واقع تعليمية نشاط التعبير الكتابي في المرحلة الابتدائية وسبل تيسيره

الدكتورة: لزرق زاجية

المركز الجامعي–تيسمسيلت–

الملخص: حاولت تسليط الضوء على عنصر أساسي من عناصر العملية التعليمية بصفة عامة وتعليمية اللغة العربية بصفة خاصّة، ألا وهي تعليمية نشاط التعبير الكتابي في المرحلة الابتدائية، ومختلف الصعوبات التي تعيق سير هذه العملية، وكيف يمكننا تسهيل تعليمها وجعلها في متناول المتعلمين، لذلك أود أن يكون هذا البحث إثارة علمية لهذه الإشكالية ذات الصدى البارز في المدرسة الجزائرية.

المقدِّمة: تقف المدرسة دوما موقفا متميزا في جوانب أساسية كثيرة بين مختلف العلوم والفنون الموجودة في المجتمع، تقف دوما موقف العملاق العداء الذي يتحدى و لا يبالي، و لعل صفحة التاريخ خير شاهد حي ناطق على ذلك. فالمدرسة وليدة تفاعل أصيل مستمد من فلسفة المجتمع و هويته الحضارية ،و من وجود فلسفة تربوية متكاملة تتبنى أهدافا تربوية محددة و عن طريقها يتم اختيار بنية المناهج و البرامج التعليمية . و أساس كل هذا هو فلسفة تربوية واضحة مستمدة من فلسفة المجتمع و قيمه و أصوله، و ذلك ما يخلق النظام التعليمي الذي يخلق الشخصية المستقلة.

إنّ ميدان التعليمية (الديداكتيك) واسع ومحطاته متعدِّدة ومتشابكة، و إشكالية تدريس مادّة التعبير الكتابي في المرحلة الابتدائية كبيرة ومعقدة في تعليمها وقراءتها، لأنّها تدخل ضمن إشكالية أكبر هي امتلاك الأمّة العربية عامّة والجزائر بخاصّة الوعي الكافي على ترقية اللغة العربية والإعلاء من شأنها، وامتلاك الاستمرارية في تطوير أساليب تعليمها وطرائق توصيلها للناشئة.ولأنّ التعبير هو أيضا المحصِّلة الختامية لكل الأنشطة التربوية، فهو الوعاء الذي تصب فيه كل المكتسبات القبلية التي تساهم في بناء شخصية المتعلم اللغوية، بما في ذلك النشاطات التعليمية الأخرى، وعليه يعتبره التربويون النشاط التقييمي للفعل التعليمي التعلمي. فقدرة التلميذ على التعبير الجيِّد وتوظيف مكتسباته المعرفية التي جمعها بإتقانه كباقي الأنشطة في فعل إجرائي قابل للملاحظة والقياس، وقابل للتقييم والتقويم في الوقت نفسه.

وعلى هذا الأساس حاولت إثارة مجموعة من التساؤلات هيَّ كلُّها محطات بحث رئيسية في هذا العمل الموجز، وحاولت الإجابة عنها قدر الإمكان مع الربط فيما بينها، والتي منها مايلي: ما هي التعليمية؟ و ما هي المحطات التي مرت بها المنظومة التربوية الجزائرية القائمة على تطوير أساليب التعليم و التربية؟وما هو السبب الحقيقي في تدني مستوى التعليم في بلادنا–خاصّة مادة التعبير الكتابي– فهل هذا راجع إلى تدني المستوى اللغوي الذي تقدّم به مواد

التدريس؟ أم في طبيعة البرنامج المقرّر؟ أم في الطريقة المعتمدة في تدريس مادة التعبير الكتابي؟ أم في استيعاب بل تقبل المعلمين لبيداغوجيا التدريس بالكفاءات؟ وما أثر ذلك كلّه على تكوين المتعلم نفسه؟

على هذه الأسئلة يتأسّس هذا الموضوع وأحاول فيه الإجابة عنها بقدر الإمكان بغية تحسس بعض ما تعانيه حياتنا التعليمية من عناء في مسألة مهمة كهذه، ومن أجل إلفات النظر والانتباه إلى موضوع مهم يحتاج إلى التدبر والدرس في عصرنا الحالي الذي يشهد عملقة تكنولوجية معقدة، وتطورا معرفيا عميقا ومكثفا، لا مكان فيه لمن لا معرفة له. ثمَّ إنَّنا لسنا في حاجة إلى تحصيل المعلومات فقط وإنّما نحن في أمسِّ الحاجة إلى اكتساب منهجيات تحصيلها وتحليلها وتمثلها واستثمارها في كلِّ ما تقتضيه الحياة.

أولا–ماهية العملية التعليمية: إنَّ الوعي بأهمية البحث في ميدان التعليمية قد تطوَّر وبشكل ملحوظ في السنوات الأخيرة، إذ انصرف الدارسون على اختلاف توجهاتهم العلمية إلى تكثيف الجهود من أجل تطوير النظرة البيداغوجية الساعية إلى ترقية الأدوات الإجرائية في حقل التعليمية حتَّى تصبح علما قائما بذاته له مرجعيته المعرفية ومفاهيمه وأدواته الإجرائية.

بناءًا على هذا التصور تصبح التعليمية همزة وصل تجمع بين اهتمامات مختلفة وتخصصات متنوعة،تهدف إلى جعل المتعلم يكتسب مهارة معينة في استعمال اللغة بكل مستوياتها، يتواصل بها في شتّى الظروف، والأقوال الخطابية ويستخدمها في مواقف تواصلية متنوعة. ومن ثمّ فعلم التدريس (الديداكتيك) هو "الدراسة العلمية لطرق التدريس وتقنياته ولأشكال تنظيم مواقف التعلم التي يخضع لها التلميذ قصد بلوغ الأهداف المنشودة سواءٌ على المستوى العقلي أو على المستوى الوجداني أو على المستوى الحسِّي الحركي. إنّ الموضوع الأساسي للديداكتيك هو بالضبط دراسة الظروف المحيطة بمواقف التعلم ومختلف الشروط التي توضع أمام التلميذ لتسهيل ظهور التمثلات لديه وتوظيفها أو إبعادها أو وضعها موضع تغيير ومراجعة لخلق تصورات وتمثلات جديدة"[01].

بناءًا على هذا التصور فالتعليمية عملية اجتماعية انتقائية تتفاعل فيها كافة الأطراف الذين تهمهم العملية التربوية من إداريين وعاملين ومعلمين ومتعلمين. والاستجابة لرغباتهم وخصائصهم واختيار المبادئ والأنشطة والإجراءات التي تتناسب معهم وتنسّجم في نفس الوقت مع روح العصر ومتطلبَّات الحياة. ومع ذلك فهي تمثل تفكيرا وممارسة يقوم بها المعلم لمساعدة المتعلم، لكي يتحصّل على معارفه في أحسن الظروف الممكنة، وهذا معناه أنّ ثمّة علاقة تواصلية دائمة بين المعلم والمتعلم (وضعيات تعليم–تعلم) تهدف إلى إحراز تقدم أو تغيير كمي أو كيفي على مختلف المستويات."فالتعليمية عملية تنظيمية للإجراءات التي يقوم بها المعلم داخل غرفة الصف، وخاصّة لدى عرضه للمادة الدراسية وتسلسله في شرحها، بمعنى آخر فإن العملية التعليمية ما هي في جوهرها إلاّ عملية تنظيم لمحتوى المادة المدروسة والتي كثيرا ما تأخذ شكل التسلسل الهرمي"[02].

