جمهورية تركيا
جامعة غازي
معهد العلوم التربوية
قسم اللغة العربية

"المشاكل التي تواجه الأتراك في تعليم اللغة العربية والمقترحات"

أطروحة ماجستير

إعداد
أحمد الدياب

إشراف
أ.د. موسى يلدز

أنقرة – 2012

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
YABANCI DİLLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
ARAP DİLİ EĞİTİMİ BİLİM DALI

"TÜRKLERE ARAPÇA ÖĞRETİMİNDE KARŞILAŞILAN SORUNLAR ve ÇÖZÜM ÖNERİLERİ"

YÜKSEKLİSANS TEZİ

Hazırlayan
Ahmed alDyab

Tez Danışmanı
Prof. Dr. Musa Yıldız

Ankara-2012

ONAY

Ahmed al-Dyab tarafından hazırlanan "Türklere Arapça Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri" başlıklı bu çalışma, ... tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda (oybirliği/oyçokluğu) ile başarılı bulunarak jürimiz tarafından Arap Dili ve Eğitimi Bilim dalında Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

[İ m z a]

…….

[Unvanı, Adı ve Soyadı] (Başkan)

……

[İ m z a]

…….

[Unvanı, Adı ve Soyadı]

……

[İ m z a]

…….

[Unvanı, Adı ve Soyadı]

……

تمهيد

أن تتكلم لغتين في وقتنا فهذا أمر يحسب لك، والذي لاشك فيه حينما تحاول أن تخرج من حدود لغتك إلى لغة أخرى فإنك ستتعرض إلى صعوبات كثيرة، فالإنسان إلى أن اكتسب لغته بقي مدة من الزمان كوّن خلالها عناصر اللغة وثقافتها، والأهم من ذلك فإنه كوّن حيويتها وروحها، وليس هذا فحسب، بل إنه قد أدرك حقيقة اللغة وروحها، فأصبحت اللغة جزءاً من هذا الإنسان، وأصبح الإنسان جزءاً منها فتحقق قانون التمازج الذي من الصعب بعد ذلك أن ينفصل أحد الطرفين من الآخر، هذا بالنسبة إلى لغة الإنسان الأم.

أما بالنسبة إلى اكتساب اللغة الثانية فتعلمها ليس مجرد مجموعة من خطوات سهلة تسير عليها فتصل إلى هدفك، بل هي عملية مركبة تتضمن عدداً لاحدّ له من المتغيرات، فعملية تعليم لغة ثانية يُحاط بعدة أسئلة يجب الإجابة عنها إجابة منهجية، وبالنظر إلى السؤال الأول فهو يتمحور كالتالي، من يتعلم؟ ومن يعلّم؟ إنهم الدارسون والمدرسون، فمن هم أولئك المدرسون؟ وما أوطانهم؟ وما لغاتهم الأولى؟ وما مستوى تعليمهم؟ وما خصائصهم الاجتماعية والاقتصادية؟ وما قدراتهم العقلية؟ وما خصائصهم الشخصية؟ فتلك أمثلة كثيرة تركز على بعض المتغيرات الجوهرية التي تؤثر في نجاح الدارس في اكتساب لغة أجنبية.

أما عن المدرس فلابد لنا أن نسأل: ما لغته؟ وما خبرته، وتدريبه؟ وما معرفته باللغة الثانية وثقافتها؟ وما فلسفة التعليم التي يتبعها؟ وما خصائصه الشخصية؟ وفوق كل ذلك كيف يتفاعل هو والدارس معاً في مجتمع لغوي؟ أما بالنسبة للسؤال الثاني: ما الذي يجب أن يتعلمه الدارس ويعلمه

المدرس في هذه اللغة، ومن هنا ننتقل إلى السؤال الثالث: وهو كيف يجري التعلم؟ وكيف يضمن شخص ما النجاح في تعلم اللغة؟ وما العمليات المعرفية في تعلم لغة ثانية؟ وأي أساليب وأية استراتيجية يستعملها الدارس.

وبالنظر إلى هذه الأسئلة يأتي السؤال المهم، لماذا يحاول الدارسون أن يكتسبوا اللغة الثانية؟ وما أغراضهم؟ أيدفعهم إلى ذلك الطموح إلى إنجاز حياة ناجحة أم مجرد النجاح في مقرر لغة أجنبية؟ أم حب الانغماس في ثقافة أصحاب هذه اللغة؟ أم لهدف مادي؟ لقد عرضنا هذه الأسئلة كي ندرك تعدد المسائل والصعوبات التي تتصل بأسس تعليم اللغة وتعلمها.

ونحاول في هذا البحث أن نجيب عن بعض هذه الأسئلة، ولا أدعي أنني سأجيب إجابة شافية وكافية، لكن القارئ قد يصل إلى بعض الإجابات الاحتمالية.

وقد قمت بتقسيم هذه الرسالة إلى ثلاثة أقسام رئيسية تناولت في القسم الأول المشكلات اللغوية وشملت على الصعوبات الصوتية والنحوية والكتابية والدلالية وصعوبات القراءة وقد اندرج تحت كل عنوان الصعوبات التي يواجهها الطلاب الأتراك في المشكلات اللغوية وختمت كل عنوان بالمقترحات المناسبة. أما القسم الثاني وقد تمحور بأهم المشكلات الغير لغوية وقد تضمن هذا القسم مشكلات الكتاب والمعلم والسوائل التقنية والتعليمية وطرق التدريس وختمته بالطالب. وعلى غرار القسم السابق فقد فرعت كل مشكلة إلى عناوين فرعية تشمل الصعوبات التي تواجه العملية التعليمية وختمته أيضاً ببعض المقترحات التي تساعد في تذليل هذه الصعوبات.

وختمت الرسالة بالقسم الثالث الذي هو عبارة عن تقييم الاستبيان الذي أجريته على بعض المعلمين في الجامعات ومدارس الأئمة والخطباء وبعض المعاهد الخاصة.

ولا يسعني في نهاية هذا الكلام إلا أن أتقدم بالشكر الجزيل إلى كل من قدم لي مساعدة أو مد يد العون في سبيل إنجاح هذا البحث، وأخص بالذكر المشرف على بحثي الأستاذ الدكتور موسى يلدز الذي ما بخل في نصائحه في اختيار الموضوع وفي تأمين المصادر وفي مراجعته وقراءته لهذه الأطروحة التي أخذت كثيرًا من وقته فله كل الاحترام والتقدير على رحابة صدره وقلبه الكبير، وأشكر صديقي الدكتور عثمان دوزكون على مساهمته في إتمام هذه الأطروحة ومشاركته بآرائه القيمة والنفيسة، ولابد لي في النهاية أن أقدم جزيل الشكر والامتنان إلى الأستاذ، الدكتور حسين قارا الذي وقف بجانبي في كل مراحل هذا البحث وأرشدني وأفاض علي من خبرته وتجربته في اللغة العربية.

ملخص البحث

"المشاكل التي تواجه الأتراك في تعليم اللغة العربية والمقترحات"

أحمد الدياب

ماجستير، قسم اللغة العربية

المشرف: أ. د. موسى يلدز

أنقرة – 2012

بعد الانفتاح الذي حصل في تدريس اللغة العربية في تركيا، فقد ازدادت الدراسات في هذا المجال، وقد تنوعت هذه الدراسات فمنها من أخذ طريق المقارنة بين بعض المسائل في العربية والتركية، كالمقارنات بين النظامين الصوتيين في العربية والتركية، أو كمقارنة أدوات الاستفهام في العربية ونظيراتها في اللغة التركية، ومن هذه الدراسات ما اتخذ من التقييم سبيلاً في دراسته كتقييم كتاب من الكتب، أو طريقة من طرق التدريس، ومنها ما اتخذ موضوعاً عاماً كدراسة الصعوبات التي تواجه تعلّم اللغة العربية، وقد جاء هذا البحث ليسد ثغرة في مجمل الدراسات. وقد قُسم البحث إلى قسمين رئيسيين، في القسم الأول تناولنا الصعوبات التي تواجه العملية التعليمية، وقد قُسم هذا الباب إلى فصلين، الفصل الأول تناول الصعوبات اللغوية، والفصل الثاني تناول الصعوبات الغير لغوية.

أما القسم الثاني فقد خُصص للاستبيان الذي أُجري على معلمي اللغة العربية مرفقاً بالتقييم للمسائل التي مرت في داخله.

الكلمات المفاتيح: العربية، تربية، تعليم، معلم، نظام صوتي، نحو.

ÖZET

"TÜRKLERE ARAPÇA ÖĞRETİMİNDE KARŞILAŞILAN SORUNLAR ve ÇÖZÜM ÖNERİLERİ"

al-DYAB, Ahmed
Yüksek Lisans, Arap Dili ve Eğitimi Bilim Dalı
Tez Danışmanı: Prof. Dr. Musa YILDIZ
Ankara-2012

Türkiye'de Arapça eğitimi alanında gerçekleştirilen açılımdan sonra, bu alandaki araştırmaların arttığı göze çarpmıştır. Bu araştırmalar çeşitli sahalarda gerçekleşmiştir. Bunlardan bazıları: Arapça-Türkçe arasında bazı konuların karşılaştırmasından oluşmaktadır. Arapça ve Türkçedeki ses sisteminin karşılaştırılması, Arapça ve Türkçedeki soru edatlarının karşılaştırılması, bu alanda ortaya konan kitaplardan veya yöntemlerden bazılarını değerlendirme, ya da Arapça öğretiminde karşılaşılan sorunlar vb. konular bu bağlamda ele alınmıştır. Bu tezimizle biz, genel anlamda bu sorunlardan kaynaklanan açıkları tespit edip kapatmaya çalıştık.

Tezimiz iki ana bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, Arapça öğretiminde karşılaşılan sorunlara değindik. Bu bölümü de kendi içerisinde ikiye ayırdık. Birinci kısımda Arapça öğretiminde karşılaşılan dil sorunlarını, diğer kısımda de öğretimde karşılaşılan dil sorunları dışındaki sorunları ele aldık.

İkinci bölümü, Arapça öğreticilerinin cevapladıkları anket ve değerlendirilmesine ayırdık.

Anahtar Kelimeler: Arapça, eğitim, öğretim, öğretmen, ses sistemi, sözdizimi (sentaks).

SUMMARY

"PROBLEMS AND SOLUTIONS IN TEACHING ARABIC TO TURKS"

al-DYAB, Ahmed
Master Thesis, Department of Arabic Language Education
Advisor: Prof. Dr. Musa YILDIZ
Ankara-2012

After development of Arabic education in Turkey, researches on Arabic has been increasing. These researches hold on in many fields. For example; research about comparsing Arabic and Turkish. According to this, the comparison of sound system between Turkish and Arabic, question pre/postpositions and the papers or books which explain evaluation of the methods of Arabic education are some of examples on the field. By this thesis, we, have tried to determine the matters and problems that are caused lack of education and tried to compensate.

There are two main parts of the thesis. In the first part, we have tried to explain the problems which are faced with in Arabic education. Also, the first part is divided into two in its main and one of divided parts gives information about the matters people meet while they are learning Arabics and the other part explains other problems except linguastic.

The second part was allocated for the answers of Arabic instructors on questionnaire and evaluations.

Key words: Arabic, education, instruction, instructor, sound system, syntax.

الفهرست

تمهيد.....I

ملخص البحث.....IV

Özet.....V

Summary.....VI

الفهرست.....VII

المقدمة.....1

وضع اللغة العربية في تركيا.....13

القسم الأول: المشكلات اللغوية

1.1. الصعوبات الصوتية.....17

1.1.1. أهمية النظام الصوتي في تعليم اللغة العربية.....17

1.1.2. الصعوبات التي تواجهها العملية التعليمية للغة العربية على المستوى الصوتي.....19

1.1.2.1. النظام الصوتي العربي وأثره في عملية التعليم.....19

1.1.2.1.1.طبيعة الحروف ومخارجها وصفاتها.....19

1.1.2.1.2 نظام الحركات في اللغة العربية.....22

1.1.2.2. اختلاف النظامين الصوتيين العربي والتركي.....24

1.1.2.3. المعلم وخبرته في نطق الأصوات.....26

1.1.2. المقترحات الصوتية.....27

1.2. الصعوبات النحوية 29

1.2.1. أهمية النحو.....29

1.2.2. أهم الصعوبات النحوية التي تواجه العملية التعليمية.....30

1.2.3. اختلاف بنية الجملة في اللغة العربية عن بنيتها في الجملة التركية.....30

1.2.4. العلامة الإعرابية.....31

1.2.5. النكرة والمعرفة.....33

1.2.6. كثرة تصريف الأفعال.....34

1.2.7. المذكر والمؤنث.. 36

1.2.8. المتعدي واللازم.....37

1.2.9. أسماء الإشارة.....36

1.2.10. اسم الموصول... 39

1.2.11. العدد..... 43

1.2.12. المضاف والمضاف إليه والصفة.....44

1.2.13. الجموع.....45

1.2.14. اسم التفضيل.....46
1.2.15. المقترحات النحوية.....48
1.3. المشكلات الكتابية.....51
1.3.1. أهمية الكتابة.....51
1.3.2. صعوبات الكتابة التي تواجهها العملية التعليمية في تركيا.....53
1.3.2.1. نظام الكتابة العربية.....53
1.3.2.2. تغير شكل الحرف حسب موقعه من الكلمة.....53
1.3.2.3. تشابه بعض أشكال الحروف وتقاربها من بعضها البعض في الرسم.....54
1.3.2.4. عدم التلازم والتطابق التام بين نطق الحرف وكتابته.....54
1.3.2.5. مشكلة الهمزة.....55
1.3.2.6. مشكلة كتابة الألف المقصورة وتشابهها بالياء من حيث الرسم.....56
1.3.2.7. إضافة وحذف حرف أو أكثر من الكلمة.....57
1.3.2.8. إبدال بعض الحروف ببعضها الآخر.....58
1.3.2.9. الخلط بين التاء المربوطة والتاء المبسوطة.....59
1.3.2.10.الخلط بين التاء المربوطة والهاء في آخر الكلمة.....59
1.3.2.11. الخطأ في التنوين.....59
1.3.2.12. ارتباط بعض الكلمات بشكلها ورسمها بالرسم القرآني.....60
1.3.2.13. صعوبة علامات الترقيم.....60
1.3.2.14. عدم اجتهاد الطالب والتدريب على الكتابة في البيت.....60
1.3.3. مقترحات الكتابة.....61
1.4. مشكلات الدلالة.....62
1.4.1. أهمية الدلالة في تعلم اللغة العربية.....62
1.4.2. صعوبات الدلالة.....64
1.4.2.1. غزارة اللغة العربية بكلمات هائلة.....64
1.4.2.2. المعنى الحقيقي والمعنى المجازي للكلمات.....65
1.4.2.3. كثرة المترادفات في العربية.....65
1.4.2.4. الخلط بين الكلمات ذوات الجذور المشتركة.....66
1.4.2.5. الدلالة الصرفية وما ينتج عنها من صعوبات.....66
1.4.2.6. الدلالة الصوتية وما ينتج عنها من الصعوبات.....68
1.4.2.6.1. إبدال صوت مكان صوت آخر.....68
1.4.2.6.2. تغيير الحركة.....69
1.4.2.6.3. التنغيم.....69
1.4.2.6.4. النبر.....70

1.4.2.7. الدلالة النحوية وما ينتج عنها من صعوبات.....71
1.4.2.8. الدلالة الاجتماعية والثقافية وما ينتج عنها من صعوبات.....72
1.4.2.9. صعوبة البحث عن الكلمة في المعجم.....73
1.4.2.10. بعض التداخلات بين العربية والتركية.....73
1.4.2.11. علامات الترقيم والوقف والابتداء.....75
1.4.3. المقترحات.....75
1.5. صعوبات القراءة.....77
1.5.1. أهمية القراءة.....77
1.5.2. صعوبات القراءة.....79
1.5.2.1. القراءة من اليمين إلى اليسار.....79
1.5.2.2. عدم وجود الحركات في كثير من الكتب والنصوص المقروءة.....79
1.5.2.3. صعوبة مخارج بعض الحروف.....79
1.5.2.4. تغير شكل الحرف حسب موقعه في الجملة.....80
1.5.2.5. تشابه بعض الحروف من حيث الشكل.....80
1.5.2.6. اختلاف الحرف باختلاف نوع الخط.....80
1.5.2.7. عدم ارتباط المعنى بالكلمة في ذهن الطالب.....80
1.5.2.8. الخلط بين الحركات الطويلة والقصيرة عند النطق.....81
1.5.2.9. صعوبة إدراك العلاقات السائدة بين وحدات الكلام.....81
1.5.2.10. التصاريف الكثيرة للكلمة.....81
1.5.2.11. عدم مطابقة الرسم الكتابي للصورة الصوتية وبالعكس.....81
1.5.2.12. اختلاف رسم الكلمات باختلاف الحروف.....82
1.5.2.13. كثرة تصاريف الأفعال.....82
1.5.2.14. تعوّد الطلاب على القراءة التعليمية فقط.....82
1.5.2.15. بعض الحروف تنطق بطرق مختلفة.....82
1.5.2.16. صعوبة إدراك العلاقات النحوية بين الكلمات.....83
1.5.2.17. اتصال لام الجر بالكلمات المبدوءة بأل التعريف.....83
1.5.2.18. حذف بعض الحروف أو زيادة بعضها عند القراءة.....83
1.5.2.19. الصفة الاتصالية للحروف العربية.....83
1.5.2.20. عدم الثراء اللفظي عند الطلاب وقلة الألفاظ المكتسبة.....84
1.5.2.21. القراءة السريعة بغير شكلها الصحيح.....84
1.5.2.22. دور المنهاج المطبق في صعوبات القراءة.....84
1.5.3. المقترحات.....85

القسم الثاني: المشكلات الغير اللغوية

2.1. الكتاب..... 87
2.1.1. أهمية الكتاب.....87
2.1.2. أهم الصعوبات التي تواجه العملية التعليمية بالنسبة للكتاب.....88
2.1.2.1. قلة الكتب المؤلفة بالعربية للطلاب الأتراك.....88
2.1.2.2. لا يوجد في الكتاب خطة منهجية يسير عليها المعلم.....88
2.1.2.3. غزارة اللغة داخل الكتاب.....89
2.1.2.4. كثرة الموضوعات.....89
2.1.2.5. احتواء الكتاب على كثير من التدريبات الغير مفيدة.....89
2.1.2.6. لغة الموضوعات.....90
2.1.2.7. عدم الترابط بين موضوعات الكتاب.....90
2.1.2.8. عدم اشتمال كثير من الكتب على الوسائل الحسية المعينة داخل الكتاب.....91
2.1.2.9. ازدحام الصفحة بالأسطر والكلمات القريبة من بعضها وصغر الخط.....91
2.1.2.10. خلو بعض الكتب من الحركات والتشكيل.....92
2.1.2.11. عدم وجود كتب مساعدة للكتاب الأساسي سواء للمعلم أو الطالب.....92
2.1.2.12. عدم وجود كتاب للتمارين مستقل.....92
2.1.2.13. عدم وجود كتاب للتمارين الكتابية مستقل عن الكتاب الأساسي.....93
2.1.2.14. عدم وجود كتيب للتمارين النحوية.....93
2.1.2.15. عدم وجود كتيب للتمارين الصوتية مستقل عن الكتاب الأساسي.....93
2.1.2.16. عدم وجود كتيب للمطالعة.....93
2.1.2.17. عدم احتواء مكتبات المدارس والجامعات على كتب باللغة العربية
كافية ووافية في مجال تدريس اللغة العربية.....94
2.1.2.18. شكل الكتاب وحجمه وإخراجه الفني.....94
2.1.3. المقترحات.....95
2.2. المعلم.....97
2.2.1. أهمية المعلم في العملية التعليمية.....97
2.2.2. معلم العربية في تركيا.....98
2.2.2.1. المعلم في الجامعات.....98
2.2.2.1.1. معلم العربية في الجامعات التي تدرس الأدب العربي.....99
2.2.2.1.2. معلم العربية في الجامعات التي تهتم بتعليم اللغة العربية وتدريسها.....103
2.2.2.1.3. معلم العربية في كليات الشريعة.....104

2.2.2.2. معلم العربية في ثانوية الأئمة والخطباء.....105
2.2.2.3. معلم العربية في المراكز الخيرية والمعاهد الخاصة.....106
2.2.3. المقترحات.....108
2.3. الوسائل التقنية والتعليمية في تعليم العربية.....109
2.3.1. دواعي استخدام الوسائل التقنية في تعليم العربية في تركيا.....110
2.3.2. أهم الوسائل التقنية في تعليم العربية والصعوبات المرافقة لها.....111
2.3.2.1. الوسائل البصرية.....111
2.3.2.2. الوسائل السمعية مثل المذياع وأجهزة التسجيل الصوتي وغيرها.....112
2.3.2.3. الوسائل السمعية والبصرية ومنها الحاسوب والفيديو والتلفاز.....112
2.3.3. المقترحات.....114
2.4. طرق تدريس العربية.....115
2.4.1. أهمية طرق التدريس.....115
2.4.2. الطرق المستعملة في تعليم العربية والصعوبات الناتجة عنها.....116
2.4.2.1. الطريقة الإلقائية.....116
2.4.2.2. طريقة النحو.....118
2.4.2.3. طريقة الترجمة.....119
2.4.3. المقترحات.....121
2.5. الطالب.....122
2.5.1. أهمية الطالب في عملية التعليم.....122
2.5.2. الطالب وما ينتج عنه من صعوبات في عملية تعليم اللغة العربية.....123
2.5.3. المقترحات.....125
الخاتمة.....128

القسم الثالث: تقييم الاستبيان

تقيم الاستبيان.....131
المصادر.....166

مقدمة

يعيش الإنسان حياة جماعية في بيئة اجتماعية مع مجموعة من الجنس البشري تربطه معهم علاقات النسب والجوار وتوافق الغايات والآمال والعواطف والأحاسيس وغيرها من الروابط الاجتماعية والإنسانية ونتيجة لذلك فالإنسان بحاجة إلى التفاهم مع هذه المجموعة لتنظيم حياته واستقامة أموره ومعاشه.

ولما كانت الأقوام والأجناس مختلفة على ظهر هذه الأرض فكان من اللازم على كل قوم أن ينظروا إلى الأقوام الأخرى لاتحاد الغايات والأهداف.

فكل جماعة إنسانية لا تستطيع أن تعيش بمفردها دون أن تمد علاقات مع الجماعة الإنسانية الأخرى ،وهذا ما ذكره الله عز وجل في كتابه الكريم عندما قال {يا أيها الناس إنا خلقناكم من ذكر وأنثى وجعلناكم شعوباً وقبائل لتعارفوا}[1]. إذن التعارف هو هدف الجماعات الإنسانية، لكن لماذا أمرنا الله عز وجل أن يتعارف الناس فيما بينهم؟ لقد أمرنا الله عز وجل بالتعارف حتى تتكامل البشرية وحتى تستمر الحياة إلى الأمام وحتى يكون للعقل آفاق جديدة في البحث والمعرفة والاكتشاف، فالكون الواسع يزخر بالأسرار التي يحاول الإنسان منذ وجوده على هذه الأرض أن يكتشفها وإن أهم سر هو ذلك الإنسان الذي يعد بحق إحدى آيات الله عز وجل الكبرى على هذه الأرض[2]، فالإنسان يمتلك مظاهر كثيرة تجعله محط الأنظار في الدراسة والبحث، ولما كانت اللغة إحدى أهم مظاهر سلوكه إذن فهي أكثر من غيرها بل وقبل غيرها جديرة بالدراسة والبحث، فاللغة

---

[1] سورة الحجرات، آية 13.

[2] أحمد محمد المعتوق، *الحصيلة اللغوية*، عالم المعرفة، العدد 212، الكويت 1990، ص. 35.

أساس مهم للحياة الاجتماعية أو ضرورة من أهم ضروراتها لأنها أساس لوجود التواصل في هذه الحياة فهي وسيلة الإنسان للتعبير عن حاجاته ورغباته وأحاسيسه ومواقفه، واللغة كذلك أداة هذا الإنسان للتخاطب مع الآخرين والتفاهم وتبادل الآراء والمشاعر معهم وطريقه إلى فهمهم ومعرفة أحوالهم، وأيضاً هي وسيلة لإيجاد التعاون والتكامل معهم، وبالتالي تكون أساساً لتوفير الحماية والرعاية للإنسان بين أفراد مجموعته وربما كان هذا ما عناه هيدجر من قوله : إن اللغة هي مترل الكائن البشري[3].

وقد ربط كثير من الباحثين اللغة بعدة فروع من المعرفة ومجالات الحياة المختلفة وطرحوا عدة أبحاث في أهمية اللغة وما يمكن أن تلعبه في هذه المجالات فنجد منهم من ربط اللغة بالفكر والتفكير فقال إن اللغة هي وعاء الفكر والتفكير ويؤكد هذا القول الدكتور طه حسين في كتابه "مستقبل الثقافة في مصر" حيث يذهب إلى أننا نفكر باللغة وأنها أداة التفكير إذ يقول: "نحن نشعر بوجودنا وبحاجاتنا المختلفة وعواطفنا المتباينة وميولنا المتناقضة حين نفكر ومعنى ذلك أننا لا نفهم أنفسنا إلا بالتفكير ونحن لا نفكر في الهواء ولا نستطيع أن نفرض الأشياء على أنفسنا إلا مصورة في هذه الألفاظ التي نقدرها ونديرها في رؤوسنا، فنحن نفكر باللغة ونحن لا نغلو إذا قلنا إنها ليست أداة للتعامل والتعاون الاجتماعي فحسب وإنما هي أداة للتفكير والحس والشعور قياساً إلى الأفراد من حيث هم أفراد أيضاً"[4].

---

[3] نايف خرما، *أضواء على الدراسات اللغوية المعاصرة*، *عالم المعرفة*، الكويت- أيلول 1978، ص. 16.

[4] طه حسين، *مستقبل الثقافة في مصر*، دار المعارف، القاهرة، 1938، ص. 39.

ويرى علماء النفس التربوي أن العلاقة بين اللغة والفكر هي علاقة عضوية إذ إن الطرفين يشكلان وحدة متكاملة فيرى وطسن أن الفكر ما هو إلا كلام ، فعندما نفكر نتكلم فعلاً على الرغم من أن الكلام لا يكون مسموعاً[5]، ويعتبر لوك من أكابر فلاسفة الإنكليز في القرن السابع عشر وقد خصص لمعضلة اللغة فصولاً طويلة ضمنها كتابه "بحث في المدارك البشرية "،وقد كان من أشد الذين لاحظوا الروابط المتينة الكائنة بين اللغة والفكر[6].

في الحقيقة لا تقتصر وظيفة اللغة على إمداد الفرد بالأفكار والمعلومات ونقل الأحاسيس إليه بل إنها تعمل على إثارة أفكار وانفعالات ومواقف جديدة لديه وتدفعه إلى الحركة والتغيير وتوسيع آفاق خياله وتنمية قدراته الإبداعية فإنسان دون لغة معناه إنسان دون فكر، فالتفكير ليس سوى الحركات اللاشعورية للأحبال الصوتية ،وإنه نوع من الهمس غير المسموع الذي يدور بين المرء ونفسه[7]، ولا يتوقف إدراك الفرد للعالم أو تفكيره فيما حوله كلياً على استخدام اللغة كما يزعم البعض، وإنما يمكن أن يعينه هذا الاستخدام على إدراك العلم وينمي قدرته على التفكير فيما حوله على نحو أكثر جدية وفاعلية، وبذلك تزداد معرفته بالأشياء ويرتقي مستوى فهمه لها ولما يرتبط بها من أحداث وملابسات معقدة.

إن أدوات اللغة ورموزها تعين الإنسان المفكر على تحديد تصورات عقله وخياله وكثير مما تضطرب به أحاسيسه كما تعينه على تصوير ما ينتجه هذا العقل وهذا الخيال وعلى التعبير عما

---

[5] محمود السيد، *علم النفس اللغوي*، جامعة دمشق، دمشق، الطبعة السادسة، 2005- 2006، ص. 38.

[6] حسن ظاظا، *اللسان والإنسان مدخل إلى معرفة اللغة*، دار القلم، دمشق، 1990، ص. 75.

[7] جوديث جرين، *التفكير واللغة*، ترجمة وتقديم عبد الرحيم جبر، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1992، ص. 115-113.

تفيض به أحاسيسه من انفعالات وما تتمخض عنه قريحته من خواطر وأفكار وما يكتسبه من خلال تفاعله مع الحياة من تجارب وما يتلقاه من معارف ، وهكذا تعمل هذه الأدوات وهذه الرموز على تطوير قابليته على التفكير وعلى توضيح وتنظيم هذا التفكير والارتقاء به وبغيره[8].

إذن اللغة هي الحاوية لأفكارنا ووعينا فهي الوعاء الذي من خلاله يتوضح الفكر والتفكير.

ومن الباحثين من ربط اللغة بالمجتمع حيث أكد بعضهم أن اللغة ظاهرة اجتماعية لا فردية، إن وجود اللغة يشترط وجود مجتمع وهنا يتضح الطابع الاجتماعي للغة، فليس هناك نظام لغوي يمكن أن يوجد منفصلاً عن جماعة إنسانية تستخدمه وتتعامل به[9] ، ومنذ البدء يعرف ابن جني اللغة بقوله : "إن اللغة أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم"[10]، فابن جني قد كشف القناع عن الوجه الاجتماعي للغة فالقوم هم المجتمع والأغراض هي أفكار المجتمع ومشاعره، ومحتوى كلامه أن اللغة ظاهرة اجتماعية لا ظاهرة فردية لأن الإنسان لا يستخدمها ليترجم أفكاره ومشاعره لنفسه بل لمن حوله من بني جنسه أي المجتمع.

وفي الواقع لا يمكن للإنسان الاستمرار في هذه الحياة بدون لغة فهي ضرورة هامة وإن ضرورتها لا تقل أهمية عن حاجة الإنسان للهواء والغذاء لبقاء الكائن الحي، فاللغة ضرورة لبقاء واستمرار الحياة الاجتماعية والفكرية ويؤكد هذا الكلام الدكتور نايف خرما حينما تحدث عن أهمية اللغة ووظيفتها الاجتماعية فبين أن وظيفة اللغة الأولى هي وظيفة اجتماعية إذ ليس فيها من الأفكار والمعلومات ما هو هام يحتاج إلى توصيل من فرد إلى آخر وإن قوة تماسك أفراد المجتمع بعضهم

---

[8] كمال بشر، *علم اللغة العام*، دار غريب، القاهرة، 1970، ص. 196-197.

[9] محمود فهمي حجازي، *مدخل إلى علم اللغة*، القاهرة، 1989، ص. 12.

[10] ابن جني، *الخصائص*، تحقيق علي النجار، القاهرة، 1952، ص. 13.

ببعض يتوقف على قوة تماسك ذلك المجتمع المعين ويتوقف على قوة تلك الروابط وبقوة هذه الروابط يكون دور اللغة دوراً اجتماعياً هاماً[11]، ولكي نفهم الدور الذي تنهض به اللغة في حياة المجتمع ووظيفتها في تنظيم هذه الحياة نتخيل أو نتصور مجتمعاً تعطلت فيه اللغة يوماً أو بعض يوم وبالتأكيد النتيجة معروفة مسبقاً، فسوف يصيب الحياة شلل وركود في كافة المجالات فعند ذلك سوف نعرف مدى توقف حياة المجتمع على اللغة ومدى حاجته إليه في تنظيم أحواله وشؤونه الإدارية والتعليمية وغيرها.

ومن الباحثين من ربط اللغة بالنفس البشرية وبعلم النفس، وهذا صحيح إلى حد كبير برأيي، فالنفس بما تحويه من أسرار وكوامن وخبايا لا يستطيع أحد أن يطلع على هذه الأسرار إلا من خلال اللغة.

إن العلاقة بين اللغة والنفس البشرية علاقة وطيدة وقوية فهي علاقة نسب وانتماء، فالفكر أنجب اللغة واللغة أنجبت الفكر، إذن فكلاهما والد للآخر ومولود منه. ونتيجة لهذا التقارب بين العلمين فإنه نتج فرع جديد يأخذ من العلمين وفي نفس الوقت يوطد العلاقة بينهما إنه علم النفس اللغوي الذي أصبح لا غنى عنه في جميع الدراسات النفسية واللغوية فمن خلاله أصبحنا نفسر كثيراً من الظواهر اللغوية والنفسية فأصبح يُعنى باكتساب اللغة الأولى وتعلم اللغة الأجنبية والعوامل المؤثرة في هذا التعلم كما يدرس عيوب النطق والعلاقة بين النفس البشرية واللغة بشكل عام[12].

---

[11] نايف خرما، *أضواء على الدراسات اللغوية المعاصرة، عالم المعرفة*، ص. 73.

[12] انظر: جمعة سيد يوسف، *سيكولوجية اللغة والمرض العقلي، عالم المعرفة*، العدد 145، الكويت،1990،ص11-20

لقد أصبح من الممكن بفضل علم النفس اللغوي أن أفهم أن اللغة عملية سيكولوجية مرتبطة بالمعرفة ارتباطاً عاماً وأن اللغة هي نتاج عمليات عقلية خاصة بالفرد، فبقدر ما تكون خبرات الشخص غنية وثرية بقدر ما تكون لغته شاملة وتحتوي على قوة في نفسها وقوة في مفرداتها ومحتواها بشكل عام،إذن العلاقة بين اللغة والفكر علاقة دينامية متبادلة من حيث التأثير والتأثر فكل منهما يؤثر في الآخر ويتأثر به فنحن لا نستطيع أن نتكلم بما لا نقدر أن نفكر به ولا نستطيع أن نفكر بعيداً عن قدرتنا اللغوية، ومن هنا فقد انشغل علماء النفس وعلماء اللغة بقضية اللغة والتفكير، وأصبحوا يبحثون عن أسباب اضطرابات اللغة وهل لها علاقة بالتفكير والنفس، وفي نفس الوقت أخذ علماء النفس يبحثون عن مدى قوة التفكير من خلال لغة سليمة وصحيحة[13].

وهكذا نرى إذا كانت اللغة ترتبط بالفكر والتفكير وترتبط بالمجتمع وبالنفس الإنسانية، فإنها ترتبط بالإنسان من طرف وترتبط بالمجتمع من الطرف الآخر، وبالنتيجة فإن الإنسان والمجتمع هما الحياة بأكملها،إذن اللغة هي الحياة. ولما كانت أهمية اللغة بهذه الدرجة فإن اكتسابها وتعلمها يجب أن يبلغ نفس أهميتها لأنه بقدر ما تكون عملية الاكتساب والتعلم صحيحة بقدر ما تتكون وتتشكل اللغة بشكلها الصحيح.

وقد حظي اكتساب اللغة باهتمام كبير وبحوث متعددة ووجهت إليه سهام البحث والتنقيب، وقد كان لاكتساب اللغة الأم النصيب الأكبر من هذه السهام، فبحث العلماء عن عملية ارتقاء اللغة منذ أن يولد الطفل إلى أن يكتسب لغته كاملة، وقد أوغل الباحثون في مناقشاتهم حول كيفية اكتساب اللغة ووضعوا نظريات عدة في تفسير هذه العملية، ومن هذه الدراسات دراسة ثورنديك

---

[13] المرجع السابق، ص. 155.

التي أشار فيها إلى أن وظيفة اللغة تقوم على التعبير عن أفكار الإنسان المتكلم أو عواطفه ووجدانه، وهذا الرأي فيه نظر فاللغة لا تستعمل للتعبير فقط ولكنها تستعمل أيضاً لإثارة أفكار المستمع ومشاعره ودفعه للعمل والحركة[14].

ومن النظريات أيضاً نظرية واتسون الذي يعد من رواد المدرسة السلوكية، ويرى السلوكيون أن ذهن الطالب صفحة بيضاء، وهذه الصفحة تمتلئ تبعاً لما تتلقاه من الواقع، وفي هذه النظرية نظر أيضاً لأنها اعتبرت الإنسان مجرد متلق سلبي ليس له علاقة في تعلم اللغة، وهذا بعيد لما قرره علم اللغة من أن مكتسب اللغة له القسط الأكبر في اكتساب لغته[15].

ومن النظريات التي فسرت اكتساب اللغة نظرية ديوي الذي يرى أن معنى اللغة يعتمد على اقترانها بخبرات مشتركة بين الناس ، فمثلاً لفظة قبعة تبقى خالية من معناها عند الطفل حتى تقترن هذه اللفظة بعمل قد اشترك فيه نفر من الناس، فلما تصطحب الأم ابنها إلى الخارج تضع على رأسها شيئاً وهي تقول له قبعة فتتحول الكلمة إلى رمز لنوع العمل الذي اقترنت به[16].

ومن الباحثين الذين فسروا عملية الاكتساب جون كارول، فينطلق جون كارول من أن الطفل في أثناء نموه اللغوي يتعلم أن الاستجابات اللفظية أو الحركية سوف توصله إلى ما يريده أو تبعده عما يكره،وفي الحقيقة هذه النظرية تجعل عملية الاكتساب أشبه بالآلة، إلا إذا فسرنا أن الطفل

---

[14] دوجلاس براون، *أسس تعلم اللغة وتعليمها*، ترجمة عبده الراجحي- علي علي أحمد شعبان، دار النهضة العربية، بيروت، بلا تاريخ، ص. 57-59.

[15] خرما، *أضواء على الدراسات اللغوية المعاصرة، ص. 138*، وانظر : ميشال زكريا، *الألسنية علم اللغة الحديث المبادئ والأعلام*، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت- لبنان، 1983، ص. 129-130.

[16] نايف خرما- علي حجاج، *اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها*، مجلة عالم المعرفة، العدد 126، الكويت، 1988، ص. 53-84.

أو مكتسب اللغة سيقوم بخلق استجابات خاصة به بعد أن تلقى من الآخرين استجابات كافية تؤهله لأن يخلق لنفسه استجابات تنمي لغته، ويرى لوريا الذي يرى أن الطفل الوليد يبدأ حياته في ظروف من الاحتكاك الاجتماعي الآني مع الراشدين.

فالأم تلقي على الطفل بعض الأوامر وتحدثه بصورة متكررة فهي تعرض عليه شيئاً معيناً وتقول له مثلاً هذه لعبة فيوجه الطفل نظره نحو الشيء المسمى، ثم تقول الأم أعطني اللعبة فيحاول الطفل أن يفعل ذلك، طبعاً هذه العملية مكونة من قسمين الأول الأمر الذي تلقاه الطفل من أمه، والقسم الثاني الحركة التي قام بها الطفل نحو اللعبة، ولا يخفى على أحد أن هذه النظرية تصلح لفترة محدودة من عمر الطفل، إذ إن الطفل فيما بعد يكوّن لغته الخاصة به والمستقلة عن لغة الآخرين[17].

ومن أبرز الباحثين الذين رموا سهامهم نحو عملية اكتساب اللغة، اللغوي الكبير دوسوسير الذي كان له الفضل في كثير من الأمور المتعلقة بماهية اللغة، وفرّق سوسير بين اللغة على أنها ظاهرة ذهنية متكاملة وبين أنها أداة يستعملها الإنسان في مجرى حياته اليومية[18].

إذن سوسير ميّز بين اللغة كقواعد وأصوات وخصائص وبين الاستعمال اليومي لهذه اللغة، وفي الحقيقة هذه نظرية مهمة فاللغة أساساً خلقت للاستعمال والتفاهم، و لم تخلق لدراسة قواعدها ونظامها وأصواتها.

---

[17] محمود السيد، *في طرائق تدريس اللغة العربية*، جامعة دمشق، 2004، ص. 124.

[18] انظر: يوسف غازي، *مدخل إلى الألسنية*، منشورات العالم العربي الجامعية، دمشق، 1985،ص35-45.

والحديث عن سوسير يسوقنا للحديث عن سابير الذي يعد هو وسوسير من أهم من درس اللغة دراسة حديثة نسبياً، ويرى سابير أن اللغة مؤسسة اجتماعية تختلف باختلاف الشعوب وتحمل وظيفة أساسية هي وظيفة الاتصال[19].

وهذا كلام في غاية الأهمية، إذ الهدف الرئيسي من اللغة هو الاتصال مع الآخرين، فإن لم تُحقق هذه الوظيفة فلا فائدة منها.

وفي الحقيقة لا أريد أن استقصي كل النظريات في هذه الوريقات لكننا لا يمكن أن نهمل برونز الذي عد اكتساب اللغة تتبع لمراحل متعددة، فكل لغة تحتاج إلى مراحل وفترة من الزمن حتى يمكن أن تُكتسب هذه اللغة بشكلها الصحيح[20].

ولو نظرنا نظرة متعمقة في تفسير علماء اللغة لاكتساب اللغة الأم عند الطفل لرأيناها تصلح لأن تُفسر بها عملية اكتساب أي لغة، وخاصة اللغة الثانية لدى أي متعلم فمعظم النظريات أحاطت بكيفية اكتساب اللغة من الناحية الوظيفية ومدى احتياج الفرد للغة، وكيفية اكتسابها عبر عملية التلقي والاحتكاك الاجتماعي والتدريب والمران والممارسة كما رأها جون كارول إلى أن نصل إلى علماء اللغة المحدثين الذين أعطوا تفسيراً رائعاً ومختصراً لاكتساب أي لغة.

فسوسير وسابير اللذان نظرا إلى عملية الاكتساب نظرة فيها كثير من الفهم والتعمق حيث رأيا أن اكتساب أي لغة ليس الهدف منه وضع اللغة في الأذهان، وإنما الهدف منها ما تستطيع أن تحققه من عملية التواصل مع الآخرين عبر الاتصال بهم، وبرر برونز أن اكتساب أي لغة من اللغات

---

[19] زكريا، مرجع سبق ذكره، ص. 220-221.

[20] خرما- حجاج، مرجع سبق ذكره، ص53-84.

تحتاج إلى الوقت الكافي، فهي تمر عبر مراحل، وهذه المراحل لابد لها من أن تنضج وتختمر لتخرج في شكلها الصحيح والسليم. إذن هؤلاء العلماء نظروا إلى اللغة على أنها هدف وغاية ووسيلة في آن معاً، فهي هدف في مرحلة أولى لأنها ستكون وسيلة لهدف آخر، فتعلم اللغات في البداية هو هدف لذاته ولكن بعد اكتساب هذا الهدف ستصبح اللغة وسيلة لهدف أسمى وأرقى وهو التواصل والاتصال.

في الحقيقة لقد وضع هؤلاء العلماء أيديهم على نقاط الضعف التي تواجه عملية تعليم اللغات الأجنبية، وأشاروا إلى أهم النقاط وإلى ما يجب أن يكون عليه تعلم اللغة بشكل عام. ورغم ندرة الأبحاث التي فسرت عملية اكتساب اللغة الثانية أو الأجنبية إلا أننا نستطيع أن نطبق هذه التفسيرات على اللغة الثانية لأن اكتساب اللغة الثانية يشبه إلى حد كبير اكتساب اللغة الأم في البدايات الأولى.

لقد افتقرت كيفية اكتساب اللغة الثانية والأجنبية إلى كثير من الأبحاث والدراسات واقتصرت الدراسات على محاولات خجولة وبعيدة عن تحقيق تفسيرات وحلول لكيفية تعلم اللغة الأجنبية بأسرع وقت وبأفضل طريقة ممكنة. إن تعلم أي لغة بغض النظر عن جنسيتها وصعوبتها أو سهولتها له قوانين باطنية لا يستطيع أحد أن يكتشف هذه القوانين إلا من خبر اللغة نظرياً وتطبيقاً، وتبقى عملية اكتساب اللغة الثانية وتفسير تعلمها ناقصاً ما لم يتحقق هذان الشرطان: علم اللغة النظري وعلم اللغة التطبيقي، فعلم اللغة النظري له قوانينه التي تحكمه من نحوية وصرفية وكتابية وصوتية وحتى الأحوال الثقافية والاجتماعية والنفسية للغة الهدف، وعلى من يتصدى لتعليم اللغة عليه أن يتقن قوانين وقواعد هذه اللغة مبدئياً وأن يحيط بالجوانب الثقافية والاجتماعية، لأنه بحكم عمله كمعلم فهو معرض لبعض الأحوال والنقاط التي تساعده في تعليم هذه اللغة، فمعرفة قوانين اللغة

الهدف معرفة تامة تساعد كثيراً في تعليم اللغة، طبعاً معلم اللغة الهدف لا يحتاج أكثر من نصف هذه القوانين في تعليم اللغة.

أما علم اللغة التطبيقي فهو الأهم في تعليم اللغة لأنه التطبيق العملي والفعلي لهذه اللغة، فعلم اللغة التطبيقي يبين الكيفية المثلى للتعليم ويبين النقاط السلبية ويقدم الحلول المناسبة للصعوبات التي تواجه عملية تعليم اللغة، وهكذا حتى تتم عملية اكتساب اللغة الثانية بشكل صحيح لابد من تلازم هذين العلمين علم اللغة النظري والتطبيقي.

