تعليمية اللّغة العربية بين التلقين والإنجاز

د.خناتة بن هاشم

جامعة أبي بكر بلقايد، تلمسان، الجزائر

انطلقت جهود التعليمية، ومكونات "الديداكتيك" في سعيها إلى تمكين المتعلمين من الكفايات، والقدرات اللغوية واعتمادا على مبادئ واعتبارات، من تقويض جذري للتعليمية التقليدية. القائمة على التلقين، الذي عمّر على مستوى المدرسة العربية عموما، ردها من الزمن. كان من نتائجه. أن تلعثمت ألسن المتعلمين. ليس على المستوى الابتدائي والمتوسط وحسب، ولكن على مستوى المرحلة الثانوية، والجامعية. حيث يستفحل أمر التلقين. الشيء الذي دكّ كل نتوء بارز، وسوّى التضاريس بالأرض، وصنع جيلا من المتخرجين لا يملك أن يكتب بلغة سليمة، فضلا عن التحدث بها. كما أضعف كل جرأة في طرح الرّأي والدفاع عنه ومناقشته وبيانه.

إن الأساليب التقليدية للتعليمية، تعتبر الطالب المتميز هو الذي يجلس معظم الوقت مصغياً لمعلمه. ويتلقى منه كل ما يقوله، ويحفظ جميع المعلومات التي يقدمها له، لينتقم منها بالنسيان بعد امتحانه فيها. وعلى الطالب أن يعتبر كل ما يقوله المعلم، أو الذي يحتويه الكتاب هو الصحيح ولا يجوز مخالفته بأي حال من الأحوال. وإلا سينعكس ذلك على مستواه العلمي ودرجة تحصيله. كما أن تحرر الطالب من القيود التقليدية، والذي لن يحصل إلا نتيجة لاستخدام الأساليب الحديثة، وتجاوز ضعف استجابة الطالب للقيام بمتطلبات الدور الجديد، من المشاركة في

المواقف التعليمية، والمساهمة في بنائها مع المعلم. وزملائه الطلبة، وتقبّل آرائهم والتعاون مع الآخرين والإسهام معهم في بناء الفكرة، وكذلك البحث عنها. وذلك أن من نتائج فلسفة التلقين أنها تبعد العقل البشري عن التوجه صوب التطبيق، أو العقل التطبيقي كما يسميه " مالك بن نبي" حين يشدد على ضرورة إيجاد أفكار علمية يواجه بها كل جيل ظروفه التاريخية الخاصة[1].

ولذلك لابد من :

– إعادة النظر في الإستراتيجية، من منطلق التركيز على التقويم في أثناء العملية التعليمية. فهو لابد أن يشمل كل وحدة من وحدات الدرس، وكل خطوة من خطواته. يتابع المعلم من خلالها النبرات والجزئيات، ومن ثم تبدو الرؤية جلية لاكتشاف مواطن القوة والضعف لدى المتعلم[2].

وإذا كان التقييم مشتقا من القيمة، –وهو جزء من التقويم– فإن التقويم مشتق من القوامة التي تحمل معنى الرئاسة أو الإصلاح[3].

إن التعامل مع مادة اللّغة العربية، في أطوارها الأساسية يجب أن يقوم على الغاية، التي يجب أن يحدّدها الدرس على أساس الفاعلية والتأثير في الواقع. بحيث يحقق المتعلم مجموعة من الكفايات الأساسية، المرتبطة باللغة بصفة عامة، ومجموعة أخرى من الكفايات النوعية المرتبطة بالمكونات المختلفة لمادة اللغة العربية. وتحقيق هذه الكفايات لا يتم دفعة واحدة، أو في محطة مبكرة، بل يتم بتدرج، بدءا من التحسيس والتلمس فالاكتساب، وصولا إلى الترسيخ والتعميق. وقد يتأجل التعميق بالنسبة لبعض الكفايات النوعية إلى مرحلة تعليمية لاحقة بحيث يتمثل الانجاز في القدرة على استيعاب النسق اللغوي الفصيح الذي يعتبر وسيلة أساسية في عملية الاندماج الاجتماعي.

القدرة على التعبير بواسطة اللغة، شفهيا وكتابيا، في مواضيع متنوعة.

ترتبط بواقع المتعلم وتلبي حاجاته.

