الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة ابن خلدون - تيارت -
كلية الآداب واللغات
قسم اللغة والأدب العربي

أطروحة مقدّمة لنيل شهادة دكتوراه الطور الثالث (ل م د) في تعليمية اللغة العربية

الموسومة بـ:

التخطيط اللّغوي وأَثره في تنمية المهارات اللغوية

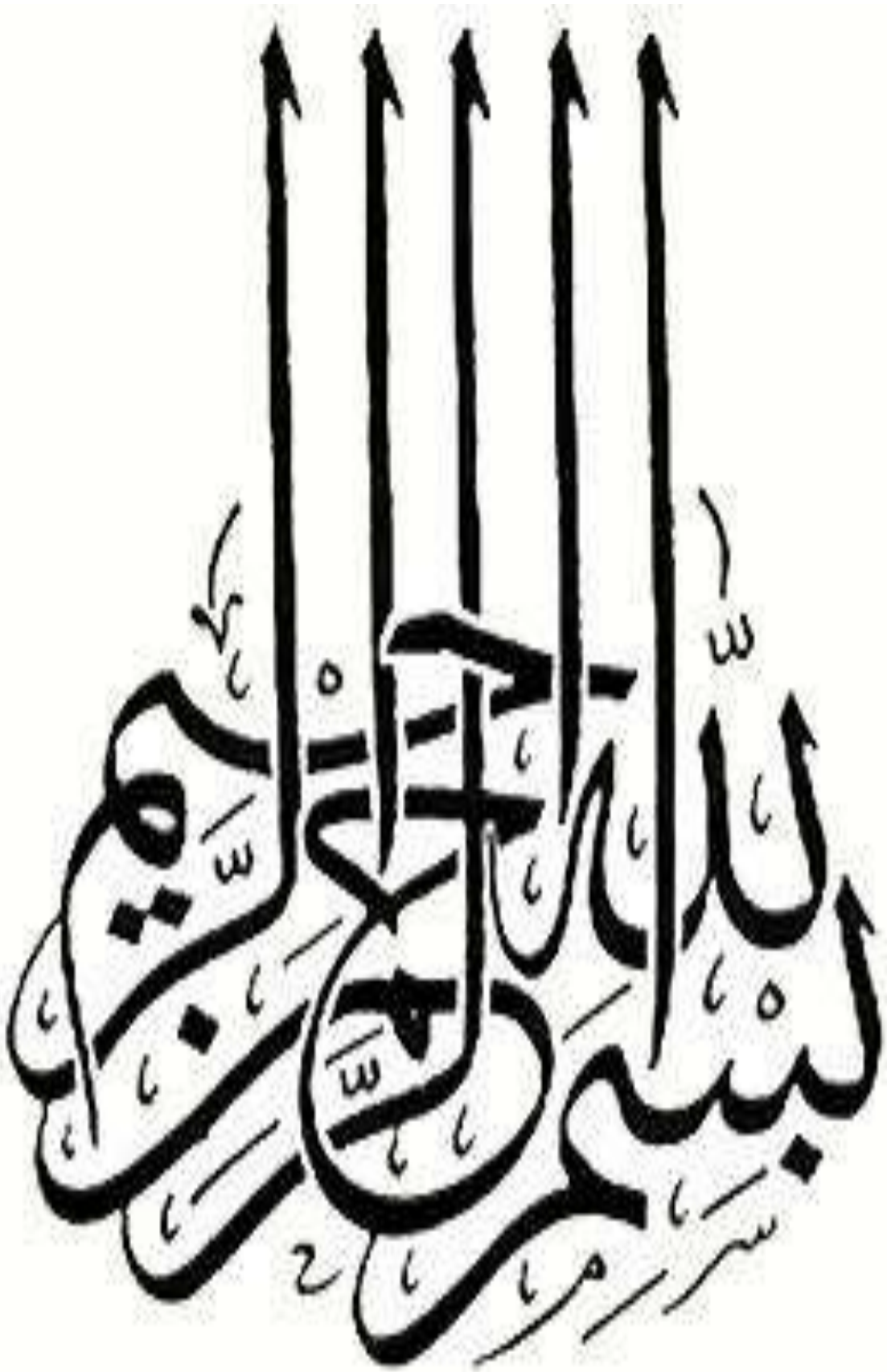
(الطور الثالث من التعليم الابتدائي أنموذجا)

إعداد الطالب: حمزة زرقي
تحت إشراف: أ.د/ عابد بوهادي

لجنة المناقشة

الاسم واللقب	الرتبة	الصفة	مؤسسة الارتباط
كراش بن خولة	أستاذ التعليم العالي	رئيســــــــًا	جامعة ابن خلدون –تيارت–
عابد بوهادي	أستاذ محاضر "أ"	مشرفاً ومقرّراً	جامعة ابن خلدون –تيارت–
حميدة المداني	أستاذ محاضر "أ"	عضواً مناقشاً	جامعة ابن خلدون –تيارت–
فارز فاطمة	أستاذ محاضر "أ"	عضواً مناقشاً	جامعة ابن خلدون –تيارت–
جبالي فتيحة	أستاذ محاضر "أ"	عضواً مناقشاً	جامعة ابن خلدون –تيارت–
بلقاسم ابراهيم	أستاذ محاضر "أ"	عضواً مناقشاً	جامعة عبد الحميد بن باديس (مستغانم)

الموسم الجامعي 1440هـ - 1441هـ/2019م- 2020م


بسم الله الرحمن الرحيم

إهـــداء

إلى التي جعل الله الجنة تحت أقدامها، ريحانة حياتي وبهجتها، إلى التي غمرتني بعطفها وحنانها...**أمي الغالية** أطال الله عمرها.

إلى من قدّم لي الدعم حتى يتحقق الحلم، وكان عونا لي في مشواري وسببا في وصولي ونجاحي...**أبي العزيز** حفظه الله وأطال في عمره.

إلى من أسعد الله بهم أيامي...**أخـــي وأخواتي**.

إلى كل من شاركني أحلامي وطموحاتي...**أهلي وأصدقائي**.

إلى كل من شجّعني في سبيل إخراج هذا البحث العلمي المتواضع...**أساتذتي وزملائي**.

إليكم جميعا أهدي ثمرة هذا الجهد المتواضع بمحبة ووفاء.

شكر وتقدير

الحمد لله والصلاة والسلام على رسول الله وعلى آله وصحبه ومن والاه أمّا بعد:

أتقدّم بالشكر الجزيل للّذي كان سبباً في توجيهي في إنجاز هذه الأطروحة والّذَي لم يبخل عليّ بمعلوماته ،فسخّر قلمه وأجهد نفسه، **الأستاذة الدكتور : عابد بوهادي.**

كما لا أنسى أن أتقدم بالشكر الجزيل **للدكتور نمر بوتمرة و الدكتور عثمان ملاوي والنقيب خالد عويمر**، الذين كانوا عونا لي في مسيرتي العلمية.

إلى **والديّ وأفراد عائلتي** الذين دفعوني قدما لاستكمال هذا البحث.

إلى **أخوالي** الذين كانوا سندا وعونا لي.

كما لا يفوتني أن أتقدّم بخاص شكري ووافر تقديري لكل من ساهم من قريب أو من بعيد على انجاز هذا العمل وتذليل صعوباته وأخص بالذكر: عميد كلية الآداب واللغات بجامعة تيارت الدكتور **عبد القادر زروقي**، والدكتور داود أمحمد رئيس مخبر الخطاب الحجاجي ، والأستاذ **عبد الله روينة** عضو بالمجلس الأعلى للغة العربية بالجزائر، وعالم التخطيط اللغوي **فواز عبد الحق الزبون** من الأردن؛ والدكتور **بهاء الدين أحمد** من السودان. والدكتور **التوفيق اليازيدي** من المغرب.

كما لا أنسى جميع **أساتذة قسم اللغة العربية** بكل من جامعة ابن خلدون بتيارت وجامعة العربي تبسي بتبسة، وجامعة منوبة بتونس، ومعهد الدراسات والتعريب بالرباط

إلى جميع **عمال مكتبة** المجلس الأعلى للغة العربية ومكتب تنسيق التعريب بالرباط، والمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم بتونس.

شكر وتقدير إلى الدكاترة الكرام **أعضاء لّجنة المناقشة** الموقّرة لقبولهم مناقشة هذا البحث.

إلى كلّ هؤلاء أتقدم بجزيل شكري وسُمُوِّ تقديري وجزاهم الله عنا خير جزاء.

الباحث: حمزة زرقي

مـقدمـــــــة

تعد اللغة من الظواهر الاجتماعية التي حاول الإنسان فهمها ودراستها منذ القدم، لما لها من أهمية بالغة في كافة التخصصات ومجالات الحياة الإنسانية، وهذا ما جعلها محط كثير من المفكرين واللغويين وغيرهم من خلال دراسات متعددة الجوانب وفقا لأغراض مختلفة واهتمامات متنوعة تُعنى باللغَّة، وهذه الدراسات اللغوية شكّلت منطلقا وأرضية نظرية أقيمت عليها جسور معرفية أدت إلى تأسيس علم اللغة (اللسانيات) في القرن التاسع عشر ليكون علما قائما بذاته ومرتبطا بشتى العلوم الأخرى.

لم يلبث الدارسون اللسانيون أن أدركوا أهمية ربط الجانب النظري بالجانب التطبيقي العملي المرتبط بتعليم اللغة وتعلّمها والترجمة وإعداد المعاجم وغيرها من المجالات البحثية ذات الصلة بالاستخدام اللغوي في مختلف مواقف الحياة اليومية، وهذا ما أدى إلى بزوغ علم جديد هو:"اللسانيات التطبيقية" الذي يهتم بصوغ وتطبيق النظريات اللسانية وتقديم الحلول التطبيقية لكل المجالات المعنية باللغة؛ ويستمد معطياته من علوم أخرى كالاجتماع وعلوم التربية وغيرها من العلوم. كما تضافرت جهود حثيثة في محاولة لمد الجسور بين اللسانيات وعلم الاجتماع التي استندت في موضوعها وبنائها إلى تناول اللغة داخل المجتمع لإرساء دعائم أساسية لفرع جديد هو" اللسانيات الاجتماعية" الذي يهتم بدراسة اللغة في ضوء الحياة الاجتماعية. وببزوغ فجر هذين العلمين (اللسانيات التطبيقية والاجتماعية) وتضافر جهود علماء اللغة والسياسة والاجتماع والاقتصاد... الخ؛ انبثق مصطلح جديد هو" التخطيط اللغوي" الذي يهتدي بمخرجات هذين العلمين ويستقي أصوله ومبادئه من علوم شتى كاللغة والقانون والسياسة والإدارة وعلم النفس والتربية.

وهنا وجد علماء اللسانيات أنفسهم أمام علم التخطيط اللغوي الذي يسعى لترتيب المشهد اللغوي وحل المشاكل المتعلقة باللغة والمرتبطة بالظواهر اللغوية كالتعدد اللغوي المنتشر خاصة في بلدان العالم الثالث المستعمرة, للنهوض باللغة الأم وإعلاء شأنها، بعدما طمست هويتها وهيمنت اللغات الأخرى في منافستها؛ وكان من أهم الأسباب التخطيط اللغوي هو الصراع وشدة التنافس بين اللغات, ذلك ما جعل الدول تحرص على رسم حدودها اللغوية بناءً على حدودها السياسية، وذلك بتحديد سياسة لغوية وتخطيط لغوي محكم بالعمل المشترك بين صناع القرار من جهة والمختصين في اللغة والتربية

والتعليم من جهة أخرى.لحماية لغتها وحفظ هُويتها بقوّة القانون, سواء على مستوى تخطيط المنزلة, أو على مستوى المدوّنة (المتن), أو على مستوى الاكتساب اللغوي/ تخطيط تعليم اللغة أو على مستوى الهيبة، أو على مستوى الخطاب. وذلك بسن قرارات رسمية ومواد دستورية لتحديد اللغة الرّسميّة/ الوطنية أو الأجنبية للبلاد, والتي تعد بمثابة الموجّه الفعّال لحركة التخطيط اللغوي في البلاد, مع إضفاء الطابع المؤسساتي من خلال تعيين مؤسسات رسمية تهتم بالتخطيط للّغة والمخوّلة بالتخطيط والتنفيذ.

ويعتبر التعليم من أهم مجالات التخطيط اللغوي، كونه الأداة الرئيسة التي تستخدمها الحكومات وهيئاتها الرسمية في تنفيذ قراراتها؛ باعتباره الرابط المتين الذي يربط الفرد بلغته، والركيزة الأساسية التي تسعى المدرسة لتعليمها. ويتجلى دور التخطيط اللغوي في ذلك اتخاذ قرارات بصفة معلنة إلى جعل لغة ما (الرسمية/الوطنية أو الأجنبية) لغة تعليم وتعلّم جميع المواد أو وسيلة تعليم مادة دراسية معيّنة في جميع المراحل التعليمية. إضافة إلى بناء المناهج اللغوية وتحديثها في جميع الأطوار التعليمية تماشيا مع مستجدات الحياة وتطلعات المستقبل.

لذلك أضحى التخطيط اللغوي من القضايا المهمّة في الدراسات اللغوية المعاصرة، لما له من أهمية في تعليم اللغة وتنمية مهاراتها والاستفادة منه في بناء المناهج اللغوية لتخطيط أهدافه، ومحتواه، وأنشطته، وطرق تناول أنشطته، وتدريباته، واستراتيجيات تقويمه، الأمر الذي جعل بناء المناهج اللغوية في ضوء التخطيط اللغوي مركز استقطاب الدارسين والباحثين بلا منازع في الفكر اللساني المعاصر، لأنّ تعليم اللغات وتنمية مهاراتها هدفها الرئيس إكساب المتعلمين القدرة على سماع اللغة والتفكير بها، و التعرف على إطارها الصوتي الخاص بها، والتواصل بها بطريقة سليمة سواء أكان شفويا أم كتابيا، وكل محاولة في التخطيط لتعليم اللغة وتنميتها يجب أن يؤدي إلى تحقيق هذا الهدف. ويتوقف تحقيق ذلك على نجاح مدى صحة صياغة الأهداف، والطرائق المتبعة لتعليمها، والأنشطة المرافقة لتنميتها، والوسائل التعليمية الفعالة الداعمة، والتقويم الناجع لها.

ونظرا لأهمية اللغة في المرحلة الابتدائية فإن تعليمها يهدف إلى إكساب المتعلم المهارات اللغوية من استماع وكلام و قراءة و كتابة وتفكير، ومساعدته على التمكّن من عاداتها الصحيحة واتجاهاتها السليمة

والتدرج في تنميتها، ليصل إلى مستوى لغوي يمكّنه من الاستخدام الصحيح للغة، للتواصل بها في البيئة التعليمية والمواقف الحياتية التي تعترضه، والى كسب المعارف والأساليب لمواصلة دراسته.

سعت الجزائر كغيرها من الدول حديثة الاستقلال(1962)، وأولت عناية كبيرة لموضوع التخطيط اللغوي بعد استقلالها وانتزاع حريّتها من المستعمر الفرنسي الذي عمل على مسخ هُويّتنا الثقافية ولغتنا العربية ، وذلك بانتهاج **سياسة التعريب** من حيث هي مبدأ سياسة التخطيط اللغوي التي جاءت مرادفا للكفاح والتحرّر من السّياسة اللغوية الاستعمارية المطبّقة على الجزائر، وردّ الاعتبار للغة العربية مكانتها وإحلالها مكان اللغة الفرنسية في جميع الميادين التي فقدتها كلغة وطنية ورسمية أثناء الاحتلال الفرنسي؛ إذ سنت نُصوص وقوانين تشريعية من خلال مواثيقها ودساتيرها على أن اللغة العربية هي اللغة الرسمية للبلاد, والعمل على إنشاء مراكز ومجامع لغوية تهتم بتطوير اللغة العربية مثل المجلس الأعلى للغة العربية والمجمع اللغوي لتطوير اللغة العربية؛ كما أصدرت قوانين رسمية وقرارات سياسية متعلّقة بالقضايا المرتبطة بالمنظومة التربوية منها قضية لغة التعليم والتعلّم لإحلال اللغة العربية لغة تدريس مكان اللغة الفرنسية عبر مراحل التعليم عامة، والتعليم الابتدائي خاصة التي نجحت في جعلها لغة تعليم وتعلّم، وإجراء إصلاحات في منظومتها التربوية وبناء مناهجها اللغوية التعليمية للتخلّص من التبعية الاستعمارية التي كانت قبل الاستقلال نسخة منسوخة من منظومته القومية. فقد شهد التخطيط لتعليم اللغة العربية وتنمية مهاراتها في المدرسة الابتدائية الجزائرية مراحل إصلاحية تطوّرية تبعا لنتائج دراسات وبحوث علمية في مجال تعليم اللغات. كان أوّلها اعتماد منهجية التدريس بالمضامين ثم الانتقال إلى التدريس بالأهداف وانتهت بالتدريس بالكفاءات من خلال إصلاحات الجيل الأوّل سنة 2003، وآخرها إصلاحات الجيل الثاني منذ سنة2016 التي تقوم على مبدأ المقاربة الشاملة، الذي رافقه تخطيط مناهج تعليم اللغة العربية ومضامين الكتب المدرسية والأساليب التقويمية، لتعالج الثغرات وأوجه قصور إصلاحات الجيل الأوّل، نظرا لوجود تفاوت في عرض محتواها، وتذبذب أهداف تعليها، وافتقار ربط تنمية مهاراتها اللغوية وأنشطتها وتدريباتها وطرق تعليمها وتقويمها.

وعلى ضوء ما سبق تولّدت فكرة موضوع الرسالة لتعنون بـ:"**التخطيط اللغوي وأثره في تنمية المهارات اللغوية**"

إشكالية الدراسة وتساؤلاته :

وتمحورت إشكالية الدراسة على سؤال رئيس هو: ما هو أثر التخطيط اللغوي في تنمية مهارات اللغة العربية في منهاج اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي في ظل إصلاحات الجيل الثاني؟

وتفرّع عنه عدد من الأسئلة، منها:

- ✓ ما مفهوم السياسة اللّغوية والتخطيط اللّغوي والعلاقة فيما بينهما ؟
- ✓ كيف نخطط للغة؟
- ✓ ما هي مهارات اللغة العربية؟
- ✓ ما هو الواقع اللّغوي في الجزائر ووضع اللغة العربية في مرحلة التعليم الابتدائي؟
- ✓ هل تمّ تطبيق مشروع التعريب في المرحلة الابتدائية؟
- ✓ ما هو أثر التخطيط اللغوي في تنمية مهارات اللغة العربية في المنهاج اللغوي للسنة الخامسة ابتدائي؟
- ✓ كيف خطط لتعليم اللغة العربية وتنمية مهاراتها لمتعلم السنة الخامسة ابتدائي في ظل إصلاحات الجيل الثاني؟
- ✓ ما هي المهارات اللغوية التي خطط لتعليمها وتنميتها لمتعلّم السنة الخامسة ابتدائي؟
- ✓ ما هي الأسس التي تم اعتمادها في بناء منهاج اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي؟
- ✓ كيف خطط لأهداف ومحتوى تعليم اللغة العربية لمتعلم السنة الخامسة ابتدائي؟
- ✓ ما هي الطرق والوسائل التعليمية التي انتهجتها البيداغوجيا الجديدة في تعليم وتنمية المهارات اللغوية؟
- ✓ كيف عرضت التمارين المهارية اللغوية في كل من كتاب وكراس النشاطات ودليل استخدام كتاب اللغة العربية الخاصة بالسنة الخامسة ابتدائي؟
- ✓ كيف خطط لتقويم المهارات اللغوية في منهاج السنة الخامسة ابتدائي؟
- ✓ هل تم اعتماد المعايير العالمية في تصميم منهاج اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي؟

أهمية الدراسة وأهدافها :

تتلخّص أهمية الموضوع وأهدافه إلى:

- التعريف بالتخطيط اللغوي والسياسة اللغوية وعرض أدبياتهما باعتبارهما موضوع الساعة؛ والوقوف عل العلاقة القائمة فيما بينهما؛
- الاطلاع المعمّق على أنواع التخطيط اللغوي وحقل تطبيقاته ومراحله؛
- معرفة واقع سياسة التخطيط لتعليم اللغة العربية في المدرسة الابتدائية الجزائرية من خلال الإصلاحات التربوية منذ الاستقلال إلى الآن؛
- التعرّف على مهارات اللغة العربية الخمس: استماع-كلام-قراءة-كتابة-تفكير.
- معرفة أثر التخطيط اللغوي في تنمية مهارات اللغة العربية في منهاج اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي من خلال إصلاحات الجيل الثاني؛
- وصف وتحليل ونقد المنهاج اللغوي لتعليم اللغة العربية في السنة الخامسة من التعليم الابتدائي في ضوء التخطيط اللغوي؛
- الوقوف على واقع التخطيط اللغوي لمنهاج اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي في ظل إصلاحات الجيل الثاني، على مستوى تخطيط أسس بنائه والأهداف المسطّرة له، أو على مستوى تخطيط محتواه (الكتاب المدرسي) وأنشطته اللغوية، أو على مستوى طرائق ووسائل تعليم اللغة العربية، واستراتيجيات تقويمها.

المنهج المعتمد:

لقد اعتمدت في موضوع دراستي على عدة مناهج أبرزها: المنهج الوصفي النقدي الذي يعتمد على إجرائيات الوصف والتحليل والنقد وهو المنهج الأنّسب لدراستنا هذه, حيث يمكّننا من وصف المستندات التعليمية (منهاج اللغة العربية، كتاب اللغة العربية، كراس النشاطات في اللغة العربية، دليل استخدام كتاب اللغة العربية) الخاصة بالسنة الخامسة ابتدائي (الجيل الثاني)، وتتبّع حيثياتها وتفكيك مدركاتها ونقدها، استنادا إلى معايير تصميم المناهج اللغوية في ضوء التخطيط اللغوي، من حيث بناء المنهج التعليمي وأهدافه، واختيار محتواه، وتحديد طريقة تدريسه، وأنشطته واستراتيجيات تقويمه. أما

المنهج التاريخي فكان لسرد تاريخ نشأة التخطيط اللغوي، إضافة إلى الرجوع إلى أهم المحطات التاريخية في مسيرة التخطيط اللغوي لتعليم اللغة العربية في التعليم الابتدائي في الجزائر. كما استعنت بالمنهج الإحصائي بحكم أنَّ عدة جوانب من الدراسة تقتضي جمع القيم العددية من خلال تشخيص النسب المئوية وتحليلها.

بنية الأطروحة:

استوت بنية الأطروحة على مقدمة وثلاث فصول وخاتمة يتم عرضهما وفق الآتي:

بالنسبة إلى **الفصل الأول** والذي عنونته بـ" التخطيط اللغوي والسياسة اللغوية علاقة تكاملية" حيث تناولت فيه سبعة مباحث منها إطار مفاهيمي يبدأ بمفاهيم السياسة اللغوية والتخطيط اللغوي والعلاقة بينهما, مرورا بتناول نشأة هذا المصطلح, وأنواع التخطيط اللغوي وأهدافه ومراحله. ثم تطرقت إلى الواقع السوسيولساني في المجتمع الجزائري وإشكالية التعدد اللغوي وانعكاساته على تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، وأخيرا عالجت موضوع التخطيط اللغوي ومراحل سياسة التعريب في المدرسة الابتدائية الجزائرية في ظل الإصلاحات التربوية منذ الاستقلال إلى الآن.

أما **الفصل الثاني** فكان بعنوان"تنمية مهارات اللغة العربية" والذي ضم ستة مباحث بداية بتحديد مفهوم المهارات اللغوية والتكامل فيما بينها، أما المباحث الأخرى فتناولت فيها المهارات اللغوية بدءً بالاستماع ثم الكلام ثم القراءة ثم الكتابة وانتهاءً بالتفكير.

أما **الفصل الثالث** الذي اندرج تحت عنوان"التخطيط اللغوي في منهاج اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي (الجيل الثاني)" والذي ضم ستة مباحث، فقد عنون المبحث الأوّل بتخطيط منهاج اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي، أمّا المباحث الأخرى فكان لدراسة وتحليل منهاج اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي في ظل إصلاحات الجيل الثاني بالتطرّق إلى معرفة أسس بنائه و إلى تخطيط أهدافه ووصف محتواه وطرائق التدريس والوسائل التعليمية المتبعة في تعليم اللغة العربية وتنمية مهاراتها، التخطيط لتقويم تعليم اللغة العربية المتمثلة في التمارين المهارية والاختبارات اللغوية، اعتمادا على المعايير العلمية لتصميم المناهج اللغوية. وتجدر الإشارة إلى أن مدونة البحث، تمثّلت في منهاج اللغة العربية

للسنة الخامسة ابتدائي، والوثيقة المرافقة له، وكتاب اللغة العربية وكراس النشاطات في اللغة العربية ودليل استخدام كتاب اللغة العربية الذي أُعدَّ للسنة الخامسة ابتدائي في ظل إصلاحات الجيل الثاني. وفي آخر محطة انهينا دراستنا بخاتمة وأهم النتائج التي أسفرت عليها هذه الدراسة.

الدراسات السابقة:

كما أنه لابد في هذه المقدّمة أن نشير إلى بعض الدراسات التي سبقت دراستنا في هذا البحث، إلا أننا لم نعثر على دراسات سابقة تناولت أثر التخطيط اللغوي في تنمية المهارات اللغوية، حيث كانت معظم الدراسات التي اطلعنا عليها تتناول جوانب نظرية من خلال عرض تأصيلي تاريخي لموضوع التخطيط اللغوي أو مناقشة تحليلية للأوضاع اللغوية؛ إضافة إلى أن معظم الدراسات المتعلقة بالمهارات اللغوية لم تتطرّق إلى مهارات التفكير كمهارة خامسة من مهارات اللغة العربية. كما أنها لا توجد دراسات تطبيقية للتخطيط اللغوي متعلقة بالمهارات اللغوية خاصة فيما يتعلّق بتحليل ونقد جميع مكوّنات المنهاج اللغوي في ظل إصلاحات الجيل الثاني كون منهاج اللغة العربية والوثيقة المرافقة له ظهرا سنة 2016، أما الوثائق البيداغوجية (كتاب اللغة العربية+ كراس النشاطات+دليل استخدام الكتاب المدرسي) المتعلقة بالسنة الخامسة من التعليم الابتدائي فظهرت في أول طبعة لها سنة2018 ثم تم تكييفها سنة 2019-2020. وعليه فإنَّ الدراسات النقدية والتقييمية من قبل الباحثين أو الوزارة الوصية هي قيد الانجاز إلى حدّ الساعة. ونظرا لعدم التطرق إلى موضوع التخطيط اللغوي وربطه بتعليم اللغة العربية من خلال تحليل الوثائق البيداغوجية استنادا إلى معايير بناء المناهج التعليمية عامة والمناهج اللغوية خاصة من منظور التخطيط اللغوي. حاولنا أن تكون دراستنا حول توجهات التخطيط اللغوي في الإصلاح التربوي الجديد، بدراسة منهاج اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي في ظل إصلاحات الجيل الثاني، وإبراز أثر التخطيط اللغوي في تنمية مهارات اللغة العربية لتكون هي الدراسة الأولى من نوعها.

صعوبات البحث:

ومن الصعوبات التي واجهتني في إعداد هذا العمل اذكر :

– تكمن الصعوبة الأولى في جدة الموضوع, باعتباره لم يطرق من قبل, والتداخل المفهومي في مصطلحات هذا الدراسة؛

– حداثة مناهج الجيل الثاني الذي تبنته المنظومة التربوية الجديدة، حيث لازالت هذه المعطيات والسّندات الجديدة قيد التنقيح والتقييم والتقويم؛

– تطبيق منهاج اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي لا يزال في مراحله الأولى وهو في حاجة ماسة إلى بحوث ودراسات لغوية معمّقة، تقوم على التحليل والنقد؛

– صعوبة الإلمام بجميع حيثيات الموضوع, نظرا لتشعبه وكثرة جوانبه ومسالكه؛

أسباب اختيار الموضوع:

تعود رغبتنا في معالجة هذا الموضوع لمقاصد منها: جدّة الموضوع المتمثل في حاجة تعليم اللغة العربية وتنمية مهاراتها في التعليم الابتدائي إلى تخطيط لغوي, وكذلك ندرة الدِّراسات التي تُعنَى بسياسة التخطيط اللغوي في المكتبة الجزائرية؛ ولا أخفي جملة الرغبات الشخصية المتمثلة أساساً في حبِّي للّغة العربية كونها لغة القرآن و رمز الهوية الوطنية، و كذلك الرغبة في التكوين والتعمق في مجال السياسة اللغوية والتخطيط اللغوي.

المصادر والمراجع:

وفي الختام بقي أن أشير إلى جملة من المصادر والمراجع التي اعتمدتها للشروع في هذه الدراسة, وأخص بالذكر أوّل مؤلّف واجهني في التأليف اللساني الاجتماعي, "حرب اللغات والسياسات اللغوية" للويس جان كالفي, ترجمة حسن حمزة, الذي يعتبر ممهدا للكثير من القضايا المتعلّقة بالسياسة اللغوية والتخطيط اللغوي, وكذلك كتاب" التخطيط اللغوي والتغيّر الاجتماعي" لروبرت كوبر، ترجمة خليفة أبو بكر الأسود، الذي يعد أول من اهتم بقضايا التخطيط اللغوي في التعليم. إضافة عدة مراجع أجنبية مكتوبة باللغة الانجليزية مثل كتاب توماس ريسنتو المعنون بـ" An introduction language policy theory and method"، أما المراجع ذات الوجهة البيداغوجية المتعلقة بالسياسة اللغوية التعليمية التي ساهمت بشكل كبير في توسيع مدركات البحث المتعلقة بالتخطيط اللغوي في التعليم الابتدائي نذكر:

كتاب عابد بوهادي حول" تحديات اللغة العربية في المجتمع الجزائري" الذي تطرّق إلى الواقع اللغوي في المجتمع الجزائري وواقع سياسة التعريب منذ الاستقلال إلى الآن، ودراسة خولة طالب الإبراهيمي في كتابها المعنون بـ "الجزائريون والمسألة اللغوية" الذي تتناول فيه سياسة التعريب في الجزائر في كل القطاعات منها قطاع مرحلة التعليم الابتدائي. وكتاب رابح خيدوسي" المدرسة والإصلاح" الذي يعتبر عن مذكرة لشهادة عضو كان ضمن اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية والذي تطرّق إلى مسألة سياسة اللغات في المنظومة التربوية الجزائرية، أما عن المراجع المعتمدة في تعميق وتوسيع موضوع مهارات اللغة ومفهومها وأهميتها ووسائل تنميتها، فنذكر على سبيل المثال: رشدي أحمد طعيمة في كتابه" المهارات اللغوية مستوياتها، تدريسها صعوباتها"، عبد المجيد عيساني المعنون بـ" نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة"، وكتاب نبيل عبد الهادي وآخرون المعنون بـ" مهارات في اللغة والتفكير". كما نذكر أيضا المصادر التي طبقت عليها دراستي فهي الوثائق البيدغوجية الخاصة بالسنة الخامسة ابتدائي منها: منهاج اللغة العربية والوثيقة المرافقة له، وكتاب اللغة العربية وكراس النشاطات ودليل استخدام الكتاب المدرسي. أما المراجع التي استندت عليها في تحليلها نذكر مثلا: كتاب "معايير تصميم كتاب اللغة العربية المدرسي" لعلي بن عبد المحسن الحديبي وآخرون.

وختاما أرجو أن يكون هذا العمل ثمرة طيّبة, رغم ما قد يكتنفه من قصور, إلا أنني أحسب أجر اجتهادي فيه على الله."وأنَّ ليس للإنسان إلا ما سعى وأنَّ سَعيهُ سَوف يُرى".

الباحث حمزة زرقي –تيارت

يوم: 12/ 2020/06

الفصل الأول:

التخطيط والسياسة اللغوية؛ المدرسة الابتدائية الجزائرية.

تمهيد:

I. تحديد مصطلحات التخطيط اللغوي والسياسة اللغوية والعلاقة بينهما

II. تاريخ التخطيط اللغوي ونشأته.

III. أنواع التخطيط اللغوي.

IV. أهداف التخطيط اللغوي وحقل تطبيقاته.

V. عمليات التخطيط اللغوي ومراحله.

VI. الواقع السوسيولساني في الجزائر وإشكالية التعدد اللغوي وانعكاساتها على تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية.

VII. التخطيط اللغوي ومراحل سياسة التعريب في المدرسة الابتدائية الجزائرية منذ الاستقلال إلى الآن.

تمهيد:

تعد اللغة الأداة الأساسية لإظهار كل ثقافة ووسيلة التعبير عنها وأحد العوامل الأساسية للهوية الوطنية، لذلك أولت المجتمعات المعاصرة أو حديثة الاستقلال التي يتواجد فيها تعدد اللغات من قبيل الثنائية اللغوية والازدواجية اللغوية إلى الاهتمام برسم سياسة لغوية رشيدة وتخطيط لغوي محكم لحل المشاكل اللغوية، بالعمل على تنمية لغاتها وتحديثها وتحسين بنيتها ووظائفها وتوحيد حروفها وتعليمها بهدف الحفاظ على مكانتها وأصالتها وبقائها للتخلّص من رواسب الاستعمار والتبعيّة أو لكثرة المنافسات والحروب اللغوية. ولا ويتم ذلك من خلال وضع الإطار القانوني المناسب لها، والأعمال والإجراءات المعينة لتنفيذ وتحقيقها كأكاديميات اللغة والمعاهد والأفراد...الخ.

لذا أضحى موضوع التخطيط اللغوي سمة من سمات العصر، التي تحرص الأمم المتقدّمة لتدبير وضعها اللغوي لكسب رهانات التفوق في مختلف المجالات ذات الصلة بالقضية اللغوية، كون اللغة هي محل تجاذب في الوقت الراهن فأضحت مكانة اللغات وهيبتها ومتنها واكتسابها تدخل ضمن هذا المضمار, ومن أهم أنواع التخطيط اللغوي هو تخطيط تعليم اللغة أو سياسة اللغة التعليمية باعتباره المجال الحيوي الذي يتضح من خلاله تنفيذ سياسة لغوية ما. لذا سنحاول في الفصل الأول التعرّف على الضبط المفاهيمي للتخطيط اللغوي وعلاقته بالسياسة اللغوية، ونشأة هذا الحقل، والتعرّف على أهداف التخطيط اللغوي وأنواعه ومراحل تطبيقه، كما نسعى إلى تشخيص الواقع اللغوي في المجتمع الجزائري الذي يعاني من فوضى لغوية كالتعددية والثنائية والازدواجية من جهة، والواقع اللغوي في التعليم الابتدائي من جهة أخرى؛ لأن من آليات رسم أي سياسة لغوية يجب الانطلاق من الواقع اللغوي بتشخيصه ووصفه. وأخيرا الوقوف على مسار ومراحل سياسة التعريب في التعليم الابتدائي بكونه كأحد أوجه سياسة التخطيط اللغوي ، بالإضافة إلى الإحالة على النصوص التشريعية والدستورية التي تشكّل الإطار القانوني الذي ينظّم عملية التعريب.

المبحث الأول:تحديد مصطلحات التخطيط اللغوي والسياسة اللغوية والعلاقة بينهما:

إنّ العلم مجموعة من المصطلحات ذوات التعريفات, ولكل نظرية أو علم من العلوم مصطلحات يدل مفهومها على مقاصد معيّنة, لأنّ المنهج العلمي يقتضي على الباحث معرفة المفاهيم التي تحيل إليها المصطلحات, فهي بمثابة مفاتيح تسهل على الباحث الغوص في مضامين بحثه وكشف أسراره ليصل إلى ما يريد تحقيقه, ولعل الحاجة إلى توضيح مفهوم التخطيط اللغوي والسياسة اللغوية فيه من التشويق قدر ما فيه من الصعوبة لحداثة المصطلحين تداولا واستعمالا, كونه أحدث العلوم اللسانية نشأة, الذي لازال يعيش مرحلة جنينية مما يعتريه اللبس والغموض لقلة الدراسات حول التخطيط اللغوي والسياسة اللغوية عامة, واستعمال المصطلحين كمترادفين كما أورتهما معظم الأدبيات السابقة. ولهذا فهما مفهومان متداولان ضمنيا أكثر مما هما متبادلان علميا, لذا سنحاول تحديد كل مصطلح على جدا وتحديد العلاقة بينهما.

1- مفهوم التخطيط اللغوي:

قبل الشروع في معرفة التخطيط اللغوي, ينبغي علينا أن نعرف الجانب اللغوي والاصطلاحي لمفهومي التخطيط واللغة في عينة من المعاجم العربية اللغوية, المتقدمة منها, والمتأخرة, وذلك بالاعتماد على المعنى اللغوي منطلقا للمفهوم الاصطلاحي, فما المقصود بالتخطيط اللغوي؟

1-1- مفهوم التخطيط :

أ- المعنى اللغوي :

لقد تناولت المعاجم العربية مادة (خطط) بالشرح اللغوي، فقد ورد أيضا في لسان العرب في مادة خطط: "الخطّ الطريقة المستطيلة في الشيء ..."[1]. وجاء أيضا في المعجم الوسيط: "التخطيط: فكرة مثبتة بالرسم أو الكتابة في حال الخط تدل دلالة تامة على ما يقصد بالصورة والرسم أو اللوح المكتوب في المعنى والموضوع ... وضع خطة مدروسة للنواحي الاقتصادية والتعليمية والإنتاجية وغيرها

[1] أبي الفضل جمال الدين بن مكرم ابن منظور، لسان العرب، مادة (خطط)، دار صادر للطباعة والنشر، بيروت، لبنان, ج 2، ط 1، 1997. ص287.

للدولة"[1]. ومنه؛ فالتخطيط في المعاجم اللغوية يعني الطريقة والتسطير والكتابة وكل ما له علاقة بوضع الخطـط, أي هو إثبات فكـرة ما بالرسم أو الكتابة وجعـلها تدل عـلـى مدلوليته بالرسـم أو الصورة.

ب- المعنى الاصطلاحي :

اختلف الباحثون في تحديد إطار موحّد لمفهوم التخطيط باختلاف تخصصاتهم وخلفياتهم الفكرية والمعرفية، إلا أنَّ مفهوم التخطيط يختلف باختلاف مداخله واستراتيجيات تنفيذه ولكنه يتفق من جهة المقومات والركائز الرئيسية من حيث ميدان التخطيط، فرغم الكم الهائل من مجموعة التعاريف سوف نورد في هذا الصدد بعضا من مفاهيم التخطيط على عمومها من وجهات مختلفة:

التخطيط من وجهة نظر التربويين:

يعرف **رجال التربية** التخطيط بأنه :"رسم للسياسات التعليمية في كامل صورتها رسما ينبغي أن يستند إلى إحاطة شاملة أيضا بأوضاع البلدان السكانية وأوضاع الطاقة العاملة والأوضاع الاقتصادية والتربوية والاجتماعية "[2]

من خلال التعريف يمكن القول؛ بأن التخطيط عملية رسم ووضع السياسة التربوية والتعليمية, بحيث تُراعى فيه مختلف المؤثرات الاجتماعية والسياسية والاقتصادية والتربوية مع توزيع المصادر البشرية والمادية للنظام التعليمي.

التخطيط من وجهة نظر السياسيين:

أمّا **رجال السياسة** فالتخطيط عندهم هو: "وضع وتحديد السياسات والخطوات العريضة للدولة، ويتمثل ذلك بالأهداف والسياسات العامة التي تعتمد عليه مختلف أجهزة الدولة ومنها اشتقاق الأهداف لكل مستوى من المستوى الإداري"[3].

---

[1] إبراهيم أنيس وآخرون، المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية, مصر, ط4, 2004. ص380.

[2] لخضر لكحل و كمال فرحاوي, أساسيات التخطيط التربوي النظرية والتطبيقية, المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم, الجزائر, (دط), 2009 , ص 19.

[3] د. رافدة الحريري، محمود أسامة جلال، الإدارة والتخطيط التربوي، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان، الأردن، ط 1، 1428- 2007، ص 222.

الملاحظ من خلال التعريف؛ أنّ رجال السياسة يرون بأن التخطيط خطوات تحدّد أساسياتها الدولة, ومختلف أجهزتها الإدارية لتحقيق أهدافها المرجوّة.

التخطيط من وجهة نظر الاقتصاديين:

أما **رجال الاقتصاد** فقد عرّفوا التخطيط على أنّه: "ذلك القرار الذي تتخذه السلطات العليا في الدولة لمجموعة معينة من الأهداف تلتزم بتحقيقها خلال فترة زمنية محددة, في سبيل الوصول إلى غايات تبناها المجتمع من أجل تنمية قدراته اقتصاديا واجتماعيا"[1].

ونستشّف من خلال هذا التعريف؛ أنّ رجال الاقتصاد ركّزوا على أنّ التخطيط هو غاية للتنمية ورسم للأهداف, وتحديد بعد زمني لبلوغ تلك الأهداف لإنجاح الخطة، وذلك بمصادقة الجهات المسؤولة للخطة.

التخطيط من وجهة نظر الإداريين:

أمّا **رجال الإدارة** فنجد تعريف نيومن (**W.H. Newman**) للتخطيط على أنه: "البحث عما يجب فعله في مجال واسع من القرارات وتحديد أهداف واضحة واختيارات سياسة ووضع برامج والبحث عن طرق وإجراءات محددة مع إعداد جداول زمنية يومية"[2].

ونستشّف من خلال هذا التعريف؛ أنّ رجال الإدارة ركّزوا على أنّ التخطيط مجموعة من الاختيارات السياسية لوضع البرامج في مدة زمنية لبلوغ الأهداف لإنجاح الخطة.

من خلال عرضنا لآراء العديد من المختصين حول مفهوم التخطيط، نجد أنه من الصعب وضع تعريف جامع للتخطيط لاختلاف طبيعة موضوع التخطيط لدى علماء الإدارة والاقتصاد والاجتماع والتربية وغيرهم من جهة وإلى تأثر كل كاتب بالإيديولوجية التي يؤمن بها من جهة أخرى.

من خلال التعريفات السابقة؛ يمكن القول بأن التخطيط هو رسم لتحقيق الأهداف, انطلاقا من معطيات عملية للوصول إلى أهداف مستقبلية عن طريق وجود سياسات، وجملة من القرارات

[1] د. فؤاد يوسف، التخطيط الاقتصادي (الأساسيات والمفاهيم)، المعهد التخصصي للدراسات، مركز الدراسات الإستراتيجية، جامعة المستنصرية، (د ط)، (د ت)، ص 07.

[2] ناصر دادي عدون، الإدارة والتخطيط الاستراتيجي، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون, الجزائر، (د ط)، 2001. ص53.

والإجراءات تحدّد تلك الأهداف في فترة زمنية معيّنة, مع توضيح الآليات والوسائل اللازمة لبلوغ الهدف المنشود. فالتخطيط يمكن أن يطبق في كل نشاط إنساني هادف ولا يمكن حصره في نطاق واحد, أو قصره على ميادين دون أخرى. والمخطط يوضح مفهوم التخطيط بصورة عامة.

1-2- مفهوم اللغة:

تعتبر اللغة ظاهرة اجتماعية وعنصرا للتواصل بين الأفراد في المجتمع، فهي تعبّر عن جوهر الإنسان وفكره، وتوحي بأنها مرآة ثقافته وهويته وتراثه الحضاري، والمعبّرة عن أغراضه وإحساسه بانتمائه لمجتمعه، لأنّها تبرز قوميته؛ لما لها أهمية في حياة الإنسان ولعل هذا ما عبر عنه الفيلسوف الألماني **مارتن هايدغر**(Martin Heidegger) حين قال:" إن لغتي هي مسكني، هي موطني ومستقري، هي حدود عالمي الحميم ومعالمه وتضاريسه، ومن نوافذها ومن خلال عيونها أنظر إلى بقية أرجاء الكون الواسع"[1]. فهي وسيلة لبقاء المجتمع وعدم اضمحلاله, فاللغة بشكل عام هي القدرة على الإبانة والإفصاح عما تجوله النفس البشرية، وبشكل خاص، من أرقى خصائص الإنسان التي ميزها الله بها على سائر الكائنات الأخرى ومكنته من "الشعور بذاته ومن الاتصال بذاته"[2]. فكانت اللغة محط اهتمام كثير العلماء القدماء والمحدثين –فلاسفة ولغويين وتاريخيين وأنثروبولوجيين واجتماعيين وسياسيين وتربويين– في جميع الميادين واقتحامهم لميدان اللغة بحثا عن مجال تخصصهم . لذا لقيت اللغة عناية فائقة من قبلهم لأنّها مظهرا من مظاهر السلوك الإنساني. وباتت اللغة من أشدّ الظواهر الإنسانية تشعّبا وأضحت من الأمور الصعبة تحديد تعريف موحّد وشامل لمصطلح اللغة. فتعددت التعريفات واختلفت باختلاف توجهات واهتمامات كل عالم. ونقف هنا على بعض منها:

أ – المعنى اللغوي :

نجد في المعاجم العربية أن مصطلح لغة مأخوذ من الأصل المشترك "لغو"، وما جاء في الصحاح: "لَغَا، يَلْغُو، لَغْوًا، أي قال باطلا، ولَغِيَ بالأمر، أي لَهَجَ به"[3]. وورد في لسان العرب لابن منظور: "هي

[1] أحمد درويش، إنقاذ اللغة إنقاذ الهوية، نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع، مصر، ط2، ماي2007، ص18.

[2] جوزيف فندريس، اللغة، تر: عبد الحميد الدواخلي و محمد القصاص، المكتبة الأنجلو مصرية، ص24.

[3] محمد بن أبي بكر بن عبد القادر الرّازي, مختار الصحاح, دار الكتاب الحديث, الكويت, ط1, 1993, ص404.

فُعْلَةٌ، من لغوت، أي تكلمت/.../ واللغة اللَّسْنُ، ولغي بالشيء يلغى لغاً: لهج"[1]. وأما الزمخشري في كتابه أساس البلاغة قوله: "ولَغَوْتَ بكذا: لفظتَ به وتكتّمتُ"[2]. يتضح من المعاجم اللغوية أن كلمة "لغة" دلّت على النطق واللفظ والكلام واللهجة.

ب- المعنى الاصطلاحي:

ومن أهم تعاريف اللغة التي وردت **عند قدماء اللغة العرب** نذكر ماهية اللغة عند ابن جني في قوله: "أما حدها فإنها أصوات يعبّر بها كل قوم عن أغراضهم"[3]. وقد نال هذا التعريف اهتمام اللغويين العرب المحدثين دون إضافة تذكر إليه, نظرا لشموليته الذي يوضح الجانب الصوتي, وكذا الوظيفة الاجتماعية التي تقوم بنقل الأفكار بين أفراد المجتمع وتبليغ الأغراض التي يعبّرون عنها، لأنّ لكل قوم لغتهم الخاصة بها.

وجدت تعريفات عديدة في كثير من الدراسات اللغوية بكون اللغة تعد ظاهرة اجتماعية تستخدم لتحقيق التفاهم بين الناس، وهذا ما يراه **بيار أشار**(pierre acher) في قوله " بأنّنا لا نبالغ كثيرا عندما نعترف بأن اللغة ككل موضوع اجتماعي" [4], ويؤكّد **ماريو باي**(Mario pei) عن علاقة اللغة بالمجتمع فيقول: "إنَّ اللغة لها علاقة وثيقة بعلم الإنسان وعلم الاجتماع , باعتبارها نتاج علاقة اجتماعية "[5].

أما **فرديناد دي سوسير**(Ferdinande de saussure) فيعرّفها بقوله: "اللغة نتاج اجتماعي لملكة اللسان ومجموعة من التقاليد الضرورية التي تبناها مجتمع ما ليساعد أفراده على ممارسة هذه

[1] ابن منظور، لسان العرب، مادة (ل غ و)، ج 5، ص 508.

[2] جار الله محمّد بن عمر الزمخشري، أساس البلاغة، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت, لبنان, ط1, 1998, ص 744.

[3] أبو الفتح عثمان ابن جني، الخصائص، دار الكتب العلمية، ، تح: د. عبد الحميد هنداوي، بيروت, لبنان, ج1, ط 1، 2001، ص 87.

[4] بيار أشار, سوسيولوجيا اللغة, تع: عبد الوهاب تزو, منشورات عويدات , بيروت, لبنان, ط1, 1996, ص128.

[5] ماريو باي, أسس علم اللغة, تر و مر : احمد مختار عمر, عالم الكتب, القاهرة, مصر, ط8, 1998, ص42.

الملكة"[1]. فاللغة؛ أداة تبليغ وتواصل بين أعضاء الجماعة الإنسانية يمارسها الأفراد في مجتمع ما. أي أن اللغة مفصل التواصل البشري وروح التفاعل الاجتماعي.

كما نجد تعريفات للغة لكونها جوهر ومقوم أساسي للهوية فاللغة تعبر عن الصورة الحقيقية لهوية الفرد والمجتمع وقلعة حصينة لإبراز ذاته وماهيته واثبات وجوده. حيث يرى علماء اللسانيات أنّ اللغة والهوية شيء واحد, فنجد **عبد الله البريدي** يعرفها بأن "اللغة هوية ناطقة"[2]، أي أن اللغة دليل وعامل يؤكّد هويّة الفرد أو الجماعة، ومعرفتها ورقيها ركيزة أساسية لتحصين الهوية الاجتماعية لأنّها مستودع الخلفيات التاريخية والحضارية والدينية للجماعات، أي هي جزء من هوية المجتمع تدافع عن وجوده مقابل إنكار الآخر لها لأنّ "العلاقة بين اللغة وأصحابها علاقة تفاعلية, يصعب معها الفصل بين الطرفين ,فهي هم , وهم هي, وبعبارة أخرى هي (اللغة) الهوية, وهي(الهوية) اللغة "[3] ويعرّفها **إبراهيم أنيس** بأنها جعل الجماعة اللغوية هوية مستقلة، فيقول: "اللغة هي القومية، أو القومية هي اللغة"[4]. فهي تحدد المجتمعات وتدمج الفرد في مجتمعه ليحمل تراثه الفكري والاجتماعي؛ لأنّ اللغة هي العامل الأقوى لاتحاد مجتمع ما وفرض سياسة لغوية خاصة بها. لذا نجد معظم الباحثين تبنّوا فكرة أنّ اللغة أساس القومية". في حين يرى عبد السلام المسدي بأن علاقة اللغة بالهوية هي:" مبحث سياسي إستراتيجي"[5] فاللغة هي جوهر ومقوم أساسي للهوية كون اللغة تعبر عن الصورة الحقيقية لهوية الفرد والمجتمع وقلعة حصينة لإبراز ذاته وماهيته واثبات وجوده.

---

[1] دي سوير، علم اللغة العام، تر: يوئيل عزيز، مر: مالك يوسف المطلب، دار آفاق عربية، سلسلة كتب شهرية تصدر عن دار آفاق عربية، بغداد- العراق، ع 3، 1985، ص 27.

[2] د. عبد الله البريدي، اللغة هوية ناطقة، سلسلة كتاب المجلة العربية، ع 197، الرياض، 1434- ص 30.

[3] – د. فيصل الحفيان , اللغة والهوية :إشكالية المفاهيم وجدل العلاقات , مجلة التسامح , مجلة فصلية فكرية إسلامية تصدر عن وزارة الأوقاف والشؤون الدينية , عمان للطباعة والنشر , ع 5 , شتاء 1424-2004, ص 48.

[4] – إبراهيم أنيس , اللغة بين القومية والعالمية , دار المعارف ,مصر، (د ط)، (د ت)، ص8.

[5] عبد السلام المسدي , الهوية العربية والأمن اللغوي دراسة وتوثيق, المركز العربي للأبحاث ودراسات السياسات, بيروت, لبنان, ط1, يوليو 2014, ص276.

ونجد تعريفا آخر للغة متعلقا بالسياسة وملازم له بالقوة أو الفعل، في تعريف المسدي بأنّ" اللغة سلطة في ذاتها والسياسة سلطة بذاتها ولذاتها "[1] " فاللغة مكوّن جوهري ضمن معيار السياسة "[2] لأنّ اللغة تؤدي دورا في صناعة النظام السياسي، إذ نجد أنّ اللغة تحتاج إلى سياسة، وهذا ما يبرز صلة اللغة بالسياسة كونها "صانعة للفعل السياسي ومحققة لحيثيات إنتاجه، أما أن تتحول اللغة أحيانا فتمسي هي جوهر الحدث السياسي في ذاته ولذاته"[3] فـ"السياسة واللغة قرينتان متلازمتان حين نرى إحداهما تكون الأخرى موجودة، فما من قول في السياسة إلا خلفه فعل سياسي، وما من فعل سياسي إلا وينتج خطابا، فالكلمة تصنع الحدث السياسي، وتتألّف سلطة اللغة داخل مملكة السياسة"[4].

نستنتج من خلال التعاريف السابقة؛ أن اللغة هي مفصل التواصل البشري وروح التفاعل الاجتماعي, بوصفها ظاهرة اجتماعية للجماعات اللغوية, بها يحمل تراثه الفكري, فهي الجسر الناقل لحضارة الأجيال والأمم, ولإكيزة الأساسية للهُوية الاجتماعية, واللغة أيضا مملكة سياسية؛ فمن خلال السياسة تحدث اللغة تغيير في الأوضاع السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية والتعليمية...الخ.

1-3- مفهوم التخطيط اللغوي:

بعد أن قدّمنا مفاهيم مختلفة للتخطيط في شتى المجالات, نتطرق إلى مفهوم التخطيط اللغوي الذي أضحى مجالا أساسيا من مجالات البحث في الدراسات السوسيولسانية، بل يعد مطلبا في الحياة المعاصرة ويرتقي لمرتبة الضروريات في ميدان اللغة الذي يسعى إلى حل المشاكل اللغوية المرتبطة أساسا بالاضطراب السوسيولساني في المجتمع مثل التعدد اللغوي والازدواجية والثنائية اللغوية, وإيجاد حل ملائم لذلك المشكل اللغوي برسم سياسة لغوية ناجعة. وقد ترجم مصطلح التخطيط اللغوي من اللفظ المركب من اللغة الإنجليزية (language planning) والذي يقابله في اللغة الفرنسية بـ(planification linguistique).

---

[1] د. عبد السلام المسدي, السياسة وسلطة اللغة, الدار المصرية اللبنانية, القاهرة, مصر, ط1, 2007, ص11.

[2] المرجع السابق, الصفحة نفسها.

[3] المرجع نفسه، الصفحة نفسها

[4] المرجع نفسه, الصفحة نفسها.

ولابد من الإشارة أنه لا نكاد نعثر في الدراسات السوسيولسانية على تعريف جامع مانع للتخطيط اللغوي يتفق عليه أهل الاختصاص، وهذا راجع بالأساس إلى أنّ هذا الحقل حديث نسبيا كونه لم يعرف تراكما معرفيا. ولم يتم إلى التوافق في الآراء لبلورة نظرية شاملة تؤسس لهذا العلم من جهة؛ وإلى طبيعة ميدانه وتعدد تطبيقاته كونه حقل متعدد التخصصات من جهة أخرى، وتداخله مع مصطلح السياسة اللغوية من جهة ثالثة، لذا تباينت التعريفات وتنوعت حسب التوجهات الابستمولوجية التي تبناها علماء التخطيط اللغوي. وسنحاول تقديم جملة من التعريفات للتخطيط اللغوي عند الغرب والعرب:

أ- **عند الغرب** :

أول من أطلق هذا المصطلح الباحث اللساني الأمريكي **إينار هوجن** (Einar Haugen) أثناء تحليله ودراسته للوضع اللغوي النرويجي؛ حيث يعرّف التخطيط اللغوي بأنه "نشاط متعلق أساسا بالمظاهر الداخلية للغة: يمكن في يستهدف إعداد الكتابة المعيارية، والنحو، والمعجم لتوجيه الكتاب والمتكلمين في العشيرة اللغوية غير المتجانسة "[1]. أي أنه عملية ضبط وتطوير وتحضير قواعد لغوية ومعاجم من قبل المخططين, لإرشاد الكتاب والمتكلمين لبناء مجتمع لغوي متماسك.

ويرى كل من **"كابلن" و "بالدوف"**(Kaplan, Baldauf) أن التخطيط اللغوي هو"عبارة عن ممارسة تؤدي إلى إصدار سياسة لغوية من قبل الحكومة أو أي هيئة أو شخص رسمي آخر يتم توجيهها"[2] يتضمن هذا التعريف إلى أن حل المشكل اللغوي يتم عن طريق قرار سياسي صادر عن هيئات رسمية أو أشخاص. فالتخطيط اللغوي هو"النشاط الذي تقوم به الحكومة بشكل واضح (لمجرد انه ينطوي على تغييرات هائلة في المجتمع)بهدف تعزيز التغيير اللغوي المنهجي في بعض المتكلمين"[3]. يتضمن هذا

---

[1] Einar Haugen, planning for a standard language in modern Norway, anthropological linguistics, vol1. 1959.

نقلا عن: فلوريان كولماس: دليل السوسيولسانيات، تر: خالد الأشهب وماجدولين النهيبي، مر: ميشال زكرياء، المنظمة العربية للترجمة، توزيع: مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت- لبنان، ط1، كانون الأوّل(ديسمبر)، ص932.

[2] Robert B. Kaplan and Richard B. Baldauf, Language Planning From Practice to Theory, Series: Multilingual Matters (108), WBC Book Manufacturers LTD, Edinburgh,1997, p8.

[3] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

التعريف إصدار قرار سياسي لحل المشكل اللغوي وتغييره داخل الوضع السوسيولساني على المستوى السياسي. ويرجع ذلك إلى التغيير في نمط شبكي في الهياكل التي وضعتها الحكومة تهدف إلى الحفاظ على النظام اللغوي والاتصالي ونقل المجتمع بأسره إلى اتجاه ما يعتبره جيدا أو مفيدا من جانب الحكومة.

ومن التعريفات التي تقتبس بشكل متكرر تعريف **روبرت. ل. كوبر**(Robert. L. COOPER) الذي:" يشير التخطيط اللغوي إلى الجهود المعتمدة للتأثير على سلوك الآخرين فيما يتعلق باكتساب أنظمة لغتهم أو هيكلها أو تخصيصها الوظيفي"[1] أي أنه محاولة للتأثير على السلوك اللغوي بدلا من تغييره، كون التأثير يرمي إلى تعديل السلوك اللغوي ويحافظ عليه. فالتركيز هنا على التأثير على السلوكيات اللغوية لمتحدث اللغة لا لحل المشاكل اللغوية. وهو ما أقّره بأن فكرة حل المشاكل اللغوية تخفي جوهر التخطيط اللغوي كونها عادة موجهة نحو تحقيق أهداف لا تتعلق باللغة.

كما يوجد تعريف آخر **لجيمس .و. طوليفسن** (Jemses.w. Tollefson) فيقول: "التخطيط اللغوي هو كل الجهود الواعية الرامية إلى التأثير في بنية التنويعات اللغوية أو في وظيفتها, وهذا هو التحديد الذي يحظى بالقبول عامة وتشمل هذه الجهود إنشاء قواعد الإملاء، وتحديث البرامج وتوحيدها، أو توزيع الوظائف بين اللغات في المجتمعات المتعددة اللغات وإسناد وظائف إلى لغات بعينها[2].يعني أن التخطيط اللغوي يشمل التدخل في معجم وإملاء اللغة في مجتمع متعدد اللغات وتتمثل اللغة الفرنسية في مجال المصطلحات بتشكيل قاموس الألفاظ الرسمية للغة الفرنسية.

ويعرّف **جبسون فرجسون**(Gebson fergusun) التخطيط اللغوي بأنه "السعي المنظم لإيجاد حلول لمشاكل اللغة وعادة على صعيد المستوى الوطني"[3] في التعريف نستشف أهمية التخطيط اللغوي في بناء الدولة والعمليات المرتبطة بالهوية الوطنية وبتوحيد اللغة.

---

1 روبرت.ل.كوبر، التخطيط اللغوي والتغير الاجتماعي، تر: خليفة أبو بكر الأسود، مر وتق: الطاهر خليفة القراضي، مجلس الثقافة العام، ليبيا، (د.ط)، 2006، ص.45

2 جيمس.أ,طوليفسن, السياسة اللغوية وتعلم اللغة ,تر:محمد خطابي ,مجلة علامات,ع 17, مكناس –المغرب, 2002, ص64-65.

3 Gebson fergusun, Language Planning and Education, , Series: Edinburgh wrote in Applied Linguistics,Edinburgh University Press Ltd, 2006, p1.

ب- عند العرب:

من الباحثين العرب الذين أعطوا تعريفا للتخطيط اللغوي نجد **فواز عبد الحق الراشد الزبون** من خلال دراساته بأنه يُعنى " بدراسة المشكلات التي تواجه اللغة سواء أكانت مشكلات لغوية بحتة، كتوليد المفردات وتحديثها وبناء المصطلحات وتوحيدها، أم مشكلات غير لغوية ذات مساس باللغة واستعمالها"[1]. ومن التعريف نستشف, بأن التخطيط اللغوي حل لمشكل اللغة والمتعلّقة بالتخطيط الداخلي والخارجي للغة, لحمايتها ورفع منزلتها.

أما **الفاسي الفهري** فيعرّفه بأنه: "التوجهات والاختيارات والإجراءات المتعلقة بتهيئة متن اللغة وتهيئة وضعها واستبقائها والنهوض بها؛ والتخطيط لها لا يمكن أن يتم بدون سياسة لغوية أو سياسة اللغة"[2] بمعنى أن التخطيط اللغوي عبارة عن اتجاهات متعلّقة بالتخطيط الداخلي والخارجي للغة, لحمايتها ورفع منزلتها, ولا يتم هذا التخطيط إلا بسياسة لغوية.

كما نجد الباحث الجزائري **صالح بلعيد** يقدم لنا تعريفا من خلال مؤلفاته ودراساته في مجال التخطيط اللغوي الذي يعدّه تفكيرا للمستقبل وضرورة معاصرة بقوله :" إنّ التخطيط اللغوي يعني دراسة علاقة اللغة بالمجتمع, ومدى تأثر كل منهما بالأخر, ويأتي في العادة لعلاج مقام اللغة الأم /هيمنة اللغة الأجنبية/ الازدواجية اللغوية/ التعدد اللغوي / الثنائية اللغوية /... حيث يهتم بإنزال اللغات مجالها المناسبة, بناء على النصوص القانونية"3 بمعنى هو " القرار الذي يتخذه مجتمع ما لتحقيق أهداف وأغراض تتعلق باللغة التي يستخدمها , ويحقق ذلك القرار كل ما يتعلّق بعملية اللغة ودعمها وتعميمها "[4].

---

[1] فواز عبد الحق الزبون، دور التخطيط اللغوي في خدمة اللغة العربية والنهوض بها، الموسم الثقافي السابع والعشرون:27-29 تشرين الأول 2009, الأردن, 2009, ص 86.

[2] عبد القادر الفاسي الفهري, السياسة اللغوية في البلاد العربية, بحثا عن بيئة طبيعية, عادلة, ديموقراطية, وناجحة, دار الكتاب الجديد المتحدة, بيروت, لبنان, ط1, سبتمبر 2013., ص82.

[3] صالح بلعيد , التخطيط اللغوي الضرورة المعاصرة, أهمية التخطيط اللغوي اللغات ووظائفها، منشورات المجلس الاعلى للغة العربية، الجزائر , ط1، 2012, ص245.

[4] المرجع نفسه, ص246.

ويقترح **عبد الله البريدي** تعريفا للتخطيط اللغوي يأخذ في اعتباره أربعة أنواع من المحددات: منهجية، ولغوية، وإستراتيجية، وذاتية. بأنّه "نشاط ذهني راقٍ هادف يتوخى رسم المسار المستقبلي لوضع اللغة واكتسابها وهيكلها واستخدامها عبر تشريعات وقرارات وآليات وبرامج طويلة الأجل توجّه سلوك مستخدميها فردياً وجماعياً؛ بطريقة معيارية مرنة تعين على حماية بنائها، واحترام سيادتها، وتعزيز وظائفها، وتحسين إسهامها في صيانة الهُوية والوحدة والذاكرة التراكمية، وتقدم العلوم، وتنمية المجتمع؛ في سياق يتفاعل بروح المبادرة والابتكار مع ثورات المعرفة والاتصال والتقنية"[1].

نستنتج من خلال التعريفات السابقة؛ أنّ التخطيط اللغوي عملية منتظمة وواعية, تهدف إلى معالجة القضايا المتعلقة بمشاكل اللغة في المجتمع, بالتدخل في اللغة بهدف ضبطها وتطويرها وتعديل شكلها, أو النهوض بها وحمايتها من الدخيل, من قبل هيئات ومؤسسات ومجامع لغوية رسمية, والتخطيط هو عمل نظري أي هو تنفيذ للسياسة اللغوية.

2- مفهوم السياسة اللغوية:

إن المتفحص في الأدبيات السوسيولسانية يندر أن يجد دراسة علمية تعالج التخطيط اللغوي دون التطرق إلى مصطلح **السياسة اللغوية**، وذلك كونهما برزا في وقت واحد، فيستخدم مصطلح التخطيط اللغوي وسياسة اللغة في كل الأدبيات السوسيولسانية في كثير من الأحيان إما بالتبادل أو بالترادف. وللمزيد من الإحاطة والغوص في عمق هذا المصطلح, وجب أوّلاً تقديم مجموعة من تعاريف السياسة لغة واصطلاحا ثم التطرّق إلى مصطلح السياسة اللغوية عند كل من الغرب والعرب.

2-1- مفهوم السياسة :

أ- المعنى اللغوي :

يُعدّ مصطلح السياسة في المعاجم العربية مصدرا للفعل ساس يسوس سياسة، وهي مشتقة من المادة اللغوية (س. و. س)، حيث ورد في معجم العين "السياسة: فعل السائس الذي يسوس الدواب

[1] عبد الله البريدي، التخطيط اللغوي: تعريف نظري ونموذج تطبيقي، سجل الملتقى التنسيقي للجامعات والمؤسسات المعنية باللغة العربية، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز لخدمة اللغة العربية، الرياض- السعودية، 7-9ماي2013، ج02،ص304.

سياسة يقوم عليها ويروضها، والوالي يسوس الرعية وأمرهم"[1]،وورد في لسان العرب: "السياسة: القيام على الشيء بما يصلحه"[2]، وفي أساس البلاغة: "الوالي يسوس الرعية ويسوس أمرهم، ويسوس أمورهم، وسوس فلأنّ أمر قومه"[3].

والملاحظ أنّ مصطلح السياسة في المعاجم العربية قد أخذ دلالته من سياسة الإنسان للدواب عن طريق ترويضها, إلى سياسته للرعية عن طريق قيادتهم وتوجيههم كل الأمور وإصلاحهم.

ب- المعنى الاصطلاحي :

لقد تعددت تعريفات مصطلح السياسة بكونه جزء لا يتجزّأ من العلوم الاجتماعية الأخرى برغم اختلاف دلالات مصطلح السياسة في الشكل، ولكنها تتفق في المضمون عند أهل الاختصاص، فتنوعت التعريفات بتنوع الباحثين.

ومن هنا؛ فإن علماء كل تخصص يركّزون في تعريفهم على الجانب المهم في تخصصهم، "فالاجتماعيون يرون أن السياسة نشاط اجتماعي، والسلوكيون يرون أن السياسة فن ضبط وتنظيم سلوكيات الناس بينهم وبين بعضهم وبينهم وبين الحاكم، وأهل الفلسفة يرون أن السياسة هي فلسفة الحكم، والواقعيون يرون أن السياسة هي فن الممكن على أرض الواقع، ويرى الإداريون أن السياسة هي فن القيادة"[4]. ومن التعاريف لمصطلح السياسة نذكر:

- هي بصفة رسمية عملية اتخاذ القرارات الملزمة، التي تحدد توزيع القيم المادية والمعنوية في المجتمع، وتتضمن كذلك الإجراءات التي تؤدي إلى تنفيذ تلك القرارات، وكل ما يتعلق بهذه العملية[5].

---

[1] الخليل بن أحمد الفراهيدي (ت 170 ه)، كتاب العين، تح: عبد الحميد هنداوي، مج 2، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط 1، 1424 – 2003، ص 206.

[2] ابن منظور، لسان العرب، مادة (س.و.س)، ، مج 3، ص 367.

[3] مجد الدين بن يعقوب الفيروز أبادي، القاموس المحيط، تح: مزيد نعيم، شوقي المعترى، مكتبة لبنان، ناشرون، بيروت، لبنان، مادة (س.و.س)، ط1، 1998، ص 397.

[4] محمد محمد داود، اللغة والسياسة في عالم ما بعد 11 سبتمبر، دار غريب للنشر والطباعة والتوزيع، القاهرة، مصر، د ط، 2003، ص 16.

[5] د. صدقي يحي فاضل، مبادئ علم السياسة (مدخل موجز لدراسة العلوم السياسية)، مؤسسة المدينة للصحافة، (دار العلم)، جدة- المملكة العربية السعودية، ط 3، 1424 – 2003، ص 29.

– عامة: تشمل قراراتها وتلزم كل المجتمع وتحتكر وسائل الإكراه في المجتمع، كما أنها تحظى بالشرعية أي قول المحكومين واعترافهم بها كمرجع أعلى سواء كان ذلك عن رضى أو كراهية اضطرار[1].

كما نجد تعريف مالك بن نبي للسياسة في قوله: "هي العمل الذي تقوم به كل جماعة منظمة في صورة دولة، وإنه لتحديد كاف في كل وطن فيه معنى الدولة في منتهى الوضـوح. إذ تكون وظيفتها محددة بدستور أو بتقاليد عريقة تضبطها"[2]. أي أن السياسة عند مالك بن نبي هي عمل منظم تحكمه قوانـيـن أو تقاليد أو أعراف في بلد ما.

وقد ورد في الموسوعة السياسية أنّ: "السياسة هي النشاط الاجتماعي، الفريـد من نوعـه، الذي ينظم الحياة العامة، ويضمن الأمن ويقيم التوازن والوفاق، من خلال القوة الشرعية والسيادة بين الأفراد والجماعات المستقلة، على أساس علاقات القوة، والذي يحدد أوجه المشاركة في السلطة بنسبة الإسهام والأهمية في تحقيق الحفاظ على النظام الاجتماعي وسير المجتمع"[3]. والملاحظ من التعريف أن السياسة هي نشاط ينظم الحياة الاجتماعية بإحلال الأمن والاستقرار والتوازن للعامة من خلال القوة الشرعية للحفاظ على السير الحسن للمجتمع.

ونستنتج من التعريفات السابقة؛ أن السياسة هي سلوك ونشاط عملي تمارسه السلطة لسياسة المجتمع, بغية تحقيق توازنه وحمايته وحل مشاكله بمختلف الطرق, وذلك بعمليات اتخاذ القرارات اللازمة لتحقيق أهدافها بقوة القانون والدستور.

2-2- مفهوم السياسة اللغوية:

يعد مصطلح **السياسة اللغوية** مركّب وصفي بسيط ترجم من اللغة الإنجليزية من اللفظ المركب (Language Policy) والذي يقابله في الفرنسية (Politique Linguistique). وفيما يلي نقدم مجموعة من التعاريف المتعلقة بهذا المصطلح الذي لا نكاد نجد تعريف جامع مانع يتفق عليه أهل الاختصاص لتواشجه مع مصطلح التخطيط اللغوي. نذكر منها:

---

[1] المرجع نفسه ، ص 20.

[2] مالك بن نبي، مشكلات الحضارة بين الرشاد والتيه، دار الفكر، دمشق، سورية، د ط، 1423 – 2002، ص 99.

[3] د. عبد الوهاب الكيلاني، موسوعة السياسة، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، دار الهدى، بيروت، لبنان، ج03، (د ط)، (د ت)، ص 362.

أ- **عند الغرب:**

يعرّف جيمس. و. طولفسون بأن السياسة اللغوي " هي ذلك التخطيط الذي تضعه الحكومات. وهذا هو التحديد الذي يحظى بالقبول عامة"[1] وفي نفس الوقت يجعل كل من المصطلح السياسة اللغوية والتخطيط اللغوي مترادفين في قوله :" ونقصد بالسياسة/ التخطيط اللغوي إخضاع اللغة للمقتضيات المؤسسية كأساس للتمييز بين المجموعات الاجتماعية(الطبقات)"[2]. يوحي هذا التعريف بأنّ السياسة اللغوية عمل سياسي يقوم به أصحاب القرار كآلية تجعل اللغة المهيمنة تميز بنية المجموعات الاجتماعية

أما **لويس جان كالفي** "Lois Jean Calvet" يعتبر السياسة اللغوية بأنها: "تحديد الاختيارات الكبرى في مجال العلاقات بين اللغات والمجتمع، وتطبيقها, أي ما يدعى بالتهيئة اللغوية أو التخطيط اللغوي"[3] وهذا يعني أن السياسة اللغوية اتخاذ جملة من القرارات اللغوية التي لها علاقة بالشأن اللغوي في المجتمع ووضعها موضع التنفيذ عن طريق التهيئة اللغوية أو التخطيط اللغوي.

كما نجد **هنري بوير**(Henri Bouyer) يعرّف السياسة اللغوية بأنّها التدخل المعلن للدولة :" الذي يشير إلى الخيارات والأهداف والتوجهات التي ترسمها تلك الدولة من حيث اللغة (اللغات) والخيارات والأهداف والتوجهات التي تثار عموما (ولكن ليس بالضرورة) من خلال حالة داخلية أو مجتمعية مثيرة للقلق في المسائل اللغوية (نحن نفكر في نهاية الفرنكوفونية في إسبانيا) أو في بعض الأحيان حتى المواجهة علنا (كما هو الحال في بلجيكا اليوم)"[4]. وهذا التعريف لا يختلف عن تعريف كالفي في مسألة المشاكل اللغوية في المجتمع.

ويعرّف **برنار صبولكسي**(Bernard spolsky) بأنها: "اتخاذ القرارات في ترسيم اللغة، أو اتخاذ قرارات لمنع استعمال لغة أخرى في المدارس، أو فرض لغة ثالثة تؤدى بها خدمات الكنيسة. ومن

---

[1] جيمس.أ, طوليفسن, مرجع سابق, ص65.

[2] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3] لويس جان كالفي, السياسات اللغوية, تر: محمد يحياتن, منشورات الاختلاف, الدار العربية للعلوم ناشرون, الجزائر, ط1, 2009, ص 07.

[4] Henri Boyer, Les politiques linguistiques ,Trente ans d'étude des langages du politique (1980-2010), Mots, Les langages du politique, ENS Éditions (Ecole normale supérieure) of Lyon , n° 94, novembre 2010, p67.

الحالات الأكثر بروزا في هذا المقام، كيفية تقرير اللغات الرسمية والوطنية بالنسبة للدول حديثة الاستقلال"[1]. يوحي هذا التعريف بأن السياسة اللغوية تعني اتخاذ قرار ترسيم أو منع أو فرض لغة، وهذا شأن ترسيم لغة دولة حديثة الاستقلال مثلما تم ترسيم اللغة العربية بعد الاستقلال.

كما تعد السياسة اللغوية **عند إلينا شوهامي** (Elana Shohamy)كيان سياسي اجتماعي فهي "الآلية الأساسية لتنظيم السلوكيات اللغوية وإدارتها والتعامل معها لأنّها تتألف من القرارات التي تتخذ حول اللغات واستخداماتها في المجتمع. من خلال السياسة اللغوية يتم اتخاذ القرارات فيما يتعلق باللغات المفضلة التي يجب إضفاء الشرعية عليها ، واستخدامها ، وتعلمها وتعليمها من حيث أين ومتى وفي أي سياقات"[2]. من خلال هذا التعريف نستشف أنّ السياسة اللغوية اتخاذ جملة من القرارات السياسية لترسيم لغة ما واستخدامها في مختلف المجالات.

أما دافيد جونسون(David Jhonson) فقد استند لتقديم تعريف عام لمصطلح السياسة اللغوية بعد مناقشته خمس تعريفات للسياسة اللغوية لكل من (كابلن وبالدوف، هارولد شيفمان، برنارد صبولكسي، تيريزا مكارتي، جيمس و طولفسون) فعرّفها بأنها "آلية سياسية تؤثر على بنية اللغة أو وظيفتها أو استخدامها أو اكتسابها وتشمل:

1. اللوائح الرسمية – التي غالبا ما يتم إصدارها في شكل وثائق مكتوبة، تهدف إلى إحداث بعض التغيير في شكل أو وظيفة أو استخدام أو اكتساب اللغة – التي يمكن أن تؤثر على الفرص الاقتصادية والسياسية والتعليمية.

2. الآليات غير الرسمية، السرية، بحكم الأمر الواقع، والضمنية، المرتبطة المعتقدات والممارسات اللغوية، التي تنظم السلطة على استخدام اللغة والتفاعل داخل المجتمعات المحلية، وأماكن العمل، والمدارس؛

3. ليس فقط المنتجات ولكن العمليات – "السياسة" كفعل، وليس اسما – التي يقودها مجموعة متنوعة من وكلاء السياسة اللغوية عبر طبقات متعددة من خلق السياسات، والتفسير، والاعتماد، والتحقيق؛

---

[1] برنار صبولسكي، علم الاجتماع اللغوي، تر: عبد القادر سنقادي، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، د ط، 2010، ص 163.

[2] Elana Shohamy, Language Policy: Hidden agendas and new approaches, Psychology Press ,2006, p45.

4. نصوص السياسات والخطابات عبر سياقات متعددة وطبقات من النشاط السياسي، والتي تتأثر الأيديولوجيات والخطابات فريدة من نوعها لهذا السياق."[1]

يوحي هذا التعريف إلى أنَّ السياسة اللغوية هي مجموعة من الإجراءات التي تتخذها مؤسسات الدولة للتحكم في الوضع اللغوي وبنيته ووظائفه واستخدامه واكتسابه وتكون هذه الإجراءات علنية (قرارات سياسية، دستور،...) أو ضمنية (ما يجسده الواقع من ممارسات لغوية وأيديوجويا لغوية).

ب– عند العرب :

عرّف **عبد القادر الفاسي الفهري** السياسة اللغوية بأنها "تتضمّن التوجهات والاختيارات والإجراءات المتعلقة بتهيئة متن اللغة وتهيئة وضعها واستبقائها والنهوض بها؛ والتخطيط لها لا يمكن أن يتم بدون سياسة لغوية أو سياسة اللغة"[2]. وهذا التعريف لا يختلف عن تعريفه في التخطيط اللغوي.

أما **صالح بلعيد** فنجده يعرّف السياسة اللغوية بأنها:" تلك الفلسفة الكبرى التي يحملها الدستور أو الميثاق في إطار المحدّدات الكبرى من: هُويّة ولغة وحضارة وتاريخ... وهي خلاصة أو مُجمل ما هو ثقافي اجتماعي سياسي اقتصادي جغرافي في مكونات وروافد المجتمع...وبمعنى آخر هي تلك الأبعاد الكبرى التي تحدد فيها الاختيارات السياسية الكبرى المستمدّة من المرجعيات الوطنية والحضارية والعلمية وتوضع في سياسة دستور البلد وفي مواثيقه، بغية تحقيق معالم المجتمع الثقافية وانسجامه واستقراره"[3]. يشير هذا التعريف إلى أن السياسة اللغوية عبارة عن نصوص تشريعية أو دستورية مستمدة من المرجعية التاريخية الهوياتية والحضارية والثقافية لجعل لغة ما رسمية للتحكم في الوضع اللغوي في المجتمع وضبط إيقاعه واستقراره.

من خلال ما سبق يمكن القول؛ بأن السياسة اللغوية هي جزء من السياسة العامة لبلد ما، تسعى الدولة من خلالها إلى حل المسائل اللغوية في المجتمع, وذلك بسن نصوص وقوانين تهدف لاختيار لغة ما, وجعلها لغة رسمية/وطنية يتم استخدامها في جميع المجالات كالتعليم والإدارة مثلا.

---

[1] David Cassels Johnson ,Language Policy, Series: Research and practice in applied linguistics, Palgrave Macmillan (UK), 2013 ,09.

[2] عبد القادر الفاسي الفهري, مرجع سابق, ص82.

[3] صالح بلعيد، مرجع سابق، ص246.

3- العلاقة بين التخطيط اللغوي والسياسة اللغوية:

إنّ التواشج العضوي بين التخطيط اللغوي والسياسة اللغوية من خلال وجود تداخل مفاهيمي كبير بين المصطلحين أدى إلى اختلاف بعض الباحثين السوسيولسانيين حول العلاقة بينهما وأيهما له أسبقية على الآخر. فمنهم من استعمل مصطلحي التخطيط اللغوي والسياسة اللغوية للدلالة على أمر واحد وهذا ما لاحظناه أثناء تقديمنا لتعاريف كلا المصطلحين(التخطيط اللغوي والسياسة اللغوية). ومنهم من حاول التفريق بينهما بجعل التخطيط اللغوي والسياسة اللغوية كفرعين مترابطين متداخلين فيما بينهما فربطوا التطبيق بالتخطيط اللغوي والتنظير بالسياسة اللغوية.

يمكن أن نقدم بعض وجهات النظر التي تبنت وجهات علاقة التخطيط بالسياسة اللغوية، فالباحثين الأمريكان يرون بأن التخطيط اللغوي هو" أكبر أهمية من السياسة، ولا يعبئون كثيرا بمسألة السلطة الموجودة وراء أصحاب القرار، لأنّهم مقتنعون بإمكانية وجود تخطيط دون سياسة، حيث استطاع التخطيط اللغوي أن يغطي وحده طيلة سنوات عديدة، مجالا هو بشكل جلي من قبيل مسعيين متكاملين حقا ولكن يجب التمييز بينهما بدقة قرارات السلطة (السياسية) والانتقال إلى العمل (التخطيط). وفي مقابل ذلك يبدو الباحثون الأوربيون (الفرنسيون، الإسبان، الألمان) أكثر عناية واهتماما بمسألة السلطة"[1]. فبالنسبة للباحث الأمريكي **جوشوا فيشمان** (Joshua Fishman) يعد التخطيط اللغوي " تطبيق لسياسة لغوية ما"[2] واتفق معه الباحث الفرنسي **لويس جان كالفي** الذي يعتبر التخطيط اللغوي بأنه: "البحث عن الوسائل الضرورية لتطبيق سياسة لغوية وعن وضع هذه الوسائل موضع التنفيذ"[3] بمعنى أنه" التطبيق الفعلي لسياسة لغوية بعينها, أي الانتقال إلى العمل/التطبيق[4]. أي أن العلاقة بينهما علاقة تبعية تلازمية تكاملية يتأثر أحدهما بالآخر. ويفصل كالفي في العلاقة بين السياسة/والتخطيط بقوله: " لئن كان التخطيط اللغوي يفترض وجود سياسة لغوية، فإنّ

---

1 لويس جان كالفي، السياسة اللغوية،مرجع سابق، ص 12.

2 المرجع نفسه، ص 10.

3 لويس جان كالفي، حرب اللغات والسياسة اللغوية، تر: حسن حمزة، المنظمة العربية للترجمة، بيروت، لبنان، ط 1، 2008, ص 221.

4لويس جان كالفي، علم الاجتماع اللغوي، تر: محمد يحياتن، دار القصبة للنشر، حيدرة، الجزائر، د ط، 2006, ص 111 .

العكس ليس صحيحا. ويمكن أن نعدّ قائمة طويلة بالخيارات اللغوية التي لم تطبّق قط، وإن كانت السياسات اللغوية لم تطبق (أو التي لا يمكن تطبيقها لانعدام السلطة [القادرة على التطبيق]) لا يمكن إهمالها، لأنّها لا تعود جميعا إلى الهيئة الوظيفية نفسها، إذ ينبغي التمييز في واقع الأمر بين وظيفة عملية ووظيفة رمزية"[1]. فالوظيفة العملية حسب كالفي فتتمثل في وضع قرار لغوي يتبعه تخطيط كاتخاذ لغة قومية محل اللغة الاستعمارية في دولة حديثة الاستقلال في المدرسة، والإدارة ...الخ. أي وضع القرار اللغوي موضع التنفيذ. لكن القرار نفسه يعد وظيفة رمزية فذلك يعني انه لم يوضع موضع التنفيذ، وإما لأنّه لا يمكن تنفيذه في مرحلة أولى.

أما الباحثين العرب فهم يهتمون أيضا بالسلطة كونها ملازمة للغة. ويشير عبد السلام المسدي في هذا الأمر بأن" الوجود اللغوي مرهون بالفعل السياسي كإدارة وكقرار وكإنجاز"[2] وأن "السياسة اللغوية والتخطيط اللغوي مفهومان مقترنان اقترانا تاما، ولئن كان الأول منهما قائما بذاته في التداول الموضوعي فإن الثاني لا يَرِدُ ذكره إلا في سياق تفسير الأول وتفصيل آلياته"[3]. كما يرى أيضا الفاسي الفهري بأن السياسة اللغوية سياسة أولا قبل أن تكون مسألة توجهات وخطط فهي " جزءا لا مَحِيد عنه في كل سياسة، نظرا لارتباط اللغة بالسيادة، وبحدود الدولة، وبالسياسات الثقافية والاقتصادية والحقوق الفردية والاجتماعية..."[4] وقد أشار أيضا إلى أن "هناك تلازم بين السياسة اللغوية والتخطيط اللغوي، يحول هذا الأخير إلى عمل سياسي بالأساس ...وممارسة السياسة جزء ملازم للتنمية ولتنفيذ أي مخطط لغوي محتمل"[5]. وهذا ما أكده صالح بلعيد ببقوله أنه:" لا يمكن أن يقع التخطيط في غياب الفكر السياسي، ولا التوجهات العامة لسياسة البلد"[6]

---

[1] ينظر: المرجع السابق، ص222-226.

[2] عبد السلام المسدي، العرب والانتحار اللغوي، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت لبنان، ط1، 2011، ص39.

[3] عبد السلام المسدي، التخطيط اللغوي والأمن اللغوي، ، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز لخدمة اللغة العربية، الرياض- السعودية، محاضرات (5)، ط1، 2015، ص25.

[4] د. عبد القادر الفاسي الفهري, مرجع سابق, ص82.

[5] عبد القادر الفاسي الفهري، السياسة اللغوية والتخطيط :مسار ونماذج، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز لخدمة اللغة العربية، الرياض- السعودية، المحاضرات (4)، ط1، 2014.ص15-16.

[6] صالح بلعيد، مرجع سابق، ص246.

على الرغم من تباين وجهات النظر بين الباحثين إلاّ أنهم اتفقوا جميعا على أن التخطيط اللغوي ينتج سياسة لغوية وأنه يعمل وفقا لسياسة اللغة ولا يمكن أن يتم التخطيط اللغوي بدون سياسة لغوية ولكن العكس ليس صحيحا. وتذكرنا نانسي ح هورنبرغر (Nancy H. Horenberger)، بأن سياسة اللغة والتخطيط يرتبطان ارتباطا وثيقا، وأنَّ التمييز ليس واضحا دائما؛ ولذلك، فإن هذا المجال يشار إليه عادة وبشكل مفيد بـ"**سياسة اللغة والتخطيط**"[1].

إنَّ التخطيط اللغوي والسياسة اللغوي كلاهما مصطلحان يعنى كل منهما بتأطير الشأن اللغوي في المجتمع، ويتكامل مع الآخر وفق حدود متباينة بينهما. فالتخطيط اللغوي جزء لا يتجزأ من السياسة اللغوية فهما يرتبطان ارتباطا وثيقا ولا يمكن الفصل بينهما؛ فالعلاقة بين التخطيط اللغوي والسياسة **اللغوية علاقة تبعيّة** أي بمثابة العلاقة بين القرار السياسي والإجراءات التنفيذية "من ذلك أنه يمكن اتخاذ قرار سياسي بتعريب تدريس الطب في جميع الجامعات العربية. فنكون هنا أمام هدف رسمته السياسة اللغوية. أما إعداد المعاجم المختصة لتوفير المصطلحات وتقييس المصطلحات ووضع برنامج لتعريب المؤلفات الأساسية ولإثراء المكتبة الطبية وإصدار التشريعات الدورية ...الخ فيمثل وسائل لتنفيذ هذه السياسة.[2] وهذا يعني أنّ السياسة اللغوية عمل نظري تقريري يسبق التخطيط, باعتبار هذا الأخير الإجراء التطبيقي لتنفيذ السياسة اللغوية على أرض الواقع.

ومن خلال ما سبق نستشفّ؛ أن القرار اللغوي السياسي أو السياسة اللغوية يعدان خياران في السياسة العامة للبلاد، ووضعه موضع التنفيذ يعدّ تخطيطا لغويا، فالسياسة اللغوية مرتبطة بالجانب النظري أي انه عندما تصادق الدولة (أصحاب القرار) على الخطة اللغوية بوضع قرارات وقوانين رسمية للتدخل في الظاهرة اللغوية لاختيار لغة ما لتصبح لغة رسمية, يصبح ذا طابع سياسي, ليطلق عليه مصطلح السياسة اللغوية. أما التخطيط اللغوي مرتبط بالجانب العملي لمعالجةً المشاكل والظواهر اللغوية

[1] Nancy H. Hornberger. Frameworks and Models in Language Policy and Planning: An introduction to Language Policy Theory and Method.:Thomas Ricento (ed), Series: Language and Social Change ,Blackwell Publishing Ltd (USA) ,2006 ,P25..

2 شكري المبخوت، خالد الوغلاني، محمد الشيباني، السياسة اللغوية القومية للغة العربية، مشروع لننهض باللغة العربية للتوجه نحو مجتمع المعرفة، منشورات المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، 2010، ص26.

ويكون من قبل المختصين اللغويين الذين هم مطبقّي القرار اللغوي, أي أنها الأرضية التي يقوم من خلالها المخططون اللغويون بتطبيق السياسة اللغوية تجاه المسألة اللغوية. وعلى هذا الأساس فالسياسة اللغوية عملية تسبق التخطيط اللغوي والمحرّك الفعال له؛ لأنّ التخطيط اللغوي لا يمكن أن يتم دون قرار لغوي سياسي. بالرغم من أن هناك حالات لم يكن فيها دخل للسياسة اللغوية كنموذج إحياء اللغة العبرية من قبل اليعايزر بن يهودا. كما أنه لا يعني نجاح كل سياسة لغوية بالضرورة تحقيق ما رُسم له من رؤية، وأنّ كل تدخل سياسي في اللغة حليفه التحقق؛ بل قد ثبت فشل بعض السياسات اللغوية كالمحاولات الايرلندية في إحياء اللغة الايرلندية.

المبحث الثاني: تاريخ التخطيط اللغوي ونشأته.

يعد التخطيط اللغوي بطريقة أو بأخرى قديما قدم الحضارة الإنسانية قبل أنْ يتبلور هذا المصطلح، ويكشف لنا التاريخ البعيد منه والقريب بأمثلة دالة على قيام الإنسان منذ العهود الغابرة بالتدخل الإرادي في اللغة والنظر في قضاياها ومحاولة "وضع القوانين والإفصاح عن الاستعمال اللغوي الحسن أو التدخل في صورة اللغة، كما انتصرت السلطة السياسية دائما لهذه اللغة أو تلك، واختيار تسيير الدولة بلغة بعينها أو فرض لغة الأقلية على الجماعة"[1] التي هي من صميم التخطيط اللغوي. ولعل أعظم تدخل عرفته البشرية هو " اختراع الكتابة، لما لهذا الاختراع من أثر على تطور الأمم والحضارات، وما انجر عنه من تراكم معرفي، استفادت منه البشرية كلها، بفضل تدوين المعارف والتقنيات"[2]. ومن الأمثلة الدالة التي تعج بتدخل الأنّسان في اللغة نجد أنه في القرن الثالث قبل الميلاد سعى الإمبراطور الهندي البوذي الوحيد **آشوكا**(Ashoka) إلى التوحيد السياسي من خلال التسامح اللغوي بينما قمع **كين شيهوانغدي** (Qin Shihuangdi) أول إمبراطور للصين الموحدة قمع النصوص الإقليمية مختارا كتابة واحدة موحدة وفرض استعماله"[3]. وفي أوربا" حينما هزم الرومان عالم حوض البحر المتوسط ودوله استعملت اللغتان اللاتينية والإغريقية لغات للتواصل، وقد قامت السلطات الإمبراطورية بما يمكن عده تخطيطا لغويا لنشر اللغة اللاتينية في كل الإمبراطورية المهزومة المتسعة"[4]. أما عند العرب فقد كان لهم

---

[1] لويس جان كالفي، السياسات اللغوية، مرجع سابق، ص7.

[2] الطاهر ميلة، التهيئة اللغوية: مفاهيم واتجاهات، أهمية التخطيط اللغوي: اللغات ووظائفها، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، 2012، ص61.

[3] جوزيف لو بنياكو، التخطيط اللغوي كعلم اللغة التطبيقي:المرجع في اللغويات التطبيقية، تحر: آلان ديفيس و كاثرين إلدر، تر: ماجد الحميد و حسين عبيدات، دار جامعة الملك سعود للنشر،المملكة العربية السعودية، ج2، 1437-2016. ص802.

[4] بهاء الدين الهادي أحمد، التخطيط اللغوي وأوضاع اللغات السودانية(1898-2009)،دار سينان للطباعة والنشر، الخرطوم السودان، ط1، 2013، ص5.

قصب السبق في ميدان التخطيط والسياسة اللغوية ومعالجتهم للقضايا اللغوية على الرغم من أنهم لم يتعاملوا معه بوصفه مصطلحاً لغوياً علمياً، فكانت جهودهم رائدة ومبتكرة في عملية التخطيط للعربية. والشواهد على ممارسة التخطيط اللغوي عند العرب مشهورة ومعلومة. فالسيادة اللغوية للغة قرش قبل الإسلام التي كان لها النصيب الأوفى في الاستعمال بعد الإسلام. ما هو إلا مظهر من مظاهر التخطيط للغة. فابتكار النحو من قبل **أبو الأسود الدؤلي**(ت69هـ-688م) بأمر من **سيدنا علي**(ت40هـ-661م)(رضي الله عنه) للمحافظة على اللغة العربية من اللحن .وإصلاح نظام الكتابة العربية وتعديلها وترتيب حروفها تعد سياسة لغوية رشيدة مبنية على تخطيط لغوي سليم. كما أن تعريب الدواوين في الشام والعراق وبلاد فارس بأمر من عبد الملك بن مروان (ت86هـ-705م) وتنفيذا من **الحجاج بن يوسف الثقفي**(ت95هـ- 741م) الذي بفضله تمكنت الخلافة العربية بإدارة شؤونها بنظام لغوي واحد وان تصبح العربية هي اللغة الرسمية. إضافة إلى إنشاء بيت الحكمة في بغداد أيام الخليفة العباسي **المأمون** (ت218هـ/833م) لترجمة علوم الهند وفلسفة اليونان وآداب الفرس للغة العربية، وما الصناعة المعجمية إلا مظهرا من مظاهر التخطيط اللغوي و السياسة اللغوية اتبعتها الأمة العربية الإسلامية لنشر لغة القرآن الكريم أساسا من أجل نهضة لغوية حضارية كبرى"[1]. كما يمكن أن تسمح لنا قصة **شارل كوينت** الذي " قرّر في عام 1550م أنْ تحل الاسبانية محل لغة الهنود الأمريكيين"[2] وقصة **الملك فرنسوا الأول** الذي تدخل بالقوة لمعالجة الواقع اللغوي الفرنسي عبر قوانين ومناشير وأمريات، ونذكر على وجه الخصوص في سنة1539 أصدر مرسوما عرف باسم (**Villes Contterts**) وفيه يمنع

[1] للتفاصيل أكثر ينظر: عبد الجليل مرتاض، التنمية والتخطيط اللغوي في العربية: أهمية التخطيط اللغوي: اللغات ووظائفها، المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، 2012.ص183-214. علي القاسمي، السياسة اللغوية وتنمية اللغة العربية (تنمية الكتابة أنموذجا)، مجلة التعريب، المركز العربي للتعريب والترجمة والتأليف والنشر- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، دمشق-سويا، مجلة نصف سنوية، ع48، حزيران 2015، ص20.

[2] لويس جان كالفي، حرب اللغات والسياسة اللغوية، مرجع سابق،ص220.

استخدام اللاتينية في الإدارة والمحاكم منعا قاطعا، وهذا من أجل توحيد فرنسا تحت عرشه وإضفاء السيطرة في فرنسا باسم اللغة الجامعة"[1].

إن السرد التاريخي السابق لتدخل الإنسان في اللغة يعد ممارسة جزئية لتطبيقات وأنشطة التخطيط اللغوي قبل أن يصبح علما حديثا بعد تقعيد قواعده ووضع أسسه العلمية في النصف الثاني من القرن العشرين. ومما حفّز على ظهور حقل التخطيط اللغوي في العصر الحديث كدراسة أكاديمية معاصرة, هو تفكك الإمبراطوريات الاستعمارية بعد الحرب العالمية الثانية، وظهور دول مستقلة حديثا في تلك الحقبة، التي احتاجت إلى أن تستقل بلغتها وتستعملها بدل اللغات الأجنبية الاستعمارية، وتدافع عنها وتحميها وترتقي بها وتطورها. إضافة إلى ظهور بعض الأقليات المطالبة بالحقوق اللغوية والعدالة اللغوية جراء التهميش الذي طال لغاتها وهدد بقاءها، دون أن ننسى أيضا ما سببته العولمة من طمس كثير من اللغات التي أضحت تهددها بالانقراض في عقر دارها، ومن هنا ظهر الوعي اللغوي عند جميع الشعوب والحاجة إلى التخطيط للغاتها.

يعتبر حقل التخطيط اللغوي مسألة حديثة العهد في خضم أدبيات اللسانيات التطبيقية ومجال من مجالات اللسانيات الاجتماعية(السوسيولسانيات) انطلاقا من دراسة اللغة وعلاقتها بالمجتمع. فعند **هوجن** جزء من اللسانيات التطبيقية[2] واتفق معه **جوزيف لوبنياكو**(joseph lo bianco) في مقالته المعنونة بـ" التخطيط اللغوي كعلم لغة تطبيقي"[3] في حين نجد جوشوا فيشمان يحدده بوصفه "علم اللغة الاجتماعي التطبيقي[4] واتفق معه **روبرت.ل. كوبر** الذي جمع بين علم الاجتماع التطبيقي وموضوعات اللسانيات التطبيقية. ما وضّحه في قوله:" يعد التخطيط اللغوي مشتقا من هذين المجالين"[5].

---

[1] صالح بلعيد، هكذا رقى الفرنسيون لغتهم فهل نعتبر؟، منشورات مخبر الممارسات اللغوية، تيزي وزو-الجزائر، 2014، ص26-27.

2 لويس جان كالفي، حرب اللغات والسياسة اللغوية، مرجع سابق،، ص224.

3جوزيف لو بنياكو، مرجع سابق، ص 795.

[4] ينظر: لويس جان كالفي، حرب اللغات والسياسة اللغوية, مرجع سابق، ص 224. محي الدين محسب، في اللسانيات الاجتماعية (ترجمات، دارسات، مقالات)، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، عمان- الأردن، ط1، 2018، ص86.

[5] روبرت .ل.كوبر، مرجع سابق، ص87.

بدأت إرهاصات ظهور مصطلح التخطيط اللغوي إلى حيز الوجود في مطلع الخمسينات من القرن الماضي، وبعد تتبعنا لدراسات هذا الحقل جعلنا نرجّح إلى أنّ أول من استعمل مصطلح التخطيط اللغوي هو"العالم النرويجي **أوريال فنراخ** (Urial Weinreich) إثر تقديمه محاضرة معنونة بـ(التهيئة اللغوية) في جامعة كولومبيا عام **1957**م. لوصف بعض أنشطة التخطيط اللغوي وتطبيقاته"[1].أما ظهوره مصطلح التخطيط اللغوي كموضوع للدراسة فنجد جميع الدراسات تجمع على أن أول من كتب فيه بطريقة علمية وأدخله إلى الأدبيات السوسيولسانية هو العالم اللغوي **إينار هوغن** سنة 1959 أثناء تحليله ومعالجته مشاكل التوحيد اللغوي في النرويج لبناء هوية وطنية بعد قرون من الهيمنة الدنماركية؛ في مقالة موسومة بـ "تخطيط اللغة المعيارية في النرويج الحديث"[2] حيث يقول : " أفهم بكلمة التخطيط، النشاط الذي يقوم بتحضير إملاء وقواعد ومعاجم نموذجية بتوجيه الكتاب والمتكلمين في مجتمع لغوي متماسك، وفي هذا التطبيق العلمي للمعرفة الألسنة، يتعدى عملنا إطار الألسنية الوصفية ليشمل مجالا يجب فيه ممارسة الأحكام في شكل اختيارات من الأشكال اللغوية المتاحة"[3] فهمّه كان يكمن في" تقديم المسعى التقييمي التوحيدي بواسطة القواعد الإملائية للدولة لبناء هوية وطنية بعد قرون من الهيمنة الدنماركية[4]. فالملاحظ أنّ هوغن كان ينظر إلى التخطيط اللغوي على أنه إعداد الكتابة المعيارية أي التدخّل في المتن لتحديث وتعزيز وتثبيت اللغة الوطنية.

بعد ذلك أضحت عبارة التخطيط اللغوي بارزة في أعمال هوغن خلال الاجتماع الأول للسانيات الاجتماعية الذي نظّم من قبل **وليام برايت**(William Bright) في جامعة لوس انجلوس (UCLA) من 11إلى 13ماي سنة 1964♦ لتدارس أفكار وليام برايت والذي بدوره قام بنشر وقائع هذا المؤتمر بعد انعقاده بسنتين(1966) تحت عنوان:"السوسيولسانيات" ففي هذا الاجتماع قدم هوجن

---

[1] المرجع السابق، ص 67.

[2] د. فواز عبد الحق الزبون، دور التخطيط اللغوي في خدمة اللغة العربية والنهوض بها، الموسم الثقافي السابع والعشرون:27-29 تشرين الأول 2009, الأردن, 2009, ص 85.فواز عبد الحق الزبون، مرئيات التخطيط اللغوي: عرض ونقد، ص106.لويس جان كالفي، حرب اللغات والسياسات اللغوية، مرجع سابق،ص220. فلوريان كولماس، مرجع سابق،ص932.

[3]Tomas Ricento(ed), An introduction language policy theory and method ,Op-cit ,p26.

[4] لويس جان كالفي، السياسات اللغوية، مرجع سابق، ص 08.

♦ تعتبر هذه السنة تاريخ أول استعمال لمصطلح السوسيولسانيات(THE SOCIOLINGUISTICS).

نموذجا للتخطيط اللغوي وحدد فيه مفهوم التخطيط اللغوي بوصفه "تقويما للتغيّر اللغوي انطلاقا من قضية المعيار اللغوي و التقييس/التنميط "[1]. وانطلق هوجن بتحديد نموذجه المعروف بنموذج أوجن الأول المستوحى من نموذج **هربرت سيمون** الذي يمر من خلال نظرية القرار المعتمدة أساسا في مجال التسيير. وذلك "بتحليل مختلف مراحل التخطيط اللغوي كـ (تدبير القرار): المشكل،أصحاب القرار، البدائل، التقويم، التطبيق"[2].

وبالموازاة مع النصوص الأولى للتخطيط اللغوي لدراسة الأوضاع الموسومة بالتعدد اللغوي نجد العالم اللساني الأمريكي **تشارلز.أ فرجسون**(Charles A. Ferguson) الذي يعد أحد الآباء المؤسسين للسانيات الاجتماعية في محاولة منه تقديم دراسة نشرها في مجلة الكلمة سنة 1956م معنونة بـ"**الازدواجية اللغوية DIGLOSSIA**"[3] وذلك بتقديم تعريف دقيق لها، ووضع مجموعة من المعايير التي تحددها وتميز بين المنوعتين المشكلتين لها التي سماهما "المتغاير الأعلى والمتغاير الأدنى، المنوعة الأولى هي اللغة المعيارية التي تستخدم في المواقف الرسمية والعامة بينما المنوعة الأخرى تستخدم اللهجات المحلية في الظروف العادية واليومية. وفي سنة 1966م اقترح هانز كلوس تصنيفا آخر للازدواجية اللغوية وهما" داخل–الازدواجية اللغوية (بالنسبة إلى النمط الذي يكون فيه التنوعان متعالقان بإحكام) و خارج– الازدواجية اللغوية (بالنسبة إلى الوضعيات حيث تكون اللغتان غير متعالقتان أو في أحسن الأحوال متعالقتين على نحو متباعد)[4].

ومنذ ذلك الحين زاد الاهتمام بالتخطيط اللغوي كدراسة أكاديمية في سياق معالجة المشاكل اللغوية في الدول الحديثة أو النامية(ما بعد الاستعمار).وهذا ما تجلى في أعمال كل من فيشمان وفرجسون وداس قوبتا في كتابهم الجماعي المنشور سنة **1968**م للكشف عن "القضايا اللغوية في

[1] ينظر: المرجع نفسه، ص8- 22.

[2]- المرجع السابق، ص17.

[3] Charles A FERGUSON , Diglossia, Word, vol15, no 2, 1959.

نقلا عن: محي الدين محسب، مرجع سابق، ص47.

[4] فلوريان كولماس، مرجع سابق، ص453.

البلدان النامية"[1]. المنبثق عن مؤتمر إيرلي هاوس في ولاية فيرجينيا(1966). وهذا ما أشار إليه **انطوني ج. ليديكوات**(*Anthony j.liddicoat*) و **ريشارد ب. بالدوف** (*Richard B. Baldauf*) إلى أن الشاغل الأكبر والرئيسي للتخطيط اللغوي في هذه الفترة كان يتعلق أساسا" بقضايا خلق الوحدة وتطوير الاتصالات الفعالة والحفاظ عليها داخل الدول الناشئة"[2].

والملاحظ أنه في أواخر الستينات أعيد النظر في مفهوم التخطيط اللغوي ليشمل كل أنواع التدخل لحل المشاكل السوسيولسانية في المجتمع. ففي سنة **1967** اقترح **هانز كلوس**(heinz kloss) التمييز بين " لغات المسافة ولغات التطور كان لهذا التمييز أثر على مشاكل التخطيط"[3] .وبعد سنتين من وضعه المفهومين . قدم كلوس أسس نظرية مبكرة في حقل التخطيط اللغوي في كتاب عنون بـ"إمكانيات البحث في ثنائية اللغة الجماعية:تقرير"[4] بعدما كلفه المركز الدولي لأبحاث ثنائية اللغة بالكبيك بكندا(ERIC) بعمل تقرير حول المشاكل التي ينطوي عليها البحث في ثنائية اللغة المؤسسية والاجتماعية الثقافية الذي تضمن حوالي ستين مشروعًا ودراسات حالة ذات الصلة. ففي التقرير السابع المعنون بالتخطيط اللغوي ميّز كلوس بين نوعين من التخطيط اللغوي هما **تخطيط المنزلة/المتن**: " تخطيط المنزلة يهدف إلى الوضع الاجتماعي للغة؛ أما بالنسبة لتخطيط المتن، فهو يدور حول تخطيط اللغة نفسها"[5].

وتجدر الإشارة إلى أن بعض إرهاصات البحوث السوسيولسانية أدت إلى اتساع مصطلح التخطيط اللغوي من خلال السلسلة من المؤتمرات والمشاريع الدولية المتعلقة بعمليات التخطيط اللغوي. حيث أدى هذا التوسّع ببعض المخططين اللغويين إلى "مقاربة التخطيط اللغوي داخل إطار التخطيط الاجتماعي العام. وينظر إلى اللغة على أنها مصدر مجتمعي والتخطيط اللغوي على أنه سيرورة صنع

---

[1] ينظر: لويس جان كالفي، السياسات اللغوية، مرجع سابق ص9. فواز عبد الحق الزبون، مرجع سابق، ص86.

2 Anthony J. Liddicoat، Richard B. Baldauf Jr. Language Planning in Local Contexts :Agents, Contexts and Interactions, Language Planning in Local Context, Anthony J. Liddicoat، Richard B. Baldauf Jr (ed), Language Planning and Policy ,Multilingual Matters LTD.p3.

[3] ينظر: لويس جان كالفي، السياسات اللغوية، مرجع سابق،ص22-23.

[4] Heinz Kloss, RESEARCH POSSIBILITIES ON GROUP BILINGUALISM:A Report ,International Center for Research on Bilingualism Quebec,CANADA.1969.

[5]المرجع نفسه، ص81-82.

القرار التي تسعى إلى حل المشاكل اللغوية. وبالبعض الآخر إلى تبني وجهة نظر تدبيرية في ما يتعلق بالسياسات اللغوية وتحليلها من منظور سوسيو اقتصادي"[1] أي تحليل التكلفة والفائدة في التخطيط اللغوي.

ففي سنة **1969**م اجتمع فريق متعدد التخصصات بدعم من مؤسسة فورد تتكوّن من جوشوا أ. فيشمان(Joshua A.Fishman)، جيوتيرندرا داس قوبتا(Jyotintirinda Das Gobta)، وبيورن ح.جرنود(Bjorn, H, Jernaudd)، وجوان روبان (Joan Rubin) اجتمعوا في مركز الشرق والغرب (معهد الدراسات المتقدمة) بهاواي للنظر في طبيعة التخطيط اللغوي و ما هي المشاكل التي يتوقع حلّها، وكيف يمكن إلقاء الضوء على بعض المشكلات التي تحاول العلوم الاجتماعية دراستها، وقد نظموا اجتماعا حول نفس الموضوع لمدة أربعة أيام من07 إلى 10 مارس 1969، دعي إليه اثنا عشرة شخصا من عدّة اختصاصات أكاديمية (أنثروبولوجيا، لسانيات، سوسيولسانيات، علوم سياسية، علم اجتماع، اقتصاد، تخطيط اقتصادي، علم النفس الاجتماعي) اشتغلوا جميعا في مجال السياسة والتخطيط اللغوي في العديد من مناطق العالم (أندونيسيا والفلبين وايرلندا وكينيا وتنزانيا وإسرائيل وباكستان وتركيا). وقد تمخض عن هذا الاجتماع كتاب عنوانه: **"هل يمكن تخطيط اللغة؟ النظرة الاجتماعية اللغوية والممارسات للدول النامية"**[2] الذي صدر سنة 1971م عن مطبعة جامعة هواي، ويقع في 343 صفحة، والذي قام بتحريره كل من جوان روبان و بيورون ح. جرنود. وخلص الكتاب بالإجابة عن السؤال نعم يمكن تخطيط اللغة، وأن التخطيط اللغوي لا يقتصر على الدول النامية فقط بل يحدث حتى في الدول المتقدمة. كما تناول الكتاب عدة أبحاث شملت المقاربات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والتعليمية لتغيير اللغة في سياق لتنمية الموارد الوطنية ، حيث ركّز الكتاب على تأثير القومية والدين والتعبئة السياسية على التخطيط اللغوي في تعزيز بنية اللغة واستخدامها، ودور اللغة كوسيلة للمشاركة في النظام الوطني، كما حدد الكتاب النهج النظري لدراسة حالات التخطيط اللغوي الذي تضمن دراسة حالات في الفلبين، وايرلندا وتركيا واندونيسيا وباكستان وفلسطين(اللغة العبرية) لتوضيح إمكانيات

[1] فلوريان كولماس، مرجع سابق، ص943

[2] Joan Rubin and Bjorn, H. Jernud, *Can Language Be Planned? Sociolinguistic Theory and Practice for Developing Nations* ,Honolulu: The University press of Hawaii, 1971.

توسيع وتحسين التخطيط الوطني للغة وتعزيزها، كما قدّم العمل بناء نظرية للتخطيط اللغوي والبحث عن استراتيجيات نحو المستقبل، كما تم جمع بعض المفاهيم المتعلقة بالتخطيط الاجتماعي- الاقتصادي وتقديمه نموذج الاختيار العقلأنّي في الاقتصاد كأداة مفيدة وتحليلية لتطبيق تحليل الفائدة و التكلفة للسلع الثقافية وذلك بالتطبيق على التخطيط اللغوي لحل مشاكل اللغة، والدور الفعال في تخطيط اللغة، وفي نهاية الكتاب تم إدراج مجموع من المراجع التمهيدية المتعلقة بالتخطيط اللغوي والسياسة اللغوية.

المتأمل من خلال السرد السابق يجد أن حقل التخطيط اللغوي يمتد إلى ما هو أبعد من اللسانيات حتى بمعنى واسع. فهو حقل معرفي " **متكامل التخصصات** " [1] أي أنه طابع متعدد التخصصات متأثر بمعطيات العلوم معرفية كاللغة والتربية والاجتماع, والإنسان والسياسة، الاقتصاد...الخ.

شهد التخطيط اللغوي خلال الفترة المبكرة أو الكلاسيكية لتنمية التخطيط اللغوي (نهاية الستينات وبداية سبعينات القرن الماضي)، اتجاهات واهتمامات جديدة إلى" **مأسسة التخطيط** حيث قامت مؤسسات على مستوى دولي ووطني ومحلي لتشرف على عملية التخطيط اللغوي"[2]. فاتجهت جهود الباحثين بعد فهمهم علاقة اللغة بالمجتمع إلى تنفيذ الدراسات العلمية الخاصة ببرامج تحديث وتنمية اللغات الوطنية في دول العالم الثالث. كما تميزت هذه الفترة المبكرة بتقدم واسع لحقل التخطيط اللغوي حيث اتجهت الجهود وإنتاجا ثريا للكتب والمقالات نتيجة المشاريع والبحوث الدولية التي تكفلت بإنتاج السلسلة المعروفة باسم " *Contributions to the Sociology of Language* "، فعلى سبيل المثال لا الحصر نذكر منها كتاب **"التقدم في التخطيط اللغوي"[3]** الذي نشر سنة 1974؛ المحرر من قبل جوشوا فيشمان. وتناول الكتاب من خلال فصوله الأربعة الأنّواع الأساسية لعلاج مشاكل اللغة. التخطيط للغة وتحديث اللغة ومقارنتها مع أنواع أخرى من التحديث الوطني . كما تناول دراسات السياسة اللغوية في تركيا والسياسات الاستعمارية للدول الإفريقية المستقلة في كل من جنوب إفريقيا وغينيا واستراليا والفلبين. كما تطرق لموضوع التوحيد اللغوي في جنوب صحراء إفريقيا وتعليم اللغة العربية

[1] فواز عبد الحق الزبون، مرجع سابق، ص88.

2 المرجع نفسه،ص87.

[3] JOSHUA A.FISHMAN(Ed) ,Advances in Language Planning, Contributions to the Sociology of Language [CSL] , Walter de Gruyter,VOL 5.1974.

في الدول العربية، ودور مدرسة براغ لتخطيط لغة جيدة. محو الأمية في اندونيسيا وماليزيا، ودور أليعايزر بن يهودا في إحياء اللغة العبرية. وتقييس اللغة الصينية. وخلص الكتاب إلى تنفيذ وتقيم السياسات اللغوية لحالة كندا (الكيباك)واللغة العبرية(فلسطين) بأنهما من أنجع السياسات اللغوية.

وفي سنة **1977** تم تنفيذ المشروع الدولي بخصوص عمليات التخطيط اللغوي بعدما استضافت جامعة ستانفورد العمل التحليلي والذي نتج عنه نشر كتاب " **عمليات التخطيط اللغوي**"[1] المحرر من قبل روبان وجرنود، و داس قوبتا، وفيشمان، وفرجسون والذي أعيد طبعه سنة 2012. تناول الكتاب من خلال فصوله المختلفة المشاكل المتعلقة بتخطيط اللغة والشروط المسبقة لنموذج معالجة اللغة. ونظم ومنظمات التخطيط اللغوي في كل من الهند وإسرائيل واندونيسيا. وتخطيط اللغة الوطنية في الصين. والأبعاد مختارة من تخطيط اللغة إضافة إلى المصادر اللغوية لابتكار المصطلحات.

وإلى جانب هذه الأعمال شكلت سنوات السبعينات انعطافا حاسما في مجال التخطيط اللغوي حيث ظهر في هذه الفترة تأملات جديدة حول "العلاقة بين اللغة والقومية سنة 1973م **لجوشوا** .أ. **فيشمان** (j-a-fichman) ، والواقع اللغوي للمستعمرات القديمة سنة1974 للويس جان كالفي"[2] وغيرهما من المحاولات التي تصب كلها في مضمار التخطيط اللغوي.

وتزامن مع ذلك ظهور مجلات متخصصة تحيل مباشرة على السوسيولسانيات و التخطيط اللغوي مثل مجلة اللغة في المجتمع (language in society) التي بدأ نشرها سنة 1972 من قبل مطبعة كامبريدج . والمجلة الدولية لسوسيولوجيا اللغة (Journal of sociology of language international) التي أسسها جوشوا أ.فيشمان التي بدأ نشرها سنة1974 من قبل الناشر :دي جروتر. إضافة إلى المجلة التي حازت قصب السبق في النشر العلمي المتخصص في التخطيط والسياسة اللغوية وهي مجلة مشاكل اللغة والتخطيط اللغوي(Language Problems & Language Planning) التي تصدر عن شركة جون بنجامين بالتعاون مع مركز البحوث والتوثيق حول مشكلات اللغة العالمية

[1] Rubin Joan , Jernudd, Björn H. , Das Gupta Jyotirindra , Fishman A .Joshua, Ferguson A. Charles (Ed),Language planning processes, Contributions to the Sociology of Language [CSL], vol 21.1977.

[2] لويس جان كالفي، السياسات اللغوية، مرجع سابق،ص13.

ونشر أول عدد لها سنة1977. إضافة إلى مجلة " الكلمات: السياسة اللغوية" التي نشر أول عدد لها في 18 مارس سنة1989.

وموازاة مع ذلك حيث مصطلحات تحيل مباشرة إلى التخطيط اللغوي. ففي سنة 1970 عمّم مصطلح آخر ذي صلة بالتخطيط اللغوي وملازم له ويستخدم في بعض الأحيان مرادف له هو "**السياسة اللغوية**" الذي استعمله اللساني **جوشوا .أ. فيشمان** في كتيب اللسانيات الاجتماعية حسب لويس جان كالفي[1] . وعمم استعمال هذا المصطلح ففي اسبانيا نجد **رفاييل نيولس** وفي ألمانيا **هلموت قلوك** وفي فرنسا **لويس جان كالفي** في كتابه **السياسات اللغوية** السياسة اللغوية بأنها: "تحديد الاختيارات الكبرى في مجال العلاقات بين اللغات والمجتمع، وتطبيقها, أي ما يدعى بالتهيئة اللغوية أو التخطيط اللغوي"[2] وذهب إلى أن التخطيط اللغوي هو البحث عن الوسائل الضرورية، لتطبيق السياسة اللغوية وعن وضع هذه الوسائل موضع التنفيذ"[3].أما في كتابه الآخر حرب اللغات والسياسة اللغوية فهي" مجمل الخيارات الواعية المتخذة في مجال العلاقات بين اللغة والحياة الاجتماعية، وبالتحديد بين اللغة والحياة في الوطن"[4]. ولا يختلف هذا التعريف كثيرا في كتابه المعنون بـ" علم اللغة الاجتماعي"[5].

ومع تزامن اقتران مفهومي التخطيط والسياسة اللغويين وشيوعهما بين المختصين من دون تحديد تعريف دقيق لكليهما، ظهرت العديد من المصطلحات بدل التخطيط اللغوي للدلالة على المصطلح نفسه،فظهر مصطلح "**التهيئة اللغوية**(Aménagement linguistique) بإيحاء من **جان كلود كوربي**(Jean-Claude Corbeil)[6] وهو المصطلح المستعمل في المجال الفرانكفوني ويستخدم من قبل لسانيي الكيبيك، الذي" يقوم على نية التوافق الاجتماعي فيما يتعلق بمشروع لغوي جماعي"[7].ويعرّفه

[1] لويس جان كالفي، حرب اللغات والسياسة اللغوية، مرجع سابق،ص224..

[2] لويس جان كالفي, السياسات اللغوية, مرجع سابق, ص 07.

[3] المرجع نفسه، ص07.

[4] المرجع السابق، ص 221.

[5] لويس جان كالفي، علم الاجتماع اللغوي، مرجع سابق، ص111.

[6] Henri Bouyer, les politiques linguistiques, Mots. Les langages du politique, p68.

[7] C. DAOUST et J. MAURAIS, aménagement linguistique : in politique et aménagement linguistique, SID C. DAOUST et MAURAIS, Gouvernement du Québec, 1987, p.12.

ايتيان لابورت بأّنه "مجموعة الأعمال التي تهدف إلى ضبط وضمان منزلة لغة ما أو عدّة لغات"[1] ويرجع لويس جان كالفي إلى سبب تعويض الكيبكيون وتفضيلهم التهيئة اللغوية على التخطيط اللغوي حتى يتحاشوا الإحالة على التدخل التخطيطي للدولة"[2].

في حين نجد استعمال مصطلح **التقييس**(normalisation) **في كاتالونيا** ويقصد به" تمكين اللغة التي لها مكانة اجتماعية سفلى، وهي غالبا ما تكون من لغات الأقليات من تأدية وظائفها في المجتمع، ولن يتحقق ذلك، إن لم يتح لها المجتمع ومؤسساته شروط استعمالها وانتشارها، ويجب ألا يقتصر هذا الاستعمال على التعاملات العادية/.../ بل يقتضي استعمالها في التعليم ووسائل الإعلام والإدارة..."[3] ويعود استعمال هذا المصطلح نتيجة الصراع اللغوي بين اللغة الاسبانية و الكتلانيّة" للتمييز بين التقييس والاستبدال والاستيعاب"[4] والهدف من هذا كله هو "الانتقال بهذه اللغة(اللغة الكتلأنّية) من وضع الثنائية التي احتلت فيها المرتبة الدنيا، بسبب حرمانها من الاستعمال في كل الميادين/.../إلى وضع الازدواجية، بحيث تتساوى مكانتها مع اللغة الاسبانية في مقاطعة كتالونيا/.../وهو ما يعني تمكينها من التعبير عن كامل مجالات الحياة"[5]

ويؤيد **لويس جان كالفي** إلى ما ذهب إليه **رينر أنريكي هامل** إلى أن المصطلحات –السياسة اللغوية والتهيئة اللغوية والتقييس- كلّها تحيل على نفس النواة المفهومية ولكنّها تتمايز بينها من خلال إيحاءاتها[6] ويؤكد كالفي على أن الفرق هاهنا ليس نظريا على الإطلاق، بل هو بالأحرى مسألة تغليف[7]

بعدها أثري المجال بمصطلح آخر **من ابتكار مدرسة روان**(Rouen) **اللسانية الاجتماعية** وهو مصطلح **قلوتوبوليتيك** (glottopolitique) الذي قدمه **لويس قيسبان**(Louis Guespin) و **جان بابتيست مارسيليزي** (Jean Baptiste MarceIlesi) في مقالة موسومة بـ" Pour la

[1] لويس جان كالفي، السياسة اللغوية، مرجع سابق، ص11.

[2] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3] ينظر: الطاهر ميلة، مرجع سابق، ص76

[4] المرجع السابق، الصفحة نفسها.

[5] المرجع السابق، ص86.

[6] لويس جان كالفي، السياسة اللغوية، مرجع سابق، ص11.

[7] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

glottopolitique" [1] في ندوة سنة 1985 التي تم نشر أفعالها في مجلة **اللغات** تحت إشراف جان بابتيست مارسيليزي سنة 1986. وقد انحصر استعمال هذا المصطلح في فرنسا وبتحديدات مترددة لاسيما في مدرسة جامعة روان اللسانية الاجتماعية التي تصدر مجلة متخصصة معنونة بـ"GLOTTOPOL"[2] حيث التزمت المدرسة باستعمال المصطلح دون غيره من المصطلحات المتداولة أو إحداث تغيير في الحقل المفهومي المدروس. ويشير غيسبان ومارسيليزي إلى الأسباب التي أدت إلى اختيار هذا المصطلح يرجع في الأساس إلى توفير" ميزة تحيد المعارضة بين اللغة والكلام دون التعبير عن ذلك[3]، والمقصود بالقلوتوبوليتيك "الأساليب المختلفة التي يتعين على المجتمع اتخاذها بشأن اللغة سواء كانت مقصودة أو غير مقصودة: فالقلبوتوبوليتيك ضروري يشمل جميع الظواهر اللغوية التي يأخذ فيها تدخّل المجتمع شكلا سياسيا، ولكن يجب أن يؤخذ في الاعتبار، وأن كل قرار في السياسة اللغوية سوف تكون له بالضرورة، إذا (كان ساري المفعول) ما دخل حيّز التنفيذ، نتائج لسانية سياسية (القلوتوبوليتيك)"[4].

وفي سنة **1986** تم تقديم مصطلح **إدارة اللغة** (*Language management*[5]) من قبل **جيرنود ونيوستوبني** (jernuded and Neustupny) في مؤتمر تخطيط اللغات في كندا والذي نشر سنة 1987. وهو المصطلح الذي تبناه وفضله اللساني **برنارد صبولكسي** وقام بنشر كتاب سنة 2009

---

[1] Louis Guespin et j-b-Marcellesi, Pour la glottopolitique :langages, sous la direction de Jean-Baptiste Marcellesi . 1986. 21◘ année. n83. p5-34.

[2] أول عدد نشر في جانفي سنة 2003.بعنوان ما هي السياسة اللغوية للدولة القومية؟). وفي نفس السنة من شهر جويلية نشر العدد الثاني بعنوان: التعددية اللغوية القديمة والجديدة. ينظر:

Quelle Politique linguistique pour quel Etat-nation ?, GLOTTOPOL Revue de sociolinguistique en ligne .DYALANG – Université de Rouen. N° 1 – Janvier 2003. *Anciens et nouveaux plurilinguismes*, GLOTTOPOL Revue de sociolinguistique en ligne .DYALANG – Université de Rouen. N° 2 . Juillet2003.

[3] *المرجع نفسه،ص 5.*

4 *ينظر: المرجع نفسه، الصفحة نفسها.*

[5] Björn Jernudd and Jirˇí Nekvapil, History of the field:a sketch, The Cambridge Handbook of Language Policy, Bernard SPOLSKY (ed.),*The Cambridge handbook of language policy*, University Press Cambridge(Cambridge), 2012.,p33.

نقلاً عن :روبرت،ل. كوبر، مرجع سابق، ص67 .

يحمل نفس الاسم ووضع الخطوط العريضة لنظرية إدارة اللغة. ويرجع سبب استعماله مصطلح الإدارة بدل مصطلح التخطيط على أن جهود المخططين في الستينات اعتبرها استراتيجيات وليس خطط. وقد أشار إلى أن "التخطيط أثبت فشله على المستويات الاجتماعية. ثم إن بعض العلماء يفضلون مصطلحات أخرى تم إدراجها مثل مصطلح السياسة كمرادف للتخطيط ومصطلح التخطيط كعملية تنفيذ وتفعيل السياسة لكن الصعوبة هي غموض مصطلح السياسة نوعا ما، ويوحي بكثير من الشك والارتياب "[1] . وعرّف صبولكسي إدارة اللغة بأنها : صياغة وإعلان خطة أو سياسة صريحة، عادة ما تكون مكتوبة بالضرورة في وثيقة رسمية، بشأن استخدام اللغة[2]. وبأنها" الجهد الواضح والملحوظ من قبل شخص ما أو بعض المجموعات التي لديها أو تدعي السلطة على المشاركين في المجال لتعديل ممارساتهم أو معتقداتهم"[3] لكن حداثة عهد هذا المصطلح لا تسمح لنا بالحكم على ما إذا كان لقي قبولا في الاستعمال من قبل المختصين أو لا.

رغم هذا الزخم في المصطلحات، إلاّ أننا نجد الثنائي التخطيط اللغوي/السياسة اللغوية اللذين اكتسحا مجال اللسانيات الاجتماعية في العصر الراهن قد لاقا شيوعا واستعمالا من قبل المختصين. ويندر أن تجد دراسة علمية تعالج **التخطيط اللغوي** دون التطرق إلى مصطلح **السياسة اللغوية** والعكس كذلك.

وفي سنة 1983 قدم **هوجن** من خلال ورقته البحثية المعنونة بـ" تنفيذ وتخطيط المتن: النظرية والتطبيق" [4] نموذجه الثاني الذي عرف بالنموذج الرباعي المبني على عدة مراحل:"(1) الاختيار (2)التقنين/الوضع (3)التطبيق/التفيذ (4) التحديث/التطوير"[5]. وفيه حدد المرحلتين الأولى والثالثة

---

[1] *Bernard* Spolsky .Language management ,Cambridge University Press. .(Cambridg- New York). 2004, P5

[2] Bernard Spolsky . Language Policy, Cambridge University Press. .(Cambridg- New York) ,2004.p11.

[3] *المرجع السابق، ص4.*

[4] *Einar Haugen*, The Implementation of Corpus Planning: Theory and Practice, in:Cobarrubias, Juan, and. Fishman, Joshua,eds, Progress in Language Planning *International Perspectives*,p 270.

[5] المرجع نفسه، ص 271.

كخطط لتخطيط المنزلة. والمرحلتين الثانية والرابعة كخطط لتخطيط المتن اللغوي. مميزا المنزلة(الوظيفة) والمتن(الصورة) كمراحل لعمليات التخطيط اللغوي.

ومما يجب ذكره انه بحلول الثمانينات تضاءلت الدراسات بسبب تعرض حقل التخطيط اللغوي من قبل المختصين إلى جملة من الأنّتقادات الضمنية للأبحاث التقليدية التي ركّزت على حل مشاكل التواصل اللغوي في بيئات متعددة اللغات في البلدان النامية والمستقلة حديثا والتي واجهت مشاكل الوحدة الوطنية والتنمية الاجتماعية والاقتصادية. فتم توسيع نطاق التخطيط اللغوي ليشمل البلدان المتقدمة لتحقيق العدالة اللغوية في البلدان المعقدة والمتعددة لغويا. وكان من أبرز الانتقادات التي وجهت للتخطيط اللغوي في هذه المرحلة بأن "المجال كان معطلا وبحاجة إلى حقن ثقيل للمنظورات النظرية والتجريبية الجديدة من أجل المضي قدما"[1] وأنه لم يتمكن " من المساهمة في تغيير المرغوب فيه، بل إلى ترسيخ التفاوت الاجتماعي والاقتصادي في الدول النامية"[2]. وأن معظم نشاطاته " تخدم مصالح وأعمال النخب والدول لمهيمنة. إضافة إلى دعم لغة موحدة لتوحيد المواطنين في الدول الإفريقية حديثة الاستقلال في زمبيا وفي تانزانيا وفي غانا واقتراح فرض لغة أجنبية (إنجليزية–فرنسية) مكان اللغة الوطنية ونشر الرأي القائل بان تعدد اللغات يمثل إشكالية على الأمة والوطن ومصدرا محتملا للانقسام"3. إضافة إلى ذلك بأن محور تعريفات التخطيط اللغوي اهتمت بتخطيط اللغة على المستوى الكلي الذي يقع على عمل الحكومات والسلطة (من أعلى إلى أسفل) وأهملت وهمشت تخطيط اللغة على المستوى الجزئي الذي يقع على عمل الفرد(من أسفل إلى أعلى). ومن الانتقادات أيضا نظرة " ممارسو التخطيط اللغوي إلى اللغة على أنها موضوع مادي لا معنوي قابلة للتقييم والتقويم والتعديل والإصلاح والاستبدال، ناظرين إلى اللغة على أنها أداة كالمحراث والمكنسة الكهربائية والثلاجة والمكيف، يمكن إصلاحها وتعديلها واستبدالها، ناسين أو متناسين ما للغة من قيمة معنوية، فلقد قال نلسن مانديلا

[1]Nancy H. Hornberge, Op-cit, p27.

[2] Bjorn jernudd and jiri nekvapil, history of the field asketch: the Cambridge handbook of language policy, Op-cit, p 27.

[3] Gibson Ferguson,Op-cit, P3.

ذات مرة: "بأنك إذا تحدثت إلى شخص بلغة يفهمها فإنك تأسر عقله، وإذا تحدثت إليه بلغته فإنك تأسر قلبه"، وما اللغات الوطنية إلاّ آسرة للقلوب والعقول معاً"[1].

وفي نهاية الثمانينات وبداية التسعينات من القرن العشرين عاد الاهتمام بحقل التخطيط اللغوي الذي تأثر بانتشار اللغات العالمية وخاصة اللغة الإنجليزية (العولمة اللغوية) فشهدت هذه المرحلة إنتاجا حيا من الكتب العامة والمقالات التي استعرضها الباحثون لاقتراح نماذج واتجاهات نظرية جديدة لحقل التخطيط اللغوي. إضافة إلى المجلات المتخصصة بهذا الحقل فعلى سبيل المثال صدور مجلة" الكلمات: السياسة اللغوية" بفرنسا وتم نشر أول عدد في مارس سنة1989. ومن بين الإسهامات العلمية أيضا في نجد **روبرت.ل. كوبر** من خلال كتابه الشهير المعنون بـ" **التخطيط اللغوي والتغير الاجتماعي**"[2] الذي يعد من أهم الكتب في حقل التخطيط اللغوي حيث فهم تخطيط اللغة بشكل مختلف وقدم تعريفا للتخطيط اللغوي بعد مناقشته اثنا عشر تعريفا لبعض الباحثين منذ ظهور مقالة إينار هوجن 1959 إلى سنة1989. بعدما قدم أربع أمثلة (تأسيس الأكاديمية الفرنسية، وإحياء اللغة العبرية في فلسطين، وحملة اللغة النسوية للترويج للغة في الولايات المتحدة الأمريكية، وحملة محو الأمية الشاملة في أثيوبيا) للوصول إلى تعريف التخطيط اللغوي. وإضافة مجال أساسي ثالث للتخطيط اللغوي أطلق عليه " **تخطيط الاكتساب اللغوي**" حيث أدرج اللسانيات التطبيقية التي تتناول تعليم وتعلم اللغات الأولى والثانية/الأجنبية في مجال تخطيط اللغة. إضافة إلى مساهمة جيمس.و.طولفسون سنة1991 في كتابه "**لغة التخطيط ، عدم المساواة التخطيط: سياسة اللغة في المجتمع**"[3] الذي ساهم في بناء نظرية للتخطيط اللغوي بتحديد المجال ضمن النظرية الاجتماعية طرق جديدة للباحثين وصانعي السياسات من خلال دراسته لسياسة اللغات في بريطانيا وإيران والصين والولايات المتحدة والفلبين وأستراليا

[1] فواز عبد الحق الزبون، مرجع سابق، ص93.

[2] ROBERT L. COOPER, Language planning and social change, *Cambridge,* CAMBRIDGE UNIVERSITY PRESS, 1989.

وترجم الكتاب من قبل الدكتور تر: خليفة أبو بكر الأسود بعنوان التخطيط اللغوي والتغير الاجتماعي، وقام بمراجعته لغويا الطاهر خليفة القراضي، ونشر من قبل مجلس الثقافة العام بليبيا سنة2006.

[3] J .W. Tollefson, *Planning language, planning inequality: Language policy in the community.* Language in social life series, *Addison Wesley Longman(London), 1991.*

ويوغوسلافيا ، وتقديم قضايا الطبقة، والقوة، والإيديولوجية، وطرح أسئلة بحثية جديدة حيث وضح من خلال كتابه كيفية إمكانية السياسة اللغوية المحافظة على البُنَى الاجتماعية الغير المتساوية في مجتمع ما. بما في ذلك عملية تنفيذ وتقييم السياسة اللغوية.

كما لا ننسى مساهمة **روبرت فيلبسون**(Robert Phillipson) سنة1992 من خلال كتابه **الامبريالية اللغوية**[1] والذي استمد نظريته من نظرية الامبريالية **لجوهان غالتونغ**(Johan Galtung) والنظرية الاجتماعية **لأنطونيو غرامشي**(Antonio Gramsci) خاصة الهيمنة الثقافية، وقد انتقد فيلبسون الانتشار التاريخي للإنجليزية كلغة عالمية وهيمنة اللغة المستمرة، خاصةً في المناطق التي تخلصت من الاستعمار "ما بعد الكولونيالية" كالهند وباكستان وأوغندا وزيمبابوي.. إلخ، وفي "المناطق "الاستعمارية الجديدة" بشكل متزايد كالقارة الأوروبية. وإحدى أهم مبادئ نظريته هي عملية السيطرة المعقدة التي يؤكد أنها تواصل الحفاظ على تفوق الإنجليزية في العالم اليوم. إضافة إلى مبدأ التعصب اللغوي وهو نوع من التحيز الذي يؤدي إلى انقراض اللغات المهددة بالانقراض أو فقدان منزلتها ومكانتها المحلية بسبب منافسة اللغة الإنجليزية لها. وقد أشار **توماس ريسنتو**(Thomas Ricento) إلى أن نموذج فيليبسون للإمبريالية اللغوية قد "حفز البحث والتنظير على طرق تحييد أو تقليل الآثار السلبية المزعومة لانتشار اللغات الكبيرة على لغات الأقليات ومتكلميها في جميع أنحاء العالم. وأحد هذه النهج هو ما يشار إليه على نحو مختلف باسم حقوق اللغة أو حقوق الإنسان اللغوية"[2].

ومنذ ذلك الحين أصبح نطاق التخطيط اللغوي أوسع نطاقا ففي بداية القرن الحالي عاد البريق إلى التخطيط اللغوي والعودة إلى الاهتمام في الآونة الأخيرة بقضايا التخطيط اللغوي والسياسة اللغوية وتوسيع أطر التخطيط اللغوي في كتب ومجلات علمية عالمية محكمة ليشمل البلدان المتقدمة. والاهتمام بالتخطيط اللغوي في التعليم بعد إدخال كوبر مجال تخطيط اكتساب اللغة، والتعليم متعدد اللغات ومحو الأمية والاهتمام بحقوق الإنسان اللغوية واللغات المهددة بالانقراض والتنوعات اللغوية ولغات الأقليات والهويات العرقية. كما تضمنت أيضا دراسات حول العدالة اللغوية والأمن اللغوي. وفي عشية التغيرات

[1] Robert Phillipson, Linguistic Imperialism, Oxford Applied Linguistics, Oxford University Press(USA),1992. وتجدر الإشارة إلى أن النسخة الأولية للكتاب قدمت كرسالة دكتوراه بجامعة أمستردام سنة1990.

2 Thomas Ricento. Op-cit,P17

الجديدة في التوجهات الفكرية للتخطيط اللغوي أصبحت النظرة الجديدة والوعي اللغوي ينحصر في أن"اللغة مصدر من مصادر الدخل القومي ومقومات الدولة. وأن اللغة حق طبيعي للأفراد، مما أدى إلى ظهور أصوات تنادي بالحقوق اللغوية للشعوب والأقليات. وأن اللغة مشكل يعيق تقدم الأمة الاقتصادي والسياسي والاجتماعي"[1].

أما بخصوص المجلات المتخصصة نجد أنه قد شهد في سنة 2000 إصدار ثلاثة مجلات جديدة في التخطيط والسياسة اللغوية قام بتحريرها رواد معروفون في حقل التخطيط والسياسة اللغوية، أولا مجلة "**سياسة اللغة**" تم تحريرها أولا من قبل برنارد صبولكسي ومن ثم كيندال كينغ وإلينا شوهامي والتي تصدر . ومجلة" قضايا حالية في التخطيط اللغوي من إعداد روبرت كابلن وريتشارد بالدوف، ومجلة اللغة والهوية والتعليم ثم تحريرها من قبل توماس ريسنتو وتيرونس ج .وايلي والتي بدأت النشر سنة 2001 كما أنها اعتبرت أفضل مجلة جديدة في نفس السنة. كما تم أيضا إصدار عدة مجلات نذكر على سبيل المثال لا الحصر " **مجلة اللغة والسياسة**" الصادرة عن شركة جون بنجامين للنشر وأول عدد لها سنة2003، و "**المجلة الصينية لسياسة اللغة والتخطيط**" الصادرة سنة 2006 ببكين، و**المجلة الأوربية لسياسة اللغة**" التي يحررها مايكل كيلي ومساعده إليانور كوين التي تم نشرها لأول مرة سنة 2009 من قبل مطبعة جامعة ليفربول بالمملكة المتحدة بالتعاون مع المجلس الأوربي للغات. وغيرها من المجلات المتعلقة بتخطيط اللغات والسياسات اللغوية في العالم الغربي.

بالموازاة مع ما قدمناه؛ فقد شهدت سنوات التسعينات تبلور العديد من الأطر والنماذج لاقتراح نظرية متكاملة للتخطيط اللغوي. إلا أنه لم يتم التوصل إلى نظرية واضحة تؤسس لهذا العلم لحد الآن. يقول **دافيد جونسون** أنَّ مجال التخطيط اللغوي والسياسة اللغوية " لا يفتقر إلى المتانة النظرية–الأطر المفاهيمية كثيرة– ولكن الجينات والروابط بين جميع النظريات والأطر المختلفة ليست واضحة"[2]. وعلى الرغم من ذلك نجد أنه تم بناء نظرية إدارة اللغة على يد برنار صبولكسي سنة2009. وتعد النظرية من أحدث النماذج فهي نموذج عام و تصور جديد لتخطيط اللغة. ويشير صبولكسي إلى أن اللغات

[1] فواز عبد الحق الزبون، مرجع سابق، ص94.

[2] David Cassels Johnson ,Op-cit,p7.

المهمة تتراوح بين التخطيط المصغر(Micro) على مستوى العائلة حتى التخطيط المكبر(Macro) الذي يصل لدواليب الدولة والأمة. وقد حاول صبولكسي في بناء نموذجه بتحديد الخيارات اللغوية على أساس القوى الداخلية، المستمدة من الممارسات اللغوية، والمعتقدات اللغوية، والسياسة اللغوية داخل المجال نفسه. دون إهمال القوى الخارجية والمتمثلة في مشاركة الفرد في عدة مستويات من مجتمعه، أي أن أي فرد له أدوار مختلفة في مجالات مختلفة والمقصود هنا أنّ الفرد على دراية بممارسات ومعتقدات اللغة في عدد من المجالات المختلفة. أو السياسات اللغوية الرامية إلى فرض ممارسات لغوية في مجال معين كإحياء اللغة الإثنيَّة أو سياسة لغوية تعليمية للتأثير على الأسرة وكذلك السلوك العام. واستتبع نموذج صبولكسي عددا من مجتمعات الكلام المحددة والمستويات الاجتماعية والمجالات التي تتراوح بين الأسرة من خلال مختلف الهياكل والمؤسسات الاجتماعية بما في ذلك الدول القومية والتجمعات فوق الوطنية التي تمارس كل منها ضغوطا على اختيار اللغة المقدم من الداخل والخارج والممارسات اللغوية، ونظم المعتقدات اللغوية والأيديولوجيات، وجهود إدارة اللغات. ويقوم باكتشاف هذا النموذج أولا على المستوى الأساسي للأسرة أو المنزل، والانتقال على نحو مطرد إلى المستوى الوطني.

إضافة إلى ذلك نذكر صدور "كتاب كامبردج المرجعي في السياسة اللغوية[1] الصادر عن جامعة كامبردج سنة 2012 والذي حرّره برنارد صبولكسي سنة2012 والذي يقع في 738 صفحة مقسم على خمسة فصول، وشارك فيه أبرز مخططي اللّغات الذين يتكون عددهم من46 باحثا حيث تناولوا أهم القضايا المتعلقة بالتخطيط والسياسة اللغوية فقدموا تعريفات للسياسة اللغوية وتاريخ الميدان وحالته الراهنة بتفصيل كبير وذلك بسرد بعض الأمثلة المبكرة على تطوير السياسة اللغوية ومسح مفصل لحالة اللغة ومتنها واكتسابها في الدول القومية. وعرض شامل المواقف الأخيرة التي اتخذها الفلاسفة على سياسة اللغة، إضافة إلى عرض وصف شامل للسياسات اللغوية في سياق الأمة والقومية و الهوية العرقية، وسياسة تعدد اللغات والحقوق اللغوية للغات المهددة بالانقراض.كما تناولوا السياسة اللغوية على المستوى الكلي وعلى المستوى الفوق الوطني والإقليمي، واللغة والاستعمار، والسياسات اللغوية على

[1] Bernard SPOLSKY (ed), *The Cambridge handbook of language policy*, Cambridge University Press(Cambridge), 2012.

مستوى البلديات والإدارات، وسياسة اللغة الأمريكية في الدفاع والهجوم، والسياسات اللغوية ولغة التدريس في التعليم الرسمي، والسياسات اللغوية في التعليم. كما تناولوا موضوع السياسات اللغوية في المجالات غير الحكومية وذلك بمناقشتهم السياسات اللغوية في مكان العمل والدين والعائلة ومجتمع الصم. كما تناولوا أيضا العولمة والحداثة وناقشوا فيه قضية الهجرة وسياسة تعليم اللغة، ووكالات إدارة اللغات، ومحو الأمية وإصلاح نظام الكتابة، وبعض القضايا اللغوية المتعلقة بالنشاط اللغوي والسياسات اللغوية، واللغة الإنجليزية في السياسات اللغوية والإدارة. كما تناولوا المسائل الإقليمية والموضوعية وذلك بمناقشتهم حركات إحياء اللغات الوطنية وسياسات اللغة الاستعمارية و ما بعد الاستعمارية في إفريقيا، وتخطيط سياسة اللغات الأصلية في أمريكا، والسياسات اللغوية في الاتحاد الأوربي وفي المجال السوفياتي سابقا وفي أسيا والمحيط الهادي.

والمتفحص في الأدبيات السوسيولسانية يجد أن البحث في مجال التخطيط اللغوي لم يكن حكرا على الغربيين فقط، بل إن الدراسات العربية قدمت إسهامات في هذا الميدان بالرغم بأننا نجد الإلمام به أقل بسبب الحداثة من جهة؛ و لقت الاهتمام به من قبل المؤسسات التعليمية والمجامع اللغوية من جهة أخرى، وبالرغم من ذلك نجد إسهامات تهتم بدراسة الواقع السوسيولساني للعربية في الوطن العربي والاهتمام بقضية التعريب تحت مظلة التخطيط اللغوي. من خلال المجلات العلمية التي نذكر على سبيل المثال لا الحصر: مجلات مجامع اللغة العربية التي تصدر في الوطن العربي(دمشق–القاهرة–العراق– الجزائر– الأردن)؛ ومجلة "اللسان العربي" الصادرة عن المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.–مكتب تنسيق التعريب بالرباط– المغرب صدر أول عدد لها سنة1964؛ مجلة اللسانيات مجلّة دولية محكمّة سداسية يصدرها مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللّغة العربية في الجزائر صدر أول عدد لها سنة1971؛ مجلة التعريب الصادرة عن المركز العربي للتعريب والترجمة والتأليف والنشر بدمشق بسوريا صدر أول عدد لها سنة1991؛ مجلة اللغة واللسانيات هي مجلة دولية الصادرة عن المعهد الدولي للغات والثقافات بفاس–المغرب وصدر أول عدد لها سنة1998. مجلة اللغة العربية مجلة فصلية ينشرها المجلس الأعلى للغة العربية بالجزائر صدر أول عدد لها سنة في مارس 1999. مجلة الممارسات اللغوية التي ينشرها مخبر الممارسات اللغوية بجامعة تيزي وزو بالجزائر، صدر أول عدد تجريبي لها سنة2010؛ مجلة

أبحاث لسانية وهي مجلة فصلية ينشرها معهد الدراسات والأبحاث للتعريب بالرباط وصدر أوّل عدد لها سنة 1997؛ مجلة اللسان مجلة سنوية صادرة عن مجلس اللسان العربي بموريتانيا، صدر أول عدد لها في جوان2018. كما نذكر أول مجلة متخصصة في مجال التخطيط اللغوي والسياسة اللغوية في الوطن العربي، وهي مجلة " التخطيط والسياسة اللغوية" الصادرة عن مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز للغة العربية بالمملكة العربية السعودية صدر أول عدد لها في أكتوبر سنة2015.

إضافة إلى ذلك نذكر المؤتمرات الدولية العربية والمواسم الثقافية ومؤتمرات التعريب التي تشرف عليها الجامعات والمعاهد والمجامع اللغوية العربية والمجالس العلمية والمراكز البحثية والمختبرات العلمية التي تهتم بقضايا اللغة العربية والهوية وتندرج تحت مظلة التخطيط اللغوي و أدت دورا مهما وحيويا في عمليات التخطيط اللغوي للعربية، فبخصوص المؤتمرات الدولية ذكر مثلا: الندوة الدولية حول: مكانة اللغة العربية بين اللغات العالمية، المجلس الأعلى للغة العربية الجزائري بالجزائر يوم 8نوفمبر2000؛ المؤتمر الثاني حول:اللغة العربية في مواجهة المخاطر،مجمع اللغة العربية الأردني بالأردن،20-2003/10/23؛ الندوة الدولية الثامنة حول:استخدام اللغة العربية في التعليم العالي في الوطن العربي: التعريب والتنمية البشرية، المركز العربي للتعريب والترجمة والتأليف والنشر بدمشق بالتعاون مع المجلس الأعلى للغة العربية بالجزائر وجمعية الدعوة الإسلامية العالمية ووزارة التعليم العالي في الجزائر،الجزائر،11-2010/10/13؛ المؤتمر الدولي الأول للغة العربية حول:اللغة العربية لغة عالمية: مسؤولية الفرد والمجتمع والدولة، المجلس الدولي للغة العربية، بيروت-لبنان،19-23مارس 2012؛ المؤتمر الدولي الأول حول: اللغة العربية ومواكبة العصر، الجامعة الإسلامية بالمدية المنورة،المملكة العربية السعودية،09-11افريل2012 . المؤتمر الدولي الثاني للغة العربية حول: اللغة العربية في خطر الجميع شركاء في حمايتها،المجلس الدولي للغة العربية،دبي،7-10ماي2013. ندوة دولية حول: تحديّات النهوض باللغة العربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم بتونس يوم 04مارس 2016...وغيرها من الملتقيات الدولية.

أما المواسم الثقافية التي يقيمها مجمع اللغة العربية بالأردن نذكر مثلا: الموسم الثقافي السادس سنة 1987 حول : اللغة العربية في مؤسسات التعليم العام والعالي، في الوطن العربي وأساليب النهوض بها، 1987؛ الموسم الثقافي السادس عشر حول : اللغة العربية وتجارب التعريب في الوطن العربي،

المشكلات والحلول، وذلك سنة 1997؛ الموسم الثقافي الثالث والعشرون حول: اللغة العربية في القرن الحادي والعشرين الواقع والتحديات واستشراق المستقبل، وذلك سنة 2005؛ الموسم الثقافي التاسع والعشرون حول: اللغة العربية ووحدة الأمة، وذلك سنة2011؛ الموسم الثقافي الرابع والثلاثين حول: اللغة العربية في التعليم، الذي أقيم سنة 2016.

أما عن مؤتمرات التعريب والتي تكفل بها تكفل مكتب التنسيق والتعريب التابع للمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم(الألسكو) منذ تأسيسه سنة 1961 بعقد مؤتمرات للتعريب مرة على الأقل كل ثلاث سنوات في إحدى الدول العربية لدراسة ما يقدمه إليه المكتب من أبحاث ومقترحات تتعلق بالتعريب وتطور اللغة العربية العلمية والحضارية، واتخاذ القرارات بشأنها.والتي وصل عددها لحد الآن اثنا عشر مؤتمراً نوردها في مايلي: المؤتمر الأول للتعريب بالرباط -1961/4/7؛ المؤتمر الثاني للتعريب بالجزائر- 1973/12/20؛ المؤتمر الثالث للتعريب بطرابلس- ليبيا- 1977/02/16؛ المؤتمر الرابع للتعريب بطنجة-1981/04/22؛ المؤتمر الخامس للتعريب بعمان- الأردن - 1985/09/25؛ المؤتمر السادس للتعريب بالرباط-1988/09/30؛ المؤتمر السابع للتعريب بالخرطوم –السودان- 1994/01/01؛ المؤتمر الثامن والتاسع للتعريب بمراكش1998/05/08؛ المؤتمر العاشر للتعريب بدمشق-2002/07/25؛ المؤتمر الحادي عشر للتعريب بعمان- الأردن- 2008/10/16؛ المؤتمر الثاني عشر للتعريب بالخرطوم-السودان:17-2013/11/21؛ المؤتمر الثالث عشر للتعريب بالمملكة العربية السعودية25-2018/09/27.

ومن المشاريع البحثية التي كان لها دور كبير في تنمية اللغة العربية نذكر "مشروع الذخيرة العربية" للخبير اللغوي عبد الرحمان الحاج صالح، الذي عرضه سنة 1986 في مؤتمر التعريب الذي انعقد بعمان، وظهرت فكرة المشروع إلى الوجود في عام 2004؛ هناك أيضا "مشروع النهوض باللغة العربية لتوجه نحو مجتمع المعرفة: السياسة اللغوية القومية للغة العربية"[1] ويهدف هذا المشروع إلى تثبيت الهوية العربية والمحافظة عليها، ونشر اللغة العربية وترقية استعمالها في المجتمع والمحافل الإقليمية والدولية ومعالجة مسائل

[1] شكري المبخوت، خالد الوغلاني، محمد الشيباني، السياسة اللغوية القومية للغة العربية، مشروع لننهض باللغة العربية للتوجه نحو مجتمع المعرفة، منشورات المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، 2010.

التنمية البشرية(التعليم، الاقتصاد، الثقافة...). و "مشروع لننهض بلغتنا" الذي تكفلت به مؤسسة الفكر العربي، وأقيمت فعالياته في ندوة علمية ببيروت–لبنان يوم 25 نوفمبر2012 ، ويهدف هذا المشروع إلى تعزيز اللغة العربية والإعلاء من شأنها باستصدار قوانين لحمايتها والدعوة إلى إنشاء هيئة تخطيط لغوي تنبثق من اتحاد المجامع اللغوية والعلمية، ويسمح هذا المشروع لأهل العلم والرأي والخبرة أن يضعوا رؤية مستقبلية لواقع اللغة العربية في المجالات كافّة في إطار سياسة لغوية واضحة المعالم.

أما بخصوص الملتقيات الدولية والوطنية و الورشات العلمية التي حملت عنوان التخطيط اللغوي والسياسة اللغوية في الوطن العربي، ففي **الجزائر** نذكر منها : الندوة الوطنية حول: "التخطيط اللغوي في الجزائر: اللغات ووظائفها" الذي أشرف عليه المجلس الأعلى للغة العربية في 12-13 أفريل2011 والذي تم نشر فعالياته سنة 2012 [1]يقع في 423 صفحة، ويعد ربما حسب اطلاعنا أنه أوّل ملتقى في الوطن العربي الذي حمل عنوان التخطيط اللغوي، حيث شارك فيه حوالي اثنان وعشرون باحث من الخبرات العلمية والكفاءات الأكاديمية لتسليط الضوء على واقع التخطيط اللغوي والسياسة اللغوية في الجزائر وخارجها، ومن هؤلاء الباحثين نجد من الجزائر (عبد الرحمان الحاج صالح محمد العربي ولد خليفة وصالح بلعيد والطاهر ميلة وعبد القادر فوضيل وغيرهم) ومن الخارج(وعبد العلي الودغيري من المغرب، عبد اللطيف عبيد من تونس)، حيث تناول الباحثون من خلال أبحاثهم تعريف التخطيط اللغوي وأهميته، وتشريح الواقع اللغوي في المجتمع الجزائري، والسياسات اللغوية في الجزائر ودور التخطيط اللغوي في تنمية اللغة العربية، وأثره في تهذيب لغة الإعلام الجزائري. كما أقام أيضا مخبر الممارسات اللغوية بجامعة تيزي وزو " الملتقى الوطني حول: التخطيط اللغوي" والذي جرى فعالياته أيام من 3إلى5 ديسمبر2012، وتم نشره في نفس السنة من قبل المخبر في 3أجزاء[2]، وضم هذا الملتقى عما يزيد خمسة وثلاثون دراسة متعلقة بالتخطيط اللغوي والسياسة اللغوية في الجزائر وخارجها، ومكانة اللغة العربية في المجتمع الجزائري والنظام التربوي، والتعايش اللغوي والانسجام المجتمعي. كما نذكر أيضا "الورشة العلمية الأول لفائدة طلبة الدكتوراه حول: التخطيط اللغوي" التي أشرفت عليها لجنة التكوين في الدكتوراه

[1] التخطيط اللغوي في الجزائر: اللغات ووظائفها، منشورات المجلس الاعلى للغة العربية، الجزائر، ط1، 2012.

[2] التخطيط اللغوي، منشورات مخبر الممارسات اللغوية، تيزي وزو- الجزائر، ج(3-2-1)،.ط1، 2012.

مشروع علوم اللسان وتعليمية اللغة العربية بجامعة محمد الشريف مساعدية بسوق أهراس بالتعاون مع مخبر الدراسات الأدبية واللغوية وبالتنسيق مع مشروعي اللسانيات العربية واللسانيات التطبيقية بقسم اللغة والأدب بجامعة عنابة، و أقيمت فعالية هذه الورشة بجامعة سوق أهراس يوم 14 ماي 2015 وضمت هذه الورشة عدة محاور هي: الأمن اللغوي وحرب اللغات، اللغة العربية وتخطيط المتن والمنزلة، المناهج الدراسية (إعدادها، تطويرها، تقويمها)، المعجم الدراسي إشكالياته وآليات تطويره. إضافة إلى ذلك نظّم مخبر الخطاب الحجاجي أصوله ومرجعياته وآفاقه بجامعة ابن خلدون بتيارت يوم 18ديسمبر2016 ندوة علمية احتفالا باليوم العالمي للغة العربية معنونة بـ:" اللغة العربية في زمن العولمة بين الواقع الراهن وآفاق التخطيط" حيث شارك فيها نخبة من أساتذة قسم اللغة العربية (عابد بوهادي، الطيب بن جامعة، عبدالقادر زروقي) وطلبة الدكتوراه تخصص تعليمة اللغة العربية وتضمنت فعاليات هذه الندوة: واقع التهرب اللغوي في ظل التخطيط اللغوي(حمزة زرقي)، اللغة العربية ومواقع التواصل الاجتماعي(بوتمرة نمر)، اللغة العربية بين الأطماع التغريبية و التمرّدات اللهجية(عبد الحكيم سنوسي)، اللغة والعولمة(عبد القادر بركات)، "الثنائية اللغويّة وأثرها على اللغة العربية في المدرسة الجزائرية (ليلى طلحي)، الازدواجية اللغوية(موسى المكي). كما أقامت أيضا المدرسة العليا للعلوم السياسية بالجزائر العاصمة ملتقيين وهما: الملتقى الوطني الأوّل حول"السياسات اللغوّية في الجزائر بين تجليات الواقع و تحديّات السياسية" يوم 15-16أفريل2017 حيث شارك فيها عدد من الأساتذة المختصين من مختلف الجامعات الجزائرية وطلبة وباحثين الذي بلغ عددهم حوالي 28 مشاركا، وتضمنت أشغال الملتقى مواضيع متعلّقة بالواقع السوسيولساني في الجزائر والإصلاحات الدستورية التي رسّمت اللغة الأمازيغية(2016)، وعلاقة الهوية الوطنية بالسياسة الجزائرية، السياسة العامة الجزائرية وأثرها في ضبط الاستقرار الأمني واللغوي والمسألة التنموية. أما الملتقى الثاني وهو الملتقى المغاربي الأول حول: السياسات اللغوية في دول المغرب العربي دراسة مقارنة على ضوء التجارب المغاربية: الرؤى والبدائل، يوم 19-20ماي 2018، حيث شارك فيه مجموعة من الأساتذة والباحثين المهتمين بالتخطيط والسياسة اللغوية في الجزائر وتناول هذا الملتقى جملة من المحاور من بينها الإطار النظري لعملية صنع السياسات اللغوية، وبيئة صنع السياسة اللغوية في دول المغرب العربي ودور النخب في تحديد وصنع السياسة اللغوية، وقدرة

السياسة العامة القطاعية على احتواء السياسة اللغوية ما تحمله لتحقيق ذلك خاصة في القطاع التعليمي، ودور المجتمع المدني في صنع وتنفيذ السياسات اللغوية. ونذكر أيضا " الملتقى الدولي حول التخطيط اللغوي بين رهانات الواقع وآفاق المستقبل الذي احتضنت فعالياته جامعة العربي التبسي بتبسة يومي 27-28 نوفمبر 2018 ، شارك فيها نخبة من الأساتذة الجامعيين وطلبة الدكتوراه من مختلف الجامعات الجزائرية والعربية(فلسطين وتونس والمغرب والأردن) البالغ عددهم 67 مشاركا، حيث قّدموا دراسات ومداخلات في موضوع التخطيط اللغوي والسياسة اللغوية في الجزائر وتجارب الدول الأخرى في رسم سياساتها اللغوية، كما تناولوا المشهد اللغوي في الجزائر خاصة والوطن العربي عامة، والتخطيط اللغوي في النظام التربوي وعلاقة الجزائريين بلغاتهم.

أما في **المغرب** فنذكر : الملتقى العلمي الذي أقامته كلية الآداب والعوم الإنسانية بالرباط بالتعاون مع المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة "إيسيسكو" بمناسبة الاحتفال باليوم العالمي للغة العربية حول: السياسة اللغوية العربية والبيئة والبقاء، يوم 18ديسمبر 2013، الذي تم نشر فعالياته سنة 2016[1] ويقع في 150صفحة. حيث شارك إحدى عشرة باحثا قدموا مداخلات تمحورت حول جوانب سياسية وثقافية واجتماعية وحقوقية، تروم النهوض باللغة العربية وترصد خططا لدعمها وحمايتها من خلال كتاب"السياسة اللغوية في البلدان العربية" للخبير اللغوي عبد القادر الفاسي الفهري. كما نجد أيضا الندوة الدولية حول :تخطيط متن اللغة العربية: الواقع والآفاق، الذي أقامه مختبر البحث في البلاغة واللسانيات التابعة لكلية الآداب والعلوم الإنسانية بجامعة شعيب الدكالي بمدينة الجديدة يومي23-24نوفمبر2016، وقد شارك في الندوة باحثون من المغرب ومن الجزائر والعراق والإمارات وتونس، وتضمنت الندوة عدة أبحاث عنيت بالمحاور التالية: دور التخطيط اللغوي في تهيئة اللغات، وتخطيط تعلم اللغة العربية وتعليمها، المستويات اللغوية الداخلية(صوتيات، معجم، صرف، تركيب، دلالة)، الدرس البلاغي في ضوء الدراسات اللغوية الحديثة. إضافة إلى ذلك أقام مركز الدراسات والبحوث الإنسانية والاجتماعية بوجدة يوم السبت 18 فبراير 2017 مائدة مستديرة حول "التخطيط اللغوي بالمغرب:

[1] محمد مرزوقي ونادية العمري وعبد الجواد السقاط، السياسة اللغوية العربية والبيئة والبقاء، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، عمان-الأردن ، ط1، 2016.

الواقع والرهانات" وتم تأطير هذه المائدة كل من الدكتورين رشيد بلحبيب الذي لامس الموضوع من الناحية النظرية بتأكيده أنّ الدولة الراعي الرسمي لتشخيص الوضع اللغوي وإيجاد الحلول، أما فؤاد بوعلي فقد قام بتشخيص الواقع من الجانب العملي بعدما قام بوصف المشهد اللغوي المغربي وكيفية تدبير التعدد اللغوي وتحقيق التخطيط اللغوي المنشود.

أما في السعودية فنجد مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز كان له الفضل في إقامة ملتقيات ومحاضرات في مختلف جامعات المملكة العربية السعودية في مجال التخطيط اللغوي والسياسة اللغوية وكان أول ملتقى يقيمه المركز هو " الملتقى التنسيقي الخليجي للجامعات والمؤسسات المعنية باللغة العربية في دول مجلس التعاون لدول الخليج العربية الذي أقيم في الرياض أيام 7-9 مايو 2013، وكان من ضمن هذا اللقاء: ندوة خاصّة بالتخطيط اللغوي، نشرت في سجل علمي سنة 2014[1]حيث شارك فيها مجموعة كبيرة من الباحثين من بينهم فواز عبد الحق الزبون ومحمد نادر السراج ومحمود فهمي الحجازي وعبد الله البريدي تطرقوا فيها؛ إضافة إلى الندوة الدولية حول: "التخطيط اللغوي والسياسة اللغوية تجارب من الدول العربية" والتي أقيمت بالرياض يوم 26اكتوبر 2015 ونشرت فعالياته في سجل علمي في نفس السنة[2] وقد حاضر فيها أبرز المهتمين بالتخطيط اللغوي في الوطن العربي؛ حيث تناولوا فيه علاقة السياسة اللغوية بالتنمية البشرية(علي القاسمي) والتخطيط اللغوي في السعودية(محمود بن عبد الله المحمود)، وسوريا(محمد حسان الطيان) ولبنان(حسن حمزة)، ومصر(محمود فهمي الحجازي)، والسودان(أشرف كمال عبد الحي)، والمغرب(فؤاد بوعلي)، والجزائر(محمد بن رابح)، وتونس(محمد داود).

أما في **قطر** فقد أقام قسم اللغة العربية بجامعة قطر المؤتمر الدولي الخامس حول: السياسات اللغوية في الوطن العربي: واقع وآفاق،قسم اللغة العربية، جامعة قطر، يومي27-28 أبريل 2016 وقد حضر فعاليات هذا المؤتمر رائد من رواد التخطيط اللغوي بفرنسا **لويس جان كالفي** حيث قدّم مداخلة معنونة بالسياسة اللغوية واللغة العربية. كما تضمن هذا المؤتمر أيضا تقديم خمس وثلاثين ورقة بحثية

[1] ندوة التخطيط اللغوي: الملتقى التنسيقي الخليجي للجامعات والمؤسسات المعنية باللغة العربية في دول مجلس التعاون لدول الخليج العربية، مركز الملك غبد الله بن عبد العزيز، الرياض – المملكة العربية السعودية، المؤتمرات والندوات(1)، ج2، 2014.

[2] علي القاسمي وآخرون، التخطيط والسياسة اللغوية: تجارب من الدول العربية، تحر: محمود بن عبدالله المحمود، مركز الملك عبدالله بن عبد العزيز لخدمة اللغة العربية، الرياض- السعودية، ط1،2015.

بمشاركة أساتذة وباحثين من داخل قطر وخارجها (فرنسا، الجزائر، تونس، مصر، السودان، العراق، الصومال، الأردن، السعودية) وقد تضمنت هذه الدراسات عدة محاور مختلفة تتعلّق بالأبعاد المفهومية والتاريخية للسياسة اللغوية والتخطيط اللغوي والتهيئة اللغوية وغيرها من المصطلحات، وتشخيص واقع السياسات اللغوية في البلدان العربية، ومجالات السياسة اللغوية (تعليم، إعلام، إدارة، اقتصاد)، والسياسة اللغوية ومؤسساتها بين التشريع والتطبيق، إضافة إلى السياسة اللغوية وتحدياتها في عصر العولمة.

أما في **الأردن** فنجد قسم اللغة الإنجليزية التابع لكلية الآداب بجامعة الطفيلة التقنية، أقام ورشة علمية يوم 24افريل 2017 حول :أثر التخطيط اللغوي في اللغة العربية واللغات الأجنبية، والتي ألقى فيها رائد من رواد التخطيط اللغوي في الوطن العربي فواز العبد الحق الزبون مجموعة من القضايا المتعلقة بمفهوم التخطيط اللغوي وأهدافه وأنواعه وعملياته والعوامل المؤثرة في تعلم وتعليم اللغة.

وبخصوص الدارسين والباحثين المهتمين بقضية التعريب والواقع اللغوي ومجال التخطيط اللغوي والسياسة اللغوية في الوطن العربي، من خلال كتبهم العلمية ودراساتهم ورسائلهم العلمية وبحوثهم الأكاديمية المحكمة التي كتبوها باللغة العربية أو باللغات الأجنبية. نجد لائحة طويلة نذكر على سبيل المثال لا الحصر :

ففي الجزائر؛ نجد الدكتور **أحمد بن نعمان** وهو من ابرز المهتمين بقضايا التعريب في الجزائر الذي من خلال كتابه " التعريب بين المبدأ والتطبيق"[1] صدرت الطبعة الأولى منه سنة 1980 عن الشركة الجزائرية للنشر والتوزيع ويقع في 436 صفحة؛ والكتاب في الأصل رسالة ماجستير في علم الاجتماع نوقشت يوم18/08/ 1978 بجامعة القاهرة، حيث عالج الباحث الوضع اللغوي في الجزائر غداة الاستقلال والأبعاد الوطنية لعملية التعريب الاجتماعي والاقتصادي والسياسي، والتعريب وبعده الحضاري ودوره في النهوض باللغة العربي، ومكانة اللغة العربية بين لغات العالم والتحديات الحضارية والمشاكل التي تواجهها، كما تطرق إلى المعوقات التي تعترض سير التعريب كعدم إعطاء العرب الصدارة للغة العربية في أوطانهم والاستلاب بالثقافة الغربية وعدم تعريب الفروع العلمية في التعليم العالي والازدواجية اللغوية، أمّا في الجانب التطبيقي قدم فيه استبيانات درس فيها واقع التعريب ومواقف

[1] أحمد بن نعمان، التعريب بين المبدأ والتطبيق، دار الأمة، الجزائر، ط2، 1998.

الموظفين من اللغة العربية والتعريب ومدى تجاوبهم مع التعريب، ومدى صلاحية الأسلوب المتبع في التعريب ومعوقاته في المؤسسات الرسمية ثم ختمها بمجموعة من النتائج لدارسته النظرية والتطبيقية.

كما نجد أيضا الدكتور **صالح بلعيد** الذي يعد رائد من رواد التخطيط اللغوي في الجزائر ومن المهتمين بقضية الأمن اللغوي وذلك من خلال أبحاثه ودراساته في هذا المجال ومن بعض مؤلفاته مثلا: " لماذا نجح القرار السّياسي في الفيتنام وفشل في...؟ سنة 2002. "في المواطنة اللّغوية وأشياء أخرى ... "سنة 2008، "في الأمن اللّغوي"سنة 2010. وهذه الكتب جميعا صادرة عن دار هومة بالجزائر. إلا أننا سنقتصر الحديث عن كتابه الموسوم بـ " يزع بالحاكم ما لا يزع بالعالم"[1] ويحتوي هذا الكتاب على 303 صفحة الذي تم نشره سنة 2010. وقد تضمن الكتاب ست مقالات وسنفصل في مقالة واحدة فقط الأولى التي تخدم مجال التخطيط والسياسة اللغوية. ففي المقالة الأولى (ص17- 84) عالج الباحث في هذه الدراسة اللغة العربية والإرادة السياسية من أجل تمكينها في جميع المجالات بقرار سياسي الملزم ومتابعة التطبيق وذلك بتطرقه إلى تعزيز الشعوب المتحضرة للغاتها الوطنية(الأم) كفرنسا، وإلى تشخيص الوضع اللغوي في الوطن العربي وواقع التعريب الذي وصفه بالمتردي وإلى دور الإرادة السياسية العربية في تعزيز اللغة العربية وأن دمها موزع بين الحاكم والمحكوم فالحاكم كان عليه أن يستمع إلى منتج الأفكار ومن ثم يصنع القرار. وإلى دور النخب الوطنية في تمكين اللغة العربية، كما قدم سبلا لتمكين اللغة العربية وذلك وبتوضيح ثلاث نقاط المتعلقة بالواقع اللغوي العام للعربية (ضرورة الاهتمام بتعزيز الانتماء، ملاحقة المستجدات، تشجيع الترجمة)، إضافة إلى القيام بإستراتيجية شاملة متكاملة لجوانب السياسة اللغوية بسن القوانين التشريعية واتخاذ القرارات لتخطيط اللغة العربية، ودور المؤسسات العربية التي تعمل على ترقية اللغة العربية كوزارات التخطيط والمجامع اللغوية والمجالس العليا للغة العربية.

ومن الباحثين أيضا المهتمين بقضايا التعريب والتخطيط اللغوي الدكتور **عابد بوهادي** من خلال كتابه "تحديات اللغة العربية في المجتمع الجزائري"[2] الصادر سنة 2014 ويقع في 124 صفحة. حيث تناول فيه الواقع اللغوي في الجزائر وواقع سياسة التعريب في التعليم وأسباب تراجع اللغة العربية في المجتمع الجزائري وفي النظام التربوي منذ الاستقلال إلى سنة2004. كما تناول تشخيص الأسباب التي أدت إلى

[1] ضالح بلعيد، يزع بالعالم مالا يزع بالحاكم، دار هومة باللنشر والتوزيع، الجزائر، 2010. ص17-84.

[2] عابد بوهادي، تحديات اللغة العربية في المجتمع الجزائري، دار اليازوري للنشر والتوزيع، عمان-الأردن، ط1، 2014.

ذلك وإيجاد السبل الممكنة التي تسمح باسترجاع اللغة العربية مكانتها في الوطن العربي عامة وفي الجزائر خاصة، كما ذكر بعض خصائص اللغة العربية التي إن تم توظيفها في إطارها الصحيح تصبح اللغة العربية صاحبة شأن في المجتمع الجزائري بمقوماته العربية والإسلامية.

أما عن الباحثين الجزائريين الذين كتبوا في موضوع سياسات التعريب والتخطيط اللغوي باللغات الأجنبية (الفرنسية- الإنجليزية) نذكر مثلا: الدكتورة خولة طالب الإبراهيمي في كتابها "الجزائريون والمسألة اللغوية- عناصر من أجل مقاربة اجتماعية لغوية للمجتمع الجزائري"[1]- الصادر سنة 1994 عن دار الحكمة بالجزائر، وهو في الأصل عبارة عن رسالة دكتوراه في الآداب والعلوم الأنّسانية نوقشت سنة1991 بجامعة ستندال غرونوبل(فرنسا)، حيث تناولت الباحثة فيه والواقع السوسيولساني للمجتمع الجزائري أثناء الاحتلال وبعد الاستقلال وتحليل الممارسات اللغوية للناطقين الجزائريين، كما ركزت على التعريب من حيث هو أساس السياسة اللغوية في الجزائر ومكانة اللغة العربية من الاستلاب إلى استرجاع الهوية ومراحل تعميم اللغة العربية في النظام التربوي عامة وفي المدرسة الجزائرية خاصة. كما تطرقت إلى الصراعات المتعددة حول التعريب الذي أدى إلى الانشطار اللغوي في الجزائر. كما تناولت المؤسسات التي تهتم بالتقييس اللساني كمجمع الجزائري للغة العربية. وختمت دراستها بالحديث عن التعريب كعملية تعليمية في تعليم اللغة العربية للكبار. كما نجد أيضا الدكتور محمد بن رابح من خلال مقالاته العلمية المنشورة في مجلات متخصصة في التخطيط اللغوي والمنشورة باللغة الإنجليزية نذكر على سبيل المثال لا الحصر مقالته الموسومة بـ"التخطيط اللغوي في التعليم في الجزائر: التطور التاريخي والقضايا الراهنة"[2] المنشورة سنة2007 في مجلة السياسة اللغوية، حيث يعالج الباحث سياسة التعريب المتبعة في الجزائر في التعليم بعد الاستقلال إلى سنة 2000، كما تطرق إلى مسألة اللغات في التعليم بعد التغيرات التي أحدثتها اللجنة الوطنية لإصلاح النظام التربوي في مارس 2001 حول والنقاش الذي نتج عنه حول اعتماد الأحادية اللغوية (العربية) أو الثنائية اللغوية(العربية والفرنسية) في التعليم، كما قدم أيضا الخلفية

[1] خولة طالب الابراهيمي، الجزائريون والمسألة اللغوية- عناصر من أجل مقاربة اجتماعية لغوية للمجتمع الجزائري، تر: محمد يحياتن ، دار الحكمة،، الجزائر ط2، 2013.

[2] Mohamed benrabeh, language in education planning in Algeria: Historical development and current issueses, Language policy, Vol6, N2,May 2007.PP225-252.

التاريخية لتخطيط اللغة العربية في مرحلة ما بعد الاستقلال ووضع اللغة العربية والفرنسية في التعليم، ثم تناول هيمنة اللغة الفرنسية ومقاومتها للتعريب اللغوي في التعليم كما تطرق إلى ردود أفعال المتعلمين في المدارس الثانوية الجزائرية وموقفهم من التعددية اللغوية في الجزائر. وأخيرًا تطرق إلى رفض أصحاب القرار الاعتراف بالتعددية اللغوية واعتبارها إحدى العقبات الرئيسية أمام عملية بناء الدولة الجزائرية.

أما في **المغرب** فنجد الخبير اللغوي عبد القادر الفاسي الفهري رئيس مؤسس لجمعية اللسانيات بالمغرب في كتابه" السياسة اللغوية في البلاد العربية بحثا عن بيئة طبيعية، عادلة، ديمقراطية، وناجعة"[1] والذي صدر سنة 2013 عن دار الكتاب الجديد ببيروت–لبنان، والذي يعد من أبرز الدراسات في ميدان التخطيط اللغوي في الوطن العربي وأكثرها عمقا وشمولية وتأصيلا التي ارتبطت بالتحديات التي تواجهها اللغة العربية. وقد تناول الباحث في دراسته أوضاع اللغة العربية وتحدياتها التي تضمنت قضية الازدواجية والهوية والتماسك والتنوع، وعلاقة اللغة بالهوية، كما ناقش موضوع الثنائية والتعددية اللغوية، وتعريب التعليم العالي وفوائده، وقضايا المصطلح، و العولمة اللغوية ووسائطها وموقع اللغة العربية منها، والتهديدات التي المحدقة باللغة العربية ووضعها وحاجتنا إلى سياسة لغوية عربية رشيدة وناجعة، كما تطرق أيضا إلى البيئة السياسية وصنع القرار اللغوي والديمقراطي حيث ناقش فيه الأنّماط السياسية النظرية والمعيارية، وتعمق في مشكل الديمقراطية ونظام الحكم الأمثل وفي نقد الديمقراطية وتحديد أساليبها وطرقها، والنظرية المعيارية للديمقراطية والأخلاق،كما ناقش بقدر كبير أهمية السياسة اللغوية الديمقراطية وأثر ضعف القرار السياسي اللغوي العربي ومخاطر تغييب التخطيط اللغوي واستشهد بذلك بنموذج السياسة اللغوية المغربية وبوادر التفكيك اللغوي وغياب أكاديمية محمد السادس للغة العربية، كما تناول أيضا أساسيات العدالة اللغوية وآلياتها وتصوراتها اليوم وأثرها في خدمة اللغة العربية بالدستور المغربي الجديد، وعن اختيار لغة التواصل بين النجاعة والفاعلية، كما ناقش موضوع الثقافة والحضارة واللغة وعلاقتها بالالتحام الثقافي للجماعة وتماثلها وعن التنوع اللغوي والثقافي في المغرب، كما تحدث عن العربية والنهضة الثقافية والمعرفية والحيوية التي مرت بها الحضارة اللغوية العربية. كما خصص فصلا من الكتاب أيضا بتجسيد قضايا اقتصادية اللغة حيث قدم فيها مفاهيم وتحاليل وحفريات أولى تضمنت

[1] عبد القادر الفاسي الفهري، السياسة اللغوية في البلاد العربية، مرجع سابق.

مناقشات حول التحليل الاقتصادي ودوره في النمو الدينامي للغات وأهمية التخطيط اللغوي في التحليل الاقتصادي للسياسة اللغوية، وعلاقة الاقتصاد بالتعدد اللغوي، كما ناقش سؤال تمثل في هل لغة العولمة لغة أم لغات؟ وختمه باقتصاد تقيم السياسة اللغوية وقام بتقييم السياسة اللغوية المغربية التي تنبأ ببوادر تفكك التماسك اللغوي المغربي، كما قدم أيضا مفاهيم إضافية حول اللغة قيمة وعملة واللغة رصيد، والسوق واللغة. أما الفصل الأخير(06) والذي ختم به كتابه فقد ناقش فيه الباحث سبل تخطيط واستنهاض لغوي ثقافي جديد والذي ركز فيه حول التخطيط اللغوي والتدبير لمستقبل اللغة العربي من عدة زوايا تمثلت في المنظور السياسي اللغوي وتقييمه، و المنظور التعليمي التربوي، والإعلامي والاقتصادي، كما تناول الطرق والآليات والمبادرات والوسائل لاستنهاض لغوي شامل بأهمية الانتقال والمحافظة على اللسان العربي الشامل وإذكاء الوعي اللغوي وتقوية الإرادة، والمسح الموضوعي لأوضاع اللسان العربي وتنوعاته.

أما في **تونس** نذكر الدكتور عبد السلام المسدي الذي اهتم بالتخطيط والسياسة اللغوية في الوطن العربي وذلك من خلال أبحاثه ودراساته، من بينها دراسته معنونة بـ" التخطيط اللغوي والأمن اللغوي"[1] وهي في الأصل محاضرة ألقاها في جامعة القصيم سنة 2014 حيث تناول فيها مفهوم التخطيط اللغوي وعلاقته بالأمن اللغوي وعن حياة اللغة وموتها وكيفية حمايتها، وعن ارتباط الأمن اللغوي بمقومات الهوية الحضارية'، وتلونه هذا المفهوم بصيغة أخرى تمثلت في الصراع خاصة، إضافة إلى تناوله سياسة التعريب التي انتهجتها الأقطار العربية بعد استقلالها، كما قدم مجموعة من الاقتراحات رسم فيها خطة شاملة للنهوض باللغة العربية وتعزيز مكانتها

وفي **السودان** نذكر: الدكتور بهاء الدين الهادي أحمد في كتابه"التخطيط اللغوي و أوضاع اللغات السودانية-1898-2009"[2] والكتاب في الأصل رسالة مقدمة لنيل درجة الدكتوراه من جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا نوقشت يوم9 نوفمبر 2011. الذي يقع في صفحة 196 صفحة، حيث تناول بين دفتي الكتاب في الفصل الأوّل مفهوم التخطيط اللغوي وتاريخه وتطوّره وأنواعه والمصطلحات

[1] عبد السلام المسدي، التخطيط اللغوي والأمن اللغوي، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز لخدمة اللغة العربية، الرياض-السعودية، المحاضرات (5)، ط1، 2014.

[2] بهاء الدين الهادي أحمد، مرجع سابق.

المتعلقة (السياسة اللغوية)، والمجموعات العرقية في السودان، كما قام بتقديم شرح للدراسات المتعلقة بالتخطيط والسياسة اللغوية في السودان، أمّا الفصل الثاني فتطرّق إلى وصف اللغة العربية ولهجاتها في السودان، واللغات الحدودية غير السودانية واللغات الوافدة الأجنبية والعالمية، أما الفصل الثالث تناول فيه واقع التخطيط اللغوي في السودان من الفترة 1898 إلى سنة2009، والتعرف على دور التخطيط اللغوي في وضعية اللغات السودانية (اللغة العربية واللهجات السودانية واللغات الأجنبية) انتشارا وانحسارا، وختم كتابه بمجموعة من المقترحات والتوصيات.

في حين نجد في **السعودية** الدكتور محمود بن عبد الله المحمود من خلال دراساته وأبحاثه العلمية في مجال التخطيط اللغوي، ومن كتابه "التخطيط اللغوي من خلال استقصاء المواقف اللغوية"[1]، المنشور باللغة الإنجليزية سنة2014. في 336 صفحة سنة، حيث تناول فيه دراسة اتجاهات مواقف الطلبة بجامعة الملك سعود بالسعودية وكيفية استخدامهم للأصناف اللغوية التي تمثلت في اللغة العربية الفصحى واللغة العامية واللغة الإنجليزية، من خلال استبيان شارك فيه حوالي 260 طالبا. إضافة إلى عدّة مقالات علمية متخصصة في التخطيط اللغوي والسياسة اللغوية نذكر على سبيل المثال لا الحصر: مقالته المعنونة بـ"التخطيط اللغوي في السعودية"[2] التي تناول فيها بشكل عام الإطار النظري للتخطيط اللغوي من حيث المفهوم والأنّواع والمنطلقات، واستعرض الواقع السوسيولساني والديمغرافي في السعودية وأبرز تحدياته، إضافة إلى تناوله أبرز الجهود السعودية المتعلقة بخدمة اللغة العربية خارج السعودية، كما استعرض أبرز السياسات اللغوية والأنّظمة ذات الصلة باللغة العربية وتمكينها من لدن صناع القرار، وخلصت دراسته إلى أنه هناك فجوة بين السياسة اللغوية وتطبيق على ارض الواقع نتيجة غياب القوانين الفعالة.

[1]Mahmoud Almamoud, Language planning through investigating language attitudes, LAP Lambert Academic Publishing (United States), 2014.

وهو في الأصل رسالة دكتوراه الفلسفة في اللغويات، تخصص: السياسة اللغوية والتخطيط اللغوي، قسم اللغويات، جامعة ماكوراي، سدني – أستراليا، عام 1434هـ/ 2013م.

[2] الندوة الدولية الأولى في التخطيط والسياسة اللغوية: تجارب من الدول العربية، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية بالرياض–السعوديةسنة2016.

وفي **الأردن** نجد الدكتور عبد الحق فواز محمد الراشد العبد الحق الزبون الذي يعد رائد من رواد التخطيط اللغوي في الوطن العربي، وأول من قام بدارسة تحمل موضوع التخطيط اللغوي في الوطن العربي سنة 1984 في رسالة الدكتوراه المعنونة بـ"دراسة حالة التخطيط اللغوي في الأردن"[1] تقع في 361 صفحة، حيث قام بدراسة استكشافية عن الصراع اللغوي وتخطيط اللغة في الأردن، ومواقف مستخدمي اللغة من التعريب والإنجليزية في سياق السياسة اللغوية في الأردن عن طريق تقديم استبيانات لكل من الهيئة التدريسية والطلاب في كل من الجامعة الأردنية بعمان وجامعة اليرموك بإربد، والتي خلصت إلى رغبتهما في المضي قدما بالتعريب في التعليم العالي بالرغم من العراقيل المتعلقة بافتقار اللغة العربية للمصطلحات التقنية في المجالات العلمية.

وفي **مصر** نجد الدكتور محمود فهمي حجازي من خلال أبحاثه ودراساته فمثلا نذكر : دراسته المعنونة بـ "اتجاهات السياسة اللغوية"[2] وهي محاضرة ألقاها في جدة سنة 2015 وتمت طباعتها في كتيب، حيث تناول الباحث فيه السياسات اللغوية لكل من فرنسا في بناء دولتها الحديثة، وألمانيا لتوحيد ثقافتها، وروسيا وأهميتها الإقليمة، كما تناول اللغة الإنجليزية وسياستها اللغوية العالمية، إضافة إلى مناقشته القضايا المتعلقة بلغة الملايو واللغة اليابانية، واللغة الصينية، والقضية اللغوية في الهند، والسياسات اللغوية في الجمهوريات المستقلة حديثا في آسيا الوسطى وفي تترستان والقوقاز.

وفي سوريا نجد مثلا : الدكتور **محمود أحمد السيد** في كتابه "اللغة العربية واقع وارتقاء"[3] الذي يقع في 198 صفحة الصادر سنة 2010. حيث تناول الباحث بين دفتي الكتاب لغة الغالب والمغلوب بين التفاعل والتغييب والموقف المنشود وقدم في ذلك نموذجين لغة الغالب تفاعل العربية أنموذجا ولغة الغالب تغييب الإنجليزية أنموذجا.ثم تطرق إلى واقع اللغة العربية في الوطن العربي وآفاق التطوير مع التركيز على اللغة العربية في العملية التعليمية واللغة العربية المجتمع وفي التقانات الحديثة. كما

[1] Fawaz Abd Elhak Eelzaboun, A case study of language planning in Jordan. Unpublished doctoral dissertation ,University of Wisconsin-Madison, 1985.(غير منشورة)

[2] محمود فهمي الحجازي، اتجاهات السياسة اللغوية، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز لخدمة اللغة العربية، الرياض- السعودية، المحاضرات (7)، ط1، 2015.

[3] محمود السيد، اللغة العربية واقع وارتقاء، منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب- وزارة الثقافة، دمشق- سوريا، ط1، 2010.

تناول اللغة العربية بين الواقع والمرتجى وأهمية اللغة العربية ومكانتها لكونها هوية وانتماء، كما قدم أيضا واقع التجربة السورية في التعليم باللغة الأم تناول فيه حال العربية قبل الاستقلال وبعد الاستقلال ، ومسوغات اعتماد العربية في التعليم، وتميز هذه التجربة السورية والخطة الوطنية للتمكين للغة العربية والعوامل المساعدة في ذلك.ثم ختم ذلك بإعطاء خطة عمل لتمكين اللغة العربية وقدّم فيها الخطة السورية والتي تضمنت مرامي السياسة اللغوية والتخطيط اللغوي وانجازات الخطة اللغوية السورية.

بالإضافة إلى ما سبق نذكر بعض الرسائل العلمية العربية التي تناولت موضوع التخطيط اللغوي والسياسة اللغوية حسب ما اطلع عليها الباحث دون التفصيل فيها، ومن هذه الرسائل المكتوبة باللغة العربية نجد: دراسة آمنة إبراهيمي حول "التخطيط اللغوي ووضع اللغة العربية بالمغرب" سنة2003(بحث لنيل شهادة الدكتوراه بكلية الآداب والعلوم الإنسانية بالرباط جامعة محمد الخامس بالمغرب). ودراسة بلال دربال حول السياسة اللغوية لجمعية العلماء المسلمين الجزائريين سنة 2011(مذكر ماجستير بقسم اللغة والأدب العربي بجامعة باتنة –الجزائر) ودراسة حمزة زرقي حول" سياسة التخطيط اللغوي في التعليم العالي بالجزائر واقع اللغة العربية بجامعة تبسة سنة2014-2015 (مذكرة ماستر بقسم اللغة والأدب العربي بجامعة تبسة –الجزائر). ودراسة هدى الصيفي حول العلاقة بين السياسة اللغوية والتخطيط اللغوي في البلاد العربية سنة2014-2015 (مذكرة ماجستير بقسم اللغة والأدب العربي بجامعة قطر). ودراسة عذاب مطر الخزاعي حول السياسة اللغوية وأثرها في التنمية البشرية سنة 2016(مذكرة ماجستير بقسم اللغة العربية بجامعة كربلاء بالعراق). ودراسة حسني هنية حول السياسة اللغوية في المجتمع الجزائري دراسة تحليلية نقدية للنظام التربوي الجزائري سنة2016-2017(أطروحة دكتوراه بقسم اللغة والأدب العربي بجامعة بسكرة –الجزائر). أما الرسائل المكتوبة باللغات الأجنبية نذكر مثلا: دراسة توفيق جنان حول " تخطيط اللغة وقضايا التعليم في الدراسات العليا الجزائرية: المواقف تجاه العربية والفرنسية في التخصصات العلمية بجامعة تلمسان" سنة 2016 (أطروحة دكتوراه بقسم اللغة الإنجليزية بجامعة أبوبكر بلقايد بتلمسان) دراسة مسعودي نسيمة وعولمو حسينة حول"السياسة اللغوية والقلوبوليتيك في الجزائر من1963 إلى 2016. سنة 2016(مذكرة ماستر بقسم اللغة الفرنسية بجامعة عبد الرحمان ميرة ببجاية ...وغيرها من بالأبحاث التي لا يتسع المقام لذكرها كلها.

أما على مستوى المقالات العلمية، فيمكن القول أن هناك أبحاث ودراسات تأصيلية تتسم بالعمق في إطار التخطيط والسياسة اللغوية ومن بين هذه الأبحاث، دراسة فواز عبد الحق الزبون المعنونة بـ"التخطيط اللغوي عرض ونقد وتقويم" سنة 1996، ودراسة الطاهر ميلة المعنونة بـ التهيئة اللغوية: مفاهيم واتجاهات"سنة 2011. ودراسة عبد الله البريدي المعنونة بـ" التخطيط اللغوي: تعريف نظري ونموذج تطبيقي" سنة 2015.

وفي سياق الإنتاج العلمي المتعلق بالتخطيط والسياسة اللغوية نذكر جهود مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز لخدمة اللغة العربية بالسعودية بالإضافة إلى الملتقيات والمجلة التي تصدر عنه، نجد أنه أقام عدة محاضرات علمية متفرقة دعا إليها المتخصصون في اللغة والباحثون المهتمون بالتخطيط والسياسة اللغوية وصدرت هذه المحاضرات على شكل سجلات مذكر منها: دراسة عبد السلام المسدي ومحمود فهمي الحجازي التي سبق وأن فصّلنا فيهما، إضافة إلى دراسة عبد القادر الفاسي الفهري حول"السياسة اللغوية والتخطيط: مسار ونماذج"[1] التي ألقاها في جامعة الرياض سنة 2014 حيث تناول فيها الباحث بعض دروس من تاريخ العلم والمنهج في السياسة والتخطيط اللغوي، وتحديات اللغة العربية (الخليج أنموذجا)، والتجربة الإسرائيلية في إعادة إحياء وتدريج وتسييس بإيديولوجية العودة إلى صهيون، وتحديات لغات الألفية الثالثة في المغرب بين الفاعلية والأنّصاف والنجاعة.

كما لا ننسى جهود المجلس الأعلى للغة العربية الذي كان له الفضل في إقامة عدة ندوات متعلقة باللغة العربية وتعليمها والنهوض بها ونشر الكتب والأبحاث المتعلقة بالواقع اللغوي الجزائري والسياسة اللغوية في الجزائر . أو من خلال دفاتر المجلس (بلغ عددها حوالي 43 دفتر) وهي عبارة عن منبر لحوار الأفكار التي يقدّم فيها محاضرات يشارك فيها الباحثون والسياسيون وكل المهتمين بالشأن اللغوي في الجزائر وما يتعلق بالتخطيط والسياسة اللغوية. نذكر على سبيل المثال لا الحصر مثلا: المحاضرة التي قدّمها عبد الحميد مهري بفندق الأوراس يوم4مارس2007 حول "أهمية وضع سياسة وطنية للغات"[2]

[1] عبد القادر الفاسي الفهري، السياسة اللغوية والتخطيط : مسار ونماذج، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز لخدمة اللغة العربية، الرياض- السعودية، المحاضرات (4)، ط1، 2014.

[2] عبد الحميد مهري، أهمية وضع سياسة وطنية للغات، منبر حوار الأفكار، دفاتر المجلس26، سلسلة منشورات الجيب، المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، 2007.

وطبع في دفاتر المجلس في نفس السنة ويقع في 35 صفحة. حيث ركز المحاضر فيها على ضرورة وضع سياسة وطنية للغات الأجنبية باعتبارها رافدا من روافد العلم والمعرفة واستثمارها في التنمية الاقتصادية، شرط أن تظل اللغة العربية هي لغة التعليم والإدارة.

إن المتتبع للأبحاث والدراسات العربية في مجال التخطيط اللغوي والسياسة اللغوية في الوطن العربي يجد أن هذا المجال حديث نسبيا،كما تناولت هذه الأبحاث واقع التخطيط اللغوي والسياسة اللغوية في عدد من البلدان العربية كالجزائر والأردن والسعودية ومصر ...، إلا أن التطبيق العملي لهذه الأبحاث في الوطن العربي تفتقر إلى "الفعل التخطيطي اللغوي"[1] وتنفيذ القرار السياسي.

المبحث الرابع: أنواع التخطيط اللغوي:

يهتمّ التخطيط اللغوي بمجالات لغوية كثيرة، حيث يمكن التمييز بينها حسب نوعية القائمين عليها أو حسب طبيعة الموضوعات التي تعالجها، أو الخطوات التي يأمل المخططون اللغويون وصانعي السياسات والمشرعين وغيرهم من المشاركين انتهاجها أثناء تدخلهم في الخيارات اللغوية وسلوك المواطنين في المجتمع، وفق الغايات التي يرمون إلى تحقيقها. ويمكننا القول أنه منذ أن ادخل إينار أُوجن مفهوم التخطيط اللغوي تم تصنيف أربع أنماط للتخطيط اللغوي حسب اتفاق وإجماع رواد التخطيط اللغوي.وأشهرهما الثنائي الذي اقترحه **هاينز كلوس** سنة 1969 وتم تكييفه من قبل إينار هوجن (1983) في إطار نمذجة أكثر تعقيدا.وهما تخطيط الوضع اللغوي وتخطيط المتن اللغوي، فالنمط الأول يتعلق بالتدخل في وظيفة اللغة في المجتمع والاستعمال اللغوي الذي يتمثّل في تغيير وضعية اجتماعية أو قانونية معينة . أما النمط الثاني فهو التخطيط الداخلي الذي يمس بالأساس البنية الداخلية للغة أي التدخّل في اللغة نفسها. وفي سنة 1986 أضاف روبرت .أ. كوبر نمط ثالث للتخطيط اللغوي وهو تعلم اللغة أو اكتسابها والذي يتعلق أساسا بالتدخل في استعمال اللغة وتنويعاتها النموذجية وزيادة عدد مستعمليها من خلال النظم التعليمية المقررة من طرف السلطة أو إحدى هيئاتها, والتي اعتبرها برنارد صبولكسي ضربا من ضروب سياسة تعليم.اللغة ويطلق على هذا النمط تخطيط الاكتساب اللغوي أو سياسة التعليم اللغوية. أما النمط الرابع فهو تخطيط الهيبة/الاعتبار) والذي قام بإضافته

1 عبدالله البريدي، مرجع سابق، ص296.

هارمان ح(Haarmann, H.) سنة 1990 .إضافة إلى نمط خامس حديث نسبيا ظهر في أدبيات التخطيط اللغوي مؤخرا سنة 2004 على يد جوزيف لوبيانكو وهو تخطيط الخطاب أو الحديث.

1- تخطيط المكانة اللغوية (تخطيط المنزلة):

يعد تخطيط المكانة اللغوية من أهم القضايا التي تتصدّر اهتمامات الكثير من الدول خاصة الدول حديثة الاستقلال التي اتسمت بالتعدد اللغوي بسبب اكتساح القوى الاستعمارية لها. بل أحد الأولويات الرئيسية لبناء دولة متماسكة ثقافيا ومتجانسة لغويا. وذلك بتحديد لغة مناسبة (اللغة الرسمية) وتوسيع مجال استعمالها في جميع الوظائف الرسمية في المجتمع مثل وسيلة التعليم في المدارس والاستعمال الرسمي في أجهزة الدولة أو أداة الاتصال بالجماهير وفق ما تنص عليه القرارات السياسة والقوانين الرسمية للبلاد. أي باختصار" تسيير منزلة ووظائف اللغات المتعايشة[1] في إطارها القانوني.

يشير مصطلح تخطيط المكانة اللغوية (رسم السياسة اللغوية) حسب روبرت كابلأنّ و ريتشارد بالدوف بأنّها "جوانب تخطيط اللغة التي تعكس القضايا والشواغل الاجتماعية الأساسية"[2] الذي اقترن مع مصطلحات أخرى هي وظيفة اللغة ومجالات استعمالها. فحسب تعريف روبرت.أ. كوبر تعني تلك "الجهود المعتمدة الهادفة إلى التأثير على تحديد الوظائف التي تؤديها اللغة في مجتمع ما"[3] بحيث يستجيب هذا النمط من التخطيط اللغوي في توزيعه للوظائف اللغوية إلى العوامل الخارجية التي تؤدي إلى" تغييرات في مجموعة من اللغات أو تستلزم إجراء تغييرات عليها لكي تتمكن من أداء وظيفة معينة أو عدد من الوظائف"[4]. فتخطيط المكانة يدور حول "اللغات التي سيتم استخدامها للأغراض الاجتماعية أو المؤسساتية أو الفردية للوصول إلى أهداف لغوية معينة ، إما على مستوى السياسة ، أو من حيث التخطيط للزراعة"[5] فهو مجال" يسيطر عليه عادة الأشخاص الذين يملكون السلطة"[1].

---

[1] لويس جان كالفي، السياسات اللغوية، مرجع سابق، ص 97.

[2] Robert B. Kaplan and Richard B. Baldauf, Op-cit, p30.

[3] روبرت.ل. كوبر،مرجع سابق، ص185.

[4] Juan Cobarrubias, Ethical Issues in Status Planning: *Progress in language planning: International perspectives*, Jauan Cobarrubias & Joshua Fishman, J. A. (Eds), Op.cit, p42.

[5] Robert B. Kaplan & Richard B Baldauf JR, *Language and language-in-education planning in the Pacific Basin*, Springer Science & Business Media, , Vol. 2, 2003, p203

ومن الوظائف اللغوية المستعملة في المجتمع والتي تستهدف تخطيط المكانة اللغوية، الوظائف اللغوية التي قدّمها لنا هانز كلوس من خلال الوضع القانوني الذي يتعلق بمجتمع الكلام، والتي حصرها في : " اللغة الرسمية الوطنية الوحيدة، لغة رسمية مشتركة ، لغة رسمية إقليمية، لغة مشجعة، لغة محظورة[2]. ومن المنصف القول أن مفهوم "مكانة اللغة" مفهوم معقد وغير بعيد المنال. لأنّ مكانة لغة معينة تعتمد على السياق وتتغير بمرور الوقت، ويمكن النظر إلى وظائف لغة محددة من عدة وجهات النظر المختلفة. وهذا ما نلاحظه في تقسيم كلوس حيث نجد أنه أهمل عددا من الوظائف اللغوية الهامة ذات الصلة بتخطيط المكانة اللغوية، مثل: التعليم والدين والقانون وما شابه ذلك. في حين نجد **ستيوارت** (stewart) يقدم وظائف اللغة حسب أنواع اللغات: لغة قياسية، لغة عامة، لغة كلاسيكية، لغة اصطناعية، لهجة. وفي محاولة منه أثناء تصنيفه للتعددية اللغوية باستخدام فئات ترتبط بمكانة اللغة وهي:

أ/ " **الاستعمال الرسمي**: وتعني أن اللغة الرسمية هي معتمدة لأداء كافة الأنّشطة الممثلة للدولة، سياسيا وثقافيا، يحددها الدستور. ويميز روبرت.ل.كوبر بين ثلاثة أنواع من اللغات الرسمية وهي: اللغة الدستورية(القانونية) الرسمية التي يصفها القانون، اللغة العملية الرسمية التي تستعملها الدولة لتسيير شؤونها والأنّشطة اليومية المتعلقة بها، واللغة الرمزية الرسمية التي تستعملها الدولة كأداة رمزية لكيانها ومرادفا لمدلولها"[3]. ومن الأمثلة على ذلك نجد في الجزائر أن اللغتان العربية والأمازيغية متساويتان من الناحية القانونية إلا أننا نجد اللغة الأمازيغية تعتبر لغة رسمية من الناحية القانونية والعملية فقط، واللغة العربية هي اللغة الرسمية بالمفاهيم الثلاث السابق ذكرها. في حين نجد اللغة الفرنسية لغة من الناحية العملية فقط.

ب/" **الاستعمال الإقليمي أو في حدود الإقليم**: وتعني دور اللغة الرسمية في الإقليم ويقتصر دورها على مساحة جغرافية محدّدة ولا تؤدي دورا قوميا؛ ويعد التقسيم الثلاثي للغة الرسمية مناسبا لها؛ فهي اللغة المحلية الشفهية.

---

[1] Shouhui Zhao. Actors in Language Planning :Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning, Eli Hinkel(ed) , Routledge, Volume2, p913.

[2] Juan Cobarrubias, Op.cit,p44-45.

[3] ينظر: روبرت.ل.كوبر، مرجع سابق، ص186 -187.

ج/ الاستعمال اللغوي المتداول على نطاق أوسع: هي وظيفة تؤديها اللغة التي تستعمل عبر الحدود اللغوية بين الأقليات في الأمة الواحدة، بحيث تستبعد الوظيفة الرسمية والإقليمية.ومثالها استخدام المستعمرون الأسبان لغة كيوشيوا(Quechua)• في دولة بيروا المتعددة اللغات خلال القرنين السابع عشر والثامن عشر.

د/ الاستعمال الدولي: هي وظيفة تؤديها لغة(عدا اللغتين الرسمية والإقليمية) لتحقيق أغراض العلاقات الدبلوماسية والتجارة الدولية والسياحة، وتعد أيضا من اللغات الأكثر مطلوبية للاستعمال والتي غالبا ما يتم تعليمها في المدارس"[1].

هـ/ الاستعمال اللغوي في العاصمة وما حولها: وهي وظيفة تؤديها لغة تستعمل وسيلة للتفاهم في حدود عاصمة الدولة وما حولها، خاصة إذا كانت عاصمة ذات نفوذ اجتماعي واقتصادي. مما يجعل هذه اللغة ذات انتشار واسع في أطراف الدولة. ولا تشكل هذه اللغة محور اهتمامات رسم السياسة اللغوية.

و/ الاستعمال الخاص بالمجموعات: وهي وظيفة تؤديها لغة تعد أساسا وسيلة للتفاهم الطبيعية بين أفراد مجموعة عرقية ثقافية واحد، مثل القبيلة أو مجموعة مستقرة من المهاجرين الأجانب ...الخ، وتعد هذه الوظيفة معيارا أساسيا في تحديد الهوية وإلى الارتباط بعضوية المجموعة. ويمكن أن ترتقي هذه اللغة لتكون محور تخطيط المكانة اللغوية، كما حدث مع محاولات إحياء اللغة العبرية وجعلها لغة التواصل بين الإسرائيليين، ومحاولات استعادة اللغة الايرلندية وجعلها وسيلة التفاهم مع الشعب الايرلندي.

ز/ استعمال اللغة أداة للتعليم: وتتمثل في جعل اللغة أداة للتدريس في المؤسسات التعليمية على المستوى الإقليمي والقومي[2]. ومن الطبيعي أنّ مكانة اللغة تختلف وفقا لمستوى التعليم الذي يتم استخدامه فيه. لأنّ الوظيفة التعليمية للغة تؤثر على وضع اللغة بطريقة كبيرة. ومن الأمثلة المتعلقة بتخطيط مكانة اللغة في التعليم ما قدّمه لنا **جوان كوباروبياس** حيث يشير إلى أنه يمكن "تدريس اللغة

• لغة إحدى الشعوب أمريكا اللاتينية وكانت اللغة السائدة في إمبراطورية إنكا ويتكلمها الآن شعب بيرووبوليفيا.

[1] المرجع السابق، ص188

[2] المرجع السابق، ص189.

على نطاق واسع كجزء من عملية التعليم، ولكن لا يمكن استخدامها كوسيلة للتعليم في أي مرحلة. كما أنه يمكن استخدام لغة كوسيلة للتعليم في المرحلة الابتدائية فقط، إما لأنّه يتم استبدالها لاحقا بلغة أخرى أو لأنّه لا يوجد المواد المتاحة في وقت معين لمستوى أعلى من التعليم. إضافة إلى ذلك يمكن استخدام لغة كوسيلة للتعليم في المستوى الثانوي بعد دراسته كموضوع في المرحلة الابتدائية. كما أنه يمكن استخدام لغة كوسيلة للتعليم في الكلية أو في التعليم العالي بشكل عام، واستبدال اللغة العامية غير المجهزة تجهيزا كاملا بلغة أخرى لتكون وسيلة للتعليم. ويمكن أيضا أن تستخدم لغة لنشر البحوث المتقدمة، أو للتعليم على مستوى الدراسات العليا، على سبيل المثال. اللغة الإنجليزية في الدول التي لا تكون فيها اللغة الوطنية لغة اتصال أوسع، كما هو الحال في البلدان الإسكندينافية"[1].

ح/" استعمال اللغة مقررا دراسيا: ويعني تدريس اللغات التي ليست لغات رسمية ولا إقليمية كمقررات دراسية في المدارس الثانوية أو في التعليم العالي.

ط/ استعمال اللغة لأغراض أدبية: وتتمثل في استخدام اللغة لأغراض الكتابات الأدبية والأكاديمية، ويمثل تطوير اللغة العامية أو الدارجة واستعمالها كلغة أدبية وعلمية إحدى الملامح الشائعة للحركات القومية. ومن الواضح أنّ الأدب السردي أو النثر القصصي مثل الشعر والرواية والمسرحية يمكن أن يرفع مكانة اللغة العامية والدارجة.

ي/ استعمال اللغة لأغراض دينية: ويعني استعمال اللغة فيما يتعلق بالطقوس والفرائض الدينية، وفي قراءة ودراسة النصوص المقدسة وأيضا في أداء الصلاة والأدعية. [2]. فهي وظيفة تتعلق بالعبادة العامة قد تكون اللغة المستخدمة لأغراض دينية هي نفسها اللغة الرسمية، أو اللغة التقليدية، أو إحدى اللغات الأصلية. كما أن عددا من اللغات المختلفة، الأصلية منها والتقليدية على السواء[3].

ويضيف روبرت كوبر وظائف أخرى للغة إلى جانب الميادين التي حددها كل من كلوس و ستيوارت وهما ميدانا العمل ووسائل الإعلام الجمهوري[4] فالأولى يقصد بها استعمال لغة في ميدان

---

[1]Juan Cobarrubias, Op.cit, p45-46.

[2] روبرت.ل. كوبر، مرجع سابق ، ص212.

[3] Juan Cobarrubias, Op.cit, 46.

[4] المرجع السابق، ص216.

العمل، تتعّلق بإتاحة فرص العمل. أما الوظيفة الثانية فتعني تحديد اللغة المستعملة للتخاطب مع الجماهير.

كل هذه الوظائف اللغوية السابق ذكرها تستهدف تخطيط المكانة اللغوية في مجتمع معين، لذا تسعى كثير من الدول في العصر الحديث إلى التدخل في تعزيز مكانة لغاتها وتحديد وظائفها التي فقدتها في المجتمع عن طريق قوانين وتشريعات لغوية بطريقة معلنة أو بطريقة تلقائية/سرية وفقا للمواقف الحكومية تجاه اللغة. كما يؤكد كابلن وبالدوف أن أهداف التخطيط المكانة الأولية هي" إحياء اللغة ، وصيانة اللغات ، اتصال اللغة بين اللغات ، وانتشار اللغة" [1].

وفي الواقع، إن طبيعة تخطيط المكانة اللغوية نشاط سياسي تضطلع به الدولة خاصة عندما يتعلق الأمر بالاستقلال حديثا, حيث يواجه مؤسسو الدولة وأصحاب القرار(أهل السياسة) مهمة التدخل في اللغات للإشراف على تنظيم التعدد اللغوي واختيار نظام لغوي ما من خلال "سلسلة من التدابير والإجراءات، وقد تكون في شكل قوانين أو مراسيم أو قرارات، والهدف العام من ذلك ضبط استعمال لغة أو لغات في الرقعة الجغرافية الخاضعة لسلطتهم، ولا يلجأ هؤلاء السياسيون في غالب الأحيان إلى التدخّل في المسائل اللغوية المتعلقة بالمكانة، إلا بعد بروز مشكلات لغوية كبيرة أو صراعات حول استعمال هذه اللغات، أو توقع بروز هذه المشكلات والصراعات"[2]

من المسلم به أنه في كثير من الحالات، تمت" مناقشة المسائل اللغوية من قبل الأشخاص ذوي النفوذ(أصحاب القرار) والأشخاص ذوي الخبرة(اللغويون). ومع ذلك ، ما يجب التأكيد عليه هنا هو أنه على الرغم من حقيقة أن هناك حالات يستطيع فيها الفرد الذي يتمتع بالسلطة أن يلعب دوراً حاسماً في اختيار اللغة عند تأسيس دولة جديدة (مثل مصطفى كمال أتاتورك في تركيا) ، فقد يكون موضع شك. ما إذا كانت هذه هي أفضل طريقة للوصول إلى توازن إيكولوجي للغة أو ما إذا كان الوضع الراهن بحاجة إلى تغيير"[3].

[1] Robert B. Kaplan and Richard B. Baldauf, , Op.cit ,p205.

[2] الطاهر ميلة، مرجع سابق، ص 77- 78.

[3] Shouhui Zhao, Op.cit,p913.

على الرغم من استشارة صناع القرار للمخططين اللّغويين في بعض الأحيان في بلورة و تحديد الوظائف اللغوية الذي يستهدفه هذا النظام اللغوي، إلا أن " القرارات تتخذ على مستوى الحكومة وعلى مستوى البرلمان المنتخب، وفي بعض الأحيان تمثل جزءا من الدستور.إذ تحدد هذه القرارات اللغة أو اللغات المؤهلة للاستخدام في تأدية مختلف الوظائف العمومية، سواء كان ذلك من قبل الحكومة أو من قبل جهاز العدالة أو من طرف وسائل الإعلام بالإضافة إلى النظام التربوي "[1]. لأنّ ترسيم لغة ما في الدستور يكسبها وضعا قانونيا يحميها ويعزز مكانتها ويكفل لها استعمالها.

لذا فصناع القرار؛ أي "الحكومة/الدولة" هم في المحصلة الأولى للتدخل في مكانة اللغة/اللغات وذلك بوضع القرارات وسن القوانين والدساتير لحماية اللغة ورفع منزلتها وترقيتها وضبط استعمالها. ويؤكد **الفاسي الفهري** بقوله:" ولا نقاش في أن الدولة طرف في صنع القرار اللغوي، وأنها مسئولة عن مصير اللغة الرسمية في حدودها، وخارج حدودها، وقد حصل أن تدخلت الدولة بالقهر والإرهاب لفرض لغة معينة على المواطنين/.../ وتتدخل الدول اليوم عبر قوانين لغوية لحماية لغتها، أو لغاتها الوطنية، وضمان استعمالها على أراضيها، و تراتبيّتها، أو توفير الخدمات الحكومية عبر التدبير الشخصاني الخ،"[2].

ومن البديهي أنه بالإمكان الدخول في تفاصيل القوانين اللغوية(التشريع اللغوي) الذي يعد الوجه القانوني وأحد الوسائل لتخطيط المكانة اللغوية، ومحاولة تصنيف القوانين اللغوية وفق مستوى التدخل القانوني، كون التخطيط اللغوي بحاجة إلى قوانين رسمية ليفرض نفسه ويلقى النجاح. فالتشريع اللغوي هو" تشريع في ذات اللغة من حيث خصائصها اللغوية الداخلية، ومن حيث مستلزمات تطبيقها في بلدها، كما يقصد به أيضا قيام المؤسسات أو المجامع اللغوية بتقديم مشاريع التخطيط تعمل على إنزال اللغة في محلها المناسب، كما تعمل على تقديم قوانين حماية اللغة، واقتراح قوانين تعمل على احترامها وتعميم استعمالها إلى جانب تجسيد قوانين رادعة لكل من يخل بتلك القوانين"[3]. وفي هذا الصدد يميّز **لويس جان كالفي** بين عدة تصورات للقوانين اللغوية المتعلقة بالتخطيط والتي حصرها في بعض الحالات كما يلي: " 1- قوانين تعنى بصيغة اللغة، والتي تحدّد مثلا الكتابة أو المفردات من خلال قوائم

[1] برنارد صبولكسي، مرجع سابق، ،ص 167.

[2] الفاسي الفهري، السياسة اللغوية في البلاد العربية، مرجع سابق، ص9.

[3] صالح بلعيد التخطيط اللغوي الضرورة المعاصرة، مرجع سابق،ص250-251.

للكلمات؛ 2- قوانين تعنى باستعمال الناس للغات، كأن تشير إلى اللغة التي يجب التحدّث بها في هذا المقام أو ذلك، في هذا الوقت من الحياة أو ذلك. وكأن تحدد مثلا اللغة الوطنية للبلد أو لغات العمل في مؤسسة ما؛3- القوانين التي تعنى بالدفاع عن اللغات، سواء تعلّق الأمر بإرادة ترقيتها ترقية أكبر كي تكون عالمية مثلا، أو بحمايتها كحماية البيئة"[1]. لذا ففكرة التشريع اللغوي" قائمة على مبدإ الحماية القومية من هيمنة اللغة الأجنبية عليها، وذلك حين تحتكر القسط الأكبر في ساحة التداول"[2] وينطبق هذا على كل النماذج بما فيها قانون تعميم استعمال اللغة العربية الذي تمّت مناقشته من طرف المجلس الشعبي الوطني وتم المصادقة عليه تحت رقم "91- 05 المؤرخ في 30 جمادى الثانية عام 1411 هـ الموافق لـ 16 يناير 1991"[3] . وتقرر المادة الثانية منه أن اللغة العربية مقوم من مقومات الشخصية الوطنية الراسخة، وثابت من ثوابت الأمة. يجسد العمل بها مظهرا من مظاهر السيادة، واستعمالها من النظام العام. وفي المادة الثالثة من القانون نص على أن كل المؤسسات أن تعمل على ترقية اللغة العربية، وحمايتها، والسهر على سلامتها، وحسن استعمالها. وتمنع كتابة اللغة العربية بغير حروفها، وفي المادة الثلاثين من القانون تقر بأن كل إخلال بأحكام هذا القانون يعد خطأ جسيما يستوجب جزاء تأديبيا. وفي القانون 31-32-33 تقر جميعها بمعاقبة كل مخالف للقانون بغرامة مالية.

ويكشف لنا تاريخ بناء الدول خاصة دول حديثة الاستقلال التي تعرضت لغاتها إلى جملة من التغييرات في مكانتها أو التحولات في منزلتها أو هيمنة اللغة الاستعمارية على لغتها، إحدى سمات هذا التخطيط باتخاذ قرارات اختيار لغة رسمية/وطنية لتنظيم التعدد اللغوي وذلك بالتدخل في تغيير أو اعتماد اللغة الرسمية الوحيدة في الدولة " كلغة رسمية إقليمية، أو كلغة رسمية مشتركة، أو عن طريق زيادة نطاق الاتصال بمجموعة متنوعة من اللغات أو باعتماد مجموعة متنوعة من اللغات كلغة للتعليم في مرحلة محددة من عملية التعليم؛ أو عن طريق تخصيص أو إعادة توزيع وظائف محددة، مثل الديني والقانوني،

[1] لويس جان كالفي، السياسات اللغوية،مرجع سابق، ص 65- 66.

[2] عبد السلام المسدي، العرب والانتحار اللغوي، مرجع سابق، ص67.

[3] الجريدة الرسمية، قانون تعميم استعمال اللغة العربية، الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، ع 3، المؤرخة في 16سبتمبر1991, ص44-48.

وما إلى ذلك، إلى مجموعة متنوعة من اللغات.[1] ويعني هذا إعلانّ دستور الأمة بعد قيامها بترقية لغتها بأن هذا اللسان أو ذاك" **لسان رسمي** " أو "**لسان وطني**" ليعمل به في كافة القطاعات. ففي الجزائر مثلا توالت على الجزائر منذ الاستقلال(1962) إلى الأنّ(2018) عدة دساتير تقر جميعها بأن اللغة العربية لغة وطنية ورسمية للبلاد (دستور 1963، ودستور 1976، ودستور 1989، ودستور 1996) . أما دستور 2002 جاء ما جاء في سابق الدساتير إلا أنه أضيفت إليه بأن اللغة الأمازيغية لغة وطنية تعمل الدولة على ترقيتها وتطويرها بكل تنوعاتها اللسانية. وبقيت هذه الصيغة أيضا في الدستور المعدل 2008. إلى أن جاء دستور 2016 الذي يقر بان كل من اللغة العربية وتمازيغت هما لغتان وطنيتان ورسميتان.

إن هذا النمط من التخطيط اللغوي هو التدخّل الصريح ، الذي تنصّ سياسته الرسمية المعلنة على مكانة اللغة من خلال الدساتير الوطنية وقوانينه لغوية أو وثيقة إدارية للاعتراف ببعض اللّغات إمّا لغات رسمية أو وطنية أو إقليمية لاستخدامها في المسائل الرسمية والغايات تعليمية. ويشير **برنار صبولكسي** إلى أنه يوجد حوالي " **125** من دساتير العالم تعبر عن بعض السياسات المتعلقة بمكانة اللغة، حوالي **100** منهم اسم واحد أو أكثر من اللغات الرسمية أو الوطنية مع امتيازات خاصة للاستخدام. ويذكر ما يقرب من نصف (78) لغة رسمية أو لغة وطنية واحدة"[2]. فالدستور في اغلب الحالات"ينصّ على أنّ اللغة القومية التي يتعلق بها الشعب لتكون جزءا جوهريا في تحديد هُويّته، وقد يعتمد الدستور مبدأ التعدد اللغوي، ولكنه يحدد مكوناته بالتنصيص الصريح"[3] ومن هذه الحالات نجد: تبني لغة رسمية موحدة(الأحادية اللغوية) مثل:الفرنسية في فرنسا، والإنجليزية في المملكة المتحدة. أو تبني لغتين رسميتين (ثنائية لغوية) مثل: العربية واللغة الأمازيغية في الجزائر والمغرب، أو تبني تعددية لغوية رسمية (ثلاث لغات أو أكثر) يكفل الحقوق اللغوية مثل: اللغات الأربع (الملاي –الصينية –التاميلية –الإنجليزية)المعترف بها دستوريا في سنغافورة. أو تبني لغة استعمارية(الغنيمة اللغوية) وتحديدها مكانتها كلغة رسمية بجانب اللغة الوطنية مثل: لغة الماوري واللغة الإنجليزية في نيوزيلندا.

---

[1] Juan Cobarrubias, Op.cit, p42.

[2] ,Bernarf spolsky, Language Policy, Op.cit, p11-12.

[3] عبد السلام المسدي، التخطيط اللغوي والامن اللغوي، المرجع السابق، ص62.

بالرغم من أن تخطيط المكانة اللغوية بالمعنى القانوني هو نتاج لتخطيط معلن للسياسة اللغوية، إلا أنّ معظم اللغات الرسمية/الوطنية تحدث دون تخطيط، فبعض الحكومات لا تتضمّن دساتيرها على أي قانون لغوي ولا أي قانون دستوري ينص على لغتها الرسمية؛ بل تتركها لواقع الاستعمال المحلي، مع العلم أن المواقف اللّغوية تؤثر بشكل واضح في السياسة اللغوية، وهذا ما نظر إليه السريانيون والعبرانيون، كون لغاتهم أفضل اللغات وأن المتكلم بها أفضل ممن لا يتكلم بها فهذا مثال حي يمكن اعتباره شكلا من أشكال السياسة اللغوية القائمة على بعد تداولي أصيل في الثقافات الإنسانية. وتشير شوهامي هذه الحالة إلى أنه"من الصعب الكشف عن سياسة اللغة لأنّها خفية وأكثر خفية من العين العامة. ويمكن أن تحدث سياسات لغوية ضمنية أيضا على المستوى الوطني لأنّ العديد من الدول ليس لديها سياسات واضحة صاغت في وثائق رسمية"[1] و" بعض اللغات الوطنية الأكثر رسوخا لم يسبق لها أن عينت رسميا كلغة رسمية. هذه هي حالة اللغة الإنجليزية في بريطانيا[2] ومثل هذا ما وضّحه الدستور الفرنسي منذ سنة 1992 بأن:"الفرنسية هي لغة الجمهور دون أن يحدّد ما إذا كانت لغة رسمية أو وطنية"[3].

ومن الأسباب التي جعلت هذه الدول من التخطيط للغاتها بشكل ضمني/سري وعزوفها عن صياغة سياستها الغوية العلنية والصريحة منها " قوتها الاقتصادية والسياسية والعلمية والثقافية التي مكّنت لغاتها من الانتشار والتطور، كالولايات المتحدة الأمريكية واليابان، ومنها الانسجام اللغوي السائد في المجتمع. غير أنّ مثل هذه الأوضاع قد تتغير من زمن لآخر نتيجة تغير المعطيات الديمغرافية الخارجية المؤثرة، وهو ما حدث في بلد كبير كالولايات المتحدة الأمريكية بعد تزايد عدد الناطقين باللغة الإسبانية[4].

تتجلى صور تخطيط المكانة اللغوية من خلال الأنّشطة المتعلقة بتخطيط اللغة في المجتمع، مثل: اختيار اللغة الأم، اللغات/اللغة الرسمية والوطنية، استبدال اللغة الاستعمارية كحركة التعريب في الجزائر،

[1] Elana Shoamy, Op.cit,.p50.

[2] Sue Wright, Language policy- the nation and nationalism: The Cambridge Handbook of Language Policy, Op.cit,.pp65.

[3] لويس جان كالفي، السياسات اللغوية، مرجع سابق، ص 71.

[4] الطاهر ميلة، مرجع سابق، ص 81، 82.

ترقية لغة مشتركة كحالة تانزانيا، ترقية لغة أقلية كحالة اندونيسيا، حظر لغة (اللغة الصينية) في التيوان، دفاع عن المكانة العالمية للغة كفرنسا.

وممّا سبق ذكره نستخلص؛ أن هذا النمط من التخطيط اللغوي هو تخطيط خارجي أو تخطيط الوضعية (المنزلة /المكانة) يتعلق بالاستعمال اللغوي الذي يكون هدفه غالبا ترقية اللغة وتعميمها بقرار اختيار لغة وطنية أو رسمية بنصوص قانونية معلنة لإبراز مكانتها ومنزلتها، أو حمايتها من قبل السياسيين وصنّاع القرار. ولا ينجح التدخّل في المكانة اللغوية في معظم الأحيان إن لم يتبعه إصلاح المتن. لأنّ" التدخلات التي تشكل الاستخدامات أو الوظائف الاجتماعية للغة معينة لها آثار على شكل (متن) اللغة – من حيث كل الترددات التي تستخدم بها من أشكال معينة ، والقيمة المنسوبة إليها. وبالطبع ، يشكل تخطيط الحالة إطارًا أيديولوجيًا للتخطيط للجسم"[1].

2- تخطيط المتن اللغوي:

يحيل نشاط تخطيط المتن اللغوي على كل" الأعمال الهادفة إلى تعديل طبيعة اللغة في حد ذاتها"[2] وينصب اهتمام هذا النوع من التخطيط على "خدمة اللغة من الداخل سواء تعلّق الأمر بنسقها أو بانتهاج أدوات تساهم في نموّها واستخدامها في جميع ميادين المعرفة "[3] أي أن كل مجهود رامي إلى تغيير بنية اللغة على مختلف مستوياتها الصوتية، والنحوية...الخ يسمّى"تخطيط المدوّنة اللغوية أو تخطيط المتون أو تخطيط الذخيرة اللغوية ". وهذا النمط من التخطيط اللغوي يدور حول"تطوير كل من السياسة والأشكال والأدوات اللغوية الخاصة لدعم تطوير اللغة لمختلف استخدامات اللغة. على الرغم من أن تطبيق المهارات اللغوية التكنيكية أمر أساسي لتحقيق أهداف تخطيط المتن"[4]. حيث يتناول تخطيط المتن اللغوي الأنّشطة التي يقوم بها اللغويون في حقل التخطيط و السياسة اللغوية كل ما يتصل ببنية اللغة من خلال أربع محاور رئيسية:

---

[1] David Cassels Johnson , Op.cit,, p29.

[2] فوريان كولماس، مرجع سابق، ص955.

[3] آمنة ابراهيمي، وضع اللغة العربية بالمغرب وصف ورصد وتخطيط ،منشورات زاوية، الرباط-المغرب،ط1، 2007،ص57-58.

[4] Robert B. Kaplan and Richard B. Baldauf, , Op.cit .p209.

أ- **نظام الكتابة/الإملاء:** والمقصود " تبني نظام كتابة وتأسيس قواعد الهجاء والمبادئ الكتابية الأخرة مثل تكبير الحروف وعلامات الترقيم"[1]

ب- **المعيرة/التقييس:** وتتضمن " توحيد القواعد النحوية وصيغ النطق لتتماشى وفق بعض المعايير اللغوية المكتشفة أو المستحدثة من قبل بعض الهيئات الرسمية. أو من قبل بعض الجماعات التي تجعل من نفسها حارسا أمينا على هذه اللغة "[2].

ت- **التحديث:** يدل على" العملية التي تمكن اللغة من أداء وظائف تواصلية جديدة، إما أن تكون تلك الوظائف جديدة في مجتمع اللغة أو تكون قديمة ولكن تؤدي عن طريق استعمال لغة أخرى، ومن اجل أن تؤدي مفردات اللغة الوظائف المناطة بها ينبغي على مستعملي تلك اللغة توسيع دلالات تلك المفردات لتغطي معاني جديدة وتطوير أساليب وضروب وأجناس أدبية جديدة لتلك اللغة ويعد مصطلحا الإثراء المفصل للغة وتنمية اللغة هما الأكثر استعمالا للدلالة على عملية التحديث اللغة "[3]

ث- **التنقية** : وتتضمن تنقية اللغة من الشوائب والدخيل لتحقيق أمنها اللغوي.

كل هذه المحاور تنشد مقاصد كثيرة ومتنوعة أوردتها البحوث والدراسات أبرزها" ابتداع نظام كتابة لغة شفوية- إصلاح الخط وتعديله، استبدال أبجدية، إصلاح قواعد الإملاء الصوتية والنحوية، إثراء الرصيد الإفرادي للغة، وضع المصطلحات العلمية والتقنية واستحداثها(بالاقتراض أو التوليد،....)، إعداد المعاجم المعيارية، مكافحة التأثيرات الأجنبية،...الخ[4] فهذه الأهداف التي عدّدها المخططون اللغويون انحرافات عن النظام اللغة الأصلي تسعى بالأساس إلى تحقيق مقاصد لسانية و شبه لسانية.

---

[1] رالف فاسولد، علم اللغة الاجتماعي للمجتمع، تر: ابراهيم بن صالح محمد الفلاي، جامعة الملك سعود، الرياض-المملكة العربية السعودية، ط1، 2000، ص440.

[2] برنارد صبولكسي، مرجع سابق، ص 163.

[3] روبرت ل.كوبر، مرجع سابق، ص275.

[4] ينظر: لويس جان كالفي، السياسات اللغوية, مرجع سابق، ص 23-77؛ حرب اللغات والسياسات اللغوية، مرجع سابق، ص223 ؛ روبرت.ل.كوبر، مرجع سابق، ص 71؛.

ويعد هذا النمط من التخطيط اللغوي (تخطيط المتن اللغوي) الذي ينطوي على أبعاد لغوية تخصصية؛ قائم على جهود المختصين " اللغويين أو فئة من العلماء في غالب الأحيان، بعدما يقع إجماع بينهم على ضرورة إصلاحه، أو بعد تدخل الهيئات العلمية المؤهلة كالمجامع اللغوية أو السلطات العمومية المختصّة مثل وزارات التربية والتعليم"[1]، بحيث تؤدي هذه الهيئات العلمية دورا مهما وحيويا في عملية تخطيط المتن اللغوي، فمعظم الوكالات المهتمة بالتخطيط نجد أنها " أكثر قابلية للتطبيق بشكل عام، في التحقيق في العوامل الدقيقة التي تؤثر على التخطيط اللغوي والسياسة اللغوية من منظور وكالة فردية ، فإنه من الملاحظ أيضًا أن هناك حالات تستحق فيها جهود الأشخاص المهتمين ذكرها. على سبيل المثال التدابير المختلفة التي اتخذها مجتمع واليزيان Wallisian• لتعزيز لغتهم الأم"[2] وهي اللغة البولينيزية.

لذا فإن تخطيط المتن اللغوي يحتاج إلى سياسة لغوية وسلطة عليا لتوكل للغويين ضبط اللغة, المراد استعمالها, لأنّ أصحاب القرار هم " بمثابة عامل جوهري في التخطيط اللغوي لتدعيم المؤسسات والأشخاص, مما يشكّل عاملا مساعدا في الإصلاح اللغوي"[3]. وتشير إيستمان أيضا إلى أنه "لا يمكن قيام سياسة لغوية دون توجيه أو عناية جهة ما أو أكاديمية"[4] .أي أنّ "كل سعي لنشر اللغة في مختلف مجالات الحياة العملية ينبغي أن تسهر عليه مؤسسات حكومية وقانونية"[5] ومن الأمثلة نذكر ما قام به

- *Einar Haugen*, The Implementation of Corpus Planning: Theory and Practice, in:Cobarrubias, Juan, and. Fishman, Joshua,eds, Progress in Language Planning International Perspectives,p 270.
- Robert B. Kaplan and Richard B. Baldauf, Language Planning From Practice to Theory, Op.cit ,p 38.45.

[1] د. الطاهر ميلة، مرجع سابق، ص 79.

• جزيرة واليزيان بالقرب من كاليدونيا الجديدة.

[2] Shouhui Zhao, Op.cit,*p913.*

[3] د. عبد السلام المسدّي, الهوية العربية والأمن اللغوي, مرجع سابق، ص112.

[4] نقلا عن: سعيد بن هادي القحطاني، التعريب ونظرية التخطيط اللغوي- دراسة تطبيقية عن تعريب المصطلحات في السعودية، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت-لبنان، ط1، مايو 2002،ص29.

[5] آمنة ابراهيمي، مرجع سابق، ص80.

أصحاب القرار في الجزائر بعد إصدار قانون تعميم استعمال اللغة العربية سنة 1991 وذلك بإصداره أمر يعدّل ويتمم القانون والمتضمن تعميم استعمال اللغة العربية تحت الرقم" 96- 30 المؤرخ في 10 شعبان عام 1417 هـ الموافق لـ 21 ديسمبر 1998 وأهمّ ما جاء في هذا التعديل ما نصّ في المادة23 منه المتضمن إنشاء مجلس أعلى للغة العربية، الذي يوضع تحت إشراف رئيس الجمهورية بعد أن كان تحت إشراف الحكومة، التي تسهر على تطبيق سياسة التعريب وتنفيذ قرار تعميم اللغة العربية وإحياء استعمالها في كل مجالات الحياة، وتخطيط متن اللغة العربية وترقيتها وتطويرها وذلك بالاهتمام بتعريب المصطلحات ونشر معاجم متخصصة ومعالجة قضايا تسيير النحو،...الخ.

تجدر الإشارة هنا؛ إلى أنه لا يمكن الفصل بين تخطيط المكانة اللغوية وتخطيط المتن اللغوي؛ كون العلاقة بينهما تبعية تلازمية؛ فحسب روبرت.ل.كوبر ف"الشكل يتبع الوظيفة• من حيث أن منفذ السياسة اللغوية يصمم أو يختار تراكيب أو بُنى على افتراض أنّ أي وظيفة سواء كانت معلنة أو غير معلنة، يمكن أداؤها بمعالجة أو تعديل في بنية اللغة.وفيما يتعلّق بالوظائف المعلنة فان تنفيذ قرارات السياسة اللغوية دائما تتطلّب تخطيطا تنفيذيا وخاصة عندما يتم اختيار لغة ما أو ضرب من ضروبها لأداء أغراض تواصلية لم يسبق لها أداؤها من قبل[1]. وقد أشار إليه برنارد صبولكي بأن " أي محاولة للفصل بين تخطيط المكانة اللغوية (تنويعات الاستعمال) المتعلقة بسياق تخطيط المتن اللغوي(مادة تنويعات الاستعمال اللغوية) سيكتب لها الفشل، وستفتقر إلى التبصر المندفع إلى طبيعة اللغة فعليا"[2].

ويمكن تمييز تخطيط المنزلة وتخطيط المتن من خلال نموذج إينار أوجن"الثاني" الذي جعل مفاهيم المنزلة والمتن تتقاطع مع مفاهيم صورة اللغة ووظيفة اللغة في الخطاطة التالية[3]:

	الصـــــورة (التخطيط اللغوي)	الوظيفـــــــــــة (ثقافة اللغة)
المجتمع	1- الاختيار (سيرورة القرار)	1- االتطبيق (السيرورة التربوية)

• اخذ روبرت كوبر عبارة " الشكل يتبع الوظيفة من نظرية في سياق فلسفة الجمال في التصاميم الهندسية للمهندس المعماري الامريكي هنري سولفان(1924-1856).

[1] روبرت.ل.كوبر، التخطيط اللغوي والتغيّر الاجتماعي، ص224.

[2] *Bernard* Spolsky .Language policy , Op.cit ,p62.

[3] *Einar Haugen*, Op.cit ,p 270.

(تخطيط منزلة)	أ- التعرف على المشكل. ب- التقويم.	أ- التصحيح. ب- اختيار المعيار.
اللغة (تخطيط المتن)	2- تقنين/ وضع (تنميط) أ- الكتابة. ب- التراكيب. ج- المعجم.	2- تحديث (التطوير الوظيفي) أ- تحديث المصطلحات. ب- التطوير الأسلوبي.

جدول رقم (01): نموذج إينار هوجن الثاني

من خلال الجدول نجد أنّ "هوجن" اعتمد أربع نقاط بين الوظائف التي تستند إلى اللغة ووضعها القانوني، وهي: 1- اختيار المعيار. 2- التقنين والوضع. 3- التطبيق. 4- تحديد اللغة.

وممّا سبق ذكره نستخلص أنّ تخطيط المتن اللغوي (المدوّنة) هو تخطيط داخلي صميمي يمسّ البنية الداخلية للغة، ويستهدف إحداث تغييرات في بنية اللغة الصوتية أو الصرفية أو التركيبية أو الدلالية أو المعجمية، أو تعديل في مفردات اللغة أو كيفية النطق بها أو قياس لغة وتطهيرها أو تنميتها. فهذا التخطيط يقوم به اللغويون والمجامع اللغوية وعند قياسنا مما سبق ذكره فان التخطيط اللغوي موجودة أيضا في اللغة العربية وهذا راجع إلى عمل المؤسسات والمجامع العربية مثل: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم بتونس التي تتبع في توليد المصطلحات منهجية علمية تسير على المبادئ التي أرستها المنظمة العالمية للمواصفات والتقييس (ISO) بجنيف، مكتب التنسيق التعريب بالرباط. ومركز تطوير اللغة العربية بالجزائر والمجلس الأعلى للغة العربية بالجزائر، مجمع اللغة العربية بالقاهرة...إلخ.

3- تخطيط الاكتساب اللغوي/السياسة اللغوية التعليمية:

من بين جميع أنماط التخطيط اللغوي المذكورة أعلاه، من المحتمل أن يكون التخطيط اللغوي في النظام التعليمي هو الأكثر أهمية لتأكيد أو تعارض مع نمط استخدام اللغة الهدف (اللغة الأم). فإذا " كان تعليم اللغة يعمل في كثير من الأحيان كأداة لتحقيق أهداف أوسع لتخطيط الوضع (مثل نشر لغة معيارية وطنية)، فقد يكون أيضًا محورًا لسياسة اللغة في حد ذاته"، لأنّ "التخطيط اللغوي عام والتخطيط التربوي والتعليمي جزء منه؛ فالتخطيط اللغوي مفاده رسم الأبعاد اللغوية الكبرى المستنبطة

من سياسة لغوية؛ وفيها العديد من المجالات: التعليم، الإعلام، المحيط، الإدارة...فالتعليم يتصدّر؛ باعتباره المعد لكل المجالات، أو المعد لإطارات هذه المجالات"[1].

وهذا ما يجعلنا نقرّ بأن النظام التعليمي في معظم الأحيان يتحمل العبء الكامل لتنفيذ التخطيط اللغوي والسياسة اللغوية لبلد ما. وأنه "حجر الزاوية في عمليات التحول الوطني، وأداة أساسية لإنعاش اللغة في المجتمعات الخارجة من الهيمنة اللغوية/ الثقافية القديمة لدولة مركزية مهيمنة، حيث يتم تدريس اللغة الإقليمية ويُنظر إليها على أنها مكمِّل أساسي للانتقال بين الأجيال داخل الأسرة بصفة خاصة على الارتقاء بهيبة اللغة بصفة عامة"[2]. لأنّ أهداف التخطيط اللغوي مرهون بالسيرورة التعليمية ولكي تتحقق تلك الأهداف لابد أنْ يكون ثمة تخطيط تربوي يحمل على عاتقه تعميم اللغة القومية وتنمية مهاراتها اللغوية داخل المؤسسات التعليمية. ومن هنا؛ فالتخطيط اللغوي والتخطيط التربوي متكاملان ومتلازمان.

