الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد بوضياف بالمسيلة

كلية: الآداب واللغات

قسم: اللغة والأدب العربي

رقم: **125087191**

ميدان: اللغة والأدب العربي

فرع: دراسات لغوية

تخصص: لسانيات عامة

مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر أكاديمي

إعداد الطالبة: ثلجة طبي

تحت عنوان

التخطيط اللغوي وأثره في بناء المضامين التعليمية

مرحلة التعليم المتوسط - أنموذجا -

تاريخ المناقشة: 2017/05/25 على الساعة : 10- 11.

لجنة المناقشة:

- أ. الطاهر لحواو	جامعة محمد بوضياف المسيلة	رئيسا
- د. بلقاسم جياب	جامعة محمد بوضياف المسيلة	مشرفا ومقررا
- أ. محمد عرباوي	جامعة محمد بوضياف المسيلة	ممتحنا

***السنة الجامعية:* 1437/ 1438هـ**

2017/2016م

﴿إِنَّا أَنْزَلْنَاهُ قُرْآنًا عَرَبِيًّا لَعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ﴾

[يوسف: 02]

شكر وعرفان

أشكر الله عز وجل وأحمده و أن وفقني لإنجاز هذا العمل .

وأزكى شكري للحي القيوم بالصلاة والسلام على الحبيب المصطفى محمد عليه أفضل الصلاة والتسليم و ثم اعترافاً مني لذوي الفضل عليّ .

أتقدم بجزيل الشكر و لأستاذي الفاضل جياب بلقاسم الذي قبل الإشراف على هذا العمال منذ كان مشروعا.

له مني أسمى عبارات الشكر والثناء على توجيهاته وإرشاداته لي وصبره معي

كما لا أدخر جهدا لشكر أساتذتي الكرام: الطاهر لحواو و محمد عرباوي و خليف مهديد، أوجه لهم كل الامتنان على مساعداتهم وملاحظاتهم وإرشاداتهم وعلى كل ما قدموه لي، فجزاهم الله خير جزاء.

ولا يفوتني أن أشكر كل من ساعدني وشجعني لإعداد هذا البحث وإخراجه إلى النور، وأخص بالذكر صديقتي وأختي مريم بالي جزاها الله خيرا على وقوفها معي في أشد الصعاب رغم كل ظروفها وارتباطاتها.

والشكر نفسه موصول كذلك إلى الأخ حسين لعيدي على صبره وتحمله معي عبئ إعداد هذا العمل.

إلى كل هؤلاء أسدي أنبل وأخلص معاني الشكر والامتنان، فجزاهم الله عني جميل الجزاء.

مقدمة

مقدمة:

تكتسي اللّغة أهمية بالغة في حياة الفرد والمجتمع، لذا كان الاهتمام بها والحفاظ عليها ضرورة حتمية، هذه اللّغة التي صارت في ظل ما يشهده العالم من تطور علمي ومعرفي في شتى المجالات العلمية والتكنولوجية، تشهد تداخلا ومنافسة من طرف لغات أخرى بحكم الاحتلال الأجنبي أو التطور والانفتاح الحضاري وسيطرة الأقوى علميا وتقنيا.

والواقع اللغوي في الجزائر هو انعكاس للتحديات التي تعرضت لها اللّغة العربية طيلة قرن ونصف من القرن، منذ أن وطأة أقدام المحتل هذا البلد، جراء السياسة التي انتهجتها فرنسا لطمس الهوية العربية للشخصية الجزائرية من خلال سياسة الفرنسة والإدماج والتجهيل للقضاء على أهم وأسمى رمز من رموز القومية العربية، وهي تجريد هذا الشعب من لغته، لكن تمسك الشخصية الجزائرية بدينها وعروبتها كانت أقوى من ظلم المستبد، ففي مقابل الفرنسة والإدماج كانت سياسة التعريب بجانب الكفاح المسلح ودامت حتى بعد الاستقلال، فقد سعت السلطات الجزائرية لرسم معالم واضحة لتخطيط لغوي يهدف في أساسه إلى دراسة المشكلات التي تواجه اللّغة العربية سواء كانت لغوية أم، غير لغوية ونظرا للدور الذي يلعبه قطاع التربية والتعليم باعتباره عاملا أساسيا للتنمية البشرية، وأداة للتطوير الشامل للمجتمع كانت المنظومة التربوية في الجزائر منطلقا لتطبيق السياسة اللغوية المنتهجة لترسيخ الوعي اللغوي وتعزيز الهوية اللغوية في ظل مسخ الهويات وذلك بالتركيز على تعليم اللّغة العربية وتعميمها، لكن المتتبع للواقع التربوي يدرك بكل وضوح وجود خلل في العملية التعليمية التعلمية رغم كل المجهودات المبذولة في الوسط التربوي والإصلاحات المتكررة للمناهج التعليمة، ويتجلى ذلك الخلل في ضعف المستوى الدراسي لجميع مستويات التعليم دون استثناء، وفي كل المواد الدراسية تقريبا ويتفاقم الأمر أكثر لدى متعلمي اللّغة العربية بالإضافة الى الضعف الشديد وشيوع الأخطاء اللغوية بجميع أنواعها كما نلحظ تفشي ظاهرة المزاوجة بين العربية والعامية (الازدواج اللغوي)، وبين العربية واللّغات الأجنبية (تعدد لغوي) وتأثيرها على تحصيل الرّصيد اللغوي للمتعلمين، فتجدهم عاجزين على توظيفها –الفصحى– في خطابتهم الشفوية أو الكتابية كل هذه الظواهر وغيرها جعلت كثير من المربين

والمختصين يدقون ناقوس الخطر وإعلان حالة الطوارئ القصوى اتجاه هذه الوضعية الكارثية في ميدان التّربية والتّعليم للإسراع في معالجتها، وذلك بتبني استراتيجية سريعة وفعّالة بالتطرق للأسباب الحقيقية التي تقف وراء استفحال هذه الظّواهر وتجميع أراء المختصين واستثمار كافة الجهود والبحوث التربوية التي أنجزت في هذا المجال ودعوة المختصين والخبراء لتحليل العناصر المكونة للعملية التعليمية التعلمية من متعلم ومعلم ومناهج وإخضاعها للتقويم والتطوير والإثراء والمراجعة الدائمة.

وبناءاً على المعطيات والأسباب المذكورة آنفا، ولأن من مهام التخطيط اللغوي معالجة المشكلات اللّغوية التي نتجت عن طمس الهوية الوطنية والقومية لبعض الدول المستعمرة ،حيث حلت بعض اللّغات العالمية والأجنبية محل هذه اللّغات القومية والمحلية. حاولت البحث في هذا المجال، فكان عنوان بحثي "التخطيط اللغوي وأثره في بناء المضامين التعليمية (مرحلة المتوسط أنموذجا)" وقد كانت الدراسة حول اللغة العربية المضامين العربية كونها تُعنى بالجانب اللغوي، وكذا مرحلة المتوسّط باعتبارها مرحلة جد هامة، فهي تربط بين مرحلتين أساسيتين هما الابتدائي والثانوي والغرض من ذلك معرفة كيفية تأثير التخطيط اللغوي في بناء المضامين التعليمية وعلى النظام التربوي في الجزائر ككل، ومحاولة تحليل هذه الظاهرة وربطها بمختلف مسبباتها وتداعياتها على الجانب التعليمي للمتعلم ومحاولة إعطاء حلول وتوصيات ناجعة لهذه الظّاهرة، جاءت هذه الدّراسة لتسليط الضّوء على جانب مهم في بناء المضامين التعلمية ألا وهو التّخطيط اللّغوي، وهو ما دفعني لطرح الإشكالية التّالية: كيف يؤثر التّخطيط اللّغوي في بناء المضامين التعلمية؟ ويندرج تحت هذه الإشكالية مجموعة من التّساؤلات أبرزها:

- ما المقصود بالتّخطيط اللّغوي والسّياسة اللّغوية؟
- هل تعتمد الدّولة الجزائرية سياسة لغوية ناجحة في مجال تعليم اللّغة العربية؟
- هل ساهم التّخطيط اللّغوي في تعليم أفضل؟

للإجابة عن هذه التساؤلات وغيرها ارتأيت تقسيم عملي هذا إلى ثلاثة فصول تسبقهم مقدمة وتليهم خاتمة. أما الفصل الأول فقد حاولت من خلاله التعرض إلى مفهوم السياسة

اللغوية وطبيعتها وأهدافها وآلياتها، وكذا التّخطيط اللّغوي ومظاهره وخصائصه والعلاقة بين السياسة اللّغوية والتّخطيط اللّغوي؟

ام الفصل الثاني والموسوم بـ التّخطيط اللّغوي والنّظام التّربوي في الجزائر، فقسمته إلى قسمين الأوّل تعرّضت فيه إلى مفهوم المنظومة التربوية في الجزائر واسسها المرجعية وواقع الوضع اللغوي في الجزائر وأهمية التخطيط اللغوي في الجزائر.

بينما مثل الفصل الثالث والذي يمثل الجانب التطبيقي للدراسة فجاء بعنوان الدراسة التطبيقية لأثر التخطيط اللغوي في بناء مضامين تعليم، العربية وقد قسمته أيضا إلى قسمين الأول كان للإجراءات المنهجية للدراسة، تناولت من خلاله مجالات الدراسة وكذا المنهج المعتمد والأدوات المستخدمة في جمع البيانات وعينات البحث.

أما الثّاني فحاولت من خلاله عرض وتحليل نتائج الدّراسة والتي تمثّلت في عرض وتحليل نتائج استبيان الأساتذة والمفتّشين، يليهما بعض الاقتراحات والتوصيات تخص أطراف العملية التعليمية التّعلمية من معلم ومتعلم ومنهاج أراها مناسبة للإجابة عن الإشكالية المطروحة في البحث.

وفي الأخير ختمت هذه الفصول بخاتمة جاءت محوصله لأهم ما ورد من نتائج وتوصيات سواء في الدّراسة النّظرية أم التّطبيقية وقائمة المصادر والمراجع التي اعتمدتها في إنجاز هذا البحث كما وضعت فهرسا يضم الموضوعات المختلفة التي احتواها البحث لمعالجة الإشكالية المثارة وتحقيق الأهداف المنشودة واعتمدت في ذلك المنهج الوصفي المناسب للبحوث التّربوية، فهو يهدف إلى وصف الظواهر اللّغوية كما هي في المجتمع في فترة زمنية محدودة وفي مكان محدد وكذا المنهج الإحصائي المستخدم في إحصاء الاستجابات وتكميمها وتبويبها ثم تحليلها ومما شجعني على اختيار هذا الموضوع هو ميلي الشخصي نحو البحوث التي تهتم بالدّراسات اللّغوية التّطبيقية، وكذا تفشي ظاهرة الخلط اللّغوي واستعمال المتعلّمين للعامية وعجزهم عن توظيف الفصحى في تعابيرهم، وهي ظاهرة

تمس جميع الأطوار ولا طالما كان السؤال الذي يتبادر ويطرح نفسه أين الخلل أو العجز أفي المعلّم أم المتعلّم أم المادة؟.

وتكمن أهميّة هذا الموضوع في تحليل العناصر المكونة للعملية التعليمية والوصول إلى نتائج عملية يمكن استغلالها في تحسين نوعية التحصيل اللّغوي في اللّغة العربية، وكذا تحسيس المنشغلين بالمجال التّربوي بأهمية التّخطيط اللّغوي في المسار التّعليمي.

والتقرب من المختصّين والأساتذة ورصد آرائهم حول الظّاهرة لاقتراح حلول مناسبة لها.

ومن الدارسات السابقة في هذا الموضوع نذكر منها: أعمال الملتقى الوطني حول التّخطيط اللّغوي الجزء الثاني، بجامعة تيزيوزو مجلّة الممارسات اللّغوية لـ مخبر الدّراسات اللّغوية بالجزائر، كما اعتمدت مجموعة من الكتب المتخصصة منها كتاب حرب اللّغات و السّياسات اللّغوية، لويس كالفي، ترجمة حسن حمزة، وكتاب (... يزغ بالحاكم ما لا يزغ بالعالم) لصالح بالعيد،وكتاب التربية والتعليم بين الأمس واليوم ، خصائص التعليم في الجزائر وتطور الفكر التربوي لإبرهيم بوترعة.

ومّما لا شك فيه فقد واجهتنا صعوبات عدّة منها ما هو متعلق بالمادة التي تخدم الموضوع باعتباره موضوع يعتمد على المدونة والميدان معا وضيق الوقت الذي صار هاجس الطالب لإعداد بحثه.

وفي هذا المقام لا يسعني إلا إن أوجه شكري وامتناني للأستاذ المشرف الدكتور بلقاسم جياب على قبوله الإشراف على هذا العمل منذ كان مشروعا وعلى نصائحه وتوجيهاته وصبره و إلى أستاذاي أعضاء لجنة المناقشة و إلى كل من ساعدني لإنجاز هذا البحث.

الفصل الأول

السِّياسة اللُّغوية والتّخطيط اللغوي.

تمهيد:

I – السِّياسة اللُّغوية طبيعتها وأهدافها.

I–1– مفهوم السِّياسة اللُّغوية.

I–2– نشأة مصطلح السِّياسة اللُّغوية.

I–3– إجراءات وآليات رسم السِّياسة اللُّغوية.

I–4– أهداف السِّياسة اللُّغوية.

I–5– طبيعة السِّياسة اللُّغوية في بعض الدول والأقليات.

II–التّخطيط اللغوي مظاهره وخصائصه.

II–1– تعريف التّخطيط.

II–2– تعريف التّخطيط اللغوي وإرهاصاته.

II–3– مظاهر التّخطيط اللغوي.

II–4– خصائص التّخطيط اللغوي.

II–5– العلاقة بين السِّياسة اللُّغوية والتّخطيط اللغوي.

تمهيد

اللّسانيات الاجتماعية أو علم الاجتماع اللغوي، هو علم ظهر في العصر الحديث، موضوعة التنوع اللغوي في المجتمع الواحد، وغايته تخطيط ووضع السياسات اللُّغوية في الدول المتعددة اللّغات، بطريقة موضوعية وبوسائل علمية.

I-السِّياسة اللُّغوية طبيعتها وأهدافها:

I-1- مفهوم السِّياسة اللُّغوية:

قبل التعرض لمفهوم السِّياسة اللُّغوية في اصطلاح اللّسانيات الاجتماعية، لابد من الإشارة إلى الجانب اللغوي والاصطلاحي لمادتي "السِّياسة واللّغة".

أولا: تعريف السِّياسة:

أ- لغة:

في المعاجم العربية: جاء في لسان العرب لابن منظور في مادة "سَوَسَ". والسِّياسة فعل السائس، يقال هو يسُوسُ الدَّواب إذا قام عليها وراضها، والسِّياسة القيام على الشيء بما يُصلحه، والوالي يسُوسُ رعيّته، وسَوَّسَ له أمراً، أي روّضه وذلّله[1].

وفي القاموس المحيط، سُسْتُ الرَّعية سياسة، أمرتها ونهيتُها، وفلان مجرَّب قد سَاسَ وسِيسَ عليه: أَدَّب وأُدَّب" وسوَّس له أمراً فركبه، كما تقول وسوّل له وزيَّن، وسُوّس فلان أمر الناس على ما لم يُسَمَّ فاعله: صُيّر ملكا[2].

كما جاء في أساس البلاغة: سوس: وهو يسوس الدّواب، وهو من ساستها وسواسها، والكرم من سوسه: من طبعه[3] . أما في المعاجم الغربية، فيرجع مصطلح السِّياسة إلى كلمة "بوليتك" المشتقة من الكلمات اليونانية الآتية:

1-بوليس: البلدة والمدينة و المقاطعة و أيضا تجمع السكان الذين يؤلفون المدينة.

---

[1] - ينظر: ابن منظور، لسان العرب، دار صادر للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، ط4 : 2005 ، ج4 ، ص ص: 300، 301.

[2] - ينظر: الفيروزا بادي، القاموس المحيط، دار الكتب العلمية ، بيروت، لبنان، ط1: 1995م، ج2، ص ص: 350، 351.

[3] - ينظر: الزّمخشري، أساس البلاغة، تح :محمد باسل عيون السود، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1: 1998، ج1، ص ص : 481 ، 482.

2-بوليتيا « Politeia »: الدولة و الدستور و النظام السياسي و الجمهورية والمواطنة (بمعنى حقوق المواطنين).

3-بوليتيكا: جمع بوليتيكوس: الأمور السياسية و الأمور المدنية و كل ما يتعلق بالدولة، وبالدستور وبالنظام السياسي وبالسيادة.

4-بوليتيكية: Politike: العلم السياسي.

وعليه فالسِّياسة هي من تولي الرياسة والقيادة، وقد تطور مفهومها من سياسة الدواب إلى سياسة الناس وتولي أمورهم وإصلاحها، والقيام على الشيء بما يصلحه[1].

ب- اصطلاحا:

عند العرب: عرفها ابن سينا (980-1037م) بأنها: "حسن التدبير الذاتي والجماعي وإصلاح الفساد الذي هو طريق السعادة"[2].

أما ابن باديس فقد عرفها بقوله: "هي تدبير شؤون المجتمع على قانون العدل والإحسان"[3].

كما يُعرفها المعجم الفلسفي بأنها: "فرع من العلم المدني، يبحث في أصول الحكم وينظم شؤون الدولة"[4].

أما عند الغربيين فنجد للسياسة تعريفات كثيرة، وتختلف باختلاف الاتجاهات والتوجهات والإيديولوجيات.

فالسِّياسة Politics بهذا المفهوم تدل على علم السِّياسة كلفظة مفردة أو صفة لشيء Political، كأن نقول الاقتصاد السياسي، أو التربية السياسية، أو يكون هناك شيء أو نظام موجه مصطبغ بصبغة فيكون مسيسا Politicized كأن نقول نظام مسيسي[1].

---

[1]- بلال دربال، السياسة اللغوية، المفهوم والآلية، مجلة المخبر، أبحاث في اللّغة والأدب الجزائر، جامعة بسكرة، الجزائر، العدد العاشر، 2014م، ص : 322.

[2]- المرجع نفسه، ص:332، نقلا عن : علي عباس مراد، دولة الشريعة، قراءة في جدلية الدين و السياسة عند ابن سينا، ص:57.

[3]- المرجع نفسه، ص:332، نقلا عن : عبد القادر فضيل، ومحمد الصالح رمضان،إمام الجزائر عبد الحميد بن باديس، ص:78، نقلا عن: علي علواش، حركة بن باديس التربوية وأهدافها الإصلاحية، رسالة غير منشورة،ص:255، نقلا عن: الشهاب، ج4ج5، م5، جوان 1929.

[4]- المرجع نفسه، ص :322 . نقلا عن: مجمع اللغة العربية، المعجم الفلسفي،ص:99.

وقد "عرفها ديزرائلي **Disraeli** (1804-1881م) رئيس وزراء انجلترا آنذاك بقولـــه: " إن السياسة هي فن حكم البشر عن طريق خداعهم" . وقال آخر إنما: فن جيل تأزم المشكلات والمعضلات"[2].

كما عرفها شينجلر بقوله: "أن السِّياسة هي الحياة والحياة هي السِّياسة". [3]

فالسِّياسة عنده هي الشكل الذي يتحقق فيه تاريخ أمة، وهي الفن العظيم للحفاظ على الأمة، في شكل لائق باطنيا، استعدادا للأحداث الخارجية.

"يمكن استخلاص بعض السمات التي يمكن أن تتسم بها السِّياسة فيما يلي:

- تحقيق غايات معينة بعيدة المدى إما لصالح الأمة بأسرها، أو لصالح جماعة أو فرد.
- يمكن أن تكون ملامح السِّياسة متضمنة في مواثيق رسمية، ويمكن أن يكون متعارفا عليها ضمنيا لارتباطها بالثقافة والتراث والوجدان.
- ترتبط بثوابت مجتمعية وإقليمية وعالمية أكثر مما ترتبط بمتغيرات سواء كانت محلية أم إقليمية، أم عالمية.

والسِّياسة تعني أيضا خطة للعمل، أو بيان متكون من أهداف وبنود يتم إعداده بواسطة الحكومة أو الحزب السياسي أو شركات الأعمال.

وتعرف السِّياسة أيضا بأنها عبارة عن القرار أو مجموعة القرارات التي ربما تؤخذ لتكون بمثابة بداية موجه للقرارات المستقبلية أو تكون بمثابة موجهات لتطبيق القرارات السابقة.

والسياسات قد تكون صريحة أو ضمنية، وأحيانا تكون عبارة عن قرارات إزاء مشكلة ما، أو حاجة اجتماعية أو اقتصادية طارئة، وهي جانب إجرائي موقوت معرض للتطوير والتغيير ويمكن أن تختلف فيها الرؤى[4].

إن مصطلح السِّياسة قد تطور معناه من مفهوم إدارة ورعاية شؤون الدولة الداخلية والخارجية إلى دراسة شؤون الدولة من دستور و نظام، ثم انتقل استعمال هذا المصطلح إلى

---

[1]- ينظر: عبد الجواد السيد بكر، التربية المقارنة والسياسات التعليمية، مطبعة السلام بكفر الشيخ، ط : 2005، (د،ط)، ص:190.

[2]- بلال دربال، السياسة اللغوية المفهوم والإلية ، ص: 323.

[3]- عبد الجواد السيد بكر، التربية المقارنة والسياسات التعليمية،ص:191.

[4]- ينظر: ، مرجع نفسه، ص:192.

مجالات أخرى غير الحكم وشؤون الدولة، غير أنها استعمالات للسياسيين في أغلبها كقولهم سياسة الدفاع أو السِّياسة الثقافية أو السِّياسة اللُّغوية.

ثانيا: اللّغة:

أ- لغة:

جاء في لسان العرب، في مادة لغا: اللّغو واللّغا السّقط وما لا يُعتد به من كلام وغيره ولا يحصل منه على فائدة ولا نفع. التهذيب: اللّغو واللّغا واللّغوي ما كان من الكلام غير معقود عليه.

قال الأزهري: اللّغة من الأسماء الناقصة وأصلها لغوةٌ من لغا، إذا تكلم به، وقوله عز وجل: ﴿لَا يُؤَاخِذُكُمُ اللَّهُ بِاللَّغْوِ فِي أَيْمَانِكُمْ﴾ **[البقرة: 225]**، اللغو في الأيمان: مالا يعقد عليه القلب مثل قولك: **لا والله، وبلا والله**، ولا يعقد عليه قلبه.

قال الكيسائي: لغا في القول يَلْغَى وبعضهم يقول يْلغُو، ولَغِيَ يَلْغَي، لُغةُ ولَغَاَ يَلْغُو لَغْواً: تكلم، وفي الحديث: من قال يوم الجمعة والإمام يخطب لصاحبه صه فقد لغا أي تكلّم.

استلغوني: أرادوني على اللغو، التهذيب: لغا فلان عنا الصواب وعن الطريق إذا مال عنه، قال ابن الأعرابي، قال: واللّغة أُخِذت من هذا لأن هؤلاء تكلموا بكلام ما مالوا فيه عن لُغة هؤلاء الآخرين واللّغو: النطق يقال هذه لُغَتهم التي يَلْغُون بها أي ينطقون، ولغّوى الطير: أصواتها، والطير تلغَى بأصواتِها أي تنغم[1].

ب- اصطلاحا:

للّغة تعريفات كثيرة ولا حصر لها عند العرب والغربيين، فقد أكدت الدراسات أن أغلب التعريفات اللّسانية الحديثة قد جمعها تعريف ابن جني (322هـ-392هـ)، وهي لا تختلف في جوهرها عنه.

تعريف ابن جني للّغة: "أما حدها فإنها أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم"[2]. فاللّغة عند ابن جني تتضمن عدة مسائل هي:

- أن مادتها هي الأصوات.

---

[1]- ينظر: ابن منظور ، ليسان العرب ، ج1 ، ص ص:3584، 3585.

[2]- ابن جني، الخصائص، تح :عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلمية،بيروت، لبنان، ج1، ط1: 2001، ص : 87.

- أن اللّغة وسيلة للتعبير عن الأغراض والمقاصد بين أفراد القوم الواحد، أي أن لكل قوم لغتهم التي يتواصلون بها فيما بينهم.

أما ابن خلدون ت808هـ فيقول بأنها: "عبارة المتكلم عن مقصوده وتلك العبارة فعل لساني، فلابد أن تصير ملكة متقررة في العضو الفاعل بها، وهو اللّسان وهو في كل أمة بحسب اصطلاحاتهم"[1]، فابن خلدون من خلال هذا التعريف أيضا يكشف عن الوظيفة التواصلية للغة إذا يعتبرها نظاما للتواصل المقصود، فهي سلوك اجتماعي، كما يقر بأنها ملكة راسخة، واستعداد فطري، كما يشير أيضا إلى تعددية النظم اللُّغوية وطبيعتها العرفية (التواضعية) [2].

أمّا عند الغربيين، فهي كما أشرنا سابقا لها تعريفات لا حصر لها وتختلف باختلاف وجهات النظر، ولا يمكننا أن نوردها جميعا.

وقد عرفها دي سوسير في محاضراته التي ألقاها على تلامذته،بقوله:

هي: "نظام من العلامات" وهي في وقت واحد نتاج اجتماعي لملكة اللّسان وتواضعات ملحة ولازمة يتبناها الجسم الاجتماعي لتسهيل ممارسة هذه الملكة لدى الأفراد، كما أنها اتفاق ولا اختلاف في طبيعة العلامة اللُّغوية المتفق عليها"[3] .

ومما سبق عرضه يمكن القول أن اللّغة هي نسق من الإشارات والرموز ووحدات ذات طبيعة صوتية، ولها وظيفة أساسية هي الوظيفة التواصلية، وأداتها اللّسان، أودعها الله تعالى بالفطرة والتدريب لتصبح ملكة، وهي متعددة وخاضعة للأوضاع الاجتماعية، مؤثرة فيها ومتأثرة بها.

وكل هذه التعريفات اللُّغوية والاصطلاحية لمصطلحي السِّياسة واللّغة لها انعكاسات واضحة على مفهوم السِّياسة اللُّغوية عند علماء اللّسانيات الاجتماعية.

---

[1]- بلال دربال، السياسة اللغوية: المفهوم والآلية، ص: 324، نقلا عن عبد الرحمان ابن خلدون، مقدمة ابن خلدون، ص:603.

[2]- ينظر: بلال ، مرجع سابق، ص : 324.

[3]- ينظر: فردنيان دي سوسير، محاضرات الألسنة العامة، تر: يوسف غازي، المؤسسة الجزائرية للطباعة، (د. ط)، (د.ت)، ص ص: 19 ، 24.

مفهوم السِّياسة اللُّغوية:

إن مصطلح السِّياسة اللُّغوية في اصطلاح اللّسانيات الاجتماعية مركب إظافي بسيط ترجم إلى العربية عن مركب أجنبي بسيط، فهو يقابل في الفرنسية :Politique linguistique وفي الإنجليزية بـ :Language Policy [1].

ويعرفها لويس كالفي بقوله: "نحن نعتبر السِّياسة اللُّغوية هي مجمل الخيارات الواعية المتخذة في مجال العلاقات بين اللّغة والحياة الاجتماعية، وبالتحديد بين اللّغة والحياة في الوطن"[2].

أما صالح بلعيد فيقول: "وعندما نقول السِّياسة اللُّغوية يعني سن القوانين التشريعية التي تخطط لتهيئة لغوية، ويكون ذلك واضحا بنصوص قانونية تحدد للغة ما مواقع استخدامها"[3].

فقد أضحت السياسات اللُّغوية مرتكزاً أساساً في الأنظمة الدولية فكل دول العالم تتبنى سياسات لغوية حسب الخصوصيات المحلية للوضع السوسيوليساني للمجتمعات، وقد تكون هذه السياسات معلنة أو غير معلنة، كما في أمريكا، فهي لا تعلن عن سياستها اللُّغوية القائمة أساسا عن تفضيل لغة الأغلبية فهي لغة الدّولة المحلية الرسمية التي تستخدم في المؤسّسات الرّسمية والإدارات العمومية[4].

هناك عاملان للسياسة اللُّغوية إزاء الوضع الاجتماعي المتعدد اللّغات والثقافات:

العامل الأول:

عامل المكان تقوم السِّياسة اللُّغوية على علاقة اللّغة بالمكان وتوزيعها حسب الأقاليم التي تكون جغرافية الدولة، فلكل إقليم لغته وثقافته، وتعتمد السِّياسة اللُّغوية في هذه الحالة

---

[1]- ينظر: بلال دربال، السياسة اللغوية المفهوم والآلية ، ص : 325.

[2]- لويس جان كالفي، حرب اللغات والسياسات اللغوية، تر: حسن حمزة، توزيع مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان، ط1: 2008، ص : 221.

[3]- صالح بلعيد، (...يزغ بالحاكم مالا يزغ بالعالم)، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع،الجزائر، (د. ط)، (د. ت)، ص:60.

[4]- ينظر: أحمد حساني، ترقية اللّغة العربية بين التخطيط الاستراتيجي والاستثمار المؤسسي، المؤتمر الدولي للغة العربية، الثالث ، 07-04 -05 -2014 ص : 06.

على نتائج دراسات علم الاجتماع اللغوي واللّسانيات الجغرافية، ومثل هذه السِّياسة اللُّغوية نجدها معتمدة في سويسرا وكندا وبلجيكا.

العامل الثاني:

عامل الحريّة الفردية تعتمد السِّياسة اللُّغوية على مبدأ الحريات الفردية، حيث تقر الدولة بتعدد اللّغات الرسمية التي تستخدم بالتساوي في مؤسسات الدولة، وللمواطن الحق في استخدام اللّغة التي تناسبه، فالاستعمال اللغوي في هذه الحالة هو اختيار حر من عدة أنساق لغوية متاحة يلجأ إليها المتكلم[1] .

ومن خلال هذه التعريفات للسياسة اللُّغوية يمكن أن نستشف عدة ملاحظات منها:

- أن السِّياسة اللُّغوية هي مجموعة خيارات، وقرارات تتخذ على مستوى السلطة محلية أو إقليمية بناءا على وضع لغوي معين، بهدف المحافظة عليه.
- موضوع السِّياسة اللُّغوية الأساس هو علاقة اللّغة بالحياة الاجتماعية.
- السِّياسة اللُّغوية تقتضي وجود جماعة لغوية أو جماعات ولغة أو لغات.

I -2- نشأة مصطلح السِّياسة اللُّغوية:

"لقد واكبت ظهور مصطلح السِّياسة اللُّغوية مصطلحات أخرى يشوش بعضها على بعض، على رأسها مصطلح التّخطيط اللغوي Planifiquation linguistique الأكثر استعمالا اليوم، وإن لم يكن هذا المصطلح متداولا في الكتابات الأدبية التي تناولت هذا النشاط، إذ كان مصطلح الهندسة اللُّغوية L'ingénierie linguistique أول مصطلح ظهر في الدراسات اللُّغوية الاجتماعية عند الحديث عن أنشطة المخططين اللغويين، حيث كان أكثر تكرارا من مصطلح السِّياسة اللُّغوية، ومن مصطلحاته أيضا التطور اللغوي أو التنمية اللُّغوية Développemed linguistique والتنظيم اللغوي organisation linguistique"[2] ، كما استخدم مصطلح السِّياسة اللُّغوية مرادفا لمصطلح التّخطيط اللغوي، والتهيئة اللُّغوية Aménagement linguistique في الكبيك، والتقييس Normalisation في كالتالونيا[3].

---

[1]- ينظر أحمد حساني، ترقية اللغة العربية بين التخطيط الاستراتيجي والاستثمار المؤسسي،ص:07.

[2]- ينظر : بلال دربال، السياسة اللغوية المفهوم والآلية، ص : 327.

[3]- لويس كالفني ،حرب اللغات والسياسات اللغوية ، ص :11.

I-3- إجراءات وآليات رسم السِّياسة اللُّغوية:

إن التّخطيط الألسني لكل تخطيط يتطلب دراسة الاحتياجات والأهداف والوسائل ووضع خطط العمل وتقيمها "...." لذا على المسؤول على التّخطيط أن يلم بقضايا اللّغة في المجتمع قبل البدء بعمله، وأن يتحرى عن المشاكل الألسنية، وأن يدرس العوامل الاجتماعية والثقافية والسياسية والاقتصادية والتربوية التي تتداخل مع المسألة اللُّغوية في المجتمع[1].

