المدخل البنائي في تعليم اللغة العربية

أنا أخيت

Abstract

Teaching materials are important element in learning besides one of learning source. This statement could be implemented when those materials prepared according to right procedures as well as their arrangement principles, namely: language, culture and education besides teaching methods. However, some teaching materials and exercises are not relevant to provided materials (curriculum) and not related to students lives. Therefore, the students are inactive towards delivered subjects. One of the approach used in foreign language teaching is constructivism approach, which means a learning approach emphasizing students active roles in building knowledge and their involvement in teaching and learning.

Key Words: *constructivism approach, Arabic Learning*

يعرف علماء النفس اللغة "بأنها النظام الذي يمكن بواسطته تحليل أي صورة أو فكرة ذهنية إلى أجزائها أو خصائصها، والذي به يمكن تركيب هذه الصورة مرة أخرى في أذهاننا أو أذهان غيرنا بواسطة تأليف كلمات ووضعها في ترتيب خاص" (عبد المجيد، دون السنة: 15).

ومعنى هذا أن عملية التصور للمضامين والمدلولات ضرورية قبل أن تصدر الكلمات والتراكيب من المتكلم أو الكاتب، كما أن معرفة اللغة المنطوقة أو المكتوبة لكل من السامع والقارئ ضرورية أيضا كي تتم عملية التصور للمضامين لديهما أيضا. وعلى هذا فاللغة لا تستعمل للتعبير فقط، لكنها تستعمل أيضا لإثارة أفكار السامع والقارئ ومشارعهما، وقد تدفعهما للحركة والعمل (مدكور، دون السنة: 29).

ولاشك أن اللغة العربية هي إحدى الوسائل لدراسة العلوم الدينية الإسلامية. وقد يهدف تعليم اللغة العربية إلى فهم القرآن والعلوم الإسلامية مثل علوم التفسير والحديث والفقه. كما قال الخولي إن للغة العربية مكانة خاصة بين لغات العالم. كما أن أهمية هذه اللغة تزيد يوما بعد يوم في عصرنا

الحاضر. وترجع أهمية اللغة العربية إلى الأسباب التالية: (1) كونها لغة القرآن الكريم، و(2) مكانة العرب في الاقتصادية العالمية، و(3) كثرة عدد المتكلمين بالعربية (الخولي، 1976: 19-20).

تعريف المدخل البنائي *the contructivism approach*

هذا المدخل هو أحد العناصر من عناصر المدخل السياقي ويكون عنصرا أساسيا في المدخل السياقي. ويسمى المدخل السياقي بالمدخل الاتصالي لأن المدخل الاتصالي يتأسس على معنوية الاتصال في شكل اللغة وتنوعها، والظروف الواقعية. يرى هذا المدخل أن المعرفة يبنيها الإنسان. فالإنسان يبني المعرفة من خلال تفاعلهم مع أشياء وظواهر وخبرات وبيئة تحيط به. والمعرفة لا تمكن أن تنقل بصفة مباشرة من شخص إلى آخر بل يجب على كل فرد أن يبنيها بنفسه. وليست المعرفة شيئا جاهزا ثابتا بل إنها نتيجة العملية البنائية الإنسانية التي تتطور دائما على الدوام. وفي إطار هذه العملية البنائية فإن حرص الفرد وجده واصطباره لهم دورا هاما عند تنمية معرفته.

واختارت الباحثة المدخل البنائي لأن هذا المدخل يتجه إلى أنشطة الطلبة لبناء معرفتهم وخبراتهم ومشاركتهم في عملية التدريس. ولحرص الفرد وجده دوران مهمان عند تنمية معرفته. كما يرى المدخل البنائي أن المعرفة يبنيها الإنسان قليلا فقليلا ثم يطورها ويوسعها خلال السياق. فالمعرفة ليست مجموعة من الوقائع أو المفاهيم أو القواعد الجاهزة والثابتة ليأخذها الإنسان ويحفظها على ظهر قلبه وبالعكس لابد للإنسان من أن يبني المعرفة ويفسرها عن طريق خبراته الحقيقة. ولذلك فالمعرفة التي يبنيها الإنسان تتصف بصفة مؤقتة. وكلما امتحنت هذه المعرفة بخبرات جديدة ترسخت هذه المعرفة في ذهن الإنسان (لطيف، 2002: 30).