ثانيا: بيداغوجيا التدريس بالكفاءات بين التنظير والتطبيق: لا يستطيع أحد اليوم أن ينكر مدى الجهود التربوية المبذولة في بلادنا لتيسير المنظومة التربوية وتطويرها وتجديدها بناءًا على مجموعة من التجارب والأساليب والممارسات التعليمية المتنوعة لدى المعلمين أو الأساتذة. وهذا كلّه في إطار فلسفة تربوية تعليمية تغيرت من حقبة لأخرى من طرف الممارسين التربويين في إطار إصلاح المنظومة التربوية،كان لابدّ من إعادة النظر في برامج التعليم ومناهج وطرائق التدريس في المراحل الأربع (التعليم الابتدائي-المتوسط-الثانوي والعالي) وفق المتطلبّات المعرفية والعلمية الجديدة الموجهّة.

كانت المقاربة بالمضامين في وقت مضى في الجزائر وسيلة المعلم في السيطرة على التلميذ بأسلوب جاف إن لم نقل قاسيا، قلّ من الحق في المناقشة أو إبداء الرأي لأجل التغيير، فكان المتعلم مجبرا على اكتساب المحتويات التعليمية كمعارف جاهزة كمًّا وكيفًا، وهو مطالب باستحضارها عند المسائلة...ولم يبق الوضع على حاله،بل أصبح من الضروري التفكير في بدائل وحلول أخرى للتخلصّ من الأوضاع المتولدة...فظهرت طريقة التدريس بالأهداف التي يعرفها الباحث مراد علاوة قائلا: "التدريس بالأهداف يقوم على تحليل المحتويات، يقوم على التعلم من وجهة نظر منطقية، لسانية، نفسية...والحصول بالتالي على الأهداف المقترحة طبقا لفعاليات أو أنشطة التلاميذ والتي تكون على شكل تصرفات أو سلوكات منفذة. المكتسبات تكون في معظم الأحيان مراقبة أوّلا بأوّل بواسطة مقاييس اعتمادا على اهتمامات مأخوذة من مجموعة التصرفات المسيطر عليها فقط"[03].

ويرى صاحب التعريف أنّ طريقة التدريس بالأهداف هي الطريقة الأنجع والأمثل، لأنّها تقوم على تحليل المحتويات أو المضامين المدرسية، ثمّ انتهاج طرائق وأنشطة للتعامل مع هذه المحتويات. وذلك انطلاقا من المتعلم نفسه باعتباره محور العملية التعليمية وأنشط عنصر فيها، فعندما يساهم التلميذ في الدرس بالمناقشة والتحليل والتعقيب...فإنّه يصبح قادرا على تقويم عمله انطلاقا من قياس المسافة الفاصلة بينه وبين زملائه في الصّف، وبينه وبين الأهداف المحدّدة من جهة ثانية. ذلك أنّ سلوك التلميذ ونشاطه في القسم يكون بمثابة مبادرة ومساهمة منه في تحديد المسار التعليمي التعلمي وبالتالي تحديد الأهداف،"لأنّ التدريس الهادف يقوم على منطق التعلم بواسطة سلوكات قابلة للملاحظة،ولا يهتم بالعمليات الذهنية الضمنية المتداخلة في تحقيق السلوك المستهدف"[04].

وعليه فقد احتلّ موضوع التدريس بالأهداف مجالا كبيرا من اهتمام علماء التربية ولمدة طويلة، إذ لم تطبّق العديد من الدراسات التي كانت تهدف إلى التأكدّ من أثر تحديد الأهداف بصورة دقيقة على مردود التلاميذ الأكاديمي، وقد اختلفت النتائج المتوّصل إليها في هذه الدراسات المتباينة باختلاف القائمين عليها واتجاهاتهم، فمن الملاحظ أن معظمهم قد أعطاها أهمية كبيرة في تحديد الأهداف وتحديدها الإيجابي في التحصيل الأكاديمي من حيث أبدى البعض الأخر تحفظا على أساس أنّ آثارها لم تكن مهمّة[05].ومن أمثلة ذلك أنّه في التعليم التقليدي كان المحتوى يشكل محور العملية التعليمية، باعتبار أنّ هذا النوع من التعلم يقتصر على توصيل المعارف والمعلومات إلى المتعلم

دون مرّاعاة اهتماماته وحوافزه، وهذا ما يجعل الاصطلاحات الجديدة للمحتويات المعرفية تقوم بتحديد هذه المحتويات انطلاقا من معايير تضبطها الأهداف المتوخاة(06).

وأعود للقول أنّ المحتوى هو جملة المعارف العلمية والفنيّة المكوّنة للبرنامج المقرّر. لكن هذا لا يعني أنّ كلّ ما في المادة الدراسية يدرّس، ففي تعليمية اللغة العربية مثلا توجد عدّة مبادئ لاختيار المادة اللغوية، "إذ يقتصر المتعلم في تعبيره الشفوي والكتابي على بعض العناصر اللغوية دون غيرها، فلا يستعمل كل ما في اللّغة مهما كانت درجة ثقافته وسعة ثروته اللغوية. وفي هذا القدر المشترك في الاستعمال بين الناس جميعا لتأدية الأغراض التبليغية الضرورية هو الذي يحتاجه المتعلم"(07).

هذا يعني أن ليس كل ما في اللغة ضروريا للتعلم، هذا ويقترح الأستاذان محمد شارف سرير و نور الدين الخالدي بعض المعطيات التي تحدّد وفقها المحتويات، وهي كالآتي:

أ-إنّ الأهداف المحدّدة تحديدا دقيقا توحي بالمحتويات التي ينبغي أن يختارها المدّرس ويرتّب عناصرها تبعا لأهميتها، وما يناسب الأهداف المحدّدة وذلك من خلال حصّة أو حصص تدريسية معينة.

ب-يتم بناء صرح المحتوى وتنظيمه من قبل المدرِّس على شكل سلوكات ونشاطات يقوم بها التلميذ، وليس على شكل ملخصّات لمعلومات وأخبار، لذا يمكن أن تظهر هذه السلوكات عند التلميذ وتصبح قابلة للملاحظة والقياس ممّا تتيح فرصة التعديل والضبط(08).

