

واقع مناهج تعليمية اللغة العربية

The reality of language teaching curricula

الدكتور: محمد حمداني

hamdanimed84@gmail.com

المركز الجامعي غيليزان (الجزائر)

باحث بجامعة حسيبة بن بوعلي - الشلف (الجزائر)

تاريخ النشر: 2019/06/03

تاريخ القبول: 2019/04/29

تاريخ الإرسال: 2019/02/11

ملخص:

ظلت السياسة التربوية اللغوية وإلى وقت قريب في بلادنا أسيرة الفلسفة التربوية التقليدية الهادفة إلى التلقين اللغوي مع إهمال انعكاس ذلك على جانب الاستعمال الوظيفي الإجرائي للغة، إذ إن المعلومات اللغوية التي كانت تلقن للأطفال لم تكن ذات فائدة عملية في حياتهم خارج المدرسة ولم تتح الفرصة لهم لتطبيق ما تعلموه من مادة لغوية في المواقف التي يقتضيها تفاعلهم مع بيئتهم الاجتماعية مادام هذا التفاعل يحدث بلغة عامية (أمازيغية، عربية، عامية) تسيطر على الاتصال العفوي اليومي عند الجزائريين، مؤثرة بذلك في محدودية استعمال اللغة المعيارية، وعليه فإلى أي مدى نجح الطرح التربوي الجديد المبني على الكفاءات في توظيف البنائية كنظرية تعليمية تقوم على تحويل المعرفة من جهة وعلى وظيفتها من جهة أخرى؟ هذا ما سنحاول الإجابة عليه من خلال هذه المداخل المتواضعة للوقوف على واقع تعليمية اللغة العربية في مدرستنا الجزائرية.

الكلمات المفتاحية: السياسة التربوية اللغوية؛ المعلومات اللغوية؛ الكفاءات؛ البنائية؛ المدرسة.

ABSTRACT: Until recently, linguistic and educational policy in our country remained the captive of the traditional educational philosophy of linguistic indoctrination, neglecting the reflection on procedural functional use of language. The linguistic information that was given to children was not practical in their lives outside the school and they had no opportunity to apply What they learned from the linguistic material in the situations required by their interaction with their social environment as long as this interaction occurs in a common language (Amazigh, Arab. common) control the spontaneous daily communication among Algerians, affecting the limited use of the standard language, so the To what extent has the new educational approach based on competencies succeeded in employing constructivism as an educational theory based on the transformation of knowledge on the one hand and its function on the other? , This I can answer him through this humble intervention to find out the reality of teaching Arabic in our Algerian school.

Intervention: The reality of language education in the light of reforms in school and university.

Kew Words: linguistic and educational policy; linguistic information; competencies; constructivism; the school

مقدمة:

إن أُرز تغيير عرفت مناهج تعليم اللغات في الجزائر جاءت به المدرسة الأساسية والذي مس الأطوار الثلاثة الأولى من التعليم العام، لكن هذا التغيير ورغم ما كان مرجوا منه من تطبيق للمعارف والمهارات اللغوية المكتسبة بالمدرسة في الحياة العملية، لم يتم إلا في إطار النظام التربوي التقليدي وفي فلسفته⁽¹⁾، وبذلك ظل المتعلم الجزائري وبعد أكثر من أربعين سنة من قيام المدرسة الجزائرية غير قادر على التكلم بلغة معيارية في الاتصال مع غيره والتفاهم معه حسب ما تتطلبه المواقف الحياتية داخل المجتمع، باعتبار أن أسمى وظيفة تبثها اللغة هي التواصل مع الآخر.

إن المطلاع إلى النصوص التي نظمت تعليمية اللغات بالمدرسة الجزائرية يصادف عبارات تصف طريقة جديدة في تعليم اللغة العربية، كـ "الحوار" و "المحادثة" و "الاتصال الشفوي" و "لغة شفوية بسيطة" حيث

تقوم هذه الطريقة على مبدأ الاستعمال الشفوي للغة المعيارية المتعلمة . ونعني العربية الفصحى على وجه التحديد . بالاتصال الشفوي في مواقف مطابقة للمواقف التي يحياها المتعلمون يوميا.