ويرى كوكس (Cox) أن الطفل يبنى معنا جديدا في بداية معرفتهم لأجل عملية اتصالية. وإذا أخذنا هذا الرأي لتعلم اللغة فمستخدم اللغة هو نفسه الذي يبنى المعنى وتعتبر معرفة السابقة تطورت في عملية بناء المعنى (جوكي، 1999: 40). وكما يتجه هذا المدخل إلى أن الطلبة يلزم على أن يحاولوا على إيجاد الأخبار والمعلومات المتنوعة بأنفسهم، ثم يقوم بمراجعة الأخبار والمعلومات الجديدة بالقواعد القديمة ويغيرواها بالقواعد الجديدة إذا كانت غير مناسبة (ترييانتو، 2007: 13). ودور الطلبة هو الوصول إلى الفهم الدقيق حول معارفهم ومعلوماتهم وتطبيقها في نشاطهم الدراسية.

أسس المدخل البنائي

عند المدخل البنائي أن التعلم عملية بنائية وربط معارف أو خبرات أو مواد دراسية بمعارف الطلبة أو خبراتهم السابقة تطورت في عملية بناء المعنى. ومن أسس المدخل البنائي هي: (1) أن التعلم هو بناء المعنى. فالمعنى يبنيه الطالب مما رآه وسمعه وحسه ولمسه ومارسه. وتتأثر هذه العملية البنائية بمعارفه وخبراته السابقة، (2) أن العملية البنائية عملية مستمرة دائما على الدوام. كلما واجه الطالب مشكلات أو ظواهر جديدة قامت بإعادة البناء، (3) أن التعلم ليس عملية جمع المعلومات أوحفظ القواعد وإنما عملية تطوير الأفكار مع إنتاج مفاهيم جديدة، (4) أن نتائج التعلم تتأثر بخبرات الطالب وبيئته، و(5) أن نتائج التعلم تتعلق بما عرفه الطالب من مفاهيم وأهداف ودوافع في تعامله وتتأثر بالمواد التي يدرسها.

وهناك أسس أخرى توضع للمدخل البنائي، وهي: (1) تدريب الطلاب على جميع النشاطات في عملية التدريس، (2) ربط المواد بأنشطة الطلاب الحقيقية، (3) تأويل المعلومات عن أشياء جديدة بطريقة المناقشة وتبادل الأفكار، (4) تحقيق هذه الأنشطة بالإستفسار مع الآخرين. إن كان الطالب لم يقدم الأسئلة ولم يتكلم فلم تنجح عملية التدريس، و(5) التعلم ليس عملية انتقال المعلومات وإنما عملية تطوير الأفكار وتطوير الكفاءة (موليا‌سا، 2003: 239-240). وزاد بيني أن دور المعلم كالمسهل (fasilitator) في هذا المدخل. ويمكن على المدرس أن يعطى المواصفات أو خطة عامة *(scafolding)* في التدريس (فريبادي، 2010: 161).

معايير المدخل البنائي

شرح مهيبان أن هناك عدة أمور ينبغي مراعاة منها: (1) التعلم المعنوي (*meaningful learning*)، وهو مشاركة الطلبة في عملية التدريس لربط المواد الدراسية وخبراتهم، (2) تطبيق المعرفة، وهو كفاءة الطلبة لتطبيق المواد في الحقائق اليومية، (3) عملية التفكير، وهي كفاءة الطلبة لفهم المشكلة وحلها، (4) تناسب المواد بالمنهج المقرر، (5) فهم الثقافة، وهو يفهم المدرس خلفية الطلبة وبيئتهم، و(6) التقويم الواقعي (*authentic assesment*)، يتكون هذا التقويم من ملاحظة أنشطة الطلبة ووظائفهم (مهيبان، 2002: 30).

أساليب تدريس المدخل البنائي

كما ترى النظرية البنائية أن المعلومات يبنيها الإنسان تتدرج قليلا فقليلا ثم يطورها ويوسعها خلال سياق محدود. فالمعلومات ليست مجموعة من الوقائع أو المفاهيم أو القواعد الجاهزة والثابتة كي يأخذها الإنسان ويحفظها على ظهر قلبه، بل لابد للإنسان من أن يبني المعلومات ويفسرها عن طريق خبراته الحقيقة. ولذلك، كان المعلومات التي يبنيها الإنسان تتصف بصفة مؤقة وغير كاملة وتامة. وكلما امتحنت هذه المعرفة بخبرات جديدة ترسخت هذه المعرفة في ذهن الإنسان (تريبانتو، 2007: 13).