القدرة على القراءة والفهم واستثمار المقروء على مستويات عدة للتمكّن من عدد من القواعد اللغوية، وعلى استعمالها بشكل صحيح، في أنشطته اللغوية المنطوقة والمكتوبة وذلك لابد من أن يقوم على معطيات تحضير سليمة ودقيقة، قائمة على العزم "العنصر الأساس في عمليات الإنجاز. وليس العزم إلا رديف الغاية ووجهها العملي الذي يجسده التحضير الجيد للمشروع[4].

إن العملية لا تتحرك في فراغ إذ لا بد من أهداف منتقاة، في إطار فلسفة تربوية تنتمي أساسا إلى أهداف التصور العام للمجتمع فتنحصر هذه الأهداف في تشييد حضارة تعمل على توليد آليات ديناميكية الحراك، حفاظا على مركزها وتجسيد حضورها العالمي وتكريسه، وذلك بارتقائها إلى مستوى آمال وتطلعات الإنسانية[5].

إن دور الأستاذ، خلال الدرس ينحصر في الحفز والتقديم، وفي فتح المسالك المتعددة للإنجاز، فهو لا يصطنع مغريات التشويق، وإنما يترك الحوافز للموضوع تنبثق من المتعلمين، ولا يستأثر بالشرح، والتقرير والتفصيل، وإنما يقدم الإطار الطبيعي لمجال الدرس لقراءته، وملاحظة نماذجه، واكتشاف خصائص الظاهرة التي تضبط ناحية من نواحيه، وهنا ينتهي دوره في الكلام ليضطلع بدور أنجح، وأخطر. وهو التعاون مع المتعلم في ارتياد مسالك التعبير، محاكاة في البداية للنماذج المقدمة، وفي النهاية إلى مشارف التعبير والإبداع الذي يخلقه لنفسه. وقد اندمج في المناخ اللغوي الذي عملت كل الإثارات على اندماجه فيه. من حيث المراقبة، والتتبع. إذ من المهم أن يتعود المتعلم مراقبة عمله بنفسه. وأن يقدر هذا العمل تقديرا يقوي ما هو إيجابي فيه، ويقدر قيمته، ويعرف سلبياته، ويقومها.

ومن المهم كذلك، أن تكون مراقبة الأستاذ وتتبعه لعمل المتعلم، من منظور التقويم التربوي الذي عرف ازدهارا في جميع المجالات التعليمية والتربوية المختلفة[6].

ولقد ركزت مديرية التكوين بوزارة التربية والتعليم الجزائرية، في "التعليمة العامة" على التقويم التشخيصي. وعدّته أساس كل فعل تعليمي، وهو يتعلق بالوضع الآني للمتعلم. ويهدف إلى تحديد مستواه قبل بداية المقرر. وذلك من أجل تحديد، ومعرفة مدى ملاءمة مستوى البرنامج وكذا لتحديد الأساليب التي تكمن التعلم المتكررة[7].

لكي نتوصل إلى الإبانة والإفصاح، لابد من تجاوزالإبانة والإفصاح، وتلقين اللغة عبر المعجم الذي يروج له، دون التركيز على البنيات الأساسية، كما لا بد من السعي إلى إكساب المتعلم النسق اللغوي ومساعدته على استضماره عن طريق إرساء البنيات الأسلوبية، والتركيبية، والصرفية، والمعجمية الدلالية الوظيفية عبر كل من الإنشاء الشفوي، والكتابي. وهو مجموع التمارين الكتابية والتي تسير بشكل مواز مع الدّروس التعبيرية وما تقدمه نصوصها من آليات وميكانزمات يجب تركيز اهتمامه عليها أثناء إنجازاته.

وللتعبير الشفوي صور كثيرة نعرض لبعضها كالتالي:

- التعبير الشفوي كدرس قائم بذاته، يحاول المتعلم – من خلاله– نقل الأفكار والخواطر وما يحسّه إلى عالم

الألفاظ عالم اللغة

- التعبير الحرّ، عندما يطلب منه التعبير بعد عملية من عمليات التفكير.