يقصد بتخطيط الاكتساب الذي يسمى أحيانا بتخطيط تعليم اللغة أو تخطيط اللغة في التعليم أو سياسة اللغة في التعليم أو سياسة تعليم اللغات؛ أو سياسة اللغة التعليمية الجهود المبذولة في كيفية اكتساب اللغة أو إعادة اكتساب اللغة(اللغة الأم أو اللغة الأجنبية) وتعزيزها وصيانتها ونشرها عن طريق النظام التعليمي. أو جعلها لغة تعليم. فتخطيط الاكتساب ينطوي على" الجهود للتأثير على تعلم اللغة في المدارس وغيرها من الأماكن المؤسسية"[3].

ويشير **روبرت .ل.كوبر** إلى أن تخطيط الاكتساب اللغوي " يهدف إلى زيادة عدد الناطقين بلغة ما وزيادة في استعمالاتها من خلال ونشرها وإشاعتها وتعزيز مكانتها في النظام التعليمي"[4]. أما **شوهامي** والتي أطلقت على هذا النمط من التخطيط اللغوي مصطلح سياسة تعلم اللغة بأنه يعني " تنفيذ قرارات السياسة اللغوية في السياقات المحددة للمدارس والجامعات فيما يتعلق باللغات المحلية (اللغات الأم) واللغات الأجنبية واللغات الثانية. غالباً ما تتضمن قضايا مثل: لغة (لغات) للتدريس

[1] ينظر:صالح بلعيد، مرجع سابق، ص248-249.

[2] Gibson fergisson, , Op.cit, p34.

[3] جمس و. طوليفسون، مرجع سابق، ص5.

[4] ينظر: روبرت.ل. كوبر، مرجع سابق، ص74.

والتعلم في المدارس؟ متى (في أي سن) لبدء تدريس هذه اللغات؟ إلى متى يجب تدريسها (عدد السنوات وساعات الدراسة)؟ على من ، لمن (مؤهل للتدريس ومن يحق له التعلم أو ملتزم به) وكيف (أي الأساليب ، المواد ، الاختبارات ، إلخ)؟[1] لذا تتمثل أهداف تخطيط الاكتساب (سياسة تعليم اللغة) إلى "وضع معايير لهذه العمليات في النظام التعليمي تحدد ما هي اللغات التي سيتم تدريسها لمن، وكمية زمن الاستجابة، وبأي طريقة، وباستخدام المواد وأيضًا كيف سيتم تقييم النجاح"[2].

وتتعلّق هذه العملية أساسا "**بسياسة تعليم اللغة**، هذه الأخيرة التي تتجلى في القرارات المتخذة من قبل الحكومة في انتقاء اللغات الأجنبية مؤهلة للتعليم وللاستعمال في مجالات أخرى، والتي يمكن اعتبارها ضربا من ضروب سياسة الاكتساب اللغوي"[3]. فهذا النمط من التخطيط اللغوي يختص بمستويات معالجة الوضع اللغوي التربوي والتعليمي من حيث المعجم والتراكيب والمواد النصوصية والخطابات التربوية والتمارين اللغوية والاختبارات الخاصة بمعيرة حدود الكفايات اللغوية وتنميتها وغير ذلك من الأمور المتعلقة بالعملية التعليمية التعلّمية. وغالباً ما يأخذ هذا النمط من التخطيط اللغوي "شكل مناهج محددة تضمن تنفيذ السياسة ؛ ومن ثم يتم ترجمته إلى كتب مدرسية وأنواع أخرى من المواد. من الواضح أن اختبارات اللغة تلعب دوراً رئيسياً في هذه العملية؛ إضافة إلى المحتوى بمثابة أداة إضافية بموجبه"[4].

يُعنى تخطيط الاكتساب " بالتدخل في اللغة من قبل الدولة أو إحدى إداراتها أو هيئاتها، وذلك بالإقرار بتعليم لغة أو لغات أجنبية، بوصفها روافد الانفتاح من خلال العالم الخارجي المؤثر، أو نشر لغتها خارج بلدها، بتشجيع تعليمها أو توفير المنح الدراسية للطلاب غير الناطقين بها، سواء لتعليم لغتها لأبناء جاليتها أو لغيرهم من الأجانب لضمان حضورها في الدول الأجنبية ونشر ثقافتها"[5]. وهذا راجع إلى أسباب أخرى أيضا حيث "تدفع بدولة ما أو بمجموعة اجتماعية أخرى إلى تشجيع أناس

---

[1] Elana Shohamy, Op.cit.p76.

[2] Robert B. Kaplan & Richard B Baldauf JR, *Language and language-in-education planning in the Pacific Basin*, Op.cit,p217.

[3] برنار صبولكسي، مرجع سابق ، ص 164.

[4] Elana Shohamy, Op.cit,p79.

[5] الطاهر ميلة، مرجع سابق، ص 78-79.

آخرين لتعلم لغتها، وإذ تتصل سياسة تعميم استعمال اللغة في بعض الأحيان بمهام التبشير الدينية، كنشر الإسلام باللغة العربية أو بالمسائل القومية التي تخدم القوى الامبريالية، كالسياسة الفرنسية التي تهدف إلى نشر الفرانكفونية"[1]. أو إلى معالجة المشكلات الاكتسابية التعليمية والتعليمية.

غالبًا ما يتم ذكر تخطيط الاكتساب اللغوي/سياسة تعليم اللغة" صراحةً من خلال الوثائق الرسمية مثل المناهج أو بيانات المهمة. ومع ذلك ، في أوقات أخرى لا يتم ذكر سياسة تعلم اللغة بشكل صريح، ولكن يتم اشتقاقها ضمنيًا من خلال فحص مجموعة متنوعة من الممارسات الفعلية. في هذه الحالات، يكون اكتشاف سياسة تعلم اللغة أكثر صعوبة لأنّه "مخفي" عن أعين الناس. في هذه الحالات، يجب اشتقاق سياسة تعلم اللغة من الممارسات اللغوية الفعلية من خلال دراسة الكتب المدرسية وممارسات التدريس وخاصة أنظمة الاختبار"[2].

قسّم كوبر عمليات تخطيط الاكتساب اللغوي إلى قسمين بناء على قاعدتين هما: الأهداف المعلنة للتخطيط اللغوي والطرق المتبناة لتحقيق هذه الأهداف. فالقاعدة الأولى المتعلقة بالأهداف المعلنة تتمثل في:

أ- " اكتساب اللغة كلغة ثانية أو أجنبية"(مثل اكتساب اللغة الفرنسية في المغرب العربي —الجزائر- والإنجليزية في المشرق العربي مثلا —مصر-).

ب- اكتساب أفراد المجتمع للغة كانت بالنسبة إليهم لغة محكية(كالأمازيغية في المغرب). وإما إحياء لغة ما لأداء أغراض خاصة(كالعبرية في فلسطين).

ج-ترميم اللغة وصيانتها التي تدهورت أحوالها وشارفت على الاضمحلال استجابة لعملية إكسابها للجيل القادم(كاللغة الغيلية في إيرلندا)[3].

ونضيف هنا أيضا، اكتساب لغة مصطنعة عالمية وتيسير تعلمها وتعليمها واستعمالها من قِبَل كافة شرائح العالم كجهود المنظمة العالمية للإسبيرانتو.

[1] برنار صبولكسي، مرجع سابق ، ص 167.

[2] Elana Shohamy, Op.cit, p77.

[3] ينظر: روبرت.ل.كوبر، مرجع سابق، ص286-287.

أما القاعدة الثانية المتعلقة بطرق تحقيق أهداف الاكتساب الثاني فيميّزها بثلاثة أنواع: فالنوع **الأول** تمثل في" الطرق المعدة أساسا من أجل خلق وتحسينها، وتكون هذه الطرق مباشرة باستعمال اللغة الهدف في العملية التعليمية بكل ما تشمله من موارَد ووسائل لتعليم اللغة الهدف المبسطة لأغراض التعليم الذاتي وإنتاج الأعمال الأدبية ونشرها، وإنتاج الصحف والبرامج الإذاعية المسموعة والمرئية. وأما الطرق غير المباشرة فتتمثل في الجهود المبذولة من أجل صياغة اللغة الأُم وتشكيلها للمتعلمين وتسهيل تعليمها وتعلمها ؛ من أجل الحصول على لغة قريبة مشابهة للغة المستهدفة"[1] وهذا ما يعكس جهود المخططين اللغويين الروس للغات الأقليات غير الروسية. أما **النوع الثاني** فهي " طرق معدة لخلق حوافز تعلم اللّغة وتحسينها، وذلك بأن تكون اللغة الهدف مادة إلزامية في اختبارات القبول بالجامعة أو المدارس الثانوية، أو مطلبا للحصول على الوظيفة"[2] كما حصل في إسرائيل بإجبار الطلاب الوافدين إلى فلسطين بمعرفتهم اللغة العبرية للالتحاق بصفوف الدراسة. وفي اليابان يتم تضمين اختبار اللغة الأنجليزية إلزامي في امتحان القبول في الكلية. وفي ايرلندا فقد تم إجبار تعلم اللغة الايرلندية للحصول على وظائف حكومية. وأما **النوع الثالث** فهو يعزز كل من الطريقتين السابقتين على التوالي (فرص تعلم اللغة وحوافز تعلّمها) وذلك " بتعليم استعمال اللغة الهدف من خلال جعلها وسيلة للتعليم في السياقات التي يجد المتعلم نفسه إما ملزم بالدخول فيها أو يرغب بدخولها"[3] ولعل من أهم الأمثلة على ذلك هو تعليم اللغة الفرنسية في الكيباك للأطفال الناطقين باللغة الأنجليزية من خلال البرامج التعليمية الثنائية اللغة أو الشاملة.

وتجدر الإشارة هنا؛ إلى أن الفاعلين في التخطيط اللغوي هم في الغالب" صناع السياسة من الهيئات التعليمية على مختلف المستويات ، بما في ذلك المسؤولين التربويين، ومطوري المناهج الدراسية الخبراء واللغويين التربويين "[4]. وعادة ما يتم اتخاذ معظم القرارات المتعلقة بتخطيط الاكتساب/سياسة تعلم اللغة دون إقحام المعلمين وتمكينهم من أن يصبحوا مشاركين فاعلين في تطوير سياسات تعليم

[1] المرجع نفسه، ص287.

[2] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3] المرجع السابق، ص287-288.

[4] Shouhui Zhao, Op.cit, p914.

اللغات بدلاً من أن يكونوا ببساطة مستهلكين سلبيين لهذه السياسات. لذا نجد شوهامي تؤكد بأن " المعلمين وغيرهم من العاملين في مجال التعليم هم الوكلاء الرئيسيين الذين تنتشر الأيديولوجية من خلالهم من خلال البيانات السياسية حول سياسة تعليم اللغة إلى الممارسات الفعلية لتعلم اللغة"[1] . وقد أشارت إلى أنه في معظم الحالات يتحمل " الموظفون التعليميون والموظفون الذين يضمون النعلمين والمدراء والمفتشين مسؤولية تنفيذ سياسات تعليم اللغة في النظم التعليمية والفصول، والمدارس والمقاطعات، حيث ينظرون إليها كجزء من وظيفتهم لتنفيذ هذه السياسة اللغوية التعليمية. وغالباً ما يتم تنفيذها دون طرح أية أسئلة فيما يتعلق بنوعيتها وملاءمتها وأهميتها خاصةً مدى صلاحيتها من حيث التعلم الناجح للطلاب في المدارس. وبالتالي ، فإنهم يعملون "كجنود" للنظام الذين ينفذون الأوامر من خلال استيعاب أيديولوجية السياسة وجداول أعمالها كما هو موضح في المناهج الدراسية والكتب المدرسية والمواد الأخرى وتصورات اللغة ذاتها. إنهم هم الذين يتخذون القرارات ليس فقط من حيث اللغات التي سيتم تدريسها ولكن ما هي اللغة "المناسبة" و "الصحيحة" من حيث جودتها. دور المشرفين والمعلمين والمفتشين لضمان تنفيذ هذه السياسات عن طريق التوسط بين السياسة اللغوية التعليمية وتنفيذها ؛ وعلاوة على ذلك، فإن قدرتها على إدامة السياسة التعليمية من حيث الآليات الإضافية التي تضمن تنفيذ السياسة وبأي شكل من الأشكال بتطبيق طرق تدريس محددة ، ومراقبة عدد ساعات التدريس ، وتخصيص الموارد ، والتدريب أثناء الخدمة. وخاصة من خلال اختبارات اللغة"[2].

هذا النمط من التخطيط اللغوي أي(تخطيط الاكتساب اللغوي)هو أيضا تخطيط خارجي تتعلق مهمّته بسياسة تعليم لغة رسمية أو لغة أجنبية بصفة معلنة, من قبل الدولة أو هيئاتها الرسمية بغرض زيادة عدد مستعمليها أو نشر ثقافتها أو تشجيع الآخرين لتعلمها أو تعميم استعمالها من خلال إصدار القرارات وبناء البرامج التعليمية لاكتساب اللغة وتعلم مهاراتها اللغوية، دون إهمال دور المعلمين في تنفيذ القرارات المتعلقة لاكتساب اللغة. ومثل ما نراه بالنسبة للغة الأنّجليزية (العولمة اللغوية) التي تنطوي تحت

[1] Elana Shohamy ,Op.cit, p79.

[2] المرجع السابق، ص78-79.

اسم **الأنّجلوفونية** باكتساحها العالم وذلك بفتح مدارس خاصة لتعلميها وتعلّمها وتضمين برامج تعليمية حديثة لتعليمها ليكتسبها متعلمو هذه اللغة.

ومما يرمي إليه تخطيط الاكتساب اللغوي في التعليم:

- تنمية الاعتزاز باللغة القومية ورفع هيبتها وتوسيع رقعة استعمالها؛
- إلزامية تعليم مواد المعرفة كافة باللغة القومية–اللغة الأم– لمختلف مستويات النظام التعليمي – التعليم الابتدائي والثانوي والجامعي؛
- تمكين المتعلمين وتنمية مهاراتهم اللغوية لتحقيق أهداف خاصة وعامة.
- تحديد موقع اللغات الأجنبية/ الثانية في المناهج الدراسية إلى جانب القرارات المتعلقة بها: متى (في أي سن) لبدء تدريس هذه اللغات؟ لمن ؟ المدة (عدد السنوات وساعات الدراسة)؟ وكيف (أي الأساليب ، المواد ، الاختبارات ، إلخ)؟.

4– تخطيط الهيبة(النفوذ)/ التخطيط الاعتباري :

يعد تخطيط الهيبة بناء حديث يتم النظر فيه بشكل متزايد في أدبيات التخطيط اللغوي، ويشمل هذا النمط من التخطيط اللغوي رفع احترام نظام لغة ما في مجتمع ما، أو بشكل أكثر دقة تعزيز موقف اللغة في المجتمع، ويشير **كابلن وبالدوف** إلى أنّ **تخطيط الهيبة** وضعه هارمان الذي يتكون " من تلك الصور أو الأهداف المتعلقة بالهيبة التي يجب تلبيتها لترقية وإثراء لغة ما بشكل فعال بحيث تتمتع اللغة بمكانة لتطوير والحفاظ على بيئة لغة مستقرة أو بيئة لغوية"[1] أما مفهوم تخطيط الهيبة عندهما فهو "تطوير كل من السياسة والتشجيع على استخدام أشكال لغوية متخصصة بحيث يتم استخدام القدرات الكاملة للغة في الواقع في مواقف مهمة أو مرموقة"[2].

من المسلم به أن تخطيط الهيبة يرتبط ارتباطا وثيقا بتخطيط المنزلة؛ إلا أنهما يشيران إلى إجراءات مختلفة، حيث يهتم كلا النمطين بالقيمة المدركة للصنف اللغوي ولكنهما يختلفان، فتخطيط الحالة ناتج

[1]Robert B. Kaplan & Richard B Baldauf JR, *Language and language-in-education planning in the Pacific Basin*, Op.cit,p217.

[2] نفس المرجع، الصفحة نفسها.

عن التشريعات والنصوص القانونية، بينما تخطيط الهيبة مستمد من مواقف واتجاهات الأفراد. أي الأيديولوجيا والمعتقدات اللغوية التي"يمكن أن تكون أساسا لسياسة اللغة أو يمكن أن تهدف السياسة اللغوية إلى تأكيدها أو تعديلها"[1].فالهدف الأساسي لتخطيط الهيبة هو "العمل على رؤية اللغة تستخدم في المواقف التي ترفع صورتها أو هيبتها، مما يجعل اللغة أكثر أهمية ومرغوبة للتعلم والاستخدام"[2].

يبقى على الأرجح تخطيط الهيبة المساحة الأقل تغطية في أدبيات التخطيط اللغوي، وقد أشار **جوزيف لو بيانكو** بأنه "يوجد تاريخ قديم للمشاركة الشعرية، والفلسفية، والدينية في وضع اعتبار متطور للأنّظمة التي تسبق عمليات التخطيط الرسمي، وأحيانا تناقضها، لدى إنتاج الأدب الكنسي ومن قبل الشعراء وكتاب النثر، وشخصيات ثقافية أخرى آثار يمكن مناقشتها مناقشة مفيدة كتخطيط لغة"[3]. ولكي يكون تخطيط الهيبة تأثير كبير وفعالية للنجاح على المدى الطويل، يجب في كثير من الأحيان" القيام بترقية واسعة النطاق للتأكد من أن تلك السياسات والتخطيط يتم تناولها واستخدامها، ويمكن أن يحدث ذلك على مستويات مختلفة"[4] لتخطيط اللغة كـ" الحكومة(السلطة) والوكالات(الهيئات الحكومية) ومجموعات الضغط والأفراد[5] .

من هنا يمكننا القول بأنّ الفاعلين في تخطيط الهيبة السياسيون(الأشخاص الذين لديهم سلطة) والهيئات الحكومية وغير الحكومية وأصحاب النفوذ ، إلا انه هناك عدد كبير من الحالات، تشهد على أن اللغة المستخدمة من قبل السياسيين تعزز الهيبة اللغوية. وهذا ما أكده شوهي زهاو (Shohui Zhao) في أن "استخدام التدابير القسرية من قبل المؤسسات الحكومية لن يكون ذا فعالية تذكر، وقد يؤدي إلى رد فعل سلبي. ومع ذلك، فإن الاستخدام اللغوي للأشخاص ذوي القوة ، إلى جانب استخدام الأشخاص ذوي النفوذ ، له تأثير مقنع فريد في تنمية المكانة اللغوية ويمكن أن يؤثر على مواقف الناس تجاه اللغة المستهدفة"[6] وقد استشهد كل من كابلن وبالدوف بعدد من الأمثلة المذهلة

---

[1] Bernard Spolsky . Language Policy, Op.cit,p14.

[2] Op.cit,p224.

[3] جوزيف لو بيانكو، التخطيط اللغوي كعلم لغة تطبيقي: مرجع سابق،ص800.

[4] Op.cit, p222.

[5] *Anthony J. Liddicoat* and *Richard B. Baldauf Jr,* Op.cit ,p5.

[6] Shouhui Zhao, Op.cit, P916

لتخطيط الهيبة والترويج للغات الوطنية التي حدثت في حوض المحيط الهادئ من قبل السياسيين. لكننا سنقتصر على اللغة الوطنية في ماليزيا حيث " كانت حملة التوعية العامة الرئيسية للماليزية في ماليزيا باستخدام شعارات مثل **"حب لغتك"** أو **"اللغة هي روح الأمة"** مستمرة منذ تأسيس ماليزيا عام 1963. حيث أدركت الحكومة بوضوح أن تغيير اللغة ليس مجرد أمر تقني، بل مسألة واحدة يجب أن يتم إقناع مستخدمي اللغة من فعالية تغيير اللغة"[1] .

أما بخصوص ما أطلق عليهم كابلن وبالدوف **مجموعة الضغط** والتي تشمل المنظمات الغير الحكومية؛ التي كان لها دور مهم في تخطيط الهيبة والضغط على الحكومة بشأن اتخاذ القرار السياسي بشأن اللغة القومية، على سبيل المثال ما قامت به المنظمات اللغوية في استراليا سنة1970م، مثل: " رابطة اللغويات التطبيقية في أستراليا ، الاتحاد الأسترالي لرابطات المعلم الحديث للغات ، والجمعية اللغوية في أستراليا ، والهيئات الأصلية ، والهيئات العرقية ، وما إلى ذلك، ضغطت على الحكومة لاتخاذ إجراءات بشأن هذه المسألة (اللغة القومية). وبمجرد إنشاء لجنة تابعة لمجلس الشيوخ للتحقيق في القضايا في أوائل ثمانينيات القرن العشرين، قدمت مجموعات الضغط تقارير ، وأصبحت العديد من التوصيات التي قدمتها مجموعة Plan Lang Pol♥ (المؤلفة من الجمعيات اللغوية المذكورة أعلاه) جزءًا من السياسة الوطنية للغات لعام 1987. وقد استمرت جهود الضغط هذه بشكل متقطع، وضغط التحالف الأسترالي للغات في انتخابات عام 2001 لإخطار أكثر بقضايا اللغة"[2] ودراسة الاحتياجات واتخاذ إجراءات وقرارات بشأن القضايا المتعلقة بالتعليم ، وتوفير الأبحاث لخدمات الترجمة ، وبرنامج الصيانة / التوسع ؛ يهدف إلى وضع سياسة اللغة الوطنية لاستراليا (السكان الأصليين).

أما بالنسبة لتأثير الأفراد ذوي المكانة العالية المرتبطين بالسلطة الحكومية (من ذوي النفوذ) في تخطيط الهيبة يستشهد شوهي زهاو بالنموذج الصيني فيقول:" إن القضية الصينية تخدم كمثال جيد. ففي منتصف الخمسينيات، خلال المؤتمر الوطني لتقييس اللغة، تم التوصل إلى توافق في الآراء حول المعيار

---

[1] Robert B. Kaplan and Richard B .Baldauf JR ,Op.cit,p223.

♥ جمعيات اللغة المهنية لسياسة اللغة الوطنية.(Professional Language Associations for a National Language Policy.

[2] المرجع السابق، الصفحة نفسها.

الصريح لمعايير الأوجه الرئيسية الثلاثة (النطق والمفردات والقواعد) للغة الصينية الحديثة. كان يشترط أن تكون قواعد اللغة الصينية الحديثة مبنية على الأساليب السائدة في الكلاسيكيات الأدبية التي كتبها كتّاب مشهورون. يتناقض هذا النص مع القواعد الصوتية والمعجمية الموصوفة في نفس وثائق التدوين، والتي كانت مستمدة من معايير جدلية إقليمية، أي علم الاصوات بكين تخص النطق و "اللهجة الشمالية" مخصصة للمفردات"[1]

الواضح أن تخطيط الهيبة لا يتطلب ترويج ونشر لغة ما وتعزيزها في مجتمع الكلام من قبل الوكالات والمؤسسات الحكومية فقط، بل أيضا مجموعات الضغط و أصحاب النفوذ " لإضفاء الطابع الذهني على اللغة من خلال استخدامها في المناطق ذات الأهمية ومكانة المركز. هذا الترويج أمر بالغ الأهمية إذا كانت اللغة، ولاسيما لغة وطنية جديدة مثل البهاسا الأنّدونيسية أو الفلبينية. فهو توسيع نطاق تسجيلاته الوظيفية ليحافظ على نظرياته الخاصة في الإيكولوجيا اللغوية مقابل اللغات الحديثة مثل الإنجليزية/.../ فإن التحفيز من خلال تطوير القواميس والأدب واستخدامها في المدارس ووسائل الإعلام يساعد على تعزيز مكانة اللغة في البيئة المحلية. وتحسين فرصها للبقاء على المدى الطويل" [2].

كما نجد محاولة من قبل انطوني.ج. ليديكوات و ريتشارد بالدوف *إضافة* مستوى آخر لتخطيط الهيبة والذي يقع على المستوى الصغير جدا من تخطيط اللغة في عمل الأفراد أو مجموعة صغيرة من الأفراد الذين يعملون على إحياء لغاتهم وتعزيز استخدامها. فعلى سبيل المثال نجد " تأثير اليعازر بن يهودا على إحياء العبرية معروف على نطاق واسع، على الرغم من أن دوره الفردي قد يكون موضع نزاع. وكثيرا ما استشهد نفوذه في استخدام العبرية بشكل نشط كلغة يومية ورفع ابنه كمتحدث باللغة العبرية من العبرية، جنبا إلى جنب مع تطوير العناصر المعجمية الجديدة على النحو المطلوب، الخطوات الأولية في إحياء العبرية. كما تم توثيق عمل اللساني روب آميري(Rob Amery)، بالتعاون مع مجتمع السكان الأصليين، في التخطيط الأساسي لإحياء لغة كورنا في أستراليا. سابينو أرانا (Sabino Arana)، الذي خلق العديد من الرموز الثقافية من القومية الباسكية، وكان مسؤولا عن تطوير أول مجموعة موحدة

[1] Shouhui Zhao, Op.cit. P916

[2] Robert B. Kaplan and Richard B .Baldauf JR ,Op.cit, p224.

من الباسك في قواعده، التي كانت تقوم على تجميع لهجات موجودة مختلفة/.../ وفي كثير من الحالات، كانت هذه الأنّشطة هي عمل المتحمسين الذين كانت دوافعهم مجموعة من الشواغل المختلفة. وفي بعض الحالات كانوا يعملون في عزلة نسبية عن المنظمات أو المؤسسات، مع أهداف تسجيل لغة أو بسبب استثمار شخصي في اللغة. وكثيرا ما ينطوي العمل المضطلع به على تخطيط لغوي بوصفه هدفا ثانويا أو حتى ضمنا. ومع ذلك، فإن العمل الناتج شكل أنماط استخدام اللغة وأشكال اللغة المستخدمة في مجتمعات الكلام"[1] .

من خلال ما سبق؛ نستنتج أن تخطيط الهيبة (النفوذ) نمط حديث لم يتم النظر فيه بشكل متزايد في أدبيات التخطيط اللغوي، فهو يعمل على التأثير في الصورة النمطية لمواقف واتجاهات المجتمع الذهنية تجاه لغتهم لضمان مستقبلها من خلال عدة مستويات كالحكومة(أصحاب القرار) والمؤسسات الحكومية (الوكالات) ومجموعة الضغط (المنظمات اللغوية) والأفراد.

5- تخطيط الخطاب :

يطلق أيضا على **تخطيط الخطاب** الدعاية أو غسيل الأدمغة، وهذا النوع من التخطيط اللغوي أضافه **جوزيف لو بيانكو** وجعله المرافق الأيديولوجي لأنّماط التخطيط اللغوي. فقد لاحظ أن الخطاب وسيلة للتفاوض ودراسة المشاكل والقضايا والهويات التي تنطوي عليها أنماط التخطيط اللغوي –تخطيط المكانة وتخطيط المتن وتخطيط الاكتساب وتخطيط الهيبة– . تجدر الإشارة إلى أن تخطيط الخطاب لم يلق تفاعلا من قبل الباحثين المهتمين بتخطيط اللغة على غرار أنماط التخطيط اللغوي السابقة. فقد أعاقه عدم الوضوح حتى في المفاهيم الأساسية. كما يشير تخطيط الخطاب إلى" التأثير على الحالات الناس الذهنية، وسلوكياتهم، وأنظمة معتقداتهم من خلال أعمال المؤسسات الإيديولوجية ذات الوسائط اللغوية، والمجالات والتشكيلات الاجتماعية المتنوعة"[2]. ويشير الفهري إلى أن تخطيط الخطاب تم تطويره في مجالات هامة شملت" تحليل الخطاب السياسي، وخطاب النخب، والإعلام في ارتباط بالنقاشات

[1] *Anthony J. Liddicoat* and *Richard B. Baldauf Jr,* Op.cit,p5-6.

[2] جوزيف لو بيانكو، مرجع سابق، ص800.

والتصريحات السياسية العمومية حول السياسة اللغوية والتخطيط، وهو خطاب حول اللغة والمجتمع، واللغة والهوية، والموقع المجتمعي للجماعات الاجتماعية"[1]

يسعى تخطيط الخطاب إلى" السيطرة على التفكير التي جاء بها أورويل (orwell) وعلى نطاق أوسع يحدد هذا التخطيط استعمال أفعال الكلام المتحفّز الذي ليس بالضرورة أن يكون مقصودا لتسبب التأثير والإقناع. وبعض تخطيط الخطاب انعكاسي إذ يهدف إلى تأثير بطريقة تفكير الناس وسلوكهم وتقييمهم للغة نفسها. مثل الخطابات الإقناعية للسلطات العامة المعنية بتخطيط المنزلة أو المكانة"[2] أو" التشويش الذهني الملحقة بالمعلومات التي يقدمها موظفو الإعلام السياسيون؛ هو تخطيط خطاب مثالي /.../غالبًا ما يهدف التشويش الذهني إلى تغيير معاني الكلمات التقليدية أو المتوقعة" [3].

إذن؛ فالخطابات التي يتم دمجها في إنتاج سياسة لغوية (سواء كانت شفوية أو مكتوبة)مرتبطة ارتباطا مباشرا حول استخدام اللغة أو تعليمها. ومن أمثلة هذه الخطابات السياسية على سبيل المثال لا الحصر: وثائق السياسات اللغوية الرسمية و غير الرسمية المستندة إلى الخطب السياسية الويب والمناقشات البرلمانية و الإعلانات التجارية ومقتطفات المقابلة واجتماعات المخططين اللغويين، وغيها من الخطابات التي تشكل سياسة لغوية لبلد ما. ومن هنا "الخطابات تلعب دوراً في ما تعنيه سياسة اللغة بالنسبة للمجتمع أو المدرسة التي وضعت موضع التنفيذ"[4].

ومن الأمثلة على هذا النوع من التخطيط اللغوي نذكر خطاب أحمد بن بلة(ت:2012/04/11) الخطاب الذي ألقاه يوم03 جويلية 1963 في مؤتمر المعلمين بالجزائر سنعتمد على مقتطف من خطابه الذي يقول فيه: "إنّ مكانة اللغة العربية في بناء الدولة الجزائرية ينبغي أن تحظى باهتمام واسع وكبير، وهذا لإعادة صلاح بلدنا الجزائر الذي جرّد من شخصيته ومقوماته، وفقد صلته مع تاريخه وماضيه العريق، فبفضل بعض المجهودات المتواصلة والمستمرة التي بدأت تثمر

[1] عبد القادر الفاسي الفهري، السياسة اللغوية والتخطيط: مسار ونماذج، مرجع سابق،ص29.

[2] نفس المرجع، الصفحة نفسها.

[3] *Joseph Lo Bianco*, Language Policy and Planning. Nancy H. Hornberger and Sandra Lee McKay (ed). Sociolinguistics and Language Education, 2010.p149.

[4] Gebson fergison, Op.cit, p111.

نتاجها فان معلمينا سوف يعرب لأنّه أساس الثقافة العربية/.../لهذا فإن مؤتمركم هذا مطالب بتعيين فرق قادر في اقرب الآجال على وضع سياسة تربوية تعليمية نابعة من أهدافنا"[1] وهذا دلالة واضحة على أن الراحل احمد بن بلة يعترف بمكانة اللغة العربية ودورها بناء الدولة الجزائرية وهي المعبرة عن انتماء وهوية الشعب الجزائري العربي الإسلامي.

ومن الخطب السياسية أيضا التي كان لها أثر في تخطيط اللغة العربية في الجزائر خطب الراحل هواري بومدين (ت:1987/12/27) ومواقفه الثابتة بخصوص مسألة اللغة العربية والهوية الوطنية أنه كان من أكبر المتحمسين لعروبة الجزائر لدرجة أنه قرر جعل التعريب على رأس الثورة الثقافية التي راح يبشر بها بالتوازي مع الثورة الزراعية والصناعية. ومن خطبه التي تخص التخطيط اللغوي في الجزائر نذكر مقتطف من خطابه الأول الذي ألقاه أمام اللجنة الوطنية لإصلاح التعليم يوم29 أفريل 1970 حيث قال:" إن التعريب يجب أن يرتبط بتجربة الثورة الجزائرية الأساسية/.../ وانه يجب ان لأنّربط قضية اللغة بالوضع الذي يوجد عليه المجتمع العربي اليوم، وأننا سنرتكب خطأ فادحا إذا ربطنا قضية اللغة(العربية) بانحطاط المجتمع العربي بعد أن عرف حضارة لا يزال يتجاهلها المفكرون الغربيون عن قصد"[2]. وأما خطابه الثاني الذي أشار فيه إلى مسألة اللغة واللغات الأجنبية في الجزائر كان يوم 19جوان 1970 حيث قال:" إن قضية التعريب هي مطلب وطني وهدف ثوري، فنحن لا نفرق بين التعريب وبين تحقيق أهدافه في الميادين الأخرى، وأنا شخصيا اعتقد انه يجب الاختيار على هذا الأساس حتى يكون الاختيار واضحا، ومن ثم فان تعليم الفرنسية لا يكون بين تعليم الفرنسية التي لا تمثل لا أكثر ولا اقل فرنسة الشهب الجزائري وتحقيق الحلم الذي راود لعشرات السنين المستعمرين الفرنسيين في الجزائر، ومسخ هذا الشعب والقضاء على مقاومته وربطه نهائيا بفرنسا. إن قضية التعريب الكامل والمطلق هو هدف استراتيجي لابدّ من تحقيقه لأنّه ليس لدينا اختيار فنحن مرغمون على السير في هذا الطريق"[3]. إن ما

[1] Ahmed Ben Bella ,les discours du Président Benbella :du 28 septembre 1962 au 12 décembre 1962, ministère de lorintation national, alger,1963, p114.

[2] خطب الرئيس هواري بومدين، نشر وزارة الثقافة والإعلام، إدارة الوثائق والمنشورات، مطبعة البعث، قسنطينة – الجزائر، ج4، 1972، ص321.

[3] المرجع السابق، ص321-322.

نستنتجه من الخطابين أنّ الراحل هواري بومدين انه كان يؤمن بقضية التخطيط للغة العربية وأن قرار التعريب في التعليم هدف ثوري لا رجعة فيه وان تعليم اللغة الفرنسية هو فرنسة للجزائريين.

وعلى هذا الأساس فالخطاب السياسي له علاقة بالتخطيط اللغوي والسياسة اللغوية الذي يعد ترجمة للغة المراد تخطيطها والتأثير في المجتمع لقبول التخطيط. موظفو الإعلام السياسيين.

أما بخصوص وسائل الإعلام فلها دور رئيسي في نشر اللغة وتعليمها باعتبارها منابر عمومية للنقاش اللغوي، إذ يمكن بدوها المساهمة في تخطيط اللغة و" تحدي الأفكار السائدة والشعبية حول اللغة ونشر الأفكار غير السائدة؛ والوسائط البديلة، التي يتم سماع بعضها على نطاق واسع (مثل محطات الإذاعة الساتلية)، وقراءة (على سبيل المثال، دوريات أسبوعية بديلة) ، ومشاهدتها (مثل خدمات الشبكات الاجتماعية)، غالبًا ما تروج الوسائل الإعلامية للأفكار غير السائدة"[1]. ومن الداراسات التي أثبتت أن التلفاز له دور في التخطيط للغة نجد دراسة هولت فرانسيس(Hult Francis) الذي" قام بفحص وظيفة البث التلفزيوني وتحليله البيانات المتعلقة بالبرامج التلفزيونية للحكومة السويدية وعلاقته بتخطيط وسياسة اللغة، وأثبتت دراسته أن التلفاز مؤطر فعال في تخطيط الوضع من خلال اللوائح المتعلقة بالمواضع النسبية للغات المختلفة ولغات الأقليات. كما يشارك أيضا بشكل ضمني في تخطيط الخطاب من خلال تمثيل التعددية اللغوية، وترجمة السياسة إلى واقع إعلامي[2].

من هنا، فالفاعلين في تخطيط الخطاب هم أصحاب القرار (السلطة) من خلال الخطب السياسية، وموظفو الإعلام السياسيون من خلال البرامج التلفزيونية والمقالات الصحفية، كما لا نهمل أيضا دور المؤسسات الدينية من خلال الدروس والخطب الدينية والتي تعد مؤطر فعال لتخطيط اللغة.

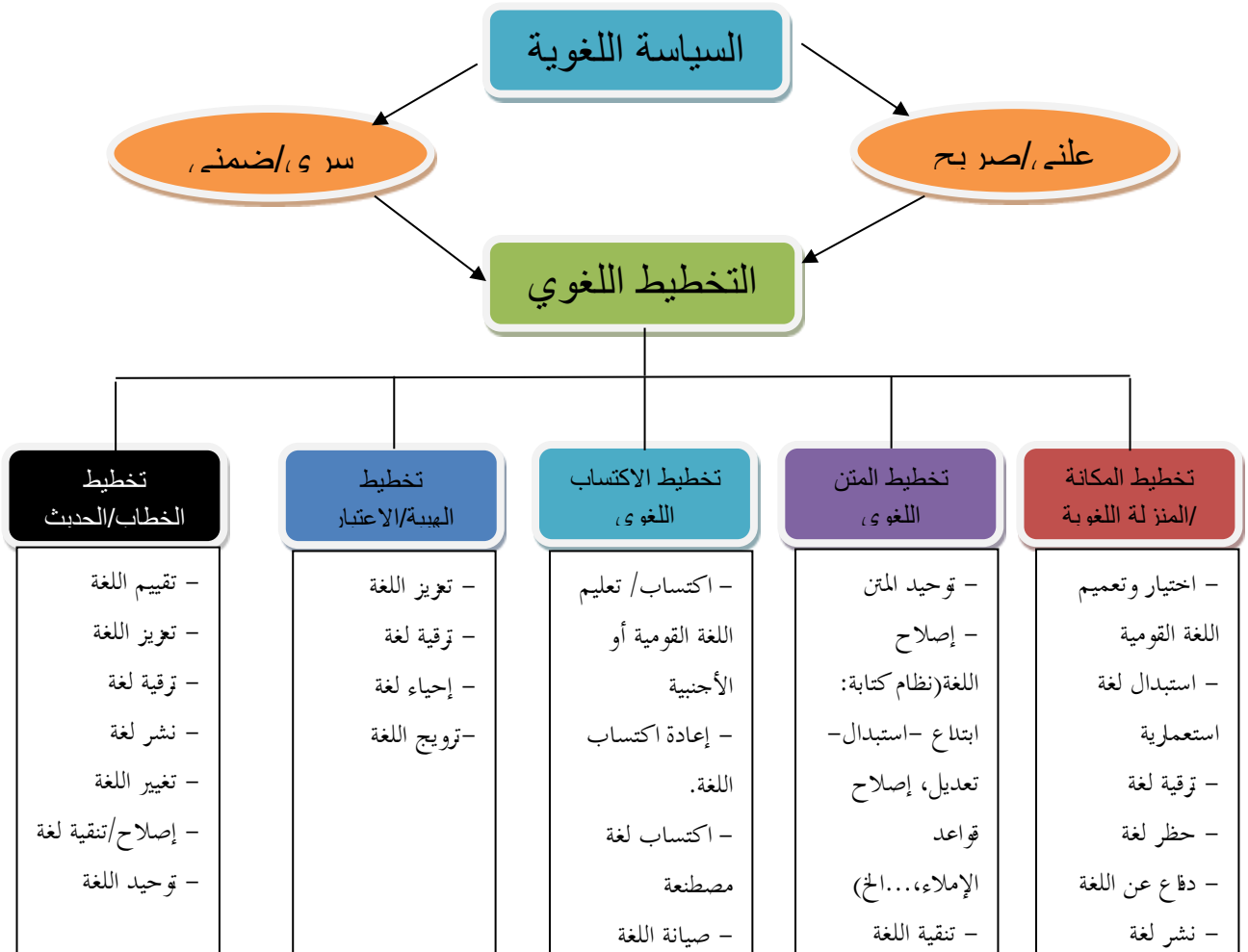
خلاصة:

[1] Gibson fergisson, Op.cit ,p141.

[2] Hult, Francis (2010). Swedish Television as a mechanism for language planning and policy. Language Problems and Language Planning, vol 34 – issue(2), John Benjamins Publishing Company 158-181.

نقلا عن: محمود بن عبد الله المحمود، التخطيط اللغوي والسياسة اللغوية: تأصيل نظري، مجلة التخطيط والسياسة اللغوية، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز لخدمة اللغة العربية، المملكة العربية السعودية، اللسنة 3، ع6، افريل 2018،ص16.

من خلال ماسبق يمكن القول؛ بأن التخطيط اللغوي يعد تطبيق لسياسية لغوية صريحة أو ضمنية. وأن كل نوع من أنواع التخطيط اللغوي الخمس السابقة متصلة ببعضها البعض ولا يمكن تنفيذها في معظم الأحيان دون تداخل أثناء عملية تخطيط السياسة اللغوية. ومثال ذلك أنه يمكن تحديد لغة مناسبة (لغة رسمية/وطنية)في حالة تنوع أو تعدد وتحسين صورتها وهيبتها من خلال الخطب السياسية أو الإعلامية، ثم يتم تطويرها وتعديل متنها وإثرائها من خلال وكالات التخطيط المختلفة، ثم يتم حقن هذه التعديلات أخيرًا في المجتمع عبر المدارس لضمان توسيع مجالات استعمالها في جميع الوظائف الرسمية. ومن خلال ما تطرقنا إليه إلى أنواع التخطيط اللغوي، يمكن تمثيل ذلك في الخطاطة التالية:



المخطط1: مخطط يوضح أنواع التخطيط اللغوي

المبحث الخامس: أهداف التخطيط اللغوي وحقل تطبيقاته:

تسعى الدول إلى وضع الخطط اللغوية وتطبيقها على أرض الواقع لمعالجة وضعها اللغوي وإثبات هويّتها اللغوية و الثقافية أو تأمين الحقوق اللغوية لجميع المواطنين, وفق مجموعة من الأهداف المسطّرة من قبل المخططين اللغويين وأصحاب القرار والمؤسسات الرسمية والهيئات العلمية لتحديد مكانة كل لغة، وطنية كانت أم أجنبية (وعادة ما تكون لغة استعمارية)، فتكون لغة رسمية وحيدة أو لغة مشتركة، أو لغة أقلية رسمية...إلخ أو إثراء لغتها وصيانتها أو إعادة إحيائها ونشرها. وعادة ما ينظر إلى التخطيط الغوي على أنه طريقة لحل المشاكل التواصلية أو اللغوية في المجتمع التي تسعى الدول في سياساتها اللغوية لتحقيقها. ويكون ذلك بتحديد هدف واحد أو جملة من الأهداف التي تتعدد وتتداخل فيما بينها تبعا لطبيعة التخطيط اللغوي المراد تحقيقه. وعليه نقدم جملة من الأهداف التي فصل فيها الباحثون والتي تمثّل أبرز تطبيقات التخطيط اللغوي، نقدمها في ما يلي:

1- التقنية اللغوية :

ويقصد بها تنقية اللغة من الشوائب والدخيل، فهي أيديولوجية مؤثرة في عمل الأكاديميات والمؤسسات التي تهتم بالشكل المثالي للغة وحمايتها من الغارات التي تغزو اللغة، لتضمن "سيادتها الاعتراف الاجتماعي ومن ثم يتم تعزيزها من قبل المؤسسات الاجتماعية كالنظام التربوي أو التنظيمات

الرسمية كالأكاديميات اللغوية"[1] ليصبح استعمالها ايجابيا في المجالات العمومية. وقد قسم الباحثون التنقية اللغوية إلى نوعين هما: **"تنقية خارجية** حيث تبذل محاولات لإزالة وحماية اللغة من التأثيرات الأجنبية، و **تنقية داخلية** يرتبط التنقية الداخلية بتطبيق معايير الاستخدام الصحيح في اللغة[2].

تجدر الإشارة هنا إلى أن التنقية اللغوية هي محاولة تطوير اللغة وتفعيلها من أجل أمنها وسيرورتها، نتيجة الحروب اللغوية• والصراعات اللغوية التي لا تبقي في المجرة اللغوية إلا على اللّغة الأقوى ، وعن فكرة الحروب والصراعات انبثق مفهوم الأمن اللغوي• "الذي لا يسوغ إرساله إلا إذا افترضنا وجود خطر يهدد وجود اللغة ويضيع في الميزان بقاءها ودوام تداولها، ولا يبدل من الأمر شيئا أن يكون الخطر نذيرا زاحفا من الخارج أو سوسا ينخر كيان اللغة من الداخل"[3] نتيجة الأنّبهار باللغة/ اللغات الوافدة والتسامح اللغوي معها، مما "يشكل خطورة اللاأمن اللغوي في منظور التواصل والأنّسجام المجتمعي"[4] الذي يؤدي إلى شرخ في البنية اللغوية وإلى تفتت المجتمع لغويا. لذا انبرى المخططون اللغويون إلى تحصين لغاتهم من القادم الجارف الذي يهدد أمنهم اللغوي. وهذا الإشكال تصوره العبارة التوصيفية المأثورة:" صناعة الواقع اللغوي والتأثير فيه وفقا للتخطيط اللغوي الذي لايمكن تصوّره إلا في سياق سياسة لغوية واعية راشدة مكينة"[5].

---

[1] فلوريان كولماس، مرجع سابق، ص945.

[2] Robert B. Kaplan and Richard B. Baldauf, Language Planning From Practice to Theory, Op.cit ,p60.

• أوّل من روج لعبارة الحروب اللغوية هو اللساني لويس جان كالفي في كتابه حرب اللغات والسياسات اللغوية سنة 1978. ولذلك تم انتدابه لافتتاح الكتاب الجماعي الذي أصدرته سلسلة بانوراميك عام 2001 بعنوان اللغات: حرب حتى الموت. ينظر: عبد السلام المسدي، العرب والانتحار اللغوي، ص15.

• أوّل ن استعمل مصطلح الأمن اللغوي العالمة اللسانية نيكول غوتييه (Nicole Gueunier) في بحث لها عن مظاهر التعدد اللغوي في المجتمعات الخليط، وبالذات في تجمعات المهاجرين بفرنسا. ينظر: صالح بلعيد، في الأمن اللغوي،دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، ط2، 2012، ص 43.

[3] عبد السلام المسدي، التخطيط اللغوي والأمن اللغوي، مرجع سابق، ص9.

[4] المرجع السابق، الصفحة نفسها.

[5] المرجع السابق، ص13.

ومن الأمثلة على هذا النوع من التخطيط اللغوي (التنقية الخارجية) كثيرة، على سبيل المثال نذكر تجربة فرنسا التي قامت بمبادرات ومأسسة لغوية للحفاظ على أمن اللغة الفرنسية من الدخيل؛ والذي تجلى من خلال النضال المستمر للأكاديمية الفرنسية•• (مجمع اللغة الفرنسية) خاصة في القرن التاسع عشر وأوائل القرن العشرين ضد الغارات من اللغة الأنجليزية وعدم التسامح معها ، وعدت الدخيل منها من الكلمات السوداء التي تهدد خطرا على أمنها اللغوي، " وبذل ما وسعه الجهد من محاربة ما ليس ينتمي إلى ثقافته–الفرنسية– وعمل على منع كل وسائل الإعلام التي تذيع الخبر أو الأشرطة إلا وتكون الترجمة مصاحبة"[1]. ومن تلك الكلمات التي أقصتها الأكاديمية "نهاية الأسبوع(Weekend)،أو مرآب (Garage)[2] Logiciel (برمجية)software، banque de données(بنك المعطيات) data bank، convoiturage(الاشتراك في سيارة أجرة)carpooling؛ ويكون نجاح التعويض رهين عوامل لسانية عدّة(الصياغة الصوتيمية والمعجمية الملائمة للإنجليزية وسائر الألسن الأوربية قصد وضع ما يسمى بـ: **عالميات**...)، وكذلك عوامل اجتماعية (هكذا حظي التشارك في المواصلات بحملة واسعة النطاق قامت بها نقابة النقل الباريسية)[3] وغيرها من الكلمات الدخيلة. كما قام المجمع بتأليف المعاجم والمصطلحات لحماية اللغة الفرنسية من التشوه وتوسيع وظائفها وجعلها لغة نقية وبليغة وقادرة على مواكبة ركب التفجر المعرفي وفق قرارات سياسية تعمل على إحلال " ألفاظ فرنسية محل ألفاظ إنجليزية في مجالات شديدة التنوع كالوسائل السمعية البصرية، والأشغال العامة، والنفط، النقل، والحوسبة والطب، والدفاع وعلم ملاحة الفضاء، وغيرها. إضافة إلى ذلك إصدار قرارات وزارية أخرى صادرة بين(1985-1982) متعلّقة بمصطلحات السياحة. والاتصالات السلكية واللاسلكية، والدعاية والإشهار، والرصد عن بعد في ملاحة الفضاء بل صدر قرار سنة 1985 يتعلّق

•• تم إنشاء الأكاديمة الفرنسية سنة1935م.

[1] صالح بلعيد، هكذا رقّى الفرنسيّون لغتهم فهل نعتبر؟، مرجع سابق، ص94.

[2] سعد بن هادي القحطاني، مرجع سابق، ص28.

[3] روبير مارتان، مدخل لفهم اللسانيات: ابستومولوجيا أوّلية لمجال علمي ، تر: عبد القادر المهيري، مر: الطيّب البكّوش ، المنظمة العربية للترجمة–مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت–لبنان،ط1،سبتمبر 2007، ص172-173

بالمفردات التي يستخدمها المسنون"[1] وحتى يتم تنفيذ هذه القرارات لمعالجة الأزمة الغوية وتعم الفائدة قام المجمع "بتعميم نتائجه على المدارس والجامعات، وبعد أن فرغ المجمع من هذه المهمة اتّجه إلى تطوير المفردات والمصطلحات وتحديثهما، وتوليدهما"[2] وجعلها اللغة العلمية التي يجب أن تسود أوربا الحديثة للحفاظ على الهوية الوطنية والسلامة اللغوية الفرنسية.

رغم القرارات وعمل المجمع واللجان التي تهتم بتنقية اللغة الفرنسية إلا أنّ الكلمات الإنجليزية عرفت لونا من موجات الانتشار الواسع وقدر لها الاستقرار، ووجدت طريقها إلى التداول بين الفرنسيين بالرغم من قرار منع استعمالها. ويرجع هاجين سبب ذلك إلى " أن غياب سياسة ثقافية هجومية حقيقية لا يفسر فقط بالتخلي عن المعركة في مواجهة الترويج للإنجليزية النشط جدا، وإنما أيضا بحالة نفسية سائدة في فرنسا اليوم يمكن أن تكون سببا عميقا للمواقف الانهزامية أو التشكيكية بقدرات اللغة الفرنسية، والاعتقاد بأن المستقبل هو ما وراء الأطلسي، والشك بمستقبل اللغة الفرنسية/.../ ويعتبر أنّ القناعة بأن الفرنسية لم تعد أداة للتعبير عن المعاصرة لا تقوم فقط إلا على الانبهار بالأنموذج الأمريكي، وإنما أيضا على جهل الفرنسيين، وعلى عدم البحث عن معرفة وسائل التوليد"[3].

يمكن أن نذكر هنا أيضا على سبيل المثال حول التنقية الخارجية تجربة فرلندا حيث "أدان اللغويون الفنلنديون في القرن التاسع عشر الاقتراض، ونصحوا بأنه ينبغي بناء علم اللغة الجديدة من جذر موجود بالفعل في واحدة من اللهجات الفنلندية ، والتي كانت تعتبر مصدرًا حقيقيًا. وهكذا ، في بداية القرن العشرين ، تم رفض مصطلح تلفون (telefon) السويدية لصالح "puhelin من puhele 'إلى الدردشة'"[4].

ومن النماذج التي ساهمت في التنقية الداخلية نذكر جهود الأكاديمية السويدية(1786) التي كانت " تقدّم خدمة الاستشارات اللغوية لعامة الناس، وتبيّن الأخطاء اللغوية وتصححها. أو إلزام دور

[1] ينظر: لويس جان كالفي، حرب اللغات والسياسات اللغوية، مرجع سابق،ص356-357.

[2] فواز عبد الحق الزبون، مرئيات التخطيط اللغوي: عرض ونقد، مرجع سابق، ص108.

[3] محمد أحمد طجو، التخطيط اللغوي والسياسة اللغوية في فرنسا-دراسة حالة: الاستراتيجيات الدولية في خدمة اللغات الوطنية(دراسة حالة لبلدان مختلفة في التخطيط اللغوي والسياسة اللغوية)، تحر: محمود عبد الله المحمود، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز لخدمة اللغة العربية، الرياض-السعودية، ط1، 2015، ص148.

[4] Sue Wright, Op.cit, p68.

النشر والجهات الإعلامية بعدم تقديم أي مادة إعلامية؛ ما لم يتم تدقيقها لغويا"[1] خوفا من الوقوع في تشويه اللغة. إضافة إلى ما قامت به "الأكاديمية العبرية بتعيين مراقب يتابع البث التلفازي والإذاعي لمنع استخدام لغوي يتعارض مع قرارات الأكاديمية"[2]. إضافة إلى ما يقوم به المجلس الأعلى للغة العربية بالجزائر بإقامة دورات تكوينية للصحافيين لتمكينهم من الأداء اللغوي السليم للفصحى وكيفية معالجة الأخطاء اللغوية الشائعة وأساليب استخدام التعابير الاصطلاحية.

2- إحياء اللغات الميتة أو المهجورة:

يعني إحياء اللغة الجهود المبذولة لإحياء لغة ما وجعلها لغة رسمية بعد أن كانت ميتة ومندثرة وغير مستعملة في الميدان العمومي؛ نتيجة اضمحلالها وفقدان وظائفها وتآكل معجمها وانهيار قواعدها، أو إحياء اللغة المهددة بالانقراض• وتستعمل في حيز ضيق أو التي تمت إزاحتها واستبدلت بلغات أخرى نتيجة الأوضاع الامبريالية. والمقصود بموت اللغة الاضمحلال التام للغة، ويقال عن لغة ما بأنّها ميّتة حسب ما قدّمه **ديفيد كريستال**(David Crystal) في **كتابه "موت اللغات"** الصادر سنة 2003 بأنه"عندما لا يبقى على قيد الحياة أحد من متكلميها. وربما يستمر وجود اللغة على صورة مسجّلة، كما هو حال اللغة المكتوبة تقليديا، أو كما حصل مؤخرا جزءا من الأرشفة الصوتية والمرئيّة ولكن ما لم يكن للغة متحدّثون فلا يمكن أن تعدّ لغة حيّة.وكما انه ليس بإمكان المتكلمين تجسيد طلاقتهم، إذ لم يوجد شخص آخر للحديث معه بتلك اللغة"[3] لذا تسعى الأمم والشعوب قصارى جهدها للتخطيط للغاتها لمقاومة الأنّساق اللغوية المتعايشة والتغير اللغوي الحاصل عندها لإثبات هُويَّتها بواسطة إحياء لغاتها-الميتة والمهجورة- وتطويرها واستعادة استعمالها التي لم يعد أبناؤها يتحدثون بها أو المهددة بالاضمحلال والزوال. لأنّ إنقاذ اللغة هو إنقاذ الهوية حسب أحمد درويش.

---

[1] محمود بن عبد الله المحمود، زكي أبو النصر البغدادي، تخطيط المتن اللغوي في اللغة التركية(استقراء تاريخي)، مجلة حوليات الحرف العربي، ع1،أغسطس 2015،ص182.

[2] سعد بن هادي القحطاني، مرجع سابق، ص29.

• في سنة 1995 تم افتتاح أوّل مركز دولي لتبادل المعلومات عن اللغات المهدّدة بالانقراض في جامعة طوكيو. وفي العام نفسه، أسس مركز لتمويل اللغات المهددة بالانقراض في الولايات المتحدة الأمريكية. كما أسس في المملكة المتحدة سنة 1995 مؤسسة اللغات المهددة بالانقراض.

[3] ديفيد كريستال ، موت اللغة، تر: فهد بن مسعد اللهيبي، منشورات جامعة تبوك، الأردن، 2006 ، ط1.ص37.

ومن نماذج التخطيط اللغوي الناجحة في الإحياء اللغوي التي تم فيها الاعتماد على اللغة لإنقاذ الهوية المشتتة نذكر مثلا: نموذج إسرائيل وتجربتها في إحياء اللغة العبرية كونها مصدر هويتها وبناء قوميتها التي كانت ميتة أو شبه ميّتة ومهجورة لعدّة قرون♥ بعد أن كانت مكتوبة حبيسة الطقوس الدينية تستعمل إلاّ في الصلاة والمناسبات الدينية إلى جعلها لغة محكية تستعمل في جميع المجالات الحياتية.وفي نفس الوقت تم استغلال اللغة العبرية "كأداة سياسية لإقامة هوية قومية صهيونية، وحمايتها في محيط معاد رافض بالأساس للتوجهات الإيديولوجية المتطرفة، والمهم أنّ هذه السياسة اللغوية القومية، المشحونة إيديولوجيا، حققت أهدافها عبر التخطيط الصريح والضمني، والتجييش الإيديولوجي"[1]. وقد اتسمت عملية إحياء اللغة العبرية بمرحلتين: **أولها** شهرة حدثت في القرن الثامن عشر عرفت بمرحلة إعادة التعميم أي الانتقال من استعمال اللغة العبرية في العبادة والمناسبات الدينية إلى توظيفها في الحياة اليومية، وأما المرحلة **الثانية** فتمت بعد 1920 وعرفت بمرحلة إعادة التنشيط والإحياء اللغوي للعبرية الحديثة بمعنى "إعادة إنشاء انتقال طبيعي بين الأجيال كما بدأ الآباء الجدد الذين تعلموا اللغة في المدرسة بالتحدث إلى أطفالهم"[2]. وعدت هذه المرحلة مثالية في تخطيط اللغة العبرية الحديثة.

تشير معظم الدراسات إلى أنّ بوادر إحياء اللغة العبريّة مع حركة الاستنارة اليهودية بأوربا أو ما يطلق عليها " **الهسكلاة**" في القرن الثامن العشر جاءت نتيجة تأثّرها بالحركات القوميات الأوربية التي اعتبرت أنّ لغة أي شعب لا يمكن فصها عن قوميته وهويته التي تعبّر عن وحدتهم وسلالتهم، حيث ركّزت هذه الحركة على نشر الثقافة الأوربية بين اليهود "بإعادة إحياء الأدب العبري القديم مدعما بالثقافة الغربية الحديثة وصيغ التعليم بها/.../وأصروا على عدم استخدام لغة المنشأ، وأصبح الالتزام

♥ توقف استعمال اللغة العبرية لغة الاستعمال اليومي منذ عام 200 ميلادي

ينظر: روبرت .ل.لكوبر، التخطيط اللغوي والتغيّر الاجتماعي، ص32.

[1] عبد القادر الفاسي الفهري، السياسة اللغوية والتخطيط مسار ونماذج، ص43.

[2] Joseph Lo Bianco, National language revival movements reflections from India, Israel,Indonesia and Ireland: The Cambridge Handbook of Language Policy, Op.cit, p515.

[2] ينظر: محمد أحمد صالح حسين، اللغة العبرية والجهود الصهيونية لإحيائها، مجلة جامعة الملك سعود، كلية اللغات والترجمة، المملكة العربية السعودية، مج18، 1426-2005،ص6.

صارما بلغة العهد القديم، التي اعتبروها لغة الماضي الفصيحة[1]. وكان من أبز رواد هذه الحركة مجموعة من الكتاب المهتمين باللغة العبرية وتعميمها وإعادة بعثها من جديد لأنها أحد عناصر برنامج حركتهم التنويرية؛ ومن ذلك كتابات" نفتالي فيسيلي(Naphtali Wessely)(1725-1805)، دانيال ايتزيج(Daniel Itzig) (1733-1899)، وهرتز هومبرج(Herz Homberg) (1749-1841) ، وايزيك لفنسون(Isaac Levinsohn) (1788-1860) "[2] وقد حققت الحركة الإحيائية ذروتها في شرق أوربا نحو روسيا وبولندا و كان من أبرز روادها "موسى مندلسون(M.Mendelssohn) (1729-1786) الذي اهتم بتنمية اللغة العبرية، و يهودا بن ذيب(J.Ben_Zeev)(1746-1811) ويعد أول نحوي ومعجمي يهودي، شموئيل لوزاطو samuel) (Luzzato(1800-1865)؛ الذي ألّف كتب في قواعد العبرية باللغة الايطالية[3] إضافة إلى " د.ن.بن زئيف(d.n .ben zaaif)(1764-1811) الذي وضع كتابه **تعلم اللغة العبرية**"[4] وغيرهم من الباحثين والكتاب الذين حاولوا جاهدين في تطوير وتنمية وإحياء اللغة العبرية من خلال أعمالهم الأدبية التي أنتجوها منعطفا حاسما ساعدت الصهاينة على استكمال جهودهم لإحياء اللغة العبرية الحديثة ورفعهم شعار "**أرضنا ولغتنا**". وفي أواخر القرن التاسع عشر ظهرت مؤسسات وجمعيات بلغ عددها حوالي ستون جمعية تقوم بأنشطة علمية ولغوية مع المجتمع المدني بهدف تسهيل استعمالها وممارستها، ومن أهم الجمعيات نذكر " **جمعية محبو اللغة العبرية** التي اعتاد أعضاؤها على الاجتماع من حين لآخر للتحدث باللغة العبرية والاستماع إلى محاضرات تلقى بها/.../وابتكرت طريقة لتعليم اللغة سمّيت بـ: **العبرية بالعبرية** أي تعلمها بدون الاستعانة بأية لغة أخرى [5]. إضافة إلى ما تم تقديمه ازدهرت حركة الترجمة من وإلى العبرية وتأسيس الصحف الناطقة باللغة العبرية فظهرت " أول جريدة

---

[1] طارق بومود، تجربة المجتمع الاسرائيلي في إحياء اللغة العبرية (**עברית**): الأمم الحية امم قوية بلغاتها، منشورات مخبر الممارسات اللغوية، تيزي وزو- الجزائر، ط1، 2012، ص152.

[2] عبد العظيم أحمد عبد العظيم، التخطيط اللغوي للعبرية في فلسطين، مجلة التخطيط والسياسة اللغوية، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز لخدمة اللغة العربية، الرياض- السعودية، السنة الأولى، ع1، اكتوبر2015، ص75.

[3] المرجع السابق، ص155.

[4] محمد أحمد صالح حسين، مرجع سابق، ص7.

[5] المرجع نفسه، ص24-25.

يومية تصدر بالعبرية في روسيا سنة1886على يد اليهودي الروسي جوليوس مارتوف (Julius Martvo)(1873-1923) تهتم بالحياة اليومية والأدبية للكتاب اليهود، لتطوير فن المقال في أدب العبرية"[1]

أمّا الحديث عن إحياء العبرية الحديثة فيعد **إليعازر بين يهودا** (Eliezer Ben Yehuda)(1857-1922) رائد حركة الإحياء اللغوي العبري الذي لقّب **بأبو اللغة العبريّة الحديثة،** حيث أطلق شعار : " لا حياة لأمة دون لغة". وبدأ في اتخاذ أولى خطواته العملية لإحياء العبرية، بهجرته إلى فلسطين مع زوجته وأسرته سنة1881 وأنشأ أول بيت يهودي تفرض فيه اللغة العبرية لغة للتخاطب والحديث في كل الشؤون لكل أفراد الأسرة، وساعده على ذلك أفراد أسرته، رغم سخرية الناس منه ولكنه ظل متمسكا برأيه، عاملا على إنجاحه أربعين سنة متصلة. حيث أسس رابطة للمتكلمين بالعبرية في فلسطين وصارت داره منتدى يلتقي فيها الشباب اليهودي، ويتحمسون للفكرة يوما بعد يوم، ويمارسون باستخدام اللغة في لقاءاتهم "[2]. كما كان له الفضل في انجاز "**معجم اللغة العبرية القديمة والحديثة** في ستة عشر جزءا"[3] وانصبت جهوده على تطوير العبرية الحديثة من خلال اقتراض الألفاظ من اللغات السامية منها العربية. ومحاربته للغة اليديشية والألمانية كلغة للمستوطنين الصهاينة، ودعوة اليهود إلى جعل اللغة العبرية أداة التخاطب اليومي ولغة التعليم في المدارس. كما ساهم في إنشاء وتأسيس عدة جمعيات كلها تهتم بتعليم اللغة العبرية لإحيائها وتحديثها وترقيتها، ومن أشهر الجمعيات "**جمعية اللغة العبرية** سنة 1889 والتي تحوّلت فيما بعد إلى **أكاديمية اللغة العبرية** سنة 1935 التي قامت بإكمال مشروع بن يهودا وأصدرت معجم كاملا (سبعة عشر جزءا) سنة 1959"[4]. حيث ساهمت هذه الأكاديمية دورا فعالا بالاهتمام بالثقافة والتراث العبري لإحياء اللغة العبرية من خلال توحيد شكلها اللغوي وإضفاء الشرعية اللغوية للمفردات المستحدثة وضرورة تعليمها في المدارس العبرية

[1] عبد العظيم أحمد عبد العظيم، مرجع سابق، ص77.

[2] أحمد درويش، إنقاذ اللغة إنقاذ الهوية، ص38.

[3] عبد الكريم بوقرّة، تخطيط العبرية الحديثة، مجلة اللسان العربي، مكتب التنسيق التعريب، الرباط-المغرب، ع38،مج1، 1994،ص166.

[4] عبد العظيم أحمد عبد العظيم، التخطيط اللغوي للعبرية في فلسطين، ص76-77.

في فلسطين وخارجها فمهمتها الرسمية هي" توجيه عملية تطوير اللغة العبرية على أساس البحث في اللغة وعصورها المختلفة. وتنشر قراراتها في الصحيفة الرسمية.تسري قرارات هذه الأكاديمية في قضايا النحو والإملاء ووضع المصطلحات والنقل على المؤسسات العلمية والتعليمية وعلى الحكومة وهيئات ومؤسسات السلطة المحلية" تنفيذها[1]. ويشير فيشمان إلى أن نجاح قرارات الأكاديمية ودعمها لتخطيط اللغة العبرية يكمن في عوامل أهمّها" تزامن الأيديولوجية اللغوية مع الهوية الوطنيّة، وكذلك الرغبة الأكيدة للمجتمع في إبراز الهوية الوطنية"[2].

كما سعت الجهود لإحياء اللغة العبرية من خلال التعليم؛ وذلك بإنشاء شبكة من المدارس و الثانويات والجامعات يدرس فيها التلاميذ باللغة العبرية فكانت " أوّل مدرسة ابتدائية تم إنشاؤها في مدينة يافا عام 1890(إسرائيل بلقيند)، وأنشأت أول ثانوية في تل أبيب سنة1909، وفي سنة 1923 أسست أول مدرسة عليا لتخريج المعلمين، إضافة إلى ذلك أنشت أوّل جامعة في القدس هي الجامعة العبرية وكانت الدراسة بها بالعبرية والتي كانت وسيلة لتدعيم اللغة العبرية وتثبيت مكانتها كلغة قومية[3]

تجدر الإشارة هنا؛ إلى أنّ كل الجهود الفردية والمؤسساتية والنشاطات الأدبية والثقافية والإعلامية والتعليمية، كان لها دور مهم في " ترسيم اللغة العبرية كلغة رسمية في فلسطين سنة 1922م♦ جنبا إلى جنب مع اللغة العربية والإنجليزية من طرف الانتداب البريطاني. فكان إحلال اللغة العبرية وتدشينها رسميا كان لها اثر فاعل في بناء دولتهم اليهودية المزعومة. وهذا ما حصل بالفعل، فبعدما تمّ بناء ما يسمى " دولة إسرائيل" سنة 1948م، وتضافرت الجهود لحماية اللغة العبرية بإصدار قوانين لغوية تعزز وترفع مكانتها، ففي 1948 قام الكنست الإسرائيلي بإصدار قانون نص على "إلغاء اللغة الإنجليزية كلغة رسمية وترك اللغة العربية والعبرية لغتين رسميتين. وجعل اللغة العبرية اللغة الرسمية الأولى وذلك من خلال"استخدامها في المدارس وجعلها لغة تدريس، ومادة إلزامية يتعلمها الطلاب العرب إضافة إلى

[1] محمد أحمد صالح حسين، اللغة العبرية والجهود الصهيونية لإحيائها، ص26.

[2] سعد بن هادي القحطاني، التعريب ونظرية التخطيط اللغوي- دراسة تطبيقية عن تعريب المصطلحات في السعودية، ص29.

[3] محمد أحمد صالح حسين، اللغة العبرية والجهود الصهيونية لإحيائها ص21.

♦ في العام نفسه الذي توفي فيه أبو اللغة العبرية الحديثة(اليعازر بن يهودا 1922).

جعلها لغة التدريس في الجامعات ومعرفتها شرط أساسي للأنّتساب إلى الجامعة أو الكلية، وإلزامية استعمالها في المؤسسات الحكومية وجعلها لغة التواصل محادثة ومكاتبة بين المواطنين والمؤسسة"[1].

كما أنه لا يمكننا إغفال جانب مهم من جوانب التخطيط للغة العبرية وسياسة تعليم اللغة لإحياء اللغة العبرية نتيجة تدفق موجات المهاجرين إلى فلسطين واهتمامهم بتعلم العبرية وتعليمها لتنمية مهاراتهم اللغوية؛ وتوالت المساعي في نشر الكتب المدرسية باللغة العبرية والمناهج الدراسية إضافة إلى القرارات الرسمية التي كانت مهمة في توحيد لغة التعليم، ففي سنة 1995 صدرت وثيقة من وزارة التربية والتعليم تنص على" أن اللغة الأم هي العبرية ولا يجوز التعليم بغيرها كلغة أولى، وتحدد هذه السياسة أهداف معرفة القراءة والكتابة باللغة العبرية، وتنص القوانين على تدريس اللغة العبرية للمهاجرين لمدة سنة واحدة لتطوير معرفة القراءة والكتابة. وهناك اعتماد لتدريس اللغة العبرية اختياريا في الصف الأول إجباريا من الصف الثاني حتى نهاية التعليم الثانوي"[2] كما حرصت المناهج التعليمية للغة العبرية في المؤسسات التربوية المستنبطة من التعاليم التوراتية وهدفت تلك المناهج على " تحقيق الملكة التواصلية للغة وتحقيق الأغراض المختلفة للغة العبرية، والتأكيد على اللغة الوظيفية للغة وتعليم القواعد من خلال سياقاتها وليست كقوالب لغوية مجرّدة، وجعل اللغة أداة للتواصل في الحياة العامة، وتمكين الملكة التواصلية والكتابية أكثر من الاهتمام بقضايا الأدب والثقافة"[3]. كما حرصت المناهج التعليمية أيضا في كتب الجغرافيا ألا يذكر اسم أي مكان إلا باللغة العبرية، وهذا ما أكده احد الباحثين الإسرائيليين في كتابه التوجه القومي في برامج التدريس باللغة العبرية بقوله:" من منا يذكر كتابا واحدا في الجغرافيا في اسم جبل باللغة العربية؟ الأسماء العربية لا وجود لها"[4].

ومما سبق ذكره؛ يمكننا أن نستشف أن إسرائيل نجحت في تخطيطها اللغوي وإعادة بعث وإحياء اللغة العبرية من جديد وتجاوزها مرحلة الموت بعد أن كانت لغة تستعمل في المناسبات والأعياد الدينية إلى لغة حيوية ولغة علم وتقدّم تدرّس بها كل العلوم الحديثة والعلوم الإنسانية وتقام بها الملتقيات

[1] ينظر: طارق بومود، مرجع سابق، ص178-179.

[2] ينظر: عبد العظيم أحمد عبد العظيم، مرجع سابق، ص92.

[3] المرجع السابق، ص181.

[4] نقلا عن: أحمد درويش، إنقاذ اللغة إنقاذ الهوية، ص39.

والمؤتمرات العلمية حتى أضحت جامعاتهم اليوم تتصدر الجامعات المتقدمة في العالم. إن تجربة إحياء العبرية يمثل نموذجا منفردا جمع بين العزم والإصرار والتطبيق لولادة جديدة للعبرية الحديثة نتيجة تضافر جهود الأفراد والجمعيات والهيئات المخوّلة بإحيائها وترقيتها وإثراء رصيدها وبعثها من جديد بعد قرون من الهجر. فإحياء اللغة العبرية كان جزءا من التخطيط لمعركة لغوية في فلسطين لتهميش اللغة العربية ووأدها بالرغم من رسميتها كونها لغة السكان الأصليين، لأنّ ممارسات تخطيط إحياء العبرية تخفي في جوهرها هيمنة للغة العبرية لا تحترم الحقوق اللغوية لقاطني فلسطين الأصليين العرب أو الوافدين إليها من أصول إفريقية و آسياوية وأمريكية.

3- الإصلاح اللغوي:

ويقصد به" تعديل بعض الجوانب في اللغة لتيسير استخدامها، وهذا النوع من التخطيط اللغوي عادة ما يكون نتيجة لتغيرات سياسية أو أيديولوجية أو دينية أو تعليمية"[1] فهي عملية تمرّ بها جميع اللغات ومن أمثلة ذلك التدخل في نظام كتابة لغة ما، أو إصلاح قواعد الإملاء أو إصلاح يمس الجانب الصوتي للغة.

- **تخطيط النظام الكتابي:**

من المسلم به أنّ مسألة نظام كتابة لغة ما ليست مسألة حديثة العهد، لكن المتعارف عليه أن الأمم لجأت إلى تدوين لغاتها الشفوية وتثبيتها كتابيا، وذلك بوضع رموز كتابية لأصواتها، عن طريق تصوراتهم للأبجدية التي تناسب لغاتهم. فهي وسيلة أساسية لحفظ تراثهم وثقافتهم من الضياع. لذا التزمت بأبجديتها لتتميز عن لغات أخرى، في حين نجد من استبدلت أبجديتها نتيجة تأثرها بلغات

[1] محمد بن عبد الله المحمود، التخطيط اللغوي والسياسة اللغوية: تأصيل نظري، مرجع سابق، ص18.

[1] ينظر: لويس جان كالفي، حرب اللغات والسياسات اللغوية، مرجع سابق،ص183.

أخرى، أو عن طريق إرغامها من قبل مستعمريها. ولعل العوامل المحددة لمثل هذا الاستبدال الأبجدي كما أشار إليها فيشمان بأنها" عوامل اجتماعية وسياسية أكثر من كونها عوامل لغوية وتعليمية مجرّدة[1].

لذا نجد أن من أقدم عمليات تخطيط المتن اللغوي التي عالجتها كثير من الدول هي **نظام كتابة لغة ما؛ ويشير فيشمان في قوله** :"إذا كان تحديد السياسة هو المرحلة الأكثر شيوعًا لتخطيط اللغة ، فإن إنشاء أنظمة الكتابة ومراجعتها هما الجانب الأكثر شيوعًا في نشاط تخطيط اللغة الفني في حد ذاته"[2]. ويقصد **بنظام الكتابة**" مجموعة من العلامات المكتوبة مشفوعة بمجموعة خاصة من التقاليد لاستخدامها"[3] . والذي يشمل مجموعة من المصطلحات كالكتابة، والتهجئة، والخط، والإملاء، والألفبائية، والأبجدية، وعلامات الترقيم التي هي جزء من النظام الكتابي.

عندما يهدف التخطيط اللغوي إلى تغيير بنية اللغة وشكلها وحينما يتم التدخل في نظام الكتابة كأن "يبتدع خط اللغة الشفوية، أو أن يغيّر الخط المعتمد فيها، أو أن تغيّر أبجديتها" [4]كاختيار نوع كتابتها بالأبجدية الألفبائية أو المقطعية لاعتمادها كلغة وطنية / رسمية تستخدم لأداء وظائف تعليمية. ويشير **ميشال زكريا** إلى أن عملية إعداد نظام كتابة جديدة من الناحية العلمية يخضع إلى مجموعة من الأسس هي:

- ✓ أسس السنية: هل الأبجدية تناسب التنظيم اللغوي على نحوٍ اقتصادي دقيق وواضح؟
- ✓ أسس تربوية: كيف تساعد الأبجدية هذه في مجال تعليم الكتابة والقراءة؟
- ✓ أسس سيكولوجية: كيف تتناسب الأبجدية مع النواحي السيكولوجية والفزيولوجية القائمة ضمن عملية القراءة والكتابة؟

[1] محي الدين محسب، في اللسانيات الاجتماعية : ترجمات، دراسات، مقالات، ص84.

[2] Joshua A. Fishman, Language Planning And Language Planning Reshearch: the state Of The ART. P22.

[3] خالد حسين أبو عمشة،نظام الكتابة العربية ونظرية الشفافية الإملائية:الاملاء في نظام الكتابة العربية، تحر: جاسم علي جاسم،مركز الملك عبدالله بن عبد العزيز لخدمة اللغة العربية،الرياض–المملكة العربية السعودية، مباحث لغوية 39،ط1، 1438–2017،ص16

[4] لويس جان كالفي، حرب اللغات والسياسات اللغوية، ص223.

✓ أسس طباعية: إلى أي مدى تلاءم الأبجدية، حاجات الطباعة وتقنياتها(الآلة الكاتبة)[1].

ومن الحالات المتعلقة **باعتماد أبجدية ما للغة شفوية** يذكر لنا لويس جان كالفي مثالا عن لغة المالينكيه الشفوية في كانكان بغينيا، والتي تم اختراع نظام لكتابتها على يد سليمان كانتي والتي عرفت بكتابة **نكو**(Nko) التي تعني بالبامبارا: (**أقول**)، التي استخدمت في عدد من الكتب المطبوعة في كوناكري.وبالموازاة مع محاولات الكتابة هذه عند أهل البلاد، قام المبشرون الكاثوليك والبروتستانت بإعداد أبجديات خاصة تختلف بعض الاختلاف فيما بينها، مستخدمين الحروف اللاتينية[2].

ومن أهم وأحدث المسائل المتعلقة **بنظام الكتابة** التي تعد وسيلة لإعادة تأكيد الهوية أو الإشارة إلى توجهات جديدة؛ .**نجد إصلاح الأبجدية وتعديلها**، ونأخذ جهود العرب القدماء في سبيل تعديل وإصلاح الأبجدية العربية استجابة للقراءة والكتابة. ووصولها إلى ما استقرّت عليه اليوم وثبت على حاله منذ عصر الخليل بن أحمد الفراهيدي إلى العصر الراهن ،وهو ثمانية وعشرون حرفا، وستة حركات.

وقد شهدت الاصطلاحات التي أدخلت على الأبجدية العربية إصلاحات عدة، فكانت الجهود الأولى **لأبي الأسود الدؤلي** (ت69هـ) بأمر من الخليفة **علي بن أبي طالب**(**رضي الله عنه**) بإصلاح الأبجدية العربية عن طريق وضع النقط على الحروف بمدادٍ لونه أحمر تمييزاً لها عن نقاط الحروف التي تكتب بمدادٍ لونه أسود للدلالة على الحركات المعروفة الآن **الفتحة** (َ **= نقطة فوق الحرف**) **والضمة**(ُ **= نقطة بين يدي الحرف**) و**الكسرة** (ِ **= نقطة تحت الحرف**) و**الغنة** (ً **جعل مكان النقطة نقطتين**)، وأما **السكون** فلم يضع له علامة، وعرف هذا الإصلاح بنقط الإعراب، وقد ونتج عن هذا الابتكار"ظهور تسمية ومصطلح الحركات، ظهور أسماء ومصطلحات الفتحة والكسرة والضمة، ظهور مصطلح الغنّة وهو ما عرف فيما بعد بالتنوين، ظهور رسم الحركات القصيرة"[3] . بعدها شهدت الحروف

---

[1] ميشال زكريا، قضايا السنية تطبيقية- دراسات لغوية اجتماعية نفسية مع مقارنة تراثية، دار العلم للملايين، بيروت-لبنان، ط1، 1993، ص29.

[2] ينظر: لويس جان كالفي، حرب اللغات والسياسات اللغوية، مرجع سابق، ص304-305.

[3] مسلم عبد الفتاح حسن السيد، عن مشكلات الحرف العربي الآني: نظام الكتابة العربية النشوء والتطوّرات، تحر:محمد سعيد الغامدي، مباحث لغوية (33)،منشورات مركز الملك عبد اللغة بن عبد العزيز لخدمة اللغة العربية، السعودية، ط1،2017، ص82.

العربية إصلاح آخر من قبل **نصر ين عاصم الليثي**(89هـ) حيث أضاف بعض التعديلات على الأبجدية العربية بإعادة ترتيبها (أ-ب-ت-ث-ج...) والتفريق بين الحروف المتشابهة (ب،ت،ث / ج،ح،خ/س،ش) بعدما شهد الناس اضطرابا بين نطقها وقراءتها ورسم حروفها، و عرف هذا التعديل والإصلاح فيما بعد **بنقط الإعجام**. فكان هذا الإصلاح بمثابة معالجة للتماثل الناشئ عن أشكال الحروف؛ لتمييز منطوقها، وتحديد دلالتها، وزيادة في وضوح ودقّة أشكال الحروف"[1]. ثم جاء **الخليل بن أحمد الفراهيدي** (ت175هـ) وقام بإصلاح للأبجدية العربية نتيجة الخلط بين نقط الإعراب ونقط الإعجام، فقام بتحويل النقط إلى حركات وأضاف إليها السكون(ْ) إضافة إلى التشديد والإشمام ، والرَّوم. وتوالت في أوقات لاحقة عمليات تطوير نظام الأبجدية العربية لتتضمن" علامات مثل التاء المربوطة علامة للتأنيث، والألف المقصورة، والهمزة بشكليها: همزة القطع وهمزة الوصل[2] ومنذ ذلك الوقت ما تزال اللغة المكتوبة تكتب بالطريقة التي جمع بها القرآن الكريم وتدوينه؛ ومرجعا لكل المشتغلين في نظام الكتابة العربية.

على الرغم من الدعوات التي كانت تزعم أنها تعمل على إصلاح الأبجدية العربية في القرن العشرين، باعتماد الأبجدية اللاتينية لكتابة اللغة العربية، للنيل من اللغة والخط والحرف العربي واستهداف التراث العلمي الهائل للحضارة العربية الإسلامية، ومن هؤلاء نجد **عبد العزيز فهمي باشا** وهو أحد أعضاء مجمع اللغة العربية بالقاهرة في كتابه المعنون بـ :"**الحروف اللاتينية لكتابة العربية**"[3] الذي زعم ونصّب نفسه مصلحا للعربية، إلّا أنّ محاولته باءت بالفشل، لأنّها لم تطبق على أرض الواقع، ولم تلق الإقبال والتأييد من قبل اللغويين العرب الغيورين على لغة القرآن.

تعد هذه الإصلاحات التي أدخلت على الحرف العربي من قبل المخططين اللغويين القدماء قمة في الوضوح والدقّة بالرغم من بعض الثغرات التي خلقت مشاكل في كتابتها؛ والتي تضمنت ثلاثة أشكال هي الإملائية التي تستخدم بين الناس بمختلف مؤهلاتهم وأماكنهم، والكتابة العثمانية فهي الخاصة

[1] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[2] علي القاسمي، السياسة اللغوية وتنمية اللغة العربية (تنمية الكتابة انموذجا)، مرجع سابق،ص23.

[3] عبد العزيز فهمي باشا :الحروف اللاتينية لكتابة العربية، دار العرب، القاهرة-مصر ، د.ط ،د.ت.

بكتابة المصحف الشريف والتي لها قواعد وأصول، والكتابة العروضية أو الصوتية فهي الخاصة بعلم العروض. إلا أنها سهلة الفهم قياسا بالأبجدية الصينية (نظام كتابة فكري) واليابانية(نظام كتابة مقطعي)، وهذا ما جعلها تنال الإحسان والقبول من قبل الأمم والشعوب الإسلامية غير العربية، نظرا لارتباطها بالقرآن الكريم والسنة النبوية، فتأثرت لغاتها بالأبجدية العربية مثل: اللغة الألبانية(ألبانيا) ولغة الملايو(أرخبيل الملايو)، واللغة السواحلية (تنزانيا، أوغندا، كينيا، الصومال، الموزمبيق...)،لغة الهوسا(نيجيريا)، لغة البوسانشيستا(البوسنة).

ومن النماذج المشهورة المتعلقة **باستبدال نظام الكتابة** نجد النموذج التركي ؛ حيث كانت اللغة التركية تكتب بالأبجدية العربية كغيرها من الشعوب الإسلامية، إلى أنْ طالبت بعض الحركات التغريبية تبني الأبجدية اللاتينية في كتابة اللغة التركية، والتي تمت إثارتها ابتداء من سنة1862م حينما قام" محمد منيف باشا بإنشاء الجمعية العثمانية العلمية ، التي تهدف إلى تغيير الحرف العربي؛ إلا أنّ هذه المحاولة باءت بالفشل، وفي سنة 1869 قامت الصحافة التركية بإثارة قضية الحرف العربي ونشرها في جريدة الحريّة، كما قام تحسين عمر بتأليف كتاب أوضح فيه أنّ الأبجدية التركية؛ تتصل بالأبجدية اللاتينية، بصلة نسب، من حيث التاريخ والعلم، وأقرّ في كتابة النتائج الايجابية الثقافية والاقتصادية؛ التي ستكون حينما يتم تغيير الحروف اللاتينية، واقترح استعمال أبجدية تحتوي على 25حرفا؛ تمثل الحروف الساكنة وثمانية حروف تمثل الحروف الصائتة. وامتدادا للدعوة لتغيير الحرف العربي قام إبراهيم أمين بطبع كتيب حول اللغة التركية بالأحرف اللاتينيةٍ"[1] فكل هذه المحاولات كان لها أثر في استبدال الحرف العربي باللاتيني عند وصول مصطفى كمال أتاتورك إلى الحكم سنة 1923م بتأسيس دولة علمانية متشبثة بالعالم الغربي، فقام بدوره بتغيير جذري لنظام كتابة اللغة التركية من خلال قرارات عدة تتبني الأبجدية اللاتينية، ومن أبرز هذه القرارات التي كانت بمثابة تمهيد للتغيير الأبجدي قرار " إنشاء لجنة لغوية سنة 1928 لوضع أبجدية تركية جديدة"[2]. وفي 01نوفمبر1928م تم إصدار قانون الأبجدية اللاتينية الواجب تنفيذه في مدة زمنية قصيرة ، "ولم تدخل السنة الجديدة حتى تم ما سماه بعض الأدباء الأتراك

[1] ينظر: محمد بن عبد الله المحمود، زكي ابو النصر البغدادي، مرجع سابق، ص199-200.

[2] ينظر: لويس جان كالفي، حرب اللغات والسياسات اللغوية، مرجع سابق،ص262.

بال**معجزة**؛ فقد استخدمت الأحرف الجديدة في كل الكتب، والدوائر، والسجلات، والقوانين، والمحاكم، والمصارف، والشركات، والمؤسسات الرسمية، وغير الرسمية[1] . نتج عنه إلغاء تعليم اللغة العربية والفارسية في جميع المؤسسات التعليمية التركية والذي يعد تدشينا رسميا لكتابة اللغة التركية بالأبجدية اللاتينية.

وبالموازاة مع **ثورته اللغوية** التي تشبثت بالفكر الأوربي، قام أتاتورك بتأسيس **الجمعية اللغوية التركية** سنة 1932 لإصلاح اللغة التركية وتحديثها وتجريدها من الكلمات العربية والفارسية، وجعلها وسيلة للتعبير عن الثقافة التركية والمستجدات العصرية، وحسب تقرير قدّمته الجمعية اللغوية المدفوعة سياسيا أنها" استطاعت إجبار" وسائل الإعلام والصحافة على عدم استخدام المفردات ذات الأصول غير التركية، واستبدالها بما تم استحداثه من مئات المفردات التركية، والتي اشتقت من مفردات تركية الأصل، أو تم إحياؤها من بعض المصطلحات القديمة غير المستخدمة[2] أو كلمات مقترضة من لغات تنتمي إلى العائلة اللغوية نفسها، كاللغة الأذربيجانية وغيرها[3]. وفي سنة 1934 صادق أتاتورك على قانون الألقاب نصّ على " دعوة المواطنين الأتراك إلى تبني اسم ذي أصل تركي: مثال غيّر مصطفى كمال اسمه ليصبح كالتالي: أتاتورك، أي أبو تركيا.[4] والجدير بالذكر أن معظم الأسماء تجدها بالعربية أما الألقاب تجدها بالتركية لأنّها مستحدثة فمثلا رجب طيب(اسم عربي) أردوغان(اسم تركي ويعني الجندي).

بالرغم من سياسة مصطفى كمال أتاتورك العلمانية المعادية للعربية والمتشبثة بالحداثة والثقافة الغربية، وتركيزه على إلغاء الأبجدية العربية بجملة من القرارات السياسية وإنشاءه لجنة متكونة من مختصين لغوين يهتمون بوضع أبجدية جديدة للغة التركية المعتمدة على الحرف اللاتيني لتمكين كتابتها بحلتها الجديدة. وإنشاء جمعية تهتم بوضع المصطلحات وتحديثها وإثراء مفرداتها ذي الأصول التركية واستخدامها في الوظائف المختلفة كالتعليم مثلا؛ تظل تجربة ثرية ومثال فريد في تاريخ التخطيط اللغوي (إصلاح،تنقية).

---

[1] ينظر: محمد بن عبد الله المحمود، زكي أبو النصر البغدادي، مرجع سابق، ص208.

[2] المرجع نفسه، 214.

[3] لويس جان كالفي، حرب اللغات والسياسات اللغوية، مرجع سابق،ص263.

[4] لويس جان كالفي، علم الاجتماع اللغوي، مرجع سابق، ص116-117.

- **إصلاح قواعد الإملاء:**

ويمس هنا المستوى النحوي حيث يتم إصلاح قواعد اللغة الإملائية ومن امثلة مشروعات الإصلاح اللغوي في ذلك نذكر مثلا:" إصلاح إملاء اللغة الهولندية سنة1947/1946م والدانمركية في عام1948م . فاتحاد اللغة الهولندية مشغول –منذ إنشائه في العام 1980م– بدراسة اقتراحات جديدة لإصلاح الإملاء. وفي البلاد المتحدثة بالألمانية نوقشت اقتراحات مختلفة لإصلاح الإملاء في ملتقيات دولية مختلفة على مدى السنين الخمس عشر الماضية. وفي العام 1987م طلبت الحكومة الألمانية من معهد اللغة الألماني أن يتقدم باقتراحات لإصلاح إملاء اللغة الألمانية"[1] وغيرها من المشاريع التي تدعو لإصلاح قواعد الإملاء .

- **إصلاح النطق(المستوى الصوتي):**

ويمس هنا المستوى الصوتي حيث يتم وضع قاعدة صوتية للغة ما كما حدث في "في اللغة الأستونية إذ تم إدراج(n) للإشارة إلى المتكلم المفرد عند تصريف الفعل، أو كما حصل في اللغة الفنلندية حيث أعيدت بعض الصوائت التي كانت قد اختفت في القرن السادس عشر"[2] أو كما حصل عند إحياء اللغة العبرية، لاختلاف بعض العادات الصوتية بين عبرية السفارد (يهود البلدان العربية) وعبرية الأشكيناز (يهود البلدان الأوربية) خاصة مع كثرة الهجرات .فكان ظهور **تخطيط النطق** أو ما يسمى " **بإصلاح النطق** سنة **1907**، فقد عملت أكاديمية اللغة العبرية على تكثيف استعمال اللغة العبرية والمحافظة على الطابع المشرقي أي النظام الصوتي السامي كما هو واضح في العربية، لذا عمد اللغويون على تصحيح النطق بواسطة الملصقات توضع في الساحات العمومية وعن طريق مناشير صغيرة بعنوان **لا تقل وقل**"[3].

4- التقييس اللغوي:

[1] فلوريان كولماس، اللغة والاقتصاد، تر: أحمد عوض، مر: عبد السلام رضوان،سلسلة كتب ثقافية شهرية يصدرها المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت،عالم المعرفة، 268 نوفمبر2000، ص132.

[2] آمنة ابراهيمي، مرجع سابق، ص60.

[3] عبد الكريم بوقرة، مرجع سابق، ص169.

يعرف تشارلز فيرجسيون **التقييس اللغوي بأنه** "عملية أن يصبح ضرب لغوي ما مقبولا على نطاق واسع في المجتمع الكلامي الذي يتحدث به باعتباره أكثر اللهجات معيارية وأفضل شكل من أشكال اللغة ويأتي في مرتبة أعلى من اللهجات الإقليمية والاجتماعية[1] يتعلق الأمر هنا باتخاذ شكل لغوي " حين يكون للغة التي ارتقت حديثا إلى مستوى اللغة الوطنية(الرسمية) أشكالا مختلفة باختلاف مناطقها، ويجب إما أن يختار واحد من هذه الأشكال، وإما أن يخلق شكل جديد يأخذ من مختلف اللهجات[2] وإضفاء الطابع الرسمي لهذا الشكل المختار(اللغة المعيارية) وتشجيع استخدامها في التواصل العام والتعليم.

المقصود بالتقييس اللغوي تحديد الشكل المعياري للغة ما أو لهجة ما، وجعلها لغة رسمية في بلد ما، واستخدامها في مواقف رسمية وتوسيع دائرة استعمالها على مستوى الجماعة اللغوية وجعلها أكثر قبولا لديهم؛ لتمييزها عن باقي الأشكال اللغوية والتنوعات اللهجية المختلفة. وتتم عملية **التقييس اللغوي** من قبل المخططين اللغويين (اللسانيين وعلماء اللغة) والمؤسسات الأكاديمية الرسمية وأصحاب القرار الذين يقررون صراحة اختيار الشكل اللغوي التي يجب اتخاذه وترشيحه للاستعمال وعادة تخضع عملية التقييس إلى عوامل سياسية أكثر منها لغوية. حيث يرتبط تقييس اللغة بالجماعة اللغوية كونهم يميلون إلى اعتماد الشكل المعيار دون غيره من الأشكال الأخرى كونه يمثل شعار الهوية الوطنية والفخر الوطني، بالإضافة إلى دوره العملي في بناء مجتمعات الاتصال الوطنية وتسهيل التواصل اللغوي بين أفراد الجماعة. في حين نجد كثير من اللغويين يؤكدون بأن **التقييس اللغوي/المعيرة** له عواقب اجتماعية وثقافية وسياسية بالنسبة لمخططي اللغة أنفسهم وللمستخدمين اللغويين الفرديين. كونها تقضي على التنوعات اللغوية التي تشكل النسيج الاجتماعي والشخصي للعديد من الأقليات اللغوية. وتساهم في ظهور حركات قومية أو حركات انفصالية تنادي بحقوقها اللغوية ومصير لغاتها التي تعبر عن هويتها. ومع ذلك، فإن معظم الاختيارات اللغوية في موجهة نحو الهوية التي تعد نوع مهم عملية التقييس والتوحيد اللغويين.

[1] رالف فاسولد،مرجع سابق، ص440.

[2] لويس جان كالفي، حرب اللغات والسياسات اللغوية،مرجع سابق، ص326.

يشير جيبسون فرجسون متبعا ميلروي و ميلروي إلى أنَّ عملية **التقييس اللغوي** في الأساس هي **أيديولوجية لغوية معيارية**، أي أنّها"مجموعة من المعتقدات التي تروج لها وسائل الإعلام، والوكالات الحكومية، أو صانعو الرأي المؤثرون، وقبولها على نطاق واسع من قبل الجمهور، فيما يلي:

1. تحديد اللغة القياسية مع اللغة بأكملها؛

2. الاعتقاد في تفوق اللغة القياسية على أصناف أو لهجات أخرى؛

3. تطوير مفاهيم اللغة الصحيحة والخاطئة، والفكرة القائلة بأنه لا يوجد سوى "شكل واحد صحيح من اللغة المنطوقة"، فإن جزءا من السكان يأتون إلى وصم خطابهم بأنهم " غير صحيحة "أو" غير مبرمج ". ويترتب على تغير اللغة أيضا أن يترافق مع الاضمحلال أو الفساد؛

4. تحديد اللغة القياسية مع اللغة الوطنية، رمزا للهوية الوطنية ومصدر، يحتمل، من الفخر الوطني"[1].

ويعتبر التقييس للغة المكتوبة أكثر نجاحا وتطورا من تقييس اللغة المنطوقة لأسباب عديدة منها ما ذكرها **روبرت.ل. كوبر** في قوله:" أن الحاجة إلى إيجاد ضرب مكتوب معياري واحد اشد من الحاجة إلى إيجاد ضرب محكي معياري واحد، ويعد ترويج إشاعة ضرب لغوي مكتوب من خلال التعليم المدرسي الذي يخضع له الأطفال منذ بداية حياتهم العلمية أسهل كثيرا من فرض نموذج موحد لضروب اللغة المحكية التي يستعملها التلاميذ قبل التحاقهم بالمدارس، وذلك يستطيع الكتاب السيطرة على الأساليب الكتابية التي يوظفونها أكثر، مما يستطيعون المتحدثون بلغة ما السيطرة على أساليبها وأنماطها[2].على سبيل المثال يوجد شكل معياري واحد مكتوب للغة العربية الفصيحة في كافة البلدان العربية بينما يوجد العديد من الضروب اللغوية والتنوعات اللهجية المحكية لهذه اللغة.

وهكذا يعد **التقييس اللغوي/المعيرة** من أبرز الأنّشطة التي قام بها المخططون اللغويون في البلدان التي تم استعمارها، ومثال ذلك **ترقية لغة مشتركة** كما حصل في تانزانيا بعد أن نالت استقلالها سنة 1961 بترقية اللغة السواحلية لغة وطنية (1969) من بين العديد من اللغات والتنوعات اللهجية المنتشرة فيها، والتي يتحدث فيها قرابة 120 لغة يمكن تقديمها في ثلاث زمر ففي " هناك من جهة

[1] Gibson Ferguson ,Op.cit, p22.

[2] روبرت .ل.كوبر، مرجع سابق، ص249.

اللغات الأولى لسكان وجلها من البانتو، مع أقليات كوشيةCouchitiques ونيليةNilotiques وبعض اللغات الآسياوية المستعملة من قبل المهاجرين.وفي المقام الثاني هناك لغة مشتركة أضحت لغة وطنية وهي السواحلية. وأخيرا لغة موروثة عن العهد الاستعماري: اللغة الإنجليزية"[1]. فبعد الاستقلال تميز الوضع اللغوي التانزاني بتعدد لغوي ولهجي. مما جعل صناع القرار والمخططون اللغويون بتشكيل العديد من اللجان والجمعيات المهتمة بتحديد واختيار لغة أو لهجة شائعة لتمديد الأمة بلغة معيارية موحّدة تعبّر عن هويتها وقوميتها.وتوسيع استعمالها لتشمل جميع الوظائف الرسمية وجعلها لغة المدرسة على حساب الإنجليزية واللهجات المحلية. ولتحقيق هذا الهدف تم تبني اللغة السواحلية كلغة رسمية(1964)؛ لكونها لغة يستعملها الأغلبية الساحقة من أفراد المجتمع؛ ولغة مكتوبة ومستعملة في الإدارة المحلية منذ مدة طويلة من جهة؛ ولغة الاستقلال من جهة أخرى. وهذا العمل يقتضي بالطبع تخطيط اللغة السواحلية بتأليف المعاجم وتأطير قواعدها، فكانت هناك وزارتان معنيتان بهذا التخطيط، هما" وزارة التربية ووزارة التنمية الجماعية والثقافة الوطنية، عينت الأولى بإدخال اللغة–السواحلية– في البرنامج الدراسي، بينما عنيت الثانية بتطوير التعبير الأدبي بالسواحلية" [2] وهكذا تغيّر الواقع اللغوي التنزاني وأضحت اللغة السواحلية في نهاية المطاف لغة وطنية.

وتجدر الإشارة هنا إلى أنه إذا كان المخططون اللغويون العاملون على تقييس لغة ما وتبني شكل معياري موحد خاص ببلد ما يخدم الحركة القومية، فانه أيضا يخدم الأنّظمة الامبريالية والاستعمارية ويعود عليها بمنفعة ومصلحة خاصة بهم. وهذا ما حدث في الصحراء الأفريقية حيث قام اللغويون الأوربيون ومؤسسات التخطيط اللغوي الامبريالية" بجهود عمدية من أجل معيرة اللغات(تقييس اللغات) المحلية لاستعمالها في الأغراض الإدارية والتعليمية والتبشيرية.فاختاروا في بعض الحالات إحدى اللهجات لتصبح لغة معيارية الجدية، كما حدث عند اختيار لهجة أنجلو(Angleo) لتصبح لغة معيارية هي لغة إيو(Ewo). وقد روجوا في حالات أخرى لغة معيارية مبنية على دمج مجموعة من اللهجات الأساسية

[1] ينظر: لويس جان كالفي، السياسات اللغوية،مرجع سابق، ص97-98

[2] المرجع نفسه، ص99.

كما هو الحال في تطوير واختراع لغة شونا(Shona)"[1] أو شيشون(chiShona) التي تعد إحدى لغات البانتو (Bantu)؛ ويتحدثها شعب الشونا في زيمبابوي، فهي عبارة عن عدة لهجات تتكون من زيزورو(Zezuru)، وكارانيجا(Karanga)، و مانيكا(Manyika)، و نداو (Ndau)، و كريكور(Korekore)، و كالأنّجا(Kalanga) تم دمجها وجعلها لغة معيارية مكتوبة لها قواعد. وبهذا أصبحت لغة الشونا هي اللغة الرسمية في زيمبابوي . وكان هدف هذا الاتجاه واضح للتلاعب بالموارد اللغوية والهويات الوطنية والقومية ووسيلة لخلق صراعات لغوية ينتج عنه انقسام مجتمعي لبقاء اللغة الاستعمارية.

5- نشر اللغة :

يعنى به تلك الجهود المبذولة لنشر لغة ما، وزيادة عدد المتحدثين بها. وفي كثير من الأحيان يكون نشر لغة ما، على سبيل لغة أو لغات أخرى[2] نتيجة غزو عسكري، فقد أثبتت الدراسات اللسانية والتاريخية الرصينة أنَّ إقرار وبقاء اللغة وانتشارها تحدده القوّة السياسة أوّلا، قبل غيرها. ومن ذلك ما تقوم به الامبريالية اللغوية التي تعمل على استعمال اللغات الاستعمارية في مستعمراتها القديمة وذلك بتشجيع تعليمها وتعميم استعمالها. فالنجاح الحقيقي لنشر لغة ما "مرهون باستعمالها وتعزيزها في كل المجالات: الحكومة والقانون والاقتصاد والجيش والدين والتعليم"[3].

وتجدر الإشارة إلى أنه لابدّ أن نميّز بين العوامل التي تساهم في نشر اللغات كالاستعمار والهجرة والاستعمال والتحوّل الديني-البعثات التبشيرية- والنقل والتجارة وبين تبني تخطيط الانتشار اللغوي الرسمي. فالحالة الأولى يمكننا مناقشة نشر اللغة عن طريق القوى الاستعمارية وتطبيق إستراتيجية فرّق تسد بتشجيع اللهجات المحلية واللغة الاستعمارية بدلا من اللغة القومية لتفرض سيادتها اللغوية. والشاهد على هذا الخطة الفرنسية والإستراتيجية التي استعملتها مع مستعمراتها في المغرب العربي بتشجيع تعلم اللغة الفرنسية ونشر الفرنكفونية، وتشويه اللغة العربية لإزاحتها. أو ما قامت به بريطانيا وأمريكا في نشر لغتها الإنجليزية في مستعمراتها، وكذلك الشأن بخصوص النقل والرحلات التجارية التي كان لها

1 روبرت.ل.كوبر، مرجع سابق، ص257.

2 محمود بن عبد الله المحمود، مرجع سابق، ص19.

3 فلوريان كولماكس، اللغة والاقتصاد، مرجع سابق، ص222.

نصيب في نشر اللغة. وخير دليل على ذلك انتشار" اللغة الألمانية العامية في شمال أوربا والمالويةفي جنوب شرق آسيا و السواحلية) في شرق افريقيا والهوسية في غرب افريقيا"[1] واللغة العربية في الصين وتركيا وماليزيا واندونيسيا...إلخ. كأمثلة حيّة لأنّتشار اللغة عن طريق التجارة والرحلات التجارية. في حين نجد عاملاً مهماً أيضا في نشر لغة الدين والمرتبط بمهام التبشير الدينية كانتشار اللغة العربية من شبه الجزيرة العربية إلى كافة الدول بفضل الفتوحات الإسلامية؛ فانتشار اللغة العربية مرهون بانتشار الإسلام مما جعلها لغة عالمية، فتخطت اليابان شرقا، ووصلت إلى القارة الأمريكية غربا، ومن استراليا واندونيسيا جنوبا، إلى روسيا شمالا، وصولا إلى أدنى إفريقيا. والواضح أن عمليات انتشار اللغات هذه لم تكن نتيجة لتخطيط لغوي محكم؛ بل بأثر العوامل الاجتماعية.

أما الحالة الثانية فنجد أن هناك تخطيط لغوي محكم و" سياسة واعية لحكومة أو لهيئة أخرى تهدف إلى تغيير طرق الاستخدام والاكتساب اللغوي"[2] وفي هذه الحالة نجد أن الدول تسعى لتخطيط نشر اللغة داخل محيطها (داخليا) أو خارج محيطها(خارجيا). فعندما " تقرّر دولة أن يتعلم ويستخدم اللغة الوطنية، وهذا بغض النظر عن لغة منشئهم"[3] يعد هذا تخطيط لغوي داخلي. ومن الأمثلة الحية التي تعتمد على تخطيط نشر اللغة الوطنية أو الرسمية من خلال السياسة التعليمية للغة. كتعليم اللغة العربية في المدارس الجزائرية بعد الاستقلال أو كتعليم اللغة الأمازيغية في المدارس في الجزائر منذ1999. في حين نجد أن تخطيط اللغة الخارجي، فهو ما تقوم به كثير من الدول التي رسمت سياسة لغوية علمية تهدف إلى تشجيع تعلم لغاتها ونشرها خارج محيطها من خلال الملحقين الثقافيين التابعين لسفاراتها أو تمثيلها أو هيئاتها العلمية ومؤسساتها اللغوية التي تهتم بهذا التخطيط. ومن الهيئات العالمية المهتمة بالنهوض بلغاتها الوطنية وتشجيع تعلمها وتعليمها لنشرها على نطاق واسع، نجد المجلس الثقافي البريطاني، معهد غوتة بألمانيا، هيئة التبادل الثقافي الألماني ، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز لخدمة اللغة العربية بالسعودية. المجلس الأعلى للغة العربية بالجزائر، المحافظة السامية للغة الأمازيغية بالجزائر، المعهد الملكي للثقافة

[1] المرجع السابق، الصفحة نفسها.

[2] برنارد صبولكسي، علم الاجتماع اللغوي، مرجع سابق، ص179.

[3] المرجع نفسه، ص179-180.

الأمازيغية بالمغرب، مركز اللغة والثقافة باندونيسيا، مركز الدراسات العبرية بفلسطين الذي يقوم بنشر الثقافة واللغة العبرية في الخارج ...إلخ.

ولعل أحسن مثال على ذلك ما تقوم به فرنسا بدرجة التزامها ومتابعتها في نشر لغتها –الفرنسية– خارج حدودها(المستعمرات) وتوسيع استعمالها، الذي يعد شكل من أشكال الاستعمار اللغوي بالرغم من المزاحمة اللغوية الإنجليزية التي تلاحقها. إلا أنها تكافح من أجل البقاء في سوق اللغات العالمية. بعدما تبوأت المرتبة التاسعة في المجرّة اللغوية، إذ قدّر عدد الناطقين بها حوالي" 220 مليون شخص(80مليون متحدث بها كلغة أولى+ 140 مليون متحدث بها كلغة ثانية) في32 دولة في العالم أي بنسبة قدّرت حوالي 3.05% من إجمالي سكان العالم حسب موقع إثنولوج"[1] . مما جعل فرنسا تعمل على نشر لغتها بكل الوسائل والأساليب، وهذا عن طريق ما سماه **الدكتور صالح بلعيد** " الانتشار اللغوي الفرنسي المؤسّساتي" وذلك بإقامة عدة مؤسسات أو جمعيات عالمية ومراكز ثقافية ومنظمات فرنكفونية تهتم بنشر الفرنسية وتعليمها ورفع عدد متحدثيها. ونذكر على سبيل المثال لا الحصر" الأكاديمية الفرنسية. الفيدرالية العالمية للثقافة وانتشار اللغة الفرنسية سنة1906. فيدرالية الجمعيات للانتشار الفرنسي سنة 1964. المجلس العالمي للغة الفرنسية1967. المنظمة الدولية للفرنكفونية في 20مارس 1970. المجلس الأعلى للفرنكفونية سنة 1984. الجمعية الدولية لعمداء المدن الفرنكفونية. 1060 مركز ثقافي في العالم، وكل مركز له نشاط في تدريس الفرنسية"[2]. التي تعمل على نشر الفرنسية خارج محيطها.

وعلى سبيل المثال لا الحصر؛ نذكر نموذج اللغة العربية الفصحى التي احتلت المرتبة الرابعة من المجرة اللغوية العالمية كما تم اعتمادها كلغة رسمية سادسة في الأمم المتحدة سنة1974، ويتحدّث بها اليوم حوالي 541 مليون متحدث(295 مليون متحدث بها كلغة اولى+246 مليون متحدث بها كلغة ثانية)

[1] ينظر موقع إثنولوج: https://www.ethnologue.com/statistics/size، الساعة:21:10، تاريخ الاطلاع يوم:2016/04/22.

[2] ينظر: صالح بلعيد، صالح بلعيد، هكذا رقى الفرنسيون لغتهم فهل نعتبر؟، مرجع سابق، ص51-52.

في 58 دولة في العالم حسب موقع إثنولوج[1] ويقدر العدد الإجمالي لمتحدثي اللغة العربية بنسبة تساوي 6.6 % من سكان العالم. ومن الجهود التي تقوم به الدول العربية في سبيل نشر اللغة العربية في الخارج؛ نذكر ما قامت به المملكة العربية السعودية بتبني سياسة لغوية مخططة لنشر اللغة العربية وتعليمها لغير الناطقين بها في مختلف أنحاء العالم. وذلك بفتح عدة ملحقيات ثقافية في كل من باريس، وماليزيا، والهند، وايطاليا، وأمريكا، وتركيا، سنغافورة، وغيرها من الملحقيات السعودية في مختلف أصقاع العالم. إضافة إلى ذلك؛ إنشاء معاهد وكليات خاصة مختصة بتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في كل من أمريكا، واندونيسيا، وطوكيو، وموريتانيا، وجيبوتي، والفيتنام، والفلبين وغيرهم، فكل هذه المعاهد ساهمت في نشر اللغة العربية وتعليمها في الخارج. كما أنها قامت بافتتاح عدة أكاديميات في أكبر العواصم العالمية مثلك: " واشنطن، لندن، بون، موسكو، جاكرتا، مدريد، ملقا، فيينا، أنقرة، إسلام أباد، الرباط، كراتشي، جيبوتي، باريس، برلين، روما، اسطنبول، بكين، الجزائر،...إلخ"[2] وتعد هذه الأكاديميات صروحا تعليمية ساهمت في نشر اللغة العربية وتعليمها للناشئة الناطقين بها وغير الناطقين بها. كما لا ننسى جهود المملكة في إنشاء كراسي علمية للدراسات العربية والإسلامية في عدد من الجامعات العالمية المرموقة منها" كرسي الملك فيصل للفكر والثقافة في جامعة جنوب كاليفورنيا بأمريكا، كرسي الملك عبد العزيز بجامعة كاليفورنيا بأمريكا، كرسي الملك عبد العزيز بجامعة بولونيا بايطاليا، كرسي الملك فهد بجامعة هارفارد بأمريكا، كرسي الملك فهد بجامعة لندن ببريطانيا"[3] وهذه الكراسي تعمل كلّها من أجل نشر اللغة العربية في تلك البلدان، وذلك من خلال توفير وسائل كفيلة تهتم بدراسة اللغة العربية وتعليمها. ويضاف إلى ماسبق؛ تأسيس مركز دولي– **مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية**– بمدينة الرياض سنة 2010 الذي تركزت مجهوداته بالاهتمام بنشر اللغة العربية وتطوير مجال

[1] ينظر موقع اثنولوج: https://www.ethnologue.com/statistics/size، الساعة:21:19، تاريخ الاطلاع يوم:2016/04/22.

[2] صالح بن حمد السحيباني، جهود المملكة العربية السعودية في خدمة اللغة العربية في الخارج(دراسة مسحية وصفية): الجهود السعودية في خدمة اللغة العربية السياسات والمبادرات، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، الرياض– السعودية، ط1، 2017، 489.

[3] ينظر: المرجع نفسه، ص493– 495.

تعليمها وتعلّمها داخل وخارج حدودها كمّا وكيفًا، وذلك من خلال مؤتمراته وندواته العلمية وحلقات النقاش ودوراته التدريبية في عدة دول. كما عمل المركز على" استقطاب ذوي الخبرة من المستشارين المتفرغين للعمل في المركز. وتمويل البحوث والمشروعات العلمية وذلك وفق ضوابط ولوائح تنظيمية تكفّل حق الباحث في الحصول على تمويل" [1] ليكونوا مكسبا لنشر اللغة العربية وتوسيع استعمالها. كما نظّم عدة زيارات لدول عديدة؛" لدعم جهود نشر اللغة العربية" من خلال توقيع مذكرات التعاون، وافتتاح معامل اللغة العربية، أو دعم المكتبات، وتوفير المنح الدراسية وإقامة المسابقات، إلى غير ذلك من النشاطات[2]. وقصارى القول؛ فإن تلك الملحقيات الثقافية والمؤسسات الأكاديمية والكراسي العلمية و المركز الدولي لخدمة اللغة العربية...إلخ، يكشف لنا الجهد المبذول في سبيل نشر اللغة العربية في الخارج، ويعد تعليم اللغة العربية للناطقين بها وبغيرها من أنجع الطرق والسبل لبسط النفوذ اللغوي العربي.

ومن أنجح النماذج في التخطيط اللغوي والسياسة اللغوية التي تهدف إلى نشر لغاتها، هو نموذج اللغة الإنجليزية الضمني أو الصريح الذي أحدث ثورة لغوية بسبب انتشارها الواسع منذ وقت قريب (أواخر القرن20 وبدايات القرن21) لم يسبق له مثيل في تاريخ اللغات، حتى أضحت اليوم تسمى لغة العالم تحت غطاء العولمة اللغوية أو الإمبريالية اللغوية أو أنجلزة العالم. مما أدى إلى إحداث تغيير جذري في البيئة اللغوية العالمية وأصبحت اللغة الإنجليزية جزءا حيويا من التعليم في جميع أنحاء العالم. وتمتع اللغة الإنجليزية المكانة العالمية اليوم وذلك لعدة أمور منها القوة السياسي والعسكرية، والقوة الاقتصادية، والقوة الثقافية، والقوة الصناعية، والقوة التكنولوجية، والقوة التقنية التي تتمتع بها كل من بريطانيا والولايات المتحدة الأمريكية. وهذه القوى شكلت منعطفا حاسما في تنمية اللغة الإنجليزية وزيادة عدد المتحدثين بها (الناطقين بها وغير الناطقين بها) حيث يقدّر عدد الناطقين اليوم باللغة الإنجليزية بوصفها لغة أولى، ولغة ثانية حسب موقع إثنولوج ب1.132.366.680 متحدث باللغة الإنجليزية من إجمالي المستخدمين في العالم(379.007.140 متحدث يستخدمونها كلغة أولى+ 753.359.540

[1] ينظر: مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية –موجز عن أعمال المركز وبرامجه، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، الرياض-السعودية، 1437-2016 ،ص11و65.

[2] المرجع نفسه، ص69

متحدث يستخدمونها كلغة ثانية)[1] ويقدر دافيد كريستال أن العدد الإجمالي لمتحدثي اللغة الإنجليزية يساوي ربع سكان العالم"[2] إن استخدام هذه اللغة والتحدث بها اليوم قد غيبت اللغة الصينية التي كانت تتربع على عرش المجرة اللغوية سواء من الناحية العددية للمتحدثين بها أو من ناحية الامتداد الجغرافي لها في العالم فالناطقين اليوم باللغة الصينية حسب موقع إثنولوج قدّر 1.116.596.640 متحدث باللغة الصينية (لغة الماندرين) من إجمال سكان العالم (917.868.640 متحدث كلغة أولى+ 198.728.000 متحدث يستخدمونها كلغة ثانية)[3].

تعد مجهودات التخطيط لنشر اللغة الإنجليزية باسم العولمة اللغوية في حقيقة الأمر وجه للامبريالية السياسة والاقتصادية بالدرجة الأولى التي تسيطر عليهما كل من بريطانيا وأمريكا، ثم جاء النفوذ اللغوي بعد ذلك من خلال تخطيط لغوي محكم وواعي من قبل تلك الحكومتين، نتيجة استغلال تعطش الشعوب في أنحاء المعمورة لتعلم اللغة الإنجليزية وتعليمها واتصال هذه الأخيرة بالتكنولوجيا والتطور الاقتصادي، حيث " أفضت سياستهما اللغوية إلى صيرورة الإنجليزية أكثر لغات العالم استعمالا في المنظمات والملتقيات والعلاقات الدولية ولغة مختلف العلوم والتواصل الكوني بلا جدال"[4]. كما شهدت السنوات الأخيرة " منشورات توثق دور اللغة الإنجليزية في أماكن مختلفة على سبيل المثال لا الحصر مثل: الأردن والكاميرون وأوزبكستان وألمانيا والصين واليابان وتركيا وفنلندا وجنوب أفريقيا وكوريا الجنوبية وإسبانيا . تعمل اللغة الإنجليزية بشكل مختلف إلى حد ما في هذه المجتمعات المختلفة، لكن الاتجاه الأساسي مشابه: يتوسع عدد مستخدمي اللغة الإنجليزية وتدخل في مجالات أكثر كثافة أكثر من

[1] ينظر موقع إثنولوج:(https://www.ethnologue.com/language/eng)، الساعة: 19:32، تاريخ الاطلاع: 2016/04/23.

[2] ديفيد كريستال، اللغة الانجليزية: لغة العالم، تر: سعد بن هادي الحشاش، النشر العلمي والمطابع، جامعة الملك سعود، الرياض-السعودية، ط1، 2013، ص79.

[3] ينظر موقع إثنولوج:(https://www.ethnologue.com/country/CN)، الساعة: 20:57، تاريخ الاطلاع: 2016/04/23.

[4] ولي الله كندو، السياسة اللغوية لدى الأمم الحية، مجلة التخطيط والسياسة اللغوية، ع1،(مرجع سابق)، ص115.

السابق، لاسيما تلك المرتبطة بالتعليم والإعلام والإعلانات والأعمال وثقافة الشباب...الخ"[1]. مما جعل موقع الكوكبة اللغوية الإنجليزية في المجرة اللغوية العالمية " لغة عملاقة المركز حسب تصنيف دي سوان(De Swaan) سنة 2001 للنظام اللغوي العالمي"[2]. ولتأكيد هذه الحقيقة يكفي أن نعتمد على ما قدمه لنا الباحثون بخصوص اللغة الأنّجليزية " حيث نجد أن 85% من المنظمات الدولية الأوربية تستخدم اللغة الأنّجليزية بوصفها لغة رسمية. 90% من المنظمات التابعة للدول الآسياوية ودول المحيط الهادي تستخدم اللغة الأنّجليزية على وجه الخصوص.75 % من الصحف في العالم تصدر باللغة الإنجليزية والأكثر أهمية هو أن تأثير هذه الصحف على الأشخاص يمكن تقديره وفق معيار عالمي. وما يزيد عن 70 % من الأفلام الرئيسية ذات الطابع المسرحي كانت باللغة الإنجليزية إضافة إلى أنّ نظام الأوسكار لأفضل فيلم يعتمد على اللغة الإنجليزية. 63% من رسائل البريد في العالم تمت باللغة الإنجليزية(40% في كل من بريطانيا وأمريكا+ 23% موزعة على باقي العالم). 80% من المعلومات الإلكترونية المخزنة بالعالم هي باللغة الإنجليزية.30% من مستخدمي الأنترنت باللغة الإنجليزية"[3] إضافة إلى "ما يزيد على 80% من كل الشكات التي تعمل في تجارة التصدير والاستيراد يندر أن يكون لها أي تراسل مع شركائها في العمل بلغة أخرى غير الإنجليزية"[4] .75% تعتمد التبادل الدولي بالإنجليزية بين غير الناطقين الفطريين"[5] وحوالي 80% من المجلات العالمية اليوم تعتمد اللغة الإنجليزية كلغة البحث العلمي حسب ما أشار إليه كثير من الباحثين.

إن ما يهمنا أكثر هنا في تجربة الأمريكية والبريطانية، هو الحديث عن الجهود التي تبذلها في سبيل نشر الإنجليزية وتعليمها خارج أراضيها، لأنّ تعليمها محليا في كل من بريطانيا وأمريكا وغيرهما من الدول الناطقة بها هو تحصيل حاصر لا نقاش فيه. أما عن الجهود المبذولة في نشرها وتعليمها فهي جهود كبيرة ومتعددة، نجد أنه ظهرت سياسة تعليمية بريطانية وأمريكية عامة في مستعمراتها السابقة وذلك" بتوفير

[1]GIBSON Ferguson, Enghlish in language poliy and management,in ed: Bernard Spolski, The Cambridge Handbook of language policy, Op.cit , P475.

[2] ينظر: عبد القادر الفاسي الفهري، السياسة اللغوية في البلاد العربية، ص74.

[3] ينظر: ديفيد كريستال، اللغة الانجليزية: لغة العالم، ص101-144.

[4] فويان كولماس، اللغة والاقتصاد، ص148.

[5] عبد القادر الفاسي الفهري، السياسة اللغوية في البلاد العربية، ص68.

التعليم الابتدائي الشعبي في العامية المحلية، مع الانتقال التدريجي من خلال التعليم ثنائي اللغة إلى اللغة الإنجليزية أحادي اللغة في المستويات العليا أكثر انتقائية"[1]. إضافة إلى ذلك نجد عدة مؤسسات تعمل على ذلك بطول النفس في كل أنحاء العالم، فنجد مثلا: "الأكاديمية الأمريكية للفنون والعلوم ببوسطن، ومؤسسة فورد، والمعهد اللغوي الصيفي"[2] و" وكالة التنمية الدولية(AID)، ووكالة الإعلان الأمريكية(USIA) وفرق السلام(Peace corps)، وإدارة الدولة(SD)، وإدارة الدفاع(DD) وبإقامة المجلس الثقافي البريطاني الذي يعد مؤسسة فعالة للغاية لتنفيذ سياسة نشر اللغة الأنّجليزية "[3] وفهذه المؤسسات والوكالات تعمل على الترويج للغة الإنجليزية وتهتم بدعم " وتطويرها بالخارج من خلال المنح الدراسية في علم اللغة التطبيقي وتدريب المعلمين وإجراء البحوث المتصلة بذلك. والتعاون الدولي في ذلك كله"[4] بالموازاة مع تلك المنظمات المماثلة التي أنشأتها القوى الكبرى (بريطانيا وأمريكا) للعمل جنبًا إلى جنب مع الملحقين الثقافيين التابعين لسفاراتها أو تمثيلياتها في مختلف البلدان التي تتواجد فيها إلى نشر اللغة الإنجليزية وتوفير مستشارين متخصصين مهتمين بمجال تعليمها للناطقين بغيرها والاستفادة من الإعانات أثناء ترويجها للمدارس التجارية لتعليم اللغة الأنّجليزية بسعر أقل تكلفة يسهل على الجميع التقدم لتعلمها في مستوياتها المختلفة وتقديم شهادات عن كل مستوى (من المستوى الأول إلى المستوى الثاني عشر).

من خلال ما سبق ذكر؛ يمكن القول بأن الانتشار الواسع للغة العربية والفرنسية والإنجليزية وباقي اللغات الأخرى كالألمانية والروسية والصينية جاء نتيجة تخطيط لغوي محكم وسياسات لغوية صريحة وضمنية من قبل الحكومات التي تسعى جاهدة لنشر لغاتها وثقافاتها. وأن أنجع الطرق و السبل لبسط النفوذ اللغوي والتحكم بالسيادة اللغوية في المجرة العالمية اللغوية يكون عن طريق تعليم اللغة للناطقين بغيرها والتعريف بثقافتها القومية.

6- التبسيط الأسلوبي:

[1]Bernard Spolsky , Language Policy, p85.

[2] لويس جان كالفي، حرب اللغات والسياسات اللغوية، ص372.

[3] فلويان كولماس، مرجع سابق، ص138.

[4] محمود فهمي الحجازي، اتجاهات السياسة اللغوية، مرجع سابق، ص30.

ويقصد به الجهود المبذولة لتوضيح وتيسير الاستخدام المعجمي، والتركيب والأسلوبي للغة؛ في مجال مهني معيّن لتيسير التواصل بين أصحاب الاختصاص وغيرهم[1].أي تبسيط تراكيب لغة ما وتيسيرها ليسهل استعمالها خاصة لدى المتعلمين.

ومن ذلك مثلا جهود الفرنسيين في صعوبة إملاء لغتهم ليتم التواصل بها، مما جعل تدخل أصحاب القرار في شأن إملاء اللغة الفرنسية عن طريق إصدار مرسوم مؤرّخ في **26 فيفري 1901**يتعلق ب**تبسيط تدريس تراكيب اللغة الفرنسية**؛ يشمل على قائمة من التسهيلات الإملائية ومحدودة يوجزها لويس جان كالفي في النقاط التالية:

- " قبول المفرد أو الجمع في التراكيب حيث يساعد المعنى على الفهم: d'habits de femme أو leurs chapeaux أو leur chapeau - des habits de femmes؛
- قبول الجنسين لكلمات من قبيل: gens،orgue، amour، hymne؛
- قبول غياب المطّة بين كلمات مركبة مثل: pomme de terreأوpomme-de-terre؛
- بعض التسهيلات المتصلة بربط الصفة بالموصوف مثلا: se ou demi, nu pieds ou nus pieds, forte ou forts, demie heure fair fort؛
- بعض التسهيلات المتصلة بربط الفعل المسبوق بعدة فواعل او بفاعل جمع: (le chat ainsi que un peu de connaissance) أو le tigre sont des carnivores ou est un carnivore suffit ou suffisent)؛
- في حالة اسم المفعول المبني على فعل الملكية avoir المتبوع بمصدر infinitif أو باسم الفاعل أو مفعول آخر، تقبل الصيغة الجامدة: Les sauvages que l'on a trouvé ou trouvés errant dans les bois."[2]

وكما يشير كالفي بأن هذه التسهيلات لم تكن معتمدة في المدرسة الفرنسية ولم تكن مطبّقة بشكل واسع. لذا تم تقديم تقرير من قبل المخططين اللغويين(المجلس الأعلى للغة الفرنسية) يحتوي على

[1] محمود بن عبد الله المحمود، زكي ابو النصر البغدادي، مرجع سابق، ص183.

[2] ينظر: لويس جان كالفي، السياسات اللغوية، مرجع سابق، ص84-85.

بعض التعديلات المقترحة لتعديل الإملاء في 01جوان 1990 إلى الوزير الأول؛ وجاء في هذا التقرير ما يلي:

- "استبدال المطّة بالوصلة في بعض الكلمات: porte-monnaie إلخ؛
- جمع الكلمات المركبة وفق نموذج الكلمات البسيطة: (un pèse-lettre/des pèse-lettres), (une cure-dent/des cure-dents) إلخ؛
- تبسيط استعمال ما يعرف بـ accent grave و accent circonflexe؛
- حالة فعل(laisser) الخاصة في صيغة المفعول المتبوع بالمصدر التي تصبح جامدة: Je les ai laissé mourir s'est laissé mourir؛
- أخيرا، عدلت كتابة عدد من الكلمات وفق بعض مبادئ الأنّسجام الداخلي: Chriot بدل من Shariot، والتبسيط:nénufare بدل من nénuphare، pharmacie بدل من farmacie إلخ[1].

ومن الأمثلة أيضا المتعلقة بالتبسيط الأسلوبي، ما قامت به المجامع اللغوية العربية حول تبسيط كتابة اللغة العربية، التي قبلها واعتمدها الجمهور. ومن تلك المجامع نذكر: (مجمع اللغة العربية بالقاهرة، المجمع الجزائري للغة العربية ، مجمع اللغة العربية الأردني، المجمع العلمي العراقي،مجمع اللغة العربية بدمشق، اتحاد المجامع العلمية العربية، مكتب التنسيق والتعريب بالرباط، مجمع اللغة العربية على الشبكة العالمية). الحاملة للواء تبسيط القواعد الإملائية، وذلك من خلال الأبحاث والملتقيات العلمية والندوات التي تعقدها في مجال التيسير والتجديد. وعلى سبيل المثال لا الحصر؛ أسهم مجمع اللغة العربية بالقاهرة في مجال تيسير الكتابة والإملاء بالنسبة للمتعلمين، حيث يرى بـ" أن تكون القواعد الإملائية ميسرة وسهلة التناول على المتعلم حين يتعلّم، وعلى الطابع حين يطبع وينشر، أن يكون ثمة التزام للشكل في الطباعة وخاصة في كتب المراحل الأولى من التعليم واختصار صور الحروف، ووضع العلامات للدلالة على

[1] لويس جان كالفي، السياسات اللغوية، مرجع سابق، ص86.

أصوات الحروف التي لا مقابل لها، واتخاذ صورة موحّدة لكل حرف هجائي[1] قد أقر المجمع في دورته السادسة والعشرين في تيسير الكتابة والإملاء قواعد ضبط الهمزة وتنظيم كتابتها التي لا يجب الخروج عنها، ويمكن تلخيص هذه القرارات في:

1- " تتجنب الكتابة العربية توالي الأمثال، فيكتب الحرف المضعّف حرفا واحدا في مثل (قدّم)؛

2- تعد من الكلمة اللواصق التي تتصل بآخرها مثل: الضمائر وعلامات التثنية والجمع، وألف المنصوب، ولا يعد منها ما دخل عليها من حروف الجر والعطف وأداة التعريف والسين وهمزة الاستفهام ولام القسم.

3- الحركات والسكون في الكلمة ترتب من ناحية الأولوية ترتيبا تنازليا على النحو التالي: الكسرة فالضمة فالفتحة فالسكون"[2].

وقد لخّص المجمع قواعد كتابة الهمزة بالنظر إلى موقعها في أول الكلمة أولا، ووسطا وآخرا، ونص قراره تمثل في:" تكتب الهمزة في أوّل الكلمة بألف مطلقا، أما في الوسط فانه ينظر فيها إلى حركاتها وحركة ما قبلها، وتكتب على ما يوافق أولى الحركتين من الحروف. فتكتب الهمزة على ياء مثل المستهزئين/.../ لأنّ الكسرة أولى من كل الحركات والسكون. وتكتب على واو في مثل: يؤذي /.../ لأنّ الضمة أولى من الفتحة والسكون. وتكتب على الألف في مثل سأل/.../، لأنّ الفتحة الأولى من السكون. أما في الآخر فتكتب بحسب ماقبلها فان كان مكسورا كتبت على ياء مثل: برئ وقارئ، وان كان مضموما كتبت على واو مثل جرؤ وتكافؤ. وان كانت مفتوحا كتبت على ألف مثل: بدأ وملجأ. وإن كان ما قبلها ساكنا تكتب مفردة مثل: بطء وشيء وجزاء وضوء"[3]

كما نجد أن هذه القواعد التي أقرّها المجمع لا تخلو من الملاحظات والاستثناءات، حيث أدرج ملحوظة تمثلت في: "إذا ترتب على كتابة الهمزة على ألف أو واو توإلى الأمثال في الخط كتبت الهمزة

[1] محمود أحمد السيد، جولة في رحاب التجديد اللغوي-القسم الثاني، مجلة التعريب، مجلة نصف سنوية ،المركز العربي للتعريب والترجمة والتأليف والنشر،دمشق- سوريا، ع52، يونيه 2017، ص20.

[2] مجموعة القرارات العلمية في خمسين عاما1934-1984، أخرجها وراجعها: محمد شوقي أمين و أبراهيم الترزى، الهيئة العامة شؤون المطابع الأميرية، القاهرة- مصر،1984، ص310.

[3] ينظر: المرجع نفسه، ص 310.

على السطر مثل يتساءلون ورءوس إلا إذا كان ما قبلها من الحروف مما يوصل بما بعده فإنّها تكتب على نبرة، مثل بطئها، وشئون، ومسئول "[1].كما نجده استثنى استثناءان من القاعدة تمثلا في" إذا اجتمعت الهمزة وألف المد في أول الكلمة أو في وسطها اكتفى بعلامة المد فوق الألف مثل: آدم، وآخر، ومثل: مرآة، وقرآن. تعد الفتحة بعد الواو الساكنة في وسط الكلمة بمنزلة السكون، ولذلك تكتب الهمزة مفردة مثل: مروءة، وشنوءَة، ولن يسوءك، وإن ضوءَها. كما تعد ياء المد قبل الهمزة المتوسطة بمنزلة الكسرة، ولذلك تكتب الهمزة على نبرة في مثل: خطيئة، ومشيئة، وبريئة."[2]

ومن المواضيع المتعلقة أيضا بالتبسيط الأسلوبي موضوع تيسير النحو الذي يعد أيضا من أبرز أنواع التخطيط اللغوي، لذا طرح كثير من الباحثين في الوطن العربي مواضيع تهتم بتيسير النحو وتجديده وتبسيط القواعد النحوية والصرفية للمتعلمين، إلا أنّ تلك الجهود الفردية لا تؤتي ثمارها إلا عن طريق مؤسسة رسمية. ومن ذلك ماقام به مجمع اللغة العربية بالقاهرة في إطار سعيه في تيسير النحو، فقد أقر المجمع في دورته الثالثة والأربعين أربع أسس تهدف إلى التيسير فكان **الأساس الأول** إعادة تنسيق أبواب النحو وذلك بـ" حذف الأبواب الخاصة بكان وأخواتها، وكاد وأخواتها، وما، ولا، والعاملات عمل ليس، ولا النافية للجنس من باب المبتدأ والخبر، ودراستها في أبواب أخرى أكثر مناسبة لموضوعها ، فتدرس كان مثلا في باب الحال، ويعرب الاسم المرفوع بعدها فاعلا، والاسم المنصوب حالا. وإلغاء باب التنازع والاشتغال"[3] أما **الأساس الثاني** من المقترحات التي اقرّها هو إلغاء الإعراب التقديري والمحلي مثلا" لا يقدر للظرف أو الجار والمجرور متعلق عام؛ ولا حاجة إلى تقدير (أن) ناصبة للفعل المضارع بعد فاء السببية، أو واو المعية، أو لام التعليل...الخ والاكتفاء بأن الفعل منصوب؛ وإلغاء تقدير النيابة في العلامات الفرعية للإعراب في الأسماء الخمسة، والمثنى، وجمع المؤنث، والممنوع من الصرف...الخ"[4] في حين نجد **الأساس الثالث** الذي قرّه المجمع عدم إعراب كلمة، ما دام إعرابها لا يفيد شيئا في صحة نطقها، واكتفوا بالقول:" بأن ماعدا وما خلا وما حاشا أداة استثناء بعدها مستثنى منصوب. وإعراب

[1] المرجع نفسه، ص311.

[2] المرجع السابق، ص311.

[3] المرجع نفسه، ص 277.

[4] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

غير في صورة الاستثناء حالا في حالة نصبها، ونعتا في حالة رفعها أو جرّها. إخراج صور الاستثناء المفرغ من باب الاستثناء لأنّ من صور القصر. الاستغناء عن إعراب أدوات الشرط وإعراب كم الاستفهامية والخبرية...الخ"[1]. أما **الأساس الرابع** والأخير فقرّر المجمع بوضع ضوابط دقيقة لبعض أبواب النحو، ومن ذلك باب المفعول المطلق والمفعول معه والحال.

7- تحديث المفردات:

ويقصد به "تطوير بنود أو مصطلحات معجمية جديدة"[2] وتتضمن عملية تحديث المفردات " وضع مصطلحات جديدة لمفاهيم علمية وتقنية حديثة"[3] تعبر عن حاجات المجتمع، أي توليد المصطلحات الجديدة وذلك إما رغبة في حفظ اللغة ونقائها من غزو العديد من المصطلحات الأجنبية لها، وإما استجابة للرغبة في إغناء اللغة وتزويدها بمصطلحات علمية جديدة تواكب العصر.

وقد اعتمدت اللغات – ومنها اللغة العربية – منذ القديم في عملية تحديث المصطلحات وتوليد المفردات في المجال المعجمي بعض الاستراتيجيات العامة المتشابهة، إن لم تكن متطابقة، والتي تمثلت في قطبين اثنين هما: **الاقتراض** من جهة، أي" أخذ الكلمة كما هي في اللغة الأصلية مع بعض التعديل في الأصوات"[4] لتناسب البنى اللغوية للغة المقترضة. ويكون الاقتراض عادة بترجمة المصطلح المقترض أو تعريبه ويمكن وصف التعريب بأنه عملية تحديث أو تطوير للمفردات، كما يشير سعد بن هادي القحطاني[5]. و**التوليد الداخلي** من جهة أخرى، ويعني ممارسة أو استعمال أو استخدام كلمات جديدة

[1] المرجع السابق، ص288.

[2] Robert B. Kaplan and Richard B. Baldauf, Language Planning From Practice to Theory,Op-cit , p 44.

[3] سعد بن هادي القحطاني،مرجع سابق،ص 24.

[4] المرجع نفسه،ص 48.

[5] المرجع نفسه، ص24.

أو ابتكار كلمات وتعبيرات لغوية جديدة"[1]. وغالبا ما ينطوي التوليد على العودة إلى كلمات الجذر الأصلية في بعض اللغات. وذلك عن طريق الاشتقاق أو النحت والتركيب أو المجاز. أو إعادة استخدام المصطلحات القديمة التي انخفضت من الاستخدام؛ وتحويل معناها أو نقل دلالتها. على سبيل المثال: لفظة **الجريدة** ومعناها الأصلي في اللغة العربية سعفة طويلة أو يابسة، ومولّدة تدلّ على **الصحيفة اليومية**.

تجدر الإشارة إلى أن عملية تحديث المصطلحات ليستا موقوفتين على التخطيط اللغوي وحده. بل أيضا على أبناء اللغة أنفسهم. وكما يشير لويس جان كالفي إلى أنه يجب التمييز بين أنواع التوليد المعجمي فـ"الأول **توليد عفوي**، وهو النوع الذي يمارسه أبناء اللغة في اليوم، والذي يحدد طريقة اللغة في سد حاجياتها المعجيمة، والثاني **توليد مبرمج**، وهو الذي تؤديه السياسات اللغوية، أي القرار بتوليد الكلمات" [2] والذي تصوغه جماعة من اللسانيين والمخططين اللغويين أو لجنة مصطلية تهتم بتحديث وتطوير المصطلحات العلمية والتقنية. فسمى الأوّل بالإبداع المعجمي والثاني بالتوليد المعجمي.

ويشكل تحديث المصطلحات شاغلا رئيسيا لكثير من الدول من خلال الوكالات والأكاديميات اللغوية والمنظمات الدولية المتخصصة. فأولت عناية كبيرة بتوليد آلاف المصطلحات الجديدة في ظل الظروف المتغيرة ثقافيا وتكنولوجيا واقتصاديا. ومثال ذلك في بلادنا العربية حيث اجتهدت المجامع اللغوية والهيئات التعريبية في الوطن العربي, من خلال قراراتها ومجلاتها المهتمة بتحديث المصطلحات الجديدة العلمية والتقنية وفق ما تمليه البنية اللغوية العربية، وذلك بالرجوع إلى الماضي وما يدّخره من تراث والنظر في الحاضر وما يقتضيه من معاصرة وانفتاح. لتحقيق السيادة اللغوية العربية وإخراج اللغة من العباءة الفرانكفونية والأنّجلوفونية. واللحاق بركب التقدم العلمي والتقني في الدول الغربية. فقد اعتمدت هذه الهيئات التعريبية في توليد المصطلحات الجديدة أصنافا تم اعتمادها؛ منها: 1- **التوليد الصرفي** كا**لاشتقاق**؛ ويقصد به" اخذ كلمة أو أكثر من أخرى مناسبة المأخوذ منه في الأصل اللفظي و المعنوي

[1] حلمي خليل، المولّد في العربية- دراسة في نمو اللغة العربية وتطوّرها بعد الإسلام، دار النهضة العربية، بيروت-لبنان، (د.ط)، (د.ت),ص182.

[2] لويس جان كالفي، حرب اللغات والسياسات اللغوية، مرجع سابق،ص326.

ليدل على المعنى الأصلي مع زيادة مفيدة لأجلها اختلفت بعض حروفها أو حركاتها أو هما معا"[1] . **والنحت والتركيب** والمقصود بـ**النحت** " توليد كلمة منحوتة أو مركبة من حروف كلمتين أو أكثر"[2] مثل **البسملة:** من **بسم الله، برمائي:** من **بر وماء**...وهلم جر. أما **التركيب** فيعنى به" وضع كلمتين معا لتكون كلمة جديدة"[3]. **مثل:** السكة الحديدية، ترمومتر. 2- **التوليد الدلالي:** ويكون بإحداث مدلولات جديدة في اللغة التي تحملها دوال موجودة فيها"[4] كـ**المجاز**، وذلك بتوليد اصطلاحات مركّبة من مجموعة من الكلمات التي تدلّ مجازا على بعض المعاني الخاصة، ويظهر في هذا النوع من التراكيب أكثر منه في المفردات، ذلك لأنّ هذا الضرب من التوليد المركب يتوفر فيه أحيانا عنصر جمال التعبير، وهو مالا نجده مختلفا في المفردات"[5] ومثال ذلك **الشارع يقول** بمعنى الرأي العام. 3- **التعريب أي الاقتراض** من اللغات الأجنبية، وتصنف الدراسات العربية هذا النوع من الاقتراض إلى نمطين: "الأوّل هو المعرّب، وهو ما اقترض وادمج في نظام اللغة واخضع لمقاييسها، والثاني هو الدخيل وهو ما بقي مستعصيا على مقاييس اللغة ولم يدمج في نظامها"[6].

ويمكننا ذكر جهود المجمع العلمي العراقي(1948) في وضع المصطلحات والكلمات التي تتصل بالحضارة الحديثة و" بذله الرعاية للمصطلحات والعناية بها وتوجيه مجهوده ونشاطه إلى توسيع افقها ونشرها بالنقل والتعريب والاشتقاق/.../ومن عادة المجمع أن لا يرى رأيا في مصطلح إلا بعد الوقوف على آراء علماء البلاد العربية الأخرى وخاصة مجمع اللغة العربية في مصر، ومجمع اللغة العربية في دمشق"[7]. وقد نشر المجمع مجموعة ضخمة من المصطلحات التي تم تحديثها وتعريبها، وكانت أول مبادرة منه نشر معجم للمصطلحات العلمية في المجلد الثاني من مجلّته سنة1952، فاستعمل طريقة **التركيب**

---

[1] احمد مطلوب، بحوث مصطلحية، منشورات المجمع العلمي، بغداد-العراق،(د.ط)،2006، ص19.

[2] حلمي خليل، مرجع سابق، ص198.

[3] سعد بن هادي القحطاني، مرجع سابق, ص47.

[4] إبراهيم بن مراد، توليد المصطلح العلمي العربي الحديث (القضايا والإشكاليات) : اللغة العربية وتحديات القرن الحادي والعشرين,المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، دط، 1996،ص 37.

[5] حلمي خليل، مرجع سابق، ص199-200.

[6] المرجع السابق, ص38.

[7] ينظر: حلمي خليل، مرجع سابق ، ص601-602.

في وضع المصطلح، فأضاف (لا) في عدة مصطلحات مثل: لانهائي، الترابط اللاخطّي، واستعمل الرمز بالحرف في **منحى جي**، كما نشر مصطلحات جديدة في موضوعات عديدة: كمصطلحات **السكك الحديدية** والتي قام بتعريبها مثل: المرشّحة: الفلتر ، ووضع عدة مصطلحات ما استعملته العامة ولم يرد بالأنجليزية في مصطلحات **نقل الركاب** فوضع مصطلح غمرة التشحيم بدل مزيتة والسدام بدل القداحة أو السدادة، ، واما بخصوص مصطلحات **مقاومة المواد وهندسة إسالة الماء** فقام بتعريب بعض المفردات مثل مصطلح ديناميك. وأما مصطلحات **صناعة النفط** فقام بتعريب مصطلحات مثل: البنزين والديزل، وترجم بعض الرموز بحروف مثل (**غ.ن.س**) وهو اختزال لمصطلح غاز البترول المسيل. كما قام بتعريب مصطلحات **علم التربة** مثل التربة البودزية، واستعمال الحروف مثل (**ك.ن**) للدلالة على نسبة الكاربون للناتروجين. ووضع عدد من المصطلحات المتعلقة **بالتربية البدنية** مثل وضع مصطلح الشين للدلالة على الخطأ. كما نشر عدة مصطلحات في الجراحة، علم الولادة، علوم المياه، آلات مكائن الاحتراق، الولادة، الهندسة المدنية،الكيمياء، الكيمياء العامة، ألفاظ الحضارة فنون الحضارة القديمة، العقوبات، قانون أصول المحاكمات الجزائية...إلخ. وقد روعي المجمع في توليد وتحديث هذه المصطلحات الجديدة مجموعة من الأسس والقواعد تمثلت في:

1- مراعاة المماثلة أو المشاركة بين مدلولي اللفظة لغة واصطلاحا ولو لأدنى ملابسة؛

2- الاقتصار على مصطلح واحد للمفهوم العلمي الواحد، وتجنب تعدد الدلالات للمصطلح الواحد؛

3- التزام ما استعمل أو استقر قديما من مصطلحات علمية وعربية وهو صالح للاستعمال الجديد؛

4- تجنب المصطلحات الأجنبية، والألفاظ العامية؛

5- إيثار اللفظة المأنوسة على اللفظة النافرة الوحشية أو الصعبة النطق؛

6- لا يشتق من المصطلح إلا بقرار هيئة علمية مختصة بوضع المصطلحات؛

7- تفضيل مصطلحات التراث العربي على المولدات والمحدثات؛

8- يلجأ إلى ترجمة المصطلح الأجنبي عند ثبوت دلالته على معناه الاصطلاحي؛

9- تجنب تعريب المصطلحات الأجنبية إلا إذا تعذر العثور على لفظ عربي موائم؛

10- ترى اللجنة ان يراعي عند استعمال الألفاظ الأعجمية ما يلي: يرجح أسهل نطق في رسم الألفاظ المعربة عند اختلاف نطقها باللغات الأعجمية. أحداث بعض التغيير في نطق المصطلح المعرب ورسمه ليتسق مع النطق العربي؛

11- تجنب استعمال السوابق واللواحق الأجنبية لأنّ اللغة العربية لغة اشتقاقية وليست إلصاقية، ووجوب اعتماد الأساليب العربية في وضع المصطلحات؛

12- يستعمل كل لفظ من الألفاظ المترادفة في معناه الخاص في المصطلحات العلمية، فيمكن أخذه واستعماله ولو بطريقة المجاز"[1]

كما وضع المجمع قرار النحت بـ"عدم جواز النحت إلا عند عدم العثور على لفظ عربي قديم، واستنفاد وسائل تنمية اللغة من اشتقاق ومجاز واستعارة لغوية وترجمة على أن تلجئ إليه ضرورة قصوى، وأن يراعي في الفظ المنحوت الذوق العربي وعدم اللبس.[2]

وباختصار؛ فالمجمع العراقي قدم جهودا في تحديث المصطلحات العلمية والتقنية ووضعها باختلاف أنواعها. والواضح أن المجمع في اتصال مع المؤسسات اللغوية الأخرى في الوطن العربي. وتنسيق جهوده معهم مما يساهم في نشر المصطلحات المعربة والمولّدة واستخدامها بالشكل المطلوب مع المستفيدين من خدماته.

8- توحيد المصطلحات:

ويقصد به "الجهود المبذولة لتوحيد المصطلحات العلمية، وتوضيحها وتعريفها. عادة ما يكون توحيد المصطلحات في المجلات العلمية والتقنية؛ لحل إشكالات التواصل الناتجة عن استخدام مصطلحات مختلفة لمفهوم معيّن" [3] التي أسفرت عنه الفوضى والتخمة المصطلحية بسبب تعدد المصطلحات والتسميات لمصطلح واحد، ويتعلق الأمر هنا " بتحديد الحاجات وجرد المفردات الموجودة(اقتراض، التوليد العفوي) وتقييمها وتحسينها إن اقتضى الأمر ذلك وتكيفها ثم نشرها في شكل

[1] احمد مطلوب، مرجع سابق، ص115-116.

[2] المرجع نفسه، ص116.

[3] محمود بن عبد الله المحمود، مرجع سابق، ص19.

قواميس للمصطلحات وبنوك للمعطيات...إلخ[1]. والهدف من توحيد المصطلحات هو تهيئة الأرضية اللغوية لتوحيد الأمة فكريا وثقافيا واجتماعيا.

ومثال ذلك في بلادنا العربية، فقد حظي هذا المجال بعناية واهتمام كبير من قبل المخططين اللغويين العرب من خلال جهودهم الفردية التي تحققت في وضع معاجم متخصصة. وما تقوم به المجامع اللغوية من جهود في توحيد المصطلحات من خلال قراراتها ومجلاتها المتخصصة, فقد أعطي لمكتب التنسيق والتعريب بالرباط(1961)[2] التابع للمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم أولوية توحيد المصطلحات التقنية ونشر المصطلحات المعربة في الوطن العربي وتوزيعها. والذي يضطلع بدور مهم في عمله بالتنسيق بين ما أنجزته مجامع اللغة العربية في دمشق والقاهرة والعراق والأردن والجزائر والمؤسسات العلمية والهيئات العلمية في الوطن العربي. ويقوم عمل هذا المكتب على" توحيد واستكمال وضع المصطلحات العلمية ونشرها على أكبر نطاق بين المشتغلين بهذه المصطلحات"[3] من خلال خطته التي تقوم على " إنشاء مكتب في كل بلد عربي يدعى الشعبة الوطنية للتعريب التي تكون تحت الإشراف العلمي والإداري لممثل الدولة في المكتب الدائم لمؤتمر التعريب؛ وجمع كل شعبة حصيلة الأعمال التي يقوم بها المشتغلون بالتعريب كالمجامع والجامعات والمعاهد المتخصصة والمحاضرات والمقالات والمؤلفات وغير ذلك مما يتصل بنشاط التعريب في نطاق التي تعمل فيه الشعبة[4]. وتوحيد منهجية التعريب والمعايير المستخدمة في وضع المصطلحات. كما يساهم المكتب بقيام مؤتمرات التعريب التي يدعى إليها " الساسة واللغويون والعلماء. وفي ما يتعلق بالمصطلحات تضم اللجان متخصصين في الحقول المعرفية التي يتناولها المصطلح. وتتم طباعة الأعمال المجازة في قواميس موحدة وتوزع على الأقطار العربية كافة[5] . أو من

[1] لويس جان كالفي، السياسات اللغوية،مرجع سابق، ص56.

[2] أنشأ هذا المكتب سنة 1970بناءا على توصية مؤتمر التعريب المنعقد بالرباط (3-7)أفريل 1961 والذي يعمل تحت إشراف جامعة الدول العربية.

ينظر: اختصاصات المكتب الدائم لمؤتمر التعريب، مجلة اللسان العربي، مكتب تنسيق التعريب، الرباط- المغرب، ع2،1965، ص140.

[3] ينظر: المرجع نفسه ، ص141.

[4] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[5] سعد بن هادي القحطاني،مرجع سابق، ص 36.

خلال نشرها على صفحات مجلته المتخصصة (اللسان العربي)[1] المهتمة بنشر المصلحات العلمية الموحدة والبحوث والدراسات المتعلقة بالتعريب، بهدف إغناء الذخيرة المعجمية العربية ونشر المعارف والعلوم باللغة العربية.

ومن أهم الجهود التي قام بها المكتب في مجال توحيد المصطلحات، قيامه بنشره مجموعة من المعاجم الموحدة في مختلف المجالات التي نسّقها من خلال الندوات المتخصصة وأقرتها مؤتمرات التعريب، حيث بلغ عدد المعاجم الموحدة لغاية 2017 ما يناهز عن ثمانية وخمسين معجما ثلاثية اللغة (انجليزية-عربية-فرنسية) التي تم ترتيبها وتنقيحها ترتيبا ألفبائيا انطلاقا من الإنجليزية وتزويدها بفهرسين عربي وفرنسي مرتبين ألفبائيا مع رقم كل مصطلح وبالتعريفات اللازمة. طبع منها أربعون (40) معجما للمصطلحات الموحّدة تضم 136699 مصطلحا في تخصصات مختلفة تشمل اللغة، والعلوم البحثية(الفيزياء، والرياضيات، والعلوم، والكيمياء، والهندسة، والمعلوماتية، الطب،... إلخ)، والعلوم الإنسانية(التاريخ، والجغرافيا، والتربية، الآثار، ...إلخ)، والفنون(الموسيقى،...الخ). كان أول هذه المعاجم الموحدة : "المعجم الموحد لمصطلحات اللسانيات"[2] الذي أنجز في طبعته الأولى سنة 1989 بتعاون المكتب مع معهد العلوم اللسانية بالجزائر، ويضم هذا المعجم 3059 مصطلحا ويقع في 272 صفحة من الحجم المتوسط، وقد صدت نسخة منقحة من هذا المعجم سنة 2002 بتعاون المكتب مع جامعة ابن طفيل بالمغرب، ويقع هذا المعجم في 260 صفحة من الحجم المتوسط، ويضم 1744 مصطلحا. وآخر المعاجم التي أصدرها المكتب هو" المعجم الموحد لمصطلحات الآداب المعاصرة"[3] الذي قام بانجازه فريق عمل من الأساتذة المتخصصين تحت إشراف جامعة محمد الخامس بالمغرب، ويضم المعجم 1436 مصطلحا ويقع في 514 صفحة من الحجم المتوسط وصدر سنة 2015م.

[1] نشر أول عدد من المجلة في يونيو 1964 ووزع ألف نسخة منه.

[2] المعجم الموحد لمصطلحات اللسانيات(إنجليزي-عربي-فرنسي)، منشورات المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، مكتب تنسيق التعريب بالرباط، سلسلة المعاجم العربية الموحدة، رقم:01، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء-المغرب، ط2، 2002.

[3] المعجم الموحد لمصطلحات الآداب المعاصرة (إنجليزي-عربي-فرنسي)، منشورات المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، مكتب تنسيق التعريب بالرباط، سلسلة المعاجم العربية الموحدة، رقم:40، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء-المغرب، ط2، 2002.

إضافة إلى ذلك هناك عدة معاجم موحّدة معدّة للطبع: مثل المعجم الموسوعي لمصطلحات العلوم التربوية، ويضم أجزاء معاجم المصطلحات التالية: التقويم التربوي، الاستراتيجيات التربوية والتعليمية، محو الأمية وتعليم الكبار، تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة، المناهج وطرائق التدريس، معجم المصطلحات التربوية في مرحلة الطفولة المبكرة ورياض الأطفال، الحكامة التربوية (الإدارة التربوية الرشيدة)،الإشراف التربوي، المعجم الأساسي المدرسي، التربية على قيم الديمقراطية وحقوق الإنسان، التربية على الإبداع والابتكار. ومعجم مصطلحات التربية البدنية والرياضة المدرسية. إضافة إلى ذلك القيام بعدّة مشاريع معجمية قيد الإعداد تتمثل في: مشروع معجم الطب الباطني. مشروع معجم الطب وجراحة الأطفال، مشروع معجم الدبلوماسية. مشروع معجم التهيئة العمراني. مشروع معجم مصطلحات تقنيات النانو.

وتزامنا مع النهضة التكنولوجية الغربية، قام المكتب بتحديث وسائل عمله في توحيد المصطلحات التي تم تعريبها، بحوسبة المصطلحات وإعداد المعاجم الالكترونية لتصبح معاصرة لصيحات التكنولوجيا. وذلك من خلال تأسيس شبكة معلوماتية تتضمّن **بنكا للمصطلحات الموحّدة** باللغات الأربعة (عربية- فرنسية- انجليزية- ألمانية)، لمتابعة حركة التزايد الإصلاحي الهائل. ويسعى **بنك المصطلحات الموحّدة** إلى " تخزين المصطلحات وتنظيمها. والتعامل معها وتحديثها واسترجاعها ونشرها وتوزيعها، بغية تحقيق الدقة في التعامل مع المصطلح العلمي. مواكبة المصطلحات الجديدة والمستجدات والتطورات التقنية والبرمجية الجارية في هذا الميدان وتخزينها، وتزويد المستعملين بالمصطلحات الموحدة.[1] ليتمكن من خلالها الباحثون والطلاب والمهتمون من الاستفادة من المعلومات التي توفّرها الشبكة المعلوماتية لبنك المصطلحات الموحدة.

بالإضافة إلى ذلك أنشأ المكتب بوابة **القاموس التقني التفاعلي** (Arabterm) على شبكة الإنترنت الذي بدأ تشغيله في 2010 وانتهى مؤخرا" بالتعاون مع خبراء الوكالة الألمانية للتعاون الدولي (GIZ) من إغناء الرصيد المعجمي للقاموس التقني التفاعلي (Arabterm) ، بحيث أضحى يغطي

[1] دليل مكتب تنسيق التعريب بنك المصطلحات العربية الموحّدة، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، مكتب تنسيق التعريب، الرباط-المغرب، 2016، ص36-37.

اليوم قطاعات تقنية متعددة بأربع لغات العربية والفرنسية والأنّجليزية والألمانية، مصحوبة بترجمة للمصطلحات التقنية باللغة العربية ومرفقة بتعريفات دقيقة وصور توضيحية"[1] كما تترتب مواد القاموس التقني(Arabterm) حسب المجالات" التقنية والقطاعات الصناعية المختلفة، وسيكون وسيلة متاحة للجميع للحصول على ترجمات موحّدة ومتسقة للكتب التعليمية، والمناهج الدراسية والأدلة التقنية، والنصوص ذات الصّلة بهذه القطاعات"[2]. وقد نشر القاموس التقني التفاعلي(Arabterm) إلى اليوم تسعة قواميس رباعية اللغة تهم بالمجالات التالية :الطاقات المتجددة، الهندسة الكهربائية، النقل والبنية الأساسية، وصناعة النسيج، هندسة المياه، تكنولوجيا السيارات، الهندسة المدنية، تقانات المعلومات، المناخ والبيئة وإدارة النفايات الصلبة. بالإضافة إلى نشر أربعة قواميس ثلاثية اللغة تهم مجالات علمية حيوية وهي: العلوم التطبيقية، العلوم البحتية والطبيعية، العلوم الاجتماعية، ومجالات أخرى كالإعلام والتواصل، التاريخ والجغرافيا، الفلسفة وعلم النفس، الفن ، التسلية والرياضة، اللغة والأدب.

وختاما؛ فإن مكتب تنسيق التعريب يؤدي دورا مهما في مجال توحيد المصطلحات كونه الجهة الوحيدة في الوطن العربي المنوطة بهذا المجال –توحيد المصطلحات-. كما ننوه أن عمل المجالس المجامع اللغوية كان لها اثر أيضا في إصدار معاجم متخصصة تعنى بالمصطلحات الموحدة ومتنوعة في عدة مجالات، على سبيل المثال لا الحصر نذكر جهود المجلس الأعلى للغة العربية بالجزائر في توحيد المصطلحات وطنيا ومغاربيا الحديثة لتيسير استعمالها وتعميمها ومن أهمها ما يلي: معجم المصطلحات الإدارية عربي/ فرنسي(2000)، دليل وظيفي في إدارة الموارد البشرية(2006)، دليل وظيفي في التسيير المالي والمحاسبة(2006)، دليل المحادثات الطبية عربي/فرنسي (2006)، دليل وظيفي في تسيير الوسائل العامة(2009)، دليل وظيفي في المعلوماتية فرنسي/عربي/انجليزي(2012)، دليل مدرسي في مصطلحات العلوم الفيزيائية عربي/فرنسي/انجليزي(2013)، دليل مدرسي في علوم الطبيعة والحياة عربي/فرنسي/انجليزي(2013).

9- تقييس المصطلحات المساعدة:

[1] ينظر: من أنشطة مكتب تنسيق التعريب، مجلة اللسان العربي، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم- مكتب تنسيق التعريب، الرباط- المغرب، ع74 ،2014، ص281-282.

[2] دليل مكتب تنسيق التعريب بنك المصطلحات العربية الموحّدة، مرجع سابق، ص39.

ويقصد به "الجهود الرامية إلى وضع قواعد وضوابط لصياغة الرموز أو المصطلحات اللغوية المساعدة أو تغييرها وتعديلها. ويحدث هذا التخطيط اللغوي المتأصل في التقييس على مستويات عدة؛ مثل: أسماء الأماكن، واللوحات الإرشادية للصم، والترجمة الحرفية للأسماء والنسخ، وغيرها. ويكون ذلك للحد من الغموض وبالتالي لتحسين التواصل أو لتلبية الاحتياجات اللغوية التي تفرضها الاحتياجات المختلفة الاجتماعية أو السياسية أو غيرها[1].

ومن أمثلة ذلك ما قامت به إسرائيل في فلسطين، فبعد تأسيس الدولة المزعومة في **ماي سنة 1949م** نجد انه تم إنشاء " **اللجنة الحكومية لعلم أنساب الأسماء**، لتكون مخولة رسميا بوضع منهج خالص لتعميم اللغة الوطنية في الخريطة الجديدة، حيث تم التعاون العلمي مع **أكاديمية اللغة العبرية** ولتعظيم **دور مشروع العبرنة** (**Hebraicization**)، لتسمية الأماكن بالعبرية، ونشرت قائمة الأسماء العبرية الجديدة في كتاب رسمي مجاني متاح للجمهور، وتم توزيعه أيضا على وحدات الجيش، كما تعاونت كل الهيئات والمؤسسات في إسرائيل من أجل إقرار هذه التسميات والالتزام بها [2] واعتمادها رسميا. ومن أسماء الأماكن التي تمت عبرنتها (أي تحويل الأسماء للعبرية) نذكر مثلا: مدينة القدس(عيرو شلايم)، مدينة الخليل(عير حبرون)، جبل الرحمة(هار رحاماه). وهناك العديد من الهيئات الأخرى واللجان اللغوية التي لها عمليات مماثلة في كثير من الدول.

كما يتم تغيير الأسماء ذلك أيضا لأسباب سياسية أو اجتماعية أو ثقافية. ومثال ذلك ما قامت به الجزائر بعد الاستقلال من خلال سياستها التعريبية وتخطيطها للغة العربية بتغيير أسماء الشوارع والمدن وإعادة كتابتها بأحرف عربية وتسميتها بأسماء جزائرية من مفكرين وشهداء ومجاهدين . فقامت بتكوين لجان متخصصة تهتم بتعريب المحيط الاجتماعي. وتتمثل مهامهم بتعريب أسماء المؤسسات الاقتصادية والاجتماعية والصناعية. والزراعية بحيث يعاد للمدن والقرى والشوارع والمؤسسات كلها أصالتها وعروبتها بعد أن كانت ذات أسماء فرنسية أو مكتوبة بحروف لاتينية. كما صدر مرسوم رئاسي رقم14-

[1] Robert B. Kaplan and Richard B. Baldauf, Op-cit, p78.

[2] ينظر: عبد العظيم أحمد عبد العظيم، مرجع سابق، ص80-82.

01المؤرخ في 5 يناير 2014[1] يهدف إلى تسمية أو إعادة تسمية المؤسسات والأماكن والشوارع والمباني العمومية والمعالم التذكارية والتاريخية. وتعطى الأولوية لكل ماله علاقة بالتاريخ العربي، وبالمقاومة الشعبية والحركة الوطنية وثورة التحرير الوطني ورموزها وأحداثها، . ومن أسماء الشوارع مثلا : شارع أول نوفمبر، نهج الشهيد العربي بن مهيدي، أما بخصوص أسماء المؤسسات التربوية مثلا: ابتدائية قلبي بلقاسم (مجاهد من بئر العاتر ولاية تبسة)، ابتدائية بوراس علي(مؤسس الكشافة الإسلامية الجزائرية)، متوسطة الشهيد عمارة إبراهيم(من شهداء مدينة بئر العاتر)، ثانوية فارس الطاهر(مجاهد من بئر العاتر ولاية تبسة). جامعة العربي التبسي(شخصية وطنية) . جامعة إبن خلدون(شخصية تاريخية) ..الخ. وأما بخصوص أسماء الأحياء مثلا: حي 5جويلية1962، حي08ماي1945...إلخ.

ومن الأمثلة عن ترجمة الأسماء والألقاب أو تغييرها ما قام به مصطفى كمال أتاتورك في تركيا بتنفيذ خطة لغوية لتغيير كل الأسماء العربية وتحويلها إلى أسماء وألقاب تركية. وذلك بإصدار قانون الألقاب سنة1934. والذي " ينص على إضافة كل تركي للقب يكون مصاحبا لاسمه ويكون بمثابة اسم العائلة. وقد كان هذا القانون تتريك للأسماء العربية. وقد لقب مصطفى كمال –نفسه– بـ" أتاتورك" اي أبو تركيا"[2] ومن الألقاب التي تم إضافتها وتتريكها مثلا: نجم الدين **أربكان** أي الضابط المراقب، طيب رجب **أردوغان؛** يتكون هذا الاسم من مقطعين(أ) وتعني العسكري , و(دوغان) وتعني: مولود . وترجمة المقطع كاملاً هي كالتالي : الذي نشأ نشأة عسكرية.

10- صيانة اللغة:

تشير إلى الجهود المبذولة لصيانة اللغة الأم .والحفاظ عليها كلغة أولى من العوامل الداخلية أو الخارجية التي تمثل خطرًا عليها، أو تتسبب في انحسارها .وقد تكون هذه العوامل المؤثرة في اللغة عوامل سياسية أو اقتصادية أو تربوية أو اجتماعية. وعادة ما تؤدي هذه العوامل إلى تراجع مكانة اللغة؛ بوصفها وسيلة للتواصل في المجتمع حاملة لثقافته ورمزًا لهويته الوطنية. وتكون الصيانة اللغوية للغات

[1] الجريدة الرسمية، الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، ع 1،السنة51، المؤرخة في 08يناير2014، ص3.

2 ينظر: محمود بن عبد الله المحمود، زكي ابو النصر البغدادي، مرجع سابق، ص215.

الأقليات، كما تكون مع اللغات واسعة الانتشار[1]. فصيانة اللغة في مجملها تعني إحياء وإصلاح اللغة، وتوحيد اللغة، وتحديث المصطلحات.

ومن أمثلة هذا النوع من التخطيط اللغوي ما قامت به الجزائر بعد الاستقلال لامتصاص آثار الاغتصاب اللغوي الذي قام به الاستعمار. بانتهاجها سياسة التعريب لصيانة اللغة العربية وتعزيزها وإحلال مكانتها. أما بخصوص لغة الأقليات فقد قامت الجزائر بإعادة الاعتبار للغة الأمازيغية وترقيتها باعتبارها هوية معظم الجزائريين وإقرارها في سياستها اللغوية، وذلك بإنشاء "المحافظة السامية للأمازيغية طبقا للمرسوم الرئاسي رقم95-147 المؤرخ في 27ذي الحجة1415هـ الموافق لـ27ماي 1995"[2]، وإدراج الأمازيغية ضمن المكونات الأساسية لهوية الشعب الجزائري في ديباجة دستور1996، فأصبحت هذه المكونات ثلاث وهي: (الإسلام والعروبة والأمازيغية)، بعد أن كانت في الدساتير السابقة (1989،1976،1963) اثنين هما:(الإسلام والعروبة)، وفي سنة2002 تم دسترتها كلغة وطنية، وفي 2016 تم ترسيمها كلغة رسمية بجانب اللغة العربية، بالإضافة إلى إدخالها جزئيا في التعليم (الابتدائي-متوسط-ثانوي-جامعي)في بعض المناطق الناطقة بها، كما يتم تعليمها اختياريا في باقي المناطق الأخرى.

11- الاتصال بين لغتين:

يقصد بها" تلك الجهود المبذولة لتيسير الاتصال بين متحدثي لغتين مختلفتين عن طريق توظيف لغة ثالثة لتكون لغة مشتركة . وقد تكون هذه اللغة الثالثة لغة مصطنعة أو لغة ذا استخدام واسع[3].وقد ينطوي ذلك على"محاولات لتعديل بعض السمات اللغوية للغات المماثلة لتسهيل التواصل بشكل أفضل[4].

ومن الأمثلة عن هذا التخطيط اللغوي ما حصل في أوربا؛ باصطناع لغات عالمية في المختبرات لحل مشكل التواصل اللغوي بعد انحسار اللاتينية من جهة، وردا على الانقسام اللغوي في أوربا من جهة

1 محمود بن عبد الله المحمود، مرجع سابق، ص21.

2 الجريدة الرسمية الجزائرية, الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، ع 29، المؤرّخ في 27 ماي1995، ص5.

3 المرجع السابق ، ص20.

4 Robert B. Kaplan and Richard B. Baldauf, Op-cit, p76.

أخرى. فقد تناول كثير من المخططين اللغويين ميزات عالمية للغة المصطنعة تهدف إلى " تأسيس نظام رمزي يسمح في الميادين العلمية بالتواصل الذي يستغني عن اللغات الطبيعية. والمقصود في الحالين نحو عالمي للغة المكتوبة يستطيع الناس أن يتفاهموا بها في مشرق الأرض ومغربها"[1].

تشير الدراسات بأن من بين خمسمائة لغة مصطنعة هناك لغتان وحيدتان حققتا نجاحا **هما: " الفولابوك (1879) والاسبرنتو(1887)"**. فاللغة الأولى تعد ثالث لغة تم ابتداعها بعد كوسموغلوسا(1858) (cosmoglossa) والإينيفير سالغلوت (1868)(Universalglot)، والتي تم اختراعها من قبل القس الكاثوليكي الألماني الأصل جوهان مارتن شيلر 1912 كمشروع لغة اتصال دولية في سنة1879 ، وللفولابوك أبجدية تتكون من ستة وعشرين حرفا من الأبجدية اللاتينية باستثناء الحرف q و .w الحرف r تم إزالته في البداية لتسهيل نطق فولابيك الآسيوية (مثل FLEN تقال صديق للصديق بالأنّجليزية). أخيرا أضيف حرف r إلا أنه غير موجودة تقريبا. كما أن الأبجدية تحتوي على المزيد من الحروف،ä, ö, et ü. وتعد الفولابوك أول لغة اصطناعية وصلت لمرحلة التداول العلمي، والتي عرفت رواجا سريعا في كل من أوربا وأمريكا. ف" بعد عشر سنوات على ظهور اللغة، كانت تطبع بها خمس وعشرون صحيفة، وأسست 283جمعية، وطبعت كتب مدرسية في 25لغة، وظهرت أكاديمية(1882) لم تلبث أن ناقشت الإصلاحات. غير أن تشدد المؤلف أدى إلى إفشالها جميعا(كونه اعترض عن الاقتراحات والتغييرات وتبسيط القواعد للغة من قبل بعض الأنّصار معتبرا أنه صاحب اللغة وهو الوحيد المخول له بتغيير أي شيء)، وإلى الانشقاق، ثم التفتت ابتداء من 1889"[2] ففقدت اللغة أنصارها وتوجه عدد كبير منهم إلى لغة الإسبيرنتو والذي كان همهم تحقيق مشروع لغة عالمية بدون الاهتمام إلى شكلها.

أما اللغة الثانية فتعد اللغة السادسة التي تم ابتداعها بعد **ويلتسبراش** (Weltsprache)سنة 1883 **و بالتا** (Balta) سنة1887 ، وتعتبر **الإسبيرنتو** اللغة الاصطناعية الوحيدة التي بقيت على قيد الحياة بالرغم من النشاط المكثف في اصطناع اللغات والتي كان آخرها سنة 1914 المعروفة بلغة

[1] لويس جان كالفي، حرب اللغات والسياسات اللغوية، مرجع سابق،ص377.

[2] المرجع السابق، ص381.

أوروبيو(Eeropeo). بسبب فشل **الفولابوك** مما جعلها قادرة على أداء وظائفها. وقد تم اختراع لغة الإسبيرنتور من قبل طبيب العيون البولندي **لودفيك العزر زامنهوف**(Ludwik Lazarz Zamenhof) **عام 1887** أطلق عليه اسم Lingvo Internacia أي " **اللغة الدولية**. وقد وقع منشوره باسم مستعار هو **إسبيرنتو**.وبعد عشر سنوات ظهرت أول مجلة هي الإسبرنتيستو(La esperantisto)، وفي عام 1894 نشر زامنهوف قاموسا ثم كتابا للتمارين، ونشر أخيرا في عام 1905 نصا إسمه المبادئ الأساسية للإسبيرنتو يلخص فيه قواعد هذه اللغة في ست عشرة قاعدة"[1]. وقد توالت الملتقيات والمؤتمرات الدولية والتي تقام في بلدان مختلفة من قبل المخططين اللغويين لهذه اللغة المصطنعة لجذب الناطقين بها، فكان أول مؤتمر عالمي سنة 1905 في بولوغن سور مير بمشاركة 688 مشاركا، كما عقد أوّل مؤتمر في الوطن العربي للإسبرنتو بالعاصمة الأردنية عمان سنة 2008 شارك فيه حوالي خمسين ناطقا من دول أوربية وعدد قليل من العرب، وكما انه سيعقد المؤتمر العالمي رقم 103في لشبونة(البرتغال) يوم 28جويلية2018.

كما نجد للإسبرنتو عدة هيئات ومنظمات رسمية ودولية تعمل على نشر وتعليم اللغة في كثير من البلدان منها: رابطة صحفيي الإسبرنتو بالعالم[2] والتي تأسست عام 1946. وأيضا منظمة عرفت بـ: **المنظمة العالمية للإسبيرنتو** (1908) والتي تضم أعضاء من 120 دولة في كل من أوروبا وأمريكا اللاتينية والولايات المتحدة، وشرق والصين والهند، و في العالم العربي (حتى سنة 2017) مثل الجزائر (عضو واحد)، مصر(عضو واحد)،سوريا(عضو واحد)، المملكة العربية السعودية(عضويين) المغرب (ثلاثة أعضاء)، تونس(ثلاثة أعضاء)، لبنان (ستة أعضاء). ويوجد في كل دولة أيضا سفراء للغة يقومون بتعليمها ونشرها فمثلا نجد في العراق(علي عبد الله- يونس جلقاو) ومصر(أحمد ناصر- نارمين احمد) وسوريا(عبد اللطيف الشريف- تالد عرابي).

[1] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[2] الموقع الرسمي للرابطة العالمية لصحفيي الإسبيرنتو: http://www.tejha.org/

وكان أول قرار صدر عام1954 لإنشاء علاقات استشارية مع الرابطة الصحفية العالمية للإسبيرنتو . كما أصبحت اللغة معترفا بها من قبل اليونيسكو بقرار صدر سنة 1985[1] لتشجع فيه الدول الأعضاء في الأمم المتحدة على إضافة الإسبيرنتو إلى مناهجها الدراسية. للقيام بالتعاون على أساس التعليم كحق لكل إنسان في هذا العالم.

وقد تم استعمال الإسبيرننتو كلغة رسمية في بعض المؤسسات الدولية مثل **مؤسسة اللاوطنية الدولية** [2] كما اعتمدت الإسبرانتو لغة رسمية لجزيرة روز (جمهورية تقع بالقرب من إيطاليا) . وألّفت بها الكتب والمراجع في الأدب والشعر والمناهج الدراسية، وطبعت بها الصحف والمجلات. وبثت في الإذاعات في كثير من الأماكن. وقد تم طباعة أول نسخة للقرآن الكريم بالإسبرنتو سنة1969. كما أن للإسبيرنتو جواز سفر خاص للناطقين بها وعلما ونشيدا لها كالأنّاشيد الوطنية، ومنظمات تابعة لها في عدة دول ففي الجزائر مثلا توجد منظمة الإسبرنتو في مدينة مستغانم. وتجدر الإشارة إلى أن **المنظمة العلمية للإسبيرنتو** كان لها إسهام كبير في تعليم الإسبيرنتو وإرسال المواد التعليمية للراغبين في تعلمها مجانا لزيادة عدد الناطقين بها. و يذهب بعض الباحثين إلى أن أكثر من مليوني ونصف مليون ناطق بالإسبيرنتو.

إضافة إلى ذلك أنه في سنة 2002 تم إنشاء موقع ليرنو (!LERNU)[3] وهي بالإسبيرنتو تعني **تعلم**؛ هدفه تعليم وتشجيع تعلم الإسبيرنتو. وحسب تقرير موقع ليرنو وصل عدد المقالات الخاصة بالإسبيرنتو إلى 100.000 مقالة سنة 2008. وفي سنة 2012 أضافت قوقل ترجمة الإسبيرانتو كلغة. إضافة إلى كثير من المجموعات والصفحات على مواقع التواصل الاجتماعي وأهمها مجموعة " ESPERANTO[4] على الفايس بوك والذي يضم قرابة 22 ألف ناشط في سنة 2017 يناقشون قضايا مستقبل اللغة والتواصل العالمي. وبالرغم من التاريخ القصير للإسبرنتو أضحى اسمها مرادفا للغة

[1] ينظر: الموقع الرسمي للمنظمة العاللمية للإسبيرنتو، http://www.uea.org /

[2] مؤسسة ثقافية مستقلة ذات توجه سياسي يساري.

[3] موقع ليرنو: https://lernu.net/en

[4] ينظر: https://www.facebook.com/groups/esperanto.grupo ، الساعة : 13:30 تاريخ الاطلاع: 2017/12/25.

الاصطناعية التي نجح مخططوها في إنجاح مشروعهم اللغوي بالرغم من مشاريع التخطيط للغات الاصطناعية من قرون.

1- العالمية:

يعرّف جوان كوباروبياس العالمية بأنها " الأيديولوجية التي تعتمد على تبني اللغة غير الأهلية للتواصل الواسع إما كلغة رسمية أو كلغة تكوين"[1] . حيث تضطر بعض الدول حديثة الاستقلال إلى اعتماد هذا الهدف من التخطيط اللغوي في سياساتها اللغوية بتبني إحدى اللغات العالمية بعدما فشلت في إيجاد لغة سائدة من بين عدد كثير من اللغات العرقية المحلية المتنافسة . ويعد هذا الاختيار في تبني هذا التخطيط اللغوي مدعم" بحقيقة كون اللغات العالمية تسهل التواصل السياسي، والاقتصادي، والسوسيو ثقافي مع دول أخرى وتلج العلم والتكنولوجيا. وفي بعض الدول حيث يتواجد عدد كبير من اللغات، اعتقد أن لغة التواصل الواسع هي الجواب على المشاكل التواصلية، وهي كذلك طريقة لتفادي الاختيار بين لغتين وطنيتين متنافستين أو أكثر"[2].

ومن أمثلة الدول التي تبنت لغات عالمية والتي معظمها إرث استعماري في سياساتها اللغوية بعد استقلالها كلغة رسمية نذكر مثلا[3]: الهند التي يوجد بها 419 لغة وطنية و28 لغة غير وطنية، نيجيريا التي تضم 507 لغة وطنية و10 لغات غير وطنية، وزيمبابوي التي تضم 16 لغة وطنية و6لغات غير وطنية،...وغيرهم من الدول التي تبنت اللغة الأنجليزية كلغة رسمية. أما الدول التي تبنت لغات عالمية كاللغة الفرنسية لغة رسمية والتي تعد لغة المستعمر نجد مثلا: مالي التي تضم 63 لغة وطنية و5لغات غير وطنية، الغابون التي يوجد بها 43 لغة وطنية و3لغات غير وطنية ، الطوغو التي يوجد بها 40لغة وطنية و4لغات غير وطنية، السنغال بها 31 لغة وطنية و7 لغات غير وطنية، النيجر تضم 19 لغة وطنية و4 لغات غير وطنية... وغيرها من الدول التي تبنت الفرنسية كلغة رسمية. إضافة إلى ذلك نجد بعض الدول التي انتهجت في سياساتها اللغوية على تبني لغتان عالميتان مثل: الكاميرون التي تحتوي على 247 لغة

[1] JUAN COBARRUBIAS, Ethical Issues in Status Planning, Op-cit, p66.

[2] فلوريان كولماس، دليل السوسيولسانيات، مرجع سابق، ص946.

[3] اعتمدنا على هذه الأمثلة من خلال موقع إثنولوج الذي يعد مصدرا للمهتمين بمجال التخطيط اللغوي والسياسة اللغوية ، موقع إثنولوج : https://www.ethnologue.com ، الساعة: 14:33، تاريخ الاطلاع، يوم 2017/06/07

وطنية و9لغات غير وطنية التي تعد اللغة الإنجليزية والفرنسية هما اللغتان الرسميتان للبلد. أو تبني اللغة الفرنسية كلغة رسمية مشتركة بجانب العربية مثل موريتانيا التي يوجد بها 5لغات وطنية ولغتان غير وطنيتان، تشاد تحتوي على 130 لغة وطنية و4 لغات غير وطنية وغيرهما من الدول. كما نجد أيضا اضطرار بعض البلدان إلى تبني اللغة الإنجليزية كلغة رسمية بجانب اللغة الوطنية مثلا نجد في ملاوي التي تحتوي على 13 لغة وطنية و4لغات غير وطنية التي تعد الإنجليزية لغة رسمية للبلاد بجانب لغة الشيشيوا، السودان التي تضم 70 لغة وطنية و5 لغات غير وطنية التي تعد اللغة الإنجليزية و اللغة العربية كلغتان رسميتان للبلد...وهلم جر.

أما بخصوص تبني بعض الدول اللغات العالمية كلغة للتكوين والتدريس، نذكر على سبيل المثال تعليم اللغة العربية في كل من الصين واسبانيا وألمانيا والهند وماليزيا واندونيسيا. كما نجد أيضا اعتماد اللغة العربية كلغة أجنبية ثانية في كوريا الجنوبية بعدما تم اختيارها من قبل وزارة التربية كمادة رسمية في الجامعات. كما نجد أنّ أيضا اللغة الإنجليزية تمثل بشكل كبير اللغة العالمية" الأكثر تدريسا في بعض الدول على أنها لغة أجنبية ثانية لأكثر من 100 دولة مثل الصين وروسيا وألمانيا واسبانيا ومصر والبرازيل والجزائر، وفي معظم هذه الدول تبرز اللغة الإنجليزية على أنها اللغة الأجنبية الأولى الأكثر استخداما في المدارس، وهو ما جعلها تكتسح اللغات الأخرى في هذا المجال"[1] . أما بخصوص اللغة العالمية الثانية من حيث الاستخدام في التدريس التي تأتي بعد الإنجليزية نجد اللغة الفرنسية، تعد الفرنسية لغة رسمية وحيدة أو لغة رسمية بالاشتراك مع لغة أو لغات أخرى في 57 دولة في العالم، ومن الدول التي تبنت اللغة الفرنسية كلغة رسمية في التعليم في مراحل التعليم المختلفة نجد النيجر مالي السنغال...الخ، أما الدول التي تعتمد اللغة الفرنسية كلغة أجنبية أولى أو ثانية في التعليم، واعتمادها لغة تعلم كل التخصصات العلمية في التعليم العالي نجد الجزائر وتونس والمغرب ولبنان ومصر ...الخ.

يرى الباحث أن سبب تبني بعض الدول في تخطيطها اللغوي اعتماد اللغات العالمية كلغات رسمية أو لغة تعليم أولى/ثانية وفشلهم في تعزيز وتطوير لغاتهم الأصلية يرجع إلى عدة أمور أهمها أن هذه اللغات مهيمنة على واقعهم لأنّها ارث لغوي استعماري لايستطيعون إزاحتها، واعتقادهم بان هذه

[1] ينظر: ديفيد كريستال، اللغة الانجليزية: لغة العالم، مرجع سابق، ص6.

اللغات سبب تعزيز العصرنة والمساهمة في الاقتصاد والتقانة العالمية وتناسوا أن الأمم الحية أمم قوية بلغاتها لا بلغات غيرها.

12- تعميم اللغة القومية:

إن تعميم اللغة القومية يعد من أهم تطبيقات التخطيط اللغوي خاصة للدول المستقلة حديثة لإعادة بناء الدولة القومية أو المناطق التي تريد استعادة لغاتها القومية وتغيير وظائف اللغات الاجتماعية المتعايشة معها للتعبير عن انتمائها اللغوي الهوياتي. وعليه، فإن تحرر الشعوب من مستعمريها غالبا ما اقترن بالتحرر من لغة المستعمر. وحتى الدول التي حافظت على الغنيمة اللغوية بعد الاستقلال سعت إلى جعلها لغة فاقدة لسماتها الاستعمارية، بغية تلافي التبعية، أو تكريس استعمار جديد"[1].

ومن أمثلة التخطيط اللغوي على تعميم اللغة القومية نأخذ على سبيل المثال التعريب من حيث هو عملية التخطيط اللغوي وأساس السياسات اللغوية كمثال على تبني اللغة القومية وتعميمها لاستكمال الاستقلال الوطني. حيث انصب اهتمام الدول العربية عندما أحرزت على استقلالها، تبني اللغة العربية كلغة قومية ووطنية في أرجاء الأقطار العربية، وتعميم استعمال العربية الفصيحة دون غيرها من اللغات الأجنبية الاستعمارية(فرنسية-إنجليزية) في التعليم والإعلام وجميع المؤسسات الحكومية والاقتصادية وفي مختلف مجالات الاتصال والتواصل، ونشر الوعي اللغوي العربي بين أهلها لتكون أساس الانتماء العربي الإسلامي وتصبح اللغة العربية الفصيحة لغة العلم والمعرفة في جميع الميادين بعدما كانت مغيبة تماما جراء الاستعمار اللغوي.

يمكنا أن نذكر، على سبيل المثال لا الحصر هنا أيضا، السياسة اللغوية التي انتهجتها مقاطعة كتالونيا باسبانيا لتعزيز استقلالها الذاتي، بهدف استرجاع اللغة الكتالونية وتعميمها كلغة رسمية دون اللغة الإسبانية(الكاستيانية) في مختلف مجالات الحياة العملية واليومية في التعليم والإدارة والإعلام...الخ. وتحقق نجاح هذه السياسة اللغوية سنة 1983 عندما أدخل " الدستور الاسباني لسنة1978. تمييزا في المادة الثالثة منه بين اللغة الرسمية للدولة واللغات الرسمية للجماعات المستقلة ذاتيا، وفي هذه المادة ينص قانون الاستقلال الذاتي لكتالونيا في مادته الثالثة على: 1- إن اللغة الخاصة بكتالونيا هي

[1] عبد القادر الفاسي الفهري، السياسة اللغوية في البلاد العربية، مرجع سابق، ص6.

الكتالونية.2- إن اللغة الكتالونية هي اللغة الرسمية لكتالونيا وان اللغة الكستيانية(الاسبانية) هي اللغة الرسمية لكل الدولة الاسبانية"[1].

ومن النماذج الناجحة في الدفاع عن اللغة القومية وتعميمها تجربة مقاطعة الكيبيك الناطقة بالفرنسية في دولة كندا. حيث انتهج الكنديون الفرنسيون طوال القرن التاسع عشر في نضالهم من أجل حقوقهم اللغوية، وحققوا بذلك نجاح تخطيطهم اللغوي للفرنسية. ففي عام1848 الغى البرلمان البريطاني من وثيقة الاتحاد المادة التي كانت تقضي بالتخلي عن الفرنسية. وفي عام 1867 جعلت المادة 133 من الدستور الكندي الفرنسية لغة رسمية في برلمان أوتاوا، وفي برلمان كيبيك، وأمام المحاكم، ونصت على وجوب نشر القوانين باللغتين(الأنّجليزية والفرنسية)"[2]. وتوالت النجاحات إلى أن حقق الكيبيكيون في تخطيطهم اللغوي بتعميم الفرنسية دون الأنّجليزية في الإعلام والإدارة والتعليم والإعلام والفضاء العمومي، وحتى في كتابة الشيكات. حتى أن النقود أصبحت تصك باللغتين الأنّجليزية والفرنسية منذ سنة1936.

خلاصة:

مما سبق نستطيع القول، بأن أهداف التخطيط اللغوي وتطبيقاته السابقة الذكر تستند إلى أنواع التخطيط اللغوي(تخطيط المكانة-تخطيط المتن- تخطيط الاكتساب-تخطيط الهيبة- تخطيط الخطاب)، وأن هذه متداخلة ومتشعبة في بعض الأحيان التي تمثل المرحلة التنفيذية للسياسية اللغوية في بلد ما .فالدول تحرص على إنجاح مخططاتها اللغوية من خلال قراراتها ومؤسساتها وهيئاتها ومخططوها المخولون بتنفيذ وتطبيق أهدافها اللغوية على أرض الواقع. وهذه الأهداف لها صلة مباشرة بعدة عوامل سياسية واقتصادية واجتماعية وثقافية ودينية بما في ذلك الوحدة الوطنية التي تدفع أصحاب القرار إلى تنفيذها. كما أن هذه الأهداف يتم تنفيذها في كثير من الحالات لخدمة مقاصد مختلفة فبعضها لغوي (التنقية اللغوية-الإصلاح-اللغوي التقييس- التبسيط الأسلوبي- وتحديث المفردات-توحيد المصطلحات- صيانة

[1] ينظر: لويس جان كالفي، علم الاجتماع اللغوي، مرجع سابق، ص119-121.

[2] لويس جان كالفي، حرب اللغات والسياسات اللغوية، مرجع سابق، ص353.

اللغة) وبعضها الآخر غير لغوي (الإحياء اللغوي –نشر اللغة –العالمية اللغوية– الاتصال بين اللغات– تعميم اللغة القومية).

المبحث الخامس: عمليات التخطيط اللغوي ومراحلها:

يعد التخطيط اللغوي الجانب التنفيذي للسياسة اللغوية التي ترسمها الجهات الرسمية (أصحاب القرار، والمؤسسات، والأكاديميات،...إلخ) وتتبناها الدول لتغيير السلوك اللغوي وتسيير التنوع اللغوي ومعالجته في مجتمع ما، للمحافظة على الوحدة الوطنية و تحقيق التنمية الاجتماعية والاقتصادية. ويتفق معظم رواد التخطيط اللغوي أن عمليات التخطيط اللغوي تستلزم رسم الأهداف والوسائل قبل القيام بوضع الاستراتيجيات والآليات التنفيذية، يليها التقويم المستمر للأهداف والآليات التنفيذية. كما تستدعي هذه العمليات من المخطط أولا رؤية فاحصة على الوضع السوسيولساني وواقع اللغات المستعملة في المجتمع قبل اتخاذ أي قرار تخطيطي. وبالرغم من أن هناك العديد من النماذج التي تحدد عمليات التخطيط اللغوي في عدة مراحل لتطوير المعلومات التي من أجل اتخاذ قرار بشأن أهداف تخطيط اللغة والوسائل لتحقيق هذه الأهداف. إلا أننا سنحاول تقديم المراحل التي نقلته الكتب وطبّقته الدراسات في عملية التخطيط اللغوي. والتي تجسدت في خمس مراحل أساسية منتظمة ومتسلسلة, حيث إذا قدّمت خطوة على أخرى يفقد التخطيط اللغوي كيانه, وتفشل الدولة في تنفيذ خطتها اللغوية

ورسم سياستها , وهذه المراحل تمثلت في تقصي الحقائق ثمّ تحديد الأهداف يليها التنفيذ وبعدها التقييم؛ وهي مفصلة كالآتي :

1- **مرحلة الاختيار:**

تعدّ مرحلة الاختيار من أهم مراحل عملية التخطيط اللغوي، لأنّ اختيار اللغة هو جوهر السياسة اللغوية ويتعلق هنا بمعرفة اللغة التي ينبغي أن تكون لغة الدولة، حيث يشير مصطلح الاختيار إلى تحديد لغة/ لغات لأداء وظائفها وضبط استعمالها في مجتمع ما؛كاختيار لغة رسمية/وطنية أو لغة للتعليم. وحسب **إينار هوجن** هذا الاختيار يمكن أن يتضمن " قرارا باستبدال لغة (استبدال العربية بالفرنسية في الجزائر بعد الاستقلال)أو استبدال لهجة(استبدال اللهجة الريفية بالنرويج) وقد يسبق هذا الاختيار خلافات طويلة في القطاعين العام والخاص، ويمكن الوصول إليها من خلال قرار الأغلبية.لكنّها تكون مرسوما بين عشية وضحاها(قرار أتاتورك باستبدال الحروف العربية باللاتينية). ويمكن أن تكون الميزة مشتركة هي أن المجتمع يقوم بعملية الاختيار من خلال قادتها السياسيين(صناع القرار)"[1]. وعادة ما تتخذ هذه القرارات من بين اللغات أو اللهجات المتنافسة. وتحدد البنود اللغوية المختارة الشكل اللغوي المعين الذي هو القاعدة"[2].

ويتفق روبرت ل.كوبر مع الباحثين إلزورث و ستانكي (Ellsworth, Stanke) حول كيفية صنع قرارات التخطيط اللغوي إلى التمييز بين ثلاثة أطراف التي تتولى اتخاذ القرارات السياسية وهم:" النخبة الرسمية، والمؤثرون، والحكومة.وتمثل النخبة الرسمية أولئك المفوضون رسميا لرسم السياسات واتخاذ القرارات مثل رؤساء وحكام الأقاليم وأعضاء البرلمانيات وممثلي التجمعات والمدراء العاملين، ومدراء المدارس...الخ.أما المؤثرون فهم الطبقة المترفة في المجتمع التي تؤثر في التخطيط اللغوي والسياسة اللغوية. والحكومة هم أصحاب القرار الحقيقيون، ويكونون عادة وليس بالضرورة من بين أفراد النخبة الرسمية، وقد ينتمون أيضا إلى شريحة المؤثرين، وأحيانا أخرى يجمعون بين شريحتي النخبة والمؤثرين. كما أنّ ذلك لا ينحصر في الأطراف الثلاثة فحسب، بل متى تقدّم عدد من الأفراد أو مجموعة معينة بمقترحات أو

[1] *Einar Haugen*, ,Op-cit ,p270-271.

[2] Robert B. Kaplan and Richard B. Baldauf, Language Planning From Practice to Theory, Op-cit, p30.

توصيات لم يتعرض أحد عليها أو يزاحم على إضعافها فان هؤلاء الأفراد أو تلك المجموعة هم صناع القرار الحقيقيون"[1] الذين يتحملون مسؤولية وضع برامج التخطيط اللغوي. كما يجب أن ننوه كما اشرنا سابقا (في تخطيط المكانة اللغوية) بان معظم القرارات السياسية التي يتم اتخاذها تكون نتيجة الضغوط والمطالب الجماهيرية اللّذان عادة يعملون على " إضعاف مقدرة أصحاب السلطة على الحكم. وبالتالي فان رسم السياسة واتخاذ القرار ينبع أساسا من استجابة الحكومة أو تجنبها للتهديد بفقدان السلطة"[2]أو تجنب تفتيت الأمة. ويمكن تأويل دسترة الأمازيغية كلغة وطنية في سنة2002 وكلغة رسمية سنة2016 في الجزائر بأنها محاولة لتحييد التهديدات والنزاعات سيما أن قضية الأمازيغية أخذت بعد سياسي نحو الأنّفصال الإقليمي.

قبل البدء بعملية تخطيط لغوي لتحديد اللغة المراد تخطيطها لإتخاذ القرار يتطلب رؤية واضحة لتشخيص المشكل وتصور الحلول الممكنة للوضع اللغوي المستقبلي الذي ينبغي أن يحدد. وبالنسبة لهوجن فالمشاكل مردودة إلى حالة عامة هي حالة "**اللاتواصل** قد يحصل الإخفاق النسبي عندما يعتمد المتكلمون صورا مختلفة لنفس اللغة أو الإخفاق الكلي عندما لا يعتمد المتكلمون نفس اللغة"[3]. لأنّ اختيار لغة/ لغات وطنية أو لغات متنافسة في بيئة لغوية متعددة لتوحيد مجتمع ما أو للتواصل مع العالم الخارجي لليس امرأ بسيطا كما يبدو، لذا يجب" أن تتوفّر معلومات واسعة عن الموضوع قبل اتخاذ أي قرار تخطيطي"[4].ويتم ذلك بمسح الاحتياجات و" الاختيارات المؤسسة على المعرفة الشاملة بالسياق السوسيو لساني"[5] والعوامل المتداخلة مع المسالة اللغوي كالقضايا الاجتماعية والثقافية و السياسية والاقتصادية والتربوية. وتتم هذه العملية بواسطة دراسات ميدانية وتقنيات فريدة لجمع البيانات التي تعتمد على الملاحظة بأنواعها وتشمل عمليات المسح كالمقابلات البحثية والاستبيانات والاستعانة و أجهزة التسجيل المختلفة...الخ، حيث يقوم بها مختصون لغويون لوصف الواقع السوسيولساني ومشاكله

[1] روبرت ل. كوبر، مرجع سابق، ص166.

[2] ينظر المرجع نفسه، ص170.

[3] ينظر: لويس جان كالفي، السياسات اللغوية،مرجع سابق، ص17.

[4] رالف فاسولد، مرجع سابق, ص448.

[5] فوريان كولماس، دليل السوسيولسانيات،مرجع سابق، ص949.

وتحليله تحليلا لسانيا اجتماعيا لمعالجته, وذلك ببناء قاعدة بيانات قابلة للاستخدام لتحديد اللغة المستخدمة والمراد تخطيطها سواء على مستوى الفرد أو الجماعة لمعرفة السمات اللغوية لتحقيق الأهداف المرجوة، من خلال معرفة وضع اللغة (الاجتماعي-المعجمي-التركيبي-الأسلوبي) وواقعها وعدد مستخدميها كلغة ثانية، وعدد اللهجات المحايثة لها، وعدد مستخدمي كل لهجة وتوزيعها الجغرافي، وأوجه الالتقاء والافتراق بين اللغة ولهجاتها. وعلى سبيل المثال نذكر قاعدة البيانات الرسمية في **سويسرا** والتي تستخدم آليات لجمع البيانات محدثة سنويا بشان التنوع اللغوي والتي تتضمن أسئلة حول اللغة الوطنية واللغات الإقليمية ولغات الأقليات ولغات المهاجرين ولغات المهاجرين بالصياغات الثلاثة التالية[1]:

أ) " ما لغتك الرئيسة؟ أي اللغة التي تفكر بها والتي تتقنها بشكل أفضل من غيرها.

ب) ما اللغة/اللغات التي تتحدث بها بعامة في المنزل مع عائلتك؟

ج) ما اللغة/اللغات التي تتحدث بها بعامة في مكان العمل/مؤسستك التعليمية؟

وتجدر الإشارة إلى أن برنار صبولكسي يفترض من خلال نظريته أن السياسة اللغوية لها ثلاثة عناصر مترابطة ولكن بشكل مستقل يمكن وصفها – الممارسة اللغوية والمعتقدات والإدارة/التخطيط. وكل عنصر من هذه العناصر الثلاثة " يشكل قوى تساعد في اختيار اللغة. توفر الممارسات اللغوية نماذج لغوية تساعد على شرح تعلم اللغة ، ومن ثم تحديد شروط ضرورية لاختيار اللغة – يتم تحديد السلوك اللغوي من خلال إتقان اللغة؛ وتشرح المعتقدات القيم التي تساعد في حساب الفرد؛ وقد تؤثر الإدارة/التخطيط على المتحدثين لتعديل اعتقاد ممارسهم[2].

رغم اختلاف الوضعيات اللغوية من بلد لآخر، إلا أننا نجد المهتمين بالتخطيط والسياسة اللغوية أنهم عمدوا إلى حصر ثلاث اتجاهات انتهجتها الدول بشان اختيار الشكل المعيار ؛ تمثلت في:

[1] أ.د .محمد أحمد طجو، التخطيط والسياسة اللغوية والثقافية في سويسرا، مجلة التخطيط والسياسة اللغوية، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز لخدمة اللغة العربية، الرياض- المملكة العربية السعودية، ع5، السنة3، أكتوبر 2017ص38.

[2]Bernard Spolsky ,Language management, *Op-cit,p5-6.*

1- " محاولة إزالة كل اللغات باستثناء لغة واحدة هي التي تصبح اللغة القومية الرسمية، وهذا الاتجاه يهدف إلى إزالة التعددية اللغوية وإلى دمج الأقليات الإثنية في بوتقة الثقافة الوطنية الواحدة، ويتطلب تطوير اللغة والارتقاء بها إلى مرتبة اللغة القومية القضايا التالية:

- اختيار النموذج القياسي.
- صياغة شكل اللغة.
- النص على وظيفة اللغة.
- تقبّل المجتمع.

2- الاعتراف بالتعددية اللغوية والمحافظة على اللغات الأساسية في إطار الدولة، وتبنّي لغة واحدة أو أكثر كلغة رسمية تخدم التواصل بين المقاطعات في داخل الدولة؛ وهذا الاتجاه يعترف بالتعددية الثقافية كطابع تتسم به الدولة؛ وتسلك الدول الإفريقية النامية هذا الاتجاه؛

3- الاعتراف بلغتين رسميتين تتوافقان مع التركيبة اللغوية الوطنية، وهذا الاتجاه يحاول إقامة المساواة بين المجموعتين اللغويتين اللّتين تتكون منهما البلاد"[1].

وتجدر الإشارة إلى أن هناك عدد من المقاربات المفيدة لجمع المعلومات استخدمها مخططي اللغة حتى يتمكنوا من رصد الظواهر اللغوية. ويمكن أن نستشهد بمقاربة **لويس جان كالفي** التي طبّقها في كتابه "**حرب اللغات والسياسات اللغوية**"[2]. والذي ركّز على عنصرين هامين تمثلا في:

أ- "الدراسة الميدانية: حيث قام بدراسة ميدانية مع تلامذته، ولاسيما في الأسواق التي اعتبرها من أكثر الأماكن ملاءمة لدراسة التبادل اللغوي. وهي دراسة مباشرة على الملاحظة المباشرة، وعلى الجمع والاستسقاء وتوزيع الاستبيانات، والتي ظهرت نتائجها في جداول وإحصاءات وظّفها لخدمة الهدف الأساسي الذي سعى إليه.

ب- دراسة في قيادات الأركان: حيث قام بدراسة خارج الميدان في مراكز صنع القرار التي تقوم بالتخطيط ورسم السياسات ليرى الوجه الآخر للظاهرة اللغوية لتكتمل الصورة لديه، أي القيام

[1] ميشال زكرياء، قضايا ألسنية تطبيقية، مرجع سابق، ص 16.

[2] ينظر: لويس جان كالفي، حرب اللغات والسياسات اللغوية،(مقدمة المترجم)، مرجع سابق، ص17-18.

بدراسة نقدية علمية للتخطيط اللغوي ، والخوض في دراسة مخبرية لحرب اللغات كالتي يخوضها المختصون بالتخطيط ولجان المصطلحات ورجال المجامع العلمية.

2- **مرحلة تحديد الأهداف:**

تعد هذه المرحلة مرحلة تحديد الأهداف واتخاذ القرارات، فبعد تشخيص الوقائع وبناء قاعدة بيانات ومسح الحاجيات واختيار اللغة/ اللغات المراد تخطيطها (لغة وطنية أو أجنبية أو لغة مشتركة أو لهجة أو لغة ثانية أو لغة مرحّب بها أو لغة غير مرحب بها أو لغة مصطنعة) " تتخذ القرارات الفعلية؛ ويحدد المخطط الأهداف، ويختار الوسائل(الاستراتيجيات)"[1] لحل المشكل اللغوي بالتدخل في منزلة ومتن اللغة. أي التأثير في اللغة التي تم اختيارها وترقيتها وجعلها لغة رسمية/وطنية التي تأخذ شكل التشريعات والقوانين اللغوية لتكون لغة رسمية تستخدم في جميع مناحي الحياة الثقافية والتعليمية والاقتصادية... إلخ.. أو التأثير في شكل اللغة الوطنية بتقييسها وتنميطها أو تحديثها لتمكينها من أداء دورها. وغالبا ما يدير هذه العملية فرد واحد أو توكل للأكاديميات أو الهيئات الرسمية كالمجامع اللغوية والمؤسسات التربوية التي تقوم بعمل التخطيط اللازم.

وهنا نجد ميشال زكريا يحاول أن يحدد الأهداف اللغوية والمشكلات التي تسعى إلى حلّها، في العناصر التالية[2] :

1- وضع المقاييس للكتابة الصحيحة وللكلام الجيد؛

2- ملائمة اللغة كوسيلة تعبير للشعب الذي يستعملها،

3- قدرة اللغة على أن تكون أداة للإبداع الفكري والعلمي؛

4- عدم القدرة على التفاهم بين المجتمعات اللغوية المتنوعة ضمن الدولة الواحدة؛

5- اختيار لغة التعليم؛

6- ترجمة الأعمال الأدبية؛

7- اعتماد اللغة المناسبة للتبادل العلمي؛

[1] رالف فاسولد , مؤجع سابق , ص448.

[2] ميشال زكريا، مرجع سابق، ص 11.

8- القيود الموضوعة على الاستعمال اللغوي في بعض المجتمعات؛

9- التنافس بين اللهجات والارتقاء بلهجة إلى مرتبة اللغة الرسمية؛

10- المحافظة على التوازن بين مصلحة الدولة ومصلحة الأفراد في المجال اللغوي.

3- مرحلة التنفيذ/التطبيق:

تعد مرحلة التنفيذ نتاجا للمرحلتين السابقتين أي بعد اتخاذ القرار بشان اللغة/اللغات ووضع سياسة لغوية واضحة ومحددة تهدف إلى تقنين وتنميط اللغة المعيار تأتي مرحلة التنفيذ لإنجاز السياسة اللغوية المراد تطبيقها، وجعل التخطيط عملا واقعيا، وفيه هذه المرحلة "تنفّذ قرارات التخطيط"[1] بتبني نموذج اللغة الذي تم اختياره وتدوينه ومحاولة نشره بقرارات ونصوص قانونية. وكنتيجة لهذا التحقيق الشامل يرى هوجن أن مرحلة **التنفيذ** تعد **سيرورة تعليمية** تتم عن طريق " إنتاج الكتب والنشرات والصحف والكتب المدرسية في اللغة. أولئك الذين لديهم سلطة على المدارس أو عبر وسائل الإعلام مثل الإذاعة والتلفزيون يعرضونها كوسيلة للتدريس والترفيه أو على الأقل كموضوع لتدريسهم. إن القوانين واللوائح مؤيدة للتشجيع على أو عدم تشجيع استخدامه"[2].لأنّ النظام التعليمي له تأثير مباشر على أفراد المجتمع. وهذا راجع إلى أنّ " تعليم اللغة يعمل في كثير من الأحيان كأداة لتحقيق أهداف أوسع لتخطيط الوضع (مثل نشر لغة معيارية وطنية) ، ومحورًا لسياسة اللغة في حد ذاته"[3].

إن النظام التعليمي هو الأداة الرئيسية التي تستخدمها الحكومات في تنفيذ قرارات تخطيط اللغة. إذا اختيرت لغة ما لتكون اللغة القومية، فيمكن للحكومة أن تأمر بتعليمها كمادة دراسية لكل الطلاب في المدرسة، أو تأمر بأن تكون وسيلة تعليم لتدريس مواد أخرى. وإذا كان هناك قائمة رسمية بالكلمات المبتكرة الجديدة، يمكن تدريسها أيضا في المدارس كما هو الحال بالنسبة للتعديلات الإملائية والهجاء القياسي. يمكن، في الحالات القصوى، منع طلبة المدارس من تحدث اللغات غير المعتمدة في المدارس/.../ حيث يعاقب الأطفال جسديا في حالة تحدثهم لغات غير معتمدة في المدارس. وعندما

[1] رالف فاسولد , مرجع سابق , ص448.

[2] *Einar Haugen*, Op-cit, p272.

3 Gebson Ferguson, Language Planning and Education, Op-cit,p34.

يخبر المدرس الطلبة الصغار بألا ينطقو كلمة معينة مثل ain't، فان هذا مثال ثانوي على استخدام النظام المدرسي في تنفيذ تخطيط اللغة أو على الأقل معاملة اللغة[1].

وقد تحتاج وكالات حكومية أخرى، على سبيل المثال، إلى تشجيع الحوافز الضريبية التي ستعزز استخدام صنف معين (مثل حالة الفرنسيين في كيبيك، كندا). وبالإضافة إلى ذلك، فإن وكالات الحكومة الأخرى مسؤولة عن ثنائية اللغة كشرط للتوظيف في الخدمة المدنية (مثل ماليزيا التي بدأت في الستينات). ويمكن لهذه الإستراتيجية أن تكون حافزا قويا على اكتساب لغة أو تنوع معين. فالحكومة وحدها هي التي تملك الموارد اللازمة لتنظيم حملة كبرى لتعديل المواقف بين السكان عموما.[2]

ومن النماذج التي قامت بتنفيذ قرار التخطيط اللغوي نموذج الكيبيك في كندا حيث حددت آليات تنفيذ قرار التخطيط للغة الفرنسية، وأخذت سياستها شكل التشريع اللغوي الذي يصرّح بالأهداف والمقاصد المرجوة وكذا الفلسفة الاجتماعية للقانون، حيث نصّ " **ميثاق اللغة الفرنسية (بيل**) الساري المفعول منذ سنة1977، على أنه يهدف إلى جعل الفرنسية لغة الدولة، وكذا اللغة العادية للعمل، والتدريس، والاتصالات، والتجارة، والأعمال...إلخ. وانسجاما مع طبيعته الشاملة، يحدد الميثاق آليات تنفيذ السياسة. و قد أُنشأت بذلك ثلاث مصالح لتنفيذ هذا الأمر الرسمي بالفرنسية. إحداها،**مكتب اللغة الفرنسية** التي تشرف على تطبيق القانون، وتصميم ونشر الاصطلاح الفرنسي، وكل المجالات التي يغطيها القانون يُتعامل معها بنفس الطريقة"[3]. فالدولة بقوانينها وتشريعاتها اللغوية ومؤسساتها وهيئاتها هي الراعي الرسمي للتخطيط اللغوي.

4- مرحلة التقييم:

يعد التقييم مرحلة هامة في عملية تخطيط اللغة، حيث ينبغي أن يحدث التقييم في كل مرحلة من مراحل عملية التخطيط اللغوي. لذا نجد أنّ التقييم "سواء من حيث التخطيط الأولي أو مراحل تقصي الحقائق، لجمع المعلومات بحيث يكون الاختيار المناسب يمكن اتخاذ القرارات، وفي سياق تنفيذها

[1] رالف فاسولد , مرجع سابق , ص448.

[2] Robert B. Kaplan and Richard B. Baldauf, Op-cit, p37.

[3] ينظر:فلوريان كولماس،دليل السوسيولسانيات، مرجع سابق، ص949-260.

وكذلك في تنفيذ الخطة"[1] وذلك بإجراء تقييم قبلي ومرحلي وبعدي, للوقوف على الخطاء المتوقعة في الخطة وتقويمها " فبدون تقييم رسمي، تكون البراهين مسموعة ولا يمكن التأكد مما إذا كانت الأهداف قد تم التوصل إليها أم لا"[2] لضمان استمرارية الخطة اللغوية ومدى نجاحها ونجاعتها. يعني هذا, أن التقييم يهدف إلى كشف المخططين مدى نجاح وفعالية تنفيذ وتطبيق الخطة المتّبعة؛ وذلك برصد مختلف مراحل الخطة وفحصها في الواقع بالأساليب والوسائل المناسبة لقياس مدى ناجح الخطة وتحقيقها. ونتفق مع روبرت ل.كوبر في أن تقييم التخطيط اللغوي والسياسة اللغوية يعد" أمراً ليس سهلاً، إذ ليس سهلا معرفة درجة النجاح في تحقيق الهدف، أو معرفة مدى تأثيرها في المجتمع في عملية التخطيط اللغوي"[3].

يشير كابلن و بالدوف بأنه يمكن تقييم خطة لغوية من خلال تقييم اللغة في التعليم(برامج تقييم تعليم اللغة) بشكل جوهري. ويعني هذا التقدير أن " النظام بأكمله يحتاج إلى تقييم مستمر، وأن نتائج التقييم تحتاج إلى إعادتها من خلال النظام لتعديلها في النقاط المناسبة بحيث تصبح أكثر فعالية. على وجه التحديد، يجب تقييم الطلاب لتحديد ما إذا كانوا يحققون الأهداف التي حددها النظام؛ يجب تقييم المعلمين لتحديد ما إذا كانوا يمتلكون المهارات اللغوية اللازمة لتقديم تعليم جيد على المستوى المطلوب من قبل النظام، ويجب تقييم النظام بأكمله لتحديد ما إذا كانت الأهداف المحددة تتناسب مع احتياجات وقدرات ورغبات تعداد السكان"[4].

وقد أشارا أيضا إلى أن "استخدام التقييم التعليمي (اللغوي) لجمع بيانات التخطيط اللغوي يمكن أن يكون محفوفا بمخاطر إذا كانت هناك محاولة لاستخدام نتائج هذه الدراسات للإجابة أسئلة أكبر في التخطيط اللغوي مع نتائج أضيق وأكثر تركيزا على اللغة في التعليم. وهذا يعني أن البرامج اللغوية عادة ليست سوى جانب واحد من جوانب خطة اللغة، والنتائج الناتجة عن تقييم هذه البرامج يمكن أن تسهم فقط في فهم الأهداف الاجتماعية الثقافية الأوسع نطاقا التي يتعين تحقيقها في معظم الخطط اللغوية. وحتى عندما يكون التخطيط اللغوي أكثر تركيزا، كما هو الحال في البرامج ثنائية اللغة الحقيقية،

---

[1] المرجع نفسه، ص262.

[2] المرجع السابق، ص90-91.

[3] ينظر: روبرت. ل. كوبر، مرجع سابق، ص334.

[4] Robert B. Kaplan and Richard B. Baldauf, Op-cit, p138.

سيركز التقييم التعليمي على فعالية تعلم اللغة، في حين أن تقييم تخطيط اللغة يجب أن ينظر إلى أبعد من المدرسة في الأغراض الاجتماعية الثقافية"[1].

يوضح **كابلن وبالدوف** إلى أن هناك عدة أنواع من الأساليب التي ينبغي استخدامها من قبل المخططين لتقييم تخطيط اللغة؛ وتتمثل في[2]:

- إجراء دراسات استقصائية من مختلف الأنّواع عن استخدام اللغة والمواقف اللغوية. ومع ذلك، قد يستغرق مسح طولية حوالي 10 سنوات لإظهار النتائج؛
- يمكن أن توفر دراسات الحالة معلومات عن أنواع محددة من التغيير تتعلق بخطة اللغة؛
- يمكن أن توفر الملاحظة المباشرة وتسجيل استخدام اللغة في حالات مختلفة معلومات عن استخدام اللغة لأغراض مختلفة؛
- اختبار اللغة للأطفال يمكن أن تساعد على إحداث تغييرات في إجادة اللغة الرسمية. وهناك أيضا عدد من التدابير غير المزعجة التي يمكن استخدامها. على سبيل المثال، يمكن للمرء أن يبحث عن مؤشرات استخدام اللغة مثل: مبيعات الكتب. استخدام المكتبة؛ التلفزيون، الراديو، استخدام متجر الفيديو؛ الأنّشطة الثقافية؛ إعلأنّ؛ لغة الكتابة على الجدران، ملصقات ؛ أو مجرد مشاهدة / الاستماع إلى الناس على وسائل النقل العام؛
- يجب أن تقابل الأساليب المستخدمة وطبيعة التقييم المضطلع به طبيعة ومرحلة التقييم.

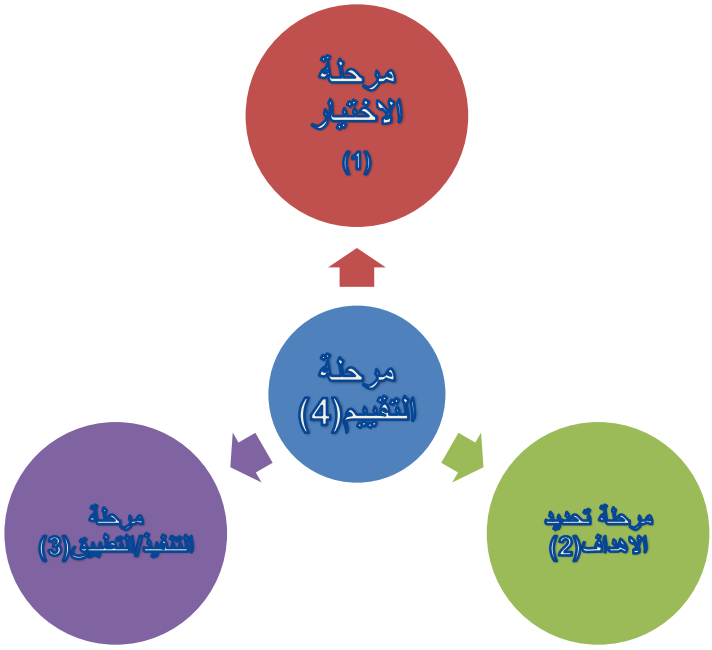
يشكل التقييم الاعتبارات الرئيسية التي يجب أخذها أثناء تخطيط اللغة بشكل عام وتخطيط لغة التعليم بشكل خاص. لأنّه لا يمكن التأكد من نجاح تنفيذ الخطة اللغوية ونجاعتها وتأثيرها في المجتمع وسهولة استخدامها في التعليم وقبولها دون الرجوع إلى التقييم. لأنّه يعد جزء مكمل لعمليات التخطيط اللغوي وغالبا ما تفشل الخطط اللغوية التي لا تعتمد على التقييم في عمليات التخطيط اللغوي، وهذا راجع ربّما إلى توقعهم بأن تنفيذ الخطة اللغوية لا يحتاج إلى تقييم.

خلاصة:

1المرجع نفسه، ص91.

2 المرجع نفسه، ص92.

يمكن تلخيص عمليات التخطيط اللغوي في المخطط التالي:



مخطط رقم(2): **عمليات التخطيط اللغوي ومراحلها**

من خلال ما سبق, يتراءى أنّ عملية التخطيط للغة لابد لها أن تمرّ بعدة مراحل تتمثل في تقصّي الحقائق، وذلك بجمع المخطط قدرا من المعلومات التي تشمل الأوضاع السوسيو لسانية، ونماذج الاستعمال والأنّظمة السياسية والاقتصادية، تليها المرحلة الثانية وهي خطوة المنفذين بالتدخل في صنع القرار السياسي لعملية التخطيط الذي يعطي الأولوية لحل المشاكل اللغوية. كما تعتبر المرحلة الثالثة مرحلة تنفيذ الخطة اللغوية الملائمة والمناسبة لمعالجة المشكل اللغوي . أما المرحلة الأخيرة فهي التقييم، والتي تمثّل تحليل الاتجاهات ومعرفة إن كانت أهداف الخطة قد طبقت في الواقع أم لا، وما الذي يمكن أن يغيّر فيها. كما لا ننسى أن بعض إجراءات التخطيط تقع على عاتق مسؤولية الدولة، كاتخاذ القرارات وتوفير الأدوات اللازمة لتجسيدها وتنفيذ الخطة اللغوية في النظام التربوي، في حين تقع بقية الإجراءات الأخرى على عاتق مسؤولية اللغويين كالتقعيد و التقييس والتنمية.

المبحث السادس: الواقع السوسيولساني في الجزائر وإشكالية التعدد اللغوي وانعكاساتها على تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية.

عرف المجتمع الجزائري عبر تاريخه عدة تحولات تاريخية وحضارية وثقافية وسياسية واقتصادية أسهمت في بناء وضعه الحالي وغيرت في واقعه السوسيو-لساني الذي اتسم بتنوع اللغات وتعددها . والمتطلّع على الخريطة اللسانية في الجزائر بعد الاستقلال إلى غاية الوقت الحالي, يكتشف جملة من المميزات التي تظهر على هذا الواقع, الذي اتسم بالفوضى والتعقيد وبوضعية لغوية متعددة (تعددية لغوية) حد التجاذب أدت إلى خلق ظواهر لغوية(الثنائية اللغوية والازدواجية اللغوية) تجاذبتها خمس لغات وعدة لهجات منتشرة في الوسط الجزائري بالرغم من أن الشعب الجزائري متجانس دينيا ومذهبيا. فنجد من جهة اللغة العربية الفصحى و اللغة العامية(العربية الدارجة)، ومن جهة أخرى اللغة الأمازيغية بتلوناتها الخمس وتشمل: تامازيغت و الشلحة والمزابية والزناتية والشاوية. ومن جهة ثالثة هناك اللغة الفرنسية والأنّجليزية. وقبل الحديث عن هذه اللغات المتعايشة في الجزائر وجب التطرّق إلى ظاهرة التعدد اللغوي وما تمخض عنه من ثنائية لغوية وازدواجية لغوية.

1-التعدد اللغوي:

تعد ظاهرة التعدد اللغوي موجودة في كل دول العالم، فهذه الظاهرة تشترك فيها جل الشعوب والأمم بالرغم من تفاوتها الحضاري والثقافي، إذ تعتمد لغة أو لغتين بجانب لغة المنشأ أي اللغة الرسمية. ومن المصطلحات التي استعملها الباحثون للدلالة على التعدد اللغوي نجد التعدد اللساني والتفرّع اللغوي والتنوع اللغوي. وبالرغم من هذه المصطلحات إلا أنها جميعا تعني استعمال عدة لغات في مجتمع ما. ومن تعريفات التعدد اللغوي نذكر:

يعرّف مايكل كلين التعدد اللغوي بأنه:" استعمال أكثر من لغة واحدة، أو قدرة بأكثر من لغة، وهذه الوضعية تعرف، وفقا لعدد من اللغات المتضمنة، بالازدواجية اللغوية، والثلاثية اللغوية أو التعددية اللغوية"[1]

أما جيلالي بن يشو فعرّف التعدد اللغوي بأنه:" استعمال لغات عديدة داخل المؤسسة اجتماعية معينة"[2]

وعرّف صالح بلعيد التعدد اللغوي بأنه:" استعمال مجموعة ألسن متباينة أو متقاربة في مجتمع واحد، وهذا ما يوجد في الدول التي عرفت الاستعمار وبالخصوص استعمال لغة المستعمر إلى جانب اللغة الوطنية"[3]

كما نجد محمد الأوراغي يعرّف التعدد اللغوي بأنه:" يصدق على الوضعية اللسانية المتميزة، بتعايش لغات وطنية متباينة في البلد الواحد، سواء كانت لغات جميعا عالمة مثل الوضعية الألمانية والفرنسية والايطالية في الجمهورية الفيديرالية السويسرية، وإما على سبيل التفاضل إذا تواجدت لغات عالمة كالعربية بجانب لغات عامية"[4].

من خلال ما سبق يمكن القول بأن التعدد اللغوي (Plurlinguisme) هو مجوعة من اللغات المتعايشة جنبا إلى جنب في مجتمع ما نتيجة احتكاك أو استعمار، وهذه اللغات تكون إما تشمل

[1] فلوريان كولماس، مرجع سابق، ص650.

[2] جيلالي بن يشو، التعدد اللغوي في الجزائر مظاهره وانعكاساته: التعدد اللساني واللغة الجامعة، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، ج2، 2014، ص49.

[3] صالح بلعيد، في الأمن اللغوي، مرجع سابق، ص224.

[4] محمد الأوراغي، التعدد اللغوي انعكاساته على النسيج الاجتماعي، منشورات كلية الآداب بالرباط، المغرب، ط1، 2002، ص11.

تنوعين من أصل جيني واحد كاللغة العربية الفصحى واللغة العامية، أو لغتين لا تنمي إلى أصل جيني واحد و هاتين اللغتين تكون إما متعايشتان ومتكاملان كاللغة العربية الفصحى واللغة الأمازيغية وإما متنافسان ويتصارعان كاللغة العربية الفصحى واللغة الفرنسية أو اللغة العربية الفصحى واللغة الإنجليزية أو اللغة الفرنسية مع اللغة الإنجليزية في الحالة الجزائرية.

إن ظاهرة التعدد اللغوي سنة كونية ضاربة بوجودها أعماق التاريخ الإنساني لأنّه من الصعب جدا أن نجد مجتمعا أحادي اللغة أو دولة تتحدث بلغة واحدة(معيارية)، فإن كانت" دولة ثنائية اللغة رسميا، فهي بحكم الواقع متعددة اللغة"[1] كالجزائر التي تبنت سياسة لغوية قائمة على ثنائية لغوية (العربية الفصحى والأمازيغية) إضافة إلى اللهجات واللغات التي تعيش على أرضها.

تعود ظاهرة التعدد اللغوي إلى عدة أسباب وعوامل سياقية ساهمت في خلق هذه الوضعية ونشأتها، حيث تعتبر" الهجرة من إحدى المسببات لهذه الظاهرة، وهذا نتيجة لحركات التنقل الإرادية وغير الإرادية لأنّاس يتكلمون لغة معينة داخل منطقة أناس آخرين يتكلون لغة أخرى، أو من خلال تشجيع سياسة استقطاب اليد العاملة، ومن الأسباب الهامة الأخرى لمسألة تشكل المجموعات المتعددة اللغات إبان القرن العشرين هو النزوح من الريف أو من المدن الصغيرة نحو العواصم الكبرى، وللجانب التاريخي كذلك أثره في بروز التعدد اللغوي، وذلك جراء الحملات الغزو والاستيلاء على بعض المناطق ثم سياسة فرض الانضمام على متكلمي العديد من لغات تلك المناطق تحت وحدة سياسة موحدة، ففي إفريقيا مثلا وكنتيجة لسياسة التقسيم ورسم الحدود التي تعرضت له هذه القارة، أضحى العديد من دول هذه الأخيرة بعد استقلالها متسم بتعدده اللغوي"[2] كدول المغرب العربي بصفة عامة والجزائر بصفة خاصة.

ويأخذ التعدد اللغوي معنيان منتشران بنحو واسع في جميع بلدان العالم هما:

* **التعدد اللغوي الخامد:** وهو الذي يصدق على وضعية تتميز بأن تتواجد في البلد نفسه لغة قومية، تغطي المجتمع كله بقوة القانون وفعل الأنّتشار الثقافي والاقتصادي. كاللغة الأمريكية في الولايات المتحدة الأمريكية، وبجانبها في البلد نفسه عدة لغات شخصية، يناهز عددها(42لغة)، تستعملها طوائف دينية

[1] فوريان كولماس، مرجع سابق، ص651.

[2] ينظر: برنارد صبولكسي، مرجع سابق، ص132-137.

في المعابد والمدارس الخاصة وصحافتها بجميع أشكالها، وفي التواصل الداخلي بين أفرادها، لكن هذه اللغات جميعها لا تنازع اللغة الأمريكية مكانتها المتميزة في المجتمع.

* **التعدد اللغوي النشيط:** وهو الذي يصدق على وضعية لسانية تختصُّ بأن يتعايش في البلد الواحد لغات متباينة نمطيا، جميعها وطنية أو بعضها أجنبية، إمّا على سبيل التساوي إذا كانت لغات عالمة، ولها إمكانات متقاربة بلغة القانون، أو بفعل الأنّتشار الثقافي والاقتصادي، وإما على سبيل التفاضل إذا تواجدت لغة أو لغات عالمة، لها جميعها مكانة متميزة بالمقاربة إلى لغة أو لغات عالمة تنتصر لنفسها"[1]. ومثال ذلك تواجد اللغة العربية واللغة العامية واللغة الأمازيغية بلهجاتها المختلفة واللغات الأجنبية كالفرنسية والإنجليزية في الجزائر. إلا أنّ هذه اللغات جميعها تنازع وتنافس اللغة العربية الفصحى مكانتها في المجتمع الجزائري.

ومن آثار التعدد اللغوي النشيط وجود توتر دائم بين قوى الأحادية اللغوية والتعدد اللغوي، مما " يزيد من هلهلة النسيج الاجتماعي، حيث يقلل من تواصل العشائر المؤسسة لغويا، ويقوي طابعها الأنّغلاقي، فيضعف التصاهر والتثاقف، وتتجذّر الشخصية العشائرية، فينتقى من عناصر الهوية الوطنية ما يتماشى والنزعة القبلية"[2]. وهذا ما ينعكس سلبا على الحركة الثقافية والتنمية الاقتصادية، لأنّ صياغة سياسة لغوية رشيدة في دولة متعددة اللغة هي في ذاتها مسألة اقتصادية، وقد أوضح فلوريان كولماس هذا الأمر بعدما ربط التعدد اللغوي بالاقتصاد أثناء مقارنته دخل الفرد بعدد اللغات في عدد من الدول الصناعية والدول النامية في قوله:" أن البلاد المجزّأة لغويا بشكل كبير بلاد فقيرة دائما"[3] أي أنه كلما قلت لغات المجتمع إلا وزاد الإنتاج الاقتصادي للبلد وارتقى إلى مصاف الدول الحضارية والاقتصادية، وكلّما كثرت لغات المجتمع ضعف الأنّتاج الاقتصاد للبلد وقلت حظوظ ارتقائه إلى مصاف الدول الحضارية والاقتصادية.

وبالرغم من أنّ التعدد اللغوي يعد من أمراض المجتمع وتأخره سياسيا واجتماعيا إلا أنه لا يخلو من ايجابيات إذا تم استخدامه على نحو صحيح وايجابي، لأنّ التعدد اللغوي قد يكون حلا مؤقتا للمسألة

[1] ينظر: محمد الأوراغي، مجع سابق، الهامش 39، ص52.

[2] برنارد صبولكسي، مرجع سابق، ص132-137..

[3] فلوريان كولماس، اللغة والاقتصاد، مرجع سابق، ص34.

اللغوية في بلد يعاني الصراع القومي الهوياتي بين لغتين فيكون التعايش اللغوي كالاستعمال لغتيين رسميتن حلا لهذا الصراع كما حصل في الجزائر. كما أنّ التعددية اللغوية تساهم أيضا الاطلاع على تجارب الآخرين ومعتقداتهم مما يجعل المجتمع يتّسم بالدينامية" فتعدد أنماط الحياة، والنظرات المختلفة للعالم قد تجعل من تلك الأمة مكانا أكثر إثارة وتشويقا للعيش"[1] ، كما يسهم التعدد اللغوي في إثراء اللغة لمسايرة الركب الحضاري والثقافي والارتقاء بالمستوى اللغوي نتيجة تلاقح اللغات والثقافات فيما بينها، لأنّه" لا يمكن لأية ثقافة، أو لغة مهما كانت قوتها، واتساع رقعتها، أن تحقق ما تنشده من ثراء وهي منغلقة على نفسها"[2] لذا وجب الانفتاح على غيرها من اللغات لإثراء رصيدها اللغوي.

ويشير كثير من الباحثين إلى أنّ بروز التعددية اللغوية " بصورة طبيعية نابعة من متطلبات المجتمع المتطلع إلى المعرفة الإنسانية فهي ظاهرة صحية، وأما إن سلك التعدد اللغوي مسلكا أيديولوجيا سياسيا تحت أقنعة مختلفة، ظاهرها الرحمة، وباطنها من قبلها العذاب، فذلك هو المسخ الثقافي والحضاري، والاستعمار في شكله الجديد"[3]. وهذا هو التعدد اللغوي الأخطر والأعقد على الإطلاق خاصة إذا تم " تركّب اللغة لتحقيق أغراض سياسية، وتُتَّخذ ذريعة لإذكاء نزعات قبيلة وتثبيت هويّات إقليمية"[4] كاللغة الأمازيغية اليوم في الجزائر؛ الذي يؤدي لا محالة إلى تفكك لغوي هُوياتي مجتمعي.

إن المتطلع على دراسات الباحثين أثناء تناولهم ومعالجتهم التعدد اللغوي ودراستهم للواقع السوسيولساني يجد أنها تتضمن" دراسة أنظمة اللغة في الاتصال، ووظائف اللغة في المجتمع، والمجموعات التي في الاتصال، وكذا كلام الأفراد الذين يستعملون أكثر من لغة، فهذه الوجوه لا يجب النظر إليها في معزل عن بعضها البعض"[5]. كما نلاحظ أيضا أنهم اهتموا بمعالجة ظاهرتين تمثلتا في الازدواجية اللغوية والثنائية اللغوية في سياق حديثهم عن التعددية اللغوية.

---

[1] المرجع السابق، ص14.

[2] عبد القادر فوضيل، اللغة ومعركة الهوية في الجزائر، تقديم: محمد العربي ولد خليفة، جسور للنشر والتوزيع، الجزائر، ط2، 2015، ص185.

[3] جيلالي بن يشو، مرجع سابق، ص51.

[4] محمد الأوراغي، مرجع سابق، ص12.

[5] فوريان كولماس، دليل السوسيولسانيات، مرجع سابق، ص652.

2-الثنائية اللغوية و الازدواجية اللغوية:

إن الباحث في مجال السوسيولسانيات خاصة في أدبيات التخطيط اللغوي التي تُعنى بدراسة الواقع السوسيولساني ووصف المشاهد اللسانية المتنوعة يندر أن يجد دراسة لا تشير من قريب أو من بعيد إلى الثنائية اللغوية أو الازدواجية اللغوية، وربما هذا راجع إلى "طَبِيعَتِهِمَا الإجرائية في مقاربة مجموعة من الظواهر اللغوية، وتحليل مجموعة من الإشكالات المرتبطة بمجال الملاسنة"[1]. لذا ارتأيت أن أقف عند كل من مفهوم الازدواجية اللغوية والثنائية اللغوية اللّذان احتدم النقاش حولهما نتيجة الاضطراب المصطلحي واختلاط المفهومين وتداخلهما، مما أدى إلى اختلاف وتحديد المفهوم الدقيق لهما في أعمال الباحثين الغربيين، وخاصة عند الباحثين العرب الذين التبس عليهم مصطلح (diglossia) و(Bilinguisme) نتيجة الترجمة التي عكست المفهوم الدقيق لهما. فاستعملوا مصطلح الازدواجية اللغوية (Diglossie) وقصدوا بها الثنائية اللّغوية(Bilinguisme) والعكس، بينما استعمل البعض مصطلح التفرّد اللغوي[2] دلالة على الازدواجية اللغوية.

في بحثنا هذا نتبنى استخدام مصطلح(Diglossie) دلالة على الازدواجية اللغوية، ومصطلح (Bilinguisme) دلالة على الثنائية اللغوية، وهذا في نظرنا أن الفرد أحادي اللغة يقابله في المصطلح الأوربي (Unlinguisme)، أما الفرد الذي يتقن لغتين (ثنائي اللغة) يقابله (Bilinguisme)، أمّا الفرد المتعدد اللغات (الفرد الذي يتقن عدة لغات) يقابله (Plurlinguisme). إضافة إلى ذلك نجد أن جل الأبحاث العربية المعاصرة تدعم ذلك، وعلى هذا الأساس سأعتمد على مفهوم الازدواجية اللغوية(diglossie) لفرجسون والثنائية اللغوية(Bilinguisme) لجوشوا فيشمان.

أ- الازدواجية اللغوية:

يعد أول من تحدّث عن ظاهرة الازدواجية اللغوية في الثقافة الغربية اليوناني المخضرم جون بسيشاري(Jean Psichari)سنة 1885 وذلك بعد قيامه بتحليل" الوضع اللغوي في اليونان، وخلص

[1] محمد نافع العشيري، مفاهيم وقضايا سوسيولسانية، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، عمان-الأردن، ط1، 2015، ص71.
[2] محمد الأوراغي، مرجع سابق، ص11.

إلى نتيجة مفادها أن اليونان بلد لا يريد لغته"[1]، ثم جاء بعده اللغوي الألماني كارل كرومباخر(Karl krumbacher) سنة 1902 الذي تطرّق إلى هذه الظاهرة في كتابه المعنون بـ" مشكلة اللغة اليونانية الحديثة حيث أشار بشكل خاص إلى اللغتين اليونانية والعربية، ودعا اليونانيين إلى تبني العامية كلغة قومية والعرب إلى ترك اللغة العربية الفصحى وتبني العامية"[2]. ويعد وليام مارسيه(William Marçais) أول من استعمل مصطلح الثنائية اللغوية في الدراسات الفرنسية، وأوّل لغوي تطرّق إلى وصف واقع اللغة العربية في الدراسات العربية سنة 1930 من خلال مقالته" الازدواجية اللغوية العربية" [3] . كما يعد أيضا أول من تطرق لوصف ظاهرة الثنائية اللغوية في الجزائر (1931) بمناسبة الذكرى المئوية لاحتلال فرنسا للجزائر من خلال مقاله الموسوم بـ"اللغة العربية في شمال إفريقيا"[4]. حيث قال:" تتراءى لنا العربية في مظهرين مختلفين أيهما اختلاف، لغة أدبية توسم باللغة المكتوبة...ذات نظام منتظم مطرد بالكلاسيكية، ولهجات منطوقة لم تعتمد أية واحدة منها في الكتابة"[5] أي أنّ الازدواجية اللغوية عند مارسيه هي وجود مستويين لغويين الأول مكتوب وهو اللغة العربية الفصحى والثاني منطوق(شفوي) وهو اللغة العامية.

إن قيام مارسيه بتقديم دراسته حول الديغلوسيا جعلت من الباحثين السوسيولسانيين يستلهمون من دراساته لوصف وضعيات لغوية مماثلة في أنحاء مختلفة من العالم، وشرح مفهوم هذه الظاهرة اللغوية وتبيان خصائصها ومعاييرها. إذ يعد اللغوي الأمريكي تشارلز فرجسون أول باحث اقترض مصطلح الديقلوسيا التي استخدمها مارسيه، وذلك من خلال نشر مقاله التأسيسي المعنون بـ الازدواجية اللغوية

---

[1] المرجع السابق، ص82.

[2] المرجع السابق، الصفحة نفسها.

[3] William Marçais,la diglossie. Arab,L'enseignementpublic, in Revue Pédagogique, n12, 1930
نقلا عن: محمد نافع العشيري، مرج سابق، ص83

[4] William Marçais, la langue arab dans l'Afrique du nord, in Revue Pédagogique, n1, alger, 1931.
نقلا عن: خولة طالب الإبراهيمي، الجزائريون والمسألة اللغوية، مرجع سابق، ص36

[5] ينظر: المرجع نفسه، ص 36-37.

"Diglossia"[1] سنة 1959 في مجلة الكلمة، التي كان لها أثر في نشر هذا المصطلح و لفت الأنّتباه لدى الباحثيين السوسيولسانيين بعدما تم ترجمتها إلى عديد من اللغات.

إن دراسة فرجسون التي قام بها حول الازدواجية اللغوية تمحورت أساسا على دراسة المواقف اللغوية وذلك باختيار أربع عينات لغوية من لغات العالم الحية كنماذج تتميز كلها بالازدواجية اللّغوية: العربية الفصحى واللغة العامية في مصر؛ الديموتيكي والكتاريسوفا في اليونان الحديثة؛ الألمانية السويسرية والهوتشدتش في الجزء الناطق بالألمانية من سويسرا؛ الكريولية الهاييتية والفرنسية في جمهورية هاييتي الواقعة بأمريكا اللاتينية. وقد خلص إلى أنّ المجتمعات اللغوية تستخدم تنوعين لغويين هما اللغة المعيارية التي تستخدم في المواقف الرسمية وسماها المتغاير(النمط) الأعلى واللهجات الإقليمية(اللغة العامية) التي تستخدم في الحياة اليومية وسماها المتغاير (النمط)الأدنى. وقد وضّح فرجسون أوضاع الازدواجية اللغوية المتمثلة في التنوعين(الأدنى والأعلى) بعدّة متغيرات وشروط التي لابد أن تستوفيها الازدواجية اللغوية التي تمثلت في: الوظيفة، والمكانة، والموروث الأدبي، والاكتساب، والمعيرة، والاستقرار أو الثبات، والنحو، والمعجم، والصواتة/ الصوتيميات. ويمكن تلخيص هذه الشروط فيما يلي:

- "التوزيع الوظيفي للاستعمالات: يكون التفريق الوظيفي للازدواجية اللغوي في أن المتغاير الأعلى يستعمل في خطب الكنيسة أو المسجد، وفي خطب البرلمان ومحاضرات الجامعة وإذاعة الأخبار والشعر ...الخ. أما المغاير الأدنى يستعمل في الحوار مع العائلة والأصدقاء، والأدب الشعبي...الخ؛
- المتغاير الأعلى أسمى من المتغاير الأدنى، وأحيانا يصل الشعور بقوة المتغاير الأعلى حتى ينظر إليه باعتباره هو وحده الكلام الصحيح، أمّا المتغاير الأدنى فإنه يوصف بعدم الوجود؛
- المتغاير الأعلى يوجد به مجموعة ضخمة من الأدب المكتوب والذي يلقى إجلالا كبيرا داخل مجتمع اللغوي المحلي؛

[1] Charles Ferguson, Diglossia, Word, vol15, 1959.