هذا ما عبر عنه حين حدد الهدف من دراسة التعبير في مناهج السنة الثالثة ابتدائي بقدرة التلاميذ على فهم الحوار البسيط الذي يجري حولهم وعلى المساهمة فيه بلغة عربية صحيحة⁽²⁾.

لكن ورغم أن التعليمية تظهر أن المدرسة الأساسية كانت صريحة في تحديد أهدافها إلى أقصى الحدود، إلا أنها اعتنقت مناهج بعيدة عن الواقع اللغوي في الجزائر، حيث لا يتسنى لها الانسجام معه، فتحوّلت المدرسة الجزائرية إلى حلبة صراع بين لغة التعليم المكتوبة واللغة العامية الشفوية وبالتالي عجزت عن القضاء على الحاجز بين اللغتين . لغة التعليم ولغة التواصل اليومي . عندما نسي المنهجيون الجزائريون الواقع اللغوي الذي يحكم التواصل اليومي في واقع المجتمع الجزائري، فجعلوا من لغة المدرسة محدودة الاستعمال داخل المحيط المدرسي، وأضحت اللغة العربية مادة يبرز فيها التلميذ قدرته وتفوقه فقط على ورقة الامتحان باستذكار ما اكتسبه من مادة لغوية، ولا مجال أمامه لاستخدام قدرات ومهارات شفوية خارج القسم، فبمجرد مغادرته المدرسة يصطدم بواقع لغوي لا يتيح له الفرصة لاستخدام التراكيب اللغوية التي اكتسبها من المدرسة، وبالتالي أهمل الغرض الأساسي من تعلم اللغة، والمتمثل أساسا في إقدار التلميذ على أن يتخذوها وسيلة للتفاهم والتخاطب أثناء تفاعلهم مع من يحيطون بهم، وأن يتصل استعمالها بحاجات التلاميذ وبمواقف الحياة التي تطالبهم باستخدامها .

هذا عن لغتنا العربية التي يمكن أن نعتبرها لغة أما مادامت أولى اللهجات التي يكتسبها معظم الأطفال الجزائريين في المحيط العائلي متفرعة عنها .

وبما أن المنهج ذو حساسية للتطورات التي تحصل في مجالات العلوم والتقنية والتحول الاقتصادي، فكان من الواجب أن يتم التطوير وفق معطيات موضوعية وأسس علمية، فمن أبرز الأسس التي انبنت عليها معظم استراتيجيات التطوير التربوية الحديثة التخطيط، الذي يكون بصيغة مراحل متتابعة، مع إخضاع كل مرحلة إلى عملية تقويم مستمر وبالتالي تسهيل عمليات التنفيذ والتعديل والتغيير والتحسين .

كما يجب أن يستند على دراسة عملية للمتعلم من أجل إلقاء الضوء على ميوله وحاجاته وقدراته واتجاهاته واستعداداته وطبيعة تفاعله مع بيئته، هذه البيئة التي يجب أن تدرس دراسة علمية توضح لنا احتياجاتها وإمكاناتها ومدى ملاءمتها لتنفيذ المنهاج بصيغته المتطورة إضافة إلى عامل التجريب الذي يلعب دورا رئيسا في عملية تطوير المنهاج على أساس علمي .

تنفيذ مناهجهم، وكثيرا ما فشلت المناهج وضاع الجهد والوقت والمال، مع أنه بالإمكان تجنب كل ذلك بأن يتم التنفيذ بتجربة على عينات كأن تكون مدارس وأقسام على أن تكون هذه العينات ممثلة أحسن تمثيل للمجتمع الأصلي⁽³⁾.

وعليه يصعب كثيرا أن ندرج طرائق تعليم اللغة العربية في المدرسة الأساسية ضمن نظرية من نظريات تعليم اللغات وأكثر ما يمكن قوله أنها طرق تعتمد على الحفظ والتلقين حيث أن بعض أهداف تعليم اللغة قد صيغت وفق المكتسبات اللسانية المستحدثة ومبادئ علم النفس التربوي لكنها لم تكيف بما يناسب

مقتضيات الواقع اللغوي بالجزائر، أو بعبارة أخرى نقول أن المدرسة الأساسية أدركت ما يجب أن يعلم من اللغة لكنها أهملت كيفية التعليم⁽⁴⁾.

