وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة حسيبة بن بوعلي الشلف
كلية الآداب والفنون
قسم اللّغة العربية

أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه

الشعبة: دراسات لغويّة
التخصص: تعليمية اللّغة العربية وتحليل الخطاب

العنوان

تعليمية اللّغة العربية للناطقين بغيرها

جامعة إسطنبول نموذجا

من إعداد
مكي خديجة

المناقشة بتاريخ ..../..../..... من قِبل اللجنة المكونة من:

أحمد عراب	أستاذ محاضرأ	جامعة حسيبة بن بوعلي- الشلف	رئيسا
أحمد بن عجمية	أستاذ	جامعة حسيبة بن بوعلي- الشلف	مشرفا و مقررا
جميلة روقاب	أستاذ محاضرأ	جامعة حسيبة بن بوعلي- الشلف	مناقشا
عبد القادر بعداني	أستاذ محاضرأ	جامعة حسيبة بن بوعلي- الشلف	مناقشا
بلقاسمي مليكة	أستاذ محاضرأ	جامعة الجزائر	مناقشا
بلقاسم ابراهيم	أستاذ محاضرأ	جامعة مستغانم	مناقشا

السنة الجامعية: 2020/2019م1440-1441 هـ

شكر و عرفان

أشكر الله سبحانه عزّ وجلّ على منّه و كرمه وتوفيقه.

وأجدني مدينة لكثيرمن أساتذتي وأصدقائي الذين يرجع إليهم الفضل بعدالمولى عزّ وجلّ في إنجاز هذا البحث، وفي مقدمتهم هؤلاءجميعا:

أستاذي الفاضل **الدكتور أحمد بن عجمية** الذي أشرف على هذا العمل ولمست منه كل التشجيع والتوجيه منذ أن كان فكرة إلى أن صار مستويا على صورته،فله منّي خالص التقدير وأجزل الامتنان.

كما أشكر **البروفيسور عبد القادر شرف** شكرا جزيلا على سعة صدره وإصغائه لاستفساراتي ووقوفه بجانبي حافزاً قويّاً دفعني لمواصلة البحث.

وأشكر **الدكتور الحاج جغدم** على توجيهاته وإسداء النصح كلما لجأت إليه.

وأشكر هيئة الجامعة أساتذة وإدارة على مساندتهم وتقديم المساعدة كلما احتجنا إليهم.

ولايفوتني أن أشكر أعضاء لجنة المناقشة على تجشّمهم مشقّة قراءة هذا الجهد المتواضع وتقويمه.

إهداء

أُهدي الجهد العلمي إلى:

روح والدي الذي علّمني أبجديات الحياة.

إلى من علمتني بحنانها كيف تكون الأمومة بحرا من العطاء .. أمي الغالية.

إلى إخوتي أجمل ذكرياتي.

إلى عطر إحساسي ورفيق دربي الذي صبر معي وتحمّل انشغالي بالبحث العلمي .. زوجي الغالي.

إلى فلذات كبدي **رفيق، أنيس، وأكرم** حفظهم الله جميعا وأنار دربهم بالعلم والمعرفة والإيمان.

أقدم هذا العمل عربون محبّة ووفاء.

مقدمة

اختار الله سبحانه وتعالى اللّغة العربية لينزل بها أفضل كتبه ويكمل بها دينه الذي ارتضاه لعباده وهذا ولّده شرف لها لا يضاهيه شرف.

تعدّ اللغة العربية ثالث أوسع اللّغات انتشارا وتعتبر اللّغة الثانية لمسلمي العالم على اختلاف أجناسهم ولغاتهم وقد حظيت بمكانة مرموقة بين لغات العالم نظرا لتاريخها وثرائها وصفاتها وقدرتها على استيعاب المعاني.

اهتم العلماء قديما وحديثا بتعليم اللّغة العربية والحفاظ على مكانتها بنشر تعليمها في بقاع الأرض، وقد لقي تعليم اللّغة العربية للناطقين بغيرها اهتماما مباشرا على المستوى العربي والعالمي،إن نجاح تعلم اللّغة العربية وتعليمها يقوم على مجموعة من الأسس اللّسانية والنّفسية والاجتماعية،زيادة على ذلك جهود العلماء والتربويين والقائمين عليها والتكامل والتناسق بين عناصر العملية التّعليمية،وإن كان هذا التّعقيد وسط بيئة أحادية اللّغة فإنّها حتما ستكون أصعب عندما يتعلق الأمر بالنّاطقين بغيرها وهو في وسط متعدد اللّغات.

وسعى التّربويون إلى تطوير العملية التّعليمية وإنجاحها بابتكار طرائق وإستراتيجيات جديدة تمكّن المتعلمين من تعلم المهارات اللّغوية التي تحقق أهدافهم وتلبّي حاجاتهم اللّغوية، لأنّها الهدف الأساسي لعملية تعليم اللّغة، ونظرا لتزايد الإقبال على تعلم العربية من فئة النّاطقين بغيرها تزايدت نسبة تصميم المناهج وإعدادها لتلبي حاجاتهم اللغوية، باعتبار المنهج منظومة تربوية من منظومة التّعليم.

بالرغم من الأهمية المتزايدة التي يحظى بها متعلم اللّغة العربية وتعليمها، إلا أنّها تواجه مشاكل عديدة، من بينها الافتقار إلى منهجية تعليمية مناسبة، ومنها مايختص بالدّارسين ومنها مايختص بالبيئة المعرفية.

يتناول بحثنا تعليمة اللّغة العربية للناطقين بغيرها جامعة إسطنبول أنموذجا، ولقد حاولنا في هذه الدراسة أن نسلّط الضوء على العملية التّعليمية في كلية اللغات بجامعة إسطنبول علما أنّ تعليم اللّغة العربية للنّاطقين بغيرها تشهد إقبالا متزايدا على تعليم اللّغة، حيث تسعى هيئة الجامعة إلى تطوير منهاج تعليم اللّغة العربية وإعدادها على أسس علمية بطريقة منظمة يتكون من عناصر وخطط

واضحة، تهدف إلى بناء كفايات تعليم اللّغة العربية واكتسابها، تعليم القواعد العربية وانتقاء المفردات وكيفية توظيفها في إعداد المادة التّعليمية.

يعد الإطار المرجعي الأوروبي للّغات معيارا لتطوير مناهج تدريس اللّغات الأجنبية ولها تأثير كبير في تعليم اللّغة العربية والمرجع الذي تتبعه جامعة إسطنبول في تدريس اللّغة العربية.

والهدف الرئيس من هذه الدراسة التأكد من توافق المعيار الأوروبي مع البرنامج المعتمد في التّدريس وأثر هذا البرنامج في اكتساب وإتقان اللّغة العربية ومدى ملائمته للطلبة في هذه الجامعة حسب مستواهم وما يحققوا لأهداف المتوخاة من هذه العملية.

تقتضي منا هذه الدراسة طرح بعض الإشكالات والتساؤولات التي تشكل محور هذا والتي أوردناه على الشكل:

1- إلى أي مدى رعى منهج اللّغة العربية في كلية الأدب في جامعة إسطنبول ؟
2- إلى أي مدى رعى هذا المنهج خصوصية العملية التعليمية لكلية الآداب من حيث الإهتمامات والميول والأهداف ؟
3- كيف يمكننا التوصل من خلال مساءلة العينات الميدانية (استبانة) إلى تشخيص التقويم المتبعة في هذه العملية والوقوف على المؤشرات الإجابية والسلبية فيها؟

للإجابة عن هذه التساؤولات حاولنا إسقاط مناهج على كلية الآداب بجامعة إسطنبول، لكي نصل إلى وضع تصور شامل لجملة المعارف دون الإخلال بطبيعة المنهج المتبع في هذه الدراسة والذي يراعي أطراف مهمة في العملية التعليمية ونعني ذلك دور الأستاذ في تطبيق هذا البرنامج فهو محور هذه العملية والمحرك لمفاصلها، لأنه على اتصال دائم بالطلبة وعلى دراية بحاجياتهم وينتقي ما يناسب ويلائم الطالب من نصوص وطرائق لرسم الأهداف وتحقيق الغايات.

تنبع فكرة موضوعنا من فضول علمي موضوعي وذاتي تتصدره رغبتنا في ممارسة هذه العملية النبيلة، وميلنا إلى التحكم أكثر لطرائق التدريس الحديثة و المتطورة في تعليمية اللغة العربية للناطقين بها ولغير الناطقين بها.

ولعل اختيار النموذج التركي له دلالة ودلالات تاريخية وحضارية بحكم التاريخ المشترك وبما نالته اللغة العربية من حضوة وأهمية في الجامعات التركية،الدافع الذي شجعني اقتحام هذه التجربة العلمية.

وقد اقتضت منا طبيعة الموضوع الإعتماد على المنهج الوصفي الذي يعتبر الأنسب في مثل هذه الدراسات لما ينتج لنا من مقاربات بديلة تكشف النتائج المحققة في كل مرحلة، علما البحث في شقه التطبيقي ينحب صوب إجراء مقابلات شخصية مع طلبة الكلية و أساتذتهم حول قضايا تعليم اللغة العربية في تركيا بعيدا عن إصرار الأحكام المعممة واعتمادا في نفس ما تستفرغه نتائج الإستبانة.

يتوزع مضمون البحث على أربعة فصول خصصنا الفصل المعنون ب:**"تعليمية اللغة العربية في ضوء الإتجاهات الحديثة"** حيث تعرضنا فيه إلى ضبط مجموعة من المفاهيم والفروقات التي تنضوي تحت مفهوم اللغة وخصائصها ومكانة اللغة العربية قديما وحديثا، ملمحين إلى دور اللسانيات في تنظيم هذه العملية وتأطيرها.

أما الفصل الثاني المعنون بـ :" **الصعوبات التي تعترض العملية التعليمية لغير الناطقين نتائج ومقترحات"**وفيه فصلنا في أنواع الصعوبات والمشكلات التي تعترض عملية تعليم العربية للنّاطقين بغيرها، من معوقات لغوية كالصّرفية والدّلالية والنّحوية والصّوتية والكتابة والتّداخل اللّغوي بالإضافة إلى بعض الصعوبات التي لها علاقة بالمتعلم نفسه،كما قمنا بدراسة ميدانية(الإستبيان) للحصول على نتائج موضوعية.

وأمّا الفصل الثالث فجاء موسوما بـ : " **طريقة إعداد برنامج اللغة العربية لغير الناطقين بها (قراءة توصيفية)"** ، حاولنا أن نستعرض كل ما له علاقة ببرنامج كلية الآداب بجامعة اسطنبول بدءا بالجانب التاريخي، ثم السنة التحضيرية لكليّة الإلهيات باعتبارها سنة تمهيدية لدراسة الأدب العربي بجامعة إسطنبول، ثم كلية اللّغات بجامعة إسطنبول وأهداف تعلّم العربية،مع شرح واصف لبرنامج الجامعة و النّظام التّعليمي والبيئة التّعليمية.

أمّا الفصل الرابع والأخير فكان معنونا بـ : " **عرض محتوى الإستبيان ومناقشة فرضياته (مقاربة تحليلية في ضوء إقتراح البدائل)"** ،و فيه ناقشنا محتوى أسئلة الإستبيان لإستخلاص مؤشرات النجاح و الإخفاق في تعليم اللغة العربية لكلية الآداب واللغات لجامعة إسطنبول مع إقتراح الحلول والبدائل.

بقدر ما تعده به هذه الدراسة من نتائج واعدة في هذا المجال نظرا لما تحظى به من اهتمام بالغ في أقطار المعمورة، إلا أن الصعوبات كثيرة حالت بلوغ هذه الدراسة غايتها منها:

- قلة الدراسات الميدانية التي أجريت في هذا المجال ناهيك عن قلة المصادر والمراجع المؤلفة في قضايا تعليمية اللغة العربية للناطقين بغيرها.

تستلهم هذه الدراسة رؤيتها المنهجية والمعرفية من بعض الدراسات التي تماشت وتواشجت مع موضوع هذا البحث نذكر منها على سبيل الذكر لا الحصر:

- المرجع في تعليم اللّغة العربية للنّاطقين بلغات أخرى لـ " رشدي أحمد طعيمة"، وقد استفدنا منه في الإطلاع على المفاهيم العامة لتعليمية اللّغات والإتجاهات الحديثة في تعليم اللّغة العربية كلغة ثانية والذي يرى ضرورة تطوير مناهج وطرق تدريس اللغات.

- دليل عمل إعداد المواد التّعليمية لبرامج اللّغة العربية حيث رأى فيه ضرورة وضع دليل يتعلق بتعلم اللّغة وتعليمها وإعداد المعلّم وتأهيله، وأساليب التقويم والاختبارات، لأنّ نجاح العملية التّعليمية يستهدف الكفاءات في المناهج والتّحكم في المحتويات المعرفية وإستراتيجيات إدارتها.

- إضاءات لمعلمي اللّغة العربية لغير النّاطقين بها لـ " عبد الرحمان بن فوزان الفوزان "، يعدّ هذا الكتاب من أحدث ما قُدّم في علم اللّغة التطبيقي، ويعطي إطلالات واسعة على هذا الميدان ومجالاته الأساسية لأنّه يزوّد المعلم بمجموعة من الأساليب والإجراءات التي تمكنه من تعليم اللّغة بطريقة أكثر قابليّة، كما تناول تقديم مهارات اللّغة وعناصرها المختلفة وكيفية إجراء التدريبات بأنواعها.

- دليل معلم العربية للنّاطقين بغيرها لـ " علي عبد المحسن الحُديبي "، يشكل تناولا شاملا مفصّلا كدليل بازغ في حقل تعليمية اللّغات لأنّه موجها ومرشدا للمُدرسين في معرفة إستراتيجيات وطرائق تعليم اللّغة وتعليم مهارات اللّغة وعناصرها وصعوبات وحلول ومهارات ومتطلّبات والمستويات المعيارية لمعلم اللّغة العربية للناطقين بلغات أخرى، وبرامج تأهيل المعلّمين وتدريبهم في الجامعات السعوديّة.

- دليل تطبيقي لمعلم اللّغة العربية للناطقين بغيرها (تجارب في الميدان) لـ "أحمد نواف الرهبان وآخرون " الذي حاول فيه نقل تجربة وخبرة لفريق متخصص في تعليم العربية للناطقين بغيرها، ويقف على المشكلات التي تعاني منها لينتهي إلى وضع تصور يتلاءم مع احتياجات معلّمي العربية في البيئة

التركية وركز على حاجة كلّ من المعلم والمتعلّم، مما يعود عليه بالفائدة دون الخوض في تفاصيل ترهقه وتبعده عن مراده.

– دراسات في تعليم العربية للنّاطقين بغيرها لـ " خالد حسن أبو عمشة " فهو مجموعة من الأبحاث والدراسات جمعها في محور واحد وهو تعليم اللّغة العربية للناطقين بغيرها والذي يشتمل على المرتكزات اللّسانية في تعليم اللّغات والاستفادة من مجال اللّسانيات التطبيقية وتحليل بعض المناهج لتعليم العربية للناطقين بغيرها، ثم سبل تطوير اللّغة العربية بغيرها في ضوء الإطار المرجعي الأوربي المشترك على مختلف الأصعدة بدءاً من الرؤى والأهداف إلى المحتوى والمناهج، إلى طرائق التدريس والتقويم.

– المناهج وطرائق تدريس اللّغة العربية لـ " عمران جاسم الجبوري" و" حمزة هاشم السلطاني " رأى فيه أهمية المناهج في الأسس التي يُبنى عليها المنهج مع مراعاة حاجات المتعلم بتحديد الأهداف التربوية وطرائق التدريس وطرائق التقويم وفق دروس نموذجية تساعد المعلم في تخطيط درسه وصولا إلى هدفه المحدد.

– كما اعتمدنا على الشبكة العنكبوتية للدخول إلى مواقع الجامعات التركية للتعرف على نظام تدريسها،لم يسعفنا الوقت لزيارتهم بسبب بعد المسافة وقصر مدة التربص.

– و لا نزعم في هذا المقال أننا أوّل من طرق باب الدراسة في تعليمية اللّغة العربية بل هناك دراسات سابقة نذكر منها :

– تعلم اللّغة العربية بوصفها لغة ثانية بالجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا " بحث تكميلي لنيل شهادة الماجستير في العلوم الإنسانية 2007-2008 "، غير أن هذه الدراسة تبحث في تقويم مادة اللّغةالعربية على المستوى الأساسي بجامعة الأمير سونكلا وتركز على الكتاب المقرر لمادة اللّغة العربية (1) وفقا لأسس إعداد المواد التّعليمية في تعليم اللّغة العربية للنّاطقين بغيرها.

– المشاكل اللغوية التي تواجه الأتراك في تعليم اللّغة العربية والمقترحات لـ " أحمد دياب، أطروحة ماجستير بجامعة أنقرة 2012 " تحدث عن واقع تعليم اللّغة العربية بوصفها لغة ثانية في تركيا وذكر المشكلان التي يواجهها الطلبة الأتراك في تعلم هذه اللّغة.

– تعليمية اللّغة العربية للناطقين بغيرها من الأتراك (مادة التعبير أنموذجا) ل"بلعباسي عمر 2017" رسالة دكتوراه بجامعة سعيدة – الدكتور طاهر مولاي– هدفت إلى تخطيط مذكرة نموذجية كيفية

تعليم مادة التعبير الشفوي باقتراح القرآن الكريم حلاّ للمشاكل،حيث يسير وفقها معلم العربية للناطقين بغيرها.

تنوعت أهداف الدّراسات التي تناولت تعليم اللّغة العربية لغير النّاطقين بها، فمنها ما تناول تعليم المهارات اللغوية وإستراتيجيات التعلم وطرائق التدريس، ومنها ما تناول الكتب والبرامج والمناهج ومنها ما تناول المشاكل اللّغوية والغير لغوية للمتعلمين، كما قدّمت هذه الدراسات مقترحات وحلول يمكن أن تؤخذ بعين الاعتبار لتطوير تعليم اللّغة، وذلك من خلال بناء مناهج وإعداد الطرائق والإستراتيجيات والوسائل المستخدمة في التدريس لمواكبة تطورات العصر الحالي وفق النظريات الجديدة في التّعلم وتأطير المعلمين وإعدادهم، غير أنّ الجانب الذي لم يُطرح في الدّراسات السّابقة، دراسة برنامج جامعة إسطنبول وعلى أي معيار يؤلف هذا البرنامج، ولا ندري أنّنا بلغنا مبلغا مهما في هذا العمل، إنّما سلّطنا الضّوء، ونرجو أن نكون قد حرّكنا الهمم والأقلام لمن يأتي بعدنا.

وقبل أن نجتاز الصفحة الأخيرة من هذه المقدمة أشكر الله عزّ وجل أن وفقني لإتمام هذا العمل،فالكمال لله وحده وحسبي في هذا أنّني راضية عمّا بذلته من جهد الذي حاولت فيه قدر المستطاع بأن يرى النور ويخرج إلى العلن، فإن وفّقت فيه إلى الصواب فمن عند الله.

و أسأل الله أن يتقبل هذا العمل العلمي المتواضع خالصا لوجهه وعلى الله قصد السّبيل والحمد لله ربّ العالمين.

وفي الأخير لا تدّعي هذه الدراسة أنها تلعب الغاية المنشودة وألمت بكل قضايا تعليمية اللغة العربية في تركيا وتبقى الكثير من الأسئلة والإشكالات نقاطا معتمة تحتاج إلى إضاءة من لدن باحثين في هذا المجال.

الطالبة مكّي خديجة

يوم10-12-2019

شلف

الفصل الأول : تعليميّة اللّغة العربية في ضوء الإتجاهات الحديثة.

1- مفهوم اللّغة العربية و خصائصها.

2- طرائق تدريس اللغة العربية.

3- دور اللّسانيات في تنظيم العملية التعليمية.

4- منهاج اللغة العربية للناطقين بغيرها.

5- الفرق بين المنهج الأوربي و الأمريكي.

تعدّ اللّغة العربية لغة القرآن فهي كلام الله المنزّل بها، ولا يستطيع المرء فهم القرآن إلّا بتعلّم اللّغة العربية لفهم بيانه واستجلاء معانيه، فشهد ميدان تعلّم اللّغة العربية إقبالا كبيرا خاصة في المستوى الجامعي، المتخصصين في علوم الشريعة،وغير الشريعة، كالصّرف والنّحو والترجمة والتعبير بنوعيه، بلغة سليمة وفصيحة وبليغة.

1. مفهوم اللغة العربية وخصائها

1.1 تعريف اللّغة العربية

تعددت تعاريف اللّغة العربية القدامى وجمعها(**ابن جني**)ت 392ﻫ في تعريفه"أمّا حدّها فهي أصوات يعبّر بها كلّ قوم عن أغراضهم"[1]فهي وسيلة للاتصال الاجتماعي والعقلي، ويعرفها (**ابن خلدون**)"أنّ اللغة ملكة في اللّسان، وكذا الخطّ صناعة ملكتها في اليد"[2] فهي نظام من العلامات يستعملها الفرد للتواصل مع الآخرين بواسطة الكلام والكتابة.

وعند العرب المحدثين تحتوي على مجموعة من الخصائص التي تميّز اللّغة فيعرفها (**حامد زهران**)"أنّها مجموعة من الرموز تمثّل المعاني المختلفة، وهي مهارة اختص بها الإنسان، واللّغة نوعان لفظية وغير لفظية، وهي وسيلة الاتصال الاجتماعي وهي إحدى وسائل النّمو العقلي والتنشئة الاجتماعية والتوافق الانفعالي، ومظهر قوي من مظاهر النمّو العقلي والحسّي والحركّي"[3]ولا يختلف عنه (**عبد الرحمان أيوب**)" اللّغة نظام تعبيري صوتي استقر عليه العرف، والاستعمال في عصر معين، وبين جماعة معينة، أو طائفة معينة، يمن بواسطته التفاهم بين أفراد هذه الجماعة، يبلغون مستوى عاديا من الإدراك"[4]، ويتوافق تعريفه مع اللّساني (**عبد الرحمان الحاج صالح**)"لا شك أنّ القارئ قد لاحظ أنّنا نميل إلى استعمال كلمة (**لسان**)، ونفضلها عن كلمة (**لغة**)."[5]لاحظت من خلال

---

[1]ابن جني، الخصائص،تحقيق محمد علي النجار ،المكتبة العلمية دار الكتب المصرية ،ج2، ص150.

[2]ينظر، مقدمة ابن خلدون، ت ولي الدين عبد الرحمان بن محمد ،تح عبد الله محمد درويش، د ط ،2004، ص 35

[3]حامد زهران، علم النفس ،النمو والطفولة والمراهقة ،ط2 القاهرة دار غريب، 1990،ص 180

[4]عبد الرحمان أيوب، العربية ولهجاتها، معهد البحوث والدراسات العربية، القاهرة، 1967 ،ص18

[5]عبد الرحمان الحاج صالح، بحوث ودراسات في علم اللسان، موفم للنشر، الجزائر، 2007، ص36

التعاريف أنّ اللّغة نظام تعبيري صوتي وتمثل اللّسان الذي ينطق كلاما عن طريق الصّوت والفرق بينهم هناك من يفضل لفظة لسان وهناك من يفضل لفظة لغة.

1.1.1.خصائص اللّغة العربية :

يقول (**رافائيل بتي**Rafail Butti) ففي كتابه خصائص اللّغة:"بأنّي أشهد من خبرتي الذاتية أنّه ليس أثمن من بين اللّغات التي أعرفها لغة تكاد تقترب من العربية، سواء في طاقتها البيانية، أو في قدرتها على أنّ تخترق مستويات الفهم والإدراك وأن تنفذ بشكل مباشر إلى المشاعر والأحاسيس، تاركة أعمق الأثر فيها، وفي هذا الصدد فليس للعربية أن تقارن إلا بالموسيقى"[1]، فهو شبّه اللّغة العربية بالموسيقى لعذوبتها وغناها بالمفردات.

أمّا (**ابن جنّي**) فيقول:"وذلك أنّهم قد يضيفون إلى اختيار الحروف وتشبيه أصواتها بالأحداث المعبّر عنها ترتيبها وتقديم ما يضاهي آخره، وتوسيط ما يضاهي أوسطه، سوقا للحرف على سمت المعنى المقصود والغرض المطلوب "[2]، فهو يركز على دلالة بعض الحروف على المعاني.

و(**السيوطي**) يصف اللغة العربية بأنّها:" أفضل اللغات وأوسعها "، والدليل على ذلك لغة الصيغ، حيث يمكن تشكيل أكبر قدر من الصيغ من أصل لغوي واحد، واحتوائها على كثرة المفردات وجمال الصور البيانية وتميزها بالمرونة في بناء الجمل إقامة كلمة مكان كلمة.[3] ثراء اللّغة العربية مما جعلها تنفرد عن باقي اللغات.

يرى (**ابن فارس**)391ﻫ بأن اللّغة العربية أجمل وأفضل لغات العالم بثراء مفرداتها وغناها بالمعاني[4]، أمّا لغويا فلها عدة مزايا وخصائص تنفرد بها عن لغات العالم، حيث أنها لغة اشتقاقية مرنة وجذورها متناسقة.

أ. **الإعراب**: يراه (**ابن فارس**) أنّه الفارق بين المعاني المتكافئة في اللّفظ يهدي إلى التمييز بين

---

[1] عمر حويتية: أثر استخدام الوسائل التكنولوجية في تعزيز مكانة التعليم باللّغة العربية، مؤتمر دولي ثالث، مباراة ناجحة وتطبيقات مبتكرة في مجال التعليم، القاهرة 2010.

[2] معروف نايف : خصائص العربية وطرائق تدريسها، لبنان، 1998 ص40.

[3] المرجع نفسه، ص38.

[4] المرجع نفسه، ص39.

المعاني التواصل إلى أغراض المتكلم عن مجمل عواطفه وأفكاره ومعانيه[1]، فمن خلال حركات أواخر الكلمات نفهم مقاصد المتكلم .

ب.النّظام الصّوتي للّغة: تتميز اللّغة العربية بنظامها الصّوتي الخاص، تتكون من 34 صوتا، فهي لغة غنية دقيقة شاعرة تمتاز بالوفرة الهائلة في الصيغ، كما تدل "بوحدة طريقتها في تكوين الجملة على درجة سامية من التطور أعلى منها في اللّغات السامية الأخرى"[2]، حيث جمعت كل الأصوات التي تتواجد في اللّغات السامية.

جـ..الإشتقاق: تتميز اللّغة العربياة بظاهرة الاشتقاق للدلالة على معان كثيرة، هذه المعاني"تجعل من العربية إحدى اللّغات العظمى في العالم أجمع ومن أجل هذا فهي جديرة بأنّ تعتبر أنّها بحق إحدى اللّغات الكلاسيكية العظمى"[3]، كما تعتبر من اللّغات العريقة والأصيلة.

د.التّرادف:خاصية الترادف موجودة في كل اللّغات " فإنّه قد بلغ شأناً عظيماً في اللّغة العربية، كما أنّه يُعد أحد مفاخرها ودليل سعتها وغناها، وقد افتخر الأصمعي بأنّه يحفظ للحجر سبعين اسما وافتخر ابن خالويه في مجلس سيف الدولة بأنّه يعرف للسيف خمسين اسما[4] "، فهو مظهر من مظاهر اللّغة العربية.

هـ.دقة التّعبير: تتميز بالدّقة والرصّانة وقوة التعبير، لأنّها جمعت بين التّراث العربي والإسلامي، ونُقلت إلى البشرية الرياضيات والطب والفلك والعلوم في فترة معينة، ولها أسلوبان، الأسلوب العلمي الموضوعي الخالي من كل العوائق والأسلوب الأدبي المفعم بالبيان والبديع والخيال.

وهذه الخصائص اللغوية يوضحها المستشرق الأمريكي (**وليم ورل**william wyler) في قوله:"إن اللّغة العربية من الليّن والمرونة ما يمكنها من التّكيف وفق مقتضيات العصر، وهي لم تتقهقر

[1]ابن فارس: الصاحبي في فقه اللّغة، دار الكتب العلمية، بيروت ط1، 1997 ص 161.

[2]كارل بروكلمان: فقه اللغات السامية، تر رمضان عبد التواب، مطبوعات جامعة الرياض، 1988، ص 29.

[3] محمود رشدي طعمية : الأسس المعجمية والثقافية لتعليم اللّغة العربية للناطقين بغيرها، جامعة أم القرى، معهد اللّغة العربية مكة المكرمة ،1982، ص 18.

[4] على أحمد مذكور: تدريس فنون اللّغة العربية، المطبعة الفنية، عابدين، القاهرة 1991، ص 48.

فيما مضى أمّا أي لغة أخرى من اللّغات التي احتكت بها، وهي ستحافظ على كيانها في المستقبل كما حافظت عليه في

الماضي"[1]، ويؤكده المؤرخ الفرنسي (**أرنست رينان Ernest renan**) منبهرا فيقول:"من أغرب المدهشات أن تثبت تلك اللّغة القومية، وتصل إلى درجة الكمال وسط الصحّاري عند أمّة من الرحّل، تلك اللّغة التي فاقت أخواتها بكثرة مفرداتها ودقّة معانيها وحسن نظام مبانيها "[2]، مما يدل على ثراء اللّغة العربية وغناها بالمفردات عن باقي اللغات.

2.1.1.واقع تعليم اللّغة العربية:

لقد شهدت العلاقات العربية والغربية تطورا كبيرا، وبخاصة في العلاقات الاقتصادية الثقافية الدينية، وعلى رغم الاختلاف القائم بين دوافع المتعلمين، فيبقى تعلّيمها لغير النّاطقين بها رسالة سامية على جميع الأصعدة، فبمعرفة اللّغة يمكن للمعلّم أن ينقل حضارة العرب إلى الغرب، ولا يتحّقق هذا إلا بإتقان اللّغة العربية وفهمها من خلال المحاورة والتفاهم وتبادل الأفكار، باعتبار اللّغة وسيلة اتّصال بين الشعوب، لقوله تعالى في سورة الحجرات الآية 13﴿**يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُم مِّن ذَكَرٍ وَأُنثَىٰ وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِندَ اللَّهِ أَتْقَاكُمْ إِنَّ اللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٌ**﴾.[3]

فالآية الكريمة تُبيّن أنّ الله خلق البشرية شعوبا متفرقة، لكل عاداته وتقاليده ونمط عيشه ولغته،كما تحثّنا على التلاقي والتّلاحم الذي يتم عن طريق المحادثة والحوار وهما يعتبران من أدوات اللّغة، فالأمة تبني أمجادها على مدى وعي وقدرة شعوبها على فهم بعضهم البعض والتأثّر فيما بينهم وليس باحتقار الفرد للفرد ويتم هذا عبر الحوار.

*خالد حسين أحمد أبوعمشة، من مواليد كفر راعي/ حنين، فلسطين سنة1973، مدير أكاديمي لمعهد قاصد –عمان الأردن،مستشار أمد إيست لبرامج اللّغة العربية في الشرق الأوسط، أستاذ زائر في جامعة بريغام في يوتا أمريكا، عضو في سبع لجان تأليف لسلاسل العربية للناطقين بغيرها على مستوى العالم، له عشر كتب منفردا، وسبعة بالاشتراك مع مؤلفين آخرين حول تعليم اللّغة العربية للناطقين بغيرها.

[1] محمود السيد: النهوض بالعربية بين التوصيات والممارسات، د.ط، دمشق، 2008، ص 184.

[2] مرجع نفسه، ص 185.

[3]سورة الحجرات آية 13.

يقول(**أبو عمشة**)*: " أضحّى تعلّيم اللّغات بعامة واللّغة العربية بخاصة مختلفا في مضمونه وفي طرائقه وأساليبه عن التعلّيم في القرن الماضي، يجب أن توجه الاهتمامات إلى تنمية القدرات الإنسانية في أرقى مستوياتها، ليكون الإنسان مبدعا ومنتجا ومتكيفا، لقد حدد تعلّيم اللّغات الأجنبية في الألفية الثالثة لتكون " تعلّم لتعيش، وتعلّم كيف تعرف، وتعلم كيف تعمل "[1]، بمعنى أن يكون من صلب الواقع ومسايرة العصر، فأهداف تعليم اللّغة العربية للناطقين بغيرها تتمثل في النقاط الآتية:

3.1.1.أهداف تعلّيم اللّغة العربية وتعلّمها:

أ.البعد اللّغوي: والمقصود بها سيطرة المتعلّم على النظام الصوتي للّغة العربية تمييزا وإنتاجا، ومعرفته بتراكيب اللّغة وقواعدها الأساسية: نظريا ووظيفيا، والإلمام بقدر ملائم من مفرداتها للفهم والاستعمال، كما تعد إحدى أهم لغات العالم الحية[2]، وتطوير تعليمها وتعلّمها وتوسيع مجال تداولها وتعزيز حضورها في مختلف المحافل العربية الدولية.

ب.البعد الاتّصالي: ونعني به قدرة المتعلّم على استخدام اللّغة العربية بصورة تلقائية والتعبير بطلاقة عن أفكاره وخبراته مع تمكنه من استيعاب ما يتلقى من اللّغة بيسر وسهولة.

ج.البعد الثّقافي: ويقصد به فهم ما تحمله اللّغة من ثقافة تعبر عن أفكار أصحابها وتجاربهم وقيمهم وعاداتهم وعلى ومدرس اللّغة العربية خاصة تنمية هذه الكفايات من بداية برنامج تعلّيم اللّغة العربية إلى نهايته في جميع المراحل والمستويات.

د.البعد الوظيفي: قدرة المتعلم على التواصل وتوظيف اللّغة توظيفا سليما في المواقف اليومية والنقاشات العلمية والعملية [3]، وإتقان المهارات الأربع (الاستماع ،المحادثة ،القراءة، الكتابة).

هـ.البعد الكوني: ترسيخ ثقافة التعدد والانفتاح والتسامح بين الشعوب والدول ونبذ كل أشكال التطرّف[4]عبر مد جسور الحوار والنقاش بلسان عربي بناء.