تم ترجمة المقال من قبل محي الدين محسب، في كتابه المعنون بـ" في اللسانيات الاجتماعية (ترجمات، دراسات، مقالات)، ص38-68.

- المتغاير الأعلى يكتسب في التعليم الرسمي سواء كان ذلك عن طريق المدارس القرآنية التقليدية أو المدارس الحكومية الحديثة أو التعليم الخاص، في حين أنّ المتغاير الأدنى يكتسب بطريقة طبيعية في تعلم الإنسان للغته الأم أي انه لغة البيت والشارع؛
- المتغاير الأعلى ممعير ومقعّد بإحكام (كتب نحوية، ومعاجم، وبحوث صوتية، وبحوث أسلوبية،...إلخ) وهذا ما يفتقر إليه المتغاير الأدنى.
- الازدواجية اللغوية قارة ويمكن تستمر قرونا عديدة على الأقل، وأحيانا يكسب المتغير الأدنى مجالات ويحل محل المتغاير الأعلى، ولكن المتغاير الأعلى يحل فقط محل المتغاير الأدنى إذا كان المتغاير الأدنى هي اللغة الأم للنخبة؛
- أنّ قواعد المتغاير الأعلى هي الأكثر تعقيدا من المتغاير الأدنى، وأنها تملك مقولات نحوية ونظاما تصريفيا للأسماء والأفعال هو بشكل كلي ليس موجودا أو أصبح مختزلا في المتغاير الأدنى؛
- المتغاير الأعلى والمتغاير الأدنى يشتركان في معظم المفردات، ولكن توجد بالطبع تغيرات في الشكل والاختلافات في الاستعمال والمعنى. فالمتغاير الأعلى يشتمل في معجمه الكلي على مصطلحات فنية وتعبيرات مكتسبة ليس لها مقابل مطرد لها في المتغاير الأدنى، والعكس صحيح؛
- يتم التمييز في الصواتة من خلال نمطين من الأنّساق، أحدهما يكون عندما يتقاسم المتغاير الأعلى والأدنى تركيبا صوتيميا واحدا يكون فيه التركيب الصوتيمي للمتغاير الأدنى هو النسق الأساس، وتكون فيه الملامح المتباعدة للتركيب الصوتيمي للمتغاير الأعلى إمّا نسقا تحتيا وإمّا نسقا موازيا. أمّا النمط الثاني إذا كان لمفردات المتغاير الأعلى الخالص صوتيميات ليست موجودة في مفردات المتغاير الأدنى الخالص فان صوتيميات المتغاير الأدنى تحل دائما محل صوتيمات المتغاير الأوّل بصورة متكررة في الاستخدام الشفوي للمتغاير الأعلى"[1].

وقد حاول فرجسون من خلال مقالته وضع تعريف أكثر اكتمالا للديقلوسيا (الازدواجية اللغوية) بقوله هي: "موقف لغوي ثابت نسبيا، يوجد فيه- بالإضافة إلى اللهجات الأولى في اللغة(التي تشمل

[1] بتصرّف: محي الدين محسب، في اللسانيات الاجتماعية، مرجع سابق، ص 49-60.

ربما مستوى قياسيا عاما أو مستويات قياسية إقليمية)- متغايرٌ فوقيٌ ومتنوع ويتسم بدرجة عالية من التقنين (وغالبا ما يكون من الناحية النحوية أكثر تعقيدا)، وهذا المتغاير يمثّل مطيّة لكمٍّ هائل وموقر من الأدب المكتوب الذي يُدرَّسُ بشكل واسع في التعليم الرسمي، والذي إمّا ينتمي إلى حقبة قديمة أو ينتمي إلى مجتمع لغوي آخر، ويستخدم في أغراض كلامية أو كتابية رسمية، ولكنه لا يستخدم في أيٍّ قطاعٍ من قطاعات المجتمع في الحوار العادي"[1]، وعليه فمصطلح **ديغلوسيا(الازدواجية اللغوية)** عند فيرجسون تدل على استخدام تنويعتين لغويتين في اللغة الواحدة أي اللغة الفصحى واللغة العامية.

من خلال ما سبق يمكن تقديم تعريف الازدواجية اللغوية (la diglossie) بأنّها ظاهرة لغوية موجودة في جميع اللغات تنتمي إلى سلالة لغوية واحدة(أصل جيني واحد) أحدهما فصيح ويمثل اللغة المعيار والثاني عامي ويمثله اللهجات أو التنوعات اللهجية من اللغة العامية.

ب- الثنائية اللغوية:

بعدما قدّم فرجسون في دراسته مفهوم الازدواجية اللغوية والتي عدّها الباحثون بأنها ازدواجية كلاسيكية، انكب الباحثون إلى توسيع ذلك المفهوم، ومن بين الباحثين نجد **جوشوا فيشمان** سنة 1967 الذي قام بتوسيع مفهوم الازدواجية وعلاقتها بالثنائية اللغوية، من خلال بحثه الموسوم بـ" الثنائية اللغوية مع وبدون ازدواجية لغوية، الازدواجية اللغوية بدون ثنائية لغوية"[2] حيث ميّز من خلال بحثه بين" الازدواجية من حيث هي ظاهرة فردية، يعالجها علم النفس التربوي (السيكولسانيات)، والثنائية من حيث هي ظاهرة اجتماعية يعالجها علم اللغة الاجتماعي (السوسيولسانيات)"[3]. وقد وضح فيشمان العلاقة بين الازدواجية والثنائية في الجدول التالي[4]:

-	ثنـائية لـغوية	+

[1] المرجع السابق، 61.

[2] Joshua fichman, Bilingualism withe and without diglossia, diglossia withe and without Bilingualism,journal of social Issues, vol23, n2,1967.

نقلا عن: لويس جان كالفي، علم الاجتماع اللغوي، ص47.

[3] محمد نافع العشيري، مرجع سابق، ص100.

[4] لويس جان كالفي، علم الاجتماع اللغوي، مرجع سابق، ص47.

1- ازدواجية وثنائية	2- ازدواجية بدون ثنائية	ازدواجية لغوية
3- ازدواجية دون ثنائية	4- لا ثنائية ولا ازدواجية	

جدول رقم(02): العلاقة بين الازدواجية و الثنائية

وهكذا نحصل إذن، حسب فيشمان على أربعة أوضاع قطبية تمثلت في:

1- ازدواجية وثنائية: جميع الأعضاء الجماعة يعرفون المتغاير الأعلى والمتغاير الأدنى؛

2- ازدواجية دون ثنائية: هناك عدد هائل من مزدوجي اللغة في مجتمع ما ولكن تستخدم الصيغ اللغوية في الاستعمالات الخاصة. وهذا حال الأوضاع غير المستقرة، والحالات الانتقالية بين ثنائية تنظيم آخر للجماعة اللغوية؛

3- ثنائية بدون ازدواجية: في صلب الجماعة الاجتماعية يوجد توزيع وظيفي للاستعمالات بين لغتين، لكن زمرة واحدة لا تستعمل سوى الشكل الرفيع(الأعلى)، في حين أنّ الزمرة الأخرى لا تستعمل سوى الشكل الوضيع.

4- لا ثنائية ولا ازدواجية: هناك لغة واحدة وهذا الوضع لا يمكن تصوّره إلا داخل جماعة صغيرة جدا"[1]؛

ويعرّف فيشمان الثنائية اللغوية بأنها "تشمل نسقين لغويين يتعايشان أو يتصارعان في مجتمع معيّن"[2] أي أن مصطلح الثنائية اللغوية (Le Bilinguisme) حسب فيشمان تطلق على تكلمّ الفرد أو المجتمع بلغتين غير مرتبطتان سُلاليا, ولا تنتميان إلى أصل جيني واحد.

من خلال ما سبق يمكن تعريف الثنائية اللغوية (Le Bilinguisme) بأنها: ظاهرة لغوية موجودة في جميع المجتمعات، حيث يتعايش فيها لغتين من سلالتين مختلفتين لا تنتميان لأصل جيني واحد.

3-الواقع السوسيولساني في الجزائر بين التعددية والثنائية والازدواجية:

[1] المرجع السابق، ص50.

[2] محمد نافع العشيري، مرجع سابق، ص100.

إن المشهد السوسيولساني في الجزائر هو عبارة عن مزيج من اللغات واللهجات التي تتعايش على أرضها، تمثلت في: اللغة العربية الفصحى واللغة العامية بتنوعاتها اللهجية واللغة الأمازيغية بلهجاتها المختلفة واللغة الفرنسية واللغة الإنجليزية. ويمكن وصف الواقع اللساني الراهن على النحو التالي:

أ- **اللغة العربية الفصحى:**

عرّفت اللغة العربية الفصحى بأنها "لغة القرآن الكريم والتراث العربي، والتي تستخدم في المعاملات الرسمية، وفي تدوين الشعر والنثر والإنتاج الفكري"[1]. يطلق على اللغة العربية الفصحى عدة مصطلحات لغة أدبية ولغة كلاسيكية أو اللغة المعيارية، وهي التنوع أو المتغاير العالي حسب تشارلز فرجسون، وتعد اللغة العربية الفصحى اللغة الرسمية في الجزائر بقرارات سياسية ونصوص دستورية منذ فجر الاستقلال(1962) إلى الآن, فهي ثابت من ثوابت الأمّة ورمز من رموز الهوية العربية الجزائرية, ودعامة من دعائم الشخصية الوطنية. وسبب بقائها هو المرجعية الدينية للمجتمع الجزائري التي لعبت دورا محوريا في أبديتها واستمراريتها فهي لغة القرآن والدين، ومن هنا أتى النضال بعد الاستقلال من أجل الحفاظ عليها كلغة رسمية في كل الدساتير الجزائرية وترسيخها في النظام التربوي الجزائري من خلال سياسة التعريب.

إن اللغة العربية الفصيحة هي الأكثر انتشارا في الجزائر بالرغم من أنها لا توجد إحصائيات دقيقة لعدد الناطقين بها كلغة أولى أم أو كلغة ثانية وهذا راجع إلى أنّ تعداد سكان الجزائر يقدر بحوالي إثنين وأربعين مليون نسمة2 يتوزعون على 48 ولاية بمايقارب1541 بلدية، وهذا ما يتطلب مسح شامل لكل ولاية ببلدياتها. إلا أنه يمكننا تقريب ذلك آخذين بعين الاعتبار معدل التعليم في الجزائر التذي قدّر

[1] جيلالي بن يشو، مرجع سابق، ص57.

[2] ينظر موقع الديوان الوطني للاحصائيات بالجزائر:(http://www.ons.dz/-Demographie-.htm l)، الساعة: 16:38، تاريخ الاطلاع2017/03/14.

بحوالي 73% من الجزائريين الذين يعرفون القراءة والكتابة وتعداد السكان الذي يقارب حوالي42 مليون نسمة، وبالنتيجة تصبح المجموع 35 مليون و700 ألف ناطق باللغة العربية الفصحى.

رغم تغييب استعمال اللغة العربية الفصحى في الحياة اليومية إلا أنها تعد لغة التعليم والتعلم بامتياز في المؤسسات الدينية(مدارس قرآنية، زوايا،...) وفي المؤسسات التربوية الجزائرية في كافة الأطوار التعليمية (ابتدائي ومتوسط وثانوي وجامعي –لغة بعض العلم وليس كل العلوم–). كما أنها لغة الكتب التعليمية والصحافة المكتوبة وبعض البرامج الثقافية عبر الوسائل الإعلام السمعي–البصري، واللغة المعتمدة في الجهاز القضائي وفي بعض المعاملات والمراسلات الإدارية. ولغة اللافتات في المحلات التجارية التابعة للخواص، واللافتات التابعة للقطاع العام في المقرات الرسمية والهيئات الإدارية.

أما استعمالها في الحياة اليومية فهو ضئيل جداً إن لم نقل منعدم فهي تخص فئة المتعلمين فقط لأنّها " لغة تكتسب بالتعلّم، ومنه فهي لا تخص كل الفئات الاجتماعية/.../ وأن المقام هو الذي يوجه المتكلم"[1] الجزائري في المواقف الرسمية فقط، وفي معظم الأحيان ينتقل أثناء كلامه من الفصيح إلى العامي. ولكن يجب الإشارة إلى أن استعمال المجتمع الجزائري للفصحى في ممارساته اليومية وفي مختلف المواقف تزاحمه اللغة العامية، واللغة الأمازيغية بمختلف لهجاتها في الولايات الناطقة بها. إضافة إلى اللغة الفرنسية التي طغت على ألسنة الجزائريين خاصة في الولايات الوسطى والغربية. و"اجتاحت أكثر من ميدان، وفي مقدمتها أغلب الأجهزة الإدارية على اختلافها وتنوعها، ناهيك عن التعليم والإعلام والقطاع الاجتماعي والاقتصادي، وبشكل خاص، الشركات الصناعية العمومية والخاصة"[2] .

ب– اللغة العامية:

تعرّف اللغة العامية بأنها"نمط من الاستخدام اللغوي داخل اللغة الواحدة، يتميز عن غيره من الأنّماط داخل نفس اللغة بجملة من الخصائص اللغوية الخاصة، ويشترك معها في جملة من الخصائص

[1] سهام مدان، الفصحى وعلاقتهما في استعمالات الناطقين الجزائريين، مؤسسة كنوز الحكمة للنشر والتوزيع، ط1، 2011، ص29.

[2] عابد بوهادي، تحديات اللغة العربية في المجتمع الجزائري، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان–الأردن، دط، 2014، ص4.

العامة"[1] إلا أنها لا تخضع لقواعد اللغة المعيارية(الفصحى). ويطلق على مصطلح اللغة العامية اللغة السفلى حسب تشارلز فرجسون. وهناك من يطلق عليها أيضا الدارجة أو اللهجة بالرغم من أنهما تنوعات مختلفة للعامية.

تعد اللغة العامية خاصية لغوية موجودة في كل لغات العالم أنشأتها العامة للتواصل اليومي. فاللغة العامية هي لغة كل شرائح المجتمع، التي تضم اختلافات وتنوعات لهجية مرتبطة بالموقع الجغرافي وتختلف من منطقة إلى أخرى، ويصل الاختلاف أحياناً إلى "حد تعذر فهم لغة الشخص الآخر من نفس القومية كما هو الحال في اللغة العربية حيث نجد صعوبة بالغة في فهم اللهجة العربية(اللغة العامية) للجزائري أو المغربي أو الموريتاني أو الصومالي . ففي كل لغة من لغات العالم الحية توجد لغة فصحى وتوجد لهجات عامية محكية ومهما اختلفت اللهجات بحسب المناطق والبلدان فإن المرجعية تكون للفصحى الأساس، ومهما دخلت الشوائب والكلمات الغريبة على اللهجات المحكية فإن الفصحى هي الحصن المنيع والمرجع الأخير لكل الطوائف من أبناء الشعب الواحد"[2]. وعليه فاللغة العربية تتسم بمستوين هما الفصيح(المعياري) والعامي، فالفصيح يمثله اللغة العربية الفصحى، وأما العامي فيمثله التنوعات اللهجية(اللهجات/ الدارجة) للغة العامية. فهذين المستويين اللغوي، أي الفصيح والعامي تربطهما علاقة قرابة، أي أنهما من أصل واحد، ولكل منهما مجالات ووظائف استعماله الخاصة به في التعبير عن الحياة في مختلف مظاهرها.

إنَّ اللغة العامية الجزائرية هي "اللغة الأم لأغلب الشعب الجزائري(على الأقل بالنسبة للناطقين بالعربية أصلا)، فهي لغة أول اندماج اجتماعي ولغة المجموعة الأساسية"[3]. ولو أردنا معرفة عدد الناطقين باللغة العامية لقلنا أنه ربما يساوي عدد سكان الجزائر الذي يبلغ عددهم حوالي 42مليون شخص، دون إهمال أمرين أساسيّين هما: هناك عدد معتبر من الناطقين باللغة الفرنسية التي تعتبر عندهم اللغة الأم

[1] جيلالي بن يشو، مرجع سابق، ص48.

[2] المرجع السابق، ص66.

[3] خولة طالب الإبراهيمي، الجزائريون والمسألة اللغوية، ص20.

والذي يقدر عددهم بحوالي 10800 شخص، إضافة إلى عدد الجزائريين الذين يستخدمون لغة الإشارة(الصم والبكم) والذي يبلغ عددهم حوالي ب240000 شخص[1].

وقد أشار الباحث صالح بلعيد بأنها اللغة الأم رقم1 لاعتبارين أولهما" أن للعاميات العربية مستوى أدنى من مستوى اللغة الفصحى وتتعدد أداءاتها فقط، وهنّ شفاهيات، يستعمل كل منها في مناطقها الخاصة، وفي مواقف الأنّس، وثانيهما أن كل العاميات لا تخضع للمكتوب وهي لغة طبيعية[2] أي أنها مُباينة للمعيار الرفيع والمكتوب، لأنّها فقدت جانبا من نظام اللغة الفصحى وذلك من خلال" الاختلافات الصوتية والصوتية الوظيفية الواضحة، وسقوط حركات الإعراب مع تصلب نظام الجملة في معالجة نظام الفعل وخاصة بتنوع الرصيد الإفرادي"[3].

فاللغة العامية الجزائرية هي اللغة التي يكتسبها الفرد الجزائري في مراحله الأولى بعد ولادته، التي يتلقاها في بيئته اللغوية من الأسرة والمجتمع لتصبح لغته الأم يستعملها بصفة طبيعية في تواصله اليومي وتعاملاته الاجتماعية والتعبير عن حاجياته لكونها تمتاز بالمرونة والسهولة. كما تتسم اللغة العامية الجزائرية بتنوعات لهجية♠تختلف من منطقة إلى أخرى فنجد لهجة الوسط الجزائري (اللهجة العاصمية واللهجة البليدية...الخ) و لهجة الشرق الجزائري(اللهجة التبسية واللهجة القسنطينية،...إلخ) ولهجة الغرب الجزائري(اللهجة التيارتية واللهجة الوهرانية...إلخ) ولهجة الجنوب الجزائري(اللهجة السوفية (وادي سوف) واللهجة الورقلية..إلخ) وفي كل منطقة من المناطق نجد تأديات مختلفة خاصة بها تختلف عن بعضها البعض. فمثلا في تبسة نجد أن اللّهجة العاترية أقرب إلى اللهجة التونسية وتختلف نوعا ما عن لهجات المجتمع الجزائري الأخرى.

وإذا تأملنا الواقع السوسيولساني في الجزائر نجد أنّ اللغة العامية الجزائرية هي عبارة عن هجين لغوي وخليط من رواسب اللغات يتواصل بها الجزائريون يوميا والتي غزتها اللغة الفرنسية بشكل كبير، فالعامية

---

[1] ينظر موقع إثنولوج: (https://www.ethnologue.com/country/DZ/languages)، الساعة: 18:40، تاريخ الاطلاع 14 /2017/03.

[2] صالح بلعيد, اللغة الأم والواقع اللغوي الجزائري ,مجلة اللغة الأم, دار هومة للنشر والتوزيع, الجزائر, دط, 2009، ص 13.

[3] خولة طالب الإبراهيمي، الجزائريون والمسألة اللغوية، ص20.

♠ مصطلح التنوعات اللهجية مصطلح استخدمته خولة طالب الإبراهيمي للدلالة على اللهجة الجزائرية.

الجزائرية هي في الحقيقة تشويه لغوي للغة العربية الفصحى، باعتباره" نوعا من الأسلبة والمحاكاة، باستعمال الفصحى والعامية واللغة الأجنبية واللهجات المحلية دون وعي بما ينتجه هذا الخليط الذي ينخر المجتمع من داخله، ويقلع من موروثاته"[1]. فالعامية الجزائرية متأثرة باللغات العربية الفصحى والأمازيغية والفرنسية والإنجليزية. فمن الألفاظ العربية الفصحى نجد مثلا تو بمعنى الآن، واستنّ بمعنى انتظر...الخ وهي في الأصل ألفاظ فصيحة . ومن الألفاظ الأمازيغية نجد أرقاز بمعنى راجل و ازول بمعنى مرحبا ...الخ، ومن الألفاظ الفرنسية نجد بيس (la puce)بمعنى شريحة، و الطابلا (la table) بمعنى طاولة ...الخ. ومن الألفاظ الأنّجليزية نجد مثلا قوود (good) بمعنى جيّد، لايف (life) بمعنى حياة...الخ.

إن العاميات الجزائرية اليوم نالت استعمالا واسعا في ممارستها في ربوع الوطن الجزائري وأضحت تزاحم اللغة العربية الفصحى حتى في الأماكن المخصصة لها، حيث أصبح توظيفها منتشرا في وسائل الإعلام السمعية والبصرية والتعليم والصحف ...إلخ. وذلك راجع إلى أن اللغة العربية العامية وسيلة اتصال وتبليغ يتحكّم فيها جميع فئات المجتمع. كما شكلت اللغة العامية الجزائرية أيضا مخزونا تراثيا شفهيا ضخما في الأدب الشعبي تمثل في القصص الشعبية والشعر الملحون والأمثال الشعبية...الخ. وتجدر الإشارة هنا إلى أنه رغم انتشار اللغة الأمازيغية واللغة الفرنسية إلا أنّ اللغة العامية أكثر استعمالا مقارنة بهما (الأمازيغية–الفرنسية).

ج– اللغة الأمازيغية:

اللغة الأمازيغية(ثامازيغث) هو "مصطلح افتراضي لغياب اللغة الجامعة"[2] ، التي تعد حسب زعم بعض الدراسات المتعصّبة بأنها من أقدم اللغات في إفريقيا، وترجع معظم البحوث والدراسات بأن أصلها إلى يعود الحامية وهي أخت العربية، وأن وجود اللغة الأمازيغية في بلدان المغرب العربي أسبق من اللغة العربية لكونها لغة السكان الأصليين لشمال إفريقيا التي تحمل" خصوصيات كتابية تعود إلى ثلاثة آلاف سنة وبقيت آثارها الكتابية في بعض المناطق الصحراوية في نقوش ما تزال شاهدة عليها وتحمل

[1] صالح بلعيد، في الأمن اللغوي، مرجع سابق، ص225.

[2] صالح بلعيد، يزع بالحاكم مالا يزع بالعالم، مرجع سابق،ص186.

اسم نقوش التيفيناغ التي تحولت إلى كتابة التيفيناغ المتأثرة بالحرف الفينيقي، وتنص الدراسات على أنه الخط الأول الذي دوّنت به هذه اللغة"[1].ومن أنواع الكتابات التي وجدها الباحثون عند التوارق التي تعرف بالكتابة الأمازيغية التارقية التي تكتب من اليمين إلى الشمال مثل العربية والتي لم يدونوا بها تراثهم بل بقيت شفوية بالأساس.

تشير خولة طالب الإبراهيمي إلى أن اللغة الأمازيغية هي"امتداد للتنوعات اللغوية القديمة التي عرفها المغرب، أو بالأحرى في الرقعة الناطقة بالبربرية(الأمازيغية) التي تمتد من مصر إلى المغرب الأقصى الحاليين ومن الجزائر إلى النيجر- وهي تمثل أقدم اللغات الأصلية وهي لذلك تشكل في الجزائر اللغة الأم لجزء من السكان"[2] في المناطق الناطقة بها وتغطي جزء معتبر به في مناطق مختلفة في البلاد. فاللغة الأمازيغية حسب صالح بلعيد هي "منظومة ثقافية هُوياتية مستقلة مُتجددة في بلادنا(ثامزْغا) وهي المحدد المركزي لهُوية الجزائر، ومظهر خصوصيتها الحضارية، وقد تفاعلت مع مكونات العربية والإسلام، وهذا يكفيها فخرا بأنها معطى حضاري إضافي ونوعي"[3]. أي أنّ هناك تكامل هوياتي بين الأمازيغية والعربية نتيجة تفاعلهما وتلاحمهما في نفس المحيط اللغوي والثقافي.

تضم اللغة الأمازيغية في الجزائر عدّة تنوعات لهجية مختلفة منها القبائلية(تَقْبَيليت) وهي لهجة أمازيغية مركّزة في منطقة القبائل باعتبار منطقة القبائل المنطقة الأمازيغية الرئيسية وتشمل المناطق التالية: تيزي وزو- بجاية –بومرداس-البويرة؛ الشاوية(تشويت) وهي اللهجة التي يتكلم بها في منطقة الأوراس في باتنة-خنشلة- أم البواقي- تبسة- جنوب سطيف؛ المزابية (تمزبيت) وهي لهجة التي يتكلم بها في وادي ميزاب جنوب الجزائر وتشمل غرداية وتقرت وبعض المدن الإباضية الأخرى), الزناتية (تزنتيت) وهي لهجة يتكلم بها السكان القاطنون في وسط الصحراء وجنوب الجزائر وتشمل: أدرار- بشار- البيض- النعامة؛ التارقية (تمهاق) وهي اللهجة التي يتكلم بها التواق في جنوب شرق الجزائر بتمنراست؛ وتبقى اللهجات الأخرى مستعملة من طرف جماعات أمازيغية في الجزائر وهي تمثل الأقلية مثل: والشنوية(تشنويت) الموجودة في جبل شنوا بتيبازة وجبل بيسا بالشلف وفي عين الدفلى وبالخصوص في

[1] المرجع السابق، ص 187.

[2] خولة طالب الإبراهيمي، مرجع سابق، ص25.

[3] صالح بلعيد، هل تشتعل حرب الحروف؟، دار الأمة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، ط2، 2017، ص35.

خميستي؛ الشلحية(تشلحيت) الموجودة بالمناطق السياحية في جنوب وهران ومغنية، إضافة إلى وبعض اللهجات الأخرى والتي تعد مهددة بالأنقراض مثل: كاللهجة التاقرنتية (تاقرقرنت) بورقلة ونجوسة وقورارة؛ واللهجة التاغرتية(تمشاك) في بعض من مناطق مثل أدرار وإيليزي وتمنراست.

ويقدّر عدد الناطقين باللغة الأمازيغية بمختلف تنوعاتها اللّهجية في الجزائر حسب الإحصائيات التي قدّمها موقع إثنولوج بـ10500000 شخص[1]. وإذا اعتبرنا عدد سكان الجزائر 42 مليون نسمة فإن نسبة الناطقين باللغة الأمازيغية اليوم يقدر بـ 25% من إجمالي سكان الجزائر.

تعد اللغة الأمازيغية لغة التداول والتواصل الشفهي بين الجماعات اللغوية الناطقة بها المثقفة منها والأميّة, "رغم محدودية مستعمليها، حيث لا يوظف غيرها، خاصة في الريف وداخل البيوت وعند كبار السن، وبفعل عملية التعريب فإن الأمازيغية تقلّص فعلها كلغة استعمال في المحيط حتى في المناطق الأمازيغية"[2]وبقيت مقتصرة على التواصل الشفهي لسنوات عدّة، ولم تستطع أن تفرض نفسها كلغة معترف بها إلا مؤخرا بعدما أقرّها الدستور الجزائري كلغة وطنية سنة2002، وكلغة رسمية سنة2016 بجانب اللغة العربية. ومنذ ذلك الحين تم إقرارها لغة التعليم والتعلم وذلك بعد إدراجها كلغة تعليم في المنظومة التربوية والتي بقي محصورا في مناطق دون غيرها في المدارس والجامعات، ويجزم صالح بلعيد بأن" أكثر من90% من المدرّسين لا يستعملون إلا الفرنسية في خطابهم المدرسي، وهذا في المرحلة الأولى من التعليم وأما المرحلة الجامعية تكاد اللغة الفرنسية هي الطاغية، فأقسام المازيغية عبارة عن أقسام الفرنسية رقم2. أما في المحطات الإذاعية فقد لاحظ أنّ استعمال الفرنسية والعربية بين المذيع والمدعو أكثر من المازيغية في الاستعمال"[3] أما عن الممارسات اللغوية للأمازيغية في الحياة اليومية كما قلنا سابقا بأنها منحصرة في المناطق الناطقة بها واستعمالها الشفهي اليومي لا يتم بدون إقحام العربية الفصحى أو العامية أو الفرنسية. كما أن هناك نسبة كبيرة من الجزائريين الذين يتكلمون العربية لا يعرفون اللغة الأمازيغية بتاتا. إضافة إلى ذلك يظهر المشهد اللغوي الجزائري بوضوح نمط اللغة الأمازيغية للافتات

[1] ينظر موقع إثنولوج: (https://www.ethnologue.com/country/DZ/status) ، الساعة: 22:15، تاريخ الاطلاع، 2017/03/16.

[2] صالح بلعيد، اللغة الأم والواقع اللغوي في الجزائر، مرجع سابق ص14.

[3] صالح بلعيد، هل تشتعل حرب الحروف؟، مرجع سابق، ص46.

الخاصة بالمحلات التجارية للخواص في المناطق الناطقة بها، أما تلك التابعة للقطاع العام فإنها تبرز تطوّرا ملحوظا خاصة بعدما تم دسترة اللغة الأمازيغية في2016 فهي اليوم لغة اللافتات المكتوبة بحروف التيفيناغ في معظم المقرات الرسمية للمؤسسات والهيئات الإدارية بجانب اللغة العربية مثلا لافتة البلديات ومقرات الولايات والجامعات و مقرات البريد ...الخ.

يجب أن ننوه هنا إلى النقاشات الحادة حول كيفية كتابة اللغة الأمازيغية التي تعتبر حاجزا يحول دون معيرتها، لأنّه يلزم وجود نظام كتابة للغة الأمازيغية مخصصة للاستخدام في التعليم. وهذه النقاشات أطلق عليها صالح بلعيد بأنها حرب الحروف (مصطلح استنبطه من كتاب حرب اللغات والسياسات اللغوية للويس جان كالفي عندما يتكلّم عن حرب الكلمات في اللغة البامبارية بمالي) ، التي أفرزت عدة اقتراحات مختلفة لمعيرة نظام كتابة اللغة الأمازيغية وهي : تيفيناغ والعربية واللاتينية. كما أن دعم كل أبجدية ليس محايدا بل مدفوعا بالأيديولوجيا. فمنهم من ينادي كتابتها بحروفها الأصلية أي بأبجدية التيفيناغ، ومنهم من ينادي بكتابتها بالحروف العربية لأنّها أقرب لها نتيجة التلاحم بين اللغة الأمازيغية واللغة العربية، ومنهم من ينادي بكتابتها بالأبجدية اللاتينية وربطها بالثقافة الغربية الفرنسية. وفي هذا الصدد كباحث أنوّه إلى أن الحرف الأمازيغي أجدر أن يكتب بأبجديته الأصلية الهُوياتية أي التيفيناغ التارقي، أو أن يكتب بالأبجدية العربية بإعتبارها أقرب لها وأكثر حظوظا للقبول ونشرها في كامل ربوع الوطن الجزائري خاصة والوطن العربي عامة.

د- اللغة الفرنسية:

تعد اللغة الفرنسية غنيمة حرب حسب تعبير كاتب ياسين أو بالأحرى هي اللغة الرسمية دون إعلان، التي فرضت نفسها بالقوة قبل الاستقلال وبعده بفضل سياستها اللغوية الامبريالية التي تهدف إلى طمس مقومات الهوية الوطنية وعلى رأسها اللغة العربية تحت غطاء الفرانكفونية، التي تعد آلية لهدم المجتمع الجزائري وقيمه الثقافية العربية الإسلامية، فالمستعمر الفرنسي كان على علم بأن اللغة العربية تعد ركيزة أساسية من ركائز اللحمة القومية التي تستند إليها الجزائر، لذا قاد سياسية لغوية لبناء إستراتيجية قائمة على تحقير ركائز اللغة العربية كلّها، لكي تصبح هذه الأخيرة عقدة نقص لدى الجزائري، ولكي يطرح اللغة الفرنسية بديلا عنها. ولعل من أهم الاستراتيجيات قيامه بعد الاستقلال بصناعة النخب

الفكرية والأدبية المرتبطة إيديولوجياً وقيميًّا بالثقافة الفرنسية، وذلك لافتعال حرب لغوية بسوسية بين العربية والأمازيغية بعدما أضحت اللغة الفرنسية مهددة بالزوال في الجزائر نتيجة سياسة التعريب التي انتهجتها الجزائر بعد الاستقلال لتعميم اللغة العربية وتوحيدها وجعلها لغة توظف في جميع المجالات.

وهكذا أصبحت هذه النخب التي عرفت بحنينها إلى اللغة الاستعمارية حاملة لواء الفرنسية في الجزائر منذ الاستقلال إلى الآن، "يخوضون حربا بالوكالة، ضد غالبية الشعب المغلوب على أمره، حيث جندوا كل الوسائل: المشروعة منها وغير المشروعة لتنفيذ خطط المستعمر القديم والقيام بالمهمة القذرة التي لم تفلح فيها يوما فرنسا نفسها"[1] في القضاء على القومية العربية والهوية اللغوية، فغدوا يعملون على الترويج للفرنسية ومحاربة اللغة العربية، وذلك بالدعوة إلى " الانفتاح على الفرنسية ويمدحون كل ما يأتي من فرنسا؛ على أنه انفتاح على العالم، ويدعون بقوّة إلى الازدواجية اللغوية، ويقولون إنها قدرنا وغنيمتنا التي لا تسامح فيها"[2]؛ واتهام العربية بالصعوبة وأنها عاجزة عن مسايرة الركب الحضاري والعلمي.

بالرغم من مرور ما يقارب خمسة وخمسين سنة على استرجاع الجزائر سيادتها الوطنية الهُوياتية واللغوية والثقافية، إلا أنها" مازالت تعاني رواسب الاستعمار في شتى المجالات. ويبدو ذلك واضحا في هيمنة الثقافة الفرنسية في بعض الأوساط ذات النفوذ السلطوي المؤثر في شرائح عريضة من المجتمع على اختلاف قطاعاته المتعددة"[3]. وهذا ما مكّن من حضور اللغة الفرنسية التي أضحت من أكثر" اللغات الأجنبية بقاءً وتأثيراً في الاستعمالات، الأمر الذي جعلها تظفر بمنزلة متميزة في المجتمع "[4] الجزائري. وقد أشار بن رابح إلى أنه "بحلول نهاية التسعينيات، أصبحت الجزائر من الناحية الإحصائية ثاني أكبر مجتمع ناطق بالفرنسية في العالم بعد فرنسا"[5]. وغدت هذه اللغة اليوم لغة مهيمنة تنافس اللغة العربية في عقر دارها بفضل مكانتها التي احتلتها في السوق اللسانية الجزائرية والتي منحتها وظيفة تواصلية في معظم أماكن الحظوة والنفوذ السياسي، وفي أكثر من ميدان وفي مقدمتها النظام التعليمي خاصة في التعليم

[1] عابد بوهادي، مرجع سابق، ص6.

[2] صالح بلعيد، هكذا رقى الفرنسيون لغتهم فهل نعتبر؟، مرجع سابق، ص109.

[3] المرجع السابق، ص4.

[4] خولة طالب الإبراهيمي، مرجع سابق، ص 27.

[5] Mohamed Benrabah,Competition between four ‘‘world’’ languages in Algeria, Journal of World Languages, VOL:1,N1,2014,p49.

العالي الذي أصبح محضن مهم من محاضن اللغة الفرنسية بالجزائر خاصة بعد تذبذب مسيرة تعريب الشعب العلمية بالجامعة الجزائرية، ناهيك عن العديد من القطاعات كالإدارة والاقتصاد، وامتد نطاقها إلى مجال الكتابة والتأليف والإعلام المكتوب والمرئي...الخ. حتى الشارع الجزائري لم يسلم منها فهي لغة اللافتات وواجهات المحلات التجارية. وهذا ما سهل إضفاء الشرعية للغة الفرنسية بقصد أو بدون قصد.

إذن فالواقع السوسيولساني الجزائري اليوم يشهد انتشارا رهيبا في استعمال اللغة الفرنسية في جميع القطاعات، ولم يتوقف ذلك عند هذا الحد بل أضحت لغة التواصل والاستعمال اليومي من قبل النخبة وفئة من الشعب الجزائري الخاضع لغويا وثقافيا لفرنسا خاصة في المدن الكبرى (الولايات الوسطى والغربية). وقد قدّر مستخدمي اللغة الفرنسية في الجزائر حسب موقع إثنولوج[1] بحوالي 13410800 جزائري(10800 ناطق بها كلغة أولى، 13400000 ناطق بها كلغة ثانية) أي يقدر عددهم بحوالي 32% من مجموع سكان الجزائر.

والمتأمل في المشهد اللغوي الجزائري اليوم يتأكد لديه أمر وهو أن اللغة الفرنسية هي أكثر اللغات استعمالا وتداولا وأنها أخذت حظا وافرا في المشهد السوسيولساني الجزائري، وبالرغم من كون اللغة العربية واللغة الأمازيغية هما اللغتان الرسميتان في البلاد استنادا إلى الدستور، فإن " هناك إقرارا فعليا بثنائية لغوية وظيفية، بل بأحادية لغوية فرنسية، في التعامل في عدد من المجالات"[2] التي تم ذكرها سابقا. فاللغة الفرنسية اليوم " لم تعد لغة أجنبية في وطننا، حتى وإن تردد الحديث عنها بهذه الصفة! وتجدر الإشارة هنا إلى أن هذه اللغة حسب مجريات الأمور التي نعيشها حتى وأن لم تكن لغة وطنية في المجال الرسمي فإنها ستصبح لغة وطنية أولى تسبق اللغة العربية والأمازيغية واللغات الأخرى"[3]. دون أن ننسى

[1] ينظر موقع إثنولوج: (https://www.ethnologue.com/country/DZ/languages)، الساعة: 7:00، تاريخ الاطلاع: 2017/03/25.

[2] عبد القادر الفاسي الفهري، اللغة والبيئة، منشورات الزمن، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء- المغرب، ط1، 2003، ص10.

[3] عبد القادر فوضيل، مرجع سابق، ص144.

حضورها الثقافي والاقتصادي الذي مكّنها من أن تحظى بمنزلة خاصة في المجتمع الجزائري وفي سوق العمل.

هـ- اللغة الأنّجليزية:

تعد اللغة الإنجليزية لغة العالم التي فرضت نفسها تحت غطاء العولمة اللغوية، حيث جعلت الإنجليزية وسيلة لكسب مودّتها مع باقي الشعوب الأخرى-المهيمنة عليها- بقهرها ثقافيا وفكريّا وغزوها لغويّا وانحلالها مع البيئة المفروضة طوعا أو كرها. و يقصد بالعولمة اللغوية بأنها " شكل من أشكال الهيمنة اللغوية وامتداد لها؛ فهي نوع من الاستعمار اللغوي الجديد يهدف إلى إحلال اللغة الإنجليزية في العالم لطمس وتهميش لغات الشعوب الأخرى"[1] في إطار الترابط اللغوي لما يحتاجه العالم اليوم للغة مشتركة في جميع انحاء العالم. والجزائر كغيرها من بلدان العالم شهدت مؤخرا انتشارا للغة الأنّجليزية سواء على الصعيد الرسمي أو المجتمعي، خاصة بعدما فرضت الإنجليزية نفسها كلغة عالمية في التعليم والبحث العلمي والندوات والتجارة والاتصالات وغيرها من المجالات الأخرى. فعلى الصعيد الرسمي فقد اتخذت اللغة الإنجليزية موقعها بعدما تم تقرير إدراجها كلغة أجنبية ثانية منذ سنة2000، ويتم تدريسها الأنّ في الأطوار التعليمية المختلفة، ابتداءً من السنة الأولى من التعليم المتوسط إلى غاية التعليم الجامعي إضافة إلى فتح أقسام خاصة باللغة الإنجليزية في جميع الجامعات الجزائرية. أما على الصعيد المجتمعي فنجد تنامي استخدامها وتعلمها من قبل الشباب الجزائري إدراكا منهم بحاجتهم الماسة إلى الإلمام بها لتحقيق أهدافهم العلمية والمهنية التي لا يكفي التحكم باللغة الفرنسية لتجسيدها. وقد أظهرت "إحصائيات المركز الثقافي البريطاني في الجزائر"[2] إلى أنّ هناك حوالي 200 ألف شخص جزائري يستخدم مواردهم الإلكترونية المتوفرة على شبكة الإنترنت لتعلم اللغة الإنجليزية بشكل مستقل كل عام.

---

1 حمزة زرقي، اللغة العربية ومخاطر العولمة اللغوية- المظاهر وسبل المواجهة، اليوم الدراسي الوطني السادس حول اللغة العربية وتحديات العولمة بجامعة ابن خلدون تيارت –الجزائر- يوم 14مارس 2017.

2 ينظر: موقع المركز الثقافي البريطاني بالجزائر: https://www.britishcouncil.dz/about/what ، الساعة: 14:39، تاريخ الاطلاع: 2017/03/28.

وتجدر الإشارة إلى أن موقع "أخبار اليوم"[1] قام باستطلاع رأي أجراه على الإنترنت يوم 16فيفري 2017 للإجابة عن السؤال التالي:" أيهما تستحق أن تكون اللغة الأجنبية الأولى في الجزائر؟ الفرنسية أم الإنجليزية؟ حيث أظهرت نتائج الاستطلاع بعد مشاركة 4772 جزائري بأن غالبية المجتمع الجزائري يرون أنّ اللغة الإنجليزية تستحق أن تكون الأولى بعد اللغة العربية الفصحى، حيث بلغت عدد المصوتين لها 4023 جزائري أي بنسبة 88.10%، في حين حصلت اللغة الفرنسية على نسبة تصويت قدر عددهم بـ596 جزائري أي بنسبة قدرت بـ11.90%. وهذا دليل على أنّ أغلبية الجزائريين أصبحوا يرغبون في تعميم اللغة الإنجليزية عوض اللغة الفرنسية التي عرفت تراجعا ملحوظا في السنوات الأخير على المستوى العالمي، وحتى على المستوى المستعمرات القديمة كالجزائر التي عرفت مطالب واسعة باعتماد اللغة الإنجليزية كلغة أولى في التعليم والإدارات والإعلام بدل الفرنسية.

تحولت الساحة الثقافية الجزائرية في السنوات الأخيرة، إلى ميدان مفتوح على المنافسة اللغوية الأجنبية (بين الفرنسية والإنجليزية)، حيث أضحت الإنجليزية اليوم أكثر تجليا في المشهد اللغوي الجزائري وانتشرت بقوة في الشوارع، فهي اليوم لغة اللافتات وأسماء المحلات التجارية التابعة للخواص، كما تجدر الإشارة أيضا إلى أن معظم الجامعات الجزائرية في سنة2016 قامت باستبدال معظم اللافتات باللغة الأنّجليزية واللغة العربية بعدما كانت مكتوبة باللغة العربية والفرنسية. إضافة ذلك انتشار استعمال كلمات انجليزية في أواسط الشباب الجزائري في مواقع التواصل الاجتماعي وذلك باستخدامهم كلمات مثل: (hi) والتي تعني مرحبا، وكلمة (LOL) بمعنى يضحك بصوت عال وهي اختصار لجملة(laughing out loud)، و كلمة (OMG) وتعني ياربي وهي اختصار لجملة (OH MY GOD). وغيرها من الكلمات والعبارات المختصرة باللغة الأنّجليزية. حتى الممارسات اللغوية في المجتمع الجزائري خاصة عند المثقفين يجد استفحال كلمات انجليزية في احاديثهم اليومية مثل OKبمعنى موافق، أو YESبمعنى نعم ، Please بمعنى لو سمحت...الخ. وهذا ما يؤثر سلبا على اللغة العربية في المستقبل القريب.

[1] ينظر موقع أخبار اليوم الجزائرية:
http://www.akhbarelyoum.dz/ar/?option=com_content&tmpl=component&id=205837 ، الساعة: 15:26، 2017/03/28.

على الرغم من وعي الطلبة للغة الإنجليزية وغالبية المجتمع الجزائري ووزنها اللغوي عالميا واقتصاديا وثقافيا وتقنيا و..الخ، وانتشارها خاصة في المشهد اللغوي الجزائري واستخدامها في مواقع التواصل الاجتماعي، إلا أن انتشارها محتشم في الجزائر ولم تحظ بما حظيت به اللغة الفرنسية في السوق اللساني الجزائري، حيث قدّر عدد مستخدمي اللغة الإنجليزية في الجزائر بحوالي07 %[1] أي حوالي 2940000 مستخدم. وهذه النسبة ضئيلة مقارنة بعدد متحدثي اللغة الأنّجليزية في العديد من الدول العربية مثل:"الأردن:45، لبنان:40%، مصر:35%، العراق:35%، تونس:10-15% ،المغرب:14%، اليمن:9%"[2]. ويرجع بن رابح إلى أن ذلك يدل على أمرين: أولهما: وجود علاقة بين التخطيط اللغوي والآثار المدمّرة للإرث الاستعماري، فالبيروقراطية الموروثة عن الاستعمار تعيق-إن لم نقل أنّها تمنع- نشر أي لغة قد تمثل خطرا على اللغة الفرنسية، ثانيهما: ليست الجزائر في حالة تناغم مع العولمة"[3]. وعلى الرغم من حقيقة أن لغة التدريس في الجزائر هي إما العربية أو الفرنسية، يحاول صانعو القرار الجزائريون تطبيق استخدام اللغة الأنّجليزية في جميع مستويات التعليم بسبب دورها الحيوي الذي تلعبه وتعقد في جميع المجالات تقريبًا، وهذا ما يجعلنا نجزم بأنّ اللغة الأنّجليزية خلال السنوات القادمة قد تصبح أهم لغة أجنبية في الجزائر.

من خلال ما سبق يمكن القول؛ بأن الواقع السوسيولساني في الجزائر تشعبت أبعاده ومراميه بتعايش عدة لغات ولهجات على أرضها كما في حالات مجتمعات أخرى عديدة ومشابهة، فالمجتمع الجزائري يتميّز بالتعدد اللغوي القائم بين مجموعة من اللغات والتنوعات اللهجية المختلفة هي: اللغة العربية الفصحى واللغة العامية بتنوعاتها اللهجية، واللغة الأمازيغية بلهجاتها المختلفة، واللغة الفرنسية، إلى جانب اللغة الأنّجليزية. وهكذا نجد أنفسنا أمام خمس مستويات لغوية تتخلل الواقع اللغوي الجزائري، وهذه التنوعات اللغوية واللهجية لكل منها خصائصها اللغوية والوظيفية ومجالاتها الاستعمالية حسب

[1] ينظر موقع إثنولوج: https://www.ethnologue.com/country/DZ/languages، الساعة:23:44، تاريخ الإطلاع: 2017/04/01.

[2] Mohamed Benrabah,Competition between four "world" languages in Algeria, P52.

[3] محمد بن رابح، التخطيط اللغوي في الجزائر، سجل الندوة الدولية في التخطيط والسياسة اللغوية تجارب من الدول العربية، المؤتمرات والندوات (16)، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز لخدمة اللغة العربية، الرياض- السعودية،ط1، 2015،ص322.

الرقعة الجغرافية، نتيجة ظروف تاريخية استعمارية وصراعات إيديولوجية هُوياتية، إضافة إلى ضغوطات لغوية اقتصادية متعددة منها سياسة الأنّفتاح اللغوي و العولمة. وعلى هذا الأساس يمكن تقسيم وضع اللغات في الجزائر إلى:

1- **اللغات الرسمية**: اللغة العربية الفصحى؛ اللغة الأمازيغية؛

2- **اللغات المحلية**: العامية الجزائرية (الدارجة) وتشمل تنوعات لهجية: لهجة الشرق ولهجة الغرب ولهجة الوسط ولهجة الجنوب، اللهجات الأمازيغية : تامازيغت و الشلحة والمزابية والزناتية والشاوية؛

3- **اللغات الوظيفية**: اللغة الفرنسية واللغة الإنجليزية.

والمتأمل للواقع السوسيولساني في الجزائر يجد أن الازدواجية اللغوية التي أتى بها فرجسون تتجلّى بوضوح في الواقع الجزائري, والذي يتجسّد في (اللغة العربية الفصحى/اللغة العامية) و(اللغة الأمازيغية/ اللهجات الأمازيغية)، حيث تتعايش اللغة العربية الفصحى مع اللغة العامية واللغة الأمازيغية ولهجاتها المختلفة فالعربية الفصحى و الأمازيغية تلعبان دور المتغاير الأعلى، بينما تعلب اللغة العامية واللهجات الأمازيغية دور المتغاير الأدنى. أما المقاربة أتى بها فيشمان والمتمثلة في الثنائية اللغوية وهذه الظاهرة متفشية في المجتمع الجزائري يصعب تطبيقها على الواقع السوسيولساني الجزائري،

إذ تظهر على شكل ثنائيات كما يلي: اللغة العربية الفصحى/ اللغة الأمازيغية، اللغة العربية الفصحى/اللغة الفرنسية،. اللغة العربية الفصحى/ اللغة الأنّجليزية، اللغة العامية/ اللغة الأمازيغية، اللغة العامية/ اللغة الفرنسية، اللغة العامية/ اللغة الأنّجليزية، اللغة الأمازيغية/ اللغة الفرنسية، اللغة الأمازيغية/ اللغة الأنّجليزية، اللغة الفرنسية/ اللغة الأنّجليزية. وتجدر الإشارة إلى انه يصعب على الباحث بمفرده تطبيق المقاربتين اللغويتين لفرجسون وفيشمان على الواقع السوسيولساني في الجزائر وفحصها، بل يجب توزيع المهام على مجموعة من المختبرات العلمية اللغوية وجميع المراكز البحث الجزائرية، لاكتشاف هذا التنوع وانعكاساته على اللغة العربية الفصحى.

إنّ هذا التعدد المشوّب بالازدواجية اللغوية والثنائية اللغوية في الممارسات اللغوية اليومية في المجتمع الجزائري تمخّض عنه ظاهرة الهجين اللغوي التي بدأت تتفشى في المجتمع الجزائري بصفة متنامية ومطردة

من خلال الممارسات اللغوية باستخدام مختلف تراكيب وأساليب لغات الاستعمال اليومي (العربية الفصحى –اللغة العامية– اللغة الأمازيغية بلهجاتها– اللغة الفرنسية– اللغة الإنجليزية) الأمر الذي جعل الواقع السوسيولساني في الجزائر وضعا معقّدا للغاية وغير منتظم تتنافس فيه خمس لغات فيما بينها. أن هذا التعدد اللغوي أدّى أيضا إلى طرح أشكال أخرى أثناء الأداء الكلامي, كالتداخل اللغوي والتعاقب اللغوي، والمزج اللغوي، والتحوّل اللغوي، فهذه الأشكال والظواهر اللغوية أصبحت مهيمنة على الواقع اللغوي الجزائري وساهمت في شرخ البنية اللغوية الذي أدى إلى تلوث لغوي واضح انجرّ عنه تدهور اللغة العربية الفصحى. وهذا ما أكده الفاسي الفهري في قوله بأن: " تدهور وضع اللغة ناتج عن تدهور البيئة التي تتبأ (أو تتبيّأ) اللغة فيها. ومعلوم أن البيئة الملائمة للتدهور بيئة متعددة اللغات، وتصبح ملوثة عندما تطغى فيها لغة أجنبية دخيلة على اللغة المحلية المبوأة عبر الثقافة والمعرفة والسلوكيات اللغوية المحلية، وأما بيئة الازدواج بل بيئة التعدد اللسني بين لغة معيارية رسمية ولهجات (اللغة العامية) من نفس النسق اللغوي العام، أو من نفس المنظومة الثقافية (اللغة الأمازيغية)، فعادة ما تكون أقل خطرا على الألسن المتعايشة"[1].

وعلى هذا الأساس يمكن القول؛ بأنّ الواقع السوسيولساني الجزائري يتميز هذه الأيام بتراجع فظيع للغة العربية الفصحى نتيجة المواقف السلبية والتهم التي ينسبونها للّغة العربية بأنها لغة الشعر والأدب فهي لغة صعبة لا تؤدي حاجات المتكلمين اللغوية وأنها غير قادرة على مواكبة العصر بل لغة متخلفة وأنّ حظها في سوق العمل أقل إن لم نقل منعدم مقارنة باللغات الأجنبية خاصة الفرنسية والأنّجليزية. وهذا راجع إلى تشبث معظم الجزائريين باللغات الأجنبية أمارة على التقدم والعلم والأنّاقة والنفور من استعمال العربية الفصحى. مما ترتب على ذلك تلجلج ألسنة أبناءنا عن الحديث بالعربية الفصحى وإقصاء استعمالها في الممارسات اليومية والرسمية. فالأزمة اليوم أزمة لغة؛ تدق ناقوس ينبئ بفقدان مناعتنا اللغوية وهُويتنا العربية.

إن السؤال عن حال اللغة العربية الفصحى اليوم في الجزائر فبحر لا ساحل فيه، وهذا ما نشهده اليوم من مظاهر وآثار تعددت جبهاتها وتلوّنت أشكالها متمثلة في مسخ هُويتنا الثقافية وزعزعة استقرار

[1] عبد القادر الفاسي الفهري، اللغة والبيئة، مرجع سابق،ص25.

أمننا اللغوي العربي الجزائري، خاصة بعد تعثّر القرار السياسي في تسوية وضعية اللغات المتعايشة وعدم إدارة الصراع الهوياتي اللغوي الذي أدى توسيع الفجوة الهوياتية اللغوية. والدليل على ذلك الحروب اللغوية الطاحنة التي شنت على اللغة العربية لإزاحتها واستعمال البديل عنها. فالتنافس مستمر بين العربية الفصحى والعامية بتنوعاتها اللهجية من جهة، وبين العربية والأمازيغية بمختلف لهجاتها من جهة ثانية، و بين العربية و الفرنسية من جهة ثالثة، إضافة إلى التنافس المعلن بين الفرنسية والأنّجليزية على الساحة اللغوية الجزائرية من جهة رابعة، كل هذا أدى إلى تنامي تدهور اللغة العربية الفصحى في المجتمع الجزائري دون أن ننسى غياب استعمالها التواصلي من قبل الجزائريين نتيجة القهر اللغوي من قبل اللغات الأجنبية، وأثر الخطب الطاعنة في "صلاح العربية و بأن زمانها قد توانى وانفرط، وبأن أول أشراط النهضة الحضارية هو استبدال غيرها بها في العلوم العلوم الراقية والمعارف المتطوّرة"[1] مما سبب لهم ضمور الغيرة اللغوية ونوع من الإعاقة اللغوية النفسية إزاء اللغة العربية الفصحى والنظر إليها بكثير من الدونية والتحقير.

فاللغة العربية اليوم في الجزائر تعيش حربا ضروسا يدار رحاها بين الفصحى واللغات الداخلية(العامية والمازيغيات) من جهة وهي الأقل خطرا على وضع اللغة العربية، وبين الفصحى واللغات الخارجية(الفرنسية والإنجليزية) من جهة أخرى التي تعدد تهديدا واضحا على اللغة العربية الفصحى ومستقبلها والأشد ضررا من سابقتها (الازدواجية اللغوية)، فالحديث عن الحرب الداخلية فتتمثل في منافسة اللغة العامية للفصحى واستفحال استعمالها في مجالات تتجاوز وظائفها المنوطة بها، إذ أضحت تمثل تهديدا لتحطيم اللغة العربية من الداخل، خاصة بعد تنامي ظاهرة الإلحاح على الدعوة إلى استعمال اللغة العامية و إعطاء الشرعية التعليمية كونها اللغة الأم للجزائريين ولا يجب التعامل إلا بها. إضافة إلى الصراعات المختلقة بين اللغة العربية الفصحى واللغة الأمازيغية بالرغم من كونهما لغتان متكاملتان ينتميان إلى أسرة لغوية واحدة السامية الحامية، فأصحاب النزعة البربرية وهم في الحقيقة نخب فرنكفونية ليست لهم علاقة بالهُويّة الأمازيغية الجزائرية يروجون شعارات تقصي اللغة العربية الفصحى من الخريطة اللغوية الجزائرية، ومن بين هذه الشعارات أنّ اللغة العربية هي أيضا لغة استعمارية وان التعريب يمثل

[1] عبدالسلام المسدي، الهوية العربية والأمن اللغوي دراسة وتوثيق،ص26.

حصان طروادة للقضاء على لغة شمال إفريقيا (الأمازيغية) لذا وجب محاربتها وإحلال الأمازيغية محلّها. لكن في الحقيقة المستفيد الأكبر هو اللغة الفرنسية. أما عن الحرب الخارجية فتتمثل في بقاء اللغة الاستعمارية (الفرنسية) من جهة التي أضحت خيارا سياسيا عندنا في الجزائر نتيجة الهيمنة اللغوية الفرنسية التي تركت إرثا ثقافيا ثقيلا مازالت رواسبها باقية لحد الآن، ومن جهة ثانية زحف اللغة الإنجليزية في ظل ما ترسيه العولمة من امبريالية لغوية بامتياز نتيجة التحولات الجديدة الحاملة لسياسة الانفتاح، والحاكمة لمجتمع المعرفة والتواصل وتدفق المعلومات.

ومن ذلك نستنتج أن التخطيط اللغوي للعربية هي قضية لغوية يجب أن تمس كل المجالات التي تستعمل فيها اللغة في المجتمع, ورغم سياسة التعريب في الجزائر, والسيادة اللغوية للعربية بصفتها اللغة الرسمية والوطنية للبلاد وحاملة تراثنا وهويتا, فهي اليوم تواجه تهربا لغويا[1] من قبل أبناها من جهة في واقع تعميمها وممارستها في الساحة اللغوية الجزائرية, ومن جهة أخرى النطاق الواسع في استعمال اللغة الفرنسية في كل الخطابات الرسمية والتعاملات الإدارية والحياتية وإهمال اللغة العربية التي أضحت مقتصرة إلا على الخطابات الدينية و...., وكل هذا ناتج عن قلة الوعي اللغوي وعدم تهيئة المجتمع،أدى إلى فشل التخطيط اللغوي للعربية في الجزائر ؛ بعدم الحرص على وضع خطة لغوية في ضوء تلك السياسة, وتنفيذ القرارات الصارمة المتعلقة باللغة العربية, أضف إلى غياب أصحاب القرار السياسي لأنّ ما ورد في الدستور والمقررات والمراسيم هي مجرّد حبر على ورق. وقلة الهيئات الرسمية التي تعنى باللغة العربية لأجل تحقيق شمولية التعريب وتشتت الجهود تشتت الجهود وعدم التنسيق بين العاملين في الميدان اللغوي المعنية بالتخطيط للغة العربية.ولا يتم تحقيق التخطيط إلا بزرع الوعي اللغوي وتعزيز الأنّتماء إلى الأمة العربية الذي يحيل هنا إلى تهيئة المجتمع لمشروع التمكين للغة العربية بالتوعية المستمرة للفرد الجزائري كونه العنصر الفعّال لنجاح السيادة للغة العربية, لأنّ وباء العولمة اللغوية وآثار السياسة الفرنكفونية ينبّئ بإيدز لغوي

[1] يزعم الباحث أنه أول من استعمل هذا المصطلح ويقصد به" التهرّب من استعمال اللغة الرسمية التي اقرها الدستور في بيئة لغوية من قبل الناطقين بها واستعمال البديل عنها " ، ينظر: حمزة زرقي، التخطيط اللغوي للعربية في ظل التهرّب اللغوي في الجزائر، ورقة بحثية قدمت في اليوم الدراسي الوطني الرابع حول: اللغة العربية في زمن العولمة بين الواقع الراهن وأفاق التخطيط، مخبر الخطاب الحجاجي، جامعة تيارت، يوم 18 ديسمبر 2016.

يهدّد اللغة العربية بفرض هيمنتها في كل الوظائف الدنيوية, مما يجدر بنا أن نؤسس معالم سياسة لغوية رشيدة وتخطيط لغوي محكم يحمي لغتنا التي هي عنوان سيادتنا ورمز هُويّتنا وقوميتنا العربية.

ولإعادة ترتيب ومعالجة الواقع السوسيولساني الجزائري المتعدد وجب علينا دحض الأفكار الترسبيّة البائدة التي غيّبت عالمية اللغة العربيّة في أذهان الجزائريين التي أشادت باللغات الأجنبيّة، ولا يكون ذلك إلا بتخطيط سليم ووضع استراتيجيات مدروسة ترسم سياسة لغوية عربية تعزز أمننا اللغوي وتحفظ قيمة اللغة العربية وتجعلها مواكبة للعصر. وذلك ببعث الوحدة اللغوية بالعربية الفصحى في المجال الرسمي مع الاهتمام للغة الأمازيغية باعتبارها أيضا لغة أم لمعظم الجزائريين، إضافة إلى تشجيع اللغات الأجنبية في ظل مجتمع المعرفة، فنحن لسنا ضد تعلم اللغات الأجنبية وإقصاؤها في المجال السوسيوتربوي بل ضد التعليم بها. لأنّ التعليم بها يؤدي لا محالة إلى الاهتمام بها وتضييق استعمال العربية الفصحى الذي ينتج عنه إقصاء اللغة العربية وإضعاف نفوس أبنائها من الاعتزاز بها.

وعليه فإن السؤال يطرح نفسه في هذا المقام حول مدى تأثير الواقع السوسيولساني الجزائري الذي تميز بالتعدد والثنائية والازدواجية على المحيط التربوي والتعليمي في مرحلة التعليم الابتدائي وعلى تعليم اللغة العربية الفصحى للمتعلم، وهل هذه الظواهر اللغوية يمكن أن تشكل ثراء لغويا للمتعلم؟ أم أنّها تشكل عائقا تحول بينه وبين اكتساب اللغة العربية الفصحى وتنمية مهاراته اللغوية وحصيلته اللغوية من جهة، وعلى كفاءته العلمية ونجاحه الدراسي من جهة أخرى.

4- وضع اللغة العربية في المدرسة الابتدائية الجزائرية وأثر التعددية اللغوية على تعلم اللغة العربية:

تعد المدرسة البيئة الأولى للطفل التي يكتسب فيها اللغة العربية الفصحى. ومن الطبيعي أن تشكل المرحلة الابتدائية القاعدة الأساسية التي تضمن للمتعلم الانتقال من البيئة اللغوية التي ترعرع فيها إلى اكتساب لغة المدرسة والمتمثلة في اكتساب اللغة العربية الفصحى وتنمية مهاراتها اللغوية استماعا وكلاما وقراءة وكتابة وتفكيرا على أحسن وجه، فاللغة العربية الفصحى هي لغة التعليم والتحصيل المعرفي في مرحلة التعليم الابتدائي، ولغة تدرّس بها جميع المواد الاجتماعية منها والعلمية. وعلى الرّغم من أن اللغة العربية هي اللغة الأولى التي يتلقاها المتعلم الجزائري ويكتسبها في المدرسة، إلا أن المتتبع إلى البيئة اللغوية

التي يعيش فيها المتعلم الجزائري تترجم لنا واقع لغته الذي الذي اتسم بتعدد لغوي معقّد بلغ فيه الاحتكاك اللغوي ذروته. فالطفل الجزائري يعيش في بيئات لغوية مختلفة في محيط واحد والمتتبع للواقع السوسيولساني في الجزائري يلاحظ جيّدا " بأن الطفل الجزائري يكون مزوّدا بنسق لغوي خليط: عربية دارجة أو أمازيغية، فإذا انتقل إلى الحضانة فإنه يواجه بلغة فرنسية مخلوطة بعامية أو أمازيغية، ثم ينتقل إلى المدرسة ليجد لغة جديدة، وهي العربية الفصحى"[1]. فالبيئة الجديدة التي يصطدم بها الطفل عند دخوله المدرسة المتمثلة في اللغة العربية الفصحى" يسودها نمطا لغويا مختلفا عن النمط الذي استحكمه شكلا ومضمونا، هذا الوضع الجديد يفرض عليه التخلص من عادات كثيرة اكتسبها سابقا، ويلزمه بالخضوع لقيم مدرسية ولسلوكيات لغوية جديدة تتناقض نوعا ما مع السلوكات المكتسبة في المحيط، خاصة أنّ النمط الفصيح نمط مضبوط بقواعد صارمة (في التركيب والمعجم معا) وهذا عكس ما تعوّد عيه في لغة المحيط والتي تنفر من الضبط والتقنين"[2] .

إن الواقع اللغوي للطفل الجزائري قبل مرحلة التمدرس تجد أنه يكتسب لغة هجينة تكون خليطا من العربية والعامية والأمازيغية والفرنسية ولما ينتقل إلى المدرسة يجد نفسه في بيئة لغوي أخرى والمتمثلة في اللغة العربية الفصحى التي تكون قريبة أو بعيدة من بيئته الأولى (البيت والشارع). فالطفل الذي ترعرع في بيئة تتحدث اللغة العامية بتنوعاتها اللهجية تجعله يوظف مفردات معجمه في المدرسة مما له علاقة باللغة العربية الفصحى من بعض المفردات التي يتعامل بها في بيئته. أمّا الطفل الذي نشأ في بيئة تتحدث اللغة الأمازيغية أو إحدى لهجاتها فانه يجد صعوبة أكثر في التأقلم مع البيئة اللغوية التعليمية في بداية مشاوره الدراسي. والحال نفسه مع الطفل الذي عاش في بيئة تتحدّث اللغة الفرنسية. ففي هذه الحالات نجد أن الطفل الأول يسعى إلى الربط بين العامية والفصحى، أما الطفل الثاني والثالث يسعى إلى القيام بعملية ترجمة الألفاظ الأمازيغية إلى العربية، ومن الفرنسية إلى العربية. لأنّ البيئة اللغوية التي يعيشها الطفل في محيطه قبل دخوله المدرسة، تجعله يفتقر إلى التفاعل مع اللغة العربية الفصحى عند ولوجه

[1] صالح بلعيد، اللغة الأم والواقع اللغوي الجزائري، ص9.

[2] كايسة عليك، اللغة العربية الفصحى في المدرسة الابتدائية، مشروع العربية الفصحى في المجتمع الجزائري: الممارسات والمواقف، منشورات مخبر الممارسات اللغوية، تيزي وزو- الجزائر،رقم المشروع(U00520100046)، ط1، 2014، ص39-40.

المدرسة مما يعكس سلبا على اكتسابه اللغة العربية الفصحى وعلى نموه اللغوي والنفسي والمعرفي والفكري.

إضافة إلى لغة المحيط نجد أيضا اللّغة التي يتعلّمها الطفل الجزائري في المدرسة الابتدائية، ففي مرحلة التعليم الابتدائي تعتمد الجزائر على تعليم لغوي متعدد، فنجد فالمتعلم الجزائري عند دخوله المدرسة (سن التمدرس) يجد أمامه اللغة العربية الفصحى التي هي لغة التعليم والتعلم في مرحلة التعليم الابتدائي ابتداء من السنة الأولى إلى الخامسة، إلا أنه يصطدم أيضا بتعلّم لغتين إضافيتين هما اللغة الفرنسية بداية من السنة الثالثة والأمازيغية[1] بداية من السنة الرابعة من التعليم الابتدائي. وهذا ما يجعل المتعلم الجزائري يتخبط بين الثنائية اللغوية من جهة (الفصحى والعامية) (الأمازيغية ولهجاتها)، وبين الازدواجية اللغوية في السنة الثالثة إلى الخامسة من جهة أخرى (الفصحى والأمازيغية)(الفصحى والفرنسية) (الأمازيغية والفرنسية)، وهذا الوضع التعددي الذي تعيشه المدرسة الجزائرية ساهم في خلق ظاهرة لغوية غير صحية على البيئة اللغوية التعليمية التعلمية للمتعلم (الازدواجية اللغوية والثنائية اللغوية) التي تمثلت في تداخل الأنّظمة والمستويات اللغوية فيما بينها مما " يؤثر دون شك على النمو اللغوي والمعرفي والفكري، ويخلق له اضطرابات نفسية، وهو في الأطوار الأولى من النمو، مادام الوسيط المتمثل في الشريك غير قار وغير واضح، ومادام الواقع الفكري والنفسي غير واضح ولا قار كذلك، وهذا الاضطراب في المراحل الأولى من الاكتساب والنمو له نتائج سلبية أكيدة على نموه اللغوي والفكري والمجتمعي فيما بعد، وموقفه من اللغات، الخ"[2]، وذلك للفجوة التي يحسّها المتعلم بين اكتسابه الفصحى وبين تعلمه لغتين إحداهما وطنية رسمية والأخرى أجنبية.

كما أن هذا التعدد يسبب للمتعلم الجزائري عقدة لغوية نتيجة صراعه مع عدة انساق لغوية التي تجعله يتخبط بين نسق الفصحى وبين نسق العامية أو الأمازيغية المنتشرة في محيطه اللغوي أو بين نسق الفصحى ونسق الفرنسية، أو بين نسق العامية أو الأمازيغية ونسق الفرنسية،وهذا ما يشكل عائقا أمام تمكنه من اكتساب ملكات اللغة العربية، لأنّ المتعلم مهما اجتهد في " استضمار النسق الفصيح في

[1] تعليم اللغة الأمازيغية اختيارية بالنسبة للناطقين بها أو بغيرها (اللغة العربية) في جميع مراحل التعليم (الابتدائي- المتوسط- الثانوي).

[2] عبد القادر الفاسي الفهري، اللغة والبيئة، مرجع سابق ص21.

المدرسة، فإنّ ذلك قد يتحقق بنسبة قليلة جداّ، لأنّ ملكة الطفل بالفصحى لا يمكن أن تكون موازية لملكته بالعامية بسبب اختلاف الأوضاع الاجتماعية ووظائف كل من اللغتين"[1] ونفس الشيء مع اللغة الأمازيغية والفرنسية فالمتعلم لا يستطيع ربطهما بما تعلمه باللغة العربية الفصحى بسبب تميز كل نسق عن الآخر مما يحدث هوة أثناء استضمار النسق الفصيح.

إنّ هذا الوضع المتعدد اللغات في المدرسة الابتدائية الجزائرية يعد وضع خطير بالنسبة لمتعلم اللغة العربية الفصحى، مما ينتج عنه متعلم معاق لغويا نتيجة التخبط اللغوي في البيئة التعليمية التي يتم فيها تعليم اللغات الوطنية أو الأجنبية في مرحلة التعليم الابتدائي، وهذا ما يفسد الملكة اللغوية العربية ويشكل عائقا حقيقيا أمام تحصيل اللغة العربية الفصحى واكتساب مهاراتها اللغوية. وقد لخّص هذا أحد الباحثين هذا الواقع في قوله بأن: " أغلبية المتعلمين يعانون من اضطرابات لغوية، والتأخر في القراءة والتعبير، وضعف الرصيد المعجمي الفصيح، وانعدام القدرة على استضمار الناجح للتراكيب والبنى اللغوية وتداخلات غير سوية على المستوى الصوتي والمعجمي، والتركيبي، وكذلك على المستوى الإدراكي والمعرفي، حيث يصرف الطفل طاقاته الكامنة ليس في التعبير والإبداع وإنّما في المحاولات المضنية والعسيرة للسيطرة على اللغة التي لا يتحكم فيها، عوض استثمار هذا الجهد الضمني في فهم وتحليل الواقع والنصوص واستثمارها وتقويمها ونقدها...، كل هذا نتيجته هو تأخر الطفل المعرفي والفكري وقصور كفايته اللغوية والتواصلية وبالتالي الترسّب والفشل الدراسي. وفي حال انتقال المتعلم إلى مستويات أعلى، تتراكم الأخطاء التي تتخلل اللغة التي تعلّمها في مراحل التعليم الابتدائي، وتتجذّر في أساليبه وتصاحبه إلى المراحل التعليمية المتأخرة(الثانوي والجامعي)"[2].

وعليه، فإن وضعية اللغة العربية الفصحى في المدرسة الابتدائية الجزائرية وضعية صعبة ومعقدة، وأنها ليست على أحسن ما يرام فهي لم تحظ باستعمال واسع في البيئة المدرسية نتيجة إدماج الفرنسية في سن مبكرّة والتخبط في تحديد أهداف تعليمها مقارنة بتحديد أهداف تعليم اللغة العربية الفصحى واللغة الأمازيغية وعدم اعتماد تراتبية لغوية للتعدد اللغوي في المنظومة التربوية الجزائرية واعتماد العامية في البيئة

[1] كايسة عليك، مرجع سابق، ص43.

[2] المرجع السابق، ص43-44.

الصفية الأمر الذي انعكس سلبا على تعليم اللغة العربية، وهذا ما نلمسه في الممارسات اللغوية الشفوية بالنسبة للمتعلم الجزائري في حجرة الدرس الذي يغلب عليها الطابع العامي فتجده يفهم اللغة الفصحى لكنه إذا ما حاول الإجابة أو الحديث يلجأ إلى المعجم اللغوي العامي، وهذا ما يؤدي إلى هشاشة التواصل اللغوي والذي بدوره ينعكس سلبا على تعلمه الفصحى. إضافة إلى ذلك نجد بعض المعلمين يمزجون بين العامية والفصحى أو اللغة الأمازيغية في المناطق الناطقة بها أثناء تقديمهم الأنّشطة التعليمية وهذا ما يحدث في نفس المتعلم انفصالا لغويا يجعله يستعمل العامية أو الأمازيغية بدل الفصحى مما يؤدي إلى ضعف أدائه اللغوي وهدم ملكته اللغوية. وهذا ما يجعلنا نقرّ بأن الفصحى لم تحظ بالاستعمال حتى في البيئة التعليمية.

وللحد من هذا التعدد اللغوي في التعليم يمكن اقتراح بديل لمعالجة الإزدواجية اللغوية في المدرسة الابتدائية وذلك بتمكين الطفل الجزائري"من اكتساب اللغة الوطنية الرسمية، عبر اغماس مبكّر لتلافي الأنّعكاسات السلبية للازدواجية على النمو اللغوي والمعرفي"[1] واستثمار مكتسباته اللغوية التي تمت بكيفية سليقية بصورة عقلأنّية. أمّا بخصوص الثنائية اللغوية فيكون ذلك بتلافي إدخال اللغات الأجنبية (الفرنسية) في سن مبكرة، أي " الشروع في تعليم اللغة أو اللغات الأجنبية في سن لاحقة متأخرة ابتداء من الثانية عشرة أو التاسعة في أحسن الظروف، بعد أن يكون الطفل قد ضلع في لغته وهويته وفكره وثقافة مجتمعه بصفة كافية، لا تعيق نموه، ولا تتسبب في اضطراب قدراته"[2]. لأنّ تعليم أي للغة أجنبية يحدث في الغالب في سن تكون فيه قدرات المتعلم العقلية والإدراكية والنفسية متطوّرة وناضجة. أما فيما يخص معلم اللغة العربية فعليه أن يتسلح بعدة بيداغوجية ولسانية تمكّنه من تذليل الصعوبات التي يتلقاها المتعلم أثناء تنمية مهاراته اللغوية في المواقف المطلوبة.

وما نخلص إليه، أن ظاهرة التعدد اللغوي في المدرسة الابتدائية الجزائرية تولد عنها اختلالات وانعكاسات سلبية في اكتساب المتعلم اللغة العربية الفصحى وإنضاج ملكته اللغوية وإنماء المهارات اللغوية والمعرفة والفكرية. وعلى الرغم من آثار السلبية للتعدد اللغوي إلا أنّ له محاسن على تعليمية اللغة

[1] عبد القادر الفاسي الفهري، مرجع سابق، ص18.

[2] المرجع نفسه، ص19.

العربية إذا تم استغلاله على أحسن وجه، كونه يعود على المتعلم بالنفع ويمنح له رؤية وآفاق جديدة ويفتح له تطلعات في ميادين العلم والمعرفة والتعرف على الثقافات الأخرى.

المبحث السابع: التخطيط اللغوي ومراحل سياسة التعريب في المدرسة الابتدائية الجزائرية منذ الاستقلال إلى الآن:

من المعروف أن الجزائر ابتليت باستعمار فرنسي غاشم وُصف بالشاذ حسب تعبير تركي رابح؛ الذي انتهج سياسة لغوية قائمة على فرنسة اللسان الجزائري وسحق الهُوية العربية الجزائرية؛ وعمل جاهدا على محاربة اللغة العربية والقضاء عليها، وذلك بترسيم اللغة الفرنسية وتشجيع تعلمها؛ ولم يكتف الاستعمار بذلك بل شن حربا على لغة الضاد وافتعل حرب لغوية هُوياتية بين اللغة العربية واللغة الأمازيغية مازالت سائدة لحد الأنّ؛ الذي انجر عنه فوضى لغوية في الساحة التربوية الجزائرية التي وصفت بالمتردي. فبعد استقلال الجزائر في05جويلية 1962 وبهدف استرجاع الهوية العربية والإسلامية، بدأت الدولة مباشرة بوضع إستراتيجية قائمة على تصحيح الوضع اللغوي وإعادة الاعتبار للغة العربية مكانتها وتمكينها لأداء وظائفها اللغوية للتخلص من آثار الاغتصاب اللغوي /الهُوياتي خاصة في قطاع التعليم الذي ورث منظومة تربوية فرنسية. فكان مشروع تعريب التعليم من حيث هو مبدأ تخطيط وسياسة لغوية يهدف إلى إحلال اللغة العربية في قطاع التعليم وجعلها لغة تعليم وتعلّم من خلال جملة من الإصلاحات التي عرفتها المدرسة الجزائرية. كما أنّ من مستلزمات التعريب في التعليم لأنّ يبدأ تعريب الناشئة منذ الصغر، لأنّ التجربة أثبتت لنا أنّ من شب على استعمال لغة شاب عليها، وفي هذه المرحلة تتكامل التربية مع التعليم تكاملا كبيرا لتحقيق التعريب وإرساء أسسه المتينة في حياة الناشئة إرساء لا

تزعزعه العواصف في المستقبل"[1]. وبالرغم من أن الخيار اللغوي مكّن اللغة العربية من أن تكون لغة تدريس وكمادة لغوية، إلا أن الصراعات الأيديولوجية حول مسألة اللغة (سياسة التعريب) أحدثت شرخا في البنية اللغوية وانعكست سلبا على مكانة اللغة العربية في المدرسة الجزائرية. وساهمت في فوضى لغوية و تبعية للغة الفرنسية عرفها النظام التربوي بصفة عامة والتعليم الابتدائي بصفة خاصة . إضافة إلى السكوت عن إهمال اللغة العربية الفصحى واستعمال البديل عنها في الوسط التربوي بالرغم من المحاولات الإصلاحية التي انتهجتها الجزائر. وقبل الشروع في الحديث عن التخطيط اللغوي ومسيرة التعريب في التعليم الابتدائي والنصوص القانونية والتشريعية التي تعد الموجه الفعال الذي ينظم عملية التعريب، وجب التطرّق لماهية التعريب.

1- مفهوم التعريب

أ- لغة:

جاء في لسان العرب لابن منظور في مادة (ع ر ب):" وتعريب الاسم الأعجمي: أن تتفوّه به العرب على منهاجها؛ تقول عرَّبته العربُ، وأَعْرَبَتْه أيضا..."[2] وفي المعجم الوسيط نجد أن التعريب يعني " صبغ الكلمة بصبغة عربية عند نقلها بلفظها الأجنبي إلى اللغة العربية"[3] من خلال ما سبق نجد أن التعريب في المعاجم اللغوية تعني نقل المصطلح الأعجمي والمفهوم والمادة العلمي من مختلف العلوم والفنون إلى المعجم اللغوي الفصيح

ب- اصطلاحا:

يأخذ التعريب أشكالا مختلفة حسب السياقات الوطنية، ويتنوع مضمونه تبعا لعلاقة كل دولة بمدى مشروعية حكمها، وهذا ما أشار إليه العديد من الدارسين بأن مفهوم التعريب في المشرق والمغرب العربيين يختلفان عن بعضهما البعض. فالتعريب في المشرق العربي يعني" أخذ كلمة أجنبية كما هي واعتمادها كلفظة فصيحة في القاموس اللغوي العربي، كالتلفزيون والراديو، والامبريالية...."4 أما في

[1] أحمد بن نعمان، التعريب بين المبدأ والتطبيق، مرجع سابق، ص187-188.

[2] ابن منظور، لسان العرب، مادة (ع ر ب)، ج1، ص57.

[3] ابراهيم انيس وآخرون، المعجم الوسيط، مرجع سابق، ص305.

[4] احمد بن نعمان، مرجع سابق، ص37.

المغرب العربي يعني" السعي الحثيث والعمل الجاد من أجل نشر استعمال اللغة العربية على أوسع نطاق ممكن، وجعلها أداة طيّعة صالحة للتعبير عن كل ما يقع تحت الحس، وعن العواطف والأفكار والمعاني التي تختلج في ضمير الأنّسان العربي"[1]. لكن الدافع الأهم في عملية التعريب تتمثل في مواجهة التغريب اللغوي واثبات الهوية والشخصية الوطنية، ومحاولة إرجاع هيبة اللغة العربية وجعلها لغة التعليم والتعلم. وأهم مطمح من مطامح التحرر من ربقة التيار التغريبي الهوياتي/اللغوي والثقافي التي زعزعت أمننا السوسيولساني والثقافي والتربوي.

إذن، **فعملية التعريب** لها بعد آخر للتخطيط اللغوي حيث"ينصب اهتمام المشتغلين في التعريب على رسم سياسة لغوية، ترفع من مكانة اللغة العربية في نفوس شعوبها وهذا ما يسمى (تعريب الوضع) وعلى توليد المفردات وبناء المصطلحات وتحديثها وتمثل التفجر المعرفي وهذا ما يسمى (تعريب المتن)[2] وعلى زيادة عدد الممارسين للغة العربية من خلال التعليم وهذا ما نسميه (تعريب التعليم/ تخطيط اكتساب اللغة العربية). من التعريفات المتقاربة التي لا تخرج عن نطاق دراستنا نذكر:

- **التعريب بمفهومه اللساني الاجتماعي**: يعني "خدمة اللغة العربية من الداخل(على مستوى نسقها وعلى مستوى إنتاج الأدوات التي تمكّن من تنميتها ونشرها)، وأيضا إعادة النظر في وضعها في المحيط إزاء اللغات واللهجات الأخرى(في إطار التعدد اللغوي واللهجي). وهو اختيار استراتيجي معقول لتمكين اللغة الوطنية الرسمية في محيطها"[3] وهذا أيضا يدخل في إطار التخطيط اللغوي وخطط التدخل في اللغة على مستوى المنزلة والمتن والاكتساب.

- **التعريب بمفهومه التعليمي** : يتمثل في" إقامة النظام التعليمي للقطر على أساس من اللغة العربية، تدريسا وتحصيلا وذلك طبقا لمخططات تعريبية تدخل ضمن السياسات العامة للقطر، وبمعنى آخر طلب العلم باللغة القومية"[4]

---

[11] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[2] فواز عبد الحق الزبون، مرئيات التخطيط اللغوي: عرض ونقد، مرجع سابق،ص 111.

[3] عبد القادر الفاسي الفهري، اللغة والبيئة،مرجع سابق ، ص15.

[4] أحمد ناشف، تعريب التعليم في الجزائر بين الطرح المعرفي والطرح الإيديولوجي، مؤسسة كنوز الحكمة للنشر والتوزيع،الجزائر،ط1، 1432-2011، ص88.

- **التعريب بمفهومه الواسع** هو: "جعل اللغة العربية لغة تدريس في جميع التخصصات العلمية والطبية والتقنية، وذلك المفهوم الذي يتضمن مفهوما أكثر تحديدا لعملية التعريب، وهو: وضع مقابلات عربية للمصطلحات الأجنبية. لكي يتم تدريس أي حقل علمي باللغة العربية لابد أولا من تعريب مصطلحات ذلك الحقل(أي التعبير عن المصطلحات الأجنبية بكلمات عربية)"[1].

ويقدم الباحث مفهوما للتعريب بأنه: قرارات رسمية وخطط عملية تهدف لحل مشكلات تواجه وضع اللغة العربية لتمكينها وتعميم استعمالها في الإدارة والمحيط والتعليم؛ وجعلها لغة التعليم والتعلم (درسا وبحثا وكتابة ومخاطبة) لزيادة عدد مستخدمي اللغة العربية في النظام المدرسي.

2- التخطيط اللغوي ومراحل تعريب التعليم الابتدائي في ظل الإصلاحات التربوية منذ الاستقلال إلى الآن:

سعت الجزائر بعد الاستقلال إلى رسم سياسة لغوية للعربية وتخطيط تعليمها وتعلّمها في المؤسسات التربوية, وذلك بتدريس كافة المناهج باللغة العربية مكان اللغة الفرنسية للتخلّص من التبعية الاستعمارية التي كانت قبل الاستقلال وريثة المنظومة الفرنسية. ومن هنا يأتي حديثنا عن الموقف الرسمي للجزائر في سياستها للغة العربية بعد الاستقلال (1962) لاسترجاع السيادة اللغوية ومقوّمات الهُوية الجزائرية, التي حاول الاستعمار الفرنسي طمس معالمها بشتى الوسائل والأساليب واستبعادها كلغة وطنية ورسمية للبلاد, لذا سعت الدولة الجزائرية إلى حل الأزمة اللغوية وعلاج الوضع اللغوي الحرج بانتهاجها سياسة التعريب بتدبير استعمال اللغة العربية بوصفها لغة وطنية وقومية في ظل النصوص الدستورية التي تقر برسمية اللغة العربية وقرارات سياسية تحدّد دور اللغة العربية. وهذه القوانين والدساتير هي بمثابة الموجّه الفعّال لحركة التخطيط اللغوي في البلاد, مع إضفاء الطابع المؤسساتي من خلال تعيين مؤسسات رسمية تهتم بالتخطيط للّغة والمخوّلة بالتخطيط والتنفيذ. وفي هذا الإطار نقدّم مسحا شاملا للسياسة اللغوية التي انتهجتها الجزائر من خلال الإصلاحات التي عرفتها المدرسة الابتدائية الجزائرية منذ دولة الاستقلال إلى يومنا هذا. لأنّه لا يمكن لأي إصلاح تربوي أن يتم دون أن يهتم بالمسالة اللغوية، لأنّ مسالة اللغة هي القاعدة التي تبنى عليها الإصلاحات التربوية. "لأنّ التخطيط هو في الغالب من مشمولات

[1] سعد بن هادي القحطاني، التعريب ونظرية التخطيط اللغوي، ص13.

السياسة الحكومية التي تنتهجها الدولة وغالبا ما تعد جزءا لا يتجزّء من سياسة البلاد التربوية والثقافية ، فالدولة مجبرة على اتخاذ القرارات من اجل تحسين أو تغيير الاستعمالات اللغوية تغييرا جذريا، والدولة هنا تلعب دورا ذا بال من أجل فرضها وجعلها ذات مصداقية في أعين الرأي العام"[1].

1-المرحلة الأولى من 1962 إلى غاية 1964:

لم يكن للدولة الجزائرية عقب الاستقلال سياسة واضحة المعالم في مسألة اللغة عموما، وفي التعليم خصوصا، كونها ورثت " غداة الاستقلال نظاما تربويا استعماريا فرنسيا في سياسته وأهدافه وروحه ومناهجه وحتوياته وأطره القانونية والتنظيمية وهياكله"[2] تغلغلت فلسفتها في النسيج الثقافي والاجتماعي والسياسي وفي سائر المرافق التعليمية. فقد كان من العسير أن يتم التحرر الفوري من الهيمنة اللغوية. بحكم ثقل الإرث الاستعماري طوال فترته التي دامت **133 سنة** الذي كان يعتبر" اللغة العربية لغة أجنبية في الجزائر، لا يجوز تعليمها وتعلّمها إلا بصف لغة أجنبية وبرخصة من إدارة الاحتلال"[3]، وانبثاق كفاءات جزائرية ذات تكوين فرنسي من جهة؛ وقلة الكفاءات ذوي التكوين العربي من جهة أخرى.

لذا سعت جهود الدولة بعد الاستقلال إلى تبني مبدأين مهمين هما التعريب وتعميم التعليم الذين انبثقا مما تم مناقشته في **ميثاق طرابلس في جويلية 1962** (أي قبل الدخول المدرسي بشهرين) حيث أعطى تصورات جديدة للدولة الجزائرية قبل إعلان الاستقلال لتصحيح الوضع اللغوي الموروث منها: تحديد مفهوم الثقافة الجزائرية لأنّها وطنية، وجمعها بين الوعي الثوري والحرص العلمي وإعطاء اللغة العربية حقّها ومكانتها التي كانت مغيبة تماما، ونورد أهم ما جاء في الميثاق في ما يلي: "إنّ الثقافة الجزائرية سوف تكون ثقافة وطنية، وثورية وعلمية، إنّ دورها كثقافة وطنية يتمثل في مرحلة أولى في إعطاء اللغة

[1] أحمد بن نعمان، مرجع سابق، ص186.

[2] ابراهيم بوترعة، إبراهيم بوترعة، التربية والتعليم بين الأمس واليوم خصائص التعليم في الجزائر وتطور الفكر التربوي، دار الخلدونية للنشر والتوزيع، الجزائر،ط1، 2014.، ص323.

[3] تركي رابح ،مكانة اللغة العربية في التعليم العام والعالي والجامعي من عام 1962 الى نهاية 1989، العربية من محنة الكولونيالية إلى إشراقة الثورة التحريرية، مجلة اللغة العربية، المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، عدد ممتاز ، 2015، ص338.

العربية المعبّرة الحقيقية عن القيم الثقافية لبلادنا وكرامتها و نجاعتها كلغة حضارة، لذلك فإنها سوف تعيد بناء التراث الوطني وتقويمه والتعريف به، وبإنسانيته المزدوجة القديمة والحديثة، لإدخالها في الحياة الفكرية وبناء الشعور الوطني، فهي ستحارب هكذا الهيمنة الثقافية والتأثير الغربي للذين ساهما في تلقين الكثير من الجزائريين احتقار لغتهم وقيمهم الوطنية"[1]. وهذا تأكيد على أن مشروع التعريب وتعميم التعليم يعد مبدأ من مبادئ التحرر اللغوي و السياسة التعليمية الجزائرية. وقد تجلى هذا التوجه أيضا في الدستور الجزائري الأول (1963)[2] . الذي أعلن أنّ الإسلام دين الدولة (المادة 4) واللغة العربية كلغة وطنية ورسمية للجزائر (المادة 5). وقد مهّد الدستور أيضا لمواده بمقدمة تضمّنت شعارات الثورة وحماستها للهوية الوطنية نقتطف منها الفقرة الآتية: "إنّ الإسلام واللغة العربية قد كانا ولا يزال كل منهما قوّة فعّالة في الصمود ضد المحاولة التي قام بها النظام الاستعماري لتجريد الجزائريين من شخصيتهم، فيعيّن على الجزائر التأكيد بأنّ اللغة العربية هي اللغة القومية الرسمية لها، وأنها تستمدّ طاقتها الروحية الأساسية من دين الإسلام"[3]. وهذا دلالة واضحة أنّ التعريب اختيار أساسي، فهو محور وأساس السياسة اللغوية والثقافية في الجزائر. كما أصبح من الواضح أن الجزائر قد وضعت نفسها في العالم العربي الإسلامي وهذا ما تم إقراره أيضاً في الدساتير المتعاقبة "(1976 و 1989 و 1996)"[4]. وهكذا انطلقت الجزائر"رسميا وشعبيا من هذه المبادئ السامية والوطنية والقومية، والمسلمات البديهية كي تضع برامج لتحقيق التعريب"[5] من خلال سياسة تخطيط لغوي لحل المعضلة اللغوية في النظام التربوي عامة والتعليم الابتدائي خاصة، لاستكمال الاستقلال اللغوي والثقافي وتأكيد السيادة الوطنية. لذا كان التعريب"من حيث هو سيرورة وغاية سيجعل البلاد تسلك شيئا فشيئا سياسة لغوية ثقافية مركزية مبنية على مفهوم الدولة –

[1] حزب جبهة التحرير الوطني، النصوص الأساسية لجبهة التحرير الوطني (ميثاق طرابلس1954- 1962)، المطبعة الوطنية الجزائرية، الجزائر، 1962، ص 80.

[2] حزب جبهة التحرير الوطني، النصوص الأساسية لجبهة التحرير الوطني (دستور 1963), المطبعة الوطنية الجزائرية، الجزائر, 1963, ص 07.

[3] المرجع نفسه, ص 07.

[4] جميع دساتير الجزائر (1963 و 1976 و 1989 و 1996) تعتبر اللغة العربية هي اللغة الرسمية الوحيدة.

[5] احمد بن نعمان، مرجع سابق، ص22.

الأمة من حيث معناه الأساسي القائم على الوحدة الجغرافية والسياسية ولكن وبخاصة على الوحدة اللسانية والثقافية"[1].

عدت فترة الستينات مرحلة بداية بناء الدولة الجزائرية ومرحلة ردّ الاعتبار للغة العربية والتخلّص من رواسب الاستعمار اللغوي الفرنسي في المنظومة التربوية. لذا كانت سياسة التعريب "تمثّل أحد الأهداف السامية للمجتمع الجزائري طيلة عهد الاحتلال، لتأصيل الثقافة الوطنية وتوحيدها، والمحافظة على الوحدة الوطنية لتجنب التصدع والتفكك اللذان يهدّدان البناء المجتمعي"[2]. ففي أكتوبر 1962 بعد الاستقلال بشهرين كان أول دخول مدرسي في تاريخ الجزائر المستقلة يعد أكبر تحدي بالنسبة لدولة حديثة الاستقلال لترميم ما تم هدمه. واعتماد اللغة العربية مادة أساسية في البرنامج التعليمي. حيث نجد في خطاب الرئيس **أحمد بن بلة** كأول خطوة لتعريب التعليم ما يلي: "في بداية السنة الدراسية المقبلة، فإنَّ اللغة العربية ستصبح لغة التعليم بجانب اللغة الفرنسية في المدارس الابتدائية"[3] ، لذا اتخذت وزارة التربية آنذاك –أكتوبر1962– في أول دخول مدرسي إصدار أول قرار يُعنى بإدخال اللغة العربية كلغة وطنية ورسمية في صلب النظام التربوي وذلك" بنسبة سبع ساعات في الأسبوع. وأصبحت اللغة العربية تدرّس، لا كلغة أجنبية، ولكن كلغة وطنية، لها من التوقيت الرسمي نسبة محترمة وذلك لأوّل مرّة منذ أن وقعت البلاد تحت السيطرة الاستعمارية"[4] أما في التعليم الابتدائي نجد أنه تم تخصيص سبع ساعات من أصل ثلاثين ساعة في الأسبوع وقد نفّذ هذا القرار حسب الإمكانات المتوفرة آنذاك. وكان هذا القرار السياسي بمثابة " إعلانٌ عن النية والعزم الأكيد لتغيير المدرسة الموروثة عن العهد الاستعماري وإعطائها الطابع القومي كما نصت عليه مواثيق الثورة"[5] التحريرية الجزائرية. وقد أشار تركي رابح حول عملية إدماج اللغة العربية في المنظومة التربوية الجزائرية بعد الاستقلال بأنّها" أوّل فرصة تتاح إلى اللغة العربية

[1] خولة طالب الابراهيمي، مرجع سابق، ص185

[2] ينظر: المرجع نفسه، ص70-74

[3] أحمد ناشف، مرجع سابق، ص37.

[4] أحمد بن نعمان، مرجع سابق، ص189.

[5] وزارة التعليم الابتدائي والثانوي، التعريب في الجزائر في المرحلتين الابتدائية والثانوية، مجلة الأصالة، وزارة التعليم الأصلي والشؤون الدينة، الجزائر، عدد خاص بالتعريب (18-17)، نوفمبر- ديسمبر1973، جانفي- فيفري 1974، ص390.

بأن تدخل فيها إلى كافة المدارس التعليم العام في الجزائر/ لأوّل مرة منذ قرنين واثنتين وثلاثين سنة(1962-1830م)، حيث كانت مبعدة عن النظام التربوي الذي أنشأه الاستعمار الفرنسي في الجزائر أبعادا كاملا/.../ ورغم أهمية هذا المكسب الكبير الذي أحرزته اللغة العربية في المنظومة التربوية الجزائرية بعد الاستقلال مباشرة إلا أنه يعتبر في الواقع مكسبا رمزيا فقط، لأنّ الهدف الأساسي هو أن تصبح اللغة العربية أداة تدريس لكافة مواد التعليم في المدرسة الجزائرية إلى جانب تلقينها كلغة"[1].

وتجدر الإشارة هنا إلى النظام التربوي في التعليم الابتدائي بقي شديد الصلة من حيث التنظيم والتسيير مثلما كان سائدا قبل الاستقلال حيث شمل ست سنوات في التعليم الابتدائي المرحلة التحضيرية(السنة الأولى ابتدائي CP1- السنة الثانية ابتدائيCP2) والمرحلة الابتدائية (السنة الثالثة ابتدائيCE1- السنة الرابعة ابتدائيCE2) والمرحلة المتوسطة (السنة الخامسة ابتدائي CM1- السنة السادسة ابتدائيCM2) ومرحلة انتهاء الدروس الابتدائية (السنة السابعة ابتدائي CFEP) ويتوج المتعلم بامتحان السنة السادسة لينتقل إلى التعليم الثانوي الأوّل (المتوسط) والذي بدوره يشمل على تعليم عام يدوم ب4 سنوات ويتوج المتعلم بشهادة الأهلية، تعليم تقني لمدة ثلاث سنوات ويتوج المتعلم بشهادة الكفاءة المهنية، وتعليم فلاحي يدوم ثلاث سنوات يتوج فيها المتعلم بشهادة الكفاءة الفلاحية. في انتظار "إصلاح شامل يتناول بنيات التعليم ومضامينه. إضافة إلى أنه أجريت عدة تغييرات على التعليم، حيث تم تكييف المضامين التعليمية الموروثة وتطوير طريقة مالك وزينة وتوظيفها في الابتدائي لتعليم القراءة والمحادثة والكتابة، بعدما كانت طريقة لمحو أمية الجنود الفرنسيين"[2]. أي أنه تم الاحتفاظ بالمنظومة التربوية الموروثة مع تغيير المحتويات التي كانت لها علاقة بالإيديولوجيا الاستعمارية والذي دام تطبيقها قرابة خمس عشر سنة، أما من ناحية الهياكل فقد تم " الاعتماد على المؤسسات الاستعمارية الموروثة عن المستعمر، إضافة إلى مؤسسات التعليم الأهلي الخاص، كما تم اعتماد نظام الدوامين"[3].

[1] تركي رابح، مرجع سابق، ص314.

[2] إبراهيم بوترعة، مرجع سابق، ص334.

[3] عبد القادر فوضيل، المدرسة في الجزائر حقائق وإشكالات، جسور للنشر والتوزيع، المحمدية-الجزائر، ط2، 2013، ص77.

ومن الإجراءات الفورية التي اتخذت أيضا تشكيل لجنة وطنية عليا لإصلاح التعليم التي سعت للحصول على السيادة الوطنية حيث عقدت اجتماعها الأول في"1962/12/15 حددت الاختيارات الوطنية الكبرى للتعليم، كتلك الاختيارات التي تمثلت في التعريب و الجزأرة وديمقراطية التعليم والتكوين العلمي والتكنولوجي"[1]. وكان من أهم توصيات اللجنة مضاعفة تدريس اللغة العربية والنظر في لغة التدريس، والحد من انتشار اللغة الفرنسية وتوحيد النظام التعليمي والقضاء على الثنائية المستخدمة فيه. بالإضافة إلى توفير العناصر اللازمة لنجاح العملية التعليمية التعليمة ومن أهمّها تكثيف الجهود الرامية إلى توفير إطارات التعليم المعرّبة لأنّ سياسة المعلمين والموظفين يحتل مكانة عليا في سياسة تعلم اللغات لأنّه همزة وصل بين التلميذ والمنهاج المدرسي، وإعادة النظر في المناهج التعليمية والكتب المدرسية الجزائرية الملائمة للمتعلم الجزائري وجزأرتها، كونها كانت مستوردة وتطبع من قبل مكتبات خاصة بفرنسا، وعلى إثر ذلك تم إنشاء المعهد التربوي الوطني في ديسمبر1962 لتأليف الكتب المدرسية والمناهج التعليمية وكتاب المعلم، للوصول إلى نموذج تربوي قادر على تأدية المهام الجديدة الذي حددت للمدرسة الجزائرية المستقلة. كما تم التأكيد أيضا على تطوير المنظومة التربوية وإصلاحها.

لكن سرعان ما ظهرت صعوبات وعراقيل عارضت الطموحات المعبر عنها والمتصلة بالزيادات الكبيرة في الطلب على التعليم والتمدرس والذي بلغت نسبتهم ما يقارب" 80 % من الأطفال الذين هم في سن التمدرس كانوا غير مسجلين لا في المدارس العمومية ولا في المدارس الأهلية الخاصة، أي أن قرابة مليون طفل ستضاف دفعة واحدة ل400000تلميذ المتواجدين ضمن المنظومة التربوية الموروثة عن المستعمر"[2] أما الإشكال الثاني نجد أنه ارتبط بالثنائية في التعليم أي أنّ لغة التعليم هي العربية والفرنسية، وبالرغم من بعض التغيرات التي اقتضتها الضرورة باستئصال الأيديولوجيات الفرنسية من المحتويات والمناهج التعليمية وتثبيت مكانة اللغة العربية والهوية الوطنية العربية الإسلامية الجزائرية. إلا أن تعليم اللغة العربية واللغة الفرنسية اصطدم بمشكل الهيئة التدريسية نظرا للفراغ الكبير الناتج عن "مغادرة أكثر من **20000** معلم فرنسي، الأمر الذي يعني تفريغا شبه كلي للمدارس العمومية من الإطارات

[1] محمد الطاهر زرهوني، وضعية التعليم في الجزائر أثناء السنة الأولى من الاستقلال: التحدي الكبير، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، دفاتر المجلس (3)، ماي2005، ص12.

[2] طيبي غماري، اللغة–المدرسة والهوية الوطنية الجزائرية، دار كوكب العلوم للنشر والتوزيع، الجزائر، ط1، 2016 ص74–75.

التربوية المؤهلة"[1] زيادة على ذلك نجد أن " 425 معلم جزائري من مجموع 2600 انقطعوا عن التعليم ليلتحقوا بقطاعات أخرى وأسندت لهؤلاء المعلمين المبتدئين مهمة التدريس بعد أن تدرّبوا في ورشات صيفية"[2]. كما بلغت " نسبة الأمية حوالي 90 ٪، ويقدر عدد الجزائريين الذين يعرفون القراءة والكتابة باللغة العربية الأدبية فقط بحوالي 300000 من أصل 10 ملايين نسمة. أما بالنسبة للغة الفرنسية ، فقد تمكن مليون شخص من قراءتها وتحدثها 6 ملايين"[3]

وفي ظل هذه الصعوبات من أجل الخروج من المأزق وتجاوز أزمة التأطير البيداغوجي فقد تم اللجوء إلى معربين جزائريين خريجي المدارس الإصلاحية والمدارس القرآنية وإلى أستاذة أغلبهم من المشرق العربي، وإلى كل من يعرف القراءة والكتابة ومن له مستوى متواضع في اللغة العربية. وفيما يخص اللغة الفرنسية فقد تم تعويض النقص بأساتذة أجانب أو ممن يملكون مستوى لا بأس به في إتقانهم اللغة الفرنسية. وتوظيف عدد لا يستهان به من الممرنين والمساعدين "الذين كانت آفاقهم الفكرية محدودة في بعض الأحيان فقط بقليل عن تلاميذهم"[4] لخوض غمار التنمية وإرساء نظام تربوي عربي إسلامي جزائري وضمان دخول مدرسي للجزائر المستقلة. لذا فقد تم توظيف خلال السنة الأولى من الاستقلال في التعليم الابتدائي 19908معلما منهم " 3452 معلما للعربية(3342 جزائري- 110 أجنبي) و16450 للغة الأجنبية (9354جزائري- 7102أجنبي)، ومن بين هؤلاء المعلمين عدد كبير من المساعدين الذين بلغ عددهم 9366 مساعدا(1630 لغة عربية-7736 لغة فرنسية)، و7256 من الممرنين(1657 لغة عربية-5599 لغة فرنسية)، أما عدد المعلمين فهو 3286 معلما(165 لغة عربية- 3121 لغة فرنسية)"[5].

وفي السنة الثانية من الموسم الدراسي بعد الاستقلال برزت فكرة التعريب كشعار لمعارضة وضع لساني كانت الفرنسية (لغة المستعمر) هي السائدة فيه، وعلى الرغم من المعيقات التي واجهتها الدولة

[1] المرجع السايق، ص74.

[2] محمد الطاهر زرهوني، مرجع سابق، ص12.

[3] Mohamed benrabeh, language in education planning in Algeria: Historical development and current issueses, p230.

[4] المرجع نفسه، ص230.

[5] محمد الطاهر زرهوني، وضعية التعليم في الجزائر أثناء السنة الأولى من الاستقلال: التحدي الكبير، ص15.

الجزائرية، إلا أن الموسم المدرسي الثاني(1964-1963) كان أكثر تنظيما واتساعا في تدريس اللغة العربية في المرحلة الابتدائية والعمل على محاربة" التسيب الثقافي والتطبّع الغربي اللذين ساهما في غرس احتقار اللغة والقيم القومية في أمخاخ الكثيرين، مع التأكيد على التعلّق بشخصيتنا العربية القومية"[1] وذلك" بترسيم اللغة العربية والدين الإسلامي في مناهج التعليم، وتوجيه العناية لدروس التاريخ وتصحيح مسار تدريس هذه المادة، وتكثيف الجهود الرامية إلى توفير إطارات التعليم، وإبطال العمل بالقوانين والإجراءات المدرسية التي تتعارض مع السيادة"[2] الوطنية الجزائرية. وقد شهد الموسم الدراسي1964-1965 تعريب السنة الأولى الابتدائية تعريبا كاملا يتعلم التلاميذ بالعربية كل المواد المبرمجة والاستغناء تماما عن اللغة الفرنسية، وكان توقيت اللغة العربية فيها "15 ساعة في الأسبوع . أما توقيت السنوات الأخرى (6-5-4-3-2- سنة انتهاء الدروس الابتدائية) يحتوي على 10ساعات في الأسبوع للغة العربية، أما توقيت اللغة الفرنسية بالنسبة للسنوات (4-3-2) فقدّرت بـ 15 ساعة في الأسبوع في حين نجد الأقسام النهائية(6-5 - سنة انتهاء الدروس الابتدائية) حافظت على توقيت 10 ساعات في الأسبوع"[3].

كما تم في هذه السنة(1964) توحيد جميع مدارس التعليم الابتدائي الحرة (المدارس المرسّمة) المعربة تماما بوزارة التعليم قصد توحيد التعليم الابتدائي تدريجيا، وتدريس اللغة الفرنسية كلغة أجنبية في جميع المدارس الرسمية. كما تم توحيد برامج اللغة العربية والعلوم والرياضيات، وتقرّر تخفيض توقيت هذه المدة من 4 إلى 3ساعات لقل الأساتذة الأكفاء وتعريب مادة التاريخ في الستة السادسة وإلغاء تدريس اللاتينية(الفرنسية) وزيد في توقيت التربي الأخلاقية والمدنية والدينية، ووضعت كتب مدرسية من طرف المعهد التربوي الوطني وغيرها من الإجراءات المستعجلة"[4] كما قفز في هذه السنة أيضا " عدد المعلمين بالعربية إلى 10961 معلما، وشمل هذا الإجراء مجموعة من التلاميذ الذين التحقوا بالمدرسة لأول مرّة

[1] عبد القادر فوضيل، مرجع سابق ،ص72-73.

[2] المرجع نفسه ، ص32.

[3] ينظر: برامج ومواقيت التعليم الابتدائي والمدارس المرسّمة، مديرية التعليم الابتدائي، المعهد التربوي الوطني، الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، 1964، ص9

[4] الطاهر زرهوني، مرجع سابق، ص44.

في تلك السنة، الذي بلغ عددهم حوالي1313617تلميذ "[1]. ، كما تم إدراج اختبار اللغة العربية في شهادة التعليم الابتدائي فقد كان ينتقل المتعلم من السنة السابعة إلى التعليم العام أو التقني أو الفلاحي بمسابقة تشمل"اختبار باللغة العربية واختبار خاص باللغة الفرنسية وآخر بالحساب(بالفرنسية)"[2]. أما بخصوص تكوين الإطارات المعرّبة فقد تم إصدار قانون سنة 1964" القاضي بفتح 30 دار لتكوين المعلمين بتعداد مدرستين لكل ولاية آنذاك♦، واحدة مخصصة لتكوين المعلمات وأخرى للمعلمين وتلاه القانون رقم 176/66 الذي صدر في 1966/02/11 والذي يحدد كيفيات تسيير المدراس وضبط شعب التكوين"[3] وقد سميت هذه المدارس بمدراس المعلمين الابتدائية، حيث أسس بها فرعان للتكوين، واحد لتكوين المعلمين والثاني لتكوين المعلمين المساعدين. وقد بلغ عدد المعلمين المكونين 1205 معلما سنة 1964.

ومن هنا؛ فالمتأمّل لهذه المرحلة يلاحظ أنّها مرحلة بداية ردّ الاعتبار للغة العربية في ميدان التعليم الابتدائي، لكونها بدأت شوطا من مسيرة تعريبها لإفشال السياسة اللغوية الفرنسية، والتي تمثلت في إدماج اللغة العربية كلغة وطنية تلقينية أساسية في جميع مراحل ومجاراتها مع اللغة الفرنسية في قطاع التعليم. كما أن سياسة التعريب لم تحقق في هذه الفترة إلا تعريب السنة الأولى ابتدائي، عكس اللغة الفرنسية التي كانت تشغل حيّزا كبيرا في المنظومة التربوية الجزائرية. وهذا راجع أساسا إلى أنَّ السياسة التربوية آنذاك كانت تعمل على القضاء على الأمية ومقاومة التغريب والاستلاب للتخلص من التبعية اللغوية والثقافية .

على الرغم من مسيرة التعريب المحتشمة في هذه المرحلة باعتبارها أسيرة الموروث الفرنسي، إلا أنه تم نقدها من طرف البعض ذلك بحجة أن هذا التطبيق "يتطلّب سنوات عديدة وكان من الأليق حسب رأيهم أن يلقن تعليم واحد جميع الأطفال الجزائريين غداة الاستقلال كما لم يوافق على ثنائية التعليم (عربية- فرنسية) التي خلقت في السنوات الابتدائية الأولى مشاكل تربوية أنجزت عن تعلم لغتين

[1] وزارة التعليم الابتدائي والثانوي، مرجع سابق، ص390.

[2] المرجع السابق، ص45.

♦ كان التقسيم الإداري آنذاك 15 ولاية.

[3] اسيا بلحسين رحوي، تكوين المعلمين الواقع والآفاق، مجلة البحوث التربوية والتعليمية، المجلد 1، ع1، ص60.

متباعدتين معا وفي ظروف غير ملائمة"[1] وهذا ما جعل أصحاب القرار يولون شطرهم تجاه مسيرة التعريب في المرحلة التالية والتخطيط للغة العربية في التعليم الابتدائي.

المرحلة الثانية: 1965– 1975

شهدت هذه المرحلة سنة 1965 وصول هواري بومدين إلى الحكم وأحمد طالب الإبراهيمي إلى وزارة التربية الوطنية دفعا قويا لعملية التعريب وتكوين المعلمين بالعربية ورفع كفاءاتهم اللغوية والتعليمية. كما كان التخطيط اللغوي للعربية وسياسة تعريب المدرسة الابتدائية الجزائرية آنذاك خاضعا للمبادئ المحددة من قبل وزير التربية الوطنية (أحمد طالب الإبراهيمي) من خلال محاضرته التي ألقاها سنة 1966 في مجلس الوزراء بقوله: "إنّ التعريب ظاهرة شاملة كاملة منبثقة من أحداث عديدة تمس ثقافتنا"[2]. وما ميّز هاتين السنتين (1965، 1966) بأنهما كانت بمثابة مرحلة إصلاحية أخرى هدفت إلى تعزيز التوقيت المخصص للغة العربية فترة لتتبع نتائج السنوات المعرّبة، إضافة إلى" ارتفاع أعداد التلاميذ إلى 1370357 تلميذ(منهم: 513115 إناث، 857242ذكور)، وارتفعت نسبة إلى الأنّتساب إلى 52% وهذا بفضل تظافر الجهود بين كل الهيئات والجهات المعنية بقطاع التربية"[3]. كما خصصت أيضا ميزانية ضخمة للبنية القاعدية للتعليم، وذلك لأنّجاز المؤسسات التربوية وتكوين معلمين معربين وإنتاج الكتب المدرسية التي تتماشى مع اختيارات الدولة الجزائرية من تعميم التعليم وتعريبه وديمقراطيته وجزأرته.

وفي أكتوبر 1967 تم تطبيق القرار القاضي "بتعريب السنة الثانية الابتدائية تعريبا كاملا، تدريس كل المواد المبرمجة باللغة العربية وحدها وبتوقيت 20ساعة في الأسبوع، وعدم تدريس أي لغة أجنبية في هذا المستوى، وقد ارتفع عدد المعلمين بالعربية في هذه السنة إلى 17047معلم [4] وانخفاض محتشم لعدد المعلمين بالفرنسية مقارنة بالسنوات السابقة إلى 16.066. أما في الموسم الدراسي1968-1969 فقد شرع في تطبيق" تدريس مادة الحساب في السنة الثالثة ابتدائي لمدة 5ساعات في الأسبوع

[1] الطاهر زرهوني، التعليم في الجزائر قبل وبعد الاستقلال، موفم للنشر، الجزائر، ط1 ، 1993، ص44.

[2] خولة طالب الإبراهيمي، مرجع سابق، ص127.

[3] الطاهر زرهوني، مرجع سابق ، ص44.

[4] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

بالفرنسية وساعة وأربعين دقيقة بالعربية، وهذا الأمر أحدث بلبلة في أوساط المعربين والقائمين على مشروع تعريب النظام التربوي لتحقيق التعريب والعمل على تعريب الحساب في السنة الموالية"[1].

أما في الموسم الدراسي سنة 1969- 1970 فقد تم تعريب السنوات الأولى الثلاث بشكل كامل وتعريب جزئي للسنة الرابعة، إذ يتم "تدريس اللغة العربية لمدة عشرين ساعة في الأسبوع لسنوات الثلاثة الأولى الابتدائية. وعلاوة على ذلك تم تمديد تدريس ساعات اللغة العربية في السنة الرابعة من التعليم الابتدائي وذلك بـ" تدريس 15 ساعة بالعربية، عوض 10ساعات، و15 ساعة بالفرنسية. أما بخصوص السنة الخامسة والسادسة في التعليم الابتدائي فقد وجدنا أن المواد الأدبية كانت تدرّس باللغة العربية ويتراوح توقيت المواد المدرّسة باللغة العربية ما بين 10إلى15 ساعة في الأسبوع أما المواد العلمية فتدرّس باللغة الفرنسية"[2]. وفي إطار تكوين الأطر المعرّبة فقد صدر الأمر رقم 106/69 المؤرّخ في 1969/12/26 المتضمن إنشاء المعاهد التكنولوجية للتربية، والهدف من هذه المعاهد تكوين معلمين في المستوى قادرين على المساهمة الفعالة في التنمية الوطنية"[3] .

وتجدر الإشارة هنا إلى أنه في نهاية 1969 أنشئت لجنة وطنية لإصلاح التعليم برئاسة عبد الحميد مهري هدفها أن تصبح اللغة العربية أداة تسخّر في جميع مجالات الحياة الوطنية-التعريب الشامل-، لذا تم " تكليف إحدى لجانها الفرعية بإعداد برنامج التعريب وتحديد خطوطه الكبرى وإرساء السياسة اللغوية للدولة . وهكذا قدمت خلال السنة الموالية برنامجها واقتراحات علمية كانت بمثابة المبادئ الموجهة للسياسة التربوية المعتمدة إلى يومنا هذا، وتتعلق أساسا بتحديد منزلة مختلف اللغات المستعملة في النظام التربوي الجزائري[4] حيث اعتبرت اللغة العربية هي لغة التعليم والتعلم في جميع المراحل التعليمية. واعتبرت اللغة الفرنسية لغة أجنبية أولى تدرس في المدارس الجزائرية، ومن جهة أخرى تم تشجيع تعليم اللغات الأجنبية. مما تمخض عن ذلك نقاشات واسعة حول طريقة التعريب، والتي تمثلت في ثلاث طرائق لسير عملية التعريب.

---

[1] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[2] المرجع نفسه، ص45.

[3] آسيا بلحسين رحوي، مرجع سابق، ص60.

[4] خولة طالب الإبراهيمي، مرجع سابق، 128.

– السير بالتعريب أفقيا: يتمثل في تعريب التعليم سنة بعد سنة، أي ينطق من السنة الأولى للتعليم الابتدائي حتى نهاية التعليم العالي، غير أن هذه الطريقة أعيبت ذلك لأنّ "التخطيط المنهجي فيها من أصعب الأمور، ويتطلّب مالا طاقة لنا به في مجال تكوين الإطارات، لأنّ الجهات المحتاجة للإطارات ستنتظر دورها ليتم تعريبها"[1]

– السير بالتعريب عموديا أو طوليا: ويتمثل في تعريب المواد الدراسية مادة بعد أخرى حسب الإمكانات المتاحة من حيث التأطير البيداغوجي والوسائل التقنية. لكن من عيوب هذه الطريقة أنها" تتصل بالمواد العلمية التي يجب تعريبها دفعة واحدة، وكما نعرف إلى غاية يومنا هذا، فان الإمكانات البشرية في هذا المجال ضعيفة جدا، وقد يضفي بنا الأمر إلى الأنّشطار الدائم بين ما هو من قبيل الأدبي الذي سيكون معربا وما هو من قبيل المواد العلمية والتي ستظل تدرس اللغة الأجنبية"[2] فهذه الطريقة مرفوضة لأنّها تمارس نوع من التقسيم الطبقي واللغوي على المدى البعيد.

– السير بالتعريب تدريجيا أو جزئيا/ التعريب النقطي: ويتمثل في التعريب الشامل "إلا أنه يجب الاقتصار في بداية الأمر على مرحلة من مراحل التعليم الابتدائي، كما يجب تطبيق التعريب في نطاق محصور،ثم يعمد بعد ذلك إلى التوسع التدريجي من مدرسة إلى أخرى ومن منطقة إلى أخرى إلى غاية بلوغ التعريب الشامل"[3] وهذه الطريقة حسب اعتقادي حل معقول كونه يتماشى مع منهاج التخطيط وتتحقق بها وحدة المدرسة الجزائرية والتي هي الغاية الأسمى التي تنشدها وزارة التربية. ويتحقق بها مشروع التعريب الشامل بعد أن يضطلع بها أصحاب القرار.

ونتيجة هذه النقاشات حول طريقة تعريب التعليم. أقرت اللجنة الوطنية لإصلاح التعليم اعتماد خطة السير بالتعريب تدريجيا التي " تمتد لمدة اثنتي عشرة سنة ابتداء من عام 1970 حتى عام 1982،

[1] راضية حجبار، التخطيط للغة العربية في التربية والتعليم بالجزائر، أعمال الملتقى الوطني الأول حول: التخطيط اللغوي 3-4-5ديسمبر2012، منشورات مخبر الممارسات الغوية في الجزائر، 2012، ج3، ص116.

[2] احمد ناشف، مرجع سابق، ص39.

[3] راضية حجبار، مرجع سابق، ص117.

وذلك انطلاقا من التوجهات السياسية التي حدت للمنظومة التربوية"[1] المتمثلة في التعريب والجزأرة والديمقراطية والخيار العلمي والتكنولوجي.

وعلى الرغم من الصعوبات التي تمثلت في نقص الإطارات والهياكل التعليمية، إلا أنه تم تكييف المناهج التعليمية الموروثة وتعميم التعليم وتبني سياسة التعريب التدريجي وتبني مبدأ الجزارة ووضع الكتاب الجزائري، أما بخصوص التخطيط اللغوي للعربية فنجد أن وضعها في المنظومة التربوية قد انتقلت من لغة مدرّسة إلى لغة تدريس تدريجيا في العديد من المواد الأدبية والعلمية. أمّا عن تاريخ الأنّطلاقة الحقيقة لسياسة التعريب فكان سنة 1971 والتي سماها الراحل هواري بومدين بسنة التعريب.

وقد شهدت هذه المرحلة المخطط الرباعيين الأول(1973-1970) لإصلاح التعليم الابتدائي وتعميمه، وكان من الإجراءات البيداغوجية التي اتخذت في نطاق تطبيقه" التعديلات التي أدخلت على البرامج والمناهج التعليمية وعلى الخريطة المدرسية التربوية والإدارية ومقاييس توجيه التلاميذ وتقييمهم على أسس علمية ومنطقية. وهذا كله تمهيدا لإصلاح جذري شامل يستجيب لتطلعات عميقة ومشروعة ويندرج ضمن منظور يرمي إلى إعادة بناء النظام التربوي القائم" [2]. وقصد التقييم والمتابعة الميدانية للتحضير للموسم الدراسي 1971-1972، انعقدت ندوة سنوية للجان الإصلاح من 27 إلى 30أفريل 1971، التي ضمت رئيس الجمهورية ومسؤولين من وزارة التربية والتعليم الابتدائي والثانوي والمفتشين العامين ومدراء التربية من كافة الولايات. وفي هذه الندوة كان أول خطاب للراحل هواري بومدين الذي صرّح فيه أمام اللجنة الوطنية لإصلاح التعليم يوم 29أفريل 1970 بخصوص السياسة اللغوية في الجزائر وموقفه من التعريب، في قوله:" إن التعريب يجب أن يرتبط بتجربة الثورة الجزائرية الأساسية/.../ وأنه يجب أن لا نربط قضية اللّغة بالوضع الذي يوجد عليه المجتمع العربي اليوم، وأننا سنرتكب خطأ فادحا إذا ربطنا قضية اللغة(العربية) بانحطاط المجتمع العربي بعد أن عرف حضارة لا يزال يتجاهلها المفكرون الغربيون عن قصد"[3]. وهذا دليل على أنَّ قراره السياسي المتعلق بالمسالة اللغوية في التعليم كان لصالح مشروع التعريب. وقد تمخض عن هذه الندوة بخصوص التعليم الابتدائي المصادقة

[1] تركي رابح، مرجع سابق، ص344.

[2] الطاهر زرهوني، مرجع سابق، ص47.

[3] خطب الرئيس هواري بومدين، مرجع سابق، ص321.

على" تعريب السنتين الابتدائيتين الثالثة والرابعة بجعل كل مواد البرنامج تدرّس بالعربية مع إبقاء تدريس اللغة الفرنسية كمجرّد لغة أجنبية"[1] . لذا فقد شهد الموسم الدراسي 1972-1973 تنفيذ السياسة اللغوية في المدرسة الابتدائية الجزائرية في نطاق التعريب التدريجي حسب ما جاء في المخطط الرباعي الأول. إذ تم تعريب السنتين الابتدائيتين الثالثة والرابعة وذلك بجعل كل المواد البرنامج تدرّس باللغة العربية، وتدرّس اللغة الفرنسية كلغة فقط"[2] وقد قدّر عدد الساعات للمواد المدرّسة باللغة العربية فيهما بـ 14ساعة من التوقيت الأسبوعي. أما بخصوص السنتين الخامسة والسادسة فنجد أن" ثلث الأقسام معرّبة تعريبا كاملا مع تدريس الفرنسية كلغة أجنبية، 3/2 الأقسام الثنائية عرّبت فيها المواد الأدبية، وبقيت المواد العلمية تدرّس بالفرنسية"[3] وقد قدّر عدد الساعات للمواد المدرّسة باللغة العربية فيهما بـ 12ساعة من التوقيت الأسبوعي. إضافة إلى ذلك نجد "القرار المؤرّخ في 1972/01/18 المتعلّق بتنظيم الامتحان المشترك لشهادة الدروس الابتدائية يجبر تلاميذ السنة السابعة من المدارس الابتدائية على الترشّيح لامتحان شهادة الدروس الابتدائية. ويتضمّن الامتحان اختبارات كتابية في" اللغة العربية والفرنسية والحساب(الرياضيات) الذي يجوز للمترشح فيه أن يستعمل في هذا الاختبار (الحساب)اللغة التي يختارها إما عربية أو فرنسية. كما أنّ معامل كل اختبار هو 1"[4] والملاحظ أن اختبارات اللغة العربية والفرنسية متعادلة بالرغم من أن اختبار اللغة له دور رئيسي في سياسة اللغة التعليمية. لكن الواضح أن هناك نية في استعمال العربية خاصة امتحان الحساب(الرياضيات) نظرا لأنّ هناك 3/2 من الأقسام لم يتم تعريبها.

والجدير بالذكر أن هذا الإصلاح (المخطط الرباعي الأول) جاء ضمن مشروع أولي لإصلاح التعليم الابتدائي الذي لم يشرع في تطبيقه إلاّ من خلال **المخطط الرباعي الثاني** (1977-1974) بعدما تأسست لجنة وطنية للتعريب برئاسة عبد القادر حجار الذي أعطى تقريره في ديسمبر 1974.

---

[1] المرجع السابق، ص48.

[2] تركي رابح، مرجع سابق، ص344.

[3] وزارة التعليم الابتدائي والثانوي، مرجع سابق، ص400.

[4] ينظر:النشرة الرسمية للتربية الوطنية، وزارة التعليم الابتدائي والثانوي، المديرية العامة للدراسات والبرامج،الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، ع106، 1972/05/01، ص792-793.

ويهدف المخطط الثاني إلى الإصلاح الشامل للتعريب وتحديد النظام التربوي، وذلك "بتطبيق نظام المدرسة الأساسية بمحتواها ومدتها ذات تسع سنوات وبلغتها الوطنية لتعليم جميع مواد التخصصات، والشروع في تعريب مادة الحساب في المرحلة الابتدائية/.../والشروع في تطبيق سياسة محددة في تعليم اللغات الأجنبية تتلاءم مع الأهداف السياسية والاحتياجات الوطنية والعمل على تنويع هذه اللغات حسب القيمة العلمية والمكانة العالمية لها"[1].

كما شهدت سنة 1975 منارة في مسيرة التعريب، وذلك بانعقاد **المؤتمر الوطني الأول للتعريب** يومي 14-15ماي والذي التي أقرت مخططا يقضي بتعريب التعليم وكان من أهداف المؤتمر التحديد النظري لكيفية تطوير اللغة العربية وعملية تنسيق الجهود لتعريب مختلف المؤسسات العربية وتوحيد المصطلح العلمي في التعليم العام. وقد حسم الرئيس الراحل هواري بومدين موقفه من قضية التعريب قائلا:"أن قضية التعريب هدف استراتيجي من أهداف الثورة، وجزء من الثورة الثقافية التي تهدف إلى الثورة الزراعية، والصناعية، إلى ترقية الفرد والنهوض به"[2] وبذلك يضع التعريب بأنه أداة لاستعادة السيادة اللغوية والوطنية وتعزيز الوحدة الوطنية من أجل بناء الفرد والنهوض به. وتمخض عن هذا القرار **صياغة الميثاق الوطني** في27 جويلية 1976[3] والذي يعدّ مصدرا أساسيا للتشريع في الجزائر، بعد مصادقة الشعب الجزائر عليه في استفتاء جوان سنة 1976.

يمكن تلخيص هذه المرحلة بأنها أرست مكانة اللغة العربية في صلب النظام التربوي في المرحلة الابتدائية التي أصبحت لغة تدريس لكل المواد الأدبية والعلمية في السنوات الأربعة الأولى من التعليم الابتدائي، مع الإبقاء على اللغة الفرنسية كلغة أجنبية في السنتين الثالثة والرابعة، أمّا السنتين الخامسة والسادسة فتم تعريب ثلثي المواد فيها. وبهذا نستطيع القول بأنه رغم الصعوبات في نقص الإطارات والهياكل التعليمية والوسائل البيداغوجية وضعف المنظومة التربوية، إلا أن التعريب في المدرسة الابتدائية قد أخذ طريقه الصحيح بعدما تم تبني سياسة التعريب التدريجي من خلال الإصلاحات التربوية

[1] المرجع نفسه، ص54.

[2] احمد ناشف، مرجع سابق، ص48.

[3] حزب جبهة التحرير الوطني، النصوص الأساسية لجبهة التحرير الوطني(الميثاق الوطني 1976), 1976، ص 19.

التمهيدية التي عملت على إعلاء شأن اللغة العربية وغرس الثوابت الإسلامية والحفاظ على المعالم الشخصية الوطنية.

هذا؛ ولا يحق لنا أن نتعرّض لهذا الإصلاح دون الإشارة إلى البيانات الإحصائية حول منجزات التعريب فيه، منذ الاستقلال إلى سنة 1972-1973 حيث وصل عدد المعلمين51461 معلّما (35028 معلما بالعربية أي 68%+16433معلما بالفرنسية23%)؛ أما عدد متعلمي المرحلة الابتدائية قدرّ بحوالي2206893 متعلما(467199إناث+1739694 ذكور)؛ كما زادت عدد الهياكل التعليمية إلى 6990 مدرسة؛ كما قدّر عدد التلاميذ الناجحين في شهادة التعليم الابتدائي المعرّبة بـ82451 ناجحا. أما بخصوص تخطيط تعليم اللغة العربية فقد تم اعتماد اللغة العربية في امتحان شهادة التعليم الابتدائية؛ كما تم تعريب السنوات الأربع الأولى تعريبا كاملا، مع الإبقاء على اللغة الفرنسية كلغة أجنبية في السنتين(الرابعة والخامسة؛ إضافة الى تعريب ثلث أقسام السنتين الخامسة والسادسة معرّبة كاملا، و3/12 من الأقسام الثنائية تم تعريب المواد الأدبية فقط فيها.

كما شهدت الإصلاحات التربوية التمهيدية التي تمت منذ 1965 تبني المقاربة بالمضامين في تعليم اللغة العربية، واعتمادها طريقة مالك وزينة في تعليم المحادثة والقراءة والكتابة، إن المقاربة بالمضامين التي انتهجت في المدرسة الابتدائية الجزائرية كانت تصب جل اهتمامها على المحتويات(المضامين), إذ أن المناهج اعتمدت المحتويات التعليمية هدفها الرئيسي وجوهر اهتمامها بالمعارف التي يجب على المتعلم اكتسابها وتحرص على حشوه بما تلقاه من معارف بفهم أو بدون فهم, منتهجة طريقة التلقين من جهة المعلم في تدريس النشاطات, والتقليد من جهة المتعلم, باعتماد جهد المعلّم وغزارة معلوماته وما يمتلكه من مفردات وألفاظ, بتلقين المتعلم قواعد اللغة ثم حفظها واستظهارها يوم الامتحان, أوتطبيقها في مختلف الأنّشطة التعليمية الأخرى كالمحادثة و القراءة والكتابة.

مهما تكن الأسس التي بنيت عليها المقاربة بالمضامين في اصلاح1965 التي تسعى لتحقيقها إلا أنها وجّهت لها انتقادات عديدة بأن هذه المقاربة أو طريقة (مالك وزينة) ولعل أبرزها تلك الصادرة عن أحد معدّيها؛ فقد أكّد أحد الباحثين بأن طريقة تعليم اللغة العربية التي انتهجتها الجزائر منذ الاستقلال بأنها:" لم تعد صالحة لتعليم اللغة الوطنية نظرا لكونها طريقة تلقينية ، يهتم فيها بالجانب الصوري على

حساب الجانب الوظيفي، وبالتعبير النمطي على حساب التلقائي، وبالتحفيظ والتسميع على حساب الاستعمال، ولأنّها تفرض على التلاميذ حوارا لا يشاركون في بنائه، وقد لا يفهمون الأوضاع المحدثة له، يضاف إلى ذلك أنها لم توضع على حساب خصائص التعبير العربي، أو بحسب حاجة الأطفال إلى هذا التعبير، وإذا كان استعمالها في السنوات الأولى للاستقلال أمرا مقبولا، نتيجة الظروف التربوية التي كانت تعيشها مدارسنا ونتيجة الوضع اللغوي الذي كان سائدا في محيطنا وبين أطفالنا، فان الأمر لم الأنّ لم يعد كذلك"[1].

في ظل هذه الانتقادات والأسباب التي وجهت إلى المقاربة بالمضامين و فشل منهجية تعليم اللغة العربية في المدرسة الابتدائية بطريقة مالك وزينة في إكساب التلميذ الجزائري الكفاءة التواصلية (الشفوي والكتابي)، اضافة إلى المشكل اللغوي المتمثل في ثنائية الأقسام(معربة- مفرنسة) والتوظيف المباشر للمعلمين دون تكوين مسبق وما نتج عن ذلك من سلبيات على القطاع التربوي، دفع بالقائمين على الشأن التربوي في الجزائر إلى ضرورة إيجاد مدرسة جزائرية معرّبة وجزأرة المضامين والأطر والغايات والأهداف وتكييفها مع المجتمع لتلافي عيوب المدرسة الابتدائية الموروثة، وإلى تعميم استعمال اللغة العربية وإلى تبني مقاربة جديدة في الإصلاح التربوي وهي ما عرف بالمقاربة بالأهداف في تعليم اللغة العربية التي تزامن تطبيقها مع عملية إصلاح التعليم باعتماد نظام تربوي جديد أطلق عليه نظام المدرسة الأساسية الجزائرية الذي تبلور سنة 1973 ورسم ملامحه القانون التوجيهي للتربية والتعليم في أمرية 16افريل1976 وشرع في تطبيقه الفعلي والشامل سنة 1980.

مهما يكن من أمر إذا أردنا تقييم السياسة اللغوية في التعليم الابتدائي في هذه المرحلة نلاحظ أن تطوّر المنظومة التربوية في هذه الفترة كان لا يخضع لقواعد مدروسة مسبقا، أو لخطة معيّنة، بل كان خاضعا لمبدأ سياسة التعريب وديمقراطيته وتعميمه والعمل على تكييف المضامين التعليمية الموروثة.

المرحلة الثانية: من سنة 1976 إلى 1990:

تعتبر هذه السنوات مرحلة جديدة في تطبيق رسم السياسة اللغوية في النظام التربوي وتوسيع نطاق التعريب في المدرسة الابتدائية الجزائرية واعتماد المقاربة بالأهداف في تعليم اللغة العربية، حيث تم في هذه

[1] حفيظة تازروتي، اكتساب اللغة العربية عند الطفل الجزائري، دار القصبة للنشر، الجزائر، ط1، 2013، ص15-16.

المرحلة إصدار **الميثاق الوطني** في27 جويلية1976 الذي هدف إلى تعميم استعمال اللغة العربية لأنّها عنصر أساسي للهوية الثقافية للشعب الجزائري. وقد نص الميثاق بخصوص المسألة اللغوية والتعريب وحسم الأمر فيه حيث ورد بأن:" الخيار بين اللغة الوطنية ولغة أجنبية أمر غير وارد البتة ولا رجعة في ذلك/.../ولا يمكن أن يجرى النقاش حول التعريب بعد الأنّ، إلا فيما يتعلق بالمحتوى، والوسائل، والمناهج، والمراحل"[1]. ويظهر الميثاق مدى ارتباط اللغة العربية بملامح الهوية الجزائرية لأنّها الضامن الأساس للهُويّة وعدم الذوبان في الآخر. وأن القضية لا تتمثل اليوم في تجسيد ذلك بصفة نهائية في النظام التربوي بل في المناهج والمقررات التربوية ووسائل تعليمها، كما أولى الميثاق أيضا وأكّد على أن يكون "التعليم جزائريا في برامجه، واتجاهاته، وذلك بالعودة إلى المنابع الأصلية للتراث الحضاري والشعبي وتمتين العلاقة بين المدرسة، والبيئة الجغرافية، ومعرفة المحيط الطبيعي، والواقع الاجتماعي"[2]. وبناء على الميثاق الوطني وعلى موافقه الندوة الوطنية المنعقدة يوم 9نوفمبر 1976 تم الإعلانّ الرسمي عن الدستور الجزائري في 22نوفمبر 1976 حيث ورد في الفصل الأول منه في المادة رقم 03 بأنّ :"اللغة العربية هي اللغة الوطنية والرسمية، تعمل الدولة على تعميم استعمال اللغة الوطنية في المجال الرسمي"[3] أي في التعليم والإدارة...الخ. كما نصت المادة66 في الفصل الرابع من الدستور بأن" لكل مواطن الحق في التعلم. التعليم مجاني وهو إجباري بالنسبة لمدة المدرسة الأساسية في إطار الشروط المحددة بالقانون"[4].

وفي إطار التصحيح الثوري وصياغة السياسة الوطنية للتربية والتعليم في ظل الاشتراكية، وإتمام التخطيط للغة العربية الذي نادى به الراحل هواري بومدين خاصة بعد تذبذب الذي عاشته المدرسة الجزائرية منذ الاستقلال إلى بداية السبعينات، وفي إطار المخطط الرباعي الثاني (1977-1974)، تم في16 أفريل1976 صدور الأمرية رقم 35/76[5] الذي أقره الميثاق الوطني(1976) ودعا إلى تطبيقه، والمتضمن تنظيم التربية والتكوين في الجزائر. ويعد هذا الأمر بمثابة الإطار التشريعي لسياسة التربية

[1] المرجع السابق، ص86.

[2] المرجع نفسه، ص89.

[3] دستور 1976، الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية، ع 94، السنة13، المؤرخة في 24 نوفمبر 1976، ص 1294.

[4] المرجع نفسه، ص1305.

[5] أمر رقم 35/76، الجريدة الرسمية، الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، ع33، السنة13، المؤرّخ في

الجزائرية التي ترتكز على وضع" المعالم والأسس القانونية للنظام التعليمي الجزائري التي ترتكز على مبادئ تأصيل الروح الوطنية والهوية الثقافية لدى الشعب الجزائري، وتشير إلى قيمه الروحية وتقاليده الحضارية واختياراته الأساسية، وتكرس مبادئ التعريب والديمقراطية والتوجيه العلمي والتقني مع ضمان الحق في التعليم ومجانيته وإلزاميته""[1] وإدخال إصلاحات جذرية على النظام التعليمي تماشيا مع التطور الاقتصادي والاجتماعي من جهة، وتلافي عيوب المدرسة التقليدية من جهة أخرى، لبناء مدرسة جزائرية أصيلة لأنّ الإصلاح في السابق كان يتناول الجزئيات أي أنه لم يكن جذريا.

يتكون الأمر المذكور من 87 مادة، ومما يؤكد أهمية اللغة العربية والتعريب ما جاء في المادة (**8**) منه :"يكون التعليم باللغة العربية في جميع مستويات التربية والتكوين وفي جميع المواد..." وهذا دليل قاطع على أنّ الدور الأساسي للمنظومة التربوية الجزائرية لا يتم إلا باللغة العربية كلغة أساسية . أما المادة (**9**) فتفسح المجال لتعليم لغة أو لغات أجنبية على أساس منظم مخطط: " يتم تنظيم تعليم لغة أو عدة لغات أجنبية تبعا للشروط التي يحددها المرسوم". وبالرغم من تأكيد المادة(8) للغة التعليم إلا أن المادة(22) تعود لتأكيد ذلك مرة أخرى حيث نصت على أن:"لغة التعليم التحضيري هي اللغة العربية وفقط" .أما في المادة (25) نجدها تؤكد على أن اللغة العربية مقوم رئيس في بناء الشخصية الوطنية. حيث نصت على ما يلي:" توفر المدرسة الأساسية للتلاميذ دراسية اللغة العربية بحيث يتقنون التعبير بها مشافهة وتحريرا وتهدف هذه الدراسة التي تعبر عاملا من عوامل شخصيتهم القومية إلى تزويدهم بأداة العمل...". أمّا المادة (11) نصت على ضرورة:" ربط النظام التربوي بالمخطط الشامل للتنمية، نظرا لارتباط الوثيق بين التربية والتنمية، فلا يمكن حدوث تنمية بدون تربية فعالة" . فيحين نصت المادة (12) على ضرورة :" ربط النظام التربوي بالحياة العلمية مع التفتح على عالم العلوم والتقنيات، مع تخصيص جزء من المناهج للتدريب على الأعمال المنتجة والمفيدة اجتماعيا واقتصاديا".

ويرى الدكتور **عابد بوهادي** بشأن القرارات السابقة "أن اختيار العربية لغة للتعليم منصوص عليه بوضوح في أمرية 76- 35 ولا يحتاج إلى تأويل.كما أن ذكر تعليم اللغات الأجنبية بصيغة الجمع يدل على أن الفرنسية لم تعد لها الأولوية والفضل على غيرها. وفي ذلك إشارة واضحة إلى تعزيز مكانة اللغة

[1] ينظر: عابد بوهادي،تحديات اللغة العربية في المجتمع الجزائري، مرجع سابق، ص23

العربية، وتقليص لنفوذ الفرنسية، التي غدت لغة أجنبية كسائر اللغات الأجنبية الأخرى إلى جانب الإنجليزية والألمانية والإسبانية والروسية وغيرها من دون تمييز، مع مراعاة الشروط التي تجعلها لا تنافس العربية كلغة وطنية رسمية لها منزلتها القانونية المحترمة والمضمونة. وهذا على الأقل على مستوى النصوص التنظيمية، أما الواقع الاجتماعي ، فذلك أمر آخر...[1].

إنَّ الإصلاح التربوي التي رسم ملامحها الأمر السالف الذكر، هدفه وضع حد للنظام الموروث واعتماد نظام تربوي جزائري يتماشى في بنياته ومناهجه واتجاهاته مع سياسة البلاد، واتجاهات المجتمع، وحقائق العصر يحقق وطنية التعليم وتعميمه ووحدة لغة التعليم في نظامه التربوي، ومن منجزات هذا الأمر إنشاء المدرسة الأساسية الجزائرية التي شرع في تنفيذها بصفة تجريبية في الموسم الدراسي 1977-1978 وذلك باختيار مؤسسة بكل ولاية. وإنشاء قسم تجريبي بها.

رغم المحاولات التي بذلت في تطبيق هذا الإصلاح والنصوص المؤسسة له إلا أنه حصل تماطل في تطبيق المدرسة الأساسية وتجميد قرارات التعريب في التعليم. وذلك بعدما تم تعيين مصطفى الأشرف وزيرا للتعليم الابتدائي والثانوي خلفا لأحمد بن محمودة في أفريل 1977. حيث حاول الوزير الجديد بكل ما أوتي من قوة إلى ضرورة اعتماد الثنائية اللغوية في التعليم وتوظيف اللغة الفرنسية في المنظومة التربوية قصد تحديثه وإعمال النظر في اللغة العربية من خلال المقالات[2] التي ينشرها خاصة في مجلة المجاهد باللغة الفرنسية تهجم فيها على المعربين والعربية والداعية إلى تبني الثنائية اللغوية في التعليم ذلك أن التعريب من وجهة نظره يفتقر إلى الاجتهاد الجم والواعي والجهد الخلاق من قبل ذويه، بل يجب أن يتم بإجراء أبحاث لغوية وتربوية. لأنّه " كان يعتقد أن اللغة الفرنسية يمكن أن تكون بمثابة نقطة مرجعية ومنشطة من شأنها أن تجبر اللغة العربية على أن تكون في حالة تأهب"[3]. فبعد توليه الوزارة قام بتعليق مشروع المدرسة الأساسية وطرد كل الإطارات التي تحاول تعريب التعليم من وزارته، أعاد تكوين المعلمين

[1] المرجع السابق، ص24.

[2] نشر مقالة بعنوان : مشكلة التربية والتعليم- جريدة المجاهد، أيام9-10-11 أوت 1977.

[3] Mohamed benrabeh, language in education planning in Algeria: Historical development and current issueses, p231.

باللغة الفرنسية، و"إلغاء مشروع معهد قسنطينة ووهران لتكوين المعلمين، وتوقيف معهد بوزريعة،..."[1]. وكل هذا حصل تحت غطاء العصرنة وتحديث النظام التربوي.

بقي أمر تجميد التعريب والمدرسة الأساسية إلى غاية وفاة الرئيس هواري بومدين في ديسمبر1978 واعتلاء الشاذلي بن جديد الحكم خلال فترة رئاسته(1992-1979)، واستقالة مصطفى الأشرف في مارس 1979 وحل محله محمد الشريف خروبي المعروف بمناصرته للتعريب. أما عن البداية الحقيقية للشروع في تطبيق الأمرية لم يأت صدفة، بل كان بقرار سياسي حازم بعد انعقاد المؤتمر الرابع لحزب جبهة التحرير الوطني من 27 إلى 31 جانفي 1979 برئاسة عبد الحميد مهري الذي تم فيه مناقشة نصين مهمين هما التربية والثقافة اللذين يؤكدان على السياسة اللغوية للدولة الجزائرية والعمل على تعميم استعمال اللغة العربية. وعلى تنفيذ أمرية 1976 المتعلقة بتطبيق المدرسة الأساسية وتعريبها تعريبا كاملا بداية من سنة 1980. ونظرا لأهمية القرار السياسي في تخطيط اللغة في التعليم ندرج ما جاء في القرارات المتعلقة بالتربية والتكوين والتي تمخضت عن هذا المؤتمر الذي نص التقرير على ما يلي:" تشكل ديمقراطية التعليم وجزأرته وتعريبه، مع التفتح على اللغات الأجنبية والعناية المولاة للعلوم والتكنولوجيا والصلة القائمة بين التربية والحياة من جهة، والثورة من جهة أخرى، عوامل متعاضدة ومندمجة في كل السياسة الوطنية والثورة بمختلف أوجهها التربوية والتكوينية"[2].

وهكذا أعطى الوزير الجديد محمد الشريف خروبي نفس جديد لمسيرة التعريب والتي كانت قراراته الأولى هي"استئناف سياسة التعريب الكامل، وتنفيذ المدرسة الأساسية بشكل منهجي وفرض التعليم الإلزامي للتعليم الديني على جميع المستويات. كما تم إعطاء موظفي الوزارة ومصممي الدورات التدريبية حرية تصميم المناهج والتدريس"[3]. وبهذا تم ميلاد المدرسة الأساسية سنة 1980 التي تمثل من حيث أهدافها التربوية ومبادئ تنظيمها ومضامين تعليمها ومناهجها وحدة تربوية متكاملة في هيكلها. وقد عرّف الطاهر زرهوني المدرسة الأساسية(نظام التعليم الأساسي) بناء على وثائق الإصلاح بأنّها" البنية التعليمية القاعدية التي تكفل لجميع الأطفال تربية أساسية واحدة لمدة تسع سنوات تسمح لكل تلميذ

[1] احمد ناشف، مرجع سابق ،ص51.

[2] خولة طالب الابراهيمي، مرجع سابق، ص203.

[3] Mohamed benrabeh, Op-cit, p232.

بمواصلة التعليم إلى أقصى ما يستطيع نظرا لمواهبه وجهوده كما تهيئه في نفس الوقت وتعدّه إلى الالتحاق بوحدات الأنتاج أو بمؤسسات التعليم المهني"[1].

إنّ ميزة المدرسة الأساسية الجديدة التي يطلق عليها نظام التعليم الأساسي أنّها جمعت التعليم الابتدائي بالتعليم المتوسط مع حذف السنة الرابعة منه، ومدة الدراسة في هذا النظام هي تسع سنوات موزعة في أطوار ثلاث: "الطور الأول من السنة الأولى إلى السنة الثالثة(المرحلة القاعدية)؛ الطور الثاني من السنة الرابعة إلى السنة السادسة(مرحلة الإيقاظ)، الطور الثالث من السنة السابعة إلى السنة التاسعة(المرحلة النهائية التوجيهية)"[2].

أما عن الركيزة الأساسية في هذا الإصلاح هو اعتماد المقاربة بالأهداف كمنهجية لتعليم اللغة العربية، حيث ركّزت مناهج اللغة العربية في المرحلة الابتدائية من نظام التعليم الأساسي " في الطور الأوّل على تعليم الأطفال القراءة والكتابة وتهذيب لغتهم، وتدريبهم على التعبير الصحيح، أما في الطور الثاني فتوسعت لتشمل فروع التالية: التعبير الشفوي والكتابي والنحو والصرف والإملاء والخط والقراءة والمطالعة، والتدريب على الأداء الشعري والتذوق الأدبي، وتركّز على دعم المكتسبات السابقة وتوسيعها بحيث تكون الحصيلة التي اكتسبها التلميذ في أثناء الطور الأوّل داخل المدرسة أو خارجها منطلقا ضروريا للطور الثاني"[3]. كما تقوم هذه المقاربة على طريقة عرفت بـ"هيّا نتحدّث" وذلك بالإعتماد على تعليم اللغة الشبفوية من خلال السند البصري (الصور) في الطور الأول وباستثمار الحوار كأسلوب لاستخدام اللغة في الطور الثاني، وعلى اعتبار الجملة وحدة التعلّم ، وتعليم اللغة مجزّأة في شكل مواد مستقّلة، وعلى استخدام التمارين اللغوية الخاصة بالقراءة والتعبير.

وبخصوص تنصيب المدرسة الأساسية في التعليم الابتدائي (الطور الأول والطور الثاني) فقد تم بصورة تدريجية من سنة 1980 إلى سنة 1985 بدءا بالسنة الأولى ابتدائي وانتهاء عند السنة السادسة ابتدائي. وفي إطار تعميم نظام المدرسة الأساسية نجد أنّ المدرسة الابتدائية في هذه المرحلة تم تعرّيبها بالكامل مع بداية الموسم الدراسي 1985-1986، إذ تدرس كل المواد الأدبية والعلمية باللغة الوطنية،

[1] الطاهر زرهوني، مرجع سابق، ص121.

[2] المرجع نفسه، ص60.

[3] ينظر: المرجع نفسه، ص62.

ولا تدرّس اللغة الفرنسية إلا كلغة أجنبية أولى ابتداء من السنة الرابعة ابتدائي" بمعدل 7 ساعات في الأسبوع. أما بخصوص تعليم اللغة العربية فيتم تدريسها بمعدل 14 ساعة بالنسبة للسنتين الأولى والثانية، أما السنة الثالثة بمعدل12 ساعة، و7ساعات بالنسبة إلى السنة الرابعة والخامسة والسادسة من أصل27 ساعة بالإضافة إلى توقيت مدته 3ساعات مخصص للاستدراك التربوي للغة العربية والرياضيات"[1]. أما بخصوص الأنّتقال إلى الطور الثالث يخضع تلاميذ السنة السادسة في نهاية هذه السنة إلى " امتحان تأهيلي مدرسي في أدوات التعلم الاساسية هي: اللغة العربية، التربية الرياضية، واللغة الاجنبية) ويمنح المعامل3 بمعدل النقاط المحصل عليها في هذا الاختبار، ويحسب معدل الأنّتقال كما يلي: (معدلات الاختبار الشهرية×1+ ومعدلات الاختبار الفصلية×2+ الامتحان التاهيلي×3)÷6 2"

ويمكن تلخيص أهم الإنجازات التي تمت في إطار الإصلاح التربوي منذ تم إتمام تنصيب المدرسة الأساسية في التعليم الابتدائي (1986) فبالنسبة للتخطيط لتعليم اللغة العربية فقد تم توحيد لغة التعليم في مرحلة التعليم الابتدائي، مع الإبقاء على اللغة الفرنسية كلغة أجنبية ابتداء من السنة الرابعة ابتدائي؛ كما تم الاستغناء عن الاختبار النهائي للسنة السادسة من التعليم الأساسي. اضافة الى انه تحقق مبدأ الجزأرة من حيث التأطير سنة 1986 بنسبة قدّرت 99.72% إذ لم يبق إلا 370 معلّما أجنبيا من مجموع 133250 وهم في بعض الحالات أزواج لمتعاونين بمختلف القطاعات وفي بعض الآخر متعاونين من المشرق العربي؛ كما تطوّر عدد المتعلمين إذ بلغ عددهم 3635332متعلما (1559458إناث+ 2075874ذكور)؛ اضافة إلى تطوّر عدد الهياكل التعليمية فقد بلغ عدد المدارس الابتدائية 12000 مدرسة؛

لكن ما لا يمكن إغفاله أنه في هاته المرحلة بدأت تصل أولى أفواج المدرسة الأساسية إلى البكالوريا، وهي أفواج معرّبة، كما تم أيضا في سنة 1988 بموجب قرار رئاسي قطع الصلة بين بالمدرسة الفرنسية الموروثة حيث تم" إلحاق المؤسسات التربوية التي كانت تابعة للديوان الثقافي الفرنسي(ديكارت-

[1] ينظر: المرجع السابق، ص123-124.

[2] وزارة التربية الوطنية، تقويم وتدرّج قبول التلاميذ في النظام التربوي، الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، أفريل 1998، ص29.

باستور–بيار وماري كيري) بالنظام الوطني، بعدما كان هناك فرض تعايش نظامين مختلفين تحت سقف سياسي واحد، وإدارة تربوية واحدة،(نظام أجنبي موجّه لتعليم نخبة من الشباب تتميّز بتفكيرها ونمط حياتها عن بقية أبناء الوطن، إلى جانب نظام وطني مختلف كل الاختلاف عن النظام الأجنبي)"[1].

ومن المفيد ذكر بعض القرارات الرسمية التي عززت تخطيط اللغة العربية مكانتها ومتنها واكتسابها في ميدان التربية والتعليم بالرغم من العراقيل المنادية بإدراج الأمازيغية في التعليم (الربيع الأمازيغي 1980و1988) والضغوطات الفرانكفونية المعادية لمسيرة التعريب، نذكر مثلا: أنه في أوت سنة 1986 صدر مرسوم رئاسي رقم 10/86[2] القاضي بإنشاء المجمع الجزائري للغة العربية الذي عرف بمجمع هواري بومدين، وكان هدفه خدمة اللغة العربية وترقيتها وتطويرها وذلك تحسبا للبكالوريا المعربة سنة 1989 وفي نفس السنة تم إنشاء وزارة التربية الوطنية. إضافة إلى ذلك صدور الدستور الجزائري المؤرّخ في 23 فيفري1989 الذي اختلف عن سابقيه، إذ طرأ عليه اختصار، بحذف الفقرة الثانية ما جاء في الدستور السابق، حيث ورد في المادة الثالثة منه أنّ "اللغة العربية هي اللغة الوطنية والرسمية"[3]. ويرجع سبب حذف الفقرة الثانية التي تتحدث عن دور الدولة في نشر وتعميم اللغة العربية ربما يرجع سبب ذلك إلى أن أصحاب القرار أرادوا التملّص من مسؤولية تعميم اللغة العربية أو بسبب الظرف الزمني الذي ظهر فيه نتيجة لضغوط التيار الفرانكفوني والربيع الأمازيغي أو أنّ تعميم اللغة العربية هي هو أمر طبيعي أوتوماتيكي عندما نقول اللغة العربية هي اللغة الرسمية .

في بداية التسعينيات، بعد تولى علي بن محمد وزارة التربية قام بخطة جديدة في ميدان تعليم اللغات الأجنبية في المرحلة الابتدائية أغضبت الأطراف الفرانكفونية وقتها، خاصة بعد إعلانّه إسقاط اللغة الفرنسية بدءا من الموسم الدراسي 1993/1992 وتوقيف تعليمها تمهيدا لعملية اختيار وتطبيق الخطة الجديدة في ميدان تعليم اللغات الأجنبية، ووضع اللغة الأنّجليزية على قدم المساواة مع الفرنسية ابتداءً من سبتمبر 1993. وذلك باختيار تلاميذ السنة الرابعة أساسي بين الفرنسية والأنّجليزية كأول لغة أجنبية

[1] عبد القادر فوضيل، اللغة ومعركة الهوية في الجزائر، مرجع سابق، ص165.

[2] مرسوم رئاسي رقم 10/86، الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية، ع66، المؤرخ في 20أوت1986. ص420.

[3] دستور 1989، الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية، ع 9، المؤرخة في 01 مارس1989، ص 236.

إلزامية، بمعنى آخر؛ لم تعد الفرنسية هي اللغة الأجنبية الإلزامية الأولى. ورغم ذلك انتهت المسابقة اللغوية التي انتهجها الوزير في الطور الثاني(س4) لصالح اللغة الفرنسية كون عدد التلاميذ الذي اختاروا اللغة الفرنسية كان كبيرا. وبقي تدريس اللغة الأنّجليزية في مرحلة التعليم الابتدائي بمعدل 3ساعات في الأسبوع إلى غاية 2007/2006. بعدها تم دمج متعلمي اللغة الأنّجليزية مع متعلمي اللغة الفرنسية وجعلها لغة أجنبية ثانية لا تدرّس في الت إلا بداية من السنة الأولى متوسّط.

إضافة إلى ذلك نجد أنه في سنة 1991 تمّ إصدار قانون تعميم استعمال اللغة العربية. الذي تمّت مناقشته من طرف المجلس الشعبي الوطني والمصادقة عليه تحت رقم "91- 05 المؤرخ في 16 يناير 1991"[1] والذي يشمل على أربعين مادة مقسمة على ستة فصول. وقد نصت المادة(15) في الفصل الأول منه :"يكون التعليم والتربية والتكوين في كل القطاعات، وفي جميع المستويات والتخصصات، باللغة العربية، مع مراعاة كيفيات تدريس اللغات الأجنبية. وقد تمخض عن هذا القانون إنشاء المجلس الأعلى للغة العربية بفضل فخامة الرئيس اليامين زروال وفقا للمرسوم الرئاسي رقم" 98-226 المؤرّخ في11 يوليو 1998"[2]والذي أعطى صلاحيات ومهام تمكّن المجلس من أداء مهامه الذي يكتسي الطابع التنفيذي والمتابعة.

أما في إطار الإصلاحات التربوية فقد تم إنشاء المركز الوطني للوثائق التربوية بموجب " المرسوم التنفيذي رقم 92-243 المؤرّخ في 09جوان1992"[3] وهو مؤسسة عمومية ذات طابع إداري تحت وصاية وزير التربية الوطنية بهدف إلى تكوين أرصدة وثائقية (بنك معطيات)؛ و توفير الإعلام التربوي والسندات البيداغوجية للمربين؛ والعمل على توفير الوثائق التربوية باللغة العربية وترقيتها؛ وتلبية حاجات المصالح المركزية والمؤسسات التربوية في مجال التوثيق التربوي. وقد باشر المركز أعماله في سبتمبر1995 وله 08 ملحقات جهوية في كل من الولايات التالية: الجزائر العاصمة، تيبازة ،

[1] قانون تعميم استعمال اللغة العربية، الجريدة الرسمية , الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، ع 3، المؤرخة في 16سبتمبر1991, ص 44.

[2] الجريدة الرسمية الجزائرية, الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية ,ع 26, المؤرخة في 21 ديسمبر 1998,ص 1952.

[3] ينظر: النشرة الرسمية للتربية الوطنية، ع506، مارس،2007، ص10.

قسنطينة، برج بوعريريج، وهران، سعيدة، بشار، غرداية. كما تم أيضا صدور "المرسوم التنفيذي رقم 11/90 المؤرخ 01جانفي 1990 الذي بموجبه يتم إنشاء الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية"[1] إضافة إلى إصدار مرسوم رئاسي رقم 101/96 مؤرخ في 11 مارس 1996 يتضمن إنشاء **المجلس الأعلى للتربية**[2] لتنسيق الإصلاح التربوي وتقويمه وتشخيصه. ويتكون هذا المجلس من 156 عضوا يتوزعون في خمس لجان لها مهام مختلفة ومتكاملة. تمثلت في: لجنة التعليم، لجنة التكوين، لجنة البحث والدراسات الاستطلاعية، لجنة المتابعة والتقويم، ولجنة العلاقات مع المحيط الاجتماعي والاقتصادي. كما تضطلع مهام المجلس في تقديم تقارير سنوية إلى رئيس الجمهورية عن حال قطاعات التربية والتكوين ومقترحاته من حيث الأهداف والبرامج والطرق، ويعطي رأيه في كل القرارات الإدارة بشأن الإصلاح لقطاعي التربية والتكوين.

كما أنه في سبتمبر سنة 1994 تم طرح قضية تعليم اللغة الأمازيغية في المدرسة الجزائرية، لكن هذا الموضوع لم يجد أذان صاغية وقتها، مما أدى إلى إضراب تلاميذ المدارس إلى غاية 1995 خاصة في تيزي وزو، وبجاية، والبويرة. ونتيجة الضغوطات قام الرئيس اليامين زروال وقتها بإنشاء المحافظة السامية للأمازيغية، ورد الاعتبار للأمازيغية وترقيتها وذلك من خلال "المرسوم الرئاسي رقم 147/95 المؤرّخ في 27. ماي1995"[3] والتي أنيطت بها العمل على إدراج الأمازيغية في التعليم. وبدءاً من العام الدراسي 1995-1996، أدرجت وزارة التربية والتعليم اللغة الأمازيغية لأوّل مرّة في11 ولاية من أصل 48 تشكّل التقسيم الإداري للبلاد"[4] ولكن بشكل اختياري في الطور الثالث بمعدّل 3ساعات في الأسبوع.

---

[1] المرجع السابق، ص192.

[2] النشرة الرسمية للتربية الوطنية، المجلس الأعلى للتربية، الجمهورية الجزائرية ، وزارة التربية الوطنية، المديرية الفرعية للتوثيق، جويلية 1996،عدد خاص، ص4.

[3] الجريدة الرسمية، الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، ع29، السنة32، المرخة في 28ماي 1995، ص5.

[4] محمد بن رابح، التخطيط اللغوي في الجزائر، السجل العلمي للندوة الدولية في التخطيط والسياسة اللغوية تجارب من الدول العربية، المؤتمرات والندوات(16)،مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز لخدمة اللغة العربية، الرياض-السعودية،ط1، 2015، ص311-312.

أي قبل السنة التي صدر فيه دستور 28 فيفري 1996[1] الذي أورد في ديباجته إدراج الأمازيغية ضمن المكونات الأساسية لهوية الشعب الجزائري بحكم ظروف خاصة وضغوطات جهات معينة.

حفلت هذه المرحلة بإصدار المراسيم التنفيذية والقرارات الرسمية التي تعنى بتعريب المدرسة الجزائرية وبإنشاء المؤسسات اللغوية، والمجالس العليا اللغوية والتربوية من أجل تعريب المنظومة التربوية وتحقيق فاعلية المدرسة الأساسية الجزائرية، رغم ذلك فإن تعريب المدرسة الأساسية والتخطيط للغة العربية كان من أولويات أصحاب القرار،" ولما عربت، تسلط عليها النقد والتجريح من كل مكان، حيث أرجعوا سوء الأداء إلى عملية التعريب. مع أنه من المعلوم أن المدرسة الأساسية مستوردة في شكلها على نمط المدرسة الألمانية المتطورة بما توافر لها من شروط الكمال، ولكن فقدت شروطها المادية والمعنوية والبشرية عندنا، وسادها نوع من الضعف في الجانب البشري والتربوي"[2]. وخللا في طرق التدريس وأساليب التقويم ومعاييره...الخ. مما أدى بالقائمين على المنظومة التربوية إعادة النظر في الرصيد اللغوي في الكتاب المدرسي، وإعادة النظر في المناهج التعليمية، وتخفيفها، والعناية بالتعبير اللغوي، وتنمية الذوق. لأنّه منذ تم إتمام تنصيب المدرسة الأساسية سنة 1989 لم يطرأ على النظام التربوي أي تجديد جذري يذكر إلى غاية1999. بسبب الأزمة الأمنية التي مرت بها الجزائر منذ بداية1990 إضافة إلى التيارات المعارضة للتعريب والتي أثرت على القطاعات بصفة عامة والقطاع التربوي بصفة خاصة.وعلى وضعية اللغة العربية في المدرسة الجزائرية بصفة أخص.

وتجدر الإشارة إلى أنه حصل بعض التعديلات الجزئية سنة 1993 طبقا للقرار الوزاري "رقم 098-122-91 القاضي بإعادة تنظيم التعليم الأساسي حيث شرعت مصالح وزارة التربية إلى ، إذ تم "تقرير فرصة الاختيار بين إحدى اللغتين الأجنبيتين (الفرنسية والأنّجليزية) في التعليم الابتدائي ابتداء من السنة الرابعة الأساسية، ابتداء من سبتمبر 1993"[3]. بتوقيت 7ساعات في الأسبوع من 27 ساعة حسب التوقيت الأسبوعي. وأما في إطار تخفيف المحتويات مع إعادة صياغتها سنة 1996. فقد كان

[1] دستور 1996، الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية، ع 9، السنة26، المؤرخة في 1996/02//28، ص 3.

[2] عابد بوهادي، مرجع سابق، ص28.

[3] ينظر: النشرة الرسمية للتربية الوطنية ، المدرسة الأساسية المندمجة، المديرية الفرعية للتوثيق، مكتب النشر، الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية،عدد خاص، مارس 1996، ص39-41.

توقيت تعليم اللغة العربية في المدرسة الابتدائية الجزائرية فقد بقيت على حالها إلا السنة الرابعة ابتدائي التي أصبحت تدرس فيها اللغة العربية بمعدل" 9 ساعات ونصف من أصل 27 ساعة حسب التوقيت الأسبوعي. أما بخصوص اللغة الفرنسية والأنّجليزية فقد مسها التخفيف وتم تقليص المدة الزمنية إلى 5 ساعات في الأسبوع بعدما كانت مدتها 7 ساعات من إجمالي التوقيت الأسبوعي"[1]. وهذا دليل كاف على إعطاء اللغة العربية حقها ومكانتها، وأنها اللغة الرسمية ولغة تعليم في المدرسة الابتدائية الجزائرية رغم اعتماد التعددية اللغوية في الطورين الثاني.

كما تجدر الإشارة هنا إلى أن إجراءات الأنّتقال إلى السنة السابعة أساسي (الفحص) قد تم تغييره عما كان في السابق، وذلك وفقا "للمنشور الوزاري رقم1011-98 المؤرخ في 12 أوت 1998 الخاص بالتقويم البيداغوجي في المنظومة التربوية، حيث نص المنشور بأن تكون إجراءات الأنّتقال إلى السنة السابعة أساسي للموسم الدراسي القادم (1999)، بتنظيم اختبار تأهيلي في المواد الأساسية والمتمثلة في اللغة العربية والرياضيات ويعطى لكلاهما المعامل 2؛ والتربية الإسلامية واللغة الأجنبية المدروسة(فرنسية أو انجليزية) ويعطى لكلاهما معامل1، حيث يحسب معدل الفحوص التأهيلية لكل تلميذ بتقسيم مجموع النقاط على 6، كما يحسب معدل الأنّتقال للسنة السابعة أساسي بالمسبة لكل تلميذ وفق الطريقة التالية: معدل نقاط اختبارات الفصلين الأول والثاني+ نتائج الفحص على 2. حيث ينتقل إلى السنة السابعة أساسي كل تلميذ تحصل على نقطة تساوي 10من 20 فما فوق"[2].

على الرغم من نجاح مسيرة التعريب في المدرسة الابتدائية الجزائرية إلا أنّ الصراعات الإيديولويجية التي انتهجها رافضو التعريب (التيار التغريبي)باستخدامهم وسائل تخريبية وآليات تطبيقية داخل النظام التربوي كانت كفيلة بتحطيم العملية من أساسها. وربطهم انتشار ظاهرة الإرهاب بتعريب المدرسة الأساسية، والطعن في قدرات اللغة العربية وقدرات الناطقين والمتعلمين بها، إضافة إلى أنّ هذا التيار التغريبي قام بتسريب أطروحات مغلوطة وبث سمومه من خلال الأفكار التي عملت على إشعال فتيل

[1] النشرة الرسمية للتربية الوطنية، التعديلات التي أدخلت على المناهج في الطورين الأول والثاني، وزارة التربية الوطنية، الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، سبتمبر1996 ، ص19، 41.

[2] النشرة الرسمية للتربية الوطنية، إجراء الانتقال إلى السنة السابعة(7) أساسي، وزارة التربية الوطنية، الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، ع426، ماي1999، ص24-25.

الفتنة بين أبناء الوطن الواحد عرب وأمازيغ، والقول بأن التعريب قام بإقصاء وتهميش اللغة الأمازيغية لغة السكان الأصليين للجزائر. وهذا كله من أجل تحرير اللغة الفرنسة وإعادة بعثها من جديد في المدرسة الجزائرية. وبهذا يصبح واضحا لنا أن الهدف من هذا كله ضرب اللغة العربية وهدم المدرسة الجزائرية والقضاء عليها من جذورها.

وفي كل هذا يجب الإقرار بأن مشروع المدرسة الأساسية في المدرسة الجزائرية كان يعيش أزمة حقيقية، لأنّ مسار المدرسة الأساسية وخاصة في التعليم الابتدائي أظهر تباينا واضحا بين الجانب النظري المتمثل في السياسة اللغوية التعليمية وأهدافها، وبين الجانب التطبيقي الذي يتجسّد من خلال واقع نظام التعليم الأساسي. ويمكن أن يرد هذا التباين حسب ما جاء في وثيقة المجلس الأعلى للتربية سنة1998 إلى:

- "نقص الهياكل ووسائل التنفيذ التي عرفتها المدارس الابتدائية عجزا قدّر بـ34274 حجرة دراسية علما بأنَّ 20% من التلاميذ الذين بلغوا سن القبول المدرسية متواجدون خارجها؛
- ضعف المناهج التعليمية وعدم انسجامها مع المحيط مما أدى إلى تدني مستوى التعليم؛
- ضعف تكوين المعلمين "[1] بالرغم من كونه محور العملية التعليمية بناءً على المقاربة المنتهجة في نظام التعليم الأساسي وهذا ما ينعكس سلبا على التعليم في ذاته وعلى تعلم اللغة العربية.

أما إذا رجعنا إلى التعليم في ذاته مداخله ومخارجه، فنجد أنه يعاني من بعض المشكلات كالمنهجية المتبعة في التعامل مع تعليم اللغة العربية ومستوى تدني آداء المتعلمين في المجال اللغوي، فمنهجية التعليم وفق المقاربة بالاهداف ترتكز على "الاهتمام بالمادة أكثر من الاهتمام بالمتعلم، والتركيز على المعرفة أكثر من التركيز على غائية المعرفة، ومعالجة المسائل اللغوية بشكل منفصل عما يحياه المتعلم، وعما يجري في واقعه وعصره، فكان اللغة أشكال أدائية منعزلة عن المجتمع، أو كأنّ المعرفة اللغوية غاية في حد ذاتها"[2]. وبرامج تعليم اللغة العربية في المدرسة الأساسية " لا تزوّد التلميذ بالآليات التي تمكّنه من

[1] ينظر: المجلس الأعلى للتربية، السياسة التربوية وإصلاح التعليم الأساسي، المطبعة الرسمية، الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، مارس1998، ص73-76.

[2] عبد القادر فوضيل، اللغة ومعركة الهوية في الجزائر، تقديم: محمد العربي ولد خليفة، جسور للنشر والتوزيع، الجزائر، ط2، 2015.، ص100.

مواجهة المواقف جديدة ولا تطلب منه سوى تكرار وإعادة إنتاج ما قدّمته له"[1] أي الاهتمام بالجانب الأدائي وإهمال الجوانب الأخرى المتعلقة بتكوين الفكر والوجدان وإكساب القدرة على التحليل والمناقشة، والتقليل من أهمية ممارسة وتدريب المتعلمين على المهارات اللغوية. لذا فقد ظلت الممارسات التعليمية وتعليم اللغة العربية في المدرسة الابتدائية الأساسية موسومة بالطابع التقليدي أي "تعليم معياري لا يزال حبيس النماذج الكلاسيكية الموروثة عن الفترة القديمة التي ترمي كلّها إلى هدف واحد: سلامة لغة التلاميذ بمحاكاة النموذج الأمثل، نموذج الأدب الكلاسيكي"[2] . وهذا ما انعكس سلبا على اكتساب العربية الفصحى لدى التلاميذ، لأنّ "أساس المسألة اللغوية وتعليمها إنما يكمن في اكتساب اللغة واستعمالها نطقا وكتابة"[3].

إنّ هذه العوامل السابقة الذكر وغيرها من الأنّتقادات الموجهة لنظام التعليم الأساسي بكونه سبب في تدهور المستوى الدراسي ...الخ، والاتهامات الباطلة الموجهة أيضا إلى قضية اللغة العربية والتعريب وأن المدرسة الأساسية موطن تفريخ الإرهاب، إضافة إلى اهتمام أصحاب القرار بالمسألة الأمازيغية وتعزيزها كونها بعد ثالث لهويتنا الثقافية مما أدى إلى تغيير توجه المنظومة التربوية نحو تبني وإدراج اللغة الأمازيغية كلغة اختيارية يتم تعليمها. كانت السبب في تحرك الدولة الجزائرية لإعادة النظر في سياستها التعليمية وإجراء إصلاح جذري في مناهجها التربوية ومعالجة مسألة اللغة الأمازيغية والدعوة إلى التركيز على اللغات الأجنبية.

كانت أولى بوادر الإصلاح ما قام به المجلس الأعلى للتربية منذ تنصيبه الذي عمل على إجراء تقييم نقدي وموضوعي للمنظومة التربوية مبني على ضوابط علمية وبيداغوجية تنسجم مع متطلبات مجتمعنا الإسلامي، والتي توجت أعماله بإصدار وثيقة تتضمن إصلاح التعليم الأساسي والمبادئ العامة للسياسة التربوية الجديدة في مارس1998. وقد نصت هذه الإصلاحات على بناء مجتمع متكامل متماسك معتز بأصالته واثق بمستقبله يقوم على: " الهوية الوطنية، وروح العصرنة والعالمية، وروح

[1] حفيظة تازروتي، مرجع سابق، ص134.

[2] ينظر: خولة طالب الابراهيمي، مرجع سابق، ص149-150.

[3] عابد بوهادي، مرجع سابق، ص 95.

الديمقراطية"[1]. أما بخصوص التخطيط اللغوي وأهداف السياسة اللغوية في التعليم فقد نصّت الوثيقة على أنه ينبغي:

- "الاهتمام بالمرحلة الأولى من التعليم الأساسي وجعلها أهم المراحل على الإطلاق، ولذلك يتوجب تخصيص فترة تمهيدية كافية تضمن التكيّف التدريجي للطفل وتعدّه للتعلم اللغوي السليم؛
- أن تتوجّه الجهود في تعليم اللغة العربية إلى الجوانب الفكرية وبناء الوجدان وتهذيب الذوق لدى المتعلّم وأن تصحح الأخطاء التي علقت بمفهوم اللغة وأهداف تدريسها ووظائفها المختلفة، لأنّها الوسيلة الأساسية لاستيعاب التحولات العلمية والتكنولوجية المعاصرة؛
- أن تكون اللغات الأجنبية نافذة على العالم ووسيلة للاتصال والتفاهم مع الشعوب، وأداة لتطوير المعارف العلمية وتحويل التكنولوجيا ومواجهة تحديات العصر"[2]

المتأمل في قرارات المجلس الأعلى للتربية يجد أنه يصر على أهمية الاهتمام بتعليم اللغة العربية في المدرسة الابتدائية لأنّها ركيزة أساسية للتعلم اللغوي السليم، كما دعا إلى تشجيع تنويع تعليم اللغات الأجنبية ولكنه لم يفصل في سياسة تعليم اللغات الأجنبية ومجال استعمالها في الوسيط المدرسي. لأنّه من المفروض على المجلس أن يحدد مقام اللغات المستهدفة، ودور كل لغة والمكانة التي تعطى لها والمرحلة التي تدرّس فيها.

من خلال ما سبق؛ يمكننا القول بأن هذه المرحلة التي عرفت بمرحلة نظام التعليم الأساسي وإنشاء المجامع والمجالس العليا اللغوية والتربوية. ومن هذا المنطلق؛ فالمدرسة الأساسية استطاعت من التنظير والتنظيم أن تخطط للغة العربية وتجعلها لغة تعليم في المراحل التعليمية عامة ولغة تعليم وتعلّم جميع المواد المقررة في المرحلة الابتدائية خاصة، والقضاء على الأقسام الثنائية (عربية+فرنسية) وجعل اللغة الفرنسية واللغة الأنّجليزية كلغة أجنبية فقط بشكل إختياري يبدأ تدريسها من السنة الرابعة ابتدائي، وإحداث ثورة حقيقة في النظام التربوي لاسترجاع المقومات الوطنية واللغوية، وبعث الشخصية الجزائرية من خلال

[1] المجلس الأعلى للتربية، السياسة التربوية وإصلاح التعليم الأساسي، مرجع سابق ،ص33.

[2] المرجع نفسه، ص5- 6.

اعتمادها المقررات الدراسية، والاعتماد على الإطارات الجزائرية في التعليم رغم ضعف التأطير، وتعريب جميع الوثائق الإدارية الخاصة بوزارة التربية والتعليم. كما شهدت هذه المرحلة أيضا زيادة نسبة المتمدرسين في المرحلة الابتدائية (الطورين الأول والثاني)الذين بلغ عددهم 4843313 والهياكل التعليمية15792 سنة1999مقارنة بالمرحلة التي سبقتها رغم الظروف والنقائص التي أقر بها المجلس الأعلى للتربية والصراعات التي عانت منها المدرسة الأساسية في هذه المرحلة.

والواضح مما سبق أنّ السياسة التعريبية في التعليم عامة والتعليم الابتدائي خاصة في هذه المرحلة كانت سياسة لغوية تعليمية مرتجلة غاب عنها التصور الكامل والدقيق سواء في التخطيط للغة العربية أو عملية تنفيذها؛ إذ لم يتم التخطيط لمتن اللغة بالأدوات الكفيلة بإنجاح العملية، ولم يتم مرافقة ذلك تعريب المحيط الذي بقي مفصولا عن محيط المدرسة لتتبوّأ فيها اللغة الرسمية مكانتها في النظام التربوي التي يخوّلها لها الدستور والقرارات اللغوية والتعليمية. وهذا ما جعل وضع اللغة العربية في وضع تنافسي غير متكافئ لصالح اللغة الأجنبية.

رغم نجاح سياسة التعريب في إطار المدرسة الأساسية إلا أن العوامل والنتائج التي ترتبت عنها بعدما تم تقييم المنظومة التربوية من قبل المجلس الأعلى للتربية. واعتلاء عبد العزيز بوتفليقة الحكم في 15 أفريل سنة 1999 الذي عمل على كسر طابوهات وعمل على إظهار السلبيات والبحث عن الجوانب التي من شأنها النظر في المنظومة التربوية وإعادة إدخال إصلاحات عميقة عليها، مما عجّل بالدعوة إلى تشكيل لجنة وطنية سنة2000 لإصلاح المنظومة التربوية، وإعادة النظر في السياسة اللغوية التربوية المتبعة، نظرا لتغير كثير من المعطيات المتعلقة بالعالم وبالجزائر أجمع. فما حقيقة هذا الإصلاح؟ وما هو موقع اللغة العربية واللغات الأخرى في إطار التخطيط اللغوي في المدرسة الابتدائية؟ وما هي اللغة الأكثر حظا في السياسة التعليمية الجديدة والمحظوظة في التقدير الزمني والنوعي؟

المرحلة الرابعة: من سنة 2000 إلى الأنّ:

برز في هذه المرحلة إصلاح المنظومة التربوية الجزائرية التي انطلقت منذ الفترة 2003/2000 نتيجة "تعثر النوعية التربوية على المستوى الداخلي وإفراز جملة مشكلات كمشكلة الكم على حساب

الكيف، والرسوب والتسرب وضعف المستوى والتي شكلت ثلاثي الإهدار التربوي"[1] مما أدى ببعض الباحثين وصف المدرسة الجزائرية "بالمنكوبة وتحتاج إلى تغيير جذري يمس جميع جوانبها"[2]، لذا كان من الطبيعي أن تجري الدولة الجزائرية إصلاحات ومراجعة منظومتها التربوية استجابة للوضعية المعاصرة، وفي ظل هذه التطورات تحرك الرئيس عبد العزيز بوتفليقة بعد توليه الحكم سنة 1999. وقام بإنشاء لجنة إصلاح بمقتضى " المرسوم الرئاسي رقم200- 101المؤرخ في 9مايو 2000، الذي يتضمن إحداث اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية"[3]. تتمثل مهمتها حسب ما نصت عليه المادة (02) منه على:" تكلف اللجنة على أساس مقاييس علمية وبيداغوجية بإجراء تقييم للمنظومة التربوية القائمة قصد إعداد تشخيص مؤهل وموضوعي ومفصل لجميع العناصر المكونة لمنظومة التربية والتكوين المهني والتعليم العالي، ودراسة إصلاح كلي وشامل للمنظومة التربوية على ضوء هذا التقييم" ويقدم تقريرها إلى رئيس الجمهورية بعد9 أشهر حسب ما جاء في المادة(04). كما نصت المادة (06) في إطار انجاز مهمتها :" الاستعانة بخبراء ومستشارين جزائريين أو أجانب أو تابعين لمنظمات دولية لمساعدتها في أشغالها". وهذا ما حصل بالفعل حيث تم الاستعانة بجمع من الأساتذة الأجانب من تونس والمغرب ولبنان وحتى من فرنسا، إضافة إلى خبراء المنظمة العالمية للتربية والثقافة والعلوم (الألسكو). أما عن أعضاء اللجنة فقد تم تعيينهم بمقتضى" المرسوم الرئاسي رقم 2000-102المؤرخ في 09 مايو 2000"[4]، التي تتكون من الرئيس (عبد الرحمان الحاج صالح) و04 نواب (بن علي بن زاغو، خليدة مسعودي، طاهر حجار، إبراهيم حراوبية)، و حوالي150 عضو.

تم تنصيب اللجنة يوم 13ماي2000 وجاء في خطاب الرئيس عبد العزيز بوتفليقة بمناسبة التنصيب بقوله "لقد ارتكزت السياسة التربوية، المتبعة في بلادنا حتى اليوم، على مبادئ الديمقراطية

[1] إبراهيم بوترعة، مرجع سابق، ص 384.

[2] رابح خيدوسي، المدرسة والإصلاح: 100يوم في اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية(مذكرات شاهد)، دار الحضارة، الجزائر، ط2، 2015، ص13.

[3] الجريدة الرسمية، الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، ع27، السنة37، الأربعاء10 مايو سنة2000 .ص4.

[4] ينظر، المرجع المرجع السابق، ص5-7.

والتعريب والتوجه العلمي التكنولوجي؛ تلك المبادئ التي حظيت في مجملها بإجماع واسع على المستوى الوطني. بيد أن هذه السياسة التربوية لم يتم تنفيذها أبدا في منظور مسعى شامل ومتناسق"

وتبعا لما جاء في المرسوم2000-101 بدأ المخططون أعمالهم في المرحلة الأولى وذلك بالمصادقة على النظام الداخلي الذي تضمّن مادة تنص على أن أشغال اللجنة مغلقة وغير مفتوحة على الرأي العام، كما تم إنشاء لجان فرعية تمثلت في:" لجنة الإصلاح(43 عضو)، لجنة نظام تكوين المكونين (18عضو)، لجنة تجديد وتنظيم المنظومة التربوية(27 عضو)، لجنة الوسائل المادية للإصلاح(07 أعضاء)، لجنة جامعة الغد والبحث العلمي(15 عضوا)". وقد قام رابح خدوسي أحد أعضاء اللجنة بتصنيف أعضاء لجنة الإصلاح حسب انتماءاتهم الفكرية في كتابه المدرسة والإصلاح كما يلي: "ربع من الوطنيين المدافعين على الثوابت، ربعان من الوافدين على اللجنة قصد فرنسة المدرسة والمجتمع، ربع غائب غياب شخصي أو غياب حضور(لا يتحرك إلا لرفع الأيدي)"[1].

وبعد شروع اللجان الفرعية مهامهم في تشخيص واقع المنظومة التربوية وتسجيل اقتراحاتهم حول السياسة اللغوية التعليمية وذلك من خلال تخصيصها ورشة خاصة تحت اسم سياسة اللغات، نشب خلاف في اللجنة الأولى (لجنة الإصلاح) حول مسألة اللغات، ووجهت أصابع الاتهام إلى لغة التعليم (اللغة العربية) بأنها كانت السبب في الإهدار التربوي وفشل المدرسة الجزائرية وكذا عدم إعطاء اللغات الأجنبية حقها في النظام القديم، لذا كانت **اللجنة** تؤكّد على ما جاء في رسالة رئيس الجمهورية التي يوحي فيها بإدخال اللغات الأجنبية في كل الأطوار والمراحل والعمل على إنقاذ المدرسة الجزائرية من الأدوات اللغوية العقيمة، وذلك بالعمل على تحسين مكانة اللغات الأجنبية في النظام التربوي للتمكن من الولوج المباشر إلى الفكر العالمي. والعمل على عصرنة اللغة العربية وتحسين عمليات التعليم بها وترقيتها كونها لغة المدرسة الجزائرية، وإحدى المركبات الأساسية للهوية الوطنية الجزائرية، وأحد رموز السيادة الوطنية وأساسها. والتأكيد على تحسين اللغة الأمازيغية وترقيتها واعتمادها كلغة في التعليم باعتبارها ارث مشترك بين الجزائريين ومقوم من مقومات الشخصية الجزائرية.

[1] رابح خيدوسي، مرجع سابق، ص76-97.

وبعد تحقيق الآراء حول مسألة اللغات في النظام التربوي، أصدرت اللجنة قرارها بشأن السياسة اللغوية التعليمية التي تمحورت حول: 1/ **تعزيز تدريس اللغة العربية؛ 2/ ترقية وتطوير تدريس اللغة الأمازيغية؛ 3/التفتح على اللغات الأجنبية.**

ويذكر رابح خيدوسي بأنه نشب خلاف أيضا بشأن مسألة اللغات الأجنبية (الفرنسية والأنّجليزية) التي يتم تبنيها في المنظومة التربوية الجزائرية كلغة الأجنبية الأولى، فبمجرّد اقتراح اللجنة إقحام اللغة الفرنسية في السنة الثانية ابتدائي واللغة الأنّجليزية في السنة الأولى متوسط انقسم أعضاء اللجنة الوطنية للإصلاح التربوي إلى قسمين:

– " **الفريق الأوّل يؤيّد الفرنسية:** بأنها اللغة الأجنبية الأولى وهذا لأسباب معروفة، تاريخية، اجتماعية، اقتصادية، وكذلك أنّ أكثر من 50% من نخبة الجزائريين هي نخبة متفرنسة، أضف إلى هذا بأنّ الفرنسية هي اللغة التي نعتمدها في علاقاتنا مع محيطنا، ومن ثم يخطأ إلى من يعتقد أن انتصار الفرنسية يعد استلاب حق اللغة الأنّجليزية، وكما أن اختيار اللغة الفرنسية كلغة أجنبية يفرضه مبدأ الواقع لا مبدأ الرغبة.

– **الفريق الثاني يؤيّد اللغة الأنّجليزية:** كلغة أجنبية في المرتبة الأولى وهذا نظرا لأهمية اللغة الأنّجليزية كونها لغة العلم، والتكنولوجيا والاتصال في جميع أنحاء العالم، كما لا يوجد صراع تاريخي بين اللغة الأنّجليزية والعربية في الجزائر، إضافة إلى سهولة تعلّمها خاصة في مجال القواعد، وأن اللغة الفرنسية لم تثبت قوّتها أمام اللغة الأنّجليزية"[1]. وحسب رأينا حول موقع **التيار المعرّب** في خضم هذه النقاشات كان مؤيّد للغة الأنّجليزية.

رغم أنّ المصرّح به في هذه السياسة اللغوية التي تم تناولها في منهجية الإصلاح من قبل اللجنة هو تعزيز ورفع مكانة اللغة العربية في المجتمع الجزائري ولدى المتعلم كنواة أساسية لهذا المجتمع، وترقية اللغة الأمازيغية باعتبارها مقوم من مقومات الهوية الوطنية، وتعزيز اللغات الأجنبية (الفرنسية– الأنّجليزية) باعتبارها رافد من روافد العلم والمعرفة، لكن بعد النقاشات وتحقيق آراء الفريقين اللذين اختلفا حول سياسة تعليم اللغات الأجنبية في المدرسة الجزائرية بصفة كاملة وفي التعليم الابتدائي بصفة خاصة رغم

[1] المرجع السابق، ص27.

تصريحات رئيس الجمهورية عبد العزيز بوتفليقة في وسائل الإعلام لينهي الحرب اللغوية بين المعربين والمفرنسين بقوله:"الأولوية للغة الأنّجليزية". ورغم أنه " قد قطع بتصريحاته المذكورة كل التاويلات ووضع خد للجدل القائم منذ تنصيبه لجنة الإصلاح الوطني غير أنّ جماعة الفرنسية لم يصغو لهذه التصريحات"[1] بل انتصروا للغة فولتير وهمّشوا لغة شكسبير التي هي لغة العالم اليوم، إذ أصدرت اللجنة قرارها باقتراحها الفرنسية كلغة أجنبية أولى يتم تعلّمها بدءا من السنة الثانية ابتدائي، أمّا الأنّجليزية فهي لغة أجنبية ثانية تم إقصاؤها بعد تجربة قصيرة من اعتمادها في التعليم الابتدائي إذ تقرّر تعليمها بدء من السنة الأولى متوسّط.

والواضح أن موضوع اللغات هي التي أخذت حصة الأسد من هذا الإصلاح، أما بخصوص تحديد وتنظيم المنظومة التربوية فقد صدر الأمر رقم:03-09 المؤرّخ في 13 أوت 2003، ليعدل ويتمم الأمر رقم 76-35 المؤرّخ في 16أفريل1976، والذي يتضمن تنظيم التربية والتكوين"[2] حيث نصّ هذا الأمر على مراحل إعادة هيكلة النظام التعليمي في النظام الجديد، حيث تبنى النظام في مرحلة التعليم الابتدائي تعميم سنة تحضيرية للأطفال ذوي خمس سنوات والذي أصبح إجباري فيما بعد بداية من سنة2016، وأصبح التعليم الابتدائي مقتصرا على خمس سنوات عوضا عن ست سنوات في نظام التعليم القديم (المدرسة الأساسي) دعما للنوعية التربوية في المرحلة القاعدية، حيث ضم التعليم الابتدائي على ثلاثة أطوار: الأوّل هو طور الإيقاظ والتعليم الأوّلي ويستغرق سنتان(أولى وثانية ابتدائي)، والثاني هو طور تعميق التعلمّات الأساسية ويدوم هو الآخر سنتين(ثالثة ورابعة ابتدائي)، أمّا الثالث هو طور التحكّم في التعلمات الأساسية وخصص له سنة واحدة(الخامسة ابتدائي). ويتوّج التعليم الابتدائي "بامتحان وطني نهاية مرحلة التعليم الابتدائي، يتناول اللغات الأساسية: اللغة العربية، الرياضيات، واللغة الأجنبية الأولى"[3] أي الفرنسية. للقبول في المرحلة المتوسطة (مدة التعليم المتوسط 4 سنوات

[1] المرجع السابق، ص90.

[2] مديرية التقويم والتوجيه والاتصال، إصلاح المنظومة التربوية- النصوص التنظيمية، ج1، ط2، المديرية الفرعية للتوثيق، جانفي2010، ص10.

[3] النشرة الرمسية للتربية الوطنية، امتحان نهاية مرحلة التعليم الابتدائي، ع488، افريل2005، ص8.

عوضا عن 3 سنوات). والملاحظ هنا أنه يمكننا اعتبار هذا السلم التعليمي الجديد بمثابة قطيعة مع بنية التعليم الأساسي السابق.

كما اهتم هذا الإصلاح بتفعيل مجموعة من مؤسسات الدعم لتأطير وتنفيذ الإصلاح التربوي والنهوض بقطاع التعليم وعصرنته من حيث تحسين وتجديد المناهج و الكتب والطرائق التعليمية...الخ، ومن هذه المؤسسات: المجلس الوطني للتربية والتكوين – المرصد الوطني للتربية والتكوين–المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم–المعهد الوطني للبحث في التربية–المركز الوطني للتوثيق التربوي، المعاهد الوطنية لتكوين المعلمين وتحسين مستواهم(تبسة، تيارت، الجزائر، وهران، ...) ...الخ. ومن الإصلاحات أيضا المتعلقة بالإصلاح على المستوى البيداغوجي أصدر" قرار مؤرّخ في 11نوفمبر 2002، يتضمن إنشاء اللجنة الوطنية للمناهج وتنظيمها وتسييرها"[1] وعمل هذه اللجنة تجديد البرامج التعليمية والعمل على إنتاج الكتب المدرسية وإعداد مرجعية عامة للمناهج التعليمية وتحيينها مع التطور العلمي والتكنولوجي الحاصل ووضعها حيّز الاستغلال. أمّا بخصوص التكوين والتأطير البيداغوجي ومجارات النوعية التربوية والمعايير الدولية أصبح توظيف المعلم في التعليم الابتدائي خاضعا لمستوى البكالوريا+ ثلاث سنوات من التكوين(الجامعة أو مدرسة عليا للأساتذة).

واللافت للنظر أنّ قرارات اللجنة تميّزت باعترافها بشكل رسمي وعلني بالتعدد اللغوي في التعليم عامة والتعليم الابتدائي خاصة بحيث تدرس اللغة العربية بجانب الفرنسية والأمازيغية. والزاميته بتعليم الطفل الجزائري ثلاث لغات في التعليم الابتدائي وهذا من أجل جعل المتعلم منخرطا ومتفتحا على مجتمع المعرفة والتكنولوجيا والتواصل. وعلى الرغم من ايجابيات هذا الإصلاح من الناحية العلمية والناحية الفنية، إلا إنه من الناحية الإيديولوجية تعدي صارخ لمقومات الأمة الجزائرية مثلما قاله رابح خدوسي في قوله:" فيرى أنه من الناحية الإيديولوجية والحضارية وفي موضوع اللغات والتربية الإسلامية يهدف في العمق إلى إلغاء البعد الحضاري العربي الإسلامي..."[2]. لذا فهدف هذا الإصلاح ليس الإصلاح وإنما إعادة بعث اللغة الفرنسية من جديد بعد مزاحمة اللغة الأنّجليزية لها في بداية 1993،

[1] رابح خيدوسي، مرجع سابق، ص18.

[2] المرجع السابق، ص117.

وأن" النظام المدرسي الذي يراد له أن ينتعش ويسود، هو النظام الذي كان سائدا في بداية الاستقلال، ذلك النظام الموروث الذي صنعته السياسة الاستعمارية، والذي يتجاهل عندا خصوصيات الشعب الجزائري اللغوية والدينية والتاريخية والثقافية"[1]. فالإصلاح الجديد هو محاولة للتشبث بالمدرسة الفرنسية الموروثة وتبني سياسة هدم ما تم تعريبه في السابق وتجريد المدرسة الجزائرية من هويتها ووطنيتها ووأدها. على الرغم من أنّ التعريب ليس انغلاقا على الذات أو يعمل على إقصاء اللغات الأجنبية أو تهميشها كما يدعي حماة الفرنسية بل العكس تماما. فالتعريب لا يحرم تعليم اللغات الأجنبية وتعلّمها بل يستفيد منها ويستثمرها لتعميم التعريب في مجال التعليم والبحث والدراسة، والمجال العلمي والفكري.

بعد إصدار القرارات المتعلقة بالإصلاح كان الموسم الدراسي 2004/2003 بداية التطبيق والتجسيد الفعلي لبرنامج إصلاح المنظومة التربوية الجزائرية الذي يعتمد أساسا على منهاج المقاربة بالكفاءات وجعل المتعلم محور العملية التعليمية. وقد شرع في تنصيب التعليم الابتدائي بداية من الموسم الدراسي 2004/2003 بدءاً بتنصيب السنة الأولى ابتدائي إلى أن تم تعميم هذا الإصلاح في التعليم الابتدائي سنة2008/2007 الذي تم من خلاله إعداد مناهج جديدة من قبل اللجنة الوطنية للمناهج وكتب مدرسية جديدة من طرف المعهد الوطني للبحث والتربية وبمساهمة الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية . ومما جاء في الإصلاح سعيا في إطار التخطيط للغة العربية في التعليم عموما وفي المدرسة الابتدائية الجزائرية خصوصا تدريسها وتعلمها من أبرز القضايا المحورية المطروحة في المنظومة التربوية الجزائرية، وللنهوض بتعليم اللغة العربية ودورها في المدرسة الابتدائية، فقد جعل هذا الإصلاح من رهاناته الأساسية" تحديث تعليم اللغة العربية كونها اللغة الرسمية ولغة تعليم جميع المواد الدراسية وفي جميع المستويات وفي جميع أطوار المنظومة التربوية. وذلك بالتركيز على الممارسة اللغوية الوظيفية وإنماء القدرات التواصلية؛ إذ يعمل على التوجه على التخفيف من الحفظ والتلقين، والاعتماد على نشاط المتعلم؛ بتمكينه من موارد لغوية ومهارية يدعى إلى استعمالها لأنّتاج خطابات مكتوبة وشفوية"[2]. أي أنّ الهدف من تعليمها عصرنة تعليم العربية إذ "لم يعد يقتصر على تعلّمها من أجل معرفتها، بل أصبح

[1] عبد القادر فوضيل، المدرسة في الجزائر حقائق وإشكالات، مرجع سابق، ص236.

[2] راضية حجبار، مرجع سابق، ص122.

الغرض من ذلك هو جعل المتعلم يتحكّم في لغة عربية معاصر، وذلك بتدريبه على التعبير والتواصل معا"[1]. أما التوقيت المخصص لتعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية فقد خصصت للسنة الأولى 14 ساعة، و السنة الثانية 12 ساعة من 27 ساعة في الأسبوع. أما السنة الثالثة والرابعة والخامسة فقد خصصت لها 11 ساعة أسبوعيا من 28 ساعة ونصف من الزمن المخصص لجميع الأنّشطة التعليمية. وهذه القفزة النوعية من خلال زيادة الحجم الساعي في تعليم اللغة العربية من خلال هذا الإصلاح نجد أنه ساهم في الرفع من مكانتها ومنزلتها في السوق اللغوية التعليمية في النظام التربوي الجزائري. كما تطوّر أيضا عدد معلمي اللغة العربية حيث بلغ عددهم 143146 معلما من بينهم 5 ممرنين و611 مساعدين سنة 2007.

كما أعطى الإصلاح التربوي الجديد في ظل سياسة اللغات مقام اللغة الأمازيغية كلغة تدرّس في المدرسة الجزائرية باعتبارها لغة وطنية بعد تبني الجزائر ديمقراطية لغوية/سياسة الثنائية اللغوية **حسب دستور الجزائر** 2002 (المعدل بقانون02-03 الممضي في 10 أفريل 2002)[2] الذي ينص في المادة 03 أن: "اللغة العربية هي اللغة الرسمية للجزائر " وجاء في المادة 3 مكرر على أن:" تمازيغت هي كذلك لغة وطنية، تعمل الدولة لترقيتها وتطويرها بكل تنوعاتها اللسانية المستعملة عبر التراب الوطني". وهذا ما تم بالفعل إذ حصلت اللغة الأمازيغية على قطف ثمرة تعليمها كلغة وطنية، خاصة بعد إصدار "الأمر رقم 03-09 المؤرّخ في 14 جمادى الثانية عام1424 الموافق ل13 غشت سنة2003، يعدّل ويتمم الأمر رثم76-35 المؤرخ في 16 ربيع الثاني عام1396 الموافق ل16أفريل سنة1976 والمتضمن تنظيم التربية والتكوين"[3] حيث نصّت المادة الثامنة مكرر منه:" يدرج تعليم تمازيغت، لغة وطنية في نشاطات الإيقاظ و/أو كمادة في النظام التربوي". كما شرع في تنفيذ تعليمها وفق "المنشور رقم631-04 المؤرخ في 20نوفمبر 2004 القاضي بتدريس اللغة الأمازيغية في المؤسسات التعليمية"[4] للناطقين

[1] اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج السنة الاولى من التعليم الابتدائي، وزارة التربية الوطنية، الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، جوان2011، ص7.

[2] دستور الجزائر 2002، الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية، ع 25، المؤرخة في 2002/04/14، ص 211.

[3] إصلاح المنظومة التربوية، ص54-55.

[4] النشرة الرسمية للتربية الوطنية، الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، ع485، جانفي2005.ص23.

بها(إجباري) وتشجيع تعليمها لغير الناطقين بها(اختياري) باعتبارها اللغة الوطنية لكل الجزائريين وعلما من معالم الشخصية الوطنية. مما استوجب تعزيز إدراجها وتهيئتها وتطويرها بالتدرج في جميع المناهج الدراسية، ويهدف تعليم اللغة الأمازيغية بصفتها لغة وطنية إلى " ربط المتعلم بثقافة وطنه وأصالته، وإلى إكسابه جملة من المعارف والمهارات اللغوية التي تسمح له بالتواصل مع محيطه وتراثه"[1]. أما عن توقيت تعليمها فقدّر بثلاث ساعات من أصل واحد وثلاثين ساعة في الأسبوع، وموزعة على ثلاث حصص في جميع المستويات الدراسية.

ومع بداية من الموسم الدراسي 2007/2006 تم تطبيق تعليمها وتعميمها في التعليم الابتدائي حسب المناهج التعليمية الجديدة التي أقرتها أي السنة التي تم تنصيب السنة الرابعة ابتدائي، حيث شرع في تعليمها بداية من هذا المستوى(السنة الرابعة ابتدائي) ويتم التواصل تدريسها في السنة الخامسة ابتدائي بدءا من السنة القادمة وذلك بإعداد المناهج الدراسية الكتب المدرسية الخاصة باللغة الأمازيغية. وبحلول 2008-2009 أصبحت اللغة الأمازيغية تدرّس في" (12) ولاية هي/ الجزائر، باتنة، بجاية، بسكرة، البويرة، بومرداس، غرداية، خنشلة، أم البواقي، سطيف، تمنراست، تيزي وزو. كما يتوزّع عدد التلاميذ الدارسين للغة الأمازيغية في المرحلة الابتدائية 41.634 مقابل 37.183 في سنة 2007. أمّا بخصوص تطوّر عدد المؤسسات التعليمية المعنية بتدريس اللغة الأمازيغية على مستوى الولايات(12) ب768 مدرسة ابتدائية مقابل 505 في سنة2007"[2]. كما قدّر عدد معلمي اللغة الأمازيغية ب83معلما سنة2007 و176 معلما سنة 2008 وارتفع عدد المعلمين سنة 2009 إلى سنة 2010 بـ 296 معلما.

أما على مستوى الدعم والتأطير البيداغوجي اللغة الأمازيغية في ظل الإصلاح الجديد، فقد تم إنشاء المركز الوطني البيداغوجي واللساني لتعليم اللغة الأمازيغية(تمازيغت) الموضوع تحت وصاية التربية الوطنية بمقتضى"المرسوم التنفيذي رقم03-471 المؤرخ في 02 ديسمبر2003"[3]. حيث يتولى المركز في إطار تنفيذ السياسة الوطنية للتربية، وباعتباره هيكلا وطنيا للدراسة والبحث مكلف بتطوير تعليم اللغة

[1] النشرة الرسمية للتربية الوطنية، تنصيب السنة الرابعة ابتدائي، ع501، جويلية/اوت2006، ص8.

[2] ينظر: بوبكر بن بوزيد، إصلاح التربية في الجزائر رهانات وانجازات، دار القصبة للنشر، الجزائر،ط1، 2009، ص65، 67.

[3] الجريدة الرسمية، الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، ع76، س40، 9 ديسمبر2003، ص5.

الأمازيغية، وتصور التدابير التنظيمية والاستراتجيات النفسية البيداغوجية لترقية وتطوير تعليم اللغة الأمازيغية في كل أطوار النظام التربوي، وإنجاز كل بحث أو دراسة حول اللغة الأمازيغية في متغيراتها اللسانية وتطوراتها، فضلا عن القيام بالأبحاث المعجمية التي تبادر بها الهياكل الوطنية المعنية والمنصبة حول ضبط مبادئ اللغة الأمازيغية، وتحديد مستويات التعلّم فيها. إضافة إلى إعداد برامج تكوين المدرسين من قبل المؤسسات المتخصصة للقطاعات المعنية وتنفيذها. كما تم فتح "فرع لتكوين معلمي اللغة الأمازيغية على مستوى معهد تكوين وتحسين وتطوير مستوى المعلمين في بن عكنون وذلك منذ أكتوبر2003. كما تم ايضا التعجيل بانئاء سلك مفتشي التربية والتكوين في مرحلة التعليم الابتدائي"[1]. وتم توفير الجزائر 4 معاهد متخصصة في اللغة والثقافة الأمازيغية تابعة لوزارة التعليم العالي والبحث العلمي في كل من "تيزي وزو"، "بجاية" و"البويرة"، إضافة إلى معهد الأمازيغية في محافظة "باتنة" شرقي البلاد والذي تم تدشينه عام 2013.

وفي إطار تخطيط اللغة الأمازيغية في المنظومة التربوية الجزائرية نجد أنه تم إصدار تعليمية وزارية قاضية بإدراج البعد الأمازيغي في مختلف برامج المواد الدراسية، إلا أنّ إلحاح الأمين العام للمحافظة السامية للأمازيغية الهاشمي عصاد وتصريحاته بشأن تعميم الأمازيغية عبر المدارس الابتدائية ابتداء من السنة الدراسية2017 إلا أنّ تصريحاته بشأن ذلك ضربت عرض الحائط خاصة بعدما رفض البرلمان الجزائري المصادقة على تعميم تدريسها سنة 2017. ورغم اعتماد تعليم اللغة الأمازيغية في المدرسة الابتدائية الجزائرية بصفة اختيارية في 12 ولاية من أصل 48 ولاية لحد الأنّ(2018) ومعاهد متخصصة لتكوين المعلمين. إلا أن الجدل لا يزال قائما حول الحروف التي ستكتب بها، بين دعاة كتابتها بحروف التيفيناغ (حروفها الأصلية)، أو كتابتها بالحروف العربية، أو باللاتينية مما أدى إلى عدم التمكن من إيجاد حل للمشاكل التي تطرحها كتابتها، والتوصّل إلى نمط موحّد يكتب بها. فمثلا في الشرق الجزائري يتم تدريسها بالحروف العربية، أما في الجنوب بحروفها الأصلية(تيفيناغ)، أما في الوسط والغرب الجزائري بالحروف اللاتينية. ولكن المعمول به حاليا (سنة2018)في تعليمها وإصدار مناهجها والوثائق المرافقة للمعلم هو بالحروف اللاتينية.

[1]ينظر: بوبكر بن بوزيد، مرجع سابق، ص69-70.

أما بالنسبة للتخطيط اللغوي للغة الفرنسية فقد" تطلّب إعادة صياغة شاملة لبرامج تدريس هذه المادة وإعادة تنظيم مضامينها المعرفية وإعادة توزيعها عبر مستويات المسار الدراسي للتلاميذ؛ وكذا تخصيص حجم ساعي حديد أدى بدوره إلى إقرار تنظيم بيداغوجي جديد في المدارس الابتدائية"[1]. كما تم التبكير بتعليم اللغة الفرنسية خلال العام الدراسي2004-2005، إذ تم إصدار "منشور وزاري رقم547-04 المؤرخ في19ماي 2004 يتعلق بتنصيب السنة الثانية ابتدائي"[2] ويتضمن إدراج مادة اللغة الفرنسية كلغة أجنبية أولى ابتداء من السنة الثانية ابتدائي بتوقيت 3ساعات في الأسبوع، بحجة تمكين المتعلم من أخذ قسط أوفر من التعلمات فيها خلال مساره التعليمي في هذه المرحلة، وتسمح له باكتساب كفاءات التواصل والتعبير مع الآخرين، فضلا عما يفتحه تعليم اللغات الأجنبية أمام المتعلمين من آفاق ثقافية وفكرية وحضارية وفنية.

إلاّ أنّ هذا القرار في حقيقة الأمر قرار تعسّفي فيه نوع من التسّرع والارتجال، لأنّه يحتاج إلى دراسة من قبل علماء مختصين في التخطيط اللغوي وعلم النفس اللغوي والبيداغوجيا...إلخ، يراعون فيه الواقع السوسيولساني للطفل الجزائري، وطبيعة اللغة الأجنبية الواجب تعلمها، والسن الملائم لتعلّمها، وهل هي أقرب من اللغة الأولى في التعلم أم بعيدة عنها من ناحية النطق والكتابة؟ لذا فالمسوغات البيداغوجية والعلمية التي ترتكز عليها سياسة تعلم لغة ثانية في التعليم الابتدائي حسب الآراء التربوية العلمية المعاصرة التي تنصح" بتأجيل تدريس اللغة الثانية حتى ولو كانت من جنس اللغة الأولى إلى وقت يكون فيه الطفل قد تمكّن من امتلاك أساسيات اللغة الأولى التي ستصبح قاعدة يعتمدها في تعلّم آية لغة أخرى، وهذا الوقت يقدّره الممارسون للعمل التربوي بثلاث سنوات تعليمية على الأقل، أي أنّه يطلب من النظام المدرسي تخصيص ثلاث سنوات لتعليم اللغة الأولى بعدها يمكن إدراج اللغة الثانية"[3]. وهذا يعني أن " اللغة الثانية لا تدخل الضيم على اللغة الأولى(الرسمية) ولا يقع المتعلم في انفصام لغويا و خليط نطقي أو كتابي بين النظامين. وأثبتت الدراسات المعاصرة أن تعلّم اللفة الثانية في المرحلة الأولى تعمل على الأنّحراف اللغوي؛ حيث يتم بعد مدّة التخلي عن خصائص اللغة الأم؛ لأنّها لم تؤخذ أخذا

[1] بوبكر بن بوزيد، مرجع سابق، ص97.

[2] النشرة الرسمية للتربية الوطنية، الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، ع480، جوان2004. ص19.

[3] عبد القادر فوضيل، مرجع سابق، ص257.

جيّدا، فيتم التداخل اللغوي، ويكون ذلك على حساب اللغة الأم"[1] مما يجعل المتعلم يتخبّط بين اكتساب اللغة الأولى والثانية كونه في مرحلة لم تكتمل فيه أساسيات اللغة الأولى عنده.

وتجدر الإشارة هنا إلى أنه بعد الشروع في تطبيق تعليم اللغة الفرنسية ابتداء من السنة الثانية من التعليم الابتدائي خلال الموسم الدراسي2005/2004، و بعد الضغوطات من طرف الرافضين للتبكير التي أحدثها هذا الإصلاح، فضلا عن النتائج السلبية التي " أثّرت على تعلّم التلاميذ الذين لم يتمكنوا بعد من التحكم في آليات اللغة العربية خلال السنة الثانية، وتزايد معتبر في الحاجة إلى معلمي اللغة الفرنسية، تقرر تأجيل تدريسها إلى السنة الثالثة من التعليم الابتدائي إلى العام الدراسي 2007/2006؛ وأعيد النظر في ملمح تخرّج التلاميذ من التعلم الإلزامي كما أعيد توزيع مضامين هذه المادة على بقية مستويات التعليم الابتدائي"[2] وتوقيت تدرسيها بمعدل 3ساعات في الأسبوع بالنسبة للنسبة الثالثة أما السنة الرابعة والخامسة بمعدّل 5ساعات و15دقيقة بداية من سنة2008-2009. كما نجد أنه قفز عدد معلمي اللغة الفرنسية في سنة 2007 إلى 23926معلما بالفرنسية سنة2007 بعدما كان عددهم 21052 معلما سنة 1990. أما في السنوات 2008-2009-2010 فقد انخفض عدد معلمي اللغة الفرنسية على التوالي، 21456، 17447، 17820" وهذا نتيجة عدم توفير المدارس العليا للأساتذة ومعاهد تكوين المعلمين العدد الكافي منهم لتغطية احتياجات المنظومة التربوية على المدى القريب أو المتوسط.

ومن بين الإجراءات المرافقة لهذا الإصلاح التربوي ما قمت به الوزارة الوصية بإصدار "منشور وزاري رقم881-03 مؤرخ في سبتمبر2003 الذي يتضمن استعمال الترميز العالمي والمصطلحات العلمية في المناهج التعليمية الجديدة"[3]. والتي تم تطبيقها في جميع المراحل التعليمية وفي المرحلة الابتدائية أساسا وعلى وجه الخصوص في مناهج الرياضيات والكتب المدرسية الجديدة للسنة الأولى ابتدائي، ومن الأمثلة المرتبطة بالتغيير في هذا الإصلاح كتابة وقراءة العمليات الرياضية من اليسار إلى اليمين (المساواة

[1] صالح بلعيد، مقام اللغات في ظل الإصلاحات التربوية، مجلة الممارسات اللغوية، منشورات مخبر الممارسات اللغوية، تيزي وزو-الجزائر، ع 07 ، ص49.

[2] ينظر:بوبكر بن بوزيد، مرجع سابق ، 98.

[3] النشرة الرسمية للتربية الوطنية، وزارة التربية الوطنية، الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، ع472، اكتوبر2003. ص6.

والجمع في السنة الأولى والطرح والضرب والقسمة في السنوات الموالية مستقبلا)، واستعمال الحروف اللاتينية الكبيرة في الترميز للأشكال الهندسية(A,B,C بدلا من أ ب،ج) والترميزات المرتبطة بوحدات قياس المقادير (يرمز للمتر Mبدلا من م، يرمز للكيلوغرام Klgبدلا من كلغ). وقد عمم هذا القرار بصفة تدريجية في كل برامج المواد التعليمية وفي الكتب المدرسية، وكل هذا بحجة ضرورة تفتح المدرسة على العالم، وتمكين المتعلمين من مزاولة دراستهم العليا في لغة أخرى بدون صعوبات، وتدعيم كفاءاتهم الثقافية والعلمية والمهنية، وتسهيل امتلاكهم للمعلومات العلمية والتكنولوجية المنتجة باللغات الأجنبية. والحقيقة أنّ الهدف من هذا القرار ليس هدف علمي بتبني النظام العالمي لأنّ " تعويض الرموز التي أساسها اللغة العربية برموز أساسها الحروف اللاتينية لا يحقق هدفا عالميا"[1]حسب زعمهم؛ بل هو تبني الحروف اللاتينية تمهيدا لفرنسة المواد العلمية مستقبلا.

ويجب أن نشير هنا إلى مؤشرات ارتفاع عدد المتعلمين في التعليم الابتدائي وهذا طبعا في إطار مجانية التعليم وتعميمه حيث بلغ عددهم 3931874 متعلما سنة 2007. كما تطّورت نسبة التمدرس في نفس السنة إلى 95.39% أما نسبة الانتقال إلى السنة الأولى متوسط فقد بلغت حوالي 92.63% سنة2007. إضافة إلى تطوّر عدد تكوين عدد المعلمين سنة2003-2004 إلى 269345 معلما مقارنة بسنة1999-2000 الذي بلغ عددهم 73912 معلّما. أما عدد مدارس التعليم الابتدائي فقد بلغ سنة2007 حوالي"[2]

وفي سنة **2008** صدر "قانون توجيهي للتربية الوطنية تحت رقم 08-04 المؤرخ في 23 جانفي 2008"[3]. الذي يرمي إلى تجسيد المسعى الشامل للدولة الجزائرية وإصلاح منظومتها التربوية ليوفر للمدرسة الإطار التشريعي لها وجعلها تستجيب للتحديات الراهنة ومتطلبات العصر. وعلى هذا تم إصلاح المنظومة التربوية فيما يسمى بإصلاح الإصلاح- **إصلاحات الجيل الأول**- استجابة للنداءات الملحة للقائمين على الميدان التعليمي من الجماعة التربوية وتجاوز الإختلالات خصوصا ما يتعلق بكثافة المواقيت وتضخم المضامين المعرفية للمناهج في مختلف المستويات التعليمية من السنة الأولى إلى السنة

[1] عبد القادر فوضيل، مرجع سابق، ص261.

[2] ينظر: بوبكر بن بزيد، مرجع سابق، ص65.

[3] النشرة الرسمية للتربية الوطنية، القانون التوجيهي للتربية الوطنية،الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، ع خاص، فيفيري2008.

الخامسة ابتدائي، حيث بادرت وزارة التربية الوطنية بتخفيف المضامين المعرفية للمناهج في مختلف المستويات التعليمية، وموازاة مع تخفيف المناهج عرفت مرحلة التعليم الابتدائي تخفيفا في شبكة المواقيت باعتماد 45دقيقة بدلا من 60دقيقة، "ففي السنة الأولى والثانية لم يمسها التخفيف وتوقيت اللغة العربية في المنهاج 13ساعة و30دقيقة من 21 ساعة في الأسبوع، أما السنة الثالثة فقد مسّها التخفيف وذلك بحذف الحور السادس (الألعاب) ودرس الحال وأما توقيت تدريس اللغة العربية هو 11ساعة و15د في الأسبوع، وفي السنة الرابعة مس منهاج اللغة العربية التخفيف وذلك بحذف درس الفعل اللازم والمتعدي وأما التوقيت الأسبوعي لتعليم اللغة العربية هو 8ساعات و15 دقيقة، وأما السنة الخامسة فنجد أن تخفيف مادة اللغة العربية تم حذف فيه أربع دروس هي الخبر جملة والحال جملة والمفعول معه وتمييز النسبة وقدّر التوقيت الأسبوعي لمادة اللغة العربية ب8ساعات و15 دقيقة. هذا بخصوص اللغة العربية أما بخصوص اللغة الفرنسية فقد تم تخفيف منهاجه في السنة الخامسة وذلك بحذف 9 دروس أما عدد ساعات تدريس اللغة الفرنسية فقدر ب3ساعات ونصف من التوقيت الأسبوعي في كل من السنوات الثلاث الثالثة والرابعة والخامسة"[1]. في حين لم يمس التخفيف لا المناهج ولا ساعات تدريس اللغة الأمازيغية بل بقيت ثابتة.

وفي سنة 2011-2012 موازاة مع تخفيف المناهج التي كان معمول به في السابق عرفت شبكة مواقيت المواد في مرحلة التعليم الابتدائي تعديلا وذلك لموافقة الحجم الساعي السنوي مع محتويات المناهج الدراسية المقرّرة بالإضافة إلى إدراج المعالجة البيداغوجية بتوقيت 45 دقيقة في الأسبوع. والجدول التالي يوضّح ذلك[2]:

[1] وثيقة تخفيف مناهج التعليم الابتدائي، مديرية التعليم الأساسي، وزارة التربية الوطنية، الجمهورية الجزائرية الوطنية،6 ،25 .

[2] ينظر: اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج السنة الاولى من التعليم الابتدائي، ص3

	السنة الأولى	السنة الثانية	السنة الثالثة	السنة الرابعة	السنة الخامسة
اللغة العربية	**11سا و15د**	**11سا و15د**	**9سا**	**8سا و15د**	**8سا و15د**
اللغة الأمازيغية	/	/	/	**3سا**	**3سا**
اللغة الفرنسية	/	/	**3سا**	**4سا و30د**	**4سا و30د**
المعالجة البيداغوجية	**لغة عربية45د رياضيات45د**	**لغة عربية45د رياضيات45د**	**لغة عربية45د رياضيات45د لغة فرنسية45د**	**لغة عربية45د رياضيات45د لغة فرنسية45د**	**لغة عربية45د رياضيات45د لغة فرنسية45د**
الحجم الساعي الأسبوعي	**21سا**	**21سا**	**22سا ةو30د**	**27سا**	**27سا**

جدول رقم (03): مواقيت مرحلة التعليم الابتدائي لسنة2011.

والمتأمل لجدول شبكة المواقيت المعدّلة لمرحلة التعليم الابتدائي، يلاحظ أن الكم الزمني للغة العربية (52 سا و15 د) يكبر عن الكم الزمني للغة الفرنسية (14ساو25د) واللغة الأمازيغية(6ساعات) في الأسبوع، وهو كم لا يستهان به في برمجة مواقيت اللغات، وهذا يوحي بأنّ اللغة العربية لها وزنها في التعليم الابتدائي من حيث هي لغة رسمية، لكن الأمر شكلي فقط، هذا لأنّ السنة الأولى والثانية (مرحلة الإيقاظ والتعليم الأوّلي) هي مرحلة التحكم في اللغة العربية شفاهة وكتابة وقراءة وتهيئة المتعلم للتعليم الرسمي. لذا وجب علينا أن نقارن بين اللغتين العربية والفرنسية في الطورين الثاني(مرحلة تعميق التعلمات الأساسية–س3+4) والثالث(مرحلة التحكم في التعلمات الأساسية–س5)، ففي الطور الثاني نجد أنّ توقيت اللغة العربية يقدّر بـ18 ساو45د أما الفرنسية بـ9سا أي تقريبا نصف توقيت اللغة العربية، أما في الطور الثالث أي السنة الخامسة نجد أنّ توقيت اللغة العربية هو 9 ساعات أمّا اللغة الفرنسية 5سا و15د. أي أن الفارق بينهما هو 3سا و45 د. وهذا الفارق عامل سلبي في تعليم اللغة

العربية في هذه المرحلة، لأنّها مرحلة يكتسب فيها المتعلم الكفاية اللغوية في اللغة العربية بمفهومها الديداكتيكي، لأنّها الأساس الذي تبنى عليه باقي الكفايات والتعلّمات الأساسية الأخرى.

كما يوضّح الجدول أيضا، أنه كلّما تقدّم المتعلم في سنوات الدراسة، كلّما قل توقيت اللغة العربية ويبدأ بالأنّحدار من السنة الثالثة إلى الخامسة، عكس توقيت اللغة الفرنسية الذي يبدأ في رفع عدد ساعاتها بدءا من السنة الرابعة لتستقر بنفس التوقيت في السنة الخامسة وهذا على حساب اللغة العربية التي هي لغة الهوية والتعليم في التعليم الابتدائي. أما اللغة الأمازيغية فعدد ساعات تدريسها بقيت ثابتة وهي لا تؤثر على تعليم اللغة العربية.

وبمجمل القول؛ أن هذا الإصلاح الذي عرف بإصلاح الإصلاح انجرّ عنه" تفضيل الفرنسية والتقليل من شأن اللغة العربية وتقييد الثقافة العربية"[1] مما أدى إلى ردّة لغوية وذلك بتقليص عدد ساعات اللغة العربية والرفع من عدد ساعات اللغة الفرنسية. هذا التغيير الذي نتج عن إصلاح الإصلاح والتحول الذي ظهر معه يوحي بإعطاء اللغة الفرنسية حظوة ومكانة في مناهج التعليم الابتدائي التي كانت بالأمس القريب لغة المستعمر، وبتهميش اللغة العربية التي رسمت معالمها منذ بداية الاستقلال في إطار سياسة التعريب وباعتبارها اللغة الوطنية والرسمية ومكونا رئيسا للهوية الوطنية ولغة تدريس لكافة المواد التعليمية في التعليم الابتدائي.

كما شهدت المدرسة الجزائرية مرحلة جديدة في مسار تحسين وتعزيز إصلاح المنظومة التربوية إعادة هيكلتها مست مناهج إصلاح الإصلاح(إصلاحات الجيل الأول) الذي دام أكثر من عشر سنوات دعت الضرورة الملحة من قبل الوزارة الوصية إلى إصلاحات جديدة امتداد للجيل الأول وهو ما عرف بإصلاحات الجيل الثاني أو المناهج المعاد كتابتها والذي أكّدت مبادئه على ما حددّه القانون التوجيهي رقم08-04، وهذا نتيجة الأنّتقادات الموجهة للمنظومة التربوية برمتها الذي كشف عن بعض الخلل على الصعيدين البيداغوجي والتنظيمي على حد سواء؛ من حيث تدني المستوى اللغوي والتعليمي للمتعلمين، و الهدر المدرسي وهو ما يرجعه المنتقدون إلى كثافة البرامج، وضعف تأطير المعلمين، وعدم وجود روابط بين المناهج و بقية السندات التربوية(كدليل المعلم المرافق للمنهاج والكتاب المدرسي)...وغيرها من الأسباب.

ومن هنا صار لزاما على الهيئة الوصية اتخاذ إجراء عملي هو إنهاء العمل بمناهج المقاربة بالكفاءات تدريجيا لعدم جدواها ولمحدوديتها، واعتماد مناهج جديدة أطلق عليها تسمية مناهج الجيل

[1] عبد القادر فوضيل، مرجع سابق، ص456.

الثاني التي بدا الشروع في تطبيقها بداية من سنة 2016 التي ترتكز على مبدأين أساسيين هما:المقاربة بالكفاءات والمقاربة النسقية أو المقاربة الشاملة.

وفي إطار التخطيط اللغوي في التعليم الابتدائي تهدف مناهج الجيل الثاني إلى" تحكم التلميذ في اللغة العربية يمكّنه من القراءة والتواصل والتعبير بشكل سليم شفهيا وكتابيا، وتمكينه أيضا من اللغة الأمازيغية قصد التواصل واكتشاف ثقافتها، وتعلم التلميذ اللغة الأجنبية الأولى التي ينبغي أن تتحوّل بدورها أيضا إلى وسيلة للقراءة والاطلاع قبل الأنّتقال إلى التعليم المتوسّط"[1]. وفي ضوء هذا الإصلاح تم فقط استحداث شبكة مواقيت مناسبة لمجالات التعلم حسب الميادين الموضوعة بحصة ذات 90د بدلا من 45د التي كان معمول بها في إصلاحات الجيل الأول. أما بخصوص برمجة توقيت تعليم اللغات (العربية- الأمازيغية- الفرنسية-) المخصص لها فإنه لم يقع أي تغيير يذكر. حتى أن اللغة الأمازيغية لم تحظ بزيادة توقيت تعليمها رغم دسترتها سنة 2016 بجانب اللغة العربية بأنهما اللغتان الرسميتان للجزائر.

لكن وجب أن ننوه هنا؛ إلى أنّه في يومي 25-26 جويلية سنة2015 ضمن فعاليات افتتاح ندوة وطنية حول تقييم إصلاح المنظومة التربوية. تم تفجير موضوع قديم بثوب جديد امتدادا لمشروع سياسة لغوية استعمارية ألا وهو موضوع تبني ثنائية لغوية (لغة عربية فصحى ولغة عامية) إيديولوجية فارغة المحتوى، وذلك بعدما كشف المفتش العام بوزارة التربية الوطنية الجزائرية في تصريحه على هامش الندوة الصحفية المتعلقة بتقييم المنظومة التربوية لتحليل الاختلال والإصلاحات التي شرع في تطبيقها منذ سنة2003؛ والجدير بالذكر أنّ هذه الندوة لم تتعمق في المحتويات المعرفية والأساليب المنهجية وإنما قدم اقتراحات التدرج في تعليم اللغة العربية خلال الطور الأول الابتدائي(السنة الأولى والثانية) في المدرسة الجزائرية وذلك بتدريس اللغة العامية، لتفادي صدم التلميذ الجديد الذي يلتحق بالمدرسة وهو مزود بلهجته أو لغته الأم وذلك لتقريب الفصحى منه، وأنها أداة تواصل أدق وتفاهم اكبر وأن اللغة العامية أو الدوارج لا تمثل عائقا أمام الإسراع لاكتساب اللغة العربية الفصحى وان اللغة يكتسبها الطفل قبل ولوجه المدرسة تشترك بينها وبين الفصحى في كلماتها وتراكبها وأساليبها. وهذا دليل على أنّ هذا

[1] اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج مرحلة التعليم الابتدائي، المجموعات المتخصصة للمواد، وزارة التربية الوطنية، الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، 2016، ص14.

المشروع لا يعدو أن يكون كلمة حق أريد به باطلا لاستمرارية السياسة اللغوية الاستعمارية لمحاربة الفصحى، والعمل على هدم وتغريب التعليم عموما، ووأد اللغة العربية خصوصا. وترشيح اللغة الفرنسية مكان اللغة العربية في المدرسة الابتدائية الجزائرية. وفي خضم طرح هذا المشروع المطروح ومحاولة تبريره، خَلَّفَ القرار انتقادات واسعة أثار موجة غضب واستياء كبير لدى شرائح أفراد المجتمع الجزائري من أولياء وأحزاب سياسية وجمعيات وطنية...وغيرهم بصفة عامة ورجال التربية بصفة خاصة وصلت إلى حد المطالبة بإقالة وزيرة التربية من منصبها. ونتيجة ردة الفعل القوية الرافضة هي ما جعلت الوزارة تتراجع عن قرار الأنقلاب اللغوي على الفصحى، وتفنّد ما تم تداوله في وسائل الإعلام حول ندوة الإصلاح، وأنَّ ما يروج له مجرد اقتراح من بعض الخبراء غير قالبة للتطبيق على المدى القريب على الأقل. حيث صرحت وزيرة التربية **رمعون نورية بن غبريط** في حوار لها مع جريدة الخبر في قولها:" كانت تدخلات الباحثين والجامعيين في هذا الموضوع، سواء في محاضرة أو في ورشات محل نقاش وتوقف الأمر على أهمية اللغات الأم في بداية التمدرس كوسيلة لبناء اللغة العربية المدرسية. ولم تشمل التوصيات اعتماد لغة الأم كلغة تدريس، ونؤكد أن الدستور والقانون التوجيهي للتربية يؤكدان استعمال اللغة العربية الفصحى كلغة تدريس"[1].

وخلاصة القول أن النظام التربوي في هذه المرحلة عرف عدة جهود إصلاحية، كان أولها سنة 2003 والذي يهدف إلى تحسين مستوى المتعلمين في تعليمهم اللغة العربية بشكل أفضل وتوظيفها كتابة ومشافهة بطريقة سليمة دون حفظ قواعدها النحوية والإعرابية كما كان معمولا به في إصلاح المدرسة الأساسية، وإصلاح الإصلاح سنة 2008 الهادف إلى تخفيف مضامين المناهج التعليمية، أما الثالث فهو امتداد لإصلاح الجيل الأول والذي عرف بإصلاح مناهج الجيل الثاني. وبالرغم من هذه الإصلاحات التي مست المنظومة التربوية فإننا نقر بأن هناك تراجع محسوب في التعريب واتخاذ سياسة التعليم المتعدد بتعليم اللغة الأمازيغية و الانفتاح على اللغات الأجنبية واعتماد اللغة الفرنسية لغة أجنبية

[1] مصطفى بسطامي، العامية في الأولى والابتدائي فقط، حوار مع وزيرة التربية والتعليم الجزائرية، الجزائر، 5 اغسطس2015، تاريخ الاطلاع يوم: 2018/10/25، الساعة: 20:13، الموقع:
https://www.elkhabar.com/press/article/87140/%D8%A7%D9%84%D8%B9%D8%A7%D9%85%D9%8A%D8%A9-%D9%81%D9%8A-%D8%A7%D9%84%D8%A3%D9%88%D9%84%D9%89-%D9%88%D8%A7%D9%84%D8%AB%D8%A7%D9%86%D9%8A%D8%A9-%D8%A7%D8%A8%D8%AA%D8%AF%D8%A7%D8%A6%D9%8A-%D9%81%D9%82%D8%B7-1/

أولى بحجة التفتح الحضاري واعتماد العديد من المصطلحات العامية في بعض المواضيع في مناهج إصلاحات الجيل الثاني. وإلى التخفيف في المناهج التربوية عموما، ومنهاج اللغة العربية خصوصا، فهذه الإصلاحات فشلت في التخطيط للغة العربية في المنظومة التربوية الجزائرية وذلك أن "السلطة تعمل بسياسة النعامة فهي في العلن مع التعريب، وفي السر مع التفرنيس"[1]، وهذا واضح وجلي في ضعف اللغة العربية لدى المتعلمين وعدم تمكنهم من خصائص اللغة العربية نتيجة إدراج تدريس اللغة الفرنسية في السنة الثالثة من التعليم الابتدائي. إضافة إلى استعمال الحروف اللاتينية لكتابة المصطلحات العلمية و الرموز الرياضياتية من اليمين إلى اليسار، التي بدورها تنبئ ميلاد سياسة لغوية استعمارية فرنسية جديدة على النظام التربوي. إضافة إلى ذلك تلك الصيحات المتعالية التي نادى بها بعض مسؤولي قطاع التعليم، والتي تدعو إلى تعليم الدارجة للمبتدئين في المراحل الأولى من تعلمهم كونها اللغة الأم والأقرب والأسهل للفهم. وبهذا فوضع اللغة العربية في هذه الفترة اتسم **بالتهرّب اللغوي** والضعف على المستوى اللغوي من قبل المتعلمين، نتيجة التسرّع والارتجال في تطبيق المقاربة بالكفاءات وعدم فهمها من قبل المعلمين. إضافة إلى الأخطاء اللغوية والمعرفية في الكتب المدرسية التي لم تخضع لا للدراسة ولا للمعايير التربوية ومدى ملاءمتها مع القيم الوطنية والمبادئ الإسلامية.

خلاصة: من خلال ما سبق يمكن القول بأنّ التخطيط اللغوي وسياسة التعريب في المدرسة الابتدائية الجزائرية في ظل الإصلاحات التربوية منذ الاستقلال إلى الأنّ قد شهد سياستين لغويتين تعليميتين أولهما: سياسة التعريب التعليم الأحادي التي هدفت إلى جعل اللغة العربية لغة التعليم الابتدائي والمدرسة الجزائرية منذ الاستقلال إلى سنة1990 حيث عرفت المدرسة الابتدائية الجزائرية كفاح لغوي طويل بهدف استرجاع أهم مقومات السيادة اللغوية للعربية. ثانياً: سياسة التعدد اللغوي التعليمي المعلن عنه بشكل رسمي وعلني من خلال القرارات والمناهج التعليمية من خلال التربية والتعليم المدخل الفعال في بناء النظام اللغوي عند المتعلم، وبناء مدرسة عصرية ديمقراطية تتماشى مع الأوضاع والتحولات الكبرى في مجال التكنولوجيا والعولمة تلاءم الأجيال الحاضرة والقادمة.وذلك بإصلاح تدريس اللغة العربية وتعزيز مكانتها ودورها الوظيفي وفتح الأبواب بتعلم اللغة الأمازيغية واللغات الأجنبية والسماح للغة الفرنسية أن

[1] صالح بلعيد، مقام اللغات في ظل الإصلاحات التربوية، مرجع سابق، ص37.

تكون لغة أجنبية أولى. إلا أنّ هذه المقتضيات وضعت المسألة اللغوية في صلب الصراع اللغوي لأنّ أي سياسة تخطيط لغوي لا يمكن أن تقوم بتحقيق هدف من هذه الأهداف دون أي يكون ذلك على حساب هدف آخر . وهذا ما يؤدي إلى عدم انسجام سياسة تعليم اللغات بصفة عامة وسياسة تعليم اللغة العربية وتعزيزها وحمايتها بصفة خاصة. وهذا ما يجعلنا نقر بأن تجربة التعريب بالرغم من نجاحها في التعليم الابتدائي إلا أنها مترددة تفتقد للقرار السياسي وضعف التخطيط اللغوي.

الفصل الثاني:

تنمية مهارات اللغة العربية

(استماع– كلام قراءة– كتابة–تفكير)

تمهيد:

I. تحديد مفاهيم المهارات اللغوية؛ وعلاقة التفاعل فيما بينها.

II. مهارة الاستماع.

III. مهارة الكلام.

IV. مهارة القراءة.

V. مهارة الكتابة.

VI. مهارات التفكير.

تمهيد:

تنقسم اللغة من حيث الاستعمال إلى لغة منطوقة ولغة ومكتوبة وهناك من أضاف إليها شكل آخر وهو اللغة صامتة(داخلية)، وقد اتفق علماء اللغة أن اللغة عبارة عن مجموعة من المهارات، التي يشمل كل فرع منها جملة من المهارات اللغوية التي تنمو لدى الفرد بشكل متوازن حتى يصل إلى ما يرجو إليه من مستويات الأداء المختلفة في ممارسة هذه اللغة التي لا يمكن فصلها. ولما كان الهدف من اللغة أن يكتشف الفرد مهارة التعبير عن أغراضه قصد التواصل بها وإنتاج الأفكار والوقوف بها مع الآخرين، فإنه سيكون ضمن أحد المواقف الخمس وهي: إما أن يكون مستمعا أو متحدثا، أو يكون قارئا أو كاتبا، أو مفكرا أي عندما يفكر ويحدث ذاته (كلام داخلي) لبناء معرفته ونموها أو إخراج ما يفكر فيه إلى العلن، وكل هذه المواقف تستلزم منه أن يكون واعيا ملما بمهارات كل موقف ليكون التواصل والتفاهم وإنتاج الأفكار والوقوف بها على أفكار الآخرين. وعلى هذا الأساس نجد أن منهجية تعلم اللغات تميز خمس مهارات في تعلم أي لغة ما واكتسابها وهي: الاستماع والكلام والقراءة والكتابة والتفكير. وتمثل هذه المهارات أشكال استعمال اللغة وميدان ممارستها، وكل مهارة منها لها أهمية في ذاتها وأهمية بالنسبة للمهارات الأخرى. أي أن كل المهارات متواشجة فيما بينها التي يلج المتعلم بنحو تراكمي إلى أن يصل إلى المستوى المطلوب عبرها لتعلم اللغة واكتسابها بسهولة ومرونة.

لذلك يهدف تعلم أيُّ لغة منذ بداية المرحلة الابتدائية إلى تمكين المتعلمين من أدوات المعرفة وعلى عملية التفكير عن طريق تزويدهم بالمهارات اللغوية ومساعدتهم على اكتساب عاداتها الصحيحة والسليمة. والتدرج في تنمية هذه المهارات على امتداد المراحل التعليمية، بحيث يصل المتعلمون في نهاية كل مرحلة إلى مستوى لغوي يمكنهم من اكتساب اللغة واستخدامها استخداما ناجحا عن طريق سماع اللغة (الاستماع) للسيطرة على نظامها الصوتي و معرفة تراكيبها وقواعدها وإثراء حصيلتهم المفرداتية واللغوية للفهم والاستعمال، وعلى استخدام اللغة شفويا (الكلام) بطريقة سليمة تحقق لهم القدرة على التواصل والتعبير بها عن ترتيب أفكارهم بطلاقة وتوصيلها للآخرين، وعن طريق القراءة وذلك بالتعرف على حروف اللغة وأصواتها المكتوبة وتحليلها وفهمها لتحويلها إلى معان ونطقها أي قراءتها. إضافة إلى الكتابة التي تمكنهم من تحول الكلام المنطوق إلى رموز مكتوبة ذات معان على شكل كلمات وجمل مفيدة مرسومة رسما صحيحا وبلغة سليمة خالية من الأخطاء اللغوية والإملائية و...الخ ليعبر بها عن

أفكاره وحاجاته المختلفة ونقلها للآخرين ليتمكنوا من فهمها وتحليلها. كما أن التفكير أيضا طريقة لاكتساب اللغة حسب ما تتطلبه المواقف التي يعترضون لها للوصول إلى النتائج السليمة من المواقف والمشكلات التي تعترضهم في حياتهم الدراسية أو الحياتية. لأن التفكير هو المحرك الأساسي لعملية إنتاج اللغة. وهذا ما يساعدهم على النهوض بالعمل الذي اختاروه وييسر لهم النجاح في المراحل التعليمية التالية.

