جامعة عبد الرحمان ميرة -بجاية-
كلية الآداب واللغات
قسم اللغة والأدب العربي

عنوان المذكرة:

التخطيط اللغوي ودوره في تحسين العملية التعليمية والتعلمية
ـ تعليم اللغة العربية وتعلمها في بجاية (دراسة ميدانية)ـ

مذكرة مقدّمة لاستكمال شهادة الماستر في اللغة والأدب العربي

تخصص: لسانيات عربية

إعداد الطالبتين:
إيمان بن زمة
نديرة مزابر

إشراف الأستاذة:
زينة مدواس

السنة الجامعية: **2018/2017**

بسم الله الرّحمان الرّحيم

بسم الله الرّحمان الرّحيم:

«اِقْرَأْ بِاسْمِ رَبِكَ الّذِي خَلَقَ

(1) خَلَقَ الإنْسَانَ مِنْ

عَلَقٍ(2) اِقْرَأْ وَرَبُّكَ الأَكْرَمُ(3)

الَّذِي علَّمَ بالقَلَمِ(4) علَّمَ

الإنْسَانَ مَالَمْ يَعْلَمْ(5) »

(العلق: 1-5).

شكر وتقدير

الحمد لله حمدا يليق بجلال وجهه وعظيم سلطانه، شكرا وامتنانا بجزيل فضله ووافر احسانه، على ما أنعم علينا من القدرة على اتمام هذه الدّراسة، والصّلاة والسلام على سيّدنا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين.

فإنّ الشكر –أولا– لله سبحانه وتعالى على فضله الواسع، ونعمته الشاسعة، وتيسيره وتوفيقه وعونه لنا على اتمام هذا البحث فله الحمد والشكر.

نتوجّه بجزيل الشكر والتّقدير إلى كل من ساعدنا من قريب أو من بعيد، على انجاز هذا العمل، ونخصّ بالذّكر الأستاذة المشرفة "زينة مدواس" التّي لم تبخل علينا بتوجيهاتها ونصائحها القيّمة، مع فائق الاحترام والتّقدير لها.

كما نتقدّم بالشكر والعرفان للأستاذة "حميدة سنجاق الدين" التي كانت مشرفة على هذا البحث في بدايته.

ثمّ نتقدّم بالشّكر والامتنان إلى جميع أساتذة اللّغة العربية في الاطوار المختلفة الذي أجري به البحث الميداني.

ونتوجه بجزيل الشكر لقسم اللغة والأدب العربي.

فجزاهم الله جميعا خير الجزاء.

الإهداء

الحمد لله الذي بفضله تتم الصالحات، فله الفضل وله الثناء وبمشيئته تم انجاز هذا البحث.

أهدي هذا العمل إلى التّي تنحني لها الرّؤوس احتراما، إلى مملكة الحنان، إلى مشعل دربي وقرة عيني، وأثمن لؤلؤة في حياتي إليك "أمي الحبيبة".

إلى من زرع الأمل في قلبي، وصبر على تعليمي، إلى الذي أعطاني كلّ شيء دون أن يفكر في أخذ شيء، إليك "أبي العزيز".

إلى أقرب الناس إلى قلبي، وإلى من تقاسمت معهم معيشة الحياة "إخوتي وأخواتي".

إلى الذي ساندني منذ بداية البحث إلى نهايته خطيبي "رشيد"، وإلى كل عائلته الكريمة.

إلى كلّ من يحمل لقب "بن زمة".

إلى كلّ صديقاتي وزميلاتي في الدّراسة دون استثناء.

إلى رفيقتي في هذا البحث "نديرة".

إلى كلّ محبّ للعلم كطريق للرّقي والابداع والتّقدّم.

وكل أملي أن يكون هذا الجهد مثمرا.

إيمان

الإهداء

اشكر المولى وعزّ وجلى على توفقه لي في إنجاز هذا البحث.

إليك والدي العزيز الذي أفنى عمره وغرس حبّ العلم في نفسي وعلّمني الصّبر والإخلاص.

إليك والدتي الحبيبة التّي لم تبخل على تربيتي وتشجيعي وسهرت عليى اللّيالي الطّوال.

وإلى أخي الوحيد "لامين" وكتكوته العائلة "مربوحة" اللّذان تشاركت معهم الأفراح والأحزان، وبدون أن أنسى ابنة عمّي العزيزة "فوزيّة".

وإلى كلّ أفراد عائلتي "مزابر" وعائلة أخوالي "عيدلي" خاصّة أجدادي الأربعة.

إلى جميع رفقاء الدّرب في التّعليم كلّ واحد باسمه.

وإلى شريكتي في هذا العمل "إيمان".

وإلى كلّ من حفظته ذاكرتي وقلبي ولم يخطّه قلمي.

و"الحمد لله ربّ العالمين".

ندية

مقدمة

بسم الله الرّحمن الرّحيم، والحمد لله ربّ العالمين والصّلاة والسّلام على النّبي المصطفى الهادي الأمين، أمّا بعد:

اللّغة في أبسط تعريفها وسيلة تواصل في وظيفتها، وهذا التّعريف يردّده علماء اللّغة قديمهم وحديثهم، عربيّهم وغربيهم على حدّ سواء، كما هي العصب النّابض لكلّ نشاط اجتماعي وسيّاسي واقتصادي وثقافي ومعرفي، ومصدر قوّة أو ضعف واتّحاد أو تفرّق، للجماعة النّاطقة بها، لهذا فرض على كلّ ناطق بها منذ الآزل فردا كان أو جماعة الحفاظ عليها والدّفاع عنها وصيّانتها، ودعمها ماديّا ومعنويا وقد سلك في ذلك سبلا شتى، ويعدّ التّخطيط أحد تلك السّبل، كما للّغة دور بارز في التّعليم، ويتجلّى أهمّية هذا الدّور في المستوى الإقليمي والقومي، لأنّ اللّغة الرّسميّة والدّستوريّة تتميز بإجباريّة التّعليم بها، و يعد لغة التّعليم وتأليف الكتب المدرسيّة من أهم قرارات التخطيط اللغوي، مع العلم أنّ هذا القرار يخضع لضغوط سيّاسية قويّة لكون سلطة الدّولة هي التّي تتحكّم في هذا الجهاز (التّخطيط اللّغوي)، وهذا الأخير يحدد لغة الشّعب وثقافته.

فالتّعليم أقوى العوامل في رقي المجتمع، وتقدّمه، وهو الوسيلة المساعدة لتحويل الإنسان من ظلمة الجهل إلى نور العلم لكونه الأساس في نجاح الفرد والمجتمع والدّولة ككلّ، لذلك تولي له الأمم عناية كبيرة، وتنفق عليه الحكومات، مرتكزة في ذلك على أنّه المصدر الوحيد في ترقيّة الإنسان اجتماعيّا واقتصاديّا وخلقيّا وفنّيا، وتعدّ بلادنا الجزائر واحدة من بين هذه الأمم التّي أولت اهتماما كبيرا للعملية التّعليميّة والتّعلمية.

وقد ظهر هذا الاهتمام بوضوح بعد استقلالها من المستعمر الفرنسي الذّي أراد طمس الشّخصيّة الجزائريّة وكيانها، وقمع اللّغة العربيّة عن النّاطقين بها، وإحلال اللّغة الفرنسيّة مكانها، ولذا فقد تبنّت الدّولة الجزائريّة سيّاسة التّعريب في جميع المجالات، خاصّة المجال التّعليمي بغيّة استرجاع مكانة اللّغة العربيّة، لكونها رمز الانتماء إلى الوطن العربي، وتأكيد على الهويّة الجزائريّة.

ولهذا كان واجبا على الدّولة الجزائريّة الحفاظ على اللّسان العربي، عن طريق رسم سيّاسة لغويّة ـ تجمع أركانهاـ وفرض تخطيط لغوي يحفظ قواعدها وأساليبها.

ومن هنا نجد أنفسنا أمام طرح إشكاليّة محوريّة المتمثّلة في: ما هو دور التّخطيط اللّغوي في العمليّة التعليميّة والتعلّمية؟ وهل يسهم في تنمية اللغة العربية وترقيتها؟ وكيف يتّم تعليم اللغة العربية وتعلمها في بجاية؟

وأمّا الفرضيّات التّي يسعى هذا البحث للإجابة عنها هي:

- ماذا نقصد بالسّياسة اللّغوية والتّخطيط اللّغوي؟ وما نوع العلاقة الموجودة بينهما؟
- ماهي السّياسة اللّغوية، والتّخطيط اللّغوي المنتهج في الجزائر؟
- هل هناك علاقة بين التّخطيط اللّغوي والتّخطيط التّربوي؟
- ما مفهوم العمليّة التّعليمية والتعلّمية؟ وهل استفادت هذه العمليّة من نظريات التعلّم؟
- هل للوسائل التّعليميّة دور فعال في تطوير المنظومة التّربويّة الجزائريّة؟

ومن الأسباب التّي جعلتنا نختار هذا الموضوع: "التّخطيط اللّغوي ودوره في تحسين العمليّة التّعليميّة والتّعلّميّة" هي كون التّخطيط اللّغوي قضية شغلت الكثير من المهتمين في

الآونة الأخيرة، كما أنّه يندرج ضمن اللّسانيات التّطبيقية (مجال تخصصنا)، فأردنا أن نبحث فيه ونسلّط الضّوء على ما يحيط به، لكونه من أهمّ القضايّا التي نجدها في بلادنا الجزائر.

وسنحاول قدر المستطاع تقديم بعض المفاهيم التّي يدور عليها التّخطيط اللّغوي مع إبراز علاقته بالسّياسة اللّغويّة ومدى تأثيره على العمليّة التّعليميّة والتعلّمية، ونظرا إلى الصلة المباشرة بين اللّسانيّات والتّعليميّات، لكون غاية اللّسانيّات هو معالجة اللّغة من زوايّا عدّة وإيجاد الحلول للعقبات التّي تعترض تعلّم هذه اللّغة وتعليمها، توجّهنا إلى أن يكون موضوع دراستنا هذه مرتكزة حول مدى استفادة المنظومة التّربويّة من استراتيجيّات التّخطيط اللّغوي، مع التركيز أيضا على دور هذا الأخير في ترقية اللغة العربية ونموها، ولما كان من الصّعب الحكم على هذه الاستراتيجيّات نظريّا، حاولنا الوقوف على مدى تطبيقها ميدانيّا، لذا كان التّركيز في الدّراسة الميدانيّة على المراحل التّعليميّة كونها الرّكائز الأساسيّة التّي تبنى عليها المدرسة الجزائريّة.

أمّا فيما يخصّ المنهج، فقد اعتمدنا على المنهج الوصفي التّحليلي، الذي يقوم على وصف الظّاهرة وتحليلها ومناقشتها والخروج بالمقترحات والنتائج، وهو المنهج الذّي يتناسب مع هذا النّوع من الدّراسات، سعيا من خلاله الوصول إلى إجابات للأسئلة والفرضيات المطروحة في هذا البحث، أمّا الدّراسة الميدانيّة اعتمدنا فيها على آليّات الإحصاء والتمثيل البياني.

شمل هذا البحث مقدّمة وثلاثة فصول وخاتمة حيث بدأناه بمقدمة: تطرّقنا فيها إلى أسباب اختيّارنا موضوع البحث، والإشكاليّة المطروحة، والفرضيّات التّي يسعى البحث الإجابة عنها، وبيّننا طبيعة المنهج المتّبع فيه.

الفصل الأوّل: جاء بعنوان "السّياسة اللّغويّة والتّخطيط اللّغوي"، وقد تضمن مبحثين، حيث تطرّقنا في أولهما إلى تعريف السّياسة اللّغويّة ونشأتها، وأهمّ مبادئها، وكذا إلى تعريف التّخطيط اللّغوي وأهمّ خصائصه وأهمّيته، أمّا ثانهما تطرّقنا فيه إلى علاقة السّياسة اللّغويّة بالتّخطيط اللّغوي، وإبراز كيفيّة انتهجتهما في الدّولة الجزائريّة، مع تسليط الضّوء حول التّخطيط اللّغوي والتّخطيط التّربوي.

الفصل الثّاني: جاء بعنوان "تحسين العمليّة التّعليميّة والتّعلمية"، وقد تضمن مبحثين، حيث تناولنا في المبحث الأوّل المفاهيم المتعلّقة بالتّعلم والتّعليم، وذكرنا أهمّ النظريّات التّعلّم، مع إظهار العوامل المساعدة على التّعليم، أمّا المبحث الثّاني تطرّقنا فيه إلى مفهوم العمليّة التّعليميّة والتعلّمية ونشأتها، وبيّننا موقع الكتاب المدرسي فيها، مع إظهار دور الوسائل التعليميّة في العمليّة التّعليميّة والتعلمية.

الفصل الثّالث: ويمثّل الدّراسة الميدانيّة، حيث قمنا فيه تحليل مادة الاستبيّان الذّي قمنا بتوزيعه على أساتذة اللّغة العربيّة في الأطوار المختلفة، وجعلنا لكلّ سؤال من الاستبيّان جدولا إحصائيا وتمثيلا بيانيا ثمّ علقنا عليه، ودعمنا دراستنا بإجابات بعض الأساتذة الذّين أجابوا عن تلك الاستبيّانات.

ثمّ أنهينا هذا البحث بخاتمة، ذكرنا فيها مجموعة من الملاحظات والنّتائج التّي توصّلنا إليها، مع تقديم بعض المقترحات لمعالجة المشاكل التّي تعترض المنظومة التربويّة الجزائريّة.

أمّا بالنّسبة للصّعوبات التّي صادفتنا أثناء انجاز هذا البحث هي قلّة المصادر والمراجع المتعلّقة بالتّخطيط اللّغوي، وفي صعوبة الإلمام بجميع تفاصيل هذا الموضوع نظرا

إلى ضيق الوقت، وكثرة الآراء حوله وتشتّتها، وكان المشكل الأكبر تغيير الأستاذ المشرف حيث كان هذا الموضوع في أول الأمر من اقتراح الأستاذة (سنجاق الدّين حميدة)و بإشرافها، لظروف صحية انتقل الإشراف، في شهر أفريل، إلى الأستاذة (مدواس زينة).

وقد اعتمدنا على مجموعة من المصادر والمراجع لإنجاز هذا البحث، نذكر منها: "حرب اللّغات والسّياسات اللّغوية"، "السياسة اللّغوية" – "علم اللّغة الاجتماعي" للويس جان كالفي، "التّخطيط اللغوي الضرورة المعاصرة"، "دروس في اللّسانيات التّطبيقية" لصالح بلعيد، "التعلّم ونظريّاته" لفاخر عقل، "سيكولوجيّة التّعلّم ونظريّات التعلّم" لجابر عبد الحميد جابر، "دراسات في اللّسانيات التّطبيقيّة" لأحمد حساني.... وغيرهم.

وفي الأخير لا يسعنا إلاّ أن نوجه كلمة شكر وتقدير إلى أستاذتنا المشرفة "مدواس زينة" التّي لم تبخل علينا بإرشاداتها ونصائحها القيّمة حرصا منها على إخراج هذا البحث على ما هو عليه، وكذا الأستاذة "سنجاق الدّين" التّي اقترحت هذا الموضوع.

كما نتقدّم بالشّكر إلى كلّ أساتذة قسم اللّغة والأدب العربي.

الفصل الأوّل:

السياسة اللغوية والتخطيط اللغوي

تمهيد:

إن الحديث عن التخطيط اللغوي يؤدي بنا إلى الحديث عن السياسة اللغوية «**إذ من المستحيل أن تجد إسهاما علميّا يعالج التّخطيط دون أن يعرج عن السّياسة، بكون السّياسة تضمن بطرق شتى الوثائق الرّسميّة التّي تعتمدها الحكومات إزاء اللّغة، والحفاظ على استخداماتها في الحيّاة والتّعليم والتّعلّم**» [1].

وبهذا، يمكن القول إنّ السّياسة اللّغوية، توضع في البداية كإطار حاكم وموجّه في المسألة اللّغويّة، أمّا التّخطيط، فيشير إلى الجهود التّي تبذل لتحقيق هذه السّياسة في أرض الواقع، وعلى ذلك فإنّ التّخطيط اللّغوي تتشعب أبعاده وتتداخل مع الأنظمة والمؤسّسات.

وعند الحديث عن التّخطيط اللّغوي في الجزائر، هو الحديث عن الوضع اللّغوي فيها، نظرا إلى انتشار كل من الازدواجيّة والثنائية اللغوية فيها، خاصة بين العامية والفصحى واللّهجات المحلية، لهذا فإن «**التّخطيط يقتضي تضافر جهود المجامع والمنظومات التّربويّة والتّعليميّة من خلال خطط مدروسة**» [2].

وبذلك سنحاول قدر المستطاع في هذا الفصل توضيح كل ما يتعلق بالسّياسة اللغوية والتخطيط اللّغوي، وإبراز العلاقة بينهما، مع الإشارة إلى السّياسة اللغوية والتّخطيط اللّغوي اللذّان انتهجتهما بلادنا الجزائر.

---

[1] – محمّد فلاق، "الآليّات التنفيذيّة في التّخطيط اللّغوي ودورها في انجاح السّياسة اللغويّة", منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر,2012,ص234

[2] – عبد الجليل مرتاض، التنميّة والتّخطيط اللّغوي في خدمة اللّغة العربيّة، منشورات المجلس الأعلى للّغة العربية، الجزائر، 2012، ص203.

المبحث الأوّل:

مفاهيم السياسة اللغوية

والتخطيط اللغوي

1-السّياسة اللغويّة:

كثرت دراسّات اللّغويّين والباحثين حول اللّغة، وظلّت اسهامات العلماء في البحوث اللّغويّة متواصلة حتّى يومنا هذا، وخاصّة ما كان منها يهتمّ بدراسة اللّغة في علاقتها بالمجتمع، ومن جديد هذه الدّراسات ما عرف بـ"السّياسة اللّغويّة".

1-1-تعريف السّياسة اللّغويّة:

مصطلح السّياسة اللّغويّة حديث النّشأة، ويقابلها مصطلح (Politique linguistique) باللّغة الفرنسيّة، وله مجموعة من التّعاريف، منها تعريف "لويس جان كالفي (Louis Jean Calvet) بقوله: «**نحن نعتبر السّياسة اللّغوية هي مجمل الخيّارات الواعيّة المتّخذة في مجال العلاقات بين اللّغة والحيّاة الاجتماعيّة، وبالتّحديد بين اللّغة والحيّاة في الوطن**» [1].

والسّياسة اللّغويّة، من خلال هذا التّعريف، تدلّ على اتّخاذ قرار بشأن جملة من الخيّارات المطروحة من الواقع المعيش، قد تكون قابلة للتّنفيذ وقد لا تكون، ونلاحظ انّ "كالفي" قد حصر السّياسة اللّغويّة في علاقة اللّغة بالحيّاة الاجتماعيّة، وعلى وجه الخصوص علاقتها بالوطن، لكنّ هذا التّعريف مجمل دون تفصيل، ولا تدقيق في طبيعة هذه العلاقة.

كما أشار إليه "علي القاسمي" في قوله «**نشاط يضطلع به الدّولة، وتنتج عنه خطّة تصادق عليها مجالسها التّشريعيّة**» [2]، ويشير هذا القول إلى من يقوم باتّخاذ قرار تنفيذ السّياسة

---

[1]– لويس جان كالفي، علم الاجتماع اللّغوي، تر: محمّد يحياتن، دط، دار القصبة للنّشر، الجزائر، 2006، ص111.

[2]– صافيّة كساس، "التّخطيط اللّغوي في الجزائر ودوره في خدمة اللّغة العربيّة والنّهوض بها"، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، 2012، ص344.

اللّغويّة، ومنه نفهم أنّ السّياسة اللّغويّة تدلّ على مجموعة من القرارات التّي تصدرها الدّولة أو السّلطة، كما هي قرارات تتّخذ بصورة واعيّة مقصودة.

ونظرا إلى أنّ السّياسة اللّغوية نوع من التّعامل الرسمي لأجهزة الدّولة مع اللّغة الرّسميّة واللّغات المستعملة داخل دولة معيّنة، وكونها الأداة الأمثل للتّدخّل في اللّغة وعلاقتها مع غيرها من اللّغات، فقد أصبحت فرعا من فروع علم اللّغة الاجتماعي، كونهما يدخلان في إطار واحد، والذّي هو دراسة اللّغة في علاقتها بالمجتمع، حيث «**كانت السّياسة اللّغويّة نشاطا صريحا يتّجه نحو اللّغة، فإنّ الدّراسة السّياسيّة تقع في صميم مجال علم اللّغة الاجتماعي**» [1].

كما لاحظ "لويس جان كالفي" أنّ «**تطوّر علم اللّغة الاجتماعي ارتبط بتطوّر السّياسة اللّغويّة، وأنّ اشتداد هذا العلم كان نتيجة الاهتمامات الأولى بالسّياسة اللّغويّة**»[2].

ويظهر لنا أنّ السّياسة اللّغويّة مفروضة من طرف الدّولة، وذلك من خلال نظرتها إلى الواقع الاجتماعي.

1-2-نشأة مصطلح السّياسة اللّغويّة:

لقد واكب ظهور مصطلح السّياسة اللّغويّة مصطلحات أخرى تتداخل فيما بينها، على رأسها مصطلح التّخطيط اللّغوي الأكثر استعمالا اليوم، «**وإذ كان مصطلح الهندسة اللّغويّة**

[1]– بلال دربال، "السّياسة اللّغويّة المفهوم والآليّة"، مجلة المخبر، أبحاث في اللغة والأدب الجزائري، ع14، جامعة بسكرة، الجزائر، 2014، ص328.

[2]–لويس جان كالفي، السّياسات اللّغويّة، تر: محمّد يحيّاتن، ط1، منشورات الاختلاف، الجزائر، 2009، ص31.

(L'ingénierie linguistique) أوّل مصطلح ورد في أدبيّات الدّراسات اللّغويّة الاجتماعيّة عند الحديث أعلى أنشطة المخطّطين اللّغوي، حيث كان أكثر تكرارا من مصطلح السّياسة اللّغويّة، ومن المصطلحات أيضا "التّطوّر اللّغوي" أو التنميّة اللّغويّة (Développement linguistique) والتّنظيم اللّغوي (organisation linguistique)»[1]، كما كان استخدام مصطلح السّياسة اللّغويّة «**أحيّانا مرادفا لمصطلح التّخطيط اللّغوي والتّهيئة اللّغويّة (Aménagement linguistique) في الكيبك، والتّقييس (Normalisation) في كاتالونيّا**»[2].

وعلى ذلك نذكر التسلسل التاريخي لظهور مصطلح السّياسة اللّغويّة في اللّغات المختلفة، والتّي منها:[3]

- ظهر في الإنجليزية سنة (1970م) مع "فيشمان" بمصطلح (Sociolinguistics).
- وفي الإسبانيّة سنة (1975م) مع "رفايّيل نيولس" بمصطلح (Estsutura socioly politica linguistica Valencia).
- وفي الألمانيّة سنة (1981م) مع "هلموت فلوك" بمصطلح (Spachtheo rieund Sparacht).
- وفي الفرنسيّة (1981م) (Politique linguistique).

---

[1]– روبرت لكوبر، التّخطيط اللّغوي والتّغيّير الاجتماعي، تر: خليفة أبو بكر الأسود، دط، إصدار مجلس الثّقافة العام، ليبيّا، 2006، ص67.

[2]– لويس جان كالفي، السّياسات اللّغويّة، ص11.

[3]– المرجع نفسه، ص10.

1-3-مبادئ السّياسة اللّغويّة:

تنطلق السّياسة اللّغويّة من مبادئ ضروريّة في دراستها للّغة وعلاقتها بالمجتمع، والتّي يمكن تلخيصها فيما يلي:[1]

1/ التّاريخ المشترك للمجتمع، والهويّة النّابعة من كيّانه، واللّغة المجسّدة لثقافته المعبّرة عن حضارته.

2/ الثّوابت والمرتكزات الكبرى للشّعب، كالدّين والوحدة الوطنية والرّوح المعنويّة والجوهر الأصيل للكيّان الوطني والمصالح المشتركة.

3/ اعتراف الدّستور باللّغة المختارة في السّياسة اللّغويّة للبلاد.

ومن خلال هذه المبادئ فإن السّياسة اللّغويّة، هي كلّ سيّاسة تعتمدها الدّولة بشأن اللّغة الرّسميّة، سعيّا إلى تطوير هذه اللّغة والحفاظ عليها، ولهذا تقوم هذه السّياسة على إجراءات معيّنة، والمتمثّلة في: [2]

1/ القيام بالدّراسات التّشخيصيّة للوضع اللّغوي في المجتمع المعيّن

2/ وضع تصوّرات ومبادئ التّهيّئة اللّغويّة.

3/ تنفيذ خطّة التهيئة اللّغويّة باعتماد الوسائل المتاحة.

ومن هنا نستنتج أنّ السّياسة اللّغويّة هي التّدابير التّي يتّخذها بلد من البلدان إزاء لغته، من أجل الارتقاء والنّمو ومواكبة العصر، وتماشيّا مع تطوّر البلاد في المجالات السّياسيّة والاقتصاديّة والاجتماعيّة، إذ «**تصدر أوامر من الجهة العليّا لترتيب المشهد اللّغوي في**

---

[1]- عمر بورنان، "تخطيط السّياسة اللّغويّة"، مجلة اللغة الأم، دار هومة للطباعة والنشر، الجزائر, 2004 , ص163.

[2]- لويس جان كالفي، حرب اللّغات والسّياسات اللّغويّة، تر: حسن حمزة، ط1، المنطقة العربيّة للتّرجمة، بيروت لبنان، 2008، ص223.

البلاد, وإصلاحه وتنظيمه، وهذا ترتيب يستدعي تبنّي سيّاسة لغويّة، فتصدر قرّارات بدراسة الحالة اللّغويّة الرّاهنة للبلاد، ويقوم الباحثون والمتخصّصون بدراسة وجمع بيّانات دقيقة حول الحالة اللّغويّة، ويتمّ إيصالها للمسؤولين على شكل تقريرات وبيّانات وتوصيّات، على إثرها يقرّر المسؤولون ماهي المشكلة, التي تعاني منها اللّغة بالدّقة، وتحتاج إلى قوانين وتشريعات لإصلاحها، فتأتي مرحلة اسم السّياسة اللّغويّة من قبل المتخصّصين، التّي يتبنّاها المسؤولون، فيما بعد، بشكل رسمي على مستوى الدّولة، ثمّ تبدأ مرحلة تنفيذ هذه السّياسة عن طريق التّخطيط اللّغوي»[1].

وما نلاحظه في هذا القول إنّ المشكلات اللّغويّة (الثّنائيّة اللّغويّة، الازدواجيّة اللّغويّة، الاحتكاك اللّغوي، التّعدّد اللّغوي...) التّي تحتاج إلى حلول معيّنة، هي في الحقيقة موضوع السّياسة اللّغويّة، وهذه المشاكل تحتاج بدورها إلى رسم سيّاسة لغويّة معيّنة، وقد أشار إلى ذلك "ميشال زكريّا" في مؤلّفه "قضّايّا ألسنيّة تطبيقيّة"، وتتمثّل في الآتي:[2]

- وضع المقايّيس للكتابة الصّحيحة وللكلام الجيّد.
- ملاءمة اللّغة كوسيلة تعبير للشّعب الذّي يستعملها.
- قدرة اللّغة على أن تكون أداة الإبداع الفكري والعلمي.
- اختيّار لغة التّعليم مع اعتماد اللّغة المناسبة للتّبادل العلمي.
- ترجمة الأعمال الأدبيّة.
- المحافظة على التّوازن بين مصلحة الدّولة ومصلحة الأفراد في المجال اللّغوي.

---

[1]– أيمن الطّيب بن نجي، التّخطيط والسّياسة اللّغويّة وأبرز عوائقهما في الوطن العربي، ص306، abeoo1@dohainstitute.edv.qa.

[2]– ميشال زكريّا، قضّايا ألسنيّة تطبيقيّة، ط1، دار العلم للملايّين، بيروت، لبنان، 1993، ص11.

2 – التّخطيط اللّغوي:

لمعرفة مفهوم التّخطيط اللّغوي، لا بدّ من الالتفات أوّلا إلى الجانب اللّغوي لمصطلحي "التّخطيط" و"اللّغة" في المعاجم العربيّة، ثمّ اعتماد ذلك المدخل اللّغوي منطلقا للتّعريف الاصطلاحي.