---

[1]أبو عمشة خالد حسين: تعليم اللّغة العربية للناطقين بغيرها في ضوء اللسانيات التطبيقية، كنوز المعرفة، ط1، 2015 ص 15

[2]عبد الله لالطوف:الإطار العربي الموحد لقياس الكفاية اللغوية في اللّغة العربية للناطقين بغيرها، المنظمة العربية للثقافة والعلوم، إدارة التربية تونس، 2013 ص 25 .

[3]. المرجع نفسه ص 26

[4]المرجع نفسه ص 26 .

وللغة أربع مهارات يجب أن تراعى في العملية التّعليمية، وهي الاستماع، القراءة،الكتابة والمحادثة ولتحقيق هذه الأهداف المعقودة يجب التعلّم بكفاءة وفاعلية والإلمام بالحقائق النفسية التربوية واكتساب المهارات[1]، وهذه المهارات تمثّل الأهداف الأساسية التي يسعى كل معلّم لتحقيقها عند المتعلّمين، فتعلّم أي لغة سواء اللّغة الأم أم الهدف هو قدرة المتعلم على سماع اللّغة والتّعرف على إطارها الصوتي الخاص بها.

إنّ الاهتمام بتعليم اللّغة العربية في الغرب له أصول تراثية ودوافع معاصرة، لنجد عدة مؤسسات اهتمت بتعلّيم اللّغة العربية في العديد من الدول، في أوروبا وآسيا وإفريقيا، وفي مدارس حكومية إسلامية في الهند وماليزيا وإندونيسيا، كما تعتبر اللّغة العربية مادة ثانية في الصين ومادة دراسية في دول أفريقيا مثل نيجيريا.

اهتمت المنظمة العربية للثقافة والعلوم بقضية تعلّيم اللّغة العربية للناطقين بغيرها منذ سنة(**1984**) وكانت لها أهداف عديدة، فكان لها شقّان، شقّ اهتم بالتّكوين العلمي الذي اهتم بعلم اللّغة الحديثة الذي يُعنَى بعلم الأصوات وبناء الجملة والدلالة والمعجميات،والشق الثاني اهتم بالدراسات التربوية والنفسية لتعلّيم اللّغات، وبالدراسات الميدانية لنقل الخبرات العالمية للدول الكبرى في نشر لغتها وثقافتها في الخارج، منها: الخبرة الألمانية والفرنسية والروسية والبريطانية، والدراسات الميدانية لجهود الدول العربية من داخل أراضيها وخارجها لتعليم اللّغة العربية لغير النّاطقين بها[2]، وكان لهذا المناخ أثر إيجابي في غاية أكثر الدول العربية بقضية تعليم اللّغة العربية على أساس منظم.

ومع تصاعد وتطور الاقتصاد خاصة بعد دخول القرن الحادي والعشرين، والذي يتوجّه إلى العالم الخارجي وانفتاح السوق العربية على الاستثمارات الأجنبية والسّماح بإقامة شركات ومؤسسات ومصانع أجنبية على الأراضي العربية، ازداد عدد الجالية الأجنبية في الدول العربية في إطار الشراكة أو التعاملات اليومية، فمنه من يدرك اللّغة، أما الجالية التي لا تدرك اللّغة العربية تشكّل عائقا أمام المتعاملين واضطّروا إلى إحضار مترجم يرافقهم، فتزايد عدد المقبلين على تعلّم اللّغة العربية في إطار ما فرضه الوضع الاقتصادي.

---

[1] جابر عبد الحميد جابر: سيكولوجية التعليم ونظريات التعلم، دار الكتاب الحديث، الكويت، دط، 1989، ص 10.

[2] محمود فهمي حجازي: علم اللّغة بين التراث والمناهج الحديثة، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، ط1، 1980 القاهرة،ص104.

اهتمام الباحثين المتخصصين في علم الانتربولوجيا في العالم الثالث، ولإنجاز بحوثهم ذات طابع انتروبولوجي يفرض عليهم البقاء في الدول العربية لمدة معينة لمعرفة طقوسهم وعاداتهم وتقاليدهم، مما أدى بالباحثين إلى تعلّم اللّغة العربية للإطلاع على الميزات الثقافية والاجتماعية لكل شعوب العالم الثالث.

الجانب الدّيني له فضل كبير في إقبال المتعلّمين على تعلم اللّغة العربية لقراءة القرآن والأحاديث النبوية وسيرة الصحابة من مصدرها عن طريق الترجمة، ففي القرن السابع عشر اهتم الأوروبيون بتعلم اللّغة العربية وأضافوها كتخصص في جامعة كمبردج بإنجلترا، وكان الغرض منه الإطلاع على آداب هذه اللّغة والاستفادة من الميادين الإقتصادية والسياسية والثّقافية، كما جاء في تقرير سياسي بريطاني سنة 1984م ما يلي:"إنّ تأثير بريطانيا السياسي وموقعها التّجاري في القارة الأسيوية والإفريقية، يعتمد على قدراته على إقامة علاقات مقبولة لدى شعوب هاتين القارتين ولن يكون ذلك إلا بتعلّم اللّغة العربية التي يتكلمها هؤلاء"[1]، وهذا دليل على أهمية اللّغة العربية ومكانتها وانتشارها في العالم

4.1.1.نشأة تّعليمية اللّغة العربية وتطورها :

تعتبر اللّغة العربية من أكثر اللغات انتشارا في العالم، فتعلّم اللّغة العربية كان مقتصرا على الباحثين المهتمين بالعلوم، وتعد مدرسة المترجمين في **طُليطِلة** أقدم مدرسة اهتمت بترجمة اللغات وأسّسها العالم **ألفونسو Alfonso el Salio** (1287)[2] ثم تولى بعده**رايموندوالمطرن Raimondo Mortin*** إدارتها.

كانت تضم مجموعة من المترجمين لهم جنسيات مختلفة ولغات متباينة هدفهم نقل التّراث العربي المتمثل في الرياضيات، الطب، الكيمياء، الطبيعة، الفلسفة، المنطق، السّياسة إلى اللّغة اللاتينية، فترجموا مؤلفات ابن سينا، وكتب أخرى في الفلسفة.

---

*RaimondoMortin قسّ من طائفة الدومينيكان عاش من 1200 إلى 1287 وأصبح مطرانالطليطلة ورجل الدين الأول في إسبانيا المسيحية، عُرف بتشجيعه لدراسة العربية وترجمة آثارها، وكان هو نفسه يجيدها وألّف فيها معجما لاتينيا عربيا، وربما كان الأول من نوعه، وقد نشره المستشرق الإيطالي شكيباريلي Sckiparelli عام 1872.

[1] محمود فهمي حجازي، علم اللّغة بين التراث والمناهج الحديقة، مرجع سبق ذكره ص105.

[2]المرجع نفسه، ص 106.

ومع انتشار الوازع الديني في أوساط العالم، غطى الجانب الأعظم من اهتمامات الناس لغرض التعرف على لغة القرآن والسنّة النّبوية الشريفة.

ومع اندلا ع الحرب العالمية الثانية، نتج عنه ضرورة تعلّيم الأفراد لغة ثانية، فتزايد الاهتمام بتعليم اللّغة العربية للناطقين بغيرها بسبب تزايد عدد الطلبة المقبلين على دراستها مع اختلاف أهدافهم ولغاتهم وجنسياتهم وخلفياتهم الثقافية والفكرية، ففرضت اللّغة العربية مكانتها وانتشارها عندما أصدرت الأمم المتحدة سنة **1973م** قرارا رسميا باعتبار اللّغة العربية لغة رسمية جنبا إلى جنب مع اللغات: الإنجليزية والفرنسية والروسية والإسبانية وفق القرار رقم (**د/3190/28**)[1] وحسب الموقع الإلكتروني للمنظمة للغة الحديثة (**Modern Language AssociationStatistique**)منظمة تهتم باللغات حول العالم وتهتم بنشر الأبحاث الخاصة باللغات، وتصدر دوريات ومجلات عالمية.

فإحصائيات هذه المنظمة تشير إلى أن نسبة الطلبة المقبلين على تعلّم اللّغة العربية تقارب **92%** منذ عام **1960م**[2]، وازدادت بنسبة **40%** عام **1988م**[3]، فأصبح تعلّيم اللّغة العربية للناطقين بغيرها مسؤولية كبيرة على عاتق خبراء هذا المجال، من حيث تطوير المناهج والبرامج وإعداد المعلّمين وتوفير بيئة تعليمية للطلبة لإتقان اللّغة العربية بصورة مثلى.

إنّ تعليمية اللّغة العربية علم له أصول ونظريات ومرجعية وجذور نشأت فيها، فمصطلح التّعليمية استخدم لأول مرة سنة **1961م** للدلالة على الدراسة العلمية لتعلّيم اللغات بغرض تطوير المحتويات والطرق والوسائل وأساليب التقويم للوصول بالمتعلّم إلى إتقان اللّغة والتحكم فيها،[4]في أواخر القرن العشرين ظهر مصطلح التّعليمية بقوة، ما اصطلح عليه تعليمية المواد **Didactique des dixiplines**، حيث تم التركيز على إعداد المعلّمين والتمكن من المادة التّعليمية التي يعلّمها،تعلّيم المادة يستمد إلى الموهبة والشخصية والفن وقيادة الصف وإدارته، تأمينا للنظام والانضباط.

[1] https://www.laporta.org/تم الدخول للموقع يوم 2019/07/08 في الساعة 10:14

[2] https://www.laspartal.org/ تم الدخول للموقع يوم 2019/07/08 في الساعة 11:09.

[3] https://www.mla.org/resource تم الدخول للموقع يوم 2019/07/08 في الساعة 11.22.

[4] وزارة التربية الوطنية، التّعليمية العامة وعلم النفس، الجزائر 1999، ص 12.

تزامن ظهور مصطلح التّعليمية(**Didactique**) مع مجموعة من التغيرات، أهمّها انتقال المحور في التربية والتعليم من المعلّم إلى المتعلّم الذي أصبح محور العملية التّعليمية، وهذا ما يؤكده (**أحمد حساني**)، ففي الماضي كانت المعرفة يمتلكها المعلم ويجتهد في نقلها بفن ووضوح إلى التلميذ الذي كان عليه أن يعيد إنتاجها مُبيّنا أنه تلقّنها وتسلّمها وأنه قادر على إعادة تمريرها بدوره[1]، إعادة المتعلّم صياغة المعلومات بنفسه.

يعود ظهور التّعليمية في حقل اللّسانيات إلى العالم (**H.F.Makey**) الذي أحيا المصطلح من جديد حيث تساءل أحد الدارسين قائلا: "لماذا لا نتحدث نحن أيضا عن تعليمية اللغات (**Didactique deslangues**) بدلا من اللّسانيات التطبيقية (**Linguistiqueappliquée**) فهذا العمل سيزيل كثيرا من الغموض واللبس"[2] ويعطي لتعليمية اللّغات المكانة التي تستحقها.

وما نخلص إليه أنّ تعلّيم اللّغة العربية كان مجرد ترجمة لأبحاث العرب لفهم الدّين ولغة القرآن والإطلاع على الثقافة العربية، فكانت في العصور الوسطى تركز على القواعد والإلمام بالمفردات والترجمة، ثم تطورت طرق التّدريس بفضل الطباعة وتأليف المعاجم والتدقيق في كل ما يترجم من اللّغة العربية إلى اللغات الأخرى، ثم بدأ يتطور تدريجيا حتى حظي بالكثير من الدراسات والتطورات من قِبل الخبراء والعلماء حتى أصبح علم قائم بذاته له منهج ومعايير وأسس يقوم عليها.

2.1. مفهوم التعليمة (**La didactique**):

إنّ المتتبع لمراحل التّعليمية تاريخيا يجده مصطلحا قديما جديدا، لأنه استخدم في الأدبيات التربوية منذ بداية القرن 17م، فهو مصطلح جديد بالنظر إلى الدّلالات التي يحتويها، فالتّعليمية كلمة جاءت في صيغة المصدر الذي وزنه تفعيل أصل"تعليم" من أصل الفعل"علَّم" وتعلّم ولها ثلاثة جذور:عَلَّمَ،عَلِمَ، تَعَلَّمَ[3]، وسمّي منه معلّم أي موسوم بعلامة أوسمته[1]،وفي اللّغة الفرنسي **Didactique**

---

[1] أحمد حساني: دراسة في اللسانيات التطبيقية ،حقل تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات، الجزائر 2000، ص 17.

[2]المرجع نفسه، ص 133.

*فريدريك هربات، (friedrich herbart) 4 ماي1776-توفي 11 أوت 1841، عالم ألماني وفيلسوف ونفساني ومؤسس علم التربية في نهاية القرن 19 ركز هربارت على أهمية تطوير ورعاية اهتمام الطلاب بالتعليم، مؤلفاته: "الفلسفة العامة"،"الميتافيزيقية العامة"، "محاضرات في علم التربية " ،" السيكولوجية العامة"

[3]ابن منظور: لسان العرب، ت.عبد الله حلايلي: دار لسان العرب، بيروت لبنان، ص 870-871 مادة (ع.ل.م)

صفة اشتقت من الأصل اليوناني **Didctikos** تعني فلنتعلم واستخدمت في علم التربية **1163م** من **قِبل هيلفيج(k. Helwig .k)** و **راتيتش(W.Ratich)** لفن التعلّيم،وفي سنة **1957م** استخدمها**كامينسكي(Kamensky)**في كتابة "**الديتاكتيكا الكبرى**"، حيث ربط فن التعلّيم بالتربية،[1]في بداية القرن التاسع عشر ظهر الألماني(**فرديك هربات**)*، حيث وضع القواعد العلمية للتعلّيمية تهتم بتربية المتعلّم وأن كل ما يقوم به المعلّم هو عبارة عن نشاط يحتوي على مجموعة من المعارف يتم إلقاؤها عن طريق مجموعة من الأساليب والإجراءات لتزويد المتعلمين بالمعارف[2]، أما في بداية القرن العشرين ظهر تيار جديد بزعامة **جون ديوي (John Dewey)**، يؤكد أهمية النّشاط الحي والفعّال للمتعلم في العملية التّعليمية[3] حيث يعتبر التّعليمية نظرية للتعلم.

ويقدم(**Devoloy**) **ديفولاي** تعريف التّعليمية في معجم التربية "أنّها مجموعة استراتيجيات بيداغوجية لتدليل صعوبات إنجاز المشاريع"[4]، فهي عبارة عن علم تطبيقي محتواه تصحيح الإستراتيجيات البيداغوجية التي تسهّل بلوغ الأهداف العامة والتوعية للأنظمة التربوية وانتهاج أسلوب معين لتحليل الظواهر التّعليمية.

قد سعى بعض المفكرين والباحثين في تحديد مفهوم التّعليمية، من بينهم :(**سميث 1962م**))(**Smith**على أنّها فرع من فروع التّربية موضوعها خلاصة المكونات والعلاقات بين الوضعيات التربوية وموضوعاتها ووسائطها ووسائلها، وذلك في إطار وضعية.[5]و(**ميلاري**) **1979م**يعرّفها مجموعة طرق وأساليب وتقنيات التعلّم، (و**بروسو 1983م**)يؤكّد لنا أن الموضوع الأساسي للتعلّيمية هو دراسة الشروط اللازم توفرها في الوضعيات أو المشكلات التي تقترح للتلميذ قصد السماح له بإظهار الكيفية التي يشتغل بها تصوراته المتتالية[6]، وفي سنة **1988م** أشار بأنّ

[1] عبد القادر لورسي: المرجع في التّعليمية، الزاد النفيس والأنيس في علم التدريس، ط1، جسور للنشر والتوزيع، المحمدية الجزائر 2014، ص 20.

[2]مرجع نفسه، ص 21.

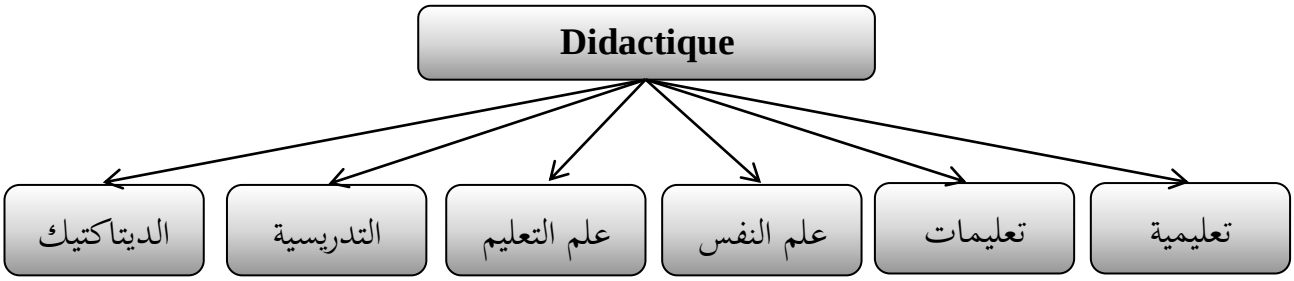
[3] معجم علوم التربية، مصطلحات البيداغوجيات (الديتاكتيك)، ط1، ص 68.

[4] ينظر، مرجع نفسه، ص 69.

[5] خالد لبصيص: التدريس العلمي والفن الشفاف مقاربة الكفاءات والأهداف، دار التنوير، الجزائر 2004، ص 131.

[6] محمد العرجوم : التّعليمية وعلم النفس، د.ط، 2016، ص6.

"التّعليمية هي الدراسة العلمية لتنظيم وضعيات التعلّيم التي يندرج فيها الطالب لبلوغ أهداف معرفية وعقلية أو وجدانية أو حركية"[1]،والسلم الزمني لمفهوم التّعليمية يبين لنا مراحل تطورها من تقنيات وإرساء المعلومات للمتعلم إلى الاهتمام بالتعلّم، ولها عدة مدلولات في الفكر اللساني.



تعددت مصطلحات التّعليمية لتعدد مناهل الترجمة، والمصطلح الشائع عند المشارق علم التدريس وعندنا نحن التّعليمية، وهناك من يفضل الترجمة الحرفية **ديداكتيك**.

العملية التّعليمية تتضمن مجموعة من العناصر التي تقوم فيما بينها علاقات تفاعلية قد تشكل في الأخير نظاما تربويا متكاملا للوصول إلى تحقيق الغايات المنشودة للمنظومة التربوية، وكذلك لتكوين جيل متعلم يساير التطور الحضاري العلمي والثقافي قادرا على خدمة مجتمعه، وقد شهد ميدان تعليم اللّغة اهتماما كبيرا في تطوير تعليم اللّغة العربية في عصر الثورة المعرفية التي انطلقت مع ثورة الشبكة العنكبوتية والتعليم المبرمج والتقنيات المتطورة، واستثمار النظريات اللغوية واللسانية والتربوية الحديثة التي حظيت باهتمام التربوية والعلماء اللغويين وذلك لأهمية اللّغة ومكانتها في حياة الشعوب وحضاراتها وتراثها وثقافتها.

1.2.1.مفهوم تعليم اللّغة العربية للناطقين بغيرها :

هي" مجموعة من الإجراءات المتبعة لتمكين الأفراد الذين لغتهم الأصلية ليست اللّغة العربية من المكونات اللغوية والتواصلية وفهمها وتخزينها من خلال الالتحاق بأحد البرامج المقدمة سواء داخل البلدان العربية أم خارجها "[2]، كما لها عدة مسميات :

---

[1] المرجع نفسه، ص6.

[2] Nebreskadepartement of education : the nebraska k-12 foreignlanguageframeworkcentennial 1996 p 128،ترجمة عبد الله المحسن الحديبي.

تعليم اللّغة العربية للأجانب – للأعاجم، تعليم اللّغة العربية للناطقين بغيرها، تعليم اللّغة العربية لغير النّاطقين بها، تعليم اللّغة العربية لغير أبنائها، تعليم اللّغة العربية بوصفها لغة ثانية، تعليم اللّغة العربية بوصفها لغة أجنبية، تعليم اللّغة العربية للناطقين بلغات أخرى، فهذه المسميات تتفق في المضمون العام، فهناك من يستخدمها جميعا لأنها تدل على معنى واحد، إلّا أنّ هناك فروق بين المصطلحات، حيث أشار إليها (**رشدي طعيمة**) في كتاباته وفضل استخدام مصطلح تعليم اللّغة العربية للناطقين بلغات أخرى على غيره من المصطلحات[1]، لأنّها كانت تناسب معطيات بحثه.

والبحث الحالي فضّل مصطلحين هما: تعليم اللّغة العربية للناطقين بلغات أخرى، وتعليم اللّغة العربية للناطقين بغيرها، وذلك تماشيا مع الدراسات التي تناولت هذه المصطلحات.

2.2.1. ما هو الفرق بين تعليمية اللّغة العربية للناطقين بها والنّاطقين بغيرها:

قبل الحديث عن الفروق بين الفئتين، يجب أن نعرّج على طبيعة متعلمي العربية للناطقين بغيرها فيما بينهم، يتمثل في: قدراتهم واتجاهاتهم وسّنهم واستعداداتهم إضافة إلى مكتسباتهم القبلية أو خبراتهم اللغوية السابقة، طبيعة المتعلم هي التي تفسر دوافعهم لتعلم اللّغة العربية.

متعلّماللّغة العربية ينقسمون إلى قسمين:"فمنهم من جاء بدوافع شخصية طالبا إتقان المهارات اللغوية الأساسية كلها ثم ينتقل إلى تعلم اللّغة لغرض إتقانها، وقسم آخر حتّمت عليه الضرورة تعلّم لغة أجنبية، فكانت هذه اللّغة الأجنبية هي اللّغة العربية"[2]،الفئة الثانية تجد صعوبة أكثر من الأولى لأنّها تحتاج إلى تحفيز أكثر لدراسة اللّغة العربية.

إنّ الفوارق قائمة بين الفئتين من خلال الدّوافع، لكن عندما نتحدث عن الفوارق بين متعلمي اللّغة العربية للناطقين بغيرها مقارنة بأبنائها نخلص إلى مجموعة من النقاط الآتية:

أ.اختلاف الدوافع والأغراض: إنّ ابن اللّغة العربية يتعلمها ليثري ما تحصل عليه من معارف ومكتسبات ولكي يمارس القواعد في حياته اليومية، كذلك من أجل الحصول على المعرفة أو التحصيل

---

[1]رشدي أحمد طعيمة : المرجع في تعليم اللّغة العربية للناطقين بلغات أخرى، الجزء الأول للمناهج وطرق التدريس، معهد اللّغة العربية، جامعة أم القرى 1976، ص 56.

[2]خالد حسين أبو عمشة، عوني الفاخوري : تعليم اللّغة العربية للناطقين بغيرها، مشكلات وحلول، الجامعة الأردنية، كليةالعلوم الإنسانية والإجتماعية، مجلد 32، 2005، ص 395

العلمي، زيادة على رغبته في المحافظة على رصيده اللغوي والثقافي والتراثي والذي يكون مبرمجا ومجسّدا في لغته، لكنّ الأغراض والدوافع التي يدرس من أجلها متعلّم اللّغة العربية الناطق بغيرها[1]، فكل ما يريده أو يرغب به هو إتقان المهارات اللغوية للتواصل مع غيره في المجال الذي يرغب فيه، فإذا كان دينيّا يكفيه أن يتمكن من تلاوة القرآن ومعرفة أحكام الدّين، وإذا كان الهدف سياحيا فيكفيه تعلم ألفاظ التحايا.

ب.الفرق بين تعليم اللّغة لأهلها وتعليمها لغير أهلها:

النّاطقين بالعربية	النّاطقين بغير اللّغة العربية
يكتسبهااكتسابا تلقائيا من أبويه والبيئة قبل المدرسة.	يتعلمها من الصفر في المؤسسة التّعليمية.
يعيش ثقافتها.	لايعيش ثقافتها، خصوصا من يتعلمها في بلد لا ينطق اللّغة العربية.
يتعلم في المدرسة القراءة والكتابة والمحادثة وعناصر اللّغة ومهاراتها فقد سيطر على أساسياتها.	يحتاج إلى تعلم جميع المهارات في المؤسسة التّعليمية.
يعرف أصوات كلمة ويميزها ويعرف دلالتها ويستعملها في تركيب مناسب ويدركها عند سماعها ويستعملها في كلامه، لكنه يحتاج إلى تعلم قراءتها وكتابتها.	يجهل كل هذا و يحتاج إلى جهد في تعلّماته.

و هذه الاختلافات تولد عنها عدة فروق في المنهج وفي وطرق التدريس:

الاختلاف في الكتب المؤلفة لأهل اللّغة تختلف عن الكتب لغير أهلها، وفي إعداد المناهج وأيضا طرق التّدريس وحتى في تأطير المعلّمين[2]، فالتّعليمية للناطقين بها أو بغيرها تعدّ " الدراسة العلمية لطرق التدريس وتقنياته ولأشكال تنظم مواقف التعلّيم التي يخضع لها التلميذ قصد بلوغ الأهداف المنشودة سواء على المستوى العقلي أو الوجداني أو الحسي أو الحركي"[2]،نستخلص أنّ

[1] ريبكاأكسفور: إستراتيجيات تعلم اللّغة، ترجمة السيد دعرور، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، د.ط 1992 ص 18.

[2] محمد الدريج: تحليل العملية التّعليمية وتكوين الدرسين، ط2، سلسلة المعرفة للجميع، الرباط 2004، ص7.

العملية التّعليمية في جانبها التّطبيقي تسعى إلى حصيلة متنوعة من النّتائج التي تساعد كل من المعلّم والمتعلّم على إدراك طبيعتهم، كما أن مفهوم التعليم يختلف عن مفهوم التعلّم، فماذا نعني بالتعلّم؟وماذا نعني بالتعليم ؟ وكيف نميّز بين الظاهرتين ؟

محددات أوّلية

3.2.1.مفهوم التعلّيم: يعني التّدريس، وبمفهوم آخر هو نشاط تواصل يهدف إلى إثارة التعلّم وتحفيزه وتسهيل حصوله، ويعد أيضا جهد مبذول من طرف المعلّم ليسهل على المتعلّم اكتساب المعرفة والقيم الإنسانية، كما تعددت تعاريفه في المعاجم:"مساعدة شخص ما على أن يتعلّم كيف يؤدّي شيئا ما،و يعني أيضا " التوجيه في دراسة شيء ما"أو"التزود بالمعرفة" أو"الدافع إلى الفهم والمعرفة"[1]، من خلال التّعاريف المقدّمة نستنتج أنّ التعلّيم هو الاكتساب والاحتفاظ بمعلومات، كما اصطلح عليه التنظيم المعرفي وإحداث تغير في السلوك ومنه التعلّيم"عملية عقلية تُسهم فيه وظائف عقلية كالإرادة والتّذكر والتّفكير ويؤثر بدوره فيها "[2]، فهو عملية تشترط النضج العقلي والرغبة.

4.2.1.مفهوم التعلّم:نعني به الاكتساب والتحصيل المعرفي للمعلومات والمهارات التي تساعد المتعلّم على فهم الأشياء التي تحيط به أو هو " تغير مستمر نسبيا في الميول السلوكي وهو نتيجة لممارسة معززة"[3]، فهو تعديل للسلوك وتصحيح معارف أو اكتسابها أو حلّ لمشكلات تواجه التعلم، فهو"إحراز طرائق ترضي الدوافع وتحقق الغايات، وكثيرا ما يتخذ التعلّم على شكل حل المشاكل، وإنما يحدث التعلّم حيث تكون الطرائق العملية قديمة غير صالحة للتغلب على المصاعب الجديدة ومواجهة الظروف الطارئة "[4]، فالفرد ملزم ومضطر إلى التعلّم لاضطراره،لقول **أحمد حساني** في هذا الشأن " التعليم عملية ديناميكية قائمة أساسا على ما يقدم للمتعلم من معارف ومعلومات ومهارات وعلى ما يقوم به المتعلم نفسه من أجل اكتساب هذه المعارف وتعزيزها وتحسينها "[5]، إذن التعلم يستدعي

---

[1] هـ. دوجلاس براون: أسس تعليم اللّغة، ت.ر عبده الراجحي، علي أحمد شعبان، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت 1994،ص 23 .

[2] محمد الدريج : تحليل العملية التّعليمية وتكوين المدرسين، مرجع سبق ذكره، ص 26.

[3] هـ. دوجلاس براون، أسس تعليم اللّغة، مرجع سابق، ص 26.

[4] أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات، ص 46.

[5] أحمد حساني : دراسات في اللسانيات التطبيقية، مرجع سابق، ص 47.

عوامل نفسية كالإدراك والتذكر والاسترجاع، أما التعليم يستدعي أساليب ومناهج وطرق تسهل العملية التّعليمية.

5.2.1. أصناف التعلّم:

أ.التّعلم الأساسي: وهو الشيء المباشر الذي يتعلّمه الطفل من درس معين وما يحقّقه من أهداف.

ب.التّعلم الإبتداعي:وهو ما يتعلّمه المتعلّم نتيجة الربط بين الخبرة الجديدة والخبرات السابقة،وهذا النوع من التعلّم هو تكوين الاتّجاهات والمثل والأفكار العامة التي توجبها عملية الدرس، ويربط التعلم الابتداعي المعاني بخبرات المتعلم السابقة وما اكتسبه من خبرات آنية جديدة تؤثر في التعلّم الجديد.

جـ.التعلّم الملازم: وهو ما اكتسبه المتعلم عن طريق مروره بخبرة التعلم المحددة من أفكار أو مهارات أو اتجاهات سلبية وإيجابية قد يوجهها إليه الدرس أو المدرس [1]وهو ما يطلق عليه إسم المنهج الخفيّ.

6.2.1. مفهوم التّدريس: نظام من الأعمال مخطط له بقصد أن يؤدي إلى تعلّم المتعلّمين في جوانبهم المختلفة، ويحتوي هذا النظام على مجموعة من النشاطات التي يقوم بها المعلّم والمتعلّم، وله مسميات مختلفة: التّدريس عملية اتصال، التّدريس عملية تعاون، التّدريس نظام[2]، فيمكن إيجاز الفرق بين التعلّيم والتّدريس كالآتي:

- التعلّيم أهم من التّدريس في المجال التربوي.
- التّدريس يضم المعارف والقيم دون المهارات، بينما التعلّيم يضم المعارف والمهارات والقيم.
- التّدريس عمل مخطط مقصود، لكن التعلّيم دون قصد.
- التّدريس عملية نظامية تحدث داخل المؤسسات، بينما التعلّيم يحدث في العائلة وفي المجتمع وفي المدرسة.

[1] ينظر،عمران جاسم الجبوري، حمزة هاشم السلطاني : المناهج وطرائق تدريس اللّغة العربية، الرضوان للنشر والتوزيع، ط2 ،2018، ص 145.

[2] ينظر، المرجع نفسه، ص 141.

فعملية التعلّيم تهدف إلى إحداث تغييرات مرغوبة في سلوك المتعلّم وإكسابه المعارف والمعلومات والمهارات والاتجاهات والقيم، ولتحقيق هذه الأهداف التربوية التّعليمية يتوجب على المدرس نقل هذه المعارف بطريقة سليمة تجلب انتباه المتعلّم وتثير دافعيته إلى التعلّم مع مراعاة صفات المتعلّم وخصائصه النفسية والاجتماعية والعقلية والجسمية، لأن اختيار الطريقة الصحيحة في الموقف التدريسي تجعل التعلم عمليّة محببة وممتعة، ولا توجد طريقة مثلى في العملية التّعليمية، بل حسب الموقف التعليمي،ولتعلّيم اللّغة العربية طرائق كثيرة، فماذا نقصد بالطريقة ؟

2. طرائق تعليم اللغات

1.2.ماهية طرق التدريس: "كل ما ينتهجه المدرس داخل الفصل من عمليات وأنشطة، وما يستخدمه من وسائل ومواقف تعليمية مبنية على خطة محكمة تراعي مستوى المتعلّمين وقدراتهم، وذلك من أجل إكسابهم المعارف والمهارات والمواقف"[1] التي تحقق الأهداف أو الكفايات المراد تحقيقها في الدرس.

ويعرّفها (**صالح حثروبي**) بازدواجية معنى الطريقة، إذ يقصد بها السبيل الذي يتبعه الباحث للوصول إلى الحقائق العامة، ومن الناحية الثانية الكيفية التي ينتهجها المعلم لبلوغ أهداف المتعلم[2]، ويعرّفها (**أحمد حساني**)بأنها " الوسيلة التواصلية والتبليغية في العملية التّعليمية، لذلك فهي الإجراء العملي الذي يساعد في تحقيق الأهداف البيداغوجية لعملية التعليم[3]، واستنادا إلى هذه المفاهيم يمكننا أن نفرق بأنّ الطريقة في مفهومها التقليدي تعني الأسلوب الذي يعرض به المعلّم المادة المعرفية وينقلها إلى المتعلمين، فتنحصر مهمة المتعلمين في تلقّي المادة المعرفية وحفظها.

والطريقة في مفهومها الحديث تعني الأسلوب الذي يستخدمه المعلم لإرشاد وتوجيه المتعلمين لاكتساب المعلومات بأنفسهم وتنمية قدراتهم الفكرية وتطويرها، فما هو الفرق بين الطريقة والأسلوب والإستراتيجية ؟ وللإجابة عن هذا السؤال يتوجب علينا معرفة المفهومين **فالأسلوب:** جزء من الطريقة

---

[1] محمد الحبيب أوكناو: طرق التدريس، أهميتها ومرتكزاتها وأنواعها، تعليم جديد New.educ@gmail.com يوم24-07-2019في الساعة23:10 .

[2] ينظر، محمد الصالح حثروبي: نموذج التدريس الهادف – أسسه وتطبيقاته – ص44.

[3] أحمد حساني : دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات، مرجع سبق ذكره، ص 142.

لا تحكمه قواعد منضبطة، فهو مرتبط بذاتية وشخصية المعلم والحركات التي يقوم بها مع تعبيرات في الوجه والانفعالات ونغمة الصوت والإشارات والإيماءات لتحقيق أهدافه المنشودة، و**الإستراتيجية** هي الطريقة والأسلوب لأنها تحتوي على الأهداف والطرق والتقنيات والإجراءات التي يتخذها المعلم لبلوغ الأهداف المحددة، بينما الطريقة تضمن المادة المعرفية وتعليمها، والأسلوب إجراء يتبعه المعلم لعرض المعلومات[1]، لكن الإستراتيجية تتضمن كل ما يشكل عملية التدريس.

