

مهارة الكتابة لدى متعلمي اللغة العربية لغة ثانية

إشكالاتها وأسس تقويمها

د.البشير مناعي

كلية الآداب واللغات - جامعة

الوادي - الجزائر

البريد الإلكتروني:

ملخص :

التقويم مدخل أساسي لأي عملية إصلاح تعليمي؛ إذ به يتم الحكم على مدى تناسب المناهج المسطرة والكتب المدرسية، وعلى استراتيجيات التدريس المستخدمة وتلائمها مع كل الأنشطة التربوية التي يمارسها المتعلم وفق المقاربات التربوية التي أقرها المهتمون بهذا المجال، بالإضافة إلى قياس فاعلية المعلم وقدرته على تحقيق الأهداف المتوخاة، وكذا مستوى أداء الطالب وتفاعله لغاية واحدة هي نجاح العملية التعليمية التعلمية .

وورقتي البحثية هذه تتناول مهارة الكتابة التي نعتبرها النشاط المتوج لكل المهارات التربوية الأخرى لمتعلمي اللغة العربية؛ من السماع إلى القراءة وأخيرا الكتابة، وهي تكتسي أهمية من حيث كونها تتصل بفتة تتطلب عناية أكبر واهتماما أوفى، وهم غير الناطقين باللغة العربية.

وقد حصرنا المعالجة في محاور أساسية هي كالآتي :

- ✓ مهارة الكتابة المفهوم والإشكالات.
- ✓ مراحل تعلم مهارة الكتابة.
- ✓ أسباب ضعف مهارة الكتابة عند المتعلمين.
- ✓ أهمية التقويم في العملية التعليمية لمتعلمي اللغة العربية لغة ثانية.
- ✓ أسس تقويم مهارة الكتابة.

الكلمات المفتاحية :

مهارة - الكتابة - التقويم - تعليم اللغة العربية - الناطقون بغير اللغة العربية.

Writing Skill of Arabic Language Learners

Problems and Basics of Assessment

Abstract

Assessment is a very basic step for any educational reform because it helps to judge how the curriculum fits with the study books and how the used strategies fit with the activities practiced according to the different educational approaches. Assessment is a way to measure the effectiveness of the teacher and his ability to achieve the desired goals. It is also a way to evaluate the student's performance and his reaction toward the learning process.

This paper deals with the writing skill that is considered as the most important skill for the learners of Arabic because it requires more attention especially for the non-natives.

The most important axes of this study are:

- ✓ *Writing Skill: definition and difficulties*
- ✓ *Steps of learning how to write*
- ✓ *Causes of the weaknesses of writing among learners*
- ✓ *Importance of the assessment for the learners of Arabic as second language*
- ✓ *Basics of the writing skill assessment*

Key words: *skill, writing, assessment, teaching Arabic, non-native speakers.*

Email : *bachir---71@hotmail.com*

توطئة :

يكاد يتفق الدارسون على أنّ الاهتمام باللغة العربية تعليماً وتعلّماً هو من صميم الاهتمام بكتاب الله عز وجل وسنة نبيه الكريم عليه أفضل الصلاة وأزكى السلام، وهو أساس المحافظة على هوية الأمة العربية الإسلامية من الاندثار والذوبان، ولا ريب أن أيّ تخطيط في الأمة لن يكون له جدوى ولا نفع ما لم يضع في الحسبان تخطيطاً للغتها يكون معبراً على فكرها هادفاً إلى الارتفاع بحضارتها والسمو بها.

واللغة العربية من أكثر اللغات في العالم التي لاقت اهتماماً بهذا الجانب؛ أي وضع تخطيط يساير طبيعتها في بناء منهج تعليمي مناسب، وتطوير طرق تدريسها وتعليمها، والذي يعدّ مطلباً ملحاً من

المهتمين بالميدان التربوي والتعليمي، وذلك لغرض التخفيف من وطأة الأزمة التربوية التي تؤكد التندّي الفاضح لكفاءة مخرجات التعليم على جميع المستويات ولكلّ المراحل.

وأهم تلك المخرجات المخرج اللغوي للناطقين بغير اللغة العربية والتي تستدعي خصوصية أكبر واهتماماً أبلغ في بناء منهج تعليمي استراتيجي تنعكس نتائجه على تدريس اللغة العربية كلغة ثانية لهذه الفئة بعيداً عن كلّ أشكال العشوائية والارتجال..

وهذه المخرجات تدفعنا بالضرورة إلى الوقوف عند ما يسمى بالمهارات اللغوية، والتي نعتبرها أساس تحكّم المتعلّم لنواصي اللغة المستهدفة بالتعلّم، والتي قسّمها علماء اللغة الحديثة إلى قسمين رئيسيين : مهارة الاستقبال ومهارة الإنتاج¹، ولكل مهارة أسسها وأهدافها، إن كنّا نحدّد تصنيفها إلى تصنيف تقليدي بناء على أنواعها المعروفة لدى اللغويين : مهارة الاستماع ومهارة الكلام ومهارة القراءة ومهارة الكتابة.

والذي يهّمنا منها بالبحث والدراسة هي المهارة الأخيرة؛ مهارة الكتابة لدى متعلّمي اللغة العربية لغة ثانية، وحين نستهدف بالدراسة هذه الفئة فإننا ملزمون باختيار فئة منها دون غيرها وهم أصحاب الصفوف الأولى؛ لأنّ خصوصية الدراسة تكون أوكّز وأكثر صعوبة حين تمسّ هذه الفئات بخلاف ما نجده في المرحلة الجامعية وما قبلها مباشرة التي تستدعي نمطاً آخر من الخصوصية والمعالجة .

أولاً - مهارة الكتابة مفهومها وأشكالها :

تعد الكتابة من أهم وسائل التواصل الإنساني، ويمكن القول أنّها النتاج الرئيسي الذي نسعى إلى تحقيقه من خلال تعليم اللغة العربية. وقد عدّها الدارسون ضمن المهارات التي يخدم بها الإنسان نفسه، فإذا كان الإنسان يستخدم في حياته العادية اللغة العامية في تواصله مع الآخر، فهو بحاجة إلى اللغة الفصيحة المكتوبة في مقال بمجلة أو صحيفة².

فمهارة الكتابة شكل من أشكال التواصل اللغوي، لا تقل أهمية عن مهارة القراءة. وهي عملية تعتمد على الشكل والصوت آليتها الرسم بالحروف والكلمات ليعبر من خلالها الطالب عن تلك المفاهيم والمعاني والتخيّلات التي تختلج الذات الإنسانية³.