وبهذه الصورة فالمهارات اللغوية أصبحت اليوم تحتل هرم تعلم اللغة العربية، وهدفا مستمرا في المراحل التعليم كلها، غاية من الغايات التربوية التي من خلالها تتبلور الأهداف الحقيقية للعملية التعليمية التعلمية (المعلم- المتعلم- المنهاج) ، التي تتباين في مظاهرها من حيث طريقة الأداء لكن جوهرها متآلف في عمقه من حيث الغرض، وهو تعلم اللغة وتنمية مهاراتها لتحقيق التواصل السليم. ولا يتم نجاح ذلك إلا بنجاح نجاح العملية التعليمية والتعلمية. وذلك بتذليل الصعوبات والمشاكل التي تعترض المتعلم أثناء تنمية مهاراته اللغوية التي تعيق عملية اكتساب اللغة وتعلمها. لأن صور تنمية المهارات اللغوية تحددها المناهج الدراسية والمضامين والأنشطة التعليمية المتنوعة التي يعرضها الكتاب المدرسي حتى يتمكن المعلم من الإحاطة بها وتبليغها وتوصيلها للمتعلمين في عملية تنمية المهارات اللغوية. أما طريقة تنميتها فتحددها المنهجية والأساليب والوسائل التي يعتمد عليها المعلمون أثناء تدريب المتعلمين على المهارات اللغوية في العملية التعليمية، ويتوقف ذلك أيضا على نوعية المهارة التي يجب تنميتها للمتعلمين مراعيا أيضا مستوياتهم العقلية والفكرية واللغوية في ذلك. أمّا المتعلم فيحتاج إلى بيئة صالحة للتعلم وتهيئة الظروف المناسبة ليتمكن من اكتساب المهارات اللغوية بشكل صحيح لأن الضعف فيها أو أي خلل في اكتسابها يؤدي إلى فشل العملية التعليمية ككل. مما ينجر على ذلك الفشل في اكتساب اللغة العربية ومهاراتها بصورة تكاملية ترابطية، وإلى عدم فهم مجالات المعرفة واستيعابها، أما نجاح العملية التعليمية فيعني نجاح عملية تنمية المهارات اللغوية التي تمكن المتعلم من إثراء حصيلته اللغوية والمعرفية ومن استيعاب محتويات ومضامين البرامج التعليمية، وذلك للوصول إلى ممارسات لغوية مثلى يتواصل بها مع الآخرين من جهة، وتفعيلها مع بيئته من جهة أخرى لحل المشاكل التي تعترضه، إضافة إلى النجاح في مسيرته التعليمية أو الحياتية.

I. تحديد مفاهيم المهارات اللغوية وعلاقة التفاعل بينها:

1- مفهوم المهارة:

تحتل المهارة أهمية كبيرة في الميادين المتعلقة بالإنجاز والصناعة والتدريب، كما تعد جانبا مهما في حقل التربية و التعليم، لذا حظيت بالكثير من التعريفات التي اختلفت وتباينت من باحث إلى آخر وفقا لًلمدرسة الفكرية، أو الاتجاه ، أو المجال الذي تعالج فيه، فالمهارة يسهل وصفها ويصعب تعريفها حسب ما قرره كرونباخ(Cronbach). وسوف نعرض فيما يلي عددا مًن التعريفات التي أوردتها الأدبيات السابقة لمفهوم المهارة.

1-1- المعنى اللغوي:

جاء في لسان العرب الابن منظور في مادة مهر قوله:" والمهارة الحِذق في الشيء والماهر الحاذق بكل عمل/.../وقالوا: لم تَفعلْ به المِهَرَةَ، ولم تعطه المِهَرَةَ، وذلك إذا عالجت شيئا فلم ترفُق به ولم تُحسِنْ عملَهُ"[1] وجاء في المعجم الوسيط " المهارة هي الإحاطة بالشيء من كل جوانبه، والإجادة التامة له، وهي أيضا الحذق في الشيء والأحكام له والأداء المتقن له، ويقال: مَهَرَ الشيء وفيه و به مهَارةٌ؛ أي: احكمه وضار به حاذقاً فهو ماهر"[2] فالمهارة في اللغة تعني الحذق، والإجادة بالشيء.

1-2- المهارة اصطلاحا:

وعرفت المهارة بأنها" أداء يقوم به الفرد بإتقان وفاعلية في فترة زمنية قصيرة"[3]. وعرّفها مان (Munn) أنها تعني" الكفاءة في أداء مهمة ما. ويميز بين نوعين من المهام: الاول حركي والثاني لغوي. ويضيف بأن المهارات الحركية هي : إلى حد ما، لفظية وان المهارات اللفظية تعتر جزء منها حركية."[4] أما **حاتم حسين البصيص** فهو يرى بأن المهارة عموما هي" قدرة أو أداء أو نشاط، يتطلب خصائص وشروط معينة تميّزه عن غيره من السلوكيات الأخرى الملاحظة، وهي نامية ومتطورة، تسعى إلى تحقيق هدف ما أو تنفيذ مهمة معينة بسرعة ودقة، وإتقان، وتنمو بصورة تدريجية من البسيطة إلى المركبة؛رمن

---

[1] ابن منظور، لسان العرب، مادة (مَهَرَ)، مجلد6، ص4287.

2 إبراهيم أنيس وآخرون، المعجم الوسيط، ص889.

[3] نبيل عبد الهادي وآخرون، مهارات في اللغة والتفكير، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان-الأردن،ط2، 2005،ص24.

[4] رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية مستوياتها، تدريسها، صعوباتها، دار الفكر العربي، القاهرة-مصر،2004،ص29.

خلال التدريب والمران والممارسة"[1] وعرّفها آخرون بأنها" الإتقان والدقة التي تزيد من فاعلية المتعلم، كلامية كانت أو حركية أو كلاهما"[2] كما تم تعريفها بأنها " القدرة على القيام بعمل ما بشكل يحدده مقياس مطور لهذا الغرض، وذلك على أساس من الفهم والسرعة والدقة[3].

الملاحظ من خلال التعريفات أن معظم الباحثين جعلوا مفهوم المهارة مرتبط بالأداء والقدرة والنشاط والكفاية وميزوه – المفهوم– بالدقة والسهولة والسرعة والإتقان. واستنادا للتعريفات السابقة نعرّف المهارة بأنها السرعة والسهولة والدقة والإتقان التي ينتهجها الفرد في أداء عمل ما أو موقف ما، مع قدرته على التحكم في انجازها.

2– التمييز بين الكفاية والقدرة والأداء والمهارة:

بعد سردنا لتعريفات المهارة جعلنا أمام عدة مصطلحات متداخلة فيما بينها ووثيقة الصلة بها.ومن هذه المصطلحات نجد مصطلح **الكفاية** الذي يعني " قدرات مكتسبة تسمح بالسلوك والعمل في سياق معين، ويتكون محتواها من معارف ومهارات وقدرات واتجاهات مندمجة نحو مركب، كما يقوم الفرد الذي اكتسبها إثارتها، وتجنيدها، وتوظيفها، قصد مواجهة مشكلة ما وحلها في وضعية محددة[4] والملاحظ أن مفهوم الكفاية قد احتوى على القدرة والمهارة وعمليات أخرى وهذا ما يدل على انه اعم واشمل من المهارة والقدرة .

أما المصطلح الثاني فهو **القدرة**، والذي يعد أكثر التباسا بالكفاية ويصعب التمييز بينهما بالرغم من وجود فروق بينهما. حيث يشير **مفهوم القدرة** بأنه" كل ما يستطيع الفرد أداءه في اللحظة الراهنة منّ أعمال عقلية أو حركية سواء كان ذلك نتيجة تدريب أو دون تدريب، كالقدرة على ركوب دراجة أو

---

[1] حاتم حسين البصيص، تنمية مهارات القراءة والكتابة:استراتيجيات متعددة للتدريس والتقويم،منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب، وزارة الثقافة، دمشق–سوريا،2011،–ص19.

[2] سعد علي زاير، سماء تركي داخل، المهارات اللغوية بين التنظير والتطبيق،الدار المنهجية للنشر والتوزيع،عمان–الأردن،ط1، 1437هـ–2016م، ص26.

[3] وليد رفيق العياصرة ، استراتيجيات تعليم التفكير ومهاراته، دار أسامة للنشر والتوزيع– نبلاء ناشرون وموزعون،عمان الأردن،(ط.م)،2015، ص95.

[4] المرجع السابق، ص36.

تذكر قصيدة من الشعر أو الكلام لغة أجنبية أو إجراء العمليات الحسابية"[1] أي قدرة الفرد على النجاح في أداء عمل معين. ونجد كارديني يرى بأن الهدف التربوي، يعد" قدرة تشكيل رؤية للتكوين العام المشترك للعديد من الوضعيات، في حين الكفاية هي خلاف ذلك، إذ أنها تشكل رؤية شمولية للتكوين، والتي تتطلب توظيف عدد من القدرات داخل نفس الوضعية[2]. فهي إذن طابع ممتد ومستعرض كونها لا تنتمي إلى مجال واحد أو مادة دراسية واحدة بل توظف داخل عدة مجالات وفي جميع المواد الدراسية، وعليه " تكون القدرة كفاية أو عدد من الكفايات؛ لان الكفاية تعتمد على القدرات المشغلة المقتناة، والتي تتآزر فيما بينها ويشغلها الفرد خلال الوضعية[3] وبالتالي فالقدرة تعد جزء من الكفاية. كما تجدر الإشارة إلى أن هناك بعض من الباحثين في دراساتهم التربوية يطابقون بين القدرة والمهارة.

أما التمييز بين مصطلح **القدرة مع المهارة** . فقد أوضح لنا رشدي طعيمة في النقطة التي اختتم بها كلامه حول التمييز بين القدرة والمهارة من أن القدرة عامة تندرج تحتها عدد من المهارات، كما أشار إلى أن القدرة تعني "سمة عامة لاصقة بالفرد وثابتة عنده، تسهل له أشكال الأداء في مهمات متنوعة.

أما المهارة فهي أكثر تحديدا، وأنها موجهة نحو مهمة معينة، ومن معاني المهارة وصف الشخص بأنه على درجة من الكفاية والجودة في الأداء. فالتركيز ينصب على مستوى الأداء وليس على خصائص الأداء ذاته. ومن ذلك مثلا، مهارة النجار في استخدام المنشار. والمهارة في السباحة على الظهر، والمهارة في قيادة الطائرة، بينما يعتبر التصور المكاني والحذق اليدوي قدرات عامة أكثر أهمية، والقدرات عادة هي ناتج التعلم المبكر[4]. وهذا يعني أن القدرة أوسع من المهارة.

أما بخصوص **الأداء** فكثير من الباحثين من خلال تعريفهم للمهارة يجعلون المهارة والأداء شيئا واحدا. ويوضح الخويسكي الفرق بين **المهارة** و**الأداء** في قوله" وعليه فإنها أداء"[5] يقصد هنا المهارة.

---

[1] رشدي أحمد طعيمة، مرجع سابق، ص30.

[2] سعد علي زاير، سماء تركي داخل، مرجع سابق، ص36.

[3] المرجع نفسه،ص37.

[4] ينظر: رشدي أحمد طعيمة، مرجع سابق، ص30.

[5] زين كامل الخويسكي، المهارات اللغوية : الاستماع والتحدث والقراءة، والكتابة وعوامل تنمية المهارات الغوية عند العرب وغيرهم، دار المعرفة الجامعية،القاهرة–مصر، (دط)، 2008 ، ص11.

وهنا يمكن أن نجزم بان الكفاية أعم واشمل من المهارة والأداء، وان القدرة جزء من الكفاية وأوسع من المهارة وتستدعي –القدرة–في سبيل تحققها مهارة أو أكثر تظهر من خلال أداء الفرد في وضعيات مختلفة.أما المهارة جزء من الكفاية ومتداخلة مع القدرة. وإذا تحققت المهارة تتحقق الكفاية وإذا تحققت هذه الأخيرة قد لا تتحقق المهارة؛ وقد لا تتحقق القدرة أو تتحقق بحسب نوع القدرة.

3– مكونات المهارة:

هناك تصورات مختلفة للعوامل التي تتكون منها المهارة، ومن هذه التصورات نذكر:

1– "أن المهارات جميعها تتضمن حركة الجسم كله بأكثر من مجرد مجموعة من العضلات الكبيرة أو الصغيرة، وأن المهارات الحركية تشتمل على ثلاثة عناصر هي: السرعة والقوة والثبات أو الدقة.

2– أن العوامل الأساسية في المهارة الحركية هي الضبط العضلي، والدقة، والاقتصاد في الجهد.

3– أن مكونات القدرة الحركية هي خفة الحركة والرشاقة؛ والتناسق، والقوة، والمرونة، والتوازن والمتانة، وقوة التحمل.

4– أن القدرات النفس حركية للمهارة قد تستخلص عددا من العوامل المستقلة التي تتكون منها المهارة، وهي: سرعة حركة الأصبع والمعصم؛ الحذق في حركة الأصبع؛ معدل حركة الذراع؛ الحذق اليدوي؛ ثبات حركة الذراع واليد؛ زمن رد الفعل؛ الاستهداف؛ التناسق النفس–حركي؛ تمييز وضعية الجسم؛ العلاقة المكانية.

5– أن مكونات الأداء المهاري تتمثل في: التميز: ويعني معرفة متى ينبغي عمل الشيء ومعرفة متى يكون العمل قد اكتمل؛ وحل المشكلات: ويعني كيفية تقرير ما ينبغي عمله؛ والمعالجة اليدوية: وتعني كيفية أداء العمل؛ والمعالجة اللفظية: وتعني وصف الأداء"[1].

وقد اتفق كثير من الباحثين إلى تحليل محتوى المهارة اللغوية إلى مكونات ثلاثة هي: " الأول: يخضع للجانب العقلي المعرفي؛ ثانيا: يتبع الجانب العاطفي الانفعالي؛ وثالثا: يتبع الجانب النفسي الحركي"[2].

[1] ينظر: رشدي أحمد طعيمة، مرجع سابق ، ص31–32.

[2] سعد علي زاير، سماء تركي داخل، مرجع سابق، ص34.

من خلال ما سبق يمكن القول بأن تنمية المهارات اللغوية تلازم تنمية المهارات العقلية المعرفية والاتجاهات العاطفية والوجدانية، والمهارات النفسية الحركية. وكلها هذه المهارات تتكون لتحقق الهدف التعليمي.

4- طرق اكتساب تنمية المهارات اللغوية وأسسها:

4-1- طرق اكتساب تنمية المهارات اللغوية:

إن اكتساب أي مهارة وتنميتها تحتاج إلى الممارسة والأداء من المتعلمين من جانب، وإلى اعتماد طرائق وأساليب التدريس من جانب آخر، فضلا عن الأنشطة التعليمية المساعدة على اكتساب المهارات اللغوية، وعن المهارة المستهدفة للمتعلم، لتجتمع كل هذه المتطلبات وتنصهر في بوتقة واحدة لتحقيق هدف رئيس هو المهارة.لذا فان تنمية المهارات اللغوية وإكسابها للمتعلمين لها طرق تمثلت في:

- أنّ تمارس المهارة في مجال النشاط الطبيعي لها تحت توجيه مشرف، فعند تعلم المهارات اللغوية لا بد من مراعاة أن يكون تعلمها والتدريب عليها في مجال الحقل التعليمي وعن طريق المناشط الطبيعية من مثل: مناشط الصحافة المسموعة والمرئية (كالإذاعة ، والصحافة اليومية والأسبوعية والشهرية في الكليات)، والندوات، والحفلات، والمحاضرات...إلخ، مما يعين على تقوية المهارة ودعمها لدى الطلاب؛
- تدريس خواص المهارة المراد تعلمها: ويكون ذلك عن طريق الشرح النظري للمهارة، أو الملاحظة المباشرة،فإذا أريد تدريس مهارات الكتابة مثلا، فلابد من التوجه إلى دراسة هذه المهارة واستيعابها وفهمها؛
- ضرورة متابعة القائمين على تعليم المهارات متابعة دقيقة: وذلك لأن دقة الملاحظة بالحواس والحركات والتفكير، لها أهميتها في تعلم المهارة، فعلى الراغبين في تعلم المهارة أن يتابعوا بدقة كيفية تأدية المعلم وذلك بمراقبة كل حركاته وما يصدر عنه، فلذلك أثره البين في سرعة الاستيعاب؛
- ضرورة الالتزام بتكرار التدريبات مع التدرج في الأداء و محاولة تلافي ما تم الوقوع فيه من أخطاء أثناء التدريب، والعمل على ضم الحركات النافعة والمفيدة إلى بعضها لتكوين حركة واحدة"[1].

[1] زين كامل الخويسكي، مرجع سابق، ص15-16.

4-2- أسس تعليم المهارات اللغوية وتنميتها:

يتوقف تعليم أي مهارة وتنميتها على معرفة مجموعة من الأسس التي تستق عملية تعليمها، فهي ليست بالأمر الهين أو اليسير، فلا بد لها من تخطيط مسبق وإعداد يعين على توصيلها واستيعاب جميع جوانبها، ويمكن تحديد هذه الأسس فيما يلي:

- "مراعاة درجة النمو العقلي والبدني للمتعلم: فالمعروف أن لكل مرحلة في النمو العقلي والبدني استعداداتها الخاصة بها، لذا يجب أن يعلم الفرد مهارة تناسب مستوى تفكيره؛

- مراعاة الهدوء النفسي: إنّ للاضطراب النفسي أو الحركي الأثر السالب على أداء المهارة وعملية تعليمها، لذا يجب إبعاد التوترات النفسية والحركية طوال فترة تعليم المهارات؛

- مراعاة دافعية المتعلّم: فرغبة المتعلم في التعلم تعد شرطا أساسا لكل عملية من عمليات التعلم فلا بد من أن تتفق المهارة مع الميول الشخصية للمتعلم، فالذي لا يرغب في تعلم القراءة والكتابة لا يمكنه أن يكتسب مهارتهما، والمعروف أن الإنسان الذي لا يميل إلى شيء معين لا يرغب في تعلمه واكتسابه؛

- مراعاة درجة تعقد المهارة: وتتوقف درجة تعليم المهارة وإيصالها للمتعلم على ما تتسم به من خواص، وإذا عرفت هذه الخواص، أمكن توصيلها للمتعلم بما يناسب ودرجة تعقدها من خلال استخدام أصح الطرق التي تساعد على التعلم والتوصيل الصحيح لها"[1].

5- مهارات اللغة العربية:

معروف أن اللغة أداة اتصال وتواصل بين البشر ووسيلة التفاهم بينهم كونها حاملة وناقلة للمعرفة. وإقامة التواصل هي الوظيفة المركزية لها. ويرى يرى علماء اللغة والنفس والتربية بأن لأي لغة مجموعة من المهارات، التي لابد أن تنمى للفرد المتعلم بالتدريب المستمر والتقويم حتى يتمكن من إتقانه اللغة. وقبل الحديث عن مهارات اللغة العربية لزاما علينا أولا التعرف على نظرية الاتصال وأركانها الأساسية المتمثلة أساسا في :

- " **الرسالة:** ويقصد بها المحتوى الذي يود المرسل نقله إلى الآخرين مستهدفا من ورائه التأثير عليهم، ولكل رسالة مضمون، وهو عبارة عن الأفكار التي يراد التعبير عنها، وهو عبارة عن الرموز

[1] المرجع نفسه, ص15.

اللغوية التي يتم التعبير بها. ويتم عملية الاتصال لو توفرت الرسالة عدة خصائص منها: الترتيب المنطقي للأفكار، ودقة المفردات والعبارات في التعبير عن الأفكار، وبساطة التراكيب اللغوية، وقلة الرموز والتجريدات، منتسبة حجمها، وصحة اللغة التي نقلت من خلالها الأفكار، ووضوح المفاهيم والمصطلحات وقلة عددها.

- **المرسل**: وهو مصدر الرسالة، انه الطرف الأول في عملية الاتصال والذي يريد التأثير في الآخرين من خلال أفكار لديه. والمرسل قد يكون فردا أو مجموعة أفراد، بل قد يكون إنسانا وقد يكون آلة مع اختلاف بينهما. وتتم عملية الاتصال لو توافرت في المرسلِ عدة خصائص منها: وضوح الفكرة في ذهنه، وعمق خبرته بالموضوع الذي يعالجه، وتنوع طريقته في عرض أفكاره، وقدرته في اختيار الألفاظ المناسبة ووضوح صوته عند الحديث، وإعادة عرض أفكاره بتفصيل أكثر، وضرب أمثلة تجعل الرسالة محسوسة وليست مجردة.
- **المستقبل** : ويقصد به الجهة التي تنتهي إليها الرسالة وقد يكون فردا أو مجموعة أفراد وهي التي تتولى فك الرموز الرسالة وتفسيرها متخذة بعد ذلك الموقف المناسب إزاءها. وتتم عملية التواصل لو توافرت في المستقبل عدة خصائص منها: سلامة حواسه في استقبال الرسالة (الأذن والعين)، قدرته على فك الرموز التي وصلت إليه، درايته باللغة التي يستقبل بها الرسالة، وخبرته بموضوع الرسالة ، والفته بالمرسل ومعرفته لعاداته في الحديث أو الكتابة، واتجاهه نحو الموضوع وتحمسه لأفكاره، ومفهومه نحو نفسه ومفهومه نحو الآخرين.
- **الوسيلة**: ويقصد بها الأداة التي تنقل من خلالها الرسالة، وتتنوع الوسائل مابين الصوت العادي عند الاتصال المباشر إلى الكتاب إلى الخرائط والرسوم والسجلات وأجهزة الإعلام ...إلى غير ذلك من أدوات. وتتم عملية التواصل لو توافرت في الوسيلة عدة خصائص منها: دقتها في نقل الأصوات (بالنسبة للحديث)، وعدم وجود مؤثرات جانبية تشوش على الحديث، ووضوح الطباعة ودقتها وقلة الأخطاء المطبعية، وجاذبية الإخراج وحسن تنسيق الصفحة"[1].

[1] ينظر: رشدي أحمد طعيمة، مرجع سابق، ص 159-161.

من خلال ما سبق يمكن القول بأن التواصل لا يكون إلا بين مرسل (متكلم أو كاتب) ومستقبل (مستمع أو قارئ) لفهم مضمون الرسالة وتحليلها وتفسيرها باستخدام العقل (التفكير) المعبر عنها عن طريق الألفاظ والتراكيب الحاملة للمعاني (اللغة) وهي الوسيلة.

ولكي نفهم كيف يحدث التواصل في موقف من مواقف التواصل اللغوي بين المتكلم والمستمع أو بين الكاتب والقارئ ينبغي أَنْ نفهم أَنَّ " اللغة سواء شفوية أو كتابية ليست إلا رموزا، فالمتكلم لا يتكلم معان والكاتب لا يكتب معاني، والمستمع لا يسمع معاني، والقارئ لا يقرأ معاني، وإنما يتكلم المتكلم رموزا وكذلك الكاتب أو المستمع أو القارئ، والكلمة التي يتكلمها المتكلم أو العبارة أو الجملة التي يستخدمها ليست معنى إنما هي رمز لمعان في عقل المتكلم أو الكاتب، وهي وسيلة يستخدمها ليعبر بها عن المعاني التي لديه...لكنها وسيلة في غاية الأهمية...وأي خلل في استخدام هذه الرموز ينجم عنه توقف الاتصال أو انحرافه"[1] ويعوق مواقف الاتصال اللغوي. وبما أن لوظائف اللغة أهمية خاصة في تشكيل مهارات الفهم والاستيعاب والملاحظة والتذكر، فإن المستقبل(مستمع أو قارئ) أثناء تلقيه رموز المعاني والمعلومات من البيئة الخارجية متكلما كان أو كاتبا يتوقف على قدرته في تخزين المعلومات واسترجاعها(المعلومات السابقة) بما يتوافق مع المواقف التي تتطلب ذلك من ناحية، وبناء معارف جديدة من ناحية أخرى، أي أنه أثناء الموقف التواصلي اللغوي يقوم المستقبل بالتفكير (الكلام المخفي) ليحدث بينه وبين المرسل(المتكلم أو الكاتب) نوع من التفاهم. لأن المرسل يمد المستقبل" بمجموعة من الرموز ليترجمها هو إلى معانيها في إطار خبراته، فكأن الكلمات والتراكيب والجمل ما هي إلا رموز أو شفرة، وعلى هذا فالمستمع أو القارئ ليس مجرّد مستقبل، وإنما شخص ناشط ايجابي يقوم بتلقي هذه الرموز أو الشفرة وترجمتها إلى مدلولات معينة، وقد تكون متفقة أو مختلفة عن مدلولاتها عند المتكلم أو الكاتب"[2] لذلك فالاتصال يرتبط بمهارات التفكير المعرفي والعقلي ارتباطا وثيقا.

[1] أحمد علي مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي، القاهرة- مصر، ط1، 2006، ص33.

[2] المرجع السابق، ص34.

وعلى هذا الأساس يمكن القول بأن مهارات الاتصال اللغوي وأركانها الأساسية التي لا تخرج على أن الإنسان إما مستمعا أو متكلما، وإما قارئا أو كاتبا. وهذه الأركان كلها تستند إلى أن يكون الإنسان مفكّرا.

من المعروف عند علماء اللغة أن مهارات اللغة هي: (استماع- كلام- قراءة- كتابة)، وهذه المهارات اللغوية ما هي إلا" أنماط لغوية تستند إلى عملية التفكير، وتؤدي بالفرد إلى فهم الواقع واستيعابه"[1] وتشجعه على الطلاقة اللغوية والتفاهم والتواصل بين الآخرين. ومن المعروف عند علماء التربية انه كلما زادت مهارة الشخص في الاستماع والكلام والقراءة والكتابة زادت قدرته على التفكير الجيّد. أو ما يسمى بالكلام المخفي(اللغة الصامتة)♠. لذلك اعتبر بعض المفكرين المعاصرين أن الكلام المخفي(التفكير) مهارة خامسة من المهارات اللغوية"[2].

وإذا دققنا في ترتيب المهارات اللغوية ووضعها نجد أنه لا يوجد ترتيب ثابت. فإذا قمنا بترتيبها وفق الوجود نجد أن التفكير (الكلام الداخلي) ثم الكلام، ثم الكتابة، ثم القراءة. لان التفكير أول مهارة لأنه سمة إنسانية فالإنسان وحده هو القادر على استعمال اللغة، فالكلام الداخلي للطفل حسب أرسطو هو الذي يحدد البناءات اللغوية ومظاهره المختلفة قبل النطق بها أي أنه أسبق من الكلام. وأن حاسة السمع تعمل لدى الإنسان، فلابد للإنسان من كلام يسمعه، فالكلام سابق للاستماع، وكذلك الكتابة تسبق القراءة لأنه لابد من وجود كلام مكتوب ليتمكن القارئ من قراءته.

أما ترتيب المهارات اللغوية من ناحية استخدامها اللغوي في حياة المتعلمين اليومية بنحو مستمر. فان المتعلم " يمضي أكثر من نصف وقته في عملية الاستماع من حيث شيوع تقبل المتعلم للمعلومات وهذا مسلم من مسلمات عملية التعليم، وهذا ما يحتاجه لتنمية قدراته المهارية الأخرى، وتليها عملية

---

[1] مصطفى عبد العال أحمد، تأملات تربوية في تعليم التفكير واللغة من أذهان المنظرين إلى استجابات المتعلمين، دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع، المملكة العربية السعودية، ط1، 2012، ص8.

♠ فالتفكير واللغة وجهان لعملة واحدة وقد ميّز أتباع النظرية السلوكية أشكال اللغة إلى شكلين هما: اللغة الصامتة أو ما يسمى بالتفكير الذي ينتج عنه العديد من الأفكار وأنماط السلوك المختلفة، واللغة الخارجية وتتجلى في الكلام المنطوق وما يسمى بالتفكير الصريح أو المعلن الذي يتم من خلاله التعبير عن التفكير ونقله إلى الآخرين. ينظر: عبد العزيز حيدر الموسوي، التفكير وتعلم مهاراته، الدار المنهجية للنشر والتوزيع، عمان- الأردن، ط1، 2016، ص105.

[2] إبراهيم بن أحمد الحارثي، تعليم التفكير، الروابط العالمية للنشر والتوزيع، القاهرة –مصر، ط4، 2009، ص251.

استعمال عملية الكلام، لأن المتعلم بقدر ما اكتسبه في مهارات الاستماع الفرعية يستطيع أن يكرره في كلامه، ومن ثم مهارة القراءة وتليها مهارة الكتابة"[1] ثم مهارة التفكير التي لا تنفصل عن المهارات اللغوية الأخرى في واقع الاستعمال اللغوي التي تؤثر في جميع المهارات اللغوية و تتأثر بها.

وعليه يمكن القول بأن للغة خمس مهارات أساسية تتمثل في: الاستماع والكلام والقراءة والكتابة والتفكير. وهي مرتبة على أساس الاستخدام لأنَّ أكثر عناصر اللغة استخداما الاستماع، ثم الكلام، وتليه القراءة، ثم الكتابة وأخيرا التفكير. كما أنَّ بين هذه المهارات علاقة متبادلة يجب علينا التركيز أثناء تنميتها وتعليمنا للغة العربية للمتعلمين.

6- مفهوم المهارات اللغوية:

من خلال ما سبق يمكن تعريف المهارة إذا ما ربطناها باللغة: تصبح المهارة اللغوية تعني أنها " أداء لغوي يتسم بالدقة والكفاءة فضلا عن السرعة والفهم"[2]. وجاء في المعجم العصري في التربية أن المهارات اللغوية هي " قدرة تنمو في ذهن الفرد فتمكنه من إنتاج عبارات لغته كلاما، وكتابةً كما تمكنه من فهم مضامين ما ينتجه الآخرون، وبذلك توجد الصلة بين فكر الفرد وأفكار الآخرين الذين يستخدمون اللغة نفسها."[3].

ويمكننا تعريف المهارات اللغوية بأنها مجموعة من المهارات التي يجب أن يكتسبها المتعلمون أثناء تعلمهم اللغة بصورة تكاملية ترابطية، تختلف باختلاف المجالات اللغوية وأهدافها وطبيعتها، والتي تشمل مهارات اللغة الشفوية (استماع – كلام)، و مهارات اللغة كتابية (قراءة– كتابة)، مهارات اللغة الصامتة (تفكير).

7- أهداف تعليم اللغة العربية وتنمية مهارتها في المرحلة الابتدائية:

تستند أهداف تنمية المهارات اللغوية (الاستماع، الكلام، القراءة، الكتابة، التفكير)، إلى الأهداف العامة لتعليم اللغة العربية لارتباطها الوثيق بحياة المتعلم وممارساته، خاصة في المرحلة الابتدائية داخل المدرسة وخارجها، والتي يقع على كاهلها فهم بقية المواد الدراسية الأخرى واستيعابها. وتمكنه من

[1] سعد علي زاير، سماء تركي داخل، مرجع سابق، ص46.

[2] زين كامل الخويسكي، مرجع سابق، ص11.

[3] سونيا هانم قزامل، المعجم العصري في التربية، عالم الكتب، القاهرة– مصر، (د ط)، (د ت)، ج1، ص153.

استخدام اللغة العربية الفصيحة أثناء الاتصال بالآخرين، وتضيف لحصيلته اللغوية ثراءً وتنوعاً لنمو شخصيته وتكاملها. وترتبط أهداف تنمية المهارات اللغوية بالمراحل التعليمية، وتتوزع عليها بصورة تكاملية بنائية، حيث ترتكز أهداف تنميتها بما يحقق التكامل بين فروعها في تعليم اللغة العربية في مرحلة التعليم الابتدائي على:

- تمكين المتعلم من المهارات اللغوية في الاستماع والكلام والقراءة والكتابة والتفكير؛
- "جعل اللغة العربية الأداة التي تبني الفكر وتربي الوجدان وتهذب الذوق؛
- غرس الاتجاهات الايجابية في سلوك المتعلمين تجاه وطنهم وقيمهم ومجتمعهم؛
- إشاعة الاستعمال اللغوي السليم والراقي الذي يجمع بين الفصحى التراثية والفصحى المعاصرة"[1]؛
- سيطرة المتعلم على المستويات الأساسية كالنظام الصوتي للغة، إنتاجاً واستماعا، ومعرفة بتراكيب اللغة، وبقواعدها الأساسية: نظرياً ووظيفياً؛ والإلمام بقدر ملائم من مفردات اللغة، للفهم والاستعمال.
- الكفاية الاتصالية وهي قدرة المتعلم على استخدام اللغة بصورة تلقائية، والتعبير بطلاقة عن أفكاره وخبراته، مع تمكنه من استيعاب ما يتلقَّى من اللغة في يسر وسهولة. لأن الأصل في اللغة المشافهة. والوظيفة الأساسية هي التواصل"[2].
- تعود الفصحى في الحديث والكتابة، بعيدا عن العامية واللهجات المحلية. والنطق السليم لحروف اللغة العربية منفردة ومجتمعة في الحديث والقراءة مع السرعة المناسبة من غير تعثر ولا تردد ولا خطأ؛
- إنماء الثروة اللفظية بما تحتاجه مراحل النمو المختلفة تباعا، من ألفاظ تمكن المتعلمين من التعبير عن أفكارهم ومشاعرهم بيسر ووضوح"[3].

---

[1] عبد القادر فضيل، واقع تدريس اللغة العربية في مدارسنا وسبل تطويره:العربية الراهن والمأمول،منشورات المجلس الأعلى للغة العربية،الجزائر ،عدد خاص،2009، ص458.

[2] عبد المجيد عيساني، نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة-اكتساب المهارات اللغوية الأساسية، دار الكتاب الحديث،القاهرة-مصر، ط1، 2011، ص107.

[3] ينظر: عابد توفيق الهاشمي، طرائق تدريس مهارات اللغة العربية وآدابها للمراحل الدراسية،مؤسسة الرسالة للنشر والتوزيع،بيروت-الأردن، ط1،2006، ص28-29.

- أن تسهم اللغة العربية في تحقيق النمو المتكامل للمتعلم، فكريا، ومهاريا، ووجدانيا، مع إكسابه الميول والاتجاهات والقيم السليمة والايجابية.
- إلمام المتعلم بأنماط التعبير الوظيفي والإبداعي (شفوي أو كتابي) ومجالات استخدامها؛
- تزويد المتعلم بالمادة اللغوية والمفاهيم الفكرية والمعارف النحوية والصرفية والدلالية؛ بحيث يتمكن من فهم واستيعاب النصوص، وتطبيقها على أساليب الكلام ومحاكمتها؛
- تنمية اعتزاز المتعلم بلغته العربية، والرغبة في تعلمها، وتحصيل علومها؛ لأنّها لغة القران الكريم، ولغة الفكر والحضارة والأدب، والتي أثبتت قدرتها على مواكبة متطلبات الحياة وتطوّرها على مر العصور"[1]؛
- تساعد المتعلم على استخدام التفكير العلمي والنقد الذاتي وإبداع الأفكار الأصيلة والجديدة؛
- قدرة المتعلم على التعلم الذاتي واستخدام مصادر المعرفة المتنوعة ومواكبة روح العصر، وتحمل المسؤولية في المقارنة وإصدار الأحكام والقرارات لحل المشكلات التي تعترضه.

8- الأسس والمنطلقات التي تقوم عليها تنمية مهارات اللغة العربية في مرحلة التعليم الابتدائي:

هناك عدة أسس ينبغي اعتمادها أثناء تنمية مهاراته اللغة العربية لمتعلمي المرحلة الابتدائية التي تنطلق من أسس مبادئ تعليم اللغة العربية كلغة رسمية وطنية والمرتبطة بالواقع الاجتماعي والثقافي؛ أهمها:

1- استثمار المكتسبات اللغوية السابقة: والتي تعد من أهم الأسس التي ينبغي اعتمادها في تعليم اللغة العربية وتنمية مهاراتها للمتعلمين. أي" عدم الانتقاص من خبرتهم اللغوية التي اكتسبوها قبل الدخول المدرسي، وهذا يستوجب أن ينطلق التعليم اللغوي من هذه الخبرة التي هي خبرة لا يستهان بها. ويحتم هذا المبدأ استثمار المكتسبات السابقة واعتمادها منطلقا في تنمية المهارات اللغوية. حتى نجنب الأطفال(المتعلمون) الانتقال المفاجئ من العامية التي درجوا عليها إلى اللغة الفصحى التي تواجههم منذ اليوم الأول".

[1] حاتم حسين بصيص، مرجع سابق، ص23.

2- اعتبار المتعلم طرفا أساسيا في عملية التعلم: إن هذا المنطلق يفرض النظر إلى المادة اللغوية من خلال احتياجات المتعلم وقدراته، والواقع الذي يعيشه، فيترتب عن هذا اتخاذ مواقف تربوية يكون المتعلم محورها، وذلك بمحاولة معرفة المكتسيات السابقة ونوع الاحتياجات التي يجب الانطلاق منها ومسايرتها، وتحديد المضمون الذي يثري هذه المكتسبات ويستجيب لحاجات المتعلمين(مفاهيم- تراكيب- مفردات)، وإشراك المتعلم في عملية التعلم واعتباره طرفا أساسيا في الحار والمناقشة والاستنتاج، وضبط مستوى التناول الذي يلاءم قدرات المتعلمين ويراعي فروقهم الفردية(تجزئة الصعوبات، ترتيب المعلومات، تنويع الأساليب.... إلخ)، كذلك اعتبار اللغة مستويات ومعرفة هذه المستويات والتداخل بينها هو الذي ييسر تحديد الموضوعات والأساليب التي تعطى لها الأولوية قبل غيرها. إضافة إلى مراعاة طبيعة النمو اللغوي عند الطفل(المتعلم) وعوامل هذا النمو (الفهم قبل استعمال الجملة قبل المفردة، والمعنى قبل الأسلوب، وجود بيئة لغوية سليمة).

3- اللغة ممارسة أو هي ممارسة ومعرفة: إن تنمية المهارات اللغوية في السنوات الأولى من مرحلة التعليم يستوجب توافر عاملين هما:" الممارسة والتنمية؛ لأنه لا مهارة من غير عمل وأداء، سواء أكان هذا الأداء نظريا كالقراءة أم عمليا كالتدريب، والمهارة اللغوية تدخل ضمن هذه المهارات المختلفة وترتبط بها وجوبا المهارة العقلية؛ لان المهارات اللغوية بأنواعها تتطلب إلى عقل سليم، فإذا قلنا أنّ اللغة عملية إرسال واستقبال، فإن الإرسال يتضمن الكلام أو الكتابة أو رسمه أو تمثيله، كذلك الاستقبال الذي يتكون من الاستماع والرؤية والقراءة، وكل منها يدخل العقل في ترتيب مكوناتها، لذا ينبغي ألاّ نفرق بين المهارة العقلية والمهارة اللغوية؛ لأنه لابد من التعبير عن مكنونات العقل باللغة، فاللغة موجودة في العقل من طريق الاكتساب وما علينا إلاّ أنْ نبني المعاني ونرتبها ونجعل منها صياغات مفهومة ومعلومة للمستلم"[1].

9- التخطيط لتعليم المهارات اللغوية وتنميته:

يرتكز التعليم اللغوي على نقطة محورية في تعليم المهارات اللغوية وتنميته إلى التخطيط لتعليم اللغة. ويشمل التخطيط هنا إلى:

[1] سعد علي زاير، سماء تركي داخل، مرجع سابق، ص47-48.

- تحديد الأهداف التفصيلية المتوخاة من كل مهارة، وفي كل مستوى، بأسلوب إجرائي يضبط المستوى الذي يجب بلوغه، والذي يمكن التأكد منه؛
- ضبط الموضوعات والمجالات المفهومية التي تشكل جانبا من جوانب الحياة، التي يعيشها الأطفال وأهاليهم، تلك المجالات التي تثير فضولهم وتشغل بالهم وتستفز اهتمامهم، وتصلح لجعلها محاور تنطلق منها دروس اللغة؛
- برمجة المفاهيم والتراكيب والألفاظ والأدوات والصيغ اللغوية التي تعلم في كل مستوى دراسي، وتستجيب لاحتياجات المتعلمين في مجالات الاستعمال والتلقي، على أن تضبط الكيفية التي بها يوظف هذا الرصيد اللغوي والمعرفي؛
- تحديد مستوى التناول لكل جانب من جوانب اللغة، واعتماد منهج التدرّج الذي ينبغي أن يتبع في التدريب على تعلم المهارات اللغوية؛
- أن تُختار النصوص الراقية التي لها طابع أدبي، ويستطيع المتعلم استيعاب معانيها والاستمتاع بها سواء كانت شعرا أم نثرا أم حوارا قصصيا لتقدم في حصص الاستماع وتعزز دروس القراءة[1] وتنمي مهارات التفكير.

10- تنمية المهارات اللغوية في المرحلة الأولى من التعليم (المرحلة الابتدائية):

تهدف الأنظمة التعليمية في كافة البلدان بصفة أساسية تدريب المتعلمين على تعلم المهارات اللغوية الأساسية واكتسابها وتنمية قدراتهم على استخدامها في جميع المراحل التعليمية وفي جميع الأنشطة المختلفة، خاصة مرحلة التعليم الابتدائي كونها لبنة بناء حياتهم المعرفية والثقافية والأساس الذي يبنى عليه التعليم كله. لذا نجد أن المراحل العمرية الأولى هي أكثر زخما لاكتساب المهارات اللغوية وتنميتها عند المتعلم بالرغم من كونها غير متطورة إلا أنه امتلكها في كل مرحلة من مراحل عمره، فالمتعلم نجده قد اكتسب بعض والمعلومات والمهارات و"بعض المعرفة عن اللغة؛ لأنه بدأ بمهارتين أساسيتين هما: مهارة الاستماع، ومهارة الكلام، وهذا ما قاده إلى تمكنه من مهارتي القراءة والكتابة قبل دخوله المدرسة"[2]

[1] عبد القادر فضيل، مرجع سابق, ص 468.

[2] سعد علي زاير، سماء تركي داخل، مرجع سابق، ص46.

لتشكل له خلفية علمية يتفاعل معها وتقوده إلى البحث عن معلومات أعمق وأدق عن طريق قدرته على التفكير الذي "يؤثر في جميع المهارات الأخرى من القراءة إلى الكتابة إلى سائر المهارات. ويتأثر بها فعندما يتعلم الطفل معلومات لغوية جديدة أو يقرأ مقالا أو يستمع إلى محاضرة أو يؤلف قصة فإنها تؤثر على تفكيره ويتفاعل معها بالقبول أو الرفض أو التعديل"[1]. لأن المتعلم عندما يستمع فهو يمارس عمليات التفكير على ما سمعه، وعندما يقرأ فهو يقوم بتحليل ما قرأه ويبدي رأيه فيه ويناقشه. وعندما يتكلم فهو يقوم بالتفكير الصريح أو المعلن أي التعبير عن أفكاره بطريقة شفوية أو مرئية وجعلها قابلة للنقاش والنقد.

لذا أصبحت تنمية المهارات اللغوية هدفا مستمرا في مراحل التعليم كلها؛ وخاصة في المرحلة الابتدائية لما لها من أهمية في تنشئة المتعلمين كي يحقق المتعلم تقدما تحصيليا، يمكنّه من استعمال اللغة العربية واكتساب الملكة اللغوية بالمستوى الذي تسمح به الظروف الثقافية السائدة في المجتمع و الارتقاء بالواقع التعليمي للمتعلمين الذي يمكنهم من مواصلة الدراسة في المراحل التعليمية التالية. ولعل الإيمان بأهمية المهارات اللغوية ما نلحظه في توجيهات المشرفين الفنيين للمدرسين، وفي مقدمات المناهج المدرسية التي تؤكد ضرورة، بل على أهمية تنمية المهارات اللغوية لنحو عام في كل نواحي المواد التعليمية المتاحة للمتعلمين على أساس أنها وحدة متكاملة. كما ينبغي التدرج في تنمية هذه المهارات بنحو مناسب على امتداد المراحل التعليمية ليتمكن المتعلمون من ممارسة اللغة بطلاقة واستعمالها في المواقف التي تعترضهم لحل مشاكلهم التعليمية أو الحياتية. ويكونوا قادرين على استيعاب مهارات اللغة من استماع وكلام وقراءة وكتابة وتفكير التي تعد الوسيلة الأساسية لتعلم اللغة واكتسابها.

وتجدر الإشارة هنا إلى أنه لا ينبغي أن نحصر نظرتنا لتعليم اللغة العربية وتنمية مهاراتها على الجوانب الأدائية كالاستماع والكلام والقراءة والكتابة فقط و نهمل بقية الجوانب الأخرى كالتفكير المتعلق بتكوين الفكر وبناء الوجدان ومعرفة الحقائق وإصدار الأحكام اللغوية وتوليد الأفكار التي لها أهمية أيضا مثلها مثل الجوانب الأدائية تحقق غايات وفكرية وتربوية. لأن اللغة ليست وسيلة تراثية تقصد لذاتها، أو غاية معرفية تحصل الاستفادة منها بمجرّد اكتسابها، "إن اللغة شيء آخر : بناء فكري

[1] صلاح صالح معمار، علم التفكير، ديبونو للنشر والتوزيع، عمان-الأردن،ط1، 2006، ص40.

ومضمون ثقافي، غايته التأثير والتغيير والبناء، فهي وسيلة وغاية، وأداة ومضمون. والتعليم الناجح هو الذي يدرك هذه العلاقة الجدلية بين اللغة باعتبارها وسيلة وبين اللغة باعتبارها غاية، وهذا ما يجب أن تتضمنه نظرتنا إلى اللغة الوطنية(اللغة العربية)، فالوظيفة الحضارية للغة هي البناء الفكري والنفسي للفرد والمجتمع(هذه غاية المدرسة) لأنها بهذا البناء الذي يتجه من الفكر إلى الفكر ومن ذات الإنسان إلى ذات الإنسان ومن الحاضر إلى المستقبل تحدد ملامح هذا النموذج البشري الذي نريده، ومعالم الشخصية التي نتطلع لها، ولا يتحقق ذلك إلا إذا كنا حريصين على تمكين اللغة من ممارسة دورها الحضاري في المجتمع بجعلها تضطلع بكل الوظائف الحية التي تضطلع بها اللغات في أوطانها"[1]، كما " ينبغي أن يكون تعليم اللغة –العربية– هو تعليم التفكير؛ بحيث يكون تعليم اللغة العربية سبيلا يعين على النهضة الفكرية والثقافية والحضارية في الأمة بكل جوانبها"[2]. إضافة إلى ذلك ينبغي "ألاّ نعلم اللغة من اجل اللغة، وإنما نعلمها لغايات أخرى، نعلّمها لأبنائنا ليتعلموا بها، وليحسوا بوجودهم من خلالها، نعلمها لهم ليفكروا بها، وليستعينوا بها على فهم واقعهم، واكتشاف محيطهم، ومحاورة ماضيهم، وهذا أمر يتجاوز المعرفة لأجل المعرفة"[3].

ومن الأمور التي يجب الأخذ بها في تنمية مهارات اللغة العربية في الموقف التعليمي ألا نقتصر على جعل الهدف التعليمي إكساب المتعلم معلومات عن اللغة، وألا ننظر إلى اللغة العربية بأنها مادة دراسية فحسب، لأنها" وسيلة لدراسة المواد الدراسية الأخرى التي تدرس في مختلف المراحل التعليمية، وإذا استطعنا أن نتصور شيئا من ظواهر العزلة والانفصال بين المواد الدراسية، فلا يمكن أن نتصور هذا الانفصال بين اللغة وغيرها من المواد الدراسية، علمية كانت أو أدبية. لان هناك علاقة وطيدة بين اللغة وغيرها من المواد، فقد ثبت بالتجربة أن تقدم المتعلمين في اللغة العربية يساعدهم على القراءة والفهم، فالمتعلم المتمكن من اللغة يفهم ما يقرأ بسرعة ويلم بما يقرأ في المواد الأخرى أسرع من الآخرين "[4]. لذا يجب إعادة النظر إلى الهدف التعليمي بان اللغة العربية مادة دراسية تؤثر في بقية المواد الدراسية الأخرى

[1] عبد القادر فضيل ، مرجع سابق، ص458.

[2] مصطفى عبد العال أحمد، مرجع سابق، ص7.

[3] المرجع السابق، ص460.

[4] أحمد علي مدكور، مرجع سابق، ص39.

مما يؤدي إلى تكامل المعرفة في أذهان المتعلمين ويؤدي جمع المعلومات والحقائق وتفسيرها والربط بينها في مواد المناهج المختلفة.

ومن الأمور التي يجب الأخذ بها أيضا هو الرؤى في كيفية تناول تنمية المهارات اللغوية وتعليمها هو تحاشي الدعوة إلى "التعامل مع عناصر اللغة مجزأة عملا على إعطاء كل عنصر حقه من الفهم والدراسة والوقت المناسب وغير ذلك. ويرى أن المهارات اللغوية ينبغي أن تدرس مجزأة مفصولة عن بعضها البعض. ولذلك يدعو إلى أن يتخصص المدرسون في مستويات أو مهارات محددة, فيعين كل مدرس لتدريس مهارة من المهارات ليكون خبيرا في المهارة التي يتولى تدريسها, وفق البناء الميكانيكي"[1] وهذه الرؤية في الحقيقة مخالفة لطبيعة اللغة ووحدتها، وتكامل عناصرها. لذلك ينبغي أن نأخذ منحى أخر يتجاوز هذه التجزئة.

ومن هنا فالمنهج الصحيح الذي يلاءم طبيعة اللغة هو أن يتم تعليم مهاراتها اللغوية وتنميتها من خلال مظهر لغوي متكامل، وذلك " عملا على أن يتعامل الدارس والمدرس مع اللغة وحدة متكاملة غير مجزأة, باعتبار أن المتعلم يسمع اللغة كلا متكاملا. وعليه تفضل أن تدرس المهارات دفعة واحدة, ويدرس المعلم الواحد جميع المهارات"[2]. فإذا كنا نجزئ تعليم اللغة منهجيا بحيث نحدد لكل حصة ممارسة نشاط نطلق عليه النشاط اللغوي والمهارة المستهدفة فان هذه التجزئة يجب أنْ يحكمها البناء المتكامل للغة، وان تتم في حضن وحدة اللغة، ويستوجب هذا أن يكون تعليم أي مهارة هو تعليم اللغة بحيث نتحاشى اصطناع الحواجز الفاصلة بين كل فرع وآخر، وبين كل مهارة وأخرى، بحيث يعتمد المنهج الذي يجعل النص مجالا نستخلص منه المفاهيم والمهارات التي نسعى إلى تمكين المتعلمين منها"[3] وتنميتها لهم.كالاستماع والكلام والقراءة والكتابة والتفكير. لذلك ينبغي مراعاة التكامل أثناء تنمية المهارات اللغوية وعدم الفصل بينها. إلا عندما تستدعي الحاجة إلى تنمية مهارات لغوية خاصة. ويمكن أن يتحقق هذا التكامل من خلال أنشطة لغوية مختلفة يثريها المعلم من خلال المحتوى، أو من خلال مواد دراسية أخرى .

[1] عبد المجيد عيساني، مرجع سابق، ص108.

[2] المرجع نفسه، ص107.

[3] عبد القادر فضيل، مرجع سابق، ص460.

هذه هي النظرة الحديثة التي يجب أن يسير عليها تعليم اللغة العربية وتنمية مهاراتها وفق استراتيجيات بيداغوجية علمية حديثة يكون عمادها الأساسي جعل تنمية المهارات اللغوية وتعليمها وسيلة لتحقيق جوانب تربوية وحضارية وفكرية وثقافية وفق تخطيط لغوي تشكل الغاية التي نستهدفها من تعليم اللغة العربية للمتعلمين، وتعهد المتعلمين في تنمية مهاراتها الخمس التي تعينهم على الاستماع والكلام والقراءة والكتابة والتفكير.

11- علاقة المهارات اللغوية وتكاملها:

سبقت الإشارة إلى أن اللغة هي مجموعة من المهارات، وهذه المهارات إما تقع في جانب الاستقبال(الاستماع والقراءة) وإما في جانب الإنتاج (الكلام والكتابة) ويحتوى كلا الجانبين على التفكير الذي هو مهارة لغوية خامسة يشترك في كلا الجانبين الاستقبال والإنتاج لما له من أهمية في النمو اللغوي وذلك للعلاقة الوثقى بين النمو اللغوي والعقلي أي بين اللغة والتفكير. و بما أن اللغة متكاملة وظيفيا وتعليمها يتم بصورة واحدة مترابطة ومتكاملة وتوظيف ما اكتسبه في تنمية مهاراتها اللغوية لتحقيق الغرض من تعليمها، هي التواصل اللغوي والتفاهم بين أفراد المجتمع، وذلك باستعمال اللغة بصورة صحيحة وسليمة استماعا وكلاما وقراءة وكتابة وتفكيرا. فإن مهارات اللغة هي مهارات متداخلة ومترابطة تتضافر فيما بينها وتؤثر كل مهارة بالأخرى وتتأثر بها، فالقدرة على الاستماع الجيد والفهم والاستيعاب يتبعها القدرة على الكلام ويتبعها القدرة على القراءة والكتابة والتفكير. والقدرة على الكلام يتبعها القدرة على الاستماع والقراءة والكتابة والتفكير. والقدرة على القراءة يتبعها القدرة على الاستماع والكلام والكتابة والتفكير. والقدرة على الكتابة يتبعها القدرة على الاستماع وعلى القراءة والكلام والتفكير. والقدرة على التفكير يتبعها القدرة على الاستماع وعلى الكلام والقراءة والكتابة. وهذا التكامل كله ينتج عنه اللغة بأشكالها لغة شفوية وتفكيرية (استقبالية) ولغة كتابية وتفكيرية (إنتاجية).

11-1- مهارة الاستماع وعلاقتها بالمهارات اللغوية الأخرى:

11-1-1- علاقة الاستماع بالكلام:

إنّ العلاقة بين الاستماع والكلام علاقة كبيرة كونهما وسيلتان أساسيتان للاتصال في مراحل العمر المبكرة، وأكد بعض التربويين أن بين الاستماع بالكلام علاقة "مؤداها أنها مهارات صوتية. وان كانت

أحداهما مهارة استقبال(الاستماع) والأخرى مهارة إنتاج(كلام)، ولا يتصور موقف يتحدث فيه إنسان، إلا وكان هناك مستمع له يستقبل رسالته"[1]. فالاستماع والكلام "مهارتان تنموان وتعملان معاً بالتبادل ويكمل بعضهما البعض، فالنمو في مهارات الاستماع يتبعه نمو في مهارات وفنون اللغة. وبالتدريب يحصل الطفل على كفاءة فيها، كذلك توجد فرص تعليم الاستماع في كل مواقف الحديث في الحياة الاجتماعية والدراسية. فالاستماع الجيد عامل أساسي في تنمية القدرة على الكلام،، لأنه من الصعب أن ينطق الطفل نطقاً صحيحاً إلا إذا استمع إلى من ينطق نطق صحيح. فمن خلال الاستماع الجيد يتقن الطفل لغة الحديث ويصبح لديه طلاقة في الكلام" [2]. لذلك فالاستماع لا غنى عنه في ظهور الكلام أي أنهما وجهان لعملة واحدة ويكمل كل منهما الآخر.

11-1-2-علاقة الاستماع بالقراءة:

يلتقي الاستماع مع القراءة في جانب أساسي هو الفهم، لان كلاهما متشابهان أساسا في استقبال الأفكار من الآخرين، فالاستماع يتطلب الإنصات والفهم والقراءة تتطلب النظر والفهم، إذا فالعلاقة بين الاستماع والقراءة تستند إلى جوهر هاتين العمليتين" والهدف الرئيسي منهما هو الفهم، حيث يكتسب الطفل بدايةً مهارات الاستماع، بما في ذلك التركيز والانتباه المقصود لما يسمع محاولا فهمه، وكلما تطوّرت مهارات الفهم السمعي لديه، كان ذلك مدعاة لنمو الفهم القرائي اللاحق لديه، فالفهم عملية عقلية لا تتجزّأ، وهي عملية مشتركة بين الاستماع والقراءة"[3] لأن القدرة على الاستماع الجيد للغة المتكلم ومخارج الألفاظ والتمييز السمعي بين الحروف والكلمات تزود المتعلم بمخارج الحروف وبفهم المعاني وتراكيب الجمل ويتبع ذلك استعداده لتعلم القراءة السليمة والنجاح فيها يتوقف أيضا على مدى ثروته اللغوية التي خزّنها الطفل في ذاكرته من خبرة سمعية سابقة للحروف والكلمات والجمل.

وثمة علاقة أخرى بين القراءة و الاستماع، فالقراءة – كعملية عضوية، تقوم على النطق –تعتمد على الاستماع اعتماداً مباشراً، لأن القارئ يستمع إلى صوته في القراءة الجهرية، فيعالجه ذهنياً ليفهمه،

[1] رشدي أحمد طعيمة، مرجع سابق، ص184.

[2] ينظر: أحمد فخري هاني، تعلم فن الاستماع، مجلة شبكة العلوم النفسية العربية، ع24، خريف2009، ص181.

[3] حاتم حسين البصيص، مرجع سابق، ص 51.

كما يستمع إلى صوت نفسي داخلي) يوظّف البصر فيه (عندما يقرأ قراءة صامتة، وكلما كان استماعه جيداً كان فهمه أفضل، ثم كانت قراءة فيما بعد أكثر دّقة وإتقاناً[1].

11-1-3- علاقة الاستماع بالكتابة:

يعد الاستماع والكتابة عمليتان عقليتان يتضمنان عمليتان هما التحليل وتركيب الرسالة اللغوية في آن واحد، إلا أنّ الاستماع يتم بصورة عكسية، أي " أنّ الاستماع عملية تركيب الرسالة ثم تحليل المسموع بعد ذلك؛ فالاستماع يتناقض ويتشابه مع الكتابة في نفس الوقت. يتناقض مع الكتابة لأنّنا عندما نستمع نستقبل الرسالة بصورة كلية متكاملة مركبة، ثم نحلل هذه الرسالة إلى أصوات، ثم مفردات، فتراكيب، وتحدد دلالات هذه التراكيب والمفردات سواء كانت هذه الدلالات معجمية مباشرة أو دلالات مجازية استعارية، ويتشابه الاستماع مع الكتابة في آن الكاتب يقوم بنفس المراحل السابقة عند الكتابة، أي انه يقوم بعملية تحليل الموضوع الذي سيكتب فيه إلى عناصر محددا أهدافه، وأفكاره، جمله، وتراكيبه، وفقراته، وألفاظه، ثم يبدأ في تركيب هذه الرسالة، ويعقبها بعملية أخرى لتنقيح العمل الكتابي"[2].

كما أن العلاقة بين الاستماع والكتابة تتوقف على نظرتنا للكتابة، فإذا كنا نعني بالكتابة الخط و الإملاء أي "صحة الرسم الإملائي للكلمات والجمل ورسمها رسما صحيحا، فان الاستماع من خلال هذه الرؤية يعد وسيلة للكتابة، لأننا لا نستطيع أنْ نكتب كلمات لم نستمع لها من قبل، أي لدينا إدراك صوتي لحروف هذه الكلمة أو تلك، والاستماع لا يتضمن فقط إدراك أصوات الكلمات، بل أن المستمع يرسم للكلمات صورا ذهنية يحتفظ بها ويختزنها في عقله لحين الاستعانة بها كتابة، أو قراءة، أو تحدثا ، أو تفكيرا"[3]. لذا المتعلم عندما يفهم ما يستمع إليه جيدا، ويميز مقاطع الأصوات يؤدى ذلك إلى الربط بين المخارج والمسامع، مما يساهم في كتابته للحروف والكلمات رسما صحيحا وبخط جميل وواضح. أما إذا كنا نعني بالكتابة التعبير الكتابي فان الاستماع له علاقة مباشرة بالكتابة من هذه الجهة،

---

[1] أحمد فخري هاني، تعلم فن الاستماع، مرجع سابق، 181.

[2] ماهر شعبان عبد الباري، الكتابة الوظيفية والإبداعية المجالات، المهارات، الأنشطة، والتقويم، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان-الأردن، ط1 ،2009، ص41.

[3] المرجع السابق، الصفحة نفسها.

لأننا " لا نستطيع الكتابة في هذا الموضوع أو ذاك إلا إذا استمعنا له، أو لموقف مشابه له، وراعينا ما استمعنا إليه، أو بعبارة أخرى لابد أن تكون لدينا خبرة مباشرة أو غير مباشرة بهذا الموضوع عند الكتابة فيه، وهنا يكون للاستماع دور في الخبرة؛ لان العقل البشري عندما يستمع لحديث ما بين شخصين أو أكثر يحتفظ ببعض الصور الذهنية لحين الاستعانة بها في مواقف اتصالية كتابية"[1] ومن هنا تكمن العلاقة بين الاستماع والتعبير الكتابي لأن " الكاتب الجيد يقتضي أن يكون مستمعا جيّدا، قادرا على تركيز انتباهه وناقدا وواعيا بجوانب التلقي المختلفة، وهذا بدوره ينعكس على المعرفة السابقة للمستمع الذي يوظف هذا التلقي في كتابته بنحو جيّد"[2] لان المستمع الجيد يكتسب مهارات كتابية تزيد من ثروته اللغوية مما ينعكس على ذلك على أداءه التعبيري سواء تعبير كتابي أو شفوي.

11-1-4- علاقة الاستماع بالتفكير:

تعد المعاني والأفكار والمعلومات والكلمات المسموعة المادة الخام التي يستخدمها العقل في عملية التفكير بصورها المختلفة. لذلك نجد أنّ العلاقة بين الاستماع والتفكير علاقة قوية. كما أن الهدف الأساسي من الاستماع هو تحقيق الفهم والاستيعاب لأنهما الثمرة المرجوة من الاستماع، لذا فالاستماع لا يفصل عن الفهم والاستيعاب، ولا عن التفسير والتقويم، لأن "كل مستمع لابد أن يفهم ما يقال، ويفسر المعاني الظاهرة والباطنة فيه، ثم لابد أن يتخذ من المسموع موقفا ليحكم عليه سواء أكان ذلك بالجودة أم بالرداءة، بالاتفاق مع أم بالاختلاف. لان المستمع يفهم الرسالة أولا ويستوعبها ثم ينقد ويحلل، ويفسر ويناقش ويحكم على المسموع"[3]. فالمستمع يمارس عمليات التفكير على ما يسمعه والمتمثلة في الفهم والاستيعاب والنقد وإصدار الأحكام ...وغيرها من العمليات التفكيرية.

وفي ضوء ما سبق يمكن القول أيضا بأنه هناك علاقة بين الاستماع والتفكير والمتمثلة في العلاقة بين الاستماع الناقد والتفكير الناقد، "حيث يتضمن النشاط العقلي عدة عمليات يمارسها المستمع، فالمستمع الناقد يمارس عمليات التفكير على ما يسمعه، ويبدي رأيه فيه إما معه وإما عليه، ويشير

[1] أحمد فخري هاني، تعلم فن الاستماع، مرجع سابق، 181.

[2] حاتم حسين البصيص، مرجع سابق، ص 73.

[3] حسن شحاتة، مروان السمان، المرجع في تعليم اللغة العربية، المرجع في تعليم اللغة العربية وتعلمها، مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة-مصر، ط2، 2013، ص39.

دلي(dle) إلى أن الاستماع الناقد هو تفكير وتطبيق عمليات النقد على رسالة ما، بهدف الوصول إلى الحد الأقصى من الفهم لما يقوله المتكلم"[1] هو بهذا يجعل الاستماع الناقد متساوٍ مع التفكير الناقد. وانه لا فرق بينهما في العمليات العقلية التي يمارسها المستمع الناقد أو المفكر الناقد.

11-2 مهارة الكلام وعلاقتها بالمهارات اللغوية الأخرى:

11-2-1- علاقة الكلام بالقراءة:

تلتقي القراءة مع الكلام في جانبين أساسيين هما " النطق والأداء، فكلاهما يوظف مهارات النطق المختلفة ويحتاجها، كما أن جانب الأداء المصاحب للنطق يعد من ابرز مهاراتهما؛ لأنهما مهاراتان أدائيتان، يحكم عليهما من خلال السلوك الظاهر القابل للملاحظة، ولما كان تعليم الكلام واكتساب مهاراته يسبق القراءة، فان تمكين الطفل من مهارات النطق حروف والكلمات بشكل صحيح، مع الأداء الجيد والمعبر عما يتكلم عنه، سف يؤثر على أدائه اللاحق في القراءة الأدائية(الجهرية)"[2]. أما بالنسبة للعلاقة بين الكلام والقراءة، فان المتعلمون يقرؤون بسهولة أكثر الأشياء والموضوعات التي سبق لهم أن تحدّثوا عتها. وعلى هذا فالموضوعات التي تناقش في المدرسة يمكن تسجيها لتصبح موضوعات للقراءة لنفس المتعلم. فمن خلال حوار المتعلمين ومناقشتهم داخل الفصل يتعرّف المدرّس على اهتمامهم وميولهم ويبني على ذلك اختياره لكتب القراءة وموضوعاتها"[3].

11-2-2- علاقة الكلام بالكتابة:

إنَّ العلاقة بين الكلام والكتابة علاقة تلاحم وبينهما قواسم مشتركة تمثلت في أنهما نشاط اتصالي ينتميان إلى المهارات الإنتاجية، " إلا أنّ الكلام مهارة عمادها الصوت، والكتابة مهارة عمادها الكلمة المكتوبة أو المطبوعة، كما أن الكتابة في الأساس كلام مكتوب" كما أنّ عملية الكلام هي نفسها عملية الكتابة،" فلكي يكتب أو يتحدث الفرد لابد عليه ابتداءً أن يحدد الموضوع، ويحدد الأهداف التي ينبغي تحقيقها من خلال الكلام أو الكتابة، ويحدد الأفكار، ويحدد الفقرات، والجمل والعبارات، والكاتب في سبيله لإيصال الرسالة اللغوية بشكل مؤثر في القارئ فانه ينتقي ألفاظه بعناية،

[1] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[2] المرجع نفسه، ص 50-51.

[3] علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي، القاهرة- مصر، ط1، 2006، ص127.

ويُجوِّد في جمله، وعباراته، ويختار الملائم لمقام القُرّاء، كما انه يستعين بعلامات الترقيم التي تقوم بدور النغمات الصوتية أو نبرات المتكلم أثناء الكلام، أمّا المتكلم فيختلف من جهة انه يرسل الألفاظ بمجموعة من الإشارات الجسمية، أو ما يسمى باللغة المصاحبة للكلام، كما أنه ينوّع من نبرات صوته أثناء حديثه تأدية للمعنى المراد"[1].

11-2-3- علاقة الكلام بالتفكير:

يعد الكلام مهم المهارات اللغوية كالتفكير الذي "يتحسن عن طريق مراعاة التنظيم، المفاهيمية، الوضوح وتبسيط الأفكار والمشاعر والأفكار كما يتم تبادلها شفويا"[2] ومثلما ذكرنا سابقا بأن اللغة والتفكير وجهان لعملة واحدة، فإن الكلام المنطوق وما يسمى بالتفكير الصريح والمعلن. وهذا دليل على أن هناك علاقة بين الكلام والتفكير، وذلك أن الإنسان عندما يتكلم فان العمليات التي يؤديها في عملية الكلام من استثارة (داخلية أو خارجية)، وتفكير، وصياغة، ونطق نجد أنها لا تتم بمعزل عن عمليات التفكير. فالمتكلم نجد أنه بعد استثارة دافعيته للكلام يبدأ في التفكير فيما سيقوله، فيجمع الأفكار ويرتبها، وينتقي الرموز للمعاني التي يفكر فيها. ثم يقوم بإخراج تلك الأفكار إلى حيز الوجود وينقلها إلى الآخرين الذي يتجلى في الكلام المنطوق.

ثمة علاقة أخرى مرتبطة بالكلام والتفكير أي بعملية الفهم والاستيعاب. وهي علاقة واضحة ومحددة حول" بناء المعرفة، ولذلك لا يستطيع أي فرد منا أن يجيب على أسئلة معينة موجهة إليه من قبل شخص آخر دون أن يقوم بعملية التذكر الاستدعاء، والتي ترتكز على مهارات لغوية تؤدي في المحصلة النهائية إلى إيصال المعلومات والأفكار إلى الآخرين عن طريق الفهم والاستيعاب، وخير مثال على ذلك ما يتم من محادثة بين اثنين حول موضوع معين. ولذلك نستغرب بان هناك أثرا واضحا للقدرات العقلية، وبالذات الذاكرة خاصة في عملية ترميز المواقف التي تحتاج فهمها، وبالتالي التحدث عنها بما يتناسب مع الفعل الذي هو مجموعة من التصورات نحو شيء أو موقف معين يحتاج إلى قدرات

[1] رشدي أحمد طعيمة، مرجع سابق، ص186.

[2] المرجع السابق، ص122.

عقلية عالية خاصة استدعاء المعارف والمعلومات التي تحتاجها عملية الكلام"[1]. فالعلاقة بين الكلام والتذكر علاقة قوية جدا لا يمكن فصلهما.

11-3- مهارة القراءة وعلاقتها بالمهارات اللغوية الأخرى:

11-3-1- علاقة القراءة بالكتابة:

ترتبط القراءة بالكتابة ارتباط مباشرا، فهما نشاط اتصالي ينتمي للمهارات المكتوبة ويمثلان طرفي الرسالة الكتابية " فإذا كانت القراءة عملية يقوم بها الفرد فيها بفك الرموز وتحويل الرسالة من نص مطبوع إلى خطاب شفوي، فإنَّ الكتابة عملية يقوم الفرد فيها بتحويل الرموز من خطاب شفوي إلى نص مطبوع.أنها تركيب للرموز بهدف توصيل رسالة إلى قارئ يبعد عن الكاتب مكانا وزمانا"[2]، أي أن القراءة والكتابة وجهان لعملة واحدة، هي" المعرفة، فإذا كانت القراءة تمثل عملية تلقي المعرفة، فان الكتابة تمثل المنتج؛ بل هي المعرفة ذاتها. كما تحتاج الكتابة إلى مهارات وخبرات لا تأتي بغير القراءة، ولا قراءة أصلا دون كتابة؛ حيث يعمل النص المكتوب على ضبط النطق والأداء، وتوجيه القراءة الوجهة الصحيحة قواعديا ودلاليا، وهذا ما تفتقده اللغة الشفوية؛ لأن الكلام قد يخرج عن نطاق الضبط والتوجيه، فيختل البناء اللغوي جزئيا أو كليا"[3] فالعلاقة بين القراءة والكتابة قوية إلى حد بعيد" فالكتابة تعزز التعرف على الكلمة، والإحساس بالجملة، وتزيد ألفة المتعلم بالكلمات، وكثيرا من الخبرات في القراءة تتطلب مهارات كتابية، فمعرفة تكوين الجملة ومكوناتها، وعلامات الترقيم، والهجاء(الإملاء)، كل هذه مهارات كتابية، ومعرفتها بواسطة القارئ تزيد من فاعلية قراءته، ومن جانب آخر فالمتعلمون عادة لا يكتبون كلمات وجملا لم يتعرفوا عليها من خلال القراءة، وخلال الكتابة قد يتعرف المتعلم على الهدف أو الفكرة التي يريد توصيلها إلى القراء"[4].

11-3-2- علاقة القراءة بالتفكير:

[1] نبيل عبد الهادي وآخرون، مرجع سابق، ص220-221.

[2] رشدي أحمد طعيمة، مرجع سابق، ص189.

[3] حاتم حسين البصيص، مرجع سابق، ص51-52.

[4] علي أحمد مدكور، مرجع سابق، ص128.

تشير كثير من الدراسات على وجود علاقة ارتباط بين القراءة والتفكير، واعتبار القراءة نشاطا تفكيريا،" يهدف إلى الوصول إلى المعاني المتضمنة في النص، فالفرد أثناء القراءة يستخدم مفاهيم ويطور الفروض ويختبرها، ثم يعدل هذه المفاهيم، وينسق المعاني. وهو نفس ما يحدث في عملية التفكير"[1]. إضافة إلى ذلك نجد أنّ القراءة تتضمن مهارة الفهم والاستنتاج وهي نفسها مهارة التفكير الاستنتاجي" حيث يتعلم الفرد كيف يقرأ فيما وراء مستوى المعلومات التي تضمنها رسالة مكتوبة وذلك بقراءة مابين السطور، وتقوم هذه المهارة على المنطق والتنبؤ، فالمتعلم الذي يمكنه القيام بمثل هذا التفكير يستطيع من خلال معرفته السابقة، وتحليله للمقروء التوصل للحقائق المتضمنة في النص المقروء، والتفكير الاستنتاجي هنا مهارة مهمة في الفهم لان المعلومات التي يتوصل إليها القارئ ليس من الضروري أنْ تكون حرفية أو واضحة لان الكثير من هذه المعلومات تكون موجودة بين السطور، ومثل هذا النوع من التفكير يتضمن تأملا ودقة، حيث يحتاج القارئ إلى فحص المعلومات والحقائق الواردة في النص المقروء، وفي نفس الوقت يقارنها بما لديه من معارف متصلة لهذا النص"[2].

كما يمكن تشبيه عملية القراءة بمهمة حل المشكلات وهي من مهارات التفكير، إذ نجد أنّ" للوصول لحل المشكلة أي الفهم الكامل للنص فان على القارئ القيام بممارسات عملية التفكير المختلفة في كل مستوى من مستويات الفهم تبعا للهدف من القراءة، حيث تتباين هذه العمليات من مجرد التعرف على الحروف والكلمات، إلى القدرة على التصنيف والمقارنة والتنبؤ والاستنتاج وطرح الأسئلة والتحليل، وغيرها من المهارات المعرفية المطلوبة لفهم النص"[3].

وثمة علاقة أخرى وثيقة بين القراءة والتفكير، حيث يرى كثير من الباحثين على أن القراءة مظهر من مظاهر التفكير الناقد، وان التفكير الناقد قراءة ناقدة، لان عمليات القراءة الناقدة هي عملية تحليل وتقويم وإصدار حكم على مادة الاتصال المكتوب، فالقارئ الناقد حينما يتناول نصا مقروءا فانه يفكر فيه تفكيرا ناقدا لفهم سياقاته وإشاراته الظاهرة والخفية، وتفسير العلاقة بين أحداثه، وتحديد الأساليب المستخدمة لإقناع القارئ بقضية معينة، أو التحيز لمبدأ ما، ثم إصدار حكم على المادة المقروءة، أي أنّ

[1] حسن شحاتة، مروان السمان، مرجع سابق، ص86.

[2] سعيد عبد الله لافي، القراءة وتنمية التفكير، عالم الكتب، القاهرة-مصر، ط2،2012، ص102-103.

[3] المرجع السابق، ص103

التفكير الناقد هو أداة القارئ في تناول النص المقروء، كما أنّ التفكير الناقد في المادة المكتوبة وسيلته القراءة الفاحصة التي تقوم على التأمل والتحليل والمقارنة/.../وبذا تكون القراءة الناقدة مظهرا لاستخدام التفكير الناقد في نقد المواد المقروءة، والمتعلم الذي يستطيع التفكير بشكل ناقد يستطيع القراءة بطريقة ناقدة"[1].

11-4- مهارة الكتابة وعلاقتها بالمهارات اللغوية الأخرى:

11-4-1- علاقة الكتابة بالتفكير:

إذا كانت اللغة مجالا لممارسة التفكير، فصلا عن أن التفكير عمليات تمارس اللغة من خلاله، تصير الكتابة محتوى مناسبا لممارسة التفكير. وهذا ما أكده المركز العالمي للمعلمين بأن" الكتابة هي الأداة القوية للتفكير، ففي الكتابة يتعلم الكتاب حول ذاتهم وعالمهم، وينالون القوة الكافية للنمو الشخصي وللتأثير في العالم"[2]. ويتفق كثير من الباحثين بأنه توجد علاقة تعاونية بين الكتابة والتفكير، وذلك أن العمليات التي يؤديها الكاتب عند كتابة نصه لا تتم بمعزل عن عمليات التفكير ومن ممارسة لمهارات التفكير الناقد والإبداعي، "فالكتاب في إنتاج نصه من تخطيط وتحرير ومراجعة، مستخدما الحذف أو الإضافة؛ فهو يكتب بشكل نقدي مراعيا مقتضيات الأحوال، وأهمية السياق ، وواضعا في حسبانه مدى ما للقراء من معارف عن الموضوع الذي يكتبه/.../ فالكاتب هنا يؤدي عددا من عمليات التفكير في التعامل مع النص إنتاجا وتلقيا بحيث يصير الكاتب متوقعا لاستجابات القراءة المختلفة؛ فيصير قارئا ناقدا لما كتبه"[3]. وهذا دليل على ما تتيحه الكتابة من ممارسة مهارات التفكير بشكل نقدي، وتوجيه التفكير وإعمال الذهن نحو ممارسة العمليات الناقدة كمهارات الاستنتاج وإثارة الأسئلة والتقييم بصفتهم أهم نواتج عملية التفكير الناقد.

أما ما تتيحه الكتابة من ممارسة لمهارات التفكير الإبداعي فتتمثل أساسا في العلاقة بين الكتابة والإبداع. وذلك باعتبار الكتابة عملية فكرية وعمل إبداعي، ويكاد يجمع الباحثون في مجال الكتابة

---

[1] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[2] رعد مصطفى خصاونة، أسس تعلم الكتابة الإبداعية، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، إربد- الأردن، ط1، 2008، ص5.

[3] مصطفى عبد العال أحمد، مرجع سابق، ص27.

الإبداعية أن " مظاهر الإبداع في الكتابة تتمثل في قدرة الكاتب على الإفصاح عن ذاتيته و رؤياه حيال ما يكتب. ويتضح هذا المعنى من خلال الجدة في الفكرة والعمق والتجديد في إبراز الصورة المتخيلة. لهذا فهي صورة من التفكير الإبداعي الذي يتطلب أفكار جديدة غير معروفة، وإتباع أساليب غير شائعة لحل المشكلات الطارئة"[1]. فالكاتب أثناء ممارسته التفكير الإبداعي في الكتابة لإنتاج نص فيه إبداع، نجد يقدح فكره ويجتهد ليمارس عملية الكتابة الإبداعية ومهاراتها التي تتصف بالطلاقة الفكرية واللفظية والتعبيرية والشكلية لإنتاج الألفاظ واختيار العبارات الواضحة بأسلوب جميل. وبالمرونة التلقائية والتكييفية للمعاني أثناء كتابته وتنظيمه لأفكاره. والتوسع في الأفكار وذلك بدمج الأفكار السابقة بالأفكار الجديدة ليتمكن من خلالها إنتاج وتوليد أفكار جديدة تتسم بالأصالة .

إضافة إلى ذلك نجد أن هناك علاقة بين الكتابة والتفكير ، وتتمثل في علاقة الكتابة بمهارة التذكر والفهم أي أن هناك "علاقة تبادلية بين التذكر والكتابة، وارتباط متكامل بين الكتابة والفهم. فالكتابة ترتبط باللفظ الرمزي للصورة المفردة، فعلى سبيل المثال أن مصطلح كتاب أو قلم يستدعي تصورا، يربط بالذهن الإنساني، حيث يمكن أن يستدعي ذلك ويمر عبر ثلاث مراحل تكون على النحو التالي: تستدعى المفردة من الذاكرة، وترتبط بشيء مادي في مخيلة الإنسان مسبقا؛ يتأمل الفرد مجموعة من الحروف التي تشكل المفردة، حيث يتم ذلك عن طريق التسلسل المنطقي العقلي المعرفي؛ تقوم الإجراءات التنفيذية عبر إدراك المفهوم، ثم كتبة المفردة وتشكيلها بحيث تتشكل المفردة بشكل متكامل"[2] وهذا نرى بأن هناك علاقة وطيدة بين الكتابة ومهارات التفكير التذكر والفهم والتي تشكل مفهوما متكاملا.

11-5- مهارات التفكير وعلاقتها بالمهارات اللغوية الأخرى:

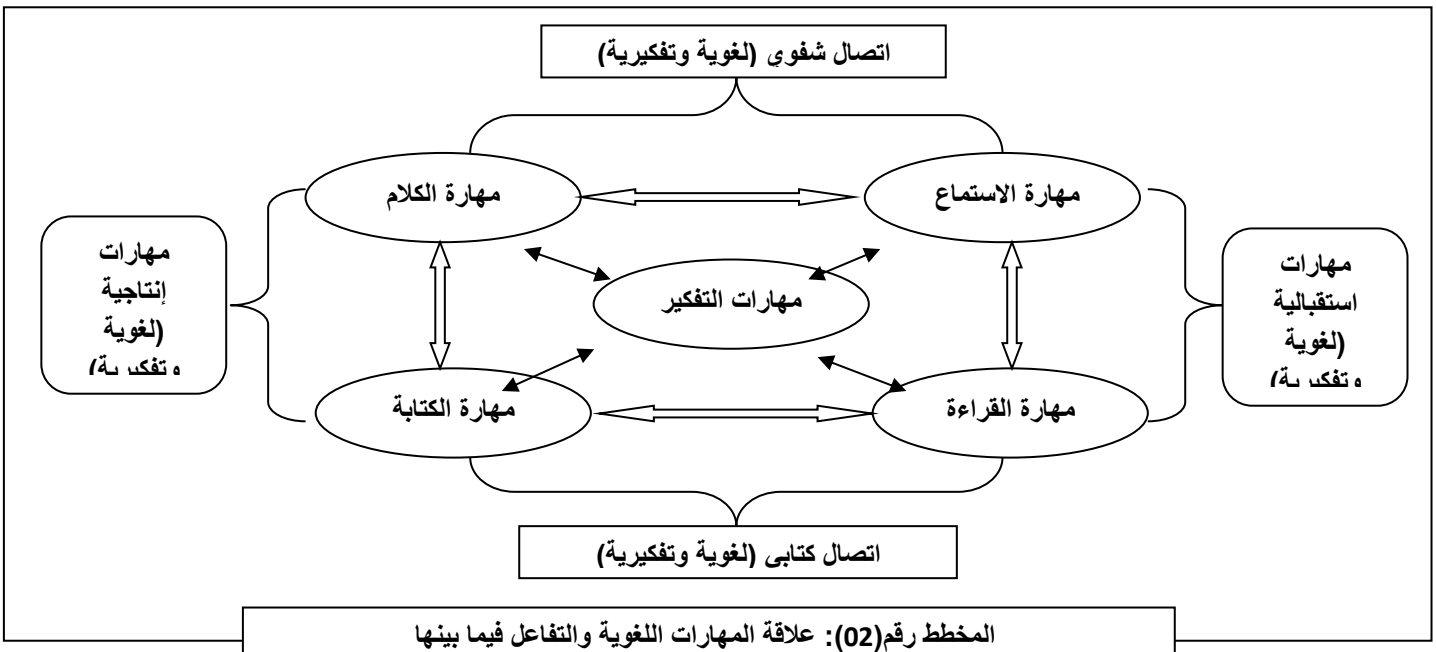
فيما سبق تقديمه إشارة واضحة إلى أنَّ هناك علاقة تبادلية تفاعلية بين التفكير والمهارات اللغوية الأخرى (استمتاع- كلام-قراءة-كتابة)، والعلاقة بينهما تأثر وتأثير . متمثلا في اتصال المهارات التفكيرية باللغوية وخير مثال على ذلك: ارتباط مهارة الفهم والاستيعاب بالاستماع وأيضا ارتباط الاستماع الناقد بالتفكر الناقد. فالتفكير" في جميع المهارات اللغوية الأخرى من القراءة إلى الكتابة إلى

[1] ينظر: رعد مصطفى خصاونة، مرجع سابق، ص9-10.

[2] نبيل عبد الهادي وآخران، مرجع سابق، ص225.

سائر المهارات، وارتباط الفهم والاستيعاب بالكلام وعمليات الكلام بالتفكير. وارتباط مهارة الفهم والاستيعاب بالقراءة والتفكير الناقد والإبداعي بالقراءة الناقدة والإبداعية، وارتباط التذكر بالكتابة والتفكير الإبداعي بالكتابة الإبداعية.

يمكن القول بأن المهارات اللغوية هي مهارات تكاملية ترتبط فيما بينها بعلاقة تأثر وتأثير متبادل. والمخطط التالي يوضح المهارات اللغوية والعلاقة التفاعلية بينها بالتفصيل كما يلي:



المخطط رقم(02): علاقة المهارات اللغوية والتفاعل فيما بينها

يوضح الشكل السابق علاقة كل مهارة بمهارة أخرى، تبعا للرسالة اللغوية والعناصر المتصلة بها، فمن حيث الاتصال الشفوي (اللغوي والتفكيري) فاللغة تكون فيه شفوية وعقلية (تفكيرية) أي العلاقة بين مهارة الاستماع والكلام والتفكير، كما أن تنمية مهارة الاستماع لا تتم بمعزل عن تنمية مهارتي الكلام والتفكير لأنه لا قيمة للكلام والتفكير إذا لم يتضمنا على أسس صحيحة في عملية الاستماع التي تعتمد على الإنصات إلى كلام (اللغة الشفوية) المتكلم وإعمال الذهن والفكر (عمليات التفكير) لفهم المادة المسموعة وتفسيرها والتفاعل معها وربط مضمونها بالخبرات السابقة وتقويمها لاختزان المعلومات التي يستخدمها لإنتاج اللغة. ولا قيمة أيضا للاستماع إن لم يتضمن على أسس الكلام الصحيحة وعمليات التفكير في إنتاج اللغة بطلاقة وانسيابية مع الصحة في التعبير والسلامة في الأداء والجودة في التفكير للتعبير عن مضامين اللغة ودلالاتها بشكل سليم. لذا تكون العلاقة بين الكلام

والاستماع يتبعهما التفكير، علاقة تبادلية قائمة على التأثر والتأثير. وأي خلل فيهم يشوّه الاتصال الشفوي (اللغوية والتفكيري)، ويفقد التواصل وظيفته.

وكذلك الأمر في الاتصال الكتابي (اللغوية التفكيري) فاللغة تكون كتابية وعقلية (تفكيرية) أي بين القراءة والكتابة والتفكير، فتنمية مهارة القراءة لا تتم بمعزل عن تنمية مهارتي الكتابة والتفكير. لأنه لا قيمة للقراءة التي تفتقد لمهارتي الكتابة والتفكير أثناء عملياتهما لأسس صحيحة المتمثلة في توظيف الكتابة السليمة من جمال في الخط والتناسق في الكتابة والتناغم في السطور، وسلاسة الأفكار ووضوحها وترابطها، والأسلوب الجيد للغة الفصيحة لكي تقرأ، وعملية الكتابة الصحيحة والسليمة تعتمد أساسا على عمليات التفكير. كما أنه لا فائدة ترجى من تنمية مهارة الكتابة التي تفتقد لمهارتي القراءة والتفكير التي تحتاج إلى الفهم القرائي الواعي الذي يستند إلى فهم القارئ للغة الكاتب بعمق ووضوح في التفكير لتحليل ما يقرأه ويتفاعل معه وينقده ويقومه، ليتم فيما بعد إنتاج المكتوب بجودة عالية وبلغة صحيحة وبأفكار إبداعية أصيلة. لذا فالعلاقة بين القراءة والكتابة والتفكير أيضا علاقة تبادلية تفاعلية قائمة على التأثر والتأثير، وأي خلل في تنمية هذه المهارات يفقد الاتصال الكتابي(اللغوي والتفكيري)، ويعوق التواصل وظيفته.

والأمر سواء في الاتصال الشفوي والكتابي معا اللّذان يرتبطان بالتفكير، وهذا الأخير يكون تارة اتصال شفاهي وتارة اتصال كتابي، وفي ما تم التطرق إليه سابقا إشارة إلى ما يتيحه التفكير من إعمال للذهن في عمليات المهارات اللغوية (استماع وكلام وقراءة وكتابة)، أي أنه كلما كان التفكير جيّدا وأكثر فاعلية كانت عمليات الاستماع والكلام والقراءة والكتابة صحيحة وسليمة. لذا فتنمية مهارات التفكير لا تتم بدون تنمية المهارات اللغوية الأخرى. وان التفكير يؤثر ويتأثر في الاستماع والكلام والقراءة والكتابة، والعلاقة بينهم تفاعلية تكاملية. وأي خلل في ذلك يشوه الاتصال الشفوي والكتابي، ويفقد التواصل غايته ووظيفته أثناء إنتاج أو استقبال اللغة.

كما أن اللغة أيضا تكون استقبالية وإنتاجية في نفس الوقت حسب طبيعة الموقف اللغوي، ولذلك نجد علاقات أخرى ترابطية فيما بينها تتمثل في العلاقة بين الاستماع والقراءة والتفكير كوسائل للحصول على المعلومات والأفكار وتحليلها وتفسيرها مستوعبا لما قرأ أو سمع أو ناقدا له واختزانها في

الذاكرة لتوليد الأفكار أصيلة الممزوجة بالخبرات سابقة ومن ثم إخراج وإنتاج ما تم استقباله على شكل كلام منطوق أو نص مكتوب. إضافة إلى العلاقة بين الكلام والكتابة الذي يتبعهما التفكير نجد أنها علاقة ترابطية تفاعلية، كما تعد هذه المهارات السابقة وسائل لإنتاج الأفكار والمعلومات وتقديم ما تم إنتاجه على شكل كلام منطوق أو مكتوب للآخرين.

من خلال ماسبق؛ يمكن القول بأن المهارات اللغوية الاستماع والكلام والقراءة والكتابة والتفكير مهارات متكاملة لا يمكن تعليم وتنمية إحداهما بمعزل عن الأخرى، بل يتم تلقينها وتنميتها للمتعلمين وتمكين قدراتهم عليها بالتوازي دون أن يشعر بوجود فجوات أو حواجز فاصلة بين كل مهارة وأخرى، إضافة إلى ذلك فالمهارات اللغوية هي همزة وصل بين منطلقات مناهج تعليم اللغة وبين علاقتها بجميع المواد الدراسية التي تخدمها (التربية الإسلامية، والرياضيات، والتاريخ، والجغرافيا...الخ). لذا فتنمية المهارات اللغوية أصبحت ضرورة ملحة لكل متعلم خاصة في مرحلة التعليم الابتدائي أو قبلها، والتي ينبغي على المدرسة أن تمكن المتعلمين وتزوّدهم بالمهارات اللغوية الأساسية في الاستماع، والكلام، والقراءة، والكتابة، والتفكير، وتدريبهم على اكتساب عاداتها الصحيحة والسليمة،، والتدرج في تنميتها بنحو مناسب على امتداد المراحل التعليمية الأخرى. ليتمكنوا من تعلم اللغة العربية الفصحى ويستخدمونها في المواقف التي تعترضهم بشكل صحيح. وفيما يلي نعرض بالتفصيل تنمية المهارات اللغوية الخمس من جميع جوانبها ومهاراتها وكيفية تنميتها واكتسابها وطرق تعليمها واستراتيجيات التدريب عليها ومجالاتها المختلفة، فضلا عن تعريفها وأهميتها وأهدافها والأسس التي تبنى عليها. وعلاقة المهارات اللغوية الخمس فيما بينها.

II. مهارة الاستماع:

تعد مهارة الاستماع أول المهارات اللغوية اكتسابا لدى الإنسان والحجر الأساس التي تبنى عليها بقية المهارات الأخرى: كلام-قراءة-كتابة-تفكير، فهي اللبنة الأساسية لنمو اللغة وتطورها، لأن اللغة في الأصل محاكاة تكتسب بالسماع قبل كل شيء، وهذه الأولوية فرضتها طبيعة اللغة نفسها، لأن الإنسان لا يمكن له أن يتعلم الفنون الأخرى ما لم يسبقها الاستماع. فالطفل يسمع الكلام ويفهم مدولاته قبل أَنْ يتمكن من النطق به. وهذا دليل على أسبقية هذه المهارة عن بقية المهارات اللغوية الأخرى التي يعتمد عليها الطفل في نموه اللغوي من حيث وجودها الزمني لديه. لأن "السمع أبو الملكات" وهذه الحاسة- السمع –يعتمد عليها المتعلم خاصة في مراحل تعليمه الأولى لبناء مهاراته اللغوية والحياتية التي تضمن له الاتصال والتعلم . وهذا راجع إلى أنّ قدرة المتعلّم على استيعاب النصوص المسموعة أعلى من قدرته على استيعاب النصوص المكتوبة. وإذا أخل بهذه المهارة- الاستماع- يفقد المتعلّم بناء مهاراته اللغوية الأخرى. ومن ثم كان لابد من تنمية وتدريب المتعلمين على مهاراته في وقت مبكر لأهميته في عملية التعلم، وكذلك دوره في مناشط الحياة العامة.

1-مفهوم الاستماع:

1-1- المعنى اللغوي:

وردت لفظة السمع في معجم لسان العرب لابن منظور بأنها " حسّ الأذن/.../وسمّعه الصوت وأسمعه: استمع له وتسمّع إليه: أصغى/.../ والسّمع: ما وقر في الأذن من شيء تسمعه/.../وقد تأتي سَمِعْتُ بمعنى أَجَبْتُ؛ ومنه قولهم: سَمِعَ الله لمن حمد أي أجاب حَمده وتقبّله"[1] و جاء في المعجم الوسيط" سمع فلان، أو إليه، أو إلى حديثه سمعا وسماعا: أصغى وأنصت/.../ استمع، له وإليه: سمع وأصغى "[2] . والملاحظ أن لفظة السمع في المعاجم العربية تستعمل للدلالة على ثلاث معان هي: الأذن والإصغاء والإجابة.

1-2- المعنى الاصطلاحي:

[1] ابن منظور، لسان العرب،مادة (س م ع)، مج8، ص 163- 164.

[2] إبراهيم أنيس وآخرون، المعجم الوسيط، مرجع سابق، ص449.

عرّف الاستماع بأنه "إدراك سمعي وفهم وتحليل وتفسير ونقد للمادة السمعية في ضوء معايير موضوعية وعلمية مناسبة"[1] وعرف أيضا بأنه" قدرة الفرد باستيعاب أكبر عدد من المفردات والمفاهيم المنقولة من مصدر الإلقاء"[2]

وعرف أيضا بأنه" عملية فكرية تمتاز بالنشاط والقدرة على تفسير ما يسمعه المتعلم وتطويره ليتناسب مع معلوماته وخبراته السابقة، وهو عملية اقتباس للمعنى الصريح أو الضمني للمادة المحكية"[3]

ويمكن القول بأن الاستماع "عملية إنسانية مقصودة، تستهدف اكتساب المعرفة، إذ تستقبل فيها الأذن بعض حالات التواصل المقصودة، وتحلل فيها الأصوات لتكشف، عن معانيها من خلال الموقف الذي يجري فيه الحديث وسياقه، والمثيرات، ثم تكوّن أبنية المعرفة في الذهن من خلال الاستماع المعتمد على الإنصات، وعدم التشتت والتركيز في المسموع[4].

من خلال عرضنا لمفهوم الاستماع يتضح أن الاستماع عملية مقصودة تهدف إلى الاكتساب والفهم والتحليل والتفسير و البناء الذهني.

2-السماع والاستماع والإنصات/الإصغاء:

تجدر الإشارة إلى أن هناك مصطلحات تتداخل مع مصطلح الاستماع وهي: السماع، الإصغاء/الإنصات

إن الحديث عن **السماع** يعني الإشارة إلى حاسة السمع وهي الأذن، باعتبارها الجهاز المسؤول عن التقاط الذبذبات الصوتية ونقلها إلى المخ عن طريق العصب السمعي، لفك رموزها وترجمة دلالتها. والمقصود بالسماع" استقبال الفرد لرموز صوتية يركّبها في أذنه بعد ذلك ليجعل منها شيئا ذا معنى، وهو عند فهمه لمعناها بتعرّف على دلالات الكلمات والجمل وطريقة تركيبها"[5] أو بمعنى آخر"إدراك الصوت

---

[1] أحمد علي مدكور, مرجع سابق, ص128.

[2] سعد علي زاير، سماء تركي داخل، مرجع سابق، ص55.

[3] عبد الرحمان الهاشمي، فايزة العزاوي، تدريس مهارة الاستماع من منظور واقعي، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان- الأردن، ط1، 2005، ص32-33.

[4] رشدي أحمد طعيمة، محمد السيد مناع، تدريس العربية في التعليم العام-نظريات وتجارب، دار الفكر العربي، القاهرة-مصر، ط1، 2000، ص80.

[5] رشدي أحمد طعيمة، مرجع سابق، ص184.

عن طريق استقبال الأذن، والاستقبال دون وعي أو تركيز"[1] فالسماع عبارة عن استقبال الأذن لذبذبات صوتية تكون مفردات أو تراكيب أو مؤثرات خارجية كضجة أو حركة معينة دون قصد أو تفاعل أو تركيز.

أما **الاستماع** ليس مجرد سماع الأصوات دون اهتمام أو تركيز، بل يقتضي التركيز والانتباه مع محاولة جادة لفهم ما يستمع إليه وتفسيره ونقده، لذلك فكل مستمع سامع وليس العكس. فالاستماع عبارة عن عمليات معقّدة تستمل " أولا : إدراك الرموز اللغوية المنطوقة عن طريق التمييز السمعي، ثانيا: فهم مدلول هذه الرموز، ثالثا: إدراك الوظيفة الاتصالية أو الرسالة المتضمنة في الرموز أو الكلام المنطوق، رابعا: تفاعل الخبرات المحمولة في هذه الرسالة مع خبرات المستمع وقيمه ومعاييره، خامسا: نقد هذه الخبرات وتقويمها والحكم عليها في ضوء المعايير الموضوعية المناسبة لها"[2] أي أن الاستماع عملية مقصودة تهدف إلى إدراك، وفهم، وتحليل، وتفسير، وتطبيق، ونقد.

أما **الإنصات /الإصغاء:** الإنصات هو نفسه الإصغاء, أي: " أحسن الاستماع"[3] ولا يختلف كثيرا عن الاستماع. فهو" الصمت عن الكلام وعدم التشاغل عن المسموع، بانتباه. ولا فائدة من مجرد الاستماع إلا إذا أعقبه الإنصات"[4]. أي أنّ الإنصات هو" تركيز الانتباه على ما يسمعه الإنسان من اجل تحقيق هدف معين"[5] وهو الاستماع الجيد. ويعتبر أعلى درجة من الاستماع لان الاستماع متقطع أما الإنصات فهو" استماع مستمر، بحيث يكون بالغ الاهتمام"[6] وأكثر دقة في وصف المهارة المراد اكتسابها. وهنا يكمن الفرق الجوهري بين الاستماع والإصغاء حسب ما جاء على لسان فيغارو حيث قال:" إنّ الإنصات, هو أحسن طريقة للاستماع الجيّد"[7] فالفرق بينهما في الدرجة وليس في طبيعة الأداء.

---

[1] رشدي أحمد طعيمة، محمد السيد مناع، مرجع سابق، ص81..

[2] أحمد علي مدكور، مرجع سابق، ص84.

[3] عبد المجيد عيساني، مرجع سابق، ص109.

[4] عابد توفيق الهاشمي، مرجع سابق، ص338.

[5] أحمد علي مدكور، مرجع سابق، ص85.

[6] عبد المجيد عيساني، مرجع سابق، ص109.

[7] نقلا عن: سمير جعفر, مهارة الاستماع وتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها, مجلة علوم التربية, ع56, ص150.

مما سبق نجد أن هناك فوارق جوهرية بين السماع والاستماع والإنصات/الإصغاء. فالسماع فعل لا إرادي يتلقى فيها الشخص ذبذبات صوتية دون فهم أو تحليل أو وعي. أما الاستماع يعد أخص من السماع كونه عملية إرادية معقدة يتلقى فيها الشخص الذبذبات الصوتية ويعطيها اهتماما خاصا لفهم وتحليل وتفسير مدلول مع إدراك المادة المسموعة ونقدها وتقويمها. أما الإنصات فهو استماع الشخص وتركيزه للمادة المسموعة لتحقيق هدف معين هو الاستماع.

3-أهمية مهارة الاستماع:

تعد مهارة الاستماع من أهم المهارات البارزة في العملية اللغوية، وشرط أساسي للنمو اللغوي بصفة عامة، وجزء لا يتجزأ من حياة البشر. فعن طريق الاستماع انتقل التراث الثقافي والحضاري عبر الأجيال. لذلك اعتبره ابن خلدون "أبو الملكات اللسانية[1] وبفضله تتكون اللغة عند الإنسان. وما يدل على أهمية هذه المهارة ما ذكر في القرآن الكريم حيث وردت مادة(سمع) في مشتقات متعددة في مائة وخمسة وثمانين موضعا في القرآن الكريم حيث أعطى الاستماع أهمية كبيرة وأولوية على الحواس الأخرى التي وهبها الله للإنسان. وقدمه على الأبصار في مواطن الجمع بينهما في أكثر من سبعة وعشرين موقعا. ومن تلك الآيات نذكر: قوله تعالى:"وَاللّهُ أَخْرَجَكُم مِّن بُطُونِ أُمَّهَاتِكُمْ لاَ تَعْلَمُونَ شَيْئًا وَجَعَلَ لَكُمُ الْسَّمْعَ وَالأَبْصَارَ وَالأَفْئِدَةَ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ ﴿78﴾"[2] وقال تعالى: " وَلاَ تَقْفُ مَا لَيْسَ لَكَ بِهِ عِلْمٌ إِنَّ السَّمْعَ وَالْبَصَرَ وَالْفُؤَادَ كُلُّ أُولئِكَ كَانَ عَنْهُ مَسْؤُولاً "﴿36﴾ "[3] وقال تعالى: "وَهُوَ الَّذِي أَنشَأَ لَكُمُ السَّمْعَ وَالْأَبْصَارَ وَالْأَفْئِدَةَ قَلِيلًا مَّا تَشْكُرُونَ﴿78﴾" [4] والأمر نفسه ينطبق على صفاته عز وجل, فهو عندما يعدد صفاته, ويذكر السمع, يكون الأول على الدوام. كما في قوله تعالى: " سُبْحَانَ الَّذِي أَسْرَى بِعَبْدِهِ لَيْلاً مِّنَ الْمَسْجِدِ الْحَرَامِ إِلَى الْمَسْجِدِ الأَقْصَى الَّذِي بَارَكْنَا حَوْلَهُ لِنُرِيَهُ مِنْ آيَاتِنَا إِنَّهُ هُوَ السَّمِيعُ

[1] عبد الرحمان بن محمد ابن خلدون، المقدمة، تح: علي عبد الواحد وافي، دار نهضة للطبع والنشر، القاهرة- مصر، ج3، ط3، (د.ت)، ص 1265.

[2] سورة النحل، الآية :78.

[3] سورة الإسراء، الآية :36.

[4] سورة المؤمنون، الآية: 78.

البَصِيرُ﴿1﴾"[1] وفي غيرها من آيات أخرى. وهذا التكرار المتعمد لمادة سمع المذكورة في القرآن الكريم دلالة على مدى أهمية هذه الطاقة السمعية التي وهبها الله سبحانه وتعالى للإنسان.

تكمن أهميته مهارة الاستماع في كونها أكثر استخداما في حياة الأفراد عموما وعند المتعلمين خصوصا. فهي وسيط التواصل والاتصال اللغوي حيث يكون الإنسان مستمعا أكثر مما يكون متكلما. وهذا ما أكدته دراسة رانكين- أول دراسة من نوعها في ميدان الاستماع سنة 1926- بأن " الشخص يستطيع أن يستمع ثلاثة أضعاف ما يقرأ"[2]. كما تعد الوسيلة التي عن طريقها يكتسب بها الإنسان المفردات ويتعلم أنماط الجمل، والتراكيب، ويتلقى الأفكار والمفاهيم، وعن طريقه يكتسب المهارات الأخرى للغة.

حظيت هذه المهارة باهتمام ونصيب وافي في برامج تعليم اللغات لما لها من أهمية جعلها تحتل الصدارة من حيث الترتيب بالنسبة لباقي المهارات اللغوية الأخرى. فمهارة الاستماع تعد " السلوك اللغوي الأول الذي يقوم به الطفل بعد ولادته، أنه المهارة الأولى التي يتدرّب عليها شيئا فشيئا، في كنف والديه أوّلا، ثم في إطار الجماعة اللغوية التي يقيم بين ظهرانيها. فهو يتلقى اللغة استماعا من الكبار الذين يحيطون به البدء. وكلما كبر واتسعت علاقاته الاجتماعية ازداد تلقيه من للآخرين بمن فيهم الصغار الذين يرافقهم ويلعب معهم.ثم يدخل المدرسة وتتطوّر علاقاته وتزداد اتساعا. ومع هذا التطور المستمر تزداد أهمية الاستماع، لأنه يبقى المصدر الأهم للحصول على المعلومات وللتعلم"[3] والمساعد على تنمية مهارات اللغة الأخرى من تحدث، وقراءة، وكتابة، وتفكير. فالاستماع فن ترتكز عليه كل فنون اللغة العربية وإحدى أهم المهارات اللغوية التي يكتسبها المتعلم خلال مراحله الحياتية فهي الوسيلة الأولى التي يتصل بها المتعلم بالبيئة البشرية بغية التعرف عليها ومن ثم التفاعل والتعامل معها في المواقف المعينة. وأكد كثير من الباحثين المهتمين بتعلم اللغة على أن مهارة الاستماع تعد مهارة ايجابية نشطة وتفاعلية "فالعمليات المعرفية التي تتم خلال عملية التعليم تقوم على التفاعل بين النص المسموع ومجموعة من خبرات المتعلم منها خلفية المستمع الثقافية ومستواه التعليمي وقدرته على الإصغاء وقدرته

[1] سورة الإسراء الآية :01.

[2] حسن شحاتة، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، الدار المصرية اللبنانية، ط7، 2008،ص76.

[3] سامر عمار، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، مؤسسة الرسالة،بيروت- لبنان، ط1، 2002، ص69.

على الاستفادة من معلوماته السابقة وتوظيفها توظيفا سليما، فالخلفية الغنية والموظفة توظيفا جيّدا تساعد المتعلم على استنباط المعاني الموجودة في النص ومن ثم فهم النص والاستفادة منه لاحقا[1].

إضافة إلى ذلك فمهارة الاستماع تعد "الأساس في التعلم اللفظي للمتعلم في سنواته الدراسة الأولى، لأن قدرة المتعلم على استيعاب النصوص المسموعة أعلى من قدرته على استيعاب النصوص المكتوبة في دراستهم الأولى"[2]. وتأتي أهمية التركيز على تنمية مهارة الاستماع في الجانب التعليمي، وخاصة في تعليم اللغات كونه أكثر أساليب الاتصال شيوعا واستعمالا داخل الفصول الدراسية. ويشكل جزءا حيويا في المناهج والبرامج التعليمية لتنمية المهارات اللغوية الأخرى. وهذا ما أثبتته الدراسات المبكرة في الدول المتقدمة بضرورة الاهتمام بتدريس هذه المهارة كونها جزء أساسي في برامج تعليم اللغات، خاصة بعد أن كشفت الدراسات والبحوث أن طلاب المدارس الثانوية في بعض البلاد المتقدمة أنهم" يخصصون 30 %من الوقت المخصص لغة الكلام،16% للقراءة ، 9%للكتابة، 45% للاستماع. كما كشفت دراسة حديثة عن أن تلاميذ المدرسة الابتدائية يقضون حوالي 2.5 ساعة من كل 5 ساعات في اليوم في الاستماع"[3]. أي أن المتعلم يقضي معظم أوقاته في الفصل الدراسي في الاستماع، ونحن بحاجة إلى تنمية هذه المهارة ليكتسب المتعلم فنون اللغة الأخرى وهذا دليل كاف على ريادة مهارة الاستماع في الاستعمال على بقية المهارات الأخرى. وقد أثبتت بعض الدراسات المتخصصة في الدول المتقدمة في هذا المضمار " إمكانية تفوق التلميذ في الدراسة كلها تبعا لتفوقه في مهارات الاستماع، وان التلميذ عندما يتعرّف على نمطه الاستماعي، فانه يستطيع أن يقوّم نفسه في الاستماع ، وفي فنون اللغة الأخرى، بل وفي عملية التعليم والتعلم ككل[4] لأن المتعلم المتدرب على مهارة الاستماع تجده قادرا على الفهم والاستيعاب والتفكير والقدرة على الاتصال اللغوي والتواصل سواء كان شفويا أو كتابيا بشكل أفضل من غيره.

[1] علي أحمد مدكور، مرجع سابق، ص81

[2] عبد الرحمان الهاشمي، فايزة العزاوي، مرجع سابق، ص44.

[3] المرجع السابق، الصفحة نفسها.

[4] سعد علي زاير، سماء تركي داخل، مرجع سابق، ص58.

الملاحظ أن الاستماع يلعب دورا هاما في العملية التعليمية التعلميّة وهدف أساسي في تعليم اللغة العربية للمتعلمين خصوصا في المرحلة الأولى من التعليم. فالمتعلم يجد نفسه لا يملك رصيدا لغويا لتنمية مهارات اللغة من تحدث وقراءة وكتابة. لأنها كلها مرهونة على القدرة على الاستماع. فالمتعلم الذي يفقد القدرة والنقص في التدريب على مهارة الاستماع يقوده إلى عدم استيعاب وتحصيل ما يسمع وعدم إتقانه الجيد لمهارات اللغة الأساسية وقضاياها. لان المستمع الجيد هو الذي يمتلك مهارات اللغة. وعلى هذا الأساس تعتبر مهارة الاستماع دوراً مهماً في عملية الاستيعاب والتحصيل لدى المتعلم والحاجة إلى تنمية هذه المهارة في بداية مراحل تكوينهم اللغوي والمعرفي لما لها من فائدة في المراحل الدراسية والحياتية القادمة. لذا من الضروري العناية والاهتمام بتنمية مهارة الاستماع للمتعلمين لأنها شرط أساسي للسيطرة على فنون اللغة الأخرى ولزيادة ثقافته وخبراته. وذلك من خلال توفير نصوص متنوعة مستمدة من مواقف الاستماع ومواده، إضافة إلى " العناية والاهتمام بالمهارات، والخبرات التي تؤدي إلى تحسين القدرة على الاستماع من الاختبارات التحصيلية لاكتسابها، أو تمنح درجات مناسبة أسوة بالمهارات اللغوية الأخرى، ويتوافر كل ما يساعد على تطبيقها، وتنفيذها في الميدان التربوي من وسائط، وأجهزة تسجيل وغير ذلك من الوسائط التعليمية، وتقنيات متطورة، وبنحو خاص نحن في عصر الانفجار التكنولوجي[1]

ومجمل القول أن مهارة الاستماع عامل مهم في عملية الاتصال والتواصل اللغوي لأن الإنسان يستعمل الاستماع أكثر من الكلام وأكثر من استعماله للقراءة والكتابة وربما حتى التفكير وقد قال أحد الحكماء العرب في فضل الاستماع وأهميته " تعلم حسن الاستماع قبل أن تتعلم حسن الكلام فإنك إلى أن تسمع وتعي أحوج منك إلى أن تتكلم". كما تكمن أهميتها في الاستعمال حسب ما صوّرها احد الكتاب في قوله:" إن الإنسان المثقف العادي يستمع إلى ما يوازي كتابا كل أسبوع، ويقرأ ما يوازي كتابا كل شهر ويكتب ما يوازي كتابا كل عام"[2] فالملاحظ أن الإنسان يسمع ويكتب أكثر مما يقرأ ويكتب. لان اللغة تبدأ بالسماع أولا وقبل كل شيء. فالمستمع الجيد متحدث جيّد، وقارئ جيّد. والكاتب الجيد

[1] المرجع السابق، ص56-57.

[2] علي أحمد مدكور، مرجع سابق، ص82.

لابد أن يكون مستمعا جيّدا. والمفكر الجيد لابد ان يكون مستمعا جيّدا لذا ندعم مقولة أن تدريس مهارة الاستماع يعد أمر ضروري.

ويمكننا تلخيص أهمية مهارة الاستماع في تعليم اللغة فيما يلي:

- يعد الاستماع أولى المهارات اللغوية وأساس فنون اللغة في التعليم والتعلم معا.
- مهارة تعليمية ايجابية نشطة وتفاعلية بامتياز، ووسيلة مهمة في تنمية اللغة واكتسابها لدى المتعلمين وزيادة حصيلتهم اللغوية لاستخدامها في المواقف المختلفة.
- لا يتحقق اكتساب وتعلم اللغة الجيد دون التمكن من مهارة الاستماع.
- تعزز عملية الاتصال والتواصل اللغوي مع الآخرين وأداة مهمة تساهم في القدرة على التفكير والتحليل.
- مهارة تساعد المتعلم على تنمية مهاراته اللغوية الأخرى من كلام وقراءة وكتابة وتفكير. وعلى تحصيله المعرفي مما يعود عليه بنتائج ايجابية في تحصيله الدراسي.
- تساهم في تعليم المتعلم النطق الصحيح وتنمي قدرته على تمييز الأصوات والحروف والكلمات تمييزا صحيحا؛ ووسيلة من وسائل تنمية ثروته اللغوية.

4-أهداف الاستماع:

للاستماع أهداف كثيرة لتمكن المتعلمين من اكتسابها خلال المراحل التعليمية المختلفة، حيث وتختلف الأهداف من مرحلة إلى أخرى بطبيعة المادة الدراسية وطرائق تدريسها وأساليبها وطرائق تقويمها لتساعد في تحقيقها، ويمكن إبراز أهم أهداف الاستماع في ما يلي:

- أن يقدر المتعلمون الاستماع كفن من فنون اللغة والاتصال اللغوي؛
- أن يتخلص المتعلمون من عادات الاستماع السيئ، وان تنمو لديهم المهارات الأساسية والمفهومات والاتجاهات الضرورية لعادات الاستماع الجيد؛[1]
- تعويد المتعلمين على عادات الاستماع الجيد ، وتعريفهم بدوره الهام في الحياة على الصعيدين التعليمي والعملي؛

[1] المرجع السابق، ص88.

- تطوير خبراتهم العملية بمكتسبات الاستماع أو بممارسة الحديث عبر معرفتهم لأصول الاستماع[1]؛
- تنمية قدرة المتعلمين على الإصغاء والانتباه فضلا عن التركيز على المادة المسموعة؛
- تنمية جانب التذوق الجمالي من خلال الاستماع إلى المستحدثات العصرية واختيار الملائم منها[2]؛
- تنمية قدرة المتعلمين على استنباط مما يستمعون إليه وعلى إدراك العلاقات بين أطراف الحديث؛
- تنمية قدرة المتعلمين على فهم الحديث والربط بين موضوعه وطريقة عرضه؛
- تنمية قدرة المتعلمين على معرفة التشابه والاختلاف بين الآراء؛
- تنمية قدرة المتعلمين على اختزان ما يستمعون إليه واسترجاعه عند الحاجة؛
- تدريب المتعلمين على نقد وتحليل ما يستمعون إليه في ضوء معايير محددة[3]؛
- أن تنمو لديهم القدرة على المزج بين الحروف المنفصلة في كلمات منطوقة، والكلمات المفصلة في الجمل المفيدة؛ وعلى إكمال الحروف الناقصة في الكلمات والكلمات الناقصة في الجمل المفيدة؛
- أن يكونوا قادرين على تصنيف الحقائق والأفكار الواردة في المادة المسموعة والمقارنة بينها، والعثور على العلاقات المعنوية بين الكلمات والحقائق والمفاهيم والأفكار...الخ؛
- أن يكونوا قادرين على استخلاص الفكرة الرئيسية من الأفكار والحقائق والمفاهيم في المادة المسموعة والتفريق بينها وبين الأفكار الثانوية أو الجزئية؛
- أن يكونوا قادرين على الحكم على صدق محتوى المادة المسموعة في ضوء المعايير الموضوعية التي تتمثل في الخبرة الشخصية، ونظام القيم والمعايير، والواقع الاجتماعي، وهدف المتكلم من الحديث؛
- أن يكونوا قادرين على تقويم المحتوى، تشخيصا وعلاجا[4] .

من خلال ما تقدم نلاحظ أن الاستماع مهارة أساسية مهمة في حياة المتعلم وشرط أساسي لتنمية حصيلته اللغوية وقدرته على تنمية المهارات اللغوية الأخرى(التحدث–القراءة–الكتابة– تفكير)، كما تحتاج هذه المهارة إلى الإصغاء والانتباه والتركيز وسرعة الفهم لتحليل وتفسير ونقد المادة المسموعة.

[1] سامر عمار، مرجع سابق، ص70.

[2] نبيل عبد الهادي وآخران،، مرجع سابق،ص162-163.

[3] رشدي أحمد طعيمة، محمد السيد مناع، مرجع سابق، ص82-83.

[4] علي أحمد مدكور، مرجع سابق، ص89.

5-أنواع الاستماع:

قسم كثير من الباحثين مهارة الاستماع إلى أنواع كثيرة تختلف باختلاف مواقف الاستماع، وبالنظر إلى مستوى المتعلم، وعليه اتفق كثير من الباحثين بأن أنواع الاستماع يمكن تحديدها بحسب الأهداف والمواقف التعليمية إلى ما يلي:

- **الاستماع الصفي**: وهنا تحدد في الفصل الدراسي، داخل غرفة الصف، وهذا محور الحديث عن المهارات التي يمكن أن تنتقل للمتعلّم، إذ يكون المتحدث(المعلم أو المتعلم) بين المتعلمين، ويبدأ الحديث عن الموضوع، ويلتزم المتعلم مرسلا، ومستقبلا بأخذ دوره في الكلام، والاستماع إذا بدأ دور الآخرين، وهذا ما نجده كثيرا عند قراءة نصّ ما، نثرية كانت أم شعريّة وما يشرح داخل غرفة الصف. [1]
- **الاستماع المكثف**، ويكون الهدف منه تدريب الطالب على الاستماع إلى بعض عناصر اللغة، كجزء من برنامج تعليم اللغة العربية، كأن يهدف الاستماع المكثف إلى تعليم أسلوب معين من الأساليب اللغوية, أو تحديد فنيات القصة القصيرة, أو تنمية القدرة على استيعاب محتوى النص المسموع بصورة مباشرة, وهذا النوع من الاستماع المكثف، لا بد أن يجري تحت إشراف المعلم مباشرة، وهو في ذلك مخالف للاستماع الموسع.
- **الاستماع الموسع**، يهدف إلى إعادة الاستماع إلى مواد سبق أن عرضت على الطلاب، ولكن تعرض الآن في صورة جديدة أو موقف جديد. كما أنه يتناول مفردات أو تراكيب لا يزال الطالب غير قادر على استيعابها أو لم يألفها بعد.[2]
- **الاستماع التثقيفي والممتع**: ويكون القصد منه طلب الثقافة والاستزادة من العلوم والمعارف, ويكون عادة لذوي المستويات العالية, رغبة منهم في التعلم والتعرف أكثر, أو في المجالس العامة طلبا للمتعة, ودفعا للملل والركود, كعرض قصص ممتعة أو إجراء نقاش موسع, أو غيره مما يميل الناس إليه. وجميعها أنواع مطلوبة لأنها تؤدي هدفا محددا, وتحقق رغبة من الرغبات المستهدفة في حياة الإنسان[3].

[1] سعد علي زاير، سماء تركي داخل، مرجع سابق،ص62.

[2] عبد المجيد عيساني، مرجع سابق، ص113.

[3] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

فهذا النوع لا يحتاج إلى إعمال الذهن وكدّ الفكر، وإنما يرمي المرء من وراءه إلى الاستمتاع من غير عناء، فقد يستمع إلى أغنية أو موسيقى، ويبدي سروره تجاه ما يستمع إليه.وهذا النوع من الاستماع يتطلب الجو المريح والجلسة المريحة والانسجام والتوافق على ما يستمع إليه، وقد يمد المستمع بما يساعده على التعبير الإبداعي والارتقاء بالحاسة الجمالية والتذوق الأدبي. [1]

- **الاستماع الناقد:** ويعتمد هذا النوع على قدرات المتعلم العقلية، إذ يرتبط بنوع التفكير الذي يملكه المتعلم، ويبقى هذا النوع من الاستماع الذي يهتم باستعمال الكلمات في مواطنها الصحيحة، والانتباه إلى العادات النطقية عند النطق أو القراءة، ومن هذا النوع الحكم على الأشياء، واستنباط الأفكار، والإصغاء إلى الأسئلة المعينة للإجابة عنها وتعود الموازنة بين الأفكار، والمصطلحات والترجيح ما بينها، واختيار ما هو ملائم، وتختلف القدرات النقدية باختلاف الفروق الفردية للمتعلمين.[2] بمعنى أن الاستماع الناقد عبارة عن استماع قائم على التفكير الناقد.
- **الاستماع بقصد الحصول على المعلومات:** أو ما يطلق عليه بالاستماع النفعي، له هدف واضح بحيث يكون من أجل اكتساب معرفة أو تحصيل المعلومات. " وهذا ما يلاحظ في المدارس والجامعات، إذ أن الغرض من الاستماع هو اكتساب المعلومات التي يمتحن المتعلمون بها، كما يلاحظ في تعرف أنباء الوضع في منطقة ما، وما آلت إليه الأمور.[3] وهذا النوع يحتاج إلى " اليقظة والتركيز والوعي"[4].

6-مكونات مهارة الاستماع:

يعد الاستماع عملية معقدة ومتشابكة، تتكون من مجموعة من المكونات، وهذه المكونات تشمل على بعدان رئيسيان متداخلان تمثلا في:

[1] محمود أحمد السيد، طرائق تدريس اللغة العربية(1) ، منشورات جامعة دمشق-كلية التربية، دمشق-سوريا، (د ط)، 2016-2017، ص81.

[2] سعد علي زاير، سماء تركي داخل، مرجع سابق، ص63.

[3] محمود أحمد السيد، مرجع سابق، ص81.

[4] زين كامل الخويسكي، مرجع سابق، ص37.

- البعد الفسيولوجي: ويتمثل هذا البعد في" الاستقبال الفسيولوجي للأصوات من خلال العصب السمعي، ويتطلب أن تكون الأذن خالية من العيوب العضوية"[1]
- البعد العقلي: وهو في مجمله يتكون من أربع مكونات أساسية مترابطة ومتداخلة فيما بينها تتمثل في:

6-1- فهم المعنى الإجمالي: في هذه النقطة يجب على المستمع أن يصل إلى درجة من الدقة والانتباه المركز من أجل فهم الموضوع فهما شاملا لكي لا يضيع بين الجزيئات ولا ينشغل بأمور أخرى جانبية و يهمل فهم المعنى العام لما يستمع إليه، وعليه ففي هذه الحالة "أن يركّز على الكثير من الكلمات المفتاحية والحقائق والمفاهيم الواردة في الموضوع، وان يحدد النقطة التي يدور حولها هذه الكلمات والحقائق والمفاهيم"[2] أي فهم " الوحدة الفكرية الرئيسية التي يتكون منها الحديث، وكذلك التمييز بين الوحدة الرئيسية والوحدات الفرعية أو الجزئية التي تنبثق عنها ويسعى إلى إدراك العلاقات التي تربط بينها. ثم يربط ذلك بالفكرة الأساس . وهكذا فهو ينتقل من كل إجمالي في شيء من الغموض إلى أجزاء تفصيلية واضحة"[3] التي هي موضوع الكلام المنطوق.

6-2- تفسير الكلام والتفاعل معه: وهي المكون الثاني بعد الوقوف على المعنى الإجمالي، حيث يحاول المستمع تفسير الكلام المنطوق من قبل المتحدث ومحاولة التفاعل معه ومعرفة كيفية استخدامه للغة، وتعتمد هذه العملية على" درجة ثقافة كل من المستمع والمتكلم، فيتوقف عليها الاختلاف أو الاتفاق بينهما، وعلى جودة حاسة السمع لدى المستمع ومراعاته لآداب الاستماع، ومدى وعيه وكذا نوعية وطريقة ما يلقى عليه من كلام"[4]، كما تخضع عملية التفسير إلى سعي المستمع إلى معرفة كيفية استخدام المتكلم للغة" إذ إن لكل شخص طريقته الخاصة في الحديث واستخدام الكلمات، وأن يتوصل إلى تحديد غرضه الحقيقي. وهذا يتطلب معرفة دلالة الصوت في استخدامه

[1] حسن شحاتة ومروان السمان، المرجع في تعليم اللغة العربية وتعلمها، مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة-مصر، ط2، 2013، ص27.

[2] سامر عمار، مرجع سابق، ص71.

[3] سعد علي زاير ، سماء تركي داخل، مرجع سابق، ص64.

[4] زين كامل الخويسكي، مرجع سابق، ص34.

الكلام والتمييز بين الكلمات ذات النبرة أو النغمة الخاصة وتلك التي لا يرافقها تغير صوتي معين، وتحديد مستوى تجريد الكلمات، كما ينبغي تمييز بين الحقائق والأحكام ومدى استخدامه للغة المجاز للمبالغة في المعنى المقصود"[1]. للوصول إلى تفسير الكلام بنحو يميل إلى العلمية والموضوعية والتفاعل معه للكشف عن الهدف الأساس الذي يرمي إليه المتكلم.

6-3- تحليل الكلام ونقده: يقتضي على المستمع هنا تحليل الكلام المنطوق وذلك بـ " الانتباه إلى ما يلقى من كلام وذلك بالتوجه إليه بكل ما يملك من قدرة على التركيز، والقدرة على تحليل الكلام المسموع وإدراك أهدافه وأبعاده ومراميه"[2] . ويتم التحليل" بالربط بين المعلومات والحقائق والأفكار التي يسمعها وبين غيرها ممن مرّت بتجاربه السابقة"[3] أو من خلال تجارب الآخرين وأفكارهم. وموازنتها بين أفكاره واتجاهاته، بعد ذلك يقوم "بالنقد والتقويم في مجال الحديث وموضوعه، فقد يتفق السامع مع المتحدث أو يختلف معه"[4]. ويقتضي هنا أيضا على السامع أثناء نقده الكلام أن يتحرّى" الموضوعية والدقة والمنطق والقدرة على النقد والتأني في إصدار الأحكام من اجل الوصول إلى معرفة الغاية الحقيقية من الكلام والباعث عليه"[5] . لذا ينبغي أن يكون المستمع قادرا على إدراك اتجاه المتكلم ومن ثم يكون قادرا على تحليل ونقد كلامه والحكم عليه بموضوعية .

6-4- ربط المضمون المقبول بالخبرات الشخصية: وهو ما يعرف بتكامل خبرات المتكلم والمستمع والذي يعد الهدف المرجو من عملية الاستماع. فبعد فهم المعنى الإجمالي للكلام المسموع والقيام بتفسيره والتفاعل معه، وتحليله ونقده، من اجل تنمية الخبرات المكتسبة وترسيخ ما تم سماعه لتطويره واستخدامه في الحياة اليومية. يجد المستمع نفسه في موقف بين ثلاثة هي:" أن تكون هذه المعلومات لم ترد عليه قبلا، فتكون إضافة له، ويحدث إشباع. وأنّ هذه المعلومات مؤكدة لخبراته

[1] سامر عمار، مرجع سابق، ص71.

[2] المرجع السابق، ص35.

[3] سعد علي زاير سماء تركي داخل، مرجع سابق، ص64.

[4] المرجع السابق، الصفحة نفسها.

[5] سامر عمار، مرجع سابق، ص71.

الشخصية، فلا تكون إضافة له. وأنّ هذه المعلومات مخالفة لما يعرف، فيكون بين أمرين، إما الاقتناع بها أو رفضها"[1]

وعليه يمكن أن يتفق المستمع مع المتكلم في جميع الأفكار والاتجاهات وفيما ورد من معلومات فتكون إضافة جديدة أو تدعيم لأفكار أخرى، أو تكون الخبرات السابقة للمستمع لا تتفق مع كلام المستمع.

بناء على ما تقدم من المهارات السابقة فإن تكامل الخبرات وفاعليتها هما الغرض النهائي لعملية الاستماع. الذي من اجله يكون الفهم والتفسير والتحليل والنقد. لتحقيق النمو الفكري واللغوي.

7-مهارات الاستماع الأساسية :

تتمثل مهارات الاستماع الأساسية في مجموعة من المهارات والقدرات التي تمكن المعلم من إكسابها وتنميتها للمتعلمين خاصة في مرحلة التعليم الابتدائي ابتداء من السهل إلى الصعب وعلى مدى المراحل العمرية المتتابعة، ومن أهم هذه المهارات ما يلي :

- **مهارات التمييز السمعي** : لاشك أنّ "دقة السمع مهارة يمكن تعلمها إذا لم يكن هناك ضعف سمعي حاد، واذا كان تقدم الطفل في الاستماع والقراءة أمراً طبيعيا، فينبغي ان يتمتع بالقدرة على تمييز أصوات الكلمات المسموعة والمقروءة"[2] والاختلاف فيما بينها. وهي مهارة رئيسية تشمل على عدة مهارات فرعية منها:

- " التذكر السمعي : وهو القدرة على تذكر الأصوات في نظام تتابعي معين، وكذلك تمييز أصوات البداية والوسط والنهاية في الكلمة، والقدرة على صهر الأصوات فيما بينها فيما يسمى بالدمج. وعلى إكمال الناقص من الكلمات أو الجمل فيما يسمى بالإغلاق"[3].
- الإدراك السمعي: القدرة على ترتيب الجمل أو الكلمات أو الكلمات طبقا لتلقيها، والتعرف عليها وعلى مصادر الأصوات، وإصدار الأصوات الخافتة.

[1] زين كامل الخويسكي، مرجع سابق، ص36.

[2] رشدي أحمد طعيمة، محمد السيد مناع، مرجع سابق، ص83.

[3] أحمد علي مدكور، مرجع سابق، ص90.

- التخيل السمعي: القدرة على تخيل أصوات بعض المصادر الصوتية بمجرد رؤيتها، أو تخيل المصادر بسماع أصواتها"[1]

- **مهارات الفهم والاستيعاب**: وتشمل على عدة مهارات منها:

- " مهارة التصنيف: ترتكز هذه المهارة على العلاقات المعنوية بين الكلمات والحقائق والمفاهيم والأفكار طبقا لخاصية مشتركة فيما بينها.
- مهارة استخلاص الفكرة الرئيسية: هذه المهارة تتطلب من المستمع أن يركز على الكثير من المفاهيم الواردة في الموضوع-المادة المسموعة-. وان يحدد النقطة التي تدور حولها هذه الكلمات والحقائق والمفاهيم. ولكي يستطيع المتعلم تحديد النقطة الرئيسية فان عليه أن يستخدم مهارة التصنيف لاستخلاص العامل المشترك بين الأفكار المتآلفة والمتنافرة.
- مهارة التفكير الاستنتاجي: إن من أهم سمات المستمع الجيد أن يكون قادرا على التفكير الاستنتاجي ، وعلى التنبؤ وحسن التوقع، فهو يحتاج إلى هذه المهارات عندما يتنبأ بنهاية قصة ما، أو عندما يميز ويحدد معلومات مهمة وقضايا أساسية متضمنة في ثنايا الكلام" [2].
- مهارة تحديد الأفكار وفقا لتتابعها في الحديث[3] وتتطلب هذه المهارة من المستمع أن يكون قادرا على فهم المادة المسموعة و متابعة تسلسل الأفكار التي يقدمها المتكلم، ومعرفة طريقته التي يعرض بها أفكاره ليستطيع السمع الوصول إلى الأفكار الأساسية وفهمها وصياغتها بعد الانتهاء من عملية الاستماع.

- **مهارات التذوق والنقد**: تعد هذه المهارة نوع من أنواع التفكير التقويمي ويعني قدرة المستمع على تذوق والتمييز بين الآراء والحقائق والحكم على صدق المادة المسموعة أي انه " يتجاوز مجرد استقبال الرسالة إلى نقدها بإبراز محاسنها وعيوبها والحكم عليها في ضوء معايير موضوعية"[4] تستند إلى العقل والمنطق. وهذه المهارة تشمل:

- القدرة على حسن الاستماع والتفاعل مع المتحدث؛
- " الالتزام بآداب الاستماع؛

[1] حسن شحاتة ومروان السمان،مرجع سابق، ص28.

[2] أحمد علي مدكور، مرجع سابق، ص93-94.

[3] حسن شحاتة ومروان السمان،مرجع سابق ، ص29.

[4] أحمد علي مدكور، مرجع سابق، ص95.

- التفريق بين الحقائق والآراء المختلفة والتمييز بين الأفكار الرئيسية والأفكار التي تقال للاستطراد[1].
- الالتزام بالموضوعية والاستناد إلى الحقائق والمنطق؛
- إبداء الرأي والمناقشة والموازنة بين الآراء"[2].

- **مهارات تقويم المحتوى**: تعد هذه المهارة أيضا من أنواع التفكير التقويمي، وهي أرقى مهارات التفكير والفهم على الإطلاق. فهي "توقف المستمع على مدى دقة المتحدث في اختيار الكلمات المفتاحية، وتحديد المفهومات، وتعينه على اكتشاف مدى تحيز المتكلم من خلال استخدامه لكلمات مشحونة بالعواطف والانفعالات العنيفة، أو المفاهيم تثير التحيز والتخليط والتغليط، فهي مهارة تبرز جوانب الضعف والقوة في المادة المسموعة، وتوضح كيفية معالجة أسباب الضعف وأسباب القوة.[3] وهذه المهارة تشمل :

- "معرفة صفات المتكلم الجيد والتكييف مع خصائص المتحدث اللغوية؛
- قراءة اللغة غير اللفظية للمتحدث(تعابير الوجه، حركات اليد أو الجسم)
- إدراك وفهم معاني التراكيب والتعابير اللغوية؛
- معرفة هدف المتكلم واتجاهاته وميوله، وتقييم المتكلم والمادة المسموعة والوصول إلى نتاج وأحكام"[4]؛
- "التنبؤ؛
- تعرف مدى كفاية الأفكار أو نقصها؛
- تمييز الحقيقة من الرأي، وبين الاستعمال الصحيح وغير الصحيح"[5]؛
- القدرة على تذوق الأساليب اللغوية؛ وعلى اكتشاف الأخطاء اللغوية، و تقييم المسموع وتدوينه.[6]
- القدرة على تمييز مواطن القوة والضعف في الحديث.

---

[1] نبيل عبد الهادي وآخرون، مرجع سابق، ص160.

[2] عبد الله علي مصطفى، مهارات اللغة العربية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان-الأردن، ط2، 2007، ص74.

[3] أحمد علي مدكور، مرجع سابق، ص95.

[4] عبد الله علي مصطفى، مرجع سابق، ص75.

[5] حسن شحاتة ومروان السمان، مرجع سابق، ص29.

[6] نبيل عبد الهادي وآخرون، مرجع سابق، ص162.

8- مراحل اكتساب وتنمية مهارة الاستماع:

إن تنمية مهارة الاستماع واكتسابها للمتعلم ليصبح مستمعا جيّدا، يتوجب على المعلم أثناء تقديمه للمادة المسموعة إتباع المراحل الإجرائية الأساسية والثابتة لتحقيق الهدف المنشود، وهي : مرحلة الإعداد، التنفيذ، والمتابعة.

أولا/ مرحلة التحضير للاستماع(الإعداد): تعد هذه المرحلة الأرضية التي ينطلق منها المعلم وذلك" بإعداد مادة الاستماع مسبقا بحيث يختارها مناسبة لقدرات المتعلمين وميولهم وخبراتهم، ثم يعدّ الأدوات والوسائل التي تساعد على الاستماع الجيد"[1] كما يقوم أيضا "بتحضير الأسئلة التي سيناقش فيها المتعلمين بعد الاستماع"[2] ويهيئ لكل سؤال جواب ولكل استفسار توضيح ،كما يقوم بمساعدتهم على "على فهم الغرض، وفهم طبيعة الموقف الذي سيستمعون إليه، وتزويدهم ببعض أساليب الاستماع الذكي"[3] وشروط الاستماع الناجح.

ثانيا/ مرحلة التنفيذ(الاستماع): يقوم المعلم في هذه المرحلة بإبراز أهم النقاط. حيث يوجه المتعلمين أثناء مناقشتهم فيما استمعوا إليه إلى " استخدام المعلومات التي سيحصلون عيها في تحديد الأفكار الرئيسية التي أثير إعدادها في مرحلة الإعداد، ويساعدهم على فهمها واستيعابها بمناقشتهم فيما استمعوا إليه وشرح الكلمات والعبارات الجديدة، وتقديم بعض التوجيهات، بحيث يسهم ذلك كله في جعل الملخصات التي سيطلب إليهم كتابتها عن موضوع الاستماع واضحة وقابلة للفهم"[4]. وتجدر الإشارة هنا إلى أن الأسئلة التي أعدها المعلم في مرحلة الإعداد والمتعلقة بالمهارات المراد تنميتها للمتعلمين، خاصة إذا تعلق الأمر بالاستنتاج والتحليل والنقد فإنها تتطلب إجراءات تتمثل في" إعداد الاستماع مرة أخرى إلى المادة المسموعة، وطرح الأسئلة المتعلقة بالاستنتاج وتقويم محتوى المادة المسموعة"[5] لإفساح المجال أمام المتعلمين للمناقشة التي تكون مناسبة للموقف.

---

[1] عبد الرحمان الهاشمي، فايزة العزاوي، مرجع سابق، ص37.

[2] المرجع السابق، الصفحة نفسها.

[3] رشدي أحمد طعيمة، محمد السيد مناع، مرجع سابق، ص86

[4] سامر عمار، مرجع سابق، ص75.

[5] عبد الرحمان الهاشمي، فايزة العزاوي، مرجع سابق، ص38.

ثالثا/ المتابعة: تشبه هذه المرحلة عملية التغذية الراجعة، فهي تعني تقويم كل من المتكلم والمستمع وموضوع الاستماع، ففي هذه المرحلة من الاستماع "تأخذ المتابعة شكل أسئلة استيضاحية يوجهها المتعلمون للمعلم. يقصد من ورائها مدى إلمامهم بمعلومات المادة المختارة"[1]. حيث يقوم المعلم بمناقشة ما تم طرحه من تساؤلات واستيضاحات ومتابعتهم لما سمعوه واستوعبوه ومدى تحقق الأهداف المرجوة من الدرس.

إن التدريس الفعلي لمهارة للاستماع يتطلب من المتعلم(المستمع) أن يكون له هدف لما سمعه، وقادرا على فهم وتحليل المادة المسموعة ، وأن يكتشف أسباب نجاحه وإخفاقه أثناء عملية الاستماع.

9-معوقات الاستماع:

هناك أسباب كثيرة تعيق الاستماع الجيد وتعيق عملية وصول الرسالة الصوتية إلى المستمع(المتعلم) وتحقيق الغاية المرجوة، فمنها أسباب داخلية متعلقة بالمستمع نفسه، وأسباب خارجية متعلقة بالمعلم والمحيط الذي يجري فيه الاستماع والمادة المعروضة. ويمكن إيرادها فيما يلي:

9-1- أسباب داخلية متعلقة بالمتعلم:

- نقص مهارات الاستماع : إذا لم يتمتع المستمع بالقدرة على ممارسة مهارات الاستماع بنجاح، فان ذلك يحول دون تحقيق الاستماع لأغراض مقصودة،[2] فالمستمع الذي يعاني من ضعف في السمع لا يستطيع تمييز الأصوات التي ينطقها المعلم أو المتحدث. مما يعيق عملية الاستماع.

- الوضع العقلي للمستمع قد يكون عائقا دون الاستماع الجيّد وفهم ما يتضمنه، فقد تكون قدراته العقلية ضعيفة لا تساعده على المتابعة وكد الذهن وإعمال الفكر بغية فهم ما يقوله المتحدث معلما كان أو غيره[3]، الأمر الذي يفسد عملية الاستماع ويعيق تحقيق الغرض منها؛

- التشتت والذي يعد من معوقات الاستماع ذلك لان المستمع ينشغل بأمور تبعثر انتباهه وتشتت ذهنه ويؤدي إلى فقدانه التركيز، ومما يعيق حسن الاستماع كأن "ينشغل المستمع عن المتحدث بأمور

[1] المرجع السابق، ص76.

[2] عبد الله علي مصطفى، مرجع سابق، ص73.

[3] محمود أحمد السيد، مرجع سابق، ص84.

شخصية، تعيقه عن متابعة من يستمع إليه، ويفقده الفائدة المرجوة من الاستماع"[1] ، و إلى عدم فهم المادة اللغوية المسموعة.

- التسرّع في البحث عما هو متوقع، فالمستمع الذي يشعر بعدم فائدة الحديث وغياب الهدف المرجو من المتحدث كفكرة جديدة أو نصيحة مثمرة ينصرف عنه ولا يعيره اهتماما ، فهذه "السرعة في الاستنتاج تفسد الاستماع وتبعده عن تحقيق غرضه، فالمقارنة بين ما قيل وما كان يمكن أو ينتظر أن يقال يفترض أن تكون بعد نهاية الحديث لا قبلها لان الفهم عملية تسبق التفسير"[2]

- الملل وعدم تحمل سماع المتحدث و" العزوف عن المادة اللغوية المستمع إليها، فهناك شريحة من المستمعين ملولين، بطبعهم، ولا يرغبون في الاستماع إلى مادة بعينها، ويؤدي الملل إلى فقدان التواصل مع المتحدث، وبالتالي فشل عملية الاستماع من أساسها"[3] .

9-2- أسباب تتعلق بالمعلم

- قد لا يجيد المعلم تعليم فن الاستماع لضعف معرفته بطبيعة هذا الفن ومهاراته[4]؛
- قد يكون صوت المعلم ضعيفا وغير واضح، مما يفوت الاستماع الجيّد" [5] و يؤدي إلى "سوء عرض المادة اللغوية، وفقدانها الحيوية، وفقدان عنصر التشويق"[6]
- قد يكون المعلم" متقطع الأفكار مضطربا مشوشا، أو كان غير ملم بالموضوع الذي يتحدث فيه، أو كان لا يمتلك أسلوبا شيقا جذابا في الحديث فان ذلك سيترك أثرا سلبيا في المستمع ويدفعه بالملل وربما إلى الشرود."[7] ولاتصل إلى ذهن المستمع مما يعيق عملية الاستماع.

---

[1] سامر عمار، مرجع سابق، ص76.

[2] المرجع نفسه، ص77.

[3] نبيل عبد الهادي وآخرون، مرجع سابق، ص165.

[4] سعد علوان حسن،فلاح صالح حسين, مهارة الاستماع وكيفية التدريب عليها، مجلة جامعة كركوك للدراسات الإنسانية، ع1، مج6، السنة السادسة، ص11.

[5] محمود أحمد السيد، مرجع سابق، ص84.

[6] نبيل عبد الهادي وآخرون، مرجع سابق، ص165.

[7] سامر عمار، مرجع سابق، ص77.

- " عدم اهتمام المعلم وعدم معرفته بطبيعة الاستماع باعتبارها نشاطا فكريا كعملية القراءة، وافتراض ان المتعلم ينمو كمستمع جيد دون تعلم مقصود، وقدرته على السماع تجعله قادرا على الاستماع[1]

- عدم إجادة المعلم طريقة تقديمه للمادة المعروضة التي تفتقد إلى روح المتابعة من قبل المتعلمين، مما يفسد عملية الاستماع.

9-3- أسباب تتعلق بالعوامل الخارجية: قد تكون البيئة المحيطة بالمستمع غير مناسبة لسماع المتحدث، كأن" يكون الجو الذي يجري فيه الاستماع متسما بالضوضاء والصخب"[2]، مما يجعل المستمع عاجزا عن فهمه، أو استيعاب ما يقوله؛

9-4- أسباب تتعلق بالمادة المختارة: قد تكون المادة المقدمة للمتعلم أفكارها معقدة وغير واضحة وطويلة تبعث الملل أو مختصرة تعوق عملية الاتصال، أو أن تكون المادة غير ملائمة المستويات الاستماعية والقدرات العقلية والفكرية للمتعلمين.

10- شروط الاستماع الجيد:

10-1- شروط المصادر اللغوية : قد يكون المصدر اللغوي إنسانا يتحدث أو شريط مسجل أو إذاعة ...الخ.

- يجب أن تكون مخارج الأصوات عند المتحدث واضحة، بحيث تصدر أصواتا متميزة عن بعضها، ومطابقة للمتعارف عليه من أهل اللغة المستخدمة، فإذا كان المتحدث يخلط بين النون والميم،وغير ذلك من الأصوات فإن عملية الاستماع لا تتم بشكل سليم وتحتاج من المستمع إلى جهد كبير لمعرفة المقصود؛

- يجب أن يكون الصوت عاليا مسموعا بشكل واضح، فإذا كان منخفضا فان ذلك يعيق نجاح الاستماع؛

- يجب أن تخلوا البيئة المحيطة من الضجيج أو الأصوات المتداخلة، لأن ذلك يعيق عملية الاستماع وقد يؤدي إلى سوء الفهم واضطرابه؛

[1] رشدي أحمد طعيمة، محمد السيد مناع، مرجع سابق، ص81.

[2] محمود أحمد السيد، مرجع سابق، ص84.

- إذ كان المصدر شريطا مسجلا وجب أن يكون جهاز التسجيل صالحا عند التسجيل وعند التشغيل وان يكون الإرسال واضحا والالتقاط دقيقا والصوت الصادر من الجهاز واضحا ومسموعا؛

-يجب أن تكون التراكيب اللغوية مطابقة للتراكيب السليمة في اللغة من ناحية ومناسبة للمعنى المقصود من ناحية أخرى[1].

10-2- شروط الأذن: الأذن جهاز عضوي له وظيفة فزيولوجية تساهم في عملية الاستماع الجيد وتنميته فبواسطتها يكتسب المتعلم الدقة السمعية للتمييز بين الأصوات التي يتلقاها من المتحدث ويفهمها ويحلل مضمونها، فهي " مصدر المسموع، ويجب أن تكون سليمة، وإلا فلابد من العلاج، وعلى المستمع ضعيف السمع طلب الإعادة لحصول الاستيعاب، من غير خجل[2]، وتكرار ما لم يسمعه وشرحه وإلا تفشل عملية الاستماع

10-3- شروط المستوى الفكري للمتعلم: والمقصود هنا المستوى الفكري والقدرات العقلية للمتعلم ومخزونه اللغوي، ولذلك يجب أن تتوفر فيه الشروط التالية:

- يجب أن تكون الكلمات من ضمن الثروة اللغوية التي يمتلكها المستمع؛
- يجب أن يكون معنى الكلمة عند المستمع هو نفس الكلمة عند المتكلم؛
- يجب أن يكون المستمع قادرا على فهم ما يستمع إليه، أي يمتلك الخبرات العقلية التي تناسب مع الموضوع الذي يستمع إليه[3]؛
- على المتعلم أن يكون قادرا على ربط المسموع بالخبرات الماضية بما يمكنه من استنتاج أفكار جديدة مشتركة مع المتكلم أو معارضة لها، كما يمكنه ربط الخبرات السابقة بالجديدة.[4] لإنتاج أفكار أصيلة.

10-4- شروط المعلم : هناك مجموعة من الشروط الواجب توفرها لدى المعلم لتتم عملية الاستماع بشكل فعال:

[1] عبدالله علي مصطفى، مرجع سابق، ص67-68.

[2] عابد توفيق الهاشمي ، مرجع سابق، ص239.

[3] عبدالله علي مصطفى، مرجع سابق، ص69-70.

[4] المرجع السابق، ص239.

- "وضوح الصوت بالقدر الذي يمكن من الاستماع بشكل جيد؛
- صحة القراءة وسلامة التركيب، وسلامة نطق الحروف والكلمات وفق مخارج الحروف السليمة؛
- توظيف الحركات والمثيرات وعناصر الجذب والتشويق"؛ [1]
- على المعلم أن يحدّث بما في عقل المتعلم من الثروة اللفظية و التعابير المعروفة لديه، وبما يتجاوب مع قدرته العقلية في الفهم[2].
- ربط مهارة الاستماع بالمهارات الأخرى لتسهيل عملية تثبيت المعلومة؛
- توجيه أكثر من حاسة نحو المتعلم لتسهيل عملية فهم الكلام، من السمع والنظر؛[3]

من خلال ما سبق يمكن القول، أنه وجب توفر الشروط المذكورة آنفا في العملية التعليمية التعلمية كي تحقق عملية الاستماع الجيد وتنمي مهارة الاستماع لدى المتعلم.

11- تنمية مهارة الاستماع:

تعد مهارة الاستماع شرط أساسي للنمو اللغوي لدى الإنسان بصفة عامة والمتعلم بصفة خاصة، وبدون الاستماع لا وجود للغة التي نعرفها، وبالرغم من أهميته في التحصيل اللغوي ودوره في تنمية المهارات اللغوية والحياتية، إلا أنَّ ما نلاحظه بجلاء في منظومتنا التربوية وفي مناهج اللغة العربية أنه أكثر فنون اللغة إهمالا في مدارسنا، وهذا راجع بالأساس إلى عدم تخصيص وقت كاف في الخطة الدراسية، فضلا عن أن هناك بعض معلمي اللغة العربية يعزفون عن تدريس هذه المهارة وعدم الاهتمام بتدريبها وتنمية مهاراتها لدى المتعلمين نتيجة تكوينهم الجامعي أو غيره الذي لم يقدم لهم أي نوع من البرامج حول تدريس مهارة الاستماع. مما انجر عنه نتائج سلبية تمثلت في إعداد جيل غير قادر على امتلاك أنظمة اللغة العربية ومستوياتها، وعدم تمكنهم من التعامل مع المقررات الدراسية بيسر وفهم وهذا راجع أساسا إلى عدم امتلاكهم كفاية الاستماع لأنهم لم يعهدو على التدريب على الاستماع خاصة في المراحل الابتدائية. إضافة إلى ذلك نجد أن كثير من المتعلمين وصلوا إلى المراحل الجامعية وهم لا يحسنون مهارة الاستماع والإصغاء إلى الآخرين. ومن هنا فالمعلم الحذق هو الذي يبذل جهدا في تنمية هذه

[1] ينظر: علي أحمد مدكور، مرجع سابق، ص129.

[2] عابد توفيق الهاشمي ، مرجع سابق، ص239.

[3] سعد علي زاير سماء تركي داخل، مرجع سابق، ص66.

المهارة للمتعلمين وتذليل الصعوبات التي تعترض تنميتها لضمان نجاح العملية التعليمية التعلمية، ومن ثم يتحتم على المعلم ما يلي:

- " تدريب المتعلمين على الاستماع المثمر والجاد، ليساعدهم على حسن الإصغاء والاستجابة الفعالة، ومتابعة الحديث؛
- تنبيه المتعلمين إلى ضرورة تذكر الخبرات السابقة لديهم، ثم ربطها بالخبرات الحالية، التي يمكن اكتسابها من خلال النشاط الذي يستمعون إليه؛
- تدريب المتعلمين على الرجوع إلى مصادر المعلومات المرتبطة بموضوع الحديث المسموع، ليساعدهم ذلك على تنظيم أفكارهم؛
- تدريب التلاميذ على تدوين الملاحظات أثناء الاستماع وكتابة التلخيص"[1].

إضافة إلى ما سبق؛ يمكن لمعلمي اللغة العربية تدريب المتعلمين على مهارة الاستماع وتنمية مهاراته من خلال حصص اللغة، ومثال ذلك:

- **حصص القراءة:** كثيرا من التدريبات الاستماعية من خلال النص المقروء في حصص القراءة التي تنمي مهارة الاستماع وتقويها. " حيث يمكن في بعض دروس القراءة أن يقرأ المدرس على المتعلمين قصة أعجبته أو موضوعا شائقا، أو جزءا من موضوع في مجلة، أو صحيفة، أو كتاب، والمتعلمون يستمعون إليه، وقد يكون القارئ احد المتعلمين، ثم يناقش المدرس متعلميه فيما سمعوا مناقشة دقيقة شاملة. وقد يكلفهم بعد ذلك ان يكتبوا خلاصة لما سمعوه في كراسات الإنشاء، وهذه الوسيلة التي يدرب لها المتعلمون على حسن الاستماع، وفهم ما يلقى عليهم، ومزجه بخبراتهم السابقة ، وعلى نقده وتذوقه والانتفاع به، ثم تلخيصه في دقة وأمانة وترتيب ، وهذه الوسيلة يمكن استخدامها في فترات متجددة طول السنة"[2] لتمكين المتعلمين من زيادة ثروته اللغوية وتتبع المسموع في فهم بدقة وتركيز.
- **حصص الإملاء:** يمكن للإملاء أن يؤدي دورا مهما في تنمية مهارة الاستماع والتدريب عليها، ففي حصص الإملاء خاصة نشاط الإملاء الاستماعي حيث " يستمع المتعلمون للموضوع الذي

[1] حسن شحاتة ومروان السمان، مرجع سابق، ص41.

[2] إبراهيم عبد العليم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف، القاهرة- مصر،ط1، 1991، ص72.

سيملى عليهم ، ويطلب منهم الانتباه والإصغاء لما يقرؤه المعلم ، ثم يناقشهم المعلم فيما سمعوه"[1] لمعرفة معناه. فالإملاء وسيلة نافعة لتنمية المهارة الاستماعية وكذا الكتابية.

- **حصص التعبير**: بما أن التعبير يعد أهم المناشط اللغوية والبوتقة التي تصب فيها جميع المهارات اللغوية يمكن أن يستثمر في تنمية مهارة الاستماع لدى المتعلمين، ففي نشاط التعبير "يلقي المعلم موضوعا على مسامع المتعلمين، وبعد سماع مضامين الموضوع يطلب منهم مناقشتها شفويا، أو يكلفهم بتلخيصها"[2] ليتعلموا آداب الكلام والاستماع.

- **في الإذاعة المدرسية والمحاضرات التي تلقى بالمدرسة، والمناظرات التي تعقدها الجماعة الأدبية،** كل ذلك وسائل محببة مجدية للتدريب على الاستماع، إذا عوّد المتعلمون أن يناقشوا بصورة حازمة جدية تستهدف الربط بين دروس اللغة العربية، وما يسمعون في هذه الإذاعات والمحاضرات وأمثالها"[3] من المناشط اللغوية الأخرى ، مما يعزز من مهاراتهم الاستماعية وينميها.

- **في حصص الأناشيد والمحفوظات**: تنبع أهمية الأناشيد والمحفوظات من كونها تدرب المتعلم على حسن الاستماع والإصغاء، لأن الأطفال بطبيعتهم يحبون النغم الموسيقي، ويستجيبون لألحانها، وينشدونها في أوقات فراغهم. ومن ثم وجب علينا استثمار هذه الحصة لتنمية مهارة الاستماع لدى المتعلمين، وذلك بعرض أنشودة أو محفوظة شفويا من قبل المعلم أو المتعلم أو عن طريق جهاز التسجيل، وبعد سماعها يطلب منهم المعلم مناقشتها لاستخراج الأفكار الرئيسة، أو يكلفهم بحفظها.

كل هذه الجوانب– المذكورة سابقا – تعتبر من أفضل الوسائل التي لها أهمية في تعزيز عملية الاستماع عند المتعلمين وتنمية مهاراته، بل تحقق أهدافه إذا ما توافر معلم كفء ذو مهارات جيدة في الاستماع يفهم طبيعة المتعلمين أثناء ممارسته تعليمهم وتدريبهم على الاستماع، ويتمتع بصوت جميل وأداء حسن. ويهيئ الجو النفسي الملائم للاستماع في الفصل، ويقدم مادة مسموعة فيها عنصر التشويق والجاذبية مراعيا المراحل التعليمية والعمرية للمتعلمين.

---

[1] حسن شحاتة ومروان السمان، مرجع سابق، ص41.

[2] المرجع السابق، ص73.

[3] المرجع السابق، الصفحة نفسها.

وبناء على ما تقدم يمكن القول؛ بأنّ الاستماع هو الفن الأول من فنون اللغة، ويعد ركيزة مهمة من ركائز النمو اللغوي، وأساس التعلم اللغوي في سنوات الدراسة الأولى، ومفتاح بقية المهارات اللغوية الأخرى، لأنّه من غير الممكن أن تتم تنمية فنون اللغة ومهاراتها دون تنمية الاستماع. ومع ذلك فهو فن لا يلقى عناية تعدل ماله من دور وقيمة في مرحلة التعليم الابتدائي، إذ نجده يستحوذ على زمن محتشم في مناهجنا التربوية بقية بالمهارات اللغوية الأخرى خاصة في نهاية مرحلة التعليم الابتدائي، كما أن أحد أسباب إهمال هذه المهارة هو الشعور السائد بين مدرسي اللغة بأنَّ هذه المهارة يمكن اكتسابها وتنميتها دون تعلم. لذا وجب على القائمين تعليمها وتذليل الصعوبات التي تعترض تنميتها لدى المتعلمين و إيجاد الحلول الممكنة لتطويرها.

III. مهارة الكلام:

يعد الكلام المهارة الثانية من مهارات اللغة العربية بعد الاستماع من حيث طبيعة اكتساب اللغة، واللذان يشكلان معا الاتصال الشفوي، وغالبا ما يقترنان في الموقف اللغوي الذي يتم عادة بين طرفين مرسل(متحدث) ومستقبل(سامع). فإذا كان الاستماع وسيلة للفهم فإن الكلام(التعبير الشفوي) وسيلة للاتصال والإفهام، أما القراءة والكتابة فهي محاولة لتمثيل الكلام، أي أن المنطوق أصل والمكتوب فرع عليه، لان اللغة في الأصل استقبال مسموع، وإرسال منطوق، مما يعني أن اللغة المنطوقة أسبق زمانا من القراءة والكتابة. والدليل على ذلك أن الطفل يتعلم الكلام بعد سماعه للأصوات ليتعامل بها مع محيطه أو لتبليغ مراده، قبل أن يتعلم القراءة والكتابة في سن أخرى من تطور حياته. وأي نمو وتقدم في القراءة والكتابة لا يتم إلا بالتقدم والنمو في كافة المناشط الشفوية للغة. وعلى هذا الأساس تعد مهارة الكلام من أهم ألوان الاتصال اللغوي وأسماها، بل إنها الغاية النهائية من تعليم اللغة. من حيث مدى استيعاب الفرد(المتعلم) للغة وإمكانية إتقان الكلام واستخدامه بصورة خالية من الأخطاء والغموض. لذا ينبغي تعليمها وتنمية مهاراتها للمتعلمين لحاجتهم إليها في التواصل الشفوي بين الناس والتحدث بلغة فصحى سليمة، ومن ثمة لا مناص من إتاحة كافة الفرص اللازمة للمتعلم حتى يتمكن من الكلام باللغة العربية الفصحى سواء بشكل رسمي داخل المدرسة، أو غير رسمي خارجها.

1- مفهوم مهارة الكلام:

1-1- المعنى اللغوي:

الكلام في أصل اللغة عبارة عن الأصوات المفيدة، وعند المتكلمين هو المعنى القائم بالنفس الذي يعبر عنه بألفاظ، يقال في نفسي كلام، وفي اصطلاح النحاة: الجملة المركبة المفيدة نحو: جاء الشتاء.[1]

1-2- المعنى الاصطلاحي:

يقصد بمهارة الكلام(التحدث) أو التعبير بأنها الانجاز الفعلي للغة أو ما يسمى في مجال تعليم اللغة بالتعبير الشفوي، وعرّف بأنه" أداة من أدوات عرض الأفكار، ووسيلة للتعبير عن الأحاسيس

[1] إبراهيم أنيس وآخرون، المعجم الوسيط، مرجع سابق، ص796.

وإبداء المشاعر، كما أنه يحقق حسن التفكير وجودة الأداء عن طريق اختيار الألفاظ وترسيخها والربط بينها، وهو أداة إرسال المعلومات والأفكار، ويتخذ شكلين: التعبير الوظيفي، والتعبير الإبداعي"[1].

وعرفت أيضا بأنها "الممارسة الفعلية المطلوبة للغة، تحقيقا لغرضها الأساس الذي هو التواصل.[2]

وعرفت أيضا بأنها " ذلك الكلام المنطوق الذي يعبر به المتكلم عما في نفسه من هواجس وخواطر، أو ما يجول بخاطره من مشاعر وأحاسيس، وما يزخر به عقله من رأي أو فكر، وما يريد أن يزود به غيره معلومات أو نحو ذلك بطلاقة وانسيابية فضلا عن الصحة في التعبير والسلامة في الأداء[3].

نستشف من التعريفات السابقة أن كل منها يكشف لنا جانب مهما من جوانب مهارة الكلام، فالتعريف الأول ركّز على مضمون الكلام الذي غرضه التواصل، في حين نجد ان التعريف الثاني ركز على مضمون الكلام وهو النقل اللغوي المؤثر في المستقبل من قبل المرسل عن طريق الكلمة المنطوقة. أما التعريف الثاني فجاء شاملا لعدد من الجوانب الأساسية لمهارة الكلام أي انه ركز على أهمية المضمون الذي تمثل في : الصوت لأنه بدون أصوات تتحوّل عملية الاتصال إلى إشارات وإيماءات للإفهام، واللغة التي تحمل حروفا وكلمات وجمل يتم النطق بها وفهم مدلولاتها، والإبانة والإفصاح عن الأفكار والمشاعر وتوصيلها بلغة سليمة تكون مفهومة لدى الآخرين، ، والأداء الذي يشير إلى كيفية تمثيل المعنى بإشارات وإيماءات الرأس واليدين لتساهم في التأثير وإقناع المستمعين، وبدوره يعكس المعنى المراد. والتفكير الذي يسبق الكلام وإلا فلا معنى للأصوات بدون مضمون أو هدف.

اعتمادا على التعريفات السابقة؛ يمكن تعريف الكلام بأنّه: مهارة لغوية فكرية يقوم بها المتكلم بصوغ أفكاره ومشاعره وأحاسيسه وآرائه بلغة شفوية ينقلها إلى المستمعين نقلا يتسم بالفكر والأسلوب المنظم، والدقة في التعبير، والسلامة في النطق، وقوّة التأثير في نفوس المستمعين موقع القبول والتفاعل.

---

[1] محمد مصابيح، تعليمية اللغة العربية وفق المقاربات النشطة من الأهداف إلى الكفاءات، taksidj.com للدراسات والنشر والتوزيع، الدويرة-الجزائر، ط1، 2014. ص283.

[2] عبد المجيد عيساني، مرجع سابق، ص113.

[3] نبيل عبد الهادي وآخران، مرجع سابق، ص169.

2- أهمية مهارة الكلام:

يعد الكلام –كما هو معلوم- فن من فنون اللغة، فهو ترجمة اللسان لما تعلمه الإنسان عن طريق الاستماع والقراءة والكتابة، وتكمن أهميته في انه الميزة التي أودعها الله عز وجل للإنسان وميّزه عن غيره من المخلوقات والكائنات، ألا وهي قدرته على الكلام والبيان، فليس كل صوت كلام، لان الكلام" هو اللفظ المفيد بالوضع، ومعنى هذا أن الكلام بمعناه الحقيقي هو ما يصدر عن الإنسان ليعبّر به عن شيء في ذهن المتكلم والسامع، أو على الأقل في ذهن المتكلم"[1]. خير دليل على أهمية الكلام للإنسان للإفصاح عما يجول بخاطره وإيصال الفكرة وبيان المعنى، ما أوضحه الله تعالى في القران الكريم في قوله تعالى: "**خَلَقَ الإنْسَان**﴿3﴾ **عَلَّمَهُ البَيَان**﴿4﴾"[2]

لما كانت اللغة أداة تعبير وتواصل وأصوات قبل كل شيء، كان لابد أن يكون الكلام حاويا لسمات اللغة وخصائصها، لان اللغة في مستواها المنطوق أسبق إلى الظهور مقارنة مع اللغة المكتوبة التي تم اختراعها لحاجة الإنسان إليها. ولا أحد ينكر أن الإنسان عرف الكلام قبل أن يعرف الكتابة. لان حاجته إلى التعبير شفهيا أكثر من حاجته إلى التعبير كتابيا، فالكلام من أكثر المهارات اللغوية شيوعا واستخداما، وذلك أن المواقف التي يستخدم فيها اللغة المنطوقة هي أكثر من اللغة التي يستخدم فيها اللغة المكتوبة، لأن الكتابة تتطلب معرفة قبلية وموهبة خاصة عند الأميين، أي أنه يتكلم أكثر مما يكتب، وهذا ما أثبتته الدراسات اللغوية بأن الاتصال الشفهي بين البشر يمثل قدرا لا يستهان به من إجمال مناشط الاتصال" إذ تصل نسبة الاتصال الشفوي من 75إلى 90 بالمائة من إجمالي الاتصال كله بمختلف وسائله" [3] ومن هنا يمكن اعتبار الكلام بأنه" الشكل الرئيسي للاتصال اللغوي بالنسبة للإنسان، وعلى ذلك يعتبر الكلام أهم جزء من الممارسات اللغوية واستخداماتها"[4] في الحياة الإنسانية بعد الاستماع.

---

[1] محمد مصابيح، مرجع سابق. ص283.

[2] سورة الرحمان، الآية: 4-5.

[3] حسنى عبد الباري عصر، فنون اللغة العربية(تعليمها وتقويم تعلمها)، مركز الإسكندرية للكتاب، الإسكندرية- مصر، (د.ط)، (د.ت)، ص63.

[4] علي أحمد مدكور، مرجع سابق، ص111.

لذلك نجد في مهارة الكلام أهمية كبيرة كونها من أهم ألوان النشاط اللغوي و الوسيلة اللغوية الأولى التي استخدمها الإنسان لنقل أفكاره وأحاسيسه إلى الآخرين، وتسجيل ما يود من حوادث ووقائع. والرافد الأساسي للثقافة والمعرفة الإنسانية، فعن طريقها عرف الإنسان تراث أمته وتراث الأمم الأخرى ونقلت له القصص والروايات. وتنبع أهمية الكلام في كونه ضرورة من ضروريات الحياة " إذ لا يمكن الاستغناء عنه في أي زمان أو مكان، لأنه وسيلة الاتصال بين الأفراد، وهو الذي يعمل على تقوية الروابط الفكرية والاجتماعية، وبه يتكيّف الفرد مع مجتمعه"[1] الذي يعيش فيه، لتحقيق الألفة والأمن.

إن للكلام منزلة كبيرة للإنسان والمتعلم على حد سواء خاصة في هذا العصر الذي نعيش فيه، الذي " يتطلب من الإنسان–أو المتعلم– الذي يعيش في هذا العصر أن يفكر فيما يقول، وان ينتقي كلماته وأفكاره، وان يعرض فكرة بصورة منطقية معقولة. وهذا يتطلب أن يخطط الإنسان ويفكر فيما يقول، ولا يمكن أن يحدث هذا إلا بنوع من التعليم المنظم المقصود، ومن أجل ذلك يوجد اهتمام بالغ في كثير من دول العالم بلغة الكلام، وبالشروط التي تساعد المتعلم على إتقان الحديث في المجالات الحيوية المختلفة، كما يوجد اهتمام كذلك بكيفية إتقان الحديث وبطرق الإقناع، وبوسائل إثارة المستمعين واخذ رأيهم فيما استمعوا إليه"[2]. ولذلك أضحى تدريب مهارة الكلام وتنمية مهاراته من أولويات المجتمعات المتحضرة، ومن أبرز حاجات المتعلم والمجتمع والمدرسة.

يعد الكلام فرعا من فروع اللغة، فهو لم يكن فرعا لغويا معزولا عن باقي فروع اللغة وإنما هو الغاية من دراسة وتحقيق كل فروع اللغة، لأن الكلام مهم لتطور فنون اللغة الأخرى، أي أنه الحصيلة النهائية لتعلم اللغة،"فدراسة القواعد الصرفية والنحوية وسيلة لصون اللسان والقلم من الخطأ في ضبط بنية الكلمات والجمل، وإذا كانت القراءة وسيلة مهمة لزيادة الثروة اللغوية والثقافية للتعبير عن الحاجيات الحياتية والتعليمية، وإذا كانت النصوص منبعا للثروة الأدبية، وأداة مساعدة على الإجادة في الكلام والأسلوب، وإذا كان الإملاء وسيلة لرسم الكلمات والحروف رسما صحيحا"[3] فإنّ هذه الوسائل حصيلة

[1] سعاد عبد الكريم الوائلي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين التنظير والتطبيق، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان–الأردن، ط1، 2004، ص77.

[2] علي أحمد مدكور، مرجع سابق، ص110.

[3] ينظر: زين كامل الخويسكي، مرجع سابق، ص61.

نهائية لتمثيل وتحقيق مهارة الكلام (التعبير الشفوي). ويذهب كثير من الباحثين إلى القول بأنه"من الخطأ أن نجبر الصغار على تعلم اللغة إذا كانوا لم يكونوا قد مارسوا نشاطات كافية من الكلام؛ لذا تأتي التلقائية والطلاقة والمرونة في الكلام من غير تكلف على رأس قائمة أهداف تعليم اللغة للأطفال الصغار"[1].

لهذا حظيت هذه المهارة بمكانة كبيرة في برامج تعلم اللغات وتعليمها، لأنه وسيلة رئيسية في تعليم اللغة في مختلف مراحلها، حيث يمارس المتعلم فيها الكلام في جميع فروع اللغة، ويمتد إلى المواد الدراسية الأخرى. وتظهر أهمية تعليم واكتساب مهارة الكلام وتنميتها، من أهمية الكلام ذاته في اللغة. لأن" ممارسة المتعلم للتعبير الشفوي يدربه على استخدام اللغة استخداما جيّدا؛ مما يهذب كلامه وبرفع مستوى حديثه ويحقق له مكانة اجتماعية مرموقة، وينعكس ذلك على حالته النفسية والانفعالية"[2].

وعلى هذا الأساس نجد أن مهارة الكلام (التعبير الشفوي) من المهارات الأساسية التي تسعى المناهج التربوية إكسابها للمتعلم وإتقانها له في مراحله التعليمية الأولى، وهذا ما اجتمعت عليه " آراء المربين على أن إنماء قدرات المتعلمين على الكلام أو التعبير الشفوي الجيد الصحيح، من أكثر الأغراض أهمية في تعلم اللغة"[3] والثمرة المرجوة في تكوين متعلم قادر على التعبير والإفصاح عما يجول بخاطره تعبيرا صحيحا ودقيقا وبلغة سليمة منظمة وواضحة في مختلف المواقف التي يتعرض لها داخل المدرسة وخارجها، لان امتلاكه القدرة اللغوية على الكلام والتعبير يؤدي إلى تحسين قدرته من اكتساب بقية فنون اللغة الأخرى(الاستماع، القراءة، الكتابة، التفكير)، أي انه الثمرة النهائية في نجاحه في حياته العملية والتعليمية معا.

ويمكننا تلخيص أهمية مهارة الكلام فيما يلي:

- تعد مهارة الكلام ثاني المهارات اللغوية من حيث الترتيب وأسبق من الكتابة في الاستخدام؛
- فرع من فروع اللغة وأساس تعلم اللغة وتعليمها؛
- أنها احد المؤشرات التي تمكن من الحكم على الصحة في النطق والتعبير بلغة سليمة وواضحة؛

[1] سعد علي زاير، سماء تركي داخل، مرجع سابق، ص97.

[2] محمد مصابيح، مرجع سابق، ص 235.

[3] المرجع السابق، ص104.

- أنها تبين درجة ومدى استيعاب المتعلم للغة وإمكانية استخدامها والتواصل بها مع الآخرين في مختلف المواقف.

3- أهداف الكلام:

نجد على رأس قائمة أهداف تعليم اللغة للأطفال والصغار التلقائية والطلاقة والتعبير؛ ذلك أن الرغبة في التعبير عن النفس أمر ذاتي عند الطفل، يميل إليه ويحب أن يمارسه. لذا فمهارة الكلام (التعبير الشفوي) تهدف إلى تحقيق عدة أهداف، والتي يجب على المنهج بما فيه المعلم أن يعمل على تحقيقها أثناء ممارسة مهارة الكلام لدى المتعلم وخاصة في المراحل الأولى من التعليم، ويمكن إجمال هذه الأهداف فيما يلي:

- التعرف على أصوات الحروف الكلمات التي يستمع إليها حتى لا يلتبس عليه الفهم في المناقشة التي يناقشهم بها؛ والقدرة على نطق الحروف والكلمات بصور صحيحة وواضحة [1]
- تنمية ثروة المتعلمين اللغوية؛
- تنمية القدرة على المبدأة في التحدث عند المتعلمين ودون انتظار مستمر لمن يبدؤهم بذلك،
- تمكينهم من توظيف معرفتهم باللغة، مفردات وتراكيب مما يشبع لديهم الإحساس بالثقة، والحاجة للتقدم، والقدرة على الانجاز [2]؛
- تمكين المتعلمين من التعبير عما في نفوسهم، أو عما يشاهدونه بعبارة سليمة من خلال تزويدهم بالمادة اللغوية، لتترقى لغتهم، وتكون لديهم القدرة على توضيح الأفكار بتوظيف الكلمات المناسبة والأسلوب الأنسب؛
- إقدار المتعلمين على تنسيق عناصر الأفكار المعبر عنها بما يضفي عليها جمالا وقوة وتأثيرا في السامع ، وتعويدهم على التفكير المنطقي والسرعة في التفكير والتعبير، وجمع أفكارهم وترتيبها ترتيبا منطقيا، وربط بعضها ببعض؛
- إعدادهم لمواقف الحياتية، التي تتطلب فصاحة اللسان، والقدرة على الارتجال، والتعود على الانطلاقة في الحديث والطلاقة في التعبير."[3]

---

1 محمود أحمد السيد، طرائق تدريس اللغة العربية(1) ، مرجع سابق، ص78.

2 رشدي أحمد طعيمة، محمد السيد مناع، مرجع سابق، ص95-96

3 نبيل عبد الهادي وآخرون، مرجع سابق، ص174.

- القدرة على التعبير عن الأفكار بالقدر المناسب من اللغة، مع مراعاة المقام في اختيار المفردات والتعابير؛
- التوقف فترات مناسبة أثناء الكلام، عندما يريد المتعلم إعادة ترتيب أفكاره أو توضيح شيء منها، أو مراجعة صياغة بعض الألفاظ.
- التركيز عند الكلام على المعنى، وليس على الشكل اللغوي الذي يصاغ فيه هذا المعنى؛ مع قدرته على تحديد هدف الكلام وجذب انتباه السامع؛[1]
- زيادة نمو المهارات والقدرات التي بدأت تنمو عند المتعلم في فنون التعبير الوظيفي من مناقشة وعرض للأفكار والآراء وإلقاء الكلمات المرتجلة؛
- توفير الفرصة للمتعلم للتعبير عن ذاته وإثباتها واستقلال الشخصية والكشف عن الاستعدادات القيادية؛
- التغلب على بعض العيوب النفسية التي قد تصيب المتعلم وهو صغير كالخجل أو الانطواء أو اللجلجة في الكلام؛[2]
- القدرة على التعرف على اضطرابات الكلام ومعالجتها كاضطرابات النطق مثل التأتأة والفأفأة.

من خلال ما تقدم نلاحظ أن الكلام مهارة أساسية مهمة في حياة المتعلم وشرط أساسي لتنمية ثروته اللغوية وقدرته على تنمية المهارات اللغوية الأخرى(استماع –القراءة–الكتابة)، كما تحتاج هذه المهارة إلى الإفهام وفصاحة اللسان والقدرة على الارتجال أثناء الكلام.

4– أنواع التعبير الشفوي(الكلام):

يذهب كثير من الباحثين إلى أن الكلام هو التعبير، والتعبير كما ورد في اللسان هو الإبانة والإفصاح" عبر عما في نفسه: أعرب وبين. وعبر عنه غيره: عيي فأعرب عنه، والاسم العِبْرَةُ، والعبارة والعَبارة. وعبر عن فلان: تكلم عنه. واللسان يعبر عما في الضمير"[3] وعرف التعبير كمصطلح تربوي هو

[1] عبد الله علي مصطفى، مرجع سابق، ص140-141.

[2] محمد مصابيح، مرجع سابق، ص292-193.

[3] ابن منظور، لسان العرب، مادة (ع ب ر)، مج6، ص325.

"عمل منهجي يسير وفق خطة متكاملة في المؤسسات التعليمية وصولا بالمتعلم إلى مستوى يمكنه من ترجمة أفكاره ومشاعره وأحاسيسه ومشاهداته وخبراته الحياتية بلغة سليمة، وفق نسق فكري معين"[1]

إلا أن مصطلح التعبير في حقيقة الأمر مرتبط بمهارتين رئيسيتين هما مهارة الكلام ومهارة الكتابة، وهذا ما يجعلنا نأخذ بعين الاعتبار من وجهة نظر تعليمية إلى الاستعمال الصحيح لمصطلح التعبير، فإذا ارتبط التعبير بمهارة الكلام فهو التعبير الشفوي، وإذا ارتبط التعبير بمهارة الكتابة فهو تعبير كتابي. فالتعبير يكون بالنسبة إلى المتعلم لفظا يعبر به عما يختلج نفسه من مشاعر وأفكار أو كتابة تكون بالوظيفة نفسها.

وقد استبدلت التربية الحديثة مصطلح التعبير بالإنشاء، "ذلك أن التعبير هو المظهر العفوي للغة،في حين أن الإنشاء هو المظهر الصناعي، والتعبير هو أوسع دائرة من الإنشاء، إذ انه يشمل مجالات الحياة كافة، ولا يقتصر على التعبير كتابة عن المشاعر والعواطف والحاجات والمتطلبات والرغبات، وإنما يشمل الإفصاح عنها شفهيا أيضا"[2].

وعلى هذا الأساس، نجد أن التعبير قسم حسب الأداء(الشكل) إلى نوعين هما: تعبير شفوي وتعبير كتابي(سيتم التطرق إليه في مهارة الكتابة)، وكل نوع قسّم حسب الغرض إلى نوعين هما: تعبير وظيفي يتسم بالتزام قواعد اللغة وقوانينها، وتعبير إبداعي يتسم بالصحة والإفهام ويتوفر على عنصرين مهمين هما العاطفة والأصالة. وعليه؛ فالتعبير الشفوي ينقسم من حيث أغراضه إلى قسمين هما: تعبير شفوي وظيفي، وتعبير شفوي إبداعي.

4-1- التعبير الشفوي الوظيفي:

ويقصد به تلك "العادات الشفهية المنطوقة في مختلف المواقف الاجتماعية" [3]، وهذا النوع من الكلام أو التعبير الشفهي يؤدي غرضا وظيفيا في الحياة ليلبي حاجة تقتضيها حياة المتكلم، ويتمثل ذلك في المواقف التالية:" استقبال الآخرين، التعريف بالآخرين، تقديم إرشادات وتعليمات، التعقيبات على

[1] رشدي أحمد طعيمة، محمد السيد مناع، مرجع سابق، ص135.

[2] محمود أحمد السيد، طرائق تدريس اللغة العربية(2)،منشورات جامعة دمشق،كلية التربية، سوريا،ط1، 2016-2017،ص21.

[3] حسنى عبد الباري عصر، مرجع سابق، ص80.

الأحداث والأقوال، التعامل مع البيع أو الشراء[1]، والمناقشة، والاجتماعات، والمناظرات، والمحاضرات، والندوات، والخطب و الأخبار...وغيرها من المواقف التي ترد تحت التعبير الشفهي الوظيفي (الكلام الوظيفي).

ويتميز التعبير الشفوي الوظيفي (الكلام الوظيفي) بجملة من المميزات والخصائص وبدونها لا نستطيع أن نقول بأنه تعبير وظيفي، فهو لا يحتاج إلى استعداد خاص، أو أسلوب خاص, وإنما يحتاج إلى السهولة والدقة والوضوح وفق قوالب لغوية محددة. لان الهدف منه الفهم والإفهام وهو شائع بين الناس ويمارسه الفرد في حياته العملية ليحقق المطالب والاجتماعية والمادية. ولا شك أن هذا النوع من التعبير الشفوي هو النوع الغالب الذي يستخدمه المتعلمون في المدرسة وفيما بينهم وبين معلميهم. والذي يزداد بالاستمرار والتدرج بازدياد مهاراتهم ونضجهم العقلي وكثافة موادهم الدراسية.

4-2- التعبير الشفوي الإبداعي:

هو ذلك النوع من التعبير الشفوي" الذي يظهر المشاعر، ويفصح عن العواطف ويترجم الأحاسيس المختلفة بألفاظ مختارة، متينة السبك، مضبوطة نحويا وصرفيا، لا تنقل إلى المستمعين والقارئين بطريقة شائقة فيها إثارة وأداء أدبي، بحيث يشارك المستمعون المتكلم مشاركة وجدانية، وينفعلون بانفعالاته العاطفية، بالتذوق الشعري والنثري والقصصي، وحب الوطن[2].

ومن الواقف التي تقتفي هذا النوع من التعبير مثل:" المواقف الشخصية ذات الأغراض الوجدانية، استثارة السامعين نحو قيمة معينة، شحذ الهمم للذود عن الوطن، تعبئة الرأي العام ضد ظاهرة سيئة" وغير ذلك من المواقف"[3] كما نجد أن التعبير الشفوي الإبداعي (الكلام الإبداعي) يتميز بجملة من المميزات والخصائص منها: العاطفة وهي عماد التعبير الإبداعي، وجمال اللغة وسلامتها وسلاستها، وانتقاء الألفاظ والتراكيب المؤثرة في نفوس المستمعين. وهذا النوع من التعبير الشفوي ينمو لدى

1 محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان-الأردن، ط1، 2006، ص205.

2 نبيل عبد الهادي وآخرون، مرجع سابق، ص178.

3 محسن علي عطية، رجع سابق، ص206.

المتعلمين من خلال تفاعلهم الحر خارج المدرسة وداخلها. وأثناء إثراء المعلم رصيدهم اللغوي وتشجيعهم على التعبير والحوار والمناقشة، والتمثيل، وحكاية القصص.

ونافلة القول؛ أن التعبير الشفوي الإبداعي يختلف عن التعبير الشفوي الوظيفي في نقطتين هما الإحساس والأصالة، والذي لا نجده في التعبير الشفوي الوظيفي الذي له قواعد لا يمكن تجاوزها. كما أنّ كلا النوعين لا ينفصلان عن بعضهما البعض، فقد يلتقيان في موقف تعبيري ما، فيكون هناك موقف وظيفي ويلحقه موقف إبداعي. ومن هنا كان لابد على المعلم تعليم وتنمية التعبير الشفوي بنوعيه الوظيفي والإبداعي للمتعلمين لتمكينهم من الإفصاح عما يجول بخاطرهم في مختلف المواقف الحياتية والمدرسية.

5- طبيعة عملية الكلام:

يرى كثير من المربين أن مهارة الكلام هي الخطوة الأولى لتعليم المتعلمين القراءة والكتابة، وأنه أمر أساسي لبناء وتنمية ثروته اللغوية والفكرية قبل البدء بتعليمهم القراءة والكتابة. فالمتعلم الذي لا يقدر على القراءة والكتابة راجع إلى افتقاره مفردات الكلام. وعلى هذا الأساس تم تحديد طبيعة عملية الكلام كعملية متعددة الجوانب واسعة المفهوم من خلال جانبين هما: النمو اللغوي في جانب الكلام والنطق، والطبيعة الصوتية للكلام وكيفية تنميتها.

5-1- النمو اللغوي في جانب الكلام والنطق:

إن المتعلم قبل التحاقه بالمدرسة نجده قد مارس الكلام مع غيره، ويكون قد حدد لنفسه قاموسا لغويا من الألفاظ التي يستخدمها في الاتصال. إلا أن لغة المتعلم الكلامية في هذه المرحلة" لغة غير منسقة بالصورة التي تقابل النصوص اللغوية المكتوبة، إذ أن الخبرة اللغوية للمتعلم ليست خبرة عقلية، ولذا فاستخدامه لها في هذه المرحلة لا يتعدى فهم بيئته، والتفكير بصوت عال في خبراته"[1]. وهذا ما يؤكد على ضرورة بدء المعلم في تنمية لغة المتعلم في مراحله التعليمية الأولى وتنمية استعداده للكلام كوسيلة اتصال. لذا على المعلم أن يهتم بتدريب المتعلمين وتعليمهم كيفية السيطرة على عناصر اللغة من مفردات وتراكيب وعلى نطق الحروف والكلمات نطقا صحيحا، وعلى" تطوير وعي المتعلم

[1] رشدي أحمد طعيمة، محمد السيد مناع، مرجع سابق، ص99.

بالكلمات الشفوية، وإثراء ثروته اللفظية الشفهية، وتقويم روابط المعنى عنده، وتمكينه من تشكيل الجمل وتركيبها، وتنمية قدرته على تنظيم الأفكار في وحدات لغوية"[1].. فكل هذه الأمور لها دور مهم في تنمية قدرة المتعلم على الكلام وعلى النطق الصحيح للكلمات وربطها بعضها ببعض لتكوين جمل مفيدة، لإثراء حصيلته اللغوية.

ويجب أن ننوه هنا، إلى أنه من الخطأ أن يعتقد المعلم بأنه كلما زاد علم المتعلم باللغة زاد نموّه اللغوي، فقد أثبتت الدراسات بأن المتكلم العادي لا يستخدم في مخاطباته اليومية إلا عدد قليل من المفردات في حين أنّ الفرد متوسط الثقافة لا يستعمل أكثر من(2500) كلمة في مخاطباته، أما العالي الثقافة فبين (5-4) آلاف كلمة فقط. لذا على المعلم أن يراعي عند تعليمه بالاكتفاء بالقدر الذي يحتاجه المتعلم وعدم شحن ذاكرته بكم هائل من الألفاظ والمفردات التي هو في غنى عنها وعلى هذا الأساس فقد تبنت المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم(الألسكو).مشروعا أطلقت عليه اسم الرصيد اللغوي يهدف إلى "ضبط مجموعة من المفردات والتراكيب العربية الفصيحة التي يحتاج إليها متعلم المرحلة الابتدائية والثانوية في تخاطبه اليومي من جهة، والمفاهيم الحضارية والعلمية من جهة أخرى. ويستدعي ذلك خطوتين هما: أولا: ضبط رصيد المتعلم اللغوي وذلك بضبط كمية المفردات والتراكيب التي يتعلمها من كتب القراءة والنصوص وسائر العلمية والإنسانية الأخرى؛ وثانيا: مراقبة الاستفادة مما يتعلمه من مفردات وتراكيب في تعبيره، كلامه وكتابته"[2].

وعلى هذا الأساس يجب تنمية مفردات المتعلمين اللغوية بما يناسبهم للتعبير عن أفكارهم ومشاعرهم. لان مهارة الكلام التي اكتسبها المتعلم في مراحل تعليمه هي مقياس تعلمه الحقيقي وصيرورتها جزءا من نموه اللغوي.

5-2- الطبيعة الصوتية للكلام وكيفية تنميتها:

تعد الطبيعة الصوتية للكلام جانب مهم في عملية الكلام، وتظهر أهمية ذلك في أن" الصوت عنصر مهم من عناصر الشخصية، فصوت المتكلم ودرجته يساعدان الكلمات على التعبير عن

1 علي أحمد مدكور, مرجع سابق، ص117.

2 سعاد عبد الكريم الوائلي، مرجع سابق، ص 80.

مدلولاتها. ويسهمان في نقل المعاني التي يرمي إليها"[1]. لذا على المعلم أن يدرب المتعلمين على الجانب الصوتي ويوليه اهتماما أثناء تدريبهم وتعليمهم مهارة الكلام، وتوجيه بعض الأمور إليهم، منها:

- "كيفية الاستماع إلى من يتمتعون بصوت قوي وجذاب، وتقليدهم تقليدا واعيا،
- تجنب الخشونة والصوت العالي،
- استرخاء الحنجرة والشفاه يمكن أن يساعد على إخراج أصوات دافئة؛
- التحكم في الجلسة والتنفس مع رفع ارأس والأكتاف إلى الخلف يسهم في تنمية وضوح الصوت؛
- التحدث باسترخاء وهدوء، ويمكن تدريب المتعلمين على الاسترخاء بواسطة استخدام قصة هادئة أو مقطوعة شعرية أو التأمل في لوحة جميلة ووصفها"[2].

ونستنتج مما سبق أن طبيعة عملية الكلام (التعبير الشفهي) تقوم على جانبين: جانب لغوي يتمثل في تنمية الثروة اللغوية وجانب صوتي يتمثل في طبيعة الصوت. ومن ثم تظهر الأهمية البالغة لطبيعة الكلام، ومالها من مكانة في الإلمام باللغة، والتمهيد لبقية المهارات اللغوية الأخرى. لذا على المعلم أثناء تعليمه وتدريبه لمهارة الكلام للمتعلمين، أن يوفر للمتعلمين كل الفرص اللازمة للكلام. ذلك بتنمية مفرداتهم اللغوية التي يحتاجونها، وتدريبهم على الاستخدام الجيد للطبيعة الصوتية أثناء الكلام.

6- التخطيط لعملية الكلام(التعبير الشفهي):

يعد التخطيط لعملية الكلام أمر مهم يجب مراعاته وتعليمه للمتعلمين والتدريب عليه، لذا نجد أن مهارات التخطيط لعملية الكلام تتطلب ما يلي:

- أن يتعرّف المتكلم أولا على نوعية المستمعين واهتماماتهم، ومستويات تفكيرهم وما يحبون سماعه، ومالا يرغبون بالاستماع إليه ، أي أن يجب على سؤال: لمن أتحدّث؟ [3]وهنا يستلزم أن يتم تعليم المتعلم وتدريبه على تمييز ميول ورغبات المستمع واهتماماته ومستوياتهم الفكرية، دون إهمال تدريبه على عدم الإطناب في الكلام.

---

[1] رشدي أحمد طعيمة، محمد السيد مناع، مرجع سابق، ص105.

[2] رشدي أحمد طعيمة، محمد السيد مناع، مرجع سابق، ص101.

[3] علي أحمد مدكور, مرجع سابق، ص 115.

- أن يحدد أهداف كلامه، طبقا لنوعية المستمع أو المستمعين ونوعية مادة الكلام نفسها، وظروف الزمان والمكان، كل هذا يعد أمرا ضروريا، ويساعد المتكّلم على تحقيق أهداف كلامه. وكل هذا يعني أن المتكلم أو المتحدث عليه أن يجيب أولا على سؤال: لماذا سأتكلّم؟[1] ولهذا يجب التركيز أثناء تعليم المتعلم وتدريبه على اختيار المادة الكلامية لتحقيق الهدف المنشود.

- أن يكون المتكلم قادرا على تحديد محتوى الكلام، أي تحديد الموضوع والأفكار الرئيسة والأفكار الفرعية، وانتقاء الألفاظ فضلا عن ترتيبها، والعودة إلى المراجع والمصادر للتأكد من المعلومات التي سيتناولها ويوثق كلامه[2]. ومعنى هذه الخطوة أن على المتكلم الذي يخطط لكلامه أن يجيب على سؤال: بماذا سأتكلمّ؟[3] وهنا يستلزم الأمر تعليم المتعلم وتدريبه على كيفية الحصول على المعلومات من مصادرها المختلفة والتدقيق فيها.

- أن يتم اختيار أنسب الأساليب أو الطرق للكلام أو الحديث.ويستند هذا الاختيار إلى معرفة نوعية المستمعين، ونوعية الكلام، وقد يختار أسلوب القصة، أو المحادثة أو المناقشة ، أو الخطبة، إلى غير ذلك من أساليب عرض الكلام[4]. وهنا يجب تعليم المتعلم وتدريبه على أساليب التعبير الشفوي أي الكلام.

ونضيف نحن هنا عنصر مهم يجب مراعاته أثناء التخطيط عملية الكلام وهو: أن يكون المتكلم قادرا على ابتكار أفكار جديدة وربطها بموضع معين سابق أو بموضوعات أخرى ليكوّن. وهذا ما يجب أن نراعيه بتعليم المتعلم وتدريبه على مهارات التفكير.

كما نرى بأنَّ المتعلم الذي يتكلم جيدا هو الذي يتكلم عن شيء يعرفه تمام المعرفة، ومن اهتماماته. ولا يتحدث إلا إذا كان لديه داع للكلام، أي يجب أن يستثار بمثير خارجي كأن يرد على السؤال الذي طرحه مخاطبه، أو مثير داخلي كاشتراكه مع الآخرين ومناقشتهم في حوار ما، إلى غير ذلك من المجالات المختلفة. وبعد أن يستثار المتكلم يفكر فيما سيتكلم ويرتب أفكاره ، و يصيغها بلغة سليمة وجذابة، ثم ينطق بها نطقا صحيحا خالية من الأخطاء. وتجدر الإشارة هنا؛ إلى أن تدريب

---

[1] المرجع السابق، ص116.

[2] نبيل عبد الهادي وآخرون، مرجع سابق، ص176.

[3] علي أحمد مدكور, مرجع سابق، ص 116.

[4] المرجع السابق، الصفحة نفسها.

المتعلم على مهارة الكلام ليصبح متكلما جيدا، يكون من خلال عملية تعلم منظمة، تتم من خلال مواقف الكلام والاستماع المخططة.

7- مهارات الكلام(التعبير الشفوي):

تعددت مهارات الكلام استنادا لعدة عوامل منها الجنس والعمر والدافعية والمستوى التعليمي التي تمثل دورا رئيسا في مهارات الكلام. لذا فالمعلم يسعى من خلاله تعليم مهارة الكلام (التعبير الشفوي) تمكين المتعلمين من الكلام بلغة سليمة وفصيحة بعيدة عن التعقيد والغموض التي يوظفونها من خلال المواقف الحياتية والتعليمية المتصلة بهم والتكيف معها لمواجهة الآخرين. وفيما يلي عرض لأهم مهارات الكلام:

- عملية النطق والأداء الصوتي، وهي عملية حاسية حركية مثل لين المقاطع وحسن النطق، وفصيح اللسان، وجيد البيان، ومليح النغمة والأسلوب؛
- عملية إنشاء الرسالة، وهي معالجة عقلية لغوية لمحتوى الكلام، مثل: تخير اللفظ، وإصابة المعنى، ومتفنن الحديث، وحسن التصرف في جد الحديث وهزله، والموازنة بين أقدار المعاني وأقدار المستمعين، وأقدار المقامات؛
- الوحدات الصوتية الوظيفية وتشمل: الأصوات الصامتة والحركات القصار، وحروف المد؛
- النمط التنغيمي ويشمل : النبر ودرجة الصوت، وطوله؛
- الإطار الفني أو الشكل التنظيمي لموضوع الكلام وما ينبغي له من جودة المطلع، وحسن تقيم الموضوع، والربط بين المقدمات والخواتيم، والربط بين الكلام والمعنى الذي وضع فيه؛[1]
- " الترتيب السليم والمحدد للكلام بشكل يساعد على تحقيق ما يهدف إليه المتكلم والمستمع مثل: توضيح الفكرة والإقناع بها؛
- التسلسل المنطقي للأفكار فضلا عن ترابط الموضوع بشكل تدريجي؛ لإفهام المستمعين؛فلا يخرج الموضوع الرئيسي إلى الموضوع الفرعي الذي يؤدي إلى بعض المستمعين عن الموضوع الرئيس؛
- مهارة الضبط النحوي والصرفي التي تتعلق بالأداء اللغوي؛ لان الضبط البنيوي في غاية الأهمية، وتغيير حركة واحدة من حركات الكلمة قد يعرف إلى تغيير معناها.ومعروف أن المعنى مرتبط بالضبط الصرفي، ومعروف أن الضبط النحوي لآخر الكلمة يؤثر في المعنى؛ لان الإعراب فرع المعنى.

[1] حسن شحاتة ومروان السمان، مرجع سابق، ص69-70.

- توظيف المفردات اللغوية؛ لان الألفاظ قوالب المعاني، ويمكن أن يؤدي اللفظ الواحد معاني مختلفة، ولا يتم إدراك معناها إلا من خلال السياق اللغوي. لذا يجب وضع كل لفظة في موضعها الصحيح، ليستطيع السامع فهم المعنى المطلوب.
- التمكن من فن الإلقاء بتوظيف التنغيم الصوتي الإيقاعي، ومراعاة مواقف الاستفهام، والتعجب، فضلا عن تمثيل المعنى بالصوت والإشارة[1]؛
- القدرة على استخدام الوقفة المناسبة والحركات الجسمية المعبرة والوسائل المساعدة؛
- مراعاة حالة السامعين، والتلاؤم معهم من سرعة وبطء وإيجاز وإطناب ومساواة، وغير ذلك مما يناسبهم كالسهولة والصعوبة والاستطراد؛
- القدرة على استخدام الألفاظ في سياقها[2]؛
- القدر على الإلمام بنتائج الحوار وتقديمه ملخصا بعبارة واضحة محددة؛
- القدرة على الإجابة المركزة عن تساؤلات المستمعين؛
- القدرة على تحديد الخطأ الواضح في أثناء حديث غيره لغة وتركيبا وعلاقة[3].

بناء على ما تقدم؛ فان مهارات الكلام تعتمد على الأداء التعبيري بالصوت ونطقها نطقا صحيحا والتمييز بين مخارجها، فضلا عن تمثيل المعاني، والأداء الصوتي، وغيرها من المهارات التي تساهم في تحقيق مهارة الكلام.

8- أسباب ضعف الكلام أو التعبير الشفوي:

رغم المجهودات التي يبذلها المعلمون في تنمية وتدريب مهارة الكلام أو التعبير الشفوي، إلا أننا نجد معظم المتعلمين يعانون ضعفا في مهارة الكلام، ولعل هذا راجعا أساسا إلى عدة أسباب، منها ما ترجع للمتعلم والمعلم، ومنها ما ترجع إلى الإعلام والتثقيف، والخطة الدراسية.

[1] نبيل عبد الهادي وآخرون، مرجع سابق، ص175-176.
[2] محمد مصابيح، مرجع سابق، ص292.
[3] سعاد عبد الكريم الوائلي، مرجع سابق، ص91.

8-1- أسباب تتعلق بالمتعلم وتتمثل في:

- **العامل اللغوي:** القلق الذي ينتابه أثناء انتقاءه الألفاظ نتيجة تعايشه بين لغتين: لغة المجتمع لما فيها البيت(العامية)، ولغة المدرسة(الفصحى).[1] وهنا نجد أن المتعلم في مراحل تعليمه الأولى يعاني صعوبة انتقاء الألفاظ الفصيحة الذي يعود أساسا لقلة رصيده اللغوي من جهة وسيطرة اللغة الأم(عامية- أمازيغية) من جهة أخرى التي يتعامل بها حياته اليومية وحتى في المدرسة.

- **العامل النفسي:** ومن أهم العوامل النفسية التي تؤثر في المتعلم نجد: وتتمثل أساسا في خجل المتعلم والامتناع عن الكلام والالتزام بالصمت، أو الخوف من المعلم نتيجة استعمال العنف مما يؤدي إلى نفوره وامتناعه من الكلام. إضافة إلى ذلك قلق المتعلم وامتناعه عن الكلام نتيجة مشاكل عضوية ونفسية تحرمه من الكلام والمتمثلة أساسا في اضطراب الكلام وانحرافه منها اضطرابات النطق والصوت والطلاقة. وتتصف اضطرابات الكلام بعدة خصائص منها" صعوبة سماعه، وعدم وضوحه، واقترانه بخصائص صوتية وبصرية غير مناسبة، وإجهاد في إنتاج الأصوات، واضطراب في إنتاج الصوت والوحدة كلامية أو إنتاج أصوات معينة، إضافة إلى ذلك عيوب في الإيقاع والنبرة الكلامية"[2]. فاضطراب الكلام عند المتعلم يجعله يفشل في الأداء السليم للكلام.ولعل من أهم عيوب النطق التي يمكن ملاحظتها عند المتعلمين التأتأة واللثغة. و"عدم معرفة المتعلم جوانب الموضوع الذي يكلف بالتعبير عنه. وقلة حصيلته التعبيرية وثروته اللغوية؛ إضافة إلى انصراف المتعلم من الاشتراك في ميادين النشاط اللغوي متمثلة في الصحافة المدرسية، والإذاعة والتمثيل، والخطابة والمناظرات، والمحاضرات.[3]

8-2- أسباب تتعلق بالمعلم : وتتمثل في :

- استعمال اللغة العامية أثناء التحدث مع المتعلمين وعدم استعمال اللغة الفصيحة؛
- عدم قدرة المعلم على استغلال فرص التدريب في فروع اللغة العربية الأخرى؛
- عدم إفادته من الفرص المتاحة له في المواد الدراسية الأخرى بل في مواقف الحياة المختلفة؛

---

[1] المرجع السابق، ص96.

[2] إبراهيم عبد الله فرج الزريقات، اضطرابات الكلام واللغة (التشخيص والعلاج)، دار الفكر للنشر والتوزيع، ط1 ،2005، ص22.

[3] سعاد عبد الكريم الوائلي، مرجع سابق، ص86.

- عدم توليد الدافع لدى المتعلم للتعبير عن موضوع معين؛
- فرضه الموضوعات التقليدية التي لا تمثل تفكير المتعلم أو اختياره. فقد يفتقر المتعلم إلى الخبرة الشخصية في ذلك الموضوع.[1]

8-3- أسباب تتعلق بوسائل الإعلام على اختلاف أنواعها:

إنَّ هذه الوسائل فضلا عن كونها وسائل تسلية وتربية فإنها "وسائل تثقيف وتعليم، وهي إذا ما أسيئ استخدامها فان أثرها ينتقل إلى المشاهد أو المستمع، والطلبة بطبيعة الحال الشريحة مهمة من بين المستمعين والمشاهدين متعلم"[2].فاستخدام العامية في وسائل الإعلام يؤدي إلى ضعف مهارة الكلام على أفراد المجتمع عامة و المتعلم خاصة.

8-4- أسباب تتعلق بطرائق التدريس وبخطة الدراسة المتبعة في تعليم اللغة العربية:

- استخدام طرائق تدريس عقيمة في تعليم مهارة الكلام والتعبير الشفوي.
- "خطة الدراسة المتبعة في تعليم اللغة العربية، قد لا تدفع هذه الخطة إلى مداومة الاطلاع الحر"[3] فقلة حصص التعبير الشفوي لها أثر بالغ في ضعف مهارة الكلام لدى المتعلم.

9- الحلول الممكنة لعلاج ضعف الكلام أو التعبير الشفوي لدى المتعلمين:

- التشجيع، وكثرة التدريب والتمرين على المواقف الكلامية، وتقديم المساعدات بصورة لينة رقيقة؛
- خلق الحافز على التعبير عن الموضوع والاجتهاد في رسم غاية له وتحديد هدف مقصود منه؛
- ربط موضوعات التعبير الشفوي بفروع اللغة وبمواد الدراسة الأخرى، كتوظيف موضوعات الأدب والقراءة والنصوص"[4]؛
- تعويد المتعلمين على الاطلاع والقراءة، حتى تتسع دائرة ثقافتهم، وبالتالي يكون لديهم قدر من الأفكار و الألفاظ التي تعينهم على الكلام.
- تفهم المتعلمين إبعاد موضوع الحديث وارتفاع لغة الحديث لدى المعلم، كلها تسهم في ارتفاع المستوى التعبيري لديهم.

---

[1] المرجع السابق، ص84-85.

[2] المرجع نفسه، ص86.

[3] المرجع نفسه، ص87.

[4] ينظر: إبراهيم عبد العليم، مرجع سابق، ص 181-183.

- الابتعاد عن العامية في التدريس، وينبغي ألا يقتصر ذلك على مدرسي اللغة العربية فقط[1].
- مداومة المناقشة والحوار بعد كل موقف قرائي، أو تعبير شفوي ومساءلتهم في المعاني، والأفكار، والأساليب، والألفاظ.
- تصحيح الأخطاء الكلامية، وتقويم الأسلوب والارتقاء به، وتكوين الثروة اللغوية وإغناؤها.
- ضرورة الإكثار من التدريب والتمرين على الكلام واستغلال المواقف التي تتاح من أجل إبعاد الخوف ، والتردد من الطلبة[2]؛
- تخصيص بعض حصص التعبير الشفوي على التدريب على المحادثة والمناقشة والقصص والكلام عن الصور وإلقاء الكلمات والأحاديث.

10- مجالات الكلام:

تعددت مجالات الكلام أو التعبير الشفوي وتنوعت حسب المواقف والأنشطة المختلفة التي تتطلب من الفرد أن يمارس فيها الكلام أو التعبير الشفوي داخل المدرسة أو خارجها. وفيما يلي نعرض لبعض مجالات الكلام التي يجب على المعلم أن يستثمرها لتدريب المتعلمين عليها وتنمية مهاراتهم الكلامية وتجويدها وإثراء حصيلتهم اللغوية وقدرتهم التعبيرية.

10-1-المحادثة والمناقشة: المقصود بالمحادثة المناقشة الحرة التي تجري بين فردين أو أكثر حول موضوع معين لم يتم إعداده . أما المناقشة يقصد بها الحديث الذي يجري بين فردين أو أكثر بأسلوب علمي بهدف مناقشة الموضوع الذي تم إعداده وإثراءه. وتعد المحادثة والمناقشة من أهم ألوان النشاط اللغوي التي ينبغي على المعلم تشجيع المتعلمين عليها لتحقيق الهدف المنشود ألا وهو تنمية مهارة الكلام، وما يفضل أثناء تدريب المحادثة والمناقشة مراعاة المهارات التالية: وذلك بـ" تنمية قدرة المتعلم على مجاملة غيره أثناء المحادثة؛ ويكون ذلك بإتاحة الفرص الحقيقية التي يتحدث فيها المتعلم وتظهر فيها الحاجة للمجاملة. أن يكون المتعلم قادرا على تغيير مجرى الحديث، ومعرفة الأماكن والأوقات التي لا ينبغي الكلام فيها؛ وبكون ذلك باستعمال الملاحظة جرت من قبل لعرض فكرة جديدة متصلة بهذه الملاحظة، فمثلا يمكن أن يأخذ المعلم طرفا في حديث المتعلم، ويحاول أن يجعله يتكلم فيها.

[1] سعاد عبد الكريم الوائلي، مرجع سابق، ص87-88.

[2] سعد علي زاير ورائد رسم يونس، مرجع سابق، ص230.

إضافة إلى العمل على امتلاك المتعلم قدر مناسب من الكلمات؛ إذ إن المفردات ذات أهمية كبيرة في التعبير عامة والحديث خاصة؛ إذ إنها تجعل المتكلم قادرا على التعبير والتأثير وجذب الانتباه؛[1] وعلى المعلم مراعاة النظام في المناقشة، وإعطاء الفرصة للآخرين لإبداء آرائهم والتعبير عن وجهات نظرهم؛ وتوضيح الهدف من المناقشة، ومعرفة الموضوع وما يدور حوله من بدايته[2].

10-2- القصص : هي حكاية تستمد أحداثها من الخيال أو الواقع، أو منهما معا، وهي من أهم مجالات الكلام وألوانه، ومن الوسائل المعينة على تدريب المتعلمين وتنمية قدراتهم الكلامية على التعبير. ومما يجب مراعاته لتحقق القصص أهدفها المنشودة، " أن تكون من اختيار المتعلمين ومن خبراتهم المباشرة كالنوادر، والقصص التي حدثت لهم بالفعل أو التي اكتسبوها عن طريق القراءة أو الاستماع إلى الآخرين؛ كما يجب ألا يطلب من المتعلمين حكاية قصة لا يستمتعون بحكايتها، ولا أن يردد حكاية سمعها زملاؤه منه قبل ذلك لأن ذلك يقتل في نفسه أهم عناصر القدرة على التعبير؛ إضافة إلى الاهتمام بالممارسة، فالقاعدة هنا أنّ المتعلمين لا يمكن أن يتعلموا الكلام دون أن يتكلموا. وهنا يجب على المعلم الاهتمام بتوزيع الأدوار وإعطاء كل تلميذ الفرصة لقص ما يراه مناسبا من الحكايات والنوادر؛ كما أنه ينبغي ألا يسمح للمتعلم بحكاية أي قصة قبل أن يستعد لها، وهذا الاستعداد يتضمن مراعاة عناصر التخطيط لعملية الكلام. وهذا الإعداد يكون فرديا أو جماعيا.[3] إضافة إلى التأكد من استعمال الكلمات التي توحي بالمعنى، مع ضرورة مراعاة الضبط النحوي والصرفي حين النطق بالكلام؛ و مراعاة مخارج الأصوات والنطق الصحيح السليم فضلا عن النبر والتنغيم الصوتي للمواطن المختلفة للكلام؛ والنطق"[4].

10-3-الكلام الحر: ويقصد به التعبير عن الأفكار والآراء الشخصية بكل حرية وإيجابية، و يتضمن مجالات كثيرة من أهمها:" العادات والتقاليد، والأنشطة الكلامية في المرافق العامة والخاصة، والتعليق على الأنشطة الرياضية والثقافية، ووصف الحرائق والزلازل ...الخ، فضلا عن التعبير عن الوطنية والديمقراطية،

[1] ينظر: حسن شحاتة ومروان السمان، مرجع سابق، ص59-62.
[2] زين كامل الخويسكي، مرجع سابق، ص77.
[3] علي أحمد مدكور، مرجع سابق، ص119- 121.
[4] المرجع السابق، ص75.

والقومية والعلم "[1]. ولكي يحقق الكلام الحر هدفه يجب مراعاة مهارات مثل: " ترك الحرية للمتعلم ليتكلم فيما اختاره من موضوع؛ مع التخطيط للموضوع ومناسبته للموقف زمانا ومكانا؛ وعدم المبالغة أو التهويل فيما يستحق ذلك؛ والقدرة على إقناع المستمعين؛ إضافة إلى التنغيم الصوتي أثناء الكلام تعبيرا عن المعاني والفكر وإثارة وجذبا للمستمعين[2].

10-4-إلقاء الكلمات والأحاديث: المقصود هنا قدرة الفرد على إلقاء كلمة في مناسبة ما، ومدى استعداده وسرعته في مطاوعة الألفاظ والأفكار أثناء الكلام. ويعد هذا المجال من أهم مجالا الكلام التي ينبغي على المعلم أن يهتم بتدريبها وتعليمها للمتعلمين نظرا للحاجة التي تتطلب منهم إلقاء كلمة في مواقف يتعرضون لها داخل المدرسة أو خارجها. ومن بين هذه المواقف تقديم الخطباء والمحاضرين والتعليق عليهم، أو حفلات التكريم والاجتماعات...الخ. وما يجب مراعاته أثناء تدريب إلقاء الكلمات والأحاديث للمتعلمين ما يلي: "تنمية القدرة على اختيار وتنظيم محتويات الخطبة أو الكلمة؛ وعلى تقدير الوقت الذي يتوقف فيه عن الكلام؛[3] و"تنمية القدرة على تجنب الأزمات والوقوع فيها؛ وتنمية مهارات النطق والتنغيم الصوتي والنبر واستخدام ما يناسب من الكلمات والجمل والتعبيرات[4].

10-5-الكلام عن الصور:ويقصد به ترجمة الصور الذهنية المرئية إلى عبارات وألفاظ رمزية تدل عليها لتوضيح معناها وتحديد الفكرة التي توحي إليها. وهذه الصور إما ساكنة أو متحركة. ويعد هذا المجال من مجلات الكلام المعينة في التدريب على مهارة الكلام. والمساعدة على تنمية القدرة على الوصف وإدراك العلاقات بين الأشياء. لذا يجب أن يحرص المعلم على تعليمها للمتعلم وتنمية قدرته على مهاراتها. وما يجب مراعاته أثناء التدريب على الكلام على الصور " اختيار الصور (ساكنة أو متحركة) تتناسب مع المستوى الفكري والحسي معا للمتعلمين؛ وأن تكون الصور بسيطة وهادفة يمكن للمتعلم التعبير عنها؛ والعمل على امتلاك المتعلم معجما لغويا يجعله قادرا على الوصف وتوضيح معنى الصور المتحركة أو الساكنة؛ مع تنمية قدرة المتعلم على الوصف والتعبير عن الفكرة العامة وعناصر الفكرة

[1] نبيل عبد الهادي وآخرون، مرجع سابق، ص179.

[2] زين كامل الخويسكي، مرجع سابق ، ص73.

[3] ينظر: حسن شحاتة ومروان السمان، مرجع سابق، ص66.

[4] المرجع السابق، ص73.

الأساسية الواردة في الصور، وتنمية قدرة المتعلم الذهنية وتغذية قدراته وتنشيط ذهنه وخياله للتفكير ليتمكن من تنظيم الأفكار في حدات لغوية.

يؤكد الباحث هنا؛ على أهمية استغلال هذه المواقف والمجالات التي يتعرض لها المتعلمون في حياتهم اليومية والمدرسية وتدريبهم وتنمية قدراتهم عليها خاصة في حصص التعبير الشفوي لما لها من أهمية في تنمية مهارة الكلام. وعلى المعلم أن يقوم بمناقشة تقويمية بعد الانتهاء من تدريبهم عليها.

11- تنمية مهارة الكلام:

بعد عرضنا لمجالات الكلام التي تعد من الروافد الأساسية المساعدة على إجادة الكلام وتنميته وتغذية الملكة اللغوية لدى المتعلم. ومن ثم تظهر الأهمية البالغة للكلام ومنزلته في الإلمام باللغة ذاتها، وفي التمهيد لبقية الفنون اللغوية الأخرى وتنميتها، ومع ذلك فلا قيمة تذكر لتعليم مهارة الكلام(التعبير الشفوي) في مدارسنا التي تلزم المتعلم أن يكون متحدثا بلغة فصيحة وسليمة خالية من الأخطاء اللغوية والتركيبية والنحوية ...قادرا على تحديد محتوى كلامه ويستطيع توظيفه في المدرسة أو خارجها، وهذا راجع بالأساس إلى العوامل التي تم رصدها في ظاهرة ضعف الكلام خاصة منها مشكل مزاحمة العامية وغلبتها على السنة المتعلمين والمعلمين. مما تسبب في خلق متعلم غير قادر على توظيف اللغة الفصحى واستعمالها في المواقف التعليمية أو الحياتية. ومن هنا كان لابد على المعلم أثناء تعليمه مهارة الكلام(التعبير الشفوي) تحديد مستويات نمو متعلميه في الكلام، ومراعاته العوامل المؤثرة في نمو اللغة لديهم. فضلا عن حقيقة لا يمكن إغفالها وهي إشراك المتعلمين في الكلام لأنه لا يمكن أن يتعلموا الكلام دون أن يتكلموا. لذا على المعلم مراعاة عدة عوامل تمكن من اكتساب مهارة الكلام وتنميها، نذكر منها:

- الإكثار من التعبير، ووضع المتعلمين في مواقف حية تسمح لهم بالتعبير لإكسابهم وتنمية مهارة التعبير الشفوي لديهم، على أن تكون الموضوعات التي يعبرون عنها وثيقة الصلة بخبراتهم ومستمدة من عالمهم.

- التقويم الموضوعي للغة المتعلمين وكلامهم من حيث الشكل والمحتوى، والمبنى والمعنى، على أن يكون هذا التقويم متسما بالرفق والتشجيع. وعلى المعلمين أن يبصروا متعلميهم بمواطن الجودة في

كلامهم حتى تكون حافزا لهم للمضي على الاستمرار في التعبير الجيد، وبمواطن القصور لديهم حتى يتلافوها في المستقبل.

- إجراءات التدريبات العلاجية وذلك بعد رصد الأخطاء المرتكبة في الكلام أو التعبير الشفوي، وترتيب هذه الأخطاء ترتيبا تنازليا بحسب تفاقمها وشيوعها في أساليب المتعلمين، ومن ثم يقوم المعلمون بإجراء تدريبات علاجية لتحاشي هذه الأخطاء وتلافيها في الموضوعات المقبلة.

- إغناء البيئة التعليمية التعلمية، وذلك بإغناء الخبرات المباشرة للمتعلمين عن طريق الزيارات والمواقف الحية، والتفاعل مع البيئة الطبيعية والصناعية في المجتمع الذي يعيشون فيه، ويمكن إغناء الخبرات غير المباشرة عن طريق القراءة والأفلام والصور المرئية، وبقدر ما تكون بيئة المتعلمين غنية بالخبرات المباشرة وغير المباشرة يكون مجال الكلام والتعبير واسعا.

- استثارة دافعية المتعلمين وتوفير جو من التعاطف والمشارك، والتشجيع والتعزيز لأدائهم الجيد وبالرفق في تقويم الجهود.[1]

- إشراك المتعلمين في تخطيط عملية الكلام ذاتها وذلك بالمناقشة؛

- يعهد المعلم إلى متعلميه بمسؤولية ومناقشة وتخطيط وتنفيذ الاجتماعات واللقاءات المدرسية وهذه بطبيعتها تتضمن المناقشات والأحاديث والأغاني والمحاورات والتمثيل وحكاية القصص والمسابقات وكلها أنشطة كلامية.

إضافة إلى ما تم التطرق إليه، لابد أن نشير إلى بعض المناشط والوسائل اللازمة والمعينة على تنمية مهارات الكلام لدى المتعلم مثل:

- **لعب الأدوار**: الأطفال بطبيعتهم يحبون لعب الأدوار وينسجمون معها، وينعكس ذلك وهم يشتركون مشاركة وجدانية حسية أثناء تمثيلهم لادوار يحبونها ويريدون تحقيقها، لذا وجب استغلال هذا النشاط لإرضاء نوازعهم. وهذا عن طريق " تمثيل المواقف الاجتماعية المختلفة باستخدام أسلوب تمثيل الأدوار كأن يلعب المتعلم دور طبيب أو معلم أو نجار أو مزارع أو غيره، ثم نجري معه مقابلة ونسأله عن عمله ودوره في الحياة أو أن يقدم نفسه لنا"[2] مما يساهم في تنمية المهارات الكلامية وإثراء حصيلته اللغوية.

[1] ينظر: محمود أحمد السيد، طرائق تدريس اللغة العربية(2)، مرجع سابق، ص30-34.

[2] محمد مصابيح، مرجع سابق، ص293.

- **الدراما:** يمكن أن تكون الدراما مجالا خصبا لتنمية مهارات الكلام، " فالمتعلمون يحددون القصة والحوار والأداء لحديثهم، ويتعلمون الكلام من خلال هذه القصة بصورة نشطة، حيث يتكون فريق من متعلمين ذوي مستويات متنوعة، ومن خلال التفاعل بين المتعلمين يتم التدريب على مهارات الكلام"[1] وينميها.
- **القراءة الحرة** : يعد توظيف القراءة الحرة من وسائل إغناء الكلام واكتساب مهاراته وتنميتها ، إذ إن" القراءة الحرة معين ثري يمد القارئ المتعلم بثروة لفظية ومعان جديدة وأساليب وصور وأخيلة، وإذا عمل على توظيفها في كلامه أعطى كلامه طابعا مميزا"[2]. لأن القراءة تنمي ملكة التفكير لديه، وتعمل على صقل لغته وعلى النطق الصحيح بها، كما تضمن له نموا في مختلف الميادين والمجالات.
- **الكلام(التعبير الشفوي) عقب القراءة:** " ويكون ذلك من خلال الإجابة عن أسئلة تلقى، أو سرد معنى المقروء كله أو بعضه أو جله، أو المناقشة حوله، أو التعليق عليه، أو تلخيصه"[3].
- **كتابة الرسائل وإعادة هيكلة المعلومات:** وهذه تعد أيضا من أهم الأنشطة التي يجب توظيفها لتنمية مهارة الكلام، وذلك بـ" عمل ثنائيات من المتعلمين، كل متعلم يكتب رسالة إلى زميله في موضوع ما، مع اختلاف موضوعي الرسالتين، ثم يقرا كل متعلم رسالة زميله ويعيد صياغتها من جديد شفهيا، ويتم التدريب على الحديث من خلالها"[4]. لذا فهو نشاط ووسيلة مهمة في تنمية المهارة الكلامية وكذا الكتابية و السمعية.
- **القصص:** تستخدم القصص لإنماء مهارة الكلام، وذلك " بعرض المعلم قصص دون أن يذكر نهاية كل منها، ويترك لمتعلميه اختيار نهاية لكل منها وفق رؤيتهم وتصوراتهم، وهذه الطريقة

[1] المرجع السابق، ص294.
[2] ينظر: محمود أحمد السيد،مرجع سابق، ص32.
[3] المرجع السابق، ص295.
[4] المرجع نفسه، ص293-294.

تنمي الخيال، وتدفع إلى التأمل، وتساعد على الكلام وتنميه"[1] من خلال خبراتهم اللغوية السابقة، أو من المعلم أو زملائهم.

- **المناسبات والأحداث المدرسية:** وهي فرصة لان يشرك المعلم متعلميه في المناقشات والأحاديث التي تدور في هذه المناسبات. ويمكن أن يدفع المتعلمون إلى مصاحبة الزوار في هذه المناسبات إلى جوانب المدرسة المختلفة ونشاطاتها المتنوعة ليطلعوا عليها ويحدثوهم عنها ويناقشون فيها. مما يساعدهم في التغلب على الصمت، ويحسن قدراتهم على التكلم باللغة التي تعلموها وينميها.

كل هذه الوسائل و المناشط تعتبر أفضل معين على تعزيز مهارة الكلام عند المتعلمين وتنمية مهاراتهم التعبيرية، وتحقيق مدى استيعابهم للغة وإمكانية استعمالها في مواقف متنوعة وأغراض مختلفة. ولا يتحقق ذلك إلا بالممارسة والتكرار، وبإتاحة كافة الفرص اللازمة لهم واختيار المواضيع التي تتصل بحياتهم وميولهم ورغباتهم، مما يحفزهم على التعبير وإجادة الكلام.

بناء على ما تقدم يمكن القول؛ بأن مهارة الكلام(التعبير الشفوي) فن من فنون اللغة العربية تتجلى أهميته في أنه أساس الاتصال والإفهام بين الفرد وغيره، ومن أولويات المجتمعات المتحضرة، إضافة إلى أنها من أكثر المهارات تداولا في المراحل التعليمية المختلفة، لذا يجب الاهتمام بها وتنمية مهاراتها للمتعلمين، لأنَّ إتقانهم لمهارة الكلام(التعبير الشفوي) يثري حصيلتهم اللغوية، وينمي قدراتهم ومهاراتهم اللغوية الأخرى، التي يحتاجونها في حياتهم العامة، وفي مشوارهم التعليمي للنجاح في جميع المقررات الدراسية الأخرى.

[1] ينظر: محمود أحمد السيد، مرجع سابق، ص31.

IV. مهارة القراءة

تعد القراءة المهارة الثالثة من مهارات اللغة العربية ومفتاح من مفاتيح تعلم اللغة واكتسابها، ومن المهارات التي تؤثر بشكل كبير في بقية المهارات اللغوية الأخرى وترتبط ارتباطا مباشرا بالكتابة أي أن القراءة هي الوجه الآخر للتواصل الكتابي، فهي اللبنة الأساس لكل علم، ومفتاح تفتح به الممتلكات الفكرية لكل فرد، والحجر الأساس في تقدم الشعوب ورقي الأمم، لذلك فالقراءة عملية تعليمية تعلمية فعالة، ومن أهم المهارات التي يجب أن يكتسبها المتعلم في بداية حياته التي تمتد حتى قبل ولوجه المدرسة وتستغرق جميع مراحله التعليمية وحتى الحياتية، باعتبارها رفيقة عمره وصديقة دربه وزاد عقله التي تضمن له الاتصال والتعلم. وإذا أخل بهذه المهارة– القراءة– يفقد المتعلّم بناء مهاراته اللغوية والتقدم في أي ناحية من النواحي الدراسية والعملية. لان القراءة من أهم المواد الدراسية التي يتعلمها المتعلم في المدرسة، ومن الصعب أن يوجد نشاط لا يتطلب القراءة سواء لأكلن النشاط في المدرسة أم في العمل أم في المنزل أم في الشارع. ومن ثم كان لابد من تنمية وتدريب المتعلمين على مهارة القراءة في وقت مبكر لأهميتها في التعليم، وكذلك دورها في مناشط الحياة العامة.

1– مفهوم القراءة:

1-1– المعنى اللغوي:

جاء في لسان العرب في مادة (ق ر أ): "قرأتُ الشيء قرآنا، جمعتُهُ، وضمَمّتُه بعضُه إلى بعض، ومنه قولهم/.../ وقال ابن الأثير تكرر في الحديث ذكر القراءة والإِقْتِرَاء والقارئ والقرآن، والأصل في هذه اللفظة الجمع وكل شيء جمعته فقد قرأته[1] وجاء في المعجم الوسيط" قرأ الكتاب: قراءةً وقرآناً: تتبع كلماته ونطق بها وتتبع كلماته ولم ينطق بها وسميت حديثا بالقراءة الصامتة، ومن صيغ مادة قرأ: قارأهُ مقارأةً وقراءةً: شاركه القراءة. وإستقرأهُ: طلب إليه أن يقرأ، وأقرأُ: اسم تفضيل من قرأ: أي أجودُ قراءةً[2].

[1] ابن منظور، لسان العرب، مادة (ق ر أ)، مرجع سابق، ص 50.

[2] إبراهيم أنيس وآخرون، المعجم الوسيط، مرجع سابق، ص722.

1-2- المعنى الاصطلاحي:

تناول الباحثون في المجال التربوي منذ بداية القرن العشرين إلى يومنا هذا عدة تعريفات للقراءة، مما طرأ على مصطلح القراءة عدة تغيرات وتطورات أدى إلى اتساع مفهومه وصعوبة تحديد تعريف جامع مانع له، وفيما يلي ذكر أهم المراحل التي طرأت على تعريف القراءة.

المرحلة الأولى (التعرف أو الإدراك البصري): تعد هذه المرحلة بواكير الالتفات إلى تعريف القراءة الذي لا يتعدى حدوده التعرف البصري للرموز المكتوبة ونطقها،، لذا عرفت القراءة بأنها مجرّد" عملية التعرف البصري على الحروف والكلمات، والنطق بها"[1] فهذا التعريف للقراءة يركّز على الإدراك البصري للرموز المكتوبة، والتعرّف عليها، والنطق بها، دون فهم"[2]. فهذا التعريف يهتم بسلامة الأداء القرائي بمعنى يهتم السلامة الجسمية(حركات العين، وأعضاء النطق)

المرحلة الثانية (الفهم والتفسير): في العقد الثاني من القرن العشرين أخذت الأبحاث والدراسات تتناول القراءة، فأجريت البحوث التي تتعلق بالأخطاء القرائية وشيوعها لدى المتعلمين الكبار في قراءة الفقرات، والتي تعود في مجملها إلى قلة الاهتمام بالفهم. والتي أثرت بشكل كبير في تحديد مفهوم القراءة، لذا تم إضافة عنصر آخر للتعريف السابق وهو الفهم، المتمثل في ترجمة تلك الرموز إلى مدلولاتها من أفكار لإدراك المعاني، وبهذا أصبح مفهوم القراءة "عملية عقلية أساسها الفهم "[3]. ومن نتائج هذا التطور ظهور القراءة الصامتة العناية بها.

المرحلة الثالثة (التفاعل والنقد): أدى التوسع في تحديد مفهوم القراءة في نهاية القرن العشرين إلى ظهور اتجاه جديد ركّز في تعريفه على القارئ والنص المقروء، فأضيف عنصر "التفاعل" المتمثل في تفاعل القارئ مع النص المقروء، وبهذا أصبحت القراءة في هذه المرحلة" بالإضافة إلى كونها تعرّف على الرموز ونطقها، وفهم مدلولاتها، وأيضا تحليل هذا المقروء ومناقشته ونقده، وذلك من خلال تفاعل القارئ مع

---

[1] رشدي أحمد طعيمة، محمد علاء الدين الشعيبي، تعليم القراءة والأدب إستراتيجية مختلفة جمهور متنوع، دار الفكر العربي، القاهرة-مصر، ط1، 2006، ص29.

[2] حاتم حسين بصيص، تنمية مهارة القراءة والكتابة: استراتيجيات متعددة للتدريس والتقويم،مرجع سابق، ص53.

[3] سمير عبد الوهاب وآخرون، تعليم القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائية رؤية تربوية، الدقهلية للطباعة والنشر، المنصورة-مصر، ط2، 2004، ص46.

النص"[1]. ونتيجة هذا التطور في المفهوم ظهور القراءة الناقدة التي تحتم على القارئ أن يكون ايجابيا فيما يقرأ، وإعمال عقله والحكم على ما يقرأ.

المرحلة الرابعة (حل المشكلات): كانت بداية القرن أو العقد الثالث نقلة نوعية في مفهوم القراءة، فبدا الاهتمام بأهمية القراءة بالنسبة للفرد في حل مشكلاته التي يصادفها في حياته أو في دراسته، فبعد أن كانت عملية نطق وتعرف، وفهم، ونقد، أضيف إلى العناصر السابقة عنصر رابع وهو" حل المشكلات"، فتطوّر مفهوم القراءة وعرفت "بأنها عملية استخدام القارئ إجراءات (التعرف، والنطق، والفهم، والتحليل، والمناقشة، والنقد) في مواجهة مشكلات الحياة، والانتفاع بها في المواقف الحيوية"[2]، يستند هذا التعريف إلى مبدأ الوظيفية وتبنى خطوات التفكير العلمي لحل المشكلات في تعليم القراءة وربطها بحياة القارئ الحياتية.

المرحلة الخامسة(الاستمتاع بالقراءة): في نصف القرن الواحد والعشرين بعد ظهور مشكلة وقت الفراغ والرغبة في استغلاله والاستمتاع به من خلال القراءة، ظهر اتجاه ينادي بضرورة إضافة عنصر جديد إلى ما سبق وهو "الاستمتاع" والتي تتمثل في العوامل العاطفية كالميل والرغبة والدافعية إلى القراءة، وبهذا أصبحت القراءة "عملية عقلية عضلية انفعالية ، تشتمل على تعرف الرموز المكتوبة، والنطق بها، وفهمها، وتذوقها،ونقدها، وحل المشكلات من خلالها، والاستمتاع بالمادة المقروءة"[3].

مما سبق، يبدو أن التطور الكبير الذي لحق بمفهوم القراءة، أدى إلى اتساع مفهومه وتعدد دلالاته التي مالت في تعاريفها على المهارات العامة للقراءة التي ترتكز على أسس خمسة : التعرف والنطق، والفهم، والنقد، وحل المشكلات، والاستمتاع. فعرّفت القراءة في بادئ الأمر بأنها عملية إدراكية بصرية تهدف إلى التعرف على الحروف وربطها ومن ثم نطقها، ثم دعت الحاجة إلى ضرورة ربط الرموز المكتوبة بمدلولها أي فهم ما يقرأ أي عملية فكرية تهدف إلى الفهم والاستنتاج، ثم دخول عنصر تفاعل القارئ مع النص المقروء ونقده وتحليله، ثم تطور المفهوم إلى أثر المقروء في القارئ لحل المشكلات التي تواجهه في المواقف الاجتماعية المختلفة، وفي الأخير تم تعريفها كوسيلة من وسائل الترفيه والاستمتاع.

---

[1] رشدي أحمد طعيمة، محمد علاء الدين الشعيبي، مرجع سابق، ص30.

[2] سمير عبد الوهاب وآخرون، مرجع سابق، ص30.

[3] سعيد عبدالله لافي، القراءة وتنمية التفكير، عالم الكتب، القاهرة-مصر، ط1، 2012، ص12.

وهذا ما أدّى إلى صعوبة إيجاد تعريف جامع مانع لمفهوم ولعل التعريف الإجرائي التالي الذي نقدمه يبرز مهارات القراءة العامة، فالقراءة هي عملية عقلية تأملية ترمي إلى التعرف على الحروف وتفكيكها ومن ثم نطقها، والقدرة على فهم المادة المقروءة وتذوقها والاستمتاع بها وتحليلها ومن ثم نقدها وتقويمها، وحل المشكلات التي تعترض القارئ في المواقف الحياتية والتعليمية.

2- أهمية مهارة القراءة:

تعد القراءة مهارة مهمة من أهم مجالات النشاط اللغوي وجزء مهم في منظومة اللغة؛ فهي المصدر الأساسي لاكتساب اللغة وتعلمها ووسيلة من وسائل التعلم الإنساني، فهي ملازمة للفرد التي من خلالها باعتبارها أداة لاكتساب اللغة وتعلمها والمعلومات لتوسيع آفاقه العقلية ومضاعفة خبراته المعرفية بل هي مصدر خبراته الحياتية على مختلف تشعباتها، ووسيلة من وسائل الاتصال الفكري التي تنقل ما أنتجه العقل البشري إلينا في عالم الصفحة المطبوعة. فهي مفتاح العلوم وأساس كل تقدم بشري في الماضي والحاضر. واهم مؤشر حول أهمية يتضح بصورة جلية في أن التوجه الإلهي الأول للرسول- صلى الله عليه وسلم- كان بالأمر **"اقرأ"** في قوله تعالى: اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ﴿1﴾خَلَقَ الإِنْسَانَ مِنْ عَلَقٍ﴿2﴾اقْرَأْ وَرَبُّكَ الأَكْرَمُ ﴿3﴾الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ ﴿4﴾عَلَّمَ الإِنْسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ﴿5﴾"[1]. وهذا دليل على أهميتها ومنزلتها في حياة الفرد والمجتمع. فعن طريق القراءة ينفتح باب العلم والمعرفة أمام المتعلم فتتوسع مداركه وتهذّب، وتقوّم عاداته، كما أنها مظهر من مظاهر النمو، لها أهميتها بوصفها عاملا من عوامل الشخصية واتزانها. فالقراءة " هي المفتاح الذي يدخل بواسطته أي شخص إلى مجالات العلوم المختلفة، وربما أدى جهل المرء بالقراءة أو ضعف فيها، إلى فشله في تلقي العلوم، ومن ثم فشله في الحياة"[2]

تتجلى أهمية القراءة وبشكل رئيسي في كونها وسيلة من وسائل الاتصال الفكري للفرد ونافذته المعرفية التي يطل منها للاطلاع على المعارف العامة المتنوعة التي أنتجها العقل البشري في عالم الصفحة المطبوعة لأي شعب من الشعوب وفي أي عصر من العصور، وخاصة في هذا العصر الذي يزخر

[1] سورة العلق، الآية: 1-5.

[2] حاتم حسين بصيص، مرجع سابق، ص31.

بالحركات العلمية والفنية. التي صارت فيها المعلومات تزداد وتتسارع بتسارع الوسائل العلمية والتكنولوجية كالحواسيب والتلفاز والكتب الالكترونية.

كما تعتبر القراءة المصدر الرئيسي للنمو اللغوي للفرد، ومصدر لنمو شخصيّتهُ، وتتجلى أهميتها بالنسبة للفرد بكونها " تشبع حاجاته النفسية، فبها يشبع حاجاته للاتصال بالآخرين ومشاركتهم في أفكارهم ومشاعرهم، كما تشبع حاجته لاستقلال إذ تمكنه من الاعتماد على نفسه في تحصيل المعرفة وتشبع حاجته إلى الاكتشاف وتعرّف عوالم مجهولة أمام ناظره، وتساعده على التكيف النفسي وعلى تنمية ميوله واهتماماته والاستفادة من أوقات الفراغ والاستمتاع بها"[1] كما تساعده على" الرقي في السلم الاجتماعي، لأن الوعي بمشاكل المجتمع والعالم يتم عن طريق القراءة، ويفضل المجتمع الفرد الواسع الاطلاع على ضيق الأفق لاستلام أسمى المراتب وأعلاها"[2].

أما أهمية القراءة بالنسبة للمجتمع فتعد من أهم الوسائل المهمة للنهوض به وتنظيمه، وهي " من الوسائل التي تدعو إلى التقارب والتفاهم بين عناصر المجتمع، ولها أهميتها في عملية الانتقال الثقافي، والتكيف الاجتماعي، لان المجتمع القارئ، " هو المجتمع المتقدم، الذي ينتج الثقافة والمعرفة، ويطورّها بما يخدم تقدمه، وتقدم الإنسانية جمعاء"[3]. فالمجتمع القارئ بهذا المفهوم، هو " مجتمع راق تبدو فيه الوحدة الفكرية والثقافية بين أفراده، وكثير من قيمه ومثله إنما تكتسب أو تعدل في بعض جوانبها عن طريق القراءة"[4]

إن القراءة عملية دائمة وأداة رئيسية في عملية التعلم، يزاولها المتعلم داخل المدرسة وخارجها، فهي أساس كل عملية تعليمية تساعد الفرد في الإعداد العلمي. "واكتساب المتعلم العديد من الألفاظ والتعبيرات اللغوية الصحيحة من خلال ما يقرأ في الوسائل المعرفية المشار إليها باللغة العربية الفصحى"[5]

---

[1] محمود أحمد السيد، طرائق تدريس اللغة العربية(1)، مرجع سابق ، ص93.

[2] هيا محمد مسعد العطوي، بشاير ناجي النزاوي، مهارة القراءة والكتابة ودورها في تعليم اللغة العربية، شبكة الألوكة، المملكة العربية السعودية،2015، ص26-27.

[3] ينظر: عبد اللطيف الصوفي، فن القراءة: أهميتها، مستوياتها، مهاراتها، أنواعها، دار الفكر، سوريا،ط1، 2007، ص32.

[4] سعيد عبدالله لافي، مرجع سابق، ص13.

[5] زين كامل الخويسكي، المهارات اللغوية، مرجع سابق، ص101.

لأنها " المدخل الأساسي لكثير من الخبرات المتعددة في حياة طفل المرحلة الابتدائية وما بعدها حتى يصير راشدا"[1].

ونظرا لأهمية القراءة نجد أنها تعد" هدف رئيس من أهداف المنهج المدرسي، وهي في الوقت ذاته وسيلة لا غنى عنها من وسائل تحقيق المنهج ذاته، و تدرّس في جميع المراحل التعليمية من خلال كتاب خصص لها، انطلاقا من أن الكتاب المدرسي يعد ركنا من أركان العملية التعليمية، وأحد المدخلات في النظام التعليمي والوعاء الذي يحتضن معظم محتوى المادة العلمية التي تترجم أهداف المنهج "[2]

وتعتبر القراءة من الأمور الهامة لتطوير المهارات وتوسيع مدارك المتعلم فهي وقود عقله وأكسجين دماغه، فعن طريقها تمكن المتعلمين من التقدم في التحصيل الدراسي الذي يساعدهم على السير بنجاح في حياتهم المدرسية، وعلى " تنمية ميولهم وحل الكثير من مشكلاتهم، ورفع مستوى فهمهم للمسائل الاجتماعية، وإثارة روح النقد، وتوفير فرص الاستمتاع والتسلية[3]. لتحقيق عملية تعلم ناجحة لبقية المواد الدراسية الأخرى. لأنه ثمة علاقة ايجابية بين التقدم في القراءة والتقدم في بقية فنون المعرفة، كما أن لها انعكاسات سلبية بين التخلف والضعف في القراءة والتخلف في سائر المواد في الأعم الأغلب أو في الحياة ذاتها. مما يؤكد على أهمية القراءة وتعلمها واكتساب مهاراتها وتنميتها، ليتمكن المتعلم من التكيف مع الحياة داخل المدرسة وخارجها. ويعني هذا أيضا أن على المعلمين أن يعتنوا عناية عالية بتعليم مهارة القراءة للمتعلم. لأنه بدون ذلك سيعاني من صعوبات الفهم والاستيعاب.

3- أهداف تعليم القراءة:

هناك العديد من الأهداف التي تسعى القراءة تحقيقها وإكسابها للمتعلمين خلال المراحل التعليمية المختلفة، التي تختلف من مرحلة إلى أخرى، ولعل أهم أهداف تعليم القراءة في المراحل الأولى من التعليم الابتدائي باعتبارها وحدة متماسكة للكلام(التعبير الشفوي) والقراءة والكتابة تتمثل في :

- تمكين المتعلم من التعرف على الحروف والكلمات والنطق الصحيح بها بسرعة مقبولة؛

[1] حسنى عبد الباري عصر، فنون اللغة العربية(تعليمها وتقويم تعلمها)، مرجع سابق، ص82.

[2] ينظر: سمير عبد الوهاب وآخرون، مرجع سابق، ص42.

[3] سعيد عبدالله لافي، مرجع سابق، ص13.