- التعبير عن الصور والمشاهد والرسومات مما يجعلنا نطمح إلى مستوى التعبير الإبداعي كتابة ومشافهة، وهو مشروع طموح جدّا، إذ أن التعبير بشقيه الشفوي، والكتابي، لا يزال غائبا عن الممارسة. وهما يدخلان معا في ما يمكن

تسميته بالتعبير الوظيفي. فنصوص التعبير، ترتبط بمجالات لها ارتباط وثيق بمحيط المتعلم، وجدانيا، ومعرفيا، ولغويا. ولذلك لا بد من اقتراح الحد الأدنى من الرّصيد اللغوي الوظيفي المرتبط بكل موضوع من الموضوعات المسطرة.

وتتجلى هذه الوظيفة في التقاطع الحاصل بينها وبين موضوعات المجالات اللغوية، وما تتضمنه من بناءات أساسية. لا مناص من إثارتها وتوظيفها قصد تثبيتها وترسيخها في "الجهاز اللغوي" للمتعلم؛ من الأساليب إلى التراكيب، إلى الصيغ الصرفية، والتحويلات مرورا بالمعجم إلى أن نصل إلى أدنى مستوى، مستوى المخارج الصوتية.

إن في تحقيق هذه الوظيفة في المدرسة والقسم، هو تحقيق ما يسميه الباحثون اللغويون ب "الإغماس اللغوي" وهو الذي يجعل المتعلم يتقلب، ويسبح منذ الصغر في تواصل يعتمد النسق اللغوي الفصيح في بنيته السطحية، والعميقة.

أما إذا انتقلنا إلى بعد القراءة: فإن القراءة عملية بسيطة، تتلخص في القدرة على تلفظ نص مكتوب بصوت مسموع لإدراك معناه أو محتواه، أو المتابعة بواسطة البصر لنص مكتوب، وهي بالإضافة إلى كل ذلك جملة من أفعال التركيز والمتابعة والفحص لنقط مختلفة.

والفحص- في أي من النشاطات التعليمية- ليس الغرض منه نجاح التلميذ أو فشله إذ لابد من إبعاد شبح التقييم عن نفسية المتعلم. والخروج به إلى مراح تقويم يجعل من عملية التعلم فرصة للمتعة والتباري. الشيء الذي حذا بالمربية الإيطالية "**ماريا مانتيسوري Maria Montessori** " أن تقترح على عالم التربية الحديثة طريقة التعلم عبر اللّعب. بل الأبعد من هذا، أن التجربة الحديثة في كثير من المدارس، تنحصر أعمالها داخل حجرة الدرس حتى إذا غادر التلميذ، يغادر إلى جو عائلي خال مما نعيشه من سلبيات المدرسة التلقينية التي تريد من الأولياء

أن يكونوا معلمين، ضاربة عرض الحائط المؤهلات التربوية والتخصص في المجال فيخرجون الأسرة عن دورها الطبيعي. وليجد المتعلم نفسه بين المطرقة والسندان (معلم في المدرسة ومعلم في البيت) فيقع في ارتباك وينفر من الأمر كله. ممّا حذا بالأولياء إلى أن يوكلوا هذه المهمة إلى سوق سوداء هي سوق الدروس الخصوصية، بكل ما تعرفه هذه السوق من سلبيات تربوية، أخطرها: تراجع دور المدرسة الرسمية على المستوى العلمي، والتربوي، وخلق جيل اتّكالي ضعيف الهمم. فضلا عن الأعباء المادية والنفسية التي أصبحت ترهق كاهل الأسر. ثم لكي نتلافى ما وقعت فيه المدرسة التقليدية عندما قصرت اهتمامها على الجانب التحصيلي عند التلميذ، لا بد من الإشارة إلى مهملة تقويم المهارات، والقيم، والاتجاهات التي تعد جوانب، وأهدافا تربوية يجب العناية بها والعمل على تحقيقها وتنميتها(8).

وهذا كله لا يمكن أن يتم من خلال التعاليم والمناشير التربوية. التي غالبا ما تأتي مبهمة، أو مترجمة عن اللغة الثانية بمصطلحات غريبة ومهلهلة. فضلا عن ضعف الترجمة، وقلة عدّة المترجم. وإنما تتأتّى عن طريق التكوين، والتدريب الذي يجب أن يخضع له المربّون في المؤسسات التكوينية. وحركة تكوين المعلمين هي "البرامج التي تمد المعلمين بالخبرات التي تساعدهم على أن يـــأخذوا على عواتقهم القيام بأدوارهم المستقبلية (9).