إن كل مشكلة تحيط بالعملية التعليمية تكون ناشئة من نقصان أحد هذين العلمين، طبعاً نحن نتكلم على اعتبار وضع الطالب والأحوال المرافقة للتعليم أن تكون صحيحة، لكن بشكل عام يبقى هذا الكلام يخضع للافتراض المنطقي، فلو نظرنا إلى تعليم اللغة الأجنبية نظرة متعمقة لوجدنا أن المشكلة أكبر من ذلك بكثير، فالمشكلة لا تكمن في المعلم فقط ولا في الطريقة ولا في المادة التدريسية ولا في الطالب ولا في أحوال التعليم من نفسية واجتماعية وغيرها فحسب، بل إن المشكلة تستدعي تشابك هذه الأطراف جميعها بالإضافة إلى سبر أغوار اللغة نفسها والعقل البشري والنفس الإنسانية والعمليات العقلية والنفسية المختلفة وسبر أحوال المجتمع الإنساني التي تجري فيه عمليتا التعلم والتعليم.

لقد اجتهد الباحثون في التوصل إلى المعرفة الصحيحة لعملية تعليم اللغة الأجنبية، وكل واحد منهم أدلى بدلوه بحسب وجهة نظره التي تفسر القصور في عملية التعليم، فنجد منهم من ألقى اللوم

على طريقة التدريس، ومنهم من ألقى اللوم على المعلم، ومنهم من وجد المشكلة في الطالب، ومنهم من حمل اللغة ووجد أن صعوبتها هي المسئول الأول في قصور عملية التعليم[21].

إن تمييز تعلم اللغات بعضها عن بعض من قبل بعض الآراء ناتج عن قصور في فهم طبيعة اللغة بشكل عام ثم طبيعة تعليمها بشكل خاص أي كلغة أجنبية قابلة للتعليم والتعلم، إن تعليم اللغات دون استثناء يقع في مستوى واحد من التعليم، فأشهر لغات العالم الإنكليزية أو الفرنسية أو غيرها من اللغات يقع جنباً إلى جنب في الأقل شهرة، فلكل لغة نظامها وأحوالها وظروفها،ولا يجوز أن نقارن بين اللغات في صعوبتها أو سهولتها أو أنظمتها المختلفة، وإنما يجوز لنا أن نقارن بين من خدم تعليم هذه اللغة عن تلك اللغة.

إن اللغة الإنكليزية وهي أشهر لغات العالم، لو نظرنا إليها لا على اعتبار أنها لغة سهلة أو صعبة، بل على اعتبار الخدمات التي قدمت لها على سبيل تعليمها مقارنة لها بأي لغة أخرى لوجدنا أنه قد قُدم لها الكثير من الكتب المختلفة وأساليب التعليم والطرق والأجهزة الحديثة في تعليمها، ولو أخذنا مثالاً بسيطاً بين الخدمات التي أعطيت إلى اللغة الإنكليزية واللغة العربية لوجدنا أن الفرق كبير جداً، فالكتب التي أُلفت في تعليم اللغة الإنكليزية لا تعد ولا تحصى أمام الكتب التي ألفت في تعليم اللغة العربية، ففي كل سنة نسمع عن سلسلة جديدة في تعليم اللغة الإنكليزية، أما اللغة العربية فمازالت كتب القرن الماضي تستخدم حتى الآن في عملية التعليم، بالطبع أنا لا أريد أن أعقد مقارنة بين عملية تعليم اللغة الإنكليزية واللغة العربية، لكن أحببت أن أضرب مثالاً بسيطاً في إحدى وسائل التعليم بين اللغتين.

---

[21] براون، مرجع سبق ذكره، ص35-57.

إن تعليم اللغة العربية لغير أبنائها الناطقين بها لم يخدم الخدمة الكافية، ولذلك مازال تعليم هذه اللغة يحاط بصعوبات ومشاكل كثيرة جداً، فتعليم اللغة العربية مثله مثل تعليم اللغة الإنكليزية أو أي لغة أخرى تحكمه ظروف شتى، وبقدر ما تذلل هذه الظروف بقدر ما تتحقق عملية التعليم بشكلها الصحيح. إن تعليم اللغة العربية لغير أبنائها في البلاد الأجنبية يعاني من صعوبات كثيرة لكن تختلف طبيعة هذه الصعوبات من بلد لبلد حسب الأحوال والظروف ومدى الخدمات المقدمة لعملية التعليم في ذلك البلد.

وضع اللغة العربية في تركيا

لابد لنا من وقفة قصيرة نبين فيها كيف بدأ وانتشر تعليم العربية في هذا البلد العريق وفي ذلك نقول. بدأ الأتراك استخدام الحروف العربية والاهتمام باللغة العربية عندما تم اللقاء بين الأتراك والعرب دخول الأتراك إلى الدين الإسلامي. وبذلك شكل هذا نقطة الانطلاق في العربية.

لقد نشأت الثقافة التركية–الإسلامية بعد اعتناق الأتراك للإسلام في عهد القراخانيين الذين اتخذوا الحروف العربية في كتابة لغتهم التركية[22].

في عهد السلاجقة انتشرت بعض المدارس التقليدية وكانت لغة التعليم اللغة الفارسية أما تعليم النحو والصرف العربيين فكان لغرض استيعاب الكتب الدينية ولذلك ظل تعليم العربية منحصرًا تحت مفهوم الدين واستيعابه لا تحت تعلم العربية لذاتها.

[22] Yahya Akyüz, *Türk Eğitim Tarihi*, İstanbul 1994, s. 18

في عهد الوزير نظام الملك في بغداد فتحت المدرسة النظامية وكانت أول مدرسة منظمة واستخدمت اللغة العربية فيها حتى القرن الخامس عشر[23].

وكان على الطلاب الذين يريدون أن يتعلموا الفقه والتفسير وعلم الكلام أن يتعلموا أساسيات العربية من نحو وصرف عن طريق بعض الكتب منها "بناء"، "مقصود"، "عزي"، "الشافية"، "العوامل"، "إظهار" و"الكافية"[24].

في عهد السلطان محمد الفاتح انتشرت المدارس انتشارًا كبيرًا فقد تحولت معظم الأبنية البيزنطية إلى مدارس ومساجد وأصبحت العربية تدرس في هذه الأماكن[25].

في عهد السلطان سليمان القانوني في منتصف القرن السادس عشر تأسست المدرسة السليمانية وازداد تعليم العربية.

في عام 1820 تأسس ما يشبه المكتب يتم خلاله تعليم الطلاب أساسيات الترجمة[26].

في عهد السلطان محمود الثاني أصدر قانون عام 1824 يقضي بأن الشخص الذي لا يعرف العربية لا يمكن أن يكون موظفًا[27].

في عام 1882 أسس إبراهيم أفندي دارًا لتعليم الأطفال الذين لا يعرفون العربية ما بين سن 11 حتى 14. أسماها "دار التعليم". وفي هذه الدار تم استخدام طريقة في التعليم تعتمد على شرح قواعد الصرف والنحو العربيين شرحًا وافيًا وإجراء تدريبات لكي تترسخ هذه القواعد في رأس

---

[23] Faik Reşit Unat, *Türkiye'de Eğitim Sisteminin Gelimesine Tarihi Bir Bakış*, Ankara 1964, s. 3:

[24] Emrullah İşler, "Klasik Arapça Gramer Kitaplarının Modern Öğretimdeki Yeri", *Dil Dergisi*, Ankara 45:73-86.

[25] Nuri Yüce, *Osmanlı Devleti ve Medeniyet Tarihi*, Ed. Ekmelettin İhsanoğlu, İstanbul 1998, II, s. 237.

[26] Osman Ergin, *Türkiye Maarif Tarihi*, İstanbul 1977, s.66,71.

[27] Ergin, *a.g.e.*, s. 42.

الطلاب وقد استخدم في هذه الطريقة الترجمة وبذلك فقد انتشرت هذه الطريقة أي طريقة القواعد والترجمة في هذا الوقت[28].

في عام 1924 أصدر قانون توحيد التدريسات يقضي بتوحيد جميع المؤسسات التعليمية والتربوية تحت وزارة التربية الوطنية وإلغاء المدارس التقليدية وأصبحت اللغة العربية ممنوعة في التدريس والتعليم. لكن في منتصف الخمسينيات حيث انتشرت مدارس الأئمة والخطباء أصبحت اللغة العربية تدرس في هذه المدارس كمادة دراسية مساندة لمواد أخرى من تفسير وحديث وفقه وغيرها وكذلك في كليات الإلهيات وأقسام اللغة العربية في مختلف الجامعات[29].

وبعد هذه النظرة السريعة في تاريخ العربية في تركيا لابد لنا من نتيجة حتمية وهي أن تعليم العربية في ذلك الزمن كان يسير في حلقة مفرغة و لم يكن لغرض تعليم اللغة كلغة وإنما كان لاستيعاب الدين الإسلامي كون اللغة العربية هي لغة القرآن والإسلام.

ولو أننا نظرنا إلى العربية في الوقت الراهن فإنه لا يشك اثنان أن اللغة العربية في تركيا قد تطورت خلال العشرين سنة الأخيرة تطوراً نوعياً وكمياً، وهذا التطور لم يأت من فراغ وإنما جاء نتيجة لعمل القائمين على تدريس العربية، ونتيجة لشعورهم بالثغرات التي خلفها التدريس في القديم.

هذه الثغرات التي جعلت اللغة العربية عبارة عن لغة معزولة وميتة وهذا أدى إلى جمود هذه اللغة في هذا البلد الذي من المفترض أن تكون على غير هذا الحال، فتركيا بما تملكه من مقومات مختلفة تؤهلها لأن تكون اللغة العربية وتدريسها في المقام الأول، فأهمية اللغة العربية في هذا البلد تأتي

---

[28] Ömer Demircan, *Dünden Bugüne Türkiye'de Yabancı Dil*, Ankara 1988, s. 61.

[29] Yusuf Karataş, *Türkiye'de Arapça Öğretimi Açısından 'el-Arabiyyetu Li'l-Hayât' Ders Kitabının Değerlendirilmesi*, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara 2001, s. 9"

من كون تركيا قائدة للعالم الإسلامي في العالم، وأيضاً كما هو معروف مركز تركيا في الشرق الأوسط وقربها من البلاد العربية ليس هذا فحسب، بل تطوّر العلاقات بين تركيا والبلاد العربية في كافة المجالات السياسية والاقتصادية والثقافية والتجارية، كل هذا يتطلب أن تكون اللغة العربية وتدريسها في أعلى مستوى، وهذا ما تقوم به بعض الجامعات التي تُعنَى بتدريس اللغة العربية وبعض المدرسين الذين شعروا بأزمة تدريس اللغة العربية، وكما هو ملاحظ ازدياد عدد أقسام اللغة العربية وازدياد عدد المعاهد الخاصة، وهذا الازدياد جاء نتيجة لازدياد عدد الطلاب.

ولا ننسى أن اللغة العربية أصبحت مادة اختيارية في بعض المدارس هذا من جهة الكم، أما على صعيد النوع فقد انتقل تدريس العربية من المرحلة التقليدية إلى مرحلة أكثر تطوراً وأكثر تقنية، وهذا وإن دل على شيء فإنه يدل على وعي بعض المدرسين في تخطي تعليم اللغة التقليدي، ولكن لا نريد أن نكون عاطفيين كثيراً بل نريد أن نضع واقع تدريس العربية في موقعه الصحيح، فعلى الرغم من كل الخطوات التي يقوم بها بعض المعنيين فإنه لا يزال يكتنف تدريس العربية كثير من الصعوبات والمشاكل، وهذه الصعوبات تبدو واضحة وجلية للأعين، وتنعكس سلباً على المتعلم وعلى العملية التعليمية في آن واحد، وهذا في الحقيقة ليس غريباً فتعليم أي لغة يُحاط بصعوبات جمة وكثيرة، وسأحاول أن أستعرض بعض هذه الصعوبات وبعض المقترحات راجياً الله عز وجل التوفيق في ذلك.

القسم الأول

تناولنا فصلين رئيسيين، الفصل الأول المشكلات اللغوية والفصل الثاني المشكلات الغير لغوية.

1. الفصل الأول: المشكلات اللغوية

ويقصد بها الصعوبات التي تواجه العملية التعليمية للغة العربية في تركيا من صوتية، ونحوية، وكتابية، وعلى مستوى القراءة، والمستوى الدلالي.

1.1. الصعوبات الصوتية

1.1.1. أهمية النظام الصوتي في تعليم اللغة العربية

إن تعليم أي لغة يتخذ من الصوت انطلاقاً له فتعليم النظام الصوتي للغة المنشودة يعتبر النقطة الأولى في تعليم اللغة، وكلما كان نطق الأصوات موافقاً لحقيقته كانت جودة التعليم أحسن، والعملية التعليمية تتم بالسرعة المطلوبة. إن اللغة وقبل كل شيء نظام من الرموز الصوتية وتكمن قيمة أي رمز في الاتفاق عليه بين الأطراف التي تتعامل به، وقيمة الرمز اللغوي تقوم على علاقة بين المتحدث أو الكاتب هو المؤثر، وبين مخاطب أو قارئ هو المتلقي[30]. واللغة وسيلة التعامل ونقل الفكر بين المؤثر والمتلقي، وصدور هذه الرموز الصوتية اللغوية لا داء معان محددة متميزة يعنيها

[30] السيد، *علم النفس اللغوي*، ص. 165.

المتحدث ويفهمها المتلقي، معناه اتفاق الطرفين على استخدام هذه الرموز للتعبير عن الدلالات المقصودة[31].

إذن الأصوات هي اللبنات الأولى في البناء اللغوي وأساسه الذي يقوم عليه، ولاخير في بناء تهالكت لبناته واهتز قوامه مادة وصنعة، والمادة هنا هي الأصوات المقررة لكل لغة، وصنعتها الإتيان بها أداء ونطقاً على وجهها الصحيح، ولو وجه المعلمون اهتمامهم إلى تعرف أصوات لغتهم واستيعابها مادة وصنعة لساروا في الطريق الصحيح[32]، هذا من جهة، ومن الجهة الأخرى لابد من التعريج إلى الجانب التطبيقي للنظام الصوتي وأهميته في الحفاظ على اللغة بقيمتها الحقيقية دون تبديل أو تحوير، فهو يستطيع أن يمنع دخول اللهجات واللكنات المتسربة إلى اللغة، وفي الحقيقة فإن النظام الصوتي للغة العربية يرتبط ارتباطاً وثيقاً بكل الأنظمة الأخرى للغة من نظام نحوي، وصرفي،وكتابي، ودلالي.إذن فأهمية النظام الصوتي تنبع أولاً من قيمته الذاتية، وثانياً من ارتباطه بباقي أنظمة اللغة العربية، فمثلاً علاقة النظام الصوتي بالجانب الصرفي، فإنه لاتتم دراسة الجانب الصرفي دراسة دقيقة إلا بمرعاة الجانب الصوتي، فمثلاً إسناد الأفعال إلى الضمائر، فعند إسناد الفعل الماضي إلى تاء الفاعل فإن ذلك يؤدي إلى سكون لام الفعل: كتبت، أما أهمية النظام الصوتي في الجانب النحوي فتبرز على شكل واسع،فبناء الجملة لايتم في كثير من الأحيان إلا بمراعاة الجانب الصوتي، وإغفاله يؤدي إلى الوقوع في أخطاء كثيرة عند دراسة الجانب النحوي[33]، فمثلاً قبل البدء في دراسة الجانب النحوي

---

[31] كمال بشر، *علم الأصوات*، دار غريب، القاهرة، 2000، ص. 27-28.

[32] أحمد عمر مختار، *دراسة الصوت اللغوي*، عالم الكتب، القاهرة، 1997، ص. 403.

[33] انظر: حازم علي كمال الدين، *دراسة في علم الأصوات*، مكتبة الآداب، الطبعة الأولى، القاهرة، 1999.

يجب على الدارس أن يعرف الصوامت والحركات الموجودة في اللغة، وأن يعرف التكوين الصوتي للكلمات داخل الجمل وخارجها.

فلوأخذنا مثالاً واحداً وهو جزم الفعل المضارع المعتل الآخر، فكلنا يعرف أن جزم هذا الفعل يكون بسقوط حرف العلة من آخره، ولكن عند النطق نلاحظ أن الحركة تحولت إلى حركة قصيرة، أي أصبح تحول كمي لحرف العلة أو اختصار كمي فتحولت إلى حركة قصيرة[34] مثال ذلك الفعل: يدعو يصبح بعد الجزم يدعُ، وتبرز علاقة النظام الصوتي شديدة بالنظام البلاغي للغة العربية، فكثير من موضوعات البديع تتشكل أبعادها وفقاً لقوانين علم الأصوات، وكثير من موضوعات علم المعاني يدخل التنغيم في تشكيل أبعادها، ومن هنا تتأكد أهمية الصوت في تعليم اللغات قبل البدء في بنائها وهيكلتها[35].

1.1.2. الصعوبات التي تواجهها العملية التعليمية للغة العربية على المستوى الصوتي

لو حاولنا أن نستجلي المشكلات الصوتية في تعليم العربية للأتراك سنجد أنها تتوزع كمايلي 1- النظام الصوتي العربي وأثره في عملية التعليم 2- اختلاف النظامين الصوتيين العربي والتركي 3- المعلم وخبرته في نطق الأصوات.

1.1.2.1. النظام الصوتي العربي وأثره في عملية التعليم

1.1.2.1.1. طبيعة الحروف ومخارجها وصفاتها

[34] أحمد عمر مختار، *دراسة الصوت اللغوي*، ص. 381.

[35] إبراهيم أنيس، *الأصوات اللغوية*، مكتبة نهضة مصر، بلا تاريخ، ص. 182.

تمتلك الحروف العربية العديد من المخارج المتقاربة بعضها من بعض،فالمخارج تتوزع من الجوف إلى الحلق واللسان فالشفتين والأنف[36]، وأما الصفات فتمتلك الحروف صفات متباينة وكثيرة منها، الجهر والشدة والرخاوة، والإطباق، والاستعلاء، والاستفال، والإذلاق، والإصمات، وتمتلك في نفس الوقت صفاتاً لاضد لها مثل،الصفير، والقلقلة واللين، والانحراف، والتفشي، والاستطالة وغيرها، ونتيجة لكثرة هذه المخارج وتقارب صفاتها فتعليم بعض الحروف يسبب تعقيداً وإرباكاً في العملية التعليمية.

ومن المعروف أن بعض الحروف العربية تحمل صعوبة في نطقها ليس للأتراك فحسب، بل وللناطقين بها فمثلاً حرف الصاد يقلبونه إلى سين، وحرف الدال يقلبونه إلى ضاد والحروف اللثوية لايراعون المخرج الصحيح في نطقها فينطقون الثاء سيناً والذال زاياً، ومن هنا تنتقل صعوبة هذه الحروف إلى متعليميها من غيرالناطقين بها. إذن فمن المنطقي أن هذه الحروف التي يخطأ العرب في نطقها أن يخطأ فيها الأتراك، وهذه الحروف تتمثل بالحروف اللثوية ث، ذ، ظ، أما حرف الضاد فتتجلى صعوبته في مخرجه الذي هو من الحافة اليمنى أو اليسرى للسان[37]، أما بالنسبة لحرف القاف فإن مخرجه من أقصى اللسان من فوق مع مايحاذيه من الحنك الأعلى من المنطقة الرخوة، وهي المنطقة القريبة من اللهاة، وهي أعلى نقطة في اللسان من الحلق، أما حرف الهمزة فمخرجه من أقصى الحلق، وهذا يجعله من الحروف صعبة النطق[38]. إذن فهذه الحروف تمتاز بصعوبة في ذاتها نتيجة لمخرجها الصعب.

---

[36] هشام عبد الباري محمد راجح، *الدقائق المحكمات في المخارج والصفات*، دار الإيمان، الإسكندرية، 2006.

[37] عزت عبيد الدعاس، *الواضح في شرح المقدمة الجزرية في علم التجويد*، دار الإرشاد، سوريا، 2005، ص34.

[38] هشام عبد الباري محمد راجح، مرجع سبق ذكره، ص81

أما الحروف التي يخطأ فيها الطلاب الأتراك نتيجة لتغير في إحدى صفاتها فتكاد تكون في أغلبها مشتركة بين العرب والأتراك مثال: حرف الطاء فهذا الحرف يميله الطلاب الأتراك إلى تاء، طبعاً حروف الإطباق في اللغة العربية هي: ص،ض،ط،ظ هي في الأساس صعبة النطق لانها تتطلب إطباق اللسان على الحنك الأعلى بشكل قوي حتى يأخذ الحرف صفته المناسبة، لكن نتيجة لهذه العملية في إطباق اللسان إلى الحنك الأعلى يميل العربي ومعه متعلم اللغة العربية من الأتراك إلى تخفيف هذه الحروف فتتحول الصاد إلى سين، والضاد إلى دال، والطاء إلى تاء، والظاء إلى زاي، والطلاب الأتراك يتمثلون هذا التخفيف خير تمثيل فنجدهم يقولون التريق بدلاً من الطريق، السراط بدلاً من الصراط، التعام بدلاً من الطعام.

أما حرفا الحاء والعين فإن الطلاب الأتراك كثيراً ما يخطئون فيهما فيلفظون الحاء هاء، والعين همزة أو ألفاً مشمومة بالهمزة وفي الحقيقة إن مخرج الحاء والعين هو من وسط الحلق، وهذا المخرج له بعض الصعوبة نتيجة الضغط على وسط الحلق، وهذا الضغط يضايق مجرى الهواء فيضطر الناطق به إلى التخفيف مثال ذلك: الحمار يخففون الحاء إلى الهاء فيصبح الهمار، الحمد تصبح الهمد، العالية تصبح الألية وهكذا، وأما حرفا أدنى الحلق وهما: الغين والخاء فإن مخرجهما لايقل صعوبة عن الحروف السابقة وهو من أدنى الحلق[39]، ويلزم لإخراجهما أن يرتفع هذا القسم إلى الأعلى لإعطاء صفتهما المناسبة، وفي هذه العملية تضايق لمجرى الهواء مما يسبب عدم نطقهما بالشكل المناسب.

وبالنظر إلى جميع الأحرف التي يخطئ فيها الأتراك فإننا نلاحظ أنها أحرف غير موجودة في اللغة التركية، هذا أولاً، وثانياً فإن هذه الحروف في الأساس مخرجها صعب، أو الصفات التي تمتاز بها

[39] المرجع السابق، ص83-125

تجعل مخرجها صعباً، وهذا لايعني أن الحروف التي تتشابه أو تماثل الحروف في اللغة التركية لايقع متعلمو العربية في الخطأ فيها، بالطبع لا، لأن أي نظام صوتي في أي لغة يختلف عن النظام الصوتي للغلات الأخرى، فإن الحروف تتبع لعادات وتقاليد لفظية معينة تؤثر فيها الحياة الاجتماعية والنفسية وطبيعة اللغة نفسها، فنطق أي حرف يقوم على عدة عمليات نفسية وعصبية وميكانيكية لأعضاء النطق[40]، وهذا واضح وبيّن عند تعليم بعض الحروف المشابهة للحروف الموجودة في لغة المتعلم، فإننا نجده يتخبط في نطق هذه الحروف في بداية التعليم، لكن اجتياز الخطأ في هذه الحروف يكون سريعاً بالقياس للحروف الغير موجودة في لغته.

1.1.2.1.2. نظام الحركات في اللغة العربية

لايشك أحد أن الإعراب ونظام الحركات من خصائص العربية، بل هي من أشد الخصائص وخصوصاً وأن مراعاته في الكلام هي الفارق الوحيد بين المعاني المتكافئة، ولذلك قال ابن فارس: فأما الإعراب فبه تميز المعاني ويوقف على أغراض المتكلمين، وذلك أن القائل لو قال: ما أحسن زيد غير معرب لم يوفق إلى مراده، فإذا قال: ما أحسنَ زيداً أو ما أحسنَ زيدٌ أو ما أحسنُ زيدٍ أبان بالإعراب عن المعنى الذي أراده[41]، والحركات في العربية مكون رئيسي من مكونات النظام الصوت، وصعوبة الحركات تبرز في ثلاثة أشكال، أولاً أن نظام الحركات لايوجد في اللغة التركية، ثانياً أنها تغيّر من معاني الكلام وتوجهه إلى غير جهته المقصودة، وكلنا يعرف أن تغير حركة واحدة ممكن

---

[40] سمير شريف إستيتية، *الأصوات اللغوية رؤية عضوية ونطقية وفيزيائية*، دار وائل، ص43-67

[41] أحمد بن فارس، *الصاحبي في فقه اللغة*، المكتبة السلفية، القاهرة، 1910، ص. 161.

يعكس الكلام إلى ضده، والأمثلة في ذلك كثيرة، ثالثاً أن الحركات في العربية تعتبر لفظاً قصيراً للحروف الصائتة الطويلة، فالواو تقابل الضمة، والألف تقابل الفتحة، والياء تقابل الكسرة، ولذلك يحول بعض الطلاب الحركة القصيرة إلى حركة طويلة فيقولون مثلاً: مطار بدلاً من مطر، موعتدل بدلاً من معتدل، بيناء بدلاً من بناء[42].

ولهذه الأسباب يعاني تعليم العربية للأتراك من هذه المشكلة، والذي يزيد المشكلة صعوبة صوت التنوين الذي هو عبارة عن حركتين متماثلتين فيظن المتعلمون أنه نون، ومنذ بدء التعليم يجد المعلم نفسه أمام هذه المشكلة وجه لوجه، ويحتار كيف سيبدأ بتعليم الحركات، والحركات أساساً لاتتميز إلا وفق الكلمة ووفق الجملة ووفق المعيار الإعرابي، وهي مراحل لاحقة في تعليم الحروف، وفي الحقيقة يتعلم الطالب كلمات في البداية على شكل معين ونطق وصوت واحد فيبدأ يحفظها على هذا الشكل الذي تعلمه فإذا مرت معه هذه الكلمات بصوت مختلف فإنه يبدأ بالأسئلة،هل هذه الكلمة مختلفة عن الكلمة التي تعلمتها في البداية؟ فمثلاً كلمة الرجل في بداية تعلمه لهذه الكلمة ممكن تعلمها الرجل أو تعلمها رجل، وبعد ذلك يسمع لها أصوات مختلفة فمثلاً لو وضعها المعلم في جملة وكان موقعها فاعلاً للفظها الرجل بصم الشفتين، ولو وضعها مفعولاً به لتغير نطق الحرف الاخير كلياً، ولوجعلها نكرة لاختلف الصوت على الطالب تماماً[43]، وفي الحقيقة هذه مشكلة حقيقية تواجه عملية تعليم العربية للأتراك.

---

[42] أمر الله إيشلر، "الأصوات اللغوية في التركية والعربية: دراسة تقابلية"، *مجلة جامعة الملك سعود*، جامعة الملك سعود، مجلد 16، 1424ه- 2004.

[43] انظر: تمام حسان، *اللغة العربية معناها ومبناها*، دارالثقافة، الدار البيضاء، 2001، ص205-235.

1.1.2.2. اختلاف النظامين الصوتيين العربي والتركي

تتشابه العربية مع التركية في عدد الحروف فكلاهما يحتوي على تسعة وعشرين حرفاً، لكنهما تختلفان في العديد من المسائل الصوتية، ففي اللغة التركية يوجد ثمانية صوائت، بينما يوجد في العربية ستة صوائت لكن هذه الستة تختلف بالنسبة للتركية، فالصوائت العربية ثلاثة منها صوائت قصيرة وثلاثة طويلة، والتشابه يقع مع الصوائت القصيرة مما يختصر التشابه إلى ثلاثة فقط، فالفتحة القصيرة تقابلa/e وتقابل الضمة القصيرة u ، وتقابل الكسرة القصيرة i[44] ولهذا اللغة التركية لايوجد فيها صوائت طويلة، ولامقابل فلايوجد لبعض الحروف الصائتة في اللغة التركية مقابل كحرف ü وحرف ö وحرف o، وفي نفس الوقت فإن الحروف الصائتة في التركية قريبة اللفظ من بعضها فمثلاً الحرف ü يشبه الحرف ö، والحرف u يشبه الحرف o، والحرف i يشبه الحرف 1 ، وهذا الاختلاف في عدد الصوائت بين اللغتين وتشابهها في اللغة التركية أدى إلى تخبط في لفظ بعض الحروف، فحرف الواو في اللغة العربية، مرة يلفظونه v، ومرة يلفظونه o، وتارة يلفظونه u ، وتارة ü ، فعندما يلفظون كلمة يعملون نجد اللفظ ينحو إلى تفحيم الواو o ، ومرة ينحو إلى فرش الشفتين فيُلفظ ü وإذا جاء حرفاً مستقلاً يلفظونه v .

وحتى على مستوى الصوائت القصيرة أي الحركات، فإنهم يخطئون نتيجة لتنوع الصوائت فمثلاً عندما يلفظون جملة { الله جل جلاله } نجدهم يحولون الضمة إلى صائت طويل فيلفظونها { الله جل جلالهو}، وأيضاً في مثل جملة: ذهبت إلى المدرسةِ، نجدهم يحولون الكسرة إلى صائت طويل

---

[44] أمر الله إيشلر، "الأصوات اللغوية في التركية والعربية: دراسة تقابلية".

فيضعون ياءً عند اللفظ فتصبح الجملة: ذهبت إلى المدرستي، طبعاً مثل هذه الأخطاء هي في النهاية نتيجة لتكيف أعضاء النطق على أحرف اللغة الأم فهذه باعتقادي ظواهر قابلة للتغيير، هذا بالنسبة للصوائت، أما الحروف الصامتة فإنها تختلف مخرجاً وصفاتاً، وأنا لا أريد أن أدخل في هذه التقابلات لأن المجال لا يسمح في ذلك، لكن فقط آخذ حرفين صامتين لأبين الإشكال في لفظهما فمثلاً حرف الجيم ففي اللغة التركية يوجد حرفان شبيهان لحرف الجيم هما c/j ، فالطلاب الأتراك تكيفوا على نطق حرفين ولا يجدون صعوبة في لفظهما، لكن عند لفظ الجيم العربية فكيف يلفظونه c أو j ، وهذا من الأسئلة التي يطرحها متعلمو العربية الجدد، والذي يزيد اللفظ صعوبة أن حرف الجيم قريب المخرج من ç/ş وهكذا يكون حرف الجيم قد وقع بما يشابهه في اللفظ والمخرج والصفة، وحتى العرب أنفسهم يقلبون حرف الجيم إلى شين فيقولون بدلاً من الجتمع المشتمع، أما الحرف الثاني وهو حرف الباء، في اللغة التركية يوجد حرفان قريبان من حرف الباء هما p/b ، طبعاً حرف الباء في العربية يقابله حرف b في التركية، لكن الإشكال يقع في بعض الكلمات العربية التي انتقلت إلى التركية وتغير حرف الباء عند النقل إلى p ، فالطلاب يلفظون كتابّ، لكن مثل هذا الخطأ برأيي لاإشكال فيه وخصوصاً أن حرف الباء في اللغة العربية وفي الدراسات التجويدية يُلفظ عندما يكون ساكناً مقلقلاً، وهذا يقربه إلى صوت p في التركية، وحتى حرف p في التركية إذا جاء بعده ضمير فإنه يقلب إلى b.[45]

[45] محمد هنكرمن، ، *قواعد اللغة التركية لغير الناطقين بها*، ترجمة محمد حقي صوتشين دار أنكين، 2003، ص. 40.

1.1.2.3. المعلم وخبرته في نطق الأصوات

لايشك اثنان أن المعلم يشكل اللبنة الأساسية في عملية التعليم، وكلما كان المعلم واعياً لعمله جاء التعليم على صورته المتوقعة، ومن هنا فالمعلم هو مفتاح العملية التعليمية، وتعليم الأصوات في اللغة العربية وفي باقي اللغات يتبع بالدرجة الأولى إلى المعلم الماهر الحاذق في نطقها، فإذا كان نطق الحرف سليماً فإنه سيصل إلى الطالب صحيحاً بمخرجه وصفاته وهيئته، وفي الحقيقة يبرز المعلم كمشكلة رئيسية في تعليم العربية للطلاب الأتراك، فمعظم المعلمين هم من الأتراك الذين درسوا العربية داخل تركيا ولم يتسن إلا لقليل من هؤلاء ليأخذوا العربية من مصدرها ويتقنوا لفظ الأصوات على حقيقتها، وبالطبع هؤلاء قلة، ولا يفوتني أن أذكر أن بعض من هؤلاء المعلمين هم من العرب وهم منتشرون في بعض الجامعات وخاصة كليات الإلهيات وبعض المعاهد الخاصة في تعليم العربية لكنهم لمجرد أنهم من العرب، فقد فتحت لهم أبواب التدريس، ففي بعض الكليات نجد بعض المعلمين العرب الذين تخرجوا في كلية الاقتصاد، وفي كلية الأسنان يعلّمون اللغة العربية وكأن العرب كلهم يعرفون مداخل العربية وأصواتها ونحوها وصرفها، والذي يزيد الأمر تعقيداً أن هؤلاء المعلمين يعلمون بلهجتهم العراقية والسودانية والمصرية والشامية وغيرها من اللهجات، طبعاً هم يحاولون أن يلفظوا لهجتهم بشكل فصيح لكنها تتحول عند اللفظ إلى متفاصحة وثقيلة بعض الشيء.

1.1.2. المقترحات الصوتية

لابد من الإشارة إلى أن المشكلات الصوتية تستند إلى عملية التدريب والمران على الأصوات مخرجاً وصفاتاً ونطقاً، ولذلك جميع المقترحات ستكون لتسهيل عملية التدريب واللفظ بشكل أكثر تنظيماً وأكثر منهجية، وهذه المقترحات ليست هي الحل الكامل لكن كما قلت هي لتنظيم عملية التدريب.

1- لاسبيل لتعليم الأصوات بشكلها الطبيعي إذا لم يتوفر المعلم المتقن للأصوات بشكلها الصحيح، وإن لم يوجد هذا فلابد من بعض الوسائل الحديثة التي تعين المعلم وهي وسائل بسيطة جداً في عصرنا، ومن هذه الوسائل أبسطها وهي آلة التسجيل، وقد تبدو للبعض وسيلة قديمة لكن فعاليتها وبساطتها وسهولة استعمالها ورخص ثمنها تتيح للطالب فرصة السماع إذا حث المعلم طلابه وأرشدهم ووفر لهم القطع اللغوية المفيدة التي تحتوي على الحروف التي يخطأ فيها الطلاب، طبعاً في أيامنا حل الحاسوب محل هذه الآلة، لكن ربما لا يتوفر لكل طالب أن يمتلك حاسوباً في بيته، وهنا تبرز أهمية المختبرات اللغوية داخل مكان التعليم، فمن غير المنطقي أن نتحدث عن تعليم لغة أجنبية دون وجود هذه المختبرات التي تخلق جواً مناسباً لتعليم أي لغة ومن بينها اللغة العربية للطلاب الأتراك، إن الحديث عن تعليم اللغة العربية دون هذه المختبرات يجعل عملية التعليم أعقد وأصعب، فهذه المختبرات توفر للطلاب عملية النطق الصحيحة للأصوات بالإضافة إلى وضع الطالب في جو حقيقي أمام اللغة العربية، ولذلك حتى يتخطى الطلاب هذه المشكلات لابد أن يتوفر مختبر لغوي للطلاب يستطيعون من خلاله الاستماع والتدريب على الأصوات بنطقها الطبيعي.

2- أن يجبر المعلم الطلاب بالقيام ببعض البحوث الصوتية مثلاً، البحث عن الكلمات المتشابهة بالأحرف والأصوات.

3- أن يوجد امتحان للنطق والاستماع على غرار اللغة الإنكليزية واللغات الأخرى.

4- أن ينتقي المعلم بعض القطع اللغوية والنصوص التي تحتوي على أبرز الحروف التي تسبب صعوبة في عملية التعليم.

5- إتباع منهج التقابل الصوتي لتمييز بعض الحروف من بعضها في النطق والمخرج، فالتقابل الصوتي يعين الطالب في توضيح الخطأ على حقيقته، ويعزز التدريب الذاتي عند الطالب، فمثلاً عند التقابل بين حرف الهمزة وحرف العين يضع المعلم مثل هذه التقابلات لتوضيح المخرج والنطق بشكل سليم: تبرأنا ، تبرعنا سألنا ، سعلنا ، سُعدنا ، سؤدنا ، صناعة ، صناءة أو يضع المعلم أمثلة لتوضيح الحركات الطويلة من الحركات القصيرة فمثلاً مطر، مطار، معتدل، موعتدل، بناء، بيناء. طبعاً التقابلات الصوتية باب واسع ولا يقتصر على كلمات بعينها، بل هو مجال كبير يشمل كل الحروف التي يجد المعلم صعوبة في تدريسها، وعلى سبيل المثال يستطيع المعلم أن يعقد مقارنات وتقابلات في جميع الحروف التي يخطأ فيها الطلاب مثال ذلك: مصر، مسر،طيب، تيب، مريضة، مريدة، واحدة، واهدة

6- أن يكون هناك كتاب صوتي يشمل على أهم المشكلات الصوتية التي تعاني منها عملية التعليم ويكون مرفقاً بقرص للسماع يكون بصوت عربي واضح.

1.2. الصعوبات النحوية

1.2.1. أهمية النحو

غني عن الذكر أن اللغة العربية كانت أسبق من القواعد، بمعنى أن وضع القواعد جاء في مرحلة متأخرة عن اللغة، وإن العرب كانوا يتكلمون على سجيتهم، وأن خوفهم على قراءة القرآن هو الذي دفع إلى وضع قواعد ومعايير لها يضبطون كلامهم، فالقواعد النحوية وسيلة لضبط الكلام وصحة النطق والكتابة، وليست غاية مقصودة لذاتها، وقد حث كثير من السلف على تعلم النحو، قال الشعبي: النحو في العلم كالملح في الطعام لايستغنى عنه، وقال الشاعر سعد بن نبهان الحضرمي في يتيمة الدهر:

ياطالباً فتح رتاج العلم	وقاصداً سهل طريق الفهم
اجنح إلى النحو تجده علماً	تجلو به المعنى العويص المبهما

وأنشد المبرد:

النحو زين وجمال ملتمس	فالتمس النحو ونعم الملتمس
صاحبه مكرم أنى جلس	شتان ما بين الحمار والفرس[46]

إن أهمية النحو تضيق أحياناً لتقتصر على ضبط أواخر الكلام وتتسع أحياناً لتشمل بنية الكلمة مما يطلق عليه الصرف. والقواعد النحوية بمفهومها الحديث ليست مقتصرة على ضبط أواخر

---

[46] انظر: أحمد عبد الله الباتلي، *أهمية اللغة العربية ومناقشة دعوى صعوبة النحو*، دار الوطن، الرياض، 1412ه، ص. 15.

الكلمات والبنية الداخلية للكلمة، وما يطرأ عليها من تغييرات في أحوالها المختلفة، وإنما تجاوزت هذا المفهوم إلى التراكيب اللغوية وبنى الجمل الفرعية والأساسية. والمعاني والأصوات جزء من النحو هي الأخرى، ذلك لأن تغيير الحركة الإعرابية والصيغ والأبنية يؤدي إلى تغيير في المعنى[47].

لكن لابد لي أن أنبه إلى أن كثير من العلماء وحتى كثير من المعلمين قد أخطأ وغالى في جمع شوارد النحو والاهتمام بالجزئيات الصغيرة والتفاصيل المتشعبة، وبذلك يكونون قد أثقلوا على الطلاب ظناً منهم أن في ذلك تمكيناً للغة وإقداراً لهم على إجادة التعبير والبيان[48].

1.2.2. أهم الصعوبات النحوية التي تواجه العملية التعليمية

في الحقيقة الكلام عن المشكلات النحوية سيكون متداخلاً بالمشكلات الصرفية لأن علم الصرف هو جزء من علم النحو، وهو في كثير من القضايا متداخلاً معه حتى إن بعض المسائل لايمكن أن نضعها تحت أي من العلمين.

1.2.3. اختلاف بنية الجملة في اللغة العربية عن بنيتها في الجملة التركية[49]

الجملة في اللغة التركية لها نظام تسير عليه، حيث يكون الفعل في النهاية والفاعل في البداية، أما الجملة في اللغة العربية فإنها في البداية تتبع لنظام، لكن هذا النظام لايبقى على حاله، لأن الجملة

---

[47] محمود السيد، *في طرائق تدريس اللغة العربية*، ص.459-463.

[48] انظر: عبد العليم إبراهيم، *الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية*، دار المعارف، مصر، 1973، ص. 203-207.

[49] Cangir, M. (2001), *İmam-Hatip Liselerinde Arapça Öğreniminde Karşılaşılan Sorunlar*, Yüksek Lisans Tezi, Ankara, s. 21.

العربية محكومة بقوانين البلاغة العربية، من تأخير وتقديم وحذف وإضافة وغير ذلك[50] ففي كثير من الأحيان نرى الفعل في غير مكانه، وكذلك الفاعل وبقية عناصر الجملة، ففي حين يقول التركي: Muhammed okula gitti. يستطيع العربي أن يقول ذهب محمد إلى المدرسة، محمد ذهب إلى المدرسة، إلى المدرسة ذهب محمد، إلى المدرسة محمد ذهب.

1.2.4. العلامة الإعرابية

من المشكلات التي تواجهها العملية التعليمية للطلاب الأتراك، وكما ذكرت من قبل فإن العلامة الإعرابية من خصائص اللغة العربية[51]، بل تكاد تكون أهم خصائصها، ومنذ الوهلة الأولى من العملية التعليمية عندما يسمع الطالب أو المتعلم أن الكلمة تلونت بأشكال متعددة من الحركات والأصوات تأخذه الحمية بالسؤال. وتبرز صعوبة الحركات الإعرابية أن هذه المسألة ليست مستقلة برأسها، بل هي مرتبطة ومتداخلة مع بعضها، فمثلاً إذا أراد المعلم أن يشرح حركة الكسرة ففي البداية لايوجد مشكلة يقول: ذهب محمد إلى المدرسةِ لكنه يجد نفسه مضطراً أن يشرح حروف الجر، وهنا لاتبرز المشكلة، لكن المشكلة تظهر إذا كانت الكلمة منتهية بياء المتكلم أو بالألف أو إذا جاءت الكلمة ممنوعة من الصرف، وأما الاسم المجرور الثاني أي المضاف إليه فإن الطالب لايعرف أولاً المضاف والمضاف إليه بشكل صحيح، والسبب في ذلك لتداخله مع الصفة والموصوف هذا من جهة ومن الجهة الأخرى مغايرة المضاف والمضاف إليه عنه في اللغة التركية، فبينما يقول الأتراك:

---

[50] انظر: عبد القاهر الجرجاني، *دلائل الإعجاز*، مكتبة الخانجي، القاهرة، 2000.

[51] صبحي الصالح، *دراسات في فقه اللغة*، دار العلم للملايين، بيروت، 1973، ص. 117-140.

Sınıfın kapısı يقول العربي: باب الصف.هذا بالنسبة للكسرة، أما الفتحة فالمشكلة فيها أن الطلاب لايعرفون الأسماء المفتوحة،هذا من ناحية ومن ناحية أخرى لايعرفون موقع الكلمة هل هي مناسبة للفتحة أو لغيرها من الحركات وهذا يرجع أن الجملة في العربية ليس لها نظام المكان والموقع، فالتقديم والتأخير ينزع عن الجملة صفة الثبات، فإذا قلت: "أصاب القلب سهم" فالطالب إن لم يعرف معنى الكلمات أولاً لايستطيع أن يحدد الاسم المنصوب من الاسم المرفوع، وربما تكون هنا المشكلة بسيطة عما لو كانت الأسماء منتهية بألف مقصورة مثل: زار موسى عيسى[52].

فهذه المسألة حتى على النحو نفسه صعبة التحديد إلا بقرينة الترتيب وهنا يبدأ التخبط من جديد أن الجملة يوجد لها نظام في بعض الأحيان وأحياناً تتحلل من هذا النظام، وتظهر صعوبة الفتحة أيضاً في جمع المؤنث السالم، لأن حركته في حالة النصب هي الكسرة بدلاً من الفتحة، طبعاً هنا تبرز خبرة المعلم وتفهمه لهذه المسائل وطريقة عرضها وكيفية تقديمها للطلاب، أما حركة الضمة فتظهر صعوبتها أن المتعلم أولاً لا يعرف الأسماء المرفوعة، ويتعلق بهذه المسألة أيضاً تغير الرتبة النحوية، فالفاعل رتبته تتأخر، والمبتدأ يمكن أن يؤخر ويتقدم عليه الخبر، وأن بعض الأسماء إذا انتهى بالواو أو الياء أو الألف لإظهار الضمة أو يلفظ الحرف الأخير بدون ضمة مثال: كتابي مفيد فالحركة لم تظهر على الياء، وما يقال عن الأسماء ممكن أن يقال عن الأفعال إلا أن الأفعال أكثر تشابكاً من الأسماء لتصريفها مع الضمائر، هذا من جهة ومن جهة أخرى مسألة البناء والإعراب المميزة للأفعال أكثر منها في الأسماء، فالفعل الماضي تتغير حركة بنائه بحسب اتصاله بالضمائر، والفعل المضارع يخضع إلى البناء والإعراب والنصب والجزم، وفي نفس الوقت يخضع لحذف حرف

[52] تمام حسان، *اللغة العربية معناها ومبناها*، ص. 208.