- إكساب المتعلم جودة النطق وحسن الأداء، وإدراك ما يستمع إليه وفهمه في شيء من السرعة[1]؛
- القدرة على التمييز التام بين أصوات الحروف الهجائية كلها: مفتوحة، ومكسورة، ومضمومة، وساكنة واستخدامها بطريقة صحيحة في القراءة الجهرية والقراءة الصامتة.
- القدرة على التمييز التام بين أشكال الحروف الهجائية في أول الكلمات، و في وسطها، وفي آخرها، متصلة ومنفصلة.[2]
- التمييز السريع بين الحروف المتشابهة شكلا، المختلفة لفظا؛
- اكتساب عادات التعرف البصري كالتعرف على الكلمة من شكلها والتعرف على الكلمة من تحليل بنيتها وفهم مدلولها[3]
- تعرّف المتعلم على الرسم الصحيح للكلمات من خلال ترسخ صور الكلمات المقروءة في أذهان المتعلمين.
- تدريب المتعلم على التعبير الصوتي، وتمثيل المعاني من خلال النبرات الصوتية؛
- وضع القواعد النحوية واللغوية موضع التطبيق في القراءة الجهرية؛
- الاطلاع على أساليب الكتابة، وطرق التعبير عن الأفكار وتماسكها؛
- زيادة الثروة اللغوية لدى المتعلمين من خلال قراءاتهم موضوعات قرائية مختلفة؛
- الاطلاع على موضوعات ثقافية وعلمية كثيرة تتضمنها موضوعات القراءة مما يزيد من الثقافة العامة للمتعلمين[4]، للارتقاء بمستوى تعبيرهم؛
- " تنمية قدرة المتعلم على تذوق المادة المقروءة؛
- تنمية القدرة على التفكير[5]؛

---

[1] محمود أحمد السيد، مرجع سابق، ص91.

[2] علي أحمد مدكور، مرجع سابق، ص175.

[3] عبد المجيد عيساني، مرجع سابق، ص123.

[4] محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، مرجع سابق، ص 246

[5] سعيد عبدالله لافي، مرجع سابق، ص14.

- الاستمتاع بالمقروء واستثمار أوقات الفراغ فيما هو نافع وممتع؛
- تهذيب الجانب الوجداني، وتنمية القيم والعواطف النبيلة السامية؛[1]
- تنمية قدرة المتعلمين على تلخيص المقروء ونقده وتحليله؛ وإبداع أفكار أصيلة؛

4-أنواع القراءة:

تعددت اقتراحات الباحثين حول تقسيم أنواع القراءة إلى عدة أنواع بناء على عدة اعتبارات، فمنهم من قسمها من قسّمها حسب الشكل أو الأداء إلى قراءة صامتة و ثانية جهرية وثالثة للاستماع. ومنهم من قسمها حسب الغرض العام للقارئ إلى قراءة للدرس وثانية للاستمتاع وثالثة لحل المشكلات، وهناك من قسمها حسب الأغراض الخاصة للقارئ والتي تختلف من قارئ لآخر وفقا لدوافع وأهداف كل قارئ من هذه القراءة، فسقمت إلى قراءة سريعة وقراءة تحصيلية وقراءة لجمع المعلومات وقراءة ناقدة وقراءة إبداعية. وهناك من قسم القراءة على أساس النشاط القرائي إلى قراءة لتنمية المهارات وقراءة بقصد المتعة الذهنية وقراءة وظيفية. وهناك من الباحثين من قسمها حسب مستويات القراءة إلى سطحية ومعمقة. وهناك من قسم القراءة من حيث الأداء إلى قراءة جهرية، وقراءة صامتة وقراءة استماعية، إلى غير ذلك من التقسيمات الأخرى التي تزيد أو تنقص بحسب الدافع للقراءة. وهنا لا نريد أن نسرف في الحديث عن أنواع القراءة لأن كثير من الباحثين يرون أن هذه التقسيمات هي مجرد فروع من ثلاثة أقسام أساسية وهي: القراءة الصامتة والقراءة الجهرية والقراءة الاستماعية، كما يمكن أن نضيف أيضا القراءة الناقدة والقراءة الإبداعية، ولهذا يمكن تصنيف أنواع القراءة حسب الأداء والأغراض الخاصة للقارئ التي يحتاجها المتعلمون خاصة في أقسام المرحلة الابتدائية كما يلي:

4-1- القراءة الصامتة

-1-1- تعريفها:

تعددت تعريفات القراءة الصامتة عند الباحثين والخبراء التربويين فمنها على سبيل المثال لا الحصر، نذكر تعريف **سعيد عبدالله لافي** الذي يعرّفها بأنّها "استقبال الرموز المطبوعة، وإدراك

[1] المرجع السابق، ص248.

معانيها في حدود خبرات القارئ ووفقا لتفاعلاته مع المادة المقروءة[1]. أما **حسن عصر** فيعرفها بأنها عملية يعتمد فيها المتعلم " على رؤية الرموز، وإدراك معانيها، والانتقال إلى الفهم بكل أنواعه ومستوياته، والى سائر الأنشطة القرائية، من تذوق، وتحليل، ونقد، وتقويم، دون إشراك أعضاء النطق في هذه العملية، ويعد الفهم العنصر الأبرز في القراءة الصامتة[2]

من خلال التعريفين السابقين يمكن القول أن القراءة الصامتة هي القراءة التي تعتمد على العينين والعقل لقراءة الكلمات والجمل وتفسير الرموز الكتابية وفهم مدلولها و إدراك معانيها في ذهن المتعلم دون الحاجة إلى استخدام اللسان أو الشفتين في النطق أو الهمس بهما . وتتجسد عملية القراءة الصامتة في عنصرين هما: رؤية المادة المقروءة. والنشاط الذهني المؤدي لفهم ما هو مكتوب.

تعد القراءة الصامتة أكثر استعمالا في حياتنا اليومية نلجأ إليها دائما ونستخدمها في جميع المواقف داخل المدرسة أو خارجها، ويرجع سبب ذلك كونها أعون على الفهم وأسهل لاكتساب المعارف وأوفر للوقت لأننا نحاول جاهدين فهم ما نقرأ بسهولة وسرعة ولا يتم ذلك إلا في هذا النوع من القراءة. وترجع كثير من الدراسات والبحوث أن " نسبة المواقف التي يستخدم فيها الفرد القراءة الصامتة 95.% من المواقف التي يستخدمها الفرد بصفة عامة"[3]. كما تعتبر القراءة الصامتة مهمة بالنسبة للمتعلم فهي تسمح له بالتركيز وفهم ما تم قراءته. لذا نجد أنها أول ما يبدأ بها المتعلم درس القراءة ليتبين مدى فهمه للمعنى الإجمالي للنص وتمكنه من استجماع معنى الكلمات وكيفية نطقها.

-1-2- مميزات القراءة الصامتة :

تمتاز القراءة الصامتة عن الجهرية، بعدد من المميزات لتحقيق جملة من الأهداف، التي لا تتاح للمتعلم في القراءة الجهرية، وأبرز هذه الأهداف أنها : توفر الكثير من الجهد، والوقت للقارئ ؛ ولعل من أهم أهدافها:"زيادة سرعة المتعلم في القراءة مع إدراكه للمعاني المقروءة؛ العناية البالغة

[1] سعيد عبد الله لافي، مرجع سابق، ص15.

[2] حسن عبد الباري عصر، مرجع سابق، ص60.

[3] رشدي أحمد طعيمة، محمد السيد مناع، تدريس العربية في التعليم العام نظريات وتجارب، مرجع سابق، ص123.

بالمعنى، واعتبار عنصر النطق مشتتا يعوق سرعة التركيز على المعنى، والالتفات إلى الخبرات الفنية التي تتاح للقراءة الصامتة؛ كما أنها أسلوب القراءة الطبيعية التي يمارسها الإنسان في مواقف الحياة المختلفة يوميا؛ ولهذا يجب التدريب عليها وتعليمها للأطفال منذ الصغر؛ إضافة إلى أنها تعمل على زيادة قدرة المتعلم على القراءة والفهم في دروس القراءة وغيرها من المواد، وتنمي فيه الرغبة لحل المشكلات؛ وزيادة حصيلته اللغوية والفكرية؛ لأنها تتيح له تأمل العبارات والتراكيب وعقد المقارنات بينها، والتفكير فيها؛ كما أنّها تشغل جميع المتعلمين في الفصل وتعودهم على الاعتماد على النفس وحب الاطلاع؛ وتراعي الفروق الفردية بين المتعلمين، إذ يستطيع كل متعلم أن يقرا وفق المعدل الذي يناسبه".[1] كما أنها تعوّد المتعلم على تركيز انتباهه لمدة أطول في المادة المقروءة،

على الرغم من المزايا التي تتسم بها القراءة الصامتة إلا أنها لم تسلم من بعض العيوب منها: لا تدرب المتعلمين على النطق الصحيح للحروف والكلمات إلا إذا جهر بها، كما أنها تساعد على شرود الذهن وعدم الانتباه إلى المادة المقروءة مما يصعب التأكد من حدوث فعل القراءة من قبلهم، كما أنها لا تمكن المعلم من التعرف على سلامة النطق لدى المتعلمين. إضافة إلى ذلك فهي غير مناسبة للمتعلمين الضعاف ولا تعالج عامل الخجل لديهم في مواجهة الآخرين.

ولضمان نجاح الفعل القرائي الصامت لابد من تهيئة الجو لذلك وإتباعه ببعض الأسئلة الاختبارية المتعلقة بالمادة المقروءة. لذا على المعلم أثناء تعليمه القراءة الصامتة أن يختار الطريقة المناسبة والأسلوب الناجح وفق المواقف التعليمية المختلفة لتحقيق الهدف المنشود ، ومن بين عوامل نجاح القراءة الصامتة التي يجب على المعلم مراعاتها أثناء عملية القراءة الصامتة " شرح مفهوم القراءة الصامتة للمتعلمين، وأهدافها وأغراضها؛ و إعداد مجموعة من الأسئلة لطرحها على المتعلمين بعد الانتهاء من القراءة الصامتة للتأكد من تشديدهم على محتوى الموضوع؛ مع شرح بعض التراكيب الغامضة في الموضوع قبل قراءته؛ و توجيه المتعلمين إلى أمور وأفكار محددة مطلوبة منهم في نهاية القراءة؛ و متابعتهم أثناء القراءة الصامتة للتأكد من ممارستهم لها؛ ولغرض تحقيق السرعة في القراءة

[1] علي أحمد مدكور، مرجع سابق، ص139-140.

يجب أن يتدرج المعلم في الزمن الذي يخصصه لها؛ وعليه أن ينهي زمن القراءة الصامتة بالوقت الذي ينتهي عنده الطلبة المتميزون، لكي يكون ذلك دافعا للآخرين للتدريب على الإسراع فيها"[1]

-2- القراءة الجهرية :

-2-1- تعريفها:

تختلف القراءة الجهرية عن الصامتة في أمر واحد هو الصوت (النطق)، وتؤدي فيها أعضاء النطق دورا مهما. ويعرفها **أحمد علي مدكور** بأنها" التعرف على الرموز المطبوعة وفهمها، ونطقها بصوت مسموع، مع الدقة، والطلاقة، وتجسيد المعاني"[2] وبصورة أكثر دقة فان تعريف القراءة الجهرية حسب **سعيد لافي** تعني " التقاط الرموز المكتوبة بواسطة العين، وترجمة العقل لها، ثم الجهر بها باستخدام أعضاء النطق استخداما سليما[3]

من خلال التعريفين السابقين يمكن القول أن القراءة الجهرية هي القراءة التي تعتمد على العين والعقل واللسان لترجمة الرموز المكتوبة وتحويلها إلى ألفاظ منطوقة وأصوات مسموعة ومحاولة إجادة النطق وإدراك المعنى المطلوب مع السرعة والدقة في القراءة. وهي تعتمد على ثلاث عناصر، الأولى رؤية العين للرمز المكتوب، والثاني النشاط الذهني في فهم وإدراك الرمز المكتوب، والثالث نطق الرمز المكتوب، مع مراعاة الحركات وعلامات الوقف، والالتزام بمواضع النبر والتنغيم.

تعد القراءة الجهرية أقل استخداما في مواقف الحياة من القراءة الصامتة. وهذا النوع من القراءة ينفرد بجانب النطق والأداء التعبيري، ومن أبرز المهارات النوعية المرتبطة بهما القدرة على: نطق الأصوات بدقة ووضوح؛و الضبط الصرفي والإعرابي للكلمات؛ ومراعاة النبر والتنغيم المناسبين للأسلوب والسياق؛[4] والقدرة القراءة في جمل تامة، والبعد عن القراءة المتقطعة؛ واستخدام الإشارات باليدين،

[1] محسن علي عطية، مرجع سابق، ص 247-248.

[2] علي أحمد مدكور، مرجع سابق، ص141.

[3] سعيد عبد الله لافي ، مرجع سابق، ص16.

[4] عبد الله علي مصطفى، مرجع سابق، ص 108.

والرأس؛ تعبيرا عن المعاني والانفعالات؛[1] والقدرة السرعة في القراءة؛ وتمثيل المعاني أثناء قراءة النص المكتوب؛ الثقة في النفس، وزيادة المتعة إذا كانت المادة المقروءة شعرا أو نثرا أو قصة ...الخ.

كما تعد القراءة الجهرية أصعب من القراءة الصامتة لأنها تحتاج وقتا أطول وجهدا أكثر ذلك لتعدد الأجهزة المستخدمة في أداءها. لأن القارئ أثناء قراءته المادة المكتوبة يتوجب عليه تشغيل البصر والعقل والنطق. وتتطلب منه إتقان عدة مهارات كمهارات التعرف و الفهم ومهارات خاصة كنطق الأصوات بدقة ووضوح. وضبط الكلمات وإخراج الحروف من مخارجها مراعيا قواعد اللغة.

وبالرغم من الأهمية القصوى للقراءة الصامتة في عالم اليوم، إلا أن حاجة المتعلم للقراءة الجهرية لها قيمة اجتماعية وتربوية وثقافية بالنسبة للمتعلم خاصة في " المراحل الأولى من مراحل تعلم اللغة"[2] . لذلك نجد أنه "في السنوات الأولى من المدرسة الابتدائية تكون معظم القراءة جهرية, وبعض المختصين يرون ضرورة أن تكون القراءة مزيجا من القراءة الجهرية والصامتة، مع قراءة جهرية سائدة في سنوات المدرسة الأولى، وقراءة صامتة تدريجيا تحتل معظم المنهج وبخاصة في الصفوف الأخيرة "[3]. إذ من طريقها يستطيع المعلم الكشف عن الأخطاء التي يرتكبها المتعلمون أثناء تفكيكهم رموز النص المكتوب ومعرفة عيوب النطق وأمراض الكلام لتقويها ومعالجتها؛ ولذلك" يمكن أن تناسب البرامج العلاجية، التي تتناول أخطاء المتعلمين في النطق والقراءة؛ نظراً لأنها تمكّن المعلم، من وضع يده على مواطن القوة والضعف لدى المتعلمين ، ومعرفة قدرة المتعلم في التعبير الشفوي، والأخطاء اللغوية الشائعة في قراءته، إضافة إلى الأخطاء الصوتية، كالإبدال والحذف، ونطق الحروف والأصوات، بصورة غير صحيحة أو دقيقة"[4]. كما تيسر له أيضا تحديد مستوى قراءتهم، وأدائهم، ومدى فهمهم المادة المقروءة. ولذا يعد معظم الباحثين القراءة الجهرية جزء من منهج القراءة ومهارة من مهارات القراءة لا نوعا من أنواعه. لأنها احد المنافذ التعليمية التي يحتاجها المتعلم في المواقف الحياتية التي تنمي لديه الشعور بالثقة ومواجهة الآخرين.

-2-2- مميزات القراءة الجهرية:

[1] حاتم حسين البصيص، مرجع سابق، ص59.

[2] عبد الله علي مصطفى، مرجع سابق، ص108.

[3] عبد المجيد عيساني، مرجع سابق، ص126.

[4] حاتم حسين البصيص، مرجع سابق، ص58.

تمتاز هذه القراءة بعدة مزايا ارتبطت بها من الناحية النفسية والتربوية والاجتماعية لتحقيق الهدف المنشود، ومن ابرز مزايا هذا النوع من القراءة أنها: " برؤية الكلمات المكتوبة أو المطبوعة: وهذه مهمة البصر والجهاز العصبي؛ والنطق بهذه الرموز المكتوبة أو المطبوعة: وهذه مهمة جهاز النطق وحاسة السمع، إضافة انفعال المتعلم ومدى تأثره بما يقرأ[1]. كما أنها "تساعد المتعلم في الربط بين الألفاظ المسموعة في الحياة اليومية والرموز المكتوبة"[2]؛ ومن مميزاتها أيضا أنها" طريق للتمرين على صحة القراءة، وجودة النطق، وحسن الأداء؛ و على الطلاقة، في التعبير عن المعاني والفكر، وذلك في الخطابة والحديث، وعلى تطبيق قواعد اللغة العربية، ومخارج الحروف، ومقاطع الجمل؛ إضافة إلى إفادة المنصت والسامع؛ لأنها إحدى الوسائل، التي يتم بواسطتها إيصال الفِكر والمعاني"[3] تدرب المتعلم على مواجهة الخجل والتخلص منه، وتنمي عنده الجرأة؛ وتدربه على حسن الإلقاء، والتعبير الصوتي عن المعاني، و على كيفية التعامل مع علامات الترقيم، كما تمكن المعلم من اكتشاف عيوب النطق والقصور لدى المتعلمين؛"[4]

على الرغم من المزايا التي تتسم بها القراءة الجهرية عن الصامتة إلا أنها لم تسلم من بعض العيوب لأن المتعلم يبذل جهدا اكبر في هذه القراءة خاصة في المرحلة الابتدائية ولا يركز على المعنى لأن جهده مركز على صحة النطق وإخراج الحروف من مخارجها والأداء الجيد أثناء قراءته. علاوة على ذلك أنها تساعد على شرود ذهن المتعلم الذي أنهى دوره من القراءة؛ كما أن المعلم في هذه القراءة لا تكفيه المدة الزمنية لتقرئة جميع المتعلمين في درس واحد. ولضمان نجاح القراءة الجهرية وتيسير هذه العملية يجب على المعلم أن يهتم " بتوجيه تلاميذه على المحاكاة ومراعاة قواعد اللغة لأن لغته تحتل مكان لغة الوالدين، ومن ثم يجب أن يكون المعلم ذا قصد في لغته، وأن يكون لها معنى؛ وان يبدأ بالمميزين عند القراءة لإعطاء النموذج لغيرهم ممن هم أقل منهم مستوى؛ مع شرح بعض المفردات والتراكيب الصعبة إن وجدت قبل بداية القراءة؛ وعدم مقاطعة القارئ وإن أخطأ لتدريبه على الاسترسال، بشرط أن لا

[1] عبد المجيد عيساني، مرجع سابق، ص126.

[2] أحمد علي مدكور، مرجع سابق، ص142.

[3] حسن باري عصر, مرجع سابق، ص58-59.

[4] محسن علي عطية، مرجع سابق، ص248.

يخل الخطأ بالمعنى، أو يفسده خاصة في النصوص الشرعية واعتماد التصحيح الذاتي المنظم، ولا يصحح المعلم إلا إذا عجز المتعلمون عن ذلك؛ ويكون التصحيح بشرح القاعدة الإملائية أو النحوية، حتى لا يتكرر الخطأ؛ كما يجب أن يفاجئ المتعلم بالقراءة لضمان المتابعة وعدم الشرود بالذهن، وتنويع الأنشطة المتعلقة بالقراءة ومزج فنون اللغة، كالنحو، المفردات، البلاغة، العروض دون مبالغة حتى لا تتحول حصة القراءة إلى نشاط آخر"[1].

وبالمقارنة بين القراءة الجهرية والصامتة، يتبين لنا أن القراءة الصامتة أكثر استخداما من القراءة الجهرية كونها أعون على الفهم من الجهرية، لأنها تقتصر على عملية تفسير الرمز المكتوب والفهم، على حين أن القراءة الجهرية تقرأ أولا ثم تفهم، ولا تستطيع أن تفهم قبل أن تقرأ، و ويكون فيها الذهن منصرفا إلى عدة أمور من حيث التعرف والنطق والفهم. فضلا عن هذا نجد أن السرعة في القراءة تختلف بين القراءتين، لان القراءة الصامتة أكثر اقتصادا وجهدا للوقت وصوغ المادة المقروءة من الجهرية، التي تكون مقيدة بالنطق. كما تنفرد القراءة الجهرية عن الصامتة في كونها تكشف عن مواطن الضعف، وعيوب النطق، وأمراض الكلام، عند القارئ أثناء قراءته النص المكتوب في حين أن الصامتة لا تكشف عن ذلك. إضافة إلى كون القراءة الجهرية وسيلة للتعبير عن الثقة في النفس وعلى مواجهة الآخرين، في حين أن القراءة الصامتة مناسبة للانطوائيين والضعاف الذين يفضلون العزلة وعدم التعبير عن أنفسهم.

-3- القراءة الاستماعية:

-1-3- تعريفها:

تعد القراءة الاستماعية نوع من القراءة المشتركة مع مهارة الاستماع، لان قراءة الاستماع تعتمد كليا أو جزئيا على الاستماع الجيد. **وقد عرفها محسن علي عطية** القراءة الاستماعية بأنها "عملية استيعاب الألفاظ المسموعة وفهمها، وتحليلها وتلخيص ما جاء فيها من معان وأفكار، وفيها يكون

[1] ينظر: عبد المجيد عيساني، مرجع سابق، ص 127.

القارئ واحدا والآخرون مستمعين فقط، دون متابعة في دفتر أو كتاب، كي يتفرغ الذهن للفهم وغيره من المهارات، وهي تقوم على الاستماع والإنصات"[1]

من خلال ما سبق يمكن تعريف القراءة الاستماعية بأنها عملية تلقي المقروء عن طريق حاسة الأذن واستقبال المعاني والأفكار التي نطق بها القارئ وفهمها ذهنيا. وترتكز هذه القراءة إلى عنصرين هما الاستماع والإنصات .

ما دامت القراءة الصامتة قراءة بالعين، والقراءة الجهرية قراءة باللسان والعين، فان القراءة الاستماعية قراءة بالأذن. لذا يعد كثير من الباحثين التربويين القراءة الاستماعية نوعا من أنواع القراءة والقراءة بالأذن أسبق من القراءة بالعين. فهي فن لغوي مهم لا غنى عنه، فهو وسيلة إلى الفهم والاتصال اللغوي بين القارئ والسامع. في حين نجد أن تيارات معارضة تعد القراءة الاستماعية فنا مستقلا عنها ومهارة من مهارات الاستماع وأنها لا تعوض القراءة الصامتة و الجهرية لعدة خصائص، كونها تهتم بالانتباه والإصغاء لإدراك مضمون ما يستمع إليه، لأن المتعلم " يتلقى المقروء أو المقول عن طريق الأذن ، وأن القارئ ينقل لهم فهمه وأحاسيسه وميوله عن طريق نبرة صوته وانفعاله مع المقروء، فلا يمكن أن يكون لكل مستمع قراءة خاصة من خلال الاستماع، وهذا النشاط نفسه هو المطلوب في تعليم الاستماع للمبتدئين، ولذلك هي أقرب أن تضم إلى الاستماع لا إلى أنواع القراءة كما يعتقد"[2]

لقد وجد الباحثون أن القراءة الاستماعية للمتعلم تدعم تطور القراءة، إذ أنه "عندما يقرأ المتعلم أو المعلم نجد الأذن تسمع، والعقل يحلل في تكوين الفكرة واكتساب مفردات تساعده على فهم المادة المقروءة. ويقترح سميث أن قراءة الاستماع للمتعلمين تعطيهم فهما عن وظائف المطبوعات، ووعيا عن كيفية استعمال المطبوعات، وكيفية تكون وضعية أولئك الذين يقرؤون، ويتعلم المتعلمون الذين لديهم التجارب في القراءة كيف يتعاملون مع الكتاب ويكونون يقظين لبداية الكتاب، ووسطه، ونهايته"[3]. وهذا النوع يبدو واضح الأثر في تعليم غير المبصرين منذ الصغر وفي تعليم طلبة الجامعات لأنهم يعتمدون في تلقي محاضراتهم على الاستماع إذ يسمعون ويدونون ما يسمعون. ولعل من أبرز المواقف الحياتية التي

[1] محسن علي عطية، مرجع سابق، ص250.

[2] عبد المجيد عيساني، مرجع سابق، ص111.

[3] سعد علي زاير، سماء تركي داخل، مرجع سابق، ص151.

تمارس فيها القراءة الاستماعية منها الاستماع إلى " قصة أو قصيدة يقرؤها المعلم أو المتعلم، أو نشرات الأخبار، أو الأنظمة والقوانين والتوجيهات، قطعة إملائية يمليها المعلم، موضوع إنشائي يقرؤه المتعلم"[1] إضافة إلى ذلك فهي تمارس خلال حصة المطالعة أو ما يعرف بالقراءة الموجهة المسموعة خلال حصة المطالعة.

-3-2- مزايا القراءة الاستماعية:

للقراءة الاستماعية مزايا كثيرة منها: " تعليم المتعلمين كيف يستمعون إلى التوجيهات والإرشادات وكيف يتابعونها؛ والتمييز بين الأصوات المختلفة والوعي بقيمة الكلمات واستعمالاتها، وتنمية قدرة على التذوق لما يستمع إليه؛ والتمكن من نقد المسموع واكتشاف المتناقضات والتمييز بين الأفكار، كما أنها تنمي عادات الاستماع الجيد وهي اليقظة والانتباه والمتابعة، وحفظ اكبر قدر ممكن مما يستمع إليه، واكتساب القدرة على إدراك أغراض المتكلم، وإدراك العلاقات بين فقرات حديثه"[2]. كما انها تمكن المتعلم من سرعة الفهم والتحليل والنقد؛ إضافة إلى كونها تمكن المعلم من كشف ضعف المتعلمين في القراءة والعمل على تقويمها وعلاجها، كما تمكنه أيضا من معرفة الفروق الفردية ومستوى المتعلمين على الفهم والاستيعاب والتحليل. ومن معرفة الفروق الفردية ومستوى التلاميذ على الاستماع والفهم والاستيعاب والتحليل والكشف عن المواهب، كما تمكنه أيضا من كشف ضعف المتعلمين في القراءة والاستماع والعمل على علاجها.

وبالرغم من المزايا التي تتميز بها القراءة الاستماعية إلا أن لها مآخذ منها: أنها لا توفر للمتعلمين فرص التدريب على جودة النطق وحسن الإلقاء؛ وفيها قد يسرح ذهنهم بنبرة صوت القارئ وتفاعلاته مع المقروء، ولا ينشغلون بالمادة المقروءة، مما يجعلهم يعجزون على مسايرته ومتابعته. ولضمان نجاح القراءة الاستماعية وتيسير هذه العملية يجب على المعلم أن يختار مادته القرائية وان تكون مناسبة للمستوى العقلي للمتعلمين، وأن يقوم بشرح المفردات الصعبة والغامضة قبل تقديم المادة المقروءة للمتعلمين؛ وأن يهتم بتدريب المتعلمين على الانتباه والإصغاء الواعي للمادة المقروءة لإدراك مضمون ما استمعوا إليه،

[1] محسن علي عطية، مرجع سابق، ص250.

[2] طه حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم عباس الوائلي، مرجع سابق، ص114.

وتدريبهم على التجاوب في النقاش معه، لضمان انتباههم وتركيزهم وحصر أذهانهم لعدم شرودها؛ وسرعة الفهم لديهم؛ وبعد الانتهاء من عرض المادة المقروءة على مسامعهم يقوم المعلم بتقويم المتعلمين وذلك بطرح أسئلة ومناقشتهم ليتعرف على مدى فهمهم واستيعابهم.

-4- القراءة الناقدة:

-4-1- تعريفها:

تعد القراءة الناقدة نوعا من أنواع القراءة، وهذا المصطلح يعد حديث نسبيا نشأ نتيجة الاهتمام برد فعل القارئ وتفكيره حول المعاني المكتوبة، وكيفية الحكم عليها وتقويمها. وقد عرفت القراءة الناقدة بأنها:" عملية تقويم المادة المقروءة والحكم عليها في ضوء معايير موضوعية مما يستدعي من القارئ فهم المعاني المتضمنة في النص المقروء، وتفسير دلالاته تفسيرا منطقيا مرتبطا بما يتضمنه من معارف"[1].

ومن مهارات هذا النوع من القراءة فحص المصادر ودراستها والتي تعد من أهم المهارات الأساسية للقراءة الناقدة والتي تتمثل في : "القدرة على تتبع المادة المقروءة من حيث تناولها؛ وعلى تقييم ما يقرأ والحكم الموضوعي عليه؛ والقدرة على فهم واستيعاب الأفكار الأساسية فيما يقرأ، وعلى فهم إيحاءات الألفاظ، ودلالتها المباشرة وغير المباشرة؛ والقدرة على فهم واستيعاب مابين السطور؛ والقدرة على تمييز الاستنتاجات المكتوبة، وإثبات حقيقة الأسلوب وكيفيته وهدف الكاتب من كتابه؛ والقدرة على فهم وإدراك العلاقات والربط بينها والحكم الموضوعي عليها؛ والقدرة على تحديد معاني الكلمات والجمل والعبارات حسب السياق الواردة فيه في النص المكتوب"[2] ومن المهارات الفرعية التي يتضمنها القراءة الناقدة أيضا نجد مهارات التصنيف، ومهارات التمييز، ومهارات التذوق الأدبي، ومهارة حل المشكلات، ومهارة الموازنة ومهارات الاستنتاج ومهارات التقويم. وكل هذه المهارات تمكن المتعلم من أن يكون قارئا ناقدا يوظفها في حياته الحاضرة والمستقبلة.

-4-2- مزايا القراءة الناقدة:

[1] سعيد عبد الله لافي، مرجع سابق، ص90.

[2] زين كامل الخويسكي، المهارات اللغوية، مرجع سابق، ص113-114.

من مزاياها القراءة الناقدة أنها " تمكن المتعلمين من بناء فكر واضح يساعدهم على نقد ما يقرؤونه لكشف ما به من جودة أو رداءة، كما تمكنهم من قراءة المعاني التي يدسّها المغرضون بين السطور وعدم الاكتفاء بالمعاني والأفكار التي تبرزها السطور. كما تساعد على تخليص المتعلمين من أنماط التفكير السائد في مجتمعنا، والتي تؤكد على النواحي العاطفية والانفعالية والرؤية الشخصية للأمور، كما تنمي لديهم إبداء الرأي وحرية التفكير والإبداع. كما أنّها تدرب المتعلمين على مناقشة ما يقدمه المؤلفون، والتنبؤ بما يريدونه، واستنتاج الأفكار التي تؤثر عليهم وقت كتابتهم لموضوع معين، وتقويم الحيثيات التي يستخدمونها عند مناقشتهم لموضوع ما، وما قد يصيبهم في بيان الأسباب الداعية لموقف في قضية معينة"[1].إضافة إلى ذلك نجد أن القراءة الناقدة تمكن المتعلمين من تكوين شخصيتهم لمواكبة تطورات المعرفة في جميع الجوانب التعليمية والحياتية.

إن الاقتصار على تعليم القراءة الجهرية والصامتة والاستماعية وإهمال القراءة الناقدة في المرحلة الابتدائية يؤدي حتما إلى تخريج أجيال من المتعلمين من ذوي القدرة على التذكر والفهم والاستيعاب إلا أنهم لا يستطيعون تحليل وتفسير المادة المقروءة، والتمييز بين الحقائق ونقدها وتقويمها ثم قبولها أو رفضها لحل المشكلات التي تعترضهم. لذا فنحن في أمس الحاجة إلى تعليم القراءة الناقدة وتنمية مهاراتها للمتعلمين وتدريبهم عليها لكي يصبحوا مفكرين فاعلين قادرين على التخيل والإبداع ويمتلكون روح النقد، وتدفع بعقولهم إلى التأمل والتفكير فيما يقرءونه لنثير فيهم روح النقد البناء وإصدار الأحكام تجاه ما يقرءونه واستخدامها لحل المشكلات.

5- القراءة الإبداعية:

5-1- تعريفها:

يعد مفهوم القراءة الإبداعية مفهوم لا يزال قيد البحث والدراسة، نظرا للرؤى المتنوعة له عند كثير من الباحثين والدارسين. وأول من بدأ هذا المصطلح روسل سنة 1956 والذي يرى بأن القراءة الإبداعية هي:" عملية تكامل وتنظيم للمواد المقروءة بغية التوصل إلى استنتاجات وحل بعض المشكلات. وقد حدد ست خطوات للقراءة الابتكارية(الإبداعية)، هي: الاستيعاب الدقيق لمحتوى

[1] نظر: عبد اللطيف الصوفي، فن القراءة: أهميتها، مستوياتها، مهاراتها، أنواعها، مرجع سابق، ص169.

المقروء، وفهم معانيه الظلالية، وتكامله مع الخبرات السابقة، والتوصل إلى استنتاجات، وتكوين علاقات وأفكار جديدة، واستخدام الأفكار في أنشطة أخرى جديدة"[1].

أما القراءة الإبداعية عند هستر هي:" تخيل واستدعاء للخبرات السابقة، وبحث عن تطبيقات للحالة الراهنة، وتقرير ماينبغي قبوله"[2].

أما برازل(Brazel) فقد عرّفت القراءة الإبداعية بأنها:"إحداث شيء بالمادة المقروءة، وإعادة إنتاج المقروء خياليا وتفضيله وتحويله، وإعادة تنظيمه، والذهاب إلى ما هو ابعد من المقروء لابتكار شيء جديد"[3].

من خلال التعريفات السابقة يمكن القول بأن القراءة الإبداعية هي توظيف خبرات القارئ السابقة للمادة المقروءة، وتكوين علاقات بين الأفكار السابقة والجديدة لإنتاج أفكار أصيلة مبتكرة لحل المشكلات التي تعترضه.

تعد القراءة الإبداعية (الابتكارية) من أرقى أنواع القراءة وأكثرها تعقيدا وتنظيما منها جميعا. فهي نوع من أنواع السلوك في التفكير، كونها تتطلب" بذل جهد خاص من القارئ، حتى لو كانت هذه الأوعية التي يقرؤها سهلة، وتسمى أيضا القراءة التفضيلية"[4] ويعد حسن شحاتة أول من أدخل مفهوم القراءة الابتكارية وأنشطة تنميتها إلى حقل تعليم القراءة عام 1991 في الوطن العربي عند مشاركته في مهرجان القراءة للجميع في مصر. ومن المهارات التي يحتاجها المتعلم في القراءة الإبداعية" التوصل إلى مجالات العلاقات الموضوعية في الكتاب، مستخدما لذلك نفسه، وتركيزه، وفهمه؛ والقدرة على طرح الأسئلة بوضوح في العقل قبل طرحها على المادة المقروءة، وإيجاد الإجابات عنها؛ وتحليل المناقشة عبر

[1] حسن شحاتة، مروان السمان، المرجع في تعليم اللغة العربية وتعلمها، مرجع سابق، ص135.، ص137.

[2] المرجع نفسه، الصفحة نفسها

[3] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[4] عبد اللطيف الصوفي، مرجع سابق، ص170.

مختلف الجوانب، وعدم الاكتفاء بجانب واحد"[1]. إضافة إلى القدرة على دمج الأفكار السابقة مع المادة المقروءة الجديدة لاستنتاج وإبداع أفكار جديدة.

-5-2- مميزات القراءة الإبداعية :

ومن مميزات القراءة الإبداعية أنها تنمي شخصية المتعلمين وتوسّع قدراتهم العقلية وتفكيرهم لتوليد أفكار جديدة، فهي تجعل المتعلم" متفتحا دائما على عالم الصفحة المطبوعة بأفكارها الثرية، ويحترم الأفكار الجديدة، ويعكس فكره من خلالها، كما أنها تجعل المتعلم يتعمق المشكلات الدراسية، ويكشف الأسباب، ويربط بين المؤتلف، ويصنف المختلف، ويحور ويبدل في المادة الدراسية مما يقوده إلى أصالة التفكير، وامتلاك التعدد في وجهات النظر فتصبح لديه الطلاقة والمرونة وأصالة التفكير، فيحل مشكلاته وكذا مشكلات المجتمع الذي يعيش فيه، كما أنها تجعل المتعلم يغوص في المادة المقروءة ليكشف الحقيقة فيما يقرأ، ويستدعي الأفكار التي يمتلكها، والتي مزجها بتخيله، فيزداد رصيده القرائي من الخبرات، ويصبح قادرا على توظيفها واستخدامها بطرق كثيرة، وفي مواقف متنوعة من الحياة"[2]

إن التفجر المعرفي والثورة العلمية التي يشهدها عصرنا الحالي، يحتم علينا تعليم القراءة الإبداعية التي طالما أهمل تعليمها وتنمية قدرات المتعلمين عليها، فالأمر يتطلب منا الانتقال من القراءة الناقدة إلى القراءة الإبداعية وقدراتها بالتفكير الإبداعي نظرا لتعقد الحياة التي نعيشها وتغيرها. لذا فنحن في أشد الحاجة إلى القراءة الإبداعية لتخريج جيل من المتعلمين مبدعين ومبتكرين ومفكرين يتناغمون متطلبات العصر، وتنمية قدراتهم على القراءة الإبداعية للتعمق في المادة المقروءة وربط علاقات جديدة لإنتاج أفكار وحلول أصيلة لمشاكلهم الشخصية والمجتمعية بكفاءة.

خلاصة القول: إن القراءة بجميع أنواعها تعتبر ركائز لا يمكن الاستغناء عنها، فالقراءة الصامتة هي الأكثر استعمالا في حياة الناس وتكون بهدوء وانسجام، والجهرية تتجلى أكثر في المواقف التي تستلزم رفع الصوت ولها دور كبير في تصحيح أخطاء المتعلمين وتعويدهم على النطق الصحيح.، والقراءة السماعية تهدف إلى الإصغاء والانتباه المفيد. والقراءة الناقدة تهدف إلى تحليل المادة المقروءة وإصدار

[1] المرجع نفسه، ص171.

[2] ينظر: حسن شحاتة، مروان السمان، مرجع سابق، ص138-139.

الأحكام، والقراءة الإبداعية تهدف إلى ابتكار أفكار جديدة من خلال النص المقروء لحل مختلف المشكلات.

- **مكونات مهارة القراءة:**

بالرغم من التطور الكبير الذي لحق مهارات القراءة واتساع مجالاتها من خلال التعاريف السابقة إلا أن بعض الباحثين حاولوا تحديد مكونات مهارة القراءة إلى مجموعتين من المهارات أولاهما فسيولوجية وتشمل فك الرموز والتعرف على الكلمات والنطق بها صحيحة والسرعة في القراءة وثانيتهما عقلية وتتمثل في الفهم واستنتاج المعاني والتفاعل مع المادة المقروءة ونقدها وتقويمها وتوظيفها في مواقف التعبير وحل المشكلات.

1/ الإدراك: من أبرز عوامل تعليم القراءة وتنميتها الإدراك ويقصد به إدراك الرموز المطبوعة بصريا أي رؤية الحروف والكلمات، ويضيف البعض إلى الإدراك البصري فهم المعنى، ويذكر انه لا فائدة من مجرد الإدراك البصري بدون فهم المعنى ففهم المعنى جزء أساسي في عملية الإدراك، ومن أهم مهاراته: " الإدراك البصري والسمعي للحروف؛ والتمييز بين الحروف بصريا وسمعيا؛ و معرفة اسم الحرف؛و الربط بين صوت الحرف وشكله؛ وتمييز الكلمات والجمل؛ وتعرف الحروف التي تكتب ولا تنطق، والتي تنطق ولا تكتب[1].

2/ التعرف: وهي عملية ميكانيكية آلية تتمثل في قدرة القارئ على فك الرموز المكتوبة والربط بين صورة الحروف أو الكلمات وصوتها وتمييزها عن غيرها والنطق بها نطقا صحيحا، ومن أهم مهارات التعرف" تعرف الحروف والكلمات، والنطق الصحيح بها، وتعرّف الكلمات مهما اختلف شكل كتابتها مطبوعة أو مخطوطة، منفصلة أو متصلة، كما تعرّف علامات الترقيم وإدراك وظيفة كل منها، إضافة إلى تلوين القراءة الجهرية بحسب المواقف التي تدل عليها"[2]

3/ النطق: وهو القدرة على تحويل الرموز من حروف وكلمات والنطق بها صحيحة، وإخراج الأصوات من مخارجها الصحيحة، ومهارات النطق هي نفسها مهارات القراءة الجهرية.

[1] رشدي أحمد طعيمة، محمد السيد مناع، مرجع سابق، ص126.

[2] محمود أحمد السيد، مرجع سابق، ص86-87.

4/ الفهم والاستنتاج: والمقصود بالفهم هنا هو الفهم القرائي والذي حدد مفهومه بأنه" عملية عقلية معرفية يصل بها القارئ إلى معرفة المعاني التي يتضمنها النص المقروء نثرا ام شعرا اعتمادا على خبراته السابقة، وذلك من خلال قيامه بالربط بين الكلمات والجمل والفقرات ربطا يقوم على عمليات التفسير، والموازنة، والتحليل، والنقد، ويتدرج في مستويات تبدأ بالفهم الحرفي للنص وتنتهي بالفهم الإبداعي له حتى يتمكن من بناء المعنى من النص من خلال تفاعله معه"[1]

يعد الفهم الغاية الأساسية من القراءة مهما كان غرضها ونوع مادتها، فهو من أهم مهارات القراءة وجوهر عمليتها، ذلك أن " الفهم يعد عاملا أساسيا في السيطرة على فنون اللغة؛ لأنه ذروة مهارات القراءة وأساس جميع العمليات القرائية"[2]، فالقراءة بلا فهم لا تعد قراءة بمفهومها الصحيح. لان الفهم يشمل " الربط بين الرمز والمعنى، وإيجاد المعنى من السياق، واختيار الرمز المناسب، وتنظيم الأفكار المقروءة، واستخدام هذه الأفكار بعد تذكرها. ويعتمد النجاح في الفهم على دافعية القارئ وعلى خلفيته من المفهومات، وعلى إدراك الكلمات"[3]

لذا تعددت النظريات والنماذج التي تناولت طبيعة الفهم القرائي، فمنهم من ينظر إليها بأنها عملية معرفية تعتمد على ما اكتسبه القارئ من معاني من خلال خبراته، ومنهم من ينظر إليها على أنها عملية لغوية للوصول إلى المعنى، ويذهب آخرون إلى أنها الفهم عملية تفكير تهدف للوصول إلى المعاني المتضمنة في المادة المقروءة، ويذهب آخرون إلى أن الفهم القرائي يتطلب تفاعلا مع النص من خلال دمج خبراته السابقة مع المعلومات الجديدة في المادة المقروءة للوصول إلى المعنى. ويستمد الفهم القرائي طبيعته المعقدة والمتنوعة (الحسية والإدراكية واللغوية والتفاعلية) من عملية القراءة ككل، كما أن " مستوى الفهم الذي يصل إليه القارئ(المتعلم) يربط بتفاعل ثلاثة عناصر في الموقف القرائي وهي: القارئ والسياق والنص"[4]

[1] حسن شحاتة، مروان السمان، مرجع سابق، ص84.

[2] عبد الباري حسن عصر، مرجع سابق، ص61.

[3] حسن شحاتة، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، مرجع سابق، ص123.

[4] حسن شحاتة، مروان السمان، مرجع سابق، ص87.

ومن أهم مهارات الفهم ما يلي: " تعرف كلمات مختلفة لمعنى واحد أو متقارب (المترادفات)؛ وتعرف معان مختلفة لكلمة واحدة(المشترك اللغوي) والتمييز بين هذه المعاني في الاستخدامات المختلفة؛ وعلى استخدام السياق في معرفة معاني الكلمات والتراكيب الجديدة؛ واستخلاص الفكرة العامة والتمييز بين الأفكار الأساسية والفرعية من النص المقروء؛ و إدراك التفاصيل المساعدة على إدراك الأفكار الأساسية؛ومتابعة ما يشمل عليه النص من أفكار والاحتفاظ بها حية في ذهنه في أثناء القراءة؛ وتحليل النص إلى أجزاء وفقرات ومعرفة العلاقة بين بعضها وبعضها الآخر؛ وإدراك الكلمات المفتاحية ومدى تكرارها في الفقرات؛ واستنتاج المعنى العام، وتحديد الموضوع الرئيس الذي يدور حوله النص؛ واستنتاج المغزى البعيد(ما وراء السطور) الذي يهدف إليه الكاتب؛ وتلخيص الأفكار التي يشتمل عليها النص تلخيصا وافيا"[1].

5/ النقد و التقويم : وتعني قدرة القارئ على الحكم على ما ورد في النص المقروء وموازنته مع مكتسباته السابقة في الموضوع نفسه، و وإبداء رأيه فيه إما بالقبول أو الرفض، ومن مهارات النقد:" القدرة على فهم اتجاه الكاتب، وعلى تقويم المقروء ومعرفة الأساليب الأدبية وغرض الكاتب والحالة المزاجية له[2]. تقويم مدى ترابط الأفكار ومدى كفاءة الكاتب في تناول الموضوع"[3]. الكشف عن " أوجه الاختلاف بين الحقائق المعروضة، و تحديد اتجاهاته وحالته الانفعالية من خلال أفكاره وعباراته، والموازنة بين الأفكار المطروحة وأفكار سبق لكتاب أن تناولوها من قبلُ في الموضوع نفسه؛ وتقدير مدى ما في النص من منطقية في تسلسل الأفكار ،و تبيان مدى كفاية الكاتب في اختيار عبارات معينة واستخدام أساليب بيانية معينة، إضافة إلى ذلك اختيار التفصيلات التي تؤيد رأيا من الآراء أو تبرهن على صحة فكرة أو معلومة معينه أو تنقضها؛ وإدراك أهم مقومات الجمال في المقروء؛ والقدرة على التعامل مع النص بموضوعية" [4].

[1] محمود أحمد السيد، مرجع سابق، 87-88.

[2] حسن شحاته، مرجع سابق، ص127

[3] سعيد عبد الله لافي، مرجع سابق، ص98-99.

[4] محمود أحمد السيد، مرجع سابق، ص88.

6/ التفاعل والتوظيف (حل المشكلات): ويقصد بها المناشط الفكرية التي يقوم بها القارئ(المتعلم) وتدفعه للبحث من خلال المادة المقروءة غن معلومة للإجابة عن أسئلة معينة تتصل بمشكلة واجهته وأحس بها، أو للاستفادة منها في مواقف مستقبلية. ومن أهم مهارات التفاعل" ربط المعاني المتصلة في وحدات فكرية كبيرة؛ تصنيف المعلومات والحقائق تصنيفا صحيحا في ضوء خصائصها؛ والتمييز بين ما يحتاج إليه من أفكار وما هو غير مهم له، واستنتاج محتوى النص من مقدماته، والتنبؤ بما سينتهي إليه الكاتب؛ تعميم الأحكام التي يقراها على مواقف أخرى؛ وإدراك الفرق بين المعاني الصريحة والضمنية في النص؛ استخلاص أفكار جديدة من خلال النص ودمجها مع أفكار القارئ، إضافة إلى ذلك استنتاج تطبيقات مختلفة للأفكار التي يعرضها الكاتب، وتوظيف بعض المعاني والأساليب المستمدة من النص في مواقف تعبير جديدة في حياته"[1]

7/ السرعة : تعد السرعة في القراءة من المهارات ذات الصلة بالقراءة الصامتة، والمقصود بالسرعة قدرة القارئ على إدراك الحروف والكلمات و الجمل في السطر بالنظرة الواحدة وفهم معناها والانتقال إلى السطر الذي يليه دون أن يستغرق مدة زمنية طويلة بينهما أثناء القراءة. دون إهمال المهارات القرائية والاستيعابية الأخرى. وتعتبر السرعة من أهم المهارات التي ينبغي أن تعمل المؤسسات التعليمية على العناية بها لما لها من أهمية في الحياة اليومية، كونها مرتبطة بالفهم، لان أي تحسن في السرعة تحسن في الفهم، والسرعة في القراءة" لا تعتمد على الفهم فحسب، بل تمتد لتشمل هدف القارئ وحالته النفسية والفسيولوجية، ومستوى ذكائه، وهبرته، و انقرائية المادة، والدافعية، وسيطرته على مهارات القراءة الأساسية وطريقة صوغ المادة المقروءة"[2]. ومن مهارات السرعة" القدرة على السرعة في التصفح، سرعة الاستيعاب والتقاط العبارات والكلمات؛ القدرة على الربط بين الموضوع الأصلي والأفكار التي دارت حوله، والقدرة على معرفة المصادر وسرعة الحصول عليها"[3]

مما سبق ؛ يظهر أن هذه المهارات بنائية تراكمية، ينبغي تنفيذها لتحقيق مهارة القراءة، فهي مبنية على أسس تعلم القراءة السليمة.حيث تبدأ بالمهارات الأساسية (الإدراك والتعرف والنطق والسرعة)ثم

[1] المرجع السابق، ص89.

[2] حسن شحاتة، مرجع سابق، ص124.

[3] زين كامل الخويسكي، مرجع سابق، ص 115.

تنتقل بالتدرج حسب المرحلة العمرية إلى المهارات العقلية(الفهم، والنقد والاستنتاج، والتفاعل والتوظيف).

- **مراحل تعليم القراءة:**

أجمع المختصون أن مهارة تعلم القراءة يجب أن تتناسب مع قدرات المتعلمين في كل مرحلة من مراحل النمو القرائي لديهم، لذا يمر تعليم القراءة بأربع مراحل تستغرق سنوات قبل ما قبل المدرسة، وتمتد حتى نهاية التعليم الثانوي، وهذه المراحل هي : الاستعداد للقراءة، البدء بتعليم القراءة، التوسع في القراءة، النضج في القراءة. وتضم كل مرحلة مجموعة من المهارات يستخدمها المتعلم للوصول إلى فهم بنية المادة المقروءة، وفيما يلي عرض لكل مرحلة من مراحل تعليم مهارة القراءة الأربع:

أولا: مرحلة الاستعداد للقراءة: تبدأ هذه المرحلة عادة عند المتعلمين الذين يكون نموهم اللغوي عاديا في المرحلة التي تسبق الالتحاق بالمدرسة الابتدائية، ومن خلال هذه المرحلة " يكتسب المتعلمون الخبرات المباشرة، ويتلقون التدريبات التي تعدهم وتثير شغفهم إلى تعلم القراءة، وتهيئة الأسرة الطفل لفهم الكلام المسموع واستخدام اللغة في التحدث يسهم في استعداده للقراءة، كما أن برامج دور الحضانة ورياض الأطفال وما تقدمه من أنشطة وقصص ينمي أيضا هذا الاستعداد"[1]. ويعتمد نجاح هذه المرحلة على عدة عوامل هي " النمو العقلي: ويتمثل في القدرة على تذكر الأشكال الكلمات، والقدرة على التفكير المجرّد، والعمر العقلي، و النمو الجسمي: ويتمثل في الصحة العامة والبصر والسمع والنطق. ونمو الشخصية: ويتمثل في الثبات الانفعالي والعادات الحصينة التي تساعد على التكيف بالبيئة المدرسة ودور المعلم هنا هو معرفة الذين تكون لديهم الاستعداد للقراءة، والذين لم يتكون لديهم الاستعداد ومحاولة تكوين هذا الاستعداد عندهم.[2] كما تركز هذه المرحلة على المهارات التي تسبق القراءة، أي " المهارات اللازمة لعملية القراءة، وتشمل اكتساب لغة شفوية، وقدرات التمييز السمعي البصري، وتكوين المفاهيم، وتعطى هذه المؤشرات دلائل على ان المتعلم مستعد للقراءة، ثم يبدأ المعلمون في تنمية

[1] سعيد عبد الله لافي، مرجع سابق، ص19.

[2] رشدي أحمد طعيمة، محمد السيد مناع، مرجع سابق، ص128.

الاستعداد القرائي"[1]،ومن التدريبات التي يمكن من خلالها تنمية الاستعداد القرائي لمتعلمي المرحلة الابتدائية في هذه المرحلة:" تدريب المتعلمين على إدراك الألوان والتمييز بينها. من خلال تلوين صور وأشكال موجودة على الكراسات والكتب المعدة لهذا الغرض؛ و تشجيعهم على وصف الصور والأشكال بالحديث عنها أو محاكاتها بالرسم؛ وتدريبهم على قراءة الحروف والكلمات من اليمين إلى الشمال؛ وتعويد المتعلمين على أهمية الحصول على الكتاب المناسب لهم من المكتبات ومطالعة ما فيها من صور وحروف وكلمات"[2].

ثانيا: مرحلة البدء بتعليم القراءة: تبدأ هذه المرحلة للبدء في تعلم القراءة عادة عند المتعلم الذي لا يقل سنه عن ست سنوات أي في السنة الأولى من المرحلة الابتدائية والتي تنتهي حتى نهاية السنة الثانية. وتعد هذه المرحلة في غاية الأهمية كونها توفر جميع الظروف الخاصة التي تتيح الاستعداد للمتعلم وتعده للقراءة إعدادا غير مباشر. إضافة إلى لما يعتريها من مشاكل في كيفية البدء مع المتعلمين في تعليمهم القراءة وتدريبهم على السيطرة بصريا على الرموز المكتوبة من حروف وكلمات وتراكيب لغوية، وفي اختيار المادة القرائية المناسبة لمستواهم العقلي واللغوي. لذا ففي هذه المرحلة يقدم المعلم أساليب التحليل الصوتي، والتركيبي للمتعلم، ليتم" تكوين العادات الأساسية في القراءة، وبعض المهارات والقدرات، وذلك عن طريق معرفة المتعلم لاسمه مكتوبا، ومعرفة أسماء الحروف، والربط بين الكلمة والصورة، ومعرفة الكلمات الجيدة بالصورة، والتمييز بين نطق الحرف، والتمييز البصري بين أشكال الحروف، وان يعرف المتعلم في نهاية العام قراءة مابين 300الى 400كلمة من الكلمات التي في محيطه وفي بيئته، والتي تعبر عن واقعه ومشاهداته، وان يتعرف على جميع الحروف الهجائية في أشكالها المختلفة وفي أوضاعها المختلفة، وان يقرا من الكلمات التي يعرفها جملا من كلمتين أو ثلاث أو أربع كلمات، مع مراعاة الحركات الأولية من الضمة والفتحة والكسرة والسكون، والتعرف على معاني الكلمات أثناء

[1] سمير عبد الوهاب وآخرون، مرجع سابق، ص59.

[2] ينظر: علي أحمد مدكور، مرجع سابق ، ص158.

القراءة"[1]. وفي هذه المرحلة أيضا يكرس وقت اكبر للقراءة الجهرية، ووقت أقل للقراءة الصامتة والاستماعية. ليتعرف على نواحي القوة والضعف لدى المتعلم أثناء قراءتهم وتفاعلهم مع النص المقروء.

ثالثا: مرحلة التوسع في القراءة: وتبدأ هذه المرحلة من السنة الثالثة ابتدائي حتى نهاية المرحلة الابتدائية (السنة الخامسة ابتدائي). وهي مرحلة التقدم السريع في اكتساب عادات ومهارات القراءة الأساسية والفهم وإدراك وسائل التعرف على الكلمات وتحليلها. وتمتاز هذه المرحلة " بنمو الميل إلى القراءة، والتقدم الملحوظ في دقة الفهم والتفسير، والاستقلال في تعرف الكلمات، وزيادة سرعة القراءة الصامتة والنطق في القراءة الجهرية"[2] والانتباه والإصغاء في القراءة الاستماعية. وفي هذه المرحلة أيضا " يبدأ المتعلم في قراءة القطع الأدبية السهلة، وقراءة القصص، كما تزوده برصيد كبير من المفردات التي تعينه على الفهم، وتدفعه للبحث عن قراءات إضافية"[3]. وفي نهاية هذه المرحلة ينبغي أن يكون المتعلم قد اكتسب مهارات القراءة الأساسية وقادرا على فهم الكلمات الغريبة.

رابعا: مرحلة النضج في القراءة: وتشمل هذه المرحلة سنوات المرحلة المتوسطة حتى نهاية المرحلة الثانوية، ويركز برنامج القراءة عادة في هذه المرحلة على" القراءة الواسعة التي توسع خبرات المتعلمين وتعمقها، وعلى تنمية وتحسين المهارات الأساسية للتعرف والفهم"[4] والنقد والتحليل والسرعة والنطق في القراءة. إضافة إلى توسيع" أذواقهم القرائية وترقيتها، وزيادة كفايتهم في استخدام الكتب والمكتبات ومصادر المعلومات"[5] لتنمية وزيادة ثروتهم اللغوية والمعرفية وتنمية مهارتهم التفكيرية الناقدة والإبداعية.

من خلال ما سبق؛ يمكن القول بان اكتساب مهارة القراءة وتنميتها تحدث في مراحل، وكل مرحلة تعد كطلب أساسي للمرحلة التي تليها. إذ تتطلب كل مرحلة منها اكتساب مهارات تلزم للنجاح في المرحلة ذاتها. وتؤهل الانتقال للمرحلة التي بعدها.

---

[1] ينظر: حسن شحاتة، مرجع سابق، ص136.

[2] سعيد عبد الله لافي، مرجع سابق، ص20.

[3] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[4] رشدي أحمد طعيمة، محمد السيد مناع، مرجع سابق، ص129.

[5] حسن شحاتة، مرجع سابق، ص137.

- **طرائق تعليم القراءة:**

إن للقراءة طرقا يقوم بها المعلم داخل القسم لتسهيل اكتسابها وتنميتها للمتعلمين، إذ يتوقف نجاح المتعلم في اكتساب مهارة القراءة أو الفشل فيها، إلى طرق تعليمها. وقد اجمع الباحثون إلى أن هناك ثلاث طرائق رئيسة لتعليم القراءة تمثلت في : الطريقة التركيبية (الجزئية وتندرج تحتها طريقتان هما الهجائية والصوتية، والطريقة التحليلة(الكلية) وتندرج تحتها طريقتان هي طريقة الكلمة والجملة، والطريقة التوليفية(التوفيقية).

-1- الطريقة التركيبية(الجزئية):

وتسمى الطريقة الجزئية لأنها تبدأ عادة" بتعليم الأجزاء التي تتألف منها الكلمات وهي الحروف، أما تسميتها بالتركيبية فلأن العملية العقلية التي يقوم بها المتعلم هي تركيب أصواتها من أصوات الحروف التي تعلمها وحفظها من قبل، أو تركيب الكلمات من الحروف التي تعلمها"[1] أو تركيب الجمل التي تتألف من كلمتين أو أكثر. وتندرج تحت هذه الطريقة طريقتان فرعيتان هما: الطريقة الأبجدية، الطريقة الصوتية:

-1-1- الطريقة الهجائية: تعد هذه الطريقة من أقدم الطرق المستخدمة في تعليم القراءة، وسميت بهذا الاسم كونها تعتمد على المفهوم البسيط للقراءة، وهو التعرف الحرف لتنتقل بعدها إلى تركيب هذه الحروف في كلمات تكبر بالتدريج . وتقوم هذه الطريقة بتعليم المتعلمين الحروف الهجائية حرفا حرفا وبحسب ترتيبها "(أ، ب، ت، ث،...،الخ)، ورسمها بصورها المختلفة مع الحركات ومن ثم نطقها، " وكان المعلم يعلم الأطفال طريقة نطق هذه الحروف مفتوحة ومكسورة ومضمومة فيعلمهم الباء مع الفتحة، ثم مع الكسرة، ثم مع الضمة، ثم يعلمهم الشدة، والسكون وحروف المد، والتنوين، وأل الشمسية والقمرية...الخ"[2] وبعد أن يتعلموا قراءتها وكتابتها ، ينتقلون إلى تعلم كيفية تكوين كلمات مما تعلموه من حروف بضم حرفين فثلاث فأربع وهكذا دواليك مع تغير حركات الحروف، وينتقل المعلم في هذه الخطوة إلى بتعليمهم كلمات بسيطة، لكي يتمكنوا من "معرفة أشكال الحروف في أول الكلمة وفي

[1] سعيد عبد الله لافي، مرجع سابق، ص21.

[2] علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية ، ص151.

وسطها وفي آخرها، مع الإشارة إلى حركات تلك الحروف، على أن يكون ذلك متدرجا من الاتصال الجزئي مثل(وصل، رجع، وغير ذلك) إلى الاتصال الكلي مثل (قلم، علم، سمع، لعب،...وغير ذلك)، ثم يتدرج المعلم في زيادة عدد الحروف في الكلمة الواحدة"[1] مثل لعبة، استماع،..الخ. إلى أن يتعلموا تكوين جملا قصيرة بسيطة فطويلة يعرفون نطقها ورسمها وقراءتها قراءة صحيحة.

وتجدر الإشارة هنا إلى أن هناك بعض المعلمين يسلكون في تعليم الحروف الهجائية للمتعلمين بحملهم على استظهار أسماء الحروف، ثم ينتقل بهم إلى معرفة رموزها، وان فيها شيء من التضليل للمتعلمين، لأن أسماء الحروف لا تدل على أصواتها، فلا علاقة بين صوت(د)، وبين النطق باسم الحرف(دال).[2] وهنا لابد أن يكون الطفل قادرا على التمييز بين الحروف من حيث النظر ثم من حيث السمع. ولهذا تجرى تدريبات متعددة للفظ، فإذا وجد المعلم أن ثمة متعلما غير قادر على أن يعيد الحرف بشكل صحيح يدرب على أن يعيد الصوت الذي يرمز إليه الحرف، وصولا إلى إكسابه التمييز بين الأصوات المتجاورة سمعيا كالتاء والطاء، والضاد والدال، والسين والثاء، ...الخ"[3] لتمكينه من مواجهة جميع الكلمات والنطق بها.

-1-2- الطريقة الصوتية: تتفق الطريقة الصوتية مع الطريقة الأبجدية في الأساس الذي تقوم عليه وفي الخطوات المتبعة، لكنها تخالفها في أمر واحد، وهو كيفية حفظ الحروف، حيث يتم في هذه الطريقة تعليم المتعلمين حروف الكلمة وحركاتها بأصواتها (أَ، بَ، تَ، ...الخ) بدل تعليمهم اسم الحرف وحركته." فالميم مثلا لا تعلم على أنها(ميم)، بل تعلم على أنها صوت (م)"[4]، وبعد إتقانهم أصوات الحروف وحركاتها الثلاث(الفتح، الضم،الكسر) التي تتركب منها الكلمة ينطقونها منفصلة أولا، ثم بعد ذلك يضمون الحروف ويصلونها بعضها ببعض وينطقونها دفعة واحدة. ينتقل المعلم بهم إلى تدريبهم على كيفية تكوين الكلمات وقراءتها وذلك بجمع صوتين ثم ثلاثة وهكذا حتى يتمكن من تأليف كلمة ثم

[1] طه حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم عباس الوائلي، مرجع سابق، ص106.

[2] سمير عبد الوهاب، وآخرون، مرجع سابق، ص97.

[3] محمود أحمد السيد، مرجع سابق، 138.

[4] راتب قاسم عاشور، محمد فخري مقدادي، المهارات القرائية والكتابية –طرائق تدريسها واستراتيجياتها،دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان-الأردن، ط1، 2005، ص98.

كلمات إلى أن ينتهي بهم الأمر إلى تمكنهم من تأليف الجمل. وكان التدريب على قراءة الكلمة يتم عادة على النحو التالي" يدرب المعلم المتعلمين على ذكر صوت الحرف الأول من الكلمة متبوعا بذكر حركة ضبطه (وَ فتحة وَ)، ثم بنطق بالحرف الثاني بنفس الأسلوب(زَ فتحة زَ)، ثم الحرف الثالث بنفس الأسلوب(نَ فتحة نَ)، ثم يضم الحروف إلى بعضها البعض وتنتهي العملية بقراءة الكلمة من غير ذكر الأسماء والحروف التي تتألف منها (وَزَنَ)"[1] ونطقها مرة واحدة.

وترى هذه الطريقة أن الطريقة الهجائية تعوق المتعلم أثناء تحليله الكلمة والنطق بها عكس الطريقة الصوتية التي تصاحب تعلم القراءة تعلم الكتابة. فهي ترى بان تعليم الحروف يتوقف على معرفة الأصوات" لان صوت الحرف هو الذي يمثل الحرف تمثيلا حقيقيا في الكلمات، ويميل إلى النطق الطبيعي مع التلاؤم التام بين صوت الحرف وصورته، ويتواءم أيضا مع الطبيعية الصوتية للغة"[2].

وكثير من المعلمين يجمعون بين الطريقة الأبجدية والطريقة الصوتية، " فكانوا يستخدمون اسم الحرف وصوته حسب الموقف التعليمي، وكان الخلاف الوحيد بينهما هو نقطة البداية، هل تكون بأسماء الحروف أم بأصواتها؟"[3].

يرى أنصار الطريقة التركيبية أنها منطقية وتقود إلى اكتساب المتعلم القراءة بسهولة وسرعة، وتمكنه من مهاراتها الميكانيكية كالتعرف على شكل الحروف وأصواتها والكلمات والنطق بها صحيحة بعد حفظها. كونها طريقة تعتمد على الجزء وهو الحرف ثم تنتقل إلى الكل وهو الكلمة ثم الجملة وهذا يوافق إدراك المتعلم كونه يدرك الجزء قبل الكل، أي الحرف قبل الكلمة، والكلمة قبل الجملة. ومن مزايا هذه الطريقة أنها" تمكن المتعلم من إتقان الحروف منذ البداية، وتتدرج به تدرجا طبيعيا من السهل إلى الصعب، ومن البسيط إلى المركب، ومن الحروف إلى الكلمات، ثم إلى الجمل، كما تساعده أيضا على صحة الكتابة والدقة في رسم الكلمات رسما صحيحا. وبالتالي توفر عليه الوقت والجهد فيما بعد في التعرف على الكلمات التي لم تمر به من قبل"[4].

---

[1] أحمد علي مدكور، تدريس فنون اللغة العربية ، ص149.

[2] طه حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم عباس الوائلي، مرجع سابق،ص107.

[3] أحمد علي مدكور، مرجع سابق، ص149.

[4] سعيد عبد الله لافي، مرجع سابق، ص23.

وبالرغم من مزايا هذه الطريقة إلا أن خصوم هذه الطريقة يعيبونها في كونها تفتقد لعنصر التشويق، و تركز على الاهتمام بتعلم أشكال الحروف وأصواتها وعدم الاهتمام بالمعنى لان الغرض الأساسي للقراءة هو فهم المعاني المقروءة، أي أنها طريقة لتمييز الحروف ولا تعلم القراءة. كما يصيب من جراء هذه الطريقة اضطراب المتعلم في نطق بعض الكلمات المتشابهة من في أشكالها وكتابتها مثل (على –علا)، فهي متشابهة من ناحية النطق ومختلفة من ناحية الكتابة.

-2- الطريقة التحليلية (الكلية):

وهذه الطريقة تسير عكس الطريقة التركيبية حيث تبدأ من الكل إلى الجزء أي أنها تبدأ بتعليم المتعلم وحدات لغوية مألوفة ليه بقراءة كلمات أو جمل تامة كتبها المعلم بغية نطقها ومعرفة كيفية رسمها، لينتقل بهم بعدها إلى تحليلها إلى كلمات وحروف. ويسميها البعض طريقة الجمل لأنها تبتدئ بتعليم الجمل والعبارات التامة، ويسميها الأخر الطريقة الكلية والأساس فيها يقوم على الجملة أو الكلمة، أي "الإدراك الكلي للأشياء عند النظرة الأولى إليها، ثم إدراك الأجزاء المكتوبة لتلك الأشياء"[1]. وهذه الطريقة مستمدة" من نظريات علم النفس، وبخاصة نظرية الجشتالت التي تذهب إلى أن الإنسان يدرك الأمور المحسوسة أو المجردة إدراكا كليا، ثم ينتقل إلى الجزيئات والتفاصيل"[2]. حيث يرى المربي بياجيه أن " الطفل يدرك الأمور بكليتها أولا، ومن ثم تأتي التفصيلات فيما بعد"[3]. في حين أجرى الباحث ديكرولي (decroly) تجربة على مجموعة من الأطفال من خلال عرضه خمسة نماذج(ثلاث حروف منفصلة– ثلاث مقاطع منفصلة– ثلاث أوامر–ثلاث جمل–ثلاث كلمات) وقياس مدى تذكرهم. حيث خلصت النتيجة إلى أن " تذكر الجمل يفوق تذكر الكلمات، وان تذكر الكلمات يفوق تذكر المقاطع والحروف"[4]. وتنقسم هذه الطريقة إلى طريقتين هما طريقة الكلمة وطريقة الجملة.

-2-1- طريقة الكلمة: وتعنى هذه الطريقة بتعلم الكلمات قبل الحروف، أي " نطق الكلمة دون تجزئة مع مراعاة صوتية حروفها، ثم بعد ذلك يحلل هذا اللفظ إلى أصوات حروفه على أن يحاكي

[1] طه حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم عباس الوائلي، مرجع سابق، ص109.
[2] سعيد عبد الله لافي، مرجع سابق، ص23.، ص24-25.
[3] محمود أحمد السيد، مرجع سابق، ص140.
[4] المرجع نفسه، ص141.

رسمه جملة وتفصلا عندما يحلله إلى أصوات حروفه"[1]. وتستلزم هذه الطريقة عادة أن نعرض على المتعلم " كلمة من الكلمات التي يعرف لفظها ومعناها، ولكنه لا يعرف شكلها، وبعد أن يتأكد المعلم من انه قد حفظه شكلها يقدم إليه بنفس الطريقة كلمة ثانية وثالثة وهكذا، مثل أسد، بيت...، وعندما يتكون لدى المتعلم قدرا من هذه الكلمات يدخلها المعلم في جمل يعرضها عليه ويدربه على فهمها و النطق بها، ثم ينتقل المعلم إلى تحليل الكلمة إلى العناصر التي تتألف منها وهي الحروف، وفي هذه المرحلة تقدم إلى المتعلم عن طريق استغلال ملاحظته لتكرار أصوات الحروف وأشكالها في الكلمات المختلفة التي تعلمها. فحينما يلاحظ تكرار صوت بعينه في أول الكلمة مثل العين في كلمتي (عروسة، وعلبة)، يقدم إليه حرف العين على أساس انه رمز للصوت الذي لاحظه، وهكذا مع بقية الحروف حتى يعرفها معرفة جيدة"[2]

ويلجأ كثير من المعلمين في هذه الطريقة إلى البطاقات المصور التي تشتمل على الكلمة والصورة التي تدل عليها، فبعد أن يتعرف المتعلم إلى الصورة وينطق الكلمة المعبر عنها دفعة واحدة، يتم الاستغناء عن البطاقة المصورة، ليتمكن من قراءة الكلمة بدونها، وبعد إتقانه للكلمة المعروضة عليه، يقوم المعلم بالتدرج في تحليل الكلمة واستخراج الحرف المراد تعليمه.

-2-2- طريقة الجملة:وتتم في هذه الطريقة تعليم القراءة للمتعلم بدءا بنطق الجملة كوحدة كاملة، ومن ثم تحليل الجملة إلى كلمات، والكلمات إلى حروف وأصوات ليتم التعرف عليها ونطقها.

وتتفق طريقة الجملة مع طريقة الكلمة في الأساس الذي تقوم عليه وهو الاهتمام بالمعنى، لكنها تختلف عنها في تفسير الوحدة فتجعلها الجملة لا الكلمة، وتعد الجملة في هذه الطريقة وحدة تعلم القراءة. فهي الطريقة الأكثر فائدة للمتعلمين ودليلهم في ذلك أنّ الهدف منها" ليس تعليم المتعلم وحدة يستطيع أن يلم بها بعينه، بل وحدة قائمة على فكرة. والمبدأ الذي نلاحظه في تدريس القراءة هنا هو أن الأشياء تلاحظ ككليات، وأن اللغة تخضع لهذا المبدأ. ومن المسلم به أن مادة العقل هي الأفكار في علاقاتها الكاملة، وان الفكرة في وحدتها؛ ولذلك ينبغي أن نسلم بان الجملة هي وحدة التعبير. والمبدأ

[1] رشدي أحمد طعيمة، محمد السيد مناع، مرجع سابق، ص135.

[2] سعيد عبد الله لافي، مرجع سابق، ص25.

الثاني أن أجزاء الشيء لا يتضح معناها إلا بانتمائها إلى الكل"[1]. أي أن النظام الذي ينبغي أن يكون هو" الجملة ثم كلماتها ثم حروفها وأصواتها، فالجملة تقدم أولا ككل، ثم تقدم الكلمات التي تؤلفها، ثم تحلل الكلمات بعد ذلك إلى الحروف والأصوات التي تؤلف الكلمة"[2].

وتمتاز الطريقة الكلية في كونها تتماشى مع طبيعة إدراك الإنسان للأشياء كاملة ثم إدراك أجزائها، فهي تهتم بالمعنى وتمتاز بالسرعة وهذا هو الهدف العام من القراءة، "فاهتمامها بالمعنى منذ البداية في تعلم القراءة يكون عند المتعلم الميل إلى البحث عن المعنى والاهتمام بالموضوع أثناء القراء، كما تستغل دوافعه وطاقاته بما تقدمه إليه من جمل وكلمات تتصل بخبراته وأغراضه وتتلاءم مع قدراته واستعداداته " فتشبع حاجته وتشعره أن القراءة تحقق غاية في نفسه، وتثري رصيده اللغوي والمعرفي وتنمي لديه مهارات الفهم والنطق والكتابة مما تعلمه من جمل وكلمات.

وبالرغم من مزايا هذه الطريقة إلا أن لها مآخذ متمثلة في أن هذه الطريقة لا تفي بتكوين المهارات اللازمة للتعرف على الكلمات والحروف الجديدة، خاصة إذا استغرق المعلم وقتا أطول في عرض الجملة أو الكلمة مما يؤدي إلى إهمال تحليلها. فضلا عن حاجة هذه الطريقة إلى معلم كفء اطلع على أسسها التي انبتت عليها والاستعانة بالكثير من الوسائل التعليمية ليتمكن من التعليم على نهجها، والوصول إلى قمة الجودة في عملية القراءة.

-3- الطريقة التوليفية:

لما كانت الطريقة التركيبية تأتي الحروف أولا ثم الفكرة ثانيا، والطريقة التحليلية تجيء المعنى أولا ثم يأتي الحرف ثانيا، فان الطريقة التوليفية تجمع بين محاسن الطريقتين التحليلية والتركيبية وتستفيد منهما في الوقت نفسه في نسق متكامل بغية الوصول بالمتعلم إلى قمة الجودة في القراءة. " فتبدأ من الموقف الكلي المتكامل جملة أو كلمة، وبعد أن يتعرف عليها المتعلمون يقوم المعلم بإجراء مناقشة حولها ، والطلب إلى المتعلمين قراءتها وإدراك معانيها، ثم يقوم بتحليلها وصولا إلى الحروف المكونة لها، ولا يتوقف عند الحرف المنشود، وإنما يدرب المتعلمين على تأليف مقاطع وجمل، فيكون ثمة جمع بين التحليل والتركيب وتمر هذه

[1] أحمد علي مدكور، مرجع سابق ، ص152.

[2] المرجع السابق، ص26.

الطريقة بأربع مراحل لتعليم القراءة هي: التهيئة والأعداد- التعريف بالكلمات والجمل-التحليل والتجريد-التركيب وتكوين الكليات من الجزئيات.

- **مرحلة التهيئة والإعداد:** يقوم المعلم في هذه المرحلة بتهيئة الجو المناسب للمتعلمين لإثارة دافعيتهم والتعرف على قدراتهم العقلية والمعرفية للكلمات التي يلمون بها. وذلك من خلال " التحدث مع المتعلمين، مهذبا محصولهم اللغوي بتزويدهم بالقصص والحكايات الخفيفة المسلية، عن طريق استخدام كلمات وجمل وعبارات جديدة يضيفها إلى قاموسهم اللغوي. وتدريبهم على قوة الإدراك والملاحظة مابين الأشياء من تشابه واختلاف"[1]. وبعد أن يوقن المعلم أنهم أتقنوا ذلك ينتقل بهم إلى المرحلة الثانية. ليسهم في نمو " الحصيلة اللغوية عند المتعلمين، وفي مهارة النطق وتركيب الجمل وأداء الكلمات بأصوات سليمة...وهذا كله تنمية لمهارتي الفهم والنطق"[2].

- **مرحلة التعريف بالكلمات والجمل:** يبدأ المعلم في هذه المرحلة " بعرض كلمات سهلة على المتعلمين، وتدريبهم على النطق بها، مع إضافة كلمة جديدة أو أكثر في درس يستجد لزيادة حصيلتهم اللغوية التي تعلموها ، وتكوين جمل من الألفاظ التي تعلموها وتدريبهم على قراءتها والنطق بها ، ثم ينتقل بهم إلى تعلم نطق الأصوات والحروف، كما يستعين المعلم باستخدام البطاقات واللوحات وغيرها من الوسائل المتنوعة المعينة على تعليم القراءة. مع محاولة كتابة الجملة والكلمة والحروف على السبورة وتدريبهم على كتابتها." [3] لذا فالغرض القرائي من هذه المرحلة ان يتعود المتعلمون على رسم الحروف والكلمات والجمل وان يتعود على النطق بها والتعرف على الفروق بينها. وفهم دلالتها وقراءتها بصورة صحيحة.

- **المرحلة الأولى: التحليل والتجريد:** ويقصد بالتحليل هنا" تجزئة الجمل إلى كلمات، ثم تجزئة الكلمات إلى أحرف وأصوات، أما التجريد فهو اقتطاع وعزل صوت حرف أو حرفين من عدة كلمات، يلاحظ في معظمها تكرار الحرف أو هذين الحرفين ثم النطق بالحرف منفردا. وبهذا النطق يبرز الصوت

[1] طه حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم عباس الوائلي،مرجع سابق، ص112.

[2] سمير عبد الوهاب وآخرون، مرجع سابق، ص67.

[3] سعيد عبد الله لافي، مرجع سابق، ص29-30.

وتحدد معالمه"[1] في أنظار المتعلمين وعقولهم. وتعد مرحلة التحليل والتجريد " أهم خطوة في تعلم القراءة حيث تتوقف عليها قدرة المتعلمين على معرفة الكلمات الجديدة وقراءتها"[2]. ويشترط في هذه المرحلة أن تكون الجمل والكلمات والألفاظ والحروف المراد تحليلها وتجريدها قد مر بها المتعلمون من خلال التدريبات الحصة السابقة (مرحلة التعريف بالكلمات والجمل)، مع إضافة كلمات جديدة خطوة بخطوة.

في هذه المرحلة يبدأ المعلم بعرض الجملة والكلمات على المتعلمين التي مروا بها من خلال التدريبات السابقة (مرحلة التعريف بالكلمات والجمل) . بعد ذلك ينتقل بهم إلى تحليل هذه الجملة إلى كلمات. ثم يعرج إلى لفت انتباههم إلى المقاطع التي تتكون منها الكلمات، والمقطع هنا يتكون من حرفين أو أكثر، وبعد تيقنه من أنهم استوعبوا المقاطع يتدرج بهم إلى تحليل المقاطع إلى أصوات وحروف ليتعرفوا عليها، أي يتعرفوا على كل حرف صوتا واسما وحركة وتنوينا وترتيبا حسب الترتيب الهجائي المعروف، ثم ينتقل بهم إلى تجريد هذه الحروف وذلك بعزلها منفردة وكتابتها على السبورة.

- **المرحلة الثانية: التركيب وتكوين الكليات من الجزئيات:** تعد هذه المرحلة عملية عكسية لعملية التحليل والتركيب. وفي هذه المرحلة يتم" تدريب المتعلمين على تركيب كلمات جديدة من الأحرف التي تم تجريدها سابقا، وبعد أن يتكون لديهم عدد من الكلمات، يتم تدريبهم على تكوين وتركيب جمل جديدة من كلمات سبق ان تعرفوا عليها"[3].

ومن **مزايا هذه الطريقة** أنها :" تتلافى الثغرات في كل من الطريقتين التركيبية والتحليلية؛ وتعنى بتدريب المتعلم على استخدام الحروف التي توصل إليها في فتح مغاليق الكلمات التي لم تمر به من قبل، وتركيب كلمات جديدة؛ كما تحرص على تنمية بعض المهارات لديه كالميل إلى القراءة، والفهم والبحث عن المعنى وزيادة الثروة اللغوية، وصحة النطق وحسن الأداء؛ وتختار الكلمات من بيئة الدارس، ومما يتصل به نشاطه في الحياة، وما يكثر دورانه على لسانه كما تختار الموضوعات التي يهتم بها، ويميل إليها؛ كما انها تهيئ من خلال المادة اللغوية المتكاملة التي تقدمها الفرص لمعالجة الحروف الهجائية من حيث صورها في أول الكلمات، ووسطها، وآخرها، ومن حيث أصواتها على حسب حركات الشكل(الفتحة،

[1] طه حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم عباس الوائلي، مرجع سابق، ص112.

[2] المرجع السابق، ص30.

[3] طه حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم عباس الوائلي، مرجع سابق، ص113.

الكسرة، الضمة)، كما تتيح الفرص لمعالجة الخصائص اللغوية الأخرى كأنواع المد(ألف، الواو، والياء)، واللام الشمسية والقمرية، والتنوين، والتاء المفتوحة والمربوطة"[1]. إضافة إلى أنها تهتم بالكل والجزء بالدرجة نفسها، وتتصف بالسرعة والدقة في التعرف على الجمل والكلمات والمقاطع والحروف نطقا وكتابة.

تعد هذه الطريقة من أنجع الطرائق المتبعة في تعليم القراءة واستيعاب المادة المقروءة، وزيادة دافعية المتعلم للقراءة ، إلا انه من الملاحظ أن تطبيق هذه الطريقة من قبل المعلمين لا يتم وفق المراحل التي رسمت لها، إذ غالبا ما تكون التدريبات غير كافية لتركيب جمل وكلمات جديدة من الحرف الذي تم التوصل إليه.

- **أسباب التخلف القرائي:**

يعد التخلف في القراءة مشكلة من المشاكل التي يواجهها المتعلم وتصعب عليه إتقان مهارة القراءة، ومن هذه المشاكل والصعوبات البطء في القراءة، والقراءة حرف بحرف، وعدم قدرته على تركيب كلمة أو جملة وفهمها،...وغيرها ، وقد أرجعت كثير من البحوث بان التخلف في القراءة يرجع إلى عدة أسباب تتعلق بالمتعلم والمعلم والمادة المقروءة. ومن هذه الأسباب نذكر:

-1- **أسباب تتعلق بالمتعلم**: ومن هذه الأسباب نذكر:

- أسباب جسمية: وتشمل" الصحة العامة- علة جسمية-وعيوب الغدد والسمع والبصر"[2] وكلها تؤدي إلى التخلف في القراءة.

- أسباب عقلية: " كضعف في الذكاء، مما يحول دون الفهم السريع، وعجز في القدرة على التمييز بين الأفكار والربط بينها والتعبير عنها بما يناسبها، وضعف في ربط الحروف المكتوبة بنطقها الصحيح، وضعف في القدرة على تطبيق القواعد النحوية والصرفية ...الخ.

[1] سعيد عبد الله لافي، مرجع سابق، ص31.

[2] رشدي أحمد طعيمة، محمد السيد مناع ، تدريس العربية في التعليم العام-نظريات وتجارب، مرجع سابق، ص145.

– أسباب نفسية واجتماعية: كعسر في الكلام أو اللجاجة، أو بسبب الفشل المتكرر في القراءة و الشعور بالفشل والخجل، أو شرود الذهن عن الموضوع بسبب عوامل داخلية أو خارجية، أو الخوف من المدرس، أو عدم الاكتراث للقراءة" [1].

– أسباب تعليمية : ومن هذه الأسباب ما يعزى لطريقة التدريس. أي تعلم طريقة تعود فيها على البطء في القراءة بدلا من الإسراع.

– انعدام الحافز ودافعية القراءة.

–2– أسباب تتعلق بالمعلم: وتتمثل في : "عدم اهتمامه بتصحيح أخطاء المتعلمين وعدم مراعاة الفروق الفردية بينهم؛ أو جهله بطرق التدريس العامة والخاصة مما يفقد الرغبة في القراءة؛ والاكتفاء بالمادة المقروءة المقررة، وعدم اختياره وانتقاء الكتب الإضافية للقراءة التي تتناسب مع حاجة المتعلمين لهم"[2] ؛ إضافة إلى عدم تدريب المتعلمين تدريبا كاملا على تجريد الحروف وعلى التحليل والتركيب أثناء الدرس.

–3– أسباب تتعلق بالمادة المقروءة: نذكر منها: "كأن تكون المادة أعلى من مستوى المتعلمين أو غامضة يصعب فهمها؛ أو أنّ موضوعاتها مرتبة ترتيبا منطقيا لا نفسيا، يراعي اهتمامات المتعلمين، ويستثير دوافعهم، ويرضي حاجاتهم ومتطلباتهم؛ أو أنّ إخراج الكتب سيء لا يستثير شوق المتعلمين للقراءة.[3]

- **مبادئ أساسية لتشخيص وعلاج التخلف اللغوي عند المتعلم:**

وفيما يلي بعض الاقتراحات التي يمكن للمعلم أن يستخدمها في برنامج القراءة العلاجية، وهي:

✓ ينبغي إعداد اختبارات جسمية وحسية لمعرفة المشكلات التي يعاني منها المتعلم كعيوب الكلام والنطق، وجهاز السمع، واليد المفضلة، ومشكلات البصر واضطرابات الغدد، والعمل بنتائجها ومعالجتها؛

[1] عابد توفيق الهاشمي، طرائق تدريس مهارات اللغة العربية وآدابها للمراحل الدراسية، مرجع سابق، ص150.

[2] المرجع السابق، ص152.

[3] محمود أحمد السيد، مرجع سابق، ص158.

- ✓ ينبغي إعداد اختبارات الذكاء والتحصيل لمعرفة قدرات ومستوى المتعلم في القراءة، بما في ذلك المهارات التي يجيدها والتي يفتقدها، ومعالجة الناحية التي يعاني منها المتخلف نقصا فيها. فمثلا في اختبارات القراءة الجهرية يقوم بقياس مهارات السرعة والدقة في القراءة و "سلامة النطق، وعدم الإبدال، وعدم الحذف، وعدم التكرار، والضبط النحوي، والنطق الإملائي[1] أما في اختبارات القراءة الصامتة والاستماعية فيقوم بقياس مهارات " فهم معاني المفردات والفكر الفرعية والفكر الأساسية وفهم النص كاملا، وفهم مابين السطور وما وراء السطور أي فهم المعنى القريب وفهم المعنى البعيد أو المغزى بعد فهم الهدف والفكرة العامة من النص المقروء"[2].
- ✓ ينبغي أن يقاس تقدم الطالب في القراءة بالنسبة إلى مستواه هو نفسه وليس بالنسبة إلى زملائه في الفصل؛
- ✓ ينبغي ألا يكره على المتعلم على الوصول إلى مستوى معين من القراءة يكون عاجزا عن الوصول إليه؛
- ✓ ينبغي مساعدة المتعلم على أن يستعيد ثقته بنفسه، وذلك عن طريق تنوع مواد القراءة التي يقرأها، والبدء معه بما يستطيع قراءته ثم التدرج إلى مواد أكثر صعوبة؛
- ✓ ينبغي دراسة ميول المتعلم في القراءة والبدء بمعالجته بالمواد القرائية التي يحب قراءتها؛
- ✓ ينبغي تشجيع المتعلم باستمرار وإشعاره بأنه يتقدم يوما بعد يوم"[3]؛

- **أخطاء المتعلم في القراءة وطرق إصلاحها:**

تعددت الأخطاء التي يقع المتعلم فيها أثناء قراءته المادة المقروءة. وعلى المعلم أن يبذل قصارى جهده لتلافي الأخطاء. ومعالجتها حسب كل خطأ. وتتلخص أخطاء القراءة وعلاجها بما يأتي:

- **صعوبة قراءة المتعلم الكلمات الجديدة:** وهذا راجع إلى صعوبات خاصة باللغة العربية نفسها، من أهمها: تعدد صور الحرف الواحد وأشكاله في أول الكلمة وفي وسطها، وتشابه كثير من الحروف مثل (ج-ح-خ)،(ب-ت-ث)، تقارب أصوات بعض الحروف مثل (ط-ت)، (س-ص)،(ذ-ظ)، إضافة إلى أن هناك حروف تكتب ولا تنطق، وحروف تنطق ولا تكتب. ولعلاج هذا

[1] حسن شحاتة، مرجع سابق، ص173.

[2] المرجع السابق، ص157.

[3] رشدي أحمد طعيمة، محمد علاء الدين الشعيبي، مرجع سابق، ص 287-288.

على المعلم أن يحدد الكلمات الجديدة قبل أن يقدمها للمتعلمين، وان يحاول تخفيف هذه الصعوبة بالاستعانة بما يوضح معناها عن كريق الصور والرسوم

- **"عجز المتعلم عن أداء المعنى:** وقد يكون هذا راجعا إلى عدم معرفته من أين تبدأ الجملة وأين تنتهي. وهنا يلزم تدريب المتعلم على علامات الترقيم، وان يدربه على أن يبدأ القراءة من بداية الجملة، والا يتوقف إلا عند الفاصلة أو في نهاية الجملة.
- **تكرار المتعلم الكلمة الواحدة كثيرا:** وقد يكون هذا راجع إلى صعوبة الكلمة الآتية بعدها، والى اضطراب في حركة العين.[1] ويمكن علاج هذا عن طريق " تدريب المتعلم على معرفة الكلمات، وتشجيعه على التروي والهدوء والإبطاء"[2].
- **الإبدال:** كأن يضع المتعلم حرفا مكان آخر بان يقرا كلمة (يعفو) (يفعو) بوضع الفاء مكان العين وهكذا. ومما يساعد على علاج هذا، أن تكون المادة المقروءة سهلة بالنسبة للمتعلم، بحيث يستطيع قراءة الكلمات وفهم معانيها من السياق، كما يعالج هذا أيضا عن طريق مهارة الفهم والاستبصار
- **القلب:** وينشا عن وضع كلمة مكان كلمة أخرى، كأن يقرأ المتعلم مثلا (على عزم أهل القدر تأتي العزائم) بدلا من (على قدر أهل العزم تأتي العزائم) وقد يكون ذلك لتفاوت الكلمات والأصوات التي تتألف منها الجملة. [3] وهنا يلزم أن تكون " المادة القرائية سهلة، وتزويد المتعلم بقاموس لغوي عن طريق المناشط المختلفة، واستخدام العاب بالكلمات يتوافر فيها عنصر التحليل الصوتي"[4].
- **الحذف:** نسيان المتعلم بعض الكلمات أثناء القراءة. وقد يكون ذلك نتيجة ضعف الإبصار، أو السرعة، أو فهم المعنى من السياق بصرف النظر عن الكلمة المحذوفة"[5]

---

[1] أحمد علي مدكور، مرجع سابق، ص159.

[2] رشدي أحمد طعيمة، محمد علاء الدين الشعيبي، مرجع سابق ، ص289.

[3] المرجع السابق، ص160.

[4] المرجع السابق، ص289.

[5] المرجع السابق، الصفحة نفسها.

ومما يساعد على علاج هذا" استخدام البطاقات الخاطفة التي تحتوي على جمل ناقصة واخرى كاملة من اجل الموازنة بينها."[1]

- **القراءة المتقطعة:** ويكون ذلك نتيجة لعدم فهم وظيفة علامات الترقيم، أو عدم الفهم الكامل للمقروء. ولعلاج ذلك يكون بتدريب المتعلم على كيفية القراءة الصحيحة من أول الجملة والوقوف عند الفواصل والنقط. وان تكون مادة القراءة سهلة ومكتوبة بطريقة صحيحة[2]

- **تنمية مهارة القراءة:**

تعد القراءة من الروافد الأساسية المساعدة على تنميته حصيلة المفردات واستيعابها وتغذية الملكة اللغوية لدى المتعلم. كما لها دور رئيسي في تقوية ذاكرته للحصول على الكثير من المعرفة واستغلالها في حياته التعليمية والحياتية. ومن ثم تظهر الأهمية البالغة للقراءة ومنزلتها في الإلمام باللغة ذاتها وأثرها في زيادة القاموس اللغوي للمتعلم، ومع ذلك إلا أننا نجد نفور المتعلمين من القراءة، وهذا راجع بالأساس إلى العوامل التي تم رصدها في ظاهرة التخلف القرائي وصعوبات القراءة. مما تسبب في خلق متعلم غير قارئ. ومن هنا كان لابد من تكاتف الجهود من أجل تنمية الميول القرائية لدى المتعلمين لإثراء قاموسهم اللغوي وزيادة قدرة الذكاء لديهم، ويكون ذلك من خلال العوامل الخارجية المتصلة بمحيط المتعلمين،المتمثلة في الأسرة باعتبارها المدرسة الأولى، والمدرسة باعتبارها مؤسسة تربوية، والمعلم بصفته قدوة وموجه داخل الفصل، إضافة إلى عوامل خارجية أخرى مساعدة

تتصل بالمتعلمين أنفسهم. ويكون ذلك من خلال بناء المواقف والأساليب التي ترغب المتعلمين على القراءة وتشجعهم عليها. ويمكن تلخيص ذلك في:

أولا: العوامل الخارجية ودورها في تنمية الميل إلى القراءة :

تعد العوامل الخارجية المتصلة بمحيط المتعلمين من أهم العوامل المساعدة على تنمية الميل للقراءة، ويتم ذلك من خلال بناء المواقف من قبل الاسرة والمدرسة والمعلم.

[1] المرجع السابق، الصفحة نفسها.

[2] المرجع السابق، ص159-160.

***الأسرة ودورها في تنمية الميل إلى القراءة:** تعد الأسرة المؤسسة التربوية الأولى المسؤولة عن تنمية الميل للقراءة لدى المتعلمين، كونها المربي الأول والأقوى تأثيرا عليهم، لما لها من دور هام في ترغيبهم على القراءة وتشجيعهم عليها وتنمية مهاراتها، ويتم ذلك عن طريق بناء المواقف والوسائل، ومن هذه المواقف والوسائل ما يلي:

- "أن يكون اتجاه الوالدين نحو القراءة ايجابيا؛
- أن تتوافر الكتب والمجلات المناسبة للمتعلم في كل مرحلة من مراحل حياته؛
- أن يكون هناك مجال للحوار عن الكتب وعن القضايا التي تثيرها الكتب بين الأبوين وان يشركا الأطفال في هذا الحوار؛
- أن يكون هناك مجال لقصص وحكاية النوادر، وكذا قراءة الأناشيد، و أي مواد قرائية أخرى جيدة.ويجب أن يتم كل هذا دون افتعال للمواقف لكي لا يشعر الأطفال أن هذا يخطط لهم من أجل أن يقرؤوا"[1].

***المدرسة ودورها في تنمية الميل إلى القراءة:** للمدرسة دور كبير في تشجيع المتعلمين على القراءة، كونها أولى ركائز التعليم والأكثر تأثيرا في حياة المتعلمين القرائية، بفضل الظروف والفرص المناسبة التي تهيؤها لإثارة دافعيتهم للميل إلى القراءة، والتي تصبح بمرور الوقت عادة تصاحبهم في مراحلهم العمرية، ومن بين هذه الظروف ما يأتي:

- "عمل مكتبة للفصل، بحيث تحتوي على كتب ومجلات مناسبة من حيث المحتوى والأسلوب والصور، وان تكون كثيرة ومتنوعة بحيث يجد كل تلميذ بغيته وما يميل إليه.
- أن تخصص حصص للقراءة الحرة، حيث يتاح للتلاميذ حرية كاملة في أن ينتقوا الكتب التي يميلون إلى قراءتها، وان تكون هناك مساعدة من المدرس إذا ما طلب ذلك.
- أن تقام جماعات للقراءة بحيث يتنافس أعضاؤها على الفوز بجائزة القراءة، ولا بأس من أن يعرض بعض أعضاء هذه الجماعات بعض ما يقرؤوه على زملائهم، ويدار حوار ونقاش في الفصل في هذا الموضوع.
- عمل معارض للكتب داخل المدرسة بحيث يستطيع المتعلم أن يجد الكتب التي يجب شراءها وقراءتها.

[1] المرجع السابق، ص 129.

- عمل صحف مدرسية يعرض فيها المتعلمون بعض قراءاتهم، و إنتاجهم من القصص والحكايات والنوادر والمواقف...إلخ"[1]

***المعلم ودوره في تنمية الميل إلى القراءة:** للمعلم دور مهم في تنمية الميل إلى القراءة باعتباره الموجه الفعال في العملية التعليمية التعلمية، وأساس نجاح النظام التعليمي وتحقيق أهدافه المرجوة ، كما يعد القدوة الحسنة والمثال الجيد بالنسبة للمتعلمين، بفضل ما يقدمه لهم من إثارة دافعيتهم نحو القراءة وغرس حب المطالعة لديهم. ومن الإجراءات الواجب على المعلم العمل بها لتنمية الميول القرائية لديهم ما يلي:

- توفير أكثر الكتب والقصص المشوقة الجذابة التي يميل إليها المتعلمون والمناسبة لهم حسب مراحلهم العمرية؛
- تخصيص وقتا يسمح للمتعلمين فيها بقراءة كتب أو قصص من اختيارهم الحر؛
- اصطحاب المتعلمين إلى المكتبات العامة والخاصة وتحفيزهم على استعارة كتب منها حسب ميولهم واختيارهم؛
- تدريب المتعلمين على زيارة المعارض الدولية والوطنية للكتاب وتدريبهم على اقتناء الكتب المناسبة لهم.
- متابعة المتعلمين أثناء القراءة ومناقشتهم، واستعمال وسائل تقويمية مساعدة على تنمية التحصيل القرائي لديهم.

ثانيا: العوامل الداخلية المساعدة على تنمية الميل للقراءة:

تتصل هذه العوامل بالمتعلمين أنفسهم، من حيث الاهتمام بهم، لترغيبهم بحب القراءة والمطالعة، منها:

- "احترام المتعلمين، وإدراك الفروق الفردية بينهم، وتوجيههم للقراءة دون ضغط أو إكراه،
- الاهتمام بميول المتعلمين القرائية، والإفادة منها في تشجيعهم على المطالعة؛
- الاهتمام بطبيعة إدراك الأطفال للأشياء، وهو الإدراك الذي يبدأ بالأشياء المحسوسة، وهو الإدراك الذي يبدأ بالأشياء المحسوسة، كالألعاب اليدوية، ثم نصف المحسوسة كالمجلات المصورة، ثم الإدراك العام للألفاظ، والنصوص، والانتقال لمرحلة القراءة بتدرج"[2].

[1] المرجع السابق، ص 129.

[2] ينظر: عبد اللطيف الصوفي، مرجع سابق، ص121-122.

كل هذه المواقف والظروف التي تستطيع الأسرة والمدرسة والمعلم من خلالها، أن تنمي ميل القراءة ومهاراتها لدى المتعلمين، وذلك بإتاحة كافة الفرص اللازمة لهم في اختيار الكتب والقصص التي تتصل بحياتهم وميولاتهم الشخصية، لتحفزهم على القراءة والمطالعة. وليتمكنوا من اكتساب اللغة وتعلمها، وزيادة حصيلتهم اللغوية والثقافية والعلمية، وتيسّير لهم التعامل مع جميع المواد الدراسية ليتقدموا فيها وينجحوا في مسيرتهم الدراسية.

وبناء على ما تقدم يمكن القول؛ بأن مهارة القراءة فن من فنون اللغة العربية تتجلى أهميتها في أنها أساس التعلم والتحصيل المعرفي واللغوي، فالقراءة تعد المنبع الذي ينهل منها الفرد لتكوين خبراته العلمية والاجتماعية والثقافية والحياتية على مختلف تشعباتها، فهي من أكثر المهارات اللغوية التي يحتاجها المتعلم في مراحله التعليمية والحياتية، وفي جميع المقررات الدراسية الأخرى، ومن ثمة إلى فشلهم في الحياة العامة. لذا يجب الاهتمام بالقراءة والعمل على إتاحة كل الظروف والوسائل لتنمية مهاراتها للمتعلمين.

V. مهارة الكتابة:

تعد مهارة الكتابة المهارة الرابعة من حيث الترتيب بين مهارات اللغة العربية الرئيسية، فهي من أهم المهارات اللغوية وتنبع أهميها من كونها البوتقة التي تنصهر فيها كل المهارات، وتظهر فيها آثار تنمية المهارات اللغوية الأخرى. فهي بدورها أرقى وأصعب مهارات إنتاج اللغة؛ لطبيعتها المعقدة، وتداخل جوانب متعددة في أجادتها والتمكن منها. أي أنها القالب النهائي الذي يبرز جمال اللغة ويحدد مستوى تفكير الفرد. لذلك نجد أن مهارة الكتابة لها دور حيوي في مجال تعلم اللغة كونها الترجمان الحقيقي لمدى تمكن المتعلم من صياغة المفردات والتراكيب والتعبير اللغوي لتوصيل أفكاره بشكل فعال وبأسلوب جذاب. وقدرته على إتقان الكتابة الصحيحة إملائيا للحروف المتشابهة نطقا ورسما حسب قواعدها الأصلية، وعلى إجادة الخط وإبراز الجمال الفني أثناء رسمه الحروف. وبالنظر إلى واقع تعليم مهارة الكتابة وما يعانيه من مشاكل يظهر لنا ضعف المتعلمين وعدم تمكنهم من إتقان مهارات الكتابة، وضعف حصيلتهم اللغوية، وكثرة أخطاءهم الإملائية،... وعدم معرفتهم أساسيات التعبير، لذلك يجب إكسابها لهم وشحذ قدراتهم والعمل على تنميتها وتطويرها.

1- مفهوم الكتابة:

1-1- المعنى اللغوي:

جاء في لسان العرب" كتب: الكتاب: معروف، والجمع كتبٌ وكُتب. كتْبٌ الشيء يَكتُبُه كُتْباً وكِتاباً وكتابة، وكُتّبَهْ: خطّهَ/.../ والكتابة لمن تكون له صناعة مثل الصياغة والخياطة. وقيل: كتبه خطّه، و اكتتبه اِستَملاه وكذلك اسْتكْتَبهُ و اكْتتَبهُ: كتبه واكْتبْني هذه القصيدة أي أملها عليَّ. والكتاب ما كُتبَ فيه[1]. وجاء في المعجم الوسيط" كَتَبَ الكتابَ- كتباً، وكِتاباً، وكتابةً: خطَّهُ،فهو كاتبٌ، (ج) كُتَّابٌ، وكَتَبَة/.../ أَكْتَبَهُ: علّمه الكتابة، وجعله كاتبا/.../ اسْتَكْتَبَهُ: استملاه. واتخذه كاتبا.[2]

1-2- المعنى الاصطلاحي:

إن المتتبع للأبحاث التربوية التي تناولت تعريف مهارة الكتابة، يجد تعريفها ومفهومها يعالج عدة جوانب حسب نظرة كل باحث له، وسنكتفي بعرض مجموعة من التعاريف فيما يلي:

- **الكتابة عملية عقلية:** عرفت الكتابة بأنها "عملية عقلية منظمة تتم من خلال عدة عمليات متسلسلة في البناء وصولا إلى نهاية العمليات الست(التخطيط الكتابي، الكتابة الأولى(المسودة)، معرفة رد فعل القارئ، عملية التنقيح، التقييم، الكتابة المتقدمة)، وبانتهاء العمليات تكون المادة الكتابية صالحة للقراءة أو النشر [3] وعرّفت أيضا بأنها عبارة عن "عملية عقلية يقوم بها الكاتب بتوليد الأفكار وصياغتها وتنظيمها ثم وضعها بالصورة النهائية على الورق[4] عرّفت أيضا بأنها "نشاط إنساني إنتاجي يتطلب اتخاذ القرارات وممارسات مهارات تمكننا من نقل الأفكار إلى شكل رمزي، وخلق نصوص يكون التفكير فيها نشاطا طبيعيا تكامليا"[5]

---

[1] ابن منظور، لسان العرب، مادة(ك ت ب)، مج 14، ص 17.

[2] إبراهيم أنيس وآخرون، المعجم الوسيط، مرجع سابق، ص774-775.

[3] راتب قاسم عاشور، محمد فخري مقدادي، مرجع سابق، ص205.

[4] إبراهيم علي رباعة، مهارة الكتابة ونماذج تعليمها، الألوكة، الرياض-المملكة العربية السعودية،2015،ص4.

[5] رعد مصطفى خصاونة، أسس تعلم الكتابة الإبداعية، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، إربد- الأردن، ط1، 2008، ص6.

- **الكتابة ترميز للكلام** : عرفت بأنها "عملية يقوم بها الفرد فيها بتحويل الرموز من خطاب شفوي إلى نص مطبوع بهدف توصيل رسالة إلى قارئ بعيد عن الكاتب مكانا وزمانا[1] كما عرفت بأنها" أداء لغوي رمزي يعطي دلالات متعددة، وتراعي فيه القواعد النحوية المكتوبة، يعبر عن فكر الإنسان ومشاعره، ويكون دليلاً على وجهة نظره وسببا في حكم الناس عليه[2]. وعرّفت أيضا بأنها "عبارة عن عملية ترميز للغة المنطوقة في شكل خطي من خلال مجموعة من الأشكال التي ترتبط بعضها ببعض، وفق نظام عرفي تختلف فيه كل لغة عن سائر اللغات. والكتابة مهارة لغوية أساسا تنطوي على كم كبير من المهارات الفرعية التي تساهم في تجويد صنعة الكاتب[3]. ويرى عصر أن الكتابة في حقيقتها" عملية ترميز أو تنميط لرموز أو لأنماط وهي نظام من الخدوش والتعريجات المنقوشة الممثلة للرموز الصوتية المستخدمة في الحديث الإنساني الشفهي، كما أنها تمثيل للواقع تمثله الأصوات"[4].
- **الكتابة أداء منتج: عرفت بأنها** "أداء منظم ومحكم يعبر به الإنسان عن أفكاره ورائه ورغباته، ويعرض عن طريقه معلوماته وأخباره، ووجهات نظره، وكل ما في مكنوناته، ليكون على فكرته ورؤيته وأحاسيسه وسببا في تقدير المتلقي لما سطره[5]
- **الكتابة نشاط: عرّفت بأنها** "اكتساب المتعلم القدرة على التعبير عن فكره وعواطفه تعبيرا واضحا، يعتمد على سلامة الكتابة من حيث: المحتوى أو المضمون، واللغة أو الأسلوب، والشكل أو التنظيم، ويمكن قياس هذه المهارة أو القدرة من خلال اختبار الأداء الكتابي المعد لهذا الغرض[6] فهي " نشاط اتصالي محمول من المرسل(الكاتب) إلى المستقبل(القارئ) على مجموعة من الأسس والمبادئ العامة التي تمثل في جوهرها الغاية القصوى من استعمال اللغة[7]

---

[1] رشدي أحمد طعيمة، مرجع سابق،ص189.

2 زين كامل الخويسكي، مرجع سابق، ص 164.

3 محمود أحمد السيّد، طرائق تدريس اللغة العربية(1)، مرجع سابق، ص99.

[4] حسني عبد الباري عصر، فنون اللغة العربية، تعليمها وتقويمها، مرجع سابق، ص187.

[5] ماهر شعبان عبد الباري، الكتابة الوظيفية والإبداعية المجالات، المهارات، الأنشطة، والتقويم، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان-الأردن، ط1،2009، ص27.

[6] حاتم حسين بصيص،مرجع سابق، ص77.

[7] المرجع نفسه، ص78.

- **الكتابة عملية آلية(شكلية)**: "قدرة على تصور الأفكار، وعملية تصويرها في حروف وكلمات وجمل وفقرات صحيحة النحو، متنوعة الأسلوب، متناسقة الشكل، جميلة المظهر، تعرض فيها الأفكار في وضوح، وتعالج في تتبع وتدقيق، ثم تنقيح على نحو يؤدي إلى مزيد من الضبط والإحكام وتعميق التفكير"[1]
- **الكتابة وسيلة تواصل**: عرف الكتابة بأنها "وسيلة من وسائل التواصل الإنساني، التي بها يتم الوقوف على أفكار الآخرين، والتعبير عما لدى الإنسان من مفاهيم ومعان ومشاعر،وهي ثمرة العقل الإنساني باختراعها بدأ التاريخ الحقيقي للإنسان، وهي التي خلدت الحضارات البشرية على مر الأزمان[2]

وعلى هذا الأساس يمكن القول بأن الكتابة تتكون من ركنين أساسين" الأول ركن آلي يتمثل في رسم الحروف، وسلامة الهجاء الكلمات، والثاني فكري يعكسه التعبير عن الأفكار، ومطالب الحياة، تعبيرا واضحا منظما، ويتكامل هذان الركنان فلا تعبير دون صحة رسم الحروف والكلمات، ولا قيمة لصحة رسم الحروف والكلمات إن خلت الفكرة"[3].

2- أهمية مهارة الكتابة:

تعد الكتابة من أعظم الاكتشافات التي توصل إليها الإنسان ، فهي وسيلة مهمة وأداة تواصل يعبر بها عن فكره ومشاعره ويسجل بها إنتاجه الأدبي والفكري لبناء حضارته وحفظ تراثه وعلومه وآدابه وفنه وتاريخه من الاندثار. ليتمكن غيره من الإفادة مما تم تدوينه. فهي صلة وصل الحاضر بالماضي والمستقبل. وهذا ما أكده الجاحظ في كتابه "**الحيوان**" في فضل الكتابة وأهميتها في قوله:" ولولا الكتب المدوّنة والأخبار المخلّدة، والحكم المخطوطة التي تحصّن الحساب وغير الحساب، لبطل أكثر العلم، ولغلب سلطان النّسيان سلطان الذكر، ولما كان للناس مفزع إلى موضع استذكار. ولو تمّ ذلك لحرمنا أكثر النفع؛ إذ كنّا قد علمنا أنّ مقدار حفظ الناس لعواجل حاجاتهم و أوائلها، لا يبلغ من ذلك مبلغا مذكورا ولا يغني فيه غناء محمودا. ولو كلّف عامّة من يطلب العلم ويصطنع الكتب، ألّا يزال حافظا

[1] سعد علي زاير، سماء تركي داخل، مرجع سابق، ص199-200.

[2] محمود أحمد السيد، مرجع سابق، ص99.

[3] سمير عبد الوهاب وآخران، تعليم القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائية رؤية تربوية، مرجع سابق، ص 109.

لفهرست كتبه /.../فأيّ نفع أعظم، وأيّ مرفق أعون من الخطّ، والحال فيه كما ذكرنا!!"[1]. وتكشف لنا النصوص القرآنية مدى أهمية الكتابة والتدوين . فقد نزلت أول أية خاطب الله فيها سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم لتدل على أهمية وفضل الكتابة، فقال" إِقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ ﴿١﴾خَلَقَ الْإِنْسَانَ مِنْ عَلَقٍ ﴿2﴾ اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ ﴿3﴾الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ ﴿4﴾ عَلَّمَ الْإِنْسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ ﴿5﴾[2]، وقد رفع الله منزلة الكتابة واقسم بالقلم الذي يعد أداة الكتابة الرئيسية في قوله تعالى: " ن وَالْقَلَمِ وَمَا يَسْطُرُونَ ﴿١﴾"[3].وقال تعالى:"وَلَقَدْ كَتَبْنَا فِي الزَّبُورِ مِنْ بَعْدِ الذِّكْرِ أَنَّ الْأَرْضَ يَرِثُهَا عِبَادِيَ الصَّالِحُونَ ﴿105﴾"[4] وتتجلى أهميتها ومنزلتها أكثر بكونها حفظت وحي السماء إلى الأرض مسجلا مكتوبا تقرؤه الأجيال.

تبرز أهمية الكتابة بكونها عملية ضرورية للحياة العصرية بالنسبة للفرد أو بالنسبة للمجتمع بونها" وسيلة إشباع الحاجات النفسية لدى الفرد، وهي حاجاته للاتصال بالغير، فالإنسان اجتماعي بطبعه ، ولذلك فعندما يمسك بالقلم ليكتب فكرة ما فانه يكتبها لغيره لا لنفسه، كما أنها وسيلة لإشباع حاجات الإنسان الفكرية وخاصة عندما يكتب فكرة يريد أن يسجلها ويختزنها ليعاودها كلما احتاج إلى ذلك[5]كما تعد مهارة الكتابة وسيلة فاعلة تربط بين ما يتعلمه الفرد من جهة، وبين خبراته ومعارفه السابقة في عملية بنائية بغية إنتاج معرفة جديدة من جهة ثانية. فهي ووسيلة من وسائل الإبداع وقوة كامنة مساعدة في تنمية وتنشيط التفكير،، " فالإنسان يفكر بقلمه؛ لأنه يفكر وهو يكتب، ولكي يستمر في الكتابة متدفق الأفكار متلاحق الرؤى تتوالد أفكاره وتنمو وتتفرّع وتسمو وتعمق، فانه يكتب أي يكتب ليفكر، وبالتالي فان التفكير يكشف عن نفسه بوضوح في رموز الكلمات المكتوبة، ومن ثمة تصبح الكتابة أسلوبا للتفكير فمن خلالها يستطيع الفرد إن يميز بين التفكير الغامض والتفكير الناجح

[1] أبو عثمان عمرو بن بحر الجاحظ(ت 255هـ)، الحيوان،تح: محمد باسل عيون السود، دار الكتب العلمية، بيروت–لبنان، ج1،ط2، 1424هـ،،ص37.

[2] سورة العلق، الآية: 1-5.

[3] سورة القلم، الآية: 01.

[4] سورة الأنبياء، الآية: 105.

[5] ماهر شعبان عبد الباري، مرجع سابق، ص36.

الواضح"[1]. وهذا ما أكده المركز العالمي للمعلمين بأن الكتابة تعد" الأداة القوية للتفكير، ففي الكتابة يتعلم الكتاب ذاتهم وعالمهم، وينالون القوة الكافية للنمو الشخصي، وللتأثير على العالم"[2].

للكتابة دور فعال في عملية التربية والتعليم،" فلا تعلم بدون كتابة فالقراءة والكتابة وجهان لعملة واحدة، وهما فنان متلازمان والعلاقة بينهما علاقة جدلية، فوجود الأولى مرتبط بوجود الثانية، فنحن عندما نتعلم القراءة إنما نتعلم مهارات تمكننا من حل رموز مكتوبة، وهكذا تسير الكتابة مع القراءة جنبا إلى جنب"[3]، إذا كانت مهارة الكتابة مهمة في حياة الفرد بصفة عامة وحياة المتعلم بصفة خاصة، فان أهميتها يعد مطلبا تعليميا لدى جميع المتعلمين، بكونها الغاية النهائية لتعليم اللغة ومهارة تجمع وتصب فيها جميع المهارات اللغوية الأخرى لخدمة النص المكتوب. فهي وسيلة من وسائل دراسة اللغة وترقية المهارات اللغوية الأخرى كونها تعتمد عليها وتستفيد منها عن طريق الاستماع والتحدث والقراءة والتفكير، ليكتسب الدارس قدرة على الاستعمال المناسب للغة وتركيبها.

ومن هنا تنبع أهمية مهارة الكتابة كعنصر اتصالي أساسي وضروري في تنمية وتمكين المتعلم هذه المهارة بصورة صحيحة، التي بواسطتها تمكنه من توظيف كل معارفه ومهاراته التي اكتسبها للتعبير عن أفكاره والوقوف على أفكار غيره، وتسجيل ما يود تسجيله من أحداث ووقائع، لذا فمهارة الكتابة تعد خلاصة التعليم ودور مهم في مراكز التعليم بمراحله المختلفة خاصة في المراحل الأولى " لان إهمالها أو الضعف فيها سوف يستمر مع المتعلم في المراحل المتقدمة، ولأنها مهارات بنائية تكتسب على نحو تدريجي، فإذا ما حصل خلل في اكتساب هذه المهارات فان الضعف لابد مصيب ما سيأتي من مهارات أكثر تقدما ونوعية، وربما تكون مظاهر الضعف الأداء الكتابي التي نراها اليوم لدى تلاميذنا وطلابنا، وحتى في المراحل المتقدمة من التعليم تعود إلى نقص الاهتمام بتمكين المتعلم من أساسيات الكتابة، أو

[1] المرجع نفسه، ص37

[2] سعد علي زاير، سماء تركي داخل، مرجع سابق، ص193.

[3] هيا محمد مسعد العطوي، بشاير ناجي النزاوي، مهارة القراءة والكتابة ودورها في تعليم اللغة العربية، منشورات شبكة الألوكة، المملكة العربية السعودية، ط1، 2018، ص31.

عدم التركيز عليها على نحو تفصيلي وبتدرج منطقي، سيّما وأن الكتابة أو التعبير الكتابي لا يلقى الاهتمام الكافي سواء في مستوى تعليمه أم في تقويمه" [1] .

وتبرز أهميها وقيمتها التربوية بكونها إحدى أهم مهارات اللغة بالنسبة للمتعلم بشكل خاص، وأحد المداخل المهمة في الحد من انتشار الضعف اللغوي المتفشي بين المتعلمين. فهذه المهارة يحتاجها المتعلم في التعامل مع كثير من المهمات التعليمية التي تتطلب منه إتقان مهارة الكتابة وتحدث تغير في نوعية تحصيله الدراسي بصفة عامة، وتحصيله اللغة بصفة خاصة، كما " أنها تثير قدراته العقلية وتنميها، وتعطي التلاميذ المجال للتفكير، والتدبر، ومن ثم اختيار التراكيب، وانتقاء الألفاظ، وترتيب الفكر، إضافة إلى تنسيق الأسلوب، وجودة الصياغة، وغير ذلك من المهارات والقدرات، التي يسهم التعبير في إبرازها، ويعد دافعا ومثيرا لها إضافة إلى قيمته الفنية، المتمثلة في تمكين التلميذ من إنشاء المقالات، وكتابة الرسائل، وتدوين فكر الكاتب، وخواطره، وملاحظاته، حيثما فرضت عليه أي مناسبة، وذلك بأسلوب صحيح واضح مؤثر، ينتج عنه مسايرة القارئين لكتاباته، ومتابعتها بشوق، ومن ثم التأثر بعواطفه، والشعور بالقيمة الفنية لهذه الكتابة"[2].

يذكر بعض خبراء اللغة أن مهارة الكتابة "تعد من أصعب مهارات اللغة، حيث في كل مرة يكتب فيها الكاتب(المتعلم) جملة فان هناك آلاف الفرص والاحتمالات للوقوع في الأخطاء، الأمر الذي يقضي بتعلمها وتعليمها وفق مستويات متدرجة من الأداء"[3] . وفي ضوء هذه الأهمية التي تحتلها مهارة الكتابة، أخذت الاتجاهات الحديثة تنادي بضرورة العناية بهذه المهارة و أن يكون تعليمها منظما ومقصودا في مرحلة التعليم الابتدائي وفي جميع المراحل التعليمية الأخرى، من أجل تمكين المتعلمين منها وتشكيل مهاراتها، وفق مراحل بنائية متكاملة تستند إلى المحاولة؛ انطلاقًا من فكرة أن تنمية مهارة الكتابة الصحيحة لا يتم إنتاجها من محاولة واحدة، أو خطوة واحدة، بل تحتاج إلى مراحل متتالية. ليتمكن المتعلمون من نقل أفكارهم والتعبير عنها عند اتصالهم بغيرهم.

ويمكن تلخيص أهمية مهارة الكتابة في النقاط التالي:

[1] حاتم حسين بصيص، مرجع سابق، ص77-78.

[2] هيا محمد مسعد العطوي، بشاير ناجي النزاوي، مرجع سابق، ص32.

[3] رعد مصطفى خصاونة، مرجع سابق، ص6.

- وسيلة من وسائل الاتصال والتواصل والتعبير عن الأفكار والمشاعر، وأداة فعالة لتنشيط وتنمية التفكير؛
- أداة للتخزين المعرفي(تراث-علم- أخبار-...الخ) وحفظها؛ ونقل المعارف والثقافات من مكان إلى مكان ومن جيل لآخر؛
- نقل اللغة من المجال السمعي إلى المجال البصري؛
- أداة رئيسية للتعلم والتعليم في مختلف المراحل الدراسية؛
- تعد الكتابة مجالا خصبا لاستعمال وإتقان اللغة كونها جماع المهارات اللغوية.

3- أهداف تعليم مهارة الكتابة:

تستند أهداف تعليم مهارة الكتابة إلى الأهداف العامة لتعليم اللغة، وذلك لارتباطها الوثيق بحياة المتعلم وممارساته على اختلاف المراحل التعليمية والعمرية داخل المدرسة. فالهدف الأساسي من تنمية مهارة الكتابة للمتعلم هو" التدريب على مهارات الاتصال اللغوي الكتابي السليم, الذي أصبح يشمل جميع مظاهر الحياة وشؤونها, والالتزام بشروطها, وهي الوضوح والسرعة والترتيب"[1]. ومن أهم الأهداف أيضا نذكر:

- القدرة على كتابة الحروف الهجائية بأشكالها المختلفة؛ والقدرة على كتابة الكلمات العربية بحروفها المنفصلة وحروفها المتصلة مع تمييز أشكال الحروف، وتنوعها تبعا لمواضع تواجدها في الكلمة(الأول، الوسط، الأخير)؛
- القدرة على الكتابة بخط واضح يميز بين الرموز الكتابية، وعلى نقل الكلمات التي يشاهدها نقلا صحيحا، والقدرة على إتقان نوع من أنواع الخط العربي(رقعة، نسخ، كوفي،...الخ)[2]
- اختيار الأفكار التي يجب أن يشتمل عليها كل لون من ألوان الكتابة التي يحتاج استعمالها، والقدرة على تنظيم هذه الأفكار تنظيما تقتضيه طبيعة كل لون من ألوان الكتابة[3]؛
- القدرة على مراعاة القواعد النحوية واللغوية والإملائية كاملة في الكتابة، والقدرة على استخدام الألفاظ الدقيقة والمصطلحات المتخصصة والتعابير المناسبة للمقصود؛

---

[1] عبد المجيد عيساني، مرجع سابق، ص131.

[2] ماهر شعبان عبد الباري، مرجع سابق، ص38.

[3] رشدي أحمد طعيمة، محمد السيد مناع، مرجع سابق، ص162.

- القدرة على سرعة الكتابة وسلامتها للتعبير عن النفس بيسر وسهولة، مع قدرته على تقييم ما يكتب لتصويبه[1]؛
- القدرة على مراعاة التناسق بين الحروف طولا واتساعا وتناسق الكلمات في أوضاعها وأبعادها
- القدرة على استخدام العلامات الشكلية لكتابة(علامات التقييم، الفقرات، الهوامش)
- القدرة على توليد الأفكار وترتيبها وتسلسلها المنطقي والنفسي وعرضها بوضوح ودقة وشمول وإقناع؛ مع مراعاة مقتضى الحال من ايجا زاو تفصيل[2]؛
- يعبر كتابيا عن نفسه في مجالات الحياة المختلفة؛ مراعيا المعنى ووضوحه، وترابط الجمل. كما يكتسب المهارات الأساسية في جمع المعلومات[3]؛
- إكساب المتعلم القدرة على التعبير عن الأفكار والأحاسيس والانفعالات والعواطف بشكل راق ورفيع ومؤثر فيه سعة الأفق ورحابة الإبداع؛
- إكساب المتعلم القدرة على التعبير بلغة سليمة تراعي قواعد الاستخدام الجيّد لأنظمة اللغة التركيبية والصرفية والدلالية؛
- إكساب المتعلم القدرة على ممارسة التفكير المنطقي في عرض أفكاره وتسلسلها والبرهنة عليها لتكون مؤثرة في نفس المتلقي؛
- تنمية قدرة المتعلم على مواجهة المواقف الحياتية المختلفة ككتابة بطاقة تهنئة أو رسالة لصديق، أو كتابة المذكرات والخواطر؛[4]

4- مهارات الكتابة الأساسية :

يعد تحديد مهارات الكتابة الأساسية من الأمور التي يجب على المعلم أنْ يعمل على إكسابها وتنميتها للمتعلمين خلال المراحل التعليمية المختلفة، ابتداء من السهل إلى الصعب وعلى مدى المراحل العمرية المتتابعة، ومن أهم هذه المهارات ما يلي :

- **مهارات الشكل والتنظيم** : وتتضمن المهارات التنظيمية جملة من المهارات هي:
  - "استخدام علامات الترقيم بشكل صحيح

[1] عبد الله علي مصطفى، مرجع سابق، ص163 .

[2] راتب قاسم عاشور، محمد فخري مقدادي، مرجع سابق، ص209،211.

[3] حاتم حسين بصيص، مرجع سابق، ص34.

[4] إبراهيم علي ربابعة، مرجع سابق، ص6.

- إتباع قواعد الهجاء الصحيحة في الكتابة
- الكتابة بخط واضح وجميل مع مراعاة صفات رسم الحرف داخل الكلمة
- مراعاة الشكل التنظيمي للفقرة(ترك فراغ في بدايتها، ومراعاة الهوامش، ونظافة الورقة)
- مراعاة الطول المناسب للموضوع
- دقة الرسومات والتوضيحات"[1].

ترتبط المهارات التنظيمية بما يطلق عليه مهارة التفكير الإبداعي، وهذا ما يقابله من مهارة المرونة التي تشير إلى " القدرة على تغيير التفكير الذي يميز الأشخاص المبتكرين عن الأشخاص العاديين، الذين يجمد تفكيرهم في اتجاه معين، أي أن المرونة هي تغيير الحالة الذهنية بتغير الموقف، وعكسها الجمود أو الصلابة أي التمسك بالموقف أو الرأي أو التعصب"[2]. كما تتضمن مهارة المرونة مهارتين فرعيتين يجب مراعاتها، وهي: مهارة المرونة التلقائية والمرونة التكييفية للمعاني. (سنتطرق إليها في مهارات التفكير الإبداعي).

- **مهارات اللغة والأسلوب:** وتتضمن المهارات اللغوية والأسلوبية جملة من المهارات هي:
  - استخدام أدوات الربط المناسبة استخداما صحيحا أثناء الكتابة
  - إتباع قواعد النحو الصحيحة في الكتابة
  - اختيار مفردات صحيحة تعبّر عن المعنى
  - استخدام كلمات عربية فصيحة
  - مراعاة صحة تركيب الجملة، واكتمال أركانها"[3].

لو أمعنا النظر في هذه المهارات يتضح لنا أن جميعها مرتبطة بمهارات التفكير الإبداعي، والتي يقابها مهارة الطلاقة والتي تعني "" القدرة على إنتاج اكبر عدد من الأفكار الإبداعية، فالشخص المبدع شخص متفوق من حيث الأفكار التي تعبر عن موضوع معين في وحدة زمنية ثابتة بالمقارنة بغيره، أي انه على درجة مرتفعة من القدرة على سيولة الأفكار وسهولة توليدها"[4]. وعليه ينبغي على المتعلم أن يراعي

[1] حاتم حسين بصيص، مرجع سابق، 80-81.
[2] ماهر شعبان عبد الباري، مرجع سابق، ص160.
[3] حاتم حسين بصيص، مرجع سابق ، ص80.
[4] ماهر شعبان عبد الباري، مرجع سابق، ص158.

عددا من المهارات الفرعية المتعلقة بالطلاقة، و المتمثلة في: الطلاقة اللفظية، والطلاقة التعبيرية، والطلاقة الفكرية، وطلاقة الأشكال.(سنتطرق إليها في مهارات التفكير الإبداعي).

- **مهارات المحتوى والمضمون**: تتضمن جملة من المهارات هي:

- كتابة مقدمة مناسبة، تشير إلى ابرز الفكر المتضمنة في الموضوع؛ بحيث تتميّز بالجاذبية، وتتناول صلب الموضوع بدقّة، وتسلسل منطقي؛
- كتابة خاتمة للموضوع تلخّص ابرز فِكَره، وما يستفاد منه؛
- كتابة الجملة الرئيسية، والمدعمة، والختامية لكل فقرة؛
- تحديد الفكر الرئيسة والفرعية بوضوح؛
- تنظيم الفكر، وعرضها في ترتيب منطقي؛
- تأييد الفكر، وعرضها في ترتيب منطقي؛
- كتابة كل فكرة رئيسة في فقرة؛
- تقديم معلومات صحيحة ودقيقة ومناسبة؛
- عرض فكر الموضوع بشكل واضح ودون غموض؛
- كتابة عدد من الفكر ذات صلة بالموضوع"[1].

يقابل مهارات المحتوى والمضمون (المهارات الفكرية) مهارة الأصالة في التفكير الإبداعي التي تعد من أهم القدرات المكونة له والتي يصفها بعض الباحثين بأنها لب السلوك للتفكير الإبداعي، ويقصد بالأصالة "القدرة على إنتاج استجابات أصيلة أي قليلة التكرار بالمعنى الإحصائي داخل الجماعة التي ينتمي إليها الفرد، أي انه كلما قلت درجة شيوع الفكرة زادت درجة أصالتها"[2]. كما ارتبطت الأصالة بمهارتين فرعيتين هما: " الإثراء بالتفاصيل: القدرة على تحديد التفاصيل التي تساهم في تنمية فكرة معينة؛ والحساسية للمشكلة: قدرة الشخص على رؤية المشكلات في أشياء أو أدوات، أو نظم اجتماعية قد لا يراها الآخرون فيها، أو التفكير في إدخال تحسينات يمكن إدخالها على هذه النظم أو هذه الأشياء"[3].

[1] حاتم حسين بصيص، مرجع سابق، ص80.

[2] ماهر شعبان عبد الباري، مرجع سابق، ص161.

[3] ماهر شعبان عبد الباري، مرجع سابق ، ص 162-163.

5- أنواع المهارات الكتابية:

قسم كثير من الباحثين الذين اهتموا بدراسة المهارة الكتابية، ومالوا إلى تقسيمها إلى ثلاثة أنواع حسب التدرج في المستويات التعليمية ، وعلى الرغم من ذلك تظل مرتبطة ومتكاتفة فيما بينها وهي: الخط, الإملاء (الرسم الهجائي), والتعبير الكتابي.

5-1- الخط:

الخط مهارة من مهارات الكتابة ووسيلة مهمة من وسائل الاتصال الكتابي، ووسيلة تواصل تعبيرية ترتبط مهارته بالمهارات اللغوية الأخرى أيما ارتباط، إذ هو متمم لعملية القراءة والكتابة، ومفتاح لمهارة الإملاء. فهو أداة التعبير الكتابية لتسجيل الأحداث ونقل الأفكار والمشاعر ونقلها من الكاتب إلى القارئ. وفيه تقيد بأصول ومقاييس قواعد الخط المطلوب أي الذي اتفق عليه العلماء لتمثل الخط العربي الجيد. وبقدر ما كان الخط جميلا من الناحية الشكلية، وواضحا من ناحية عرض الكلمات وانسجام الحروف وتنميقها، فإن الخط يؤثر في نفسية القارئ ويمكنه من فهم ما هو مكتوب. ولهذا كان الاهتمام بتعليم الخط، والعناية به من أهداف برامج تعليم اللغة. والهدف المرتجى من المدرسة بصفتها مؤسسة تعليمية تعمل على إكسابها للمتعلمين ليمتلكوا خطا جميلا وجذابا.

5-1-1- مفهوم الخط:

يعد الخط " فن تحسين شكل الكتابة وتجويدها لإضفاء الصبغة الجمالية عليها وهو وسيلة الاتصال الكتابية الأولى، وإحدى وسائل تجويد التواصل بين الكاتب والقارئ، وبالخط يكون الانتقال من الصوت المسموع إلى الرمز المكتوب[1] فالخط" رموز يرسمها الإنسان تمكننه من قراءة الكلام في أي لغة من اللغات، فالخط تصوير اللفظ برسم حروف هجائه، التي ينطق بها، بتقدير الابتداء والوقف عليه وذلك بان يطابق المكتوب المنطوق به من الحروف[2]

5-1-2- أهداف تعليم الخط:

[1] طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم عباس الوائلي، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2005، ص119.

[2] راتب قاسم عاشور، محمد فخري مقدادي، مرجع سابق، ص252.

يعد تعليم الخط والعناية به من أهداف برامج تعليم اللغة، ومن الأهداف التي تسعى إلى تحقيقها ما يلي:

- ✓ أن يكتب التلميذ المتعلم كتابة جيدة، وجودة الكتابة لابد فيها من الوضوح ويحتاج هذا الوضوح إلى: كتابة الحروف كتابة صحيحة؛ ترك مسافة مقبولة بين الكلمات وإعطاء كل حرف الاتساع اللازم؛ كتابة الحرف في حجم مناسب، والدقة في الميل والانحدار في الحروف؛
- ✓ أن يكتب التلميذ كتابة تحدث أثرا في نفس القارئ وهذا يتضمن : نظافة الكتابة؛ وسهولة الكتابة وتنظيم السطور؛ مع تنظيم دقيق للجمل؛
- ✓ أن يكتب التلميذ كتابة جيدة في يسر وسهولة وهذا يتطلب: هيئة حسنة وجلسة معتدلة ووضع سليم لليد والذراع، وضع سليم صحيح للأدوات المستعملة القلم والكراسة والكتاب، وأن يتمكن من حرية الحركة أثناء الكتابة، الائتلاف بين أجزاء الكلمة وأجزاء الجملة؛
- ✓ أن يكتب التلميذ كتابة جيدة فيها حياة وفيها جمال، وذلك يمكن اكتسابه عن طرق تعلم الخطوط وتعلم عدم المد الزائد في الحروف أو في الكلمة[1]؛
- ✓ توثيق الصلة بين الخط والقراءة فالخط فرع مهم من فروع اللغة، وله قواعد تحكمه وإتباع هذه القواعد يسهل القراءة ويوضح المعنى؛[2]
- ✓ أن يستخدم المتعلم الخط في المواقف التعليمية وغيرها للتعبير عن أفكاره ومشاعره، أو إجابته عن الأسئلة، أو إعداده الملخصات...الخ.

يبدو أن الوضوح في الخط هو الهدف الذي يجب الاهتمام به كونه الأكثر تلاؤما في العملية التعليمية التعلميّة. في حين أن السرعة تأتي بعد الوضوح لأن تعليم الخط للتلاميذ وتجويده يساعد على الكتابة السريعة أما الجمال فهو مقتصر إلا على الموهوبين.

5-1-3- طرق تعليم الخط:

نشأت طرق تعليم الخط خلال السنوات الأخيرة نتيجة تغير المفاهيم التي تتعلق بالأغراض الرئيسية للتعليم في نمو الطفل من ناحية، وسيكولوجية التعليم من ناحية أخرى، ويذكر لنا **وليام جراي** أن هناك ثلاث طرق وأساليب مستعملة في تعليم الخط هي:

[1] رشدي أحمد طعيمة، محمد السيد مناع، مرجع سابق، ص80.

[2] راتب قاسم عاشور، محمد فخري مقدادي، مرجع سابق، ص253.

* **طريقة تجزئة الحرف:** في هذه الطريقة يكون الحرف هو محور الاهتمام، وذلك بان يجزأ إلى أجوزاء متعددة، ويدرس كل جزء منها على انفراد حتى يدرك التلميذ أجزاء الحرف موضوع الدرس، ويدرك كل الخطوط الأساسية التي يتألف منها الحرف، ثم يأتي بعد ذلك مرحلة التدريب، وهي عبارة عن التدريب على أجزاء الحرف الذي درس"[1]. ومما يعاب على هذه الطريقة "أنها لا تثير اهتمام التلاميذ للكتابة لأنها لا تحمل معنى"[2] ولا تشجعهم على استخدام الحرف أو أجزائه في كتابة الكلمات أو الجمل.

* **طريقة الحرف:** في هذه الطريقة يكون الحرف هو الأساس الذي يقوم عليه التدريس والتدريب وتقدم هذه الطريقة للتلاميذ على عدة أنماط مختلفة هي:تقدم الحروف الى التلاميذ بترتيب عرضها في كتب القراءة المقررة؛ تقدم الحروف إلى التلاميذ بترتيب الهجاء(أ-ب-ت-ث-ج-ح)؛ تقدم الحروف فيها إلى التلاميذ بترتيب الحروف المشابهة في هيئتها وفي رسمها مثل تقديم حرف (ص) مع حرف (ض)، وحرف(ط)مع حرف (ظ)...وهكذا، وفي الأحوال السابقة الذكر وبعد تعلم التلاميذ لعدد كاف من الحروف التي أتقنوا رسمها، تكتب هذه الحروف كأجزاء من الكلمات"[3]. ولعل ما يعاب على هذه الطريقة أمرين اثنين هما: "صعوبة استثارة اهتمام التلاميذ لكتابة الحروف المنفصلة لفترة طويلة، كما ان كتابة الحرف تتأثر إلى درجة كبيرة بما يسبقه ويلحقه من حروف" [4]مما يقلل دوافع التلاميذ للكتابة.

* **طريقة الكلمة:** وفي هذه الطريقة تكون البداية التعلم فيها هي وحدة الكلمة أو الجملة القصيرة التي يحتاجها التلميذ إلى كتابتها مثل اسمه وعنوانه أو تاريخ اليوم...وفيها يجد التلميذ الدافع لبذل الجهد ومواصلة التدريب المستمر، سواء داخل المدرسة أم خارجها، كما أنها تفتح باب ممارسة الخط للتلميذ، إذ انه يحتاج إلى كتابة العديد من الكلمات، والجمل التي يصادفها في يومه الدراسي أو يومه العادي خارج أسوار المدرسة، كما أن هذه الطريقة تستطيع أن تقديم حروف جديدة في الكلمات جديدة يمكن التعرف عليها عن طريق التحليل[5].ولكي يساعد المعلم التلاميذ على التعرف على حروف معينة والتمييز

---

[1] حسن شحاتة، مرجع سابق، ص353.

[2] رشدي أحمد طعيمة، محمد السيد مناع، مرجع سابق، ص167.

[3] حسن شحاتة، مرجع سابق، ص354.

[4] رشدي أحمد طعيمة، محمد السيد مناع، مرجع سابق ، ص167.

[5] المرجع السابق، الصفحة نفسها.

بينها عليه أن يضع في أيديهم نسخة من الحروف الأبجدية ويدفعهم إلى نسخها مرتين أو ثلاثا فتلاحظ الخصائص التي تميزها ثم يميز التلميذ بعد ذلك الحروف كأجزاء من كلمات ويتدربون على ذلك بالدرجة التي يحتاجونها[1] و يحفزهم على دافعية تعلم الكتابة.

5-2- الإملاء:

يعد الإملاء فرع من فروع اللغة العربية وجزء مهم من المهارات الكتابية، كونه يحقق نصيبا من الوظيفة الأساسية للغة، فإذا كانت القواعد النحوية والصرفية حارسة للغة من الانحراف عن النظام اللغوي، فان الإملاء يعد مطلبا رئيسيا من مطالب تعلمها ووسيلة لصحة كتابة صورتها الخطية. لذا يعد الإملاء وسيلة تقويم القلم من الاعوجاج وصحة الكتابة من التشويه، ومرتكزا لجميع المهارات الكتابية الأخرى، وإتقانه يساعد المتعلم على فهم المكتوب ويجعله قادراً على رسم الكلمات ووضعها بطريقة صحيحة خالية من التشوهات والأخطاء الإملائية التي تسبب في قلب المعنى وتغير منحى الكلام المكتوب، لذلك تتطلب إشراك الحواس لإدراك الأصوات وتركيبها ثم رسمها.إلى جانب ذلك فالإملاء يعد مؤشراً دقيقاً يقاس به المستوى الأدائي والتعليمي عند المتعلم.

5-2-1- مفهوم الإملاء:

تعددت التعاريف التي تناولت الإملاء، فمنهم من يعرّفه بأنه" عملية يراد بها التأكد من مدى حفظ المتعلمين الصور الصحيحة للكلمات واكتشاف ما يخطئون به منها، والعمل على حفظها من جديد بصورة صحيحة[2] ومنهم من يعرّفه بأنه "فن رسم الكلمات في اللغة العربية عن طريق التصوير الخطي للأصوات المنطوقة برموز تتيح للقارئ أن يعيد نطقها لصورتها الأولى. ويكون ذلك وفق قواعد وضعها علماء اللغة[3]

[1] المرجع السابق، ص167

[2] عمران جاسم الجبور، حمزة هاشم السلطاني، المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية، دار الرضوان للنشر والتوزيع، مؤسسة دار المعارف الثقافية طبع-نشر-توزيع،عمان-الأردن،ط1، 2013، ص318.

[3] طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم عباس الوائلي، مرجع سابق، ص121.

ولعل أبسط تعريف والأقل تعقيدا ما قدمه عبد الرحمان الهاشمي، الذي عرفه بأنه" فن رسم الكلمات العربية في العربية عن طريق التصوير الخطي للأصوات المنطوقة برموز تتيح للقارئ أن يعيد نطقها بصورتها الأولى، وذلك وفق قواعد مرعية وضعها العلماء"[1]

ومنه فالإملاء يعني قدرة المتعلم على رسم الحروف والكلمات رسما صحيحا مراعيا قواعد اللغة المحددة .

5-2-2- أهداف الإملاء:

يرتبط تعليم الإملاء بتمكن المتعلم من التعرف على رسم مختلف أشكال الحروف والكلمات، ويسعى إلى تحقيق الأهداف الأساسية الآتية:

- تدريب ذاكرة التلاميذ عن طريق اختزان واسترجاع صور الكلمات؛
- أن تساعد في إكساب المتعلمين الثروة اللغوية؛
- أن تنمى مهارات التذوق الأدبي لدى المتعلمين؛[2]
- تدريب المتعلمين على رسم الكلمات والحروف رسما صحيحا مطابقا للأصول التي تضبط نظم الكتابة حروفا وكتابة؛
- رسم الكلمات بخط مقروء ويشمل أحوال الحروف وأشكالها وحركاتها ووضع النقاط عليها؛
- الإملاء وسيلة لتنمية دقة الملاحظة والانتباه وتعويد الطلاب على نظافة والترتيب والوضوح مما ينمي في الطالب التذوق الجمالي؛
- يجب أن يحقق الإملاء جانبا من الوظيفة الأساسية للغة وهي الفهم والإفهام بما في قطعة الإملاء من خبرة وثقافة ومعرفة؛
- تدريب الطلاب على استعمال علامات الترقيم استعمالا صحيحا؛
- تنمية دقة الملاحظة والسمع والبصر تدريبا يساعد على تمييز مقاطع الكلمات والحروف وأشكالها وحركاتها[3]؛

[1] عبد الرحمان الهاشمي، تعليم النحو والإملاء والترقيم، دار المناهج للنشر والتوزيع،عمان-الأردن، ط2، 2008،ص181.

[2] المرجع نفسه، ص196.

[3] سعد علي زاير، رائد رسم يونس، مرجع سابق، ص152.

- توسيع خبرات المتعلمين وتنمية معلوماتهم وزيادة ذخيرتهم اللغوية بما يسمعونه ويكتبونه من ألفاظ جديدة وعبارات مفيدة[1].

5-2-3- أنواع الإملاء:

قسم الباحثون الإملاء إلى نوعين هما: الإملاء المعهود أو المعروف والإملاء غير المعهود أو غير المعروف ويقصد بالأول أن المتعلم عرف النص قبل كتابته، ومن أنواعه الإملاء المنقول/المنسوخ والإملاء المنظور. أما الإملاء غير المعهود يقصد به أن المتعلم لم يرى النص من قبل، وإنما استمع إليه من غير أن يراه، ومن أنواعه الإملاء الاستماعي والاختباري. لذا حاول بعض الباحثين الاتجاه بتعليم الإملاء وجهة تعليمية صحيحة؛ فقسموا الإملاء إلى أربعة أنواع بتنوع أهدافه ووظائفه كما يلي:

5-2-3-1- **الإملاء المنسوخ/المنقول:** يعد أول مراحل الإملاء ويتم عموما في الصف الأول وربما يستمر حتى السنة الثانية من المرحلة الابتدائية،"ويكون بعرض نص على السبورة أو في بطاقات خاصة أو في كتاب معين، ثم يقرأ هذا النص ويناقش، ويتولى المعلم تحليل بعض الكلمات وتهجئتها، وتوضيحها شفهيا، ثم يبدأ التلاميذ بعد ذلك بنقل النص على كراسات خاصة، ويجب هنا مراعاة أن تكون القطعة المختارة الملائمة لمدارك التلاميذ ومستوى نضجهم، فضلا عن اتصال هذا النص بحياة التلميذ وبيئته"[2] ليحسن محاكاتها على دفتره.

5-2-3-2- **الإملاء المنظور:** لا يختلف هذا النوع من الإملاء عن الإملاء المنقول إلا بوجوب إخفاء النص الإملائي عن أعين المتعلمين عند إملائه، وأكثر ما يلجأ إلى هذا النوع عموما في السنتين الثالثة والرابعة في المرحلة الابتدائية. والمقصود بالإملاء المنظور هو "أن يكتب المعلم القطعة على السبورة من كتابهم أو قصة قصيرة، ثم يقرؤها المعلم ويشرحها، ثم يقرؤونها، وبعد تغيّب القطعة عن أنظارهم، ويبدأ المعلم بإملائها عليهم، كلمة بعد كلمة وتركيب بعد تركيب"[3] لتثبيت رسم الكلمة وصورتها في ذهن المتعلم. للسنتين

[1] عمران جاسم الجبور، حمزة هاشم السلطاني، مرجع سابق، ص319.

[2] طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم عباس الوائلي، مرجع سابق، ص121.

[3] سعد علي زاير، سماء تركي داخل، مرجع سابق، ص202.

5-2-3-3- **الإملاء الاستماعي:** يعد هذا النوع المرحلة الثالثة من مراحل تعليم الإملاء ويتم عموما في السنة الخامسة كما يستعمل في المتوسطة، وهذا النوع من الإملاء تدل تسميته عليه" فالنص لا يعرض على التلاميذ بل يكتفي بقراءته على مسامعهم، ثم تناقش معانيه وتراكيبه اللغوية التي تضمنها وعلى المعلم أن يقرأ القطعة الإملائية قراءة جهرية نموذجية قبل البدء بمناقشتها، وبعد أن يعرف التلاميذ فحوى هذا النص يملى عليهم[1]. ولا يتبع هذا النوع من الإملاء إلا "بعد تمرين على النوعين السابقين، إذ ابد أن يسبقه إعداد كاف في ضبط الحروف والمقاطع وتجويدها وتعتمد هذه المرحلة على فهم علامات الترقيم، والدقة والأناة، وفهم قواعد الهمزة والتمييز بين الضاد والظاء، وبقية قواعد الإملاء"[2]. فهذا النوع يعتمد على حاسة السمع وتذكر الرموز الصوتية للكلمات وصورها التي يفترض أنها علقت في أذهان المتعلمين دون إهمالهم استعمال القواعد الإملائية أثناء الكتابة.

5-2-3-4- **الإملاء الاختباري:** يعد هذا النوع من أفضل أنواع الإملاء وأعلاها مستوى وتجديدا، فهو يصلح لجميع التلاميذ ومختلف المراحل الدراسية لقياس مدى قدرات التلاميذ ومستوياتهم في الإملاء مع مراعاة النص الاختباري مستوى التلاميذ. لذا " يكون هذا النوع من الإملاء مما يملى على التلاميذ من غير ما هو مقرر عليهم بقصد اختبارهم، وتقدير مدى تقدمهم في الإملاء، وبقصد تشخيص الأخطاء الشائعة لديهم. وان القطعة الإملائية في هذه الحالة تملى عليهم مباشرة دون مساعدة على الفهم أو التذكير بالقواعد الإملائية أو قراءة النص قراءة جهرية أو غير ذلك[3]. وتتمثل حقيقة هذا النوع في تدريب التلاميذ وتمكينهم من فهم القواعد الإملائية واختبار قدرتهم على كتابة الكلمات ومدى استفادتهم وتقويم عملهم باكتشاف نقاط الضعف لترميم الثغرات وإكسابهم هذه المهارة أثناء الكتابة.

ونافلة القول، أن الأنواع الثلاث الأولى من الإملاء تهدف إلى تدريب المتعلمين على عدد من الكلمات عن طريق الحواس الثلاثة، أما النوع الأخير فيرمي إلى معرفة مدى التقدم الذي أحرزه التلاميذ في كتابة مجموعة معينة من الكلمات.

---

[1] المرجع السابق، ص123.

[2] المرجع السابق، الصفحة نفسها.

[3] طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم عباس الوائلي، مرجع سابق، ص121.

5-2-4- طرائق تعليم الإملاء:

نتطرق إلى الخطوات الواجب إتباعها في تعليم مهارة الإملاء في كل من الأنواع السابقة، فيما يلي:

5-2-4-1- تعليم الإملاء المنقول:

يمهد المعلم للدرس وذلك بشد انتباه المتعلمين للدرس، ثم يحدد المعلم القطعة الإملائية من كتب القراءة المخصصة، ثم يكتبها على السبورة أمامهم بخط واضح، ولابد أن يتوافر بالقطعة المختارة حسن الانتقاء؛ بعد أن يهيئ المعلم المتعلمين يقرأ المعلم القطعة قراءة تصويرية معبرة عن للمعنى ثم مناقشتها وفهم كلماتها الصعبة وتدوينها على السبورة؛ بعد قراءة المعلم للقطعة ينقل المتعلمون القطعة في دفاترهم بعد تذكيرهم بصحة النقل وجودة الخط ونظافة والتنظيم والجلسة الصحيحة أثناء الكتابة، وبعد النقل يقوم المعلم بتصحيح المنقول[1].

5-2-4-2- تعليم الإملاء المنظور:

يسير فيه المدرّس سيره في الإملاء المنقول إلا أنه بعد مناقشة الكلمات وتدوينها على السبورة الأصلية، حيث" يطلب المدرس من التلاميذ النظر إلى الكلمات ثم يمحوها بعد ذلك، ثم يخفي السبورة عن التلاميذ و يملي عليهم القطعة. وبعد الانتهاء من الإملاء يقرأ المدرس القطعة مرة ثانية في هدوء ووضوح ليصحح بعض التلاميذ أخطاءهم أو يكتبوا ما فاتهم. ثم يطلب المدرس من كل تلميذ إعطاء كراسته للتلميذ الذي بجواره. ويظهر المدرس السبورة الإضافية التي كتبت عليها القطعة، ويبدأ بقراءتها.وعلى كل متعلم أن يضع بقلمه الرصاص خطأ تحت الكلمات الخاطئة ولا يصححها ويسألهم أن يتابعوه في كل كلمة. ثم يطلب من كل متعلم إعادة الكراسة إلى صاحبها؛ بعدها يطلب من صاحب الكراسة تصحيح خطأ الكتابة فوق الكلمة الخطأ في الصفحة المقابلة، ثم يجمع المدرس الكراسات للتأكد من حسن سير العملية ودقة عمليات التصحيح"[2].

[1] عمران جاسم الجبور، حمزة هاشم السلطاني، مرجع سابق، ص320.

[2] رشدي أحمد طعيمة، محمد السيد مناع، مرجع سابق ، ص174.

5-2-4-3- تعليم الإملاء المسموع:

يتبع المعلم الخطوات السابقة في الإملاء المنظور،" ماعدا أن القراءة هنا قراءة استماع، ويتم تهجئة كلمات متشابهة للكلمات الموجودة في القطعة لا في الكلمات نفسها"[1].

5-2-4-4- تعليم الإملاء الاختباري:

طريقة تأديته مثل الإملاء الاستماعي غير انه لا يتعرض لتهجي الكلمات. لان الغرض منه مدى تحصيل المتعلم للإملاء والكلمات التي لم يتمكن من تعلمها وتتلخص خطوات السير في هذا النوع من الإملاء في: " أن يختار المعلم قطعة تحتوي على الكلمات التي يود أن يختبر التلاميذ في كتابتها، ثم يكتب هذه القطعة في سبورة إضافية، وبعد كتابتها يملى القطعة على المتعلمين من كراسته، وبعد الانتهاء من الإملاء تسير عملية التصحيح؛ وهنا يجب على المدرس أن يقدم المساعدة عاجلة للتلميذ الذي وقع في أخطاء كثيرة في هذه الإملاء.[2]

كل هذه الطرق السابق ذكرها في تعليم الإملاء تقوم على أساس تدريب المتعلمين، وتعليمهم كتابة الحروف والكلمات بعد أن يتم عرضها عليهم بصريا والنطق بها ثم رسمها رسما سليما خالية من الأخطاء الإملائية. ثم تصحيحها من قبل المتعلمين أنفسهم أو تحت إشراف المعلم داخل حجرة الصف أو خارجها.

5-2-5- تصحيح الإملاء:

لتصحيح الإملاء عدة طرق تداولها المؤلفون منها:

1/ " أن يصحح المعلم كراسة كل متعلم أمامه، ويشغل المتعلمين بعمل آخر كالقراءة، وهي طريقة طويلة لا تسمح بتصحيح جميع الكراسات وتجعل المعلم منشغلا عن باقي المتعلمين مما يجعلهم يميلون إلى اللهو والعبث"[3] بالرغم من عيوب هذه الطريقة إلا أنها مجدية، كونها مناسبة ليفهم المتعلمون وجه الخطأ.

---

[1] عبد الرحمان الهاشمي، مرجع سابق، ص 188.

[2] المرجع السابق ، ص175.

[3] عبد الرحمان الهاشمي، مرجع سابق ، ص 189.

2/ " أن يصحح المعلم الكراسات خارج الصف ويكتب لهم الصواب على أن يكلفهم تكرار الكلمات التي وقع الخطأ فيها"[1] وهذه الطريقة اقل فائدة من سابقتها لأن فترة معرفة المتعلمين الخطأ في الكتابة ومعرفة الصواب منها تطول إذا ما صححت خارج حجرة الدرس.

3/"أن يعرض المعلم على المتعلمين نموذجا للقطعة على أن يصحح كل متعلم خطأه بالرجوع إلى هذا النموذج"[2] وهذه الطريقة مجدية ومن الأمور الايجابية، التي تمكن المتعلمين من قوة الملاحظة وتدارك الأخطاء وتصحيحها بأنفسهم وتعويدهم على الاعتماد على الذات، وعلى شجاعة الاعتراف بالوقوع في الخطأ.

4/ " أن يتبادل المتعلمون الكراسات بطريقة منظمة، فيصحح كل منهم أخطاء أحد زملائه"[3] ويعاب على هذه الطريقة أنّها تسبب بعض المشاكل بين المتعلمين، ولا تسمح بتصحيح الأخطاء وتداركها بين المتعلمين.

من خلال طرق التصحيح السابقة الذكر، يرى الباحث أن أفضل طريقة لتصحيح الإملاء أن يمزج المعلم بين الطرق الثلاث (1، 3،4) خلال الموسم الدراسي ولا بد أن تكون عملية تصحيح الأخطاء تحت إشرافه، كما انه ينبغي أن تكون مدة التصحيح وتصويب الخطأ داخل حجرة الدرس لأنها أكثر نفعا من التي تصحح خارج حجرة الدرس.

ونافلة القول، أن الإملاء هو تذكر الحروف والكلمات والجمل من خلال السمع والبصر والنطق، وهدفه تعليم المتعلمين الكتابة السليمة بدون أخطاء إملائية. لكي لا يشوّه العمل المكتوب، ولا يحول دون فهمه الصحيح.

5-3- التعبير الكتابي:

يعد التعبير الكتابي فن من فنون الاتصال اللغوي ومهارة من مهارات الكتابة، فهو المحصلة النهائية لتعليم اللغة. لذا نجده يحتل مكانة بارزة بين فروع اللغة، كونه البحر الذي تصب فيه كل روافد اللغة وبقية الأنشطة، ففيه تدمج كل المكتسبات المعرفية وتجند فيه جل القدرات الذهنية وتتكاتف فيه جميع المهارات

[1] المرجع نفسه، ص190.

[2] إبراهيم عبد العليم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، مرجع سابق، ص202.

[3] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

اللغوية والكتابية في إنتاج المادة المكتوبة التي تستوفي الأهداف الوظيفية أو الإبداعية. فهو القالب الذي يصب فيه المتعلم أفكاره بلغة سليمة وجميلة مراعيا القواعد اللغوية والكتابية وعلامات الترقيم المختلفة.

5-3-1- مفهوم التعبير الكتابي:

عرّف التعبير الكتابي بأنه "الانجاز اللغوي الكتابي للمتعلمين عند التعبير عن الموضوع المختار في درس التعبير للإفصاح عن أفكارهم ومشاعرهم بأسلوب سليم، ويقاس هذا الانجاز على وفق المعيار المعد لأغراض البحث."[1] وعرّف على نحو أكثر دقة بأنه" إقدار الطلاب على الكتابة المترجمة لأفكارهم، بعبارات سليمة تخلو من الأغلاط؛ بقدر يتلاءم مع قدراتهم اللغوية، ومن ثمّ تدريبهم على الكتابة بأسلوب، على قدر من الجمال الفني المناسب لهم، وتعويدهم على اختيار الألفاظ الملائمة، وجمع الأفكار، وتبويبها، وتسلسلها، وربطها[2]

5-3-2- أهداف التعبير الكتابي:

يهدف تعليم التعبير الكتابي إلى مجموعة من الأغراض أهمها:

- أن يعتاد المتعلم على الكتابة الصحيحة، وهذا التعود يساعد في تعليم متن اللغة وقواعدها؛
- أن يتقن المتعلم الأعمال الكتابية المختلفة التي يمارسها في حياته العلمية والفكرية داخل المدرسة وخارجها؛[3]
- القدرة على تنظيم وترتيب الأفكار وربطها
- تنمية الرصيد المعرفي وإثراء المعجم اللغوي
- تنمية التفكير المنطقي وإخصاب الخيال؛[4]
- قدرة المتعلم على وضع خطة لما يكتب، موضّحا هدفه وأسلوب تحقيقه؛
- قدرة المتعلم على تحديد أفكاره وترتيبها وتكاملها؛ ونقلها بصورة واضحة في أي مناسبة تأثر بها؛
- تمكن المتعلم من وصف الظاهرة أو حادثة أو مشهد وصفا شاملا؛

---

[1] حسن شحاتة، مرجع سابق، ص244-255. ،

[2] حاتم حسين بصيص، مرجع سابق، ص76-77.

[3] إبراهيم عبد العليم، مرجع سابق، ص214

[4] سعاد عبد الكريم الوائلي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين التنظير والتطبيق، مرجع سابق،ص 126.

- القدرة على كتابة تعليق على ندوة حضرها أو محاضرة استمع إليها؛
- والقدرة على تلخيص موضوع ما مع الحرص على الهدف ودقة المعنى والإحاطة بالعناصر الأساسية.[1]
- قدرة المتعلم على استخدام كافة المهارات اللغوية التي اكتسبها من خلال تعلم فروع اللغة المختلفة.
- قدرة المتعلم على ربط الجمل بعضها ببعض ليقود إلى البناء الكلي للأفكار والمشاعر المعبر عنها. مع استعمال علامات الترقيم المختلفة، لتيسر للقارئ التفاعل مع الموضوع.

5-3-3- أنواع التعبير الكتابي:

ينقسم التعبير الكتابي حسب أسلوبه ومجالاته إلى تعبير إجرائي عملي ويسمى بالتعبير الوظيفي الذي يعتمد على التعبير عن الأفكار والمواقف الحياتية بأسلوب خبري تقريري، وتعبير فني ابتكاري ويسمى التعبير الإبداعي الذي يعتمد على التعبير عن الأفكار والأحاسيس بأسلوب أدبي يستند إلى الصور البيانية والمحسنات البديعية.

5-3-3-1- التعبير الكتابي الوظيفي (الكتابة الوظيفية):

وهو ذلك النوع من التعبير غرضه" اتصال الناس ببعضهم البعض لقضاء حاجاتهم، تنظيم شؤونهم، وهي لا تخضع لأساليب التجميل اللفظي والخيال، بل أن لها مجالات محددة، وكل مجال له استخداماته الخاصة به[2]، " كما أنه يؤدي" وظيفة خاصة في حياة الفرد والجماعة، كوسيلة للفهم والإفهام والتواصل الاجتماعي، وتهدف في الأساس إلى نقل الفِكَر إلى الآخرين بوضوح وشفافية، وبصورة مباشرة بين المرسل والمتلقي"[3]؛ ولذلك فهو كتابة عملية نفعية يلجا إليها الفرد في انجاز أعماله لتؤدي غرضا وظيفيا في حياته.

يمكن القول أن التعبير الوظيفي هو عملية نقل اللغة من لغة شفوية منطوقة إلى لغة كتابية تترجم أفكار المرسل والمتلقي لتؤدي وظيفة في الحياة العملية.

---

[1] عمران جاسم الجبور، حمزة هاشم السلطاني، مرجع سابق، ص304-305.

[2] ماهر شعبان عبد الباري، مرجع سابق، ص54.

[3] حاتم حسين بصيص، مرجع سابق، ص83.

فالتعبير الوظيفي هو ذلك النوع من التعبير الذي يحتاج إليها المتعلم في مختلف المراحل التعليمية ليستخدمه في وظائفه المستقبلية أو الحياة العملية، لذلك يجب أن ينمى في المراحل الأولى من التعليم قبل انتقاله إلى المراحل الدراسية الأخرى " وهذا يعني ألا ينتقل المتعلم من هذه المرحلة إلى المرحلة التالية إلا وقد درّب على الكتابة في هذا اللون، واكتسب مهاراتها، ويشعر أنه يتعلمها ليمارسها في مستقبل حياته، لان من الصعب أن يكتسب المتعلم تلك المهارات في وقت متأخر في التعليم وزملاؤه قد وصلوا مراحل متقدمة في عملية الإبداع في الكتابة"[1].

ويتميز التعبير الوظيفية بمجموعة من المعايير والخصائص العامة تتمثل في:" غلبة الأسلوب الخبري التقريري- الموضوعية في العرض- الدقة والوضوح (ألفاظها لا تحتمل التأويل)- ارتباطها بمجالات حياتية محددة- المباشرة في العرض- الالتزام بأماكن عند كتابة بعض المجالات- الأمانة العلمية في عرض أفكار كاتب الموضوع- دقة الإيجاز[2]- تعد لغة هذا النوع منضبطة في قوالب محددة لا تحتمل الإيحاء- أسلوبها علمي في الغالب خالي من العبارات الموحية[3].

ومن أهم الأهداف التي يجب على المدرس مراعاتها لتنمية قدرة المتعلم على التعبير الوظيفي تنمية قدرته على كتابة الرسائل والقيام بجميع الأنشطة اللغوية التي يتطلّبها منه المجتمع، ولعل أكثر المجالات مناسبة للمتعلمين في مختلف المراحل التعليمية مجال: الرسالة والتلخيص والسيرة الذاتية وملء الاستمارات، والمذكرات الشخصية.

5-3-3-2- التعبير الكتابي الإبداعي(الكتابة الإبداعية):

وهو كل ما تجود به قريحة المتعلم وعاطفته من شعر وقصص خواطر تجلي شخصيته. ويظهر ذلك بوضوح في عدد من الأشكال الأدبية، كتأليف المسرحية، وإنجاز اللوحات الإشهارية ونظم الشعر، وكتابة المقالات الذاتية، والقصص العاطفية، والرسائل الوجدانية. وغيرها من موضوعات التي تقتضي الطابع الأدبي البحت[4].

---

[1] سعد علي زاير، سماء تركي داخل، مرجع سابق، ص199-200.

[2] ماهر شعبان عبد الباري، مرجع سابق،ص54.

[3] نبيل عبد الهادي وآخرون، مرجع سابق، ص199.

[4] عبد المجيد عيساني، مرجع سابق، ص119.

ويؤكد بعض الباحثين على أن التعبير الإبداعي هو" نتاج تشغيل مجموعة من القدرات والمهارات العقلية، واللغوية المتداخلة التي تجعل الكاتب قادرا على انتقاء الألفاظ المناسبة، وبناء التراكيب والجمل التي تكتشف بوضوح عن المعاني والأفكار موضوع الكتابة، ثم تقديمها للقارئ في شكل وحدات لغوية متناسقة آخذين بعين الاعتبار العوامل النصية المتعلقة بالشكل والمضمون"[1]. كما انه يتسم " بالصالة والطلاقة والمرونة والإسهاب، ويتخطى حدود المتوقع أو المألوف، وفيها تفكير مجازي، وتتسم بالتحليل والتركيب والتقييم"[2].

يحمل هذا النوع من التعبير بين طيّاته بعدا وظيفيا لا ينفصل عن الغاية الأساسية منها، وهي " أن تقدم للمتعلم وسيلة يوظّفها في التعبير عن فكره ومشاعره وتساعده على التنفيس عن انفعالاته، كما أنها أداة يطلق من خلالها المتعلم العنان لطاقاته وقدراته الإبداعية التي سوف تساعده على مواجهة المواقف الوظيفية المختلفة وحل المشكلات التي قد تعترضه في تعلمه أو في حياته وتواصله مع الآخرين[3] وعلى الرغم من أهميته للمتعلم فانه "يحتاج إلى استعدادات خاصة، وقدرات لغوية وعقلية عليا، فضلا عن ذلك تتطلب من المتعلم إلمامه بالجيد من المنظوم والمنثور"[4].

ويتميز التعبير الإبداعي بمجموعة من المعايير والخصائص العامة منها: " جدة الموضوع- الاعتماد على غير المألوف من الأفكار(أصالة الأفكار)- إثراء الموضوع المكتوب بتفاصيل كثيرة- إشراق الجملة أو العبارة- اعتماد الصور البلاغية- بروز عاطفة الكاتب وانفعالاته- استخدام المحسنات البديعية- حسن الاستهلال، وحسن التخلص، وحسن الخاتمة- انتقاء الكلمات المعبرة عن المعنى المراد؛- دقة الربط بين عناصر الموضوع، مع طرافة هذا الربط"[5].

وخلاصة القول أن التعبير الوظيفي يعبر عن النفس والمواقف الحياتية والحاجات اليومية وتنظيم الشؤون بلغة موضوعية بعيدة عن الخيال والأساليب البلاغية ولامناص لكل متعلم من إتقانها، أما التعبير

---

[1] رعد مصطفى خصاونة، أسس تعلم الكتابة الإبداعية، مرجع سابق، ص57-58.

[2] المرجع نفسه، ص58.

[3] حاتم حسين بصيص، مرجع سابق، ص87.

[4] ماهر شعبان عبد الباري، مرجع سابق،ص 154.

[5] حاتم حسين بصيص، مرجع سابق، ص153.

الإبداعي فهو يعين المتعلم على نقل أفكاره ومشاعره بلغة أدبية وفنية راقية وبأسلوب بلاغي جميل. ولا يمكن الحكم لأحقية احدهما على الآخر، فكلاهما ضروري للمتعلم، لذا ينبغي على المعلم تدريب المتعلمين وتنمية قدراتهم على التعبير الكتابي بنوعيه الوظيفي والإبداعي، لتوظيفهما في المواقف الحياتية التي تصادفهم داخل المدرسة وخارجها.

5-3-4- طرق وخطوات تعليم التعبير الكتابي:

لتدريس التعبير الكتابي عدة طرق، لكن يجب أن يكون السير في تعليمه متدرّجا، بحيث ينتقل بالمتعلمين في خطوات تناسب قدراتهم وحاجياتهم، ومن هذه الطرق نذكر[1]:

- يبدأ المعلم بان يملي على المتعلمين جملا قصيرة، ويحذف أركانها أو مكملاتها، ويكلفهم باختيار الكلمات المراد من كلمات يعينها لهم
- يملي المعلم على المتعلمين جملا بسيطة، ويطالبهم بوصف بعض أجزائها بالأوصاف المناسبة أو بإضافة قيد ظرفي أو جار ومجرور مما يناسب المقام.
- يشرع المعلم بعد ذلك في تدريب المتعلمين على ربط جمل بسيطة بعضها ببعض بالروابط التي يستقيم بها المعنى بحروف الجر أو عطف أو غيرها.
- يبدأ المعلم في تدريب المتعلمين على التعبير الوصفي، بحيث يعد قبل الحصة أسئلة مرتبة يلقي منها ما يمكن الإجابة عنه، وبحيث يكتب إجاباتهم على السبورة حتى ينتهي الموضوع، ثم يكلفهم الكتابة في موضوع مثل الذي نوقش.
- ينتقل المعلم بالمتعلمين إلى التعبير القصصي، فيبدأ باستخدام كتاب القراءة، وبإعادة العبارات منه بلغتهم، ثم إعادة فقرات بلغتهم، ثم ملخص قصة يحفظونها أو قرءوها، أو سمعوها.

أما تدريس التعبير الكتابي فتتم على خطوات ينبغي على المعلم مراعاتها، وهذه الخطوات هي:

[1] سعاد عبد الكريم الوائلي، مرجع سابق، ص128.

1-**التمهيد واختيار الموضوع:** في هذه الخطوة " يمهد المعلم بما يشوق المتعلمين إلى الدرس ويهيئ أذهانهم له، أما اختيار الموضوع فيتم بالطريقة نفسها في اختيار موضوع التعبير الشفهي"[1]. أي أنْ يكون موضوع التعبير إبداعي يعبّر عن موقف الحياة أو موضوع وظيفي يتم في مواقف حيوية يعبر عن أنواع الأنشطة التعبيرية في المجتمع كالمقال والقصة والرسالة وما إلى ذلك كالتلخيص والتعليق على موضوع ...إلخ.

2-**عرض الموضوع:** بعدها يقوم المعلم بعرض الموضوع المختار المراد الكتابة فيه على المتعلمين سواء أكان مختارا من عنده أم كان مختارا من قبل المتعلمين على السبورة مع عناصره الأساسية، وقد نوه بعض الباحثين إلى انه ينبغي" ألا تأخذ عملية اختيار الموضوع وتحديده أهمية أكثر من كيفية كتابته والتعبير عنه"[2] كما ينبغي" للمعلم هنا أن ينبه إلى ضرورة العناية بالفكرة من حيث تسلسلها وترابط أجزائها وتدرّجها، وكذلك توضيح خطوات الموضوع، والتزام الترابط المنطقي والانسجام التام بين العبارات من غير اضطراب ولا تناقض ولا حشو ولا تكرار"[3] .

3-**كتابة الموضوع:** وهي الخطوة الأساسية من خطوات التعبير الكتابي" إذ يدوّن المتعلم معلوماته وتصوراته حول الموضوع في دفتر التعبير"[4] ويكون انجاز التعبير الكتابي إما داخل القسم أو أن يكتب في البيت كما أن مساعدة المتعلمين على" تحديد العناصر يمكنهم من معرفة المواد التي يحتاجونها لكتابة الموضوع، ومعرفة تنظيم كتابتهم بالشكل المناسب"[5]

4-المراجعة: وهنا على المعلم أن "يساعد المتعلمين على إجراء تعديلات وتغييرات وإضافات تنمي الموضوع وتعمقه"[6] لتحقيق كفاية التعبير الكتابي كتنظيم الأفكار والعناية بالقواعد الإملائية والترقيم...إلخ.

---

[1] المرجع سابق، ص96.

[2] رشدي أحمد طعيمة، محمد السيد مناع، مرجع سابق، ص186.

[3] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[4] المرجع السابق، الصفحة نفسها.

[5] المرجع نفسه، ص187.

[6] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

6- **التصحيح:** وهي آخر خطوة وفيها يصحح المعلم موضوع التعبير المكتوب ويناقش فيها الأخطاء مع المتعلمين فردية كانت أم جماعية.

إن الطريقة المثلى لتدريس التعبير الكتابي تكون مجدية عندما يتم مناقشة الموضوع وإبداء الآراء والمواقف من قبل المتعلمين، وتشجيع المعلم على الإنتاج الجيد من قبل المتعلمين وإبراز نواحي ضعفهم في التعبير لتقويمها وجودة كتابتهم لتعزيزها.

5-3-5- تصحيح التعبير الكتابي:

تنوعت أساليب وطرق تصحيح التعبير الكتابي، فبعض المعلمين يقومون بتحديد أخطاء المتعلمين وتصويبها على دفاترهم، وبعضهم يناقشون أخطاء المتعلمين وتنبيههم عليها ليهتدوا إليها، والبعض الآخر يضع خطوط على مواطن الخطأ الذي وقع فيه المتعلمين على دفاترهم ليقفوا على أخطائهم وتصحيحا من قبلهم بشكل فوري، غير أنّ هناك بعض الجوانب المهمة الواجب على المعلم الالتفات إليها أثناء تصحيحه التعبير الكتابي، وهذه الجوانب هي:

- أن يكون التصحيح لكتابات المتعلمين واضحا شاملا؛ أي لا يكثر فيها المعلم من تعيين الأخطاء في الموضوع الواحد مرة واحدة؛ لكي لا يسبب الإحباط للمتعلم؛
- ينبغي أن يتجاوز المعلم بعض القصور في العبارات لأن الجودة في الأسلوب تأتي بعد التدرّب؛
- يدون المعلم المآخذ العامة والأخطاء الشائعة لدى القسم الأكبر من المتعلمين، ويطلعهم عليها في دروس التعبير تباعا لكي لا يتجاوزها في كتاباتهم اللاحقة؛
- يجب على المعلم أن لا يضع تقديرا أو درجة نهائية لموضوع التعبير، وإنما يكتب بعض الملاحظات المهمة حول معالجات المتعلم وأسلوبه، لان ذلك مدعاة ليتجاوز المتعلم الكثير من أخطائه؛
- يجب على المعلم أن ينتبه إلى تقسيم الدرجة بوضع معيار خاص تصحيح يشتمل على الناحية اللغوية والناحية الفكرية والأسلوبية، وغير ذلك مما يتطلبه موضوع التعبير[1].

[1] طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم عباس الوائلي ، مرجع سابق، ص142-143.

6- مشكلات الكتابة العربية:

على الرغم من الجهود المبذولة في سبيل تحسين نظام الكتابة العربية بالطريقة التي تواضع عليها أهل اللغة، إلا أننا نشهد ضعفا كبيرا في هذا المجال، وذلك بسب المشاكل والصعوبات التي تعترض المتعلمين في كتاباتهم. ومن هذه الصعوبات نذكر:

✓ تشابه بعض الحروف في صورتها مثل(ح-ج-خ)، (ب-ت-ث)،...إلخ ، الأمر الذي يجعل المتعلم يخلط في رسم الحروف؛

✓ "خلو الكلمات من التشكيل، مثلا في لفظة (أن) الأمر الذي يصعب على المتعلم وضع الحركات على الحروف وفي ضبط الكلمة؛

✓ الفرق بين رسم الحرف وصوته: نجد في نظام الكتابة العربية أن رسم الحروف لا يكون مطابقا لأصواتها في بعض الكلمات، فقد زيدت أحرف لا ينطق بها في (أولئك-اهتدوا)، وحذفت أحرف ينطق بها في(ذلك-لكن-طه)، مما يؤدي إلى رسم الحروف والكلمات رسما خاطئا بالزيادة أو النقصان؛

✓ ارتباط قواعد الإملاء بالنحو والصرف، يشكل عقبة من العقبات التي تعوق الكتابة. فعلى المتعلم أن يعرف-قبل أن يكتب- أصل الاشتقاق، والموقع الإعرابي للكلمة، ونوع الحرف الذي يكتبه، وهذا ما فيه من الحرج والإرهاق، مما يؤدي إلى صعوبة كتابة الكلمات مثل: سما -دعا- رمى- هدى...إلخ؛

✓ اختلاف العلماء في قواعد الإملاء واضطرابهم فيها، لذلك تعددت القواعد وصعب رسمها، واختلفت الكتابة بين الأفراد والشعوب العربية، فالهمزة المتوسطة في كلمة يقرؤون مثلا: ترسم على ثلاثة أوجه: يقرؤون-يقرأون-يقرءون، وكلها رسم صائب؛

✓ اختلاف صورة الحرف باختلاف موضعه في الجملة، فهناك حروف تبقى على صورة واحدة مثل: د-ذ-ر-ز... وهناك حروف لها صورتان مثل: ب-ت-ج-ح-س-ش...وهناك حروف لكل منها ثلاث صور ...، وهناك حروف لكل منها أربع صور مثل: ع-غ-هـ. وغنى عن البيان أن تغيير أشكال الحروف بتغير مواضعها في الكلمة يستلزم إجهاد ذهن المتعلم خلال تعلمه الكتابة[1]؛

[1] حسن شحاتة، مرجع سابق، ص316-321.

✓ الإعجام: المقصود بالإعجام هو نقط الحروف. والملاحظ أن نصف عدد حروف الهجاء معجم. وان عدد النقاط يختلف باختلاف الحروف المنقوطة، وان وضع النقط يختلف باختلاف هذه الحروف أيضا. كل ذلك شكل صعوبة أخرى تضاف إلى مشكلات الكتابة العربية؛

✓ وصل الحروف وفصلها: تتكون الكلمات العربية من حروف يجب وصل بعضها، ويجب فصل بعضها عن بعض، وبذلك تضيع معالم الحروف داخل الكلمة؛

✓ استخدام الصوائت القصار: عدم استخدام الحروف التي تمثل الصوائت القصار أوقع المتعلمين في صعوبة التمييز بين قصار الحركات و طوالها، وأدخلهم في باب اللبس فرسموا الصوائت القصار حروفا؛

✓ الإعراب: الكلمة المعربة يتغير آخرها بتغير تراكيبها، فالاسم المعرب ينصب ويرفع ويجر، والفعل المعرب يرفع وينصب ويجزم، ويكون الإعراب تارة بالحركة وتارة بالحروف، وتارة بالإثبات، وتارة بالحذف في حالات جزم المضارع الأجوف والناقص، وفي تنوين المنقوص رفعا وجرا على سبيل المثال، وهذه العوامل تؤثر على صورة الكلمة بحذف بعض حروفها تكون مواطن صعوبة أمام المتعلمين، لعدم درايتهم بها، وهي عوامل نحوية صرفية لم يتعرض لها المتعلم في فترات تعلم الهجاء[1].

7- الحلول الممكنة لتفادي مشكلات الكتابة العربية:

- "الأخذ بقرارات مجمع اللغة العربية بالقاهرة في شأن تبسيط قواعد الإملاء؛
- الالتفات إلى أسس التهجي السليم، والى طرق تعليم الهجاء في التغلب على صعوبات الكتابة؛
- أن يؤجل المعلم تعريض المتعلمين للعوامل الصرفية والنحوية في فترة تعلم الإملاء، على أن تدرس لهم بالتدرج بعد إتقانهم مهارات الإملاء"[2]؛
- تعليم التلاميذ مسك أداة الكتابة بشكل جيد والتي هي القلم، وتحريكها حسب توجه الحروف؛
- تدريبه على نسخ الحروف وإتقانها بشكل جيد حتى يستطيع نسخ اسمه الشخصي وتركيب جمل وكلمات؛
- التمييز بين الحروف المتشابهة ونقلها بشكل واضح؛
- تمييز الأصوات المختلفة في الكلمة الواحدة، و الربط بين الصوت والحرف؛

[1] راتب قاسم عاشور، مرجع سابق، ص 231-232.

[2] حسن شحاتة، مرجع سابق، ص316- 322.

- استعمال الكلمات في التعبير الكتابي استعمالا صحيحا."[1]

8- مراحل اكتساب وتنمية مهارة الكتابة:

إن تنمية المهارات الكتابية وإكسابها للمتعلم ليصبح متمكنا من الكتابة، يتوجب على المعلم أثناء تعليمه هذه المهارة إتباع المراحل الإجرائية الأساسية لتحقيق الهدف المنشود، :

أوّلا: مرحلة التخطيط (ما قبل الكتابة) :

تعد هذه المرحلة من أهم أسس الكتابة التي تهيئ المتعلمين للكتابة، فهي" نقطة البداية الأولى قبل الشروع في أي أداء كتابي، وعليها يتوقف نجاح إجراءات الكتابة وعملياتها أو فشلها، وتتضمن إجراءات وممارسات عديدة، كالعصف الذهني، والمناقشات، والرسم، أو التخطيط، والاستماع، والقراءة، والملاحظة، والبحث، واختيار الموضوع، وتحديد سياق الكتابة، وقد اتفق معظم علماء هذا المدخل على أنّ هذه المرحلة تتطلب أكثر من نصف الوقت المخصص للكتابة"[2] ، وذلك حتى يبدأ التدريب على الكتابة والقراءة قي وقت واحد تقريبا. لأن هدفها الرئيسي هو" إثارة ميول المتعلمين نحو الكتابة وإعدادهم لاستخدام الوسائل المختلفة بسهولة معقولة"[3]. حيث يتم تدريبهم على التحكم الحركي، أي أنْ يتدرب المتعلم على " كتابة مبهمة مثل كتابة الخطوط المستقيمة والمعوجة وكتابة الدوائر والزوايا، حتى يدرك المعلم أن المتعلم يده استطاعت أن تضبط القلم وتسيطر على سير الخطوط"[4] وكيفية التحكم بطول الخط الذي يرسمه واتجاهاته وبدايته ونهايته، كما يمكن تقديم الحروف كرموز أي دون تسميتها، ومما يجب على المعلم التركيز في هذه المرحلة ما يلي:

***طريقة مسك القلم:** أي لابد من ملاحظة جميع المتعلمين قبل الشروع في الكتابة، وذلك بتدريبهم على طريقة الإمساك بالقلم بنحو سليم وذلك بوضع القلم بين السبابة والإبهام وإسناده بالوسطى، لأن نمو هذه المهارة عند المتعلم ينتج عنه اكتساب "خط جميل، وقدرته على رسم الكلمات

[1] حسن عبد الباري عصر، مرجع سابق، ص75.

[2] حاتم حسين بصيص، مرجع سابق، ص98-99.

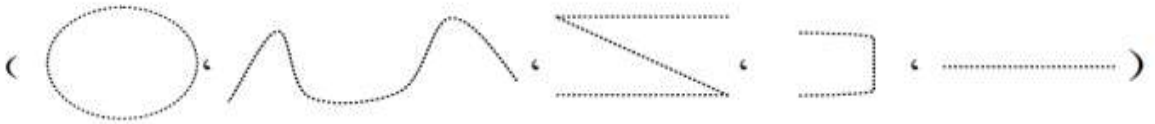
[3] رشدي أحمد طعيمة، محمد السيد مناع، مرجع سابق، ص163.

[4] سمير عبد الوهاب وآخرون، تعليم القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائية رؤية تربوية ،مرجع سابق، ص119.

بنحو جيّد، ووضوح الخط وحدّته يعتمد على مسك القلم"[1]، وإذا أساء هذه الطريقة ينجم عنها كتابة متقطعة وغير واضحة، لذا يجب التنبه إلى هذه الوضعيات قبل أن تصبح عادة طول حياته يصعب استئصالها.

***الجلسة الصحيحة:** على المعلم أن يقوم بإعداد أو تهيئة المكان المريح وبكل مستلزماته لأن الموقف التعليمي للمتعلم جديد، ابتداء " من الظروف البيئية كغرفة الصف والتهوية واعتدال درجات الحرارة ووصولا إلى القيام بتعديل المقعد الذي يجلس عليه المتعلم بنفسه، من ثم تحديد وضع اليد في موقعها الصحيح عند الكتابة، لان الراحة في الجلوس تعطي للمتعلم إمكانية الكتابة بخط واضح ومستقيم؛ لأن العملية الكتابية حركة عضلية مرتبطة بالعقل، فان شد العضلات وإرخائها لها التأثير الواضح في عملية الكتابة"[2] .

أمّا عن طريقة تقديم الأشكال فتكون بهذه الطريقة مثلا:



ثانيا: مرحلة تعليم الكتابة:

ترتبط هذه المرحلة بالمرحلة السابقة وهدفها الرئيسي هو تدريب المتعلمين على تعلم الكتابة، "وتبدأ هذه المرحلة بمجرد أن يتحقق لدى المتعلمين نوع من النمو العضلي يمكنهم من السيطرة على أدوات الكتابة وكتابة بعض الصور البسيطة للرموز اللغوية أو الحروف أو الكلمات"[3]، أي تبدأ مع بداية تعلم مفاتيح القراءة(الحروف)، في هذه المرحلة تعليم المتعلمين استعمال الأدوات وتوضيح الاتجاه الصحيح في الكتابة (من اليمين إلى اليسار)، و هنا على المعلم الانتباه وتوجيه هذه المهارة قبل البدء في عملية الكتابة"لان عملية التعليم مرتبطة بالعامل النفسي والحسي والحركي عند المتعلم لإتمام هذه المهارة، إذ تحتاج هذه المهارة دافعا تعليميا يتزامن مع حركة العين، والجلسة الصحيحة وموضع اليد على الكراس

[1] سعد علي زاير، سماء تركي داخل، مرجع سابق، 220.

[2] المرجع نفسه، ص219.

[3] رشدي أحمد طعيمة، محمد السيد مناع، مرجع سابق، ص163.

كي يتعود التنقل بسهولة من سطر إلى آخر، ومن اليمين إلى الشمال في كتابة الحروف أو الكلمات"[1] . كما ينبغي على المعلم مراقبة وضع الكراس أو الورقة على المنضدة (منحرفة قليلا إلى الجهة اليسرى) والطريقة التي يكتب بها. وتدريبهم على النسخ والسيطرة على حركات أصابع اليد. أمّا عن طريقة تقديم الحروف فتكون على الشكل التالي:

الكتابة فوق النقط :

الكتابة دون نقط مع تحديد نقطة البداية:

. . .

الكتابة دون نقط ودون تحديد نقطة البداية:

. . .

.

كتابة الحرف أو المقطع ضمن الكلمة، وقد تكون الحروف متقطعة أو غير موجودة، ويبين لهم ضرورة التقيد بمساحة الفراغ، مثل:

. . .

شـ . رة با. لو . أر. ب

كتابة المقاطع والكلمات والجمل :

قل هو الله أحد . .

ثالثا: مرحلة تحسين الكتابة:

[1] سعد علي زاير، سماء تركي داخل، مرجع سابق، ص217.

في هذه المرحلة يبدأ المعلم بتدريس الكتابة في جميع النشاطات اللغوية حتى يتسنى للمتعلم اكتساب المهارات الكتابية المتصلة بكل نشاط. ومن أهداف هذه المرحلة أن يصبح المتعلم " الذي عرف رموز الكتابة، واستطاع أن يكون منها كلمات وجملا صحيحة قادرا على أن يصل في كتابته إلى جودة المهارة"[1]، لذلك على المعلم في هذه المرحلة إعادة تدريب المتعلمين على :

- " **مراعاة حجم الحروف ووضوحها**: ينبغي على المعلم أن يقوم برعاية المتعلمين الذين يشتكون من عدم مراعاتهم لأحجام الحروف وعدم وضوحها، ومتابعتهم ومسك أيديهم أن تطلب الأمر، وجعل المتعلم يعيد كتابة الحرف إلى أن يصل مبتغاه.
- **القدرة على كتابة الحروف المتشابهة في الرسم الكتابي**: على المعلم أن يمكن المتعلمين من معرفة اكبر عدد من الكلمات التي تحتوي على الحروف المتشابهة في النطق مثلا(السين والشين، والصاد والضاد، والعين والغين، والزاي والراء) كي يتمكنوا من هذه المهارة، وتنمى هذه المهارة من طريق بروز النقاط على الحروف ورسمها بخط مغاير لرسم الحرف؛
- **صحة وصل الحروف ببعضها البعض**: تعد هذه المهارة مهمة كونها تتحكم بشكل الكلمة عند كتابتها لذا ينبغي على المعلم أن يعود المتعلمين على " مراعاة المسافة بين كل حرف للتمييز بين الحروف المنفصلة والمدمجة، حتى يتمكنوا من التثبت في الكتابة، تعويدهم على ربط ووصل الحروف بنحو متميز ومن غير توقف وبسرعة ملائمة التي تعطي جمالية للقارئ؛
- **عدم تقطيع الكلمة عند الكتابة**: على المعلم أن ينمي عند المتعلمين الربط بين الحروف في الكلمة الواحدة، وذلك بتزويد المتعلمين بمعرفة خاصة في الحروف التي يمكن أن تتصل ببعضها في الكلمة، والحروف التي لا يمكن أن تتصل ببعضها في الكلمة، مما يؤدي بالنتيجة النهائية إلى عدم تقطيع الكلمة الواحدة عند كتابتها.
- **كتابة الكلمات بصورة مستقيمة**: على المعلم ملاحظة المتعلمين أثناء كتابتهم للكلمات وينبههم على الوضع الصحيح للقلم، كي لا تخرج الكتابة عن السطر، ورسم الحروف بنحو صحيح كي

[1] سمير عبد الوهاب، وآخرون، مرجع سابق، ص121.

تكون الكتابة منتظمة وجميلة وعلى نسق واحد، حتى وان تطلب الأمر من المعلم مسك يد المتعلم كي يمكنه من إتقان هذه المهارة.

- **وضع الحركات اللازمة على الحروف:** على المعلم تدريب المتعلمين على وضع الحركات (الضمة، والفتحة، والكسرة، والسكون)
- **السرعة في الكتابة:** على المعلم أن يعود المتعلمين على السرعة الملائمة في الكتابة لاختزال الوقت، وذلك بالطلب منهم بكتابة اكبر عدد ممكن من كلمات نصوص كثيرة تحتوي على مفردات مختلفة ليتمكنوا من استرجاعها بسرعة متى أرادوا ذلك لتكون لديهم القدرة الكبيرة في السرعة في الكتابة"[1].

رابعا: مرحلة السيطرة على أسلوب ناضج في الكتابة لإنتاج المكتوب:

في هذه المرحلة يكون المتعلم قد اكتملت لديه بعض المهارات الكتابية كقدرته على إخراج الحروف من مخارجها ورسمها رسما صحيحا مراعيا أحجامها واتجاهاتها وحركاتها وانسجام أجزائها وتشابه حروفها أثناء كتابته الكلمات والجمل وفق ما تعلموه سابقا، إضافة إلى أنه أضحى يمتلك معجم لغوي مناسب اكتسبه من مساره الدراسي. وأصبح في حاجة إلى تنمية ما اكتسبه في المراحل السابقة. حتى يتمكن من "كتابة فقرات بسيطة تضم جمل وعبارات على نحو منسق متتالي إذ يتحول من كتابة الكلمات إلى التعبير بجمل وتراكيب قد تكون بسيطة في مراحلها الأولى ثم تتطور هذه المهارة، وتنمو مع ازدياد خبرة المتعلم"[2] إلى أنْ يكتسب القدرة الكافية لإنتاج نص كتابي بلغة صحيحة وفصيحة للتعبير عما في نفسه من معان . لذلك على المعلم أن يعطي الحرية للمتعلم للتعبير عن مشاعره واهتماماته؛ كما يجب أن يدربهم على:

- "علامات الترقيم التي لابد منها مصاحبة لتجويد الخط في الكتابة مثل: النقطة عند النهاية، والفاصلة المنقوطة، والفاصلة غير المنقوطة، وعلامة الاستفهام عند الاستفهام، وعلامة التعجب عند التأثير والتعجب والأقواس عند الجمل المعترضة، والنقطتان الرأسيتان بعد كلمة قال، والشرطتان الأفقيتان عند الجمل المعترضة، وغير ذلك.

[1] ينظر: سعد علي زاير، سماء تركي المدخلي، مرجع سابق، ص220- 229.

[2] المرجع السابق، ص230.

- الألف اللينة في آخر الفعل أو آخر الاسم؛
- همزة الوصل وهمزة القطع، والتاء المربوطة والفرق بينها وبين الهاء في آخر الكلمة مثل :هذه بلدة، وهذه بلده؛
- الظواهر المختلفة للتنوين، حيث يدرب المتعلم على الفرق بين التنوين بالضمة، والتنوين بالكسرة، والتنوين بالفتحة"[1].

9- تنمية مهارة الكتابة:

تعد مهارة الكتابة مطلبا تعليميا مهما لدى المتعلمين التي لا يستطيعون الاستغناء عنها في جميع مراحلهم التعليمية، فهي مهارة تتضافر فيها جميع المهارات اللغوية. بل تعد رافدا أساسيا مساعدا على إثراء الحصيلة اللغوية لدى المتعلمين ووسيلة التعبير عن أفكارهم ومشاعرهم وآراءهم التي يسعون إلى ترجمتها من خلال الرموز المكتوبة ونقلها إلى الآخرين بصورة مفهومة وواضحة خالية من الأخطاء الإملائية ليحققوا بذلك التواصل والمشاركة مع الآخرين، ومن هنا تظهر الأهمية البالغة للكتابة ومنزلتها في أنها البوتقة التي تنصهر فيها جميع فنون اللغة وفروعها. لأن فنون اللغة كلها ترمي في النهاية إلى بناء المهارات الكتابية عند المتعلمين. وعلى الرغم من الجهود المبذولة في تذليل صعوبة تعليم الكتابة وتفادي عوائق تنمية مهاراتها وتحسين مستوياتها من خلال البرامج التعليمية والمناهج التربوية في مختلف الأطوار التعليمية، إلا أننا نلاحظ أن ذلك لم يسفر عن تكوين متعلم قادر على التحكم في استخدام الكتابة وإتقان مهاراتها كمهارة الخط، ومهارة الإملاء، ومهارة التعبير الكتابي بنوعيه الوظيفي والإبداعي،
وربما هذا راجع بالأساس إلى العوامل التي تم رصدها في مشكلات الكتابة العربية. ومن هنا كان لابد على المعلم أن يجد الفرص المتنوعة والكثيرة في النشاط اليومي للمتعلمين داخل المدرسة وخارجها لتنمية مهاراتهم الكتابية. ومن هذه الأنشطة نذكر:

- **الأمشق:** كراسات تطبع فيها النماذج المطلوب محاكاتها، ومن هذه الأمشق ما يقتصر استخدامها على تأملها ومحاكاتها في كراسات أخرى.

[1] سمير عبد الوهاب وآخرون، مرجع سابق، ص121.

- **نماذج مطبوعة على ورق مقوى،** يختلف بعضها عن بعض، وتمتاز هذه النماذج بسهولة الانتفاع بها، واختيار ما يناسب كل متعلم منها، وبان المتعلم لا يلقى صعوبة في تحريك النموذج وجعله بجانب الكتابة، فتكون المحاكاة دقيقة.
- **نموذج يكتبه المعلم لكل متعلم في الفصل،** التي تضمن التدرج بالمتعلم، وتسمح له بتكرار الإرشاد الفردي، لكن لا يمكن استخدامها إلا مع عدد قليل من المتعلمين، أو نموذج يكتبه المعلم على السبورة للفصل جميعه، وهذا النموذج يليق بالفصول الكثيرة العدد.
- **نماذج الحروف البارزة والمحفورة:** تعرض في لوحات أمام المتعلمين، وهذه تليق بصغار المتعلمين، وتحتاج إلى أن يقوم المعلم بشرح الأجزاء في جانب السبورة.
- **طريقة الاقتفاء:** وهي أن ترسم الحروف أو الكلمات بنقط صغيرة في كراسات المتعلمين وتكلفهم أن يمروا بأقلامهم عليها، وهذه الطريقة لا تليق إلا بصغار الأطفال، وتتطلب حمل الأطفال على الدقة.[1]
- **القراءة:** للقراءة دور كبير في تنمية مهارة الإملاء وإكسابها لدى المتعلمين، ويتحقق ذلك عن طريق" كتابة جمل وفقرات قصيرة مستمدة من كتاب القراءة، تركز على الحروف المتقاربة رسما أو مخرجا، والشكل والمد بأنواعه، مع التأكيد على الفهم القراءة الجهرية فيما يكتب"[2].
- **طريقة الجمع:** وتعد هذه الطريقة من أهم الطرق الناجعة في تنمية مهارة الإملاء بصفة خاصة ومهارة الكتابة بصفة عامة، وأساس هذه الطريقة" استخدم غريزة الجمع والاقتناء لدى المتعلمين، حيث يكلفهم المعلم بأن يجمعوا في بطاقات خاصة بهم-عن طريق القراءة الصامتة- كلمات هجائية على نظام خاص: كان يجمعوا مثلا مجموعة من كلمات تنتهي بتاء مفتوحة أو مربوطة، أو كلمات تكتب بلامين أو كلمات ترسم الهمزة فيها على الواو أو الياء"[3].

[1] إبراهيم عبد العليم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، مرجع سابق، ص366-377.

[2] سمير عبد الوهاب وآخرون، مرجع سابق، ص189.

[3] حسن شحاتة ومروان السمان، المرجع السابق، ص302.

- **البطاقات الهجائية:** من أهم الأنشطة الإملائية المساعدة على تدريب المتعلمين وتنمية مهارة الكتابة والإملاء طريقة البطاقات الهجائية، حيث يعد المعلم" بطاقات تكتب فيها طائفة كبيرة من الكلمات الهجائية تخضع كلها لقاعدة جزئية من قواعد الهجاء. فبطاقات تشمل مثلا على كلمات وسطها همزة مكسورة، وكلمات أخرى تشمل على كلمات آخرها همزة قبلها سكون، وثالثة تشمل على كلمات تكتب بلامين، فإذا ما أخطأ متعلم في رسم كلمة في أيّ عمل كتابي أعطى البطاقة الخاصة برسم هذه الكلمة، ليقوم بالتدريب عليها، وتشرح له قاعدتها"[1].
- **الكتابة الحرة:** تعد الكتابة الحرة من أهم الأنشطة الكتابية المساعدة على تنمية مهارة الكتابة لدى المتعلمين، حيث يعطي للمتعلمين الفرصة الكاملة للكتابة الحرة، ويركز هذا النشاط على "تنمية مهارات الطلاقة وتنمية توليد أفكار الموضوع أو توليد المفردات أكثر من الاهتمام بتصحيح الأخطاء اللغوية. ويمكن استخدام هذا النشاط بشكل يومي تقريبا، ويتم ذلك بالاستعانة بقاعدة توليد المفردات في بعض الموضوعات الأساسية مثل: وصف المتعلم لنفسه، وصف العائلة، والمعيشة، والمواقف"[2].
- **المرئيات:** يمكن أن تساهم المرئيات في تنمية مهارة الكتابة لدى المتعلمين، حيث يطلب المعلم من المتعلمين " كتابة عنوان حول حوار دار بين اثنين، أو وصف شيء ما، أو كتابة قصة تعتمد على صور كرتونية، أو الكتابة عن أيّ صورة تلتقطها عين المتعلمين، ويمكن تحقيق ذلك من خلال قيام المعلم بعرض قصة كرتونية عليهم، وهذه القصة مكتوبة بلغة صحيحة، بيد أنها بدون نهاية، ثم ترفع القصة ويمنح المتعلمين فرصة لكتابة نهاية مناسبة لها، أو كان يتسلم المتعلمون بعض الصور من الجرائد أو المجلات، ثم يطلب منهم المعلم كتابة أكبر قدر من العناوين المعبرة عنها، أو كتابة وصف يعبر عنها، ثم يكتب المتعلمون قصة إبداعية من وحي الصور المرئية"[3].

[1] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[2] ينظر:ماهر شعبان عبد الباري، مرجع سابق، ص271-272.

[3] المرجع السابق، ص 274.

- **الحوارات:** تعد كتابة الحوارات من أهم الأنشطة في تعلم النظام اللغوي، والتي من خلالها يمكن " تدريب المتعلمين على مهارات الكتابة، وذلك بإعداد موقف يسأل فيه احد المتعلمين زملاءه بإسداء نصيحة حول موضوع ما، ثم يطلب المعلم من المتعلمين كتابة حوار يدور حول هذا الموضوع، أو كان يبتكر المتعلمون حوارا دار بين شخصيتين من الشخصيات الواردة في فيلم معين، ولابد أنْ يكون الحوار متسقا مع طبيعة كل شخصية ومستوى ثقافتها"[1].
- **الملاحظات:** يعد تدوين الملاحظات من أنشطة الكتابة التي تحقق أغراضا متعددة وتنمي مهارة الكتابة لدى المتعلمين، فمثلا" يدوّن المتعلمون بعض الملاحظات في موضوعات ثقافية، أو في محاضرات أدبية، أو عقب الانتهاء من محاضرة باعتبار أن هذه الملاحظات تمثلا ملخصا لما دار في الجلسة"[2]. وهذا ما ساعدهم أيضا على إبراز الأفكار الأساسية وتنظيم الأفكار بشكل جيد.
- **الخطابات:** يعد تدريب المتعلمين على كتابة الرسائل من الأنشطة الجيدة للكتابة، كان" يطلب المعلم من المتعلمين كتابة بعض الرسائل التي تدور حول سفرهم من بلدة كذا إلى بلدة كذا، على أن تتضمن هذه الرسالة افتتاحية مناسبة، وخاتمة معبرة، أو أنْ يكتب المتعلمون رسالة لصديق يحدثونه عن نظام التعليم في بلدهم"[3] إلى غير ذلك من الرسائل التي تعد من الأنشطة الفعالة لتنمية مهارة الكتابة الوظيفية.
- **التلخيص:** من الأنشطة الجيدة للكتابة هي تدريب المتعلمين على كيفية كتابة ملخص لنص عرض عليهم أو سمعوه، أو كتابة ملخص لفيلم شاهدوه، أو ملخص لقصة قرءوها...الخ، فمثلا يمكن أن يطلب المعلم من المتعلمين "كتابة خمس جمل من محتوى النص، محتوى الحوار، محتوى الفيلم...الخ، ويطلب منهم وضع هذه الجمل الخمس في ترتيب منطقي بحيث تكون ملخصا لهذا المحتوى، أو كأن يطلب منهم كتابة ملخص لقصة من خلال مشهد مرئي لبعض الشخصيات القصصية الواردة في القصة، أو كتابة مراجعة لكتاب قرءوه، ويجب أن تكون هذه المراجعة متضمنة تلخيصا عاما وشاملا

[1] المرجع نفسه، ص276.
[2] المرجع نفسه، 276-277.
[3] المرجع نفسه، ص277.

بهذا الكتاب بحيث يركز على المعنى العام للموضوع"[1]. وهذا التلخيص يساعد المتعلمين في تنمية مهارات الاستماع والفهم القرائي لديهم، كما انه ينمي مهارات الكتابة أيضا.

- **القصة:** من الأنشطة التي تعد مجالا خصبا ولها دور كبير في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى المتعلمين هي القصة. حيث أنها" تتضمن العديد من العناصر المهمة لإحداث عملية اتصال أدبي بين المبدع والقارئ، ويتضمن كتابة القصص وصف الأحداث والشخصيات، ووصف الصراع، والتفسير، وعرض وجهات النظر، ويكتب المتعلمون قصصهم الخاصة، ويتم مراجعة القصص مع أترابهم داخل حجرة الصف. فمثلا يعرف المتعلمون الحبكة(العقدة) الواردة في القصة المقروءة، ويقومون بكتابة شخصيات جديدة تؤدي إلى هذه الحبكة، أو كتابة حوار جديد، أو بناء عناصر مختلفة، أو سرد أماكن تحقق هذه الحبكة"[2].
- **طريقة تحادث ثم اكتب:** وهي من الأنشطة التي شاعت منذ زمن طويل لأنّ النقاش الشفوي ييسر تنمية عملية الكتابة، ويمكن أن تحقق الطريقة على نحو أخر هو" فكر واكتب وتناقش واعد الكتابة، حيث تتاح الفرصة للمتعلم من تنظيم أفكاره ويعرضها على غيره مكتوبة، وهكذا يفعل زملاؤه، ثم يستفيد كل منهم من خلال المناقشات التي تدور في كل الموضوع، ثم يعيد كل متعلم ما سبق أنْ كتبه على نحو أفضل"[3].
- **المناسبات والأحداث المدرسية والأنشطة الرياضية:** وهي الأنشطة المساعدة على تنمية مهارة الكتابة لدى المعلمين وتحسين قدراتهم على الكتابة بلغة فصيحة وواضحة. ومن الفرص التي يستطيع المعلم أن يشرك متعلميه فيها في كتابة الإعلانات، والدعوات والبطاقات.

كل هذه الأنشطة التعليمية لها دور كبير في تنمية مهارة الكتابة عند المتعلمين وتنمية مهاراتهم الخطية والإملائية والتعبيرية ليصبحوا متمكنين منها، ولا يتحقق ذلك إلا بالممارسة والتكرار، من خلال الطرائق التي يقوم بها المتعلمون بالكتابة بشكل فردي أو جماعي، وتوفير المهمات الكتابية التي تتيح لهم

[1] حسن شحاتة ومروان السمان، المرجع في تعليم اللغة العربية وتعلمها، 305.

[2] ماهر شعبان عبد الباري، مرجع سابق، ص 289-280.

[3] المرجع السابق، ص268.

اختيار المواضيع التي تتصل بحياتهم و ميولاتهم ورغباتهم لبناء خبراتهم ومعارفهم، لتحفيزهم وتشجيعهم على الكتابة في مختلف الألوان الأدبية.

وبناء على ما تقدم يمكن القول؛ أنَّ الكتابة فن من فنون اللغة، ومهارة إنتاجية تتضافر وتجمع فيها جميع المهارات اللغوية، وتتجلى أهميتها في أنها خلاصة التعليم والأداة القوية للتفكير والتعبير. ومن أهم الوظائف الأساسية للمدرسة الابتدائية ومن أبرز مسؤولياتها. التي تعمل على تنمية قدرة المتعلمين على إجادة الخط ورسم الحروف رسما صحيحا وإلا اضطربت الرموز واستحالت قراءتها، والى تنمية مهاراتهم الإملائية لكتابة الكلمات والجمل والعبارات التي اتفق عليها العلماء ونقلها نقلا صحيحا وإلا تغير منحى الكلام المكتوب، وتنمية قدراتهم على المهارات التعبيرية –التعبير الكتابي–بنوعيها لتكوين الجمل والعبارات بلغة واضحة صحيحة في حدود ما لديهم من زاد لغوي، وما يتوافر عندهم من أفكار ومشاعر وآراء بالطريقة التي تمكنهم من وضعها في مقام خاص وإلا تعذر على المتلقي فهم المعاني والأفكار لما سطروه. لذا يعد تعليم الكتابة وتنميتها أحد المداخل المهمة التي يحتاجها المتعلمون في مراحلهم التعليمية المختلفة للحد من تفشي الضعف اللغوي لديهم، لان الضعف في مهارة الكتابة أو إهمالها سوف يستمر في معهم في المراحل المتقدمة، لان الكتابة مهارة معقدة، تتطلب درجة من السيطرة على اللغة. فإذا ما حصل خلل في تنمية وإكساب هذه المهارة فسيؤدي بشكل أو بآخر إلى الضعف في تحصيل اللغة خاصة، والفشل في التحصيل الدراسي عامة. لذا ينبغي الاهتمام بتعليم الكتابة والعمل على إتاحة كل الوسائل والطرائق والأنشطة التعليمية والفرص اللازمة لتنمية مهاراتها للمتعلمين.

VI. مهارات التفكير:

تعد مهارة التفكير خامس المهارات اللغوية، وهذا لأن التفكير في الأصل كلام داخلي عادة ما يكون متحررا من القواعد اللغوية والنحوية، وكلما ارتقى تفكير الإنسان كلما ارتقت لغته وكلما تطورت قدراته اللغوية قوي تفكيره، وهذا دليل على أن علاقة التفكير باللغة " علاقة جدلية أي لا يمكن الفصل بينهما، بغض النظر عن أسبقية أحدهما، فلا لغة من دون تفكير، ولا تفكير من دون معلومات وأفكار

لغوية"[1] وهذا ما حدا ببعض التربويين المعاصرين بجعل التفكير "المحرك الأساسي لعملية إنتاج اللغة، وتنظيمها، وترتيبها حسب ما تتطلبه المواقف التي يتعرّض لها الفرد، فاللغة ترتبط بالتفكير بشكل مباشر وغير مباشر"[2]. لذلك يجب أخذ مهارة التفكير بعين الاعتبار في تشكيل الإطار العام للغة، لأن المهارات اللغوية الاستماع، والكلام والقراءة والكتابة ما هي إلا أنماط لغوية تستند إلى عملية التفكير حسب آراء بعض الباحثين، وتؤدي بالفرد إلى الفهم والاستيعاب، فالطفل عندما يستمع لشخص ما فهو بمثابة الانتباه والتركيز لما لأراء وأفكار الآخرين ، ويفكّر أثناء الاستماع لفك الرموز الشفوية وفهم مدلولاتها ليتخذ القرار و يصدر حكما بشأن ما سمعه، بعد أن يقوم باستجابة ذهنية ثم لفظية بما يتوافق مع المواقف التي تتطلب ذلك، أي إخراج أفكاره إلى حيّز الوجود والتعبير عنها بصورة ذهنية ثم على شكل كلمات مسموعة (لغة شفوية) أو مكتوبة (لغة مكتوبة)، وعندما يقرأ الطفل مقالة ما فانه يعني فك الرموز المكتوبة و فهمها واستيعابها بشكل صحيح، واستحضار ما يناسب من معلومات للموقف الجديد من مخزونه المعرفي السابق ليتمكن من تحويل تلك الرموز المكتوبة إلى أفكار ومعان، ويحتفظ بها في ذاكرته ويستخدمها لحل المشاكل والمواقف التي تعترضه. وهذا دلالة على أنه كلما زادت مهارة الطفل في الاستماع والكلام والقراءة والكتابة زادت قدرته على التفكير الجيد، وكلما زادت قدرة الطفل على التفكير كلما تطورت مهاراته اللغوية وزادت طلاقته اللغوية ويصبح قادر تعلم اللغة واكتسابها، وعلى التعامل مع الأشياء المحيطة به في بيئته ومواجهتها بشكل أفضل.

كما تعد مهارة التفكير أيضا من المهارات التي لا يستغني عنها المتعلم في حياته التعليمية أو الحياتية، إذ يستخدمها في حل مشكلات حياته التي تعترضه، وأثناء مراحل تعليمه فبواسطتها يستطيع الاستنتاج وربط المعلومات والأفكار والعلاقات القائمة بين الموقف الذي اعترضه، والحكم عليها بموضوعية، وإنتاج الأفكار الجديدة والحلول الأصيلة للمشكلات التي تواجهه عن طريق تفاعل مع الموقف التعليمي. لذا زاد الاهتمام بتنمية التفكير وتنمية مهاراته لدى المتعلمين. نتيجة التطورات الهائلة و المتسارعة الذي أدى إلى ظهور الانفجار المعرفي، ومن ثم كان لابد من تنمية وتدريب المتعلمين على مهارات التفكير خاصة

[1] نبيل عبد الهادي وآخران، مهارات في اللغة والتفكير، مرجع سابق، ص142.

[2] مصطفى عبد العال أحمد، تأملات تربوية في تعليم التفكير واللغة من أذهان المنظرين إلى استجابات المتعلمين، مرجع سابق، ص6.

مهارات التفكير الناقد والإبداعي في وقت مبكر لأهميته في تنمية المهارت اللغوية ودوره في عملية التعليم والتعلم، وكذلك في مناشط الحياة العامة.كي يصبحوا أكثر قدرة على مواجهة الصعوبات والمشكلات التي تعترضهم سواء لغوية أو تعليمية أو حياتية.

1- مفهوم التفكير:

1-1- المعنى اللغوي:

جاء في المعجم الوسيط : فَكَرَ في الأَمْرِ- فَكْراً: أعمل العقل فيه ورَتَّبَ بعض ما يعلم ليصل به إلى مجهول/.../ التفكيرُ : إعمال العقل في مشكلة للتوصل إلى حلّها"[1]. فالتفكيرُ في اللغة هو إعمال العقل في الأمر.

1-2- المعنى الاصطلاحي:

تباينت وجهات نظر الباحثين والتربويين في تعريف التفكير ، إذ قدموا تعريفات مختلفة تستند إلى أسس واتجاهات نظرية متعددة، وقد أدت وجهات النظر هذه إلى تعقد في التفكير والى تعدد تعريفاته. ونظرا لأهمية وجهات النظر المختلفة في تحديد تعريف للتفكير التي أدت إلى تعدد تعريفات التفكير، نستعرض عددا منها للوصول إلى تعريف شامل له.على النحو التالي:

- **التفكير عملية عقلية:** عرّف باير(Bayer) التفكير بأنه" عملية عقلية يستطيع المتعلم عن طريقها عمل شيء ذي معنى من خلال الخبرة التي يمر بها بينما اعتقد آخرون بأنه "معالجة ذهنية لمعطيات الخبرة في ضوء المعارف السابقة هدف الوصول إلى تعميم أو قرار أو نتيجة من نوع ما[2].
- **التفكير ناتج مثير:** عرف التفكير بأنه "فيض من النشاط العقلي الذي يقوم به الدماغ كاستجابة لملايين أو بلايين المثيرات المرئية وغير المرئية المستقبلية عن طريق الحواس الخمس أو غيرها من المثيرات"[3] بمعنى استجابة لمثيرات محددة تتطلب استجابات محددة. وهناك من عرّفه بأنه" نشاط

[1] إبراهيم أنيس وآخرون، المعجم الوسيط، مرجع سابق، ص698.

[2] أحمد حسن القواسمة و محمد أحمد أو غزلة، تنمية مهارات التعلم والتفكير والبحث، دار صفاء للنشر والتوزيع،عمان-الأردن، ط2، 1436-2015،ص21.

[3] سعيد عبد العزيز، تعليم التفكير ومهاراته تدريبات وتطبيقات عملية، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان-الأردن، ط3، 2013، ص21.

رمزي يستمر دون علاقات مباشرة بالمثيرات الخارجية باعتباره مجموعة من المعاني تثار في ذهن الإنسان عندما يواجه (مثير) مشكلة ما أو يريد القيام بعمل ما"[1].

- **التفكير وحل المشكلات:** عرف بعض التربويين التفكير بأنه:" استخدام معرفتنا السابقة في حل المشكلات التي تواجهنا"[2]. [3] في حين يرى هايمان وسلوميانكو بأن التفكير عبارة عن " عملية نشطة تشتمل على أحداث كثيرة تتراوح مابين الأحلام اليومية العادية والبسيطة إلى حل المشكلات الصعبة والمعقدة، وأنها تشكل حوارا داخليا مستمرا ومصاحبا لأفعال متعددة مثل القيام بواجب معين أو ملاحظة منظر ما أو التعبير عن وجهة نظر محددة[4]
- **التفكير والمعنى** : التفكير بمعناه الشمولي والواسع يعني:" البحث عن المعنى من خلال الخبرة أو الموقف، وقد يكون المعنى واضحا جليا، وقد يكون غامضا يتطلب الوصول إليه بتأمل وإمعان في مكونات الموقف أو الخبرة التي يمر بها الفرد (المتعلم)"[5].
- **التفكير والذكاء:** يرى دي بونو(De Bono)بأن التفكير هو:" العملية التي يمارس الذكاء من خلالها نشاطه على الخبرة، اي انه يتضمن القدرة على استخدام الذكاء الموروث، وإخراجه إلى ارض الواقع، مثلما يشير إلى اكتشاف متبصر أو متأنٍ للخبرة من اجل الوصول إلى الهدف"[6].
- **التفكير والذاكرة:** عرّف ادوارد بوهو(Esward Boho) التفكير بأنه" تدفق للنشاط من منطقة إلى أخرى على سطح الذاكرة، وهو تدفق مجهول بشكل عام ويتبع حدود سطح الذاكرة، وعلى

[1] صلاح الدين عرفة محمود، تفكير بلاحدود رؤى تربوية معاصرة في تعليم التفكير وتعلُّمه،عالم الكتب، القاهرة-مصر، ط1، 2006، ص70.

[2] إبراهيم بن أحمد الحارثي، تعليم التفكير، مرجع سابق، ص17.

[3] عبد العزيز حيدر الموسوي، التفكير وتعلم مهاراته، الدار المنهجية للنشر والتوزيع،عمان-الأردن،ط1،2016،،ص33.

[4] جودت أحمد سعادة، تدريس مهارات التفكير(مع مئات الأمثلة التطبيقية)، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان-الأردن، ط1، 2015، ص39.

[5] صلاح الدين عرفة محمود،مرجع سابق، ص70.

[6] عدنان يوسف العتوم وآخران، تنمية مهارات التفكير نماذج نظرية وتطبيقات عملية، دار المسيرة للنشر والتوزيع،عمان-الأردن، ط5، 2014، ص18.

الرغم من أنّ هذا التدفق مجهول تماما فان أنماطاً ذات تنظيم معين تؤثر في اتجاه التدفق ويمكن أنْ تصبح راسخة."[1]

من خلال التعريفات السابقة يمكن القول بأن التفكير هو: عملية عقلية ترتبط بالمواقف والمشاكل التي تعترض الفرد عندما يتعرض لمثيرات مرئية وغير مرئية عن طريق حواسه، يستطيع الفرد من خلالها تحليل المعلومات في ضوء الخبرات السابقة لحل الموقف أو المشكلة التي واجهها.

2- أهمية مهارات التفكير:

يعد التفكير أرقى أشكال النشاط العقلي لدى الإنسان، فهو الهبة التي أودعها الله عز وجل للإنسان وفضله عن غيره من المخلوقات والكائنات. وهو من الحاجات المهمة التي لا تستقيم حياته بدونه، ولا يتخلى عنه لتدبير شؤون حياته وتعديل سلوكه بما يتفق مع ظروف الحياة إلا في حالة غياب الذهن، فالتفكير موجود منذ وجود الإنسان، وبدونه لا يستطيع تدبر أموره والتكيف مع الظروف المحيطة به والنظر فيها لحل المشاكل التي تعترضه. ونظرا لأهمية التفكير كعملية عقلية راقية في تطور الفرد وتقدم المجتمع على حد سواء. فقد حظي هذا الموضوع" باهتمام الفلاسفة والعلماء منذ قديم الزمان، واجتهد المنظرون في مجالاتهم المختلفة في تفسير هذه الظاهرة، وإدراك أسرارها رغبة منهم في تطوير استراتيجيات ومناحٍ تساعدهم على تطوير هذه العملية؛ بما يجعل الإنسان قادرا على توظيفها في تكييفه وتحسين ظروف حياته في مجالاتها المختلفة[2] لذلك كان تحسين التفكير وإزالة العقبات التي تعيق نموه وتطور غاية مرغوبة وهدفا فرديا وجماعيا على حد سواء.

وقد أعطى القران الكريم للتفكير أهمية بالغة، فقد وردت آيات كثيرة تدعو الإنسان إلى التفكير والتأمل والتدبر والتعقل والنظر في ملكوت الله سبحانه وتعالى وحثه على التفكير في خلق السماء والأرض، ليوقن الإنسان أنه لا خالق إلا الله، في قوله تعالى: وَهُوَ الَّذِي مَدَّ الْأَرْضَ وَجَعَلَ فِيهَا رَوَاسِيَ وَأَنْهَارًا وَمِنْ كُلِّ الثَّمَرَاتِ جَعَلَ فِيهَا زَوْجَيْنِ اثْنَيْنِ يُغْشِي اللَّيْلَ النَّهَارَ إِنَّ فِي ذَٰلِكَ لَآيَاتٍ لِقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ

[1] صلاح صالح معمار، علم التفكير، ديبونو للنشر والتوزيع، عمان-الأردن،ط1، 2006، ص22.

[2] صالح محمد أبو جادو، محمد بكر نوفل، تعليم التفكير النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع،عمان-الأردن، ط1، 2007، ص25.

﴿٣﴾ .[1] وقال تعالى:"أَوَلَمْ يَتَفَكَّرُوا فِي أَنْفُسِهِمْ مَا خَلَقَ اللَّهُ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضَ وَمَابَيْنَهُمَا إِلَّا بِالْحَقِّ وَأَجَلٍ مُسَمًّى وَإِنَّ كَثِيرًا مِنَ النَّاسِ بِلِقاءِ رَبِّهِمْ لَكَافِرُونَ ﴿٨﴾[2]. كما نجد آيات كثيرة تدعو الإنسان إلى التفكير في عظمة الله في مخلوقاته بما في ذلك أنفسنا، فمثلا في قوله تعالى: "وَأَوْحَىٰ رَبُّكَ إِلَى النَّحْلِ أَنِ اتَّخِذِي مِنَ الْجِبَالِ بُيُوتًا وَمِنَ الشَّجَرِ وَمِمَّا يَعْرِشُونَ ﴿٦٨﴾ثُمَّ كُلِي مِنْ كُلِّ الثَّمَرَاتِ فَاسْلُكِي سُبُلَ رَبِّكِ ذُلُلًا يَخْرُجُ مِنْ بُطُونِهَا شَرَابٌ مُخْتَلِفٌ أَلْوَانُهُ فِيهِ شِفَاءٌ لِلنَّاسِ إِنَّ فِي ذَٰلِكَ لَآيَةً لِقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ ﴿٦٩﴾[3]

وقد أحصى أحد الباحثين الآيات القرآنية الكريمة التي تدعو إلى النظر العقلي بمعنى التأمل والتفكير لفهم الحياة وإدراكها فوجدها 642 آية، " 49 آية تدعو إعمال العقل، 16 تدعو للتفكر وممارسة التفكير، 269 آية تدعو للتذكر، 4 آيات تدعو للتدبر، .148 آية تدعو للتبصر، 20 آية تدعو للتفقه، 7 آيات تدعو إلى الاعتبار[4]. وجميع الآيات التي سبق ذكرها تدل دلالة أكيدة على أهمية التفكير وممارسة مهاراته والفهم والتعقل، ، وجعل التفكير من السمات المميزة لأصحاب العقول الراجحة، الذين وصفهم الله بأولي الألباب. لتفتح لهم باب المعرفة، وتدعوهم لولوجها والتقدم فيها. فهو وسيلة الإنسان الصالح للتواصل مع الله الذي أبدع كل شيء خلقه، فتسمو روحه وتتطور ممارساته.

إنَّ للتفكير أهمية كبيرة في حياة الإنسان فهو أداة صالحة تساعده " لتحقيق الأهداف المتمثلة في جلب المنافع ودفع المضار، وذلك بتوظيف المعارف والمهارت والخبرات التي يمتلكها الفرد توظيفا سليما، ولا تستقيم حياة الإنسان بدون تفكير، لذلك يعد التفكير من حاجاته الرئيسية، وقد شبهه ميكلر(Meclure)، بعملية التنفس التي لا حياة للكائن بدونها[5] لأنه "لا مفر من الفكر والتفكير، ولقد صاح ديكارت ذات يوم قائلا:" أنا أفكر إذن أنا موجود"، وقال بأن العقل أشبه بسقط التفاح فيه الصالح وفيه الرديء، وعلينا اختيار الصالح في إشارة إلى ما بداخله من أفكار...، الكل يفكر الطفل

[1] سورة الرعد، الآية:03.

[2] سورة الروم: الآية:08.

[3] سورة النحل، الآية: 68-69.

[4] صلاح صالح معمار، مرجع سابق ، ص27.

[5] أكرم صالح محمود الخوالدة، اللغة والتفكير الاستدلالي، دار حامد للنشر والتوزيع، عمان-الأردن، ط1، 2016، ص209.

والشيخ والمرأة والشاب ولكل فرد طريقته الخاصة بطريقة تفكيره التي لها علاقة بثقافته وبنظامه الفكري وبتجاربه وخبراته واتجاهاته وقيمه وعاداته...الخ"[1] للتعامل مع المشكلات التي تعترضه ومعالجتها معالجة واقعية عملية، وذلك باستدعاء وتوظيف ما يملكه من معلومات ومهارات وخبرات. فضلا عن أن نجاح الفرد في جميع ميادين الحياة، يتوقف على قدرته على التفكير بشكل منطقي سليم.

كما يعد التفكير أساس ويعبر عن حاجة المجتمعات المعاصرة من اجل تطوير المجتمع وتحقيق المنفعة الاجتماعية العامة،"فالتنمية الاقتصادية والتقدم تحتاج إلى تنمية التفكير قبل كل شيء لان التفكير هو الأساس الأول في الإنتاج والاعتماد عليه يأتي أولا قبل الاعتماد على المعرفة"[2]. كما انه لا يمكن للتفكير أن يتم بدون معرفة، وهذا الأخير هو الوسيلة الوحيدة لتوجيه حياة الفرد بطريقة تمكن العقل من القيام بنشاطه في تكوين وترتيب المعاني بطريقة تمكنه من توليد معارف جديدة، لتنفيذ وظيفته في إنتاج الحلول الإبداعية لمشاكله في ظل التفاعل المثمر مع المحيط، وإذا كان المجتمع يتكون من مجموعة من الأفراد الذين يتغلبون على مشاكلهم بطريقة مثمرة لهم ولمجتمعهم؛ فان هذا يعني أن المجتمع بكامله يتفاعل بطريقة منتجة تمكنه من مواكبة القفزات الحضارية والتعايش مع المجتمعات الأخرى بأسلوب فاعل يحافظ على الموروث العقدي والاجتماعي، ليكفل بواسطته استمرار السير قدما في المضمار الحضاري"[3].

ونظرا لأهمية التفكير في تطور المجتمعات لمواكبة متطلبات العصر والتكيف معها، اعتنت الأنظمة التعليمية في مختلف الدول المتقدمة والمتخلفة والسائرة في النمو في تطوير العملية التعليمية التعلمية وتحويلها من عملية نقل المعلومات إلى وسيلة تنشيط لعمليات التفكير لإعداد إنسان قادر على مواجهة تحديات عالم الغد الذي تتحكم فيه تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات وتتعقد فيه المشكلات في مختلف جوانب الحياة الاقتصادية والسياسية والاجتماعية والحضارية.

كما يتفق كثير من الباحثين والدارسين في ميدان التربية والتعليم على أن تعليم التفكير وتنمية مهارته هدف مهم للتربية،الذي يعود بالمنفعة الذاتية للمتعلمين فاكتساب مهارات التفكير الجيد تساعدهم على خوض مجالات للتنافس بشكل فعال في هذا العصر سواء في المجالات الأكاديمية أو

[1] سعيد عبد العزيز، مرجع سابق، ص24.

[2] أكرم صالح محمود الخوالدة، مرجع سابق، ص210.

[3] وليد رفيق العياصرة، مرجع سابق، ص18.

مناحي الحياة المختلفة. كما يزودهم " بتحكم واع لأفكارهم مما يجعلهم أكثر ثقة بأنفسهم، وهذا بدوره يطوّر من انجازاتهم داخل المدرسة وخارجها"[1] فالتفكير ضروري للمتعلم حيث " يساعد التفكير السليم المتعلم على النجاح والشعور بالسعادة والتفوق، كما يمكنه من خلق علاقات جيدة في محيط المدرسة مع رفاقه ومعلميه وذويه، الأمر الذي يساعده على تحقيق الانجاز الدراسي المتقدم الذي بواسطته يستطيع أن يلتحق بالجامعة لتحقيق أهداف ذلك ومن ثمة الالتحاق بعمل يستطيع المتعلم أن يحقق ذاته من خلاله"[2].

كما أناطت المجتمعات في المؤسسات التعليمية مهام تزويد المتعلمين والمعلمين وإكسابهم الكافيات الصالحة لتفعيل عمليات التفكير. وأعطت أهمية كبيرة للتفكير في مؤسساتها التعليمية. ومن هنا فان نظرة فاحصة في " كثير من المدارس وأنظمة التعليم نجد أنها تضع في قائمة أهدافها ضرورة تنمية مهارات التفكير، وقليلة هي المدارس التي تصف بوضوح كيفية تحقيق ذلك، ولو أخذنا مثلا بريطانيا وهي من أكثر الدول المتطورة في مجال التربية والتعليم نجد أن المنهاج الوطني ينص على أهمية تعليم التفكير، ففي مجال تعليم اللغة الانجليزية ينص المنهاج على أن القدرة على التفكير بوضوح تعد أول شرط لتعلم اللغة الانجليزية الجيدة "[3] . لهذا حظيت هذه مهارة التفكير بمكانة كبيرة في برامج تعلم اللغات وتعليمها، لأنه وسيلة رئيسية في تعليم اللغة في مختلف مراحلها، حيث يمارس المتعلم فيها التفكير في جميع فروع اللغة، ويمتد إلى المواد الدراسية الأخرى. وتظهر أهمية تعليم واكتساب مهارة التفكير وتنميته، من أهمية التفكير ذاته في اللغة. لان التفكير أساس اللغة، واللغة أداة التفكير وطريقة لنقل الأفكار، وان هناك التحام كبير بين نمو اللغة ونمو التفكير، إذ" أنّ المعاني التي تمثلها الكلمات تشكل المادة الخام التي يستخدمها الفرد في عملية التفكير، لذلك لا يمكن للشخص الأصم أن يرقى بتفكيره إلى المستوى المتقدم من التفكير نظرا للتباطؤ في نموه اللغوي. كما أن تفكير الطفل مرتبط بالتعبيرات الصوتية الذي يجد صعوبة في الابتعاد عنها، حيث ترى الطفل يحدث نفسه عندما يحاول فهم تركيب لغة جديدة اشتراها له والده.أمّا بالنسبة للراشدين فقد يقوم الفرد بالتفكير بشيء ما دون مصاحبة هذا التفكير أي

[1] وليد رفيق العياصرة، التفكير واللغة، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان- الأردن، ط1، ، ص 165.

[2] المرجع نفسه، الصفحة نفسها،

[3] إبراهيم بن أحمد الحارثي، مرجع سابق، ص20.

كلمات أو تعبيرات صوتية، ولكن لا يمكن أن يستخدم الراشد اللغة دون أن يسبقها أو يصاحبها التفكير "[1].

الملاحظ أن التفكير يلعب دورا هاما في العملية التعليمية التعلميّة وهدف أساسي في تعليم اللغة العربية للمتعلمين خصوصا في المرحلة الأولى من التعليم. وعلى هذا الأساس تعتبر مهارة التفكير مطلبا تعليميا في عملية الاستيعاب والتحصيل والاستنتاج لدى المتعلم، والحاجة إلى تنمية هذه المهارة في بداية مراحل تكوينهم اللغوي والمعرفي لما لها من فائدة في المراحل الدراسية والحياتية القادمة. لذا من الضروري العناية والاهتمام بتنمية مهارة التفكير للمتعلمين لأنها شرط أساسي للسيطرة على فنون اللغة الأخرى ولزيادة ثقافتهم وخبراتهم والتكيف معها لحل مشاكلهم. وذلك من خلال إعداد المعلمين وإكسابهم مهارات تدريس التفكير، حتى يتمكنوا من رسم مستقبل متعلميهم. ويكون ذلك ضمن " دروس مخصصة، كونها تحسن تفكير المتعلمين وتصبح العملية مخططة ومنظمة ومحققة لأهداف مقصودة بدلا من العشوائية التي يتم فيها تعليم التفكير عبر مواد دراسية، وقد ساد منحى آخر لتعليم التفكير، حيث تعد أي مادة دراسية مناسبة لتعليم التفكير وهذا هو المنحى السائد في تعليم التفكير، حيث يسهم بشكل طبيعي وتلقائي على ممارساته العمليات المختلفة في سياقات منظمة محددة.[2]

ومجمل القول أن مهارة التفكير عامل مهم في عملية الاتصال والتواصل اللغوي لأن الإنسان يستعمل التفكير عندما يستمع أو يتكلم أو يقرأ أو يكتب، وعلى هذا الأساس نجد أن مهارة التفكير من المهارات الأساسية التي تسعى المناهج التربوية إكسابها للمتعلم وإتقانها له في مراحله التعليمية الأولى، والثمرة المرجوة في تكوين متعلم قادر حل مشاكله في مختلف المواقف التي يتعرض لها داخل المدرسة وخارجها، لأن امتلاكه القدرة على التفكير يؤدي إلى تحسين قدرته من اكتساب فنون اللغة الأخرى، أي انه ثمرة نجاحه في حياته العملية والتعليمية معا.

ويمكننا تلخيص أهمية مهارة التفكير فيما يلي:

- تعد مهارة التفكير خامس مهارات اللغة من حيث الترتيب في استخدام اللغة؛

[1] عدنان يوسف العتوم وآخران، مرجع سابق، ص24-25.

[2] وليد رفيق العياصرة، التفكير واللغة، مرجع سابق، ص148.

- فرع من فروع اللغة وأساس تعلم اللغة وتعليمها؛
- يعد ضرورة من ضروريات تقدم الأمم ومن متطلبات العصر؛
- يعد مطلبا من متطلبات التعليم الهادف؛

3- أهداف تعليم مهارات التفكير:

- مساعدة المتعلمين في النظر إلى القضايا المختلفة من وجهات نظر الآخرين؛
- رفع مستوى الثقة بالنفس لدى المتعلمين وتقدير الذات لديهم؛
- تحرير عقول المتعلمين وتفكيرهم من القيود على الإجابة على الأسئلة الصعبة، والحلول المقترحة للمشكلات العديدة التي يناقشونها ويعملون على حلها أو التخفيف من حدتها على الأقل؛
- تمكين المتعلمين من احترام وجهات نظر الآخرين وأفكارهم؛
- تدريبهم على تقييم الآخرين في مواقف كثيرة والحكم عليها بنوع واضح من الدقة؛
- رفع مستوى الثقة بالنفس لدى المتعلمين وتقدير الذات لديهم؛
- تعزيز عملية التعلم والاستمتاع بها؛
- الاستعداد للحياة العملية بعد الدراسة، وتنشئة المواطنة الصالحة لديهم[1]؛
- تنمية قدرة المتعلمين على التفكير؛
- تنمية مهارات الاتصال لدى المتعلمين؛
- تنمية مهارات القيادة؛ والرغبة في العمل الجماعي؛
- تطوير مناخ صفي يحقق مبدأ الفعالية؛ لتنمية الرغبة في العمل للتعلم؛
- تتطور فيه شخصية المتعلم ويحدد موقفه بين زملائه؛
- يطور ثقة لدى المتعلم بحيث يصبح باحث المعرفة والحقيقة[2] .

4- معايير التفكير العالمية:

هناك مجموعة من المعايير والمواصفات التي اتفق عليها الباحثون في مجال التفكير، التي ينبغي توفرها ليحقق أهدافه بطريقة فعالة، وهذه المعايير تعد بمثابة الموجه الفعال للمعلم أو المتعلم للتأكد من فاعلية التفكير عند معالجة ظاهرة أو موقف معين. ويمكن تلخيص هذه المعايير في ما يلي:

[1] جودت أحمد سعادة، مرجع سابق، ص77.

[2] وليد رفيق العياصرة، استراتيجيات تعليم التفكير ومهاراته، مرجع سابق، ص21.

– معيار الوضوح: يعد الوضوح من أهم معايير التفكير" فإذا لم تكن الجملة أو الفقرة أو النقطة التي يدور حولها النقاش واضحة، فإننا لا نستطيع تحديد ما إذا كانت صحيحة أو ذات علاقة بالموضوع المراد الحديث عنه أو مناقشته، فإذا لم تكن الأمور واضحة ، فانه من الصعب التحدث عنها مناقشتها، لأننا لا نعلم ما هي بالضبط.

– معيار الصحة أو الدقة: يجب أن تمتاز العبارة أو الجملة بدرجة عالية من الصحة والموثوقية. العبارة أو الجملة يمكن لها أن تكون واضحة في صياغتها ولكنها ليست دقيقة. ويزداد التفكير فعالية إذا ما اقترنت عملية وضوح الجملة بدقتها أو صحتها[1].

– معيار الدقة المتناهية : يمكن إعطاء تفاصيل أخرى للجملة أو العبارة أو القضية أو الحادثة ويمكن إعطاء توضيح عن طريق الأرقام الدقيقة ، فقد تكون العبارة أو الجملة المطروحة للنقاش واضحة ودقيقة في آن واحد ولكنها تتصف بالدقة المتناهية المقرونة بالكثير من الأرقام التي تعطي زيادة واضحة في الدقة"[2] أي إعطاء موضوع التفكير حقه والتعبير عنه بدرجة عالية من الدقة والتفصيل.

– معيار العلاقة (الربط): يجب أن تكون الجملة في السؤال المطروح لها علاقة وثيقة بالقضية أو المشكلة المطروحة للنقاش، فقد تكون تلك العبارة أو الجملة واضحة ودقيقة للغاية ولكن ارتباطها بالقضية مثار للنقاش تبدو ضعيفة، مما يؤثر سلبا على تفكير المتعلمين" [3].

– معيار العمق: قد تكون العبارة أو الجملة واضحة ودقيقة وذات علاقة لكنها تفتقر لخاصية العمق، يعني التعمق في الموضوع أو المعلومات المطروحة بطريقة تستجيب لدرجة تعقيد المشكلة أو القضية وعدم تناولها ومعالجتها بطريقة سطحية تفتقر إلى العمق في الرؤية[4].

– معيار الاتساع وسماحة التفكير: أي الشمول ويقصد به اخذ جميع جوانب المشكلة أو الموضوع باعتبار[1].

---

[1] جودت أحمد سعادة، مرجع سابق، ص53-54.

[2] المرجع نفسه، ص53-54.

[3] المرجع نفسه، ص55.

[4] محسن علي عطية، التفكير أنواعه ومهاراته واستراتيجيات تعليمه، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان-الأردن، ط1، 2015، ص160.

– معيار المنطق: لابد أن تتصف الأفكار المطروحة بالمنطقية حيث تكون ذات علاقة بالموضوع وذات معنى ومدعومة بالأدلة والبراهين، ويمكن أن تصبح حقيقة على أرض الواقع، وتشكل هذه تفكيرا منطقيا[2].

من خلال ما سبق يمكن القول بان التفكير له عدة معايير يجب ان تتوافر فيه لكي يؤدي المهمات المطلوبة ويحقق أهدافه بطريقة فعّالة ونشطة.

5– خصائص مهارات التفكير:

أشارت العديد من الدراسات التي اهتمت بمهارات التفكير كعملية معرفية إلى أنه يتميز بصورة عامة بخصائص يمكن إجمالها على النحو التالي :

- التفكير سلوك هادف، لا يحدث في فراغ أو بدون هدف؛
- التفكير الفعال هو الذي يستند إلى أفضل المعلومات الممكن توافرها، ويسترشد بالأساليب والاستراتيجيات الصحيحة، وأن التفكير الفعال غاية يمكن بلوغها بالتدريب والمران؛
- يتشكل التفكير من تداخل عناصر المحيط الذي تضم الزمان (فترة التفكير) والموقف أو المناسبة، والموضوع الذي يدور حوله التفكير
- يحدث التفكير بأنماط مختلفة(لفظية، رمزية، مكانية، شكلية،...الخ)، لكل منها خصوصيته[3]؛
- التفكير سلوك متطور ونمائي ويأخذ صفة الاستمرارية يختلف من مرحلة إلى أخرى، ولذلك فهو يزداد تعقيدا مع تراكم خبرات الفرد.
- يرتبط التفكير بالمعلومات التي تشكل الموقف[4]؛
- يعتمد التفكير على ما يستقر في العقل من معلومات؛

[1] أحمد حسن القواسمة، محمد أحمد أبو غولة، مرجع سابق، ص119.

[2] عبد العزيز حيدر الموسوي، مرجع سابق، ص68.

[3] المرجع سابق، ص29-30.

[4] نبيل عبد الهادي وآخرون، مهارات في اللغة والتفكير، مرجع سابق، ص55.

- التفكير نشاط عقلي غير مباشر؛ وينطلق من الخبرة الحسية ولكنه لا ينحصر فيها ولا يقتصر عليها؛
- التفكير انعكاس للعلاقات بين الظواهر والأحداث والأشياء في شكل رمزي لفظي"[1]؛
- يتسم التفكير بالإشكالية، أي انه يتخذ من المشكلات موضوعا له، ولهذا يختصر العلاقات وكيفية انتظامها في حالة مشخّصة أو في أيّ ظاهرة تؤلف موضوع المعرفة، أو يبدأ التقصي عادة بالاستجابة إلى الإشارة الكلامية؛
- يعد التفكير محورا لكل نشاط عقلي يقوم به الإنسان وهذا ما يميز الناحية الكيفية عن الأشكال البدائية للتحليل والتركيب التي تتمكن الحيوانات الراقية من القيام بها؛
- تقوم عملية التفكير على أساس الخبرة التي جمعها الإنسان وعلى أساس ما يحمله من تصورات ومفاهيم وقدرات وطرائق في النشاط العقلي.مما يشير إلى العلاقة الوثيقة بين الذاكرة والتفكير والى العلاقة بين التفكير والمعارف الأخرى؛
- للتفكير مستويات عديدة فقد يتحقق في مستوى الأفعال العملية أو في مستوى استخدام التصورات أو الكلمات أي على شكل مخطط داخلي؛
- تتوقف درجة تعقيد التفكير على نوع الهدف والخبرات المعرفية المتاحة للفرد المفكر فكلما كان الطريق إلى الهدف معقدا تعقدت عملية التفكير
- التفكير انعكاس للروابط والعلاقات بين الظواهر والأحداث والأشياء في شكل لفظي رمزي، وهذا يعني ارتباط التفكير باللغة، واللغة هي الواقع المباشر للفكرة"[2].

