. الأغواط، الجزائر: جامعة عمار ثليجي، 2022.
2. حميدة، ارشدي. "نحو مقارنة صوتية لتعليم الصرف في مرحلة التعليم المتوسط (الفعل الأجوف نموذجاً)". اللغة العربية. جامعة الجزائر 2، المجلد 27، العدد 1 (الثلاثي الأول)، 2025.
3. روان، مسعودة. "المنظومة التربوية الجزائرية". مجلة التربية والصحة النفسية. جامعة الجزائر 2، المجلد 3، العدد الأول، د.ت.
4. رحمانى، مباركة. "التداخل اللغوي بين العربية والعامية في المجتمع الجزائري". مجلة التعبير. جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر، المجلد 3، العدد 3، سبتمبر 2021.
5. سوفي، نسرین. "دور الصيغة الصرفية في بناء المعجم العربي". الملتقى الدولي حول: الصرف العربي في الفكر اللساني الحديث. تيزي وزو: مخبر الممارسات اللغوية، جامعة مولود معمري، 2022.
6. شلاكة المالكي، شكران أحمد. "الصيغ المشتركة بين الأبواب الصرفية". مجلة القادسية في الآداب والعلوم التربوية. العدد 1، مجلد 8، 2009.
7. صادمي، أسيا. "صعوبات تعلم الصرف من منظور لساني تعليمي". مجلة تعليمية. جامعة أبو القاسم سعد الله الجزائر، المجلد 15، العدد 2، 2025.

8. صيفي، كنزة. "صعوبات التعلم". مجلة التربية والصحة النفسية. جامعة الجزائر 2، المجلد 3، العدد الأول، د.ت.
9. عمارة، فوزية طيب. "الازدواجية والثنائية اللغوية عند الطالب الجامعي جامعة الشلف نموذجاً". مجلة جامعة حسيبة بن بوعلي. الشلف، الجزائر، المجلد 11، العدد 2، نوفمبر 2021.
10. فرحي، دليلة. "الازدواجية اللغوية: مفاهيم وإرهاصات". مجلة المخبر (أبحاث في اللغة والأدب العربي). جامعة محمد خيضر بسكرة، العدد الخامس، 2009.
11. غالي، العالية. "التداخل اللغوي مفهومه وأنواعه وآثاره". مجلة البدر. جامعة عبد الحميد بن باديس، مستغانم، الجزائر، المجلد 10، العدد 12، 2018.
12. لالوش، صليحة. "صعوبات التعلم: دراسة في المفهوم والتصنيف". مجلة البحوث التربوية والتعليمية. جامعة الجزائر 2، المجلد 11، العدد 2، 2022.
13. لونيسي، محمد، وبن داذش محمد. "تأثير اللغة العامية في اكتساب اللغة العربية الفصحى لدى المتعلمين في الوسط المدرسي". مجلة الآداب والعلوم الإنسانية. جامعة مصطفى اسطنبولي، معسكر، الجزائر، المجلد 18، العدد 2، 2025.
14. موسى، سميرة. "أثر التداخل اللغوي في تعليم اللغة العربية لتلاميذ المرحلة الابتدائية". مجلة الشعاع. ورقلة، الجزائر: مركز البحث العلمي، العدد 6، جوان 2016.

الرسائل الجامعية

1. رحمانى، مباركة. التداخل اللغوي وأثره في الأداء اللغوي لدى المتعلم المدرسة الابتدائية الخاصة ولاية باتنة (رسالة دكتوراه). بسكرة، الجزائر: جامعة محمد خيضر، 2020/2019.
2. المياح، سلطان عبد الله. صعوبات التعلم (التعريف، التدريس، الأساليب). الرياض: دار الزهراء، ط1، 2010.
3. أحلام عليّة، التقويم التربوي في المرحلة المتوسطة على ضوء إصلاحات الجيل الثاني، أطروحة دكتوراه ص162

الفهرس

الصفحة	المحتوى
/	البسملة
/	الشكر والتقدير
/	الاهداء
/	مقدمة عامة
الفصل الأول: الإطار النظري للصيغ الصرفية والتداخل اللغوي	
	تمهيد
8	المبحث الأول: ماهية الصرف والصيغ الصرفية في اللغة العربية
8	المطلب الأول: تعريف علم الصرف لغة و اصطلاحا
11	المطلب الثاني: الميزان الصرفي واهميته في ضبط الكلمة
12	المطلب الثالث: مفهوم الصيغ الصرفية و أنواعها
16	المبحث الثاني: صعوبات تعلم الصيغ الصرفية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة.
16	المطلب الأول: تعريف صعوبات التعلم
19	المطلب الثاني: تعريف المرحلة المتوسطة
20	المطلب الثالث: صعوبات تعلم الصيغ الصرفية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة
22	المبحث الثالث: التداخل اللغوي و الأخطاء الصرفية
22	المطلب الأول: تعريف الازدواجية اللغوية
23	المطلب الثاني: أثر الدارجة على الفصحى
25	المطلب الثالث: التداخل اللغوي و أثره على الأخطاء الصرفية

الفصل الثاني: الدراسة الميدانية (الوصف والتحليل)

26	تمهيد
26	أداة البحث
29	عينة البحث
31	منهج الدراسة
32	أهمية الدراسة
33	طريقة توزيع البيانات
67-63	عرض نتائج الدراسة و تحليلها
96	خاتمة
74	ملاحق
78	الملخص
79	قائمة المصادر و المراجع
	فهرس المحتويات