وآلية رسم السِّياسة اللُّغوية تكون بثلاث مراحل أساسية هي:

أولا:

وصف الوضعية اللُّغوية الاجتماعية المراد التدخل في تسييرها وصفا علميا دقيقا، حتى تتحقق كفاية الوصف والتحليل، ولا يكون ذلك إلا بجرد المشاكل المطروحة المعيشة وتحليلها تحليلا لساني اجتماعي[2]فالمتأمل لطريقة لويس كالفي في رصد الظواهر اللُّغوية والآثار السياسية الاجتماعية المترتبة عليها، يجده يركز على عنصرين هما:

أ- **الدراسة الميدانية التي قام بها تلاميذه:**

وتقوم هذه الدراسة على الملاحظة المباشرة، وعلى الجمع والاستقصاء والاستبيان وإظهار النتائج في جداول وإحصائيات، كما تعتمد هذه الدراسة على انتقاء ميادين الدراسة، فقد ركز كالفي على الأسواق لأنها أكثر الأماكن ملاءمة لدراسة اللغوي، ولقد كان يسمى هذه الدراسة بـ **الدراسة في الجسم الحي.**

ويعتمد في هذه الدراسة أساسا على الملاحظة بأنواعها المختلفة ودراسة الحالات وعمليات المسح بالعينة أو المسح الشامل، وإجراء المقابلات وتحرير التقارير والاستعانة بأجهزة التسجيل المختلفة وأجهزة التصوير... [3]

ب- **دراسة في مراكز صنع القرار وقيادة الأركان:**

أي دراسة مكتبية خارج الميدان، لما تم جمعه من الميدان، وتتم هذه الدراسة في البيئة المصطنعة، أي المخبر، كما يسميها كالفي، أي دراسة التدخل المباشر والإداري للسلطة في الميدان اللغوي.

---

[1]- ينظر: ميشال زكريا، قضايا ألسنية تطبيقية، دراسات لغوية اجتماعية نفسية مع مقارنة تراثية، دار العلم للملايين للنشر، بيروت، لبنان، ط1 :1993 ، ص :13.

[2]-ينظر: بلال دربال، السياسة اللغوية المفهوم والآلية ، ص : 329.

[3]-ينظر: لويس كالفي، حرب اللغات والسياسات اللغوية، ص : 219.

ثانيا:

تحديد الأهداف الكبرى والمرحلية والتوجهات العامة، ولا يتحقق ذلك إلا بمعرفة النتائج المراد الوصول إليها، وهنا نجد كالفي يحاول أن يستفيد من تجارب لغوية معاصرة في مجال السِّياسة، ليوسع من أهداف السِّياسة اللُّغوية، والمشكلات التي تسعى إلى حلها لتشمل معالجة مشكلات اعترضت اللّغة من قبيل التدخلات على متن اللّغة، كالتدخل مثلا في صورة اللّغة بابتكار الكتابة أو التوليد المعجمي، أو من قبيل التدخل على منزلة اللّغة بالتدخلات على وظائف اللّغة ومنزلتها الاجتماعية وعلاقتها باللّغات الأخرى، فبهذه السِّياسة اللُّغوية يمكن تغيير المفردات وتوليد الكلمات الجديدة ومكافحة الاقتراض كما يمكن تغيير منزلة اللّغة بترقيتها إلى مصفات اللّغات الرسمية مثلا[1].

ثالثا:

وضع الاستراتيجيات وتحديد الوسائل التي ستمكن من أجرأتها وتكفل تحقيق الأهداف وتنفيذ السِّياسة اللُّغوية ويمكن توضيح ذلك من خلال استراتيجيات فرنسا في سياستها اللُّغوية العدوانية إبّان احتلالها للجزائر والتي تمثلت في الآتي:

1- **الترسانة التشريعية والقوانين المسيسة:** التي تهدف إلى فرض واقع لغوي اجتماعي جديد.

2- **ترسانة المواد المالية:** (التمويل الموجه والمسيس) من **خلال** فرض غلاف مالي يضمن تمويل هذا المشروع اللغوي..

3- **إنشاء المؤسّسات –المسيسة- التربوية والاعلامية والترفيهية والدّينية:** وعلى رأسها المنظمة الفرنكفونية والكنائس...

4- **التأثيرات النفسية** والاجتماعية والاقتصادية وهو ما أدى إلى ظهور جماعة سميت بجماعة النخبة التي تدين بالولاء لكل مظاهر الحياة الفرنسية[2].

---

[1]- ينظر: لويس كالفي،حرب اللغات والسياسات اللغوية، ص : 219، 223.

[2]- ينظر: بلال دربال، السياسة الغوية المفهوم والآلية ، ص ص: 332، 333.

I -4- أهداف السِّياسة اللُّغوية:

تهدف السياسات اللُّغوية إلى:

1- التأثير في شكل اللّغة:

وذلك بتنميط اللّغة الوطنية وتقيسها، ويكون على مستويات ثلاثة:

1-على مستوى الخط: حين يبتدع خط للغة الشفوية أو أن يغير الخط المعتمد فيها، أو أن تغير أبجدياتها.

2-على مستوى المعجم: خلق وحدات معجمية جديدة (الافتراض أو التوليد) يسمح للغة بالتعبير عن معان كان يعبر عنها بلغة أخرى، كمفردات السياسية والعلوم، وغير ذلك.

3-على مستوى الأشكال اللهجية: وذلك حين يكون للغة التي ارتقت حديثا إلى مستوى اللّغة الوطنية، أشكال تختلف باختلاف مناطقها، ويجب إما أن يختار واحد من هذه الأشكال، وإما يخلق شكل جديد يؤخذ من مختلف اللهجات.

2-التأثير على اللّغات:

يمكن للسياسة اللُّغوية أن تتدخل في العلاقات بين اللّغات في أوضاع التعدد اللغوي، وذلك حين يجب اختيار لغة وطنية من بين عدد من اللّغات الموجودة لآراء وظائف معينة، أو تهيئة وتنظيم التعدد اللغوي في إحدى المناطق أو اختيار لغات التّعليم ووسائل الإعلام...، توزيع وظيفي... [1].

رغم اختلاف الوضعيات اللُّغوية من بلد إلى آخر إلّا أن العلماء حاولوا حصر أهداف رسم السِّياسة اللُّغوية، فوجدوها أحد ثلاثة أهداف رئيسة، يجملها ميشال زكريا في الآتي:

1-إزالة التعددية اللُّغوية والإبقاء على لغة واحدة تصبح هي اللّغة القومية الرسمية، وهذا لا يتم إلا بالخطوات الآتية:

أ- اختيار النموذج القياسي من هذه اللّغات (مرحلة الاختيار والنمذجة).

ب- صياغة شكل اللّغة المراد ترقيتها.

ج- النص على وظيفة اللّغة بنصوص تشريعية (مرحلة التقنيين وتوسيع الوظائف).

د- تقبل المجتمع لهذه اللّغة (مرحلة المواضعة على النوعية).

---

[1]- ينظر: لويس كالفي، حرب اللغات والسياسات اللغوية، ص:223.

2-تبني التعددية اللُّغوية والاعتراف بها: وذلك بالمحافظة على اللّغات الأساسية داخل الدولة وانتخاب لغة واحدة أو أكثر كلغة رسمية. فهذا الاتجاه يسعى لتحقيق تعايش الثقافات داخل الدولة والواحدة، وتكريس التنوع بدل التجانس والتغير بدل الثبات[1].

3-تبني لغتين رسميتين والاعتراف بهما لأنهما تتوافقان مع التركيبة اللُّغوية الوطنية[2]

من خلال رصد هذه الأهداف يبدو ظاهريا هي حل المشاكل اللُّغوية البحتة. إلا أن الأمر ليس كذلك، فهو غير محصور في ذلك، لأن هدف السِّياسة اللُّغوية ليس اللّغة فحسب بل التأثر على السلوك اللغوي للأفراد، ومن هنا قد تكون الأهداف لا تتعلق باللّغة، فالعلاقات بين اللّغات والحياة الاجتماعية هي في ذات الوقت مشاكل هويات وثقافة واقتصاد وتنمية"....."

I -5- طبيعة السِّياسة اللُّغوية في بعض دول العالم والأقليات:

نظرا للحاجة الملحة لوجود سياسة لغوية لحماية اللّغة القومية، فإن جميع الأمم الراشدة تسعى جاهدة لتبني سياسة لغوية. وفيما يلي سوف نعرض السِّياسة اللُّغوية في بعض دول العالم والأقليات وقبل الشروع في ذلك لابد أن نتطرق لمفهوم مصطلح الأقليات "تستعمل كلمة الأقلية للإحالة عادة على مجموعات متمايزة جنسا واثنية ودينا وعرقا وطبقة اجتماعية، وقد تتضمن الأقليات أناس أصليين أو مهاجرين، قاطنين في بلد ما بصفة مستمرة أو مستقطعة، وكذلك أقليات مستقرة مثل الويلز في بريطانيا والمجموعات الحديثة الاستقرار، كالأثيوبيين في السودان.

وعلى الرغم من أن مصطلح الأقلية يركز على "المجموعات الأقل عددا من المجموعات السائدة مثلا، فإن إحالته الأهم تتم على مجموعات لا تتّسم إلا بحقوق وامتيازات محدودة" "يحيل مصطلح الأقلية على مجموعة سلطتها وحقوقها وامتيازاتها أقل نسبيا من سلطة وحقوق وامتيازات المجموعة أو المجموعات السائدة"[3].

---

[1]- ينظر :ميشال زكريا، قضايا ألسنية تطبيقية، ض:16.

[2]- ينظر: لويس كالفي، حرب اللغات والسياسات اللغوية، ص: 219.

[3]- ينظر: جيمس. أ. طوليفسن، السياسة اللغوية وتعلم اللّغة، تر:محمد خطابي، مجلة "علامات"، العدد 17، ص : 64.

أولا: السِّياسة اللُّغوية في بعض الدول الغربية والأقليات:

من أمثلة ذلك نجد ما فعلته فرنسا عندما أصدرت نظاما لحماية اللّغة الفرنسية، من المفردات والمصطلحات الدخيلة، وما فعله كمال أتاتورك حين غير حروف اللّغة التركية من الحروف العربية إلى الحروف اللاتينية، أو ما حدث في اليابان وروسيا، وكوريا والصين والفيتنام، عندما عملت على إحلال اللّغات القومية محل اللّغات الأجنبية في التّعليم، وتدافع كل الدول عن منزلة لغاتها لتصبح لغة علم وعمل وطنية أو دولية أو إقليمية في المنظمات الدولية، وأبرز مثال على هذا التطبيق استماتة فرنسا لتكون الفرنسية لغة الاتحاد الأوربي أو لغة رسمية ضمن لغات أخرى بالاتحاد[1].

أما بالنسبة للكيباك فإن الدافع الرئيسي والحيوي، الذي جعل الحكومة تتخذ التدابير اللازمة لحماية اللّغة الفرنسية، هو تيقنها بأن الفرنسية لغة الأقلية في أمريكا الشمالية وفي كندا، وليس بمقدورها أن تتطور دون دعم الدولة، وحتى ولو كان الناطقون بها يمثلون الأغلبية في الكيبك.

ولقد عرف استعمال اللّغة الفرنسية في ميدان العمل تطورا هاما، حيث ازدادت المؤسّسات الفرنسية خلال 10 سنوات ما بين 1984-1994، حيث يلحظ أن المؤسّسات التي توظف 100 موظف ازدادت من 32.7إلى 32.7% إلى 68.9%[2] .

وفي جمهورية لتوانيا بالنسبة للأقليات، فإن الأقليات الموجودة في الجمهورية تتحدث بعدة لغات وبنسب متفاوتة مثلا:3% بالأكرانية، 2.2% الأوتية، 1.7% لتوانيا، 10.5% باليدش، 0.2% التطارية، 0.1% لتواتيا ، وفي الإدارة ينبغي عليهم اتقان اللّغة اللوانية، ولكن هذا لا يمنعهم من التحدث مع المواطنين باللّغة الموجهة إليهم أما في القضاء فالجميع له الحق في الحصول على خدمات باللّغة اللتوانية لأنها اللّغة الروسية، وإن لم يعترض رئيس النيابة وأعضاء القضاء فإنه بالإمكان التحدث باللّغة الروسية أو بغيرها من اللّغات في مجلس القضاء، وفيها يخص المحكمات الإجرامية، فيستند على مترجم ليقوم بترجمة كلام المتهمين أو كلام القضاة، وأتعاب المترجم تتكفل بها المحكمة[3].

---

[1]- ينظر :عبد المجيد عيساني، اللّغة العربية واستراتيجية رسم السياسات اللغوية، ص: 361.

[2]- نجيم حناشي، السياسة اللغوية في بعض الدول ومعاملتها للغات الأقليات، مجلة اللّغة الأم، ص: 78.

[3]- ينظر : نجيم حناشي، السياسة اللغوية في بعض الدول ومعملتها للغات الأقليات ، ص: 83.

ثانيا: السِّياسة اللُّغوية في بعض الدول العربية:

بالنسبة للبلاد العربية فسوف نعرج على بعض الدول العربية مشرقا ومغربا ومن قلب الجزيرة العربية.

- المملكة العربية السعودية: صدرت بعض البنود مما يمكن إدراجه ضمن السِّياسة اللُّغوية، ومما ورد في هذا الشأن:
- أن "المملكة العربية السعودية، دولة عربية إسلامية ذات سيادة تامة، دينها الإسلام ودستورها كتاب الله تعالى وسنة رسوله ﷺ ولغتها هي اللّغة العربية".
- كما صدر على سبيل التأكيد أن اللّغة العربية هي لغة التّعليم في الجامعات ويجوز عند الاقتضاء التدريس بلغة أخرى، بقرار من مجلس الجامعة المختص"، وأن تنمية القدرة اللُّغوية أن تكون بشتى الوسائل التي تغذي اللّغة العربية...
- وأكد على ضرورة "تزويد الطلاب بلغة أخرى من اللّغات الحية على الأقل بجانب لغتهم الأصلية، وللتزود من العلوم والمعارف.
- ضرورة "ترجمة العلوم وفنون المعرفة النافعة إلى لغة القرآن وتنمية ثروة اللّغة العربية من المصطلحات بما يسد حاجة التعريب[1]
- بالنسبة لجمهورية مصر بالرغم من الاقتراح الذي تقدمت به لوضع مخطط تلتزم به الأقطار العربية، وفي مقدمتها دول الاتحاد سابقا لنشر العربية الفصحى، الميسر وتعميم استعمالها في المؤسّسات التّعليمية والثقافية، ومؤسسات الاتصال الجماهيري إلا أن السِّياسة التّعليمية في مصر تتجاهل تماما اللّغة العربية وتسقطها من اهتماماتها الأولية، فهي تشهد تأسيس المدارس والجامعات الأجنبية فهناك مدارس أمريكية وإنجليزية وكندية وفرنسية وألمانية، وأغلبها لا تقوم بتدريس اللّغة العربية، لأن كل دولة تفرض برامجها التّعليمية، وتعتبر لغتها الأصلية هي اللّغة الأساس.
- أما الجمهورية العربية السورية: فهي التي تتميز عربيا باهتمامها بالمسألة اللُّغوية من نظرة قومية، وتعدها من أبرز قضايا الأمة أهمية، فالسِّياسة اللُّغوية في سوريا تهدف إلى إعلاء شأن اللّغة العربية بوصفها عنوانا للهوية والانتماء والحفاظ عليها باعتبارها أداة ضرورية للتقدم والارتقاء.

[1]– ينظر: عبد المجيد عيساني، اللغة العربية وأستراتيجيات رسم السياسات اللغوية ، ص: 367.

وترمي السِّياسة التّعليمية إلى تعليم مواد المعرفة كافة باللّغة القومية، وهي اللّغة العربية الفصيحة، إن لأبنائها أو إن للناطقين بغيرها من اللّغات الأخرى.

كما ترمي سياستها اللُّغوية إلى تحديد الموقف من اللهجات التجارية والمؤسّسات الخدمية والسامية والمراسلات بين البنوك والغرف الصناعية والتجارية، وجعل اللّغة مطلبا أساسا، للالتحاق بالوظائف الحكومية، والخاصة، واعتمادها لغة رسمية في المؤتمرات والندوات التي تعقد في الوطن العربي واستعمالها في المحافل الدولية والتزام ممثلي الدول العربية بهذا الاستعمال في جمعية الأمم المتحدة والمنظمات التابعة لها[1].

أما بالنسبة لدول المغرب العربي (تونس والجزائر والمغرب) فعندما تحررت وحصلت على استقلالها من الاستعمار الفرنسي أعلنت هذه الدول أن "الإسلام هو دين الدولة وأن اللّغة العربية هي اللّغة الرسمية فيها" ومع ذلك وبعد مرور عدة سنوات على الإستقلال نجد أن اللّغة الفرنسية تستعمل على نطاق واسع في الإدرات الحكومية لتلك الدول الثلاث، ونجد أن اللّغة الفرنسية هي اللّغة العلمية وفي الواقع ليس لأداء المهام الحكومية واستقبالها فحسب ولكن إلى الحد الذي تبين فيه أنه في كثير من الإدارات الرسمية ترفض قبول طلبات أو ملء استمارات مكتوبة باللّغة العربية، وأن كثيرا من المكاتب الحكومية تصرُّ على ملء نماذج البيانات الثنائية باللّغة الفرنسية أولا، واعتبار اللّغة العربية ثانيا إن وجدت. ومازالت اللّغة العربية إلى هذا الوقت لم تصل بعد إلى مرحلة السيادة التامة في كافة المعاملات[2].

[1]- ينظر: عبد المجيد عيساني ، اللغة العربية وأستراتيجيات رسم السياسات اللغوية ، ص: 367.

[2]- ينظر:المرجع نفسه، ص: 368.

II- التّخطيط اللغوي مظاهره وخصائصه

شاعت كلمة التّخطيط في العصر الحديث شيوعا واسعا وارتبطت بالأعمال الكبير الناجحة، وقد بدأ التّخطيط اللغوي بالظهور في ستينيات القرن الماضي في إطار علم اللّغة التطبيقي.

II-1- تعريف التّخطيط:

أ- لغة:

جاء في لسان العرب: في مادة خطط: خطط الخطُّ: الطريقة المستطيلة في الشيء، والجمع خطوط ويقال: الكلأ خطوط في الأرض أي طرائق، فالخطُّ هو الطريقُ، يقال: الزُم ذلك الخطُّ ولا تظلم عنه شيئاً، وخطَّ القلمُ أي كتب، وخطَّ الشيء يخطُّه خطًّا: كتبه بقلم أو غيره، والتّخطيط التسطير، تقول خُطِّطَت عليه ذنوبه أي سُطِّرت والخطُّ: الكتابة ونحوها مما يخطُّ.

ويقال فلان يخطُّ في الأرض إذا كان يفكر في أمره ويدبره[1].

وفي أساس البلاغة: خطَّط: خطَّ الكتاب، يخطُّه وقوله تعالى: ﴿وَلَا تَخُطُّهُ بِيَمِينِكَ﴾ **[العنكبوت: 48]** لا تكتب، وكتاب مخطُّوط، واختطَّ خطة لنفسه دارًا إذا ضرب لها حدودًا ليُعلم أنها له، وهذه خُطَّة بني فلان وخُططهم وجاء فلان وفي رأسه خُطَّة، وإنَّ فلانًا ليكلفني خطة من الخسف وتلك خُطَّة ليست من بالي، والزم الخطَّ: أي الطريق[2]

من خلال هذه التعريفات اللُّغوية لمادة التّخطيط نلحظ أنها تشترك في المعنى، فكلها توحي بالطريقة المستطيلة والتسطير والطريق.

فالتّخطيط هو إثبات لفكرة ما بالرسم أو الكتابة وجعلها تدل دلالة تامة على ما يقصد بالصورة أو بالرسم.

---

[1]- ينظر: ابن منظور، لسان العرب، دار صادر بيروت، لبنان، ط4: 2005، مج5، ص: 101.

[2]- ينظر: الزمخشري، أساس البلاغة، ص 256.

ب- اصطلاحا:

للتخطيط مفاهيم متعددة تؤخذ من الفلسفة المعتمدة عند مستعمليه، أو الموضوع الذي يجري فيه العمل بالتّخطيط. "التّخطيط هو مجموعة التدابير المعتمدة والموجهة بالقرارات والإجراءات العلمية لاستشراق المستقبل، وتحقيق أهداف من خلال اختيار بين البدائل والنماذج الاقتصادية. والاجتماعية لاستغلال الموارد البشرية والطبيعية والفتية المتاحة إلى أقصى حد ممكن لإحداث التغير المنشود"[1].

II-2- تعريف التّخطيط اللغوي وإرهاصاته:

التّخطيط اللغوي: language planning، ويطلق عليه أحيانا مصطلح الهندسة اللُّغوية language engineering، وهو فرع من أبرز فروع علم اللّغة التطبيقي وعلم اللّغة الاجتماعي[2]، وقد ظهر مصطلح التّخطيط اللغوي أول مرة على يد اللّساني Einer Haugen الذي أطلقه سنة 1959 في مقال له مخصص للوضع اللغوي في الترويج، ويرتبط هذا المصطلح بالسِّياسة اللُّغوية التي تبحث في فروع لغوية كثيرة أبرزها: إدارة التعدد اللغوي وتحقيق فرص مثلى للغات[3].

عرفه هوجن قائلا: "أفهم بكلمة التّخطيط، النشاط الذي يقوم بتحضير إملاء وقواعد ومعاجم نموذجية لتوجيه الكُتاب والمتكلمين في مجتمع لغوي غير متماسك، وفي هذا التطبيق العملي للمعرفة الألسنية، يتعدى عملنا إطار الألسنة الوصفية ليشمل مجالا يجب فيه ممارسة الأحكام في شكل اختيارات بين الأشكال اللغوية والمتوافرة، فالتخطيط يستطيع محاولة توجيه تطور اللّغة في الاتجاه الذي يرغب فيه المخططون، وهذا لا يعني التكهن بالمستقبل على ضوء أسس المعرفة المتوافرة بالنسبة إلى الماضي، إنما يعني المسعى الواعي للتأثير عليه".[4]

---

[1]- النظام التربوي والمناهج التعليمية، سند تكويني لفائدة مديري المدارس الابتدائية، سنة: 2004، ص: 67.

[2]- حلمي خليل، دراسات في اللسانيات التطبيقية، القصبة للطباعة والنشر، الاسكندرية، مصر،(د ط) ط: 2000، ص: 80.

[3]- هيثم سرحان، تخصص اللّغة العربية وآدابها في الجامعات العربية، غياب التخطيط واختلال السياسات، مجلة الكوفة، السنة:02، العدد03، صيف 2013، ص: 77.

[4]- ميشال زكريا، قضايا السنية تطبيقية، ص: 10.

بينما عرفه فيشمان سنة 1974 بقوله: "التّخطيط اللغوي يشير إلى الحلول المنظمة والمتلاحقة لمشكلات اللّغة على المستوى القومي" في حين يرى وينشتين 1980: "أن مصطلح التّخطيط اللغوي مصطلح حكومي سلطوي طويل المدى بوصفه جهدا واعيا لتغيير اللغة نفسها أو لتعديل وظائفها في المجتمع بهدف حل مشكلات الاتصال والتواصل بين أفراده"[1].

كما عرفه لويس كالفي بقوله: "ونعتبر أن التّخطيط اللغوي هو البحث عن الوسائل الضرورية لتطبيق سياسة لغوية، وعن وضع هذه الوسائل موضع التنفيذ"[2].

وفي معجم اللّسانيات الحديثة بشر التّخطيط اللغوي إلى "أنه نشاط يشير إلى العمل المنتظم على الصعيد الرسمي، أوالخاص الذي يحاول حل المشاكل اللُّغوية في مجتمع من المجتمعات، ويكون ذلك عادة على المستوى القومي، ومن خلال التّخطيط يكون التركيز على التوجيه أو التغيير أو المحافظة على اللّغة المعيارية أو الوضع الاجتماعي للغة سواء كانت مكتوبة أم منطوقة" [3].

وعليه يمكن أن نعتبر التّخطيط اللغوي فرعا من اللسانيات الاجتماعية التي تهتم بدراسة العلاقة بين اللّغة والمجتمع ومدى تأثر كل منها بالآخر، ويهتم التّخطيط اللغوي بدراسة المشكلات اللُّغوية التي تواجه اللّغة لتوليد المفردات وتحديثها أو بناء المصطلحات أو مشكلات غير لغوية تمس اللّغة واستعمالها، ومن أبرز أهدافه التّخطيط اللغوي، إبراز دور اللّغة في بناء الدول والمحافظة على اللّغة القومية.

[1]- ينظر هيثم سرحان، تخصص اللغة العربية وأدابها في الجامعات العربية ، ص: 77.

[2]- لويس كالفي، حرب اللغات والسياسات اللغوية، ص: 221.

[3]- سامي عياد وآخرون، معجم اللسانيات الحديثة، مكتبة لبنان ناشرون، (د. ط)، (د. ت)، ص-ص: 77، 78.

II-3- مظاهر التّخطيط اللغوي:

يتمظهر التّخطيط اللغوي في مظاهر وإجراءات متعددة نذكر منها:

1-التنقية اللُّغوية: (language purification):

ويقصد بها تصفية النظام اللغوي من العناصر اللُّغوية الداخلية، وأكثر صورة معبرة عن هذا الإجراء، هو ما يتمثل في التجربة التركية، وذلك عند وصول مصطفى كمال أتاتورك إلى الحكم عام 1923 وقام بإصلاحات عدة من بينها الإصلاح اللغوي في إطار سياسة التتريك عمل على تغيير نظام الكتابة في اللّغة التركية، والانتقال من الكتابة العربية إلى الكتابة اللاتنية وتصفية الرصيد المعجمي التركي من المداخل اللُّغوية العربية والفارسية، كما قام بتغيير اسمه من مصطفى كمال إلى أتاتورك أي أبو تركيا ليقتدى به الناس وعليه يكون التّخطيط هنا إجراء لساني بقرار سياسي[1].

2-ترقية اللّغة أو الإصلاح اللغوي: (language reform):

وفي هذا الإجراء يتم ترقية لغة بذاتها من بين مئات اللّغات أو اللهجات المستعملة في مجتمع معين، وذلك نحو ما حدث في تنزانيا بترقية اللّغة السواحلية لتصبح لغة وطنية، وكذلك ترقية اللّغة الماليزية، لتحل محل لغة المستعمر في أرخبيل إندونيسيا، وهي اللّغة التي تم اختيارها من بين 200 لهجة مستعملة في جزر إندونيسيا[2] وإحلال الإسبانية محل لغة الهنود الأمريكيين والعبرية محل العربية بعد أن اتخذت الإنجليزية وسيطا لغويا في فلسطين[3].

3- إحياء اللّغات الميتة: (language revival):

وأحسن مثال على هذا الإجراء هو أيضا إحياء اللّغة العبرية التي كانت لغة مهجورة في إطار مشروع حضاري، لساني بقرار سياسي معزز بتخطيط مؤسسي تقوده الأكاديمية العبرية، يهدف إلى تقييس اللّغة العبرية وتحديثها.

---

[1]- ينظر: لويس كالفي، حرب اللغات والسياسات اللغوية ، ص: 263.

[2]- ينظر: أحمد حساني، ترقية اللغة العربية بين التخطيط الاستراتيجي والاستثمار المؤسسي، ص: 07.

[3]- ينظر: هيثم سرحان، تخصص اللغة العربية وأدابها في الجامعات العربية، ص: 77.

4-إحلال اللّغات الوطنية محل اللّغات الأجنبية في التّعليم:

وهو الإجراء الغالب خاصة لدى الدول التي تحررت من الاستعمار وتعيش الهيمنة الأجنبية، منها تجربة الجزائر في التعريب[1]. غير أنه لم يكن في جميع العلوم لأنه هناك بعض العلوم ما تزال تدرس بلغة المستعمر (الفرنسية).

5-تحديث المفردات: (lexical modernization):

اعتمد هذا الإجراء في سويسرا في إطار تنمية اللّغة بإشراف مؤسسة أكاديمية (مركز المصطلحات التقنية) يهدف هذا الإجراء إلى تكوين رصيد أو ذخيرة لغوية وتحديثها باستمرار ونشرها وتعميم استعمالها.

6-الدفاع عن منزلة لغة ما:

ويتم هذا الإجراء في إطار المنافسة بين اللّغات، إن لم نقل الصراع، وهو الوضع الحالي الذي تعيشه اللّغات العالمية السائدة بفعل القوة الاقتصادية كالإنجليزية والفرنسية وغيرها من اللّغات الأوروبية، أو بعدد الناطقين بها كالإسبانية والبرتغالية والصينية والعربية[2].

II-4- خصائص التّخطيط اللغوي:

"التّخطيط هو مجموعة التدابير المعتمدة والموجهة بالقرارات والإجراءات العلمية الكفيلة بتحقيق الأهداف المسطر لاستشراق المستقبل من خلال اختيار بين البدائل والنماذج الاقتصادية والاجتماعية للاستقلال الموارد البشرية والطبيعية والفنية المتاحة إلى أقصى حد ممكن لإحداث التغيرات المنشودة"[3] وإن فكرة التّخطيط نقوم على أساس التنظيم، لذلك لابد أن يتميز بالخصائص الآتية:

1-استشراق المستقبل والتنبؤ باتجاهاته باستعمال محيطات الحاضر والماضي.

2-الأسلوب العملي الذي يستخدم وسائل ونماذج اقتصادية واحصائية (توفر الاحصائيات والبيانات الدقيقة).

---

[1]- ينظر:أحمد حساني، ترقية اللغة العربية بين التخطيط الاستراتيجي والاستثمار المؤسسي،ص:07.

[2]- ينظر:أحمد حساني، مرجع نفسه، ص: 08

[3]- عبد اللطيف حني التخطيط اللغوي في المنظومة التربوية الجزائرية بين الواقع و الأفاق، المرحلة الابتدائية نموذجا، التخطيط اللغوي، أعمال الملتقى الوطني، جامعة ملود معمري تيزي وزو، 03-04-05-ديسمبر 2012، ص:78، نقلا عن علي دهماني، مباحث لغوية وتربوية، دار المنار، القاهرة -مصر-، (د.ط)، 1988، ص: 213.

3-مجموعة التدابير المعتمدة والموجه بمجموعة من القرارات والإجراءات الكفيلة بتحقيق الأهداف المسطرة.

4-الاختيارين البدائل لما يسمح بتحاشي التقاضي بين الأهداف والوسائل.

5-واستخدام الموارد الطبيعية والبشرية والفنية إلى أقصى حد ممكن.

6-الاتسام بالواقعية والشمول والتنسيق والمرونة والاستمرارية.

7-وجود خطة توضح التّخطيط في صورة برنامج محدد المعالم والآجال. [1]

II-5- العلاقة بين السِّياسة اللُّغوية والتّخطيط اللغوي:

السِّياسة اللُّغوية والتّخطيط اللغوي مصطلحان قد يتداخلان أحيانا لدى بعض الباحثين في ميدان الدراسات الاجتماعية اللّسانية إلى درجة توهم بأنهما مترادفان إذ أن هناك بعض الفروق بينهما، فالسِّياسة اللُّغوية موقف رسمي ضمن مبادئ وتوجهات وقرارات تستهدف إقليم الدولة أو الإقليم الخاضع للحكم المحلي أو الكونفدرالي أما التّخطيط اللغوي فهو آراء ضمن سياسة لغوية قد يؤخذ بها وقد لا يؤخذ بها، كما أنه إجراء مؤسسي، أي تخطيط له مؤسسات وتنفذه مؤسسات[2].

فالسِّياسة اللُّغوية هي عمل نظري سابق على التّخطيط أما هذا الأخير فهو الجانب العلمي والتطبيقي التنفيذي للسياسة اللُّغوية ولكن لا يعني أن السِّياسة اللُّغوية تعارض أبعاد التّخطيط بل هناك مسارات وجسور بينهما تستوجب الربط، ولا يمكن أن يستغني أحدهما عن الآخر. فكلاهما مصطلحان يرتبطان بالتنمية الشاملة بكل مستوياتها الاقتصادية والاجتماعية والثقافية في المجتمع المتعدد الثقافات واللّغات على وجه الخصوص، من أجل إيجاد الوسائط الفاعلة لنقل المعرفة وتحويل المعلومات والحرص الشديد على تحديث هذه الوسائط باستمرار وتحيينها وتفعليها لتعزيز النظام التواصلي بين أفراد المجتمع.

وبناء عليه فإن سياسة لغوية لا يمكن لها أن تحقق أهدافها إلا عن طريق التّخطيط الاستراتيجي، وتوفير الوسائل الكفيلة بتطبيق هذه السِّياسة، أو تلك وتنفيذها لذلك بمثل

---

[1]- ينظر:عبد اللطيف حني، التخطيط اللغوي في المنظومة التربوية الجزائرية بين الواقع و الأفاق، المرحلة الابتدائية نموذجا، ص: 78، نقلا عن عبد الهادي الجوهري، وآخرون، دراسات في التنمية الاجتماعية مدخل إسلامي، ص:214.

[2]- ينظر: صالح بلعيد، (...يزغ بالحاكم مالا يزغ بالعالم)، ص ص: 60، 61.

التّخطيط اللغوي إجابة منظمة وممنهجية تستند في آن واحد إلى تصور سياسي وإلى إطار نظري[1].