2-1- تعريف التّخطيط:

أ/ التعريف اللغوي:

جاء في معجم "لسّان العرب" «**التّخطيط من المصدر الثّلاثي خطّط الخطّ الطّريقة المستطيلة في الشّيء وخطّ القلم أي كتب، وخط الشّيء يخطّه خطّا كتبه بقلم او غيره، وقوله أصبحت بعد خطّ بهجتها كأن قفرا رسومها قلما أراد فأصبحت بعد بهجتها قفرا كان قلما خطّ رسومها، والتّخطيط التّسطير، وفي التّهذيب التّخطيط كالتّسطير، تقول خطّطت عليه ذنوبه، أي سطّرت عليه ذنوبه**» [1].

وفي معجم "أساس البلاغة" «**خطّط: خطّ الكتاب يخطّه (ولا تخطّه بيمينك) وكتاب مخطوط وهذه خطّة بني فلان وخطّطهم، وجاء فلان وفي رأسه خطّة، ومن المجاز: فلان يبني خطط المكارم والزم الخطّ أي الطّريق**» [2].

كما ورد أيضا في "معجم الوسيط" «**خطّ الوجه صار فيه خطوط...، يقال فلان يخطّ في الأرض إذا كان يفكّر في أمره ويدبّره، وخطّ الكتاب، سطّره وكتبه،.... والتّخطيط: فكرة**

---

[1]– ابن منظور، لسان العرب، مادة خطط، مجلد07، دار المعارف، القاهرة، ص287.

[2]– جار الله أبي القاسم محمود بن عمر الزّمخشري، أساس البلاغة، دار الكتب المصرية، ج1، القاهرة، 1922، ص240.

مثبتة بالرّسم أو الكتابة، في حالة الخطّ تدلّ على ما يقصد بالسّورة أو الرّسم، أو اللّوح المكتوب من المعنى والموضوع» [1].

نلاحظ أن هذه التّعاريف المعجميّة قد اشتركت في معنى واحد للتّخطيط، يدلّ على وضع آليّة، وتسطير طرق للحيّاة، ويشير أيضا إلى معنى الكتابة والرّسم والتّصوير الذّي يضعه الإنسان ليستغلّ قدراته العقليّة والنّفسيّة.

ب/ التّعريف الاصطلاحي:

عمليّة منظّمة واعيّة لاختيّار أحسن الحلول الممكنة للوصول إلى أهداف معيّنة، ويمثّل أوّل عنصر من عناصر الإدارة، ويعرف بأنه «**مجموعة من التّدابير المعتمدة، والموجّهة بالقرارات والإجراءات العلميّة لاستشراف المستقبل، وتحقيق أهدافه، من خلال اختيّار بين البدائل والنّماذج الاقتصاديّة والاجتماعيّة لاستغلال الموارد البشرية والطّبيعيّة والفنّية المتاحة، إلى أقصى حدّ ممكن لأحداث التّغيّير المنشود**» [2].

ويدلّ هذا على أنّ كلمة التّخطيط تشير إلى عمليّة البحث عن الوسائل الضّروريّة، لتطبيق سيّاسة لغويّة معيّنة، وقد أدرج "ميشال زكريّا" في كتابه "قضّايّا ألسنيّة تطبيقيّة" تعريف "أوجن" بقوله «**أفهم بكلمة التّخطيط، النّشاط الذّي يقوم بتحضير إملاء وقواعد ومعاجم نموذجيّة، لتوجيه الكتاب والمتكلّمين في مجتمع لغوي غير متماسك**» [3].

وبهذا يشير إلى أنّ التّخطيط هو "محاولة توجيه تطوّر اللّغة، وغايته تحسين اللغات وابتكارها، كما يدلّ على تحويل الدّراسة السّابقة إلى خطّة عمليّة، مبرمجة زمانيّا، ذات

---

[1]– مجمع اللّغة العربيّة، المعجم الوسيط، دط، دار الدّعوة للنّشر والتّوزيع، تركيّا، 1989، ص244.

[2]– فاروق شوقي البوقي، التّخطيط التّربوي، دط، دار المعرفة الجامعيّة، ص15.

[3]– ميشال زكريّا، قضايا ألسنية تطبيقيّة، ص10.

تفاصّيل وخطوات متتابعة ومتكاملة يؤدّي تطبيقها إلى تحقيق الأهداف المرسومة **(برنامج عمل أو ورقة عمل)"**[1].

فالتخطيط إذن هو عمليّة تجمع القوى الذّهنية، وتنسق الجهود مع تنظيم النّشاط الاجتماعي، عن طريق الاعتماد على تجارب الماضي ووسائل الحاضر، للوصول إلى الأهداف المرغوب فيها.

2-2- تعريف اللّغة:

أ/ التعريف اللغوي:

جاء في "لسان العرب" «**لغا يلغى إذا هذى... وفي الحديث من قال في الجمعة: صه فقد لغا أي تكلّم**» [2].

ب/ التعريف الاصطلاحي:

كان اهتمام الدّارسين والباحثين باللّغة مبكّرا، لهذا كثرت البحوث حول اللّغة عند العلماء، كما تعدّدت تعاريفها، إذ «**تعاريفها لا حصر لها عند العرب والغربيّين، ولكنّ الذّي أكّدته الدّراسات أنّ كلّ التّعاريف اللّسانيّة الحديثة قد جمعها حدّ "ابن جنّي" (322هـ/ 392هـ) وهي لا تختلف عنه**»[3]، وقد عرّفها في مؤلّفه "الخصائص" بقوله: «**أمّا حدّها فأصوات يعبّر بها كلّ قوم عن أغراضهم**»[4]؛ حيث أكّد "ابن جنّي" أنّ اللّغة صوتيّة، ووظيفتها, يكمن في التّواصل داخل المجتمع، وهذا التّعريف قد تبعه معظم علماء اللّغة

1- بشير عبد الرّحيم الكلوب، التّكنولوجيا في عمليّة التعلّم والتّعليم، ط2، دار الشّروق للنّشر والتّوزيع، عمان، 1993، ص39.

2- ينظر: ابن منظور، لسّان العرب، مادة (لغا)، ص4050.

3- أحمد شاميّة، في اللّغة، ط1، دار البلاغ للنّشر، 2002، ص11.

4- أبو الفتح عثمان ابن جنّي "الخصائص"، تحقيق: محمد علي النجار، ط1، بيروت، ج1، ص33.

العربيّة أمثال "القاضي عبد الجبار" (ت 415هـ)، و"الفيروز آبادي" (ت729هـ) و"السّيوطي" (ت911هـ)[1].

أمّا "ابن خلدون" (ت808هـ) فيعرّفها بأنّها «**عبارة المتكلّم عن مقصودة، وتلك العبارة فعل لسّاني، فلا بدّ أن تصير ملكة مقررة في العضو الفاعل لها، وهو اللّسان، وهو في كلّ أمّة بحسب اصطلاحاتهم**» [2].

وبهذا التّعريف نرى أنّ اللّغة ملكة راسخة واستعداد فطري ووسيلة للتّواصل مع الغير داخل جماعة معيّنة (الوظيفة التّواصليّة).

2-3- تعريف التّخطيط اللّغوي:

لا يوجد تعريف معيّن يتّفق عليه أهل الاختصاص حول التّخطيط، ولذا فقد تعدّدت تّعاريفه.

ونذكر منها تعريف "ماركي" (markee) بأنّه «تعني **صنع السّياسة اللّغويّة المتضمّنة القرارات المتعلّقة بالتّعليم واستعمال اللّغة وتوجيهما**» [3]، أمّا " كالفي" فيعرّفه بأنّه «**البحث عن الوسائل الضّروريّة لتطبيق سيّاسة لغويّة، وعن وضع هذه الوسائل موضع التّنفيذ**» [4]

يعتبر التّخطيط اللّغوي مسألة مبدئيّة، توضع للتّفكير في حلّ المشكلات اللّغويّة على مستوى أفراد المجتمع ومؤسساته، وذلك باقتراح خطط علميّة محكمة وواضحة ومحدّدة

---

[1]- نعمان بوقرّة، اللّسانيّات اتّجاهاتها وقضّايّاها الرّاهنة، ط1، عالم الكتب الحديث، الأردن، 2009، ص3.

[2]-عبد الرّحمن ابن خلدون، مقدّمة ابن خلدون، دط، دار الجيل، بيروت، دت، ص603.

[3]- عبد الفتاح عفيفي، علم الاجتماع اللّغوي، دط، دار الفكر العربي، القاهرة، 1995، ص170.

[4]- لويس جان كالفي، حرب اللّغات والسّياسة اللّغويّة، ص220.

الأهداف، و«**يشمل على كلّ الجهود الواعيّة الرّاميّة إلى التّأثير في بنيّة التّنويعات اللّغويّة أو في وظيفتها**» [1]، كما يدلّ أيضا على «**تطبيق القوانين اللّغويّة التّي تسنها الدّولة ولتخطيط اللّغوي علاقة تلازمية مع السّياسة اللّغويّة، كما أنّه نشاط رسمي تضطلع به الدّولة وتنتج عنه خطّة تنصب على ترتيب المشهد اللّغوي للبلاد**» [2].

وهذا يشير إلى أنّ التخطيط اللغوي تشترك فيه فئات المجتمع لتطبيق قرارات الدّولة التي تقوم بترغيبهم وتشجيعهم على تنفيذها (التّهيئة اللّغويّة).

كما عرّف "معجم اللّسانيّات الحديثة" التّخطيط اللّغوي بأنّه «**نشاط يشير إلى العمل المنتظم على الصّعيد الرّسمي أو الخاص، الذّي يحاول حلّ المشاكل اللّغويّة في مجتمع من المجتمعات**» [3].

ونستنتج _مما تقدم_ أنّ التّخطيط اللّغوي هو البحث عن الوسائل الضّروريّة لتطبيق سيّاسة لغويّة ما، وهو وجه من أوجه علم اللّغة التّطبيقي (La linguistique appliquée) كما «**يعدّ فرعا من فروع علم اللّغة الاجتماعي، التّي تعني بعلاقة اللّغة بالمجتمع، وعلاقة التّأثير والتّأثّر بينهما، ويعنى بدراسة المشكلات التّي تواجه اللّغة، سواء أكانت مشكلات لغويّة بحتة، كتوليد المفردات وتحديثها وبناء المصطلحات وتوحيدها، أم مشكلات غير لغوية ذات مساس باللّغة واستعمالها**»[4]، ويشير هذا التّعريف إلى أنّه العمل المنتظم لحلّ

1– جيمس وطوليفصون، السياسة اللغوية خلفيّاتها ومقاصدها، تر: محمّد خطابي، دط، ص25.

2– علي القاسمي، الفصحى وعاميّتها، ط1، منشورات المجلس الأعلى للّغة العربيّة، الجزائر، 2006، ص36.

3–فرحي سعيداني دليلة، "التّخطيط اللّغوي في ظلّ وظائف اللّغة"، مجلة العلوم الإنسانية، ع29, جامعة محمد خيضر، بسكرة, 2003, ص203.

4– محمّد عرباوي، التجربة الجزائرية وتجارب الدول الأخرى في رسم سياستها اللغوية، اعمال الملتقى الوطني حول التّخطيط اللّغوي، الجزائر، 2012، ص431.

المشاكل اللّغويّة، ويهدف إلى تحقيق التّجانس بين المستويّات واللّغات العاملة في الواقع اللّغوي، وبتحديد وظائفها ومناطق نفوذها.

2-4-نشأة التّخطّط اللّغوي:

«بدأ هذا المصطلح يظهر إلى حيز الوجود في مطلع الخمسينيات من القرن الماضي **في** عنوان لندوة عقدت في جامعة كولومبيّا عام (1957) من طرف "فنراش" (Heinrich)، فكان اللّفظ المركّب (langage planning) وترجم إلى الفرنسيّة بـ(planification linguistique)، ويعدّ "إينار أوجن" (Einar Hagen) أوّل من كتب بطريقة علميّة عليه، عند دراسة للمشاكل اللّغويّة في "النرويج"، وقد ذكرها في مقالته العلميّة بعنوان: "التّخطيط اللّغة المعيّاريّة في النّرويج الحديث"، عام (1959)»[1]، وكان مصطلح التّخطيط اللّغوي خاصّا بالأعمال التّي تمّت لتنمية اللغة النّرويجيّة، ثمّ انتشر هذا المصطلح في أوربا الشّماليّة في وقت وجيز.

عاد أوجن إلى الموضوع نفسه في 1964 أثناء الاجتماع الذّي نظّمه "وليّام برايت" في جامعة(**UCLA**) والذّي يعدّ معلما لبروز علم الاجتماع اللّغوي، ثمّ عقدت عدّة مؤتمرات مشابهة، منها المؤتمر الذّي عقد سنة (1968م) عن مشاكل اللّغة في الدّولة النّامية، والمؤتمر الذّي عقد سنة (1971م) بعنوان "هل يمكن ان يخطّط للّغة؟"[2].

أمّا في العربيّة فقد بدأ تطبيق التّخطيط اللّغوي في التّعريب، ويمكن أن نسميها بعمليّة التّعريب، فقرار التّعريب هو قرار التّخطيط للّغة العربيّة، فانتهجت الجزائر بعد الاستقلال

[1]– لويس جان كالفي، حرب اللّغات والسّياسات اللّغويّة، ص220.

[2]– لويس جان كالفي، السّياسات اللّغويّة، ص08، 09.

التخطيط اللغوي، كأداة مقاومة للاستعمار الفرنسي، وعرف بمصطلح "التّعريب" وكانت تهدف به إلى حفظ العربيّة وصيّانتها وجعلها وافيّة بمطالب العلوم والفنون الحديثة [1].

2-5-خصائص التّخطيط اللّغوي:

إنّ فكرة التّخطيط تقوم على أساس التّنظيم، ويتميّز بجملة من الخصائص، أهمها :[2]

1/ استشراف المستقبل والتنبؤ باتّجاهاته، باستعمال معطيّات الحاضر والماضي.

2/ الأسلوب العلمي الذّي يستخدم وسائل ونماذج اقتصاديّة وإحصائيّة (توفّر الإحصاءات والبيّانات الدّقيقة).

3/ مجموعة التّدابير المعتمدة والموجّه بمجموعة من القرارات والإجراءات الكفيلة بتحقيق الأهداف المسطّرة.

4/ الاختيار بين البدائل بما يسمح بتحاشي التّناقص بين الأهداف والوسائل.

5/ تعبئة الموارد الطّبيعيّة والبشريّة والفنّية واستخدامها إلى أقصى حدّ ممكن.

6/ الاتّسام بالواقعية والشّمول والتّنسيق والمرونة والاستمراريّة.

7/ وجود خطّة ومنهاج، ووضع التّخطيط في صورة برنامج محدّد المعالم والآجال.

ومنه يتبيّن لنا أنّ التّخطيط اللّغوي، هو ذلك القرار الذّي تتّخذه الدّولة لتحقيق أهداف وأغراض تتعلّق باللّغة، التّي يستخدمها ذلك المجتمع، ويتضمّن الأهداف والاستراتيجيّات لتغيّير كيفيّة استخدام الأشخاص للّغة، ومن هنا يصبح التّخطيط ذا طابع سيّاسي، ويطلق عليه سيّاسة لغويّة.

---

[1]- مصطفى عوض بن ديّاب، التّخطيط اللّغوي والتّعريب، جامعة البلقاء التّطبيقيّة، ع42، 2012، ص115.

[2]- عبد الهادي الجوهري، دراسات في التّنميّة الاجتماعيّة مدخل إسلامي، دط، ، مكتبة نهضة الشّرق، جامعة القاهرة، 1986، ص87.

2-6- أهمّية التّخطيط اللّغوي:

يسهم التّخطيط اللّغوي في حلّ المشكلات اللّغويّة وغير اللّغويّة, التّي تعترض الإنسان بوصفه فردا، والشّعوب والدّول بوصفها مجموعات بشرية, تتفاعل بعضها مع بعض، فبواسطته نستطيع التّأثير على اللّغة والثّقافة والهويّة، لأنّه لا يمكن الاعتماد على التّطور الطّبيعي للّغة لحل المشاكل اللّغويّة التّي تعاني منها الدّولة، بسبب سرعة التّغيّرات وتطوّر التّكنولوجيّا، ممّا أدى إلى ظهور الكثير من الألفاظ والمصطلحات بشكل شبه مستمرّ، ولهذا تحاول الدّول إيجاد حلّ لمشاكلها اللّغويّة عن طريق التّخطيط اللّغوي الواعي والمحكم، وبذلك نتعرّف على أهمّية التّخطيط اللّغوي في البلاد العربية, من النقاط الأتية:[1]

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

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

- الحفاظ على التّنوع اللّغوي والثّقافي داخل البلد الواحد، وألا نجعل التّنوّع وسيلة للتّفرّق والنّزاع، بل أداة للتّناغم والتّبادل والاستفادة.

- تنقيّة اللّغة الوطنية، ممّا يشوبها من ألفاظ أجنبيّة اندمجت معها بفعل العولمة، وانفتاح الدّول على بعضها، فسهولة التواصل بين أبناء هذه الدّول، يتمّ بتنقيّة اللّغة واستبدال الدّخيل بآخر عربي فصيح أو بترجمته.

---

[1]- أيمن الطّيب بن نجي، التخطيط والسياسة اللغوية وأبرز عوائقهما في الوطن العربي، ص302.

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

– اصلاح اللّغة من حيث المتن والتّركيب، ووضع قواميسها ومعاجمها وإثراء رصيدها العلمي والتّكنولوجي، وتوليد المفردات التّقنيّة وتغذيّتها عن طريق ترجمة مستجدّات العلوم والفنون والآداب من مختلف اللّغات التّي تتصدّر المعرفة والإبداع.

– انتحاء طريقة التسيير في تبليغ المادة اللّغويّة وتهيئة برامج لغويّة تجمع بين الأصالة والمعاصرة، بغيّة تكوين جيل قادر على إجادة فهم التّراث اللّغوي.

نخلص أنّ التّخطيط اللّغوي أداة أساسيّة في بناء الأمّة والأمن اللغوي ، وأنه يعمل على إحلال اللّغة الأمّ مكانها المفقود، كما يستهدف حلّ المشكلات اللّغويّة وغير اللّغويّة، ويراعي مختلف الخصائص الطّبيعيّة الحاضرة وحتّى المستقبليّة.

المبحث الثّاني:

السياسة اللغوية والتّخطيط اللّغوي في الجزائر

1-علاقة السّياسة اللّغويّة بالتّخطيط اللّغوي:

يتبادر إلى ذهن تلازم بين مصطلح السّياسة اللّغويّة والتّخطيط اللّغوي والتداخل بينهما، متلازمان، ومنها السّياسة اللّغويّة بمعنى النّظر في المستقبل السّياسي اللّغوي، أمّا التّخطيط بصفة عامة فهو عمليّة ضروريّة في المستقبل، فلا يمكن أن يقع التّخطيط بغيّاب الفكر السّياسي، بكونها علاقة تبعيّة، وهذا ما أشار إليه "كالفي" في مؤلّفه "حرب اللّغات والسّياسة اللّغويّة، «**إذا ففي جميع الحالات وفي جميع التّحديدات، نجد أنّ العلاقات بين السّياسة اللّغويّة والتّخطيط اللّغوي هي علاقات تبعيّة**» [1].

وما يمكن ملاحظته أيضا أنّ السّياسة ماهي إلاّ قرارات متّخذة من قبل الدّولة، وحتّى يتم تطبيق هذه القرارات يلزم أن تبدأ في إجراءات التّخطيط اللّغوي، وبهذا يصبح التّخطيط اللّغوي مرحلة تالية للسّياسة اللّغوية، إذ: «**تعتبر السّياسة اللّغويّة المرحلة النّظريّة والتّمهيديّة التّي تسبق التّخطيط، في حين يمثّل التّخطيط مرحلة التّطبيق والتّنفيذ سيّاسة ما، فمفهوم التّخطيط اللّغوي يفترض وجود سيّاسة لغويّة**»[2]؛ وبهذا المعنى يصبح التّخطيط اللّغوي يدلّ على عمليّة البحث عن الوسائل الضّروريّة لتطبيق سيّاسة لغويّة ما، ووضع هذه الوسائل موضوع التّنفيذ كقرار تّعريب التّعليم, على سبيل المثال.

أما بالنسبة إلى الجزائر فيشير الباحث "محمّد فلاق" إلى هذه العلاقة بقوله: «**السّياسة اللّغويّة في الجزائر تكمن في التّخطيط اللّغوي الذّي يعدّ مكونا ضروريا لتقوية لغة لمجتمع، لذا وجب الاهتمام بتعزيز التّنميّة من خلال تنفيذ آليّات التّخطيط في السّياسة اللّغويّة**» [3].

---

[1] – لويس جان كالفي، حرب اللّغات والسياسات اللّغويّة، ص10.

[2] – المرجع نفسه، ص24.

[3] – محمد فلاق، الآليات التنفيذية في التخطيط اللغوي ودورها في إنجاح السياسة اللغوية، ص215.

وإذا كان لكلّ تخطيط مقوّماته، ولكلّ سيّاسة مقوّماتها فإنّ المقوّمات والمجالات الرّئيسيّة لتّخطيط السّياسة اللّغويّة في الجزائر تتمثّل فيما يلي:[1]

1/ تعميم استعمال اللّغة، اللّغة القوميّة في أرجاء الوطن في مختلف مجالات التّواصل.

2/ نشر اللّغة القومية في العالم، مع تعليم اللّغات الأجنبيّة في المدارس ومعاهدها.

3/ تنظيم ترجمة من اللّغة القوميّة وإليها، لتسهيل التّبادل المعرفي بين الشّعوب.

4/ تحديد العلاقة بين اللّغة القوميّة وغيرها من اللّغات الوطنيّة لضمان وحدة الأمة الفكريّة والسّياسيّة.

5/ توحيد المصطلحات التّقنيّة، سواءً المصطلحات العلميّة التّكنولوجيّا، أم الحضّاريّة والاجتماعيّة.

وبهذا نقول إنّها علاقة تبيّن قرارات نظريّة (سيّاسيّة) وتطبيقات إجرائيّة فعليّة (تخطيط)، وأنّهما مترابطان بعلاقة التّابع والمتبوع، حيث يسلط أحدهما الضّوء على القوانين والوثائق التّي تعتمدها الحكومة، أمّا الثّاني فيسلط الضّوء على الجهود المبذولة.

2-السّياسة اللّغويّة في الجزائر:

إنّ الحديث عن السّياسة اللّغويّة وتخطيطاتها المنتهجة في أيّ بلد، أو أي منطقة كانت، تستدعي من المخطّط أوّلا، إلقاء نظرة فاحصة على الواقع اللّغوي، وتحديد المشكلة اللّغويّة التّي يقرّها المسؤولون في هذا البلد، مع الأخذ بعين الاعتبار الاهتمام ودقّة الملاحظة لخصوصيّات هذه اللّغة.

[1] -صالح بلعيد. التخطيط اللغوي الضرورة المعاصرة، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، دط، الجزائر,2012 ص235_236.

ونحن في صدد الحديث، عن السّياسة اللّغويّة في الجزائر نظرا ممّا تعانيه من مشكلات لغويّة (الازدواجية، والثّنائيّة اللّغويّة، والاحتكاك اللّغوي، التّعدّد اللّغوي) في الإعلام والمدارس خصّوصا، والتّي تفرض على التّربويّين والمسؤولين معالجتها على مستوى المنهاج والمقرّرات، وتدريب المعلّم، وكذلك على مستوى البحث العلمي.

وعلى ذلك فإنّ السّياسة اللّغويّة المتّبعة بالجزائر تعتبر اللّغة العربيّة كعامل لإبراز الهويّة العربيّة، فاللّغة أصبحت عنصرا أسّاسيّا في توحيد المجتمع الجزائري، هذه السّياسة أظهرت المكانة الرّسميّة للّغة العربيّة في المجتمع الجزائري، «**ولم تنقطع جهود الجزائريّين, على اختلاف مواقعهم السّياسيّة والإداريّة والاجتماعيّة, للحفاظ على العربيّة وترقيّتها وتعميمها، وتجسّدت تلك الجهود ,خاصة ,على مستوى المنظومة القانونيّة منذ دستورية (1963م) (المادة 05: اللّغة العربيّة هي اللّغة القوميّة والرّسميّة للدّولة)، ودستور (1976م) (المادة03: اللّغة العربيّة الوطنيّة في المجال الرّسمي)، ودستور (1989م) (المادة 03: اللّغة العربيّة هي اللّغة الوطنيّة والرّسميّة) ثمّ دستور (1996م) (المادة03: اللّغة العربيّة هي اللّغة الوطنيّة والرّسميّة)، كما نظمت المنظومة القانونيّة قوانين مشروع التعريب سنة (1971م)، تعريب التعليم والإعلام والإدارة والمحيط، قصد تعميم العربيّة، وفق ما نصّت عليه دساتير الجزائر**»[1].

لكن الجزائر شهدت تراجعا ملحوظا في الوضع اللّغوي بسبب المأساة التّي عاشتها ابتداء من (1991م)، وأصبحت الأولويّة لدى الجزائريّين هي الحفاظ على أمن الدولة

[1] – خيرة قصري، م عون، السّياسة اللّغويّة في الجزائر وتعميم العربيّة،مقال، قسم اللغة والأدب العربي، جامعة عبد الرّحمن ميرة، بجاية، الجزائر، ص1.

واستقرارها، وانعكس هذا التّراجع سلبا على اللّغة العربيّة، في شتى المجالات، خاصّة في الجانب التعليمي.

ولهذا عرفت المدرسة الجزائريّة منذ نشأتها إصلاحات متعاقبة، واستهدفت التّعليم بأطواره المختلفة, بكونه الأداة الأولى لنشر اللّغة الرّسميّة وترقيّتها، ولهذا ساهمت الدّولة الجزائريّة في ممارسة السيّاسة التّعليميّة، لأنّ التّعليم من أبرز القطاعات التي تستثمر فيها الدول، وتنجز من خلاله مشاريعها المستقبليّة، لذلك رسمت الدّولة الجزائريّة سيّاسة تعليميّة تحدّد فيها الغايات والأهداف التّربويّة، وتكون جزءا من العمليّة الاجتماعيّة، تتّجه نحو تحقيق أهداف محدّدة، وتتأثّر بالواقع الاجتماعي الذّي تعيش في حدوده، وتتأثّر بروح العصر ومتطلّباته، وعلى ذلك «**فالتّعليم إذا لا بدّ له من فلسفة تّربويّة واضحة, تشتقّ منها أهدافا محدّدة، ثمّ سيّاسة التّعليميّة مصنوعة بطريقة علميّة سليمة تمكّنها من ترتيب وتنظيم الأهداف**»[1]، فالسّياسة التّعليميّة الجزائريّة لها وظائف محدّدة، ومن أبرزها توفير الشّعور بالأمن والطّمأنينة للعاملين في المجال التّعليمي، كما أشار "صالح بلعيد" في كتابه "التّخطيط اللّغوي والضّرورة المعاصرة" إلى الغاية التي تسعى إليها السّياسة اللّغويّة الجزائريّة في تحقيقها، وقد حدّدها في هذه النّقاط:[2]

- شموليّة تعلّم وتعليم اللّغة الوطنيّة.
- تحقيق العدالة الاجتماعيّة والدّيمقراطيّة.
- تحقيق الأمن اللّغوي.

[1] – جامعة الدّول العربيّة، مستقبل التّعليم في الوطن العربي بين الإقليميّة والعالميّة، المؤتمر العلمي الرّابع، ج2، 1996، ص50، 51.

[2] – صالح بلعيد، التّخطيط اللّغوي الضّرورة المعاصرة، ص235.

من خلال ما سبق يمكن القول إن هناك تلازما بين القرار السّياسي والأمن اللّغوي في الجزائر، الذّي يؤدّي بدوره إلى تحقيق الأمن الحضّاري والثّقافي والفكري، وهذا ما صرّح به الدّكتور"صالح بلعيد" في أبحاثه، حيث يقول: «**إنّ القرار السّياسي هو الفيصل في المسألة اللّغويّة، وعن طريقه يحصل الأمن اللّغوي، الذّي يعادل الأمن المائي والغذائي**». [1]

3-التّخطيط اللّغوي في الجزائر:

اللّغة العربيّة هي أقدم اللّغات المعاصرة استعمالا، ذات عمق تاريخي وحضارة عالميّة، كما أنّها لغة كتاب مقدّس كان رمزا لسيّادة العرب ومفتاحا لازدهار حضارتهم، فاللّغة بالنّسبة إلى المجتمع بمثابة الرّوح إلى الجسد، وهي لغة النّزول القرآني ودين المسلمين كافة، ويمثّل كلام الله أرفع كلام عربي وأسماه، وروعة القرآن الكريم وبلاغته وفصاحته وأسلوبه تدلّ على أنّ اللّغة العربيّة قديمة ومتواصلة، وهذا التّواصل من أهمّ خصائصه) [2].