ويمكن تطبيق المدخل البنائي في صف الدراسة خلال خمس خطوات، وهي: (1) إحياء وتشجيع معرفة الطالب السابقة. ويتم ذلك عن طريقة الحوار والمناقشة وتبادل الآراء. لأن معرفة الطالب السابقة أساسا لنجاحه في تعلم المعارف أو المعلومات الجديدة. فينبغي للمعلم أن يحي ويشجع معرفة الطالب السابقة قبل تزويده بمعلومات جديدة، (2) نيل المعرفة الجديدة، وذلك عن طريق تعلم مواد أو أشياء بصفة شاملة قبل الاهتمام بتفاصيل، (3) فهم المعرفة. فينبغي للطالب أن يكتشف ويلاحظ المعرفة الجديدة ويمتحنها. وذلك عن طريق المناقشة وتبادل الآراء مع غيره، (4) تطبيق المعرفة. ينبغي للمعلم أن يتيح الطالب فرصا كافية لتطبيق وتطوير معرفته، و(5) تقويم المعرفة. ينبغي تقويم مدى نجاح الطالب في فهم المعرفة وتطويره (فريبادي، 2010: 159).

وهناك خصائص تدل على تطبيق هذا المدخل، وهي: (1) تصنيف الأسئلة، (2) عرض الظواهر أو الظروف الواقعية، (3) اكتشاف المعلومات الجديدة، و (4) حل المشكلات الموجودة. ودور الطلبة إذن، الوصول إلى فهم الدقيق حول معارفهم ومعلوماتهم في المواد الدراسية (فريبادي، 2010: 159).

نماذج مواصفات تدريس المدخل البنائي

تحتوى مواصفات تدريس المدخل البنائي على ستة أمور، وهي: (1) المواقف أو الظروف الواقعية. وهي يعرض الهدف المنشود من أنشطة التدريس ووظائف الطلبة فيه. يربط الطلبة المواد بالمعلومات القديمة، (2) التجمع، وهو يعطى لطلبة فرصة للاتصال مع غيرهم، (3) الربط، وهو ربط

المعلومات القديمة بالمعلومات الجديدة، (4) تقديم الأسئلة، وهو يقدم الطلبة أسئلة للتأكيد معارفهم في التدريس. وهذه الطريقة هي دور مهم فيه، (5) تقديم الآراء، وهو يقدم الطلبة آراءهم عن المشكلة المعينة. وبهذا الحال، ظهرت نتيجة تعلمهم، وجهدهم في اشتراك عملية التدريس، و(6) عملية التفكير، وهو دراسة نتائج عملية التدريس (فريبادي، 2010: 163-165).

تعليم اللغة العربية

أ- الاستماع

(1) مفهوم الاستماع

مهارة الاستماع أولى المهارات التي يمر بها الطفل في اكتساب لغته الأم، ويمر بها متعلم اللغة الأجنبية. أما الاستماع فهو عملية معقدة، إنه عملية يعطى فيها المستمع اهتماما خاصا، وانتباها مقصودا لما تتلقاه أذنه من الأصوات. فهو يشتمل أولا على إدراك الرموز اللغوية المنطوقة عن طريق التمييز السمعي، ثانيا: فهم مدلول هذه الرموز، ثالثا إدراك الوظيفة الاتصالية المتضمنة في الرموز أو الكلام المنطوق، رابعا: تفاعل الخبرات المحمولة في هذه الرسالة مع خبرات المستمع وقيمه ومعاييره، خامسا: نقد هذه الخبرات وتقويمها والحكم عليها في ضوء المعايية الموضوعية المناسبة (مدكور، 1989: 60). لذلك، أن الاستماع هو إدراك، وفهم، وتحليل، وتفسير، وتطبيق، ونقد، وتقويم.

(2) طرق تدريس الاستماع

قال طعيمة (1989: 15) ينبغي أن يسير درس الاستماع في خطوات محددة، وفيما يلي تصور لهذه الخطوات:

(أ) تهيئة الطلاب لدرس الاستماع. وتتضمن هذه التهيئة أن يبرز المعلم لهم أهمية الاستماع، وأن يوضح لهم طبيعة المادة العلمية التي سوف يلقيها عليهم، وأن يحدد لهم الهدف الذي يقصده.

(ب) تقديم المادة العلمية بطريقة تتفق مع الهدف المحدد.