وفي كل الأحوال فهما يعكسان في أصفى صورة لهما تدخل الإنسان في توجيه الأنظمة اللُّغوية وإدارتها، وفق خطة مؤسسة ذات معالم واضحة.

وتجدر بنا الإشارة ههنا إلى العمل الذي يمكن توضيح العلاقة بين السِّياسة اللُّغوية والتّخطيط اللغوي من خلال الفعل الذي قام به شارل كونيت الذي قرر سنة 1500م أن يجعل اللّغة الإسبانية تحل محل لغة الهنود الأمريكيين بتصور سلسلة من المراحل وهي كالآتي:

1-مرحلة التفكير بالمشكلة اللُّغوية، وبتحليل الوضع (التفكير محدد هنا بمسألة واحدة: أيمكن تدريس تعاليم الدّين المسيحي بلغة الأيمار أو بلغة الكيشوا؟).

2-مرحلة التقرير (في هذا المثال: استخدام اللّغة الإسبانية لتمسيح الهنود).

3-مرحلة التطبيق أوضح القرارات موضع التنفيذ (التي يفترض أنها اقتضت تعليم اللّغة الإسبانية قبل تعليم الدّين المسيحي (بهذه اللّغة)). وعليه يتبدى أن قرار شارل كونيت يشكل خيارا في السِّياسة اللُّغوية، وأما احتمال وضعه موضع التنفيذ على الساحة الأمريكية الجنوبية فيشكل تخطيطا لغويا[2].

[1]- ينظر: أحمد حساني، ترقية اللغة العربية بين التخطيط الاستراتيجي والاستثمار المؤسسي، ص: 9.

[2]- ينظر: لويس كافي، حرب اللغات والسياسات اللغوية، ص ص:220،221.

خلاصة:

إن التخطيط اللغوي هو فرع من فروع علم اللغة التطبيقي وعلم اللغة الاجتماعي، ويدخل ضمن الاهتمامات الكبرى للدول ويرتبط الأمر برسم سياسة لغوية شاملة، توزع فيها الأدوار والمهام على اللغات المستعملة، في البلد الواحد بين: لغة رسمية، ووطنية ولهجة... كما يشير التخطيط اللغوي إلى العمل المنظم على الصعيد الرسمي أو الخاص الذي يحاول حل المشاكل اللغوية التي تتعلق باللغة.

يظهر التخطيط اللغوي في مظاهر وإجراءات عدة منها:

التنقية اللغوية، ترقية اللغة، إحياء اللغات الميتة، إحلال اللغات الوطنية محل اللغات الأجنبية في التعليم، وتحديث المفردات والدفاع عن منزله لغة ما...

وتمثل عمليتا السياسة والتخطيط اللغويين معيارين من معايير التنمية والإصلاح الشاملين، من جهة ومؤشراً من مؤشرات الحداثة التي تنتهجها الدول في مواجهة التهجين اللغوي.

الفصل الثاني

التّخطيط اللغوي والنظام التربوي في الجزائر

تمهيد

I- المنظومة التربوية في الجزائر

I-1- تعريف المنظومة (النّظام) وخصائصها

I-2- مفهوم المنظومة التّربوية

I-3- طبيعة المنظومة التّربوية في الجزائر وأسسها المرجعية

I-4- واقع المنظومة التّربوية في الجزائر

II- التّخطيط اللّغوي في المنظومة التّربوية في الجزائر

II-1- الوضع اللّغوي في الجزائر

II-2- واقع التّخطيط اللّغوي في الجزائر

II-3- أهمية التّخطيط اللّغوي في الجزائر

خلاصة

تمهيد:

باعتبار أن الجزائر تولي اهتماما كبيرا للتربية والتّعليم، سنحاول من خلال هذا الفصل التطرق إلى النّظام التّربوي في الجزائر، وأهمُّ التطورات التي عرفها وما طرأ عليه من تغيرات جذرية وهيكلية، مبرزين أهمُّ الإصلاحات التي مرّت بها، وطبيعة التّخطيط للسياسة اللّغوية التي اعتمدتها الدولة الجزائرية في مجال التّعليم للنهوض باللّغة العربية وترقيتها بعدها رمزا من رموز الهوية الشخصية الجزائرية.

قبل التطرق لمفهوم المنظومة التّربوية لابد من أن نوضح معنى مصطلح المنظومة (النّظام) وخصائصها.

I- المنظومة التربوية في الجزائر:

I-1- تعريف المنظومة (النّظام) وخصائصها:

تعرف المنظومة (النّظام) بأنّها "إطار عام مكون من مجموعة من العناصر المترابطة التي تتفاعل معاً وفقاً لإجراءات معينة لتحقيق أهداف محددة.

ويعني النّظام الكل المركب من مجموعة من عناصر لها وظائف وبينها علاقات تبادلية شبكية تتم ضمن قوانين، ويؤدي الكل المركب مجموعة نشاطات هادفة وتكون له سمات مميزة وعلاقات تبادلية مع النظم الأخرى"[1].

ومن خلال هذا التعريف للمنظومة (النّظام) يمكن أن نحدد جملة من السمات المميزة والتي نجدها في أي نظام وهي كالآتي:

- ✓ "يتكون النّظام من أجزاء متفاعلة فيما بينها لتحقيق الغايات المحددة للنظام.
- ✓ للنظام أهداف محددة مسبقا ويكون بينهما تشكل مدروس وليس عشوائيا لبلوغ تلك الأهداف، فالنّظام يؤدي وظيفة معينة وله أهداف يسعى لتحقيقها.
- ✓ للنظام هويته ومميزاته التي ينفرد بها وتجعله مختلفا عن غيره، فهو ليس مجموعة من الأشياء بل مجموعة من التغيرات لها هدف بينها علاقات ذات مغزى.
- ✓ لكل نظام سلطات مختلفة ومسؤوليات مختلفة وبل صراعات لتحقيق الأهداف.

[1]- فاروق عبده فلية، أحمد عبد الفتاح الزكي، معجم مصطلحات التّربية لفظا واصطلاحا، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، (د. ط)، (د. ت)، ص: 244.

- ✓ لكل نظام تركيب هرمي يربط عناصر النّظام ببعضها البعض ويربطها بالبيئة والمحيط وتربط النظم الفرعية بالبيئة المحيطة.
- ✓ لكل نظام بيئته التي تؤثر عليه وتحدده وتتفاعل معه كما توجد بعض المعوقات البيئية التي تؤثر على سلوك النّظام"[1].
- ✓ "يتميز النّظام بالمرونة والقابلية للمراجعة والتعديل تجديدا وإصلاحا"[2].

I-2- مفهوم المنظومة التّربوية:

تتعدد المفاهيم التي تحدد النّظام التّربوي وتختلف باختلاف وتعدد أوجه الرُؤى والتوجهات والتصورات، وعليه فإنه لا يمكن حصر أو تحديدها كلها.

فمعجم علوم التّربية ومصطلحاتها يعرفها بأنها: "هو مجموعة من العناصر والعلاقات التي تستمد مكوناتها من النظم السياسية والاقتصادية والسوسيو-ثقافية وغيرها، لبلورة غايات التّربية ولأدوار المدرسة ونظام سيرها ومبادئ تكوين الأفراد الوافدين إليها"[3].

وعليه فالنّظام التّربوي يتضمن مجموعة من القواعد والتنظيمات والإجراءات التي تُنتهج من طرف الدولة لتسير شؤون التّربية والتّعليم، بهدف المحافظة على قيم ومبادئ الأمة، موجهة النّظام التّربوي وفق هذه السّياسات التّربوية التي تعكس التوجهات العامة للمجتمع.

"ويتشكل كل نظام تربوي من مستويين أساسيين هما:

المستوى البنائي الواصف للنظام، والمستوى الوظيفي الواصف لعملياته.

المستوى البنائي: كليات من العناصر المتفاعلة تشكل عنصرا من عناصر النّظام وتتفاعل فيما بينها لأجل أداء وظائف معينة تُمكن من تحقيق الغايات البعيدة المدى والقصيرة المدى من وجود النّظام ذاته.

يمكن التميز في هذا الصدد بين بنيات مختلفة

- ✓ بنيات سياسية تشمل وظيفة اتخاذ قرارات السّياسة التّعليمية.

---

[1]- المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التّربية وتحسين مستواهم، النظام التّربوي والمناهج التّعليمية، السنة: 2004، ص: 12، 13.

[2]- إبراهيم هياق، اتجاهات أساتذة التّعليم المتوسط نحو الإصلاح التّربوي في الجزائر أساتذة متوسطات أولا جلال وسيدي خالد نموذجا، مذكرة ماجيستير في علم اجتماع التّربية، جامعة منتوري قسنطينة، السنة الجامعية: 2010-2011، ص: 50.

[3]- المرجع نفسه، ص 51. نقلا عن: عبد اللطيف المغاربي وآخرون، معجم علوم التّربية ومصطلحاتها، ص: 308.

- ✓ بنيات إدارية تدير شؤون النّظام وتسيره.
- ✓ بنيات بيداغوجية تخطط للبرامج والطرق والوسائل، وتنفيذها وتقويمها، ويمكن تحديد بنايات أخرى:

أ- بنية التكوين وهي تاريخ تكون النّظام وتطوره.

ب- بنية تسيير الموارد المادية والإدارية.

ج-البنية التّربوية الساهرة على تنفيذ المناهج والبرامج.

د- لبنية النظرية الواصفة لمكونات النّظام التّربوي وعناصره.

المستوى الوظيفي: وهو مستوى الوظائف التي يشغلها النّظام والتي تحدد على مجموعة من المستويات هي:

- ✓ مستوى سياسي يشمل تخطيط الغايات وتحديد الاختيارات.
- ✓ مستوى إداري يشمل تسيير النّظام وتدبير الموارد والخدمات وإصدار القرارات التنظيمية.
- ✓ مستوى إداري يشمل عمليات التكوين والتأطير التّربوي والتدريس"[1].

I-3- طبيعة المنظومة التّربوية في الجزائر وأسسها المرجعية:

النّظام التّربوي في الجزائر هو تلك المكونات الأساسية والمتفاعلة وفقا للمرجعية المبينة في مختلف دساتير الجزائر وخاصة دستور نوفمبر 1996، وللتوجهات السياسية والاجتماعية والاقتصادية للجزائر في ظل التعددية والانفتاح الاقتصادي والمحافظة على هوية الشعب الجزائري وأصالته وقيمه، والتي تهدف إلى تكوين الفرد الجزائري المتشّبع والمعتز بثقافته والمتفتح على عصره[2].

يتكون النّظام التّربوي في الجزائر من أنظمة مختلفة وهذا تحت وصاية ثلاثة إدارات وزارية مختلفة وهي:

- وزارة التّربية الوطنية.
- وزارة التّعليم العالي.

---

[1]- المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التّربية وتحسين مستواهم، وحدة النظام التّربوي، سند تكويني لفائدة مديري مؤسسات التّعليم الثانوي والإكمالي، السنة: 2005، ص ص: 5، 6.

[2]- ينظر: المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التّربية وتحسين مستواهم، النظام التّربوي والمناهج التّعليمية، ص: 10.

- وزارة التكوين المهني.

أ- وزارة التّربية الوطنية:

ومهمة هذه الوزارة التكفل بالتّعليم الابتدائي والأساسي بالإضافة إلى التّعليم الثانوي.

ب- وزارة التّعليم الابتدائي:

وتحتوي هذه الوزارة على تشكيلة متنوعة من التكوين المتدرج، ثم التكوين ما بعد التدرج والموزعين في الجامعات والكليات والمعاهد والمدارس العليا التابعة للوزارة.

ج- وزارة التكوين المهني:

تعتبر هذه الوزارة مكملة للوزارتين السابقتين فهي بدورها تحتوي على تشكيلة متنوعة من التكوين وهي تقوم بدور فعال ألا وهو استقطاب مخزون التلاميذ الذين لم يحالفهم الحظ في إتمام دراستهم في مستويات مختلفة[1].

لقد وجد المجتمع الجزائري نفسه بعد حصوله على الاستقلال واسترجاع السيادة الوطنية متخلفاً تخلفاً كبيراً عن ركب الحضارة بإزاء أوضاع اجتماعية وثقافية مزرية (فقر، حرمان، الأمية، المرض...) ومنظومة تربوية فرنسية في سياستها وأهدافها ومناهجها ومحتوياتها وأمام هذا الارث الاستعماري كان لزاما على السّلطة الجزائرية أن تجسد طموح الشعب الجزائري في التقدم والتّنمية من خلال بناء منظومة تربوية جزائرية شكلا ومضمونا، وقد استلهمت الدّولة الجزائرية ملامح هذه المنظومة من الأصالة الحضارية للأمّة ومن مختلف المواثيق الرّسمية التي نذكر منها ما يلي:

- نداء أول نوفمبر 1954.
- مؤتمر الصّومام 20 أوت 1956.
- مؤتمر طرابلس جوان 1962.
- ميثاق الجزائر أفريل 1964.
- الميثاق الوطني 1976.
- الميثاق الوطني 1986.

[1]- ينظر: عدلي صليحة، مذكرة ماجيستير، فعالية المنظومة التّربوية من خلال امتحانات شهادة الباكالوريا وشهادة التّعليم الأساسي، 2008-2007-2000-1999 باستخدام نموذج ماركوف جامعة الجزائر، السنة الجامعية: 2010-2009، ص: 19.

دساتير الجزائر منذ 1962 إلى يومنا هذا أمرية 16 أفريل 1976 والمراسيم التابعة لها[1].

كل هذه النّصوص تؤكد على المبادئ والتوجهات الأساسية للنظام التّربوي والتي تتمثل في الأبعاد التالية:

أ- البعد الوطني:

إن الإسلام والعروبة والأمازيغية هي المكونات الأساسية لهوية الأمة الجزائرية التي تكرس أصالتها. ويتعين على المنظومة التّربوية أن تعمل على ترسيخها والنهوض بها لضمان الوحدة الوطنية والمحافظة على الشخصية الجزائرية.

ب- البعد الديمقراطي:

ويتضح هذا البعد في التوجهات الجديدة للبلاد الرامية إلى بناء نظام ديمقراطي يعمل على نشر الثقافة الديمقراطية قيما وسلوكا.

ج- البعد العلمي والتكنولوجي:

إن الاختيار العلمي والتقني أحد الأسس التي تقوم عليها المدرسة الجزائرية.

د- البعد العالمي:

لقد أدى التطور العلمي في العالم إلى تطوير طرق العمل والتشجيع على الإيداع، وعليه فإنه من الضروري أن يقوم النّظام التّربوي بالجزائري بالتفاعل مع المستجدات مما يتطلب تحديث المناهج وعصرنة الوسائل، قصد الإسهام في التنمية المستديمة والإشراك في بناء سرح التراث الإنساني مع مراعاة الامتداد المغاربي والعربي الإسلامي والتّعايش السلمي وحقوق الإنسان والاحترام المتبادل بين الأمم والشعوب[2].

I-4- واقع المنظومة التّربوية في الجزائر:

أولا: قبل الاحتلال الفرنسي (قبل 1830):

كان انتشار التّعليم بالجزائر خلال العهد العثماني انتشاراً طيباً بالمدن والأرياف وحتى الصّحراء، وقد كان المورد الرئيسي للتعليم أنذاك هو الأوقاف وعن مؤسسات من كتاتيب ومساجد ومدارس وزوايا وعن الصدقات الممولة من الزكاة تقدم لدور العلم والعبادة "وقد

[1]- ينظر: المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التّربية وتحسين مستواهم، وحدة النظام التّربوي، ص: 09.

[2]- المرجع نفسه، ص ص: 6، 7.

كانت الأوقاف والصدقات والنفقات الخاصة هي التي تتكفل بتغذية التّعليم وليس ميزانية الدولة" [1].

كما كانت الأسرة الجزائرية المسلمة أيضا تتحمل أعباء التّعليم فالآباء ولو كانوا فقراء فقد كانوا حريصين على إرسال أبناءهم إلى الكتاب وتعلم المبادئ العامة وحفظ القرآن، ولم يكن للدولة أي دخل في هذا الميدان، فلم يكن في الحكومة الجزائرية عندئذ وزير شؤون التّعليم ولا مدير أو وكيل ونحو ذلك من الوظائف الرّسمية فانشغال الدولة حينها كان منحصرا في المحافظة على الاستقرار السياسي والدفاع عن الحدود وجمع الضرائب لبيت المال (الخزينة) ولم تكن هذه المداخيل وغيرها تستعمل في نشر التّعليم وترقيته وتنميته الثقافية وتنشيطها، "يمكن القول بأنّه لم يكن للعثمانيين في الجزائر سياسة للتّعليم ولا خطة رسمية لتشجيعه والعناية بأهله وتطويره وتوجيهه وجهة تخدم المصالح الإسلامية العليا من جهة والمصالح الوطنية الجزائرية من جهة أخرى"[2].

وقد كان أساس التّعليم هو الدين، فحفظ القرآن كان عمدة التّعليم الابتدائي، ومعرفة بعض علوم القرآن كان عمدة التّعليم الثانوي والعالي أيضا، ولم يكن تعلم القراءة والكتابة إلا تابعا لحفظ القرآن الكريم، كما أن تعلم بعض العلوم كالحساب كان بغرض ديني بالدرجة الأولى وهو معرفة الفرائض وقسمة الزكاة بين الورثة وهناك من الباحثين والمؤرخين من يرجع عدم اهتمام العثمانيين بالتّعليم إلى طبيعتهم الحربية وأمزجتهم غير المستقرة وإلى اهتماماتهم الكبيرة بالمال والتجارة فأجرة المعلم (المؤدب) معظمها من الأوقاف، ومحددة مقارنة بأجرة عامل الحدادة أو النجارة مثلا، فقد كانت نوعا من الصدقة والإحسان لكن هذا لم يمنع انتشار التّعليم في الجزائر خلال تلك الفترة، واستعداد الشعب الجزائري للتعليم وحبه للعلم واحترامه للمعلمين، رغم ضعف مستوى التّعليم، وتشهد لانتشار التّعليم في الجزائر تقارير الباحثين الفرنسيين غداة الاحتلال التي أثبتت أن عدد المتعلمين في الجزائر عندئذ كان يفوق عدد المتعلمين في فرنسا[3] .

---

[1]- أبو القاسم سعد الله، تاريخ الجزائر الثقافي، دار العرب الإسلامي، بيروت، لبنان، ط1، 1998م، ج1، ص: 315.

[2]- المرجع نفسه، ص:314.

[3]- ينظر: المرجع نفسه، ص ص 315، 316.

"قبل 1830كانت مدينة الجزائر تحوي 80 مدرسة ابتدائية، يسهر على التّعليم بها جملة من المؤدبين بلغ عدد المتمدرسين بها حوالي 20 % من جملة شبان المدينة والمقدر بـ1200 طفل مع العلم أن عدد المؤسّسات الدينية المحصية أنذاك كان 176، وكان جزءاً منها يستقبل التلاميذ والطلبة.

وبعد أشهر من احتلال 1830:

صرح الجنرال دوماس Le général doumas "كان التّعليم العمومي في الجزائر منشرا عموما أكثر مما كنا نعتقد، ولقد بنيت علاقاتنا مع أهالي المقاطعات الثلاث بأن معدل نسبة الذكور المتمكنين من القراءة والكتابة، كان على أقل تقدير مساويا لما بينته الإحصائيات الولائية لحملاتنا بمعنى حوالي 40 % وهو ما جاء في تقرير: ج برفيل"[1].

أمّا فيما يتعلق بمصادر التكوين في الجزائر لتخريج العلماء قبل الاحتلال الفرنسي، فقد كانت ثلاثة مصادر للتكوين ذكرها أبو القاسم سعد الله وهي:

1- المدرسة الجزائرية: وتمثلت في المدارس الابتدائية والثانوية والعليا، وقد كانت أقل وحدة للتعليم الابتدائي هي الكتاب والمكتب، وكان في الغالب حجرة أو دكان في الأصل أو جناح في مسجد، بل إن بعض الواقفين كان يكتفي بفتح غرفة في منزلة على الشارع ويجعلها كتاباً للأطفال، وكثيراً ما تكون الزاوية وجامع ومدرسة في نفس الوقت.

أمّا عن مدارس التّعليم الثانوي والعالي فنجدها أيضًا منتشرة بكثرة. نذكر منها الجامع الكبير ومدرسة أولاد الأمير والمدرسة القشاشية، ومدرسة شيخ البلاد ... إلخ.

وقد كانت كل هذه المدارس وغيرها يقدم دروس في مجالات مختلفة أبرزها تحفيظ القرآن الكريم وعلوم العربية (نحو وبلاغة) والتفسير والفقه... إلخ من العلوم ذات الصلة بالقرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة.

2- المدرسة المزدوجة الجزائرية الإسلامية: وهي المدرسة التي يجمع فيها الطالب الجزائري بين تكوينه في الجزائر، ومن ثم الالتحاق بالمعاهد والمدارس العربية الإسلامية ثم العودة للجزائر لمباشرة العمل الوظيفي.

---

[1] - إبراهيم بوترعة، التّربية والتّعليم بين الأمس واليوم، خصائص التّعليم في الجزائر وتطور الفكر التّربوي، دار الخلدونية للنشر والتوزيع، الجزائر، (د. ط)، ص: 291.

3-المدرسة الإسلامية عموما:

وهذه المدرسة جاءت بها طائفة من علماء المسلمين الذين لم يكونوا جزائريين في الأصل ولكنهم استوطنوا بالجزائر وتولوا فيها وظائف مختلفة كالإفتاء والإمامة، وساهمُّوا هم أيضا في عمليات التكوين[1].

وعليه يمكن القول أن الفترة التي سبقت المحتل كانت فترة مضيئة في تاريخ التّربية والتّعليم في الجزائر رغم ما اعتراها من نقائص وعقبات نابعة عن عدم وجود خطة مدروسة وأهداف محددة. ولكن على الأقل على الصعيد الشخصي للأفراد فقد كانت نسبة الأمية في الجزائر غداة دخول المحتل تقدر بـ: 5% فقط[2].

ثانيا: أثناء الاحتلال الفرنسي للجزائر (1830-1962):

تعد الفترة التي قضاها الاستعمار الفرنسي في الجزائر من بين أقسى أنواع الاحتلال، فبعد أن بسط نفوذه على الجزائر مارس كل أنواع السّياسات للقضاء على الثقافة العربية والشخصية الجزائرية، ولما كانت اللّغة العربية هي أحد أهمُّ رموز الهوية الجزائرية فقد ركز المستعمر حربه عليها لأنه متى تم القضاء عليها يمكن القضاء على الشخصية الجزائرية بسهولة ويسر وتماشيا مع هذه السّياسة قام بمطاردة اللّغة العربية في كل مجالات الحياة في الجزائر فأبعدها أولا عن الإرادة، حيث أصبحت اللّغة الفرنسية هي وحدها لغة العمل الرّسمي، كما طاردها كذلك في معاهد التّربية والتّعليم على اختلاف مراحله، وهذا ما نلحظه من خلال تصريحات قوادهم وساستهم "ولعل في التصريح الذي جاء على لسان الكاردينال لافيجري (1892/1825) وهو يقول سنة 1869 علينا أن نخلص هذا الشعب من قرآنه وعلينا أن نعتني على الأقل بالأطفال لتنشئتهم على مبادئ غير التي شب عليها أجدادهم، فإن من واجب فرنسا تعليمهم الإنجيل أو طردهم إلى أقاصي الصحراء بعيدين عن العالم المتحضر"[3].

---

[1]- ينظر: ينظر: تركي رابح، التّعليم القومي والشخصية الجزائرية (1931-1956) دراسة تربوية للشخصية الجزائرية، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر، ط2: 1981، ص: 106.

[2]- ينظر: أبو القاسم سعد الله، تاريخ الجزائر الثقافي، ص ص: 274، 285.

[3]- إبراهيم هياق، اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو الاصلاح التربوي في الجزائر، ص:119.

فهذا التّصريح وغيره يبرز بصورة جلية النوايا الحقيقية للاحتلال الفرنسي للجزائر، وهذا ما تجسّد فعليًا من خلال خططهم في مجال التّربية والتّعليم والتي سنعرض لها بشيء من التّفصيل.

وكنتيجة لذلك سادت الأمية بين أفراد الشعب الجزائري حتى أصبحت بعد قرن وثلث من الاحتلال تشكل 94.9% بين الرجال و98.4% بين النساء أمّا القلة التي أتاح لها الاحتلال التّعليم والثقافة فلم تتجاوز نسبتها 5.1% بين الرجال والنّساء[1].

أهداف وأسس سياسة فرنسا التّعليمية:

إن الأسس التي قامت عليها سياسة فرنسا التّعليمية منذ بداية احتلالها للجزائر وحتى نهايته، يمكن تلخيصها في ثلاثة أسس هي:

أولا: الفرنسة: كوسيلة وهدف.

ثانيا: التّنصير: كوسيلة وهدف.

ثالثا: الادماج: كهدف.

أمّا الأهداف التي كانت ترمي إلى تحقيقها من وراء تلك السّياسة فهي بصورة رئيسية محو الشّخصية الجزائرية من الوجود عن طريق محو مقوماتها الأساسية وهي الإسلام العروبة والوطنية الجزائرية، تمهيدا للذوبان الكامل في فرنسا وسلخها نهائيا من جسم العروبة والإسلام[2].

1-الفرنسة:

ويقصد بها احلال اللّغة الفرنسية وثقافتها محل اللّغة العربية وثقافتها في الجزائر، بحيث ينسى الجزائريون لغتهم وثقافتهم القومية ويستعيضوا عنهما باللّغة والثقافة الفرنسية.

2-التنصير:

وهو محاولة اخراج الجزائريين من دينهم الإسلامي وتنصيرهم كي يصبحوا مسيحيين، وهذا يعني إحلال الديانة المسيحية محل الديانة الإسلامية في الجزائر، وذلك من خلال الحركات التبشيرية.

---

[1]- ينظر: تركي رابح، التعليم القومي والشخصية الجزائرية (1931-1955)، ص: 95.

[2]- ينظر: المرجع نفسه، ص: 106.

3-الإدماج:

وهو الأساس الثالث الذي قامت عليه سياسة فرنسا التّعلُّمية في الجزائر، ويقصد به إذابة الجزائريين في الكيان الفرنسي العام، فقد كانت سياسة المحتل منذ البداية تخطط لدمج الجزائر في فرنسا عن طريق ربطها سياسيا وإداريا بفرنسا وهضمها ثقافيا وروحيا ولغويا في الشخصية القومية الفرنسية[1].

ويمكن بصفة عامة اجمال الخطوط العامة للسياسة التّعليمية الفرنسية بالجزائر في الأمور الآتية: "في 7 من شهر ديسمبر 1830 تم إصدار قرار يقضي بضم الأوقاف إلى ممتلكات إدارة السلطة الفرنسية الاستعمارية بما في ذلك حبوس الهيئات الخيرية مما أدى إلى تجفيف موارد المدارس والزوايا ومن ثمة العمل على تحطيمها بعد التضيق ومنع تمويلها"[2].

اعتبار اللّغة العربية لغة أجنبية في الجزائر، "وفي سنة 1935 تم اصدار قرار مجلس الدولة بباريس يعتبر اللّغة العربية لغة أجنبية في الجزائر، بينما اللّغة الفرنسية هي اللّغة الأولى والرسمية"[3].

-صادر معظم معاهد التّربية والتّعليم العربية التي كانت موجودة في الجزائر قبل الاحتلال وحول الباقي إلى معاهد للتعليم الفرنسي الخالص.

- جعل التّعليم في جميع المدارس الحديثة باللّغة الفرنسية وحدها ومنع تدريس اللّغة العربية لأبناء الجزائر في المدارس الابتدائية.
- فرنسة التّعليم في جميع مراحله.
- حارب حركة التّعليم العربي "الحر" التي كانت تقوم بها جمعية العلماء وبعض المنظمات الوطنية الأخرى ووضع شروطاً قاسية لإعطاء رخص التّعليم للمنظمات ورجال التّعليم مما أدى إلى اغلاق عدد كبير من المدارس والنوادي والمساجد التي تقوم بالتّعليم العربي.

---

[1]- ينظر: تركي رابح، التّعليم القومي والشخصية الجزائرية، ص ص: 106، 109، 112.

[2]- إبراهيم بوترعة، التربية والتعليم بين الأمس واليوم، خصائص التعليم في الجزائر وتطور الفكر التربوي، ص: 291.

[3]- المرجع نفسه: ص: 309.

- قسم اللّغة العربية إلى ثلاثة لغات: عربية فصحى وعربية عامية، وعربية حديثة، ثم قرر منع تدريسها في المدارس الابتدائية وجعلها لغة اختيارية في التّعليم الثانوي.
- محاولة تشويه تاريخ الجزائر في ظل العروبة والإسلام بقصد إلقاء ظلال الشك على انتماء الجزائر العربي الإسلامي.
- عدم تدريس جغرافية الجزائر لأبناء الجزائريين والاستعاضة عنها بتدريس جغرافية فرنسا حتى تقتل الروح الوطنية في نفوسهم[1].

ورغم أن سياسة فرنسا التّعلُّمية في الجزائر قد قامت على ثلاثة ركائز هي: (الفرنسة، التنصير، الادماج)، إلا أنها في التطبيق العملي لم تفتح أبواب التّعليم الفرنسي أمام أوجه الجزائريين إلا في نطاق محدود جدا.

في 05 ماي 1931 تم وضع منظومة تربوية موازية للمنظومة الاستعمارية، وهي جمعية العلماء المسلمين الجزائريين والحركة الباديسية، حركة إصلاحية علمية تعليمية، صرح بها 13 شخصية علمية مُكونون أغلبهم خارج الوطن من بينهم الرئيس المربي عبد الحميد بن باديس والشيخ البشير الإبراهيمي والطيب العقبي، وكان من أهدافها نشر الإيمان الخالص وإصلاح ما أفسده الاستعمار من عقائد لدى الناس، والحفاظ على الهوية القومية في مواجهة الفرنسة والتنصير والإدماج والتجنس تحت شعر: "**الإسلام ديننا والعربية لغتنا والجزائر وطننا**" وتدرج هذه الجمعية في سياق المقاومة الشعبية المستمرة، وسياق الحركة الإصلاحية الدينية والوطنية التي رفع لواردها من قبل الأمير عبد القادر بن محي الدين الجزائري، مؤسس الدولة الجزائرية الحديثة الذي له هو الآخر جهودا في إطار النهوض بصرح النّظام التّربوي في الجزائر كدعامة أساسية للدولة الجزائرية ثم أمحمد بن رحال المستشار والخبير والمقاوم البارز في فترة ما قبل تشكيل الحركة الوطنية 1886-1925[2].

وقد وظّفت الجمعية جملة من الوسائل، ومنهجية محددة من أجل تخليص الشعب الجزائري من ربقة الاستعمار في إطار تهيئته والنهوض به قدما نحو استرجاع سيادته. وظفت النشاط الجمعوي العلمي والتّعليمي وتكوين "نادي الترقي لنشر الثقافة والعلم والتواصل ووظّفت الصحف لتوعية الجماهير وكذا الخطابة والتدريس في المساجد والجوامع للوعظ

[1]- ينظر: تركي رابح، التّعليم القومي والشخصية الجزائرية، ص ص: 103- 108.

[2]- إبراهيم بوترعة، التربية والتعليم بين الأمس واليوم، خصائص التعليم في الجزائر وتطور الفكر التربوي، ص: 310.

والارشاد لمقاومة البدع والخرافات لنشر اللّغة العربية والعلوم الشرعية، وهكذا استطاعت بناء منظومة تربوية موازية للنظام التّربوي الفرنسي، فقد أسست المدارس العربية الحرة حوالي 400 مؤسّسة كانت تجند المعلمين وتجري الجرايات، وضعت قانونا داخليا ونظاما مدرسيا متكامل، البرامج والمواقيت والمسارات والمراقبة والتفتيش في إطار هيكلة نفسها وتجديد العمل الديني والتّعليمي والعلمي وبعثه من جديد، عملت على تكوين العلماء العاملين، أي تخريج الرجال والأجيال وإعداد الطلبة وتأهيلهم للحياة العلمية والمقاومة والمسأهمُة في إعادة بناء المجتمع ذلك رغم تضييق ومواجهة الإدارة الاستعمارية[1].

ثالثا: بعد الاستقلال (بعد 1962)

ورثت الجزائر غداة الاستقلال نظاما تربويا فرنسيا في سياسته وأهدافه وروحه ومناهجه ومحتوياته وأطره القانونية والتنظيمية وهياكله، انسحب المدرسون الفرنسيون وتركوا المدارس خاوية على عروشها مما أدى بالسلطة الجزائرية إلى التوجه إلى التعاون التقني الثنائي والمتعدد الأطراف للاستفادة من الخبرات الأجنبية وجلب الإطارات من الشرق والغرب حتى الفرنسيين منهم، كما تم توظيف من كان يحمل أدنى مستوى من الثقافة استجابة للواقع الاجتماعي الجديد، بحيث كان التغيير تدريجيا للتخلص من هذا الارث الثقيل وإرساء مدرسة عربية اللسان إسلامية الروح.

