الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
République Algérienne Démocratique et Populaire
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي جامعة 8 ماي 1945 قالمة
Ministère de L'enseignement Supérieur Et de la recherche scientifique
جامعة 8 ماي 1945 قالمة
Université 8 Mai 1945 Guelma
كليّـة الآداب واللـغـات
Faculté :des lettres et des langues
قسم اللغة والأدب العربي
Département Lettre et Langue arabes
الرقم:.....
Nº .....

رسالة مقدَّمة لنيل شهادة الماستـــــــــــر

واقع التّخطيط اللّغويّ في الجزائر وأثره في تنمية اللّغة العربيّة

– المرحلة الابتدائيّة أنموذجا –

(تخصّص: لسانيّات تطبيقيّة)

إعداد الطالبتين:
✓ ياسمين كموقات
✓ رميسة جاب الله

إشراف الدّكتورة:
حدّة روابحيّة

تاريخ المناقشة:

2021/07/13

أمام لجنة المناقشة:

الاسم واللقب	الرتبة	الصفة	الجامعة
د. وردة بويران	أستاذ محاضر "أ"	رئيسا	جامعة 8 ماي 1945
د. حدّة روابحية	أستاذ محاضر "أ"	مشرفا ومقررا	جامعة 8 ماي 1945
جمال بن دحمان	أستاذ مساعد "أ"	مناقشا	جامعة 8 ماي 1945

السنة الجامعية: 2020 / 2021

شكر وتقدير

أول من يشكر ويحمد آناء الليل وأطراف النهار، هو العلي القهار، الأول و الآخر، الظاهر و الباطن، الذي أغرقنا بنعمه التي لا تحصى، و أغدق علينا برزقه الذي لا يفنى، و أنار دروبنا، فله جزيل الحمد والثناء العظيم.. لله الحمد والشكر كله أن وفقنا و ألهمنا الصبر على المشاق التي واجهتنا لإنجاز هذا العمل المتواضع.

تتناثر الكلمات حبرا و حبا.. على صفائح الأوراق.. لكل من علمنا.. و من أزال غيمة جهل مررنا بها.. برياح العلم الطيبة.. و لكل من أعاد رسم ملامحنا.. و تصحيح عثراتنا..

نبعث تحية شكر واحترام الى أستاذتنا الفاضل(حدّة روابحية) التي تكرمت بالإشراف على مذكرتنا، وكان ذلك محل فخر لنا، إلاّ و أنّها قد تابعت كل محتويات المذكرة جملة وتفصيلا، دون أن ننسى ما قدمته من توجيهات و نصائح كانت قد أسعفتنا بكل ما احتجنا إليه خلال فترة الدراسة في إنجاز هذا العمل، فبارك الله فيك و رعاك من كل سوء وأدامك ذخرا للجامعة يا رب العالمين.

ملخّص الدّراسة

يهدف هذا البحث إلى دراسة واقع التّخطيط اللّغويّ في الجزائر وأثره في المنظومة التربويّة من خلال تغييرات الّتي طرأت على التّعليم وأهم الاصلاحات الّتي قام بها في ظلّ التّعدّد اللّغويّ والإزدواجيّة اللّغويّة، فجاء عنوان بحثنا موسوم بـ : " واقع التّخطيطاللّغويّ في الجزائر وأثره في تنمية اللّغة العربيّة، المرحلة الإبتدائيّة " أنموذجا " .

وقد وردت دراستنا مكوّنة من مدخل نظري وفصلين: أحدهما نظري والآخر تطبيقي، حيث قمنا في المدخل النّظري بضبط المصطلحات الأساسة في دراستنا وتحديد مفهومها، أمّا الفصل الأول فخصّصناه لدراسة التّخطيط اللّغويّ بين الواقع والمأمول، والفصل الثّاني قمنا بدراسة ميدانيّة نثبت من خلالها أثر التّخطيط في المنظومة التّربويّة.

الكلمات المفتاحيّة: الواقع، التّخطيط، المنظومة التربويّة.

Résumé:

Le but de cet exposé est d'étudier et planifier la réalité linguistique en Algérie et son impact sur le système d'éducation à travers les changements et les réglementations sous le plurilinguisme.

Le titre de notre exposé vient éclairer la planification et son impact sur le développement de la langue arabe dans le cycle primaire.

Notre étude est composée de deux chapitres, l'un théorique et l'autre pratique, nous avons abordé dans la partie théorique la terminologie ainsi que sa signification.

Nous avons consacré le premier chapitre à la planification linguistique entre l'objectif et la réalité et dans le deuxième, nous avons étudié l'impact de la planification linguistique sur le système éducatif.

Les mots clé : la réalité, planification, système éducatif.

مقدّمة

مقدمة

تعدّ **اللّغة** من أهم مقوّمات **الهويّة الوطنيّة**، فهي آلية من آليات التّواصل والتّعبير عن الأحاسيس، وبناء العلاقات بين الأفراد، باستخدام مختلف التّعابير التي تسهّل التّفاهم وتعمل على تقوية الرّوابط والعلاقات، إنّها الأساس الّذي يقوم عليها كلّ مجتمع، ولا يمكن لهذا المجتمع أن ينمو ويتطور ما لم يعتمد الرؤية الاستراتيجية التي من شأنها أن تنّمي اللّغة، وتحقّق التّطوّر في مختلف مظاهرها، ويعدّ **التّخطيط** من أهم الطّرائق التي تعتمد لتحقيق هذه التّطلّعات، مما جعله محلّ اهتمام الدّارسين بعدّه أساسًا قائمًا على **احتواء المشكلات اللّغويّة، والحفاظ على مكتسبات اللّغة والعمل على ترقيّة نشاطها في مختلف المجالات خاصة المجال التّربويّ**، حيث يعدّ التعليم أقوى العوامل في رقي المجتمع وتقدّمه، وهو الوسيلة المساعدة لتحويل الإنسان من ظلمة الجهل إلى نور العلم، كونه الأساس في نجاح الفرد، لذلك تولي الأمم عناية كبيرة له، وتتفق عليه الحكومات، فهو المصدر الوحيد لترقية الإنسان خلقيًّا واجتماعيًّا واقتصاديًّا، وتعدّ الجزائر من بين الأمم التي أولت اهتماما بالغًا بالعمليّة التّعليميّة التّعلميّة.

وهنا نجد أنفسنا أمام طرح الإشكالية المتمثّلة في: **ما طبيعة التّخطيط اللّغويّ المعتمد في المنظومة التربويّة الجزائريّة؟. وكيف يمكن أن نفعّل آلية التخطيط اللّغويّ خدمة لتعليميّة اللّغة العربيّة في الجزائر؟**

وتتفرع عن هذه الاشكالية تساؤلات فرعية نذكر منها:

– ما المشكلات التي تواجه التّخطيط اللّغويّ في المنظومة التّربويّة الجزائريّة؟

– إلى أيّ مدى يمكن استثمار التّخطيط اللّغويّ في العمليّة التّعليميّة؟.

– كيف ساهم التّخطيط اللّغويّ في النّهوض بالمنظومة التّربويّة؟.

– فيما تكمن أهميّة التّخطيط اللّغويّ؟.

– ما أثر التّخطيط اللّغويّ في العمليّة التّعليميّة التّعلميّة؟.

وقد اعتمدنا على بعض الدّراسات البّحثية والمقالات التي تعرّضت إلى جانب من جوانب بحثنا، سواء كان نظريا أو منهجيا.

– دراسة بعنوان " **علاقة السّياسة اللّغويّة بالتّخطيط اللّغويّ" دراسات حالات من الوطن العربيّ"** للباحثة **"هدى صيفي"**، وهي عبارة عن رسالة **"ماجستير"** في اللّغة العربيّة وآدابها، نوقشت هذه الرسالة سنة2015 بجامعة قطر. حيث عالجت الباحثة في هذه الدّراسة الاستراتيجيات المتّبعة في التّخطيط اللّغويّ، من خلال الوقوف على العلاقة القائمة بين التّخطيط والسّياسة اللّغويّة، انطلاقًا من هذه الحيثية ترى الباحثة أنّ الواقع اللّغويّ هو العلاقة التّفاعليّة القائمة بين الاختيارات التعليميّة والوضع اللّغويّ الرّاهن في البلاد العربيّة.

– مقال منشور في مجلة **"التّخطيط والسّياسة اللّغويّة** "بعنوان **"التخطيط اللّغويّ السّياسة اللّغويّة تأصيل نظريّ"**، السنة الثالثة، ع6 ، أبريل 2018م، للدكتور **"محمود بن عبد الله المحمود"**، حيث حاول في هذه الدّراسة معالجة التّخطيط اللّغويّ وتعليميّة اللّغة العربية في ظلّ التّعدّد اللّغويّ، وقد حدّد مفهوم التّخطيط اللّغويّ وبيّن أهدافه، ثم أبرز منطلقات السّياسة اللّغويّة وتحديد أهم جوانبها.

لذلك ارتأينا أن نعالج هذا الموضوع الموسوم بـ" **واقع التّخطيط اللّغويّ في الجزائر وأثره في تنمية اللّغة العربيّة–المرحلة الابتدائيّة أنموذجا–"**.

ولم يكن اختيارنا للموضوع محض المصّادفة، وإنّما كان انطلاقًا من معطيات يسّر الله لنا سبيل الاطلاع عليها، فاستمالنا موضوع التّخطيط اللّغويّ وولّد فينا رغبة الخوض في هذا المجال الواسع، وارتباطه بمجال التّعليم. ومن أسباب اختيارنا لهذا الموضوع:

– الفضول العلميّ وحبّ استكشاف هذا المجال.

– أهميّة التّخطيط اللّغويّ والمكانة التي يحظى في المجال التّعليميّ.

– معالجة الوضع الرّاهن للتّخطيط اللّغويّ في المنظومة التّربويّة.

ونسعى من وراء ذلك إلى تحقيق جملة من الأهداف:

– تسليط الضوء على واقع التّخطيط اللّغويّ في الجزائر.

- إبراز الدّور الفعّال للتخّطيط اللّغويّ خاصة في العمليّة التّعليميّة.

وتهدف الدّراسة من خلال البحث في هذه الإشكالات إلى:

- التّعرّف على التّخطيط اللّغويّ في الجزائر.
- وصف ودراسة واقع التّخطيط اللّغويّ في المنظومة التّربويّة.
- تقصي طبيعة الواقع اللّغويّ في ظلّ الإصلاحات التّربويّة.
- معرفة مدى إسهام التّخطيط في ترقية اللّغة.
- التّأكد من مدى الارتباط بين طبيعة النّظام اللّغويّ المعتمد والأهداف التّعليميّة.

ونظرًا لطبيعة الموضوع اعتمدنا في دراستنا على "**المنهج الوصفيّ**"، الّذي يقتضي الاحصاء حيث مكّننا من وصف واقع التّخطيط اللّغويّ في المرحلة الابتدائيّة، وتحليله وفق أدوات إجرائيّة والوقوف عند الأثر الذي تركه التّخطيط في المنظومة التربويّة. أمّا المنهج الإحصائي فقد قمنا بإحصاء نتائج العيّنات وتحليلها.

وتقوم هذه الدّراسة على مشروع خطّة ارتأينا أن تتجسّد في مدخل، وفصلين، تسبقهما مقدّمة، وتعقبهم خاتمة.

حيث تناولنا في المقدّمة تحديد إشكالية البحث وأسباب اختياره، وتوضيح أهدافه، والمنهج المتّبع في الدّراسة.

أمّا **المدخل** فجاء موسومًا بـ" **ضبط المصطلحات وتحديد المفاهيم**"، حاولنا فيه ضبط المصطلحات الأساسة في بحثنا وتحديد مفهومها، لأنّها تمثّل قوام الدّراسة العلميّة ومفتاحها؛ فتعرّضنا لمفهوم الواقع وحدّدنا مفهوم التّخطيط اللّغويّ والسّياسة اللّغويّة، كما ضبطنا مفهوم اللّغة، والتّنمية، والتّنمية اللّغوية، بالإضافة إلى تحديد مفهوم الأثر، واللّسانيّات الاجتماعيّة، والتّعدد اللّغويّ، والثّنائيّة اللّغويّة، وأخيرا الازدواجيّة اللّغويّة.

وورد **الفصل الأول** موسوما بـ "**التّخطيط اللّغويّ بين الواقع والمأمول**"، تناولنا في العنصر الأوّل منه: تحديد ماهيّة التّخطيط اللّغويّ وتحديد أهدافه، مركزين على أثره في العمليّة التّعليميّة،

وتناولنا في العنصر الثّاني النّظام التّربويّ في الجزائر وإصلاحاته في ظلّ التّخطيط اللّغويّ، وقد سلّطنا فيه الضّوء على وظائف وأهداف النّظام التّربويّ، بينما تحدثنا في العنصر الثّالث عن "التدريس بالأهداف والمقاربة بالكفاءات"، مركّزين على مزايا المقاربة بالكفاءات والغاية منها.

وتطرّقنا في **الفصل الثّاني** المعنون بـ" **أثر التّخطيط اللّغويّ في المنظومة التّربويّة**"، مركّزين فيه على الواقع اللّغويّ للتّخطيط في المنظومة التّربويّة الجزائريّة ومدى مساهمته في تطوير التعليم بالمرحلة الابتدائيّة.

أمّا عن اجراءات الدّراسة من منهج وعيّنة وحدود الدّراسة (الزمانيّة والمكانيّة)، وأسلوب التّحليل، فقد قمنا بعرض وتحليل النتائج ، حيث تناولنا نوعين من الاستبانات، الأول خاص بالمعلّمين، والثّاني خاص بالمفتّشين، ثمّ قمنا بـ "**عرض وتحليل نتائج الدّراسة**"، وذلك تبويب البيانات وتحويلها إلى دوائر نسبيّة ثمّ تحليلها والتّعليق عليها.

وأعقبنا هذين الفصلين بخاتمة تضمّنت أهم النتائج المتوصل إليها. وقد اعتمدنا جملة من المصادر والمراجع نذكر منها:

- **حرب اللّغات والسّياسات اللّغويّة: لويس جان كالفي**
- **قضايا ألسنية: ميشال زكريا**
- **التّخطيط اللّغويّ والسّياسة اللّغوية تأصيل نظري: محمود عبد الله المحمود**
- **مقدمة في التّربية: محمد محمود خوالدة:**
- **اللّغة العربيّة في العصر الحديث: محمد فهمي حجازي**

وفي خضم هدا البحث واجهتنا مجموعة من الصعوبات:

- ضيق الوقت، اذ لم نستطع الإلمام بجميع تفاصيله نظرا لكثرة الدّراسات وتعدّدها.
- تعدّد مصطلحات التّخطيط اللّغويّ وتداخلها.

ولا يفوتنا في هذا المقام أن نتقدّم بجدير الشّكر والعرفان للأستاذة المشرفة الدكتورة"**حدّة روابحية**" على توجيهها لنا إلى غاية إكمال هذا البحث في صورته النّهائيّة، كما نتوجّه بالشّكر والتّقدير إلى أعضاء لجنة المناقشة لما سيضفونه من توجيهات وتوصيات تخدم بحثنا.

وأخيرا أرجو أن يكون هذا البحث انفتاحًا على تساؤلات نقديّة أخرى يلتفت إليها الباحثون ويجدون فيها ضالتهم.

ونسأل الله التوفيق والسّداد.

مدخل

ضبط المفاهيم والمصطلحات

تمهيد:

يعدّ **التّخطيط اللّغويّ** من المجالات المهمّة في الدّراسات اللّسانيّة الحديثة، فهو كلّ مقاربة هدفها الحفاظ على اللّغة وخدمتها والنّهوض بها، ومعالجة ما يتعلّق بوضع اللّغة في المجتمع، فهو يحافظ على مقوّمات وهوّيات الأفراد، إذ لا يمكن إصلاح الواقع اللّغويّ وتنظيم علاقته بالمجتمع إلاّ من خلاله، ولا يؤدي التّخطيط اللّغويّ وظيفته إلاّ بدعم المجتمع ووعيه بقضيّة اللّغة، كونها الحمولة الحضاريّة التي من شأنها أن تؤدي إلى قيام أمّة أو زوالها.

إنّ **التّخطيط اللّغوي** الجيّد هو السّبيل الأنجع لحلّ المشكلات التي تتعلّق باللّغة التي يستعملها جميع أفراد المجتمع وهيئاته، وهياكله ويتمّ باقتراح خطط علميّة محكمة وواضحة، ومحدّدة الأهداف للتّصدي للمشكلات اللّغويّة، والتّفكير في الحلول العلميّة والعمليّة لها، وذلك وفق برنامج زمنيّ محدّد، اعتمادً على الدّراسات والأبحاث العلميّة، وعادة ما تقوم هيئة عليا – مثل "**المجلس الأعلى للغة العربيّة**" في الجزائر– بترقية اللّغة وحمايتها من المخاطر التي تهدّدها، وتعيق تقدّمها من مشكلات مثل طغيان اللّهجات العاميّة وشيوعها في الاستعمال، مقابل انحصار اللّغة الرسميّة الفصحى في المعاملات الإدارية فقط، لذلك أولت الدّولة الجزائريّة أهميّة بالغة لقطاع التّربية، وعملت جاهدة على ردّ اعتبار اللّغة العربيّة، بعدّها لغة رسميّة ورمزًا للهويّة والانتماء الوطنيّ، من خلال إصلاحات النّظام التّربويّ المعتمدة في السّنوات الأخيرة، وقد مسّت الإصلاحات كلّ مكوّنات المنظومة التّربويّة من مناهج وهياكل وتنظيمات، للتّصدي للعراقيل التي تعترض اللّغة باتخاذ الاستراتيجيّات الدّقيقة للحفاظ عليها باعتماد التّخطيط اللّغويّ الذي يعدّ مناصًا لضمان المحافظة على اللّغة العربيّة والارتقاء بها إلى أعلى المراتب.

1- مفهوم الواقع:

يأخذ الواقع خصوصيته من المجالات التي يستخدم فيها سواء الاقتصاديّة أو الاجتماعيّة أو الثّقافيّة لذلك سنحاول تحديد مفهومه.

1-1 مفهومه لغة:

اشتق هذا المصطلح من الجذر اللّغوي (**و ق ع**)، فقد ورد في "مقاييس اللّغة": **"الوَاقِعُ مِنْ وَقَعَ الطَّائِرُ، يُقَالُ النِّسْرُ الوَاقِعُ يُرَادُ أَنَّهُ قَدْ ضَمَّ جَنَاحَيْه فَكَأَنَّهُ وَاقِعٌ بِالأَرْضِ ويُقَالُ وَقَعَ الشَّيْءُ مِنْ يَدِهِ بمعنى سَقَطَ ويُقَال أَيْضًا وَقَعَ الشَّيْءُ ثَبُتَ كَأَنَ يَقُول: وَقَعَ القَوْلُ عَلَيْهِ بِمَعْنَى وَجَبَ وَتَرَتَ"**[1]. يتبيّن من هذا التّعريف أنّ المعنى اللّغوي للواقع يرتبط بالوقوع والسّقوط والثّبات.

وجاء في "لسان العرب": **"وَقَعَ عَلَى الشَّيْء وَمِنْه يَقَعُ وُقُعًا ووُقُوعًا سَقَطَ الشَّيْء مِنْ يَدِي كذلك أَوْقَعَهُ غَيْرُهُ وَوَقَعَتُ مِنْ كَذَا أَو عَنْ كَذَا وَقْعًا"**[2]، يرتبط المفهوم اللّغويّ لمصطلح الواقع بالسّقوط والوقوع.

2- مفهوم التّخطيط اللّغويّ:

تباينت مجالات التّخطيط وتعدّدت، حيث ارتبط ظهوره بالعديد من المجالات؛ وهو نشاط عمليّ ومنهجيّ يهدف إلى طرح الرُّؤية الواعية التي توضّح الاشكالات اللّغويّة للمجتمع، سواءً على المستوى الاجتماعيّ أو التّربويّ أو الثّقافيّ، ويقوم التّخطيط اللّغويّ على تفكير علميّ واضح ومحدّد لوضع راهن من أجل طرح المشاريع التي تعمل على تنميّة اللّغة، والعمل على توجيه تطوّر هذه اللّغة في الاتّجاه الّذي يسعى المخطّطون لبلوغه، وهذا لا يعني التّكهن بالمستقبل، وإنّما يعني السّعي الواعي للتّأثير عليه.

ويتكون مصطلح التّخطيط اللّغويّ من مصطلحين هما: **"التّخطيط"** و **"اللّغويّ"** لذلك سنحاول ضبط مفهوم هذين المصطلحين.

---

[1]- ابن فارس (أحمد بن فارس بن زكريا بن محمد بن حبيب ت395هـ): مقاييس اللّغة، تح/ عبد السلام محمد هارون، مقاييس اللّغة، دار الفكر للطباعة والنّشر والتّوزيع، القاهرة، مصر، ط1، 1982م، ص134.

[2]- ابن منظور: لسان العرب، مج15، مادة (و ق ع)، دار صادر، بيروت، لبنان، (د، ط)، 1963م، ص260.

2-1- مفهوم التّخطيط لغة:

جاء في "لسان العرب" التّخطيط من مادة (خ ط ط): "**الخطُّ الطَّرِيقَةُ المُسْتَطِيلَةُ فِي الشَّيْءِ وَفِي رَأْسِه خُطَّةٌ أَيْ أمرٌ ما والخُطَةُ الحَالُ والأَمْرُ والخَطبُ**"[1]. يرتبط المفهوم اللّغويّ للتّخطيط بالحال والأمر والخطب.

ورد في القاموس المحيط: "**وَخَطَّ بِالقَلَمِ وَغَيْرِهُ يَخُطُ خَطًا كَتَبَ أيْ صَوَّرَ اللَّفْظَ بِحُرُوفٍ هِجَائِيَّةٍ، وَخَطَ عَلَى الشَّيْء رَسَمَ عَلَيْهِ عَلَامَةٍ**"[2]. ويعني الخط في هذا التّعريف الكتابة والرّسم أي وضع علامة مميّزة للشّيء.

2-2- مفهوم التّخطيط اصطلاحًا:

تعدّدت تعريفات التّخطيط حيث يعرّف بأنّه" **العمليّة المتّصلة التي تتضمّن أساليب البحث الاجتماعي ومبادئ وطرق التّربية وعلوم الإدارة والاقتصاد، غايتها التّحصيل المعرفيّ للمتعلّم**"[3].

يتبيّن من هذا التّعريف أنّ التّخطيط يرتبط بمجالات مختلفة، فهو يعني في علم الاجتماع أساليب البحث والتّقصي، وفي علم التّربيّة يعني الطّرائق التّعليميّة المختلفة التي يستند إليها المعلّم في العمليّة التّعلميّة لإبلاغ المحتوى وإيصاله للمتعلّم.

كما يُعرّف بأنّه: "**تطبيق سياسة لغوية[4] عبر وسائل معينة، بغية تحقيق أهداف محددة**"[5].

يرتبط مفهوم التّخطيط في هذا التّعريف بالسّياسة اللّغويّة حيث يتمّ التّخطيط اللّغوي بتوفير وسائل محدّدة من أجل بلوغ الأهداف المنشودة.

---

[1]- ابن منظور: لسان العرب، مرجع سابق، ص(858 ـ 859).

[2]- بطرس البستاني(بطرس بن بوليس عبد الله بن شديد بن محفوظ بن أبي محفوظ ت1883م): محيط المحيط، مادة (خ ط ط)، مكتبة لبنان، بيروت، (د-ط)، 1987م، ص642.

[3]- رافدة الحريري: التّخطيط الاستراتيجيّ في المنظومة التّربويّة، دار الفكر للطّباعة والنّشر، لبنان، ط1، 2007م، ص19.

[4]- السّياسة اللّغويّة: هو الاختيار المدروس من قبل الحكومة-أو سلطة- فيما يخص العلاقة بين اللّغة والحياة الاجتماعية. ينظر محمود بن عبد الله المحمود : التّخطيط اللّغوي والسّياسة اللّغويّة: "تأصيل نظري" ، التّخطيط والسّياسة اللّغويّة، العدد السّادس (رجب 1439هـ)، (ابريل 2018)، السّنة الثالثة ص 35.

[5]- لويس جون كالفي: حرب اللّغات والسّياسة اللّغوية، تر/حسن حمزة، مركز دراسات الوحدة العربيّة، بيروت، لبنان، ط1، 2008م، ص39.

كما أنه: **"يترجم التّدخل البشريّ الواعي في سيرورة اختيار اللّغة في محيط معيّن وليس هناك نظرية علميّة للتّخطيط، وهناك دراسات اعتمدت تصورا للسانيّات المجتمعيّة أساسا من التّقييم العلمي لسياسة لغويّة معيّنة والحكم عليها بأنّها جيّدة أو رديئة"**[1].

يرتبط التّخطيط في هذا التّعريف باللّسانيات الاجتماعيّة، كما يرتبط بالجانب الاقتصاديّ حيث يتم تحديد الأدوات والمناهج الفعّالة، ويساعد على التّقييم العلميّ للسّياسة اللّغوية والحكم عليها بالجودة أو الرّداءة.

3- مفهوم السّياسة اللّغويّة:

مصطلح السّياسة اللّغويّة حديث النّشأة ويقابله مصطلح (politique linguistique) باللّغة الفرنسيّة، وقد وضعت له عدّة تعريفات نذكر منها تعريف **"لويس جان كالفي" louis-jean Calvet** " حيث يقول: **"هي مجمل الخيارات الواعية المتّخذة في مجال العلاقات بين اللّغة والحياة الاجتماعيّة، وبالتّحديد بين اللُّغة والحياة في الوطن"**[2].

تدلّ السّياسة اللّغويّة في هذا التّعريف على اتّخاذ قرار بشأن جملة من الخيارات المطروحة من الواقع المعيش، قد تكون قابلة للتّنفيذ وقد لا تكون كذلك، ونلاحظ أن ""**لويس جان كالفي**" يربط السّياسة اللّغويّة بالحياة الاجتماعيّة لأنه تغيير مقصود إيرادي يختلف من مجتمع إلى آخر.

كما تعرّف بأنها" **الإطار القانوني والتهيئة اللّغوية كمجموع الأعمال التي تهدف إلى ضبط وضمان منزلة ما للغة أو عدّة لغات**"[3].

من هنا نجد أنّ السّياسة اللّغويّة هي حركة واعيّة مقصودة موجّهة لضبط وضمان منزلة ما للغة أو عدّة لغات من أجل بلوغ أهداف مسطّرة في مجتمع معّين.

---

[1]- عبد القادر الفاسي الفهري: السّياسة اللّغويّة في البلاد العربيّة، دار الكتاب الجديدة المتحدة، بيروت، لبنان، 2013م، ص256.

[2]- لويس جان كالفي: علم الاجتماع اللّغوي، تر/ محمد يحياتن، دار القصبة للنّشر، الجزائر، (د- ط)، 2006م، ص111.

[3]- هدى الصيفي: علاقة السياسة اللغويّة بالتخطيط اللّغويّ، دراسة حالات من الوطن العربي، رسالة ماجستير في اللّغة العربيّة وآدابها، جامعة قطر، 2014-2015م ص21.

4- مفهوم اللّغة اصطلاحا:

تعدّ اللّغة من أهمّ ما وهب الله للإنسان فهي التي تميّز بين الإنسان وسائر الحيوانات؛ لذلك اعتنى بها كثير من العلماء وألّفوا كتبًا عديدة حول موضوعها، وقد اختلفت تعريفات العلماء لها وتباينت بتباين المجالات والتّخصصات، حيث يعرّفها **"ابن جني"** بقوله: **"أمّا حدّها، فإنّها أصوات يعبّر بها كلّ قوم عن أغراضهم"**[1]. حيث نجد ابن جني لم يقل أنّ اللّغة ألفاظ أو كلمات، ولكنّه قال أصوات، وأصوات أشمل؛ وهو المصطلح المستخدم في علم اللّغة الحديث، أمّا قوله "**يعبّر بها كل قوم عن أغراضهم**" فهو تقرير للوظيفة الاجتماعيّة والمعرفيّة والتّواصليّة للّغة، ووظيفة اللّغة هذه لا خلاف عليها، فقد ركّز "ابن جني" على ثلاثة أمور أساسيّة في تحديده لمفهوم اللّغة وهي : اللّغة ذات طبيعة صوتيّة، اللّغة وظيفة اجتماعيّة، اللّغة متنوّعة بتنوّع الأقوام والمجتمعات.

وتكاد تجمع كتب **"علم النّفس اللّغويّ"** وكتب علم المناهج على أنّ اللّغة مجموعة من الأصوات والرموز تخضع لنظام معيّن، بغرض تحقيق التّواصل بين أفراد المجتمع الواحد تكون اللّغة القاسم المشترك بينهم.

حيث تُعرّف بأنّها: "**مجموعة من الرّموز الصوتيّة التي يحكمها نظام معيّن والتي يتعارف أفراد ثقافة معينة على دلالتها من أجل تحقيق الاتصال بين بعضهم البعض**"[2].

يتبيّن من هذا التّعريف أنّ اللّغة هي مجموعة من الرّموز الصّوتيّة تقوم على نظام معيّن تواضع أفراد المجتمع الواحد على دلالتها، غايتها الأولى هي تحقيق التّواصل.

5- مفهوم التّنمية:

يعد مصطلح **"التنمية"** من أكثر المصطلحات استخدامًا، عند المتخصّصين في الدّراسات الاقتصاديّة والاجتماعيّة في الدّول النّامية وهو مصطلح تختلف دلالته والمعنى الّذي يحمله باختلاف المجال الذي جاء فيه.

---

[1]- ابن جني: أبو الفتح عثمان، الخصائص، ت/ محمد على النجار، الهيئة المصريّة العامّة للكتاب، ج01، ط03، (د-ت)، ص34.

[2]- محمد فرج أبو طقة: في التنمية اللّغوية والتّطور النّفسيّ للفرد، دار الوفاء لدنيا الطّباعة والنّشر، الاسكندريّة، مصر، (د- ط)، (د- ت)، ص94.

5-1- مفهومها لغة:

تتّفق المعاجم اللّغوية العربيّة القديمة على أنّ مصطلح التّنميّة مشتق من الفعل "**نَمَى يَنْمِي، نَمْيًا ونُمُيًّا ونَمَاءً، زَادَ وكَثُرَ، ورُبَّمَا قَالُوا يَنمُو نَمْوًا**"[1]. أي بمعنى الزّيادة والانتشار.

بينما قدّمت المعاجم اللّغويّة الحديثة تعريفًا آخر للتّنمية مواكبًا للتّطوّر الحضاريّ: "**فالتّنمية اسم مصدر نَمَّى، سعى إلى تنمية تجاربه، أي الرفع وزيادة أرباحها ورأس مالها، التنمية الاقتصاديّة الرفع من مستوى الانتاج والدخل الوطنيّ، فالتنمية مصدر للفعل نمى، تنمية السوق بنك التنمية والتنمية اللّغوية**"[2].