والمتعلم يعتمد في اكتسابه رسم الحروف والكلمات، بدرجة أساسية على النمذجة التي يتلقاها من معلّمه، هذا الأخير الذي يجب أن يدرك أنّه النموذج الذي يحتذي به متعلّم اللغة العربية لغة ثانية خاصة في مرحلة حساسة كهذه تستدعي خصوصية في التعامل حتى مع الناطقين بها فما بالك من غير الناطقين بها، وذلك لما للمعلّم من تأثير كبير في الطفل في تشكيل الحروف والكلمات، وإننا إذ نؤكد على أهمية الاعتناء بمتعلم اللغة العربية من هذه الفئة في هذه المرحلة لأنّ بناء المهارات الرئيسية يتمّ في هذه المرحلة بدرجة أساسية، وبالأخص مهارة الكتابة التي يعتبر نجاحها تنويعاً لنجاح المهارات الأخرى⁴.

وحيث اعتبرنا أنّ التعبير الكتابي هو تنويع لباقي المهارات فذلك لكونه يعطي الطالب فرصة للتدبير والتفكير، ومن ثمّ اختيار الأفكار المناسبة، وانتقاء الألفاظ والتراكيب ليبرز الطالب ما لديه من مفاهيم ومشاعر، وتسجيل ما يود تسجيله من حوادث ووقائع، إضافة إلى تنسيق الأسلوب، وجودة الصياغة. وكثيراً ما يكون الخطأ الكتابي في الإملاء أو في عرض الفكرة سبباً في قلب المعنى وتشويه الكتابة ويحول دون فهمها فهما صائباً، ومن ثمّ فإن الكتابة الصحيحة عملية مهمة في التعليم على اعتبار أنها عنصر أساسي من عناصر الثقافة وضرورة اجتماعية لنقل الأفكار والتعبير عنها والوقوف على أفكار الآخرين والإلمام بها، ومن ثمّة فالكتابة تعدّ أحد الأبعاد الأساسية للبعد المعرفي⁵.

والمتتبع لأداء مهارة الكتابة عند الطلبة بصورة عامة والفئة المستهدفة بالدراسة بصورة أخص، يلحظ أن فئة واسعة منهم تعاني من مشاكل عديدة في الكتابة لازالت تؤرق التربويين عامة، والمعلمين خاصة، وتتجلى تلك الإشكالات في الشكل ناهيك عن المضمون؛ فمن تلك التي تتجلى في الشكل: عدم الترتيب في رصف الكلمات، وتسلسلها على خط واحد، والصعود والنزول عن الخط المخصص للكتابة، بالإضافة إلى الصعوبة في رسم الحروف، والافتقار إلى سمة الإتقان في الحجم والشكل، وقد يكون مرد ذلك في أحيان كثيرة عدم تدكّر شكل الحرف، أو الزيادة أو النقصان في شكله؛ إضافة نقطة مثلاً أو حذفها، وترك مسافات متباعدة أو غير متساوية بين الكلمات وحتى داخل الكلمة الواحدة .

وتكاد تكون هذه الإشكالات مشتركة بين كل متعلمي اللغة العربية في المراحل التعليمية الأولى، ولكنها تكون أكثر استفحالا حين توجّه الأنظار إلى فئة الناطقين بغيرها لما للغة المتداولة من تأثير عليهم في الكتابة وما تستدعيه العملية من جهد مضاعف يجعلهم يستغرقون وقتاً أطول أثناء الكتابة بالنظر إلى أقرانهم من الناطقين بها، هذا عدا عن بعض الصعوبات ذات الصلة بالشكل كتترك بعض الحروف، أو عدم التمييز بين بعضها البعض؛ كما هو الحال بين الناء المفتوحة والمربوطة، أو بين الألف الممدودة والمقصورة، وبين همزة القطع والوصل، ورسم الهمزة المتوسطة أو المتطرفة، وكتابة واو الجماعة واقتنائها بألف التفريق من عدمه، أو بين الظاء والضاد والهاء... وغيرها من الإشكالات التي تؤرق معلمي اللغة العربية حتى لدى الفئات الكبيرة ذات المستوى ناهيك عن هذه الفئات المبتدئة أو التي تعاني إشكالات تربوية تعليمية خاصة من متعلمي اللغة العربية لغة ثانية.

وقبل الوقوف عند تلك الإشكالات وتشخيصها ومن ثمّة علاجها وفق أسس تربوية وعلمية صحيحة لا بد من تحديد مراحل تعلم مهارة الكتابة التي نعتبرها ضرورية لوضع الأنامل على أسباب الضعف الموصوف للطلبة في مهارة الكتابة.

ثانياً - مراحل تعلم مهارة الكتابة :

تختلف مراحل تعليم الطلبة مهارة الكتابة بحسب الفئة المستهدفة بالدراسة، وإن كانت عيّنتنا المقصودة بالدراسة هي الفئة الأولى؛ أي المبتدئون من المتعلمين للغة العربية لغة ثانية... وإننا إذ نوّكد هنا

على أمر هام لا يمكن أن نغفله، وهو ذلك التباين الواضح بين مستويات المتعلمين للغة العربية من غير الناطقين بها حتى بين ذوي العمر الواحد في الصف الواحد، ولعلّ مردّ ذلك أسباب عديدة منها :

- التكوين القاعدي للمتعلّم، والذي يختلف من طالب لآخر حتى على مستوى البيئة الواحد.
- الاستعدادات الفطرية لاكتساب المهارات التي قد تتوافر عند بعضهم وتضعف عند الآخرين.
- تأثير البيئة والمحيط الاجتماعي للمتعلّم الذي يؤكّد التباين من متعلّم إلى آخر؛ فأبناء المهاجرين مثلا يختلفون فيما بينهم بحسب استخدامهم للغة العربية؛ فالذين يتداولونها في حياتهم اليومية وخاصة في البيت نجدهم أكثر اكتسابا للمهارات - وخاصة الكتابة - بخلاف ما نلمسه عند الفئات الأخرى ممن لا يتداولونها بسبب تأثير المحيط الخارجي أو بسبب ثقافة أحد الوالدين وغيرها ...

لذلك نحاول تحديد أهم المراحل مستعينين بأراء التربويين وتجارب المهتمين بتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، مع التركيز على المراحل الأولى لهذه الفئة، والتي يمكن تلخيصها في التالي :⁶

1- مرحلة الاستعداد للكتابة :

وهي مرحلة ابتدائية يتم فيها تدريب المتعلّم على بعض التمرينات ذات الطابع المادي الحسي العضلي والتي من خلالها يكتسب المرونة المطلوبة في الكتابة. بالإضافة إلى تنمية التأزر البصري الحركي للطالب.

