الباب الثاني
النظريات

أ. العناصر التدريسية

التدريس هو كل نظام يتكون من عناصر التي تتعلق و تتعامل بعضها ببعض لتحقيق الهدف العام في التدريس. ستجري عملية التدريس اجراءا فعالا إذا تعامل بعضها ببعض تعاملا متكاملا.[1]

أما العناصر التدريسية هي :

١. الأهداف التدريسية

تشكل الأهداف دائما نقطة البداية لأي عمل، سواء كان هذا العمل في إطار النظام التربوي أو أي نظام آخر، فهي تعد بمثابة القائد و الموجه لكافة الأعمال. و الأهداف التدريسية هي المعايير التي في ضوئها تختار المواد الدراسية و تنظيم محتوياتها، و تعد أساليب التدريس و الاختبارات و غيرها من أساليب التقويم. و يمكن ابراز الدور الهام للأهداف، على النحو التالي :

[1] Oemar Hamalik, ***Proses Belajar Mengajar*** (Jakarta: PT Bumi Aksara, 2001), hlm.77-78

١- تعين الأهداف مخططي المناهج على اختيار المحتوى التدريسي للمراحل الدراسية المختلفة.

٢- تساعد الأهداف التربوية التدريسية على تنسيق و تنظيم و توجيه العمل لتحقيق الغايات الكبرى و لبناء الإنسان المتكامل عقليا و مهاريا و وجدانيا في المجالات المختلفة.

٣- يساعد تحديد الأهداف التربوية في التنفيذ الجيد للمنهج من حيث تنظيم طرق تدريس و أساليبها و تنظيم و تصميم وسائل و أساليب مختلفة للتقويم.

٤- يعين تحديد الهدف الأساسي لكل مقرر و لكل درس بذاته على تحديد خطوات الدرس، و على إعطاء الخطواة التي تحقق هذا الهدف بشكل مباشر نصيب الأسد من الوقت.

٥- إذا حقّق الهدف الأساسي لكل مقرر و لكل درس بذاته زال الخلط بين العناصر و المهارات، و أخذا كل منها نصيبه من التراكيز، و حصل التكامل في النهاية بين هذه الفروع.

٦- إن تحديد الهدف الأساسي و الأهداف الفرعية ينأى بالمعلم عن تدريس أشياء كثيرة قد لا تلزم، و يجنبه ترك أشياء أساسية تخدم هذه الأهداف بصورة مباشرة و أكثر وضوحا.[٢]

٢. المداخل التدريسية

المدخل التدريسي يعني موقف فلسفي عن اللغة و تعلم و تدريس اللغة التي تصبح مرجع لأنشطة التدريسية اللغة.

١-المدخل الإنساني

الاهتمام بالدارس كإنسان و ليس مجرد آلة تتلقى مثيرات معينة لتصدر استجابات أخرى، يمثل اتجاها حديثا بين بعض خبراء تدريس اللغات الأجنبية، و تدريس هذه اللغات، كما هو معروف، يستهدف توثيق الصلات بين الناس من مختلف الثقافات، ولعل أول خطوة لتحقيق ذلك هي اتاحة الفرصة للطلاب من الثقافات المختلفة ليتحدثوا عن أنفوسهم، و يعبروا عن مشاعرهم، و يتبادل كل منهم مع الآخرين ما عنده. هذه العملية الوجدانية فيها إشباع لحاجة الطلاب للتعبير عن الذات. و يرى هؤلاء الخبراء أن الاهتمام بإشباع الحاجات النفسية للطلاب أمرا يحب أن يسبق تلبية مطالب الفكر عندهم. و يرون أيضا ضرورة تزويد الطلاب باستجابات فورية لكل ما

[٢] عبدالرحمن بن إبراهيم الفوزان، ***إضاءات لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها*** (الرياض: فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر،٢٠١١)، ص ٢٥٧-٢٥٨

يصدر منهم كخطوات لتحقيق قدر من المشاركة الوجدانية معهم. وهذا القدر من المشاركة يمكن أن يتحقق من خلال ثلاثة أساليب يقترحها بعض الخبراء من مؤيدي المدخل الإنساني في تدريس اللغات الأجنبية. هذه الأساليب هي :

أ. الشرح و التوضيح و تدريب الطلاب على ممارسة اللغة في مواقف تختلف.

ب. تمثيل الدور role playing لتدريب الطلاب أيضا على الاستجابة في مواقف تختلف فيها درجة المشاركة الوجدنية و نوعه (حب، غضب، رجاء، .. الخ).

ج. قيام المعلم بالنمذجة أي تقديم النموذج الذي يمكن للطلاب أن يحتذيه.

٢- المدخل التقني

يقصد بذلك الاعتماد على الوسائل التدريسية، و التقنيات التربوية في تدريس اللغة. و لهذه الوسائل و التقنيات كما نعلم دور كبير في توصيل الخبرة، و تحويلها من خبرة مجردة إلى خبرة محسوسة.

و لقد أدى نجاح هذه الوسائل و التقنيات في العملية التدريسية إلى ظهور اتجاه حديث نسبيا في مجال تدريس اللغات الثانية يتبني فكرة الاعتماد

عليها في تدريس هذه اللغات. و بدأ هذا الاتجاه ينتشر عندما ظهرت الحاجاة إلى تدريس اللغات الثانية لمجموعة من الدارسين الذين ينتمون إلى جنسيات مختلفة ولغات متباينة، مما يتعذر معه استخدام لغة وسيطة تجمع بينهم جميعا، و من ثم يفرض على المعلم التعامل باللغة الثانية الجديدة.

و يستهدف المدخل التقني توفير سياق يوضح معاني الكلمات و التراكيب و المفاهيم الثقافية الجديدة و ذلك عن طريق استعمال الصور و الخرائط و الرسومات و النماذج الحية، و البطاقات، و غيرها مما يساعد على تعريف الدارسين بدلالات الكلمات الأجنبية.

و يتسع مجال هذا المدخل ليشمل مختلف وسائل الاتصال من كاسيت إلى فيديو إلى معامل لغات إلى راديو، إلى شرائح slides، إلى حاسوب (كومبيوتر). و لقد توسعت بعض برامج تدريس اللغة الثانية في استخدام التقنيات التربوية لتقديم النماذج اللغوية الصحيحة و التدريب عليها.

و يواجه هذا المدخل مشكلات كثير منها; عدم توفر مواد تدريسية جيدة، أو حتى كافية لمعلم في كل موقف لغوي. و منها أيضا تعذر شرح الكلمات المجردة التي يمكن توضيحها بالترجمة عن طريق مباشر و مختصر. و منها ارتفاع كلفة إعداد هذه الوسائل و التقنيات إلى الدرجة التي لا تتكلف

مع عدد المستفيدين منها. كما أن استخدام الحاسب الآلي نفسه يواجه بعض المشكلات.