يرتبط مفهوم التّنميّة في هذا التّعريف بالجانب الاقتصاديّ، ففي الرّبح وزيادة رأس المال بالإضافة إلى ارتباطه بالجانب اللّغويّ.

5- 2- مفهومها اصطلاحا:

من المعروف أنّ التّقدّم المعرفيّ عامة والعلميّ خاصة هو أبرز سمات العصر الحديث، فيكون هذا التّقدم عن طريق تنمية اللّغة، حيث تهدف التّنمية إلى مواكبة متطلبات العصر، من خلال إدخال مصطلحات علميّة ذات ألفاظ حضاريّة يتداولها أبناء المجتمع، وشاعت في الاستعمال يتداولها المتخصّصون دون غيرهم لكن شيوعها لدى معظم المتكلّمين عند استعمالها، وتشمل التّنمية مختلف المجالات الاقتصاديّة الاجتماعيّة والثّقافيّة. لذلك تعدّدت تعريفات اصطلاحيّة للتّنمية من بينها: "**تغيير اجتماعي إرادي مقصود للانتقال بالمجتمع من حال إلى حال ومن الأسوء للأفضل وهذا يعني أنّ التّغيير يشمل جميع النّواحي الحياتيّة ويؤكد هذه الفكرة عصام الدين بربر آدم حيث التّنمية عمليّة حضاريّة شاملة للجوانب الاقتصاديّة والاجتماعيّة والسّياسيّة والثّقافيّة**"[3]. فالتّنمية هي التّغيير الإيجابيّ في جميع المجالات الحياتيّة التي يعيشها الإنسان اقتصاديّة أو اجتماعيّة أو ثقافيّة.

---

[1]- ابن منظور: لسان العرب، (ن. م)، مرجع سابق، ص 363 .

[2]- مجمّع اللّغة العربية : المعجم الوسيط ، مادة (ن م)، الإدارة العامة للمعاجم وإحياء التراث ، مكتبة الشروق الدّولية ، مصر ، ط4، 2004 ، ص18.

[3]- محمود فهمي حجازي: اللغة العربية في العصر الحديث، "قضايا ومشكلات"، دار قباء لطباعة والنشر، مصر، (د-ط)، (د- ت)، ص113.

5- 3- التّنمية اللّغويّة:

يحظى موضوع التّنمية باهتمام بالغ من الدّراسين والباحثين في مختلف المجالات، ويتواتر هذا المصطلح أكثر في علم الاجتماع؛ لما له من تأثير كبير في كافة جوانبه، كما يتواتر أيضًا في المجال اللّغويّ ليَفِي بذلك التّغيير والزّيادة والثّروة.

حيث تعرّف بأنّها: "**عمليّة واعية هادفة إلى إحداث تغيرات لغويّة، ولهذا ينبغي عدم الخلط بين تلك البحوث ذات الصيغة التاريخيّة الهادفة إلى رصد التّغيرات اللّغوية في لغة واحدة أوفي عدّة لغات أو في اللغة الإنسانية بصفة عامة، وتلك الجهود الهادفة إلى إحداث تغيرات في المستقبل فالبحوث التاريخيّة تبحث في التغيير اللغوي**"[1].

تعدّ التّنميّة عمليّة واعية تهدف إلى تغيير اللّغة نحو ما يواكب العصر من تغيرات اجتماعيّة واقتصاديّة وسياسيّة وثقافيّة، وهو تغيير لسانيّ بحت يختص به معظم اللّغويّين.

6- مفهوم الأثر لغة:

أُخذ مصطلح الأثر من المادّة اللّغويّة (**أ ث ر**)، وقد وردت هذه المادّة في الكثير من المعاجم، نذكر منها ما ورد في معجم "**مختار الصّحاح**" فهو: "**مَا بَقِي مِنْ رَسْمِ الشَّيْء، وسُنَنُ النّبِي: آثَارَهُ وآثَارُهُ مِنْ عَلِمَ بَقِيَّةً مِنْهُ والأَثَرُ والتَّأثِيرُ إِبْقاءُ الأَثَر فِي الشَّيء**"[2]. ويعني الأثر هنا بقيّة الشّيء وإبقاء الأثر فيه.

ويُعرّف أيضًا بأنّه: "**بَقِيّةُ الشَّيء (ج) آثَارَ وأَثْورَ وخَرَجَتْ في أَثرِهِ وفي أَثْرِهِ أي بَعْدَهُ، وَأَثَرْتَهُ تَبِعْتُ أَثَرَهُ والآثَار الأَعلَامُ، والأَثَرُ: سُمتُ فِي بَاطِنِ خَفَا البَعِيرُ يَقْتَفِرُ بِهَا أَثَرَهُ**"[3]. يقصد بالأثر في هذا التّعريف بقيّة الشّيء التّي تدلّ على أصله، وبه يتّبع من أجل الوصول إلى الأصل.

---

[1]- محمود فهمي حجازي: اللّغة العربيّة في العصر الحديث، مرجع سابق، ص114.

[2]- الرّازي (أبو بكر محمد بن يحي بن زكريا الرازي ت 311هـ): مختار الصحاح، مادة (أ ث ر)، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت، لبنان، (د-ط)، 1986م، ص(02- 03).

[3]- ابن منظور: لسان العرب، مرجع سابق، ص69.

7- مفهوم اللّسانيّات الاجتماعيّة:

تعدّ اللّسانيات الاجتماعيّة فرعًا من فروع اللّسانيات التّطبيقيّة، وتطلق عليها عدّة تسميات منها : اللّغويّات الاجتماعيّة، علم الاجتماع اللّغويّ، علم اللّغة الاجتماعيّ، السوسيو لسانيّات...فاللّسانيّات الاجتماعيّة هي مدخل إلى علم اللّغة، حيث تدرس مختلف التّبدّلات الاجتماعيّة للّغة، وعلاقتها بالمتكلّمين النّاطقين بها من حيث: السّن، والجنس، والفئة الاجتماعيّة، والوسط الاجتماعيّ، بالإضافة إلى المستوى المهنيّ والمستوى التّعليميّ، وتحليل العلاقة القائمة بين اللّغة والممارسات الاجتماعيّة. وقد تعدّدت تعريفات اللّسانيات الاجتماعيّة نذكر منها:

أنّها: "**ذلك العلم الذي يدرس اللّغة في علاقتها بالمجتمع، إنه ينظّم كل جوانب اللّغة وطرائق استعمالها التي ترتبط بوظائفها الاجتماعيّة والثّقافيّة**"[1].

مما يدلّ على أنّ اللّسانيّات الاجتماعيّة تبحث في التّغيّرات التي تصيب بنيّة اللّغة، فتأثر في المجتمع الّذي يضمها دون إغفال وظائفها الثّقافيّة.

وتعرّف بأنّها: "**فرع من علم اللّغة التّطبيقيّ، يدرس مشكلات اللّهجات الجغرافيّة واللّهجات الاجتماعية، والازدواج اللّغوي والتأثير المتبادل بين اللّغة والمجتمع**"[2].

تعالج اللّسانيات الاجتماعية مشكلات اللّغة في المجتمع، وتهتم باللّهجات ومختلف الممارسات اللّغوية مثل: الازدواجيّة والثّنائيّة، واهتمامات هذا العلم متعدّدة. حيث يطلق عليها العديد من التّسميات من بينها: "علم اللغة الاجتماعيّ"، "علم اللّغة الأنثربولوجيّ"، "علم الاجتماع اللّغويّ".

8- مفهوم التّعدد اللُّغوي (plurilinguisme):

يعدّ مصطلح التّعدّد اللُّغويّ من أكثر المصطلحات التي أثارت جدلًا في السّاحة العلميّة والفكريّة إذ لا يوجد اتّفاق بين الباحثين المفكّرين في تحديد ماهية هذا المفهوم، ولعلّ سبب ذلك يرجع إلى تداخل هذا المصطلح مع مصطلحات أخرى نذكر منها: الازدواجيّة اللّغويّة والثّنائيّة اللّغويّة.

---

[1]- كمال بشر: علم اللّغة الاجتماعيّ، دار غريب للنّشر والتّوزيع، القاهرة، مصر، ط3، 1997م، ص41.

[2]- عز الدين صحراوي: اللّغة بين اللّسانيات واللّسانيات الاجتماعية، مجلة علوم الإنسانيّة، ع5، جامعة محمد خيضر بسكرة، 2005م، ص5.

ويعرّف التّعدد اللّغويّ بأنّه: "**مجموعة من اللّغات المتقاربة أو المتباينة في مجتمع واحد**"[1]، وهذا التّعريف يشير إلى شموليّة وموسوعيّة مصطلح التّعدد اللّغويّ والثّنائيّة اللّغويّة فهو يقرّ بأنّ التّعدد اللّغوي يكون بين لغات متقاربة كما هو الحال بين العاميّة والفصحى، وقد ربطه بالمجتمع أي أنّه ظاهرة لغويّة اجتماعيّة يمارسها أغلب أفراد المجتمع.

كما يعرّف بأنّه: "**مصطلح يطلق على الفرد الذي يستخدم داخل مجموعة لغويّة واحدة عدّة لغات حسب ظروف الخطاب (عائلية، رسميّة، سياسيّة، اقتصاديّة...)**"[2].

ومنه فالتّعدد اللُّغويّ ظاهرة اجتماعيّة أو ظاهرة لغويّة فرديّة تتجسد من خلال قدرة الأفراد على استعمال لغتين أو أكثر وفق لظروف الخطاب السّياسيّ أو الاقتصاديّ أو الرّسميّ.

9-مفهوم الثنائيّة اللغويّة (bilingualesm):

للّغة علاقة وطيدة بالإنسان خاصة والمجتمع عامة، وذلك أنّها نتاج العفل الجماعي وهويّته ، وأنّها لا تحيا إلاّ في ظلّ المجتمعات الإنسانيّة ، لها علاقات متعدّدة وبذلك وجود اللّغة مرهون بوجود مستعمليها من أشخاص ومجتمعات ولكن تختلف اللّغة من مجتمع إلى آخر وهذا ما أدى إلى بروز ظاهرة غير واضحة المعالم تعرف بالثنائية اللّغويّة، أو ثنائية اللغة، وهي ظاهرة غامضة لدى معظم الباحثين والدارسين من خلال الدراسات التي تناولت موضوع "ثنائية اللغة"، وغذا ما تطرقنا إلى مفهوم الثنائية اللغوية نجد تعدد التعريفات والمفاهيم. ومن أهم هذه التّعريفات: "**هي ظاهرة عامة تشير إلى ضرورة وجود لغتين تتعايشان لكي يكون هناك ثنائية لغويّة، إلاّ أنّها تتفاوت فيما بينها. إمّا على مستوى الكفاية اللّغويّة في اللغتين، وإمّا على مستوى استعمالها**"[3]. إذن فالثنائية اللّغويّة هو اتحاد لغتين في مجتمع واحد واستعمالها بالتناوب.

---

[1] صالح بلعيد: في الأمن اللّغوي، دار هومه، الجزائر، (د-ط)، 2010م، ص224.

[2]- نور الدين دريم: أثر التّداخل اللّغوي في العمليّة التعليمية، جامعة حسيبة بن بوعلي، الشلف، الجزائر، 2017-2018، ص120.

[3]- ميشال زكريا: قضايا ألسنية وتطبيقية، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط1، 1993م، ص 37.

كما تعرف بأنها: "**مصطلح يطلق على استعمال لغتين أو تعايشهما جنبا إلى جنب في مجتمع معين**"[1]. إذن فتعايش لغتين مع بعضهما البعض فترة من الزمن يؤثر على مستعملي اللّغة وعلى أفراد المجتمع، فيعتمد في تواصله على لغتين اثنين فتصبح هذه الظاهرة بما يسمى الثنائية اللّغويّة.

10-التّداخل اللّغويّ (Interférence linguistique):

يخلق الاحتكاك الحاصل بين المجتمعات نوعا من التّداخل بين اللّغات المستعملة للتّواصل، سواء كان أصحابها ينتمون لمجتمع واحد أو لمجتمعات مختلفة، ويتواصلون بلغتين أو أكثر، وهذا فالتّدخل اللّغويّ ظاهرة فرديّة يمكن إيجاده في لغة أيّ متكلّم مهما كان سنه أو انتمائه اللّغويّ، حتى أصبحت هذه الظّاهرة اللّغويّة ذات اهتمام كبير من قبل الباحثين واللّغويّين ومن أجل هذا لا بد من تحديد تعريف لها. فمفهوم التّدخل اللّغويّ "**يدل على تحوير للبنى ناتج عن ادخال عناصر أجنبيّة في مجالات اللّغة الأكثر بناء، مثل مجموع النّظام الفونولوجيّ، وجزء كبير من الصّرف، والتّراكيب، وبعض مجالات المفردات (القرابة، اللّون، الزمن...)**" [2]. وهذا التّعريف يوضّح كيفيّة التّداخل بين اللّغات فهو احتكاك عناصر اللّغة الدّخيلة مع عناصر اللّغة الأصليّة للمتكلّم.

ويعرّف أيضا بأنه "**تأثر وتأثير لغة بلغة أخرى مجاورة لها أو في احتكاك معها بسبب تبادل اقتصادي، أو حروب أو غير ذلك، وقد يؤدي تداخل لغتين أو اكثر إلى نشوء لغة جديدة كما حدث في مالطا، حيث تعكس هذه الظاهرة ما حدث في الجزائر الاحتكاك المباشر بين اللّغة العربية واللّغة التركيّة والفرنسيّة**"[3].

تجدر الإشارة في أنّ الملاحظ لتعريفات الثّنائيّة اللّغويّة والتّداخل اللّغويّ أنّ هناك خلط كبير وتضارب في تحديد مفهوم كل منهما، ويرجع ذلك إمّا لاختلاف التّرجمة أو سوء الفهم والخلط بين المصطلحات أحيانا.

---

[1]- أحمد مختار عمر: معجم اللغة العربية المعاصر، عالم الكتب، ج1، ط1، 2008م، ص 333.

[2]- لويس جان كالفي: علم الاجتماع اللغوي، تر/ محمد يحياتن، دار القصبة للنشر، الجزائر، (د- ط)، 2006م، ص 34.

[3]- المجلس الأعلى للغة العربية: اليوم العالمي للتنوع الثقافي من أجل الحوار والتنمية، دار الإنماء للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، (د- ط)، 2019م، ص 282.

11-مفهوم الازدواجيّة اللُّغويّة (diglossie):

يدل مصطلح الازدواجيّة اللّغويّة على أنّه: "**توزيع الاستعمالات في كل من اللّغات بحسب الظّروف والموضوعات الخاصة ويترافق هذا التّوزيع عمومًا مع انتشار إحدى اللّغات**"[1]. وعليه فالازدواجيّة اللّغويّة تكون، ازدواج بين لغتين في لغة واحدة.

[1]-جوليت غارمدي: اللّسانيات الاجتماعيّة، تر/ خليل أحمد خليل، دار الطليعة لطباعة والنشر، بيروت، ط1، 1990م، ص152.

فصل أول:

التّخطيط اللّغويّ بين الواقع والمأمول

تمهيد:

يتطوّر المجتمع تبعا لتطوّر لغته، ولما كانت هذه اللّغة لا تقتصر على الوظيفة التبليغيّة، وإنّما تتجاوزها إلى حمل المقوّمات الشّخصيّة والمبادئ الوطنيّة والأسس الثقافيّة للبلاد، توجّب على البلدان العربية إعادة الاعتبار لرمز من رموز هوّيتها، ألا وهي اللّغة العربيّة، ووضعها في المكان المناسب لها، ولكن هذه العمليّة لا تخضع للصدفة ولا تنجز باستعمال القوّة وفرض النمط والقانون الذي يجب أن يصدر من الحكومات والمجامع اللّغويّة والمجالس التّربويّة، كي يسبك تخطيطا لغويّا واعيّا ، وبعد ذلك يعمل على تطبيقه في مراحل مختلفة، فهو يعالج المشكلات اللّغويّة العربيّة مثل توليد المفردات، تجديدها ،توحيدها، كما أنّه يرصد المشكلات الاجتماعيّة التي ترتبط باستعمالات اللّغة العربية في الواقع.

لقد برز **التّخطيط** من خلال تكاثف أبحاث علماء الاجتماع والتّربية والاقتصاد واللّغة، وهذا ما جعل منه علما تشترك فيه جلّ التخصصاتّ فهو ضرورة معاصرة تفرضها هيمنة لغات العولمة، فهو إن لم ينطلق بشكل متزامن من جميع المجالات والميادين، فإنّه لا يمكن أن يحقق تقدما ملموسا، فهو يرتبط ارتباطا حيويا بجميع الأعمال والأنشطة الحياتية على اختلاف مستوياتها وأشكالها.

و**التّخطيط اللّغويّ** في الجزائر يقتضي تضافر جهود مجامع المنظومات التّربويّة والتّعليميّة من خلال خطط مدروسة فهو يسعى من أجل الحديث باللّسان العربيّ في ظلّ تسلّط اللّهجات على نظامه ودخول اللّغات الأجنبيّة.

أولاً: التّخطيط اللّغويّ ماهيّته وأهدافه.

يقتضي التّخطيط اللّغويّ في الجزائر تضافر جهود المجامع والمنظومات التّربويّة والتّعليميّة من خلال خطط مدروسة، وهو يقود للحديث عن اللّسان العربيّ في ظل تسلّط اللّهجات على نظامه، وتحوّل اللّغات الأجنبيّة بسبب بعض العوامل التاريخيّة، ونظرًا لهذه التّحديات والعوائق التي يعاني منها اللّسان العربيّ في الجزائر، وانتقالها إلى حيّز المدرسة، مما خلّف صعوبات أمام المدرّسين القائمين على تعليم اللّسان العربيّ، وهذا ما جعل الأمر يتفاقم في الجامعات بين الطّلاب الّذين يدرسون باللّغة الأجنبيّة، ويتكلّمون عربيّة هجينة للتّعبير عن أغراضهم، والتّي هي عبارة عن خليط من اللّهجات والعاميّات العربيّة والفرنسيّة وكلّ هذا يستدعي أن يكون التّخطيط على مستوى التّعليم باختلاف مراحله، ثمّ على مستوى الإعلام ووسائله، والصّحافة المكتوبة، وكذلك على مستوى الإدارة، فالتّخطيط اللّغويّ إن لم ينطلق بشكل متوازن مع جميع المجالات الأخرى؛ الاجتماعيّة منها والتّعليميّة والإداريّة فإنّه لا يمكن أن يحقّق تقدّمًا ملموسًا، فهو يرتبط ارتباطًا حيويًّا بجميع الأعمال والأنشطة الحياتيّة على اختلاف مستوياتها وأشكالها.

1- أنواع التّخطيط اللّغوي:

يقسّم التّخطيط اللّغويّ إلى عدّة أنواع نذكر منها:[1]

- تخطيط الوضع اللّغويّ:

ويقصد به الجهود المبذولة نحو تخطيط إقرار لغة ما في المجتمع، وكلّ ما يتعلّق بإقرار اللّغة من مقتضيات، ومن أمثلته: تخطيط استعمال اللّغة في المجتمع عن طريق اختيار اللّغة الأم واللّغة الرّسميّة الثّانية.

[1]- أسماء العتيبي : السّياسة اللّغوية والتّخطيط اللّغوي مفاهيم ومجالات، ملتقى اللّغويات التّطبيقيّة، معهد تعليم اللّغة العربيّ، جامعة الإيمام محمود بن سعود الإسلاميّة ،السعوديّة، ص16.

- تخطيط المتن اللّغوي:

ويتعلّق بالتّغيّرات داخل البنيّة اللّغويّة ومتن اللّغة وكلّ ما له علاقة بذلك، وتخطيط المتن اللّغوي في الأصل قائم على جهود اللّغويّين بخلاف تخطيط الوضع اللّغويّ الّذي يبنى عادة على جهود المؤسّسات الرّسميّة وشبه الرّسميّة ومن أمثلته: تخطيط النّظام الكّتابي للّغة وإصلاحه، والتّغيرات في البنيّة التّركيبيّة للّغة، وتخطيط المصطلحات وضبطها.

- تخطيط الاكتساب اللّغويّ:

ويقصد به تلك الجهود المنظّمة لنشر اللّغة من خلال النّظام التّعليميّ، فتخطيط الاكتساب يهتم بقضايا اللّغة أو اللّغات في مجال التّعليم والتّعلّم، ومن أمثلته: تحديد لغة التّعليم في المؤسسات التّعليميّة.

- تخطيط المكانة اللّغويّة:

ويستهدف هذا النّوع الصّورة النّمطيّة للّغة في أذهان الأفراد وكيفية تصحيحها وتغييرها تغييرًا إيجابيًّا بما يخدم واقع اللّغة ومستقبلها.

ويشكّل هذا التقسيم أهم أنواع التّخطيط اللّغويّ، فهو إمّا أن يكون **تخطيطًا موضوعًا** تتكلّف بوضعه **المجالس العليا**، وتحدّد اللّغة الرّسميّة، أو يكون **تخطيطًا مدروسًا** من قبل اللّغويّين الّذين يعنون بتراكيب الكلمة، والتّغيّرات التي تصيب معناها ومبناها، وتحدّد المصطلحات وتضبطها بالشّكل الدّقيق، **وتخطيط الاكتساب** الّذي تنصّه المجالس وتقرّه للتّعامل به في المؤسّسات التّعليميّة وغيرها لأجل إكسابها للمتعلّمين وتعليمها لهم، **وتخطيط المكانة اللّغوية** التي تعمل على تحديد مكانة لغة من اللّغات، وتغيير ما يجب تغييره لضبطها وتركيبها وتعديلها بما يخدم واقعها في المستقبل.

2- خطوات التّخطيط:

هناك أربع خطوات للتّخطيط نوجزها في العناصر الآتية[1]:

[1]- مصطفى عوض بني ذياب: التّخطيط اللّغويّ والتّعريب، ع42، رجب/حزيران 2012م، ص(151 ـ 116).

- **تقصّي الحقائق:**

يجب أن تتوفر معلومات عن الموضوع قبل اتخاذ أي قرار تخطيطيّ، وتعدّ هذه الخطوة من أهم الخطوات العمليّة، إذ يجب أن يعتمد التّخطيط على معلومات ومصادر موثوقة، وعادة ما تكون هذه المعلومات المعتمدة غير موثوقة، وهذا ما يضعف عمليّة التّخطيط، التي يجب أن تعيد النّظر لأمرين هما: المصداقيّة والسّعي إلى تحقيق طموحات المجتمع اللّغويّ.

- **التّخطيط:**

ويكون عن طريق تحديد الأهداف واختيار الوسائل والتنبؤ بالنّتائج فكلّ الهيئات اللّغويّة تتفق على أهداف واحدة، ولا شكّ أنّ عمليّة التّخطيط تتطلب قرارًا سياسيًّا ملزمًا، إذ أردنا أن تكون هناك فرصة لتحقيق الأهداف المخطّط لها، وأي قرار متعلّق باللّغة لابدّ أن يصدر عن اللّغويّين قبل اتّخاذ أي إجراءات سياسيّة أو اجتماعيّة أو تعلميّة أو غيرها.

- **تنفيذ قرارات التّخطيط:** وتعدّ هذه الخطوة تجسيدًا لعمل التّخطيط؛ حيث تجعله عملاً واقعيًّا وتطبيقيًّا.

- **ردود الفعل:** يكشف المخطّط مدى نجاح تنفيذ الخطة.

ترتكز عملية التّخطيط على عدّة مراحل، أولها أن يقوم المختصّون اللّغويون والهيئات المعنيّة بجمع كلّ المعلومات والتّأكد من صحتها، إذ لابدّ الأخذ من مصادر رسميّة، وبعد ذلك تأتي المرحلة الثانيّة وهي مكمّلة للمرحلة الأولى، حيث تحدّد الأهداف المرجوة والوسائل المستعملة التي يتّخذها اللّغويون المختصّون، ثمّ تنفيذ ما تمّ إعداده لتلقى بعد ذلك ردود الفعل التي توحي إمّا بنجاح أو فشل عمليّة التّخطيط.

3-أهمية التّخطيط اللّغويّ:

يسهم التّخطيط اللّغويّ في حلّ المشكلات اللّغويّة وغير اللّغويّة التي يتعرض لها الإنسان بوصفه فردًا، والشّعوب والدّول بوصفها مجموعات بشريّة تتفاعل بعضها مع بعض؛ فبواسطته نستطيع التّأثير على اللّغة والثّقافة والهويّة، لأنّه لا يمكن الاعتماد على التّطور الطّبيعيّ للّغة لحلّ المشاكل

اللّغوية التي تعاني منها الدّول، مما أدى إلى ظهور ألفاظ ومصطلحات، ولهذا تحاول الدّول إيجاد حلول لمشاكلها اللّغوية عن طريق التّخطيط الواعي المحكم، وتكمن أهميّة التّخطيط اللّغويّ في البلاد العربيّة في النقاط الآتية:[1]

– المساهمة في انتشار الوعي باللّغة العربيّة لدى النّاطقين بها، وتعريفهم بأهميّتها ومدى ارتباطها بالدّين والهويّة.

– الرّفع من مستوى التّعليم في المدارس والمعاهد والجامعات عند التّدريس باللّغة الأم لتكون لغة العلم والمعرفة والحديث، ولغة الحكومة والسّياسة والمشاهير والإعلام.

– الحفاظ على التّنوع اللّغوي والثّقافي داخل البلد الواحد، وألاّ نجعل التّنوع وسيلة للتّفرق والنّزاع، بل أداة للتّناغم والتّبادل والاستفادة.

– تنقية اللّغة الوطنيّة مما يشوبها من ألفاظ أجنبيّة اندمجت معها بفعل العولمة، وانفتاح الدّول على بعضها، فسهولة التّواصل بين أبناء هذه الدّول يتمّ بتنقية اللّغة واستبدال الدّخيل بآخر عربيّ فصيح أو بترجمته.

– تطوير الألفاظ وإعادة دراسة اللّغة وفق مناهج علميّة وجعل اللّغة جاهزة للحوسبة ويستفاد من قدرات الحاسوب في معالجتها، وصولا إلى تطويرها وتسهيلها للنّاطقين بها.

– إصلاح اللّغة من حيث المتن والتّركيب، ووضع قواميسها ومعالمها وإثراء رصيدها العلميّ والتّكنولوجيّ، وتوليد المفردات التّقنيّة وتغذيتها عن طريق ترجمة مستجدّات العلوم والفنون والآداب من مختلف اللّغات التي تتصدّر المعرفة والإبداع.

– انتحاء طريقة التّسيير في تبليغ المادّة اللّغويّة، وتهيئة برامج لغويّة تجمع بين الأصالة والمعاصرة لتكوين جيلا قادرا على إجادة فهم التّراث اللّغويّ.

[1]– أيمن الطيّب بن نجي: التخطيط والسّياسة اللّغوية وإبراز عوائقها في الوطن العربي، السّنة الثالثة، ع6، ابريل2018م، ص302.

مما سبق نخلص إلى أن التّخطيط اللّغوي أداة أساسيّة في بناء الأمّة والأمن اللّغويّ، تعمل على إحلال اللّغة الأم مكانها المفقود كما تهدف إلى حلّ المشكلات اللّغوية.

4- خصائص التّخطيط اللّغوي:

إنّ فكرة التّخطيط تقوم على أساس التّنظيم، ويتميّز بجملة من الخصائص أهمها:[1]

- استشراف المستقبل والتنبؤ باتّجاهاته، باستعمال معطيات الحاضر والماضي.
- الأسلوب العلميّ الّذي يستخدم وسائل ونماذج اقتصاديّة وإحصائيّة توفّر الإحصاءات والبيانات الدّقيقة.
- مجموعة التّدابير المعتمدة والموجّهة بمجموعة من القرارات والإجراءات الكفيلة بتحقيق الأهداف المسطرة.
- الاختيار بين البدائل بما يسمح بتحاشي التناقض بين الأهداف والوسائل.
- تعبئة الموارد الطّبيعيّة والبشريّة والفنيّة واستخدامها إلى أقصى حد ممكن.
- الاتّسام بالواقعيّة والشمول والتّنسيق والمرونة والاستمراريّة.
- وجود خطة ومنهاج، ووضع التّخطيط في صورة برنامج محدّد المعالم والآجال.

ومنه نستنتج أنّ التّخطيط اللّغويّ هو ذلك القرار الّذي تتخذه الدّولة لبلوغ أهداف وتحقيق أغراض لغويّة متعلّقة بالمجتمع، وكيفية استخدام اللغة.

5- أهداف التّخطيط اللّغويّ:

يشمل التّخطيط اللّغويّ كلّ نشاط أو إجراء يتمّ من خلاله تسطير الأهداف واختيار الوسائل والتكهن بالنتائج بصورة منظّمة[2].

---

[1]- عبد الهادي الجوهري: دراسات في التّنمية الاجتماعيّة"مدخل إسلاميّ"، مكتبة نهضة الشّرق، جامعه القاهرة، مصر، (د-ط)، 1986م، ص 87.

[2]- محمود بن عبد الله المحمود: التّخطيط اللّغويّ السّياسة اللّغويّة "تأهيل نظري"، التّخطيط والسّياسة اللّغوية، ع6، أبريل 2018م، السّنة الثالثة، ص(17- 18- 19).

– التّنقية اللّغويّة:(langage purification):

وتهدف إلى الحفاظ على اللّغة من الشّوائب والدّخيل والانحراف، ونفرّق بين نوعين من التّنقية اللّغوية: تنقيّة خارجيّة، وتنقيّة داخليّة؛ حيث تهدف الأولى إلى حماية الصّفاء والنّقاء اللّغويّ من تأثيرات اللّغات الأخرى، أمّا الثّانية فيقصد بها الحفاظ على البنيّة اللّغويّة من الانحراف.

– الإحياء اللّغوي:(langage revival)

ويكون ذلك بإحياء اللّغات الميتة أو اللّغات التي تستخدم على نطاق ضيّق، وبين عدد محدود جدًا من المتحدّثين ونشرها ،وجعلها لغة للتّواصل في المجتمع.

– الإصلاح اللّغوي:(language reform)

ويعني به تعديل بعض الجوانب في اللّغة لتيسير استخدامها، ومثال ذلك التّعديلات في النّظام الكّتابيّ للّغة وفي تهجئتها أو تعديل بعض القواعد اللّغويّة.

– التّقييس اللّغوي: (language standardisation)

ويعني اختيار لغة أو لهجة ما لتكون هي اللّغة الرّسّميّة لبلد أو مقاطعة معيّنة، ويعدّ التّقييس اللّغويّ من أبرز الأنشطة التي قام بها المخطّطون اللّغويون في البلدان التّي تمّ استعمارها.

– نشر اللّغة(language spread): ويعني بذلك تلك الجهود المبذولة لنشر لغة ما وزيادة المتحدثين بها.

– تحديث المفردات(lexical modernisation) : وهي عمليّة استحداث المفردات أو تكييفها لتناسب البيئة اللّغويّة للمفاهيم والأفكار المقترضة من اللّغات الأخرى.