واجهت المنظومة التّربوية في الفترة الممتدة بين 1962-1969 عدة مشاكل منها: ضعف المستوى الدراسي، الإهدار التّربوي (الرسوب، التسرب المدرسي وضعف المستوى)، اكتظاظ الفصول الدراسية وضعف التكوين القاعدي لدى المعلمين والأساتذة. إلى أن جاءت أحداث 1965 حيث تولى وزير الدفاع أنذاك هواري بومدين الحكم[2]. ومن ثم اتخذت سلسلة من الإجراءات والإصلاحات لتترجم ميدانيا في شكل قرارات ونصوص يتم العمل بها في القريب العاجل نذكر منها:

---

[1]- ينظر: إبراهيم بوترعة، التربية والتعليم بين الأمس واليوم، خصائص التعليم في الجزائر وتطور الفكر التربوي، ص: 276، 283.

[2]- المرجع نفسه، ص: 321.

وثيقة سبتمبر 1969 والمعنونة بـ: "مدخل إصلاح التّعليم تضمنت عدة نقاط منها تأكيدها على ديمقراطية التّعليم"[1].

- "بمعنى إتاحة الفرص المتكافئة لجميع الأطفال في التّعليم كل حسب كفاءته العقلية بقطع النظر عن مكانته الاجتماعية.
- تعميم المدارس في جميع أرجاء الوطن الجزائري.
- توفير الرعاية الاجتماعية والاقتصادية لأبناء الطبقة الشعبية حتى يتمكنوا من الاستفادة من فرص التّعليم، وتقديم رعاية خاصة للمتفوقين منهم حتى يواصلوا تعليمهم إلى أعلى المستويات"[2]. كما تمّ في هذه المرحلة تطبيق المخططات التنموية الاقتصادية المخطط الثلاثي الأول، أمّا ما ميز قطاع التّربية والتّعليم فهو إدراج اللغة العربية منذ 1970/1969 وبداية تعريب السنوات الأولى من التّعليم الابتدائي.
- اهتمت الدولة الجزائرية بتبنى مبدأ الجزأرة أو التوطين على المدى المتوسط والبعيد لوضع الكتاب المدرسي الجزائري وإيجاد البرامج والسّياسة الوطنية وتكوين وتوظيف الأطر والإداريين والمدرسين الجزائريين خلفا للأجانب.
- تكييف المضامين التّعليمية الموروثة واعتمد المسؤولون تحت سلطة حزب جبهة التحرير الوطني، سياسة التّعريب التّدريجي للتعليم[3].

لكن بعد مرور ما يقارب العقدين من عمر المدرسة الجزائرية وما رافق ذلك من إصلاحات مست القطاع التّربوي محاولة منها لتكييفه مع الواقع الاجتماعي والسياسي والاقتصادي للدّولة الجزائرية الحديثة، وبعد تسجيل جملة من المآخذ على سير ونتائج المدرسة في هذه الفترة نذكر منها:

1- المشكل اللّغوي المتمثل في ازدواجية اللّغة (معربون ومزدوجي اللّغة)، وما ينجم عنه من مشاكل بين أبناء الجيل الواحد.

---

[1]- ينظر: مراد سبرطعي، واقع الإصلاح التّربوي في الجزائر، تقرير مشروع اللّجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التّربوية 2001 نموذجا، مذكرة ماجيستير في علم اجتماع التّربية، السنة الجامعية: 2007-2008، ص: 101.

[2]- تركي رابح، أصول التّربية والتّعليم، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، (د. ط)، ط: 1982، ص: 48.

[3]- إبراهيم بوترعة، التربية والتعليم بين الأمس واليوم، خصائص التعليم في الجزائر وتطور الفكر التربوي، ص: 334.

2-التّوظيف المباشر للمعلمين دون تكوين مسبق نظرا للحاجة الماسة لذلك وما نتج عنه من سلبيات على القطاع التّربوي.

3-مشكلة الكم والكيف، هل نحن نسعى لتحقيق الكم على حساب الكيف؟ أم العكس؟ وما هي الآليات التي تضمن التوفيق بين المطلبين؟

4-التّعليم الإلزامي وضرورة تمديده لتقليص عدد المغادرين لمقاعد الدراسة في سنّ مبكرة وخطورة ذلك على الاستقرار الاجتماعي.

5-عدم وضوح الرّؤية حول إعداد التلميذ مع تطبيق مقاربة لا تستجيب لمنظور التطور العلمي، فأسلوب التلقين والاعتماد على قياس قدرة الحفظ والاسترجاع فقط لتقييم مستوى التلاميذ بات غير مجدي.

كل هذا وغيره دفع بالقائمين على التّربية والتّعليم في الجزائر، إلى تبني مقاربة جديدة في الإصلاح التّربوي والمناداة بضرورة التّعجيل في اتّخاذ إجراءات عملية لإصلاح النّظام التّربوي فكان مشروع إصلاح المنظومة التّربوية مجسدا في الأمر 76-35 المؤرخ في 1976/04/16 والمتضمن إنشاء المدرسة الأساسية والتي جاءت لجزأرة المضامين والأطر والغايات والأهداف[1].

كما تمّ على إثرها اصدار جملة من المراسيم تناولت الإلزامية أو الإجبارية والمجانية وديمقراطية التّعليم أو تعميم التّعليم، بحيث ضمن النّظام الجزائري تمدرسًا مدته تسع سنوات يمثل الحد الأدنى من الثقافة لجميع أبناء الجزائريين وهو ما عرف بالتّعليم الأساسي ذي البعد العلمي والتكنولوجي والمعتمد على اللّغة العربية أساسا كلغة للتعليم.

نصبت المدرسة الأساسية ابتداء من السنة الأولى خلال العام 1980-1981 ليكون سبتمبر 1989 موعد تكوّن أول دفعة ضمن المدرسة الأساسية وانتقالها إلى الطور الثانوي. هذا الأخير الذي امتدّ إليه الإصلاح والتجديد ليصبح منسجما مع مطالب التنمية وليثري ويدعم النتائج المكتسبة من خلال التّعليم الأساسي، وبالرّغم من عدم تغيير في عدد مراحله إلا أنه تعرض لمراجعة في المناهج والتخصصات بل وحتى في أساليب التقويم والامتحان.

[1]- ينظر: إبراهيم هياق، اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط، ص ص: 135-136.

وفي السنة نفسها (1980 "صدر قرار لتعريب العلوم الاجتماعية تعريبا كاملا، كما اتخذت بعض الترتيبات والإجراءات استهدفت تعريب الأساتذة الجزائريين في هذه التخصصات في حين بقيت العلوم الدقيقة والتقنية تدرس باللّغة الفرنسية عدا بعض المحاولات لتخصيص مقياس في كل فرع لتدريس اللّغة العربية كلغة أو كحصة لترجمة المصطلحات، ذلك حتى يومنا هذا[1].

فبعد عقد من الزمن على تطبيق المدرسة الأساسية وبعد المأساة الوطنية أي العشرية السوداء والتراجع في المسار الديمقراطي، وتعثر النّوعية التّربوية على المستوى الدّاخلي وإفراز جملة مشكلات كمشكلة الكم على حساب الكيف والإهدار التّربوي، ذلك كله عكس الأزمة الحضارية التي تعاني منها البلاد، وكذا تغير العلاقات الدولية بعد أحداث 11 سبتمبر 2001، إذ وجهت أصابع الاتهام بنقد لاذع وسافر للمناهج التّربوية في العالم العربي والاسلامي مطالبة بضرورة إعادة النظر فيها، فتحرك الدول لإصلاح ومراجعة نظمها.

مما دعى رئيس الجمهورية السيد عبد العزيز بوتفليقة سنة 2000 لتشكيل لجنة لإصلاح المنظومة التّربوية مكونة من حوالي 158 عضو لتشخيص الوضع والخروج باقتراحات قدمت إلى السيد رئيس الجمهورية لإصلاح المنظومة التّربوية.

اتخذت جملة من التدابير لتجسيد هذا الإصلاح الذي انطلق فعليا في سنة 2003 تحت رعاية فخامة رئيس الجمهورية ووزراء ومسؤولي التّربية والتّعليم العالي والبحث العلمي والتكوين والتّعليم المهني[2].

وقد ارتكز هذا الاصلاح على خمسة محاور كبرى، أما الانجازات التي تحدث عنها السيد بن بوزيد في كتابه بن بوزيد 2009، فتمثلت في:

-السّياسة الجديدة التي تعمل لأجل دعم الاستثمار في العقل في إطار وإيجاد وتكوين مؤسسات وهياكل ترعى وتسمو بالموارد البشرية.

- تحقيق النوعية التّربوية والفعالية عبر تحسين التّعلُّمات ودعم الكفاءات في المناهج عن طريق الرفع من مستوى الأطر والخدمات التّربوية.

- تجديد الفعل البيداغوجي، تحسين الطرائق، تبني أساليب تقيمية مستمرة.

---

[1]- إبراهيم بوترعة، التربية والتعليم بين الأمس واليوم، خصائص التعليم في الجزائر وتطور الفكر التربوي، ص: 334.

[2]- ينظر: المرجع نفسه، ص ص 385-388.

– عصرنة المنظومة التّربوية من حيث تحسين وتجديد المحتويات والمضامين والطرائق لخلق الوعي واللحاق بالتقدم العلمي.

– ادخال تكنولوجيا الإعلام والاتصال المطبقة في ميدان التّربية والتّعليم، دعما للعملية التّعليمية التّعلُّمية وفي هذا الإطار يتم تجهيز المؤسّسات التّربوية بالأداتية الحضارية وتبني تّعليم المعلوماتية في جميع مراحل التّعليم.

– توظيف الرموز الدولية وتبني ازدواجية المصطلحات.

–دعم اللّغات الأجنبية، بحيث يركز الاصلاح على وجوب التحكم في اللغتين الأجنبيتين، أي الفرنسية أولا ابتداءا من السنة الثالثة ابتدائي واللّغة الانجليزية ابتداءا من الأولى متوسط، في حين كان الأولى أن تكون الانجليزية هي اللّغة الأجنبية الأولى باعتبارها لغة العلم والأولى في العالم ولغة البحث والمعاملات الدولية بدون منافس.

– تعزيز إدراج الأمازيغية كلغة وطنية ضمن المضامين والمحتويات الأساسية علما أن تعلمها في المدارس انطلق منذ 1995 وأُدرجت الآن في السنة الرابعة ابتدائي إلى غاية الثالثة ثانوي.

– تبني لجنة وطنية للمناهج للتّخطيط وتجديد الحياة المدرسية والطرائق والمضامين والكتب والمناهج، أي إعادة صياغة الفعل البيداغوجي والسهر على رعاية الكتاب المدرسي.

– دفع مستوى الفعل التّربوي بتبني التّعليم أو التّكوين المستمر لجميع المستخدمين ووضع شروط جديدة للتوظيف.

– تبنّي نظام أل أم دي مثلما هو معمول به في أوربا والغرب.

تبني المدرسة الخاصة l'école privée وفتح المجال للإرادات الخيرة والقدرات للاستثمار ودعم المنظومة التّربوية[1].

[1]– ينظر إبراهيم بوترعة، التربية والتعليم بين الأمس واليوم، خصائص التعليم في الجزائر وتطور الفكر التربوي، ص ص: 386-388.

II- التّخطيط اللّغوي في المنظومة التّربوية في الجزائر.

II-1- الوضع اللّغوي في الجزائر:

الوضع اللّغوي في الجزائر متنوع لحد التعقيد، نظرا للتعاقب اللّغوي الذي مرّ بها قبل وأثناء الفترة الاستعمارية والتداخل الاجتماعي الكائن فيها والاضطراب الذي ميّزه. ولكل فئة من المجتمع تصوراتها واستعمالاتها أثناء الكلام.

وقد لخص الباحث لويس كالفي الوضع اللّغوي ببلدان المغرب ومنه الجزائر بوجود أربع لغات مستخدمة بتفاوت لأداء وظائف شديدة التنوع، وهذه اللّغات هي العربية الفصيحة والفرنسية واللّغة الأم التي تنقسم إلى لغة مازيغية في بعض المناطق ولغة عامية قريبة إلى الفصحى في مناطق أخرى وهو كلام نقل عن جيلبير غرانغيوم Gilbert Grandguillaume في كتابه عن التّعريب والسّياسة اللّغوية في بلدان المغرب يقول: "تستخدم في بلدان المغرب الحالي ثلاث لغات، العربية والفرنسية واللّغة الأم أمّا الأوليان فلغة الثقافة، وهما لغتان مكتوبتان، وتستخدم الفرنسية أيضا لغة محادثة، غير أن اللّغة الأم الحقيقية التي يستخدمها الناس دائما في خطابهم اليومي لهجة هي العربية أو البربرية وليست هذه اللّغة الأم باستثناء حالات نادرة جدا لغة مكتوبة"[1]

- **اللّغة العربية الفصحى:** هي من اللّغات التي تنتمي إلى الأسرة الحامية السامية، وهي لغة الجزائر منذ أيام "عقبة بن نافع"، في القرن السابع إلى غاية وصول القبائل الهلالية، وقد عرفت الانتشار العربية الفصحى عن طريق المشافهة. أما الكتابة فقد حفظت قواعد اللّغة.

فالعربية الفصحى هي اللّغة الرّسمية في الجزائر بقرارات سياسية واللّغة الرسمية "هي اللّغة التي تمثل الوطن والبلد على المستوى الوطني والعالمي وذلك بقرار سياسي وارد في الدستور وفي المعاملات الإدارية والقانونية، وهذه اللّغة بمثابة نوع راق، يستخدم وسيلة للتعبير عن أدب محترم، سواء أكان هذا الأدب ينتمي إلى جماعة في عصر سابق، أم إلى جماعة

[1] لونيس كالفي، حرب اللغات والسياسات اللغوية، تر: حسن حمزة، توزيع مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان، ط1، 2008، ص: 89.

حضارية أخرى ويتم تعلم هذه اللّغة الراقية عن طريق التّربية الرسمية ولكن لا يستخدمها أي قطاع من الجماعة في أحاديثه الاعتيادية".[1]

اللّغة الأم: ويقصد به أول لغة يتعلمها الطفل في البيت وهي في بلادنا الأمازيغية أو البربرية بلهجاتها "فهي أقدم اللّغات الاصلية، وهي اللّغة الأصلية لجزء كبير من سكان شمال افريقيا، ولكنها لم تحظى بالتقييد..".[2]

ولها تأدياتها المختلفة من منطقة لأخرى وقد يوجد بينهما اختلافات واضحة (شاوية، قبائلية، وميزابية..) فهي عدة لهجات واللهجة تدل على طائفة من المميزات اللّغوية ذات نظام صوتي خاص ينتمي إلى بيئة خاصة ويشترك في هذه المميزات جميع أفراد أو تلك البيئة وهذه البيئة قسم من بيئة أعم واشمل تنظم عدة لهجات وهي متميزة الواحدة عن الأخرى بظواهرها اللّغوية ولكنها تأتلف فيما بينها بظواهر لغوية أخربوتسير اتصال أفراد هذه البيئات بعظهم ببعض وفهم ما قد يدور بينهم من حديث فهما يتوقف على قدر الرابطة التي تربط بين هذه اللهجات"[3]، وقد تكون اللّغة الأم عامية قريبة من العربية.

اللّغة الأجنبية: يعرفها الأستاذ صالح بلعيد بكونها كل لغة تأتي من الخارج بفعل الغزو أو الفرض أو التبعية وتكون لغة غير رسمية ولا وطنية فحدودها في العادة معروفة واستعمالنا لا يقودنا إلى الابتداع، بقدر ما يقودنا إلى التبعية المطلقة، وهكذا حصل عند كل الأمم التي تخلت عن لغتها وأخذت لغات غيرها إضافة إلى ما يلحق ذلك من التجهيل بالتاريخ الوطني، والتوجه لخدمة أغراض اللّغة الأجنبية المدروسة"[4].

فاللّغة الأجنبية غالبا ما يكون وجودها مرتبط بالاحتلال، ولقد تأثر الغرب الجزائري باللّغة الإسبانية وبخاصة وهران والإيطالية في الشرق الجزائري، بسبب المعمرين ذوي الاصل

---

[1]– سوهيلة دريوش، تعليم اللغة الاجنبية (اللغة الثانية اللغة الفرنسية في الجزائر)، أعمال الملتقى الوطني حول التّخطيط اللغوي، ج2، 03-04-05 ديسمبر 2012، جامعة تيزي وزو، ص: 103.

[2]– كاهنة مجيوب، قراءة في كتاب الجزائريون والمسألة اللغوية، تر: محمد يحياتن، جامعة تيزي وزو، ص: 10.

[3]– مليكة النوي، التخطيط اللغوي والنظام التربوي بين الواقع والمأمول، التخطيط اللغوي، اعمال الملتقى الوطني الثاني، 03-04-05 ديسمبر 2012، ص: 10؛ نقلا عن: كراع النمل، اللهجات العربية في كتاب المنجد في اللغة، تح: أحمد هاشم السمرائي وعادل الشنداح، ص : 25.

[4]– سوهيلة دربوش، تعليم اللغة الاجنبية (اللغة الثانية اللغة الفرنسية في الجزائر)، ، ص: 104.

الإيطالي واللّغة الفرنسية هي أكثر اللّغات الأجنبية بقاءا في الجزائر، فقد اتخذها المستعمر وسيلة لاضطهاد العربية فكانت طيلة الفترة الاستعمارية اللّغة الرّسمية في الجزائر.

أما بعد الاستقلال فبقيت لغة الادارة رغم صدور أول قرار يدعو إلى ترسيم اللّغة العربية في المجال التّربوي عبر فترات كتعريب الابتدائي الذي استمر من 1965 إلى غاية 1971 ثم تعريب بعض المواد أصبحت اللّغة الفرنسية اللّغة الأجنبية الأولى في مناهجنا الدراسية باستثناء التّعليم الجامعي الذي ما زالت تدرس فيه بعض العلوم كالطب والعلوم التقنية باللّغة الفرنسية.[1]

وهي حكرا على الطبقة المترفة والمثقفة وعلى مستوى السلطة والمسؤولين، أصبحت مظهرا من مظاهر الرّفاهة والرّقي.

وعليه فالوضع اللّغوي للمجتمع الجزائري تسوده لغة عربية فصحى اللّغة الرسمية للدولة والتي تختلف عن اللّغة الأم المكتسبة بالبيت سواء كانت عامية قريبة من العربية أم أمازيغية (بربرية) (شاوية، قبائلية، أو مزابية...) ثم فرنسية الموروثة عن الاستعمار الفرنسي.

وهذا الوضع يظهر بوجود تعدد لغوي واضح فالفرد الجزائري من كل هذه اللّغات يعيش وهو مزود بنسق لغوي خليط لما يحمله من مظاهر المزج اللّغوي والازدواجية اللّغوية بين (عربية وعامية)، (عربية وفرنسية) أو (عربية وعامية وفرنسية) (عربية ومازيغية) أو (مازيغية وفرنسية) أو (مازيغية وعربية وفرنسية).

يلخص الدكتور صالح بلعيد الوضع اللّغوي في ثلاث نقاط:

الأولى: اللّغات ذات الانتشار الواسع العاميات أو الدارجات العربية وهي متنوعة ولكنها تحتكم إلى قواسم مشتركة.

الثانية: اللّغات المحلية الأمازيغية بمختلف تأدياتها ولهجاتها.

الثالثة: اللّغات الكلاسيكية العربية واللّغة الفرنسية.

والملاحظ أن استعمال الفرنسية يمس أكثر المقامات وتأتي الدارجات في المرتبة الثانية والعربية الفصحى في المرتبة الثالثة أما المحليات فلكل واحدة منها أوضاعها[2].

---

[1]– ينظر: كاهنة مجيوب، قراءة في كتاب الجزائريون والمسألة اللغوية، ص: 10.

[2]– ينظر: أحمد بناني، حتمية التّخطيط اللغوي لصيانة اللسان العربي في الجزائر، المركز الجامعي، تمنراست، أعمال الملتقى الوطني الثاني، 02-03-04-05 ديسمبر 2012، ص: 33.

II-2- واقع التّخطيط اللّغوي في الجزائر:

انتهجت الدّولة الجزائرية سياسة التّعريب مباشرة بعد نيلها الاستقلال لتخليص المجتمع من الواقع اللّغوي الموروث عن الاستعمار الفرنسي ومن أجل تجسيد ذلك اختارت السلطات الجزائرية قطاع التّعليم منطلقا لها. ففي أول دخول مدرسي للجزائر المستقلة في شهر أكتوبر 1962 اتخذت وزارة التّربية آنذاك قرار يقضي بإدخال اللّغة العربية في جميع المؤسّسات التّعليمية التابعة لها بنسبة سبع ساعات في الأسبوع، ونظرا للصعوبات والمشاكل التي تمر بها البلاد أثناء هذه المرحلة الانتقالية لم يكتب لهذه الإجراءات أن تطبق في كل المدارس بصفة نظامية، فالدخول المدرسي الثاني بعد الاستقلال 63-64 شهد حملة كبيرة لتنظيم تدريس العربية وتعميم الإجراءات المتخذة بهذا الشأن على جميع المدارس.

وبعد تقييم نتائج تلك الإجراءات الأولية، تبين بوضوح أن اللّغة العربية ينبغي أن يتطور وضعها من مرحلة تلقينها كلغة وطنية إلى مرحلة تعليم سائر المواد بها ومن هنا تقرير تعريب السنوات الأولى من التّعليم الابتدائي تعريبا كاملا، تفاديا لما يلقاه الطفل الجزائري من متاعب الازدواجية اللّغوية عند أول اتصال له بالمدرسة. وهكذا تقرر تعريب السنة الأولى ابتدائي تعريبا كاملا في الدخول المدرسي الثالث بعد الاستقلال سنة 64-65. وفي أكتوبر 1967 طُبق القرار القاضي بتعريب السنة الثانية ابتدائي تعريبا كاملا[1]. أمّا البقية فحصل التّعريب فيها جزئيا، أي عرّبت بعض المواد الدراسية دون أخرى، ذلك ما سمح بإتباع نظام الازدواجية اللّغوية انطلاقا من مبدأ الرّضى بها مؤقت يقول وزير التّربية والتّعليم في تلك الفترة "... إن المدرسة لا تزال خاضعة لنظام الازدواجية كما نفهمها (...) إنها مسألة حتمتها الظروف الراهنة لصالح البلاد"[2].

وفي ربيع سنة 1971 انعقدت الندوة السنوية لإطارات التّربية وضمنت المسؤولين في مصالح المركزية لوزارة التّربية وكان موضوع التّعريب إحدى النقاط البارزة في جدول الأعمال

---

[1] ينظر: شلوف حسين، التعدد اللغوي في التّخطيط التّربوي الجزائري الواقع والآفاق، جامعة منتوري، أعمال الملتقى الوطني الثاني حول التّخطيط اللغوي، 03-04-05 ديسمبر 2012، ص: 85.

[2] نوال حمادوش، المزج اللغوي لدى المكون في المدرسة الجزائرية الحديثة، مذكرة ماجستير،جامعة الجزائر، 2003، ص: 133؛ نقلا عن: أحمد طالب ابراهيمي، الثورة الثقافية تعريب والتعريب ثورة ثقافية، مجلة الأصالة، وزارة التعليم الأصلي والشؤون الدينية، العدد 17-18، الجزائر، (د.ت)، ص: 304.

وفي اجتماعات اللجان المنبثقة عن الندوة صادق المجتمعون على ثلاثة إجراءات في نطاق الخطة المسماة بالتّعريب النقطي:

– تعريب السنتين الإبتدائيتين الثالثة والرابعة يجعل كل مواد البرنامج تدرس بالعربية مع إبقاء تدريس اللّغة الفرنسية مجرد لغة أجنبية.

– تعريب ثلث الأقسام: المفتوحة في السنة الأولى المتوسط في جميع مؤسسات التّعليم العام المتوسط والثانوية، وذلك بتدريس كل مواد البرنامج باللّغة العربية وحدها بالإضافة إلى تدريس اللّغة الفرنسية كلغة أجنبية.

– تعريب ثلث الأقسام العلمية في مستوى السنة الأولى الثانوي تعريبا كاملا.[1]

وبعد تطبيق هذه الإجراءات تم تعريب المواد الأدبية في جميع الأقسام مثل التاريخ والجغرافيا والفلسفة. إضافة إلى ذلك "إنشاء معاهد التّعليم الإسلامي للعلوم الشرعية تحت إشراف وزارة الشؤون الدينية".

–انتقال التّعريب إلى التّعليم العالي، تعريب العلوم الإنسانية مع الإبقاء على العلوم التقنية والهندسية والطبية باللّغة الفرنسية.

جعل العربية لغة مرسمة في التّعليم الجامعي بكل فروعه في 1971/08/25 م"[2].

– نظريا تعدّ المنطلقات الأساسية لمعالم السّياسة اللّغوية مستخلصة من المبادئ العامة التي ترتكز عليها معالم السياسية التّربوية العامة في البلاد والمتمثلة في المنطلقات التاريخية والتشريعية من خلال مسيرة التاريخ، كمنطلقات أساسية. كبيان أول نوفمبر 1954 الذي نص على أن من أهدافه "تحقيق وحدة شمال افريقيا في داخل إطارها الطبيعي العربي والإسلامي".

ولا عروبة حتما إلا باحترام اللّغة العربية وعلومها[(3)]. "وفي وثيقة مؤتمر الصّومام 1956/08/20 نقرأ الفقرة الآتية: "لقد خنق الاستعمار اللّغة العربية التي هي اللّغة القومية ومحا تعليمها محوا كليا منذ بداية الاحتلال بتشتيت الأساتذة والطلاب و اغتصاب الأوقاف

[1]– ينظر شلوف حسين، التعدد اللغوي في التخطيط التربوي الجزائر، ص ص: 58–59.

[2]– مليكة النوي، التّخطيط اللغوي والنظام التّربوي في الواقع وآفاق، أعمال الملتقى الوطني الثاني حول التّخطيط اللغوي: 03–04–05 ديسمبر 2012، ص: 15.

[3]– عبد المجيد عيساني، اللغة العربية واستراتيجيات رسم السياسات اللغوية، المحور الخامس، ص: 375.

والديانة الإسلامية قد انتهكت حرمتها ومسخ وجهها والسمح. أما برنامج طرابلس جوان 1962 فقد أشار إلى ما يأتي: "كان الشعب الجزائري قد أظهر قبل اندلاع ثورة نوفمبر 1954، تعلّقه بالقيم الوطنية التي صيغت في إطار الحضارة العربية الإسلامية، ولقد تميز تعلقه هذا بخلق المدارس الحرة وصيانتها" ومن توصيات هذا البرنامج نذكر ما يأتي:

- التّعريب التدريجي.
- توسيع النّظام المدرسي بدخول الجميع إلى كل مستويات التّعليم.
- جزأرة البرامج بتكيفها مع واقع البلاد[1].

والمنطلقات التشريعية الاساسية المتمثلة في الميثاق الوطني الذي نص على أن الخيار بين اللّغة العربية ولغة أجنبية أمر غير وارد البتة ولا رجعة في ذلك ولا يمكن أن يجري النقاش حول التّعريب بعد الآن إلا فيما يتعلق بالمحتوى والمناهج والمراحل. والدستور المعدل سنة 1996 الذي ينص على أن اللّغة العربية هي اللّغة الوطنية والرسمية... وتمازيغت هي كذلك لغة وطنية.

وبناءاً على ذلك تتضح معالم ومقومات الشخصية الجزائرية في المقومات التالية: الإسلام، العروبة، الأمازيغية، وفي سنة 1996 أسست المحافظة السامية للأمازيغية بهدف ترقية اللغة الأمازيغية مع اختلاف لهجاتها وإدخالها تدريجيا في المنظومة التّربوية وإن لم تحظى بالعناية الكاملة في المجال التطبيقي. ولكن مما يبين انعدام التّخطيط الجيد وضعف الإرادة السياسية ما يرد على لسان المسؤولين أنفسهم، وما يُنبئ عنه الواقع المعيشي، في كلمة السيد رئيس الجمهورية في حفل تنصيب المجلس الأعلى للغة العربية الذي يعمل على تطوير اللّغة العربية، ما نصه: "إذا كانت اللّغة العربية قد استعادت مكانتها الاجتماعية والإدارية والمؤسّساتية.. فإن ترقيتها وتطويرها يبقى بطبعه تباطؤ حاد وأحياناً مثير للانشغال، في غياب طرح منهجي مدروس سليم لمسألة تطوريها وتعميم استعمالها...

وهذا ما ينبئ عن ضعف في التّخطيط اللّغوي السليم، والأخطر من هذا عندما يتساءل رئيس أعلى سلطة في هذا الميدان.

[1]– شلوف حسين، التعدد اللغوي في التخطيط التربوي، ص ص : 55، 56.

"المجلس الأعلى للغة العربية" باعتباره الهيئة الرّسمية التي يخول لها القانون العمل على معالجة القضية اللّغوية في مداخلة منتدى المجاهد "الدكتور محمد العربي ولد خليفة" عن وضع اللّغة العربية قائلا: "بأنه بعد نصف قرن من ميلاد الجزائر الجديدة، هل يمكن القول بأن لدينا سياسة لغوية تظهر في مجالات الاتصال والثقافة والتكوين وغيرها؟ هل يمكن التعرف على وظائف اللّغة الرّسمية الوطنية المحكية أو المنطوقة واللّغات الأجنبية وخاصة الفرنسية؟[1].

إن المدرسة الجزائرية تستقبل حوالي 85% من المتمدرسين لتسعة أو 12 سنة يدرسون العربية وبالعربية، ولكن نسبة منهم لا تتقن العربية شفهية أو مكتوبة. أين الخلل؟ أليست العربية التي تقبلها الجزائريون طواعية في كل مناطق الجزائر لغة جامعة وموحدة وضامنة لتجانس المجتمع وارتباطه بخصوصيته التاريخية وعمقه الحضاري العربي الإسلامي؟ كيف نبني علاقة إثراء وتكامل بين الأمازيغية والعربية بلا عقد ولا مزايدات؟ إذ بهما معاً تحقق الوحدة الوطنية والإنتماء لاستمرارية تاريخية لا تقبل التجزئة والإقصاء؟ وهل نجحت وسائل الإعلام في تعميم لغة وسطى حديثة أرقى من العامية اللهجينة وقريبة من الفصحى المقوعدة؟"

لقد حاولت الجزائر انتهاج سياسة، التعريب وتطبقها في المدارس بعد الاستقلال إلا أنه اعترضتها صعوبات وتحديات كثيرة، حالت دون تطبيق هذه السّياسة كما يجب ولم يصل هذا المشروع إلى النجاح.[2]

II-3- أهمية التّخطيط اللّغوي في الجزائر:

يكتسي التّخطيط اللّغوي أهمية خاصة إذا ما واجه المجتمع مشكلات في التّعليم أو التنمية أو غيرهما تتعلق باللّغة العربية، وعلى نحو خاص في الدول ذات التعددية اللّغوية، وذات القوميات المتعددة.

.يواجه اللسان العربي تحديات عديدة في الواقع الجزائري نذكر منها.

- الازدواجية اللّغوية بين المستويين اللّغويين في اللسان العربي (الفصحى / اللهجة العامية) أو لهجة من اللهجات المختلفة بحسب كل جهة من جهات الجزائر أو

[1]- ينظر: عبد المجيد عيساني، اللغة العربية واستراتيجيات رسم السياسات اللغوية، ص ص : 372-377.

[2]- المرجع نفسه، ص: 378.

(فصحى / أمازيغية) يندرج ضمنها من لهجات أمازيغية أخرى (شاوية، مزابية، قبائلية،)

- اللّغة الأجنبية عائق آخر يفرض نفسه أمام اللسان العربي كالفرنسية التي اصبحت تنافس اللّغة العربية في عقر دارها، والتي يحدث تداخل كبير بينهما على متسوى المفردات والتركيب.
- كل هذه المشكلات فرضت نفسها بقوة أماما اللسان العربي مما اثارت جملة من العوائق أمام المتلّعمين والطلبة وخلقت صعوبات أمام المدرّسين القائمين على تعليم العربية، بل اركبت القائمين على العملية التّعليمية والمعدين لمناهج تعلمها[1].
- ظهور تلك اللهجات الهجينة بفعل تسلط الأمازيغية وفروعها على اللسان العربي فهي عربية هجينة بها خليط من اللهجات العربية والفرنسية.
- كما أن أكبر مشكل تواجهه اللّغة العربية الرؤية السلبية لاستعمال الفصحى في التخاطب اليومي، فيستهجن مستعملوها بينما يحتفل بمستعملي الفرنسية في التخاطب.
- التحدي العلمي وما يزعمه بعض أدعياء المعرفة من أن العربية لا تلائم العلم ولا تصلح أن تكون لغة العلم والتكنولوجيا.
- من بين التحديات التي تواجه اللسان العربي هي ميل الشباب إلى العربية الهجينة وتفضيلهم لهجات[2].