نستشف من خلال هذه الشروط أنّ المحتوى يجب أن يضبط وفق الأهداف المتوخاة، لأنّ تحديد الهدف هو الذي سيقود إلى اختيار محتويات المادة التعليمية وهيكلتها وتنظيمها، ولأنّ الهدف التربوي في حقيقته هو عبارة أو جملة تحدِّد سلوكا مرغوبا يأمل المجتمع ظهوره لدى المتعلم نتيجة اكتسابه بخبرات تعليمية متنوعة وتفاعله معها في مجالات التدريس.

وكما ذكرت سابقا فقد مرّت المنظومة التربوية بمحطّات متعددة كان مفادها تحديدات متتالية في أساليب التعليم والتربية، وكان على التربويين كل مرّة التفكير في بدائل وحلول جديدة للتخلص من الأوضاع المتولدة، ومن هذه الحلول الحديثة العهد نجد **بيداغوجيا التدريس بالكفاءات** التي جاءت كردّة فعل على المقاربة بالأهداف، التي تمحورت حول الهدف البيداغوجي، وذلك بصياغته بصورة محدّدة وصحيحة تبرز بوضوح السلوك المنتظر من التلميذ في صورة نشاط تعليمي، غير أنّ الإفراط في الأهداف البيداغوجية في كثير من الحالات أدّى إلى انحرافات خطيرة منها:

أ-تجزئة الفعل التربوي إلى درجة يصبح معناها عديم الدلالة بالنسبة للمتعلم.

ب-فصل الأهداف عن المحتويات التعليمية.

جـ-التنظيم الخطي والحاصد للنشاط التعليمي.(09)

و عليه فالكفاءة هي مجموعة المعارف والمهارات التي تسمح لصاحبها بإنجاز نشاط في وضعيات مختلفة، وبكيفية ناجحة،وهي محدّدة في ثلاث مستويات:كفاءة قاعدية-كفاءة مرحلية-كفاءة ختامية.ويمكنني تلخيص دواعي استعمال المقاربة بالكفاءات في النقاط التالية:

أ-ضرورة الاستجابة لتزايد حجم المعلومات في مختلف المواد التعليمية.

ب-ضرورة تقديم معلومات ذات دلالة بالنسبة لكل ما يتعلق بالتعليم وتؤدي به إلى التساؤل لماذا يتعلم مادّة معينة وبطريقة محدّدة.

ج-ضرورة إيجاد فاعلية داخلية من أجل تعليم ناجح وتكافؤ الفرص للجميع.

و-ضرورة الاستجابة لطلب ملح يتمثل في النوعية وحسن الأداء من خلال اختيار مسعى بيداغوجي يضع المتعلم في محور الاهتمام.

هـ-اعتماد بيداغوجيا جديدة يكون شغلها الشاغل تزويد المتعلم بوسائل التعلم ما يسمح له بأن يتعلمّ كيف يفعل وكيف يكون[10].

وعليه فالمقاربة بالكفاءات هي استراتيجية تعليم وتعلم في نفس الوقت، تقوم بتوظيف المعارف المكتسبة عن طريق استيعابها مع خبرات مرتبطة فيما بينها في مجال ماهية الاستجابة التي تدمج وتسخر مجموعة من المعارف والمهارات المستعملة بفاعلية في وضعيات مختلفة، من أجل التعرف على المشكل واتخاذنا الموقف والقرار المناسب لحلّه، ومن هنا يتضح الفارق بين بيداغوجيا التعليم التقليدي (وحتّى السابق) وبيداغوجيا التدريس بالكفاءات، حيث ترمي الأولى إلى اكتساب التلميذ المعرفة، بينما تعلمه الثانية حسن التصرف بهذه المعرفة.

ثالثا:واقع تدريس نشاط التعبير الكتابي في المرحلة الإبتدائية: التعبير وسيلة من وسائل الاتصال الكتابي والشفوي،،فهو من أهم مظاهر النشاط اللغوي، لأنّه بمثابة الوعاء الذي تصّب فيه مختلف مهارات أو قواعد اللغة العربية، ومن خلاله يمكن الحكم على أيّ شخص بأنّه امتلك الكفاءة اللغوية أم لا. وقد عرفه بعض المفكرين بأنّه "الإفصاح عمّا في النفس من أفكار ومشاعر بالطرق اللغوية وخاصّة بالمحادثة أو الكتابة، وعن طريق التعبير يمكن الكشف عن شخصية المتحدِّث أو الكاتب وعن مواهبه وقدراته وميوله"[11].

وأرى أنّه ينبغي ويجب الاهتمام بمادة التعبير الكتابي ولاسيما في المرحلة الابتدائية، نظرا لأنّها المرحلة الأكثر حساسية من مراحل التعليم المختلفة، ولأنّها الركيزة الأساسية التي تبنى عليها جميع المراحل التعليمية اللاحقة من جهة، ومن جهة أخرى فالتعبير الكتابي يعدّ قاعدة أساسية لتنمية مهارة المتعلم، واكتسابه الكفاءة المتميّزة. فالغاية من التعبير "أن يجعل التلميذ قادرا على التعبير عمّا يواجهه في مواقف الحياة تعبيرا واضح الفكرة، صافي اللغة، وسليم الأداء، يتلقّاه عنه القارئ أو السامع فيفهمه وتتبيّن مقاصده"[12].

هذا ويكاد يجمع المربّون على أنّ الغرض الأهم من تعلم اللغة هو قدرة التلاميذ على التعبير والحديث الجيّد الصحيح، إذ إنّ قدرة هذا النوع من التعبير والتفوق فيه، يعّد أعلى مرتبة من رتب التميز والارتقاء في فروع اللغة الأخرى،لأنّ لهذا الفرع ورافد وقنوات تتوافر لتشكيل بنياته ومحتواه.(13)

فالطالب الذي يمتلك مستوى لغوي جيد هو الذي يتمكن من ترجمة أفكاره ومشاعره وأحاسيسه شفاهة وكتابّة بلغة سليمة وفق نسق فكري معيّن.

2/أقسام التعبير:

والتعبير–كم هو معروف– يقسّم إلى قسمين، أحداهما مرتبط بالشكل، والآخر مرتبط بالعرض. فأمّا التعبير الشكلي فيقسّم أيضا إلى قسمين هما:

أ–التعبير الشفوي: ويسمّى الإنشاء اللغّوي أو المحادثة، ويسبق التعبير الكتابي...ويسمّى تعبيرا شكليا لأنّه يأخذ عدّة أنماط، كالتعبير الحرّ أو التعبير بالصوّر المختلفة أو القصص، والحديث في الأمور المتنوعة والمواقف الخطابية...وغير ذلك من التدريبات اللغوية التي تجعل التعبير الشفوي أكثر استعمالا في حياة الفرد من الكتابي، لأنّه وسيلة الاتصّال السريع بين الأفراد والجماعات، "ويعتمد التعبير الشفوي ولاسيما في المراحل الأولى من الدراسة الابتدائية وهي تعليم خاص وأساسي على تدريبهم على النطق الصحيح وإمدادهم بالمفردات التي تمهدهم للكتابة في الموضوعات التي تطرح، ويعتبر هذا النوع من التعبير مرآة للنفس، وذلك لكونه يعبِّر عنها، فيعبِّر الفرد شفويا، وينتقي فيها أبلغ المعاني الرفيعة وأجمل الألفاظ المعبِّرة، وأرقى التشبيهات والصور"(14).