كما نوّكد على ضرورة توفير الأدوات المساعدة على الكتابة والتدرّج المرحلي في استخدامها. ويمكن أن يستخدم المعلمُ تدريبات لتهيئة الطالب للكتابة من خلال تدريبهم على الطريقة السليمة في الإمساك بالقلم وكيفية استخدام الألوان بمختلف أنواعها، وتدريبهم على التقطيط داخل المساحات المغلقة، وتوصيل النقط ببعضها البعض، ورسم الخطوط بأنماطها المختلفة وغير ذلك من المهارات ذات الصلة بالكتابة والتي أحوج ما يكون إليها المتعلّم للغة العربية.

2 - مرحلة الرسم الكتابي :

وهي مرحلة الكتابة الفعلية التي تتضمن رسم الرموز، أو الأشكال المكتوبة للألفاظ ذات الدلالة على المعاني؛ إذ بعد مرحلة الاستعداد الأولى تبدأ مرحلة النمذجة، أو ما تعرف بالحاكاة في الكتابة، وقد أكدّ الدارسون على جملة من المهارات التي نعتبرها مظاهر نجاح لمهارة الكتابة الكبرى، ويمكن تلخيصها في جملة من المهارات، كتمكين الطلبة من :⁷

- كتابة الحروف الهجائية.
- كتابة وتركيب بعض الكلمات.
- كتابة أسمائهم، وأسماء ذويهم، وزملائهم.
- استعمال كلمات في جمل مفيدة.
- كتابة كلمة قصيرة.
- أو تدريبهم على جملة مهارات ، ومنها :
- فن الإلقاء لما يكتبونه.
- كتابة ملخص للدروس والمواد التي يقرؤونها.

- ترتيب أفكارهم التي يكتبونها.
 - حسن الخط، واستخدام علامات الترقيم، وصحة الرسم.
- ومما يميّز هذه المرحلة تحفيز المتعلّم على محاولة التعبير عن أفكاره ولو باستخدام وسائل تعبيرية بسيطة كالجمل القصيرة ذات المعاني، ووصف المشاهدات الحية بعبارات دالة وقصيرة..

3 - مرحلة التعبير الكتابي :

وهي مرحلة الكلام المكتوب الذي يعبر به الطالب عن حاجاته ومشاعره وانطباعاته وردود أفعاله مع التزام قواعد الرسم وعلامات الترقيم، وما يقتضيه المقام وسياق الكلام من أساليب التعبير⁸، وللتعبير الكتابي أغراض تحددها مقاصد المتعلّمين وأهدافهم، والتي على أساسها يصنّف التعبير الكتابي إلى صنفين اثنين :⁹

❖ تعبير وظيفي : functional expression

وهو الذي يتضمّن كلّ الخطابات ذات الصلة بالحياة اليومية؛ كأن يكتب المتعلّم اسمه كاملاً ، أو جملاً يعبر بها عن مواقف في يومياته، من مثل قوله : السلام عليكم ورحمة الله - أنا احترم والديّ - أنا ولد أحب النظافة لأن النظافة من الإيمان، أو كأن يوجه دعوة إلى صديقه لحضور صلاة الجماعة، أو الالتزام بالنظام في المدرسة... وغير ذلك .

❖ تعبير إبداعي : creative expression

وهذا النوع من الكتابة يعبر فيه الطالب عن مشاعره وأحاسيسه وعواطفه وأخيلته بعبارات تتسم بالجمال والقدرة على الإثارة. ككتابة الطالب لقصة أو خاطرة، أو حتى محاولة شعرية أو غيرها...

فهو تعبير إبداعيّ يقتضيه موقف يحاول فيه المتعلّم ترجمة أحاسيسه ومشاعره إلى عمل فنيّ .

ثالثاً - أسباب ضعف مهارة الكتابة عند المتعلّمين :

من أهمّ الأسباب التي وقف عندها التربويون ورأوا أنّها أسباب مباشرة لضعف المتعلّم اللغة العربية من الناطقين بغيرها وفي جوانب أخرى تمسّ حتى الناطقين بها، وأنّها جديرة بالبحث واقتراح الحلول :

1. ضعف الدافعية للتعلم :

يعتبر هذا السبب من أهمّ الأسباب التي قد يغفلها التربويون أو يهملونها، وهي سمة تكاد تغلب على متعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها في المراحل الأولى وبالأخص بين أبناء المهاجرين*، وتفشي هذه الظاهرة السلبية لا يمسّ مهارة الكتابة فحسب بل كل الجوانب الأكاديمية التعليمية، ولعلّ مردّها لا يرتبط بالمتعلّم لوحده بل له أسباب عديدة، قد يكون للوالدين الحظ الأوفر في هذا الضعف بسبب الوضع

الاجتماعي لهما كمستواهما الثقافي والعلمي، وانشغالهما - أو أحدهما - عن الاهتمام بمتابعة الأولاد، بالإضافة إلى تأثير المحيط الأجنبي بصورة عامة والذي يرى أنّ تعلّم اللغة العربية أولوية ثانية .

كما لا يمكن أن نغفل العامل النفسي لدى المتعلم الذي لا يلقى اهتماماً كافياً لترغيبه في هذه اللغة، أو أنّه يتلقّى نقداً وتجريحا بسبب ضعفه في الدراسة وتعلّمه واكتسابه لتلك المهارات، وهو ما سيؤدّي به - حتماً - إلى انطوائه وعزوفه عن التعلّم واكتساب المهارات سواء أكان ذلك في الصف أم في غيره.

2. فاعلية المعلم في التدريس :

للمعلم دوره المحوريّ الذي لا يمكن بأيّ حال إغفاله في العملية التعليمية بصورة عامة، وفي اكتساب المهارات وتقييمها بصورة أخص، وإننا إذ نركز على المعلم وفاعليته وذلك لكونه ركنا هاما من أركان العملية التعليمية لا يمكن تحقيق النجاح فيها ما لم ينظر إليه من هذا المنظور، وهو ما أكدّ عليه التربويون في أبحاثهم ودراساتهم وتجاربهم العملية في عملية التعليم وخاصة في تطبيقاتهم على فئة متعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها¹⁰.

وقد أفرزت لنا معاهد تعليم العربية للناطقين بغيرها المنتشرة في شتى أصقاع العالم تصوّرها الخاص بمواصفات معلم العربية لهذه الفئة والذي به تتحقق تلك الفاعلية، مما أدّى إلى الوقوف عند هذه الظاهرة لما يشكله المعلم من مركزية في عملية التعليم تتجاوز أهميتها بل وخطورتها المكانية التي يحتلها معلم اللغة العربية للناطقين بها. ومن خلال عديد التجارب في ميدان تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها تمّ رصد جملة من المواصفات والخبرات والمميزات التي من الضرورة أن يتصف بها معلم العربية للناطقين بغيرها، وقد أخذت أبعاداً ثلاثة: أولها: "المعايير اللغوية" وثانيها: "المعايير المهنية"، وثالثها: "المعايير الثقافية"¹¹.