العلة وحذف النون، أما فعل الأمر فتتغير حركة بنائه عند اتصال الضمائر به وخاصة ضمائر الأفعال الخمسة، ويتصل بمسألة الفعل المضارع المجزوم المفرد وفعل الأمر المفرد إذا تبعهما اسم مبدوء بسكون يتوجب كسر الفعل المضارع وفعل الأمر[53]، ولا يخفى على أحد أن هذه المسائل تشتت ذهن المتعلم وتنفره من تعلم العربية، وفي نفس الوقت هي عقبة في طريق تعليم العربية.

1.2.5. النكرة والمعرفة

من أولى الموضوعات التي تبحث في كتب النحو العربي مسألة النكرة والمعرفة فهي إذن من أساسيات النحو وتنتقل هذه المسألة إلى متعلمي اللغة العربية من غير الناطقين بها حاملة معها صعوبات إلى المتعلمين، وأبرز هذه الصعوبات تتبلور في كيفية لفظ المعلم للكلمة في بداية التعليم هل يلفظها نكرة أم معرفة؟ فإذا لفظها نكرة فهو مضطر أن يشرح للطلاب لماذا هي نكرة؟ وطبعاً هذا متعلق بمسائل كثيرة وخلافية، إذا دار اللفظ بشكله المعروف فهذا بالتأكيد سيدخل إلى عقل المتعلم ازدواجية الكلمة، ومن هنا تبدأ المشكلة والذي يزيد المشكلة تعقيداً أن النكرة والمعرفة لا توجد لها قواعد مبسطة إلا تلك التي تخضع إلى القواعد البلاغية[54]، وطبعاً القواعد البلاغية هي مرحلة متأخرة جداً في التعليم للطالب التركي، ولا ننسى أيضاً أن استعمال النكرة يؤدي إلى مشكلة صوتية أيضاً، فبعض المدرسين يعلم بعض المفردات والأسماء دون لفظ التنوين فيتعلم الطالب الكلمة دون سماع صوت التنوين، وعند استخدامها في الجملة يسمع صوتاً إضافياً، وليس هذا فحسب بل ويرى كتابة

---

[53] محمد الأنطاكي، *المحيط في أصوات العربية ونحوها وصرفها*، دار الشرق العربي، بيروت، بلا تاريخ، ص. 77.

[54] محمد محيي الدين عبد الحميد، *شرح ابن عقيل*، المكتبة العلمية، بيروت، بلا تاريخ، ص. 88-89.

مختلفة، فالكلمة عندما يكون محلها النصب فإنه سيرى ألفاً زائدة باستثناء التاء المربوطة، فمثلاً كلمة كتاب في أغلب الكتب تكتب بدون تنوين وعند استخدامها في جملة مثلاً: اشتريت كتاباً فسيجد الطالب أن لفظاً وصوتاً إضافياً يدخل إلى الكلمة، وعندما يستخدمها في حالة المعرفة فإنه لن يسمع هذا الصوت وهذه الإضافة "اشتريت الكتاب"، والطالب في مراحله الأولى من التعليم يحتاج إلى الحد من سلطة اللغة وقوتها لأن عقله في هذه الأثناء يكون ضعيفاً إلى حد يفكر أن يترك التعليم.

1.2.6. كثرة تصريف الأفعال

أستطيع القول إن أكثر من نصف عملية تعليم العربية للأتراك تذهب إلى تصريف الأفعال، فكل فعل يخضع لاثني عشر تصريفاً، وهذه التصاريف المختلفة تشغل عقول المعلمين وتشغل في نفس الوقت عقول المتعلمين، وتعقد العملية التعليمية، ويرى نسبة غير قليلة من المعلمين أن كثرة تصاريف الأفعال من أصعب العمليات النحوية، فالصعوبة لا تأتي من التصاريف نفسها، لكن من كثرة التصاريف وتداخلها مع بعضها البعض، ومن أجل ذلك اتبع المدرسون الأقدمون في تركيا طرقاً عجيبة في حفظ هذه التصاريف، فكانت عملية الحفظ أشبه بحاسوب أو جهاز الكتروني ينطق، وفي الحقيقة أنا لا ألومهم في ذلك، لكن هذه الطريقة في وقتنا الحالي غير مقبولة مع تقدم التكنلوجيا ومع الانفتاح الذي حصل في تركيا على العالم العربي ومع فرص العمل التي أصبحت تتطلب من المتعلم أن ينوع ويجيد التحدث والتخاطب، فاللغة ليست عملية حفظ بقدر ما هي عملية حية تتطلب المهارة والإبداع والمشاركة في جميع العمليات المهارية والذهنية،وتبرز صعوبة هذه المسألة أن الطالب منذ الأيام الأولى من عملية التعليم يريد أن يتعلم كل الضمائر في وقت واحد لشعور الطالب أن كل

الضمائر قريبة من ذهنه وعقله، وأن تعلمها في ظنه وظن الأستاذ يمثل الخطوة الأولى في عملية التعليم، وتتعقد المسألة أكثر عندما يضع المعلم الضمائر في جداول، والطالب يفرح كثيراً وكأنه وجد حاجته الناقصة، وما أن تسير عملية التعليم في مرحلة متقدمة قليلاً حتى يجد الطالب نفسه أسير هذه الجداول في الحفظ والإتقان فتصبح هذه الجداول غايته وهدفه وينسى اللغة وتعلمها.

إن كثرة تصاريف هذه الأفعال يحول المعلم وطلابه إلى حاسوب آلي في عملية التعليم وخصوصاً عندما تتصرف الأفعال مع ضمير النساء الغير موجود في اللغة التركية، وخاصة في حالتي المثنى والجمع، وتكبر المشكلة عندما يبدأ الطالب بالخلط بين تصريف الفعل في حالة الماضي وتصريفه في حالة المضارع، هذا من جهة ومن الجهة الأخرى تنوع الفعل المضارع في حالة الرفع والنصب والجزم وما يلزم عليه من حذف لأحرف العلة ونون الأفعال الخمسة، وتزداد مسألة تصاريف الأفعال صعوبة في حال وجود حرف علة في الفعل، فمثلاً الفعل "قال" في الماضي يسقط حرف العلة فيصبح قلت، وفي المضارع تتحول الألف إلى واو فيصبح يقول، وليس هذا فحسب بل إن الفعل المضارع لا يخضع لقواعد ثابتة عند صياغته من الفعل الماضي، فكثرة شواذ الفعل المضارع تشتت عقل الطالب وتقف عثرة في وجه المعلم، طبعاً بعض المعلمين لا يشعر في صعوبة هذه المسألة لأنني كما قلت يُجدولون هذه التصاريف ويلقون هذه الجداول على عاتق الطالب، وكأن هؤلاء المعلمين قد أعطوا شيئاً مهماً في تصريف الأفعال. إن تصريف الأفعال لا يشكل عقبة كبيرة، لكن المشكلة تبرز في الاستخدام الوظيفي لهذه الأفعال وهذا ما ينساه كثير من المعلمين.

1.2.7. المذكر والمؤنث

من أكثر الموضوعات تدخلا وصعوبة بالعملية التدريسية فهذه المسألة لا تتجلى صعوبتها في المراحل الأولى من التعليم بل وتمتد حتى مع الذي يتكلم العربية بشكل جيد فنجده يخطئ في حديثه ولا يفرق بين المذكر والمؤنث.

وفي الحقيقة قواعد المذكر والمؤنث غير آمنة للسير عليها فالمعلم منذ البداية يوضح للطلاب أن الأسماء المنتهية بالتاء المربوطة وبالألف من الأسماء المؤنثة لكن المسألة يصعب توضيحها في الأسماء التي تكون مؤنثة ولا يوجد فيها تاء ولا ألف فهنا يبدأ الخبط والتداخل والذي يزيد المسألة تعقيداً كثرة أقسام المؤنث[55]. فهناك المؤنث الحقيقي والمؤنث المعنوي والمؤنث المجازي والمؤنث اللفظي. والطلاب الأتراك ليسوا متعودين على المذكر والمؤنث في لغتهم فكل الأسماء تُعامل معاملة واحدة. وتبرز صعوبة هذه المسألة في عدة نقاط. أولها عدم مطابقة اسم الإشارة للاسم المشار إليه، وثانيها عدم المطابقة في المبتدأ والخبر والصفة والموصوف وتذكير الفعل مع الاسم المؤنث وتأنيث الفعل مع الاسم المذكر، وثالثها إرجاع الضمير المذكر إلى المؤنث وإرجاع الضمير المؤنث إلى المذكر، رابعها مسألة العدد حيث نجد التخبط قد وصل إلى الذروة. والنقطة الخامسة في الأسماء المذكرة التي تجمع جمعاً مكسراً فالاسم في المفرد مذكر لكن حين يجمع يتحول إلى مؤنث[56].

---

[55] انظر: ابن التستري الكاتب، *المذكر والمؤنث*، مكتبة الخانجي، القاهرة، 1983.

[56] انظر: إبراهيم إبراهيم بركات، *التأنيث في اللغة العربية*، دار الوفاء، مصر، 1988.

إن الطالب التركي لا يستطيع أن يجمع في رأسه أشتات هذه المسألة. وفي نفس الوقت المعلم لا يوجد في يده شيء. فالمسألة منذ القديم أُلف فيها مجموعة من الكتب لأن أصحابها علموا صعوبتها وإشكالها.

وهكذا فإن هذه المسألة تقف عقبة في طريق العملية التدريسية.

1.2.8. المتعدي واللازم

من التداخلات التي تواجه العملية التعليمية مسألة المتعدي واللازم. وكلنا يعرف مدى الصعوبة التي يواجهها المعلم في تدريس الأفعال المتعدية والأفعال اللازمة. وصعوبة هذه المسألة تأتي من أنها لا يوجد لها قاعدة تضبطها وأن الفعل اللازم أحيانا يأخذ أكثر من حرف جر حسب استخدامه في الجملة.

إن بعض الأفعال ممكن أن تأخذ معاني أفعال أخرى فتأخذ حرف الجر المناسب للفعل التي أخذت معناه. مثال "عينا يشرب بها المقربون" فالفعل يشرب لا يحتاج حرف جر، لكنه أخذ معنى فعل "يتلذذ" ولذلك أخذ حرف الجر "ب".

إن بعض الأفعال اللازمة تستخدم أحيانا متعدية بإسقاط حرف الجر، فيظن الطالب أن هذا الفعل متعديا، مثال: "واختار موسى قومه سبعين رجلا"، فالفعل "اختار" يأخذ حرف الجر "من" فهذه المسألة لا يوجد لها ضابط يضبطها ويقعدها.

إن كثيراً من الأفعال بين العربية والتركية لا يوجد تلاق في استعمال حرف الجر. مثلا التركي يقول : otobüse bindim، أما العربي فيقول "ركبت الحافلة". وأيضا التركي يقول: sana kızdım، أما العربي فيقول "غضبت عليك".

1.2.9. أسماء الإشارة

تتنوع أسماء الإشارة في اللغة العربية تبعا للمشار إليه، وأسماء الإشارة في العربية هي: هذا، هذه، هذان، هاتان، هؤلاء، هنا، هناك، هنالك، تلك.

وقد وضع كل اسم الإشارة لمشار خاص به. ف"هذا" يشار به إلى المفرد المذكر العاقل، والمفرد المذكر الغير عاقل، "هذه" يشار به إلى المفرد المؤنث العاقل، والمفرد المؤنث الغير عاقل، وجمع ما لا يعقل. "هذان" للمثنى المذكر العاقل، والمثنى المذكر الغير عاقل، "هاتان" للمثنى المؤنث العاقل، والمثنى المؤنث الغير عاقل. "هؤلاء" لجمع المذكر العاقل، وجمع المؤنث العاقل.

"هنا" للمكان القريب، "هناك" للمكان المتوسط، "هنالك" للمكان البعيد، "تلك" توضع لبعد المشار إليه حسيا مثل "تلك المكتبة في نهاية الطريق" أو بعداً معنويا مثل قوله تعالى "تلك الدار الآخرة".

وصعوبة اسم الإشارة في العملية التعليمية تكمن في أن هذه المسألة مرتبطة بأمور عدة. فهي مرتبطة بمسألة المؤنث والمذكر، ومرتبطة بمسألة المثنى وبمسألة الجموع، إذن فمسألة اسم الإشارة ليست مشكلة قائمة برأسها وإنما تتعلق بمشاكل أخرى، فالطالب التركي يجب عليه أولاً أن يعرف

المؤنث والمذكر والمثنى والجموع حتى يستطيع أن يميز اسم الإشارة ويضعه في مكانه المناسب، وفي الحقيقة صعوبة اسم الإشارة لا تتجلى عند متعلمي اللغة العربية الجدد بل تمتد هذه المسألة إلى المستويات المتقدمة. فنجد الطالب المتقدم في العربية يخطئ في استعمال اسم الإشارة "هؤلاء" فيشير به إلى جمع غير العاقل فيقول "هؤلاء الأزهار" أو هؤلاء الكراسي وصعوبته أيضا تتجلى في أن بعض أسماء الإشارة في اللغة التركية مثل burada، تستخدم مع حرف الجر وعند استعمال الطالب لاسم الإشارة العربي، فإنه ينقل معه حرف الجر فيقول "في هنا" أو "في هناك".

1.2.10. اسم الموصول

يواجه مدرسو العربية في تركيا صعوبات في تدريس اسم الموصول وأول هذه الصعوبات تنوع اسم الموصول في العربية فالمفرد له اسم موصول مذكر ومؤنث، والمثنى له اسم موصول مذكر ومؤنث، والجموع على اختلافها تختلف الأسماء الموصولة معها.

ثانيا إن اسم الموصول في العربية يتبع له جملة الصلة وفي كثير من الأحيان يقع الخلط في هذه الجملة بسبب صعوبة إرجاع العائد أو الضمير. وفي الحقيقة صعوبة تدريس اسم الموصول تنشأ من عدة عوامل.

العامل الأول، أن اسم الموصول مرتبط بالمثنى والجمع، ولا يخفى على أحد صعوبة تصريف اسم الموصول معهما. وخاصة أن للجمع تصاريفه المتداخلة، فمثلا مع جمع المذكر السالم نستخدم "الذين"، ومع الجمع المؤنث العاقل، نستخدم "اللائي واللواتي" لكن مع جمع التكسير تبدأ الصعوبات

وفي حالة المفرد تبدو الأمور بسيطة فأقول "اشتريت القلم الذي رأيته"، أما في حالة جمع كلمة "قلم" تتحول إلى جمع مؤنث فيتغير اسم الموصول فأقول "اشتريت الأقلام التي رأيتها"[57].

فتغيير اسم الموصول مع الجموع والمثنى يؤدي إلى تعقيد العملية التعليمية ناهيك أن المثنى وصيغ الجمع المتعددة ليست موجودة في اللغة التركية.

أما العامل الثاني أنه يوجد ألفاظ الأسماء الموصولة المشتركة. وهي ألفاظ وضعت لتدل على المفرد والمثنى، والجمع مذكراً كان أو مؤنثاً من غير تغيير في لفظها وتتحد دلالتها بصلتها. وهي "من" و"ما". حيث يكثر استعمال "من" للعاقل مفرداً بنوعيه، أو مثنى بنوعه أو جمعا بنوعه.

مثال:

1. أكرمت من نجح (مفرد مذكر)

أكرمت من نجحت (مفرد مؤنث)

2. أكرمت من نجحا (مثنى مذكر)

أكرمت من نجحتا (مثنى مؤنث)

3. أكرمت من نجحوا (جمع مذكر)

أكرمت من نجحن (جمع مؤنث)

[57] İşler, E. (2002), "Arapça ve Türkçede Ortaçlar 'Karşıtsal Çözümleme'", *Nüsha Dergisi*, Yıl: 2, Sayı: 7.

أما اسم الموصول "ما"، فاستعماله يكثر لغير العاقل مفرداً بنوعيه أو مثنى بنوعيه أو جمعاً بنوعيه. مثال:

1. أعجبني ما طار (مفرد مذكر)

أعجبني ما طارت (مفرد مؤنث)

2. أعجبني ما طارا (مثنى مذكر)

أعجبني ما طارتا (مثنى مؤنث)

3. أعجبني ما طاروا (جمع مذكر)

أعجبني ما طرن (جمع مؤنث)

وتتعقد مشكلة اسم الموصول أكثر فأكثر، عندما تختلط هاتان الأداتان مع الأدوات الأخرى المشابهة لها في اللفظ والرسم، فمثلا الأداة "ما" يوجد لها استعمالات كثيرة، منها اسم الموصول، واسم الشرط، اسم الاستفهام، النكرة، ما التعجبية، وما النافية.

ونفس الأمر مع الأداة من، حيث يوجد اسم الشرط، واسم الموصول، واسم الاستفهام وتختلط هذه الأداة من حيث الرسم مع حرف الجر من.

أما العامل الثالث، أن التشابه بين اسم الموصول، في العربية والتركية قليل، فلا يستطيع معلم العربية أن يعقد مقارنات بين اسمي الموصول في اللغتين، حيث إن درجة الاختلاف كبيرة بين الأداتين: ففي العربية يلزم لاسم الموصول جملتان، أما في التركية فلا يلزم ذلك. مثال، في اللغة العربية يأتي اسم الموصول بعد اسم معرفة، أما في التركية فغالبا يأتي قبل الاسم، مثلا: çarşıda

gördüğüm kitabı aldım. فمقابله بالعربية، "اشتريت الكتاب الذي رأيته في السوق".

في اللغة العربية يلزم تطابق اسم الموصول مع الاسم إلا في حالة الأسماء الموصولة المشتركة. أما في اللغة التركية فلا يلزم ذلك. مثال " kütüphanede okuduğum iki kitabı satın aldım" ومقابله في اللغة العربية يكون باتحاد اسم الموصول مع الاسم : "اشتريت الكتابين اللذين قرأتهما في المكتبة".

في اللغة العربية يلزم جملة تتبع اسم الموصول، وتسمى جملة الصلة ويلزم معها عائد. أما في اللغة التركية فلا يجب ذلك. فمثلا "gördüğüm kitabı aldım" ويكون مقابله في اللغة العربية "اشتريت الكتاب الذي رأيته".

في اللغة العربية اذا نقص اسم الموصول من الجملة، يتغير معنى الجملة، أما في اللغة التركية، فممكن أن ينقص اسم الموصول ولا يتغير معنى الجملة[58]. مثال: ''kütphanede olan adam '' ففي هذه الجملة ممكن أن نأخذ اسم الموصول منها ونستعيض عنه بالجملة التالية''kütüphanedeki adam'' والمعنى لايتغير.

[58] إشلر، المرجع السابق.

1.2.11. العدد

إن من أقرب مسائل اللغة العربية وأحبها إلى الطالب الأجنبي هي مسألة العدد، فالعدد في حد ذاته قريب إلى الطالب، والمعلم منذ الأيام الأولى من التعليم يعلم العدد وما إن يتدرج في عملية التعليم حتى يجد صعوبة في عملية الشرح، والمعلم يشعر ذلك في عيون طلابه فيحاول مرة أن يهرب من عملية الشرح ومرة يحاول أن يغوص في شرحه للعدد، وتتمثل هذه الصعوبات بداية في التقسيمات الكثيرة للعدد، فالعدد واحد واثنان لهما قاعدة، والعدد من ثلاثة حتى عشرة له قاعدة، ومن أحد عشر حتى تسعة وتسعين له قاعدة، والمئة والألف والمليون له قاعدة، والعدد عشرة في حالة المركب له قاعدة وفي حالة المفرد له قاعدة، ويختلط العدد كثيراً عندما يتركب العدد من رقمين أو أكثر، مثلا "1965" هذا من جهة، وفي المقابل تغير المعدود بتغيير التقسيمات السابقة. فالعدد واحد واثنان يوافقان المعدود في التذكير والتأنيث بشرط أن يأتي العدد بعد المعدود. أما العدد من ثلاثة حتى عشرة فيخالف المعدود في حالة التذكير والتأنيث بشرط أن يأتي المعدود جمعا مجروراً. ومن أحد عشر إلى تسعة وتسعين يجب أن يأتي المعدود مفردًا منصوبًا.

ومع ألفاظ المائة والألف والمليون يجب أن يأتي المعدود مفرداً مجروراً. وتزداد الصعوبة أكثر فأكثر من الأعداد ثلاثة عشر حتى تسعة عشر. حيث يجب أن يخالف القسم الأول المعدود ويوافق القسم الثاني في التذكير والتأنيث.

طبعا الطالب التركي لا يملك سرعة البديهة التي تؤهله للتمييز السريع، لأن هذه المسألة على أصحاب اللغة صعبة، فكيف على الطالب التركي هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى وجود حرف العطف في جزء من تقسيمات العدد، فمثلاً الأعداد من أحد عشر إلى تسعة عشر لا يلزم حرف

العطف، أما من عشرين حتى تسعة وتسعين فيلزم حرف العطف. ولا يخفى على أحد صعوبة تدريس الأعداد في العربية، لأن هذه المسالة مرتبطة بالجموع وبمسألة المذكر والمؤنث ومرتبطة بالنواحي الإعرابية وموقع العدد في الجملة، فالعدد تتغير حركته حسب موقعه في الجملة إلا في حالة العدد من ثلاثة عشر إلى تسعة عشر فحركتها ثابتة ومبنية على فتح الجزأين[59]، وهذا أيضاً يعقد تدريس العدد. في الحقيقة مسألة العدد مسألة شائكة من حيث القواعد والاستخدام، لكن ترتبط مسألة تدريس العدد في مهارة المعلم وكيفية إبراز وتعليم هذه المسألة للطلاب، وبقدر مهارة المعلم وتجربته بقدر ما تتذلل صعوبات هذه المشكلة.

1.2.12. المضاف والمضاف إليه والصفة

تبرز مشكلة المضاف والمضاف إليه والصفة في أن هذه المسالة في اللغة العربية تبنى عكس اللغة التركية، فعندما يقول العربي "باب البيت يقول التركي" evin kapısı وهكذا يحاول الطالب منذ البداية أن يركب المضاف والمضاف إليه بحسب منطق اللغة التركية، وهذا الأمر نفسه ينطبق على الصفة والموصوف، هذا من جهة، ومن الجهة الأخرى خلط الطالب بين المضاف والمضاف إليه مع الصفة وعدم استخدامه لهذين المصطلحين بشكل صحيح فكثير من الطلاب يستخدم لام التعريف مع المضاف فيقول " المدرستي " أو يقول " الباب البيت " وتزداد صعوبة هذه المسألة بالنسبة للمعلم في حالتي جمع المذكر السالم وحالة المثنى، وحذف النون في حالة الإضافة، طبعاً المعلم

[59] عاصم بيطار، *النحو والصرف*، منشورات جامعة دمشق، دمشق، 2002، ص. 178.

يعلّم هذه المسألة بشكل بسيط فيقول: المضاف لا نضع له أل التعريف والمضاف إليه ممكن أن نضع له أداة التعريف، وإذا صادف الطالب حالة المثنى وجمع المذكر السالم في حالة الإضافة فيجب عليه حذف النون. لكن الطالب أصلاً يخلط ولا يعرف في أوقات كثيرة صوغ التركيب الإضافي وتبقى مسألة أل التعريف عالقة في ذهن الطالب، لكن إذا صادفته حالة التركيب الإضافي المتعدد فإنه سيبدأ بسؤال المعلم، طبعاً المعلم سيجيبه بأن هذا التركيب متعدد الإضافة، وتبقى هذه المشكلة دائرة بين المعلم والطالب خلال عملية التعليم[60].

1.2.13. الجموع

تمتلك اللغة العربية ثلاثة جموع أساسية وهي: جمع المذكر السالم وجمع المؤنث السالم وجمع التكسير، ويمتلك جمع المذكر السالم وجمع المؤنث السالم قواعد ثابتة، أما جمع التكسير فلا يملك مثل هذه القواعد، وهذا يقف عثرة في وجه المعلم، وخصوصاً أن الجمع في اللغة التركية يملك قاعدة ثابتة، ويبدأ الطالب يشعر بصعوبة هذه المسألة من هذه اللحظة. وفي الحقيقة مجرد أن يضع الطالب في رأسه تعدد جموع الكلمة يبدأ ينفر من هذه اللغة، فالطالب يميل إلى قواعد ثابتة لتريحه من عملية الحفظ، وهذا الأمر يعقد العملية التعليمية وخصوصاً أن بعض الكلمات لها جمعان جمع قلة وجمع كثرة[61] مثال "شهر " تجمع على جمعين شهور وأشهر.إن المعلمين يدركون صعوبة جمع التكسير في

---

[60] Cangir, M. ، مرجع سبق ذكره، ص. 35.

[61] وافي حاج ماجد، *ظاهرة جمع التكسير في العربية، دراسة لأبرز خصائصها اللفظية والمعنوية*، بيروت– لبنان، 2003، ص. 49-50.

عملية التعليم لارتباط جمع التكسير بمسألة المذكر والمؤنث وباسم الإشارة، فعندما يشير الطالب إلى كلمة" كتاب "يقول: هذا كتاب، وعند إشارته إلى جمع التكسير يقول: هذه الكتب.

أما جمع المذكر السالم فصحيح أنه يملك قاعدة ثابتة إلا أن الطالب لا يعرف تماماً أي الكلمات التي تجمع جمع مذكر سالم، فنجده يجمع كلمة "طالب " طالبون، وأما جمع المؤنث السالم ففي بداية العملية التعليمية يعطي المعلم قاعدة ثابتة بأن كل اسم فيه تاء مربوطة يجمع جمع مؤنث سالم، إلا أن هذه القاعدة لها بعض الاستثناءات التي تتداخل مع جمع التكسير، فبعض الكلمات تنتهي بتاء مربوطة لكنها لا تُجمع جمع مؤنث سالم، بل تجمع جمع تكسير مثل "حديقة"تجمع حدائق و"مدرسة"تجمع مدارس، ومسألة أخرى تتعلق بمسألة الجموع وهي اسم الجمع وهو ما دل على جمع وليس له مفرد من لفظه مثل "قوم" "نساء" وأيضاً اسم الجنس الجمعي وهو ما دل على الجنس ويتميز مفرده منه بالتاء المربوطة نحو"تمر" مفرده تمرة، و"شجر" مفردها شجرة، أو يتميز مفرده منه بياء النسبة نحو" عرب" عربي، "ترك" تركي[62]. إن تتداخل هذه المسائل ببعضها يستشعرها المعلم منذ الوهلة الأولى في التعليم، لكنه يقف حائراً عن عمل أي شيء.

1.2.14. اسم التفضيل

من أعقد المسائل التي يواجهها المعلم في تعليمه للعربية لسبب بسيط وهو كثرة قواعده وأحواله وتتداخلها فيما بينها وكما هو معروف فالاسم التفضيل أربعة أحوال أولها: إذا تجرد من أل والإضافة فلابد من إفراده وتذكيره في جميع أحواله وأن تتصل به "من" الجارة فتقول: "خالد أفضل

[62] بيطار، مرجع سبق ذكره، ص. 409.

من سعيد"، و"فاطمة أفضل من سعاد"، و"هذان أفضل من هذين"، و"هاتان أنفع من هاتين"، و"المجاهدون أفضل من القاعدين"، و"المتعلمات أفضل من الجاهلات"، وقد تكون"من" مقدرة كقوله تعالى"والآخرة خير وأبقى". أما الحالة الثانية اقترانه بأل، فإذا اقترن اسم التفضيل بأل امتنع وصله بمن ووجبت مطابقته لما قبله إفراداً وتثنية وجمعاً وتذكيراً وتأنيثاً فتقول: "هو الأفضل"، و"هي الفضلى"، "وهما الأفضلان"، و"الفاطمتان هما الفضليان"، و"هم الأفضلون"، و"هن الفضليات". وأما بالنسبة للحالة الثالثة فهي إضافته إلى نكرة، فإذا أضيف إلى نكرة وجب إفراده وتذكيره وامتنع وصله بمن، وتعينت المطابقة في المضاف إليه فنقول"خالد أفضل قائد"، و"فاطمة أفضل امرأة"، و"هذان أفضل رجلين"، و"هاتان أفضل امرأتين"،"والمجاهدون أفضل رجال"، "والمتعلمات أفضل نساء". وحالته الرابعة والأخيرة هي إضافته إلى معرفة، فإذا أضيف اسم التفضيل إلى معرفة وأريدت المفاضلة امتنع وصله بمن وجاز فيه وجهان: إفراده وتذكيره كالمضاف إلى نكرة ومطابقته لما قبله إفراداً وتثنية وجمعاً وتذكيراً وتأنيثاً كالمقترن بأل. وقد وردت الاستعمالات في القرآن الكريم، فاستعماله غير مطابق لما قبله قوله تعالى"ولتجدنهم أحرص الناس على حياة " ولم يقل أحرصي الناس، ومن استعماله مطابقاً قوله تعالى"وكذلك جعلنا في كل قرية أكابر مجرميها"، ويقال"هذان أفضل القوم وأفضلا القوم" و"هؤلاء أفضل القوم وأفضلو القوم" و"فاطمة أفضل النساء وفضلى النساء" و"هاتان أفضل النساء وفضليا النساء" و" هن أفضل النساء وفضليات النساء"[63].

وهكذا نرى كثرة التداخلات في اسم التفضيل التي تجعله أشبه باللغز، والمعلم معرض للأسئلة من قبل الطلاب ولا يعرف من أين سيبدأ في شرح اسم التفضيل وأين سينتهي، ومشكلة اسم

---

[63] بيطار، المرجع السابق، ص. 379-380.

التفضيل ليست مسألة مستقلة بنفسها، بل مرتبطة بالمذكر والمؤنث والمثنى والجمع. وصعوبة تدريسه تأتي من ارتباطه بمسائل هي في ذاتها صعبة للطالب التركي.

1.2.15. المقترحات النحوية

1.أن يكون هناك امتحان يحضّر المعلم نصاً دون ضبط، ويطلب من الطلاب ضبطه بالحركات.

2.أن يكون هناك قراءة لنص من جريدة أو من كتاب عربي يحلّل المعلم النص وفق الحركات، وأن يعلم الطلاب كيفية تحليل النص حسب المواقع الإعرابية.

3.أن يعطي المعلم واجبًا للطلاب يكون عبارة عن نص يطلب من الطلاب ضبط النص في البيت بشرط أن يكون له درجات مع التحليل، وأن ينتقي المدرس النصوص حسب الصعوبة.

4.أن يطلب المعلم من الطلاب تأليف نص فيه التقديم والتأخير وفق الفاعل والمفعول به والمبتدأ والخبر وغيرها.

5.أن يكون هناك امتحان للنطق بالأفعال وفق الضمائر، أي يطلب من الطلاب خلال الامتحان أن يصرّفوا جملة من الجمل وفق الضمائر التي يطلبها، يعني أن يكون التصريف كلامياً لا كتابياً.

6.بالنسبة للنكرة والمعرفة أن يدرس هذا القسم منتظماً مع المضاف والمضاف إليه والصفة بشكل متلازم وليس منفرداً، أي أن يكون عندنا دراسة نحوية خاصة بالنكرة والمعرفة، وأن يدرس هذا الموضوع دراسات نحوية معمقة.

7.بالنسبة لاسم الإشارة أن يكون هناك تدريبات أسبوعية عن طريق المحادثة، بأن يحدد المعلم اسماً من الأسماء ثم يشير الطالب إليه باسم الإشارة المناسب.

8.بالنسبة للمذكر والمؤنث أن يكون هناك امتحانات خاصة بالمذكر والمؤنث يحضّرها المعلم بشرط أن تكون هذه الامتحانات عن طريق المحادثة لاعن طريق الكتابة، كأن يضع المعلم نصاً ويخلط كلماته، فيضع المذكر بدلاً من المؤنث، والمؤنث بدلاً من المذكر، ويطلب من الطالب أن يصلح الخطأ، وبنفس السوية تحضر هذه الامتحانات لاسم الإشارة واسم الموصول.

9.بالنسبة لاسم الموصول أن يقوم المعلم مع طلابه باستنباط قواعد اسم الموصول من خلال النصوص العربية، وأن لا تُدرس قواعده بطريقة جافة منعزلة عن الاستخدام الوظيفي.

10.بالنسبة لاسم التفضيل، فإن قواعده تعد معقدة بعض الشيء، وحتى إن بعض العرب لا يستخدم تصريف اسم التفضيل مع الضمائر كلها، بل يتبع صيغة المفرد، ولذلك من الأفضل ألا يدرس اسم التفضيل بصيغه المختلفة بشكل مبدئي، أي لا ندرسه على أنه قسم من النحو أو الصرف، بل بشكل مستقل وبشكل وظيفي، وأن نفعل مقارنات في الصيغة بين اسم التفضيل بصيغته المفردة واسم التفضيل في اللغة التركية.

11.بالنسبة للمضاف والمضاف إليه، أن يعطي المعلم أمثلة تكون بشكل حسي، كأن يقول "باب البيت" أو "قلم الطالب" ويطلب المعلم من طلابه كتابة أهم هذه المتلازمات الحسية كواجب مترلي متكرر أسبوعياً، ويجب أن ينبه المعلم أن تكون هذه المتلازمات مما يحتاجه الطالب في دراسته، وبعد هذه المرحلة يعطي المعلم بعض الأمثلة على المتلازمات الإضافية من الناحية المعنوية، كأن يقول "حياة الطالب" أو "أهمية العلم"، وأن يطلب من الطلاب واجباً مترلياً أسبوعياً لأهم المتلازمات الإضافية التي يشعر الطالب أنه بحاجة إليها من أجل المحادثة والكتابة. وبعد أن يشعر المعلم أن الطالب قد أتقن هذه المتلازمات بنسبة ما، يطلب منهم أن يكتبوا نصاً يحتوي على هذه المتلازمات بشكل جزئي. أما بالنسبة للصفة والموصوف فينبغي عقد مقارنات توضح الصفة والموصوف واختلافهما عن المضاف والمضاف إليه، وهذا يتبع لخبرة المعلم ومدى تجربته في عقد هذه المقارنات. أن يوضح المعلم أهم أماكن الصفة في الكلام، كأن يقول لهم إن الياء المشددة إذا جاءت مع الاسم فلا يمكن أن تكون الكلمة مضافاً إليه، وإنما هي صفة مثال: "الحياة الاجتماعية".

12.بالنسبة للعدد أن يغض المعلم نظره بشكل مبدئي عن بعض القواعد، وأن لا يطلب من الطالب إلا ما يؤثر أثناء الكلام ويكون الخطأ واضحاً، كأن يغض المعلم نظره عن التطابق بين المذكر والمؤنث في الأعداد من ثلاثة حتى عشرة، ويشدد على استخدام الجمع معها.

13.بالنسبة للجموع أن يكون هناك معجم صغير لأهم جموع التكسير والحالات الاستثنائية لجمع المؤنث السالم لكي يستطيع الطالب أن يرجع إليه عند الحاجة، وأن يطلب منه حفظ بعض الجموع المهمة. يجب أن يبتعد المعلمون عن شرح قواعد جمع التكسير لأن الدخول في شرحها يعقد

الجمع أكثر ما يجعله سهلاً، ويكتفي بالتنبيه أن جمع التكسير يعتمد على السماع والحفظ. أن توضع لوحة متغيرة خلال عشرين يوماً في الصف لأهم الجموع مع الرسومات.

1.3. المشكلات الكتابية

1.3.1. أهمية الكتابة

من المعلوم أن الكتابة العربية إحدى مهارات اللغة الأساسية {استماع، تحدث، كتابة، قراءة}، ولكل مهارة من هذه المهارات أهميتها واستخدامها في الواقع. وما من شك أن إتقان أي لغة لابد من تكاتف وتعاضد هذه المهارات مع بعضها، فاللغة تتكون من هذه المهارات جميعها ولا يجوز أن نفاضل بين هذه المهارات أيهما أفضل لتعلم اللغة، فمهارة الاستماع هي في خدمة مهارات التحدث والقراءة والكتابة، وكذلك الأمر إتقان مهارة التحدث يكون في خدمة المهارات الأخرى، وبنفس السوية تأتي مهارة القراءة والكتابة.وقد درج بين متعلمي اللغة العربية من الأجانب بعض الأفكار من أن واحدهم يريد أن يتعلم المحادثة مستقلة عن الكتابة أو الاستماع أو القراءة، أو نجد منهم من يريد أن يتعلم الكتابة مستقلة عن المهارات الأخرى، ويعللون السبب في ذلك إما لعمل ما أو لوظيفة في شركة أو سفارة. وفي الحقيقة هذا فهم ساذج وفكر بسيط لطبيعة تعلم اللغة وماهيتها. إن الذي يبدأ بتعلم مهارة واحدة مستقلة عن أخواتها، فإنه سوف يتعلم بعض الأشياء، لكنه سيجد نفسه بعد ذلك كالأعمى الذي يسير دون مرشد أو دون عصاة في يده. ولو نظرنا إلى أهمية الكتابة لوجدناها هي التمثيل الحقيقي للأفكار، فهي حفظت لنا تاريخ العلماء وآراءهم وفكرهم، فلولا

الكتابة لما استطعنا أن نتعرف على أفكار علمائنا القدامى، فالكتابة تعد وسيلة من وسائل اختصار الزمن والمسافة[64]، فنجد إنساناً يؤلف كتاباً في أمريكا مثلاً يصل إلينا محفوظاً بأفكاره وآرائه، أو نجد إنساناً ألف كتاباً قبل ألف سنة نجده أمامنا حياً وكأن صاحبه يتكلم أمامنا الآن، ولولا الكتابة لضاع تراث الأمم وتاريخها فهي أداة اتصال بين الماضي والحاضر، كما هي أداة اتصال مستمر بين البشر على الرغم من تباعد المسافات واختلاف البلاد وتنوع الأجناس. وتظهر وظيفة الكتابة كجزء من اللغة من كونها وسيلة اتصال الفرد بغيره، والكتابة تبقى بعد انتهاء عملية الاتصال، ويمكن العودة إليها كمصدر أو وثيقة ثابتة على عكس الكلام. وفي الكتابة تتاح الفرصة للكاتب لتنظيم أفكاره بشكل أدق من الإجابة الفورية الشفهية، وكما أن الكتابة تحتاج إلى قدرة عقلية عليا فالعين تنظر واليد تخط والعقل يتابع[65]، كما أن الكتابة تعد بالنسبة للطلاب أهم مترجم لأفكارهم وخصوصاً أثناء الامتحانات الدراسية أو كتابة الواجبات المنزلية أو كتابة الرسائل النصية.

وبما أن للكتابة هذه الأهمية فيجب أن تكون سليمة وصحيحة من أجل أن يحقق كل من المرسل والمستقبل حاجته.

---

[64] حسني عبد الباري عصر، *الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية*، مركز إسكندرية للكتاب، 2005، ص. 245-248.

[65] عبد الحميد عبد الله عبد الحميد، *الأساليب الحديثة في تعليم اللغة العربية*، مكتبة الفلاح، الكويت، 1998، ص. 107-110.

1.3.2. صعوبات الكتابة التي تواجهها العملية التعليمية في تركيا

1.3.2.1. نظام الكتابة العربية

من المعروف أن نظام الكتابة العربية يبدأ من اليمين ويتجه إلى اليسار، وهذا النظام غير مألوف في الكتابة التركية، وهذا يسبب أولاً البطء في الكتابة وصعوبة الانتقال من سطر إلى سطر وصعوبة القراءة، كما يؤدي إلى تشتت الفكر أثناء الكتابة، وإلى تعقب في العيون واليد، وهذا الأمر يلاحظه معلمو العربية، لكن في الحقيقة هذه الظاهرة تزول يوماً بعد يوم في عملية التعليم، لكن تبقى آثارها عالقة في المخ وطريقة التفكير، وهذا ما نشاهده عند بعض الطلاب عندما يكتب في دفتره حيث يبدأ من نهاية الدفتر ويسير باتجاه المقدمة.

1.3.2.2. تغير شكل الحرف حسب موقعه من الكلمة

فكما هو معروف أن لكل حرف ثلاثة أشكال يرسم بها في بداية الكلمة وفي وسطها وفي نهايتها، وبعض الحروف لا يقبل الاتصال بما بعده كحرف الراء والألف والذال والدال والواو. وفي الحقيقة هذا التنوع لهذه الحروف يسبب صعوبة في تعليمها للطلاب الذين اعتادوا على رسم شكل واحد للحرف، ولا يقتصر هذا التنوع على ثلاثة أشكال، بل إن بعض الحروف يرسم بأشكال مختلفة فمثلاً: حرف الهاء في بداية الكلمة يرسم "ه" وفي وسط الكلمة منهم من يرسمه كرقم ثمانية في الإنكليزية ومنهم من يرسمه كرقم سبعة في العربية، وإذا جاء في نهاية الكلمة فإنه يرسم كرقم تسعة

في العربية، وإذا جاء في نهاية الكلمة بعد ألف فإنه يرسم كرقم خمسة في العربية، ونفس الأمر بالنسبة لحرف الميم، وأيضاً حرف السين والشين فبعضهم من يرسمه بدون أسنان وبعضهم من يرسمه بأسنان.

1.3.2.3. تشابه بعض أشكال الحروف وتقاربها من بعضها البعض في الرسم

مثل"ج،ح،خ" أو مثلاً "ن،ب،ت" وهذا يؤدي إلى صعوبة التمييز بينها مما يؤدي إلى الخلط أثناء الكتابة وإبدال حرف بحرف وبالتالي ضياع معنى الكلمة، حتى إن بعض الحروف تختلط مع مثيلاتها في الرسم في أربعة أشكال مثال كلمة"النفط" فممكن أن ترسم "النمط" وممكن أن ترسم "النعط" وممكن "النقط"، ونفس الأمر ينطبق على حرف الراء والدال والذال والزاي والواو، فمثلاً كلمة"أجزاء" فالطالب يمكن أن يكتبها "أجراء" أو "أجذاء" أو أجواء" أو أجداء".

1.3.2.4. عدم التلازم والتطابق التام بين نطق الحرف وكتابته

فبعض الحروف تكتب ولا تنطق مثل الألف بعد واو الجماعة مثل كلمة "ذهبوا"، وهمزة الوصل في اللام القمرية مثال "رجعت من المدرسة"، واللام الشمسية مثال"غربت الشمس"، والواو في كلمة "عمرو"، كما أن بعض هذه الحروف تنطق ولا تكتب مثلاً الألف في اسم الإشارة "هذا"، "هذه" أو كلمة "الرحمن" أو حرف الواو ككلمة "داود" أو اللام في كلمة "الذين"، " التي"

1.3.2.5. مشكلة الهمزة

إن مشكلة كتابة الهمزة لا تتمثل صعوبتها على متعلمي اللغة العربية من غير أبنائها، بل إن صعوبتها تمتد إلى أبنائها[66]، فتعدد أشكالها وأنواعها يسبب تداخلاً في العملية التعليمية، فالهمزة وكما هو معروف للجميع ترسم بعدة أشكال، فمرة ترسم على الألف ومرة على نبرة ومرة على السطر، وصعوبة الهمزة تتمثل بعدة أشكال أولاً أن المعلم عند تعليمه للحروف يضع الهمزة مستقلة، وهذا الأمر يضعه الطالب في رأسه على أنها حرف بهذه الصورة وبهذا الشكل، وما إن ير صورها المختلفة حتى يظن أنه يوجد حروف جديدة في اللغة العربية لم يتعلمها، وهذا الأمر بحد ذاته يسبب تعقيداً في عملية الكتابة.

ثانياً: أن كتابة الهمزة مرتبطة بنظام الحركات، وبالطبع نظام الحركات غير موجود أصلاً في اللغة التركية، وهذا يسبب صعوبة لأن الطالب لم يتعود بعد على الحركات، وخصوصاً أن بعض الكتب لا يوجد في كتاباتها حركات تساعد الطالب في معرفة كتابة الهمزة بشكلها الصحيح، أيضاً لا ننسى أن بعض الأفعال التي تبدأ بهمزة إذا اقترنت بها همزة الاستفهام فإن ذلك سوف يُشكل على الطالب مثال ذلك"أأدخل".

ثالثاً: أن الهمزة ترسم على حروف العلة وكتابتها مرتبط بالحركات، وكما هو معروف أن الحركات وحروف العلة متشابهة فيما بينها وإمكانية التداخل كبيرة بين صوت حرف العلة والحركات، ولذلك يجد الطالب نفسه ضائعاً بين حرف العلة والحركة، وبالتالي يضيع في كتابة الهمزة.

---

[66] غانم قوري الحمد، *الدراسات الصوتية عند علماء التجويد*، دار عمار، 2007، ص. 207.

رابعاً: كثرة الشذوذ في كتابة الهمزة، فالحالات الشاذة تكاد تكون في نفس المرتبة من القاعدة، ولذلك يصعب على المعلم تقرير القاعدة على أنها صحيحة تماماً.

