الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة امحمد بوقرة بومرداس
كلية الآداب واللغات
قسم اللغة العربية وآدابها

أعمال الملتقى الوطني الأول

التعليم العالي وتعليمية اللغات في الجامعة الجزائرية
الواقع والآفاق

إعداد وتقديم : د . خليدة بن عياد

المنظم يومي 23-24 فيفري 2021

الأصل
للطباعة والنشر والتوزيع

Scanné avec CamScanner

كل الحقوق محفوظة

جوان 2021

ردمك: 3- 836- 30 - 9947 - 978

دار الأمل
للطباعة والنشر والتوزيع
المدينة الجديدة. تيزي وزو
☎🖷 026. 21 .07.21
Email : edition_elamel@hotmail.com

Scanné avec CamScanner

فهرس المحتويات

تقديم.....07

التوصيات.....08

- ضعف العمل الترجمي وأثره السلبي على مستوى الجامعة الجزائرية
خليدة بن عياد / جامعة بومرداس.....11-18

- تعليمية الدرس اللغوي العربي بالجامعة الجزائرية(بين حاضر مأزوم ومستقبل مأمول)
عبد القادر طالب/ جامعة بومرداس.....19-29

- الثنائية اللغوية لدى الطالب الجامعي الجزائري
عبد الحميد بوفاس/ جامعة ميلة.....31-42

- التعليم الجامعي وتحديات العصر
لحول تسعديت/جامعة بجاية.....43-48

تعليميّة اللّغة الأمازيغية(من المعرفة النّظرية إلى المعرفة التّطبيقية)
فتيحة بوتمر (جامعة البويرة).....49-59

- إشكالية ترجمة المصطلح العلمي وتوظيفه في التعليم العالي (المصطلح القانوني نموذجا)ـ
جليلة بن عياد/ جامعة بومرداس.....61-68

- الترجمة إلى اللغة الأم و النهضة العلمية عند الأمم (مقاربة تاريخية)
بن علي مسروة/ جامعة بومرداس.....69-75

- اللغة العربية في واقع الاستعمال التعلميّ ما قبل وفي الجامعة: كما يراها الأستاذ الحاج صالح رحمه الله
أحمد قبور/ جامعة المدية.....77-85

- تعليمية اللغة العربية في الجامعة الجزائرية بين الفصحى والعامية
نصيرة الوناس./ جامعة بومرداس.....87-99

- لغة الخطاب الجامعي في الجزائر و التحديات المعرفية
رشيدة سبتي./ جامعة الجزائر.....101-107

- اللّغة الإنجليزية في الجامعات الجزائرية بين مشكلات التلّقي وصعوبة الاستعمال
محمد كربتر/. جامعة بومرداس.....109-117

- الترجمة التعليمية آلية من آليات تعليم اللغة الأجنبية
قوادري يسمينة/. جامعة بومرداس.....119-125

- نحو نموذج تعليمي جديد للبلاغة العربية في الجامعة الجزائرية وفق رؤية تداولية
حسين بوفناز/ جامعة بومرداس.....127-134

- واقع تعليمية اللغة العربية في الجامعة الجزائرية بين الإلغاء ،و إعادة البعث
فتيحة العقاب/جامعة بومرداس.....135-147

Scanné avec CamScanner

تعليمية الدرس اللغوي العربي بالجامعة الجزائرية
(بين حاضر مأزوم ومستقبل مأمول)

Didactic the Arabic language course at the Algerian University
(Between a bad present and a hopeful future)

د. عبد القادر طالب *

الملخص:

يسعى هذا البحث إلى مناقشة واقع تعليم اللغة العربية بالجامعة الجزائرية؛ بتسليط الضوء على عوائق تدريس علومها، ثم إبداء جملة من المقترحات الكفيلة بتيسير تعليمها، في سبيل الارتقاء باللغة العربية في الوسط االجامعي، والتمكين لها وظيفيا داخل بيئاتها الناطقة بها، وفي مختلف القطاعات الحيوية.

الكلمات المفتاحية: اللغة، العربية، التعليم، الجامعة.

Abstract:

This research seeks to discuss the reality of didactic Arabic at the Algerian University, by highlighting the obstacles to teaching its sciences, and then making a number of proposals to facilitate the teaching of Arabic and promote it in the academic community, and to enable it functionally within its speaking environments, and in various vital sectors.

Key words: language, Arabic, education, university.

1. مقدمة:

مما لا شك فيه، أنّ التدريس ليس مهمّة سهلة، هينة وإنما هو عملية موازنة دقيقة، بين أهداف المحتوى المعرفي المستهدف بالتعلّم، والاستراتيجيات اللازمة لتحقيق الأهداف والخبرات التي يكتسبها المتعلّم في مواقف التعلّم، وهو الأمر الذي أولته التعليمية الحديثة اهتماما بالغا، من خلال تركيزها على"الجانب المنهجي المتعلق بتوصيل المعرفة واكتسابها؛ فالمعرفة الموضوعة للتدريس تلعب دورا محددا للتعلم والتعليم، ولطبيعة التفاعل القائم بينها وبين المعلّم و المتعلّم"باعتبارهما قطبين أساسيين في العملية التعليمية، التعلّمية.

وفي سياق هذا المعطى، فإنّ المتتبع لتعليمية الدرس اللغوي العربي بالجامعة الجزائرية، يلحظ أنه ما فتئ يشهد عقما وجفافا ملحوظين، رغم ما أثير حول تعليمية هذا الدرس من دراسات وبحوث جادة؛ سعت بمجملها إلى تخطّي عقبات تدريسه وتيسير سبل تعليميته. وهي المسألة، التي ارتأينا مناقشتها في هذه الورقة البحثية، التي نسعى بإذن الله من خلالها، إلى تسلّيط الضوء على حاضر تعليمية الدرس اللغوي العربي بجامعاتنا، والمأمول منها مستقبلا، مثيرين في سياق الموضوع، جملة من التساؤلات، أهمها:

ما واقع الدرس اللغوي العربي بالجامعة الجزائرية؟ وما إشكالات تعليميته؟ هل يردُّ الإشكال إلى طبيعة الدرس اللغوي ذاته أم إلى المنهج المعتمد في تدريسه؟ أم أن الأمر يُعزى جلّه إلى قصورٍ في القدرات العلمية والعملية لمدرّسيه؟ هل يتعلق الأمر بافتقار

* - كلية الآداب واللغات، قسم اللغة العربية وآدابها- جامعة بومرداس
aminebouta leb87@yahoo.fr