أمّا فيما يتعلّق بالمعايير اللغوية، فليس مشروطاً أن يكون مدرس العربية للناطقين بغيرها خريج أقسام اللغة العربية وآدابها، بل المطلوب منه إتقان الجوانب اللغوية المهمة التي يحتاجها في عملية التعليم من معرفة بالنظم الصوتية، والتركيبية (النحوية والصرفية)، والدلالية، فضلاً عن إتقان مهارات العربية: الاستماع والمحادثة، والقراءة والكتابة، إتقاناً جيداً فضلاً عن إجادة مهارات التعرّف والتحليل والتفسير والتقويم إجادة متميزة¹².

كما أنّ الإمام بعلم اللغة الحديثة : كعلم اللغة النفسي، وعلم اللغة الاجتماعي، وعلم اللغة التطبيقي وتطبيقاته في تعليم العربية للناطقين بغيرها يعدّ من أجديات تعليم اللغات الحية. وقد بيّن الأستاذ محمد صالح بن عمر أهمية معرفة العلوم اللغوية الحديثة في كتابه (كيف نعلّم العربية لغة حية) بقوله : " إنّ إمام مدرّس اللغة الحية بأسس علم النفس اللغوي أبعد ما يكون عن الترف أو الثقافة

التكميلية، إنما هو ضرورة ملحة اعتبارًا لما يقدّمه من حلول عملية للكثير من المشكلات البيداغوجية، التي يواجهها المعلم " 13 .

وقد أكد هذه المعرفة اللغوية إلى حدّ معرفة العلوم اللسانية إذ يقول : إنّ مدرّس اللغة الحيّة لا يكفيه أن يكون له تكوين في اللسانيات العامّة، بل ينبغي أن يلمّ بخصائص اللغة التي يدرسها صوتيًا وصرفيًا وتركيبًا وأسلوبًا 14 .

أمّا المعايير المهنية، فإنّه من الضروريّ أن يدرك مدرّس العربيّة للناطقين بغيرها طبيعة العمل الذي انخرط فيه، والمبادئ والأسس التي تحكمه، والعلاقات التي تربط مجتمعه، فالإلمام بالفروق الثقافية لمجموعة الطلبة الملتحقين ببرامج تعليم العربية يعدّ من أجديات تعليم اللغات الحيّة، فضلاً عن قدرته على إتقان مهارات التخطيط والمشاركة والتنفيذ والتقييم والتطوير، عدا عن الضرورة الملحة لمعرفة طرائق وأساليب التعلّم والتعليم الفعالة نظريًا وعمليًا، ولا شك في أنّ كلّ ذلك يُعين المدرس على إدراك طبيعة المهنة التي ينتهي إليها، وكيفية أدائها على أفضل وجه، وبعبارة أخرى تساعد الثقافة المهنية للمدرس على إدراك نوعين من العلاقات الإنسانية، هي :

- علاقة المدرس بزملائه من مدرسين ومشرفين وفنيين .

- علاقة المدرس بطلابه من حيث فهمهم، وفهم عملية التعلّم، ليتمكن من مساعدة طلابه على الوجه الأمثل 15 .

أمّا فيما يتعلّق بالمعايير الثقافيّة، فلا بدّ من توافر قاعدة ثقافية صلبة لدى مدرّس العربية للناطقين بغيرها، انبثاقًا من المقولة الشائعة بأنّ (الثقافة لا تنفصل في أي حال من الأحوال عن تعليم اللغة)، ولتكن نقطة الانطلاق الفهم الدقيق والعميق للحضارة العربيّة الإسلاميّة باعتبارها جزءًا لا يتجزأ من عناصر تعليم العربيّة، فضلاً عن عادات العرب وأعرافهم وتقاليدهم، ويدخل في هذا الباب تقديم بعض من الروائع الأدبية والأعلام البارزين في المجال الأدبي، ناهيك عن تغطية الجوانب السياسية والاقتصادية والاجتماعية والنفسية للمجتمع العربي .

خلاصة القول يجب على مدرس العربية للناطقين بغيرها، أن يكون محترفًا لا هاويًا، ملتزمًا بتعليم العربية، تعليمًا حضاريًا، قائمًا على أسس علمية تربوية سليمة، وليس تعليم ارتزاق أو اجتهاد تتحكم فيه المشاعر والأهواء، أو القناعات الفكرية الفردية، والمنهجية الضيقة 16... ولن تتأتّى تلك المواصفات إلا بتطوير القدرات الخاصة بالمعلم، وذلك بعقد دورات ذات أهداف تربوية ومنهجية وحتى سلوكية، منطلقها الملاحظة الاستقرائية لاحتياجاته خلال الموسم الدراسي، والسعي إلى تقديم الحلول لتلك الإشكالات التعليمية والبيداغوجية وخاصة ذات الصلة بالمهارات - والكتابة إحداهما - التي تعترضه وتوقه دون تحقيق الفاعلية والنجاحة في تعليمه لفئة متعلمي اللغة العربية لغة ثانية.

3. إشكالات تتعلق بالمنهج :

إنّ عملية التدريس أيًا كان محتواها أو نوعها أو مادتها فهي تعتمد أساسًا على الكتاب المنهجي، والذي يعدّ ركناً هامًا من أركان عملية التعليم وعنصرًا من عناصرها، وركيزة من ركائزها، ولذلك تعدّ نوعية الكتاب وجودته أبرز الأمور التي تشغل بال المهتمّين بحقل تعليم العربية للناطقين بغيرها 17 .

ولعل حاجتنا لمثل هذا الكتاب الممنهج تعتبر أكثر من ضرورية في ظل اعتراف أغلب الهيئات والمراكز المهتمة بتعليم العربية للناطقين بغيرها بضعف فاعلية المعلم وعدم توفر المدرّس الكفء المتخصص في تعليم العربية للناطقين بغيرها، والذي قد يغطي وجوده جوانب النقص الذي قد نلمسه في الكتب الموجهة إلى هذه الفئة .

ولا بدّ أن يؤلف هذا الكتاب في ضوء خطة تعليمية محكمة، تحدد أهدافها، ويربط محتواها بتلك الأهداف، ولا بدّ أن يكون الكتاب انعكاساً لهذه الأهداف وساعياً إلى تحقيقها، ولا شكّ في أنّ أيّ عمل جاد يبدأ بتحديد الأهداف بوضوح تامّ، ثمّ اختيار الوسائل التي تحقق هذه الأهداف¹⁸ .