خامساً: صوت المد هو عبارة عن همزة وألف معاً، وهذا في الحقيقة يسبب إرباكاً في العملية التعليمية وفي كتابته، وخصوصاً عند إسناد الأفعال التي فيها همزة إلى المثنى مثال: الفعل "يقرأ" فعند تثنيته يحتار الطالب هل يكتب الفعل هكذا "يقرأان" أم يكتبه "يقرآن". سادساً: أن الهمزة تكتب بشكلين مختلفين بين المصريين والشاميين، وهذا الأمر يشاهده الطالب في الكتب، وبالتالي يقع الطالب في حيرة من أمره، وفي نفس الوقت لا يستطيع المعلم أن يشرح مثل هذه الحالات لأن الخلاف بين العلماء كبير حول رسمها مثال: المسؤولية" الشاميون يكتبونها هكذا، أما المصريون فيكتبونها على نبرة هكذا"المسئولية".

1.3.2.6. مشكلة كتابة الألف المقصورة وتشابهها بالياء من حيث الرسم[67]

وخصوصاً أن الياء في القرآن ترسم بدون نقط وكذلك الأمر في الكتابات المصرية مما يؤدي إلى إرباك عند الطالب في كتابة الألف المقصورة والياء، ويبلغ الإرباك ذروته عندما تجتمع الألف المقصورة مع الياء مع الهمزة في كلمة واحدة فمثلاً الفعل "يسيىئ" نجد في نهاية الكلمة اجتماع للياء والألف المقصورة والهمزة.

[67] غانم قدوري الحمد، *رسم المصحف دراسة لغوية تاريخية*، دار عمار، 2009، ص. 501.

1.3.2.7. إضافة وحذف حرف أو أكثر من الكلمة:

هذه الزيادات تأتي لأسباب عدة. 1. اختلاط صوت الحركات بصوت حروف العلة فيضع الطالب حروفا بدل الحركات مثل كلمة "مطر"[68]، حرف الطاء حركته فتحة إلا أن الطالب يكتب كلمة مطر بألف بعد الطاء "مطار". أو كلمة "الشعب"، فهو يرسم ألفا بعد العين. أو عندما يكتب مثلا عبارة "الله جل جلالهو"، نجد أن الطالب يضع حرف الواو بعد الهاء، لظنه أن الضمة هي حرف الواو أو يضع ياء بدل الكسرة، مثال، الفعل "نمت" يضع ياء فيصبح "نيمت".

2. نتيجة عدم معرفته ببعض القواعد النحوية والصرفية مثلاً الفعل المضارع المجزوم "لم يصح" فيكتبها "لم يصيح"، "لم يقل" يكتبها "لم يقول". أو مثلاً في المضاف والمضاف إليه، كإدخال "أل" على المضاف مثال "كيف الحالك؟"، "بيتي قريب من الموقف السيارات" أو تعريف الخبر النكرة مثال، "الجو الحار"، أو مثلاً يستعملون بعض الأفعال بصيغة مختلفة عند الكتابة وهذا يتبع بالدرجة الأولى إلى النطق الغير سليم، مثال: استعمال الفعل الماضي في صيغة خاطئة ونتيجة لذلك ينتج عنه الكتابة الخاطئة، مثال "ومازال أنا في سكني"، أو استعمال المضارع في صيغة خاطئة مثال "أما أسرتها فيعيشون"، أو "يذهبون الطلاب إلى المدرسة"[69].

3. نتيجة استعمال الترجمة من التركية إلى العربية عند كتابة الطالب بعض الجمل والكلمات مثال، يضعون للمضاف إليه الياء مع ال التعريف، فيقولون "البيتي"، "المدرستي"، وزيادة هذه الياء

---

[68] وليد العناني،" دراسة لسانية تربوية"، مجلة جامعة أم القرى، العدد الثاني- 2009، ص. 118.

[69] أمر الله إيشلر، *الأخطاء اللغوية التحريرية لدارسي اللغة العربية من الأتراك*، جامعة الملك سعود، 1418ه، ص. 7.

نابجة عن الترجمة من التركية إلى العربية. وأيضا يزيدون بعض حروف الجر يقولون "أنا حزين لأنني غادرت من أسرتي"، "قابلت بصديقتي عائشة".

4. نتيجة لتشابه بعض الكلمات بعضها ببعض. مثال كلمة "مطر" و"مطار".

1.3.2.8. إبدال بعض الحروف ببعضها الآخر

وذلك لأسباب عدة:

1. أن بعض الحروف العربية لا توجد في التركية ولذلك عند الكتابة يبدلون هذه الحروف فنجد بعضهم يبدل الطاء تاء، مثال: "طلاميذ"،والسين صاداً مثال: "السناعة".

2. تشابه بعض الحروف العربية مثال، الزاي والذال، السين والثاء والصاد، الطاء والتاء، الحاء والخاء والهاء. مثال "ذهب" و"زهب"، "أجد فرصة" و"أجد فرسة"، "يذهب إلى السوق" و"يذهب إلى الصوق".

3. عدم معرفة الطالب لمسألة المذكر والمؤنث بشكل كاف. وهذا يؤدي إلى إبدال بعض الحروف ببعضها. مثال، "أمي يشتري"، "هي يدرس العربية".

1.3.2.9. الخلط بين التاء المربوطة والتاء المبسوطة

وقد جاء هذا الخلط نتيجة لتقارب صوتي التاء المربوطة والتاء المبسوطة ولعدم معرفة بعض الطلاب بالفرق بين الصويتين. مثال، "آيات" و"آياة".

1.3.2.10.الخلط بين التاء المربوطة والهاء في آخر الكلمة

وقد وقع هذا الخلط نتيجة لتقارب رسم التاء المربوطة والهاء، فالفارق الوحيد بينها النقطتان فقط، مثال: "فيه" و"فية".

1.3.2.11. الخطأ في التنوين

حيث يكتب الطالب التنوين نوناً وذلك لتشابه صوتيهما فبعض الطلاب يكتب "رجالٌ" و"رجالن". وتبرز مشكلة كتابة التنوين كثيراً عند انتهاء الكلمة بهمزة قبلها ألف، حيث نجد من الطلاب من يضع ألفاً بعد الهمزة في حالة النصب، مثال "جزاءً" يكتبها "جزاءاً"، أو "حذاءً" يكتبها "حذاءاً". والعكس صحيح حينما تنتهي الكلمة بهمزة لكن ليس قبلها ألف مثال "شيء" عند تنوينها يكتبها "شيءً". وأيضا اذا انتهت الكلمة بتاء مربوطة فنجد منهم من يحول التاء المربوطة إلى تاء مبسوطة ويضيف ألف التنوين مثال"اشتريت تفاحتاً".

1.3.2.12. ارتباط بعض الكلمات بشكلها ورسمها بالرسم القرآني

وكلنا يعرف أن الكلمات في القرآن لها وضعها الخاص الذي وضعت عليه منذ العصور القديمة، فبعض الكلمات ترسم في القرآن مخالفة لرسمها في الكتابة وهذا يسبب اضطرابًا عند بعض الطلاب وعند المعلم نفسه. فمثلا كلمة "السماوات"، "الحيواة" ترسم بهذا الشكل[70]، أما في الكتابة العادية فتكتب "السموات" و"الحياة". وأحياناً نجد بعض الحروف الزائدة في بعض الكلمات أو بالعكس نجد بعض الحروف الناقصة من بعض الكلمات في الرسم القرآني وهذا الأمر له تأثيره في عملية تعليم الطلاب. لأنه يسبب تداخلاً بين ما يتعلمه الطالب وبين ما يراه في أوثق كتاب على الأرض. وهذا الأمر يخلخل الثقة بين الطالب والمعلم ويخلخل العملية التعليمية.

1.3.2.13. صعوبة علامات الترقيم

بالنسبة للطالب التركي وتداخل مفهوم هذه العلامات بعضها ببعض مما يسبب تداخلاً في الكلام أثناء الكتابة.

1.3.2.14. عدم اجتهاد الطالب والتدريب على الكتابة في البيت

لظن الطالب أن مهارة الكتابة تأتي بعد المهارات الأخرى.

---

[70] انظر: غانم قدوري الحمد، *رسم المصحف دراسة لغوية تاريخية*، دار عمار، 2009، ص.164-194.

1.3.3. مقترحات الكتابة

1.أن يكون هناك امتحان للإملاء حتى نجبر الطالب على التدريبات الكتابية أكثر، وأن يكون هذا الامتحان لجميع المستويات، وأن يتم بمستويات صوتية مختلفة حسب السنة الدراسية.

2.أن يكون هناك معجم صغير لأهم المشاكل الكتابية، وأن يرفق معه شرح يوضح هذه المشاكل بشكل تحليلي.

3.أن يكون هناك كتاب للأخطاء التي يقع بها الطلاب مع مقارنتها بالشكل الصحيح، بشرط أن يتم ذلك بمشاركة الطلاب.

4.أن يكون هناك درس مشترك بين الكتابة والمسائل الصوتية، بحيث يشرح المعلم أهم الصعوبات الكتابية من خلال المسائل الصوتية، لأن ذلك يساعد في تخطي الطالب لهذه المشاكل إذا فهم طبيعة المشكلة.

5.أن يكون هناك درس مشترك بين الكتابة والنحو يقوم فيه بتجهيز نص يحتوي على أهم المسائل النحوية والصرفية التي يتوقع المعلم أن الطالب سيخطئ فيها كحذف حروف العلة والنون من الفعل المضارع في حالة الجزم.

6.أن يكون هناك درس مشترك بين الكتابة والقراءة يتم خلال الدرس تدريب الطلاب على القراءة والتلفظ الصحيح، بحيث يشير المعلم إلى الكلمات التي من المحتمل أن يقع الطالب فيها بالخطأ.

7.أن يطلب من طلاب السنة الأولى أن يكتبوا يومياً نصاً من إحدى الكتب التي يراها المعلم مناسبة، بشرط أن يفعل المعلم اختباراً لهم أسبوعياً بهذه النصوص التي كتبوها.

1.4. مشكلات الدلالة

1.4.1. أهمية الدلالة في تعلم اللغة العربية

للدلالة أهمية كبيرة في دراسة اللغة لارتباطها بالمعنى الذي هو الهدف الأسمى من دراسة اللغة حتى إن بعض اللغويين يراها أنها قمة اللغة وأنها غاية الدراسات الصوتية والصرفية والنحوية والمعجمية[71]. فتعليم اللغة الأجنبية المقصد منه هو الاتصال والفهم لمعنى الكلام بشكله الصحيح، ولما كان المعنى مرتبط بشكل وثيق بالدلالة فإن الدلالة هي أحد أهم الوسائل في إبراز المعنى.

إن عملية إبراز المعنى تتم بطرق دلالية مختلفة وهذه الطرق تختلف من شخص لآخر بحسب خبرة الشخص الثقافية والاجتماعية والحياتية والعلمية والنفسية. وبقدر ما يكون الشخص أو المعلم قادراً على إبراز المعنى بأكثر من دال بقدر ما يكون المعنى أو العملية التعليمية تصل إلى الآخرين بسهولة وبإيضاحات كاملة غير ناقصة.

وهنا تبرز أهمية أن يتسلح معلم اللغة العربية في تركيا وأن يتعمق في الطرق والدوال الكثيرة التي تيسر عمله في تدريس اللغة العربية، فاللغة العربية لغة ثرية وغنية بالألفاظ، ليست الألفاظ أحادية

---

[71] عبد العزيز بن ابراهيم العصيلي، *علم اللغة النفسي*، البحوث العلمية، المملكة العربية السعودية، 2006، ص. 101.

المعنى أو الألفاظ المعجمية فقط، بل الألفاظ التي أصبحت تحمل أكثر من مجرد معنى واحد أو معنى معجمي[72].

لقد حملت الألفاظ معانياً دلالية إضافية نتيجة لتطور الحياة الثقافية والاجتماعية، وهذا ما يجب أن يتنبه إليه بعض مدرسي اللغة العربية. فكثير من الكلمات تستخدم في سياقات مختلفة ويختلف معناها حسب السياق المستخدم. إن معاجم اللغة الثنائية في تركيا التي ألفت حتى الآن تكاد لا تعطي للكلمة إلا المعنى الظاهري إلا في بعض الاستثناءات وهذا الأمر يجعل اللغة تسير في طريق جاف باتجاه واحد وتقتل حيوية اللغة.

إن اللغة العربية لغة حية لا نستطيع أن نلجمها أو نحدها بحدود وقيود، وتعليمها يجب أن يكون حيوياً نابضاً بالحركة بعيداً عن الجمود والثبات. إن عملية تعليم اللغة العربية على مستوى الدلالة يرافقه كثير من الصعوبات الناتجة عن أسباب عدة. وهي تقف في وجه العملية التعليمية وتؤخر عملية اكتساب اللغة العربية عند المتعلمين.

---

[72] أحمد عمر مختار، *علم الدلالة*، علم الكتب، القاهرة، 1998، ص. 11-16.

1.4.2. صعوبات الدلالة

1.4.2.1. غزارة اللغة العربية بكلمات هائلة

فلا يستطيع متعلم العربية الإحاطة بها. في الحقيقة قيمة اللغة تظهر بمدى تعلم الطالب لكمية هائلة من الكلمات لا على سبيل الحفظ الأعمى، بل على استخدام الكلمات في جملها الوظيفية والسياقية الصحيحة.

وهذا ما يعاني منه معظم معلمي اللغة العربية فالمعلم لا يستطيع أن يعطي كمية كبيرة من الكلمات للطالب لأن هذا مرتبط بعدة أمور:

1. أن الطالب غير قادر على حفظ واستيعاب هذا الكم من الكلمات

2. أن الكلمات مرتبطة بنواح صرفية ونحوية وإملائية

3. أن اللغة العربية لغة اشتقاقية فربما نجد للكلمة الواحدة عشرة اشتقاقات فأحياناً نستطيع أن نشتق منها الفعل والاسم واسم الفاعل والصفة واسم المفعول ومبالغة اسم الفاعل واسم الآلة واسم المكان والظرف والحال وغيرها من الاشتقاقات التي تدور حول معنى واحد في الحقيقة.

4. عدم وجود الكفاية اللغوية عند بعض المعلمين لإيصال هذا الكم الهائل من الكلمات لطلابه.

5. عدم وجود معاجم متخصصة وواسعة في سبيل البحث عن معاني الكلمات ضمن سياقها المعطى، فلا تزال المعاجم بسيطة وغير متخصصة في مجالات الحياة المختلفة.

1.4.2.2. المعنى الحقيقي والمعنى المجازي للكلمات

من أهم الصعوبات التي تواجهها العملية التعليمية، فاللغة العربية ليست غنية بالألفاظ فحسب، بل غنية بالمعاني المجازية[73]. وفي الحقيقة لا يكتمل تعليم اللغة العربية أو يقترب من الكمال إلا اذا عرف المعنى المجازي للكلمة. فجمالية اللغة بمعناها المجازي لا بمعنى كلماتها الحقيقية. ومن هنا تتعقد العملية التعليمية ويبقى الطالب في حيرة. فمنذ البداية يتعلم الطالب معنى واحدًا للكلمة فإذا مر أو جاء معنى مجازي فإنه سيتخبط في عملية تعلمها.

فمثلا كلمة "عين" لها معان مجازية عدة. فهي العضو، ونبع الماء، وعين العدو. وكلمة "يد"، يوجد لها كثير من المعاني فهي العضو، والنعمة والفضل يقال "له يد علي لا تنكر"، وتأتي بمعنى البركة مثلا "يد الله مع الجماعة" أو بمعنى الندم "ولما سقط في أيديهم" أو معنى الذل "حتى يعطوا الجزية عن يد"[74]. وهكذا نرى أن كثرة المعاني المجازية للكلمة تجعل الطالب يتوه في استخدامها في المكان الصحيح وفي السياق المناسب.

1.4.2.3. كثرة المترادفات في العربية

إن كثرة المترادفات في اللغة تعد نعمة وإغناء لهذه اللغة، لكنها ربما تسبب صعوبة لغير أبناء هذه اللغة. فالطالب يتعلم بعض المترادفات لكلمة ما ثم بعد ذلك يحاول أن يسأل عن الفرق بين هذه

---

[73] منقور عبد الجليل، *علم الدلالة أصوله ومباحثه في التراث العربي*، منشورات اتحاد الكتاب العربي، دمشق، 2001، ص. 73-84.

[74] هداية هداية ابراهيم، *استراتيجيات تشخيص وعلاج الصعوبات اللغوية*، الرياض، 2008، ص. 15.

المترادفات ليستخدم كل معنى في مكانه المناسب بظنه. ونادراً ما يحصل على الجواب الصحيح وإذا حصل على الجواب فإنه فيما بعد يخاف أن يستخدم هذه المترادفات في نفس المكان وهذا الأمر بذاته يؤخر ويشوش العملية التعليمية. فلو كان للمعنى كلمة واحدة يعبر بها الطالب، فسيجد سهولة بأن يضع في رأسه أن هذا المعنى أينما مر معه فسوف يستخدم كلمة واحدة لإيضاح هذا المعنى.

فمثلا معنى الجود يمكن أن يؤدى ب"العطاء، الكرم، السخاء، البذل". وخصوصا إذا علمنا أن من العلماء من أنكر أن يكون هناك ترادف للمعنى الواحد[75]، بل قالوا يوجد معنى واحد والباقي صفات لهذا المعنى.

1.4.2.4. الخلط بين الكلمات ذوات الجذور المشتركة

مثل "علم، علّم، تعلم، استعلم، معلم، عالم، معلوم" ليس هذا فحسب، بل كثرة تصاريف الفعل والاسم وتداخلهما بمسألة المذكر والمؤنث والجمع والمثنى، وهذا يجعل من استخدام الكلمة في سياقها المناسب أمراً صعبا للطالب وللمعلم في نفس الوقت.

1.4.2.5. الدلالة الصرفية وما ينتج عنها من صعوبات

إن الدلالة الصرفية تعد مهمة في إبراز المعنى على وجهه المراد. فهي تستمد عن طريق الألفاظ وأبنيتها، ودراسة التركيب الصرفي لأي لفظ يؤدي إلى بيان المعنى ووضوحه[76]، ويؤدي التغيير في بنية

[75] الصالح، مرجع سبق ذكره، ص. 154.

الكلمة إلى تغيير المعنى الدلالي الذي تؤديه الكلمة، فمثلاً الأفعال تدل على زمن ومعنى معين وكل زيادة عليها تزيد في المعنى. فزيادة الهمزة على "فعل" يصبح "أفعل"، فهذه الهمزة جعلت المعنى يختلف وكل زيادة على المبنى تؤدي إلى زيادة في المعنى، وربما الطالب يظن أن زيادة حرف لا يؤدي إلى تغيير في معنى الكلمة فيستعمل هذه الكلمة في نفس المعنى.

فلو أخذنا معنى الهمزة وما تحققه من تغيير في المعنى لوجدنا أن الهمزة تخرج الفعل إلى كثير من المعاني منها مثلا، التعدية. فهي تحول الفعل اللازم إلى فعل متعد. مثلا الفعل "جلس" يصبح "أجلس". نقول "جلس محمد" هنا لازم، "أجلس محمد الولد على الكرسي" فيتغير الفعل من اللازم إلى المتعدي.

ومن معانيها أيضا الدلالة على الدخول في زمان الفعل ومكانه. نحو "أصبح"، "أمسى" إذا دخل في الصباح أو المساء. "أشأم" و"أنجد" إذا دخل الشام أو نجدًا. وتأخذ الهمزة معانياً أخرى منها "السلب والإزالة". نقول "أشكيت المظلوم إذا أزلت شكواه" و"أجار فلان فلانًا" أي أزال الجور عنه.

ومن معانيها أيضا صيرورة الشيء، فنقول "أطفلت المرأة" إذا صار عندها طفل. و"أفلس الرجل" إذا أصبح الرجل مفلساً[77]. وهكذا نرى أن زيادة حرف واحد على مبنى الكلمة تزيد في معناها تبعا لتغير الدلالة الصرفية.

---

[76] إبراهيم أنيس، *دلالة الألفاظ*، مكتبة الأنجلو المصرية، 1984، ص.47.

[77] بيطار، مرجع سبق ذكره، ص. 318.

1.4.2.6. الدلالة الصوتية وما ينتج عنها من الصعوبات

هذا الموضوع بُحث في المشكلات الصوتية لكن سأبحثه هنا عن طريق الدلالة.

كما ذكرت من قبل أن للصوت أثرًا كبيرًا في تحديد المعنى[78]، فمعنى الكلمات مرتبط إلى حد كبير بوضوح الصوت ونقاوته وإخراج الحروف من مخارجها الصحيحة ونطقها نطقًا سليمًا، ومن هنا نالت الدلالة الصوتية اهتمام علماء اللغة، ولا يخفى على أحد مدى الصعوبات التي تعانيها العملية التعليمية من جراء تغيير في الصوت ونطقه نطقًا غير سليم. ومن مظاهر الدلالة الصوتية التي تؤثر في عملية تعليم العربية.

1.4.2.6.1. إبدال صوت مكان صوت آخر

فمعنى أي كلمة يتألف من حروف متسلسلة مرتبطة ببعضها وأي تغيير في حرف من هذه الحروف يؤدي إلى تغيير في معنى الكلمة. فمثلا الفعل "قضم" يفيد أكل اليابس أما لفظ "خضم" يفيد أكل الرطب. وفي الحقيقة وجد علماء اللغة أن بعض الكلمات تأخذ معناها من حروفها ومخارجها. فالقاف حرف مجهور قوي فجعلت كلمة "قضم" لليابس، وأما الخاء فهو حرف مهموس فجعلت الكلمة للرطب الطري[79].

---

[78] مختار، مرجع سبق ذكره، ص. 13.

[79] حسن عباس، *خصائص الحروف العربية ومعانيها*، منشورات اتحاد الكتاب العربي، دمشق، 1998، ص. 62.

ونفس الأمر ينطبق على الفعل "نضح" و"نضخ". ف"النضخ" أقوى من "النضح". فالفعل "نضح" لسيلان الماء بشكل ضعيف، أما "نضخ" لسيلان الماء بشكل قوي. ولذلك وصف الله عز وجل الجنتين بقوله "فيهما عينان نضاختان"[80].

1.4.2.6.2. تغيير الحركة

وهذه من سمات العربية فالجملة لها ترتيب معين إذا اختل هذا الترتيب تحمل الحركة مهمة إيضاح المعنى، وكم من تغيير في حركة أدى إلى تغيير المعنى كليًا. والمثال المعروف في ذلك "إنما يخشى اللهَ من عباده العلماءُ" فجاءت الضمة على "العلماء" وهي وحدة صوتية لتحديد الفاعلية. والفتحة على لفظ الجلالة لتحديد المفعولية[81].

1.4.2.6.3. التنغيم

يعتبر التنغيم من أبرز مظاهر الدلالة الصوتية، فالتنغيم يعطي للكلمة معنى ودلالة جديدة على معناها المعجمي، فقد يكون للكلمة الواحدة عدة دلالات من خلال التنغيم المرافق لها[82] فمثلاً عندما أقول "هذا هو الطالب" فمعنى هذه الجملة يتغير حسب النغمة المرافقة لها، فممكن تكون للتقرير

---

[80] سورة الرحمن، آية 66.

[81] تمام حسان، *اللغة العربية معناها ومبناها*، ص.177-188.

[82] عصام نور الدين، *علم وظائف الأصوات*، دار الفكر اللبناني، بيروت، 1992، ص. 120-121.

وممكن تكون للإنكار وممكن تحمل معنى الاستفهام وممكن تكون للسخرية أو التعجب، فالتنغيم يلعب دوراً مهماً في تحديد المعنى المطلوب.

1.4.2.6.4. النبر

من المظاهر المؤثرة في الدلالة الصوتية، فالنبر مثلاً على حرف دون آخر أو الضغط على مقطع أو جزء من الكلمة يؤثر تأثيراً كبيراً على معناها[83]، وتختلف الدلالة الصوتية باختلاف موقع النبر من الكلمة، ففي اللغة الإنكليزية مثلاً تختلف الدلالة باختلاف موقع النبر من الكلمة، فبعض الكلمات تستعمل اسماً إذا كان النبر على المقطع الأول، فإذا انتقل النبر إلى مقطع آخر فتستعمل كفعل مثال:

Compact-com,pact والنبر في العربية أحواله متداخلة وتقسيماته كثيرة، وليس المجال هنا لكي أستعرض بحث النبر، لكنني سأقتصر ببعض الأمثلة التي تؤكد تغير المعنى تبعاً للنبر، ففي جملة مثل: "أنا لا آكل في الصباح عادة"،ففي المواقف الحياتية يقع النبر على الفعل "آكل" والاسم "الصباح"، ولكن في مواقف أخرى قد يقتضي الأمر اهتماماً بكلمات مختلفة بحسب الغرض المطلوب والمعنى المقصود فقد يقع النبر على الضمير "أنا" عند إرادة التوكيد أو بيان أن المتكلم يعني نفسه بالذات لا غيره، وقد يقع النبر على أداة النفي "لا" بقصد إزالة الشك عند السامع أو لتأكيد

[83] كمال بشر، *علم الأصوات*، دار غريب، القاهرة، 2000، ص. 503-504.

المعنى أو توضيحه، وربما يستوجب الأمر كذلك نبر كلمة "عادة" لبيان أن هذا السلوك من المتكلم يمثل عادة عنده، إذ قد يحدث أحياناً أن يأكل في الصباح على غير عادته[84].

1.4.2.7. الدلالة النحوية وما ينتج عنها من صعوبات[85]

إن الجملة العربية تحوي كثيراً من العناصر المؤدية إلى فهم المعنى، ففيها الفعل والفاعل والمفعولية وعناصر أخرى، والجملة العربية تحكمها في البداية الترتيب الساذج، وهذا ما يبدأ معلم العربية في تعليمه لطلابه في تركيا، لكن هذا الترتيب كثيراً ما يتعرض إلى التغير، فنجد الفاعل أخذ محل المفعول والمفعول أخذ محل الفاعل من حيث الترتيب لكن تبقى الوظيفة النحوية محافظة على قيمتها من خلال العلامة الإعرابية وسياق الجملة، ففي الجملتين التاليتين مثلاً "شكر المعلمُ الطالبَ" "شكر الطالبَ المعلمُ" نجد أن الرتبة اختلت لكن الوظيفة النحوية بقيت محافظة على رتبتها، فالمعلم في الجملة الأولى فاعل وقد جاء بعد الفعل وهذا مرتبته الطبيعة، أما في الجملة الثانية نجد أن الفاعل قد اختلت رتبته ولكنه حافظ على وظيفته النحوية من خلال العلامة الإعرابية، ولو كانت الجملة العربية تسير في نظام واحد لما استطعنا أن نفرق بين الفاعل والمفعول، فالإعراب إنما جاء في الكلام دالاً على اختلاف المعاني، وهو يقوم بدور أساسي في تحديد الوظائف النحوية للكلمات[86].

---

[84] تمام حسان، *مناهج البحث في اللغة*، ص. 160-161.

[85] محمد حماسة عبد اللطيف، *النحو والدلالة*، دار الشروق، 2000، ص. 37-61.

[86] تمام حسان، *اللغة العربية معناها ومبناها*، ص. 188-189.

1.4.2.8. الدلالة الاجتماعية والثقافية وما ينتج عنها من صعوبات

إن هذه الدلالة من أنواع الدلالة التي تعمل على زيادة المعنى، فالكلمة مفردة لا يتضح معناها الكلي إلا ضمن السياق الذي تستعمل فيه أو من خلال استعمالها في اللغة أو الطريقة التي تستعمل بها أو الدور الذي تؤديه، ولذلك يصرح فيرث بأن المعنى لا ينكشف إلا من خلال تنسيق الوحدة اللغوية أي وضعها في سياقات مختلفة[87]. إن معظم الوحدات الدلالية تقع في مجاورة وحدات أخرى، وإن معاني هذه الوحدات لا يمكن وصفها أو تحديدها إلا بملاحظة الوحدات الأخرى التي تقع مجاورة لها، وعلى ذلك فإن معنى الكلمة يتعدد تبعاً لتعدد السياقات التي تقع فيها فمثلاً كلمة "حسن" فلو وقعت وصفاً لشخص أو امرأة أو ولد فإنها تعني الناحية الخلقية، وإذا وردت وصفاً لطبيب مثلاً فإنها تعني التفوق في الأداء. ومثل ذلك كلمة"يد" فنقول: "أعطيته مالاً عن ظهر يد" يعني تفضلاً وليس من بيع ولا قرض، "يد الفأس"و"يد الباب" قبضتها، "يد الدهر" مد زمانه، "يد الريح"سلطانه، "يد الطائر" جناحها، "بايعته يداً بيد" أي نقداً، "فلان طويل اليد" إذا كان سمحاً، "سقط في يده" ندم، "هذه يدي لك" استسلمت وانقدت لك، "حتى يعطوا الجزية عن يد" عن ذل، واليد هي العضو المعروف[88].

إن تلون الكلمات والجمل بشكل عام بدلالاتها المختلفة الصرفية والصوتية والنحوية والسياقية يشكل عقبة في وجه العملية التعليمية، فغزارة المعاني واتساع دلالاتها يُشكل على الطالب، ويؤدي إلى تشتيت ذهنه في ملاحقة المعاني واتساع دائرتها.

---

[87] إبراهيم أنيس، *دلالة الألفاظ*، مكتبة الأنجلو المصرية، 1984، 145-146، وللتوسع انظر: فايز الداية، *علم الدلالة العربي النطرية والتطبيق*، دار الفكر المعاصر، بيروت-لبنان، 1996، ص. 17-24.

[88] هداية هداية ابراهيم، مرجع سبق ذكره، ص. 15.

1.4.2.9. صعوبة البحث عن الكلمة في المعجم

لا يخفى على أحد أن البحث عن أي كلمة يكون بإرجاعها إلى أصلها الثلاثي، وهذا الأمر يؤدي إلى صعوبة عند الطالب، ليس هذا فحسب، بل إن المعاجم التركية العربية أو العربية التركية قد أُلفت على غير هذا النظام،فنجد معجماً أُلف على الجذر الثلاثي وبعضها ألف على حسب الكلمات وبعض هذه المعاجم لا نجد فيه الترتيب الصحيح ويحكمه التداخل في الكلمات، فالبحث عن كلمة أحياناً قد يستغرق خمس دقائق وقد لا يجدها الطالب ناهيك عن أن المعاجم لا تزال قليلة وغير وافية لغزارة العربية، فمعظم المعاجم عند شرحها للكلمات تقتصر على المعنى الحقيقي للكلمة، ونادرة هي المعاجم التي تتطرق إلى المعنى المجازي أو السياقي.

1.4.2.10. بعض التداخلات بين العربية والتركية

فكلنا يعرف الكلمات المشتركة بين العربية والتركية وهذه الاشتراكات اللغوية تؤثر أحياناً سلباً في العملية التعليمية فمثلاً كلمات تستخدم في العربية بصيغة الجمع لكن دلالتها في التركية تنقلب إلى المفرد من ذلك كلمة "أوراق" في العربية جمع ورقة أما في التركية هي مفرد، وأيضاً كلمة "ألبسة" في العربية هي جمع لكنها في اللغة التركية مفرد. وأحياناً نجد بعض الكلمات في اللغة التركية التي يتغير معناها كلياً عن العربية فمثلاً كلمة "شهر" في اللغة العربية تعني ثلاثين يوماً أما في اللغة التركية تعني المدينة، وأيضاً كلمة "مسافر" في العربية تعني الإنسان الذي ينتقل من مكان إلى مكان

أما في التركية فتعني الضيف[89]. ومن ذلك أيضاً كلمة "اختيار" التي يستعملها الأتراك بمعنى الشيخ أي الرجل الأشيب وإنما هو مصدر معناه الانتقاء والاصطفاء في العربية، ومنها كلمة "قيافت" التي يستعملونها بمعنى "الزي". وإنما "القيافة" في العربية هي تتبع الأثر[90].

وأحياناً نجد بعض الكلمات تستخدم في العربية بمعنى ولكنها في التركية تكاد تقترب من العكس، فكلمة "بادرة" في العربية تعني السعي والتقدم في الشيء، فنقول "هذه بادرة طيبة" أي سعي طيب أما في التركية فتعني المانع، وهي تقريباً عكس المعنى[91]. إن هذه التداخلات اللغوية في الدلالة والمعنى تؤخر العملية التعليمية، لأن المعلم سيتحمل في هذه الأثناء عملية مزدوجة أولاً: يجب عليه أن ينبه الطالب على هذه الكلمات أو يقوم بأخذ الكلمات من ذهنه، وثانياً: سيقوم بوضع الكلمات بشكلها الصحيح.

---

[89] سهيل صابان، معجم *الالفاظ العربية في اللغة التركية*، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض، 2005، ص. 192.

[90] معروف الرصافي، *دفع الهجنة في ارتضاح اللكنة*، تحرير ومراجعة موسى يلدز، شركة قدمس للنشر والتوزيع، 2011 بيروت لبنان، ص.....

[91] انظر: İşler, E. (1997), *Türkçede Anlam Kaymasına Uğrayan Arapça Kelime ve KelimeGrupları*, Türk Dünyası Araştırmaları Vakfı, İstanbul, s.60-72.

1.4.2.11. علامات الترقيم والوقف والابتداء

تعد علامات الترقيم إحدى الوسائل المهمة لفهم دلالة ومعاني الكلام، فهي تنظم الكلام في الكتابة[92]، كما يعد الوقف والابتداء بمثابة علامات الترقيم لكن من خلال الكلام، فلو أخذنا مثالاً بسيطاً على ذلك، فلو كان عندنا صديقان وواحد منهما قد أُصيب أبوه بمرض ما ثم سأل صديقه: هل أصيب أحد من عائلتك بهذا المرض، فلو أجاب صديقه "لا عافاك الله" لكان الكلام بمثابة دعاء عليه، ولكنه لو وقف بعد "لا" النافية لفُهم الكلام على حقيقته وهو النفي أولاً ثم الدعاء لوالده بالشفاء.

1.4.3. المقترحات

1.من أجل أن نلجم غزارة العربية يجب أن نركز على الحقل الدلالي في اللغة العربية، فالحقل الدلالي ينظم المواضيع مع مفرداتها الخاصة بها، ويتعرف الطالب على أهم الكلمات المستخدمة في هذا الموضوع.

2.اختيار المعلم الكلمات أثناء العملية التدريسية اختياراً منهجياً يحقق للطالب الفائدة القصوى من الكلمة، فأستطيع أن أستثمر الكلمات بحيث تلبي لي الطاقة الكلية لها.

3.يجب أن نعلم الطلاب معاني الكلمات من خلال سياقها الذي وردت فيه، ولانشرح الكلمات معزولة عن سياقها.

---

[92] هداية ابراهيم، مرجع سبق ذكره، ص. 13، وانظر: عبد العزيز عتيق، *علم المعاني*، دار النهضة العربية، بيروت، 1970، ص. 174-175.

4.يجب أن تكون نصوص التعليم موافقة لمستوى الطلاب.

5.أن يبتعد المعلم عن الترجمة قدر المستطاع، لأنها تسبب تداخلات في دلالة الكلمات.

6.أن تدرس مادة المعجم العربي بحيث يتعرف الطالب على الفروق بين الكلمات أثناء النظر.

7. أن يجتهد المعلم في عقد مقارنات بين الكلمات التي تتشابه في اللفظ وتختلف في المعنى.

8.يجب الاهتمام بالمعاجم الاختصاصية، فيكون عندي معاجم في كافة الاختصاصات.

9.يجب أن يتعلم الطالب كيفية البحث في المعاجم العربية حتى يأخذ الفائدة الصحيحة للكلمة، فكثير من الكلمات في المعاجم الثنائية اللغة تضع الكلمات في غير سياقها الوظيفي.

10.يجب أن يكون عندي معجم لكيفية استخدام الكلمة وكيف ممكن أن ترد في السياق.

11.أن يُشجع الطالب على القراءة الكثيرة لأنها تبين للطالب كيفية ورود الكلمة في سياقها الصحيح.

12.أن تقدم الكلمات الغير شائعة في جمل قصيرة بحيث يستطيع الطالب أن يدرك معناها بسرعة.

1.5. صعوبات القراءة

1.5.1. أهمية القراءة

تعد القراءة واحدة من المهارات اللغوية المهمة، وهي ركن من أركان الاتصال اللغوي، وغاية الكتابة لا تتحقق بدون القراءة، وليس ثمة قيمة إلا إذا اقترنت بالقراءة[93]، والقراءة فن لغوي يتصل بالجانب الشفهي للغة عندما تمارس جهراً بوساطة العين واللسان، وترتبط بالجانب الكتابي للغة عندما تترجم الرموز المكتوبة سواء تم ذلك بالعين أم باللسان، وتعد القراءة وسيلة من وسائل تحصيل الخبرات وأداة لاكتساب المعرفة وتوسيع دائرة الخبرة ونافذة على الثقافة العامة، والقراءة أسلوب من أساليب النشاط الفكري[94]. وللقراءة أهمية بالغة في حياة الفرد والمجتمع فهي عامل من عوامل بناء شخصية الفرد وتكوينه النفسي، فهي تغرس في الشباب النزعة الاستقلالية وتعود الاعتماد على النفس، كما أنها وسيلة هامة لارتباط أبناء المجتمع بعضهم ببعض عن طريق الصف والرسائل والكتب وغيرها، هذا بالإضافة إلى أن القراءة من أدوات التنفيس عن القارئ وإشباع حاجاته والإنسان كثير القراءة يمتلك أدوات النقاش والحوار لما يمتلكه من غزارة في المعلومات والثقافة. والقراءة تزود الإنسان بحلول لمشكلاته اليومية التي تعترضه لأنها وسيلة تعين الإنسان على الاستفادة من آراء وخبرة جميع المفكرين من جميع الشعوب وجميع الأجيال. ويرى أديسون المخترع العالمي الشهير " أن المطالعة للعقل كالرياضة للجسم"، ويرى المتنبي أن خير جليس في الدنيا الكتاب يقول[95]:

---

[93] عبد الحميد، مرجع سبق ذكره، ص. 54-55.

[94] طه علي حسين الدليمي- سعاد عبد الكريم عباس الوائلي، *اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها*، دار الشروق، عمان- الأردن، 2005، ص. 55-85.

[95] السيد، *في طرائق تدريس اللغة العربية*، ص.327-328.

أعز مكان في الدنى سرج سابح وخير جليس في الأنام كتاب

وكفى بالقراءة شرفاً أنها كانت أول لفظة نزلت من عند الحق على رسوله الكريم عندما قال: " اقرأ باسم ربك الذي خلق" إذن القراءة نقطة البداية في فهم هذا الكون والحياة وفي تحصيل أي علم.

القراءة وما ينتج عنها من صعوبات في عملية تعليم اللغة العربية:

قسم باحثو التربية القراءة إلى أنواع عدة منها القراءة الجهرية، والصامتة، والتحصيلية، والناقدة، والقراءة الترفيهية، والقراءة الخاطفة[96]. وليس المجال هنا للحديث عن خصائص كل قراءة على حدة، بل ما يهمنا هنا القراءة البسيطة التي يحتاجها الطالب التركي في تقوية لغته، والتي تشكل صعوبات على مستوى العملية التعليمية والتي تتمثل بالطالب والمنهاج الدراسي وباللغة. فيما يتعلق بالطالب فإنه يشكل أهم مشكلة في صعوبات القراءة، فالطالب له مكونات نفسية وعقلية وعلمية وحتى اجتماعية، وكل هذه المكونات تؤثر أثناء عملية القراءة، وبمقدار ما يكون الطالب نفسياً وعقلياً وعلمياً مرتاحاً، بقدر ما تتم عملية القراءة بشكلها الصحيح.

فالأسباب النفسية تلعب دوراً كبيراً في عملية القراءة، كأن يصيب الطالب الخجل والخوف الزائدين والانكماش والانطواء على النفس، وفقدان جو الحنان في المدرسة ومن قبل المعلمين. أما التكوين العقلي فقد يكون عند بعض الطلاب قصور في القدرات العقلية، وهذا مما لاشك فيه يؤثر على الطالب وعلى تحصيله القرائي. الأسباب الاجتماعية يقصد بها الأجواء التي تحيط بالطالب في البيت والمجتمع، فقد يكون جو البيت محروماً العاطفة بسبب الخلافات أو أن الطالب يعاني النواحي

[96] عبد الحميد، مرجع سبق ذكره، ص. 61.

المادية والحرمان مما ينعكس عليه تمزقاً وتشتتاً في القدرة على التركيز[97]، وقد يكون إهمال الأسرة لولدهم بسبب أميتهم وجهلهم من العوامل المؤدية إلى تراجعه في القراءة. هذا من ناحية الطالب، وأما من ناحية اللغة، فكما مر معنا في المسائل الصوتية والنحوية، فإن بعض عناصر التكوين اللغوي تسبب بعض صعوبات القراءة.

1.5.2. صعوبات القراءة

1.5.2.1. القراءة من اليمين إلى اليسار

وهذه النقطة تسبب صعوبة على مستوى النظر والتفكير وحتى على حركة اليد التي اعتادت مع النظر بالقراءة من اليسار إلى اليمين

1.5.2.2. عدم وجود الحركات في كثير من الكتب والنصوص المقروءة

1.5.2.3. صعوبة مخارج بعض الحروف

كحرف العين والغين والقاف والهمزة والحاء، مما يؤدي بالطالب إلى التلعثم عند النطق بها

[97] السيد، *علم النفس اللغوي*، ص. 125.

1.5.2.4. تغير شكل الحرف حسب موقعه في الجملة

وهذا يؤدي إلى تشتت ذهن الطالب والبطء في عملية القراءة نتيجة لمحاولة الطالب التعرف على الحرف.

1.5.2.5. تشابه بعض الحروف من حيث الشكل

مثل حروف "ج ح خ" أو الألف المقصورة والياء "ي،ى" وخصوصاً كما أشرت سابقاً إلى أن بعض الكتابات المصرية تكتب الياء بدون نقط.

1.5.2.6. اختلاف الحرف باختلاف نوع الخط

وفي الحقيقة هذه مشكلة كبيرة، حيث إن بعض الحروف يتغير شكلها بنسبة كبيرة تبعاً للخط، حتى إن بعض الخطوط يضيع فيها الطالب ولا يكاد يميز الكلمة بشكلها الصحيح كخط الثلث مثلاً.

1.5.2.7. عدم ارتباط المعنى بالكلمة في ذهن الطالب

فبعض الطلاب يقرأ دون معرفة المعنى، وهذا بلا شك يسبب صعوبة في قراءة الكلمة، فالكلمة عندما لا ترتبط بمعناها ستسبب البطء في القراءة.

1.5.2.8. الخلط بين الحركات الطويلة والقصيرة عند النطق

كما مر معنا في المبحث الصوتي.

1.5.2.9. صعوبة إدراك العلاقات السائدة بين وحدات الكلام

فهناك الفاعلية والحالية والوصفية والظرفية وغيرها، فالطالب لا يتسنى له أن يتعرف على كل هذه العلاقات، ففي بداية دراسته ممكن أن يتعرف على الوحدة الفاعلية أو المفعولية أو الوصفية، وترتبط هذه الوحدات بمعانيها في ذهن الطالب فإذا مرت كلمة على شكل الحالية أو مبالغة اسم الفاعل أو اسم المكان وغيرها، فإن الطالب سيحاول أن يربط المعنى الذي تعلمه مع الكلمة التي لم يتعلمها.

1.5.2.10. التصاريف الكثيرة للكلمة

"الفعل، الاسم، الصفة، اسم الفاعل، اسم المفعول، المصدر، مبالغة اسم الفاعل، الصفة المشبهة، اسم التفضيل" وغيرها، فالطالب يكون قد تعلم الفعل والاسم في البداية، فإذا مر معه مبالغة اسم الفاعل أو الصفة المشبهة مثلاً فإنه لا يستطيع التعرف عليها مباشرة ولذلك سيحاول أن ينطق بالفعل أو الاسم.

1.5.2.11. عدم مطابقة الرسم الكتابي للصورة الصوتية وبالعكس

مثال "عمرو، هذا، الذين".

1.5.2.12. اختلاف رسم الكلمات باختلاف الحروف

مثال" مسح، محس، سمح، سحم، حسم،حمس"

1.5.2.13. كثرة تصاريف الأفعال

خصوصاً مع الضمائر الغير موجودة في اللغة التركية، وخاصة ضمير النساء "هن، أنتن"، وفي نفس الوقت اتصال هذه الضمائر مع الأسماء مما يؤدي إلى ثقل عند اللفظ، وخصوصاً إذا كان آخر حرف من الاسم قريب المخرج من حرف الضمير أو صعب المخرج مثال:كلمة "طريق" عند إسنادها إلى الضمير "أنتن" فتكون "طريقكن" فهي انتهت بالقاف وهو صعب المخرج، وأيضاً هو قريب المخرج من الكاف، مما يؤدي إلى عدم إخراج أحد الحرفين أو التلعثم في النطق.

1.5.2.14. تعوّد الطلاب على القراءة التعليمية فقط

طيلة فترة الدراسة ينهمك الطالب بالقراءة التعليمية، مما يؤدي مستقبلاً إلى صعوبة في القراءة الحرة كالجريدة أو المجلة أو القراءات الأدبية وغيرها.