واللّغة العربيّة هي اللّغة الرّسميّة الأولى في الجزائر، وهي لغة الهويّة والسّيادة، لكن إذا نظرنا إلى واقعنا اللّغوي في الجزائر فإننا نجده يتميز بتحدّيات عويصة تواجه اللّغة العربيّة، بسبب انصراف جيل الشّباب إلى اللّهجات، وإلى الهجين واللّهجات المحلّية وعدم تفضيلهم للعربية الفصيحة, وتنافس اللّغات الأجنبيّة بعد عصر العولمة، وظهور لهجات محلّية محكيّة تستعمل للتداول اليّومي، وقد طال أمدّ هذا الإشكال منذ الاستقلال إلى يومنا هذا، ولهذا فقد «**بدأ تطبيق السّياسة اللغوية والتّخطيط اللّغوي بعد الاستقلال مباشرة، بانتهاج سيّاسة التّعريب كأداة مقاومة للاستعمار الفرنسي، وكان التّعريب مرادفا للكفاح من أجل التّحرّر من هيمنة اللّغة الفرنسيّة، ولمعالجة المشكلات اللّغويّة (الازدواجية والثّنائيّة اللّغويّة،**

[1] – صالح بلعيد، لماذا نجح القرار السّياسي في الفيتنام وفشل في ...؟، دار هومة، الجزائر، 2010، ص18.

[2] – محمّد عرباوي، التجربة الجزائرية وتجارب الدول الأخرى في رسم سياستها اللغوية، ص431.

التّعدّد اللّغوي، الاحتكاك اللّغوي...) التّي نجمت عن طمس الهويّة اللّغويّة والقوميّة»[1]، حيث «**تنادت الحكومات والمختصّون والمهتمون بالشّأن اللّغوي، وعقدوا الكثير من النّدوات والمؤتمرات، وصدرت العديد من القرارات, التّي تدعم اللّغة العربية واستعمال الفصحى, في الحيّاة والتّعليم والإعلام»**[2].

لهذا فإن التّخطيط اللّغوي في الجزائري «**يقتضي تضافر جهود المجامع والمنظومات التّربوية والتّعليميّة من خلال خطط مدروسة، فهو يقود للحديث عن اللّسان العربي, في ظلّ تسلّط اللّهجات على نظامه, ودخول اللّغات الأجنبيّة بسبب بعض العوامل التّاريخيّة (الاستعمال)، ونظرا لهذه التّحدّيات والعوائق التّي يعاني منها اللّسان العربي في الجزائر, وانتقالها إلى حيز المدرسة, والذي خلف صعوبات أمام المدرسين القائمين على تعليم اللّسان العربي، وممّا جعل الأمر يتفاقم في الجامعات بين الطّلاب 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**»[3]، فالتّخطيط اللّغوي إن لم ينطلق بشكل متوازن ومتزامن مع جميع المجالات الأخرى, الاجتماعيّة منها والتّعليميّة والإداريّة فإنه لا يمكن أن يحقّق تقدّما ملموسا، فهو يرتبط ارتباطا حيويّا بجميع الأعمال والأنشطة الحيّاتية على اختلاف مستويّاتها وأشكالها.

---

[1] – مراد أعميروش ودليلة صاحبي، آراء الباحث الجزائري الأستاذ الدكتور صالح بلعيد في مسألة التخطيط اللغوي من خلال مؤلفاته ودراساته، ج2 ,أعمال الملتقى الوطني حول التّخطيط اللّغوي، جامعة تيزي وزو، ديسمبر 2012، ص268.

[2] – أيمن الطّيب بن نجي، التخطيط و السياسة اللغوية وأبرز عوائقهما في الوطن العربي، ص308.

[3] – أحمد بنّاني، حتميّة التّخطيط اللّغوي لصيّانة اللّسان العربي في الجزائر، ج2 ,أعمال الملتقى الوطني حول التخطيط اللغوي، المركز الجامعي تمنراست، الجزائر، ديسمبر2012، ص25، 26.

وقد تحدث الباحث الجزائري الدّكتور "صالح بلعيد" عن بعض قضايّا التّخطيط اللّغوي في الجزائر في مؤلّفه "التّخطيط اللّغوي الضّرورة المعاصرة" واعتبره « **ضرورة قوميّة ووطنيّة للحفاظ على سلامة اللّغة العربيّة، ودوره يكمن في إحلال اللّغة الأمّ مكانها المفتقد، و التّخطيط اللّغوي المنتهج في الجزائر لم يخرج في إطار التّخطيط التّربوي، لهذا ينبغي أن يكون التّخطيط اللّغوي المنشود جزءا من المنظومة التّربويّة بمعزل عن منظومة الإعلام أو التّنمية الاقتصادية، وبحسبه نجاح التّخطيط اللّغوي في الواقع اللّغوي الجزائري لا بد أن يقوم على التّربيّة في البحث العلمي، وجعل المتعلّم محور التّعليم، واستثماره في التّربيّة المستقبليّة، والتّركيز على تعزيز الهوية والانتماء، فهو تخطيط للأجيال القادمة على الطويل**»[1].

إن التّخطيط اللّغوي في الجزائر يسعى إلى توظيف اللّغة العربيّة في شتى مناحي الحيّاة، خاصّة النّاحيّة العلميّة، وإلى تشجيع الطّلاب في مراحل التّعليم المختلفة باستعمال اللّغة العربية الفصيحة.

4-التّخطيط اللّغوي والتّخطيط التّربوي:

التّربيّة نظام واسع لا يستغني عن التّخطيط في كلّه وجزئه، لأنّ التّخطيط للنّظام التّربوي هو جزء من التّخطيط اللّغوي، الذّي ينبغي أن يكون شاملا لا جزئيا، ويكون في مجال التّعليم على اختلاف مراحله.

ويدل التّخطيط التّربوي على «**العمليّة المتّصلة المنتظمة, التّي تتضمّن أسّاليب البحث الاجتماعي، ومبادئ وطرق التّربيّة وعلوم الإدارة والاقتصاد والماليّة المتاحة، وإلى**

[1] – صالح بلعيد، التّخطيط اللّغوي الضّرورة المعاصرة، ص245.

الرّبط بين التّنميّة التّربويّة والتّنميّة الاقتصادية والاجتماعيّة الشّاملة».[1] وبهذا فإنه يمكننا اعتبار التّخطيط التّربوي, عمليّة رسم السّياسة التّربويّة والتّعليميّة، بحيث تراعي الظّروف والمعايّير المختلفة (التّاريخيّة، الاجتماعيّة، السّياسة، والاقتصادية وغيرها)، وهو يهدف إلى استغلال الوسائل المتاحة على أحسن وجه, من أجل تحقيق أداء أفضل لكلّ الأطراف المشكّلة للعمليّة التّعليميّة والتّعلّميّة، «**وتعتبر المناهج التّربويّة من مظاهر التّخطيط اللّغوي في مجال اهتمامها باللّغة الوطنيّة الأولى، وكيفيّة تطويرها والمحافظة عليها من خلال العمليّة التّربويّة التّعليميّة**»[2]، وبهذا فإنّ التّخطيط اللّغوي عام والتّخطيط التّربوي جزء منه، لأنّ مصطلح التّخطيط اللّغوي يشير إلى التّخطيط التّربوي الذّي يهتمّ بتنميّة القوى البشريّة، وربطها بالمهارات التّربوية والعلميّة، «**وهو كذلك عمليّة وضع منهاج مناسب لمدرسة مستقبليّة، فالتّخطيط التّربوي هو تشريع مستقبلي لما سيكون عليه الوضع اللّغوي، حيث يقدّم حلولا للمشكلات اللّغويّة والتّربويّة بواقعيّة ملائمة للإمكانيّات، وأهمّ ما تتّصف به هذه العمليّة المرونة والمراجعة والتّقويم**»[3].

كما أنّ للتّخطيط التّربوي آليّات، ترتبط بالمقوّمات والمبادئ الأساسيّة للتّخطيط اللّغوي، وتحدّد في النّقاط التّاليّة:[4]

– تحديد الغايّات والأهداف اعتمادا على دراسة الواقع والوضعيّات، وترتيب الأوليّات حسب الإمكانات المادية والبشريّة.

---

[1] – لخضر لكحل، كمال فرحاوي، أساسيّات التّخطيط التّربوي النّظريّة والتّطبيقيّة، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التّربيّة وتحسين مستواهم، الحراش، الجزائر، 2009، ص19.

[2] – ينظر: فاطمة بوط، أنشطة اللّغة العربية بين التّخطيط والارتجال، أعمال الملتقى الوطني حول التخطيط اللغوي, ج3، الجزائر، 2012، ص64.

[3] – صالح بلعيد، التّخطيط اللّغوي الضّرورة المعاصرة، ص236، 237.

[4] – ابن أمسيك، "المقوّمات الأساسيّة للتخطيط المناهج، التّخطيطات التنفيذ"، مجلة آفاق تربوية، وزارة التّربيّة الوطنيّة عمالة، المغرب، 1998، ص31.

– التّنبؤ باحتمالات مستقبليّة بنظرة الشّمول إلى الاعتبارات السّياسيّة والاقتصادية والثّقافيّة والاجتماعيّة.

– إمكانيّة التّنفيذ والمتابعة مع الواقعيّة والإلزام.

وتشير هذه الآليّات إلى أنّه لتحقيق أهداف التّخطيط اللّغوي لا بدّ أن يكون تخطيطا تربويا يحمل على عاتقه الاهتمام بالطّاقة البشريّة باعتبارها رأس مال يحرّك الامّة من أعماقها، وبهذا تظهر العلاقة التّرابطيّة والتّلازميّة بين التّخطيط اللّغوي والنّظام التّربوي وهي الأساس والأهمّ، وهي نقطة لكلّ الميادين الأخرى، لكون التّخطيط التّربوي قائمة كبيرة من المطالب الأساسيّة التّي يجب أن توجد في التّربيّة والتّعليم، باعتبارها مفتاح التّنمية الشّاملة.

الفصل الثّاني:

تحسين العملية التّعليمية والتّعلمية

تمهيد:

لقد سادت العمليّة التّعليميّة والتّعلّميّة في البلاد العربيّة منذ بدايّة انتشار الإسلام، وتتمثّل في مؤسّساته المختلفة التّي نشأت في أطوار مختلفة، وكان أقدمها الكتاب ثمّ المساجد ثمّ المدارس، وكانت استراتيجيّة هذه العمليّة مشبّعة بأهداف المجتمع العربي الإسلامي وثقافته، وقد مرت العمليّة التّعليميّة والتّعلّميّة في الجزائر بالعديد من المراحل والتّغيّرات، منذ الفترة الاستعماريّة إلى ما بعد الاستقلال، و على ذلك نستهلّ حديثنا باختصار عن التّعليم في الجزائر قبل الاستقلال خلال الفترة الممتدة (من 1830 إلى 1962) الذّي كان فيه النّظام الاستعماري الفرنسي مبنيّا على الاضطهاد والعنف, من خلال تخريب المعاهد والمدارس الجزائريّة، وتحويل المساجد إلى كنائس، والقضاء على الحقوق والحرّيّات، فمنع الجزائريّون من التّعليم بلغتهم العربيّة، ممّا أدى إلى فقدان بلاد الجزائر، لذلك الازدهار الثّقافي، وقد أشار إلى ذلك "محمّد عمارة" بقوله: «**إنّ احتلال فرنسا للجزائر لم يكن احتلالا كغيره من أشكال الاحتلال، فهو لم يقف عند اغتصّاب الدّولة والإدارة والحرّية والأرض, والثّروة التّي كانت للجزائريّين على أرض وطنهم، وإنما ذهب المستعمر الفرنسي فأراد سحق الهويّة القوميّة للشّعب، وإلغاء عروبتهم....، كما ذهب هذا المستعمر أيضا إلى مسح الإسلام، حتّى يزيل طابعه القومي العربي في البيئة العربيّة الجزائرية**»[1]؛ ولقد كانت السّياسة الفرنسيّة, منذ بداية عهدها, تسعى إلى تفقير السّكان الجزائريّين, لصالح رفع مستوى معيشة الاوروبيّين، والى فصلهم عن الدّين الإسلامي عن طريق نشر المسيحيّة، ومحاربة الشّخصيّة الوطنيّة للشّعب الجزائري بكلّ مقوّماتها اللّغويّة والثّقافيّة وحتّى الحضاريّة عن طريق إحلال اللّغة الفرنسيّة محلّ اللّغة العربيّة.

[1] – عمارة محمّد، تحدّيات لها تاريخ، المؤسّسة العربيّة للدّراسات والنّشر، دط، 1982، ص249.

ولكن لا يمكن تجاهل الجهود المبذولة من طرف الزّوايّا في سبيل تحفيظ القرآن الكريم، ونشر الثّقافة الإسلاميّة، رغم الظروف المهيمنة التي كانت تسود بلاد الجزائر في تلك الفترة، ولهذا لو لم تكن هذه الزّوايّا والمراكز لأصبح جميع الأطفال الجزائريّين كلّهم معرضين للجهل [1].

أمّا فيما يخصّ التّعليم في الجزائر بعد الاستقلال (1962), بغض النظر لما عاشه الشّعب الجزائري ضحيّة التّسرّب المدرسي والتّهميش الاجتماعي في الفترة الاستعماريّة، حيث ساهمت السّلطات الجزائريّة مباشرة بعد الاستقلال, إلى استعمال سيّاسة التعليم الموروثة من النّظام التّعليمي الفرنسي، لكن رغم الجهود المبذولة في مجال التّعليم إلاّ أنّ معدّل الرّسوب قد شهد ارتفاعا ملحوظا، وهذا راجع إلى الظّروف التّي عرفتها الجزائر على جميع الأصعدة، والتي أثرت سلبا على المنظومة التّربويّة، وذلك بتغيّر البرامج والأنظمة البيداغوجيّة، ومع ذلك كان التّركيز الأهمّ والمهمّ عند السّلطات الجزائريّة على استرجاع قيمة اللّغة العربيّة، من خلال انتهاج سيّاسة لغويّة عن طريق التّخطيط اللّغوي التّي كانت تنصّ على إجباريّة التّعليم ومجانيته للقضاء على الأمية، وأجريت تحويلات مختلفة على التّعليم منذ (1962)، وحدّدت له الاختيّارات الوطنية الكبرى المتمّثلة في التعريب الذّي يعدّ من القضّايا الثّقافيّة الأكثر أهمية على الإطلاق رغم ما واجهه من ملابسات[2].

«ويعود تاريخ أوّل نصّ رسمي ينظم المدرسة الجزائرية بعد الاستقلال إلى سنة (1965)، والشّيء الذّي يميّز هذا النّص هو انّه قطع كلّ صلة فبالبيداغوجيا التّقليديّة،

[1] – قترار نعيمة،" سيسيولوجيا المثقفين في الجزائر ", مذكرة الماجستير في العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة، 2004/ 2005، ص157.

[2] – المرجع نفسه، ص168.

سواءا ما تعلّق منها باللّغة العربيّة أو باللّغة الفرنسيّة، ومنذ ذلك الحين خرجت الجزائر بفضل هذا النّص الحاسم من عهد الطّرق التّقليديّة، وهكذا أدخلت وعمّمت منهجيّة لتعليم اللّغة الفرنسيّة واللّغة العربيّة على السّواء، يتجزّأ من واقع المجتمع الجزائري فحسب» [1].

لقد جعل هذا النّص الرّسمي اللّغة العربيّة قائدة ورائدة لعمليّة التّطوّر والنّهضة في بلاد الجزائر. حيث بدأت مخططات عملية تنفيذ مشروع المدرسة الأساسية ذات تسعة سنوات من التعليم الإجباري، على المستوى الوطن الجزائري، وبدأ العمل بها تدريجيا ابتداء من العام الدراسي (1980–1985). وهي مدرسة يدخل إليها الطفل البالغ من عمر ست سنوات، كما تجمع بين الابتدائي (ست سنوات) والمتوسط (ثلاثة سنوات) في مدرسة واحدة.[2]

إذ تقول مليكة بودالية في هذا الصدد: **«تهدف كلّ من مدرسة 1965 و1980 إلى تعليم لغة شفوية، لغة بدائية بسيطة ومحدودة هي لغة التّبادلات اليومية لغة للبقاء فقط».** [3]

ويتضح لنا أن هدف الذي تسعى إليه المدرسة الجزائرية في الفترة الممتدة (1965–1980) هو أن يجعل التلميذ قادرا على التعبير عن حاجاته واهتماماته، وعما يجري حوله، بلغة شفوية بسيطة، من خلال واقعه الاجتماعي.

وفي سنة (2003) عرفت العمليّة التّعليميّة والتّعلّميّة مرحلة الإصلاح، حيث قامت المدرسة الجزائريّة بتجديد مناهجها وتغيّير البرامج التعليميّة، وتحديث محتويّاتها، لكي تواكب التّقدّم العلمي في الإعلام والاتّصال، لكون «**تغيّير البرامج التّعليميّة وتحديث محتويّاتها**

---

[1] – مليكة بودالية قريفو، المدرسة الجزائرية من ابن باديس إلى بافلوف، المؤسّسة الجزائريّة للطّباعة، الجزائر، 1989، ص21.

[2] – رابح تركي، أصول التربية والتعليم، ديوان المطبوعات الجامعية, 1990, ص100.

[3] – مليكة بودالية قريفو، المرجع نفسه، ص32.

أضحت تفرض نفسها، خاصّة وأنّ العولمة المبادلات تملي على المجتمعات تحديات جديدة لن ترفع إلاّ بالإعداد الجيّد والتّربيّة النّاجحة للأجيّال» [1]

وقد اعتمدت وزارة التربية والتّعليم، في بناء مناهج جديدة، على الأهداف التربوية كأساس لتوجيه عمليّة التعليم والتعلّم، وهذه المناهج الجديدة اعتمدت المقاربة بالكفاءات التّي تجعل المتعلّم محورا أساسيا لها، وتعمل على إشراكه في مسؤولية قيادة عملية التعلم وتنفيذها، كما أنها تشدد على المعلّمين وتؤكد على ضرورة توظيف الوسائل والتقنيات التّعليميّة والاستفادة منها في تدريس الطّلاب [2].

إذن يمكن القول إنّ العمليّة التعليمية والتعلمية في الجزائر تشمل بصفة عامة التّخطيط ورسم الأهداف التربوية، وذلك عن طريق معرفة العقبات التّي تعارضها وتقديم الحلول النّاجحة وصولا إلى نتائج تربوية مفيدة.

[1] – مليكة بودالية قريفو، المدرسة الجزائرية من ابن باديس إلى بافلوف، ص35.

[2] – أوشيش نسيمة، "التفكير وعملياته لدى تلاميذ السنة الرابعة أساسي بالوسط المدرسي الجزائري" مذكرة الماجستير في كليّة العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة، 2005/ 2006، ص46.

المبحث الأوّل:

مفاهيم التّعلّم والتعليم

ارتبطت العملية التّعليميّة والتّعلّميّة، عندنا في مجال التّربيّة والبيداغوجيّا، بالوسائل المساعدة على التّعليم والتّعلّم. ولهذا سنحاول في هذا في المبحث إلى التعرض على مفاهيم التعلم والتّعليم.

1-التّعلّم:

1-1-مفهوم التّعلّم:

التّعلّم نشاط ذاتي يقوم به المتعلّم، وقد اهتم بتعريفه كثير من الباحثّين واللّغويّين، من بينهم: "جيتس" (Gates) في قوله: «**التّعلّم هو عمليّة اكتساب الوسائل المساعدة على إشباع الحاجات والدّوافع وتحقيق الأهداف، وهو كثيرا ما يتّخذ صورة حلّ للمشكلات**» [1]. إنّ الشّخص يتعلم إذن، من أجل الوصول إلى الهدف المرغوب، وتحقيق أغراضه ونشاطاته اليوميّة، ونورد تعريفا آخر للتعلم وهو أنه: «**عمليّة تغيّير شبه دائم في السّلوك والأداء نتيجة مثيرات البيئة، والخبرة والممارسة والتّدريب والعمليّات العقليّة المعقّدة، التّي يقوم بها المتعلّم**» [2].

يشير هذا التّعريف إلى أنّ التّعلّم مجهود شخصي ذاتي يمارسه التّلميذ في محيط المدرسة، كما أنه تحصيل واكتساب، يؤدّي إلى تعديل سلوك الفرد الذي تظهر أثّاره في المجال الذّهني والوجداني؛ أو إنّه عبارة عن نشاط يقوم به المتعلّم بطريقة واعيّة نحو تحقيق الهدف المرغوب أو المنشود.

---

[1]- فاخر عقل، التّعلّم ونظريّاته، ط7، دار العلم للملايّين، بيروت -لبنان-، 1993، ص14.

[2]-عبد الرّحمان محمّد أحمد، التّكنولوجيّا التّعليميّة، كليّة التّربيّة، جامعة السّلطان قابوس.

كما تعرض إلى مفهوم التّعلّم الباحث اللّغوي "ابن خلدون" الذّي يرى أنّ التّعلّم يحصل وفق ثلاث مراحل أساسيّة، وتكون متتاليّة ومترابطة فيما بينها، وكلّ واحدة منها تؤدّي إلى أخرى، والتّي هي:[1]

- الإدراك الحسّي –القوة النّظريّة– العقل المحض.

وانطلاقا من هذه المعطيّات يمكن القول إنّ التّعلّم في نظر "ابن خلدون" هي عمليّة منظّمة تتكوّن من مجموعة من المراحل المترابطة فيما بينها، تنطلق من إدراك موضوع التّعلّم على شكل معطيّات حسّية للوصول، إلى ما هو عقلي مجرد.

كما عرفت عملية التعلم ثلاثة مراحل أساسيّة في تاريخ البحث عنه. وقد تعرض إليها الباحث "مصطفى ناصف" في كتابه "نظريّات التّعلّم" بحسب "هورتن وترنج" المتمثّلة في مرحلة ما قبل السّلوكيّة، والمرحلة السّلوكيّة، والمرحلة المعاصرة، وقد بدأت المرحلة الاولى بفكرة فلسفيّة تنسب إلى "جون لوك"، أمّا المرحلة الثّانيّة أي المرحلة السّلوكيّة فهي مرتبطة بنظريّة الارتباط التي تبنّاها "جون واطسون"، امّا المرحلة الثّالثة والأخيرة وهي المرحلة المعاصرة من تاريخ البحث في التّعلّم، فقد اتّجه تفكير علماء النّفس إلى بدل مزيد من الجهد نحو وضع تخطيط للقدرات المعرفيّة والوجدانيّة للكائن العضوي في تعلّم[2].

[1]– عبد الرحمن ابن خلدون، التعلم و نظريّاته، ص420.

[2]– مصطفى ناصف، نظريّات التّعلّم، مراجعة: د. عطية محمود هنا، –دراسة مقارنة– دط، دار المعرفة، الكويت 1983 ص16، 17.

إنّ مفهوم التّعلّم ليس مفهوم دقيق ومرضى بسبب العديد من التّغيّرات غير المحدّدة التّي يحتوي عليها، ولكن يمكن تعريفه أنه اكتساب معارف او كفاءات جديدة، وتعديل معارف مكتسبة من قبل، فهو عمل المتعلّم وممارسته.

1-2-طبيعة التّعلّم:

يعتبر التّعلّم من اهم البحوث التّي شغلت اهتمام علماء النّفس المعاصر، بكونه الرّكيزة الأساسيّة لبناء المعارف واكتسّاب المهارات، ولكن نجد الكثير منهم يتشكّكون في هذا التّعريف لأنّه «**يعكس في نظرهم آراء الفلاسفة الذّين يذهبون إلى أنّ الإنسان وعقله كالصّفحة البيضاء، وأنّ المدرّس يعمل على ملء هذه الصّفحة بالمواد والمعلومات النّافعة، ويعود هذا التّشكّك إلى أنّ التّعلّم أكثر شمولا، غذ أنّه لا يقتصر على اكتسّاب المعارف والمعلومات، لأنّ المدرّسين يهتمّون اهتماما شديدا بحفظ المعلومات واستيعاب الحقائق، لهذا يركّزون على السّلوك ويرون أنّ التّعلّم يستهدف تغيّير السّلوك، وذلك في النّواحي المعرفيّة أو الحركيّة أو الانفعاليّة**»[1].

إذن إن المتعلّم يعمل على الحصول على المعرفة والمهارة لتحقيق أهدافه ورغباته، ومن هذه النّقطة يظهر دور المعلّم ومهامه في إعانة طلبته على صيّاغة أهدافهم وغايّاتهم، ومساعدتهم في الحصول على الوسائل والطّرائق التّي تحقّق هذه الغايّات، ووضعه في جوّ متناسب مع مطالب بيئته لكون البيئة التي تحيط بالطّالب أو التّلميذ هي التّي تظهر مدى تنوّع سلوك المتعلّمين أو حدودها.

[1]- جابر عبد الحميد جابر، سيكولوجيّة التّعلّم ونظريّات التعلّم، دط، دار الكتاب الحديث، الكويت، ص10.

وبذلك فنحن نتعلّم أن نكون أفرادا من الجنس البشري، إذ نتعلّم كيف نؤدّي دورنا في الحيّاة الاجتماعيّة، ونتعلّم البقاء والتّكيّف وتحسين حيّاتنا، كما نتعلّم من أجل التّفاعل مع الآخرين، ولهذا فإن موضوع التّعلّم من المواضيع المهمّة في علم النّفس، إذ يقول "مصطفى ناصف": **«ونظرا لأهمّية التّعلّم فلا غرابة في أن نجد هذا الموضوع الفرعي من موضوعات علم النّفس، المجال الوحيد الذّي يحظى بالأهمية البالغة عند علماء النّفس المحترفين»**[1].

وما يمكن ملاحظته أيضا عن التّعلّم أنّه مفهوم رئيسي, من مفاهيم علم النّفس، ظلّ يحظى باهتمام العلماء والمفكّرين ورجال التّربيّة, في كلّ زمان ومكان، لكونه من الأمور بالغة الأهمّية عند كلّ إنسان, في أيّ مجتمع و لا يقتصر التّعلّم على سنّ معيّنة او مرحلة معيّنة من العمر، بل هو عمليّة مستمرّة ما استمرّت الحيّاة، وهذا ما أشار إليه "جابر عبد الحميد جابر" في كتابه "سيكولوجيّة التّعلّم ونظريّات التّعلّم"، حيث يقول: **«التّعلّم عمليّة أساسيّة في الحيّاة بكونها تكفّل البقاء للأفراد، وكلّ فرد منا يتعلم ويكتسب خلال تعلّمه أسّاليب السّلوك التّي يعيش بها، ولهذا أنشئت المدارس لكي تتمّ عمليّة التّعلّم بكفاءة، لأنّ الحيّاة في المجتمع تتطلّب أعمالا معقّدة وبالغة الأهمّية ممّا يستدعي على الفرد اكتساب مهارات عديدة ومعالجة متغيّرات البيئة التّي تؤثّر فيه»**[2].

1-3-نظريّات التّعلم:

تعتبر مسألة التّعلّم والتعليم من المسائل المهمة، التّي تناولها كثير من علماء النّفس والتّربيّة والاجتماع، وعلماء اللّغة، وظهرت فيها كثير من النّظريّات، التي تراعي الخصوصيّات النّفسيّة للمتعلّم، من ميولات وفروقات فردية، ونضج عقلي ووجداني، كما أنّ

[1]- مصطفى ناصف، نظريات التعلم، ص12.

[2]- جابر عبد الحميد جابر، سيكولوجية التعلم ونظريات التعلم، ص09.

هذه النّظريّات تساعد الطّالب الباحث على عقد المقارنات بين هذه النّظريّات، لأنّ هذا أمر مفيد جدّا في فهم موضوع التّعلّم المعقد وتقديره، فقد سعى كل عالم من علماء التّعلم سعيّا واسعا في بحثه عن الحقيقة.

إنّ نظريّات التّعلّم تعني «**تلك الأسس الموضوعة من طرف علماء النّفس التّربويّين، من خلال الفرضيّات المستخلصة من التّجارب المتعدّدة**» [1].