إن الطفل الجزائري عندما يبلغ سن دخول المدرسة يكون قادرا على التعبير والتواصل لامتلاكه رصيدا لغويا لكن هذا الرصيد يبدو ناقصا ومحرفا في عرف المنهجيين الجزائريين الأمر الذي جعلهم ينتهجون طريقة جديدة في تعليم لغة التخاطب تتمثل في الطريقة الجديدة " هيا نتحدث " التي تتلخص أهدافها في تصحيح لغة الأطفال وتنظيمها بغرض إكسابهم القدرة على التعبير والتخاطب وتدريبهم على الاستعمال العفوي والصحيح للغة.

كما نجد أسبابا هامة تدخل بقوة ضمن تحجر التعليم الأساسي، كالنظرة السلبية والتشاؤمية للمعلم، حيث أنه مجبر على إلقاء درسه وفق مذكرة مؤلفة من المعهد التربوي الوطني ثم عليها برمجة وتوقيت كلام المعلم وحركاته مسبقا، وذلك يعني أنه يجب على كافة المعلمين في الوطن الجزائري . على اختلاف بنيتهم . أن ينطقوا بنفس الكلمة ويقوموا بنفس الحركة وأن يصمتوا في نفس الوقت معا، وفعلا إذا نظرنا إلى هذه المذكرة نجد عمودا مخصصا للحركات التي يجب على المعلم تأديتها، وعمودا آخر مخصصا لما يجب أن ينطق⁽⁵⁾.

" فما جدوى معلم محروم حتى من تحضير مذكرته وفق ما يناسب مستوى تلامذته وخصائص بيئته، وماذا يبقى لديه من مثل أعلى إذا أوقفنا عنده نمو الشعور بضرورة البحث والحاجة إلى الاستعلام والتزويد بالوثائق والتساؤل عن نجاعة أداء واجبه ، وباختصار إذا حرم من الخصال التي تغرس فيه حب مهنته⁽⁶⁾ " إن تحقيق أهداف اللغة المرسومة للتعليم الأساسي وتنفيذ برامجها لا يتحقق إلا بالمعلم المكون تكوينا يكفل له أداء مهمته بكفاءة، لكن غالبية المعلمين قد وظفوا في مرحلة سابقة بمستوى شهادة التعليم المتوسط أو الثالثة ثانوي دون أي تكوين، وذلك استجابة لحاجة تزايد التلاميذ، حيث تبقى الخبرة المكتسبة لديهم ومهما تراكمت غير كافية لسد الثغرات الناجمة عن عدم تكوينهم⁽⁷⁾.

إن النظرة التحليلية لمنهجية تعليم اللغة بالمدرسة الأساسية تكشف لنا أنها اعتمدت النظرية السلوكية⁽⁸⁾ كمرجعية لها، فاللاكتساب اللغوي من المنظور السلوكي يقوم على الاشتراط، لذا احتوت هذه الطريقة على أسئلة (مثير) وأجوبة (استجابة)، وعلى الطفل أن يعيد ما يقوله المعلم بالمحاكاة والحفظ ليحدث التعزيز وبالتالي أهملت هذه المنهجية المتعلم ودور قدراته في تعليم اللغة.

أما عن التمارين فقد استعملت هذه المنهجية التمارين البنيوية التي تدرس النصوص من خلال مخطط يعيد تنظيمها⁽⁹⁾، حيث يستغل المتعلم البنى التي تعلمها في ظروف متنوعة تختلف عما شاهده وسمعه أثناء الدرس وهذا ما جعل تعابير الأطفال نمطية محددة⁽¹⁰⁾، لا يحق للتلميذ من خلالها الإبداع والارتجال .

إن نتاج هذه المنهجية بعد عشرين سنة من التطبيق ولد جيلا من المتعلمين يحملون نموذجا واحدا من العادات اللغوية تتميز بالافتقار للطلاقة والاسترسال في التعبير وتشتمل على تراكيب لغوية محدودة، بينما قد نلمس عند هذا الجيل قدرة لغوية أثناء التحرير (الكتابة)، حيث اعتمدت هذه المنهجية تمارين الإنشاء

في تقييم المستوى اللغوي لتلاميذ الطور الثاني وأهملت الجانب المنطوق في اللغة بعدم تحديد مقاييس تقييمه وتوجيهه وتنميته، وهذا ما يخالف المبدأ الأول في تعليم اللغة، إذ أن الكفاية اللغوية تتبدى في المهارات الشفوية التي تعول أساسا على الأداء المنطوق قبل أن تتبدى في المهارات الكتابية .