٣- المدخل التحليلي

أ. لغوي أساسا

ب. مبني على أبحاث علم الاجتماع اللغوي و المعاني semantics، عملية الكلام speech act، تحليل النظام، مفاهيم الافكار و الوظائف nations and functions.

ج. يتطلب منا تحليل الحاجات اللغوية، كما يتطلب منهجا لغويا جديدا، و منهجا وظيفيا مبنيا على الفكرة أيضا notional syllabus. و كذلك المنهج ذو الأغراض الخاصة.

د. يستلزم إعداد مواد تدريسية جديدة و أساليب تدريس جديدة إلى حد ما.

ه. يتحكم أصحاب هذا المدخل في معظم، إن لم يكن كل، ما يقدم للطالب من لغة.

٤- المدخل غير التحليل

أ. يستند إلى مفاهيم علم النفس اللغوي psycholinguistics و المفاهيم التربوية و ليس إلى المفاهيم اللغوية مثل سابقة.

ب. يوصف هذا المدخل أيضا بأنه المدخل الكلي global و المتكامل integrated و الطابيعي naturalistic .

ج. يتطلب تدريس اللغة في مواقف حياة طبيعية. و يركز على موضوعات تتعلق بحياة الطالب و الجوانب الإنسانية العامة.

د. يستلزم، مثل سابقة، إعداد مواد تدريسية جديدة.

ه. من الصعب التحكم في اللغة المقدمة للطالب. كما أن الاستجابات اللغوية التي تصدر منه يصعب توقعها، حيث أن تدريس اللغة عبارة عن ممارسة حقيقة و ليس مفتعلة.[٣]

٥- المدخل الاتصالي

المدخل الاتصالي هو التدريس يقوم بالنظرية التواصل أو وظيفة اللغوية. في هذا المدخل، الأهداف التدريسية اللغة لتطوير مهارة التواصل و مهارت اللغوية.[٤]

ويميز كانال و سوين بين أربعة أنواع من الكفايات الاتصالية هي :

أ. الكفاية النحوية grammatical competence و تشير إلى ما يقصده تشومسكي من الكفاية اللغوية أي معرفة نظام اللغة و القدرة الكافية على استخدامها.

---

[٣] رشدي أحمد طعيمة، ***تدريس العربية لغير الناطقين بها مناهجه و أساليبه*** (مصر: جامعة المنصورة، ١٩٨٩)، ص. ١١٥-١٢٠

[4] Abdul Hamid dkk, ***Pembelajaran Bahasa Arab*** **Pendekatan, Metode, Strategi, Materi, dan Media** (Malang: UIN Press, 2008), hlm.9

ب. الكفاية اللغوية الاجتماعية sociolinguistic competence و تشير إلى قدرة الفرد على فهم السياق الاجتماعي الذي يتم من خلاله الاتصال بما في ذلك العلاقات التي تربط بين الأدوات الاجتماعية المختلفة و القدرة على تبادل المعلومات و المشاركة الاجتماعية بين الفرد و الآخرين.

ج. كفاية تحليل الخطاب discourse competence و تشير إلى قدرة الفرد على تحليل أشكال الحديث و التخاطب من خلال فهم بنية الكلام و إدراك العلاقة بين عناصره و طرق التعبير عن المعنى و علاقة هذا النص ككل.

د. الكفاية الاستراتيجية strategic competence تشير إلى قدرة الفرد على اختبار الأساليب و الاستراتيجيات المناسبة للبدء بالحديث و ختامه، و الاحتفاظ بانتباه الآخرين له، و تحويل مسار الحديث و غير ذلك من استراتيجيات مهمة لإتمام عملية الاتصال.[٥]

٣. الطرائق التدريسية

هناك طرق متنوعة لتدريس اللغات الأجنبية. و لقد جرى حول كل منها جدال طويل، كما انتصر لكل طريقة بعض المختصين، فأبرزول مزايا طريقة ما و عيوب الطرق الأخرى. و من أهم هذه الطرق أربع هي :

[٥] رشدي أحمد طعيمة، ***تدريس العربية لغير ...*** (مصر: جامعة المنصورة، ١٩٨٩)، ص. ١١٥-١٢٠

١-طريقة القوائد و الترجمة، لهذه الطريقة عدة أسماء أخرى فيدعوها البعض الطريقة القديمة، الطريقة التقليدية و من أهم ملامح هذه الطريقة ما يلي :

أ. تهتم هذه الطريقة بمهارة القراءة و الكتابة و الترجمة، ولاتعطي الاهتمام اللازم لمهارة الكلام

ب. تستخدم هذه الطريقة اللغة الأم للمتعلم كوسيلة رئيسية لتدريس اللغة المنشودة. و بعبارة أخرى، تستخدم هذه الطريقة الترجمة كأسلوب رئيسي في التدريس.

ج. تهتم ما يلجأ المعلم الذي يستخدم هذه الطريقة إلى التحليل النحوية، أي التعميمات، كوسيلة لتدريس اللغة الأجنبية و ضبط صحتها.

٢- الطريقة المباشرة، ردا على طريقة القواعد و الترجمة، ظهرت الطريقة المباشرة التي تمتاز بما يلي :

أ. تعطي الطريقة المباشرة الأولوية لمهارة الكلام بدالا من مهارات القراءة و الكتابة و الترجمة على أساس أن اللغة هي االكلام بشكل أساسي.

ب. تتجنب هذه الطريقة استخدام الترجمة في تدريس اللغة الأجنبية و تعتبرها عديمة الجدوي، بل شديدة الضرر على تدريس اللغة المنشودة و تعلمها.

ج. بموجب هذه الطريقة، فأن اللغة الأم لامكن لها في تدريس اللغة الأجنبية.

٣- الطريقة السمعية الشفوية، مسميات أخرى مثل الطريقة الشفوية و الطريقة اللغوية، و كان اسمها أول ماظهرت أسلوب الجيش لأنها استخدامت أول ما استخدامت في تدريس العسكريين الأمريكيين اللغات الأجنبية لإرسالهم في مهمات خارج بلادهم بعد الحرب العالمية الثانية. و من ابراز افتراضات هذه الطريقة مايلي:

أ. اللغات أساسا كلاما، أما الكتابة فهي تمثيل جزئي للكلام. و لذلك يجب أن ينصب الاهتمام في تدريس اللغات الأجنبية على الكلام، و ليس على القراءة و الكتابة.

ب. يجب أن يسير تدريس اللغة الأجنبية بموجب تسلسل معين هو: استماع، ثم كلام، ثم قراءة، ثم كتابة. و هذا يعي أن يستمع المتعلم أولا، ثم يقول مااستمع إليه، ثم يقرأ ماقال، ثم يكتب ماقرأ أو عما قرأ.