وقد كانت الجزائر سبّاقة –على المستوى العربي– إلى معاهد دور المعلمين «**les écoles normales**» والتي تحولت تسميتها بدءا من سنة **1970** إلى المعاهد التكنولوجية، وقد كان الطلبة في هذه المعاهد، يزاولون إلى جانب البرنامج العلمي والمعرفي برنامجا تربويا مكثفا كان أساتذته من مفتشي التربية، وممن يشهد لهم بالكفاءة التربوية الكبيرة. كما كان الطلبة معنيين بما نصطلح على تسميته جزائريا

"بالتربصات"، وهي حصص تدريبية على يد معلمين أكفاء، تعينهم مديرية التربية للإشراف على تدريب –هؤلاء الطلبة المعلمين– على تقديم الدروس للمتعلمين وتوجيه المعلم المتربص إلى أنجع الطرق في أثناء العملية. وكان هذا الفعل ناجحا بحيث كون جيلا من المعلمين والمتعلمين يشهد لهم بالكفاءة العالية في هذه الحقبة المبكرة، في حياة الجزائر المستقلة. حيث عرف مشروع التعريب أوج ازدهاره وعرفت اللغة العربية انتشارا هدّد حصون اللغة الأجنبية وحاصرها في حجمها الذي يجب أن تظل فيه.

وكان من شروط الالتحاق بدور المعلمين؛ الدخول بمسابقة كتابية، والخضوع بعدها لامتحان شفوي تطرح فيه على المترشح أسئلة شفوية. ويطلب منه قراءة نص من النصوص؛ يراد من هذه القراءة الوقوف على مدى صحة مخارج الحروف، وسلامة المترشح من العيوب الكلامية حتى لا يؤثِر ذلك على المتعلمين.

أورد هذه المعلومات –التي يعرفها كل من انتمى لدور المعلمين– للإشارة إلى مدى الحرص الذي كانت توليه المؤسسة التربوية للتدريب. والذي أُهمل كل الإهمال في العشريتين الأخيرتين، إذ أصبح المعلم يكلف بمهمة التدريس في كل مراحل التعليم من غير مرور على المعاهد التربوية، ومن غير خضوع لأدنى حظ من التدريب. وجهل تام بالطرق التربوية، والخطوات المراد إتباعها في أي درس من الدروس. مما عاد بالنتائج الوخيمة على المتعلمين ومستواهم العلمي بل وعاد بالانحراف الكبير على المستويين النفسي والسلوكي لأطفالنا وهذا ارتجال وسطحية وضبابية أهداف.

إن التكوين هو الجهد المخطط والمنظم الهدف منه هو تزويد المعلمين بمعارف معينة، وتحسين وتطوير مهاراتهم وقدراتهم وتغير سلوكهم، واتجاههم

بشكل إيجابي بنّاء. مما يساعدهم على أداء وظائفهم والقيام بدور تربوي واع ومسؤول على مستوى المواد جميعها.

وحركة التكوين القائمة على الكفاءة والأداء يعرفها **R.wollines** بأنها البرامج التي تمد المعلمين المنتظرين بالخبرات التي تساعدهم على أن يأخذوا على عاتقهم القيام بأدوارهم المستقبلية وتعليم اللغة العربية كغيرها من المواد يجب أن يخضع لما أطلقت عليه الديداكتيك أو التعليمية على المستوى العالمي ما أصطلح على تسميته بالتعليم المبرمج، القائم على الخطوات الصغيرة. وكل خطوة تتطلب استجابة المتدرب لمقارنتها بالاستجابة الصحيحة المتقنة. وتستمر العملية حتى التوصّل إلى السلوك المستهدف الكفاءة[10].

وقد أوضح كل من (**Brown –Armstrong**) أن التدريس وفق الخطوات المصغرة من شأنه أن يعمل على وقوف المعلم على صورة حقيقية لأدائه.

وفي "هذا الشأن أوضح –**Copeland**– أهمية استخدام أسلوب التدريس المصغر وأظهرت النتائج أن مجموعات التدريب في أسلوب التدريس المصغر تفوقت على المجموعات التي لم تتلق هذا التدريب[11].

وإذا لا بد من إعطاء أمثلة لمجالات التعليمية للغة العربية. فإن بعدها الشفوي يحظى بالأولوية في تقديرنا لالتصاقه الأعمق بحياة الإنسان.