ب–التعبير الكتابي: وينعت بالتعبير التحريري أو الانشاء، وهو "كتابة فنية يعبِّر التلميذ من خلالها عن آرائه ومشاعره وأفكاره، تحمل هذه الكتابة شخصية صاحبها حيث يوظف فيها كل ما يملك من ثروة لغوية، وقوّة بلاغية وقدرة على التعبير، ويعتبر التعبير الكتابي إلى جانب الخط والإملاء والتطبيقات الكتابية فرع من فروع الكتابة، فهو نشاط إدماجي يستثمر فيه المتعلم مكتسباته المختلفة، فيوظف أساليب تبليغية مستعينا في ذلك بقواعد الكتابة الواضحة وعلامات الوقف"(15).

وأمّا التعبير من حيث الغرض فينقسم بدوره إلى قسمين هما:

أ–التعبير الوظيفي: هو الذي يؤدي وظيفة للإنسان في مواقف حياته، وفيه تكون الألفاظ دالة على المعنى من غير إيماء أو تلوين، وهو الذي تقتضيه ضروريات الحياة المختلفة، ويستدعيه التعامل مع الناس، مثل:كتابة الرسائل، ومحاضر الجلسات والمذكرات والتعليمات والإرشادات وغيرها(16).

وبناء على ذلك يستثمر التعبير الوظيفي في كتابة التقارير، والمقالات العلمية، والوسائل العلمية، والاستبيانات، ورسائل الشكاوى، والنصح، والتعزية...نظرا لألفاظه المحدّدة، المباشرة، الخالية من التصوير الفني والتعابير المجازية.

ب–التعبير الإبداعي: هو التعبير الذي يكون غرضه التعبير عن الأفكار والمشاعر النفسية ونقلها إلى الآخرين بأسلوب أدبي عال، بقصد التأثير في نفوس القارئين والسامعين بحيث تصل درجة انفعالهم بها إلى مستوى يكاد يقترب من مستوى انفعال أصحاب هذه الأثار(17).

ومن أمثلة التعبير الإبداعي الآثار الأدبية الراقية من شعر ونثر، ووصف المشاعر الإنسانية المختلفة كالحب والكراهية والشوق والحزن...ووصف الطبيعة، والقصص والروايات التي تؤدى شعرا ومنها المقالات الأدبية ذات الأسلوب الخلاب الجميل.

3/أهداف التعبير: ومن حيث **أهداف التعبير عامّة** فهي كثيرة ومتنوعة منها الأهداف الفكرية والسلوكية والوجدانية...وتكاد تجمع كلّها على تنمية المهارات الأساسية اللازمة للتعبير مثل انتقاء الألفاظ بدقة ومناسبتها للموقف التعبيري، وبناء الجمل والعبارات بصورة صحيحة وسليمة لغويا ونحويا ومحاولة توظيف ما تعلمّه التلاميذ في ميادين الحياة المختلفة واستدعائه عند الحاجة، وكذلك القدرة على الانسياب في الحديث بطلاقة ووضوح...وهذا كلّه نتيجة تحبيب التلاميذ في القراءة الحرّة والإطلاّع على شتّى صنوف المعرفة وفهم المقروء ومحاولة تحليله ونقده بصورة موضوعية سليمة(18).

هذا عن الأهداف العامّة للتعبير، أمّا عن **أهداف تدريس مادة التعبير الكتابي،** والتي تبدأ في تعليمها عادة في الصف الرابع ابتدائي، عندما يكون التلميذ قد اشتّد عوده وتكاملت مهاراته اليدوية في الإمساك بالقلم والتعبير عمّا في نفسه، ويأتي الانتقال بالتلميذ في التعبير التحريري بالتدرج فهو قد يبدأ بإكمال جملة ناقصة أو تدوين أفكار ألفها في أناشيده، أو تكملة قصّة سبق أن سردت عليه أو تأليف قصّة من خياله وغير ذلك(19).

ومن ثمّ فاللتعبير الكتابي قيمته التربوية والفنّية الخاصّة به،فهو يفسح المجال أمام التلاميذ للتروي وتخيير الألفاظ وانتقاء التراكيب وترتيب الأفكار وحسن الصياغة وتنسيق الأسلوب وتنقيح الكلام، وتتيح للمدرّس الفرصة لمعرفة مواطن الضعف في تعبير التلاميذ وعلاجها، ولإدراك المستوى الذي وصلوا إليه في الكتابة ليبني عليه دروسه المستقبلية، كما يتمكّن من معرفة ذوي المواهب الخاصّة، فيشجعهم ويحسن توجيههم ليكونوا من صفوة الكتّاب في قابل الأيّام(20).

إذن فاللتعبير الكتابي أهداف كثيرة تهم المعلم والمتعلم في آن واحد، إذ تمكن المتّعلم من نقل صورة واضحة عن أفكاره ومشاعره في أية مناسبة تأتي بها، وتكون كتابته سليمة رسما وتركيبا وجملة، مع انتقاء العبارات، وتوظيف علامات الترقيم...وهذا من خلال تنمية مهارة التلخيص من جهة، وتنمية مهارة التواصل مع الأخرين ثانيا، ومهارة ارتياد المكتبة والاستعانة بالمراجع والكتب التي لها صلة بموضوع بحثه وهذا معناه تنمية مهارة القراءة، بل الاعتزاز بفكرة القراءة والمطالعة...ولكن ما هو السبب الحقيقي في تدني مستوى التعبير الكتابي في مدارسنا؟ فهل هذا راجع إلى

المستوى اللغوي الذي تقدم به مواد التدريس عامة، ومادّة التعبير الكتابي بصفة خاصّة، أم ماذا؟ وما علاقة ذلك بالمحيط الاجتماعي المربوء لغويا؟

كثيرا ما نجد أنفسنا أمام نظامين لغويين متمايزين هما نظام اللغة العربية الفصحى، ونظام اللغة العامية، وهذا ما يقدمه لنا الواقع اللغوي الجزائري بصفة خاصّة، و العربي بصفة عامة. ولعلّ هذا سببا من بين الأسباب التي أدّت إلى الفصل التام بين لغة التلميذ التي يتعلمها في البيت، ومحيطه، ولغة المدرسة. فالتلميذ عامّة يجد نفسه أمام لغتين: لغة المنشأ (اللغة العامية) أو لغة الاتصال العفوي أو التلقائي التي يأخذها المتعلم من عائلته ومحيطه، واللغة العربية الفصحى التي يتلقاها في المدرسة،"إنّ مصدرا من مصادر قصور طلابنا في التعبير باللغة العربية الفصحى، تلك الغربة اللغوية العجيبة بين لغة يتكلمها التلميذ في البيت وفي الشارع، ولغة يكتب بها واجباته المدرسية ويستمع فيها إلى محاضرات أساتذته ويقدم بها امتحاناته، فالعربي في جميع أنحاء العالم العربي يقرأ ويكتب ويؤلف بلغة، ويتحادث ويغني ويروي النكات ويتشاجر ويداعب أطفاله بلغة ثانية"[21].