Scanné avec CamScanner

المتعلمين للمهارات العلمية في تلقيه؟ أم في انعدام استعداداتهم القبلية وعزوفهم التام عن التعاطي الجيّد مع معطياته؟ أم أنّ لكل هذه الجوانب وغيرها حظّ في إشكالات تعليميته؟ وما الإجراءات البديلة والمقترحات الكفيلة بتجاوز هذه الوضعية يا ترى؟

2. *في ماهية التعليمية:*

نشير المصادر والمراجع التي اهتمت بمسألة التعليمية(*Didactique*) وقضاياها: بأنّها "اصطلاح استخدم في الأدبيات التربوية منذ بداية القرن السابع عشر وهو جديد متجدد بالنظر إلى الدلالات التي ما انفك يكتسبها حتى وهتنا الراهن"والبحث في مصدرها اللغوي يكشف أن أصلها يوناني (*Didactikos*أو *Didaskein*)،"وتعني فلنتعلّم أي يعلّم بعضنا البعض" وفي اللغة العربية، هي مصدر لكلمة (تعليم) أيضا، حيث تشتق من الجذر اللغوي (علّم):"أي وضع علامة أو سمة من السمات لتدلّ على الشيء."

أمّا اصطلاحا: فإنّ التعليمية علم من علوم التربية، تعنى بالعملية التعليمية التعلّمية: فهي "تؤسس نظرية التعليم"، كونها "تقدّم المعطيات الأساسية الضرورية لتخطيط كل موضوع دراسي وكل وسيلة تعليمية"، وبمفهوم آخر: التعليمية نظرية تهدف إلى "البحث في المسائل التي يطرحها تعليم مختلف المواد: أي ما يسمى بـ(تربية خاصّة)؛ خاصّة بتعليم المواد الدراسية (الديداكتيك الخاص أو ديداكتيك المواد)، في مقابل التربية العامّة (الديداكتيك العام)، التي تهتم بمختلف القضايا التربوية حول مقاربة المناهج الدراسية في مجال التربية والتعليم" وبذلك فهي "قادرة على تحقيق النجاح في كل التخصصات لجميع المتعلمين كما أشار إلى ذلك **كومينيوس** (*Comenius*)"، بحكم تركيز اهتمامها على"الجانب المنهجي المتعلق بتوصيل المعرفة واكتسابها...، تنطلق من أن طبيعة المعرفة الموضوعة للتدريس تلعب دورا محددا بالنسبة للتعلم وبالتالي للتعليم...و بذلك تهتم التعليمية بالتفاعل القائم بين المعرفة، المعلّم المتعلّم": فهم أقطاب العملية التعليمية، ومرتكزات بنائها.

3. *تعليمية الدرس اللغوي العربي (بين الواقع والمأمول):*

لا شك أنّ المتتبع لتعليمية الدرس اللغوي العربي بالجامعة الجزائرية حديثا، يلحظ أنه ما فتئ يشهد عقما وجفافا ملحوظين، رغم العمل الجاد والجهود الحثيثة للقائمين بشأنه؛ في سبيل النهوض بعملية تدريسه وتيسير تعليمية مواده.فإلام يردّ هذا العقم والجفاف في تعليمية الدرس اللغوي بالجامعة الجزائرية؟ وما الإجراءات البديلة والمقترحات الكفيلة بتجاوز هذه الوضعية التعليمية يا ترى؟

1.3 الدرس اللغوي وإجرائية المنهج التعليمي:

ليس بخاف، أن لبرامج المواد الدراسية ومناهجها التعليمية، أهمية بالغة في تطوير عملية التعليم والتعلم وفي بناء الذات المتعلمة وتأهيلها معرفيا، بالقدر الذي يحقق مواكبتها لمعطيات واقعها المتغيّر، ومجاراتها لتطوراته السريعة...

ولئن كانت العملية التربوية التعليمية قديما، تتم بطريقة جافّة، يُهمل فيها الدور المنوط بالمتعلّم في بناء المعارف وتركيبها، كما لا تراعي برامجُها الدراسية استعداداتِه وميولاته المختلفة، إذ يُلَقّن هذه المعارف بطريقة آلية، ويلزم في المقابل بتحصيلها وحفظها فحسب. فإنه مع تطور علوم التربية حديثا ببحوثها المتواصلة في تحسين العملية التعليمية وترقية أهدافها ووسائلها، تمّ تحصيل نظام تدريسي هادف،"له مدخلاته وعملياته ومخرجاته حيث تتمثل المدخلات في الأهداف والمناهج والوسائل التعليمية وتتمثل العمليات بالطرائق والأساليب المستخدمة وتتمثل المخرجات بتحقق الأهداف التي رسمها المعلّم استنادا للأهداف العامّة"[2]، التي تستهدف كليات المادة الدراسية المقدّمة للمتعلّم، وذلك لإدراك علماء التربية وواضعي مناهجها أنّ نجاعة أيّ نظام تدريسي، مرهونة سلفا بنجاعة المنهج التعليمي وإجرائيته في تعليمية محتوى المادة الدراسية المستهدفة بالتعلّم.

Scanné avec CamScanner

ورغم كلّ هذه المعطيات الحديثة على مستوى النظام التعليمي، غير أن حاضر تعليمية الدرس اللغوي العربي مؤسف حقا، فالمتتبع لمعطيات المقررات التعليمية المعتمدة في تدريس مواد اللغة العربية بمؤسساتنا التعليمية، ما فتئت "تركّز على الماضي أكثر من الحاضر والمستقبل، وأنّ ثمة ضعفا في استجابتها لحاجات المجتمع والفرد المستقبلية وإدراك طبيعة العصر ومستلزماته والإرهاصات بالمستقبل"[3]، وطريقة تعلّمها قوامها المنهج المعياري العقيم في تلقين المتعلم لعلوم اللغة العربية، ونخصّ بالذكر هنا: مادتي النحو البلاغة العربيتين، وهو ما لم يجد مع المتعلم نفعا علميا، معرفيا، ولم يزودّه بالآليات التي تقتضيها قراءة الإبداع الأدبي الحديث، الذي يشهد بدوره "تطورا واسعا وسريعا في شكله ومضمونه وأساليبه وفنونه"[4]، بل إن ديمومة هذا المنهج التعليمي بمدارسنا وجامعاتنا سيجعل " من تعليم العربية فقيرا، هذا إذا لم يؤد إلى تعميق أزمة تعليم هذه اللغة التي حباها الله بمزايا كثيرة مقارنة بغيرها من اللغات الطبيعية الأخرى"[5]