وبما أنّ التّعلّم جوهريّ للوجود الإنساني وأساسي للتّربيّة ومنطلق أساسي لفهم حقيقة العقل البشري، أصبح من الامور البالغة الأهمّية عند كلّ إنسان في أيّ مجتمع، وبهذا يعدّ التّعلّم وقضّاياه موضوع اهتمام البّاحثين والدّارسين، ممّا أدّى إلى ظهور نظريّات متنوّعة فيه، التي كان يجمعها قاسم مشترك وهو «**البحث عن المبادئ التّي يتعلّم بها الإنسان**» [2]، نذكر اهمّها باختصار:[3]

1)نظريّة الارتباط لثورندايك: هذه النّظريّة تنسب إلى العالم "ثورندايك" التّي أعلن عنها لأول مرّة في كتابه "ذكاء الحيوان" عام (1898)، حيث يرى "ثورندايك" من خلال هذه النّظريّة «**أنّ أساس التّعلّم هو الرّبط بين الانطباعات الحسّية ودوافع العمل، وقد سمّيت سيكولوجية "ثورندايك" بسيكولوجيّة الرّوابط أو الربطية، وهي بهذا المعنى سيكولوجيّة التّعلّم، تجمع بين المثير والاستجابة في التّعلّم**» [4].

---

[1]– محمّد وطاس، أهمّية الوسائل التّعليميّة في عمليّة التّعلّم عامة وفي تعليم العربيّة للأجانب خاصة، ط1، الجزائر، 1988، ص33.

[2]– علي حسين حجاج، مراجعة: عطيّة محمود هنا، نظريّات التّعلّم، دط، علم المعرفة الكويت، 1983، ص09.

[3]– المرجع نفسه، ص15، 348.

[4]– فاخر عقل، التعلم ونظرياته، ص145.

2)نظريّة الاشتراط الكلاسيكي لبا فلوف: وضع "إيفان بافلوف" (Ivan pavlove) القواعد الأساسيّة لنظريّة الاشراط الكلاسيكي من (1849) إلى غاية (1936)، وهو عالم فسيولوجي قدّم إسهاما كبيرا في علم وظائف الأعضاء، وإلى فهم الأسباب التّي تكمن وراء السّلوك الشّاذ وطرق علاجه وقد أحدثت أعماله أثرا صارما في علم النّفس، وعلى أصحاب نظريّات التّعلّم الرّئيسيّة في أمريكا في الماضي والحاضر، وهذه النّظريّة تعتبر السّلوك الذّي يقوم به الإنسان ناجما عن التّعلّم، وله أثر كبير على حيّاتنا [1].

3) النّظريّة الإجرائيّة لسكنر(1938): تعدّ هذه النّظريّة شكلا آخر من أشكال نظريّة التّعلّم السّلوكيّة، نظرا إلى كونها تعتبر نسقا منتظما لأبحاث علم النّفس، فيشار إليها باسم التّحليل التّجريبي للسّلوك، ويطلق على الذّين يقومون بهذا التّحليل اسم محلّلي السّلوك، وتعتبر النّظريّة الإجرائيّة السّلوك موضوعها الأساسي «**فنحن ندرس السّلوك لا لأنّه قد يساعدنا على حلّ مشكلات علم النّفس، ... وإنّما لأنّ السّلوك ذاته جانب أسّاسي من جوانب الحيّاة الإنسانيّة**»[2]؛ وفي هذه النّظريّة قارن "سكنر" بين نظريّات التّعلّم السّلوكيّة، وتلك النّظريّات التّي تعتمد على أبعاد ونظم غير سلوكيّة.

4) نظريّة التّعليم الجشطلتيّة لماكس فرتيمر: النّظريّة الجشطلتيّة واحدة من بين عدّة مدارس فكريّة متنافسة، ظهرت في العقد الأوّل من القرن العشرين، ازدهرت هذه النّظريّة في ألمانيّا خلال العشرينيات وأوائل الثّلاثينيات، وأصبحت بعد ذلك مدرسة رئيسة (من مدارس علم النّفس) في أمريكا في فترة أواخر الثّلاثينيات وأوائل الأربعينيات، فالنّظريّة الجشطلتيّة هي أساسا نظريّة في التّفكير وحلّ المشكلات، ومن بين اهتماماتها الرّئيسيّة العمليّات

---

[1]– علي حسين حجاج، نظريات التعلم، ص118.

[2]– المرجع نفسه، ص128.

المعرفيّة، كالإدراك والتعلّم، وترى هذه النّظريّة "**إنّ التّعلّم يعتمد اعتمادا وثيقا على الإدراك**"[1].

5)النّظريّة البنائيّة لبيّاجيه (1969): يبحث منهج نظريّة بيّاجيه في التّعلّم الإنساني والتّي يطلق عليها اسم "البنائيّة" (Construction)، وتنتمي أبحاث "بيّاجيه" من خلال هذه النظرية إلى جميع مجالات خدمة الإنسان من التّعلّم في المدارس، ولها قيمة تطبيقيّة في مجال التّربيّة والتّعليم، كما ساعد بيّاجيه المعلّمين على معرفة ما ينبغي عليهم تعليمهم. إذن، يمكن القول إنّ "بيّاجيه" يولي اهتماما لتطوّر التّعلّم لكونه يتّخذ أشكالا مختلفة في جميع مراحل تطوّره، ومهارات التّعلّم في كلّ مرحلة تدخل في المرحلة التّاليّة وتزداد اتّساعا فيها، ولهذا «**فالتّعلّم عند بيّاجيه نظام عضوي يعمل ككلّ من أجل المحافظة على هذا النّظام....، ومن ناحيّة أخرى فإنّ التّعلّم القائم على التّكيّف يعني إحداث توازن جيّد**»[2].

وإلى جانب هذه النّظريّات ثمّة نظريتان رئيسيّتان تحتلاّن الصّدارة في علم النّفس التّربوي، وهما:[3]

أ-**المقاربة المعرفيّة:** التّي تؤكّد على مختلف النّشاطات الذّهنيّة المرتبطة بمعالجة المعلومات وحلّ المسائل المعرفيّة.

ب- المقاربة السّلوكيّة: التّي تركّز على تغيّير السّلوك بتأثير المحيط.

1-علي حسين حجاج، المرجع السابق، ص273.

2- المرجع نفسه، ص345.

3- المرجع نفسه، ص8، 9.

إذن التّعلّم، حسب هذه النّظريّات، هو عمليّة ديناميكيّة قائمة أساسا على ما يقدّم الطّالب من معلومات ومعارف، وعلى ما يقوم به من اجل اكتساب هذه المعارف وتعزيزها، بكون تجربة الطّالب هي الأساس في نجاح العمليّة التّعليميّة والتّعلّميّة.

ونستنتج، من خلال هذه النّظريّات المختلفة فائدتين أساسيّتين: «**إحداهما هي تزويدنا بمجموعة من المفردات وبإطار إدراكي لتفسير أمثلة التّعلّم التّي نلاحظها، وهذه الأمور هامة بالنّسبة لكلّ إنسان متنبّه للعالم الذّي يحيط به، أمّا الثّانيّة، وهي متّصلة بالأولى اتّصالا وثيقا، فهي اقتراح حلول للمشاكل العلميّة.... كما تساعد على إيجاد حلول للمشاكل التّعليميّة العمليّة التّي يتحتّم علينا أن نعالجها**» [1].

وما يمكن ملاحظته أيضا أنّ الحركة التّربويّة شهدت في اهتماما متزايّدا بنظريّات التّعلّم نظرا إلى أهمّيتها وتطبيقاتها في العمليّة التّعليميّة والتّعلّميّة لأنّ مهمّتها البحث والتّفسير في التّفاعل القائم بين توجيه المدرّس وعمل التّلميذ، وكيفيّة تطبيقها في الحقل التّعليمي، حيث تقدّم هذه النّظريّات تصوّرات مختلفة حول اللّغة واكتسّابها، كما تساعد على اختيّار طرائق واستراتيجيّات التّدريس المناسبة للمتعلّمين بمختلف أعمارهم.

2- التّعليم:

2-1-مفهوم التّعليم:

يعدّ التّعليم من أبرز القطاعات التّي تستثمر فيها الدّول وتنجز من خلاله مشاريعها المستقبليّة، ولهذا فقد أصبح من المسائل المهمّة التّي اهتم بها كثير من علماء النّفس والتّربيّة

[1]- فاخر عقل، التعلم ونظرياته، ص370، 371.

والاجتماع، وعلماء اللّغة، وقبل التعرض إلى العمليّة التّعليميّة والتّعلّميّة، يستدعي بنا الإشارة إلى مفهوم التّعليم.

التّعليم ويعني به التّدريس، هو «**نشاط تواصلي يهدف إلى إثارة التّعلّم وتحفيزه، وتسهيل حصوله، وهو جهد يبذله المعلّم لكي يعين المتعلّم على إكسابه المعرفة والخبرة وقيّم الإنسانيّة والوجدانيّة**» [1].

وعليه فإنّ التّعليم يدلّ على ممارسة المعلّم التّي تتمثّل في بعث مكتسّبات جديدة عند المتعلّمين، وعرف التّعليم على انّه «**اكتسّاب المعلومات والمهارات بشكل قصدي منظم، ذلك الاكتساب هو عمليّة غير واعيّة، تتمّ دون تخطيط مسبق، وهي مرتبطة بالنّمو المعرفي والإدراكي لدى الإنسان، في حين أنّ التّعلّم عمليّة واعيّة منظّمة تهدف إلى اكتساب المتعلم مهارات وخبرات لغويّة جديدة**» [2].

ويمكن القول إنّ التّعليم عمليّة مخطّطة ذات أهداف محدّدة تعني بتهيئة الظّروف الملائمة لبيئات التّعلّم المختلفة من أجل الحصول على تعلّم فعّال.

وعلى ذلك لقد اتّخذ التّعليم في العصر الحالي مفهوم أوسع، خاصة بتطور الوسائل الحديثة وتقنياتها، مما حفز وزارة التّربيّة بالاعتناء بعقل التّلميذ وميولها ورغباته واتّجاهاته ونشاطاته، وما استدعى ايضا ظهور مصطلح تكنولوجيّا التّعليم.

---

[1]– محمّد دريج، مدخل إلى علم التّدريس (تحليل العمليّة التّعليميّة)، ط2، دار البيضاء، المغرب، 1990، ص13.

[2]– وليد العناتي، لسّانيّات تطبيقيّة وتعليم العربيّة لغير النّاطقين بها، ط1، دار الجوهرة، عمان، الأردن، 2003، ص24.

2-2-تكنولوجيّا التّعليم:

لقد دخلت التّكنولوجيّا جميع ميّادين الحيّاة «**وأصبحت واقعا يعمل على رفع مستوى التّطبيق العملي لمختلف النّظريّات**» [1]؛

ويعد مصطلح تكنولوجيّا التّعليم أحدث المصطلحات التّي توصّل إليها علماء التّربيّة في هذا العصر، كما تعدّدت له الآراء والتّعاريف بتعدّد أصحابها، والتّي نذكر منها:

اورده "فتح الباب" أنّه «**طريقة للتّفكير التّعليم والتّعلّم تفكيرا واعيّا ومنظما، وهي تعني بتصميم المناهج والخبرات التعليميّة وتقويمها والإفادة منها وتجديدها**» [2].

بينما أشار إليه "أحمد حامد منصور" على أنّه «**جميع الطّرق والأدوات والمواد والتّنظيمات المستخدمة في نظام تعليمي معيّن بغرض تحقيق أهداف تعليميّة محدّدة من قبل، كما تهدف إلى تطويره ورفع فعاليّته "النّظام"**» ([3].

وبهذا المفهومين فالتّكنولوجيّا التّعليم تعدّ طريقة في التّفكير، تعيّن على تحسين العمليّة التّعليميّة والتّعلّميّة وتطويرها، من خلال رفع مستوى المنهاج، وتحسين ظروف المعلّم، عن طريق تطوير الأساليب والوسائل، وزيّادة قدرات المتعلّم ومهاراته، وخلق تفاعل قويّ بين المعلّم والمتعلّم ضمن منظومة تربويّة.

2-3-العوامل المساعدة على التّعليم:

يعتبر التّعليم عمليّة ديناميكيّة قائمة على ما يقدّمه المعلّم للمتعلّم من معارف ومعلومات ومهارات، وعلى ما يقوم به المتعلّم نفسه، من أجل اكتسّاب هذه المعارف

---

[1]- بشير عبد الرّحيم الكلوب، التكنولوجيا في عملية التعلم و التعليم، ص31.

[2]- المرجع نفسه، ص33.

[3]- المرجع نفسه، ص34.

والخبرات، ولهذا فإنه لا بدّ أن تتوفّر فيه مجموعة من الخصائص والعوامل التّي تساعده على مسايرة التعلّم، والمتمثّلة في:[1]

1)النّضج: هو عمليّة النّمو الدّاخليّة وتشمل جميع جوانب الكائن الحيّ، ويحدث بكيفيّة غير شعوريّة، ومنه النّضج العضوي، ويحدّده النّمو الجسمي لأعضاء الكائن الحيّ، فهو «**حدث لا إرادي يوصل فعله بالقوّة خارج إرادة الفرد، ويمسّ هذا النّضج الجوانب التّاليّة: النّمو العقلي، النّمو الانفعالي النّمو المعرفي والنّمو الاجتماعي**»[2].

2) الاستعداد: يعدّ الاستعداد أهم عامل نفسي في عمليّة التّعلّم، لأن في غياب هذا العامل المساعد يبقي مجرّد جهود مبذولة بدون فائدة، ويكون هذا الاستعداد جسميّا وعقليّا وانفعاليّا وتربويّا التّي تستغلّ كلّها أو بعضها لإتقان نوع معيّن من أنواع التّعليم، وقد اورده "خير الدّين هني" بأنّه «**مدى قابليّة الفرد للتّعلّم أو مدى قدرته على اكتساب سلوك أو مهارة معيّنة**» [3].

3)الذّكاء: قدرة تولد مع الإنسان، ولكن للبيئة أثر فيها، فقد تسهم في إبرازها أو تؤدي إلى طمسها، وهو من أهم العوامل المساعدة على التّعلّم.

4) الدّوافع والحاجات: هو عامل يهدف إلى استثارة سلوك المتعلّم وتنشيطه وتوجيهه، نحو هدف معيّن، يرغب في الوصول إليه، مثل الدّوافع المكتسبة، كحب الثّناء والانتماء والشّهرة وتحقيق الذّات، التّي تستغلّ في عمليّة التّعلّم، والدّافع كما يعرف «**حالة داخليّة**

---

[1]– محمّد علي السّيد، الوسائل التّعليميّة وتكنولوجيّا التّعلّم، ط1، دار الشّروق للنّشر والتّوزيع، عمان، 1997، ص43، 46 (بتصرّف).

[2]– خير الدّين هني، تقنيّات التّدريس، الشّركة الوطنيّة لنشر والتّوزيع، مطبعة أحمد زبانة، ط1، الجزائر، 1999، ص60.

[3]– المرجع نفسه، ص61.

مرتبطة بمشاعر الفرد، التّي توجّهه نحو التّخطيط للعمل، بهدف تحقيق مستوى من التّفوّق يؤمن به الفرد ويعتقده» [1].

5)شعور المتعلّم بالاستفادة: إذا شعر المتعلّم بأنّ معارفه ومهاراته تزداد خلال تعلّمه وبأنها عادت عليه بالمنفعة الماديّة والمعنويّة، مع وضوح الهدف واختيّار ما يناسب ميوله ورغباته.

6)الأولويّة والحداثة: الحداثة عامل من عوامل التّعلّم، لذا يتوجّب على المعلّم أن يعتمد على الخبرات القديمة في بناء الخبرات الحديثة، لأنّ هذا يجعل المتعلّم يشعر بأهمّية هذه الخبرات.

7)التّنظيم: يعدّ التّنظيم من العوامل الأساسيّة في عمليّة التّعلّم والتّعليم، لأنّه يحافظ على الوقت، ويجعل الطّلاب يشعرون بتشوّق أثناء التّعلّم، كما يسهل عليهم فهم المعلومات والمعارف، وبالتّنظيم يكتسب الإنسان الخبرة بيسر وسهولة دون ضغط أو تضيّيق.

8)الحوّار الدّراسي والبيئة المحيطة بالمتعلّم: فإذا كان المتعلّم مرتاحا نفسيّا يتلقّى العلم في جوّ مناسب (إنارة، تهويّة...) ولا يعاني من ضغوط أو خوف، فإنّ عقل المتعلّم يكون مفتوحا على استيعاب الأفكار والمعلومات، وتكون أيسر وأكثر فعاليّة.

يتضح لنا من خلال هذه الخصائص أنها تسهم كثيرا في قابلية المتعلم لما يتعلمه، كما أنها تسهل له عملية تفاعل مع بيئته بهدف تحقيق النمو المعرفي، وذلك من خلال ما يقوم به من بحث وتحليل واكتشاف، وهذا كله يفسح المجال للمتعلم للتعبير عن أفكاره وآرائه، وبناء معارفه بنفسه، مع اكتساب المهارات والقدرات المختلفة، لإشباع حاجاته، وميوله وعواطفه.

---

[1]– أحمد حسّاني، دراسّات في اللسانيات التّطبيقيّة، حقل تعليميّة اللّغة، ط1، ديوان المطبوعات الجامعيّة، الجزائر العاصمة، 2000، ص142.

المبحث الثّاني:

مفاهيم العمليّة التعليميّة والتعلّمية

1- العمليّة التّعليميّة والتّعلّميّة مفهومها ونشأتها:

1-1-مفهومها:

أدّى تطوّر العلوم التّربويّة واللّغويّة, في النّصف الثّاني من القرن العشرين, إلى ظهور مفهوم التّعليميّة, الذّي انبثق عن تضافر بعض العلوم, كعلم النّفس وعلم الاجتماع واللّسانيّات وعلوم أخرى، وقد احتلّ مكانة بارزة في الأدبيّات التّربويّة، وأصبح من اهتمامات العلماء والباحثين في مجال التّعليميّة، وتوصّلت دراساتهم إلى ما يؤكّد ارتباط التّعليم والتّعلّم، وتوصّلت دراساتهم إلى ما يؤكّد ارتباط التّعليم والتّعلّم ارتباطا عضويّا ضمن علاقة تفاعليّة، وعرفت بأنّها «**مجموعة الجهود والنّشاطات المنظّمة والهادفة إلى مساعدة المتعلّم على تفعيل قدراته وموارده, في العمل على تحصيل المعارف والمكتسبات والمهارات والكفايّات، وأعلى استثمارها في تلبيّة الوضعيّات الحيّاتيّة المتنوّعة**»[1].

ويتضح من هذا القول إنّ العمليّة التّعليميّة والتّعلّميّة تقوم على أساس الاتصال بين المعلّم والمتعلّم مستعينا بوسائل لتوضيح المادة العلميّة، وهذه العمليّة يلتقي فيها ثلاثة أركان أساسيّة، وهي المعلّم والمتعلّم والمعارف.

وقد تناول ابن خلدون هذه الأركان الثلاثة وكان متقدما على المحدثين، إذ أشار إلى أنه: «**لا تحصل عمليّة التّعليم والتّعلّم إلاّ بتوفير مجموعة من المكوّنات المترابطة فيما بينها، وهي: المعلّم (هو الذّي يمارس فعل التّعليم/ المتعلّم هو الذّي يمارس فعل التّعلّم) والمحتوى الدّراسي (أي ما يعلمه الأول، ويتعلّمه الثّاني)**» [2].

---

[1] – أنطوان صيّاح، تعليميّة اللّغة العربيّة، دار النّهضة العربيّة، بيروت، لبنان، ج2، 2008، ص39.

[2] – عبد الرحمن ابن خلدون، المرجع السابق، ص422.

أما في العصر الحديث فقد تحدث مجموعة من الباحثين عن العملية التعليمية، وعرفت لديهم بأنها: «**دراسة مسارات التّعليم والتّعلّم المتعلّقة بمجال خاص من مجالات المعرفة: مادة دراسة أو مهنة مثلا... كما هي مادة تربويّة موضوعها تخطيط ومراقبة الوضع البيداغوجي**» [1].

وقد أورد الباحث "محمّد علي" في قوله: «**تعدّ العمليّة التّعليميّة والتّعلّميّة عمليّة يقوم بها المعلّم (التّعليميّة) وذلك بتبسيط المهارات والخبرات لطلابه (التّعلّميّة)، مستخدما كلّ الوسائل المتاحة لتعينه على ذلك**» [2].

أما "محمّد الدّريج" فيشير إلى ذلك بقوله: «**هي الدّراسة العلميّة لطرق التّدريس وتقنيّاته، ولأشكال تنظيم مواقف التعليم التي يخضع لها التّلميذ قصد بلوغ الاهداف المنشودة، سواء على المستوى العقلي أو الوجداني أو الحسّي- الحركي**» [3].

وخلاصة هذه التعاريف هي أن العملية التعليمية والتعلمية مرتبطة بعملية التعلم والتعليم ويظهر نجاحها في قدرة المعلم على استخدام الوسائل التعليمية استخدامها وظيفيا من خلال خطة مدروسة.

ولمّا كانت الوظيفة الأساسيّة للعمليّة التّعليمية والتّعلّميّة هي تحليل نشاط المعلّم في الصّف من جهة، وتطوير أساليب تعلم المتعلّمين من جهة أخرى، وبذلك تتضمّن في مجموعة من العناصر التّي تجمع فيما بينها علاقات تفاعليّة، والمتمثّلة في:[4]

---

[1] – محمد علي السيد، الوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعلم، ص35.

[2] ـ محمد دريج، مدخل إلى علم التدريس، ص22.

[3] – محمّد علي السّيد، المرجع نفسه، ص36.

[4] – أحمد حسّاني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص141.

– **المعلّم:** الشّخص الذّي يقوم بعمليّة التّعليم، ونقل المعلومات والمعارف إلى المتعلّمين، ولا يقتصر دوره على نقل المعرفة فقط، بل يتعدّاه إلى دور آخر مهمّ، ألا وهو التّربيّة الخلقيّة والروحيّة والاجتماعيّة والنّفسيّة للمتعلّمين، وتهذيب سلوكهم، ونظرا إلى أنّ للمعلّم دورا أساسيا وفعالا في العمليّة التّعليميّة والتّعلّميّة، فإنه يستطيع بخبراته وكفاءته أن يحدّد نوعيّة المادة الدّارسة وتبسيطها على ذهن المتعلّم.

– **المتعلّم:** هو محور العمليّة التّعليميّة والتّعلّميّة، الذّي تتوجّه إليه عمليّة التّعليم، وهذا ما أكده "سيّد إبراهيم الجبار" في كتابه "دراسات في تاريخ الفكر التّربوي" في قوله: «**لذلك فإنّ التّعليميّة تولي عناية كبرى له، فتنظر إليه من خلال خصائصه المعرفيّة والوجدانيّة والفرديّة في تحديد أهداف التّعليم المراد تحقيقها**» [1].

– **المنهاج:** يشمل الأهداف والوسائل التّعليميّة مجتمعة، فهو نتاج المتعلّم، وتكون المدرسة مسؤولة على تحقيق هذه النّتاجات التّعليميّة، فهو بمثابة الدّستور الذّي تسير عليه الخطّة التّعليمية، إذ يقول توفيق أحمد مرعي على أنه «**هو مجموعة الخبرات التّربويّة الاجتماعيّة الثّقافيّة والرّياضيّة والفنّية والعلميّة، التّي تخطّطها المدرسة وتهيّئها لطلبتها داخل المدرسة أو خارجها، ليقوموا بتعلّمها بهدف اكتسابهم أنماط من السّلوك**» [2].

---

[1]– ينظر: سيّد إبراهيم الجبار، دراسّات في تاريخ الفكر التّربوي، ط2، دار غريب للنّشر، القاهرة، مصر، 1998، ص288.

[2]– توفيق أحمد مرعي، المناهج التّربويّة الحديثة مفاهيمها وعناصرها وأسسها وعمليّاتها، ط2، دار المسيرة للطباعة والنّشر، الأردن، 2001، ص25، 26.

1-2-نشأتها:

يعود أوّل استعمال لمصطلح التّعليميّة في اللّغات الأوروبيّة إلى عام (1932)، وقد استخدمه "كومنيّوس" (Comenius) في مؤلّف سمّاه (magna didactica)، فالتّعليميّة مصطلح عربي يقابل كلمة (Didactique) الفرنسيّة و(Didactics) الانجليزيّة، وهما بدورهما مأخوذان من كلمة (Didskein) اليونانيّة والتّي تعني علم [1].

وكان الباحث "ماكي" (Makey) هو من أعاد استعمال مصطلح التّعليميّة و«**الذّي بعث من جديد المصطلح القديم (Didactique) للحديث عن المنوال التّعليمي**» [2].

لقد لعبت اللّسانيّات بتخصّصاتها المختلفة ومنها اللّسانيّات العامة واللّسانيّات التّطبيقيّة بخاصة، أدوارا أساسيّة في نشأة التّعليميّة «**ممّا سمح بظهور مجموعة من النّظريّات التّطبيقيّة المعيّاريّة حول التّعليم، مهمّتها البحث والتّفسير في التّفاعل القائم بين توجيه المدرس وعمل التّلميذ، وكيفيّة تطبيقها في الحقل التعليمي**» [3].

إذن للّسانيّات صلة مباشرة بالعمليّة التّعليميّة، لأنّ غايتها معالجة اللّغة من زوايّا عدّة وإيجاد الحلول للعقبات التّي تعترض تعلّمها وتعليمها.

1-3- موقع الكتاب المدرسي في العمليّة التّعليميّة والتّعلّميّة:

تعدّ الكتب المدرسيّة بالنّسبة إلى المعلّم أداة عمل ضروريّة، أمّا بالنّسبة إلى المتعلّم فمصدر أساسي للتّعلّم، فالكتاب المدرسي أهمّ مواد التّعليم، ولهذا فإنّ المربّين يوصون بالعناية بإعداده، ويظلّ التّعليم بأهمّيته أمرا لا يحتاج إلى تقرير، بالرّغم ممّا يقال عن

---

[1] – أحمد حساني، المرجع السابق، ص129.

[2] – المرجع نفسه، ص130.

[3] – عبد القادر زيدان، النّظريّات اللّسانيّة وأثرها في تعليميّة اللّغة العربيّة، مذكرة الماجستير، جامعة أبي بكّر بلقايد، تلمسان، 2012/ 2013، ص9.

تكنولوجيّا التّعليم وادواته ووسائله الجديدة، لكن للكتاب المدرسي مكانته المتفرّدة في العمليّة التّعليميّة والتّعلّميّة، ويمثل «**الوثيقة التّعليميّة المطبوعة التّي تجسّد البرنامج الرّسمي لوزارة التّربيّة الوطنيّة، والموضوعة من أجل نقل المعارف للمتعلّمين وإكسابهم بعض المهارات، ومساعدة كلّ من المعلّم والمتعلّم على تفعيل سيرورة التّعلّم**»[1].

إنّ الكتاب المدرسي ليس مجرّد وسيلة معينة على التّدريس فحسب، إنّما هو صلب التّدريس وأساسه، لأنّه هو الذّي يبقي العمليّة التّعليميّة والتّعلّميّة مستمرّة ومتفاعلة بين الأستاذ والطّالب، ويقول "عبد الرّحمن بن إبراهيم" في هذا الصّدد «**إنّ عمليّة التّدريس مهما كان نوعها ونمطها أو مادتها ومحتواها فإنّها تعتمد اعتمادا كلّيا وكبيرا على الكتاب المدرسي، ..... وهو بهذا ركن مهمّ من أركان عمليّة التّعلّم والتّعليم، ومصدر تعليمي يلتقي عنده المعلّم والمتعلّم**» [2].

ومن هنا تظهر الحاجة إلى الكتاب المدرسي في العمليّة التّعليميّة والتّعلّميّة، وتزداد أهمّيته في «**اعتماد التّعليم عليه في غرفة الدّراسة بدرجة كبيرة في المواقف التّي لا يتمتّع فيها المعلّم بما يؤهّله للتّدريس بكفاية عاليّة، يصبح الكتاب المدرسي دليلا وسندا له في عمليّة التّدريس، أمّا بالنّسبة للتّلميذ فإنّ الكتاب المدرسي يؤدّي دوره بوصفه أساسا لعمليّة التّعلّم بطريقة منهجيّة**»[3]؛ وعلى ذلك فإنّ المحتوى التّعليمي والطّرق التّعليميّة هي

---

[1] – محمّد الصّالح حثروبي، نموذج التّدريس الهادف –أسسه وتطبيقاته، دط، دار الهدى، عين المليلة، الجزائر، 1999، ص80.