طرق تعليم اللّغة العربية تنقسم إلى قسمين، قديمة وحديثة فماهية الطرق الحديثة في تعليم اللّغة العربية للناطقين بغيرها، وقبل التّطرق إلى أنواعها نتطرق إلى:

2.1.2.مرتكزات الطرق الحديثة في التدريس:

ترتكز طرق التّعليم أو التّدريس الحديثة على مجموعة من المرتكزات التي تفتح أسوار المدرسة على الشارع، تعمل على تحرير المتعلم من كل القيود لاكتشاف طاقته الكامنة بداخله، وفتح المجال أمامه للإبداع والعطاء، وهي كالآتي:

إثارة دافعية المتعلم نحو إخراج قدراته للوصول إلى المعرفة مع مراعاة الفروق الفردية داخل الصف أو ما يسمى بالبيداغوجيا الفارقية، والعمل على تنمية الحس النقدي والتفكير العلمي المنطقي للمتعلّم وتعويد المتعلم على التعلّيم الجماعي أوما يسمى بالتّعليم التعاوني، بالاستناد إلى نظرية التعلّم وقوانينه[2]، مع إكساب المتعلّمين القيم والعادات والاتجاهات المرغوب فيها لصالح الفرد والمجتمع.

2.2.الطرائق القديمة

1.2.2.طريقة القواعد والترجمة: مجموعة الإجراءات يتم من خلالها التركيز على التراكيب اللغوية للهدف مع ضرورة نقل هذه التراكيب وما يرتبط بها من مفردات إلى لغة المتعلم، ولها أسماء كثيرة منها: الطريقة الروسية، الطريقة الشيشرونية، الطريقة التقليدية[3]، وتعد من أقدم الطرق حيث تعود إلى

---

[1] ينظر: إيمان محمد سحتوت، زينب عباس جعفر: استراتيجيات التدريس الحديثة، مكتبة الرشد –ناشرون المملكة العربية السعودية ،ط1 ،2013 ،ص67 .

[2] أحمد حسن محمد علي: طرائق التدريس أهدافها والأسس المعتمدة عليها، موقع تعليم جديد،New.educ@gmail.com، 26-07-2019،23:00

[3] علي عبد المحسن الحديبي، دليل معلمي العربية للناطقين بغيرها، مكتبة الملك فهد الوطنية، السعودية، 1436ه، ص18.

عصر النهضة في أوروبا، واختلاط اللغتين اليونانية واللاتينية مما اشتدت الحاجة إلى تعلم اللغتين فأقبل الناس على تعلّمهما وتعليمهما.

بما أن النّحو ملكة العقل وطريقة التفكير، فكان الأسلوب الشائع في تدريس اللّغة عن طريق شرح القواعد إلى تعليم مهارات اللّغة الأخرى، أما بذورها الأولى فكانت مع انتشار الإسلام وتعليم القرآن عن طريق شرح مفرداته وموقعها من الإعراب التي تساهم في فهم تراكيبه[1]، وفهم دلالته ومعانيه وفق السياق الصحيح.

أ.إجراءات الطريقة :

اختيار قاعدة نحوية بناءا على الترتيب المنطقي للنحو العربي، مع تقديم القاعدة ثم شرح أمثلة عليها (الطريقة القياسية في تعليم النحو)، وتوجد الطريقة الاستنتاجية مقاربة لها، كما يمكن الجمع بينهما وتحديد المفردات الموجودة في القاعدة وترجمتها مع شرح التركيب إلى لغة المتعلم[2]، ومطالبة المتعلم بحفظ القاعدة والمفردات.

المعيار الوحيد لضبط المادة التّعليمية هو شرح القاعدة النحوية، وتقويم القاعدة النحوية مرتبط بمعرفتها في النظام النحوي، فالبسيط قبل المعقد والجزء قبل الكل، فهذا الأسلوب في عرض المادة التّعليمية يجعل الموقف التعليمي في نظر (**ستيرن Stren**)شبيها بحل المشكلات أو الألغاز، لأن تذوق الأدب العربي المكتوب والاستمتاع به هدف رئيسي من أهداف تعليم العربية، والوسيلة الوحيدة لذلك هي الترجمة من وإلى العربية[3]، فالترجمة تهدف إلى تنمية قدرات الطالب العقلية من أجل مواجهة مشكلات التعلم غير المتوقعة التي تصادفه، فيكون الطالب متدربا على القياس النحوي واستقراء القاعدة النحوية، إلا أن لكل طريقة سلبيات وإيجابيات.

[1] ينظر، رشدي طعيمة، المرجع في تعليم اللّغة، مرجع سبق ذكره، ص 348.

[2] ينظر، خرمان نايف وحجاج علي : اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، ط1، 1988، ص 165.

[3] ينظر، رشدي طعيمة : المرجع في تعليم اللّغة، مرجع سبق ذكره، ص 451.

ب.إيجابيات طريقة النحو والترجمة

تهتم هذه الطريقة بمهارات القراءة والكتابة والترجمة ولا تعطي الاهتمام اللازم لمهارة الكلام،كما تستخدم لغة الأم كأسلوب رئيسي في التدريس، لأنها تهتم بالأحكام النحوية، أي التعميمات، حيث يلجأ المعلم إلى التحليل النحوي لجمل اللّغة المنشودة، كما تعتمد على حفظ القواعد وترجمة الكلمات المجرّدة، لكنها مناسبة للفصل الدراسي لأنها تتسع لأي عدد يستطيع المعلم أن يتعامل معه،وذلك بإحضار كتاب وكراس وتدوين كل ما يقوله المدرس من معلومات ومعارف[1]

ج.سلبيات طريقة النّحو والتّرجمة:

تهتم بالنّحو والقواعد والكلام، تعتمد على اللّغة، وتهملاللّغة المنشودة أو اللّغة الهدف،وتهتم بمهارتي القراءة والكتابة عن باقي المهارات الأخرى، وتفقد الدافعية لدى الطالب بسبب عدم تنويع نشاطات الدروس، فيصاب الطالب بالإحباط والملل، وتتقيد بالكتاب المقرر [2]كما تعتبر الطريقة القياسية التّي يعتمد عليها المدرس بذكر القاعدة ثم الأمثلة ثم التطبيقات مرددوها ضعيف ومحدود.

2.2.2.**الطريقة المباشرة:Direct Method.**

هي مجموعة الإجراءات المتبعة لتنمية مهارات الاستماع والتّحدث والقراءة والكتابة في مواقف غير مصطنعة، فظهرت كرد فعل لطريقة النّحو والتّرجمة باعتبار هذه الأخيرة تخلو من عنصر التشويق،لأنّها تعامل اللغات كأنها كائنات ميتة[3]، ولها عدة مسميات: الطريقة الطبيعية **NaturalMethod**الطريقة النفسية **Psychological**، الطريقة الصوتية **PhoneticMethod**، وأشهر أسمائها الطريقة المباشرة،حيث أكد(**رشدي طعيمة**)**أن (فيلهلم فيكتور**)**Wilhelmvictor** الذي دعا إلى استخدام نتائج علم الصوتيات في تدريس اللغات الأجنبية وفي سنة **1901م** ظهرت في فرنسا، وفي سنة **1902م** ظهرت في ألمانيا ثم انتقلت إلى الولايات المتحدة الأمريكية سنة

[1] الحاج عمر سيف الدين : مناهج تعليم اللّغة العربية لغير العرب، مؤتمر دولي جامعة برناد، دار السلام، 2007، ص 241.

[2] محمد علي الخولي : أساليب تدريس اللّغة العربية، الرياض، المملكة العربية السعودية، ط1 1984، ص 21.

[3] علي عبد المحسن الحذيبي : دليل اللّغة العربية للناطقين بغيرها، مكتبة الملك فهد، الرياض، ط1 2015، ص 18.

1911م على يد أحد تلاميذ (**ڤيلهلم**) وكانت طريقة عملية لتعليم اللغات التجارة والسياسة والعمل[1]، واعتبروها من أفضل وأسهل الطرق لتعليم اللّغة.

أ.مزايا الطريقة

تعطي الطريقة المباشرة الأولوية للكلام عوضا عن مهارة القراءة والكتابة والترجمة على أساس أن اللّغة في الكلام بشكل أساسي، لتتفادى استخدام الترجمة في تعليم اللّغة الهدف،وتصّر على تعليم اللّغة المنشودة وتعلّمها، تعتمد على التقريب المباشر بين الكلمة وما تدل عليه، كما تستخدم الاقتران المباشر بين الجملة والموقف الذي تُستخدم فيه، ولهذا سميت بالطريقة المباشرة، إلا أنّها تبتعد عن استخدام الأحكام النحوية وتعتبرها غير مفيدة،تعتمد على أسلوب الحفظ عن طريق الغناء أو استظهار جملا باللّغة المنشودة[2]

ب.سلبيات الطريقة المباشرة

من أبرز عيوب هذه الطريقة إغفالها للقواعد النحوية والصرفية كما تحتاج إلى الجهد والوقت الكثير لبلوغ الهدف المنشود، وتهمل الفروقات الفردية للمتعلمين، كما تعتبر أنها مجرد تقديم اللّغة الهدف بالأساليب التي رسمتها، ومنع المعلمين والطلاب من الترجمة أو الحديث باللّغة الأم، البلوغ في ربط الكلمة والشيء والعبارة وبالفكر والاهتمام بالمفردات وإهمال التراكيب النحوية، مما يؤدي إلى فقدان التوازن بين عناصر التعلم، فالتعليم بهذه الطريقة يحتاج إلى معلم كفء متمكن من اللّغة، كما تحتاج إلى التّعلم مع الطلاب والقدرة على توزيع الأدوار عليهم وهذا يعدّ عبء كبير على المعلم:[3]

.

[1] حمصي أنطوان : مدارس علم النفس، منشورات جامعة دمشق، ط 8، 2003، ص 20

[2] ينظر، عبد الرحمن بن إبراهيم الفوزان : دروس الدورات التدريبية لمعلمي اللّغة العربية لغير النّاطقين بها، د.ط، 1424ھ، ص 29.

[3] ينظر، عبد العزيز بن براهيم : طرق تدريس اللّغة العربية للناطقين بلغات أخرى، جامعة الإمام أحمد بن سعود الإسلامي 1423ھ، ص 65-82.

3.2.2.طريقة القراءة:

القراءة: هي مجموعة من الإجراءات المتبعة لتنمية مهارات اللّغة من خلال التركيز على فك الرموز المكتوبة واكتسابها وتخزينها واستخدامها.

فالهدف الرئيس من هذه الطّريقة فهم المقروء والاهتمام بمهارات القراءة الصامتة لأنّها تعد مدخلا لتنمية المهارات الأخرى، كما يتم التركيز على المفردات وتنميتها ووضعها بأسلوب علمي في كتب القراءة، وفي مقابل هذا يقل الاهتمام بالجانب الشفوي كما يقلّ التدريب على الكتابة.

ولها أسماء كثيرة منها: "**طريقة القراءة**" وهي أشهرهم، "**طريقة ويست**" يمثلها (**مايكل ويست**Michael West) " **طريقة شيكاغو**" (**جامعة شيكاغو**)، "**طريقة بوستون**"[1]، ظهرت هذه الطريقة في القرن العشرين عندما نشر (**مايكل ويستكتاب**) في كتابه "الثنائية اللغوية مع إشارة خاصة للبنغال"، تناول فيه خصائص ومميزات طريقة القراءة اللّغة الثانية تزامن مع اقتراح (**كولمان**Colmen)[2]**1929م** برنامج مكثف للقراءة باعتبار أن المشار إليه تنميته بطرق أسرع في مداخله ومزاياه وسلبياته.

أ.مداخل طريقة القراءة:

مهارة تساعد الفرد على الإبداع في اللّغة الأجنبية وعلى الاستمتاع بأشكال الإبداع في الثقافة الأجنبية هي مهارات القراءة، كما تنمي القدرة على الاستقلال في تحصيل المعرفة والنمو الذاتي يوجب تعلم القراءة أولا حتى يتقدم كل طالب حسب قدرته وحتى ينفرد بعد ذلك بالاتصال بمصادر المعرفة.

[1]المراشدة طلال : بناء المهارات اللغوية في كتب تعليم اللّغة العربية للناطقين بغيرها، الجامعة الأردنية الرسمية، رسالة ماجستير 2008، ص 350.

[2]رشدي طعيمة: المرجع في تعليم اللّغة العربية، مرجع سبق ذكره، ص 380.

ب.إجراءات الطريقة:

القراءة تكسب المتعلم طائفة من الألفاظ والتراكيب[1]، ومنه قسّمت القراءة إلى عدّة أنواع نذكر منها:

- القراءة الصامتة.
- القراءة الجهرية.
- قراءة الاستماع (السماعية).
- القراءة المسترسلة.

ولكل قراءة خطوات لتدريسها، وهي كالآتي:

ج.خطوات تدريس القراءة الصّامتة:

يمهد المعلم للدرس بمناقشة شفهية تتناول الكلمات التي يراد قراءتها، بحيث لا يرى المتعلمون هذه الكلمات أثناء المناقشة الشفوية[2]، ثم يعرض على التلاميذ الأشياء والصور مع مراعاة ألا يلفظوا أي صوت وإنّما ينظرون إلى الصورة ثم إلى الكلمات المكتوبة أسفلها ويفكرون في المعنى حتى يتم الربط بين الرمز ومعناها على نحو مباشر[3]،كما يستخدم نظام البطاقات بحيث تعد من أفضل الطرق لاكتساب المفردات.

د.خطوات تدريس القراءة الجهرية :

تهيئة المتعلمين ذهنيا ونفسيا بإثارة مشكلة يمكن حلّها بقراءة النّص الذي تم اختياره ويبدأ المدرّس بقراءة النّص قراءة سليمة واضحة متأنيّة، ثم تقسيم النّص إلى فقرات وفق محتواها لاستخراج الأفكار، ثم تصحيح أخطاء المتعلمين، خاصة أواخر الكلمات والوقوف عند مخارج الحروف[4]، مع استخراج الأفكار الجزئية والعامة من قبل المتعلمين بمساعدة المدرس لنقدها وتقويمها.

---

[1]ينظر: المراشدة طلال : بناء المهارات اللغوية في كتب تعليم اللّغة العربية للناطقين بغيرها،مرجع سبق ذكره ص351.

[2]ينظر، علي أحمد مذكور : تدريس فنون اللّغة، دار الشواف للنشر والتوزيع، الرياض، المملكة العربية السعودية 1991، ص 142-141

[3] ينظر، عبد الحميد إبراهيم ،الموجب الفني لمدرسي اللّغة العربية، ص 65.

[4] علي أحمد مذكور : تدريس فنون اللّغة، مرجع سبق ذكره، ص 144-145.

فالقراءة الجهرية طريقة ضرورية لتعليم اللّغة الثانية لأنها تعتبر أداة للكشف عن الأخطاء في النطق لعلاجها في الحين.

هـ.خطوات تدريس القراءة السماعية: يوجد عدة طرق لتدريسها منها.

1.مرحلة التحضير: يختار المدرس النص الذي سيقدمه للمتعلمين، بشرط أن تكون مناسبة للمستوى العقلي للطلاب، حيث تحمل فيها قيم أخلاقية أو حقائق علمية، ويكون النص مأخوذاً من الكتاب المقرر أو مقالا في صحيفة أو مجلة دون أن يكون بأيدي المتعلمين نسخة مما يقرأه المدرّس،[1]كما يجب على المدرس أن يكون عليماً بمحتوى النص متمكناً من شرح المفردات الصعبة حتى يكون مستعدا للإجابة عن أي تساؤل مطروح من قبل المتعلمين.

2.مرحلة التنفيذ: نبدأ بتهيئة أذهان المتعلمين لدرس الاستماع، بمعنى آخر جلب انتباه التلاميذ للاستماع والكشف عن طبيعة النص لتحديد الأهداف والاستمتاع بأحداثها ومواقفها من أجل القدرة على استخلاص العبر والدروس المستفاد منها، ثّم يقرأ المدرس النص قراءة متأنية، ثّم يدون الكلمات الصعبة على السبورة،[2] لشرحها وتذليل المعنى.

و.مزايا طريقة القراءة:

أداة للكشف عن أخطاء المتعلمين ومعالجتها في الحين،[3]وتشجيع المتعلمين لنطق الحروف والكلمات الصعبة، وتعتبر أداة للتركيز والاتصال الجيد[4]، كما تُنمِي الدقة والملاحظة.

ز.سلبيات طريقة القراءة :

- اهتمام بعض الطلبة أثناء حصة القراءة بأمور خارج موضوع الدرس.
- الغلوّ في نطق الحرف الصحيح بالشكل والحركات الإعرابية والابتعاد عن المعنى.
- الملل الذي يصيب الطلاب أثناء حصة القراءة[1]، كون النصّ واحد لا جديد فيه.

---

[1]ينظر، فخر الدين بن عامل : طرق التدريس الخاصة باللّغة العربية والتربية الإسلامية، عالم الكتب، القاهرة، ط2 2000، ص48.

[2] ينظر، علي حسين الدليمي ،سعاد عبد الكريم عباس الوائلي : اللّغة العربية (مناهجها وطرائق تدرسها) دار الشروق للتوزيع، عمان، الأردن، ط2، 2005، ص 114-115.

[3]ينظر، عبد العليم إبراهيم : الموجه الفني لمدرسي اللّغة العربية، ص 69.

[4] ينظر، عبد العليم إبراهيم: الموجه الفني لمدرسي اللّغة العربية، دار المعارف للطباعة مصر،ط4 ،1968 ص 17 .

• قلة فرص تدريب الطلاب بسبب تصحيح الأخطاء وتصويب مخارج الحروف.

يقول (**دوجلاس براون**)Roger brown" ظهرت في تاريخ تعليم اللغات الأجنبية طرائق عديدة، كان لكل طريقة منها وزنها وتأثيرها ودورها في تيسير اللّغة وتمكين الدارسين من تعلمها، ويلاحظ أن الناس يقبلون على بعض الطرائق بحماس في فترة من الزمن حتى إذا أقل نجمها وحلت محلها طريقة أو طرائق أخرى "[2] فتعددت طرائق تعليم اللغات والسبب يعود إلى تطور فكر الإنسان، لأن طرائق تعليم اللغات تعتمد على نظريات نفسية واجتماعية وهاته النظريات غير ثابتة، بل تتغير وتتجدد وفق متطلبات الحياة، فالطرائق الحديثة تؤثر على الجانب الاتصالي على عكس الطرائق القديمة كانت تؤثر على الجانب اللغوي[3]، ولقد ظهرت طرائق عديدة في مجال تعليم اللّغات ركزت على الجانب الاتصالي، وهي كالآتي:

- الذكاءات المتعددة.
- خرائط المفاهيم والاستقراء والتعليم التعاوني.
- المناظرة والعصف الذهني وتمثيل الأدوار.
- طريقة القصة وطريقة الأسئلة.

3.2.الطرائق الحديثة

1.3.2.طريقة الذكاءات المتعددة Multiple Intellegence:

هي نظرية وضعها عالم النفس(**هاورد غاردنر Howard Gardner**)سنة **1983م**، تنص على وجود العديد من الذكاءات وليس قدرتا التواصل اللغوي، والتفكير المنطقي واللتان اعتبرتا تقليديي مؤشري الذكاء الوحيدتين والمعتمدتين في اختبارات الذكاء[4]، وتعد هذه النظرية من النظريات المفيدة في معرفة أساليب التعلم وأساليب التدريس، فإنّها تكتشف مواطن القوة والضعف.

---

[1] ينظر المرجع نفسه ،ص117.

[2] دوجلاس براون: مبادئ تعليم وتعلم اللّغة، تر إبراهيم أحمد القعيد، وعبد الله الشمّري، الرياض، مكتب التربية العربي لدول الخليج، ط1، 1994 ص 28.

[3] . ينظر المرجع نفسه ص29

[4] غاردنر هارد : أثر العقل، نظريات الذكاء المتعددة، الرياض، مكتب التربية العربي لدول الخليج، تر محمد بلال الجيوشي،د.ط 2004، ص 65.

و في سنة **1990م** أضاف إلى نظريته أن هناك خمس قدرات وهي: البصري المكاني، الذكاء الموسيقي / النغمي، الذكاء الجسمي / العقلي، ذكاء المعرفة الذاتية، وفي سنة **2016م** أشار إلى ذكائين وهما: ذكاء عالم الطبيعة وذكاء التعلم[1]، فالذكاء هو مجموعة من المهارات تمكن الفرد من مواجهة مشكلاته والقدرة على الإبداع والاستيعاب، وله عدة أبعاد، ويختلف من شخص إلى آخر مما يجعل الأشخاص متميزين عن بعضهم البعض.

أ.توظيف الذكاءات المتعددة في تعليم اللّغة العربية:

يقول (**خالد أبو عمشة**): "توظيف الذكاءات المتعددة في تعليم اللّغة العربية في الفصول الدراسية يحقق مزيدا من الكفاية اللّغوية التواصلية مع تحقق المدرس من حاجات المتعلمين اللّغوية ومراعاة الاختلاف بين الدارسين أنفسهم التي تتطلب تنويعا في النشاطات التدريسية من أجل التعلم المنشود"[2]، ووظّف الذكاء اللغوي كالآتي:

ب.الذكاء اللغوي:

خصائصه: يتعلم الدارسون الذين يتسمون بالذكاء اللغوي عبر الشروح واستعمال اللّغة بمفرداتها وتراكيبها، حيث يفرحون باستقبالها وإنتاجها على حد سواء، ويحب هؤلاء ألعاب المفردات والاستماع إلى القصص،كما يمكن توظيفه في كل الصفوف الدراسية بالتركيز على اكتساب اللّغة عبر المفردات ومن أمثلته:

- شروحات معلم اللّغة العربية.
- التقارير المكتوبة والمسموعة.
- القراءات المختلفة.
- تمارين ملء الفراغات.

[1]غراندر هارد: المرجع نفسه، ص 66.

[2]ينظر، أحمد أوزي: الذكاءات المتعددة، التأسيس العلمي، لعبد الواحد أولاد الفقيهي، منشورات مجلة علوم التربية ،مطبعة النجاح بالدار البيضاء، ط1،2012، ص06.

ج.الذّكاء البصري:

إنّ المتعلمين الذين يتجلى لديهم هذا الذكاء يحتاجون إلى صورة ذهنية أو صورة ملموسة لفهم المعلومات الجديدة، كما يميلون إلى معالجة الخرائط الجغرافية واللوحات والجداول وتعجبهم ألعاب المتاهات والمركبات[1]، كما يمكن توظيفه بوسائل بصرية، الخرائط الذهنية، استعمال الصور والرسومات للتواصل اللغوي وأيضا توظيف الألعاب الجماعية أو الانفرادية، وأيضا الرسومات البيانية وغيرها من الوسائل البصرية التي تيسر اكتساب ورصد الكثير من المفردات[2].

د.الذكاء الحسي الحركي:

هو القدرة على استخدام الجسم ككل أو جزء منه في إنجاز مهام محددة وحل مشكلات معينة،وإنتاج أشياء والتعبير عن أفكار ومشاعر تتسم بالدقة والمهارة والانسجام والفاعلية[3]، وتكمن طرق تدريسه بتطبيق في:

- ممارسة الأدوار خاصة في مجال قواعد التمثيل، مثال: درس الفعل المعتل، كل متعلم يمثل فعل أحد حروفه علّة.
- الإكثار من التطبيقات والممارسة والعمل كالرّسم والتّلوين.
- الزيارات الميدانية والخرجات الدراسية.

هـ. الذّكاء المنطقي الّرياضي:

يقصد به التّفكير الاستدلالي والاستنباطي والعلمي، واستخدام الأعداد بفاعلية وإتقان العلاقات المنطقية والتصنيف والتلخيص والاستنساخ والتعميم والحساب[4]، وإجراء العمليات الرياضية بسهولة ودقة والتعامل مع الأفكار بشكل علمي منطقي رياضي، كالاشتقاق والأوزان والقواعد،وتتمثل تطبيقاته في:

---

[1] ينظر، السيد علي أحمد: نظرية الذكاءات المتعددة وتطبيقاتها في مجالات صعوبات التعلم (رؤية مستقبلية)، جامعة الملك سعود، الرياض، 2005،ص85.

[2] حبيب أوباري : نظرية الذكاءات المتعددة وتكنولوجيا التعلم، تعليم جديد بتاريخ 19-06-2014.

[3] أحمد حسن محمد علي : طرائق التدريس الحديثة، خرائط المفاهيم والإستقراء والتعليم التعاوني، تعليم جديد.

[4] المرجع نفسه.

- إثارة المشكلات وحلها.
- تطبيق التجارب العلمية.
- إثارة التساؤلات باستخدام نشاطات التصنيف والتمييز.

و.الذكاء الموسيقي:

يسمح هذا الذكاء لصاحبه بالقيام على النغمات الموسيقية، وإدراك إيقاعها الزمني والإحساس بالمقامات الموسيقية والتفاعل العاطفي مع هذه العناصر الموسيقية[1]، وتكمن تطبيقاته في:

- تجويد القرآن الكريم، الشِعر والعروض والقافية، الغناء.

ز.الذكاء الإجتماعي:

يُعرّفه (**إدواردثورنديكيEdward Lee Thorndike**) " هوالقدرة على الفهم والتواصل والتعامل مع الرجال والنساء والصبيان والتصرف بحكمة في العلاقات الإنسانية[2]"، فهو قدرة الشخص على فهم مجتمعه والتصرف بحكمة وعقلانية مناسبة اجتماعيا وتتمثل تطبيقاته التربوية في:

- التواصل الاجتماعي بتطبيق الزيارات الميدانية والاستكشافية.
- العمل في مجموعات صغيرة أو كبيرة.
- التعليم التعاوني.
- إثارة سؤال ومناقشته.

نظرية الذكاءات المتعددة تظهر أهميتها في تمييز الفروق الفردية بين الطلاب واكتشاف مهاراتهم، فهناك مجموعة من الطلبة لهم القدرة على الاستنباط والاستنتاج، ومجموعة من الطلبة لهم القدرة في التحليل اللغوي، ومجموعة أخرى في التواصل والتفاعل مع بعضهم البعض.

2.3.2.طريقة المناظرة: يُعرّفها (**عبد اللّطيف سلامي**)" بأنها نوع من الحوار بين طرفين أو أكثر، بحيث يكونوا على معرفة بالقضية المطروحة للمناظرة على أساس وجود طرف مؤيد للقضية وطرف آخر معارض أو لديه رأي مخالف في أحد النّقاط المطروحة ضمن إطار القضية، ويقوم كل طرف

[1] الحسن أوباري : نظرية الذكاء المتعددة، مرجع سابق.

[2] Thandike , EL (1920) inteligence and its use .Hofris p 140.

بإثبات صحة وجهة نظره والدفاع عنها بالحجج والبراهين العلمية، وتنعقد المناظرة ضمن قواعد وضوابط[1]، وهذه الطريقة تُثري الرصيد اللغوي .

أ.تطبيقاتها التربوية:

تنعقد المناظرة أمام الطلاب من قبل أشخاص متخصصون يدعوهم المدرس إلى القسم أو الصف الدراسي، يرأسها قائد ليلخص الآراء والأفكار ويعطيهم نفس المدة الزمنية ونفس الفرص لإبداء الرأي، وفي نهاية المناظرة توجه الأسئلة من طرف الطلاب ومناقشة الأعضاء حول آرائهم.

ب.مزايا طريقة المناظرة :

• تعزيز الثقة بالنفس وتقدير الذات، وتساعد المناظرة على اكتساب علوم ومعارف ومهارات جديدة،وتنمي قدرة الشخص على التفكير النقدي ومهاراته في التفكير، والتحليل العلمي ومهارات تسوية الملاحظات، كما تطور قدرة الشخص في عرض الحجج والبراهين وكيفية استخدامها بشكل جيد، وإتقان مهارة الخطابة وتقوي روح العمل الجماعي[2].

ج.عيوب المناظرة:

• غير مناسبة لكل الدروس، كما أنها تُخلق نوع من الغموض إن لم يتحكم المدرس فيها، وتؤذي في بعض الأحيان إلى التعصب بالأداء.[3]

3.3.2.طريقة العصف الذهني:

هو طريقة علمية تُبنى على حرية التفكير واستقلالية الرأي لغرض جمع أكبر من الاقتراحات والأفكار الجديّة من قبل مجموعة من المتعلمين في الصف لحل مشكلة معينة أو معالجة قضية ما[4]، كما يعتبر عملية لتنشيط الذهن وتنميته باستعمال التفكير النشط دون عوائق في بيئة خالية من الإحباط والانتقادات، فيجب أن نراعي في جلسة العصف الذهني إزالة جميع العوائق أمام المشاركين، وهذا ما

---

[1]ينظر، عبد اللطيف سلامي : المدخل إلى المناظرة، ط1، دار بلومزري، قطر 2014، ص 44.43.

[2] ينظر ،حسين بسام لاخي : ماهي المناظرة . https://mawdoo3.com 26-08-2019 في الساعة 23:15.

[3] ينظر، حسين بسام لاخي :ماهي المناظرة. المرجع نفسه.

[4]ينظر ،زاهر نمر محمد فنونة: أثر استحدام نموذج التعليم التوليدي والعصف الذهني في تنمية المفاهيم والاتجاه نحو الأحياء ،الجامعة الإسلامية غزة،2012

أثبتته (**منال أحمد البارودي**)" الإبداع موجود عند كل شخص، لكنه بحاجة للتنشيط والتدريب والصحوة "[1]، والأستاذ ينميه للطالب من خلال عملية التعليم.

أ.تطبيقاتها التربوية:

يكتب المدرس مشكلة على السبورة تكون محل النقد والمناقشة من قِبل المتعلمين وعرض كل مقترحاتهم وإجاباتهم المتعلقة بالمسألة، ثم يجمع المعلومات والآراء لغربلتها واختيار الآراء المناسبة لحل المشكلة مثل اقتراح نهاية قصة.

ب.مزايا طريقة العصف الذهني

توليد أكبر قدر من الأفكار، تنمية عقول الطلاب لاكتساب مفردات جديدة وخلق جو منافسة الحوار والتواصل[2]، كما يملك المعالجات العقلية للمهارات الحسيّة والمجردة، حيث تعتبر عملية تدريسية هامة لاستثارة الخيال والمرونة والتدريس على التفكير الإبداعي.

هو طريقة من طرائق التعلم التي تقوم على مشاركة المعلم بفاعلية في العملية التّعليمية، كما يقوم على مشاركة كل من الطالب والمدرس في العملية التّعليمية لتحقيق مخرجاتها، بمعنى آخر تعاون كل من المعلم والمتعلم في غرفة الصف، وتفعيل جميع الطلاب بجميع قدراتهم العقلية والدراسية.

ج.تطبيقاته التربوية:

اختيار موضوع الدرس وفق احتياجات الطالب، تشكيل مجموعات، كل مجموعة تضم من 4 إلى 6 طلاب، وتوزيع المهام على المجموعات بتخصيص وقت معين[3] لأداء كل مجموعة وتقسيم أعمال المجموعات كوحدة واحدة، ثمّ عرض الأعمال المتعلقة بكل مجموعة

4.3.2.طريقة خرائط المفاهيم :

هي أسلوب يعلم الدارسين مهارات التحليل والقدرة على إيجاد العلاقات، وكذلك تحديد الأولويات والتخطيط لأفكارهم بطريقة علمية منطقية، وتستخدم الخرائط المعرفية في كثير من المواقف التّعليمية

[1] منال أحمد البارودي : العصف الذهني وفن صناعة الأفكار، مرجع سبق ذكره ،ص 13 . 14.

[2] نبهان يحي محمد : الضعف الذهني وحل المشكلات، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، المطبعة العربية 2008، ص45.

[3] ينظر ، فايد محمد خليل سليمان : التعلم بطريقتي التعاون والتناقض ، جامعة النجاح كلية الدراسات العليا فلسطين،2008.

وفي عديد من المواد الدراسية:[1]، وتُحسّن قدرة الطالب على استخدام المعرفة شيئا فشيئا،وتتطور هذه القدرة بتوجيه المدرس باستعمالها في مواقع مختلفة، وعلى المدرّس إشراك الطلاب في إعداد الخريطة، فهي تساعد على الفهم[2]، وتساعد التّفكير المنطقي الواعي وتنمية التّفكير الإبداعي والقدرة على حل المشكلات.

أ.تطبيقاتها التربوية:

تحديد المدرس أهداف الدرس، مع ربط أجزاء الدرس عن طريق رسم خريطة مع كتابة كل البيانات برسم خط يبين فيه العلاقات التي تربط أجزاء الدرس، يقوم الطلاب بإنشاء خريطة معرفية للدرس نفسه من إبداعهم.

ب.إيجابيات الطريقة:

مناسبة لبعض المواضيع كالتعبير الشفهي والكتابي، وتحسين أداء الطلاب من حيث الفهم والتركيب والتحليل،وتعد طريقة سهلة وأسرع في تثبيت المعلومات وغير مكلفة.

5.3.2.طريقة تمثيل الأدوار:

هي طريقة تتضمن التمثيل التلقائي لموقف معين بواسطة شخصين أو أكثر بتوجيه المدرس،وينمو الحوار عن طريق المتعلمين الذين يقومون بالتمثيل، ويقوم كل منهم بأداء الدور طبقا لما يشعر به، أما الطلاب الذين لا يشاركون في التمثيل فإنّهم يقومون بدور الملاحظين والناقدين،وتمثيل الأدوار مفيد لأنه يقوي قدرة الطالب على المواجهة والإحساس بأحاسيسهم.[3]

أ.تطبيبقاتها التربوية:

- يحدد المدرس الموقف المراد تمثيله حيث يحقق أهداف الموضوع، بتوزيع الأدوار على الطلاب، ثم تجسيدها أمام زملائهم من أجل تقويمهم وتسجيل الملاحظات، مع فتح باب المناقشة بين المدرس والطالب.

---

[1] ينظر،كمال فرحاوي : تصميم المناهج التّعليمية، دار الخلدونية، الجزائر، ط1 2017، ص 87.

[2] أحمد حسن محمد علي : طرائق التدريس الحديثة، منصة تعليم جديد.