ج. طريقة تكلم اللغة الأجنبية تماثل طريقة اكتساب الطفل للغة الأم. فهو يستمع أولا ثم يبدأ يحاكي مااستمع إلية. ثم يذهب إلى المدرسة ليتعلم القراء ثم الكتابة.[٦]

٤- طريقة القرءة، يرجع التفكير في هذه الطريقة إلى عدد من المتخصصين في تدريس اللغات الأجنبية في الربع الأول من القرن العشرون. و من الممكن إيجاز أهم ملامح طريقة القراءة فيما يلي :

---

[٦] مُحَمَّد علي الخولي، ***أساليب تدريس اللغة العربية*** (الرياض: جميع الحقوق محفوظة للمؤلف،١٩٨٦)، ص.٢٠-٢٥

أ. تبدأ هذه الطريقة عادة بفترة يتدرب الطلاب فيها على بعض المهارات الصوتية. فيستمعون لبعض الجمل البسيطة. و ينطقون بعض الأصوات و الجمل. حتى يألفوا النظام الصوتي. انطلاقا من مبدأ مؤداه، أن الصورة التي يكونها المرء عن النظام الصوتي للغة سوف تسهم في تنمية مهاراته في الاتصال برموزها على الصفحة المطبوعة.

ب. بعد أن يتدرب الطالب على نطق جمل معينة. يقرؤها في نص. و يعمل المدرس على تنمية بعض مهارات القراءة الصامتة عند الطلاب.

ج. بعد ذلك يقرأ الطلاب هذا النص قراءة جهرية متبوعة بأسئلة حول النص للتأكد من فهمه.[٧]

٥- الطريقة الانتقائية، تأتي الطريقة الانتقائية ردا على الطرق السابقة. و الافتراضات الكامنة وراء هذه الطريقة هي :

أ. كل طريقة في تدريس لها محاسنها و يمكن الاستفادة منها في تدريس اللغة الاجنبية.

ب. لا توجد طريقة مثالية تماما أو خاطئة تماما و لكل طريقة مزايا و عيوب و حجج لها و حجج عليها.

---

[٧] رشدي أحمد طعيمة، ***تدريس العربية لغير ...*** (مصر: جامعة المنصورة، ١٩٨٩)، ص. ١٣٦

ج. من الممكن النظر إلى الطرق الثلاث السابقة على أساس أن بعضها يكمل البعض الآخر بدلا من النظر إليها على أساس أنها متعارضة أو متناقضة. و بعبارة أخرى، من الممكت النطر إلى الطرق الثلاث على أنها متكاملة بدلا من كونها متعارضة أو متنافسة أو متناقضة.[٨]

٤. الأساليب/استراتيجيات التدريسية

الأسلوب التدريسية يعني الطريقة التي يستخدمها في عملية تدريسية. و من عناصر أسلوب تدريسية فيما يلي :

أ. الأنشطة التدريسية الأولى

ب. إيصال المعلومات

ج. مشاركة طالب

د. اختبار

ه. متابعة

و الأسلوب التدريسية اللغة العربية يعني الأسلوب لشرح المادة اللغة العربية ليسهل الطلاب في فهم المادة اللغة العربية.[٩]

٥. المواد التدريسية

[٨] محمد علي الخولي، ***أساليب تدريس ...*** (الرياض: جميع الحقوق محفوظة للمؤلف،١٩٨٦)، ص. ٢٦

[9] Syaiful Mustofa, ***Strategi Pembelajaran Bahasa Arab Inovatif*** (Malang: UIN Maliki Press,2011), hlm. 9-12

تصور لإعداد كتاب أساسي لتدريس العربية للناطقين بغيرها، و تتضمن هذه المرحلة الأعمال التالية :

١- دراسة كتب تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها، دراسة عملية تحليلية تقويمية، للاستفادة من الجوانب المضيئة فيها، و لسد الثغرات و جوانب القصور التي و قعت فيها، و يمكن الاستفادة من هذه الدراسة في الجوانب الآتية :

المفردات المستخدمة، أسلوب تقديمها و التصاعد بها، نظام تكرار الكلمة في الدرس الواحد و في بقية الدروس، المفردات المشتركة بين الكتب، أسلوب عرض اللتراكيب للغوية، أنواع التدريبات و التمارين المستخدمة، الموضوعات و المحاور الثقافية و الجضارية التي دارت حولها، أساليب المعالجة و التناول.

٢-دراسة و تحديد الثروة اللفظية الأساسية التي سيستند إليها الكتاب، و هذا يقتضي إعداد قائمة بالمفردات الأساسية الشائعة و الضرورية، و لما كانت اللغة العربية الآن خلوا من قائمة مفردات أساسية، و لما كان القيام بهذا العمل من شأنه أن يستغرق عدة سنوات و يتطلب جهدا كبيرة و متعددة، فإن الأمر يتطلب منا الا نقف في الأيدي و أن نبدأ في البحث عن بدائل تستوفي و بقدر الإمكان بعض الاتجاهات العملية و من هنا نقترح مثلا إعداد قائمة.

٣- دراسة المشكلات و الصعوبات المتصلة بتعلم مهارات اللغة، و التي يمكن أن تجابه المتعلمين، إما نتيجة لصعوبة في لغتنا، أو لاختلاف بين لغة الدارس و اللغة

العربية. و مما يساعدنا في التعرف على هذه المشكلات و الصعوبات الدراسات المقارنة و التقابلية، و دراسات الأخطاء الشائعة و استخدام منهج تحليل الأخطاء، ذلك أن مثل هذه الدراسات تعتبر أساسا لا ينتغي إهمالها عندا تأليف كتب تدريس العربية للناطقين بغيرها ((فمن أول الأساس التي يعتمد عليها وضع الكتاب المدرسي الدراسات التقابلية بين اللغة العربية و اللغة الناطق بها من يتعلم العربية من حيث الأصوات و التراكيب.[١٠]

٦. الوسائل التدريسية

لقد تحولت العملية في العصر الحديث داخل الصف و خارجه إلى نشاط له أهداف و نتائج تخضع للقياس و التقنين، و أصبح للتقنيات التدريسية دور فاعل بين مدخلات هذا النشاط و مخرجاته. و فضلا عن ذلك فقد صارات تلك التقنيات تلعب دررا هاما في تطوير عناصر النظام التربوي كافة بوجه عاما و عناصر المنهج على وجه الخصوص، و جعلها أكثر فاعلية و كفاية، و ذلك من خلا الاستفادة منها في عملية التخطيط لهذه المناهج و تنفيذها و تقويمها و متابعتها و تطويرها بما يسهم بشكل كبير في تحقيق أهدافها المنشودة.