(ج) أن يوفر للطلاب من الأمور ما يراه لازما لفهم المادة العلمية المسموعة. فإذا كان فيها كلمات صعبة أو اصطلاحات ذات دلالات معينة أوضحها.

(د) مناقشة الطلاب في المادة التي قرأت عليهم، أو التعليمات التي أصدرها. ويتم ذلك عن طريق طرح أسئلة محددة ترتبط بالهدف المنشود.

(هـ) تكليف بعض الطلاب بتلخيص ما قيل، وتقديم تقرير شفوي لزملائهم.

(و) تقويم أداء الطلاب عن طريق إلقاء أسئلة أكثر عمقا، وأقرب إلى الهدف المنشود مما يمكن من قياس مستوى تقدم الطلاب بخصوصه.

(3) مواد الاستماع

ينبغي أن يلاحظ عند اختيار مادة للاستماع أن الذاكرة السمعية أقصر مدى من الذاكرة البصرية، فقد اعتاد المتعلمون منذ بدء حياتهم المدرسية الاعتماد على الكلمة المكتوبة التي يمكنهم دائما العودة إلى قراءتها إن احتاجوا إلى ذلك، أما في حالة الاستماع فإنه يصعب أن يطلب السامع من المتحدث أن يعيد ما قاله دائما، كما يشعر السامع بشيء من عدم الاطمئنان إن فاته جزء مما يعرض عليه، وقد يكون هذا الجزء أساسيا في فهم باقي المادة المسموعة.

ولابد من توافر شرطين عند عرض مادة للاستماع: أولا أن تكون أغلب عناصر هذه المادة من مفردات ونحو وأصوات لغوية مألوفة تماما للطالب، والشرط الثاني أن يكون المتعلم على علم تام بالهدف من استماعه لهذه المادة حتى يعدل من استجابته لها على هذا الأساس، ويركز على العناصر التي تحقق الغرض من الاستماع (العربي، 1981: 69).

(4) اختبارات الاستماع

اختبارات الاستماع موضوعية وليست ذاتية، وهي بطبيعتها تعرفية في الغالب وليست إنتاجية (الخولي، 2000: 101). وتتخذ اختبارات الاستماع أشكالا عديدة، منها: اختبار الموضوع العام، اختبار كتابة الأرقام، اختبار حفظ المسموع، اختبار السؤال والإجابات وغيرها (الخولي، 2000: 101). وهناك اختبارات أخرى لتقيس مهارة

الاستماع وهي اختبار تمييز الأصوات، اختبار فهم المفردات (الحركة الجسمية، الرسم، الصور)، الإملاء، إكمال الجمل، فهم النصوص المسموعة (عين، 2006: 156).

ب- الكلام

(1) مفهوم الكلام

اللغة في الأساس، هي الكلام، أما الكتابة فهي محاولة لتمثيل الكلام. مهارة الكلام هي إحدى المهارات اللغوية الأربع التي تتركز القدرة على التعبير عن الأفكار بلغة الهدف. وهي التي يسعى الطالب إلى إتقانها في اللغات الأجنبية. ولقد اشتدت الحاجة إلى هذه المهارة في الفترة الأخيرة، عندما زادت أهمية الاتصال الشفهي بين الناس. ومن الضرورة بمكان عند تعليم اللغة العربية، الاهتمام بالجانب الشفهي، وهذا هو الاتجاه، الذي نرجو أن يسلكه مدرس اللغة العربية، وأن يجعل همه الأول، تمكين الطلاب من الحديث بالعربية، لأن العربية لغة اتصال، يفهمها ملايين الناس في العالم.

وتعتمد هذه المهارة على نجاح المتعلم وقدرته على نطق صوتيات اللغة بطريقة يفهمها من يسمعه، وعلى تحكمه في قواعد اللغة ونحوها وصرفها وحسن استخدامه لمعاني مفرداتها (العربي، 1981: 138).

(2) طرق تدريس الكلام

الدليمي (2005: 140) إن خطوات تدريس الكلام تتغير وتتنوع بتغير وتنوع صور ذلك التعبير، فإذا كان الكلام على شكل قصة فإنه يمكن اتباع الخطوات الآتية:

(أ) التمهيد: ويكون بحديث قصير أو بأسئلة توحي بها القصة، وتتضمن حلا لتلك الأسئلة. ويمكن أن يمهد المعلم بأن يخبر الطلاب فقط بأنه سيقص عليهم قصة.