ولا ريب أنّ التطورات العلمية الهائلة والتي مسّت علوم اللغة التطبيقية جعلت العديد من تلك الكتب لم تعد مسابرة للحاجات التربوية والنفسية وحتى الاجتماعية لفئة المتعلمين للغة العربية لغة ثانية لكون العديد من الأسس التي بنيت عليها عفا عنها الزمن وأصبحت خلفة بالية غير قادرة على تلبية أهداف الطلبة الراغبين في تعلّم اللغة العربية.

ورغم تلك الجهود المبذولة في سبيل تطوير المناهج التعليمية لمتعلّمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها، إلا أنّه لا يمكن أن نغفل وجود بعض الإشكالات التي قد تعترضنا في تطبيقها وفي التعامل معها، ومن أهمّها: 19:

-الأهداف المرجوة من الكتاب، ومدى مناسبة التدريبات لتحقيقها.

-ملاءمة الكتاب لمستويات الطلبة.

-الخط في وضع المناهج للناطقين بالعربية وبغيرها.

-عدم استنادها في الغالب إلى أسس لغوية ونفسية واجتماعية مدروسة.

-قيامها على خبرات المدرسين ومجهوداتهم الشخصية

- طبيعة المادة المقدمة وطرائق إخراجها.

-اختيار المفردات والتراكيب اللغوية وأساليب معالجتها.

-محتويات الكتب اللغوية والثقافية والدينية.

-الوسائل التعليمية المرافقة للكتاب.

هذا على مستوى المنهج وأهميته بصورة أشمل، أمّا إذا نظرنا إلى المهارات اللغوية فإننا نوّكد على أنّ منهج تعليم اللغة لن يكون أكثر فاعلية ونجاعة إلا إذا تناول مهارات اللغة على أنّها وسائل هدفها تحقيق غايات واسعة وتواصل أرحب، ومن ثمة فتعليم اللغة العربية لمتعلّميها من غير الناطقين بها يجب أن يستند إلى ما يسمى بالتخطيط اللغوي والمعتمد أساساً على ما يسمى بالاتجاه التكاملي في تعليم اللغة، والتوجّه نحو تمهيز تعليمها²⁰، والنظر إلى اللغة على أنّها مهارات أكثر منها محتوى، فالتشابه بين التكامل والتمهيز كبير جدّاً، لا يمكن تجاهله؛ حيث إن إحدى صور التكامل تتحقق في التكامل بين مهارات اللغة، على مستوى النظرية والتطبيق، الأمر الذي يعني أنه لا يمكن أن يستقيم حال تعليم اللغة العربية بعيداً عن إدارته في ضوئها. لذا فإنّ البرنامج التعليمي الذي يأخذ بالاتجاه التكاملي المهاري في تعليم اللغة يعمد إلى وضع المهارات اللغوية النوعية، لكل مهارة لغوية من مهاراتها الأربع الرئيسة، في تسلسل هرمي متدرّج²¹؛

لينطلق منها نحو تحديد أهداف تعليم اللغة العربية لغة ثانية، في علاقة ترابطية امتدادية ليتحقق على أساسها نجاح مهارة الكتابة بناء على نجاح المهارات الأولية.

4. إشكالات مهارة بحتة :

ولعلّ أهمّ تلك الإشكالات التي تعترض سبيل المتعلّمين للغة العربية لغة ثانية ذات صلة بمهارة الكتابة ذاتها، والتي قد تتجلى في بعض الظواهر، وعلى رأسها اختلاف صورة الحرف باختلاف موضعه من الكلمة؛ إذ قد تتعدد صور بعض الحروف في الكلمة، فهناك حروف تبقى على صورة واحدة، وحروف أخرى لها أكثر من صورة، وهذا التغير يؤدي إلى إجهاد ذهن الطالب خلال تعلم الكتابة وإرباكه؛ هذا الطالب الذي لا يتعامل مع هذه اللغة كأولوية أولى، ذلك أنه في محاولته تعلّم الكتابة، يربط صورة المدرك والصوت الذي يدلّ عليه، والرمز المكتوب، فإذا جعلنا للحرف الواحد عدة صور، زدنا هذه العملية تعقيداً، وصار تقدم المتعلّم في اكتساب مهارة الكتابة بطيئاً²².

لذلك فالطالب ملزم بتعلّم الطريقة التي يبدأ بها كتابة الحرف وكيفية ربط الحرف مع الآخر، وأن يخصّص المعلم وقتاً كافياً لتعليم هذه المهارة، مع اعتماد التدرج في تعليم الصور المختلفة للحرف التي لها أكثر من شكل في الكتابة، فيتم اختيار الكلمات التي تتضمن صورة معينة للحرف؛ ليتدرّب الطالب على كتابتها، وعند التأكد من إنقار الصورة يتم الانتقال للصورة الأخرى للحرف... وهكذا .

فمهارة الكتابة في صورتها المادية تُلقى بصورة أساسية على المعلم، الذي عليه أن يتأكد من الكتابة الصحيحة للحروف ضمن ما يعرف بالمهارة التأسيسية، ومن ثمة الكلمة التي ترصف في جمل متناسقة ومنسجمة بشكل سليم صحيح تستسيغه لغتنا العربية الفصيحة .

رابعا - أهمية التقييم في العملية التعليمية لمتعلمي اللغة العربية لغة ثانية :

يؤكد علماء التربية على أنّ التقييم هو المدخل الأساسي لأي عملية إصلاح تعليمي؛ إذ به يتمّ الحكم على مدى تناسب المناهج المسطرة والكتب المدرسية، وعلى استراتيجيات التدريس المستخدمة وتلائمها مع كلّ الأنشطة التربوية التي يمارسها المتعلّم وفق المقاربات التربوية التي أقرّها المهتمّون بهذا المجال، بالإضافة إلى قياس فاعلية المعلم وقدرته على تحقيق أهداف المتوخّاة، وكذا مستوى أداء الطالب وتفاعله لغاية واحدة هي نجاح العملية التعليمية التعلّمية.

ولا ريب أن تعليم اللغات بشكل عام وتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بشكل خاص يتطلب توافراً لأساليب مناسبة لتقويم الطلاب، تلازم جميع مراحل العملية التعليمية. فالتقويم اللغوي عملية قياس مستمرة، ومتنوعة الأشكال؛ تبدأ بالتدريبات اللغوية في كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وهي تدريبات مصاحبة لجميع الدروس، هدفها معرف الطالب بجزء من المهارة، وتنتهي باختبارات الكفاءة اللغوية التي تقيس الكفاءة اللغوية العامة لدى الطلاب²³.