1.5.2.15. بعض الحروف تنطق بطرق مختلفة

مثل: تاء التأنيث في آخر الكلمة، فكلمة معلمة تُنطق في الوصل تاء وعند الوقف تنطق هاء.

1.5.2.16. صعوبة إدراك العلاقات النحوية بين الكلمات

مثلاً: همزة الوصل وهمزة القطع "ابن، اسم" فإن كثير من الطلاب يلفظ همزة الوصل همزة قطع، ومن هذه العلاقات حالة جزم الفعل المضارع إذا تبعه كلمة مبدوءة بساكن مثال: "لم يعمل السوء" فإنه يتوجب عليه كسر السكون منعاً لالتقاء الساكنين.

1.5.2.17. اتصال لام الجر بالكلمات المبدوءة بأل التعريف

مثال" للرجل، للقيادة" وأحياناً يكون أصل الكلمة مبدوءاً باللام مثلاً ككلمة "لغة"فإذا جاء معها حرف اللام تصبح "للغة" وبالتالي تكون صعبة اللفظ لتوالي حرفين متماثلين.

1.5.2.18. حذف بعض الحروف أو زيادة بعضها عند القراءة

وهذا نتيجة لقلة قراءة الطالب أو لعدم إدراك العلاقات بين الوحدات الصوتية، أو ربما لعدم معرفة الطالب تلفظ الحرف بشكله الصحيح، فأحياناً يلفظ الحرف الواحد حرفين.

1.5.2.19. الصفة الاتصالية للحروف العربية

مما يؤدي إلى تداخل الحروف ببعضها وخصوصاً أن كثيراً من الحروف يُكتب بشكل متشابه مثال " الباء، الياء، النون، الثاء، التاء" فكلمة "كتبنا" التي يتداخل فيها حرف الباء مع حرف النون مع التاء، وكذلك كلمة "ننتبه".

1.5.2.20. عدم الثراء اللفظي عند الطلاب وقلة الألفاظ المكتسبة.

1.5.2.21. القراءة السريعة بغير شكلها الصحيح

وهذا نتيجة لهروب الطالب أثناء القراءة، فهو يحاول أن يهرب أو ينتهي من عملية القراءة لإحساسه بالخجل أمام زملائه.

1.5.2.22. دور المنهاج المطبق في صعوبات القراءة

مازال المنهاج يعتمد على بعض الكتب التقليدية التي لا تحتوي في داخلها على أي تنظيم لعملية القراءة، فمازالت هذه الكتب تقتصر على مفهوم القراءة التقليدية، وهو التعرف على الحروف والكلمات والنطق بها بشكل صحيح. إن مهارة القراءة ليست بسيطة كما يظن البعض، وإنما هي عملية معقدة تشمل مجموعة من المهارات وتتضمن الكثير من العمليات العقلية كالإدراك والتذكر والاستنتاج والربط وحتى النقد، فالطالب يجب عليه أمام إنتاج هذه الكتب التي تخرجها المطابع أن يميز بين الضار والنافع، وأن يحاول مناقشة ما يقرأ، وأن يتفاعل معها بشكل صحيح.

1.5.3. المقترحات

1–أن يجبر الطالب على القراءة الكثيرة، وهذا يكون عن طريق المعلم الذي يمتلك في يده الطرق الكفيلة بذلك.

2–التنوع في عملية القراءة وأن لا تسير باتجاه واحد، فمثلاً نُدخل قراءة بعض الكتب الثقافية والأدبية والاجتماعية وحتى الجرائد والمجلات.

3–أن يُعطى للطالب نصاً من النصوص ويُطلب منه تلخيصه في البيت مع وضع الحركات عليه.

4–أن نعطي للطالب نصاً بدون حركات ويُطلب منه إدراك العلاقات النحوية بين الكلمات.

5–أن ندرب الطالب على القراءة الحرة خارج حدود الصف.

6–أن تحدد للطالب بعض الاختبارات التي تنمي عنده موهبة القراءة على أن لا تكون هذه الاختبارات فقط قراءة شفهية، وإنما اختبارات كتابية تكون في خدمة القراءة الشفهية، كإعطاء الطالب نصاً كتابياً والطلب منه وضع الحركات مع تحديد العناصر النحوية والصرفية.

7–أن نوفر للطالب بعض القصص الشيقة والممتعة التي تحمل أهدافاً تربوية وثقافية، وأن تحتوي هذه القصص على سلاسل مرتبطة ببعضها حتى لا يظن الطالب أن قراءته لجزء واحد قد انتهى، بل يجد نفسه مضطراً لمتابعة القراءة حتى يجد المعنى والمغزى من هذه القصة على طريقة ألف ليلة وليلة.

8-أن ترتب للطالب أجواء هادئة ومناسبة أثناء القراءة، وذلك بأن يكون عدد الطلاب في الصف الواحد قليلاً، وثانياً أن ننتبه إلى الفرقات الفردية داخل الصف فلا نضع من مستواه ضعيف مع المستوى القوي، أو نطلب من واحد عنده مشكلة نفسية أو اجتماعية أن يقرأ أمام أصدقائه في نفس الصف، فيجب أن يُعامل هؤلاء الطلاب بخصوصية عن الطلاب الآخرين.

9-أن نزيد حصص القراءة كماً وزمناً.

10-أن تشكل مجموعات من طلاب تضم طلاب مستواهم في القراءة جيد وطلاب مستواهم ضعيف فيقومون بمساعدتهم والعناية بهم.

القسم الثاني

المشكلات الغير اللغوية

2.1. الكتاب

2.1.1. أهمية الكتاب

يعد الكتاب من أهم وسائل تعليم العربية في تركيا، فالكتاب يوفر تنظيم العملية التعليمية ويكون دليلاً للمعلم ويوفر الأمان والراحة للطالب، فالطالب عندما يرى بين يديه الكتاب يشعر بالراحة والاطمئنان، والكتاب أيضاً يُبقي على عملية التعليم مستمرة بينه وبين نفسه ويساعد في العملية التعليمية، ولا أبالغ في القول إن الكتاب الجيد يساوي نصف العملية التعليمية، وبقدر ما يكون الكتاب منسقاً ومنهجاً ومبوباً ويحتوي على خطة والصحة بقدر ما تسير العملية التعليمية نحو هدفها المنشود، والكتاب يساعد المعلم نفسه في عملية التعليم ويقدم له منهجاً يسير عليه وخصوصاً إذا كانت كفاية المعلم العلمية ناقصة فهو يسد النقص عند المعلم ويكون ميزاناً يقيس عليه معلوماته وأفكاره ولغته، وتزداد أهمية الكتاب عندما لا يتوفر المعلم الكفء، ومن أجل ذلك تبرز أهمية الكتاب في العملية التعليمية على نحو واسع، إلا أن الكتاب في المقابل ممكن أن يكون عقبة في العملية التعليمية ويضع العراقيل ويخلق صعوبات تؤخر هذه العملية وتجعل هدفها منحرفاً عن الغرض المنشود.

2.1.2. أهم الصعوبات التي تواجه العملية التعليمية بالنسبة للكتاب

2.1.2.1. قلة الكتب المؤلفة بالعربية للطلاب الأتراك

فما زالت العملية التعليمية تستخدم كتباً ألفت من أكثر منذ زمن بعيد، وما زالت تستخدم في التعليم رغم التطورات الكبيرة التي شهدتها الساحة التركية بالنسبة لتعليم العربية، فالمؤلفات الأخرى مثل الإنكليزية نسمع كل سنة عن سلسلة جديدة في التعليم، بل وإن السلاسل القديمة تخضع لإعادة تجديد وتطوير وإضافات نتيجة لعمل القائمين عليها، هذا من جهة، وفي المقابل فإن هذه الكتب رغم قلتها إلا أن معظم الكتب التي تستخدم في التعليم أُلفت من قبل مؤلفين عرب، ولذلك فإن الكتاب في تركيا يجب أن يؤلف من قبل أساتذة أتراك لأنهم خبروا مشاكل التعليم وعرفوا نقاط الضعف في العملية التعليمية، وهم أدرى بحاجات طلابهم، وخصوصاً أن تعليم اللغة العربية في تركيا يملك أساتذة أكفاء وقادرين على ذلك، فالكتاب يجب أن ينبع من داخل المشكلة، لا أن يستورد من الخارج.

2.1.2.2. لا يوجد في الكتاب خطة منهجية يسير عليها المعلم

فمعظم الكتب تؤلف دون مراعاة للتسلسل المنطقي في عملية إكساب اللغة والمهارات، فنجد أن بعض الكتب ينقصه الأسلوب والمنهج والخطة المتكاملة، وهذا ما لا نشاهده في الكتاب، فكثير من المعلمين يشتكي من هذه النقطة وبالتالي يضيع الطالب داخل الكتاب، ولا أبالغ بالقول وحتى المعلم أحياناً يجد نفسه ضائعاً داخل الكتاب نتيجة لعدم التخطيط الكافي.

2.1.2.3. غزارة اللغة داخل الكتاب

فنجد أن الكتاب قد مليء بالكلمات المفيدة وغير المفيدة، وفي الحقيقة غزارة الكلمات ليس عيباً في الكتاب، وإنما العيب في عدم تنظيم هذه الكلمات وفق مراحل العملية التعليمية ومستويات الطلاب.

2.1.2.4. كثرة الموضوعات

وهذا ما يعاني منه كثير من المدرسين وخصوصاً معلمي ثانويات الأئمة والخطباء، فهم يرون أن كثرة الموضوعات لا فائدة منها ويجب أن تقلل هذه الموضوعات بحيث تواكب عملية التعليم، بالإضافة إلى أن موضوعات الكتاب غير منتقاة بهدف تعزيز تعليم العربية، فكثير من الموضوعات لا يحمل في داخله التشويق الذي يجذب الطالب ويحببه باللغة العربية، وأيضاً أن هذه الموضوعات بعيدة نوعاً ما عن الثقافة العربية، ولا تجعل الطالب يبحث حول هذه الموضوعات التي في النهاية تقوي لغته. وفي الحقيقة هذا نتيجة، أولاً عدم التنظيم والتخطيط من قبل المعلمين، وثانياً عدم وجود برنامج صحيح في عملية التعليم، وثالثاً نتيجة لعدم اجتهاد الطلاب في البيت

2.1.2.5. احتواء الكتاب على كثير من التدريبات الغير مفيدة

فهي في الظاهر تبدو مفيدة للطلاب، ولكنها في الحقيقة تُبعد الطالب عن العملية التعليمية الصحيحة، فقد أصبحت هذه التدريبات هدفاً في ذاتها لا وسيلة من أجل اكتساب اللغة. إن هذه

التدريبات داخل الكتاب أشبه ما تكون باللغز، حتى أن بعض المعلمين وخصوصاً معلمي الثانويات لا يفهمون هذه التدريبات نتيجة لتداخلها ببعضها.

2.1.2.6. لغة الموضوعات

فهي تكتفي باتجاه أو اتجاهين، ولا تشمل معظم اتجاهات الحياة، ولذلك تظل هذه اللغة بعيدة عن الحياة، وتبقى تدور في فلك اللغة التعليمية والمدرسية، فاللغة يجب أن تشمل على الاتجاه التعليمي للغة والثقافي والاجتماعي والصحي والسياسي، وهذا ما لا نشاهده إلا نادراً. إن أي لغة تتكون من مجموع اتجاهات ومعارف إنسانية متكاملة، وإن أي ميل إلى اتجاه على حساب اتجاه يفقد اللغة حيويتها، ويؤدي إلى عدم التوازن في عملية التعليم، وهذا ما تعاني منه العملية التعليمية في تركيا، حيث إن بعض المعلمين يسير في خط الاتجاه التعليمي للغة، وبالتالي بعد فترة على مضي العملية التعليمية سيجد المعلم والطالب نفسه في مأزق من هذه اللغة، وسيدرك المعلم هذه الصعوبة، ولذلك نجد بعض المعلمين يقتطع موضوعات ثقافية واجتماعية من بعض المقالات ويقوم بتدرسها، وهذا كله نتيجة لعدم تطبيق التكامل في الاتجاهات المعرفية والإنسانية للغة منذ بداية التعليم.

2.1.2.7. عدم الترابط بين موضوعات الكتاب

وهذه نقطة أساسية في صعوبات الكتاب فموضوعات الكتاب يجب أن تكون مترابطة ليس في العناوين فحسب، بل وفي اللغة أيضاً فكثير من الموضوعات نجد الترابط على مستوى العناوين ولا

نجد هذا الترابط على مستوى اللغة، وهذا الأمر يؤدي إلى تفكيك العملية التعليمية، وبالتالي تفكيك لقوة اللغة وضعفها.

2.1.2.8. عدم اشتمال كثير من الكتب على الوسائل الحسية المعينة داخل الكتاب

من رسوم واضحة وملونة وأشكال هندسية وخرائط تساعد في توضيح بعض نواحي اللغة وتسهل العملية التعليمية[98]، وأن تترجم المفاهيم والمعلومات المجردة فيه إلى الواقع الحسي للطالب، فبعض الكتب تشمل على هذه الوسائل، لكن هذه الوسائل بدل أن تعين في التوضيح تزيد اللغة إبهاماً وغموضاً، وهذا ما نراه في بعض الرسوم التي أُستخدم فيها اللون الأبيض والأسود القاتمين، وهذا بدوره يسبب إرهاب للطالب الذي أشبه ما يكون في هذه المرحلة من التعليم بطفل صغير.

2.1.2.9. ازدحام الصفحة بالأسطر والكلمات القريبة من بعضها وصغر الخط

كل هذا يجعل من القراءة أمراً مملاً وصعباً وينفر الطالب من عملية القراءة والحفظ ويبعده عن الكتاب، وفي نفس الوقت يؤدي بالعملية التعليمية إلى الإسراع والتهرب من هذا الضغط الذي يؤثر أولاً في نفس المعلم قبل أن يؤثر في نفس الطالب.

---

[98] ناصر الغالي- عبد الحميد عبدالله، *أسس إعداد الكتب التعليمية لغير الناطقين بالعربية*، دار الغالي، الرياض، 2004، ص. 14.

2.1.2.10. خلو بعض الكتب من الحركات والتشكيل[99]

وهذا الأمر يؤدي إلى توسيع البعد بين المعلم والطالب، فالمعلم ينطق بأصوات لا يجدها الطالب في الكتاب أثناء القراءة، ولذلك تصبح عملية القراءة عملية مركبة ومزدوجة، فالمعلم يتوجب عليه، أولاً عملية تشكيل وضبط القراءة للطلاب، وثانياً شرح الكلمات.

2.1.2.11. عدم وجود كتب مساعدة للكتاب الأساسي سواء للمعلم أو الطالب

فالكتاب يجب أن يرفق بمرشد للمعلم، ويجب أن يرفق بمعجم للكلمات التي وردت في الكتاب، إضافة إلى التنبه إلى استخدام هذه الكلمات بمعان مختلفة حسب ورودها في اللغة العربية.

2.1.2.12. عدم وجود كتاب للتمارين مستقل

وأنا لا أقصد أن يكون مستقلاً تماماً عن الكتاب الأساسي، فالكتاب الأساسي يجب أن يشمل على تمارين مناسبة للموضوع، ويجب أن توسع هذه التدريبات في كتاب مستقل تشمل جميع النواحي التدريبية الممكنة.

---

[99] Cangir، مرجع سبق ذكره، ص. 45.

2.1.2.13. عدم وجود كتاب للتمارين الكتابية مستقل عن الكتاب الأساسي

هذا الكتيب يجب أيضاً أن يشمل على جميع التدريبات الكتابية التي تخص الموضوع المقابل لها في الكتاب الأساسي

2.1.2.14. عدم وجود كتيب للتمارين النحوية

بشرط أن لا تعرض المسائل النحوية بطريقة جافة وصعبة.

2.1.2.15. عدم وجود كتيب للتمارين الصوتية مستقل عن الكتاب الأساسي

بشرط أن يرفق هذا الكتيب برسومات ملونة للفم وأهم مخارجه وكيفية نطق الحرف وخصوصاً الصعبة منها، وأن يرفق بقرص إلكتروني للتدرب على هذه الأصوات.

2.1.2.16. عدم وجود كتيب للمطالعة

يشمل على جميع نواحي اللغة الثقافية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية وحتى الطبية.

بعض الكتب التي تحتوي على سلسلة من عدة أجزاء نجد أن هذه الأجزاء غير مترابطة مع بعضها، وهذا يؤدي بالطالب إلى إهمال ما تعلمه في الجزء الأول من السلسلة، ولذلك يجد المعلم نفسه مضطراً أن يخرج عن الكتاب في كثير من الأحيان ليذكر بما تعلموه في المراحل السابقة. إن أي

سلسلة لأي كتاب يجب أن تعين المعلم في عملية التعليم وتسهل عمله لا أن تضع المعلم أمام مهمات إضافية تصعب وتعقد من عمله، فكل جزء من السلسلة له وظيفتان: الأولى تعميق وتقوية ما أخذه الطالب في الجزء السابق، والثانية إضافة خبرات ومعلومات جديدة.

2.1.2.17. عدم احتواء مكتبات المدارس والجامعات على كتب باللغة العربية كافية ووافية في مجال تدريس اللغة العربية

فبعض المكتبات تحتوي على كتب، هذه الكتب القارئ العربي ينفر منها فكيف بالطالب التركي. إن هذه الكتب التي تضمها المكتبات عبارة عن مجلات أو دوريات تضم بين جنباتها مواضيع كُتبت لأهل الاختصاص، ولغتها لا تناسب الطالب التركي أبداً.

إن أي عملية تعليمية ناجحة يجب أن تنتبه إلى هذه النقاط التي تبدو في الظاهر بسيطة ولكنها في النهاية هي حجر في عملية البناء اللغوي للطالب.

2.1.2.18. شكل الكتاب وحجمه وإخراجه الفني

في الحقيقة شكل الكتاب إما أن يكون منفراً للعملية التعليمية أو مرغباً فيها، فغلاف الكتاب مهم وما يحويه من عنوان يكون جاذباً للطالب، أما حجم الكتاب فنجده أشبه ما يكون بلبنة من لبنات البناء، وهذا يتعب الطالب والمعلم من حمل الكتاب، فبعض الطلاب لا يُحضر الكتاب معه بسبب ثقله ليس المادي فقط، بل ثقله النفسي على الطالب، أما بالنسبة للإخراج الفني فإن بعض

الكتب يفتقر إلى التنسيق والترتيب في محتوياته، فلا نجد الموضوع مقسماً إلى عناصر ولا إلى أجزاء تعين المعلم في شرح الدرس، وفي نفس الوقت تساعد الطالب في فهم الدرس خطوة بخطوة.

2.1.3. المقترحات

1.أن يكون هناك كتاب ينبع من صعوبات العربية للطلاب الأتراك، أن لا يكون مستورداً، لأن أعلم الناس بالمشكلة هم أهلها.

2.أن يكون الكتاب عبارة عن سلسلة صغيرة الحجم، وأن تشمل على أكثر من سلسلة بشرط أن يكون الكتاب صغير الحجم يستطيع الطالب أن يحمله ولا ينفر منه.

3.أن يحتوي الكتاب على رسومات توضيحية، ويفضل أن تكون ملونة يستطيع الطالب أن يقرن الرسم مع اللغة المرافقة.

4.أن توضع الموضوعات مناسبة لمستويات الطلاب وتُخفف في نفس الوقت بحيث إذا نظر الطالب إلى الموضوعات يرتاح نفسياً.

5.أن يحتوي على موضوعات شيقة بعيدة عن الملل.

6.تبسيط اللغة داخل الكتاب بحيث تتناسب وكل مستوى.

7.أن يوضع معجم للكلمات التي مرت خلال الدروس في نهاية الكتاب.

8.أن يوضع معجم خلف كل درس يبين استخدام الكلمة وظيفياً واتصالياً.

9.أن ينظر إلى تطوير الكتاب سنوياً فكل كتاب يوضع يصلح لمدة معينة.

10.أن تنظم الصفحة بحيث لا تكون مزدحمة بالمفردات والتدريبات التي تسبب ضغط نفسي للطالب.

11.أن تكتب الكلمات بخط كبير، وأن توضع الحركات لكلمات الدرس بشرط أن يوضع نص خلف الدرس دون حركات ويطلب المعلم من الطلاب وضع الحركات.

12.أن توضع بعض الأبيات الشعرية الجميلة الموافقة لموضوع الدرس كشواهد وأدلة أو توضع بعض الحكم والأقوال المأثورة بشرط أن يطلب المعلم من الطلاب حفظها.

13.أن يعتني بالتدريبات على أساس أكثر فعالية في عملية الاتصال، فأغلب التدريبات وضعت لمجرد أنها فقط تدريبات.

14.أن تنظم التدريبات بحيث لا يضيع الطالب أثناء حلها.

15.أن يتخلل الدروس بعض الحكايات العربية والشيقة التي تبعد الملل أثناء الفصل الدراسي.

16.أن يوضع في بداية الدرس خطة للدرس تبين هدف الدرس، والنقاط التي يجب أن يركز عليها المعلم أثناء الشرح.

17.أن يقسم الكتاب إلى وحدات، وأن تشمل كل وحدة على الحقل الدلالي الكامل للكلمات.

18.يجب أن يهتم بأهم التراكيب والتعابير المستخدمة في اللغة العربية.

19.أن يكون هناك قرص إلكتروني يركز هذا القرص على أهم المسائل داخل الكتاب، ويشرح هذه المسائل شرحاً مبسطاً بالصوت الواضح حتى يتمكن الطالب من إدراك النقص الذي يلحقه لأسباب عدة.

2.2. المعلم

2.2.1. أهمية المعلم في العملية التعليمية

يعد المعلم أهم ركن من أركان العملية التعليمية، فهو حجر الزاوية فيها، ولا يقتصر دور المعلم على الدور التعليمي، بل يتعداه إلى الدور التربوي ودور الموجه والمرشد. إن أي عملية تعليمية لا يمكن أن تستمر أو أن تصل إلى الغاية المنشودة إلا من خلال معلم متقن وماهر لعمله، فالعملية التعليمية وكما هو معروف تتكون من ثلاثة أركان رئيسية: أولاً المعلم، ثانياً الطالب، ثالثاً المنهاج المدرسي، ولا يمكن أن يقوم المنهاج دون المعلم ولا الطالب دون المعلم. وقد شاع في السنوات الأخيرة التعلم الالكتروني أو التعلم عن بعد، وقد يظن البعض أن دور المعلم قد انحسر وتلاشى في ظل التعليم الالكتروني، وأنا أقول إن دور المعلم أصبح أكثر صعوبة، فبالإضافة إلى دوره كمعلم أصبح يقع على عاتقه دور الموجه والناقد والقائد في نفس الوقت، فالانترنيت يحمل في صفحاته الكثير من المعلومات والأفكار التي يبثها أشخاص لا علاقة لهم بالعلم، ولا حتى بأدنى درجات التفكير، ولذلك أصبح يحمل المعلم مسؤوليتين: مسؤولية التعليم ومسؤولية الموجه والناقد لكل ما يحويه الانترنيت من غث وسمين، وهكذا يكون للمعلم دور الباني الذي يبني الأجيال إذا أحسن في

عمله وأخلص، لكن ممكن يكون المعلم في نفس الوقت عائقاً وحائلاً في العملية التعليمية، فكما أن المعلم يستطيع أن يبني العملية التعليمية، فإنه في بعض الأحيان يهدم هذه العملية ويقوض أركانها.

2.2.2. معلم العربية في تركيا

الحديث عن معلم العربية في تركيا له أحوال مختلفة وتداخلات كثيرة. إن معلم العربية في هذا البلد يتوزع في عدة مراكز تعليمية على رأسها الجامعات الرسمية ثم تليها مدارس الأئمة والخطباء ثم المراكز الرسمية التابعة للجامعات ثم المراكز الخيرية التابعة إما للديانة، أو المستقلة كوقف خاص يتبع لإحدى الجماعات الخاصة ثم يأتي عندنا المعاهد الخاصة. وللحديث عن المعلم والصعوبات التي يواجهها لابد لي أن أفصل وأميز بين هذه المراكز ومستواها وأهميتها في تعليم العربية.

2.2.2.1. المعلم في الجامعات

تتوزع اللغة العربية في الجامعات في ثلاثة مستويات، المستوى الأول كليات خاصة لتدريس اللغة العربية من أدب وتعليم وترجمة، المستوى الثاني كليات الشريعة التي تدرس اللغة العربية كمادة في فهم مواد الشريعة، المستوى الثالث كليات تضع اللغة العربية كمادة اختيارية أو إجبارية، وتكون مساعدة في دراساتهم الأساسية، ككليات التاريخ والعلاقات الدولية وغيرها.

المستوى الأول: الكليات الخاصة باللغة العربية، فمنها ما هو متخصص بتدريس الأدب العربي كجامعة أنقرة، ومنها ما هو متخصص بتدريس اللغة العربية وتعليمها أي كيفية تعليم اللغة العربية

وطرائق تدريسها كجامعة غازي، ومن هذه الكليات ما قد تخصص في الترجمة بين العربية والتركية، وهي كلية حديثة نسبياً مقارنة بكليات الأدب العربي وتعليم العربية كجامعة كرك كلا.

المستوى الثاني: كليات الشريعة التي تعتمد في تعليم العربية في الدرجة الأولى على النحو والصرف وعلوم البلاغة.

المستوى الثالث: الكليات التي تضع اللغة العربية كمادة اختيارية أو إجبارية كونها مساعدة في بعض المواد أو تساعدهم في الدراسات العليا والبحوث الخاصة ككلية التاريخ والعلاقات الدولية، وهي تكاد تكون مشابهة في عملية التعليم للمستوى الثاني التي تعتمد على بعض القواعد الرئيسية للغة العربية، ولذلك سأقصر الحديث على كليات الأدب العربي وكلية تعليم العربية وكلية الشريعة.

2.2.2.1.1. معلم العربية في الجامعات التي تدرس الأدب العربي

يسيطر تدريس الأدب العربي على نسبة كبيرة من الكليات في الجامعات التركية، ولو نظرنا إلى الأدب العربي وعلاقته باللغة العربية لوجدناه أشبه ما يكون منفصلاً عنها من حيث التدريس والطريقة والمنهاج، وحتى كثير من المعلمين، ولذلك نجد الطالب في هذه الكليات بعد أربع سنوات لا يعرف شيئاً من اللغة العربية إلا بعض الروايات المشهورة لكتّاب مصريين مثل نجيب محفوظ، مع وجود بعض الاستثناءات لبعض الطلاب الذين يطورون ذاتهم بأنفسهم إذا أُتيح لواحد منهم السفر إلى إحدى الدول العربية.

إن النسبة الغالبة على الطلاب المتخرجين في هذه الكليات تكاد تكون اللغة العربية عندهم معدومة، حتى في المواد التي درسوها خلال دراستهم، ولو بحثنا عن السبب لوجدنا عدة أسباب من بين هذه الأسباب هو المعلم، فالمعلمون في هذه الكليات يشعرون بمدى الصعوبات التي يعانون منها، وهم يدركون تماماً أنهم جزء من هذه الصعوبات، وأول هذه الصعوبات تتمثل في انقطاع التواصل باللغة العربية بين المعلم وطلابه، هذا التواصل منقطع تماماً والسبب في ذلك يرجع إلى أن القائمين على وضع المنهاج أهملوا تعليم مهارات اللغة العربية من كلام وكتابة واستماع وقراءة، لقد ظن القائمون على وضع المناهج في كليات الأدب العربي أنهم يستطيعون أن يدرّسوا الأدب العربي دون تعليم مهارات العربية، وهذا هو الخطأ الكبير.

إن تعليم أي جانب من جوانب اللغة العربية من أدب أو ثقافة أو نواح اجتماعية وغيرها لا يمكن أن يتم دون تعليم اللغة العربية كلغة وليست كأدب.

ثانياً المواد الدراسية: إن المواد الدراسية التي تعطى للطلاب بعيدة عن روح العربية، فالطالب عقله في اتجاه وهذه المواد في اتجاه، ولا يوجد تلاق بينهما إلا وقت الامتحان. لقد أغفل المعلمون في هذه الكليات وأغمضوا أعينهم عن مواد مهمة يجب أن تدخل في عملية تدريس الأدب العربي، إلا أن بعض هذه الجامعات تنبهت في الآونة الأخيرة إلى هذه العقبة واستعانوا بمعلمين يمتلكون تدريس مهارات اللغة العربية للخروج من هذا المأزق.

ثالثاً اللغة المستخدمة في عملية التدريس: إن لغة التواصل بين الطلاب ومعلمي الأدب العربي هي اللغة التركية إن كان شفاهياً أو كتابياً، وهذا الأمر في حد ذاته مشكلة كبيرة، وأنا لا أستطيع أن أفهم مثلاً أن مادة النقد أو مواد الأدب كيف تُدرس للطلاب وهم ما عندهم الحس اللغوي ولا

يمتلكون رصيداً لغوياً يساعدهم في فهم هذه المواد، وخصوصاً أن مواد النقد والأدب تعتمد على التحليل والتذوق الأدبي. إن أي أدب لا يمكن تذوقه إلا من خلال لغته فلا يمكن أن نتعرف على الأدب طبيعته وجماله وخصائصه الفنية إلا إذا أُتقنت اللغة وملك الطالب رصيدًا لغويًّا يسمح له بالدخول إلى أبواب الأدب والنقد.

إن مشكلة اللغة في هذه الكليات تنبع أولاً من المعلم، فالمعلم يقوم مقام المحرض فإن لم يأت من المعلم الفعل فلا يمكن أن يستجيب الطالب برد فعل مماثل. فمبادرة التكلم بالعربية أثناء الدرس يجب أن يقوم بها المعلم حتى يجبر الطالب بالتكلم معه بالعربية.

رابعًا: عمليات تقويم الطالب خلال الدراسة.

يعد التقويم من أهم وظائف العلمية التعليمية لما يترتب عليه أولاً تطوير المنهج والأسلوب المتبع، ثانيًا تطوير الطالب ومتابعته بشكل دقيق ومتواصل، ثالثًا تطوير المعلم نفسه، فالتقويم يحقق تطوير العملية التعليمية برمتها، وفي نفس الوقت يربط هذه العملية بكل أطرافها، فعن طريق التقويم يرتبط الطالب بمعلمه ويرتبط الطالب بعائلته وتتوثق العلاقة بين الطالب والمعلم من جهة وبين الطالب والإدارة من جهة أخرى[100].

فطرق التقويم تجبر الطالب على الاعتناء بدراسته والتنبه لنواحي الضعف عنده. لقد أصبح التقويم جزءًا أساسيًا من كل منهج فهو مادة ككل المواد الدراسية التي تدرس لأنه دون التقويم سيظل الخطأ ساريًا ومستمرًا، فهو يوفر الوقت والجهد للطالب والمعلم على حد سواء. فهو يقوم على توزيع الطلاب وتصنيفهم في زمر تبعًا للفروق بينهم، ويقوم أيضًا بمعالجة الحالات المرضية عند بعض

[100] امطانيوس مخائيل، *القياس والتقويم في التربية الحديثة*، جامعة دمشق، 1997، ص. 144.

الطلاب وإعلام أهالي الطلاب بحالات القصور والتراجع عند بعض الطلاب ليقوموا بتصحيح ومساعدة أولادهم في تخطي هذه الحالات.

ويعد التقويم أيضاً أسلوبًا محفزًا للطالب من خلال إبراز التقدم الحاصل خلال العملية التعليمية، فهو يكشف مدى تقدم الطلاب وتطورهم كما يساعد التقويم القائمين على العملية التعليمية أن يطوروا الأهداف والأساليب والطرق والمناهج التربوية، فهم خلال التقويم يكشفون عن مدى القصور في الأسلوب أو الطريقة التي يتبعها المعلم أثناء العملية التعليمية.

وللتقويم دور فاعل في جعل الطالب يبذل جهداً مضاعفًا قبل الاختبارات مما يؤدي إلى زيادة في إنتاج الطالب وتحصيله.

ولكننا مع الأسف لا نشاهد أساليب التقويم المختلفة في هذه الكليات بل يقتصر التقييم على اختبار نهاية الفصل وبعد الاختبار يذهب كل طرف في طريقه.

إن عملية التقويم ليست عملية ختامية تجرى في نهاية الفصل لكنها عملية مستمرة لما بعد ذلك. إن التقويم من أهم وظائف المعلم ليست التعليمية فحسب، بل التربوية والنفسية والأخلاقية خلال الفصل، وهذا ما يهمله كثير من المعلمين ويستندون في عملية التقويم إلى أساليب ساذجة وبسيطة[101]. ولذلك بقدر ما يكون المعلم خبيرًا في التقويم بقدر ما تسير العملية التعليمية بشكلها الصحيح.

[101] المرجع السابق، ص. 161.

2.2.2.1.2. معلم العربية في الجامعات التي تهتم بتعليم اللغة العربية وتدريسها

إن تدريس اللغة العربية وتعليمها يتمثل في جامعة غازي وتكاد تكون الوحيدة التي حددت لها نهجًا تسير عليه. إن من يلاحظ طلاب جامعة غازي والطلاب الآخرين من باقي الجامعات التي تدرس العربية سيجد فرقًا واضحًا وجليًا في اكتساب اللغة، ولعل قائلاً يقول: إن باقي الجامعات تدرس الأدب وجامعة غازي تهتم بتدريس اللغة العربية، وأنا أقول إن اللغة هي أن أفهم الأخرين وأن أحاورهم وأن أتكلم معهم، صحيح أن اللغة تضم بين جنباتها الأدب وغيره ولكنها قبل كل شيء هي للتواصل والاتصال.

إن معلمي هذه الكلية وضعوا بعض الأسس الصحيحة في إكساب اللغة وأصبحوا يسيرون عليها، إلا أن هذه الأسس تفتقر في بعض الأحيان إلى التكامل، فتعليم العربية لا يستند فقط إلى تدريس اللغة العربية كلغة مستقلة عن أدبها وتراثها، وهذا ما أصبح يتنبه إليه بعض المعلمين الذين أدركوا هذه الثغرة، فعلى الرغم من أن هذه الكلية تُعنى بتدريس اللغة العربية إلا أنه من الواجب إدخال شيء من دراسة الأدب والنقد والتحليل وتذوق جمال اللغة كدراسة البلاغة وخصوصًا في السنوات الأخيرة من الدراسة.

لا يزال إلقاء الدرس يتم أغلبه باللغة التركية وهذا مما يعمق الانفصال بين الإكساب الصحيح والتعلم الأكاديمي، لا تزال المواد الدراسية بعيدًة عن معالم اللغة، فعلى سبيل المثال لا نرى دراسات في المعجم ولا حتى في البلاغة ولا حتى في الدراسات الصوتية التي تعتبر من أهم ملامح تدريس اللغة العربية.

إذن يجب أن يُعاد النظر في هذه النقاط من قبل معلمي هذه الكلية. لا يزال بعض المعلمين يستخدمون أساليب التقويم البسيطة التي لا تساعد كثيرًا في عملية إكساب اللغة.

لا تزال العملية التعليمية تفتقر إلى تصنيف الطلاب وفصلهم حسب الفروق الفردية. إن من مهمة المعلم القيام بهذه الخطوة المهمة التي تساعد في تقدم الطالب وتقيهم من الإحباطات النفسية خلال الدرس.

2.2.2.1.3. معلم العربية في كليات الشريعة

يعتمد تعليم العربية في كلية الشريعة على الناحية الدينية إلى حد كبير، فالكتاب يشمل على الأمور الدينية من قواعد وأمثلة وغيرها. لقد ارتبط تعليم العربية في تركيا منذ القديم بهذه الناحية، وكلنا يعلم الأساليب التي كان يعتمد عليها التدريس قديماً ومدى سلبيتها وبعدها عن الطرق الصحيحة.

إن معلمي العربية في كلية الشريعة ما زالوا يحتفظون ببعض الآثار المتبقية منذ القديم في تعليم العربية، فهو يعتمد على النحو والصرف والقواعد الأساسية في عملية الحفظ، فالمعلم لا يهمه أن يتعلم الطالب اللغة على حقيقتها، وما يهمه هو تعليم القواعد النحوية والصرفية. ويعللون ذلك أنه يساعد في فهم القرآن والسنة.

إن المسائل النحوية والصرفية التي تعطى لطلاب كلية الشريعة تكاد تكون ثقيلاً حتى على طلاب الأدب العربي من العرب.

إن أغلب مدرسي اللغة العربية في كلية الشريعة هم من الذين لم يحصلوا على الإجازة في اللغة العربية. وحتى الأساتذة العرب الذين يدرّسون في هذه الكليات هم يدرّسون اللغة العربية وقد تخرجوا في كليات التاريخ أو حتى كلية طب الأسنان، أو هم لم يتخرجوا في كلية لكن لمجرد أنهم عرب فُتحت لهم الأبواب للتدريس.

إن هذا الأمر يحوّل عملية تعليم اللغة العربية من قبل هؤلاء المعلمين إلى تجارة هدفها الأول والأخير مصالح شخصية ومادية.

2.2.2.2. معلم العربية في ثانوية الأئمة والخطباء

أغلب مدرسي هذه الثانويات هم من القدامى الذين استلموا مهنة تدرس العربية منذ زمن. فبعضهم يدرس العربية منذ خمس عشرة سنة، ويدور هؤلاء المعلمون في دائرتين، الدائرة الأولى الرواسب القديمة في عملية التدريس التي تعتمد على الإلقاء والتي تجعل عملية التعليم تتمركز حول المعلم وحده وتستبعد الطالب كشريك في العملية التعليمية، وبذلك تُعمّق عمل المعلم الذي أسس على أساليب خاطئة[102]، وأما الدائرة الثانية فإن تعليم العربية في هذه الثانويات يقوم على التعليم الروتيني الذي يسير في اتجاه واحد فلا يوجد محاولات من قبل المعلم لكسر هذا النهج وهذا الروتين.

إننا في مدارس الأئمة والخطباء لا نجد انفتاح من المعلم على ما تشهده اللغة العربية من تطور في تركيا، هم منغلقون على أنفسهم في عالمهم الخاص البعيد جداً عن عالم اللغة العربية الحقيقية.

---

[102] محمد حقي صوتشين، "لغة الضاد باتت تعلم رسمياً في مدارسنا"، جريدة الشرق الأوسط، 1 ابريل 2012، http://www.aawsat.com/details.asp?section=19&article=670655&issueno=12178

2.2.2.3. معلم العربية في المراكز الخيرية والمعاهد الخاصة

ازداد عدد المعاهد الخاصة والمراكز الخيرية التي تدرّس العربية، نتيجة لازدياد عدد الذين يفكرون في دراسة العربية. وطلاب هذه المراكز ينقسمون إلى ثلاثة أقسام، القسم الأول وهم طلاب من الجامعات التي توجد فيها مادة العربية ككلية الشريعة، فهؤلاء الطلاب يذهبون إلى هذه المعاهد لتقوية العربية على سبيل تخطي مادة اللغة العربية في الامتحان، أو طلاب حثهم أبوهم على تعلم العربية فوضعهم في هذه المراكز لاقتناعه أن اللغة العربية مرتبطة بالدين وبالإسلام.

أما القسم الثاني الذي يدخل هذه المعاهد لأسباب اقتصادية من عمل وتجارة ووظيفة في إحدى السفارات أو الشركات التي تتطلب لغة عربية. والقسم الثالث هم من الناس الكبار في السن والمتقاعدين الذين أحسوا أن الحياة قد انتهت أمامهم ويجب التفرغ للدين والقرآن ولذلك نجدهم يبحثون عن هذه المراكز لاعتقادهم أن التسجيل فيها يقربهم من الدين ويجعل حياتهم أكثر سعادة وأمل. في الحقيقة هذه الأقسام الثلاثة تضع في حسابها الجانب الاقتصادي والمادي للتعلم، ولا ينظرون إلى اللغة العربية كلغة ولذلك هم يريدون أن يتعلموا أي شيء يأتي من اللغة العربية. وطبعًا هذه المراكز توفر لهم ما يريدون.

إن أغلب هذه المراكز الخيرية وبعض من المعاهد الخاصة يعتمد على الأجرة الرخيصة لأن هذه المراكز قد جلبت معلمين لا خبرة لهم في مجال التعليم، فأي واحد يعرف اللغة العربية تفتح له الأبواب للتعليم. لقد حاولت بعض هذه المراكز والمعاهد الخاصة أن تطوّر عملها فجلبت مدرسين عرب يقيمون في تركيا بعضهم تخرج في قسم اللغة الانكليزية في بلده وبعضهم تخرج في كلية طب

الأسنان وبعضهم تخرج في كلية الهندسة وبعضهم الآخر في كلية الشريعة الذين يَقبلون بأي أجرة تُعطى لهم لأنهم أصلاً ما عندهم شيء يعلمونه للطلاب.

فهؤلاء عندهم أوقات فارغة يملئون أوقاتهم من باب التسلية وإشغال الوقت وفي النهاية يأخذون نقودًا. إن هؤلاء المعلمين يكاد أحدهم لا يعرف الفاعل من المفعول، وليس هذا فحسب بل نجد بعضهم يدرّس اللغة العربية بلهجته العراقية واليمنية والفلسطينية والشامية والمصرية، إن هؤلاء المعلمين يهدمون أركان العملية التعليمية، وعلى رأسها الطالب الذي دخل أصلاً إلى هذه المراكز بنظرة متفائلة وأمل في أن يحصل على شيئاً من العربية. لكن هذه النظرة تتغير وتنقلب إلى نظرة متشائمة وسوداء تجاه العربية وتجاه معلم هذه اللغة.

لقد افتقر هؤلاء المعلمون إلى أوليات التعليم ومبادئه البسيطة كما افتقروا قبل كل شيء إلى الناحية العملية[103]، فكيف بإنسان تخرج في قسم طب الأسنان وهو يدرس العربية؟ أليس هذا إهانة إلى العربية؟ وإهانة إلى مدرس العربية في تركيا الذي درس اللغة العربية خمس سنوات ودرس الماجستر والدكتوراة. هل رأينا معلما تخرج في قسم اللغة العربية ويعمل طبيبًا أو جراحًا؟

إن معلم العربية كما هو في نظر الطلاب بانيًا للعلمية التعليمية، فإنه في كثير من الأحيان يكون هادمًا لها وبالتالي يشكل العقبة الكبرى في وجه العملية التعليمية.

---

[103] خلود العموش، برامج إعداد معلكي اللغة العربية في الجامعات الأردنية- واقعها وسبل النهوض بها، الثلاثاء- 27 تشرين الأول- 2009، ص. 13-17.

2.2.3. المقترحات

1.أن تقدم لمدرسي الثانويات برامج عمل لتطوير أساليب وطرق عملهم بشكل دوري ومستمر يعدها أساتذة الجامعات.

2.أن تقام محاضرات دورية شهرية في مدارس الأئمة والخطباء يلقيها أساتذة مختصون في اللغة العربية.

3.أن يوجد امتحان لمعلمي الثانويات قبل استلامهم العمل يحدده أساتذة الجامعات المختصون.

4.أن تقدم توصيات وتوجيهات من قبل أساتذة اللغة العربية المختصين إلى معلمي مدارس الأئمة والخطباء وإلى معلمي الجامعات إذا لزم الأمر، ويقوم المدير بدوره بتنظيم هذه التوجيهات وجعلها بمثابة خطة لتطوير تدريس العربية.

5.أن تنظم رحلات بين طلاب الجامعات مع معلميها وطلاب المدارس مع معلميها.

6.أن تنظم لقاءات شهرية بين طلاب المدارس وطلاب الجامعات على أن يبحثوا اللغة العربية ويتكلموا مع بعضهم باللغة العربية، وبذلك نشجع طلاب الثانوية على دخول أقسام اللغة العربية ونعرفهم بها، وفي نفس الوقت يتواصل معلمو المدارس مع معلمي الجامعات، ويأخذون من خبرتهم في مجال تدريس العربية.

7.أن يكون هناك دعوات من قبل أساتذة الجامعات لمعلمي الثانويات مع طلابهم لحضور بعض دروس اللغة العربية في الجامعات.

2.3. الوسائل التقنية والتعليمية في تعليم العربية:

أهمية الوسائل التقنية: من الواضح أن العصر الذي نعيش فيه هو عصر العلم والتكنلوجيا، وهو عصر التفجر المعرفي والانتشار الثقافي السريع، وأن على المرء كي يواكب روح هذا العصر يجب عليه أن يتزود بمهارات عديدة وعلى رأسها مهارة التعلم الذاتي، ويستفيد من تكنلوجيا العصر فيما يستقيه من معارف وعلوم، ولقد توسع مفهوم التكنلوجيا في وقتنا، فبعد أن كان يُنظر إليه على أنه مجموعة من الوسائل والأدوات التي يستعان بها في العملية التعليمية، فقد أصبحت تلك الوسائل تعد قلب هذه العملية[104]، فالوسيلة التعليمية تساعد المعلم في تبسيط الرسالة لطلابه، إضافة إلى تشويق الطلاب وشد انتباههم لمتابعة الدرس بصورة جذابة، كما تجدد عند الطالب النشاط وتطرد الملل خلال الدرس.