هذا عن الجانب اللغوي، أما عن الجانب النفسي، فقد ورثت المدرسة الأساسية صفات نفسية سلبية ناتجة عن عدم تمحور مناهجها على المتعلم الذي يعتبر أساس العملية التعليمية، حيث أجبرته على فقدان الثقة في النفس والركون إلى المألوف والخضوع للتبعية، الأمر الذي جعل قدرته اللغوية تنبني على التقليد والتذكر لا غير⁽¹¹⁾

إذن بعد تدني المستوى اللغوي للطلبة المتخرجين من المدرسة الأساسية بشكل يثير الأسف وعدم الرضا، وبعد تردد الشكاوي على السنة وأولياء أمور التلاميذ، وبعد الاطلاع على نتائج البحوث الميدانية اللسانية التي أشارت إلى عدم صلاحية بعض جوانب المنهج المتمثلة في الكتب الدراسية وطرائق التدريس، كثرت الدعوات الملحة لاعتماد أنموذج جديد لتعليمية اللغة العربية في منظومتنا التربوية يكون على صلة ومواكبا لما استجد من نظريات في الأبحاث اللسانية والنفسية والتربوية، على أن يتم التوفيق بين هذه النظريات وتطبيقاتها بتكييف موضوعي حتى تتناسب نتائجها مع حقائق ووقائع تأدية اللغة العربية في المجتمع الجزائري.

وهكذا وبعد طول انتظار، وتلبية لتلك الدعوات تم الشروع في تنفيذ مناهج جديدة لتعليم اللغات بمدارسنا تعتمد على المقاربة بالكفاءات كأسلوب في التعليم حيث تم تطبيقها تدريجيا بدءا من السنة الأولى ابتدائي، والتي ستصل السنة القادمة نهاية مرحلة التعليم الابتدائي المتوج بالسنة الخامسة ابتدائي عوضا عن السنة السادسة أساسي في النظام القديم .

ولقد جاءت هذه المناهج الجديدة استجابة لما فرضته التربية العصرية من تغيير في طبيعة الهدف التعليمي المنبثق عنها، حيث ضمنته مجموعة من السلوكيات العقلية التي يسلكها المتعلم ويتدرب عليها حتى تساهم في تشكيل فكره، الأمر الذي استوجب تخطيط مناهج لتعليم اللغات تبنى على وصف اللغة كوسيلة إجرائية لتنمية قدرات المتعلم قصد اكتساب المهارات اللغوية، "واستعمالها بكيفية وظيفية تقتضي الإفادة المتواصلة من التجارب والخبرات العلمية التي لها صلة مباشرة وملازمة في ذاتها للجوانب الفكرية والعضوية والنفسية والاجتماعية للأداء الفعلي للكلام"⁽¹²⁾.

وعليه، وحتى نبين إن كانت مناهج المقاربة بالكفاءات تجسد فعلا طموح وغاية التربية العصرية من تعليم اللغة، علينا تتبع مدى ملاءمتها لواقع تأدية اللغة العربية في البيئة الجزائرية بين المدرسة والمجتمع.

الأسس التي يؤكد عليها أسلوب المقاربة بالكفاءات في تنفيذ مناهج التعليم :

يقوم أسلوب المقاربة بالكفاءات من التعليم على أساس مهارة حل المشكلات حيث يوضع المتعلم أمام مشكلة معينة ليتم توجيهه لمواجهتها بخطوات الحل العلمي والمنهجي للمشكلة، حيث يمكن تحديد هذه الخطوات كالتالي : " الشعور بالمشكلة . جمع المعلومات المتصلة بالمشكلة . فرض الفرضيات واختيار أكثرها احتمالا . اختيار الفروض المحتملة . الوصول إلى حل المشكلة . تعميم النتائج "⁽¹³⁾.