وإننا في هذه الورقة البحثية قد انصبّ تركيزنا على مهارة الكتابة تحديداً، لأنّ التدريب اللغوي يبقى محصوراً في قياس مهارة محدّدة بخلاف اختبارات الكفاءة اللغوية التي لا تستهدف المهارة فحسب بل تقيس المعرفة العامة للطالب باللغة العربية من خلال اختبار كافة المهارات : السماع والحديث والقراءة والكتابة.

خامساً - أسس تقويم مهارة الكتابة :

إنّ عمليّة تقويم مهارة الكتابة لدى متعلمي اللغة العربية من غير الناطقين بها في المراحل التعليمية الأولى تتشكّل إستراتيجيتها بناء على تظافر محاور أساسية نرى أنّه لا غنى للدارسين عن الوقوف عندها وتوضيح الرؤية فيه، وهي:

- بناء مخطّط تقييم محكم في قياس مهارة الكتابة لدى متعلّمي اللغة العربية لغة ثانية.

- تفعيل دور المعلم في تقويم مهارة الكتابة .

- الإلمام بأنماط التقويم لمهارة الكتابة .

1 - بناء مخطّط تقييم محكم في قياس مهارة الكتابة لدى متعلّمي اللغة العربية لغة ثانية :

عملية التقويم تعدّ عملية منهجية تتطلّب جمع جملة من البيانات الموضوعية والمستمرّة وباستخدام استراتيجيات وأدوات مختلفة متنوّعة في ضوء نتائج محددة بغرض اتخاذ قرارات مناسبة تتعلق بالاستمرار في عملية التدريس وفق الخطة المعدة، أو تغييرها إذا شعر المعلم من خلال عملية التقويم بأن ما خطط له لم يتحقّق على نحو كلي أو لم يتحقّق على نحو جزئي، ومما لا شك فيه أنّ لعملية التقويم أثراً كبيراً في تقدم مستوى أداء الطالب نحو تحقيق النتائج المرجوة²⁴.

فمهارة التقويم تبنى أساساً في ضوء النتائج والمعطيات التي يحددها المعلم بناء على مرحلة التقييم المسبقة، والتي نرى أهميّة الوقوف عند أنماطها؛ إذ لا غنى له على هذه المعرفة التربوية المنهجية في معرفة مواطن الخلل لدى هذه الفئة المستهدفة بالدراسة. وقد فصلّ الأستاذ رشدي أحمد طعيمة في كتابه "تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها : مناهجه وأساليبه" في أنماط اختبارات مهارة الكتابة :²⁵

1. اختبار النسخ (Copying test):

فيعرض على التلميذ قطعة من النص المكتوب أو فقرة معينة منه ثم يطلب منه نسخ القطعة أو الفقرة بخط يده.

2. اختبارات الهجاء (Spelling test) :

في هذا الاختبار يقرأ المدرس الكلمات أو العبارات ثم يطلب من التلاميذ أن يكتبوها.

3. اختبار بناء الجملة (sentence construction test) :

وفي هذا الاختبار يطلب من التلميذ بناء جملة من عدة أجزاء مثل الفعل، والفاعل، والضمير، والصفة، والظرف.

4. اختبار ربط الجمل (sentence coordination test):

في هذا الاختبار يعطى التلميذ جملتين أو أكثر ثم يطلب منه ربط هذه الجمل مستخدماً حروف العطف والأسماء الموصولة.

5. التعبير التحريري المقيد (Controlled composition):

في هذا الاختبار يطلب من التلميذ أن يكتب حواراً أو فقرات كاملة وفقاً لإرشادات أو تعليمات محددة، مثل: استخدام مفردات معينة، أو تراكيب معينة.

6. التعبير التحريري الموجه (Guided composition)

في هذا الاختبار يطلب من التلميذ كتابة النصوص وفقاً للأشكال المحددة مثل: الحوار، أو المذكرات، أو الخطابات الشخصية، أو خطابات الطلب.

7. التعبير التحريري الحر (Free composition):

في هذا الاختبار يطلب من التلميذ كتابة حول أي موضوع يثير اهتمامه. والمدرس في هذا النوع من الاختبارات يقدم التوجيه للتلميذ أثناء الاختيار للتعبير عن نفسه وليس نحو ما سوف يكتبه.

هذا على مستوى أنماط الاختبارات المعتمدة في تقييم مهارة الكتابة، وهي تتناسب في مجملها مع مراحل التعليم المختلفة لمتعلمي اللغة العربية من غير الناطقين بها، ولعل الأستاذ طعيمة قد اعتمد فيها التدرج في المراحل التعليمية والعمرية لتتلاءم مع جميع الفئات. وهذه الاختبارات يتوقف تحقيق نتائجها باعتماد تقويم فردي لكل طالب على نحو مستمر، ومتابعة مدى تقدم مستوى أدائه حسب الزمن، مع ضرورة عدم وضعه في مقارنة مع زملائه، ليقوم المعلم بتشخيص مواطن الخلل ومن ثمة وضع خطط تصحيحية علاجية لتقويم تلك الثغرات والنقائص وبالتالي الوصول بالطالب إلى درجة أحسن في إتقان هذه المهارة.

2 - تفعيل دور المعلم في عملية التقويم :

إن الدور الموكل للمعلم ذو أهمية كبيرة، يكمن في إدراكه أن التقويم هو جزء هام في العملية التعليمية التعلمية، هذه العملية التي تحتاج إلى تحضير مسبق في إطار مخطط وبرنامج يتسم بالمرونة. كما يجب عليه معرفة أن التقويم لمهارة الكتابة لا بد أن يستند إلى المنهاج الذي يحتم على المعلم - وفق هذه العملية - متابعة مدخلات التكوين التي ستصبح مخرجات من خلال أداء المتعلم. كما أن على المعلم معرفة البيئة التربوية والاجتماعية وحتى النفسية للطالب، وخاصة لهذه الفئة التي تتطلب خصوصية أوفى لاعتبارات عدة؛ فهم يتعلمون لغة ثانية لا تمثل في أغلب الأحوال لغة التحوار والتخاطب، وهم يعيشون في وسط تختلف خصائصه عن الوسط الاجتماعي والأخلاقي عن البيئة الأصلية التي تتداول فيه اللغة العربية (وأقصد بهم أبناء المهاجرين تحديداً)، بالإضافة إلى ازدواجية التكوين بين الصفي والموازي الذي نجده في الجمعيات والمساجد والهيئات التي عادة ما تقتصر إلى الأسس التربوية الصحيحة، مما يجعل تعليم اللغة العربية للفئة المستهدفة بالدراسة بعيداً عن الأهداف المسطرة لها.