– توحيد المصطلحات(terminologie unification): ويشير إلى الجهود المبذولة لتوحيد المصطلحات العلميّة وتوضيحها وتعريفها.

–التّبسيط الأسلوبيّ(Stylistique simplification)

ويشير إلى الجهود المبذولة لتوضيح وتيسير الاستخدام المعجميّ والتركيبيّ والأسلوبيّ للّغة في مجال مهنيّ معيّن لتيسير فهم اللّغة التّخصصيّة لغير المتخصّصين.

– الاتّصال عبر اللّغات (interlingual communication)

ويعني به تلك الجهود المبذولة لتيسير الاتّصال بين متحدّثي لغتين مختلفتين من خلال توظيف لغة ثالثة تكون لغة مشتركة.

– صيانة اللّغة(langage maintenance):

وتتمثل في الجهود المبذولة للحفاظ على اللّغة من العوامل الدّاخليّة أو الخارجيّة التي تمثّل خطرًا عليها، وقد تتسبب في انحسارها، وتهدف صيانة اللّغة إلى العمل على إبقائها لغة مؤثرة في المجتمع حاملة لثقافته، ورمز هويّته الوطنيّة.

– تقييس المصطلحات المساعدة (auxiliary code stzndarization):

ويتجسّد ذلك بوضع معايير وضوابط لصياغة أو تكييف الرّموز والمصطلحات اللّغويّة المساعدة، مثل: كيفية كتابة أسماء الأماكن، وآلية كتابة اللّوحات الإرشاديّة، وضبط لغة الإشارة للصّم وترجمة الأسماء وغير ذلك.

لذلك يهدف **التّخطيط اللّغويّ** إلى خلق نظام جديد، أو تعديل نظام لغويّ موجود، أو اختيار بدائل أخرى من لغة مكتوبة أو منطوقة، ولهذا ينبغي على المخطّط أن يلمّ باللّغة في المجتمع قبل البدء بالعمليّة، وأن يدرس العوامل الاجتماعيّة والثقافيّة والسّياسيّة والاقتصاديّة والتّربويّة...، التي تتداخل مع المسألة اللّغويّة في المجتمع، وهكذا يشكّل التّخطيط اللّغوي نشاطًا يتمّ من خلاله وضع الأهداف، واختيار الوسائل والتكهّن بالنّتائج بصورة واضحة ومنظّمة، ويركز التّخطيط اللّغويّ على المشكلات اللّغويّة، من خلال اتّخاذ القرارات بالنسبة للأهداف البديلة، والخيارات البديلة لإيجاد الحلول لهذه المشكلات.

6- أثر التّخطيط في العمليّة التّعليميّة:

إنّ التّخطيط اللّغويّ الجيّد يؤثر بالتّأكيد على العمليّة التّربويّة وبلوغ الأهداف المسطرّة، وذلك عن طريق تحديث المحاور الأساسيّة للعمليّة التعليميّة.

وقد شهدت الجزائر إصلاحات تربويّة، أطلق عليها بما يسمى بـ(الجيل الثّاني) حيث "**انطلقت مع بداية 2003 ـ 2004 الإصلاحات التّربويّة الجزائريّة عاملة بذلك على توفير الشّروط الضّروريّة في تمكين كلّ الفاعلين التّربويّين من اكتساب مختلف المهارات البيداغوجيّة، واستلزم ذلك تغيير جذريّ في المناهج الدّراسيّة، ومستلزماتها وأدّى ذلك إلى ظهور مناهج حديثة**"[1].

ومن هذه المناهج الحديثة "**المقاربة بالكفاءات**" التي جعلت المتعلّم محور العمليّة التّعليميّة التّعلميّة، بينما المعلّم هو الموجّه والمرشد فقط. وبما أنّ التّعليم يعدّ من أهم الميادين التي يتسنى فيها نشر اللّغة الوطنيّة الرّسميّة في البلاد بشكل كبير وسهل ومتداول، سعت المنظومة التّربويّة الجزائريّة إلى تكوين جيل متقن للغته بأحكامها، وقوانينها، وقواعدها، وذلك باستعمالها بين أفراد المجتمع بشكل سلس وسليم.

وهذا لا يعني أنّ اللّغة تكون محصورة فقط في المجال التّعليميّ بل لابد أن تشمل جميع الميادين الأخرى نحو: (الإعلام، الصّحة، السّياسة... إلخ).

7- مشاكل التّخطيط اللّغويّ:

يعدّ التّخطيط اللّغويّ نشاطًا يتمّ من خلاله وضع الأهداف واختيار الوسائل والتّكهن بالنتائج بصورة واضحة ومنظّمة، ويركز التّخطيط اللّغويّ على المشكلات اللّغويّة من خلال اتّخاذ القرار

[1]- قرايرية حرقاس وسيلة: تقييم مدى تحقيق المقاربة بالكفاءات لأهداف المناهج الحديثة في إطار الإصلاحات التّربويّة حسب معلّمي ومفتشي المرحلة الابتدائيّة؛ رسالة دكتوراه في علم النّفس التربويّ، كليّة العلوم الإنسانيّة والعلوم الاجتماعيّة، قسم علم النّفس وعلوم التربيّة، جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر، 2010/2009م، ص2.

بالنسبة للأهداف المخطّطة للوصول إلى حلول لهذه المشكلات التي قد تتسع لائحتها وتعترض بلدانا كثيرة نذكر من بينها[1].

- وضع مقاييس الكتابة الصحيحة والكلام الجيّد.
- ملائمة اللّغة كوسيلة تعبير للشّعب الذي يستعملها.
- قدرة اللّغة على أن تكون أداة للإبلاغ الفكريّ والعلميّ.
- عدم القدرة على التّفاهم بين المجتمعات اللّغويّة المتنوّعة ضمن الدّولة الواحدة.
- اختيار لغة التّعليم.
- ترجمة الأعمال الأدبيّة.
- اعتماد اللّغة المناسبة للتّبادل العلميّ.
- القيود الموضوعة على الاستعمال اللّغوي في بعض المجتمعات.
- التّنافس بين اللّهجات والارتقاء بلهجة إلى مرتبة اللّغة الرّسميّة.
- المحافظة على التّوازن بين مصلحة الدول ومصلحة الأفراد في المجتمع اللّغوي.

من خلال ما سبق من مشكلات يتّضح لنا أنّ التّخطيط اللّغويّ يعمل على مساعدة اللّغويّين والمتخصّصين إلى بلوغ أهدافهم ، من خلال جعل اللّغة خاضعة لقواعدٍ وأحكامٍ تُفهم إمّا كتابةً أو كلامًا، فتكون أداة تعبير وتفاهم؛ تعبير يحسن من خلاله الوصول إلى المبتغى، وتفاهم يتبادل من خلاله العلم والمعرفة ليعتمد عليها في الأعمال الأدبيّة مثل التّرجمة والتّأليف.

[1]- ميشال زكريا: قضايا ألسنية تطبيقيّة "دراسات لغويّة اجتماعيّة نفسيّة مع مقاربة تراثية "، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط1، 1993م، ص1.

ثانيا: النّظام التّربوي في الجزائر وإصلاحاته في ظلّ التّخطيط اللّغويّ.

إنّ الغاية من أيّ إصلاح تربويّ هو حدوث تغيير إيجابيّ، وتطوّر في نتائج المعلّمين والمتعلّمين على حد سواء، وتحقيق تطوّر ملموسٍ، في مستوى الأداء المدرسيّ، ونوعيّة النتائج التّربوية، وقيمة المعارف والمهارات المبرمجة للتّعلّم، وفي أساليب التّسيير والتّنظيم، فتتحقّق الأهداف المنشودة، ويرتفع الوعي بأهميّة العلم.

غير أنّه وبعد إصلاحات عديدة طرأت على المنظومة التّربويّة في الجزائر، خاصة الإصلاح الأخير الّذي يعدّ إصلاحًا جذريًّا مسّ كافة أطراف المنظومة التّربويّة والفاعلين فيها من معلّم ومتعلّم ومحتوى تعليميّ، ولا يزال المهتمون بقضايا التّربية يقرّون بعدم نجاعة الإصلاحات، حيث أنّ حقيقة هذا الإصلاح تحاول إعطاء وجهة مغايرة لمسيرة المدرسة في الجزائر، وجعلها تنفصل تدريجيًّا عن مقوّمات المجتمع، وخصوصيته الثّقافيّة والحضاريّة، بحجة الانفتاح على العالم ومسايرة العصر.

1- مفهوم النّظام التّربويّ في الجزائر:

تعدّ التّربيّة بمثابة المحور الأوّل والأساس الّذي تتشكّل فيه شخصيّة كلّ فرد، وبالتّالي شخصيّة أمّة بأسرها، فهي تسعى للحفاظ على مقوّماتها وخصائصها الثّقافيّة، كما تعمل على توجيه حركتها في الحياة، وكذا ممارسات أفرادها بما يتّفق مع التّوجهات العامة والمصالح العليا.

ويعرّف النّظام التّربويّ بأنّه: "**تلك المكوّنات الإنسانيّة والمتفاعلة وفقًا للمرجعيّة المبنيّة في مختلف دساتير الجزائر، وخاصة دستور نوفمبر 1996، والتّوجهات السّياسيّة والاجتماعيّة والاقتصاديّة للجزائر في ظل التّعدديّة، والانفتاح الاقتصاديّ، والمحافظة على هويّة الشّعب الجزائريّ وأصالته وقيمته، والتّي تهدف إلى تكوين الفرد الجزائريّ والمتشبّع والمعتز بثقافته والمتّفتح على عصره**"[1].

[1]- المعهد الوطني لتكوين مستخدميّ التربية: النّظام التّربويّ والمناهج التّعليميّة، الجزائر، (د-ط)، 2004م، ص7.

يوضّح هذا التّعريف أنّ النّظام التّربويّ هو مجموعة من التّنظيمات والإجراءات التي تقوم بها مختلف الدّول من أجل النّهوض بقطاع التّربية وتطويرها، كما أنّ لكلّ دولة نظامها التّربويّ الخاص بها والّذي يميّزها عن غيرها، ويعمل على إدراجها ضمن الأمم المتقدّمة.

2- وظائف النّظام التّربويّ:

يشكّل النّظام التّربوي أهميّة بالغة في حياة الأمم نظرًا للمهام التي يعمل على تجسيدها في ميدان المؤسّسات التّربوية، ويمكن حصر أهميّته في النّقاط الآتية:[1]

- يرتبط استمرار المجتمعات من خلال المحافظة على سماتها المميّزة لثقافتها المحليّة، وتفاعلها مع الثّقافات الوافدة دون انحلال وذوبان في الآخر، ومن هنا يشكّل النّظام التّربويّ دورًا بارزًا في تحقيق أهداف المجتمع في النّمو والاستمرار، فهو يعمل على تزويد الفرد والمجتمع بالأسس الثّقافيّة والاجتماعيّة التي تتيح له عمليّة التّفاعل، والتّكيف دون فقدان معالم الشّخصيّة المحليّة.

- النّظام التّربويّ ضروريّ لتنظيم الحياة الاجتماعيّة، والمساهمة في مجابهة متطلبات الفرد والمجتمع في الاستقرار والأمن، ومحاربة المشكلات الاجتماعيّة في مهدها.

- بالتّربية يمكن محاصرة كثير من المعضلات الاجتماعيّة وهي في محيط المدرسة قبل الانتقال إلى المحيط المدرسيّ.

- تتجلى أهميّة النّظام التّربويّ في تلبية متطلّبات المجتمع الاقتصاديّة؛ حيث شهد هذا النّظام اهتمامًا متزايدًا، لأهميّة التّربية في توفير اليد العاملة المدرّبة والمؤهّلة للقيام بأعمال بدقّة متناهيّة.

3-أهداف النّظام التّربوي:

يبنى النّظام التّربويّ على مرجعيات فلسفيّة واجتماعيّة منوطة بالمجتمع، ويسعى إلى تحقيق أهداف متعلّقة بالمجتمع ذاته من بينها:

[1]- محمد محمود خوالدة: مقدّمة في التّربية، دار المسيرة، عمان، الأردن، (د-ط)، 2003م، ص131.

- التّكيّف الاجتماعي للفرد:

إنّ التّربية الصّحيحة تضمن للفرد أن يتكيّف مع مجتمعه ومحيطه حيث: "**إن التّربية تعتبر الوسيلة الفعّالة على للتّنشئة الاجتماعيّة سواء أكانت مقصودة وغير مقصودة. لذلك كان للتّربية عند القدامى أو المحدثين أهميّة كبيرة حيث ينظر إليها العديد من الفلاسفة والمفكّرين على أنها القائد لحياة ناجحة وفعّالة هي الحياة نفسها**"[1].

كما تضمن التّربية للفرد القدرة على التّكيّف مع المحيط الاجتماعيّ للوسط الّذي يعيش فيه، ولها أهميّة بالغة في الحياة، كما يسعى المتعلّم إلى تحقيق التّربيّة التّي هي عمليّة "**رعاية الطّفل وإنماء قابليّته بإشراف الكبار حيث يفعلون ذلك إنما يضعون نصب أعينهم المجتمع الذي يعيش فيه الطّفل، وإلى شروط الحياة الاجتماعيّة فيه وعاداته وتقاليده وثقافاته**"[2].فالأجيال المتعاقبة في حاجة إلى التّربية لتحقيق الانسجام والتّكيف مع المجتمعات.

- اكتساب المهارات الأساسيّة:

يسعى النّظام التّربويّ من خلال المناهج التّعليميّة والآليات المستخدمة في المدرسة إلى تزويد المتعلّمين بالمهارات التي تساعدهم على القيام بمجموعة من النّشاطات في مختلف مجالات الحياة. "**لكي يكون الأفراد قادرين على القيام بالوظائف المطلوبة منهم في المجتمع لابد من إدخال تحسينات على نوعية التّعليم من حين إلى آخر، فالنّظام التّربويّ يسعى من خلال التّربيّة لتحقيق جملة من الأهداف تتمحور حول المحاور التّالية: التّعليم للمعرفة، التّعليم للعمل، تعلّم للتكوّن، التّعلّم للتكيّف البيئيّ**"[3].

يتضح من هذا أنّ عمليّة النّهوض بالتّعليم تقع مسؤوليّته على القائمين على العمليّة التّعليميّة التّعلميّة من معلّم، ونظام تربويّ برمته، والّذي يسعى هو الآخر إلى الرّبط بين كلّ من التّعليم والمعرفة،

---

[1]- عمر محمد التومي الشيباني: تطوّر النظريات والأفكار التربوية، الدار العربية للكتاب، ليبيا، ط 2، (د-ت)، ص349.

[2]- عبد الله الرشدان: نعيم جعنيني" مدخل إلى التربية والتعليم"، دار الشروق، عمان، الأردن، ط2، 2006م، ص(35 ـ 36).

[3]- جاك ديلور: التّعلم ذلك الكنز المكنون، "تقرير قدّمته اللّجنة الدولية المعنية بالتّربية للفنون في القرن الحادي والعشرين"، تر/جابر عبد الحميد، اليونسكو، ط1، 1996م، ص8.

والتّعليم والعمل والتّعليم والتكوّن، مما يساعده على بلوغ الأهداف المسطرة في إطار تكييف المتعلّم مع بيئته.

- تطوير نوعية التّعليم والتّعلّم:

يعدّ كلّ من التّعليم والتّعلّم ركيزة أساسيّة في النّظام التّربويّ؛ حيث يهدف: "**إلى تحسين جودة التّعليم من خلال جملة من الإجراءات المتّبعة تتعلق بالمناهج الدّراسيّة، وتفعيل العمل التّربوي من خلال التّجديدات التّربويّة والإصلاحات التي تحدث من حين لآخر، وتحسين نوعية التّعليم، وتطويره بالإفادة من مستخدمات العلم والتّكنولوجيا**"[1].

تتمّ عملية تطوير التّعليم والتّعلم باتباع بعدّة إجراءات من بينها: تفعيل العمل التّربويّ ويحدث ذلك نتيجة اتّباع جملة من التّغيرات، وتطويع مستجدات العلم والتّكنولوجيا بما يخدم العمليّة التّعليميّة التّعلميّة، ويجب أن تكون العمليّة مستمرة من حين إلى آخر لضمان تعليم وتعلّم نشط وحيوي، يتلاءم مع متغيّرات العصر ومراحل نمو المتعلّمين في جميع جوانبه المعرفيّة والنّفسيّة والاجتماعيّة...

4- مفهوم الإصلاح التّربويّ:

تعدّ عمليّة الإصلاح عمليّة بالغة الأهميّة في حياة الأمم نتيجة للتّغير الحاصل على مستوى نظمها المختلفة (الاقتصاديّة والاجتماعيّة والسّياسيّة)، لضمان تحقيق الأهداف ومواكبة مستجدات العصر والاستعداد للمستقبل.

ويعرّف الإصلاح التّربوي على أنّه: "**جهود تبذل بغرض إحداث تغييرات جذريّة في السّياسات التّربوية، تشمل أكثر من جانب في العمليّة التّربويّة، وغالبًا ما تتجاوز نتائجه النّظام التّعليميّ، وتخطّط الإصلاحات على المستوى المركزيّ، وإن كان التّنفيذ يتمّ على المستويين المركزيّ والمحلّي، من حيث أنّه يتجاوز النّظام التّعليميّ، كالمتغيرات الاقتصاديّة والاجتماعيّة**

[1]- محمد محمود الخوالدة: مقدمة في التربية، مرجع سابق، ص131.

والثّقافيّة... وكان هذا الإصلاح ينصرف في النّهاية إلى تحقيق الكفاية الداخليّة والخارجيّة في النّظام التّعليميّ والتّربويّ ككلّ"[1].

يعدّ الإصلاح التّربوي عمليّة ترتكز على التّغيير الإيجابي والتّحسين بشكل حاسم في المؤسسة المدرسيّة وسيرها ونشاطها، ولا يكون في المؤسسة فقط بل يتجاوزها بتحسين المتغيّرات الاجتماعيّة والاقتصاديّة، لتحقيق كفاءة النّظام التّعليميّ.

كما يعرّف بأنّه: "**مجموعة من التّغيرات المحدثة في النّظام التّعليميّ من أجل أن يستجيب هذا النّظام لهدف أو مجموعة أهداف معينة**"[2].

يرتبط مفهوم الإصلاح التّربوي بكل ما يطرأ من تغيّرات على المحتوى التّعليميّ بهدف تحسين النّظام وتعديله.

5- أهداف إصلاح المنظومة التّربويّة:

تسعى عمليّة الإصلاح التّربويّ إلى تحقيق الأهداف التّالية[3]:

- إعادة الاعتبار لمهنة التّعليم وجعلها طليعة المهن.

- مراجعة المناهج والمحتويات التّعليميّة بشكل علميّ يضمن لها الانسجام مع الأهداف المسطّرة، ومواكبة المستجدّات العلميّة والحضاريّة والتّحوّلات السّياسيّة والاقتصاديّة التّي يعيشها.

- التّدقيق في الأهداف وتحديدها وتوضيح أبعادها وتصنيفها وفق مستويات أدائية تتلاءم ومستوى تفكير المتعلّمين وحاجاتهم.

- ضبط وتيرة التّمدرس، وتطوير وسائل العمل الدّراسيّ اليّوميّ والأسبوعيّ وفق دراسة علميّة وتقنيّة واجتماعيّة تحدّد الوعاء الزّمني الملائم وتضمن التّوازن بين القدرات واستيعاب المتعلّم ومتطلبات التّحصيل العلميّ.

---

[1]- حسن حسن البلاوي: الإصلاح التّربوي في العالم الثالث، عالم الكتب للنشر، مصر، (د-ط)، 1988م، ص(9- 10).

[2]- المرجع نفسه، ص12.

[3]- هنية عريف: اللّغة العربيّة ومناهجها في ظل إصلاح المنظومة التّربوية في الجزائر بين مقوّمات الهويّة الوطنيّة وتحديات العولمة، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر، ع 29، 2017م، ص79.

– تحسين ظروف التّمدرس وتطوير وسائل العمل، وذلك من خلال توفير العدد الكافي من المنشآت والمرافق، وبذل جهد كبير في صناعة الكّتاب وتنميّة القدرة على التّعليم الذّاتيّ، وإعطاء المتعلّمين الفرصة في التّعبير بكلّ حريّة عن أفكارهم واهتماماتهم باعتبارها طرفا أساسيًّا في عمليّة التّعلّم.

وتشكّل هذه النّقاط أهم الأهداف التي تسعى المنظومة التّربويّة لتحقيقها حتّى يكون للعمليّة التّعليميّة دورًا كبيرًا في إنشاء فردًا صالحًا في مجتمعه.

ثالثًا: التّدريس بالأهداف والمقاربة بالكفاءات.

الهدف الّذي تسعى المنظومة التّربوية لتحقيقه من تعليم اللّغة عامة، هو إكساب المتعلّم الوسيلة التي يتواصل بها مع أفراد مجتمعه، أو ربط اللّغة بالحياة الاجتماعيّة، وبالتّالي فإنّ تعليم اللّغة لا يعني إكساب المتعلّم القدرة على القراءة والكتابة كما كان معمولاً به سابقًا، ولا يعني ذلك فهم وإنتاج جمل صحيحة من النّاحية النّحوية فقط، وإنّما ترمي إلى تعليم المتعلّم كيفيّة التّصرف بهذه اللّغة واستخدامها في الوضعيات المختلفة، ولكن هذا الهدف لن يتحقّق إلاّ إذا بُني التّعليم على أسس تربويّة وبيداغوجيّة سليمة وناجعة. فما الفائدة من وجود أهداف نظريّة وهي لم تتجسد عمليّا؟

لقد نظرت المدرسة الجزائريّة في هذه القضيّة، وهي تسعى جاهدة منذ الاستقلال إلى تحسين أوضاع التّعليم، ولاسيما الاهتمام بالمتعلّمين؛ فنال التّجديد التّعليميّ في السّنوات الأخيرة اهتمامات بالغة، حيث ظهرت مفاهيم تربويّة جديدة، وغابت مفاهيم شاعت طيلة الفكر التّربويّ القديم، فبعد أن جعلت التّربية القديمة المادة الدراسيّة محور اهتمامها بالدّرجة الأولى، أصبحت التّربية الحديثة تصب اهتماماتها حول إيجاد التّوازن بين حاجيات المتعلّم الأساسيّة ومختلف الوضعيات التي يجابهها، فنظرت في علاقة المتعلّم بمحيطه التّراثيّ والعلميّ، فجعلته العنصر الرئيس في العمليّة التّعليميّة التّعلميّة إذ عملت على بلورة المادة الدراسيّة حسب رغبته ونموه العقليّ والوجدانيّ.

ومن ثمّ ظهرت بيداغوجيا جديدة جعلت التّعليم مرتبطًا ارتباطًا وثيقًا بالمتعلّم ومكتسباته القبلية، وذلك بظهور **المقاربة النصيّة وبيداغوجيا الإدماج أو المقاربة بالكفاءات**، التي ظهرت بعدّها نظامًا جديدًا في مختلف القطاعات، وبدأ التّخلي عن نموذج المقاربة بالأهداف.

1- مفهوم المقاربة بالأهداف:

يعدّ الهدف مفهومًا تربويًّا بيداغوجيًّا، تعدّدت تسميته في المنهاج، حيث يصطلح عليه بـ" **الأهداف التّعليميّة والأهداف التّربويّة والتّدريس بالأهداف أو بيداغوجيا الأهداف، والتّدريس الهادف والمقاربة بالأهداف**"[1]،كلّها مسميات لمصطلح واحد، ويعدّ التّدريس بالأهداف الأكثر رواجًا في الأنظمة التّربويّة والّذي يعنى بفكر المتعلّم داخل القسم.

وتعرّف الأهداف التّعليميّة على أنّها " **تلك العبارات التي تكتب للتلاميذ لتصف بدّقة ما يمكنهم القيام به خلال الحصّة الدّراسية أو بعد الانتهاء منها مباشرة** "[2].

يتبيّن من هذا التّعريف أنّ الأهداف قابلة للملاحظة والقياس بهدف تنميتها للمتعلّم، إلاّ أنّها تكون منفصلة عن بعضها البعض ابتداءً من تحديد الغايات وصولاً إلى تحقيقها.

2- مزايا التّدريس بالأهداف:

تشكّل بيداغوجيا الأهداف دورًا تربويًّا مهمًا في تحقيق الممارسة الواعية للفعل التّربويّ التّعلميّ، فبفضله تقيّم مكتسبات التّنميّة تقييمًا صحيحًا ودقيقًا، كما تكمن أهميتها في أنّها "**لا تفرض طريقة تعليميّة محدّدة ولا تجبر على إتّباع مخطّط معيّن فهي تمنح الحريّة في اختيار الأهداف الإجرائيّة، والطّرائق والوسائل والوقت وكميّة المعارف ونوعيتها، ما عاد الموضوع المقرّر في البرنامج الّذي يعتبر رسميًّا لا يسمح بتبديله لأنّه يشكّل وحدة النّظام التّربويّ الوطنيّ، ووحدة الهدف الخاص والغرض العام والغايات المنشودة**"[3].

كما تظهر أهميّتها في تكافؤ الفرص بين المتعلّمين في التّفوّق، لأنّ الاختبارات والامتحانات الخاصّة والعامّة تبنى على الأهداف، وعلى التّقييم العادل لقدرات المتعلّمين (مراعاة الفروق الفردية)،

---

[1]- سمير يونس صلاح وآخرون: المناهج الدراسية، مكتبة الفلاح للنّشر والتّوزيع، الكويت، ط2، 2007م، ص69.

[2]- جودة أحمد سعادة: صياغة الأهداف التّربويّة والتّعليميّة في جميع المواد الدراسية، دار الشّروق للنشر والتّوزيع، عمان، الأردن، 2005م ص 138.

[3]- خالد لبصيص: التدريس العلمي والفني الشفاف بمقاربة الكفاءات والأهداف، دار التنوير للنشر والتوزيع، الجزائر، (د-ط)، م2004، ص43.

والتركّيز على نجاعة النّشاط وعلى تدرجه، وعلى نوعيّة الأداء على مستوى المردود التّربوي عامة، "**إنّ الغاية من تطبيق أسلوب التّدريس بالأهداف هو تحويل العملية التعليمية التعلمية من اللامعقول إلى المعقول، أي عقلنتها وفق منهج منطقيّ يركّز على ثقافة التّفكير والتّخطيط والإعداد المسبق والتّحضير الجيّد للخطوات والمراحل والتّنظيم المحكمة للمادّة والوسائل، كذلك أبعاد التقويم المتمحور حول الحفظ وإعادة المعرفة الممنوحة دون فهم وإدراك لما يحفظه التّلميذ**"[1]. ومنه المقاربة بالكفاءات ظهرت ردّة فعل على المقاربة بالأهداف، والتي ثبت فشلها كونها مخالفة لشروط التّعليم والتّعلّم، فقد كانت المادّة التّعليميّة محور اهتمامها والمعلّم هو العقل المدبّر والمسيّر لها، في حين المتعلّم وعاء للمعلومات يحفظها دون فهم واستيعاب، ونظرا لهذه النقائص ظهرت المقاربة بالكفاءات التي تجمع بين نشاط تعليميّ وتعلّميّ، والتّخطيط الجيّد والتّنظيم المحكم لعمليّة التّدريس.

3- عيوب بيداغوجيا الأهداف:

على الرّغم من المزايا التي تتصف بها بيداغوجيا الأهداف إلاّ أنّها لا تخلو من بعض النّقائص نذكر منها: [2]

- تساقط الأهداف الإجرائية وتحدّد من قبل المعلّم وحده دون إشراك المتعلّم، وهذا مخالف لشروط الممارسات التّعليمية التّعلميّة.

- صعوبة تحديد الأهداف الإجرائيّة وصوغها مما ينجم عنه ضعف التّنسيق بين المواد التّعليميّة.

- اعتماد مقياس السّلوك الظّاهريّ كمعيار وحيد للتّعليم والتّعلّم، مما يسبب في تقليص مبادرة كلّ من المعلّم والمتعلّم.

- إنّ التّعليم الهادف يقوم على أساس تفتيت الخبرة، وتفكيك الأهداف وتجزئتها لذا فهو لا ينمي القّدرات العقليّة، وإنما ينمي السّلوكات الأدائية.

[1]- خالد لبصيص: التدريس العلمي والفني الشّفاف بمقاربة الكفاءات والأهداف، المرجع نفسه، ص50.

[2]-خير الدّين هني: مقاربة التّدريس بالكفاءات، دار الطّباعة، الجزائر، ط1، 2005م، ص 92.

– ومن المعلوم أنّ العمليّة التّعليميّة التّعلميّة تتشكّل من قطبين: الأوّل هو التّعليم والثّاني هو التّعلّم، والملاحظ في بيداغوجيا الأهداف أنّها تهتم بالقطب الأوّل أكثر من الثّاني، فهي تهتم بالمعارف التي تقدّمها للمتعلّم، مما أكسب هذا الأخير روح الاتكالية والاعتماد الدّائم على المعلّم.

ولكن على الرّغم من ذلك فإنّ المقاربة بالأهداف قد ساهمت إلى حد ما في زمن ظهورها في تنمية مهارات المتعلّم المعرفيّة والوجدانيّة والحسيّة، كما أنّها استفادت من نقائص المقاربة بالمضامين، غير أنّ مواكبة العصر ضرورة حتميّة والسّعي وراء كلّ ما هو أنفع وأفيد للمجتمع.

4– تعريف المقاربة بالكفاءات

تمخّضت عن أنظمة التّعليم التي دخلت بإيجابياتها وسلبياتها عدّة إصلاحات تمثّلت في مشروع المقاربة بالكفاءات، التي قدّمت للمتعلّم الفرصة لإبراز قدراته، وتنميّة معارفه وتطويرها في ظلّ العمليّة التّعليميّة.

وتعرّف المقاربة بالكفاءات على أنّها: "**برامج تعلميّة محدّدة بكفاءات، كما هي مبنيّة بواسطة الأهداف الإجرائيّة التي تصف الكفاءات الواجب تنميتها لدى التّلميذ، وهذا بتحديد المعارف الأساسيّة الضّروريّة لإكسابه الكفاءات اللاّزمة، والتي تمكّنه من الاندماج السّريع والفعّال في مجتمعه**"[1].

يتبيّن من هذا التعريف أنّ **المقاربة بالكفاءات** تركّز اهتمامها بكفاءات المتعلّمين، وتحدّد وتقيّم معارفهم الأساسيّة ومكتسبات السّابقة، وخلق كفاءات جديدة لهم أو تطوير كفاءاتهم السّابقة، لتكون همزة وصل بينهم وبين واقعهم المعاش، وتمكّنهم من حلّ ومواجهة المشكلات التي قد تواجههم وتطوير كفاءاتهم السّابقة.