[2] – عبد الرّحمن بن إبراهيم الفوزان، إعداد مواد تعليم اللّغة لغير النّاطقين بها" 1428هـ، ص2.

[3] – أحمد أنور عمر، الكتاب المدرسي تأليفه وإخراجه الطّباعي، دط، مملكة العربيّة السّعوديّة، دار المريّة، القاهرة، الرّياض، ص7.

التّي تظهر أهمّية الكتاب المدرسي ومستواه، لأنّه يسهم بطبيعة الحال في تربيّة التّلميذ وتعليمه، ويساعده على فهم العالم من حوله.

إنّ الكتاب المدرسي إذن وعاء مملوء بشتى أنواع المعارف والمعلومات التّي سيحتاجها المتعلّم في مسيرته الدّراسيّة، فهو «**كتاب عرضت فيه بطريقة منظّمة المادة المختارة في موضوع معين، وقد وضعت في نصوص مكتوبة، بحيث ترضي موقفا بعينه في عمليّات التّعليم والتّعلم**» [1]؛ وهذا يعني أنّ المعلّم يحضر دروسه وأفكاره من الكتاب المدرسي، ومنه ينجز المتعلّم واجباته ويراجع دروسه، إذ هو من الوسائل المهمّة والضّروريّة. يحتاجه كلّ من المعلّم والمتعلّم على حدّ سواء، ولا يمكن استبداله بوسيلة أخرى رغم توفّر طرق تعليميّة حديثة.

2- الوسائل التّعليميّة التّعلّميّة:

لكي تتطوّر العمليّة التّعليميّة والتّعلّميّة وترتقي، لا بدّ من وسائل تساعدها على الوصول إلى مبتغاها، لكون التّربيّة الحديثة تنظر إلى وسائل التّعليميّة التّعلّميّة على أنّها عنصر أساسي في الموقف التّعليمي، فهي لم تعدّ عنصرا ثانويّا، بحيث يمكن الاستغناء عنها، بل أصبحت عنصرا أساسيّا تؤثّر في خطوات الدرس واستراتيجيّاته، وترتبط بالمتعلم الذّي يقوم بتنفيذ الأنشطة التّعليميّة من خلالها.

2-1- مفهوم الوسائل التّعليميّة التّعلّميّة:

لقد تعدّدت تعريفات الوسائل التّعليميّة التّعلّميّة بتعدّد آراء العلماء والمدرسين التّربويّين، ومن هذه التّعاريف ما يلي:

[1] – صالح بلعيد، دروس في اللّسانيّات التّطبيقيّة، دط، دار هومة للطّباعة والنّشر، الجزائر، 2003، ص85.

ما قدمه "محمّد وطاس" في قوله: «**كلّ أداة يستخدمها الأستاذ لتحسين عمليّة التّعلّم وترقيّتها، وكذا بتدريب المتعلّمين على اكتساب المهارات المختلفة؛ أي اكتساب عادات معيّنة تمثّل مرتكزا جوهريّا في العمليّة التّعليميّة**» [1].

ونضيف إلى هذا التّعريف ما قدمه "صالح بلعيد" في كتابه "دراسات في اللّسانيّات التّطبيقيّة" حيث قال إنّها: «**كلّ الأدوات التّي تساعد التّلميذ على اكتساب المعارف أو الطّرائق أو المواقف، وعلى العموم هي كلّ ما لها علاقة بالأهداف الدّيداكتيكيّة التّي تشغل وظيفة تنشيط الفعل التّعليمي**» [2].

ونفهم من التّعريفيّن أنّ مفهوم الوسائل التّعليميّة والتّعلّميّة يدلّ على كلّ وسيلة تساعد المدرّس على توصيل الأفكار والمعاني إلى تلاميذه، وفق استراتيجية التّعليم والتّعلّم لتحقيق الكفاءات المستهدفة.

كما أشار "بشير عبد الرّحيم" في كتابه "التّكنولوجيّا في عمليّة التّعليم والتّعلم" على أنّها «**مصدر من مصادر التّعلّم وأداة فعالة من أدوات التّعليم، وهي مجموعة متكاملة من المواد والأدوات والاجهزة التّعليميّة، التّي يستخدمها المعلّم أو المتعلّم لنقل المحتوى المعرفي أو الوصول إليه، داخل غرفة الصّف أو خارجها بهدف تحسين عمليّة التّعلّم والتّعليم**» [3].

[1] – محمّد وطاس، أهمية الوسائل التعليمية في عملية التعلم عامة وفي تعليم العربية للأجانب خاصة، ص153.

[2] – صالح بلعيد، دروس في اللّسانيّات التّطبيقيّة، ص107.

[3] – بشير عبد الرّحيم الكلوب، المرجع سابق، ص105، 106.

ومن هنا، فإن الوسائل التعليميّة هي كلّ أداة يستخدمها المعلّم ويستعين بها داخل حجرة الدّراسة أو خارجها، لتوضيح المفاهيم الصّعبة، واكساب المتعلمين أنواعا من المهارات والمعارف، بهدف تحسين عمليّتي التّعليم والتّعلم.

كما عرفت الوسائل التّعليمية بتسميّات مختلفة، «**إمّا تبعا للتطوّر التّاريخي أو تبعا لنوع الحواس المستخدمة في إدراكها، أو تبعا لدورها في التّدريس، من ذلك: وسائل الإيضاح، والوسائل المعينة، والوسائل البصريّة، والوسائل السّمعيّة والوسائل السّمعيّة البصريّة، والوسائل التّعليميّة**» [1].

ويلاحظ أنّ تسميّة الوسائل التّعليمية هي الأكثر استخداما وانتشارا بين الباحثين والمختصّين في التّربية، فهي تشمل كلّ وسيلة تستخدم في العمليّة التّعليميّة والتّعلّميّة.

2-2- تصنيف الوسائل التّعليميّة والتّعلّميّة (الأنواع):

يعتبر توظيف الوسائل في العمليّة التّعليميّة والتّعلّميّة أمرا مهمّا، خاصّة في ظلّ المتغيّرات الموجودة في ساحة التّعليم، كالمتغيّرات الثّقافيّة والسّياسيّة والاقتصادية والمعرفيّة المتسارعة، حيث يعمل هذا التّوظيف على تحسين مستوى العمليّة التّعليميّة، والارتقاء بها لتحقيق الأهداف المنشودة، وكذلك تحسين نوعية التّعليم وزيّادة فاعليّته، ولهذا جاءت هذه الدّراسة في توضيح أنواع الوسائل التّعليميّة نظرا إلى اختلاف الباحثين والمربّين في تصنيفها لكون العمليّة التّعلّميّة والتّعليميّة عمليّة متكاملة، لا يمكن تجزئتها، إذ تدخل فيها جميع الحواس أو معظمها، وقد قسّمته إلى اتّجاهين رئيسين، وهما:

[1] – نور الدّين مصطفى، الوسائل التّعليميّة الحديثة وأهمّيتها في تدريس اللّغة العربيّة في الطّور الثّانوي، جامعة وهران جسور المعرفة، العدد العاشر، الجزائر، جوان 2017، ص548.

1)تصنيف على أساس الحواس:[1]

هي وسائل تعمل على تقريب الواقع في البيئة الطّبيعيّة للمتعلّم، حتّى يتمكّن من استيعاب بعض الحقائق الغامضة والمفاهيم المجرّدة، ولهذا صنّفت إلى ثلاثة أنواع، وهي:

أ/ الوسائل البصريّة: هي المواد التّعليميّة، التّي تخاطب حاسّة البصر في المتعلّم، وتيسّر عليه فهم محتوى المواد التّعليمية، ومنها الرّموز التّصويريّة كالرّسوم والصّور أو الخرائط، ... وغيرها ممّا يراه الإنسان «**ويؤكّد علماء اللّغة وتكنولوجيّا التّعلّم أنّ الإنسان يتعلّم ما يعادل (30% إلى 40%) ممّا يراه**» [2].

ب/ الوسائل السّمعيّة: يشمل جميع الوسائل التّي تعتمد في استقبالها على حاسّة السّمع في عمليّة التّعلّم والتّعليم واكتساب الخبرات، ومنها اللّغة اللّفظيّة المسموعة والتّسجيلات الصّوتيّة، والإذاعة المدرسيّة، وتعدّ الوسائل السّمعيّة من أهمّ الوسائل التّعليميّة التّي شاع استخدامها في مطلع القرن العشرين، وشاع استخدامها في مجال التّربيّة والتّعليم، خاصة بعد تطوّر هذه الأجهزة، ممّا أدى إلى سهولة استعمالها وحملها من مكان إلى آخر، مثل: المسجّل الصّوتي، المذيّاع، الأسطوّانات والأشرطة ومكبّرات الصّوت.

ج/ الوسائل السّمعيّة والبصريّة: هي كلّ ما يستخدمه المعلّم من أدوات وأجهزة ومواد تعليميّة، لإكساب المتعلّم خبرات عن طريق حاستي السّمع والبصر، وتشمل جميع الوسائل التّي تعتمد في استقبالها على حاسّتي السّمع والبصر، والتي منها: التّلفاز التّعليمي، الأفلام التّعليميّة النّاطقة والمتحرّكة، الصّور المتحرّكة، أفلام الفيديّو، الأفلام السّينمائيّة، حيث «**يقدّر**

[1] – محمّد علي السّيد، المرجع السّابق، ص69، 72(بتصرّف).

[2] – ينظر: محمّد محمود حيلة، أساسيّات تصميم وإنتاج الوسائل التّعليميّة، ط1، دار المسيرة، عمان، 2001، ص35.

علماء تكنولوجيّا التّعليم أنّ الإنسان يتعلّم ما يعادل 70% إلى 80% عن طريق حاستي السّمع والبصر» [1].

إذن، نظرا إلى حاجة المدرّسين إلى ما يساعدهم في عمليّة التّعليم، فقد استعانوا بالوسائل التّعليمية المتوفّرة لديهم، وقد حظيّت هذه الوسائل الثّلاثة بالدّراسة من قبل التّعليميّة التّي تهتمّ بكلّ ما يخدم المعلّم والمتعلّم، وعلى ما يساعدهما على، إنجاح العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة.

2) تصنيف على أساس الحداثة:

لقد صنّفت الوسائل التّعليميّة التّعلّميّة وفق هذا التّصنيف على أساس تتبّع الفترة الزّمنيّة التّي ظهرت فيها هذه الوسائل، حيث صنّفت إلى قسمين:

أ/ الوسائل التّعليميّة القديمة: تعدّ كلّ الوسائل التّعليميّة التّي ظهرت ونشّأت منذ ظهور المدرسة وبداية التّعلم فيها، والمتمثّلة في الكتاب، القلم، السّبورة، الكراس، الطّبشور...إلخ.

ب/ الوسائل التّعليميّة الحديثة: هذه الوسائل التّعليميّة مرتبطة بالتكنولوجيّا وتطوّرها منذ منتصف القرن التّاسع عشر إلى الوقت الرّاهن، والتّي منها: الشّرائح، تسجيلات الفيديو، الحاسب الآلي، وبرامج التّلفزيون.

وما نلاحظه من هذين التّصنيفين أنّ المنظومة التربوية الجزائرية اهتمت بتطوير الوسائل التّعليميّة من أجل استرجاع هيبة المدرسة، التّي عرفت تدهورا وتراجعا في السّنوات الأخيرة التّي كانت تعتمد على الوسائل التّقليديّة البسيطة، ومن هنا «**بدأ التّفكير في إدخال**

[1] – محمد محمود حيلة، أساسيات تصميم وإنتاج الوسائل التعليمية،ص35.

الوسائل التّعليميّة الحديثة التّي وصل إليها العلم في المنظومة التّربويّة، من أجل رفع مستوّاها العلمي ومسايرة العولمة والتّكنولوجيّا» [1].

2-3- دور الوسائل التّعليميّة في العمليّة التّعليميّة:

تقوم الوسائل التّعليميّة بدور رئيس في مجال التّعليم، تسهم في تحسين جودة التّحصيل العلمي والرّفع من خصوصية المتعلّم في العمليّة التّعليميّة والتّعلّميّة، ويمكن إجمالها في النقاط التّاليّة:[2]

- تقديم الحلول المناسبة لحلّ المشكلات العالميّة التّي تقف أمام تطوّر التّعليم.

- تعليم الأعداد المتزايدة من الطّلبة في الصّفوف الدّراسيّة ومعالجة مشكلات الفروق الفرديّة بينهم (تعليم أسرع بجهد أقل).

- توفير الكثير من الخبرات الحقيقيّة للمتعلّم، أو تقديم البديل المناسب له سعيّا وراء تعلّم واقعي بعيد عن الخيّال.

- تسخير الأجهزة التّقنيّة المتطوّرة في التّغلّب على ظروف المعوّقين التّي تحوّل دون تعليمهم.

- الإسهام الفعال في برامج تعليم الأميين والكبار، عن طريق التّعليم المستمرّ والتّعليم عن بعد.

- تقدّم المعارف في أماكن وجود الطّلاب، حتّى يتفاعلوا مع هذه المصادر، وفق الطّريقة التّي تناسب قدراتهم وتلبي حاجيّاتهم المختلفة. [3]

---

[1] – صالح بلعيد، دراسّات في اللّسانيّات التّطبيقيّة، ص83.

[2] – بشير عبد الرّحيم الكلوب، المرجع سابق، ص117، 118.

[3] – ينظر: سعيد عبد الله لافي، تنميّة مهارات اللّغة العربيّة، ط1، عالم الكتب الحديثة، القاهرة، 2012، ص259.

– زيّادة خبرة المتعلّم، بفضل ما تضيفه هذه الوسائل إلى الدّرس من حيويّة ونشّاط يجعله أكثر استعدادا للتّعلّم. [1]

– تحسين نوعيّة التّعليم وزيّادة فعاليّته «**حيث تعمل تقنيّات التّعليم على توفير أنشطة تعليميّة فرديّة جديدة يستقلّ فيها المتعلّم، ويتحمّل مسؤوليّة تعلّمه بنفسه، تمهيدا لاكتساب مهارات حيّاتيّة تربويّة جديدة، مثل حلّ المشكلات ومعالجتها في أشكال جديدة**»[2].

ونستنتج من هذه النّقاط، أنّ الوسائل التّعليميّة تعمل على تحرير التّلاميذ من دورهم التّقليدي في استظهار المعلومات وفق المناهج القديمة، حيث كان فيها التّلاميذ مستمعين فقط، أمّا عن طريق الوسائل، فيصبحون مشاركين فاعلين، كما أنّها تعمل على تدريب جميع الحواس وتنشيطها، وهذا يساعد أيضا في نقل المتعلّم لما تعلّمه، بواسطة هذه الوسائل إلى الحيّاة العمليّة.

3– دور التّخطيط اللّغوي في العمليّة التّعليميّة والتّعلّميّة:

إنّ نهضة الأمم تعتمد على صلاحيّة منظوماتها التّعليميّة وقدرتها على تطويرها ودعمها بكلّ الوسائل البيداغوجيّة التّي من شأنها ضمان تعليم جيّد وعال للتّلاميذ الذّين تعتمد عليهم الأمّة في المستقبل، ولهذا فلا بدّ «**أن تقود المنظومة التّربوية سيّاسة تعليمية**

[1] – سهل ليلى، "دور الوسائل في العملية التّعليمية"، مجلة الأثر، جامعة محمّد خيضر بسكرة، الجزائر، ع26، سبتمبر 2016، ص152.

[2] – سعيد عبد الله لاقي، تنمية مهارات اللغة العربية، ص260.

واضحة المعالم والخطى، تعتمد على التّخطيط اللّغوي والتّعليمي الذّي يرسم طريقها ويحدّد أهدافها» [1].

وفيما يخص الحديث عن التّخطيط اللّغوي في الجزائر وإظهار دوره وتأثيره في العمليّة التّعليميّة والتّعلّميّة، لكون التّخطيط اللّغوي ينبغي أن يكون شاملا لا جزئيّا في مجال التّعليم على اختلاف مراحله والهدف منه الحفاظ على سلامة اللّغة العربيّة ككلّ، إذ «**سعت الدّولة الجزائرية من خلال السّياسة العامة إلى اعتماد تخطيط شمل مناحي الحيّاة المختلفة، وعلى رأسها التّخطيط اللّغوي**» [2]

يمثل الواقع اللّغوي في الجزائر تحدّيا كبيرا يفرض التّخطيط اللّغوي، لأنّ درجة اللّغات في الجزائر ليست متماثلة، وهذا يفرض على القائمين بشّؤون التّربيّة والتّعليم التّفكير في حلول مناسبة لهذا التّعدّد اللغوي والازدواج اللّغوي، عن طريق التّخطيط اللّغوي، ولهذا تحتاج الدّولة الجزائريّة إلى «**تطوير مناهج تعليم اللّسان العربي الفصيح، بحيث تعمل هذه المناهج على تضيّيق الفجوة عند الطّفل، وهو في بداية التّعليم الرّسمي، أي بين اللّغة العامّية وبين النّموذج اللّغوي الفصيح المطلوب منه**» [3].

ونفهم من هذا القول أنّ للتّخطيط اللّغوي شأنا كبيرا في المنظومة التّربويّة الجزائريّة، حيث تسعى إلى اعتماد مقاربّات ومناهج تعليميّة حديثة، تهدف بها إلى «**تفعيل دور التّعليم للنّهوض بالمجتمع وبناء مقوّماته وحفظ تاريخه، وتنميّة وتثبيت مكوّنات شخصيّة المتعلّم**

---

[1] – عبد اللّطيف حنى، التّخطيط اللّغوي في المنظومة التّربويّة الجزائريّة بين الواقع والآفاق، المرحلة الابتدائيّة نموذجا، أعمال الملتقى الوطني حول التّخطيط اللّغوي، ج2، جامعة طارف، ديسمبر 2012، ص92.

[2] – مليكة النّوي، التّخطيط اللّغوي والنّظام التّربوي بين الواقع المأمول، أعمال الملتقى الوطني حول التّخطيط اللّغوي، ج2، جامعة باتنة، الجزائر ديسمبر 2012، ص12.

[3] – ينظر: علاء الجيّالي، لغة الطّفل العربي، دراسة في إكساب اللّغة وتطويرها، مكتبة الخانجي، القاهرة، 2003، ص152.

الوطنيّة، وخاصّة المكتسّبات اللّغويّة، وذلك بالتركيز على إكسابه مهارة اللّغة العربيّة في جميع الأطوار التّعليمية» [1].

ونلاحظ أنّ التّخطيط اللّغوي الجزائري ظهر في المجال التّعليمي من خلال تحديث البرامج التّعليميّة في مختلف الأطوار التّعليميّة (الابتدائي، الإكمالي، الثانوي، الجامعي)، وإعادة تأليف الكتب الموجّهة إلى تّلاميذ في مختلف المواد الدّراسيّة والأنشطة التّعليميّة، وأبرز مثال على ذلك التّعليم الابتدائي ويقول عبد اللّطيف حنى **«وقد مسّ هذا التّغيّير التّعليم الابتدائي، إذ شهد نقلة نوعيّة وتغيّيرا مثمرا، وعرفت مادة اللّغة العربيّة تغيّيرا في المنهجيّة وطريقة تقديم الأنشطة من خلال الكتاب المدرسي، حيث روعيّ فيه التّدرّج اللّغوي، ونشهد فيه مشروعا لغويّا يعتمد على تنميّة الذّوق الأدبي والفنّي، والعديد من المسائل التّعليمية والبيداغوجيّة»**[2].

وهذا دليل على أنّ للتّخطيط اللّغوي دورا في تحسين العمليّة التّعليميّة والتّعلّميّة الجزائريّة، حيث اهتم أكثر بالطّور الاوّل من التّعليم الابتدائي (من السّنة الأولى إلى الخامسّة) باعتباره الأساس الاوّل الذّي يبني عليه المتعلّم مدركاته ومكتسباته ومعارفه اللّغويّة، وهي تعدّ من الإيجابيّات التّي سجّلها التخطيط اللّغوي.

وهذا بالإضافة إلى الدّور الذّي يلعبه النّظام التّربوي من أجل إرساء القيّم الخلقيّة الرّفيعة في المجتمع، وتعدّ الحلقات الأساسيّة في هذا النّظام هي: الأسرة، المجتمع، المعلّم، المتعلّم والمدرسة ووسائل الإعلام بكلّ أنواعها، والقاسم المشترك لكلّ هذه الحلقات هو اللّغة، وبهذا

[1] – عبد اللّطيف حنى، التخطيط اللغوي في المنظومة التربوية الجزائرية بين الواقع والأفاق، ص73.

[2] – المرجع نفسه، ص 73.

يظهر لنا كيف يؤثّر التّخطيط اللّغوي على المنظومة التّربويّة الجزائريّة «**فهو الذّي يضع السّياسة اللّغويّة التّي يسير وفقها هذا النّظام في المدرسة الجزائريّة**» [1].

وعلى ذلك فإن التّخطيط اللّغوي يحيط بكلّ المشكلات اللّغويّة للّغة العربيّة في المدرسة من خلال لغة: المعلّم والمتعلّم والمحتوى والكتاب المدرسي، وذلك من أجل النّهوض بمستوى تعليم اللّغة العربيّة وتعميمها في جميع المواد للأطوار الدّراسيّة الثّلاثة.

[1] – راديه مرجان، تأثير التّخطيط اللّغوي على النّظام التّربوي في المدرسة الجزائريّة واقع وآفاق، أعمال الملتقى الوطني حول التّخطيط اللّغوي، ج2، ديسمبر 2012، ص145.

الفصل الثالث:

تعليم اللغة العربية وتعلمها في بجاية (دراسة ميدانية)

تمهيد:

إنّ البحوث العلميّة في أبسط صورها هي الطّريقة العلميّة المنظّمة التّي نستخدمها لدراسة ظاهرة معيّنة، بغية الوصول إلى نتائج علميّة وعمليّة، فهي تنقسم إلى قسمين: القسم النّظري فيتمثّل في البحوث النّظريّة التّي تحاول تفسير الظّواهر وفهم أسبابها، «**وإنّها البحوث التّي تهتمّ إمّا بفحص صحّة أو عدم صحة الفرضيات والقوانين العلميّة، أو إيجاد الفرضيّات والنّظريّات والقوانين الجيّدة التّي يمكن أن تضاف إلى هيكل العلم ودراساته وتراثه ونتائجه الموضوعيّة والتّحليلية**» [1].

أمّا القسم التطبيقي: فيتمثّل في البحوث التّطبيقيّة التّي تتّخذ من الجانب النّظري منطلقا أساسيّا، وهي «**التّي تهتمّ بجمع الحقائق والبيّانات والمعلومات عن مشكلة أو ظاهرة يعاني منها الإنسان والمجتمع، غالبا ما تستعمل هذه البحوث الأساليب الميدانيّة في الدّراسة والتّحليل**». [2]

وهناك علاقة تلازميه بين القسم النّظري والقسم التّطبيقي، لأنّ نتائج البحوث النّظريّة تسهم البحوث التّطبيقيّة وتتعاون معها.

تكمن أهمّية الدّراسات التّطبيقيّة في أنّها توظّف المفاهيم النّظريّة، كما أنّها تحاول دراسة الظّواهر اللّسانيّة كما هي في الواقع من أجل الفهم والتّفسير الجيّد، والوصف والتّأويل العميق باستخدام مناهج علميّة أكثر دقّة.

---

[1] –إحسان محمّد حسن، الأسس العلميّة لمناهج البحث الاجتماعي، ط2، دار الطّليعة للطباعة والنّشر، لبنان، 1986، ص36.

[2] – المرجع نفسه، ص36.

1- منهجيّة البحث:

من أجل الوقوف إلى مدى ارتباط التّخطيط اللّغوي بالمنظومة التّربويّة كونها من أهمّ مجالاته، ورغبة في معرفة اسهام التّخطيط اللّغوي في تحسين العمليّة التّعليميّة والتّعلّميّة، كان هذا دافعا لنا في تخصيص دراستنا الميدانيّة على أساتذة اللّغة العربيّة في جميع الأطوار المختلفة.

حيث اعتمدنا في الجانب التّطبيقي على استبيّان، وزّعناه على المعلّمين والأساتذة في مادة اللّغة العربيّة على المستويّات الأربعة (الابتدائي، الإكمالي، الثّانوي، الجامعي)، من أجل الوصول إلى الهدف المرغوب فيه، وقد احتوت هذه الاستمارات على مجموعة من الأسئلة، ويستهدف كلّ سؤال منها الإجابة عن فرضيّة معيّنة.

ونحن بدورنا قمنا بتحليل أجوبة الأساتذة كلّها، ومثّلناها على شكل أرقام احصائيّة، ثمّ حوّلناها إلى نسب مئوية، و تمّ التّعليق عليها.

2- العيّنة ومواصفتها:

هي شرط من شروط البحث العلمي لإثبات مجال العمل الميداني للبحث، حيثّ وزعنا الاستبيّان على مجموعة من الأساتذة في تخصّص اللّغة العربيّة، وهم بهذا يمثّلون العيّنة التّي شملتها هذه الدّراسة، بغيّة الاجابة عن تلك الأسئلة والفرضيّات المقدّمة في بداية هذا البحث.

وقد احتوّت الاستمارة المقدّمة لأساتذة اللّغة العربيّة على ستّة عشر (16) سؤال، وكلّها متعلّقة بموضوع بحثنا، حيث قمنا بتوزيع مئّة وعشرين (120) استمارة، وتمّ استرجاع اثنين وتسعون (92) منها، أي هناك ثماني وعشرين (28) من الاستمارات لم يتمّ استرجاعها.

كما أجريّنا الدّراسة الميدانيّة ضمن الحدود الزّمانيّة والحدود المكانيّة، وهي كالآتي:

2-1- الحدود الزمنيّة: حدود الدّراسة الزّمنيّة بدأت يوم الأربعاء 11 أفريل 2018م، إلى غايّة يوم 13 ماي 2018م، أي لمدّة شهر.

2-2- الحدود المكانيّة: من أجل انجاز العمل، وجب علينا أن نختار مجموعة من المؤسّسات التّعليميّة في جميع المستويّات، حتّى يكون بمقدورنا إجراء هذه الدّراسة، وبحكم إقامتنا بولاية بجايّة، أخترنا مجموعة من هذه المؤسّسات المنتشرة على مستوى الولايّة، وهي:

أ/ المستوى الابتدائي: تمّ توزيع في هذا المستوى ثلاثون (30) استمارة، وتمّ استرجاع ثماني وعشرون (28) منها:

- ابتدائيّة أغبالة –بني جليل
- ابتدائيّة تيغزرت –بني جليل–
- ابتدائيّة تيزي نسبت – بني جليل–
- ابتدائيّة بونعايم –بني جليل–
- ابتدائيّة تالة مومن –بني جليل–
- ابتدائيّة رابح شيهاب –بجاية–

ب/ المستوى الإكمالي: تمّ توزيع في هذا المستوى أيضا ثلاثون (30) استمارة، وتمّ استرجاع عشرون (20) منها:

- متوسّطة شهداء بزتوت –بجاية–
- متوسّطة قارة مختار –بجاية–
- متوسّطة أغبالة –بني جليل–

ـ متوسّطة الشّهيد أيت موهوب أرزقي –بني جليل–

ج/ المستوى الثّانوي: تمّ توزيع في هذا المستوى ثلاثون (30) استمارة، وتمّ استرجاع ثلاثة وعشرون (23) منها:

ـ ثانويّة الشّهداء عناني –بجايّة–

ـ ثانويّة الشّهداء مقران –بجاية–

ـ متقنة احدادن –بجاية–

ـ ثانويّة طاووس عمروش –سيدي عيش–

د/ المستوى الجامعي: تمّ توزيع في قسم اللّغة والأدب العربي ثلاثون (30) استمارة، وتمّ استرجاع واحد وعشرون (21) منها.

3ـ أدوات البحث:

تستوجب المعرفة العلميّة في الدّراسات التّطبيقيّة الميدانيّة اعتمادا أدوات ووسائل معيّنة تساعد في تحقيق الهدف المرجو، وقد كان الاستبيّان –في بحثنا هذا– وسيلة أساسيّة وضرورة من شأنها أن تساعدنا على جمع المعلومات ومحاولة منّا الإحاطة بالموضوع المدروس.

الاستبيّان (Le questionnaire): هو أداة لجمع البيّانات من أفراد أو جماعات، تضمّ مجموعة من الأسئلة المتنوّعة المترابطة ببعضها البعض بغيّة الوصول إلى معلومات ونتائج كيفيّة أو كمّية.