دون أن نغفل عاملا هاما يتمثل في الهشاشة القاعدية للفئات الأولى لمتعلمي اللغة العربية لغة ثانية والتي - كما أسلفنا - يتضاعف جهد التعامل معها بخلاف الفئات العمرية الأكبر والمستويات الأعلى التي تستدعي نمطا مغايرا في التعامل معها، هو في عمومها أقل صعوبة وأكثر يسرا لتحقيق الأهداف المنشودة.

وعلى المعلم أن يدرك - بالإضافة إلى ما ذكرنا - أن نجاح عملية التقويم لمهارة الكتابة لمتعلمي اللغة العربية مرهونة بخضوعه إلى جملة من الأسس، نذكر أهمها :²⁶

- ❖ أن يكون التقويم ملائما لطلبة الصفوف الدنيا.
- ❖ اتصافه بالمرونة والبعد عن كل أشكال التعقيد.
- ❖ أن يكون معدا من قبل معلم متمكن باستراتيجيات التدريس والتقويم.
- ❖ أن يكون المعلم متحكما في القواعد والأسس التربوية والنفسية في التعامل مع متعلمي اللغة العربية لغة ثانية.
- ❖ التزام المعلم بالموضوعية التامة عند تقويم الطلبة.
- ❖ أن يراعي المعلم الفروق الفردية بين قدرات الطلبة وأنماط تعلمهم، وذلك بتوفير العديد من نشاطات التقويم التي يتم من خلالها تحديد الإنجاز الذي حققه كل طالب.
- ❖ اختيار الإستراتيجية التقويمية الملائمة لكل طالب بحسب مستواه وبحسب الموقف التعليمي المراد تقويمه.

3 - الإلمام بأنماط التقويم لمهارة الكتابة:

كي يقوم المعلم بمهمته بصورة واعية ودقيقة على أسس علمية ومنهجية يجب عليه أن يكون ملما ومدركا لأنواع التقويم ذات الصلة بهذه المهارة - أي الكتابة - والتي أقرها التربويون في دراساتهم الأكاديمية، وهذه الأنواع هي :²⁷

أ - التقويم المبدئي primary assessment :

يتم في بداية العام الدراسي لأن الأطفال يأتون من خلفيات اجتماعية واقتصادية وثقافية مختلفة، فالمعلم يحتاج إلى أن يتعرف على ملف كل طفل بعناية وتدقيق، ومقابلة أهله لمعرفة خلفياتهم الاقتصادية والاجتماعية والثقافية ليتمكن من التعامل معه على نحو خاص وفق ما تم معرفته.

ب - التقويم التشخيصي diagnostic assessment :

يتم في بداية العام الدراسي بهدف التعرف على حاجات الطلبة التعليمية لمساعدة المعلم على تقديم الخدمة التعليمية المتميزة، ووضع الحلول المناسبة للطلبة الذين يعانون من مشكلات معينة في التحصيل.

ج - التقويم المستمر (التكويني) continuous assessment :

عملية تقييمية منهجية (منظمة) تجري وقائعها أثناء التدريس. والغرض منها تزويد المعلم والطالب بتغذية راجعة من أجل تحسين العملية التعليمية التعلمية ومعرفة مدى تقدم الطالب. وللتأكد من سلامة سير العملية التدريسية لابد من إجراء تقويم على نحو دوري ومستمر خلال المدة الزمنية التي

حدّدت لتدريس الوحدة. فالتقويم الذي يجري في هذه المرحلة هو التقويم التكويني، فإذا كانت المعلومات التي يتم جمعها بأدوات التقويم تشير إلى أنّ التقدم غير مرضٍ فلا بد من تحديد جوانب الضعف وإجراء تدريس علاجي. أما إذا كان التقدم مرضياً فإنّ عملية التدريس تستمر حسب ما خُطِّط لها. فالتقويم التكويني يسير جنباً إلى جنب مع عملية التدريس؛ فهو يزوّد المعلم والطالب بالتغذية الراجعة، والهدف الأساسيّ منه توجيه تنفيذ عملية التعلم.

د - التقويم الختامي **final assessment**:

يعدّ التقويم الختامي أحد الطرق الرسمية في التقويم الذي يبني على معايير واضحة، ويبدأ من جمع المعلومات عن الطفل ويستمر بالتقويم المتواصل، وينتهي بإرسال بطاقة التقويم الصّفيّ إلى ولي أمر الطالب في نهاية كل فصل دراسي .

على المعلم أن يدرك أنّ عملية التعلّم عمليّة مستمرة تحتاج إلى الإعداد والتحضير ضمن برنامج مرّن مخطط ومعد مسبقاً، إضافة إلى أهمية التعاون مع الأهل والإدارة في المدرسة. إنّ دور المعلم يكمن في معرفته بأنّ التقويم جزء مهم في العملية التعليمية التعلّميّة، كما أنه أحد عناصر المنهاج، فهو جزء مهمّ لمتابعة مدخلات المدرسة التي ستصبح على شكل مخرجات من خلال أداء الطالب، و يمكن الكشف عنها بوسائل التقويم المختلفة .

خلاصة القول :

إنّ عمليّة التقويم لمهارة الكتابة لدى متعلّمي اللغة العربية من غير الناطقين بها عملية معقّدة تتطلب إحاطة شاملة بكل الأسس التربوية واللغوية في بناء استراتيجيّة منهجية لتحقيق النجاعة في العملية التعليمية التعلّميّة، بعيداً عن كلّ أشكال العشوائية والتخبّط. ولعلّ تعقيدها منشؤه تظافر عوامل عديدة لا يمكن بأيّ حال من الأحوال الاستغناء عن ركن أو تغليب أحدها على الآخر . منها ما يتعلّق بالمتعلّم ومنها ما يتعلّق بالمعلّم وأخرى ذات صلة بالمنهج .

وختاماً لهذه الورقة البحثية أرى لزاماً على كلّ المهتمّين بإشكالات التقويم لمختلف المهارات اللغوية - والكتابة منها بالخصوص - ضرورة مراعاة هذه التوصيات لغاية الوصول إلى تجسيد الغايات المطلوبة :

- ✓ تفعيل عمليّات التعلّم النشط، والتأكيد على تحقيق التفاعل بين المعلم والطالب.
- ✓ تطوير دور المعلم وعدم اقتصره على التلقين ليكون هو المصمّم للمواقف التعليمية.
- ✓ جعل التقويم عملية إنتاجية تشاركية بين المعلم والطالب وأولياء الأمور .
- ✓ اعتماد أنشطة داعمة للطلبة المتفوقين، وأخرى هدفها تقويميّ علاجيّ للطلبة ضعيفي المستوى .
- ✓ وضع معايير ذات جودة عالية لمحتوى البرامج التي توجه لتعلمي اللغة العربية من غير الناطقين بها مع الحرص على إخراجها إخراجاً فنياً بديعاً.