وتعرّف كذلك على أنّها: "**بيداغوجيا وظيفيّة تعمل على التّحكم في مجريات الحياة بكلّ ما تحمله من تشابك في العلاقات، وتعقد في الظّواهر الاجتماعيّة، ومن ثمّ فهي اختبار منهجيّ يمكّن**

[1]– محمد بوعلاق: مدخل لمقاربة التعليم بالكفاءات، دار الهدى، الجزائر، (د–ط)، 1994م، ص13.

المتعلّم من النّجاح في هذه الحياة، وذلك بالسّعي إلى تثمين المعارف المدرسيّة وجعلها صالحة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة"[1].

من هنا يتبيّن أنّ المقاربة بالكفاءات تركّز على ربط المدرسة بالحياة، وتعطي للعمليّة التّعليميّة بعدًا وظيفيّا يمكن أن يستغلها المتعلّم، ويوظّفها داخل المدرسة وخارجها.

5- مميزات المقاربة بالكفاءات:

تتميّز المقاربة بالكفاءات بجملة من المميزات نذكر أهمها:[2]

- أنّ المقاربة الجديدة للمنهاج تجعل من المتعلّم محورًا أساسيًّا لها، وتعمل على إشراكه في مسؤوليّة قيادة وتنفيذ عمليّة التّعلّم، وهي تقوم على اختيار وضعيات تعليميّة مستقاة من الحياة في وضعيّة مشكلات ترمي عملية التّعليم إلى حلّها باستعمال الأدوات الفكريّة، وبتسخير المهارات والمعارف الضروريّة لذلك.

- حلّ المشكلات (**أو الوضعيات المشكلة**) هو الأسلوب المعتمد للتّعلّم الفعّال، إذ أنّه يتيح للمتعلّم في بناء معارفه بإدماج المعطيات، والحلول الجديدة في مكتسباته السّابقة.

- للمقاربة بالكفاءات أدوارًا متكاملة جديدة لكلّ من المعلّم والمتعلّم، فالمعلّم منشّط ومنظّم وليس ملقّنا، وهو بذلك يسهّل عمليّة التّعلّم، ويحفّز على الجهد والابتكار، كما يعدّ الوضعيات ويحثّ المتعلّم على التّعامل معها، ويتابع باستمرار مسيرة المتعلّم خلال تقويم مجهوداته.

- المتعلّم محور العمليّة التّعليميّة التّعلميّة وعنصر نشيط فيها، فهو مسؤول على التّقدّم الّذي ينجزه ويبادر، ويساهم في تحديد المسار التّعليميّ، وكما يمارس ويقوم بمحاولات يقنع بها أنداده ويدافع عنها في جوٍّ تعاونيٍّ، ويثمّنّ تجربته السّابقة ويعمل على توسيع آفاقها.

---

[1]- سليمان نايت وآخرون: مفاهيم بيداغوجية جديدة في التعليم، دار الأمازيغ، الجزائر، (د-ط)، 2004م، ص33.

[2]- محمد بوعلاق: مقاربة التّعليم بالكفاءات، مرجع سابق، ص45.

6- غاية المقاربة بالكفاءات:

يسعى التّدريس بالكفاءات إلى تحقيق أهداف متجدّدة، وتثقيف المتعلّمين لتتماشى والتطوّرات الحديثة التي عرفها هذا القرن، لذلك امتازت المقاربة بالكفاءات بمميزات ساعدت على تحقيق الأغراض الآتية[1]:

- **تبنّي الطّرق البيداغوجية النشطة والابتكار**: من المعروف أن أحسن الطرائق البيداغوجية هي التي تجعل المتعلّم محور العمليّة "التّعليمية ـ التعلمية" والمقاربة بالكفاءات ليست معزولة عن ذلك إذ أنّها تعمل على اقحام التلميذ في أنشطة ذات معنى بالنسبة إليه. منها على سبيل المثال انجاز المشاريع وحلّ المشكلات.

- **تحفيز المتعلّمين المتكونين على العمل**: يترتب على تبني الطّرق البيداغوجيّة النّشطة تولّد الدّافع للعمل لدى المتعلّم؛ فتخفض أو تزول كثير من حالات عدم انضباط التّلاميذ في القسم، ذلك لأنّ كلّ واحد منهم سوف يكلّف بمهمة تناسب وتيرة عمله، وتتماشى وميوله واهتمامه.

- **تنمية المهارات وإكساب الإتجاهات الميول والسلوكات الجديدة**: تعمل المقاربة بالكفاءات على تنمية قدرات المتعلّم العقليّة، المعرفيّة، العاطفيّة، النّفسيّة، الحركيّة، وقد تتحقّق منفردة أو متجمعة.

- **عدم إهمال محتويات المضامين**: إنّ المقاربة بالكفاءات لا تعني استبعاد المضامين، وإنّما سيكون إدراجها في إطار ما ينجزه المتعلّم لتنمية كفاءاته كما هو الحال أثناء إنجاز المشروع مثلاً.

- **اعتبارها معيار للنجاح المدرسي**: تعتبر المقاربة بالكفاءات أحسن دليل على أن الجهود المبذولة من أجل التّكوين تؤتي ثمارها، وذلك لأخذها الفروق الفرديّة بعين الاعتبار.

ومن أهم الإجراءات التي جاءت بها المقاربة بالكفاءات أنّها سعت إلى تزويد المتعلّم بالأنشطة والابتكارات التي تجعله يندمج أكثر مع مجتمعه، ويعتمد على نفسه في حلّ المشكلات التي قد

[1]- شرقي رحيمة، بوساحة نجاة: بيداغوجية المقاربة بالكفاءات في الممارسة التّعليميّة، مجلة العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة، عدد خاص، ملتقى التّكوين بالكفاءات والتّربية، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر، ص57.

تواجهه داخل أو خارج المؤسسة التّربويّة، وكذلك تمرّنه على العمل والانضباط، فيصير بذلك فردًا صالحًا يعتمد عليه في ميدان العمل.

فالمقاربة بالكفاءات تعرّف المتعلّم على ميولاته، وتنمي قدراته العقليّة والنّفسيّة والحركيّة، وتجعله يتعرّف على نفسه.

الفصل الثاني

أثر التخطيط اللغوي في تنمية اللغة العربية

تمهيد

1.واقع التّخطيط اللّغوي في ظلّ المقاربة بين الأهداف والكفاءات.

2. الدّراسة الاستطلاعيّة.

3. المنهج.

4. عينة البحث.

5. أدوات الدراسة.

6. عرض ومناقشة نتائج الاستبيان.

- استبانات للمعلمين.

- استبنات للمفتشين.

تمهيد:

البحوث العلميّة في أبسط صورها هي الطريقة العلميّة المنظّمة التي نستخدمها لدراسة ظاهرة معيّنة بغية الوصول إلى نتائج علميّة وعمليّة، فهي تنقسم إلى قسمين: القسم النّظري يتمثل في البحوث النّظريّة التي تحاول تفسير الظّواهر والفهم وأسبابها، أما القسم التّطبيقيّ فيتمثل في البحوث التّطبيقيّة التي تتخذ من الجانب النظري منطلقا أساسيا، وهي التي تهتم بجمع الحقائق والبيانات والمعلومات من مشكلة أو ظاهرة يعاني منها الإنسان والمجتمع، غالبا ما تستعمل هذه البحوث والأساليب الميدانيّة في الدّراسة والتحليل، وهناك علاقة تلازميّة بين القسم النظري والقسم التطبيقي، لأنّ نتائج البحوث النظريّة تسهم البحوث التّطبيقيّة في أنّها توظّف المفاهيم النظريّة، كما أنّها تحاول دراسة الظّواهر اللّسانيّة كما هي في الواقع، من أجل الفهم والتفسير الجيّد والوصف والتأويل العميق باستخدام مناهج علميّة أكثر دقة.

أولا: واقع التّخطيط اللّغويّ في ظلّ المقاربة بين الأهداف والكفاءات.

1-مقارنة بين مقاربات التدريس(المضامين، الأهداف، الكفاءات) في النّظام التّربوي في الجزائر:

جدول رقم 1: مقارنة بين مقاربات التدريس في النّظام التّربوي الجزائري. [1]

	القاربة بالمضامين	المقاربة بالأهداف	المقاربة بالكفاءات
المزايا	-احترام منطق المادة -اكتشاف المعارف	-وضع المتعلّم في مركز فعل التّعليم/التّعلّم. -تجسيد الأهداف في شكل سلوكات قابلة للملاحظة -تمكين المعلّم من حصر الأهداف والأغراض بكيفيّة أفضل -تسهيل اختيار الأنشطة والوسائل التي يجب استغلالها -تمكين المتعلّم من معرفة وجهته وما يُنتظر منه -تحديد معايير واضحة لتقييم نشاط المتعلّم مع سهولة اختيار الأدوات.	-وضع المتعلّم في مركز التعليم/التعلّم. -التوجه نحو أنشطة ذات دلالة بالنسبة للمتعلّم. -الاهتمام بوضعيات ادماجية تحفيزية. -ضمان تحقيق الأهداف العامة وغايات التّربية -تجنيد مجموعة من المكتسبات المدمجة وليست المتراكمة -التميّز بالبعد الاجتماعي بإعداد الفرد إلى الحياة
	-الالتفاف حول المادّة. - الاهتمام بإيصال المعارف.	- صعوبة صياغة كلّ الأهداف.	-الاهتمام أكثر بوضعيات براغماتية(نفعية).

[1]- فاطمة زايدي: تعليميّة مادة التعبير في ضوء بيداغوجية المقاربة بالكفايات(الشعبة الأدبيّة من التعليم الثانوي أنموذجا) مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير، تخصص علوم اللّسان، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر، 2008-2009 م ،ص79 .

النقائص	-قلة الاهتمام بالمواقف والقدرات. -عدم الاهتمام بمنطق التعليم. -عدم مساعدة في اختيار استراتيجية التعليم الصعوبة في اختيار وسائل التقويم والاعتماد على التقليدية منها	-تفتيت وتجزئة الأهداف الاهتمام أكثر بالجانب المعرفي -النقص في التنسيق بين المواد تقليص مبادرة كل من المعلّم والمتعلّم	-التوجه نحو احترافية فعل التعليم/التعلّم -الصعوبة في قياس التقويم. -تعذّر بناء وضعيات تعليميّة مناسبة في كل الأنشطة التربويّة

يتضح من الجدول أنّ تغيير مقاربات التّدريس في المدرسة الجزائرية جاء كنتيجة حتمية بعدما ظهرت عدّة ثغرات ونقائص فيها، من حيث أنّها كانت تركز على حشو فكر المتعلم دون أدنى بذل جهد منه ،لتجعله بعد إصلاحها في مرحلة بحث واستكشاف، بالإضافة إلى الاعتماد على مكتسباته القبلية في المرحلة السّابقة كمنطلق للمرحلة التي تليها

2-دور التّخطيط اللّغويّ في العمليّة التّعليميّة التّعلميّة:

تعتمد نهضة الأمم على صلاحيّة منظوماتها التّعليميّة وقدرتها على تطويرها ودعمها بشتّى الوسائل البيداغوجيّة التي من شأنها ضمان تعليم جيّد وعالٍ للمتعلّمين وبالتّالي الوصول إلى الهدف المرغوب: "**أن تقود المنظومة التّربويّة سياسة تعليمية واضحة المعالم والخطة تعتمد على التّخطيط اللّغويّ والتّعليميّ الذي يرسم طريقها ويحدد أهدافها**"[1].

[1] – عبد اللطيف حنة: التخطيط اللغوي في المنظومة التربوية بين الواقع والآفاق المرحلة الابتدائية أنموذجا، أعمال الملتقى الوطني حول التخطيط اللغوي، ج2، جامعة الطارف، ديسمبر 2012م، ص 92.

والحديث عن التّخطيط اللّغويّ في الجزائر وإظهار دوره وتأثيره في العمليّة التّعليميّة التّعلميّة كون التّخطيط اللّغويّ ينبغي أن يكون شاملا لا جزئيا في مجال التّعليم على اختلاف مراحله والهدف منه الحفاظ على سلامة اللّغة العربية كاملة.

3-المناهج التّعليميّة بين المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات:

تنوّعت المناهج بين ما هو قديم وما هو حديث. فما مفهوم المناهج القديمة؟ وما مفهوم المناهج الحديثة؟.

3-1 مفهوم المناهج التعليميّة القديمة:

تعرّف المناهج التّعليميّة بأنّها :"**مجموعة المعلومات والحقائق والمفاهيم التي تعمل المدرسة على اكسابها للتّلاميذ بهدف اعدادهم للحياة وتنمية قدراتهم عن طريق الإلمام بخبرات الآخرين والاستفادة منها، وهذه المعلومات والحقائق والمفاهيم تقدّم للتلاميذ من مجالات مختلفة، عملية، ورياضيّة ولغويّة وجغرافيّة وتاريخيّة وفلسفيّة ودينية**"[1]

نستنتج من هذا القول أنّ المفهوم التقليدي للمناهج التعليميّة عبارة عن مقرّرات ومحتويات دراسيّة أعدّها المتخصّصون انطلاقا من قناعاتهم في تحقيقها للأهداف التربويّة وكُلّف المعلمون بتدريسها وفق الأسلوب المناسب، الذي يتماشى وقدرات المتعلّمين.

3-2 مفهوم المناهج التعليميّة الحديثة:

ظهر المفهوم الحديث للمناهج التّعليمية نتيجة العديد من التغيّرات أهمها: ظهور العلوم الحديثة مثل علم النفس الذي يهتم بدراسة سلوك الإنسان، حيث تعرّف بأنّها "**منظومة فرعيّة من منظومة التعليم تتضمن مجموعة عناصر مرتبطة تبادليا، ومتكاملة وظيفيّا، تسير وفق خطة عامة يتم عن**

[1] – حلمي أحمد الوكيل: المناهج، المفهوم، العناصر، الأسس ، التنظيمات، التطوير، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة (د-ط)1999م ص6.

طريقها التزويد الشامل المتكامل للمتعلم الذي هو الهدف الأسمى والغاية الأعم للمنظومة التعلمية"[1]

لم تعد المناهج التّعليميّة مرادفة لا للبرامج الدراسيّة ولا للمقرّرات ولا للخطّة الدراسيّة، بل أصبحت تتناول العمليّة التعليمية بأبعادها المختلفة، فتشمل الأهداف والمحتويات واستراتيجيات التدريس، وأساليب تنظيم مختلف النشاطات المدرسيّة، تماشيا والظروف المتغيرة الهادفة إلى اكتمال النمو الشامل .

4.واقع الوسائل التّعليميّة بين المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات:

تعدّ **الوسائل التّعليميّة** من أهم الوسائل المساعدة في النّهوض بالتّعليم، ولكي تتطوّر العمليّة التّعليميّة وترتقي، لا بدّ من وسائل تعليميّة تعمل على ذلك، باعتبارها عنصرا أساسًا فيها[2].ولمعرفة واقع التّخطيط اللّغويّ في مرحلة التعليم الابتدائي في الجزائر سنحاول التركيز على واقع الوسائل التعليمية في ظلّ المقاربة بالأهداف، وهل تغيرت هذه الوسائل واستبدلت بأخرى في ظل المقاربة بالكفاءات، وسنحاول توضيح ذلك وفق الجدول الآتي:

الوسائل التعليمية القديمة	الوسائل التعليمية الحديثة
تتمثّل في كل من: الكتاب، القلم، السبورة، الكراس، الطبشور...	إضافة إلى الوسائل القديمة نجد: الشرائح، تسجيلات الفيديو، الحاسب الآلي، برامج التلفزيون.

يوضح هذا الجدول أنّ المنظومة التّربويّة الجزائريّة عملت على تطوير الوسائل التّعليميّة بعدّها عنصرًا فعّالا يعمل على نجاح التّعليم واسترجاع هيبته.

[1]- محمد السيد علي: اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرائق التدريس، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن ،ط1،2011م،ص24 .

[2] – محمد محمود حيلة: أساسيات تصميم وإنتاج الوسائل التعليمية، مرجع سابق، ص 35.

ثانيا : إجراءات الدراسة:

1. **المنهج:**

إنّ كلمة منهج تعني الطريقة أو المسلك في قواميس اللّغة، وهي اصطلاحًا: هو وسيلة محدّدة توصل إلى غاية معيّنة، "**فالمنهج العلمي خطة منظمّة لعدّة عمليات ذهنيّة أو حسية بغية الوصول إلى كشف حقيقة أو البرهنة عليها**"[1].

لذلك اعتمدنا في الجانب الميدانيّ على الإحصاء والتحليل الّذي يتناسب مع طبيعة هذا الجزء، حيث يعرّف الإحصاء " **على أنه ذلك العلم الّذي يدرس الطّريقة العلميّة والمنهجيّة المستعملة لجمع وتنظيم وعرض البيانات والمعطيات المختلفة المنتقاة من الميدان، وبما أنّ الباحث لا يقتصر في أغلب الأحيان على الوصف فقط، فإنّ الإحصاء هو ذلك الّذي يوفر للباحث تقنيات تجعله قادرًا على تحليل النتائج المتوصل إليها، والغرض في مدلولها، وكذلك يهدف الإجابة عن مختلف التساؤلات المطروحة واختبار مختلف فروض البحث**"[2].

حيث قمنا بجمع الأسئلة بعد الإجابة عنها من طرف المعلّمين والمفتشين من خلال الاستبانات الموجّهة لكلّ منهما، وقمنا بتحليل هذه الإجابات وحللناها إلى تكرارات ترجمت بدورها إلى نسب مئوية باتّباع القاعدة الثّلاثية التالية:

- العدد الكلي للإجابات ⟵ 100٪.
- عدد التكرارات ⟵ ؟

ومنه فإنّ: $\frac{\text{عددالتكرارت} \times 100}{\text{للإجابات الكلي العدد}} = ؟$

[1]- نسيمة ناني: مناهج البحث اللّغوي عند العرب في ضوء النّظريات اللّسانية، إشراف صالح بلعيد، جامعة مولود معمري تيزي وزو، 2010 ـ 2011، ص.52

[2]- الرابطة الوطنية لإطارات الشبان: الأساسية التربوية لتنشيط المحيط، أعمال الندوة الوطنية للمندوبين المحليين للشباب، سلسلة عالم الشباب، ص99.

2.عينة الدراسة:

-معلمي المرحلة الابتدائيّة:

-مفتشي المرحلة الابتدائيّة:

3.حدود الدراسة:

1.3.الحدود الزمنية: أنجزت دراستنا خلال الموسم الجامعي 2020-2021 م وقد امتدت من شهر أفريل إلى شهر ماي2021

2.3.الحدود المكانية: ولاية قالمة (هيليوبوليس، بومهرة أحمد).

الابتدائيات التي تم توزيع الاستبانات فيها:

اسم الابتدائية	المكان
بوخبو العربي	هيليوبوليس
منتصر اسماعيل	هيليوبوليس
علوط يحي	هيليوبوليس
غريب الكبلوتي	بومهرة أحمد

عدد المعلمين:20.

المفتشيات التي تم توزيع الاستبانات فيها.

اسم المفتشية	المكان
مفتشية التربية	ولاية قالمة
مفتشية التربية	ولاية سوق أهراس

عدد المفتشين:20

4. أدوات الدراسة:

4-1 الاستبانة: تعرّف بأنّها: "**عبارة عن أداة جمع بيانات ميدانية تتضمّن مثيرات حسيّة ولفظيّة واستجاباتها الموصولة بواقع العميل وبمرافقة نحو الذات أو الغير**"[1].

هي بذلك تعدّ من أهم الأدوات التي يستعملها الباحث لجمع المعلومات المتعلّقة بدراسته

كما تعرّف بأنّها: " **وسيلة من وسائل جمع المعلومات والبيانات، تعتمد أساسًا على استمارة تتكون من مجموعة من الأسئلة، تسلَّم إلى الأشخاص الذين تم اختيارهم لموضوع الدراسة ليقووا بتسجيل إجاباتهم عن الأسئلة الواردة فيها وإعادتها ثانية**"[2].

ومن خلال الاستبانات التي وضعت بين أيدي المعلّمين والمفتشين تمكّنا من الوصول إلى إجابات تعكس واقع التّخطيط اللّغويّ في منظومتنا التّربويّة.

5.أسلوب التحليل:

ثانيا: عرض وتحليل نتائج الدّراسة:

تطرقنا في هذه الدراسة إلى تحليل نوعين من الاستبانات

الأول: خاص بمعلمي (المرحلة الابتدائيّة).

والثاني: خاص بمفشي (المرحلة الابتدائيّة).

1-تبويب البيانات والتعليق عليها وتحليلها:

سنحاول عرض نتائج الاستبانات في صورة جداول، وأشكال توضيحيّة تتضمّن النّسب المئوية لإجابات المعلمين والمفتشين، مع ارفاق ذلك بنتائج التحليل وقد تم توزيع الاستبانات، تجسد النوع الأول في استبانة موجّهة لمعلمي المرحلة الابتدائية، والثّانية موجّهة لمفتشي هذه المرحلة، لذلك

[1]- زياد بن علي الجرجاني: سلسلة أدوات البحث العلمي، الكتاب الأول: القواعد المنهجية التربوية لبناء الاستبيان، ص (16 - 17).

[2]- عبد الله محمد الشّريف: مناهج البحث العلمي"دليل الطالب في كتابة الأبحاث والرسائل العلمية"، مكتبة الإشعاع، الإسكندرية مصر، ط1، 1996م، ص123.

سنحاول تحليل كل نوع للتّمكّن من معرفة واقع التّخطيط اللّغويّ في الجزائر وأثره في تنمية اللّغة العربيّة والارتقاء بها.

1.1.استبانة المعلّمين:

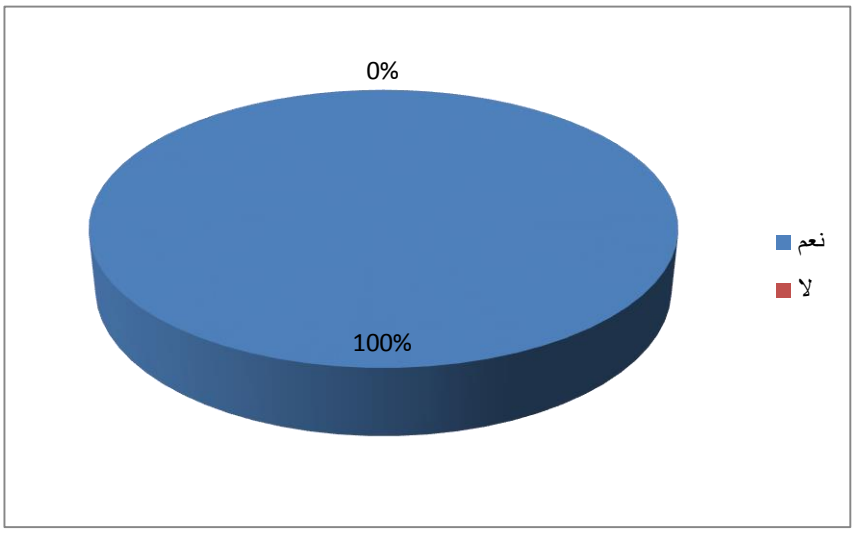
السؤال الأول: هل تستعمل عند شرحك للدّرس اللّغة العربية الفصحى؟

جاءت الإجابة عن هذا السّؤال موضّحة في بيانات الجدول الآتي:

نوع الإجابة	التكرار	النسبة المئويّة
نعم	20	٪100
لا	0	٪0
المجموع	20	٪100

الجدول رقم (01): يمثّل نسبة استعمال اللّغة العربيّة في شرح الدّرس

ويمكن إسقاط هذه البيانات في الدائرة النسبية الآتية:



دائرة نسبية توضّح استعمال اللّغة العربيّة في شرح الدّرس

توضّح بيانات الجدول أعلاه أنّ كلّ أفراد العيّنة اختاروا الإجابة بـ(نعم)، وقد بلغت نسبة إجابتهم (100٪)، مما يثبت تأكيدهم لاستعمال اللّغة العربيّة، لأنّ استعمالها والتّكلّم بها عند شرح الدّرس ينّمي مهارة الاستماع التي تعمل على تنميّة وتطوير بقيّة المهارات الأخرى؛ فهي المدخل لتعلّم

اللّغة العربيّة والطّريقة الفعّالة لاكتسابها ثمّ إنتاجها، مما يؤدي إلى تحقّق الاستماع الصّحيح الّذي يرتبط بطريقة نطق الحروف وإخراجها من المخرج الصّحيح، وبذلك يطبق النموذج الدقيق على المتعلّم، فيقوم المتعلّم بمحاكاته وتقليده، مما يساعد على إثراء رصيده اللّغويّ من كلمات وعبارات وتراكيب لغويّة.

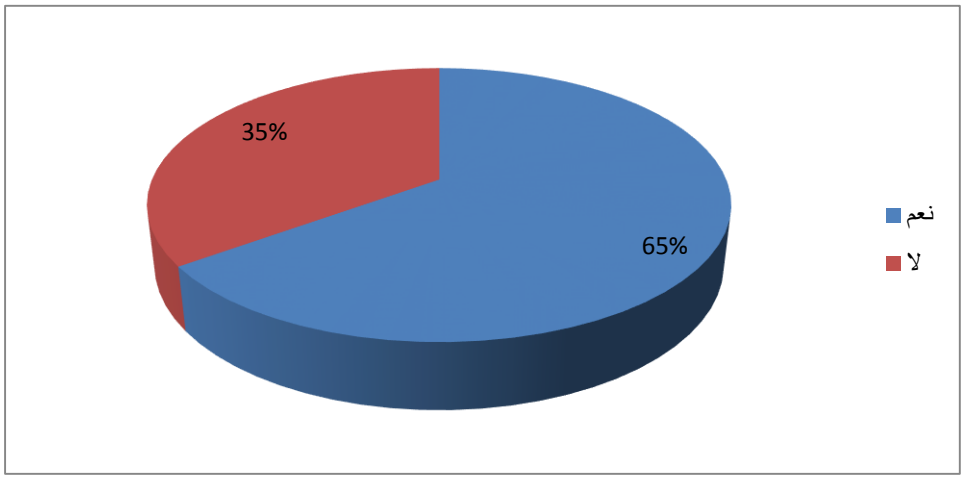
السؤال الثاني: هل تستعين بمفردات عاميّة في تقريب الأفكار للمتعلّمين؟

تتجسّد إجابات المعلّمين عن هذا السّؤال وفق بيانات الجدول الآتي:

نوع الإجابة	التكرار	النسبة المئوية
نعم	13	٪65
لا	7	٪35
المجموع	20	٪100

الجدول رقم2: يبيّن مدى استعانة المعلّمين بالمفردات العاميّة في تقريب الأفكار للمتعلّمين

ويمكن إسقاطها في هذه الدّائرة النسبية:



دائرة نسبية تحدّد توظيف الألفاظ العاميّة في تقريب الأفكار للمتعلّمين

نستشف من بيانات الجدول أعلاه وما تمّ تسجيله من نسب مئوية، أنّ ثلاثة عشر معلّمًا اختاروا الإجابة بـ(**نعم**)، فقدّرت نسبة إجابتهم بـ(**65%**)، حيث أكّدت هذه فئة من المعلّمين ضرورة امتلاك معلّم اللّغة الكّفاية اللّغويّة، والممارسة الفعليّة باستعمال اللّغة التي يعلّمها، وأن يكون قادرًا

على التّحكم في آليات الخطاب التّعليميّ. ويمكن القول إنّ توظيف اللّغة العربيّة وممارستها داخل القسم يسهّل على المتعلّم اكتسابها وتوظيفها نطقًا وكتابة، كما يعمل ذلك على اكتسابه لرصيد لغويّ يؤهله لاستعمال اللغة العربية والتكلّم بها بطلاقة.

بينما اختار سبعة معلّمين الإجابة بـ(**لا**)، فقدرت نسبة إجابتهم بـ (**35%**). وترى هذه الفئة أن المعلّم يتحدث أحيانًا بالعاميّة داخل القسم، فيلجأ إلى استعمالها والاستعانة بها في الحالات التي تقتضي ذلك، لتقريب الأفكار للمتعلّمين، ولكن هذه الطّريقة التي يستعملها المعلّم ستجعل تجعل المتعلم يدور في حلقة العاميّة بعيدًا عن الفصحى، وعندئذ لن يكتسب أيّ رصيد لغويّ، فتضعف لغته العربيّة، رصيده المعرفيّ واللّفظيّ.

وهناك فئة أخرى من المعلّمين علّلوا سبب تضمين المفردات العاميّة لتقريب الأفكار وإيضاحها للمتعلّمين، أنّ العاميّة سهلة الفهم مقارنة بالفصحى، كما ترى أيضًا أنّ المعلّم لابد أن يراعي قدرة استيعاب المتعلّمين وطريقة تفكيرهم، والهدف من التعلّيم هو إيصال المعلومات من (المعلّم) إلى (المتعلّم) بشكل واضح ومباشر. ولكن هذا التّبرير يبدو أنّه غير منطقيّ؛ لأنّ اللّغة المقرّر تدريسها في المداس هي اللّغة العربيّة باعتبارها اللّغة الرسميّة.

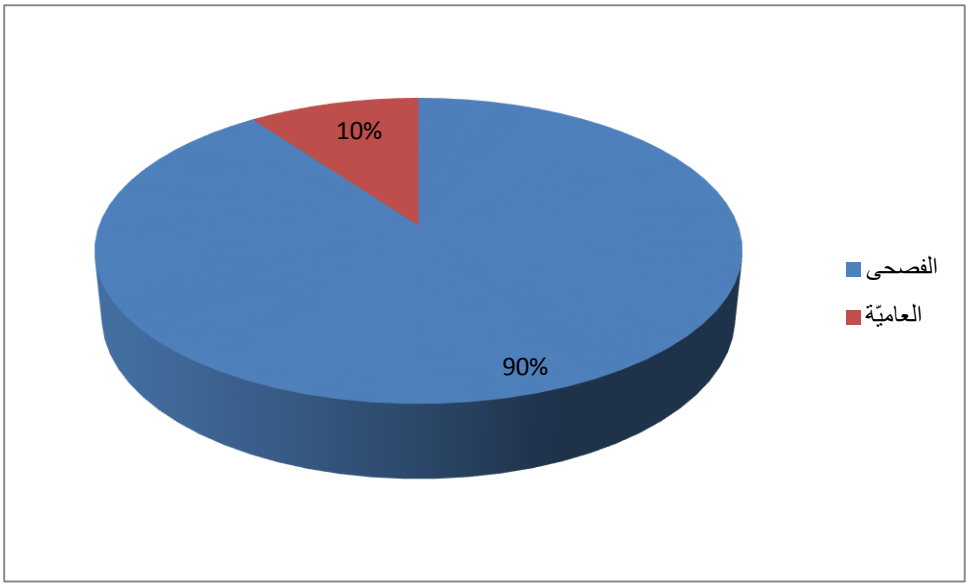
السؤال الثالث : أيّ اللّغات تستعمل في اللّقاءات واجتماعات العمل؟

ويمكن توضيح طبيعة الإجابة عن هذا السّؤال وفق بيانات هذا الجدول:

نوع الإجابة	التكرار	النسبة المئوية
الفصحى	18	٪90
العاميّة	02	٪10
المجموع	20	٪100

الجدول رقم 03: يوضّح اللّغات المستعملة في اللّقاءات واجتماعات العمل

ويمكن توضيح بيانات الجدول أعلاه في الدّائرة النّسبيّة الآتية:



دائرة توضح اللّغات المستعملة في اللّقاءات واجتماعات العمل

نستشف من بيانات الجدول أعلاه أنّ ثمانية عشر(18) معلّمًا أجمعوا على استعمال اللغة العربية الفصحى في لقاءات واجتماعات العمل، وقدرت نسبة إجابتهم بـ(**90%**)، ، وهذا راجع إلى أنّ واقع العمليّة التّعليميّة التّعلميّة يفرض استعمال اللّغة العربيّة الفصحى في القسم، وفي الاجتماعات.