كما هو «**عبارة عن مجموعة من الأسئلة المصمّمة للتوصل من خلالها إلى حقائق يهدف إليها البحث، وتكون هذه الأسئلة التّي يتمّ الإجابة عليها من قبل المفحوص بدون مساعدة الباحث الشّخصيّة، أو من يقوم مقامه**». [1]

وبناءا على الاستبيّان الموجّه إلى الأساتذة والمعلّمين في جميع المستويّات، فقد تضمّنت نوعيّن من الأسئلة، وكان منها المغلقة والمفتوحة.

أ/ الأسئلة المغلقة: تكون إجابة المعلّم مقيّدة بـ "نعم" أو "لا"، أو بوضع علامة (×) أمام الاقتراح الذّي يراه مناسبا، من أجل مساعدتنا على تحليل إجاباتهم، مع ذكر سبب اختياره لذلك الاقتراح.

ب/ الأسئلة المفتوحة: تكون في هذا النّوع من الأسئلة الإجابة حرّة، حيث فتحنا للمعلّم المجال للتّعبير عن أرائه وأفكاره بكلّ موضوعيّة.

ثمّ بعد جمع الاستبيّان، قمنا بتحليل الإجابات واستخراج النّسب المئويّة وفق القاعدة الأتية: عدد الإجابات × 100 ÷ عدد المعلّمين، وعلّقنا عليها بالاعتماد على إجابات الأساتذة وبعض الأفكار النّظريّة.

وهذه الدّراسة أنجت على هذا الشّكل:

1/ سؤال

2/ جواب (على شكل جدول إحصائي + دائرة نسبيّة)

3/ تعليق.

[1] – زيّادين على الجرجاوي، القواعد المنهجيّة التّربويّة لبناء الاستبيّان، ط2، مطبعة أبناء الجراح، غزّة، فلسطين، 2010، ص17.

3- النّتائج والتّحليل:

ملاحظة: الأساتذة الذّين امتنعوا عن الإجابة عن بعض الأسئلة أشرنا إليهم بعلامة (×).

السّؤال رقم (01): هل يسهم التّخطيط اللّغوي في تنميّة اللغة العربيّة؟

الجدول رقم (01):

الاحتمالات/ العيّنة	التّكرارات	النّسبة المئويّة
نعم	88	%96
لا	02	%02
(×)	02	%02
المجموع	92	%100

قراءة وتعليق: نلاحظ من خلال الجدول والدّائرة النّسبيّة أعلاه أنّ جلّ المعلّمين كانت إجابتهم بـ"نعم" وهو جواب منطقي، حيث وصلت نسبتهم إلى (96%)، ويشير عن إدراك

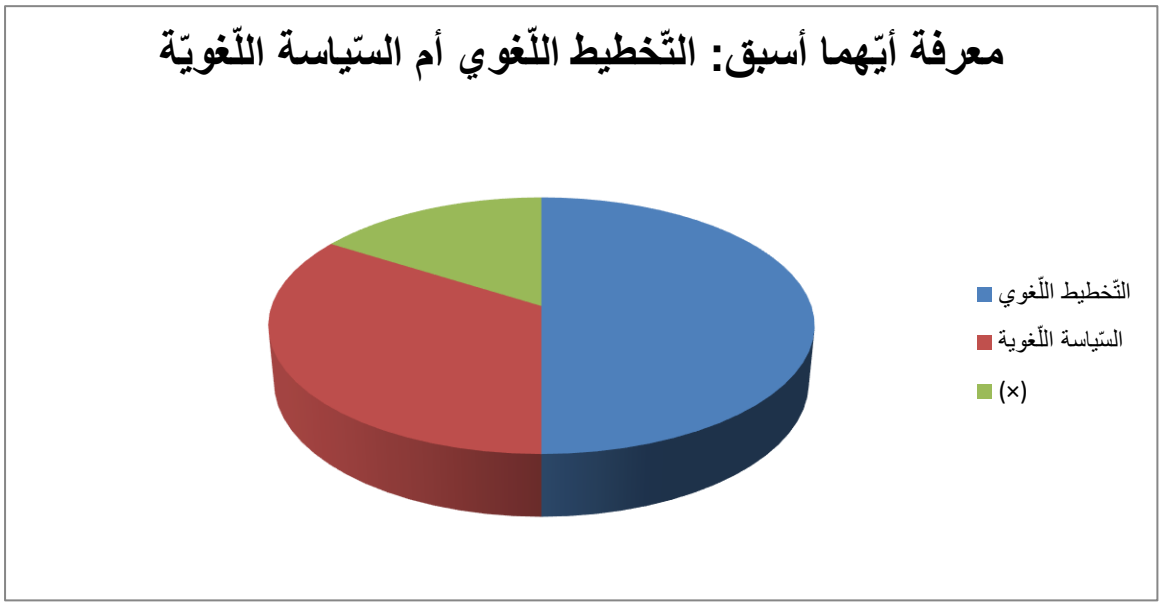
المعلّمين لأهمّية التّخطيط اللّغوي ودوره في تنميّة اللّغة العربيّة، لأنّ التّخطيط اللّغوي يعالج المشكلات التّي تواجه اللّغة العربيّة، عن طريق اختيّار أفضل البدائل اختيّارا واعيّا وفق خطّة تتّسم بالمرونة، كما يسعى إلى ربط اللّغة العربيّة بالمتطلّبات العصريّة، وتتبع التطوّر الطبيعي لها؛ أي يدرس علاقة اللّغة بالمجتمع وثقافته، لأنّ غياته تطوير اللّغة العربيّة الوطنيّة في المنظومة التّربويّة، والعمل على مواصلة تدعيم اللّسان العربي وترقيته، حيث تظهر الحاجة إلى التّخطيط اللّغوي كلّما ظهرت مشاكل في اللّغة، بكونه يرتبط ارتباطا حيويا بجميع الأعمال والأنشطة الحيّاتيّة على اختلاف مستويّاتها وأشكالها.

أمّا نسبة الذّين أجابوا بـ "لا" فهي قليلة جدّا إذ لم تمثّل سوى (02%)، حيث ترى أنّ تطوّر اللّغة العربيّة ونموّها لا يكفي التّخطيط اللّغوي، بكونه ناقص في الجزائر.

وعلى ذلك نستنتج أنّ التّخطيط اللّغوي له دورا فعالا في تنميّة اللّغة العربيّة وتطويرها والحفاظ عليها، وهذا يبرز أهمّية التّخطيط اللّغوي ومكانته في مجال اللّغة والتربية، بالإضافة إلى هذا وجود المقررات والمناهج الدّراسيّة تهتمّ باللّغة العربيّة وتولي لها اهتماما كبيرا، وبهذا فإنّه يسهم في التّنميّة.

السّؤال رقم (02): أيّهما أسبق التّخطيط اللّغوي أم السّياسة اللّغويّة؟

الاحتمالات/ العيّنة	التّكرارات	النّسبة المئويّة
التّخطيط اللّغوي	**46**	**%50**
السّياسة اللّغويّة	**31**	**%34**
(×)	**15**	**%16**
المجموع	**92**	**%100**



قراءة وتعليق: من الملاحظ أنّ النّسبة الذّين أجابوا بـ "التّخطيط اللّغوي أسبق" التي تمثل (50 %)، وهي نسبة كبيرة مقارنتا بالنسبة التي أجابت ب "السّياسة اللّغويّة أسبق" وتقدر ب (34%) وهناك نسبة أخرى لا بأس بها لم تجيب عن هذا السّؤال، ربّما لعدم فهمهم لهذين المصطلحين.

ويدلّ هذا الخلط في الإجابة إلى عدم وضوح المصطلحين لديهم (السّياسة والتّخطيط)، لأنّ استخدام مصطلح السّياسة اللّغويّة يكون أحيّانا مرادفا لمصطلح التّخطيط اللّغوي، حيث يقع التّخطيط اللّغوي في صميم مجال علم اللّغة الاجتماعي، وتطوّر علم اللّغة الاجتماعي ارتبط ارتباطا وثيقا بالسّياسة اللّغوية، لهذا هما مصطلحان متلازمان ومتداخلان من خلال السعي إلى إيجاد الحلول المناسبة للمشاكل اللّغوية، وكان الهدف من هذا السّؤال إبراز العلاقة الموجودة بين السّياسة اللّغوية والتّخطيط اللّغوي، ودور كلّ منهما.

وعلى ذلك فإنّ السّياسة اللّغويّة هي الأسبق بكونها قرارات السّلطة، أمّا التّخطيط اللّغوي فهو مرحلة تاليّة له؛ أي يتعلّق بالانتقال إلى العمل.

السؤال رقم (03): في رأيك إلى ماذا يهدف التّخطيط اللّغوي بصفة عامة؟

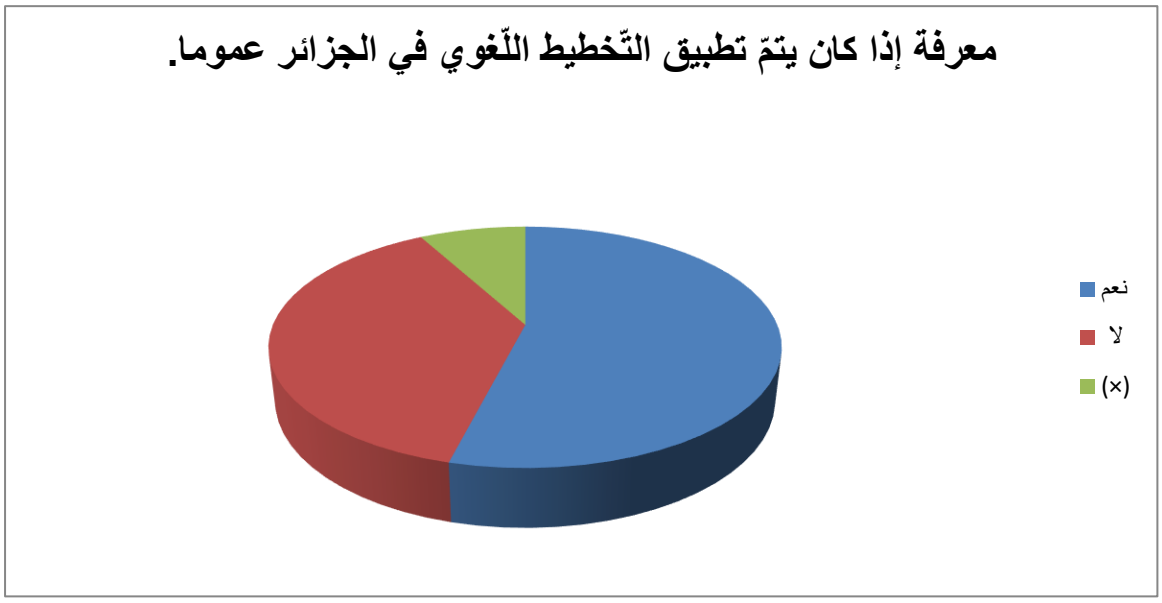
الغرض من طرح هذا السّؤال هو معرفة مدى فهم الأساتذة لدور التّخطيط اللّغوي في العمليّة التّعليميّة والتّعلمية، وعلى ذلك فإنّ التّخطيط اللّغوي في أساسه يهدف إلى حلّ المشكلات اللّغوية من خلال معالجة مقام اللّغة العربيّة والمحافظة عليها وعدم اندثارها، وعلى تعويد المتعلّمين على اللّغة الفصيحة بكونها المناسبة لإيصال المعلومات وترسيخها، وإثراء رصيدهم اللّغوي، كما ترسم للمعلّم طريقة العمل التّي تؤدي إلى بلوغ الأهداف المنشودة، مع الأخذ بعين الاعتبار الوضعيّات المختلفة للموقف التّعليمي من: معلّم، ومتعلّم، والمادة التّعليمية.

ونستنتج أنّ التّخطيط اللّغوي يسهم في انتشار الوعي باللّغة العربيّة لدى النّاطقين بها، وتعريفهم بأهمّيتها، ومدى ارتباطها بالدين والهويّة وتنقيتها من الألفاظ الدخيلة التّي اندمجت معها بسبب العولمة، مع تجديد المعاجم اللّغويّة.

السّؤال رقم (04): هل يتمّ تطبيق التّخطيط اللّغوي في الجزائر عموما؟

الاحتمالات/ العيّنة	التّكرارات	النّسبة المئويّة
نعم	**50**	**%54**
لا	**35**	**%38**
(×)	**07**	**%08**
المجموع	**92**	**%100**

معرفة إذا كان يتمّ تطبيق التّخطيط اللّغوي في الجزائر عموما.



قراءة وتعليق: نلاحظ إجابة أغلبيّة الأساتذة بـ "نعم" وتقدر نسبتهم ب (54%)، لكن ترى أنّ التّخطيط اللّغوي في الجزائر لم يخرج عن إطار التّخطيط التّربوي، وحتّى الذّين أجابوا بـ "لا" لا ينكرون ما ذهب إليه الآخرون، وإنّما ترى أنّ التّخطيط اللّغوي في الجزائر يفتقر إلى سياسية وطنيّة ضمن استراتيجيّات الدّولة، تبرز فيها مستقبل اللّغة الرّسمية الوطنيّة واللّغات الأجنبيّة، وترغب هذه الفئة في تخطيط يقوم على تشجيع البحوث العلميّة، ويجمع بين الأصالة والمعاصرة مع التّركيز على تعزيز الهويّة والانتماء.

وما يمكن الإشارة إليه أنّ الجزائر ساهمت في تطبيق التّخطيط اللّغوي بعد الاستقلال بانتهاج سيّاسة التّعريب كأداة مقاومة للاستعمار الفرنسي من أجل التّحرر من هيمنة اللّغة الفرنسيّة، ومعالجة المشكلات اللّغوية التّي نجمت عن طمس الهويّة اللّغوية والقوميّة

السؤال رقم (05): كيف ترى العلاقة بين التّخطيط اللّغوي والواقع اللّغوي؟

نلاحظ من خلال إجابات المعلّمين أنّ أفراد هذه العيّنة اقسمت إلى فئتين، حيث ترى الفئة الأولى أنّ العلاقة بين التّخطيط اللّغوي والواقع اللّغوي هي علاقة تكامليّة وتلازميّة، بكون التّخطيط هو الذّي يسهم في تحقيق واقع لغوي منسجم في المجالات، كما أنّه يراعي

التّطور اللّغوي وما يطرأ من تغيّير ودخول المصطلحات والمفردات الجديدة بسبب العولمة، وذلك عن طريق التعريب والتّرجمة، كما يسهمان في انجاح العمليّة التّعليمية والتّعلمية، ولكن هذه الفئة تمثّل نسبة قليلة مقارنة بالفئة الثّانية التّي ترى أنّ التّخطيط اللّغوي مخالف للواقع اللّغوي، بكونهما في تصادم كبير، وهذا يخلق علاقة انفصال بينهما، لأنّ واقعنا الجزائري يعاني من مشاكل لغويّة متعدّدة، ويعدّ خليطا من اللّهجات ومنها العربيّة (الفصيحة) والعامّية والأمازيغيّة والفرنسيّة، وهذا الواقع يؤثّر سلبا في المنظومة التّربويّة، فيما يتعلّق بلغة المعلّم والمتعلّم، وهذا كلّه راجع إلى الرّؤية الغامضة لأهداف هذا التّخطيط من طرف المختصين ، وعدم وضوح الإطار المنشود للّغة العربيّة في الأذهان، بسبب افتقار المخطّطون ليكون أهلا لأداء هذه المهمّة، وهذا الافتقار يعارض النّهوض ومسايرة العصر وروح التّقدم، فتكون هذه البرامج مجرد تغيّير لا فائدة منه.

كما أنّ النّصوص المبرمجة في الكتب الدّراسيّة بعيدة عن الواقع المعيشي للمتعلّم، فالواقع الذّي يعيشه المتعلّم في الوقت الرّاهن، نستطيع أن تبني منه برنامجا للّغة العربيّة، يكفينا لكلّ مراحل التّعليم المختلفة تقريبا، كما أنّ هذه النّصوص تجعل المتعلّم يجد نفسه يدرس مواد لا علاقة لها بالواقع الحقيقي، وهذا الواقع يجعله في اضطراب بين اللّهجات المحلّية ولغة التّعليم، أي العربيّة الفصحى، وما يمكن استنتاجه هو أنّ منطلق التّخطيط اللّغوي هو دراسة الواقع اللّغوي لبلد ما.

السّؤال رقم (06): ما رأيك في عمليّة التّخطيط اللّغوي في الجزائر؟

الاحتمالات/ العيّنة	التّكرارات	النّسبة المئويّة
ناجحة	**03**	**%03**
حسنة	**33**	**%36**
فاشلة	**51**	**%56**
(×)	**05**	**%05**
المجموع	**92**	**%100**

قراءة وتعليق: انطلاقا من الجدول والدّائرة النّسبيّة تتّضح لنا الإجابة عن هذا السّؤال كالآتي:

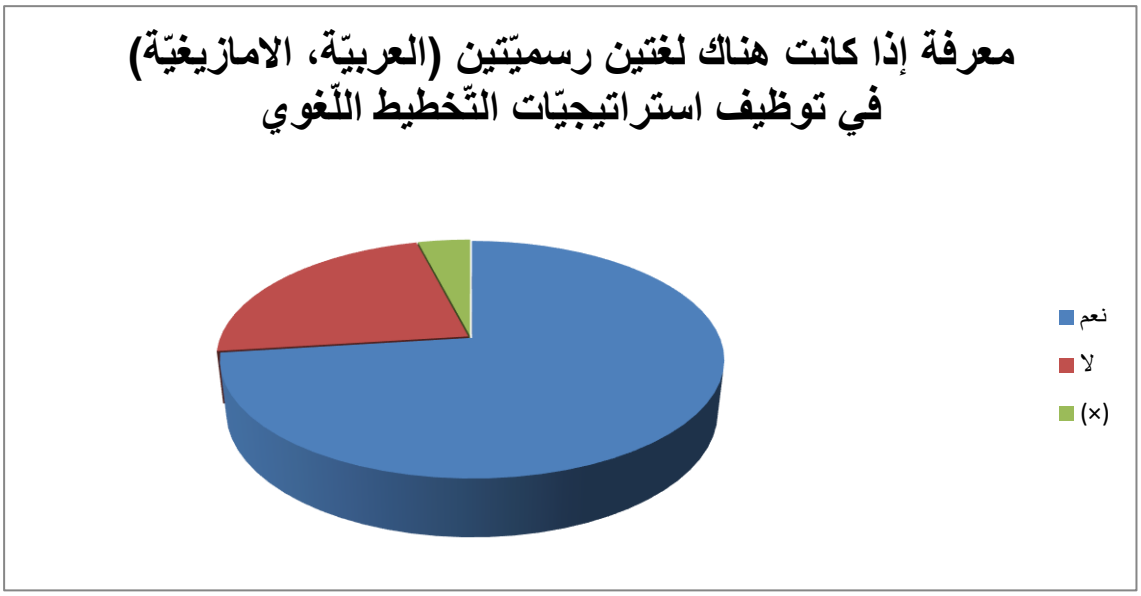
تتمثّل نسبة الذّين أجابوا أنّ عمليّة التّخطيط اللّغوي في الجزائر "ناجحة" لا تتعدّى (03%)، أمّا النّسبة الذّين أجابوا بأنّها "حسنة" أكبر بكثير من الفئة الأولى، وتقدّر بـ(36%)، وتعليلهم في ذلك أنّه ساهم في تطوير اللّهجات المحلّية وتطوير الوسائل

المعلوماتيّة الحديثة، كما هو في طريق التّقدّم والتّطوّر للوصول إلى الأهداف المسطّرة، ودليل على ذلك تمكّن المتعلّمين من كتابة وانتاج نصوص نثريّة ومعبّرة عن وضعيّات معيّنة، ولو بدرجّات متفاوتة، لكنّها مقبولة نوعا ما، كما أنّ المقرّرات المبرمجة في السّنوات الأخيرة جعلت المتعلّم محور العمليّة التّعليميّة والتّعلّميّة مراعيّا في ذلك لظروفه الخارجيّة، أمّا نسبة الذّين أجابوا بأنّها "فاشلة" أكبر من الفئة الأولى والثّانيّة، وتقدّر بـ(56%)، ومرتكزها في ذلك، أنّ التّخطيط اللّغوي في الجزائر لم ينجح بسبب سيطرة اللّهجات في المؤسّسات التّعليميّة عموما، وفي الواقع اللّغوي خصّوصا، كما تعتبر التّخطيط اللّغوي الجزائري عبارة عن قرارات نظريّة دون تطبيقها في أرض الواقع لأنّها مجهودات فرديّة غير منظّمة انصب فقط على تغيّير طرق التّدريس وعدم استقراره، ويبقى مشروعا مستقبليّا بعيدا عن الأهداف المسطّرة.

وما يمكن الإشارة إليه هو أنّ التّخطيط اللّغوي تمّ ممارسته بعد الاستقلال مباشرة، عن طريق سيّاسة تعريب، والقيّام بإصلاحات في العمليّة التّعليمية والتّعلّميّة، حتى انتقلت اللّغة العربيّة من لغة التّعلّم إلى لغة التّعليم.

السّؤال رقم (07): هل يساعد وجود لغتين رسميتين (العربيّة والأمازيغيّة) في توظيف استراتيجيّات التّخطيط اللّغوي؟

الاحتمالات/ العيّنة	التّكرارات	النّسبة المئويّة
نعم	67	%73
لا	21	%23
(×)	04	%04
المجموع	92	%100



قراءة وتعليق: نلاحظ أنّ الغالبيّة العظمى أجابت بـ"نعم" حيث تقدّر نسبتهم بـ(73%)؛ وهذا يعني أنّ اللّغات تخدم بعضها البعض، ولكلّ لغة استراتيجيّتها الخاصة في التّخطيط اللّغوي، وهدفها مشترك في تحسين مستوى المتعلّمين، ودليل على ذلك هناك كثير من دول العالم تمتلك لغتين رسميتين حقّقت نجاحا في سيّاستها اللّغويّة وفي منظومتها التّعليميّة مثل: سويسرا.

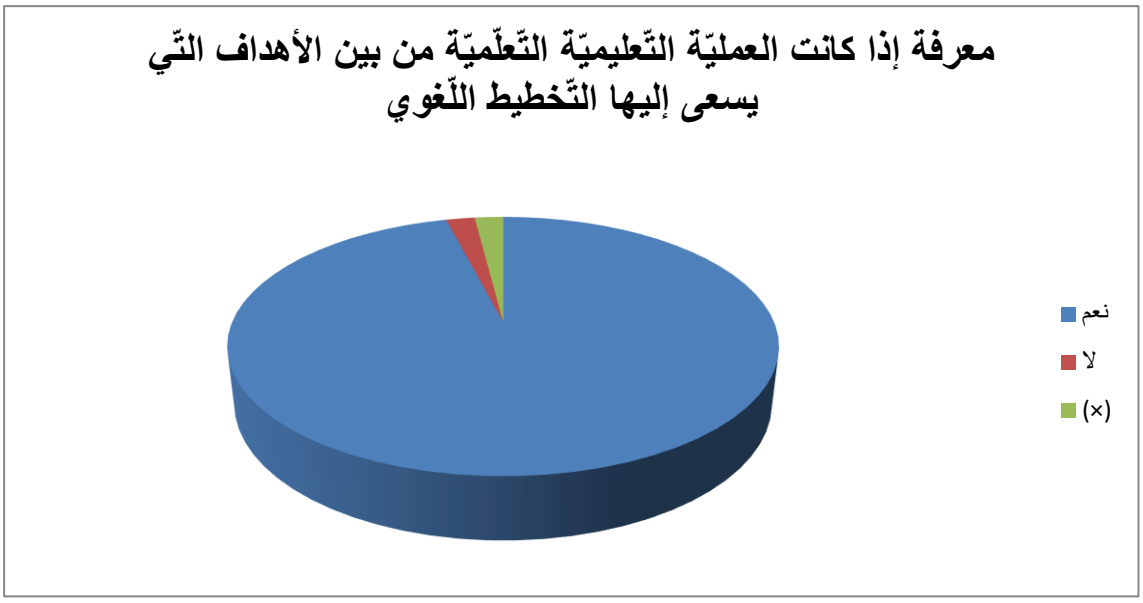
كما أنّ اللّغة وجدت لتمكين صاحبها على التّواصل مع الآخر، وتبليغ آرائه إلى الغير، وإذا تعدّدت اللّغات فإنّ ذلك يساعد على رسم استراتيجيّة تعليميّة ممنهجة، لأنّ لكلّ منها قواعدها الخاصّة تسهم في انجاح التّخطيط اللّغوي مع التّقارب الموجود في بعض ألفاظها ومفرداتها الذّي يؤثّر على سيكولوجيّة المتعلّم إيجابيّا، بحيث نربطه دائما بالمحيط والبيئة الخارجيّة ليدرك أهمّية ما يتلقّاه خلال هذه العمليّة (التّعليميّة).

كما أنّ هذا التّوظيف يمنع الصّراع والتّنازع بين المجتمع الجزائري، وتوحّد الجهود وتنظمها في هذا المجتمع، نظرا إلى الوضع اللّغوي الصّعب في الجزائر.

ولهذا فإنّ توظيف كلّ من اللّغة العربيّة والأمازيغيّة يراعي السّلامة الفكريّة بين المتعلّمين، أمّا الذّين أجابوا بـ"لا" فنسبتهم أقلّ من الفئة الأولى، وتقدّر نسبتهم بـ(23%)، ومرتكزاتهم في ذلك أنّ التّخطيط اللّغوي يعتمد عموما على اللّغة الواحدة من أجل ترسيخها وتثبيتها والتّي هي اللّغة العربيّة، كما أنّ اللّغة الأمازيغيّة يصعب إيجاد طرائق لتنفيذها لكون المتعلّم غير قادر على استيعاب المفاهيم والمعلومات باللّغتين الرّسميتين في آن واحد، فعليه ان يحسن أوّلا اللّغة العربيّة وتوظيفها في المؤسّسات التّعليميّة، ثمّ ينتقل إلى تعلّم اللّغات المستعملة في مجتمعه لثراء اللّغوي والمعرفي فقط، والتّخطيط اللّغوي في الجزائر هو الحفاظ على اللّغة العربيّة وترسيخ قواعدها على النّاطقين بها.

السّؤال رقم (08): أتعتقد أنّ العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة من بين الأهداف التّي يسعى إليها التّخطيط اللّغوي؟

الاحتمالات/ العيّنة	التّكرارات	النّسبة المئويّة
نعم	**88**	**%96**
لا	**02**	**%02**
(×)	**02**	**%02**
المجموع	**92**	**%100**



قراءة وتعليق: من خلال الإجابات والنّسب المئويّة يتّضح لنا أنّ الفئة التّي أجابت بـ"لا" تقدّر بنسبة (02%) أقل بكثير مقارنة بالفيئة المجيبة بـ"نعم" التّي تقدّر نسبتهم بـ(96%)، ومردّ ذلك إلى أنّ غايّة التّخطيط اللّغوي هو إنجاح العمليّة التّعليميّة والتّعلّميّة، حيث يراعي المثلّث التّعليمي (المعلّم، المتعلّم، المنهاج) ويعد الصّورة المرئيّة للأداء التّربوي التّعليمي، بكونهما يسهمان في إثراء اللّغة وتقدّمها، وترسيخ اللّغة العربيّة في أذهان المتعلّمين وإبراز مدى أهمّيتها، والتّخطيط اللّغوي يحدّد العلاقة الإيجابيّة والمتبادلة بين المعلّم والمتعلّم، ويسهم في مساعدة المنظومة التّربويّة على اختيار لغة التّعليم، وحلّ المشكلات اللّغويّة، لأنّ العمليّة التّعليميّة والتّعلّميّة هي الطّريقة المثلى لتحقيق الرّقي والمضي قدما إلى الأمام، ولهذا سعت الدّولة الجزائريّة منذ الاستقلال إلى يومنا هذا، بكلّ الطّرق إلى إعطاء الضّوء الأخضر للعمليّة التّربويّة، ومن الامثلة على ذلك:[1]

«- إعلان أحمد بن بلّة بعد الاستقلال عن الدّخول المدرسي وحدّد له التّاريخ.

[1] ـ نقلا عن: ربيعة بكاكرة، "التخطيط اللغوي ودوره في المضامين التعليمية، المرحلة الابتدائية أنموذجا"، مذكرة الماستر في اللغة والأدب العربي، تخصص علوم اللسان، بجاية،2014 /2015، ص 92.