(ب) يلقي الملعلم القصة بتأن ووضوح وتمثيل للمعنى.

(ج) يلقي المعلم مجموعة من الأسئلة على أن تكون متسلسلة بحسب مراحل القصة، وعلى المعلم أن يدرب الطلاب على تنويع الإجابات.

(د) يطلب المعلم في هذه الخطوة أن يختار كل واحد من الطلاب عنوانا مناسبا لتلك القصة ثم يناقشهم في العناوين التي اقترحوها.

(هـ) يطلب المعلم في هذه الخطوة أن يصوغ الطلاب أسئلة حول القصة على أن يجيب عن أسئلة البعض الآخر.

(و) يبدأ الطلاب في هذه الخطوة بتلخيص القصة، ويكون ذلك بتوجيه. المعلم بحيث يلخص كل الطالب مرحلة معينة من القصة.

(3) اختبارات الكلام

ومن وسائل قياس القدرة الكلامية القراءة الجهرية، اختبار التعويض، اختبار الأسئلة عن صورة، اختبار المحاورة، اختبار المقابلة الحرة، اختبار المقابلة الموجهة، اختبار التعبير الحر. وهناك اختبارات أخرى لتقيس مهارة الكلام وهي اختبارات الأصوات، التعرف، وصف الصور، وصف الأشياء (الخولي، 2000: 105-112).

ج- القراءة

(1) مفهوم القراءة

تعتبر القراءة مهارة استيعابية مثل الاستماع والفهم. ولورجعنا إلى نظريات علم النفس واللغويات، خاصة النظرية المعرفية والتحويلية الابتكارية، لوجدنا أن الاستيعاب عملية نشطة إيجابية تشترك فيها مراحل ذهنية تبدأ من الإدراك البصري للكلام المكتوب، فمطابقة الرموز الكتابية لمدلولاتها الصوتية، وتنظيم هذه الصوتيات في مجموعات مستقلة ذات ترابط صرفي ونحوي، حتى يتمكن القارئ من معرفة المعنى الذي يهدف إليه الكاتب.

القراءة ليست مهارة آلية بسيطة، إنها عملية ذهنية تأملية تستند إلى عمليات عقلية عليها. إنها نشاط ينبغي أن يحتوى كل أنماط التفكير والتقويم والتحليل والتعليل وحل المشكلات، وليست مجرد نشاط بصرى ينتهى بتعرف الرموز المطبوعة أو فهم دلالاتها فقط (طعيمة، 1998: 132). تعد القراءة المصدر الأساسي لتعلم اللغة العربية للطالب خارج الصف، وهي مهارة تحتاج إلى تدريبات خاصة ومتنوعة.

(2) طرق تدريس القراءة

طعيمة (1998: 178-180) وفيما يلي تصور لهذه الخطوات:

(أ) يقرأ المعلم الكلمات والجمل مصحوبة بما يوضح معناها. ويتأكد المعلم من أن الطلاب قد فهموا معناها.

(ب) يطلب المعلم من الدارسين فتح الكتاب. ويقرأ أمامهم الكلمات والجمل مرة أخرى ويطلب منهم ترديد ما يسمعونه بدقة.

(ج) يقسم المعلم الصف إلى قسمين أو ثلاثة. ويطلب من كل قسم أن يردد.

(د) عند ما يتكون عند الطلاب رصيد من المفردات والتراكيب، يتم عرض نصوص مبسطة عليهم. ثم يقرأونها قراءة صامتة.

(هـ) يطلب المعلم من الطلاب الالتفات إليه وترك الكتاب مفتوحا أمامهم.

(و) تلقى أسئلة فهم النص والكتاب مفتوح أمامهم.

(ز) ينبغى أن تلقى الأسئلة في الترتيب الذي ترد فيه الإجابات في النص.

(ح) وقد يعود المعلم للنص بداية مرة أخرى للحصول على فكرة معينة أو تأكيد مفهوم معين.

(ط) يجب تشجيع استقاء الإجابات من النص.

(ي) يقرأ الطلاب النص بعد ذلك قراءة كاملة بحيث يسترجعون الأفكار التي كانت تثير الأسئلة.

(ك) قد تكون القراءة جهرية.

(3) مواد القراءة

1. قال محمد (1989: 198) ومن حيث المستويات اللغوية وهي:

المستويات الأولى : لابد أن نراعى البنود التى تبدأ من الجملة أو الجملتين ولاتزيد عن الفقرة أو الفقرتين.