وبناء على هذا، فإنّ الإجراء الكفيل بتخطّي هذا الوضع التعليمي المتردّي للدرس اللغوي العربي بمؤسساتنا التعليمية، يفرض علينا، بداية، التعجيل في إعادة النظر في المنهج المعياري، التجزيئي؛ المعتمد في تعليمية علوم اللغة العربية؛ إذ بدلا من أن يحصر اهتمام المتعلم في الإتيان بالشواهد والأمثلة المنتقاة والمعزولة عن السياقات النصّية وبنياتها الكلّية، خدمة للقاعدة اللغوية التي تم إحكامها ثمّ حفظها مسبقا (الطريقة القياسية)، لابد من تعويد المتعلمين على النظرة الكلّية للنص الأدبي المستهدف بالتعلّم، وفق آليات التحليل والتفسير والوصف بمعنى آخر "أن يكشف[المعلّم بمعية المتعلّم] عن بنية النصّ بالكامل ويبرز دور مختلف المكونات في خدمة تلك البنية،... يحلل عناصره ويربطها بالمستوى الدلالي للخطاب، ثم يمكنه آنذاك، أن يقدّم له اسمه ورسمه وتعريفه...، ليكون المنطلق هو النص والوسائط هي التحليل والخلاصة هي التعريف، وليس العكس"[6]، فاللغة كما يرى الخبير اللساني المغربي، محمد الحناش، ليست مجرد قواعد نحوية أو شواهد بلاغية ثابتة، تحفظ وتسترجع عند الحاجة، بل هي مستويات لغوية متدرجة؛ إنها أصوات *Phonetics* وصواتة *Phonology* وصرف *Morphology* وتصريف *Derivation* ودلالة *Semantics*وتداول *Pragmatics* ومعجم *Lexicon* ، ناهيك عن هذا، لابد أن ننظر إلي اللغة بوصفها مهارات تعبيرية، قوامها الكفاية التواصلية والتفاعلية الحوارية عند المتعلمين، ومنه؛ لابد من توصيف مساق اللغة العربية، بجعلها مساقا نصيا بالأساس، يقوم على ما يطلق عليه في أدبيات اللسانيات التطبيقية "نحو النص"و" تحليل الخطاب"، ولن يصبح هذا متاحا إلا بتبني المحتوى المعرفي للدرس اللغوي العربي لإحدى المناهج الحديثة التي أثبتت فعاليتها في مجال تعليم اللغات العالمية، ونعني بذلك ما أفرزته المدارس اللسانية المعاصرة كالبنيوية والتوليدية والتأليفية وهو ما يعرف عند التربويين المحدثين بـ" *Didactique*" أو ما يصطلح عليه بـ(التعليمية)"[7].

وبهذه الطريقة التي تتناول النصّ كليا وليس كشاهد منزوع من البنية الكلّية، يتحقق شرط تذوقه الأدبي الجمالي؛ إذ يتمّ اكتناه عوالمه والإمساك بخيوط معانيه وحقوله الدلالية في سياقها النصّي العام وليس بالاقتصار على الجانب الشكلي التجزيئي؛ فالعمل الإبداعي- كما يرى (جوته)- مثل "البساط الغني بالألوان والأشكال، قد يتوهم المرء أنه يمكنه الوقوف على سرّه إذا هو فضّ نسيجه، ولكن هيهات فلن يبلغ ما يريد، وسيظل محجوبا عنه مادامت تخفى عليه الرابطة الروحية التي تتحد بها الخيوط"[8]، و هذا ما سبق بالإشارة إليه شيخ البلاغة (عبد القاهر الجرجاني) في كتابه(دلائل الإعجاز)، بقوله:

Scanné avec CamScanner

"واعلم أنّك لا تشفي الغُلَّةَ، ولا تنتهي إلى ثلج اليقين حتى تتجاوز حدّ العلم بالشيء مجملا إلى العلم به مفصلا، وحتى لا يقنعك إلاّ النظرُ في زواياه والتغلغلُ في مكامنه، وحتى تكون كمن تتبع الماء حتى عرفَ منبعه، وانتهى في البحث عن جوهر العود الذي يُصنع فيه إلى أن يعرفَ منبته ومجرى عروق الشجر الذي هو منه"[9].

و هذا ما قام عليه الدرس البلاغي العربي في مراحله الأولى، قبل أن يحيد عن منهجه الوصفي وهدفه التذوّقي الجمالي للخطاب الأدبي وتتلاشى فعاليته في قواعد المنطق وضوابط المعيارية القاتلة لروح الإبداع، حين نصّب"البلاغيون أنفسهم أوصياء على الإبداع الأدبي من خلال توصيات قنّنوها وجعلوها سيفا مسلطا على رقاب الأدباء"[10]، الأمر الذي هيّأ بشكل ما للقصور المنهجي في تعليم البلاغة حديثا، ثمّ توارثته عنها بقية مناهج علوم اللغة العربية.

وإلى جانب تجاوز المنهج المعياري في تعليمية الدرس اللغوي، لا بد أيضا من تحرير المتعلّم من هيمنة المعطيات التعليمية، التقليدية؛ بأن يكون انتقاء معطيات محتوى تعلّم علوم اللغة العربية، خاضعا لمبدأ التوفيق بين الأصالة والمعاصرة، وأن يكون هذا الانتقاء محققا لشرط الوظيفية؛ بـ"اختيار المناشط اللغوية السائدة في المجتمع والتي يكثر استعمالها في مواقف الحياة...بحثا عن مواقف التعبير الوظيفية في الحياة"[11]، فالمعلوم أنّه لا سبيل إلى وظيفية التعلم بعيدا عمّا يعايشه المتعلّم في واقعه و يواكب عصره.

2.3 الدرس اللغوي ومهارات التعلّم:

بعد الحديث عن طبيعة المحتوى والمنهج المتبع في تعليمية الدرس اللغوي بمؤسساتنا التعليمية والجامعية، مع الإشارة إلى مواطن القصور والتأكيد على ما يجب أن يكون إنجاحا للعملية التعليمية والتعلّمية، نعود لنؤكّد في السياق ذاته؛ أنه مهما كان محتوى المادة الدراسية معدا إعدادا جيّدا وكان منهج تدريسها كرؤية تصوّرية (ما قبل التطبيق)، مثمرا بأهدافه وآلياته وإجراءاته، فإنّ ذلك لن يؤتي ثماره ولن يتحقق انجازه الفعلي دون المسؤول الأوّل عن تنفيذه وإجرائيته، ونعني بذلك: (المعلّم/ الأستاذ)، فهو المشرف الرئيس على تطبيق المقرر التعليمي وتحقيق أهدافه المنشودة.