بما أن عقم مناهج اللّغة العربية من حيث عدم ملاءمتها لأذواق النشء واختيار نصوص بلا دراسة وارتباط اللّغة واللسان عند هذه الفئة بصعوبة النحو وغياب مجالات تسييره ومجالات تجسيده بعض مجالات التسيير كل هذه الأسباب تجعل من التّخطيط ضرورة ملحة في الجزائر ولابد أن يكون على نطاق المجلس الأعلى للغة العربية وزارة

[1]– مصطفى عوض بني ضياف، التّخطيط اللغوي والتّعليم، جامعة البلقاء التطبيقية، الأردن، ص: 111.

[2] ينظر: أحمد بناني، حتمية التخطيط اللغوي لصيانة اللسان العربي في الجزائر، ص ص: 26–28.

التّعليم العالي والبحث العلمي، مخابر اللّغة العربية بمختلف الجامعات والمراكز الجامعية الجزائرية، فيكون التّخطيط على مستوى التّعليم باختلاف مراحله على مستوى الإعلام ووسائله والصحافة والمكتوبة على مستوى الإدارة، إتحاد الكتاب ومختلف الاتحاديات والنقابات.

خلاصة:

إن الوضع اللغوي في الجزار متنوع، فإلى جانب اللغة العربية الفصحى والتي تعد اللغة الأولى والرسمية والوطنية للدولة الجزائرية، نجد اللغة الأمازيغية وهي أيضا لغة وطنية، إضافة إلى اللهجة العامية، وكذا وجود اللغات الأجنبية التي صارت تنافس اللغة العربية، وخاصة اللغة الفرنسية الموروثة عن الإستعمار الفرنسي، وأمام هذا الوضع اللغوي، انتهجت الدولة الجزائرية سياسة التعريب، للحد من المشكلات التي تواجه اللغة العربية، فكانت المدرسة منطلقا لتطبيق هذه السياسة، باعتبارها عاملا مهما من عوامل تحقيق التنمية اللغوية والتي تتضمن التنمية الاقتصادية، والاجتماعية، والثقافية.

ولنجاح هذه الحطة على الدولة أن تكون صارمة في تطبيق القرارات اللغوية المتعلقة باستعمال العربية الفصحى في مختلف الهيئات، ولا بد أن تتضافر كل الجهود الفردية والجماعية والمؤسسات من وسائل الإعلام والمدارس، و الفن والأسرة، والمجتمع...، والإلتزام بضرورة احترام أهم رمزا من رموز الأمة العربية والمتمثل في اللغة العربية الفصحى.

الفصل الثالث

الدّراسة التطبيقية لأثر التّخطيط اللُّغوي في بناء مضامين تعليم العربية في مرحلة المتوسط.

تمهيد

I- الإجراءات المنهجية للدّراسة.

I-1- مجالات الدّراسة:

I-2- المنهج المعتمد في الدّراسة.

I-3- الأدوات المستخدمة في جمع البيانات.

I-4- عينة البحث.

II- عرض وتحليل نتائج الدّراسة.

II-1- عرض وتحليل نتائج استبيان الأساتذة.

II-2- عرض وتحليل نتائج استبيان المفتّشين.

II-3- الاقتراحات والتوصيات.

تمهيد:

تعتبر الإجراءات المنهجية للدّراسة من أبرز الأمور الضرورية في إعداد البحوث العلمية، وبما يحكم على قيمة البحوث التي تحوي جانبا تطبيقيا استنادا إلى مدى قدرة الباحث على ضبط جوانب بحثه والتقيد بالشروط المنهجية الخاصة بإجراءات الدّراسة وتنفيذها لتحقيق أهداف البحث، وعليه حاولت في هذا الفصل تحديد الاجراءات التي اتبعتها في هذه الدّراسة، ومنها تحديد مجال الدّراسة (مكانياً، زمانياً، بشرياً)، والمنهج المتبع في ذلك، ومبررات اختياره، والأدوات المستخدمة في جمع المعلومات وخطوات إعدادها، وعينة الدّراسة، وكيفية اختيارها، كل ذلك وفق تسلسل حاولت من خلاله مراعاة التقاليد العلمية والمعرفية الواجب انتهاجها في مثل هذه الدراسات.

I-الإجراءات المنهجية للدّراسة:

I-1- مجالات الدّراسة:

أولا: المجال المكاني:

ويقصد به النطاق المكاني الذي أجريت فيه الدّراسة وتمثل في حدود بلدية المسيلة، والتي تضم (16) ستة عشر مؤسسة تربوية (متوسطة)، وحيث أجريت الدّراسة على (07) سبعة منها، كما هي موضحة في الجدول الموالي:

الجدول رقم: (01): عناوين مؤسسات الدراسة الميدانية

اسم المتوسطة	الموقع
1-أول نوفمبر 1954.	حي وعواع المداني.
2-مي زيادة.	حي وعواع المداني.
3-أبي علي الحسن بن الرشيق.	طريق برج بوعريريج
4-أبو الخير الإشبيلي.	حي الزاهر.
5-ابن هاني الأندلسي.	حي 206 مسكن.
6-الشهيد زروقي السعيد.	حي 500 مسكن.
7-المجاهد بشيري محمد.	حي 05 جويلية 1962.

وكذلك حدود ولاية المسيلة وولاية برج بوعريريج، وذلك فيما يخص مفتشي اللغة العربية لمرحلة التّعليم المتوسط.

فالنسبة لولاية المسيلة فقد ضمت أربع مقاطعات أما ولاية برج بوعريريج فقد ضمت ستة مقاطعات كما هي موضحة في الجدول الموالي:

الجدول رقم: (02): مقاطعات الدراسة الميدانية

مقاطعات ولاية المسيلة	مقاطعات ولاية برج بوعريريج
المقاطعة الأول	المقاطعة الأول
المقاطعة الثانية	المقاطعة الثانية
المقاطعة الثانية	المقاطعة الثانية
المقاطعة الرابعة	المقاطعة الرابعة
	المقاطعة الخامسة: دائرة منصورة.
	المقاطعة السادسة: دائرة الحمادية

ثانيا: المجال الزمني:

ويمثل مجال الزمن، الفترة التي تم فيها إنجاز الدّراسة الميدانية وقد تم ذلك خلال السنة الدراسية 2016، 2017، وذلك بعد الحصول على ترخيص لإجراء البحث الميداني 2017/03/16، تحت رقم: 2017/156، غير أن هذه الفترة (أسبوع) لم تكن كافية لاستكمال الدّراسة الميدانية، تقدمنا بطلب إلى السيد مدير التّربية من أجل تمديد الأجل والحصول على ترخيص آخر بتاريخ 2017/04/04، تحت الرقم نفسه، وقد تمثلت الدّراسة الميدانية في توزيع استمارات استبيان البحث على عينة الدّراسة من أساتذة ومفتشي اللغة العربية لمرحلة التّعليم المتوسط، وإجراء مقابلات وملاحظات ثم الانطلاق في ذلك ابتداءا من يوم الأربعاء 2017/04/05 شُرع في استرجاع استثمارات البحث ابتداء من 2017/04/09 إلى غاية 2017/04/16م.

ثالثا: المجال البشري:

يمثل الجانب البشري في هذه الدّراسة أهم خطواتها، إذ يعتمد على اختيار الباحث لعينته بأسلوب علمي أكاديمي من المجتمع الأصلي للدّراسة والمجتمع والمستهدف في هذه الدّراسة هو أساتذة اللغة العربية للتعليم المتوسط لمتوسطات بلدية المسيلة ومفتشي اللغة العربية المتوسط، بمقاطعات ولاية المسيلة وولاية برج بوعريريج.

I-2- المنهج المعتمد في الدّراسة:

يعد المنهج من أهم الوسائل التي يعتمد عليها الباحث في دراسته، ومناهج البحث العلمي هي: "تلك المجموعة من القواعد والأنظمة العامة التي يتم وضعها من أجل الوصول إلى حقائق مقبولة حول الظواهر موضوع الاهتمام من قبل الباحث في مختلف مجالات المعرفة الإنسانية" ولما كان موضوع دراستنا والموسوم بالتّخطيط اللُّغوي وأثره في بناء المضامين التّعليمية[1] – مرحلة التّعليم المتوسط أنموذجا- يتطلب جمع البيانات ومن ثم تكميلها وتبويبها ومعالجتها إحصائيا ثم عرضها من أجل استقراء هذه البيانات والوصول لإجابات عن تساؤلات البحث، وفرضياته، وعليه فقد اعتمدت منهجين هما: المنهج الوصفي والمنهج الإحصائي.

أولا: المنهج الوصفي المناسب لدراسة الأوضاع الراهنة للظواهر من حيث خصائصها وأشكالها وعلاقاتها والعوامل المؤثرة في ذلك. والمنهج الوصفي هو: "أسلوب من أساليب التحليل المرتكز على معلومات كافية ودقيقة عن ظاهرة أو موضوع محدد خلال فترة أو فترات زمنية معلومة وكذلك من أجل الحصول على نتائج عملية، ثم تفسيرها بطريقة موضوعية وبما ينسجم مع المعطيات الفعلية للظاهرة"[2]. وعليه يمكن تلخيص أهم ما يميز هذا المنهج في الآتي:

- يهتم بدراسة حاضر الظواهر والأحداث.
- يشمل في كثير من الأحيان على عمليات التنبؤ لمستقبل الظواهر والأحداث التي يدرسها.
- يرتبط استخدامه غالبا بدراسات العلوم الاجتماعية والإنسانية يقدم تفسيرا واقعيا للعوامل المرتبطة بموضوع الدّراسة.

---

[1]- محمد عبيدات، وآخرون، منهجية البحث العلمي القواعد والمراحل والتطبيقات، دار وائل للطباعة والنشر الأردن، ط2، 1999م، ص: 35.

[2]- محمد عبيدات، وآخرون، المرجع نفسه، ص: 46.

- يقوم على رصد ومتابعة دقيقة لظاهرة أو حدث معين بطريقة كمية أو نوعية في فترة زمنية معينة أو عدة فترات، من أجل التعرف على الظواهر والوصول إلى نتائج وتعميمات تساعد في فهم الواقع وتطويره[1].

ثانيا: وإلى جانب الطريقة الوصفية اعتمدت أيضا بعض تقنيات المنهج الإحصائي والذي تهدف إجراءاته إلى "قياس الظاهرة المدروسة" وذلك عندما نستعمل المؤشرات، المتوسطات معاملات الارتباط، المجاميع، أي بصفة عامة الأدوات التي يمنحها لنا الإحصاء.

وتحقيقا لأهداف الدّراسة والإجابة على تساؤلاتها تمت المعالجات الإحصائية آليا عن طريق الحاسوب باستخدام "الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية والمعروفة بالبرنامج الإحصائي (SPSS).

التعريف بـ (SPSS):

هو اختصار للأحرف اللاتينية الأولى من اسم الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية" **"Statistical Package For the Social Sciences"** "هو برنامج يمكنك من تحليل البيانات تحليلا إحصائيا كاملا ويمكن استخدام الجداول والرسومات لتساهم في إعطاء نتائج سهلة الفهم ذات قيمة عالية ويستخدم SPSS في تطبيقات العلوم المختلفة" [2].

فهي حزمة متكاملة من أجل معالجة البيانات الإحصائية وتحليلها بعد أن يتم ترميزها، وإدخالها تستخدم الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية في مجال البحوث الاجتماعية غير أن سهولة استخدامها وملاءمتها لجميع التخصصات، نظرا لاحتوائها على عدد هام من العمليات الإحصائية التي بإمكانها القيام بها، وللحزمة الإحصائية قدرة فائقة على قراءة البيانات، من معظم أنواع الملفات واستعمالها كقاعدة بيانات وتحليلها، وتقديم النتائج على هيئة تقارير إحصائية أو أشكال بيانية أو بشكل توزيع اعتدالي أو أحصاء وصفيا بسيطا أو موكبا. وبفضل هذه الحزمة الإحصائية أصبحت كل العمليات الإحصائية سواء كان حجم

[1]- ينظر: ريحي مصطفى عليان، عثمان محمد غنيم، مناهج وأساليب البحث العلمي النظرية والتطبيق، دار صفاء للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2000، ص: 42، 43.

[2]- محمد حسين محمد رشيد القادري، منى عطا الله الشويلات، مبادئ الإحصاء والاحتمالات ومعالجتها باستخدام برنامج SPSS، دار صفاء للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2012، ص: 475.

العيّنة كبيرا أو صغيرا يمكننا أن نقوم بجميع العمليات مرفقة بالجداول الخاصة بها والرسومات البيانية التابعة لها، تسهيلا لعملية التحليل.

ومن خلال هذا البرنامج SPSS تم تبويب البيانات المحصل عليها من خلال استثمار الاستبيان والمحكمة من الميدان في جداول بيانية بسيطة المتعلقة بالبيانات الخاصة بسؤال واحد، ذلك انطلاقا من أن البيانات تبوب في جداول كل حسب نوعها. وتوضح النسب المئوية الجداول البيانية المتعلقة بكل مجموعة من المبحوثين الذين يبدون نفس الإجابات وقد تم ترجمة تلك النسب المئوية إلى أعمدة بيانية تعبر عن المعطيات الإحصائية.

I-3- الأدوات المستخدمة في جمع البيانات:

تعتبر الأدوات المستخدمة في جمع البيانات، من الوسائل المنهجية العامة التي تمكن الباحث من الإلمام بجوانب الظاهرة موضوع الدّراسة وقد يستخدم الباحث أداة أو أكثر، وعليه يجب على الباحث أن يقرر مسبقا الطريقة المناسبة لبحثه، أو دراسته وهناك خمس طرق رئيسية يمكن للباحث في العلوم المختلفة استخدامها وهي: الملاحظة، المقابلة، الاستبانة (الاستبيان) الاختبارات، الوثائق.

ونظرا لطبيعة البحث هذا وظروفي وقدراتي المادية، وضيق الوقت المتاح لنا لإنجاز هذه الدّراسة فقد تم اختياري بطريقة أجدها مناسبة لجمع المعلومات حول موضوع دراستي هذه، وهي الاستبانة (الاستبيان) .

الاستبيان:

هناك تعريفات عديدة لمفهوم الاستبيان ومن الصعب حصرها. وعليه يمكن تحديد مفهوم الاستبيان على سبيل الحصر بأنه: "مجموعة من الأسئلة المرتبة حول موضوع معين، يتم وضعها في استمارة ترسل للأشخاص المعنيين بالبريد أو يجري تسليمها باليد، تمهيدا للحصول على أجوبة الأسئلة الواردة فيها"[1] .

لقد مر إعداد استمارة الاستبيان بمراحل عدة حتى صار جاهزا لعملية التوزيع وتتلخص هذه المراحل فيما يلي:

[1]-عمار بوحوش، محمد محمود الذنيبات، مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط3، 2001، ص 66.

قسمت استمارة الاستبيان الموجهة لأساتذة اللغة العربية لمرحلة التّعليم المتوسط إلى 03 ثلاثة محاور، احتوت على اثنان وأربعون سؤالا تنوعت بين أسئلة مغلقة أخرى مفتوحة أما المحاور فوزعت على الشكل الآتي:

المحور الأول: يشمل البيانات الخاصة بالأستاذ وتكوينه العلمي والتّربوي، وضم (07) سبعة أسئلة.

المحور الثاني: خاص بالمعلم والمتعلم باعتبارهما أهم أقطاب العملية التّعليمية التعلمية، واحتوى هذا المحور على (09) أسئلة تندرج تحتها بعض الأسئلة الفرعية تطرقنا من خلالها لطبيعة الممارسة اللُّغوية لدى المتعلم والمعلم وكذا موقفهم من اللغة المعتمدة على المستويات اللُّغوية (عربية، فرنسية، عامية) ومدى تأثيرها على تحصيل المتعلم.

المحور الثالث: خاص بمنهاج اللغة العربية لمرحلة التّعليم المتوسط حيث ضم (26) ستة وعشرون عبارة تتطرق لمحتوى المناهج التّربوية المطبقة في الاصلاحات التّربوية وطرق إعدادها ومدى فعاليتها وتحقيقها للأهداف التّربوية مع التركيز على مكانة اللغة العربية في المناهج الجديدة ومدى ارتقائها كما كان لنا سؤال حول توقيت نشاطات اللغة العربية ومدى مناسبتها لتحقيق الأهداف التّعليمية، قد تناول هذا المحور أيضا عبارات تعنى بالوسائل التّعليمية والطرائق والأساليب والمقاربات المعتمدة في عملية تدريس اللغة العربية، ودورها في تفعيل العملية التّعليمية والتّعليم النشط، والإمكانات اللازمة لتحقيق أداء تربوي فعال.

وقد كانت أسئلة الاستبيان موزعة حسب وزنها النسبي مع العدد الكلي لأسئلة الاستبيان كما يوضحها الجدول الموالي:

الجدول رقم: (03): عدد فقرات الاستبيان ونسبتها المئوية قبل التعديل.

المحور	عدد الفقرات	النسبة المئوية %
الأول	07	%16.67
الثاني	09	%21.43
الثالث	26	%61.90
المجموع	42	%100

أما التعديل في استمارة الاستبيان الموجهة لمفتشي اللغة العربية لمرحلة التّعليم المتوسط فقد ضمنتها (21) واحد وعشرون سؤالا.

عرض نصي استمارتي الاستبيان على لجنة التحكيم:

يعد إعداد نصي استمارتي الاستبيان تم عرضه على لجنة من المحكمين ذوي الخبرة والاختصاص للإبداء ملاحظاتهم حول فقرات الاستبيان.

أعضاء اللجنة:

الجدول رقم: (04): لجنة محكمي الاستبيان

أستاذ	التخصص	الرّتبة	الجامعة
محمد عرباوي	لسانيات عامة	أستاذ مساعد–أ–	محمد بوضياف
مصطفى بن عطية	تعليمية اللغة	أستاذ محاضر–ب–	المسيلة
عمور عمر	علوم التّربية/قسم علم النفس	أستاذ التّعليم العالي	

وبعد إبداء الأساتذة الأفاضل آرائهم حول فقرات الاستبيان ومحاوره كانت أهم الملاحظات المسجلة من طرف اللجنة هي:

- الاستبيان طويل نوعا ما من حيث عدد الفقرات.
- تتميز فقرات الاستبيان بوجود أكثر من فكرة في بعض الفقرات لذا وجب تبسيط الفقرات أكثر لتحمل فكرة واحدة.
- وقد تم حذف بعض العبارات المتشابهة، وتقليص العبارات الطويلة نسبيا لتحمل فكرة واحدة وتعديل وتحوير بعض الفقرات حذف سؤال من المحور الأول وأدرج آخر فيه، كما تم حذف عبارة من المحور الثاني و(05) خمس عبارات من المحور الثالث، ليصبح الاستبيان في صورته الجاهزة للتوزيع فكان كما يلي:

الجدول رقم: (05): عدد فقرات الاستبيان ونسبتها المئوية بعد التعديل

المحور	عدد الفقرات	النسبة المئوية %
الأول	07	%19.44
الثاني	08	%22.22
الثالث	21	%58.33
المجموع	36	%100

أما فيما يخص استمارة الاستبيان الموجهة للسادة المفتّشين فقد تم حذف عبارة واحدة لتصبح (20) عشرين فقرة، وبعد أن صار نصا استمارتا الاستبيان جاهزا، قمنا بتوزيعها باليد على أفراد عينة البحث.

I-4- عينة البحث:

إن مجتمع البحث أو الدّراسة هو مجموع مفردات البحث التي يقوم الباحث بجمع والحصول على بيانات عنها أو منها، "والعيّنة جزء من المجتمع الأصلي وبها يمكن دراسة الكل بدراسة الجزء بشرط أن تكون العيّنة ممثلة للمجتمع المأخوذة منه"[1].

وتختلف العينات من حيث تمثيلها للمجتمع الأصلي من بحث لآخر، بحسب موضوع الدّراسة، وباختلاف جانبها التطبيقي.

وفي دراستنا هذه اخترنا عينة قصدية، وهي مجموعة من أساتذة اللغة العربية البالغ عددهم (47) سبعة وأربعون أستاذا وأستاذة موزعين على (07) سبعة متوسطات ضمن مجال بلدية المسيلة، خلال السنة الدراسية 2017/2016، وكذا مجموعة من المفتّشين ضمن مجال ولاية المسيلة وولاية برج بوعريريج ويبلغ عددهم (10) عشرة وقد كان اختيارنا هذا مقصودا وذلك لأسباب موضوعية ومنطقية نذكر منها:

أن مجتمع الدّراسة أكبر من أن تستوعبه طاقاتنا وإمكانياتنا فقد كان من الصعب أن نتواصل مع عدد كبير من الأساتذة والمفتّشين، بطرح عليهم الأسئلة والحصول منهم على أجوبة، وعليه تم أخذ هذه العيّنة التي تمثل المجتمع الأصلي.

وقد تم توزيع (47) سبعة وأربعون على أساتذة المتوسطات المذكورة سابقا وتم استرجاع (31) واحد وثلاثون منها أي ما يعادل 65.95% و(07) سبعة استمارات رفضت من طرف الأساتذة أي ما يعادل 14.90% و(09) تسعة فقدت من طرفهم أي بمعدل 19.15% كما يشير الجدول الموالي:

[1]- عبد الرحمان بن عبد الله الواصل، البحث العلمي، خطواته ومراحله أساليبه ومناهجه، أدواته ووسائله أصول كتابته، (د. ط)، 1999، ص: 53.

الجدول رقم: (06): مسار توزيع الاستبيان في مؤسسات الدراسة الميدانية

الرقم	المؤسسة التّربوي المتوسطة	الاستمارات المسلمة	الاستمارات المسترجعة	الاستمارات المرفوضة	الاستمارات المفقودة
1	أول نوفمبر 1954	08	07	00	1
2	مي زيادة	07	02	04	01
3	أبي علي الحسن بن الرشيق	06	03	00	03
4	أبو الخير الإشبيلي الشجار	05	05	00	00
5	ابن هاني الأندلسي	05	05	00	00
6	الشهيد زروقي السعيد	07	05	01	1
7	المجاهد بشيري محمد	09	04	02	03
المجموع		47	31	07	09
النسبة %		%100	%65.95	%14.90	%19.15

أما عن الاستمارات الموزعة على المفتّشين فقد تم استرجاعها كلها أي بنسبة 100%.

II- عرض وتحليل نتائج الدّراسة:

سنحاول في هذا الجزء من الدراسة، عرض وتحليل نتائج نصي استمارتي استبيان الأساتذة والمفتشين، من أجل استقراء تلك البيانات التي تم جمعها ومعالجتها، وكذا محاولة المقارنة بين استجابات السادة الأساتذة والمفتشين، فيما يخص الأسئلة المتشابهة، والتي تعمدنا طرحها في الاستمارتين للوصول للإجابات عن تساؤلات البحث وفرضياته وتقديم اقتراحات وتوصيات من شأنها أن تسهم في تحقيق نتائج هامة من أجل تخطيط لغوي أفضل في مجال التعليم.

II-1- عرض وتحليل نتائج استبيان الأساتذة:

أ- تحليل نتائج المحور الأول:

بيانات خاصة بالأستاذ وتكوينه العلمي.

1- الجنس:

الجدول رقم (07): توزيع أفراد العيّنة حسب الجنس

الجنس	التكرار	النسبة%
ذكر	10	32.3
أنثى	21	67.7
المجموع	31	100

قراءة وتعليق:

نلاحظ من خلال معطيات الجدول أعلاه أن نسبة فئة الإناث تفوق نسبة الذكور، فالإناث يمثلن أغلبية أفراد العيّنة، حيث قدرت نسبتهن بسبعة وستين فاصل سبعة بالمائة (67.7%) وهي نسبة تجاوزت ضعف نسبة الذكور التي قدرت بـ (32.3%) فهذا التفاوت في النسب بين الجنسين دليل على أن فرص العمل متاحة لكلا الجنسين، غير أن ارتفاع نسبة الإناث ترجع إلى ارتفاع نسبتهن في المجتمع مقابل نسبة الذكور، كما أن المرأة أصبحت تنافس الرجل وتشاركه في كل المجالات العلمية والعملية، وكذلك ميل الإناث إلى مهنة التّعليم التي تناسبهن، وذلك لكثرة العطل وتوقيت العمل المقسم إلى فترات محددة.

2-الفئة العمرية:

الجدول رقم (08): توزيع أفراد العيّنة حسب السن:

السن	التكرار	النسبة%
22-35	13	41.9
36-45	7	22.6
46 فما فوق	11	35.5
المجموع	31	100

قراءة وتعليق:

يتبين لنا من خلال المعطيات الواردة في الجدول أن الفئة التي تتراوح أعمارهم بين (22-35 سنة) شكلت أكبر نسبة، ما يعادل واحد وأربعين فاصل تسعة (41.9%) من أفراد العيّنة، ثم تليها الفئة التي أعمارها تفوق 46 سنة نسبة قدرت بـ (35.5%) في حين أن الفئة التي تتراوح أعمارها ما بين (36-45 سنة)، حيث قدرت بـ (22.6%) وعليه فإن أفراد العيّنة أغلبهم من فئة الشباب ولعل مرد ذلك إلى حركة التوظيف التي شهدها قطاع التّربية خلال السنوات الأخيرة.

1-وضعية العمل:

الجدول رقم (09): توزيع أفراد العيّنة حسب وضعية العمل

وضعية العمل	التكرار	النسبة%
مستخلف	4	12.9
متعاقد	1	3.2
متربص	15	48.4
مثبت	11	35.5
المجموع	31	100

قراءة وتعليق:

يتضح أن الأساتذة المتربصين يشكلون نسبة تكاد تقارب نصف أفراد العيّنة قدرت بـ (48.4%) وهي نسبة تعكس نتائج مسابقة توظيف الأساتذة لسنة 2016 لمرحلة التّعليم المتوسط (تخصص لغة عربية) التي نظمتها وزارة التّربية الوطنية سنة 2016، ثم تليهم المثبتون بنسبة (35.4%) وهي نسبة تتقارب مع سابقتها في حين كانت نسبة المستخلفين

ضعيفة جدا تصل إلى (12.9%) كما أن نسبة المتعاقدين تكاد تنعدم فهم يشكلون نسبة (1%) من أفراد العيّنة والسبب هو أنه قديم توظيف معظمهم في المسابقة المذكورة سابقا"، ولعلها نتائج تدل على الجهد المبذول من طرف القائمين على قطاع التّربية والتّعليم، من أجل استقرار القطاع والتحصيل الجيد للتلميذ، وعلى اعتبار أن المعلم والمتعلم هما أهم قطبين في العملية التّعليمية التعلّمية، فإن لهذه النسب تأثير واضح على نفسية المتعلم وتحصيله فالأستاذ المثبت والمتربص الذي هو في طريق مرحلة التثبيت مستقر ودائم في عمله على خلاف الأستاذ المستخلف الذي يكون عمله لفترة لا تتجاوز على الأغلب ثلاثة أشهر وتنقضي مدة استخلافه فهذا التذبذب يؤثر سلبا على تحصيل المتعلم بشكل واضح.

4- مدة الخبرة في التدريس:

الجدول رقم (10): يوضح أفراد العيّنة حسب مدة الخبرة في التدريس

الخبرة	التكرار	النسبة%
أقل من 5 سنوات	9	29
من 05 إلى 10 سنوات	4	12.9
10 سنوات فما فوق	18	58.1
المجموع	31	100

قراءة وتحليل:

ما يمكن ملاحظته بخصوص الخبرة في التدريس أن أغلب أساتذة العيّنة هم من ذوي أصحاب الخبرة الطويلة، حيث بلغت نسبة من تتجاوز خبرتهم عشر سنوات و (58.1%) وهي نسبة معتبرة تؤكد أن معظم مدرسي العيّنة من ذوي خبرة لا يستهان بها، مما يؤهلها على التحكم في المتعلمين والتعامل معهم بمرونة والتكيف مع مستواهم التحصيلي، تليها نسبة من لهم أقل من 05 سنوات بنسبة (29%) بينما الأساتذة الذين يملكون ما بين (05 إلى 10 سنوات) أقدمية في التدريس فقد تراوحت نسبتهم (12.9%)، ولعل مرد هذا التفاوت في عمر الخبرة في التدريس إلى التفاوت والاختلاف في أعمار الأساتذة إلا أنه تحليل نسبي لأن دراستنا هذه كانت على متوسطات محددة وليست كل متوسطات التراب الوطني.

5- نوعية التكوين العلمي والتّربوي:

الجدول رقم (11): يوضح أفراد العيّنة حسب نوعية التكوين العلمي والتّربوي.

نوعية التكوين العلمي والتّربوي	التكرار	النسبة%
خريج الجامعة (ليسانس-ماستر)	21	67.7
خريج المدرسة العليا للأساتذة	1	3.2
خريج المعهد التكنولوجي	9	29
المجموع	31	100

قراءة وتعليق:

من خلال الاطلاع على المستوى العلمي لأساتذة العيّنة تبين لنا من حصيلة المستجوبين أن نسبة (67.7%) منهم حاملون على شهادة (ليسانس-ماستر) وهي نسبة تمثل أغلب أفراد العيّنة، ثم تليها نسبة (29%) منهم حاملون شهادات المعاهد التكنولوجية، بينما خريجي المدرسة العليا للأساتذة فإن نسبتهم ضئيلة جدا لا تتجاوز (3.2%) ولعل هذا يرجع إلى عددهم القليل في المجتمع الأصلي أما عن ارتفاع حصيلة حاملي شهادة الليسانس والماستر) مقارنة بنسبة حاملي شهادة المعاهد التكنولوجية الذين هم في تناقص ملحوظ إما يتجه لتوليهم مناصب إدارية في سلك الوظيف العمومي، أو بسبب التقاعد العادي أو المسبق، كما يدل على سعي الدولة الجزائرية الدائم من خلال وزارة التّربية الوطنية إلى تحسين النظام التّعليمي إثر وضع شروط خاصة بشهادة الفرد الجامعية قبل توظيفه في قطاع التّربية والتّعليم لكل مرحلة من مراحل التّعليم.

2-هل ترى أن نمط التكوين الحالي للمعلم ناجح؟

الجدول رقم (12): رأي الأساتذة في نمط التكوين الحالي:

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية
ناجح	12	38.7
غير ناجح	19	61.3
المجموع	31	100

قراءة وتعليق:

أجمع أغلب أفراد العيّنة على أن نمط التكوين الحالي غير ناجح، حيث بلغت نسبتهم (61.3%)، ولعل مرد ذلك لعدة أسباب ذكر لنا بعضها السّادة المفتّشين بصفتهم مكونين، من خلال شرحهم للإجابة "غير ناجح":

- لأن هذا التكوين لا يسبق العملية التعلّمية، ويكون متأخرا وهناك فجوة بين التنظير والتطبيق، فهذا التكوين في مجمله نظريا أكثر منه تطبيقيا.
- وجود هوة كبيرة بين المنهاج والكتاب وواقع التلميذ بشكل خاص والأساتذة بشكل عام.
- الأمور غير واضحة في بعض المسائل الخاصة بكيفية تقديم الدروس خاصة برنامج الجيل الثاني، كما أن المناهج الجديدة في حد ذاتها جاءت إرتجالية ومتسرعة ومن غير استشارة القائمين في الميدان، كذا قصر فترات التكوين المزعوم والتعامل معه بنوع من اللامبالاة ولا جد من طرف المكون.

كما تجدر الإشارة إلى تتابع الإصلاحات، وأثرها في تكوين الأستاذ، بحيث لا يتم هضم السابقة حتى تصدر قرارات وإصلاحات جديدة تذبذب تكوين الأستاذ، بينما صرحت نسبة (38.7%) أن نمط التكوين الحالي ناجح.

ب- تحليل نتائج المحور الثاني: خاص بالمعلم والمتعلم

س1- هل تستعمل اللغة العربية الفصحى خلال شرح الدرس؟

الجدول رقم (13): مدى استعمال الأساتذة للغة العربية الفصحى في تقديم الدروس:

الإجابة	التكرار	النسبة%
نعم	28	90.3
لا	3	9.7
المجموع	31	100

قراءة وتعليق:

أكد ما نسبته (90.3%) من أساتذة العيّنة أنهم يستعملون اللغة العربية الفصحى أثناء شرح الدرس، وهي نسبة تمثل أغلب أفراد العيّنة وهو أمر جد إيجابي ويساعد التلميذ على اكتساب الملكة اللُّغوية لأن الكفاءة المستهدفة من أنشطة اللغة العربية هي إعداد متعلم قادر على توظيف لغة عربية سليمة في تواصله بينما كانت نسبة (9.7%) ممن أقروا بأنهم لا

يستعملون اللغة العربية الفصحى أثناء شرح الدرس، ولعل مرد ذلك إلى أنهم عاجزون تماما على التواصل بالعربية الفصحى باستمرار (ضعف الكفاءة اللُّغوية لهؤلاء الأساتذة) أو لإيمانهم بحقيقة أنه هناك تشابه بين لغة التلميذ الأولى (اللهجة العامية) ولغته الأصلية أي (اللغة العربية الفصحى).