[3] https://www.newedu.com2تاريخ الدخول 26-08-2019 في الساعة 11.30

ب.مزايا الطريقة :

تعمل على تنمية المفردات كما تضفي في الصف البهجة والاستمتاع بالموضوع إضافة إلى المحاكاة التي تكسبهم جمل ومفردات جديدة.

مثال على ذلك، حوار يدور في مطعم أو فندق أو في الطريق، فيمثل المشهد الذي يتيح لهم الفرصة للإبداع واستخدام كل مفرداتهم اللّغوية المناسبة للمشهد.

إنّ معرفة المدرس بطرائق التدريس وقدرته على استعمالها تساعده في معرفة الظروف التدريسية التي تحيط بالموقف التعليمي، ويكون المدرس على دراية تامة بالنظريات الحديثة في تعليم اللّغة وتوظيف اللسانيات العامة والتطبيقية في تعليم العربية للناطقين بغيرها وتوظيف ما شهده القرن العشرين من تحولات في مناهج الدرس اللغوية، فاللسانيات تساعد المدرس بمناهج وصفية يستثمرها في رسم الأهداف في عملية التدريس اللغوي، مع الإلمام بنوعية الطلاب وأعمارهم وخصائصهم فبفضل اللسانيات يحدد الأسلوب التعليمي، وهذا ما أثبته (**المسدّي**) في قوله: "لا تنتظم عملية التعليم اللغوي إلا بالإلمام بطبائع اللغات، ولا يتم الإلمام بطبائع اللغات إلا بالتوصل إليها اللسانيات النظرية والتطبيقية "[1]، ويتجلى ذلك في تعريف (**دي موير De Moer**)"علم اللّغة هو دراسة اللّغة على نحو علمي،ويدرس علم اللّغة الحديث بنية اللّغة من الجوانب التالية:"الأصوات وبناء الكلمة وبناء الجملة والدلالة"[2]، بمعنى معرفة بنية اللّغة وحقيقتها ووضعيتها، كما تساعد في إعداد المناهج وتأليف الكتاب المدرسي وإعانة المدرس في تعرف المشكلات التي سيواجهها طلاب اللّغة، الهدف والبيئة العلمية وطرائق التعليم ومستويات التّقويم.

3.دور اللسانيات في العملية التعليمية

1.3.تطبيق النظريات اللسانية:

لقد لعبت اللسانيات العامة واللسانيات التطبيقية دورا مهما في نشأة التّعليمية والاستفادة من نظرياتها المعرفية اللغوية والذي أتى بها فرد بناء (**دي سوسير**)المدرسة البنيوية والمدرسة التنسيقية مع (**لويس هلمليف**) والمدرسة الوظيفية لـ(**رومان جاكبسونو**) المدرسة التوزيعية (**ليورنارد ديلومفيد**)

[1]المسدي عبد السلام: مباحث تأسيسية في اللسانيات، مؤسسة عبد الكريم بن عبد الله، تونس 1998، ص 45.

[2] عواد محمد أمين: اللسانيات المقاربة وتدريس اللّغة العربية لغير النّاطقين بها، اليرموك، مجلد 3 عدد 1، ص 57.

والمدرسة التوليدية التحويلية لـ(**نعوم تشومسكي**)،اهتمت هذه المدارس بوصف نظام اللّغة من الجانب الصوتي والمعجمي والدلالي، كما فسرت تعلم فنون اللّغة وكيفية اكتسابها،وأفادت الحقل التعليمي إفادة عظيمة تجلت في النقاط الآتية:

- تساعد اللسانيات في وصف اللّغة وصف علمي دقيق حتى نتمكن من معرفة أنظمتها اللغوية والنحوية"فعالية علم اللسانيات النظري بين النظريات والمناهج اللغوية القديمة والحديثة"[1]، وبالتالي التوصل إلى وضع نظريات ومناهج أكثر حداثة وحقبة علمية من أجل فهم الفاعلية اللغوية في الدماغ البشري صوتا وتركيبا ودلالة.
- تصطلح اللسانيات القابلة بمهمة لسانية تطبيقية وتعليمية إجرائية هادف في مؤسسة تعليم اللغات، إذ لها حضور فعلي في تحضير المحتويات التّعليمية وتكوين التمارين والاختبارات ذات التصحيح المسبق التي لها علاقة مباشرة بالاختلافات، أو ما يسمى بنقاط الارتكاز بين اللغات[2]،كما لها حلول علمية بتحديد الصعوبات اللغوية التي يصادفها دارس اللّغة الثانية المتعلقة بالجانب الصوتي أو النحوي أو المفردات أو الأنماط الثقافية.
- دور علم اللّغة الوصفي في إعداد المواد التّعليمية عن طريق تشخيص اللّغة الهدف،"رسم الأهداف والإلمام بنوعية الدارسين وأعمارهم وخصائصهم لا يمكن معرفته واكتشافه إلا بالإلمام بطبائع اللغات،إلاّ إذا توسلنا إليها باللسانيات النظرية والتطبيقية"[3]، هدفها تحديد الأهداف وحاجيات الطلاب.
- علم النفس اللغوي، وهو فن ظهر ضمن أفنان اللسانيات العامة، ويدرس كيف تطفو مظاهر مقاصد المتكلم ونواياه على سطح الخطاب في شكل إشارات لسانية تنصهر في اللّغة، كما يدرس سبب المتقبلين لذلك الخطاب إلى تأويل تلك الإشارات، فهذا العلم يعكف على عمليتي التركيب والتفكيك.[4]

---

[3] مازن الوعر: قضايا أساسية في علم اللسانيات الحديث، مدخل، ط1، دار الدراسات والترجمة والنشر، دمشق 1998 ص 12.

[2] Adamj.M. Ellément de linguistique textuelle lhéorie er partique de l'analyse textuelle pierre MardagaBruxelles ,Liege 1990.

[3] المسدي عبد السلام : مباحث تأسيسية في اللسانيات، مؤسسة عبد الكريم، د.ط 1998، ص 35.

[4] خالد حسن أبو عمشة : دراسة في تعليم العربية للناطقين بغيرها، كنوز المعرفة، الأردن 2018، ط1، ص 28.

- إن أحدث الإتجاهات التي دعت اللسانيات إلى توظيفها " تكنولوجيا الذاكرة " وتتمثل حسب نوعية اللسانيات أداة مساندة للذهن البشري وتجعله أكثر قدرة على التعلم، حيث تسمح تكنولوجيا الذاكرة للمتعلمين بالتصرف في كم ضخم من المعلومات التي تجمع بين الصوت والصورة والنص[1] وقسمها (**بلقاسم اليوبي**) إلى ثلاثة أنماط :

أ. إفراد التعلم، ومعناه الانتقال من التعلم النمطي إلى التعلم الذاتي المستقبل والمتفاعل.

ب.الاكتشاف الممتع والتعلم الحر، يجعلان المتعلم متفاعلا مع المعلومات والمعارف.

جـ.التركيز على المهارات اللغوية إرسالا واستقبال، ومنه نجعل الطلاب مسؤولين عن تعلمهم ويحددون مشكلاتهم بأنفسهم، ويختارون المهارة ويعززونها.

- تؤكد اللسانيات العربية في تعليم اللّغة العربية للناطقين بغيرها مبدأ الانغماس المبكر الذي يهدف إلى استغلال قدرات المتعلمين وانفتاحهم وإقبالهم على اكتساب اللّغة بشكل جيد وسليم، وبهذا يتم الجمع بين تعلّم اللّغة في الفصول الدراسية واكتسابها من خلال الانغماس بين أهلها والتواصل معهم في جوانبهم اليومية.[2]

- نجاح المدرس في تعليم اللغات يعود إلى الكفاية اللغوية والإلمام بمجال بحثه، ومهارة تعليم اللّغة،وحسب أحمد حساني لا تتحقق المهارة بدون شرطين، الممارسة العملية التّعليمية من جهة والإطلاع على نتائج البحث اللساني والتربوي من جهة أخرى[3]، ويقترح (**بلقاسم اليوبي**) تطبيق نتائج العلوم الحديثة التربوية واللسانية لتطوير مناهج اللّغة العربية للناطقين بغيرها[4]، فما هو المنهاج التعليمي واللغوي بالأخص: إعدادها وأسسها، وما هو الفرق بين منهاج اللّغة العربية للناطقين بها، وبين منهاج اللّغة العربية للناطقين بغيرها ؟

---

[1] بلقاسم اليوبي : تكنولوجيا الذاكرة وتعليم اللّغة العربية وتعلمها، ملتقى اللسانيات وتعلم اللّغة العربية وتعليمها، المغرب، كلية الآداب والعلوم الإنسانية والإجتماعية بجامعة مولاي إسماعيل 2002.

[2] خالد حسن أبو عمشة: تعليم اللّغة للناطقين بغيرها في ضوء اللسانيات التطبيقية، نور المعارف، الأردن، ط1 2015، ص 49.

[3] أحمد حساني:المرتكزات اللسانية التّعليمية اللّغة العربية في وسط تعدد الثقافات واللغات، مجلة المجلس الأعلى للغة العربية،نوفمبر2000، ص7.

[4] بلقاسم اليوبي: تكنولوجيا الذاكرة وتعلم اللّغة العربية، مرجع سبق ذكره.

4.منهاج اللغة العربية للناطقين بغيرها

1.4.مفهوم المنهاج التعليمي واللغوي :

تعددت تعريفات المنهاج من الناحية الاصطلاحية، وحددها (**سعادة جودت أحمد**) (**وإبراهيم عبد الله**) في خمس اتجاهات، وهي كالآتي:[1]

الاتجاه الأول: هو مجموعة المواد الدراسية أو المقررات اللازمة للتأهيل في مجال دراسي معين،مثل منهج اللغات ومنهج الرياضيات ومنهج التربية الإجتماعية ومنهج العلوم وغيرها.

في هذا التعريف يركز على المادة الأساسية أو ما يسمى بالمحتوى، لأنّ المعرفة تؤدّي إلى تغيير السلوك.

الاتجاه الثاني: هو مجموع الخبرات التي يتم تقديمها للمتعلمين تحت إشراف المدرسة أو رعايتها أو توجيهها، فهو يعتبر خبرة تربوية متنوعة المجالات.

الاتجاه الثالث:هو مجموعة من نواتج التعلم التي نسعى إلى تحقيقها بمعنى وصف مجريات العملية التّعليمية بالتركيز على الأهداف السلوكية، حيث تعد ركيزة في قياس المخرجات النهائية.

الاتجاه الرابع:هو عبارة عن مجموعة من ميادين المعرفة الأساسية باتفاق كل من (**دونالد Donald**)(**وجون ديويJohn Dewey**) حيث ركز فيه على أنماط التفكير الإنساني، وبالأخص التفكير التأملي والتفكير الاستقصائي المنظم.

الاتجاه الخامس:هو مركب من مجموعة من العناصر التي ترتبط مع بعضها بشكل وظيفي متكامل وهي الأهداف والمحتوى واستراتيجيات التدريس ووسائل التعليم والنشاط المدرسي وعملية التقويم.

من خلال الإتجاهات الخمس يتضح لنا قصور المنهج التقليدي في تقديم المادة على عكس المنهج الحديث، فهو واسع وأشمل لأنه يضم أنماط التفكير الإنساني، الغايات أو المخرجات النهائية.

لقيت التعريفات التقليدية للمنهج انتقادات حادة من قبل أصحاب المدارس التجديدية في المناهج، لأنّ التعليم ليس حشو للمعلومات والتلقين والحفظ، ومن الانتقادات التي وجهت إليه حسب ما جاء به (**عمران جاسم الجبوري**) و(**حمزة هاشم سلطاني**) :[2]

---

[1] ينظر سعادة جودت أحمد إبراهيم عبد الله، المنهج المدرسي المعاصر، دار الفكر، ط2، عمان الأردن،2004، ص54.

[2] عمر جاسم الجبوري وحمزة هاشم سلطاني : المناهج وطرائق تدريس اللّغة العربية، الرضوان للنشر والتوزيع، ط2، 2018، ص24.

- اقتصرت على وظيفة المدرسة العناية بالمعرفة وأهملت الجوانب النفسية.
- تتركز عناية المعلم في شرح الدرس وتحفيظه وتسميعه.
- اعتماد طريقة التدريس على الآلية القائمة على التلقين من قبل المعلمين.
- إهمال الجوانب الأدائية والعملية والتطبيقية.
- ازدحام المنهج بالمواد الدراسية.
- العزلة بين المدرسة والمجتمع: تركيز المنهج على المعارف فقط دون توظيفها في حل المشاكل اليومية.

أما التعريفات الحديثة للمنهج تأثرت بمجموعة من العوامل التي ساعدت في تطوير المنهج.

- التقدم العلمي والتكنولوجي الذي فرض نفسه على المناهج.
- تقدم العلوم النفسية، حيث أعادت صياغة مفهوم المنهج.
- حاجات المجتمع في تقدمه وتطوره وتطلعاته.
- ازدياد المعرفة الإنسانية وتشعبها.
- ربط التعليم بسوق العمل.

وظيفة العمل لم تعد مقصورة على المعرفة، بل أصبحت جزءا من التربية، فتغيرت وظيفتها من إلقاء المعلومات إلى الاهتمام بالمتعلم وجعله نشِطاً مشاركا من خلال تطبيق المنهج الحديث.

من أهم تعريفات المنهج الحديث حسب الإتجاهات الفكرية للعلماء :

- المنهج متغيرا ومتطورا تبعا لتغيير المجتمع المصادر المهمة التي يشتق منها أهداف المجتمع[1].
- التنوع في طرق التدريس، وقد يستخدم في الدرس الواحد أكثر من طريقة، فيبني معظم تدريسه على مواقف ومشكلات ذات معنى عند التلاميذ تراعي طبيعتهم واستعدادهم، وكذلك الفروق الفردية بينهم[2]، ويعمل المنهج الحديث على الربط بين المدرسة والأسرة والمجتمع، فالربط بين الثلاثية الحديثة

[1] حميدة إمام مختار : أساس بناء تنظيمات المناهج، مكتبة زهراء الشرق، ط1 2000، ص 100.

[2] جابر وليدة أحمد : طرق التدريس العامة، ط2، عمان الأردن، 2005، ص 135.

تعد أساسا من أساسات نجاح العملية التربوية، وهي المدرسة والأسرة والمجتمع[1]، هذه الثلاثية يرتكز عليها المنهاج في بناء مواده.

2.4.والجدول الآتي يبين لنا الفرق بين المنهج التقليدي والمنهج الحديث:

العناصر	المنهج التقليدي	المنهج الحديث
المعلم	تلقين المعلومات إلى أذهان طلبته. تقديم التلخيص والمذكرة للطلبة. اهتمام المعلم بالمحتوى المعرفي أكثر من الاهتمام بالطلبة[2]. تقييم المعلم من خلال نتائج الامتحانات.	دور المدرس في إرشاد وتوجيه الطلبة وتنظيم العملية التّعليمية. التركيز على إرساء المعلومات وفهمها. تقويم المعلم من خلال مدى تحقيق أهداف المنهج.
الطالب	قلة التعاون بين الطلبة. عدم مراعاة الجانب الاجتماعي والعاطفي والتكامل بين الطلبة. اهمال ميولات واهتمامات الطالب.	الاهتمام بأبعاد نمو الطالب. إعطاء أهمية للطالب ومراعاة الفروق الفردية. مشاركة الطالب في العملية التّعليمية.
الحياة المدرسية	خالية من النشاطات الصفية. صرامة كل من المدير والمعلم على الطلبة. ابتعاد البيئة المدرسية عن البيئة العامة.	مليئة بالنشاطات. حياة تعاونية بين الطالب والمدرس والمدير. إشراك الحياة الاجتماعية في المدرسة.
المادة الدراسية	الأولوية للمحتوى المعرفي على حساب الطلبة. كثافة المواد الدراسية.	العناية بالطالب دون إهمال المادة الدراسية. معالجة المواد الدراسية بإعادة تنظيمها. تنمية المهارة بأنواعها. استخدام وسائل التعليم الحديثة.

3.4.الأسس العلمية واللغوية لبناءمناهج تعليم العربية :

يواجه مؤلفو المناهج التّعليمية للغة العربية صعوبات في إعداد هذه المناهج، لأن إعدادها مرهون بمجموعة أسس يرتكز عليها"يقوم منهاج اللّغة العربية على أسس فلسفية نابعة من فلسفة التربية والتعليم، وعلى أسس نفسية تراعي خصائص نمو الطلاب، وعلى أسس اجتماعية ترمي إلى إعداد

[1] خالد حسين أبو عمشة : دراسات تعليم العربية للناطقين بغيرها، مرجع سابق، ص 77.

[2] ينظر، محمد مزمل البشير ومحمد مالك محمد سعيد : مدخل إلى مناهج وطرق التدريس، الياض، دار اللواء، د.ط، 1992، ص 19، وأوريل بحر الديت : تطوير منهج تعليم اللّغة العربية وتطبيقه على مهارة الكتابة، د.ط، 1992، ص 45، وحلمي أحمد وكيل ومحمد إبن المفتي : بناء المناهج وتنظيماتها، جامعة عين شمس، عمان، ط1، 2007 ،ص34.

الطالب ليعيش في رضا وفاعلية في مجتمعه، وعلى أسس معرفية نابعة من طبيعة اللّغة العربية وخصائصها وطريقة بناء مفاهيمها .[1] فالمناهج الجديدة تتمحور حول المتعلم وهو جوهر العملية التّعليمية، فنجد مؤلفو المناهج يسعون جاهدا لتوفير الشروط المناسبة والملائمة التي تيسر عملية التعليم.

1.3.4. الأساس الفلسفي:

إن الفلسفة نظرية عقلية منهجية في قضايا الناس، وهي تهتم بكل شؤون الفرد وتصطبغ بألوان ميادين الحياة، فهي ترتبط بكل المجالات، فكان للفلسفة دور مهم في بناء المناهج وطرق التدريس،ولها علاقة وثيقة بالتربية والتعليم، لأن التربية هي التي تطبق النظريات الفلسفية في الواقع،الفلسفة المثالية والواقعية والبرجماتية النفعية والتجديدية والوجودية والماركسية والإسلامية.

فالمنهج في الفلسفة الإسلامية غايته تهذيب النفوس وإصلاحها من الأخلاق المذمومة الحميدة، فالتربية في الفلسفة تعد وسيلة للوصول بالإنسان إلى درجات الكمال بترويض النفس بالأمثال الصالحة وتهذيب أخلاقنا،(**فالغزالي**) رحمه الله يضع لطالب العلم منهجا للتحصيل ويؤكد على مبدأ التدرج في التحصيل[2]، كما توجه المتعلمين إلى تعلم الأخلاق.

- البدء بتعلم القرآن الكريم، حتى يتسنى له تعلم العلوم الأخرى
- تعلم السنّة، والسنّة من العلوم الشرعية.

وظيفة الفلسفة الإسلامية في المنهج تعديل سلوك المتعلم والاهتمام بطبيعة وخصائص نمو وحاجات واستعدادات وميول المتعلم.

أثر الفلسفة المثالية والواقعية في تصميم المنهج، فهما يرتكزان على المعرفة وتحصيل المعلومات بحفظ ومراجعة الدروس، لأنها تعتبر العقل وعاء تخزن فيه المعلومات، والمعلم هو الناقل للمعرفة الموجودة في الكتب إلى عقل المتعلم، غايتها حشو العقل بكمية كبيرة من المعرفة.

[1] عبد الفتاح بحة : تعلم المهارات القرائية والكتابية، دار الفكر، عمان الأردن، ط1 2000، ص 20-21.

[2] ينظر، عمر جاسم الجبوري وحمزة هاشم السلطاني : المناهج وطرائق تدريس اللّغة العربية، مرجع سابق، ص 49.

أما الفلسفة البرجماتية النفعية والتجديدية والوجودية، نادت بالاهتمام بالمتعلم، بمراعاة قابليتهم وتنمية تفكيرهم وتلبية حاجياتهم وتمكينهم من حل مشاكلهم، فاهتمت بالطالب ككاتب له ميول وحاجات ودوافع فردية، ومن أهم مبادئها :[1]

• عدم وضع أهداف ثابتة محددة للتربية، ومن ثم المناهج، لأن كل شيء يخضع للتجريب والتحقق من المنفعة

•أن يتغير دور المعلم من نقل المعلومات إلى موجه ومرشد للمتعلم.

• ينبغي أن يتصل التنظيم بحل المشكلات أكثر مما يتصل بحفظ المادة.

• أن ينظر إلى التربية على أنها الحياة نفسها، لا على أنها أعداد للحياة لأن التربية عملية مستمرة.

• لا يقوم المنهج على المادة المتعلمة وإنما على المتعلم، وبالذات ميوله وأهدافه.

•المنهج وحدة واحدة لا تنفصل مواده بعضها عن البعض.

•عدم خضوع المدرسة ومناهجها لأي مؤسسة أخرى.

أما إذا انتقلنا إلى الفلسفة الماركسية التي تهدف إلى تكوين علاقات وصلات وطيدة في المجتمع وهذا حسب(**جعيني**) "اكساب المتعلم جملة المعارف والعادات الحسنة لتحلق الإتجاهات الأخلاقية نحو العالم، فضلا عن تحقيق النمو الكامل للشخصية ".[2]إن ما يجمع بين هذه الفلسفات التربوية،هو أنها أداة رئيسية في حل المشكلات والاهتمام بالمتعلم وإتاحة الفرص أمامهم للتعرف على الخبرات لإيجاد القرارات المناسبة وممارستها وقت الحاجة واحترام قيمة الإنسان وتفضيل مصلحة الجماعة على مصلحة الفرد.

2.3.4. الأساس النفسي :

هو جانب مهم في العملية التّعليمية، فهو يتصدر المؤلفات الحديثة، لأنه يهتم بالمعرفة والإدراك والانفعال والإرادة، فهذه المجالات الثلاث لها علاقة وثيقة بأنشطة تعلم اللّغة" ولتوفير مناهج تعليمية تتميز بالجودة، تسعى التعليمات الحديثة إلى فهم طبيعة المتعلم وأبعاده النفسية واستراتيجياته في عملية التعلم، ويتعلق هذا الفهم بمعرفة خصائص نموه، وحاجاته اللغوية ودوافعه وميوله ومشكلاته والفروق

[1] كمال فرحاوي : تصميم المناهج التّعليمية، دار الخلدونية، الجزائر 2017، ص 35.

[2] جعيني نعيم حبيب : الفلسفة وتطبيقاتها التربوية، ط1، دار وائل، عمان الأردن، 2004 ص 66.

الفردية "[1]، فالغاية الأساسية توظيف مبادئ علم النفس التي توصلت إليها النظريات الحديثة في العملية التّعليمية، أي ما يتناسب مع تفكير المتعلم والمساهمة في تلبية حاجاته وإشباع رغباته وميوله، فعلم النفس يفيد المنهج في معرفة خصائص نمو المتعلم من الناحية العلمية التي تشمل قدراته واستعداده للتعلم ومعرفة الفروق الفردية، لأنها تختلف من متعلم إلى آخر وأهم المشكلات التي تصادف نمو الإنسان.

ويفيد المنهج في عملية التعلم بانتقال المادة من المحسوس إلى المجرد من السهل إلى الصعب،وتهيئة الوسائل التّعليمية المختلفة وإقامة النشاطات والفعاليات، وعمل الزيارات الميدانية[2]، وأيضا في التخطيط والتبيين واختبار المواد الدراسية وتدريسها، فوظيفة المدرسة الحديثة إعداد المتعلم أو الفرد في مجتمعه مشكل يساعد على إحداث تطوير وتغيير في المجتمع.

3.3.4. الأسس الإجتماعية للمنهج :

الأسس الإجتماعية يقصد بها البيئة أو مجموعة الظروف المحيطة بالكائن الحي، يؤثر ويتأثر بها،وعليه" البيئة التي يجري فيها التعليم ونعني بها المحيط اللغوي والثقافي الذي يجب أن يكون المنهاج متأثرا بهما، فالمناهج الدراسية لا يمكن أن تخطط أو تنفذ في الفراغ، فهي بيئة لا تستورد"[3]،ودور المنهج إتاحة فرص ممارسة الحرية للمتعلم بالتعبير عن أفكاره ورغباته وإدراك المتعلمين أنهم متساوون في الحقوق والواجبات وإفشاء العدالة والتعاون ومحبة بعضهم البعض، فينبغي على المنهج مساعدة المتعلمين على اكتساب الخبرات المتعلقة بالمجالات الطبيعية نظرا لأهميتها ومدى ترابطها بحياتهم العملية والعلمية.

4.3.4. الأسس الثقافية للمنهج:

إن المناهج الدراسية مسؤولة عن نقل التراث الحضاري نقلا وظيفيا للأجيال، إذ تعتبر الثقافة المهارة الخامسة في اكتساب اللّغة الثانية، فيتعين على المناهج الدراسية أن تمنح للطلاب فرص يكتسبون من خلالها مهارة الثقافة، حيث تعتبر الثقافة منظومة القيم والمعتقدات للأفراد والجماعات

[1] محمد صاري : الأسس العلمية واللغوية لبناء مناهج النحو لغير النّاطقين بالعربية، مجلة الدراسات اللغوية، مج 12 ع 2 مارس، مايو 2010، ص 223.

[2] عمر جاسم الجبوري : مصدر سابق، ص 52.

[3] كمال فرحاوي : تصميم المناهج التّعليمية، دار الخلدونية، الجزائر 2017، ص 38.

ونظم حياتهم وأساليبهم وطرائق عيشهم وكل ما يختص بهم ويميزهم عن الآخرين[1]، وللثقافة نتاج ديني واجتماعي وتاريخي وتراثي.

5.3.4. الأسس اللغوية:

من أهم صفات منهج تعليم اللّغة أنه يبنى على أسس لغوية أو المحتوى اللغوي، لأن منهج تعليم اللّغة هدفه الأساسي تزويد المتعلمين لإجادة اللّغة، فعندما نتحدث عن منهج تعليمي نتكلم عن الأساس المعرفي للغة، يجب أن يشمل على جوانب اللّغة من مهارات وفروع وتصميم، إذ " تعد المادة التّعليمية أساسا لتعليم اللّغة واللّغة نظام، بل عندما نحللها سنجدها أكثر من نظام، إنها في الحقيقة نظام النظم، فنحن نجد أو لا نجد نظام الأصوات الذي يتكون منه نظام الأشكال والكلمة الذي يؤدي بدوره إلى نظام البنية أو التركيب، وهذه الأنظمة الثلاثة تؤدي إلى نظام رابع وهو نظام المعنى[2] "، فهذه الأسس ينبغي أن ينطلق منها ويستند إليها منهاج تعليم اللّغة العربية للناطقين بغيرها، لأنها تبدأ من خلال تدريس مهارة الاستماع ثم الكلمات أو المفردات الدالة على المجردات والمفردات عند ربطها تكون لنا جمل مايسّمى بالتراكيب لتحقيق المعنى الكامل للغة، لا تستطيع أن تعدم الأصوات والمفردات من خلال مقاطع متفرقة لا معنى لها، باعتبار اللّغة وسيلة اتصال تعتمد على التركيب والمعنى.

إن تأليف المناهج التربوية يجب أن تراعى فيها المحتوى المعرفي وتنظيمه بشكل متناسق لتحقيق الكفايات المرجوة.

6.3.4. منهاج العربية للناطقين بغيرها :

يشهد ميدان تعليم اللّغة العربية للناطقين بغيرها إقبالا كبيرا في السنوات الأخيرة، فواقع المناهج المعدة لتعليم العربية لا يزال يعاني من نقص شديد رغم إبرام الندوات والملتقيات الدولية خاصة في تحديد الأهداف وتوزيع المستويات، فتخطيط منهج دراسي يستند على" مجموعة العناصر المرتبطة تبادليا والمتكاملة وظيفيا ضمن خطة شاملة لتزويد الطلاب بالفرصالتّعليمية لتحقيق النمو المتكامل

[1] نصار نواف : معجم المصطلحات الأدبية، ط1، عمان، دار المعتز، 2010 ص 87.

[2] محمود كامل الناقة : مقال أسس إعداد مواد تعليم اللّغة العربية وتأليفها، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والثقافة والعلوم، إيسيسكو 2005.

للمتعلم، الهدف الأساسي للعملية التّعليمية[1] والمناهج المتداولة في تعليم اللغات الأجنبية متنوعة،واختصرها (**خالد أبو عمشة**) في الأنواع التالية :

•**المنهج القواعدي**: يقوم على القواعد اللغوية.

•**المنهج الدلالي**: يقوم على تدريس أشهر الكلمات، يدرس ألف كلمة في كل مستوى من مستويات تعليم اللّغة.

•**المنهج الحلزوني**: وهو منهج يقوم على تدوير مكونات اللّغة لضمان حصول المتعلمين على فرص متكررة ليتعلموها.

•**المنهج الوظيفي**: وهو المنهج المنظم حول الوظائف الاتصالية مثل: الطلب والشكوى والاقتراح والاتفاق نحو ذلك.

•**المنهج الموضوعي**: وهو المنهج المنظم حول أفكار رئيسية أو موضوعات أو أحداث أخرى من المحتوى.

•**المنهج الموقفي**: وهو المنهج المنظم حول اللّغة المستخدمة في مواقف مختلفة، مثل المطار أو الفندق والمطعم والجامعة ... إلخ.

•**منهج الكفايات**: يعتمد على تحديد الكفايات التي يرسمها المدرس لينفّذها الطلاب، كالتواصل عبر الهاتف.

•**منهج المهارات** : المنهج المنظم على إتقان المهارات المختلفة، كالقراءة، الاستماع، الكتابة، الكلام.

•**منهج المهام**: هو منهج منظم حول المهمات التي يؤديها الطلاب، ويقصد بالمهمة هي نشاط يستخدم فيه اللّغة.

•**منهج النص**: هو منهج مبني على النصوص والخطابات.

•**المنهج التكاملي**:أو المنهج التوليفي، يضم المناهج المذكورة أنفا.

فهذه المناهج تعتمد في تصميمها وتأليفها على إطارين مرجعيين عالميين [2]المنهج الأروبي والمنهج الأمريكي.

---

[1] علي الحديدي : مشكلة تعليم اللّغة العربية لغير العرب، دار الكاتب العربية، القاهرة 1966، ص 122.

[2] خالد أبو عمشة : دراسات في تعليم العربية للناطقين بغيرها، مرجع سابق، ص 87.

5.مفهوم الإطار المرجعي الأوربي والإطار الأمريكي

1.5.نبذة موجزة عن الإطار المرجعي الأمريكي :

الإطار المرجعي الأمريكي الصادر عن المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية "**CTFL**"،[1] وكل إطار يعتمد على فلسفة وتصور عام ويوفر خطط للغة وتوصيف مستويات اللّغة، ويعد مرجع أساسي في تدريس العربية وإعداد المواد التّعليمية والكتب الدراسية وطرائق واستراتيجيات التعلم ووسائل القياس والتقويم الحديثة.

تأسس المجلس عام **1967**، والهدف من تأسيسه العناية بتعليم اللغات وتعلمها وإعداد المعلمين والاهتمام بالمتعلمين، ويضم **12500** عضو إدارة وأساتذة.

تنص رسالة المجلس التي اعتمدت سنة **2004** خلق القيادة والدعم والجودة لتعليم اللغات وتعلمها.

وفي سنة **2005** نصت على أن اللّغة هي أساس التواصل الإنساني، ويحظظ'é'" ب على و.م.أ تطوير لغات مواطنيها الأصليين والمهاجرين، يتوافق هذا التطوير مع معايير المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية، وذلك من خلال:

- ضمان الديناميكية والاستجابة في المنظمات التّعليمية.
- تلبية حاجيات المهتمين باللّغة.
- تدريس اللغات في أمريكا تعكس التنوع العرقي واللغوي.
- الاهتمام بالبحوث لتطوير المناهج التّعليمية.
- تعزيز جودة النتائج البحثية والعمل في تعليم اللغات وتعلمها.

[1] ينظر : الموقع الرسمي للمجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية، https://www.actfl.org تاريخ الدخول 06-09-2019 على الساعة 21.46.

كما وضع المجلس الأمريكي لتعليم اللغات توجيهات للكفاية اللغوية وتوصيف مستوياتها حسب مهاراتها وعناصرها[1]، وتتكون من خمس مستويات هي: المبتدئ، المتوسط، المتقدم، المتفوق والمتميز.

وتقسم المستويات الأولى إلى ثلاث مستويات وهي في الجدول الآتي :

المستوى الرئيسي	المستويات الفرعية
المبتدئ	الأدنى، الأوسط، الأعلى
المتوسط	الأدنى، الأوسط، الأعلى
المتقدم	الأدنى، الأوسط، الأعلى
المتفوق	الأدنى، الأوسط، الأعلى
المتميز	الأدنى، الأوسط، الأعلى

2.5.نبذة موجزة عن الإطار الأوربي المشترك للغات :

نشأ سنة **1992م** في اتفاقية ماستريخت واتفاقية أمستردام، واعتمد عليه بصفة رسمية سنة **2001م** [2]ونشر بلغتين في البداية باللّغة الإنجليزية بمطبعة كامبردج، وبالفرنسية بمطبعة ديديه، وترجم فيما بعد إلى أكثر من أربعين لغة.

يعد الإطار المرجعي الأوربي مرجعا مهما في تعليم اللّغات، لأنّه حدّد لنا الأهداف اللّغوية التي تنير دافعية الطالب بالتركيز على المهارات الأساسية للغة[3].

- مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب.
- تطوير التفكير الإبداعي والإلمام بطرق التعليم.

[1] ينظر، أبو حميد إبراهيم : الاختبارات اللغوية، ط1، الرياض 2006، ص 141-142.

[2] ينظر: المجلس أوروبا، مجلس التعاون الثقافي، (2001) لإطار المرجعي الأوربي المشترك للغات، دراسة.. تدريس.. تقييم، تر علا

[3]عادل عبد الجواد، ضياء الدين زاهر وآخرون ،دار إلياس العصرية ،2008 ص15-16

• العناية بالطالب وكشف ميولاته ورغباته من خلال تهيئة الوسط المناسب وتوجيهات وإرشادات المدرس.