إنّ التدريس ليس مهمّة هيّنة، وإنّما "عملية موازنة دقيقة بين أهداف المحتوى والاستراتيجيات اللازمة لتحقيق تلك الأهداف والخبرات التي يكتسبها المتعلّم في مواقف التعلّم، فهو مفهوم شامل يتضمّن جميع الحوادث التي لها تأثير مباشر في تعلّم الفرد"[12]، والحديث عن (المعلّم/ الأستاذ) ودوره في إنجاح العملية التعليمية، هو حديث عن إشكالية بيداغوجية في تعليمية الدرس اللغوي العربي حديثا؛ ترتبط بعيّنات كثيرة من مدرّسي علوم اللغة العربية، لطلبة معاهد وأقسام اللغة العربية وآدابها بخاصّة

حيث نلحظ أنّ الكثير من مدرّسي علوم اللغة العربية يعمد إلى تقديم الدرس اللغوي العربي لطلبته على الطريقة التلقينية، التي ترتكز على ذكر القاعدة؛ نحوية كانت أو بلاغية، بعد مناقشتها وإيضاحها، بالشواهد والأمثلة الجامدة والمتكررة، بشكل يغيب فيه حس الارتقاء بالمتعلّم إلى البعد الوظيفي والمهاراتي في الإفادة من علوم لغته. وبالتفاني في اتّباع هذه الطريقة التعليمية، التقليدية، التي انتهى زمنها الافتراضي، فرضنا على المتعلّم أن "يتعوّد المحاكاة العمياء والاعتماد على غيره، وتنعدم لدية روح الابتكار وإبداء الرأي بجرأة وصراحة"[13]، وهو ما يتنافى جذريا مع بيداغوجيا التعليم الحديثة، والبعد الوظيفي لمقاربات التدريس الجديدة، التي إن وُظّفت طرقها وأهدافها في تعليمية اللغة العربية، أفاد المتعلّمُ من علومها،- وبشكل مثمر- معرفيا ووظيفيا.

ومن الأهداف التي تسعى إليها المقاربات التعليمية الحديثة في تعليمية اللغات:

Scanné avec CamScanner

أولا: هدف معرفي تذوّقي: بتمكين الطالب من إثراء رصيده المعرفي بمفاهيم ومباحث علوم اللغة، مع إدراكه لأهميتها الوظيفية في إنتاجية النصّ الأدبي، مبنى ومعنى، إدراكا واضحا ودقيقا، أساسه الحس التذوقي والجمالي؛ من خلال تدريب المتعلّم وتمرّسه على قراءة ومحاورة روائع نصوص الأدب، الذي لا تجفّ منابعه من مواطن الجمال وسحر البيان، وينصح في سياق الحديث عن تنمية ذوق المتعلّم، الاهتمام بالجوانب النفسية والوجدانية، بإبراز الجو النفسي للفكرة أو النصّ والحديث عن عاطفة الأديب واستجابة القارئ[14].

ثانيا: هدف إنتاجي إبداعي: يتحقق بالبعد الوظيفي والإنتاجي للمتعلّم؛ بتمكّنه من إبداع نصوص أدبية تستثمر الرصيد المعرفي الذي حصّله خلال تعلّمه لمادة اللغة العربية وتعاطيه الجيّد مع علومها، مبنى ومعنى، نظريا ووجدانيا.

ولتحقيق هذه الأهداف في ظل النظريات التعليمية الحديثة، لابد من استثمار المعلّم لعدة مهارات عقلية عملية، في مواقف التعلّم وحوادثه؛ فالتدريس في النهاية "عملية تواصل بين المعلم والمتعلم، ونشاط وعلاقات إنسانية متبادلة، يتم من خلاله الانتقال من حالة عقلية إلى حالة عقلية أخرى ويتم نمو المتعلم بين لحظة وأخرى نتيجة تفاعله مع مجموعة من الحوادث التعليمية التي تؤثر فيه، ومن خلال تبادل وجهات النظر ومناقشتها، وصولا إلى الأهداف المطلوبة لإنجاح عملية التعلّم[15].

ومن أهم المهارات العقلية، العملية، التي يجب أن يستهدفها المعلّم وينمّيها لدى المتعلّم في مواقف التعلّم، نذكر ما يلي:

- مهارة القراءة:

فالقراءة رأس الأنشطة التعليمية التي لابد أن يثابر عليها المتعلّم ويتمرّس على فنّياتها بمعية معلّمه؛ لما لها من فوائد جليلة؛ فهي سبيله إلى التزوّد بشتى المعارف والتحصيل العلمي الجيّد، شرط أن تكون قراءة واعية، ناقدة ووظيفية، بأن " يجد المتعلّم معها المتعة والفائدة، بحيث يفيد من المادة المقروءة ويتغلغل ما قرأه في أعماقه"[16] ، وما يكفينا تأكيدا على أهمية هذه المهارة العقلية والعملية، أن الخالق سبحانه وتعالى قد أعلى منزلتها ؛ فكانت أوّل ما ألزم به نبيه محمّد (عليه الصلاة والسلام)، بداية نزول الوحي، فقال في محكم تنزيله:

(اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ، خَلَقَ الإِنسَانَ مِنْ علق اقرأ وَرَبُّكَ الأَكْرَمُ، الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ عَلَّمَ الإِنسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ) (سورة العلق الآيات [1-5]).

فمن المهم أن يحرص مدرسو اللغة العربية على مواظبة طلابهم على هذه المهارة وحسن استثمارها وتنميتها، فهي جسرهم إلى فهم النصوص الأدبية وتذوّقها وإدراك مواطن الجمال فيها، وتحبيب الطالب وتعويده على قراءة الأدب الرفيع بلغته الأم، يكسبه ثراءها اللفظي، وأساليبها التعبيرية، البلاغية، التي تنتقش-مع التكرار-رسومها بنفسه، وتتبدّى تجلياتها، تلقائيا بكلامه، كلما أقبل على التعبير والتواصل بلغته، بكل ثقة واعتزاز.

- مهارة التفكير التأملي:

تتيح مهارة التفكير التأملي للمتعلّم، التوصّلَ إلى إدراك الكثير من الحقائق التي كان يجهلها واكتشاف العديد من العلاقات التي تربط بين أشياء متفرقة، وتبيّن طبيعة العلل التي تؤول إلى نتائج معيّنة في حقول معرفية مختلفة، وأهم ما يميّز المكتسبات والنتائج

Scanné avec CamScanner

التي يحصّلها المتعلّم عن طريق مهارة التفكير؛ أنها جوهرية وعميقة، بعيدة عن السطحية والعشوائية؛ فـ"من خصائص العقل أنّه يتأمل فيما يدركه، ويقلبه على وجوهه، ويستخرج منه بواطنه وأسراره، ويبني عليها نتائجه وأحكامه"[17].