س2- إلى أي حد تستعمل العامية خلال شرح الدرس؟

الجدول رقم (14): مدى استعانة الأساتذة بالعامية في شرح الدروس:

الإجابة	التكرار	النسبة%
دائما	3	9.7
غالبا	10	32.3
لا أستعملها	18	58.1
المجموع	31	100

قراءة وتعليق:

أفاد ما نسبته (85.1%) من أفراد العينة أنهم لا يستعملون العامية أثناء شرح الدرس وهي نسبة تمثل أغلب أفراد العيّنة، في حين صرح ما نسبته (32.3%) أنهم غالبا ما يستعملون العامية أو بالأحرى يلتجؤون إلى استعمال العامية أثناء شرح الدرس وأثناء تعاملاتهم التواصلية مع التلاميذ، مقابل نسبة ضئيلة قدرت بـ (9.7%) ممن كانت استجاباتهم بـ "دائما" وهي النسبة نفسها التي أكدت في السؤال السابق أنها لا تستعمل العربية الفصحى وهي ملاحظة جوهرية ومؤشرة يمكن أن نسميها بأنها العامل الأكبر في تكريس ظاهرة المزج اللُّغوي لدي التلميذ فماذا تنتظر من التلميذ الذي يجد معلمه والذي هو قدوته قد يلجأ في أغلب الأحوال إلى شرح أي معلومة أو فكرة بالعامية، غير الإقتداء بهذا المعلم، وتقليد ألفاظه ومصطلحاته وتعابيره ومن هنا يكون المعلم السبب الرئيسي في فشل قدرة التلميذ على التعبير والتوليد والتفسير بوضوح كما يحجم معجمه الناشئ بهذه اللغة.

س3- هل ترى أن استعمال العامية يوصل الفكرة بشكل جيد للتلاميذ؟

الجدول رقم (15): مدى تأثير العامية في الاستيعاب الجيد للتلاميذ:

الإجابة	التكرار	النسبة%
نعم	5	16.1
لا	26	83.9
المجموع	31	100

قراءة وتعليق:

ترى نسبة (83.9%) من أفراد العيّنة أن استعمال العامية لا يوصل الفكرة بشكل جيد للتلميذ، وإنما يحدث له خلط في المفاهيم، وما تجدر الإشارة إليه هنا أنه يمنع على المعلم اللغة العربية استعمال أي لهجة أو لغة أخرى مهما كانت لغرض توصيل فكرة ما أو معلومة ولو بنية تقريب الفهم إلى التلميذ، لأنها ستؤثر حتما بالسلب على تحصيله اللُّغوي وبالتالي يصعب عليه استيعاب مواد اللغة العربية، ولأن من خصائص اللغة العربية الترادف والتضاد والمشترك اللفظي والتوليد والإشتقاق، فعلى المعلم أن يلجأ لذلك في إيصال فكرته ويتجنب تماما استعمال اللغة العامية أو أي لغة أخرى، بينما نجد نسبة (16.1%) ترى خلاف ذلك أي أن استعمال العامية يوصل الفكرة بشكل جيد، ولعل حجتهم في ذلك هو ضعف المستوى اللُّغوي لدى المتعلم، وبالتالي صعوبة استيعابه للمعلومات مما يجعل المعلم يختار السبل لإيصال المعلومة فيستعمل العامية.

س4- هل حاولتم أن تقنعوا التلاميذ بضرورة الحديث باللغة العربية الفصحى؟

الجدول رقم (16): محاولة الأستاذة إقناع التلاميذ بالتحدث بالعربية الفصحى:

الإجابة	التكرار	النسبة%
نعم	31	100
لا	0	0
المجموع	31	100

قراءة وتعليق:

من خلال معطيات الجدول، يتضح أن كل أفراد العيّنة أي نسبة 100% صرحوا بأنهم حاولوا إقناع التلاميذ بضرورة الحديث باللغة العربية الفصحى داخل القسم.

- إذا كان نعم هل نجحت العملية؟

الجدول رقم (17): مدى نجاح عملية إقناع التلاميذ بالتحدث بالعربية الفصحى:

الإجابة	التكرار	النسبة%
نعم	19	61.3
لا	12	38.7
المجموع	31	100

قراءة وتعليق:

أكد أغلب أفراد العيّنة نجاح محاولتهم لإقناع التلاميذ بضرورة الحديث باللغة الفصحى، حيث بلغت نسبتهم (6.13%) في حين صرح نسبة (38.7%) إخفاقها في ذلك. ولعل مرد ذلك لعوامل نفسية تتعلق بالمتعلم منها الشعور بالخجل عند التحدث بالفصحى، والخوف من أن يخطأ في أثناء حديثه وبالتالي يتعرض للسخرية من طرف زملائه.

س 5- أيعجز التلاميذ عن الفهم عند استعمال العربية الفصحى فقط؟

الجدول رقم (18): مدى فهم التلاميذ عند استعمال المعلم اللغة الفصحى فقط:

الإجابة	التكرار	النسبة%
نعم	7	22.6
لا	24	77.4
المجموع	31	100

قراءة وتعليق:

صرح أغلب أساتذة العيّنة نسبة (77.4%) أن التلاميذ لا يعجزوا عن الفهم عند استعمال الفصحى فقط، من طرف الأستاذ، لأنه في كثير من الأحيان يستعمل لغة عربية سهلة وواضحة قريبة من مستواه (المتعلم) بحيث لا يستعصي على المتعلم فهمها، ضف إلى ذلك أن اللغة العربية هي لغة الطفل منذ أن دخل المدرسة أي لغة تعليم وتعلم، وليست لغة

أجنبية، في حين أكد ما نسبته (22.6%) عجز التلاميذ عن الفهم عند استعمال الفصحى فقط.

6- هل ترى أن التركيز على تقديم المعلومات والمعارف أكثر أهمية من الاهتمام باستعمال المستوى الفصيح للغة؟

الجدول رقم (19): أهمية تقديم المعلومات على استعمال الفصحى:

الإجابة	التكرار	النسبة%
نعم	12	38.7
لا	19	61.3
المجموع	31	100

قراءة وتعليق:

يرى ما نسبته (6.13%) من أفراد العيّنة أن استعمال المستوى الفصيح للغة لا يقل أهمية من تقديم المعلومات والمعارف، في حين يرى ما نسبته (38.7%) خلاف ذلك فهم حسب نظرهم يتعاملون مع المتعلمين، تبعا للأولوية البيداغوجية، ففي كثير من الأحيان وأملا في إيصال المعلومة بصفة فعالة، ومن ثم استقبالها من طرف المتعلم بشكل أحسن، يُحتم عدم الاهتمام بالتزام لغة معينة لكنهم بذلك يتناسون أن اللغة العربية (المادة) هي وسيلة للتعليم ومادة للتعلم فالكلام (التعبير الشفهي) دلالة على تحكم المتعلم في اللغة والتمكن من توظيف اللغة الفصحى دلالة على التمكن من اكتساب المعلومات.

س 7- هل يساعد استعمال التلميذ للمستويات اللُّغوية (عربية، فرنسية، عامية) على التحصيل بشكل أفضل؟

الجدول رقم (20): تأثير استعمال المزج اللغوي في التحصيل الدراسي:

الإجابة	التكرار	النسبة%
نعم	11	35.5
لا	20	64.5
المجموع	31	100

قراءة وتعليق:

يتضح لنا من خلال معطيات الجدول أن نسبة 64.5% وهي نسبة تمثل أغلب أساتذة العيّنة، يرون أن استعمال التلاميذ للمزج اللُّغوي (عربية، فرنسية، عامية)، لا يساعد على التحصيل بشكل أفضل، لأن استعماله مستويات لغوية مختلفة يشوش عقله ويجعله غير متحكم في توظيف الفصحى، ويحول دون إتقانه للنمطين معا (عربية فصحى، ولا فرنسية سليمة)، وبالتالي يصبح لديه حيرة وتردد في اختيار الاستثمار في هذه اللغة أو تلك وهذه الحيرة لا تختص بالإنتاج اللفظي فقط دون أن تصل لمستوى الاستقبال أيضا، فالنسبة للتعبير الشفهي يتم انتاج نصوص وعبارات شفهية غير متكافئة ومتباينة بين مفردات عربية وأخرى فرنسية وأخرى عامية، وبالتالي يؤدي إلى إقصاء مفردات عربية واستبدالها بأخرى عامية، ووضعها في تركيب ركيك يفتقد لأدنى شروط وقواعد اللغة العربية، أما على المستوى الكتابي فإن التلاميذ في الكثير من الحالات يكتبون ما يتكلمون، فهناك ضعف واضح لديهم عند التفاعل مع المكتوب، ولعل مرد ذلك إلى تأخر في اكتساب الآليات المتحكمة في عملية الكتابة، وبالتالي ارتكاب الأخطاء النحوية والإملائية، بل وحتى الخاصة بترتيب الجمل والعبارات، ودليل ذلك واضح من خلال التعابير الكتابية وأوراق الامتحانات فهم لا يتمكنون من التعبير بالشكل الذي يحترمون فيه التركيب والبناء الخاصين باللغتين العربية والفرنسية.

س8- أثناء عملية القراءة، هل تركزون على النطق السليم للأصوات ومراعاة الحركات الإعرابية؟

الجدول رقم (21): كيفية تدريس نشاط القراءة:

الإجابة	التكرار	النسبة%
نعم	31	100
لا	0	0
المجموع	31	100

قراءة وتعليق:

جميع أفراد العيّنة نسبة 100% يؤكدون أنهم أثناء عملية القراءة يركزون على النطق السليم للأصوات، وذلك لتعويد التلميذ على القراءة السليمة، لتجنب الإخلال بالمعنى،

ولتطبيق بعض القواعد النحوية والإملائية، من أجل قراءة إعرابية صحيحة وسليمة لأن القراءة السليمة تدفع التلميذ لفهم النّص فهما جيدا وجعل المستمع يفهمه أيضا.

ج- تحليل نتائج المحور الثالث: خاص بمنهاج اللغة العربية

أولا: المضامين: مرت المنظومة التّربوية في الجزائر بعدة إصلاحات:

1- هل ترى أنها طرأت على المضامين أم على طرائق التّعليم؟

الجدول رقم (22): رأي الأساتذة في إصلاحات المنظومة التربوية.

الإجابة	التكرار	النسبة%
المضامين	10	32.3
طرائق التّعليم	13	41.9
كلاهما	8	25.8
المجموع	31	100

قراءة وتعليق:

يتضح لنا أن نسبة (41.19%) ترى أن الإصلاحات طرأت على طرائق التّعليم وهي تشكل أعلى نسبة، ثم تليها بعد ذلك الاستجابات "المضامين" بنسبة (32.3%)، في حين أن نسبة 25.8% ترى أنها طرأت على كليهما، ولعل مرد هذا التفاوت في النسب بين أفراد العيّنة إلى أن الإصلاحات بعد الاستقلال مباشرة كانت للتخلص من النظام الموروث عن الاستعمار الفرنسي وإرساء مدرسة عربية اللسان إسلامية الروح، فقد اهتمت السلطة الجزائرية بتبني مبدأ تعريب التّعليم ومضامينه تدريجيا ومبدأ الجرأة أو التوطين على المدى المتوسط والبعيد لوضع الكتاب الجزائري، وتكييف المضامين لتعليم القراءة والمحادثة، كما تبنت طريقة التّعليم بالمحتوى ثم الأهداف إلى غاية 2002، ثم تبني طريقة المقاربة بالكفاءات في الإصلاحات الأخيرة من 2003 إلى يومنا هذا.

س2- إذا كانت الإصلاحات قد مست المضامين فهل مست مضمون اللغة العربية في هذه المرحلة تحديدا؟

الجدول رقم (23): رأي الأساتذة في إصلاحات مضامين اللغة العربية لمرحلة المتوسط:

الإجابة	التكرار	النسبة%
نعم	18	58.1
لا	13	41.9
المجموع	31	100

قراءة وتعليق:

من خلال معطيات الجدول نجد أن نسبة 58.1% من أفراد العيّنة يرون أن الإصلاحات قد مست مضمون اللغة العربية في هذه المرحلة، وهذا ما نلاحظه من خلال مضامين كتاب مرحلة المتوسط والذي صار يتضمن نصوص القراءة والمطالعة الموجهة، والقواعد المشروع والوضعيات الإدماجية، فالمضامين الجديدة مبنية على المقاربة بالكفاءات والمقارنة النصية، في حين ترى نسبة 41.9% خلاف ذلك، أي أنها لم تمس مضمون اللغة العربية وإنما مست طرائق تعليمها، وذلك من خلال الانتقال من الطريقة التقليدية التي تعتمد على الإلقاء والتلقين والمحاضرة والتي تركز على المعلم وتقصي المتعلم ودوره، وتجعله سلبي ومجرد وعاء تُصب فيه المعارف، ثم التدريس بالأهداف، إلى المقارنة بالكفاءات والتي تركز على دور المتعلم وتجعله محور العملية التّعليمية، أما المعلم فدوره التوجيه والإرشاد.

- إذا كان نعم فهل المضامين التّعليمية للغة العربية القديمة أنجح من الجديدة؟

الجدول رقم (24): مدى نجاح المضامين التعليمية الجديدة:

الإجابة	التكرار	النسبة%
نعم	14	45.2
لا	4	12.9
المجموع	18	58.1
System	13	41.9
	31	100

قراءة وتعليق:

يرى ما نسبته (45.2%) من الأساتذة الذين يؤكدون بأن المضامين قد مست مضمون اللغة العربية، أن المضامين التّعليمية للغة العربية القديمة أنجح من الجديدة فالمضامين التّعليمية القديمة كانت تعتمد على نصوص ثرية بالمادة الأدبية وبالزاد اللُّغوي الراقي، وهادفة، وتركز على الجانب الأخلاقي والتّربوي، ولأدباء ومفكرين جزائريين وعرب، في حين أن النصوص الجديدة أغلبها جافة لا تخدم الأهداف اللُّغوية والاجتماعية والدينية والوطنية بحيث لا يوجد توازن بمعنى غياب القيم الأخلاقية، الجماليات... والتركيز على الجانب المعرفي فقط، أغلبها مأخوذة من الأنترنت والمجلات، الجرائد، كما أن المضامين الجديدة أخذت إطارا واسعا وبالتالي برنامج مكثف وطويل على المتعلم، أما قديما فالبرنامج قصير وبالتالي يصل المضمون سريعا إلى ذهن المتلقي بينما نجد أن نسبة (12.9%) من أفراد العيّنة نفسها ترى خلاف ذلك.

س 3- هل تعتقدون أن هذه التغيرات تمت وفق تخطيط لغوي وسياسة تعليمية مدروسة أم لا؟

الجدول رقم (25): رأي الأساتذة في التخطيط اللغوي والسياسة التعليمية:

الإجابة	التكرار	النسبة%
نعم	13	41.9
لا	18	58.1
المجموع	31	100

قراءة وتعليق:

تعتقد نسبة (41.9%) من أفراد العيّنة أن التغيرات تمت وفق تخطيط لغوي وسياسة تعليمية مدروسة، فلقد شهدت المنظومة التّربوية تحولات عدة في المناهج التّربوية المعتمدة حيث سعت من ورائها إلى الارتقاء بمستوى التّعليم وكانت اللغة العربية في صميم هذه التغيرات، واعتمدت مقاربات ومناهج تعليمة حديثة تهدف من خلالها إلى تفعيل دور المتعلم والمعلم من خلال استصدار كتب ومناهج جديدة تعتمد على الآليات الحديثة المعاصرة في التعامل مع التلميذ في جميع الأطوار التّعليمية، بينما تعتقد نسبة (58.1%) خلاف ذلك أي أن هذه التغيرات لم تكن وفق تخطيط وسياسة تعليمية مدروسة، وخير دليل على ذلك هو

كتاب اللغة العربية لهذه المرحلة وما يعتريه من نقائص وأخطاء لغوية وبعض التذبذب في ترتيب الدروس وعدم الجودة في انتقاء النصوص وتكرار بعضها، ووجود بعض الأخطاء التي من شأنها أن تحول دون الوصول إلى تحقيق الأهداف الموجودة في هذه المرحلة ولا يتقن اللغة العربية التي تحتاج إلى تخطيط في تعليمها.

س4- هل ساعد هذا التغير على ترقية اللغة العربية؟

الجدول رقم (26): مدى تأثير الإصلاحات على الرقي باللغة العربية:

الإجابة	التكرار	النسبة %
نعم	8	25.8
لا	23	74.2
المجموع	31	100

قراءة وتعليق:

أكدت (74.3%) من أفراد العيّنة أن هذا التغير لم يساعد على ترقية اللغة العربية وهي نسبة تمثل الأغلبية، في حين صرحت نسبة (25.8%) عكس ذلك.

5-هل البرامج المقررة في اللغة العربية تساعد على تنمية قدرات التلميذ اللُّغوية؟

الجدول رقم (27): مدى تأثير البرامج المقررة على تنمية قرارات التلميذ اللغوية:

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية%
نعم	16	51.6
لا	15	48.4
المجموع	31	100

قراءة وتعليق:

من خلال معطيات الجدول نجد أن نسبة (51.6%) من أساتذة العيّنة يرون أن البرامج المقررة في اللغة العربية تساعد على تنمية قدرات التلميذ اللُّغوية، وهي نسبة أكبر بقليل من النسبة التي ترى عكس ذلك والتي قدرت بـ (48.4%).

س6- هل يتلاءم المحتوى اللُّغوي (مفردات، تراكيب) مع المستوى العقلي والفكري للمتعلم؟

الجدول رقم (28): مدى ملاءمة المحتوى اللغوي للمستوى العقلي والفكري للمتعلم.

الإجابة	التكرار	النسبة%
نعم	16	51.6
لا	15	48.4
المجموع	31	100

قراءة وتعليق:

لقد أكدت نسبة (51.6%) من أساتذة العيّنة أن المحتوى اللُّغوي (مفردات، وتراكيب) يتلاءم والمستوى العقلي والفكري للمتعلم في هذه المرحلة، وفي السياق ذاته نجد أن نسبة (48.4%) ترى خلاف ذلك، أي أن المحتوى اللُّغوي لا يتلاءم والمستوى العقلي والفكري للتلميذ، ولعل مرد ذلك إلى أن المحتوى يتضمن معلومات تفوق بكثير مستوى المتعلمين وبالتالي لا يمكن استيعابها وخاصة بعض النصوص العلمية الموظفة في كتب هذه المرحلة **كنص الوراثة والمورثات ونص كيف خلقت الضفادع** في كتاب السنة الرابعة متوسط.

"**ونص محاولات السيطرة على الإيدز**" (مطالعة موجهة) ص: 80-81 في كتاب السنة الثالثة.

ونصوص كثيرة في كتاب السنة الثانية نذكر منها: "**يوميات خيمة**" ص: 149-150 لا يتلاءم وقدرات التلميذ لصعوبة ألفاظه وعباراته.

وغيرها من النصوص الصعبة، كنص التواصل: ص: 272، والذي موضوعه يتطلب مستوى فكري أعلى بكبير من المستوى الفكري لتلميذ السنة الثانية.

أما عن قواعد اللغة العربية فنجد مثلا: إدراج المفعولات مع بعضها يؤدي إلى صعوبة الاستيعاب لدى التلاميذ، وكذا الخلط بين المفعول معه والمفعول لأجله والمفعول المطلق.

ولعل تقارب نسب الاستجابات (نعم) (لا) يرجع لاختلاف المحتويات باختلاف السنوات التي يُدرسها أساتذة العيّنة، لأن كل أستاذ إجابته تتلاءم والمستوى الذي يدرسه، كما أن هذه النسب تترجم وتفسر نسب الإجابات (بنعم) و (لا) في السؤال الذي قبله (سؤال 05).

س7- هل هذه المقررات تحقق الأهداف المرسومة؟

الجدول رقم (29): مدى تحقق الأهداف المرسومة للمقررات الدراسية:

الإجابة	التكرار	النسبة%
نعم	13	41.9
لا	18	58.1
المجموع	31	100

قراءة وتعليق:

من خلال معطيات الجدول يتضح أن نسبة (58.1%) من أفراد العيّنة يرون أن هذه المقررات لا تحقق الأهداف المرسومة وهي نسبة أعلى من نسبة الذين يرون عكس ذلك والتي قدرت بـ (41.9%).

س8- من وظائف دروس اللغات مساعدة المتعلم على المشافهة والكتابة بوضوح، فهل دروس اللغة العربية الحالية تؤدي هذه الوظيفة كما يجب؟

الجدول رقم (30): مدى تحقيق الدروس الحالية للغة العربية للوظيفة الأساسية للغة:

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية
نعم	16	48.6
لا	15	51.6
المجموع	31	100

قراءة وتعليق:

ما نلاحظه من خلال معطيات الجدول أن نسب الاستجابات بـ(نعم) و(لا) متقاربة إلى حد كبير، حيث نجد نسبة (51.6%) من أفراد العيّنة ترى أن دروس اللغة العربية الحالية لا تساعد التلميذ على المشافهة والكتابة بوضوح، ولعل حجتهم في ذلك أن الكثير من التلاميذ يعجزون عن التعبير شفهيا واستخدام لغة عربية فصحى دون إقحام العامية أثناء تعابيرهم، ازدحام المعلومات في ذهن التلميذ من كثرة المواد التي تقدم خلال الأسبوع، وكذا إهمال حصة التعبير الكتابي حصة واحدة مقابل أربع وحدات تعليمية غير كاف، وكذا إهمال حصة التصحيح، كما أن دروس اللغة العربية في القواعد تحديدا غير موضوعة بعقلانية وعليه فالمتعلم لا ينجح في اكتساب مستوى لغوي راقي، ولا ينجح في اكتساب المهارات

اللُّغوية، بينما نجد نسبة (48%) ترى خلاف ذلك، أي أن دروس اللغة الحالية تساعد التلميذ على المشافهة والكتابة بوضوح لكن العجز والخلل يمكن في التلميذ ومكتسباته القبلية التي لا تؤهله لذلك لأنه كلما تحكم في قواعد اللغة استطاع التعبير عن طريق المشافهة والكتابة، فالبرنامج الحالي فيه أنشطة خاصة بذلك منها ميدان فهم المنطوق (التعبير الشفهي)، المطالعة الموجهة وكذلك التعبير الكتابي ناهيك عن المشافهة في نشاط القراءة ودراسة النص، الذي يعطي مجالا وفضاءً واسعا للمتعلم ويمده بألفاظ وعبارات جديدة تضاف إلى حقله المعرفي والنتيجة هي تكوين متعلم له كفاءة لغوية عالية، وقدرة كبيرة على التعبير مشافهة وكتابة.

س9- هل يساهم الأستاذ في أخذ القرارات لاختيار المضامين التّعليمة وطرائق التّعليم؟

الجدول رقم (31): مساهمة الأساتذة في اختيار المضامين التعليمية وطرائق التعليم.

الإجابة	التكرار	النسبة%
نعم	9	29
لا	22	71
المجموع	31	100

قراءة وتعليق:

أكد نسبة (71%) من أساتذة العيّنة أنهم لا يساهمون في أخذ القرارات لاختيار المضامين التعلمية وطرائق التّعليم، وهي نسبة تمثل أغلبية أفراد العيّنة، في حين أقر (29%) من الأساتذة أنهم يساهمون في أخذ القرارات لاختيار المضامين التعلّمية وطرائق التّعليم.

س10- هل أنت راض عن مضامين اللغة العربية الحالية؟

الجدول رقم (32): مدى رضى الأساتذة عن مضامين اللغة العربية الحالية:

الإجابة	التكرار	النسبة%
راض	6	19.4
غير راض	25	80.6
المجموع	31	100

قراءة وتعليق:

أبدت الأغلبية الساحقة من أساتذة العيّنة عدم رضاها عن مضامين اللغة العربية الحالية، فقد تراوحت (83.9%)، في حين أقرت نسبة ضئيلة من أفراد العيّنة عن رضاها عن ذلك، وقد قدرت نسبتهم بـ (16.1%).

- إذا كنت غير راض فما الذي تريده أن يتغير؟

الجدول رقم (33): النشاطات المراد تغييرها:

الإجابة	التكرار	النسبة%
النصوص	22	41.50%
المطالعة	14	26.40%
التعبير	8	15.10%
القواعد	9	17.00%
المجموع	53	100 %

قراءة وتعليق:

ما نلاحظه من خلال هذا الطرح أن أكبر نسبة من أساتذة العيّنة يؤكدون بالدرجة الأولى على تغيير النصوص بنسبة (42.30%)، ثم تليها مباشرة في الدرجة الثانية مضامين المطالعة بنسبة (25%) في حين نجد دروس القواعد بنسبة (17.30%) وأقل نسبة كانت تغيير مضامين التعبير بنسبة (15.38%)، ولعل هذه النسب تؤكد عدم رضى أغلب أساتذة العيّنة عن المضامين ولتفسير سبب مطالبة الأساتذة بتغيير النصوص والمطالعة كانت لدي وقفة على كتابي في اللغة العربية السنة الأولى متوسط، وكتاب اللغة العربية استكشاف للسنة الثانية من التّعليم المتوسط، واللغة العربية تنوير للسنة الثالثة من التّعليم المتوسط: لاحظت ما يلي:

ما يؤخذ عن نصوص القراءة والمطالعة الموجهة بالنسبة لنصوص السنة الثانية:

- منها ما هي مبتورة لا يعرف مصدرها مثل: البراكين: ص 74، الشجرة: ص 92، المريخ: ص 107-108، في فروة قط: ص 144-145، الموت البطيء: ص 156.

- ومنها ما هي مأخوذة من الأنترنت والمجلات، وأغلبها علمية تفوق سن وقدرات متعلمي هذه المرحلة وليست من اهتماماتهم اللُّغوية والفكرية.

أما بالنسبة لنصوص السنة الثالثة:

أكثر ما يؤخذ عنها أن جلها مأخوذة من الأنترنت، حيث نجد نصوص الوحدات: العشرون، والواحد والعشرون واثنان والعشرون والثالثة والعشرون والرابعة والعشرون كلها من الأنترنت ونص واحد من مجلة وهي:

- الطاقة الجديدة: ص 191-192.
- ضعف الصناعة العربية: ص 195-196.
- بين الخيال والعقل: ص 199.
- الخيال العلمي: ص 203-204.تكنولوجيا الاتصال: 210-211.
- عصر المعلوماتية: 214-215.
- تاريخ نوبات الجفاف وآثارها: 223-224.
- العزوف عن المهن اليدوية: 226-227
- البطالة: 230-231.

ب- التوزيع الزمني:

س1- هل توقيت نشاطات اللغة العربية مناسب لتحقيق الأهداف التّعليمية؟

الجدول رقم (34): مناسبة توقيت نشاطات اللغة العربية لتحقيق الأهداف التعليمية:

الإجابة	التكرار	النسبة%
مناسب تماما	5	16.1
مناسب إلى حد ما	24	77.4
غير مناسب مطلقا	2	6.5
المجموع	31	100

قراءة وتعليق:

أجمع أغلب أفراد العيّنة أن توقيت نشاطات اللغة العربية مناسب إلى حد ما حيث قدرت نسبتهم (77.4%) وأن معظم الأنشطة تدرس في الفترة الصباحية مما يساعد التلميذ على الفهم وسرعة الاستيعاب، في حين نرى نسبة (15.1%) أنه مناسب تماما لأنه يتماشى

وأنشطة المادة، بينما نجد نسبة ضئيلة جدا نرى أنه غير مناسب مطلقا وذلك في الحصص المسائية وخاصة أخر ساعة في الفترة المسائية، فهي لا تناسب لا المعلم ولا المتعلم مما يحتم على المعلم تغير الميدان، إن كان ظواهر لغوية يغيره بقراءة مشروحة أو تمارين تطبيقية حتى يستوعب المتعلم أكثر.

ج- الوسائل التّعليمية:

س1- ما الوسائل التّربوية التي تعتمدونها في تدريس اللغة العربية؟

الجدول رقم (35): الوسائل المعتمدة في تدريس اللغة العربية:

الإجابة	التكرار	النسبة%
الكتاب المدرسي فقط	17	54.8
وسائل أخرى	14	45.2
المجموع	31	100

قراءة وتعليق:

ما نلاحظه أن نسبة (54.8%) من أفراد العيّنة يعتمدون في تدريسهم على الكتاب المدرسي فقط، وهي نسبة ليست أكبر بكثير من نسبة الذين يستخدمون وسائل أخرى حيث قدرت نسبتهم (45.2%).

ومن هذه الوسائل ذكروا لنا: المصحف الشريف، المعاجم، ومراجع لغوية ونحوية خارجية تستخدم للتطبيقات حول الظواهر اللُّغوية.

س3- هل ترى أن الكتاب المدرسي يساهم في نشر لغة عربية فصحى من خلال لغة مضمونه؟

الجدول رقم (36): مساهمة الكتاب المدرسي في نشر لغة عربية فصيحة من خلال لغة مضمونه:

الإجابة	التكرار	النسبة%
نعم	21	67.7
لا	10	32.3
المجموع	31	100

قراءة وتعليق:

من خلال معطيات الجدول نجد أن نسبة كبيرة أفراد العيّنة قدرت بـ (67.7%) ترى أن الكتاب المدرسي الحالي لا يساهم في نشر لغة عربية فصحى من خلال لغة مضمونة وذلك لما يعتريه من نقائص وأخطاء لغوية وغيرها بينما ترى نسبة (32.3%) عكس ذلك.

س 4- هل ترون أن هناك مراجع (كتب) خارجية مفيدة في نشاطات اللغة العربية؟

الجدول رقم (37): رأي الأساتذة في المراجع الخارجية ومدى الاستفادة منها:

الإجابة	التكرار	النسبة%
نعم	27	87.1
لا	4	12.9
المجموع	31	100

قراءة وتعليق:

يرى أغلب أساتذة العيّنة والتي تقدر بـ (87.1%) أن هناك مراجع مفيدة في نشاطات اللغة العربية في حين يرى نسبة ضئيلة منهم عكس ذلك، قدرت نسبتهم (12.9%).

- إذا كان نعم، هل توجهون التلاميذ للاستفادة منها؟

الجدول رقم (38): مدى توجيه الأساتذة التلاميذ للاستفادة من المراجع الخارجية:

الإجابة	التكرار	النسبة%
لا	3	9.7
نعم	24	77.4
المجموع	27	87.1
System	4	12.9
	31	100

قراءة وتعليق:

من خلال معطيات الجدول نلحظ أن نسبة (77.4%) وهي نسبة تمثل أغلب أفراد العيّنة تعمل على توجيه التلاميذ للاستفادة منها، وذلك لما تحتويه من مادة علمية مفيدة ومن تلك الكتب ذكروا لنا بعضا منها كقصة الإعراب لإبراهيم قلاتي، المعلم في قواعد اللغة العربية للأستاذ بوخالفة السعيد للسنة الثانية، وسلسلة تطبيقات نحوية للأستاذ عبد الرزاق عبد

المطلب، وقواعد اللغة العربية دليلة بركان، وكتاب المطالعة في التراث الثقافي الجزائري لـمحمد داود وكذلك كتب للمطالعة ولأدباء ومفكرين جزائريين وعرب أمثال عبد الحميد بن باديس البشير الإبراهيمي، كليلة ودمنى للمقفع، وغيرها من المؤلفات.

س5- كيف تقيم الكتاب المدرسي كسند بيداغوجي من حيث:

كانت أغلب الإجابات كما يلي:

- لغة المضمون: جد بسيطة تخلو من الجمالية الأدبية.
- الأخطاء اللُّغوية: غالبا ما تكون النصوص خالية من الأخطاء.
- الدقة والوضوح: انعدام الدقة والوضوح أحيانا خاصة في الضبط بالحركات مما يجعلها غير واضحة.
- توزيع المفاهيم وتدرجها: مقبولة، وتحظى بالتدرج في المفاهيم.
- ترابط المواد: مقبول، أنشطة اللغة مترابطة تعتمد على النصوص.

س6- هل شرح مفردات الموضوع في هوامش النصوص واف لتكوين الرصيد اللُّغوي للتلميذ؟ أم يعتريه نقص؟

أغلب الإجابات كانت يعتريه النقص إلى حد ما، إلا أن الأستاذ في الكثير من الأحيان يعمل على توجهها أكثر وشرح بعض المفردات التي يجدها صعبة كما يكلف التلاميذ بشرحها.