دور الوسائل التدريسية في تحسين عملية التدريس و التعلم :

[١٠] محمود كامل الناقة و رشدي احمد طعيمة، ***الكتاب الأساسي لتدريس اللغة العربية للناطقين بلغات آخر*** (مكة: جامعة أم القرى، ١٩٨٣)، ص. ٢٦١-٢٦٣

أولا: إثراء التدريس، أوضحت الدراسات و الأبحاث أن الوسائل تدريسية تلعب دورا جوهريا في إثراء التدريس و توسيع خبرات المتعلم و تيسير بناء المفاهيم و تخطي الحدود الجغروفية و الطبيعية باستخدام وسائل اتصال متنوعة تعرض الرسائل التدريسية بأساليب مثيرة و مشوقة و جذابة.

ثانيا: تحقيق اقتصادية التدريس، و يقصد بذلك جعل عملية التدريس اقتصادية بدرجة أكبر من خلا زيادة نسبة التعلم إلى تكلفته. فالهدف الرئيس للوسائل التدريسية هو تحقيق أهداف تعلم قابلة للقياس بمستوى فعال بأقل قدر من التكلفة في الوقت و الجهد و المصادر.

ثالثا: المساعدة على استثارة اهتمام التلميذ و إشباع حاجته للتعلم، يكتسب التلميذ من خلال استخدام الوسائل التدريسية المختلفة بعض الخبرات التي تثير اهتمامه و تحقيق أهدافه. و كلما كانت الخبرات التدريسية التي يمربها المتعلم أقرب إلى الواقعية أصبح لها معنى ملموس و ثيق االصلة بالأهداف التي يسعى التلميذ إلى تحقيقها و الرغبات التي يتوق إلى إشباعها.

رابعا: المساعدة على زيادة خبرة التلميذ منا يجعله أكثر استعدادا للتعلم، باستخدام وسائل التدريسية متنوعة يكتسب التلميذ خبرات مباشرة تجعله أكثر استعداد للمتعلم. مما يساعد على جعل تعلم التلميذ في أفضل صورة.

خامسا: المساعدة على اشتراك جميع حواس المتعلو في عملية التعلم، إن اشتراك جميع الحواس في عملية التدريس يؤدي إلى ترسيخ و تعميق هذا التعلم و الوسائل التدريسية تساعد على إشراك جميع حواس المتعلم، مما يساعد على بقاء أثر التعلم.

سادسا: المساعدة في زيادة مشاركة التلمسذ الإيجابية في اكتساب الخبراة، تنمى الوسائل التدريسية قدرة التلميذ على التأمل ودقة الملاحظة واتباع التفكير العلمي للوصول إلى حل المشكلات. و هذا الأسلوب يؤدي بالضرورة إلى تحسين نوعية التعلم و رفع الأداء عند التلاميذ.[١١]

و من الضروري أن يستفيد المعلم من الوسائل المعينة في تدريس عموما و تدريس اللغة خصوصا. و تنقسم المسائل إلى ثلاثة أنواع :

(١) وسائل سمعية، مثل الشريط المسجل و الراديو

(٢) وسائل بصرية، مثل اللوحات و الصوار

(٣) وسائل سمعية بصرية، مثل الأفلام الناطقة[١٢]

٧. الاختبارات التدريسية

تلعب الاختبار دورا هاما في التدريس. ولهذا، فإن الاختبار الجيد أساسي للتدريس الجيد و التعلم الجيد. و لقد تبين دائما أن المعلمين و الطلاب يركزون على ما

---

[١١] عبدالرحمن بن إبراهيم الفوزان، ***إضاءات لمعلمي اللغة العربي...*** (الرياض: فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر،٢٠١١)، ص. ١٠٨-١٠٩

[١٢] مُحَمَّد علي الخولي، ***أساليب تدريس ...*** (الرياض: جميع الحقوق محفوظة للمؤلف،١٩٨٦)، ص.١٧١

تركز عليه الاختبار. فإذا كان هناك خلل ما في نظام الاختبارات، فإن هذا ينعكس بسرعة على التدريس و التعلم معا.[١٣]

تهداف الاختبارات عامة إلى عدة أهداف منها :

١. قياس التحصيل، قد يهدف الاختبار إلى قيار تحصيل الطالب أو مدى إتقانة لمهارة ما. مثال ذلك الاختبار الذي يجريه المعلم لطلابه في إثناء السنة الدراسية أو في نهايتها.

٢. التقييم الذاتي، قد يهدف الاختبار إلى مساعدة المعلم على تقييم عمله ليعرف مدى نجاحه في مهنته التدريسية. و قد يهدف الاختبار إلى مساعدة الطالب في تقييم ذاته و مدى تقديمه عبر أشهر السنة الدراسية أو عبر السنوات الدراسية المتتابعة.

٣. التجريب، أحيانا يستخدم الاختبار لأغراض التجريب التربوي. إذا أردنا المقارنة بين طريقتي تدريس لنعرف أيا منها هي الأكفأ، نجرب كل طريقة على مجموعة من الطلاب و نستعين بالاختبارات قبل التدريس و بعده لنقيس مدى تقدم كل مجموعة، ثم نتوصل إلى الاستنتاج المتعلق بأفضلية الطريقة بناء على تفاضل التقديم.

٤. الترفيع، كثيرا ما تستخدم التختبارات في عملية ترفيع الطلاب من سنة دراسية إلى أخرى سواء أكان ذلك في المدارس أم في الجامهات التي تتبع نظام السنوات.

---

[١٣] مرجع نفسه، ص. ١٥٥

٥. إعلام الولدين، الوالد الذي يدفع تكاليف دراسية ابنه يريد أن يعرف المستوى الدراسي لابنه. و لا سبيل إلى هذا إلا عن طريق الاختبارات.

٦. التشخيص، قد يستخدم الاختبار، بعد التحليل البندي، في مساعدة المعلم على معرفة تقاط الضعف و نقاط القوة لدى طلابه في مادة ما.

٧. التجميع، بعض المدارس أو البرامج التدريسية تفضل استخدام التجميع المتجانس، أي وضع الطلاب الضعاف في صفوف خاصة و الطلاب المتوفقين في صفوف خاصة أخرى. و البعض يفضل التجميع المتنوع، أي مزج الصفوف ذاتها بحيث يلتحق بالصف الواحد طلاب من مستويات تحصيلية مختلفة. و في حالتين، أي التجميع المتجانس و التجميع المتنوع، لابد من إجراء الاختبارات المناسبة و من ثم يتم انتقاء الطلاب و توزيعهم على أساس درجاتهم فيها.[١٤]

موصفات الاختبار الجيد :

الثبات، يقصد بالثبات عدم التذبذب في الاختبار إذا ما قصد يه أن يكون بمثابة المقياس. فالمقياس المترى مثلا يمكن أن تقيس به الطول والعرض لعدة أشياء، و يمكن بعد فترة أن تقيس الأشياء نفسها بالمقياس المترى نفسه و تحصل على النتائج نفسها دون تذبذب ما دام الطول و العرض كما هما لم يتغيرا. و على هذا فإن ثبات الاختبار يرتبط إلى حد كبير بثبات التقدير العام أو حتى الدرجات التي يحرزها