6- عناصر التفكير وأدواته:

للتفكير عناصر وأدوات لا يتم بدونها، كونه لا يبدأ من فراغ مطلق بل يبدأ من مستويات الإدراك الحسي لأمر ما أو تصور لاسترجاع معلومات أو أفكار أو حدث ما، ، أضف إلى ذلك اللغة التي هي

[1] أكرم صالح محمود الخوالده، مرجع سابق، ص210-211.

[2] ينظر: محسن علي عطية، مرجع سابق، ص39-41.

ترجمان الفكر والقوالب التي تصب في المعاني والصور الذهنية والرموز والإشارات للوصول إلى نتاج الفكرة العامة. وعلى هذا الأساس يمكن القول أن للتفكير أدوات يستخدمه الفرد في نشاطه التفكيري، وهذه العناصر هي:

6-1- **التصور (التخيل)**: يعد التصور شرط أساسي في عملية التفكير التي يَعمدُ الفرد إلى استخدامها في توليد واسترجاع صور تخيلية ترمز إلى مواضيع معينة. فهو " صور الأشياء المادية التي تنطبع وتسجل في دماغ الفرد، حيث أنّ كل صورة حسية عبارة عن عدد كبير من العناصر التي توجد في علاقة محددة من التشابه والاتساق وتتميز بعمومية مبدأ انتظامها الزمني والمكاني، وتظهر في وعي الفرد كموضوعات للمعرفة" [1]، أي أنّ التصور أو التخيل هو المادة المعالجة للأفكار، ومن الطرق التي يستطيع الفرد فيها استرجاع المعلومات أو الأفكار لحل مشكلته، وهي:

- " **الصور الذهنية**: وهي الصور التي يستطيع الفرد بواسطتها تصور أو تخيل الموقف الماضي عن طريق الصور الحسية والصور اللفظية للمواقف الماضية

- **الكلام الباطن واللغة الصامتة(المحادثة الذاتية)**: هو حديث داخلي يُحدّث فيه الفرد نفسه حيث يجريه الفرد مع نفسه ويصدر أوامره لها وينقدها أو يقدم لها النصح وقد يرتفع صوت المفكر عند تفكيره عند البعض ويحدث الحديث الداخلي عند الفرد أمام موقف ما هام في حياته ويأخذ شكل التغذية الراجعة الايجابية أو السلبية، وقد يكون ذلك أثناء القراءة الصامتة أو أثناء الكتابة حيث يقترن التفكير بالكلام الداخلي(الباطني).

- **التصور العقلي**: ويأخذ شكل التفكير الرياضي والفلسفي لمعاني وأفكار غير مصوّغة في ألفاظ"[2].

6-2-الأفكار العامة والمعاني الكلية : يستطيع الفرد بواسطة الأفكار العامة التفكير في مستوى أعلى وأرقى من مستوى الإدراك الحسي، والمعاني الكلية هي خلاصة الفرد عن الأمور المحسوسة التي تساعده في الوصول إلى فكرة عامة جمعها. لذا نجد أنّ "قسما كبيرا من الكلمات في أي لغة يمثل معاني

[1] صالح محمد أبو جادو، محمد بكر نوفل، مرجع سابق، ص38.

[2] سعيد عبد العزيز، مرجع سابق، ص28.

وأفكارا عامة. فكلمات مثل المعدن والسائل وغيرها تعبر في اللغة عن أوجه الشبه بين أشياء وموضوعات يختلف بعضها عن بعض في كثير من النواحي، وتجدر الإشارة بأن المعاني التي نفرغها على الأشياء في الإدراك الحسي هي معان مصبوغة بأعراض حسية خاصة بهذه الأشياء وحدها دون غيرها ولو توقف تفكيرنا على هذا المستوى الخاص لما استطعنا أن نفكر أو نتحدث عن معان عامة ومن المدركات الحسية الإدراك الصوتي والشمي"[1] .

وتجدر الإشارة بأن المعاني " تختلف باختلاف السن والثقافة والذكاء ومستوى اتصال الفرد بالآخرين والأشياء قد يكون الاختلاف كبيرا بحيث يؤدي ذلك إلى سوء الفهم بين الناس في أحاديثهم ومناقشاتهم ومعاملاتهم، حيث أنّ هناك اختلافا بين المعنى السيكولوجي والمعنى المنطقي، حيث أن الأول معنى ذاتي خاص بالشخص الذي يحمل ويملك أي انه مثل بكثير من الصور الحسية والمشاعر والذكريات، أما المعنى المنطقي فهو معنى المعلم تحديده وهو معنى موضوعي محدد"[2]. لأن النمو الإنساني يسير في مستوى أعلى وأرقى نحو مستويات التفكير المعرفية (مهارات التفكير الأساسية) من خلال مهارة التذكر لتخزين المعلومات وإدراكه للرموز والمعاني المختلفة، ويتم ذلك وفق تدرج وتتابع يبدأ من الترميز ، فالاستذكار والمقارنة والتصنيف والترتيب.

6-3-الرموز والإشارات: تعد الرموز والإشارات والعلاقات من أهم أدوات التفكير التي تشير إلى" أشياء معينة مادية أو معنوية، والرمز هو كل ما ينوب عن الشيء أو يحل محله في غيابه أو يدل عليه، فبعض الصور كالإشارات المرور هي رموز، والحروف والكلمات والأرقام والأشكال والصور كلها رموز عادة ما تعبر عن معني ومفاهيم، وكلما كان التعبير واضحا كلما أدى ذلك للارتقاء بالتفكير والفاعلية"[3]

6-4-اللغة: تعد اللغة إحدى أدوات التفكير ومن أكثر الوسائل كفاءة في تنفيذ عملية التفكير لأنه لا تفكير دون ألفاظ أو صور ذهنية، وذلك لأن" اللغة في الاستعمال مهارات، وفي الدرس اللغوي معرفة، والمهارات اللغوية هي نفسها مهارات التفكير مهما يكن الشكل اللغوي استماعاً، أو تحدّثاً، أو قراءةً، أو كتابةً" وتأكيدا على ذلك فقد أشار **كولر**(Coller) بأن " اللغة هي جزء لا يتجزأ من

[1] المرجع نفسه، ص29.

[2] المرجع السابق، ص30.

[3] صلاح الدين عرفة محمود، مرجع سابق، ص73.

عملية التفكير وأنها مرتبطة بهذه العملية، التي يعدها بمنزلة الأدوات التي تصل الفرد بالعالم الخارجي فهي تعبر عن وجهة نظره حول القضية معينة أو موقف ما"[1]. وقد ذهب أيضا وورف (Whorf)صاحب النظرية النسبية اللغوية والحتمية اللغوية إلى أن اللغة هي التي تصوغ الفكر وتؤثر فيه فهو يرى بأن اللغة هي " العنصر الهام والحاسم الذي يصوغ الفكر ويحدد أساليب التفكير لدى الأفراد، وأن النسق اللغوي هو المسؤول عن تشكيل الأفكار وهو الموجه للأنشطة العقلية وصياغة أحداث التفكير"[2].

وعلى هذا الأساس يمكن القول بأنّ "اللغة وعاء الفكر وأداته، في القدرة على توليد الأفكار، وعلى ربطها معا بطريقة متماسكة منطقيا، تتضمن درجة ما من مهارة التفكير، لكن هذه القدرة في حد ذاتها لا تعدو أن تكون مهارة ربط عدد من الأفكار بعضها ببعض طبقا لقواعد اللغة"[3].

وتجدر الإشارة هنا؛ إلى أن هناك العديد من الأبحاث والنظريات والاتجاهات التي تناولت العلاقة بين اللغة والتفكير، فجون واطسون من خلال نظريته السلوكية يرى بأن اللغة والتفكير وجهان لعملة واحدة ويدعم هذا الاتجاه أيضا العالم الفسيولوجي سيشون، فنظرية واطسون ترى بان" التفكير عبارة عن تناول الكلمات في الذهن، أو انه عبارة عن عادات حركية في الحنجرة، أو هو حديث داخلي يظهر في الحركات قبل الصوتية لأعضاء الكلام، أي أن التفكير كلام ضمني"[4] أو ما يسمى باللغة الصامتة. أما جان بياجيه الذي سلك أفكار وتصورات مخالفة للمدرسة السلوكية، فهو يرى بأن التفكير هو الذي يصوغ اللغة ويؤثر فيها، أي أن التفكير يحدث قبل نمو اللغة ، وان اللغة ليست شرطا ضروريا للنمو المعرفي(التفكير). ويؤكد موقفه بأن" ظهور التمثل الداخلي والذي تعد اللغة احد أشكاله، يزيد من قوّة التفكير في المدى والسعة، فالأطفال يمكن أن يكون لديهم أفكارا عن الأشياء والموضوعات، قبل أن يستطيعوا تسميتها، ومن ثمة فان امتلاك الطفل اللغة لا يمنعه من التفكير"[5]. في حين نجد محاولة من فيجوستكي يؤكّد على تفاعل اللغة بالتفكير ، حيث نجد أن نظريته تقوم على أن" الفكر واللغة يبدآن

[1] نبيل عبد الهادي وآخرون، مرجع سابق، ص129.

[2] المرجع نفسه، ص124.

[3] المرجع نفسه، ص112.

[4] وليد رفيق العياصرة، التفكير واللغة، مرجع سابق، ص172.

[5] المرجع السابق، ص170.

على أنهما لونان من الأنشطة المنفصلة والمستقلة. في كل طفل حديث الولادة يستمر التفكير دون استخدام اللغة مثال ذلك يتجسد في محاولات الطفل خلال الأشهر الأولى لحل مسائل مثل: لمس الأشياء، وفتح الباب، وما إلى ذلك، بنفس الدرجة يمكن أن نعتبر أن الأصوات غير المترابطة التي يصدرها الطفل كلاما بدون تفكير يسعى فيه لإشباع غايات اجتماعية مثل جذب الانتباه وإرضاء الكبار. واللحظة الحاسمة تتم في نحو السنة الثانية من العمر عندما يحدث للمنحى المستقل للفكر فيما قبل مرحلة اللغة، والمنحى المستقل للغة فيما قبل مرحلة العمليات العقلية، عندما يلتقيان هذان المنحيان ويلتحمان ليصلنا بدء نوع جديد من السلوك، عند هذه النقطة يصبح الفكر لفظيا، والكلام عقليا"[1]. فيحين نجد نعوم تشومسكي صاحب الموقف التحويلي الذي اعتبر التفكير واللغة مستقلان عن بعضهما البعض، فهو يرى بان اللغة تعمل بشكل مستقل عن التفكير ، وقد عمد في دراسة هذه العلاقة من خلال مسالتين هما" أولا : مسألة اكتساب اللغة من حيث كونها تكتسب وفق مبدأ تعلم خاصة أو أنها تكتسب كباقي العمليات المعرفية الأخرى.ثانيا مسالة فهم اللغة من حيث أن المعالجات للمظاهر اللغوية المختلفة تحدث باستخدام العمليات المعرفية العامة بمعزل عنها"[2]

بالرغم من الآراء المتباينة إلا انه يمكن القول بأن" التفكير واللغة عمليتان تفصح أحداهما عن الأخرى ، ولا يمكن الفصل بينهما" أي أن العلاقة بين اللغة والتفكير علاقة وثيقة جدا، فاللغة وخصائصها تدل على التفكير. ولا تفكير دون ألفاظ أو صور ذهنية، لان اللغة تصوغ التفكير وتحدد مدى قدرة الإنسان على التفكير، والتفكير يصوغ اللغة ويحدد مدى قدرة الإنسان على استعماله اللغة. وعلى هذا الأساس قيل أنّ التفكير عملية ذهنية لا فعلية. وأن تعليم اللغة هو تعليم التفكير.

وخلاصة القول أن أهمية كل عنصر من العناصر السابقة (التصور- الأفكار العامة والمعاني الكلية- الإشارات- اللغة)مترابطة ومتباينة فيما بينها، تعد من أدوات التفكير التي بدونها لا يتم حل المشكلة أو موضوع التفكير.

7- أنواع مهارات التفكير:

[1] نبيل عبد الهادي وآخرون، مرجع سابق، ص124.

[2] عبد العزيز حيدر الموسوي، مرجع سابق، ص107-108.

تعددت اقتراحات الباحثين حول تقسيم التفكير إلى عدة أنواع بناء على عدة اعتبارات وأهداف ومواقف ومدخلات واتجاهات، ولعل هذا الاختلاف راجع إلى عدة عوامل منها: اختلاف الأفراد التي ينتبهون إليها، واختلاف أنشطتهم العصبية، واختلاف تنشئتهم الاجتماعية، واختلاف خبراتهم وقدراتهم واهتماماتهم. وعلى هذا الأساس نجد أنهم صنفوا التفكير من حيث فاعليته إلى تفكير فعال، وغير فعال؛ وهناك من قسّم التفكير من حيث الكم والنوع إلى تفكير كمي وتفكير نوعي، في حين قسم آخرون التفكير من حيث الدرجة تعقيده وعمق معالجته إلى تفكير سطحي وتفكير عميق، وهناك من قسّمه من حيث التوجيه إلى تفكير ذاتي غير موجه وتفكير غير موجه، وهناك من صنّفه من حيث الموضوعية والعقلانية إلى تفكير علمي يتضمن التفكير المنطقي وتفكير حل المشكلات، وتفكير غير علمي يتضمن التفكير الخرافي والتفكير الميتافيزيقي، وهناك من صنف التفكير على أساس الصعوبة ومستوى تعقيده إلى تفكير أساسي (متدني) والذي يتضمن مهارات كثيرة كالمعرفة (اكتسابها وتذكرها) والملاحظة، والمقارنة، والتصنيف. والى تفكير مركّب يندرج تحت مظلته التفكير الناقد، والتفكير الإبداعي، وحل المشكلات واتخاذ القرار، والتفكير فوق المعرفي. وهناك من قسم التفكير من حيث طبيعته الى تفكري داخلي(حديث داخلي) و تفكير تخيلي. في حين نجد هناك قسم آخر يقسم التفكير على أساس شكل النشاط العقلي الذي يجري فيه إلى عدة أنواع: تفكير تصوري، تفكير تأملي، تفكير إبداعي، تفكير استدلالي، تفكير استبصاري، وتفكير ترابطي. وهناك من قسم التفكير على أساس الأزواج المتناظرة إلى عدة أنواع: التفكير التباعدي مقابل التفكير التقاربي، التفكير الاستقرائي مقابل التفكير الاستنتاجي، التفكير الإبداعي مقابل التفكير الناقد، التفكير الاستراتيجي مقابل التفكير التكتيكي، التفكير الحسي مقابل التفكير المجرّد. كل هذه التصنيفات السابقة الذكر لأنواع التفكير التي لا يسعنا الحديث عنها في هذا البحث، إلا أننا يمكن أن ننتقل بذكر أكثر الأنواع أهمية واهتماما لدى الباحثين والمعنيين بمجال التربية والتعليم، وهذه الأنواع هي:

- "**التفكير العلمي**: وهو ذلك النمط من التفكير الذي يعتمد على الأسلوب العلمي أو وجهات النظر العلمية والطبيعية والتربوية والتجريبية والايجابية.

- "**التفكير التجريبي**:هو ذلك النوع من التفكير الذي يعتمد على التجربة والبيانات المأخوذة من الملاحظات العلمية"[1].
- **التفكير المنطقي أو الاستدلالي**: عملية تفكيرية تتضمن وضع الحقائق أو المعلومات بطريقة منظمة بحيث تؤدي إلى استنتاج أو قرارات لحل المشكلة"[2]
- "**التفكير العاطفي**: ويطلق عليه التفكير الوجداني أو الهوائي، ويقصد به" فهم وتفسير الأمور واتخاذ القرارات وفقا لما يفضله الفرد أو يرتاح إليه أو يرغبه أو يؤلفه.
- **التفكير الرياضي**: يشمل استخدام المعادلات السابقة الإعداد والاعتماد على القواعد والرموز والنظريات والبراهين، حيث تمثل إطاراً فكرياً يحكم العلاقات بين الأشياء"[3]
- **التفكير الخرافي**: الذي يعد " تفكير يعتمد على في عناصره على حقائق أو وقائع غير صحيحة، حيث يمارس بعض الأفراد هذا النوع من التفكير بأساليب غير منطقية لحل مشكلات طبيعية، ويدور حول أشياء ليس لها وجود موضوعي حقيقي في غير خيال و أوهام الفرد الذي يفكر فيها من خلال عالمه الذاتي الشخصي"[4].
- " **التفكير التوفيقي**: هو نوع من التفكير الطي يظهر صاحبه تقبلا لأفكار الآخرين ويغيره من أفكاره ليجد طريقا يجمع بين طريقته في المعالجة وأسلوب الآخرين"[5]
- "**التفكير الشامل**:وهو تفكير فيه توجيه العمليات التفكيرية إلى أهداف محددة ويعتمد على الاستنباط والاستقراء لكي يصل الفرد لحل مشكلته.
- **التفكير الترابطي**: وهو ربط صاحب هذا النوع من التفكير بين المثيرات والاستجابات في المواقف المختلفة التي تواجه ويأتي هذا النوع من التفكير نتيجة التكرار والمحاولة والتعلم.

---

[1] جودت أحمد سعادة، مرجع سابق، ص40-41.

[2] أكرم صالح محمود الخوالدة، مرجع سابق، ص261.

[3] المرجع السابق ، ص56.

[4] مجدي عبد العزيز إبراهيم، التفكير من منظور تربوي تعريفه-طبيعته-مهاراته- تنميته-أنماطه، سلسلة التفكير والتعليم والتعلم(1)، عالم الكتب، القاهرة-مصر، ط1، 2005، ص223،189.

[5] محمود محمد غانم، مقدمة في تدريس التفكير، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان-الأردن، ط1، 2009، ص36.

- **التفكير الاستبصاري:** نوع من التفكير يصل فيه الفرد إلى الحل فجأة وذلك من خلال قيامه بالتفكير بالمشكلة بشكل جاد وإدراك العناصر فيها والعلاقات حتى تأتي مرحلة الاستبصار"[1]
- "**التفكير الاستكشافي:** وهو محاولة الفرد الكشف عن كل شيء ويحاول ان يجد له تفسيرا عن طريق طرح الأسئلة حول المواقف التي يريد أن يوضحها من خلال الآخرين"[2].
- "**التفكير المادي** : يشير التفكير المادي أو المحسوس إلى ذلك النوع الذي يتم بوجود محسوسات أو أشياء ملموسة، ويقف هذا النوع من التفكير عند الجزئيات ويفتقر إلى وجود الفكرة الكلية أو المفهوم العام.
- **التفكير المجرّد:** فيتمثل في القدرة الذهنية التي تمكن الفرد من حل المشكلات المعقدة من خلال استخدام المجردات والتعميمات التي تجمع بين الجزئيات"[3].
- **التفكير الناقد:** وهو ما سنتحدث عنه في مهارات التفكير العليا .
- **التفكير الإبداعي:** سنتحدث عنه في مهارات التفكير العليا.

8- مهارات التفكير:

قسم كثير من الباحثين مهارات التفكير إلى عدة تصنيفات منها تصنيف فيشر (Ficher) الذي اقترح تصنيفا لمهارات التفكير أنّها تشمل مهارات تنظيم المعلومات ومهارات الاستقصاء والمهارات ذات العلاقة بالمبررات والأسباب، ومهارات التفكير الإبداعي، ومهارات التقييم.كما اقترح ستيرنبرج (Sternberg) تصنيفا آخر لمهارات التفكير والذي لخّصها في مهارات التفكير فوق المعرفية (مهارات التفكير الدنيا) وهي عبارة عن مهارات ذهنية معقدة تعد من أهم مكونات السلوك الذكي في معالجة المعلومات، وتنمو مع التقدم في السن، وتشمل مهارة التخطيط ومهارة الضبط أو المراقبة ومهارة التقييم، إضافة إلى تصنيف بلوم لمهارات التفكير المعرفية والذي يشمل ست مستويات مرتبة ترتيبا هرميا، قاعدته

[1] سعيد عبد العزيز، مرجع سابق، ص58.

[2] نبيل عبد الهادي وآخرون، مرجع سابق، ص120.

[3] صالح محمد أبو جادو، محمد بكر نوفل ، مرجع سابق، ص35-36.

التذكر وقمته التقويم كالتالي: التذكر، التقييم- التطبيق- التحليل- التركيب-التقويم. كما قامت الجمعية الأمريكية للإشراف وتطوير المناهج سنة1987 في كتابها " أبعاد التفكير" على تحديد مهارات التفكير الأساسية (مهارات التفكير المعرفية) من خلال المواد المدرسية، وهذه المهارات ما يلي:

- **مهارات التركيز**: تشير مهارة التركيز إلى " توجيه اهتمام شخص ما نحو معلومات مختارة، بمعنى توجيه انتباه المتعلم إلى مثيرات محددة من البيئة دون مثيرات أخرى وتبدو مهارة التركيز لدى المتعلم عندما يشعر أنّ ثمة مشكلة تواجهه، أو وجود مسألة تحيره، أو وجود نقص في بعض المعاني لديه، حيث أن مهارة التركيز تعمل على مساعدته على الاهتمام بجمع جزيئات صغيرة من المعلومات المتوافرة لديه، ومن ثمة العمل على إهمال بعضها، نتيجة عدم الحاجة إليها في الوقت الراهن. ويمكن أيضا أن تستخدم مهارات التركيز في نهاية حل المشكلات، أو أثناء الاستيعاب، أو حتى في العمليات التي تتطلب الانتقال إلى الخطوات التالية في الحل"[1]. وتشمل مهارة التركيز مهارتين أساسيتين هما : توضيح مواقف المشكلة وتحديد الاتجاه والهدف:

- تعريف المشكلات- تشير هذه المهارة إلى العمل على توضيح المواقف المحيرة أو المثيرة للتساؤل من قبل المتعلم.
- وضع الأهداف - تشير إلى تحديد النتاجات التعلمية التي يتوقع من المتعلم بلوغها بعد مرور في الخبرة التعليمية التعلمية[2].

- **مهارات جمع المعلومات**: أي الحصول على المعلومات المناسبة وهذه المهارة تشمل مهارتين هما :

- الملاحظة: التدقيق في الأشياء أو التمعن في الأحداث باستخدام الحواس الخمسة)
- طرح الأسئلة: السعي للحصول على معلومات جديدة من خلال صياغة أسئلة جديدة أي (عملية يقوم بها الفرد بنفسه أو بإيعاز من الغير بطرح أسئلة حول موضوع ما، وتكون هذه

[1] المرجع السابق، ص78.

2 ينظر: المرجع السابق، ص78- 80.

الأسئلة بغرض تسهيل تعلم هذا الموضوع أو بغرض الاستفسار من الآخرين عن شيء فيه غموض وعدم الوضوح)"[1]

- **مهارات التذكر:** تخزين المعلومات واسترجاعها: "هي تلك المهارة التي تستخدم من اجل ترميز المعلومات والاحتفاظ بها في الذاكرة طويلة المدى، أو أنها عبارة عن عملية تخزين المعلومات في الدماغ من اجل استخدامها لاحقا"[2] وتشمل:

- "الترميز: تخزين المعلومات بذاكرة طويلة الأمد.
- الاستذكار: استرجاع المعلومات بحيث يمكن استخدامها بفاعلية.
- المقارنة: ملاحظة المتشابهات والاختلافات بين كيانين أو أكثر، أي تقديم شيئين أو أكثر بخصائص مماثلة تماما أو مختلفة تماما من اجل المقارنة.
- التصنيف: وضع الكيانات من أجل المقارنة في مجموعات حسب الصفات المشتركة أي تقديم مجموعة مختلفة من الأشياء المتشابهة والتي يمكن وضعها في فئات وفق خصائص مشتركة.
- الترتيب: تسلسل البيانات طبقا للمعيار المعطى".

- **مهارات التحليل:** ويقصد بهذه المهارة توضيح المعلومات الموجودة بالتعريف والتمييز بين المركبات والصفات ويعني ذلك " قيام الفرد بتجزئة موقف مركب أو نص معقد(مقروء، أو مسموع) إلى مكوناته من عناصر أساسية ثم يتجاوز ذلك إلى التبصر أو البحث أو الفحص المدقق لذلك الموقف أو النص ولتلك العناصر بغرض التوصل إلى الأفكار الرئيسية بذلك الموقف أو النص وكذا بغرض اكتشاف العلاقات المضمرة به أو تحديد ما قد يكون به من أخطاء أو تناقضات أو سمات مشتركة تجمع عناصره أو توجهات خفية تحكم بنائه"[3] وتشمل مهارات التحليل ثلاث مهارات فرعية هي :

- تقديم أشياء تضم مجموعة من الأجزاء والأشكال والاستعمالات والأنماط والأساليب.
- تعريف الصفات والمركبات: أي تحديد خصائص أو أجزاء شيء ما.

---

1 عبد العزيز حيدر الموسوي، مرجع سابق، ص139.

2 جودت أحمد سعادة، مرجع سابق، ص46.

3 المرجع السابق، ص47.

- تعريف العلاقات والأنماط: أي تحديد الطرق التي ترتبط بها العناصر" [1].

- **مهارات الاستنباط/ الاستنتاج:** استخدام المعلومات السابقة لإضافة معلومات جديدة: هي التي تستخدم من أجل توسيع زيادة حجم العلاقات القائمة على المعلومات المتوفرة، والاستفادة من التفكير الاستدلالي أو التحليل من اجل تحديد.

- " الاستدلال: (تحديد فيما إذا كانت المعلومات تتمتع بصفة الصدق وبصفة الثبات في آن واحد، وتمثل الاعتراف أو الإقرار بان المعلومات مهمة.
- التنبؤ: توقع أو تكهن حوادث مستقبلية أي أنها تلك المهارة التي تستخدم من جانب شخص ما يفكر فيما سيحدث في المستقبل، أو إنها تمثل عملية التفكير فيما سيجري مستقبلا.
- التفصيل/التوضيح أو التوسع : هي تلك المهارة التي تستخدم من أجل تجميل فكرة أو العملية العقلية وزخرفتها، والمبالغة في تفصيل الفكرة البسيطة أو الاستجابة العادية، وجعلها أكثر فائدة وجمالا ودقة عن طريق التعبير عن معناها بإسهاب وتوضيح، أو إضافة تفصيلات جديدة للفكرة أو الأفكار المطروحة .
- التمثيل: تغيير شكل البيانات والمعلومات من اجل توضيح كيف أن العناصر الحرجة مترابطة بشكل دقيق، وذلك عن طريق استخدام اللوحات أو الرموز أو الأشكال أو الرسوم أو الأعمدة أو الدوائر."[2]

- **مهارة التكامل والدمج:** تعد هذه المهارة إحدى المهارات الرئيسية في تعليم وتنمية التفكير وتشير هذه المهارة إلى " وضع أو ترتيب الأجزاء التي تتوافر فيما بينها علاقات مشتركة مع بعضها البعض بحيث تؤدي إلى فهم أعمق لتلك العلاقات. ويكمن دور المعلم في هذه المهارة في البحث والاستقصاء عن المعلومات السابقة التي تتواجد في حصيلة المتعلم ولها علاقة بالتعلم الجديد الذي يرغب

[1] محمود محمد غانم، مرجع سابق، ص139-140.

[2] ينظر: أحمد حسن القواسمة و محمد أحمد أو غزلة، مرجع سابق، ص44-48.

المعلم بتعليمه لمتعلميه، ثم العمل على دمج التعلم الجديد بالتعلم اللاحق؛ ليصار إلى بناء تعلم جديد لدى المتعلم"[1]. وتتفرع هذه المهارة إلى مهارتين هما:

- "التلخيص: استخلاص المعلومات بفاعلية وتقنين. تقصير الموضوع وتجريده من غير الأفكار الرئيسية بطريقة فعالة وعملية.
- إعادة البناء: تغيير بنية المعرفة الموجودة ليتم دمجها مع المعلومات الجديدة"[2]

- **مهارة التقييم**: ويمكن توضيحها في النقاط التالية:

- وضع محاكات/ تأسيس المعايير: اتخاذ معايير لإصدار الأحكام والقرارات؛
- الإثبات/التحقق: تقديم البرهان على صحة أو دقة الادعاءات؛
- التعرف على الأخطاء: الكشف عن المغالطات أو الوهن في الاستدلالات المنطقية، وما يتصل بالموقف أو الموضوع من معلومات، والتفريق بين الآراء والحقائق[3].

9- أنواع مهارات التفكير العليا:

يمكن تصنيف مهارات التفكير العليا من حيث أساليبه وطرقه واستراتيجياته الفكرية التي يحتاجها المتعلم توظيفها في المرحلة الابتدائية لما لها من دور فعال في تمكينه من مواجهة المشكلات؛ وعلى هذا الأساس قمنا بتصنيف مهارات التفكير العليا إلى : مهارات التفكير الناقد، مهارات التفكير الإبداعي. لأن تنمية قدرات المتعلمين على التفكير الناقد والإبداعي أصبح اليوم مطلبا أساسيا لا يمكن تجاهله؛ مع تزايد التعقيدات والمشكلات بأنواعها في المجتمعات.

9-1- التفكير الناقد:

يعد التفكير الناقد من المهارات العليا للتفكير ونوعا من أنواعه الهامة التي يلجأ إليها الفرد في تعاملاته في كثير من المواقف، فهو من المواضيع المهمة والحيوية التي الناس قديما و أخذوا يبحثون عن سبل تعليمه. فقد بدأ سقراط هذا البحث قبل ألفي سنة، كما انشغلت بها التربية الحديثة والمعاصرة في العقود الأخيرة وجعلت التفكير الناقد كهدف تربوي مهم جدا في العملية التعليمية التعلمية تمكين

[1] صالح محمد أبو جادو، محمد بكر نوفل، مرجع سابق، ص103.
[2] وليد رفيق العياصرة ، استراتيجيات تعليم التفكير ومهاراته، مرجع سابق، ص112.
[3] محمود محمد غانم، مرجع سابق، ص145.

المتعلمين من التمييز بين ما هو صحيح وبين ما هو مجرد ادعاءات لا أساس لها من الصحة، نتيجة الكم الهائل من المعلومات في عصر التكنولوجيا والتغيرات العديدة التي شهدها العالم. وعلى هذا الأساس اعتبر التفكير الناقد احد المفاتيح الهامة لضمان التطور المعرفي الفعال الذي يسمح للمتعلم باستخدام أقصى طاقاته العقلية للتفاعل بشكل ايجابي مع بيئته والتعبير بحرية كاملة، وتساعده على تحليل المعلومات لمواجهة ظروف الحياة ومن اتخاذ القرارات المناسبة. لذا كان الاهتمام بتعليم التفكير الناقد من أهداف المناهج التعليمية، والهدف المرتجى من المدرسة بصفتها مؤسسة تعليمية تعمل على تشجيع التفكير الناقد وتنمية مهاراته وإكسابه للمتعلمين ليتمكنوا من الاستنتاج والتحليل وتقديم البراهين التي تدعم الفرضيات.

9-1-1- مفهوم التفكير الناقد :

توجد تعريفات كثيرة للتفكير الناقد في الأدب التربوي فهناك بعض الباحثين يعتبرونه تفكيرا شاملا معقولا يعتمد على قدرات ما يعتقد به الفرد، أو يقوم بأدائه، وهناك من يعتبره استلالا منطقيا وهو يعتمد على الدقة في ملاحظة الوقائع التي لها علاقات بموضوعات معينة من اجل مناقشتها وتقويمها ومن ثم استخلاص النتائج بطريقة منطقية موضوعية سليمة بعيدة عن الذاتية، فيحين نجد البعض يعتبرونه عملية تقويمية أي بأنه قرار منطقي من الفرد لقبول أو رفض موقف ما بحيادية تامة. ومن تعريفات التفكير الناقد نذكر: تعريف جون ديوي الذي يعد أب التفكير الناقد المعاصر، وقد سماه بالتفكير الناقد التأملي بأنه" اعتبارٌ فاعلٌ، وحذرٌ لاعتقاد أو لافتراض نوع من أنواع المعرفة في ضوء قاعدةٍ تدعَمُه واستنتاج يَنْتُجُ عنه"[1].

ومن تعريفات التفكير الناقد الشائعة الاستعمال تعريف روبرت إنس"(Robert Ennis)، وهو أشهر من ساهم في تطوير التفكير الناقد، الذي عرّفه بأنه " تفكير منطقيٌّ، تأمليٌّ، يرتكز على اتخاذ قرار عما يجب اعتقاده أو عمله" [2]

[1] آلِك فِشرْ، التفكير الناقد، تعر: ياسر العيتي، دار السيد للنشر، الرياض-المملكة العربية السعودية، ط1، 2009 ، ص15.
[2] المرجع نفسه، ص17.

كما عرّفه واطسون وكلاسر(Watson, Galasser)، بأنه" فحص المعتقدات والمقترحات بكفاءة وفاعلية في ضوء الشواهد التي يؤيّدها الحقائق المتصلة بها، بدلا من القفز على النتائج"[1]

وقد طرح مركز التفكير الناقد سنة 1996، تعريفين للتفكير الناقد على أنه" عبارة عن التفكير الذي يعمل على تقييم نفسه بنفسه، أو انه عبارة عن القدرة على التفكير بما يفكر به الآخرون بطريقة تهدف إلى تحديد نقاط القوة وجوانب الضعف ووضعه في قالب جديد"[2].

من خلال ما سبق يمكن القول بأن: التفكير الناقد عملية عقلية معقدة تتضمن مجموعة من المهارات المعرفية كالاستنتاج والتحليل والتفسير والتقييم لتوظيف المعلومات والأفكار وتحديدها بموثوقية قبل إصدار الحكم على صحتها، واستخدامها للوصول إلى النتائج المقبولة استخداما منطقيا.

9-1-2- أهداف التفكير الناقد:

للتفكير الناقد أهداف كثيرة تعمل على تمكين المتعلمين من اكتساب خلال المراحل التعليمية المختلفة، وتختلف الأهداف من مرحلة إلى أخرى بطبيعة المادة الدراسية وطرائق تدريسها وأساليبها وطرائق تقويمها لتساعد في تحقيقها، ويمكن إبراز أهم أهداف التفكير في ما يلي:

- تحسين مهارات التفكير لدى المتعلمين التي تمكنهم من النجاح في مختلف جوانب حياتهم؛ وتوسيع آفاقهم المعرفية وإثراءها مما يدفعهم إلى زيادة التعلم النوعي والانطلاق إلى مجالات علمية أوسع؛
- يجعل المتعلمين أكثر مصداقية وجرأة للاعتراف بالخطأ من دون خوف وأكثر استقلالية؛
- يمكّن المتعلمين من تطوير مستويات تفكيرهم وقدرتهم على الاستماع وتشجيعهم على المناقشة والحوار وسعة الأفق العلمي؛ وتحسين قدرتهم على التعلم الذاتي وتعويدهم البحث الجاد وجعلهم أكثر مرونة في تقبل وجهات النظر الأخرى[3]؛

---

[1] علي كاظم ياسين المحنة، التفكير الناقد والقدرة اللغوية-رؤية جديدة في طرائق التدريس، دار الرضوان للنشر والتوزيع، عمان-الأردن، ط1،2015 ، ص44.

[2] المرجع نفسه، ص103.

[3] المرجع السابق، ص64-65.

- يجعل من المتعلم خبيرا؛
- يثري خبرات المتعلمين ويحببهم بالجو الصفي، ويزيد من استعدادهم على ممارسته؛
- يساعد المتعلمين على تنظيم خبراتهم؛ وعلى تطبيق أفكارهم ونقلها إلى المواقف الحياتية؛
- يسهم التفكير الناقد في إعداد المتعلمين للحياة[1]؛
- يساعد المتعلمين على التفكير بحرية، ويسهم في خروجهم من قيود الجهل والفوضى والظلم؛
- يعمل على إكساب المتعلمين مقومات الحكم الحر المستقل من الناحيتين النظرية والعملية؛
- يكسب المتعلمين مجموعة من القدرات الفكرية، التي تظل تلازمهم لفترة طويلة ولا يفقدونها بسرعة، وبذلك يتمكن المتعلمون من مواكبة الأحداث والتعايش مع متغيراتها بفاعلية؛[2]
- يحسن من تحصيل المتعلمين في المواد الدراسية المختلفة؛
- يسهل من قدرة المتعلمين على إنتاج أنشطة تسمح للمتعلمين بممارسة هذه المهارات في الغرفة الصفية؛
- يحسن قدرة المتعلمين في مجال التدريس وإنتاج منجزات علمية قيمة ومسؤولة؛
- يكسب المتعلمين تعديلات صحيحة ومقبولة للمواضيع المطروحة في مدى واسع من مشكلات الحياة اليومية، ويعمل على تقليل الادعاءات الخاطئة[3]؛
- تمكين المتعلمين من إدراك واستيعاب مواقف الحياة، ولتحقيق حالة الانجاز التي يريدونها من الموقف؛

9-1-3- مهارات التفكير الناقد:

اختلفت الآراء حول تحديد مهارات التفكير الناقد من قبل الباحثين والتربويين المهتمين بميدان التفكير، والراجح أن اختلافهم في تحديد مهارات التفكير الناقد هو نابع من اختلاف تعريفاتهم له، وعلى الرغم من هذا الاختلاف إلا أن هناك اتفاق بين الباحثين حول جوهر مهارات التفكير الناقد التي

[1] سعيد عبد العزيز، مرجع سابق، ص112-113.

[2] المرجع نفسه، ص214.

[3] صالح محمد أبو جادو، محمد بكر نوفل، مرجع سابق، ص239-240.

تمكن المعلم من إكسابها وتنميتها للمتعلمين خلال المراحل التعليمية المختلفة ابتداء من السهل إلى الصعب وعلى مدى المراحل العمرية المتتابعة، وهذه المهارات هي:

- **مهارات التفكير الاستقرائي**: هو "عملية استدلال عقلي، تستهدف التوصل إلى استنتاجات أو تعميمات تتجاوز حدود الأدلة المتوافرة التي تقدمها المشاهدات السابقة، ويذهب التفكير الاستقرائي في التفكير الناقد إلى ابعد من حدود المعلومات المعطاة أو الدليل أمام الذي يمارس التفكير الاستقرائي"[1]، وتندرج ضمن هذه المهارة عدة مهارات هي :
  - تحديد العلاقة السببية أو ربط السبب بالمسبب؛
  - تحليل المشكلات المفتوحة؛
  - الاستدلال التمثيلي؛
  - التوصل إلى استنتاجات؛
  - تحديد المعلومات ذات العلاقة بالموضوع ، ويتطلب ذلك البحث بين السطور، والرجوع إلى الإطار المعرفي الشخصي في ما يتعلق بمعاني المفردات، وتفسير العبارات والأسباب، والأدلة المؤيدة منها والمخالفة، والخصائص والأمثلة؛
  - التعرف على العلاقات : يقصد بالتعرف على العلاقات إدراك عناصر المشكلة أو الموقف وفهمها بصورة تؤدي إلى إعادة تركيبها أو صياغتها وحلها، وقد تأخذ هذه العملية عدة أشكال منها: التعرف على العلاقات عن طريق الاستدلال اللفظي؛ والتعرف على العلاقات عن طريق الاستدلال الرياضي؛ والتعرف على العلاقات عن طريق الاستدلال المكاني؛ وحل مشكلات تنطوي على استبصار أو حدة ذهن.
- **مهارات التفكير الاستنباطي**: وهو تحديد العناصر التي نحتاجها للوصول إلى نتائج معقولة ووضع الروابط والفروض، حتى تتاح لنا المعلومات المناسبة لنستنبط النتائج التي تلزم عن معطيات أو الأقوال أو الأوصاف أو المسائل أو غيرها من صور التمثيل[2]. ويأخذ " البرهان الاستنباطي شكل تركيب

[1] صلاح الدين عرفة محمود، مرجع سابق، ص172.

[2] عصام زكريا جميل، المنطق والتفكير الناقد، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان-الأردن، ط1، 2012، ص213.

رمزي أو لغوي. يضم الجزء الأول منه فرضا أو أكثر يمهد الطريق للوصول إلى محتوم. بمعنى أنه إذا كانت الفرضيات أو المعلومات الواردة في الجزء الأول من التركيب صادقة، فلابد للاستنتاج الذي يلي في الجزء الثاني صادق[1]. إن الاستدلال عن طريق الاستنباط المنطقي عملية تفكير مركبة تضم مهارات التفكير الآتية:

- استخدام المنطق؛
- التعرف على التناقضات؛
- تحليل القياس المنطقي؛
- حل مشكلات قائمة على إدراك العلاقات المكانية"[2].

- **مهارات التفكير التقييمي:** ويقصد بها " تقدير مدى مصداقية القول أو التمثيل الآخر والذي يكون بمثابة تقدير أو وصف لإدراك الشخص أو خبرته أو حكمه أو اعتقاده أو رأيه، وكذلك تقدير القوة المنطقية للعلاقات الاستدلالية الفعلية أو المقصودة بين العبارات والأسئلة والأوصاف أو أي أشكال تمثيلية"[3] . ويتكون التفكير التقييمي من ثلاث مهارات أساسية هي :

- **إيجاد محكات أو معايير تستند إليها عملية إصدار الأحكام وتضمّ:** التعرف على القضايا والمشكلات المركزية؛ **و**التعرف على الافتراضات الأساسية؛ وتقييم الافتراضات؛ والتنبؤ بالمترتبات على فعل ما؛ والتتابع في المعلومات؛ والتخطيط لاستراتيجيات بديلة.
- **البرهان أو إثبات مدى دقة الادعاءات، ويضم:** الحكم على مصداقية مصدر المعلومات عن طريق التحري حول مصداقية المرجع المكتوب، مثل سمعة المؤلف أو الكاتب، ومجال تخصصه، ودرجة الاتفاق بينه وبين مصادر المعلومات الأخرى، والتحقق من عدم وجود مصالح شخصية وراء كتاباته؛ كما يضم المشاهدة والحكم على تقارير المشاهدات؛ وتحري جوانب التحيز والأنماط والأفكار المبتذلة؛ والتعرف على اللغة المشحونة؛ وتصنيف المعلومات؛ وتحديد الأسباب

[1] وليد رفيق العياصرة، استراتيجيات تعليم التفكير ومهاراته، ص242.

[2] محمود محمد غانم، مرجع سابق، ص165.

[3] عصام زكريا جميل، مرجع سابق، ص213.

الواردة وغير الواردة في الموقف؛ ومقارنة الشبه وأوجه الاختلاف؛ وتقييم الحجج أو البراهين والمناظرات.

- **التعرف على الأخطاء أو الأفكار المغلوطة وتحديدها، ويندرج تحتها:** التعرف بين الحقائق والآراء؛ **و**التعرف على المعلومات ذات الصلة بالموضوع؛ **و**التعرف على الاستدلال العقلي الواهي أو الاستنتاجات المغلوطة.[1]

9-1-4- مراحل عملية التفكير الناقد:

تتمثل المراحل التي يجب على المتعلم إتباعها لتحقيق مهارات التفكير الناقد وتنميته فيما يلي[2]:

/	المرحلة	المهمات
1	الملاحظات	تتطلب أن يتضمن المتعلم كل المعلومات والبيانات المتعلقة بالموقف التعليمي في بيئة التعلم.
2	الحقائق	تتطلب من المتعلم تحديد المعلومات والحقائق التي تتميز بدرجة عالية من المصداقية الموضوعية.
3	الاستدلال	تتطلب هذه المرحلة اختبار الحقائق التي استخلصها في المرحلة السابقة.
4	الافتراضات	تتطلب هذه المرحلة تكوين عدد من الافتراضات أو الحلول المعتقدة حول موضوع التعلم.
5	الآراء	تتطلب من المتعلم أن يطور آراء وفق قواعد المنطق حول موضوع التعلم.
6	الحجج	تتطلب تحديد الحجج والأدلة والبراهين حول الموقف التعليمي.
7	التحليل	يتطلب من المتعلم تحدي الملاحظات والاستدلالات والافتراضات والآراء والحجج السابقة وتحليلها ليتمكن المتعلم من تطوير الموقف واضح يستطيع به مواجهة

[1] محمود محمد غانم، مرجع سابق، ص166-167.

[2] عصام زكريا جميل، مرجع سابق، ص220.

الناقد الآخرين.

الجدول رقم(04): مراحل عملية التفكير الناقد

من خلال ما سبق؛ يمكن القول بأن التفكير الناقد يمر بمراحل متسلسلة وأن نجاح المتعلم في المراحل الأولى يساعده على تحقيق النجاح في المراحل اللاحقة. ولكي يتم نجاح تعليم التفكير الناقد وتنمية مهاراته للمتعلمين ، ينبغي على المعلم تهيئة الظروف اللازمة والخبرات التي تجعل المتعلمين يتفاعلون معها لتطوير مهاراتهم اللازمة للتفكير الناقد، كما يلزم تدريبهم على جميع مهارات التفكير الناقد خاصة: مهارة التحليل ومهارة التقويم.

9-2- مهارة التفكير الإبداعي:

يعد التفكير الإبداعي مهارة من المهارات العليا للتفكير وأحد أنواع التفكير وأرقاها، الذي ينتج عنه إنتاجات متميزة لا يستغني عنها الفرد أو المجتمع، لذا أبدت معظم الدول اهتماما كبيرا في تنمية مهاراته للمتعلمين ليحقق أهدافا تربوية وقومية كونه أحد أهم متطلبات العصر التي تسعى المجتمعات الإنسانية إلى تحقيقها وإنتاج جيل مفكر ومبدع. وانطلاقا من أن تنمية التفكير الإبداعي هو أحد الأهداف التربوية لإعداد جيل مبدع ، فان المراحل الأولى من التعليم الابتدائي تعد من المراحل الخصبة لدراسة الإبداع واكتشاف المبدعين. وعلى هذا الأساس اعتبر التفكير الإبداعي أحد المفاتيح الهامة لمواجهة التحديات وتلبية الاحتياجات للتغيرات السريعة في العالم، الذي يمكن المتعلم المبدع الذي يمتلك قدرات عقلية إبداعية عالية الكفاءة من القدرة على الإنتاج الإبداعي وإيجاد الحلول الأصيلة والأفكار الجديدة والمبتكرة للمشكلات التي تواجهه. لذا كان الاهتمام بتنمية التفكير الإبداعي من أهداف المناهج التعليمية التي تحرص على جعل المتعلم هو محور العملية التعليمية، والهدف المتوخى من المدرسة العمل على تنمية مهارات التفكير الإبداعي وإكسابها للمتعلمين ليتمكنوا من صياغة الحلول بما يتوافق مع المشاكل أو المواقف التي تتطلب ذلك.

9-2-1- مفهوم الإبداع :

طرح المربون والمهتمون للإبداع عدة تعريفات له ومن هذه التعريفات نذكر: تعريف أُوزبن(Ouzben) الذي عرّف الإبداع بأنه" موهبة نادرة في مجال معين من مجالات الجهد الإنساني"[1] أما ميكر " عبارة عن إنتاج فكري تباعدي وهو القدرة العامة لإيجاد حلول أصيلة غير شائعة أو استعمال جديد لأمور غير مفهومة سابقا"[2] ويعرفه كورت بأنه" القدرة على إنتاج أفكار الأصيلة والحلول باستخدام التخيلات والتصورات"[3] . وهناك من عرّفه بأنه "قدرة ذهنية تدفع الفرد إلى السعي والبحث عن الجديد.[4] ويعني هذا أن الإبداع في الاصطلاح يعني قدرة الفرد على إنتاج فكرة أو شيء جديد، أو إيجاد أفكار جديدة لحل المشكلات.

9-2-2- الإبداع و المصطلحات الأخرى (الابتكار والإلهام والذكاء والاكتشاف والموهبة والتفوق والعبقرية):

من المصطلحات الشائعة للإبداع والتي نجدها في معظم الأحيان مطابقة له هو الابتكار أو الاختراع ، فبعض الباحثين يستخدمون لفظي الإبداع والابتكار أو الاختراع بشكل تبادلي، في حين نجد بعض الباحثين يفرقون بينهما ويفضلون استعمال الإبداع عن الابتكار ويعرفون الابتكار بأنه : التطبيق العملي للأفكار المبدعة"[5].

ومن ناحية أخرى نجد مصطلح آخر متعلق بالإبداع وهو الإلهام، وينظر إلى هذا الأخير إلى انه يؤدي " إلى أفكار قيمة، أو مجرد ومضة تفتح الأذهان وتعود إلى مقترحات وأفكار جديدة، ومن ثم إلى الإبداع. ويحدث الإلهام نتيجة الاستجابة إلى محرّك أو مثير خارجي مثل وقوع حدث، أو ملاحظة عابرة، أو سقوط شيء، أو قد يكون ناتجا عن تغيّرات في كيمياء الدماغ"[6].

---

[1] مجدي عبد العزيز إبراهيم ، مرجع سابق، 251.

[2] جودت أحمد سعادة، مرجع سابق، ص244.

[3] عدنان يوسف العتوم وآخران، مرجع سابق، ص130-131.

4 جلال عزيز فرمان البرقعاوي، التفكير الإبداعي علم وفن، دار الرضوان للنشر والتوزيع، عمان-الأردن، ط1، 2014. ص96.

5 المرجع نفسه، ص96.

[6] هشام سعيد الحلاق، التفكير الإبداعي مهارات تستحق التعلم، منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب، وزارة الثقافة، دمشق،ط1، 2010، ص28.

وقد تناولت دراسات عديدة ، مصطلح آخر متعلق بالإبداع وهو الذكاء، وقد أظهرت هذه الدراسات نتائج متباينة من حيث السلب والإيجاب بخصوص العلاقة بين الإبداع والذكاء، فهناك بعض الدراسات التي أجمعت على أن الإبداع والذكاء ليسا مصطلحين لشيء واحد وذلك باعتبار أن " الأصالة والمرونة والطلاقة الفكرية سمات المبدع، ولكنها ليست بالضرورة سمات للذكي، فقد يتمتع الفرد بمستوى جيد من الذكاء ولكنه ليس مبدعا، فالذكي يدرك المعاني ويفهم الأمور ويؤدي المهارات بشكل ينسجم مع المعايير التقليدية والمتوقعة منه، أما المبدع فيتمثل إبداعه في خروجه عن المألوف والتقليدي وفي أدائه بطريقة فريدة لم يسبق له أن خبرها أو تعلمها، ولا يقاس نتاجه أو عمله أو أداؤه بالمعايير المألوفة. وهذا لا يمنع ان يكون بعض الأذكياء مبدعين ولا أن يكون بعض المبدعين غير أذكياء جدا. وقد يكون الذكي مبدعا في مجال معين وليس مبدعا في مجال آخر"[1] . بينما توجد دراسات أخرى ترى بان هناك التحام بين الإبداع والذكاء، وبأنَّ الإبداع في مجالاته المختلفة هو مظهر من مظاهر الذكاء العام للفرد، كما أنَّ الإبداع عملية ذهنية ترتبط بالذكاء، أي أنها جانب من الذكاء الكلي، ومن لم يكن ذكيا، فلا يتمكن أن يخترق المألوف ويبدع شيئا جديدا، أي ليست له قدرة على الإبداع"[2]. على الرغم من أنَّ هناك اختلاف إلا انه يمكننا القول بان هناك علاقة بين الإبداع والذكاء، ولكنها ليست علاقة طردية بل علاقة ايجابية. فالإبداع يتطلب درجة معينة من الذكاء، والذكاء يتطلب الإبداع لتنميته.

ومن المصطلحات المتعلقة بالإبداع نجد الاكتشاف والذي يعني " اكتساب معرفة جديدة بأشياء كان لها وجود من قبل سواء كان هذا الوجود ماديا أو نتيجة قائمة ومبنية على معلومات سبقت مثل اكتشاف البنسيلين"[3].

إضافة إلى ذلك نجد بعض المصطلحات مثل الموهبة والتفوق والعبقرية لها ارتباط بالإبداع كونها تمثل مستويات الأداء الإنساني الفائق والمرتبة تنازليا (الموهبة–التفوق–الإبداع–العبقرية)، بمعنى آخر أن" الموهبة تمثل القاعدة وإذا ارتقت بالأداء الفعال والاستعداد العالي أصبحت تفوق، وإذا ارتقت

[1] مجدي عبد العزيز إبراهيم، مرجع سابق، ص252.

[2] عدنان يوسف العتوم وآخران، مرجع سابق، ص137.

[3] جلال عزيز فرمان البرقعاوي، مرجع سابق، ص96.

أصبحت إبداع ومن ثم بالارتقاء تصبح عبقرية وتأخذ هذه المفاهيم السابقة شكلا هرميا قاعدته الموهبة وقمته العبقرية"[1].

من خلال ما سبق يمكن القول بان الإبداع ليس سمة موروثة ولا مقتصرة على فئة معينة من الأفراد، فهو يمثل سلوك الفرد المبدع الذي يستفيد من الأفكار السابقة ولكنه ليس أسيرا لها، لينتج أفكار جديدة وأصيلة.

9-2-3- مفهوم التفكير الإبداعي:

يعد التفكير الإبداعي أو التفكير الابتكاري كما يسميه البعض بأنه أرقى أنواع التفكير حيث يتطلب قدرات ذهنية عالية الكفاءة والفعالية خاصة في إيجاد الحلول والأفكار غير العادية. وقد تعددت التعريفات التي تناولت التفكير الإبداعي، ومن بين هذه التعريفات نذكر أقدم تعريف للتفكير الإبداعي و الذي تم طرحه بشكل مفصل ودقيق في ستينيات القرن الماضي، كل من نويل ، وشاو، وسايمون(Newell, Shaw, Simon) على " أن هذا النوع من التفكير يعني ذلك الشكل الرفيع من السلوك الذي يظهر جيدا عند حل المشكلات، مع اعتقادهم أن ذلك يشكل عملية إبداعية إذا ما تحققت له بعض الشروط مثل:

- أن يكون التفكير جديدا تجاه تلك المشكلات، وان تكون له قيمة سواء للفرد أم للجماعة وثقافتها العامة
- أن يكون من النوع الذي يؤدي إلى التغير نحو الأفضل ويبتعد عن تلك الأفكار التي كانت مقبولة في السابق؛
- أن يكون التفكير من النوع الذي يتضمن الدافعية والمثابرة في العمل والقدرة العالية على تحقيق أمر ما؛
- أن يكون التفكير من النوع الذي يعمل على تكوين مشكلة ما تكوينا جديدا[2].

[1] المرجع السابق، ص98.

[2] هشام سعيد الحلاق، مرجع سابق، ص39.

وقد عرّفه واطسون بأنه "تفكير غير معتاد يحدث حينما يندمج الفرد في حل مشكلة معينة جديدة تسبقها محاولات عدة من التعليم وفيها يصل إلى خلق تكوينات جديدة"[1] أما جيلفورد (Guilford) فقد عرفه بأنه" تفكير في نسق مفتوح يتميز الإنتاج فيه بخاصية فريدة هي تنوع الإجابات المنتجة والتي لا تحددها المعلومات المعطاة"[2] فيحين نجد ليفن(livin) يرى بان التفكير الإبداعي يعني "القدرة على حل المشكلات في أي موقف يتعرض له الفرد، بحيث يكون سلوكه دون تصنّع، وإنما متوقع منه"[3] بينما نجد سعادة يقترح تعريفا للتفكير الإبداعي بأنه" عبارة عن عملية ذهنية يتفاعل فيها المتعلم مع الخبرات العديدة التي يواجهها بهدف استيعاب عناصر الموقف، من اجل الوصول إلى فهم جديد أو إنتاج جديد يحقق حلا أصيلا لمشكلته، أو اكتشاف شيء جديد ذي قيمة بالنسبة له أو للمجتمع الذي يعيش فيه"[4].

من خلال ما سبق يمكن القول بأن التفكير الإبداعي هو : عملية ذهنية تعترض الفرد يدمج فيها خبراته السابقة مع الجديدة لإبداع أفكار أصيلة لحل المشكلات التي تعترضه.

9-2-4- أهداف التفكير الإبداعي:

- زيادة وعي المتعلمين بما يدور حولهم؛ وعلى معالجة قضية ما من وجوه متعددة؛
- زيادة فاعلية المتعلمين في معالجة ما يقدم لهم من مواقف وخبرات؛
- زيادة كفاءة العمل الذهني لدى المتعلمين في معالجة المواقف؛[5]
- تفعيل دور المدرسة ودور الخبرات الصفية التعليمية؛
- تسارع الطلبة على تطوير اتجاهات ايجابية نحو المدرسة والخبرات الصفية؛
- زيادة حيوية ونشاط المتعلمين في تنظيم المواقف أو التخطيط لها[6]

---

[1] جلال عزيز فرمان البرقعاوي، مرجع سابق، ص37.

[2] مجدي عبد العزيز إبراهيم، مرجع سابق، ص256.

[3] أحمد حسين القواسمة، محمد أحمد أبو غزلة، مرجع سابق، ص74.

[4] جودت أحمد سعادة، مرجع سابق، ص261.

[5] محمود محمد غانم، مرجع سابق، ص214.

[6] وليد رفيق العياصرة، استراتيجيات تعليم التفكير ومهاراته، مرجع سابق، ص302.

- تمكين المتعلم من النظر إلى الأمور بطريقة غير عادية، أو أنْ ينظر إلى ما هو مألوف من الأشياء والقضايا بمنظار جديد ومن زوايا جديدة بعيدا عن المحاكاة والتقليد؛
- تنمية قدرة المتعلم على توليد أفكار جديدة تتسم بالأصالة وليست منسوخة من أفكار سابقة؛
- تمكين المتعلم من تقليب الفكرة الواحدة ومعرفتها من وجوه عديدة بشكل يمكنه من استيعابها وإدراك أبعادها وإعادة صياغتها بطريقة تعطيها بعدا جديدا؛
- تمكين المتعلم على معالجة القضايا بطريقة تتسم بالمرونة بعيداً عن التقوقع على وجهة نظر معينة؛
- تنمية قدرة المتعلم على توليد اكبر عدد ممكن من الأفكار وإطلاقها حول القضية الواحدة أو الفكرة الواحدة؛
- تمكين المتعلم من الاستخدام الأمثل لذكائه عن طريق التمكن من منهج تفكير مبدع بوصف التفكير قائدا للذكاء مستثمرا قدراته[1].

9-2-5- مهارات التفكير الإبداعي:

- **مهارة الطلاقة:** وتعني القدرة على توليد عدد كبير من البدائل أو المترادفات أو الأفكار أو المشكلات أو الاستعمالات عند الاستجابة لمثير معين، مع سرعة وسهولة في توليدها وهي إحدى القدرات الذهنية والمهارات العقلية المهمة التي تعتمد في وجودها على الثروة اللغوية والتحصيلية والاتساع الخيالي للذاكرة، وتتضمن القدرة على تعدد الخيارات للشيء الواحد[2]. كما تأخذ الطلاقة عدة أشكال وصور وفيما يلي بيان هذه الصور:

- طلاقة الكلمات أو الطلاقة اللفظية: وتعني قدرة المتعلم على توليد اكبر عدد من الكلمات أو الألفاظ أو المعاني وفق محددات معينة.

- طلاقة المعاني أو الطلاقة الفكرية: وتعني قدرة المتعلم على تقديم اكبر عدد ممكن من الأفكار اعتمادا على شروط معينة في زمن محدد.

[1] محسن علي عطية، مرجع سابق، ص238.

[2] جلال عزيز فرمان البرقعاوي، مرجع سابق، ص38.

- طلاقة الأشكال: وتعني قدرة المتعلم على الرسم السريع لعدد من الأمثلة والتفصيلات والتعديلات عند الاستجابة لمثير وصفي أو بصري[1].

- الطلاقة التعبيرية أو الطلاقة اللغوية: وتعني قدرة الفرد على التفكير السريع في الكلمات المتصلة الملائمة، ويمكن التعرف على هذا العامل عن طريق الاختبارات التي تتطلب من المفحوص إنتاج تعبيرات أو جمل تستدعي وضع كلمات بشكل معين أو في نسق معين لمقابلة متطلبات عملية تكوين الجمل أو التعبيرات.

- الطلاقة الارتباطية: وهي القدرة على إنتاج اكبر عدد ممكن من الوحدات الأولية ذات خصائص معينة، مثل تشابه، تضاد، وهو عامل يتطلب إنتاج أفكار جديدة في موقف يتطلب اقل قدر من التحكم،، ولا تكون لنوع الاستجابة أهمية، وإنما تكون الأهمية في عدد الاستجابات التي يصدرها المفحوص في زمن محدد "[2] .

- طلاقة التداعي : أي تداعي المعاني وتتمثل في قدرة الفرد على إنتاج اكبر عدد من الألفاظ التي تعبر عن الموضوع أو مرادفاته، وهي قدرة الفرد على وضع عناوين جديدة للأفكار المختلفة وما يتصل بذلك من تنظيم المعلومات وتحديد الأفكار الرئيسية فيها وإيجازها بعناوين تتسم بقلة المفردات ودقة التعبير عن الفكرة"[3].

كما أن قياس الطلاقة للمتعلمين، تتطلب إتباع الأدوات التالية: سرعة التفكير بإعطاء كلمات في تنسيق محدد؛ وتصنيف الأفكار وفق متطلبات معينة؛ والقدرة على إعطاء كلمات ترتبط بكلمة معينة؛ والقدرة على استخدام الكلمات في اكبر قدر ممكن من الجمل أو العبارات ذات المعنى[4].

- **مهارة المرونة:** وهي القدرة على توليد أفكار متنوعة ليست من النوع المتوقع أو العادي، فهي عكس الجمود الذهني الذي يعني أنماط ذهنية محدد سلفا، وغير قابلة للتغيير حسب ما تستدعي الحاجة"

[1] بتصرف: عدنان يوسف العتوم وآخران، مرجع سابق، ص142.

[2] المرجع نفسه، ص143..

[3] بتصرف: محسن علي عطية، مرجع سابق، ص224-225.

[4] وليد رفيق العياصرة، استراتيجيات تعليم التفكير ومهاراته، مرجع سابق، ص215.

[1] ليتمكنوا من فهم مناهجهم الدراسية واستيعابهم، وتنمية حصيلتهم اللغوية والفكرية والمعرفية. وتأخذ المرونة ثلاث صور حسب ما ورد في البحوث التربوية وهي :

- المرونة التلقائية: وتعني قدرة الفرد السريعة على إنتاج اكبر عدد ممكن من أنواع مختلفة من الاتجاهات والأفكار التي ترتبط بمشكلة ما أو موقف معين؛
- المرونة التكييفية: التي تشير إلى قدرة الفرد على تغيير الوجهة الذهنية في مواجهة المشكلة ووضع الحلول لها، ويكون بذلك قد تكيف المتعلم مع أوضاع المشكلة، ومع الصور التي تأخذها أو تظهر بها هذه المشكلة، وكلما ازدادت لدى المتعلم القدرة على تغيير استجاباته لكي يتلاءم مع الموقف أو المواقف الجديدة، تطورت لديه المرونة التكييفية الإبداعية.
- أما النوع الثالث من أنواع المرونة فيتمثل في إعادة تعريف أو التخلي عن مفهوم ما أو علاقة قديمة معينة، وذلك من اجل معالجة مشكلة جديدة[2].

الملاحظ أن المرونة تركز على الاهتمام بتنوع الأفكار أو الاستجابات بينما الطلاقة تركز على الكم دون الكيف والنوع.

- **مهارة الأصالة:** وهي من أكثر المهارات ارتباطا بالإبداع ، وقد اتفقت جميع التعريفات في عامل مشترك هو وتعني " الجدة والتفرّد"، فهي " المهارة التي توصل من يمتلكها إلى التفكير بطريقة أصلية تساعده في الوصول إلى أفكار جديدة أخرى تعزز من قدرته على استيعاب المشاكل التي تواجهه ومعالجتها بعمق وأصالة" [3]. تقاس درجة الأصالة " بمدى قدرة المفحوص على ذكر إجابات غير شائعة في الجماعة التي ينتمي إليها، وكلما قل التكرار الإحصائي لأي فكرة زادت درجة أصالته والعكس صحيح بمعنى انه كلما زاد التكرار الإحصائي للفكرة قلت درجة أصالة التفرّد"[4]

[1] جلال عزيز فرمان البرقعاوي، مرجع سابق، ص39.

[2] جودت أحمد سعادة،مرجع سابق، ص291.

[3] هشام سعيد الحلاق، مرجع سابق، ص62.

[4]تعليم التفكير الابداعي لطفل الروضة، ص37.

- **مهارة الإفاضة أو التفاصيل الزائدة:** يمكن تعريف مهارة الإفاضة أو التوسع أو التوضيح أو التفاصيل على أنها "القدرة على إضافة تفاصيل جديدة ومتنوعة لفكرة أو حل تساعد على تطويرها أو إغنائها وتنفيذها"[1].

- **مهارة الحساسية للمشكلات:** إنَّ قدرة الفرد على الحساسية تجاه المشكلات من أهم مهارات التفكير، لأنه لا سبيل للإبداع بدون الإحساس بالمشكلة. ويقصد بالحساسية للمشكلات بأنَّها" الوعي بوجود مشكلات أو حاجات أو عناصر ضعف في البيئة أو الموقف فبعض الأفراد أسرع من غيرهم في ملاحظة المشكلة والتحقق من وجودها"[2] وتظهر هذه الحساسية في الجوانب الفنية مثل ملاحظة عدم تناسق الألوان أو إعادة ترتيب الأشياء كي تبدو أكثر تنسيقا وتنظيما، وقد تظهر في طلب إعادة صياغة الكلمات أو المشكلات الاجتماعية"[3]

- **مهارة التقييم:** ترتبط القدرة على التقييم كإحدى مهارات التفكير الإبداعي بمفهوم" الجودة عند الفرد والمعايير المستخدمة لقياس درجة الجودة.فقد يكون التقييم معتمدا على العلاقات المنطقية، وقد يكون تصويرا حيث يتصل بالمواقف الاجتماعية. والقدرة على تقييم النشاط الإبداعي تقوم على أساس أن هناك نشاطاً إبداعيا فقد حدث بالفعل، ويقوم الشخص المبدع بإعادة النظر فيه سواء كان هو المبدع أم غيره"[4]. وتشمل مهارة التقييم في التفكير الإبداعي على مهارتين فرعيتين هما: تكوين المحك أو المحكات التي يستند إليها في الحكم؛ و التحقق من صحة الفكرة أو القرار"[5].

9-2-6- مراحل عملية التفكير الإبداعي وتنمية مهاراته:

اختلفت الآراء في عدد المراحل وتسلسلها وأهميتها، حيث لاقت فكرة المرحلية الرفض التام من العديد من الباحثين المهتمين في مجال التفكير الإبداعي واختصروا ذلك في خطوة واحدة هي لحظة الإشراق أو الإلهام، في حين نجد كثير من الباحثين الذين تناولوا التفكير الإبداعي كعملية ذهنية تتطور

[1] جلال عزيز فرمان البرقعاوي، مرجع سابق، ص40.

[2] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3] مهارات التفكير الابتكاري، ص89.

[4] مهارات التفكير الابتكاري، ص93.

[5] محسن علي عطية، مرجع سابق، ص227.

بالتحليل والدراسة يتفقون على مبدأ وجود مراحل يمر بها المفكر المبدع أو الفرد المبدع التي تحضر نشاطه الذهني وهو يعالج المشكلة أو موضوع التفكير، والتي بدورها توصله إلى الولادة الحقيقة للفكرة الجديدة المبدعة، ويعد **جون جراهام والاس** (John Graham Wallace) من أكثر الباحثين شهرة في مجال التفكير الإبداعي فهو يعتقد أنّ عملية التفكير الإبداعي هي مراحل متباينة وتتولد في أثنائها الفكرة الجديدة. بعد أن اثبت ذلك في أمرين أساسيين هما " الأول: أن العملية الإبداعية تمر بمراحل وان النتاج الفني هو ليس وليد لحظة التجلي، والآخر: أن الإلهام هو مرحلة واحدة بين مراحل عدة متتابعة"[1]، في حين نجد أن بعض الباحثين يضيفون مرحلة الإصرار والمثابرة إلى المراحل التي حددها والاس والتي يبذل فيها المبدع كل ما في وسعه للتوصل للحل من خلال اختزان الفكرة وبعدها، إلا أننا نرى أن مرحلة الإصرار والمثابرة هي متوفرة وموجودة في كل مرحلة من مراحل عملية التفكير الإبداعي، لذلك يمكن تحديد مراحل التفكير الإبداعية كعملية ذهنية حسب ما يراه والاس على النحو التالي:

أولا: مرحلة الإعداد: تعد هذه المرحلة الخلفية المعرفية الشاملة والمتعمقة في الموضوع الذي يبدع فيه الفرد أو المتعلم. فهي بمثابة البذرة الأساسية للإبداع التي تأتي في الغالب بشكل مفاجئ، وتتطلب هذه المرحلة خطوتين مهمتين هما" التعريف الواضح والمحدد بالمشكلة، وجمع وتنظيم ما يلزم من معلومات حولها وذلك عن طريق تدوين الملاحظات وإلقاء الأسئلة وإدارة الحلول والمناقشات وجمع الشواهد وتسجيلها"[2] للاستفادة منها وصياغتها في توليد حلول للمشكلة المراد حلها أو الموضوع المراد الإبداع فيه.

وتفسر هذه المرحلة بأنها مرحلة الإعداد المعرفي والتفاعل معه، حيث يتجه المتعلم إلى التعامل مع المشكلة أو القضية بتهيئة نفسه ذهنيا ومعرفيا لجمع المعلومات وتوظيفها عن طريق القراءة وتدوين الملاحظات والاستفسارات وطرح الأسئلة ...الخ ويكون ذلك " باستحضار الخبرات المتجمعة السابقة لديه، وتحديد المجال المعرفي والجزئي، وذلك بالاطلاع على الخبرات من مصادرها المختلفة التي ترتبط بالمجال أو القضية التي يريد الإبداع فيها، وتنظيم تلك الخبرات المتجمعة وترتيبها بهدف الوصول إلى

[1] جلال عزيز فرمان البرقعاوي، مرجع سابق، ص85.

[2] المرجع نفسه، ص86.

استيعاب دقيق للقضية، ليتمكن من بناء فرضيته للقضية أو الموضوع المراد الإبداع فيه"[1]. و مما يميز المتعلم المبدع عن غيره في هذه المرحلة قدرته على التحرر من جميع المعلومات والأفكار الثابتة أو الارتباط بوجهات النظر المختلفة بطريقة إبداعية أصيلة، وهذا ما يتطلب منه الإعداد الجاد للعمل الإبداعي القيام بما يلي: "صياغة الاستنتاجات أولية بناء على المعلومات الأولية المتوافرة لديه؛ فحص الاستنتاجات العامة بتوسيع دائرة البحث التمهيدي ومراعاة عامل التوفيق بين دقة التعميم وموضوعيته من جهة وبين الجانب الاقتصادي والعلمي من جهة أخرى"[2].

ثانيا: مرحلة الاحتضان: يطلق على هذه المرحلة أيضا مرحلة الكمون أو الاختمار وتعد هذه المرحلة من أهم مراحل التفكير الإبداعي وأصعبها، لكونها" تأتي بعد محاولات محبطة للتوصل لحل استثنائي للمشكلة، وفي جو نفسي يلفه القلق الخوف اللاشعوري، والتردد في البحث عن الحلول أو الإقدام نحوها" [3]. وفي هذه المرحلة يلجأ المتعلم المبدع بعد تحجر أفكاره وتجريب كل الاحتمالات الممكنة لحل المشكلة، إلى صرف النظر عن موضوع المشكلة، لتختمر الأفكار في ذهنه ويعطي فرصة لتحرير عقله من الأفكار التي لا صلة لها بالمشكلة ، وترك المجال لترتيب أفكاره والتفاعل مع المشكلة المطروحة ليتمكن من إعادة صياغة فكرة جديدة بعدما تخمرت في ذهنه ليتوصل إلى تحديد مجموعة من الحلول والمقترحات تلقائيا. ويعني هذا أنّ هذه المرحلة تتضمن " تحليل المشكلة إلى عواملها المختلفة والتعمق فيها ، وتقييم المعلومات وتقدير مدى أهميتها، وتنقية المعلومات مما هو غير مهم أو يعيق الوصول إلى الحلول"[4].

ثالثا: مرحلة الإشراق أو الإلهام: يتم في هذه المرحلة ما يطلق عليه انبثاق شرارة الإبداع، أي تلك " اللحظة التي يتفق فيها التفكير بشكل مفاجئ عن حل أو بوادر حل للمشكلة التي شغلت حيزا من النشاط العقلي خلال مرحلتي الإعداد والاحتضان، وفي هذه المرحلة تأتي مرحلة الإلهام والإشراق

[1] محمود محمد غانم، مرجع سابق، ص218.

[2] عبد العزيز حيدر الموسوي، مرجع سابق، ص156.

[3] هشام سعيد الحلاق، مرجع سابق، ص41.

[4] محسن علي عطية، مرجع سابق،ص221.

وتشرق الفكرة كاملة على ذهن المتعلم[1]. لذلك تعتبر هذه المرحلة مرحلة العمل الدقيق والحاسم للعقل في عملية الإبداع التي تنتهي بحل المشكل وفك شفراته، "و بالطبع فان حالة الإشراق هذه لا يمكن تحديدها مستقبلا لأنها تمثل إلهاما لا يمكن تحديد زمانه أو مكانه قبلا"[2] أي تحدث دون سابق إنذار. وستعرف هذه المرحلة بـ: (مرحلة وجدتها) نسبة للعالم أرخميدس التي قالها بعد توصله فجأة للقانون الخاص إلى كيفية قياس حجم جسم صلب غير منتظم، وذلك أثناء استحمامه وإطلاقه عبارته الشهيرة(وجدتها...، وجدتها...).

رابعا: مرحلة التحقق والبرهان: تعتبر هذه المرحلة آخر مرحلة من مراحل العملية الإبداعية ويقصد بها "عملية بذل مزيد من الجهد والمتابعة الحثيثة للتغلب على العقبات التي تعترض عادة الحلول الإبداعية وفي هذه المرحلة يزداد دور التغيرات المعرفية فقد تظهر المشكلة كما يلهم الفرد (المتعلم) الطريق الملائم لكن قد يتعذر عليه تنفيذ العملي أو نشر الفكرة فقد تضيع أو يفقد الحل قيمته وربما تبرز مظاهر الركود في المراحل الأخيرة من العمل الإبداعي بسبب الخبرات الفنية التي تتطلبها المعالجة العلمية أو الأدبية التي يكون فيها الفرد غير مستعد لتعلمها أو لا يجد من يعينه أو يتعاون معه من اجل تذليلها ومحاولة التغلب عليها"[3]. لذا يتعين على المبدع " أن يختبر الفكرة الإبداعية ويعيد النظر فيها ليرى هل هي فكرة مكتملة ومفيدة أم تتطلب شيئا من التهذيب والصقل. وبعبارة أخرى هي مرحلة التجريب(الاختبار التجريبي) للفكرة الجديدة(المبدعة)"[4] أي أنّ عملية التحقيق تتضمن اختبار الفكرة وتقديم الأدلة وصحتها للوصول إلى صياغة دقيقة.

من خلال ما سبق يمكن القول أن التفكير الإبداعي كعملية ذهنية فكرية أمرا متكاملا عند الأفراد المبدعين يمر بعدة مراحل تتباين فيما بينها وتتابع بتوقيت قد يختلف من مبدع لآخر بدءا من الإحساس بالمشكلة وانتهاء بالتوصل إلى الفكرة الإبداعية الجديدة.

---

[1] جلال عزيز فرمان البرقعاوي، مرجع سابق، ص91.

[2] هشام سعيد الحلاق، مرجع سابق، ص42.

[3] المرجع السابق، الصفحة نفسها.

[4] المرجع السابق، ص43.

10- اتجاهات حديثة في تعليم وتعلم مهارات التفكير وتنميته:

إنَّ التفكير مثله مثل المهارات اللغوية الأخرى، فهي مهارة يمكن تعلمها، وهذا ما أجمعت عليه كثير من الدراسات واتفق عليه كثير من العلماء والمربين الذين تعرضوا في كتاباتهم لموضوع التفكير على أن "تعليم مهارات التفكير وتهيئة الفرص المثيرة له أمران في غاية الأهمية، وان تعليم مهارات التفكير ينبغي أن يكون هدفا رئيسيا لمؤسسات التربية والتعليم. وان مهاراته العليا يمكن أن تتحسّن بالتدريب والتعليم، وهي مهارة لا تختلف عن أي مهارة أخرى يمكن تعلّمها، وليس هناك سند قوي للافتراض بأنها سوف تنطلق بصورة آلية على أساس النضج أو التطور الطبيعي"[1]. وهذا دليل على أنه يمكن تعليم مهارات التفكير وتنميته للمتعلمين. وتمكينهم من التعامل مع المعلومات والأفكار ومشكلات الحياة بأساليب علمية وإبداعية، وذلك لبناء جيل مفكر قادر على التكيف مع الحياة ومساهم في بناء المعرفة، الذي من شانه أن ينعكس عليهم وعلى مجتمعهم بشكل ايجابي.

وقد ميز كثير من الباحثين بين تعليم التفكير، وتعليم مهارات التفكير وتنميته، حيث يعتبرون تعليم التفكير" محاولة لتهيئة الفرص، والمواقف، وتنظيم الخبرات، التي تتيح الفرصة للمتعلم للتفكير الفعال، وتوظيف العمليات الذهنية المختلفة، أما تعليم مهارات التفكير فتتضمن اعتبار التفكير مهارة كجميع المهارات الأخرى القابلة للتعلم والتدريب، مما يتطلب استراتيجيات وعمليات ذهنية، تتناسب والمهمات التي يقوم بتنفيذها[2]

إنَّ المتتبع لاتجاهات تعليم التفكير وتنمية مهارته يلمس اختلافا واضحا بين المنظرين لهذا العلم، فقد تباينت وجهات النظر حول الطرق المناسبة لتعليم التفكير تنميته مهاراته للمتعلمين، وقد ظهر اتجاهان رئيسيان، إذ يميل بعض الباحثين إلى تعليم التفكير من خلال برامج منفصلة قائمة بذاتها، فيما يرى فريق آخر من الباحثين تعليم التفكير من خلال محتوى المواد الدراسية المقررة، وفيما يلي عرض لهذه الاتجاهات في تعليم وتعلم التفكير التي يتبعها المعلم أثناء تعليمه وتدريبه متعلميه على حل المشكلات وإكسابهم مهارات وعمليات وأنماط التفكير المختلفة التي يحتاجونها لتحقيق ذلك:

---

1 فتحي عبد الرحمان جروان، تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات، مرجع سابق، ص97.

2 عدنان يوسف العتوم وآخران، مرجع سابق، ص43.

10-1- الاتجاه الأول: تعليم التفكير من خلال برامج خاصة:

يشير أنصار هذا الاتجاه إلى أن تعليم التفكير بشكل مباشر أي كموضوع مستقل بذاته، وذلك من خلال " تنظيم أو نظرية محددة لا ترتبط بمنهاج محدد، وإنما تأتي مكملة للمناهج والكتب المدرسية مثل برنامج **كورت** لادوارد دي بونو(Edward De Bono)، وبرنامج **ليبمان** (Lipman)، وغالبا ما تكون المهارات التي يدرب عليها المتعلمون مستقلة عن المنهاج، ويتم تحقيق الهدف في فترة زمنية محددة. أن يتم تعليم مهارات التفكير بشكل مباشر من خلال مواد تعليمية إضافية، بحيث لا يتداخل تعلم المهارات مع تعلم المحتوى، أو من خلال محتوى دراسي منفصل عن المقررات الدراسية أي أن يتم تعليم التفكير كمنهاج مستقل"[1]. فا نصار هذا الاتجاه يرون بأنه لكي تكون مهارات التفكير ذات نواتج فاعلة، فلابد من تعليمها على أساس أنها موضوع مستقل عن البرامج الدراسية.

ومن البرامج الخاصة التي قدمها الباحثون لتعليم مهارات التفكير برنامج كورت وبرنامج القبعات الست، وبرنامج تريز، وبرنامج سكامبير لبوب إبيرل (Bob Eberle)، برنامج التفكير البصري لهاوسن و ينوين(Housen, Yenawine)، نموذج حلقات التفكير المتصلة لستيرنبرغ. نموذج الأسئلة الفعالة لشاور(Shower)... وغيرها من البرامج الخاصة بتعليم التفكير وتنمية مهاراته. إلا أنّ من أشهر البرامج التفكير المعروفة عالميا الآن، برنامج كورت لدى دي بونو.

- **برنامج كورت (Cort) لتعليم التفكير وتنمية مهاراته:**

صمم ادوارد دي بونو برنامج كورت لتعليم التفكير الإبداعي، وقد سمى برنامجه بهذا الاسم نسبة إلى محتوى برنامجه المعروف بالانجليزية بـ(Cognitive Rescarche Trust)، والتي تعني مؤسسة البحث المعرفي، مع إضافة حرف(o)لتيسير قراءة المصطلح. وقد صمم هذا البرنامج" لتعليم المتعلمين مجموعة من وسائل التفكير وإدراك الأشياء بشكل واضح، وتطوير اتجاهات أكثر إبداعية في حل المشكلات وهو مستخدم في أكثر من 20 دولة"[2].

[1] المرجع السابق، ص46.

[2] سعيد عبد العزيز، مرجع سابق، ص258.

ويقسم برنامج كورت إلى ستة أقسام رئيسية كبرى، يدور كل قسم منها حول موضوع مهم، "فالقسم الأول: يتناول موضوع توسع مجالات الإدراك لدى المتعلمين. أما القسم الثاني: ويركز على تنظيم عملية التفكير لدى المتعلمين. والقسم الثالث: يتناول عملية التفاعل بين تفكير المتعلم وتفكير الآخرين. والقسم الرابع: يتم فيه التركيز على الإبداع والتفكير الإبداعي لدى المتعلمين. والقسم الخامس:ويتناول المعلومات والعواطف لدى المتعلمين وتأثيرها على التفكير. والقسم السادس: ويدور حول الفعل أو الأفعال ذات العلاقة بتفكير المتعلمين[1].

يقوم هذا البرنامج على الخطوات التالية التي يعمل عليها المعلم أثناء تعليم التفكير الناقد وتنمية مهاراته للمتعلمين حيث يتم " البدء بقصة أو بتمرين يوضح جانب التفكير الذي يدور حول موضوع الدرس. ثم تقديم الأداة أو المهارة أو موضوع الدرس باستخدام بطاقات العمل التي يعدها المعلم لمتعلميه حب متطلبات الدرس أو المهارة. بعدها يقرأ المعلم مادة الدرس ثم يوضحها ويوزع بطاقات العمل على المتعلمين. ثم يقوم بطرح أمثلة توضّح طبيعة المهارة مع مناقشة المتعلمين في المهارة ومجالات استخدامها ثم يقوم المعلم بتقسيم المتعلمين إلى مجموعات تتألف مابين (6-4) متعلمين، مع تكليفهم بالتدريب على مهمة محددة لمدة ثلاث دقائق. ثم يقوم بالاستماع إلى ردود فعل المجموعات على المهمة التي قاموا بها عن طريق تقديم اقتراح أو فكرة واحدة من جانب كل مجموعة. مع تكرار العملية وذلك بتدريب المتعلمين على مهمة أخرى جديدة، كما ينبغي على المعلم مراعاة قدرات المتعلمين في التنفيذ، بحيث يتم الاقتصار على مادتين تدريبيتين أو تمرينين فقط مع إجراء نقاش عام، وضرورة حرصه على بقاء عملية التفكير في موضوع الدرس وعدم الخروج عنه إلى أفكار أخرى، والترحيب بالأفكار التي يطرحها المتعلمون وعدم العمل على رفضها، كما ينبغي على المعلم استخدام المبادئ والأسس في عمل المجموعات من أجل إثارة نقاش مثمر حول موضوع الدرس أو المهارة المطروحة[2].

يعد برنامج كورت من برامج تعليم التفكير الحديثة، الذي يتميز بالوضوح والبساطة ، كما انه يمكن المتعلمين من الخروج عن الأنماط التقليدية للتفكير، ويمكنهم من رؤية الأمور بطريقة إدراكية،

[1] جودت أحمد سعادة، مرجع سابق، ص92.

[2] وليد رفيق العياصرة، استراتيجيات تعليم التفكير ومهاراته، ص144.

وينمي لديهم مهارات التفكير الناقد والإبداعي ومهارة حل المشكلات، ويرفع من مستوى ذكائهم وتحصيلهم الدراسي، ما يجعلهم قادرين على حل مشكلاتهم في المواقف المختلفة.

10-2- الاتجاه الثاني: تعليم التفكير من خلال المناهج الدراسية:

يرى أنصار هذا الاتجاه أن تعليم التفكير وتنمية مهاراته يمر عبر المنهج الدراسي، وهو عبارة عن " دمج تعليم مهارات التفكير عبر المناهج الدراسية جميعها، ويتم ذلك بتصميم الأنشطة في المادة الدراسية، بطريقة تؤدي تعليم مهارة من مهارات التفكير"[1]. ويرون أنه من الممكن تعليم التفكير من خلال المنهاج نفسه، ويبرر أصحاب هذا الاتجاه وجهة نظرهم بان" العمليات العقلية يتم تعلمها وتعزيزها بالطريقة ذاتها مهما كان المنهاج الدراسي"[2]. وأن" عمليات التفكير لا تحصل بشكل منفصل عما يحيط بها، وان تعلم مهارات التفكير ضمن مناهج الدراسية يساعد على فهم ذلك المحتوى والتمكن منه"[3] وقد اجمع الباحثون في ميدان التفكير على ضرورة الأخذ بتعليم التفكير وتنمية مهاراته من خلال المناهج التعليمية، لأنه يحقق الأهداف التالية:

- يساعد المتعلم على تنمية مدركاته الاجتماعية وطرق اكتسابه للمعرفة؛
- يساعد على دفع التعلم نحو التفاعل والمشاركة مع زملائه بطريقة فعالة؛
- يساعد المتعلم على التفكير في منهج محدد مما يوفر الدافعية العالية لتطوير التفكير في مجالات أخرى؛
- التفكير في محتوى أكاديمي معين يلزم المتعلم على فهم المفاهيم والقوانين الخاصة في تلك المادة الدراسية"[4]

ومن أشهر الطرائق المنظمة التي قدمها الباحثون والمربون لتعليم مهارات التفكير وتنميته خاصة التفكير الناقد والإبداعي التي تنسجم مع أصحاب هذا الاتجاه، طريقة العصف الذهني لأليكس أوزبرن، وطريقة الاستقراء وحل المشكلات لجيلفورد. وطريقة الكلمات المترابطة للمفكر لاند.

---

[1] وليد رفيق العياصرة، مرجع سابق، ص128.

[2] عدنان يوسف العتوم وآخران، مرجع سابق، ص46.

[3] محسن علي عطية، مرجع سابق،ص271.

[4] المرجع السابق، ص47.

10-2-1- طريقة العصف الذهني:

تعد طريقة العصف الذهني(توليد الأفكار، تدفق الأفكار، القصف الذهني، إمطار الدماغ) من أكثر الطرائق والاستراتيجيات شيوعا واستخداما في تعليم التفكير الإبداعي لدى المتعلمين، ويعد **اليكس ازبورن** (Alex Osborn) الأب الشرعي لطريقة للعصف الذهني الذي ابتكره عام 1941. وقدر عرفه بأنه " مؤتمر تعليمي يقوم على أساس تقديم المادة التعليمية في صورة مشكلات تسمح للمتعلمين بالتفكير الجماعي لإنتاج وتوليد اكبر عدد ممكن من الأفكار أو الحلول التي تدور في أذهانهم مع إرجاع النقد أو التقييم إلى بعد الوقت المجدد لتناول المشكلة"[1] .

ومن مراحل طريقة العصف الذهني الواجب على المعلم إتباعها وتوخي الدقة في أداء كل منها على الوجه المطلوب أثناء تعليم التفكير للمتعلمين لضمان نجاحها، وتتضمن هذه الإستراتيجية أن " يقوم المعلم بتحديد ومناقشة المشكلة وذلك بإعطاء المتعلمين الحد الأدنى من المعلومات عن الموضوع، لأن إعطاء المزيد من التفاصيل قد يحد بصورة كبيرة من لوحة تفكيرهم ويحصره في مجالات ضيقة محدد. ثم يطلب المعلم من المتعلمين الخروج من نطاق الموضوع على النحو الذي عرف به، وأن يحددوا أبعاده وجوانبه المختلفة من جديد، فقد تكون للموضوع جوانب أخرى. وليس المطلوب اقتراح حلول في هذه المرحلة وإنما إعادة صياغة الموضوع، وذلك عن طريق طرح أسئلة متعلقة بالموضوع. كما ينبغي على المعلم تهيئة جو الإبداع والعصف الذهني للمتعلمين وتستغرق عملية التهيئة حوالي خمس دقائق، حيث يتدرب المتعلمون على الإجابة عن سؤال أو أكثر يلقيه عليهم المعلم. ثم يقوم المعلم بجلسة العصف الذهني وذلك بكتابة السؤال أو الأسئلة التي وقع عليها الاختيار، عن طريق إعادة صياغة الموضوع الذي تم التوصل إليه في المرحلة الثانية، ويطلب من المتعلمين تقديم أفكارهم بحرية، على أن يقوم كاتب الملاحظات بتدوينها بسرعة على السبورة في مكان بارز للجميع، مع ترقيم الأفكار حسب تسلسل ورودها، ويمكن للمعلم بعد ذلك أن يدعو المتعلمين إلى التأمل بالأفكار المعروضة وتوليد المزيد عنها. وبعد القيام بجلسة العصف الذهني يثوم المعلم بجلسة التقييم الهدف من الجلسة هو تقييم الأفكار، وتحديد ما يمكن أخذه منها وفي بعض الأحيان تكوين الأفكار الجيدة بارزة وواضحة للغاية، ولكن في

[1] أحمد حسن القواسمة، محمد أحمد أبو غزلة، مرجع سابق، ص166.

الغالب تكون الأفكار الجيدة دفينة يصعب تحديدها. وعليه فعملية التقييم تحتاج نوعا من التفكير الانكماشي الذي يبدأ بعشرات الأفكار ويلخصها المعلم حتى تصل إلى القلة الجيدة. بعدها يقوم المعلم بالإعداد لوضع الأفكار المتميزة الناتجة في حيز التنفيذ[1].

تمتاز طريقة العصف الذهني بأنها سهلة التطبيق واقتصادية وممتعة في نفس الوقت، كما أنها تبث روح المشاركة الجماعية بين المتعلمين أي أنها توظف قوة التفكير الجماعي بين المتعلمين للتوصل إلى أفكار لا يستطيع المتعلم الوصول إليها وحيدا، إضافة إلى انه يمكن استخدام هذه الطريقة في كثير من المواقف التعليمية.

10-2-2- طريقة الاستقراء وحل المشكلات:

تعد طريقة الاستقراء وحل المشكلات لصاحبها جيلفورد من أهم الطرق التي نالت اهتمام المربين والباحثين في تعليم التفكير المعرفي وحثوا على استخدامها في التدريس لما لها من أهمية في تنمية المهارات الفكرية والأدائية، ولما لها دور في جعل المتعلم هو محور العملية التعليمية التعلمية، وقد عرفّت هذه الإستراتيجية بأنها" خطة تدريس منظمة ذات أهداف مقصودة تشمل على أساليب وطرائف البحث العلمي لكشف غموض أو معرفة حل لمشكلة يصممها المعلم أو المنهج المدرسي تستثير عمليات التفكير وتقضي حلا يؤديه المتعلمون بالتخطيط والبحث وجمع المعلومات وتحليلها وتمثيلها في البنى المعرفية واستخلاص النتائج منا والتوصل إلى تعميم مقبول يثبته العلم والمنطق يمثل حلا لتلك المشكلة ويمكن تطبيقه في حل مشكلات مشابهة في مواقف جديدة[2].

ومن المراحل التي ينبغي على المعلم إتباعها أثناء تعليمه التفكير وتنمية مهاراته للمتعلمين خلال إعداده لطريقة الاستقراء وحل المشكلات أو تطبيقه لها، حيث يقوم المعلم بأهم خطوة في طريقة حل المشكلات وهي" تحديد الشعور بالمشكلة وذلك بطرح الصور أو الرسوم أو الأشكال أو الأفكار أو المعلومات أو الاستفسارات التي تؤدي إلى شعور المتعلمين بوجود مشكلة حقيقية تحتاج إلى حل، وبخاصة إذا كانت ترتبط هذه المشكلة بحياتهم اليومية أو تؤثر فيها، وما أن يشعر المتعلمون بالمشكلة حتى

[1] ينظر: المرجع السابق، ص167- 172.

[2] محسن علي عطية، مرجع سابق، ص362.

ينتقل اهتمام المعلم إلى ضرورة تحديدها مع المتعلمين. وينبغي على المعلم التحقق من أن المشكلة قد تم صياغتها بوضوح، وأن المتعلمين قد فهموا جيدا المطلوب منهم عمله والطريقة التي ينبغي استخدامها في سبيل تحقيق ذلك. وبعد أن يتم تحديد المشكلة بشكل دقيق وموافقة المعلم والمتعلمين عليها، يقوم المعلم بكتابتها على السبورة بلغة واضحة ومحددة، تمهيدا للانتقال إلى الخطوة الثانية. حيث يطلب المعلم بعد تحديده المشكلة من المتعلمين اقتراح حلول ممكنة أو مؤقتة أو تجريبية. ويعتبر كل حل أو جواب للمشكلة بمثابة فرضية يجب فحصها عن طريق أنشطة متعددة، وهنا يمكن للمتعلمين أن يقترحوا ما يستطيعون اقتراحه. ويستخدم في هذه الحالة كل حل كهدف وكدليل في عملية حل المشكلة، وإذا تم اقتراح حلول عدة، فمن الممكن التحقق منها عن طريق الأنشطة الجماعية أو الفردية. وفي أي حالة من هذه الحالات فإن المطلوب من المتعلمين الاتفاق بينهم على الحد الأمثل للحلول. وهنا يقوم المعلم وهو الموجه والمرشد للمتعلمين، بتشجيعهم على التمسك بالموضوعية ما أمكن بما فيها احترام آراء الآخرين والحاجة إلى اختبار مصادر المعرفة المتعلقة بالمشكلة وتمحيصها. ثم يقوم المعلم في الخطوة الثالثة باختبار أفضل الحلول أو الإجابات المقترحة، وإذا كان يوجد حل واحد مقترح، فإن هذا الحل بحاجة لأن يتم اختباره وتحليله، وأنْ تتم صياغته من جديد قبل القيام بمرحلة التطبيق. ويمثل الاختبار هنا النشاط الذهني المتعلق بجمع الأدلة وتحليلها للوصول إلى نتائج ايجابية. أما الخطوة الرابعة فهي الوصول إلى حكم عام أو قرار نهائي يشترك فيه المعلم والمتعلمين الذي يعتمد على درجة التي يمكن للبيانات والمعلومات أن تدعم الفرضيات أو الحلول المقترحة أو ترفضها، وفي أي موقف من هذه المواقف، فإن المتعلمين قد ساهموا فعلا في شرعية الحل أو الاتفاق عليه. وبعد قبول الحل أو القرار النهائي، فإنه لابد من وضع خطة للتطبيق، و ينبغي تذكير المعلم بأنه لابد من إثبات أقصى درجات الصبر والتحمل أثناء التعامل مع جميع الخطوات حل المشكلات وبالذات عند تطبيق الحل المتفق عليه، حيث تحتاج المشكلات إلى وقت قد يطول للوصول إلى حلول لها. كما ينبغي تشجيع عنصر المشاركة من جانب المتعلمين أيضا. ومع ذلك، فان عنصر الصبر والمشاركة يعتمدان على درجة الأهمية التي يبديها المتعلمون للمشكلة المطروحة من جهة، وعلى مدى تطوير الحل للبرنامج التربوي أو المنهج الدراسي أو كليهما معا من جهة ثانية"[1].

[1] ينظر: جودت أحمد سعادة، مرجع سابق، ص479-483.

تمتاز طريقة الاستقراء وحل المشكلات بأنها طريقة تجعل المتعلم ايجابيا في العملية التعليمية التعلمية ومحورا لها يدير أفكاره بنفسه مما تجعله منتجا للمعرفة لا متلقيا لها، أي يبذل مجهود فكري في البحث والاستقصاء أثناء تحليله عناصر الموقف الذي يواجهه لتحقيق أهداف يسعى إليها، ، كما أنها تنمي لدى المتعلمين مهارات التفكير العلمي والإبداعي والناقد والتأملي ومهارات البحث والاستقصاء وحل المشكلات، وتأهيلهم معرفيا للتعامل مع مواقف كثيرة تعترضهم في حياتهم المستقبلية.

من خلال ما سبق يمكن القول بأن تعليم التفكير وتنمية مهاراته يتوقف على قدرات المعلم معرفة استخدامه واختياره طريقة أو إستراتيجية بعينها ومتى يتم استخدامها في الموقف التعليمي لتحقيق الهدف، كيفية الانتقال بين المراحل بشكل انسيابي يثير دافعية المتعلمين لتعليمهم مهارات التفكير وتنميتها.

أظهرت كثير من الأبحاث التربوية في ميدان التفكير، بأن هناك إستراتيجية عامة تصلح لتعليم وتعلم مهارات التفكير وتنميته لدى المتعلمين بصورة عامة. حيث تتألف من عدة مراحل يتوجب على المعلم إتباعها لتحقيق هدفها المنشود، وهذه المراحل هي:

المرحلة الأولى: عرض مهارة التفكير بإيجاز: حيث لابد للمعلم من تحديد هدف الحصة أو الدرس المتمثل في تعلم مهارة تفكير جديدة من جانب المتعلمين، ثم تحديد اسم المهارة، وأخيرا تعريفها بدقة متناهية

المرحلة الثانية: توضيح المهارة ثم طرح مثال عليها: حيث يقوم المعلم بتوضيح المهارة والأسس التي تقوم عليها ومجالات تطبيقها ميدانيا مع ربطها بالمنهج المدرسي، وأخيرا طرح مثال واحد أو أكثر عليها مما يؤدي إلى ربطها بالخبرات التلاميذ اليومية أو السابقة.

المرحلة الثالثة: توضيح خطوات التطبيق لهذه المهارة: حيث يبين المعلم بدقة الخطوات تطبيق المهارة أمام المتعلمين ومبررات كل خطوة وعوامل نجاحها

المرحلة الرابعة مطالبة المتعلمين بتطبيق المهارة: حيث يطلب المعلم من المتعلمين تطبيق مهارة التفكير التي تم تعريفها وتحديد خطواتها وتطبيقها بدقة أمامهم على مجال مشابه له يختارونه هم في ضوء

عمل المجموعات، ومساعدتهم لهم عن طريق المرور على كل المجموعات منها للرد على استفساراتهم والاطلاع على ما توصلوا إليه من أمور والتخفيف من الصعوبات التي يواجهونها.

المرحلة الخامسة: مراجعة الخطوات السابقة: حتى يتأكد المعلم من فهم المتعلمين للمهارة من حيث تعريفها وأهميتها وطبيعتها وإمكانات تطبيقها، فإن عليه إن يقوم بمراجعة خطوات تنفيذها معهم بدقة والتأكد من ربط المتعلمين لها في مجالات المنهج المدرسي المختلفة. وإذا لاحظ المعلم وجود عدم فهم لدى المتعلمين في إحدى هذه الخطوات فان عليه إعادة توضيح تلك الخطوة من جديد وطرح أمثلة إضافية"[1].

11- معوقات التفكير وعوامل نجاحه :

هناك مجموعة كثيرة من الأسباب التي تؤدي إلى فشل التفكير وتعيق عملية التفكير لتحقيق الغاية المرجوة، التي تشترك في أسبابها المتعلم، والمعلم والأسرة والمجتمع والبيئة التعليمية والمناهج الدراسية. خاصة بعدما أصبحت المناهج بما تحتويه من نصوص ليست لها صلة ببيئة المتعلم التي يعيش في كنفها، ويمكن إيرادها فيما يلي:

11-1- المتعلم:

- التمحور حول الذات لفهم الظاهرة من خلال رغباته الخاصة بصرف النظر عن الموضوعية في التفكير؛ وبناء الأحكام على معلومات غير علمية واعتماد معلومات شخصية؛
- الحكم المسبق من خلال المعلومات المتوافرة دون مناقشة الرأي وتفنيده في ضوء معايير ومستويات معينة
- الفكر المتجمد غير قادر على إعادة النظر في المفاهيم الغابرة غير العلمية.[2]
- الضغوط النفسية والقلق تشكل عقبات تحد من التفكير، فالمتعلم الذي يعيش جوا من التوتر يميل للتهرب من أداء واجباته ويركز في التفكير على الفشل المحتمل.

[1] جودت أحمد سعادة، مرجع سابق، ص86.

[2] صالح محمد أبو جادو، محمد بكر نوفل ، ص107.

- الغموض: من الأمور التي تحد من التفكير عدم الوضوح أو غموض الواجب المكلف به المتعلم، لان ذلك يشكل ضغطا عصبيا على المتعلم، ويولد حالة من الارتباك الذهني[1].
- تدني مستوى الدافعية للتعلم والانجاز، من العوامل التي تحد من التفكير، أو طرح الأفكار، أو التعبير عن الآراء والاتجاهات في المواقف التعليمية.
- انخفاض المثابرة والطموح تعد من معوقات التفكير، حيث أنّ الاستمرار والصبر والمثابرة من أجل تحقيق الطموح العالي أو أهداف التعلم، هي ميزات هامة في التعلم الصفي الفعال .
- تدني الثقة بالنفس تعد من معيقات التفكير، حيث أن الثقة المنخفضة تعمل على إحجام المتعلم عن المشاركة وانحاز المطلوب، وتبقي المتعلم دائما في دائرة الشك بقدراته على الدوام، كما أن الثقة العالية تعمل على فشل المتعلم في الاعتراف بأخطائه، أو الاعتراف بحاجته إلى إعادة النظر بمواقفه وتعديلها.[2]
- عوامل ثقافية: فبعض العوامل الثقافية تشكل عوائق لتنمية التفكير عند المتعلم ومن ذلك ما نلاحظه من بعض الآباء والأمهات والمعلمين الذين يقومون بحل المسائل، أو تقديم إجابات فورية للمتعلم، أو تقديم مساعدة مباشرة له في حل الواجبات، فهم يفكرون نيابة عنه.[3]
- "عوامل أسرية: كتدني مستوى الأسرة اقتصاديا وبالتالي عدم إشباع حاجات المتعلم، والأمية الاجتماعية وضعف الاهتمام بالأبناء نتيجة تخلف ثقافة الأسرة؛ وضعف المؤثرات الثقافية لدى الأسرة من أدوات إعلامية ومواقف تفكير أسرية مما يضعف العقل والقدرة على التفكير.
- عوامل مجتمعية: ويتمثل في ضعف الدور الديمقراطي وغياب وانعكاس ذلك على المدرسة والفصل الدراسي؛ والضغط على المتعلمين نفسيا وعدم مراعاة قدراتهم واستعداداتهم؛ إضافة إلى أنّ الرأي

[1] محسن علي عطية،مرجع سابق، 54.

[2] عدنان يوسف العتوم وآخران، مرجع سابق، ص38.

[3] المرجع السابق، الصفحة نفسها.

العام غير المدرك للتفكير وعلاقته بالإدارة التربوية والتعليمية، وضعف الإعلام التربوي سواء كان مرئيا أو مقروءا رغم وجود قنوات تعليمية لكنها غير مؤهلة لتنمية التفكير"[1].

11-2- معوقات تتصل بالمعلم:

- " اقتصار الكثير من المعلمين في التفاعل الصفي وفي توجيه الأسئلة وتلقي الأجوبة على عدد محدود من المتعلمين النشيطين أو المتفوقين، مما يحرم الباقي وهم يمثلون الأغلبية من طرح الآراء والأفكار أو الاستفسارات أو التعليقات أو التعقيبات أو الإضافات؛
- بعض الأساليب التي قد يمارسها المعلم مع متعلميه مثل إظهار الامتعاض من بعض الأفكار التي يطرحها المتعلمون وربما استهجانه لها مما يولد رد فعل سلبي لدى المتعلم يعبر عنه بعدم المشاركة في الدرس والابتعاد عن إبداء الرأي في أي موضوع يطرحه المعلم تجنبا لما يتوقع من ازدراء أو حتى تعنيف من معلمه، فمثل هذه الأساليب تشكل عقبات كبيرة تحد من فرص تعلم التفكير وإنماء مهاراته؛
- نوع الأسئلة التي يطرحها المعلم على متعلميه عندما يكون مما يشدد على مجرد الحفظ أو استرجاع المادة الدراسية فإنها تعتبر من معوقات التفكير لأنها توحي للمتعلم أنّ المطلوب هو مجرد حفظ المادة وترديدها أمام المعلم فيصبح الحفظ عنده عادة وهدفا يسعى إليه حتى قبل فهم الدرس أو محتوى الكتاب؛
- اعتقاد بعض المعلمين أو المدرسين بان صرف الوقت في إثارة قضايا تستوجب المناقشة وتشغل تفكير المتعلمين تمنع من إكمال المقررات الدراسية التي يطلب منهم انجازها في توقيتات محدد؛ لذا نجد البعض منهم ينصرف عن تعليم وتنمية التفكير المعمق كي لا يهدر الوقت المخصص للمقرر الدراسي[2]؛
- تمسك الكثيرين من المعلمين بوجهات نظرهم وعدم تقبل أفكار المتعلمين التي تتعارض مع آرائهم أو أفكارهم، مما يعيق التفكير كثيرا. و يحد من التفكير لدى المتعلمين بل ولدى المعلم ذاته"[3].

11-3- معوقات تتصل بالبيئة الصفية والمدرسية والأنشطة التعليمية:

[1] محسن علي عطية، مرجع سابق، ص55.

[2] جودت أحمد سعادة، مرجع سابق، ص71-72.

[3] ينظر: محسن علي عطية، مرجع سابق، ص56-58.

– الطابع العام السائد في وضع المناهج والكتب الدراسية المقررة في التعليم العام لا يزال متأثرا بالافتراض السائد الذي مفاده أن عملية تراكم كم هائل من المعلومات والحقائق ضرورية وكافية لتنمية مهارات التفكير لدى المتعلمين. وهذا ما ينعكس على حشو عقول المتعلمين بالمعلومات والقوانين والنظريات عن طريق التلقين ، كما ينعكس في بناء الاختبارات المدرسية والعامة والتدريبات المعرفية الصفية والبيتية التي تثقل الذاكرة ولا تنمي مستويات التفكير العليا من تحليل ونقد وتقويم.

– التركيز من قبل المدرسة، وأهداف التعليم، ورسالة العلم على عملية نقل وتوصيل المعلومات بدلا من التركيز على توليدها أو استعمالها، ويلحظ ذلك في استئثار المعلمين معظم الوقت بالكلام دون الاهتمام بالأسئلة والمناشط التي تتطلب إمعان النظر والتفكير، أو الاهتمام بإعطاء دور ايجابي للمتعلمين الذين يصرح المعلمون بأنَّهم محور العملية التعليمية وغايتها.[1]

– اختلاف وجهات النظر حول تعريف مفهوم التفكير وتحديد مكوناته بصورة واضحة تسهل عملية تطوير نشاطات واستراتيجيات فعالة في تعليمه مما يؤدي ذلك بدوره وجود مشكلة كبيرة تواجه الهيئات التعليمية والإدراية في كيفية تطبيقه؛

– غالبا ما يعتمد النظام التعليمي والتربوي في تقويم المتعلمين على اختبارات مدرسية وعامة قوامها أسئلة تتطلب مهارات معرفية متدنية، كالمعرفة والفهم، وكأنها تمثل نهاية المطاف بالنسبة للمنهج المقرر وأهداف التربية[2]؛

– إيمان الكثيرين بأن الكتاب المدرسي المقرر هو المرجع الوحيد للمتعلم والمعلم في آن واحد، فالتفكير هنا يبقى محصورا في وجهات نظر المؤلف أو المؤلفين لذلك الكتاب دون الاطلاع على وجهات نظر وأفكار كثيرة أخرى تثير التفكير وتحقق أهدافه المنشودة"[3].

12– عوامل نجاح تعليم التفكير وتنميته مهاراته، فتتمثل في:

12–1– المعلم:

[1] عبد العزيز حيدر الموسوي، مرجع سابق، ص42.

[2] أحمد حسن القواسمة، محمد أحمد أبو غزلة، مرجع سابق، ص62–63.

[3] جودت أحمد سعادة، مرجع سابق، ص72.

– احترام الفروق الفردية بين المتعلمين، وتوفير وتهيئة البيئة الصفية اللازمة لنجاح عملية التفكير؛

– الاستماع للمتعلمين وآرائهم؛ لان ذلك يرفع من مفهومهم عن ذواتهم ولإظهار ثقته بقدرات طلبته واحترمه لهم وإتاحة الفرصة لهم للكشف عن أفكارهم الأمر الذي يشجعهم على الاتخاذ من ذلك أسلوباً في طرق تفكيرهم الأمر الذي يحيلهم من مشاركين سالبين إلى مشاركين فاعلين.

– إدماج المعلم متعلميه في عملية التفكير وإتاحة الفرصة لهم لممارسة نشاطاتهم الفكرية وليس مجرد انشغالهم في البحث عن الأجوبة الصحيحة لكل سؤال لان ذلك يقتل فيهم الأصالة والإبداع وروح النقد البناء الأمر الذي يحد من التنوع والاختلاف في مستويات تفكيرهم.

– الانفتاح على الأفكار الجديدة والفريدة التي يظهرونها وتقديرها بشكل ايجابي.

– إتاحة الفرصة للمتعلمين للتعبير عن أفكارهم الهامة والمخالفة لأفكار الآخرين أو حتى لأفكار المعلم من حيث التنوع والجودة الأمر الذي يجعل كلا منهم يدلي بدلوه في التفكير في البدائل المطروحة الأمر الذي يساعدهم على اتخاذ قراراتهم.

– إشغال المتعلمين في ممارسة الأنشطة الفكرية التي لها علاقة بالمادة الدراسية بدلا من الاقتصار على حفظ المادة الدراسية.

– تقبل أفكار المتعلمين مهما كانت وتثمينها وعدم قمعها بغض النظر عن درجة موافقته عليه؛

– إعطاء المعلم للمتعلمين وقت كاف للتفكير في المهمات أو النشاطات التعليمية، لأنه يتيح للمتعلمين فرصا للتعلم من أخطائهم ويقودهم إلى احترام قيمة التجريب.

– تقديم المعلم للتغذية الراجعة للمتعلمين، لأن معرفة المتعلمين لنتائج أعمالهم باستمرار سوف تظهر التناقضات في سلوكاتهم الفكرية، ويمكنهم من معرفة الصواب من الخطأ لاجتناب الخطأ وتطوير الصواب والاستمرار فيه[1].

12-2- البيئة الصفية والمدرسية:

– إن البيئة المدرسية (المناخ المدرسي)مما لاشك فيه تؤثر على النتاجات السلوكية من تعليم ونمو و أدوار اجتماعية وتفكيرهم الإبداعي ومواكبة روح العصر وتشكيل البيئة المدرسية نتيجة لتفاعل مجموعة من

[1] ينظر: سعيد عبد العزيز، مرجع سابق، ص40-43.

الظروف المادية والتعليمية التي إذا توافرت قادت المتعلم إلى النجاح في حياته الدراسية والمهنية وغيرها مسلحا بقدرته على تجاوز العقبات التي تعترض طريقه، ولذلك يجب تقبل احترام التنوع والاختلاف في أفكار واتجاهات وقيم وعادات المتعلمين، وتقبل الرأي البناء واحترام الرأي الآخر، والعمل بروح الفريق وتوفير البنية التحتية لتعليم التفكير.

– يجب أن ترسم المدرسة الأهداف التي تسعى إلى تحقيقها وأن توفّر فرصا لجميع أطراف العملية التربوية لمناقشة هذه الأهداف وزيادتها أو تعديلها، وتقييمها من وقت لآخر بحسب متغيرات العصر ومتطلباته.

– إن بيئة المدرسة التي لا تتسلح بمصادر تعلم تناسب كافة قطاعات المتعلمين من ذوي الاحتياجات الخاصة ومتوسطين وموهوبين لا تستطيع أن تنهض برسالتها، ولذا فان المعينات التعليمية من خرائط ووسائل تعليمية بصرية وسمعية تساعد على تحقيق أهداف العملية التربوية بعكس البيئة التي لا تستطيع النهوض بما هو مطلوب منها.

– العلاقات المدرسية: وهي علاقات متبادلة بين المتعلمين والمعلمين والإداريين والمرشدين التربويين وكذلك أولياء الأمور وأفراد المجتمع المحلي وقد تكون هذه العلاقات ايجابية تشجع على بناء جسور الثقة والتعاون الأمر الذي يعود على الجميع وقد تكون سلبية تنتج عنها عزوف المتعلمين عن الدراسة وانتشار ظاهرة التسيب...الخ.

– المناخ الصفي: يلعب المناخ الصفي دورا هاما في تقدم وازدهار العملية التربوية أو تدهورها وانحطاطها. ولذلك يجب التركيز على ما يلي لتحقيق جو مناسب في الصف كتاحترام الفروق الفردية لدى المتعلمين، واعتبار المتعلم هو محور العملية التعليمية، وعدم احتكار المعلم لوقت الحصة، وإتاحة الفرص أمام المتعلمين للتعبير عن أفكارهم والابتعاد عن الأساليب التدريسية التقليدية...الخ.

– أساليب التقييم: من الأفضل أنْ يلجأ المعلم لاستخدام مقياس تقدير سلوكات التفكير لملاحظة تقدم مستوى كل متعلم في ممارسة سلوكات التفكير ولهذا الغرض يجب تعبئة المقياس في بداية العام الدراسي ونهايته لمعرفة التغير السلوكي الذي تحقق[1].

12–3– ملائمة الأنشطة المنهجية التعليمية لمهارات التفكير:

هناك أنشطة منهجية متنوعة ومتعددة تؤثر عل تعليم وتعلم التفكير وتنميته وتتميز تلك الأنشطة بأنها" أنشطة مفتوحة النهاية والتي تتطلب أكثر من سلوك واستجابة، كما أنها تركز على عملية أو وظيفة عقلية عليا، وتهتم بتوليد الأفكار لدى المتعلمين، وتكشف عن طاقات واستعدادات وقدرات المتعلمين، وتربط بين الخبرات الحالية والخبرات السابقة"[2].وحتى تتحقق الفائدة المرجوة من برنامج تعليم التفكير، ينبغي على المعلم أن يراعي القواعد الآتية عند اختيار الأنشطة وذلك بـ"ملائمة النشاط لمستوى قدرات المتعلمين واستعداداتهم وخبراتهم. وعلاقة نشاط التفكير بالمناهج التي يدرسها المتعلمون. وتحديد أهداف النشاط بوضوح على شكل نتاجات تعلميّة ملموسة يمكن قياسها والتحقق منها[3].

13– تنمية مهارات التفكير:

تعد مهارة التفكير مطلبا تعليميا مهما لدى المتعلمين التي لا يستطيعون الاستغناء عنها في جميع مراحلهم التعليمية، فهي مهارة تؤثّر في جميع المهارات اللغوية وتتأثر بها. بل تعد رافدا أساسيا مساعدا لدى المتعلمين على إثراء الحصيلة اللغوية وعلى اكتساب المعرفة أو توليدها والتحقق من دقتها والحكم عليها، وعلى تنظيم تفكيرهم حول موضوع ما من مواضيع المنهج الدراسي، كما تؤدي دورا حيويا على نجاحهم وتقدمهم داخل المؤسسة التعليمية وخارجها كونها نتاج تفكيرهم وبموجبها يتحدد مدى نجاحهم أو فشلهم. ومن هنا تظهر الأهمية البالغة للتفكير ومنزلتها في أنها نتاج لجميع فنون اللغة وفروعها. لأن تعليم التفكير وتنمية مهاراته يرمي في النهاية إلى تعليم اللغة العربية عند المتعلمين. وبالرغم من برامج تنمية مهارات التفكير خاصة التفكير الناقد والإبداعي من خلال البرامج التعليمية والمناهج التربوية في

[1] المرجع السابق، ص46-49.

[2] أكرم صالح محمود الخوالدة، اللغة والتفكير الاستدلالي، مرجع سابق ، ص367.

[3] إبراهيم بن أحمد الحارثي، تعليم التفكير، مرجع سابق، ص128.

مختلف الأطوار التعليمية، إلا أننا نلاحظ أنّ المناهج اللغوية الحالية بمحتوياتها وبطرق تدريسها، وبالرغم من الحرص على الشديد على أن المتعلم هو محور العملية التعليمية، إلا أنها تغفل عن دور اللغة ومهاراتها في تنمية مهارات التفكير، مما أدى إلى تكوين متعلم غير قادر على التفكير لحل المشاكل التي تعترضه سواء لغوية أو تعليمية أو حياتية. وربما هذا راجع أيضا إلى العوامل التي تم رصدها في معوقات التفكير. ومن هنا كان لابد على المعلم أن يقوم بتدريب المتعلمين وتنمية مهارات التفكير لديهم بالممارسة والمران عبر المواد الدراسية، وذلك باستخدام الاستراتيجيات والطرائق التعليمية والبرامج التي تعمل على تنمية التفكير السابق ذكرها، وعلى إيجاد الفرص المتنوعة والكثيرة في الأنشطة التعليمية للمتعلمين داخل المدرسة وخارجها لتنمية مهاراتهم التفكيرية. وتجدر الإشارة إلى أن هناك كثير من الأساليب التي يمكن أن يستخدمها المعلم أثناء تدريس مواد المناهج الدراسية، التي يمكن أن تنمي مهارات التفكير الناقد والإبداعي، نذكر منها :

- **القراءة:** تعد القراءة من أهم الأنشطة في تعلم النظام اللغوي، والتي من خلالها يمكن **أن تنمي** مهارات التفكير لدى المتعلمين. ويمكن تدريب المتعلمين على التفكير من خلال نصوص قرائية محدد، يتم ذلك من خلال توظيف إستراتيجية القراءة المفاهيمية، وذلك بتعليمهم كيف" يميزون بين الأفكار الرئيسية والتفصيلات المساعدة الأخرى، وكيف يستدعون معرفتهم السابقة ويوظفونها في فهم المادة المقروءة، وكيف يولفون بين أجزاء المعرفة لتكون معنى متكاملا شاملا، كما يتضمن تعليم المتعلمين مهارات التخطيط والتوقع المبني على المعلومات المتوافرة ومهارات التنسيق بين عمليات الفهم والحفظ والسيطرة عليها وتوجيهها نحو إدراك المعاني العميقة للنصوص"[1] . فإذا ما تم اختيار نصوص مثيرة للقراءة وتوظيفها في لتفكير واستخدامها بطريقة مناسبة، والتخطيط لها بشكل جيد. فإن ذلك ينمي مهارات التفكير الناقد والإبداعي لدى المتعلمين.
- **الكتابة التعبيرية:** من الأنشطة التي تعد مجالا خصبا ولها دور كبير في تنمية مهارات التفكير الإبداعي وتشجيع الكتابة التفكيرية لدى المتعلمين هي الكتابة التعبيرية لان الكتابة هي رسم الأفكار وتحويلها إلى لغة مكتوبة. ومن إجراءات ذلك مثلا يطلب المعلم من المتعلمين" كتابة فقرة بموضوع ما،

[1] المرجع السابق، ص258.

وبعدها يقوم بقراءة الفقرات التي كتبها المتعلمون، ويتبعها كتابة سؤال أو سؤالين يطلب من المتعلمين الإجابة عنها، ثم يضفي ما يحصل عليه من معلومات للإجابة عن الأسئلة للفقرة التي كتبها سابقا، ثم يطلب منهم العودة إلى صحيفة أو مجلة ما ويقتبسوا منها سطرين أو أكثر ثم مناقشة محتواها"[1].

- **الاستماع:** كما أن الاستماع المتعلم إلى أراء زملائه والتعرف إلى طريقة تفكيرهم يمكن أن تكسبه فهما لأسلوب الآخرين في حل المشكلات، ومن الضروري أن يؤكد المعلم المتعلمين بضرورة الاستماع إلى أفكار بعضهم البعض، وان يبصرهم بفوائد ذلك ويعرفهم على طريقة طرح الأسئلة ومناقشة الأفكار المطروحة. فالتعبير عن التفكير بأي طريقة كانت يجشع عملية التفكير "[2] وينمي مهاراته لدى المتعلمين.

- **الصور:** يحتاج الطفل إلى مثير ليركز تفكيره عليه ويصبح منطلقا للتفكير الإبداعي والتبصر والبحث عن الخيارات وتعد الصور الفوتوغرافية مصدرا ثريا لهذا النوع من الصور. من الأسئلة التي يمكن طرحها على المتعلمين.صف ما يحدث في الصورة.هل يمكن أنْ يكون هناك تفسير أخر محتمل؟ تأمل الصورة ثم صفها دون النظر إليها. وما هي النتائج المترتبة عليها؟ ضع عنوانا مناسبا للصورة أو اقترح عنوانا بديلا أو عنوانا أفضل...إلخ.

- **القصص:** تعد قراءة القصص من الأساليب التي تساعد المتعلمين على تنمية مهارات التفكير، وذلك من خلال التوقف للتعرف على مشاعر بطل القصة والأسباب التي أدت إلى ممارسات القصة وأحداثها، مما يستثير تفكيرهم ويجعلهم يفكرون بطرق مجرّدة، وتفتح الباب أمامهم للإبداع والتحليل والنقد المنطقي"[3]

- **الرسم:** يعد الرسم احد الطرق الفعالة التي تجعل التفكير شيئا محسوسا.ربما لا يستطيع المتعلم أنْ يُعبِّر عن تفكيره شفهيا. وقد يكون من السهل أنْ يعبر عنه بواسطة الرسم. فالأطفال يدركون الأشياء

[1] وليد رفيق العياصرة، التفكير واللغة، مرجع سابق، ص248.

[2] المرجع السابق، ص252.

[3] عدنان يوسف العتوم وآخران، مرجع سابق، ص50-51.

المرئية أكثر من الشفهية.وقد أوضحت أعمال دو بونو أن لدى الأطفال قدرة كبيرة على توليد الأفكار من خلال الرسومات.

- **إطلاق النكت:** لإطلاق النكت دور أساسي في توسيع خيالات الأطفال وتصوراتهم ويمكن أن ينظر إلى عملية التنكيت على اعتبار أنها نوع من التفكير الإبداعي، فهي تفتح مجالا واسعا أمام تخيلات الأطفال . فالنكت والفكاهات تشكل مثيرات للتفكير المتشعب والاستجابات الناقدة. فهي توضح المفارقات بين الظاهر والباطن أو بين المظهر والحقيقة أو بين ما يجب حزره وبين ما يبدو لأول وهلة."[1].
- **المناقشة:** وهي الركيزة لعملية الفهم، وتعد نشاطا متمركزا نحو المتعلم يتم فيها تبادل الأفكار والخبرات بين المعلم والمتعلمين في الموضوع المحدد، كما يتم من خلالها تعزيز المشاركة والتفاعل بين مجموعات المتعلمين، مما يحقق تنمية التفكير الإبداعي.
- **السؤال:** وهو بمثابة فن، يمكن عن طريقه استخدام أساليب الاستقصاء الضرورية لتنمية مهارات التفكير، ولذلك يجب أن يكون المعلم حريصا على استخدام أنماط جديدة ومتنوعة من الأسئلة والاستفسارات التي تحفز أشكالا عديدة من عمليات التفكير[2]. فطرح الأسئلة السابرة تستثير التفكير مع إعطاء الوقت الكافي للتفكير، يضع المتعلم " في موقف يجبره على التفكير في السؤال والتعبير عما يجول في خاطره مما يتيح مناقشة أفكاره وتعديلها، فيتعلم المتعلم نتيجة ذلك كيف يمكن أن يضع أفكاره في كلمات ويوصلها إلى الآخرين"[3] ويجعلها قابلة للنقاش، الأمر الذي يعني إدخال تغييرات على نوعية تفكير المتعلم وتحويل تفكيره إلى حالة جديدة غير التي كانت عليها من قبل. وهنا يجب المعلم أن يتبع السؤال بفاصل صمت للتفكير في الإجابة، وتعويد المتعلمين على عدم التعجيل في الإجابة بمعنى تعويدهم على التأني الذي يعتبر لازمة من لوازم التفكير الناقد. أن هذا يتطلب من المعلم أن يكون مستمعا جيدا لمتعلميه ولا يتعجل في نقل الإجابة من متعلم إلى آخر قبل أن ينتهي الأول من إجابته"[4].

---

[1] ينظر: إبراهيم بن أحمد الحارثي، مرجع سابق، ص97-100.

[2] مجدي عبد العزيز إبراهيم، مرجع سابق، ص269-270.

[3] إبراهيم بن أحمد الحارثي، مرجع سابق، ص252-253.

[4] محسن علي عطية، مرجع سابق، ص178.

- **الملاحظة والتقدير**: وهي من الأنشطة التي تنمي مهارات التفكير، ويتم ذلك من خلال" الاحتكاك المباشر بالبيئة والتفاعل مع المجتمع والزيارات الهادفة والتي يتمكن بعدها أو من خلالها المتعلم من الملاحظة الدقيقة، ومن إعداد تقارير حول مشاهداته ووجهة نظره، وهذا يعمق نظرة المتعلم وتدرّب حواسه ليستفيد ويفيد بيئته التي يعيش فيها[1].

- **البحوث والتقارير والمشاريع**: تعد هذه الطريقة من أهم الأساليب التي تساعد المتعلم على الربط التكاملي بين المواد الدراسية والحياة الواقعية، والتي من خلالها يمكن أن تنمي مهارات التفكير لدى المتعلمين، التي يجدون فيها متنفسا يستطيعون من خلالها التعبير عن طاقاتهم الإبداعية بما يخدم عملية تعلمه للمقرر الدراسي، إذ " يشعر المتعلم بوجود مشكلة تتحدى تفكيره، وأنه بحاجة لمعرفة هذه المشكلة وإيجاد الحل لها"[2]. مما تزيد من دافعيته، ويصبح المتعلم مسؤول عن الحصول على المعرفة دون الاعتماد على معلمه. ومن الأنشطة التي تظهر فيها جهودهم وتصقل فيها مهاراتهم التفكيرية، تكليف المتعلمين مثلا : جمع البيانات حول ظاهرة معينة، أو القيام بمشروع كتصميم خرائط ومجسمات ونماذج، أو من خلال الواجبات المنزلية ككتابة قصة أو تلخيصها مثلا...إلخ.

- **لعب الأدوار**: وهي من أكثر الأساليب متعة وإثارة للمتعلمين، التي تقوم على نشاط المتعلم بالربط بين النظرية والتطبيق في المواقف التعليمية، وعلى تبسيط المادة وتوصيلها للمتعلمين بطريقة مشوقة، ويتضمن لعب الأدوار " عمليات التفكير والمناقشة بين ما هو معروض وما هو مفهوم بهدف الإدراك والتوصل إلى النتائج، كما أن له قيمة تعليمية عظيمة في جميع المراحل العمرية ويساهم في اكتساب المفاهيم وصقل المهارات التفكير وزيادة الفهم"[3]

- **المحاكاة**: تعد هذه الإستراتيجية من الأساليب المحببة في تنمية مهارات التفكير، من خلال" ممارسة هذا النوع من التفكير في المواقف الحقيقية أثناء المحاكاة، حيث يجعل المعلم من نفسه نموذجا يحتذى به في معالجة المواقف الحوارية التي تتطلب علاقات منطقية كعلاقات التضمين مثلا كما في

[1] أكرم صالح محمود خوالده، مرجع سابق، ص245.

[2] المرجع نفسه، ص248.

[3] صالح محمد أبو جادو، محمد بكر نوفل، مرجع سابق، ص128.

أشكال التصنيف المختلفة، ويظهر ذلك في الصفوف الابتدائية"[1] حينما يصنف المتعلم مثلا الجملة إلى جمل اسمية وجمل خبرية ...**إلخ**.

كل هذه الأنشطة والاستراتيجيات – المذكورة سابقا – تعتبر من أفضل الوسائل التي لها أهمية في تعزيز عملية التفكير عند المتعلمين وتنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي لديهم، بل تحقق أهدافها عندما ندرك أن التفكير ينمى ويعلم، وأنه لابد من إكساب المتعلم المعارف والمعلومات والمهارات والعادات، لتتشكل لديه خلفية تتفاعل مع ذاته، وتقوده إلى البحث عن المعلومات الجديدة والأصيلة وتخزينها لتوليد معرفة أو أفكار جديدة يستخدمها وفق الموقف الذي يتطلب ذلك. كما يجب أيضا على المعلم أن يكون له دور رئيسي لتحقيق أهداف التفكير وذلك بتهيئة الجو المناسب للتدريب على التفكير وتنمية مهاراته وتعلم استراتيجياته بدلا من التركيز على الحفظ والتلقين. وجعل المتعلم هو محور العملية التعليمية التعلمية. واستخدام أفضل الأساليب والاستراتيجيات الملائمة لتنمية التفكير مراعيا المراحل التعليمية والعمرية للمتعلمين .

وبناء على ما تقدم يمكن القول؛ أن التفكير من أولويات المجتمعات المعاصرة التي أولت العناية به كونه من أهم الأهداف التربوية الذي يسهم في بقاء واستمرار المجتمعات، وذلك من خلال تزويد المتعلمين بأدوات تمكنهم من التفاعل مع المعلومات التي يحتاجونها لإصدار قرارات والحكم عليها إما بالقبول أو الرفض حول مشكلة ما، أو حل المشكلات التي تواجههم بطرق إبداعية أصيلة. فالتفكير هو الفن الخامس لفنون اللغة، ويعد ركيزة مهمة من ركائز الإنتاج اللّغوي، وأساس التعلم اللغوي في سنوات الدراسة الأولى للمتعلم، وكلما كان المتعلم كفؤا في الاستماع والكلام والقراءة والكتابة كان تفكيره أكثر فاعلية من خلال اللغة، وكلما زادت تلك المهارات اللغوية زادت قدرته على التفكير، أي أن العلاقة بينهما علاقة تبادلية لا يمكن الفصل بينهما، وأنه من غير الممكن أن تتم تنمية فنون اللغة ومهاراتها دون تنمية مهارات التفكير، ومع ذلك فهو مهارة لا يلقى عناية تعدل ماله من دور وقيمة في مناهج تعليم اللغة العربية. وأحد أسباب إهمال هذه المهارة هو الشعور السائد بين مدرسي اللغة بالقول بعدم الحاجة

[1] المرجع نفسه، ص 129.

لتعليم التفكير وتنمية مهاراته وأنها مهارة تكتسب ولا تنمى. لذا وجب على القائمين بضرورة إعادة النظر فيما تقدمه مناهج تعليم اللغة العربية، وبما تتيحه من فرص من خلال المواد الدراسية لتنمية مهارات التفكير، وتنمية قدراتهم الناقدة والإبداعية وينمي قدراتهم الناقدة والإبداعية، التي يحتاجونها في حياتهم العامة، وفي مشوارهم التعليمي للنجاح في جميع المقررات الدراسية الأخرى.

الفصل الثالث:

التخطيط اللغوي في منهاج اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي

(إصلاحات الجيل الثاني)

تمهيد:

I. تخطيط منهاج اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي.

II. تخطيط أسس منهاج اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي.

III. أهداف تخطيط تعليم وتنمية المهارات اللغوية في منهاج اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي.

IV. تخطيط المحتوى المهاري في كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي.

V. تخطيط طرائق ووسائل تعليم أنشطة اللغة العربية وتنمية مهاراتها.

تخطيط تقويم المهارات اللغوية في منهاج اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي

تمهيد:

بعد تطرّقنا في الفصل الأول إلى الإطار المفاهيمي للتخطيط اللغوي وأنواعه وآليات تطبيقه وأهم الإصلاحات التي بنت عليها الجزائر سياسيتها اللغوية لتعليم اللغة العربية في التعليم الابتدائي، وما قدمناه في الفصل الثاني الخاص بالمهارات اللغوية الخمس (استماع، كلام، قراءة، كتابة، تفكير). ومن هذا المنطلق خصصنا في هذا الفصل جانب تطبيقي للربط بين التخطيط اللغوي والمهارات اللغوية ومعرفة أثر الأول على الثاني، من خلال تحليل ونقد كيفية بناء منهاج اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي في ظل إصلاحات الجيل الثاني، لأن التخطيط لتعليم اللغة يرتبط ارتباطا وثيقا بمناهج التعليم التي هي محور مشروع التطوير والإصلاح، لأن تعليم اللغة وتنمية مهاراتها تعد أداة من أدوات تنفيذ المنهاج. كما أن المنهاج هو رسم لمجموعة من الأهداف التي تسعى المنظومة التربية لتحقيقها، وفق سياسة تستدعي التخطيط اللغوي المتكامل الذي يرسم الاتجاه العام، والذي يشمل الأهداف التي تترجم إلى مضامين ومقررات دراسية مع تحديد طرق التدريس والوسائل التعليمية، واستراتيجيات التقويم، وعليه فالمنهاج هو المرآة التي تعكس نجاعة التخطيط اللغوي التعليمي أو فشله.

فكان لدراسة وتحليل منهاج اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي في ظل إصلاحات الجيل الثاني بالتطرّق إلى معرفة أسس بنائه و إلى تخطيط أهدافه ووصف محتواه وطرائق التدريس والوسائل التعليمية المتبعة في تعليم اللغة العربية وتنمية مهاراتها، التخطيط لتقويم تعليم اللغة العربية المتمثلة في التمارين المهارية والاختبارات اللغوية، اعتمادا على المعايير العلمية لتصميم المناهج اللغوية.

لذا سنقوم من خلال هذا الفصل بدراسة وصفية تحليلة نقدية لدراسة وتحليل منهاج اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي في ظل إصلاحات الجيل الثاني اعتمادا على المعايير العلمية لتصميم المناهج اللغوية من منظور التخطيط اللغوي، وذلك بالتطرّق إلى معرفة أسس بنائه و إلى تخطيط أهدافه ووصف محتواه (الكتاب المدرسي)، وطرائق التدريس والوسائل التعليمية المتبعة في تعليم اللغة العربية وتنمية مهاراتها، والى كيفية تخطيط استراتيجيات تقويم تعليم اللغة العربية المتمثلة في التمارين المهارية والاختبارات اللغوية.

وتجدر الإشارة إلى أن سبب اختيارنا الطور الذي قصدناه فهو الطور الثالث(السنة الخامسة ابتدائي)، لما له من خصوصية تتمثل في أنه الطور الأخير من مرحلة التعليم الابتدائي في مسار المتعلم قبل الانتقال إلى المتوسطة بطريقة أو بأخرى، إضافة إلى أنّ الطور الثالث يهدف إلى تعزيز مكتسبات المتعلّم في اللغة العربية (قراءة وكتابة، التعبير الشفوي والكتابي ، وتفكير) بما اكتسبه خلال الطورين الأوّل (السنتين الأولى والثانية) والثاني (السنتين الثالثة والخامسة). إضافة إلى طول مدة الاشتغال على إصلاحات الجيل الثاني أي منذ 2016. إلى يومنا هذا، خاصة بعدما تم تنصيبها في السنة الخامسة ابتدائي سنة 2018، ثم تم إعادة تكييف السندات البيداغوجية الخاصة بها المتمثلة في كتاب اللغة العربية وكراس النشاطات في اللغة العربية ودليل استخدام كتاب اللغة العربية. كما تجدر الإشارة أن منهاج اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي صدر ضمن مطبوعة مناهج مرحلة التعليم الابتدائي، أما الوثيقة المرافقة له فصدرت ضمن مطبوعة الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية لجميع السنوات الدراسية.

وعلى هذا الأساس ارتأينا أن تتشكل مدوّنة الدراسة من خمسة مكونات تمثّل المحتويات المادية للتخطيط اللغوي الموجّهة لمتعلمي السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، وهذه المكوّنات تتمثّل في:

1- منهاج اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي؛
2- الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي؛
3- كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي؛
4- كراس النشاطات في اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي؛
5- دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي.

I. تخطيط منهاج اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي :

نتناول في هذا المبحث من الدراسة الانتقال من مناهج الجيل الأول إلى مناهج الجيل الثاني (المنهاج المعاد كتابته) وفق المقاربة بالكفاءات، وقبل الغوص في الحديث عن المقاربات بالكفاءات في ضوء مناهج الجيل الثاني التي انتهجتها الجزائر في بناء مناهجها التعليمية عامة وتعليمية اللغة العربية، وجب علينا أن نعرج لو باختصار على مفهوم المنهج ومكوناته لكونه يعتبر من المركبات الأساسية لهذه الدراسة التطبيقية التي يتم التطرق إليها في المباحث اللاحقة، والتعرّف على جملة من المفاهيم والمصطلحات الأساسية (المقاربة –المقاربة بالكفاءات–مناهج الجيل الثاني).

1– مفهوم المنهاج ومكوّناته:

1-1- مفهوم المنهاج:

1-1-1– المعنى اللغوي:

جاء في لسان العرب في مادة (ن هـ ج)، " نَهج بمعنى طريق، ونَهج: بيّن واضح، وهو النهج، طريقٌ نَهْجٌ: بَيِّنٌ واضِحٌ، وهو النَّهْجُ؛ قال أَبو كبير :فأَجَزْتُه بأَفَلَّ تَحْسَبُ أَثْرَهُ نَهْجاً، أَبانَ بذي فَرِيغٍ مَخْرَفِ والجمعُ نَهجاتٌ ونُهُجٌ ونُهُوجٌ؛ قال أَبو ذؤَيب:به رُجُماتٌ بينهنَّ مَخارِمٌ نُهُوجٌ، كلَبَّاتِ الهَجائِنِ، فِيحُ وطُرُقٌ نَهْجَةٌ، وسبيلٌ مَنْهَجٌ: كَنَهْجٍ. ومَنْهَجُ الطريقِ :وضَحُه. والمِنهاجُ: كالمِنْهَجِ. وفي التنزيل: [لِكُلٍّ جَعَلْنَا مِنْكمُ شِرْعَةً وَمِنْهَاجاً][1]، وأَنْهَجَ الطريقُ: وضَحَ واسْتَبانَ وصار نَهْجاً واضِحاً بَيِّناً"[2] .وورد في المعجم الوسيط "المنهج (ج مناهج) هو الخطة المرسومة، ومنه منهاج الدراسة ومنهاج التعليم ونحوهما والنهج البين الواضح "[3].

1-1-2– المنهاج اصطلاحا:

من الصعب تحديد مفهوم للمنهاج وتعددت تعريفاته نظرا لسعة الموضوع من جهة وتعدد تعريفاته واختلافها حسب الباحثين التربويين من جهة أخرى، فقد أطلقت" كلمة المنهج على المقرّر الدراسي، ثم

[1] سورة المائدة، الآية48.

[2] ابن منظور، لسان العرب، مج 1، مرجع سابق، ص843.

[3] إبراهيم أنيس وآخرون، المعجم الوسيط، مرجع سابق، ص957.

صارت تعني المحتوى، والأهداف والأنّشطة التعليمة وطرائق التعليم، والتعلّم والمتعلّم، وبيئة التعلّم"[1] و هذا يعني أن مفهوم المنهج عرف تطورا ومرّ بمرحلتين أي من مفهومه الضيّق القديم إلى مفهومه الواسع الحديث. وعلى هذا الأساس فقد قسّم كثير من التربويين مفهوم المنهاج إلى قسمين:

***المفهوم القديم (التقليدي) للمنهاج:**

إن المفهوم التقليدي للمنهج مشتق من المفهوم القديم للتربية، فالمنهج بهذا المفهوم التقليدي عبارة عن " مجموعة من المعلومات والحقائق والمفاهيم والمبادئ والقيم والنظريات التي تقدّم إلى المتعلمين في مرحلة تعليمية معيّنة وتحت إشراف المدرسة الرسمية وإدارتها"[2]

كما عرّف بأنه:"مجموعة من المواد الدراسية التي يقوم المختصون بإعدادها، أو تأليفها، ويقوم المعلمون بتنفيذها، أو تدريسها، ويسعى الطلاب إلى تعلمها، أو دراستها"[3] .

***المفهوم الحديث للمنهاج:**

ارتبط مفهوم المنهج الحديث بالمفهوم الحديث للتربية الذي بموجبه تغيّر مفهوم المنهج و من التعريفات المقترحة للمنهج في مجال تعليم اللغة العربية هو:" تنظيم معيّن يتم عن طريقه تزويد الطلاب بمجموعة من الخبرات المعرفية والوجدانية والنفس حركية التي تمكّنهم من الاتصال باللغة العربية وتمكّنهم من فهم ثقافتها وممارسة أوجه النشاط اللازم داخل المدرسة أو خارجها وذلك تحت إشراف المدرسة"[4]. فالمنهاج هو" وثيقة بيداغوجية تصدر عن وزارة التربية الوطنية لتحديد الإطار الإجباري لتعليم مادة دراسية ما, ويفترض أن يشتمل على: الأهداف والكفاءات بجميع مستوياتها, المحتويات, الوضعيات, والمواقف والأنّشطة التعليمية, والأنّشطة اللاصفيّة, الطرائق والوسائل وأدوات التقويم وأساليبه"[5].

---

[1] عبد الرحمان الهاشمي، محسن علي عطيّة، تحليل محتوى مناهج اللغة العربية، دار الصفاء، عمان- الأردن، ط1، 2009، ص22.

[2] محمد محمود الخوالدة، أسس بناء المناهج التربوية: تصميم الكتاب التعليمي، المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان- الأردن، ط1، 2007 ، ص18.

[3] المرجع السابق، ص23.

4 رشدي أحمد طعيمة، محمد السيد مناع، تدريس العربية في التعليم العام : نظريات وتجارب، مرجع سابق، ص45.

[5] محمد الصالح حثروبي: الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي, دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع, عين مليلة –الجزائر, ط1, 2012، ص26.

من خلال ما سبق يمكن القول؛ بأن مفهوم القديم للمنهاج لا يتعدى المادّة الدراسية-المحتوى العلمي للكتب المقرّرة- أي أنه مرادف للمعرفة. أما المفهوم الحديث للمنهاج فهو مرادف للعملية التعليمية التعلمية كونه لا يقتصر على المقررات الدراسية فحسب بل يشمل الأهداف والمحتوى وطرائق التدريس والتقويم.

1-2- مكونات المنهج الحديث الدراسي:

تشكّل المناهج الدراسية الحديثة نسقا متكاملا من منظومة ذات عناصر رئيسية ترتبط ارتباطا وثيقا فيما بينها في علاقة تبادلية تفاعلية. وهذه العناصر هي:

1-2-1- الأهداف:

إن تحديد الأهداف أساس عملية المنهج الحديث" باعتبار المنهج عملية منظمة مخطّطة وهادفة بدءاً من التخطيط انتهاءً بالتقويم فالتطوير"[1] ويقصد بالهدف في المجال التربوي حسب ميجر(Mager) بأنّه" إيصال ما نقصد إليه، وذلك بصياغة تصف التغيّر المطلوب لدى المتعلّم صياغة تبيّن ما الذي سيكون عليه المتعلّم حين يكون قد اتمم بنجاح خبرة التعلّم. أنه وصف لنمط السلوك أو الأداء الذي نريد أن يقدر المتعلّم على بيانه"[2]

لقد اختلف المربّون في تصنيف الأهداف إلا أنّنا سنقتصر على الأهداف التربوية المعمول بها في مناهج تعليم اللغة العربية وهي: أهداف عامّة وأهداف خاصّة التي يراعى فيها اكتساب المهارات اللغوية تبعا لتطوّر مراحل عمر المتعلّم والمستوى الذي يراد من هذا المتعلّم أن يبلغه في تحصيله. وفيما يلي عرض هذه الأهداف:

1-2-1-1- " **الأهداف العامة** : وتنقسم إلى قسمين :

- **أهداف عامة بعيدة المدى:** وهي أهداف تتسم بالعمومية وعدم التحديد ولا يمكن أن تحقّق في فصل دراسي أو سنة دراسية واحدة وإنّما تستغرق وقتا طويلا .

[1] عبد الرحمان الهاشمي، محسن علي عطيّة، مرجع سابق ، ص64.

[2] رشدي أحمد طعيمة،مرجع سابق، ص29.

- **أهداف تربوية عامة مرحلية:** هي أهداف ترتبط بالأهداف العامة بعيدة المدى، ولكّنها أكثر تحديدا، وأقل عمومية ويمكن تحقيقها في فصل دراسي واحد أو سنة دراسية واحدة .

1-2-1-2- **أهداف خاصّة:** هي أهداف تربوية تعرف بالأهداف العامة المرحلية تصف نتائج التعليم وتكون أكثر تحديدا واقل عمومية من المرحلية ويمكن تحقق في دراسة وحدة دراسية في حصّة أو في عدد من الحصص" [1].

1-2-2- المحتوى:

شاع بين كثير من التربويين أن المحتوى الدراسي يقصد به "الإطار العام للموضوعات الدراسية المقرّرة على متعلمي صف دراسي معيّن، فهو ينحصر في مجموع الكم المعرفي المتراكم وترتيبه ترتيبا منطقيا أو تاريخيا"[2]. كما يقصد بالمحتوى" مجموع الخبرات التربوية والحقائق والمعلومات التي يرجى تزويد المتعلمين بها، وكذلك الاتجاهات والقيم التي يراد تنميتها عندهم. وأخيرا المهارات الحركية التي يراد إكسابهم إياها بهدف تحقيق النمو الشامل المتكامل لهم في ضوء الأهداف المقرّرة في المنهج"[3]

1-2-3- الأنّشطة التعليمية:

تعدّ الأنّشطة التعليمية" القلب النابض في المنهاج لما له دور كبير في تشكيل خبرات المتعلّم وتعديل سلوكه" [4] فهي " تشتمل على الجهود العقلية والبدنية التي يقوم بها المتعلمون/ أو المعلمون، أو الاثنين معا من اجل تحقيق المنهج، وتحقيق النمو الشامل المتكامل للمتعلّم، وقد تمارس هذه الأنّشطة داخل المدرسة أو خارجها ولكن بإشراف منها"[5]. فالأهداف الجيّدة والمحتوى الممتاز يحققان شيئا يذكر إذا كانت أنشطة التعلّم التي تشترك فيها التلاميذ لا تمدهم بخبرة لا استمرارية تربوية"[6] فالأنّشطة التعليمية تعني كل ما يقوم به المتعلمون لتحقيق الأهداف والمحتوى ولترجمتها لديهم لمهارات لغوية وفكرية واجتماعية ...الخ.

---

[1] عبد الرحمان الهاشمي، محسن علي عطية، مرجع سابق، ص 67-68.

[2] المرجع نفسه، ص73.

[3] رشدي أحمد طعيمة، رجع سابق، ص59.

[4] عبد الرحمن الهاشمي، محسن علي عطية، مرجع سابق، ص43.

[5] محمد محمود الخوالدة، مرجع سابق، ص119.

[6] المرجع السابق، ص120.

1-2-4- طرائق التدريس والوسائل التعليمية:

إنّ مفهوم الطريقة في الاصطلاح تتباين ويتمايز حسب الرؤية التي ينظر إليها، فطريقة التدريس بالمعنى الشامل تعني " مجموعة من الإجراءات لتحقيق أهداف متوخاة تشتمل على أنشطة تعليمية تعلمية وتوظّف كل مصادر التعلم المتاحة وتعد ووسيلة متقدمة للاتصال بالمتعلم والتفاعل معه، وتعد مثيرا تعليميا لسلوك المتعلم وتنظيم نشاه المعرفي له ووسيلة للابتكار والإبداع"[1]

ويقصد بالوسائل التعليمية أو المعينات التعليمية بأنّها" كل ما يستعان به في المواقف التعليمية التعلّمية ، وتستخدم بغرض مساعدة المتعلّمين على بناء تعلّماتهم وترسيخ مكتسباتهم وتنميتها"[2].

1-2-5- التقويم:

تعدّدت تعاريف التقويم اصطلاحا في المجال التربوي بأنّه:" عمليّة حصر المعلومات والحصول عليها والتزوّد بالمعلومات النافعة التي تسمح لنا بالحكم على اتخاذ قرارات ممكنة "[3] وعرّف حسب إصلاحات الجيل الثاني بأنّه"الوسيلة التي تمكّننا من الحكم على تعلّمات التلميذ من خلال تحليل المعطيات المتوفّرة وتفسيرها قصد اتّخاذ قرارات بيداغوجية وإدارية"[4]. وعرّف أيضا بأنّه:" العملية التي يحكم بها على مدى النجاح أو الفشل في تحقيق الأهداف المنشودة"[5].

وعليه يمكن القول بأنّ التقويم هو إصدار حكم شامل على العملية التعليمية واتخاذ قرار بشأنها لمدى نجاحها أو فشلها في تحديد تحقق الأهداف التي وصل إليها المتعلّم في بنائه واكتسابه لمعارفه ومهاراته وكفاءاته.

من خلال تفحصنا لعدّة أبحاث مهتمة بالتقويم نجد تقاطع وتقارب بينه وبين عدّة مصطلحات كالتقييم والقياس، وهذا راجع إلى التشابه الذي أدى إلى الخلط بينهما، واستخدامهم كمصطلح واحد،

---

[1] رشدي أحمد طعيمة، مرجع سابق، ص62.

[2] الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية، مرحلة التعليم الابتدائي، اللجنة الوطنية للمناهج، المجموعة المتخصصة للغة العربية، وزارة التربية الوطنية الجزائرية، 2016، ص53.

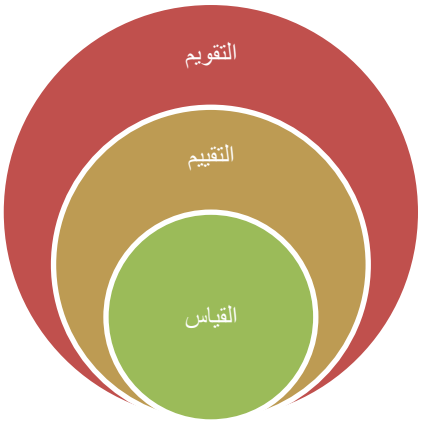
[3] المرجع السابق، ص63.

[4] محمد محمود الخوالدة، المرجع السابق، ص121.

[5] عبد المجيد عيساني، نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة-اكتساب المهارات اللغوية الأساسية مرجع سابق، ص140.

فمصطلح التقييم هناك من يستخدمه مرادفا للتقويم؛ لكن نجد أنّ جذر التقويم هو (ق و م) أما التقييم فجذره (ق ي م). وعلى هذا الأساس يمكن القول بأن أن كلمة التقويم مرادف للإصلاح وإزالة الاعوجاج، أمّا التقييم مرادف للثمن والقيمة. قد سبق تبيين معنى التقويم اصطلاحا أما التقييم فالاصطلاح هو "معرفة المظهر العام للمتعلّم، أي تثمينه وجعل له قيمة معلومة"[1]. وبالتالي فالتقويم وأعمل وأشمل من التقييم وهو الأنسب في الاستعمال في العملية التعليمية التعلميّة للحكم عليها وتصحيح التعلّم.

أمّا القياس في معناه الاصطلاحي فهو:" تحديد الأرقام أو درجات باستعمال وسائل قياسية متنوّعة وملائمة لتوضيح النتائج التي توصّل إليها المتعلّم، ومعرفة مستوياته سلبيا أو ايجابيا" [2] فالعلاقة بين التقويم والقياس هي أن القياس"أحد الوسائل المهمّة ولا يمكن أن يوجد تقويم دون قياس في أي صورة من الصور، لهذا يعدّ التقويم عملية اعم واشمل، فهو يستخدم في تقدير أهداف واسعة نسبيا قد تتّسع لتشمل نظاما تعليميا بأكمله"[3] أي أنّ التقويم أعم وأشمل من القياس، وأن القياس هو أداة من أدوات التقويم ويهتم بتقدير الكم (الدرجة والقيمة) أما التقويم يتعدّاه إلى تحديد الكيف والتعديل والإصلاح. و يمكن توضيح العلاقة من خلال المخطط التالي:



الشكل رقم(03): يوضّح العلاقة بين التقويم والتقييم والقياس

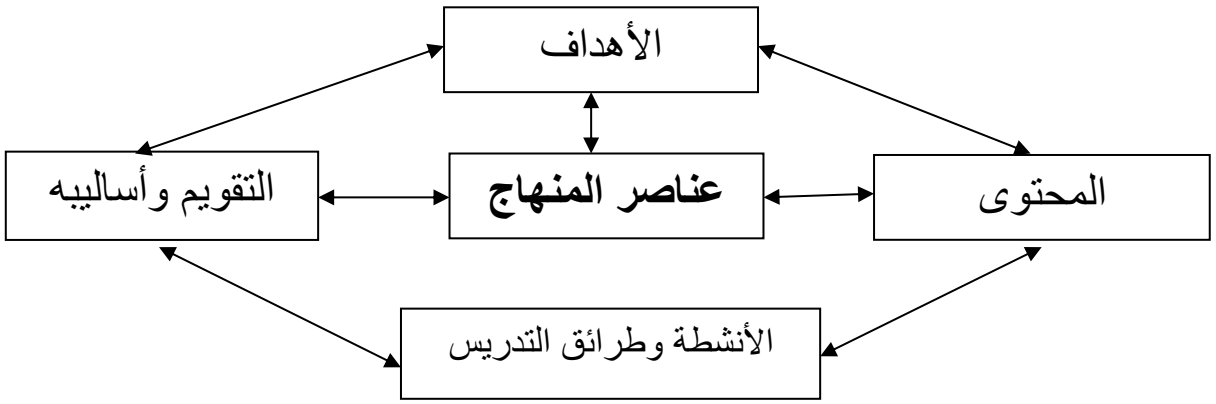
[1] المرجع السابق، الصفحة نفسها.

[2] المرجع نفسه، ص139.

[3] رشدي أحمد طعيمة، مرجع سابق، ص155.

من خلال الشكل السابق نستنتج أن: مفهوم التقييم أشمل من القياس و أن التقويم يضمّ كل من التقويم والقياس .

وصفوة القول أن المنهاج يتكوّن من عناصر حدّدتها تايلور هيلدا تابا وقدّمتها في شكل تخطيطي يبيّن أوجه التأثير بين بعضها البعض. نوضحه فيما يلي:



المخطط رقم(04): العناصر الرئيسية للمنهاج الدراسي[1]

من خلال الشكل السابق؛ نلاحظ أن المنهاج يتكوّن من أربع عناصر رئيسية تتمثّل في الأهداف والمحتوى وطرائق التدريس والتقويم وأساليبه لتكون المنهاج بمفهومه الحديث الذي يحاول تحقيق أغراضها، وهذه العناصر تتداخل مع بعضها البعض " ففي بداية كل منهج أو وحدة أو موضوع توجد الأهداف التربوية العامة والخاصّة حيث تمثّل ما يقصد المربون تحقيقه من مهارات لغوية وفكرية وحركية وقيم اتجاهات لدى المتعلمين، وهذه الأهداف تتطلّب معلومات ومعارف مختلفة حسب نوع المهارة أو القدرة التي تتحقّق كل منها، ومن هنا يختار المختصون ما يسمى بالمحتوى(أي المعرفة المنهجية). ولترجمة الأهداف والمحتوى إلى مهارات محسوسة يتّجه المربون إلى اختيار وتطوير أنشطة التعلم وخبراته، حيث يتولى المعلم بعد قيام المتعلمون بها تقويم مدى تعلّمهم أو مدى ما تحقّق من أهداف المنهج لديهم. أي أنَّ طرائق ووسائل التقويم تعود في أنواعها و كيفياتها إلى كل من أنشطة التعلم وأهداف المنهج، كما أنَّ أنشطة التعلم ترجع أيضا في نوعها وكيفيتها إلى ما تستلزمه الأهداف والمحتوى لتحويلها من صيغها النظرية إلى صيغ أخرى سلوكية وواقعية مفيدة، وبالمثل نجد أنَّ محتوى المنهج ينبع بالضرورة من الأهداف

[1] عبد الرحمن الهاشمي، محسن علي عطية، مرجع سابق، ص64.

الخاصة والعامة للمنهج، ومما لا شك فيه أنَّ المنهج بدون هذه العلاقة المنطقية والعضوية يفقد ذاته كوسيلة تربوية منظّمة تهدف إلى تعلّم المتعلمين"[1].

نستنتج مما سبق؛ أنّ المنهاج يتكوّن من مكونات ترتبط فيما بينها، وعلى مخططي منهاج اللغة العربية أن يراعوا أثناء تنفيذ المنهاج عل أرض الواقع هذه المكوّنات والتي تشمل: تحديد الأهداف الأهداف العامة والخاصة للمنهج، واختيار محتوى المنهج من الخبرات التعليمية، وتحديد طرائق التدريس وأنشطته ووسائله التعليمية، وتحديد أساليب التقويم. وهذا ما سنتطرّق اليه في المباحث التالية لمعرفة أثر التخطيط اللغوي في تعليم اللغة العربية وتنمية مهاراته في السنة الخامسة من التعليم الابتدائي في ظل الإصلاحات الجديدة(مناهج الجيل الثاني).

2- تعليمية اللغة العربية من المقاربة بالمضامين إلى المقاربة بالكفاءات (الجيل الثاني):

انتهجت الجزائر سياسة تعليمية في تعليم اللغة العربية في مختلف أنشطتها, والتي أولت عناية كبيرة لتطوير طرق تدريسها لاكتساب المتعلم اللغة وإتقانه المهارات اللغوية, لذا شهدت الجزائر عدة إصلاحات في منظومتها التربوية, كضرورة ملحة بغية مواكبة التطور وتحقيق الأهداف السامية من العملية التعليمية, لذا شهدت المنظومة التربوية الجزائرية ألوانا شتى من البيداغوجيات, كل واحدة تطرح على أساس تصحيح سابقتها أو الأفضل, ومن هذه البيداغوجيات: المقاربة بالمضامين والتي قامت على تلقين المعارف للمتعلمين وشحن ذهن المتعلم بكم هائل من المعلومات وتخزينها في ذاكرته حتى موعد الامتحان, ولوحظ أن هذا النوع من المقاربة غير كفيل وناجح, فكان لزاما اعتماد إستراتيجية جديدة تسد ثغرات البيداغوجيا السابقة, فاستبدلت بيداغوجيا الأهداف التي قامت على أسس سطرتها النظرية السلوكية التي ترى بأن التعلم يحدث نتيجة مثيرات خارجية, إلا أنّ هذه البيداغوجيا لم تكن لها أهداف مسطرة وواضحة أتت أكلها على جوانب كثيرة؛ ولم تقدم للمتعلم شيئا ولم تجعل منه متعلم حذق يستثمر ما تلقاه من المعلومات اللسانية واللغوية ليوظفها في انجاز النصوص وفي ممارسته النقدية, واستحضارها لحظة الضرورة؛ لذا انتقلت المنظومة التربوية الجزائرية إلى بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات سنة 2003 التي قامت على أسس النظرية البنائية, واتسمت بتجاوزها التلقين للمتعلم المتفرج, لتصنع منه متعلم يسهم

[1] المرجع السابق، ص53.

في إنتاج المعرفة من خلال ما تلقاه, فهذه البيداغوجيا الحديثة حولت بوصلة العملية التعليمية التعلمّية من المعلم إلى المتعلم. وبعد مرور عشر سنين دعت الضرورة الملحة إلى إصلاح ثان سنة 2016 وإنهاء مهام إصلاحات الجيل الأوّل واعتماد إصلاحات جديدة أطلق عليها تسمية " مناهج الجيل الثاني والتي تقوم على مبدأ المقاربة الشاملة في تعليم اللغة العربية وتنمية مهاراتها وذلك قصد معالجة نقائص إصلاحات الجيل الأوّل التي أعدّت في ظروف استعجالية، وسنة بعد سنة دون التمكّن من إضفاء الانسجام المطلوب، إضافة إلى كثافة البرامج وعدم وجود روابط بين المناهج وبقية السندات التربوية والتعليمية،...وغيرها من الانتقادات التي وجّهت لإصلاحات الجيل الأوّل.

2-1- **مفهوم المقاربة:** عرّفت المقاربة بأنّها "تصور وبناء مشروع عمل قابل للإنجاز على ضوء خطة أو إستراتيجية تأخذ في الحسبان كل العوامل المتداخلة في تحقيق الأداء الفعال والمردود المناسب من طريقة ووسائل ومكان وزمان خصائص المتعلم والوسط والنظريات البيداغوجية" [1] .

فالمقاربة إذن هي إقتراب من الحقيقة المطلقة وليس الوصول إليها لأن المطلق والنهائي يكون غير محدد في الزمان والمكان ,كما أنها من جهة أخرى خطة عمل أو إستراتيجية لتحقيق هدف ما.

2-2- المقاربة بالمضامين:

المقاربة بالمضامين هي طريقة كانت تصب جل اهتمامها على المحتويات(المضامين), إذ أن المناهج اعتمدت المحتويات التعليمية هدفها الرئيسي وجوهر اهتمامها بالمعارف التي يجب على المتعلم اكتسابها وتحرص على حشوه بما تلقاه من معارف بفهم أو بدون فهم, منتهجة طريقة التلقين من جهة المعلم في تدريس النشاطات, والتقليد من جهة المتعلم, باعتماد جهد المعلّم وغزارة معلوماته وما يمتلكه من مفردات وألفاظ, وتلقين المتعلم قواعد اللغة ثم حفظها واستظهارها يوم الامتحان, ونتيجة التعليم بهذه الطريقة، أنّها تهتم في المقام الأول على الذاكرة والتي تتحوّل فيها المعلومات من أدمغة المعلّمين إلى أدمغة المتعلّمين.

لكن المتأمّل للمنظومة التربوية الجزائرية آنذاك, يجد أنّ المقاربة بالمضامين لم تُهمِل تنمية المهارات اللغوية والقدرات للمتعلمين, بل اعتمدت المعارف بغية الوصول إلى تنميتها وتقويتها وتطويرها, لأنّ الهدف

[1] محمد صالح حثروبي , المدخل إلى التدريس بالكفاءات, دار الهدى للطبع والنشر والتوزيع, الجزائر, ط2 , 2002, ص 42.

الأساسي في التعليم بواسطة المحتويات(المضامين)هو" أن يكتسب المتعلّم مجموعة من الخبرات التي تجعله قادرا على التعلم بنفسه, ومن غير الاعتماد على الآخرين, ويتم ذلك بواسطة اكتساب الآلية الذّاتية التي تمكّنه من الوصول إلى المعارف والحقائق بنفسه"[1]. وهو ما يدلّ على أن المقاربة بالمضامين تنظر إلى أن المعرفة هي غاية المتعلم يكتسبها, وتسخّر كل الوسائل البيداغوجية بغية امتلاكها والوصول إليها, لتكون المعارف هي الأهداف الواجب تحقيقها في كل الأنّشطة التعليمية التعلميّة, ولهذا نجد أنّ أدوات التقويم ووسائله وفق المقاربة بالمضامين " تعتمد على قياس المعلومات التي يكتسبها التلميذ وذلك بإجراء اختبارات ذات طابع معرفي مباشر تكاد لا تتجاوز مستوى الفهم في هرم بلوم للعمليات المعرفية الذي يعتمد على الذاكرة"([2]). وبالتالي فالعلامة التي يتحصل عليها المتعلم هي المؤشّر لقياس نجاحه وانتقاله أو فشله و رسوبه, بغض النظر عن اكتسابه المهارات والقدرات من خلال تعليمه, الأمر الذّي جعل جل اهتمامه منصبّا على الحفظ فقط بحشو ذهنه بالمعلومات واستدراكها وقت الامتحان.

ومن هنا نجد أن هذه المقاربة تدور فحواها بكون المعلم هو المرسل للمعلومة, والمتعلم عبارة عن مستقبل للمعارف دون مشاركته الفعلية في العملية التعليمية التعلّميّة،.كما يلاحظ غياب تام للأهداف الإجرائية والتقويم المرحلي للمعلّم؛ والتقويم الذاتي للنسبة للمتعلّم, كونه يستغرق مدة زمنية طويلة في استيعاب المعلومة وحفظها, ولا يستطيع دمج وربط المعرفة المكتسبة القبلية بالمعرفة الفعلية الجديدة.

2-3- المقاربة بالأهداف:

تعد المقاربة بالأهداف أكثر النماذج التعليمية رواجا في العصر الحديث, والتي ظهرت في(و.م.أ) في الخمسينيات, وسميت هذه المقاربة بالأهداف, كون الهدف هو نقطة الانطلاق في العملية التعليمية التعلميّة, الذي "يهدف إلى تحقيق أهداف معينة آخر الدرس يحدد فيها المعلم نقطة الانطلاق ونقطة الوصول التي هي الهدف, وهذه الأهداف تنتظم في شكل هرمي تتّسع قاعدته كلّما انتقلنا من مستوى أعلى إلى مستوى أدنى, وكل هدف في مستوى أعلى تشتق منه جملة من الأهداف في مستوى الذي هو دونه, والتي تبدأ قاعدته بتتبع الأهداف الإجرائية التي يتحدد فيها هدف الدّرس الواحد داخل حجرة

[1] -خير الدين هني, لماذا ندرّس بالأهداف؟, ص20.

[2] - محمد صالح حثروبي مرجع سابق، ص59.

الدرس, صاعدة إلى الأهداف الخاصة لبناء متعلم يسهم في استثمار ما تلقاه من معارف ليصبح رجل الغد"[1].

وهذه المقاربة تبتنها الجزائر بعد فشل منظومتها التربوية بالتعليم بالمضامين, واعتماد المقاربة بالأهداف في الساحة العالمية, كان لزاما على المنظومة التربوية الجزائرية اعتمادها قصد الالتحاق بالركب الحضاري في مجال التربية والتعليم, التي تسمح للمتعلّم أن يكون على علم مسبق بالأهداف المراد تحقيقها, مما يجنّبه هدر الوقت والجهد بأعمال غير مطالب بانجازها, بحيث تغيرت المقاربة من المضامين إلى الأهداف وهذه الأخيرة التي جعلت التعلّم هدفا لها بدل التعليم والتي اصطلح عليها المقاربة السلوكية, والتي قامت أساسا على قائمة من الأهداف السلوكية التي تسعى العملية التعليمية التعلمّية إلى تحقيقها لدى المتعلّمين, وذلك بالتركيز على نتائج المتعلم التي تبلورت في مجموعة من السلوكات المحددة والقابلة للقياس, والاهتمام" بتعلّم السلوك الذي يعني بالدرجة الأولى تعلّم كيفية الرد أو الاستجابة...لأنّ الرّد هنا يظلّ مجرّد أداء سلوكي(استجابة) مقرون بمثير أو مثيرات خارجية حاضرة في الوضعية"[2], ومن هنا يتّضح أن المتعّلم بعد أن كان مستقبلا يقلّد ما تلقاه (المقاربة بالمضامين) أضحى يتعلم ويفهم ما تعلّمه, ليجسّده في سلوك تعليمي, وفي ضوء هذه البيداغوجيا يلجأ المعلم في العملية التعليمية التعلمية تقسيم درسه إلى مراحل قصد إبلاغ معلومة معينة, بمشاركة المتعلم في كل مرحلة قصد التحصيل المعرفي, فبعد كل عنصر من الدرس يقدّم الأستاذ اختبارا يلاحظ به مدى فهم واستيعاب المتعلمين لموضوع الدرس. وهذا التقويم عرف بالأهداف الإجرائية التي تعني "صياغة لعبارات دقيقة ومركّزة وغير قابلة للتأويل, تدل على السلوك الذي سيظهر عند المتعلم أثناء أو آخر درس معين "[3] عبارة عن ترجمة سلوك يقوم به المتعلّم في كل مرحلة تعلميّة, تساعد المعلّم على تخطيط درسه وإحداث علاقات تفاعلية(مثير واستجابة) تساهم في نجاح العملية التعليمية التعلّميّة. وكلّما ذكرنا الأهداف الإجرائية إلا وذكرنا هرم بلوم للأهداف الإجرائية التي تتشكل أساسا من ستة مستويات هي:

[1] محمد صالح حثروبي, الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي, دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع, عين مليلة –الجزائر, ط1, 2012, ص126.

[2] خير الدين هني, مرجع سابق, ص20.

[3] – المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

الحفظ(التذكّر والاسترجاع), الفهم, التطبيق, التحليل, التركيب والتقويم.فالمتعلّم يتذكر المعلومة لبلوغ مستوى الفهم وبعد الفهم للتطبيق يليه التحليل فالتركيب وصولا إلى التقويم

رغم تحسين عملية تخطيط الدرس وتقويم عمل التلميذ وسلوكه وفق المقاربة بالأهداف نجد أنّ هذه الأخيرة قائمة على تجزئة الغايات والمرامي والأهداف, مما أدى إلى صعوبة صياغة جميع الأهداف وفقدان الهدف العام الذي عدّ غاية لا وسيلة من خلال ما نصت عليه المناهج المدرسية في العملية التعليمية التعلمية, إذ بقي الاهتمام منصبّا على المعارف فقط وعلى جهد المعلّم الذي يعد وفق هذه المقاربة"محور الفعل التعليمي-التعلّمي,هو الذي يخطط وينفّذ ويقيم ويقود عملية التواصل"[1] . وبالتالي فان الحصيلة اللغوية لدى المتعلّم لا تكون إلا على مستوى الأهداف التي سطّرت.

على الرغم من الانتقادات التي وجهت لهذه المقاربة,إلا أنها " أجريت دراسات للوقوف على مدى نجاعة المقاربة بالأهداف في تعليمية اللغة العربية فظهرت النتائج متضاربة فمعظم الملاحظات تميل إلى أن مقاربة تعليمية اللغة العربية بالأهداف نتائجها ايجابية بينما ذهبت بعض الدراسات إلى أن التأثير الايجابي للأهداف في مقاربة تعليمية اللغة العربية يبقى غامضا كما يبقى تأثيرها على المردود الأكاديمي للمتعلّم غير واضح"[2].

تعدّ هذه البيداغوجيا (الأهداف) خطوة متقدّمة مقارنة بالمقاربة بالمضامين كونها حقّقت نجاحا باهرا بعد ولوجها كتيار تربوي جديد في الجزائر, ومازالت لحد الآن يعتمدها المعلّم في تخطيطه للدرس بالرغم من انتهاج المنظومة التربوية الجزائرية المقاربة بالأهداف.

2-4- المقاربة بالكفاءات

بعد اعتماد المنظومة التربوية الجزائرية المقاربة بالأهداف حينا من الزمن, وأمام الزحف التكنولوجي والانفجار المعرفي ظهر تيار بيداغوجي جديد ألا وهو **المقاربة بالكفاءات** والذي يعرّف بأنّه" بيداغوجية وظيفية تعمل على التحكم في مجريات الحياة بكل ما تحمله من تشابك في العلاقات وتعقيد في الظواهر

[1] محمد بن يحيى زكرياء, عباد مسعود: التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات المشاريع وحل المشكلات, وزارة التربية الوطنية, الجزائر, 2006, ص20.

[2]- خير الدين هني, مرجع سابق, ص 18.

الاجتماعية، ومن ثم فهي اختيار منهجي يمكن المتعلم من النجاح في هذه الحياة على صورتها"[1] وبداية ظهور هذه السياسة التربوية "تحديدا كان سنة1968 في الولايات المتحدة الامريكية, وانتشر بعد ذلك في جميع دول العالم"[2].

"فهذه المقاربة أسلوب تربوي تعليمي له فلسفته وإستراتيجية تعليمية تكوينية، جاءت لإثراء وتحسين البيداغوجيا، لكونها تتحكم في مجاريات الحياة، ولم تأت لمحو فن تربوي عمره سنوات طويلة وفي كل مرة يزداد تطورا وتحسينا بدءا من بيداغوجيا المحتويات وصولا إلى الأهداف وأخيرا المقاربة بالكفاءات التي عدّها الباحثين في مجال التربية والتعليم الجيل الثاني لبيداغوجيا الأهداف, لذا سعت المنظومة التربوية التكوينية الجزائرية تبنيها وتم على أساسها بناء المناهج الجديدة التي شرع في تطبيقها في الموسم الدراسي2003-2004، استجابة للزحف التكنولوجي والانفجار المعرفي والتطور الذي عرفته علوم التربية وشهده علم النفس بصفة عامة وعرفته علوم التعليمية بصفة خاصة, بغية مواكبة التطوّر وتحقيق الأهداف السامية من العملية التربوية والتعليمية التعلمية. وتحسين عملية التعليم والتعلّم والخروج من المناخ التعليمي القائم على التلقين واستظهار المعلومات واستظهارها, إلى مرحلة التعليم الناتج عن الاكتشاف والبحث والتنقيب والتعليل ووصوله إلى حل المشكلات واكتساب الكفاءات. وهذه البيداغوجيا الجديدة(الكفاءات) هي تصحيح أخطاء بيداغوجيا الأهداف ورد الاعتبار لجميع مكونات العملية التعليمية التعلّميّة (برامج,مناهج,معلمون,متعلّمون) فهي جاءت " كرد فعل لقصور المقاربة بالأهداف نظرا لعدم التوصل للأهداف المرجوة ....وإغراق المتعلم بسيل من المعارف غير الضرورية والتي لا تتماشى مع متطلبات الحياة وتطورات العصر ولا تسمح للمتعلّم استثمارها في الحياة العملية" [3] لأنّ هذه المقاربة تعتمد أساسا على التوجه نحو تنمية الكفاءات لدى المتعلمين وإعطائها الأولوية في بناء المناهج باعتبارها نقطة انطلاق,فهي تعمل على تنمية المهارات لدى المتعلم ولها الأسبقية لبناء المنهاج لكونها تمثل نقطة البداية, وتستند على نظام متكامل ومتجانس ومندمج المعارف و الأداءات

[1] – محمد صالح حثروبي, المدخل إلى التدريس بالكفاءات, مرجع سابق, ص 8.

[2] خير الدين هني, مرجع سابق ، ص19.

[3] المرجع السابق, ص 10-11

والإنجازات والخبرات والمهارات المنظّمة التي يحظى فيها المتعلّم بحرية كافية لتوظيف مهاراته وقدراته في وضعية تعليمية ما.

وللتوضيح يعدّ التدريس بالكفاءات "منهاجا للتعلّم, وليس برنامجا للتعليم, تعلّما يهدف إلى إكساب المتعلّم كفاءات(معارف, قدرات, مهارات), وليس تعليما لتكديس المحفوظات والمعلومات, انه تدريس يستهدف تكوين وتأهيل المتعلّم للانخراط في الواقع, والتسلّح بمعرفة منظّمة تسمح له بالتصرّف الفعّال أمام الوضعيات المختلفة التي تواجهه لتجاوزها أو ترويضها لصالحه"[1].

وما يميّز بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات أنّها تتسم بالدينامية, بحيث "يتمتع المعلّم بنوع من الحريّة بحيث يكون دوره فعّال في التخطيط والإعداد للأنّشطة التعليمية–التعلميّة وفق حاجات المتعلّمين ومستوياتهم, بحيث تسمح للمتعلمين بالمشاركة بفعالية في بناء التعلّمات المستهدفة, وتقويم صيرورة انجاز الأنّشطة المختلفة"[2], وذلك باستغلال كل الكفاءات السابقة التي يكتسبها ويتمتع بها المتعلّم, بإدماجه في رحى العملية التعليمة التعلميّة, بـ"جعل المتعلّم يشعر بالاستقلالية خلال تعلّمه, وذلك من خلال منحه فرصة إبداء رأيه وأفكاره وتجاربه وهو ينجز أنشطة التعلّم"[3], ليقوم المتعلّم بدمج المعلومات التي تسمح له بتنمية الكفاءة اللغوية المستهدفة أو استخدامها في حل المشكلات في وضعيات مختلفة، وذلك باستغلال مكتسباته القبلية(معارف–قدرات–مهارات–خبرات–مهارات...) وتوظيفها لمواجهة الإشكالية من خلال تحويل المعارف وتوظيفها وإخراجها من الإطار النظري إلى الإطار العملي التطبيقي, في ظلّ إدماج العناصر المتعدّدة والمتآلفة والمترابطة كي تصير وظيفية ذات معنى؛" بحيث تتجسد تلك المعارف في أداء سلوكي ملحوظ تظهر نتائجه في إنجاز يقوم به المتعلم, وقد يكون هذا الأنّجاز خروج من مشكلة, أو منتوج يعود عليه بالنفع"[4]. فالمتعلّم في ظل هذه المقاربة البيداغوجية الحديثة أنها تعتمد على كفاءة المتعلّم, وبذلك أضحى المتعلّم جوهر المقاربة بالكفاءات.

[1]– محمد صالح حثروبي: الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي, مرجع سابق، ص 100.

[2]– المرجع نفسه, ص101

[3]– المرجع نفسه, ص100

[4]– المرجع نفسه, ص101.

خلافا للمقاربات البيداغوجية السابقة(المضامين- الأهداف), فقد حوّلت بوصلة العملية التعليمية التعلميّة من المعلم إلى المتعلّم, بل أضحى المتعلّم وفق المقاربة بالكفاءات جوهر العملية التعليمية التعلميّة فهو يشارك في " تحديد الأهداف التي يتوخى بلوغها, وفي تقويم الأعمال المنجزة, كما يشارك في انجاز حل الوضعيات"[1] لأنّ الهدف الأساسي هو تعليم المتعلّم, لأنّ المنهاج بالمفهوم المتداول في الأدبيات الديداكتيكية يتعدى المادة الدراسية إلى الأهداف والغايات والمرامي ووسائل التقويم, فالمنهاج هو" وثيقة بيداغوجية تصدر عن وزارة التربية الوطنية لتحديد الإطار الإجباري لتعليم مادة دراسية ما, ويفترض أن يشتمل على: الأهداف والكفاءات بجميع مستوياتها, المحتويات, الوضعيات, والمواقف والأنّشطة التعليمية, والأنّشطة اللاصفيّة, الطرائق والوسائل وأدوات التقويم وأساليبه"[2] والتقويم وفق المقاربة بالكفاءات يعني" الاهتمام بتقويم أداءات المتعلّمين التي يتم فيها توظيف المعارف والمهارات والقدرات بدلا من قياس المعرف النظرية"[3].

2-5- الانتقال من مناهج الجيل الأوّل إلى مناهج الجيل الثاني وفق المقاربة بالكفاءات:

تعدّ المقاربة بالكفاءات من أهم أساليب التعليم الحديث، التي استمدت مبادئها من النزعة البنائية، والتي ظهرت كرد فعل "لقصور المقاربة بالأهداف نظرا لعدم التوصل للأهداف المرجوة ....وإغراق المتعلم بسيل من المعارف غير الضرورية والتي لا تتماشى مع متطلبات الحياة وتطورات العصر ولا تسمح للمتعلّم استثمارها في الحياة العملية"[4]وبداية ظهور هذه المقاربة "تحديدا كان سنة1968 في الولايات المتحدة الأمريكية, وانتشر بعد ذلك في جميع دول العالم"[5].

يعدّ التدريس بالكفاءات "منهاجا للتعلّم, وليس برنامجا للتعليم, يهدف إلى إكساب المتعلّم كفاءات(معارف, قدرات, مهارات), وليس تعليما لتكديس المحفوظات والمعلومات, إنه تدريس

[1]- المرجع السابق, ص101-102.

[2] محمد صالح حثروبي, المدخل إلى التدريس بالكفاءات، مرجع سابق, مرجع سابق، ص26.

[3] المرجع السابق، ص 100.

[4] المرجع السابق, ص 10-11.

[5] المرجع نفسه، ص65.

يستهدف تكوين وتأهيل المتعلّم للانخراط في الواقع, والتسلّح بمعرفة منظّمة تسمح له بالتصرّف الفعّال أمام الوضعيات المختلفة التي تواجهه لتجاوزها أو ترويضها لصالحه"[1].

استجابة لما فرضه القرن العشرين من زحف تكنولوجي و انفجار معرفي، سارعت الدولة الجزائرية على غرار باقي الدول إلى تبني المقاربة بالكفاءات سنة 2003-2004 وتم على أساسها بناء المناهج التعليمية في جميع المراحل التعليمية، غير أنه بالرغم من مباشرة هذه الإصلاحات والمحاولات حينا من الزمن، شهدت المنظومة التربوية الجزائرية إعادة كتابة المنهاج وتعديله وفق المقاربة بالكفاءات وإدخال تحسينات عن طريق:"تعزيز الاختيارات المنهجية وتعميقها؛ إضافة إلى مقاربة نسقية شاملة بعد التمكّن من تحديد ملامح التخرّج من المرحلة والطّور"[2] وذلك كرد فعل لقصور مناهج لجيل الأوّل وسد الثغرات التي لم يستطع إدراجها. وقد شرع في تنفيذ هذه الإصلاحات بدءا بالسنتين الأولى والثانية من الطور الابتدائي وكذلك السنة الأولى متوسط كمرحلة أولى، وقد عمّم على باقي المستويات والأطوار التعليمية سنة2019. وقد عرّفت مناهج الجيل الثاني بأنها " مناهج تعليمية محسّنة(والوثائق المرافقة لها)، تمنح مكانة خاصة للقيم وتعزيز الهوية الوطنية، صممت وفق المقاربة بالكفاءات، وبطريقة أكثر انسجاما وتدرّجا، بجعل التلميذ في قلب التعلمات، يبني معارفه بنفسه انطلاقا من وضعيات مركّبة"[3].

ارتكزت مناهج الجيل الثاني على مبدأين أساسيين: المقاربة بالكفاءات المستوحاة من البنائية الاجتماعية، والمقاربة النسقية. وتشكّل هذه المقاربة المحور الرئيس لمناهج الجيل الثاني التي تمكّن المتعلّم من بناء معارفه في وضعيات تفاعلية دالة، وتجعله محور العملية التعليمية. كما ركّزت أيضا على التعلّم لا على التعليم.

وفي هذا الصدد تلخّص الباحثة زينب بن يونس واقع المقاربة بالكفاءات في الجيلين الأوّل والثاني في الجدول التالي:

[1] محمد الصالح حثروبي: الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، مرجع سابق ، ص 100.

[2] مناهج مرحلة التعليم الابتدائي، مرجع سابق، ص3.

[3] المنشور الوزاري رقم880، وزارة التربية الوطنية، الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، 09 ماي2016، ص02.

	مناهج الجيل الأوّل P1G	مناهج الجيل الثانيP2G
المقاربة بالكفاءات	*غياب الكفاءة الشاملة. *وجود مبدئي لمركبات الكفاءة مع نقص في التطبيق الفعّال في التعلّمات. *التركيز عل الكفاءات المتعلّقة بالمادّة ومعارفها مع نقص في الكفاءات العرضيّة والقيم والسلوكيات.	*الكفاءة الشاملة هدف كل التعلّمات. *التركيز في التعلّمات على كل مركبات الكفاءات وخاصة الكفاءات العرضية والقيم و السلوكات.
النشاطات التعلميّة	*نشاطات تعلميّة موجّهة نحو التحكّم في المفاهيم.	*نشاطات تعلميّة موجّهة نحو التحكّم في المفاهيم+ توظيف الموارد المعرفيّة+ تعلّم الإدماج ونمو القيم و السلوكات.
التقويم	*التركيز على تقييم الكفاءات المتعلّقة بالمادّة ومعارفها. *تطبيق ناقص بالتقويم التكويني. *غياب التقويم الذاتي والتقويم من الفوج. *غياب المعالجة البيداغوجية الفعّالة. *مبالغة في حصص التقويم على حساب التعلّم.	*يشمل التقويم المعارف والمساعي ونمو القيم. *التقويم التكويني جزء لا يتجزّأ من مسار التعليم. *تأسيس التقويم الذاتي والتقويم من الفوج. *تأسيس المعالجة البيداغوجية في التعلّم. *وتيرة فصلية معقولة للتقويم.
المنظور التربوي	*منظور سلوكي يهدف إلى تغيّر سلوكيات المتعلّم وبالنتائج الظاهرة. *منظور بنائي أي أنَّ المتعلّم المعرفة بنفسه ويهتم بالسيرورة العقلية التي أدت إلى نتائج التعلّم.	*منظور بنائي أي أنَّ المتعلّم المعرفة بنفسه ويهتم بالسيرورة العقلية التي أدت إلى نتائج التعلّم. المنظور البنائي الاجتماعي أي تضع البنيوية الاجتماعية في صدارة الإستراتيجية ويستهدف الاستقلالية في بناء التعلّم.

الجدول رقم (05): المقاربة بالكفاءات بين الجيلين الأول والثاني[1]

[1] زينب بن يونس، كيف نفهم الجيل الثاني؟(من المقاربة بالكفاءات إلى بيداغوجيا الإدماج)،Allure، الجزائر، ط1، 2017، ص78-79.

من خلال الجدول السابق يمكن القول؛ بأنّ المقاربة بالكفاءات في مناهج الجيل الثاني هو استمرار للمقاربة بالكفاءات في مناهج الجيل الأوّل إلا أنّها تناولت التدريس بالوضعيات.

إنّ من ميميّزات المقاربة بالكفاءات في الجيلين الأوّل والثاني وتأثيرها على العلاقة التربوية أنَّها تتسم بالدينامية, حيث "يتمتع المعلّم بنوع من الحريّة بحيث يكون دوره فعّال في التخطيط والإعداد للأنّشطة التعليمية–التعلميّة وفق حاجات المتعلّمين ومستوياتهم, بحيث تسمح للمتعلمين بالمشاركة بفعالية في بناء التعلّمات المستهدفة, وتقويم صيرورة انجاز الأنّشطة المختلفة"[1], فهي "تجعل من المتعلّم محورا أساسيا في العملية التعليمية، وذلك بإدراكه في مسؤولية وقيادة وتنفيذ عملية التعلّم. كما أنها تقوم على اختيارات وضعيات تعلّمية مستقاة من الحياة، في صبغة مشكلات أو وضعيات مشكلة، باعتبارها الأسلوب المعتمد للتعلّم، إضافة إلى اعتمادها المناهج التي تشجّع على اندماج المفاهيم والأدوات المعرفية الجديدة، بدل اعتماد الأسلوب التراكمي للمعارف"[2]، أما دور المعلّم فهو مرشد ومحرّك العملية التعليمية التعلّميّة.

إنّ مبادئ المقاربة بالكفاءات في مناهج الجيل الثاني تمكن المتعلم من إدماج وتوظيف مكتسباته التعلمية وتنمية قدراته وكفاءته وتطبيقها أثناء مراحل العملية التعلميّة في مايلي:

- **مبدأ بناء المعرفة** :نعني به استرجاع المتعلم المعلومات السابقة، لربطها بمكتسباته وموارده الجديدة مع حفظها في ذاكرته؛لتفعيل المكتسبات القبلية وبناء مكتسبات جديدة.
- **مبدأ الإدماج**: يسمح الإدماج بممارسة الكفاءة ؛ وذلك بربط العناصر المدروسة ببعضها البعض، وإنماؤها ويكون بتوظيف مكوناتها بشكل إدماجي يتيح المتعلمين فرصة التدرب على استثمار المكتسبات القبلية (المعرف، المهارات، القدرات...)ضمن وضعيات جديدة .
- **مبدأ التعلم الذاتي** : يتمثل في جعل المتعلم محور العملية التعلّمية، أي يساهم المتعلم في بناء المعرفة بشكل ذاتي ، وهذا ما يتيح له التمييز بين مكونات الكفاءة والمحتويات قصد الامتلاك الحقيقي للكفاءة .

[1]– المرجع نفسه, ص16.

[2] المرجع نفسه، ص16-17.

- **مبدأ التكرار**: يكون بتكليف المتعلم بنفس المهام لإدماج معارفه عدة مرات ؛قصد الوصول إلى تعميق المعارف وترسيخ الكفاءة في ذهنه.
- **مبدأ التطبيق**: هو ممارسة الكفاءة وتطبيقها قصد التحكم فيها ؛ لأنّها تعني التصرف في وضعية فيكون المتعلم قادرا على التكيف معها .
- **مبدأ الترابط**: يسمح لكل من المعلم والمتعلم بالربط بين أنشطة التعليم وأنشطة التعلم وأنشطة التقويم والتي ترمي في النهاية إلى تنمية الكفاءة .
- **مبدأ المشروع**: يعرف بالتعاون ويرتكز على الإدماج ، لذا فالمشروع يمثل أفضل وضعية لتحقيق الغاية الإدماجية، فبفضل ذلك يمكن للمتعلم أن يحتل المحور الأساسي في العملية التعليمية التعلّمية، ويكون عنصرا فعالا ضمن مجموعته، ويتيح له فرص التخطيط والتفكير في الفعل التعليمي عند إنجازه قبله وبعده[1].

ومما تجدر الإشارة إليه؛ أنّ بيداغوجيا التدريس بالكفاءات في مناهج الجيل الثني أنها تعتمد على مفهوم الوضعيات الإدماجية باعتبارها مفتاح المقاربة بالكفاءات, والتي يطلق عليها في سياقها البيداغوجي مايسمى بـ" بيداغوجيا الإدماج"، إضافة إلى "المقاربة النصيّة"و"حل المشكلات " وبيداغوجيا المشروع.

واستنادا إلى ما سبق نجد أنّ مناهج الجيل الثاني المطبقة في المنظومة التربوية الجزائرية مكمّلة لمناهج الجيل الثاني, فهي تسعى إلى عقلنة التعليم, وذلك بتركيزها على المقاربة بالكفاءات والمقاربة النسقية فمناهج الجيل الثاني جوهرها الكفاءة وصلبها المتعلّم. وفيما يلي سنتطرق في المباحث التالية الى معرفة كيفية التخطيط لتعليم اللغة العربية وتنمية مهاراتها في منهاج اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي(الجيل الثاني).

[1]- المرجع السابق، ص21-22.

II.التخطيط لأسس بناء منهاج اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي :

تقوم المناهج التعليمية عادة على مجموعة من الأسس التي تحدّد جوانب المنهاج في أهدافه ومحتواه وأنشطته وطرائق تعليمها وتقويمها، وهذه الأسس يرجع إليها مخططو المناهج أثناء بنائهم للمناهج التعليمية. وعلى هذا الأساس سنتطرق إلى معرفة هذه الأسس، ثم نرصد الأسس التي تم على أساسها بناء وتخطيط منهاج اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي وفق مناهج الجيل الثاني.

1- الأسس النفسية:

تشكّل الأسس الفلسفية قضية هامّة في التخطيط اللغوي وبناء مناهج اللغة العربية وتحديد مدخلاته وصياغة مضمونه، ومحور هذا الأسس الفلسفية هو" المتعلّم لأنّه هو الذي يأخذ المعارف لذلك فهو غايته وهدفه النهائي، والمنهاج يراعي طبيعة المتعلّم وخصائصه وخصائص نموّه واحتياجاته دوافعه واستعداداته وميوله واتجاهاته وقدراته وغيرها من الأمور التي يتوجّب على واضعي المنهاج أخذها بعين الاعتبار في جميع عمليات المنهاج أهدافا وتخطيطا، تنفيذا وتقويما وتطويرا "[1] لأنّ مراعاة هذه الأسس في بناء المناهج واختيار خبراته ونشاطاته التعليمية وأساليب تعليمه يرفع من كفاءة المنهاج، ويعمل على تفعيله في تحقيق الأهداف المرجوة منه"[2] وعليه فإننا نضمن عملية تعلّمية أفضل للمتعلّمين وحدوث تعلّم بأعلى مردود ممكن.

2- الأسس المعرفية:

تتمثّل الأسس المعرفية في كونها " الطرق التي تبنى بها المعرفة واختيار ما يحقق أفضل فائدة للفرد والمجتمع، والمعرفة تتفاوت في طبيعتها فمنها مباشرة، ومن غير مباشرة، ومنها ذاتية ومنها غير ذاتية، وتكون عند

[1] عبد الرحمان الهاشمي، محسن علي عطيّة، مرجع سابق، ص56.

[2] محمد محمود الخوالدة، مرجع سابق، ص224.

الإنسان بشكل نظام"[1] وهذا الأخير يتكوّن من الحقائق وهي معلومات واضحة مسلم بها لا جدال فيها سواء كانت حسية أو مجرّدة/ لفظية أو رمزية وهي لبنات أساسية لبناء المعرفة"[2]

3- الأسس الاجتماعية:

والمقصود هنا انه يتوجب على واضعي المنهاج مراعاة الأسس الاجتماعية التي " يبنى عليها المنهاج وفق مكوّنات المجتمع وثقافته وتقاليده لأن المتعلّم لا ينفصل عن مجتمعه لا العلاقة وثيقة بين الفرد وبيئته"[3].

4- الأسس الفلسفية:

تلعب الأسس الفلسفية دورا مها في تخطيط المناهج وتحديد أهدافه واختيار محتواه وأنشطته التعليمية أساليب تقويمه، لذا يجب على واضعي المناهج تبني " رسالة المجتمع وما تحمله من فلسفة اجتماعية وما تحمله هذه الأخيرة من قيم ومعتقدات وأفكار ومعاني واهتمامات وطرائق في تفسير الحياة وما فيها من قضايا أساسية كالخالق والوجود والإنسان والمعرفة والمجتمع وغير ذلك من القضايا الجوهرية، من أجل الوصول إلى معنى حقيقي للحياة وطريقة مثلى للعيش داخل المجتمع الإنساني"[4].

بعد تعرّفنا على الأسس التي ينبغي أن يراعيها واضعو المناهج، وجب علينا أن نرصد الأسس التي تم من خلالها بناء منهاج اللغة العربية للسنة الخامسة في ضوء إصلاحات الجيل الثاني ،

من خلال تصفّحنا للمنهاج، لاحظنا ظهور ملامح الأسس النفسية التي دعا إليها منهاج اللغة العربية وذلك في أنه " ينبغي أن يوفّق الانسجام الخاص بالمادة بين مراحل النمو النفسي للمتعلّم، وأخذ يأخذ في الحسبان تصوّراته وتمثّلاته"[5] أما عن الأسس الفلسفية التي دعا إليها فهي" تعزيز عملية إكساب

---

[1] عبد الرحمان الهاشمي، محسن علي عطيّة ، المرجع السابق، ص55.

[2] محمد محمود الخوالدة ، مرجع سابق، ص206.

[3] المرجع السابق، ص57.

[4] المرجع نفسه، ص60.

[5] منهاج اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي: مناهج مرحلة التعليم الابتدائي، اللجنة الوطنية للمناهج، المجموعات المتخصصة للمواد ، وزارة التربية الوطنية، الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، 2016، ص06.

مجموعة من قيم الهوية الوطنية المرجعية(الإسلام العروبة والأمازيغية) التي تشكّل بانصهارها جزائرية الجزائري، إضافة إلى عملية اكتساب القيم العالمية"[1] ص5. وبخصوص الأسس الاجتماعية فقد دعا المنهاج إلى " ترسيخ قيم الهويّة، وإرساء المعلومات المتعلّقة بالتراث التاريخي الثقافي للوطن"[2]. أما عن الأسس المعرفية فقد دعا إلى اعتماد" المقاربة بالكفاءات والمقاربة النسقية، وهذه المقاربة تمكّن المتعلّم من بناء معارفه في وضعيات تفاعلية ذات دلالي، وتقدّم له فرص تقديم مساهمته في مجموعة من أقرانه"[3] فالمنهاج يفضّل منطق التعلّم الذي يركّز على المتعلم وردود أفعاله في مواجهة وضعيات مشكلة على منطق التعليم الذي يعتمد على تحصيل المعارف والمعلومات فقط. كما دعا أيضا إلى أنّه يجب"على المحتويات التعليمية أن تتجنّب تكديس المعارف، بل ينبغي أن تفضّل المفاهيم والمبادئ والطرائق المهيكلة للمادّة، والتي تشكّل أسس التعلّمات وتيسّر الانسجام العمودي للمواد الملائمة لهذه المقاربة"[4] أي المقاربة بالكفاءات والمقاربة النسقية.

ويمكن باختصار ذكر الأسس التي تم اعتمادها في بناء منهاج اللغة العربية بحلته الجديدة (إصلاحات الجيل الثاني) في:

- **المحور المعرفي** :ويتضمن المصفوفة المفاهيمية والتنظيم المنطقي للمعارف مع تقديم منسجم مع خصوصيات المادة والمفاهيم المهيكلة للمادة.
- **المحور البيداغوجي** :وتتضمن البنائية والبنائية الاجتماعية والوضعية التعلمية والوضعية الاندماجية وكذا التقييم.
- **المحور النسقي** :لضمان تقارب وتلاقي المناهج في وحدة شاملة وتصور شامل وتنازلي للمناهج وانسجام أفقي وعمودي للمناهج.

[1] المرجع السابق، ص5.
[2] المرجع نفسه، ص13.
[3] المرجع نفسه، ص7.
[4] المرجع نفسه، ص6.

- **المحور القيمي** :وتضمن قيَم الهوية والانتماء للعروبة والأمازيغية في إطار جغرافي وزمني محدود وكذا القيم الاجتماعية والثقافية والقيم الكونية"[1].

كما اعتمد في بنائه على احترام المبادئ التالية:

- "**الشمولية**: وذلك ببناء منهاج لكلّ مرحلة تعليمية.
- **الانسجام**: من خلال شرح العلاقات بين مختلف مكونات مناهج السنوات وفي جميع الأطوار والميادين لمعالجة تفكك مناهج الجيل القديم، كما فصلت الكفاءات العرضية ضمانا للانسجام الأفقي للمناهج.
- **القابلية للتطبيق**: وتتم بالتكفّل بعملية التكيف مع شروط التنفيذ.
- **المقروئية**: وتعني توخي البساطة والوضوح والدقّة.
- **الوجاهة**: وذلك لتوخي التطابق بين أهداف التكوين التي تحملها المناهج والحاجات التربوية"[2].

من خلال ما سبق يمكن القول؛ بأن منهاج اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي في ضوء الإصلاحات الجديدة(مناهج الجيل) نجد أنه متطابق مع أسس بناء المناهج الحديثة.

[1] المرجع السابق، ص5-8.

[2] المرجع نفسه، ص5.

III. أهداف تخطيط تعليم وتنمية المهارات اللغوية في منهاج اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي:

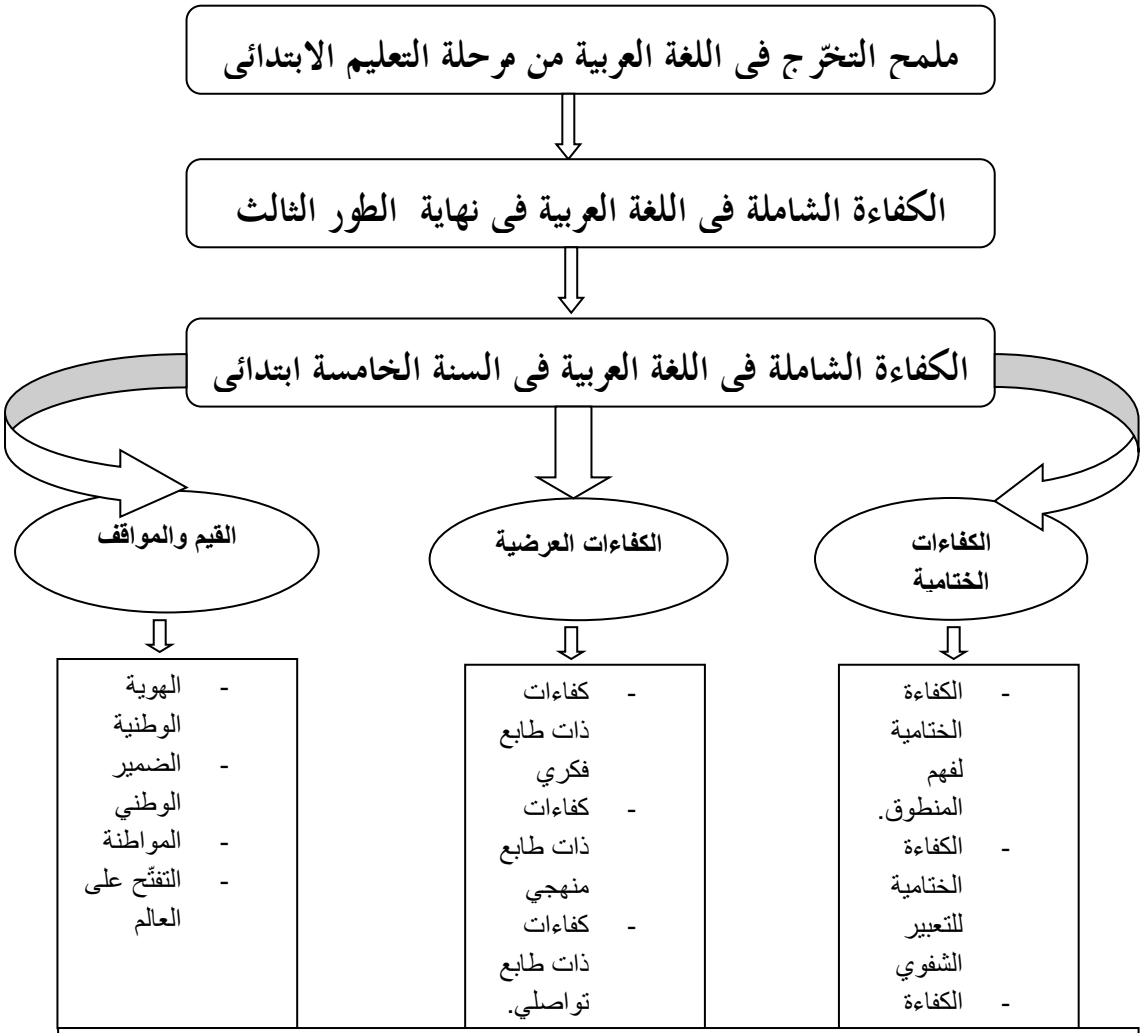
تعد الأهداف عنصر من عناصر المناهج الذي يرتبط به ارتباطا وثيقا الذي يتفاعل معه بطريقة تكاملية، فالأهداف هي نقطة البداية والخطوة الإجرائية الأولى في بناء المناهج، كما تحدّد لنا محتوى المنهاج والأنّشطة التعليمية وطرائق تعليمها، ووسائل التقويم. يقدم المنهاج والوثيقة المرافقة له تصورا لمجمل الأهداف والكفاءات المؤمل تحقيقها في الطور الابتدائي. بدءا بتقديم المادة والتي تعبّر تعزيزا للمكتسبات القبلية للمتعلم وترسيخا للمبادئ التي تمكنه من تنمية مهاراته اللغوية وإثراء رصيده اللغوي والمعرفي. وعليه تكون السنة الخامسة(الطور الثالث) هي نهاية التعليم الابتدائي كما تعد أيضا تهيئة للسنة المقبلة في المتوسط. لأنّ كل سنة تخدم ما بعدها، وتستفيد مما سبقها. وقد ميّز المنهاج اللغوي للعربية في ضوء مناهج الجيل الثاني جملة من أهداف تعليم اللغة العربية وتنمية مهاراتها لمتعلم السنة الخامسة ابتدائي وهي: أهداف عامة تمثّلت في الكفاءة الشاملة أو ملمح التخرج، أمّا بخصوص الأهداف الخاصة لتنمية المهارات اللغوية فقد كانت على شكل كفاءات ختامية و كفاءة العرضية. وقبل التطرّق إلى هذه الكفاءات وجب علينا تعريفها فيما يلي:

- **ملمح التخرّج:** أمّا ملمح التخرّج فهو"يتكوّن من مجموعة الكفاءات الشاملة للمواد، وتستخلص الكفاءة الشاملة بعد تحديد ملمح التخرّج".
- **الكفاءة الشاملة:** يسعى منهاج اللغة العربية إلى"تحقيقه في نهاية فترة دراسية محدّدة وفق نظام المسار الدراسي، لذا نجد كفاءة شاملة في نهابة المرحلة، وكفاءة شاملة في نهاية كل طور، كفاءة شاملة في نهاية كل سنة، وهي تتجزّأ في انسجام تكامل إلى كفاءة شاملة لكل مادة، وتترجم ملمح التخرّج بصفة مكثفة". أمّا ملمح التخرّج فهو"يتكوّن من مجموعة الكفاءات الشاملة للمواد، وتستخلص الكفاءة الشاملة بعد تحديد ملمح التخرّج".
- **الكفاءة الختامية:** كفاءة تكتسب من خلال المادة(اللغة العربية)، وتتحقق من خلال المسعى التدرّجي للعملة التعليمية الذي يربط مقاصد الغايات بالممارسة في القسم، والتعبير عن جزء من ملامح التخرّج من المرحلة والطور. لكنها تتسم في صياغتها بالعموم والاندماج، الأمر الذي لا يمكّنها من بناء

وحدات ومقاطع تعليمية: فهي تربط المعنى المتواصل في الملامح، لكنّها تبقى ناقصة في الجانب العملي على مستوى الممارسة في القسم. ينبغي أن تصاغ الكفاءات الختامية ومركباتها بشكل يجعلها قابلة للتقييم. فهي" كفاءة مرتبطة بميدان من الميادين المهيكلة للمادّة، وتعبّر بصيغة التصرّف(التحكّم في الموارد، حسن استعمالها وإدماجها وتحويلها) عما هو منتظر من المتعلم في نهاية فترة دراسية لميدان من الميادين المهيكلة للمادّة.

- **الكفاءة العرضية:** التي تتكوّن من" المساعي الفكرية والمنهجية المشتركة بين مختلف الميادين التي ينبغي اكتسابها واستخدامها أثناء بناء مختلف المعارف والمهارات التي يسعى المناهج إلى تنميته"[1]

من خلال ما سبق يمكن أن نوضح ذلك في مادة اللغة العربية في السنة الخامسة ابتدائي بالمخطط التالي:



مخطط رقم(04): أنواع الكفاءات في منهاج اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي (الجيل الثاني)

[1] بتصرّف: منهاج اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي: مناهج مرحلة التعليم الابتدائي، مرجع سابق، ص08.

1- التخطيط اللغوي لملمح الكفاءة الشاملة (ملمح التخرج) لتعليم اللغة العربية:

بينت مناهج التعليم الابتدائي في مادة اللغة العربية وتنمية مهاراتها اللغوية ومدى مساهمتها الفعالة في تحقيق الكفاءة الشاملة، وتجدر الإشارة هنا إلى أن الكفاءة الشاملة للسنة الخامسة باعتبارها آخر سنة من مرحلة التعليم الابتدائي وآخر طور من التعليم الابتدائي نجد أنها نفس الكفاءة الشاملة من نهاية الطور الثالث وقريبة جدا من نهاية مرحلة التعليم الابتدائي.

قام المنهاج بتحديد مجموعة من الأهداف العامة و الكفاءات الشاملة والمهارات التي يجب أن يكون المتعلمون قادرين على إدراكها موزّعة على ملمح الخروج من السنة الخامسة ابتدائي و ملمح الخروج من نهاية الطور الثالث) ومن نهاية مرحلة التعليم الابتدائي. وهي كالآتي :

1-1- الكفاءة الشاملة (ملمح التخرّج) من الطور الثالث والسنة الخامسة ابتدائي:

بيّن منهاج اللغة العربية في ظل إصلاحات الجيل الثاني عن غايات التخطيط اللغوي لتعليم اللغة العربية في السنة الخامسة من التعليم الابتدائي وهو ما يعرف بطور التحكم والإتقان بأن الهدف هو"تعزيز التعلّمات الأساسية في اللغة العربية (قراءة وكتابة، التعبير الشفوي والكتابي)، إذ يشكّل الهدف الرئيس لهذه المرحلة"[1].

أما عن **الكفاءة الشاملة (ملمح التخرّج) في نهاية السنة الخامسة من التعليم ابتدائي** يكون المتعلم قادرا على:

- "يتواصل مشافهة وكتابة بلغة سليمة في وضعيات خطابية دالة؛
- يقرأ نصوصا من مختلف الأنّماط مع التركيز على النمطين التفسيري و الحجاجي، تتكوّن من مائة وعشرين إلى مئة وخمسين كلمة، مشكّلة جزئيا قراءة سليمة، ويفهمها؛
- ينتج كتابة في وضعيات تواصلية دالة"[2].

كما فصّل المنهاج اللغوي أهداف عامة لتخطيط تعليم اللغة العربية في الطور الثالث(السنة الخامسة ابتدائي) من خلال مصفوفة الموارد المنهجية بأن يكون المتعلم قادرا على أن:

[1] منهاج اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي: مناهج مرحلة التعليم الابتدائي، مرجع سابق، ص13.

[2] بن الصيد بورني وآخرون، دليل استخدام كتاب اللغة العربية(السنة الخامسة من التعليم الابتدائي)، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، وزارة التربية الوطنية الجزائرية، 2019-2020 ، ص8.

- يلاحظ السمات الرئيسية للغة العربية وكيفية استخدامها من خلال محاكاة النطق؛
- يتوقّع المعنى من خلال المفاتيح اللغوية مثل السياق والصور التي تساعده على فهم المعنى؛
- يقرأ جهرا النصوص المألوفة لمعرفة المعنى؛
- يستخدم مجموعة من المفاتيح أثناء القراءة لتخمين المعنى؛
- يحلل ويرتّب الأفكار؛
- يوازن ويقارن لاستخلاص الأحكام؛
- يلاحظ ويفسّر ويبرّر؛
- يصمم مواضيع لتوظيف خطاطات الأنّماط؛
- ينجز مهاما متعدّدة وفق تعليمات[1].

إضافة إلى ما سبق يمكن أن نضيف ما قدّمه المنهاج بخصوص بعض الأهداف العامة لتعليم اللغة العربية التي تمحورت في القيم والكفاءات العرضية♥ كما يلي:

- **القيم والمواقف**: وتندرج تحتها:
  - ✓ الهوية الوطنية: يعي بعد بلاده التاريخي والجغرافي ومكانة الجزائر إقليميا وقاريّا وعالميّا؛
  - ✓ الضمير الوطني: يتمسّك بالدين الإسلامي والعادات والأخلاق الحميدة؛
  - ✓ المواطنة: يتمكّن من أحداث توازن في شخصيته بتقوية نوازع الخير والسلوك السوي؛
  - ✓ التفتّح على العالم: يتعاون مع غيره خدمة للسلم والسلام ورفاهية الشعوب وازدهارها.

1-2- ملمح التخرّج (الكفاءة الشاملة)من نهاية الطور الثالث:

عرض المنهاج الكفاءة الشاملة (ملمح التخرّج) التي يتوخى وجودها لدى المتعلم في نهاية الطور الثالث و التي عنونت بملمح التخرّج، وأبرز مظاهر هذا الملمح تتمثل في أن يكون المتعلم قادرا على أن:

- يتواصل مشافهة في وضعيات مركّبة من مستواه المعرفي بلسان عربي.
- يقرأ قراءة مسترسلة معبّرة وواعية نصوصا أصلية، أغلبها مشكولة ويفهمها.

[1] منهاج اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي: مناهج مرحلة التعليم الابتدائي، مرجع سابق، ص16.

♥ سنتطرق إلى الكفاءات العرضية ذات الطابع التفكيري والمنهجي في أهداف تنمية المهارات اللغوية.

- ينتج نصوصا طويلة في وضعيات تواصلية دالة، ومشاريع لها دلالات اجتماعية"[1].

كما حدد المنهاج جملة من أهداف تعليم اللغة العربية التي يتوقع من المتعلم في نهاية الطور الثالث[2] أن يكتسبها تمثلت في القيم والمواقف والكفاءات العرضية كما يلي:

- ✓ الهوية الوطنية: من خلال نصوص تعليم اللغة العربية: يعتز بلغته و بمكونات الهوية الجزائرية ويقدّرها، ويحترم رموزها؛ ينمي قيمه الخلقية والدينية والمدنية المستمدّة من مكوّنات الهوية الوطنية.
- ✓ الضمير الوطني: يحافظ على الرموز الوطنية ويدافع عنها؛ يتحلى بالأخلاق الدينية والمدنية للوطن والأمة؛
- ✓ المواطنة: يتحلّى بروح التعاون والتضامن والعمل الجماعي والصدق في التعامل؛ ويساهم في الحياة الثقافية للمدرسة والحي أو القرية؛ ينتهج أساليب الاستماع والحوار وينبذ العنصرية والعنف بمختلف أشكاله.
- ✓ التفتّح على العالم: يحترم ثقافات وحضارات العالم، ويتقبّل الاختلاف ويسعى إلى التعايش السلمي مع الآخرين؛ يتفتح على اللغات الأجنبية والثقافات الأخرى؛ يستخلص من تجارب الآخرين ما يمكنه من فهم عصره وبناء مستقبله.

إضافة إلى ما سبق يمكن أن نضيف ما قدّمه المنهاج بخصوص بعض الأهداف العامة لتعليم اللغة العربية التي تمحورت في القيم والكفاءات العرضية[3] في الجدول التي ينبغي أن يكون المتعلم في نهاية السنة الخامسة قادرا على:

1-3- ملمح التخرّج(الكفاءة الشاملة) من نهاية التعليم الابتدائي:

حظيت اللغة العربية في مرحلة التعليم الابتدائية في مناهج الجيل الثاني بمكانة مميّزة في منظومتنا التربوية وذلك باعتبارها " اللغة الوطنية الرسمية، ومكوّنا رسميا للهوية الوطنية،..." فقد أكدت مناهج

[1] المرجع السابق، ص10.

[2] هذه الأهداف هي نفسها أهداف نهاية مرحلة التعليم الابتدائي.

[3] سنتطرق إلى الكفاءات العرضية ذات الطابع التفكيري والمنهجي في أهداف تنمية المهارات اللغوية.

الجيل الثاني على أنّ اللغة العربيّة" لغة تدريس لكافة المواد التعليمية في المراحل الثلاث، فهي بذلك كفاءة عرضية. ولذلك فان التحّكم فيها هو مفتاح العملية التعليمية /التعلمية، وإرساء الموارد وتنمية الكفاءات التي تمكن المتعلم من هيكلة فكره، وتكوين شخصيته، والتواصل بها مشافهة وكتابة في مختلف وضعيات الحياة اليومية...والتحكم في اللغة أساس التحكم في المواد الدراسية الأخرى، التي تساعد على إثراء جوانب معرفية متنوعة لدى المتعلمين".

كما ورد في منهاج اللغة العربية بخصوص ملمح التخرّج أو الكفاءة الشاملة ، بأن يكون المتعلّم في نهاية مرحلة التعليم الابتدائي يتمتع بكفاءات عديدة تؤهله ليكون قادرا على"استعمال اللغة العربية كأداة لاكتساب المعارف وتبليغها مشافهة وكتابة بشكل سليم، في وضعيات دالة من الحياة الاجتماعية، واستعمالها عبر الوسائط التكنولوجية"[1].

وقد سطر منهاج اللغة العربية جملة من أهداف التخطيط اللغوي لتعليم اللغة العربية وتنمية مهاراتها في مرحلة التعليم الابتدائي تمثلت في:

- " في الطور الأول أو طور الإيقاظ والتعليم الأولي: التحكّم في اللغة العربية شفاهة وكتابة وقراءة، التي تعتبر كفاءة عرضية أساسية تُنمّى تدريجيا اعتمادا على كل المواد الدراسية
- أمّا في الطّور الثاني أو طور تعميق التعلّمات الأساسية: تحسين التحكّم في اللغة العربية من خلال التعبير الشفهي، فهم المنطوق والمكتوب، والكتابة. حيث يشكّل هذا التحكّم قطبا أساسيا في تعلّمات هذه المرحلة
- أمّا الطور الثالث: "تعزيز التعلّمات الأساسية في اللغة العربية (قراءة وكتابة، التعبير الشفوي والكتابي)، إذ يشكّل الهدف الرئيس لهذه المرحلة"[2].
- التركيز على التعبير الذي لم يأخذ مكانته اللائقة في المناهج السابقة، إلى جانب الاهتمام بالاستماع نظرا لدوره الأساسي في هيكلة الفكر وصقل الشخصية، وكأساس ينبني عليه الفهم الذي يمثّل مفتاح النفاذ في كل التعلمات، وقاعدة لناء كفاءة للتواصل

[1] منهاج اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي: مناهج مرحلة التعليم الابتدائي، مرجع سابق، ص10.

[2] المرجع نفسه، ص13.

- أما في ميدان فهم المكتوب فالهدف هو " قراءة نصوص متوسطة الطول، مشكولة جزئيّا، قراءة صحيحة بتنغيم مناسب، حسب ما تقتضيه أنماط النصوص ومقامها، وفهم معناها العام، والتعرّف على خطاطات أنماط النصوص والتمييز بينها وفهم التعليمات، وبناء الحكم الشخصي، وتذوّق الجانب الجمالي فيها بالتفاعل معها، والتدريب على استعمال القاموس اللغوي" .
- أما في ميدان إنتاج المكتوب فالهدف منه : إكساب المتعلّم فنيّات كتابة نص منسجم معنى وبنية، والوصول به إلى جعل اللغة العربية أداة طيّعة لديه، ووسيلة تفكيره وتعبيره اليومي" .
- " تزويد المتعلمين بكفاءات، يمكن استثمارها في مختلف وضعيات التواصل الشفهي والكتابي.
- جعل المتعلم يبلغ أعلى مستوى الفهم والإدراك واستعمالها كلغة حيّة في جميع المجالات"[1]
- "يستعمل الأساليب المناسبة للوضعية التواصلية؛
- إكساب المتعلّم أداة التواصل اليومي باللغة العربية؛
- تعزيز رصيده اللغوي الذي اكتسبه من محيطه الأسري والاجتماعي مع تهذيبه وتصحيحه؛
- اكتساب ملكة اللغة العربية لإكتساب تعلّمات كل المواد الدراسية والنفاذ فيها؛
- إرساء الرصيد اللغوي ودعمه لدى المتعلم. وذلك قصد تحقيق الملكة اللغوية المهيكلة لفكره، والمنهجية التي تمكّنه من التحليل والتركيب، والاستنباط والاستقراء.
- تغذية البعد الثقافي والوجداني، وغرس قيم الأمة الجزائرية"[2].

من خلال ما سبق؛ تظهر نصوص الكفاءة الشاملة (ملمح التخرّج) أنها شاملة لجميع الكفاءات اللغوية مع التركيز على البعد التواصلي، كما أنه يبرز مستوى الكفاءة المراد تنصيبها لدى متعلم السنة الخامسة ابتدائي (في نهاية الطور الثالث) ليكون متحكما في اللغة العربية بعد نهاية المسار التعليمي في هذه المرحلة.

[1] الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية(مرحلة التعليم الابتدائي)، مرجع سابق ، ص3.

[2] ينظر: منهاج اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي: مناهج مرحلة التعليم الابتدائي، مرجع سابق ، ص 32، 36.

2- تخطيط الكفاءة الختامية في منهاج اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي :

تمثلت أهداف التخطيط اللغوي لتنمية مهارات اللغة (الاستماع، الكلام، القراءة، الكتابة) المناهج حسب مناهج الجيل الثاني من خلال الكفاءات الختامية. أما مهارة التفكير من خلال الكفاءات العرضية، كما تستند هذه الكفاءات والأهداف إلى الكفاءة الشاملة لتعليم اللغة العربية لارتباطها الوثيق بحياة متعلم السنة الخامسة ابتدائي وممارساته، داخل المدرسة وخارجها، والتي يقع على كاهلها فهم بقية المواد الدراسية الأخرى واستيعابها. وتمكنه من استخدام اللغة العربية الفصيحة في كثير من المواقف اللغوية. كما ترتبط كفاءات تنمية المهارات اللغوية حسب مقتضيات المقاربة النصية في جميع مراحل التعليم الابتدائي، إذ ينظر المنهاج اللغوي إلى مهارات اللغة على أنها كل متكامل، تتوزع بصورة تكاملية بنائية متسقة الأجزاء منسجمة لا يمكن الفصل بينها، مع احترام ترتيبها القائم على المهارات الاستقبالية والإنتاجية والتفكيرية. كما ترتكز أهداف تنميها بما يحقق التكامل بين فروعها على الكفاءة الشاملة (ملمح التخرّج) ولا يمكن أن يتحقق ملمح الكفاءة الشاملة إلا بتحقيق الكفاءات الختامية والعرضية الموافقة لها. فقد ورد في المنهاج أنه لا يتحقق" الملمح الشامل بصفة فعالة إلا إذا كان المتعلّم متمكنا من لغة التدريس(اللغة العربية). ولا يكون ذلك إلا بالتحكّم في ميادين اللغة الأربعة: فهم المنطوق، التعبير الشفوي، فهم المكتوب، التعبير الكتابي. ولا يأتي هذا التحكّم إلا بالممارسة الفعلية للغة–مشافهة وكتابة– في التعبير عن الأفكار والمشاعر والخبرات، باستعمال لغة عربية سليمة"[1]. لأنّ الكفاءة الختامية" الدقيقة للميادين(المهارات اللغوية) تمكّن من تقييم التعليم الابتدائي ومن الواجب أن يبلغ المتعلّم في نهاية هذه المرحلة درجة من التحكّم في اللغة يتجاوز بها الأمية"[2]. أما الكفاءة العرضية فتتمثل في" المساعي الفكرية والمنهجية المشتركة بين مختلف الميادين التي ينبغي اكتسابها واستخدامها أثناء بناء مختلف المعارف والمهارات التي يسعى المنهاج إلى تنميته"[3].

والجدير بالذكر هنا، أن ذكر الكفاءات اللغوية من نحو وصرف وإملاء وكتابة وخط، لم يرد إلا في سياق تجنيدها باعتبارها موارد تسهم في بناء وتنمية الكفاءات اللغوية لمهارات اللغة الخمس.

---

[1] المرجع السابق، ص32.

[2] المرجع نفسه، ص13.

[3] بتصرّف: المرجع نفسه، ص8.

وقد قدّم منهاج اللغة العربية ظل إصلاحات الجيل الثاني غايات التخطيط اللغوي المهاري لمتعلم السنة الخامسة ابتدائي جملة من الكفاءات الختامية لتنمية المهارات اللغوية أو الميادين حسب ما تسميه المناهج لمتعلم السنة الخامسة من مرحلة التعليم الابتدائي. والكفاءات العرضية لتنمية مهارة التفكير كما يلي:

2-1- فهم المنطوق(الاستماع):

ورد في الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية لمرحلة التعليم الابتدائي تعريفا لميدان فهم المنطوق(مهارة الاستماع) بأنه يعني" إلقاء نص بجهارة الصوت وإبداء الانفعال به، تصاحبه إشارات باليد أو بغيرها، لإثارة السامعين وتوجيه عواطفهم وجعلهم أكثر استجابة. بحيث يشتمل على أدلة وبراهين تثبت صحة الفكرة التي يدعو إليها المتلقي. ويجب أن يتوافر في المنطوق عنصر الاستمالة لأنّ السامع قد يقتنع بفكرة ما ولكن لا يعنيه أن تنفّذ فلا يسعى لتحقيقها، هذا العنصر من أهم عناصر المنطوق لأنّه هو الذي يحقق الغرض من المطلوب"[1].

الملاحظ أنّ إصلاحات الجيل الثاني أدرجت مصطلح فهم المنطوق باعتباره مصطلحا جديدا في مناهج اللغة العربية للتعليم الابتدائي. لكن الواضح أن تعريفها لفهم المنطوق لا يقصد به مهارة الاستماع وغير واضح. فقد جاء التعريف جامع بين الاستماع للمنطوق وإنتاجه الذي يعتمد على إلقاء النص بجهارة الذي أطلق عليه النص المنطوق.

لم تغفل إصلاحات الجيل الثاني أهداف تعليم وتنمية مهارة الاستماع، بل أشارت إليه بكل وضوح من خلال الكفاءات الختامية المسطرة والأهداف الواضحة، فقد سطّر في مجال اللغة الشفوية وبالتحديد في ميدان " فهم المنطوق"، بأن يكون المتعّلم في نهاية السنة الخامسة ابتدائي ونهاية مرحلة التعليم الابتدائي قادرا على[2]:

[1] الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية، مرجع سابق، ص5.

[2] منهاج اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي: مناهج مرحلة التعليم الابتدائي، مرجع سابق، ص10، 33.

الميدان	الكفاءة الختامية لنهاية مرحلة التعليم الابتدائي	الكفاءة الختامية للسنة الخامسة ابتدائي (الطور الثالث)	
		الكفاءة الختامية	مركبات الكفاءة
فهم المنطوق (مهارة الاستماع)	يفهم خطابات منطوقة من أنماط متنوعة (الحواري، التوجيهي، السردي، الوصفي، التفسيري، الحجاجي) ويتجاوب معها من شتى الوسائط وفي سياقات مختلفة.	يفهم خطابات منطوقة في حدود مستواه الدراسي، وعمره الزمني والعقلي ويتفاعل معها بالتركيز على النمطين التفسيري والحجاجي	*يتفاعل مع النص المنطوق؛ *يحلل معالم الوضعية التواصلية؛ *ميّز بين أدوات أنماط النصوص؛ *يستحسن التفسير والحجاج كأسلوب لإقناع الأخر

الجدول رقم(06): الكفاءة الختامية لفهم المنطوق.

الملاحظ من خلال الجدول أن الكفاءة الختامية (أهداف) لتنمية مهارة الاستماع(فهم المنطوق) لمتعلم السنة الخامسة ابتدائي جاءت شاملة لمهارات الاستماع الأساسية التي وجب تنميتها لمتعلمي السنة الخامسة ابتدائي، وبالرجوع إلى المبحث الثاني من الفصل الثاني فإنه يلاحظ أنّ مخططي اللغة العربية في السنة الخامسة ابتدائي في ظل مناهج الجيل الثاني اهتموا بصياغة أهداف فهم المنطوق وتنميته بناءا على عدة مهارات أساسية تمثلت في مهارة التمييز، مهارة الفهم والاستيعاب،مهارة النقد، مهارة تقويم المحتوى. إضافة إلى ربطهم فهم المنطوق بالتفكير.

كما نلاحظ أيضا أن الكفاءة الختامية لفهم المنطوق ركزت على النمطين التفسيري والحجاجي في السنة الخامسة ابتدائي أما الكفاءة الختامية لنهاية مرحلة التعليم الابتدائي فقد شملت جميع الأنّماط. وهذا يعني أنّ الأنّماط الأخرى قد تم تناولها في السنوات السابقة كالأتي:

- النمط الحواري في السنة الأولى ابتدائي؛
- النمط التوجيهي في السنة الثانية ابتدائي؛
- النمط السردي في السنة الثالثة ابتدائي؛
- النمط الوصفي في السنة الرابعة ابتدائي.

على العموم فان هذه الكفاءات تشكّل في مجملها ملمح المتعلّم في نهاية السنة الخامسة (الطور الثالث) وفي نهاية التعليم الابتدائي من حيث قدرته على حسن الاستماع والتفاعل معه وفهم المسموع وتمييز نصه وتحليله والتفاعل معه وتقييمه، والرد على ما يسمع بلغة شفهية سليمة وواضحة.

2-2- التعبير الشفوي (الكلام):

ورد في الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية لمرحلة التعليم الابتدائي تعريفا لمهارة التعبير الشفوي، فجاء على النحو التالي" هو أداة من أدوات عرض الأفكار، ووسيلة للتعبير عن الأحاسيس وإبداء المشاعر. كما أنه يحقق حسن التفكير وجودة الأداء عن طريق اختيار الألفاظ وترسيخها والربط بينها. وهو أداة إرسال للمعلومات والأفكار ويتخذ شكلين التعبير الوظيفي، والتعبير الإبداعي"[1].

من خلال التعريف نجد أنّ إصلاحات الجيل الثاني قامت بتقديم تعريف للتعبير الشفوي قد شمل عدة وقد سطّر منهاج اللغة العربية في مناهج الجيل الثاني مجموعة من الأهداف التي يجب تنميتها لمتعلم السنة الخامسة من التعليم الابتدائي ويكون قادرا على أن[2]:

[1] الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية، ص5.

[2] ينظر: منهاج اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي: مناهج مرحلة التعليم الابتدائي، مرجع سابق ، ص10، 33.

الميدان	الكفاءة الختامية لنهاية مرحلة التعليم الابتدائي	الكفاءة الختامية للسنة الخامسة ابتدائي (الطور الثالث)	
		الكفاءة الختامية	مركبات الكفاءة
التعبير الشفوي	يتواصل بلسان عربي ويعبّر عن رأيه، ويوضح وجهة نظره ويعلّلها، في الواقف اليومية وعبر مختلف الوسائط وفي سياقات مختلفة.	يحاور ويناقش ويقدم توجيهات ويسرد قصصا ويصف أشياء أو أحداث، ويعبّر عن رأيه، ويوضح وجهة نظره ويعلّلها بلسان عربي، في موضوعات مختلفة اعتمادا على مكتسباته المدرسية ووسائل الإعلام والاتصال، في وضعيات تواصلية دالة.	*يتواصل مع الغير مستعملا أدوات التفسير والحجاج؛ *يفهم حديثه؛ *يقدّم ذاته ويعبّر عنها؛

جدول رقم (07): الكفاءة الختامية للتعبير الشفوي.

الملاحظ من خلال الجدول أن الكفاءة الختامية (أهداف) لتنمية مهارة الكلام (التعبير الشفوي) لمتعلم السنة الخامسة عمد المخططون اللغويون (اللجنة الوطنية للمناهج) من خلالها إلى تنمية كفاءة المتعلم شفويا وذلك إلى اعتماد اللسان العربي أثناء التواصل الشفوي في سياقات مختلفة،

مع التركيز أيضا على دمج مهارات التفكير الأساسية(الناقد والإبداعي) أثناء التعبير الشفوي بنوعيه الوظيفي والإبداعي.

2-3- فهم المكتوب(القراءة):

قدمت الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية تعريفا لفهم المكتوب حيث اعتبرته بأنه "عمليات فكرية تترجم الرموز إلى دلالات مقروءة، فهو نشاط ذهني يتناول مجموعة من المركبات (الفهم، إعادة البناء، استعمال المعلومات، تقييم النص)، ويعتبر أهم وسيلة يكتسب المتعلمون من خلالها المعرفة ويقفون على الموروث الثقافي والحضاري، وتدفعهم لأنّ يكونوا ايجابيين في تفاعلهم مع النص ومحاورته لتوسيع دائرة خبراتهم وإثراء تفكيرهم وتنمية المتعة وحب الاستطلاع عندهم. وتنقسم القراءة إلى نوعين القراءة الصامتة والقراءة الجهرية"[1].

من خلال التعريف نلاحظ أنّ مناهج الجيل الثاني استطاعت تقديم تعريف للقراءة واستدراك جميع مراحل طوّر مفهوم القراءة الذي ذكرناه في المبحث الرابع من بحثنا وهي: التعرف والنطق، والفهم، والنقد، وحل المشكلات، والاستمتاع. كما تم تقسيم القراءة إلى نوعين وهما الصامتة والجهرية.

قام المنهاج بتقديم أهم أهداف تنمية مهارة القراءة التي عنونت بالكفاءات الختامية، حيث يتوخى من ميدان فهم المكتوب أن يكون المتعلّم في نهاية السنة الخامسة ومرحلة التعليم الابتدائي قادرا على[2]:

[1] الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية، ص5.

[2] ينظر: منهاج اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي: مناهج مرحلة التعليم الابتدائي، مرجع سابق ، ص34-35.

الميدان	الكفاءة الختامية لنهاية مرحلة التعليم الابتدائي	الكفاءة الختامية للسنة الخامسة ابتدائي (الطور الثالث)	
		الكفاءة الختامية	مركبات الكفاءة
فهم المكتوب (مهارة القراءة)	يقرأ نصوصا مختلفة الأنّماط ((الحواري، التوجيهي، السردي، الوصفي، التفسيري، الحجاجي) ويفهمها، قراءة مسترسلة واعية، من وسائط مختلفة مشكولة أو غير مشكولة.	يقرا نصوصا أصلية، قراءة سليمة مسترسلة معبرة وواعية من مختلف الأنّماط ويفهمها، بالتركيز على النمطين التفسيري والحجاجي، تتكوّن من مائة وعشرين كلمة إلى مائة وثمانين كلمة مشكولة جزئيّا.	- يقرأ نصوصا يغلب عليها النمطان التفسيري والحجاجي تتكوّن من مائة وعشرين إلى مائة وخمسين كلمة، مشكولة جزئيا قراءة تحليلية، سليمة ويفهمها؛ - يفهم ما يقرأ ويعيد المعلومات الواردة في النص المكتوب؛ - يطرح فرضيات ويبحث عن المعلومات الواردة في النص المكتوب لتحقيق الغرض؛ - يستعمل إستراتيجية القراءة ويقيّم مضمون النص المكتوب؛ - يتدرّب على القراءة الصامتة الواعية، ويلتزم بقواعد القراءة الصامتة(السرعة، شد الأنّتباه، الاعتماد على النفس، خلق الصراع الداخلي-التفكير-)؛ - يتدرّب على وضعيات القراءة

			الجهرية، ويحترم شروط القراءة المسترسلة (التنغيم، احترام علامات الوقف، جودة اللفظ، معالجة الأخطاء ، السرعة، الجرأة، الإيقاع الموسيقي)؛ - يعبّر عن فهمه لمعاني النص؛ - يميز بين خطاطة النص التفسيري والنص الحجاجي عن غيرهما. - التدريب على تنويع سندات القراءة(قصص، مجلات، وجرائد،كتب، استغلال المحيط: لافتات، لوحات إشهار...) - يتعلم مبادئ التذوّق الأدبي(شعر ونثر، أسباب اختيار الكلمات والأساليب دون أخرى، مقارنة النصوص).

جدول رقم(08): الكفاءة الختامية لفهم المكتوب.

الملاحظ على هذه الكفاءات الختامية وأهداف تنمية مهارة القراءة أنّها جاءت متنوعة بين مهارات القراءة الجهرية ومهارات القراءة الصامتة ومهارات القراءة الناقدة والإبداعية، وبالرجوع إلى المبحث الرابع في الفصل الثاني من بحثنا فإنه يلاحظ أنّ مخططي اللغة العربية في السنة الخامسة ابتدائي في ظل مناهج الجيل الثاني اطلاعهم على المستجدات في البحوث ومحاولة مواكبتها لعصرنة تعليم اللغة العربية وتنمية مهاراتها.

2-4- التعبير الكتابي (مهارة الكتابة)

عرّف بأنه "القدرة على استعمال اللغة المكتوبة بشكل سليم وبأسلوب منطقي منسجم واضح تترجم من خلاله الأفكار والعواطف والميول. وهو الصورة النهائية لعملية الإدماج. ويتجسّد من خلال النشاطات الكتابية الممارسة من طرف المتعلّمين"[1] وجاء في دليل كتاب الأستاذ أن التعبير الكتابي نوعان هما " التعبير الوظيفي والإبداعي"[2].

وضّح منهاج اللغة العربية جملة من الكفاءات الختامية تعد أهدافا لتنمية مهارة الكتابة(الخط والإملاء والتعبير الكتابي) لمتعلم السنة الخامسة من مرحلة التعليم الابتدائي نوضّحها في الجدول التالي:[3]

الميدان	الكفاءة الختامية في نهاية مرحلة التعليم الابتدائي	الكفاءة الختامية للسنة الخامسة ابتدائي (الطور الثالث)	
		الكفاءة الختامية	مركبات الكفاءة
التعبير الكتابي مهارة الكتابة)	يتواصل كتابة بنصوص منسجمة من مختلف الأنّماط، ينجز مشاريع كتابية لها دلالات اجتماعية.	ينتج كتابة نصوصا طويلة منسجمة تتكوّن من 80إلى 120 كلمة مشكولة جزئيا، من مختلف الأنّماط ، بالتركيز على النمطين التفسيري والحجاجي، في وضعيات تواصلية دالة، ومشاريع	- ينتج كتابة نصوصا من ثمانية أسطر إلى عشرة اسطر يغلب عليهما النمطان التفسيري والحجاجي؛ - يتعرّف على مختلف أشكال الحروف والضوابط للكتابة بالعربية؛ - يتحكم في مستويات اللغة

[1] الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية، ص5.

[2] بن الصيد بوربني سراب وآخرون، دليل استخدام كتاب اللغة العربية(السنة الخامسة من التعليم الابتدائي)، مرجع سابق، ص100.

[3] ينظر: منهاج اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي: مناهج مرحلة التعليم الابتدائي، مرجع سابق ، ص35-36.

		لها دلالات اجتماعية.	الكتابية؛ - ينتج منصوصات حسب وضعية؛ - يستخدم التفاسير والحجج المناسبة للموضوع؛ - يوظّف المعجم اللغوي المناسب؛ - يستعمل أدوات التعليل، والروابط المنطقية؛ - يحترم قواعد اللغة و الإملاء؛ - ينظّم إنتاجه وفق نمط النص التفسيري والحجاجي؛ - يحترم شروط العرض - ينتج كتابة نصوصا من ثمانية أسطر إلى عشرة اسطر يغلب عليهما النمطان التفسيري والحجاجي؛ - يتعرّف على مختلف أشكال الحروف والضوابط للكتابة بالعربية؛ - يتحكم في مستويات اللغة الكتابية؛ - ينتج منصوصات حسب وضعية؛ - يستخدم التفاسير والحجج المناسبة للموضوع؛

			- يوظّف المعجم اللغوي المناسب؛ - يستعمل أدوات التعليل، والروابط المنطقية؛ - يحترم قواعد اللغة و الإملاء؛ - يحترم شروط العرض؛ - ينظّم إنتاجه وفق نمط النص التفسيري والحجاجي.

جدول رقم(09): الكفاءة الختامية للتعبير الكتابي.

أما بالنسبة الخط والإملاء لا توجد كفاءات ختامية محددة لمتعلم السنة الخامسة ابتدائي، لكن هناك أهداف متضمنة في طريقة تقديم الوضعيات التعلّمية، فنشاط الكتابة يمارس من خلال الخط، الإملاء، التطبيقات الكتابية، التعبير الكتابي، وذلك قصد رسم بعض الحروف رسما صحيحا من جهة، ووصولا إلى الوضوح والأنّاقة من جهة أخرى.

لذا فالأهداف التي يجب أن يحققها المتعلم خلال نشاط الخط هي:

- "الكتابة بخط واضح؛
- احترام المسافات بين الكلمات"[1]؛

أما الأهداف الخاصة بالإملاء فتمثلت في هدفين اثنين هما:

- "إتقان أغلب المهارات الإملائية (التاء المفتوحة والتاء المربوطة في الكلمات، الهزة على الألف،....)
- وضع علامات الوقف في أماكنها المناسبة"[2].

من خلال ما سبق نجد أنّ مخططي اللغة العربية في مرحلة التعليم الابتدائي عامة والسنة الخامسة ابتدائي خاصة أنهّم اهتموا ببناء الكفاءات الختامية لتنمية مهارة الكتابة ومالوا إلى تقسيمها إلى ثلاثة

[1] ينظر: المرجع السابق ، ص57.

[2] المرجع نفسه، ص57.

أقسام حسب المتعارف عليه في الأبحاث والدراسات وهي: الخط والإملاء والتعبير الكتابي وهذا حسب ما جاء في المبحث الخامس من الفصل الثاني من بحثنا، كما اهتموا كثيرا بمهارة التعبير الكتابي والإملاء في السنة الخامسة ابتدائي ذلك لأنّ المتعلم قد امتلك معظم المهارات الكتابية(الخط والإملاء والتعبير الكتابي) التي تم تعزيزها في الطورين الأول(السنتين الأولى والثانية) والثاني(السنتين الثالثة والرابعة) من التعليم الابتدائي كما أنّ حاجته إلى الخط تبقى قائمة أثناء كتابته النصوص.