وتمرّ مهارة التفكير كأداء عقلي-حسب ما يشير (جيمس كيبف) -بمستويات، أهمها:[18]

- **مستوى التفكير المرتبط بالمحتوى المعرفي:** ويتم في هذا النمط من التفكير، تحصيل المعرفة وفهم بنية المادة العلمية التي يتضمنها محتوى هذه المادة اللغوية.

- ***مستوى التفكير التأملي:*** وهو نمط يتجاوز فيه المتعلّم الضوابط والقواعد الظاهرة التي تحكم العلاقات بين المعارف والمعلومات المستهدفة بالتعلّم، إلى عمليات الاستقراء والتقويم والاستنتاج لاكتساب معلومات أخرى واستنباط قواعد معرفية جديدة لأجزاء المحتوى المعرفي للمادة المستهدفة بالتعلّم.

واللغة العربية بوصفها، لغة بيانية؛ إعرابية، اشتقاقية، أو بمعنى آخر، لغة تشكلها مستويات عدّة؛ صوتية، صرفية، نحويه، دلالية، بيانية، كتابية، فإنّه يتوجّب على متعلّمها، إدراكا لأسرارها، أنّ يستحضر في تعلّمها جهدين؛ جهد معرفي وجداني وآخر عقلي، ومن ذلك، إتقانه مهارة التفكير التأمّلي؛ لأنّ التمكّن من لغتنا فهما وإبداعا، ليس بالأمر الهيّن إتيانه، ولن يهتدي المتعلّم إلى أساليب اللغة ويتذوقها، دون معرفته بأبنيتها ومستوياتها المتباينة؛ فـ"التعليم الكفء ليس مجرد فهم مادة معينة والقدرة على استرجاعها والقيام ببعض الإجراءات المتضمنة فيها، لكن يتضمن توسيع الخبرة وامتدادها وهذا لا يتم تلقائيا، إنما يتطلب استخدام العمليات العقلية التي تستثير التفكير المطلوب للامتداد بالمعلومات"[19] واستيعابها فهما، قبل أن يتطور الأمر ويرقى إلى مرحلة التمرّس، فالإبداع.

- ***مهارة المناقشة (الحوار):***

تبنى العملية التعلّمية في علوم التربية الحديثة على مهارة المناقشة؛ فعملية اكتساب المعرفة وترسيخها لدى المتعلّم، هو تقبّلها و الاقتناع بها، ثم ترجمتها وظيفيا، فهو محور وجوهر العملية التعليمية التعلّمية، ومنه؛ فالسبيل إلى تحقيق هذا، أن يمنحه المعلم فرصة المحاورة والمناقشة البنّاءة فيما يتعلّم وإعطاءه الحرية اللازمة للمشاركة والمساهمة في بناء المعارف اللغوية وتحصيلها، وليكن معلوما، أنّ المناقشة "بوصفها طريقة تدريس هي تنظيم محكم هادف وموجّه للحوار والحديث بين الأفراد، فهي ليست دردشة عفوية، وإنّما هي تفكيك يبنى على أسس واضحة محددة...كما تبنى على ثلاث ركائز أساسية، هي:-النقد والتمحيص- وضوح الغاية والقصد- المساهمة الفعّالة من قبل المتعلّم"[20]، والمناقشة بهذه المواصفات، لها أثر كبير، بيّن على المتعلّم ونفسيته؛ إذ تحفّزه و تعزز ثقته بنفسه وتجسّد حضوره العلمي المثمر وبأكثر ايجابية من موقف المستمع، المستهلك آليا للمعلومة، هذا، بغضّ النظر عن الخصال الحميدة التي يكتسبها المتعلّم من المناقشة الهادفة؛ حيث تعوّده على احترام آراء الآخر؛ بحسن الاستماع له ورحابه الصدر لما قد يبدر منه.

3.3 الدرس اللغوي والدافعية إلى التعلّم:

لا يخفى على أحد منا؛ أن السواد الأعظم من طلبتنا اليوم، بدءا من أطوار تعليمهم الأولى وغاية وصولهم إلى الجامعة؛ هم يعانون عدم القدرة على الارتجال وقوفا أمام أساتذتهم وزملائهم، ليعبّروا- بلسان فصيح، سليم التعبير- عن حاجاتهم الشخصية، أو يعمدون إلى فتح باب الحوار و إبداء الرأي حول ما يتعلّمونه، وإذا ما أقبل أحدهم على ذلك، وَقَع بكلامه اللحن والزلل، ومردّ ذلك؛ أنهم "فقيرون إلى الثروة اللغوية اللازمة لنجاحهم في الحياة العلمية والدنيوية، فقيرون إلى التذوق الأدبي، الذي يهذّب نفوسهم

Scanné avec CamScanner

ويشكّل وجدانهم بالحس الجمالي الرفيع، فيخرجون إلى الواقع عزلا من طرائق التفكير السليمة القائمة على قوة اللغة العربية"[21]، بعيدا عن روح الإبداع والتميّز بلغتهم الأم.

فما الأسباب الكامنة وراء هذه الوضعية المتأزمة لمتعلّمي اللغة العربية؟

إن أهم عامل للركود، الذي يشهده تدريس لغتنا العربية بمدارسنا ومؤسساتنا الجامعية اليوم، يُردّ- بنظرنا فضلا عمّا ذكرناه سابقا-، إلى عامل رئيس، وثيق الصلة بسيكولوجية المتعلم؛ هو:- **غياب الدافعية للتعلّم**. فما معنى ذلك من الناحية التعليمية؟

تعتبر **الدافعية** «*Motivation* »، من أبرز المصطلحات شيوعا بعلم النفس التعليمي، وقد تعددت تعريفاتها، بين المتناولين لها ومن وجهات نظر متباينة، بيد أنّه يمكننا أن نوجز مفهومها في تعريفين يصبّان في المجال التعليمي وسيكولوجيته:[22]

المفهوم الأول لـ(زيمرمان /Zimmermann): الذي يعدّها حالة ديناميكية لها أصولها في إدراكات المتعلّم لنفسه ومحيطه والتي تحثه على اختيار نشاط معيّن والإقبال عليه والاستمرار في أدائه لأجل تحقيق هدف معيّن.

أمّا المفهوم الثاني، فهو ل (فيو/ viau) الذي يعدّها: حالة داخلية تحرّك أفكار ومعارف المتعلّم ووعيه وانتباهه وتحثّه على مواصلة الأداء للوصول إلى حالة توازن معرفي.