إن الوسائل التعليمية تضيف خبرات وأبعاداً جديدة للعملية التعليمية، كما أنها تساعد الطالب على تكوين معرفة حقيقية للأشياء، وتنمي فيه حب الاستطلاع والملاحظة، وتساعد المعلم على تحقيق غاية وهدف الدرس بأقل وقت وجهد ممكن، وتجعل طرق التدريس متنوعة وتحقق في نفس الوقت اقتصادية التعليم، وتساعد أيضاً على تنمية البحث العلمي من خلال زيادة مجالات البحث والدراسة وتوفير طرائق البحث لتيسير الحصول على المعلومات[105]. وتزداد أهمية الوسائل التقنية في التعليم عندما تواجه أركان العملية التعليمية صعوبات، إن كان من قبل المعلم أو الطالب أو المنهج، وهذا ما نشاهده في تعليم العربية للطلاب الأتراك بشكل كبير.

---

[104] فواز ابراهيم العبدالله- محمد وحيد صيام- أوصاف ديب، *مدخل إلى تقنيات التعليم*، جامعة دمشق، دمشق 2011، ص. 19.

[105] المرجع السابق، ص. 21-22.

2.3.1. دواعي استخدام الوسائل التقنية في تعليم العربية في تركيا

1-عدم كفاءة بعض المعلمين العلمية، وخصوصاً التكلم أثناء الدرس، فبعض المعلمين تكلمه باللغة العربية قليلاً، ولذلك يستعين بهذه الوسائل في توضيح نطق بعض الحروف والأصوات.

2-عدم معرفة بعض المعلمين بالثقافة العربية وأحوال المجتمعات العربية، فتساعده في الكشف عن مظاهر هذه الثقافة وهذه المجتمعات.

3-امتلاء الصفوف بالطلاب أحياناً مما يستدعي استخدام هذه الوسائل.

4-قلة الوقت المتاح لدرس العربية، فهذه الوسائل يُستعان بها حتى يستثمر المعلم كامل الوقت لصالح جميع الطلاب[106].

5-جذب انتباه الطلاب أثناء الدرس وخصوصاً أن كثيراً من الطلاب يحاول أن يشرد عن الدرس.

6-استثارة حب التعلم الذاتي عند طالب العربية، فعندما ينظر إلى هذه الوسيلة فإنه سيحاول أن يجرب أن يقوم بهذا العمل لوحده.

7-كسر الملل أثناء الدرس، فطالب اللغة العربية وجميع الطلاب الذين يتعلمون لغات أجنبية يشعرون بهذا الملل أثناء الدرس، ووجود هذه الوسائل يجدد الدرس ويجدد النشاط عند الطلاب.

8-عدم مساعدة كثير من الكتب في تعليم العربية، ولذلك يلجأ المعلمون إلى استخدام هذه الوسائل لتكون رديفة للكتاب من نقص في المعلومات والوسائل الموضحة داخل الكتاب[107].

---

[106] ميساء أحمد أبو شنب، *تكنلوجيا التعليم*، كوبنهاكن، 2007، ص. 72-83.

2.3.2. أهم الوسائل التقنية في تعليم العربية والصعوبات المرافقة لها

يصنف خبراء الوسائل التعليمية والتربويون الذين يهتمون بها إلى ثلاث مجموعات: الوسائل البصرية، الوسائل السمعية، الوسائل السمعية والبصرية[108].

2.3.2.1. الوسائل البصرية

مثل جهاز الإسقاط، والسبورة، الخرائط والرسوم البيانية والمجسمات لبعض الأشكال والنماذج والكرة الأرضية والمعارض والمتاحف، اللوحات، البطاقات.

إن هذه الوسائل البصرية تساعد في تعليم العربية بشكل من الأشكال فلو أخذنا مثالاً بسيطًا وهو وجود مجسم للكرة الأرضية أمام الطلاب فإنه سيثير انتباههم وسيحاولون كشف العالم العربي بأنفسهم. فكثير من الطلاب لا يعرفون مثلاً اليمن في أي قارة تقع، وكثير من الطلاب لا يعرف من البلاد العربية إلا المشهورة منها فقط، وكثير منه لا يعرف الاسم الصحيح لبعض البلدان العربية فعلى سبيل المثال، "المغرب" يقولون عنها "فاس"، و"الإمارات العربية المتحدة" يعرفونها "دبي" وهكذا فهي توفر كثيراً من الوقت والجهد وتزيد في ثقافة الطالب العامة خصوصًا إذا أُرفق هذا المجسم بأهم ما يمتلكه البلد من مظاهر سياحية وجغرافية واقتصادية وغيرها.

ولو أخذنا وسيلة بصرية أخرى مثل المعارض فهي تعد من أهم وسائل التعليم فالمعارض المختلفة تعمق الطالب باللغة والثقافة العربية وتشكل للطالب حقلاً دلالياً في جميع المجالات. فمثلاً لو

---

[107] السيد، *في طرائق تدريس اللغة العربية*، ص. 675-680.

[108] إبراهيم، مرجع سبق ذكره، ص. 432-436.

أقامت المراكز التعليمية للغة العربية في تركيا معرضًا للكتاب العربي، فإنه سيحتوي على كمية كبيرة من الكتب وسيعرف الطالب على أهم الكتب وأهم ما يرافق معرض الكتب من كلمات يتعلمها الطالب أثناء المعرض وبذلك يشكل حقلاً دلاليًا في هذا الموضوع وفي مجالات أخرى. ولكن مع الأسف كثير من هذه الوسائل غير موجودة على الرغم من بساطتها وعدم تكلفتها.

2.3.2.2. الوسائل السمعية مثل المذياع وأجهزة التسجيل الصوتي وغيرها

لا يخفى على أحد أهمية مثل هذه الأجهزة في تعليم اللغات الأجنبية بشكل عام واللغة العربية بشكل خاص. فنطق الأصوات بشكلها الصحيح يستدعي مثل هذه الأجهزة وخصوصاً إذا كان المعلم من غير الناطقين بالعربية فإنها تساعده كثيرًا في عملية تعليم الأصوات وبعض الكلمات الصعبة بالإضافة إلى ذلك فإنها تقوي مهارة الاستماع التي بدورها تقوي مهارة التكلم والفهم ولكن على الرغم من بساطة هذه الآلات إلا أن معلمي العربية وخصوصاً في ثانويات الأئمة والخطباء لا يستخدمونها ولا يحاولون أن يستفيدوا من ميزاتها في تعليم العربية[109].

2.3.2.3. الوسائل السمعية والبصرية ومنها الحاسوب والفيديو والتلفاز

إن معلمي اللغة العربية هم بحاجة إلى مثل هذه الوسائل أثناء التدريس، فاللغة ما هي إلى صورة رمزية للواقع والمدرس لا يستطيع أن يقرب بين الرمز والواقع إلا إذا ربط بينهما ربطًا محكمًا

---

[109] السيد، *في طرائق تدريس اللغة العربية*، ص. 685.

وهذا يتم إما أن يقود طلابه إلى خبرة مباشرة عن طريق مشاهدة الواقع في المواقف الحياتية المختلفة وإما أن ينقل إليهم الواقع مصورًا أو مسموعًا أو ملموسًا عن طريق الحواس.

إن استخدام مثل هذه الأجهزة هي أشد ما تكون في تعليم العربية لغير أبنائها. هذا ما ينقص تعليم العربية للطلاب الأتراك، فعلى الرغم من بساطة هذه الأجهزة ورخصها، إلا أننا لا نشاهدها في العملية التعليمية إلا نادراً، إما لعدم توفرها أو لقلة خبرة مستخدميها أو لعدم شعور المعلم بالحاجة إليها لأن روتين الدرس أجبره على عدم الاستخدام.

إن تعليم اللغة العربية للطلاب الأتراك يجب أن يرفق بمثل هذه الوسائل البسيطة، أنا لا أقول المختبرات اللغوية وإن كان من الضروري لتعليم اللغة العربية أو أي لغة أجنبية أخرى من مثل هذه المختبرات[110] وهذا ما نشاهده في تعليم اللغة الإنجليزية أو الفرنسية وخصوصاً بالمراكز الثقافية لهذه اللغات. فالمختبرات اللغوية شقت طريقها إلى ميدان تعليم اللغات في السنوات الأخيرة وصارت برامج مختبرات اللغات من المكونات الأساسية لأي نظام متكامل لتعليم اللغات الحية.

لقد بات من الضروري لتعليم العربية وجود هذه الأجهزة وهذا لا يعني إلغاءً لدور المعلم، لا بل بالعكس تمامًا فإن وجود هذه الأجهزة يتطلب معلمًا ماهرًا في استخدامها، فلا تكفي هذه الأجهزة أن تكون موجودة، فللمعلم الدور الأهم في استخدامها وبدون معلم كفء لا قيمة لها[111]. فالوسيلة لوحدها لا تساوي شيئاً حتى ولو احتوت على مكونات اللغة بأكملها، فهي إما أن تكون إيجابية فعالة في الدرس إذا أحسن المعلم استعمالها من مداخلة أثناء الشرح أو من توضيح نقطة

---

[110] المرجع السابق، ص. 693.

[111] إبراهيم، مرجع سبق ذكره، ص. 433.

غامضة أو من توجيه الطلاب إلى أشياء مهمة، وإما أن تكون سلبية تؤدي بالدرس إلى ملل ينعكس على الدرس بشكل سلبي.

إن الوسائل التعليمية والتقنية كثيرة جدًا وخصوصًا في مجال تعليم اللغة العربية فهي تزداد يومًا بعد يوم نتيجة لتطور التكنولوجيا والعلوم. لكن يبقى نقطة أخيرة وهي ليس من المهم أن يكون هناك أجهزة جديدة تدخل إلى تعليم العربية لكن المهم حسن استخدام هذه الأجهزة، فكثير من الأجهزة القديمة لا يحسن المعلمون استخدامها ولو أخذنا مثالاً بسيطًا السبورة التي تعد أبسط وسيلة للتعليم التي يقول عنها أحد المربين "إن المدرس الذي يدخل الفصل وهو لا يحسن استعمال السبورة يساوي نصف مدرس"[112]. وذلك لأن السبورة تتيح للتلميذ أن يستخدم حاسة البصر برؤية الحقائق ملموسة بعد أن تلقاها عن طريق حاسة السمع من قبل المدرس.

2.3.3. المقترحات

1.يجب أن يتعود المعلمون على استخدام وسائل التعليم في كل درس، لأن وسائل التعليم لا تعد مجالاً تعليمياً فقط، بل ومجالاً ترفيهياً أثناء الدرس.

2. أن يكون هناك واجبات للطلاب بحيث يحضر الطالب واجباً يقوم بشرحه عن طريق إحدى الوسائل الحديثة.

3.أن يكون هناك مختبر لغوي يستطيع الطالب أن ينمي مهاراته السماعية والكلامية.

---

[112] داريان لارسن فريمان، *أساليب ومبادئ في تدريس اللغة*، ترجمة عائشة موسى السعيد، ، جامعة الملك سعود، الرياض، 1997، انظر المقدمة.

4.أن يكون هناك تنوع في استخدام وسائل التعليم، فيستخدم مثلاً جهاز الإسقاط ويقوم باستخدام المسجل، حتى يشعر الطالب بأنه يستطيع أن يطور لغته عن طريق جهاز بسيط مثل المسجل.

2.4. طرق تدريس العربية

2.4.1. أهمية طرق التدريس

شغل المربون قديماً وحديثًا أنفسهم في البحث في الطرق التربوية، ومن يتتبع تاريخ التفكير التربوي يجده محاولات متصلة في سبيل الوصول إلى الطريقة الصالحة، ولعل مرجع هذا النشاط يعود إلى أن الطريقة ركن من أركان التدريس.

فإذا تصورنا أن العملية التعليمية تتطلب مدرسًا يلقي الدرس وتلميذاً يتلقى الدرس ومادة يعالجها المدرس مع التلميذ فإن هناك ركنًا رابعًا له أهميته، وهو الطريقة التي يسلكها المدرس في علاج هذا الدرس، ونجاح التعليم يرتبط إلى حد كبير بنجاح الطريقة[113]، وتستطيع الطريقة السديدة أن تعالج كثيرًا من فساد المنهج وضعف الطالب وصعوبة الكتاب وغير ذلك من مشكلات التعليم.

وتمثل طريقة التدريس عنصرًا مهمًا من عناصر بناء المنهج فهي مرتبطة بالكتاب وآلية المنهج، فتصميم المناهج الدراسية تحدد إلى درجة كبيرة الطريقة المناسبة في عملية التدريس. إذن فطريقة التدريس هي الأداة أو الوسيلة الناقلة للمعلم والمعرفة والمهارة، وكلما كانت ملائمة للموقف

---

[113] طه علي حسين الدليمي- سعاد عبد الكريم عباس الوائلي، *اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها*، دار الشروق، عمان- الأردن، 2005، ص. 88.

التعليمي ومنسجمة مع الطالب والكتاب كانت الأهداف التعليمية المتحققة عبرها أوسع عمقًا وأكثر فائدة[114].

2.4.2. الطرق المستعملة في تعليم العربية والصعوبات الناتجة عنها

نتيجة للاستبيان الذي قمت به تبين أن بعض المدرسين لا يعرف طرق تدريس العربية و لم يسمع بها من قبل، والبعض الآخر لا يزال يستخدم الطرق القديمة من ترجمة وإلقاء وطريقة النحو في التعليم. إن هذه الطرق المستخدمة تقتل اللغة العربية وتجعلها جامدة غير قابلة للحركة والتقدم وتجعل من المعلم مركز العملية التعليمية، فلو تناولنا هذه الطرق بالنظر لوجدنا نقاط الضعف المرافقة لها كما يلي:

2.4.2.1. الطريقة الإلقائية

لا يزال أغلب مدرسي اللغة العربية يعتمد هذه الطريقة وخصوصًا في ثانويات الأئمة والخطباء وكليات الأدب العربي وكليات الشريعة والمعاهد الخاصة. وفي الحقيقة تجعل هذه الطريقة من المعلم أساس العملية التعليمية فهو الشخص الذي يمتلك المعرفة وأن المستمعين ينتظرون أن يلقي عليهم بعضًا مما عنده بهدف إفادتهم وتنمية عقولهم، وفي نفس الوقت تجعل الطالب في موقف سلبي تمامًا

[114] عبد الحميد، مرجع سبق ذكره، ص. 17.

يتلقى المعلومات جاهزة دون أن يبذل أي جهد في سبيل الحصول عليها أو أن يطلب منه إعمال عقله فيها[115].

وعلى الرغم من بعض الإيجابيات لهذه الطريقة من أن الطالب يكسب قدرًا كبيرًا من المعارف وتنمي عند الطالب حب الاستماع إلا أن سلبياتها تطغى على إيجابياتها، وبذلك تعوق العملية التعليمية ومن سلبياتها:

1. تضع الطالب في موقف سلبي فيكون عبارة عن متلق غير فعال وغير مشارك للمعلم في الدرس.

2. لا تراعي الفروق الفردية بين الطلاب وبذلك يركز المعلم أثناء الإلقاء على الطلاب الذين يتابعون معه في بعض المناقشات.

3. تتطلب قدرات خاصة في المعلم لأن المعلم يعتبر هو المصدر الوحيد للمعرفة وبذلك يتطلب منه قدرات عالية في التحضير والإحاطة بكل أجزاء الدرس.

4. لا تهتم بميول الطلاب واتجاهاتهم حيث يضطر الطلاب أن يتابعوا مع المعلم كما يريد وكيفما يوجه الدرس. وبذلك يقتل المعلم عنصرًا مهمًا في العملية التعليمية وهو الطالب.

5. تحتاج إلى زيادة الانتباه والتركيز مدة طويلة لأن المعلم يقوم بإلقاء الدرس متوجهًا إلى الطلاب وبذلك يتطلب من الطالب أن يوجه انتباهه وتركيزه التام نحو المعلم[116].

---

[115] المرجع السابق، ص. 13.

[116] فريمان، مرجع سبق ذكره، ص. 5.

2.4.2.2. طريقة النحو

هذه الطريقة يتبعها كثير من المعلمين وهي من أقدم الطرق، وينصب تركيزه فيها على التحليل الغوي أو الإسهاب في شرح القاعدة اللغوية وحفظ النصوص والقواعد المعطاة وتدريس الكلمات ضمن قوائم أو في جمل كتبت خصيصًا لتوضيح القاعدة أو الصيغة اللغوية وليس في جمل وظيفية كالتي تستخدم في الحياة اليومية[117].

وفي الحقيقة هذه الطريقة تركز على جانب واحد من العملية التعليمية وهي اللغة، بل على جزء بسيط من هذه اللغة. إن اللغة العربية لا تمتلك القواعد النحوية فقط بل تمتلك مهارات عديدة ولا يمكن أن يحيط الطالب بهذه اللغة إن لم تبحث أمامه جميع هذه المهارات. ومن سلبيات هذه الطريقة:

1. تنفر الطالب من اللغة العربية، فكما هو معروف تداخل القواعد النحوية بعضها ببعض، وهذا ما يجعل تحمل الطالب أثناء الدرس غير ممكن.

2. اتجاه عملية التعليم في منحى ضيق حيث تدخل اللغة في ممرات صعبة الولوج فيها، فبدل أن يدخل المعلم القاعدة من خلال اللغة أصبح يدخل اللغة من خلال القاعدة.

3. في الأصل القاعدة استنتجت من خلال اللغة و لم تستنتج اللغة من خلال القاعدة، وهذا ما لا يفهمه بعض المعلمين حينما يدرسون هذه القاعدة فيركزون على القاعدة وكأنها هي كل اللغة.

---

[117] خرما- حجاج، مرجع سبق ذكره، ص. 160.

4.اعتماد المعلم على القواعد في عملية التعليم يدخل الملل إلى نفوس الطلاب والتعب العقلي والنفسي مما يؤدي إلى إشغال الطلاب عقولهم بأشياء أثناء الدرس للهروب من هذا الضغط العقلي والنفسي.

5. إضعاف مهارات اللغة المختلفة من مهارة التكلم والكتابة والقراءة وغيرها، وذلك عندما يعتمد المعلم في تعليم اللغة على القواعد، وهذا يؤدي إلى ضياع المهارات داخل القواعد[118].

2.4.2.3. طريقة الترجمة

تعتمد هذه الطريقة على أن يقرأ المعلم ثم يحاول الترجمة إلى اللغة التركية وهي من الطرق القديمة في تعليم اللغات الأجنبية، ولا يخفى على أحد مدى سلبية هذه الطريقة في تعليم العربية ومن سلبياتها:

1. تركز على مهارتي القراءة والكتابة، وتهمل مهارة الكلام التي هي أساس اللغة.

2. تستخدم هذه الطريقة اللغة التركية للمتعلم كوسيلة رئيسية لتعليم اللغة العربية أي تستخدم الترجمة كوسيلة وأسلوب رئيسي في التدريس.

3. تلغي أساليب التقويم الصحيحة لأن الطالب سيعتمد على الحفظ لا على الفهم، ولذلك تبقى أساليب التقويم بعيدة عن أساسها الصحيح.

---

[118] المرجع السابق، ص. 170.

4. لا تعطي مرونة في إنتاج جمل اللغة العربية بطريقة مختلفة عما اعتادها الطالب في الترجمة. فعندما يتعلم الطالب ترجمة جملة أو كلمة من الكلمات بهذا الشكل فإنه سوف يسير على هذه الترجمة ولا يكون عنده الحرية والمرونة في الخروج عن هذه الترجمة. ومما هو معروف غزارة العربية وكثرة مجازها وبلاغتها.

5. لا يخفى على أحد أن الترجمة من أصعب مهارات اللغة لما تكتنفها من صعوبات بين اللغة التركية واللغة العربية[119].

لا بد في نهاية الحديث عن هذه الطرق من كلمة أخيرة فيما يتعلق بالطريقة ومدى ارتباطها بالمنهاج والكتاب المخصص للتعليم، فأقول إن هذه الطرق قد أُنتجت إما منذ القديم أو قد أنتجت في الغرب، وأغلب الكتب التي يتم تدريسها في اللغة العربية قد أنتجت في البلاد العربية وبذلك نكون قد أحضرنا الكتاب من جهة والطريقة من جهة أخرى، وهنا يكمن الخلاف وتكمن الصعوبة في عملية التعليم، فكيف أطبق طريقة من الطرق العامة في تدريس كتاب قد ألف بخطة وطريقة خاصة له؟

لابد من القول إن من وضع هذه الطرق قد وضعها نتيجة لأفكاره ومعارفه وهذه الطرق لا يكمن العيب في ذاتها، لكن العيب يكمن في من يطبق هذه الطريقة. فمثلاً طريقة المحاضرة يمكن أن نستثمرها بشكل فعال وإيجابي في عملية التعليم إذا أحسن المعلم استخدامها أثناء الشرح، وأيضًا طريقة القواعد والترجمة يمكن أن تكون لها أثر كبير في تعليم العربية بشرط أن يتقن المعلم تطبيقها.

---

[119] وقد أتينا على شيء من هذه الصعوبات في باب المشكلات الدلالية.

إن هذه الطرق قد وضعت نتيجة لخبرة واضعيها وتجاربهم في التعليم ولا يمكن أن أستورد طريقة من مكان وأستورد منهاج التدريس من مكان آخر. فإن هذا العمل يعد من العبث في تعليم العربية.

إن أي طريقة تطبق في تعليم اللغة العربية يجب أن تنبع أولاً من منهاج التدريس، وثانيًا من إمكانيات وأحوال الطلاب، وثالثًا وهو الأهم من المعلم بشرط أن يكون واعيًا وعارفًا ومطلعًا على جميع الطرق السابقة، فيحاول أن يأخذ ويستثمر هذه الطرق في خدمة هدفه وفي خدمة الطريقة التي سيسير عليها في عملية التعليم.

2.4.3. المقترحات

1.أن يقوم المعلمون باجتماعات دورية لمناقشة الطرق المتبعة في عملية التدريس للاستفادة من خبرات بعضهم البعض.

2.أن يطلب المدير أو رئيس القسم من المعلمين تطوير الطرق المتبعة في التدريس، على أن تقدم برامج فعالة في ذلك.

3.أن تقام زيارات لبعض أقسام اللغات الأخرى، إما في تركيا أو في الخارج للاطلاع على الطرق المتبعة هناك.

4.أن يقوم المعلم بتحضير الدرس وأن يضع لنفسه الطريقة المناسبة في ذلك، فيسأل نفسه عن الطريقة الواجب إتباعها في عملية الشرح.

5.أن تقام ندوات واجتماعات بين معلمي اللغات للاستفادة من خبراتهم في طرق التعليم.

2.5. الطالب

2.5.1. أهمية الطالب في عملية التعليم

مما لا شك أن العملية التعليمية تتجه إلى الطالب فهو الهدف الأول والأخير، وأستطيع أن أقول إن الطالب هو النقطة الأهم في التعليم، وبقدر ما يكون الطالب واعيًا ومدركًا للعملية التعليمية بقدر ما تسير هذه العملية بشكل سهل وصحيح، فالطالب إما أن يساعد المعلم في عمله وبالتالي يساعد العملية التعليمة وإما أن يشكل صعوبة وعقبة في وجه المعلم والعملية التعليمية.

فالطالب إذن هو شريك أساسي في ذلك ولا يمكن أن نتكلم عن العملية التعليمية بمعزل عن الطالب. لقد بات من الضروري إشراك الطالب في عملية التعليم، وتحرر التعليم من سلطة المعلم التي أخذت منحًى سلبيًا وجعلت العملية التعليمية تتمركز حوله وتنبذ الطالب وميوله وأفكاره.

إن الطالب الواعي يستطيع أن يجبر المعلم أن يحسن عمله ويطوره، ويستطيع أيضًا أن يجعل العملية التعليمية تسير دائمًا إلى الأمام من خلال اجتهاده ودأبه ومحاولة إشراك نفسه في الدرس عن طريق الأسئلة والمناقشة والحوار.

2.5.2. الطالب وما ينتج عنه من صعوبات في عملية تعليم اللغة العربية

يشتكي كثير من المعلمين بأن طلابهم لا يجتهدون في البيت، ولو فكرنا في الأسباب التي تدفع الطالب لعدم الاجتهاد لوجدنا أسبابًا كثيرة، إما أسباباً ذاتيةً وإما أسبابًا موضوعية.

والأسباب الذاتية كثيرة وهي أن الطالب يمر بمرحلة من أخطر مراحل حياته ولا يستطيع أحد أن يتخطاها إلا الطالب الواعي التي أحكمت الأسرة تربيته تربية تتلاءم وهذه المرحلة، ومن الأسباب أيضًا وسائل الترفيه الحديثة التي تجذب الطالب إليها وتُنسيه دروسه واجتهاده، لقد طغت هذه الوسائل على روح الشباب وأخذت وقتهم وحياتهم وجعلت كثيرًا من الشباب لا يحمل روح المسؤولية ولانضباط.

ومن الأسباب الذاتية أن كثيرًا من الشباب تسلبهم الأحلام اجتهادهم وتوقعهم في الأوهام الزائلة. أما بالنسبة للأسباب الموضوعية فهي أيضًا كثيرة تتعلق بالأسرة والجو المحيط والمعلم وباللغة نفسها. فالأسرة تكاد تنسى أن لها ولدًا يدرس في الجامعة وعليها مراقبته مراقبة مستمرة ودائمة وهذا عامل أساسي لعدم اجتهاد الطالب، فالطالب لو ترك على حريته لما اقترب من الكتاب ولو لثانية واحدة. ومن جهة أخرى فإن للجو المحيط بالطالب أثراً كبيرًا في اجتهاده فهو إما أن يعمل على حث الطالب على الاجتهاد والعمل، وإما يسلبه وقته وعقله على حد سواء.

إن ولع بعض الطلاب بالنواحي التطورية للحياة أدى بهم إلى تملك نظرة إعجاب لمصادر هذا التطور، فبعضهم مولع بالغرب وبلغته وبالتالي فإنه ينظر إلى تعلم العربية أنه شيء ثانوي أو تعلم في حب المغامرة والاكتشاف.

وعلى صعيد المعلم فإن للمعلم دورًا لا يمكن إغفاله في تنمية الطالب وحثه على الاجتهاد فالمعلم إما أن ينفر الطالب من اجتهاده للدرس وإما يعمق هذا الاجتهاد بشكل إيجابي، فالمعلم بما يملك من أسلوب ومنهج صحيح يكبل الطلب ويجعله أسير الاجتهاد.

الحديث عن الأسلوب يتم بعد أن يمتلك المعلم الكفاءة العلمية والتربوية والأخلاقية، وبدون هذه الكفاءات لا فائدة من الحديث عن الأسلوب، الطالب عندما يشعر أن معلمه يمتلك كفاءة علمية وتربوية وأخلاقية سيكون مضطرًا للاجتهاد والعمل مع بعض الاستثناءات الأكيدة. هذه نقطة والنقطة أخرى عدم مراعاة المعلم للفروقات الفردية للطلاب، وهذا أمر مهم في إنجاح العملية التعليمية التي لا يمكن أن تتم بشكها الصحيح مع وجود هذه العقبة.

لا يمكن الحديث عن تعليم لغة عربية صحيحة أمام هذه الفروقات المختلفة على صعيد الفروقات العقلية والنفسية والمهارية[120]، فالمعلم يحتار كيف سيدير الدرس دون أن يظلم أحدًا، فوضع الطلاب في صف واحد دون مراعاة لهذه الفروق سيؤدي بالطالب صاحب المقدرة العقلية إلى البطء في عملية التعلم إذا أرضى المعلم الطلاب الأقل مقدرة، وإذا أرضى المعلم الطلاب أصحاب المقدرة العقلية الخاصة فسيؤدي إلى إحباط الطلاب الآخرين نفسيًا وهذا بدوره يجعل الطالب يميل إلى عدم الاجتهاد لأنه يضع في رأسه أنه لن يستطيع المواصلة والمتابعة مع المعلم.

إن الطالب مثل قطعة العجين في يد المعلم، يستطيع أن يشكلها كيفما يريد ويوجهها في الجهة المناسبة لعملية التعليم. أما دور اللغة العربية في عدم اجتهاد الطالب فقد مرّ في الفصول السابقة أهم الصعوبات اللغوية التي تحبط الطالب وتيأسه من عملية الاجتهاد والمتابعة.

---

[120] سعاد خليل، "الفروقات بين الطلاب"، www.nashiri.net يونيو 2004.

2.5.3. المقترحات

1.يجب أن نجعل الطالب يميل إلى العمل الجماعي من أجل أن يكتسب اللغة العربية بأسرع وقت وجهد ممكن، فالعمل الجماعي ينمي عند الطالب حب الاجتهاد والمنافسة بين الطلاب.

2. يجب أن يُعطى الطالب واجبات في البيت تنمي البحث الذاتي بشرط أن لا يكون هدف هذه الواجبات فقط لأنها مرفقة خلف الدرس.

3.يجب التواصل مع أسرة الطالب من قبل المدرسين ومدير القسم أو المدرسة وإبلاغهم عن أحوال أبنائهم ووضعهم الدراسي منذ البداية حتى تستطيع الأسرة أن تستدرك وتحث ابنها على الاجتهاد والمثابرة.

4. يجب أن يكون هناك لقاءات بين المدرسين وبعض الطلاب الذين لا يجتهدون أو مقدرتهم العقلية والمهارية ضعيفة، وأن يتم تقديم النصح وإن اضطر الأمر أن يكلف هؤلاء الطلاب بواجبات تحثهم على الاجتهاد والعمل.

5. تشجيع الطلاب عن طريق تبيان أهمية الطالب المتخرج في قسم اللغة العربية وفرص العمل المتوفرة له.

6. تشجيع الطلاب عن طريق فتح باب الدراسات العليا فقط لطلاب أقسام اللغة العربية، فلو نظرنا إلى الدراسة العليا في قسم اللغة العربية فإنه يستقبل طلابًا من جميع الاختصاصات، فنجد طالبًا درس في كلية التاريخ يستطيع أن يسجل في قسم الدراسات العليا للغة العربية، أو طالبًا تخرج في كلية الشريعة يسجل في الدراسات العليا لقسم اللغة العربية.

وفي الحقيقة هذا يسبب ظلمًا وإحباطًا لطلاب قسم اللغة العربية فهم أحق بدراسة الماجستير أو الدكتوراه من غيرهم. وهذا يعزز من فرصة عمل هؤلاء الطلاب وبالتالي يحفز الطلاب على الاجتهاد والمثابرة في الوصول إلى الدراسات العليا.

7. قيام المدرسة أو الكلية برحلات فصلية أو شهرية لإحدى المدن أو البلاد العربية لما في ذلك من تشجيع للطلاب وتقوية العلاقة فيما بينهم.

8. تشجيع الطلاب عن طريق توزيع مكافآت فصلية للطلاب الخمسة الأوائل.

9.إعطاء الثقة للطالب بأنه سيكون معلماً، ونبدأ بتدريبه على هذا الأمر منذ المراحل الأولى في عملية التعليم، فالطالب عندما يأخذ الثقة من معلمه سيبدأ يطور نفسه ويحث نفسه على الاجتهاد أكثر فأكثر، وإعطاء الثقة للطالب تتم بطرق كثيرة نتيجة خبرة المعلم مع طلابه، فمثلاً يمكن أن نجعل الطالب يلقي الدرس بدلاً من المدرس.

10. احترام الطالب وقبول رأيه أيا كان خلال المناقشة والحوار، وعدم تسفيه رأيه والسخرية منه لأنه قد يؤدي إلى إحباط الطالب نفسياً ومعنويًا.

11. يجب أن يكلف الطلاب أصحاب القدرات العقلية والمثابرين على الاجتهاد مع الطلاب قليليي الاجتهاد بواجبات مشتركة من أجل أن يكون الطلاب عوناً لبعضهم.

12.يجب أن يكون في العطلة الصيفية نشاطات للطلاب قليلي الاجتهاد تنمي عندهم حب البحث والاطلاع على سبيل المثال تلخيص مجموعة من المواضيع الشيقة.

13. يجب أن يُكلف مربٍ للصف تكون مهمته الاطلاع على أهم مشاكل الطلاب الأسرية والنفسية والاجتماعية التي تؤدي به إلى عدم الاجتهاد.

14. أن يكون هناك أساليب تقويم ناجحة واختبارات كثيرة، فمثلاً الاختبار يجب أن يكون خلال أسبوعين أو شهر، وبذلك يجبر الطالب على الاجتهاد. طبعًا هذه الاختبارات يجب أن تكون درجتها مؤثرة على درجة الطالب بمجموعها.

15. يجب أن يكون هناك تقسيم لمستويات الطلاب حسب الفروقات العقلية والنفسية والمهارية فلا يوضع الطلاب الذين عندهم خلفية في اللغة العربية مع طالب يتعلم اللغة العربية حديثاً.

16. نتيجة لعدم وجود دوافع حقيقية لتعلم العربية من قبل الطلاب فلا بد من المعلم والإدارة أن يخلقوا أمام الطالب دوافع تزيد من تحصيله الاجتهادي، فأغلب الطلاب لا يملكون الدوافع الكافية لتعلم العربية وهذا يقع على عاتق المعلم أولاً والقائمين على وضع المنهاج ثانيًا.

17. تزويد المكتبة بكتب شيقة وقصص جذابة تشد الطالب للقراءة وتلفت انتباهه إلى اللغة وما تحويه من جمالية واستئناس وهذا ما لا نشاهده في المكتبات وخصوصاً مكتبات الجامعات.

الخاتمة

بعد أن ناقشنا أهم الصعوبات التي تواجه العملية التعليمية، لابد في النهاية من كلمة تجمع هذه المسائل، في البداية يجب علينا أن نعترف أننا نناقش موضوعاً إنسانياً، وإن أي موضوع إنساني لا نستطيع أن نقننه بقوانين جاهزة، ولذلك يبقى هذا النقاش مجرد تقريب لهذه الصعوبات، وليس حلاً لها هذا من جهة، وفي المقابل فإن صعوبات تدريس اللغة العربية في تركيا لا يمكن أن يحاط بها لأسباب عدة، منها ارتباط هذه الصعوبات ببعضها، فلو أخذنا مثلاً أي مشكلة لغوية وليكن بحث العدد لوجدنا أن هذه المسألة ترتبط بالجمع، وترتبط بالمؤنث والمذكر والمضاف إليه، والتمييز، والنكرة والمعرفة، والعطف، والمبني والمعرب، ولا يجب علينا أن ننسى أن تدريس اللغة العربية يختلف بين الجامعات وبين مدارس الأئمة والخطباء، والمعاهد الخاصة لظروف واعتبارات كثيرة، فلا نستطيع أن نضع تدريس العربية في جامعة غازي مقابل تدريس العربية في مدارس الأئمة والخطباء، وأيضاً لا نستطيع أن نضع تعليم العربية في جامعة غازي مقابل تعليم العربية في الجامعات التي تدرس الأدب العربي، فلكل منها ظروفه وأحواله.

ولكن في النهاية لابد لنا أن نعترف ونقر بنتائج هذا البحث والتي تتمحور:

1. قلة الأبحاث التي تناولت هذا الموضوع إن كان على سبيل اللغة الأجنبية أو اللغة العربية بشكل خاص.

2. صعوبة البحث في هذا الموضوع لتداخل موضوعاته ببعضها ناهيك عن قلة المصادر والمراجع.

3. المشكلات اللغوية التي تشكل في قسم كبير منها اضطرابات ليس فقط للطلاب الأتراك فحسب بل لكل متعلمي العربية من الأجانب.

4. شغلت المشكلات اللغوية حيزًا أكبر في هذه الرسالة من القسمين الآخرين وذلك نتيجة لتشعب الموضوعات وتفرعها إلى جزئيات كثيرة.

5. تنوعت صعوبات الموضوعات التي تواجهها العملية التعليمية فبعض الموضوعات وصلت صعوبتها إلى الذروة. فعلى سبيل المثال موضوع العدد والتكلم باللغة العربية من حيث المعلم، واستخدام الطرق والوسائل الحديثة في العلمية التعليم.

6. بعض من الصعوبات التي تواجهها العملية التعليمية يمكن أن نجد لها حلاً سريعًا كمشكلة الكتاب والوسائل التعليمية وبعض من هذه الصعوبات تحتاج إلى وقت أطول كمشكلة المعلم الذي يحتاج إلى التدريب والمران، وبعض منها يرجع إلى اللغة نفسها والتي يواجه العرب أنفسهم فيها صعوبات كاسم التفضيل وبعض المظاهر الصوتية والإعرابية.

7. تبين من نتائج الاستبيان أن بعض المعلمين لا يعرف طرق التعليم ولا حتى أبسط الأساليب أثناء العملية التعليمية.

8. تبين من هذه الرسالة الرخاوة في عملية التعليم والمتمثلة في المعلم أولاً وفي الطالب ثانية فقد لوحظ من نتائج الاستبيان أن الطلاب لا يقومون بالاجتهاد والدراسة الوقت الكافي بعد تلقي الدرس.

9. تبين من هذه الدراسة قلة الحوافز والدوافع بالنسبة لطلاب أقسام اللغة العربية والمتمثلة بالحوافز المادية والتعليمية فعلى سبيل الحوافز المادية لا نجد الهدايا والمكافآت وعلى سبيل الحوافز التعليمية لا نجد حوافز التعليم العالي فبعض أقسام اللغة العربية يستقبل طلابًا في الدراسات العليا لم يدرس العربية أو طلابًا من غير قسمهم.

وإن كنا قد تعرفنا على بعض الصعوبات التي تكتنف تدريس العربية، إلا أن هذه الصعوبات هي أكبر من أن تحصى، ولذلك لابد من تكثيف الدراسات لتناول هذه المشاكل بنصيب أوفر، فالطلب على العربية يزداد يوماً بعد يوم إن كان في الجامعة أو المعاهد الخاصة، أو في مدارس الأئمة والخطباء التي أخذت عناية أوسع في الآونة الأخيرة وخصوصاً جملة القوانين التي جعلت اللغة العربية مادة اختيارية في الصفوف الأولى، وهذا سيكون في اعتقادي نقطة تحول بالنسبة لتعليم ولمستقبل العربية في تركيا.

وفي نهاية الحديث لابد لي أن أشير إلى أهمية التعاون بين المختصين باللغة العربية، وأن تتضافر الجهود في خدمة تعليم هذه اللغة، لأنه لا يمكن أن يتم تطوير العملية التعليمية باستقلالية الجهود والعمل الانفرادي.

القسم الثالث

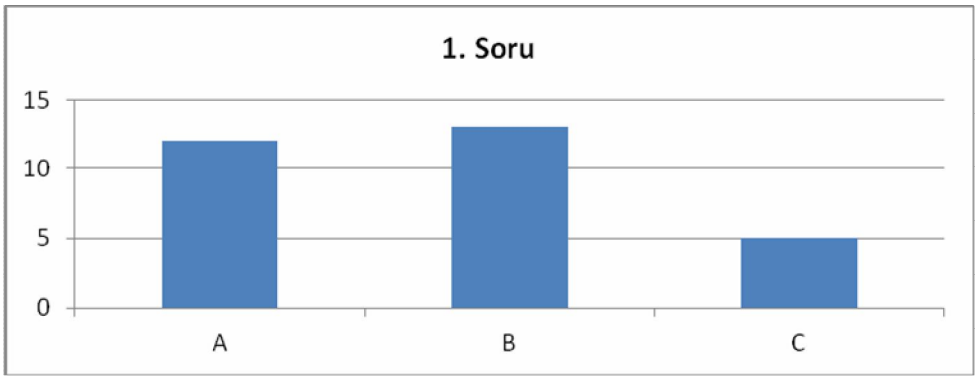
تقييم الاستبيان

طبق الاستبيان على ثلاثين أستاذًا في جامعة غازي وجامعة أنقرة وعدة ثانويات من الأئمة والخطباء وبعض المعاهد الخاصة وشمل الاستبيان على سبع وأربعين سؤالاً وهذه الأسئلة تضمنت أركان العملية التعليمية من معلم وكتاب وطلاب ومنهج ووسائل وغيرها.

وهدف الاستبيان الإحاطة بكل ما يتوقع أن ينتج عنه صعوبات. وقد قمت باستبيان شفاهي لبعض الأسئلة التي تخص الصعوبات بشكل مباشر لبعض معلمي الثانويات وأساتذة الجامعات وحتى لبعض الطلاب.

1. في أي قسم تخرجت؟

A: قسم اللغة العربية وآدابها. B: قسم تعليم اللغة العربية. C: قسم الشريعة.



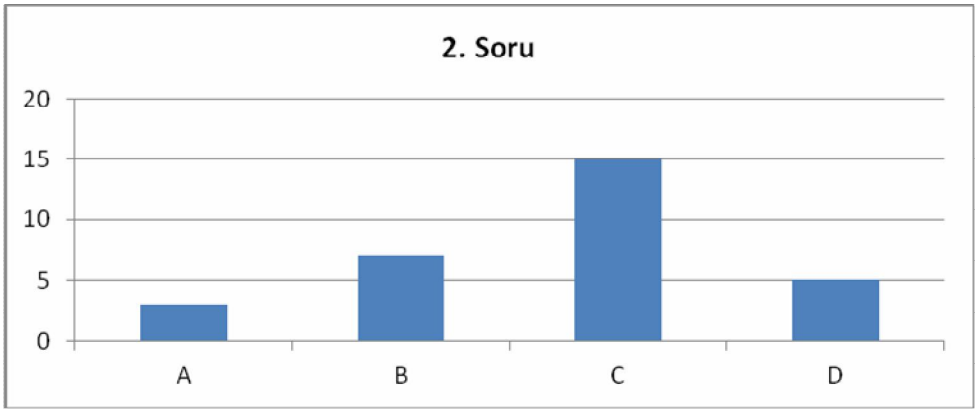
أجاب اثنا عشر مدرسا أنهم تخرجوا في قسم اللغة العربية وآدابها أربعة منهم في جامعة أنقرة واثنان في سلجوق وستة في ثانويات الأئمة والخطباء.

أجاب ثلاثة عشر مدرساً أنهم تخرجوا في قسم تعليم اللغة العربية، خمسة منهم في جامعة غازي وثمانية في ثانويات الأئمة والخطباء.

أجاب خمسة منهم أنهم تخرجوا في قسم الشريعة وجميعهم في ثانويات الأئمة والخطباء.

2.منذ متى تدرّس اللغة العربية؟

A: ثلاث سنوات. B: عشر سنوات. C: خمس عشرة سنة. D: .....



كانت إجابات المعلمين على النحو التالي:

ثلاثة منهم يدرسون اللغة العربية منذ ثلاث سنوات، واحد منهم في الجامعة وواحد في معهد خاص وواحد في ثانوية الأئمة والخطباء.

سبعة منهم يدرسون اللغة العربية منذ عشر سنوات، ثلاثة في معهد خاص وأربعة في ثانوية الأئمة والخطباء.

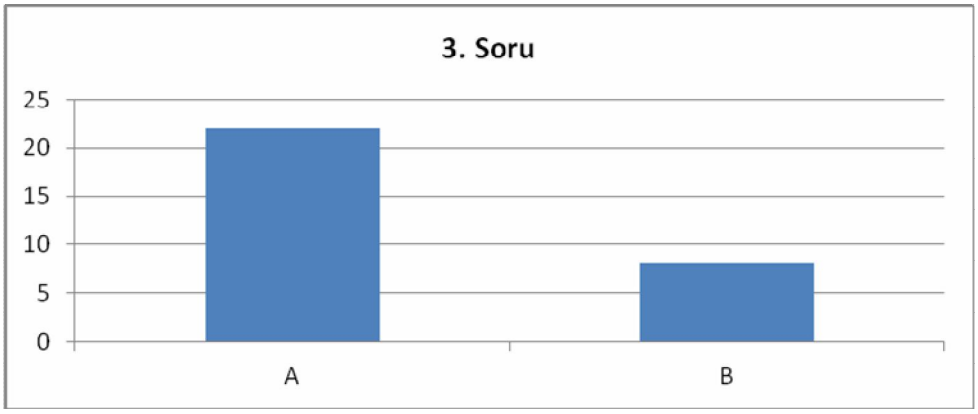
خمسة عشر منهم يدرسون اللغة العربية منذ خمس عشرة سنة، ستة في الجامعة وتسعة في ثانوية الأئمة والخطباء.

الاختيار الرابع وهو D، كان مفتوحا أجاب عليه خمسة معلمين. ثلاثة منهم يدرسون العربية منذ عشرين سنة، اثنان في الجامعة وواحد في الثانوية.

اثنان يدرسون منذ سبع عشرة سنة واحد في الجامعة وواحد في الثانوية.

3. هل سافرت إلى بلد عربي؟

A: نعم، اسم البلد..... B: لا.