فثمّة ما يعرف بـ **الثنائية اللغوية العربية بين الفصحى والعامية** وعلى المدرِّس أن يدرك ذلك تمام الإدراك، وهو يدرِّس مادة من المواد في أيّ مرحلة من مراحل التعليم...وبما أنّ المعلم هنا بصدد تعليم مادة التعبير الكتابي في المرحلة الابتدائية، عليه أن يحدِّد أهدافه مسبقا من هذه العملية، وأولها تمكين المتعلم من إتقان العربية الفصحى في المستويين الشفهي والكتابي، ومساعدته على سرعة الفهم والاستيعاب في القراءة والمطالعة والمحادثة وثانيهما أن يقف المعلم موقف المتفهِّم من تفاعل النظامين، حتّى يتسنى له الربط بين ما هو عامي وما هو فصيح. لأنّه وأثناء التعلم كثيرا ما يحدث تداخل بين هذين النظامين أو المستويين، ويكون التأثير للمستوى الأكثر استعمالا، حيث أنّ العادات اللغويّة اللهجية التي اكتسبها التلميذ في مرحلة ما قبل التمدرس وأثناء التمدرس ستؤثر-بلا شك- على ما يعرض عليه في المدرسة من بنى لغوية فصيحة، وتشكِّل عراقيل أمام عملية اكتسابه. وهذا ما أدى-حسب رأيي- إلى نقص الرصيد اللغوي لدى التلاميذ، ولاسيما تلاميذ المرحلة الابتدائية الذين يعانون من صعوبات كبيرة في نشاط الثروة اللغوية.

وأما الإشكالية الثانية التي وجدتها فتتعلق بـ الطريقة المعتمدة في تدريس مادة التعبير الكتابي، إذ أنّ العملية التعليمية ترتكز-كما رأينا- على الدراسة العلمية لطرق التدريس وتقنياته ولأشكال حالات التعلم التي يخضع لها التلميذ، فإنّ الطريقة التي يعتمدها أغلب المدرسين تميل نحو التلقين عكس ما تدعو إليه الطريقة التعليمية الجديدة، ألا وهي طريقة المقاربة بالكفاءات والتي تهدف-كما مرّ بنا سابقا- إلى جعل المتعلم طرف فعلي وعنصر فعّال في المجتمع فالحقيقة التي تواجهنا في مدارسنا الابتدائية خاصّة هي أنّ أغلب المدرسين هم ملقنون، يقومون بعرض المعرفة على التلميذ ولا يدفعونه إلى اكتشافها. ولأنّ هذا الأستاذ لم يتلق تكوينا يؤهله للعمل في مجال اللغة العربية، إذ نجده في غالب الأحيان، حامل شهادة ليسانس تخصص علوم أو فيزياء، أو ليسانس حقوق...سندت إليه هذه الأقسام الابتدائية...فبالرغم من كفاءاته العلمية، إلاّ أنّ مستواه اللغوي وطرائق تدريسه والفنيات التي يستعملها بحاجة إلى

دراسة وإعادة نظر...وسوف يكون لكل هذا تأثيراته السلبية على مستوى التلاميذ وتكوينهم اللغوي والأدبي...ولذلك فثمّة مجموعة من المبادئ الخاصّة بتدريس مادة التعبير الكتابي والتي ينبغي على المعلم احترامها ومراعاتها والتي منها مايلي:

1-ينبغي أن تعرض على التلاميذ موضوعات كثيرة ومتنوعة، وحبذا لو كانت من اختيارهم أنفسهم، أو على الأقل يشاركون المدّرس عملية الاختيار حتى تكون لديهم الدافعية والقابلية في الكتابة عنها.

2-ينبغي أن يتخلى المعلم عن خطوة العناصر أو النقاط الأساس، تاركا للتلاميذ حرية تحديد ما يودون الكتابة عنه.

3-من الأحسن أن تناقش الموضوعات المختارة بطريقة شفوية أثناء القراءة عنها، أو قبل الكتابة فيها تحريريا. فإنّ ذلك يثري الكتابة ويجعل التلميذ أكثر وثوقا في كتابته.

4-يجب على المدرس تدريب التلاميذ على الكتابة وفق معايير واضحة كالاهتمام بسلامة الأسلوب نحويا وصرفيا، والاهتمام بسلامة الحقائق المعروضة، مع جمال المعنى والمبنى، وجمال الفكرة المعبّر عنها والشعور الصادق نحوها، وكذلك الدقة في التصوير(22).

وعليه فإنّ الأهم في تعبير التلميذ الأدبي، إنمّا هو شعوره بفكرته التي يريد التعبير عنها، ورغبته الصادقة في أن يصوغها بأسلوبه، حتى لا يصبح المعلم طرفا أساسا في ضعف متعلميه في التعبيراللغوي، عندما لا يتابعوهم متابعة جادة ولا يعمل على تصحيح أخطاءهم الإملائية، فتترسّخ صورة الكلمة الخاطئة في أذهانهم، وكذلك عندما لا يقوّم أعمالهم وكتاباتهم ويكتفي بالنظر إليها، أو الإشارة إليها فقط، أو التشطيب على بعض ما فيها...فإنّ ذلك سوف ينفر التلاميذ من المادة، ويؤدي إلى ضعف ثقتهم بأنفسهم وهذا ما لا تحبذه أغلب الدراسات الحديثة. وأمَّا الإشكالية الثالثة التي وجدتها فتتعلق بالإهتمام بـ قواعد اللغة والعمل على تيسير تعليمها لتلاميذ المرحلة الابتدائية خاصّة بدل الاعتماد على حفظ هذه القواعد وحشوها في عقول التلاميذ، لأنّ حفظ قواعد اللغة لن تمكن المتعلم من اكتساب ناصية اللغة، وإجادتها، والتمكن منها، بل الدربة والمران والممارسة العملية وطول المصاحبة والمعاشرة كالآثار الفنية للغة هي التي تجعل المتعلم قادرا على إجادة التعبير بنوعيه الشفوي والكتابي. وهذا ما أشار إليه العلامة ابن خلدون عندما كان يعاين طرق التدريس في المغرب، وما رآه فيها من ضعف، قائلا:"... وكذلك لو سئل عالم النجارة عن تفصيل الخشب فيقول: هو أن تضع المنشار على رأس الخشبة وتمسك بطرفه وآخر قبالتك ممسك به بطرفه الآخر ويتعاقبه بينكما...وأطرفه المضرسة المحدّدة تقطع ماسرت ذاهبة وجائية إلى أن ينتهي إلى آخر الخشبة، وهو لو طلب بهذا العمل أو بشيء منه لم يحكمه...وكذلك نجد كثيرا من جهابذة النحاة والمهرة في صناعة العربية المحيطين بتلك القوانين إذا سئل في كتابة سطرين إلى أخيه أو ذي مودته أو شكوى ظلامه أو قصد من قصود أخطأ فيها الصواب وأكثر من اللحن"(23).