المستويات المتقدمة: إذا كان في القراءة المكثفة فيمكن أن نبدأ من نصوص طويلة أو مقال قصير. أما إذا كان في القراءة الموسعة فإن النصوص يجب أن تكون طويلة.

2. من حيث المحتوى: ينبغي أن يكون موضوع الإختبار ملما لمستوى الدارسين، فلطلاب الطب مثلا أن يعد الموضوع الذي له صلة بالحقل الدراسي.
3. من حيث اللغة : ينبغى أن تكون من الصعوبة أو اليسر بحيث تناسب المستوى الذي وصل إليه الدارسون.

وللقراءة مهارتان أساسيتان هما : التعرف، والفهم (إبراهيم، 2009: 140).

والمهارات الأساسية للتعرف هي : ربط المعنى المناسب بالرمز (الحرف) الكتابي، التعرف إلى أجزاء الكلمات من خلال القدرة على التحليل البصري، التمييز بين أسماء الحروف وأصواتها، ربط الصوت بالرمز المكتوب، والتعرف إلى معاني الكلمات من خلال السياقات. وأهم المهارات الأساسية للفهم هي : القدرة على القراءة في وحدات فكرية، فهم التنظيم الذي اتبعه الكاتب، فهم الاتجاهات، تحديد الأفكار الرئيسة وفهمها، والقدرة على الاستنتاج.

(4) اختبارات القراءة

هناك أنواع اختبارات القراءة، وهي اختبار الاستفهام، اختبار الاختيار من متعدد، اختبار الصواب والخطأ، اختبار ملء الفراغ، اختبار مزاوجة المحتوى، اختبار الترتيب، اختبار المفردات، اختبار القواعد، اختبار مزاوجة أشكال الكلمات، اختبار أشكال الجمل، اختبار مزاوجة الجملة والصورة، اختبار مزاوجة الصورة والجملة، واختبار فهم النص القصير (الخولي، 2000: 116- 128).

د- الكتابة

(1) مفهوم الكتابة

تأتي مهارة الكتابة متأخرة بحسب ترتيبها بين بقية المهارات؛ فهي تأتي بعد مهارة القراءة . ونشير هنا إلى أن الكتابة عملية ذات شقين؛ أحدهما آلي، والآخر عقلي. والشق الآلي يحتوي على المهارات الآلية (الحرَكية) الخاصة برسم حروف اللغة العربية، ومعرفة التهجئة، والترقيم في العربية. أما الجانب العقلي، فيتطلب المعرفة الجيدة بالنحو، والمفردات، واستخدام اللغة (إبراهيم، 2009: 145).

يقصد بالمهارات الآلية في الكتابة العربية، النواحي الشكلية الثابتة في لغة الكتابة؛ مثل علامات الترقيم، ورسم الحروف وأشكالها، والحروف التي يتصل بعضها ببعض، وتلك التي تتصل بحروف سابقة لها، ولا تتصل بحروف لاحقة. ومن الشق الآلي أيضا، رسم الحركات فوق الحرف، أو تحته، أو في نهايته، ورسم، أو عدم رسم همزات القطع والوصل. وهذه العناصر وإن كان بعضها لا يمس جوهر اللغة كثيرا، إلا أنها مهمة في إخراج الشكل العام لما يكتب، وقد يحدث إسقاطها–أحيانا– لبسا، أو غموضا في المعنى.

لكل لغة ظواهر تميز كتابتها. ومن أهم ظواهر اللغة العربية، التي يركز عليها المعلم ويوليها أهمية عند تدريبه الطلاب على الجانب الآلي من الكتابة ما يلي: الضبط بالشكل (أي وضع الحركات القصيرة على الحروف) وتجريد الحرف، والمد، والتنوين، والشدة، و(ال) الشمسية، و(ال) القمرية، والتاء المفتوحة والمربوطة، والحروف التي تكتب ولا تنطق، والحروف التي تنطق ولا تكتب، والهمزات.

(2) طرق تدريس الكتابة

قال العربي (1981: 185–187) وفيما يلي مراحل تدريس الكتابة:

(أ) تعتبر ترجمة الأصوات اللغوية المنطوقة إلى حروف مكتوبة من أوليات تعلم الكتابة.