نحاول أن نقترح فيه ما يتعلق بمجالي المحادثة والتعبير الشفوي. ثم القراءة كمطلب هام في الموضوع.

إن المحادثة يجب أن تنتقل من حيز التلقين والنمطية إلى الموقف الحر. حيث يشعر المتعلم فيه بذاته وبحقه في أن يعبّر بالطريقة التي يجب أن يعبّر بها. إن المحادثة لا تتم قسرا فالمحادثة مناقشة حرة. إن حرية المتحدث شرط لحديثه. وعند فقدان الحرية يصبح ما يقوله المتحدث مجرد ترديد لما يمليه عليه الآخرون.

ذلك أن المحادثة مناقشة والمحادثة وفق الطريقة التلقينية المنبرية، تفتقر إلى روح المناقشة ومتطلباتها. ثم إن التلقائية تعني ضمن ما تعنيه أن ثمة متغيرات كثيرة تحكم عملية الكلام، وتجعله يسير بشكل معين قد لا يتوقعه السامعون[12].

وتهدف المحادثة من منظور التعليمية الحديثة إلى تجاوز تنمية الثروة اللغوية إلى تمكين المتعلمين من توظيف معرفتهم باللغة، مفردات وتراكيب. ثم تنمية قدرتهم على الابتكار، والتصرف، واختيار أحسن الردود. بل وتعريض التلميذ إلى مختلف المواقف التي يحتمل أن يمر بها، وتحتاج إلى ممارسة اللغة مع معالجة الجوانب النفسية الخاصة بالحديث، وتشجيع التلميذ على أن يتكلم باللغة العربية أمام زملاءه. فإن أخطأ تقبلوا الخطأ، وإن أصاب شجعوه[13]. وإذا تجاوزنا حكاية القصص والنوادر ودورها في حصيلة اللغوية بطريقة تلقائية –إن أُحسن اختيارها وملاءمتها لمرحلة نمو التلاميذ– إلى القراءة، والقراءة هي النافذة إلى الفكر الإنساني، والموصلة إلى كل أنواع المعرفة المختلفة، ولذلك اعتبر اختراع الإنسان للقراءة والكتابة، هو أولى فقراته الحضارية التي يعيشها الآن ولقد كان أول خطاب، خاطب به الله سبحانه وتعالى نبيه {**إقرأ بسم ربك الذي خلق، خلق الإنسان من علق، اقرأ وربك الأكرم الذي علم بالقلم علم الإنسان ما لم يعلم**} (العلق3، 4).

وتوكيد القسم القرآني –بفتح السين– على القلم رغم أن المعنى يستقيم من غير هذا التوكيد، يعني أن فعل القراءة يجب أن يصاحبه فعل الكتابة، إلحاحا على ضرورة تجاوز الفعل الشفوي إلى تحصيل المعارف وادخارها عبر المكتوب، بل لقد لمسنا من خلال تجربتنا في تعليم الناشئة، وعبر تجاربنا الخاصة أن المعرفة التي تتأتى عبر مشاركة الكتابة "بالقلم" هي وحدها المعرفة التي ترسخ وتستثمر. ولذا نهيب بالمربين والأساتذة حتى في الأطوار ما بعد الابتدائي والإعدادي، أن

يحرصوا على دور القلم في تحصيل المعرفة. مما سيؤدي حتما إلى مهارتي الإتقان والفهم. بل وإكساب التلميذ القدرة على الكتابة الإبداعية التي سبقت الإشارة إليها في المجالات المختلفة، أدبية وغير أدبية. والارتقاء بفهم المتعلم وتوسيع مداركه مع مراعاة الارتقاء بسلوكه عبر قراءة سير العظماء من القادة والمفكرين. وإكسابه مهارة استخدام فهارس المكتبات والاستفادة من محتوياتها[15].