- ✓ الاهتمام بوضع برامج تدريب عالية المستوى للمعلمين والمشرفين التربويين في مجال تعليم اللغة العربية بصورة عامة، وتعليم القراءة والكتابة بشكل أخص، تستفيد من النظريات الحديثة ذات الصلة بالتخصص وبهذه الفئة المستهدفة بالدراسة.
- ✓ يستحسن اعتماد بطاقات تقييمية تقويمية يتم فيها تسجيل مدى إتقان الطالب للمهارات أساسية بصورة عامة والكتابة منها خصوصا لغرض المتابعة للطلبة محل الدراسة .
- ✓ ضرورة الإكثار من التدريبات الكتابية عند تعليم الكتابة، سواء أكانت في الفصل أم بشكل واجبات تنجز في البيت.. إذ يلاحظ تلك الصلة القوية بين نسبة التكرار لهذه المهارة - مهارة الكتابة - وبين تحسّن أدائهم وإتقانهم لها.
- ✓ ضرورة اعتماد الباحثين والمهتمين بتعليم اللغة العربية لغة ثانية وتحديدًا لفنيات الكتابة بأنماطها المختلفة على الدراسات التطبيقية؛ لأنّ أغلب الدراسات في هذا المجال قد أجريت وفق المناهج الوصفية التحليلية، والنزر اليسير منها اعتمد المناهج التجريبية والتطبيقية.

الهوامش:

- 1 فتحى علي يونس و محمد عبد الرؤوف الشيخ، المرجع في تعليم اللغة العربية للأجانب "من النظرية إلى التطبيق" ، مكتبة وهبية ، القاهرة ، 2003 ، ص57 .
 - 2 محمد علي الخولي ، أساليب تدريس اللغة العربية. دار الفلاح ، عمان ، 2000 ، ص 23 .
 - 3 حاتم حسين البصيص ، تنمية مهارات القراءة والكتابة ، استراتيجيات متعددة للتدريس والتقويم ، منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب ، وزارة الثقافة ، دمشق ، 2011 ، ص 76 .
 - 4 نفسه .
 - 5 محسن علي عطية، مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها، دار المناهج للنشر والتوزيع، الأردن ، 2008 ، ص222 .
 - 6 للتفصيل ينظر : محسن علي عطية، مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها، في الفصل الرابع ، وينظر : حاتم حسين البصيص ، تنمية مهارات القراءة والكتابة ، استراتيجيات متعددة للتدريس والتقويم ، ص 77 إلى 87 . وينظر : رافد صباح التميميم وبلال إبراهيم يعقوب : المهارات اللغوية ودورها في التواصل اللغوي (مقال) مجلة مداد الأدب ، العدد 11 ، ص 288 إلى 292 .
 - 7 - ينظر : عبد العليم إبراهيم : الإملاء والترقيم في الكتابة العربية ، مكتبة غريب ، مصر ، ص 08 إلى 13 .
و ينظر : موسى حسن هديب، موسوعة الشامل في الكتابة والإملاء، دار أسامة للنشر والتوزيع، الأردن، 2003، ص 113 .
 - 8 حاتم حسين البصيص ، تنمية مهارات القراءة والكتابة ، استراتيجيات متعددة للتدريس والتقويم ، ص 82 إلى 87 .
 - 9 نفسه .
- * تعتبر فئة أبناء المهاجرين الأكثر اهتماما بتعلّم اللغة العربية ، ولذلك تمّ التركيز عليها في تمثيلنا .

- 10 وليد أحمد العناتي ، اللسانيات التطبيقية وتعليم الكتابة والإنشاء باللغة الأجنبية ، المجلة الأردنية في اللغة العربية وآدابها، العدد 3 ، 2012 ، ص 61 .
- 11 خالد أبو عمشة وعوني الفاعوري ، تعليم العربية للناطقين بغيرها : مُشكلات وحلول الجامعة الأردنية نموذجاً مجلة دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية العدد 03 ، مجلد 32 ، 2005 ، ص 495 و496 .
- 12 وليد أحمد العناتي ، اللسانيات التطبيقية وتعليم الكتابة والإنشاء باللغة الأجنبية المجلة الأردنية في اللغة العربية وآدابها، العدد 3 ، ص 61.
- 13 محمد صالح بن عمر : كيف نعلم العربية لغة حية. دار الخدمات العامة للنشر ، تونس ، 1998 ، ص 68 .
- 14 نفسه . وللتفصيل أكثر ينظر : علي أحمد مذكور، تقويم برامج إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها منشورات الإيسيسكو ، الرباط ، 1985، ص 28.
- 15 علي القاسمي ، اتجاهات حديثة في تعليم العربية للناطقين بغيرها- عمادة شؤون المكتبات - الرياض السعودية 1979م، ص 91 .
- 16 ينظر : خالد أبو عمشة وعوني الفاعوري ، تعليم العربية للناطقين بغيرها : مُشكلات وحلول ، ص 496 .
- 17 محمود كامل الناقفة، خطة مقترحة لتأليف كتاب أساسي لتعليم العربية للناطقين بغيرها، وقائع ندوات تعليم العربية للناطقين بغيرها، مكتب التربية العربي لدول الخليج، ج 2 ، ص 239.
- 18 محمد حمدان الرقب ، إعداد مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وإخراجها ، شبكة الألوكة ، ص 03 و04 .
- 19 ينظر : علي أحمد مذكور ، تقويم برامج إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها ، ص 32 .
- 20 نفسه .
- 21 نفسه .
- 22 محمد عطية، مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها، ص 118 .
- 23 للاستزادة ينظر : ياسر محمد إبراهيم ، كفاءة استخدام المدونات الإلكترونية في تنمية بعض مهارات الكتابة الوظيفية لدى غير الناطقين باللغة العربية ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة السويس ، 2013 ، ص 34 .
- 24 - محمد حمدان الرقب ، إعداد مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وإخراجها ، ص 07 و08.
- 25 رشدي أحمد طعيمة، تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ، مناهجه وأساليبه، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة (إيسيسكو) ، الرباط، 1989 ، ص 149 وما بعدها .
- 26 عصام النمر، القياس والتقويم في التربية الخاصة، دار اليازوري، عمان، 2008 ، ص 192 .
- 27 ينظر : أنور عقل ، تطوير تقويم أداء الطالب ، دار النهضة العربية ، بيروت ، لبنان ، 2002 ، ص 32 .