بينما اختار معلمان(02) اللّغة العاميّة فقدرت نسبة إجابتهما بـ(**10%**)،وهذا راجع إلى أنّها أسهل أسرع في الفهم واللإفهام وهي اللّغة المتداولة بين أفراد المجتمع.

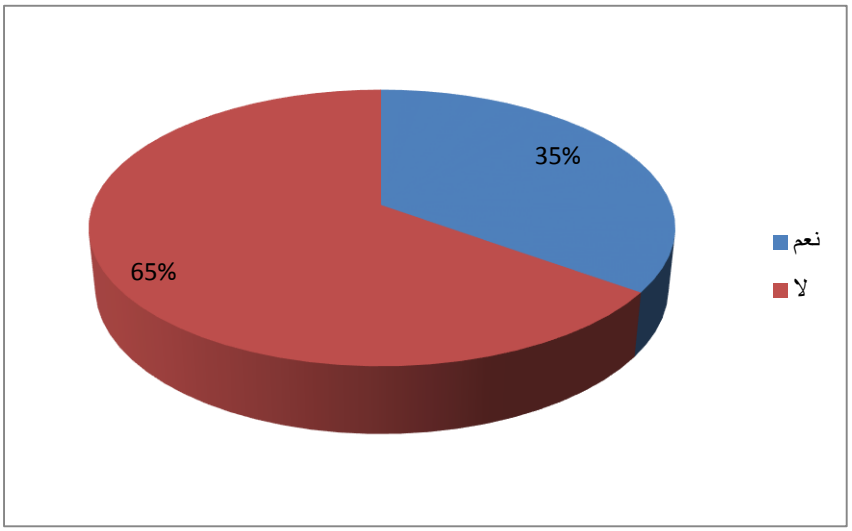
السؤال الرابع: هل من السّهل تعليم الفصحى للمتعلّمين؟

يبيّن إجابات المعلّمين عن هذا السؤال في بيانات الجدول الآتي:

نوع الإجابة	التكرار	النسبة المئوية
نعم	7	٪35
لا	13	٪65
المجموع	20	٪100

الجدول رقم 4: يبين مدى سهولة تعليم اللّغة العربيّة الفصحى للمتعلّمين

ويمكن إسقاطها في هذه الدائرة النّسبيّة:



دائرة نسبية تمثل مدى سهولة تعليم اللّغة العربيّة الفصحى للمتعلّمين

تباينت آراء المعلّمين حول سهولة تعليم اللّغة العربيّة للمتعلّمين حيث أكّد بعضهم على سهولة تعليمها وقد بلغ عددهم سبعة (7) معلّمين بنسبة تقدّر ب: (35%)، بينما ذهب معظمهم إلى نفي ذلك ورأوا أن اللغة العربية لغة ليست بالأمر الهيّن لتعليمها، وبلغ عددهم ثلاثة عشر (13) معلّما، ما تقدر نسبتهم ب: (65%)، سبب ذلك هو تأكيد معلّمي المرحلة الابتدائيّة على صعوبة تعليم اللغة العربية في المرحلة الأولى، إذ أن اللغة العربية وعلى الرغم من ثرائها وليونتها وطواعيتها، جعل منها سلاح ذو حدين، وعسر على المتعلم إتقانها فنجد:

- كثرة مترادفاتها أدى إلى عسر المبتدئ على استيعاب المضمون وفهمه.

- تشابه بعض الحروف في كتابتها كالجيم والحاء والخاء، وكذلك تشابه بعض الحروف النطق كالضاد والدال.
- وجود حروف تكتب ولا تقرأ وحروف تنطق ولا تكتب.
- إشكالية الحروف التي تتصل بما قبلها وما بعدها، وكذلك الحروف المضّعفة.
- صعوبة تمييز النطق بـ (ال) في الحروف الشمسية والقمرية.

السؤال الخامس: ما أبرز الطرائق التي تستعملها لاكتساب المتعلّمين لغة عربية سليمة؟

من خلال اقتراحات المعلمين للطرائق المستعملة من أجل اكتساب المتعلّمين لغة عربيّة سليمة نجد أبرزها:

- التحدث باللّغة العربيّة الفصحى باستمرار وعدم إدراج العاميّة أثناء الشّرح مهما كان السبب.
- الممارسة اليوميّة للّغة داخل القسم.
- قراءة النصوص بشكل سليم وواضح وتبيان حركة أواخر الكلمات بدون أخطاء حتى يتمكّن المتعلّم من الأداء الحسن في القراءة.
- القراءة بشكل معبر وموح، وتدريب المتعلّمين على الإيقاع الصّوتي لتعليمهم التفريق بين الأصوات المتشابهة.
- استثمار القصص (لأنّها مرغوبة من قبل المتعلمين) في الحصص البيداغوجية.
- استثمار الوسائل البيداغوجية، مثل الكتابة بخط واضح وملون كي يقرأ قراءة جيّدة.
- تهيئة نفسية المعلّم لعمليّة التّدريس، من خلال وضع خطة تشمل جميع النواحي الثّقافيّة والعلميّة والبيئيّة.
- شرح الدّروس والتّحدث مع الطلبة باللّغة العربيّة الفصحى السّليمة من اللّحن والأخطاء والابتعاد عن التّحدث بالعاميّة، لأن المتعلّم يتعلّم اللّغة من إلقاء معلّمه، وطريقة أدائه للكلام، وسلامة لغته أكثر ممّا يتعلّمه من القواعد والمعلومات المسطّرة.

- الاستعانة بالوسائل السّمعيّة البصريّة الحديثة، مثل مختبرات اللّغة وأجهزة الاستماع والأشرطة المرئية والشرائح المصورة... مسايرة لمخترعات العصر والتّطور العلمي، واقتباس كل ما يعود على المتعلّم بالنفع.

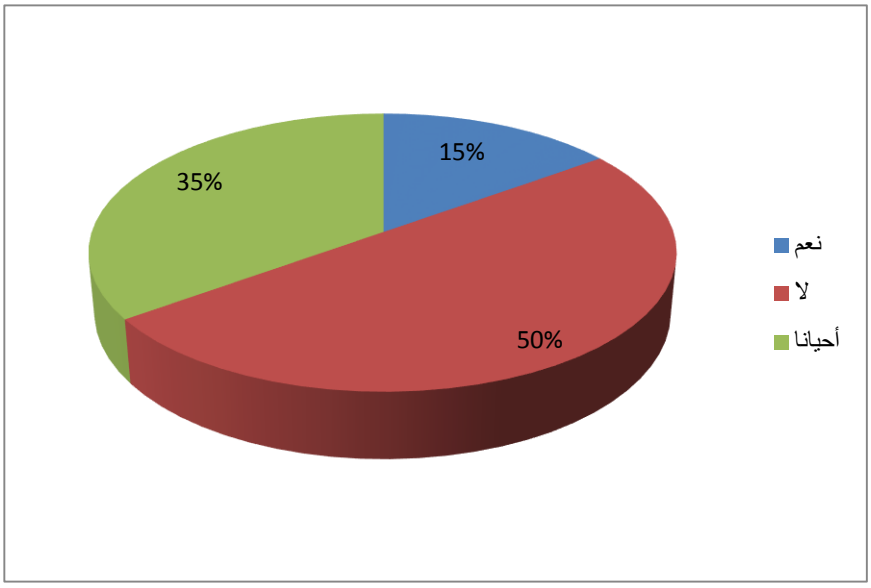
السؤال السادس: هل تسمح للمتعلّمين الحديث بالعامّية أثناء الدّرس؟

تتضح إجابات المعلّمين عن هذا السؤال في الجدول الآتي:

نوع الإجابة	التكرار	النسبة المئوية
نعم	3	٪15
لا	10	٪50
أحيانا	7	٪35
المجموع	20	٪100

الجدول رقم.6. يمثل سبب استعمال هذه اللغة دون غيرها من اللّغات

ويمكن توضيح بيانات الجدول في الدائرة النّسبيّة الآتية:



دائرة نسبيّة تبيّن مدى سماح المعلّمين الحديث بالعاميّة أثناء الدّرس

اختلفت آراء المعلّمين حول السماح للمتعلّمين الحديث بالعاميّة أثناء الدرس ، حيث أقرّت فئة منهم السماح المتعلمين الحديث بالعاميّة أثناء الدّرس، وقد بلغ عددهم ثلاثة (3) معلمين ،بنسبة

بلغت (15%)، وذلك نوع من التسهيل منهم، وإتاحة الفرصة لهم للتعبير والمشاركة، فيقول المعلم بتصويب ما تعسّر على المتعلّمين وتصحيح أخطائهم وتوجيههم، لأن المتعلم بالخطأ يتعلم الصواب. وقدّر عدد المعلّمين الذين ذهبوا إلى عدم السماح بالتكلّم بالعاميّة ، بعشرة(10) معلّمين قدّرت نسبتهم (50%)، وهذا راجع إلى أن قواعد اللغة العربية الفصيحة تختلف عن قواعد العامية نطقا وكتابة، كما أن استعمال الفصحى والتّحدث بها يساعدهم على تنمية مهاراتهم وإثراء قاموسهم اللّغويّ، وبالتّالي سيتعود على العربيّة الفصيحة ويستعملها في مختلف جوانب حياته.

في حين فئة المعلّمين التي تسمح أحيانا بالتّكلّم بالعامية قد بلغ عددهم سبعة (7) معلّمين بنسبة قدّرت ب(35%)، وهذا مراعاة لقدرات المتعلّمين البسيطة على استعمال العربيّة، وضعفهم من الاستعمال الفعلي لقواعد اللّغة الفصيحة، وعجزهم اللّغويّ يتيح للمعلّمين إعطاءهم فرصة التّحدث بالعاميّة أحيانا.

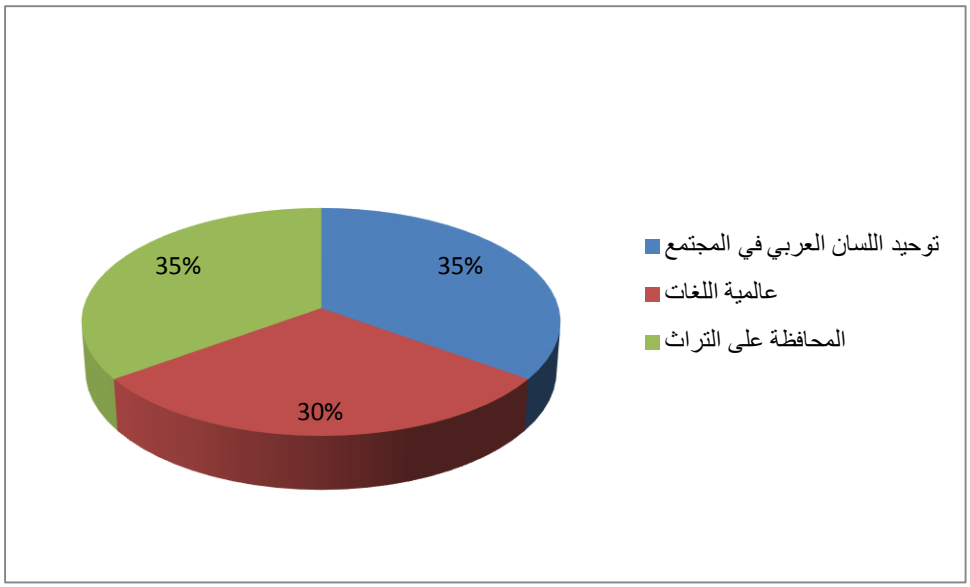
السؤال السابع: ما الهدف من تدريس اللّغة العربية في المرحلة الابتدائيّة؟

تتضح إجابات المعلّمين عن هذا السؤال وفق بيانات الجدول الآتي:

نوع الإجابة	التكرار	النسبة المئوية
توحيد اللّسان العربيّ في المجتمع	7	٪35
لعالميّة هذه اللّغة	6	٪30
المحافظة على التراث	7	٪35
المجموع	20	٪100

الجدول رقم.07..يمثل سبب استعمال هذه اللّغة دون غيرها من اللّغات

ويمكن تفريغ بيانات الجدول في الدائرة النسبية الآتية:



دائرة نسبيّة تمثّل الهدف من تدريس اللّغة العربيّة

يبيّن الجدول أعلاه والنسب المئويّة الهدف من تدريس اللّغة العربيّة، فكانت إجابة مجموعة من الأساتذة والذين قدّر عددهم بسبعة (07) لتوحيد اللّسان العربي في المجتمع والتي نسبتهم (35%)، لأن تعلم اللغة العربية يؤدي إلى الفهم والإفهام بالشكل الصحيح، وبالتّالي تكون عملية التّواصل ناجحة بين جميع أفراد المجتمع العربي، فالمتكلم يحسن التّعبير والالقاء، والمستمع يفهم القصد بشكل واضح ومباشر.

- بينما عدد المعلّمين الذين اختاروا أنّ الهدف من تدريس اللّغة العربيّة هو مكانتها وعالميّتها قدر عددهم بستة (6) معلّمين والتي نسبتهم (30٪)، فمكانتها عند العرب أمر مقدس، فهي لغة القرآن الكريم محفوظة بحفظ كتاب الله الذي حفظ لها وجودا متميزا خالدا، ولهذه المكانة المرموقة انتشر تعلمها بشكل كبير. إذ ينطق بها حوالي 244 مليون نسمة في دول عربية وغير عربية كالتشاد وتركيا.
- وذهب سبعة (7) معلمين والتي نسبتهم (35%)، أن التّدريس باللّغة العربيّة هدفه هو المحافظة على التّراث

والهويّة، لأنّها تعد هويّة أمّه بأكملها، وثقافة وحضارة العرب عبر السنين، وتدريس العربية بشعرها ونثرها ومفرداتها القّحة ومرادفاتها هو نوع من المحافظة عليها وحمايتها من الضياع.

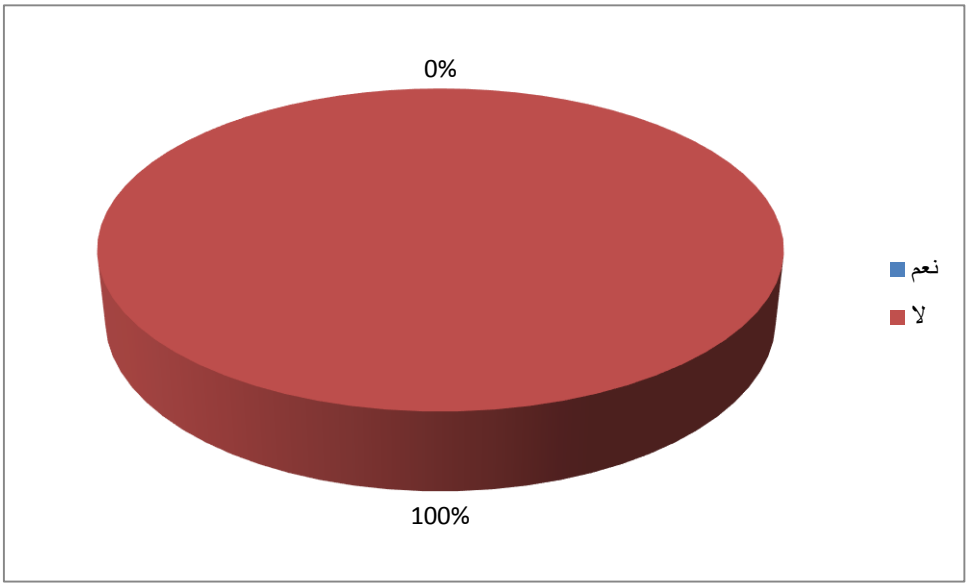
السؤال الثامن: هل اللّغة العربيّة الفصحى قاصرة عن توصيل المعلومات للمتعلّمين؟

يمكن توضيح طبيعة الإجابات عن هذا السؤال وفق بيانات هذا الجدول:

نوع الإجابة	التكرار	النسبة المئوية
نعم	00	٪00
لا	20	٪100
المجموع	20	٪100

الجدول رقم:08..يمثّل قصور اللّغة العربيّة الفصحى عن ايصال المعلومة للمتعلّمين

ويمكن تجسيد هذه البيانات في الدائرة النسبيّة الآتية:



دائرة نسبيّة تبيّن قصور اللّغة العربية الفصحى عن توصيل المعلومات للمتعلّمين

نستشف من بيانات الجدول أعلاه، أن اللّغة العربيّة بإجماع كل الأساتذة ليست قاصرة كما يظنها البعض، والنسبة المئوية دليل على ذلك، حيث ذهب عشرون (20) معلما بنسبة (100٪)، فاللغة العربية لغة ثرية بمفرداتها وتراكيبها، يسهل على المتعلم تلقيها وفهمها، فإن تعسّر عليه لفظة ما

يستخدم المعلّم مرادفها أو مضادها. لتقريب المعنى المراد، بالإضافة إلى أن الدارجة المستعملة لدى المتعلمين قريبة إلى حد ما إلى العربية الفصحى، فهما يشتركان في كثير من الألفاظ والتراكيب، هذا ما يسهل عملية توصيل المعلومات بسهولة ويسر وتبليغ الأفكار للمتعلمين.

سؤال التاسع : هل لديك فكرة حول التّخطيط اللّغويّ؟.

انطلاقا من إجابات المعلمين، كانت أغلب الإجابات حول هذا السؤال تنص على أنّ التّخطّيط اللغوّيّ "**يشمل على التنبؤ بالمستقبل بما سيكون عليه مع الاستعداد لهذا المستقبل**"[1]، يحيل التّخطّيط اللّغويّ إلى تلك الجهود الحثيثة للتأثير على سلوك الآخرين بما يتعلق بالتّحصيل اللّغويّ، وبنية اللّغة، وتحديد وظيفتها، ويتضمّن ذلك تطوير الأهداف والاستراتيجيات لتغير كيفية استخدام الأشخاص للّغة، ويعدّ التّخطّيط اللّغويّ من القضايا المهمّة عند الباحثين والدّارسين في مجال اللّغة.

السؤال العاشر: مرّت المنظومة التّربويّة بعدّة إصلاحات. هل تراها مناسبة للعمليّة التّعليميّة؟

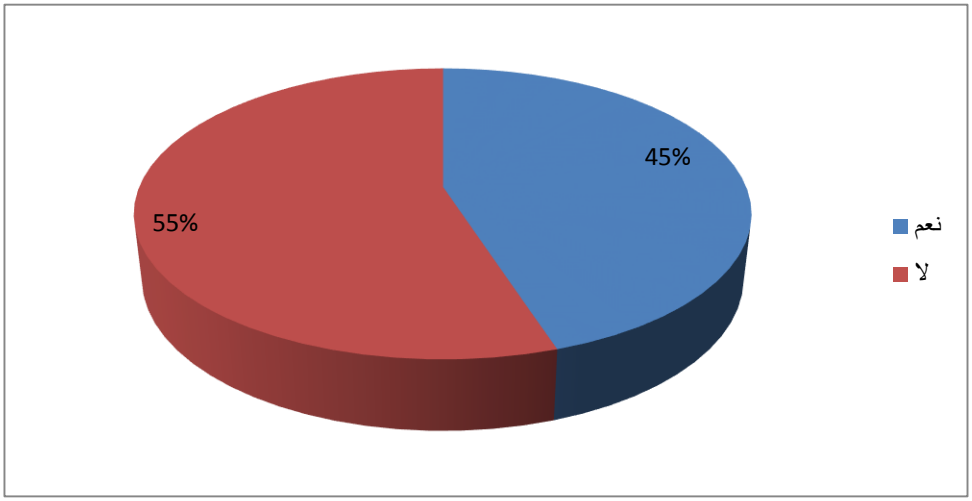
جاءت الإجابة عن هذا السّؤال موضّحة في بيانات الجدول الآتي:

نوع الإجابة	التكرار	النسبة المئوية
نعم	9	٪45
لا	11	٪55
المجموع	20	٪100

الجدول رقم 10: تمثل مدى مناسبة الإصلاحات التربوية التي مرّت بها المنظومة التربويّة

[1]- لزعر عز الدين: التخطيط اللغوي في الجزائر وأثره في تعليمية اللغة العربية للطور المتوسط (كتاب السنة الثالثة متوسط أنموذجا)، جامعة تبسة ـ الجزائر، مجلة النص، المجلد05، العدد9، 2019، ص43.

ويمكن تجسيد هذه البيانات في الدائرة النّسبيّة الآتية:



دائرة نسبيّة تمثل مدى مناسبة الإصلاحات التربوية التي مرّت بها المنظومة التربويّة

يجمع تسعة(9) من المعلّمين والتي مثلت نسبتهم (45٪)، أنّ الإصلاحات التي مرّت بها المنظومة التّربويّة ليست مناسبة للعمليّة التّعليميّة، في حين نجد أن أحد عشر(11)معلّما بنسبة قدّرت بـ (55%)، وذلك راجع إلى أن الإصلاحات كانت تمتاز بالتّدرج والتّذبذب بسبب أنها لم توضع خطط دقيقة ومحكمة للنّهوض بالقطاع التربويّ، ولم تكن منظّمة، إذا أنها افتقدت للرّصانة، وعدم الخضوع للتّجارب المسبقة من أجل أخذ الخبرة، إضافة إلى الأوضاع المزرية التي كان يعاني منها التعليم في الجزائر بسبب الاستعمار، وكذا نقص الموارد المالية.

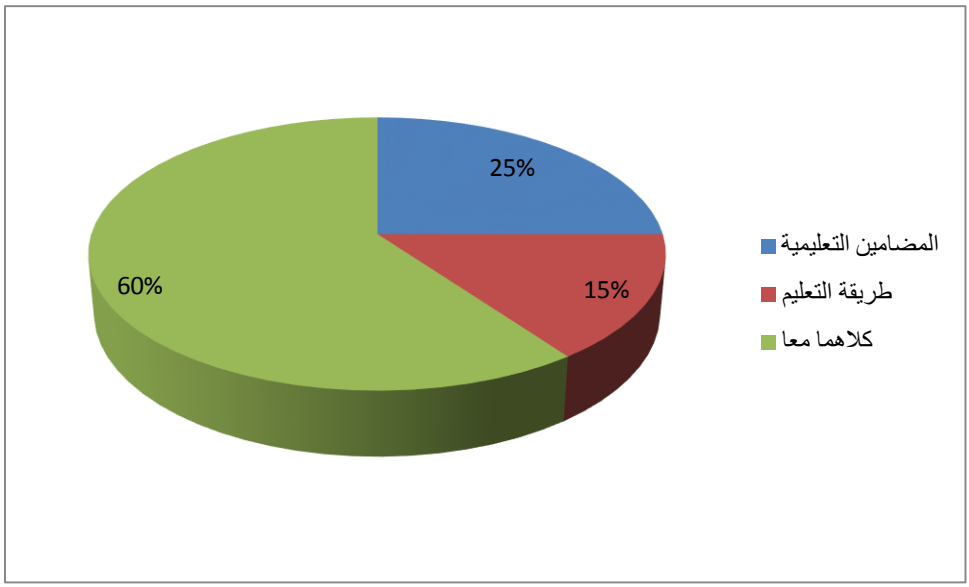
السؤال الحادي عشر: هل ترى أنّ هذه الإصلاحات مسّت المضامين التّعليمية أو طريقة التّعليم؟

تتبيّن إجابة المعلّمين عن هذا السّؤال وفق الجدول الآتي:

نوع الإجابة	التكرار	النسبة المئوية
المضامين التّعليمية	5	٪25
طريقة التعليم	3	٪15
كلاهما معا	12	٪60
المجموع	20	٪100

الجدول رقم 11: يمثّل الإصلاحات التي مسّت المضامين التّعليميّة وطريقة التّعليم

ويمكن تمثيل هذه البيانات في الدّائرة النسبيّة الآتية:



دائرة نسبيّة تمثّل: الإصلاحات التي مسّت المضامين التّعليميّة وطريقة التّعليم

تظهر هذه النتائج أن خمسة(5)من المعلمين صوّتوا على المضامين التعليمية بنسبة (25%)، في حين بلغ عدد المعلّمين الذين يرون أنّ الإصلاحات مسّت طريقة التعلّيم ثلاثة(3) معلّمين وقدرت نسبتهم ب(15%)، وذهب اثنى عشر معلّما (12) قدّرت نسبتهم ب(60٪) لأن الإصلاحات في ذاتها مع ثورة على النّظام الموروث الذي يتميز بالازدواجية والتّداخل اللّغويّ، فجاءت هذه الإصلاحات لتغيّر هذا الوضع، وبدأت بتغيير المضامين تدريجيا، وتنظيم أطوار التّعليم، وإضافة بعض المواد الدراسيّة حسب مرحلة التّعليم، وكذا تطوير النّصوص التّعلميّة، بإدخال مصطلحات تتواكب مع متطلبات التّطورات العالميّة، خاصة في المجالين المعرفيّ والتّكنولوجيّ، والذان أصبحا يتطوران بشكل كبير.

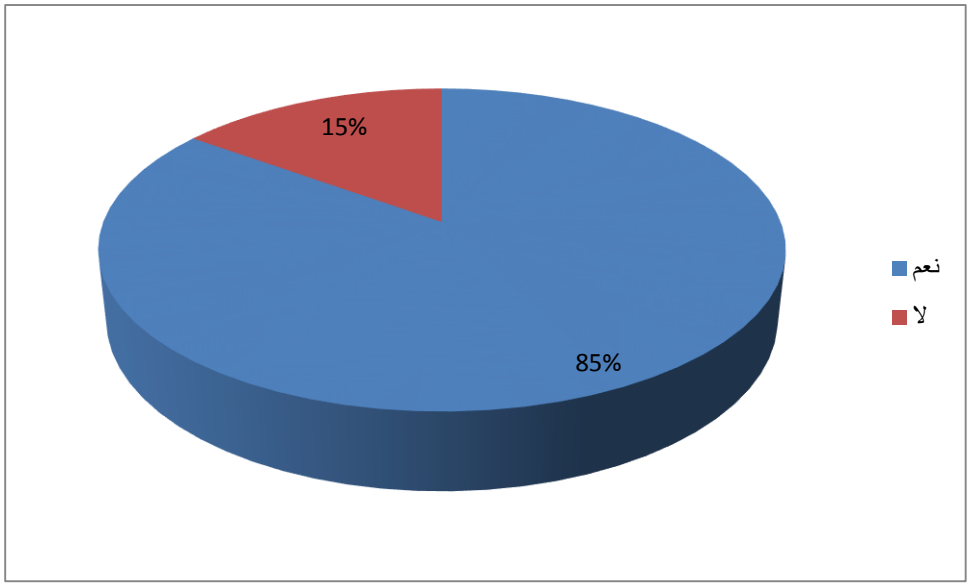
السؤال الثاني عشر: إذا كانت الإصلاحات مسّت المضمون. فهل كان ذلك وفق تخطّيط معيّن؟.

تتضح إجابة المعلّمين عن هذا السؤال وفق بيانات الجدول الآتي:

نوع الإجابة	التكرار	النسبة المئوية
نعم	17	٪85
لا	3	٪15
المجموع	20	٪100

الجدول رقم: 12.يمثّل الإصلاحات التي مسّت المضمون وفق تخطيط معيّن

ويمكن تجسيد هذه البيانات في الدائرة النسبيّة الآتية:



دائرة نسبيّة تمثل: الإصلاحات التي مسّت المضمون وسارت على تخطيط معين

ذهب معظم المعلّمين إلى القول بوجود صلة بين الإصلاحات التي مسّت المضمون وفق تخطيط معين بلغت وقد بلغ عددهم سبع عشرة معلّما (17)نسبة تقدر ب (85٪)، في حين نفى ثلاثة (3)معلّمين بنسبة (15٪) وهذا راجع إلى الوضع الداخلي للّغة حيث ينصب الاهتمام هنا على خدمة اللغة من الداخل سواء تعلق الأمر بنسقها أو بإنتاج أدوات تساعد في نموّها واستخدامها في جميع ميادين المعرفة، فالتّخطيط النصيّ يمس بنية اللغة، ويهدف إلى إحداث تغيّرات فيها ، على مختلف المستويات(الصوتية، النحوية...) ومن أمثلة ذلك :

- وضع أبجدية جديدة ، وهذا ما حصل للغة التركية ، حيث قرّر كمال أتاتورك عام 1927 نقل حروف اللّغة التركّيّة إلى للّغة اللاتينيّة.
- إصلاح قواعد الإملاء، مثل المطالبة بتحديث كتابة اللغة الفرنسية حيث دعا العديد من المخطيطين بكتابة بعض الكلمات باللغة الفرنسية مثل: كلمة pharmacie وإبدالها بـfarmacie .
- وضع المصطلحات وإعداد المعاجم ، فجل المخطّطين اللّغويين الذين يشتغلون على تطويع اللغة من الداخل أولوا عناية باللّغة (المصطلح)، إما بسبب غزو العديد من الألفاظ الأجنبية أو استدراك النقص المصطلحي.