[١٤] محمد علي الخولي، ***الاختبارات اللغوية*** (الأردن: دار الفلاح للنشر و التوزيع، ٢٠٠٠)، ص. ٢-٣

الدراس نفسه، فإذا ما تذبذبت درجاته فإن دذا يعني أن المقياس أو الاختبار لا يتصف بالثبات. فمثلا إذاقدمنا اختبارا معينا لنخبة من الدارسين اليوم، و بعد تحصيل نوعي و كمي معلوم لدينا، ثم قدمنا هذا الاختبار نفسه للنخبة نفسها تحت ظروف مطابقة أو مشاهة دون إضافة جديد ثم جاءت النتائج مختلفة اختلافا بينا، فيمكن القول في هذه الحال بأن هذا الاختبار يفتقر إلى الثبات و هذا يجعله اختبارا غير جيد.

الصدق، إن صدق الاختبار يعني إلى أي مدى يقيس الشيء الذي وضع من أجله. فأذا كان قد وضع لقياس حصيلة الدراس في المفردات، فهل يقوم بقياس هذا العنصر حقا أم أنه يقيس عنصرا آخر كالتراكيب أو الأصوات؟ إن اختبارا صمم لقياس قدرة الدراس على الترجمة لا يعني إطلاقا أنه يمكن أن يكون مقياسا تقاسا به مقدارته على الكلام. و كذالك اختبارا الإملاء لا يصلح أن يكون مقياسا يقاس به النطق السليم. و لتوفير درجة صدق عالية للاختبار، يجب أن يكون المحتوى ذا علاقة بالشيء الذي يراد قياسه. و يجب استبعاد أية مشكلة ثانوية لا علاقة لها به، و التي قد تكون في ذاتها أكثر صعوبة من الصعوبات ذات الصلة بالاختبار.

سهولة التطبيق، قد يتمتع التختبار بدرجتي ثبات و صدق عالتين إلا أنة لا يمكن تطبيقه لسبب من الأسبب التي تتصل ب:

أ. التصحيح

ب. أو الأمكانات المادية

ج. أو عدم مناسبة الظروف التي يتطلبها لإجراء الاختبار من حيث الوقت.

د. أو عدم توفر أجهزة بعينها يستلزمها تطبيق الاختبار و تخرج عن إمكانات الجهة المنفذة له و قدراتها.

التمييز، من صفات الاختبار أن تمكن فيه القدرة على التمييز بين مختلف الداريسن من حيث الأداء، ففي كل صف من الصفوف نجد تباينا بين الدارسين، فهناك المتفوق و الضعيف و مستويات بين هؤلاء و هؤلاء. و لكي يفرق الاختبار بين هذه الفئات، فإن على واضعي الاختبارات أن يتوخوا الدقة قدر الامكان في مدى سهولة الأسئلة و صعوبتها بحيث لا تكون كلها صعبة يبرز فيها المتفوقون فقط، أو متوسطة يجيب عنها المتفوقون و المتوسطون دون الضعاف، أو سهلة كلها بحيث لا تفرق بين الجميع. فعلى سبيل المثال، فإن الحصول على ٨٠% لا يعد شيئا كبيرا إذا ما حصل كل الطلاب على درجات في المدى ما بين ٧٨% و ٨٢% ولا شك في أن اختبارا يحصل فيه معظم الدارسين على المدى المذكور هو اختبار يفتقر إلى عنصور التمييز لأن أسئلته غير جيدة و لأن السؤال الجيد ينبغي أن يكون غير غامض، أي أنه يجب أن يكون للسؤال تفسير واحدا. و كذلك فإن السؤل الجيد هو السؤل المميز الذي تتفق نتيجته مع النتيجة العامة للاختبار ككل.

الموضوعية، من أهم صفات الاختبار الجيد أن يكون موضوعيا في قياسه النواحي التي أعد لقياسه. و يمكن أن تتحق الموضوعية في الاختبار عن طريق فهم أهداف الاختبار، و أن يكون هناك تفسير واحدا للأسئلة و الإجابات المطلوبة منه، فلا تسمح صياغة السؤل بفهم معنى آخر غير المقصود به، لأن الختلاف في فهم المضمون نتيجة وجود لبس أو غموض في التعبير يؤثر في صدق الاختبار، و بالتالي في ثبات نتائجه. كما يعد الاختبار موضوعيا إذا كان يعطي الدرجة نفسها، بغض النظر عمن يصححه، لذلك تصمم الأسئلة بحيث يمكن الحصول على الدرجة دون تدخل الحكم الذاتي للمصحح.[١٥]

ب. عملية تدريس

١. المدرس

المعلم هو المهيمن على مناخ الفصل الدراسي و ما يحدث بداخله. و هو المحرك لدوافع التلاميذ و المشاكل لاتجاهاتهم عن طريق أساليب التدريس المتنوعة، و ينحصر اهتمام المدرس التقليدي في تحقيق أهدافه التي تدور في معظمها حول تلقين المعلومات. أما التلميذ فهو أدة سلبية، عليه أن يأخذ و يتقبل ما يعطى له دون مناقشة، و يغفل تماما دوره كأحد المتغيرات الأساسية في المواقف التدريسي.

[١٥] عبدالرحمن بن إبراهيم الفوزان، ***إضاءات لمعلمي اللغة العربي...***(الرياض: فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر،٢٠١١)، ص. ٩٤-٩٧

لقد الأوان لتغيير النظرة التقليدية للمعلم، حيث تغيرت نظريات علوم اللإدارة و التنظيم، و جاءت نظرنات جديدة كانت رد فعل لإغفال العنصور البشرى و العلاقات الإنسانية في العملية الإدارية. و اهتمت بالعمل الإنساني و باتجاهات العاملين، وبما يعتنقونه من آراء و مبادئ، و بما بينهم من فروق فردية، و ما بجمعهم من علاقات اجتماعية. إن المعلم يراعي طبيعة المادة الدراسية، و طبيعة المتعلم، و أن يراعى نظريات الإدارة الحديثة و التربية الحديثة، من حيث زيادة الاهتمام بدور التلميذ و مشاركته لإيجابية في العملية التدريسية.[١٦]

و الصفات اللازمة لكل معلم :

١. متخلقا بالأخلاق الكريمة، بريئا من الأعمال السيئات، مثلا أعلى في أعماله و أحواله