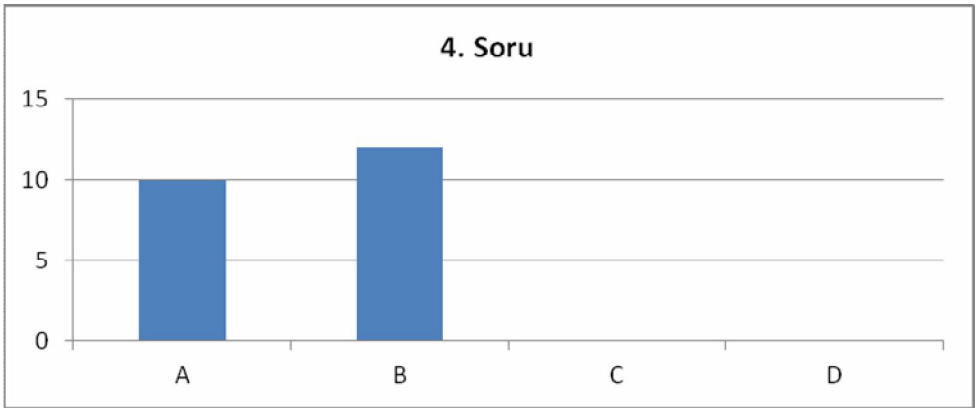
توزعت الإجابات كما يلي:

عشرة منهم من أساتذة الجامعات، وتسعة من ثانوية الأئمة والخطباء وثلاثة من المعاهد الخاصة، وهم قد ذهبوا إلى بلاد عربية مختلفة منها: مصر، الأردن، سورية، السعودية.

وكان للجواب الثاني ثماني إجابات، ثلاثة منهم لمعلمي المعاهد الخاصة وستة لمعلمي الثانويات.

4. لماذا سافرت إليه؟

A: لتعلم اللغة العربية. B: للزيارة. C: للعمل. D: .....



توزعت الإجابات على الشكل التالي:

الاختيار الأول عشر إجابات، سبعة منهم لتعلم اللغة العربية وهم من أساتذة الجامعات واثنان من الثانوية وواحد من المعهد الخاص.

وكان اثنا عشر جوابا للاختيار الثاني منهم اثنان للمعهد الخاص وثلاثة لمعلمي الجامعات وسبعة لمعلمي الثانوية.

5. كم المدة التي بقيت فيه؟

A:.....

توزعت الإجابات على الشكل التالي:

تسعة من الأساتذة بقوا عشرة أيام، ثلاثة من الأساتذة بقوا سنة، ثلاثة بقوا لمدة ثلاثة أيام، اثنان لمدة شهرين، واحد منهم خمسة أشهر، والآخر ستة أشهر، واحد لمدة سنة وشهرين، واحد لمدة سنتين، واحد لمدة ثلاث سنوات.

6. أي كتاب تدرسونه في التعليم؟

A: العربية للحياة. B: العربية بين يديك. C: هيا نتعلم العربية. D: كتب مختلفة.

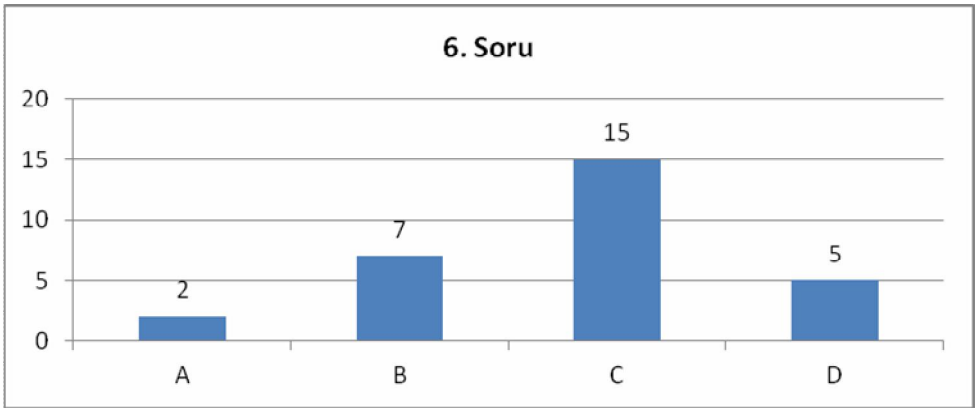
توزعت الإيجابات على الشكل التالي:

إجابتان لكتاب العربية للحياة، وهو يدرس في المعاهد الخاصة.

سبع إجابات للعربية بين يديك، اثنتان للمعاهد الخاصة وخمس للجامعات.

خمس عشرة إجابة لكتاب هيا نتعلم العربية وكلها في ثانويات الأئمة والخطباء.

خمس إجابات لكتب مختلفة وهي تتبع للجامعات التي تدرس الأدب العربي ولمعهد خاص، يدرس كتاب من تأليفه.



7. كيف تجد موضوعات الكتاب؟

A: سهلة. B: صعبة. C: مقبولة.

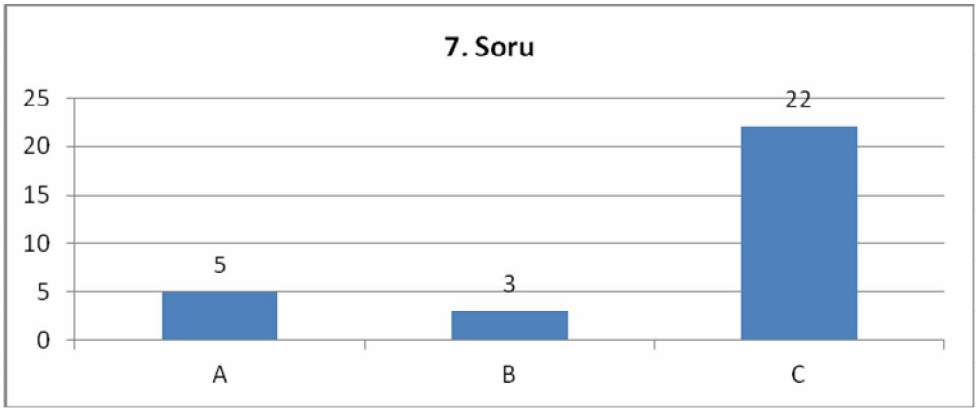
توزعت الإيجابات على الشكل التالي:

الاختيار الأول خمس إجابات، منها اثنتان للمعاهد الخاصة وثلاث منها للثانويات.

أما الاختيار الثاني فكانت له، ثلاث إجابات، اثنتان منها لمعلمي الثانويات، وواحدة لمعهد خاص.

أما الاختيار الثالث فكان له اثنتان وعشرون إجابة، توزعت على الشكل التالي:

عشر لمعلمي الجامعات، عشر لعلمي الثانويات، اثنتان لمعلمي المعاهد الخاصة.



8. هل الموضوعات مناسبة للطلاب؟

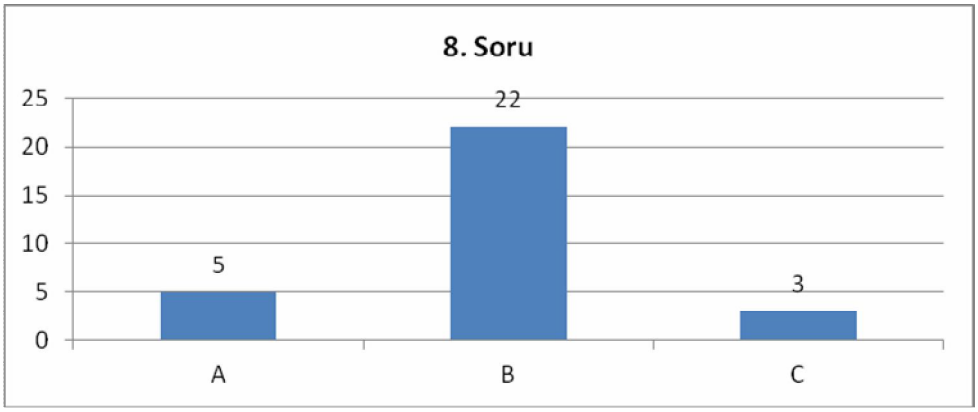
A: نعم. B: نوعا ما. C: لا.

توزعت الإجابات على الشكل التالي:

خمس إجابات للاختيار الأول، ثلاث منها لمعلمي الجامعات، واثنتان لمعلمي الثانويات.

الاختيار الثاني كانت له اثنتان وعشرون إجابة منها سبع لمعلمي الجامعات وإحدى عشرة لمعلمي الثانويات وأربع لمعلمي المعاهد.

الاختيار الثالث كانت له ثلاث إجابات، واحدة لمعلمي المعاهد واثنتان لمعلمي الثانويات.



9.ما هي المقترحات بالنسبة للكتاب ؟

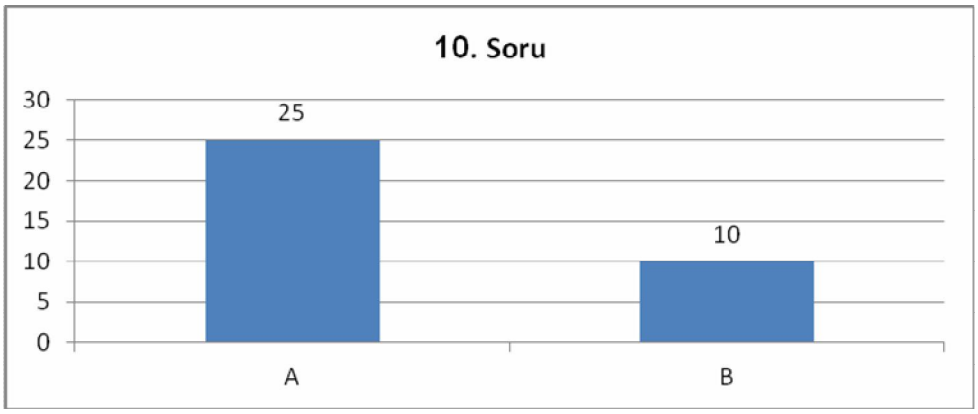
A:تبسيط النحو B: تبسيط الموضوعات. C:تقليل الموضوعات. D:تبسيط اللغة. E :.....

جاءت الإجابات على الشكل التالي: عشر إجابات للاختيار الثاني والثالث والرابع معاً، وكانت كلها لمعلمي الثانوية.تسع إجابات للاختيار الأول ، ثلاث منها لمعلمي الثانوية، وثلاث منها لمعلمي الجامعات، وثلاث منها لمعلمي المعهد الخاص.إحدى عشرة إجابة للاختيار الخامس، اثنتان لمعلمي الثانوية تطلب زيادة التدريبات وسبع منها لمعلمي الجامعات وتطلب زيادة التدريبات والاهتمام بالوسائل المرئية والسمعية في التعليم وتنوع التدريبات، إجابتان لمعلمي المعهد الخاص تطلب زيادة التدريبات وتنوعها .

10. هل توجد مكتبة عندكم؟

A: نعم. B: لا.

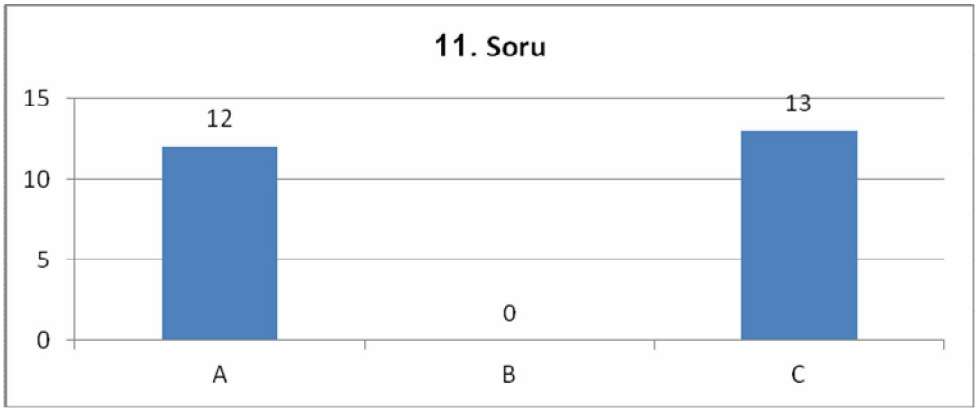
كانت الإجابات خمس وعشرون للاختيار الأول، وخمس إجابات للاختيار الثاني. وتوزعت إجابات الاختيار الأول، عشر إجابات لمدرسي الجامعات وخمس عشرة إجابة لمدرسي الثانوية. وتوزعت إجابات الاختيار الثاني في المعاهد الخاصة.



11. هل يوجد في المكتبة كتب باللغة العربية؟

A: نعم. B: لا. C: قليل جداً.

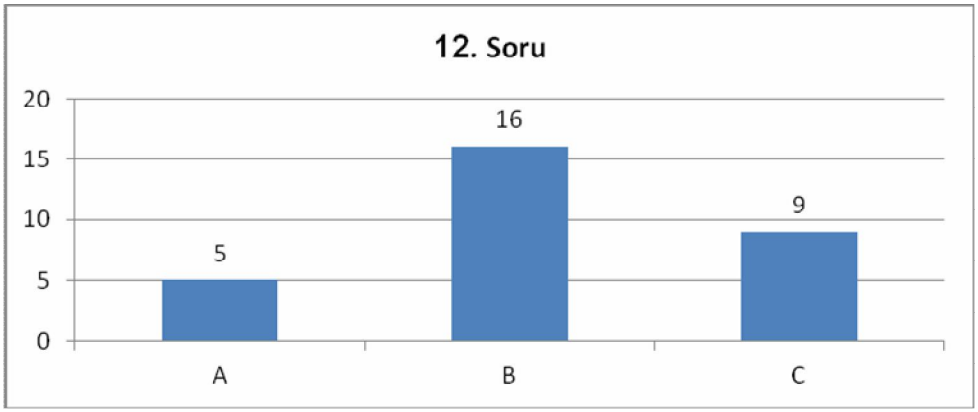
جاءت الإجابات على الشكل التالي: اثنتا عشرة إجابة للاختيار الأول توزعت ست للجامعات وست للثانويات أما الاختيار الثالث فكانت له ثلاث عشرة إجابة توزعت أربع لمعلمي الجامعات وتسع إجابات لمعلمي الثانويات.



12. كم عدد الطلاب في الفصل الواحد؟

A: 20. B: 30. C: 40.

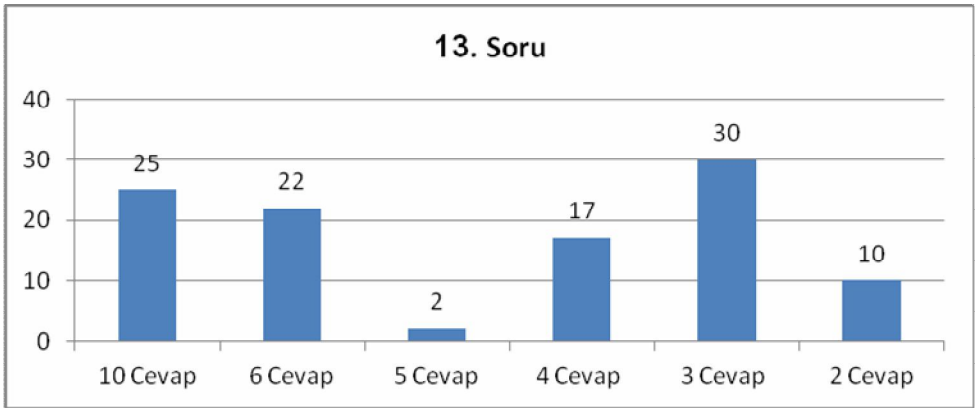
جاءت الإجابات على الشكل التالي: خمس إجابات للاختيار الأول، وكانت لمدرسي المعاهد الخاصة. ست عشرة إجابة للاختيار الثاني، اثنتا عشرة لمعلمي ثانوية الأئمة والخطباء وأربع إجابات لمعلمي الجامعات. تسع إجابات للاختيار الثالث، ثلاث منها لمعلمي الثانويات وست إجابات لمعلمي الجامعات.



13. كم حصة للغة العربية في الأسبوع؟

A: .....

توزعت الإجابات على النحو التالي: خمس إجابات ساعتين في الأسبوع، وهم من معلمي المعاهد الخاصة، عشر إجابات، خمس وعشرون حصة في الأسبوع، وهي لمعلمي ثانوية الأئمة والخطباء. ثلاث إجابات، ثلاثون حصة في الأسبوع وهي لمعلمي ثانوية الأئمة والخطباء. إجابتان عشر حصص وهي أيضا لمعلمي ثانوية الأئمة والخطباء. ست إجابات، اثنتان وعشرون حصة لمعلمي الجامعات. أربع إجابات سبع عشرة حصة لمعلمي الجامعات.

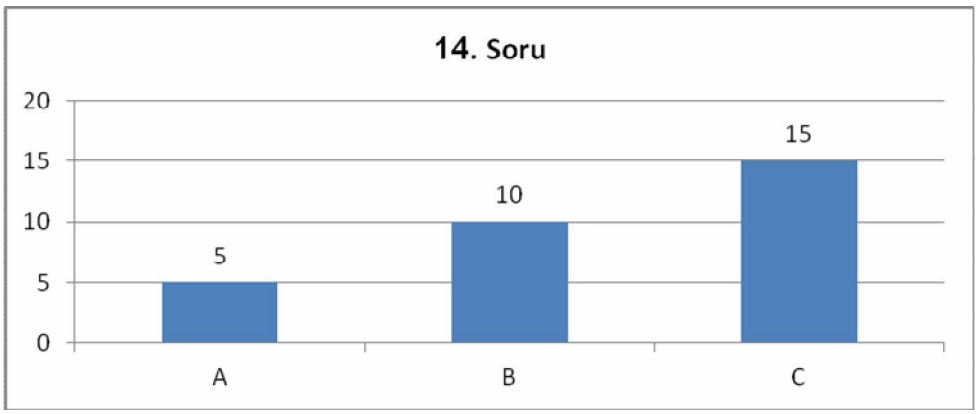


14. هل تستخدم الوسائل التعليمية الحديثة ؟

A: نعم B: لا C: أحياناً

توزعت الإجابات على النحو التالي: خمس إجابات للاختيار الأول، اثنتان منها لمعلمي الجامعات، واثنتان لمعلمي ثانوية الأئمة والخطباء، وواحدة لمعلمي المعهد الخاص. عشر إجابات للاختيار الثاني، أربع منها لمعلمي المعهد الخاص، واثنتان منها لمعلمي الجامعات، وأربع منها لمعلمي

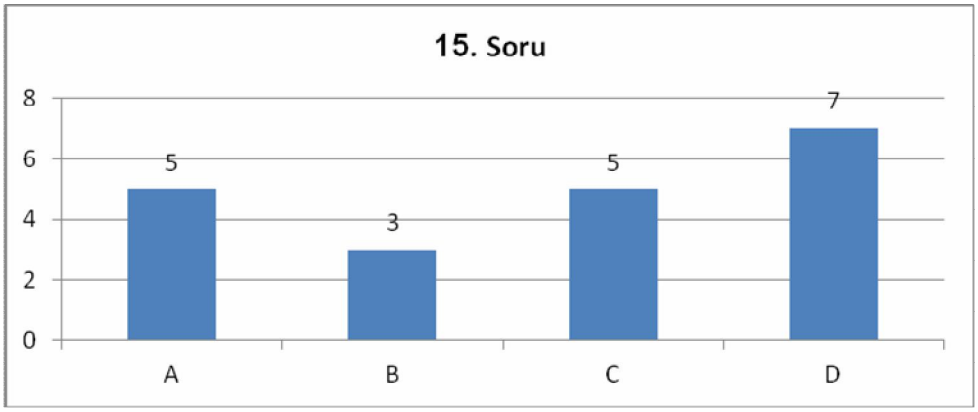
ثانوية الأئمة والخطباء. خمس عشرة إجابة للاختيار الثالث، تسع منها لمعلمي ثانوية الأئمة والخطباء، وست منها لمعلمي الجامعات.



15. ما هي هذه الوسائل؟

A: الحاسوب. B: جهاز الإسقاط. C: المسجل. D: .....

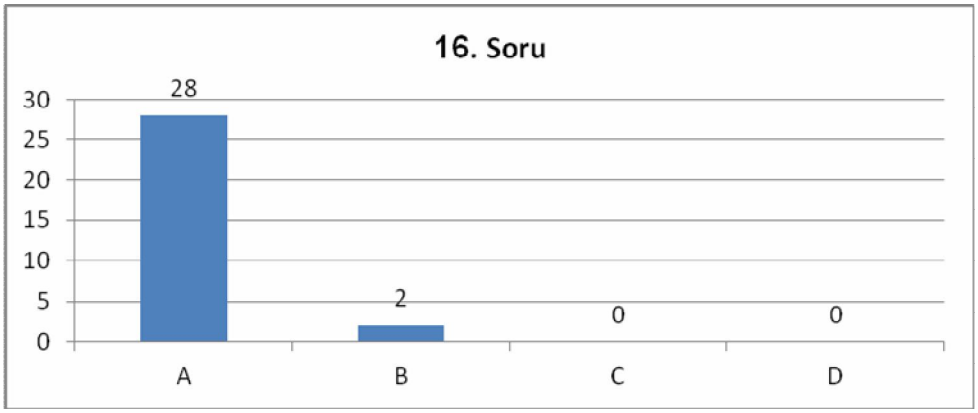
جاءت الإجابات على الشكل التالي: خمس إجابات لجواب الأول، واحدة لمعلمي المعهد الخاص، وثلاث لمعلمي ثانوية الأئمة والخطباء، وواحدة لمعلمي الجامعة. ثلاث إجابات للجواب الثاني، واحدة لمعلمي ثانوية الأئمة والخطباء، واثنتان لمعلمي الجامعة. خمس إجابات للاختيار الثالث، وجاءت كلها لمعلمي ثانوية الأئمة والخطباء. سبع إجابات للاختيار الرابع، اثنتان لمعلمي ثانوية الأئمة والخطباء، وخمس منها لمعلمي الجامعات.



16. هل تجدون صعوبة عند الطلاب في تعليم اللغة العربية؟

A: نعم. B: لا. C: نوعا ما. D: .....

جاءت الإجابات على الشكل التالي: ثمان وعشرون للاختيار الأول، منها تسع لمعلمي الجامعات، وخمس لمعلمي المعهد الخاص، وأربع عشرة لمعلمي ثانوية الأئمة والخطباء. إجابتان للاختيار الثالث، واحدة لمعلمي الجامعات وواحدة لمعلمي الثانوية.

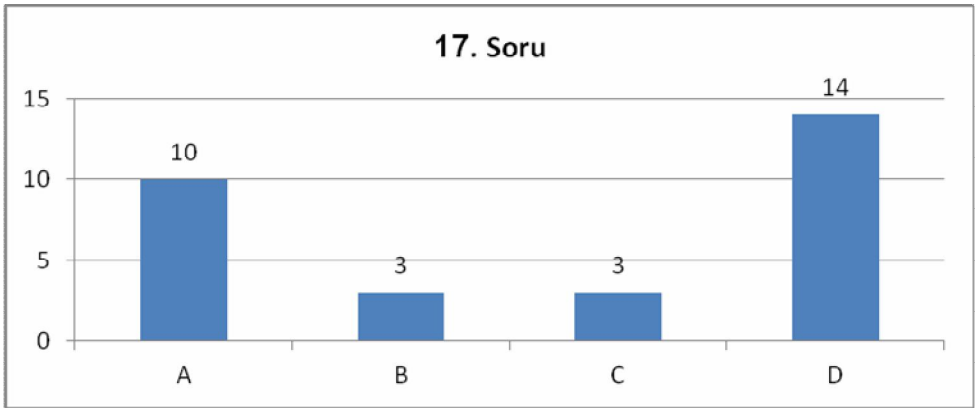


17. ما هي هذه الصعوبات؟

A: عدم الاجتهاد. B: عدم الاهتمام باللغة العربية بالنسبة للغات الأخرى.

C: عدم وجود حافز. D: .....

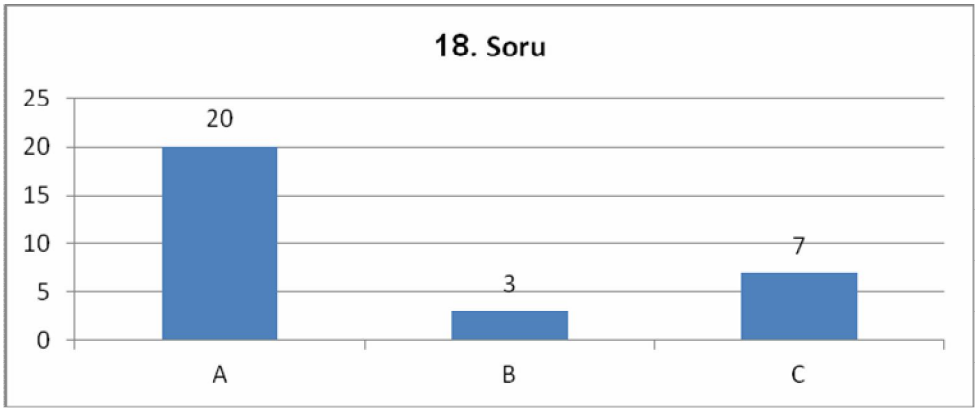
جاءت الإجابات على الشكل التالي: عشر إجابات للاختيار الأول، منها خمس إجابات لمعلمي المعهد الخاص، إجابتان لمعلمي الثانويات، ثلاث إجابات لمعلمي الجامعات. ثلاث إجابات للاختيار الثاني، وكانت لمعلمي الثانوية. ثلاث إجابات للاختيار الثالث، إجابة لمعلمي الثانوية وإجابتان لمعلمي الجامعات. أربع عشر إجابة للاختيار الرابع، خمس منها لمعلمي الجامعات، وقد أجابوا الاختيار الأول والثاني والثالث، وتسع منها لمعلمي الثانوية أجابوا الاختيار الأول، والثاني والثالث.



18. هل تجد صعوبة في فهم الطلاب؟

A: نعم. B: لا. C: نوعا ما.

جاءت الإجابات على الشكل التالي: عشرون إجابة للاختيار الأول، منها ثلاث إجابات لمعلمي المعاهد الخاصة، وخمس لمعلمي الجامعات، واثنتا عشرة إجابة لمعلمي الثانوية. ثلاث إجابات للاختيار الثاني، إجابتان لمعلمي الجامعات، وإجابة واحدة لمعلمي الثانوية. سبع إجابات للاختيار الثالث، إجابتان لمعلمي المعاهد الخاصة، ثلاث إجابات لمعلمي الجامعات، وإجابتان لمعلمي الثانوية.

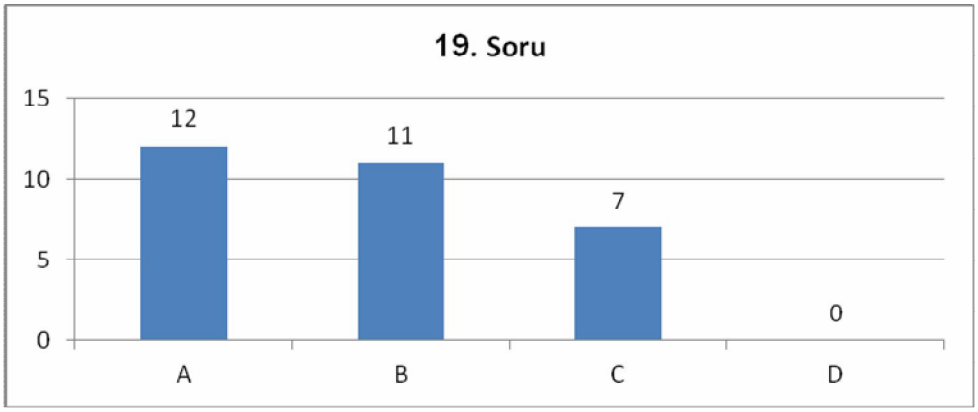


19. ما هو السبب برأيك؟

A: صعوبة اللغة العربية. B: عدم مقدرة المعلم في إيصال المعلومة للطلاب.

C: قلة الوسائل الحديثة. D: .....

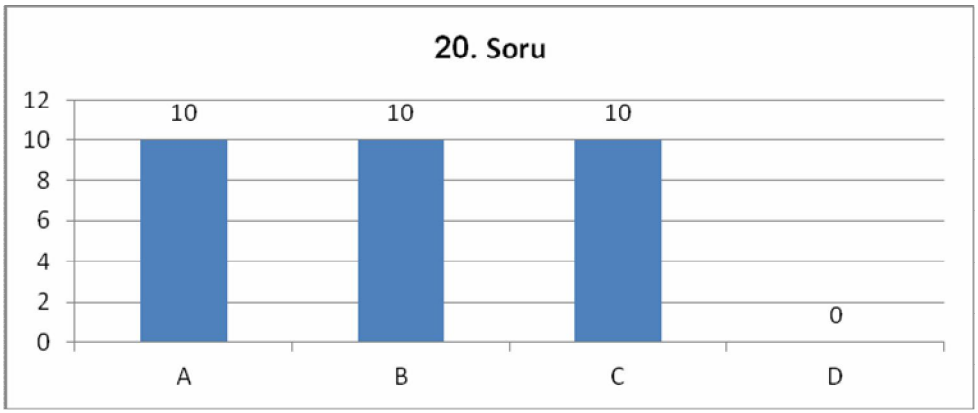
جاءت الإجابات على الشكل التالي: عشر إجابات للاختيار الأول، سبع منها لمعلمي الثانوية، ثلاث لمعلمي المعهد الخاص، إجابتان لمعلمي الجامعات. إحدى عشرة إجابة للاختيار الثاني، خمس منها لمعلمي الجامعات، واحدة لمعلمي المعهد الخاص، وخمس لمعلمي الثانوية. سبع إجابات للاختيار الثالث ثلاث منها لمعلمي الجامعات، واحدة لمعلمي المعهد الخاص، ثلاث لمعلمي الثانوية.



20. ما مدى استيعاب الطلاب بمعلومات؟

A: 30 %. B: 50 %. C: 70 %. D: 100 %.

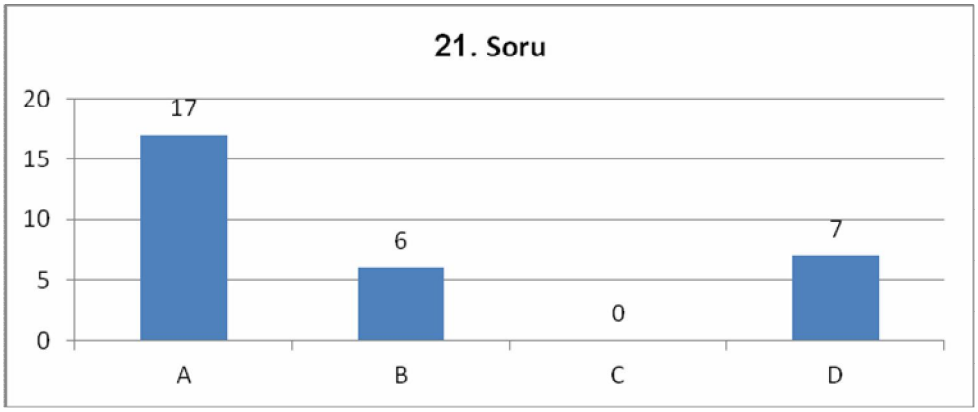
جاءت الإجابات على الشكل التالي: عشر إجابات للاختيار الأول، ثمان منها لمعلمي الثانوية، وإجابتان لمعلمي المعهد الخاص. عشر إجابات للاختيار الثاني، سبع منها لمعلمي الثانوية، ثلاث لمعلمي المعهد الخاص. عشر إجابات للاختيار الثالث وكلها لمعلمي الجامعات.



21. كم ساعة يجتهد الطالب بعد أن يأخذ المحاضرة برأيك؟

A: لا يجتهد. B: نصف ساعة في اليوم. C: ساعة في اليوم. D: يختلف حسب الطالب.

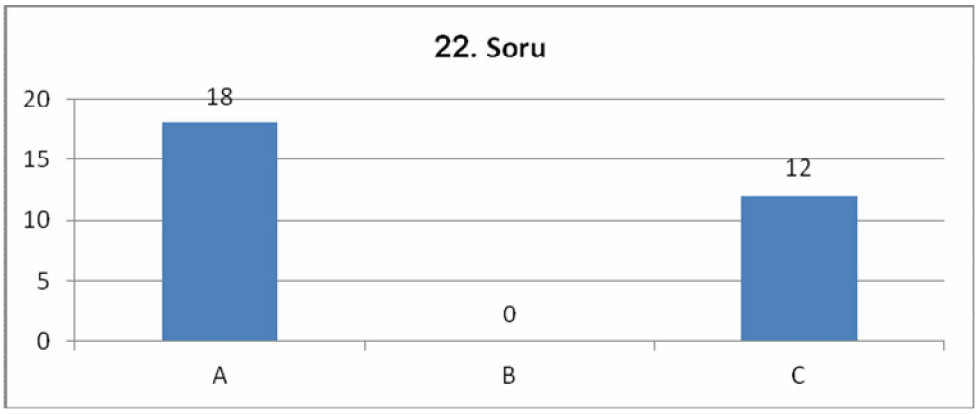
جاءت الإجابات على الشكل التالي: سبع عشرة إجابة للاختيار الأول، ثلاث منها لمعلمي المعهد الخاص، وخمس منها لمعلمي الجامعات، وتسع إجابات لمعلمي الثانوية. ست إجابات للاختيار الثاني، ثلاث منها لمعلمي الثانوية، وثلاث منها لمعلمي الجامعات. سبع إجابات للاختيار الرابع، اثنتان منها لمعلمي المعهد، واثنتا لمعلمي الجامعات وثلاث لمعلمي الثانوية.



22. هل تحاول أن تطور لغتك العربية؟

A: نعم. B: لا. C: أحيانا.

جاءت الإجابات على الشكل التالي: ثماني عشرة إجابة للاختيار الأول، عشر منها لمعلمي الجامعات، وخمس منها لمعلمي الثانوية.وثلاث منها لمعلمي المعهد الخاص. اثنتا عشرة إجابة للاختيار الثالث، منها عشر إجابات لمعلمي الثانوية، وإجابتان لمعلمي المعهد الخاص.

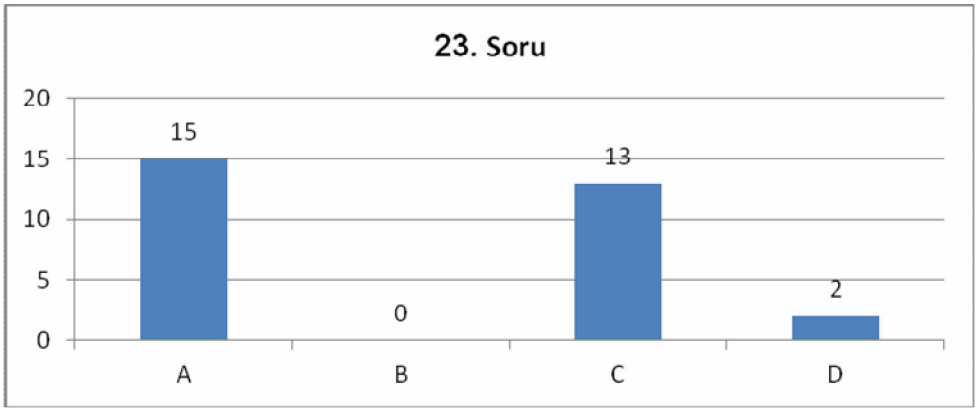


23. كيف تحاول أن تطور لغتك العربية؟

A: عن طريق الحاسوب. B: عن طريق الانترنت.

C: بعض الكتب والمجلات العربية. D: كل الإجابات السابقة.

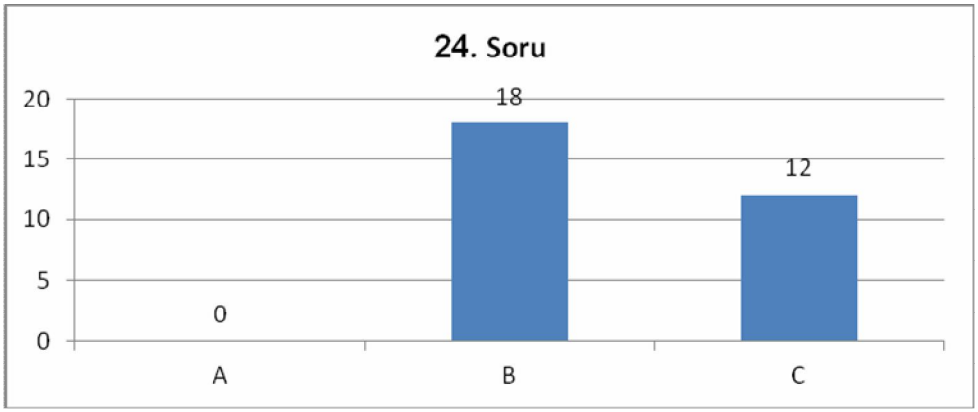
جاءت الإجابات على الشكل التالي: خمس عشرة إجابة للاختيار الأول، خمس منها لمعلمي المعهد الخاص، وخمس منها لمعلمي الثانوية، وخمس منها لمعلمي الجامعات. ثلاث عشرة إجابة للاختيار الثالث، منها عشر إجابات لمعلمي الثانوية، وثلاث منها لمعلمي الجامعات. إجابتان للاختيار الأخير وكانت لمعلمي الجامعات.



24. هل تلقي المحاضرة باللغة العربية أم بالتركية؟

A: باللغة العربية. B: باللغة التركية. C: بالتركية وأحيانا بالعربية.

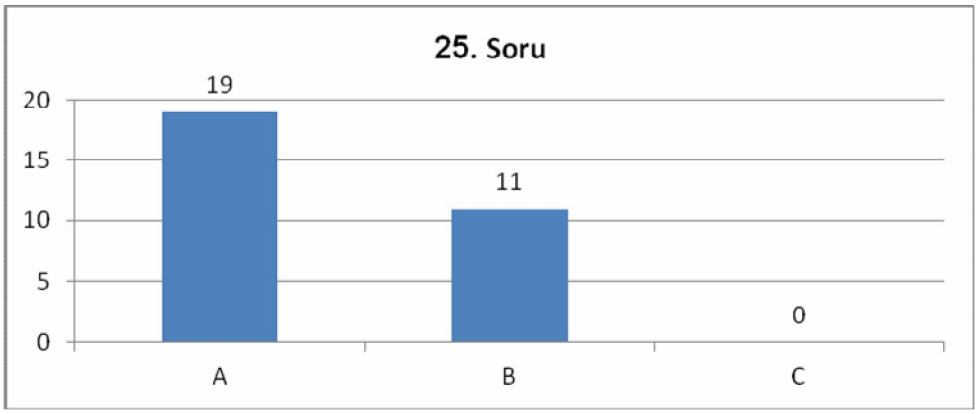
جاءت الإجابات على الشكل التالي: ثماني عشرة إجابة للاختيار الثاني، خمس منها لمعلمي الجامعات، ثلاث منها لمعلمي المعهد الخاص، وعشر إجابات لمعلمي الثانوية. اثنتا عشرة إجابة للاختيار الثالث، اثنتان لمعلمي المعهد الخاص، وخمس منها لمعلمي الجامعات، وخمس منها لمعلمي الثانوية.



25. هل تجد تعليم اللغة العربية باللغة العربية مفيدة للطلاب؟

A: نعم. B: نوعا ما. C: لا.

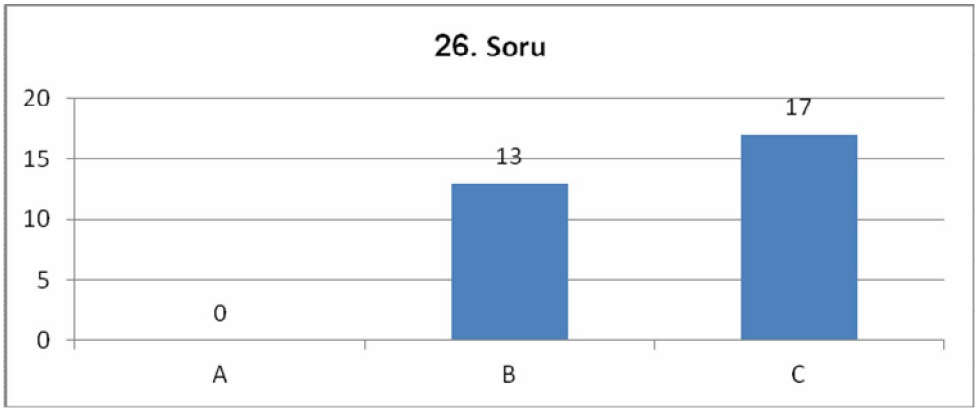
جاءت الإجابات على الشكل التالي: تسع عشرة إجابة للاختيار الأول، عشر منها لمعلمي الجامعات، ست منها لمعلمي الثانوية، وثلاث منها لمعلمي المعهد الخاص. إحدى عشرة إجابة للاختيار الثاني، تسع منها لمعلمي الثانوية، وإجابتان لمعلمي المعهد الخاص.



26. هل تحاول أن تتكلم مع أصدقائك المدرسين أثناء الاستراحة باللغة العربية؟

A: نعم. B: لا. C: أحيانا.

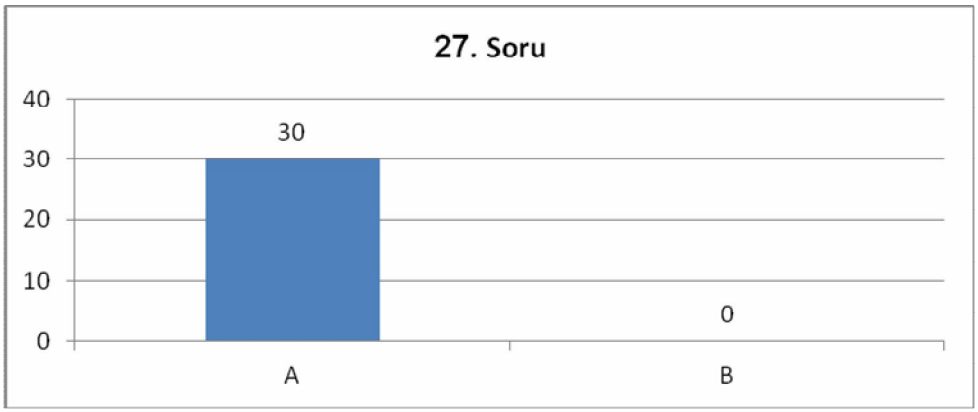
جاءت الإجابات على الشكل التالي: ثلاث عشرة إجابة للاختيار الثاني وكانت لمعلمي الثانوية. سبع عشرة إجابة للاختيار الثالث، عشر منها لمعلمي الجامعات، إجابتان لمعلمي الثانوية، خمس لمعلمي المعهد الخاص.



27. هل تتبع طريقة معينة أثناء إلقاء المحاضرة؟

A: نعم. B: لا.

جاءت الإجابات على الشكل التالي: ثلاثون إجابة للاختيار الأول.



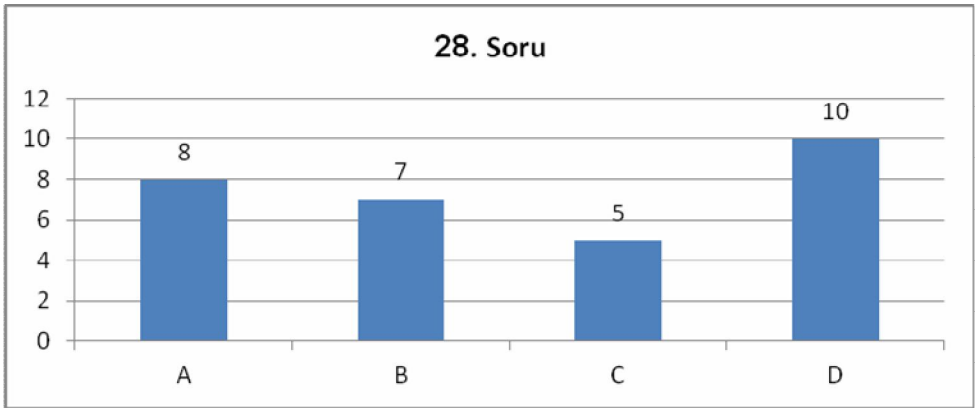
28. ما هي هذه الطريقة؟

A: طريقة النحو. B: طريقة الترجمة. C: طريقة الحوار. D:

.....

جاءت الإجابات على الشكل التالي: ثماني إجابات للاختيار الأول، خمس منها لمعلمي الثانويات، ثلاث منها لمعلمي المعهد الخاص. سبع إجابات للاختيار الثاني، خمس منها لمعلمي

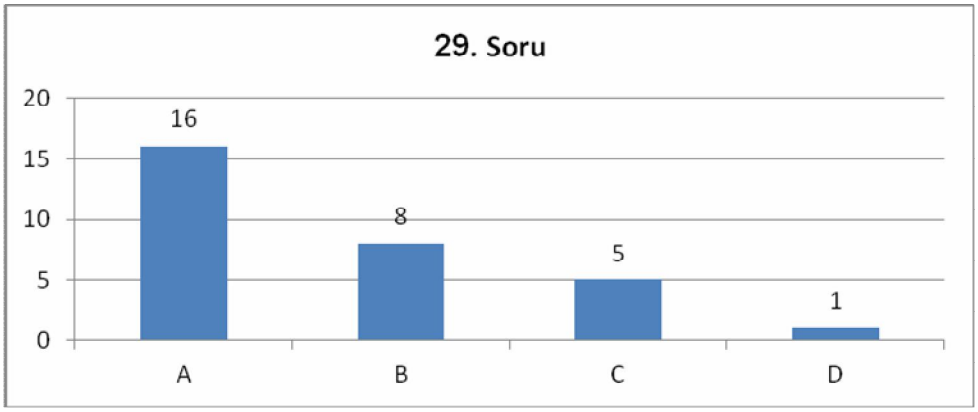
الثانوية، واثنتان لمعملي المعهد الخاص. خمس إجابات للاختيار الثالث، وكانت لمعلمي الثانوية. عشر إجابات للاختيار الرابع وهي طرق متنوعة، وكانت لمعلمي الجامعات منها طريقة الاتصال، طرق حسب الطلاب والأستاذ، وبعض المعلمين يستخدم طريقة النحو والترجمة والحوار في نفس الوقت.