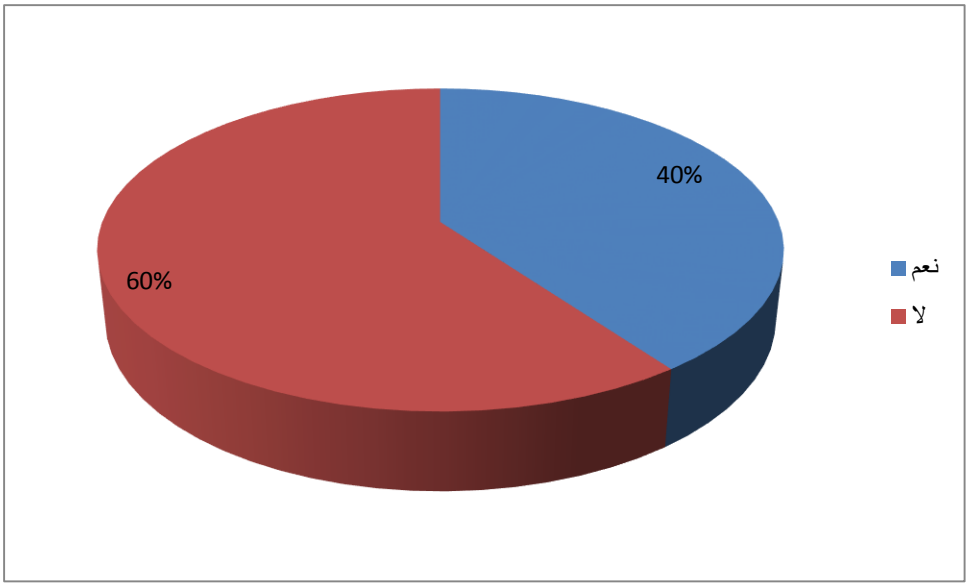
السؤال الثالث عشر: هل ترى أنّ التّخطّيط اللّغويّ الّذي تنتهجه الدّولة الجزائريّة في بناء مضامين اللّغة العربيّة في المرحلة الابتدائية ذو أثر إيجابيّ؟

تتجسد إجابة المعلّمين عن هذا السؤال في الجدول الآتي:

نوع الإجابة	التكرار	النسبة المئوية
نعم	8	٪40
لا	12	٪60
المجموع	20	٪100

جدول رقم:13 مدى إيجابية التخطيط اللّغويّ في بناء مضامين اللغة العربيّة.

ويمكن توضيح بيانات الجدول في الدائرة النسبيّة الآتية:



دائرة نسبيّة تمثّل مدى إيجابية التخطيط اللغوي في بناء مضامين اللغة العربية

ذهب ثمانية (8)معلّمين إلى أنّ التخّطيط اللّغويّ الذي تنتهجه الدولة الجزائريّة في بناء المضامين ذو أثر إيجابي حيث نجد نسبتهم بلغت (40%)، في حين نفى اثنتي عشر(12) معلّما ذلك والتي نسبتهم (60%)، راجع ذلك إلى ما تعانيه اللّغة العربية من مشكلات متعددة مثل الازدواجية اللّغوية والتعددية اللّغوية، "**فتعليم اللّغة العربية الفصحى يتطلب إمكانات مادية وبشرية ضخمة، أما العاميّة فهي هبة لسانيّة طبيعيّة مجانيّة، وتوظيفها اليوميّ في شتى المجالات والتعاملات، توظيف يفوت الفصحى بشيء كبير، ودون عناء ولا بذل دينار واحد من أجلها، خلافا للفصحى التي توفر لها كل دولة عربية إمكانات مادية وبشرية هائلة، إلى جانب هياكل استقبال من مدارس وجامعات ومراكز وإقامة مجامع أكاديمية ومجالس عليا... كل هذا من أجل تعميم استعمالها. وكل مرة نجد أنفسنا في حلقات مفرغة وكل ما ينجز فيها يبقى نظريا**"[1]. هذا ما أسهم في رواج الازدواجيّة اللّغويّة، أما التّعدديّة اللّغويّة فنجد "**رغم أن الجزائر حصلت على استقلالها من فرنسا إلى أنّها لم تتمكن من الاستقلال عنها لغويا، فاللغة الفرنسية مرتبطة بالحداثة**

[1]- نصير زيتوني: "واقع اللغة العربية في الجزائر"، قسم اللغة العربية، كلية الآداب، جامعة بابل، السعودية، مجلة جامعة النجاح للأبحاث العلوم الإنسانية، مجلد 27، 2013 ص2161.

والتطور في الذهنية الجزائرية"[1]. وعلى الرغم من الإصلاحات التي تبنّتها المنظومة التّربويّة، فإن ذلك لم يكن في مستوى تحقيق الأهداف المرجوة وظلّت هذه الأخيرة شعارات رنانة ما دامت لم تتحول إلى انجاز فعلي نلمس آثاره في المتعلّم وقدراته الذّاتيّة التي قد تصل إلى حد الإبداع، فالمناهج في المدارس الجزائرية ظلّت حبيسة أدراج المؤسسة التّربويّة مشكلة مصدر نفور من قبل المتعلّمين، وخوف وقلق أمام الكم الهائل للمحتوى المقرّر دراسته، فيخرج في آخر المطاف متعلّم له حشو كبير من المفردات والمصطلحات، فلا يقوم بترجمتها في واقعه ولا يستعملها في حياته اليوميّة.

السؤال الرابع عشر: في رأيك. هل كان هذا التّغيير وفق تخطيط لغويّ مدروس، أم كان مجرّد تغيير لا أكثر؟

من خلال ما توصلنا إليه من إجابات عن هذا السؤال، نرى أنّ بعض المعلّمين يجمعون على أنّ هذا التّغيير لم يكن مبنيّا وفق تخطّيط لغويّ مدروس، وهذا راجع إلى بعض العراقيل والعوائق التي تواجه التّعليم مثل قياس البعد الاستراتيجي، فلو كان مدروسا فعلاً لما أثّر سلبا على التّحصيل اللّغويّ للمتعلّم في مراحله التّعليميّة، حيث لا يوجد توافق أو تنسيق بيداغوجيّ بين المحتوى التّعليميّ في مختلف الأطوار، فلابدّ من تخطيط لغويّ مدروس من طرف الأخصائيين للربط بين المنهاج والنظام التربوي السائد من أجل الوصول إلى الأهداف المرجوة.

السؤال الخامس عشر: هل ساعد هذا التّغيير على تطوير اللّغة العربيّة في التّعليم الجزائريّ؟

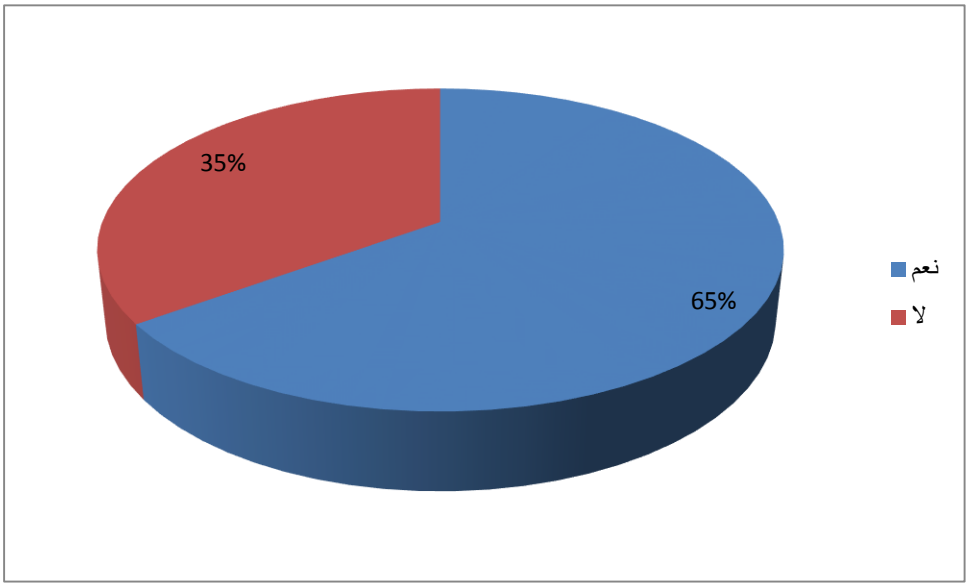
جاءت الإجابة عن هذا وفق بيانات الجدول الآتي:

نوع الإجابة	التكرار	النسبة المئوية
نعم	13	٪65
لا	7	٪35
المجموع	20	٪100

الجدول رقم.15. يبيّن مدى مساعدة هذا التغيير على تطوير اللّغة العربيّة في الجزائر

[1]- نصيرة زيتوني:" واقع اللغة العربيّة في الجزائر"، مرجع سابق، ص2159.

وتعكس الدّائرة النسبيّة الآتية بيانات هذا الجدول:



دائرة نسبيّة توضح مدى مساعدة هذا التغيير على تطوير اللّغة العربيّة في الجزائر

نستشف ممّا سبق أنّ ثلاثة عشر(13) معلّما أكّدوا على التغييرات طوّرت اللّغة العربية في ونسبتهم (65%) بينما المجيبين بعدم تطوير اللغة العربية بعد التغيير عددهم سبعة(7) معلمين وبلغت نسبتهم (35%)، وهذا راجع ذلك إلى الإصلاحات الجديدة والمسماة المقاربة بالكفاءات التي جعلت من المتعلّم محور العملية التعليمية حيث يحلل ويستنتج انطلاقا من أفكاره، ليصل إلى الهدف المرجو بنفسه، خلافا لما كان سائدا في المقاربة بالأهداف التي كان المعلم هو محور العملية التعليمية، يلقن ويشرح ويفسر دون تفاعل بينه وبين المتعلم، ففي اللغة العربية المعلم هو الموجه فقط بينما يقوم المتعلم بالمشاركة والتفاعل مع معلمه ومناقشته وتقديم تحليلات وتفسيرات للظّواهر اللّغوية التي اكتسبها من قبل، بينما المصوتين ب(لا) عللوا ذلك: بأن المنهاج ثقيل على قدرات المتعلّمين المعرفية ومكتسباتهم العلمية ولأن هذا المنهاج يحتاج إلى وسائل تعليمية مختلفة، والتي هي منعدمة تقريبا في أغلب المؤسسات التربوية.

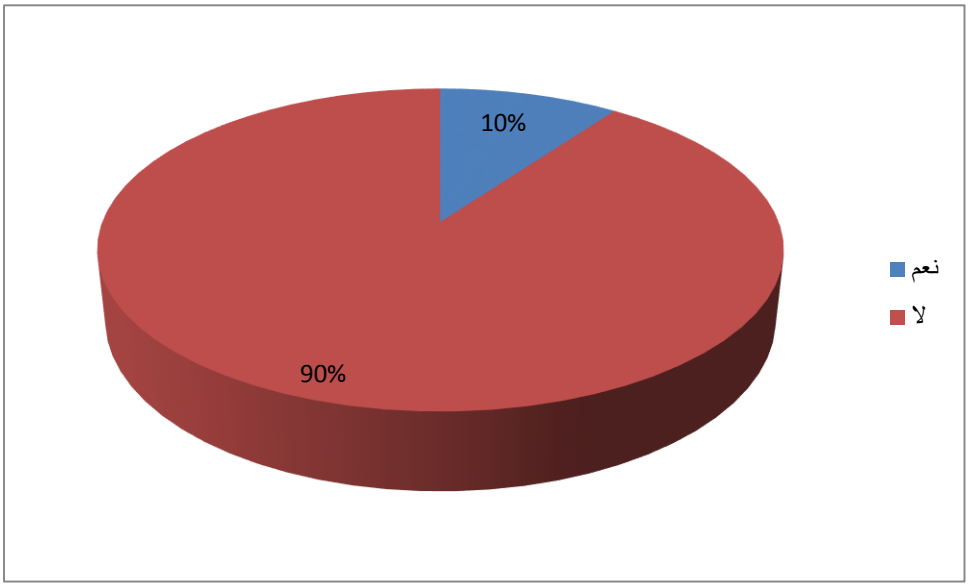
السؤال السادس عشر: هل المضامين الجديد متوافقة مع المستوى الفكريّ والعقليّ للمتعلّمين؟

تتحدّد إجابات المعلّمين عن هذا السؤال وفق بيانات الجدول الآتي:

نوع الإجابة	التكرار	النسبة المئوية
نعم	2	٪10
لا	18	٪90
المجموع	20	٪100

الجدول رقم:16 يمثل مدى توافق المضامين الجديدة مع المستوى الفكريّ والعقليّ للمتعلّمين

ويمكن تجسيد بيانات هذا الجدول في الدائرة النّسبيّة الآتية:



دائرة نسبيّة تمثل مدى توافق المضامين الجديدة مع المستوى الفكريّ والعقليّ للمتعلّمين

تظهر نتائج الجدول أن معلّمان(2) أكّدوا توافق المضامين الجديدة مع المستوى الفكري والعقليّ للمتعلّمين والتي نسبتهم (10٪)، بينما المجيبين بلا بلغ عددهم ثمانية عشر (18) وقدرت نسبتهم بـ (90%)، ومرد هذا إلى مجموعة من الأسباب نستخلصها فيما يلي:

- لا يوجد تناسق بين المحتوى المعرفي للتلاميذ والأهداف المسطرة المرجو بلوغها.
- المحتوى الخاص بتعليم اللغة العربية عبارة عن معلومات مستهلكة وجاهزة بعيدة عن ما يمكن استثماره في الحياة اليومية للمتعلم.

- الأنشطة المقدمة للمتعلم لا ترتبط بالواقع المعيش، فلا تكسبه المؤهلات التي قد يحتاجها من أجل التصدي للمشكلات التي قد يتعرض لها.
- كما يتميّز المحتوى المعرفي بالحشو الهائل فصار مصدر خوف وهلع بالنسبة للمتعلّم بدل أن يكون مصدر تشويق وتعليم.
- كثافة الحجم الساعي في المرحلة الابتدائية، والتي يمكن الاستغناء عن الكثير منه واستبداله بما يخدم المتعلّم وينمي قدراته ويستغل طاقاته الايجابية.

إنّ المتعلّم في مرحلته الأولى من التعليم يستوجب أن يتعرف على قدراته الذهنية والعقلية وينميها لا أن يحشو ويملأ بمعلومات ترهقه.

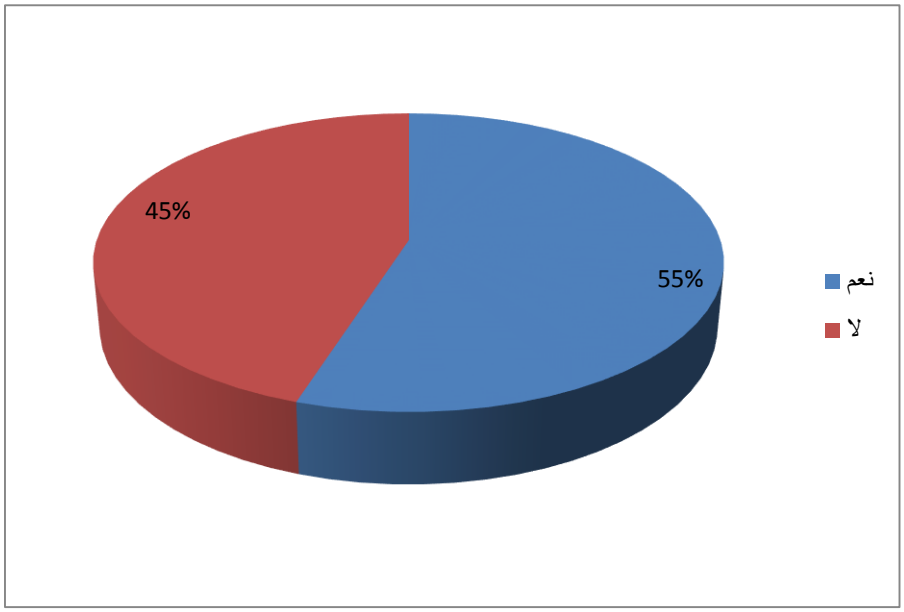
السؤال السابع عشر: هل رفع التّخطيط اللّغويّ مستوى اللّغة العربيّة في الجزائر؟

يمكن توضيح طبيعة الإجابة عن هذا السؤال وفق بيانات هذا الجدول:

نوع الإجابة	التكرار	النسبة المئوية
نعم	11	٪55
لا	9	٪45
المجموع	20	٪100

الجدول رقم: 17.يمثّل مدى رفع التّخطيط اللّغويّ مستوى اللّغة العربيّة

ويمكن توضيح هذه البيانات في الدائرة النسبيّة الآتية:



دائرة نسبيّة تمثّل مدى رفع التّخطيط اللّغويّ مستوى اللّغة العربيّة

يقرّ أحد عشر(11) معلّما بأنّ التّخطيط اللّغويّ رفع مستوى اللّغة العربيّة ومثّلت نسبتهم (55٪)، لأنّه يركز أكثر على بناء التعلّمات والكفاءات الشاملة للمتعلّم، انطلاقا من المحتوى المعرفي والكتاب المدرسي وما يتضمنه من نصوص هادفة تعكس واقعه، وتجيب عن استفساراته وتصوب أخطاء وتنمي معارفهم اللّغويّة من جهة، وتثري رصيده اللّغويّ من جهة أخرى في حين نجد تسعة(9) معلّمين أبدوا رأيا مخالفا حيث بلغت نسبتهم (45%)، راجع ذلك إلى أنّه وباختصار خروج أغلب متعلمي المرحلة الابتدائيّة دون أن يكون لهم القدرة على مهارة القراءة، فنجد المتعلّم يقرأ بأخطاء وبدون مراعاة الشّكل الصّحيح ولا يخرج الحروف من مخرجها الصّحيح ولا يستعمل النّبر والتّنغيم في مواضعهم ولا يحترم علامات الوقف...

السؤال الثامن عشر: قدّم اقتراحات للنّهوض بالتّعليم في الجزائر لإخراج متعلّمين أكفّاء.

يتبيّن لنا من خلال إجابة المعلّمين أنّ النّهوض بالتّعليم في الجزائر لإخراج متعلّمين أكفاء يتطلب:

- تحسين المنهاج الدراسي للتعليم الابتدائيّ.
- ضبط منهجية عمل لإعداد الإصلاح التّربويّ.

- رصد أهمّ المقاربات النّاجحة في مجال الإصلاحات التّربويّة.
- تقليل الدّروس والتّركيز على الجودة.
- عدم رهن الكفاءة بمدى مواكبة البرامج المسطّرة دونها اهتمام بدرجة استيعابها ومستوى إدراك متعلّمي كلّ منطقة وخصوصيتهم الاجتماعيّة والثقافيّة والفيزيولوجيّة المقترنة بجغرافيّة في المنطقة.
- توفير الوسائل التّعليميّة الحديثة في المدارس الابتدائيّة لتسهيل عمليّات الإدراك الآني لدى المتعلّمين.
- توفير جهود الأساتذة لاستغلالها أكثر في العمليّة التّعليمية.

تحليل الاستبانات الخاصة بالمفتّشين:

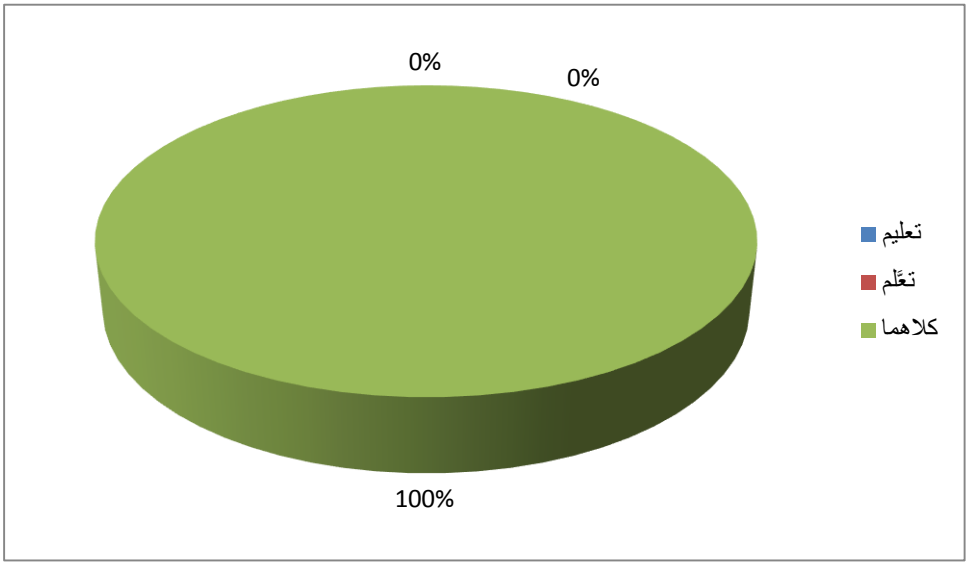
السؤال الأوّل: هل ترى اللّغة العربيّة حاليًا لغة تعليم أو تعلّم؟

وتتحدّد إجابات المفتّشين عن هذا السؤال وفق بيانات الجدول الآتي:

نوع الإجابات	التكرار	النسبة المئوية
تعليم	0	0
تعلّم	0	0
كلاهما	20	100
المجموع	20	٪100

الجدول رقم .1.يمثّل اللغة العربية لغة تعليم أو تعلّم

ويمكن توضيح هذه البيانات في الدائرة النسبية الآتية:



دائرة نسبيّة تبيّن اللغة العربية لغة تعليم أو تعلّم

نستشف من النّتائج المبينة أعلاه أنّ جميع المفتّشين والذين قدّر عددهم بـ عشرين(20)مفتّشا ونسبتهم (100٪)، يؤكدون على أنّ اللّغة العربيّة لغة تعليم وتعلّم على حد السّواء، وهذا راجع إلى الجهود التي تقوم بها الدّولة الجزائريّة من إصلاحات في المنظومة التّربويّة لرفع مكانة اللّغة العربيّة وترقيتها، وذلك بوضع تخطّيط لغويّ محكم يصحح وصفها تدريجيا، من خلال

تعميمها وتعليمها للنّاشئين، وقد أسهم في وضع آليات التعليم وتعلم، جديدة ونوع في الوسائل التّعليميّة وطرائق تدريسها، وقد تم الحسم في مبادئ وأهداف المنظومة التّربويّة من إلزاميّة التّعليم ومجانيّته لتصبح العربيّة لغة تعليم وتعلّم بامتياز.

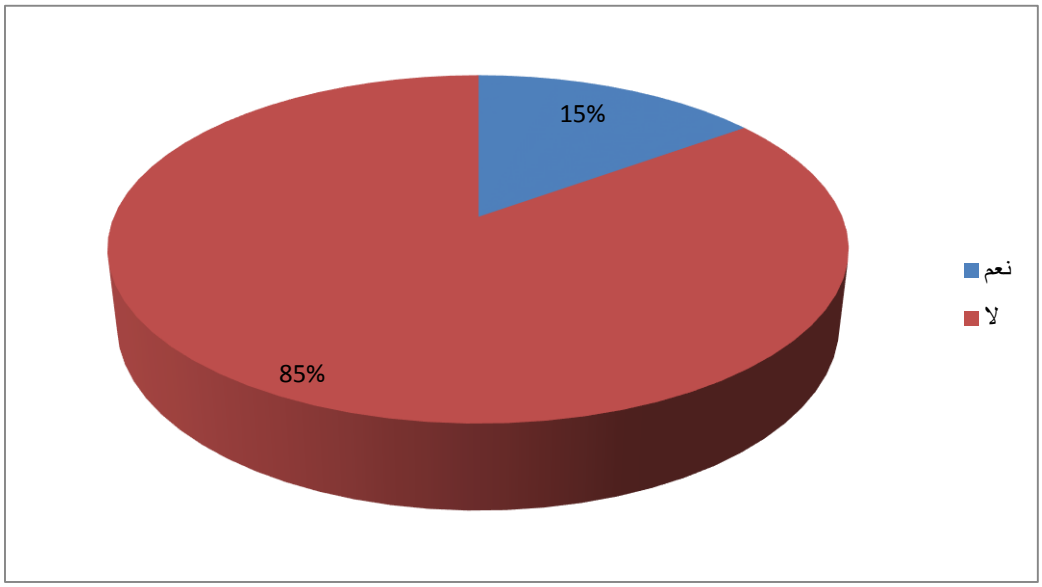
السّؤال الثّاني: حسب رأيك هل تعتمد الدّولة الجزائريّة على تخطيط لغويّ محكم؟

جاءت الإجابة عن هذا السؤال وفق بيانات الجدول الآتي

نوع الإجابة	التكرار	النسبة المئوية
نعم	3	٪15
لا	17	٪85
المجموع	20	٪100

الجدول رقم.02 يبيّن مدى اعتماد الدّولة الجزائريّة على تخطيط لغويّ محكم

ويمكن توضيح هذه البيانات في الدائرة النسبية الآتية:



دائرة نسبية تبيّن مدى اعتماد الدّولة الجزائريّة على تخطيط لغويّ محكم

تباينت آراء المفتّشين حول التّخطيط المعتمد في الجزائر حيث نجد ثلاثة(3) مفتشين يأكدون على أنّ الجزائر تعتمد على تخطيط لغويّ محكم بنسبة (15%)، بينما نجد سبعة عشر (17) مفتشا

نفوا ذلك ونسبتهم (85%)، وهذا راجع إلى الوضع الرّاهن الذي تعيشه التّربية، وتحول نظامها من نسق فكري قائم على معطيات العلم ورؤية الحضارية المستمدة من توجهات المجتمع، إلى العشوائية التي تفتقر إلى البناء المنهجي والأساس العلمي، ولا تستلهم توجهات الأمة، وهذا نتيجة لتقليدنا للدّول الأجنبيّة في تغيير منظماتنا، انطلاقا من خلفيات المجتمع واستجابته لهذه المشاريع، فنجاعة أي تطوير أو تغيير لا تتم إلا إذا استجاب لحاجات المجتمع وتطلعاته، وأن يكون مستلهمًا للمبادئ التي تقوم عليها السّياسة التّربويّة.

السؤال الثّالث: إذا كانت الإجابة بنعم. فما الأسس التي يرتكز عليها التّخطيط اللّغويّ؟

اعتمادا على إجابة المفتشين نجد أن أهمّ الأسس التي ارتكز عليها التّخطيط اللّغوي هي:

- توزيع الأنشطة وفق ما يوازن الحصص والمجالات.
- تعديل مضمونة الدّروس تماشيا والمنهاج.
- اعتماد النّحو الضّمنيّ وكذا الصّرف الضّمنيّ، من خلال تعليم المتعلّمين جمل وعبارات سليمة.
- الحبك النّحويّ والصّرفيّ دون إعرابها خاصة في الطور الأول (س1+س2).
- التّدرج في تلقين المعارف النّحويّة والصّرفيّة والمعجميّة والإملائيّة في باقي السنوات (سنة3 ـ سنة 4 ـ سنة5).مثال: اسم ـ فعل ـ حرف تدرس في السّنة الثّالثة.
- الجملة الاسميّة ومكوّناتها والجملة الفعليّة ومكوّناتها في الرّابعة والخامسة.
- إثراء الرَّصيد اللّغويّ والمعرفيّ في وتوزيع الأنشطة وفق الحصص والمجالات بالإضافة إلى تعديل مضمون الدّروس تماشيًا مع المنهاج.
- تنصيب أسابيع الدّعم والمعالجة، مع ترك فرصة البّحث عن الظّواهر اللّغويّة.

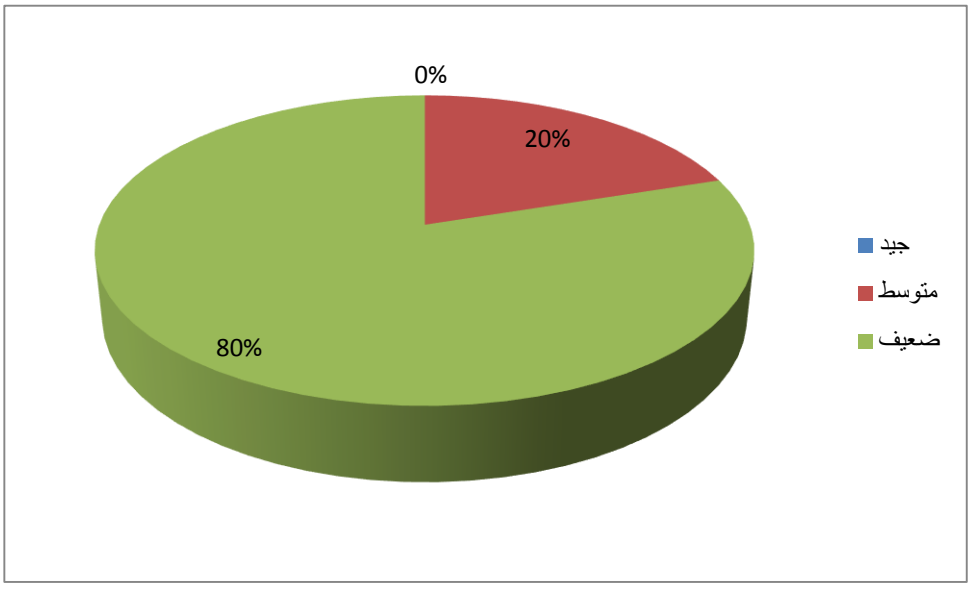
السؤال الرّابع: ما رأيك في التّخطيط اللّغويّ في الجزائر؟.

جاءت الإجابة عن هذا وفق بيانات الجدول الآتي:

نوع الإجابات	التكرار	النسبة المئوية
جيد	0	0
متوسط	4	20
ضعيف	16	80
المجموع	20	٪100

الجدول رقم 04 يمثل: رأي المفتّشين في التخطيط اللّغويّ الجزائريّ

ويمكن توضيح هذه البيانات في الدائرة النسبية الآتية:



دائرة نسبية تمثل: رأي المفتشين في التخطيط اللّغويّ الجزائريّ

بعد استقراء نتائج الجدول يتبيّن أنّ أكبر نسبة من المفتّشين والذين عددهم ستة عشر (16)مفتّشا يرون أنّ التّخطيط اللّغوي في الجزائر مستواه ضعيف وهذا ما تمثله نسبة (80٪)، في حين أنّ أربعة (4) مفتشين يرون بأن مستوى التخطيط اللغوي متوسط بنسبة(20٪)، وهذا مرجعه أنّ الهدف الأسمى الذي يحاول التّخطيط اللّغويّ بلوغه هو تعزيز مكانة اللّغة العربيّة، سواء في المستوى المحلي أو الدّولي، والعناية بها عناية خاصة، كونها تعدّ أوثق الروابط بين أبناء الشّعب الواحد، فإنّ

هي نالت حقها من العناية، رسّخت معالم الهويّة عند أهلها فكان لابد أن ترتقي الدّولة بلغتها الأولى والرّسميّة، بتعميمها وخدمتها لتواكب التطورات والأبحاث العلمية، انطلاقا من تأسيس هيئة خاصة لمتابعة سيرورة هذه العملية، وأن لا يكون هناك أي منافس لها، ما دامت على أرضها ويتلفظها أبناء شعبها، لكن نجد الجزائر تستعمل عدّة لغات في الآن نفسه، أي اللغة العربية ليست هي اللغة الوحيدة المستعملة، "**رتبت اللغات المتواجدة فيه وقسمتها إلى ثلاثة فضاءات لغوية، الفضاء العربي وهو المنتشر عددا وجغرافيا، ويمتاز هو الآخر بالتعددية ومرتبطة باستخدام اللغة العربية الفصحى، باعتبارها لغة المدرسة والتعامل الرسمي، إلى جانب تعدد اللّهجات المختلفة والمتداولة بين عامة المتحدثين في المجتمع، أما الفضاء الثاني فهو الفضاء الأمازيغي وهو الآخر يطرح مسألة التعددية بحكم أنه يعرف وتنوعا لهجيا (اللهجة القبائلية، الشاوية، الترقية...)، وهذا إلى جانب اللغة الأجنبية والمتمثلة في الفرنسية والتي تركت آثارا ما تزال موجودة إلى يومنا هذا نتيجة السياسة الاستعمارية**"[1] لذلك على الهيئات المسؤولة عن وضع الخطوط العريضة للنّهوض بالعربية كما يجب وبالتالي النهوض بجميع المجالات الوطنية.