الدافعية إذن: هي حالة من الاستعداد النفسي والتهيّؤ القبلي لدى المتعلّم، بغية تحصيل معرفة معيّنة، في حقل من حقول العلوم المختلفة، مع الحرص والمثابرة على تحقيق هذا المسعى وبلوغ الهدف منه على أكمل وجه، وكما يؤكد علم النفس التربوي؛ فإنّه "**لا يوجد تعلّم بدون دافع، ونجاح المعلّم في عمله يتمثّل في قدرته على دفع تلاميذه نحو التعلّم لأنّ التعلّم يجب أن يكون مدفوعا... لإحراز التفوق والإتقان**"[23]، وتتداخل بمفهوم الدافعية هنا عدة مصطلحات؛ كالحافز والباعث والحاجة...

أمّا البحث عن الأسباب التي يُعزى إليها غياب دافعية تعلّم طلبتنا للغتهم، وديمومة عزوفهم عن الإفادة من علومها وتذوّقها، اتّضح لنا أن الأمر يردّ إلى جانبين رئيسيين؛ هما:

- أولا: جانب داخلي (فردي):

ونعني بذلك؛ الدافع الذاتي، الذي يجسّده "**سعي الفرد نحو القيام بشيء معيّن لذاته**"[24] انطلاقا من حبّها للفضول، فتحقق بذلك تفوّقها و تميّزها عن غيرها من الذوات.

ومن المؤكّد؛ أن سبب تدني مستوى تعليم اللغة العربية، وعزوف المتعلّمين عن علومها، هو غياب هذا الدافع ببواعثه* من ذات المتعلّم لها، فمن المعلوم "أن ما يتعلمه الفرد يكون أكثر جدوى حينما يكون مهتما به، عمّا لو أجبر على تعلّمه"[25]، وطلبتنا للأسف غير مهتمين أبدا بهذه المادّة ولا يعيرونها بالا، -لأسباب عديدة يَطالُها حديثنا في العنصر الموالي-، بل مما يؤسف له؛ أن شاع بواقعنا؛ أن اللغة العربية وعلومها، هي تخصص مجاني، ميسّر لمن تعذر عليه أن يلج تخصصات أخرى بالجامعة.

- ثانيا: جانب خارجي (اجتماعي):

كل ذات بشرية هي وليدة بيئتها، لها دافع الانتماء لمجتمعها، وبذلك فالمحيط الاجتماعي له سلطة على الذات الفردية، يملي عليها أفكاره ومواقفه، ويدفعها إلى القيام بأفعال معيّنة إرضاء له، وهذا ما عبّر عنه "دوركايم" بمقولته الشهيرة (إذا تكلّم الضمير فينا؛ فإن المجتمع هو الذي يتكلم)، فـ"الضمير يوجد بالفرد كمكون من مكونات شخصيته أو كنسق يمثل المبادئ الخلقية، ويدعو لانضباط السلوك وفق معاييرها، وعدم الخروج عن الأعراف والقيم الأخلاقية التي تواضع عليها المجتمع، ممثلا في الوالدين أو من يقوم مقامهما"[26].

Scanné avec CamScanner

وبناءً على هذه المعطيات، نشير إلى إشكال اجتماعي خطير، هو أصل تدني مستوى طلبتنا في تحصيل علومها؛ ويشترك في التأسيس لهذا الإشكال، عدة عوامل أهمها:

- **الوسط الإجتماعي**: فهو المسؤول الأوّل عن غياب دافعية تعلّم أبنائنا للغتهم الأم، والاهتمام بعلومها؛ فمجتمعاتنا قد ورّثت أجيالها، نظرة خاطئة عن لغتهم، وغذّت عقولهم بأفكار خاطئة تجاهها، إذ أغلبية أفراد المجتمعات العربية يرى في اللغة العربية وعلومها، تخصص عديم الجدوى وأنها ليست بلغة علم؛ فهي لا تستوعب بعلومها التطور العلمي والمعرفي الذي يشهده العالم، فحصروا بذلك دورها على الكتاتيب والزوايا؛ وعدّت برأيهم "لغة سلفية جامدة تتطلع إلى الوراء بدلاً من أن تتجه إلى الأمام"[27]، وهذا التفكير السلبي تجاه اللغة العربية وعلومها، قد وجد طريقه إلى أذهان المتعلمين بهذه اللغة، فانعكس ذلك بالسلب على تعلّمهم لها وتحصيلهم فيها.

وفي هذا السياق، يتجنب الكثير من الأولياء توجيه أبنائهم إلى دراسة تخصص اللغة العربية وعلومها، ولو نبغ أبناؤهم فيها، ويتم توجيههم إلى تخصصات علمية، تتناقض مع رغباتهم المعرفية، هذا، مقابل الإعلاء من شأن تعلم لغات الآخر "بدعوى الانفتاح على العالم الخارجي وتكثيف الاتصال به، للتعرّف على مسيرة تقدّمه وتطوره"[28]، والأمر هنا يتجاوز مسألة الانفتاح على الآخر، إذ لو كان ذلك حقا، لحققنا لمجتمعاتنا ما حققه غيرنا من تطور وإنما المسألة كما عبّر عنها ابن خلدون؛ هي "أنّ النفس أبدا تعتقد الكمال في من غلبها وانقادت له؛ إمّا لنظرة بالكمال بما وقر عندها من تعظيمه، أو لما تغالط به من أن انقيادها ليس لغلب طبيعي، إنما هو الكمال الغالب"[29]، وبين هذا التبرير وذاك، يسوّغ هؤلاء دون وعي منهم لمشروع استعماري، محكم التخطيط؛ فـ"المستعمر لم يكن غافلا عن الارتباط الوثيق بين اللغة والفكر، وقد فرض لغاته على التعليم ليربي الشعب العربي على التبعية له"[30]، ويحول بينه وبين صلته بثوابت أمته، ومنها لغته؛ "فاختلاف اللسان يوقع اختلاف الفهم، ويبعد عن الميراث القومي، ويجعل المواطن مرتبطا أشـــد الارتباط باللغة الغالبة على ذهنه، المتمكنة من نفسه، القائدة في شعوره وعواطفه، فيقرأ هذا المواطن لغة القوم الأجانب وحدها"[31]، ويزداد بعده عن لغته ثمّ هويته، وهذا مبتغى الآخر الذي يستهدف الأمّة العربية في ثوابتها، والذي لم ييأس من محاولات بسط نفوذ لغته وثقافته بمجتمعاتنا، كشكل من أشكال الاستعمار الفكري في زمن العولمة، وقد وجد الفرصة سانحة لذلك؛ فهناك قابلية واستعداد لأفراد مجتمعنا ولو على سبيل اللاوعي في التنكّر للغة الأم ويتجلى ذلك – كما يقول عبد القادر الفاسي الفهري- في "هجرة أواهتجار دائم إلى كل ما هو أجنبي... واللغة العربية من العناصر الأساسية في هذا الصراع، فهناك انتشار للأجنبية، وأحيانا استعمال العامية أو استعمال الأمازيغية ضد الفصيحة. هناك إذكاء للصراع في مستويين: مستوى صراع داخل ألسن الهوية وصراع ألسن الهوية واللغات الأجنبية"[32]، وفي خضمّ هذا الصراع غُيّبت اللغة العربية من ألسنة ذويها، فأمست العجمة لديهم متأصلة وصارت الضّاد:

عربية تلد الأعاجم بعدما ولدت لنا حرا كريما أعظما*

-**الوسط التعليمي**: لا يحفّز إطلاقا على النهوض بتعليمية الدرس اللغوي العربي، وذلك لما نلمسه بمؤسساتنا التعليمية من سلوكيات، تنتقص من تدريس اللغة العربية وعلومها؛ كافتقار بعض أساتذة اللغة العربية إلى روح الإبداع والإتقان في تعليمها ، و

Scanné avec CamScanner

ليت الأمر توقف هنا، بل أكثرهم يعمد إلى تلقين طلابه علومها بـ"العامية أو الدارجة"؛ فيؤذي بذلك اللغة وينفّر متعلّمها، كما يلغي عن شخصه مبدأ اقتداء التلميذ بمعلّمه والطالب بأستاذه.

و لاشك أنّ باعث اللامبالاة المقصودة أو غير المقصودة عند بعض مدرّسي اللغة العربية وعلومها حديثا، هو تصوّرهم بأن رسالة التعليم هي مهنة، الفائدة منها، الربح المادي، وقد كرّس هذا التصوّر الوضع المتردي اقتصاديا واجتماعيا، فكان انشغال المعلّم بالبحث عن رغيف الخبز استمرارا للحياة من الأولويات المقدّمة على العلم والمعرفة والإبداع في مجالهما،

وهذا في الحقيقة ليس بمسوغ أو مبرر لهذه السلوكيات؛ فالمعلّم رسالته سامية ومنزلته جد عظيمة والخطأ من طرفه أعظم، "فهو فنان يرسم الطريق ويهيئ اللوحة بأجمل الألوان وأزهى الأشكال والطالب بين يديه مثل قطعة قماش بيضاء يرسم على وجهها بريشته البارعة ما يريد من معلومات، تزيد الجمال عمقا وسعة في التفكير وتلوينا في الأدب"[33]، ومهما كان المدرّس أمينا في رسالته، عارفا بمكانة لغته، يجيدها حديثا وممارسة، وبما يعلي من شأنها عند طلبته، اعتزّوا بها وأقبلوا عليها إقبال النحل على الخلية؛ فـ"الطالب العربي لابد أن يدرك عظمة قومه بين الأمم وعظمة لغته بين اللغات، لأنها ليست قليلة في الأزمان وليست قليلة في الرقعة، وليست ضعيفة النتاج"[34] وإنما من سوء حظّها، أنها ابتليت في زمننا هذا، بقوم يجهلون مكانتها بين سائر اللغات، فنعوها وسارعوا في تشييع مثواها.

إن كل السلوكيات الخاطئة، سواء التي أشرنا إليها أو التي لم نذكرها، أكان مصدرها الوسط الأسري أو المجتمع أو الوسط التعليمي، فإن مفعولها يَطالُ الذاتَ المتعلّمة، ويمسي من مكتسباتها التعليمية، لكن ليس في رصيد حوافزها الإيجابية، وإنما في رصيدها السلبي، وستظل هذه الذات مؤمنة بمضامين هذه المكتسبات، تُقدِمُ على إتيانها بين الفينة والأخرى، كلما راود الذاتَ حضورُها، كمنبهات فاعلة، فالتعلّم في النهاية؛ عملية تحصيل واكتساب، وكما نكتسب من خلاله ما يكون حافزا ايجابيا، يحبب لأنفسنا أشياء و يدفعنا دفعا قويا إلى تحصيلها أو الإبداع فيها، فإننا نكتسب من خلاله أيضا ما يكون حافزا سلبيا ينفّرنا من أشياء أخرى، ويشيع بدواخلنا كرهها، فننصرف عنها كلياً.

صفوة القول: إن من توصياتنا ومقترحاتنا التي نبديها في ختام هذه الورقة البحثية، بناءً على ما أثرناه بمحاورها من إشكالات سادت واقع تعليمية الدرس اللغوي العربي حديثا، أن السبيل إلى النهوض بتعليمه والإفادة من علومه والارتقاء بها، يلزمنا انتهاج الآتي:-

- اعتماد منهج تعليمي، يعوّل في أهدافه على انفتاح المتعلّم على لغته والإفادة من علومها بشكل شمولي، مثمر، بعيدا عن المنهج التلقيني بطابعه المعياري والتجزيئي، الذي استقرّ مع تعليم علوم اللغة العربية ردحا من الزمن.

- العمل على انتقاء نصوص عربية تعليمية، تتماشى مع حاضر المتعلّم وسياقاته المتعددة. باختيار المناشط اللغوية السائدة في المجتمع والتي يكثر استعمالها في مواقف الحياة، فلا سبيل إلى وظيفية التعلم بعيدا عمّا يعايشه المتعلّم في واقعه. - تطبيق الطرائق التربوية الحديثة واستثمار التقنيات التكنولوجية في تعليم اللغة العربية إلى جانب تفعيل المعلّم لمهارات التعلّم المشجعة على إقبال المتعلّم على تعلّم لغته، والإفادة منها، كمهارة القراءة الوظيفية الإنتاجية، مهارة التفكير التأملي، مهارة الحوار الهادف والمناقشة البنّاءة؛ المنفتحة على النقد والتمحيص والتحليل والاستنباط، والتركيب...

- الارتقاء بمهارة التذوق الفني والجمالي لدى المتعلّم، عند محاوراته لنصوص اللغة العربية ترغيبا وتحبيبا له في تعلّمها، وتعزيزا لمتعة وجمالية القراءة الأدبية؛ فأسمى غايات وأهداف تعليم اللغة العربية، تنمية الذوق الأدبي لدى المتعلّم ومراعاة أثر ذلك على نفسيته.