ولا بد أن نشير في هذا المضمار أن نسبة المقروئية تراجعت، ومن أهم أسباب تراجعها هو اكتساح الالكترونيات، وتقهقر الكتاب نتيجة إهمال المربين لضرورة المحافظة على فعل القراءة، كفعل حضاري يزيد ازدهارا، وحضورا عند الأمم التي تتفوق علينا الكترونيا وورقيا. ولذلك لابد أن يكون الإشراف على فعل القراءة داخل الفصول من خلال حصص استرخائية توزع فيها على الأطفال قصص مشوقة، وجذابة على مستوى الإخراج. ويكون فعل القراءة فيها فعلا حرا. ولا بد أيضا من العودة إلى ما كان معمولا به سابقا من توزيع الجوائز على المتفوقين؛ التي هي قصص مشوقة من التراث العالمي، كم كان الأطفال يسعدون بها ويتبارون في الظفر بها مما يصنع القارئ النهم الذي سرعان ما يتربى ذوقه ليصطحبه الكتاب إلى بيته وليعلو كعبه في المرحلة الإعدادية والثانوية ليقرأ الرواية التاريخية والبوليسية والأدبية. وكل ذلك في إطار الوعي بضرورة تفعيل دور المكتبة، وإشراف الكتبي في حصص صارمة وجادة في هذا المجال. لتصبح القراءة فعلا حضاريا تراه في الحدائق والحافلات والمترو وقاعات الانتظار .ولتصبح أمة إقرأ أمة قارئة، ولنترقى بلغة إقرأ إلى مصاف اللغات الحية، وهي الجديرة بالطليعة وقد وصفها القرآن الكريم بأنها اللّسان العربي المبين.

مكتبة البحث:

1- مالك بن نبي، مشكلة الأفكار في العالم الإسلامي، ترجمة د. بسام بركة /د.أحمد شعبو، دار الفكر، دمشق، ط 1988.

2- د.سليمان عبيدات، القياس والتقويم التربوي، عمان جمعية عمال المطابع الأردنية، ط1/1988.

3- أحمد محمد الطيب، القياس النفسي والتربوي.

4- د.مونسي حبيب، العولمة والتحديات اللغوية، أية لغة ندرس؟ مجلة كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة سيدي بلعباس، العدد4.

5- مالك بن نبي مشكلة الثقافة، ترجمة عبد الصبور شاهين، دار الفكر دمشق. ط4 1984.

6- عبد المؤمن يعقوبي، أسس بناء الرد فعل الديالكتيكي، ص310.

7- مديرية التكوين، التعليمية العامة.

8- أبو الفتوح رضوان، المدرس في المدرسة والمجتمع، القاهرة مكتبة الأنجلو المصرية، ط1973.

9- فائز عبد الرحمن علي، مدى فاعلية استخدام أسلوب التدريس المصغر، مجلة البحث في التربية وعلم النفس، عدد يوليو 1994.

10- زكريا إبراهيم، تدريس اللغة العربية، دار الفكر العربي، مصر ط1، 2000.

علي مجاور، تدريس اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية، دار القلم، الكويت، ط 1976/1، ص145.

الهوامش:

1- مالك بن نبي، مشكلة الأفكار في العالم الإسلامي، ترجمة د. بسام بركة /د.أحمد شعبو، دار الفكر، دمشق، ط 1988، ص 57.

2- د. سليمان عبيدات، القياس والتقويم التربوي، عمان جمعية عمال المطابع الأردنية، ط 1988/1، ص45.

3- أحمد محمد الطيب، القياس النفسي والتربوي، ص29.

4- د. منسي حبيب، العولمة والتحديات اللغوية، أية لغة ندرس؟ مجلة كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة سيدي بلعباس، العدد4، ص47.

5- ينظر مالك بن نبي مشكلة الثقافة، ترجمة عبد الصبور شاهين، دار الفكر دمشق، ط4 1984، ص61.

6- ينظر: عبد المؤمن يعقوبي، أسس بناء الرد فعل الديالكتيكي، ص 310.

7- مديرية التكوين، التعليمية العامة، ص 44.

8- أبو الفتوح رضوان، المدرس في المدرسة والمجتمع، القاهرة مكتبة الأنجلو المصرية، ط 1973، ص1.

9- بلقيدوم بلقاسم مجلة الآداب، نموذج تدريب المعلمين، ص 282.

10- بلقيدوم بلقاسم، المرجع السابق، ص 282.

11- فائز عبد الرحمن علي، مدى فاعلية استخدام أسلوب التدريس المصغر، مجلة البحث في التربية وعلم النفس، عدد يوليو 1994.

12- زكريا إبراهيم، تدريس اللغة العربية، دار الفكر العربي، مصر ط1، 2000، ص109، وما بعدها.

13- زكرياء إبراهيم، تدريس اللغة العربية في التعليم العام، ص 109-110 .