أما عن تطبيق هذه المهارات في تنفيذ مناهج تعليم اللغة العربية للمبتدئين، فيتم بوضع المتعلم في وضعيات القراءة والكتابة، بمنطق البحث عن حل للمشكلات، حيث يشعر بتجاوز العقبات باستقلالية. دون مساعدة المعلم. تؤدي إلى الاعتماد على النفس والثقة بها، وهو شرط ضروري لرفع كفاءة الفرد اللغوية، هذه الكفاءة التي ينبغي أن تشكل مكسبا كامنا في المتعلم بحيث يلجأ للبرهنة عليها بالممارسة الفعلية عند الحاجة إليها، والتي تعتبر في الوقت نفسه هدفا سلوكيا واقعيا. يتحقق في المتعلم بعد التعامل مع المشكلة ولا يكتسبها الفرد إلا إذا احتوت على ما يمكن ترجمته إلى عمليات تعليمية، إذ أن قيمة الأهداف لا تحدد بنواحيها اللغوية والنظرية بقدر ما تحدد بسهولة التطبيق والانسجام مع الواقع⁽¹⁴⁾.

كما استخدم أسلوب المقاربة بالكفاءات طريقة المشروع البيداغوجي كأداة يتعلم بها التلميذ وهو يعمل بنشاط في إطار الأفواج، إذ يقوم بإنجازات لغوية يمزج فيها بين تعلماته النظرية والممارسة والتطبيق لتنمية كفاءة واحدة أو أكثر⁽¹⁵⁾.

على أن تكون المشاريع ذات دلالة ترتبط بالواقع ومستوحاة منه، ذلك أن الغاية من طريقة المشروع أن تكون المدرسة أنموذجا لمجتمع مصغري المتعلمين. الأطفال. ليقوموا بأدوار فعالة في تطوير المجتمع الأكبر، حيث يعرف الأستاذ سيتفون " المشروع بأنه " عملا مؤسسا على مشكلة يراد القيام به في وضعه الطبيعي⁽¹⁶⁾،

من هنا فإن أسلوب المقاربة بالكفاءات يوظف المشروع كطريقة في التدريس حتى يروض المتعلم من أول الأمر على حل المشكلات المدرسية بالتدرب على ممارسة اللغة المعيارية حسب المواقف التي يحددها تعامله مع زملائه داخل الفوج، ليتدرج منها إلى توظيف تلك اللغة في مواجهة المشكلات العامة والمسائل الاجتماعية والاقتصادية حيث يتعاون الأفراد والجماعات على حلها.

وعليه فإن هذا الأسلوب غير من طبيعة الهدف التعليمي، فأصبح يقوم على الانتقال الإيجابي لأثر التعلم، فإذا لم ينتقل التعلم من أوضاع مدرسية معينة إلى أوضاع أخرى، مدرسية أم غير مدرسية، فلن يحقق هذا التعلم أهدافه التي وضع من أجلها، لأن انتقال التعلم. تحويل المعرفة. هو هدف الكثير من المساعي والجهود التربوية من أجل إعداد المتعلمين للحياة خارج المدرسة ومساعدتهم على تطبيق ماتعلموه من معارف وقواعد ومهارات واتجاهات في التعامل مع الآخرين، وتفسير الظواهر التي تحيط بهم، والتكيف مع البيئة الطبيعية والاجتماعية بكل عناصرها* وتعقيدها⁽¹⁷⁾.

إن الكفاءة في مفهومها التربوي تعني " القدرات المكتسبة لتحمل بعض الوظائف أو التكليف ببعض الأعمال، ويتحقق ذلك بالمعرفة المؤكدة بردود الأفعال الناتجة عن التعلم⁽¹⁸⁾، أما المقاربة فتمثل إجراء تحليليا يعتمد التدرج استعانت به التربية في تسطير المناهج التي تجعل المتعلم يحوي جانبا من الذاتية، لكنها ذاتية واعية بالاستعانة بالمراقبة الثابتة والمستمرة عن طريق معايير موضوعية⁽¹⁹⁾.

إن دعوة البيداغوجيين الجزائريين إلى اعتماد هذه المناهج الجديدة في تعليم اللغة بالمرحلة الابتدائية سيفرض على المدرسة الجزائرية تحديا كبيرا يتطلب تغييرا جذريا في كل العناصر المشكلة للمناهج، كالكتب والمقررات وطرائق التدريس، مادامت مناهج المقاربة بالكفاءات تحمل رؤية جديدة لتعليم اللغة لاتقوم على

اكتساب المتعلم لمعارف عن اللغة المعيارية المراد تعلمها كما حدث مع المدرسة الأساسية بل في كيفية تطبيق تلك المعارف في الإنتاجات اللغوية التي تفرضها المواقف الحيوية أثناء تفاعل المتعلم داخلها⁽²⁰⁾ وهذا الهدف الذي ستسعى المدرسة الجزائرية إلى بلوغه بتنفيذ مناهج المقاربة بالكفاءات القائمة أساساً على سد الثغرات المسجلة على برامج المدرسة الأساسية .