.3.5.الأهداف العامة للمنهج :

• إلمام الطالب بأنواع الثقافة العربية.

• قدرة الطالب على نقل ثقافة الآخرين.

• تطوير مهارات التواصل والتعاون وحل المشكلات التي تعترض الطالب.

• توصيف مستويات اللّغة إلى ثلاث مستويات رئيسية، يقسم كل منها إلى مستويين فرعيين، نذكرها في الجدول الآتي:

المستوى الرئيسي	المستويات الفرعية
المبتدئ A	**A1**: (تمهيدي) مستوى الإكتشاف.
	A2: (إنتقالي) مستوى الحاجات الأساسية.
المتوسط B	**B1**:(تواصل مع الناس) مستوى العتبة.
	B2: (الإستخدام الذاتي) مستوى متقدم.
المتقدم C	**C1**: (الكفاءة العلمية) مستوى متنقل.
	C2: (المهارة العملية التامة) مستوى الإتقان.

4.5.مقارنة بين مستويات CEFRوACTFEL

CEFR	ACTFL	عدد الساعات المقترحة	التوصيف	السِّياقُ و المُحتوى	الوظائف اللغوية	شكل اللّغة سلامتها "ماذا نتوقع من المتعلم ؟"
A1[1]	المبتدئ الأدنى	80 ساعة	قادر على فهم كلمات وتعابير بسيطة جدا، واستخدامها في عملية التواصل لتلبية إحتياجاته الأساسية. قادر على تقديم نفسه والآخرين. يطرح الأسئلة التي تتعلق باحتياجاته المباشرة المحسوسة، ويستجيب لها إذا كان الطرف الآخر مراعيا لوضوح الصوت وسرعة الكلام	التعريف بالنفس، تبادل التحيات، التعريف بالعائلة، الأصدقاء، الألوان، الملابس، الأنشطة اليومية، البيت وأثاثه، السكن، الوقت، ظروف التكرار، الأرقام حتى 100، ظروف المكان، أشياء مألوفة "ملكية الأشياء".	التحية والوداع الترحيب، الشكر، التعريف بالنفس تفضيل أشياء الوصف بأبسط صورة (الصفات /الملابس/ الألوان/جسم الإنسان) يسأل ويجيب أسئلة تتعلق بتفاصيل شخصية. السؤال عن الوقت.	الكلمة. العبارات المحفوظة. بعض الأشياء الأساسية بصيغة المضارع.بعض أفعال الأمر المرتبطة بالتعليمات الصفية. ما عنده مقدرة وظيفية حقيقية. لا يستطيع أن يسأل أسئلة مالم تكن محفوظة من قبل "غير قادر على الإبداع اللغوي"

[1]أحمد النواف وآخرون : دليل تطبيقي لمعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها، مرجع سبق ذكره ،ص41.

			ومستواه.			يصعب فهمه حتى ممّن إعتاد التعامل مع النّاطقين بغير العربية.
A2[1]	المبتدئ الأوسط	80 ساعة (120 ساعة)	يستطيع فهم التعابير والجمل كثيرة التكرار، ويتعامل مع موضوعات مألوفة ترتبط باحتياجاته الشخصية ومحيطه المباشر. يقرأ بعض النصوص الأصيلة البسيطة "جدول مواعيد، ملصقات إعلانية".	الطقس، الأماكن في المدينة، التسوق، فصول السنة، الأشهر، أيام الأسبوع، الرحلات، الهوايات، أماكن مشهورة، الأعمال.	إعطاء معلومات شخصية. السؤال عن الإتجاهات. الطلب. الأسف والإعتذار. الرجاء. القبول والرفض. يقدم إقتراحات للعطلة أو التجوّل. البيع والشراء. التعبير عن المشارع. يصف	الكلمات والجمل المحفوظة. من الممكن فهمه مع بعض التكرار ممن إعتاد التعامل مع النّاطقين بغير العربية الأخطاء متكررة لديه.

[1] مرجع نفسة،ص42.

					"أماكن، أشخاص" وصفا بسيطا.	
A2+	المبتدئالأعلى	80 ساعة (240 ساعة)	يتعامل مع موضوعات تتعلق بالمعلومات الشخصية. و الإحتياجات المباشرة والمحيط المباشر المرتبط بأنشطة الحياة اليومية. يستجيب للأسئلة والإستفسارات البسيطة.	الحياة في المدينة . الصحة، قضاء وقت الفراغ، أحداث في الماضي، مناسبات إجتماعية، أعياد، بلدان ومدن، أماكن أثرية.	يعبر عن آماله ورغباته. يخطط خططا مستقبلية. يعبر بالزمن الماضي. يصف (مشكلات مادية بسيطة. المظهر الشخصي ...) يقدم نصيحة. يسرد في الماضي والمضارع. المقارنة باستخدام إسم التفضيل طلب المساعدة.	الجمل البسيطة غير المترابطة. جمل قصيرة وغير مكتملة أحيانا. لغة متأثرة باللّغة الأم.

B1[1]	المتوسط الأدنى	80 – 100 ساعة (320-340 ساعة)	ينتقل المتعلم من مرحلة المعلومات المحسوسة إلى المستوى الأدنى من التجريد من خلال إستخدام بعض النصوص ذات الترابط البسيط التي توظف لهذا الغرض ومساعدته في فهما واستيعابها أولا، كالموضوعات التواصلية غير المعقدة المرتبطة بالذات والعائلة والفعاليات اليومية والرغبات الشخصية والإجتماعية. يبدأ الطالب في هذا المستوى بإجراء الحوارات البسيطة حول معلومات شخصية ووصفية، كوصف بلده	جميع موضوعات المستوى المبتدئ موضوعات مألوفة، معلومات حقيقية عن الدول، تاريخ دولة، مكان مشهور، شخصية مشهورة، موضوعات ذات إهتمامات ضخثية، مناسبات رسمية وعائلية.	يصف على مستوى الجملة البسيطة . يسرد في الزمن المضارع والماضي. يسأل ويجيب عن الأسئلة البسيطة. يعبر عن رأيه بأبسط الأشكال.	الجملة. عنده القدرة على إنتاج جمل بسيطة مستقلة غالبا. لديه مقدرة محدودة على الربط عادة بأدوات الربط البسيطة "و،أو،ثم،لأن". لا يزال تأثير لغته الأم ظاهرا في إنتاجه. قابل للفهم من المتعودين على النّاطقين بغير العربية.

[1]مرجع نفسه ،ص43.

			(الموقع الجغرافي والأهمية التاريخية والإقتصادية). كما أنه قادر على صياغة جمل بسيطة بالإستناد إلى مادة مألوفة لديه. يحاول الإجابة على الأسئلة المباشرة أو الطلبات الإستعلامية.			
B1+	المتوسط الأوسط (المتوسط العتبة)	80-100 ساعة (400-420 ساعة)	تزداد قدرة المتعلم على الحوار في موضوعات تواصية مختلفة، كما يتم التطرق إلى الحديث عن بعض العادات الإجتماعية حول العالم ووصفها، وكذلك يتم التطرق إلى سرد المعلومات عن تاريخ مكان معين، وكذلك يتم طرح بعض أهم المشكلات	موضوعات إجتماعية ذات إهتمام مشترك للمتعلمين. عادات إجتماعية قائمة على المقارنة. مشكلات إجتماعية. معلومات تاريخية.	يسأل ويجيب عن الأسئلة في المواقف الإجتماعية المباشرة. الحصول على المعلومات المتعلقة بالأسعار والخدمات. يسرد في الزمن المضارع والماضي	الجملة الطويلة. عنده صعوبة في ربط الأفكار بعضها ببعض.

			الإجتماعية التي تواجه المجتمع العربي، وهو قادر على طرح مشكلة ومناقشتها، وعرض الحلول الملائمة لها.		"مع نمو في ذخيرة الأفعال". يصف أحداثا وعادات في الماضي. يعبر عن رأيه الموافقة أو عدم الموافقة على آراء الأشخاص. المقارنة باستخدام أدوات المقارنة.	
B2[1]	المتوسط الأعلى	120-100 ساعة (500-540 ساعة)	يفهم الفكر العامة للموضوعات الملموسة والمجردة في نصوص ذات طبيعة معقدة. يستطيع التواصل بسهولة كما في الحديث مع أحد المتحدثين بلغته الأم دون	إمتداد لموضوعات المتوسط الأدنى موضوعات تحمل آراء متعددة.	يصف ويسرد في مختلف الزمنة في خطاب متصل. بيان الرأي.	قادر على ربط الجمل حتى مستوى الفقرة. لكن قد يتعطل الربط بسبب حاجته إلى المفردات وأدوات الربط. لا يزال عنده أخطاء وخاصة عندما يدخل

[1]مرجع نفسه ،ص46.

			حصول أي توتر لأي منهما. يستطيع أن يبدي رأيه الخاص حول الأحداث الجارية وأن يحدد الإيجابيات والسلبيات.			في موضوعات معقدة.
+B2	المتقدم الأدنى	100-120 ساعة (600-660 ساعة)	يعالج مجموعة كبيرة من الموضوعات التواصلية. التلخيص البسيط لموضوعات مألوفة. فهم التفاصيل الداعمة للنصوص.	موضوعات المتعلقة بالتوظيف والأحداث الجارية والمسائل التي تهم العامة والمجتمع.	يصف ويسرد في مختلف الأزمنة في خطاب متصل. يقوم بدور في مواقف إجتماعية معقدة. يسأل ويجيب عن الأسئلة المتعلقة بالموضوعات المطروحة.	خطاب على مستوى الفقرة مع بعض التحكم في الشكل.
C1	المتقدم الأوسط	100-120 ساعة (700-780 ساعة)	فهم النصوص التقليدية السردية والوصفية، كما في حالة الوصف الموسع	موضوعات مجردة مرتبطة بالعمل والمنزل والمدرسة، والأنشطة المتعلقة	يصف ويسرد في مختلف الأزمنة في خطاب متصل.	الخطاب المتصل على طول الفقرة. يتعامل بسهولة وثقة مع

			للأشخاص والأماكن والأشياء، وكما في حالة السرد عن الحوادث في أزمنة الماضي والحاضر والمستقبل. فهم الوقائع الرئيسة وعدد كبير من التفاصيل الداعمة استنتاج بعض المعاني من النصوص الأكثر تعقيدا سواء من حيث البنية أو من حيث المفهوم المبدئي.	بالهوايات. موضوعات تتلق بالأحداث الجارية والعامة وذات الإهتمامات الشخصية.	يقدم رأيه ويحكم على الآراء الأخرى. يعقد مقارنات.	المهمات التواصلية.

C1+[1]	المتقدم الأعلى	100-120ساعة (800-880 ساعة)	يستطيع مناقشة بعض الموضوعات بشكل مجرد "ذات الإهتمام العام والخبرة الخاصة"	بالإضافة لما سبق من موضوعات في المستوى المتقدم فإن الموضوعات تشمل موضوعات تخصصية وفيها شيء من لغة التخصص.	يفترض ويناقش ويدافع عن رأيه.	الخطاب الموسع ليقدم إفتراضاته أو للدفاع عن رأيه/دعمه. المفردات الدقيقة.

C2	من المتفوق حتى المتميّز.	350-400 ساعة (1150-1280 ساعة)				

[1] مرجع نفسه ،ص48.

الفصل الثاني : الصعوبات التي تعترض سير العملية التعليمية للناطقين بغيرها

(نتائج ومقترحات).

1- الصعوبات اللغوية.

2- الصعوبات غير اللغوية.

3- دراسة ميدانية.

4- النتائج و المقترحات.

يشهد ميدان تّعليمية اللّغة العربية في تركيا تطورا وتزايدا كبيرين خاصة في السنوات الأخيرة من حيث توافد عدد الطلاب على المدارس التّركية الخاصة بتّعليم اللّغة العربية لأغراض متعددة،مع تشجيع الجهات الحكومية في تقديم الدعم الرسمي لتوسيع قاعدة تعلم اللّغة العربيةفي أنحاء كافة تركيا، وقد تزامن كل هذا مع الانفتاح الذي شهدته العلاقات التّركية العربية خاصة منذ **2010م**، زيادة إلى تدفق العرب بأعداد كبيرة في الجمهورية التّركية، ضف إلى أنّ الأصول العربية تبقى إحدى مكونات المجتمع التركي.

فالعربية لّغة القرآن والسّنة النّبوية، ولا تتم دراسة الشريعة إلاّبتعلّم اللّغة العربية وفق أصولها الصحيحة للتمكن منها، فآلاف الطّلبة يقبلون على دراستها في مختلف الجامعات والكليات التّركية ككليات الشريعة وكليات الإلهيات، ورغم ما يبذل من جهد في تيسير عملية تّعليم اللّغة في تركيا لا تزال العديد من المصاعب والمشاكل تواجه كل من المعلّم والمتعلم.

يواجه تعليم اللّغة العربية لغير النّاطقين بها العديد من التّحديات التّي تعيق مسيرة العملية التّعليمية وصعوبات التعلّم وهذه المعوقات ليست منفصلة بل متداخلة ومترابطة، فلا يمكن أن نتحدث عن الصعوباتاللّغوية دون الحديث عن الصعوباتالصّوتية أو عن المشكلات الإجتماعية بمعزل عن المشكلات النّفسية.

فأغلب المشكلات والعقبات ناجمة عن أسباب تتعلق بطبيعة اللّغة العربية والبيئة التّعليمية ومنهجها أومن المعلّم والمتعلّم، حيث قسمها العلماء أو المختصين بالمشاكل اللّغوية وغير اللّغوية.

صعوبات لغوية:

تتمثل هذه الصعوباتفي طبيعة اللّغة وخصائصها وأنظمتها الصّوتية والصّرفية والنّحوية والدّلالية.

صعوبات غير لغوية :

تتمثل هذه الصعوبات في البيئة التّدريسية أو الواقع التّعليمي للجانب التربّوي لما لها من تأثير غير مباشر في العملية التّعليمية.

فجاءت هذه الدّراسة لتلفت النّظر إلى هذه الصعوباتالتي تواجه متعلم اللّغة العربية بجامعة إسطنبول وتساهم في إيجاد حلول علمية تساعد المتعلّم في نطق هذه الصّوامت وإدراكها ومراعاة خصائصها النّطقية.

1.الصّعوبات الصّوتية:

1.1.أهمية النّظام الصّوتي في تّعليم اللّغة الصّوتية:

الأصوات عنصر أساسي تتكّون منه جميع عناصر اللّغة وقد أقر لطفها واعترف بصّحتها (**ابن جنّي**) في كتابه الخصائص بقوله "فأمّا مقابلة الألفاظ بما يشكل الأصوات من الأحداث فباب عظيم واسع، ونهج متلئب عند عارفيه مأموم، وذلك أنهم يجعلون أصوات الحروف على سمت الأحداث المعبر بها عنها[1]"، واللّغة نظام من الرّموز الصّوتية، تتمثل قيمة الرّمز في الاتفاق بين الجماعة، واللّغة وسيلة تخاطب وتبادل الأفكار بين الملقي والمتلقي وصدور هذه الرموز للتعبير عن دلالات.

علم الأصوات له دور أساسي في تيسير عملية التّعليم للغة العربية، لذا يجب على متعلّم اللّغة الإلمام بالنّظام الصّوتي للّغة االتي يدرسها، فالبدايات الأولى لتّعليم اللّغة تبدأ من الصوت، نطق الأصوات بطريقة سليمة ومن مخارجها الصحيحة، حتى تكون جودة التّعليم أحسن والعملية التّعليمية ناجحة، لقول (**عمرأحمدمختار**): " إن الأصوات هي اللبنات الأولى في البناء اللّغوي وأساسه الذي يقوم عليه، ولا خير في بناء تهالكت لبناته واهتزّ قوامه مادة وصنعة، المادة هنا هي الأصوات المقررة لكل لغة،وصنعتها الإتيان بها أداءً ونطاقا على وجهها الصحيح، ولو وجه الناس —متخصصين وغير متخصصين– اهتمامهم إلى تعرف أصوات لغتهم واستيعابها مادة وصنعة لساروا في الطريق الصحيح[2]"، هذا من ناحية ومن ناحية ثانية يجب التّطرق إلى الجانب التدريبي ودوره في الحفاظ على سلامة اللّغة بمنع دخول كلمات غريبة ودخول اللّهجات المتسربة إلى اللّغة،كما له ارتباط وثيق بأنظمة اللّغة العربية، على سبيل المثال علاقة النّظام الصّوتي بالجانب الصّرفي، ولا تتم عملية التّعليمأو

---

[1] ابن جني: الخصائص، مصدر سبق ذكره، ص 150.

[2] – كمال بشر، علم الأصوات، ص26 و27.

التّدريس إلاّبمراعاة الجانب الصّوتي، فمثلا تصريف الأفعال مع الضّمائر في الماضي، فعند تصريفه فإن تاء الفاعل تتحول لام الفعل إلى سكون(خَرجْتُ)، كما يجب على المتعلّم أن يكون ملما بالصّوائت والصّوامت والحركات الموجودة في النّظام اللّغوي[1]، فالقدرة على النّطق الصحيح للأصوات تعدّ من أصعب مهارات تعلّم اللّغة، وهي تحتاج إلى التّدريب وتعويد اللّسان بالتّكرار والممارسة.

.1.1.1. الصعوبات التي تواجهها العملية التّعليمية للّغة العربية على المستوى الصّوتي.

أ. النّظام الصّوتي وأثره في الجانب العملي للّغة.

ب.اختلاف اللّغتين العربية والتّركية في مخارج الأصوات.

ج.كيفية نطق المدرس للأصوات.

أ. النّظام الصّوتي وأثره في الجانب العملي للّغة.

1.طبيعة الحروف ومخارجها وصفاتها:

إنّ ترتيب أصوات اللّغة حسب مخرجها من أقصى الحلق إلى الشفتين، كما لها صفات كثيرة منها: الشّدة والرّخاوة والإطباق والاستعلاء والاستقبال والإذلاق وصفات لاضد لها الصفير،القلقة الانحراف، التّفشي..إلخ، فتعدد هذه المخارج وتشابه صفاتها يسبب صعوبات واختلالاتفي العملية التّعليمية.

فمن الحروف التي تتميز بها اللّغةالعربية،وتكاد تتفرد بها، مجموعة الأصوات الحلقية: وهي الهمزة، والهاء، والعين، والحاء، والغين، والخاء، ومجموعة الأصوات المطبقة وهي: الصاد، والضاد، والطاء، والظاء، فمتعلم اللّغة العربية يجد صعوبة بالغة في نطق هذه الأصوات، "لكونها غير موجودة في اللّغة الأم للمتعلم، أو لأنها تقع في اللّغة العربية مواقع توزيعية لم يألفها المتعلم التركي في لغته الأم"[2]،من الأصوات الصعبة على المتعلم التركي (ط، ص،، ص، ط) فهي تحمل صفة التضخيم والإطباق، كما

[1]– ينظر : عبد الحميد ديوان، الإعراب المبسط، درا العزة والكرامة، وهران، الجزائر، ط1، 2013، ص 145..

[2]– عبد العزيز العصيلي: أساسيات تّعليماللّغة العربية للناطقين بلغات أخرى، جامعة أم القرى، 1422هـ، ط1، ص194.

يصعب على المتعلّم التّمييز بينها لأنّ هذه الأصوات لا تستعمل مخارجها في لغته الأم، فهو لايميزبين (ط)و (ت) وبين (ض) عن (د) وبين (ص) عن (س) و(ذ) عن (ظ) فنجد المتعلم يقول تامة بدلا من طامة، فاتر بدلا فاطر، لوت بدلا لوط.

من الأصوات العسيرة على المتعلم التركي (حَ) و(عَ) كذلك قد يصعب على المتعلّم التّمييز بين (هـ) و(ح) والتّمييز بين (ء) و(ع) وبين (ك) و(ق)، فنجده ينطق (ح) و(ع) بتخفيف الحرف لأنّ الضّغط يضايق مجرى الهواء مثال هواريين بدلا من حواريين، أينْ بدلا من عين[1]

2.جدول يبين التّبادلات الصّوتية التّي ينطقها المتعلّمون للصّوامت الصّعبة:[2]

الصامت الهدف	الصامت المبدّل
العين e	الهمزة
الحاءh	الهاء أو الخاء
الضاد d	الدال
الطاء t	التاء
الصاد s	السين
الظاء a	الذال

فالنّطق السّليم لّلغة الهدف يخضع إلى الناحية العضوية فالنّظام الصّوتي تابع لعادات وتقاليد نطقية بالتّدريب والتّمرين والتّعود يدركها ويميزها بين حروف لّغة الأم ولّغة الهدف.

[1]– أحمد نواف رهبان وآخرون: دليل تطبيقي لمعلّماللّغة العربية للناطقين بغيرها تجارب في الميدان، أكادمية اسطنبول، 2016، ص58.

[1]إبتسام جميل : تدريس الأصوات الصعبة والمحلقة في نطقها وإدراكها لمتعلميّ العربية النّاطقين بغيرها، مفاهيم صوتية وتقنيات تعليمية، مجلة الجامعة الإسلامية، مجلد 18، 2010.

3.نظام الحركات القصيرة والطويلة:

يقول (**ابن فارس**): "فأمّا الإعراب ففيه تميز المعاني ويوقف على أغراض المتكلمين، وذلك أنّ القائل لو قال: ما أحسن زيد غير معرب لم يوقف إلى مرده، فإذا قال : ما أحسن زيدًا أو ما أحسن زيدٌ، أو ما أحسنُ زيدٍ بأن الإعراب عن المعنى الذي أراده[1]"، فاللّغة العربية تمتاز بالحركات.

والإعراب للتعبير عن الوظائف النّحوية المختلفة وعن أغراض بلاغية خاصة، المتعلّم التّركي لا يدرك الفرق بين الحركات القصيرة والحركات الطويلة لأنّ هذا الفرق غير موجود في لغته الأم مثال: أصْحَاب الأُخذوذ حركة الضمة على الهمزة وكلمة اخذوذ ينطقها طويل أوُخذوذ، كما أنّ تعيير الحركة يُغير من معنى الكلام إلى معنى آخر غير مقصود وما يزيد في صعوبة إدراك نظام الحركات التّنوين فهو ميزة لا نجدها في لغات أخرى يرسم على آخر حرف في الكلمة بوضع حركتين متماثلتين فيحسبه المتعلّم نونا فيجد المعلّمنفسه أمام مشكلة الحركات وكيفية تعلّيمها وما هو متفق عليه الحركات مراحل لاحقة في تّعليمالحروف[2]، فالمتعلم في البداية يحفظ الكلمات على شكل معين ونطق وصوت واحد فيحفظها بشكلها الأوّل مثال وَلَدٌ ثمّ تمر عليه بصوت مختلف وذلك حسب موضعها في الجملة إن كانت فاعل أو مفعول به فيطرح مجموعة من التساؤلات هل هي هذه الكلمة التي تعلمها بضم الشّفتين والآن أصبحت بفتح الشّفتين وهذه تعد مشكلة من المشاكل والصّعوبات التّي تواجه المدرس في العملّية التّعليمية .

ب.اختلاف اللّغتين العربية والتّركية في مخارج الحروف:

إنّ لّلغة التّركية 29 حرفا مثل اللّغة العربية لكنّهما يختلفان في النّظام الصّوتي، فعدد الصّوائت في اللّغة التّركية ثمانية وهي a, e,I, i,o,ö,u,ü.

أمّا في اللّغة العربية ستة صّوائت منها ثلاثة صّوائت قصيرة،الفتحة، الضّمة، الكسرة، والصّوائت طويلة:(أ، و، ي) نجد التشابه بينهما في الصّوائت القصيرة فالفتحة القصيرة تقابل a,e والضّمة تقابل

[1]– أحمد فارس: الصاحبي في حقه اللّغة، المكتبة السلفية، القاهرة، ط1، 1910، ص161.

[2]– محمد علي الخولي: أساليب تدريس اللّغة العربية، مطابع الفرزدق التجارية، الرياض، ط2، 1976، ص37

u، والكسرة تقابل[1] i ، الصوائت الطويلة لا يوجد لها مقابل في النّظام الصوتي للغة التّركية[2]ومن مميزات اللّغة التّركية متشابهة اللفظ من بعضها فحرف ü يشبه u، والحرف o يشبه ö، والحرف i يشبه ï، فالاختلاف بين صّوائت اللّغة العربية وتشابه صّوائت اللّغة التّركية أدى بالمتعلّم إلى النّطق غير الصحيح للفظ والخلط بينهم في بعض الحروف، فحرف الواو بلفظ v، كما يلفظ o، أو u أو üفمرة يفخمونه وتارة باستدارة الشّفتين فينطق ü وإذا كان الحرف مستقلا ينطق v[3]،وهذا بالنّسبة للصوائت القصيرة، كما يقعون في أخطاء الصّوائت الطّويلة المرقّقة والمفخّمة يغلب عليها التفّخيم، فعندما ينطقون جملة عظمة جلاله وسلطانه، فإنهم يُغَيِرون الضمة أي الحركة القصيرة إلى حركة طويلة عظمة جلالهيو سلطانهي.

أمّا الحروف الصّامتة فإنهّا تختلف مع اللّغة العربية من حيث المخرج والصّفة، فحرف الباء يقابله في اللّغة التّركية حرف bأو P لكنّ المشكلة الصّوتية تقع في الكلمات العربية وتحولت إلى التّركية وتغير حرف الباء عند تحويله إلى p وخصوصا في قراءة القرآن عندما يكون حرف الباء مقلقلا مما يجعله يقترب إلى حرف p في التّركية[4]،هذا التشابه يسبب عائقا في نطق الصوت .

جـ.طريقة المدرس في نطق الأصوات:

إنّ المعلّم هو النّموذج اللّغوي وهو القدوة للمتعلّم فيما ينطقه

وإذا ساء المعلّم لحظة بصيرة جاءت على يده البصائر حولا[5]

فهو اللّبنة الأساسية في عملية التّعليم وكلما كان المعلّممُتقِناً لعمله كانت النّتائج مرضية لأنّه مفتاح العملية التّعليمية، فكلما كان المعلّممتمكنا من نطق الحروف كان الاستيعاب أكثر حيث

[1]– عبد العزيز العصبلي: أساسيات في تّعليماللّغة العربية للناطقين بغيرها بلغات أخرى، مرجع سلق ذكره، ص194.

[2]– عبد الرحمان بن إبراهيم الفوزان: اضاءات لمعلمي اللّغة العربية بغير النّاطقين بها، ط1، 2011،ص150-151.

[3]محمود إسماعيل الصيني وإسحاق الأمين، التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء، تعريب محمود إسماعيل صيني وإسحاق الأمين، جامعة الملك سعود، 1979، ص12.

[4]سمير عمر السيد: صعوبات تعلم اللّغة العربية، إلهيات غازي عنتاب نموذجا.

[5]- **أحمد شوقي،** قصيدة قم للمعلّم وفيه التبجيلا ،ديوان مصر.

سيتمكن الطّالب من النّطق الصّحيح والتّحكم في مخرجه وصفته إلاّأنّ المدرسين الأتراك الذين تتلمذوا في الجامعات التّركية، لم يكن لهم الحظ الكبير في إتقان اللّغة العربية والتفنن فيها، لأنّهم تعلموا على أيدي مدرسين تركّيين، لكن هناك بعض المدرسينالذين يعملون في الجامعات والكليات منهم العرب يعلمون المتعلّمين الأجانب بلهجتهم المصرية والعراقية والسورية ممّا يتضارب مع النّطق الصحيح للحرف من حيث مخرجه وصفته.

الأصوات تحتل مكانة مهمة من بين العناصر الثلاث أو مكونات اللّغة وهي الأصوات والمفردات، والقواعد، التركّيب، فنطقها بطريقة سليمة وصحيحة يعد المدخل الصّائب، والطّريق الأمثل لتّعليماللّغة الهدف وإتقانها.

2.1. المشاكل النّحوية :

1.2.1.أهمية النّحو في اللّغة العربية.

النّحو دعامة اللّغة العربية وركيزتها الأساسية ولا يستغني عنه المنشغلون بالدّراسات الأدبية والنّقدية والبلاغية وسواها بل إنّ القدماء رأوا أنّه من الأدوات المهمة التي يعتمد عليها العالم، وقد عبر عن ذلك العلماء إنّ الأئمة من السّلف والخلف أجمعوا قاطبة على أنّه شرط في رتبة الاجتهاد، وأنّ المجتهد لو جمع كل العلوم لم يبلغ رتبة الاجتهاد،حتى يعلو النّحو لقول عمر بن الخطاب:"تعلّموا النّحو كما تُعلِّمون السّنن والفرائض"[1]، ويقول (**الأصمعي عبد الملك**)بن قريب اللُّغوي السّني في ترجمته في تهذيب الكمال وسير أعلام النّبلاء: "إنّ أخوف ما أخاف على طالب العلم إذا لم يعرف النّحو أن يدخل في جملة قوله عليه الصّلاة والسلام" من كذب علي متعمّدا فليتبوّأ مقعده من النّار"[2]، هذا الحديث يبين ضرورة النّحو في اللغة العربية والإلتزام به.

ويقول(**الكيسائي**):

إنّــما النّحو قياس يُتّبع وبه في كل أمر يّنتفع.

---

[1]- أقوال السلف في أهمية النّحو، شبكة الإمام الآجري، https://www.oyrry.com بتاريخ 05-05-2018 في الساعة 21.22

[2]- المرجع نفسه

فإذا ما أبْصرَ النّحو الفتى مرّ في المنطق برًّا واتّسع
واتقاه كلُّ من جالسه من جليس ناطقٍ أو مُسْتَمِعْ
وإذا لم يبصر النّحو الفتى هاب أن ينطق جُبْنًا وانقمع

تكمن أهمية النّحو في ضبط أواخر الكلمات وفي ضبط بنية الكلمة وهذا ما يسّمى بالنّظام الصّرفي لتتسع إلى التراكيب اللّغوية وبنية الجمل الفرعية والأساسية، والأصوات والمعاني وجزء من النّحو فتتغير حركة الإعراب ومراتب الكلمات يؤدي بالإخلال في المعنى.

3.2.1.المعوقات النّحوية التي تواجه العمليّة التّعليمية.

أ.الفرق بين النّظام النّحوي العربي والنّظام النّحوي التّركي:

تتميز اللّغة العربية بظاهرة الرُّتبة أو ما يسّمى ترتيب الكلمات والحركات الإعرابية للدلالة على الوظائف النّحوية على عكس اللّغات الأخرى التي تعتمد على ظاهرة واحدة وهي ترتيب الكلمات كالانجليزية مثلا، فالنّظام في اللّغة العربية غير ثابت محكوم بقوانين البلاغة والتّقديم والتّأخير والحذف والحصر وغير ذلك[1]، حيث يكون الفعل في النّهاية والفاعل في البداية مثال: خرج مصطفى من الجامعة، مصطفى خرج من الجامعة، من الجامعة خرج مصطفى، فمرة يكون فاعل وتارة يكون مبتدأ أو تارة أخرى مبتدأ مؤخر وهذا ما يميز اللّغة العربية بمرونتها وأناقتها في تغيير مواقع الكلام دون الإخلال بالمعنى، أما الجملة في اللّغة التّركية لها نظام تسير وفقه.

ب.الحركات الإعرابية:

من سّمات اللّغة العربية الحركات الإعرابية أو العلامات الإعرابية[2]، وتعد هذه الخاصية من أهم المعوقات التي تواجه المتعلّم التّركي في العملية التّعليمية،فالمتعلّم يسمع الكلمة تتغير من حال إلى حال وشكّلت بأشكال متعددة من الحركات والأصوات، فتارة مرفوعة وتارة مجرورة فتظهر صعوبة الحركات الإعرابية لأنّ هذه القضية ليست مستقلة بل تتشعب مع قضايا أخرى، فاشرح حركة الكسرة يجب أن

[1] عبد القادر الجرجاني، دلائل الإعجاز، مكتبة الخانجي، القاهرة، ص26.

[2] ابن قتيبة الدينوي، أدب الكتاب ،أبو محمد عبد الله بن سليم، شركة وكتب هوامة وعلق عليه على فاعور، دار الكتب العلمية، بيروت، 1988، ص 15.

يشرح حروف الجر ومما يزيد المتعلّم صعوبة الكلمات المنتهية بالألف أو الياء المتكلم أو الأسماء الممنوعة من الصّرف، والاسم المجرور الثاني المضاف إليه وذلك لتداخله مع الصفة والموصوف.

أما بالنّسبة للفتحة فالمتعلّم لا يعرف الأسماء المفتوحة ولا يعرف موقعها إن كان مفتوحا أو مرفوع وهذا يعود إلى الجملة العربية ليس لها قاعدة مطردة، فيقع التّقديم والتّأخير وتغيير مواضع الكلمات والثّاني بتغير حركاتها، كما تظهر صعوبة الفتحة في جمع المؤنث السّالم الكسرة النائبة عن الفتحة، وحركة الضّمة حيث تكون صعوبتها في عدم معرفة المتعلّم الأجنبي مواضع ومراتب الكلمات إن كانت متقدمة أو متأخرة كما إنّ بعض الأسماء تنتهي بالياء أو الألف لإظهار الضمة، مثال: كراسي نظيفة فالحركة لم تظهر على الياء[1]، وما ينطبق على الأسماء ممكن أن يطبق على الأفعال إلاّ أن الأفعال أكثر تعقيدا لتصريفها مع الضمائر، هذا من ناحية ومن ناحية أخرى قضية البناء والإعراب المميزة للأفعالمنها الفعل المضارع يجزم وينصب ويرفع، كما يخضع لحذف حرف العلة وحذف النون[2]،والفعل الماضي تتغير حركته حسب تصريفه مع الضّمائر[3]، أمّا فعل الأمر تتغير حركته في آخر حرف لاتصاله بالضمائر،فهذه المسائل الشائكة تكون حاجزا وعائقا أمام المتعلم الأجنبي.