وهذا معناه أنّ الاكتساب الحقيقي للغة لا يحصل من خلال حفظ القواعد المجرّدة ولكن عن طريق فتق اللسان بالمحاورة وممارسة اللغة ممارسة فعلية في جميع الظروف التي تستعمل فيها...وهنا يأتي دور المعلم الحقيقي في إشراك المتعلم كتابة ونطقا على ما يتلقاه حتّى يتمكن من إتقان لغته أولا ثمّ إحراز الكتابة والتعبير بها ثانيا...ومن هنا فإنه لا ينبغي علينا أن نستهين بأمر تيسير النحو العربي، فإنّ ذلك له علاقة كبيرة بموضوع بحثنا خاصّة وأن القضية تتعلق بالمتعلمين الصغار الذي ينبغي علينا الاهتمام بهم من خلال تبسيط هذه القواعد لهم حتى تكون سهلة مستساغة تساير التحديث، الذي ترفع رايته مدارس علم اللغة الحديث...وكما هو معروف فعلماء العربية القدماء قد استجابوا تلقائيا لدعوة التيسير على مرّ القرون–على المستويين النظري والتطبيقي– فكانوا يؤلفون المؤلفات الضخمة للمتخصصين ويؤلفون للناشئة متونا ومختارات مهذبّة. فقد ألّف خلف الأحمر (ت180هـ) "مقدمة في النحو" قال في بدايتها: "لما رأيت النحويين وأصحاب العربية أجمعين قد استعملوا التطويل والطرق العربية والمأخذ الذي يخفف على المبتدئ حفظه، ويعمل في عقله ويحيط به فهمه، فأمعنت النظر والفكر في كتاب أجمع فيه الأصول والأدوات والعوامل على أصول المبتدئين، ليستغني به المتعلم عن التطويل، فعملت هذه الأوراق، ولم أدع فيها فصلا ولا أداة ولا دلالة إلاّ أمليتها فيها. فمن قرأها وحفظها وناظر عليها علم أصول النحو كلّه ممّا يصلح لسانه في كتاب يكتبه أو شعر ينشده أو خطبة أو رسالة إن ألفها"[24].

وتطالعنا في كتب التراجم والفهارس عناوين كثيرة تدل على أنّ القدماء كانوا يدركون بعض مصادر الصعوبة في تعلم النحو، وأنّ تيسير النحو للناشئة أمر لا مناص منه...ومن المحاولات الجديرة بالذكر والمتصفة بمبدأ التيسير والإصلاح ما قاله الجاحظ من الترفق بالصبيان في تعلم النّحو، وهي رسالة إلى المعلمين:"أمّا النحو فلا تشغل قلب الصبي منه إلاّ بقدر ما يؤديه إلى السلامة من فاحش اللحن،ومن مقدار جهل العلوم في كتاب إن كتبه، وشعر إن أنشده، وشيء إن وصفه، وما زاد على ذلك فهو عمّا هو أولى به...وعويص النحو لا يجدي في المعاملات، ولا يضطرّ إليه شيء"[25].

ولابن خلدون–كما رأينا– كلمته في تيسير النحو وتسهيله على المتعلم، فممّا "أضرّ بالناس في تحصيل العلم والوقوف على غايته، كثرة التأليف، واختلاف المصطلاحات في التعليم، وتعدد طرقها، ثمّ مطالبة المتعلم والتلميذ باستحضار ذلك. وحينئذ يسلم له منصب التحصيل، فيحتاج المتعلم إلى حفظها كلّها أو أكثرها، ومراعاة طرقها، ولا يفني عمره بما كتب في صناعة واحدة إذا تجرّد لها، فيقع القصور ولابدّ دون رتبة التحصيل...وبمثل ذلك أيضا علم العربية من كتاب سيبويه وجميع ما كتب عليه، وطرق البصريين والكوفيين والأندليسين من بعدهم. وطرق المتقدمين والمتأخرين: مثل ابن الحاجب وابن مالك، وجميع ما كتب في ذلك، وكيف يطالب به المتعلم وينقضي عمره دونه"[26].

وهذا معناه أنّ المتعلم يعدّ ركنا أساسيا من أركان العملية التعليمية، إذ يرى ابن خلدون أنّ حصول ملكات العلوم– بما فيها العلوم اللسانية– تكون تلقينا بالمباشرة عن الشيوخ، وبالتدرج، ويراعي في ذلك قوّة العقل والاستعداد لقبول

ما يرد على المتعلم من علوم. وكما أكدّ الإمام الغزالي في كتابه"إحياء علوم الدين" أنّ ثمّة فروقا بين الأشخاص في المستوى العقلي والجسمي وعلى المعلم إدراك ذلك، بل عليه الرفق بالمتعلمين وعدم القسوة عليهم والمساواة بينهم في التكوين والمعاملة دون تمييز بينهم على أساس الجنس أو المادة أو العلاقات الخاصّة...وهذا الشرط قد أقرّ به العلامة ابن خلدون قائلا:"وذلك أنّ إرهاق الحدِّ بالمتعلم سيما في أصاغر الولد، لأنّه من سوء الملكة ومن كان مرباه بالعسف والقهر وضيق عن النفس في انبساطها وذهب بنشاطها ودعاه إلى الكسل وحمل على الكذب والخبث وهو التظاهر بغير ما في ضميره خوفا من انبساط الأيدي بالقهر عليه"[27].

وأقرّ بهذا الشرط أيضا الإمام الغزالي عندما قال: "فكما أنّ حق أبناء الرجل الواحد أن يتحابوا ويتعاونوا على المقاصد كلِّها، فكذلك حق تلامذة الرجل الواحد التحاب والتواد"[28].

لقد اعتمدت حتّى الآن نموذجين من نماذج القائلين في ميدان التعليمية، ألا وهما الإمام الغزالي والعلامة ابن خلدون. وإن كنت قد تطرقت إليهما باقتضاب شديد، إلاّ إنهما يمثلان-حسب رأيي- مدرستين قائمتين بذاتيهما، فهما يركزان على أساليب التدريس وطرقه وإفادته، ومعرفة المعلم، ومعرفة عينة المتعلمين...لما نسميه نحن اليوم بالنظريات النفسية، اللغوية، والتربوية، بل يركزان على جانب مهم وهو حب المعلم لتلاميذه، إخلاصه لهم والرفق عليهم والتفاني في أداء واجبه نحوهم ونحو مادته.