إضافة إلى ذلك نلاحظ أنّ الكفاءات الختامية لمهارة التعبير الكتابي في السنة الخامسة ابتدائي ترتكز دائما على النمطين التفسيري والحجاجي أمّا في نهاية مرحلة التعليم الابتدائي فترتكز على معظم الأنّماط كما أن كفاءات التعبير الكتابي تضمنت مهارات الكتابة الأساسية كمهارات الشكل والتنظيم، ومهارات اللغة والأسلوب، وأخيرا مهارات المحتوى والمضمون.

من خلال ما سبق؛ نجد أن نصوص الكفاءات الختامية للسنة الخامسة(الطور الثالث) لتنمية المهارات الاستقبالية(استماع-قراءة)والإنتاجية(كلام-كتابة)تحيل إلى التركيز على النمطيين التفسيري والحجاجي مع تحديد وحدة قياس حجم النصوص المكتوبة(من مائة وعرين كلمة إلى مائة وثمانين كلمة)؛ والنصوص الأنّتاجية (من 80 إلى 120كلمة)، كما تكون هذه النصوص المكتوبة والإنتاجية مشكولة جزئيا وهذا نظرا لكون المتعلم قد تمرّن على قراءة وإنتاج النصوص في الطورين الأوّل(السنتين الأولى والثانية) والثاني(السنتين الثالثة والرابعة) من التعليم الابتدائي، أما عن الكفاءة الختامية لنهاية مرحلة التعليم الابتدائي فيكون التركيز على جميع أنماط النصوص(الحواري، التوجيهي، السردي، الوصفي، الحجاجي، والتفسيري). كما أنّ الكفاءات الختامية لمتعلم السنة الخامسة ابتدائي أعطى المنهاج للتفكير الإبداعي والناقد نصيب منها. اعتبره من بين الكفاءات الواجب تنميتها.

2-5- مهارة التفكير:

من خلال تصفحنا جل الوثائق البيداغوجية لم نعثر على تعريف لمهارة التفكير وهذا لأنّ مناهج الجيل الثاني لم تعتبره مهارة التفكير كمهارة لغوية. إلا أنّ الملاحظ في منهاج اللغة العربية في المقاربة الجديدة التي تبناها(المقاربة بالكفاءات) في تعليم اللغة العربية في مرحلة التعليم الابتدائي عامة والسنة الخامسة بالخصوص أنه وضع مهارات التفكير من بين مساعي المنهاج وذلك باعتبار المنظومة التربوية

تسعى من خلال مناهجها إلى تحقيق" التحكّم في أدوات التفكير والمساعي الفكرية المختبرة، وفي المفاهيم المهيكلة القادرة على تجميع عدد من عناصر الواقع لجعله شيئا واضحا مفهوما"[1]. وجعل المتعلم باحثا عن المعلومة مفكّرا كما" تكون المناقشة والنقد جزءا أساسيا في تكوينه العلمي والمعرفي"(الوثيقة المرافقة) .

وقد حدد المنهاج مجموعة من الأهداف والكفاءات المتعلقة بتنمية مهارة التفكير حيث صنّفها في خانة الكفاءات العرضية (كفاءات ذات طابع فكري وكفاءات ذات طابع منهجي) التي تتكوّن من" المساعي الفكرية والمنهجية المشتركة بين مختلف الميادين التي ينبغي اكتسابها واستخدامها أثناء بناء مختلف المعارف والمهارات التي يسعى المناهج إلى تنميته"[2]

كما نجد أيضا أنّ منهاج اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي لم يجعل تنمية مهارات التفكير نشاط مستقل بنفسه، بل اعتبر التفكير مهارة موجودة في جميع المهارات اللغوية الأخرى من فهم المنطوق و التعبير الشفوي وفهم المكتوب والتعبير الكتابي، واعتبره كذلك كفاءة من بين الكفاءات المهمّة الواجب تنميتها لمتعلم السنة الخامسة ابتدائي ليكون قادرا على[3] :

[1] المرجع السابق، ص18.

[2] بتصرّف: المرجع السابق، 08.

[3] المرجع نفسه، ص36.

الكفاءة العرضية لنهاية السنة الخامسة ابتدائي (الطور الثالث) و نهاية مرحلة التعليم الابتدائي	
كفاءات عرضية ذات طابع فكري:	**كفاءات عرضية ذات طابع منهجي:**
- يعبّر مشافهة وكتابة بلغة سليمة في مختلف الوضعيات التواصلية لإبداء الرأي؛ - ينمي قدراته التعبيرية مشافهة وكتابة بإنتاج نصوص تحترم خصائص الوضعية وسلامة اللغة؛ - ينمي لديه حب القراءة والمطالعة؛ - يتحكّم في طرائق القراءة ويعرف أنواع النصوص القرائية	- يحسن استقراء المعطيات وتوظيفها في التعبير الشفهي والكتابي؛ - يفهم المقروء والمسموع والمصوّر فهما سليما؛ - يدلي برأيه ويبرّره؛ - يعتمد المقارنة أثناء تحليل المواقف والآراء؛ - يستعمل أسلوب حل المشكلات وإعداد المشاريع وتنفيذها
كفاءات ذات طابع تواصلي	**كفاءات ذات طابع شخصي اجتماعي**
- يستعمل الأساليب المناسبة للوضعية التواصلية؛ - يحسن الاستماع والرّد عن الأسئلة الموجهة له؛ - يحسن تكييف كلامه مع متغيّرات الوضعية التواصلية.	- يبرّر مواقفه؛ - يعرف نفسه، ويثق فيها ويتكفّل بها؛ - يستثمر المعلمات المناسبة لتحقيق مشروعه الشخصي؛ - يتحلى بروح المبادرة والإبداع".

جدول رقم(10): الكفاءات العرضية (كفاءات ذات طابع فكري وكفاءات ذات طابع منهجي).

الملاحظ من خلال الجدول أن اللجنة الوطنية لبناء منهاج اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي قد أعطوا لمهارات التفكير حقه من الكفاءات التي حددها لمتعلم السنة الخامسة ابتدائي وذلك من خلال الكفاءات العرضية، التي كانت مهارات التفكير الأساسية (التفكير الناقد والإبداعي) نصيب منها في ميادين اللغة العربية فهم المنطوق، التعبير الشفوي، فهم المكتوب، التعبير الكتابي.

من خلال ماسبق؛ نلاحظ أن ملامح التخطيط اللغوي لأهداف تعليم اللغة العربية وتنمية مهاراتها في منهاج اللغة العربية تمثلت في الكفاءة الشاملة، والكفاءات الختامية والعرضية، حيث ركّزت إصلاحات الجيل الثاني على تنمية القدرات اللغوية والمهارات اللغوية (الاستماع-الكلام-القراءة-الكتابة-التفكير) على مبدأ الشمول في إطار تفاعلي تكاملي، كما نجد أن مناهج الجيل الثاني أولت أهمية كبير في ميدان فهم المنطوق وإنتاجه على غرار المناهج السابقة كما تراجعت عن منح الأولوية لمهارة لتعليم إنتاج المكتوب (مهارة الكتابة)، كما نجد أيضا اهتمام الجيل الثاني بمهارة التفكير الأساسية من خلال الكفاءات العرضية(التفكيري والمنهجي) بتكوين متعلم يكون إما مفكّرا ناقدا أو مبدعا من تنمية مهاراته اللغوية الأخرى. كما تم ربط منهج اللغة العربية بالكفاءات العرضية ذات الطابع التواصلي والشخصي والاجتماعي التي تعد أيضا جانب من جوانب مهارات التفكير. وربط تعليم اللغة العربية بالقيم الموجودة في المجتمع والتي أشار إليها بالقيم والمواقف تتوزّع على (الهوية الوطنية والضمير الوطني والمواطنة والتفتح على العالم) فقيم الهوية الوطنية مثلا: تعد من مكونات التخطيط اللغوي التي تندرج تحت تخطيط هيبة اللغة العربية.

IV. تخطيط المحتوى المهاري في كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي:

يعد المحتوى ركن أساسي من أركان المنهاج وركيزة أساسية في العملية التعليمية التعلميّة كونه يعد إحدى مستلزمات تنفيذ المنهاج المقرّر الذي يسهم في تحقيق الأهداف التعليمية. وإذا كان التخطيط لتعليم اللغة وتعلّمها عصب المنظومة التربوية بصفة عامة، فإن المحتوى الرسمي المعتمد في المنظومة التربوية يكمن في الكتاب المدرسي كونه المنطلق في تنفيذ سياسة التخطيط اللغوي باعتباره المرجع الأساسي الذي يتلقى منه المتعلم معلوماته لاكتساب اللغة من خلال التحكّم في المهارات اللغوية ويلجا إليه الأستاذ لتحقيق الأهداف المرجوة من العملية التعليمية التعلّمية. وعلى هذا الأساس نحاول في هذا المبحث التعرّف على كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي (الجيل الثاني) وذلك بتحليل ودراسة محتواه تحليلا نقديا من خلال وصف وتحليل شكله الداخلي والخارجي ومحتوى أنشطة اللغوية وظواهره اللغوية استنادا إلى معايير تصميم الكتاب المدرسي كونها تكوّن لبنة في طريق التخطيط اللغوي في كتب تعليم اللغة العربية وتنمية مهاراتها.

1- تحليل الشكل الخارجي والداخلي للكتاب:

يعد كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي وثيقة تعليمية يحتوي على برنامج وزارة التربية الوطنية المقرر تقديمه لمتعلمي السنة الخامسة ابتدائي، من أجل نقل المعارف وتنمية المهارات اللغوية والفكرية المسطّرة لهذه الفئة من المتعلمين، وقد مسّ كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي تكييفا جديدا من حيث المنهاج ونوعية المحتوى في إطار إصلاحات الجيل الثاني التي عرفتها المنظومة التربوية بهدف تحسين مستوى أداء المدرسة الجزائرية. كما تضمّن كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي اعتماد الكفاءات خيارا استراتيجيا الذي فيه المتعلم محورا للعملية التربوية أي أنه الفاعل في بناء تعلّماته المتنوّعة أمَّا دور المعلّم فهو مسهّلا لعملية التعلّم وهذا الخيار الاستراتيجي يهدف إلى الارتقاء بالمتعلّم من حصره دائرة الأهداف السلوكية الضيّقة إلى جعله يستشرف الأداءات والمهارات اللغوية والفكرية.

صدر كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي عن الديوان الوطني للمطبوعات (ONPS)، نشر في الموسم الدراسي(2020/2019) في جزء واحد من حجم (20*28 سم) وسمكه (0.5) سم ووزنه . يبلغ عدد صفحاته مائة وثلاثة وأربعون (143) صفحة رقمت باللون الأسود في الوسط.

غلافه الخارجي من الورق السميك الأملس من النوع الجيّد كتب عليه باللون الأبيض في الأعلى الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية وتحتها مباشرة كتبت وزارة التربية الوطنية. ثم تحتهما مباشرة كتبت عبارة " اللغة العربية"وبجانبها من جهة اليمين كتب الرقم خمسة(5) وأسفل الرقم كتبت كلمة (ابتدائي) باللون الأخضر الصفر وذلك في إطار خماسي الشكل لونه ازرق. وفي أسفل الكتاب وضع رمز دار النشر.

كما عرضت في وسط الغلاف صورة دائرية الشكل لطفل أسمر يمسك بيده اليمنى بطاقة على شكل مستطيل مصفرّة اللون عليها حرف الضّاد (ض) باللون الأزرق دلالة على أنه كتاب خاص باللغة الضاد. كما الصورة مثيرة للمتعلم ومحفّزة وتمنح له صورة كاملة عن محتويات الكتاب من جهة، وتشويقه للاطلاع عليه من جهة ثانية. كما أحيطت الصورة أيضا بدوائر باللون الأبيض.

أمّا بالنسبة لورق المتن فهو أبيض اللون. كتب على الورقة الأولى منه البيانات نفسها الموجودة على الغلاف الخارجي مع وجود تغييرات، فالرقم ثلاثة كتب باللون الأبيض في دائرة خضراء في الجهة اليسرى تحتها مباشرة كتب العنوان: اللغة العربية باللون الأحمر وكتب تحتها باللون الأسود، السنة الثالثة من التعليم الابتدائي وتحتها مباشرة في إطار باللون الأسود ذكرت لجنة التأليف التي اعتمدتها وزارة التربية الوطنية والمكوّنة من:

إشراف وتنسيق بن الصيد بورني سراب

ثم تأليف كل من :

بن الصيد بورني سراب مفتشة التعليم الابتدائي

حلفاية داود وفاء أستاذة التعليم الابتدائي

بن عاشور عفاف أستاذة التعليم الابتدائي

بوسلامة عائشة معلمة التعليم الابتدائي

وتحتها مباشرة تم وضع رمز دار النشر وتحتها دار النشر المتمثلة في الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية وتحتها كتبت السنة الدراسية 2020/2019.

أمّا في الصفحة الموالية تم ذكر الفريق التقني في إطار مستطيل الشكل كتب باللون الأسود؛ والفريق كالتالي:

التصميم والتركيب: فوزية مليك

الرسومات: زهية يونسي شمول

معالجة الصور: زهير يحياوي

التنسيق: زهرة بودالي و شريف عزراوي.

وفي وسط الصفحة تم وضع رمز مؤسسة النشر وتحته الطبعة وسنة النشر: الطبعة الأولى(2020/2019) وردمك الكتاب والإيداع القانوني: (السداسي الاول2019) كما تم ذكر أن الكتاب المدرسي بأنه معتمد من طرف وزارة التربية الوطنية تحت الرقم 2019/32. وتحت هذه الجملة كتب حقوق الحفظ بالعبارة التالية: جميع الحقوق محفوظة للديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.

أما الغلاف الخارجي الثاني في ظهر الكتاب تم تحديد رمز مؤسسة الطبع(ONPS) وسنة النشر (2020/2019) كما تم تحديد سعر الكتاب والمتمثل في:260.00 دج.

الملاحظ في كتاب السنة الخامسة من التعليم الابتدائي في مناهج الجيل الثاني لمادة اللغة العربية يجد أنه قد كتب عليه كل المعلومات التي تخصّه من ناحية العنوان والمؤلفين والمستوى ودار النشر وسنة النشر. وهذا ما يتماشى مع أسس تأليف الكتب المدرسية المعاصرة الذي يجب أن يتضمّن في الصفحة الأولى" ذكر المؤلف ومكان النشر وتحديد دار النشر"[1] وأن يدوّن في الصفحة الثانية " كل المعلومات التي تتعلّق بالنشر وعنوان الناشر، ورقم تصنيف الكتاب..الخ"[2]. كما أن المعلومات على غلاف كتاب اللغة العربية قد وزّعت بشكل مناسب بحيث كانت "واضحة ومختصرة، ومعبّرة عن المحتوى، واتسمت بدقة التحديد"[3]. كما ذكرت مراتب المؤلفين الذين ألفوا الكتاب المدرسي بكونهم ضمن ميدان التخصص، لأنّه من المهم أن يشارك في تأليف كتاب اللغة العربية" فريق متكامل لديهم خبرة في الميدان، وخبرة في مناهج اللغة العربية وتعليمها، وخبرة في اللغويات، بالإضافة إلى المنسقين والمشرفين والإداريين الذين يتطلّبهم العمل"[4] . والملاحظ على كتاب اللغة العربية أنه تم إسناد تأليفه إلى مفتشة التعليم الابتدائي وأساتذة التعليم الابتدائي، وكان الأولى في نظر الباحث أن يكون هناك تنوّع في اختيار أعضاء التأليف من عدة تخصصات(لسانيات بفروعها، علم اجتماع، علوم التربية، علم النفس،...الخ) وخبراء المناهج في الجامعات الجزائرية فذلك ادعى لتكامل الخبرات وتخفيف حد المقاومة للتغيير.

أمّا لون الغلاف الأمامي والخارجي للكتاب هو **أزرق سماوي مخضر** يجذب انتباه المتعلم ويستهويه للاطلاع عليه، وصورة الغلاف معبّرة عن مضمونه. أمّا عنوان الكتاب المدرسي فنجد أنّه معبّر عن مضمونه رغم أنّه لم يحمل عنوانا مميّزا. وعليه فكتاب اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي في مجمله

[1] علي بن عبد المحسن الحديبي وآخرون، معايير تصميم كتاب اللغة العربية المدرسي،تحر: عبد الله بن محمد آل تميم، ، مركز الملك بن عبد الله بن عبد العزيز لخدمة اللغة العربية، مباحث لغوية46، الرياض- المملكة العربية السعودية، ط1، 2019، ص183.

[2] محمد محمود الخوالدة، أسس بناء المناهج التربوية: تصميم الكتاب التعليمي، مرجع سابق، ص314.

3 المرجع السابق، ص17.

4 المرجع نفسه، ص25.

وطباعته وسمكه وطوله وعرضه ووزنه وعدد صفحاته وعنوانه مقبول لمثل هذا المستوى. حسب معايير "الإخراج الشكلي للكتاب المدرسي"[1].

من معايير تخطيط الكتاب المدرسي أن يشتمل على " فهرس يوضّح محتوياته، ومقدمة موجّهة للمعلّم، لولي الأمر، للمتعلّم)"[2] وهذا ما لاحظناه في كتاب اللغة العربية إذ استعرض في صفحاته الأولى من الكتاب كلمة المؤلّفين موجّهة للمتعلّم دون ترقيم الصفحة، يليها صفحتين خاصتين بفهرس الكتاب فكل مقطع ملوّن بلون جذّاب مختلف عن المقاطع الأخرى فنجد (اللون البنفسجي، البني، الأخضر القاتم، الأخضر الفاتح، الأزرق، الوردي، الأصفر، الآجوري).

بعد ذلك بصفحتين نجد تقديم حول طريقة استخدام الكتاب من باب التعريف بالمنهجية المعتمدة فضلا عن إثرائها بصور ورسومات كمنطق توجيهي وتدعيمي تساعد المتعلم على حسن استثماره للكتاب.

أما في نهاية الكتاب(أربع صفحات الأخيرة) تم عرض قواعد صرفية ونحوية غير مدرجة في المحتوى التعليمي يستعين بها المتعلّم لإثراء مكتسبات جديدة تحت عنوان "أضيف إلى مكتسباتي"[3]. إلا أنَّ الملاحظ في نهاية الكتاب خلوّه من مراجع ومصادر المعلومات والنصوص التي على أساسها تم بناء الكتاب، وهذا مناف لمعايير تخطيط محتوى كتاب اللغة العربية لأنّه يجب أن " توثق مضامين المادة التعليمية بثبت المراجع والمصادر التي استند إليها مؤلف ومعدّو مادة الكتاب المدرسي لتسهيل عملية التعلم على المتعلّم، والعودة إليها كلّما استدعى الأمر ذلك"[4].

كما نجد في بداية كل مقطع يتصدّرها صفحة خاصة لفهرس محتوى المقطع من خلال كتابة عنوان المحور باللون الأبيض في مستطيل ملوّن فوقها رقم المقطع وكل مقطع حسب رقمه، أمّا بخصوص فهرس المقطع فقد كتب باللون الأبيض في إطار مع ذكر الوحدات بعناوينها، ثم تحتها الأنّشطة التالية بعناوينها

1 علي بن عبد المحسن الحديبي وآخرون، مرجع سابق،ص184.

2 المرجع نفسه، ص181.

3 بن الصيد برني سراب وآخرون، كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي،الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، وزارة التربية الوطنية الجزائرية، 2019-2020، ص140-143.

4 محمد محمود الخوالدة، مرجع سابق، ص311.

بالترتيب: حلو الكلام، نص الإدماج، أنجز مشروعي وأخيرا أوسّع معلوماتي. وما يميّز هذه المقاطع وما ينطوي تحتها من وحدات وما تحتويه من أنشطة انه تم جمعها تحت لون واحد، ليتم التمييز بين مقطع وآخر. كما تم تحديد هوامش صفحاته العلوية من اليمين والسفلية من اليسار.

كما أن تخطيط محتوى كتاب اللغة العربية المدرسي يجب أن يتضمّن على الصور الرسومات كونهما تعتبر نوعا من أنواع التواصل، كما يشترط أن تكون الصور والرسومات"ترتبط بالمادة التعليمية وتعبّر عنها تعبيرا واضحا، وتتلاءم مع خبرات المتعلمين وأعمارهم، وأن تتميّز بالألوان الواضحة محبّبة للمتعلّمين، وأن يتناسب حجمها مع محتوى الدرس ويخدم مضمونها، وتمثّل الواقع وتقرّبه للمتعلمين وترتبط ببيئتهم، وأن تساعد على تنمية المهارات الاستقبالية والإنتاجية والتفكيرية، كما يجب أن تكون مجاورة للنص المكتوب ومتنوّعة في الدّرس الواحد"[1] و "تثير الدافعية عند جمهور المتعلمين"[2].

وقد أدركت المنظومة التربوية وفق مناهج الجيل الثاني أهمية الصور والرسومات؛ لذا أولت في تخطيطها لكتاب اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي إدراجها أيقونات مدعومة بصور ورسومات توضيحية تساعد المتعلمين على تنمية مهارات اللغوية. وبعد تصفّحنا الكتاب المدرسي وجدنا أن الصورة الملوّنة الفوتوغرافية والمرسومة في الكتاب جزء لا يتجزّأ من تضاريس النص، وتشكّل سندا لفهم المنطوق أو المكتوب، أو لإنتاج التعبير بشقيه الشفوي والكتابي، أو المحفوظات أو الإدماج أو المطالعة أو المشروع المقرّرة في كل مقطع تعليمي. كما تم إرفاق مجموعة من الصور تعبّر عن محتوى كل مقطع. وهذا ما أشارت التربية الحديثة بكون الصور والرسومات التوضيحية لها اثر في تنمية مهارات اللغة لدى المتعلم، وجعله يستثمر قدراته العقلية لتساعده على البناء المنطقي واستخدام أسلوب حل المشكلات والاستدلال والاستنتاج والنقد والتقييم. وإذا لاحظنا الصور والصور مقارنة بعدد الأنّشطة السابق ذكرها فإننا لا نجد نشاط يخلو من الصور ، إلاّ أنشطة الصرف والنحو والإملاء نجد خلوّها من الصّور.

[1] علي بن عبد المحسن الحديبي وآخرون، مرجع سابق ، ص174-178.

[2] المرجع السابق، ص314.

يبلغ العدد الإجمالي للصور الموجودة على صفحات الكتاب مائتان وستة وتسعون (296) صورة جاءت منتشرة بأحجام متباينة منها الصغيرة والمتوسطة والكبيرة. وتنوّعت الصور الموظّفة في هذا الكتاب بين صور فوتوغرافية بلغ عددها مائة واثنان وثمانون(182) صورة، وصور مرسومة بلغ عددها مائة وأربعة عشر(114)صورة. وتعبّر هذه الصور والرسومات عن محتوى المهارة اللغوية المراد تنميتها للمتعلم مستوحاة من واقع بيئته لتمكنه من وضع الأسئلة والبحث عن المعلومات والتعمّق في بعض جوانب الموضوعات المطروحة في الصف بناء على معارف مسبقة وفي جو من التنافس بين المتعلمين. كما نجد أنّ الصور والرسومات في الكتاب جاءت جميلة وبألوان رائعة تسر عين المتعلّم، ومعظمها يبدو حجمها مناسب، وموقعها ملائم مع محتوى النشاط أو النص تكون أحيانا في أعلى الصفحة أو وسطها أو أسفلها على يسارها المتصفّح، كما أنّ محتواها يتطابق مع عنوان النص وأكثر انسجاما مع موضوعه، والعلاقة بينها وبين محتوى النشاط أو النص هي علاقة تماثل لا انفصال. كما نجد أن الصور والرسومات في بعض الأنّشطة مجزّأة وهذا نظرا لخدمتها لمضمون النشاط. إلا أننا نلاحظ غياب بعض الأنّشطة من الصور خاصة نشاط الإنتاج الكتابي الخاص بالإدماج في الصفحات التالية(47، 68، 77، 115، 199، 124، 128، 137) ونشاط المشروع في الصفحتين 25، و39). كما نلاحظ أيضا غياب شبه تام للصور في النشاط المتعلّقة بإثراء لغتي إلا في ثلاث مواقع من الكتاب في الصفحات التالية على التوالي(32، 130، 134). كما تجدر الإشارة هنا إلى أسئلة الصور أو الرسومات بأنّها غالبا ما تكون بين ملاحظة الصور والتعليق عليها شفويا أو كتابيا. أو إيجاد روابط بين الصور عنوانه النص.

وفيما يخصّ الخط فقد جاء بارزا وواضحا وجميل، حيث وظّفت فيه كثير من الألوان بغرض التوضيح فعناونين النصوص جاءت باللون الأسود الغامق، أما العناوين الفرعية للأنّشطة فتباينت بين الأخضر والأخضر المصفر، الأخضر البارد، أما الأنّشطة المتعلّقة بالنحو والصرف والإملاء فكانت عناونيها الرئيسية باللون الأحمر الغامق. كما وظّف اللون الوردي بغرض التوضيح على أهم المفردات الصعبة المراد تناولها أو تفسير ظاهرة لغوية أو غيرها. هذا بخصوص العناوين أمّا النصوص فكانت باللون الأسود واضحة وجميلة يسهّل القراءة لدى ضعيف البصر، إلا أننا نجد بعض المفردات قد خطّت باللون الوردي أو الأخضر ليتمكن المتعلم من التركيز عليها كمفردات الظاهرة اللغوية المراد دراستها. وهذه الألوان

السابق ذكرها استعملت في كل المقاطع التعليمية الثمانية. وهذا ما يتماشى مع تخطيط كتب اللغة العربية المدرسية إذ يجب" تتضح الطباعة بجلاء ووضوح، وان يتناسب حجم الحرف مع طباعة واللون، وأن تظهر العناوين الرئيسية والفرعية بحروف بارزة تتناسب الألوان مع بعضها"[1]

كما أنّ المسافة بين الكلمات وبين الأسطر متناسبة، ويتراوح عدد الكلمات في السطر الواحد- من أسطر النصوص- بين كلمتين كحد أدنى وخمسة عشر كلمة كحد أقصى، إلا انه بعد تصفّحنا للكتاب من أولّه لآخره لاحظنا انه لم تترك فيه مساحات فارغة تريح عين المتعلّم، فكل الأوراق تكاد تكون مملوءة عن آخرها وهذا ما يولّد الملل والتعب لدى المتعلّم وهذا ما لا يتماشى مع التربية الحديثة. **أما** المفردات والجمل في نسق نصوص الكتاب المدرسي بعضها مشكولة والأخر مشكول جزئيّا كما لاحظنا أيضا الحرص على استعمال الشدّة والتنوين في الخط في كثير من الكلمات، وبطبيعة الحال فالمتعلّم قبل ولوجه السنة الخامسة ابتدائي يكون قد تمرّن في الطورين الأوّل والثاني على نطق النصوص مشكولة. إلا أنّ هذا مناف لمعايير تصميم الكتاب المدرسي لأنّه يجب أن "تضبط الكلمات بالشكل المناسب "[2] أمّا عن علامات الترقيم فنلاحظ استخدامها في الكتاب المدرسي بشكل صحيح.

2- تحليل المقدّمة:

اشتمل الكتاب المدرسي كما ذكرنا سابقا على مقدّمة، وقد جاءت كلمة المؤلفين في صفحة واحدة دون ترقيم، وللإشارة فإن كلمة المؤلفين جاءت موجّهة للمتعلّمين إلا انه ينبغي أن تكون المقدّمة موجّهة "بصيغة الخطاب للمعلم والمتعلّم فالأول ليوظّفها في استخدامه للكتاب وتعليمه والثاني ليستفيد منها في تعلّمه"[3]

كما أن كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي آخر سنة في هذا الطّور، حيث ينبغي أن يكون المتعلّم في نهايتها كفاءة شاملة تؤهّله لمواصلة تعليمه المتوسط بجدارة، وقد جاء في كلمة المؤلفين(المقدمة) أن كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي(الطور الثالث)يجعل من المتعلّم متحكّما في اللغة العربية مشافهة وكتابة والتي سوف توسّع بها ثقافتك وتنمّي بها معارفك في المواد

[1] علي بن عبد المحسن الحديبي وآخرون، مرجع سابق، ص180.

[2] المرجع السابق، ص181.

[3] محمد محمود الخوالدة، مرجع سابق، ص303.

الأخرى، وهذا الكتاب أيضا يعد امتدادا للمتعلّم خلال الطورين الأول والثاني من التعليم الابتدائي بعد أن قطع شوطا معتبرا من المعرفة والاكتساب ونهلت من اللغة العربية قسطا حسنا. وما نلاحظه أنّ المقدّمة راعت " إعلام المتعلمين بالأهداف التعليمية المقصودة من تعلّم المادة التعليمية للمقرّر الدراسي والكتاب المدرسي"[1]

وقد بيّن المؤلفون في مقدّمة كتاب " اللغة العربية" مراعاتهم ربط المهارات اللغوية التي يحتويها الكتاب اللغة وحدة مترابطة الفروع، "وما تقسيمها بين استماع وقراءة وتعبير وتحليل وقواعد، إلاّ تشريح يسهّل عليك تعرّف نواحي مختلفة من أوجه اللغة، بطريقة الملاحظة والتساؤل والتقصي والتركيز، حتى إذا انبريت للتعبير والإبداع اكتملت لديك عناصر الشكل والمعنى، فيجيئُ إنتاجك في التعبيرين الشفهي والكتابي متناسقا ومتكاملا". لأنّ تقسيم اللغة إلى مجالات من دون الأخذ بالوشائج التي تربط هذه المجالات لتكوّن بمجموعها وحدة اللغة يجعل المتعلم بعيدا عن الهدف المطلوب مما يتعلمه في دروسها. وهو اكتساب مهاراتها اللغوية.

كما أشارت المقّدمة إلى أنَّ الكتاب مقسّم إلى ثمانية مقاطع متنوّعة تعالج قضايا وموضوعات فكرية وعلمية وثقافية مناسبة لقدرات متعلّم السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، وأن كل مقطع يتمحور على مركز اهتمام واحد التي يتقي منها المتعلم أفكاره ومعجمه اللغوي التي لها صلة بالموضوع المدروس. فالمقدّمة قدّمت " تعريفا بمضمون الكتاب التعليمي وبما يشتمل عليه من وحدات أو موضوعات تعليمية"[2]

كما ركّزت المقدّمة على نشاط القراءة التي تجعل من المتعلّم يكتشف النص ويتفاعل معه ويبدي رأيه في أحداثه وقضاياه لتيسير الظواهر اللغوية بالتدرّج والمحاكاة ثم توظيفها لاحقا لحفظ لسانه من الزلل وقلمه من الخطأ. كما يظهر من المقدّمة أن مؤلفي الكتاب راعوا في تأليفه على انتقاء النصوص من واقع المتعلّم لتغذية عقله وتقويم سلوكه وأخلاقه وتنمية قيمه الوطنية وصقل أفكاره وتنمية خياله. وختم مؤلفو كتاب اللغة العربية مقدمتهم وكلّهم أمل في أن يوفّقهم الله في خدمة المتعلمين والغة العربية.

[1] المرجع السابق، الصفحة نفسها.

[2] المرجع السابق ، ص304.

وما نستخلصه من المقدّمة في حقيقة الأمر أنها اتسمت بالإيجاز، واحتوت أهدافا تعليمية بشكل مختصر. فهي "لم تقدّم الإرشادات والإجراءات، التي ينبغي أن يقوم بها المعلّم من اجل استخدام الكتاب المدرسي"[1] كما أنّ المقدّمة لم تشر إلى المقاربة بالكفاءات التي تقوم عليها إصلاحات الجيل الثاني وأنّها اكتفت ضمنيا بالإشارة إلى المقاربة النصية دون ذكرها، كما لم تنوّه إلى أهمية نشاط الإدماج أو نشاط المشروع المبرمجة للمتعلم كونهما يعتبران أحد مقتضيات المقاربة بالكفاءات في ظل إصلاحات الجيل الثاني.

3- تحليل المحتوى المهاري في كتاب اللغة العربية:

اعتمد كتاب اللغة العربية في بناءه على نظام المقاطع/المحاور وهذه المقاطع عبارة عن "مجموعة مرتبة ومترابطة من الأنّشطة والمهمات، يتميّز بوجود علاقات تربط بين مختلف أجزائه المتتابعة في تدرّج لولبي، يضمن الرجوع إلى التعلّمات القبلية لتشخصيها وتثبيتها، من أجل إرساء موارد جديدة لدى المتعلمين"[2]. وبعد رسوخها في أذهانهم يستتّى لهم أخذ نصيب من اللغة العربية وممارستها بكيفية سليمة لتحقيق الهدف المنشود منها؛ أي تحقيق الكفاءات الشاملة والختامية.

بعد اطلاعنا على الفهرس لاحظنا أن العناوين الموظفة لتعليم اللغة العربية وتنمية مهاراتها للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي يغلب عليها نوع من التقارب المقطعي فيما بينها، وهذه المقاطع مقسّمة إلى موضوعات متوازنة معنونة بعناوين مضبوطة تخدم المقاربة النصيّة، وهذه المواضيع تناولت مجالات مختلفة الثقافية والعلمية والاجتماعية والوطنية والصحية التي تتماشى مع الجانب الفكري لمتعلم نهاية المرحلة الابتدائية التي تمكّنه من إثراء رصيده اللغوي بلغة بسيطة خالية من التعقيد الغموض وتنمي مهاراته اللغوية الاستماعية والكلامية والقرائية والكتابية والتفكيرية. كما تميّز كتاب السنة الخامسة بوجود محطّة خصصت للتدعيم وأخرى للمطالعة وتقعان في نهاية كل ثلاثي.

من خلال ما سبق؛ نلاحظ أنّ مقاطع محتوى كتاب اللغة العربية السنة الخامسة ابتدائي تستهدف بلورة كفاءات المتعلمين وتنمية مهاراتهم في الاستماع والتعبير بنوعيه الشفهي والكتابي والقراءة

[1] المرجع نفسه ، ص304.

[2] بن الصيد بوربني سراب وآخرون، دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي، مرجع سابق، ص109.

وحتى التفكير. والتمكن من توظيف اللغة بمستوياتها المختلفة توظيفا سليما. كما أن الكتاب قسّم إلى ثلاث مراحل راعت فيه العطل فيصلا بين المرحلة والأخرى في المسار الدراسي، تبدأ المرحلة الأولى من الدخول المدرسي إلى غاية عطلة الشتاء وتحتوي على ثلاث مقاطع تعليمية(1،2،3) /المحاور (القيم الإنسانية- الحياة الاجتماعية والخدمات- الهوية الوطنيّة)، أما المرحلة الثانية فهي تغطي فترة مابين الدخول من عطلة الشتاء إلى غاية بداية عطلة الربيع وتحتوي على ثلاث مقاطع تعليمية (4،5،6)/المحاور(التنمية المستدامة- الصّحة والتغذية- عالم العلوم و الاكتشافات)، أما المرحلة الثالثة فتغطي مرحلة مابين الدخول من عطلة الربيع إلى غاية نهاية الموسم الدراسي وتحتوي على مقطعين تعليميين(7،8)/ محاور(قصص وحكايات من التراث- الأسفار والرّحلات). ونشير هنا إلى أنه قد راعى في هذه المحاور معياريين، أولهما التماشي مع متطلبات المنهاج الذي أقرته وزارة التربية الجزائرية، وثانيهما التلاؤم من حيث كونها مواضيع مختارة مع الفترة الزمنية التي توجد فيها. وعليه فمحاور الكتاب اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي و وحداته التعليمية موزّعة على ثلاث فصول توزيعا يتناسب مع حجم كل فصل. وهذا من أسس إعداد الكتاب المدرسي الذي يجب أن يراعي مؤلفوه **"موازاة بين الموضوعات والوحدات"**[1].

أما بخصوص المدة الزمنية المقرّرة فهي تلاءم المقاطع التعليمية، لكن ما يعاب عن الوقت الزمني هو انعدامه تقريبا فضلا عن كراس أنشطة اللغة العربية، الذي يدل على حالة تناقض لمبدأ تناسب المحتوى مع عدد الحصص المقرّرة له خاصة أثناء تجسيد الظواهر اللغوية وإرفاقها بحصص تطبيقية في كراس النشاطات لإدماج مكتسباتهم السابقة بعد الانتهاء مباشرة من المحتوى المقرر في كل وحدة تعليمية من هذه المقاطع التعليمية، وهذا ما يشتكي منه أساتذة التعليم. لأنّ من مميّزات إعداد كتاب اللغة العربية الجيّد "تنظيم المادة التعليمية مع الجدول المدرسي وتنظيم الحصص"[2].

على الرغم من ذلك إلا أننا نلاحظ ملامح فكر التخطيط اللغوي في الكتاب المدرسي وذلك بوجود توازن في عدد المقاطع والوحدات التعليمية الذي يعكس تخطيطا محكما، يوضّح لمنفّذ الكتاب (الأستاذ

[1] عبد الرحمن الهاشمي، محسن علي عطية، تحليل محتوى مناهج اللغة العربية: رؤية نظرية تطبيقية، مرجع سابق، ص91.
[2] المرجع نفسه، ص92.

أو المتعلم) أنه يمكنه تنفيذ ما ورد في الكتاب وفق التوزيع المقترح. فقد احتوى كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي في مناهج الجيل الثاني على ثمانية مقاطع تعليمية وقد شمل كل مقطع تعليمي (محاور)على على ثلاث وحدات تعليمية لكل محور عدا المقطع الثامن الذي احتوى على وحدتين تعليميتين. وقد بلغ عدد الوحدات التعليمية في الكتاب ثلاثة وعشرون وحدة تعليمية وكل وحدة تتضمّن مجموعة من النشاطات وهي: فهم المنطوق والتعبير الشفوي ، القراءة، الظاهرة لغوية(نحو-صرف-إملاء)، ويختم كل مقطع تعليمي (المحور) بأنشطة أخرى مكمّلة هي: المحفوظات، الوضعية الإدماجية (فهم المنطوق، إنتاج شفوي، قراءة، إنتاج كتابي) بالإضافة إلى المشروع ثم مطالعة. ويمكن توضّيح كيفية تقدّيم هذه الأنّشطة حسب ورودها في الكتاب:

1- **أشاهد وأتحدّث:** يقدّم رسومات وصور متعلّقة بالنص المنطوق يتم فيها تناول النص المنطوق ومرتبط به (يتم عرض النص المنطوق الموجود في دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي ولا يظهر في الكتاب إلا مشهد مصوّر أو رسومات متعلّقة به فبعد الاستماع للنص والتعامل مع من خلال أسئلة الفهم والتعبير يجب عن الأيقونتين الموجودتين في الدليل أستمع وأجيب و أعبّر عن المشهد) يستفز المتعلمين للتعبير انطلاقا منه وتثبيته لدى المتعلمين، فيعبرون من خلاله عن فهمه للنص المنطوق من خلال الإجابة عن السؤال الموجود في الكتاب المدرسي(استحضر ما سمعت في النص وعبّر عن المشهد) أو الموجود في دليل الكتاب عبر أيقونة (أعبّر عن المشهد). والجدير بالذكر هنا أن النص المنطوق يغلب عليه النمطين التفسيري والحجاجي.

2- **نشاط أستعمل الصيغة:** هذا النشاط يتضمّن جمل مأخوذة من النص المنطوق أو جمل لها صلة بالموضوع تتضمّن صيغة مستهدفة يستعملها المتعلم في التعبير على منوالها ، إضافة إلى توظيف الصيغة المستهدفة في التعبير عن الصور شفويا أو التعبير عن وضعيات مقترحة مختلفة من خلال مثال يقدّمه الكتاب المدرسي.

3- **نشاط أنتج شفويا:** اقتراح وضعيات للتدريب على الإنتاج الشفوي مستمدة من موضوع النص المنطوق، ويكون هذا النشاط مرفق بصور وموضحات أسئلة توجيهية وسند، لتمكين المتعلّم من التدريب على الإنتاج الشفوي وإثراء أفكار وأساليبه ليحاكي المسموع ومرتبط بالموضوع المستهدف ونمطه

(التفسيري والحجاجي). وتمثلت هذه الوضعيات في:إبداء الرأي وإيصاله، أو السعي إلى تعديل وجهة نظر ما، أو تقديم معرفة معزّزة بالشروح والشواهد، أو إثبات قضية أو نفيها بحشد الحجج والبراهين، أو وصف حدث أو مقابلة شخصية وإبداء وجهة نظره من خلال الأدلة والشواهد.

4- **نشاط أقرأ وافهم (القراءة):** بعد تقديم النص المكتوب(نص القراءة) المرتبط بالمحاور المستهدفة يغلب عليها الطابع التفسيري والحجاجي وعدد كلماته تتراوح بين 120 إلى 180 كلمة مشكولة جزئيا ومعظمها لكتّاب جزائريين، كما يحتوي النص المكتوب على مشهد مرتبط به. كما نجد في الصفحة الموالية نشاط أقرأ وأفهم بغرض فهم المقروء وتعميق فهم المتعلّم. فنجد أن كل نص متبوع بشرح مجموعة من المفردات تتراوح من أربع إلى ست كلمات من خلال أيقونة (رصيدي الجديد) وهو قاموس سيتعين به المتعلّم لشرح المفردات الصعبة للنص موجودة في كتاب مصغّر على يمين الصفحة في الأعلى وبجانبها أسئلة البحث وذلك باستخراج الكلمات المرادفة والأضداد من النص وأسئلة تخص البحث في القاموس عن معاني الكلمات وتوظيفها في سياق مختلف، وما نلاحظه أيضا أن الأسئلة الخاصة بالنص المكتوب جاءت في وسط الصفحة راعى فيها التدرّج ومقسّمة إلى ثلاثة أجزاء فالجزء الأوّل من الأسئلة وضعت في إطار أصفر تتعلّق بتحديد عنوان النص وموضوعه، والجزء الثاني وضعت في إطار أزرق أسئلته تتعلّق بمحتوى النّص فبعد قراءة المتعلّم للنص قراءة جيّدة تساهم هذه الأسئلة المتعلم على مدى فهمه للنّص والتعمق في معانيه واستنتاج القيم التي يحتويها وإعادة بناء المعلومات الواردة فيه، أمّا الجزء الثالث من الأسئلة فوضعت في إطار أجوري تتعلق بنقد النّص إذ يبدي المتعلّم رأيه حول موضوع النّص، كما أنّ هذه الأسئلة السابق ذكرها يستمع إليها المتعلّم ويجيب عنها شفويا مما يساهم في تنمية مهارتي الاستماع الكلام لديه إضافة إلى مهارة التفكير التي تتطلّب منه جهدا لفهم النص والإجابة عنه.

5- **نشاط اثري لغتي:** وهذا النشاط تابع للنص المكتوب إذ يتم فيه اقتراح وضعيات لتوسيع وإثراء رصيد المتعلّم اللغوي الذي يحتاجه في توظيفه في وضعيات تواصلية جديدة (التعبير الشفوي أو الكتابي) وهذا الرصيد خاص بمجال معيّن حسب الوحدة التعليمية (مرادفات، عبارات، مواقف، حرف ومهن،

رحلات وأسفار ....الخ) فمثلا في الوحدة الخاصة بسر الحياة يتطرّق المتعلّم إلى "الرصيد اللغوي الخاص بالمياه"[1] ...الخ.

6- **نشاط ألاحظ واكتشف+ أثبّت:** يتم التعرّض للظاهرة النحوية من خلال جمل من النص المكتوب أو جمل مكيّفة مرتبطة بموضوع النص المكتوب والتي يميّزها المتعلّم من خلال السمع والملاحظة والمعاينة والتمييز، ويتبع هذه الجمل أسئلة متعلّقة يتم من خلالها استنتاج الظاهرة النحوية. بعدها ينتقل إلى **نشاط أثبّت** والتي من خلاله يتم تأسيس المعرفة الجديدة بالتدرّج انطلاقا من المكتسبات القبلية التي تطرق إليها المتعلّم في النشاط السابق للوصول إلى القاعدة النحوية المستهدفة وتسميتها وضبط خصائصها وإعطاء مثال عنها أو أنموذج في الإعراب.

7- **نشاط ألاحظ وأكتشف+ أثبت:** وهذا النشاط متعلّق بالظاهرة الصرفية أو الإملائية. كما أن منهجية هذا النشاط نفس المنهجية الخاصة بالظاهرة النحوية.

8- نشاط حلو الكلام (المحفوظات): وهذا النشاط مرتبط بفهم المكتوب ويتعلّق بتقديم نص شعري يتم من خلالها قراءة نص المحفوظات وفهمها وتحليلها بالإجابة عن الأسئلة المتعلّقة بها ثم حفظها وأدائها من قبل المتعلّمين.

9- نشاط الإدماج: يأتي نشاط الإدماج أولا عقب كل ثلاث وحدات تعليمية. وقد شمل نشاط الإدماج عدة أنشطة من خلال أيقونات تظهر في الكتاب المدرسي خاصة بفهم المنطوق والإنتاج الشفوي وفهم المكتوب(القراءة) والتعبير الكتابي. ففي **فهم المنطوق** يسترجع المتعلّم النصوص المنطوقة الثلاثة ويجيب عن الأسئلة شفويا، بعدها يتم عرض النص المنطوق يصغي المتعلّم إليه ويجيب عن الأسئلة ا(النص+ الأسئلة موجودة في دليل استخدام الكتاب المدرسي) أما في **التعبير الشفوي** من خلال أنتج مشافهة : فبعد أن تم التدريب على التعبير الشفوي يتم هنا توظيف المتعلّم لتعلّماته ويعبّر عن الصور أو الرسومات باستعمال جميع الصيغ التي تم التطرّق إليها في المقطع التعليمي لإنتاج نص شفوي محاكي للنص المنطوق(خاص بالإدماج) في الأسلوب والوجاهة والنمط. أمّا بخصوص **فهم المكتوب(القراءة)** فنجد أن هناك نصّ موجود في الكتاب مرفق بصورة مرتبطة بمضمون النص المكتوب والذي يتم من

[1] ينظر: كتاب اللغة العربية للسنة الخامة من التعليم الابتدائي، ص62.

خلاله قراءته وفهمه للإجابة عن أسئلة الفهم واستخراج مختلف القواعد النحوية والصرفية والإملائية (يمكن اقتراح أسئلة من قبل الأستاذ) والجدير بالذكر هنا أن المتعلّم أيضا قبل التطرّق إلى هذا النشاط يسترجع جميع النصوص المكتوبة ويجيب عن الأسئلة التي يضعها المعلّم. **أما التعبير الكتابي** فنجد في نشاط الإدماج أيقونة "أنتج كتابيا" والتي ينبغي على المتعلم من خلال سؤال موجود في الكتاب إنتاج نص كتابي مرتبط بالمقطع التعليمي بعدما تدرّب على التعبير الكتابي من خلال نشاطات وتدريبات متنوّعة تطرّق إليها في كرّاس النشاطات التابع للكتاب المدرسي لكتابة نصوص مختلفة الأنّماط مع التركيز على النمطين التفسيري والحجاجي موظّفا القواعد النحوية والصرفية والإملائية لإنتاج نص بلغة سليمة يراعي فيها مقام التواصل مع إعطاء الآراء وجهات النظر المدعمة بالحجج والبراهين.

10- **نشاط أنجز مشروعي**: الملاحظ في هذا النشاط بأنه خاص بمهارة الكتابة (التعبير الكتابي) وفيه يتم إنتاج عمل كتابي فردي أو جماعي وفق معايير وخطوات يحدّدها الكتاب المدرسي ويكون مرفوق بنص مكتوب يمهّد النشاط وبصور أو رسومات ليتمكّن المتعلمون من تجنيد ودمج مكتسباتهم بكونها قيمة مضافة لهم. وهذه المشاريع المبرمجة ينجزها المتعلمون خارج التوقيت الرسمي. وقد بلغ عدد المشاريع المتضمّنة في الكتاب ثمانية مشاريع.

11- **نشاط أوسع معلوماتي (المطالعة)**: يختم كل مقطع تعليمي بنشاط المطالعة والذي يتضمّن نصوص ومعلومات وصور تدعم المقطع التعليمي المستهدف وفي كل مقطع يجد المتعلم من نصين إلى خمس نصوص ثرية ومتنوعة ليتمكّن المتعلّم من توسيع وتعميق أفكاره ومعلوماته وتعزيز رصيده المعرفي واللغوي والفكري بشكل متوازن ومنسجم وتستثير دافعيته إلى التفكير والتعبير بشقيه الشفوي والكتابي.

من خلال ما سبق يمكن القول بأن الأنّشطة اللغوية في كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم نجدها على شكل أسئلة حول النص وتمارين التلخيص والتوسيع أو وصف مشهد...الخ، فمثلا أنشطة فهم المنطوق جاءت تحت عنوان " أشاهد وأتحدّث" وذلك باستحضار ما سمعه المتعلم من النص المنطوق والتعبير عن المشهد، وهذا النشاط أيضا مرتبط بنشاط التعبير الشفوي، فيتطرّق المتعلّم إلى تمرين استعمال الصيغة(الأساليب) المستهدفة، يليه تمرين الإنتاج الشفوي والذي يعتمد فيه المتعلّم بناء على

التمارين السابقة واعتمادا على السند المكتوب والمشهد لإنتاج تعبيره وذلك تحقيقا لمبدأ المقاربة النصيّة. أمّا عن نشاط القراءة فكل نص تتبعه مجموعة من الأسئلة في الصفحة الموالية للنّص متعلّقة بفهم النّص تحت عنوان "أقرأ وأفهم" بغرض فهم المقروء وتعميق فهم المتعلّم، والتي نجد فيها أيضا قاموس سيتعين به المتعلّم لشرح المفردات الصعبة للنص موجودة في كتاب مصغّر على يمين الصفحة في الأعلى تحت عنوان " رصيدي الجديد"، وما نلاحظه أن الأسئلة مقسّمة إلى أربعة أجزاء أسئلة فالجزء الأوّل هي أسئلة البحث وذلك باستخراج الكلمات المرادفة والأضداد من النص وأسئلة تخص البحث في القاموس عن معاني الكلمات وتوظيفها في سياق مختلف والتي نجدها في أعلى الصفحة على اليسار. أمّا الأجزاء الثلاثة الأخرى من الأسئلة جاءت في وسط الصفحة، فالجزء الثاني من الأسئلة وضعت في إطار أصفر تتعلّق بتحديد عنوان النص وموضوعه، والجزء الثالث وضعت في إطار أزرق أسئلته تتعلّق بمحتوى النّص فبعد قراءة المتعلّم للنص قراءة جيّدة تساهم هذه الأسئلة المتعلم على مدى فهمه للنّص، أمّا الجزء الرابع من الأسئلة فوضعت في إطار أجوري تتعلق بنقد النّص إذ يبدي المتعلّم رأيه حول موضوع النّص، كما أنّ هذه الأسئلة السابق ذكرها يجيب عنها المتعلّم شفويا مما يساهم في تنمية مهارة الكلام لديه. وبعد الانتهاء من الأسئلة يتطرّق المتعلّم إلى تمرين تحت عنوان "إثراء لغتي". يلي بعد ذلك تمارين الظواهر اللغوية (نحو-صرف-إملاء) تحت عنوان "ألاحظ وأكتشف" فبعد قراءة السند المتعلّق بأي ظاهرة لغوية نجد أسئلة تتبع السند يجيب عنها المتعلّم شفويا ثم بعدها يستخلص القاعدة اللغوية تحت عنوان " أثبّت" وما يلفت الانتباه أن تمارين الظواهر اللغوية لم يتم إدراجها في الكتاب المدرسي وذلك لاستقلاليتها في كراس نشاطات اللغة العربية. أما عن تمارين المحفوظات " حلو الكلام" فنجد أنّ كل نص يتبعه أسئلة تمثّلت في إيجاد شرح المفردات وأسئلة حول فهم النّص وإبداء الرأي. أما بخصوص أنشطة التعبير الكتابي فبعد تتبّعنا لمحتوى الكتاب المدرسي وجدنا أنّ نشاط التعبير لا يتطرّق إليه المتعلّم إلا في نشاط الإدماج وذلك بعد أن يتدرّب على التعبير الكتابي من خلال كراس نشاطات اللغة العربية، كما يتطرّق المتعلم إلى انجاز المشاريع الموجودة في الكتاب المدرسي باعتبار المشروع رافدا من روافد الدعم وإدماج الكفاءات الختامية و الشاملة؛ والتي تمثلت محاوره حول " كتابة رسالة، انجاز بطاقة مهنية معيّنة، القيام بمقابلة مع شخصية تاريخية، كتابة تقرير، انجاز بطاقة توعوية حائطية، انجاز مجلة علمية، تأليف قصّة، كتابة إعلان

إشهاري" كما أنّ نشاط المشروع مهمة يؤديها المتعلم لتفعيل مكتسباته السابقة وتجنيد مهاراته التي تحتاج إلى التكامل الوظيفي لمجملة من الكفاءات الختامية والشاملة للانتقال إلى مرحلة التعليم المتوسط. كما تعد هذه المشاريع وسيلة لتنمية الكفاءات بطريقة تجعل من المتعلم نشطا أثناء انجاز مشروعه وحده أو مع مجموعة أصدقائه إذ يكون المتعلم في حالة نشاط لغوي وكتابي.

والجدير بالذكر هنا؛ أنه بعد أن يتم دراسة الأنشطة السابقة ذكرها ينجز المتعلّم تمرينات تطبيقية مختلفة على كراس النشاطات في اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي مرتبط بالنشاط الذي تم تناوله في كتاب اللغة العربية، وهذه الأنّشطة متعلّقة بفهم المنطوق استجابة لما سمعه للدلالة على فهمه وتفاعله وعلى توظيفه للصبغ المدروسة من خلال وضعيات أخرى مختلفة، وأنشطة متعلّقة بالنص المكتوب وإثراء اللغة وتمرين حول الظواهر اللغوية (نحو وصرف أو إملاء). إضافة إلى تدريب على التعبير الكتابي من خلال أنشطة مختلفة وتدريبات متنوعة ليتمكّن المتعلّم من إنتاج نص كتابي. كما نجد أيضا كراس النشاطات نشاط الإدماج الجزئي التي تتبع كل فهم المنطوق والتعبير الشفوي، فهم المكتوب والتعبير الكتابي من خلال أيقونات تظهر أثري لغتي – النحو- الصرف- الإملاء. كما نجد أيضا أن كراس النشاطات بعد نهاية كل ثلاث مقاطع نجد وقفة فصلية ففي المقاطع (3+2+1) والمقاطع (6+5+4)ت والمقاطع (8+7) نجد الحصيلة رقم 1، والحصيلة رقم2 والحصيلة رقم 3 على الترتيب وهذه الوقفة تمثلت في تمرينات كتابية متعلقة بالظواهر اللغوي (نحو- صرف-إملاء) تعين المتعلّم على الاستعداد للتقويم الفصلي.

بعد عرضنا لكيفية تقديم أنشطة اللغة العربية المقرّرة في كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة للغة يتبيّن لنا أن هذه الأنّشطة موجهة حسب المهارة اللغوية المراد تنميتها فمثلا هناك أنشطة مرتبطة بنصوص فهم المنطوق والمكتوب والتعبير بشقيه الشفوي والكتابي بالإضافة إلى التفكير، كما أنّ هناك تدرّج في تقديم الأنّشطة لأنّ من أسس إعداد كتاب اللغة العربية أن يتحقق مبدأ" التدرّج في عرض المادة التعليمية "[1]. أما الحديث عن المهارات اللغوية عند تحليلنا لكتاب اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي نلاحظ ظهور ملامح التخطيط اللغوي في تعليم اللغة العربية وتنمية مهاراتها في الكتاب المدرسي بما وضعه المخططون اللغويون(مؤلفو كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي) هدفا لتعليم اللغة العربية وتنمية

[1] عبد الرحمن الهاشمي، محسن علي عطية، مرجع سابق، 91.

مهاراتها اللغوية من استماع وكلام وقراءة وكتابة وتفكير فقد تضمّنت كل وحدة في وحدة تعليمية في الكتاب كاملة المهارات اللغوية الخمس وسبل التدريب عليها وتنميتها. وهو ما تضمنه منهاج اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي إلى ضرورة تنمية الكفاءات المهارية من فهم المنطوق وإنتاجه وفهم المقروء والتعبير الكتابي وتفكير إضافة إلى الكفاءات النحوية والصرفية والإملائية وغيرها.

كما جاءت المهارات اللغوية الخمس في الكتاب المدرسي كالتالي: وذلك بأن يسمع المتعلّم نصوص متنوعة غلب عليها النمطين التفسيري والحجاجي ويجيب شفويا عن الأسئلة الموجدة في الكتاب بعد استحضار النص المستهدف. كما نجد مهارة التعبير الشفوي بشقيه الوظيفي والإبداعي حاضرة في الكتاب المدرسي من خلال التمارين المتعلقة بهذه المهارة (أنتج شفويا) إضافة إلى الأسئلة التي تعنى بالتعبير عن الصور التي تتطلّب الإجابة عنها شفويا لإتاحة الفرصة للمتعلم لممارسة الكلام في مواقف تواصلية دالة ومتنوّعة، التي تجلّت في نشاطات ثرية ومتنوّعة لا يكاد مكوّن من مكوّنات الوحدة يخلو منها وقد تمثّلت في محاكمة المواقف إبداء الرأي وتنظيم النقاش ، وإجراء المقابلات الشخصية وصياغة الأسئلة والإجابة عنها إما بالاستناد إلى صورة والرسومات التوضيحية أو الانطلاق نحو أسئلة الاتصال، وسرد القصص والحكايات ، والتعليق على المواقف والشخصيات ، وتقديم عروض شفهية معدّة (وصفية، سرديّة ....). أما عن مهارة القراءة (فهم المكتوب) فنجد الكتاب يعج بالنصوص كنصوص القراءة ونصوص المطالعة التي تتطلب قراءتها قراءة صامتة و جهرية والتي ذيّلت بأسئلة متعلقة بفهم النص وتحليله وإبداء الرأي فيه ونقده التي تعمل على تنمية المهارات القرائية والاستماعية والتفكيرية وتساهم في تنمية الحصيلة اللغوية التي يستعين بها المتعلم في إنتاجه الشفوي الكتابي. وقد حضرت مهارة الكتابة (التعبير الكتابي) في تقديم أساسيات ترتبط بالكتابة والإملاء كالتاء المربوطة والمفتوحة وغيرها سعيا منه إلى تعليم مهارة الكتابة فيطلب منه إنتاج نصوص مكتوبة من خلال نشاط الإدماج ككتابة رسالة إلى صديق أو كتابة نصوص لا تتجاوز سبعة أسطر مدعما نصه بالحجج والبراهين أو تلخيص نصوص أو توسيع أفكار أو حوار مع شخص...الخ . كما نجد أن الكتاب يزخر بثمانية مشاريع تعين المتعلمين على تنمية مهارة التعبير الكتابي لديهم. أمّا عن مهارة التفكير فنجد أن الأسئلة الخاصة بالمهارات اللغوية الاستماعية والكلامية والقرائية والكتابية تتطلّب إمعان النظر والتركيز من قبل المتعلمين للإجابة عنها

خاصة وأن المتعلم هو محور العملية التعليمية في المقاربة بالكفاءات التي اعتمدتها منهاج الجيل الثاني كما لا ننسى دور المشاريع البيداغويجة التي تساهم في صقل مهارات التفكير وتنميتها. إضافة إلى أنّ المتعلم أثناء استماعه للنصوص المنطوقة وقراءته النصوص المكتوبة فنجد أنّه يستخدم مهارات التفكير المختلفة: التحليل والمقارنة والتفسير والتقويم. وما نلاحظه أنّ مؤلفو الكتاب اهتموا بالتفكير الإبداعي والناقد، لكن هذا الأخير حاضر بقوّة من خلال إبداء الرأي وتدعيم الإجابات بالحجج والبراهين والأدلة.

وتجدر الإشارة هنا حسب ما ورد في دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي[1] إلى أنه في المقطع الأول يقرأ ويسمع وينتج المتعلم نصوصا من مختلف الأنّماط الحوارية و الوصفية و السردية بعد ضبط الخطاطات؛ أما في المقطع الثاني يتعرف على خطاطة النص التفسيري وينتج نصا تفسيريا على المنوال؛ وفي المقطع الثالث يضبط خطاطة النمط التفسيري وينتج نصا تفسيريا . في حين نجد انه في المقطع الرابع ينتج المتعلم نصا تفسيريا؛ بينما في المقطع الخامس يتعرف المتعلم على خطاطة النمط الحجاجي ويحاكي نصوصا حجاجية مثلما سمعها وقرأها ؛ وفي المقطع السادس يضبط خطاطة النص الحجاجي؛ أما في المقطع السابع ينتج المتعلم نصا حجاجيا؛ وأخيرا نجد أن المتعلم من خلال المقطع الثامن ينتج نصوصا من مختلف الأنّماط يغلب عليها النمطان التفسيري والحجاجي. وما نلاحظه في كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الكتابي توثيق الصلة بين أنواع النصوص إلا أننا نجد أن النمطين الغالبين على بقية الأنّماط هما النمطان التفسيري والحجاجي التي يتعرّض لها المتعلّم والأنّواع التي يكلّف بالاستماع إليها وقراءتها ليتطرّق إلى كتابتها، فمثلا: في المقطعين الثاني والثالث والرابع يتم تعريض المتعلّم للتعرف على خطاطة النمط التفسيري بشكل ضمني لنصوص مسموعة ومكتوبة تفسيرية ومحاكاة ذلك بإنتاج نص تفسيري شفويا أو كتابيا.

كما نجد أنّ مؤلفو الكتاب جعلوا (فهم المنطوق)مهارة الاستماع هي الأولى في تقديم المهارات اللغوية ثم التعبير الشفوي(مهارة الكلام) ثم فهم المكتوب (القراءة) ثم التعبير الكتابي (مهارة الكتابة) أما عن مهارات التفكير فلم تخصص لها أي نشاط بل نجدها ضمن الأنّشطة اللغوية التي طرحها كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي، وما يمكن قوله أن الكتاب قد راعى ترتيب تنمية المهارات

[1] ينظر: دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي، 9-13.

اللغوية وتنميتها وفق مبادئ تعلّم اللغة حسب ما صنّفه علماء اللغة العربية المهتمين بتخطيط تعليم اللغة العربية خاصة في المرحلة الابتدائية لأنّ من معايير تصميم كتاب اللغة العربية بأن " يخضع ترتيب المهارات اللغوية في الكتاب لاعتبارات خاصة بأهداف البرنامج واحتياجات الدارسين، وليس لاعتبارات تقليدية مطلقة.فقد يبدأ بالاستماع في كتاب بينما يبدأ بالكلام في آخر"[1]. وعلى الرغم من أهمية الاستماع في مرحلة التعليم الابتدائي كمهارة لتعليم اللغة العربية إلا أنها لم تأخذ الاهتمام الكافي في السنة الخامسة من التعليم الابتدائي فقد جعل لها حصة كل أسبوع فهي عادة ما تعالج بشكل متّصل مع التعبير الشفوي إلا أننا نقرّ بأنها أصبحت لها حصة مستقلة ونصوص منطوقة خلافا للمناهج السابقة، كما أن المتعلم يستمع إلى اللغة العربية في مواقف الكلام المتصلة وفي التدريبات اللغوية المختلفة التي تترابط فيها جميع المهارات اللغوية ويقدّم له فرص فهم مواقف جديدة مختلفة عن تلك التي تعلّمها من خلال النص المنطوق، أما عن مهارة الكلام (التعبير الشفوي) فقد حظيت أيضا باهتمام مؤلفي الكتاب طبقا لما نص عليه منهاج اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي في ظل إصلاحات الجيل الثاني. أما عن مهارة القراءة(فهم المكتوب) فقد جعل لكل محور نص محوري وفق المقاربة النصيّة بالإضافة أن المتعلم يقرأ النصوص الشعرية ونصوص المطالعة ويفهمها. أما عن مهارة الكتابة (التعبير الكتابي) فالمتعلم يقوم بانجاز الأنّشطة اللغوية كتابيا إضافة إلى انجازه المشاريع، أمّا عن مهارات التفكير فالكتاب كما ذكرنا آنفا يعمل على تنمية هذه المهارة من خلال الأنّشطة المتعلقة بالمهارات اللغوية الأخرى. والملاحظ أنّ معظم التركيز في الكتاب على مهارتي الكلام والقراءة بينما جاء التركيز على مهارة الاستماع في دليل الكتاب وعلى مهارة الكتابة في كراس النشاطات. كما أنَّ الكتاب قدّم محتوى كل مهارة في إطار فني مناسب يساعد المتعلم على تنمية واكتساب المهارة اللغوي المستهدفة ويعزز المهارات اللغوية في الوحدة التعليمية المستهدفة في إطار تفاعلي تكاملي ، لأنّ من معايير تصميم كتاب اللغة العربية ينبغي" إبراز التكامل بين المهارات اللغوية بالشكل الذي تتم به الحياة، فقد يتدرّب الدارس على الاستماع من خلال الحوار بينه وبين غيره، وقد يتدرّب على القراءة من خلال الكتابة وهكذا"[2]

[1] رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية: مستوياتها –تدريسها– صعوباتها، مرجع سابق ، ص200.

[2] المرجع السابق، 201.

كما سعى مؤلفو كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي إلى تقديم دروس تمثّل الواقع الحي لموضعات الحياة اليومية العملية كما جاء متدرّجا مكتملا مبتدئا بما يعيشه المتعلم في بيئته المدرسية والحياتية ليتمكّن من امتلاك المهارات اللغوية واستخدامها في مواقف تواصلية دالة هذا لا يتأتي إلا من خلال النصوص المسموعة التي جاءت في دليل استخدام الكتاب المدرسي والنصوص المكتوبة التي زخر بها كتاب اللغة العربية والتي تنظر إلى اللغة نظرة شاملة بطريقة متكاملة. وما نلاحظه على نصوص كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي طغيان النصوص النثرية على النصوص الشعرية، حيث بلغ عدد النصوص النثرية(79) نصّا من أصل سبعة وثمانون نصّا موزّعة كالآتي: القراءة ثلاثة وعشرون (23)نصّا محوريًّا، الإدماج ثمانية (8) نصوص، المشروع ثمانية نصوص، أوسع معلوماتي المطالعة ثلاثة وثلاثين (33)نصا. وهذا ما يمثّل نسبة حوالي واحد وتسعون بالمائة (91%)، بينما عدد النصوص الشعرية (محفوظات) فقد بلغ عددها ثمانية نصوص بنسبة تسعة بالمائة (9%) بمعدّل نص شعري لكل مقطع. أما إذا لاحظنا حجم النصوص من حيث طولها وقصرها تبيّن لنا **أن** نصوص القراءة طويلة فقد بلغت معظم النصوص على مائتين خمسون (250)كلمة إلى ثلاثمائة وعشرون (320) كلمة بينما نصوص القراءة في نشاط الإدماج فنجد أنها تراوحت عدد كلماتها من مائة ثلاثون(130) إلى مائتين عشرون(220). أما نصوص المطالعة فقد تراوحت عدد كلمات النصوص فيها بين خمسة وعشرون(25) كلمة ومائة سبعون (170)كلمة بينما نصوص المحفوظات فقد تراوحت من ثمانية وأربعون (48)كلمة إلى واحد وثمانون (81).

أمّا بخصوص النصوص المنطوقة فلا وجود لها في كتاب اللغة العربية بل هي موجودة في دليل استخدام كتاب اللغة العربية التي بلغ عددها "23" نصا منطوقا خاص بالوحدات التعليمية إضافة إلى ثمانية (08)نصوص منطوقة خاصة بالإدماج وهذه النصوص هي منطلق للتعبير الشفوي لتحقيق مبدأ المقاربة النصيّة وهي كلّها نصوص نثرية متعددة الأنّماط منها الحوارية و الوصفية و السردية و الحجاجية و التفسيرية.

كما تنوّعت أنواع النصوص في الكتاب المدرسي النثرية بين المقال والقصة بأنواعها قصة قصيرة وأقصوصة، وما نسجّله على كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي هو افتقاره إلى التنوع في الأغراض

الأدبية حيث طغى الأسلوب القصّصي على باقي الفنون النثرية الأخرى وهذا ربما راجع إلى وعي مؤلفي الكتاب بدور القصة في تنمية المهارات اللغوية، أما عن أنماط النصوص فنجد (11 تفسيري-07 سردي-04 إقناعي- 01 وصفي) أن النمط الغالب هو التفسيري والسردي، والأصل أن يكون التفسيري والحجاجي النمط الغالب ذلك لأنّ " المتعلم قد بلغ من النضج الفكري، والرصيد اللغوي، ما يهيئه مبدئيا إلى استشفاف خطاطة هذين النمطين بشكل ضمني طبعا، من خلال المحاكاة الشفهية للنصوص المنطوقة، والمحاكاة الكتابية للنصوص المكتوبة"[1]وهذا استجابة لمتطلّبات المقاربة النصية .

كما نجد في كل وحدة من المقطع التعليمي نصا محوريّا (نص القراءة) أعد ليكون منطلقا لجميع التعلمات الأخرى " صرف ونحو وإملاء " في بناءات النص فكريا ولغويا وفنيّا وهذه من محاسن مناهج الجيل الثاني التي عمل بها كتاب اللغة العربية في السنة الخامسة من التعليم الابتدائي هو مبدأ المقاربة النصية. أما نصوص الإدماج فهي عبارة عن محصّلة للمقطع التعليمي المدروس.

كما جاءت النصوص في الكتاب متنوّعة وثرية من حيث المعارف والمعطيات التي تعمل على تنمية مهارات المتعلمين، حيث شملت العديد من مجلات الحياة ومن حيث انتمائها إلى حقول معرفية مختلفة كالأدب والصحة والعلم والتكنولوجيا، والتاريخ. ويغلب على هذه النصوص الطابع العصري بالنظر إلى مضامينها ومفرداتها، وأغلبها جديد الطّرح، حيث نجد أنّها تتحدّث عن" البيئة، والماء والتنمية المستدامة، والصحة، والهوية والمواطنة...الخ". فهذه النصوص العصرية تعمل على إتقان اللغة وإعطائه رصيد لغوي وثقافي وإلى تنمية التفكير العلمي والنقدي والإبداعي وتساهم في تنمية المهارات اللغوية الأخرى: الاستماعية والكلامية والقرائية والكتابية . لأنّ من معايير تصميم الكتاب المدرسي "أن تلبي موضوعات كتاب اللغة العربية حاجات المجتمع في عصر العولمة. وذلك من خلال طرح موضوعات تبيّن متطلّبات هذا العصر ومهاراته التي يجب أن يكتسبها المتعلمون"[2]من خلال نصوص وأنشطة الكتاب.

وإذا كان منهاج اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي في ظل إصلاحات الجيل الثاني تسعى إلى تحقيق وإيصال القيم الوطنية المتعلّقة بالهوية والديمقراطية والقيم الاجتماعية والقيم العالمية ،

[1] دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي، مرجع سابق، ص16-17.

[2] علي بن عبد المحسن الحديبي وآخرون، مرجع سابق، 130.

فإنّ المقاطع المقترحة في كتاب اللغة العربية تهدف في مجملها إلى تحقيق هذه الغايات من خلال عناوين متنوعة ومشوّقة التي سطّرها المنهاج لأنّ من معايير تصميم كتاب اللغة العربية بأنّ "تطرح موضوعات الكتاب قيم المجتمع وتقاليده، وطبيعته، وتدعّم الهُوِيّة الوطنية، بمعنى أن تكون متمشّية مع فلسفة المجتمع وقيمه، وتقاليده"[1]. وما يمكن تسجيله هنا انه في مقطع الهوية الوطنية لم يتم إدراج موضوع خاص بالاحتفاء باليوم العالمي للغة العربية كونها ثابت من ثوابت الأمة الجزائرية العربية لأنّ من معايير تصميم كتاب اللغة العربية "أن تؤكّد موضوعاته تنمية الاعتزاز باللغة العربية"[2].

أما من ناحية المفردات والألفاظ فجاءت في الكتاب سهلة مفهومة خاصة وأنّ مخططي الكتاب سعوا إلى تبسيط ما استصعب منها، فقد ذيّلت نصوص القراءة بشروح لبعض الألفاظ الصعبة ضمن عنصر (رصيدي الجديد)، لإثراء حصيلته الإفرادية، والقاموس اللغوي للمتعلم يستعين بها في إنتاجه الشفوي والكتابي فلا يخلو نص إلا يحوي بين طياته ثلاث مفردات جديدة على الأقل لأنّ من معايير تصميم كتاب اللغة العربية أن يحتوي النص على المفردات اللغوية ضمن ضوابط معيّنة، واختيار تراكيب مناسبة لمستواهم"[3] . كما تناول الكتاب نصوصا من الأدب الحديث والقديم الغربي والعربي، حتى وان اختلفت أغراضها وأساليبها. وما نسجّله على كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي أنّ النصوص الواردة في كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي متنوعّة بين نصوص علمية اجتماعية وتاريخية وطنية وثقافية؛ وخلوّه من النصوص الدينية إلا نص واحد فقط وهو نص المطالعة (مواقف وعبر). كما نجد أيضا (تؤكد موضوعات الكتاب تعزيز الهوية الدينية والوطنية و العربية) لأنّ عصرنا هذا في ظل الانفجار المعرفي ورياح العولمة قد تنطمس

أمّا مواضيع النصوص الموجودة في كتاب اللغة العربية في حجمها وأفكارها فهي مقبولة واتسمت بالتنوّع والثراء في مضامينها مع الملاحظة أنّ بعض نصوص القراءة المطالعة طويلة نسبيا وبعضها الآخر يتميّز بكثافة المعطيات العلمية والتاريخية كالشخصيات الوطنية والعلمية. وما يمكن تسجيله هنا:

[1] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[2] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3] عبد الرحمن الهاشمي، محسن علي عطية، مرجع سابق، ص145.

- الاهتمام بالجانب الثقافي والاجتماعي الفكري مثل: آثار التعاون، مواقف وعبر، وغيرهما من النصوص التي تعنى بالقضايا الاجتماعية المتصلة بشكل مباشر بالوطن الجزائري مثل الإخلاص في العمل. أما الجانب الوطني والتاريخي؛ لتنمية الروح الوطنية وبعث الإحساس بالانتماء الحضاري والاعتزاز به، مثل: أرض غالية، أبطال من الوطن قد نجهلهم،...الخ.
- الأصالة، حيث أن عدد كبيرا منها مستمد من التراث العربي الإسلامي والجزائري، مثل: عزّة ومعزوزة، جحا والسلطان، وفاء صديق. عبقرية فذّة، حكى ابن بطوطة، وغيرها من النصوص.
- نلاحظ أيضا بأنّ نصوصه تتناول موضوعات علمية آنية مثل: وادي الحياة، ممنوع الدخول، حين تصير النفايات ثروة، قصة البنيسيلين، الروبوت المشاغب، ظواهر علمية.
- إدراجها بعض النصوص ضمن الأنّواع الأدبية كالقصّة والحكاية.
- التفتح على الثقافات الأخرى، مثل: قصص وحكايات عالمية.

وما نلاحظه من خلال النصوص في الوحدات من المقطع التعليمي الواحد نجد أنها مكمّلة لبعضها البعض سواء تعلّق الأمر بتنمية المهارات اللغوية أو المعرفية. فالملاحظ أن جميع النصوص تتبع مجال النص وأهدافه في الوحدة التعليمية الذي يليه من المحور التعليمي من حيث الأفكار والتعابير أو من حيث المفردات والتراكيب، خاصة وأن المتعلّم بعد الفراغ من الوحدات التعليمية يعرج على المحفوظات ثم نشاط الإدماج أين يدمج معارفه ومكتسباته القبلية ونشاط المشروع ثم نشاط أوسّع معلوماتي (المطالعة). فعلى سبيل المثال لا الحصر نلاحظ في المقطع التعليمي الثالث في محور الهويّة الوطنيّة يبدأ بالوضعية المشكلة الانطلاقية تتحدّث عن "الوطن"[1]، أما نصوص الوحدات الأولى والثانية والثالثة على الترتيب (تاكفاريناس يتحدّث- كلّنا أبناء وطن واحد، أرض غالية)، كما نجد أنّ نص المحفوظات معنون بـ" فداك العمر يا وطني"، أما نص الإدماج فنجده معنون بـ"علمنا الشامخ"، أمّا عن نص المشروع فحمل عنوان "مقابلة مع شخصية تاريخية"، أما نصّ3 المطالعة فجاء يحمل عنوان" أبطال من الوطن قد نجهلهم" حيث يتطرّق المتعلم إلى التعرف على بعض الشخصيات الجزائرية (الربان الرايس حميدو-الأمير أرابيون- والمجاهدة جميلة بوباشة- الشهيدين محمد بوقرّة وزيان عاشور). كما نلاحظ أيضا توثيق الصلة بين أنواع

[1] دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي ، ص22.

النصوص التي يتعرّض لها المتعلّم والأنّواع التي يكلّف بالكتابة فيها فمثلا في المقطع الأول تم تعريض المتعلّم لنصوص حجاجية وتفسيرية. ذلك أن المطلوب من المتعلّم في هذه الوحدة أن ينتج نصا حجاجيا وتفسيريا كتابيا وشفويا. وهنا يمكن القول بأن المنهج الذي تبنته المنظومة التربوية الجزائرية في ظل إصلاحات الجيل الثاني هي الطريقة التكاملية وهذه الطريقة هي المعمول بها في محتوى كتاب السنة الخامسة من التعليم الابتدائي وما يصاحب ذلك من تمارين لغوية موجودة في كراس النشاطات او دليل استخدام كتاب اللغة العربية.

فهذا التكامل بين مضامين النصوص والوحدات التعليمية يجعل المتعلّم يعيش ترابطا في بناء تعلّماته اللغوية والمهارية والفكرية في المقطع التعليمي التي تخدم المقاربة النصيّة. وهذا ما أكدت عليه التربية الحديثة بخصوص تكامل نصوص الكتاب المدرسي بأن" تقدم المعارف للمتعلم بشكل مترابط، ووضع المواد التي يجمعها مجال واحد مع بعضها البعض" [1]. فكتاب اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي تتفق وحداتها التعليمية في كل مقطع تعليمي التي يظهر بينها تماسكا نصيا بين الموضوعات المطروحة في الكتاب، حيث يظهر جليّا هذا التماسك في عناوين الوحدات التعليمية والموضوعات لتنبئ عن الهدف المنشود منه(تنمية المهارات اللغوية) في موضوع كل مقطع تعليمي وما تلاها من أنشطة وتدريبات في الكتاب المدرسي وكراس النشاطات. والجدير بالذكر هنا أيضا أن عناوين فهم المنطوق والصورة المصاحبة له الموجودة في كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي هي مرتبطة بالنص المنطوق في دليل استخدام الكتاب المدرسي.

ولو عدنا إلى النصوص الواردة في كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي لتبين لنا أن جميع النصوص موثوقة المصدر إلا في نصي المطالعة(مواقف وعبر)[2].من المقطع التعليمي الأول(القيم الإنسانية). وما نسجّله هنا أن هذه النصوص رغم مصداقيتها إلا أننا نجد أن معظمها مستوحاة من مجلات علمية دون ذكر العدد والاكتفاء باسم الكاتب وعنوان المجلّة أو من كتاب لغتي العربية، مما يجعل المتعلّم أمام حيرة كبيرة إذا أراد الرجوع إلى النص وإعادة قراءة النص كاملا ومعروف أنه

[1] ينظر: عبد الرحمن الهاشمي، محسن علي عطية، مرجع سابق، ص41.

[2] كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي، ص24.

من معايير تأليف كتاب اللغة العربية" ينبغي أن تكون يعتمد على نصوص أصلية موثوقة، فهي اقرب إلى الحياة وأصدق في التعبير عنها، مع تعديل مايلزم تعديله من أجل أن يصلح لتأدية الأغراض التعليمية والتدريبات"[1] أي " أن تكون مصادره موثّقة ومعروفة"[2] مما يساعد المتعلّمين على معرفة من يقرأ لهم.

أما بخصوص الظواهر اللغوية وما يعتريها من قواعد نحوية وصرفية وإملائية ما هي إلاّ وسيلة لتنمية المهارات اللغوية وفهم النصوص المنطوقة والمكتوبة أو التواصل بها شفهيا أو كتابيا بطريقة صحيحة وسليمة. وعليه فان الظواهر اللغوية التي ضمنها كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي نلاحظ أنّ مؤلفوه ركّزوا على النحو أكثر حيث بلغ نسبة المواضيع المستهدفة 50% أما الصّرف 23.91 % بينما الإملاء 26.08 % من مجموع الأنشطة المصاحبة لها في الكتاب. والجدير بالذكر هنا أن الكتاب قد قدّم نماذج إعراب بداية من المقطع الثاني (الحياة الاجتماعية والخدمات). كما نلاحظ أيضا أنّ مؤلفو الكتاب قد راعوا التدرّج في عرض كل ظاهرة نحوية كانت أم صرفية أم إملائية والانتقال من السهل إلى الصعب ومن البسيط إلى المعقّد ومن المعلوم إلى المجهول ومحتوياته مرتبطة بأهداف التخطيط لتعليم اللغة العربية لمتعلم السنة الخامسة من التعليم الابتدائي. كما تم توزيع الظواهر اللغوية على عدد من الدروس وعدم إدراجها في درس واحد لأنّه حسب معايير تصميم الكتاب المدرسي "ليس من اللازم أن نأتي على كل جزئيات الظاهرة اللغوية في درس واحد حتى لا يشعر الدارس بالملل" [3]كما نلاحظ أن الكتاب قد حقق مبدأ المقاربة النصية فأثناء التعرف وعرض الظاهرة المستهدفة(نحو-صرف-إملاء) وهذا من ايجابيات إصلاحات الجيل الثاني التي حث عليها المنهاج بجعل نص القراءة منطلقا لعرض ودراسة الظواهر النحوية أو الصرفية أو الإملائية . وما يمكن تسجيله هنا هو غياب تسمية كل نشاط بمصطلحه المعروف في كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي مثلما نجده في كراس النشاطات، والاكتفاء بذكر ما قرّر فيه فقط حيث نلاحظ توظيف نفس العبارتين (ألاحظ وأكتشف- أثبّت) في النحو الصرف والإملاء ليتمكن بعدها المتعلم من انجاز تطبيقات عليها عل كراس الأنّشطة وتوظيفها أيضا في تعابيره الكتابية والشفوية حتى لا يقع في الأخطاء بشكل إدماجي خاصة في نشاط التعبير

[1] رشدي أحمد طعيمة، مرجع سابق، ص199.

[2] عبد الرحمان الهاشمي، محمد علي عطية، مرجع سابق، ص273.

[3] رشدي أحمد طعيمة، مرجع سابق، ص200

الكتابي. أما فيما يخص المحتويات فمواضيعها تعد امتدادا للسنوات السابقة (الأولى والثانية والثالثة والرابعة) وفي متناول متعلمي السنة الخامسة ومستقاة من واقع المتعلّم حسب ما أقرّه منهاج اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي. لكن ما نلاحظه عل الكتاب أنه لم يركّز على بيداغوجيا حل المشكلات لدفع المتعلم إلى التفكير لاستنتاج القاعدة النحوية أو الصرفية أو الإملائية بل نجد أنّ القاعدة مدوّنة مسبقا قبل دراستها واكتشافها على الرغم من أنه تم وضعه لاكتشاف الظاهرة اللغوية المستهدفة من خلال طرح أسئلة مرتبطة بالدرس. بالإضافة إلى أن الكتاب لم يدرج تمارين الظواهر اللغوية لاستقلالها بكراس نشاطات اللغة العربية، وهذه لفتة طيّبة، لكنّها في الآن نفسه تفصل النص عن أحد موارده وهو التمرين اللغوي وتعزله إلى نشاط الإدماج، وهذا غير كاف لإكساب المتعلم المهارة اللغوية المقصودة.

أما بخصوص اللغة المستخدمة في كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي فنجد أن جميع النصوص مكتوبة باللغة العربية الفصحى ومرتبطة أكثر بواقع الحياة العربية الجزائرية ومناسبة للمتعلمين، لأنّ من معايير تصميم كتاب اللغة العربية " أن يكتب بلغة عربية فصيحة وواضحة وأسلوب بعيد عن التعقيد يسهل على المتعلّم عملية التفاعل والتواصل مع المادة التعليمية، كما ينبغي أن تشمل على شروح لكل المصطلحات العلمية والفنية غير الشائعة الواردة فيها"[1]. كما نلاحظ أيضا أن طبيعة الكلمات مألوفة للمتعلمين وبعضها عامي مأخوذة من البيئة اللغوية للمتعلم مثل: (نانا، الغرايف،...الخ).

من خلال ما سبق يمكن القول؛ بأنَّ ملامح التخطيط اللغوي في كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي ظهرت بشكل جلي وواضح بما وضعه المؤلفون هدفا يرسم طريق تعليم اللغة العربية والوصول إلى المتعلّم إلى أساسيات اللغة العربية وإتقان مهاراتها اللغوية وإدراك المعارف العلمية والتاريخية والأدبية والثقافية والاجتماعية. كما وفق مخططو الكتاب المدرسي إلى حد كبير من الناحية الشكلية استنادا إلى معايير تصميم الكتاب المدرسي، وإلى توازن مقاطع ووحداته التعليمية وتنوعها وتدرّجها في كل مقطع (محور). كما نجد أن الكتاب ينظر إلى اللغة العربية نظرة شاملة، ويتناولها

[1] محمد محمود الخوالدة، مرجع سابق، ص310.

بطريقة تكاملية إدماجية واعتماد المقاربة النصية كإستراتيجية التي تعطي دلالة وانسجام للتعلمات، التي تنمي المهارات اللغوية للمتعلم، كما قاربت نصوصه وأنشطته الأهداف التي سطّرها المنهاج وجاءت ملائمة بنسبة كبيرة لقدرات المتعلّمين، كما تضمن جميع المهارات اللغوية بنسب متفاوتة في إطار تفاعلي تكاملي الذي يجعل من المتعلّم مستخدما للغة وليس متعلّما لها، وهذا ما يظهر تخطيطا لغويا واعيا من قبل مؤلفي كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي بأهمية المهارات اللغوية لمتعلم اللغة العربية وأهميتها في تكوين ذخيرته اللغوية والمعرفية . كما أنّ الكتاب ارتبط ارتباطا عضويا بالمنهاج الدراسي بما تضمنه من أهداف وتوجهات مصاحبة له والمقاربة التعليمية (الكفاءات–البنائية– النصية– الإدماج– المشاريع) التي بني عليه في ظل إصلاحات الجيل الثاني التي تجعل من المتعلم نشطا وايجابيا وقادرا على بناء معرفته بنفسه وعلى استخدام اللغة العربية الفصحى في مواقف تواصلية دالّة.

V. تخطيط طرائق ووسائل تعليم أنشطة اللغة العربية وتنمية مهاراتها.

تعد طرائق التدريس والوسائل التعليمية أحد الأقطاب الهامة في العملية التعليمية وأهم أدوات تطبيق محتويات المناهج الدراسية في تخطيط اكتساب اللغة وتنمية مهاراتها من خلال الأنشطة اللغوية المقرّرة. لأنّ هناك علاقة بين طريقة التدريس وتعليم اللغة من جهة؛ وبين الوسائل التعليمية وتعليم اللغة وتعلّمها من جهة أخرى. أي أنّ اكتساب اللغة لدى المتعلّم مرتبط بهما. وهذا يعني أنّ اختيار الطرائق الناجحة واستخدام الوسائل التعليمية المتنوّعة هي أحسن السبل وأيسرها لتطوير العملية التعليمية العلّمية ولتحقيق الكفاءة اللغوية وزيادة الدافعية لدى المتعلّم لانجاز الأنشطة اللغوية المستهدفة. وعلى هذا الأساس نحاول في هذا المبحث التعرّف طرائق التدريس والوسائل التعليمية التي تبنتها مناهج الجيل الثاني وفق المقاربة بالكفاءات والمقاربة النسقية في التخطيط لتعليم أنشطة اللغة العربية وتنمية المهارات اللغويّة لدى متعلّم السنة الخامسة من التعليم الابتدائي. ثم التطرّق إلى كيفية تناول وحدة تعليمية في الأسبوع.

1– تخطيط طرائق تدريس المهارات اللغوية في منهاج اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي:

إن التخطيط لتعليم اللغة العربية وتنمية مهاراتها يقوم على عدّة مرتكزات رئيسية لضمان السير الفعّال للعملية التعليمية التعلمية، وتعدّ طرائق التدريس أحد أبرز تلك الجوانب لتطبيق المنهاج اللغوي. وهذا ما أدى بالدول في سياسة تخطيط تعليم لغاتها إلى التفكير في تبني استراتيجيات وطرائق التدريس

الفاعلة والنشيطة التي تجعل من المتعلّم مبدعا ومتميّزا عن بقية اقرأنه ومتحملا لمسؤولية تعلمه ذاتيا، ومدركا للمشكلات المحيطة به. وفي ضوء هذه الرؤية لطرائق التدريس الحديثة قامت المنظومة التربوية في ظل مناهج الجيل الثاني بالاهتمام باختيار طرائق التعليم النشطة وتنويع التدريس في تعليم وتنمية مهارات اللغة في المدرسة الابتدائية الجزائرية التي تقتضيها المقاربة بالكفاءات التي تجعل من المتعلم محور العلمية التعليمية و يكون فيها الأستاذ مرشدا وموجّها، و" تدفع المتعلّم إلى المبادرة والأخذ بزمام الأمور ضمن الاختيارات التي تعتمدها المقاربة بالكفاءات. وذلك في سياق مرافقة ايجابية من طرف الأستاذ ليضمن سلامة المسار قبل وأثناء وفي نهاية التعلّم". وهذا ما نصّت عليه الدراسات البيداغوجيا الحديثة والمقاربة بالكفاءات بأنّ طرائق التدريس النشطة من أفضل الطرائق، وأقربها انسجاما كونها تراعي خصوصية اللغة وتنمي مهارتها ، وتسمح للمتعلم بتجاوز اكتساب المعارف ومختلف الكفاءات والقيام والاتجاهات والقدرة على التفكير وحل المشكلات والاستقلالية.

ولتحقيق الكفاءات المستهدفة (الشاملة والختامية والعرضية) في التخطيط لتعليم اللغة العربية وتنمية مهاراتها لمتعلم السنة الخامسة ابتدائي وفق المقاربة بالكفاءات في ظل منهاج الجيل الثاني تبنّي الطريقة النصيّة(المقاربة النصية)، طريقة الوضعية التعلميّة (بيداغوجيا حل المشكلات) وطريقة التعلم بالإدماج بيداغوجيا(بيداغوجيا الإدماج)، طريقة المشروع (بيدغاوجيا المشروع). ويمكن تفسير ذلك فيما يلي:

- المقاربة النصية انطلاقا من النص المنطوق أو المكتوب باعتباره محور أنشطة اللغة العربية وتنمية المهارات اللغوية.
- طريقة حل المشكلات الذي تجسّد في صورة وضعيات تعلمية ووضعيات مشكلة.
- بيداغوجيا الإدماج الذي تجسّد أيضا في صورة وضعيات تعلمية ووضعيات مشكلة ذات دلالة مستوحاة من واقع المتعلّم المعيش تشعره بأهمية العمل، وتحرّك حوافزه(العقلية والنفسية).
- بيداغوجيا المشروع تعزّز منحى المقاربة بالكفاءات باعتبارها ممارسة عملية لكل هذه المبادئ البيداغوجية.

1-1- المقاربة النصيّة:

سعت إصلاحات الجيل الثاني شانه شان مناهج الجيل الأول إلى تبني المقاربة النصية خاصة بعدما احتلت الدراسات النصية مركزا مهما بين الأبحاث اللغوية و انفتاحها على حقول معرفية متنوعة وسّعت بها دائرة المباحث اللسانية. واهتمامها بدراسة النصوص، فمنها يبدأ، وإليها ينتهي، بوصف النص وحدة لغوية كبرى . وهذا ما أدى بالباحثين إلى محاولة استثمار هذه النظرية اللسانية في بناء وضعيات تعليمية لتدريس اللغات، وعيا منهم بأنها أصبحت تشكّل حقلا مرجعيا أساسيا وحاسما في البحث الديداكتيكي اللغوي ، فهي محور أي بحث حول تعليم اللغة وتعلّمها. خاصة بعدما "نوّهت عدد من الأدبيات الحديثة بإسهامات علم اللغة النصي في ميدان تعلم اللغة وتعلّمها، إذ يمثّل –في طبيعته– صورة حقيقية لجريان اللغة على السنة متكلّميها، ولطبعة التواصل اللغوي الذي تم من خلال نصوص ذات دلالات ومعان متكاملة لا وفق أشلاء جمل منعزلة مبعثرة"[1]. وهذا ما أدى إلى ظهور المقاربة النصية كبعد تعليمي من لسانيات النص، التي تهدف إلى" إكساب المتعلم ملكة نصية تمكّنه من إنتاج النصوص وفهمها، وليس تلقينه مجموعة من القواعد النظرية التي تصلح للحفظ أكثر منها للاستعمال"[2]. كما تؤمن هذه المقاربة بمبدأ الانطلاق من النص في تعليم اللغة وتعلّمها، باعتباره الرافد القوي لتدريب المتعلمين وتنمية كفاءاتهم ومهاراتهم اللغوية، وذلك بوضعهم داخل وضعيات تفاعلية يدركون فيها كيفية استعمال اللغة في مواقف تواصلية دالة بشكل أكثر نجاعة وفعالية، لأن تعلم اللّغة بالتركيز على تنمية مهارات المتعلم اللغوية ينسجم مع طبيعة الاستعمال اللغوي، لان مستعمل اللغة يكون في إحدى الحالات الخمس مستمعا أو قارئا أو معبّرا شفويا أو كتابيا أو مفكرا. وهي بذلك تركّز على كفاءات التواصل من منظور النصوص التي تمثل دعامات للبناء اللغوي المتكامل في شكل كفاءات نصية.

إن هذه المقاربة المنبثقة من رحم اللسانيات النصيّة حاولت تجاوز الطرح السابق القائم على حصر المتعلم في مجال القواعد اللغوية والمهارات اللغوية إلى فضاء أوسع أو التحول من الفكر في تعلم الصيغ

[1] فوزية عزوز، المقاربة النصية من تأصيل نظري إلى إجراء تطبيقي، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، عمان– الأردن، ط1، 2016، ص5.

[2] المرجع نفسه، ص8.

اللغوية إلى التركيز على قيمتها التفاعلية. كما أن تعليم اللغة وتعلّمها ينبغي أن يكون على شكل وحدات متكاملة غير مجزّأة.

وإدراكا لأهمية هذه المقاربة بأنها كفيلة بالنهوض بمستوى اللغة العربية. أضحت طريقة تدريس اللغة العربية بالمقاربة النصية من الطرائق المهمة في العمليات التعليمية المعاصرة، لما لها أهمية بالغة في تحقيق الوظيفة الأساسية للغة المتمثلة في وظيفة التواصل؛ القائمة على وظيفة تبادل الأفكار (شفويا وكتابيا) بين المتعلمين لتنمية كفاءاتهم اللغوية والنصيّة.

ومن هنا ارتأى المخططون اللغويون الجزائريون في إطار إصلاحات الجيل الثاني في التخطيط لتعليم اللغة العربية وتنمية مهاراتها اعتماد المقاربة النصية، حيث اعتبرها المنهاج إستراتيجية أساسية تعطي دلالة وانسجام للتعلّمات، تنمو من خلالها الكفاءة النصيّة واللغوية للمتعلّم،كما تتضمّن هذه المقاربة على عنصرين مهمين هما: الشمولية وإدماج المكتسبات. فالمقاربة النصية تعد من المنظور البيداغوجي من أهم روافد المقاربة بالكفاءات. ويقصد بها حسب الوثيقة المرافقة لمناهج اللغة العربية في مرحلة التعليم الابتدائي بأنها "اختيار بيداغوجي يقتضي الربط بين التلقي والإنتاج، ويجسّد النظر إلى اللغة باعتبارها نظاما ينبغي إدراكه في شمولية، حيث يتّخذ النص محورا أساسيا تدور حوله جميع فروع اللغة، ويمثّل البنية الكبرى التي تظهر فيها كل المستويات اللغوية والصوتية والدلالية والنحوية والصرفية والأسلوبية، وبهذا يصبح النص(المنطوق أو المكتوب) محور العملية التعلميّة، ومن خلالهما تنمى كفاءات ميادين اللغة"[1] من استماع وكلام وقراءة وكتابة وتفكير. أي أن النص المنطوق أو المكتوب بؤرة العملية التعليمة التعلميّة تدور في فلكه باقي نشاطات اللغة، ووسيلة لتنمية المهارات اللغوية للمتعلم، ويفترض المنهاج من خلال المقاربة النصية أن تتكوّن لدى المتعلّم قدرتان هما:

- "قدرة التلقي، تسمح له بفهم الموضوعات، والترابط بين البنيات الفرعية، وإدراك البنية الكليّة؛
- قدرة الإنتاج، التي تسمح له بابتكار الموضوعات ووضع مخطط مجمل للموضوع المبتكر، والترتيب السليم لعناصره، وبناء نص مطابق للأنواع والنماذج النصيّة"[2].

[1] الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية، مرجع سابق، ص6.

[2] بن الصيد برني سراب وآخرون، دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي، مرجع سابق، ص16.

والملاحظ من خلال السندات التعليمية(المنهاج- الوثيقة المرافقة للمنهاج- الكتاب المدرسي- دليل استخدام الكتاب) الخاصة بالسنة الخامسة ابتدائي الاهتمام بالمقاربة النصية ، والاحتفاء بهذه الطريقة التعليمية التعلميّة، وذلك لوضع المتعلم في مساق لغوي موحّد لتحقق الكفاءة الشاملة/ملمح التخرّج في نهاية الطور الثالث ونهاية مرحلة التعليم الابتدائي. وقد سعى المنهاج إلى جعل النص السياق الذي يمارس فيه المتعلم الأنشطة اللغوية المختلفة ويوظفها في إنتاجه الشفوي والكتابي.

ولهذا صار الاهتمام بالمقاربة النصية في المدرسة الابتدائية الجزائرية الابتدائي اهتماما جوهريا يستلزم الانطلاق من نصوص (منطوقة أو مكتوبة)نموذجية مقترحة على المتعلم لتزويده بالأنماط اللغوية الراقية ليقوم بمحاكاتها أولا وذلك من خلال المحاكاة الشفهية للنصوص المنطوقة والمحاكاة الكتابية للنصوص المكتوبة، وبعد ذلك ينسج تدريجيا على منوالها. فالنص المنطوق في إطار المقاربة النصية هو المنطلق الأساسي لتنمية مهارة تنمية فهم المنطوق وإنتاجه. أما النص المكتوب فهو أيضا منطلق في دراسة الظواهر اللغوية المتعلقة بالنص ذاته من نحو وصرف وإملاء المقرّرة في المنهاج وتنمية مهارات اللغة الأخرى باعتباره بنية كبرى يشمل مختلف المستويات اللغوية. وأداة فعالة تساعد المتعلّم على كشف معطيات النص النحوية والدلالية واللسانية ومناقشتها، لتمكّنه في نهاية مرحلة التعليم الابتدائي من اكتساب الكفاءة اللغوية. فالمقاربة النصية طريقة من الطرائق التي تسهّل عليه التعبير على مستوى المشافهة والكتابة، وتمكّنه في النهاية من امتلاك الكفاءة اللغوية والكفاءة النصية من خلال أنماط النصوص الحواري والتوجيهي والسردي والوصفي و الحجاجي والتفسيري أي القدرة على فهم النصوص واكتشافها ومعرفة أنماطها وإنتاجها وفق المواقف والأوضاع المناسبة. وهذا ما تروم تعليمية اللغات اليوم، وما أكّدت عليه الدراسات البيداغوجية الحديثة بأن" من أولويات تعليم اللغة الاتصالي عل المتعلمين قادرين على إنتاج وفهم عدد غير محدود من النصوص قي اللغة الهدف وهذا ما يتطلب الإلمام بالجوانب النظرية المختلفة لبنية النص ووظائفه وطرق اشتغاله"[1].

الجدير بالذكر في هذا المقام، أنّه من خلال اطلاعنا على المستندات التعليمية الخاصة بالسنة الخامسة من التعليم الابتدائي نجد أنّ هناك إجحاف كبير في حق المقاربة النصيّة بل تغييبها تماما في

[1] فوزية عزوز، مرجع سابق، ص43.

منهاج اللغة العربية، فالمنهاج لم يقدّم طريقة تعليم اللغة العربية وفق المقاربة النصيّة ولا كيفية تطبيقها أو تقديم نماذج أو أمثلة تطبيقية يهدى بها أستاذ اللغة العربية للقيام بتخطيط درسه للمتعلمين. أمَّا الوثيقة المرافقة للمنهاج فقد تطرّق بإيجاز شديد للمقاربة النصية، وخصصت لها تعريف فقط في بضع اسطر، وهو نفس التعريف الذي وجدناه في دليل استخدام كتاب اللغة العربية، أما عن الكتاب المدرسي وكراس أنشطة اللغة العربية فلم يذكرا طريقة تناول الأنشطة اللغوية وفق المقاربة النصية بل أشارا إلى تناول جميع فروع اللغة العربية كوحدة مترابطة، وهذا ما يحقق النظرة الكلية للأشياء والوقائع لدى المتعلّم وفق المقاربة النصية. وكأنّ مخططي ومؤلفي المستندات التعليمية تناسوا أن المقاربة النصية هي جوهر التجديد والتغيير في التخطيط لتعليم اللغة العربية وتعليمها في ظل مناهج الجيل الثاني. لأنه من الضروري أن تفرد للمقاربة النصية نوع من التفصيل التي تعين الأستاذ على استيعاب مفرداتها من جهة و معرفة تطبيقها في التدريس والتحكم بالياتها والعمل بها بطريقة صحيحة وفق ما نصت عليه إصلاحات الجيل الثاني من جهة أخرى.

من خلال ما سبق يمكن القول؛بأنّ تبني المقاربة النصية في التخطيط لطريقة تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية في ظل إصلاحات الجيل الثاني شكّل انجازا هاما حقّق للعملية التعليمية التوازن والتكامل والربط بين المهارات اللغوية والكفاءات التعليمية من خلال نصوص منطوقة ومكتوبة تعد محور الأنشطة التعليمية ومدخلا متكاملا لتكوين وتنمية لغة المتعلم المرتبطة بواقعه الذي يعيش فيه.

1-2- بيداغوجيا حل المشكلات:

في حديث المنهاج عن طرائق تدريس اللغة العربية وتنمية مهاراتها لمتعلمي السنة الخامسة ابتدائي في ظل إصلاحات الجيل الثاني تبني طريقة حل المشكلات التي تعد ركيزة أساسية تستند عليها المقاربة بالكفاءات، حيث" يدرّب المتعلّم في المقاربة بالكفاءات على التصرّف (البحث عن المعلومة، تنظيم وضعيات وتحليلها، إعداد فرضيات، تقويم حلول...) من خلال وضعيات مشكلة مختارة من الواقع يواجهها في الحياة"[1] وهذا ما أثبتته الدراسات التربوية والبيداغوجية بأن الوضعية المشكلة لها اثر في تنمية مهارات اللغة العربية (استماع-كلام-قراءة—كتابة-تفكير) وبنائها لدى المتعلم وتنمية قدرته على حل

[1] منهاج اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي: مناهج مرحلة التعليم الابتدائي، مرجع سابق، ص07.

المشكلات والإبداع وتزويده بخبرات لغوية متنوّعة. وقد قدّم المنهاج تعريفا للوضعية المشكلة بأنّها" وضعية تعلّمية، أو لغز يطرح على التلميذ لا يمكن حلّه إلاّ باستعمال تصوّر مصمّم بدقّة، أو اكتساب كفاءة لم يكن يمتلكها؛ أي أنّه يتمكّن من تذليل صعوبة مطروحة. وانطلاقا من هذا التقدّم تُبنى الوضعية"[1].

كما قدّم دليل استخدام الكتاب المدرسي تعريفا الوضعية المشكلة التعليمية بأنها" بأنها وضعية تعلمية يُعدّها الأستاذ بهدف إنشاء فضاء للتفكير والتحليل، فهي وضعية ذات دلالة ينتج عنها جو من الحيرة والتساؤل، وتدعو المتعلّم للتفكير والاختيار واستحضار موارد قبلية للتعامل مع ما هو مطلب منه وحل المشكلة التي ينبغي حلّها"[2]. وتتكّون الوضعية المشكلة من:

1- السياق: المعطيات الضرورية لحل الوضعية.

2- السند: نص-صورة-خريطة-مخطط.

3- الموارد: تتمثّل في نوع المعارف اللازم تجنيدها.

4- التعليمية: ترتبط بالسؤال المطروح بشكل صريح"[3].

وقد قدّم مؤلفو المنهاج اللغوي إرشادات حول متى يمكنه اقتراح وضعية مشكلة التي ينبغي أن يراعيها الأستاذ وهي:

- ✓ "في بداية المسار، تكون بمثابة المحفّز؛
- ✓ في قلب المسار، بمثابة انطلاق البحث، مرحلة التجريب، مرحلة اكتساب المعارف، مرحلة هيكلة المعارف، مرحلة بناء المفاهيم أو النظريات، ...؛
- ✓ في نهاية المسار، مرحلة التقييم الإشهادي (شرط أن تكون هذه المنهجية قد مورست من قبل حتّى لا يضلّ التلاميذ)، فنفضّل بذلك وضعيات مشكلة إدماجية تمكّن من تقييم اكتساب كفاءات كبرى"[4].

كما قدموا أيضا (مؤلفو المنهاج) كيفية بناء الوضعية المشكلة والتي تمثّلت في:

[1] المرجع نفسه، ص25.

[2] بن الصيد برني سراب وآخرون، دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي، مرجع سابق ، ص110.

[3] المرجع السابق ، الصفحة نفسها.

[4] مناهج منهاج اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي: مناهج مرحلة التعليم الابتدائي، مرجع سابق،ص25.

✓إبراز التمثّلات الأوّلية ؛

✓إرفاق كلّ وضعية مشكلة بمهمّة (غالبا ما تكون في مجموعات مصغّرة)؛

✓إدراج كلّ مهمّة بتعليمة؛

✓تحديد مدّة الحلّ؛

✓عدم إغفال الأهداف المفاهيمية المستهدفة؛

✓تصوّر مسبق كلّ السيناريوهات الممكنة استعدادا لأيّ طارئ؛

✓صياغة فردية للتمثّلات الجديدة؛

✓مقارنة التمثّلات الأوّلية بالتمثّلات الجديدة"[1].

والجدير بالذكر هنا، أن المستندات البيداغوجية للسنة الخامسة ابتدائي لم تقدّم طريقة تعليم وتنمية مهارات اللغة العربية وفق بيداغوجيا حل المشكلات بل اقتصرت فقط إلى الإشارة بأنه يفترض الانطلاق في تعليم اللغة العربية من الوضعية المشكلة الأم (الوضعية الانطلاقية) وهي:" وضعية مشكلة مدمجة تعرض في بداية المقطع التعليمي وتتضمّن اغلب الموارد المحدّدة في هذا المقطع، حيث يتم حلّها في نهايته"[2] ولكل وضعية انطلاقية تنبثق منها أربع وضعيات جزئية.

من خلال ما سبق يمكن القول؛بأنّ تبنّي بيداغوجيا حل في ظل إصلاحات الجيل الثاني يعتبر اختيارا استراتيجيا المشكلات في التخطيط تعليم اللغة العربية وتنمية مهاراتها لمتعلم السنة الخامسة من مرحلة التعليم الابتدائي ، كونها تعد من احدث الطرائق والمقاربات الحديثة التي تدعو إلى إدماج المعارف التي اكتسبها المتعلّم خلال الدروس المقدمة عن طريق الوضعيات المشكلة، لتساهم في تنمية مهارات التفكير ومهارات اللغة الأخرى وتفسير الظواهر اللغوية المختلفة لدى المتعلم، وذلك وفق مقتضيات الوضعيات المستهدفة التي تمكنه من مواجهة ومعالجة كل الوضعيات الأخرى التي تصادفهم في حياته اليومية المرتبطة بواقعه الذي يعيش فيه داخل المدرسة وخارجها.

1-3- بيداغوجيا المشروع:

[1] المرجع السابق، ص25-26.

[2] بن الصيد برني سراب وآخرون، دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي، مرجع سابق ، ص110.

ومن الطرائق البيداغوجية الفاعلة والنشيطة التي تم تبنيها في مناهج الجيل الثاني بيداغوجيا المشروع باعتبارها وسيلة لتنفيذ النشاطات والمضامين في كنف المقاربة بالكفاءات، التي تجعل من المتعلم محور العملية التعليمية التعلميّة وتهدف إلى ربط التعليم المدرسي بالواقع والحياة التي يعيشها المتعلم، والمحرّك الأساسي للتكامل اللغوي لديه لتنمية مهارته اللغوية الفكرية، وجعله يكون فكرة ايجابية عن المعارف المستهدفة المرتبطة بواقعه خارج المدرسة وداخلها. وتحثّه على البحث التفاعل مع الآخرين بشتى الأساليب. ويقصد ببيدغوجيا المشروع بأنّها تنمية قدرات المتعلم اللغوية والمعرفية والوجدانية والحسية في المجال التربوي بفاعلية اعتمادا على نشاطات مختلفة يقوم بها فرديا وجماعيا في القسم أو خارجها وفق خطة تمكّنه من تحقيق مجموعة من الكفاءات اللغوية.

إنّ بيداغوجيا المشروع في تخطيط تعليم اللغة العربية وتنمية مهاراتها لمتعلم السنة الخامسة ابتدائي هو مسعى يندرج ضمن منظور إضفاء الحيوية على المادة وتحضير المتعلّم لتحمّل أعباء الحياة بفاعلية في المستقبل. فمن خلال تدرّب المتعلم على إنشاء مشاريع صغيرة وانجازها يرسّخ في تقاليده ويسري في فكره الطموح إلى التخطيط للمشاريع الكبرى مستقبلا. وهذا ما حثّت عليه الدراسات التربوية الحديثة.

رغم تبني بيداغوجيا المشروع في التخطيط لتعليم اللغة العربية وتنمية مهاراتها إلا أن منهاج اللغة العربية للسنة الخامسة والوثيقة المرافقة ودليل استخدام الكتاب لم يعط لهذه البيداغوجيا حقها في التعريف بها وكيفية العمل بها ومراحلها و...، بل أقتصر المنهاج فقط على ذكر جملة من الاعتبارات الواجب إتباعها في المشروع البيداغوجي وهي:

-" الانطلاق في المشروع من وضعية مشكلة، أو سياق محفّز على الإنتاج الكتابي؛

- غرس روح العمل الجماعي لدى المتعلّمين، وحثّهم على الإنجاز الفردي لنصيبهم من المشروع؛

- اقتراح مشاريع تضمن استثمار الموارد المكتسبة، وتكون ذات دلالة بالنسبة للمتعلّم،وتستجيب لاهتماماته"[1].

[1] مناهج منهاج اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي: مناهج مرحلة التعليم الابتدائي ، مرجع سابق، ص52.

أما عن الحديث عن بيداغوجيا المشروع في الكتاب المدرسي فنجد أنه قدّم للمتعلّم خطوات يتسعين بها في انجاز مشروعه المستهدف. وهذه المشاريع تحمل نفس مواضيع التدريب على التعبير الكتابي فيظهر الأمر أنه عبارة عن اجترار فقط لا طائل منه، خاصة وأن مناهج الجيل الثاني ركّزت على بيداغوجيا المشروع باعتبارها إدماج من مستوى أعلى تتداخل فيه جميع أنشطة المهارات اللغوية.

من خلال ما سبق يمكن القول، بأن التخطيط لتعليم اللغة العربية وتنمية مهاراتها لمتعلم السنة الخامسة ابتدائي في مناهج الجيل الثاني وفق بيداغوجيا المشروع، يعدّ رافدا من روافد الدعم وإدماج الكفاءات الختامية والعرضية المحدّدة والكفاءة الشاملة(ملمح التخرّج)، باعتبار أن المشروع جملة من المهام التي يؤديها المتعلّم لتفعيل مكتسباته وترسيخها وتجنيد مهاراته اللغوية والفكرية في مواجهة الوضعيات المشكلة، خصوصا وأنه في نهاية مرحلة التعليم الابتدائي يحتاج إلى تكامل جميع الكفاءات العرضية والختامية والشاملة للانتقال إلى مرحلة التعليم المتوسّط.

1-4- بيداغوجيا الإدماج:

من بين الطرائق الفعالة التي تبنتها إصلاحات الجيل الثاني هي بيداغوجيا الإدماج كممارسة تعليمية تعلمية وتقويمية في إطار المقاربة بالكفاءات، ويقصد بها "جعل العناصر التي كانت منفصلة في البداية مترابطة، بشكل متناسق تبعا لهدف محدّد هو تنظيم يستهدف هو تنظيم يستهدف تجاوز القطائع التقليدية بين التعلّمات ومختلف عناصر المنهاج، وإحداث العلاقة بينهما. وإدماج مختلف تعلّمات وحدة معرفية بمنظور شامل، مرتبط باستنتاجات دائمة البناء وإعادة البناء"[1]. أي أن المتعلم يتم دمج معارفه السابقة ويطبق عليها في وضعيات جديدة ملموسة لتحقيق الهدف النهائي، أما بخصوص وضعية تعلّم الإدماج فقد قدّم دليل استخدام الكتاب توضيحا لذلك بأنها "وضعية تعلّم الإدماج هي توفير الفرصة للمتعلّم لممارسة الكفاءة المستهدفة. كما تمكّن الوضعية الإدماجية من تنمية الكفاءات العرضية من خلال تجنيد واستخدام المعارف الموارد المكتسبة في مختلف ميادين المواد. كما أن الوضعيات الإدماجية ليست مجرّد تصفيف المعارف المكتسبة من المواد، ولا هي مجرّد تطبيقات لترسيخ المعارف"[2].

[1] بن الصيد برني سراب وآخرون، دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي، مرجع سابق، ص110.
[2] المرجع نفسه، ص111.

وفي حديث المنهاج عن طرائق التدريس التي نستشفها من خلال قراءتنا أشار إلى خصائص الوضعية الإدماجية منها :

1. "تجنّد مجموعة من المكتسبات التي تُدمج، ولا تجمع؛
2. موجَّهة نحو المهمّة، وذات دلالة، فهي إذن ذات بعد اجتماعي، سواء في مواصلة المتعلّم لمساره التعلّمي، أو في حياته اليومية والمهنية، ولا يتعلّق الأمر بتعلّم مدرسي فحسب؛
3. مرجعيتها فئة من المشكلات الخاصّة بالمادّة الدراسية أو مجموعة من المواد التي خصّصنا لها بعض المعالم؛
4. هي وضعية جديدة بالنسبة للتلميذ"[1].

من خلال ما سبق يمكن القول، بأن التخطيط لتعليم اللغة العربية وتنمية مهاراتها لمتعلم السنة الخامسة ابتدائي في ظل مناهج الجيل الثاني، أنها اهتمت ببيداغوجيا الإدماج التي تهدف من خلالها جعل المتعلم يعبئ مكتسباته السابقة ويوظفها في معالجة وضعيات بيداغوجية مركبّة أو ما يعرف بالوضعية الإدماجية بطريقة تفاعلية. كما قدّم للمتعلم في نهاية كل مقطع تعليمي نشاط إدماج يستهدف من خلاله بناء تعلماته وإدماجها من خلال وضعيات دالة لامتلاك الكفاءة المستهدفة

2- تخطيط الوسائل التعليمية لتنمية المهارات اللغوية في منهاج اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي:

تعد الوسائل التعليمية ركن أساسي في العملية التعليمية التعلمية ومكوّنا من مكوّنات المنهاج، باعتبارها أمر لازم في التخطيط لتعليم اللغة وتعلّمها. ويقصد بالوسائل التعليمية أو المعينات التعليمية بأنّها" كل ما يستعان به في المواقف التعليمية التعلّمية ، وتستخدم بغرض مساعدة المتعلّمين على بناء تعلّماتهم وترسيخ مكتسباتهم وتنميتها"[2]. فالوسائل التعليمية في ضوء تخطيط تعليم اللغة هي كل ما يستعان به الأستاذ من أدوات وأجهزة ومواد لتسهيل عملية التعليم التعلم، وتوضيح الأفكار وشرح

[1] مناهج منهاج اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي: مناهج مرحلة التعليم الابتدائي ، مرجع سابق، ص46

[2] الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية(مرحلة التعليم الابتدائي)، مرجع سابق، ص53.

المعاني وتدريب المتعلمين على اكتساب اللغة وتنمية المهارات اللغوية في وقت قياسي بعد تدريسه مهارة لغوية معيّنة لبلوغ الهدف المنشود.

وقد تدرّج الباحثون في تسمية الوسائل التعليمية أسماء متعدّدة منها: وسائل الإيضاح، الوسائل المعينة، والوسائل البصرية، واحدث تسمية لها تكنولوجيا التعليم التي تعني" علم تطبيق المعرفة في الأغراض العلمية بطريقة منظمة"[1].

كما صنف خبراء الوسائل التعليمية والتربويون المهتمين بها وآثارها على الحواس الخمس كالتالي:

- الوسائل البصرية: الكتاب المدرسي ، الصور ، السبورة....الخ.
- الوسائل السمعية: كالإذاعة المدرسية، أجهزة التسجيل الصوتي،...الخ.
- الوسائل السمعية البصرية: التلفاز، جهاز عرض الأفلام، الفديو، الحاسوب،...الخ.
- ومن أهم الوسائل التعليمية الرائدة اليوم في مجال تعليم اللغة وتعلّمها هي المختبرات اللغوية.

من الوسائل التعليمية التي تجسّدت في منهاج اللغة العربية لتخطيط تعليم اللغة العربية وتنمية مهاراتها لمتعلّم السنة الخامسة من التعليم الابتدائي تمثّلت في :

2-1- الوثيقة المرافقة للمنهاج:

تعد الوثيقة المرافقة وسيلة لتنفيذ منهاج اللغة العربية، إذ تعدّ مرجعا إضافيا وعلميا بعد المنهاج، يستعين به الأستاذ لتيسير مقروئية منهاج الجيل الثاني حيث تتضمّن" منهجية وضع برامج اللغة العربية قيد التنفيذ، كما تقدّم دلائل ضرورية لتصاميم الكتاب المدرسي، وتقترح مقاربات بيداغوجية للتكفّل بمختلف الميادين المهيكلة للمادة، وتحيل الأستاذ إلى مراجع مسهلة للتحكم في طرائق التقديم والتقويم والعلاج".كما تجسّد الوثيقة رغبة المجتمع الحقيقية بأن تصبح اللغة العربية جزءا أساسيا وحيًّا وجميلا في حياتنا، وان تكون عنصرا مهما من ناصر تكويننا المعرفي والعاطفي، وان تقودنا نحو اكتشاف قيمنا ومميّزاتنا وتقدير تراثنا والاعتزاز به.

[1] عبد المجيد عيساني، نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة، مرجع سابق، ص200.

وعليه فهذه الوثيقة هي سند توجيهي وتفصيلي يستدل بها الأستاذ في تطبيق المنهاج الجديد(مناهج الجيل الثاني)، من خلال شرح وتوضيح ما ينبغي أن يتم تعليمه للمتعلم، والإطار البيداغوجي الذي يختارها المعلم من جهة أخرى في التخطيط لتعليم اللغة العربية .

ويمكننا القول هنا؛ بأن منهاج اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي لا يمتلك وثيقة مرافقة خاصة به لحد الساعة بل يستشف ذلك من الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية لمرحلة التعليم الابتدائي لسنة2016. وقد شملت الوثيقة على مدخل يعرض فيه أهمية الوثيقة المرافقة ودورها ، إضافة إلى تقديم المادة (اللغة العربية) وكيفية مساهمتها في تحقيق الملمح الشامل وأهمية اكتساب اللغة في التعليم الابتدائي وفي الأطوار الثلاث، كما عرضت الوثيقة ميادين اللغة العربية(فهم المنطوق، التعبير الشفوي، فهم المكتوب، التعبير الكتابي) وتعريفات لبعض المفاهيم المهيكلة كالمخطط السنوي لبناء التعلمات والمقطع التعليمي والمقاربة النصية وأنماط النصوص التي يتعرّض لها المتعلم في الأطوار الثلاث إضافة إلى أنواع القراءة وصعوبات تعلّم اللغة. وقد عرضت الوثيقة تحت عنوان المسارات التعليمية المخطط السنوي بناء التعلمات الخاص بالسنتين الأولى والثانية من العليم الابتدائي، والحجم الساعي المخصص لتدريس ميادين اللغة العربية في التعليم الابتدائي، إضافة إلى التوزيع الزمني على ميادين اللغة في الطور الأول وإعطاء أنموذج مخطط لتناول ميادين اللغة خلال الأسبوع لكل من السنتين الأولى والثانية وعرض مركبات الكفاءة الختامية معايير ومؤشراتها للسنتين الأولى والثانية ابتدائي. وتجدر الإشارة هنا إلى أن المخطط السنوي لبناء التعلّمات فقد صدر في " وثيقة تكييف كتاب السنة الخامسة لغة عربية في سبتمبر 2019 بلغ عدد صفحاتها عشر صفحات. وقد ركّزت الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية أيضا على تخطيط التعلّمات لإنماء الكفاءة اللغوية بعرض نموذج لمقطع تعليمي في السنة الأولى والسنة الثانية، التقويم وشبكات الملاحظة والمتباعة وشبكات بمعايير التصحيح المرتبطة بالوضعيات الإدماجية والتقويمية وفي نهاية الفصل والسنة وشبكات الملاحظة والمتابعة بمدى تذويت القيم كما قدّمت أيضا تصور جديد للتقويم التشخيصي في مناهج الجيل الثاني، وشروط وضع المنهاج اللغوي في ظل إصلاحات الجيل الثاني حيّز التنفيذ.

2-2- الكتاب المدرسي (كتاب اللغة العربية+ كراس الأنشطة):

يعد الكتاب المدرسي من الوسائل التعليمية الأساسية لتنفيذ المناهج، وليس الهدف الأساسي منه بالنسبة للمتعلم استيعاب ما ورد فيه من معارف ومعلومات فقط، بل يحتوي على صور ورسوم توضيحية وتمارين لغوية مختلفة تساعده على استيعابها وإدراكها لتنمية مهاراته اللغوية. والكتاب المدرسي الخاص بتعليم اللغة العربية لمتعلم السنة الخامسة ابتدائي هو كتاب اللغة العربية وإضافة إلى كراس نشاطات في اللغة العربية الذي بعد الجزء المكمل لكتاب اللغة العربية، فهو يشتمل على "أسئلة وتمرينات وأنشطة متنوعّة يستثمر من خلالها المتعلم المعارف والمكتسبات المدرجة في كتاب اللغة العربية" [1] لتمكين المتعلم من التحكّم في استعمال اللغة العربية استعمالا صحيحا، وإتاحة الفرصة له لتنمية مهاراته اللغوية.

2-3- دليل استخدام كتاب اللغة العربية :

يعد دليل استخدام كتاب اللغة العربية من الوسائل التعليمية التي تساعد الأستاذ في عملية التخطيط لتعليم اللغة وتنمية مهاراتها ، فمثلما جاءت الوثيقة المرافقة شارحة لما حمله المنهاج من نصوص، فإنّ الدليل جاء شارحا لكيفية التعامل مع الكتاب المدرسي. فهو يعدّ" أداة عمل يرافق الكتاب المدرسي ويعمل على تسهيل استعماله ويساعد الأستاذ على استعمال المسهلات التقنية المقترحة ك(الصور، العلامات، الرموز...)"[2].

ومنه فهذا الدليل هو بمثابة المرشد للأستاذ من شأنه أن ييسر ممارسة العملية التربوية من توجيهات وإرشادات. وسندات. وقد تضمّن الدليل بين دفاته ملمح التخرج لنهاية مرحلة التعليم الابتدائي، وتطوّر الكفاءات الختامية عبر السنوات، والمخطط السنوي لبناء التعلمات الخاص بالسنة الخامسة ابتدائي والموارد المنهجية لميادين اللغة العربية، وأنماط النصوص المعتمدة في السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، وأنموذج لناول ميادين اللغة العربية، والوضعيات المشكلة الانطلاقية للمقاطع التعليمية والمهمات الفرعية عنها، وكذا النصوص المنطوقة المقترحة الخاصة بالوحدات التعليمية وبالإدماج والأسئلة المرافقة لها، كما تضمن أيضا شرح لأنموذج سيرورة مقطع تعليمي(المقطع الثامن) بدءا من الوضعية

[1] بن الصيد بورني سراب وآخرون، كراس النشاطات في اللغة العربية(السنة الخامسةابتدائي)، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، وزارة التربية الوطنية الجزائرية، 2019-2020، ص3.

[2] بن الصيد برني سراب وآخرون، دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي، مرجع سابق، ص2.

الانطلاقية وصولا إلى وضعية التقويم، كما رص ملحق يضم تمارين ونصوص إملائية ومواضيع النحو والصرف ، وكذلك نماذج لسيرورة حصة المعالجة، كما أردف الدليل أيضا ثبت للمصطلحات المرافقة للمناهج الجديدة.

إلى جانب هذه الوسائل التعليمية فقد اقترح منهاج اللغة العربية في ظل إصلاحات الجيل الثاني في التخطيط لتعليم اللغة العربية وتنمية مهاراتها وسائل أخرى تعين الأستاذ وتجذب اهتمام المتعلّم، لتذليل الصعوبات التي تعترض كل منهما في الفعل الديداكتيكي. ومن هذه الوسائل:" القصص، نصوص، مشاهد، مواقف، أشرطة صوتية، أفلام،...الخ)، كما حث المنهاج بأنه يتعيّن على المعلّم أن يختار السندات الملائمة لكل نشاط. وقد قدّمت الوثيقة المرافقة جملة من الوسائل المعينة أيضا تمثلت في: القصص، النصوص، مشاهد.../ السبورة، والألواح الخاصة/ المشاهد والصور والرسوم/ الكتب شبه المدرسية/ المجلات والجرائد/ الملصقات واللافتات/ التسجيلات المختلفة(السمعية والبصرية، أشرطة صوتية، أفلام). زيادة على ما توفره البيئة المدرسية من الأشياء الحقيقية سواء كانت نباتية مثل الأزهار أو حيوانية كالقط والعصفور أو أغراض مادية كالمجسمات والخرائط/ صور شخصيات والأعلام الوطنية/أجهزة عرض الصور والأفلام والشرائح/ أجهزة الحاسوب الآلي/ البرامج الإذاعية/...الخ إضافة إلى الرحلات العلمية "[1] .

من خلال ما سبق؛ يمكن القول بأن الوسائل التعليمية سابقة الذكر لا تؤتي ثمارها إلا إذا تم توظيفها على أحسن وجه، إلا أنّ ما لاحظناه هو عدم وجود وثيقة مرافقة خاصة بمنهاج السنة الخامسة ابتدائي بالرغم من كونها وسيلة مهمة في تنفيذ المنهاج وهذا ما يحدّ من فاعلية تنفيذه. كما أنّ دليل استخدام كتاب اللغة العربية الذي من شأنه تفعيل العملية التعليمية التعلمية وجدنا معظم الأساتذة بعد زيارتنا الميدانية والمقابلات الشفوية لعدد كبير من مدارس التعليم الابتدائي في كل من الولايات تيارت وتبسة والبليدة. لم يطلع على فحوى الدليل والاستفادة من المعلومات والتوجيهات التي وردت فيه. أما بخصوص الوسائل التعليمية الأخرى التي ذكرها المنهاج والوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية في التعليم الابتدائي التي تساعد في عملية تعليم اللغة العربية وتنمية مهاراتها كالتسجيلات المختلفة السمعية البصرية

[1] الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية،مرجع سابق، ص53.

والرحلات العلمية... الخ، يمكن القول بأنّ الوسائل التعليمية المستعملة في تعليم اللغة العربية في السنة الخامسة من التعليم الابتدائي ابتدائي هي السبورة والكتاب المدرسي(كتاب اللغة العربية، كراس النشاطات في اللغة العربية) والمشاهد والصور.

يمكننا القول؛ بأنه رغم الجهود المعتبرة من الهيئة المسؤولة في التخطيط لتعليم اللغة العربية وتنمية مهاراتها في الجزائر، وحرصها على ذكر الوسائل التعليمية التي ينبغي على الأستاذ الاستعانة بها لتسيير درسه وتحقيق الكفاءات اللغوية، إلا أننا مازلنا بعيدين عن التطبيق الفعلي لمناهج الجيل الثاني وفق المقاربة بالمقاربة بالكفاءات والمقاربة النسقية التي تتطلّب قدرا من الوسائل التعليمية والإمكانات التي تسمح بتعليم اللغة وتنمية مهاراتها لمتعلم المرحلة التعليم الابتدائي عامة ومتعلم السنة الخامسة خاصة، ومازلت الوسائل التعليمية داخل المدرسة الابتدائية وداخل حجرات القسم هي نفسها المعمول بها رغم تحوّل المناهج والمقاربات التعليمية.

3- كيفية تناول ميادين اللغة العربية في السنة الخامسة من التعليم الابتدائي خلال أسبوع

يعتمد المنهاج اللغوي للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي في ظل مناهج الجيل الثاني في التخطيط لتعليم اللغة العربية وتنمية مهاراتها الطرائق النشطة كما ذكرنا آنفا التي تجعل المتعلّم محور العملية التعليمية التعلميّة، ليتحقق التفاعل والفاعلية بين طرفي هذه العملية(المعلّم والمتعلّم)، ويكون المعلّم فيها موجّها ومرشدا، ومشجّعا على البحث ولاستكشاف والممارسة، ومثيرا لدافعية المتعلّم، كل ذلك من أجل أن يصبح المتعلّم عنصرا فاعلا، وقادرا على بناء معرفته وحل المشكلات التي تعترضه داخل المدرسة وخارجها. و تجسيدا للمقاربة بالكفاءات التي تُعدّ اختيارا منهجيا، فقد حث المنهاج على أنه " ينبغي أن ننظر إلى اللغة نظرة شمولية. لذلك يجدر بنا أن نتناول نشاطات اللغة العربية وفق منظور تكاملي، يعتمد على استثمار الموارد اللغوية المختلفة قصد إدماج المتعلّم لها واستغلالها في إنتاجه"[1]. وفي ضوء هذه الرؤية الجديدة، فالملاحظ أنّ تعليمية اللغة في إصلاحات الجيل الثاني يتم وفق إطار المدخل التكاملي[2]،

[1] منهاج اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي: مناهج مرحلة التعليم الابتدائي، مرجع سابق ، ص58.

[2] عرّف المدخل التكاملي بأنه:"صورة حيوية للتدريس التفاعلي الفعّال الذي يبرز الصلة الوثيقة بين فروع اللغة من جهة، وتمكن المتعلّم من استعمالها استعمالا للفهم والإفهام من جهة أخرى". ينظر: فايزة السيد عوض وآخرون، مداخل تعليم اللغة العربية:

الذي يعد نقطة ارتكاز رئيسية في منهاج اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي ووسيلة لتعلم مهارات اللغة، بل أضحى الهدف السامي من العملية التعليمية برمتها، وهذا ما نصت عليه الدراسات الحديثة التي تعنى بتعليم اللغات وتعلّمها.

إن طرائق تدريس الأنّشطة اللغوية وتنمية ميادين اللغة العربية (المهارات اللغوية)، نجد أن منهاج اللغة العربية للسنة الخامسة قد اغفل تقديم طريقة منهجية واضحة يتم وفقها تناول ميادين اللغة العربية، إلا أنّنا نجد دليل استخدام الكتاب كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي يعرض نموذج لتناول ميادين اللغة العربية خلال الأسبوع، كما لم يغفل أيضا على شرح أنموذج لسيرورة المقطع التعليمي الثامن (التنمية المستدامة)، ما يعني أنّ الأمر يبقى بيد الأستاذ ليتصرّف وفق مقتضيات الموقف التعليمي، وهذا من الثغرات التي سجّلت على المناهج التعليمية الجديدة التي تجعل الأستاذ غير مقيّد بطريقة معيّنة أثناء تنمية مهارة لغوية معيّنة أو تعليم نشاط من أنشطة اللغة العربية المقررة في منهاج السنة الخامسة ابتدائي، رغم أنّ تكوينات أساتذة التعليم الابتدائي على مناهج الجيل الثاني شحيحة بل تكاد تنعدم، حسب ما تبيّن من إجابة عدة إطارات في التعليم الابتدائي(مفتشين، مدراء، أساتذة) أثناء مقابلتهم شفويا.

3-1- زمن تقديم النشاطات بالنسبة لبرنامج اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي في الأسبوع:

تكفل المنهاج بضبط الحجم الساعي المخصص لتدريس اللغة العربية للسنة الخامسة(الطور الثالث) من التعليم الابتدائي بـ"ثماني ساعات وخمسة عشر دقيقة أسبوعيا "[1] موزّعة على إحدى عشر حصة شملت ميادين فهم المنطوق والتعبير الشفوي وفهم المكتوب والتعبير الكتابي على النحو التالي[2]:

رؤية تحليلة، تحر: تركي بن علي الزهواني، مباحث لغوية 44، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، الرياض- المملكة العربية السعودية، 2019، ص92.

[1] مناهج منهاج اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي: مناهج مرحلة التعليم الابتدائي، مرجع سابق ، ص 24.

[2] ينظر: المخططات السنوية للسنة الخامسة ابتدائي، وزارة التربية الوطنية (مديرية التعليم الأساسي)، المفتشية العامة للبيداغوجيا، الجزائر، سبتمبر2019، ص 9-10.

الميدان	الحصة	عنوان الحصّة	الزمن
فهم المنطوق والتعبير الشفوي	01	فهم المنطوق	45د
	02	التعبير الشفوي	45د
	03	إنتاج شفوي	45د
فهم المكتوب والتعبير الكتابي	04	القراءة(أداء وفهم)	45د
	05 +06	القراءة الظاهرة التركيبية+التطبيقات الكتابية	45د
	07+ 08	القراءة+ الظاهرة الصرفية أو الإملائية+ التطبيقات الكتابية	45د
	09	المحفوظات	45د
	10	المطالعة	45د
	11	الإنتاج الكتابي	45د
ملاحظات: تخصص 6 حصص للإدماج والتقويم نهاية كل مقطع تعلمي بدلا من تخصيص أسبوع كامل(تخصص حصة للإنتاج الشفوي، حصتان للإنتاج الكتابي الفردي وتصحيحه، وحصة للمعالجة البيداغوجية-45د- على أن تستغل الحصتان المتبقيتان حسب مقتضيات المقطع)ليشرع في تنفيذ المقطع الموالي مباشرة.			

جدول رقم(11):زمن تقديم النشاطات بالنسبة لبرنامج اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي في الأسبوع

من الجدول نلاحظ أن منهاج اللغة العربية ينظر إلى تعليم وتعلم مهارات اللغة كوحدة متكاملة ينطلق من فهم المنطوق الذي خصص له حصة واحدة بمدة زمنية قدرها 45دقيقة في الأسبوع، يليها حصة التعبير الشفوي الذي خصص له حصتين بمدة ساعة ونصف في الأسبوع، ثم فهم المكتوب الذي خصص له خمسة حصص بمدة ثلاث ساعات و45 دقيقة في الأسبوع، وأخيرا ميدان التعبير الكتابي الذي خصص له ثلاث حصص بمدة ساعتين و15 دقيقة في الأسبوع. كما يلاحظ أن إصلاحات الجيل الثاني اهتمت بترتيب المهارات اللغوية (استماع-كلام-قراءة-كتابة)، أما عن مهارة التفكير أما

عن مهارة التفكير فنجد أن منهاج اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي في ظل مناهج الجيل الثاني لم تفرد لها حصّة بعينها، كما أنها لم تهملها بل أشارت إليها بكل وضوح من خلال الكفاءات عرضية ومن خلال الوضعية المشكلة التعلمية التي يعدّها الأستاذ بهدف إنشاء فضاء للتفكير والتحليل لتحقيق تنمية باقي المهارات اللغوية الأخرى.

كما يتضح من الجدول أن ميدان فهم المكتوب أخذ النصيب الأكبر من عدد الحصص أثناء حصة الأسبوع بنسبة 45.45% ، مما يؤكد اهتمام التربويين على تنمية مهارة القراءة ووضعها من أولويات مادة اللغة العربية يليها التعبير الكتابي بنسبة قدّرت ب27.27% ثم التعبير الشفوي بنسبة 18.18% ثم الاستماع بنسبة قدّرت ب9.09%. (استماع-كلام-قراءة-كتابة).

كما أنّ الحجم الزمني لتنمية المهارات اللغوية نجد أنه مجزأ إلى حصص، فقد خصص حجم زمني كلي صباحي وآخر مسائي يوزعه المعلم على مهارات اللغة العربية بمرونة وحسب نوعية الكفاءات المراد تحقيقها وحجمها، وكذلك سيرورة رد فعل التعلم لدى المتعلمين. اذ يقدّم المعلم هذه النشاطات وفق ترتيب منطقي يراعي فيه التنسيق والأنّسجام والتكامل بين فهم المنطوق والتعبير الشفوي وفهم المكتوب والتعبير الكتابي والمحفوظات والمطالعة، وينتقل من نشاط إلى آخر دون إحداث أي قطيعة أو حواجز بين هذه النشاطات في تعلمّات المتعلم، كما يراعي كذلك مدى تقدم متعلميه والفروق الفردية بينهم، فيكيف تعليمه. أما بخصوص المعالجة اللغوية فقد خصص لها حصة واحدة، أما في نشاط الإدماج والتقييم فقد خصص له ستة حصص تكون في أخر الأسبوع عند نهاية كل مقطع تعليمي، حتى يتسن للمتعلم أن يوظف المعارف والمهارات التي اكتسبها أثناء هذه الفترة، وان يقيم فيها تقييما شاملا.

يتم تعليم وتنمية مهارات اللغة من خلال الأنّشطة اللغوية التالية من خلال:

الكتاب المدرسي: أشاهد وأتحدث استعمل الصيغة أنتج شفويا أقرأ وافهم رصيدي الجديد أثري لغتي ألاحظ واكتشف

كراس الأنّشطة: أتذكر وأجيب استعمل الصيغ أفهم النص القواعد النحوية الإملاء. أتدرب على التعبير الكتابي.

وبعد نهاية المقطع يأتي **نشاط الإدماج الجزئي** الذي تضمّن عدة أنشطة هي : فهم المنطوق والتعبير الشفوي، فهم المكتوب والتعبير الكتابي الذي يندرج تحته أنشطة أخرى تمثلت في اثري لغتي، النحو، والصرف، والإملاء.

ويمكن حصر خطوات انجاز أي نشاط وفق المنهاج بعد رصدنا من خلال المعاينة الميدانية في عدة مدارس ابتدائية في قسم السنة الخامسة من التعليم الابتدائي كما ذكرنا آنفا (مدرسة بلعيد عبد القادر بتيارت، مدرستي هواري بومدين وبوراس علي ببئر العاتر- تبسة- ، ومدرسة مصطفى تشاكر بالأربعاء- البليدة-)بالاعتماد على الملاحظة والدقة والاستنتاج والتركيز على تفاعل الأستاذ والمتعلّم وكذلك النشاط المتعلّم وهو النص، من خلال ما يلي:

- مرحلة الانطلاق؛
- مرحلة بناء التعلّمات؛
- مرحلة التدريب والاستثمار .

3-2- كيفية تناول ميادين اللغة العربية في السنة الخامسة من التعليم الابتدائي خلال أسبوع:

للتعرّف على كيفية تعليم وتنمية المهارات اللغوية في السنة الخامسة من التعليم الابتدائي وفق إصلاحات الجيل الثاني سنعرض كيفية تنفيذ وحدة تعليمية في مادة اللغة العربية خلال أسبوع دراسي وسنختار الوحدة التعليمية الأولى (رفاق المدرسة) من المقطع الأوّل (القيم الأنّسانية).

الحصة الأولى : نشاط فهم المنطوق (مهارة الاستماع):

أولت مناهج الجيل الثاني الأهمية لمهارة الاستماع من خلال حصة فهم المنطوق التي خصصت له حصة مستقلة (45 دقيقة)، تسبق كل الأنّشطة اللغوية الأخرى وتكون في بداية الوحدة التعليمية، حيث وفّر للمتعلم ما يستمع له من نصوص مدرسية مدروسة ترتكز على النمطين التفسيري والحجاجي موجودة في دليل استخدام كتاب اللغة العربية التي تنمي لديه المتعلّم القدرة على الإصغاء والتركيز والفهم، وما ينتظر منه هو استيعابها وفهم قيمها وتحليلها من خلال أسئلة يجيب عنها، للوصول إلى الاكتساب وبناء ونسج تراكيب على منوالها فيما بعد (التعبير الشفوي). وتحظى هذه الحصة باهمية

بالغة نتيجة ارتباطها بنشاط التعبير الشفوي(التعبير الشفوي ودراسة الصيغ+ الأنّتاج الشفوي) . فالنص المنطوق يعد الركيزة الأساسية لتناول ميدان فهم المنطوق وإنتاجه في إطار المقاربة النصيّة التي اعتمدها المنظومة التربوية في تعليم اللغة العربية وتنمية مهاراتها. ويتم تنفيذ هذه الحصة بواسطة نص نثري يتدرّب المتعلّم على الاستماع إليه والإصغاء ويستنطق من خلاله المعاني والأفكار الواردة فيه.

تعتمد مناهج الجيل الثاني في التخطيط لتعليم وتنمية فهم المنطوق (مهارة الاستماع) في السنة الخامسة من التعليم الابتدائي لتحقيق المهارات المرتبطة بالكفاءة الختامية على نشاطات تظهر في: دليل استخدام كتاب اللغة العربية (استمع وأجيب، أعبّر عن المشهد، أصغ إلى النص وأجب عن الأسئلة) وفي كتاب اللغة العربية على (أشاهد وأتحدث: أصغ إلى النص وأجب عن الأسئلة(نشاط الإدماج) ، أما في كراس النشاطات (أتذكّر وأجيب: فهم المنطوق والتعبير الشفوي(نشاط الإدماج).

وقد عرض دليل استخدام كتاب اللغة العربية كيفية تناول حصة نشاط فهم المنطوق خلال الأسبوع للسنة الخامسة ابتدائي تمثلت في :

"الانطلاق من تصوّرات التلاميذ حول الموضوع(القراءة السمعية)؛

عرض المنطوق مع مراعاة الجوانب التالية: الفكري/اللغوي/ اللفظي/ الملمحي(الإيحاء؛ الإيماء)؛

تجزئة النص المنطوق ثم أجرأة أحداثه؛

اكتشاف الجانب القيمي في المنطوق وممارسته؛

انجاز التطبيق التابع له على كراس النشاط شفويا"[1].

وفيما يلي نقدم مذكّرة نموذجية مقترحة لتسيير حصة نشاط فهم المنطوق للوحدة الأولى (رفاق المدرسة) من المقطع التعليمي الأوّل(القيم الإنسانية) :

[1] بن الصيد برني سراب وآخرون، دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي، مرجع سابق ، ص18.

المقطع التعلمي: القيم الإنسانية الأسبوع: 2

الوحدة الأولى: رفاق المدرسة الحصة : 01

الميدان: فهم المنطوق الأسبوع:02

النشاط: فهم المنطوق الحصّة: 01

النص المنطوق: الصداقة الحقّة. المدّة الزمنية: 45 دقيقة

الوسائل التعليمية: دليل استخدام الكتاب، كتاب اللغة العربية،كراس النشاطات في اللغة العربية، السبورة.

الهدف التعليمي: يفهم ما يسمع ويتجاوب معه.

المراحل	الوضعيات التعلمية للنشاط المقترح	التقويم
مرحلة الانطلاق	تقديم الوضعية الانطلاقية الأم السياق: نص الوضعية المشكلة الانطلاقية الأم قد يعتقد البعض أن النجاح في الحياة وتجنّب المواقف الصعبة لا يكون إلا بطرق ملتوية، لكن الحقيقة أن النجاح والفشل وكذلك حب الناس واحترامهم متوقف على تمسّكنا بسلوك حسن، وتغيّرنا للأفضل حتما ينبع من داخلنا أوّلا. فما هي السلوكات والعادات الخاطئة التي انتشرت وصارت جزءا من حياتنا وما هي آثارها السلبية؟ وكيف للفرد أن يهذّب نفسه؟ وما هو السبيل للنهوض من كبواتنا والتحرّر من الفشل؟ **السند:** نص المنطوق "الصداقة الحقة" النص المنطوق: الصداقة الحقّة هي الألفة المتبادلة بين الأصدقاء، وإذا انعقدت منذ الصغر كتب لها البقاء وكانت من خير أنواع الصداقة. والصداقة الحقّة كما يقول الحكماء لا تقوم إلاّ على الأخلاق الفاضلة التي يتعامل بها	يجيب عن الأسئلة المطروحة مع استعماله الرصيد اللغوي المروّج

	كل صديق مع صديقه. أصدقاؤك أيّها التلميذ هم رفاقك وأعوانك في المدرسة وغيرها، يلازمونك في السرّاء والضرّاء ويدخلون عليك السرور، وتجد فيهم مساعدا وأمينا ومسليا، لذلك عليك أن تختارهم من المخلصين الذين إذا صحبتهم أحسنوا إليك، وان غبت عنهم افتقدوك وان أخطأت أرشدوك. -دروس في الأخلاق والتربية الوطنية- باعزيز بن عمر	
	قراءة النص المنطوق (الصداقة الحقَّةُ) من دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الخامسة ابتدائي من طرف الأستاذ وأثناء ذلك يجب التواصل البصري بينه وبين متعلّميه مع الاستعانة بالأداء الحس حركي والقرائن اللغوية والغير لغوية).	
	أستمع وأجيب: طرح أسئلة حول النص: *اشرح وناقش مع زملائك قول الكاتب :" وإذا انعقدت منذ الصغر كتب لها البقاء وكانت من خير أنواع الصداقة" * ما رأيك في صديق يوافقك ويشجّعك على كل عمل تقوم به سواء كان خاطئا أو صوابا، هل تعتبره صديقا حقيقيا؟ لماذا؟ تجزئة النص المنطوق قراءة والإجابة عن الأسئلة؟ استخلاص القيم من النص. تدوينها على السبورة وقراءته.	يستمع إلى النص ويبدي اهتمامه وينتج جملا بسيطة تترجم المعنى العام للنص.
استثمار المكتسبات	أعبّر عن المشهد: مطالبة المتعلمين بفتح الكتاب على الصفحة 09ومشاهدة الصورة (نشاط أشاهد وأتحدث).	يتحدّث ويتبادل الأفكار

	 طرح الأسئلة من خلال دليل استخدام الكتاب *هل حدث وأن كان لك صديق وقع في مشكل وأعنته وساعدته على حلّه؟ احك ذلك لزملائك؟ إعادة تلخيص النص المسموع مع التركيز على الصيغة المستهدفة(لذلك). إنجاز التطبيق التابع له شفويا على كراس النشاط في الصفحة :04 يصحح أخطاء الجمل من خلال ما سمع من النّص.	وينجز التمرين ويصححه .

الجدول رقم (12): مذكّرة نموذجية مقترحة لتسيير حصة نشاط فهم المنطوق .

الحصة الثانية: نشاط التعبير الشفوي ودراسة الصيغ.

يأتي التعبير الشفوي ودراسة الصيغ عقب نشاط فهم المنطوق مباشرة كونها مرتبطة به، فالنص المنطوق يمثّل بالنسبة لهذا النشاط المنطلق والسند، إذ بعد أن اكتسب المتعلّم رصيدا لغويا من خلال النص المنطوق يستغلّه للانطلاق في التعرّف على الصيغة المستهدفة من خلال سند مأخوذ منه لتم توظيفه واستعماله في وضعيات تواصلية دالّة. وقد خصص لهذه الحصة 45 دقيقة.

التعبير الشفوي –التذكير بأهم حيثيات النص المنطوق لاستخراج الصيغ المراد دراستها. –خلق وضعيات مناسبة للتدرب على استعمال الصيغ المستهدفة بشكل جيد ومطالبة التلاميذ الإتيان بجمل تتضمن الصيغ المدروسة قصد ترسيخها وتثبيتها أكثر.

تعتمد مناهج الجيل الثاني في التخطيط لتعليم وتنمية التعبير الشفوي ودارسة الصيغ في السنة الخامسة من التعليم الابتدائي لتحقيق المهارات المرتبطة بالكفاءة الختامية على نشاطات تظهر كتاب اللغة العربية تمثّلت في (استعمل الصيغة)، وفي كراس النشاطات على (أستعمل الصيغة).

قدّم دليل استخدام الكتاب للأستاذ توجيهات يستعين بها الأستاذ في كيفية تناول حصّة التعبير الشفوي ودراسة الصيغ كما يلي:

التحاور حول النص المنطوق باستعمال سندات–مألوفة أو جديدة– والتعبير عنها انطلاقا من تعليمات محدّدة تؤدي إلى تفصيل مضمون كل سند؛

يتعرّف على الصيغة المستهدفة، ويستعملها في وضعيات تواصلية دالة؛

ينجز تطبيقات متعلّقة بتوظيف الصيغة المستهدفة على كراس النشاطات"[1].

وفيما يلي نقدّم أنموذج مذكرة مقترحة لتسيير حصّة التعبير الشفوي ودراسة الصّيغ.

المقطع التعلمي: القيم الإنسانية	الأسبوع: 02
الوحدة الأولى: رفاق المدرسة	الحصة : 02
الميدان: تعبير شفوي	المدّة الزمنية: 45 دقيقة
النشاط: تعبير شفوي ودراسة الصيغ	
الوسائل التعليمية: كتاب اللغة العربية+ صور + السبورة	

[1] المرجع السابق، ص18.

الهدف التعليمي: يعبّر موظّفا **لذلك** في وضعيات تواصلية دالة		
المراحل	الوضعيات التعلمية والنشاط المقترح	التقويم
مرحلة الانطلاق	العودة إلى النص المنطوق (الصداقة الحقّة) كيف تختار أصدقاءك داخل المدرسة وخارجها؟	يتذكّر مضمون النص المنطوق. يجيب عن الأسئلة.
مرحلة بناء التعلمات	مطالبة المتعلمين بفتح كتاب اللغة العربية على نشاط (أستعمل الصيغة لذلك) الصفحة 06. التعرّف على الصيغة المستهدفة(لذلك) * أَصْدِقاؤُكَ، أَيُّها التِّلْميذُ، هم رِفاقُكَ وأَعْوانُكَ في الْمَدْرَسَةِ وغَيْرِها . يُلازِمُونَكَ في السَّرّاءِ والضَّرّاءِ . يُدْخِلُونَ عليْكَ السُّرورَ . تَجِدُ فيهم مُساعِداً، وأَميناً، ومُسَلِّياً . لذلك عليْكَ أَنْ تَخْتارَهُمْ مِنَ الْمُخْلِصين . قراءة جهرية من قبل الأستاذ وتدوينها على السبورة مع تلوين الصيغة المستهدفة. قراءة جهرية من قبل المتعلّمين واستخراج الصيغة المستهدفة. استعمال الصيغة **المستهدفة**: بناء الجمل مستعملا الصيغة المستهدفة من خلال التمرين الموجود على الكتاب.	يكتشف الصيغة المستهدفة ويوظّفها .

	عبّر عن الوضعيات التالية مُستعملاً لذلك : • الصّدقُ منجاةٌ / أنا صادقٌ . • الاعترافُ بالخطإ فضيلة / أُراجعُ تصرُّفاتي كلّ يوم . • المُنافسةُ الشّريفةُ تدفعنا للأمام / أجتهدُ أكثر ولا أحسُد . • لم يستطع الشّيخُ قطعَ الطّريق / ساعدتُه. • لم يُنجزْ واجبَهُ / شعرَ بالخجل . • غابَ زميلي عن المدرسة / نقلتُ له الدّروسَ . • الكذبُ حرامٌ / لا أكذب . تدوين الجمل على السبورة وتلوين الصيغة المستهدفة.	
مرحلة التدريب و الاستثمار	يطرح الأستاذ السؤال من كتاب اللغة العربية تستدعي الإجابة بتكوين جملا أخرى باستعمال الصيغة المكتشفة (لذلك). قُلْ جُمَلاً على المِنْوالِ التّالي : في العَجَلَةِ النّدامَةُ لذلك لا تَتَسَرَّع . العودة إلى دفتر الأنشطة وانجاز التمرين الثاني ص04. أستعملُ الصيغة : أكمل الجُمَلَ مُستعملاً (لذلك) كما في المثال : • باتَ الطّفلُ يُراجعُ دُروسَهُ لذلك تَعِبَ. • الظّلمُ ظُلماتٌ ..... • رأيتُكَ سعيدا ..... • الصّبرُ جميلٌ ..... • التّسامُحُ يُصفّي القُلوبَ ..... التصحيح الجماعي ثم الفردي.	يتدرّب على استعمال الصيغة في وضعيات مشابهة ويستثمرها في وضعيات جديدة

جدول رقم (13): مذكّرة نموذجية مقترحة لتسيير نشاط التعبير الشفوي ودراسة الصيغ.

الحصة الثالثة: نشاط الإنتاج الشفوي:

وهي الحصة التي تخصص لإدماج التعلّمات لاكتساب دلالتها لدى المتعلّم من خلال الحصتين الأولى(فهم المنطوق) والثانية (التعبير الشفوي ودارسة الصيغ)، إذ بعد أن يستمع المتعلم للنص المنطوق ويفهم معانيه ويتزوّد بالرصيد اللغوي الوارد فيه، وبعد أن يتعرّف على الصيغ المستهدفة ويستعملها، يستثمر ذلك في إنتاج نصّه الشفوي الخاص، أي أن المتعلّم يستلهم الأفكار والعبارات من النص

المنطوق ودراسة الصيغ الذي يجد فيه مدد ينمي حصيلته اللغوية ويثريها ليتمكّن من التعبير عن رأيه في نص من إنشائه شفويا. وخصص لهذه الحصة 45 دقيقة.

بعد تجاوز المتعلم لمرحلة فهم المنطوق وتفسيره والتفاعل معه، تأتي المرحلة الختامية والتي على ضوئها تبرز كفاءة المتعلم، فنحكم عليه بعد توظيف واستثمار ما سمعه وفهمه في إنتاجه للغة شفاهة، قد تجسّدت هذه الحصة من خلال الكتاب المدرسي بالاعتماد على نشاط"إنتاج شفوي" أين يقرأ المعلم السند المكتوب ومطالبة المتعلمين إعادة قراءته مستعينا بالصورة المرافقة للسند والأسئلة التوجيهية، ليتمكّنوا من إثراء أفكارهم وتقديم ذاتهم والتعبير عنها محاكيا النص المسموع في الأساليب والنمط والوجاهة.

تعتمد مناهج الجيل الثاني في التخطيط لتعليم وتنمية الإنتاج الشفوي في السنة الخامسة من التعليم الابتدائي لتحقيق المهارات المرتبطة بالكفاءة الختامية على نشاطات تظهر في كتاب اللغة العربية(أنتج شفويا، أنتج مشافهة-الإدماج-).

وقد عرض دليل استخدام الكتاب كيفية تناول حصة الإنتاج الشفوي للسنة الخامسة ابتدائي من خلال مراعاة ما يلي:

- إنتاج شفوي (إنتاج نص شفوي مماثل انطلاقا من سندات) وإبراز نمط النص من خلال مكوّناته؛
- تلخيص النص المسموع بشكل عام"[1].

وفيما يلي نقدم مذكّرة نموذجية مقترحة لتسيير حصة نشاط الإنتاج الشفوي:

المقطع التعلمي: القيم الإنسانية	الأسبوع: 02
الميدان : تعبير شفوي	الحصة : 03
النشاط: إنتاج شفوي	المدّة الزمنية: 45 دقيقة
الوسائل التعليمية: كتاب اللغة العربية+ صور + السبورة.	
الهدف التعليمي: يعبّر عن قيم وسلوكات ايجابية شفويا من خلال سندات مختلفة.	

[1] المرجع السابق، الصفحة نفسها،

المراحل	الوضعيات التعلمية والنشاط المقترح	التقويم
مرحلة الانطلاق	السياق: يتصف الإنسان بصفات حميدة وأخرى ذميمة – اذكر بعض هذه الصفات. السند: صورة+ نص مكتوب التعليمية: يعلّق الأستاذ الصورة الخاصة بالدرس على السبورة ويسأل المتعلمين عما يلاحظونه في الصورة.	يحسن الاستماع ويجيب عن الأسئلة (تقويم تشخيصي)
	التعبير عن الصورة: يطلب الأستاذ من المتعلمين فتح كتاب اللغة العربية على الصفحة رقم 09. ثم يسألهم ماذا تلاحظون في الصورة؟ عم يتحدث التلميذان؟ التعبير شفويا اعتمادا على السند المكتوب	يستقي معلومات بالاعتماد على سندات توضيحية. يعبّر عن الصورة معتمدا على الأسئلة الموجهة إليه .

مرحلة بناء التعلّمات	قراءة السند: يقرأ الأستاذ السند المكتوب من كتاب اللغة العربية الموجود على الصفحة رقم 09. يطلب من المتعلمين إعادة قراءته. • أَخْبَرَكَ زَمِيلُكَ بأنّه سَيَتَغَيَّبُ عن المَدْرَسَةِ مساءً ؛ لِيُشاهِدَ مُباراةَ كُرَةِ القَدَمِ لِلْفَرِيقِ الوَطَنِيِّ الخاصَّةِ بِتَصْفِياتِ كَأْسِ إفريقيا، وسَيَتَحَجَّجُ لدى المُعَلِّمَةِ بأنّه كان مَريضا . حَرَّضَكَ لِتَفْعَلَ مِثْلَهُ . لَكِنَّكَ نَهَرْتَهُ وأَخْبَرْتَهُ بأنَّ حَبْلَ الكَذِبِ قَصيرٌ جدّا، وبأنّ الدِّراسَةَ أهمُّ بِكَثيرٍ من المُباراة . □ إحْكِ لِزُمَلائِكَ كيف أَقْنَعْتَهُ بالعُدولِ عن هذا الأمْرِ الشَّنيع . استخراج أهم العناصر الواردة في السند وكتابتها على السبورة. مناقشة المتعلمين فحوى السند يتبادل المتعلمون الأفكار مع بعضهم البعض مطالبة المتعلمين بالتعبير شفويا	يجيب عن الأسئلة. يبدي رأيه. يقرأ السند يستخرج العناصر يربط بين الأفكار ويدمجها ليعبّر عن وضعيات مشابهة.
مرحلة التدريب والاستثمار	تكوين نص جماعيا محاكيا لنمط النص المنطوق اعتمادا على السندين السابقين (الصورة+ النص المكتوب). تلخيص النص المسموع.	ينتج نصا شفويا (تقويم ختامي)

الجدول رقم (14): مذكّرة نموذجية مقترحة لتسيير نشاط الإنتاج الشفوي.

الحصة الرابعة: نشاط القراءة وإثراء اللغة:

تعد حصة القراءة لإكيزة الأساسية للمحور التعليمي حيث يتناول فيها المتعلّم نص نثريا متعدد الأنّماط مع التركيز على النمطين التفسيري والحجاجي، حيث يتدرّب فيها المتعلّم على القراءة المسترسلة باحترام علامات الوقف، واشتقاق المعاني الظاهرة والكامنة أثناء قراءتها والتعرف على نمط النّص المقروء.

كما يعد نص القراءة منطلقا لتعليم الظواهر اللغوية (النحو والصرف والإملاء) في ظل المقاربة النصية التي اعتمادها وفق إصلاحات الجيل الثاني. وقد خصص لهذا النشاط 45 دقيقة.

ويقدّم دليل استخدام كتاب اللغة العربية توجيهات للأستاذ تمكّنه من الاستنارة بها في كيفية تناوله تسيير حصّة القراءة وإثراء اللغة خلال الأسبوع للسنة الخامسة ابتدائي، تتمثّل في:

"قراءة النص قراءة صامتة (قراءة سريعة لجمع معلومات عامّة عن المكتوب) واستخراج موضوع النّص، شخصياته، تحديد بيئته الزمانية والمكانية؛

قراءة النص قراءة جهرية مع مراعاة شروط الأداء الجيّد للقراءة المتصلة والمسترسلة؛

شرح الكلمات والعبارات وفق السياق بقرائن لغوية وغير لغوية؛

بناء المعنى: تحديد الأحداث وتقديم معلومات عن النص وتمثل المعنى الكلي للنص

توسيع الرصيد المرتبط بالوحدة وتوظيفه في وضعيات جديدة"[1].

كما يتبع هذه الحصّة تمارين تطبيقية في كراس النشاطات.

تجسّد التخطيط لتعليم وتنمية فهم المكتوب(قراءة وإثراء اللغة) في السنة الخامسة من التعليم الابتدائي لتحقيق المهارات المرتبطة بالكفاءة الختامية على نشاطات تظهر في كتاب اللغة العربية كما يلي:

أقرأ وأفهم: وهي محطة لإرساء مواد ميدان فهم المكتوب لتحقيق الكفاءة الختامية وتنمية المهارات القرائية

رصيدي الجديد: وفيها يتم شرح المفردات الصعبة والجديدة لإثراء القاموس اللغوي للمتعّلم، كما اقترح الكتاب أسئلة

وفيما يلي نقدّم أنموذج مقترح لتسيير حصة القراءة وإثراء اللغة :

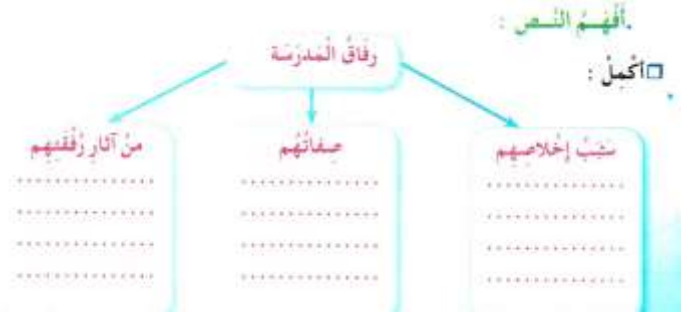
[1] المرجع السابق ، الصفحة نفسها.

المقطع التعليمي : القيم الإنسانية		الأسبوع: 02
الوحدة: رفاق المدرسة		الحصة: 04
الميدان: فهم المكتوب		المدة الزمنية: 45 دقيقة
النص المكتوب: رفاق المدرسة		
النشاط: قراءة (أداء، شرح، فهم+إثراء اللغة)		
الهدف التعليمي: يفهم المعنى الظاهر من النص ومعاني مفرداته ويقرأ باحترام تقنيات القراءة		

مرحلة الانطلاق	السياق: يتعرّض الإنسان في حياته لعدّة حوادث السند: تصورات التلاميذ التعليمة: عدد ما تعرفه عن الحوادث؟ وما هي نتائجه؟	يجيب عن الأسئلة المطروحة ويدلي برأيه ويبرّره
مرحلة بناء التعلّمات	مطالبة المتعلمين فتح كتاب اللغة العربية على الصفحة رقم10 رفاقُ المَدْرَسَةِ ما أجملَ أن تحظى برفاقٍ مُخلصين في حياتنا! فالرفيقُ الحقيقيُّ هو من يُساعدُكَ في الشِّدَّة والرَّخاء، يَفْرَحُ لِفَرَحِكَ ويَحْزَنُ لِحُزْنِكَ، يَحْفَظُ أسرارَكَ، يُخَفِّفُ عنكَ همومَ الحياة، يُرْشِدُكَ إلى الصَّوابِ فيَنْصَحُكَ دونَ خداعٍ، ويَدُلُّكَ على دُروبِ الخَيْرِ. وأنا الآنَ في مَدْرَسَتي مُحاطٌ بالكثيرِ من الزُّملاءِ والأصدقاءِ، يُعامِلُ بعضُنا بعضًا بكُلِّ مودَّةٍ ورَحمة، ذلك أنّنا تعوَّدْنا التَّفكيرَ والعملَ في المَدْرَسَةِ معًا، لنَلْقى يَوْمِيًّا دُروسَ المَحبَّةِ والأُخوَّةِ والتَّعاوُنِ. إنّ مُجْمَلَ كُلِّ يومٍ عليَّ في المَدْرَسَةِ، يُعِدُّني لأكونَ فَرْدًا صالحًا في المُجتمعِ، ويُمَرِّنُني على العملِ مع الجماعةِ في عَدْلٍ وإحسانٍ. وإنَّ الرِّفاقَ لاسْمٌ جميلٌ، لأنَّهُ يَدُلُّ على إخوَّةٍ لي في العملِ واللَّعِبِ. مَدْرَسَتي هي مُجتمعي الصَّغيرُ يا أعزّائي. سأعملُ كُلَّ ما يُحَبِّبُني إلى رِفاقي. ولن أتأخَّرَ عن مَدِّ يدِ المُساعدةِ إلى مَنْ يَحتاجُها منهم. وسأجتنبُ الأنانيةَ وأحذرُ من سماعِها، وأبتعدُ عن المُتشائمين لأنَّهم يَنْشُرونَ العداوةَ ويُلَوِّثونَ بينَ الأصحابِ. وسأحرصُ على أنْ أنطقَ بما يُفيدُ من القَوْلِ الطَّيِّبِ الحَسَنِ، الذي يَنْشُرُ أجواءَ المَحبَّةِ والتَّفاؤلِ بيننا نحنُ الأصدقاءَ. إنَّ من آثارِ الرُّفقةِ المَدْرَسِيَّةِ ما لَوَّحَتْ نحنُ التلاميذَ والطَّلَبَةَ، من خبراتٍ تعاونيَّةٍ في مُختلفِ مراحلِ التَّعليمِ والدِّراسةِ، لتعكسَ رُقِيَّنا المَدْرَسِيَّةَ وتضامُنَنا، وتُهيِّئَنا للعيشِ في المُجتمعِ الكبيرِ. دروس الأخلاق والتربية الوطنية – باعزيز بن عمر – بتصرف ملاحظة الصورة المصاحبة للنص والتعبير عنها	-يعبّر عن الصور والمشاهد ويجيب عن

	ماذا تشاهد في الصورة؟ بماذا تخبرنا هذه الصورة برأيك؟ قراءة النص قراءة نموذجية من قبل الأستاذ مستعملا الإيحاء لتقريب المعنى ودعوة المتعلمين إلى الاستماع لقراءة النص المكتوب والكتب مفتوحة من اجل الإدراك البصري . القراءة الصامتة للنص المكتوب لجمع معلومات عامة عنه. دعوة المتعلمين لقراءة النص قراءة صامتة. طرح سؤال متعلق بالنص المكتوب لمدى اختبار مدى الفهم : من هو الرفيق الحقيقي؟ القراءة الفردية جهرا للنص المكتوب ومناقشة فحواه مع تثمين الإجابات المبدعة وتدوينها على السبورة كل مرة وتكرارها. مطالبة المتعلمين بالتداول على قراءة النص قراءة جهرية مسترسلة من قبل المتعلّمين فقرة فقرة . ومطالبة البقية بمراقبة زميلهم لتصحيح أخطائه. مطالبة المتعلمين باستخراج من النص العبارة التي تؤدي إلى المعنى والتعرف على المفردة الجديدة وكتابتها على السبورة من قبل الأستاذ(ة) أو المتعلمين وقراءتها مع توظيفها في جملة مفيدة. • إستخرج من النص العبارة التي تؤدي إلى المعنى التالي : • الكلام الجميل يملأ الرفاق سعادة وانشراحا . • اشرح كلمة " دروب " من القاموس ووظفها في جملة مفيدة من إنشائك . طرح الأسئلة المرافقة للنص المكتوب الموجودة في الكتاب في	الأسئلة . -يستمع وينتبه -يقرأ فقرات من نص القراءة قراءة صحيحة معبّرة ويجيب عن السؤال . -يجب عن أسئلة فهم النص -يوظف الكلمات الجديدة في جملة مفيدة

	الصفحة 11 من قبل الأستاذ، ومناقشة المتعلمين لفحوى النص والمعنى الظاهري له. • من المُتَحَدِّثُ في النَّصِّ ؟ • عمَّن يَتَحَدَّثُ ؟ • بِمَ يَتَمَيَّزُ الرَّفيقُ المُخلِصُ ؟ • كيف يُعامِلُ رِفاقُ المَدْرَسَةِ بَعْضُهُم بعضاً ؟ ما الذي جَعَلَهُم كذلك ؟ • على ماذا يَتَمَرَّنُ الرِّفاقُ في المَدْرَسَةِ ؟ • ماهي التَّصَرُّفاتُ التي يَجِبُ انْ تَقومَ بِها، والتي يَجِبُ انْ تَتَجَنَّبها في مُجْتَمَعِكَ الصَّغير «المَدْرَسَة» ؟ • كيف يَنْشُرُ الكَلامُ الطَّيِّبُ أجواءَ الفَرْحَةِ والتَّفاؤُلِ حَوْلَ من يُحيطونَ بنا ؟ أعْطِ أمْثِلَةً من واقِعِكَ . • ماذا يُؤَسِّسُ التَّلاميذُ لِحِفْظِ وتَقْوِيَةِ الرِّفْقَةِ والصَّداقَةِ في المَدْرَسَةِ ؟ ما الذي يُمَثِّلُه ذلك لهم ؟ • كيف تُعِدُّنا الحياةُ داخِلَ المَدْرَسَةِ لِنَحْيا وَسَطَ المُجْتَمَعِ الكَبيرِ مُسْتَقْبَلاً ؟ • ناقِشْ مع زُمَلائِكَ أعْمالاً قُمْتُمْ بها في المَدْرَسَةِ سابِقًا زادَتْ من رَوابِطِ المَحَبَّةِ والأُخُوَّةِ بينكم . مطالبة المتعلمين بالملاءمة بين كل عبارة ومعناها من خلال نشاط أثري لغتي الموجود على صفحة كتاب اللغة العربية(ص11). أثري لغتي • لائِمْ بين كلِّ عِبارَةٍ ومعناها : • مِثْلُ الماءِ في الغِرْبال / قَريرُ العَيْن / ذُرْوَةُ المَجْدِ / ليس كلُّ ما يَلْمَعُ ذَهَباً طَرْحُ المَسْأَلَةِ على بِساطِ البَحْث / تَبَلْوَرَتِ الفِكْرَةُ . • بُلوغُ قِمَّةِ النَّجاحِ / ليس كلُّ ما بدا مُطابِقًا لِلْحَقيقَة / لا يَحْفَظُ الأَسْرارَ / ناقَشَ مَوْضوعاً مع غَيْرِه / مُطْمَئِنٌّ / أَصْبَحَتْ تامَّةً واضِحَةً .	يتعرّف على معاني الكلمات ليثري رصيده اللغوي والمعرفي
مرحلة التدريب والاستثمار	قراءة ختامية من طرف الأستاذ(ة) لكامل النص مع مطالبة المتعلمين بالإنصات والإصغاء طرح أسئلة أخرى قصد الإلمام بالموضوع. هل لك رفيق مخلص؟ ما هي آثار الرفقة المدرسية؟ انجاز التمرين (افهم النّص) على كراس النشاطات في الصفحة رقم 04.	يجيب عن الأسئلة. يقدّم أفكارا أخرى استنادا إلى تصوراته . ينجز المخطط بوضع العبارات

في مكانها المناسب.	 يقوم الأستاذ(ة) بالتصحيح الجماعي على السبورة. يقوم المتعلمون بالتصحيح الفردي .	

الجدول رقم(15): مذكّرة نموذجية مقترحة لتسيير نشاط القراءة وإثراء اللغة.

الحصة الخامسة والسادسة: القراءة (الأداء، الشرح والفهم) + الظاهرة التركيبية (النحو)

تهدف هذه الحصة إلى تعزيز المهارات القرائية المكتسبة سابقا وتمييز الآليات التي تخضع لها اللغة بدراسة بعض المبادئ النحوية وانجاز تطبيقاتها. وقد خصص لهذه الحصة 90 دقيقة في الأسبوع.

تخصص هذه الحصة لاستثمار نص القراءة من الناحية التركيبية، ليتم استخراج الأمثلة للظاهرة النحوية المقررة من النص ليستنتج المتعلم ضوابطها ويربطها ببقية الظواهر المدروسة سابقا قصد توظيفها في إنتاجاته اللغوية، كما خصص زمن لهذه الحصة لتدريب المتعلّم على استعمال الظاهرة المدروسة من خلال التطبيقات الكتابية.

وما نلاحظه أن في هذه الحصّة أنّ نشاط القراءة هو مكمّل لنشاط الظاهرة التركيبة فبعد استدراج المتعلمين من خلال نص القراءة ويفهم معانيه ومفرداته يقوم المعلم باستدراجهم من خلال نص القراءة إلى التعرف على الظاهرة النحوية لربطهم بالنشاط المتعلق بها ليتم تحقيق النظرة الكلية للأشياء والوقائع لدى المتعلّم ويسهل له توظيف المكتسبات القبلية واندماجه في الفعل التعليمي التعلّمي، لاستخراج الظاهرة النحوية المستهدفة والتعمق فيها ودراسة حيثياتها لاستنتاج القاعدة، لتأتي عقبها مرحلة التدريب والاستثمار بانجاز تطبيقات نحوية.

وقد عرض دليل استخدام كتاب اللغة العربية كيفية تناول حصة نشاط القراءة والظاهرة التركيبية(النحو) خلال الأسبوع للسنة الخامسة ابتدائي تمثلت في:

- "قراءة النص (قراءة لجمع المعلومات: الفهم والبعد الوظيفي والقيمي) مع مراعاة شروط الأداء الجيّد للقراءة المسترسلة والمعبّرة واحترام علامات الوقف وأداء المعاني.
- يعيد بناء المعلومات الواردة في النص ويعيد استعمال المعلومات الواردة في النص: التعمّق في النص ويعيد استعمال المعلومات مع التطرّق للقيم والعبر التي يتضمنها، إبراز نمط النص من خلال مكوناته وتحليل أجزاء النص وتحديد المجموعات الإنشائية.
- التعامل مع النص على مستوى التراكيب(النحو) وتلمس قواعد اللغة: ويتم استخراج الظاهرة التركيبية من النص وملاحظتها وتسميتها والتدرّب عليها(لأنّ النص الواحد قد لا يستوعب جميع قواعد الموضوع النحوي، ولتجاوز هذه المشكلة يمكن اللجوء إلى تكييف بعض الجمل الجمل لتناسب الظواهر اللغوية المقصودة أو إضافة بعض الأمثلة للإحاطة بجميع أحكام الموضوع وقواعده).
- تتبع القراءة تمارين تطبيقية للتوظيف الموجه (على كراس النشاطات)"[1].

وفيما يلي نقدّم أنموذج مقترح لتسيير نشاط القراءة(أداء، شرح، فهم): رفاق المدرسة+ نحو: أجزاء النّص.

المقطع التعليمي : القيم الإنسانية	الأسبوع: 02
الوحدة: رفاق المدرسة	الحصة: 06/05
الميدان: فهم المكتوب +التعبير الكتابي	المدة الزمنية: 90 دقيقة
النشاط: قراءة(أداء، شرح، فهم): رفاق المدرسة+ نحو: أجزاء النّص	
الوسائل التعليمية: كتاب اللغة العربية+ دفتر الأنّشطة+ السبورة.	
الهدف التعليمي: يفهم المعنى الظاهر من النص ومعاني مفرداته ويقرأ باحترام تقنيات القراءة. يميّز أجزاء النص .	

المراحل	الوضعيات التعلمية والنشاط المقترح	التقويم
مرحلة	العودة إلى النص المقروء وطرح أسئلة حول المعنى الظاهري للنص .	يتذكّر ما جاء في

[1] المرجع السابق ، ص18-19.

الانطلاق	كيف كان يعامل التلاميذ مع بعضهم البعض؟	النص ثم يجيب شفويا عن الأسئلة.
	المرحلة الأولى(قراءة) يطلب الأستاذ(ة) من المتعلمين فتح كتاب اللغة العربية على نص رفاق المدرسة، ثم يقرأ قراءة جهرية مسترسلة يطلب الأستاذ من المتعلمين قراءة صامتة ثم يطرح سؤال لاختبار القراءة الصامتة تليها قراءة جهرية للمتعلمين بالتداول تجسيدا للأهداف. مع شرح وتوظيف عبارات أخرى من النص. يستدرج الأستاذ المتعلمين بطرح أسئلة موجّهة للتوصل للظاهرة النحوية المستهدفة(مكونات النص) في المرحلة الثانية : تحديد فقرات النص. يضع عنوانا مناسبا لكل فقرة. مطالبة المتعلمين بتلخيص النص اعتمادا على أفكاره الأساسية. المرحلة الثانية (الظاهرة النحوية) قراءة السند: الصَّديقُ وَقْتَ الضِّيقِ، والصّاحِبُ ساحِبٌ، قد يَجُرُّكَ لِلْخَيْرِ كما قد يَجُرُّكَ لِطَريقٍ آخَرَ . حَسْبَ ما تَخْتارُهُ أنتَ من أَصْدِقاءَ، فالمَثَلُ يقولُ: « قُلْ لي من تُصاحِبُ أَقُلْ لكَ من أنت ». ويبقى رفقاء المدرسة أَقْرَبَ إلى الإخْلاصِ من غَيْرِهم، ذلك أنّهم تَعَوَّدوا التَّفْكيرَ والعَمَلَ في المَدْرَسَةِ كَإِخْوانٍ يَتَلَقَّوْنَ يَوْمِيًّا دُروسَ المَحَبَّةِ والأُخُوَّةِ والإحْسانِ . قراءة السند من قبل الأستاذ ثم مطالبة المتعلمين بقراءته فقرة فقرة. مناقشة السند: يطرح الأستاذ الأسئلة الموجودة في الكتاب على المتعلمين ثم يناقشونها	يقرأ ويجب عن الأسئلة. يحدد الأفكار الأساسية. يلخص النص . يتعمّق في فهم النص . ويحدد مكوناته. يتعرّف على مكونات النص. يجيب عن الأسئلة. يشارك في بناء

	فيما بينهم لفهم الظاهرة النحوية المستهدفة(أجزاء النص) • ما هو موضوعُ النّص ؟ / • من كم فقرة يتكوّن ؟ / • بم تبدأ كلُّ فقرة ؟ / • مم تتكوّن كلُّ فقرة ؟ بناء القاعدة : بعدما تتم المناقشة والحوار يتوصل الأستاذ مع متعلميه إلى القاعدة النحوية (أجزاء النص)من خلال نشاط (أُثبّت). ثم يسجل الأستاذ القاعدة على السبورة مع تلوين الظاهرة النحوية المستهدفة. □ يتحدّثُ النصّ عن موضوعٍ مُعيّنٍ، ويتكوّنُ من فقرةٍ واحدةٍ أو من عدّة فقرات . □ كلُّ فقرةٍ تبدأُ بياض وتنتهي بنقطة وتتكوّنُ من عدّة جُمل تفصلُ بينها علاماتُ الوقف كالفاصلة والنُّقطة ....كلُّ فقرةٍ تتناولُ فكرةً مُحدّدة .	القاعدة. يصدر أحكاما ويميّز أجزاء النص.
	انجاز تمرين (القواعد النحوية) من دفتر الأنّشطة ص 05. حيث يقوم المتعلم بقراءة النص قراءة مسترسلة ثم يقوم بملء الجدول: □اقرإ النص ثم قم بملء الجدول : إليه أيتها المدرسة الحبيبة ! ما إن يحلُّ اليوم الأوّل من السّنة الدّراسيّة، حتّى تجدينني أستعدُّ لك استعدادا. لكن في هذه السّنة بالذّات الأمرُ مُختلفٌ. فهي سنةُ الوداع، لأنّي سأفارقك في نهايتها. لن أنسى ذكرياتي الحلوة. فكلّما تذكّرتُك تذكّرتُ العمل والاجتهاد، والأمل والطّموح، فأنت مصدرُ النّجاح والتّوفيق، إنّك الأمُّ الثّانية تحنو على أولادها فتُعلّمهم وتُربّيهم وتُوجّههم في الحياة، فالنّاسُ بدونك يعيشونَ في جهلٍ وظلام. هيّا إلى العمل أيّها الأصدقاءُ ! نحن جميعًا على موعدٍ مع الدّرس داخل الأقسام، وأمام مُعلّمين مُخلصين يسعَوْنَ لتنوير عُقولنا، وتهذيب أخلاقنا، وتكوين شخصيّتنا، لنُصبح صالحين ومُتعاونين، قادرين على النّهوض ببلدنا العظيم. عنوانُ النّص:..... عدد فقرات النّص : ..... تبدأ الفقرةُ الأخيرة من كلمة..... وتنتهي عند كلمة..... وردت فكرةُ الدّعوة إلى الجدّ والاجتهاد في الفقرة رقم: ..... – الفقرةُ ..... هي أطولُ الفقرات وعددُ أسطرها ..... – عددُ الجُمل التي تتكوّنُ منها: ..... تصحيح جماعي شفويا ثم كتابيا على السبورة. تصحيح فردي من قبل المتعلمين على الدفتر.	–ينجز التمرين على دفتر الأنّشطة. –يؤدي مهمة طبقا لتعليميات مهمة

الجدول رقم(16): مذكّرة نموذجية مقترحة لتسيير نشاط قراءة والظاهرة النحوية

الحصة السابعة والثامنة: القراءة (الأداء، الشرح والفهم)+ الظاهرة الصرفية أو الإملائية.

تهدف هذه الحصة إلى تعزيز المهارات القرائية المكتسبة سابقا من أداء وفهم وشرح، ثم التعامل مع النص بدراسة بعض المبادئ الصرفية أو الإملائية وانجاز تطبيقاتها. وقد خصص لهذه الحصة 90 دقيقة في الأسبوع.

وما نلاحظه أن في هذه الحصّة أنّ نشاط القراءة هو مكمّل لنشاط الظاهرة الصرفية أو الإملائية فبعد فهم النص والتعمق في جزئياته يتم التعرف على الظاهرة الصرفية أو الإملائية من خلال نشاط الصرف أو الإملاء لاستخراج الظاهرة الصرفية أو الإملائية المستهدفة والتعمق فيها ودراسة حيثياتها لاستنتاج القاعدة، لتأتي عقبها مرحلة التدريب والاستثمار بانجاز تطبيقات صرفية أو إملائية.

تنفذ هذه الحصة بالطريقة نفسها المعتمدة في الحصة الرابعة إلا أنها تخصص هذه المرة لدراسة الظاهرة الصرفية أو الإملائية بالتناوب أسبوعيا حسب ما ورد في الوحدة التعليمية، وهي حصة تهدف إلى تدريب المتعلم على استثمار النص من زاوية وظيفية وتوظيف ذلك من خلال التطبيقات الكتابية المرتبطة بها لتحقيق مبدأ الإدماج.

وقد عرض دليل استخدام كتاب اللغة العربية كيفية تناول حصة نشاط القراءة والظاهرة الصرفية أو الإملائية خلال الأسبوع للسنة الخامسة ابتدائي تمثلت في:

- "قراءة النص (قراءة لجمع المعلومات: الفهم والبعد الوظيفي والقيمي) مع مراعاة شروط الأداء الجيّد للقراءة المسترسلة والمعبّرة واحترام علامات الوقف وأداء المعاني.
- يعيد بناء المعلومات الواردة في النص ويعيد استعمال المعلومات الواردة في النص: التعمّق في النص:التعمّق في النص وتجاوز المعنى العام إلى جزئياته، التطرّق للقيم والعبر التي يتضمنها،إبراز نمط النص من خلال مكوناته.
- التعامل مع النص على مستوى الصرف والتحويل وتلمس قواعد اللغة: وتستخرج فيه نماذج صيغ صرفية معيّنة لملاحظتها وتسميتها مع التمييز والمقارنة بأنماط من التحويلات في مواقف متنوّعة، أو التعامل مع النص على مستوى الظاهرة الإملائية ويتم ذلك بتقديم الظاهرة الإملائية وإبرازها، ملاحظتها وتطبيقها في نماذج محدّدة.

- ولأنّ النص الواحد قد لا يستوعب جميع قواعد الموضوع الصرفي أو الإملائي، ولتجاوز هذه المشكلة يمكن اللجوء إلى تكييف بعض الجمل لتتناسب الظواهر اللغوية المقصودة أو إضافة بعض الأمثلة للإحاطة بجميع أحكام الموضوع وقواعده.
- تتبع القراءة بتمارين تطبيقية صرفية أو إملائية للتوظيف الموجّه(على كراس النشاطات)"[1].

وفيما يلي نقدم مذكرة نموذجية لتسيير حصة القراءة والإملاء:

المقطع التعليمي : القيم الإنسانية		الأسبوع: 02
الوحدة: رفاق المدرسة		الحصة: 08/07
الميدان: فهم المكتوب +التعبير الكتابي		المدة الزمنية: 90 دقيقة
النشاط: قراءة(أداء، شرح، فهم): رفاق المدرسة+ إملاء: التاء المربوطة والتاء المفتوحة		
الوسائل التعليمية: كتاب اللغة العربية+ دفتر الأنّشطة+ السبورة.		
الهدف التعليمي: يفهم المعنى الظاهر ويحدد أجزاء النص . يميّز أجزاء النص. يتعرّف على انواع التاء المربوطة والتاء المفتوحة ويوظّفها.		
المراحل	الوضعيات التعلمية والنشاط المقترح	التقويم
مرحلة الانطلاق	العودة إلى النص المقروء وطرح أسئلة حول المعنى الظاهري للنص.	يجيب عن الأسئلة. (تقويمي تشخيصي)
مرحلة بناء التعلمات	المرحلة الأولى (قراءة) يقرأ الأستاذ النص المكتوب (رفاق المدرسة)كاملا قراءة جهرية مسترسلة. يتداول المتعلمون على قراءة فقرات النص مجزأة، مع التركيز على حسن القراءة وجودتها.	يقرأ قراء صحيحة ويجيب عن الأسئلة. يفسّر ويدمج

[1] المرجع السابق، ص19.

	من خلال الأسئلة الموجهة يحدد المتعلمون أجزاء النص. ووضع عنوان مناسب لكل فقرة من فقرات النص. يسجل الأستاذ على السبورة عناوين كل فقرة ثم يطلب من المتعلمين تلخيص النص على ضوئها. يطلب الأستاذ من المتعلمين استخلاص القيم الموجودة في النص.	أفكاره . يتعرّف على مكونات السند.
	المرحلة الثانية (الظاهرة الإملائية) قراءة السند: إنّ من آثارِ الرِّفقةِ المَدْرَسِيَّةِ، ما رَأَيْتُ من تَعاوُنِياتٍ يَقْضي من خِلالِها الرِّفاقُ الوَقْتَ المُثْمِرَ المُفيدَ، وَيَكونونَ من السَّعاةِ إلى الخَيْرِ والمَنْفَعَةِ لمن حَوْلَهُم . يقرأ الأستاذ السند قراءة جهرية مسترسلة ثم مطالبة المتعلمين بقراءة السند لاكتشاف الظاهرة الإملائية المستهدفة(التاء المربوطة والتاء المفتوحة)، بعدها يقوم الأستاذ بكتابة السند على السبورة مع تلوين الظاهرة الإملائية.	يلاحظ الظاهرة الإملائية ويميّزها.
	مناقشة السند: يطرح الأستاذ الأسئلة الموجودة في الكتاب على المتعلمين ثم يناقشونها فيما بينهم لفهم الظاهرة الإملائية المستهدفة. • ما هو أَوَّلُ فِعْلٍ وَرَدَ في الفِقْرَة، كيف كُتِبَت التّاء في آخره ؟/ أُذْكُرِ الأَسْماءَ الَّتي كُتِبَتْ تاؤُها مَفْتوحَةً . • إِسْتَخْرِجِ الكَلِماتِ الَّتي كُتِبَتْ بِتاءٍ مَرْبوطَة . ما نَوْعُها ؟ ما هو مُفْرَدُ كَلِمَةِ السَّعاة ؟	يجيب على الأسئلة. يشارك في بناء القاعدة ليوظّفها.
	بناء القاعدة: بعدما تتم المناقشة والحوار يتوصل الأستاذ مع متعلميه إلى استنتاج القاعدة الإملائية من خلال نشاط (أُثبّت). ثم يسجل الأستاذ القاعدة على السبورة مع تلوين الظاهرة الإملائية المستهدفة.	(تقويم تكويني)

	☐ تُكْتَبُ التاء مفتوحة في الأفعال دائما مثل : خَرَجْتُ أما في الأسماء فتُكْتَبُ مفتوحة في جمع المؤنث السالم مثل : مُعَلِّماتٌ، وفي الأسماء ثلاثية الحروف ساكنة الوسط مثل : بَيْتٌ ☐ تُكْتَبُ التاءُ مربوطة في الاسم المفرد المؤنث مثل : المَدْرَسَةُ وفي جمع التكسير المنتهي بتاء وليس في مفرده تاء مثل : عَبْقَرِيٌّ ← عَبَاقِرَة	
مرحلة التدريب والاستثمار	ينجز على دفتر الأنشطة تمارين الإملاء ص 5 التمرين الأول ☐ أَكْمِلْ مَلْءَ الجَدْوَل : التمرين الثاني ☐ اقْرَإِ الفقرة وأكمل الكلمات بالتاء المناسبة : مَرَّ الوَقْـ... سَريعاً وحان المَوْعِدُ، سارَ... الحافلةُ ذاتُ المقاعِدِ الخَشَبِيَّـ...، تارِكَةً وراءَها سَحابةً من دخانٍ، تَنَهَّدَ... أُمُّ إبراهيمَ وهي تُلَوِّحُ بمِنديلِها مُوَدِّعَةً وَلَدَها الغالي، الَّذي ذَهَبَ لِيَدْرُسَ بالمدينةِ الَّتي طالَما حَلُمَ بها، وهو يَسْتَمِعُ لأحاديثِ أهلِ قَرْيَتِهِ عن شَوارِعِها الواسِعَةِ والبِنايا... الشاهِقَـ... الَّتي تُعانِقُ سَماءَها، كانت تَقِفُ كلَّ يومٍ طويلاً أمامَ بابِ البَيـ...، تَنْتَظِرُ سُعا... البَريدِ لَعَلَّهُم يَحْمِلونَ إليها رِسالةً من ابْنِها. ينجز التمرين المقترح من دليل الأستاذ(ص87) على كراسه: استمع إلى ما يملى عليك إليك واكتبه كتابة صحيحة ثم عيّن الكلمات المنتهية بتاء: مات أحد الرجال، وخلف لابنيه أرضا خصبة كثيرة الخيرات، وجرّة مملوءة بالقطع الذهبية، فقرّر الابن الأكبر أخذ الجرّة وترك الأرض لأخيه فسرّ الأخ الأصغر، وراح يعمل بجد وكد في أرضه، فغدقت عليه من	يبين نوع التاء وسبب كتابتها. إكمال الكلمات بالتا المناسبة. الاستماع لما يملى عليه وكتابتها كتابة

الكلمة	نوع التاء	سبب كتابتها
صَوْتَ	.....	.....
بيْت	.....	.....
فاتَ	.....	.....
عائشةُ	.....	.....
حُفاة	.....	.....

	النعم والغلال الكثيرة، ومع مرور الوقت ثروته تضاعفت مرات ومرات، أما الجرّة فنفذت أموالها، وهكذا علم الأخ الأكبر أن الأرض كنز لا يفنى. التصحيح الجماعي ثم التصحيح الفردي.	صحيحة مع تعيين الكلمات المنتهية بتاء. (تقويم تحصيلي)

الجدول رقم (17): مذكّرة نموذجية مقترحة لتسيير نشاط قراءة والظاهرة الإملائية.

الحصة التاسعة: نشاط المحفوظات:

تعد حصة المحفوظات في السنة الخامسة ابتدائي امتدادا لما سبق تناوله في السنة الرابعة ابتدائي، فنشاط المحفوظات من النشاطات التي تنمي مهارات اللغة كونها تهتم بتكوين المتعلّم معرفيا ووجدانيا إذ يحفظ المتعلّم قطعة شعريّة قصيرة مرتبطة بفكرة المحور، قصد إثراء رصيده اللغويّ وتنميّة ملكة الحفظ والاستظهار وتذوّق الحسّ والجماليّ لديه. وقد تم تخصيص 45 دقيقة كل أسبوع لنشاط المحفوظات، ويتم تناول نص المقطوعة الشعرية الموجودة في كل مقطع تعليمي من خلال أربع حصص. أي انه يتم استظهار كل جزء في حصّة مقسمة على ثلاث حصص، وتخصص الحصة الرابعة إلى استظهار كامل المقطوعة مع مسرحة أحداثها.

وفيما يلي نقدم مذكرة مقترحة لتسيير نشاط المحفوظات.

المقطع التعليمي : القيم الإنسانية	الأسبوع: 02
الوحدة: رفاق المدرسة	الحصة: 09
الميدان: فهم المكتوب	المدة الزمنية: 45 دقيقة
النشاط: محفوظات	
النص: طريق العلم	

الوسائل التعليمية: كتاب اللغة العربية+ السبورة.

الهدف التعليمي: يقرأ نصوص شعرية مكتوبة . يفهم معاني أبيات المحفوظة أداء معبّرا

المراحل	الوضعيات التعلمية والنشاط المقترح	التقويم
مرحلة الانطلاق	ما هي أول آية نزلت في القران الكريم؟ بما أمر الله تعالى رسوله الكريم في الآية؟ ماذا تعرف عن مناسبة 16 أفريل؟ يعرض الأستاذ صورا جميلة بواسطة جهاز العرض أو تعليق مشاهد لاكتشاف عنوان المحفوظة.	يجيب عن الأسئلة شفويا. (تقويم تشخيصي)
	مرحلة تقديم وشرح المعنى الإجمالي يكشف الأستاذ عن نص المقطوعة مكتوبة على السبورة بشكل جميل وواضح. يمكن استعمال الكتاب. **طَريقُ العِلْم** دَرَسْنا كانَ بَسيطًا — وأنا اشتَهَيْتُ فيهِ وأعَدْتُ الشَّرحَ عِندا — فلماذا لا تَعِيهِ؟ سَيِّدي عُمْرُكَ قُلْتُ — أنا أحيانا أتِيهِ ألْفُظُ القَوْلَ وأنسى — بَعْدَهُ ما قد يَليهِ! سَيِّدي عِنْدي سُؤال — رُبَّما غَيَّرَ وَجيهِ هَلْ صَحيحٌ كُلُّ طِفْلٍ — هُوَ بَعْضٌ مِن أبيهِ آهِ يا أُسْتاذُ كَيْفَ — يُصْبِحُ المَرْءُ فَقيهَ قالَ إقْرَأْ ما لَدَيْكَ — حاوِلِ التَّرْكيزَ فيهِ فَطَريقُ العِلْمِ جُهْدٌ — وَمَسارٌ تَقْتَفيهِ ولَيالٍ مُظْلِماتٌ — لَيْسَ تَوْبًا تَسْتَريهِ نور الدين درويش قراءة الأستاذ للمحفوظة قراءة جهرية واضحة تتخلّلها الإيماءات لتقريب المعنى. قراءة المتعلمين قراءة صامتة وطرح سؤال حول الفهم المعنى العام للمحفوظة: عم تتحدّث المحفوظة؟ مطالبة المتعلّمين قراءة جهرية نموذجية للمحفوظة.	يكتشف المحفوظة. ينصت إلى قراءة الاستاذ. يقرأ

	الإجابة عن الأسئلة المرافقة للمحفوظة: شرح المفردات الصعبة من نص المحفوظة وتسجيلها على السبورة. جِدْ لكلَ مُفْرَدة شَرْحَها ؟ * أَسْهَبْتُ / * تَعِبه / * أتيه / * غَيْرُ وَجِيه / * فَقيه / * نَقْتَفيه / * مُضْنِيات * أَطَلْتُ وتَوَسَّعْتُ / * مُتْعِبَةٌ ومُرْهِقَة / * يَشْرُدُ ذِهْني / * في غيرِ مَحَلِّه * تَفْهَمُهُ / * نَتْبَعُ أَثَرَه / * مُتَعَلِّمٌ وفاهِمٌ . مراجعة معاني أبيات المحفوظة بأسئلة من الكتاب لقياس الفهم. • مَنِ الشَّخْصِيَّتانِ المُتَحاوِرَتان ؟ • ماذا يَحْدُثُ مع هذا الطِّفْل أَحْيانا ؟ • كَيْفَ يُصْبِحُ الإنْسانُ مُتَعلِّما ومُدْرِكا لما حَوْلَه ؟ • هل دَرْبُ العِلْم سَهْلٌ ومُتاحٌ لِلْجَميع ؟ كيف ذلك ؟ تحفيظ المحفوظة عن طريق المحو التدريجي والأداء الجمعي والفردي	المحفوظة قراءة سليمة. يدرك المعنى الإجمالي. يجيب عن أسئلة الفهم. يحفظ
مرحلة التدريب و الاستثمار	إنشاد جماعي من طرف المتعلمين. حفظ وأداء المحفوظة أداء معبّرا عن معانيها.	يقرأ ويؤدي المحفوظة أداء سليما

الجدول رقم (18): مذكّرة نموذجية مقترحة لتسيير نشاط المحفوظات.

الحصة العاشرة : نشاط المطالعة:

يعد نشاط المطالعة ضمن الأنّشطة الأساسية في وحدة اللغة العربية باعتبار أن المطالعة هي الحصيلة التعليمية لمواد اللغة العربية. فهي نشاط مركزي في مسار التعلم وما بعد التعلّم. ويتوقف نشاط المطالعة في السنة الخامسة من التعليم الابتدائي على مدى تحقيق الكفاءات الختامية في القراءة. حيث

تخصص 4 حصص لدراسة نشاط المطالعة من خلاص نص واحد في كل مقطع تعليمي. وقد خصص 45 دقيقة لنشاط المطالعة.

يعتبر نشاط المطالعة (أوسع معلوماتي) في السنة الخامسة ابتدائي، وسيلة لتحقيق أغراض تعليمية مختلفة، باعتبار أنّ المتعلّم قد اكتسب في المراحل السابقة، المهارات اللازمة لممارسة هذا النشاط، واستثماره استثمارا مفيدا. ويكون دور الأستاذ فيه توجيه المتعلمين إلى كيفية دعم مكتسباتهم داخل القسم وخارجها.

وفيما يلي نقدم نموذج مقترح لمذكّرة تسيير نشاط المطالعة:

المقطع التعليمي : القيم الإنسانية	الأسبوع: 02
الوحدة: رفاق المدرسة	الحصة: 10
الميدان: فهم المكتوب	المدة الزمنية: 45 دقيقة
النشاط: مطالعة	
النص: مواقف وعبر (من أروع أمثلة الإيثار + العاقل والجاهل).	
الوسائل التعليمية: كتاب اللغة العربية+ السبورة.	
الهدف التعليمي: يؤدي متمثلا معاني النص، يستخلص العبر.	

المراحل	الوضعيات التعلمية والنشاط المقترح	التقويم
مرحلة الانطلاق	ما هو عنوان آخر قصة قرأتها أو سمعتها؟ ما العبرة التي استخلصتها؟	يجيب عن الأسئلة
مرحلة بناء التعلمات	مطالبة المتعلمين بفتح كتاب اللغة العربية على الصفحة 24. توجيه المتعلمين لقراءة النص قراءة بليغة متبصّرة	يقرأ ويفهم.

	 إقناع المتعلمين بان النص هو السند في استنباط الفهم الصحيح المراد الوصول إليه. التعمّق أكثر في النص. الطلب من المتعلمين تدوين المصطلحات الجديدة عليهم في كناش صغير. مناقشة المتعلمين فحوى النصين عن طريق الحوار.	يدوّن المصطلحات الجديدة. يستقي المعلومات ويناقشها ليعبر عنها في وضعيات تواصلية دالة.
مرحلة التدريب و الاستثمار	يستخلص المتعلمون المعلومة والقيم الموجودة في النص . تلخيص عام للنصين.	استخلاص المعلومة . قراءة الملخص.

الجدول رقم(19): مذكّرة نموذجية مقترحة لتسيير نشاط المطالعة.

الحصة الحادية عشر: التعبير الكتابي (التدريب على الإنتاج الكتابي)

يعتبر منهاج السنة الخامسة من التعليم الابتدائي التعبير الكتابي نشاطا لغويا هاما يأتي في ختام الأنّشطة اللغوية لكي يتيح للمتعلم إدماج مكتسباته في إنتاج نص كتابي يعكس مستوى الكفاءة اللغوية لديه، وفي هذه الحصة يتم التدريب على الإنتاج الكتابي لتعويد المتعلمين على المبادئ الأولية لإنتاج نص كتابي متعد الأنّماط مع التركيز على النمطين التفسيري والحجاجي في وضعيات مختلفة مستمدة من واقعه المعيش، ليتم فيما بعد الإنتاج الكتابي الفعلي في الأسبوع الرابع من خلال نشاط الإدماج ، ولذلك فقد خصص له المنهاج الحصة الحادية عشر والأخيرة من حصص اللغة العربية المقررة في هذه السنة، وتقدّر ب45 دقيقة أسبوعيا. يركز فيها الأستاذ على تعويد المتعلم المبادئ الأولية للتعبير الكتابي بـ : إتمام الناقص بوضع كلمات في فقرة (يستغل النص المنطوق أو المكتوب) وضع أسئلة لأجوبة أو العكس. إتمام قصة مبتورة. ترتيب جمل مشوشة.....الخ.

ملاحظة:يتم الإنتاج الكتابي الفعلي في الأسبوع الرابع(أسبوع الإدماج)على أن تُخصص حصة من الأسبوع للتصحيح.

وفيما يلي نقدم مذكّرة نموذجية مقترحة لتسيير نشاط التعبير الكتابي:

المقطع التعليمي : القيم الإنسانية	الأسبوع: 02
الوحدة: رفاق المدرسة	الحصة: 11
الميدان: التعبير الكتابي	المدة الزمنية: 45 دقيقة
النشاط: إنتاج كتابي	
الوسائل التعليمية: دفتر الأنّشطة+ السبورة.	
الهدف التعليمي: يعبّر كتابيا في وضعيات تواصلية دالّة موظّفا مكتسباته.	

المراحل	الوضعيات التعلمية والنشاط المقترح	التقويم
مرحلة الانطلاق	كيف كان يتواصل الأقارب والأصدقاء قبل ظهور وسائل التواصل الحديثة؟	يجب عن الأسئلة
	مطالبة المتعلمين بفتح دفتر الأنّشطة على نشاط أتدرب على التعبير الكتابي في الصفحة رقم06 . ومطالبتهم بقراءة السند (الرسالة).	يقرا الرسالة

مناقشة مضمون الرسالة	الجزائرفي : 23جانفي2019 **صديقي العزيز عصام** أُرْسِلُ إِلَيْكَ سَلامي وتَحِيّاتي الْعَطِرَةَ وأَرْجو ان تَكونَ قَدْ تَعافَيْتَ وقُمْتَ بالسَّلامَةِ بَعْدَ الْعَمَلِيَّةِ الْجِراحِيَّةِ الَّتي أَجْرَيْتَها. أَوَدُّ ياصَديقي انْ أَعْتَذِرَ منك عن عَدَمِ عِيادَتِكَ والاطْمِئْنانِ عليك. ولكن كما يَقولُ الْمَثَلُ: حُجَّةُ الْغائِبِ معه، فَلَقَدْ رَحَلْنا من بَيْتِنا الْقَديمِ وصِرْنا نَسْكُنُ بَعيداً عن الْقَرْيَةِ ولم أَجِدْ فُرْصَةً لِلْقُدومِ إلى هناك. كما أَنّي حاوَلْتُ الاتِّصالَ بالْهاتِفِ لكن دون جَدْوى لأَنَّ الرَّقْمَ لم يَعُدْ في الْخِدْمَةِ. إِشْتَقْتُ إِلَيْكَ كَثيراً وأَعِدُكَ بالزِّيارَةِ خِلالَ عُطْلَةِ الرَّبيعِ إن شاءَ اللّه. أَتَمَنّى انْ يَصِلَني رَدُّكَ عن قَريبٍ، ولا تَنْسَ تَسْجيلَ رَقْمِ هاتِفِكَ الْجَديد. أَخيراً أَسْتَوْدِعُكَ اللّه الَّذي لا تَضيعُ وَدائِعُه. صَديقُكَ الْوَفِيُّ أَحْمَد	ملاحظة الرسالة ومناقشتها مع زملائه ويستخرج الأفكار المساعدة التي تتضمّنها ليستطيع استخراج عناصرها ويوظّفها.
يوظّف مكتسباته القبلية للتعرّف على عناصر الرسالة .	حل التمرين الأول من دفتر الأنّشطة ص 06 ثم يتم تصحيح التمرين جماعيا ثم فرديا. 1- اِقْرَإِ الرِّسالَةَ ثُمَّ امْلإِ الْفَراغَ بِما يَدُلُّ على عَناصِرِها : الْمُرْسِل ..... الْمُرْسَلُ إليه ..... مَكانُ و تاريخُ الإِرْسال ..... الْمُقَدِّمة : ..... دَواعي كِتابَةِ الرِّسالَة : الْمَوْضوع ..... الخاتمة .....
يكمل كتابة العناصر وفق الرسالة.	حل التمرين الثاني من دفتر الأنّشطة ص06، تصحيح التمرين جماعيا ثم فرديا. 2- إِلَيْكَ هذه الرِّسالَةَ الْمُشَوَّشَةَ أَعِدْ تَرْتيبَها على كَرّاسِكَ وِفْقَ عَناصِرِ الرِّسالَةِ الْمَكْتوبَةِ أَعْلاه.
يرتّب الرسالة المشوشة وفق عناصرها	صديقُك سراج/أَرْجو انْ تَرُدَّ على رِسالَتي قريباً. سَلامي الْحارّ إِلَيْك. / يَسُرُّني انْ أَبْعَثَ لك هذه الرِّسالَةَ لأَطْمَئِنَّ على أَحْوالِك. فقد بَلَغَني انَّك ما زِلْتَ مُجِدًّا في دِراسَتِكَ وقد سُرِرْتُ لذلك كثيرًا. غير انَّك بَقيتَ وحيدًا منذُ رَحَلْتُ انا عن مَدْرَسَتِكم. لذلك أَرَدْتُ انْ أُخْبِرَكَ بانَّ الإِنسانَ يجبُ انْ يكونَ اجْتِماعيًّا ويكوّنَ صَداقاتٍ جديدةً. ولكنْ عليك انْ تَخْتارَ صَديقَك وِفقَ شُروطٍ، كانْ يكونَ صادِقاً تَأْتَمِنُه على أَسْرارِك، خَلوقاً يُعينُك على فِعْلِ الْخَيْرِ، عَطوفا وحَنونا لا غَضوبا. فالإِنسانُ يَتَأَثَّرُ بِمَنْ يُصاحِبُ. وصَدَقَ مَنْ قال : «قُلْ لي من تُصاحِب أَقولُ لك من انت». / صديقي الْعَزيز منير / قسنطينة في : 16 نوفمبر 2018 / بعد بسم اللّه الرّحمن الرّحيم، وبعد التّحيّة الصادقة،	

مرحلة التدريب و الاستثمار	تخيّل فحوى الرسالة التي ردّ بها منير على رسالة صديقه واكتبها على كرّاسك مع الالتزام بالعناصر التالية: تاريخ ومكان كتابة الرسالة/ المرسل إليه/ التحية/ موضوع الرسالة/ المرسل وتوقيعه.	يكتب الرسالة محترما العناصر المعطاة.

الجدول رقم (20): مذكّرة نموذجية مقترحة لتسيير نشاط التعبير الكتابي.

من خلال ما سبق؛ نجد أن المنظومة التربوية من خلال إصلاحات الجيل الثاني قد أعادت النظر في التخطيط لطرائق تعليم اللغة العربية وتنمية مهاراتها لمتعلم السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، وتغيير الممارسات التربوية لدى المتعلم وجعله محور العملية التعليمية التعلمية لتمكينه من الكفاءة المرجوة، كما نجد أيضا أنها اعتمدت على الطرائق النشطة، ليتمكن المتعلم من تجنيد وإدماج قدراته ومعارفه وموارده بطريقة فعّالة وهذا ما يجعل المتعلّم يملك شخصية متكاملة تمكّنه من مواجهة الوضعيات التي تصادفه في حياته داخل المدرسة وخارجها، فطرائق تعليم وتنمية المهارات اللغوية في السنة الخامسة ابتدائي جاءت متنوعة حسب المهارة المراد تعليمها وتنميتها، وإذا ما رجعنا إلى الفصل الثاني فإنه يلاحظ إطلاع واضعي مشروع إصلاحات الجيل الثاني على المستجدات في البحوث البيداغوجية ومحاولة مواكبتها.

إضافة إلى ذلك نجد أن الإصلاحات أعطت أهمية كبيرة للوسائل التعليمية الفعّالة نظرا للتطور التكنولوجي والانفجار المعرفي الذي يشهده العالم اليوم، وذلك لتذليل الصعوبات التي تعترض كل من الأستاذ والمتعلم في الفعل الديداكتيكي، والوصول إلى تحقيق الكفاءات وتنمية المهارات اللغوية في نهاية المرحلة التعليمية.

كما تجدر الإشارة هنا إلى أن نشاط الإدماج والتقويم نشاط مركب يجري في إطار وضعية تعلمية، حيث خصص له نصف أسبوع بعد الفراغ من دراسة الوحدات التعليمية الخاصة بالمقطع من خلال تمارين فهم المنطوق والتعبير الشفوي، وتمارين فهم المكتوب والتعبير الكتابي، لتقييم مكتسبات المتعلم في الأسابيع الثلاثة. حيث يستهدف نشاط الإدماج بناء أو تنمية كفاءة ويرتكز على حل وضعية تُعِدُّ

المتعلّمَ للقيام بإنجازها ليبرهن فيه على مستوى كفاءته حيث يكون الفاعل في هذا النشاط، أما الأستاذ فيكون مشرفا وموجّها، وينقسم إلى ثلاثة أنواع :

- إدماج جزئي يرتبط بأنشطة البناء والتدريب،
- إدماج مرحلي يرتبط بالكفاءة المرحلية،
- إدماج نهائي يرتبط بالكفاءة الأساسية المستهدفة خلال سنة دراسية

أما بخصوص طريقة تناول نشاط الإدماج فهي نفس الطريقة التي يتم تناولها في تمارين فهم المنطوق والتعبير الشفوي، وفهم المكتوب والتعبير الكتابي سابقا.

أما المشاريع فهي مشاريع فردية أو جماعية، يتعرف عليها الأستاذ مع المتعلمين، ثم يتم مناقشة المشاريع داخل القسم مع تحديد الخطة والوسائل لتحضيرها، أما إعدادها فيتم خارج القسم وداخله، وعبر مراحل وفقا للمعايير والشروط المحددة في كتاب اللغة العربية. كما أن انجاز المشروع المستهدف وتقويمه فيتم تدريجيا خلال أسبوع الإدماج حسب ما يراه الأستاذ مناسبا في كل حصة على مدار الأسبوع.

VI. تخطيط تقويم المهارات اللغوية في منهاج اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي:

يعد التقويم عصب العملية التعليمية برمّتها، وركيزته الأساسية في تحديد مكامن الخلل والكشف عن مواطن القوة والضعف في عناصر العملية التعليمية قصد تحقيق الأهداف والكفاءات المنشودة، وهو عنصر من عناصر المنهاج يتفاعل مع مختلف عناصره بشكل فعّال. وإذا كان التخطيط لتعليم اللغة وتعلّمها هو أحد أهم عناصر المنظومة التربوية بصفة عامة، فإن التقويم هو أهم عناصر التخطيط لتعليم اللغة وتنمية مهاراتها كونه المرجع الأساس في الحكم على نجاح أو فشل المنهاج اللغوي بصفة خاصة وعلى إصلاح المنظومة التربوية بصفة عامة. وعلى هذا الأساس نحاول في هذا إلى تحليل ما ورد في الوثائق البيداغوجية حول التقويم في إصلاحات الجيل الثاني وإلى عرض شبكات التقويم الخاصة بالسنة الخامسة من التعليم الابتدائي، ثم التطرّق إلى واقع التخطيط لتعليم اللغة العربية و تنمية المهارات اللغوية في السنة الخامسة من مرحلة التعليم الابتدائي من خلال تحليل التمارين المهارية اللغوية الموجودة في الكتاب المدرسي وكراس النشاطات ودليل استخدام الكتاب المدرسي وإلى تحليل اختبار التقويم الشهري.

1- واقع التقويم في مناهج الجيل الثاني:

اهتمت مناهج الجيل الثاني في تخطيطها لتعليم اللغة العربية في مناهج اللغة العربية في السنة الخامسة من التعليم الابتدائي على التقويم، نظرا لما يكتسيه هذا الأخير من مكانة معتبرة في النظم التربوية المختلفة، ولأجل إعطاء معنى للممارسات **التقويمية** نجد أنّ إصلاحات الجيل الثاني ولّت أهمية كبيرة للتقويم اللغوي في المدرسة الجزائرية كونه كآخر عملية ضرورية في كل مسار تعليمي. وباعتبار التقويم مكوّن من مكوّنات المنهاج الدراسي. وفيما يلي نعرض ما قدّمته الوثائق البيداغوجية بخصوص التقويم في ظل الإصلاحات الجديدة لدراستها دراسة وصفية تحليلية نقدية.

تجدر الإشارة هنا إلى أنه ورد مصطلح "التقويم" في منهاج اللغة العربية في ظل مناهج الجيل الثاني وفق المقاربة بالكفاءات بمعناه القياسي (**تقييم**)، وبمعناه العلاجي (**تقويم**)، ذلك "أنّ الأوّل ضروري للثاني، ويشكّل بمعنييه جزءا لا يتجزّأ من العملية التعلّمية"[1] . وحسب المنهاج فإنه يعتبر التقويم-لاسيما

[1] منهاج اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي: مناهج مرحلة التعليم الابتدائي، مرجع سابق، ص59.

التكويني- بأّنه" جزأ لا يتجزأ من مسار التعلّم، وليست وظيفته الأساسية ، الحكم بالنجاح أو الفشل، بل تدعيم المسعى التعلّمي للتلاميذ، وتوجيه أو إعادة توجيه الممارسات البيداغوجية للمدرّس عن طريق المعالجة البيداغوجية"[1]. كما أشار أيضا إلى أنّ التقويم يقتضي" القدرة على استخدام وسائل التعليم والتعلّم متنوّعة. تأخذ في الحسبان تنوّع التلاميذ، وتمكّنهم من السير نحو النجاح التربوي عبر مسالك مختلفة"[2]. ويهدف بصفة عامة " لجمع المعلومات قصد إصدار حكم أو تقديم توضيحات لاتخاذ القرارات. ووسيلة إعلام بالنسبة للإدارة والأولياء والتلاميذ أنفسهم. وزيادة على هذه الوظيفتين(الوظيفة القانونية والاجتماعية)"[3]. أما الغاية الأساسية لوجود التقويم هي"إرشاد وتيسير تقدّم كل تلميذ في تعلماته ولأنّ ما يدلّ على نجاح هو نوعية الفهم، ونوعية الكفاءات التي تمّت تنميتها، ونوعية المعارف التي بنيت، وليس كميّة المعلومات المخزّنة في الذاكرة"[4].

وفيما يخص تقويم الكفاءات حسب منهاج اللغة العربية فمعناه:

- "معرفة سلوكية لحل وضعيات مشكلة عندما نستخدمها في تعلّم التلميذ، إذ لا يتعلّق الأمر بتقويم المنتوج لمنح شهادة فحسب، بل تقويم لمسارات الإنتاج أيضا قصد إجراء علاج بيداغوجي، أي تقويم أمور لا تشاهد مباشرة ينبغي إبرازها بشتى الطرائق مثل ملاحظات المحاولات على كراس المسودّة، نشاطات التحوّل المعرفي التي ترتكز على التحدّث مع التلميذ، أو أي وسيلة بحث أخرى؛
- القدرة على التجنيد الخاص للمعارف المكوّنة على شكل كفاءات ، سيرورات وسلوكات مرتبطة بالمواقف المتعلّقة بخصوصيات المشكل المراد حلّه"[5].

[1] المرجع السابق ، ص284.
[2] المرجع نفسه، 284-285.
[3] المرجع نفسه، ص284.
[4] المرجع نفسه، ص285.
[5] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

حسب المنهاج أنَّ الكفاءة تلاحظ عن طريق ما ينجزه المتعلّم التي تظهر فيها السلوك المنتظر وكذا متطلّبات التعلّم، ونجاحه أو إخفاقه فيها يكون مؤشّرا لتقييمه. كما أن المنهاج وضّح كيفية تقويم الكفاءات إذ أنه "يفضّل النوعية عن الكميّة"[1] وعليه فالتقويم يرمي إلى البحث عن العنصر الأكثر تمثيلا للكل وذلك في شكل إنتاج يدلّ على مدى تنمية الكفاءات.

وكما هو معروف في الأدبيات التربوية الحديثة بأنها صنّفت التقويم إلى أنواع متعدّدة لعلّ أهمها: التقويم التشخيصي والتقويم التكويني/ البنائي والتقويم التحصيلي والتقويم الذاتي. وما لاحظناه في إصلاحات الجيل الثاني أنها جاءت موافقة للأدبيات البيداغوجية الحديثة. وقد قدّم منهاج اللغة العربية توضيحا بخصوص تقويم الكفاءات والمهارات اللغوية بأنواعه: التشخيصي، تكويني، إشهادي أو نهائي والذاتي والأقران. وهذا لاكتشاف مواطن القوّة ومواطن الضعف عند المتعلّم لتشخيصها وتعديلها وعلاجها.

" **فالتقويم التشخيصي**: يستخدم كلّما احتجنا إلى فهم نتائج ومسارات ويكون بداية حصة تعليمية أو بداية فصل أو بداية سنة دراسية لتقييم المكتسبات ومقارنتها بالمكتسبات القبلية، بهدف ضبط وتعديل التعلّم، ولما كان ذات طابع تحليلي، فإنه يمكن أن يجري في نهاية السنة أو نهاية الفصل أو نهاية الحصّة للتوجيه والتحسين. أمّا **التقويم التكويني** فترتكز وظيفته الرئيسية في دعم مسعى تعلّم التلاميذ، وتوجيه أعمال المدرّس من خلال المعالجة البيداغوجية، ويشمل التقويم المعارف والمساعي والتصرّفات، ويتطلّب التقويم اعتماد بيداغوجيا الفوارق، أي القدرة على تجنيد وسائل تعليم وتعلّم متنوّعة تأخذ في الحسبان الفوارق الفردية للتلاميذ، وتمكّنهم من النجاح بمختلف الطرق. ولعلّ السبب الرئيس لوجود التقويم، هو بغرض ضبط التعلّمات وتعديلها وتوجيهها، وتسهيل عملية تقدّم التلميذ في تعلّماته. وفيما يتعلّق **التقويم الإشهادي**، فإنّه يهدف إلى تقديم حصيلة تطوّر الكفاءات الختامية المحدّدة في منهاج السنة أو المرحلة من جهة، ويهتمّ من جهة أخرى بتقويم المسار والإستراتيجية المستعملة لبلوغ الهدف المنشود. وإن قمنا بتحليله وتفسيره- بالإضافة إلى اعتبار النتائج كغاية في حدّ

[1] المرجع السابق، الصفحة نفسها.

ذاتها- فإنّه ينظر إلى ما حقّقه التلميذ في الفترة المخصّصة للتعلّم من جهة، وينظر بعين الاستشراف لما يمكن أن يحقّقه من تقدّم في هذه التعلّمات مستقبلا. ويجرى التقويم الإشهادي في نهاية مرحلة التعلّم، ويهدف إلى تحضير قرار إداري رسمي تتّخذه المنظومة المدرسية تجاه التلميذ، سواء بالترقية أو الترتيب، أو غير ذلك. والآن نصل إلى النوع الأخير من أنواع التقويم ألا وهو **التقويم الذاتي وتقويم الأقران**، وهو بمثابة مشاركة التلاميذ في تقويم أعمالهم وتحليلها يجعل المتعلّم مستقلا، كما يساهم أيضا في تحقيق مبدأ التفاوض ليعلم المتعلّم ما قيّم عليه، ولماذا قيّم، وكيف قيّم؛ فيصبح المتعلم قابلا للقرارات التي تم التفوض بشأنها، ويتحفّز من جديد لتنفيذ التعليمات. كما أنّ التقويم الثنائي (التقويم المقارن للمدرّس والتلميذ الذي يقوم به الأقران)، والتقويم الذاتي هدفان من أهداف التعلّمي يجب اعتبارهما كفاءتين ينبغي إكسابهما. أما بخصوص **المعالجة البيداغوجية**، فهي المسار الذي يمكّن المتعلم من تجاوز الصعوبات التي تعترض تعلّمه"[1].

والجدير بالذكر أن مناهج الجيل الثاني قدّمت تصوّر جديد وإعادة النظر في ممارسة التقويم **التشخيصي** وفي كيفياته ليستجيب لما يحقق الغاية من وجوده، كونه عملية مرتبطة بوضعيات الانطلاق لحساب الفارق بين الوضعية المتوخاة (ما ينبغي أن يكون)والوضعية الحقيقة وتحليلها للحصول على معلومات وبيانات تمكّن من اتخاذ قرارات بيداغوجية حول التعلم. وعلى هذا الأساس، فنجد أنّ الوثيقة المرافقة قدّمت الإطار المرجعي للتقويم التشخيصي تمثّل في:" الملاحظة اليومية للنشاطات الصفية، ملاحظة منهجية الإنجاز وتغييرات أداء المجموعات الصغيرة، الإصغاء والتحدّث للمتعلّمين، التقويم الذاتي وتقويم الأقران أو التقويم الجماعي، تحليل أداء المتعلمين في التقويم النهائي والختامي، تحليل نتائج التقويم الإشهادي"[2].

كما قدّمت أيضا الوثيقة المرافقة للمنهاج الأسس التي يقوم عليها التقويم التشخيصي كما يلي:" تحديد الوضيعية- نوع التقويم المقصود بإعادة التحليل والقراءة (الإطار المرجعي للتقويم التشخيصي)؛

[1] ينظر: المرجع السابق، ص285-286

[2] الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية(مرحلة التعليم الابتدائي)، مرجع سابق، ص42.

إعادة تحليل وقراءة التقويم المرجعي بغير الأدوات السابقة بما يسمح بتحديد الإختلالات وتحديد نوع العلاجات المقدّمة انطلاقا من نفس الوثائق مع تغيير الآليات"[1].

وقد وضّحت الوثيقة المرافقة إلى أنّ تقديم الأنّشطة في مرحلة الانطلاق يتم على صورتين مختلفتين هما الأنّشطة العلاجية والأنشطة الإثرائية، ويمكن توضيح ذلك في الجدول التالي:

الأنشطة العلاجية	الأنشطة الإثرائية
تتميّز بكونها نشاطا يرتكز على: - التركيز على المعرفة المقصودة؛ - التوظيف المباشر للمعرفة المكتسبة؛ - المرافقة من طرف المعلم أو القرين؛ - وضوح الخطوات المتّبعة؛ - الاستعمال المكثّف للوسائل والأدوات المساعدة؛ - العمل في مجموعات صغيرة مع العمل؛ - التثمين مهما كانت النتائج المحصّلة.	تتميّز بكونها: - نشاطا ذا نوعية يتطلّب الإنتاج؛ - عملا فرديا مستقلا - يقصد به التوظيف والاستعمال والتقييم؛ - يتعامل مع المهارات العقلية العليا؛ - يثمّن فيه العمل عالي الجودة؛

جدول رقم (21):يوضّح كيفية تقديم الأنّشطة في مرحلة الانطلاق[2]

إن هذه الروية الجديدة للتقويم التشخيصي في إصلاحات الجيل الثاني تسهّل من تصنيف الصعوبات والإختلالات التي تعترض المتعلّم وذلك من اجل معالجتها حسب مواقع استعمال هذا التقويم مثلا: في بداية السنة، بداية الفصل، بداية المقطع، بداية الحصة،...الخ. وذلك لجعل المتعلّمين لمواجهة واجباتهم بشكل فعّال من خلال تشجيعهم وتعزيز تعلماتهم وإعطائهم ثقة اكبر للنجاح من خلال وضع أهداف تلاءم مستوياتهم.

ومثلما قلنا سابقا بأن المقاربة بالكفاءات في ظل مناهج الجيل الثاني تعتبر التقويم التكويني جزءا لا يتجزّأ من مسار التعلم، ونظرا لأهميته فنجد أنه يهدف في القسم حسب اللجنة الوطنية مناهج إلى

[1] المرجع السابق، الصفحة نفسها.

[2] المرجع نفسه، ص48-49.

:" التقويم اليومي لاكتساب الموارد المعرفية؛ التقويم حول توظيف الموارد المعرفية؛ التقويم لنمو الكفاءات العرضية؛ التقويم حول تعلّم الإدماج الفعال بعد وضعيات تعلّم الإدماج؛ التقويم لنمو سلوكات القيم؛ التقويم التكويني خلال حصص تعلّم المقاطع؛ التقويم لعدة جوانب من التعلمات لا يمكن تقييمها في الاختبارات الفصلية كالتعبير الشفهي والأعمال التطبيقية ومشاريع من طرف أفواج وانجازات فردية؛ تطبيق التقويم الذاتي والتقويم من طرف الآخرين؛ دعم لمسعى تعلم التلاميذ وتحديد محاور المعالجة البيداغوجية".

أما بخصوص التقويم الإشهادي في نهاية مرحلة التعليم الابتدائي في إصلاحات الجيل الثاني الذي يهدف إلى تقديم حصيلة للتطّورات الكفاءة الشاملة والختامية التي حددها منهاج السنة أو المرحلة ولتحقيق الأهداف المنشودة. ولأجل إعطاء معنى لهذا التقويم مما دعا ....إلى تحيين دليل انجاز وبناء اختبارات اللغة العربية في هذه المرحلة فهو" وثيقة منهجية وأداة عمل يستعين بها أعضاء لجان إعداد المواضيع في انجاز مواضيع امتحان نهاية مرحلة التعليم الابتدائي، لجعلها أكثر فعالية وانسجام، زيادة على انه أداة تكوينية تساهم في تكوين الأساتذة على كيفية بناء الاختبارات وطريقة هيكلتها. كما يقتضي من الأساتذة بناء اختبارات الفصلية (والشهرية) المنظمة لتلاميذ السنة الخامسة وفق المعايير والشروط المذكورة فيه"[1]. كما يهدف هذا الدليل إلى "مصاحبة الفاعلين في الممارسين لتكييف الممارسات التقويمية وفق ما تنص عليه السندات الرسمية، وتوفير رؤية مشتركة وممارسات متقاربة مع تقديم توضيحات منهجية تسعى لتطوير الممارسات المعمول بها"[2].

كما نجد أيضا الوثائق البيداغوجية (المنهاج، الوثيقة المرافقة للمنهاج، دليل استخدام الكتاب، ووثيقة التقويم) في مرحلة التعليم الابتدائي عامة والسنة الخامسة بصفة خاصة قدّمت كيفية تقويم كفاءات المتعلمين باستعمال شبكات التقويم باستخدام معايير تتفرّع هي الأخرى إلى مؤشرات تدلّنا بدقة على مواطن التقويم، والهدف من المعايير والمؤشرات كونهما يمكّنان من " تقويم التحكّم في المعارف واستعمالها وتجنيدها لحل وضعيات مشكلة ذات دلالة. وقصد توضيح المعايير التي تتميّز بالعموم،

[1] م.بن زمران، دليل بناء اختبار مادة اللغة العربية في نهاية مرحلة التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للامتحانات والمسابقات، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، طبعة محينة، اكتوبر2018، ص 01.

[2] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

أدرجت المؤشرات التي تتميّز بالدقّة، وينبغي أن تشمل كل مركّبات الكفاءة"[1]. والجدير بالذكر أن شبكات التقويم أخذت حصة الأسد في الوثيقة المرافقة للمنهاج ووثيقة التقويم إذ قدّمت الطرق التي يصاغ بها. وهذا ما سنتطرّق إليه في العنصر الموالي المعنون بشبكات التقويم. والجدير بالذكر هنا أن الوثيقة المرافقة قدّمت أنموذج تطبيقي لشبكات التقويم لشبكات الملاحظة والمتابعة الخاصة بالقسم وشبكة التصحيح بالمعايير لكل من السنتين الأولى والثانية ابتدائي فقط وكان من الأجدر إدراج نماذج لجميع السنوات خاصة السنة الخامسة من التعليم الابتدائي كونها سنة التخرّج.

ومن الأمور المهمة أيضا التي ركّز عليها منهاج اللغة العربية حول التقويم أنها أدرجت سندات التواصل التي يستعين بها الأستاذ في تقويم المتعلمين، وهذه السندات تمثّلت في:"

أ) **تكييف كراس النشاطات التعلّمية إلى دفتر المتابعة:** قصد إنجاز مهام التقويم، ويستعمل هذا الكراس بمثابة دفتر متابعة المتعلّم، ويكون وسيلة مرافقة المتعلّم نفسه والأولياء، والمدرّس، والمدرسة في مجال ممارسة التقويم والمصادقة على الكفاءات المكتسبة. لذا فإنّ كرّاس القسم المكيّف على أساس كرّاس للنشاطات ينبغي أن يحتوي بالخصوص على العناصر الآتية: النشطات التي تجري في القسم؛ بطاقات متابعة التقويم، والتقويم الذاتي، والتقويم الثنائي؛ مقترحات علاجية؛ بطاقات التقويم الإشهادي.

ب) بطاقة المتابعة: يمكن أن تُملأ هذه البطاقة من المتعلّم نفسه ومن المدرّس، وبذلك يتمكّن كلّ منهما من الإطّلاع على رأي الآخر دون مواجهة، بل بروح الوعي المتبادل (مع إعلام الأولياء أيضا) بجوانب القوّة لدى المتعلّم وجوانب ضعفه.

ج) كشف التقويم والتنقيط المدرسي: الذي يمكّن الأولياء من تقييم المجهودات التي بذلها أبناؤهم خلال فصل أو سنة دراسية"[2].

أمّا بخصوص أدوات تقويم المهارات اللغوية وفق مناهج الجيل الثاني في إطار المقاربة بالكفاءات فنجد أن له أدوات كثيرة تختلف وتتعدّد بتعدد المهارة اللغوية المراد تقويمها ومن هذه الأدوات نذكر

[1] منهاج اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي: مناهج مرحلة التعليم الابتدائي، مرجع سابق ، ص23.

[2] المرجع نفسه، ص30.

الملاحظة ووضعيات حل المشكلة، و المشروع، والوضعيات الإدماجية التقويمية، والتمارين اللغوية والاختبارات (التقويم الشهري – والاختبارات الفصلية – الاختبار الرسمي في لنهاية مرحلة التعليم الابتدائي). وما لاحظناه بعد استقرائنا للوثائق البيداغوجية لمادة اللغة العربية أنها ذكرت إلا الاختبارات التقويمية وشبكات التقويم كأدوات للتقويم، إلا أننا سنتطرّق إلى التمارين اللغوية رغم عدم ورودها وإلى الاختبارات (التقويم الشهري) في الصفحات القادمة من البحث كونهما من أهم أدوات التقويم التي تعتبر بمثابة الوسيط بين المتعلّم والمادّة.

2- شبكات التقويم اللغوي للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي في مناهج الجيل الثاني:

إن تقويم المهارات اللغوية مسألة مهمة جدا، ذلك ما جعل وزارة التربية الوطنية في إطار إصلاحات مناهج الجيل الثاني إعطاء معنى للممارسات التقويمية باعتبار أن التقويم يحظى بمكانة معتبرة في العملية التعليمية التعلمّية من جهة، وفي التخطيط لتقويم تعليم اللغة العربية التي أولت له أهمية كبيرة في مناهج إصلاحات الجيل الثاني من جهة أخرى، كانت الحاجة إلى وضع العديد من المعايير مما يستدعي وضع شبكات لتقويم الكفاءات والمهارات اللغوية ليتم توظيفها وتجميع معطياتها ونتائجها. وذلك من خلال فحص مكتسبات المتعلمين وتمكنهم من التحكم في كفاءة ما، وضمان نجاحهم في اكتساب وتنمية الكفاءات والمهارات اللغوية، وأخبارهم بمستوى تقدمهم في تحقيق الكفاءة آو المهارة . وعلى هذا الأساس سنقوم بالتعرّف على نماذج لشبكات التقويم المستخدمة في السنة الخامسة من التعليم الابتدائي حسب ما ورد في الوثائق البيداغوجية وقبل هذا وجب التعرّف على المعايير و مؤشرات التقويم.

* **المعيار**: هو حجر الزاوية لتقويم الكفاءات. فهو" وسيلة مقياسية تحدّد الوصول إلى النتائج الناجحة في تحقيق كمال العمل"[1] فالمعيار في التقويم هو المعدّل الرقمي المستخلص من العلامات وهو نوعان:" التقويم المعياري: مقارنة التلاميذ بعضهم ببعض؛ التقويم المحكي: مقارنة التلاميذ بمعايير خارجية مثل الأهداف"[2] إضافة إلى ذلك "فإنّ معيار التصحيح هو النوعية التي ينبغي أن يتّصف بها منتوج التلميذ: الدقة والوضوح، الانسجام، الأصالة... فهو إذن وجهة النظر التي نتبنّاها لتقييم أيّ منتوج. ويمكن

[1] بن الصيد برني سراب، دليل استخدام كتاب اللغة العربية (السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، مرجع سابق، ص111.

[2] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

التمييز بين **معيار الحدّ الأدنى ومعيار النوعية:** فمعيار الحدّ الأدنى جزء لا يتجزّأ من الكفاءة، هو الشرط المعتمد للحكم على كفاءة التلميذ. أمّا معيار النوعية فهو لا يُشترط في اعتماد كفاءة المتعلّم. فالحلّ الأصيل وأسلوب تحرير نصّ مثلا، تعتبر معايير نوعية، تمنح صاحبها إضافة في تقييم المنتوج، لكنّها لا تعاقب الإنتاج الذي لا يحتوي على ذلك"[1].

كما أن القيمة التي ينبغي إعطاؤها **لمعايير النوعية** "من الطبيعي أن تكون القيمة الممنوحة لمعايير الدقّة محدودة بالنظر إلى التحكّم في الكفاءة. وحسب قاعدة 4/3 ، فإنّ معايير الدقّة لا ينبغي أن تفوق ربع (4/1) النقطة الإجمالية"[2].

في حين نجد أن **المعايير الدنيا المتداولة:** تتكرّر بعض المعايير مرارا، وهي:

- "وجاهة المنتوج: هل وافق المنتوج المطلوب (أي عدم الخروج عن الموضوع) السند المقدّم؟ هل احترم التعليمات؟
- الاستعمال السليم لأدوات المادّة: هل استعمل التلميذ مفاهيم المادّة ومهاراتها استعمالا سليما؟
- الانسجام الداخلي للمنتوج: هل المنتوج منسجم؟ معقول؟ كامل؟"[3]

* المؤشّر : هي" عناصر أو عينات من السلوك الدال على وجه ظاهرة أو سلوك آخر، هو كل ظاهرة أو سلوك"[4]. فالمؤشّر" رمز ملموس قرينة دقيقة، ودليل على تحكّم التلميذ في معيار. المؤشّرات قابلة للملاحظة في وضعية معيّنة، ولها قيمة إيجابية أو سلبية، وهي التي توضّح المعيار وتمكّن من جعله عمليا"[5]. **فالمؤشّرات وجه عمليّ للمعايير** وقد تم تمييز بين نوعين من المؤشّرات:

[1] منهاج اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي: مناهج مرحلة التعليم الابتدائي، مرجع سابق، ص28.

[2] المرجع نفسه، ص29.

[3] المرجع نفسه، الصفحة نفسه.

[4] بن الصيد برني سراب، دليل استخدام كتاب اللغة العربية(السنة الخامسة من التعليم الابتدائي)، ص111.

[5] االمرجع نفسه، الصفحة نفسها.

- "**مؤشّر نوعيّ** عندما يوضّح جانبا من المعيار، فيعكس وجود عنصر من عدم وجوده، أو درجة تحقيق صفة من الصفات؛
- **مؤشّر كمّي** عندما يقدّم توضيحات عن عتبات تحقيق معيار من المعايير، فيعبّر عنه حينئذ بعدد أو نسبة أو بحجم"[1].

من خلال ما سبق يمكن القول؛ بأنّه بعد تحديد معايير التقويم تعتمد المؤشرات لمساعدة المتعلم على مراقبة تعلماته لاكتشاف مواطن الضعف لتقويمها وتصحيحها ومواطن القوة لتعزيزها.

قامت مناهج الجيل الثاني بوضع إستراتيجية للتقويم للمساهمة الفعالة في المصادقة النهائية على التعلمات من خلال أنواع التقويم: تشخيصي، تكويني، وإشهادي أو نهائي، ولتماشى التقويم مع هذه الرؤية فقد اقترحت الوثيقة المرافقة لمناهج اللغة العربية لمرحلة التعليم الابتدائي بجميع مستوياتها تصورا بثلاثة أبعاد:

- "البعد الأول: تقويم مرتبط باكتساب الموارد والتحكّم فيها؛ يتماشى مع سيرورة التعلم والإدماج.
- البعد الثاني: تقويم كفاءة تجنيد الموارد واستعمالها الناجع في حل الوضعيات .
- البعد الثالث: تقويم القيم والكفاءات العرضية"[2].

ولتحقيق هذه الأبعاد نجد أن الوثيقة المرافقة في ظل مناهج الجيل الثاني قد اقترحت شبكات التقويم التالية:

2-1- شبكات الملاحظة والمتابعة الخاصة بالقسم (تتماشى مع سيرورة تعلم الموارد)، وأخرى خاصّة بالتقويم المستمر للمتعلم (تتماشى وتعلم الإدماج وتقويمه في الميدان الواحد).

2-1-1- شبكات الملاحظة والمتابعة الخاصة بالقسم(تتماشى مع سيرورة تعلم الموارد):

يرتبط هذا النوع من الشبكات " بالوضعيات الجزئية والتي تساير التعلم حيث يحدد فيها المعلم مؤشرات لتحقق مركبات كل ميدان، ويعتمد فيها على معايير ومؤشرات تناول مركبات الكفاءات الختامية ، ويتم

[1] منهاج اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي: مناهج مرحلة التعليم الابتدائي، مرجع سابق، ص29.
[2] المرجع نفسه، ص40.

صبها لاحقا في بطاقة الملاحظة والمتابعة "الخاصة بالقسم شبكات بمعايير التصحيح؛ تتماشى وحل الوضعيات"[1].

وفيما يلي نقدّم في الجدولين المواليين أنموذج مؤشرات الكفاءة الخاصة بالوضعية الجزئية (1+2+3) في السنة الخامسة من التعليم الابتدائي وأنموذج لبطاقة الملاحظة والمتابعة خاصة بالقسم:

الميدان	مركب الكفاءة الختامية	معايير التقويم
فهم المنطوق	-يرد استجابة لما يسمع -يتفاعل مع النص المنطوق -يحلل معالم الوضعية التواصلية -يقيّم مضمون النص.	-يحسن الإصغاء -يميّز خصائص النمط التفسيري والحجاجي (روابط منطقية ، استنتاجيه، مصطلحات علمية، يستشهد)
التعبير الشفوي	-يتواصل مع الغير -يفهم حديثه -يقدّم ذاته ويعبّر عنها -تفسير ودمج أفكار ومعلومات -تقييم مضمون النص	-يستخدم الروابط اللغوية المناسبة لمقام التفسير -يوظّف الأدوات الخاصة بالتفسير -يراعي التسلسل المنطقي للأفكار -يختار الحجج المناسبة للتأييد أو التفنيد -يوظّف أدوات التعليل المناسبة
فهم المكتوب	-يفهم ما يقرأ - يعيد بناء المعلومات الواردة في النص المكتوب -يستعمل إستراتيجية القراءة - يقيم مضمون النص المكتوب	-يلتزم بقواعد القراءة الصامتة -يحترم شروط القراءة المسترسلة -يعبّر عن فهمه لمعاني النص -يميّز خطاطة النص التفسيري والحجاجي -يجيب عن أسئلة التعمق في النص -يميّز يوظف الظاهرة اللغوية -يؤدي أداء منغما مناسبا للمقام -يتفاعل مع معاني النص الشعري -يلخّص النص بشكل عام -يتجاوز المعنى العام للنص إلى جزئياته

[1] المرجع السابق، ص50.