ج .الفرق بين الضّمائر العربية والضّمائر التّركية

الضمائر في اللغة التركية تختلف عن الضمائر في اللغة العربيةمن حيث أنواعها واستخداماتها،ليست كما تعودنا عليه في اللغة العربية وتنقسم إلى قسمين: الضمائر المنفصلة (sözcük durumdaki zamirleri) **سوزك درمدك زملر** تتكون من الضمائر الشخصية،ضمائر الإشارة، ضمائر السؤال، ضمائر مجهولة، والضمائر المضافة (ek durumdaki

الضمائر الشخصية: تتكون من ستة ضمائر ثلاثة للمفرد وثلاثة للجمع وهي كالآتي:[4]

- أنا-ben
- هو، هي- o

[1] ينظر : أحمد نواف الرهبان وآخرون، دليل تطبيقي لمعلّم اللّغة العربية للناطقين بغيرها تجارب في الميدان مرجع سبق ذكره، ص 206.

[2] ينظر: أحمد جاسر عبد الله، مهارة النّحو والإعراب، دار الحامد، عمّان، ط1، 2009، ص 25.

[3] فؤاد نعمة: ملخص قواعد اللّغة العربية،ط19، دس، ص133-134.

[4] عبد الرحيم ألفرين (abdurrahim elveren) الأزمنة في اللغة التركية ، أكادم ينلر، 2015،ص10.

- نحن – biz
- أنتم، أنتن– siz
- هم– onlar

ضمائر اللغة التركية تختلف عن الضمائر العربية لأنّ عددها ستة ضمائرولاتميز بين المؤنث والمذكر ولا بين المثنى والجمع،عكس اللّغة العربية تحتوي على خمسة عشر ضمير مقسمة على ثلاث أجزاء المفرد والمثنى والجمع ويتغير استخدام الضمير التركي إن كان يدل على شخص فيعتبر ضمير، وإن كان يدل على شيئ فيصبح من أسماء الإشارة خاصة مع ضمير الغائب وهذا مايسبب عائق في تعلم اللّغة العربية.

4.2.1.النّكرة والمعرفة:

التعريف والتنكير من خصائص اللّغة العربية في استخدام الأسماء دون الأفعال كما يُعد مميزا لها إلاّأنّه يقف تحديا كبيرا في وجه المتّعلم النّاطق بغير اللّغة العربية ومن أبرز صعوبة باب النّكرة والمعرفة في العملية التّعليميةمايلي:

الأستاذ مضطر لشرح المفرد إذا نطقه معرفة أو نّكرة مع ذكر السبب أو التّعليل، والمعرفة والنّكرة ليس لها قواعد خاصة بها[1]، ونطق الكلمة نّكرة يخلق لنا مشكلة صوتية خصوصا في حركة التّنوين بالفتحة، مثال طالبًا نضيف لها صوت إضافي وهو الألف على عكس الضّمة والكسرة لا نضيف شيئًا وعند استخدامه في حالة المعرفة لا يضيف شيئًا، فيجب على الأستاذ أن يبسط تّعليماللّغة العربية ويتبع طرق حديثة في تدريسها لإثارة المتعلمين وإتقان اللّغة وإدراك قواعدها.

5.2.1.الصعوبات الصّرفية:

إنّ الحديث عن مكانة "علم الصّرف كالحديث عن أصل الشيء وفروعه ذلك لأنّ المرء لا يستطيع التّعامل مع مادة لا يعرف التي يتألف منها[2]"، لقول (**ابن الجني**): " فلا يحسن التّعامل معا إلى أن يتركها، هذا هو شأن اللّغة، فمعرفة وحداتها التّي شكلها أصلا للمعرفة الإجمالية لها، على

[1] محمد الأنطاسي: المحيط في الأصوات ونحوها وصرفها، دار الشرق العربي، بيروت، د ت، ص 77.

[2]– نايف خرما وعلي حجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها،علم المعرفة، 1998، ص20.

اعتبار أنها النّظام الذّي يستدعي معرفة شاملة بالعناصر وعلاقتها ببعض، بل من الواجب عن من أراد معرفة النّحو أن يبدأ بمعرفة التصّريف لأنّ معرفة ذات الشيء الثابت ينبغي أن يكون أصلا لمعرفة حالة متنقلة [1]"، فنجد الأساتذة الأتراك يخصصون وقت كبير لتّعليمتصّريف الأفعال لأنّه يتوسط الدّرس الصّوتي والدّرس النّحوي التّركيبي لتميزها بنظامها الصّرفي الفريد فهي لغة متصّرفة اشتقاقية ممّا يؤدي إلى صعوبة في تعلمها، فاتبع المدرسون القدامى في تركيا طرقا آلية في حفظ التّصريف، فكانت عملية الحفظبالحاسوب لقول(**شادي**) "أنه لا تزال الطرق التقليدية في التّدريس هي المتبعة" مقارنة بتدريس اللغات الأجنبية، فاللّغة ليست عملية حفظ بقدر ما هي عملية تتطلب المهارة والإبداع والمشاركة في جميع العمليات المهارية والذهنية[2]، ونجمل الصعوبات التّصريفية في المسائل المتشابهة والشّائكة كالاشتقاق والميزان الصّرفي والفرق بين المصدر والفعل وكيفية الجمع والتثنية، وكثرة تشعب وتعدد قضايا الصّرف، وهو ما يترتبعليه كثرة التعريفات والقواعد وتداخل أبواب النّحو والصّرف،نظرًا للعلاقة المعروفة بينهما، ووقوع اللبس أحيانا بين ما هو مسموع وما هو قياس له قاعدة مطردة[3]، فيكون الخلط عند المتعلم في الاتصال من زمن إلى زمن أي من الماضي إلى المضارع هذا من جهة ومن جهة أخرى التّغيرات التي تحدث في تصريف فعل المضارع من حذف حرف العلة ونون الأفعال الخمسة وتزداد تعقيدا في الأفعال التي تحتوي على حرف علة مثل وجد قام،وعى،فيسقط حرف العلة في الماضي ويتحول إلى الواو في المضارع فتتنوع الحالات السّائدة في تصريف الفعل المضارع تشتت ذهن المتعلم وتكون عقبة للمدرس.

6.2.1.التّذكير والتّأنيث:

تلعب موضوعية الجنس اللغوي التّذكير والتّأنيث دورًا محوريا في نحو اللّغة العربية وتتجلى هذه الأهمية في الحياة العربية لقوله تعالى: ﴿**وأنّه خُلق الزَوجَين الذكر والأنثى**﴾ سورة النجم 45.

---

[1]– ابن الحني، المنصف،تحقيق ابراهيم مصطفى وعبد الله أمين، القاهرة، ج1، مطبعة مصطفى البابلي،ص40.

[2]– شادي قجلي سكر، تّعليم اللّغة العربية لأعراض خاصة، منتدى مجمع اللّغة العربية على الشبكة العالمية https://www.arabia.comبتاريخ 01-01-2019 في الساعة 22:12.

[3]– السيد سالم وآخرون: معوقات تّعليم العربية في الجامعات العالمية، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي، الرياض 2016، ص150.

تعتمد اللّغة العربية على سلسلة من القواعد لتميز الأسماء الذّكر عن الأنثى إلاّ أنّ هناك بعض الحالات تخرج عن ما هو مألوف في القواعد، فمنذ بداية تعلم اللّغة يشرح المعلّم للطالب الأسماء المؤنثة المنتهية بالتاء المربوطة وبالألف، لكن بعض الأسماء المؤنثة لا تنتهي بتاء مربوطة[1]، وهذا ما يعقّد العملية التّعليمية ويزيدها صعوبة، والمؤنث أنواع هناك المؤنث الحقيقي والمجازي والمؤنث اللّفظي والمعنوي[(2)]، والمتعلّمين أو الطّلاب غير متعودين على المذكر والمؤنث في لغتهم، جل الأسماء تعامل معاملة واحدة فتظهر العوائق في النقاط الآتية:[3]

- عدم توافق اسم الإشارة مع الاسم المشار إليه.
- عدم التطابق في المبتدأ والخبر والصّفة والموصوف.
- تأنيث الفعل مع الاسم المذكر وتذكير الفعل مع الاسم المؤنث.
- إعادة الضمير المؤنث إلى المذكر وإرجاع المذكر إلى المؤنث.
- قضية العدد، يخالف المعدود.
- الأسماء المذكّرة التي تجمع جمع مؤنث وبخاصةجمع التكسير.

فهذه العوائق تشكل عقبة في العملية التّعليمية لأنّ الطّالب التّركي لا يستطيع أن يجمع هذه المسائل الشّائكة، هي قضايا أثارت جدلا بين العلماء في تبسيطها وتيسيرها وهذا ما وضحه **(الزبيدي)** في كتابه "الواضح".

7.2.1. الفعل المتعدي والفعل اللازم:

من الصعوبات التّي تواجه العملية التّعليمية قضية المتعدي واللازم وتبرز الصّعوبة في باب المتعدي واللازم في الخروج عن ما هو متعارف عليه في القاعدة أي حالات استثنائية لا توجد قاعدة تضبطها، مثال على ذلك الفعل اللّازم يأخذ أكثر من حرف جر حسب استعمالاته في الجملة.

---

[1] ينظر : أبو بكر الزبيدي الإشبيلي، الواضح، ت.ح، عبد الكريم خليفة، دار الجليس للنشر والتوزيع، عمان، ط2، 2010، ص263.

[2] المرجع نفسه، ص263.

[3] ينظر : أحمد جاسر عبد الله، مهارة النّحو والإعراب، مرجع سبق ذكره، ص65.

مثل بعض الأفعال تأخذ معاني أفعال أخرى فيرتبط حرف الجر بالفعل الذي أخذ معناه مثل "عينا يشرب بها المقربون" فدور حرف الجر في هذه الجملة يأخذ معنى الفعل يتلذذ لأنّ الفعل يشرب لا يحتاج إلى حرف جر[1]، فبعض الأفعال اللازمة تعمل عمل الفعل المتعدي بإسقاط حرف جر فيحسب الطّالب أنّ هذا الفعل متعديا مثال مرَرْتُ بزيد فيسقط حرف الجر وتصبح "مررت زيدا[2]"، وجمهور النّحاة يتفقون على أنّ هذه المسّائل لا تخضع لضوابط بل تقتصر على السّماع.

8.2.1.أسماء الإشارة:

تزخر اللّغة العربية بالعديد من المسائل النّحوية والكثير من الأسماء التي تؤدي وظيفة معينة،زيادة عن ذلك التوابع وحروف الجر والنّصب والجزم وما يهم في هذه الأسماء أسماء الإشارة وتنقسم إلى قسمين من حيث استعمالها وإلى جنسين من حيث توظيفها كما لكّل اسم إشارة مشار خاص به[3]، و"هذه" يشار بها إلى المفرد المؤنث العاقل والمفرد المؤنّث غير العاقل "فهذان" للمثنى المذكر العاقل والمثنى المذكر غير العاقل.

"هاتان" للمثنى المؤنث العاقل والمثنى غير العاقل.

"هؤلاء" للجمع المذكر العاقل، والجمع غير العاقل[4].

وتبرز عوائق اسم الإشارة في العملية التّعليمية في وجود بعض القضايا الشائكة فأسماء الإشارة ترتبط بالتذّكير والتّأنيث والإفراد والجمع، فهي ترتبط بمسائل نحوية أخرى فالمتعلّم التّركي يجب عليه أن يدرك التّذكير والتّأنيث والإفراد والجمع حتى يستطيع أن يميز بين الأجناس ليضع اسم الإشارة في موضعه المناسب كما أنّه يخلط في استعمال الإشارة فيضع العاقل لغير العاقل أو العكس وفي اللّغة

[1] علي الجارم، مصطفى أمين: النّحو الواضح في قواعد اللّغة العربية لمدارس المرحلة الابتدائية، دار المعارف، مج 1،ص 214.

[2] المرجع نفسه، ص215.

[3] عبد الرازق عبد المطلب: الجديد في الأدب، دار الشريفة للطباعة والنشر، الجزائر، ط1، ص8.

[4] المرجع نفسه، ص9.

التّركية تستخدم اسم الإشارة مع حروف الجر[1]،فعند استعمال المتعلم التركي لأسماء الإشارة نجده يضيف حروف الجر مثال "في هناك".

9.2.1.اسم الموصول:

يواجه أساتذة اللّغة العربية في جامعة اسطنبول عوائق في تدريس اسم الموصول وأولى هذه العوائق تنوع اسم الموصول في العربية من حيث المفرد والمثنى والجمع والتذّكير والتّأنيث وتمثل هذه العوائق في القضايا الآتية:

القضية الأولى: ارتباط الاسم الموصول بالعدد والجنس وصعوبة تعريفه في الجمع خصوصا جمع التكسير ففي الإفراد تكون عملية التّعليمسهلة أمّا في الجمع تشكل عائقا أمام المتعلم[2]، زيادة عن ذلك اللّغة التّركية لا نجد فيها المثنى وتعدد صيغ الجمع.

القضية الثّانية: اشتراك الأسماء الموصولة وهي عبارة عن ألفاظ لتبين وتفرق بين المفرد والمثنى والجمع بنوعيه وهي "من" و"ما" حيث تستعمل "من" للعاقل[3].

- الذّي للمفرد المذكر.
- التّي للمفرد المذكر.
- اللّذان واللذين: وهما للمثنى المذكر.
- وما تستعمل لغير العاقل.
- اللّتان، اللّتين: وهما للمثنى المؤنث.
- الذّين: للجمع المذكر العاقل.
- اللّائي، اللّاتي، اللّواتي: للجمع المؤنث.
- الآلى: وهي للعقلاء من الجمع مذكر أو مؤنثا.

---

[1] :ينظر Dogan candmir arapca ogretimin ana problemlerini belirleme amacli deneysel. 2001. P121.

[2]- عبد الرازق عبد المطلب، الجديد في الأدب، مصدر سابق، ص 14-15.

[3]- المرجع نفسه، ص15.

ومما يزيد عملية التّعليمصعوبة وتقيدا توظيف كل "من" و"ما" مرة أداة موصول وتارة أداة شرط وتارة أخرى اسم الاستفهام، ما التعجبية، ما النافية.

القضية الثّالثة:

التشابه بين اسم الموصول في اللّغة العربية واللّغة التّركية يكاد ينعدم لأن الاختلاف الكبير يرجع ذلك إلى مراتب الجملة في العربية يخالف مراتب الجملة في التّركية، فاسم الموصول في العربية يأتيّ بعد اسم المعرفة كما يلازم جملتان إمّا في التّركية يأتي قبل الاسم.

مثال بالعربية: زرت الجامعة التي حلمت بها، ومن شروط توظيف الأسماء الموصولة تطابقها مع الأسماء التي تأتيّ بعدها أمّا في اللّغة التّركية لا يشترط ذلك[1].

في اللّغة العربية تتبع جملة صلة الموصول عائد أمّا في اللّغة التّركية فلا يتبعها عائد وإذا نقص اسم الموصول من الجملة يختل المعنى أمّا في اللّغة التّركية لا يتغير المعنى وهذه القضايا التي ذكرناها تشكلعقبة في تّعليماللّغة العربية [2]،وصعوبة لدى المتعلّم وحاجزاً للأساتذة في تبسيط الدرس.

10.2.1.المضاف والمضاف إليه والصّفة:

من أناقة اللّغة العربية تميزها بالمضاف والمضاف إليه والصّفة حيث يزيد للأسلوب رونقا وجمالا لكن تظهر عوائقه في تدريسه للمتعلم التّركي لأنّاللّغة التّركية عكس اللّغة العربية فالمتعلم التركي يركب المضاف والمضاف إليه حسب قواعد اللّغة التّركية، عندما يتحدث العربي يقول كتاب اللّغة "بينما التركي" يقول "DIL KITABI" كما ينطبق على الصفة والموصوف، هذا من ناحية ومن ناحية أخرى عدم التّمييز بين المضاف والمضاف إليه والصّفة والخلط بينهم[2]، باستخدامه لأداة التّعريف منه المضاف فيقول "الاستاذي"، أو بقول "الكتاب اللّغة" ومما يزيد المسألة تعقيدا بالنّسبةللأساتذة،مسألة جمع المذكر السالم والمثنى، وحذف النون في حالة الإضافة [3]، فالإنسان مرغم على تبسيط هذه الدروس مع شرح القاعدة فيقول: المضاف لا تضع له آل التّعريف والمضاف إليه يمكن أن تضع له

---

[1]-arapca ogretiminDogancan demiمرجع سابق ، ص 149.

[2]- ينظر: البدراوي الزهران : في علم اللّغة التقابلية، دراسات نظرية، مرجع سبق ذكره ص183.

[3]- المرجع نفسه، ص184.

أداة التّعريف، وإذا صادف الطّالب حالة المثنى وجمع المذكر السالم فيجب عليه حذف النون[1]، إلاّأن المتعلم لا يتقن مبدأ حالة التركيب الإضافي المتعدد وتكون له عائق في إدراك جماليات اللّغة.

11.2.1.أنواع الجموع:

تتميز اللّغة العربية بثلاث جموع رئيسية وهي جمع المذكر السالم والجمع المؤنث السالم وجمع التكسير، ولكل من الجمع قواعد ثابتة يسير عليها المعلّمفي إرساء الدرس أمّا جمع التّكسير لا يخضع لقواعد ثابتة مما يشكل عقبة أمام المعلّم والمتعلّم، عكس اللّغة التّركية الجمع يملك قاعدة ثابتة، فيبدأ المتعلّم بالمقارنة بين اللغتين وينظر من تعلّم اللّغة العربية لأنّ المتعلّم يميل إلى القواعد الثّابتة والسهلة والمريحة كما أنّ بعض الكلمات في جمع التكسير لها جمعين جمع قلة وجمع كثره[2]،مثل شهر أشهر وتجمع أيضا شهور.

أمّا جمع المؤنث السّالم له قاعدة ثابتة كل اسم ينتهي بتاء يجمع جمع مؤنث سالم إلاّأنّ في المسائل النّحوية هناك حالات لها استثناءات فبعض الكلمات تنتهي بتاء مربوطة لكنّها لا تجمع جمع مؤنث سالم وتجمع جمع التّكسير[3]،مثل مدرسة- مدارس، شجرة- أشجار،فتشابك هذه المسّائل يمثل عائقا أمام المعلّم، حيث يكون حائلا في إرساء درسه.

12.2.1.اسم التّفضيل:

أهم الصّعوبات والعوائق التي يصادفها الأستاذ في تعليمه للعربية تعدد القواعد وتداخلها فيما بينها وهذا ما سنتطرق إليه في اسم التّفضيل: أربع حالات لصياغته[4].

- مجرد من (ال) والإضافة: وفي هذه الحالة يلزم اسم التّفضيل الإفراد والتّذكير والتّنكير، ويذكر المفضل عليه مجرورًا بـ من مثال: الصدق أنجا من الكذب

[1]- أحمد جاسر، مهارة النّحو والإعراب، مرجع سابق، ص252.

[2]- المرجع نفسه ص90.

[3]- أحمد جاسر، مهارة النّحو والإعراب، نفس المرجع، ص62.

[4]- مصطفى الغلاييني: جامع الدروس، ت. علي سليمان شبارة، مؤسسة ناشرون، بيروت، ط1، 2010، ص713.

- اسم التفضيل المقترن بـ (ال): وفي هذه الحالة يطابق اسم التّفضيل المفضل في الإفراد والتّثنية والجمع والتّذكير والتّعريف ولا يذكر المفضل عليه في الكلام: مثال: الصادقان هما الأفضلان.
- اسم تفضيل المضاف إلى نكرة: وفي هذه الحالة يلزم اسم التفّضيل الأفراد والتّذكير والتّنكير ويكون المفضل عليه (المضاف إليه) مطابقا للمفضل في النّوع والعدد غالبا ما يعرب اسم التّفضيل حالة مثل: هاتان البنتان أفضل بنتين.
- اسم التّفضيل المضاف إلى معرفة: وفي هذه الحالة يجوز أن يلزم اسم التّفضيل الإفراد والتّذكير والتّنكير أو يكون مطابقا للمفضل كالمقترن بـ (ال) مثال: هن أفضل النساء أو فضليات النساء.

يمثل النّحو المحور الرئيسي في عملية تعلم اللّغة للناطقين بغيرها، كما يعد العقبة التّي تواجه المتعلمين ولا تقتصر عليهم فقط حتى على أبناء اللّغة وهذا ما أشار إليه محمود كامل النّاقة " إنّ لطبيعة القواعد النّحوية وأسلوب تأليفها دورًا مهما في صعوبتها وجفاف درسها، وبالتالي نفور الطلاب منها، وتدني مستوياتهم فيها[1]، وهذا ما يراه (**العصيلي**)"اللّغة العربية تتميز بنظام صّرفي فريد بل توصف بأنّها لغة متصرفة اشتقاقية،وتلك ميزة لا تتوافر في كثير من اللّغات[2]"، غير أنّ هذه الميزة قد تكون سببا من أسباب الصعوبات التّي يواجهها متعلموااللّغة العربية من النّاطقين بغيرها في فهم كثير من أبواب الصّرف وموضوعاته، وتلك مشكلة لا يسلم منها النّاطقون بالعربية أنفسهم.

3.1.الصعوبات الدّلالية:

تعتبر الدّلالة اللّغوية الهدف الأساسي في دراسة اللّغة إذ يراها بعض اللّغويين قمة اللّغة والهدف الأسمى في الدراسات الصّوتية والصّرفية والنّحوية والمعجميةوهذا ما يجسده (**عمر المختار**) في قوله: "العلم الذي يدرس المعنى أو ذلك الفرع من علم اللّغة الذي يتناول نظرية المعنى أو ذلك الفرع الذي

[1]- محمود كامل الناقة: تعلم اللّغة العربية للناطقين بلغات أخرى، السعودية، ط1، دس، ص274-275.

[2] عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي، علم اللّغة النفسي، البحوث العلمية، المملكة العربية السعودية، 2006، ص 101.

يدرس شروط الواجب توافرها في الرمز حتى يكون قادرا على حمل المعنى[1]"، فيجب على الأستاذ أن يكون متقناً لمفردات اللّغة ودلالتها ومعانيها لأنّ اللّغة العربية لغة غنية بالألفاظ حيث تحتوي الكلمة الواحدة على أكثر من معنى وخير مثال على ذلك القرآن، الزوجة، غير المرأة والزوج غير البعل لكل معناه ودلالته الخاصة به، وعلى المعلّمأن لا يغفل تطور دلالة الألفاظ التّي تتطور بتطور الحياة الثّقافية والاجتماعية ومن أهم العقبات والصعوبات النّاتجة عن تنوع دلالة المفردات هي:

غزارة اللّغة العربية بمفردات هائلات مقارنة بباقي اللّغات إذ تحتوي اللّغة العربية على12.302.912 كلمة، بينما الفرنسية 150.000 كلمة والإنجليزية 600.000 كلمة وهذا ما يعاني منه معظم متعلّمي اللّغة العربية، فالمعلّم لايقدر أن يلم بكل المفردات ويلقيها للطالب وذلك للأسباب الآتية:

- أن الطّالب غير قادر على حفظ واستيعاب هذا الكم من الكلمات(1) لترابطها.

- أنّ اللّغة العربية اشتقاقية فربما نجد للكلمة الواحدة عشرة اشتقاقات، نشتق منها الفعل والاسم واسم الفاعل والصّفة واسم المفعول واسم مبالغة واسم الفاعل واسم الآلة واسم المكان والظرف والحال وغيرها من الاشتقاقات التي تدور حول معنى واحد.

- عدم توفر معاجم متخصصة تجمع معاني الكلمات في سياق خاص.

- عدم تمكن المعلّمين من إيصال كل معاني المفردات للمتعلمين.

المعنى الحقيقي والمجازي للألفاظ لقول (**منصور عبد الجليل**)"اللّغة العربية ليست غنية بالألفاظ فحسب، بل غنية بالمعاني المجازية"[2]، فتعدد معاني الكلمات تجعل المتعلّم حائرا في استخدام المفردة في مكانها الصّحيح والسياق الخاص بها.

- تعدد المترادفات في اللّغة العربية بسبب صعوبة في فهم المعنى المقصود.

[1] أحمد مختارعمر، علم الدّلالة، عالم الكتب، ط5، القاهرة، 1998، ص 22.

[1] أحمد دياب، رسالة ماجستير، غازي أنقرة، 2012، ص 64.

[2] منصور عبد الجليل، علة الدّلالة، أصوله ومباحثه في التراث العربي، منشورات اتحاد الكتاب العربي، دمشق، 2001،ص 73.

– المزج بين الكلمات التي تحوي على جذور مشتركة مثل كتب يكتب كاتب مكتب.

– الدّلالة الصّرفية وما يصدر عنها من مشاكل لغوية فنظام الصّرف تحكمه قواعد خاصة به فزيادة حرف أو مسحه يُغير معنى الكلمة الفصيحة (أفعل) تؤدي معنى لا تؤديه صيغة (فعّل) زيادة عن ذلك تغير الأزمنة من الماضي إلى المضارع.

– الدّلالة الصّوتية وما ينجم عنها من صعوبات النّطق غير السليم يؤثر على دلالة معنى اللفظ.

– تغير صوت مكان صوت آخر فإبدال الحروف في الكلمة يؤدي إلى تغيير في المعنى مثال نحلة، نملة، فبعض الكلمات تأخذ معناها من صفات الحروف[1]، إن كانت جهرية أو مهموسة.

– إبدال الحركة بأخرى من خصائص اللّغة العربية ككل لفظ ينتهي بحركة له دلالته في الجملة فالحركة ضرورية لإيضاح المعنى وهذا ما يجسده تماما (**حسان**) "حركة الضمّة وِحدة صوتية لتحديد الفاعلية والفتحة لتحديد المفعولية وهذا ما ينطبق على الأسماء[2]".

4.1.التّنغيم:

له دلالة وظيفية للكلمة كما يوضح معناه مثال على ذلك: لا، نعم، الله، فهذه الألفاظ تقال بنغمات مختلفة ومتعددة فيتغير معناه الدّلالي مع كل نغمة مرة للاستفهام والتوّكيد والإثبات والحزن والفرح، كما يصاحب التّنغيم تغيرات الملامح وأعضاء الجسم مما يعتبر من القرائن الحالية[3].

5.1.النّبر:

اتفق الباحثون على أنّ النّبر هو مدى قوة الضّغط على الحرف أو المقطع حتى يكون بارزا نطقا يقول (**كمال بشر**): "نطق مقطع من مقاطع الكلمة بصورة أوضح وأجلى نسبيا من بقية المقاطع التي تجاوره، ويتطلب النّبر عادة بذل طاقة في النّطق أكبر نسبيا، كما يتطلب من أعضاء النّطق مجهودا

[1] حسن عباس: خصائص الحروف العربية ومعانيها، منشورات إتحاد الكتاب العربي، دمشق 1998، ص62.

[2] المرجع نفسه: ص62.

[3] صبحي تميمي: دراسات لغوية في التراث القديم، صرف، نحو، تركيب، دلالة المعاجم، مناهج البحث، ط1، 2003، ص163.

أشد[1]"، فالنّظام اللّغوي يتعرض لبعض المشاكل في تطبيق النّبر وتغير معنى الكلمة أو الجملة تبعا للنبر،وفي بعض الأحيان خروج مقرّرات القاعدة عن متطلبات السياق.

6.1.الدّلالة النّحوية وما ينجم عنها من مشاكل لغوية:

يعرف الدكتور (**تمام حسان**)" أنّ المعاني النّحوية وظائف للمباني التي يتكون منها المبنى الأكبر للسياق وأن الكشف عن العلاقات السياقية هو الغاية من الإعراب بمعنى التّعليق والإحساس بصعوبة الإعراب أحيانا يعني أن من الصّعب الكشف عن قرينة التّعليق وهي فرع المعنى الوظيفي وليس فرع المعنى الدّلالي"[2] فالعلامة الإعرابية لبيان المعنى النّحوي لأن الجمل العربية تتكون من عدة عناصر يحكمها التّرتيب وعندما يتغير التّرتيب فيأخذ الفاعل مكانا فتبقى الوظيفة الإعرابية النّحوية محافظة على معناها في سياق الجملة فيجد الطّالب نفسه أمام مشكلة في التّمييز بين الفاعل والمفعول وتحديده في الجملة .

1.6.1.الدّلالة الاجتماعية والثّقافية وما ينجم عنها من صعوبات للمتعلّم:

مما لا يختلف فيه واتفق عليه أنه وجود اختلافات في الدّلالات والكلام لا يتضح معناه إلاّفي السّياق وهذا ما أكده (**فيرث**) " المعنى لا ينكشف إلى من خلال تنسيق الوحدة اللّغوية أو وضعها في سياقات مختلفة[3]"، وتختلف الثّقافة من مجتمع إلى آخر فلكل مجتمع ثقافة خاصة به، تحمل صفات ومميزات ليست موجودة في مجتمع آخر[4]، فمعنى الكلمات يتحدد ويفهم من خلال السّياق فمثلا كلمة "حسن" إذا وصفنا بها الإنسان وصفاً داخليا يعنى بها الأخلاق وإذا وصفنا بها العامل أو الموظف نقول عامل حسن معناه متفوق في عمله فتعدد معاني دلالات الألفاظ بشكل حاجز أمام المتعلّم.

---

[1] كمال بشر، فن الكلام، دار غريب، دار الطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، د.ط، 2003، ص255.

[2] تمام حسن : الحركة ومعناها ومبناها، مصدر سبق ذكره، ص 177.

[3] إبراهيم أنيس: دلالات الألفاظ، مكتبة الأنجلو المصرية، 1984، ص145.

[4] عبد العزيز عثمان التويجري: الثقافة العربية والثقافات الأخرى، المنظمات الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، 2015، ص11.

2.6.1.صعوبة البحث عن الكلمة في المعجم:

إنّ المتعلّم الأجنبي يجد صعوبة في إرجاع الكلمة إلى أصلها والبحث عن معناها لأنّ بعض المعاجم ألفها أصحابها على الجذر الثلاثي وهناك من ألفها على حسب الكلمات، فالبحث عن معاني في القاموس يكلف جهد ويستغرق وقتا زيادة عن ذلك معظم المعاجم تحتوي على شرح الكلمة العربية مقابل الكلمة التّركية[1]،أي يقتصر على معنى واحد أو المعنى الحقيقي للكلمة لا يتعدى المعنى المجازي أو السياقي.

3.6.1.تشابه بعض الكلمات بين العربية والتّركية:

إنّ اللّغة العربية لها مكانة خاصة بين الشّعوب الإسلامية لأنّها لغة الحضارة الإسلامية، فكان تأثيرها على اللّغات الأجنبية قويا حيث يصعب فصل المصّطلحات الدّينية من حيث الاعتقاد والعبادات وتأثير اللّغة العربية في اللّغة التّركية كبير جدا لا في المصطلحات الإسلامية فقط بل شملت جوانب اقتصادية وسياسية وثقافية واجتماعية، كما اهتم الأتراك بتّعليماللّغة وتأثروا بها لدرجة استخدام الكثير من ألفاظها ومصلحاتها في اللّغة التّركية، بل استعاروا مصطلحات في النّحو والصّرف والعروض وأوزانه[2]، فالكلمات المشتركة بين العربية والتّركية تؤثر سلبا في العملية التّعليمية أحيانا فمثلا بعض الكلمات باللّغة العربية تكون على صيغة الجمع لكن باللّغة التّركية على صيغة المفرد نحو كلمة أوراق في العربية جمع لكنّ في اللّغة التّركية مفرد ولفظة ألبسة تعني نفس الشيء، وهناك بعض الكلمات تقترب من المعنى مثل كلمة آداب كلمة جاءت على صيغة الجمع وتعني بها الآداب البلاغية لكنّ في اللّغة التّركية بصيغة المفرد[3]، وكلمة صنف تعني بالتّركية صف دراسي إضافة إلى بعض الكلمات التي أصبحت شائعة في اللّغة التّركية، بينما أصبحت نادرة في اللّغة العربية مثل

[1] ينظر : محمد الشيخ القاسم، خصائص اللّغة وأثر تفعيلها في تّعليم العربية للناطقين بغيرها، أعمال المؤتمر الدولي الأول، إسطنبول، دار كنوز للمعرفة، الأردن، ط1، 2015، ص 410.

[2] أحمد فؤاد متولى، تأثير اللّغة العربية في لغة التّركية، مجلة الفيصل،مجلة الفيصل، ع 140، ص 06.

[3] سهيل صلجان إبن الشيخ إبراهيم، معجم الألفاظ العربية في اللّغة التّركية، ط 1، الرياض، 2005، ص 23.

قرطاس،نعنيها في اللّغة التّركية لطفا بمعنى أصول التّربية[1]، فيجب على الأستاذ أن ينبّه المتعلم وكيفية استعمالها بشكل صحيح.

7.1.صعوبات الكتابة التي تواجهها العملية التّعليمية:

1.7.1.ماهية الكتابة : يختلف مفهوم الكتابة للنّاطقين بغير العربية عن الكتابة لأهل اللّغة، فأهلها يكتبون مفردات وعبارات جاهزة وثقافات متنوعة لا يملكها النّاطق بغير العربية، فحدد (**رشدي طعيمة**) تعريف الكتابة للمتعلمين النّاطقين بغير اللّغة العربية " التّصور الأخير نشاط ذهني يعتمد على الاختيار الواعي لما يريد الفرد التّعبير عنه والقدرة على تنظيم الخبرات وعرضها بشكل يتناسب مع غرض الكاتب[2]"، ويعرّفها (**محمود كامل الناقة**)"مجموعة من الأنشطة المهارات التي تتميز كل منها بمطالب معينة تفرضها على الكاتب[3]"، فالكتابة في المداخل الحديثة لتّعليماللّغة الفّن الرابع أو المهارة الرابعة، وهي إن جاءت في هذه المداخل بعد القراءة في التّرتيب المنطقي لهذه المهارات إلاّأنهّا لا بدّ أن تكون سابقة الوجود للقراءة، لأنّ ميدان القراءة هو الكلمة المكتوبة هذا في الأصل والمنطق، إلاّأننّا نعود فنقول:"إنّ رؤية الرّمز تسبق كتابته،ومن ثم فلايمكن للإنسان في لغة ما أن يكتب كلمة دون أن يكون قرأها أو رآها، وهكذا فإنّ الكتابة في آن واحد فن سابق لاحق للقراءة[4]"وعليه تظهر أهمية الكتابة في كونها أهم وسائل الاتّصال بين الأفراد وحفظ التراث الثقافي والاجتماعي وتطويره عبر الزمن.