(ب) يعطى المعلم الدارس قصة أو جملا مكتوبة تنتظم في سياق متكامل، ويطلب منه أن يكتبها كما هي.

(ج) يقوم الدارس بإعادة كتابة قصة أوجملا مع تغير بسيط إما في زمان الأفعال.

(د) يقرأ الدارس قصة أوجملا. ثم يجيب عن أسئلة متدرجة من السهولة إلى الصعوبة.

(هـ) يعطي الدارس مجموعة من القصة أوالجمل تتعلق بموضوع واحد في غير ترتيبها الصحيح ويطلب منه أن يعيد كتابتها بالسياق السليم.

(و) يعطي المعلم الدارس مجموعة من الأسئلة التي تكون إجابتها سياقا متكاملا يسرد أحداثا مترابطة.

(ز) يقرأ الدارس جزءا من مقال ويطلب المعلم منه أن يكتب ملخصا له.

(ح) يناقش المعلم من الدارسين كتابة مقال.

(3) اختبارات الكتابة

ومن اختبارات الكتابة هي اختبارات كتابة الحرف، والخط، والإملاء (دمج الوحدات، الأحكام، الاشتقاق، الاختيار من متعدد، الإضافة)، ترتيب الكلمة والجمل، الترقيم، الكتابة المقيدة، الإنشاء الموجه، والإنشاء الحر، واختبار التلخيص (الخولي، 1986: 136-166).

قائمة المراجع

أ- كتب

الخولي، محمد علي ، 2000. *الاختبارات اللغوية*، (الأردن:دار الفلاح.

الخولي، محمد علي، 1976. *أساليب تدريس اللغة العربية*، الرياض: المملكة العربية.

طعيمة، رشدى أحمد، 1989. *تعليم العربية لغير الناطقين بها مناهجه وأسالبه*، الرباط: منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة.

طعيمة، رشدي أحمد، 1998. *مناهج تدريس اللغة العربية بالتعليم الأساسي*، القاهرة:دار الفكر العربي.

طه على حسين الدليمى، وسعاد عبد الكريم عباس الوائلي، 2005. *اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها*، الأردن:دار الشروق.

العربي، صلاح عبد المجيد، 1981. *تعلم اللغات الحية وتعليمها بين النظرية والتطبيق*، الرياض:مكتبة لبنان.

المجيد، عبد العزيز، دون السنة. *اللغة العربية أصولها النفسية وطرق تدريسها*، القاهرة:دار المعارف.

محمد، عبد الخالق محمد،1989. *اختبارات اللغة*، المملكة العربية السعودية–الرياض.

مدكور، على أحمد، دون السنة. *تدريس فنون اللغة العربية*، القاهرة:دار الفكر.

ب- مجلات ودوريات ونشرات

عبد الرحمن بن إبراهيم، "*كن متخصصا، إضاءات لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها*"، الدورة التدريبية لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها بالبرنامج الخاص في تعليم اللغة العربية، الجامعة الإسلامية الحكومية مولانا مالك إبراهيم بمالانج بالتعاون مع العربية للجميع بالرياض، 2009.

المراجع الأجنبية

أ- كتب

Ainin, Mohammad, dkk, *Evaluasi dalam Pembelajaran Bahasa Arab,* Malang:Misykat, 2006.

C. Cox. *Teaching Language Arts,* Boston:Allyn & Bacon, 1999.

E. Mulyasa, *Kurikulum Berbasis Kompetensi, Konsep Karakteristik dan Implementasi,* Bandung:PT Remaja Rosda Karya, 2003.

Nurhadi, dkk. *Pembelajaran Konstektual dan Penerapannya dalam KBK*, Malang:UM Press, 2004.
Pribadi, A. Benny, *Model Desain Sistem Pembelajaran,* Jakarta:PT. Dian Rakyat, 2010.
Trianto, *Model-Model Pembelajaran Inovatif Berorientasi Konstruktif* ,Jakarta:Prestasi Pustaka, 2007.

ب– مجلات ودوريات ونشرات

Latief, M. Adnan. 2002. Pembelajaran Bahasa Inggris Berbasis Konteks (*Contextual Teaching and Learning). BAHASA DAN SENI* (30/2) Agustus.
Muhaiban. 2002. Pembelajaran Kontekstual Bahasa Arab di Sekolah Menengah Umum (SMU) dan Madrasah Aliyah (MA). *BAHASA DAN SENI* (30/1) Februari.