		-يناقش قيم النص وعبره
التعبير الكتابي	- يتعرّف على مختلف الضوابط للكتابة بالعربية -يتحكّم في مستويات اللغة الكتابية -ينتج منصوصات حسب وضعية التواصل	-يستخدم التفاسير والحجج المناسبة للموضوع -يوظّف المعجم اللغوي المناسب. - يستعمل: أدوات التعليل، الروابط المنطقية. -يحترم قواعد اللغة و الإملاء. -ينظم إنتاجه وفق نمط النص التفسيري والحجاجي. يحترم شروط العرض

جدول (22): شبكة مركبات الكفاءة الختامية ومعاييرها في السنة الخامسة من التعليم الابتدائي[1]

الرقم	الاسم واللقب	ميدان فهم المنطوق		ميدان التعبير الشفوي					ميدان فهم المنطوق					ميدان التعبير الكتابي			المجموع	
		المؤشرات		المؤشرات					المؤشرات					المؤشرات			المؤشرات	
		1	2	1	2	3	...		1	2	3	...		1	2	3	+	-
01																		
02																		
03																		
04																		
...																		

الجدول (23): أنموذج لبطاقة الملاحظة والمتابعة "خاصة بالقسم"[2].

[1] المرجع السابق ، ص55-57.

[2] المرجع نفسه، ص75.

2-1-2- شبكات الملاحظة والمتابعة الخاصّة بالمتعلّم :

ترتبط هذه الشبكات "بأنشطة الإدماج والتقويم في الميدان الواحد، وتتميز بكونها وسيلة فحص تبرز مدى اكتساب وتحكم المتعلم في للموارد المعرفية والمنهجية والكفاءات العرضية المرتبطة بالميدان الواحد وتتشكل من معايير ومؤشرات خاصة بكل ميدان توظف للتقويم المستمر"[1]. أما بخصوص مهارة التفكير فسنتطرّق إليها من خلال شبكات الملاحظة والمتابعة المرتبطة بمتابعة مدى تذويت القيم والكفاءات العرضية. وفيما يلي نعرض أنموذج لشبكة الملاحظة والمتابعة لتقويم ميادين فهم المنطوق والتعبير الشفوي وفهم المكتوب والتعبير الكتابي الخاصة بمتعلّم السنة الخامسة من التعليم الابتدائي وللإشارة فقط بان شبكات الملاحظة تكون منفصلة إلا أننا قمنا بدمجها، والجدول التالي يوضّح ذلك:

فهم المنطوق والتعبير الشفوي		فهم المكتوب		التعبير الكتابي		المتميز 2	النامي 1	المتعثر 0
المعايير	المؤشرات	المعايير	المؤشرات	المعايير	المؤشرات			
الوجاهة	الاستهلال	الوجاهة	الاستهلال	الوجاهة	الاستهلال			
	سلامة وضعية الجسم		سلامة وضعية الجسم		احترام حجج المنتج			
	مستوى الصوت		مستوى الصوت		وسيلة العرض المناسبة			
البناء	عرض الفكرة	أداء المعنى وتمثيله	النطق الصحيح للحروف من مخارجها	البناء	استخدام جمل تامة المعنى			
	استخدام جمل تامة المعنى		قراءة وحدات لغوية كاملة		توظيف الصيغ والتراكيب			
	توظيف		التمييز بين		توظيف			

[1] المرجع السابق، ص42.

	الصيغ والتراكيب		الحركات والممدود		الأساليب المناسبة			
	التمثيل الصحيح للمعنى		مراعاة أدوات الترقيم		التمثيل الصحيح للمعنى			
	احترام الجانب المنهجي		مراعاة الشد والتنوين والإشباع والتمييز بين أل الشميسة وأل القمرية النبر والتنغيم	انسجام	احترام الجانب المنهجي			
انسجام	عدم التناقض	دراسة المبنى	التعرّف على شخصيات النص.		توظيف علامات الترقيم			
	استغلال السندات التوضيحية		تحديد الروابط بين النص والسند		استغلال السندات التوضيحية			
	تلاؤم الأفكار مع الموضوع		الإجابة عن أسئلة حول المعنى		تلاؤم الأفكار مع الموضوع			
التمييز	اقتراح حل	التمييز	القراءة الإيقاعية	التمييز	اقتراح حل			
	إبداء رأي				إبداء رأي			

الجدول(24): أنموذج لشبكة الملاحظة والمتابعة لتقويم ميادين فهم المنطوق والتعبير الشفوي وفهم المكتوب والتعبير الكتابي الخاصة بمتعلم السنة الخامسة ابتدائي[1].

[1] بن الصيد برني سراب، دليل استخدام كتاب اللغة العربية(السنة الخامسة من التعليم الابتدائي)، مرجع سابق، ص15.

2-2- شبكات بمعايير التصحيح:

تتماشى شبكات بمعايير التصحيح مع "جل الوضعيات، سواء كانت الوضعيات الإدماجية التقويمية المرتبطة بالمقطع التعلمي أو بتقويم مدارج الكفاءة المتوافقة مع نهاية كل فصل أو بالكفاءة الشاملة نهاية السنة،غير أن هذا التماشي وإن تشابهت أدواته فإنه يختلف في طرق إنجازه وأهدافه"[1].

2-2-1- شبكات بمعايير التصحيح المرتبطة الوضعيات الإدماجية التقويمية(تقويم المقطع):

يكون الهدف منها" مشاركة التلاميذ في تقويم أعمالهم وتحليلها ويكتسي هذا الأمر أهمّية بالغة. فالتقويم الذاتي و الثنائي وتقويم الأقران المرتكز على تدريب المتعلمين على حسن الاستجابة للمعايير والتأكد من تحقيق المؤشرات، ينبغي اعتباره من الكفاءات التي نسعى إلى إكسابها"[2]. والجدول التالي يوضّح ذلك:

المعايير	المؤشّرات	نعم	لا
المعيار 1: الوجاهة	المؤشر 1 ، المؤشر 2 ، المؤشر 3.		
المعيار 2: البناء	المؤشر 1 ، المؤشر 2 ، المؤشر 3 . المؤشر4، المؤشر5.		
المعيار 3: الانسجام	المؤشر 1 ، المؤشر 2 ، المؤشر 3 .		
المعيار 4 : التمييز	المؤشر 1 ، المؤشر2.		

الجدول (25): أنموذج لشبكة معايير التصحيح المرتبطة بالوضعيات الإدماجية التقويمية(تقويم مقطع) الخاصة بالسنة الخامسة من التعليم الابتدائي[3].

2-2-2- شبكات بمعايير التصحيح نهاية كل فصل :

وهذه الشبكات "يستعملها الأستاذ نهاية كل الفصل، لقياس مدي نمو الكفاءة الشاملة بعد تقديم عدد من المقاطع التعلّمية.كما يمكن تحويل المؤشرات اللفظية إلى دلالات رقمية"[4].

[1] الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية، مرجع سابق، ص45.

[2] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[4] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

2-2-3- .شبكات بمعايير التصحيح للتحقق من اكتساب الكفاءة الشاملة :

تعتبر هذه الشبكات "الوسيلة التي تمكّننا من الحكم على مدى نمو الكفاءة الشاملة من خلال تحليل المعطيات المتوفّرة وتفسيرها قصد اتّخاذ قرارات بيداغوجية وإدارية"[1].

والجدول التالي يوضّح شبكات بمعايير التصحيح نهاية كل فصل و للتحقق من اكتساب الكفاءة الشاملة:

المعيار	المؤشرات	دلالات رقمية						
الوجاهة (3)	المؤشر 1 ، المؤشر 2 ، المؤشر 3 ، المؤشر 4 المؤشر 5 ، المؤشر 6	6/6	5/6	4/6	3/6	2/6	1/6	0/6
	الدلالات الرقمية	03		02		01		0
الاستعمال السليم لأدوات المادة(3)	المؤشر 1 ، المؤشر 2 ، المؤشر 3 ، المؤشر 4 المؤشر 5 ، المؤشر 6	5/5	5/4	3/5	2/5	5/1		0/5
	الدلالات الرقمية	03		02		01		0
الانسجام(3)	المؤشر 1 ، المؤشر 2 ، المؤشر 3 ، المؤشر 4 المؤشر 5 ، المؤشر 6	5/5	5/4	3/5	2/5	5/1		0/5
	الدلالات الرقمية	03		02		01		0
الأصالة (1)	المؤشر 1 ،	1/1						
	الدلالات الرقمية	01						

الجدول رقم(26):أنموذج لشبكة التصحيح بالمعايير للحالتين (2.2)،(3.2)[2]

2-3- شبكات الملاحظة والمتابعة المرتبطة بمدى تذويت القيم والكفاءات العرضية:

تعد هذه الشبكات في ظل مناهج الجيل الثاني" شبكات ذات طابع خاص، تشارك الجماعة التربوية والشركاء في تحقيقها على غير سابقاتها، غير أن المدرسة تبقى المسؤولة على تذويتها انطلاقا من توفير

[1] المرجع السابق، الصفحة نفسها.

[2] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

تلك البيئة التي تجعل بالإمكان معايشة القيم والكفاءات في مسارات التعلم، توافقا مع السياسة التربوية الجديدة المحددة في القانون التوجيهي للتربية 04/08 ،لأنّها الوحيدة التي تعطينا صورة واضحة عن مدى تحقق ملامح التخرج بشكلها الكلي لا الجزئي ويتم استعمالها في نهاية كل فصل"[1]. وفي هذا العنصر سنتطرّق إلى شبكات الخاصة بمهارة التفكير من خلال الكفاءات العرضية(الطابع الفكري والمنهجي). التي يقوم المعلم بتحديد دلالاتها أثناء التعلم، انطلاقا من الشبكة العامة . كما يمكن تحويل الدلالات اللفظية المرتبطة بالقيم والمواقف إلى دلالات رقمية.

أولت مناهج الجيل الثاني لتقويم مهارة التفكير شبكات ذات لها طابع خاص من خلال الكفاءات العرضية(الطابع الفكري والمنهجي) توافقا مع السياسة التربوية الجديدة. كونها "الوحيدة التي تعطي صورة واضحة عن مدى تحقّق ملامح الكفاءة الشاملة/ ملمح التخرّج بشكلها النهائي أو الجزئي ويتم استعمالها في نهاية كلّ فصل. والتي يقوم الأستاذ بتحديد دلالتها أثناء التعلّم انطلاقا من الشبكة العامة الخاصة" بالسنة الخامسة من التعليم الابتدائي كما سنوضحه في الجدول أدناه كما يمكن للأستاذ تحويل الدلالات اللفظية إلى دلالات رقمية.

ميدان الكفاءات العرضية (مهارة التفكير)	الدلالات	المتميز	النامي	المتعثر
		🟢	🟠	🔴
طابع فكري	يتحكّم في الحروف اللغوية نطقا وكتابة			
	يبدي أفكار متطابقة مع الوضعيات المقترحة لديه			
	يعبّر عن رأيه بشكل صريح			
	يبرهن على صحة رأيه			
طابع منهجي	يختار المساعي الملائمة			
	يضبط مع الزمن المخصص لأنجاز الأنشطة.			

[1] المرجع السابق، الصفحة نفسها.

	يرتب أفكاره			
	يساهم في تحضير العمل			
	ينظم العمل			
	يودي الوظيفة المطلوبة استجابة للتعليمات			

الجدول (27): أنموذج لشبكة الملاحظة والمتابعة لتقويم الكفاءة العرضية ذات طابع تفكيري وطابع منهجي[1] .

من خلال ما سبق يمكن القول؛ بأنه للوصول إلى تقويم ناجع وفعّال وعادل للتقويم في مادّة اللغة العربية، يتعيّن على الأستاذ أن يلتزم بشبكات التقويم السابق ذكرها. مما يسمح باتخاذ قرارات حول مدى تحقيق هذه الكفاءات من خلال معايير ومؤشرات منتظرة من أداء وإنتاج معيّن وتصحيحه لتبيين درجة التمكّن من الكفاءات والمهارات المستهدفة. وانه لما كان الاهتمام بالتقويم في مناهج الجيل الثاني استدعى أيضا تصوّرا آخر لفعل التقويم عبر تقويم الكفاءات، مما يسمح باتخاذ قرارات حول مدى تحقيق هذه الكفاءات من خلال معايير ومؤشرات منتظرة من أداء وإنتاج معيّن وتصحيحه لتبيين درجة التمكّن من الكفاءات والمهارات المستهدفة. وعلى الرغم من اهتمام مناهج الجيل الثاني بالتقويم إلاّ أنه نسجّل ملاحظة بعد فحصنا لشبكات التقويم التي اقترحتها الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية وفحص المعايير والمؤشرات التي تضمنتها الشبكات، تبيّن لنا بأنّها واضحة إلا أنها صعبة التطبيق، لأنّه يستحيل على الأستاذ في السنة الخامسة من التعليم الابتدائي أن يقوم بتقويم مهارات اللغة لدى المتعلمين اعتمادا على الشبكات. وذلك لأنّها تنهك الأستاذ الذي يطبّقها لوحده من جهة، إضافة إلى أنه يتعيّن على الأستاذ توفير معلومات حول بلورة الكفاءة والمهارة لدى كل متعلّم على حدا وفي كل حصّة من جهة أخرى. ومن هنا فهذه الشبكات نظرّيا جيّدة لكن تطبيقها صعب. مما يستدعي على أهل الاختصاص تكثيف الدورات التكوينية للأستاذة بخصوص التقويم وكيفية تطبيق شبكات التقويم.

[1] بتصرّف: المرجع السابق، الصفحة نفسها.

3- التخطيط للتمارين اللغوية في منهاج اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي

ترتبط التمرينات اللغوية ارتباطا وثيقا بالتخطيط لتعلم اللغة وتنمية مهاراتها، لأنّ تعليم اللغة وتنمية مهاراتها تقتضي حشدا متكاملا من التمرينات اللغوية المتنوعة، كونها الوسيلة التي من خلالها نستشف مدى تحقيق الأهداف المرجوة من التخطيط لتعلّم اللغة وتعلّمها، وتعد التمرينات اللغوية وسيلة من وسائل التقويم كونها "تستهدف تمكين المتعلّم من أن يسيطر على الأنّماط اللغوية التي تعلّمها في الفصل"[1] ومن " تقويم أهداف الدّروس، والكشف عن البنية اللغوية المقصودة تنميتها عند المتعلّم، وتوضيح وفك اللبس عن فهم الدروس، وترسيخ المعلومات وتثبيتها في الأذهان، كما أنّها ووسيلة فعّالة لتصحيح الأخطاء الصوتية والمعجمية والتركيبية"[2]. **لذا** سنسعى من خلال هذا العنصر إلى محاولة الكشف عن واقع التخطيط اللغوي لتنمية مهاراتها اللغوية في السنة الخامسة من مرحلة التعليم الابتدائي وقبل هذا وجب عليها تعريف التمرين اللغوي.

3-1- مفهوم التمرين:

3-1-1- المعنى اللغوي:

جاء في لسان العرب في مادة (م ر ن) " مَرَنَ يَمْرُنُ مَرَانةً ومُرُونةً: وهو لِينٌ في صَلابة/.../ والتَّمرينُ: التليينُ. ومَرَنَ على الشيء يَمْرُن مُرُوناً ومَرَانة: تعوَّد واستمرَّ عليه"[3]. أما في المعجم الوسيط" في مادة مرن:" ومَرَنَتْ يَدُ فلأنّ على العمل أي صلَبتْ واستمرَّتْ. والمرَانة: اللينُ. والتّمرينُ: التّليينُ/.../ مرن فلأنّ على الأمر ليمهر فيه، وتمرّن على الشيء، تدرّب عليه وتعوّد"[4]. وما نستخلصه أن التمرين في المعاجم العربية هو التليين و الممارسة والتدريب.

3-1-2- المعنى الاصطلاحي:

التمرين وهو" عبارة عن تدريب وممارسة مستمرة لعمل من الأعمال، يكون مباشرة عقب تقديم المادة التعليمية الغرض منه تدريب المتعلم لترسيخ بعض القواعد والأنّظمة اللغوية، ويتم ذلك في صوغ

[1] رشدي أحمد طعيمة، محمد السيد مناع، تدريس العربية في التعليم العام-نظريات وتجارب، مرجع سابق، ص245.

[2] ينظر: نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة-اكتساب المهارات اللغوية الأساسية ، مرجع سابق، ص147.

[3] ابن منظور ، لسان العرب (م ر ن)، ج13، ص403.

[4] إبراهيم أنيس وآخرون، المعجم الوسيط ، ص96.

أسئلة إجرائية تكون بمثابة تشخيص لصعوبات المتعلّم والتأكّد من مدى رسوخ هذه المعلومات أو المكتسبات"[1]. بمعنى أنّ التمارين اللغوية أو التدريبات اللغوية تمثّل الممارسة العملية للغة استماعا وحديثا وقراءة وكتابة وتفكيرا داخل فصول الدراسة أو خارجها، للكشف عن مخرجات التعلّم.

3-2- مصادر التمرينات اللغوية في السنة الخامسة من التعليم الابتدائي:

تنوعت مصادر التمارين اللغوية في السنة الخامسة ابتدائي في مناهج الجيل الثاني إلى مرجعيات مختلفة لتعليم اللغة وتنمية مهاراته منها:

- تمارين موجودة في كتاب المتعلّم(كتاب اللغة العربية + كراس النشاطات في اللغة العربية) وهي تمارين معدة من قبل مخططي الكتب المدرسية يتدرّب عليها المتعلّم في بيئته من قبل أستاذه، وتتعلّق هذه التمارين بتنمية المهارات اللغوية.
- تمارين موجودة في دليل استخدام كتاب اللغة العربية يستعين بها الأستاذ كتطبيقات مباشرة أو تعطى كواجبات منزلية أو يستبدل بها تمارين كراس النشاط لتدريب المتعلّم على ما درسه أو ما يجب معرفته. وتتعلّق هذه التمارين بفهم المنطوق و بنماذج التقويم الشهري وضعية المعالجة وتمارين متعلّقة بالظاهرة اللغوية تحل شفويا أو كتابيا.

3-3- دراسة وصفية للتمارين المهارية اللغوية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي:

أسفرت عملية إحصائنا للتمارين اللغوية المقرّرة في منهاج اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي (الجيل الثاني) في كل من كتاب اللغة العربية وكراس النشاطات ودليل استخدام كتاب اللغة العربية على النتائج المجسّدة في الجدول الآتي رقم (28):

[1] عبد المجيد عيساني، مرجع سابق، ص146.

مصادر التمارين		فهم المنطوق	التعبير الشفوي			فهم المكتوب						التعبير الكتابي	المجموع
		فهم المنطوق	التعبير الشفوي	الصيغ و الأساليب	الإنتاج الشفوي	فهم المكتوب (القراءة)	اثري لغتي	القواعد النحوية	الصيغ الصرفية	الظواهر الإملائية	المحفوظات	المشاريع + التعبير الكتابي	
كتاب اللغة العربية	المقاطع التعليمية	**00**	23	44	32	378	26	80	37	55	46	08	752
	نشاط الإدماج	**00**	00	00	08	27	00	00	00	00	00	08	43
المجموع		**00**	**23**	**44**	**40**	**405**	**26**	**80**	**37**	**55**	**46**	**16**	**795**
النسبة المئوية		00	5.76	8.39	5.01	50.75	3.25	10.02	4.63	6.89	5.76	02.01	%100
كراس النشاطات في اللغة العربية	المقاطع التعليمية	27		23	00	26	00	53	23	25	00	36	213
	نشاط الإدماج (الإدماج الجزئي)	13		08		16	11	22	09	10	00	00	89
	الوقفة التقييمية	**00**		**00**	**00**	**00**	00	27	10	09	00	00	46
المجموع		**40**		**31**	**00**	**42**	11	102	42	44	00	36	348
النسبة المئوية		11.49		8.90	00	12.06	3.16	29.31	12.06	12.64	00	10.34	%100
دليل استخدام كتاب اللغة العربية	**المقاطع التعليمية**	109		00	00	00	00	00	00	00	00	00	109
	نشاط الإدماج	47		00	00	00	00	00	00	00	00	00	47
	تطبيقات مقترحة للوضعيات التعليمية	00		00	00	00	00	37	16	19	00	06	78
المجموع		**156**		**00**	**00**	**00**	**00**	**37**	**16**	**19**	**00**	**06**	**254**
النسبة المئوية		**%61.41**		00	00	00	00	%14.56	%6.29	%7.48	00	%2.36	%100
المجموع الإجمالي لعدد التمرينات اللغوية		**219**		**98**	**40**	**447**	**37**	**219**	**95**	**118**	**46**	**58**	**1397**
النسبة المئوية		**%15.76**		**%7.01**	**%2.86**	**%31.99**	**%2.64**	**%15.76**	**%6.80**	**%08.44**	**%03.29**	**%04.15**	**%100**

يتّضح جليا من خلال الجدول(28) ما يلي:

– أن تمارين فهم المكتوب (مهارة القراءة) احتلّت المرتبة الأولى من العدد الإجمالي للتمارين اللغوية الواردة في كل من كتاب اللغة العربية وكراس النشاطات في اللغة العربية و دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي والتي قدّرت نسبتها بـ: 31.99%، ثمّ جاءت تمارين فهم المنطوق والتمارين النحوية في المرتبة الثانية وقدّرت نسبة كل منهما بـ: 15.76%، وظهرت في المرتبة الثالثة التمارين الإملائية والتي قدّرت نسبتها بـ: 8.44%، ووردت تمارين الصيغ والأساليب في المرتبة الرابعة بنسبة قدّرت بـ:7.01%، أمّا تمارين القواعد الصرفية فقد احتلت المرتبة الخامسة بنسبة قدرت بـ: 6.80%، أما تمارين التعبير الكتابي فقد احتلت المرتبة السادسة حيث قدّرت نسبتها بـ: 4.15%، وجاءت تمارين المحفوظات في المرتبة السابعة حيث قدّرت نسبتها بـ: 3.29%، أما تمارين الإنتاج الشفوي فقد احتلت المرتبة الثامنة بنسبة 2.86 ، أما تمارين اثري لغتي فقد احتلت المرتبة التاسعة بنسبة قدّرت بـ: 2.64%، كما ووردت تمارين الوضعية المشكلة الانطلاقية في المرتبة الأخيرة بنسبة 1.43%.

– تبيّن لنا من خلال الدراسة الإحصائية للتمارين اللغوية نجد أن: تمارين: فهم المنطوق و النحو و الصرف والإملاء والتعبير الكتابي موجودة في كل من كتاب اللغة العربية في اللغة العربية وكراس النشاطات ودليل استخدام كتاب اللغة العربية، أما تمارين: الصيغ والأساليب، و القراءة وإثراء نجد أنّها غير موجودة في دليل استخدام كتاب اللغة العربية، في حين نجد أن تمارين الإنتاج الشفوي والمحفوظات مقتصرة إلا على كتاب اللغة العربية فقط.

– أن توزيع التمارين جاء بطريقة عشوائية حيث تغلّب تمرين على بقية التمارين الأخرى فمثلا في كتاب اللغة العربية نجد أنَّ تمارين القراءة احتلت الصدارة في كتاب اللغة العربية بنسبة (50.75%)، وفي كراس النشاطات نجد تمارين النحو بنسبة (29.31%)، وفي دليل استخدام كتاب اللغة العربية نجد تمارين فهم المنطوق بنسبة(61.41%). إضافة إلى ذلك نجد أنّ التمارين النحوية تتغلّب على التمارين الصرفية والإملائية في كل من كتاب اللغة العربية وكراس النشاطات ودليل استخدام كتاب اللغة العربية.

3-4- التخطيط للتمارين المهارية اللغوية في منهاج اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي (الجيل الثاني):

نهدف من خلال هذا العنصر من البحث، إلى إحصاء وتحليل أنواع التمارين المهارية اللغوية المخططة لها في تعليم اللغة العربية وتنمية مهاراتها اللغوية في المنهاج اللغوي للسنة الخامسة (الكتاب المدرسي+ كراس النشاطات+دليل الأستاذ)من التعليم الابتدائي في ظل إصلاحات الجيل الثاني

3-4-1- تمارين فهم المنطوق:

يعد هذا النوع من التمارين من أهم التمارين التي تعين الأستاذ على مدى معرفة فهم المتعلمين لما سمعوه أو قرؤوه، والملاحظ أن كل نصوص فهم المنطوق وفهم المكتوب جاءت مشفوعة بأسئلة وبالتالي لم يترك نص دونها وقد تفاوتت عدد الأسئلة من نص لآخر وعلى العموم كانت بين الأربع إلى عشر أسئلة في كل نص وقد بلغ العدد الإجمالي للأسئلة الخاصة بالوضعية المشكلة الانطلاقية تسعة عشر سؤالا تراوحت بين سؤالين إلى ثلاث أسئلة . أمّا الأسئلة المتعلّقة بنصوص فهم المنطوق فقد تراوحت م بنصوص فهم المنطوق في دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي إلى ...سؤالا وقد صيغت بشكل مباشر يتسم بالسهولة والوضوح حيث تستلزم الإجابة عنها قراءة النص فقط، وهي بالتالي تكشف عن مهارة المتعلمين في فهم واستيعاب النصوص وتحليلها ونقدها .ومن الملاحظ أن الفهم العام للنص يتجلّى من خلال الإجابة على الأسئلة للتأكد من فهمهم الصحيح له.

كما بلغ العدد الإجمالي لتمارين فهم المنطوق الواردة في كتاب اللغة العربية وكراس النشاطات ودليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي 219 تمرينا بنسبة قدّرت بـ15.76% من إجمالي التمارين الواردة فيهم، وقد بلغ عدد تمارين فهم المنطوق في كتاب اللغة العربية 23 تمرينا بنسبة قدّرت بـ:5.76% جاءت تحت عنوان أشاهد وأتحدّث وذلك بالإجابة عن السؤال " استحضر ما سمعت في النّص وعبّر عن المشهد". أما في كراس نشاطات اللغة العربية فقد بلغ عددها 40 تمرينا بنسبة قدّرت بـ: 11.49% جاءت الأسئلة تحت عنوان " أتذكّر وأجيب"، أما في دليل استخدام كتاب اللغة العربية فقد أخذ حصّة الأسد حيث بلغ عدد التمارين 156 تمرينا بنسبة 61.41%. وجاءت

الأسئلة تحت " أستمع وأجيب". كما تنوعت وتعدّدت تمارين فهم المنطوق وبرمجت لكل موضوع تمرين أو تمرينين في كل وحدة تعليمية. كما جاءت هذه التمارين سهلة وبسيطة التركيب ومزوّدة بالصور خاصة في كتاب اللغة العربية، ولا يحتاج المتعلّم للإجابة عنها سوى الإنصات والإصغاء الجيّد للنص المنطوق. وفي الجدول التالي نعرض أنواع تمارين فهم المنطوق التي وردت في كل من كتاب اللغة العربية وكراس النشاطات في اللغة العربية ودليل استخدام كتاب اللغة العربية.

أنواع التمارين	كتاب اللغة العربية	كراس النشاطات	دليل استخدام الكتاب
تمارين السؤال والجواب	/	***أسئلة فهم النّص المنطوق:(تسع عشرة (19) سؤالا.** **مثال: ص15** من خلال ما سمعت أجب عن الأسئلة التالية مشافهة: • مم يُعاني عُمّالُ النّظافة ؟ • ماهي المَخاطِرُ الّتي قد تَعْتَرِضُهُم ؟ • ماهُو واجِبُنا نَحْوَهُم ؟	***أسئلة فهم النص المنطوق:(103) سؤالا.** **مثال: نص (العودة إلى الوطن) (ص36)** أستمع و أجب : • أحقا يمكن لمن يعيش على هذه الأرض أن يشتكي من فقر ؟ • لماذا تعتبر وطنك الجزائر أغلى الأوطان ؟ • ليبقى وطننا ونجعله في مصاف الدول المتقدمة، ما هو واجبنا نحوه ؟
	/	/	***أسئلة نقد النص المنطوق: تسع وعشرون (29) سؤالا** **مثال: نص (هذا وطنك) (ص37)** • ردّد الرجل كلاما بينه وبين نفسه أعده على مسامع زملائك. ما رأيك في كلامه؟ برر وجهة نظرك.
عددها	**00**	**19 سؤال**	**132 سؤالا**

تمارين التلخيص	/	مثال: ص67 لخص النص المنطوق شفاها بتركيزا على العناصر التالية : 	**مثال: (نص من الأفضل) (ص53).** لخص القصة التي سمعتها و أعد سردها بأسلوبك الخاص.
عددها	**00**	04 تمرينات	**01**
تمارين الإكمال		مثال: ص18 من خلال ما سمعت أكمل مُشافهةً كلّ عبارة بالسبب المناسب : • مريم تمنّت أن تكون ممرضة في المستقبل لأن .. • كانت رقيدة الأسدية تنقل كل أدواتها الطبية في حقيبتها حتى .. • حقيبة رقيدة تشبه المستشفى الحيدري لأن .. • يجب على الممرض أن يتحلى بإنسانية عالية لأن ..	/
عددها	**00**	01	**00**
تمارين تصحيح الأخطاء	/	مثال: ص21 استمع ثم صحح الجمل الخاطئة شفاهيا : • افتتح احمد ومصطفى ورشة لخياطة الملابس الجاهزة. • حصل ناصر ومصطفى على دعم مالي من والديهما. • درس الرفيقان في المدرسة العليا للهندسة. • نجاح الرفيقين جلب مناصب شغل لشباب آخرين.	/

عددها	**00**	03	**00**
تمارين التصنيف	/	مثال: ص14. 	**مثال: (نص عمال النظافة) (ص 43)** • قل "نعم" عندما تسمع غذاء مفيدا و"لا" عندما تسمع غذاء ضارا: المثلجات / التفاح / الأطعمة المقلية / المايونيز / الجزر / الخس
	00	03	**01**
تمارين الترتيب	/	مثال:(ص78) 	**مثال: نص(بالجد والعمل نحقّق الامل)(ص34).** • رتب خطوات النجاح التي تسمعها حسب رأيك وعلل سبب اختيارك لهذا الترتيب : • الإرادة والعمل المستمر / الإيمان بالفكرة / الإخلاص / وضع خطط لبلوغ الهدف / التوكل على الله / التعلم من الاخطاء.
عددها	**00**	04	**01**
تمارين فهم المنطوق والتعبير الشفوي.	**صيغة أشاهد وأتحدّث** **مثال : نص (واحدة بواحدة) (ص115)**	صيغة تحدّث (خمس (05) تمرينات) مثال: نص (حين تصير النفايات ثروة)(ص42) 	**صيغة إحك وتحدّث وحدّث: ثلاثة عشر (13)تمرينا.** **مثال: نص (دورة الماء) (ص38)** • تحدث عن أهمية الماء في حياة كل الكائنات مستشهدا بآية من القرآن الكريم أو حديث شريف أو بيت من الشعر .

		صيغة مسرحة الأحداث(خمس (05) تمرينات) مثال: نص(قصة البينيسيلين)(ص64) 	
	23	10	**13**
تمارين الاستماع والكتابة	/	/	**صيغة استمع واكتب وعيّن(08 تمرينات)** - استمع إلى ما يملى إليك واكتبه كتابة صحيحة ثم عين الكلمات المنتهية بتاء : مات أحد الرجال ،وخلف لابنيه أرضا خصبة كثيرة الخيرات، وجرة مملوءة بالقطع الذهبية ،فقرر الأبن الأكبر أخذ الجرة وترك الأرض لأخيه، فسر الأخ الأصغر، وراح يعمل بجد وكد في أرضه، فأخذت عليه من النعم والغلال الكثيرة ، ومع مرور الوقت ثروته تضاعفت مرات ومرات، أما الجرة فنفذت أموالها ، وهكذا علم الأخ الأكبر أن الأرض كنز لا يفنى .
عددها	00	00	**08**
المجموع الكلي	08	40	**156**

جدول رقم (29): **تمارين فهم المنطوق في كتاب اللغة العربية وكراس النشاطات ودليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي في ضوء مناهج الجيل الثاني.**

يتبيّن من الجدول (29) أنّ تمارين فهم المنطوق في دليل استخدام كتاب اللغة العربية احتل المرتبة الأولى في كمية تمارينات فهم المنطوق بنسبة 71.23%، أما كراس النشاطات فقد احتل المرتبة الثانية بنسبة قدّرت بـ 18.26 %. في حين نجد أن كتاب اللغة العربية احتلّ المرتبة الثالثة بنسبة قدّرت بـ10.50%. كما جاءت تمارين فهم المنطوق متنوّعة وتغطي جميع الوحدات التعليمية، فقد احتلت تمارين **السؤال والجواب** المرتبة الأولى في كميّة تمارين فهم المنطوق فقد بلغ عددها 122 سؤال بنسبة 55.70 % ، فقد جاءت كل النصوص مشفوعة بأسئلة وبالتالي لم يترك نص دونها وقد تفاوتت عدد الأسئلة من نص لآخر وعلى العموم كانت بين الأربع إلى عشر أسئلة، كما تضمّنت تمارين السؤال والجواب أسئلة تقيس تذكّر المتعلّم وتوضح استيعابه لمضمون النص المنطوق وفهمه، إضافة إلى أسئلة نقد النص وإبداء الرأي بالحجج والبراهين، وما نلاحظه أيضا عدم ورود صيغة هذه التمارين في كتاب اللغة العربية إلا في نشاط الإدماج التي جاءت بصيغة أصغ إلى النص وأجب عن الأسئلة؛ وهذه الأسئلة موجودة في دليل استخدام الكتاب المدرسي التي بلغ عددها 46 سؤالا خاص بنشاط الإدماج، وقد صيغت هذه الأسئلة بشكل مباشر يتسم بالسهولة والوضوح حيث يستلزم الإجابة عنها الإنصات والإصغاء الجيد للنّص المسموع فقط، وهي بالتالي تكشف عن مهارة المتعلمين في فهم واستيعاب النصوص وتحليلها ونقدها، ومن الملاحظ أن الفهم العام للنص يتجلّى من خلال الإجابة على الأسئلة للتأكد من فهمهم الصحيح له، كما أن تمارين السؤال والجواب تهدف إلى الربط أيضا بين مهارة الاستماع والتفكير الناقد من خلال إبداء الرأي بالحجج والبراهين. كما احتلت تمارين **الاستماع والتعبير الشفوي** البالغ عددها ستة وأربعون (46) تمرينا والتي قدّرت نسبتها بـ: 21% وتهدف هذه التمارين إلى ربط مهارة الاستماع بالكلام إضافة إلى ربط مهارة الاستماع بمهارات التذكّر (الاستذكار) وذلك من خلال استرجاع ما تم سماعه من النص المسموع واستخدامه في التعبير عن الصورة الموجودة في الكتاب المدرسي، وهذا من ايجابيات إصلاحات الجيل الثاني ، كما جاءت تمارين **الاستماع والكتابة** في المرتبة الثالثة البالغ عددها ثماني تمرينات بنسبة قدّرت بـ: 3.65% وتهدف هذه التمارين إلى الربط بين مهارة الاستماع بالكتابة من خلال تمارين الإملاء والجدير بالذكر أن هذه التمارين وردّت إلا في دليل استخدام كتاب اللغة العربية فقط. أما تمارين **التلخيص والترتيب**

لم ترد في كتاب اللغة العربية على غرار كراس النشاطات ودليل استخدام الكتاب المدرسي التي تهدف إلى تبيين وقياس مقدرة المتعلم على فهمه للنص جاءت في المرتبة الرابعة والتي بلغ عدد تمارين كلّ منهما خمس تمرينات والتي قدّرت نسبة كلّ منهما 2.28% فهذه التمارين تهدف إلى الربط بين مهارة الاستماع ومهارات التفكير الأساسية وهي مهارات التذكّر المتمثلة في تمارين الترتيب ومهارة التكامل والدمج المتمثلة في تمارين التلخيص بالإضافة إلى مهارة الكلام. أما تمارين **التصنيف** فظهرت في المرتبة الخامسة البالغ عددها أربع تمرينات والتي قدرّت نسبتها بـ1.82% وهنا نجد أيضا أنّ هذه التمارين تعمل على الربط بين مهارة الاستماع ومهارة الكلام ومهارة التصنيف من مهارات التذكّر (مهارات التفكير الأساسية) ، أما تمارين **تصحيح الأخطاء** فاحتلت المرتبة السادسة والتي بلغ عدد تماريناتها ثلاث تمرينات بنسبة قدّرت بـ1.36% وهذه التمارين تم الربط بينها بين مهارة الاستماع ومهارات التفكير (التذكّر). والكلام والقراءة وتهدف هذه التمارين إلى معرفة الخطأ بعد قراءة المتعلّم للتمرين واستثارة مهارة التفكير لديه باسترجاع المعلومات السابقة التي تطرّق إليها شفويا. أماّ تمارين **الإكمال** فجاءت في المرتبة الأخيرة والتي كادت تنعدم بالرغم من أهميتها في عملية الاكتساب اللغوي حيث بلغ عددها تمرين واحد (01) فقط بنسبة 0.45 % كما أن هذا التمرين ينمي مهارة الاستماع بالإضافة إلى المهارات اللغوية الأخرى كمهارة القراءة والتذكّر (مهارات التفكير الأساسية) والكلام.

3-4-2- تمارين التعبير الشفوي وإنتاجه (توظيف الصيغ والإنتاج الشفوي):

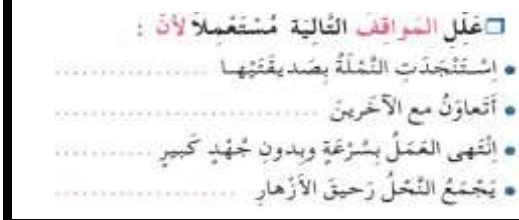
اهتمت إصلاحات الجيل الثاني في منهاج اللغة العربية الخاص بالسنة الخامسة من التعليم الابتدائي بمهارة الكلام وقد تنوّعت أنواع تمارين مهارة التعبير الشفوي(توظيف الصيغ والإنتاج الشفوي) فقد بلغت تمارين التعبير الشفوي في كتاب اللغة العربية وتعددت أشكالها في كل من كتاب اللغة العربية وكراس نشاطات اللغة العربية والتي بلغ عددها 115 تمرينا (84 في كتاب اللغة العربية+ 31 في كراس النشاطات) من إجمالي التمارين الواردة فيهما وقدرت نسبتها بـ 21.49%(13.40 %في كتاب اللغة العربية+ 8.9% في كراس النشاطات). كما نلاحظ أن تمارين التعبير الشفوي وتوظيف الصيغ

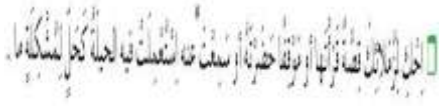
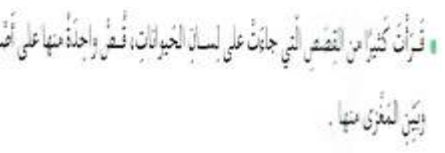
والأساليب جاءت متنوّعة وتغطي جميع الوحدات التعليمية ففي كتاب اللغة العربية نجد صفحة كاملة تغطي تمارين التعبير الشفوي (توظيف الصيغ والأساليب) وإنتاجه تتراوح من أربع (4) إلى سبع (7) تمرينات، فمثلا نجد تمرينات فهم المنطوق والتعبير الشفوي يرد تمرين واحد فقط في كل وحدة تعليمية من خلال أيقونة أشاهد وأتحدث أمّا في كراس نشاطات اللغة العربية فقد تراوحت من تمرين إلى تمرينين في كل وحدة تعليمية من خلال أيقونة أتذكّر وأجيب، أما تمارين التعبير الشفوي وتوظيف الصيغ فتراوحت من تمرين إلى ثلاث تمرينات في كتاب اللغة العربية من خلال أيقونة أستعمل الصيغ أما في كراس النشاطات فخصص تمرين واحد فقط في كل وحدة تعليمية من خلال أيقونة أستعمل الصيغ، في حين نجد تمارين الإنتاج الشفوي في كتاب اللغة العربية خصص له من تمرين إلى تمرينين في كل وحدة تعليمية من خلال أيقونة أنتج شفويا وتمرين واحد في نشاط الإدماج من خلال أنتج مشافهة بتوظيف الصيغ التي تم التطرّق إليها في المحور التعليمي، أما في كراس النشاطات فمنعدم. وفي الجدول التالي نعرض أنواع تمارين التعبير الشفوي وإنتاجه التي وردت في كل من كتاب اللغة العربية وكراس النشاطات في اللغة العربية:

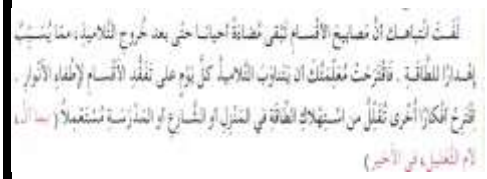
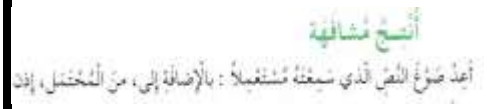
أنواع التمارين	كتاب اللغة العربية	كراس النشاطات في اللغة العربية
تمارين السؤال والجواب	مثال01: (ص30) مثال02: (ص39) 	مثال: (ص84)
عددها	17	03

تمارين التعبير الشفوي (توظيف الصيغ) وإنتاجه مع بالاستعانة بالصور و النص المسموع.	مثال1: ص51 مثال2: ص13. 	مثال: (ص 48)
عددها	30	04
تمارين الربط والترتيب	مثال: نص حديث عن الجراثيم (ص98) 	/
عددها	13	00
تمارين الإكمال	/	مثال: ص 89.
عددها	00	13
تمارين إنتاج الجمل شفويا	*صيغة قل (ستة عشر-16- تمرينا) مثل: نص العصفورة والفخ (ص111)	/

	☐ قُلْ جُمَلًا على نَفْسِ المِنْوالِ مُسْتَعْمِلاً أفعل : • أظُنُّ أنَّ نِهايَةَ المُحْتالِ قَريبَةٌ . *صيغة استعمل (ثلاث تمرينات) مثال: الحمامة المطوّقة(ص119) ☐ إسْتَعْمِلْ رُبَّما في جُمَلٍ مُفيدَةٍ من إنْشائِكَ : *صيغة أنشئ (تمرينين) مثال: نص حديث عن الجراثيم(ص92) ☐ أنْشِئْ جُمَلاً أُخْرى مُسْتَعْمِلاً لذلك : *صيغة كوّن (تمرين واحد) مثال: نص (دورة الماء)(ص60) ☐ كَوِّنْ جملاً أُخْرى مُسْتَعْمِلاً بما أنَّ : *صيغة إيت (تمرين واحد) مثال: نص رحلة إلى الجزائر(ص128) ☐ إيتِ بِجُمَلٍ تَسْتَعْمِلُ فيها « لهذا السَّبَب » . *صيغة انسج(تمرين واحد) مثال: نص (بالجد والعمل نحقّق الأمل)(ص34) ☐ أنْسِجْ جُمَلاً أُخْرى على مِنْوالِ الجُمَلِ السّابِقَةِ مُسْتَعْمِلاً « بالتّالي »	
	24	00
تمارين الإيجاد	صيغة جد: (تمرينين) مثال: نص (ماذا يدخل في جوفنا من طعام) (ص85)	/

	02	00
تمارين التعبير الشفوي وإنتاج الجمل كتابيا (الكتابة)	/	*صيغة اكتب(تسع (09)تمرينات) مثال: ص75. *صيغة كوّن (تمرين واحد)مثال: ص92. *صيغة اجعل (تمرين واحد): مثال: ص64
	00	11
تمارين التعليل	/	مثال: ص7 
عددها	00	01
تمارين إنتاج	*صيغة إحك: (خمس تمرينات)	/

النص الشفوي بالاستعانة بالصور أو بالنص (مكتوب أو مسموع) أو فقرة أو بالعبارات المرفقة.	مثال: (ص115)  ***صيغة تحدّث: (خمس تمرينات)** مثال: ص77 **صيغة تخيّل: (ثلاث تمرينات)** مثال: (ص43) *صيغة عبّر(ثلاث تمرينات) مثال: (ص64) *صيغة قُصَّ (تمرين واحد) مثال: (ص101) 	

	صيغة ناقش (تمرين واحد) مثال: ص26 ***صيغة أخبر (ثلاث تمرينات)** مثال: (56) ***صيغة اقترح(تمرين واحد)** مثال: (ص73)  صيغة إعادة صوغ النّص (تمرين واحد) مثال: (ص90) 	
عددها	23	00
العدد الإجمالي	107	31

جدول رقم(30): أنواع تمارين التعبير الشفوي (توظيف الصيغ) وإنتاجه في كتاب اللغة العربية وكراس النشاطات في اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي في ضوء مناهج الجيل الثاني.

يتبيّن من الجدول (30) أنّ تمارين التعبير الشفوي وتوظيف الصيغ والأساليب احتلت المرتبة الأولى في كتاب اللغة العربية من عدد تمارين التعبير الشفوي وإنتاجه والتي بلغت مئة وسبعة(107) تمرينا بنسبة 77.53 %، أما في كراس النشاطات فقد احتل المرتبة الثانية حيث بلغ عددها واحد وثلاثون تمرينا (31) من عدد تمارين التعبير الشفوي وإنتاجه بنسبة قدّرت بـ 22.46%.

وما نلاحظه أيضا من خلال الجدول أنّ تمارين **التعبير الشفوي (توظيف الصيغ +الإنتاج الشفوي) من خلال الصور والنص المسموع**[1] احتلت المرتبة الأولى من مجموع تمارين فهم المنطوق فقد بلغ عددها أربعة وثلاثون (34)تمرينا بنسبة 55.70 % ففي كتاب اللغة العربية بلغ عددها ثلاثون (30) تمرينا بنسبة قدرّت 21.73% وأربع (04) تمرينات في كراس النشاطات بنسبة قدرت 2.89% من مجموع تمارين التعبير الشفوي وتوظيف الصيغ، كما تهدف هذه التمارين إلى ربط مهارة الكلام بالاستماع ومهارة التذكّر من خلال استحضار ما سمعه المتعلم من النص المسموع والتعبير عن ذلك شفويا. أما عن تمارين **إنتاج الجمل** فنجدها إلا في كتاب اللغة العربية فقط وقد احتلت المرتبة الثانية البالغ عددها 24 تمرنا بنسبة تقدّر بـ17.39% وتهدف هذه التمارين إلى تنمية مهارة الكلام ومهارات التفكير الإبداعي المتمثلة في مهارة الطلاقة (الطلاقة اللغوية+ طلاقة التداعي) ومهارة الأصالة ومهارة المرونة التلقائية، ويتم هذا النوع من التمارين من خلال قراءة المتعلّم للمثال الموجود في كتاب اللغة العربية ليتمكّن من استثارة تفكيره ليتمكّن من تقديم وتوليد جمل أصيلة تعبّر كما هو موجود في المثال.

أما بخصوص تمارين **الإنتاج الشفوي** فقد احتلت المرتبة الثالثة وبلغ عددها ثلاثة وعشرون تمرينا في بنسبة قدّرت بـ16.66%، وهذه التمارين موجودة إلا في كتاب اللغة العربية فقط وتهدف هذه التمارين إلى تنمية مهارة التعبير الشفوي الإبداعي المتمثل في مهارة الأصالة والمرونة (خاصة مهارة المرونة التكييفية) والتفكير الناقد بإبداء رأيه بالإضافة إلى مهارة القراءة. ويتم ذلك من خلال مشاهدة المتعلّم لصورة أو قراءة نص أو سؤال أو فقرة ...الخ تستثير تفكيره ليتمكّن من توليد جملة من الأفكار والجمل

[1] أعدنا إحصاء تمارين فهم المنطوق والتعبير الشفوي، إضافة إلى عدم إدراجها ضمن تمارين فهم المنطوق في الجدول رقم28.

الأصيلة لحل مشكلة ما ووضعها في قالب نص شفوي وجاءت هذه التمارين بصيغ مختلفة منها: اقترح، تحدّث، قصّ، تخيّل،عبّر، أخبر، ناقش، أعد الصياغة. كما وردت تمارين **السؤال والجواب** في المرتبة الرابعة وقد بلغ عدد هذه التمارين عشرون تمرينا بنسبة تقدّر بـ 14.49%، وكان لتمارين السؤال والجواب حصة الأسد في كتاب اللغة العربية والبالغ عددها سبعة عشر 17 سؤالا أما في كراس النشاطات فقد بلغ عددها ثلاث أسئلة فقط، وتهدف هذه التمارين إلى تنمية مهارة الكلام ومهارة التفكير الإبداعي المتمثّل في الطلاقة التعبيرية و الحساسية للمشكلات والإفاضة إضافة إلى مهارات التفكير الناقد المتمثلة في التفكير التقييمي والاستقرائي، وما يمكن إضافته هنا أن مخططي كتاب اللغة العربية قد اهتموا بالتعبير الشفوي الإبداعي والوظيفي. كما احتلت **تمارين الربط والترتيب** إضافة إلى تمارين **الإكمال** فقد احتلتا **المرتبة الخامسة** البالغ عددهما ثلاثة عشر(13) تمرينا لكل منهما من مجموع تمارين التعبير الشفوي بنسبة تقدّر بـ9.42% لكل منهما، ويهدف تمارين الربط والترتيب الموجودة فقط إلا في كتاب اللغة العربية إلى تنمية جميع المهارات اللغوية(مهارة الكلام، مهارة القراءة، ومهارات التفكير الإبداعي المتمثلة في مهارة الطلاقة (الطلاقة الارتباطية واللغوية) ومهارة الأصالة ، ومهارة الكتابة) ويتم ذلك من خلال قراءة المتعلم للتمرين شفويا وإعادة ترتيب الوضعيات وتنسيقها وتنظيمها باستعمال الصيغة المستهدفة. أما بخصوص تمارين الإكمال الواردة فقط في كراس النشاطات فهي تهدف إلى تنمية مهارة القراءة والتفكير الإبداعي المتمثّل في مهارة الحساسية للمشكلات، ويتم ذلك من خلال قراءة المتعلم للتمرين الشفوي وملاحظة الجمل الناقصة وتوليد جمل أصيلة أو كلمات جديدة يتم وضعها في الجمل الناقصة أو باستخدام الصيغة المستهدفة والتعبير عن ذلك. أما بخصوص تمارين **التعبير الشفوي والكتابة** فهي تمارين واردة إلا في كراس النشاطات والبالغ عددها إحدى عشرة تمرينا بنسبة تقدّر بـ:7.97 % وتهدف هذه التمارين إلى تنمية مهارة الكتابة والتفكير الإبداعي خاصة مهارة الطلاقة الارتباطية واللغوية بالإضافة إلى مهارة الأصالة، وتتم هذه التمارين من خلال قراءة المتعلّم للسؤال وتوليد عدد من الجمل تشبه المثال المقروء (مهارة التفكير الارتباطية و اللغوية) أو توليد جمل أصيلة تستدعي وضع الصيغة المستهدفة (مهارة الأصالة) كتابيا (مهارة الكتابة). أما بخصوص تمارين **التعليل والتفسير** فقد احتلت المرتبة الأخير حيث وردت إلاّ كراس النشاطات بلغ عددها تمرين (01)

واحد فقط بنسبة قدّرت 0.72%. رغم أهمية هذه التمرينات التفكيرية إلا أن حظها يكاد يكون منعدم.

3-4-3- تمارين فهم المكتوب (القراءة):

اهتم واضعي المنهاج اللغوي للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي في ظل إصلاحات الجيل الثاني بالتخطيط لتنمية مهارة القراءة، فقد احتوى نشاط القراءة على أربع مئة وسبعة وأربعون (447)تمرينا من مجموع التمارين المهارية اللغوية الموجودة في كل من كتاب اللغة العربية (أربع مائة وخمسة(405) تمرينات بنسبة قدّرت ب50.75%.) وكراس النشاطات(اثنان وأربعون(42) تمرينا بنسبة قدّرت بـ12.06%)، وقد تعددت التمارين المهارية القرائية في كل منهما وغطت جميع الوحدات التعليمية، واسند لكل وحدة تعليمية في كتاب القراءة نص محوري ومجموعة من الأسئلة التي تراوحت من عشر (10) أسئلة إلى ثمانية عشر (18) سؤالا وجاءت هذه الأسئلة تحت عنوان أقرأ وأفهم، أما في كراس النشاطات فنجد من تمرين إلى تمرينين تعددت أنواعه وأشكاله وجاءت هذه التمارين تحت عنوان أفهم النّص. دون أن ننسى تمارين أخرى مرتبطة بالنص المكتوب (اثري لغتي- والتراكيب النحوية والصيغ الصرفية أو الظواهر الإملائية) وفي الجدول التالي نعرض أنواع تمارين فهم المنطوق التي وردت في كل من كتاب اللغة العربية وكراس النشاطات في اللغة العربية:

أنواع التمارين	كتاب اللغة العربية	كراس النشاطات في اللغة العربية
تمارين السؤال والجواب	• أسئلة تحديد عنوان النص وموضوعه (51سؤال) مثال: (ص53) • من هي الشَّخْصِيَّةُ الرَّئيسيَّةُ في هذا النَّصّ ؟ • عن أيّ أَرْضٍ يَتَحَدَّثُ النَّصُّ ؟ • أسئلة فهم النص(264) مثال: (ص96)	أسئلة فهم النص: مثال: أفهم النّص : عن الأسئلة : • ماهي الجزيرةُ التي زارها ابن بَطُوطَة ؟ • من زارَها قَبْلَهُ ؟ وكيف أثّر في أهلها ؟ • من خلال النّصّ تعرّفنا على فائدةٍ من فوائد السّفر، أذكرُها.

	• أين كان البيروني يقضي معظم وقته ؟ • ما هي الوسائل والطرق التي اتخذها لاكتشاف ما حوله من عناصر الطبيعة ؟ • اذكر بعض مظاهر الطبيعة التي كان البيروني يشهر بتأملها . • كيف تعلم البيروني لغات عدة ؟ وفيم أفاده ذلك ؟ • متى كانت بداية رحلة العلم الطويلة والممتعة التي عرفت حياة البيروني ؟ • هات من النص أدلة علمية على نبوغ البيروني، وأنه كان سابقاً لعلماء زمانه . • هل كان البيروني يطلب العلم من أجل المال ؟ كيف عرفت ذلك ؟ • أسئلة نقد النص(56) مثال: (ص32) • خالد يحس بالسعادة لما تؤديه له هيئته من أموال وراحة . هل توافق هذا الرأي ؟ علل موقفك . • اذكر أمورا في الحياة تجعلنا نشعر بالسعادة الحقيقية .	
عددها	371	15 سؤالا
تمارين التلخيص	/	مثال: (ص84) لخص فقرة عوارة وعصورزا في أربعة أسطر، ثم اقترح عنوانا مغايرا لها، وبرر اختيارك.
عددها	00	03
تمارين البحث	*صيغة شرح الكلمات (اثنا عشرة تمرينا) مثال: نص التعاونية المدرسية(ص15) • إبحث في القاموس عن معنى كلمة "زوال" ووظفها في سياق مختلف . *صيغة البحث عن مرادف الكلمات(تمرينين) مثال: نص (حين تصير النفايات ثروة)(ص45)	/

	• اسْتَخْرِجْ مِن الفقرة الأخيرة مرادفا لكلّ كلمة : • الضَّائِعَة / تطوير / ضياع / فائِدَة / خَلْق *صيغة البحث عن أضداد الكلمات (ست تمرينات) مثال: نص(عزة ومعزوزة) (ص113) • أَضْدادُ الكَلِماتِ الآتيةِ وَرَدَتْ في النَّصِّ ذاته جِدْها : • العِصْيانُ – شَبْعان – الأَليفَةُ – دافِع *صيغة البحث عن معنى الكلمات(سبع تمرينات) مثال: نص كلّنا أبناء وطن واحد(ص49) • إبْحَثْ في النَّصِّ عن كَلِمةٍ تُؤَدِّي نَفْسَ المَعْنى : • أُحِبُّ العَيْشَ على تُرابِ القَرْيَةِ الَّتي وُلِدْتُ فيها . • أَذِيَّةُ الغَيْرِ تَتَعارَضُ مع أَخْلاقِنا الحَميدَةِ . • بَقِيَ شَرْحُ المُعَلِّمِ عالِقًا في ذِهْني . صيغة البحث عن العبارات التي تؤدي إلى المعنى (سبع –07–تمرينات) مثال: نص مهنة الغد(ص36)	

	• إبْحَثْ عن العِبارَةِ الَّتي تُمَثِّلُ الْمَعْنى : • تُحافِظُ على العاداتِ والتَّقاليدِ . • السَّيَّارَةُ قويَّةٌ وسَريعَةٌ . • أَقِفُ إلى جانِبِكَ وأَدْعَمُ قَرارَكَ . • لكن دونَ فائدة .	
عددها	**34**	**00**
تمارين تصحيح الأخطاء واختيار الصحيحة	/	***صيغة ضع صحيح أو خطأ (تمرينين)** **مثال: ص42** ***صيغة ضع أو عيّن الصحيحة (تمرينين)** **مثال :(ص31-32)** ***صيغة لوّن الصحيحة (تمرين)** **مثال: (ص45)** ***صيغة عيّن الخاطئة أو صحح الخطأ (تمرينين)**

	00	07
تمارين التكملة والملأ	/	مثال: (ص78)
	00	06
تمارين الاستخراج		مثال: (ص84)
عددها	00	07
تمارين القراءة والكتابة	/	*صيغة أكتب مثال: ص(46)
عددها	00	04
تمارين	/	مثال: (ص26)

الربط		
	00	**02**
تمارين الترتيب	/	**مثال: (ص45)**
عددها	**00**	**01**
العدد الإجمالي	**405**	**42**

الجدول رقم(31): تمارين فهم المكتوب (القراءة)في كتاب اللغة العربية وكراس النشاطات في اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي في ضوء مناهج الجيل الثاني.

يتبيّن من الجدول (31) أنّ تمارين القراءة احتلت المرتبة الأولى في كتاب اللغة العربية من عدد تمارين القراءة والتي بلغت أربع مئة وخمسة (405) تمرينا بنسبة 77.53تقدّر بـ90.60 %، بينما في كراس النشاطات فقد احتل المرتبة الثانية حيث بلغ عددها اثنان وأربعون (42)تمرينا من عدد تمارين القراءة بنسبة قدّرت بـ 9.40%. وهذا راجع إلى أنّ نصوص القراءة موجودة في كتاب اللغة العربية أما كراس النشاطات فيحتوي على تمارين تقييمية لنشاط القراءة يهدف من خلاله تقويم المتعلمين.

وما نلاحظه أيضا من خلال الجدول () أنّ تمارين **السؤال والجواب** احتلت المرتبة الأولى من مجموع تمارين القراءة، حيث بلغ عددها ثلاثمائة وستة وثمانون(386) تمرينا من مجموع تمارين القراءة بنسبة تقدّر بـ86.85 % ففي كتاب اللغة العربية بلغ عدد أسئلة القراءة ثلاثون ثلاثمائة وواحد وسبعين سؤالا بنسبة قدرّت بـ 82.99%، كما بلغ عدد تمارين السؤال والجواب بخمس عشرة (15)تمرينا في كراس النشاطات بنسبة قدرت 17.01.89% من مجموع تمارين القراءة، كما نجد أن

تمارين السؤال والجواب هي عبارة عن أسئلة لتحديد عنوان النص المقروء وأسئلة لفهم النص ونقده، وقد بلغت أسئلة فهم النص في كتاب اللغة العربية (264) سؤالا وبذلك احتلت المرتبة الأولى من تمارين السؤال والجواب لأهميتها في تنمية مهارة الكلام والكتابة للمتعلم ومعرفة مدى فهم المتعلمين للنص المقروء بالنسبة للأستاذ. أما في كراس النشاطات خمسة عشرة سؤالا، تليها أسئلة نقد النص في المرتبة الثانية الواردة فقط في كتاب اللغة العربية حيث بلغ عدد الأسئلة فيه 56 سؤالا من تمارين السؤال والجواب ، أما الأسئلة المتعلقة بتحديد عنوان النص فجاءت في المرتبة الثالثة والواردة فقط في كتاب اللغة العربية والبالغ عددها واحد وخمسون(51) سؤالا من تمارين السؤال والجواب. وتهدف هذه الأخيرة (تمارين السؤال والجواب) إلى مساعدة المتعلمين على فهم النص وقده وتحليله وتحديد أفكاره والغرض من هذه الأسئلة أيضا أنها تنمي مهارة الاستماع والكلام والقراءة بالإضافة إلى تنمية مهارات التفكير العليا كالتفكير الناقد(مهارات التفكير الاستقرائي والاستنباطي والتقييمي) والكلام لدى المتعلمين، ويتمثل ذلك في الاستماع المتعلم للنص المقروء من قبل أستاذه أو زملائه ثم قراءته قراءة جيّدة والإصغاء إلى الأسئلة المتعلّقة بالنص المكتوب ليجيب عنها شفويا (كتاب اللغة العربية)أو كتابيا (كراس النشاطات) ، أما عن علاقة التفكير الناقد بالنص المقروء فتمثّلت في إثارة التفكير عند المتعلمين ودفعهم إلى البحث والتقصي ليتمكنوا من مناقشة وتفسير الآراء أو التوصل إلى استنتاجات أو إبداء آرائهم بالحجج والبراهين أو إيجاد أوجه الشبه بين معلومتين (ينظر الكتاب المدرسي ض45) ...الخ.

أما عن تمارين **البحث** فنجدها إلا في كتاب اللغة العربية فقط وقد احتلت المرتبة الثانية من مجموع تمارين القراءة البالغ عددها أربع وثلاثون (34) تمرينا بنسبة تقدّر ب7.60% وتهدف تمارين البحث إلى إثراء الرصيد اللغوي لدى المتعلمين كما تعمل أيضا على تنمية مهارتي القراءة والكلام بالإضافة إلى تنمية مهارات التفكير الأساسية المتمثلة في مهارة جمع المعلومات ومهارات التفكير العليا كمهارات التفكير الاستنباطي، ويتم هذا النوع من التمارين من خلال قراءة المتعلّم للنص المقروء واستنباط الكلمات أو العبارات التي لها نفس المعنى أو ضدها التي طرحها سؤال البحث ليجيب عنها شفويا فيما بعد أو يستمع للإجابة الصحيحة من قبل الأستاذ أو المتعلمين. أما بخصوص تمارين **تصحيح الأخطاء واختيار الصحيحة** وتمارين **الاستخراج** فقد احتلتا المرتبة الثالثة من مجموع تمارين القراءة، و وبلغ

عددهما سبع تمرينات لكل منهما بنسبة قدّرت 1.56% لكل منهما في كراس النشاطات وغياب تام لهذه التمارين في كتاب اللغة العربية. فبالنسبة لتمارين تصحيح الأخطاء واختيار الصحيحة فهي تمارين تهدف إلى تنمية مهارة القراءة والتفكير الأساسية (مهارة الاستذكار) والكتابة بالإضافة إلى الكلام ويتم هذا النوع من التمارين من حلال قراءة المتعلم للتمرين واسترجاع المعلومات التي تطرّق إليها في النص المقروء واستخدامها بفاعلية لانجاز تمرينه كتابيا ويمكن أيضا عنها شفويا قبل عنها كتابيا، أما بخصوص تمارين الاستخراج فهي تعمل على تنمية مهارات التفكير الاستنباطي، ويتم هذا النوع من التمارين إلى قراءة المتعلم للسؤال المطروح واستنباط ما تم التطرق إليه في النص المقروء و عن ذلك شفويا أو كتابيا. أما عن تمارين التكملة وملأ الفراغ فلم ترد إلا في كراس النشاطات وحظيت **بالمرتبة الرابعة** من مجموع تمارين القراءة، وبلغ عدد تمارين التكملة وملأ الفراغ بست (06)تمرينات بنسبة قدّرت بـ1.34%، وتهدف تمارين التكملة وملا الفراغ إلى تنمية مهارات المهارات اللغوية الاستماعية والكلامية والقرائية والكتابية والتفكيرية الاستنباطية، ويتم ذلك من خلال قراءة المتعلم إلى التمرين واستنباط المعلومات التي قرأها في النص المقروء ليجب عن ذلك شفويا أو كتابيا كما انه يصحح خطاه وذلك بالاستماع إلى إجابات المتعلمين أو الأستاذ. أما عن باقي تمارين القراءة فهي تكاد تكون منعدمة رغم أهميتها في تنمية مهاراته اللغوي ففي المرتبة الخامسة نجد تمارين القراءة والكتابة، وفي المرتبة السادسة نجد تمارين التلخيص، وفي المرتبة السابعة تمارين الربط، وفي المرتبة الثامنة نجد تمارين الترتيب). وما يمكن قوله؛ أن التمارين السابق ذكرها رغم قلّتها إلا أنها تعمل على تنمية جميع المهارات اللغوية وتعمل على إثارة تفكير المتعلم وتعزيز حصيلته اللغوية.

3-4-4- تمارين الإنتاج الكتابي (التعبير الكتابي والمشاريع):

تعد تمارين التعبير الكتابي من أهم التمارين التي تهدف لإكساب المتعلم اللغة العربية الفصحى ووسيلة لتنمية قدراته وميوله إلى الكتابة، وأحد المؤشرات الدالة على كفاءته في توظيف المعارف والموارد والقيم التي تكونت لديه في وضعيات جديدة بعد الانتهاء من درسي فهم المنطوق وفهم المكتوب، لذا نجد أن تمارين التعبير الكتابي والمشاريع ترتبط بجميع الأنشطة الواردة في المقطع التعليمي. وعلى هذا الأساس فقد اهتم مخططي المنهاج اللغوي للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي في ظل إصلاحات الجيل

الثاني بالتخطيط لتنمية مهارة الكتابة (التعبير الكتابي والمشاريع)، حيث بلغ عدد تمارين التعبير الكتابي والمشاريع ثمانية وخمسون (58)تمرينا من مجموع التمارين اللغوية الموجودة في كل من كتاب اللغة العربية (ستة عشر(16) بنسبة قدّرت بـ2.01%) وكراس النشاطات(36ستة وثلاثون(36) تمرينا بنسبة قدّرت بـ10.34%)، ودليل استخدام كتاب اللغة العربية(ست (06)تمرينات بنسبة تقدّر بـ 2.36%). وما نوضّحه هنا إلى أن المتعلم يتدرّب على التعبير الكتابي في كراس النشاطات أما عن الإنتاج الكتابي فيتطرّق إليه إلا في نشاط الإدماج في كتاب اللغة العربية أما في دليل استخدام كتاب اللغة العربية فهي تمارين مقترحة عن نموذج لوضعية معالجة يضيفها الأستاذ أو يقترح نماذج أخرى، فيحين أن المشاريع موجودة فقط في كتاب اللغة العربية فقط. أما بخصوص تمارين الكتابة نجد أن جميع التمارين الموجودة في كراس النشاطات (أستعمل الصيغ-أفهم النص- القواعد النحوية-الصرف- الإملاء) يجيب عنها المتعلم كتابيا إلا نشاط فهم المنطوق أو إنتاجه، أما بخصوص تمارين الإملاء البالغ عددها في كتاب اللغة العربية (55 تمرينا بنسبة تقدّر بـ6.89%) وفي كراس النشاطات(44 تمرينا بنسبة تقدّر بـ12.64%) وفي دليل استخدام كتاب اللغة العربية (19تمرينا بنسبة تقدّر بـ7.48%) من مجموع التمارين اللغوية في كل منهم.

تعددت تمارين التعبير الكتابي والمشاريع، واسند لكل مقطع تعليمي تمرين خاص بالتعبير الكتابي (أنتج كتابيا) والمشاريع (مشروعي) في كتاب اللغة العربية، أما في كراس النشاطات فنجد من جميع التمارين في صفحتين تحت عنوان الإنتاج الكتابي خاص بالتعبير الكتابي تحت عنوان أتدرّب على التعبير الكتابي، وفي الجدول التالي نعرض أنواع تمارين التعبير الكتابي والمشاريع التي وردت في كل من كتاب اللغة العربية وكراس النشاطات في اللغة العربية ودليل استخدام كتاب اللغة العربية

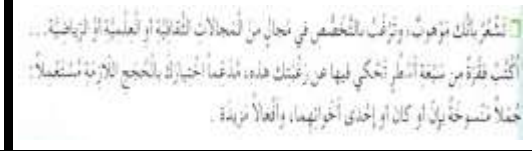
أنواع التمارين	كتاب اللغة العربية	كراس النشاطات في اللغة العربية	دليل استخدام كتاب اللغة العربية
تمارين صوغ مقدّمة	/	مثال: (ص63) قام رئيسُ الحيّ بحملةٍ توعيةٍ للسُّكان، للتقليلِ من خطرِ النفايات، ثمّ طلبَ من بعضِ الحاضرينَ إعدادَ تقريرٍ مُفصّلٍ عن النفاياتِ المنزليّةِ، وتقديمَ اقتراحاتٍ لتكونَ أقلَّ ضررًا بالبيئةِ. بناءٍ على ماسَبَقَ أُكْتُبْ مُقَدّمَةً	مثال: (ص80) 3-اكتب مقدمة عن الأم مستعملا العبارات التالية : كلمة صغيرة ذات معنى كبير – ينبوع الحنان – تعطي دون مقابل – فضلك عظيم – أهم شخص لي بالوجود
عددها	00	01	03
تمارين التلخيص	مثال: (90) لخّص النصّ الذي قرأته في خمسة أسطر، واكتب التلخيص الذي توصّلت إليه بعد مراجعته مرّتين. جمع المؤنث السالم والمضاف إليه والسد المؤقتا.	مثال: (ص55) 3- لخص النص التوالي : الرضاعة الطبيعية هي أفضل طريقة لتغذية الطفل الرضيع، ولا بديل عن الرضاعة الطبيعية ؛ لأن كل الدراسات الحديثة توصلت إلى أن حليب الأم يحتوي على بروتينات عديدة؛ منها ما يقلل من خطر إصابة بمرض السكتة المفرطة، وبعض الأمراض الخطيرة التي قد يصاب بها في شبابه، ومن البروتينات ما يساعد على تنظيم الدهون في الجسم، ولهذا ننصح كل النساء أن يحرصن على إرضاع أبنائهن رضاعة طبيعية.	/
عددها	01	03	00

تمارين التدريب على التعبير الكتابي بالاستعانة بالصور أو المخططات أو نص أو جدول	**مثال: ص74.** 	**مثال01: ص91** **مثال02: ص20** 	/

		مثال03: ص 83 إليك المخطط التالي، استعن به واكتب حكاية مناسبة، مثلما الخطوات التالية : • الشخصية الرئيسية والشخصيات الثانوية للحكاية كمثل : (الأسد، الذئب، الثعلب، حيوانات الغابة ...) • السنة المكانية والزمنية للحكاية : (في أحد الأيام ، في غابة كثيفة الأشجار ...) • وضعية الأطلاق : الأسدُ ملكُ الغابة قويٌّ لطيفهُ كُلُّ الحيوانات ... • عنصر التغيير : مَرَضُ الأسد ، وتَجمعُ كُلُّ الحيوانات على صاحبه إلا الثعلب .. • الصراع بين الشخصيات : الذئبُ يُدبّرُ حيلةً للتخلص من الثعلب بتحريض الأسد عليه، الثعلبُ يسمعُ كلام الذئب، فيحذّرُ الأسد بأنّه كان يبحثُ عن علاج له، والحلُّ هو أكلُ لحم الذئب، • يحل نزاع مناسبا : تخلّص الثعلبُ من الذئب لأن الأسد آكلُه، الأسدُ يتخلّصُ من الذئب و الثعلب معا، • عبرة تضمنها حكايتك : المثلُ بالمثل والبادئ أظلم، من حفر حفرة لأخيه وقع فيها، ... إذا كُلُّ هذه العناصر ، ابدأ بكتابة حكايتك ، ولا تنس استعمال أدوات الربط المناسبة، والألفاظ الدالة على الزمن و المكان. **مثال04: ص 6** 1- أكتب مقالاً علميا انطلاقاً من المعلومات المتوفرة بالجدول : **المادة** | **طبيعتها** | **اكتشافها** | **أين توجد** | **خواصها** | **استخداماتها** الذهب | معدن | اكتشف في العصور القديمة حوالي 2600 قبل الميلاد | يوجد بشكله الطبيعي في الصخور البركانية مع المعادن الأخرى وأكثر بلدان العالم المنتجة له: جنوب إفريقيا، أولايات المتحدة، استراليا، روسيا، الصين | معدن أصفر متألق ذو لمعة عالية. - طري وكثيف. - قابل للطرق والسّبك. - ناقل جيد للحرارة والكهرباء. - يذوب عند درجة 1064°. | - يستخدم الذهب في صنع العملات المعدنية والسبائك. - صناعة الحلي على نطاق واسع - يستخدم في الصناعات الكهربائية والإلكترونية خاصة الدارات الكهربائية	
عددها	**08**	**30**	**00**

تمارين التكملة وملأ الفراغ		*صيغة إملأ (أربع تمرينات) مثال: (ص17) أتدرّبُ على التعبير الكتابي كنـــزُ الحصى يبدأ عمي أحمد عمله منذ الصباح، وينتهيه في المساء، لا يتوقف إلا لدقائق يتناول فيها لقمة تشد جوعه وتعينه على إتمام عمله الشاق. يجلس على كومة الحصى، ويأخذ حجرا ويضعه بين ساقيه المنسوطتين، وينهال عليه ضربا بالمطرقة حتى يتفتت. فيأخذ غيره وغيره وهكذا دواليك. وأكوام الحصى تتمدد خلفه وتستطيل. يغطي وجهه بوشاح لا يظهر منه إلا عينان فقط منه أنه يحميه من الغبار المتطاير، ويقيه من المرض الفتاك السيليكوز، الذي يهاجم جهازه التنفسي. وفي مرة رأيته ينزع الوشاح عن وجهه، ويمسح به عرقه الطاهر، وعلى وجهه نسخة قوية من الرجولة والأنفة. كل هذا في سبيل أن يحصل البناء على مواد أولية للبناء مقابل أجر زهيد. 1- اقرأ ثم املأ الجدول التالي : مهنة عمي أحمد و الهدف منها | ما يدل على صعوبة ما يقوم به | المخاطر التي قد يتعرض إليها .....| .....| ....| .....| ..... *صيغة أكمل (ثلاث تمرينات) مثال: (ص52) 2-أكمل الفراغات بالكلمات المناسبة: (النعمى، تلجئ، كلمات) الجمل في الخانة الثانية هي ..... الجمل في الخانة الأولى، بحيث يمكن تعويض عبارة بعد ..... أقل منها تؤدي	مثال: ص80 2-أكمل هذه المقدمة عن الوقت : " الوقت كالسيف إن لم تقطعه قطعك " كثير منا يردد هذه المقولة لكن القليل من .....

		*صيغة أتمم(تمرين واحد) مثال: (ص31) 	
عددها	00	08	03
تمارين التصنيف	/	مثال: (ص55) 	/

عددها	00	02	00
تمارين الترتيب	/	مثال (ص04) 	/
عددها	00	01	00
تمارين إنشاء نص كتابي	مثال : (ص39) 	/	/
عددها	07	00	00
العدد الإجمالي	16	36	06

جدول رقم (32) تمارين الإنتاج الكتابي (التعبير الكتابي+المشاريع)في كتاب اللغة العربية وكراس النشاطات ودليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي في ضوء مناهج الجيل الثاني.

يتبيّن من الجدول (32) أنّ تمارين التعبير الكتابي والمشاريع قد احتلت المرتبة الأولى في كراس النشاطات في اللغة العربية ست وثلاثون(36) تمرينا من مجموع تمارين التعبير الكتابي بنسبة تقدّر بـ62.06%، والمرتبة الثانية في كتاب اللغة العربية (16)بنسبة تقدّر27.58% من مجموع تمارين التعبير الكتابي والمشاريع، أما في دليل استخدام كتاب اللغة العربية فقد احتلت المرتبة الأخيرة ست (06)تمرينات من مجموع تمارين التعبير الكتابي والمشاريع بنسبة تقدّر 10.34%، وهذا راجع إلى أنّ المتعلم يتدرّب على كتابة النصوص من خلال التمارين الموجودة في كراس النشاطات، أما في كتاب اللغة العربية ودليل استخدام كتاب اللغة العربية ينتج نصوص كتابية.

كما يتبين أيضا من خلال الجدول أنّ تمارين **التدريب على التعبير الكتابي بالاستعانة بالصور أو المخططات أو نص أو جدول** احتلت المرتبة الأولى من مجموع تمارين التعبير الكتابي في كتاب اللغة العربية وكراس النشاطات ودليل استخدام كتاب اللغة العربية، حيث بلغ عددها أربع وثلاثون (34) تمرينا (كراس النشاطات بلغ عدد تلك التمارين ثلاثون(30) تمرينا وفي كتاب اللغة العربية ثماني (08)تمرينات) بنسبة تقدّر بـ65.51 %، وتهدف هذه التمارين إلى تنمية مهارة القراءة والكلام والتفكير الأساسية كمهارة جمع المعلومات (طرح الأسئلة)، إضافة إلى مهارات التفكير العليا المتمثلة في التفكير الإبداعي (الأصالة والطلاقة اللغوية) وحل المشكلات. والملاحظ في الكتاب المدرسي وكراس النشاطات أنهما ركّزا على الصور أكثر لأهميتها في تنمية التعبير الكتابي وتسهيل عمليتي الفهم والاستيعاب للمتعلمين.

أمّا عن تمارين **التكملة وملأ الفراغ** فقد احتلت المرتبة الثانية من مجموع تمارين التعبير الكتابي رغم عدم ورودها في كتاب اللغة العربية، فقد بلغ عدد تمارين التكملة وملأ الفراغ إحدى عشر(11) تمرينا من مجموع تمارين التعبير الكتابي (كراس النشاطات ثماني (08) تمرينات، دليل استخدام كتاب اللغة العربية ثلاث(3)تمرينات) بنسبة تقدّر بـ 18.96%، وقد جاءت هذه التمارين بصيغ مختلفة تنمي لدى المتعلم مهارة الكتابة والقراءة والتفكير، وتتم هذه التمارين باختيار المتعلم الكلمة الصحيحة ووضعها في مكانها أو العبارة المناسبة بعد قراءتها للنص الموجود، أو كتابة أسئلة بالاستعانة بأجوبة ...الخ.

كما ظهرت تمارين **الإنتاج الكتابي** في المرتبة الثالثة من عدد تمارين التعبير الكتابي، فقد بلغ عددها تسع (07) تمرينات في كتاب اللغة العربية ضمن فقط ضمن نشاط الادماج بنسبة تقدّر بـ12.06%. وهذه التمارين هي بمثابة محصّلة لما تم تعلّمه في دروس فهم المنطوق وإنتاجه وفهم المكتوب، كما تعمل هذه التمارين على تنمية مهارة القراءة والكتابة والتفكير بنوعيه الناقد(التفكير الاستقرائي والاستنباطي) والإبداعي(مهارات الطلاقة المتمثلة في الطلاقة اللغوية والطلاقة الفكرية، ومهارة الأصالة، ومهارات المرونة المتمثلة في المرونة التلقائية و المرونة التكييفية)، ويتم ذلك من خلال قراءة المتعلم للسؤال المطروح أو النص، واستدعاء المعلومات التي سبق وان تطرّق إليها(فهم المنطوق وإنتاجه، فهم المكتوب) لإنتاج نص مكتوب أصيل يبدي فيه رأيه وتحديد الحجج والبراهين.

أما عن تمارين **صوغ المقدمة** وتمارين **التلخيص** فاحتلتا المرتبة الرابعة من مجموع تمارين التعبير الكتابي، وبلغ عدد ذلك أربع تمرينات لكل منهما بنسبة تقدّر بـ6.89 % لكل منهما. فتمارين صوغ المقدمة هي تمارين إبداعية تعمل على تنمية مهارة التعبير الكتابي الإبداعي، أما تمارين التلخيص فهي أيضا تمارين تعمل على تنمية مهارة القراءة والفهم والاستيعاب والكتابة إضافة إلى تنمية مهارة التفكير الإبداعي، ويتم ذلك بقراءة نص مكتوب من قبل المتعلمين والعمل على فهمه واستيعابه والقدرة على تجريده وإعادة صياغته بأسلوبه الخاص معتمدا على آليات التلخيص التي تعلّمها وتوظيف ما تم تعلمه من دروس فهم المنطوق وإنتاجه وفهم المكتوب.

كما جاءت تمارين التصنيف في المرتبة الخامسة وتمارين الترتيب في المرتبة الأخيرة، والبالغ عدد كل منهما على التوالي (تمرنين، تمرين واحد) في كراس النشاطات من مجموع تمارين التعبير الكتابي بنسبة تقدّر بـ3.44 % لتمارين التصنيف، و1.72% لتمارين الترتيب. وعلى الرغم من أهمية الترتيب والتصنيف في تنمية مهارات التفكير إلا أننا نجد أن مخططي مناهج تعليم اللغة العربية أهملوا دورهما في تمارين التعبير الكتابي.

3-4-5- تمارين مهارات التفكير:

انتهجت إصلاحات الجيل الثاني تنمية مهارات التفكير ضمن محتوى التمارين اللغوية ولم تسند لها حصة مستقلّة أو تمارين مستقلّة كغيرها من المهارات اللغوية، وما يهمنا هنا هو تمارين التفكير العليا

المرتبطة بالمهارات اللغوية(استماع- كلام-قراءة- كتابة)، والتي بلغ عددها ثلاث مائة وخمس وعشرون (325) سؤالا وقد احتلت أسئلة التفكير الإبداعي المرتبة الأولى حيث بلغ عدد أسئلتها مائتين واثنين(202)بنسبة تقدّر بـ 62.16 %، واحتلت أسئلة بالتفكير الناقد مائة وثلاثة وعشرون(123)سؤالا بنسبة تقدّر بـ37.84%. فبخصوص أسئلة مهارات التفكير الناقّد في تمارين فهم المنطوق بلغ تمرينا تسع وعشرون(29) بنسبة تقدّر بـ8.92% ، أما أسئلة التفكير الإبداعي فبلغ عددها اثنان وثلاثون(32)سؤالا بنسبة تقدّر بـ9.84%.. أما عن أسئلة التفكير الناقد في تمارين إنتاج المنطوق(التعبير الشفوي وتوظيف الصيغ) فقد بلغ عددها خمس وعشرون (25) سؤالا بنسبة تقدّر بـ7.69%، أمّا أسئلة التفكير الإبداعي فبلغ عددها مائة وثلاثة عشر (113) سؤالا من بنسبة تقدّر بـ34.76%، أما في تمارين فهم المكتوب(القراءة) فنجد أن أسئلة مهارات التفكير الناقد بلغ عددها أربع وستون (64) سؤالا بنسبة تقدّر بـ 19.69%، فيحين نجد أسئلة التفكير الإبداعي بلغت اثنان وأربعون(42) سؤالا في تمارين فهم المكتوب بنسبة تقدّر بـ12.92%، أما عن أسئلة التفكير الناقد في تمارين الإنتاج الكتابي(التعبير الكتابي والمشاريع) فقد بلغت عددها خمس(05) أسئلة بنسبة تقدّر بـ1.53%، وأما أسئلة التفكير الإبداعي بلغ عددها في تمارين الإنتاج الكتابي بلغ عددها خمسة عشر(15) سؤالا بنسبة تقدّر بـ4.61%. كما تجدر الإشارة هنا إلى أنه هناك أسئلة التفكير بالوضعية المشكلة الانطلاقية وهي أسئلة تأتي في بداية كل مقطع تعليمي، حيث بلغ عدد هذه الأسئلة ستة عشر(18) سؤالا موجودة في دليل استخدام كتاب اللغة العربية. فقد بلغ عدد أسئلة التفكير الناقد فيه سبع(7) أسئلة بنسبة تقدر بـ37.88%، أما أسئلة التفكير الإبداعي فقد بلغ إحدى عشرة(11) سؤالا بنسبة تقدّر بـ62.12%.

وفي الجدول التالي نقدم نماذج للأسئلة الخاصة بالتفكير الناقد و التفكير الإبداعي المتضمنة في تمارين المهارات اللغوية (فهم المنطوق(استماع)- تعبير شفوي (كلام)- فهم المكتوب(قراءة)- التعبير الكتابي)، بالإضافة إلى الأسئلة التفكيرية الناقدة والإبداعية الخاصة بالوضعية المشكلة الانطلاقية:

التمارين	التفكير الناقد	التفكير الإبداعي
فهم المنطوق	مثال (ص29 من دليل استخدام الكتاب) **أستمع وأجيب :** -هل توافق الكاتب بأن التعاون بين اللاعبين هو سبب انتصارهم؟ علل موقفك .	مثال: (ص 37من دليل استخدام الكتاب) **أستمع و أجيب :** • أحقا يمكن لمن يعيش على هذه الأرض أن يشتكي من فقر ؟ • لماذا تعتبر وطنك الجزائر أغلى الأوطان ؟
التعبير الشفوي	مثال: (ص17 من كتاب اللغة العربية) 	مثال1: (ص 67من كراس النشاطات) مثال2: (ص60 من كتاب اللغة العربية)
القراءة	مثال01: (ص28من كتاب اللغة العربية) مثال02: (ص15 من كراس النشاطات) 	مثال01: (ص62 من كتاب اللغة العربية) مثال02: (ص من كراس النشاطات)

التعبير الكتابي	مثال01:(ص23 من كتاب اللغة العربية) أكتُبُ رِسالةً لابنِ عَمِّكَ مُبَرِّراً الفِكْرَةَ الَّتي تُريدُ أنْ تُقْنِعَهُ بِها مُدَعِّماً رَأيَكَ بالحُجَجِ والبَراهينِ المُناسِبَة . مثال02: (ص55 من كراس النشاطات). أتدرّبُ على التعبير الكتابي 1- اقرأ النصين وحدّد العلاقة بينهما وأكمل : النصُّ الثاني هو ..... للنصِّ الأوّل.	مثال01: (ص56 من كتاب اللغة العربية) أكْتُبْ فقرةً من ثمانيةِ أسطرٍ، تُبيّنُ فيها مأثرَ شخصيةٍ جزائريةٍ بارزةٍ حقّقتْ نجاحاً في المجالِ الذي تُفَضِّلُه، مُستعملاً : فعلاً مضارعاً منصوباً أو مجزوماً، وفعلاً مضارعاً مبنياً للمجهول. مثال02: (ص من كراس النشاطات) 1- أكْتُبْ نصّاً من خلالِ توسيعِ هذه الفكرةِ، معتمداً على مخطط كتابة الحكاية : شَعَرَ جُحا بالجوعِ، غيرَ أنَّهُ لا يَمْلِكُ نُقوداً لِيَدْفَعَ ثَمَنَ الطَّعام. فَفَكَّرَ في حيلةٍ تُمَكِّنُهُ من الأكْلِ دونَ دَفْعِ ثَمَنِ الفاتورةِ. نَجَحَتْ حيلَتُهُ غيرَ أنَّ أصحابَهُ الذينَ كانوا يَتْبَعونَهُ، قَلَّدوهُ فَوَقَعوا في مَأْزِقٍ كبيرٍ.
الوضعية المشكلة الانطلاقية	مثال: (ص 23 من دليل الكتاب) درست عن الثروات الباطنية في مادة الجغرافيا كالبترول والغاز فتساءلت إن كانت هذه الثروات ستنفذ يوما فوجدت الإجابة في موسوعة قرأتها حيث أن البشرية تبحث باستمرار عن بدائل دائمة بعيدا عن هاجس نفاذ الغاز و البترول تضمن المستقبل الزاهر للأجيال القادمة. فما هي هذه البدائل يا ترى ؟ و كيف يساهم كل فرد من موقعه في تفعيلها وتطبيقها و الحفاظ عليها .	مثال: (ص26 من دليل استخدام كتاب اللغة العربية) يحب الناس الاستماع إلى الحكايات أو مشاهدتها مصورة كرسوم متحركة أو أفلام سينمائية، كما تحب الأمهات قراءة حكايات قبل النوم لأبنائهن. وفي يوم جلست أمك تحكي لك حكاية من كتاب كليلة ودمنة ،فسألتها لماذا تحكى القصص على لسان الحيوانات؟ و ما الفائدة من قراءة القصص والاستماع إليها ؟ وكيف انتقلت هذه الحكايات وتوارثتها الأجيال ؟

جدول رقم(33): أسئلة التفكير الناقد والإبداعي في التمارين المهارية اللغوية المتضمنة في كتاب اللغة العربية وكراس النشاطات دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي في ضوء مناهج الجيل الثاني.

يتضح من خلال ما سبق؛ أن التمارين المهارية اللغوية تدفع المتعلمين إلى المشاركة الايجابية في تعلم اللغة العربية بشكل تكاملي بين مضمون التمارين وتعليمات الوضعية الإدماجية تطبيقا للمقاربة النصية المعمول بها في مناهج الجيل الثاني، مما يزيد من كفاءة المتعلمين اللغوية وتساعدهم على استخدام اللغة العربية الفصحى في مواقف حياتية مختلفة، فتمارين فهم المنطوق (الاستماع) تنوعت وتعددت

أصنافها مما يجعل من المتعلّم مستمعا ، أما تمارين التعبير الشفوي بمختلف أشكالها وأوضاعها تعمل على بعث الحياة في العناصر اللغوية المكتسبة للمتعلمين وتدرّبهم على تنمية مهارات التفكير العليا والأساسية وتوظيف الصيغ في جمل أصيلة، وحسن القول وجودة الأداء، وحسن اختيار الكلمات والعبارات في مواقف تواصلية دالّة. كما تسهم تمارين فهم المكتوب(القراءة) في استخراج العناوين والأفكار المناسبة للموضوع، واختيار الكلمات والعبارات والتعرف على مرادفاتها وأضدادها، إضافة إلى تنمية الألفاظ والتراكيب والصيغ، كما تعمل على بناء مدركاتهم من خلال عمليات التطبيق وتحليلها وتفسيرها ونقدها، علاوة على ذلك نجد أن تمارين فهم المكتوب تنمي مهارات الاستماع من خلال الإصغاء إلى النص، ومهارة الكلام من خلال القراءة الجهرية، ومهارة الكتابة من خلال استخدامهم للمحصول اللغوي القرائي في الإنتاج الكتابي ومهارة التفكير من خلال التحليل والتفسير والنقد للنص المكتوب. أما عن تمارين الإنتاج الكتابي تسند إليه جميع الأنشطة اللغوية وترتبط بدروس فهم المنطوق وإنتاجه، وفهم المكتوب(القراءة)، وتسهم تمارين الإنتاج الكتابي في تمكن المتعلمين من دمج معارفهم السابقة، وإطلاق العنان لأفكارهم وخيالهم، لاختيار الكلمات والأفكار الأصيلة المناسبة للموضوع، وإبداء رأيهم بالحجج والبراهين، لإنتاج نص مكتوب يراعي فيه أسس الكتابة الجيّدة. كما أن هذه التمارين تخدم عدّة جوانب منها مهارة الكلام والقراءة والتفكير والاستماع.

كما يتضح من خلال عرضنا لأصناف تمارين المهارات اللغوية في كتاب اللغة العربية وكراس النشاطات ودليل استخدام كتاب اللغة العربية أنها متنوعة تركز على تنمية مهارات اللغة الخمس (استماع-كلام-قراءة-كتابة- تفكير) وغطّت النصيب الأكبر من المواضيع المقترحة، وتنقسم في غالب الأحيان إلى قسمين: تمارين فردية أو تمارين جماعية، وهذا شيء ايجابي لأنّ من معايير اختيار التمارين المهارية اللغوية "أن تكون متنوعة تتلاءم مع المهارة اللغوية ومع المحتوى اللغوي وشاملة لموضوعات المنهاج، وأن تكون الأنشطة فردية تقوم على نشاط المتعلّم، أو جماعية تقوم على تعاون الجماعة"[1]. إضافة إلى أنّ هذه التمرينات المهارية نجحت في تجسيد وملائمة الأهداف المبرمجة في منهاج اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي المقرر(الجيل الثاني).على الرغم من أن بعض الأهداف تستنبط من

[1] علي بن عبد المحسن الحديبي وآخرون، معايير تصميم كتاب اللغة العربية المدرسي، مرجع سابق ، ص144.

خلال ملاحظة نص التمرين، لأن من معاير وضع التمارين المهارية أن "يكون هادفا وعلى علاقة وثيقة بعناصر المنهاج، ويسهم إسهاما فعالا في تحقيق الأهداف التربوية المنشودة"[1] . كما أن التمارين المهارية جاءت متدرّجة ومتسلسة يبني بعضها بعضا وفق المقاربة النصية وتتكامل في تحقيق الأهداف وتنمية المهارات اللغوية الخمس وهذا ما يوافق المقاييس العلمية لبناء التمارين المهارية اللغوية التي يجب " أن تستهدف أكثر من مهارة في وقت واحد" [2]، كما ظهر تدرّجا واضحا في طرح الأسئلة الخاصة بجميع التمارين المهارية اللغوية من السهل إلى الصعب عموما، وهنا لا نعمم فهناك بعض تمارين بنفس درجة الصعوبة وأخرى عشوائية لا تخضع لتدرّج معيّن وتفتقر نوعا ما إلى المقاييس العلمية في بناء التمارين المهارية اللغوية من السهل إلى الصعب. أما بخصوص ملاءمة التمارين المهارية اللغوية لمستوى المتعلمين و"تتناسب مع طبيعة الجمهور المستهدف"[3]، فهي عموما كانت متوافقة مع مستوى وقدرات ومعارف المتعلمين توازي مدارك المتعلمين كونه تطرّق إليها في المراحل السابقة من مرحلته التعليمية في الطورين الأول والثاني، لكن ما يعاب على بعض التمارين أنها تفوق مستوى المتعلمين خاصة الأسئلة المتعلقة بالتفكير الناقد، إذ لم يراع في انتقائها الجوانب الفكرية والمعرفية للمتعلمين.

بعد عرضنا لمختلف التمارين المهارية اللغوية التي اعتمدتها إصلاحات الجيل الثاني لاحظنا ملامح التخطيط لتعليم اللغة العربية وتنمية مهاراتها الخمس من استماع وكلام وقراءة وكتابة (التعبير الكتابي) وتفكير من خلال الحصص المخصص لها باستثناء مهارات التفكير.

كما نجد عناية إصلاحات الجيل الثاني بتنمية مهارة الاستماع لمتعلم السنة الخامسة من التعليم الابتدائي وجعل حصة واحدة مخصصة لها، كما نجد أنه تم ربط تنميتها من خلال حصص القراءة والتعبير الشفوي والكتابي وحتى حصص الإملاء، بالإضافة إلى حصص المطالعة والأناشيد. أما مهارة الكلام فإصلاحات الجيل الثاني لم تهمل تنمية هذه المهارة فهي أيضا لها تمارين خاصة بها، حيث تم توظيف الصور للتعبير عنها، وتمارين تهتم بمسرحة الأحداث وتبادل الأدوار لتنميتها، بالإضافة إلى أن تنميتها يتم أيضا من خلال المحادثات والمناقشات والإجابة عن أسئلة النصوص المنطوقة أو المكتوبة أو

[1] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[2] المرجع نفسه، ص155.

[3] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

المتعلقة بالأنشطة اللغوية الأخرى، أما عن تنمية مهارات القراءة فقد خصص لها الوقت الكامل لتنميتها بالإضافة إلى حصص المطالعة وحصص الأنشطة اللغوية الأخرى التي تلزم المتعلم قراءة نص السؤال قراءة سرية أو جهرية، أما عن تنمية مهارة الكتابة فنجد أن التمارين الموجودة في كراس النشاطات هي تمارين أغلبها كتابية، بالإضافة إلى حصص التدريب عن التعبير الكتابي وحصص المشاريع التي تعمل على تنمية مهارة الكتابة. أما بخصوص مهارات التفكير رغم أنها لا توجد حصة مستقلة لها، إلا أنَّ تنمية هذه المهارات تتم من خلال أسئلة متضمنة في التمارين المهارية اللغوية، بالإضافة إلى الصور المصاحبة للنصوص المنطوقة والمكتوبة، دون أن ننسى دور المشاريع المدرجة في كتاب اللغة العربية التي تعمل على تنمية مهارات التفكير، أو الإجابة عن الأسئلة المتعلقة بالوضعيات المشكلة الانطلاقية.

4- التخطيط للاختبارات المهارية اللغوية في منهاج السنة الخامسة من التعليم الابتدائي (الجيل الثاني):

تعد الاختبارات اللغوية من أهم أدوات التقويم المستخدمة في تعليم اللغة العربية في مناهج الجيل الثاني والتي يعوّل عليها لقياس مدى تنمية المهارات اللغوية ومعرفة مدى تحقق الأهداف المستخدمة التي تستهدفها مناهج تعليم اللغة العربية، فهي ترتبط ارتباطا وثيقا بالتخطيط لتعلم اللغة وتنمية مهاراتها للاستفادة من نتائجها للكشف عن مدى نجاعة الممارسة التعليمية من جهة ونجاح إصلاحات مناهج الجيل الثاني من جهة أخرى. وعلى هذا الأساس يعد الاختبار اللغوي أحد أبرز أدوات التقويم في العملية التعليمية عامة وفي التخطيط لتعليم اللغة العربية خاصة. والهدف منه" التحقق من تمكّن المتعلمين من كفاءات اللغة العربية ومهاراتها المختلفة، وتشخيص المشكلات المنهجية واللغوية التي تواجه متعلّمي اللغة"[1].

[1] أسامة زكي السيد علي، الاختبارات اللغوية: مقاربة منهجية تطبيقية، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، الرياض-السعودية، ط1، 2016، ص50.

كما أنّه" أداة لتعزيز عملية التعلّم، ولدفع الدارس إلى الأمام ، أو وسيلة لتقويم أداء الدّارس"[1]، لبناء أحكام تؤثّر بشكل مباشر وفعّال في المجال التعليمي التعلمي للغة العربية.

4-1- مفهوم الاختبار اللغوي

هناك عدة تعريفات للاختبار عموما لكننا اقتصرنا على تعريف الاختبار اللغوي في حقل تعليمية اللغات، بأنّه"" مجموعة من الأسئلة التي تقدّم للدارس لقياس قدراته في مهارة لغوية ما، وما الذي يمتلكه من تلك المهارة؟ وما تقدّمه فيها؟ وما مستواه مقارنة ببقية الدارسين"[2] " "أداة من أدوات القياس التي يستخدمها القائم على عملية التعلم بطريقة منظمة، لتحديد مستوى تحصيل الطلاب في المادة الدراسية اللغوية"[3] وهناك من عرّفه بأنّه:"مجموعة من الأسئلة التي يطلب من الدارسين أنَّ يستجيبوا لها بهدف قياس مستواهم في مهارة لغوية معيّنة وبيان مدى تقدمه فيها ومقارنة زملائه"[4]

4-2- الاختبارات اللغوية في السنة الخامسة من التعليم الابتدائي:

هناك عدّة أساليب وتصنيفات للاختبارات اللغوية تتنوع بتنوع الأهداف، منها الاختبار التشخيصي والاختبار التصنيفي واختبار الكفاءة اللغوية والاختبار التحصيلي والاختبار التقويمي. وقد اكتفى منهاج اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي في ظل مناهج الجيل الثاني بذكر الاختبار التقويمي كأداة من أدوات التقويم في حال تقييم كفاءات المتعلمين، والاختبار التقويمي معناه:" أن يبرهن المتعلم على كفاءته من خلال عدّة وضعيات مشكلة. لكن ينبغي أن تستجيب هذه الوضعيات لعدّة

[1] صيد أحمد، تاثير بناء الاختبارات اللغوية وفق المقاربة بالكفاءات على اجابات المتعلمين(مستوى السنة الاولى من التعليم الابتدائي من التعليم المتوسط في الجزائر أنموذجا)، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم- معهد البحوث والدراسات العربية،تونس، دراسات إستراتيجية ومستقبلية، ع31، 2014، ص51.

[2] المرجع السابق، ص29.

[3] صيد أحمد، مرجع سابق، ص39.

[4] رشدي أحمد طعيمة، محمد السيد المناع، تدريس العربية في التعليم العام نظريات وتجارب، (مرجع سابق)، ص261.

شروط منها أساسي وهي: أن تكون الكفاءة المستهدفة تناسب التقويم؛ وأن تكون ذات دلالة بالنسبة للمتعلّم، أي تحفّزه على العمل؛ وأن تحمل قيما ايجابية" [1].

والجدير بالذكر هنا؛ نجد أن المنهاج أو الوثيقة المرافقة المتعلقة بالسنة الخامسة من التعليم الابتدائي لم تذكر أنواع الاختبار من حيث الأداء في اللغة العربية أي الاختبارات الشفوية والاختبارات الكتابية(مقالي وموضوعي)؛ فالاختبار الشفوية يقصد بها:" تلك الاختبارات التي تقدّم على هيئة أسئلة تعطى للمتعلّم ويطلب منه الإجابة عنها في الموقف نفسه، شفويا دون كتابة"[2] ويستخدم هذا الاختبار "لمعرفة التقدم الذي أحرزه متعلمو اللغة في اكتساب المهارات والقدرات اللغوية، عن طريق التعبير والأسئلة المباشرة "[3] والهدف منه قياس مدى قدرة المتعلّم لإتقانه مهارة فهم المنطوق وإنتاجه. أما الاختبارات الكتابية فهي:"التي يراد بها قياس تحصيل التلاميذ في نهاية الفترات، وفي الامتحانات الانتقال والشهادات العامة غيرها، وهو الذي يستخدم لمعرفة التقدّم الذي أحرزه دارسو اللغة في اكتساب المهارات والقدرات اللغوية عن طريق التعبير الكتابي والإجابة عن الأسئلة"[4]

إلا أنه بعد استقرائنا لاختبارات مادة اللغة العربية في السنة الخامسة من التعليم الابتدائي في ظل مناهج الجيل الثاني وتقصينا لها، وجدنا بأن المدرسة الابتدائية الجزائرية تعتمد في اختباراتها الفصلية (ثلاث اختبارات فصلية) و الرسمية في شهادة التعليم الابتدائي على الاختبارات الكتابية وتتعامل مع لغة المتعلم في جانبها الكتابي، أمّا اختبارات التقويم الشهري على اختبارات شفوية وكتابية.

كما ركزّت إصلاحات الجيل الثاني في طبيعة هذه الاختبارات الفصلية والرسمية المتعامل بها على " قياس مدى تحكّم التلاميذ في الجانب الكتابي بأبعاده المتنوّعة(قراءة، فهم، بناء) عن طريق دعوتهم لتوظيف مهاراتهم ومواردهم المعرفية المكتسبة، والتصرّف فيها حسب الوضعيات المطروحة". كما تتميّز الاختبارات الفصلية (ثلاثة فصول) بتوحّد مواضيعها في مادة اللغة العربية والمواد الأخرى على مستوى

[1] منهاج اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي:مناهج مرحلة التعليم الابتدائي، مرجع سابق، ص28.
[2] أسامة زكي السيد علي، مرجع سابق، ص64.
[3] عبد المجيد عيساني، مرجع سابق، 152.
[4] المرجع نفسه، ص152-153.

المؤسسة التعليمية الواحدة، أمّا الاختبار النهائي في مرحلة التعليم الابتدائي فهو موحّد في جميع المؤسسات التعليمة في الجزائر وقد أعطي لمادة اللغة العربية معامل 02 والمدّة المخصصة لهذا الاختبار ساعة ونصف وتمنح العلامة من 0 إلى 10. وقد وضع دليل بناء اختبار مادة اللّغة العربية مبادئ وشروط بناء الاختبار وشروط بناء أسئلة الاختبار عموما واختبار نهاية المرحلة الابتدائية خصوصا. أما بخصوص الاختبارات التقويمية الشهرية (اختبار شفوي وكتابي) فنجد أن الدليل لم يعط أنموذج لبناء الاختبارات الشفوية بل اقتصر على تقديم أنموذج لتقويم شهري في دليل استخدام كتاب استخدام اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي.

بما أنه تم إعادة تكييف كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي في الموسم الدراسي 2019-2020 والتي تعذر علينا دراسة اختبار نهاية شهادة التعليم الابتدائي من جهة و لا يسمح لنا بمعرفة بناء اختبارات اللغة الشفوية والكتابية ككل متكامل من جهة أخرى. لذا فان الذي يهمّنا هنا الاختبارات اللغوية التقويمية المبنية على خاصية الإدماج وهي الميزة التي تميّزت بها المقاربة بالكفاءات، الممثلة في التقويم الشهري كتقويم للفعل التعليمي لقياس مهارات اللغة ومعرفة المستوى اللغوي الذي وصل إليه المتعلم سبق له وان تطرّق إليها في إطار تكاملي مدمج بعد الانتهاء من المقطع التعليمي في شكل اختبار شفوي وكتابي. وعليه سنقوم بدراسة اختبار التقويم الشهري الخاص بالمقطع التعليمي الرابع (التنمية المستدامة) المأخوذ من دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي بوصفه الاختبار الحقيقي للغة لاستهدافه تقويم المهارات اللغوية ككل متكامل وبشكل مدمج، لبيان كيفية بناء هذا الاختبار وتحليله حسب ما ورد في دليل بناء اختبار مادة اللغة العربية في المدرسة الجزائرية وحسب معايير مواصفات الاختبار الجيّد الذي وضعه خبراء الاختبارات. وقبل هذا يتعيّن علينا إبراز معايير بناء اختبارات اللغة العربية في ظل مناهج الجيل الثاني وفق ما جاء في الدليل (بناء اختبارات اللفة العربية) الجديد.

4-3- معايير بناء اختبار اللغة العربيّة في السنة الخامسة ابتدائي:

في إطار إصلاحات مناهج الجيل الثاني فيما يتعلّق بالتقويم فقد وضعت وزارة التربية والتعليم دليل بناء اختبار مادّة اللغة العربية وذلك لتقديم رؤية وتوضيحات يستعين بها معدّي المواضيع في انجاز امتحان نهاية مرحلة التعليم الابتدائي وطريقة هيكلتها من جهة، ومن جهة أخرى يستعين بها الأساتذة في بناء الاختبارات الفصلية المنظّمة لتلاميذ السنة الخامسة من التعليم الابتدائي وذلك لإتاحة الفرصة للمتعلمين على التدريب على نماذج حقيقية تهيّئهم لامتحان نهاية السنة لقياس مدى تحقيق الكفاءات المسطّرة في ملمح التخرّج / الكفاءة الشاملة. وقد أكد الدليل على ضرورة" أن تستجيب نماذج هذه الاختبارات المقدّمة للتلاميذ، لمبادئ وشروط بناء أسئلة الاختبار عموما، ولطبيعة امتحان نهاية المرحلة الابتدائية خصوصا" وقد ألح الدليل بأنه من بين أهم شروط بناء الاختبارات" أن تكون الأهداف التي يسعى إليها الاختبار إلى تحقيقها تتوافق تماما مع الكفاءة المسطّرة في المناهج". كما نجد أنه وضع شروط تتمثّل في:

- تحديد وتعيين الكفاءة المستهدفة؛
- التركيز على المضامين والمحتويات التي تقيس الكفاءة؛
- تنويع محتوى المواضيع ليشمل جل محاور المناهج؛
- تقديم وضعيات مركّبة جديدة ذات دلالة توظّف فيها إجراءات تعوّد عليها التلاميذ في القسم؛
- وضع أسئلة متدرّجة الصعوبة، شاملة لأهداف المنهج؛
- الحرص على الدقّة في صياغة الأسئلة، والتعليمات المقدّمة للتلاميذ لتجنّب التأويل؛
- الأخذ بعين الاعتبار السندات اللازمة للتعامل مع الوضعية، سواء تعلّقت بالرسم أو النقل أو القراءة والتمعّن في النصوص المقترحة(من حيث مناسبة مضمون الاختبار للمدة الممنوحة للإجابة)؛
- اعتماد المعايير المتعارف عليها في تقييم الإنتاج الكتابي(الوجاهة، الانسجام، سلامة اللغة، الإتقان) وتعيين مؤشرات دقيقة لتشخيصها؛

- إعداد سلّم تنقيط دقيق ومفصّل، يحدّد الإجابات النموذجية المتوقّعة ويوزّع العلامات"[1]

4-4- تحليل أنموذج لاختبار التقويم الشهري:

يعتبر التخطيط اللغوي لتعليم اللغة العربية في السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، استكمالا لبناء الكفاءات الختامية والشاملة /ملمح التخرّج للمتعلم وتعزيزا لمكتسباته اللغوية السابقة التي تتيح له التحكم في المهارات اللغوية في وضعيات مختلفة قبل انتقاله إلى مرحلة التعليم المتوسّط. لهذا اعتمدت مناهج الجيل الثاني في بناء اختباراتها على خاصيّة الإدماج الذي يعد أحد المرتكزات الأساسية التي تميّزت بها المقاربة بالكفاءات عن باقي المقاربات السابقة، لذلك استغلت خاصيّة الإدماج في بناء التقويم الشهري في مادة اللغة العربية . وفيما يلي نقدّم النموذج المقترح لمعرفة كيفية بناءه وهل خضع الشروط التي صاغها **مدير الديوان الوطني للامتحانات والمسابقات بن زمران**. من خلال العناصر المكوّنة للاختبار، وشروط اختيار نص الاختبار ومعايير صياغة الأسئلة. والمعايير التي قنّنها خبراء الاختبارات كالشمولية والصدق والثبات والموضوعية والتمييز والعملية لنستطيع الحكم على الاختبار بأنه جيّد ومحكم.

[1] م. بن زمران، دليل بناء اختبارات مادّة اللغة العربية في امتحان نهاية مرحلة التعليم الابتدائي، وزارة التربية الوطنية، الديوان الوطني للامتحانات والمسابقات، الجزائر، 2018، ص3.

***نموذج لتقويم شهري :**

النص المنطوق : الشجرة :

في الأرض أشجار كثيرة وجميلة هي صديقة للبيئة، فالإنسان يستفيد منها منذ القدم، فقد استعملها كوقود، وفي بناء البيوت وصنع السفن، واتخذ من ثمارها النافعة غذاء له، وهذا ما دعاه لغرسها والعناية بها، كما اهتمت الحكومات أيضا بالمحافظة على سلامة غاباتها، فهي ثروة طبيعية وجب الاهتمام بها ،فمنعت قطع الأشجار إلا إذا تم غرس أشجار أخرى لتحلّ محلها، وأخذت احتياطات وتدابير للوقاية من الحرائق، ناهيك عن الأجر الرباني، الذي يأخذه الإنسان مقابل غرس الأشجار ورعايتها ،عملا بقول رسولنا الكريم: « ما من مسلم يغرس غرسا، فيأكل منه إنسان ولا دابة ولا طير إلا كان له صدقة إلى يوم القيامة. »

الأسئلة :

ـ كيف يستفيد الإنسان من الأشجار ؟

ـ يتحدث النص عن فكرة بالغة الأهمية ، بيّن وجهة نظرك في الموضوع مدعّما رأيك بالحجج المقنعة .

تحدث عن أهمية الحفاظ على الأشجار مستعملا الصيغ : بما أن / لام التعليل / في الأخير

النص المكتوب :الماء

يعد الماء من نعم الله العظمى على مخلوقاته ، فهو و الغذاء والهواء سواء. ولا حياة بدونه. (وقد استطاع الإنسان بفضل عقله أن ينتفع بهذه الثروة الثمينة)، التي توجد في باطن الأرض وعلى سطحها، حيث استغل مياه السدود والأنهار والآبار في الشرب، وفي خدمة الأرض، وتربية الحيوان، وفي الصناعة. كما سخرها لتوليد الطاقة الكهربائية، واستخدمها استخداما واسعا ،فسير بها الآلات، وأنار بها البيوت ،والإدارات، والشوارع والمحلات ...

وقد أكد المختصون، بأن هذه الثروة، أصبحت في أيامنا هذه مهددة بالنقصان في مناطق عديدة من العالم، ومنها بلادنا، لذا وجب علينا مواجهة الخطر الداهم، وتفادي أثاره الوخيمة على حياتنا. وأنه لا سبيل لذلك إلا بالمحافظة على هذه الثروة ،وحسن استغلالها، واستعمالها فيما ينفع دون تبذير .

حول الفهم :

ـ فيم يستعمل الماء ؟ وكيف يمكن المحافظة عليه ؟
ـ اشرح المفردات التالية، ثم وظف كل واحدة منها في جملة مفيدة: الثمينة / الداهم / تبذير .

ـ حول اللغة :

ـ أعرب ما تحته سطر .
ـ استخرج من النص : فعل صحيح/ مصدر فعل ثلاثي مزيد بحرف / جمع تكسير/
ـ التحويل : حول ما بين قوسين في النص إلى الجمع المؤنث .
ـ علل سبب كتابة التاء المربوطة في كلمة : ثروة .
ـ علل سبب كتابة همزة القطع في كلمة : أنار.
ـ الوضعية الإدماجية :
تعد الغابة ثروة طبيعية ثمينة، وموردا اقتصاديا هاما .
اكتب فقرة من عشرة أسطر، تتحدث فيها عن فوائد الغابة، وكيفية المحافظة عليها موظفا اسما من الأسماء الخمسة وجمع مذكر سالم .

من خلال ما سبق توصّلنا إلى جملة من الملاحظات نجملها فيما يلي:

- الاختبار جاء شاملا جميع المهارات اللغوية، كما أنّها متوازنة وهذا ما يسهّل قراءتها واستيعابها لدى المتعلّم كما انه يعكس تمكّن المتعلمين من المهارات اللغوية ويحتوي على عدد من الأسئلة تغطي محتوى محاور المقطع الرابع (التنمية المستدامة)تغطية شاملة وفق المنهاج لقياس محتوى التعلم في كل منها ؛ الاختبار. وهذا من مواصفات الاختبار الجيّد (**الشمولية**) الذي يجب توافرها بأن يكون" شاملا لكل أنواع ومستويات الأهداف والمعايير التعليمية"[1] .

[1] أسامة زكي السيد علي، مرجع سابق، ص51.

- أنّ الاختبار جاء موافقا لأهداف المنهاج الذي يدرسه متعلّم السنة الخامسة من التعليم الابتدائي أي انه استجاب لمعيار **الصّدق** ويعني " أن الاختبار يقيس بالفعل ما وُضع له"[1] ويتضح ذلك في :صدق المحتوى الذي اعتمد على تحليل جيد للغة المراد اختبارها وعلى تحليل المهارة اللغوية قيد الاختبار؛ وصدق البناء النظري فنجد أن الاختبار شمل قياس المهارات اللغوية (استماع، كلام، قراءة، كتابة، تفكير) وقياس الظواهر النحوية والصرفية والإملائية. والصدق الظاهري الذي يظهر بان الاختبار يقيس ما جاء لقياسه بالفعل .
- أن الاختبار توفّر على معيار **الثبات** أي أنّه "يعطي النتائج نفسها، إذا ما طبق على المجموعة نفسها، بعد مدّة قصيرة وفي ظروف مشابهة"[2].
- أنّ الاختبار سهل التطبيق وملائم لقدرات المتعلّمين من خلال تنويع الأسئلة ومناسبة من حيث تدرّجها في الجهد المبذول في الإجابة عن الأسئلة من السهل إلى الصعب وشموليتها للمهارات والكفاءات المستهدفة في المنهاج. فالاختبار تضمّن معيار **التمييز** وهذا من صفات الاختبار الجيّد بأنه يجب توخي الدقّة في " القدرة على التمييز بين مختلف الدارسين من حيث الأداء، ومدى سهولة الأسئلة وصعوبتها، بحيث لا تكون صعبة يبرز فيها المتفوقون فقط، أو متوسّطة يجيب عنها المتفوقون والمتوسطون دون الضعاف، أو سهلة كلّها بحيث لا تفرّق بين الجميع"[3].
- أن الاختبار توفّر على معيار مهم أيضا للحكم عليه أنه اختبار جيّد ومحكم وهو معيار **العملية** أي الذي "لا يتطلّب من الأستاذ جهدا كبيرا في وضعه أو تطبيقه أو تصحيحه، و يتيح للمتعلم فرصة لإظهار قدراته، وكل اختبار يخرج عن ذلك لا يكون عمليّا"[4]. كما أنّ الاختبار لأنّ من معايير الاختبار الجيّد ومواصفاته أن يتضمّن معيار سهولة التطبيق (العملية)بالنسبة للفئة المستهدفة(المتعلمين) والأستاذ.

[1] المرجع السابق، الصفحة نفسها.

[2] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3] صيد أحمد، مرجع سابق، ص56

[4] ينظر: المرجع نفسه، ص55-56.

- أنّ الاختبار تميّز بالموضوعية كونه المتعلم يستطيع فهم موضوع الاختبار إضافة إلى أن محتوى الأسئلة جاءت ملائمة ومتنوعة وتتميّز بالدقّة والوضوح وخلوّها من الأخطاء. وهذا من صفات الاختبار الجيّد بأن يتضمّن على معيار **الموضوعية** والتي يمكن أن تتحقّق عن طريق" فهم أهداف الاختبار والتعليمات والتوجيهات فهما واحدا، كما يريدها واضع الاختبار"[1]
- الاختبار يتوفّر على كافة شروط مكوّنات الاختبار وهي :" السند والأسئلة باستثناء الإجابة النموذجية وسلّم التنقيط"[2] وهذا نرجعه حسب رأينا إلى أنّ الحريّة هي للأستاذ يتصرّف فيها بناءًا على شبكات التقويم.
- يتوفّر الاختبار على كافة شروط بناء اختبار اللغة العربية التي وضعها الدليل من ناحية المعلومات والفئة المستهدفة...الخ.
- كلا النصين المنطوق والمكتوب نثريين وخلوّهما من الأخطاء، كما أنّ مفردات كلا النصين وأفكارهما ملائمة لحاجات المتعلّمين واستعمالاتهم وموافقة لقدراتهم العقلية والمعرفية واللغوية وخبراتهم السابقة ، وأنّ النصين مستمدّين من محاور المقطع الرابع لمنهاج اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي؛ ومرد هذا أنّه من شروط إعداد النص موضوع الاختبار بأن يكون "نص نثري، غير متشعّب الأفكار، كما يحمل دلالة بالنسبة للمتعلّم"[3]
- النصين غير مشكولين، إضافة إلى خلّوهما من مرجعية الأخذ، وهذا مناف لمعايير إعداد نص الاختبار لأنّه يجب أن يكون "النص موضوع الاختبار مشكول جزئيا، وأصلي غير متصرّف"[4]،
- حجم النص المنطوق جاء في سبعة أسطر (110) أمّا النص المكتوب جاء في 10 أسطر (131كلمة)، وكلا النصين يمثلان نمطين (التفسيري والحجاجي) تطرّق إليهما المتعلّم، وهذا موافق لشروط إعداد النص موضوع الاختبار إذ لابدّ أن يكون "متكوّن من (120 إلى 180)

[1] صيد أحمد، مرجع سابق، ص57.

[2] م. بن زمران، مرجع سابق، ص5.

[3] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[4] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

كلمة باحتساب أدوات المعاني، وأن يمثّل نمطا مقرّرا (حواري، سردي، خبري، وصفي، حجاجي، تفسيري)"[1].

- أن الاختبار جاء شاملا لمهارات التفكير التي وضعها بلوم: التذكّر، الفهم والاستيعاب، التطبيق، التحليل، التقويم لأنّه من مواصفات الاختبار الجيّد من حيث المضمون أن " يمثّل المستويات المعرفية وفق تصنيف بلوم"[2].
- أن الاختبار تضمّن إلا على الأسئلة المقالية وخلوّه من الأسئلة الموضوعية لأنّ من مواصفات الاختبار الجيّد" تنوّع الأسئلة بين المقالي والموضوعي"[3]
- عالج الاختبار موضعين مرتبطين بعضهما البعض وهو الماء والشجرة وطرح بخصوصهما عدد من الأسئلة موزّعة كما يلي: فالاختبار الشفوي توزّع على مستويين مستوى فهم النص المسموع ومستوى التعبير الشفوي. أما الاختبار الكتابي فنجد أنه توزّع على ثلاث مستويات: مستوى الفهم ، ومستوى اللغة ، ومستوى التعبير الكتابي. فالأسئلة تنوّعت بين المقالي والموضوعي
- **الاختبار الشفوي** تناول أسئلة الفهم التي تقيس تذكّر المتعلّم وتوضح استيعابه لمضمون النص المنطوق. حيث تضمّن سؤالين : السؤال الأول تناول إبراز ظاهرة صريحة من النّص أمّا السؤال الثاني: فقد تناول عن فكرة بارزة في النّص بتعيّن على المتعلّم إبداء رأيه بالحجج والبراهين. وهذا من شروط بناء أسئلة الفهم إلا أننّا وجدنا غياب أسئلة اللغة (نحو-صرف-إملاء) وهذا راجع إلى أن المتعلّم سيطرّق إليه في الاختبار الكتابي؛ كما شمل الاختبار على سؤال يتعلّق بالإنتاج الشفوي واستعمال الصيغة المستهدفة في المحاور الثلاث في المقطع التعليمي الرابع (التنمية المستدامة) التي تطرّق إليها المتعلّم.
- سؤال التعبير الشفوي مرتبط بالنص المنطوق في الاختبار الشفوي وهذا له علاقة بتهيئة المتعلّمين على إنتاج نص شفوي حجاجي مطابق لنموذج النص المنطوق بتوظيف تعلماتهم باستعمال الصيغ (بما أن، لام التعليم، في الأخير) التي تطرّقوا إليها في المحاور الثلاث من المقطع

[1] المرجع السابق، الصفحة نفسها.

[2] أسامة زكي السيد علي، مرجع سابق، ص53.

[3] المرجع نفسه، ص52.

التعليمي الرابع. كما أنّ نص السؤال مستوحى من الواقع المعيش للمتعلّم إلا أنّه لم يحدّد مدّة التعبير .

- الاختبار الكتابي (النص المكتوب) جاء شاملا لمكوّنات بناء اختبار اللغة العربية وهذا لتدريب المتعلمين عليها استعدادا للاختبارات الفصلية والاختبار النهائي لمرحلة التعليم الابتدائي.
- أسئلة الفهم الخاصة بالاختبار الكتابي تناول ثلاث أسئلة: السؤال الأوّل يتعلّق بإبراز ظاهرة بيئية من النص(الماء) أمّا السؤال الثاني فتناول إبداء الرأي من خلال معلومة ضمنية في النص المكتوب، أمّا السؤال الثالث فتمثّل في شرح مفردات من النص المكتوب وتوظيفها في جملة.
- أن أسئلة الفهم في الاختبار الكتابي جاءت شاملة وموافقة لشروط بناء أسئلة الفهم الذي وضعه دليل بناء اختبار اللغة العربية وهذه الشروط بأن تشمل الأسئلة:" سؤال يتناول معلومة صريحة من النص: صفات لشخصيات فاعلة في النص أو إبراز ظاهرة اجتماعية أو اقتصادية ...، أماّ السؤال الثاني فيتناول معلومة ضمنية من النص توضع في نهاية أسئلة الفهم وذلك كإبراز فكرة في النص أو استخلاص عبرة أو إبداء رأي أو موقف أو إصدار حكم...الخ؛ أمّا السؤال الثالث فيتعلّق بشرح وتوظيف كلمتين كشرح قاموسي لكلمات واردة في النص وتوظيفها أو اختبار كلمات لها أضداد في النص وتوظيفها أو اختيار كلمات لها مرادفات صريحة في النص وتوظيفها"[1].
- تتطابق أسئلة اللغة في الاختبار الكتابي بدروس قواعد اللغة (نحو-صرف-إملاء)مع ما تطرّق إليه المتعلّم خلال المقطع التعليمي، كما أنّ الأسئلة تناولت في موضوعها قدرة المتعلم على استخدام قواعد اللغة وضوابطها ففي النحو قدّم له إعراب كلمتين من النص المكتوب واستخراج ظواهر نحوية من النص المكتوب؛ وفي الصرف تم التركيز على تحويل جملة من النص بإسنادها إلى ظاهرة صرفية(الجمع المؤنّث)، وفي الإملاء فقدم له تعليل سبب كتابة ظاهرتين إملائيتين (التاء المربوطة و همزة القطع)، وهذه الأسئلة نجد أنهّا مطابقة لما هو معمول به في شروط بناء أسئلة اللغة والمعايير التي أوردها دليل بناء اختبارات اللغة العربية. وهذه الشروط تناولت قواعد اللغة

[1] ينظر: م. بن زمران، مرجع سابق ، ص5-6.

(نحو–صرف–إملاء) وذلك بأن تشمل الأسئلة:" سؤال في النحو التي تقدّم على إحدى الوجوه التالية: إعراب كلمات في النص(ثلاث كلمات) أو ضبط جملة أو كلمات بالشكل في النص أو استخراج ظاهرة نحوية من النص(ثلاث كلمات) أو تكوين جملة بتركيب محدّد. أمّا سؤال الصرف يرتكز على استجلاء اثر التحويل، وما يلحقه من تغيير في الشكل والمعنى ويقدّم على إحدى الوجوه الآتية: استعمال جدول للتصنيف أو تحويل جملة بإسنادها إلى ظاهرة صرفية. أما السؤال الخاص بالإملاء فيجب أن يتناول القواعد الإملائية واستخدام علامات الوقف ويقدّم على إحدى الوجوه الآتية: تعليل سبب ظاهرة كتابية أو تعيين استخراج ظاهرة إملائية من النص أو إملاء فقرة أو وضع علامات الوقف لفقرة من خارج النّص"[1].

- السؤال الخاص بالتعبير الكتابي (الوضعية الإدماجية) مصوّغ بشكل دقيق وبإيجاز ويشكّل سندا ليتمكن المتعلم من توظيف تعلماته ومكتسباته اللغوية لإنتاج نص كتابي **تفسيري** يبرز موقفه ورأيه.كما أن الوضعية الإدماجية مستوحاة من الواقع المعيش للمتعلّم حول ثروة طبيعية واقتصادية ثمينة هي الغابة ولها علاقة بالنصين: المنطوق(الشجرة) والمكتوب(الماء)؛ وهذا في إطار تحقيق مبدأ المقاربة النصيّة كما أنه تم تحديد حجم النص المراد كتابته بعشرة أسطر (10) أسطر. فسؤال التعبير الكتابي نجد أنه موافق لشروط الوضعية الإدماجية حسب دليل بناء اختبار اللغة العربية وهذه الشروط هي:" وضعية مركّبة ذات دلالة بالنسبة للمتعلّم؛ من عائلة الوضعيات المألوفة لدى المتعلّم تستهدف نمطا مقرّرا؛ سياقها يشكّل سندا ومنطلقا لمنتج المتعلّم مصوّغة بشكل دقيق؛ إحدى تعليماته تبرز رأي المتعلّم وموقفه؛ المنتج محدّد الحجم"[2].

من خلال ما سبق يمكن القول؛ بأنّ نموذج اختبار التقويم الشهري تجلى لنا أنّه مناسب جدا وجيّد للمتعلّمين في مرحلة السنة الخامسة من التعليم الابتدائي كونه اختبار متكامل للكشف وقياس مستوى قدرة المتعلمين على اللغة بمهاراتها اللغوية(الاستماع، الكلام، القراءة، الكتابية، التفكير) وتركيباتها اللغوية من نحو وصرف وقياسها، وكذا قدرتهم على التذكّر والفهم والتحليل والتركيب والمناقشة وإبداء

[1] ينظر: المرجع السابق، ص6-7

[2] المرجع نفسه، ص7.

الرأي التي تتطلّب منهم جهدا فكريا كبيرا في شكل مدمج ومتكامل، ويعطي صورة صادقة لواقع تخطيط تعليم اللغة العربية وتنمية المهارة اللغوية الهدف وتعلّمها، وعن مدى تحقيق الأهداف المسطّرة لذلك. كما نجد أنّ هذه الاختبار تنوعت أسئلته بين البناء الفني واللغوي والإنتاجي بشقيه الشفوي والكتابي التي تغطي أغلب ما يتطرّق إليه المتعلم من معارف المقررة في الكتاب المدرسي، وهذا التنوّع يراعي مستوى قدرات المتعلّمين لإعطائهم بأن يحصلوا على قدر كافي من الإجابة عنها لترجم فيما بعد إلى علامة ترضيهم. كما أنّ لغة النصين (المنطوق والمكتوب)واضحة وسهلة تناسب متعلمي السنة الخامسة من التعليم الابتدائي. فنموذج التقويم الشهري جاء شاملا لمعايير مواصفات الاختبار الجيّد والحكم ، وعلى شروط بناء اختبار مادة اللغة العربية الكتابي وفق ما جاء في الدليل الذي وضعه الديوان الوطني للامتحانات والمسابقات أما اختبار اللغة العربية الشفوي فقد افتقر لأسئلة اللغة وهذا راجع حسب رأيينا أيضا إلى أنّ أسئلة اللغة يجب أن يمتحن فيها المتعلّم كتابيا أفضل من أن يكون شفويا. وهنا يجب أن تهتم وزارة التربية والتعليم بإعطاء نموذج لكيفية بناء الاختبارات الشفوية لأنّ مناهج الجيل الثاني أصلا مبنية على المقاربة التواصلية.

ومن المآخذ التي لاحظناها في أنموذج التقويم الشهري الواجب مراعاتها؛ أن يتم أخذ النص من مصدره الأصلي وذلك ليتمكّن المتعلّم من فهم النص ومجاراته وهذا هو الهدف المطلوب، إضافة إلى أن الأنّموذج شمل إلا الأسئلة المقالية وخلوّه من أسئلة الموضوعية كأسئلة: الصواب والخطأ ، إكمال الفراغ، الربط، اختيار الإجابة الصحيحة، لذا يجب الأخذ بعين الاعتبار إدراج الأسئلة السابق ذكرها، كونها تساعد المتعلمين على تنمية مهارات التفكير كحل المشكلات واتخاذ القرارات بأفضل حل ممكن. كما يجب أن ننوّه بأنّ اختبار التقويم الشهري رغم أنه استهدف جميع مهارات اللغة وقياسها دفعة واحدة، ورغم سهولة تطبيقه وهو الأنّسب والأقرب لإعطاء صورة حقيقية عن القدرة اللغوية للمتعلّم وقياسها ككل متكامل، إلا أنه في الحقيقة نجد أنّ هذا الاختبار صعب للغاية من ناحية زمن تصحيحه وتقويم المهارات جميعا والزمن المخصص للإجابة عن جميع الأسئلة.

الخاتمة

إنَّ الحديث عن الفصول الثلاث, قد وصل إلى نقطة النهاية حسب ما سطّر له كمنهجية وخطة بحث لهذه الدراسة, وهو قبل هذه النهاية ينتظر مجموعة من الملاحظات والنتائج تمثلت في:

* إنَّ التخطيط اللغوي أحدث العلوم اللغوية نشأة في خضم أدبيات اللسانيات التطبيقية ومجال من مجالات اللسانيات الاجتماعية (السوسيولسانيات)، الذي لازال يعيش مرحلة جنينية، فهو حقل معرفي متكامل التخصصات أي أنه طابع متعدد التخصصات متأثر بمعطيات العلوم المعرفية كاللغة والتربية والاجتماع, والإنسان والسياسة، الاقتصاد...إلخ. فهو مفهوم متداول ضمنيا أكثر مما هو متبادل علميا, وهذا راجع إلى أنّ التخطيط اللغوي لم يعرف تراكما معرفيا؛ لهذا لم تثبت أصوله بعد.

* التخطيط اللغوي عملية منتظمة وواعية, تهدف إلى معالجة القضايا المتعلقة بمشاكل اللغة في المجتمع, بالتدخل في اللغة بهدف ضبطها وتطويرها وتعديل شكلها, أو النهوض بها وحمايتها من الدخيل, من قبل هيئات ومؤسسات ومجامع لغوية رسمية. أما السياسة اللغوية هي جزء من السياسة العامة لبلد ما, تسعى الدولة من خلالها إلى حل المسائل اللغوية, وذلك بسن نصوص وقوانين تهدف لاختيار لغة ما, وجعلها لغة رسمية أو وطنية أو حمايتها أو استعمالها.

* يندر أن نجد دراسة علمية تعالج التخطيط اللغوي دون التطرق إلى مصطلح السياسة اللغوية والعكس كذلك. وهذا راجع إلى أنَّ العلاقة بينهما تبعية؛ فالسياسة اللغوية عمل نظري يسبق التخطيط, وذلك لأنّ التخطيط اللغوي عمل تطبيقي يتطلّب قرار سياسي. لأنّه من غير المحتمل أن ينجح التخطيط اللغوي دون تنفيذ وتطبيق للسياسة اللغوية.

* تعددت مفاهيم التخطيط/ السياسة اللغويين مع تزامن شيوعهما بين المختصين باختلاف مجالات الدارسين, واتجاهاتهم وميادين دراستهم, ولهذا أعطيت لهذين المصطلحين أكثر من تسمية للدلالة على مصطلح التخطيط اللغوي مثل: التهيئة اللغوية المستخدم من قبل لسانيي الكيبيك، التقييس اللغوي في كتالونيا، القلوتوبوليتيك من ابتكار مدرسة روان اللسانية الاجتماعية بفرنسا، وأخيرا مصطلح إدارة اللغة في كندا. ورغم هذا الزخم في المصطلحات، إلاّ أننا نجد الثنائي التخطيط اللغوي/السياسة اللغوية اللذين اكتسحا مجال اللسانيات الاجتماعية في العصر الراهن وقد لاقا شيوعا واستعمالا من قبل المختصين.

* يهتم التخطيط اللغوي بمجلات خمس: المجال الأول هو التخطيط (مكانة) لمنزلة اللغة, مثل ترقية لغة إلى مصاف اللغة الرسمية أو الوطنية، وهذا التخطيط يتدخّل فيه السياسيون كونه تدخل معلن. أما الاتجاه الثاني هو تخطيط اللغة وصورتها(المتن- المدونة), مثل ابتكار الكتابة, التوليد المعجمي, التطعيم,التقييس...إلخ, وهذا التدخل يقوم به اللغويون أو المؤسسات العليا والمجامع اللغوية أو الهيئات العلمية, كما يحتاج أيضا إلى سلطة عليا. وأما المجال الثالث هو تخطيط اكتساب اللغة/ تخطيط تعليم اللغة, المتعلق أساسا بسياسة تعليم اللغة لانتشارها وتعميمها وجعلها لغة تدريس وبناء المناهج التعليمية. ومن الفاعلين في هذا التخطيط صناع السياسة من الهيئات التعليمية على مختلف المستويات، بما في ذلك المسؤولين التربويين، ومطوري المناهج الدراسية الخبراء واللغويين التربويين وغيرهم. أما المجال الرابع هو تخطيط الهيبة المستمد من المواقف والأيديولوجيات واتجاهات الأفراد في التخطيط لرفع هيبة اللغة وجعلها أكثر أهمية في تعلّمها واستعمالها، وهذا النوع من التخطيط يتدخّل فيه السياسيون، والهيئات الحكومية وغير الحكومية، وأصحاب النفوذ. وأخيرا تخطيط الخطاب فهو آخر أنواع التخطيط اللغوي وأحدثهم، الذي يهتم بالتأثير على سلوكيات ومعتقدات الأفراد وإقناعهم باللغة المراد منزلتها أو متنها أو تعليمها، ويتدخّل في هذا النوع من التخطيط أصحاب القرار (السلطة) من خلال الخطب السياسية، وموظفو الإعلام السياسيون من خلال البرامج التلفزيونية والمقالات الصحفية، كما لا نهمل أيضا دور المؤسسات الدينية من خلال الدروس والخطب الدينية التي تعد مؤطر فعال لتخطيط اللغة.

* تستند أهداف التخطيط اللغوي إلى أنواع التخطيط اللغوي (تخطيط المكانة-تخطيط المتن- تخطيط الاكتساب-تخطيط الهيبة- تخطيط الخطاب)، حيث تسعى كل دولة إلى تخطيط لغتها وتطبيق أهدافها على أرض الواقع لمعالجة وضعها اللغوي وإثبات هويّتها اللغوية و الثقافية أو تأمين الحقوق اللغوية لجميع المواطنين، ويكون ذلك بتحديد هدف واحد أو جملة من الأهداف التي تتعدد وتتداخل فيما بينها تبعا لطبيعة التخطيط اللغوي المراد تحقيقه وفق مجموعة من الأهداف المسطّرة من قبل المخططين اللغويين وأصحاب القرار والمؤسسات الرسمية والهيئات العلمية. كما أن هذه الأهداف يتم تنفيذها في كثير من الحالات لخدمة مقاصد مختلفة فبعضها لغوي مثل التنقية اللغوية، الإصلاح اللغوي، التقييس، التبسيط الأسلوبي، تحديث المفردات، توحيد المصطلحات، صيانة اللغة). وبعضها الآخر غير

لغوي تتمثل في إحياء اللغة أو نشرها، أو جعلها لغة عالمية، أو الاتصال بين اللغات، أو تعميم اللغة القومية.

* لرسم سياسة تخطيط لغوي ناجح لابد أن يمر بالمراحل التالية : دراسة الواقع اللغوي للوضعية الاجتماعية المراد التدخّل فيها؛ ثم تسطير وتحديد أهداف السياسة اللغوية, ثم جعل التخطيط اللغوي عمل واقعي باتخاذ القرارات والإجراءات لتنفيذ السياسة اللغوية, ثم مراقبة التخطيط وتقييمه؛ ولحماية السياسة اللغوية لابد من إصدار نصوص دستورية متبوعة بمراسم تنفيذية. ثم إعطاء سلطة القرار إلى الهيئات والمجالس اللغوية والهيئات التنفيذية. تليها آليات عملية للممارسة والتنفيذ.ووضع آليات الرقابة والمتابعة, وهذه كلها تندرج تحت مهام أصحاب القرار والمخططين اللغويين.

* إنَّ التخطيط للغة هو تخطيط للأمة، فقد أثبتت التجارب التي تناولناها (التجربة الإسرائيلية بإحياء لغتها، التجربة التركية بإصلاح لغتها وصيانتها، التجربة الفرنسية بتنقية لغتها، التجربة البريطانية الأمريكية بنشر تعليم لغتها وجعلها لغة عالمية) بمدى نجاعة التخطيط اللغوي رغم اختلاف أهدافها وسياقها الاجتماعي وأبنيتها اللغوية. فقد أكدت هذه التجارب أن القرارات السياسية أو الجهود الفردية الواعية كانت همزة وصل في نجاح هذه التجارب، لضمان هويتها اللغوية والثقافية في ظل المنافسات اللغوية.

* يرتبط التخطيط اللغوي ارتباطا وثيقا بمناهج التعليم، ويعد المنهاج أداة من أدوات تنفيذ التخطيط. كما أن بناء المنهاج اللغوي يستدعي التخطيط اللغوي المتكامل الذي يرسم الاتجاه العام له، والذي يشمل الأهداف التي تترجم إلى مضامين ومقررات دراسية، مع تحديد طرق التدريس والوسائل التعليمية، واستراتيجيات التقويم، وعليه فالمنهاج هو المرآة التي تعكس نجاعة التخطيط اللغوي التعليمي أو فشله.

* تعد سياسة التعريب المنتهجة في الوطن العربي شكل من أشكال التخطيط اللغوي والذي تلخّص في: تخطيط وضع اللغة العربية، وتخطيط وضعها الداخلي، وتعريب التعليم. أما بخصوص سياسة التعريب في الجزائر فقد اعتبرت قضية مصيرية لاسترجاع مكانة اللغة العربية بجميع مجالاتها الوظيفية للتخلّص من آثار الاغتصاب اللغوي، حيث تم تخطيط مكانتها وإعلائها كلغة رسمية في البلاد من خلال أوّل دستور للدولة الجزائرية بعد الاستقلال، أما

على مستوى تخطيط اكتسابها وتعليمها، فكان تدريجيا بانطلاق أول موسم دراسي 1962 خاصة في المرحلة الابتدائية، إلى أن تم تعريبها بالكامل مع الموسم الدراسي 1985-1986.

* يتّصف الواقع السوسيولساني في الجزائر بالتعددية اللغوية والثنائية والازدواجية، مما أدى إلى خلق حرب لغوية سببت تلوث لغوي واضح، إنجرّ عنه تدهور اللغة العربية الفصحى وانعكس سلبا على المحيط التربوي والتعليمي، وعلى تعلم اللغة العربية وتعليمها خاصة في مرحلة التعليم الابتدائي. لذا على صناع القرار والمخططين اللغويين وضع خطة لغوية ترسم سياسة لغوية عربية تعزز أمننا اللغوي لدحض الأفكار الترسبية التي غيّبت عالمية اللغة العربية وأشادت باللغات الأجنبية.

* إنَّ التخطيط اللغوي وسياسة التعريب في المدرسة الابتدائية الجزائرية في ظل الإصلاحات التربوية منذ الاستقلال إلى الآن قد شهد سياستين لغويتين تعليميتين أولهما: سياسة التعريب التعليم الأحادي التي هدفت إلى جعل اللغة العربية لغة التعليم الابتدائي والمدرسة الجزائرية منذ الاستقلال إلى سنة1990 حيث عرفت المدرسة الابتدائية الجزائرية كفاح لغوي طويل بهدف استرجاع أهم مقومات السيادة اللغوية العربية. ثانياً: سياسة التعدد اللغوي التعليمي المعلن عنه بشكل رسمي وعلني من خلال القرارات والمناهج التعليمية. وذلك بإصلاح تدريس اللغة العربية وتعزيز مكانتها ودورها الوظيفي وفتح الأبواب بتعلم اللغة الأمازيغية واللغات الأجنبية، والسماح للغة الفرنسية أن تكون لغة أجنبية أولى يتم تعليمها في السنة الثالثة ابتدائي في إطار إصلاحات الجيل الأول والثاني. وهذا ما نتج عنه عدم انسجام سياسة تعليم اللغات بصفة عامة، وسياسة تعليم اللغة العربية وتعزيزها وحمايتها بصفة خاصة. مما يجعلنا نقر بأنَّ تجربة التعريب بالرغم من نجاعتها في التعليم الابتدائي إلا أنها مترددة تفتقد للقرار السياسي وضعف التخطيط.

* اللغة هي مجموعة من المهارات، وهذه المهارات إما تقع في جانب الاستقبال(الاستماع والقراءة) وإما في جانب الإنتاج (الكلام والكتابة) ويحتوى كلا الجانبين على التفكير الذي هو مهارة لغوية خامسة يشترك في كلا الجانبين الاستقبال والإنتاج. المتمثلة في العلاقة الوثقى بين النمو اللغوي والعقلي أي بين اللغة والتفكير.

*المهارات اللغوية الخمس(استماع ،كلام، قراءة، كتابة، تفكير) مترابطة ومتضافرة فيما بينها، وتؤثر كل مهارة بالأخرى وتتأثر بها، فالكفاءة في مهارة تنعكس على المهارات الأخرى، والعكس صحيح.

*المهارات اللغوية لا يمكن أن تنمو دون تعلم مقصود أو برامج مخطّطة، خاصة في المرحلة الابتدائية كونها من أهم المراحل التعليمية لاكتساب المهارات اللغوية وتنميتها.

* إنَّ تنمية المهارات اللغوية الخمس لمتعلم المرحلة الابتدائية أصبحت اليوم تحتل هرم تعلم اللغة العربية، وهدفا مستمرا في المراحل التعليم كلها، وغاية من الغايات التربوية التي من خلالها تتبلور الأهداف الحقيقية للعملية التعليمية التعلمية.

* المنهاج بمفهومه القديم لا يتعدى المادّة الدراسية–المحتوى العلمي للكتب المقرّرة– أي أنه مرادف للمعرفة. أما المفهوم الحديث للمنهاج فهو مرادف للعملية التعليمية التعلمية كونه لا يقتصر على المقررات الدراسية فحسب بل يشمل عناصر رئيسية ترتبط ارتباطا وثيقا فيما بينها في علاقة تبادلية تفاعلية تتمثّل في: الأهداف، المحتوى، طرائق التدريس والأنشطة، الوسائل التعليمية وأساليب التقويم.

* تحلّت الإصلاحات التربوية الجزائرية منذ الاستقلال إلى الآن تبني عدّة مقاربات بيداغوجية، فكانت المقاربات القديمة (المضامين والأهداف) تهتم بالكم المعرفي على حساب النوع، وتعتبر المتعلم وعاء يملأ، أما المقاربة بالكفاءات مناهج الجيل الأول فهي امتداد للمقاربة بالأهداف، إلا أنها ترتكز بالدرجة الأولى على الارتقاء بالمتعلم وجعله محور العملية التعليمية، إلا أنَّها غيّبت الكفاءة الشاملة، أما المقاربة بالكفاءات في مناهج الجيل الثاني أو المنهاج المعاد كتابته تقوم على مبدأ المقاربة الشاملة وترتكز على استخدام الموضوع نفسه في أنشطة مختلفة، ليتمكن المتعلم من توظيف واستثمار مكتسباته ومعارفه لمواجهة وضعيات تعترضه في الحياة العملية.

* اعتمدت إصلاحات الجيل الثاني في بناء منهاج اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي على الأسس النفسية، والمعرفية والاجتماعية و الفلسفية. وهي الأسس المعتمدة في بناء المناهج الحديثة.

* أكدت مناهج الجيل الثاني على أنّ اللغة العربيّة ليست مادّة تعليمية فحسب بل هي لغة التعليم، وأنَّ التحّكم فيها هو مفتاح العملية التعليمية التعلمية. فقد خصص للسنة الخامسة ابتدائي ثماني ساعات وخمسة عشر دقيقة أسبوعيا موزّعة على إحدى عشر حصة شملت فهم المنطوق والتعبير الشفوي وفهم المكتوب والتعبير الكتابي.

* ظهرت ملامح تخطيط تعليم اللغة العربية وتنمية مهاراتها في إصلاحات الجيل الثاني الخاصة بالسنة الخامسة ابتدائي من خلال الكفاءة الشاملة التي تشكّل الهدف الرئيس لهذه المرحلة وذلك من خلال تعزيز التعلّمات الأساسية في اللغة العربية (قراءة وكتابة، التعبير الشفوي والكتابي).

* إنّ الهدف الأسمى للتخطيط اللغوي لتعليم اللغة العربية في السنة الخامسة ابتدائي هو تحقيق ملمح التخرّج من الطور الثالث(س5)، وذلك بتمكين المتعلّم من أن يتواصل مشافهة في وضعيات مركّبة من مستواه المعرفي بلسان عربي، ويقرأ قراءة مسترسلة معبّرة وواعية نصوصا أصلية، أغلبها مشكولة ويفهمها. وينتج نصوصا طويلة في وضعيات تواصلية دالة، ومشاريع لها دلالات اجتماعية.

* تمثلت أهداف التخطيط اللغوي مهارات اللغة العربية (الاستماع، الكلام، القراءة، الكتابة) لمتعلم السنة الخامسة ابتدائي حسب مناهج الجيل الثاني من خلال الكفاءات الختامية. أما مهارة التفكير من خلال الكفاءات العرضية (التفكيري –المنهجي)، كما تستند هذه الكفاءات والأهداف إلى الكفاءة الشاملة لتعليم اللغة العربية.

* إنَّ مناهج الجيل الثاني أولت أهمية كبير بميدان فهم المنطوق وإنتاجه على غرار المناهج السابقة.

* تجلّت ملامح التخطيط اللغوي في منهاج اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي (الجيل2) بتعليم وتعلم مهارات اللغة كوحدة متكاملة ينطلق من فهم المنطوق الذي خصص له حصة واحدة بمدة زمنية قدرها 45دقيقة في الأسبوع، يليها حصة التعبير الشفوي الذي خصص له حصتين بمدة ساعة ونصف في الأسبوع، ثم فهم المكتوب الذي خصص له خمسة حصص بمدة ثلاث ساعات و45 دقيقة في الأسبوع، وأخيرا ميدان التعبير الكتابي الذي خصص له ثلاث حصص بمدة ساعتين و15 دقيقة في الأسبوع. أما عن مهارة التفكير فنجد أن منهاج اللغة العربية لم يفرد لها حصّة بعينها، بل اعتبرته مهارة يتم تنميتها من خلال المهارات اللغوية الأخرى.

* إذا كان منهاج اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي اهتم بترتيب تقديم تمارين المهارات اللغوية (استماع-كلام-قراءة-كتابة)، لكن لاحظنا احتفاء حصص فهم المكتوب على حساب المهارات اللغوية الأخرى، يليها التعبير الكتابي، ثم التعبير الشفوي، وأخيرا فهم المنطوق.

* الاهتمام بمهارة الاستماع والتعبير الشفوي، وانفراد كل منهما بنشاط قائم بذاته، عكس ما كان عليه في مناهج الجيل الأوّل، إذ كان التعبير الشفوي تابعا لنشاط القراءة، أما الاستماع فلم يتم تخصيص نشاط له رغم أهميته في السنة الخامسة من التعليم الابتدائي.

* لا يحظى الاستماع بالوقت الكافي حتى يستفيد المتعلّم منه بشكل فعلي، رغم كونه أولى المهارات اللغوية وأهمها في مرحلة التعليم الابتدائي.

* يتبين لنا من خلال الكفاءات الشاملة والكفاءات الختامية والعرضية الواردة في منهاج اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي، أنها أهداف طموحة يصعب تحقيق جميعها على أرض الواقع.

* جاء المنهاج مراعيا للمعايير الخاصة بتصميم كتاب اللغة العربية، وكانت معظم محتوياته مناسبة لمستوى نضج المتعلم وقدراته واستعداداته، وتراعي جميع النواحي المراد تنميتها وتهذيبها، كالنواحي العقلية والجسدية والفكرية والدينية والاجتماعية.

* التنويع والثراء في موضوعات النصوص المنطوقة والمكتوبة، فهي تمس جميع نواحي حياة المتعلم، وتستهدف بلورة كفاءات المتعلم وتنمية مهاراته في الاستماع والتعبير بنوعيه الشفهي والكتابي والقراءة وحتى التفكير، والتمكن من توظيف اللغة بمستوياتها المختلفة توظيفا سليما.

* جاءت نصوص فهم المنطوق والأسئلة المرافقة له في دليل استخدام كتاب اللغة العربية، أما نصوص فهم المكتوب (القراءة) والأسئلة المرافقة له في كتاب اللغة العربية.

* الطريقة التكاملية منهج جديد تبنته المنظومة التربوية في إصلاحات الجيل الثاني، وهذه الطريقة معمول بها في تنمية مهارات اللغة العربية لمتعلم السنة الخامسة ابتدائي. وهذا ما لمسناه بين مضامين النصوص (المنطوقة -المكتوبة) والوحدات التعليمية في كتاب اللغة العربية ودليل استخدام كتاب اللغة العربية، مما يجعل المتعلّم يعيش ترابطا في بناء تعلّماته اللغوية والمهارية والفكرية في المقطع التعليمي التي تخدم المقاربة النصيّة. وهذا ما أكدت عليه التربية الحديثة.

* لامست نصوص فهم المنطوق والمكتوب جميع الجوانب التي تخص المتعلم، إذ غلب عليها نوع من التقارب المقطعي فيما بينها بمواضيع متوازنة وبعناوين مضبوطة تخدم المقاربة النصيّة. كما تتماشى مواضيعها المطروحة مع الجانب الفكري لمتعلم نهاية المرحلة الابتدائية، التي تمكّنه من إثراء رصيده اللغوي بلغة بسيطة خالية من التعقيد والغموض، وتنمي مهاراته اللغوية الاستماعية والكلامية والقرائية والكتابية والتفكيرية.

* جاءت أنماط نصوص كتاب اللغة العربية (11 تفسيري-07 سردي-04 إقناعي- 01 وصفي)، النمط الغالب هو التفسيري والسردي، والأصل أن يكون التفسيري والحجاجي.

* خضع بناء كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي إلى المعايير العلمية في تصميم كتب اللغة العربية، وتجسّد ذلك من خلال الشكل والإخراج، ومحتوى مواضيعه وتوازنه، وعناوين نصوصه، وطرح أنشطته، وملاءمته لمستوى المتعلمين، ومقاربته للأهداف التي سطّرها المنهاج.

* تجلّت ملامح التخطيط اللغوي لتنمية مهارات اللغة العربية في منهاج اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي في ظل مناهج الجيل الثاني من خلال تبني الطرائق النشطة لتعليم اللغة العربية وتنمية مهاراتها، التي تجعل المتعلم محور العملية التعليمية، كالمقاربة بالكفاءات، والمقاربة النصيّة، وبيداغوجيا حل المشكلات، وبيداغوجيا المشروع. وبيداغوجيا الإدماج.

* فوتت الوثائق البيداغوجية الخاصة بالسنة الخامسة من التعليم الابتدائي، فرصة عرض مراحل تعليم اللغة العربية وتنمية مهاراتها وفق مبادئ المقاربة النصيّة، رغم كونها جوهر التجديد والتغيير في مناهج الجيل الثاني.

* ساهمت بيداغوجيا حل المشكلات كطريقة لتنمية مهارات اللغة العربية، واهتمت بإقامة العلاقة بين المهارات اللغوية ومهارات التفكير العليا (الناقد- الإبداعي)، وتجسّد ذلك أكثر في الوضعيات المشكلة الانطلاقية أو الجزئية باختيار وضعيات تعليمية مستقاة من الحياة، التي تدعو المتعلم إلى التفكير واستحضار مكتسباته القبلية لحل المشكلة التي ينبغي حلّها. فبيداغوجيا حل المشكلات هو الأسلوب المعتمد للتعلّم الفعّال والأدوات المعرفية الجديدة بدل اعتماد الأسلوب التراكمي المعرفي.

* اعتبار النص المنطوق المنطلق الأساسي لتنمية مهارة فهم المنطوق وإنتاجه. والنص المكتوب منطلق في دراسة الظواهر اللغوية المتعلقة بالنص ذاته من نحو وصرف وإملاء، وتعبير كتابي، المقرّرة في المنهاج باعتباره بنية كبرى يشمل مختلف المستويات اللغوية.

* على الرغم من اعتماد بيداغوجيا المشروع التي تعدّ رافدا من روافد الدعم وإدماج الكفاءات الختامية والعرضية المحدّدة والكفاءة الشاملة(ملمح التخرّج)، وتحقق الاندماج والتعاون بين المتعلمين وتنمي فيهم روح الجماعة. إلا أنَّ الملاحظ على المشاريع البيداغوجية الموجودة في كتاب اللغة العربية جاءت عبارة عن تكرار لما يتم تناوله في ميدان التعبير الكتابي.

* تعد بيداغوجيا الإدماج من أهم الطرائق التي تم تبنيها في المقاربة بالكفاءات لتنمية مهارات اللغة العربية، حيث تم اعتماد نشاط الإدماج في نهاية كل مقطع تعليمي، الذي يهدف من خلاله جعل المتعلم يعبئ مكتسباته السابقة ويوظفها في معالجة وضعيات بيداغوجية لامتلاك الكفاءة المستهدفة.

* عدم وجود وثيقة مرافقة خاصة بمنهاج السنة الخامسة ابتدائي بالرغم من كونها وسيلة مهمة في تنفيذ المنهاج وهذا ما يحدّ من فاعلية تنفيذه.

* أغفل منهاج اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي، تقديم طريقة منهجية واضحة يتم وفقها تناول ميادين اللغة العربية طرائق تدريس الأنّشطة اللغوية وتنمية ميادين اللغة العربية (المهارات اللغوية) ، ما يعني أنّ الأمر يبقى بيد الأستاذ ليتصرّف وفق مقتضيات الموقف التعليمي، وهذا من الثغرات التي سجّلت على المناهج التعليمية الجديدة التي تجعل الأستاذ غير مقيّد بطريقة معيّنة أثناء تنمية مهارة لغوية معيّنة، أو تعليم نشاط من أنشطة اللغة العربية المقررة في المنهاج، إضافة أنّ تكوين أساتذة التعليم الابتدائي على مناهج الجيل الثاني شحيحة بل تكاد تنعدم.

* يتطلّب التطبيق الفعلي لمناهج الجيل الثاني قدرا من الوسائل التعليمية والإمكانات التي تسمح بتعليم اللغة وتنمية مهاراتها لمتعلم مرحلة التعليم الابتدائي عامة ومتعلم السنة الخامسة خاصة.

* تدريس أنشطة اللغة العربية في السنة الخامسة ابتدائي لا يخرج عن إطار استخدام الطرائق النشطة، التي تعمل على إعمال فكر المتعلم، وتجعله محور العملية التعليمية التعلّمية.

* إن التقويم أهم عنصر من عناصر التخطيط لتعليم اللغة وتنمية مهاراتها كونه المرجع الأساس في الحكم على نجاح أو فشل المنهاج اللغوي بصفة خاصة، وعلى التخطيط اللغوي بصفة عامة، لهذا حرصت مناهج الجيل الثاني على إعطاء التقويم حقّه، وغيّرت الممارسات القديمة للتقويم والتعلم القائم على الحفظ والاستظهار والتلقين، ودعت إلى المشاركة الفعالة للمتعلم. ويظهر هذا جليا في أن منهاج اللغة العربية في السنة الخامسة من التعليم الابتدائي يركّز على أنواع التقويم: التشخيصي، تكويني، إشهادي أو نهائي والذاتي والأقران.

* تم اقتراح شبكات تقويم المهارات اللغوية للوصول إلى تقويم ناجع وفعّال وعادل، يستعين به الأستاذ لاتخاذ قرارات حول مدى تحقيق الكفاءات الختامية والعرضية، وذلك من خلال معايير ومؤشرات منتظرة من أداء وإنتاج معيّن، وتصحيحه لتبيين درجة التمكّن من الكفاءات والمهارات المستهدفة.

* إستحالة اعتماد شبكات التقويم من قبل الأستاذ في تقويم مهارات اللغة العربية الخمس لمتعلمي السنة الخامسة ابتدائي، وذلك لأنّها تنهك الأستاذ الذي يطبّقها لوحده من جهة، إضافة إلى أنه يتعيّن على الأستاذ توفير معلومات حول بلورة الكفاءة والمهارة لدى كل متعلّم على حدا وفي كل حصّة من جهة أخرى. ومن هنا فهذه الشبكات نظرّيا جيّدة لكن تطبيقها صعب. مما يستدعي على أهل الاختصاص تكثيف الدورات التكوينية للأستاذة بخصوص التقويم وكيفية تطبيق شبكات التقويم.

* تعد التمارين اللغوية من أهم أدواة التقويم كونها أخصب مجال للاستثمار المكتسبات وترسيخها، والوسيلة التي من خلالها نستشف مدى تحقيق الأهداف المرجوة من التخطيط لتعلم اللغة العربية وتنمية مهاراتها، لذلك حرصت مناهج الجيل الثاني إعطاء التمرين اللغوي حقّه وخصصت له كراس خاص به، يعد مكمّلا لكتاب اللغة العربية، يستثمر من خلاله المتعلم معارفه ومكتسباته المدرجة في الكتاب في وضعيات جديدة ومختلفة عن التي سبق وتعرّض لها، إضافة إلى ذلك تم إرداف تمارين لغوية في دليل استخدام كتاب اللغة العربية.

* احتوى كتاب اللغة العربية وكراس النشاطات ودليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي على كم هائل من التمارين المهارية اللغوية التي تتسم بالتنوع وهذا ما يساعد المتعلم

على الترسيخ والتحصيل. وجل هذه التمارين جاءت متكاملة تحقق مبدأ المقاربة الشاملة والتكاملية، كما نجد أن أغلب التمارين جاءت مرفقة بالصور، مما يساهم في اكتساب المهارة المراد تنميتها.

* إن كتاب اللغة العربية وكراس النشاطات في اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي احتويا على مجموعة كبيرة من التمارين المهارية التي توزّعت على مختلف الأنشطة التعليمية. أمَّا دليل استخدام الكتاب فقد احتوى على تمارين تفكرية تمثّلت في الوضعية الانطلاقية الأم، وكذا نصوص فهم المنطوق والأسئلة المرافقة لها، بالإضافة إلى تمارين خاصة بالتعبير الكتابي والإملاء و النحو والصرف.

* احتلت تمارين فهم المكتوب (مهارة القراءة) المرتبة الأولى من العدد الإجمالي للتمارين اللغوية الواردة في كل من كتاب اللغة العربية وكراس النشاطات في اللغة العربية و دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي والتي قدّرت نسبتها بـ: 31.99%، ثمّ جاءت تمارين فهم المنطوق بنسبة قدّرت بـ: 15.76%، أما تمارين التعبير الشفوي وإنتاجه فقد احتلت في المرتبة الثالثة بنسبة قدّرت بـ:9.87%، أما تمارين التعبير الكتابي فقد احتلت الرابعة من التمارين اللغوية حيث قدّرت نسبتها بـ: 4.15%، وظهرت في المرتبة الأخيرة تمارين التفكير(الناقد والإبداعي) الخاصة بالوضعية المشكلة الانطلاقية بنسبة 1.27%.

* ماميّزت المقاربة الجديدة في السنة الخامسة ابتدائي تضمين أسئلة مهارات التفكير الناقد والإبداعي من خلال التمارين المهارية الأخرى. إضافة إلى تضمين حصص خاصة بالمطالعة والأناشيد ،والمشاريع الكتابية، وتمارين لعب الأدوار، ومسرحة الأحداث، السؤال والجواب، والتصنيف، والمقارنة، والتلخيص، والتعبير عن الصور...إلخ، التي بدورها تساهم في اكتساب المهارات اللغوية وتنميتها.

* خضعت التمارين المهارية اللغوية الخاصة بالسنة الخامسة من التعليم الابتدائي التي وردت في كل من كتاب اللغة العربية وكراس النشاطات ودليل استخدام كتاب اللغة العربية–عموما– إلى المعايير العلمية التي يبنى عليها التخطيط لتقويم المهارات اللغوية، إذ اتسمت نصوص أسئلتها بالوضوح والتنوع

والتدرّج، وروعي في تسلسلها وربط يبني بعضها بعضا وفق المقاربة النصية وتتكامل في تحقيق الأهداف وتنمية المهارات اللغوية الخمس.

* اعتماد مناهج الجيل الثاني في السنة الخامسة ابتدائي على اختبارات فصلية (ثلاث اختبارات فصلية) و رسمية في شهادة التعليم الابتدائي على الاختبارات الكتابية وتتعامل مع لغة المتعلم في جانبها الكتابي، أمّا اختبارات التقويم الشهري على اختبارات شفوية وكتابية.

* يستهدف اختبار التقويم الشهري في السنة الخامسة ابتدائي جميع مهارات اللغة وقياسها دفعة واحدة، كما أنّه الأنّسب والأقرب لإعطاء صورة حقيقية عن القدرة اللغوية للمتعلّم وقياسها ككل متكامل. ويعطي صورة صادقة لواقع تخطيط تعليم اللغة العربية وتنمية المهارة اللغوية الهدف وتعلّمها، وعن مدى تحقيق الأهداف المسطّرة.

* جاء نموذج التقويم الشهري شاملا لمعايير مواصفات الاختبار الجيّد لشروط بناء اختبار مادة اللغة العربية الكتابي وفق ما جاء في الدليل الذي وضعه الديوان الوطني للامتحانات والمسابقات.

* يجب على الوزارة الوصية أن تقدّم نموذج لكيفية بناء الاختبارات الشفوية يستعين بها الأستاذ في بناء اختباراته الشهرية، لأنّ مناهج الجيل الثاني أصلا مبنية على المقاربة التواصلية.

* نلمس ملامح أثر التخطيط اللغوي الناجع في تنمية مهارات اللغة العربية، من خلال تخطيط بناء منهاج اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي في ظل إصلاحات الجيل الثاني، استنادا إلى معايير تصميم المناهج التعليمية وكتب اللغة العربية في ضوء التخطيط اللغوي، وتجسّد ذلك في: الأهداف، والمحتوى، والطرائق والأنشطة، والوسائل التعليمية، واستراتيجيات التقويم.

وفي الختام؛ لا أرى إن بالغت بقول بأنَّ كل موضوع في هذا البحث يمكن أن يكون بحثا مستقلا، نظرا لاتساع موضوعه وتشعبات أفكاره وحداثة طرحه، كما آمل أن يكون بحثي خطوة تستحق لبنة لأعمال قادمة تكون أكثر أهميّة وفائدة.

نسأل الله عزّ وجل أن يجعل هذا العمل خالصا لوجهه الكريم وأن ينتفع به.

قائمة المصادر والمراجع

- **القرآن الكريم برواية ورش عن نافع،**

المعاجم والقواميس:

1. إبراهيم أنيس وآخرون، المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية, مصر, ط4, 2004.
2. أبو الفضل جمال الدين بن مكرم ابن منظور، لسان العرب، دار صادر للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، المجلدات 2،3،5، ط1، 1997.
3. جار الله محمّد بن عمر الزمخشري، أساس البلاغة، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت, لبنان, ط1, 1998.
4. الخليل بن أحمد الفراهيدي (ت 170 ه)، كتاب العين، تح: عبد الحميد هنداوي، مج 2، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط 1، 1424 – 2003.
5. سعيد علوش ، محمد أسليم ، المعجم الموحد لمصطلحات الآداب المعاصرة (إنجليزي،عربي،فرنسي)، اشراف عام: عبد الفتاح الحجمري، منشورات المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، مكتب تنسيق التعريب بالرباط ، سلسلة المعاجم العربية الموحدة، رقم:40، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء،المغرب، ط2، 2002.
6. سونيا هانم قزامل، المعجم العصري في التربية، عالم الكتب، مصر، ج1، (د ط)، (د ت).
7. عبد الوهاب الكيلاني، موسوعة السياسة، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، دار الهدى، بيروت، لبنان، ج03، (د ط)، (د ت).
8. مجد الدين بن يعقوب الفيروز أبادي، القاموس المحيط، تح: مزيد نعيم، شوقي المعترى، مكتبة لبنان، ناشرون، بيروت، لبنان، مادة (س.و.س)، ط1، 1998.
9. محمد بن أبي بكر بن عبد القادر الرّازي, مختار الصحاح, دار الكتاب الحديث, الكويت, ط1, 1993.
10. المعجم الموحد لمصطلحات اللسانيات (إنجليزي،عربي،فرنسي)، مر: ليلى المسعودي، محمد شباضة، منشورات المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، مكتب تنسيق التعريب بالرباط ، سلسلة المعاجم العربية الموحدة، رقم:01، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء،المغرب، ط2، 2002.

المراجع بالعربية:

1. إبراهيم أنيس, اللغة بين القومية والعالمية , دار المعارف ,مصر، (د ط)، (د ت).

2. إبراهيم بن أحمد الحارثي، تعليم التفكير، الروابط العالمية للنشر والتوزيع، القاهرة –مصر، ط4، 2009.
3. إبراهيم بن مراد، توليد المصطلح العلمي العربي الحديث (القضايا والإشكاليات) : اللغة العربية وتحديات القرن الحادي والعشرين,المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، (د.ط)، 1996.
4. إبراهيم بوترعة، التربية والتعليم بين الأمس واليوم خصائص التعليم في الجزائر وتطور الفكر التربوي، دار الخلدونية للنشر والتوزيع، الجزائر، ط1، 2014.
5. إبراهيم عبد العليم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف، القاهرة، مصر،ط1، 1991.
6. إبراهيم عبد الله فرج الزريقات، اضطرابات الكلام واللغة (التشخيص والعلاج)، دار الفكر للنشر والتوزيع، ط1، 2005.
7. أبو الفتح عثمان ابن جني (ت 354هـ)، الخصائص، دار الكتب العلمية، تح: د. عبد الحميد هنداوي، بيروت, لبنان, ج1, ط 1، 2001.
8. أبو عثمان عمرو بن بحر الجاحظ(ت 255هـ)، الحيوان،تح: محمد باسل عيون السود، دار الكتب العلمية، بيروت،لبنان، ج1، ط2، 1424هـ.
9. أحمد بن نعمان، التعريب بين المبدأ والتطبيق، دار الأمة،الجزائر، ط2، 1998.
10. أحمد حسن القواسمة و محمد أحمد أو غزلة، تنمية مهارات التعلم والتفكير والبحث، دار صفاء للنشر والتوزيع،عمان،الأردن، ط2، 1436-2015.
11. أحمد درويش، إنقاذ اللغة إنقاذ الهوية، نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع، مصر، ط2، ماي2007.
12. أحمد علي مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ط1، 2006.
13. أحمد مطلوب، بحوث مصطلحية، منشورات المجمع العلمي، بغداد،العراق،(د.ط)،2006.
14. أحمد ناشف، تعريب التعليم في الجزائر بين الطرح المعرفي والطرح الإيديولوجي، مؤسسة كنوز الحكمة للنشر والتوزيع،الجزائر،ط1، 1432-2011.
15. أسامة زكي السيد علي، الاختبارات اللغوية: مقاربة منهجية تطبيقية، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، الرياض،السعودية، ط1، 2016.

16. أكرم صالح محمود الخوالدة، اللغة والتفكير الاستدلالي، دار حامد للنشر والتوزيع، عمان،الأردن، ط1، 2016.

17. آمنة ابراهيمي، وضع اللغة العربية بالمغرب وصف ورصد وتخطيط ،منشورات زاوية، الرباط،المغرب،ط1، 2007.

18. بهاء الدين الهادي أحمد، التخطيط اللغوي وأوضاع اللغات السودانية(2009-1898)،دار سينان للطباعة والنشر، الخرطوم السودان، ط1، 2013.

19. بوبكر بن بوزيد، إصلاح التربية في الجزائر رهانات وانجازات، دار القصبة للنشر، الجزائر،ط1، 2009.

20. جلال عزيز فرمان البرقعاوي، التفكير الإبداعي علم وفن، دار الرضوان للنشر والتوزيع، عمان،الأردن، ط1، 2014.

21. جمعة سيد يوسف، سيكولوجية اللغة والمرض العقلي، سلسلة عالم المعرفة، الكويت,رقم 145، يناير 1990.

22. جودت أحمد سعادة، تدريس مهارات التفكير(مع مئات الأمثلة التطبيقية)، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان،الأردن، ط1، 2015.

23. حاتم حسين البصيص، تنمية مهارات القراءة والكتابة: استراتيجيات متعددة للتدريس والتقويم، منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب، وزارة الثقافة، دمشق،سوريا،2011.

24. حسن شحاتة ومروان السمان، المرجع في تعليم اللغة العربية وتعلمها، مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة، مصر، ط2، 2013.

25. حسن شحاتة، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، الدار المصرية اللبنانية، ط7، 2008.

26. حسنى عبد الباري عصر، فنون اللغة العربية(تعليمها وتقويم تعلمها)، مركز الإسكندرية للكتاب، الإسكندرية، مصر، (د.ط)، (د.ت).

27. حفيظة تازروتي، اكتساب اللغة العربية عند الطفل الجزائري، دار القصبة للنشر، الجزائر، ط1، 2013.

28. حلمي خليل، المولّد في العربية، دراسة في نمو اللغة العربية وتطوّرها بعد الإسلام،دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، (د.ط)، (د.ت).

29. خالد حسين أبو عمشة، نظام الكتابة العربية ونظرية الشفافية الإملائية: الإملاء في نظام الكتابة العربية، تحر: جاسم علي جاسم،مركز الملك عبدالله بن عبد العزيز لخدمة اللغة العربية،الرياض، المملكة العربية السعودية، مباحث لغوية 39،ط1، 1438-2017.
30. خطب الرئيس هواري بومدين، نشر وزارة الثقافة والإعلام، إدارة الوثائق والمنشورات، مطبعة البعث، قسنطينة، الجزائر، ج4، 1972.
31. دليل مكتب تنسيق التعريب، بنك المصطلحات العربية الموحّدة، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، مكتب تنسيق التعريب، الرباط، المغرب، 2016.
32. رابح خيدوسي، المدرسة والإصلاح: 100يوم في اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية(مذكرات شاهد)، دار الحضارة، الجزائر، ط2، 2015.
33. راتب قاسم عاشور، محمد فخري مقدادي، المهارات القرائية والكتابية –طرائق تدريسها واستراتيجياتها،دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان،الأردن، ط1، 2005.
34. رافدة الحريري، محمود أسامة جلال، الإدارة والتخطيط التربوي، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان، الأردن، ط1، 1428- 2007.
35. رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية مستوياتها، تدريسها، صعوباتها، دار الفكر العري، القاهرة،مصر،2004.
36. رشدي أحمد طعيمة، محمد السيد مناع، تدريس العربية في التعليم العام،نظريات وتجارب، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ط1، 2000.
37. رشدي أحمد طعيمة، محمد علاء الدين الشعيبي، تعليم القراءة والأدب إستراتيجية مختلفة جمهور متنوع، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ط1، 2006.
38. رعد مصطفى خصاونة، أسس تعلم الكتابة الإبداعية، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، إربد، الأردن، ط1، 2008.
39. زين كامل الخويسكي، المهارات اللغوية : الاستماع والتحدث والقراءة، والكتابة وعوامل تنمية المهارات الغوية عند العرب وغيرهم، دار المعرفة الجامعية،القاهرة، مصر، (د.ط)، 2008.
40. زينب بن يونس، كيف نفهم الجيل الثاني؟(من المقاربة بالكفاءات إلى بيداغوجيا الإدماج)، Allure، الجزائر، ط1، 2017.
41. سامر عمار، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، مؤسسة الرسالة،بيروت، لبنان، ط1، 2002.

42. سعاد عبد الكريم الوائلي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين التنظير والتطبيق، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2004.
43. سعد علي زاير، سماء تركي داخل، المهارات اللغوية بين التنظير والتطبيق،الدار المنهجية للنشر والتوزيع،عمان، الأردن،ط1، 1437هـ-2016م.
44. سعيد بن هادي القحطاني، التعريب ونظرية التخطيط اللغوي، دراسة تطبيقية عن تعريب المصطلحات في السعودية، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت،لبنان، ط1، مايو 2002.
45. سعيد عبد العزيز، تعليم التفكير ومهاراته تدريبات وتطبيقات عملية، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان،الأردن، ط3، 2013.
46. سعيد عبدالله لافي، القراءة وتنمية التفكير، عالم الكتب، القاهرة،مصر، ط1، 2012.
47. سمير عبد الوهاب وآخرون، تعليم القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائية رؤية تربوية، الدقهلية للطباعة والنشر، المنصورة،مصر، ط2، 2004.
48. سهام مدان، الفصحى وعلاقتهما في استعمالات الناطقين الجزائريين، مؤسسة كنوز الحكمة للنشر والتوزيع، ط1، 2011.
49. شكري المبخوت، خالد الوغلاني، محمد الشيباني، السياسة اللغوية القومية للغة العربية، مشروع لننهض باللغة العربية للتوجه نحو مجتمع المعرفة، منشورات المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، 2010.
50. صالح بلعيد، اللغة الجامعة، منشورات مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر، تيزي وزو، الجزائر، 2015.
51. صالح بلعيد، في الأمن اللغوي، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، ط2، 2012.
52. صالح بلعيد، هكذا رقّى الفرنسيّون لغتهم فهل نعتبر؟، منشورات مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر، تيزي وزو،الجزائر،2014.
53. صالح بلعيد، هل تشتعل حرب الحروف؟، دار الأمة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، ط2، 2017، ص35.
54. صالح بن حمد السحيباني، جهود المملكة العربية السعودية في خدمة اللغة العربية في الخارج(دراسة مسحية وصفية): الجهود السعودية في خدمة اللغة العربية السياسات والمبادرات، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، الرياض، السعودية، ط1، 2017.

55. صالح محمد أبو جادو، محمد بكر نوفل، تعليم التفكير النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع،عمان،الأردن، ط1، 2007.
56. صدقي يحي فاضل، مبادئ علم السياسة (مدخل موجز لدراسة العلوم السياسية)، مؤسسة المدينة للصحافة، (دار العلم)، جدة، المملكة العربية السعودية، ط 3، 1424هـ – 2003م.
57. صلاح الدين عرفة محمود، تفكير بلا حدود رؤى تربوية معاصرة في تعليم التفكير وتعلُّمه،عالم الكتب، القاهرة،مصر، ط1، 2006.
58. صلاح صالح معمار، علم التفكير، ديبونو للنشر والتوزيع، عمان،الأردن،ط1، 2006.
59. صيد أحمد، تأثير بناء الاختبارات اللغوية وفق المقاربة بالكفاءات على إجابات المتعلمين(مستوى السنة الأولى من التعليم الابتدائي من التعليم المتوسط في الجزائر أنموذجا)، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، معهد البحوث والدراسات العربية،تونس، دراسات إستراتيجية ومستقبلية، ع31، 2014.
60. الطاهر زرهوني، التعليم في الجزائر قبل وبعد الاستقلال، موفم للنشر، الجزائر، ط1، 1993.
61. طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم عباس الوائلي، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2005.
62. طيبي غماري، اللغة،المدرسة والهوية الوطنية الجزائرية، دار كوكب العلوم للنشر والتوزيع، الجزائر، ط1، 2016 .
63. عابد بوهادي، تحديات اللغة العربية في المجتمع الجزائري، دار اليازوري للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2014.
64. عابد توفيق الهاشمي، طرائق تدريس مهارات اللغة العربية وآدابها للمراحل الدراسية،مؤسسة الرسالة للنشر والتوزيع،بيروت، الأردن، ط1، 2006.
65. عبد الرحمان الهاشمي، تعليم النحو والإملاء والترقيم، دار المناهج للنشر والتوزيع،عمان، الأردن، ط2، 2008.
66. عبد الرحمان الهاشمي، فايزة العزاوي، تدريس مهارة الاستماع من منظور واقعي، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان،الأردن، ط1، 2005.
67. عبد الرحمان الهاشمي، محسن علي عطيّة، تحليل محتوى مناهج اللغة العربية، دار الصفاء، عمان، الأردن، ط1، 2009، ص22.

68. عبد الرحمان بن محمد ابن خلدون، المقدمة، تح: علي عبد الواحد وافي، دار نهضة للطبع والنشر، القاهرة، مصر، ج3، ط3، (د.ت).
69. عبد السلام المسدي , الهوية العربية والأمن اللغوي دراسة وتوثيق, المركز العربي للأبحاث ودراسات السياسات, بيروت, لبنان, ط1, يوليو 2014.
70. عبد السلام المسدي, السياسة وسلطة اللغة, الدار المصرية اللبنانية, القاهرة، مصر, ط1, 2007.
71. عبد السلام المسدي، العرب والانتحار اللغوي، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت، لبنان، ط1، 2011.
72. عبد العزيز حيدر الموسوي، التفكير وتعلم مهاراته، الدار المنهجية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2016.
73. عبد العزيز فهمي باشا، الحروف اللاتينية لكتابة العربية، دار العرب، القاهرة، مصر، (د.ط)، (د.ت).
74. عبد القادر الفاسي الفهري, السياسة اللغوية في البلاد العربية, بحثا عن بيئة طبيعية, عادلة, ديموقراطية, وناجحة, دار الكتاب الجديد المتحدة, بيروت, لبنان, ط1, سبتمبر 2013.
75. عبد القادر الفاسي الفهري، اللغة والبيئة، منشورات الزمن، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2003.
76. عبد القادر فوضيل، اللغة ومعركة الهوية في الجزائر، تقديم: محمد العربي ولد خليفة، جسور للنشر والتوزيع، الجزائر، ط2، 2015.
77. عبد القادر فوضيل، المدرسة في الجزائر حقائق وإشكالات، جسور للنشر والتوزيع، المحمدية، الجزائر، ط2، 2013.
78. عبد اللطيف الصوفي، فن القراءة: أهميتها، مستوياتها، مهاراتها، أنواعها، دار الفكر، سوريا،ط1، 2007.
79. عبد الله البريدي، اللغة هوية ناطقة، سلسلة كتاب المجلة العربية، ع 197، الرياض، 1434، ص 30.
80. عبد الله علي مصطفى، مهارات اللغة العربية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط2، 2007.

81. عبد المجيد عيساني، نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة،اكتساب المهارات اللغوية الأساسية، دار الكتاب الحديث، القاهرة، مصر، ط1، 2011.
82. عدنان يوسف العتوم وآخران، تنمية مهارات التفكير نماذج نظرية وتطبيقات عملية، دار المسيرة للنشر والتوزيع،عمان، الأردن، ط5، 2014.
83. عصام زكريا جميل، المنطق والتفكير الناقد، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان،الأردن، ط1، 2012.
84. علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ط1، 2006.
85. علي بن عبد المحسن الحديبي وآخرون، معايير تصميم كتاب اللغة العربية المدرسي،تحر: عبد الله بن محمد آل تميم، ، مركز الملك بن عبد الله بن عبد العزيز لخدمة اللغة العربية، مباحث لغوية46، الرياض، المملكة العربية السعودية، ط1، 2019، ص183.
86. علي كاظم ياسين المحنة، التفكير الناقد والقدرة اللغوية،رؤية جديدة في طرائق التدريس، دار الرضوان للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2015.
87. عمران جاسم الجبور، حمزة هاشم السلطاني، المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية، دار الرضوان للنشر والتوزيع، مؤسسة دار المعارف الثقافية طبع،نشر،توزيع، عمان، الأردن، ط1، 2013.
88. فايزة السيد عوض وآخرون، مداخل تعليم اللغة العربية: رؤية تحليلة، تحر: تركي بن علي الزهواني، مباحث لغوية 44، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، الرياض، المملكة العربية السعودية، 2019.
89. فؤاد يوسف، التخطيط الاقتصادي (الأساسيات والمفاهيم)، المعهد التخصصي للدراسات، مركز الدراسات الإستراتيجية، جامعة المستنصرية، (د ط)، (د ت).
90. فوزية عزوز، المقاربة النصية من تأصيل نظري إلى إجراء تطبيقي، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2016.
91. كايسة عليك، اللغة العربية الفصحى في المدرسة الابتدائية، مشروع العربية الفصحى في المجتمع الجزائري: الممارسات والمواقف، منشورات مخبر الممارسات اللغوية، تيزي وزو، الجزائر، رقم المشروع(U00520100046)، ط1، 2014.

92. لخضر لكحل و كمال فرحاوي, أساسيات التخطيط التربوي النظرية والتطبيقية, المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم, الجزائر, (د،ط), 2009.
93. مالك بن نبي، مشكلات الحضارة بين الرشاد والتيه، دار الفكر، دمشق، سورية، د ط، 1423 – 2002.
94. ماهر شعبان عبد الباري، الكتابة الوظيفية والإبداعية المجالات، المهارات، الأنشطة، والتقويم، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2009.
95. مجدي عبد العزيز إبراهيم، التفكير من منظور تربوي تعريفه،طبيعته،مهاراته، تنميته،أنماطه، سلسلة التفكير والتعليم والتعلم(1)، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط1، 2005.
96. مجموعة القرارات العلمية في خمسين عاما1934،1984، أخرجها ومراجعها: محمد شوقي أمين و إبراهيم الترزى، الهيئة العامة شؤون المطابع الأميرية، القاهرة، مصر،1984.
97. محسن علي عطية، التفكير أنواعه ومهاراته واستراتيجيات تعليمه، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان،الأردن، ط1، 2015.
98. محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان،الأردن، ط1، 2006.
99. محمد الأوراغي، التعدد اللغوي انعكاساته على النسيج الاجتماعي، منشورات كلية الآداب بالرباط، المغرب، ط1، 2002.
100. محمد بن يحي زكرياء, عباد مسعود: التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات المشاريع وحل المشكلات, وزارة التربية الوطنية, الجزائر, 2006.
101. محمد صالح حثروبي , المدخل إلى التدريس بالكفاءات, دار الهدى للطبع والنشر والتوزيع, الجزائر, ط2 , 2002.
102. محمد صالح حثروبي, الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي, دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع, عين مليلة –الجزائر, ط1, 2012, ص126.
103. محمد محمد داود، اللغة والسياسة في عالم ما بعد 11 سبتمبر، دار غريب للنشر والطباعة والتوزيع، القاهرة، مصر، د ط، 2003.
104. محمد محمود الخوالدة، أسس بناء المناهج التربوية: تصميم الكتاب التعليمي، المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، ط1، 2007.

105.محمد مصابيح، تعليمية اللغة العربية وفق المقاربات النشطة من الأهداف إلى الكفاءات، taksidj.com للدراسات والنشر والتوزيع، الدويرة،الجزائر، ط1، 2014.

106.محمد نافع العشيري، مفاهيم وقضايا سوسيولسانية، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، عمان،الأردن، ط1، 2015.

107.محمود أحمد السيد، طرائق تدريس اللغة العربية ، منشورات جامعة دمشق،كلية التربية، دمشق،سوريا، (د ،ط)، ج1+ج2، 2016،2017.

108.محمود السيد، اللغة العربية واقع وارتقاء، منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب، وزارة الثقافة، دمشث، سوريا، ط1، 2010.

109.محمود محمد غانم، مقدمة في تدريس التفكير، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان،الأردن، ط1، 2009.

110.محي الدين محسب، في اللسانيات الاجتماعية (ترجمات، دارسات، مقالات)، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2018.

111.مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية –موجز عن أعمال المركز وبرامجه، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، الرياض، المملكة العربية السعودية، 2016،1437.

112.مسلم عبد الفتاح حسن السيد، عن مشكلات الحرف العربي الآني: نظام الكتابة العربية النشوء والتطوّرات، تحر:محمد سعيد الغامدي، مباحث لغوية (33)، منشورات وكز الملك عبد اللغة بن عبد العزيز لخدمة اللغة العربية،الرياض، المملكة العربية السعودية، ط1، 2017.

113.مصطفى عبد العال أحمد، تأملات تربوية في تعليم التفكير واللغة من أذهان المنظرين إلى استجابات المتعلمين، دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع، المملكة العربية السعودية، ط1، 2012.

114.ميشال زكريا، قضايا السنية تطبيقية، دراسات لغوية اجتماعية نفسية مع مقارنة تراثية، دار العلم للملايين، بيروت،لبنان، ط1، 1993.

115.ناصر دادي عدون، الإدارة والتخطيط الاستراتيجي، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون, الجزائر، (د ،ط)، 2001.

116.نبيل عبد الهادي وآخرون، مهارات في اللغة والتفكير، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان،الأردن،ط2، 2005.

117.هشام سعيد الحلاق، التفكير الإبداعي مهارات تستحق التعلم، منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب، وزارة الثقافة، دمشق،ط1، 2010.

118.هيا محمد مسعد العطوي، بشاير ناجي النزاوي، مهارة القراءة والكتابة ودورها في تعليم اللغة العربية، منشورات شبكة الألوكة، المملكة العربية السعودية، ط1، 2018.

119.وليد رفيق العياصرة ، استراتيجيات تعليم التفكير ومهاراته، دار أسامة للنشر والتوزيع، نبلاء ناشرون وموزعون،عمان ، الأردن، (ط، م)، 2015.

المراجع المترجمة:

1. أشار بيار, سوسيولوجيا اللغة, تع: عبد الوهاب تزو, منشورات عويدات , بيروت, لبنان, ط1, 1996.

2. آلان ديفيس و كاثرين إلدر، المرجع في اللغويات التطبيقية ، تر: ماجد الحميد و حسين عبيدات دار جامعة الملك سعود للنشر، المملكة العربية السعودية، ج2، 2016،1437.

3. آلِك فِشرْ، التفكير الناقد، تعر: ياسر العيتي، دار السيد للنشر، الرياض،المملكة العربية السعودية، ط1، 2009.

4. برنار صبولسكي، علم الاجتماع اللغوي، تر: عبد القادر سنقادي، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، (د، ط)، 2010.

5. جوزيف فندريس، اللغة، تر: عبد الحميد الدواخلي و محمد القصاص، المكتبة الأنجلو مصرية.

6. خولة طالب الإبراهيمي، الجزائريون والمسألة اللغوية، عناصر من أجل مقاربة اجتماعية لغوية للمجتمع الجزائري، تر: محمد يحياتن ، دار الحكمة، الجزائر ط2، 2013.

7. دي سوسير، علم اللغة العام، تر: يوئيل عزيز، مر: مالك يوسف المطلب، دار آفاق عربية، سلسلة كتب شهرية تصدر عن دار آفاق عربية، بغداد، العراق، ع 3، 1985.

8. ديفيد كريستال ، موت اللغة، تر: فهد بن مسعد اللهيبي، منشورات جامعة تبوك، الأردن، ط1، 2006.

9. ديفيد كريستال، اللغة الانجليزية: لغة العالم، تر: سعد بن هادي الحشاش، النشر العلمي والمطابع، جامعة الملك سعود، الرياض،السعودية، ط1، 2013.

10. رالف فاسولد، علم اللغة الاجتماعي للمجتمع، تر: ابراهيم بن صالح محمد الفلاي، جامعة الملك سعود، الرياض،المملكة العربية السعودية، ط1، 2000.

11. روبرت.ل.كوبر، التخطيط اللغوي والتغير الاجتماعي، تر: خليفة أبو بكر الأسود، مر وتق: الطاهر خليفة القراضي، مجلس الثقافة العام، ليبيا، (د،ط)، 2006.
12. روبير مارتان، مدخل لفهم اللسانيات: ابستومولوجيا أوّلية لمجال علمي ، تر: عبد القادر المهيري، مر: الطيّب البكّوش ، المنظمة العربية للترجمة،مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت،لبنان،ط1،سبتمبر 2007.
13. فلوريان كولماس، اللغة والاقتصاد، تر: أحمد عوض، مر: عبد السلام رضوان،سلسلة كتب ثقافية شهرية يصدرها المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت،عالم المعرفة، 268 نوفمبر2000.
14. فلوريان كولماس، دليل السوسيولسانيات، تر: خالد الأشهب و ماجدولين النهيبي، مركز دراسات الوحدة العربية، المنظمة العربية للترجمة، بيروت ،لبنان، ط1، ديسمبر2009.
15. لويس جان كالفي, السياسات اللغوية, تر: محمد يحياتن, منشورات الاختلاف, الدار العربية للعلوم ناشرون, الجزائر, ط1, 2009.
16. لويس جان كالفي، حرب اللغات والسياسة اللغوية، تر: حسن حمزة، المنظمة العربية للترجمة، بيروت، لبنان، ط 1، 2008.
17. لويس جان كالفي، علم الاجتماع اللغوي، تر: محمد يحياتن، دار القصبة للنشر، حيدرة، الجزائر، (د، ط)، 2006.
18. ماريو باي, أسس علم اللغة, تر و مر : احمد مختار عمر, عالم الكتب, القاهرة, مصر, ط8, 1998.

المراجع الأجنبية:

- **باللغة الإنجليزية:**

1. Anthony J. Liddicoat، Richard B. Baldauf Jr (eds). Language Planning in Local Contexts :Agents, Contexts and Interactions, Language Planning and Policy ,Multilingual Matters LTD.2008.
2. Bernard SPOLSKY (ed), *The Cambridge handbook of language policy*, Cambridge University Press(Cambridge), 2012
3. *Bernard* Spolsky, .Language management ,Cambridge University Press. .(Cambridg، New York). 2004, P5

4. Bernard Spolsky,Language Policy, Cambridge University Press. .(Cambridg، New York) ,2004.
5. David Cassels Johnson ,Language Policy, Series: Research and practice in applied linguistics, Palgrave Macmillan (UK), 2013 .
6. Elana Shohamy, Language Policy: Hidden agendas and new approaches, Psychology Press ,2006, p45..
7. Fawaz Abd Elhak Eelzaboun, A case study of language planning in Jordan. Unpublished doctoral dissertation ,University of Wisconsin،Madison, 1985.
8. Gebson fergusun, Language Planning and Education, , Series: Edinburgh wrote in Applied Linguistics,Edinburgh University Press Ltd, 2006, p1.
9. J .W. Tollefson, *Planning language, planning inequality: Language policy in the community*. Language in social life series, *Addison Wesley Longman(London), 1991.*
10. Joan Rubin and Bjorn, H. Jernud, *Can Language Be Planned? Sociolinguistic Theory and Practice for Developing Nations* ,Honolulu: The University press of Hawaii, 1971..
11. Joseph Lo Bianco, National language revival movements reflections from India, Israel,Indonesia and Ireland: The Cambridge Handbook of Language Policy, Op.cit, p515.
12. Joshua A. Fishman (Ed) ,Advances in Language Planning, Contributions to the Sociology of Language [CSL] , Walter de Gruyter ,VOL 5.1974.
13. Juan Cobarrubias, Joshua A. Fishman (Eds) : *Progress in language planning: International perspectives*, Contribution to the sociology of language(31), Mouton publishers, new York, 1983.
14. Mahmoud Almamoud, Language planning through investigating language attitudes, LAP Lambert Academic Publishing (United States), 2014.
15. Robert B. Kaplan & Richard B Baldauf JR, *Language and language،in،education planning in the Pacific Basin*, Springer Science & Business Media, , Vol. 2, 2003.
16. Robert B. Kaplan and Richard B. Baldauf, Language Planning From Practice to Theory, Series: Multilingual Matters (108), WBC Book Manufacturers LTD, Edinburgh,1997..

17. Robert L. Cooper, Language planning and social change, *Cambridge,* CAMBRIDGE UNIVERSITY PRESS, 1989.
18. Robert Phillipson, Linguistic Imperialism, Oxford Applied Linguistics, Oxford University Press(USA),
19. Rubin Joan , Jernudd, Björn H. , Das Gupta Jyotirindra , Fishman A .Joshua, Ferguson A. Charles (Ed),Language planning processes, Contributions to the Sociology of Language [CSL], vol 21.1977.
20. Shouhui Zhao. Actors in Language Planning :Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning, Eli Hinkel(ed) , Routledge, Volume2.
21. Thomas Ricento (ed), Series: Language and Social Change ,Blackwell Publishing Ltd (USA) ,2006 .

- **باللغة الفرنسية:**

1. Ahmed Ben Bella ,les discours du Président Benbella :du 28 septembre 1962 au 12 décembre 1962, ministère de lorintation national, alger, 1963.
2. C. DAOUST et J. MAURAIS, aménagement linguistique : in politique et aménagement linguistique, SID C. DAOUST et MAURAIS, Gouvernement du Québec, 1987.

المجلات والدوريات بالعربية:

1. أحمد فخري هاني، تعلم فن الاستماع، مجلة شبكة العلوم النفسية العربية، ع24، خريف2009.
2. اختصاصات المكتب الدائم لمؤتمر التعريب، مجلة اللسان العربي، مكتب تنسيق التعريب، الرباط، المغرب، ع2،1965.
3. آسيا بلحسين رحوي، تكوين المعلمين الواقع والآفاق، مجلة البحوث التربوية والتعليمية، المجلد 1، ع1، ص60.
4. تركي رابح ،مكانة اللغة العربية في التعليم العام والعالي والجامعي من عام 1962 إلى نهاية 1989، العربية من محنة الكولونيالية إلى إشراقة الثورة التحريرية، مجلة اللغة العربية، المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر عدد ممتاز ، 2015.
5. جيمس.أ. طوليفسن, السياسة اللغوية وتعلم اللغة ,تر:محمد خطابي ,مجلة علامات,ع 17, مكناس ،المغرب, 2002.

6. سعد علوان حسن، فلاح صالح حسين, مهارة الاستماع وكيفية التدريب عليها، مجلة جامعة كركوك للدراسات الإنسانية، ع1، مج6، السنة السادسة.
7. سلطان بن ناصر المجيول، التخطيط اللغوي والسياسة: مفاهيم شمولية، حولية كلية الدراسات الإسلامية والعربية بالإسكندرية،مصر، ع31، مج 2، 2015.
8. سمير جعفر, مهارة الاستماع وتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها, مجلة علوم التربية, ع56.
9. صالح بلعيد, اللغة الأم والواقع اللغوي الجزائري ,مجلة اللغة الأم, دار هومة للنشر والتوزيع, الجزائر, (د،ط), 2009.
10. صالح بلعيد، مقام اللغات في ظل الإصلاحات التربوية، مجلة الممارسات اللغوية، منشورات مخبر الممارسات اللغوية، تيزي وزو، الجزائر. ع7، 2011.
11. طارق بومود، تجربة المجتمع الإسرائيلي في إحياء اللغة العبرية (**עברית**): الأمم الحية أمم قوية بلغاتها، منشورات مخبر الممارسات اللغوية، تيزي وزو، الجزائر، ط1، 2012.
12. عبد العظيم أحمد عبد العظيم، التخطيط اللغوي للعبرية في فلسطين، مجلة التخطيط والسياسة اللغوية، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز لخدمة اللغة العربية، الرياض، السعودية، السنة الأولى، ع1، اكتوبر2015.
13. عبد القادر فضيل، واقع تدريس اللغة العربية في مدارسنا وسبل تطويره:العربية الراهن والمأمول،منشورات المجلس الأعلى للغة العربية،الجزائر ،عدد خاص،2009.
14. عبد الكريم بوقرّة، تخطيط العبرية الحديثة، مجلة اللسان العربي، مكتب التنسيق التعريب، الرباط، المغرب، ع38، مج1، 1994.
15. علي القاسمي، السياسة اللغوية وتنمية اللغة العربية (تنمية الكتابة أنموذجا)، مجلة التعريب، لمركز العربي للتعريب والترجمة والتأليف والنشر، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، دمشق،سويا، مجلة نصف سنوية، ع48، حزيران 2015.
16. فيصل الحفيان , اللغة والهوية :إشكالية المفاهيم وجدل العلاقات , مجلة التسامح , مجلة فصلية فكرية إسلامية تصدر عن وزارة الأوقاف والشؤون الدينية , عمان للطباعة والنشر , ع 5 , شتاء 1424هـ-2004م.
17. محمد أحمد صالح حسين، اللغة العبرية والجهود الصهيونية لإحيائها، مجلة جامعة الملك سعود، كلية اللغات والترجمة، المملكة العربية السعودية، مج18، 1426هـ-2005م.

18. محمد أحمد طجو، التخطيط اللغوي والسياسة اللغوية في فرنسا،دراسة حالة: الاستراتيجيات الدولية في خدمة اللغات الوطنية(دراسة حالة لبلدان مختلفة في التخطيط اللغوي والسياسة اللغوية)، تحر: محمود عبد الله المحمود، وكز الملك عبد الله بن عبد العزيز لخدمة اللغة العربية، الرياض،السعودية، ط1، 2015.

19. محمد أحمد طجو، التخطيط والسياسة اللغوية والثقافية في سويسرا، مجلة التخطيط والسياسة اللغوية، وكز الملك عبد الله بن عبد العزيز لخدمة اللغة العربية، الرياض، المملكة العربية السعودية، ع5، السنة3، أكتوبر 2017.

20. محمد بن عبد الله المحمود، زكي أبو النصر البغدادي، تخطيط المتن اللغوي في اللغة التركية(استقراء تاريخي)،مجلة حوليات الحرف العربي، ع1، أغسطس 2015.

21. محمود أحمد السيد، جولة في رحاب التجديد اللغوي،القسم الثاني، مجلة التعريب، مجلة نصف سنوية ،المركز العربي للتعريب والترجمة والتأليف والنشر،دمشق، سوريا، ع52، يونيه 2017.

22. محمود بن عبد الله المحمود، التخطيط اللغوي والسياسة اللغوية: تأصيل نظري، مجلة التخطيط والسياسة اللغوية، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز لخدمة اللغة العربية، المملكة العربية السعودية، اللسنة 3، ع6، أفريل 2018.

23. من أنشطة مكتب تنسيق التعريب، مجلة اللسان العربي، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، مكتب تنسيق التعريب، الرباط، المغرب، ع74، 2014.

24. وزارة التعليم الابتدائي والثانوي، التعريب في الجزائر في المرحلتين الابتدائية والثانوية، مجلة الأصالة، وزارة التعليم الأصلي والشؤون الدينية، الجزائر، عدد خاص بالتعريب (17،18)، نوفمبر، ديسمبر1973، جانفي، فيفري 1974.

المجلات والدوريات باللغة الأجنبية:

- **باللغة الانجليزية:**

1. .Mohamed benrabeh, language in education planning in Algeria: Historical development and current issueses, Language policy, Vol6, N2,May 2007.
2. Charles A Ferguison, Diglossia, Word, vol15, no 2, 1959.
3. Einar Haugen, planning for a standard language in modern Norway, anthropological linguistics, vol1. 1959.
4. Heinz Kloss, Research Possibsilities On Group Bilingualism A Report ,International Center for Research on Bilingualism Quebec,CANADA.1969.

5. Hult, Francis . Swedish Television as a mechanism for language planning and policy. Language Problems and Language Planning, vol 34 ، issue(2), John Benjamins Publishing Company ,2010.
6. Joshua fichman, Bilingualism withe and without diglossia, diglossia withe and without Bilingualism ,journal of social Issues, vol23, n2,1967.
7. Mohamed Benrabah,Competition between four "world" languages in Algeria, Journal of World Languages, VOL:1,N1,2014.

- **باللغة الفرنسية:**

1. *Anciens et nouveaux plurilinguismes*, GLOTTOPOL Revue de sociolinguistique en ligne .DYALANG – Université de Rouen. N° 2 . Juillet2003.
2. Henri Boyer, Les politiques linguistiques ,Trente ans d'étude des langages du politique (1980،2010), Mots, Les langages du politique, ENS Éditions (Ecole normale supérieure) of Lyon , n° 94, novembre 2010, p67.
3. Louis Guespin et j،b،Marcellesi, Pour la glottopolitique :langages, sous la direction de Jean،Baptiste Marcellesi . 1986. 21◘ année. n83. p5،34.
4. *Quelle Politique linguistique pour quel Etat،nation ?*, GLOTTOPOL Revue de sociolinguistique en ligne .DYALANG – Université de Rouen. N° 1 – Janvier 2003.
5. William Marçais, la langue arab dans l'Afrique du nord, in Revue Pédagogique, n1, alger, 1931. .
6. William Marçais,la diglossie. Arab,L'enseignementpublic, in Revue Pédagogique, n12, 1930 .

الملتقيات والمؤتمرات والندوات والمحاضرات:

1. أحمد عبد الظاهر، اللغة العربية والقانون، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز لخدمة اللغة العربية، الرياض السعودية، المحاضرات(10)10، ط1، 2018.
2. جيلالي بن يشو، التعدد اللغوي في الجزائر مظاهره وانعكاساته: التعدد اللساني واللغة الجامعة، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، ج2، 2014.
3. حمزة زرقي، التخطيط اللغوي للعربية في ظل التهرّب اللغوي في الجزائر، ورقة بحثية قدمت في اليوم الدراسي الوطني الرابع حول: اللغة العربية في زمن العولمة بين الواقع الراهن وأفاق التخطيط، مخبر الخطاب الحجاجي، جامعة تيارت، يوم 18 ديسمبر 2016.

4. حمزة زرقي، اللغة العربية ومخاطر العولمة اللغوية، المظاهر وسبل المواجهة، اليوم الدراسي الوطني السادس حول اللغة العربية وتحديات العولمة بجامعة ابن خلدون تيارت –الجزائر، يوم 14مارس 2017.
5. راضية حجبار، التخطيط للغة العربية في التربية والتعليم بالجزائر، أعمال الملتقى الوطني الأول حول: التخطيط اللغوي 3،4،5ديسمبر2012، منشورات مخبر الممارسات الغوية في الجزائر، 2012، ج3، ص116.
6. صالح بلعيد, التخطيط اللغوي الضرورة المعاصرة, أهمية التخطيط اللغوي اللغات ووظائفها، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر ,ط1، 2012.
7. الطاهر ميلة، التهيئة اللغوية: مفاهيم واتجاهات، أهمية التخطيط اللغوي: اللغات ووظائفها، المجلس الأعلى للغة العربية ، الجزائر، ط1، 2012.
8. عبد الجليل مرتاض، التنمية والتخطيط اللغوي في العربية: أهمية التخطيط اللغوي: اللغات ووظائفها، المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، ط1، 2012.
9. عبد الحميد مهري، أهمية وضع سياسة وطنية للغات، منبر حوار الأفكار، دفاتر المجلس26، سلسلة منشورات الجيب، المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، 2007.
10. عبد السلام المسدي، التخطيط اللغوي والأمن اللغوي، ، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز لخدمة اللغة العربية، الرياض، السعودية، محاضرات (5)، ط1، 2015.
11. عبد القادر الفاسي الفهري، السياسة اللغوية والتخطيط : مسار ونماذج، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز لخدمة اللغة العربية، الرياض، السعودية، المحاضرات (4)، ط1، 2014.
12. عبد الله البريدي، التخطيط اللغوي: تعريف نظري ونموذج تطبيقي، سجل الملتقى التنسيقي للجامعات والمؤسسات المعنية باللغة العربية، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز لخدمة اللغة العربية، الرياض، السعودية، 7،9ماي2013، ج02.
13. علي القاسمي وآخرون، التخطيط والسياسة اللغوية: تجارب من الدول العربية، تحر: محمود بن عبد الله المحمود، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز لخدمة اللغة العربية، الرياض، السعودية، ط1، 2015.
14. فواز عبد الحق الزبون، دور التخطيط اللغوي في خدمة اللغة العربية والنهوض بها، الموسم الثقافي السابع والعشرون:27،29 تشرين الأول 2009, الأردن, 2009.

15. محمد الطاهر زرهوني، وضعية التعليم في الجزائر أثناء السنة الأولى من الاستقلال: التحدي الكبير، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، دفاتر المجلس (3)، ماي2005.
16. محمد بن رابح، التخطيط اللغوي في الجزائر، السجل العلمي للندوة الدولية في التخطيط والسياسة اللغوية تجارب من الدول العربية، المؤتمرات والندوات(16)، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز لخدمة اللغة العربية، الرياض،السعودية،ط1، 2015، ص312،311.
17. محمد مرزوقي ونادية العمري وعبد الجواد السقاط، الندوة الدولية في السياسة اللغوية العربية والبيئة والبقاء، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، عمان،الأردن ، ط1، 2016.
18. محمود فهمي الحجازي، اتجاهات السياسة اللغوية، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز لخدمة اللغة العربية، الرياض، السعودية، المحاضرات (7)، ط1، 2015.

الجرائد الرسمية:

1. الجريدة الرسمية الجزائرية, الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية،ع 29، المؤرّخ في 27 ماي1995.
2. الجريدة الرسمية الجزائرية, الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية ,ع 26, المؤرخة في 21 ديسمبر 1998.
3. الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية ، دستور 1989، ع 9، السنة26، المؤرخة في 01 مارس1989.
4. الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية ، دستور الجزائر 2002، ع 25، المؤرخة في 2002/04/14.
5. الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، قانون تعميم استعمال اللغة العربية,, ، ع 3، المؤرخة في 16سبتمبر1991.
6. الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، دستور 1976،ع 94، السنة13، المؤرخة في 24 نوفمبر 1976.
7. الجريدة الرسمية، الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، ع 1،السنة51، المؤرخة في 08يناير2014، ص3.
8. الجريدة الرسمية، الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، ع27، السنة37، الأربعاء10 مايو سنة2000 .ص4.

9. الجريدة الرسمية، الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، ع29، السنة32، المؤرخة في 28ماي 1995.
10. الجريدة الرسمية، الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، ع76، س40، 9 ديسمبر2003.
11. الجريدة الرسمية، أمر رقم 35/76، الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، ع33، السنة13، المؤرّخ في في16 أفريل1976
12. الجريدة الرسمية، قانون تعميم استعمال اللغة العربية، الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، ع 3، المؤرخة في 16سبتمبر1991.
13. حزب جبهة التحرير الوطني، النصوص الأساسية لجبهة التحرير الوطني (دستور 1963), المطبعة الوطنية الجزائرية، الجزائر, 1963.
14. حزب جبهة التحرير الوطني، النصوص الأساسية لجبهة التحرير الوطني (ميثاق طرابلس1954، 1962)، المطبعة الوطنية الجزائرية، الجزائر، 1962.
15. حزب جبهة التحرير الوطني، النصوص الأساسية لجبهة التحرير الوطني(الميثاق الوطني 1976), 1976.

الوثائق البيداغوجية:

1. بن الصيد بربي سراب وآخرون، كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي،الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، وزارة التربية الوطنية الجزائرية، 2019-2020.
2. بن الصيد بوربي وآخرون، دليل استخدام كتاب اللغة العربية(السنة الخامسة من التعليم الابتدائي)، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، وزارة التربية الوطنية الجزائرية، 2019،2020.
3. بن الصيد بوربي وآخرون، كراس النشاطات في اللغة العربية(السنة الخامسة من التعليم الابتدائي)، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، وزارة التربية الوطنية الجزائرية، 2019-2020.
4. م.بن زمران، دليل بناء اختبار مادة اللغة العربية في نهاية مرحلة التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للامتحانات والمسابقات، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، طبعة محينة، اكتوبر2018.
5. المجلس الأعلى للتربية، السياسة التربوية وإصلاح التعليم الأساسي، المطبعة الرسمية، الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، مارس1998.

6. مديرية التعليم الابتدائي، برامج ومواقيت التعليم الابتدائي والمدارس المرسّمة، المعهد التربوي الوطني، الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، 1964.
7. مناهج مرحلة التعليم الابتدائي، اللجنة الوطنية للمناهج، المجموعات المتخصصة للمواد، وزارة التربية الوطنية، الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، 2016.
8. المنشور الوزاري رقم880، وزارة التربية الوطنية، الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، 09 ماي2016.
9. النشرة الرسمية للتربية الوطنية، المدرسة الأساسية المندمجة، المديرية الفرعية للتوثيق، مكتب النشر، الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية،عدد خاص، مارس 1996.
10. النشرة الرسمية للتربية الوطنية، الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، ع485، جانفي2005.
11. النشرة الرسمية للتربية الوطنية، إجراء الانتقال إلى السنة السابعة(7) أساسي، وزارة التربية الوطنية، الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، ع426، ماي1999.
12. النشرة الرسمية للتربية الوطنية، التعديلات التي أدخلت على المناهج في الطورين الأول والثاني، وزارة التربية الوطنية، الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، سبتمبر1996.
13. النشرة الرسمية للتربية الوطنية، الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، ع480، جوان2004.
14. النشرة الرسمية للتربية الوطنية، القانون التوجيهي للتربية الوطنية،الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، ع خاص، فيفيري2008.
15. النشرة الرسمية للتربية الوطنية، المجلس الأعلى للتربية، الجمهورية الجزائرية ، وزارة التربية الوطنية، المديرية الفرعية للتوثيق، جويلية 1996،عدد خاص.
16. النشرة الرسميّة للتربية الوطنية، امتحان نهاية مرحلة التعليم الابتدائي، ع488، افريل2005.
17. النشرة الرسمية للتربية الوطنية، تنصيب السنة الرابعة ابتدائي، ع501، جويلية/أوت2006.
18. النشرة الرسمية للتربية الوطنية، ع506، مارس،2007.
19. النشرة الرسمية للتربية الوطنية، وزارة التربية الوطنية، الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، ع472، اكتوبر2003.
20. النشرة الرسمية للتربية الوطنية، وزارة التعليم الابتدائي والثانوي، المديرية العامة للدراسات والبرامج،الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، ع106، 1972/05/01.

21. الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية(مرحلة التعليم الابتدائي)، اللجنة الوطنية للمناهج، المجموعة المتخصصة للغة العربية ، وزارة التربية الوطنية الجزائرية، 2016.

22. وثيقة تخفيف مناهج التعليم الابتدائي، مديرية التعليم الأساسي، وزارة التربية الوطنية، الجمهورية الجزائرية الوطنية1996.

23. وزارة التربية الوطنية، المخططات السنوية للسنة الخامسة ابتدائي، (مديرية التعليم الأساسي)، المفتشية العامة للبيداغوجيا، الجزائر، سبتمبر2019.

24. وزارة التربية الوطنية، تقويم وتدرّج قبول التلاميذ في النظام التربوي، الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، أفريل 1998.

المواقع على الإنترنت:

1. الموقع الرسمي للرابطة العالمية لصحفيي الإسبيرنتو، تاريخ الاطلاع: 2017/12/25. http://www.tejha.org/

2. الموقع الرسمي للمنظمة العالمية للإسبيرنتو، تاريخ الاطلاع: 2017/12/25. http://www.uea.org/

3. موقع إثنولوج ، تاريخ الاطلاع: 2017/06/07. https://www.ethnologue.com

4. موقع الديوان الوطني للإحصائيات بالجزائر: تاريخ الاطلاع2017/03/14. http://www.ons.dz/Demographie1.htm.

5. مصطفى بسطامي، العامية في الأولى والابتدائي فقط، حوار مع وزيرة التربية والتعليم الجزائرية، الجزائر،5 اغسطس2015، تاريخ الاطلاع يوم: 2018/10/25. https://www.elkhabar.com/press/article/87140/%D8%A7%D9%84%D8%B9%D8%A7%D9%85%D9%8A%D8%A9-%D9%81%D9%8A-%D8%A7%D9%84%D8%A3%D9%88%D9%84%D9%89-%D9%88%D8%A7%D9%84%D8%AB%D8%A7%D9%86%D9%8A%D8%A9-%D8%A7%D8%A8%D8%AA%D8%AF%D8%A7%D8%A6%D9%8A-%D9%81%D9%82%D8%B71/

6. موقع أخبار اليوم الجزائرية: 2017/03/28. http://www.akhbarelyoum.dz/ar/?option=com_content&tmpl=component&id=205837 ،

7. موقع المركز الثقافي البريطاني بالجزائر، تاريخ الاطلاع: 2017/03/28. https://www.britishcouncil.dz/about/what

8. موقع ليرنو: تاريخ الاطلاع: 2017/12/25. https://lernu.net/en

مجموعة على الفايس بوك "ESPERANTO" تاريخ الاطلاع: 2017/12/25،
https://www.facebook.com/groups/esperanto.grupo

فهـــرس

الجداول والأشكال

رقم الجدول	العنـــــوان	رقم الصفحة
01	مخطط إينار أوجن الثاني.	82
02	العلاقة بين الازدواجية والثنائية.	168
03	مواقيت مرحلة التعليم الابتدائي	238-237
04	مراحل عملية التفكير الناقد.	437
05	المقاربة بالكفاءات بين الجيل الأوّل والثاني.	489
06	الكفاءات الختامية لفهم المنطوق.	505
07	الكفاءات الختامية للتعبير الشفوي.	507-506
08	الكفاءات الختامية لفهم المكتوب.	510-508
09	الكفاءة الختامية للتعبير الكتابي.	512-511
10	الكفاءات العرضية (طابع فكري+ طابع منهجي).	516-515
11	زمن تقديم النشاطات بالنسبة لبرنامج اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي في الأسبوع.	561-560
12	مذكّرة نموذجية مقترحة لتسيير نشاط فهم المنطوق.	567-541
13	مذكّرة نموذجية مقترحة لتسيير نشاط التعبير الشفوي ودراسة الصيغ.	570-568
14	مذكّرة نموذجية مقترحة لتسيير نشاط الإنتاج الشفوي.	573-571
15	مذكّرة نموذجية مقترحة لتسيير نشاط القراءة وإثراء اللغة	578-575

16	مذكّرة نموذجية مقترحة لتسيير نشاط قراءة والظاهرة النحوية	581-579
17	مذكّرة نموذجية مقترحة لتسيير نشاط قراءة والظاهرة الإملائية	586-583
18	مذكّرة نموذجية مقترحة لتسيير نشاط المحفوظات	588-586
19	مذكّرة نموذجية مقترحة لتسيير نشاط المطالعة	591-589
20	مذكّرة نموذجية مقترحة لتسيير نشاط التعبير الكتابي	593-591
21	كيفية تقديم الأنّشطة في مرحلة الانطلاق	599
22	شبكة مركبات الكفاءة الختامية ومعاييرها في السنة الخامسة ابتدائي	606
23	أنموذج لبطاقة الملاحظة والمتابعة "خاصة بالقسم	606
24	أنموذج لشبكة الملاحظة والمتابعة لتقويم ميادين فهم المنطوق والتعبير الشفوي وفهم المكتوب والتعبير الكتابي الخاصة بمتعلم السنة الخامسة ابتدائي	608-607
25	أنموذج لشبكة معايير التصحيح المرتبطة بالوضعيات الإدماجية التقويمية(تقويم مقطع) الخاصة بالسنة الخامسة ابتدائي	609
26	أنموذج لشبكة التصحيح بالمعايير للحالتين (2.2)،(3.2)	610
27	أنموذج لشبكة الملاحظة والمتابعة لتقويم الكفاءة العرضية ذات طابع تفكيري وطابع منهجي	612-611

28	دراسة إحصائية للتمارين اللغوية الواردة في كل من كتاب اللغة العربية وكراس النشاطات ودليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي	615
29	تمارين فهم المنطوق في كتاب اللغة العربية وكراس النشاطات ودليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي (الجيل الثاني)	621-618
30	تمارين التعبير الشفوي (توظيف الصيغ) وإنتاجه في كتاب اللغة العربية وكراس النشاطات في اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي(الجيل الثاني)	629-624
31	تمارين فهم المكتوب (القراءة) في كتاب اللغة العربية وكراس النشاطات في اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي (الجيل الثاني).	637-232
32	تمارين الإنتاج الكتابي (التعبير الكتابي+المشاريع)في كتاب اللغة العربية وكراس النشاطات ودليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي (الجيل الثاني).	646-641
33	أسئلة التفكير الناقد والإبداعي في التمارين المهارية اللغوية المتضمنة في كتاب اللغة العربية وكراس النشاطات دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي (الجيل الثاني).	651-650

فهرس
المخططات والأشكال

رقم المخطط أو الشكل	العنوان	رقم الصفحة
01	أنواع التخطيط اللغوي.	97
02	عمليات التخطيط اللغوي ومراحلها.	157
03	علاقة المهارات اللغوية والتفاعل فيما بينها.	273
04	العلاقة بين التقويم والتقييم والقياس.	478
05	العناصر الرئيسية للمنهاج الدراسي.	479
06	أنواع الكفاءات اللغوية في منهاج اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي (الجيل الثاني).	497

فهرس

الموضوعات

شكر وعرفان	
إهداء	
مقدّمة	أ- ط
الفصل الأوّل: **التخطيط اللغوي والسياسة اللغوية؛والمدرسة الابتدائية الجزائرية.**	14-242
تمهيد	14
I. تحديد مصطلحات التخطيط اللغوي والسياسة اللغوية والعلاقة بينهما	15-34
1- مفهوم التخطيط اللغوي:	15-25
1-1- مفهوم التخطيط	15-17
1-1-1- المعنى اللغوي	15-16
1-1-2- المعنى الاصطلاحي	16-17
1-2- مفهوم اللغة	18-21
1-2-1- المعنى اللغوي	18-19
1-2-2- المعنى الاصطلاحي	19-21
1-3- مفهوم التخطيط اللغوي	21-25
1-3-1- عند الغرب	21-23
1-3-2- عند العرب	23-25
2- مفهوم السياسة اللغوية	25-30
2-1- مفهوم السياسة	25-27
2-1-1- المعنى اللغوي	25
2-1-2- المعنى الاصطلاحي	26-27
2-2- مفهوم السياسة اللغوية	27-30
2-2-1- عند الغرب	27-29

2-2-2- عند العرب	30-29
3- العلاقة بين التخطيط اللغوي والسياسة اللغوية	34-30
II. تاريخ التخطيط اللغوي ونشأته.	68-35
III. أنواع التخطيط اللغوي	97-69
1- تخطيط المكانة اللغوية(تخطيط المنزلة)	78-69
2- تخطيط المتن اللغوي	83-79
3- تخطيط الاكتساب اللغوي(السياسة اللغوية التعليمية)	88-83
4- تخطيط الهيبة(التخطيط الاعتباري)	92-88
5- تخطيط الخطاب	96-92
IV. أهداف التخطيط اللغوي وحقل تطبيقاته.	147-98
1- التنقية اللغوية	101-98
2- إحياء اللغات الميتة أو المهجورة	107-101
3- الإصلاح اللغوي	114-107
4- التقييس اللغوي	117-114
5- نشر اللغة	124-117
6- التبسيط الأسلوبي	129-125
7- تحديث المفردات	133-129
8- توحيد المصطلحات	137-133
9- تقييس المصطلحات المساعدة	139-137
10- صيانة اللغة	140-139
11- الاتصال بين لغتين	143-140
12- العالمية	145-143
13- تعميم اللغة القومية	147-145
V. عمليات التخطيط اللغوي ومراحلها	158-148

1- مرحلة الاختيار	152-148
2- مرحلة تحديد الأهداف	153-152
3- مرحلة التنفيذ/ التطبيق	155-153
4- مرحلة التقييم	158-155
VI. الواقع السوسيولساني في الجزائر وإشكالية التعدد اللغوي وانعكاساتها على تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية.	190-159
1- التعدد اللغوي	163-159
2- الازدواجية اللغوية والثنائية اللغوية	169-163
3- الواقع السوسيولساني في الجزائر بين التعددية والثنائية والازدواجية	186-169
4- وضع اللغة العربية في المدرسة الابتدائية الجزائرية وأثر التعددية اللغوية على تعلم اللغة العربية	190-186
VII. التخطيط اللغوي ومراحل سياسة التعريب في المدرسة الابتدائية الجزائرية منذ الاستقلال إلى الآن	242-191
1- مفهوم التعريب	193-192
1-1- المعنى اللغوي	192
1-2- المعنى الاصطلاحي	193-192
2- التخطيط اللغوي ومراحل تعريب التعليم الابتدائي في ظل الإصلاحات التربوية منذ الاستقلال إلى الآن:	242-194
2-1- المرحلة الأولى من 1962 إلى غاية 1964	202-194
2-2- المرحلة الثانية: 1965- 1975	210-202
2-3- المرحلة الثالثة من سنة 1976 إلى 1990	225-210
2-4- المرحلة الرابعة: من سنة 2000 إلى الآن	242-225
الفصل الثاني: **تنمية مهارات اللغة العربية (استماع- كلام-قراءة- كتابة- تفكير)**	469-243

تمهيد	245-244
I. تحديد مفاهيم المهارات اللغوية؛ وعلاقة التفاعل فيما	276-246
1- مفهوم المهارة	247-246
1-1- المعنى اللغوي	246
1-2- المعنى الاصطلاحي	247-246
2- التمييز بين الكفاية والقدرة والأداء والمهارة	249-247
3- مكونات المهارة	250-249
4- طرق اكتساب تنمية المهارات اللغوية وأسسها	251-250
4-1- طرق اكتساب تنمية المهارات اللغوية	251-250
4-2- أسس تعليم المهارات اللغوية وتنميتها	251
5- مهارات اللغة العربية	255-251
6- مفهوم المهارات اللغوية	256-255
7- أهداف تعليم اللغة العربية وتنمية مهارتها في المرحلة الابتدائية	257-256
8- الأسس والمنطلقات التي تقوم عليها تنمية مهارات اللغة العربية في مرحلة التعليم الابتدائي	259-257
9- التخطيط لتعليم المهارات اللغوية وتنميته	259
10- تنمية المهارات اللغوية في المرحلة الأولى من التعليم (المرحلة الابتدائية)	263-259
11- علاقة المهارات اللغوية وتكاملها	276-263
11-1- مهارة الاستماع وعلاقتها بالمهارات اللغوية الأخرى	267-264
11-2- مهارة الكلام وعلاقتها بالمهارات اللغوية الأخرى	269-267
11-3- مهارة القراءة وعلاقتها بالمهارات اللغوية الأخرى	271-269
11-4- مهارة الكتابة وعلاقتها بالمهارات اللغوية الأخرى	273-271
11-5- مهارة التفكير وعلاقتها بالمهارات اللغوية الأخرى	276-273

II. مهارة الاستماع	301-276
1- مفهوم الاستماع	278-277
1-1- المعنى اللغوي	277
1-2- المعنى الاصطلاحي	278-277
12- السماع والاستماع والإنصات/الإصغاء	280-278
13- أهمية مهارة الاستماع	284-280
14- أهداف الاستماع	286-284
15- أنواع الاستماع	288-286
16- مكونات مهارة الاستماع	290-288
6-1- فهم المعنى الإجمالي	288
6-2- تفسير الكلام والتفاعل معه	289
6-3- تحليل الكلام ونقده	290-289
6-4- ربط المضمون المقبول بالخبرات الشخصية	290
17- مهارات الاستماع الأساسية	293-290
18- مراحل اكتساب وتنمية مهارة الاستماع	294-293
19- معوقات الاستماع	296-294
9-1- أسباب تتعلّق بالمتعلم	295-294
9-2- أسباب تتعلّق بالمعلم	296-295
9-3- أسباب تتعلق بالعوامل الخارجية	296
9-4- أسباب تتعلّق بالمادة المختارة	296
20- شروط الاستماع الجيد	298-296
10-1- شروط المصادر اللغوية	297 -296
10-2- شروط الأذن	297
10-3- شروط المستوى الفكري للمتعلّم	298-297

10-4- شروط المعلّم	298
21- تنمية مهارة الاستماع	301-298
I مهارة الكلام	325-302
1- مفهوم مهارة الكلام	303-302
1-1- المعنى اللغوي	302
1-2- المعنى الاصطلاحي	303-302
2- أهمية مهارة الكلام	307-303
3- أهداف مهارة الكلام	308-307
4- أنواع التعبير الشفوي(الكلام)	311-308
4-1- التعبير الشفوي الوظيفي	310-309
4-2- التعبير الشفوي الإبداعي	311-310
5- طبيعة عملية الكلام	313-311
5-1- النمو اللغوي في جانب الكلام والنطق	312-311
5-2- الطبيعة الصوتية للكلام وكيفية تنميتها	313-312
6- التخطيط لعملية الكلام(التعبير الشفهي)	315-313
7- مهارات الكلام(التعبير الشفوي)	316-315
8- أسباب ضعف الكلام أو التعبير الشفوي	318-316
8-1- أسباب تتعلق بالمتعلم	317-316
8-2- أسباب تتعلق بالمعلم	318-317
8-3-أسباب تتعلّق بوسائل الإعلام على اختلاف أنواعها	318
8-4- أسباب تتعلّق بطرائق التدريس وبخطة الدراسة المتبعة في تعليم اللغة العربية	318
9- الحلول الممكنة لعلاج ضعف الكلام أو التعبير الشفوي لدى المتعلّم	319-318

10- مجالات الكلام	322-319
10-1- المحادثة والمناقشة	320-319
10-2- القصص	320
10-3-الكلام الحر	321-320
10-4- إلقاء الكلمات والخطب	321
10-5- الكلام عن الصور	322-321
11- تنمية مهارة الكلام	325-322
II مهارة القراءة	367-326
1- مفهوم مهارة القراءة	329-326
1-1- المعنى اللغوي	326
1-2- المعنى الاصطلاحي	329-326
2- أهمية مهارة القراءة	331-329
3- أهداف تعليم القراءة	333-331
4- أنواع القراءة	345-333
4-1- القراءة الصامتة	336-334
4-2- القراءة الجهرية	339-336
4-3- القراءة الاستماعية	342-339
4-4- القراءة الناقدة	343 -342
4-5- القراءة الإبداعية	345-343
5- مكونات مهارة القراءة	349-345
6- مراحل تعليم القراءة	352-349
7- طرائق تعليم القراءة	361-352
8- أسباب التخلف القرائي	362-361
9- مبادئ أساسية لتشخيص وعلاج التخلف اللغوي عند المتعلم	363-362

10- أخطاء المتعلم في القراءة وطرق إصلاحها	364-363
11- تنمية مهارة القراءة	367 -364
III مهارة الكتابة	407-368
1- مفهوم مهارة الكتابة	371-368
1-1- المعنى اللغوي	368
1-2- المعنى الاصطلاحي	371-368
2- أهمية مهارة الكتابة	374-371
3- أهداف تعليم مهارة الكتابة	376-374
4- مهارات الكتابة الأساسية	378-376
5- أنواع المهارات الكتابية	395-378
5-1- الخط	381-378
5-1-1- مفهوم الخط	379
5-1-2- أهداف تعليم الخط	380-379
5-1-3- طرائق تعليم الخط	381-380
5-2- الإملاء	388-381
5-2-1- مفهوم الإملاء	382
5-2-1- أهداف الإملاء	383-382
5-2-3- أنواع الإملاء	385-383
5-2-4- طرائق تعليم الإملاء	386-385
5-2-5- تصحيح الإملاء	388-387
5-3- التعبير الكتابي	395-388
5-3-1- مفهوم التعبير الكتابي	388
5-3-2- أهداف التعبير الكتابي	389-338
5-3-3- أنواع التعبير الكتابي	392-389

5-3-3-1-التعبير الكتابي الوظيفي	391-389
5-3-3-2- التعبير الكتابي الإبداعي	392-391
5-3-4- طرق وخطوات التعبير	394-392
5-3-5- تصحيح التعبير الكتابي	395-394
6- مشكلات الكتابة العربية	396-395
7- الحلول الممكنة لتفادي مشكلات الكتابة	397-396
8- مراحل اكتساب وتنمية مهارة الكتابة	402-397
9- تنمية مهارة الكتابة	407-402
IV مهارات التفكير	469-408
1- مفهوم مهارات التفكير	411-409
1-1- المعنى اللغوي	409
1-2- المعنى الاصطلاحي	411-409
2- أهمية مهارات التفكير	416-411
3- أهداف تعليم مهارات التفكير	417-416
4- معايير التفكير العالمية	418-417
5- خصائص مهارات التفكير	420-418
6- عناصر التفكير وأدواته	424-420
7- أنواع مهارات التفكير	427-424
8- مهارات التفكير	431-427
9- أنواع مهارات التفكير العليا	449-431
9-1- التفكير الناقد	437-431
9-1-1- مفهوم التفكير الناقد	433-432
9-1-2- أهداف التفكير الناقد	434-433
9-1-3- مهارات التفكير الناقد	437-434

9-1-4- مراحل عملية التفكير الناقد	438-437
9-2- مهارات التفكير الإبداعي	449-438
9-2-1- مفهوم الإبداع	439-438
9-2-2-الإبداع والمصطلحات الأخرى(الابتكار، الإلهام الذكاء، الاكتشاف، الموهبة، التفوق، العبقرية)	440-439
9-2-3- مفهوم التفكير الإبداعي	442-441
9-2-4- أهداف التفكير الإبداعي	443-442
9-2-5- مهارات التفكير الإبداعي	446-443
9-2-6- مراحل عملية التفكير الإبداعي وتنمية مهاراته	449-446
10- اتجاهات حديثة في تعليم وتعلم مهارات التفكير وتنميته	458-450
10-1- تعليم التفكير من خلال برامج خاصة	452-450
10-2- تعليم التفكير من خلال المناهج الدراسية	458-452
11- معوقات التفكير	459-485
11-1- معوقات تتصل بالمتعلم	459-458
11-2- معوقات تتصل المعلم	460-459
11-3- معوقات تتصل بالبيئة الصفية والمدرسية والأنشطة التعليمية	461-460
12- عوامل نجاح التفكير	464-461
12-1- المعلم	462-461
12-2- البيئة الصفية والمدرسية	463-462
12-3- ملائمة الأنشطة المنهجية التعليمية للتفكير	464-463
13- تنمية مهارات التفكير	469-464
الفصل الثالث: **التخطيط اللغوي في منهاج اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي(الجيل الثاني)**	666-471
تمهيد	472-471

فهرس الموضوعات

I. تخطيط منهاج اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي	491-473
1- مفهوم المنهاج ومكوناته	476-473
1-1- مفهوم المنهاج	475-473
1-1-1- المعنى اللغوي	473
1-1-2- المعنى الاصطلاحي	475-473
1-2- مكونات المنهاج	476-475
2- تعليمية اللغة العربية من المقاربة بالمضامين إلى المقاربة بالكفاءات (الجيل الثاني)	491-480
2-1- مفهوم المقاربة	481
2-2- المقاربة بالمضامين	482-481
2-3- المقاربة بالأهداف	484-482
2-4- المقاربة بالكفاءات	487-484
2-5- الانتقال من مناهج الجيل الأوّل إلى مناهج الجيل الثاني وفق المقاربة بالكفاءات	491-487
II. التخطيط لأسس بناء منهاج اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي (مناهج الجيل الثاني)	495-492
1- الأسس النفسية	492
2- الأسس المعرفية	493-492
3- الأسس الاجتماعية	493-493
4- الأسس الفلسفية	495-494
III. تخطيط أهداف تعليم وتنمية المهارات اللغوية في منهاج اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي	516-496
1- التخطيط اللغوي لملمح الكفاءة الشاملة(ملمح التخرّج) لتعليم اللغة العربية	502-498

1-1- الكفاءة الشاملة(ملمح التخرج)من الطور الثالث والسنة الخامسة ابتدائي	499-498
1-2- ملمح التخرج من نهاية الطور الثالث	500-499
1-3- ملمح التخرّج من نهاية التعليم الابتدائي	502-500
2- تخطيط الكفاءة الختامية في مناهج اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي	516-503
2-1- فهم المنطوق(الاستماع)	506-504
2-2- التعبير الشفوي(الكلام)	507-506
2-3- فهم المكتوب(القراءة)	510-507
2-4- التعبير الكتابي (الكتابة)	514-510
2-5- مهارة التفكير	516-514
IV. تخطيط المحتوى المهاري في كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي	543-517
1- تحليل الشكل الخارجي والداخلي للكتاب	524-517
2- تحليل المقدمة	525-524
3- تحليل المحتوى المهاري في كتاب اللغة العربية	543-525
V. تخطيط طرائق ووسائل تعليم أنشطة اللغة العربية وتنمية مهاراتها	594-544
1- طرائق التدريس في منهاج اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي	554-544
1-1- المقاربة النصية	549-545
1-2- بيداغوجيا حل المشكلات	551-549
1-3- بيداغوجيا المشروع	553-551
1-4- بيداغوجيا الإدماج	554-553
2- تخطيط الوسائل التعليمية لتنمية المهارات اللغوية في منهاج اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي.	558-554
3- كيفية تناول ميادين اللغة العربية في السنة الخامسة ابتدائي خلال أسبوع	594-558

3-1- زمن تقديم النشاطات بالنسبة لبرنامج اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي في الأسبوع	562-560
3-2- كيفية تناول ميادين اللغة العربية في السنة الخامسة ابتدائي خلال أسبوع	594-562
VI. تخطيط تقويم المهارات اللغوية في منهاج اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي.	666-595
1- واقع التقويم في مناهج الجيل الثاني	602-595
2- شبكات التقويم اللغوي للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي في مناهج الجيل الثاني	612-602
2-1-شبكات الملاحظة والمتابعة الخاصة بالقسم وأخرى خاصة بالتقويم المستمر للمتعلّم	609-604
2-2- شبكات بمعايير التصحيح	610-609
2-3- شبكات الملاحظة والمتابعة المرتبطة لمدى تذويت القيم والكفاءات العرضية	612-610
3- التخطيط للتمارين اللغوية في منهاج اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي	654-613
3-1- مفهوم التمرين	613
3-1-1- المعنى اللغوي	613
3-1-2- المعنى الاصطلاحي	614-613
3-2- مصادر التمارين اللغوي في السنة الخامسة ابتدائي	614
3-3- دراسة وصفية للتمارين المهارية اللغوية في للسنة الخامسة ابتدائي	616-614
3-4- التخطيط للتمارين اللغوية في منهاج اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي	654-617
3-4-1- تمارين فهم المنطوق	623-617
3-4-2- تمارين التعبير الشفوي وإنتاجه (توظيف الصيغ والإنتاج الشفوي)	632-623

3-4-3- تمارين فهم المكتوب(القراءة)	639-232
3-4-4- تمارين الإنتاج الكتابي (التعبير الكتابي والمشاريع)	648-639
3-4-5- تمارين مهارات التفكير	654-648
4- التخطيط للاختبارات المهارية اللغوية في منهاج السنة الخامسة ابتدائي	666-654
4-1- مفهوم الاختبار اللغوي	655
4-2- الاختبارات اللغوية في السنة الخامسة ابتدائي	675-655
4-3- معايير بناء اختبار اللغة العربية في السنة الخامسة ابتدائي	658-657
4-4- تحليل أنموذج لاختبار التقويم الشهري	666-658
الخاتمة	679-667
الملاحق	693-680
قائمة المصادر والمراجع	717-694
فهرس الجداول	721-718
فهرس الأشكال والمخططات	723-722
فهرس الموضوعات	738-724

الملخّص:

تناولت الدراسة مفهوم التخطيط اللغوي والسياسة اللغوية وتحديد طبيعة العلاقة بينهما، وتاريخ نشأتهما، وأنواع التخطيط اللغوي وحقل تطبيقاته، وأهدافه ومراحله وفق العلماء المنظّرين في هذا المجال،كما تكشف عن طبيعة تخطيط تعليم اللغة وسياسة التعريب ضمن مراحل الإصلاحات التي عرفتها المدرسة الابتدائية الجزائرية منذ الاستقلال إلى يومنا هذا؛ واعتمدنا في تقصي وكشف هذا من خلال تحليل واستقراء بعض الوثائق والقوانين الرسمية والتشريعية على المستوى العام والتعليمي. ثم تطرّقت الدراسة إلى تحديد مفاهيم مهارات اللغة العربية (الاستماع- الكلام- القراءة-الكتابة- إضافة إلى التفكير كمهارة خامسة من مهارات اللغة) وتحديد العلاقة بين هذه المهارات، كما هدفت الدراسة إلى أيضا إلى التعرّف على أثر التخطيط اللغوي في تنمية المهارات اللغوية في منهاج اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي (الجيل الثاني) وتحليله تحليلا نقديا في ضوء عناصر المنهاج اللغوي استنادا إلى معايير تصميم المناهج والكتب التعليمية؛ وذلك من خلال تحليل أهدافه واستقراء محتواه وأنشطته وطرائق تدريسه ووسائل تقويمه. بعدها ختمت الدراسة جملة من النتائج والتوصيات.

الكلمات المفتاحية: التخطيط اللغوي- السياسة اللغوية- التعريب- المهارات اللغوية- المنهاج اللغوي. السنة الخامسة ابتدائي- الجيل الثاني.

Summary:

The study deals with the concept of linguistic planning and linguistic policy, determining the nature of the relationship between them, the history of their origins, the types of linguistic planning and the field of its applications, and its objectives and stages according to scholars theorists in this field. Considering the Arabic language its status and making it a language of instruction within the stages of reforms that the Algerian elementary school has known since independence to the present day; We have relied on investigating and revealing this by analyzing and extrapolating some official and legislative documents and laws at the public and educational level. Then the study dealt with defining the concepts of Arabic language skills (listening - speaking - reading - writing - in addition to thinking as a fifth skill in language skills) and determining the relationship between these skills, and the study aimed to identify the effect of language planning on developing language skills in the Arabic language curriculum. The fifth year of primary education under the second generation curricula and analyzing it critically in light of the elements of the linguistic curriculum based on the standards of curriculum design and educational books; And that through analyzing its objectives and extrapolating its content (The Arabic Language Book for the Fifth Year Elementary), its activities, methods of teaching it, and means of its evaluation, such as language exercises and tests (monthly calendar). After that, the study concluded with a set of findings and recommendations.

Key words: linguistic planning - language policy - Arabization - language skills - the language curriculum. Fifth year of primary school - second generation curricula.