– اصلاح التّعليم في سنتين (1963) و(1984)، حيث عرّب التّعليم الابتدائي تعريبا كاملا وتعريب الأدب والمواد الاجتماعيّة.

– إصدار أمريّة (16 أفريل 1976) التّي سعت المنظومة التّربويّة في تطبيقها، ومنها:

1/ اعتبار التّربيّة مصلحة عليا من مصالح الامّة (المادة16).

2/ التّعليم الإجباري والمجاني (المادة 4 ،5، 24).

3/ التّعليم باللّغة العربيّة وفي جميع مستويّات التّربيّة وفي جميع المواد (المادة08).

4/ ربط المحتوى الدّراسي بالقيّم العربيّة والإسلامية، وخاصّة في العلوم الاجتماعيّة (المادة25)».

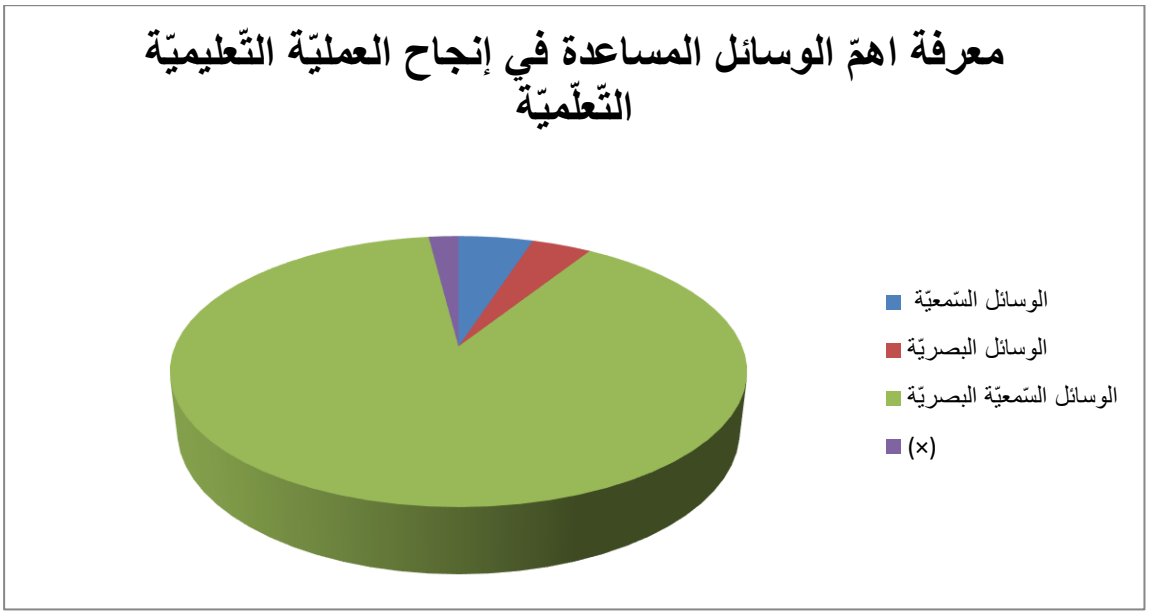
«– النّظام التّربوي في الجزائر هو الدّستور والقانون التّوجيهي للتّربيّة الوطنية المؤرّخ في (23 جانفي 2008)، فهذه المرجعيّة تؤكّد الطّابع الوطني الدّيمقراطي والعلمي المتفتّح على العصرنة والعالم للمنظومة» [1].

إذن تعدّ العمليّة التّعليميّة والتّعلّميّة من أوائل اهتمامات الدّولة وأساسيّاتها إلى يومنا هذا، عن طريق التّخطيط اللّغوي المحكم لكونه الأساس لنجاح جميع الأنشطة والحيّاتية، وما يا لك بالعمليّة التّربوية الهادفة، كما أنّ الغايّة تبرر الوسيلة، ونجاح مشروع ما لا يتحقّق إلا بالتّخطيط.

[1] – محمّد الصّلاح حثروبي، المرجع السّابق، ص14.

السّؤال رقم (09): ماهي الوسائل المساعدة في إنجاح العمليّة التّعليميّة والتّعلّميّة؟

الاحتمالات/ العيّنة	التّكرارات	النّسبة المئويّة
الوسائل السّمعيّة	05	%05
الوسائل البصريّة	04	%04
الوسائل السّمعيّة البصريّة	81	%89
(×)	02	%02
المجموع	92	%100



قراءة وتعليق: الهدف من طرح هذا السّؤال هو لمعرفة واقع استخدام الوسائل التّعليميّة والتّقنيّات الحديثة في جميع مراحل التّدريس من وجهة نظر أساتذة اللّغة العربيّة، بالإضافة أنّ العمليّة التّعليميّة تعتمد على التّطبيق أكثر من النّظري. ومن خلال الجدول الإحصائي والنّسب المئويّة نلاحظ بأنّ الغالبيّة العظمى أجابت بـ"الوسائل السّمعيّة والبصريّة" التي تقدر بنسبة (89%)، أمّا الفئات الأخرى فنسبتهم أقلّ بكثير من هذه الفئة، وهذا يدلّ على أنّ

الوسائل السّمعيّة والبصريّة تساعد كثيرا هذه الفئة، وهذا يدلّ على أنّ الوسائل السّمعيّة والبصريّة تساعد المعلّم في اكساب المتعلّم الخبرة والمعرفة العلميّة والمهارة التّعليميّة بيسر، كما أنّ هذه الوسائل أبرز التّقنيات التّي ترتبط ارتباطا كبيرا بعمليّة الاتّصال التّربوي الجيد، مما يسعى ببقاء ما يتعلّمه المستقبل في ذاكرة، وتقلّل من درجة النّسيان، إلى جانب هذا هي من الوسائل المهمة التّي تراعي المتعلّمين ومستواهم، وتسرع عمليّة التّعلم، لأنّها تجعل التّفاعل بين المتعلّم وما يتعلّمه في احتكاك مباشر.

ونشير إلى أنّ جميع الوسائل التّعليمية تسهم في زيّادة المتعلّمين، مما يجعلهم مستعدّين للتّعلم، كما سهمت في تغيّير وظيفة المعلّم من الدّور التقليدي في التّلقين إلى دور الموجّه، ممّا يتماشى مع التّطور التّكنولوجي.

السّؤال رقم (10): هل يتوفّر محيطكم التّعليمي على كلّ إمكانيّات التّدريس؟

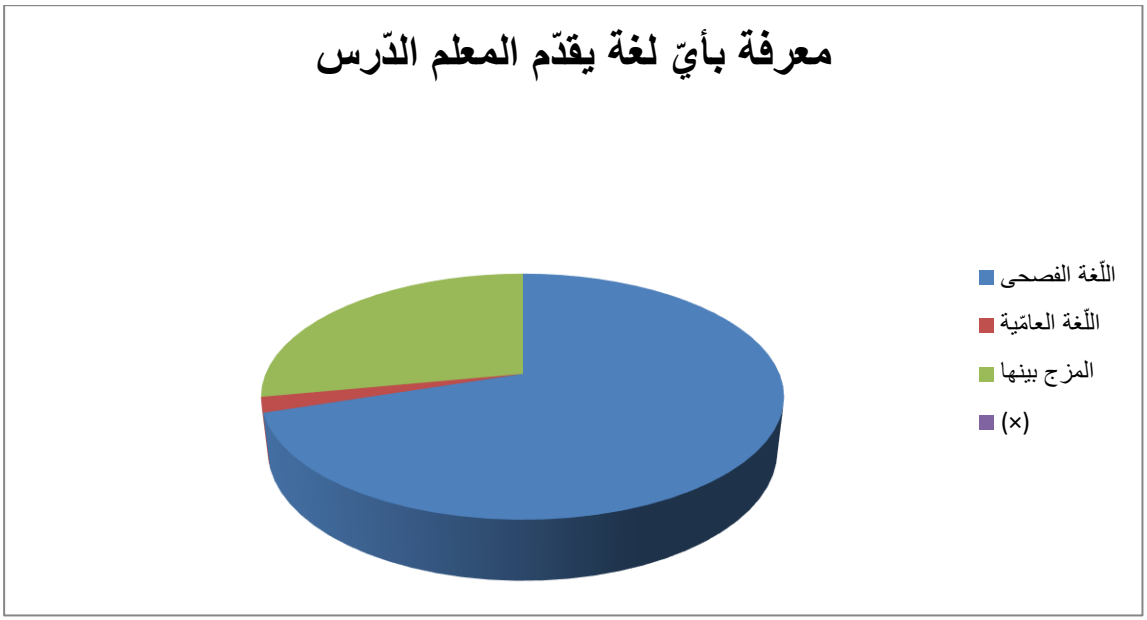
الاحتمالات/ العيّنة	التّكرارات	النّسبة المئويّة
نعم	**25**	**%27**
لا	**63**	**%69**
(×)	**04**	**%04**
المجموع	**92**	**%100**

قراءة وتعليق: من خلال الجدول والنّسب المئويّة يتبيّن لنا أنّ أغلب أفراد العيّنة قد أجابوا بـ"لا" وتمثل نسبتهم بـ(69%) وهذا يعني أنّ عدم توفّر الإمكانيّات يؤدّي إلى عرقلة العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة، وعلى المسؤولين في المجال التّربوي والتّعليمي، أن توفّر لهم الامكانيّات والظّروف الملائمة لكل من المعلّم والمتعلّم، حتّى نتحصّل على مردود علمي فعال وناجح، ثمّ وضع تخطيط للمناهج والمقرّرات الدّراسية، لأنّ نجاح العمليّة التّعليمية والتّعلمية تستدعي تلاؤم الظّروف المحيطة بالمدرسة، مع تخطيط لغوي هادف.

أمّا الذّين أجابوا بـ"نعم" وتمثل نسبتهم بـ (27%)، حيث تقرّ أنّ محيطهم التّعليمي يتوفّر على الإمكانيات، وهذا راجع للمنطقة التّي يدرس فيها، نظرا لما نلاحظه في واقعنا، توفّر الإمكانيّات في المدن أكثر من الأرياف، وهذا هو الحال أيضا في المؤسّسات التّربويّة.

السّؤال رقم (11): بأيّ لغة تقدّم الدّرس؟

الاحتمالات/ العيّنة	التّكرارات	النّسبة المئويّة
اللّغة الفصيحة	**64**	**%70**
اللّغة العامّية	**02**	**%02**
المزج بينهما	**26**	**%28**
(×)	**00**	**%00**
المجموع	**92**	**%100**



قراءة وتعليق: يتضح من خلال الإجابة إنّ النّسبة الأكبر من أفراد العيّنة تقدّم الدّرس باللّغة الفصيحة وتمثل (70%) بكونها لغة التّعليم، و(اكتساب المعارف والمعلومات في جميع مواد الدّراسة باللّغة العربيّة الفصحى).

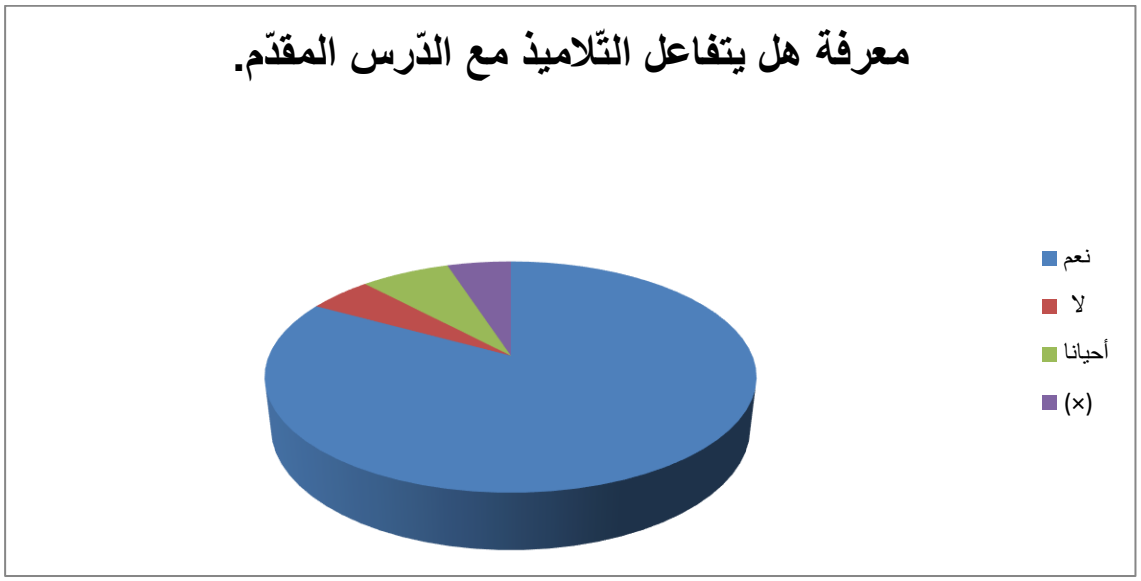
أمّا في المرتبة الثّانيّة، فتأتي بنسبة أقلّ من الفئة الأولى؛ حيث تعتمد في تقديم الدّرس بالمزج بين اللغة الفصيحة واللغة العاميّة وتقدر ب (28%)، لأنّ مستوى المتعلّمين يتطلّب

ذلك، وبسبب كثرة مفردات اللّغة العربيّة وتداخلها في بعض الأحيّان، وصعوبة شرح بعض مفاهيم اللّغة الفصيحة، ممّا يستدعي اللّجوء إلى العامّية لتيسير الفهم وتحصيل نتيجة إيجابيّة في إيصال المعلومات، لأنّ غايّة التّعليم هو تحقيق الفهم والاستيعاب.

ما يمكن الإشارة إليه هو يجب على كلّ أستاذ أن يقدّم الدّرس باللّغة العربيّة الفصيحة التّفادي الخلط والمزج بين اللّغات واللّهجات، وسعي إلى تحسين مستوى المتعلّمين على اتقان اللّغة الفصيحة التّي تساعدهم في فهم النّصوص الأدبيّة والشّعريّة.

السّؤال رقم (12): هل تلاحظ تفاعل التّلاميذ مع الدّرس المقدّم؟

الاحتمالات/ العيّنة	التّكرارات	النّسبة المئويّة
نعم	**76**	**%83**
لا	**05**	**%05**
أحيانا	**06**	**%07**
(×)	**05**	**%05**
المجموع	**92**	**%100**



قراءة وتعليق: هذا السّؤال تابع للسّؤال رقم إحدى عشر (11). الملاحظ من الإجابات أنّ معظم الأساتذة أجابوا بـ"نعم" تقدر بـ(83%)، وهذا دليل على أنّ المتعلّمين قد استفادوا من المناهج الحديثة؛ أي طريقة المقاربة بالكفاءات، وأصبح المتعلّم أكثر استيعابا للدّروس، بكونه الذّي يقوم بتحريك الدّرس وتنشيطه، كما يدلّ أيضا على استقطاب مادة اللّغة العربيّة اهتمام المتعلّمين، التّي جعلتهم يراجعون الدّروس ويحضرون الواجبات المنزليّة، ورفع مستواهم العلمي والثّقافي، أمّا الفئة الثّانيّة التّي أجابت بـ"لا" تقدّر بـ(05%)، والفئة التّي أجابت بـ"أحيّانا" تقدّر بـ(07%)، تقريبا تتساوى النّسبة بينهما، ومرتكزاتهم في ذلك أنّ السّبب في عدم تفاعل المتعلّمين في مادة اللّغة العربيّة، ربّما لأسباب نفسيّة كالخجل أو الخوف، أو عدم تركيزهم بسبب تأثّرهم باللّغات الأجنبيّة.

السّؤال رقم (13): ماهي الطّريقة التّي تعتمدها في التّدريس؟

الاحتمالات/ العيّنة	التّكرارات	النّسبة المئويّة
الطّريقة الحديثة	**35**	**%38**
الطّريقة القديمة	**06**	**%07**
المزج بينهما	**51**	**%55**
(×)	**00**	**%00**
المجموع	**92**	**%100**

قراءة وتعليق: نلاحظ أنّ الأغلبيّة يعتمد على المزج بين الطّريقة القديمة والطّريقة الحديثة في التّدريس، وذلك ما يعادل نسبة (55%)، لأنّ لكلّ منها مراحل مفيدة للمتعلّمين أثناء تقديم الدّروس، كما أنّ الطّريقة الحديثة أضاءت مساحات كانت غير واضحة في الطّريقة القديمة، ويعود سبب هذا المزج بحسب إجابات بعض الأساتذة إلى:

- الطّريقة القديمة تساعد على استرجاع المتعلّم للمكتسبات القبليّة أمّا الحديثة فتقرّبه من الواقع المعاش.
- تعوّد بعض الأساتذة على الطّريقة القديمة، فمن الصّعب التّخلّص منها بسهولة، ورغبة في محاولة التّأقلم مع الطّريقة الحديثة بكونها مرتبطة بالواقع.
- مستوى المتعلّمين يتطلّب المزج بين الطّريقتين، وطبيعة الدّرس المقدّم أيضا.
- التّنوّع والمزج بين الطّريقتين يحقّق المتعة والتّشويق للمتعلّمين.
- الطّريقة القديمة هي المفتاح الأساسي لنجاح الطّريقة الحديثة.
- لكلّ طريقة إيجابيّات يمكن الاستفادة منها لإيصال المعلومة إلى ذهن المتعلّم

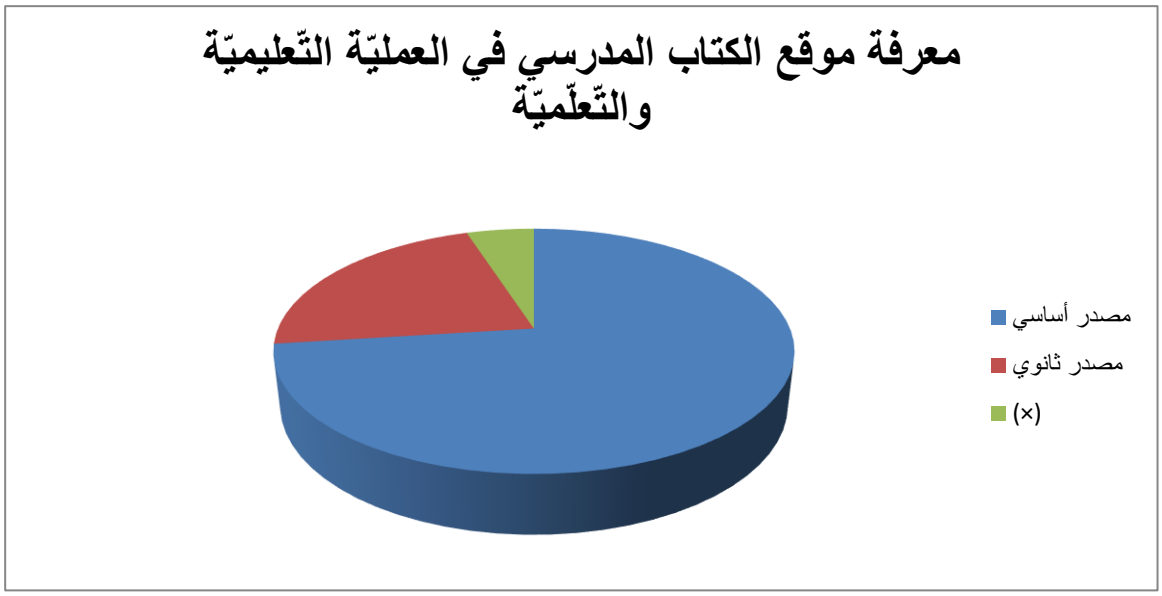
- الهدف من هذا المزج هو تدريب المتعلّمين وتعويدهم على أنّهم لا يعيشون في فراغ زماني ومكاني، بل في حلقة وصل يرتبط فيها الماضي بالحاضر والحاضر بالمستقبل.
- كلّ طريقة تخدم الاخرى لأنّ المعارف لا تنطلق من العدم.

وهناك نسبة معتبرة من هذه العيّنة تعتمد فقط على الطّريقة الحديثة في التّدريس، وتمثّل نسبتهم (38%)، بكونها تدفع المتعلّم إلى العمل والبحث والاعتماد على نفسه في القيّام بالمشاريع، إلى جانب هذا وجدنا من خلال الإجابات أنّ بعض الأساتذة أشارت إلى عدم وجود الإمكانيّات والوسائل الحديثة لانتهاج الطّريقة الحديثة، لهذا يلجؤون إلى الطّريقة القديمة، وتقرُّ أنّ الطّريقة القديمة هي التّي أنشأت الجيل الذّهبي.

وما يمكن الإشارة إليه أيضا أنّ الاعتماد على الطّريقة القديمة (الحوار والتّلقين) والحديثة (المقاربة بالكفاءات) أو المزج بينهما في التّدريس، كلّها تساعد في تحقيق الأهداف المنشودة ونجاح العمليّة التّعليميّة والتّعلّميّة.

السّؤال رقم (14): ما هو موقع الكتاب المدرسي في العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة؟

الاحتمالات/ العيّنة	التّكرارات	النّسبة المئويّة
مصدر أساسي	67	%73
مصدر ثانوي	20	%22
(×)	05	%05
المجموع	92	%100

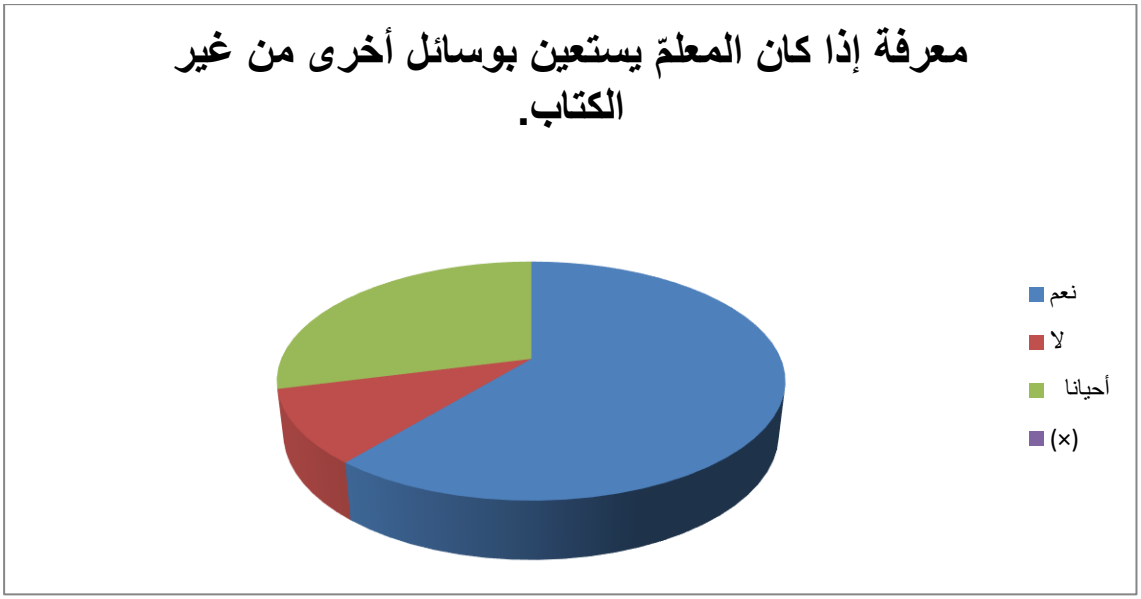


قراءة وتعليق: الهدف من طرح هذا السّؤال هو لمعرفة مدى احتفاظ الكتاب المدرسي بمكانته بعد دخول الوسائل والتّقنيّات الحديثة عند أساتذة اللّغة العربيّة، ونلاحظ من الإجابات أنّ الفئة التّي أجابت بـ"مصدر ثانوي" قدّرت نسبتهم بـ(22%) أقلّ بكثير من الفيئة المجيبة بـ"مصدر أساسي" التي تقدر بـ(73%) وهذا دليل على أنّ الكتاب المدرسي يعدّ أحد الرّكائز الرّئيسيّة للمنظومة التّربويّة باعتباره المصدر الذّي يوجّه المعلّم والمتعلّم في إنجاح العمليّة التّعليمية والتّعلمية، وهو ليس مجرّد وسيلة مساعدة في التّعلّم فحسب، وإنّما هو صلب العمليّة التّعليميّة وجوهرها.

ونظرا لمكانة الكتاب المدرسي في المنظومة التّربوية، أولت له اهتمامات كبيرة عن طريق التّخطيط اللّغوي بالقيّام بإصلاحات والتّغيّيرات في المضامين، وأبرز مثال على ذلك: الاصلاحات الأخيرة للكتاب المدرسي في المستوى الابتدائي أثّرت إيجابيّا على طريقة تدريس المعلّم، وعلى ذهن المتعلّم، لأنّ الأهداف المسطّرة نجدها مسايرة للعصر وتلبّي الحاجات المعرفية والتّكنولوجيّة، لأنّ الكتاب هو المرشد الأساسي لتزويد المعلّم بالأفكار الرّئيسيّة وتوجيه المتعلّمين فيها.

السؤال رقم (15): إضافة إلى الكتاب المدرسي هل تستعين بوسائل أخرى في تقديم الدّرس؟

الاحتمالات/ العيّنة	التّكرارات	النّسبة المئويّة
نعم	56	%61
لا	09	%10
أحيانا	27	%29
(×)	00	%00
المجموع	92	%100



قراءة وتعليق: نلاحظ أنّ الأغلبيّة العظمى أجابت بـ"نعم" (61%) وبـ"أحيانا" (29%)، وهذا يعني أنّ بالإضافة إلى الكتاب المدرسي فإنّ أساتذة اللّغة العربيّة يستعينون بوسائل أخرى في تقديم الدّرس، لأنّ مستوى بعض المتعلّمين يتطلّب ذلك لكونهم يجدون الصعوبة في الفهم، فيلجأ المعلّم إلى الاستعانة بوسائل أخرى للإيضاح وإيصال الرّسالة، أمّا الفئة

الأخرى نسبتها قليلة مقارنة بالفئة الأولى والثّانيّة، والتّي تمثّل (10%)، وتعتبر هذه الفئة أنّ الكتاب المدرسي يحوي على جميع المعلومات التّي يجب أن يتعلّمها المتعلّم، وتلائم مهاراته وتسهم في تنميّة قدراته المختلفة.

تتمثّل الوسائل التّي يعتمدها الفئة المجيبة بـ"نعم" و"أحيّانا" في: كتب القواعد الخارجيّة، الفيديو، جهاز العرض العلوي، النّصوص البطاقات، مجسّمات، خرائط، أشرطة صوتيّة، قصص، موقع البحث الالكتروني، دليل الأستاذ، كتب خارجيّة (توافق المقرّر المدرسي)، المعاجم، تسجيلات صوتيّة، السّبورة، خرائط، اللّوحة، كتب أو مجلاّت أكاديميّة حديثة، ثقافة المعلّم.

السّؤال رقم (16): هل يسهم التّخطيط اللّغوي في تحسين العمليّة التّعليميّة والتّعلّميّة؟

الاحتمالات/ العيّنة	التّكرارات	النّسبة المئويّة
نعم	**88**	**%96**
لا	**00**	**%00**
(×)	**04**	**%04**
المجموع	**92**	**%100**

قراءة وتعليق: نلاحظ من خلال الجدول والدائرة النّسبيّة أنّ تقريبا كلّ أفراد العيّنة أجبت بـ "نعم" وتمثل نسبتهم ب (96%) لأنّ نجاح العمليّة التّعليميّة يتطلّب حسن بناء التّخطيط من ناحيّة وتمثيلها وتطبيقها في الواقع الميداني من ناحيّة أخرى.

وأهمّ مرتكزات هذه العيّنة تتمثّل فيما يلي:

– التّخطيط اللّغوي يجعل المعلّم يركز على اللّغة التّي يستعملها لبلوغ الأهداف الأساسيّة، كما يراعي مستوى المتعلّمين من خلال توجيه المتعلّم وجهة صحيحة نحو الهدف المنشود دون تشتيت أفكاره، ممّا يحسن العمليّة التّعليميّة والتّعلّميّة.

– التّخطيط اللّغوي هو العامل المنهجي الذّي ينتظم مجموعة من الجهود المقصودة والمصمّمة بصورة منسّقة لإحداث تغيّير في النّظام اللّغوي؛ أي يسعى إلى حلّ مشكلة لغويّة باستقصاء البدائل ووضع خطّة مرنّة تسير وتسعى إلى تحقيق الغايات والأهداف المرغوب فيها في المنظومة التّربويّة.