وقد يسأل سائل ما علاقة ذلك كلّه بتعليمية مادة التعبير الكتابي؟ وأجيب فورا وبدون تردد أن أكثر ما يعانيه تلامذتنا في المراحل التعليمية الأربع هو غياب الثقة بالنفس...وأعتقد أنّ ما ركزّ عليه النموذجين السابقين هو ما يعزّز هذه الثقة، ويعمل على إعادة الاعتبار والاهتمام بها، فالغرض من التربية تربية الشخصية، إذ لابدّ من أن نشجع الطفل والتلميذ على أن يتعلم بنفسه ويعتمد على نفسه، ونقلل التدخل في تربيته وتعليمه قدر الإمكان، ونكتفي بالإرشاد، النصح، المراقبة، ثمّ التعليم، لأنّه كلمّا ازداد المتعلم ثقة بنفسه، كلمّا كان أقرب إلى النجاح.

ومن أمثلة ذلك أنّه خلال بحثي عن أسباب ضعف التلاميذ مثلا في مادة التعبير الكتابي، فوجدت أنّها كثيرة، ومن أبرزها وأهمها مايلي:

1-تهيب التلميذ لمواقف تعبيرية وافتقاره للجرأة والثقة بالنفس عند طرح أفكاره وقراءتها، وعجزه عن مواجهة المواقف الكلامية، والارتجال وذلك لعدّة أسباب منها: الخوف والخجل عند مواجهة الآخرين، أي ثمّة مجموعة من الاضطرابات النفسية التي تعيق التلميذ.

2-قلّة المخزون اللغوي عند التلاميذ حيث يلاحظ أنّه ينذر من التلاميذ من يستطيع الاسترسال في الحديث لدقيقتين دون أن يتعلثم، أو يسترسل في الكتابة لبعض الجمل دون أن يقع في خطأ أسلوبي أو نحوي أو كليهما.[29]

كان هذين سببين بارزين بالإضافة إلى مجموعة من الأسباب الأخرى، بعضهما اجتماعي يتعلق بالظروف المحاطة بالمتعلم، كضعف المستوى الاقتصادي والثقافي للأسرة التي من المفروض أن تكون المنبت الطبيعي للطفل، من حنان

وأمان واستقرار وكذلك المستوى التعليمي للوالدين ودوره في إثراء الرصيد اللغوي للطفل...دون أن أنسى ما تقوم به وسائل الإعلام من دور بارز في تثقيف وتعليم أبنائنا، فهي ليست وسائل مشاهدة وتسلية فقط، بل أيضا وسائل تثقيف وتعليم

رابعا/سبل تيسير تعليم نشاط التعبير الكتابي:

إذا كان التعبير الكتابي هو المحصّلة الختامية لكل الأنشطة التربوية، فهو الوعاء الذي تصب فيه كلّ المكتسبات القبلية التي تساهم في بناء شخصية المتعلم اللغوية بما في ذلك النشاطات التعليمية الأخرى، ويعتبر النشاط التقيمي للفعل التعليمي التعلمي، فقدرة التلميذ على التعبير الجيّد وتوظيف مكتسباته المعرفية التي جمعها باتقان كباقي الأنشطة في فعل إجرائي قابل للملاحظة والقياس وقابل للتقييم والتقويم في الوقت نفسه. فإنّه لا يجب أن يغرب على بال مدرسّي اللغة العربية الأمور التالية:

1-ينبغي على المدرّس أن يفسح المجال للتلاميذ ومنذ الصف الأول ابتدائي للتدريب على مواقف التعبير الشفوي المختلفة مثل: الحديث عن خبرات الأطفال ومشاهداتهم والصور التي توجد في كتبهم والصور التي يهيأها المعلم لهم، وقصّ القصص والاستماع إليها وغيّر ذلك من المواقف التي تبدو فيها مجالات التعبير الشفوي.[29].

2-ينبغي على المدرّس أن يربط مادة التعبير الكتابي بمادة القواعد، بل ينبغي عليه تيسير القواعد خدمة لأساليب التعبير اليومي، وأن يفتح شهية تلاميذه للغة العربية، ويرغبهم في دراستها، والتعرف على خباياها وسحرها وجمالها...وأن يجعلهم عاشقين فخورين بها...وأن يكثر تدريبهم على التحدث والكتابة وإزالة الخوف والتردد من نفوسهم بشتّى الطرق الممكنة...بل عليه أن يعمل على خلق تلك العلاقة الحميمة بين التلميذ ولغته، لأن ذلك سوف يسقط كل الحواجز، وأهمها حاجز القواعد التي تقف دائما حجرة عثرة أمام قدرته على التعبير عمّا في نفسه.

3-تجنب استخدام العامية ما أمكن في لغة الدرس أو في التدريس عموما، كما يجب على المعلم أن يدرّب تلامذته على التحدث والكتابة والتعبير عمّا في أنفسهم مستفيدين من الميل الفطري لديهم من حيث الثرثرة والكلام ولعب الأدوار وفسح المجال للخيال والاستفادة من ميلهم إلى كل ما يتصّل بحياتهم في البيت وفي الشارع وفي المدرسة. والأكثر من ذلك عليه العمل على كثرة التطبيق، مع توخي الوضوح في أسئلة التطبيق بحيث تبتعد عن المعقد والغريب...وأن تكون الموضوعات المطلوبة لها صلة بحياة المتعلمين، وبيئتهم، فلا تكون جافة فتنفرهم وتبعدهم عن سحر اللغة العربية وعنفوانها وجمالها.

4-كما لابدّ من إعادة النظر في طريقة إعداد وتكوين المدرسين، وتدريبهم على فنيات التعليم وفق الطرائق التربوية الحديثة...وحبذا لو يعاد فتح معاهد التكوين كما كانت في فترة السبعينات وما كان لها من دور كبير في تكوين أساتذة التربية والتعليم الذين استفدنا من تكوينهم ومن خبراتهم العالية كثيرا، فهم لا يتكلمون إلاّ بلسان عربي سليم

معرّب، نظرا لتحصيلهم اللغوي السليم، ومرجعيتهم المعرفية المتينة في ميدان اللغة العربية عامّة وفي أساليب تدريسها وتبليغها ثانيا...

5-ضرورة تحديد الأساس النظري والمنهجي والاستعانة بالنظريات اللغوية الحديثة، وخاصّة منها النظريات اللسانية المعاصرة في طرق التدريس، أو ما يعرف بالتعليمية(Dibactique) لما لها من أهمية كبيرة في اعتماد حاجات المتعلمين وأهدافهم، لأنّ معرفة الاحتياجات هي أساس ومركز الاهتمام في العملية التعليمية.