29. ما هي نسبة التقدم في اكتساب اللغة العربية من سنة إلى سنة على مستوى التكلم؟

A: 5 %. B: 10 %. C: 20 %. D: 30 %.

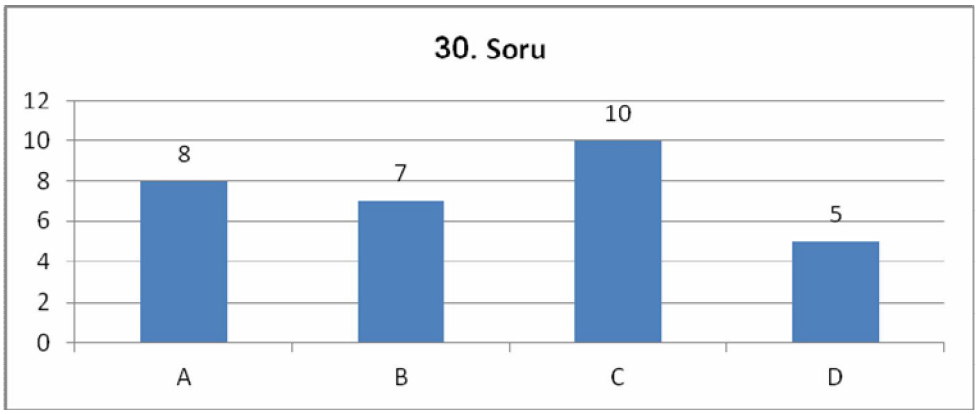
جاءت الإجابات على الشكل التالي: ست عشرة إجابة للاختيار الأول، تسع منها لمعلمي الثانويات، ثلاث منها لمعلمي المعهد الخاص، وأربع لمعلمي الجامعات. ثماني إجابات للاختيار الثاني، أربع منها لمعلمي الثانوية، واثنتان لمعملي المعهد الخاص، واثنتان لمعلمي الجامعات. خمس إجابات للاختيار الثالث، اثنتان لمعلمي الثانوية، وثلاث لمعلمي الجامعات. إجابة واحدة للاختيار الرابع وكانت لمعلمي الجامعات.



30. ما هي نسبة التقدم في اكتساب اللغة العربية من سنة إلى سنة على مستوى الكتابة؟

A: 10 %. B: 20 %. C: 30 %. D: 40 %.

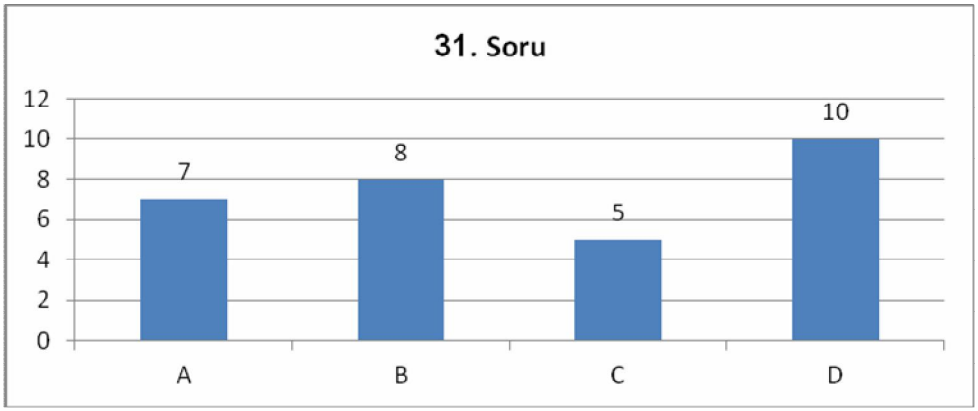
جاءت الإجابات على الشكل التالي: ثماني إجابات للاختيار الأول، خمس منها لمعلمي الثانويات، ثلاث منها لمعلمي المعهد الخاص. سبع إجابات للاختيار الثاني، خمس منها لمعلمي الثانوية، واثنتان لمعملي المعهد الخاص. عشر إجابات للاختيار الثالث، خمس منها لمعلمي الثانوية، وخمس منها لمعلمي الجامعات. خمس إجابات للاختيار الرابع وكلها لمعلمي الجامعات.



31. ما هي نسبة التقدم في اكتساب اللغة العربية من سنة إلى سنة على مستوى النحو؟

A: 10 %. B: 20 %. C: 30 %. D: بين 50 % و 60 %.

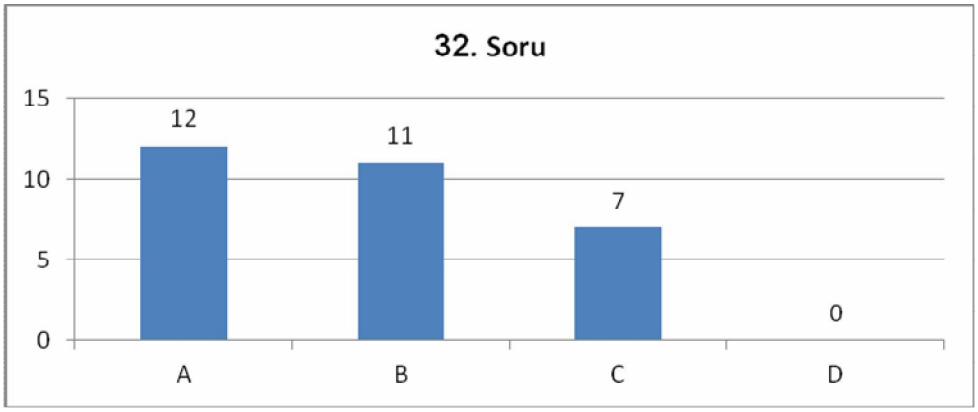
جاءت الإجابات على الشكل التالي: سبع إجابات للاختيار الأول، خمس منها لمعلمي الثانويات، وإجابتان لمعلمي المعهد الخاص. ثماني إجابات للاختيار الثاني، خمس منها لمعلمي الثانوية، وثلاث إجابات لمعلمي المعهد الخاص. خمس إجابات للاختيار الثالث، وكلها لمعلمي الثانوية. عشر إجابات للاختيار الرابع وكلها كانت لمعلمي الجامعات.



32. برأيك في نهاية دراسة الطالب كم هي النسبة التي اكتسبها من اللغة العربية؟

A: 20 %. B: 40 %. C: 60 %. D: .....

جاءت الإجابات على الشكل التالي: اثنتا عشرة إجابة للجواب الأول، عشر منها لمعلمي الثانويات، اثنتان منها لمعلمي المعهد الخاص. إحدى عشرة إجابة للجواب الثاني، خمس منها لمعلمي الثانوية، وثلاث منها لمعلمي المعهد الخاص، وثلاث منها لمعلمي الجامعات. سبع إجابات للجواب الثالث وكلها لمعلمي الجامعات.



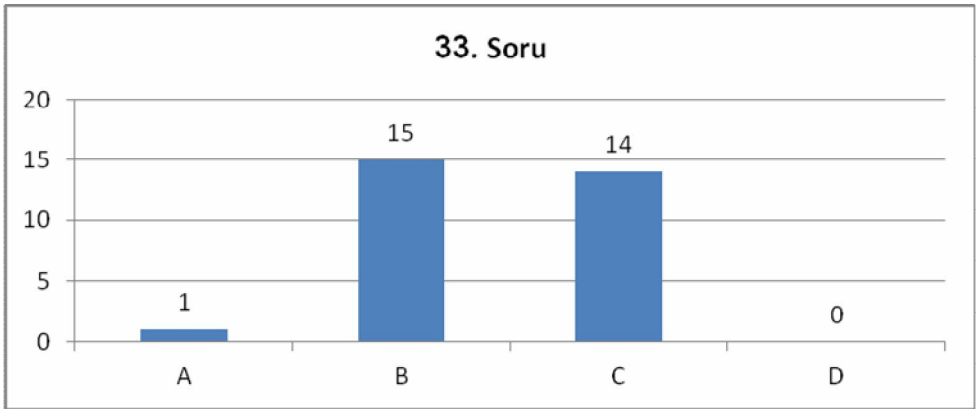
33. كيف تقيم الطالب لتكشف عن تطور لغته؟

A: عن طريق امتحان أسبوعي. B: عن طريق امتحان شهري.

C: عن طريق امتحان نصف الفصل. D:.....

جاءت الإجابات على الشكل التالي: إجابة واحدة للاختيار الأول، وهي لمعلمي الجامعات.

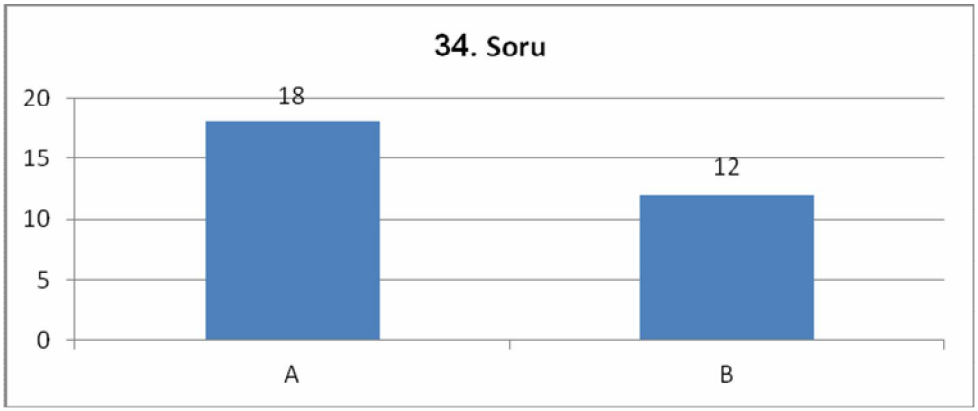
خمس عشرة إجابة للاختيار الثاني، عشر منها لمعلمي الثانويات، وخمس منها لمعلمي المعهد الخاص.



34. الامتحان الذي تجرونه للطاب، أسئلته باللغة العربية أم باللغة التركية؟

A: باللغة العربية. B: باللغة التركية.

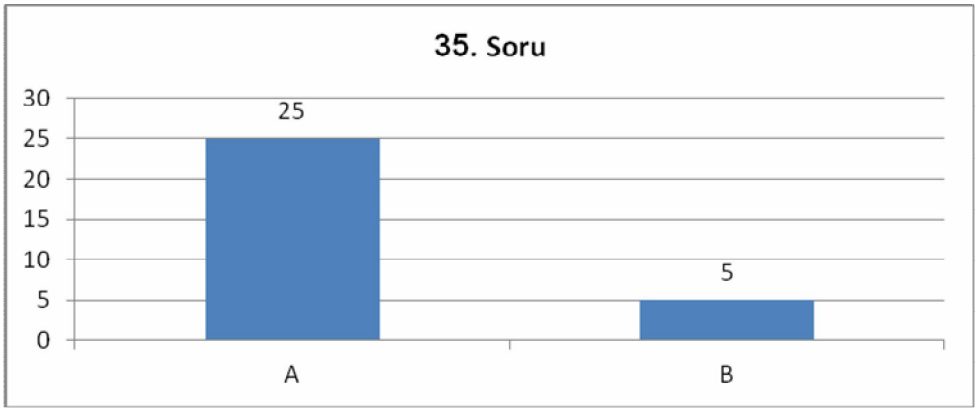
جاءت الإجابات على الشكل التالي: ثماني عشرة إجابة للاختيار الأول، ثمان منها لمعلمي الثانوية، خمس منها لمعلمي المعهد الخاص، خمس منها لمعلمي الجامعات. اثنتا عشرة إجابة للاختيار الثاني، سبع منها لمعلمي الثانويات، وخمس منها لمعلمي الجامعات.



35. أجوبة الأسئلة تكون باللغة العربية أم باللغة التركية؟

A: باللغة العربية. B: باللغة التركية.

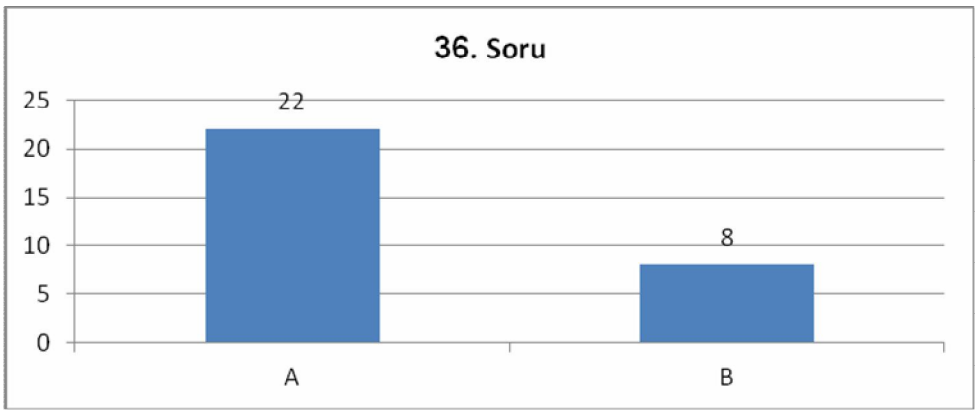
جاءت الإجابات على الشكل التالي: خمس وعشرون إجابة للاختيار الأول، خمس عشرة منها لمعلمي الثانوية، خمس منها لمعلمي المعهد الخاص، خمس منها لمعلمي الجامعات. خمس إجابات للاختيار الثاني، وكلها لمعلمي الجامعات.



36. هل فكرت أن تطور عملية تعليم اللغة العربية؟

A: نعم،..... B: لا.

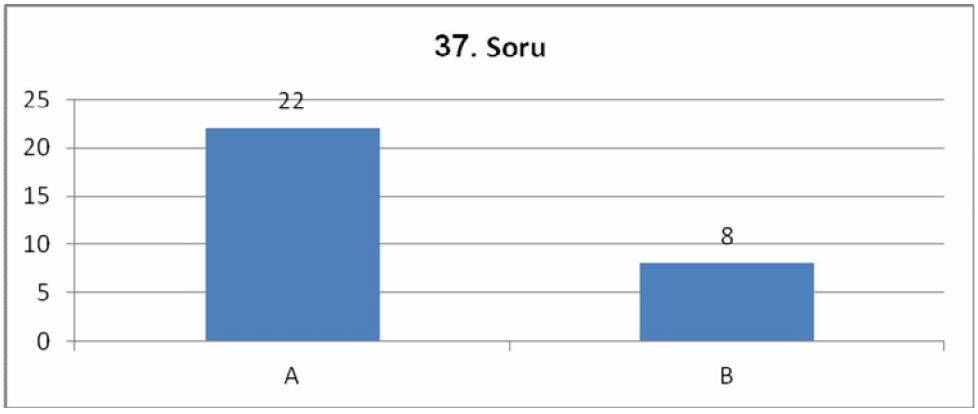
جاءت الإجابات على الشكل التالي: اثنتان وعشرون إجابة للاختيار الأول، توزعت عشر منها لمعلمي الثانوية وعشر لمعملي الجامعات، واثنتان لمعلمي المعهد. وجاءت مقترحات كما يلي: استخدام الوسائل الحديثة في تعليم العربية، حضور الاجتماعات والندوات حول تعليم اللغة العربية، زيادة التدريبات وتنوعها، الإكثار من المحادثة بالعربية بين الطلاب والأستاذ. ثماني إجابات للاختيار الثاني توزعت كما يلي: خمس لمعلمي الثانوية، وثلاث لمعلمي المعهد الخاص.



37. هل اقترحت على الإدارة شيئا لتطوير عملية تعليم اللغة العربية؟

A: نعم. B: لا.

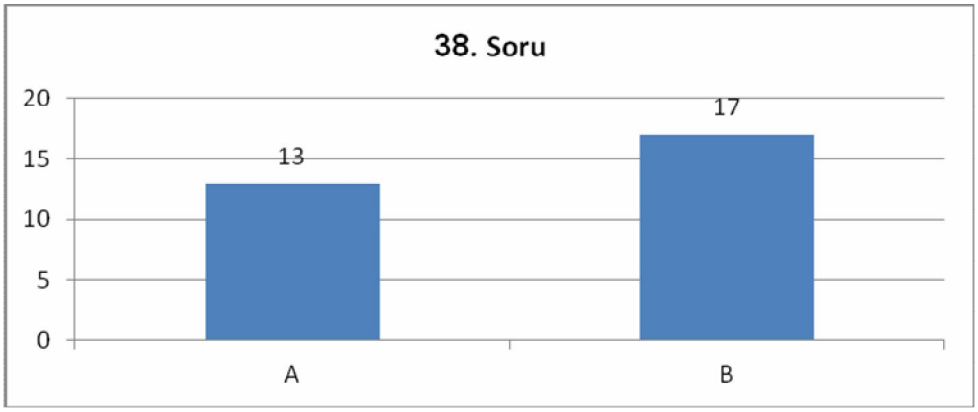
جاءت الإجابات على الشكل التالي: اثنتان وعشرون إجابة للاختيار الأول، توزعت عشر لمعلمي الثانوية، وعشر لمعلمي الجامعات واثنتان لمعلمي المعهد. وجاءت الاقتراحات كما يلي: زيادة عدد دروس العربية، إدخال الحاسوب والوسائل الحديثة، برامج أسبوعية لتحسين مستوى الطلاب. وللاختيار الثاني، ثماني إجابات خمس لمعمي الثانوية وثلاث لمعلمي المعهد الخاص.



38. هل تتجاوب الإدارة مع طلباتكم؟

A: نعم. B: لا.

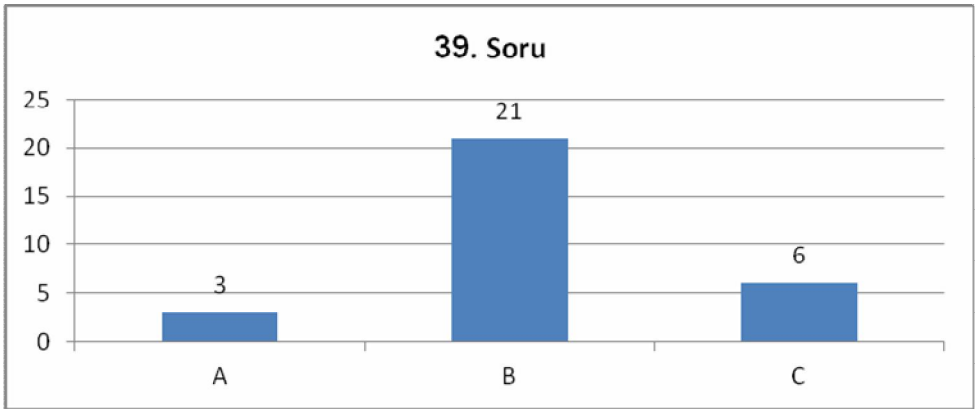
جاءت الإجابات على الشكل التالي: ثلاث عشرة إجابة للاختيار الأول، خمس منها لمعلمي الثانوية، وست لمعلمي الجامعات، واثنتان لمعلمي المعهد الخاص. سبع عشرة إجابة للاختيار الثاني، عشر منها لمعلمي الثانوية، وأربع لمعلمي الجامعات وثلاث لمعلمي المعهد الخاص.



39. هل يزور المدرسة مراقب أو مفتش لتقييم المدرس والعملية التعليمية؟

A: نعم. B: لا. C: أحياناً.

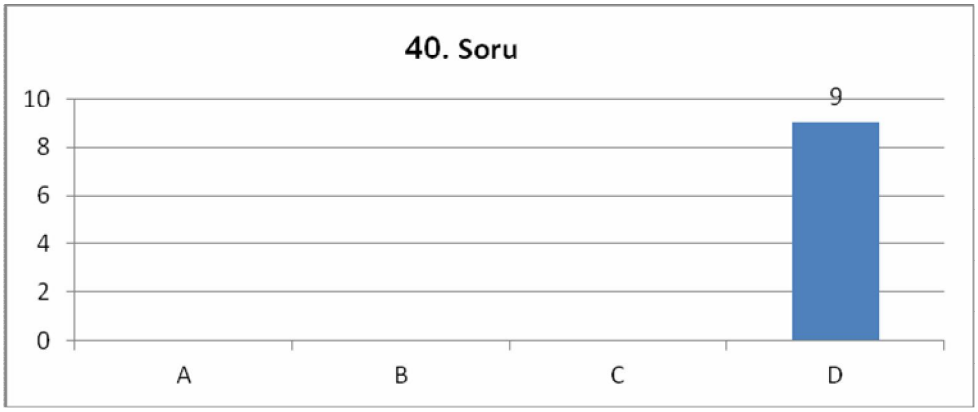
جاءت الإجابات على الشكل التالي: ثلاث إجابات للاختيار الأول، وكانت لمعلمي الثانوية، إحدى وعشرون إجابة للاختيار الثاني، ست منها لمعلمي الثانوية، وعشر منها لمعلمي الجامعات، خمس لمعلمي المعهد الخاص. ست إجابات للاختيار الثالث وكانت لمعلمي الثانوية.



40. كل متى يزور مكان التعليم؟

A: مرة في الفصل. B: مرتين في الفصل. C: ثلاث مرات في السنة. D: .....

جاءت الإجابات على الشكل التالي: تسع إجابات للاختيار الرابع، وهي لمعلمي الثانوية، خمس إجابات "كل أربع سنوات يأتي مرة". وإجابتان "كل خمس سنوات يأتي مرة"، وإجابة "كل سبع سنوات يأتي مرة"، وإجابة "كل سنتين يأتي مرة".

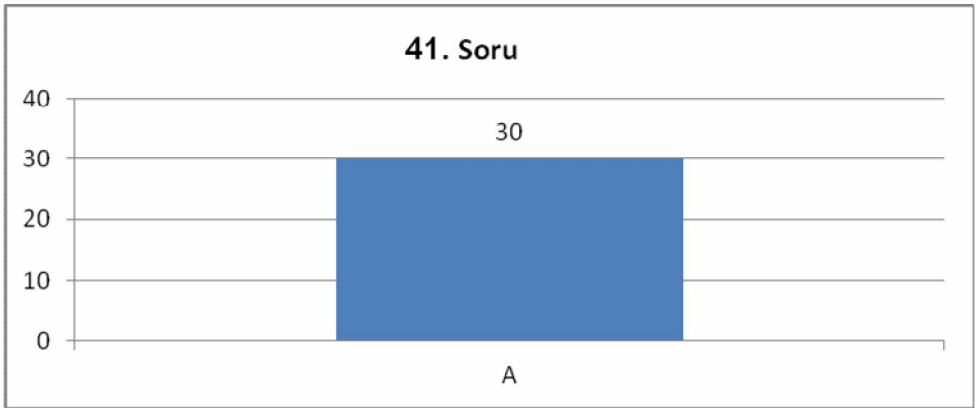


41. ما هي الصعوبات التي تواجهكم في تعليم الكتابة؟

A:.....

جاءت الإجابات على الشكل التالي: بالنسبة لمعلمي الجامعات دارت إجاباتهم حول نقص المواد وأن حروف العربية مختلفة عن حروف التركية، والأخطاء الإملائية الكثيرة، وأن الطلاب لا

ينتبهون ولا يتدربون على الكتابة في البيت، الخطأ في أماكن الحروف في الكلمة. أما بالنسبة لمعلمي الثانويات، فتركزت إجاباتهم حول أن نظام العربية مختلف عن نظام التركية، تشابه بعض الحروف، تغير شكل الحرف حسب موقعه في الكلمة، إضافة بعض الحروف للكلمة التي ليست منها، إبدال بعض الحروف بعضها ببعض. وأما بالنسبة لمعلمي المعهد الخاص، تركزت إجاباتهم أن الطلاب لا يتدربون على الكتابة في البيت، عدم مطابقة الصوت للكتابة، السماع الخطأ الذي سينتج عنه كتابة خطأ، وصل ما حقه الفصل.

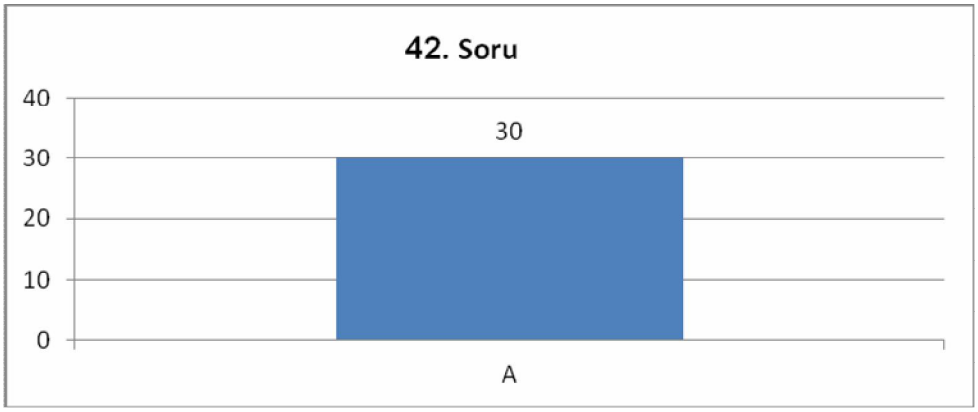


42. ما هي الصعوبات التي تواجهكم في تعليم النحو؟

A:.....

جاءت الإجابات على الشكل التالي: بالنسبة لمعلمي الجامعات دارت إجاباتهم حول أن الصعوبات تكمن في البدء في العملية التعليمية بالنسبة للنحو، وأن الطلاب يفكرون بالتركية وأن

الطلاب لا يحفظون القواعد، والقواعد متداخلة ببعضها وأن الطلاب لا يبحثون المصادر العربية. أما بالنسبة لمعلمي الثانويات، فتركزت إجاباتهم حول أن الطلاب يفكرون بالتركية ويطبقون على العربية، وأن الطلاب الأتراك لا يعرفون القواعد التركية بشكل جيد ولذلك لا يعرفون القواعد العربية، بناء العربية مختلف عن بناء التركية وبعض الموضوعات مثل العدد واسم التفضيل وجمع التكسير والأفعال، والمذكر والمؤنث، واسم الموصول والنكرة والمعرفة. أما بالنسبة لمعلمي المعهد الخاص، فكانت إجاباتهم تدور حول العدد والمذكر والمؤنث والجموع والمثنى والأفعال واسم الموصول والنكرة والمعرفة.

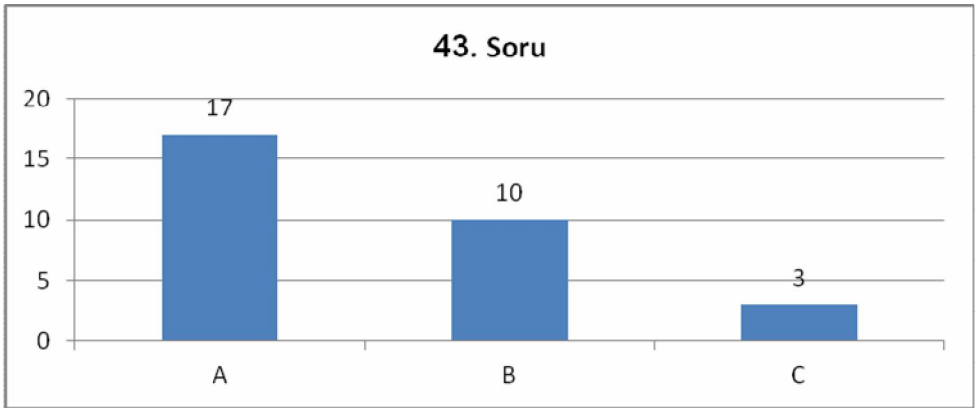


43. هل تجد عند الطلاب رغبة في تعلم اللغة العربية بالنسبة للغات الأخرى؟

A: نعم. B: لا. C: نوعاً ما.

جاءت الإجابات على الشكل التالي: سبع عشرة إجابة للاختيار الأول، سبع منها لمعلمي الثانوية، وخمس لمعلمي الجامعات وخمس لمعلمي المعهد الخاص. عشر إجابات للاختيار الثاني خمس

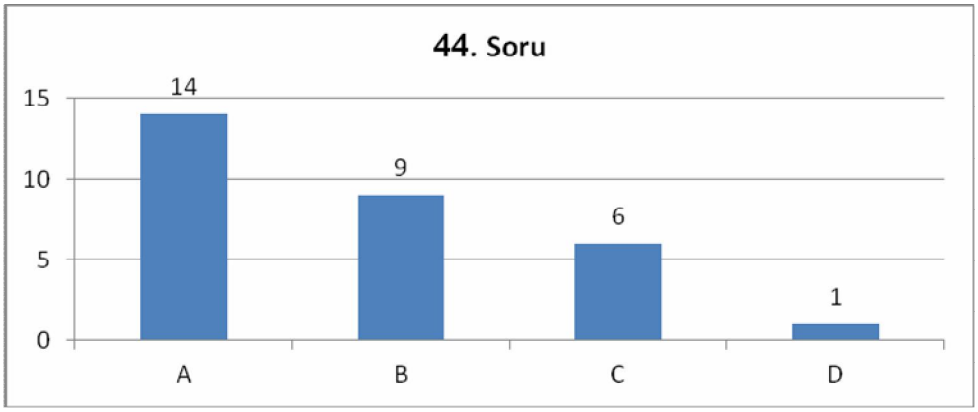
منها لمعلمي الثانوية، وخمس منها لمعلمي الجامعات. ثلاث إجابات للاختيار الثالث وكانت لمعلمي الثانوية.



44. كم نسبة الطلاب الذين يفكرون في متابعة اللغة العربية بعد التخرج؟

A: 5%. B: 10%. C: 20%. D: .....

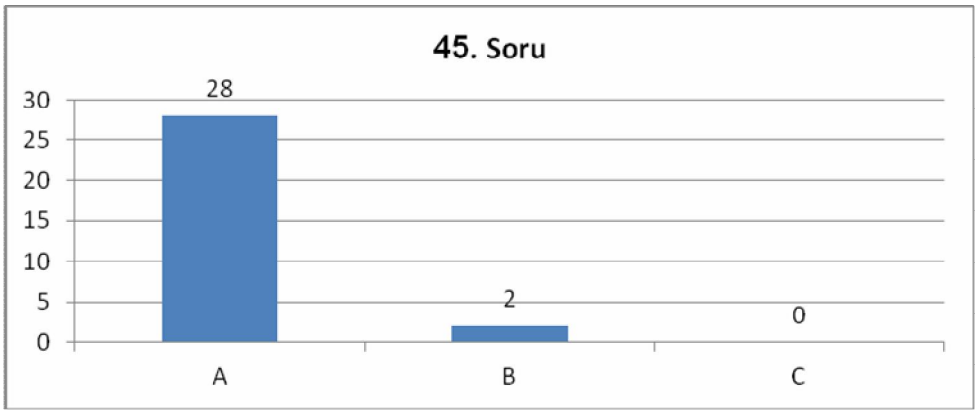
جاءت الإجابات على الشكل التالي: أربع عشرة إجابة للاختيار الأول، عشر منها لمعلمي الثانوية، ثلاث منها لمعلمي الجامعات, وواحدة لمعلمي المعهد الخاص. تسع إجابات للاختيار الثاني، ثلاث منها لمعلمي الثانوية، وثلاث منها لمعلمي الجامعات وثلاث لمعلمي المعهد الخاص. ست إجابات للاختيار الثالث، اثنتان لمعلمي الثانوية، وأربع لمعلمي الجامعات. إجابة واحدة للاختيار الرابع وكانت لمعلم في الجامعة وهي 80%.



45. هل تجد للغة العربية مستقبلا في تركيا؟

A: نعم. B: لا. C: نوعًا ما.

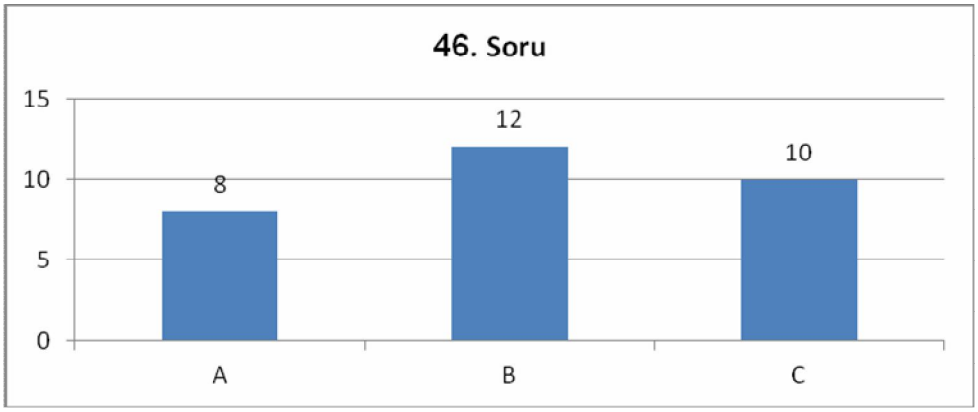
جاءت الإجابات على الشكل التالي: ثمان وعشرون إجابة للاختيار الأول، ثلاث عشرة منها لمعلمي الثانوية، وعشر منها لمعلمي الجامعات، وخمس لمعلمي المعهد الخاص.إجابتان للاختيار الثاني، وكانت لمعلمي الثانوية.



46. برأيك اللغة العربية صعبة؟

A: نعم. B: لا. C: نوعًا ما.

جاءت الإجابات على الشكل التالي: ثماني إجابات للاختيار الأول، خمس منها لمعلمي الثانوية، ثلاث منها لمعلمي المعهد الخاص. اثنتا عشرة إجابة للاختيار الثاني، ثلاث منها لمعلمي الثانوية، وتسع لمعلمي الجامعات. عشر إجابات للاختيار الثالث سبع منها لمعلمي الثانوية وواحدة لمعلمي الجامعات، واثنتان لمعلمي المعهد الخاص.



47. في أي قسم تجد صعوبتها؟

A: في القواعد. B: في الكتابة. C: في الغزارة العربية. D: في مخارج الحروف. E: في الدلالة.

جاءت الإجابات على الشكل التالي: سبع عشرة إجابة للاختيار الثالث والرابع معاً، ثمان منها لمعلمي الثانوية، وسبع منها لمعلمي الجامعة وإجابتان لمعلمي المعهد الخاص. خمس إجابات للاختيار الأول والثالث، ثلاث منها لمعلمي الثانوية، وواحدة لمعلمي الجامعات، وواحدة لمعلمي

المعهد الخاص. أربع إجابات للاختيار الثاني، اثنتان لمعلمي الثانوية وواحدة لمعلمي الجامعات، وواحدة لمعلمي المعهد الخاص. أربع إجابات للاختيار الخامس، اثنتان لمعلمي الثانوية، وواحدة لمعلمي الجامعة، وواحدة لمعلمي المعهد الخاص.

المصادر

أ- المصادر العربية:

1. إبراهيم إبراهيم بركات، *التأنيث في اللغة العربية*، دار الوفاء، مصر، 1988.
2. إبراهيم أنيس، *الأصوات اللغوية*، مكتبة نهضة مصر، بلا تاريخ.
3. إبراهيم أنيس، *دلالة الألفاظ*، مكتبة الأنجلو المصرية، 1984.
4. ابن التستري الكاتب، *المذكر والمؤنث*، مكتبة الخانجي، القاهرة، 1983.
5. ابن جني، *الخصائص*، تحقيق علي النجار، القاهرة، 1952 .
6. امطانيوس ميخائيل، *القياس والتقويم في التربية الحديثة*، جامعة دمشق، 1997.
7. أحمد بن فارس، *الصاحبي في فقه اللغة*، المكتبة السلفية، القاهرة، 1910.
8. أحمد عمر مختار، *دراسة الصوت اللغوي*، عالم الكتب، القاهرة، 1997.
9. أحمد عمر مختار، *علم الدلالة*، علم الكتب، القاهرة، 1998.
10. أحمد محمد المعتوق، *الحصيلة اللغوية*، عالم المعرفة، العدد 212، الكويت 1990.
11. أمر الله إيشلر، *الأخطاء اللغوية التحريرية لدارسي اللغة العربية من الأتراك*، جامعة الملك سعود، 1418ه.
12. أمر الله إيشلر، "الأصوات اللغوية في التركية والعربية: دراسة تقابلية"، *مجلة جامعة الملك* سعود، جامعة الملك سعود، مجلد 16، 1424ه- 2004م.
13. تمام حسان، *اللغة العربية معناها ومبناها*، دارالثقافة، الدار البيضاء، 2001.

14. تمام حسان، *مناهج البحث في اللغة*، مكتبة الأنجلو المصرية، 1990.

15. جمعة سيد يوسف، *سيكولوجية اللغة والمرض العقلي*، عالم المعرفة- العدد 145، الكويت،1990.

16. جوديث جرين، *التفكير واللغة*، ترجمة وتقديم عبد الرحيم جبر، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1992.

17. حازم علي كمال الدين، *دراسة في علم الأصوات*، مكتبة الآداب، الطبعة الأولى، القاهرة، 1999.

18. حسن ظاظا، *اللسان والإنسان مدخل إلى معرفة اللغة*، دار القلم، دمشق، 1990.

19. حسن عباس، *خصائص الحروف العربية ومعانيها*، منشورات اتحاد الكتاب العربي، دمشق، 1998.

20. حسني عبد الباري عصر، *الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية*، مركز إسكندرية للكتاب، 2005.

21. خلود العموش، برامج إعداد معلكي اللغة العربية في الجامعات الأردنية- واقعها وسبل النهوض بها، الثلاثاء- 27 تشرين الأول- 2009.

22. داريان لارسن فريمان، *أساليب ومبادئ في تدريس اللغة*، ترجمة عائشة موسى السعيد، ، جامعة الملك سعود، الرياض، 1997.

23. دوجلاس براون، *أسس تعلم اللغة وتعليمها*، ترجمة عبده الراجحي- علي علي أحمد شعبان، دار النهضة العربية، بيروت، بلا تاريخ.

24. سعاد خليل، "الفروقات بين الطلاب"، www.nashiri.net يونيو 2004.

25. سمير شريف إستيتية، *الأصوات اللغوية رؤية عضوية ونطقية وفيزيائية*، دار وائل.

26. سهيل صابان، *معجم الالفاظ العربية في اللغة التركية*، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض، 2005.

27. صبحي الصالح، *دراسات في فقه اللغة*، دار العلم للملايين، بيروت، 1973.

28. طه حسين، *مستقبل الثقافة في مصر*، دار المعارف، القاهرة، 1938.

29. طه علي حسين الدليمي- سعاد عبد الكريم عباس الوائلي، *اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها*، دار الشروق، عمان- الأردن، 2005.

30. عاصم بيطار، *النحو والصرف*، منشورات جامعة دمشق، دمشق، 2002.

31. عبد القاهر الجرجاني، *دلائل الإعجاز*، مكتبة الخانجي، القاهرة، 2000.

32. عبد الحميد عبد الله عبد الحميد، *الأساليب الحديثة في تعليم اللغة العربية*، مكتبة الفلاح، الكويت، 1998 .

33. عبد العزيز عتيق، *علم المعاني*، دار النهضة العربية، بيروت، 1970.

34. عبد العزيز بن ابراهيم العصيلي، *علم اللغة النفسي*، البحوث العلمية، المملكة العربية السعودية، 2006 .

35. عبد العليم إبراهيم، *الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية*، دار المعارف، مصر، 1973.

36. عزت عبيد الدعاس، *الواضح في شرح المقدمة الجزرية في علم التجويد*، دار الإرشاد، سوريا، 2005.

37. عصام نور الدين، *علم وظائف الأصوات*، دار الفكر اللبناني، بيروت، 1992.

38. غانم قدوري الحمد، *الدراسات الصوتية عند علماء التجويد*، دار عمار، 2007.

39. غانم قدوري الحمد، *رسم المصحف دراسة لغوية تاريخية*، دار عمار، 2009.

40. فايز الداية، *علم الدلالة العربي النظرية والتطبيق*، دار الفكر المعاصر، بيروت-لبنان، 1996.

41. فواز ابراهيم العبدالله- محمد وحيد صيام- أوصاف ديب، *مدخل إلى تقنيات التعليم*، جامعة دمشق، 2011.

42. كمال بشر، *علم الأصوات*، دار غريب، القاهرة، 2000.

43. كمال بشر، *علم اللغة العام*، دار غريب، القاهرة، 1970.

44. محمد الأنطاكي، *المحيط في أصوات العربية ونحوها وصرفها*، دار الشرق العربي، بيروت، بلا تاريخ.

45. محمد حقي صوتشين، "لغة الضاد باتت تعلم رسمياً في مدارسنا"، جريدة الشرق الأوسط، 1 ابريل 2012،
http://www.aawsat.com/details.asp?section=19&article=670655&issueno=12178

46. محمد حماسة عبد اللطيف، *النحو والدلالة*، دار الشروق، 2000.

47. محمد محيي الدين عبد الحميد، *شرح ابن عقيل*، المكتبة العلمية، بيروت، بلا تاريخ.

48. محمد هنكرمن، ، *قواعد اللغة التركية لغير الناطقين بها*، ترجمة محمد حقي صوتشين دار أنكين، 2003.

49. محمود السيد، *علم النفس اللغوي*، جامعة دمشق، دمشق، الطبعة السادسة، 2005-2006.

50. محمود السيد، *في طرائق تدريس اللغة العربية*، جامعة دمشق، 2004.

51. محمود فهمي حجازي، *مدخل إلى علم اللغة*، القاهرة، 1989.

52. معروف الرصافي، *دفع الهجنة في ارتضاح اللكنة*، تحرير ومراجعة موسى يلدز، شركة قدمس للنشر والتوزيع، بيروت، لبنان 2011.

53. منقور عبد الجليل، *علم الدلالة أصوله ومباحثه في التراث العربي*، منشورات اتحاد الكتاب العربي، دمشق، 2001.

54. ميساء أحمد أبو شنب، *تكنلوجيا التعليم*، كوبنهاكن، 2007.

55. ميشال زكريا، *الألسنية علم اللغة الحديث المبادئ والأعلام*، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت- لبنان، 1983.

56. ناصر الغالي- عبد الحميد عبدالله، *أسس إعداد الكتب التعليمية لغير الناطقين بالعربية*، دار الغالي، الرياض، 2004.

57. نايف خرما، *أضواء على الدراسات اللغوية المعاصرة*، *عالم المعرفة*، الكويت- أيلول 1978.م

58. نايف خرما- علي حجاج، *اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها*، مجلة عالم المعرفة، العدد 126، الكويت، 1988.

59. هداية هداية ابراهيم، *استراتيجيات تشخيص وعلاج الصعوبات اللغوية*، الرياض، 2008.

60. هشام عبد الباري محمد راجح، *الدقائق المحكمات في المخارج والصفات*، دار الإيمان، الإسكندرية، 2006.

61. وافي حاج ماجد، *ظاهرة جمع التكسير في العربية، دراسة لأبرز خصائصها اللفظية والمعنوية*، بيروت- لبنان، 2003.

62. وليد العناني،" دراسة لسانية تربوية"، مجلة جامعة أم القرى، العدد الثاني- 2009.

63. يوسف غازي، *مدخل إلى الألسنية*، منشورات العالم العربي الجامعية، دمشق، 1985.

ب- المصادر التركية:

1. Cangir, M. (2001), *İmam-Hatip Liselerinde Arapça Öğreniminde Karşılaşılan Sorunlar*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

2. Emrullah İşler, "Klasik Arapça Gramer Kitaplarının Modern Öğretimdeki Yeri", *Dil Dergisi*, Ankara.

3. Faik Reşit Unat, *Türkiye'de Eğitim Sisteminin Gelimesine Tarihi Bir Bakış*, Ankara 1964.

4. İşler, E. (1997), *Türkçede Anlam Kaymasına Uğrayan Arapça Kelime ve Kelime Grupları*, Türk Dünyası Araştırmaları Vakfı, İstanbul.

5. İşler, E. (2002), "Arapça ve Türkçede Ortaçlar 'Karşıtsal Çözümleme", *Nüsha Dergisi*, Yıl: 2, Sayı: 7.

6. Nuri Yüce, *Osmanlı Devleti ve Medeniyet Tarihi*, Ed. Ekmelettin İhsanoğlu, İstanbul 1998.

7. Osman Ergin, *Türkiye Maarif Tarihi*, İstanbul 1977.

8. Ömer Demircan, *Dünden Bugüne Türkiye'de Yabancı Dil*, Ankara 1988.

9. Yahya Akyüz, *Türk Eğitim Tarihi*, İstanbul 1994.

10. Yusuf Karataş, *Türkiye'de Arapça Öğretimi Açısından 'el-Arabiyyetu Li'l-Hayât' Ders Kitabının Değerlendirilmesi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara 2001.