6. قائمة المراجع:

1. جون دوبوا وآخرون : معجم اللسانيات، مكتبة لاروس، باريس 1973.
2. صالح بلعيد: دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة، الجزائر 2000.
3. صالح عبد العزيز: التربية وطرق التدريس، ص 104، نقلاً عن محمد مزيان وآخرون، قراءات في طرائق التدريس.
4. عبد الرحمان الحاج صالح : أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، مجلة اللسانيات، العدد 4، 1974/1973 جامعة الجزائر.
5. عبد الرزاق الصالحين الطشاني : طرق التدريس العامة، منشورات جامعة عمر المختار، ط01، البيضاء، ليبيا، 1998.
6. عبد الفتاح حسن البجة : أصول تدريس العربية بين النظرية والممارسة، دار الفكر للطباعة والنشر، ط01، عمان (الأردن)
7. محمد مزيان وآخرون : قراءات في طرائق التدريس، مطابع عمارقرفي، ط01، باتنة 1994.
8. مديرية التعليم الأساسي : مناهج التعليم الأساسي للطور الأول.
9. مديرية التعليم الأساسي: الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الأولى ابتدائي.
10. مليكة بودالية قريفو: المدرسة الجزائرية من ابن باديس إلى بافلوف، المؤسسة الجزائرية للطباعة، 1989.
11. Paul foulquie : dictionnaire de la lauge pidagogique;

الهوامش:

- ¹ - ينظر صالح بلعيد: دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة، الجزائر 2000، ص 07.
- ² - مديرية التعليم الأساسي : مناهج التعليم الأساسي للطور الأول ، ص 59.
- ³ - أبو طاتب محمد سعيد ورشاش أنيس عبد الخالق : علم التربية التطبيقي، مرجع سابق، ص 228، بتصرف .
- ⁴ - عبد الرحمان الحاج صالح : أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، مجلة اللسانيات، العدد 4، 1974/1973 جامعة الجزائر، ص 42.
- ⁵ ينظر ملاحق آخر هذا البحث .
- ⁶ - مليكة بودالية قريفو: المدرسة الجزائرية من ابن باديس إلى بافلوف، المؤسسة الجزائرية للطباعة، 1989، ص 44.
- ⁷ - حفيظة تازورتي : اكتساب اللغة العربية عند الطفل الجزائري، مرجع سابق، ص 120، بتصرف .
- ⁸ السلوكية نظرية لسانية تستنبط مبادئها من علم النفس، حيث تعتبر اللغة عادة تكتسب بالمتأثر والاستجابة
- ⁹ - جون دوبوا وآخرون : معجم اللسانيات، مكتبة لاروس، باريس 1973، ص 452.
- ¹⁰ - ينظر حفيظة تازورتي : مرجع سابق، ص 130 .
- ¹¹ - محمد مزيان وآخرون : قراءات في طرائق التدريس، مطابع عمارقرفي، ط01، باتنة 1994، ص 153، بتصرف.
- ¹² - أحمد حساني : مباحث في اللسانيات، مرجع سابق، ص 13.
- ¹³ - محمد مزيان وآخرون : قراءات في طرائق التدريس، مرجع سابق، ص 48.
- ¹⁴ - مديرية التعليم الأساسي: الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الأولى ابتدائي، ص 08، بتصرف .
- ¹⁵ - نفسه.
- ¹⁶ - نفسه.
- ¹⁷ - ينظر عبد الفتاح حسن البجة : أصول تدريس العربية بين النظرية والممارسة، دار الفكر للطباعة والنشر، ط01، عمان (الأردن)، ص 17
- ¹⁸ - Paul foulquie : dictionnaire de la lauge pidagogique; p86
- ¹⁹ - Ibid, p 86.
- ²⁰ - مخلوف عامر: تدريس اللغة العربية وآدابها، ديوان المطبوعات الجامعية، مرجع سابق، ص 11، بتصرف