– يجعل المتعلّم يتعلّم أكبر عدد ممكن من المفردات والمصطلحات في اللّغة العربيّة ويستعملها في تعابيره الشّفويّة والكتابيّة، ويحسن مستواه الثّقافي والعلمي في هذه اللّغة.

– يسهم في خلق حبّ اللّغة العربيّة عند المتعلّمين وتبادل المعلومات فيما بينهم بهذه اللّغة، ممّا يخلق الابداع والتّفكير وتحسين المعرفي واللّغوي.

– يسهم في وضع المقاييس للكتابة الصّحيحة.

– يوضح للمعلّم المسالك والسّبل الواجب اتّباعها.

– يقترح خطط وحلولا مناسبة للمشاكل التي تواجه العمليّة التعليميّة والتّعلّميّة.

– يسهم في ترقيّة اللّغة الوطنيّة وباعتبارها اللّغة التّي تدرس بها المواد المختلفة، ممّا يسهل العمليّة التّعليميّة ويطوّرها.

– تحديد وتحديث طرائق التّعليم والبرامج على حدّ سواء لمواكبة التّغيّرات المختلفة.

– تنميّة القرارات العقليّة والذّهنيّة للمعلّم بصفة عامة والمتعلّم بصفة خاصة.

ونستنتج من خلال هذه الإجابات أنّ التّخطيط اللّغوي من أساسيّات نجاح العمليّة التّعليميّة والتّعلّميّة بكونه يسهم في الوقوف عند كلّ الجوانب المحيطة بالدّرس ومواجهة أهم العقبات الموجودة فيها بالحلول المناسبة، كما أنّه بالتّخطيط ندرك الصّعوبات، ونسعى إلى إيجاد حلولا لها.

ولهذا يقال: "من لا يخطّط للنّجاح فإنّه يخطّط حتما للفشل".

خاتمة

بعد انتهائنا من دراسة أهمّ الجوانب التّي تناولها هذا البحث والذّي من خلاله حاولنا التّطرّق إلى أهمّ قضيّة من القضايّا الجزائريّة، ألا وهو التّخطيط اللّغوي ودوره في تحسين العمليّة التّعليميّة والتعلّمية، مع إظهار الجهود التّي قامت بها الدّولة الجزائريّة للنّهوض باللّغة العربيّة ومعرفة مدى تطبيق هذه الدّولة لسيّاسة التّخطيط اللّغوي في الواقع اللّغوي عامة، وفي المنظومة التّربويّة خاصّة، في سبيل ترقيّة وترسيخ اللّغة العربيّة.

كما سعينا في بحثنا هذا التّسليط الضّوء على القطاع التّربوي في جميع الأطوار المختلفة، لإبراز الدّور الذّي يمثّله التّخطيط اللّغوي في تأثير على العمليّة التعليميّة والتعلّمية في مؤسّساتنا التّربويّة، وما له من إيجابيّات عليها في مادة اللّغة العربيّة.

وفي مشوار بحثنا عن هذا الموضوع توصّلنا إلى جملة من الملاحظات والنّتائج، وتتمثّل أهمّها فيما يلي:

– الدّولة هي المسؤولة عن فرض سيّاسة لغويّة التّي تعني بمجموعة من الاختيّارات الواعيّة والمنظّمة، المتّخذة في مجال العلاقات بين اللّغة والحيّاة في الوطن عن طريق القيّام بدراسات تشخيصيّة للوضع اللّغوي في مجتمع معيّن.

– السّياسة اللّغويّة والتّخطيط اللّغوي من المجالات المعاصرة للسّانيّات التّطبيقية، ويمثّلان الفروع الأساسيّة لعلم الاجتماع اللّغوي التّي تهتمّ بدراسة علاقة اللّغة العربيّة بالمجتمع ومدى تأثّرهما ببعضهما.

– هناك علاقة تبعيّة بين السّياسة اللّغويّة والتّخطيط اللّغوي، حيث تعتبر السّياسة اللّغويّة عبارة عن قرارات وخيّارات متّخذة من قبل جهة ما، وحتّى يتمّ تطبيق هذه القرارات

والخيّارات يلزم البدء في إجراءات التّخطيط والتّنفيذ اللّغوي. حيث يسلط أحدهما (السّياسة) الضّوء على القوانين والوثائق التّي تعتمدها الحكومة، ويسلّط الثّاني (التّخطيط) الضّوء على الجهود المبذولة في الواقع الميداني.

– يشتمل التّخطيط اللّغوي في الجزائر على إصلاح بنيّة اللّغة العربيّة وأصواتها ووظائفها، وتقنين الكتابة، وتقعيد اللّغة، وبناءا المعاجم وحماية مفردات اللّغة العربيّة، وإصلاحها وتحديثها، ودعم التّواصل بين الأمم النّاطقة بلّغة موحّدة، فبواسطته نستطيع التّأثير على اللّغة والثّقافة والهويّة.

– عند الحديث عن التّخطيط اللّغوي في الجزائر، فإنّنا نتحدّث عن التّخطيط التّربوي، وعليه فالتّخطيط مفاده رسم الأبعاد اللّغويّة الكبرى المستنبطة من سيّاسة لغويّة، أمّا التّخطيط التّربوي هو تشريع مستقبلي لما سيكون عليه الوضع اللّغوي.

– سعت الدّولة الجزائريّة منذ استقلالها إلى رسم سيّاسة التّعريب تحدّد فيها الغايّات والأهداف التّربويّة للحفاظ على الهويّة ومقوّمات الشّخصيّة الوطنيّة، واسترجاع مكانة اللّغة العربيّة للنّاطقين بها.

– بالتّخطيط اللّغوي الجيّد، نستطيع جعل اللّغة العربيّة، لغة مستجيبة لجميع متطلّبات أهلها، قادرة على تيسير عمليّة التّفكير والإبداع وجعل عمليّة تبادل المعلومات أسرع وأفضل بين المعلّم والمتعلّم.

– تعدّ العمليّة التعليميّة والتعلّمية من أبرز القطاعات التّي تستثمر فيها الدّول، وتنجز من خلالها مشاريعها المستقبليّة، وهي اللّبنة الأولى في بناء المجتمعات وقيّام الحضارات، ويمثّل مرآة عاكسة لصورة الدّولة.

– إنّ تعدّد نظريّات التّعلّم وتنوعها يعدّ عنصرا مهما لإيجاد الطّريقة البيداغوجيّة الناجحة وتحسينها باستمرار، لذا وجب على معلّم اللّغة أن يستفيد من جميع هذه النّظريّات بغيّة الوصول إلى الأهداف البيداغوجيّة والتعليميّة التّي يسعى إلى تحقيقها.

– ساهمت الدّولة الجزائريّة بواسطة سيّاسة التّخطيط اللّغوي منذ الاستقلال إلى يومنا هذا بفرض إلزاميّة التّعليم على كلّ طفل جزائري البالغ من العمر ستّة سنوات الدّخول إلى المدرسة، ويكون التّعليم مجاني لتخفيف الأعباء على الأسر الجزائريّة.

– مرور المنظومة التّربويّة الجزائريّة بعدّة إصلاحات خاصّة ما يخصّ المضامين التعليميّة، وأبرز مثال عن هذه الإصلاحات هو: إدراج الوضعيّات الإدماجية في اللّغة العربيّة في نهاية الدّرس أو المحور، مع زيّادة السّاعات الإضافيّة في تدريس المواد الأساسيّة، خاصّة مادة اللّغة العربيّة.

– محاولة الجهات الوصيّة بإصلاح متن اللّغة العربيّة في المراحل التّعليميّة المختلفة وتبسيطها وجعلها ملائمة لمستوى المتعلّمين، وقد وضّح هذا التّبسيط في المرحلة الابتدائيّة، ومثال على ذلك: وضع وقفات التّقييميّة والنّصوص التوثيقيّة في الكتاب المدرسي لربط المتعلّم بواقعه الخارجي.

– اللّغة العربيّة في الجزائر أصبحت لغة التّعليم في جميع المراحل وجميع المواد، وبذلك أصبحت المنظومة التّربويّة الجزائريّة عربيّة اللّسان، ممّا يخلق مجتمع متماسك بدينه وأصالته ومتطلّع إلى حاضره ومستقبله.

– بذل مزيد من العناية في تقويم أساليب تعليم اللّغة العربيّة باستغلال الوسائل التّقنيّة الحديثة والوسائل السمعيّة البصريّة، وإقامة ندوات لمدرّسي اللّغة العربيّة تطلّعهم على أنجح الطّرق للتّدريس هذه المادة وتدريبهم على استعمالها.

– تطوير طرائق تدريس اللّغة العربيّة بتبسيط قواعدها، وتشجيع الطّلاب في مراحل التّعليم المختلفة على إجراء البحوث في اللّغة العربيّة مع التّركيز على التّأثير التّكنولوجي على اللّغة العربيّة.

إذن، يمكن القول إنّ التّخطيط اللّغوي يسعى إلى نشر الوعي بأهمّية اللّغة العربيّة في حيّاة الوطن وتوظيفها في شتى مناحي حياتنا العمليّة ومؤسّساتنا الإداريّة والتّربويّة والإعلاميّة، وكذلك تشجيع الطّلاب في مراحل التّعليم المختلفة على استعمال اللّغة العربيّة من المرحلة الابتدائيّة إلى مراحل التّعليم العالي.

وأخيرا نتمنّى أنّنا قد ساهمنا بدراسة كافيّة ووافية، وقد حاولنا قدر المستطاع طرح بعض الأفكار المتعلّقة بالتّخطيط اللّغوي، وما يحيط بالعمليّة التّعليميّة والتعلّمية، باعتبار هذا الموضوع يجمع بين اللّسانيّات والتعليميّات.

ونقول إذا وفقنا ولو بفكرة موجزة حول هذا البحث فذلك من الله العزيز الرّحيم، وإذا قد أخفقنا فذلك من أنفسنا، نسأل الله السداد فيه، ونصلّي ونسلّم على سيّدنا محمّد النّبي الأمين صلاة وسلام دائمين إلى يوم الدّين.

نسأل الله سبحانه وتعالى المغفرة والثّواب، إنّه سميع مجيب الدّعاء.

ملاحق

استبيّان موجّه إلى أساتذة اللّغة العربيّة:

يشرفنا أن نتقدّم إليكم –أيها الأساتذة الأكارم– بهذا الاستبيّان الذّي يندرج ضمن إعدادنا مذكّرة ماستر في اللّغة والأدب العربي، التّي تحمل عنوان: "التّخطيط اللّغوي دوره في تحسين العمليّة التّعليميّة والتعلّمية"، تخصّص لسانيات عربيّة، بجامعة عبد الرّحمان ميرة –بجاية–، وبالتّالي نرجو منكم التّفضّل بالإجابة عن الأسئلة المطروحة، سواء بوضع علامة (x) أمام الإجابة المقترحة المناسبة، ام ملء الفراغ بما يناسبه.

أسئلة الاستبيان:

عمليّة الفرز

المستوى الابتدائي [28] الإكمالي [20]

الثّانوي [23] الجامعي [21]

1– هل يسهم التّخطيط اللّغوي في تنميّة اللّغة العربيّة؟

نعم [88] لا [2]

مع التّعليل؟ .....

.....

2– أيّهما أسبق التّخطيط اللّغوي أم السّياسة اللّغويّة؟

.....

3– في رأيك، إلى ماذا يهدف التّخطيط اللّغوي بصفة عامة؟

.....

.....

4- هل يتمّ تطبيق التّخطيط اللّغوي في الجزائر عموما؟

نعم [50] لا [35]

وضّح.....

.....

5- كيف ترى العلاقة بين التّخطيط اللّغوي والواقع اللّغوي؟

.....

.....

6- ما رأيك في عمليّة التّخطيط اللّغوي في الجزائر.

ناجحة [03] فاشلة [51] حسنة [33]

علّل.....

.....

7- هل يساعد وجود لغتين رسميّتين (العربيّة والأمازيغيّة) في توظيف استراتيجيّات التّخطيط اللّغوي؟

نعم [67] لا [21]

علل.....

.....

8- أتعتقد أنّ العمليّة التعليميّة والتعلّمية من بين الأهداف التّي يسعى إليها التّخطيط اللّغوي؟

نعم [88] لا [02]

كيف ذلك؟ .....

.....

9- ماهي الوسائل المساعدة في إنجاح العملية التّعليمية والتعلّمية؟

الوسائل السّمعيّة [05] الوسائل البصريّة [04] الوسائل السّمعيّة والبصريّة [81]

10- هل يتوفّر محيطكم التّعليمي على كل امكانيّات التّدريس؟

نعم [25] لا [63]

11- بأيّ لغة تقدّم الدّرس؟

اللّغة الفصيحة [64]

اللّغة العاميّة [02]

المزج بينهما [26]

لماذا؟ .....

.....

12- هل تلاحظ تفاعل التّلاميذ مع الدّرس المقدّم؟

نعم [76] لا [05] أحيانا [06]

كيف؟.....

.....

13- ماهي الطّريقة التّي تعتمدها في التّدريس؟

الحديثة [35]

الطّريقة القديمة [06]

المزج بينهما [51]

لماذا؟.....

.....

14- ما هو موقع الكتاب المدرسي في العمليّة التّعليميّة والتعلّميّة؟

مصدر أساسي [67] مصدر ثانوي [20]

15- إضافة إلى الكتاب المدرسي، هل تستعين بوسائل أخرى في تقديم الدّرس؟

نعم [56] لا [09] أحيانا [27]

ماهي هذه الوسائل؟.....

.....

16- هل يسهّم التّخطيط اللّغوي في تحسين العمليّة التعليميّة والتعلّمية؟

نعم [88] لا [00]

كيف؟.....

.....

.....

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمرجع:

1- المصادر:

1. ابن منظور، لسان العرب، دار المعارف، القاهرة، مجلّد07.

2. أبو الفتح عثمان ابن جني، الخصائص، تحقيق: محمد علي النجار، ط1، بيروت، ج1.

3. جار الله أبي القاسم محمود بن عمر الزّمخشري، أساس البلاغة، دار الكتب المصرية، القاهرة، ج1، 1922.

4. مجمع اللّغة العربيّة، معجم الوسيط، دط، دار الدّعوة للنّشر والتّوزيع، تركيّا، 1989.

2- المراجع:

1. إحسان محمّد الحسن، الأسس العلميّة لمناهج البحث الاجتماعي، ط2، دار الطّليعة للطّباعة والنّشر، لبنان، 1986.

2. أحمد أنور عمر، الكتاب المدرسي، تأليفه وإخراجه الطّباعي، دط، مملكة العربيّة السّعودية، دار المريّة، القاهرة، الرّيّاض.

3. أحمد حسّاني، دراسّات في اللّسانيّات التّطبيقيّة، حقل تعليميّة اللّغة، ط1، ديوان المطبوعات الجامعيّة، الجزائر العاصمة، 2000.

4. أحمد شاميّة، في اللّغة، ط1، دار البلاغ للنّشر، 2002.

5. أنطوان صيّاح، تعليميّة اللّغة العربيّة، ج2، دط، دار النّهضة العربيّة، بيروت، لبنان، 2008.

6. بشير عبد الرّحيم الكلوب، "التّكنولوجيّا في عمليّة التّعلّم والتّعليم، ط2، دار الشّروق للنّشر والتّوزيع، عمان، 1993.

7. توفيق أحمد مرعي، المناهج التّربويّة الحديثة –مفاهيمها وعناصرها وأسسها وعمليّاتها، ط2، دار المسيرة للطّباعة والنّشر، الأردن، 2001.

8. جابر عبد الحميد جابر، سيكولوجيّة التّعلّم ونظريّات التّعلّم، دط، دار الكتاب الحديث، الكويت.

9. خير الدّين هني، تقنيّات التّدريس، ط1، الشّركة الوطنيّة للنّشر والتّوزيع، مطبعة احمد زبانة، الجزائر، 1999.

10. رابح تركي، أصول التربية والتعليم، دط، ديوان المطبوعات الجزائرية، 1990.

11. روبرت كوبر، التّخطيط والتّغيّير الاجتماعي، تر: خليفة أبو بكر الأسود، دط، إصدار مجلس الثّقافة العام، ليبيّا، 2006.

12. زيّاد بن علي الجرجاوي، القواعد المنهجيّة التّربويّة لبناء الاستبيان، ط2، مطبعة أبناء الجراح، غزّة فلسطين، 2010.

13. سعيد عبد الله لافي، تنميّة مهارات اللّغة العربيّة، ط1، عالم الكتب الحديث، القاهرة، 2012.

14. سيّد إبراهيم الجبار، دراسات في تاريخ الفكر التّربوي ط1، دار غريب للنّشر، القاهرة، مصر، 1998.

15. صالح بلعيد، دروس في اللّسانيّات التطبيقيّة، دط، دار هومة للطّباعة والنّشر، الجزائر، 2003.

16. عبد الرّحمان بن خلدون، مقدّمة ابن خلدون، دط، دار الجيل، بيروت، دت.

17. عبد الهادي الجوهري، دراسّات في التّنميّة الاجتماعيّة مدخل إسلامي، جامعة القاهرة، مكتبة نهضة، الشّرق، 1986.

18. علاء الجيّالي، لغة الطّفل العربي، دراسة في اكتساب اللّغة وتطويرها، مكتبة الخانجي، القاهرة، 2003.

19. علي حسين حجّاج، نظرّيات التّعلّم، تر: د. عطيّة محمود هنا، عالم المعرفة، الكويت، 1983.

20. عمار محمد، تحديّات لها تاريخ، دط، المؤسسات العربية للدراسات والنشر، 1982.

21. فاخر عقل، التّعلّم ونظريّاته، ط7، دار العلم للملايّين، بيروت، لبنان، 1993.

22. فاروق شوقي البوقي، التّخطيط التّربوي، دط، دار المعرفة الجامعيّة.

23. لويس جان كالفي، السّياسة اللّغويّة، تر: محمّد يحياتن، ط1، منشورات الاختلاف، الجزائر، 2009.

24. _حرب اللّغات والسّياسات اللّغويّة، تر: حسن حمزة، ط1، المنطقة العربيّة للتّرجمة، بيروت، لبنان، 2008.

25. _علم الاجتماع اللّغوي، تر: محمّد يحياتن، دط، دار القصديّة للنّشر، الجزائر، 2006.

26. محمّد دريج، مدخل إلى علم التّدريس، تحليل العمليّة التّعليميّة، ط2، دار البيضاء، المغرب، 1990.

27. محمّد صالح حثروبي، نموذج التّدريس الهادف أسسه وتطبيقاته، دط، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر، 1999.

28. محمد علي السّيد، الوسائل التعليميّة وتكنولوجيّا التّعلّم، ط1، دار الشروق للنّشر والتّوزيع، عمان، 1997.

29. محمّد محمود حيلة، أساسيّات تصميم وانتاج الوسائل التعليميّة، ط1، دار المسيرة، عمان، 2001.

30. محمّد وطاس، أهمّية الوسائل التّعليميّة في عمليّة التّعلّم وفي تعليم العربيّة للأجانب خاصة، الجزائر، 1988.

31. مصطفى ناصف، نظريّات التّعلّم، مراجعة: د. عطية محمود هنا، دط، دار المعرفة، الكويت، 1983.

32. مليكة بودالية قريفو، المدرسة الجزائرية من ابن باديس إلى بافلوف، المؤسسة الجزائرية للطباعة، الجزائر، 1989.

33. ميشال زكريا، قضّايا ألسنيّة تطبيقيّة، ط1، دار العلم للملايّين، بيروت، لبنان، 1993.

34. وليد العناتي، لسانيّات تطبيقيّة وتعليم العربيّة لغير النّاطقين بها، ط1، دار الجوهرة، عمان، الأردن، 2003.

3- الملتقيّات والمنشورات:

1. جامعة الدّول العربيّة، مستقبل التّعليم في الوطن العربي بين الأقلّية والعالميّة، المؤتمر العلمي الرّابع، أفريل، 1996.

2. جيمس وطوليفصون، السّياسة اللّغويّة خلفيّاتها ومقصدها، تر: محمّد خطابي.

3. خيرة قصري، م عون، السّياسة اللّغويّة في الجزائر وتعميم العربيّة، جامعة عبد الرّحمان ميرة، بجاية، الجزائر.

4. راديّة مرجان، تأثير التّخطيط اللّغوي على النّظام التّربوي في المدرسة الجزائريّة واقع آفاق، أعمال الملتقى الوطني حول التّخطيط اللّغوي، ج2، الجزائر، ديسمبر 2012.

5. صافيّة كساس، التّخطيط اللّغوي في الجزائر ودوره في خدمة اللّغة العربيّة والنّهوض بها، الجائر، 2012.

6. صالح بلعيد، التّخطيط اللّغوي الضّرورة المعاصرة، منشورات المجلس الأعلى للّغة العربيّة، أهمّية التّخطيط اللّغوي، دط، الجزائر، 2012.

7. صالح بلعيد، لماذا نجح القرار السّياسي في الفيتنام وفشل في ...؟، دار هومة، الجزائر، 2010.

8. عبد الجليل مرتاض، التّنميّة والتّخطيط اللّغوي في خدمة اللّغة العربيّة، منشورات المجلس الأعلى للّغة العربيّة، ديسمبر 2012.

9. عبد الرّحمان بن إبراهيم الفوران، إعداد مواد تعليم اللّغة لغير النّاطقين بها، 1428هـ.

10. عبد اللّطيف حنى، التّخطيط اللّغوي في المنظومة التّربويّة الجزائريّة بين الواقع والآفاق، المرحلة الابتدائيّة نموذجا، أعمال الملتقى الوطني حول التّخطيط اللّغوي، ج2، جامعة طارف، 2012.

11. علي القاسمي، الفصحى وعاميّتها، منشورات المجلس الأعلى للّغة العربيّة، ط1، الجزائر، 2006

12. فاطمة بوط، أنشطة اللّغة العربيّة بين التّخطيط والارتجال، أعمال الملتقى الوطني حول التخطيط اللغوي، ج3، الجزائر، 2012.

13. محمّد عرباوي، "تخطيط السياسة اللغوية"، أعمال الملتقى الوطني حول التّخطيط اللّغوي، الجزائر، 2012.

14. محمّد فلاق، الآليّات التّنفيذيّة في التّخطيط اللّغوي ودورها في إنجاح السّياسة اللّغويّة، أعمال الملتقى الوطني، الجزائر، 2012.

15. مليكة النّوي، التّخطيط اللّغوي والنّظام التّربوي بين الواقع والمأمول، أعمال الملتقى الوطني، ج2، جامعة باتنة، الجزائر، 2012.

16. هيئة التّأطير بالمعهد، لخضر لكحل وكمال فرحاوي، أسّاسيّات التّخطيط التّربوي، "النّظريّة والنّظريّة"، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التّربيّة وتحسين مستواهم، الجزائر 2009.

4- المجالات:

1. ابن أمسيك، "المقوّمات الأساسيّة للتّخطيط المناهج، التّخطيطات التّنفيذ" وزارة التّربيّة الوطنيّة بعمالة، مجلة آفاق التربوية، المغرب،1998.

2. بلال دربال، "السّياسيّة اللّغويّة المفهوم والآليّة"، مجلة المخبر، أبحاث في اللغة والأدب الجزائري، العدد14، جامعة بسكرة، الجزائر، 2014.

3. سهل ليلى، "دور الوسائل في العملية التعليمية"، مجلة الأثر، العدد26، جامعة بسكرة، الجزائر، سبتمبر 2016.

4. عمر بورنان، "تخطيط السياسة اللغوية"، مجلة اللغة الأم، دار هومة للطباعة والنشر، الجزائر، 2004.

5. فرحي سعيداني دليلة، "التخطيط اللغوي في ظل وظائف اللغة"، مجلة العلوم الإنسانية، العدد29، جامعة بسكرة، الجزائر،

6. مصطفى عوض بن ذيّاب، التّخطيط اللّغوي والتّعريب، العدد42، جامعة البلقاء التّطبيقيّة، 2012.

5- الرّسائل الجامعيّة:

1.نسيمة أوشيش، "التّفكير وعمليّاته لدى تلاميذ السّنة الرّابعة أساسي بالوسط المدرسي الجزائري"، رسالة ماجستير في العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة، الجزائر، 2005/ 2006.

2. ربيعة بكاكرة، "التّخطيط اللّغوي ودوره في بناء المضامين التّعليميّة المرحلة الابتدائية أنموذجا"، مذكّرة مقدّمة لاستكمال شهادة الماستر في اللّغة والأدب العربي، تخصّص: علوم اللّسان، بجاية، 2014/ 2015.

3. نعيمة قترار، "سيسيولوجيا المثقّفين في الجزائر"، رسالة ماجستير في العلوم الانسانيّة والاجتماعيّة، 2004/ 2005.

6- الأنترنيت:

1. أيمن الطّيب بن نجي، التّخطيط والسّياسة وأبرز عوائقهما في الوطن العربي، Abe 001@dohainstitvte.edv.qa

فهرس الموضوعات

المواضع: **الصفحة:**

كلمة شكر

إهداء

مقدّمة.....أ

الفصل الأوّل: السياسة اللغوية والتخطيط اللغوي

تمهيد.....**8**

المبحث الأوّل: مفاهيم السياسة اللغوية والتخطيط اللغوي

1- السّياسة اللّغويّة.....10

1-1- تعريف السّياسة اللّغويّة.....10

1-2- نشأة مصطلح السّياسة اللّغويّة.....11

1-3- مبادئ السّياسة اللّغويّة.....13

2- التّخطيط اللّغوي.....15

2-1- تعريف التّخطيط.....15

أ/ التعريف اللغوي.....15

ب/ التعريف الاصطلاحي.....16

2-2- تعريف اللّغة.....17

أ/ التعريف اللغوي.....17

ب/ التعريف الاصطلاحي.....17

2-3- تعريف التّخطيط اللّغوي.....18

2-4- نشأة التّخطّيط اللّغوي.....20

2-5- خصائص التّخطيط اللّغوي.....21

2-6- أهمّية التّخطيط اللّغوي.....22

المبحث الثّاني: السياسة اللغوية والتّخطيط اللّغوي في الجزائر

1- علاقة السّياسة اللّغويّة بالتّخطيط اللّغوي.....25

2- السّياسة اللّغويّة في الجزائر.....26

3- التّخطيط اللّغوي في الجزائر.....29

4- التّخطيط اللّغوي والتّخطيط التّربوي.....31

الفصل الثّاني: تحسين العملية التعليمية والتعلمية

تمهيد.....35

المبحث الأوّل: مفاهيم التّعلّم والتعليم

1- التعلّم.....40

1-1- مفهوم التعلّم.....40

1-2- طبيعة التعلّم.....42

1-3- نظريّات التعلّم.....43

1) نظريّة الارتباط لثورندايك.....44

2) نظريّة الاشتراط الكلاسيكي لبافلوف.....45

3) النّظريّة الإجرائيّة لسكنر (1938) 45

4) نظريّة التّعليم الجشطلتيّة لماكس فرتيمر.....45

5) النّظريّة البنائيّة لبيّاجيه (1969) 46

2- التّعليم.....47

2-1- مفهوم التّعليم.....47

2-2- تكنولوجيّا التّعليم.....49

2-3- العوامل المساعدة على التّعليم.....49

المبحث الثّاني: مفاهيم العمليّة التعليميّة والتعلّمية

1- العمليّة التعليميّة والتعلّمية مفهومها ونشأتها.....53

1-1- مفهومها.....53

1-2- نشأتها.....56

1-3- موقع الكتاب المدرسي في العمليّة التعليمية والتعلّمية.....56

2- الوسائل التعليميّة التعلّمية 58

2-1- مفهوم الوسائل التعليميّة التعلّمية.....58

2-2- تصنيف الوسائل التعليميّة والتعلّمية (الأنواع).....60

1) تصنيف على أساس الحواس.....61

2) تصنيف على أساس الحداثة.....62

2-3- دور الوسائل التّعليميّة في العمليّة التّعليميّة.....63

3- دور التّخطيط اللّغوي في العمليّة التعليميّة والتعلّمية.....64

الفصل الثّالث: الدّراسة الميدانيّة

تمهيد 69

1- منهجيّة البحث 70

2-العيّنة ومواصفتها 70

2-1- الحدود الزّمنيّة 71

2-2- الحدود المكانيّة.....71

3- أدوات البحث.....72

4- النّتائج والتّحليل.....74

خاتمة.....100

ملاحق.....105

قائمة المصادر والمراجع.....110

فهرس الموضوعات.....118