وأشار(**الجاحظ**) لأهمية الكتابة في قوله: "ولولا الكتب المدونة والأخبار المخلدة، والحكم المخطوطة التي تحصن الحساب وغير الحساب، لبطل أكثر العلم، ولَغلبَ سلطان النسيان، سلطان الذّكر، ولما كان للنّاس مفرغ إلى موضع استذكار، ولو تمّ ذلك لحرمنا أكثر النّفع، إذا كنا قد علمنا

---

[1]– أحمد حسن محمد علي: تّعليم اللّغة العربية في تركيا، تحدياته وآفاقه، سلسلة كتب اللّغة العربية في تركيا، مركز الملك عبد الله الدولي، الرياض السعودية.

[2]رشدي أحمد طعيمة: المرجع في تّعليم اللّغة العربية للناطقين بلغات أخرى، جامعة أم القرى، وحدة البحوث، 1976، ص 589.

[3]محمود كامل الناقة: تّعليم اللّغة العربية للناطقين بلغات أخرى مرجع سبق ذكره، ص232.

[4]– المرجع نفسه، ص233.

أنّ مقدار حفظ النّاس لعواجل حاجاتهم وأوائل، لا يبلغ من ذلك مبلغا مذكورا ولا يغني فيه غناءًا محموداً ولو كلف عامة من يطلب العلم ويصطنع الكتب لايزال حافظًا لفهرست كتبه، لأعجزه ذلك، ولكلف شططًا، ولشغله ذلك عن كثير مما هو أولى[1]"،فالكتابة تجمع فنون اللّغة، لأنّها تتطلب جميع المهارات اللّغوية، ولإتقان اللّغة يجب إدراك المهارات اللّغوية، ولا نستطيع أن نفاضل بينهم في تّعليماللّغة، فمهارة الاستماع تخدم مهارة القراءة والكتابة والتّحدث وإدراك مهارة التّحدث يخدم المهارات الأخرى وبنفس الوتيرة تأتي مهارة القراءة والكتابة، فتعلم مهارة دون أخرى كتعلم المحادثة دون الكتابة أو القراءة أو الاستماع فهذا اعتقاد خاطئ لأنّ تعلّم مهارة واحدة مستقلة عن الأخرى،سيتعلم أشياء جديدة لكنّه لا يتقن اللّغةويجد نفسه كالكفيف يمشي دون مرشد.

ومنه الكتابة هي التّرجمة الحقيقية للأذكار، كما أنّها حفظت تاريخ السّلف وأراء العلماء،لولاها لما تعرفنا على تراثنا وعلى أفكار علمائنا وشيوخنا بشرط أن تكون صحيحة وسليمة ليحقق كل من المرسل والمستقبل أهدافه.

2.7.1.نظام الكتابة

يقسمها (**محمود الناقة**) "[2] إلى ثلاث مراحل.

المرحلة الأولى: سماها بمرحلة الكتابة والخط والجانب الحركي[3]، لأن المتعلم يجسد الرموز الصّوتية المسموعة كتابة.

المرحلة الثّانية: حيث يتم: "وضع الرموز المرئية طبقا للنظام المتفق عليه بين أصحاب اللّغة أي استخدام نظام تركيب الجمل في صياغة جمل وكتابتها[4]، وسماها بالنشاط الكتابي العملي البسيط أو التعبير[5].

---

[1]- الجاحظ، 2004، ص47.

[2]- محمد كامل الناقة، تّعليم اللّغة العربية للناطقين بلغات أخرى، طرق تدريسه، مرجع سبق ذكره، ص 232.

[3]- المرجع نفسه، ص 233.

[4]- المرجع نفسه ، ص 233.

[5]- المرجع نفسه ، ص 233

المرحلة الثّالثة: ففي هذه المرحلة المتعلم يطور كتابته: "ينظر فيها للكتابة كوسيلة للتعبير عن الأفكار في شكل متسلسل طبقا لنظام تركيب اللّغة والهدف النهائي من هذا النشاط بالنّسبة للكاتب هو القدرة على التعبير عن نفسه في صيغة مهذبة راقية يتطلب الاستخدام الفعال للثروة اللّفظية وسائر تراكيب اللّغة وهذا النّشاط نسميه الإنشاء[1]، وعليه يجد المتعلم صعوبات ومشاكل في تّعليمالكتابة أهمها:

– تغير شكل الحرف حسب موقعه من الكلمة لأن لكل حرف ثلاث مواطن يكتب بها في بداية الكلمة وفي وسطها وفي نهايتها كما أن بعض الحروف لا تتصل بما بعدها، فحرف الألف والذال والدال والواو، هذا الاختلاف بين الحروف يسبب صعوبة في تّعليمالكتابة للطلاب زيادة عن ذلك بعض الحروف لها أشكال مختلفة كالعين والغين في بداية الكلمة يكتب "غ" وفي وسط الكلمة يكتب "ـع" وفي آخر الكلمة "ـع"، و"ـغ".

– تشابه وتماثل بعض أشكال الحروف وتقاربها في الرسم مثل" ن، ب، ت" " ج، ح،خ" " ع، غ" هذا التّشابه والتقارب يؤدي إلى عدم التفريق بينهم والخلط أثناء الكتابة وتغيير حرف بحرف فيضيع معنى الكلمة مثال على ذلك أجزاء يكتبها أجواء أو إجراء.

– عدم التلازم والتّطابق التام بين نطق الحرف وكتابته نجد هذه المشكلة في اللّام القمرية والشّمسية واو الجماعة لأنّ الألف تكتب ولا تنطق مثل خرجوا والألف الوصلية مثل دخلت إلى البيت والشمسية أشرقت الشمس.

– تأتي أصعب مشكلة في الكتابة في رسم الهمزة وتعدد مواطن كتابتها وقواعدها فمرة ترسم على الألف ومرة على الواو ومرة على السطر ومرة على النّبرة[2]، لأنّ الطّالب يتعلمها بمعزل عن الحروف وأثناء كتابتها يستعين بحروف العلّة كما يرتبط تعليمها بنظام الحركات والطّالب التركي في لغته الأصلية لا يوجد نظام الحركات، فنجد الطّالب تائها بين حروف العلّة ونظام الحركات.

---

[1]– المرجع نفسه، ص 234.

[2]غانم قدوري الحمد: الدراسات الصّوتية عند علماء التجويد، دار عمان 2007، ص 207.

- كتابة الألف المقصورة وتشابهها من حيث الشّكل وهذا ما نجده في الرّسم القرآني[1].

- إضافة وحذف حرف من الكلمة لاختلاط صوت الحركات بصوت حروف العلة فيكتب حروف زائدة بدل الحركات مثل الشّمس وبدل أن يضع فتحة في حرف الشين يزيد مد ويكتب شامس،وأيضا بدل الضّمة يزيد حرف الواو مثل كتابه يكتب كتابهوبدل الكسرة يضع الياء مثل حكمة يكتب حيكمة.[2]

إن عدم تمكن المتعلم من معرفة القواعد النّحوية والصّرفية يقع في الأخطاء مثل: الفعل المضارع المجزوم لم يكتب فيكتبها لم يكتوب والمضاف والمضاف إليه زيادة آل مثل كيف أحوالك يكتبها كيف الحالك؟ وزيادة أل في الخبر الجو المشمس.

- النّطق السّليم والتّراكيب غير الصحيحة كاستعمال الماضي والمضارع في صيغة خاطئة.

- إبدال بعض الحروف بحروف أخرى وذلك لعدم وجود بعض الحروف العربية في اللّغة التّركية مثل تغير حرف طاء بحرف التاء مثل تّعليم طعليم وحرف السين بحرف "ص" مثل مصنع مسنع.

- تشابه بعض الحروف العربية وصعوبة التّميز بينها كحرف الذال والزاي وحرف الضاد والظاء وهذه الصعوبة إلى عدم التمكن نطق الأصوات من مخارجها الصحيحة.

- الخلط بين التاء المفتوحة والمربوطة في الاسم ويعود هذا الخلط إلى عدم التّمكن من تطبيق القاعدة اللّغوية التّي تنصّ على متى تكتب التاء مفتوحة ومغلوقة في آخر الاسم مثال: بنات فتكتب بناة

- الخلط بين التاء المربوطة والها في أخر الكلمة لتمثيلها في الرسّم والفرق بينهما النّقطتان مثل به يكتبها بة.

- زيادة حرف النون في التّنوين وذلك لتشابه صوتيهما بدل أن يكتب " خبزٌ" يكتب " خبزن" وتزداد الصّعوبة في الكلمات التي تنتهي بهمزة مثل غراء يكتب غراءً بزيادة ألف الكلمات والخلط بين التاء المغلوقة والمفتوحة وزيادة الألف مثل تفاحتاً.

---

[1] غانم قدوري الحمد: رسم المصحف دراسة لغوية تاريخية، دار عمان، 2009، ص 501.

[2] وليد العناتي: دراسة لسانية تربوية، مجلة العلوم، أم القرى، العدد الثاني ص118.

– فمهارة الكتابة تستند إلى كفاءات عديدة حتى تتطور وترتقي، وهي الكفاءة اللغوية والتواصلية والثقافية وهذه الكفاءات مهمة في التعبير، كلما تطورت هذه الكفاءات زادت قدرات المتعلم على الإبداع لقول (**رائد عبد الرحمان**):" مهارة الكتابة وإتقانها هو الحديث عن اللّغة برمتها[1]" ولإتقان هذه المهارة وتراكيبها يجب إدراك الأصوات العربية وإدراك النّحو والصّرف ومفرداتها وتراكيب جملها.

8.1.المشاكل والصّعوبات التّي تواجه المتعلم في القراءة:

1.8.1.أهمية القراءة:

إنّ القراءة أهم وسيلة موثّقة لنقل المعلومات في عصرنا المليء بالوسائل الإعلامية التّقنية المقدمة مثل التّلفاز والمذياع، لأنّها تربط بين الإنسان والمعارف والعلوم قديما وحديثا[2]، وتعد عاملا في اكتساب الخبرات واتساع الأفق وخصوبة المعرفة[3]، فالقراءة من المهارات اللّغوية وركن من أركان الاتصال اللّغوي وغاية الكتابة لا تتحقق بدون القراءة وليس ثمة قيمة إلاّإذا اقترنت بالقراءة[4]، لأنها أهم الأسس الثقافية في المجتمعات الحديثة، فهي وسيلة هامة للاتصال وتحصيل المعرفة والينبوع الذي يمد الفرد بالأفكار الغزيرة والقيمة لمجابهة الحياة[5]، فلا قيمة للمعارف المكتوبة دون قراءتها ولا للكتب والموسوعات العلمية والتاريخية دون القراءة ومن أسباب رجحانها على غيرها من وسائل الاتصال أن المكتوب يمكن قراءته في كل زمان ومكان[6]،دون القيود التي تقتضيها وسائل الاتصال.

2.8.1.أهداف تدريس القراءة فيما يلي:

– تنمية الرّغبة من خلال قراءة الموضوعات الشيقة التي تحفز المتعلمين على النقاش.

---

[1] عبد الرحيم رائد، امتحان الكفاءة العالمي للغة العربية للناطقين بغيرها، مهارة الكتابة أنموذجا، كتاب أعمال المؤتمر الدولي، اسطنبول، دار كنوز، أردن، ط 1، 2015، ص 26.

[2]أحمد حسن محمد علي: تّعليماللّغة العربية في تركيا، تحدياته وآفاقه، مرجع سبق ذكره.

[3] فهد خليل زايد، استراتجيات القراءة الحديثة، ص 3.

[4] عبد الحميد، ديوان الإعرلب المبسط، مرجع سابق ذكره، ص 54.

[5] طه حسين علي الدليمي، سعاد عبد الله : اللّغة العربية مناهجها وطرق تدريسها، دار الشروق الأوسط، عمان، الأردن، 2005، ص 55.

[6]محسن علي عطية: مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2008، ص 255.

- تعد القراءة مفتاحا لفهم معاني الجمل والكلمات المقدمة.
- النّطق الصحيح والسّليم من خلال القراءة الجهرية.
- عامل مهم في تنمية المفردات الجديدة وتركيب مقاطع من الحروف التي سبق تجريدها.

تعد القراءة أول كلمة نزلت على الرسول صلى الله عليه وسلم لقوله تعالى: ﴿اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ﴾ فهي نقطة البداية لفهم الكون.

يقول المتنبي في مكانة القراءة:

أعز مكان في الدنى سرج سابح وخير جليس في الآنام كتاب

1.3.8.ا صعوبات تّعليم القراءة:

- القراءة من اليمين إلى اليسار: فقراءة فقرة من اليمين إلى اليسار تشكل عائق للطالب لأنّه اعتاد على قراءة الفقرة من اليسار إلى اليمين[1].
- عدم وجود الحركات في الكتب والسلاسل المعتمدة للتدريس.
- صعوبة مخارج بعض الحروف خاصة الحروف الحلقية الغين والعين القاف.
- تغير شكل الحرف حسب موقعه في الجملة فمرة يكتب في البداية ومرة في الوسط ومرة في النهاية وهذا يسبب له بطء في قراءة الحرف[2].
- تشابه بعض الحروف من حيث الشّكل.

- تنوع كتابة الحروف بتنوع الخط كخط ألرقعي أو النّسخ أو الثّلث.

- الخلط بين الحركات القصيرة والطويلة عند النطق وهذا ما تطرقنا إليه في المبحث الصوتي والعوائق التي تنجم عنه.

[1] عبد الرحمان إبراهيم بن فوزان إضاءات لمعلمي اللّغة العربية للناطقين بغيرها، العربية للجميع ،ص 238[1]
[2] ص 239.مرجع نفسه

– التّصريف الكثير للكلمة وتنوعها، مرة نجدها فعل ومرة نجدها اسم ومرة نجدها اسم فاعل أو صيغة مبالغة.

– تعود الطّلاب على القراءةالتّعليمية فيصعب عليه قراءة المجلات والجرائد.

– حذف بعض الحروف أو زيادة بعضها عند القراءة بسبب قلة حصص القراءة أو لعدم إدراكالعلاقات بين الوحدات الصّوتية.

2.المشكلات غير لغوية:

1.2.أهمية الكتاب:

هو طريقة أساسية من طرق تّعليماللّغة التي يعتمد عليها كل من المدرس أو الطّالب في حصول الأهداف التّعليمية[1]، بحيث يكون نقطة مشتركة بين المعلّموالمتعلم.

الكتاب المدرسي يعد مرجعا أساسيا للمادة العلمية بين المتعلم والمعلّم، لأنه يقدم المعلومات والحقائق المختارةبعنايةويعالج الأفكار والمعلومات الأساسية في موضوعات الدروس المختلفة[2]،فالكتاب المدرسي مجموعة من الوحدات المعرفية التي تم استخراجها بشكل يناسب مستوى كل صف من الصفوف الدراسية، وتدرج في عرضه لتلك الوحدات المعرفية مصطلحات ومفاهيم وحقائق وقوانين ونظريات ومبادئ وأحكام عامة وفقا للأعمار الزمنية للمتعلمين حتى يسهم في تحقيق نموهم المتكامل جسميا وعقليا ونفسيا واجتماعيا وروحيا بما يحقق تكيفهم مع ذواتهم ومجتمعهم[3]، وينفرد بسلطان الكلمة المطبوعة وعظمة تأثيرها في نفس المتعلم باعتباره أقوى سلطة علمية وأهم مصدر موثوق به.

---

[1] بشار أجات، دور الكتاب المدرسي في تّعليمالمهارات اللغوية في الصفوف التحضيرية في كلية الإلهيات، أعمال المؤتمر الدولي الثاني في تّعليماللّغة العربية، ط 1، كنوز المعرفة، 2015.

[2] Mahmad ouyahaya tuhiyavenie rcumhiye therinde arapça ders kitap larikarsita lankara, 201 p 13.

[3] صابر ملكة حسين، التقويم التربوي، مطابع جامعة أم القرى، ط 1، جدة، 2009، ص 94.

1.1.2.الصعوبات التي تصادف العملية التّعليمية بالنّسبة للكتاب:

- ندرة الكتب المؤلفة بالعربية للطلاب الأتراك.

– لا تزال العملية التّعليمية للغة العربية تفتقر إلى الكتب مقارنة باللغات الأخرى كاللّغة الانجليزية حيث تقدم الكثير من الكتب المختلفة والمتنوعة ذات أساليب وطرائق متطورة.

– فتّعليماللّغة العربية في الجامعات التّركية مازال يستخدم كتبا ألفت منذ زمن بعيد وهذه الكتب رغم قلتها إلاّأن معظمها ألف من قبل مؤلفين عرب إضافة إلى ذلك قلة المؤلفات في تّعليمالعربية من قبل الأساتذة الأتراك لأنهم أدرى بحاجات طلابهم في اكتساب اللّغة، فالكتاب يجب أن ينبع من داخل المشكلة.

– غياب الخطة المنهجية التي يبنى عليها الدرس.

– فمعظم الكتب التي تعتمد عليها الجامعات التّركية لا تراعي التسلسل المنطقي في اكتساب المهارات اللغوية حيث يركز على مهارة دون غيرها أو نقص في التخطيط المنهجي المبني على أسس علمية في تّعليماللّغة الثّانية.

– كثرة المفردات داخل الكتاب.

– غزارة الألفاظ في داخل متن الكتاب وهذا ليس عيبا وإنما العيب يكمن في عدم ترتيبها وتنظيمها لمستويات الطلاب.

– تتعدد موضوعات الكتاب وتهمل الجانب الثقافي العربي.

– كثرة التدريبات غير المفيدة، فبعض التدريبات الموجودة في الكتاب غير مفيدة في العملية التّعليمية، فهي أشبه باللغز.

2.1.2.لغةالمحتوى التعليمي.

– الكتب التّعليمية لم تراع المهارات الأربع بصورة متساوية، حيث نجدها تركز على مهارة أكثر من مهارة أخرى مثال على ذلك تركز على مهارة القراءة وتهمل مهارة الكتابة، أما ناحية الموضوع فهي

تدور حول اللّغة المدرسية فقط وتهمل المواضيع الثقافية والاجتماعية والسياسية فاللّغة مجموع من اتجاهات ومعارف إنسانية متكاملة[1].

– عدم مراعاة التسلسل المنطقي بين موضوعات الكتاب، يجب أن تكون موضوعات الكتاب متسلسلة ومترابطة بين متونها وعناوينها وبين لغتها حتى لا يعود سلبا على العملية التّعليمية، فيفككها ويضعف قوة اللّغة العربية.

– خلو بعض السلاسل من الضبط بالشكل.

– إن رسم الحروف بشكلها الصحيح وحركاتها يسهل عملية التّعليمفي إدراك الحرف وضبطه للمتعلم والعكس يسبب فجوة كبيرة بين المعلّموالمتعلم.

– عدم توفر كتب للتدريس والأنشطة مستقلة.

إن التدريبات موجودة في الكتاب المدرسي لكنها لا تشمل على جميع النواحي ولتوسع أكبر يجب أن تخصص للطالب كتب للأنشطة مستقلة.

– عدم توفر أدلة (دليل) للكتاب المدرسي، فالدليل والمعجم وسيلتان مهمتان في العملية التّعليمية، لأن الدليل يساعدنا في تخطيط الدرس والمعجم يشرح الألفاظ الصعبة، إضافة إلى مجموعة من النقائص:[2]

- غياب كتب للتمارين الكتابية.
- غياب التدريبات النّحوية.
- غياب التدريبات الصّوتية.
- غياب كتب للمطالعة .

[1] أحمد دياب، المشاكل التي تواجه الأتراك في تّعليماللّغة العربية والمقترحات، مرجع سبق ذكره، ص 90.

[2] ينظر: تيسير الزيادات، بشار آجات، المشاكل والصعوبات التي تواجه الأتراك في تّعليم اللّغة العربية، أعمال المؤتمر الدولي، الأنساق اللغوية والسياق الثقافي في تّعليم اللّغة العربية، دار الكنوز للمعرفة، عمان 2014، ج2، ص965.

2.2.الأستاذ:

من أخطر المشكلات التي يعاني منها تّعليم اللّغة العربية للناطقين بغيرها، قلّة وجود المعلّم الكفء القادر على تكييف الأهداف والمواد التّعليمية وطريقة التّدريس مع نوعيات الدراسة وحاجاتهم وحاجات البيئة التي يعيشون فيها[1]، لأنّ للمعلّمدورا هاما في نجاح فعالية التّعليمبل يفوق دور المنهاج، فالمعلّمهو من يدرس المنهاج ولو كان قصور في المنهاج فالمعلّمالناجح يعوض ذلك القصور لذلك كان لابد من الاهتمام بالمعلّموإعداده مهنيا وتربويا[2]، فكلما كان المعلّم كفءا كانت النّتائج مرضية لأنّه يكسب الطّلاب الخبرات المتنوعة ويعمل على توسيع مداركهم، وتطوير مهاراتهم المختلفة، إلاّأن هناك العديد من المشاكل التي تقف حاجزا وعقبة في تّعليمالعربية رغم الجهد المبذول لتكوين معلمي اللّغة العربية لغويا وتربويا ومهنيا.

إلقاء الدّروس بالّطريقة التّقليدية مجرد تلقين الطلاب داخل الصّف وتجاهل دوره الحقيقي كونه مرشدا وموجها.

من أخطر المشكلات المتعلقة بهذا الأمر هو غياب التخصص فليس كل من يعرف العربية قادرا على تعليمها للطلاب، بل ليس كل عربي مؤهلا لتّعليمالعربية وهذه مشكلة كبيرة لابد من مراعاتها [3]فيجب على المعلّم إتباع المنهج الصّحيح ليعلم لغة ثانية، وإتباع بعض المعلّمين أسلوبا واحدا في التّدريس دون تغيير أو تجديد هذا الوضع يدخل الملل إلى نفوس التلاميذ ونفس المعلّم على حد سواء[4]، وتلقين القواعد والصّرف بطريقة قديمة وتقليدية، وعدم إلمام المعلّمين بعلم اللّغة التّطبيقي ومتابعة آخر مستجدا ته وتطبيقاته في تّعليماللغات فأغلب معلمي العربية لغير النّاطقين بها في الخارج ليس عندهم علم كاف بأصول تّعليماللّغات الأجنبية .

[1]محمود كامل الناقة: المدخل في تدريس النّحو، ط 1، مكتبة الرشيد، 2011، ص 308.

[2]على عبد الواحد عبد الحميد، مشكلات تّعليماللّغة العربية للناطقين بغيرها، جامعة جوموشخانة، تركيا، 2015، ص 250.

[3]على عبد الواحد عبد الحميد، مشكلات تّعليماللّغة العربية للناطقين بغيرها، مرجع سبق ذكره، ص 251.

[4] عبد الرحمن بن إبراهيم الفوزان، اضاءات لمعلمي العربية، مرجع سبق ذكره، ص 5.

إنّ الحديث عن معلّم اللّغة في تركيا يختلف عن معلّم اللّغة العربية في البلدان العربية لأنه يدرس في عدة مراكز تعليمية الرسمية وغير الرسمية وما يهمنا نحن المراكز الرسمية أي الجامعات والكليات.

تدرس اللّغة العربية في الجامعات في ثلاث مستويات: المستوى الأول كليات خاصة لتدريس اللّغة العربية من أدب وتّعليموترجمة، المستوى الثاني كليات الشريعة التي تدرس اللّغة العربية لفهم المحتوى الديني ومقاصد الشريعة، المستوى الثالث، تدرس كمادة اختيارية أو إجبارية.

المعلّم الذّي يدرس اللّغة العربية في المستوى الأول أي الجامعات الخاصة، يتبع منهجا خاصا يسير عليه هدفه اكتساب المتعلم اللّغة العربية، إلاّ أنه غير متكامل يدرس اللّغة وحدها، يهمل الأدب والتحليل[1]،أمّا معلمي كليات الشريعةيهتمون بتلقين القواعد والنّحو والصّرف بطريقة تقليدية بحجة أنّه يساعد على فهم القرآن والسّنة،" فالمشكلة الحقيقية في تّعليم اللّغة العربية لغير أهلها، ولا خير في مادة أو منهج أو أي شيء آخر ما لم يكن المعلّم على درجة عالية من الكفاية "[2] فيجب على كل مدرس أن يتسلح بالكفاية الشخصية والمهنية والمعرفية والاجتماعية والثقافية.

3.2.تعريف الطّالب وأهميته في العملية التّعليمية.

يعد الطّالب أو المتعلم محور العملية التّعليمية وثمرتها وغاية وجودها، وبقدر ما يكون الطّالب واعيا ومدركا للعملية التّعليمية، فيسير بشكل صحيح، فالمتعلم الواعي يفرض على المعلّم أن يطوره عمله ويحضره جيدا، ويكون طرفا ايجابيا في تقدم العملية التّعليمية من خلال شراكة نفسه عن طريق الحوار والأسئلة والمنافسة، كما أنه يتأثر بكل ما حوله من مكون العملية التّعليمية من صعوبات [3] فمشكلات المعلّم والمنهج والبيئة التّعليمية تقف ثغرة أمام الطّالب.

[1] أحمد دياب: التباين اللغوي بين طلاب أقسام اللّغة العربية في الجامعات التّركية،أبحاث المؤتمر السنوي العاشر، معهد ابن سينا،باريس،2016،ص168.

[2] كمال بشر: اللّغة العربية بين الوهم وسوء الفهم، دار غريب القاهرة ،1999، ص315.

1.3.2.الفروق الفردية

أجمع علماء النّفس على وجود الفروق الفردية بين النّاس من حيث قدراتهم وطبائعهم ودوافعهم وأمزجتهم واستعداداتهم وانفعالاتهم[1]فهناك متعلّم سريع التّعلم ومتعلم يعتمد على التّعلم البصري، وأخر على التّعلم السمعي وهناك بصري سمعي وهذا يسبب صعوبة أمام المتعلم والمعلّم لأنّ هذا الأخير لا يمتلك منهاجا يراعي الفروق الفردية.

4.2.لمشكلات الخاصة بالمنهج

إنّ عملية التّدريس أيا كان نوعها أو نمطها أو مادتها ومحتواها، فإنّها تعتمد اعتمادا كبيرا على الكتاب المنهجي، وهو بهذا المفهوم يعد ركنا من أركان عملية التّعليم وعنصرا من عناصرها، وركيزة من ركائزها ولذلك تعد نوعية الكتاب وجودته[2]،وهي من أهم القضايا التي تشغل بال المهتمين بحقل تّعليمالعربية للنّاطقين بغيرها

وعملية التّعليم بحاجة ماسة إلى كتاب ممنهج لتغطية النّقص الذي تعج به كتب تّعليم العربية للنّاطقين بغيرها:

– يجب أن يؤلف هذا الكتاب في ضوء خطة تعليمية محكمة، تحدد أهدافها، ويربط محتواها بتلك الأهداف، ولابد أن يكون الكتاب انعكاسا لهذه الأهداف، وساعيا إلى تحقيقها، ولاشك في أن أي عمل جاد يبدأ بتحديد الأهداف بوضوح تام ثم اختيار الوسائل التي تحقق هذه الأهداف[3]،من المشكلات الخاصة بالمنهج الذي يدرس للصفوف التّحضيرية:

- عدم احتواء الكتب على خطة توجيهية محكمة يسير وفقها المعلّم.
- خلو بعض النّصوص من الحركات والضّبط والشّكل.

---

[1] بدر الدين عامود: علم النفس في القرن العشرين،من منشورات اتحاد الكتاب العربي، دمشق، 2001، ص 442.

[2] محمود كامل الناقة، خطة مقترنة لتأليف كتاب أساسي لتّعليمالعربية للناطقين بغيرها، وقائع وندوات العربية للناطقين بغيرها، مكتب التربية العربي لدول الخليج، ج 2، ص 239.

[3] ناصر عبد الله الغالي وعبد الحميد عبد الله، أسس إعداد الكتب التّعليمية لغير النّاطقين بالعربية، الرياض، دار الغالي، ص 10.

- عدم توظيف الفروق اللّغوية في سياقات مختلفة[1].
- نقص في التّنسيق والترّابط بين موضوعات الكتاب.

– إهمال الوسائل الحسية المعينة داخل الكتاب، من رسوم واضحة وملونة وأشكال هندسية وخرائط تساعد في توضيح بعض نواحي اللّغة وتسهل العملية التّعليمية[2]،وأيضا" عند تّعليم لغة أجنبية تميل إلى نقل لغتنا بكاملها إلى اللّغة الأجنبية وهذا النقل يحدث في جميع أنظمة اللّغة المختلفة الصّوتية والنّحوية والصّرفية والدلالية"[3] مما يسبب للمتعلم خلطا بين اللّغة الهدف واللّغة الأم.

في ثنايا هذا الفصل استعرضنا أهم المشاكل اللّغوية وغير اللّغوية في تّعليماللّغة العربية، كما أجرينا دراسة ميدانية لطلبة السّنة الأولى والثّانية والثّالثة بكلية الآداب بجامعة إسطنبول، لتوضيح أهم الصعوباتالتي تصادف الطّالب أثناء تعلمه اللّغة العربية، فالصّعوبات الصّرفية لا تختلف عن الصّعوبات النّحوية، وعن الصّعوبات القرائية، والصّعوبات الكتابية، كما أنها تتنوع من متعلّم إلى آخر.

3. الدراسة الميدانية

1.3.عرض نقاط وتفريغ الاستبيانات وتحليلها :

أجرينا استبانة لطلاب السّنة الأولى والثّانية والثّالثة بجامعة إسطنبول بتاريخ 18 نوفمبر 2018 تتكون من أربعة محاور، وكل محور يندرج تحته مجموعة من الأسئلة.

و قد مرت الدّراسة بالخطوات الآتية :

أداة الدراسة: هي استبانه استخدمت لتّمكننا من التّوصل إلى الصّعوبات اللّغوية التي تواجه متعلمي اللّغة العربية للنّاطقين بغيرها.

---

[1] كريم فاروق أحمد عبد الدايم، مشكلات تّعليمالعربية لغير النّاطقين بها وطرق حلها، تركيا، مجلة كلية الالاهيات بجامعة سلجوق، ع 38، 2011، ص 175.

[2] أسس إعداد الكتب التّعليمية لغير النّاطقين بالعربية، مصدر سابق، ص 14.

[3] محمود إسماعيل صيني، وإسحاق محمد الأمين، التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء، مترجم، جامعة الملك سعود، 1989، ص 40، ص 67، 2016.

صدق الأداة: بعد عرض الاستبانه على مجموعة من الخبراء المختّصين لإصدار حكمهم النّهائي على مدى صلاحيات الفقرات وسلامة صيغتها وملائمتها لموضوع الدّراسة.

احتوت الاستبانه على أربعة محاور، تضمن كل محور خمس أسئلة :

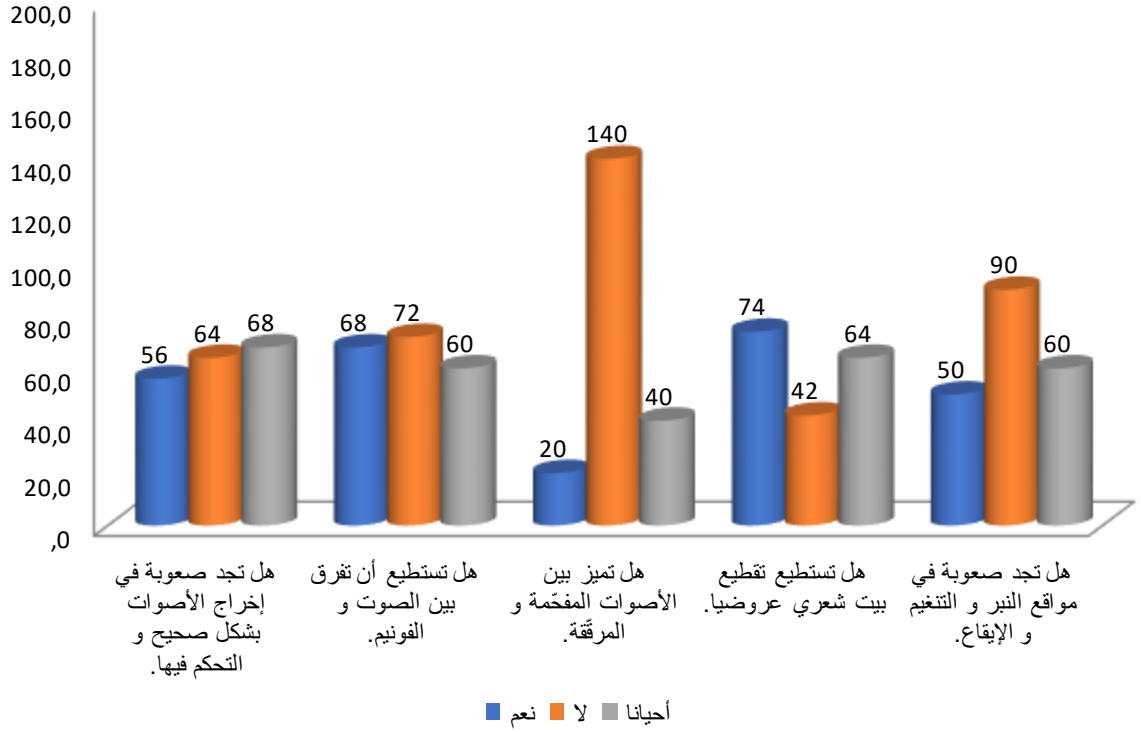
- **المحور الأول:** صعوبات النّظام الصّوتي.
- **المحور الثاني:** صعوبات النّظام النّحوي والصّرفي.
- **المحور الثالث** صعوبات الكتابة.
- **المحور الرابع:** صعوبات القراءة.

الفئة المستهدفة: طلبة جامعة إسطنبول.