٢. له نية خالصة في أعماله و عزيمة قرية في أداء واجبة

٣. سليم الجسم و العقل و قوي البنية

٤. خاليا من العاهات المشوهة التب تخل بمهنته

٥. عالما بقواعد التربية و طرق التدريس

٦. عالما بعلم النفس

٧. مولعا بمطالعة المراجع الكثيرة المتنوعة حتى يكون غزيرة المادة

[١٦] حسن شحاتة، ***تدريس اللغة العربية بين النظرية و التطبيق*** (القاهرة: الدار المصرية البنانية، ١٩٩٢)، ص. ٤١٥

٨. ماهرا في اختيار المواد الموثوق بثحتها الملائمة للزمان و المناسبة لمدارك التلاميذ

٩. قادرا على ترتيب المواد ترتيبا منطقيا و كتابتها في دفتر الإعداد

١٠. قادرا على إيصال المعلومات إلى أذهام التلاميذ و تفهيمها لهم

١١. له مهارة في اللغة التي يدرس بها و الطلاقة في الكلام و الفصاحة فيه

١٢. مجد في عمله محبا لمهنته نشيطا في أداء واجبه

١٣. باش الوجه حسن البزة لطيف الهندام

١٤. قادرا على صك حوافظ النشء بمسائل العلوم و الفنون

١٥. له استعداد لمهنته و كفاءة في تشجيع التلاميذ مع احترام عواطفهم.[١٧]

٢. الطلاب

الأعمال التدريسية للطلاب في أربع مهارات يعني، من الصفات التي يتصف بها المستمع الجيد أنه يعرف كيف :

١. يستمع إلى الآخرين فيحترمهم و يأخذ حديثهم مأخذ الاعتبار

٢. لا يستمع مع إلى الأشياء المختلفة بأسلوب واحدا. و التشابه بين الاستماع و القراءة في هذا الأمر كبير. فنحن لا نقرأ ما بين أيدينا بأسلوب واحدا أو مستوى ثابت.

[١٧] كلية المعلمين الإسلامية، ***التربية العملية في التدريس مقرر للصف السادس*** (كونتور فونوروكو إندونيسا: معهد دار السلام للتربية الإسلامية، ٢٠٠٣)، ص. ٣-٤

٣. يستطيع انتقاء ما ينبغي أن يستمع إليه.

٤. يلتقط الأفكار الرئيسية فيما يستمع إليه.

٥. يستطيع التمييز بين هذه الأفكار و بين الأفكار الثانوية.

٦. يستطيع التمييز بين ما هو حقائق و ما هو آراء فيما يستميع إليه.

٧. يستطيع متابعة الحديث بالشكل الذي يمكنه من إكماله في حالة ما لو سكت المتحدث، أو عجز عن اختيار التعبير المناسب لما يريد قوله.

٨. يمارس تقاليد الاستماع و آدابه. إنه لا يكتفي بأن ينصت إلى متحدثة. و إنما يعرف كيف يقدر مشاعرهم. كيف يجاملهم في الحديث. يعرف متى يجب أن يعبر عن تأييده لهم، أو رفضه لما يقولون.

٩. يتقبل حديث المتحدث عن نفسه إلى غير ذلك من آداب.

١٠. ينقد ما يسمعه، فلا تخدعه مثلا عبارات معينة أو طريقة عرض خاصة. أو مشاعر و انفعالات يضيفها المتحدث على ما يقوله، المهم في ذلك ألا تصرفه هذه المحاولات عن الغرض الرئيسي و الهدف الذي يتوخاه المتكلم.[١٨]

و فيما يلي مجموعة من التوجيهات العامة التي قد تسمهم في تطوير تدريس مهارة الكلام في العربية كلغة ثانية.

[١٨] رشدي أحمد طعيمة، ***تدريس العربية لغير...*** (مصر: جامعة المنصورة، ١٩٨٩)، ص. ١٤٧-١٤٨

تدريس الكلام يعني ممارسة الكلام، يقصد بذلك أن يتعرض الطالب بالفعل إلى مواقف يتكلم فيها بنفسه لا أن يتكلم غيره عنه..إن الكلام مهارة لا يتعلمها الطالب إن تكلم المعلم وظل هو مستمعا...من هنا تقاس كفاءة المعلم في حصة الكلام بمقدار صمته و قدرته على توجيه الحديث و ليس بكثرة كلامه و استنثاره بالحديث.

أن يعبر الطلاب عن خبرة، يقصد بذلك ألا يكلف الطلاب بالكلام عن شيء ليس لديهم علم به..ينبغي أن يتعلم الطالب أن يكون لديه شيء يتحدث عنه. و من العبث أن يكلف الطالب بالكلام في موضوع غير مألوف إذ أن هذا يعطل فهمه. و قد لا يجد في رصيد اللغوي ما يسعفه.[١٩]

ثم في ضوء العرض السابق لطبيعة عملية القراءة يمكن استخلاص الصفات الآتية للقارء الماهر.

١. القدرة على سرعة التعرف على معنى الرموز الكتابية للغة العربية (كلغة ثانية).

٢. القدرة على تعديل السرعة في القراءة، بحيث تتناسب مع طبيعة المادة المقروءة. و الغرض من قراءتها.

٣. القدرة على التحكيم في المهارات الأساسية للقراءة بحيث يستخدم منها ما يلائم المناشط التي يقوم بها.

[١٩] مرجع نفسه، ص. ١٦٠ – ١٦١

٤. القدرة على تذكر ما سبق قراءته. و ربطه بما يليه. و استنتاج أفكار الكاتب الرئيسية. و معرفة الهدف الأساسي الذي يرمي الكاتب إليه.

٥. القدرة على التمييز بين المادة اللغوية التي تحتاج إلى قراءة تأملية و تحليلية. و تلك التي لا تستدعي أكثر من اهتمام عابر.

و هناك قدرة عامة أخرى حسية و نفسية يتميز بها القارىء الماهر منها : سلامة الصحة العامة. و قوة البصر. و الثبات الانفعالي. و الذكاء. و القدرة على التركيز. و الانتباه القوي لممارسة القراءة. و الاهتمام بفحوى المادة.[٢٠]

نقدم فيما يلي مجموعة من التوجيهات العامة التي قد تسهم في التخطيط لدرس الكتابة و تنفيذه :

١. توظيف ما تعلمه الطلاب، ينبغي ألا يقدم للطالب شيء يكتبه إلا إذا قد ألفه سماعا، و ميزه نطقا، و تعرف عليه قراءة. إن تدريس الكتابة من خلال المواد اللغوية التي سبق للطالب تعلمها من شأنه أن يعجل بتعلم الكتابة. و يثبت المهارات اللغوية السابقة.

٢. تعريف الطلاب بالهدف، من معايير الكتابة الجيدة أن يتسق تنظيم المادة و يتناسب محتواها مع ما في ذهن الفرد من هدف..من هنا كان من أولى خطوات تدريس الكتابة تعريف الطلاب دائما بالهدف من الكتابة.