السّؤال الخامس: هل أسهم التّخطيط اللّغويّ في تحسين مستوى التّعليم في الجزائر؟

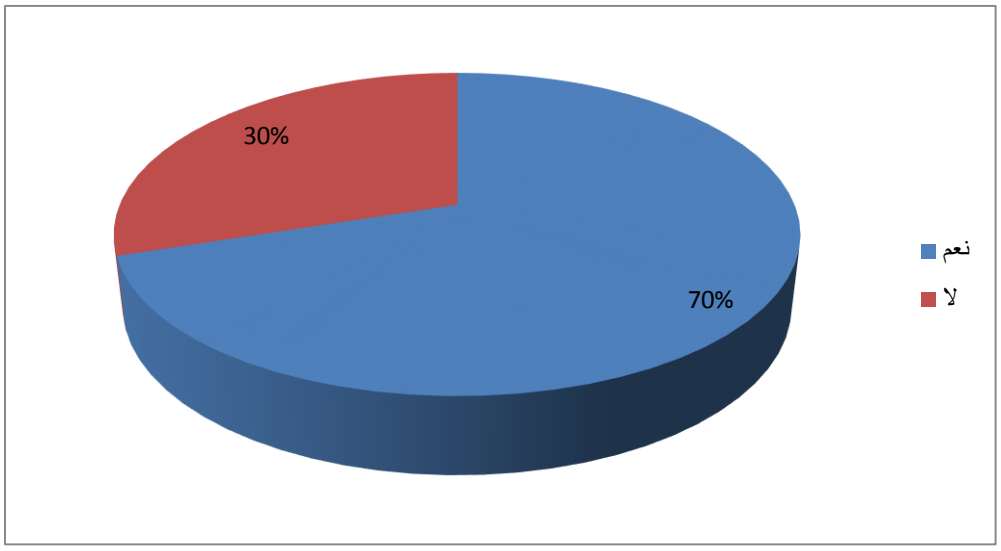
تتجسّد الإجابة عن هذا السؤال من خلال الجدول الآتي:

نوع الإجابة	التكرار	النسبة المئوية
نعم	14	%70
لا	6	%30
المجموع	20	%100

الجدول رقم.5. يمثّل اسهام التخطيط اللّغويّ في تحسين مستوى التّعليم في الجزائر

[1]- ربيحة وزان: أثر الواقع اللغوي للمجتمع الجزائري في تعليمية اللغة العربية الفصحى، دراسة اجتماعية، أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه في العلوم في اللغة والأدب العربي تخصص علوم اللسان، جامعة الحاج لخضر ـ باتنة 1 ـ كلية اللغة والأدب العربي والفنون وآدابها، 2018/ 2019م، ص13.

ويمكن تجسيد بيانات هذا الجدول في الدائرة النّسبيّة الآتية:



دائرة نسبية تبيّن اسهام التخطيط اللّغويّ في تحسين مستوى التّعليم في الجزائر

توضّح هذه النّتائج أنّ عدد المفتّشين الذين أقروا بعدم إسهام التّخطيط اللّغويّ في تحسين مستوى التعليم في الجزائر و عددهم ستة (6) مفتشين وقدرت نسبتهم بـ (30٪)، أما المجيبين بأنّ التّخطيط اللّغويّ ساهم في تحسين مستوى التعليم في الجزائر عددهم أربعة عشر(14) مفتّشا بنسبة قدرت بـ (70٪)، وهذا راجع إلى الجهود المبذولة من أجل تحسين وتكوين التّعليم بالدّولة الجزائرية جيلا بعد جيل، وإعادة بناء ما دمره الاستعمار، ويتجسّد وذلك من خلال فرض التّعليم باللّغة العربيّة بجميع المواد ولجميع المستويات، والتّسهيلات المقدمة من طرف الدولة لتسهيل عملية التّعليم وجعلها مجانية وإلزامية، لكل طفل بلغ سن التّمدرس الجزائر ولا تزال الجزائر تسلك طريق إصلاح التّعليم إلى يومنا هذا وتحاول وعصرنته، وتجعله مواكبا لمقتضيات التّقدم من خلال تبني المقاربة بالكفاءات، وهذا أسمى ما وصل إليه التّعليم في الجزائر إلى يومنا هذا.

السؤال 06: لو طلب منك وضع معجم مدرسيّ لمتعلمي المرحلة الابتدائيّة. ما أبرز المعايير التي تحاولون اختيارها لإنجاز ذلك العمل؟

من خلال الاستبانات الموجهة للمفتشين، كانت إجابتهم على هذا السؤال بحسبهم، أن يكون هناك شيء جديد يكتشفه، وشيء معلق يشرحه، وشيء مطول يختصره في مفرد، وشيء متفرق يجمعه، في حين نجد أن بعض المفتّشين قد قسموا هذه المعايير إلى مستويات:

- **المستوى الإدراكي (العقلي)**: يراعي من خلاله القدرات الذهنيّة للمتعلم، فمعجم الطور الأول يعتمد على الصور، عكسه المجرّد في الأطوار الأخرى.
- **المستوى الحسي**: من خلال هذا المستوى يقوم المتعلّم بتشكيل صورة حيث يرى ويصور ويأتي بالمعنى أو القريب منه.
- **المستوى الاجتماعي**: يراعي هذا المستوى الطّبقات الاجتماعيّة، حيث أنّ المتعلّم الذي يعيش في البيئة الريفيّة يختلف عن المتعلّم الذي يعيش في البيئة الحضاريّة (من حيث وسائل التّعليم، المستوى المعيشيّ...).
- **المستوى الوجداني**: يتجلى من خلال إثارة مشاعر الطفل من أجل جعله عاملا يجلب الانتباه.

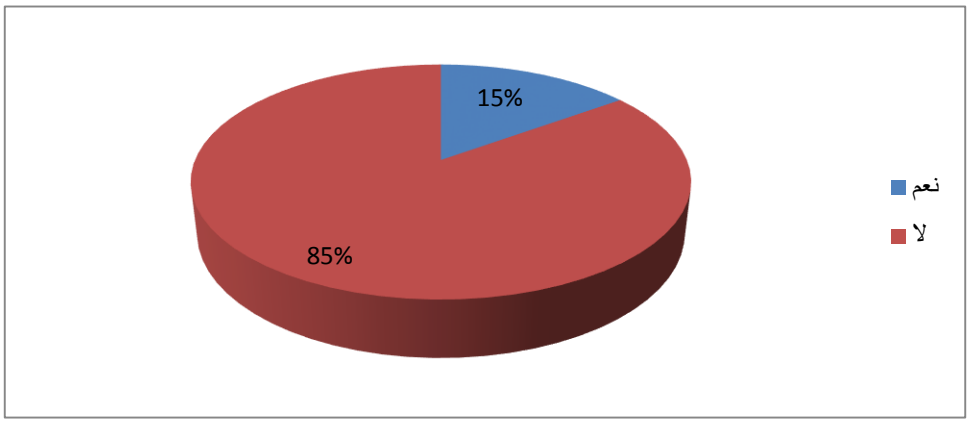
السؤال 07: هل أسهم التّخطيط اللّغويّ في وضع معجم مدرسيّ يخدم متعلّمي المرحلة الابتدائيّة؟.

يمكن توضيح الإجابة عن هذا السؤال في هذا الجدول:

نوع الإجابة	التكرار	النسبة المئوية
نعم	3	٪15
لا	17	٪85
المجموع	20	٪100

الجدول رقم 07.يبيّن اسهام التخطيط اللّغوي في وضع معجم مدرسي يخدم متعلّمي المرحلة الابتدائيّة

ويمكن توضيح بيانات هذا الجدول في الدائرة النسبية الآتية:



دائرة نسبيّة تبين مدى اسهام التخطيط اللّغوي في وضع معجم مدرسي يخدم متعلّمي المرحلة الابتدائيّة

نستشّف من بيانات هذا الجدول أنّ عدد المفتّشين الذين أجابوا بأنّ التخطيط اللّغويّ أسهم في وضع معجم يخدم متعلّمي المرحلة الابتدائيّة هو ثلاثة(3) مفتّشين والتي نسبتهم (15%)، في حين الذين أقروا غير ذلك فكان عددهم سبعة عشر(17) مفتشا ،بلغت نسبتهم (85٪)، وهذا راجع إلى تفسير الكلمة بكلمة أكثر إبهاما وغموضا منها، ما يجعل المعلّم يلجأ إلى التّفسير والشّرح وتوظيفها في جملة حتى يتسنّى للمتعلّم فهمها واستيعابها، وكذا شرح المفردات التي وُضّحت مسبقا في النص المدروس.

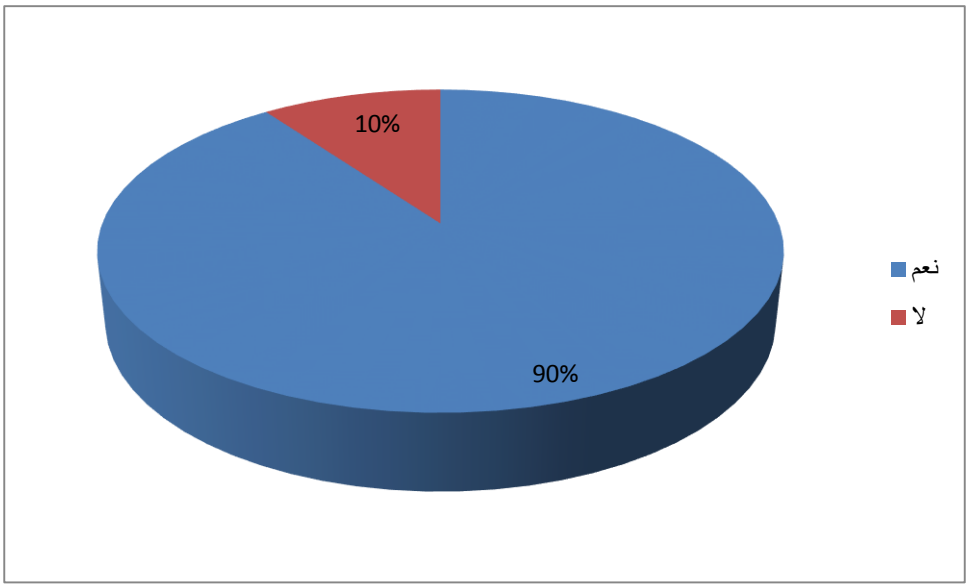
السّؤال الثّامن: هل تراه مناسبًا لمستوى المتعلّمين في المرحلة الابتدائيّة؟

جاءت الإجابة عن هذا السؤال وفق بيانات الجدول الآتي:

نوع الإجابة	التكرار	النسبة المئوية
نعم	18	٪90
لا	2	٪10
المجموع	20	٪100

الجدول رقم 8: آراء المفتشين حول المعجم المدرسيّ في المرحلة الابتدائيّة.

ويمكن تمثيل هذه البيانات في الدائرة النّسبية الآتية:



دائرة نسبيّة تمثل آراء المفتشين حول المعجم المدرسي في المرحلة الابتدائيّة

يتبيّن من خلال نتائج الجدول السابق أن المجيبين بـ(لا) والذي بلغ عددهم(2) مفتّشان لم تتعد نسبتهم (10٪)، أما المجيبين بـ(نعم) وعددهم ثمانية عشر (18) مفتّشا، قد بلغت نسبتهم (90%)، وهذا التفاوت نردّ سببه إلى:

- تناول مفردات معجميّة بسيطة محسوسة خاصة، يستطيع توظيفها في كلّ مرّة لكن هنا يجب على المتعلّم استخدام الوسيلة المناسبة فهذه المفردات تتطور شيئا فشيئا.
- يترجم ملمح الخروج والغايات التي رسمها القانون التوجيهي للتّربية، وكذا أنه يحقّق التّرابط بين الكلمات والدّلالات والمرادفات والأضداد.
- الاطلاع على مجموعة من المفردات من خلال بحثه في القاموس لمفردات الكلمات التي يكلف بها المتعلّم في الوقفة التقييميّة.
- شرح المفردات الصّعبة على المتعلّم في كتاب اللّغة العربيّة، وكذلك المفردات العرضيّة.

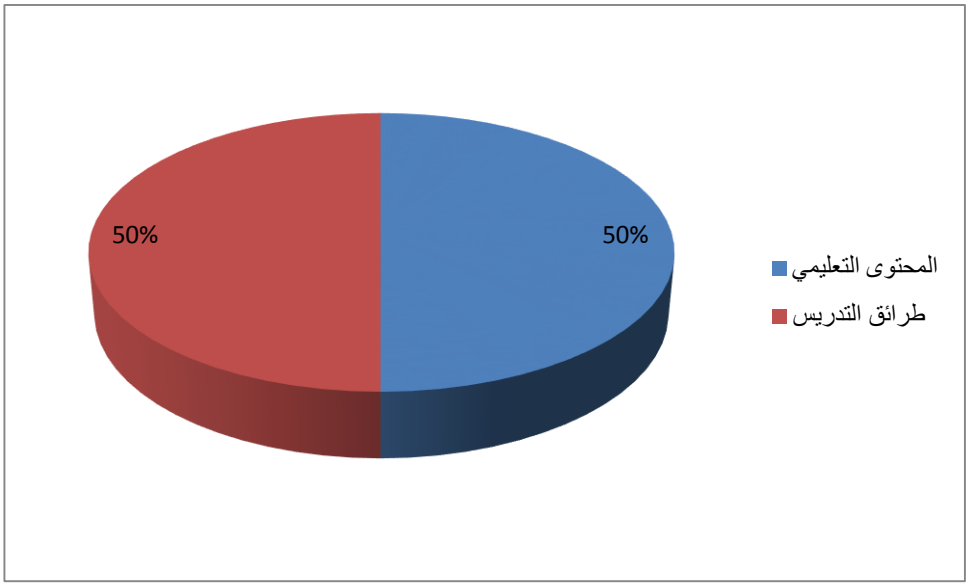
السّؤال التّاسع: مرّت المنظومة التّربوية بإصلاحات. ما أهم العناصر التي تمّ إصلاحها؟

ويعكس هذا الجدول الإجابة عن هذا السؤال:

نوع الإجابة	التكرار	النسبة المئوية
المحتوى التعليمي	10	٪50
طرائق التدريس	10	٪50
المجموع	20	٪100

الجدول رقم 9 يبيّن أهم العناصر التي تم إصلاحها في المنظومة التربويّة.

ويمكن تجسيد هذه البيانات في الدائرة النسبية الآتية:



دائرة نسبيّة تبيّن أهم العناصر التي تم إصلاحها في المنظومة التربويّة

من خلال الجدول المبيّن أعلاه، يتبيّن لنا أنّ المصوتين على المحتوى التعليمي عددهم عشرة (10)مفتّشين بنسبة (50%) وتعادلت مع نسبة التصويت على طرائق التدريس بنفس النسبة، وهذا راجع إلى: اعتبار إصلاح التّعليم من أولى الأولويات قصد تقدم وازدهار الوطن باعتباره أولوية وطنيّة ومجتمعيّة، يتكهّن بها مستقبل البلاد وأجياله، فالمسألة التعّليميّة لا تحتمل الترقيع والارتجال، إذ يجب وضع طرائق التّدريس، ووضع مناهج تتوافق مع مستوى المتعلّمين عن طريق ابتكار منهجية

حديثة، أو استعمال أدوات وآليات متطورة ووضع نموذج تعلّيمي وطنيّ نخرج منه أجيالا متحررة ومسؤولة تتحكّم في اللّغات وآليات التواصل والتّكنولوجيا الحديثة، ثم الاعتماد على اللّغة الأم التي بدونها لا يمكن خلق شخصيّة متّزنة قادرة على الابتكار.

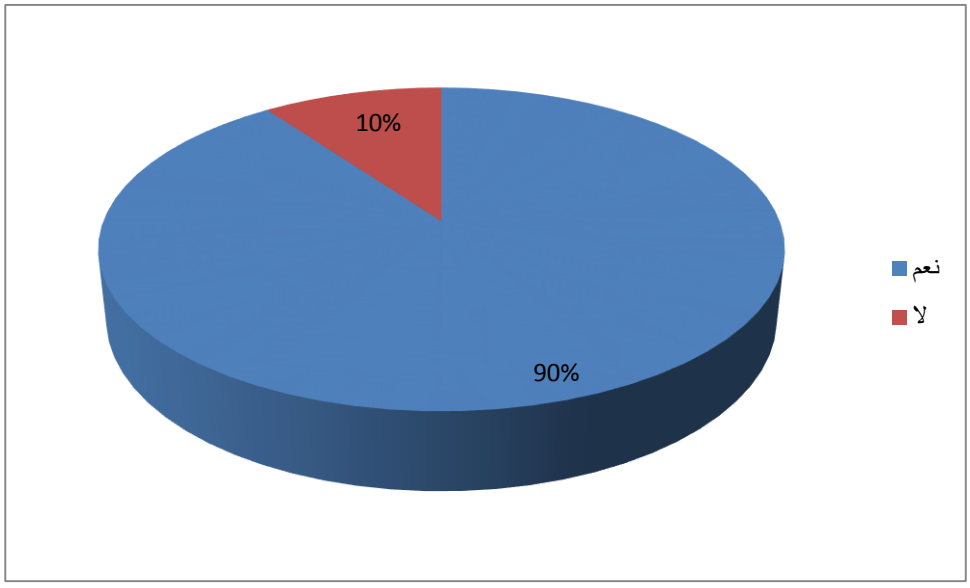
السؤال العاشر: هل وُضِعت هذه الإصلاحات وفق تخطّيط لغويّ محكم؟

تتبين إجابات المفتّشين عن هذا السؤال وفق الجذول الآتي:

نوع الإجابة	التكرار	النسبة المئوية
نعم	18	٪90
لا	2	٪10
المجموع	20	٪100

الجدول رقم. 10.يوضّح الإصلاحات التّربوية وفق تخطيط لغويّ محكم

ويمكن تمثيل هذه البيانات في الدائرة النسبيّة الآتية:



دائرة نسبية تبيّن الإصلاحات التّربوية وفق تخطيط لغويّ محكم

انطلاقا من الجدول أعلاه يتضح لنا أن ثمانيّة عشر (18) مفتّشا والتي بلغت نسبتهم (90٪) يرون أنّ هذه الإصلاحات وُضعت وفق تخطيط لغويّ محكم، وهذا راجع إلى أن

الإصلاحات تبنّت الكتابة الواضحة بالشّكل والشّد المناسب في كل مستويات الطور الابتدائيّ، وفي جميع المواد وكذا تخصيص وقت أكبر من ذي قبل لحصص مادة اللّغة العربيّة، وكذا محاولة دمج المتعلّمين في إنتاجات كتابية (معجميًا، نحويًا، صرفيًا، إملائيًا)، فجعل المتعلّم يتعرّف على الصيغة المستهدفة، ويستعملها في وضعيات تواصليّة دالة، ويتمكّن من شرح الكلمات والعبارات وفق السياق وبقرائن لغويّة وغير لغويّة والتي تمثل المعنى الكلي للنص.

بينما مفتّشان (2) والتي نسبتهم (10٪) يرون أنّ هذه الإصلاحات لم توضع وفق تخطيط لغويّ محكم وهذا بسبب أن الإصلاحات انطلقت من العام إلى الخاص، والتي جعلت المتعلّم في بعض الأحيان يتعسّر عليه الفهم.

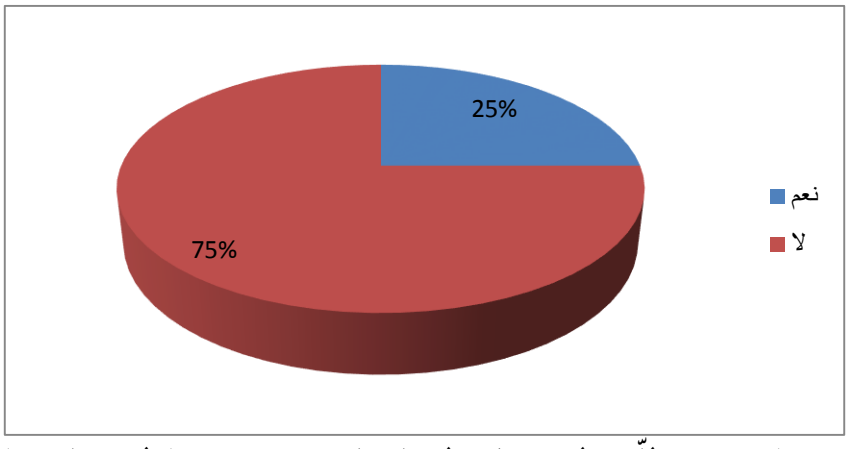
السّؤال الحادي عشر: هل حاولت الجهات الوصيّة إصلاح متن اللّغة العربيّة في المرحلة الابتدائيّة من خلال تبسيطها وجعلها ملائمة لمستوى المتعلّمين؟

تتحدّد إجابات المفتّشين عن هذا السؤال وفق بيانات الجدول الآتي:

نوع الإجابة	التكرار	النسبة المئوية
نعم	15	٪25
لا	5	٪75
المجموع	20	٪100

الجدول رقم.11. يمثل إصلاح متن اللّغة العربيّة في المرحلة الابتدائيّة من خلال جعلها ملائمة لمستوى المتعلّمين.

تتوضّح نتائج الجدول في الدائرة النّسبية الآتية:



دائرة نسبية: تمثّل إصلاح متن اللّغة العربيّة في المرحلة الابتدائيّة من خلال جعلها ملائمة لمستوى المتعلّمين.

نستشف من بيانات الجدول أن عدد المفتّشين الذين أكّدوا على إصلاح متن اللغة العربية في المرحلة الابتدائية من خلال التبسيط وجعلها ملائمة لمستوى المتعلمين عددهم خمسة عشر (15) مفتشا وقدّرت نسبتهم بـ (75%)، بينما عدد المفتّشين الذين أجابوا غير ذلك عددهم خمسة(5) مفتّشين ونسبتهم (25%)، ويرّد الذين أجابوا بنعم إلى أن هذه الإصلاحات وضعت نصوص وصور وأنشطة متنوعة ووضعيات مختلفة، يجد فيها المتعلّم فضاءً علميًا وبيداغوجيا باستطاعته أن يحقق فيه التّفاعل اللّغويّ، ويوفّر القالب العلميّ والمعرفيّ، ما يمكنّه من إثراء رصيده الفكريّ واللّغويّ، وكل هذا يصبّ أولا وأخيرا في مصلحة المتعلّمين، لإكسابهم أكبر قدر ممكن من المعارف التي لابدّ أن تكون برصيدهم، بينما الذين صوتوا بلا أرجعوا ذلك إلى أن التّخطيط إن صح التّعبير في المحتوى الدّراسي من خلال زيادة دروس وحذف أخرى وزيادة أخرى في كل مرّة، وهذا إن دلّ على شيء فإنه يدلّ على عدم التحكم في المواد خاصة النّحويّة والصّرفيّة لمستوى معيّن، فنجد على سبيل المثال الخلط بين المشروع الكتابيّ والتّعبير الكتابيّ، يبرمج درس الخبر جملة وشبه جملة، ثم يحذف ثم يعاد برمجته، وهذا ما أدّى إلى الضعف في مستوى التّعليميّ في الجزائر.

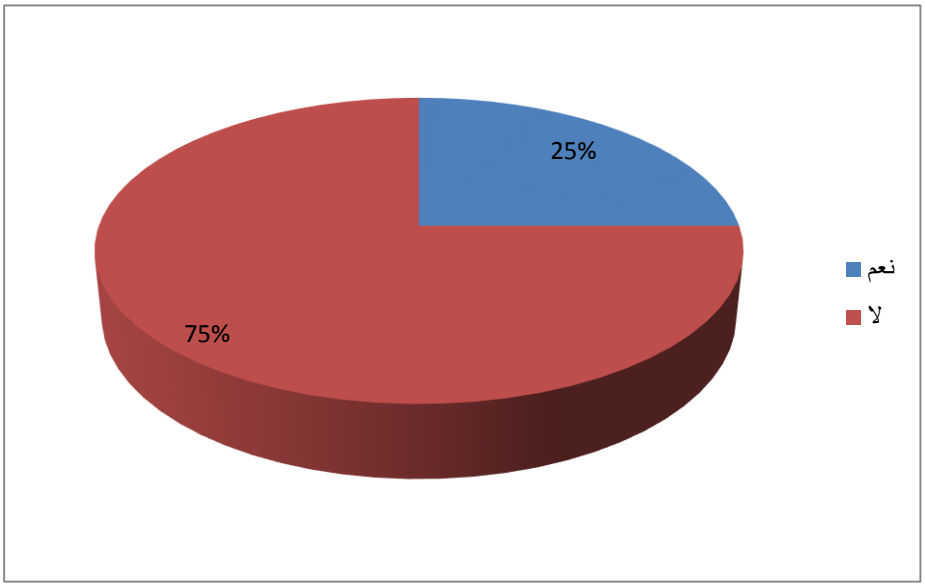
السّؤال الثّاني عشر: هل ساهمت هذه الإصلاحات في ترقيّة اللّغة العربيّة؟

تتبين إجابات المفتّشين عن هذا السؤال وفق الجدول الآتي:

نوع الإجابة	التكرار	النسبة المئوية
نعم	15	٪75
لا	5	٪25
المجموع	20	٪100

الجدول رقم.12.مدى مساهمة الإصلاحات في ترقية اللّغة العربيّة

ويمكن إسقاط ذلك في الدائرة النسبيّة الآتية:



دائرة نسبية توضح: مدى مساهمة الإصلاحات في ترقية اللّغة العربيّة.

تباينت آراء المفتّشين حول اسهام الإصلاحات في ترقية اللّغة حيث بلغ عدد المفتّشين الذين أكدوا على ذلك خمسة عشر(15) مفتشا بنسبة (75%)، في حين بلغ عدد الذين أنكروا ذلك خمسة(5) مفتشين بنسبة (25%)، وهذا راجع لأسباب :

- الارتجالية في الطرح، حتى إن تم الرجوع إلى القاعدة فلا يأخذ برأيها بسبب الحذف والإعادة.

- مفاهيم جافة في معظم الأحيان تحتاج إلى أن تتماشى مع تطور المتعلّمين، أي استخدام الوسائط الحديثة في تدريس النّحو والصّرف.
- الكثافة والحشو، فالمعارف كثيرة والوقت الذي تطرح فيه هذه المعارف قصير، فمثلا متعلّم في المرحلة الابتدائيّة ملزم باكتساب حرفين في الأسبوع، وكل حرف له حصّة واحدة، وكذا أن الاسم والفعل والحرف يخصص لكل منهم حصة واحدة.
- الاعتماد على الطريقة الجشطالطية (من الكل إلى الجزء ومن النص إلى الحرف أو الظّاهرة النّحويّة)، أما من صوّتوا بنعم كانت تعليلاتهم راجعة إلى أن المتعلّم في نهاية التّعليم الابتدائيّ فالمتعلّم في نهاية مرحلة التّعليم الابتدائي، يكون قادرا على قراءة خطابات ونصوص وفهمها وإنتاجها.

السّؤال الثّالث عشر: ما أهم الإجراءات التي وضعها التخطيط لترقية اللغة العربية في المنظومة التعليمية؟

انطلاقا من الاستبيانات التي تم توجيهها للمفتشين يمكن أن نحدد النّقاط التالية:

- جعل المتعلّم محور العمليّة التّعليميّة التّعلميّة، (يرى الصور، يعبر بحريّة، يناقش، يذكر جملة مفيدة).
- محاولة تكييف المناهج والبرامج مع ما يتماشى والمستوى اللّغوي لعمل المتعلّم.
- تحديد ملمح الدّخول والخروج والكفاءات الختاميّة للمرحلة، وفق الميادين.
- تحديد التّوزيع الزّمنيّ والأنشطة المقترحة وتوزيع الحصص والمجالات.

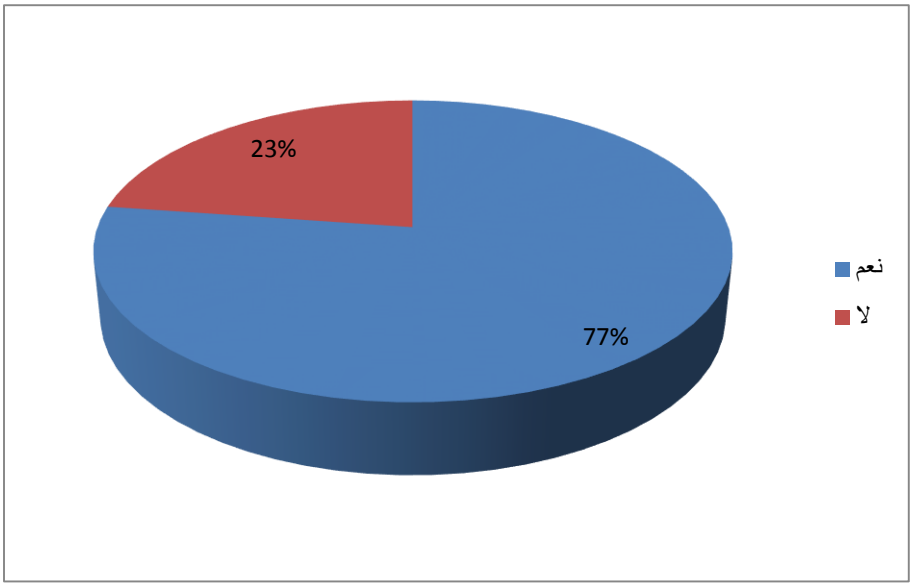
السّؤال الرّابع عشر: هل هناك أثر ملموس في المنظومة التّربويّة بعد تغيير المنهاج التّربويّ؟

جاءت الإجابة عن هذت وفق بيانات الجدول الآتي:

نوع الإجابة	التكرار	النسبة المئوية
نعم	17	٪85
لا	03	٪25
المجموع	20	٪100

جدول رقم:14 يوضح أثر المنظومة التّربويّة في تغيير المنهاج التّربويّ

ويمكن توضيح هذه البيانات في الدائرة النسبيّة الآتية:



دائرة نسبية توضح أثر المنظومة التّربويّة في تغيير المنهاج التّربويّ

يتبدّى من استقراء نتائج هذا الجدول فئة كبيرة من المفتشين تُقر على أنه يوجد أثر ملموس في المنظومة التربوية بعد تغيير المنهاج قدر عددهم سبعة عشر(17)مفتشا بنسبة (85%)، أما الذين نفوا أن هناك أثر في المنظومة بعد تغيير المنهاج التّربويّ، قدّر عددهم ثلاثة (3) مفتّشين نسبتهم لم تتجاوز (15%)، هذا راجع بحسبهم إلى "**المنهاج يحظى أهميّة بالغة في العمليّة التّعليميّة التّعلميّة، نظرا لأهميّته بالنّسبة للمعلّم والمتعلّم على حدّ السّواء، فهو من جهة يساعد المعلّمين على تنظيم**

عمليّة التّعليم وتوفير الشّروط المناسبة لنجاحها، ومن جهة أخرى يساعد المتعلّمين على التعلّم المتمثّل في بلوغ الأهداف التّربويّة المراد تحقيقها"[1].