خاتمة:لقد تحول مجال الاهتمام في العملية التعليمية –كما رأينا-من المعلم إلى المتعلم ،فبعدما كان الأستاذ هو محور العملية التعليمية بهندامه و حركته و معلوماته و أيديولوجيته و ميوله و رغباته...و كان التلميذ متلقيا لا حق له في المشاركة يسمع و يعي و يعيد ما سمعه في الامتحان ،إن وعاه ،أصبح المتعلم اليوم محور العملية التعليمية بدوره مشاركا و معلقا و منتجا و منتقدا...كما تطورت تقنيات التدريس بشكل ملحوظ ،إذ شمل التقدم التكنولوجي جل مظاهر الحياة الاجتماعية ،بما في ذلك الحياة المدرسية و الجامعية ،و أصبح الحاسوب يوفر إمكانيات هائلة ،و تعددت مجالات استخدامه كهدف تعليمي ،أو كعامل مساعد في العملية التعليمية...فلماذا لا نستغل هذه التقنيات التكنولوجية في تعليم أبناءنا اللغة العربية بفروعها المختلفة ،و لاسيما و أنهم مندمجون كثيرا مع هذه الاجهزة الحديثة من مثل الحاسوب و القاعات الذكية ...

و صفوة القول أنه يجب الاسراع في عملية إعادة النظر في برامج التعليم و مناهج و طرائق التدريس في المراحل الاربع (من التعليم الابتدائي إلى التعليم العالي) وفق المتطلبات المعرفية و العلمية الجديدة ،و الأكثر من ذلك ينبغي الايمان العميق بمشروع ترقية اللغة العربية التي هي لغة القرأن الكريم ،و هي قوة حضارية و تاريخية و ثقافية عند العرب و المسلمين.و الأمة الواعية هي التي تحرص على ترقية لغتها ،و الإعلاء من شأنها ،و امتلاك الاستمرارية في تطوير أساليب تعليمها و طرق توصيلها للناشئة .

الهوامش:

(01)محمد الدريج،"تحليل العملية التعليمية"،ط(02)،قصر الكتاب،البليدة-الجزائر،1991، ص13.

(02)أفنان نظير دروزة،"النظرية في التدريس وترجمتها عمليا"،ط(02)،دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان-الأردن،2000م، ص44.

Mourad Alloua," Manuel des méthodes et des pédagogies (03 l'enseignement", palais du livre dédisions، Alger.1998.p50)

« La pédagogie par objectifs consiste a analyser les contenue, a faire apprendre d'un point de vue logique, linguistiques et psychologique, et a tirer les objectifs que l on propose a l activité des élèves sous forme de comportements a exécuter. Les acquisitions sont, en quelque sorte contrôlées au fur et a mesure grâce a une prise en considération des comportements maitrisés ou non »

(04)محمد الصالح حثروبي،"نموذج التدريس الهادف-أسسه وتطبيقاته-"،دار الهدى للنشر، عين مليلة-الجزائر،1999م،ص13.

(05)"المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات"،هيأة التأطير بمعهد الحراش، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين المشوار،وزارة التربية الوطنية،2006م،ص20.

(06)مناهج السنة الأولى من التعليم الابتدائي،مديرية التعليم الأساسي وزارة التربية الوطنية، أفريل 2003م،ص05-07.

(07)بشير إبرير،"التعليمية-معرفة علمية خصبة-"،مجلة اللغة العربية، المجلس الأعلى للغة العربية،ع(10)،الجزائر،2000م، ص288،289.

(08)محمد شارف سرير ونورالدين الخالدي،"الفعل التعليمي التعلمي" الإتحادية الوطنية لعمال التربية،معسكر-الجزائر، 1998م،ص24.

(09)ينظر:"المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات"،هيأة التأطير بمعهد الحراش،المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين المشوار،ص65، 66.

(10)ينظر:طيّب نابت سليمان وآخرون،"بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات مفاهيم بيداغوجية في التعليم"،(د-ط)،دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع،2000م، ص26، 27.

(11)عاشور راتب قاسم ومحمّد فؤاد حوامده،"أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق"،ط(01)،دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة،عمّان-الأردن، 2003م، ص199.

(12)علي النعيمي،"الشامل في دروس اللغة العربية"،ط(01)،دار أسامة للنشر والتوزيع،عمّان-الأردن،2000م،ص135.

(13)ينظر:عبد الفتاح حسن النجّة،"أصول تدريس اللغة العربية بين النظرية والممارسة"، ط(02)،دار الفكر،عمّان-الأردن، 2007م،ص39.

(14)راتب قاسم عاشور ومحنمّد فؤاد حوامدة،"أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق"،ص201.

(15)ينظر:عبدالفتاح البجّة،"أصول تدريس اللغة بين النظرية والممارسة"،ص59.

(16)طه حسين ديلمي وسعاد عبد الكريم الوائلي،"اللغة العربية ومناهجها وطرق تدريسها"، ط(01)، جدار الكتاب العالمي للنصر والتوزيع، عمّان-الأردن،2000م،ص452.

(17)راتب قاسم عاشور ومحمّد فؤاد حوامدة،"أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق"،ص204.

(18)ينظر:محسين علي عطية،"تدريس اللغة العربية في ضوء الكفاءات الأدائية"، ط(01)،دار المناهج،عمّان-الأردن،ص224.

(19)ينظر:عبد الفتاح البجّة،"أصول تدريس اللغة بين النظرية والممارسة"،ص59.

(20)ينظر:سعاد عبد الكريم الوائلي،"طرق تدريس الأدب والتعبير والبلاغة"،ط(01)،دار الشروق،عمّان-الأردن،2000م،ص93، 94.

(21)محمد زكي العشماوي،"الرؤية المعاصرة في الأدب والنقد"،ط(01)،دار النهضة العربية للطباعة والنشر،بيروت-لبنان،(د-ت-ن)،ص124.

(22)ينظر:علي أحمد مذكور،"تدريس فنون اللغة العربية"،ص292، 293.

(23)ابن خلدون عبد الرحمان،"المقدمة"،دارالقلم، بيروت-لبنان، 1978م،ص413.

(24)الأحمد خلف،"مقدمة في النحو"،تحقيق:عزالدين التنوحي،دمشق-سوريا،1996م،ص34.

(25)ابن خلدون عبد الرحمان،"المقدمة"،ص623.

(26)المصدر نفسه، ص496.

(27)حمانةالبخاري،"التعلم عند الغزالي"،ط(02)،المؤسسّة الوطنية للكتاب،الجزائر،1999م،ص160،نقلا عن الغزالي،"الإحياء في علوم الدين"،ج(01)،ص55.

(28)معتوق أحمد محمود،"الحصيلةاللغوية:أهميتها،مصادرها،وسائلها،تنميتها"،(د-ط)، عالم المعرفة،الكويت،1996،م،ص87.

(29)ينظر:راتب قاسم عاشور ومحمّد فؤاد حوامدة،"أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق"،ص210.