[٢٠] مرجع نفسه، ص. ١٧٤ – ١٧٥

٣. البدء بتدريس الكتابة، تحديد الوقت المناسب للبدء في تدريس الكتابة في بعض بعض برامج تدريس العربية كلغة ثانية مشكلة حقيقة..فتعض البرامج يبكر بذلك. و بعضها الآخر يتأنى كثيرا..و رأينا هنا أن نقف من الأمر موقفا و سطا يرفض كلا من التبكير و الإبطاء..و يقصد بالتبكير هنا تقديم الشكل المكتوب للرمز اللغوي بمجرد نطقه..و يكفي في رأينا أن يتكون عند الطالب وصيد بسيط من مجموعة من الكلمات والجمل التي يستعملها في مواقف اتصال ذي معنى فهما و إفهاما..[٢١]

ج. مهارات اللغوية

اللغة أربع مهارات، هي: الاستماع، والكلام، والقراءة، والكتابة. و السيلة التي تنقل مهارة الكلام هي الصوت عبر التصال المباشر بين المتكلم و المستمع. أما مهارتا القراءة و الكتابة، فوسيلتهما الحرف المكتوب.

و تحقق الاتصال بالمهارتين الأخيرتين، دون قيود الزمان و المكان. و من ناحية أخرى يتلقى الإنسان المعلومات و الخبرات، عبر مهارتي الاستماع و القراءة، فهما مهارتا استقبالن و يقوم الإنسان عبر مهارتي الكلام و الكتابة ببث رسالته، بما تحويه من تعلومات و خبرات، فهما مهارتا إنتاج.

[٢١] مرجع نفسه، ص. ١٨٨ – ١٨٩

و يلاحظ أن الإنسان يحتاج إلى رصيد لغوي أكبر، و هو يمارس الاستماع و القراءة، على حين أنه يحتاج إلى رصيد أقل من اللغة، و هو يمارس الكلام و الكتابة.

و الترابط متحقق بين المهارات، فتعضها يخدم يعضا، إذا استخدمت مهارتا الإرسال (الكلام و الكتابة) استخداما صحيحا نمت مهارتا الاستقبال (الاستماع و القراءة)، لأن اللغة ممارسة، فإذا لم تتكلم اللغة تسرع تعلم اللغة. و كذلك فإن لمهارتي الاستقبال أثر في نمو مهارتي الإرسال.

١. مهارتي الإستقبالية

١- مهارة الاستماع

مهارة الاستماع أولى المهارات التي يمر تبها الطفل في اكتساب لغته الأم، و يمر بها متعلم اللغة الأجنبية. و من المعلوم أن من لايسمع لا يتكلم، و الأصم من الصغر يكون أبكما، و لذا يغلب على من فقذ هاتين الحاستين أن يكون في برنامج تدريسي واحدا (لغة الإشارة).

ولا يتصور أن يتعلم الطالب لغة أجنبية في برنامج يهتم بالجانب الاتصالي للغة دون التركيز على مهارة الاستماع. صحيح أن الطالب قد يقرأ و يكتب في اللغة الأجنبية دون أن يحسن الجانب الاتصالي من فهم مسموع و كلام. و لكنه يبقى غير قادر على استخدام اللغة الاستخدام الصحيح. و

هذا الاتجاه كان سائدا في بعض طرق تدريس االغات في القاديم، مثل طريقة القوائد و الترجمة.[٢٢]

للاستماع أهداف كثيرة، و تختلف الأهداف من مرحلة غلى أخرى و يمكن إبراز أهم أهداف الاستماع فيما يلي :

١. القدرة على الإضغاء و الانتباه، و التركيز على المادة المسموعة.

٢. القدرة على تتبع المسموع، والسيطرة عليه بما يتناسب مع غرض المستمع.

٣. القدرة على فهم المسموع في سرعة و دقة من خلال متابعة المتكلم.

٤. غرس عادة الإنصات باعتبارها قيمة اجتماعية، و تربوية مهمة في إعداد الفرد.

٥. تكوين اتجهات أفضل تجاه الاستماع، لتمضية أوقات الفراغ.

٦. تنمية جانب التذوق الجمالي من خلال الاستماع، لتمضية أوقات الفراغ.

٧. القدرة على إدراك معاني المفردات في ضوء سياق الكلام المسموع.

٨. القدرة على إصدار الحكم على الكلام المسموع، و التخاذ القرر المناسب.[٢٣]

٢- مهارة القراءة

---

[٢٢] عبدالرحمن بن إبراهيم الفوزان، ***إضاءات لمعلمي اللغة العربي...***(الرياض: فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر،٢٠١١)، ص. ١٧٦-١٧٧

[٢٣] أحمد فؤد محمود عليان، ***المهارات اللغوية ماهيتها و طرائق تدريسها*** (الرياض: دار المسلم للنشر و التوزيع، ١٩٩٢)، ص. ٥٩-٦٠

أما التعريف الاصطلاحي للقراءة، ففي النصف الأخير من القرن العشرون كثرت الأبحاث و الدراسات حول القراءة و نتيجة لهذه الدراسات تطوير مفهوم القراءة.[٢٤] من مفهوم يسير يقوم على أن القراءة عملية ميكانيكية بسيطة إلى مفهوم معقد يقوم على أنها نشاك عقلي يستلزم تدخل شخصية الأنسان بكل جوانبها.[٢٥]

كان تدريس القراءة يقصد منه: ((التعرف على الحرف و الكلمات و النطق بها)) و هذا التعريف ضيق يتمثل في الإدراك البصري للرموز المكتوبة، و التعرف عليها، و النطق بها، أما الفهم لمعنى الرموز المكتوبة فلم يكن يوجه له أي اهتمام في أول الأمر.[٢٦] أما أهداف القراءة فيما يلي :

١. إتقان المهارات الأساسية للقراءة، و التي لابد منها في تكوين القدرة على القراءة، واستغلال القراءة في تكوين اهتمامات و أغرض جديدو، و استخدام المراجع استخداما فعلا.

٢. تزويد القارىء بحصيلة متجددة من المفردات اللغوية، و التراكيب الجيدة.

٣. تزويد القارئين بما يحتاجون إليه من العلوم و الآداب و الفنون، و المهارات العملية.

---

[٢٤] يوسف الصفتي، ***اللغة العربية و مشكلاتها التدريسية*** (القاهرة: المركز القومي للبحوث، ١٩٨١)، ص. ٥٤

[٢٥] محمود رشدي خاطر، ***مذكرات في طرق تدريس اللغة العربية*** (القاهرة: دار المعرفة، ١٩٥٦)، ص. ٣٠

[٢٦] أحمد فؤد محمود عليان، ***المهارات ...*** (الرياض: دار المسلم للنشر و التوزيع، ١٩٩٢)، ص. ١٢٠

٤. تنمية القدرة على القراءة في سلامة و النطلاق و فهم، و التمييز بين الأفكار الجوهرية و العرضية فيما يقرؤه القارىء، و فهم الأفكار المتضمنة.