وهناك من أشار إلى ضرورة توظيف المفردة المشروحة في جملة بالإضافة إلى ذكر مصدر أصل المفردة.

د- الطرائق التّعليمية:

س1- هل تنوع طرائق التدريس:

الجدول رقم (39): مدى تنويع الأساتذة لطرائق تدريس اللغة العربية:

الإجابة	التكرار	النسبة%
نعم	29	93.5
لا	2	6.5
المجموع	31	100

قراءة وتعليق:

أكد أغلب أساتذة العيّنة بنسبة (93.5%) أنّهم ينوعون في طرائق التدريس، وذلك حسب نوع النشاط وما يقتضيه، في حين نجد نسبة ضئيلة جدا قدرت بـ (6.5%) تقر بأنها لا تنوع في طرائق التدريس، فهي بذلك تكون مقيدة بما هو متوفر.

س2- أي المقاربتين تراها ناجحة في تدريس اللغة العربية؟

الجدول رقم (40): المقاربة الأفضل في تدريس اللغة العربية:

الإجابة	التكرار	النسبة%
المقاربة بالكفاءات	22	71
المقاربة بالأهداف	9	29
المجموع	31	100

قراءة وتعليق:

من خلال معطيات الجدول نجد أن نسبة كبيرة قدرت بـ (71%) من أفراد العيّنة ترى أن طريقة المقاربة بالكفاءات هي الأنجح لتدريس اللغة العربية، وهي نسبة تمثل أغلب أساتذة العيّنة، في حين ترى نسبة أقل منها بكثير قدرت بـ (29%) أن طريقة المقاربة بالأهداف هي الأنجع لتدريس اللغة العربية.

II-2- عرض وتحليل نتائج استبيان المفتّشين:

السؤال الأول: هل تعتمد الدولة الجزائرية سياسة لغوية ناجحة في مجال التّعليم؟

الجدول رقم (41): مدى نجاح السياسة اللغوية في مجال التعليم:

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية
نعم	02	20
لا	08	80
المجموع	10	100

قراءة وتعليق:

من خلال معطيات الجدول نجد أن أغلب أفراد العيّنة بنسبة (80%) استجاباتهم بـ (لا) في حين أن من كانت استجابتهم (بنعم) أقل بكثير من الفئة الأولى، حيث قدرت نسبتهم (20%)، ولعل مرد ارتفاع نسبة الذين يرون أن الدولة الجزائرية لا تعتمد سياسة لغوية ناجحة راجع إلى أن الدولة الجزائرية وعلى الرّغم من أنها تعد اللغة العربية هي لغة الدولة الرسمية والوطنية، قد وضعت لها بنودا أساسية في دستورها ونصوص وقوانينها التشريعية تنتهج سلوكا لغويا متخبطا، لأنها لم تشتغل على إيجاد أنظمة تخطيط لغوي محكم ويمكن إنجازها بسبل عملية والتحقق من كفايتها العملية والوظيفية، ضف إلى ذلك أنها فتحت مجالا واسعا على تعليم اللغات الأجنبية، ودعمت حضورها بالتمويل والرعاية، ومنحت أصحابها فرص عمل ومكاسب وامتيازات رفيعة، في حين عملت على إضعاف اللغة العربية وقللت من فرص المستفيدين والمتخصصين بها وحصرت وظائفهم في الجانب التّعليمي والتّربوي.

- إذا كانت الإجابة بنعم فعلى أي الأسس الآتية ترتكز؟

الجدول رقم (42): الأسس التي تركز عليها السياسة اللغوية:

الإجابة	التكرار	النسبة المؤوية
التاريخ	0	0
الدين	0	0
القومية العربية	0	0
الكيان الوطني	02	100
المجموع	02	100

قراءة وتعليق:

أكد أفراد العيّنة والذين كانت استجابتهم بـ (نعم) تعتمد الدولة الجزائرية، سياسة لغوية ناجحة في مجال التّعليم، أنها ترتكز أساسا على الهوية الوطنية، على اعتبار انتهجت الدولة الجزائرية بعد الاستقلال مباشرة سياسة التعريب لمقاومة فرنسة الشعب الجزائري والتحرر من هيمنة اللغة الفرنسية ولمعالجة المشكلات اللُّغوية التي نجمت عن طمس الهوية الوطنية إذ حلت اللغة الفرنسية محل اللغة العربية، الذي كان التركيز على الهوية الوطنية للاعتزاز بالهوية والثقافة الوطنية، أما فيما يخص تغيب التاريخ والدين والقومية العربية فدليل على عدم انتهاج سياسة لغوية ناجحة.

السؤال الثالث: هل ساهم تخطيط السياسة اللُّغوية في تعليم أفضل؟

الجدول رقم (43): مساهمة تخطيط السياسة اللغوية في تعليم أفضل:

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية
نعم	0	0
لا	10	100
المجموع	10	100

قراءة وتعليق:

أجمع كل أفراد العيّنة (100%) أن تخطيط السياسة اللُّغوية لم يساهم في تعليم أفضل.

إن تعثر المدرسة الجزائرية عن النهوض بمسؤولياتها المعرفية، وتحقيق تعليم أفضل يعود بالدرجة الأولى إلى الفشل في تبني إصلاحات لغوية تربط بمناحي الحياة كلها كما أنها لم تعتمد على الثقافة الوطنية المبنية على سيادة الثقافة العلمية واعتماد النظريات والمناهج المستوردة والتي لا تمد بصلة الواقع العربية المعاش.

السؤال الرابع: مرت المنظومة التّربوية في الجزائري بعدة إصلاحات هل ترى مست:

الجدول رقم (44): رأي المفتشين فيما تمثلت الإصلاحات :

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية
المضامين التّعليمية	02	20
طرائق التدريس	04	40
كلاهما	04	40
المجموع	10	100

قراءة وتعليق:

من خلال معطيات الجدول يتضح لنا أن نسبة الاستجابات التي كانت بطرائق التدريس ونسبة كلاهما متساويتان، حيث قدرت بـ (40%) لكلاهما.

في حين نجد أن نسبة (20%) ترى أنها مست المضامين التّعليمية، ورثت الدولة الجزائرية بعد استقلالها منظومة تربوية غربية (فرنسية) في شكلها ومضمونها فالمضامين غربية وتدرس بالفرنسية، وعلى الرغم من هذا الإرث الثقيل إلى أن الدولة الجزائرية دأبت إلى تخليص مكوناتها التّربوية من هذا المورث الفرنسي، حيث عملت في البداية على تكيف المضامين وجزأرة مضامينه التّعليمية وفي الإصلاحات الأخيرة أعيد النظر في المضامين التّعليمية القديمة.

أما عن طرائق التدريس فقد عرفت التّربوية بعد الاستقلال ثلاث مقاربات الأولى كانت المقاربة بالمضامين والتي تعتمد فيه على الإلقاء والتلقين والحفظ، ونظرا لعيوب هذه الطريقة والانتقادات التي وجهت لها والتي من بينها أنه تجعل المتعلم سلبي في العملية التّعليمية وأنها مجرد وعاء يصب فيه المعلومات تم تغييرها بالمقاربة بالأهداف التي ظل التدريس بها إلى غاية الإصلاحات الأخير 2003 وتبني المقاربة بالكفاءات التي ترتكز على دور المتعلم الذي يكون عنصرا فعالا في العملية التّعليمية في حين يكون المعلم مرشدا وموجها.

س5: إذا مست الإصلاحات المضامين، فهل مست مضمون اللغة العربية تحديدا في مرحلة المتوسط.

الجدول رقم (45): تأثير الإصلاحات الجديدة على مضمون اللغة العربية الفصحى.

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية
نعم	06	100
لا	00	00
المجموع	06	100

قراءة وتعليق:

يرى كل أفراد العيّنة أن الإصلاحات قد مست مضمون اللغة العربية في مرحلة المتوسط.

كان الإصلاح البيداغوجي متعلق بتحديد البرامج التّعليمية وتحيينها مع التطور العلمي والتكنولوجي الحاصل بمعنى "بنى جيل جديد من الكتب المدرسية، وطريقة جديدة في إنتاج النصوص التّعليمية، والكتب المدرسية التي تحوي نصوصا أدبية وأخرى تواصلية تدرس وفق المقاربة بالكفاءات أو المقاربة بالنصوص، والوضعية المشكلة، تكون النصوص مدرجة ضمن وحدات تعليمية، وهي محور النشاطات التّعليمية المتعددة ووسيلة تعليمية لبلورتها وأداة لإنجازها وتتضمن كل وحدة نشاط القراءة وما يلعبه من دراسة معجمية ودلالية وفكرية وأدبية ونحوية، ونشاط التعبير الشفوي الكتابي، وفي ثلاثة كل ثلاث وحدات تتبع نشاطات الإدماج والتقييم، من (تحصيلي وتكويني) زيادة على عدد من المشاريع.

السؤال السادس: في رأيك هل تمت هذه الإصلاحات وفق تخطيط لغوي مدروس؟ أم أنه مجرد تغيير أو تقليد لا أكثر؟.

الجدول رقم (46): رأي المفتشين في الإصلاحات التربوية:

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية
نعم (وفق تخطيط)	03	30
لا (مجرد تقليد)	07	70
المجموع	10	100

قراءة وتعليق:

يرى ما نسبته (70%) وهي نسبة تمثل أغلب أفراد العيّنة، أن هذه الإصلاحات لم تكن وفق تخطيط مدروس وإنما كانت مجرد تغيير لا أكثر ولا أقل، في حين ترى نسبة (30%) خلاف ذلك، لأن الإصلاحات الأولى جاءت إرتجالية وغياب الخطة السياسية الوطنية المدروسة، وما زال الميدان يحتاج إلى عقلية رغم الإنفاق السخي، باعتبار أن هذا الأخير لا يترجم فعلا التطور في البيداغوجيا وتكوين المعلمين وتحسين ظروف العمل وتوفير الوسائل خدمة للنوعية وترقية للأداء.

السؤال السابع: هل ساهم هذا التّخطيط اللُّغوي في ترقية استعمال اللغة العربية؟

الجدول رقم (47): مساهمة التخطيط اللغوي في الرقي باللغة العربية:

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية
نعم	02	20
لا	08	80
المجموع	10	100

قراءة وتعليق:

يرى أغلب أفراد العيّنة نسبة (80%) أن هذا التّخطيط اللُّغوي لم يسهم في ترقية استعمال اللغة العربية، ولعل خير دليل على ذلك هو ضعف المستوى اللُّغوي لعدم التحكم في قواعد اللغة العربية أو اللغات الأجنبية فمدارسنا لا تكون لا ثنائي اللغة ولكن نشأ هجين اللغة لا يحسن استعمال عربية فصيحة ولا لغة أجنبية (فرنسية أو انجليزية)، فتجده في أثناء حديثه يعبر بأسلوب يفتقر إلى أدنى شروط الاستقامة والمقبولية اللُّغوية.

السؤال الثامن: هل ترى أن اللغة العربية الحالية تمثل لغة التّعليم أم لغة التعلم؟

الجدول رقم (48): أهمية اللغة العربية في التعليم:

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية
لغة التّعليم	04	40
لغة التعلم	02	20
كلاهما	04	40
المجموع	10	100

قراءة وتعليق:

من خلال معطيات الجدول نجد أن نسبة (20%) من أفراد العيّنة ترى أن اللغة العربية الحالية تمثل لغة التعلم في حين كانت نسبة من يرون أنها لغة تعليم وتعلم متساويتين بـ (40%).

السؤال التاسع: هل تجد شرح مفردات الموضوع في هوامش النصوص كاف لتكوين الرصيد اللُّغوي للتلميذ أم يعتريه النقص؟

الجدول رقم (49): كفاية شرح مفردات النصوص في تكوين الرصيد اللغوي للتلميذ:

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية
كاف	02	20
غير كاف	08	80
المجموع	10	100

قراءة وتعليق:

من خلال معطيات الجدول نجد أن نسبة (80%) من أفراد العيّنة ترى أن شرح المفردات الموضوع في هوامش النصوص غير كاف لتكوين الرّصيد اللُّغوي للتلميذ وذلك لأن عدد المفردات التي يتم شرحها قليل جدا مقارنة بالكلمات الصعبة المبثوثة داخل النص والتي يتم شرحها في بعض الأحيان من طرف الأستاذ وأحيانا يكلف التلاميذ بشرحها باستعمال القاموس لأن الوقت المخصص لحصة القراءة غير كاف للوقوف على جميع المفردات الصعبة وشرحها.

في حين نجد نسبة قليلة تقدر بـ (20%) ترى أن المفردات المشروحة في هوامش النصوص كافية لتكوين الرصيد اللُّغوي للتلميذ في هذه المرحلة.

س10: لماذا يوظف في شرح المفردات المعنى المعجمي فقط ولا يوظف المعنى السياقي؟

من خلال تصنيف إجابات هذا السؤال وإحصائها وجدت أغلبها كالآتي:

– أن المعنى المعجمي أشمل من المعنى السياقي.

–المعنى المعجمي هو الأكثر استعمالا في التواصل.

– لعدم وجود تخطيط مسبق ومدروس للجانب اللُّغوي، وبالتالي لم يتم توظيف المعنى السياقي ومراعاته.

– لضبط المعنى الأصلي للمفردة، وحتى لا يتشتت التلاميذ في فهمها، لأن للمفردة باعتبار السياق عدة معاني لا يمكن حصرها.

س11: هل ساهم التّخطيط في وضع معجم مدرسي يخدم تلاميذ مرحلة التّعليم المتوسط؟

الجدول رقم (50): مساهمة التخطيط في وضع معجم مدرسي.

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية
نعم	03	30
لا	07	70
المجموع	10	100

قراءة وتعليق:

من خلال معطيات الجدول وما سبق عرضه فيما يخص شرح مفردات النص نجد أن أغلب أفراد العيّنة والتي قدرت نسبتهم بـ: (70%) يرون أن التّخطيط اللُّغوي الحالي لم يُسهم في وضع معجم مدرسي يخدم تلاميذ مرحلة المتوسط، وذلك لقلة المفردات المشروحة في هوامش النصوص والتي تتراوح بين ثلاث مفردات وعشرة للنص الواحد، وكذا قلة المعاجم المدرسية الخاصة بمرحلة المتوسط، في حين نجد أن نسبة (30%) ترى أن التّخطيط اللُّغوي الحالي ساهم في وضع معجم مدرسي يخدم تلاميذ مرحلة التّعليم المتوسط.

– إذا كانت الإجابة بـ "نعم" هل تراه مناسب لمستوى التلاميذ؟

الجدول رقم (51): مدى مساهمة المعجم المدرسي لمستوى التلاميذ

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية
نعم	01	33.33
لا	02	66.67
المجموع	10	100

قراءة وتعليق:

من خلال معطيات الجدول نجد أن نسبة (66.67%) ممن كانت استجاباتهم بـ "نعم" يرون أن المعجم المدرسي غير مناسب لمستوى التلاميذ، وذلك لأنه لا يفي بالغرض في حين أن نسبة (33.33%) من يرون أنه مناسب لمستوى التلاميذ في هذه المرحلة.

س13: هل أنت راض عن مضامين ومقررات اللغة العربية لمرحلة التّعليم المتوسط؟

الجدول رقم (52): مدى رضى المفتشين عن مقررات اللغة العربية لمرحلة التعليم المتوسط:

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية
راض	01	10
غير راض	09	90
المجموع	10	100

قراءة وتعليق

أبدى أغلب أفراد العيّنة بنسبة (90%) عدم رضاهم عن مضامين ومقررات اللغة العربية لمرحلة المتوسط، وذلك لما يشوبها من نقائص من حيث المفاهيم، التوثيق، الدقة، الموضوع، كما أنها ليست من اهتمامات واحتياجات المتعلمين في بعض الأحيان تفوق قدراتهم ومستواهم العقلي.

س14: إذا كنت غير راض فما الذي تريده أن يتغير؟

الجدول رقم (53): ترتيب النشاطات المراد تغييرها :

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية
النصوص	08	40
المطالعة	04	20
القواعد	04	20
التعبير	04	20
المجموع	20	100

ما نلاحظه من خلال معطيات الجدول أن أغلب أفراد العيّنة يحبذون تغير النصوص بنسبة (40%) في حين كان تغير بقية النشاطات بنسب متساوية قدرت بـ (20%) لكل نشاط وهذا يدل على عدم رضا السادة المفتّشين عن النصوص المبرمجة لتلاميذ مرحلة المتوسط على اختلاف مستوياتهم وتأكيدا لآراء السادة الأساتذة، وعليه لابد من تدارك هذه النقائص وإعادة النظر في الكتاب المدرسي لهذه المرحلة فالكتاب المدرسي لهذه المرحلة وطبيعة النصوص المبثوثة بين دفتيه تطرح تساؤلات عدة لابد من إيجاد إجابات تبررها نذكر منها:

– كيف تم التّخطيط لهذه النصوص؟ وعلى أي أساس تم اختيارها؟

– ما الغرض من الاعتماد الشبه كلي على شبكة الانترنت والمجلات في توظيف النصوص؟

– هل هذا دليل على التقدم والتكونولوجيا ومواكبة التطور أم هو توجيه للناشئة للتخلي والاستغناء عن المؤلفات والنصوص الأصلية والاعتماد على الانترنت في ذلك؟

س18: هل ترى أن التكوين الحالي ناجح؟

الجدول رقم (54): رأي المفتشين في التكوين الحالي.

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية
ناجح	02	20
غير ناجح	08	80
المجموع	10	100

قراءة وتحليل:

يرى أغلب أفراد العيّنة نسبة (80%) أن نمط التكوين الحالي غير ناجح، في حين نجد نسبة قليلة قدرت بـ (20%) ترى خلاف ذلك، وما نلحظه من هذه الاستجابات هو تأكيد لآراء الأساتذة، وذلك لأسباب ذكرناها مسبقا من خلال الطرح نفسه في استمارة استبيان الأساتذة.

II-3- الاقتراحات والتوصيات:

بناءا على ما سبق ذكره، حاولنا أن نخرج ببعض الاقتراحات والتوصيات خاصة بالمعلم والمتعلم ووزارة التّربية والتّعليم والتي من شأنها أن نستثمر في تفعيل السياسة اللُّغوية وتحقيق نتائج هامة في التّخطيط على مستوى التّعليم، ومن ذلك اكتساب اللغة القومية وتعليمها وتعلمها تعلما سليما والمحافظة على ألفاظها ومعانيها والتّخطيط لإحيائها وترقيتها وتذليل العوائق والصعوبات التي تعترض مسار النهوض بها.

- طريقة تكوين التلميذ في اللغة العربية في مرحلة المتوسط:

- التركيز على تعويد وتدريب التلميذ على استعمال اللغة العربية الفصحى على الأقل داخل المؤسسة التّربوية وضرورة تحبيب اللغة العربية عند التلميذ.
- إعطاء أهمية للتلميذ في هذه المرحلة باعتبارها حساسة في بناءه فكريا ونفسيا من خلال المواد الدراسية.
- تفعيل نشاط المطالعة الذاتية وتحبيبها في نفوس التلاميذ قصد تقوية الملكة اللُّغوية لديهم، والتركيز في ذلك على نصوص لكتاب ومفكرين جزائريين وعرب، تكون هادفة تمتاز بالفصاحة والبلاغة وخالية من الأخطاء كنصوص لابن باديس والبشير الإبراهيمي.
- ضرورة مراعاة مقاييس علمية في إعداد التطبيقات اللُّغوية والنحوية في الكتاب المدرسي من أجل ترسيخ الظواهر اللُّغوية المختلفة التي تقدم في كل حصة.
- ضرورة العمل على خلق مجموعة من الحوافز التي من شأنها وضع المكتسبات اللُّغوية عند التلاميذ محل تنفيذ واستعمال وهذا كفيل بتطوير تعليم اللغة العربية.
- تفعيل النشاطات اللُّغوية الثقافية (إذاعة، وصحافة مدرسية، مجلات كتابية، الإعلانات واللافتات، مسرح...).
- تسخير مختلف الوسائل العلمية والبيداغوجية التي تكفل إكساب متعلم اللغة العربية بمهارتها والتي منها: المكتبة، التكوين العالي للمتعلمين، التطرق للجانب النفسي للمتعلم وإعطائه فرصة للممارسة اللُّغوية في القسم وتشجيعه.

- التخفيف من الاكتظاظ داخل القسم لتمكين المعلم من الاهتمام بالتلاميذ أكثر وإعطاء المتعلمين فرصة من الوقت للوصول بهم للمهارة اللُّغوية بمختلف أشكالها لتفعيل المقاربة بالكفاءات.
- تخفيف البرامج المقررة في مادة اللغة العربية ليتم استيعابها بشكل جيد.
- تشجيع التلاميذ على توظيف مهارات التكلم والانتباه للأخطاء التي يرتكبونها أثناء تواصلاتهم مع الأساتذة أو من خلال تعابيرهم، ومن ثم تصويبها آنيا –معلم اللغة– أن يكون له رغبة في تدريس اللغة العربية .
- أن يكون معلم اللغة العربية ملما بالرصيد اللُّغوي المعرفي لمختلف السياقات والمقامات ذات العلاقة بعلوم اللسان العربي.
- أن يحرص المعلم على سلامة لغته في خطاباته مع التلاميذ ولا تكون لغته إلا عربية فصحى.
- أن يتبع منهجا علميا يمكنه من نقل المعلومات من الكتاب المدرسي إلى ذهن التلميذ، دون التوسل بسبل أخرى من أجل ذلك.
- تحسين أداء المعلم لمادته التّعليمية اللُّغوية من خلال التّخطيط الجيد لدرس اللغة العربية.
- اطلاع مدرس اللغة العربية على ما وصلت إليه اللسانيات التطبيقية في مجال التّعليم وعلم النفس اللُّغوي وعلى التّخطيط اللُّغوي في هذا الجانب أن يضع شروطا تأهيلية.

وزارة التّربية:

على وزارة التّربية في هذا الجانب أن تضع شروطا تأهيلية صارمة في توظيف معلمي اللغة العربية وهي: لغة المعلم، وذلك للمحافظة على سلامة اللغة العربية نطقيا واستعمالا لأن اللغة وضع واستعمال

- إتاحة الفرصة للمعلم لعرض أفكاره والتعبير عن آرائه وملاحظاته وانتقاداته.
- أن يكون عظوا فعالا في أخذ القرارات فيما يخص تطبيق المناهج التعلمية.
- إعادة فتح المعاهد التكنولوجية للتربية وإحيائها من جديد.
- تكوين المعلم تكوينا فعليا يرتكز على الجانب التطبيقي أكثر من النظري.
- إعداد دورات تكوينية مكثفة وهادفة تساعدهم على الإحاطة بمناهج الجيل الثاني .

- تكثيف السنوات الفعالة لتحسين أداء المعلم وعكسه على المتعلم.
- ضرورة التكوين للأستاذ قبل التحاقه بالميدان.
- التكوين المتخصص: علم النفس التّربوي والتخصص في اللغة .
- التشريع المدرسي ثم دورات تكوينه (تربصات علمية).
- التطرق إلى الدروس المقررة في جميع المستويات.
- اقتران التكوين بتربصات ميدانية طويلة المدى، والعمل بالطريقة القديمة للمعهد التكنولوجي (سنتان) سنة للدّراسة وسنة للتربص وأقترح التربص المختلف مع الأساتذة المكونين طريقة الإلقاء، كأنه طالب جامعي.
- أن يكون الأستاذ خريج الجامعة والمعهد التكنولوجي) دمج (المعهد للأساتذة والتكوين).
- تكثيف محطات التكوين الخارجي كالملتقيات الوطنية.
- تنظيم زيارات وملتقيات يحضرها مختصون ومثقفون للخروج بنتائج وصف ثم إعطاء سبل تنفيذها دورات تكوينية تتناول:
- ضبط المصطلحات في مجال التّربية.
- كيفية تقديم أنشطة اللغة العربية (نصوص، قواعد، تعبير)، بحيث تخصص كل ندوة لنشاط معين.
- أن يكون التكوين خلال فترات زمنية متقاربة لجميع الأساتذة، وذلك للاحتكاك وتبادل الخبرات بين القدامى والمتكونين.
- ضرورة تجديد المعارف وطرق التّعليم والتّعليم.

مضامين اللغة العربية:

- إعادة النظر في مضمون الكتاب المدرسي والرفع من مستوى لغته.
- إعادة النظر في الاهتمام بالنوعية على حساب الكمية.
- نصوص تناسب والمستوى العقلي والثقافي للمتعلم، والموازنة بين نصوص علمية وأدبية) تحمل أفكارا وقيما واضحة المعالم وتضمن تفعيل المقاربة النصية مع القواعد والصرف والإملاء.

- ضرورة التجديد المستمر لمحتوى المفردات والبرامج المتصلة بتعليم اللغة العربية في جميع مراحل التّعليم.
- بالنسبة للظواهر اللُّغوية (القواعد) استعمال أمثلة واضحة بسيطة وقصيرة لا تحمل التباين وتتناول مفهوما واحدا.
- إدراج دروس الصرف وترتبها وفق ما يخدم التلميذ.
- ضرورة التركيز على تقنيات التعبير.
- إعادة برمجة المطالعة مع تجديد طرحها شكلا ومضمونا.

المعاجم اللُّغوية المدرسية لتلاميذ مرحلة التعليم المتوسط:

تعد المعاجم اللُّغوية كنز من كنوز اللغة ومستودعاتها فمنها يستقي المتعلم زاده اللُّغوي، ومن قل رصيده من الألفاظ ضعفت لغته، وتدني تحصيله العلمي والمعرفي، وعليه فلابد من توفيرها في كل مجالات التعليم، وبخاصة في الأطوار الأولى من التّعليم، لأن المبتدئ معرض للخطأ في نطق اللغة ومعرفة معاني، الألفاظ.

-ضرورة توفرها في كل المؤسسات التّربوية وتباع مثل الكتاب المدرسي، ومعجم خاص بكل طور من الأطوار.

- أن تتماشى مع مضامين الكتاب المدرسي.
- أن لا تفوق مستوى قدرات التلميذ الذهنية.
- تشجيع مبادرة الأساتذة لوضع معاجم متخصصة (لغة ، رياضيات، علوم، فيزياء، ...).
- أن تكون بسيطة تتناول مفردات تخدم المعنى اللُّغوي الدقيق، وتوظيف المعنى السياقي العام، دون التعمق في غريب اللغة وحشو الألفاظ.
- الابتعاد عن المعاجم التجارية (القاموس المصغر).
- تدريب التلاميذ على استعمال المعاجم اللُّغوية، أثناء حصة المطالعة الموجهة والنصوص.

الحجم الساعي:

إعادة النظر في الحجم الساعي المخصص لمادة اللغة العربية ونشاطاتها وتعديله نحو الأحسن، مع إسناد ساعات التّربية الإسلامية لأهل الاختصاص في ذلك.

- شطب الاستدراك والأعمال الموجهة، وتعويضها بحصة زمنية لإنجاز التمارين وأخرى لتصحيح التعبير الكتابي.
- التخفيف من بعض الدروس لأن مدة ساعة غير كافية لإنجازها في الوقت واستيعابها من طرف التلاميذ.

الوسائل التعليمية:

- إدراج المعلوماتية في تدريس اللغة العربية، وإعطاء فرصة لأساتذة اللغة العربية باستعمالها، ولا تبقى حكرا على المواد العلمية فقط.
- تكييف المناهج والبرامج لمسايرة التطور التكنولوجي الحاصل.

معامل اللغة العربية:

- ضرورة إعطاء اللغة العربية مكانتها بين المواد الأخرى.
- يجب منحها الأولوية في التقييم وذلك من خلال رفع معامل اللغة العربية وأن يكون الأعلى مقارنة مع باقي المواد، وهذا ليس في مرحلة المتوسط فقط بل في جميع المستويات والتخصصات، لأنها لغة التعلم والتّعليم والتّعامل في أغلب الأحيان.

خاتمة

خاتمة:

انطلاقا من الدراسة النظرية للتخطيط اللغوي واثره في بناء المضامين التعليمية وكذا من خلال الدراسة الميدانية للبحث توصلت إلى جملة من النتائج منها ما هو متعلق بالجانب النظري ومنها ما هو بالجانب التطبيقي.

من الناحية النظرية: توصلنا إلى النتائج الآتية:

- أن السياسة اللغوية هي مجموعة خيارات وقرارات تتخذ على مستوى السلطة المحلية أو الاقليمية إزاء وضع ثقافي معين وقد تكون معلنة في الدستور أو غير معلنة وذلك بهدف التأثير في شكل اللغة وتقييمها وتأثيرها على اللغات، أما التخطيط اللغوي فهو البحث عن الوسائل الضرورية لتطبيق السياسة اللغوية، حيث يهتم بدراسة المشكلات اللغوية التي تواجه اللغة كتوليد المفردات وتحديثها.. أو مشكلات غير لغوية تمس استعمال اللغة لإيراد دور اللغة في تطور الأمم وكذا المحافظة على اللغة القومية ويتمظهر التخطيط اللغوي في مظاهر عدة منها:
- التنقية اللغوية ترقية اللغة والإصلاح اللغوي وإحياء اللغات.
- أن السياسة اللغوية والتخطيط اللغوي مصطلحان متلازمان فكلاهما يرتبطان بالتنمية الشاملة بكل مستوياتها والسياسة اللغوية عمل نظري سابق للتخطيط في حين هذا الاخير هو الجانب التطبيقي.
- النظام التربوي يتضمن مجموعة من القرارات والإجراءات التي تنتهج من طرف الدولة لتسيير شؤون التربية والتعليم والنظام التربوي في الجزائر من أنظمة مختلفة تحت وصاية ثلاث إدارات وزارية هي (وزارة التربية والتعليم، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ووزارة التكوين المهني)، ويستمد أسسه ومرجعياته من: المواثيق الرسمية، ودساتير الجزائر.
- كان أساس التعليم قبل الاحتلال الفرنسي هو الدين، فعودة التعليم الابتدائي حفظ القرآن الكريم أما الثانوي فمعرفة بعض علوم القرآن، وكان مورده الأوقاف والصدقات، فلم يكن للعثمانيين سياسة تعليمية في الجزائر.

- أما أثناء الاحتلال فقد قامت سياسة فرنسا التعليمية على الأسس الآتية: الفرنسة وسيلة وهدف والتنصير وسيلة وهدف والإدماج هدف.
- في 5 ماي 1931 وضع منظومة تربوية موازية للمنظومة الاستعمارية وهي جمعية العلماء المسلمين، والتي ظلت تنشط إلى غاية 1976.
- بعد الاستقلال ورثت الجزائر نظاما تربويا فرنسيا في شكله ومضمونه، مما أدى بالسلطة الجزائرية إلى اتخاذ سلسلة من الإجراءات والإصلاحات للتخلص من هذا الموروث منها: ديمقراطية التعليم، تعميم التعليم، مبدأ الجزأرة، سياسة التعريب التدريجي، وتكيف المضامين.
- وتكييف المضامين لتعليم القراءة والكتابة والمحادثة، كما تبنت طريقة المحتوى ثم الأهداف، وذلك منذ الاستقلال إلى غاية 2002 تمت الإصلاحات الكبرى في مسار المنظومة التربية الجزائرية حيث تبنى طريقة المقاربة بالكفاءات ابتداءا من 2003 إلى يومنا هذا.
- إن الوضع اللغوي في الجزائر يتسم بالتنوع والتعقيد فإلى جانب اللغة العربية الفصحى، والتي تعد اللغة الأولى والرسمية والوطنية للدولة الجزائرية نجد اللغة الأمازيغية على اختلاف لهجاتها وهي أيضا لغة وطنية، إضافة إلى اللهجة العامية القريبة من العربية، وكذا وجود اللغات الأجنبية التي صارت تنافس اللغة العربية وخاصة اللغة الفرنسية الموروثة عن الاستعمار الفرنسي، وأمام هذا الوضع اللغوي، انتهجت الدولة الجزائرية سياسة التعريب للحد من المشكلات التي تواجه اللغة العربية، وكانت المدرسة منطلقا لتطبيق هذه السياسة، باعتبارها –المدرسة– عاملا مهما من عوامل تحقيق التنمية اللغوية والتي تتضمن التنمية الاقتصادية، والاجتماعية والثقافية.

نتائج الدراسة الميدانية:

1–سجلنا نقص الرسكلة والتكوين الأكاديمية والبيداغوجية الذي يساهم في رفع مستوى المعلم، ويعود بالأثر الإيجابي على المتعلم لذلك لابد من إعادة فتح المعاهد التكنولوجية التربوية لتكوين الأستاذ قبل التحاقه بميدان التدريس من أجل تحسين أدائه وعكسه على المتعلم.