Scanné avec CamScanner

- تحفيز الطالب العربي على الإبداع في مجال لغته، مع الحرص على تكريم المبدعين المتفوقين فيها، وإتاحة فرص العمل وتكثيفها للنخبة المتقنة لها.

- إلزامية تكوين وإعداد الأساتذة المدرسين باللغة العربية، وتنظيم دورات تدريبية لموظفي القطاع الإعلامي الناطقين بها؛ سواء في المجال المكتوب أو المسموع والمرئي،

*** *** ***

الهوامش:

[1]- مراجعنا في تبيان مفهوم التعليمية ودورها:
- ينظر: عبد القادر لورسي ومحمد زوقاري: المعجم المفصّل في علم النفس وعلوم التربية، ص52-55. - ينظر: عبد القادر لورسي: المرجع في التعليمية، ص 19-48.
- ينظر: نور الدين أحمد قايد وحكيمة سبيعي: التعليمية وعلاقتها بالأداء البيداغوجي والتربية، مجلة الواحات للبحوث والدراسات، العدد08، 2010، ص36-37.

[2]- سعاد عبد الكريم الوائلي: طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير-بين التنظير والتطبيق-، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان/الأردن، ط1، 2004، ص39.

[3]- ينظر: محمود السيّد: اللغة العربية (واقعا وارتقاء)، ص 107.

[4]- ينظر: شوقي ضيف: البلاغة تطور وتاريخ، ص378.

[5]- محمد الحناش: أسباب تدني التحصيل في اللغة العربية، ص81.

[6]- محمد إقبال عروي: آليات منهجية لاستثمار الدرس البلاغي في تحليل النصوص، ص1167.

[7]- ينظر: محمد الحناش: أسباب تدني التحصيل في اللغة العربية، ص81.

[8]- ينظر: محمد عبد المطلب: البلاغة والأسلوبية، الشركة العالمية للنشر(لونجمان)، بيروت، ط1، 1994، ص257.

[9]- عبد القاهر الجرجاني: دلائل الإعجاز، تح: محمد رضوان الداية وفايز الداية، دار الفكر، دمشق، ط1، 2007، ص266.

[10]- محمد عبد المطلب: المصدر نفسه، ص258.

[11]- محمود السيّد: اللغة العربية (واقعا وارتقاء)، ص 109.

[12]- سعاد عبد الكريم الوائلي: طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير-بين التنظير والتطبيق، ص40.

[13]- سعاد عبد الكريم الوائلي: المرجع نفسه، ص49.

[14]- ينظر: راتب قاسم عاشور ومحمد فؤاد الحوامدة، فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها بن النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث، إربد/ الأردن، 2009، ص 326

[15]- ينظر: سعاد عبد الكريم الوائلي: المرجع السابق، ص39.

[16]- عبد الرحمن بن عبد الله المالكي: مهارات التربية الإسلامية، كتاب الأمّة، سلسلة دورية تصدرها وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، قطر العدد:106، ربيع الأوّل:1426هـ، أيار 2005، ص72.

[17]- عباس محمود العقاد: التفكير فريضة إسلامية، نهضة مصر، القاهرة، دت،ص: 04

Scanné avec CamScanner

[18]- ينظر: ابتسام بنت عباس عافشي، وزينب بنت عبد اللطيف كردي: تعليم التفكير في دراسة البلاغة (دراسة تحليلية ونماذج تطبيقية)، كتاب: السجّل العلمي لندوة "الدراسات البلاغية: الواقع والمأمول"، الجزء الثاني (21-22-1432/06هـ)، جامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية/ م.ع. السعودية، ص1477- 1478.

[19]- المرجع نفسه، ص1474.

[20]- ينظر: سعاد عبد الكريم الوائلي: طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير- بين التنظير والتطبيق-، ص61-62.

[21]-راشد علي عيسى: مهارات الاتصال، كتاب الأمّة؛ سلسلة دورية تصدرها وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، قطر ع:103، ط1، أكتوبر/نوفمبر2004، ص60.

[22]- ينظر:عبد القادر لورسي:المرجع في التعليمية، الزاد النفيس والسند الأنيس في علم التدريس، جسور للنشر والتوزيع الجزائر، ط/ سبتمبر 2016، ص259-260

[23]- سامي محمد ملحم: سيكولوجية التعلّم والتعليم، الأسس النظرية والتطبيقية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن، ط2، 2006، ص148.

[24] - سامي محمد ملحم: المرجع السابق، ص161.

*- يؤكد علماء النفس:أ ن الدوافع الداخلية عند الأفراد، هي من يقف وراء الانجازات المتميزة و الإبداعات البشرية في الفكر والسلوك الإنساني، ومن هذه الدوافع: دافع الفضول- دافع الكفاءة- دافع الانجاز.

ينظر: سامي محمد ملحم: م س، ص161-162

[25]-عبد القادر بن محمد: دروس في التربية وعلم النفس، م. التكوين والتربية خارج التربية خارج المدرسة، الطباعة الشعبية للجيش، الجزائر، 1973-1974، ص112.

[26]- فرج عبد القادر طه وآخرون: معجم علم النفس والتحليل النفسي، دار النهضة العربية للنشر، بيروت، ط1، ص257.

[27]- ينظر: رمضان عبد التواب: دراسات وتعليقات في اللغة، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط1994، ص157.

* أبيات بعنوان: "الفصحى تنادي" للشاعر: عبد المنعم مجاور، المجلة الشهرية الكويتية "الوعي الإسلامي"، العدد(621)، جمادى الأولى 1438هـ/ فبراير2017م، ص62.

[28]- زهير حسن الحروب: تأملات في التربية العربية (دراسة نقدية تحليلية لبعض أمراض التربية)، دار أسامة للنشر والتوزيع، الأردن/ عمان، ط1، 2015، ص24.

[29]- ابن خلدون: المقدمة، دار ابن الجوزي للطبع والنشر، القاهرة، ط1، ص121

[30]- زهير حسن الحروب: المرجع السابق، ص24.

[31] - سامي الدّهان: المرجع في تدريس اللغة العربية، مكتبة أطلس، دمشق، 1962-1963م، ص32.

[32]-عبد القادر الفاسي الفهري: حوار اللغة، إعداد: حافظ الإسماعيلي العلوي، منشورات الزاوية، الرباط، ط2007،01، ص164.

[33]- ينظر: سامي الدّهان: المرجع في تدريس اللغة العربية، ص39.

[34]- المرجع نفسه، ص39.

Scanné avec CamScanner