٥. تنمية الاستمتاع بالقراءة، و جعلها عادة يومية ممتعة و مسيلة، و تنمية الانتفاع، بالمقروء في الحياة، و جل المشاكل به.

٦. تهيئة الفرصة للمتعلم كي يكتسب فنية معقولة، مع تنمية القدرة على استخدام المراجع و المعاجم، و التعبير عما يقرأ القارىء بأسلوبه الخاص.

٧. توسيع الخبرات لدى القارئين و إغناؤها، مع تهذيب العادات و الأذواق و الميول التي تتكون منها أنواع القراءة المختلفة.[٢٧]

٢. مهارتي الإستنتاجية أو الإرسال

١- مهارة الكلام

الكلام في أصل اللغة عبارة عن : الأصوا المفيدة، و عند المتكلمين هو: المعنى القائم بالنفس الذي يعبر عنه بألفاظ، يقال في نفسي كلام.

أما التعريف الاصطلاحي للكلام فهو: ذلك الكلام المنطوق الذي يعبر به المتكلم عما في نفسه من: هاجسمه، أو خاطره، ومايريد أن يزود به غيره

[٢٧] مرجع نفسه، ص. ١٤٣-١٤٤

من معلومات، أو نحو ذلك، في طلاقة و النسياب، مع صحة في التعبير و سلامة في الأداء.[٢٨]

هناك أهداف كثيرة و متنوعة للكلام، ويرى روبرت بولي أن هناك مبدأين أساسين في أي جهد يقوم به الإنسان عند اتصاله بالآخرين عن طريق اللغة هما، الأفكار التي يعبر بها و اللغة التي ينقل بها هذه الأفكار إلى الآخرين. و أهداف الكلام تشترك مع أهداف اللغة العربية العامة، و هناك أهداف خاصة للكلام يمكن توضيحها فيما يلي:

١. إقدار الأفراد على القيام بجميع ألوان النشاط اللغوي التي يتطلبها منهم المجتمع، و التعود على النطق السليم للغة، و هذا يستدعي أن يتعلم الفرد فن اللغة و قواعدها، حيث يستخدم ألفاظا للدلالة على المعاني المتنوعة التي ترد في أثناء الكلام، و صوغ الكلام في عبارات صحيحة.

٢. تمكين الأفراد من التعبير عما في نفوسهم، أو عما يشاهدونه بعبارة سليمة، و يكون ذلك بتزويدهم بالمادة اللغوية، لتترقي لغتهم، و تكون لديهم القدرة على توضيح الأفكار باستخدام الكلمات المناسبة، و الأسلوب المناسب، وذلك لأن الألفاظ تحمل شحنات معنوي لاتنفصل عنها.

[٢٨] مُحَمَّد صلاح الدين علي مجاور، ***تدريس اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية*** (الكويت: دار القلم، ١٩٧٧)، ص. ٢٣٣

٣. توسيع دائرة أفكارهم، وذلك بإقدارهم على تنسيق عناصر الفكرة المعبر عنها بما يضفي عليها جمالا و قوة تأثير في السامع، و إقدارهم على يقل وجهة نظرهم إلى غيرهم من الناسن و الإبانة عما في النفس بتعبير سهل مفهوم.

٤. تعويد الإفراد على التفكير المطقي، و التعود على السرعة على التفكير و التغبير، و كيفية مواجهة المواقف الطارائه و المفاجئه، و تعويدهم على تنظيم تعبيرهم عن طريق تدريبهم على جميع الافكار و استفائها، و ترتيبها ترتيبا منطقيا، و ربط بعضها ببعض.

٥. القدرة على مواجهة الآخرين، و تنمية الثقة بالنفس، و الإعداد للمواقف الحيوية التي تتطلب فصاحة اللسان، و القدرة على الاعبير هما في النفس بجرأة و صدق، و تنمية القدرة على الاستقلاب في الرأي.[٢٩]

٢- مهارة الكتابة

يضيق مفهوم الكتابة في بعض البرامج ليقتصر على النسخ copying أو التهجئة spelling. و يتسع في بعضها الآخر حتى يسمل مختلف العمليات العقلية اللازمة للتعبير عن النفس. إنها حسب التصور الأخير نشاط ذهني

[٢٩] أحمد فؤد محمود عليان، ***المهارات ...*** (الرياض: دار المسلم للنشر و التوزيع، ١٩٩٢)، ص. ٩٣-٩٥

يعتمد على الاختبار الواعي لما يريد الفرد التعبير عنه. و القدرة على تنظيم الخبرات. و عرضها بشكل يتناسب مع غرض الكاتب.

و أهمية تحديد مفهوم الكتابة لا تقتصر على مجرد الرغبة في تحديد المفاهيم. و إنما تتعداها إلى ما تنعكس عليه هذه المفاهيم من إجراءات، و ما يستلزمها من تطبيقات تربوية. فالذين يضيق عندهم مفهوم الكتابة يقصرون جهدهم في برامج تدريس العربية على تدريس الطلاب على النسخ و التهجئة. بينما يلتزم الآخرون بتنمية قدرة الطلاب على اختبار الموضوع الذي يستحق الكتابة فيه، و القدرة على تنظيمه، و عرضه بطريقة مقنعة و مشوقة في آن واحد.

و يستهدف تدريس الطلاب الكتابة في نهاية المرحلة الصوتية عدة أمورا، من أهمها :

١. إزلة حالة التوتر التي يشعر بها الدارس كلما طالت المرحلة الصوتية. و عدم تشتيت انتباهه بين مهاراتها.

٢. إشباع رغبة في تعريف الشكل المكتوب للرموز اللغوية. فذلك من شأنه زيادة ثقته بالبرنامج و إحساسه بأنه يمارس اللغة في مختلف أشكالها.

٣. تدعيم طريقة نطق الحروف و الكلمات و الجمل. و ذلك بتمكين الطالب من ممارسة نطقها منفردا في البيت. و لاشك أن التبكير في هذا سوف

يحمي الطالب من النطق المشوه للغة عندما لا يسجلها في حينها، أو عندما يسجلها بكتارة صوتية خاطئة.

٤. تدريب الطالب على تعرف طريقة نطق كلمات أخرى قدلا ترد في الحصة. فيشعر بشيئ من الاسقلال في نطق الكلمات و عدم التقيد بما يعرض عليه.

٥. تمكينه من حفظ المادة اللغوية التي تعلمها في الفصل و استرجاعها عند الحاجة إليها.[٣٠]

[٣٠] رشدي أحمد طعيمة، ***تدريس العربية لغير...*** (مصر: جامعة المنصورة، ١٩٨٩)، ص. ١٨٧-١٨٨