2-ينحصر المستوى التعليمي لأساتذة اللغة العربية بين خريجي المعاهد التكنولوجية والمتحصلين على شهادة ليسانس، غير أن أغلبهم خريجي الجامعة، مما يؤثر سلبا على المستوى التحصيلي للتلميذ، فبالإضافة إلى الشهادة العلمية (شهادة ليسانس) لابد من التكوين المتخصص على مستوى علم النفس التربوي لأن الجانب النفسي أمر جد هام في العملية التعليمية، فاكتساب الطرق البيداغوجية المؤهلة لعملية التعليم وحدها غير كافية، وتتطلب المعرفة بالأسس النفسية والتربوية التي بدورها لا تجعل المعلم قادر على تحقيق الأهداف التعلمية التي تقوم عليها مناهج اللغة العربية.

3-النمط الحالي للتكوين غير ناجح، وذلك لقصر فتراته كما أنه يأتي متأخر، ولا يسبق العملية التعليمية، ونظريا في مجمله أكثر منه تطبيقيا.

4-تتراوح أقدمية أساتذة العينة في مجال التعليم بين من هم أقل من خمس سنوات، ومن تتجاوز العشرة، غير أن أغلبهم له خبرة تفوق العشر سنوات، وهو عامل جيد يؤهل المعلم على التحكم في المتعلمين والتعامل معهم بمرونة والتكيف مع مستواهم التحصيلي.

5-تغيب آراء الأساتذة في اتخاذ القرارات فيما يتعلق باختيار المضامين التعليمية، وهذا ما يتبدى جليا من خلال المناهج الجديدة والتي جاءت في مجمله ارتجالية ومتسرعة ولا تخضع لتخطيط وسياسية واضحة، الكتاب المدرسي لهذه المرحلة وخاصة فيما يتعلق ومصادر التوثيق، وعدم ملاءمتها لمستوى وقدرات المتعلمين، والاعتماد على الانترنت والمجلات بالدرجة الأولى في توثيق المصادر، ووجود هوة كبيرة بين المنهاج والكتاب المدرسي وواقع المتعلم بشكل خاص، والمعلمين بشكل عام، كل هذا بوحي بعدم اشتراك واستشارة القائمين على ميدان التربية والتعليم من أساتذة ومختصين.

6-أن استعمال العربية الفصحى من طرف الأستاذ أثناء شرح الدرس وتواصله مع المتعلمين، دليل عن الكفاءة اللغوية له، وهو أمر إيجابي ويساعد التلميذ على اكتساب الملكة اللغوية، لأن الكفاءة المستهدفة من أنشطة اللغة العربية هي إعداد متعلم قادر على توظيف لغة عربية سليمة في تواصله مع غيره.

7-إن استعمال المعلم للعامية في تواصله مع المتعلمين يساهم بشكل كبير في ضعف المستوى التحصيلي واللغوي للمتعلم، فهو العام الأكبر في تكريس ظاهرة المزج اللغوي لدى المتعلم، فماذا تنتظر من المتعلم الذي يجد معلمه والذي هو قدوته يتحدث بالعامة، غير الاقتداء به وتقليد ألفاضه ومصطلحاته وتعابيره، ومن هنا يكون المعلم السبب الرئيسي في فشل قدرة المتعلم عن التعبير بوضوح وبالتالي احجام معجمه اللغوي.

8-إن استعمال المستوى الفصحى للغة لا يقل أهمية عن تقديم المعلومات، لأن اللغة العربية (مادة) بجميع نشاطاتها من قراءة وإملاء وكتابه ومحادثة، هي وسيلة للتعليم، ومادة للتعلم، فالكلام (التعبير الشفهي) دلالة على تحكم المتعلم في اللغة والتمكن من توظيف الفصحى دليل على التمكن من اكتساب المعلومة وعليه لابد أن يكون الاهتمام باللغة العربية الفصحى في الصدارة وعلى المعلم أن يلجأ إلى استعمال (الترادف، التضاد والاستشراف التوليد ...) لإيصال فكرته على العكس في مواد أخر مثل الرياضيات أو الفيزياء...) أين يمكن التعامل مع المتعلمين تبعا للأولوية البيداغوجية.

9-أن المضامين التعليمية للغة العربية القديمة أنجح من الجديدة التي تمتاز نصوصها بالجفاء، ولا تخدم الأهداف اللغوية والاجتماعية والدينية والوطنية، أين نلحظ غياب القيم الأخلاقية والجمالية...، والتركيز فيها على الجانب المعرفي فقط، في حين كانت المضامين القديمة تعتمد على نصوص ثرية بالمادة الأدبية وبالزاد النحوي الراقي، فهي هادفة في مجملها، وتركز على الجانب الأخلاقي التربوي.

10- أن تخطيط السياسة اللغوية لم يسهم في تعليم أفضل، فتعثر المدرسة الجزائرية عن النهوض بمسؤولياتها المعرفية، وتحقيق تعليم أفضل يجدد بالدرجة الأولى إلى الفشل في تبني إصلاحات لغوية تربط بمناحي الحياة كلها، كما أنها لا تعتمد على الثقافة الوطنية ولا تستمد من الواقع العربي المعاش.

أسل الله العليم أن أكون قد وفقت في هذا العمل، فكل عمل لا يخلو من نقص وقصور، فما كان من توفيق فمن الله، وما كان من نقص أو قصور فمن نفسي ومن الشيطان، ﴿وَمَا تَوْفِيقِي إِلَّا بِاللَّهِ عَلَيْهِ تَوَكَّلْتُ وَإِلَيْهِ أُنِيبُ﴾ [هود: 88]

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع:

القرآن الكريم

I: المصادر والمراجع.

أولا المعاجم:

1. ابن جني، الخصائص، تح: عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلمية،بيروت، لبنان، ج1، ط1: 2001.
2. ابن منظور، لسان العرب، دار صادر للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، ج4، ط4: 2005.
3. الزّمخشري، أساس البلاغة، تح : محمد باسل عيون السود، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1: 1998.
4. سامي عياد وآخرون، معجم اللسانيات الحديثة، مكتبة لبنان ناشرون، (د. ط): (د. ت).
5. فاروق عبده فلية، أحمد عبد الفتاح الزكي، معجم مصطلحات التربية لفظا واصطلاحا، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، (د. ط): (د. ت).
6. الفيروزا بادي، القاموس المحيط، دار الكتب العلمية ، بيروت، لبنان، ط1: 1995م.

II- قائمة المراجع.

أولا الكتب:

7. إبراهيم بوترعة، التربية والتعليم بين الأمس واليوم، خصائص التعليم في الجزائر وتطور الفكر التربوي، دار الخلدونية للنشر والتوزيع، الجزائر، (د. ط): (د.ت).
8. أبو القاسم سعد الله، تاريخ الجزائر الثقافي، دار العرب الإسلامي، بيروت، لبنان، ج1، ط1: 1998.
9. تركي رابح، أصول التربية والتعليم، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، (د. ط): 1982.
10. تركي رابح، التعليم القومي والشخصية الجزائرية (1931-1956) دراسة تربوية للشخصية الجزائرية، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر، ط2: 1981.

11. حلمي خليل، دراسات في اللسانيات التطبيقية للطباعة والنشر، الإسكندرية، مصر، (د.ط): 2000.
12. ريحي مصطفى عليان، عثمان محمد غنيم، مناهج وأساليب البحث العلمي(النظرية والتطبيق) دار صفاء للنشر والتوزيع، الأردن، ط1: 2000.
13. صالح بلعيد، (...يزغ بالحاكم مالا يزغ بالعالم)، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع،الجزائر، (د. ط): (د. ت).
14. عبد الجواد السيد بكر، التربية المقارنة والسياسات التعليمية، مطبعة السلام بكفر الشيخ، (د.ط): 2005.
15. عبد الرحمان بن عبد الله الواصل، البحث العلمي، خطواته ومراحله أساليبه ومناهجه، أدواته ووسائله أصول كتابته، (د. ط): 1999.
16. علي دهاني، مباحث لغوية وتربوية، دار المنار، القاهرة –مصر–، (د.ط): 1988.
17. عمار بوحوش، محمد محمود الذنيبات، مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط3: 2001.
18. فردنيان دي سوسير، محاضرات الألسنة العامة، تر: يوسف غازي، المؤسسة الجزائرية للطباعة، (د. ط): (د.ت).
19. لونيس كالفي، حرب اللغات والسياسات اللغوية، تر: حسن حمزة، توزيع مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان، ط1: 2008.
20. محمد حسين محمد رشيد القادري، منى عطا الله الشويلات، مبادئ الإحصاء والاحتمالات ومعالجتها باستخدام برنامج spss، دار صفاء للنشر والتوزيع، الأردن، ط1: 2012.
21. محمد عبيدات، وآخرون، منهجية البحث العلمي القواعد والمراحل والتطبيقات، دار وائل للطباعة والنشر الأردن، ط2: 1999م.

ثانيا المنشورات الوزارية:

22. المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، النظام التربوي والمناهج التعليمية، 2004.

23. المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، النظام التربوي والمناهج التعليمية، سند تكويني لفائدة مديري المدارس الابتدائية، 2004.
24. المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، وحدة النظام التربوي، سند تكويني لفائدة مديري مؤسسات التعليم الثانوي والإكمالي، 2005.

ثالثا. الرسائل الجامعية:

25. إبراهيم هياق اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو الإصلاح التربوي الجزائر أساتذة متوسطات أولا جلال وسيدي خالد نموذجا رسالة ماجيستير في علم اجتماع التربية، جامعة منتوري قسنطينة، 2011/2010.
26. عدلي صليحة، مذكرة ماجيستير، فعالية المنظومة التربوية من خلال امتحانات شهادة الباكالوريا وشهادة التعليم الأساسي، 2008-2007/2000-1999 باستخدام نموذج ماركون جامعة الجزائر، 2009/2010.
27. مراد سبرطعي، واقع الإصلاح التربوي في الجزائر، تقرير مشروع اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية 2001 نموذجا، رسالة ماجيستير في علم اجتماع التربية، 2008/2007.
28. مصطفى عوض بني ضياف، التخطيط اللغوي والتعليم، جامعة البلقاء التطبيقية، الأردن.
29. نوال حمادوش، المزج اللغوي لدى المكون في المدرسة الجزائرية الحديثة، مذكرة ماجستير، جامعة الجزائر، 2003.

رابعا المجلات والدوريات

30. أحمد بناني، حتمية التخطيط اللغوي لصيانة اللسان العربي في الجزائر، المركز الجامعي، تمنراست، أعمال الملتقى الوطني ج 02-03-04-05 ديسمبر 2012.
31. أحمد حساني، ترقية اللغة العربية بين التخطيط الاستراتيجي والاستثمار المؤسسي، المؤتمر الدولي للغة العربية، الثالث ، 04/07 /05 /2014.
32. بلال دربال، السياسة اللغوية، المفهوم والآلية، مجلة المخبر، أبحاث في اللغة والأدب الجزائر، جامعة بسكرة، الجزائر، العدد العاشر، 2014م.

33. جـيمس. أ. طوليفـسن، الـسياسة اللغويـة وتعلـم اللغـة، تـر: محمد خطـابي، مجلـة "علامات"، العدد 17.
34. سوهيلة دريوش، تعليم اللغة الاجنبية (اللغة الثانية اللغة الفرنسية في الجزائر، أعمال الملتقى الوطني حول التخطيط اللغوي، ج2، 03-04-05 ديسمبر 2012، جامعة تيزي وزو.
35. شلوف حسين: التعدد اللغوي في التخطيط التربوي الجزائري الواقع والآفاق، جامعة منتوري، أعمال الملتقى الوطني حول التخطيط اللغوي، 03-04-05 ديسمبر 2012، ج2.
36. عبد المجيد عيساني، اللغة العربية واستراتيجيات رسم السياسات اللغوية، المحور الخامس.
37. كاهنة مجيوب، قراءة في كتاب الجزائريون والمسألة اللغوية، تر: محمد يحيا، جامعة تيزي وزو.
38. مليكة النوي، التخطيط اللغوي والنظام التربوي في الواقع وآفاق، أعمال الملتقى الوطني حول التخطيط اللغوي: 03-04-05 ديسمبر 2012، ج1.
39. نجيم حناشي، السياسة اللغوية في بعض الدول ومعاملتها للغات الأقليات، مجلة اللغة الأم.
40. هيثم سرحان، تخصيص اللغة العربية وآدابها في الجامعات العربية، غياب التخطيط واختلال السياسات، مجلة الكوفة، السنة02، العدد03، صيف 2013.

الملاحق

الجمهورية الجزائرية الديموقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد بوضياف بالمسيلة
قسم اللّغة والأدب العربي

كلية الآداب واللغات
تخصص: لسانيات عامة

استمارة استبيان موجهة لأساتذة اللّغة العربية – مرحلة التعليم المتوسط

أساتذتي الكرام:

في إطار إنجاز مذكرة مكملـة لنيل شهادة الماستر في تعليمية اللغة العربية حول موضوع : **أثر التخطيط اللغوي في بناء المضامين التعليمية**،أضع بين أيديكم هذا الاستبيان المتكون من ثلاثة محاور، تندرج تحتها مجموعة من الأسئلة.

ومساهمة منكم في انجاز هذا البحث أرجو من سيادتكم الإجابة بكل موضوعية، من خلال وضع علامة (×) أمام الإجابة التي ترونها مناسبة، علما أنّ إجابتكم تبقى سرية ولا تتعد مجال البحث العلمي .

تقبلوا مني فائق الاحترام والتقدير وشكرا.

المحور الأوّل: بيانات خاصة بالأستاذ وتكوينه العلمي والتربوي

- المتوسطة: .....
- الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐
- الفئة العمر: 22- 35 سنة ☐ 36- 45 سنة ☐ 46 سنة فما فوق ☐
- وضعية العمل: مستخلف ☐ متعاقد ☐ متربص ☐ مثبت ☐
- مدة خبرتك في التدريس:
- أقل من 05 سنوات ☐ 05 إلى أقل من 10 سنوات ☐ 10 سنوات فما فوف ☐
- نوعية التكوين العلمي والتربوي:
  - خريج الجامعة (ليسانس، ماستر) ☐
  - خريج المدرسة العليا للأساتذة ☐
  - خريج المعهد التكنولوجي ☐
- هل ترى أن نمط التكوين الحالي ناجح ؟ ناجح ☐ غير ناجح ☐

ماذا تقترح في تكوين أساتذة اللّغة العربية ؟

.....

.....

المحور الثاني: خاص بالمعلم والمتعلم

1- هل تستعمل اللّغة العربية الفصحى خلال شرح الدرس؟

نعم ☐ لا ☐

2- إلى أي حد تستعمل العامية خلال شرح الدرس؟

دائما ☐ غالبا ☐ لا أستعملها ☐

3- هل ترى أنّ استعمال العامية يوصل الفكرة بشكل جيد للتلاميذ؟

نعم ☐ لا ☐

لماذا؟.....

.....

.....

4- هل حاولتم أن تقنعوا التلاميذ بضرورة الحديث باللّغة العربية الفصحى داخل حجرة الدرس ؟

نعم ☐ لا ☐

إذا كان نعم هل نجحت المحاولة؟

نعم ☐ لا ☐

5- أيعجز التلاميذ عن الفهم عند استعمال العربية الفصحى فقط؟

نعم ☐ لا ☐

6- هل ترى أن التركيز على تقديم المعلومات والمعارف أكثر أهمية من الاهتمام باستعمال المستوى الفصيح للغة ؟

. نعم ☐ لا ☐

وضح،كيف ذلك؟

.....

.....

.....

7- هل يساعد استعمال التلاميذ للمستويات اللّغوية (عربية، فرنسية، عامية) على التحصيل بشكل أفضل؟

نعم ☐ لا ☐

كيف؟.....

.....

.....

.

8- أثناء عملية القراءة، هل تركزون على النطق السليم للأصوات ومراعاة الحركات الإعرابية؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐ نادرا ☐

المحور الثالث: خاص بمنهاج اللّغة العربية

I- المضامين: مرّت المنظومة التربوية في الجزائر بعدة إصلاحات:

1- هل ترى أنّها طرأت على المضامين أم على طرائق التعليم أم كلاهما؟

المضامين ☐ طرائق التعليم ☐ كلاهما ☐

2- إذا كانت الإصلاحات مست المضامين، فهل مست مضمون اللّغة العربية تحديدا؟

نعم ☐ لا ☐

إذا كان نعم فهل المضامين التعليمية للغة العربية القديمة أنجح من الجديدة؟

نعم ☐ لا ☐

لماذا؟.....

.....

.....

3- هل تعتقدون أن هذه التغييرات تمت وفق تخطيط لغوي وسياسة تعليمية مدروسة أم لا؟

نعم ☐ لا ☐

4- هل ساعد هذا التغيير في ترقية اللّغة العربية؟

نعم ☐ لا ☐

5- هل البرامج المقررة في اللّغة العربية تساعد على تنمية قدرات التلميذ اللّغوية؟

نعم ☐ لا ☐

6- هل يتلاءم المحتوى اللّغوي (مفردات، تراكيب) مع المستوى العقلي والفكري للمتعلم؟

نعم ☐ لا ☐

7- هل هذه المقررات تحقق الأهداف التعليمية المرسومة؟ نعم ☐ لا ☐

8- من وظائف دروس اللغات مساعدة المتعلم (التلميذ) على المشافهة والكتابة بوضوح، فهل دروس اللّغة العربية الحالية تؤدي هذه الوظيفة كما يجب؟

نعم ☐ لا ☐

وضح:.....

.....

.....

9- هل يساهم الأستاذ في أخذ القرارات لاختيار المضامين التعليمية وطرائق التعليم؟

نعم ☐ لا ☐

10- هل أنت راض عن مضامين اللّغة العربية الحالية؟

راض ☐ غير راضٍ ☐

إذا كنت غير راضٍ فما الّذي تريده أن يتغير؟

النّصوص ☐ المطالعة ☐ التعبير ☐ القواعد ☐

II- التوزيع الزمني:

1- هل توقيت نشاطات اللّغة العربية مناسب لتحقيق الأهداف التعليمية؟

مناسب تماما ☐ مناسب إلى حد ما ☐ غير مناسب مطلقا ☐

علل اجابتك:.....

.....

III- الوسائل التعليمة:

1- ما الوسائل التربوية التي تعتمدونها في تدريس اللّغة العربية ؟

الكتاب المدرسي فقط ☐ وسائل أخرى ☐

2- إذا كنتم تستخدمون وسائل أخرى أذكرها؟

.....

.....

3- هل ترى أنّ الكتاب المدرسي يساهم في نشر لغة عربية فصحى من خلال لغة مضمونه؟

نعم ☐ لا ☐

4- هل ترون أنّ هناك كتب ومراجع (كتب خارجية) مفيدة في اللّغة العربية ؟

نعم ☐ لا ☐

إذا كان نعم هل تُوجهون التلاميذ للاستفادة منها؟ نعم ☐ لا ☐

إذا كان نعم، أذكر بعضا منها:

عنوان الكتاب، اسم المؤلف .....

5-كيف تقيم الكتاب المدرسي كسند بيداغوجي كيف من حيث:

- لغة المضمون.....
- الأخطاء اللّغوية.....
- الدقة والوضوح.....
- توزيع المفاهيم وتدرجها.....
- ترابط المواد.....

6- هل شرح مفردات الموضوع في هوامش النّصوص وافٍ لتكوين الرصيد اللّغوي للتلميذ؟ أم يعتريه النقص؟

.....

.....

VI- الطرائق التعليمية

1- هل تنوع طرائق التدريس؟ نعم ☐ لا ☐

2- أي المقاربتين تراها ناجحة في تدريس اللّغة العربية؟

المقاربة بالكفاءات ☐ المقاربة بالأهداف ☐

3- ماذا تقترح من مضامين من المناهج القديمة تراها جديرة بإعادة برمجتها ؟

.....

.....

4- ماذا تقترح من قرارات سياسية جديدة تهم التخطيط اللّغوي في التدريس من حيث:

- مضامين اللّغة العربية: .....
- المعاجم اللغوية المدرسية لتلاميذ مرحلة التعليم المتوسط:.....

.....

- الحجم الساعي: .....
- الوسائل التعليمية: .....
- معامل اللغة العربية: .....

الجمهورية الجزائرية الديموقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد بوضياف كلية الآداب واللغات

بالمسيلة تخصص: لسانيات عامة

قسم اللّغة والأدب العربي

استمارة استبيان موجهة للسادة مفتشي اللّغة العربية – مرحلة التعليم المتوسط

أساتذتي الكرام:

في إطار إنجاز مذكرة مكملـة لنيل شهادة الماستر في تعليمية اللغة العربية حول موضوع : **أثر التخطيط اللغوي في بناء المضامين التعليمية**،أضع بين أيديكم هذا الاستبيان المتكون من مجموعة من الأسئلة.

ومساهمة منكم في انجاز هذا البحث أرجو من سيادتكم الإجابة بكل موضوعية، من خلال وضع علامة (×) أمام الإجابة التي ترونها مناسبة، علما أنّ إجابتكم تبقى سرية ولا تتعد مجال البحث العلمي .

تقبلوا مني فائق الاحترام والتقدير وشكرا.

المقاطعة: .....

الخبرة في سلك التفتيش: .....

1- هل تعتمد الدولة الجزائرية سياسة لغوية ناجحة في مجال التعليم؟

نعم ☐ لا ☐

2- إذا كانت الإجابة بـ (نعم) فعلى أي الأسس التالية تركز؟

التاريخ ☐ الدين ☐ القومية العربية ☐ الهوية الوطنية ☐

3- هل ساهم تخطيط السياسة اللّغوية من أجل تعليم أفضل؟

نعم ☐ لا ☐

4- مرت المنظومة التربوية في الجزائر بعدة إصلاحات، هل ترى أنّها مست :

المضامين التعليمية ☐ طرائق التدريس ☐ مجالات أخرى ☐

5- إذا مست الإصلاحات المضامين، فهل مست مضمون اللّغة العربية تحديدا في مرحلة المتوسط؟

نعم ☐ لا ☐

6- في رأيك هل تمت هذه الإصلاحات وفق تخطيط لغوي مدروس أم أنّها مجرد تغييرأو تقليد لا أكثر؟

نعم ☐ لا ☐

7- هل ساهم هذا التخطيط اللّغوي في ترقية اللّغة العربية؟

نعم ☐ لا ☐

8- هل ترى أنّ اللّغة العربية الحالية تمثل لغة التعليم أم لغة التعلم؟

لغة التعليم ☐ لغة التعلّم ☐ كلاهما ☐

9- هل يعدّ شرح مفردات الموضوع في هوامش النّصوص كافيا لتكوين الرصيد اللّغوي للتلميذ أم يعتريه النقص؟ الشرح كاف ☐ غير كاف ☐

ماذا تقترح؟ .....

.....

.....

10- لماذا يوظف في شرح المفردات المعنى المعجمي فقط ولا يوظف المعنى السياقي؟

.....

.....

.....

.....

11- هل ساهم التخطيط في وضع مجمع مدرسي يخدم تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط؟

نعم ☐ لا ☐

12- إذا كانت الإجابة بـ (نعم) هل تراه مناسبا لمستوى التلاميذ؟

نعم ☐ لا ☐

13- هل أنت راض عن مضامين ومقررات اللّغة العربية لمرحلة التعليم المتوسط؟

راض ☐ غير راضٍ ☐

14- إذا كنت غير راضٍ فما الّذي تريده أن يتغير؟

النّصوص ☐ المطالعة ☐ التعبير ☐ القواعد ☐

ماذا تقترح من مضامين تراها جديرة بإعادة برمجتها؟

.....

.....

ماذا تقترح من تعديلات في طريقة تكوين التلميذ في اللّغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط؟

.....

.....

ماذا تقترح في تكوين أساتذة اللّغة العربية؟

.....

.....

هل ترى أن نمط التكوين الحالي ناجح؟ ناجح ☐ غير ناجح ☐

علل اجابتك:.....

.....

.....

ماذا تقترح من قرارات سياسية جديدة تهم التخطيط اللّغوي في التدريس من حيث:

- مضامين اللّغة العربية: .....
- المعاجم اللغوية المدرسية لتلاميذ مرحلة التعليم المتوسط:.....

.....

- الحجم الساعي: .....
- الوسائل التعليمية: .....
- معامل اللغة العربية: .....

الفهارس

فهرس الموضوع

شكر وعرفان

مقدمة.

الفصل الأول: السياسة اللغوية والتخطيط اللغوي.

تمهيد..... 6

I –السِّياسة اللُّغوية طبيعتها وأهدافها..... 6

I–1– مفهوم السِّياسة اللُّغوية..... 6

I–2– نشأة مصطلح السِّياسة اللُّغوية 12

I–3– إجراءات وآليات رسم السِّياسة اللُّغوية 13

I–4– أهداف السِّياسة اللُّغوية 15

I–5– طبيعة السِّياسة اللُّغوية في بعض دول العالم والأقليات..... 16

II– التّخطيط اللغوي مظاهره وخصائصه 20

II–1– تعريف التّخطيط..... 20

II–2– تعريف التّخطيط اللغوي وإرهاصاته..... 21

II–3– مظاهر التّخطيط اللغوي 23

II–4– خصائص التّخطيط اللغوي..... 24

II–5– العلاقة بين السِّياسة اللُّغوية والتّخطيط اللغوي..... 25

خلاصة 27

الفصل الثاني: التخطيط التربوي في الجزائر

تمهيد..... 29

I– المنظومة التربوية في الجزائر 29

I–1– تعريف المنظومة (النّظام وخصائصها..... 29

I–2– مفهوم المنظومة التّربوية..... 30

I–3– طبيعة المنظومة التّربوية في الجزائر وأسسها المرجعية..... 31

I-4- واقع المنظومة التّربوية في الجزائر 33
II- التّخطيط اللّغوي في المنظومة التّربوية في الجزائر. 45
II-1- الوضع اللّغوي في الجزائر 45
II-2- واقع التّخطيط اللّغوي في الجزائر..... 48
II-3- أهمية التّخطيط اللّغوي في الجزائر 51
خلاصة 53

الفصل الثالث: الدراسة التطبيقية لأثر التخطيط اللغوي في بناء مضامين تعليم العربية في مرحلة المتوسط.

تمهيد..... 55
I-الإجراءات المنهجية للدّراسة..... 55
I-1- مجالات الدّراسة..... 55
I-2- المنهج المعتمد في الدّراسة 57
I-3- الأدوات المستخدمة في جمع البيانات 59
I-4- عينة البحث..... 62
II- عرض وتحليل نتائج الدّراسة 64
II-1- عرض وتحليل نتائج استبيان الأساتذة 64
II-2- عرض وتحليل نتائج استبيان المفتّشين 87
II-3- الاقتراحات والتوصيات..... 96
خاتمة 102
قائمة المصادر والمراجع 107
الملاحق

قائمة الجداول

الرقم	العنوان	الصفحة
1	عناوين مؤسسات الدراسة الميدانية	55
2	مقاطعات الدراسة الميدانية	56
3	عدد فقرات الاستبيان ونسبتها المئوية قبل التعديل.	60
4	لجنة محكمي الاستبيان	61
5	عدد فقرات الاستبيان ونسبتها المئوية بعد التعديل	61
6	مسار توزيع الاستبيان في مؤسسات الدراسة الميدانية	63
7	توزيع أفراد العيّنة حسب الجنس	64
8	توزيع أفراد العيّنة حسب السن	65
9	توزيع أفراد العيّنة حسب وضعية العمل	65
10	يوضح أفراد العيّنة حسب مدة الخبرة في التدريس	66
11	يوضح أفراد العيّنة حسب نوعية التكوين العلمي والتّربوي.	67
12	رأي الأساتذة في نمط التكوين الحالي	67
13	مدى استعمال الأساتذة للغة العربية الفصحى في تقديم الدروس	68
14	مدى استعانة الأساتذة بالعامية في شرح الدروس	69
15	مدى تأثير العامية في الاستيعاب الجيد للتلاميذ	70
16	محاولة الأستاذة إقناع التلاميذ بالتحدث بالعربية الفصحى	70
17	مدى نجاح عملية إقناع التلاميذ بالتحدث بالعربية الفصحى	71
18	مدى فهم التلاميذ عند استعمال المعلم اللغة الفصحى فقط	71
19	أهمية تقديم المعلومات على استعمال الفصحى	72
20	تأثير استعمال المزج اللغوي في التحصيل الدراسي	72
21	كيفية تدريس نشاط القراءة	73
22	رأي الأساتذة في إصلاحات المنظومة التربوية.	74

23	رأي الأساتذة في إصلاحات مضامين اللغة العربية لمرحلة المتوسط	75
24	مدى نجاح المضامين التعليمية الجديدة	75
25	رأي الأساتذة في التخطيط اللغوي والسياسة التعليمية	76
26	مدى تأثير الإصلاحات على الرقي باللغة العربية	77
27	مدى تأثير البرامج المقررة على تنمية قرارات التلميذ اللغوية	77
28	مدى ملاءمة المحتوى اللغوي للمستوى العقلي والفكري للمتعلم.	78
29	مدى تحقق الأهداف المرسومة للمقررات الدراسية	79
30	مدى تحقيق الدروس الحالية للغة العربية للوظيفة الأساسية للغة	79
31	مساهمة الأساتذة في اختيار المضامين التعليمية وطرائق التعليم.	80
32	مدى رضى الأساتذة عن مضامين اللغة العربية الحالية	80
33	النشاطات المراد تغييرها	81
34	مناسبة توقيت نشاطات اللغة العربية لتحقيق الأهداف التعليمية	82
35	الوسائل المعتمدة في تدريس اللغة العربية	83
36	مساهمة الكتاب المدرسي في نشر لغة عربية فصيحة من خلال لغة مضمونه	83
37	رأي الأساتذة في المراجع الخارجية ومدى الاستفادة منها	84
38	مدى توجيه الأساتذة التلاميذ للاستفادة من المراجع الخارجية	84
39	مدى تنويع الأساتذة لطرائق تدريس اللغة العربية	86
40	المقاربة الأفضل في تدريس اللغة العربية	86
41	مدى نجاح السياسة اللغوية في مجال التعليم	87
42	الأسس التي تركز عليها السياسة اللغوية	87
43	مساهمة تخطيط السياسة اللغوية في تعليم أفضل	88
44	رأي المفتشين فيما تمثلت الإصلاحات	89
45	تأثير الإصلاحات الجديدة على مضمون اللغة العربية الفصحى.	90
46	رأي المفتشين في الإصلاحات التربوية	90

47	مساهمة التخطيط اللغوي في الرقي باللغة العربية	**91**
48	أهمية اللغة العربية في التعليم	**91**
49	كفاية شرح مفردات النصوص في تكوين الرصيد اللغوي للتلميذ	**92**
50	مساهمة التخطيط في وضع معجم مدرسي.	**93**
51	مدى مساهمة المعجم المدرسي لمستوى التلاميذ	**93**
52	مدى رضى المفتشين عن مقررات اللغة العربية لمرحلة التعليم المتوسط	**94**
53	ترتيب النشاطات المراد تغييرها	**94**
54	رأي المفتشين في التكوين الحالي.	**95**

ملخص:

تناولت بالدراسة في هذا الموضوع الموسوم بـ "التخطيط اللغوي وأثره في بناء المضامين التعليمية –مرحلة المتوسط أنموذجا–، حيث تطرقت من خلاله للتخطيط اللغوي في الجزائر وعلاقته بنظامها التربوي، ومدى تأثيره –التخطيط اللغوي– في بناء المضامين التعليمية، وخصصت بالدراسة مضامين اللغة العربية لمرحلة المتوسط، وقد توصلت من خلاله إلى أن وضع اللغة العربية الفصحى في المؤسسات التربوية الجزائرية لمرحلة المتوسط لا يبعث على القلق الكبير، بقدر ما هو بحاجة ماسة إلى العناية والاهتمام والبحث في الوسائل الضرورية التي من شأنها الرفع من المستوى اللغوي للمعلم والمتعلم على حدٍ سواء، وتضمن للغة العربية مكانتها بين اللغات.

الكلمات المفتاحية: التخطيط اللغوي، النظام التربوي، اللغة العربية.

Résumé :

J'ai abordé l'étude du ce thème marqué par « la planification linguistique et son impact dans la construction des contenus didactiques –le cycle moyen comme modèle– où j'ai abordé la planification linguistique en Algérie, sa relation avec son système éducatif et l'ampleur de son impact –la planification linguistique– dans la construction des contenus didactiques. J'ai alloué en l'étude les contenus de la langue arabe au cycle moyen. A travers ce thème, j'ai conclu que l'instauration de la langue soutenue dans les établissements scolaires algériens au palier moyen, est sans grande préoccupation plus qu'elle n'a autant besoin d'urgence de soins et d'attention et de recherche de moyens indispensables pour l'amélioration du niveau linguistique de l'enseignant et de l'enseigné, au même pied d'égalité, et assurer à la langue arabe sa place parmi les autres langues.

Mots clés : La planification linguistique, le système éducatif, la langue arabe.