فبواسطة تغيير المنهاج وتحديثه، أشبع حاجيات المتعلّم بشكل كبير، انطلاقا من مجتمعه، فالمجتمع بكل ما يحمله من مستجدات يعدّ أهم عنصر من عناصر بناء المنهاج التّعليميّ، فألّف وأنشأ مواد مستقاة من حياة المجتمع الذي تخدمه المدرسة، وصاغ أهدافه بناء على الظروف المتغيّرة للمجتمع والثّقافة وتقدم العلوم والتّكنولوجيا، لينتج فردا قادرا على مواجهة المشكلات الحياتيّة المختلفة، كما أنّه راعى طبيعة المتعلّم ومتطلباته ونموه العقليّ والنفسيّ والجسميّ والاجتماعيّ، فأخرج متعلّم له شخصيّة كاملة، باعتبار أنّ اللّغة هي عنصر أساس ومساهم أول في عمليّة التّنمية الشّاملة.

السّؤال الخامس عشر: ما أبرز التغيرات التي تجلت في اللّغة العربية بعد تحسين المنهاج؟

من خلال إجابات المفتشين نلاحظ أن هناك عدّة انعكاسات:

- ظهور جيل من الكتاب والأدباء والصحافيين عامة.
- التمكّن من قراءة السندات المكتوبة بطلاقة وبأداء معبّر.
- فهم الخطاب الشفويّ في وضعيات تواصليّة دالّة.
- التمكّن من كتابة نصوص متنوعة استجابة لما تقتضيه الوضعيّات التّعليميّة.
- القدرة على التّعبير الشّفويّ بسهولة واسترسال، وعلى التّعبير الكتابيّ ببراعة وتسلسل.
- فهم وتكوين حكم شخصيّ عن المقروء، واستخلاص القيم التّربويّة.
- الأخطاء النّحوية والإملائيّة والصرفيّة التي يعاني منها أكثر من نصف المتعلّمين.
- عزوف المتعلّمين على تعلم اللّغة بسبب جفاف طرحها واعتماد معلّمين غير مكوّنين وقادمين من شعب أخرى.

[1] – ربيحة وزان: أثر الواقع اللّغوي المجتمع في تعليمية اللّغة العربيّة، الفصحى دراسة اجتماعية، مرجع سابق، ص73.

السّؤال السّادس عشر: قدّم اقتراحات لتحسين اللّغة العربيّة في المنظومة التّربويّة.

وفق ما تبيّن لنا من اقتراحات المفتّشين نذكر أهم النّقاط التي ترقى باللّغة العربيّة:

- زيادة الحجم السّاعي لحصص اللّغة العربيّة.
- تخصيص وقت كبير لحصة المطالعة (قراءة، تلخيص، عرض، تقديم قيمة وإبراز معنى).
- تخصيص قدر مناسب لوقت التّعبير الكتابيّ والشّفهيّ وجعلها مادّة مستقلة عن اللّغة العربيّة.
- الاهتمام أكثر بحصص الصّرف والإملاء من خلال: تخصيص وقت أكبر عوض أسبوع بأسبوع.
- تكثيف التّمارين وتنويعها.
- جعل حصص النحو أكثر حيوية (مسرحة النّحو بتسميع أفلام وثائقيّة والخروج به عن بوتقة القسم).
- اختيار نصوص مقتبسة من الثّقافة العربيّة والإسلاميّة وتحديد الكفاءات الختاميّة بدقة.
- تكوين معلّمين قادرين على صقل قدرات المتعلّمين وتفجير مواهبهم ومكنوناتهم اللّغويّة.
- تحضير المعلّمين وترك لهم مجال للحريّة .
- تكثيف الأنشطة اللّغويّة

1. دور الوسائل التّعليميّة في العمليّة التّعليميّة:

تقوم الوسائل التعليمية بدور رئيس في مجال التّعليم، حيث انّها تُحسّن جودة التّحصيل العلمي للمتعلّم، وتساهم في تسريع عملية الفهم والإفهام في وقت قصير ،ويمكن إجمال دورها في النقاط التالية: [1]

- تقديم الحلول المناسبة لحلّ المشكلات العالميّة التي تقف أمام تطوّر التعليم.
- تعليم الأعداد المتزايدة من الطلبة في الصفوف الدراسية، ومعالجة مشكلة الفروقات الفردية.
- توفير الكثير من الخبرات الحقيقية للمتعلّم وتقديم البديل المناسب له سعيا وراء تعلّم واقعيّ بعيد عن الخيال.

[1] – سعيد عبد الله لافي: تنمية مهارات اللغة العربية، عالم الكتب الحديث، القاهرة، ط1، 2012، ص 259.

- تسخير الأجهزة التقنية المتطورة في التّغلب على ظروف المعاقين التي تحول دون تعليمهم.
- الاسهام الفعّال في برامج تعليم الأميّين والكبار عن طريق التّعليم المستمر والتّعليم عن بعد.
- تقديم المعارف في أماكن وجود الطلاب حتى يتفاعلوا مع هذه المصادر وفق الطريقة التي تناسب قدراتهم وتلبي حاجياتهم المختلفة.

نستنتج من هذه النقاط أنّ الوسائل التّعليميّة تعمل على جعل المتعلّم عنصرًا فعّالاً في العمليّة التعليميّة وتنقله من دور التّلقين والاستماع، إلى المشاركة والتفاعل داخل القسم، ليصبح محور العمليّة التّعليميّة التّعلميّة، فيستطيع المناقشة والمشاركة وإبراز أفكاره، إضافة على أنّها تعمل على تنشيط المتعلّمين فيصبح انتقالهم يتّسم بالسهولة في انتقاله من المجال التّعليميّ إلى المجال الوظيفي (الحياة العمليّة).

خاتمـة

خاتمة:

حاولنا في دراستنا للموضوع التطرق إلى أهم القضايا الجزائريّة، ألا وهي التّعليم وأهم ما طرأ عليه من تغيرات من خلال التّخطيط اللّغويّ والسياسات التي اتخذها هذا التّخطيط للنّهوض بالتّعليم وتطويره لمواكبة مستجدات العصر، حيث توصلنا إلى مجموعة من النتائج نذكر من بينها:

- يعدّ **التّخطيط اللّغويّ** من المجالات الأساسية في اللّسانيات التّطبيقية، فهو نشاط علميّ ومنهجيّ، يهدف إلى طرح الرؤية الواعية التي تحتوي الإشكالات اللّغويّة للمجتمع، سواء على المستوى الاجتماعيّ أو التّربويّ أو الثقافيّ أو المعرفيّ أو غيرها.

- **التّخطيط اللّغويّ** يسعى إلى حلّ المشكلات المتعلّقة باللّغة واستخدامها على مستوى الدولة الجزائرية، وذلك بتقديم خطط علميّة واضحة ومحدّدة الأهداف للتّصدي للمشكلات اللّغويّة واقتراح الحلول العلميّة، وذلك وفق برنامج زمنيّ محدّد من خلال دراسات لغويّة علميّة مثل: علاقة الفصحى باللّهجات العاميّة، ومستويات الفصحى التي نريد لها السيادة في حياتنا اللّغويّة، والمستوى اللّغويّ الذي ينبغي استخدامه.

- يتصف الوضع اللّغويّ في الجزائر بالتّعدديّة اللّغويّة، وهذا طبيعيّ بحكم الاستعمار والانتداب الأجنبيّ، للّغة العربيّة الفصحى واللّهجات العاميّة.

- تواجه اللّغة العربيّة في عصرنا الحالي عدّة تحديات، بفعل عوامل تاريخيّة وسياسيّة.

إيديولوجيّة، فالوضع اللّغويّ في الجزائر متأزم بسبب التّعدد اللّغويّ، والازدواجيّة اللّغوية، والثّنائيّة اللّغويّة، لذلك تسعى الدّولة إلى تحقيق تنمية لغويّة ذات ثقافة واسعة.

- الدّعم الماديّ للتّخطيط اللّغويّ ضروري، فهو وسيلة لحماية اللّغة العربيّة.

- هناك من يرى أنّ اللّغة العربيّة عقيمة ولا تستطيع أن تواكب روح العصرنة والتّقدم والتّكنولوجيا، لهذا حملت الجزائر على عاتقها وضع سياسة تربويّة خاصة بها، متّبعة في ذلك خطّة هدفت من خلالها إلى القضاء على النّظام الموروث، وإعادة مكانة اللّغة العربيّة في المجتمع، حيث عربّت جميع مستويات التّعليم شيء فشيء، وكذا تعريب جميع المواد الدراسيّة.

وباعتبار أنّ العربيّة الفصحى تحتاج إلى جهد جميع المتخصّصين للعمل على تيسير استعمالها في الحياة العامّة وتجنّب التعقيدات وتذليل الصّعوبات وتبسيط القواعد النّحويّة والصّرفيّة وتغذيتها بالصّيغ والمصطلحات الجديدة في حدود لغة بسيطة وسليمة، لذلك لابد من تبني سياسة لغويّة تعليميّة واضحة، تعطي أهميّة لتعميم التّعلّيم، وعدم التّردد في تعريبه.

و على الرّغم من أنّ التّخطيط التّربويّ الّذي انتهجته الجزائر امتاز بالمرحلية إلاّ أنّه استطاع أن يحقّق جملة من الانجازات :

- التوسّع الكمّي في مجال المنشآت المدرسيّة ومعاهد التّكوين بما يستجيب لمبدأ التعميم والتّعليم.
- توحيد لغة التّعليم في مختلف الأطوار الدراسيّة.
- تحقيق الاكتفاء الذّاتي في الميدان التعليمي بتوفير إطارات ذات خبرة .
- تكوين جيل من المتعلّمين بالعربيّة ونخبة من إطارات الدّولة.
- تبنّي اللّغة العربيّة الفصحى بدلا من العاميّة في التعليم الجزائري
- تجاوز التّعدديّة والثنائيّة اللّغويّة

وهذا ما استخلصناه من خلال هذا البحث، كما لا يمكن أن ننسب لأنفسنا الدقة والشمول، ونحن محل الضعف والخطأ والنسيان، إنّما كان هذا جهدا منا، نرجو أن نرتقي به إلى جهة أكبر وأدق وأشمل، فما كان من صواب فهو من عند الله ونسأله المزيد من التوفيق، وما كان من زلل وخطأ فهو من أنفسنا لقوله تعالى: ﴿ لاَ يُكَلِّفُ اللهُ نَفْسًا إِلاَّ وُسْعَهَا لَهَا مَا كَسَبَتْ وَعَلَيْهَا مَا اكْتَسَبَتْ﴾. (سورة البقرة: 286).

ملحق

الجمهورية الجزائرية الديموقراطية الشعبية
جامعة 08 ماي 1945 قالمة
كلية الآداب واللغات
قسم : اللغة والأدب العربي
التخصص : لسانيات تطبيقية

استبانة :

واقع التّخطيط اللّغويّ في الجزائر وأثره في تنمية اللّغة العربية

(المرحلة الابتدائية أنموذجا)

إعداد :

- ياسمين كموقات
- رميسة جاب الله

إشراف الدّكتورة :

حدّة روابحيّة

ملاحظة : هذه المعلومات لا تستعمل إلاّ لأغراض علمية

السنة الجامعية : 2020-2021

استبانة خاصة بالمعلمين:

المؤسسة :.....

الاسم:.....

الخبرة المهنية:.....

1- هل تستعمل عند شرحك للدّرس اللغة العربية الفصحى؟

نعم ❐ لا❐

2- هل تستعين بمفردات عاميّة في تقريب الأفكار للمتعلّمين؟

نعم ❐ لا❐

3- أي اللّغات تستعمل في لقاءات واجتماعات العمل؟

الفصحى ❐ العاميّة❐

4- لماذا تستعمل هذه اللّغة دون غيرها من اللّغات الأخرى؟. هل لأنها:

اللّغة التي درست بها ❐ لأنّ قانون الإدارة ينص على ذلك ❐

اللّغة المستعملة في جميع الإدارات اللّغة التي تدرس بها❐

5- هل من السّهل تعليم الفصحى للمتعلّمين؟

نعم ❐ لا❐

6- ما أبرز الطرائق التي تستعملها لإكساب المتعلمين لغة عربيّة سليمة؟

-.....

-.....

-.....

7- هل تسمح للمتعلّمين الحديث بالعاميّة أثناء الدرس؟

نعم ❐ لا ❐ أحيانا❐

8- ما الهدف من تدريس اللّغة العربيّة؟

توحيد اللسان العربي في المجتمع ❐ لعالميّة هذه اللّغة❐

المحافظة على التراث❐

9- هل اللّغة العربيّة الفصحى قاصرة لتوصيل المعلومات للمتعلّمين؟

نعم❐ لا❐

10-هل لديك فكرة حول التّخطيط اللّغويّ؟

.....

.....

.....

11-مرّت المنظومة التّربوية بعدّة إصلاحات. هل تراها مناسبة للعمليّة التّعليميّة ؟

نعم ❐ لا❐

12- هل ترى أنّ هذه الإصلاحات مسّت المضامين التعليميّة أو طريقة التعليم؟

المضامين التعليميّة ❐ طريقة التّعليم ❐ كلاهما معا❐

التعليل:

.....

.....

.....

13- إذا كانت الإصلاحات مسّت المضمون. فهل كان ذلك وفق تخطيط معيّن؟

نعم ❐ لا❐

14- هل ترى أنّ التّخطيط اللّغويّ الذي تنتهجه الدّولة الجزائريّة في بناء مضامين اللّغة العربيّة في المرحلة الابتدائيّة ذو أثر إيجابي؟

نعم ❐ لا❐

15- في رأيك. هل كان هذا التّغيير وفق تخطيط لغوي مدروس؟ أو كان مجرّد تغيير لا أكثر؟

التعليل:

.....

.....

.....

16- هل ساعد هذا التّغيير على تطوير اللّغة العربيّة في التّعليم الجزائريّ؟

نعم❐ لا❐

التعليل:

.....

.....

.....

17- هل المضامين الجديدة متوافقة مع المستوى الفكريّ والعقليّ للمتعلّمين؟

نعم ❐ لا❐

18- هل رفع التّخطيط اللّغويّ مستوى اللّغة العربية في الجزائر؟

نعم❐ لا❐

19- قدّم اقتراحات للنّهوض بالتّعليم في الجزائر لإخراج متعلّمين أكفاء.

-.....

-.....

-.....

-.....

الجمهورية الجزائرية الديموقراطية الشعبية
جامعة 08 ماي 1945 قالمة
كلية الآداب واللغات
قسم : اللغة والأدب العربي
التخصص : لسانيات تطبيقية

استبانة :

واقع التّخطيط اللّغويّ في الجزائر وأثره في تنمية اللّغة العربية

(المرحلة الابتدائية أنموذجا)

إعداد :

- ياسمين كموقات
- رميسة جاب الله

إشراف الدّكتورة :

حدّة روابحيّة

ملاحظة : هذه المعلومات لا تستعمل إلاّ لأغراض علمية

السنة الجامعية : 2020-2021

استبانة خاصة بالمفتشين:

1- هل ترى اللّغة العربية حاليا لغة تعليم أو تعلّم؟

تعليم ❐ تعلّم ❐ كلاهما❐

2-حسب رأيك. هل تعتمد الدّولة الجزائريّة على تخطيط لغويّ محكم ؟

نعم ❐ لا❐

3- إذا كانت الإجابة بنعم. فما الأسس التي يرتكز عليها التّخطيط اللّغويّ؟

.....

.....

.....

4-ما رأيك في التّخطيط اللّغوي في الجزائر؟

جيد ❐ متوسط ❐ ضعيف ❐

5-هل أسهم التّخطيط اللّغوي في تحسين مستوى التّعليم في الجزائر؟

نعم❐ لا❐

6-لو طُلب منكم وضع معجم مدرسي يخدم متعلمي المرحلة الابتدائية. ما أبرز المعايير التي تحاولون اختيارها لإنجاز ذلك العمل؟

.....

.....

.....

7-هل أسهم التّخطيط اللّغوي في وضع معجم مدرسي يخدم متعلمي المرحلة الابتدائيّة؟

نعم❐ لا❐

8-هل تراه مناسبا لمستوى المتعلمين في المرحلة الابتدائية؟

نعم ❐ لا❐

التعليل :

.....

.....

.....

9-مرّت المنظومة التّربويّة بإصلاحات. ما أهم العناصر التي تم إصلاحها؟

المحتوى التّعليمي❐ طرائق التّدريس ❐

10-هل وضعت هذه الإصلاحات وفق تخطيط لغويّ محكم؟

نعم ❐ لا❐

التعليل:

.....

.....

.....

11-هل حاولت الجهات الوصيّة إصلاح متن اللّغة العربيّة في المرحلة الابتدائيّة من خلال التّبسيط وجعلها ملائمة لمستوى المتعلّمين ؟

نعم❐ لا❐

التعليل:

.....

.....

.....

12-هل ساهمت هذه الإصلاحات في ترقية اللّغة العربيّة ؟

نعم❐ لا❐

التعليل:

.....

.....

.....

13-ما أهم الإجراءات التي وضعها التّخطيط لترقية اللّغة العربيّة في المنظومة التّعليميّة؟

.....

.....

.....

14- هل هناك أثر ملموس في المنظومة التّربويّة بعد تغيير المنهاج التّربويّ؟

نعم ❐ لا❐

15- ما أبرز التّغيرات التي تجلّت في اللّغة العربيّة بعد تحسين المنهاج؟

.....

.....

.....

.....

16- قدّم اقتراحات لتحسين اللّغة العربيّة في المنظومة التّربويّة؟

.....

.....

.....

قائمة

المصادر والمراجع

القرآن الكريم برواية ورش عن نافع، الدّار القيّمة، دمشق، سوريا، ط1، 2014م.

أوّلاً: المعاجم

1-أحمد مختار عمر:

معجم اللغة العربية المعاصر، عالم الكتب، ج1، ط1، 2008م.

2-أيمن الطيّب بن نجي:

التخطيط والسّياسة اللّغوية وإبراز عوائقها في الوطن العربي، السّنة الثالثة، ع6، ابريل2018م.

3-**بطرس البستاني**(بطرس بن بوليس عبد الله بن شديد بن محفوظ بن أبي محفوظ ت1883م):

محيط المحيط، مكتبة لبنان، بيروت، 1987م.

4-**الرّازي** (أبو بكر محمد بن يحي بن زكريا الرازي ت 311هـ):

مختار الصحاح، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت، لبنان، (د-ط)، 1986م.

5- مجمع اللغة العربيّة :

مجمّع اللّغة العربية : المعجم الوسيط ، الإدارة العامة للمعاجم وإحياء التراث ، مكتبة الشروق الدذولية ، مصر ، ط4 ، 2004م .

6-**ابن منظور:**

لسان العرب، مج15، دار صادر، بيروت، لبنان، (د، ط)، 1963م

ثانيا المراجع العربيّة:

1- **جودة أحمد سعادة:**

صياغة الأهداف التّربويّة والتّعليميّة في جميع المواد الدراسية، دار الشّروق للنشر والتّوزيع، عمان، الأردن، 2005م.

2- **حسن حين البلاوي:**

الإصلاح التّربوي في العالم الثالث، عالم الكتب للنشر، مصر، (د-ط)، 1988م.

3- **حلمي أحمد الوكيل:**

المناهج، المفهوم، العناصر، الأسس ، التنظيمات، التطوير، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة (د-ط)1999م.

4- **خالد لبصيص:**

التدريس العلمي والفني الشفاف بمقاربة الكفاءات والأهداف، دار التنوير للنشر والتوزيع، الجزائر، (د-ط)، 2004م.

5- **خير الدّين هني:**

مقاربة التّدريس بالكفاءات، دار الطّباعة، الجزائر، ط1، 2005م.

6- **رافدة الحريري:**

التّخطيط الاستراتيجيّ في المنظومة التّربويّة، دار الفكر للطّباعة والنّشر، لبنان، ط1، 2007م.

7- **زياد بن علي الجرجاني:**

سلسلة أدوات البحث العلمي، الكتاب الأول: القواعد المنهجية التربوية لبناء الاستبيان.

8- **سعيد عبد الله لافي:**

تنمية مهارات اللغة العربية، عالم الكتب الحديث، القاهرة، ط1، 2012م.

9- **سليمان نايت وآخرون:**

مفاهيم بيداغوجية جديدة في التعليم، دار الأمازيغ، الجزائر، (د-ط)، 2004م.

10- **سمير يونس صلاح وآخرون:**

المناهج الدراسية، مكتبة الفلاح للنّشر والتّوزيع، الكويت، ط2، 2007م.

11- **صالح بلعيد:**

في الأمن اللّغوي، دار هومه، الجزائر، (د-ط)، 2010م.

12- **عمر محمد التومي الشيباني:**

تطوّر النظريات والأفكار التربوية، الدار العربية للكتاب، ليبيا، ط 2، (د-ت).

13- **عبد القادر الفاسي الفهري:**

السّياسة اللّغويّة في البلاد العربيّة، دار الكتاب الجديدة المتحدة، بيروت، لبنان، 2013م

14- **لزعر عز الدين:**

التخطيط اللغوي في الجزائر وأثره في تعليمية اللغة العربية للطور المتوسط (كتاب السنة الثالثة متوسط أنموذجا)، جامعة تبسة ـ الجزائر، مجلة النص، المجلد05، العدد9، 2019م.

15- **عبد الله الرشدان، نعيم جعنيني:**

" مدخل إلى التربية والتعليم"، دار الشروق، عمان، الأردن، ط2، 2006م.

16- **عبد الله محمد الشّريف:**

مناهج البحث العلمي"دليل الطالب في كتابة الأبحاث والرسائل العلمية"، مكتبة الإشعاع، الإسكندرية مصر، ط1، 1996م.

17- **المجلس الأعلى للغة العربية:**

اليوم العالمي للتنوع الثقاف(ي من أجل الحوار والتنمية، دار الإنماء للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، (د- ط)، 2019م.

18- **محمد بوعلاق:**

مدخل لمقاربة التعليم بالكفاءات، دار الهدى، الجزائر، (د-ط)، 1994م.

19- **محمد السيد علي:**

اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرائق التدريس، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن ،ط1،2011م.

20- **محمد فرج أبو طقة:**

في التنمية اللّغوية والتّطور النّفسيّ للفرد، دار الوفاء لدنيا الطّباعة والنّشر، الاسكندريّة، مصر، (د- ط)، (د- ت).

21- **محمد محمود خوالدة:**

مقدّمة في التّربية، دار المسيرة، عمان، الأردن، (د-ط)، 2003م.

22- **محمود فهمي حجازي:**

اللغة العربية في العصر الحديث، "قضايا ومشكلات"، دار قباء لطباعة والنشر، مصر، (د-ط)، (د- ت).

23- **محمود بن عبد الله المحمود:**

التّخطيط اللّغويّ السّياسة اللّغويّة "تأهيل نظري"، التّخطيط والسّياسة اللّغوية، ع6، ابريل 2018م، السّنة الثالثة.

24- **مصطفى عوض بني ذياب:**

التّخطيط اللّغويّ والتّعريب، ع42، رجب/حزيران 2012م.

25- **المعهد الوطني لتكوين مستخدميّ التربية:**

النّظام التّربويّ والمناهج التّعليميّة، الجزائر، (د-ط)، 2004م.

26- **ميشال زكريا:**

قضايا ألسنية تطبيقيّة "دراسات لغويّة اجتماعيّة نفسيّة مع مقاربة تراثية "، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط1، 1993م.

27- **نسيمة ناني:**

مناهج البحث اللّغوي عند العرب في ضوء النّظريات اللّسانية، إشراف صالح بلعيد، جامعة مولود معمري تيزي وزو، 2010 ـ 2011م.

28- **عبد الهادي الجوهري:**

دراسات في التّنمية الاجتماعيّة"مدخل إسلاميّ"، مكتبة نهضة الشّرق، جامعه القاهرة، مصر، (د-ط)، 1986م.

ثالثًا المراجع المترجمة:

1- **جاك ديلور:**

التّعلم ذلك الكنز المكنون، "تقرير قدّمته اللّجنة الدولية المعنية بالتّربية للفنون في القرن الحادي والعشرين"، تر/جابر عبد الحميد، اليونسكو، ط1، 1996م.

2- **جوليت غارمدي:**

اللّسانيات الاجتماعيّة، تر/ خليل أحمد خليل، دار الطليعة لطباعة والنشر، بيروت، ط1، 1990م.

3- **لويس جون كالفي:**

حرب اللّغات والسّياسة اللّغوية، تر/حسن حمزة، مركز دراسات الوحدة العربيّة، بيروت، لبنان، ط1، 2008م.

رابعًا: المجلات:

1- **شرقي رحيمة، بوساحة نجاة:**

بيداغوجية المقاربة بالكفاءات في الممارسة التّعليميّة، مجلة العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة، عدد خاص، ملتقى التّكوين بالكفاءات والتّربية، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر.

2- **نصير زيتوني:**

"واقع اللغة العربية في الجزائر"، قسم اللغة العربية، كلية الآداب، جامعة بابل، السعودية، مجلة جامعة النجاح للأبحاث العلوم الإنسانية، 2013م.

3- **نور الدين دريم:**

أثر التّداخل اللّغوي في العمليّة التعليمية، جامعة حسيبة بن بوعلي، الشلف، الجزائر، 2017-2018م.

4- **هنية عريف:**

اللّغة العربيّة ومناهجها في ظل إصلاح المنظومة التّربوية في الجزائر بين مقوّمات الهويّة الوطنيّة وتحديات العولمة، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر، ع 29، 2017م.

5- **بن عبد الله المحمود :**

التّخطيط اللّغوي والسّياسة اللّغويّة: "تأصيل نظري"، التّخطيط والسّياسة اللّغويّة، العدد السّادس (رجب 1439هـ)، (ابريل 2018)، السّنة الثالثة.

6- **عز الدين صحراوي:**

اللّغة بين اللّسانيات واللّسانيات الاجتماعية، مجلة علوم الإنسانيّة، ع5، جامعة محمد خيضر بسكرة، 2005م.

خامسًا الرسائل والأطروحات:

1- **ربيحة وزان:**

أثر الواقع اللغوي للمجتمع الجزائري في تعليمية اللغة العربية الفصحى، دراسة اجتماعية، أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه في العلوم في اللغة والأدب العربي تخصص علوم اللسان، جامعة الحاج لخضر ـ باتنة 1 ـ كلية اللغة والأدب العربي والفنون وآدابها، 2018/ 2019 م.

2- **–فاطمة زايدي:**

تعليميّة مادة التعبير في ضوء بيداغوجية المقاربة بالكفايات(الشعبة الأدبيّة من التعليم الثانوي أنموذجا) مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير، تخصص علوم اللّسان، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر، 2008-2009 م.

3- **قرايرية حرقاس وسيلة:**

تقييم مدى تحقيق المقاربة بالكفاءات لأهداف المناهج الحديثة في إطار الإصلاحات التّربويّة حسب معلّمي ومفتشي المرحلة الابتدائيّة؛ رسالة دكتوراه في علم النّفس التربويّ، كليّة العلوم الإنسانيّة والعلوم الاجتماعيّة، قسم علم النّفس وعلوم التربيّة، جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر، 2010/2009م.

4- **هدى الصيفي:**

علاقة السياسة اللغويّة بالتخطيط اللّغويّ، دراسة حالات من الوطن العربي ، رسالة ماجستير في اللّغة العربيّة وآدابها، جامعة قطر، 2014-2015م.

سادسًا الندوات والملتقيات:

1- **أسماء العتيبي :**

السّياسة اللّغوية والتّخطيط اللّغوي مفاهيم ومجالات، ملتقى اللّغويات التّطبيقيّة، معهد تعليم اللّغة العربيّ، جامعة الإيمام محمود بن سعود الإسلاميّة ،السعوديّة.

2- **الرابطة الوطنية لإطارات الشبان:**

الأساسية التربوية لتنشيط المحيط، أعمال الندوة الوطنية للمندوبين المحليين للشباب، سلسلة عالم الشباب.

3- **اللطيف حنة:**

4- التخطيط اللغوي في المنظومة التربوية بين الواقع والآفاق المرحلة الابتدائية أنموذجا، أعمال الملتقى الوطني حول التخطيط اللغوي، ج2، جامعة الطارف، ديسمبر 2012م.

فهرس المحتويات

العنوان	الصّفحة
البسملة	
شكر وتقدير	
ملخص الدراسة	
مقدّمة	أ-هـ
مدخل نظري: ضبط المفاهيم والمصطلحات	
تمهيد	07
1.مفهوم الواقع	08
2.مفهوم التّخطيط اللّغويّ	08
2-1-مفهوم التخطيط لغة	09
2-2-مفهوم التخطيط اصطلاحا	09
3-مفهوم السّياسة اللّغويّة	10
4-مفهوم اللّغة اصطلاحا	11
5-مفهوم التنمية	11
5-1 مفهومها لغة	12
5-2 مفهومها اصطلاحا	12
5-3 التّنمية اللّغويّة	13
6-مفهوم الأثر لغة	13
7- مفهوم اللسانيات الإجتماعية	14
8-مفهوم التّعدد اللّغويّ	14
9-مفهوم الثنائيّة اللّغويّة	15
10-التّداخل اللّغويّ	16
11- مفهوم الإزدواجية اللغوية (diglossie)	17
فصل أول: التّخطيط اللّغويّ بين الواقع والمأمول	
تمهيد	19

أولا: التّخطيط اللّغويّ ماهيّته وأهدافه	20
ثانيا: النّظام التّربويّ في الجزائر وإصلاحته في ظلّ التّخطيط اللّغويّ	29
ثالثا: التدريس بالأهداف والمقاربة بالكفاءات	34
فصل ثاني : أثار التخطيط اللغوي في المنظومة التربوية	
تمهيد	42
واقع التخطيط اللّغويّ في ظلّ المقاربة بالكفاءات والأهداف	43
دور التّخطيط في العمليّة التّعلميّة	44
المناهج التعليميّة في المقاربة بالكفاءات والأهداف	45
واقع الوسائل التعليمية بين المقاربة بالكفاءات والأهداف	46
إجراءات الدراسة	47
المنهج	47
عينة الدراسة	48
حدود الدراسة	48
أدوات الدراسة	94
أسلوب التحليل	94
عرض وتحليل النتائج الدراسة	49
تبويب البيانات والتعليق عليها وتحليلها	49
تحليل إستبانات المفتشين	72
خاتمة	92
ملحق	95
قائمة المصادر والمراجع	104
فهرس المحتويات	112