1.1.3.تطبيق الاستبانه: قمنا بقراءة الاستبيانات على المتعلمين وإعطائهم فكرة موجزة عن كيفية الإجابة عن الأسئلة، وبعد جمع الاستبيانات من الطّلبة وكان عددهم مائتي طالب، قامت بتفريغ البيانات في جداول مشفوعة برسم توضيحي كل محور على حدة كالآتي :

الأسئلة	نعم	لا	أحيانا	المجموع
هل تجد صعوبة في مخارج الأصوات بشكل صحيح والتحكم فيها ؟	56	70	74	200
هل تستطيع أن تفرق بين الصّوت والفونيم ؟	68	72	60	200
هل تميز بين الأصوات المفخّمة والمرقّقة ؟	20	140	40	200
هل تستطيع تقطيع بيت شعري عروضيا ؟	74	42	84	200
هل تجد صعوبة في مواقع النّبر والتّنغيم والإيقاع ؟	50	90	60	200

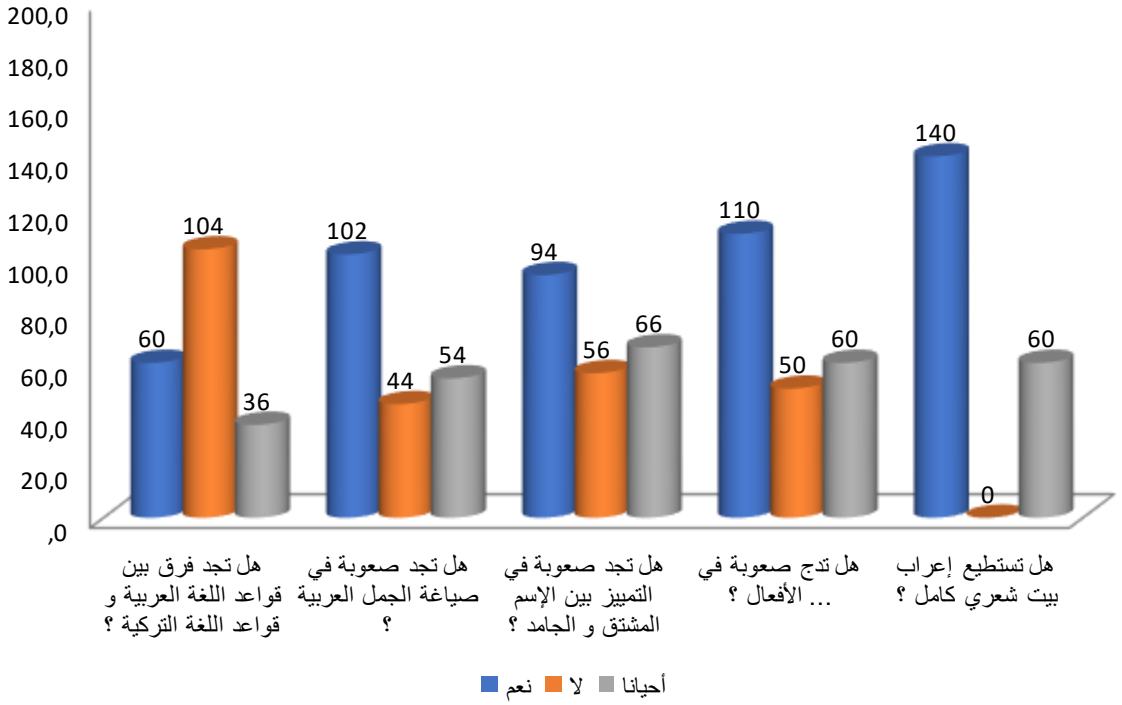
الجدول 1 : الصعوبات الصّوتية.



الشّكل البياني 1 : يوضح النّسب المئوية للصعوبات الصّوتية

الأسئلة	نعم	لا	أحيانا	المجموع
هل تجد تقاربا بين قواعد اللّغة العربية وقواعد اللّغة التّركية ؟	60	104	36	200
هل تجد صعوبة في صياغة الجمل العربية ؟	102	44	54	200
هل تجد صعوبة في التّمييز بين الاسم المشتق والجامد ؟	94	56	66	200
هل تجد صعوبة في صياغة الأفعال ؟	110	50	60	200
هل تستطيع إعراب بيت شعري كامل ؟	140	0	60	200

الجدول 2 :أسئلة النّظام النّحوي والصّرفي.

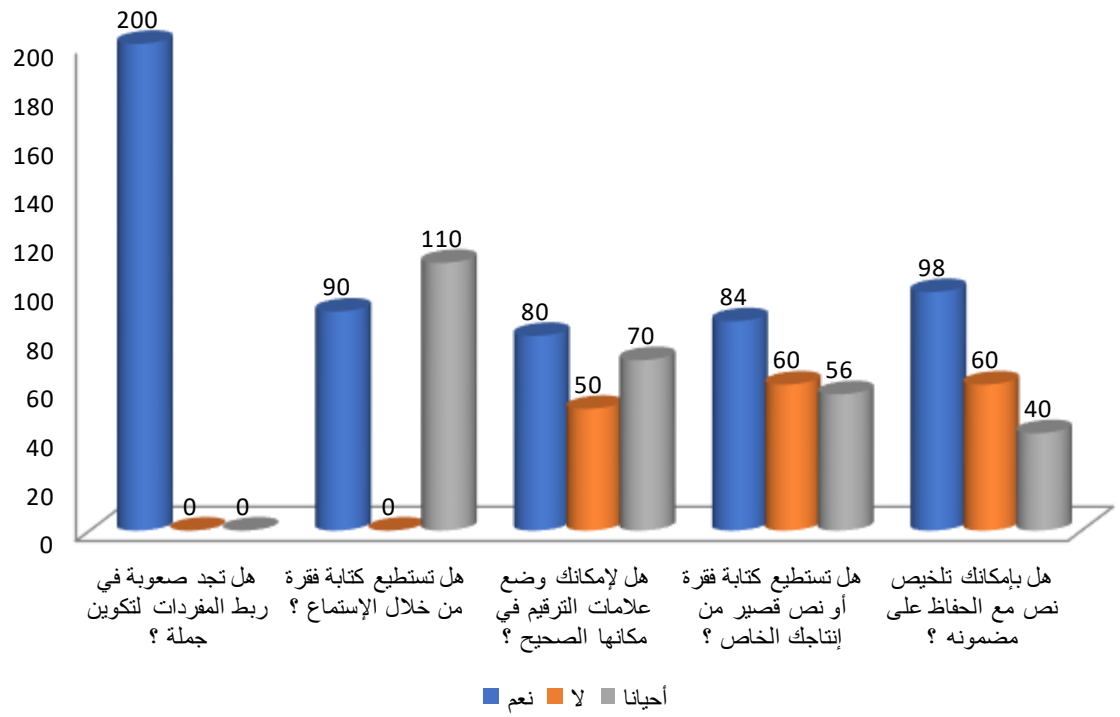


الشّكل البياني 2: يوضح

النسب المئوية لصعوبات النظام النحوي والصّرفي

الأسئلة	نعم	لا	أحيانا	المجموع
هل تجد صعوبة في ربط المفردات لتكوين جملة ؟	200	0	0	200
هل تستطيع كتابة فقرة من خلال الاستماع ؟	90	0	110	200
هل بإمكانك وضع علامات الترقيم في مكانها الصحيح ؟	80	50	70	200
هل تستطيع كتابة فقرة أو نص قصير من إنتاجك الخاص ؟	84	60	56	200
هل بإمكانك تلخيص نص مع الحفاظ على مضمونه ؟	98	62	40	200

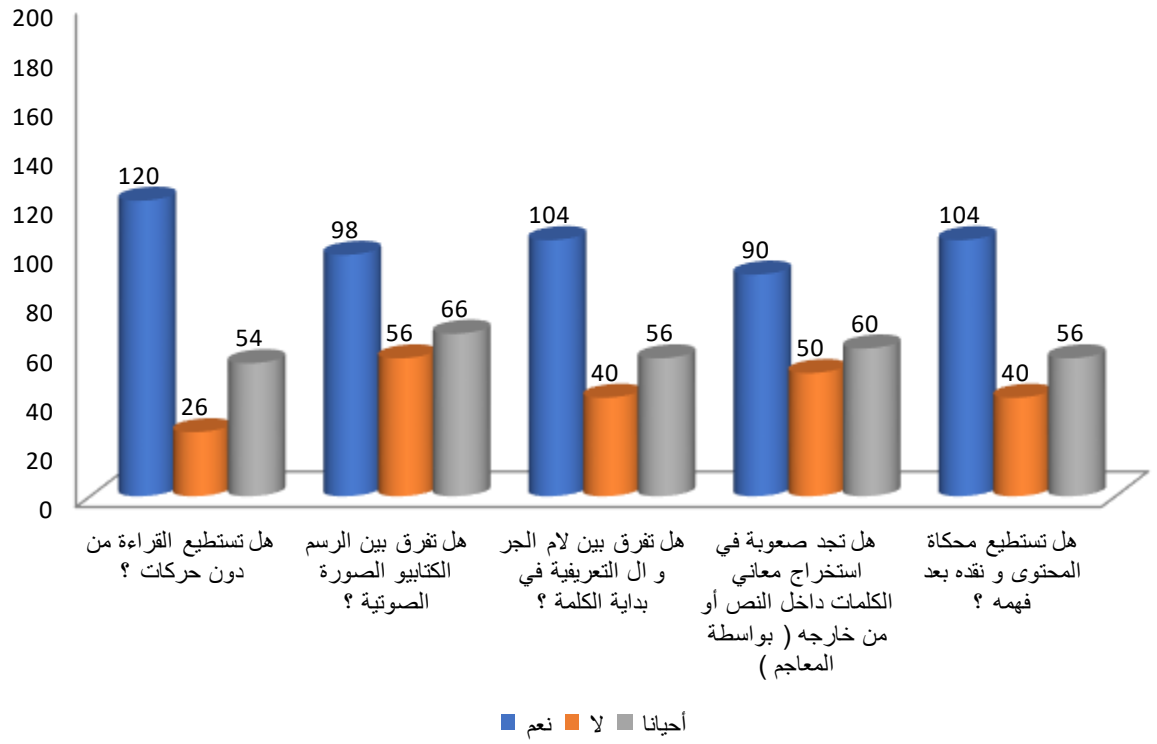
الجدول 3 :أسئلة حول نظام الكتابة.



الشّكل البياني 3 : يوضح النّسب المئوية لصعوباتنظام الكتابة.

الأسئلة	نعم	لا	أحيانا	المجموع
هل تستطيع القراءة من دون حركات ؟	120	26	54	200
هل تفرق بين الرسم الكتابي والصورة الصّوتية ؟	98	56	66	200
هل تفرق بين لام الجر وال التعريفية في بداية ؟	104	40	56	200
هل تجد صعوبة في استخراج معاني الكلمات داخل النص أو من خارجه (بواسطة المعاجم)	90	50	60	200
هل تستطيع محكاة المحتوى ونقده بعد فهمه ؟	104	40	56	200

الجدول 4 :أسئلة حول نظام القراءة.



الشّكل البياني 4 : يوضح .النّسب المئوية لصعوبات نظام القراءة.

2.1.3.تحليل نتائج جدول الصعوباتالصّوتية :

السّؤال الأوّل: هل تجد صعوبة في إخراج الأصوات بشكل صحيح والتحكم فيها ؟

جاءت الإجابة بـ "نعم" يمكن التلفظ أو التحكم في مخارج الحروف المشتركة مع (ل، م، ن، و، ي) بنسبة 28%، وتزداد صعوبة نطق الأصوات في المخارج التي ليست في مخارج اللّغة التّركية،وتتمثل هذه الأصوات في (أ، ث، خ، ذ، ط، ظ، ص، ض، غ) بنسبة 32% وعند سؤال الطّلاب حول صعوبة إخراج الحروف الحلقية من مخرجها الصحيح وبشكل سليم، أجاب الطّلاب بالرّفض وهي تمثل عائقا لغويا لديهم، وتتمثل هذه الأصوات في (ح، ع، ف، ه) بنسبة 44%.

السّؤال الثّاني : هل تستطيع أن تفرق بين الصّوت والفونيم ؟

إجابة "نعم" بنسبة 34% إذ تستطيع أن تفرق بين الفونيم والصّوت في الحروف اللّثوية والأحرف الأسنانية، لأنّ هذا الفرق لا يؤثر ويحتاج فقط إلى تركيز وتدريبات كثيرة، أمّا المجموعة الثّانية كانت إجابتها بالرفض "لا" بنسبة 36%، خاصة في الثّنائيات المتمثلة في (ت، ط) ،(د، ض)، (ك، ق)، (ث، ذ)، (س، ز)، (ذ، ط)، (ح، ع)، (س، ش)و غيرها من الثّنائيات التّي تحتاج إلى جهد في النّطق والكتابة، لأنّها تؤثر في المعنى، ويعتبرها المدرس من الأخطاء الفادحة وتتحصل على علامة غير مرضية[1] ،أما الفئة الثّالثة أجابت بـ "أحيانا" بنسبة 60%.

السّؤال الثّالث: هل تستطيع أن تفرق بين الأصوات المفخمة والمرقّقة ؟

فكانت الإجابة الأكثر بالرفض"لا" بنسبة 70% لأنّها صعبة جدا وتحتاج إلىالتّدرب والتّمرن عليها وهي من اختصاص الطّلبة الذّين يدرسون علوم القرآن، والمجموعة الثّانية أجابت بـ"أحيانا" بنسبة 40%، والمجموعة الثّالثة أجابت"نعم" بنسبة 10%.

[1] مقابلة مع طلبة جامعة إسطنبول أثناء توزيع الاستبانات بقاعة المحاضرات، يوم 19-11-2018،على الساعة 11:20.

السّؤال الرابع: هل تستطيع تقطيع بيت شعري عروضيا ؟

فجاءت الإجابات متفاوتة ومتقاربة النّسب، فكانت نسبة المجموعة "نعم" 37% لأنّها تعد عملية رياضية وكانت تمارس لعبة الكلمات المتقاطعة، والمجموعة الثّانية أحيانا 32% أحيانا تجد صعوبة في تفكيك الحرف والتّفريق بين الهمزة الوصلية والهمزة القطعية، والمجموعة الثّالثة لا تستطيع بنسبة 21% لأنها درست اللّغة العربية في السّنة التّحضيرية فقط لم تدرسها في الثانوي.[1]

السّؤال الخامس: هل تجد صعوبة في مواضيع النّبر والتنّغيم والإيقاع ؟

فكانت الإجابات مختلفة النّسب، فمجموعة من الطّلبة لا تجد صعوبة في مواضع النّبر والتنّغيم والإيقاع بنسبة 25%، والمجموعة الثّانية أحيانا تجد صعوبة في الكلمات التي لها علاقة بالتّنغيم فيتغير معناه الدّلالي مثل "لا" و"نعم"مرة في الإيجاب ومرة في النفي 30%، أمّا المجموعة الثّالثة وجدت صعوبة كبيرة في مواضيع النّبر والتّنغيم والإيقاع خصوصا عند خروج مقررات القاعدة عن متطلبات السياق بنسبة 45%، وأيضا من ناحية الكتابة لا تختلف الجمل في شكلها، لكن عندما يقرأها الطّالب يكتشف فرقا في المعني فتكون الجمل تقريرية أو استفهامية أو تعجبية وعليه لا يميز الطّالب بين درجات الصوت عالية أو منخفضة أو مستوية التناسق وتتناغم لفهم موضع الكلمة أو الجملة.

3.1.3. تحليل نتائج جدول النّظام النّحوي والصّرفي :

السّؤال الأول: هل تجد صعوبة في صياغة الجمل العربية ؟

أسفرت نتائج الدّراسة إلى وجود اختلاف بين المتعلمين في مواقفهم على أن النّحو والصّرف يشكلان عقبة في تّعليم اللّغة، فجاءت الإجابة "نعم" هناك فرق بين قواعد اللّغة العربية وقواعد اللّغة التّركية بنسبة أكثر من 51%، مثل التعريف والتنكير لا يوجد لها مقابل في اللّغة التّركية، والمجموعة الثّانية من الطّلبة بنسبة 27% أجابت " أحيانا " نجد فرقا بين اللّغة العربية واللّغة التّركية، أماالمجموعة الثّالثة أجابت بـ "لا" اللّغة التّركية لها قواعدها الخاصة بها واللّغة العربية لها قواعدها ولايوجد فروق وكانت نسبة هذه المجموعة 22% .

[1] مقابلة مع طلبة جامعة إسطنبول، بقاعة المحاضرات ،يوم 19-11-2018، عاى الساعة 11:30.

السؤال الثاني: هل تجد صعوبة في صياغة الإجابة ؟

جاءت الإجابة بنسب مختلفة لأن الطّلبة الذين درسوا في الثانوي مادة اللّغة العربية يستطيعون صياغة الجمل والفقرات، لكن الطّلبة الذين لم يدرسوا مادة الأدب في الثانوي يجدون صعوبات خاصة في الإسناد بين اسمين والتقيد بالمركب الإضافي وفي علاقة التّأكد بين الاسمين مثل "إنّ مع العسر يسرا"، وفي علاقة المفعولية بين الاسم والفعل نسبتها 30%، أما المجموعة الثّانية لا تجد صعوبة وتستطيع صياغة الجمل الاسمية والفعلية البسيطة والمركبة بنسبة 52% لأنّها درست اللّغة العربية كمادة اختيارية في الثّانوي، والمجموعة الثّالثة فكانت إجابتها بـ "أحيانا" في أنواع الجمل مرة تبدأ بالفعل ومرة تبدأ بالاسم ونسبتها 18%.

السّؤال الثّالث : هل تجد صعوبة في التّمييز بين الاسم المشتق والاسم الجامد ؟

بلغت نسبة الطّلاب 47% الذّين وجدوا صعوبة في التّمييز بين الاسم المشتق والاسم الجامد فأغلب الحالات تكون في المشتقات الاسمية، أما نسبة الطّلبة الذين أجابوا بـ " أحيانا" 37%يجدون صعوبة في خروج القاعدة عن المألوف، ونسبة الطّلبة الذين أجابوا بـ "لا" 23 لأنّهم درسوا اللّغة العربية في السنّة التّحضيرية وكانت غير كافية للإلمام بقضايا اللّغة العربية.

السّؤالالرابع: هل تجد صعوبة في اشتقاق الأفعال ؟

عند سؤال الطّلبة عن موضوع الاشتقاق جاءت إجابتهم بـ "نعم" بنسبة 55%، لأنّ الاشتقاق في اللّغة التّركية لا تتغير بنيّة الكلمة بل تضاف إليه لواحق على عكس العربية، حيث تتغير حروف الكلمة وهذا ما يجعلها صعبة على الطّالب التّركي لأنها غير موجودة في لغته، والمجموعة الثّانية كانت إجابتها "أحيانا" بنسبة 30%، كما ذكرنا سابقا كانت تدرس اللّغة العربية في المرحلة الثانوية وتحفّظ ما تيسر من القرآن الكريم، أما المجموعة الثّالثة أجابت بـ "لا" بنسبة 25% بحيث لا تجد صعوبة في اشتقاق الأفعال.

السّؤال الخامس: هل تستطيع إعراب بيت شعري ؟

جاءت إجابات الطّلبة متفاوتة، بحيث أجابت بـ "نعم" بنسبة 70% يستطيعون إعراب بيت شعري خاصة عندما يحتوي على ظواهر لغوية بسيطة، أما النّسبة المتبقية فأجابت بـ "أحيانا" تستطيع إعراب بيت شعري كامل بلغت نسبتها 30%.

4.1.3. تحليل نتائج جدول حول نظام الكتابة :

السّؤال الأوّل:هل تجد صعوبة في ربط المفردات لتكوين جملة ؟

كانت إجابة الطّلبة أنهم لا يجدون صعوبة في ربط المفردات، حيث تعوّدوا على ربطها من خلال قراءة القصص والكتب وأيضا من خلال التّدريبات على كتابة الجمل.

السّؤال الثاني: هل تستطيع كتابة فقرة من خلال الاستماع ؟

فكانت إجابة الطّلبة متفاوتة، فمجموعة من الطّلبة يستطيعون كتابة فقرة من خلال الاستماع من دون أخطاء بنسبة 45%، والمجموعة المتبقية بـ "أحيانا" بنسبة 55% تستطيعكتابة الفقرة إلاّأنها تجد الصعوبة في الاعجام[1] وفي الحروف اللّينة وفي الحروف التي لا تنطق وتكتب وغيرها من مشكلات الكتابة.

السّؤال الثّالث: هل بإمكانك وضع علامات التّرقيم في مكانها الصحيح ؟

عند سؤال الطّلبة عن علامات التّرقيم جاءت إجابتهم مختلفة النّسب، فمجموعة أجابت بـ "نعم" حوالي 40%، والمجموعة الثّانية أجابت بـ "أحيانا" بنسبة 35%، والمجموعة الثّالثة بنسبة 25%، ويعود السبب إلى عدم معرفة انتهاء الجملة وعدم فهم محتواها ومضمونها، فلا يستطيع الطّالب التركي أن يضع علامات الترقيم في مكانها الصحيح.

[1]الإعجام : وضع النقاط على الحروف.

السّؤال الرابع: هل تستطيع كتابة فقرة أو نص قصير من إنتاجك الخاص ؟

كانت إجابتهم بـ "نعم" بنسبة 43% والطّلبة الذين أجابوا بـ "أحيانا" بنسبة 30%، والطّلبة الذين أجابوا بـ "لا" بنسبة 27%، ويكمن السبب في تراوح اللّغة العربية باللهجة السورية والمصرية والمتقابلات بين اللّغة العربية واللّغة التّركية.

السّؤال الخامس هل بإمكانك تلخيص نص مع الحفاظ على مضمونه ؟

كانت إجابتهم بـ "نعم" تمثل بنسبة 49%، والإجابة بـ "أحيانا" بنسبة 21%، ويعود السبب إلى الافتقار إلى المفردات وخلو رصيدهم اللغوي وفهم النص وربطها مع بعضها البعض في فقرة.

5.1.3. تحليل نتائج جدول صعوباتالقراءة :

السّؤال الأوّل: هل تستطيع القراءة دون حركات ؟

جاءت الإجابة بـ "نعم" حوالي 60% والإجابة بـ "أحيانا" بنسبة 27% والإجابة بـ "لا" مثلت هذه النّسبةالمهتمين باللّغة العربية طلبة السّنة أولى، وجدوا صعوبة في الوصل بين أحرف الكتابة العربية تجعل الحرف الواحد يأخذ أشكالامختلفة، وغياب رسم الحركات تجعل الطّالب يتلكّأ في ضبط القراءة وقلة التّدريبات على قراءة النصوص وقلة الحجم الساعي، نظرا للمواد الكثيرة والسنة التّحضيرية غير كافية لإدراك كل قضايا اللّغة العربية، خاصة الطّلبة الذين لم يدرسوا العربية في مشوارهم الدراسي.

السّؤال الثّاني: هل تفرق بين الرسّم الكتابي والصّورة الصّوتية ؟

توزعت إجابات الطلاب حول هذا السّؤال عن وجود صعوبة في الرسّم الكتابي والصّورة الصّوتية لاسيما في الأصوات الآتية : (ت، س، ص)، (ح، خ، ه)، (د، ظ، ط)، (ذ، ز، ظ)، (ع، أ، ف، ك) بنسبة 28% وهم فئة طلبة السنة الأولى، والفئة الثّانية أجابت بـ "أحيانا" تجد صعوبة في نظام تشكيل الكلمات في البداية، لكن مع التقدم تُترك الحركات تدريجيا فالطّالب يتلكّأ في القراءة حتى يتذكر الحركة بنسبة 33%، والفئة الثّالثة لا تجد صعوبة بنسبة 49% وأغلبها من السنة الثّالثة جامعي.

السّؤال الثّالث: هل تفرق بين لام الجرّ وأل التعريف في بداية الكلمة ؟

اختلفت إجابات الطلاب، فجاءت الإجابة بـ "نعم" بنسبة 52% لأن ليس لها مقابل في اللّغة التّركية وصعبة اللفظ، لأن الحرفين متماثلين، والمجموعة الثّانية أجابت بـ "أحيانا" بنسبة 28% والمجموعة الثّالثة أجابت بـ "لا" بنسبة 20% تميز بين لام الجر وأل التعريف الشمسية والقمرية.

السّؤال الرابع: هل تجد صعوبة في استخراج معاني الكلمات داخل النّص أو من خارجه(بواسطة المعاجم) ؟

توزعت إجابات الطّلبة، فمجموعة من الطّلبة أجابت بـ "نعم" تجد صعوبة بنسبة 45% والمجموعة الثّانية أجابت بـ "أحيانا" بنسبة 30%، والمجموعة الثّالثة أجابت بـ "لا" بنسبة 25%.

و يكمن سبب صعوبة فهم المعاني إلى قلة الحجم السّاعي في حصة القراءة المكثّفة وعدم فهم المفردات والتّراكيب وصعوبة النّصوص تكون فوق مستوى الطّلبة.

السّؤال الخامس: هل تستطيع محاكاة المحتوى ونقده بعد فهمه ؟

تعددت أجوبة الطلاب واختلفت حول نقد المحتوى، فمجموعة من الطلاب فاقت النصف 52% لا تستطيع نقد المحتوى، تفهم النّص وتحاكيه وتتقبل الأفكار كما هي لأنّ الثّقافات والعادات مختلفة، والمجموعة الثّانية أجابت بـ "أحيانا" بنسبة 28%، والمجموعة الثّالثة أجابت بـ "لا" بنسبة 20% تستطيع محاكاة المحتوى ونقده، وهذه المجموعة جنسياتها عربية تواصل دراستها في الجامعة التّركية مثل اللاجئين السّوريين والعراقيين والليبيّين.

4.نتائج الدّراسة

إنّ الدراسة الميدانية أسفرت عدة نتائج نجملها فيما يلي:

الصعوباتاللغوية وغير اللغوية يمكن تجاوزها والتّغلب عليها بإتباع نظريات لغوية تيسر تّعليم اللّغة العربية كنظرية التّقابل اللغوي

- **النمذجة:** يجب أن يستمع الطلاب للنموذج قبل أن يكرره ثمّ يستمعه المتعلمون مرتين أو ثلاث مرات ثم يكررونها من بعد ذلك[1].
- الاعتماد على مبدأ التّدرج لمعالجة القضايا الصّوتية لا ينتقل من صوت لأخر حتى يتأكد من سيطرته عليه وإدراكه من طرف المتعلمين.
- تعويد الدّارسين على القراءة الصحيحة، بغض النّظر عن الطّريقة التي يسلكها المعلّمين كلية أوجزئية، فالمهم هو إكساب الطّلبة القدرة على القراءة الصّوتية الصّحيحة[2].
- الاهتمام الشّديد والتّركيز المكثف في المستوى الأوّل على مهارة الاستماع وتعويد آذان الطّلبة على الإنصات وإدراك الأصوات العربية بتشكيلات صوتية مختلفة مباشرة من المدرس أو آلة التّسجيل، بصوت رجل أو امرأة صغيرة أو كبير في السن[3].
- الاعتماد على التّقابل الصّرفي لتميز بعض الحروف عن بعضها في النطق والمخرج مثال على ذلك عذان عوضآذان والتميز بين الحركات الطويلة والقصيرة.

- تعويد المعلّمين على سرعة النطق: يجب على المعلّمأن يدرب المتعلمين على النّطق الصّحيح من ناحية وعلى التّكلم بالسّرعة العادية من ناحية أخرى وهذا ما يعني أنه لا يستجيب منه نطق الجملة بالسّرعة البطيئة غير العادية، لأنّ مثل هذه السّرعة تضيع التّنغيم السّليم للجملة، وتؤدي إلى إطالة الصّوائت الصّغيرة وتجعل النّطق غير مألوف [4].

1.4.الحلول المقترحة في ميدان النّحو والصّرف:

[1]أحمد نواف الرهبان وآخرون، دليل تطبيقي لمعلّماللّغة العربية للناطقين بغيرها، مرجع سبق ذكره، ص67.

[2] خالد أبو عمشة، تّعليمالعربية للناطقين بغيرها(مشكلات وحلول)، الأردن، مجلة دراسات الجامعة الأردنية، ص 125.

[3] أحمد إسماعيل حسن علي، دراسة تطبيقية مقارنة بين كليتي الإلهيات والتربية، جامعة أنقرة، جامعة غازي، ص 193.

[4]أحمد نواف الرهبان وآخرون، دليل تطبيقي لمعلّماللّغة العربية للناطقين بغيرها، مرجع سابق، ص50.

تلقين النّحو للطالب وكأنّه كتاب منزل، فالكثير من المدرسين غايته إلقاء الدّرس حتى ينتهي منه سواء فهم الطّالب أم لم يفهم، فعلى المدّرس أن يعرف الهدف من تقديم النّحو والصّرف للطلبة هو النّحو الوظيفي الذي يساعدهم في الكلام والكتابة والقراءة وليس نحوا افتراضيا ونظريا وإعرابيا.[1]

-التعلم عبر المتون العربية طريقة عريقة في الثقافة الإسلامية لاتزال تؤتي أكلها مثل الأجرومية.[2]

-كثرة التّدريبات الشّفهية في القواعد النّحوية والصّرفية حتى يتعود المتعلم على تراكيب جمل صحيحة

- إعطاء أمثلة سهلة وبصيغ بسيطة بعيدة عن الغموض والتعقيد.
- الإكثار من النّصوص الموجودة في المجلات والصحائف والجرائد لتحليلها حسب المواقع الإعرابية.
- الإكثار من التدريبات حول الفعل والفاعل والمفعول به وتغير مواطنهم بالتقديم والتأخير.
- الإكثار من تصريف الأفعال شفهيا مع كل الضمائر وتوظيف الجمل.
- تقديم دروس النّحو بالتسلسل كتقديم النّكرة والمعرفة ثم المضاف إليه والّصفة بشكل مترابط.
- الإكثار من الاختبارات الشفهية في مقررات قواعد المذكر والمؤنث، التشبيه، والجمع والإفراد وتصويب المتعلم لأخطائه بنفسه.

السّير على خطى المتقدمين في تدريس النّحو، إذ يبدأ بتدريس الأجزاء البسيطة من القواعد النّحوية، فيبدأ بتعريف الطّالب بالكلمة أولا أقسامها وهكذا، لا نبدأ بالجملة مباشرة مثلما تفعل بعض الكتب التجارية التي همها وغايتها الربح فقط، ويكون هذا التّدرج من السهل إلى الصعب، وإلى الأكثر صعوبة، مثلا كتقديم جملة (الطّالب مجتهد) ثم (هذا الطّالب مجتهد) ثم (هذا الطّالب الجديد

[1] محمد عبد الحليم عباسي، قصي سمير، ملامح النّحو العربي في برنامج تّعليماللّغة العربية للناطقين بغيرها، تاريخ .http:/www.alukah.net 30-12-2018 على الساعة 22:30

[2] بلعباسي عمر: رسالة دكتوراه،تعليمية اللغة العربية للناطقين بغيرها من الأتراك(مادة التعبير أنموذجا)، جامعة سعيدة .

مجتهد) وكتعويد المتعلم على استخدام الفعل اللازم أكثر من الفعل المتعدي في بداية تعلمه للغة، ولهذا يتعلم الطّفل" نام" قبل كلمة" نوّم".[1] لأن الفعل المتعدي أصعب من الفعل اللّازم.

2.4.إقترحات لتجاوز صعوبات الكتابة:

- الإكثار من الامتحانات والاختبارات وحتّى يتعود الطّالب على الكتابة.
- إعداد كتيب صغير لكل طالب يحوي معظم المشكلات الكتابة، ليتفادى الوقوع فيها.
- دمج المواد فيما بينها أو ما نسميها بالكفاءة العرضية بين المواد وتقصد بذلك إشراك درس الأصوات مع الكتابة والنّحو والقراءة كذلك حتّى يميز الطّالب بين مختلف المسائل المتشابهة

ويقدم (**رشدي طعيمة**) مقترح مفتوح في تّعليمالظواهر الكتابية بإتباع الخطوات الآتية:[2]

جريد الحروف
الشدة
آل الشمسية والقمرية
تشابه الكثير من الحروف
التاء المفتوحة والمربوطة
التنوين
المد
أصوات تنطق ولا تكتب
حروف تكتب ولا تنطق

[1] ماجد حسن ومحمد تشرين تشكار: درلسة تطبيقية على طلاب جامعتي بوزونجويل وهكاري في كليتي الإلهيات ،مجلة تدريس اللّغة العربية في برامج السنة التحضيرية في تركيا الواقع وآليات التطور أكاديمي إسطنبول.

[1]رشدي طعيمة، المرجع في تّعليماللّغة العربية للناطقين بلغات أخرى جامعة أم القرى معهد اللّغة العربية وحدة البحوث والمناهج 1976 ص 25.

فهذه الظواهر الكتابية تختزل الكتابة، وتؤهل متعلم اللّغة العربية إلى الإبداع والتّطور بإتقانه أساسيات الكتابة.

3.4.اقترحات لتفادي الصعوبات الدّلالية:

- تشجيع الطّلاب على القراءة والمطالعة
- تشجيع الطّلاب على استخدام المعاجم خاصة المعاجم المتخصصة وآلية البحث فيها
- إضافة مقاييس البحث ليتعرف الطّالب على الفروق بين الكلمات.
- معرفة الألفاظ باللّغة العربية دون استخدام اللّغة الوسطية من خلال ملائمة النّصوص لمستوى المتعلمين.

- 4.4.مقترحات لتجاوز صعوبات القراءة:

- تعويد الطّلاب على القراءة الجهرية وإجبارهم من طرف المعلّم.
- تنوع موضوع القراءة كي لا يمل الطّالب.
- تشجيع الطّالب على قراءة النصوص دون تشكيل لإدراك المسائل النّحوية والصّرفية والدلالية
- إعداد تدريبات واختبارات تنمي مهارة القراءة لدى الطّالب
- الإكثار من حصص القراءة

تهيئة الجو المناسب في الصّف لحصة القراءة مع قلة عدد الطّلاب حتى يتّمكن المعلّمين من اكتشاف أخطاء المتعلم.

الفصل الثالث :طريقة إعداد برنامج اللغة العربية(قراءة توصيفية)

نبذة عن اللغة العربية بتركيا (الجانب التاريخي).

1- اللغة العربية في الجامعات و المؤسّسات التعليمية.

2- وصف السنة التمهيدية.

3- وصف برنامج جامعة إسطنبول.

4- إسقاط البرنامج على المنهج الأوربي.

إنّ المتصفح لتاريخ اللّغة التّركية العثمانية يجد اللّغة العربية في تركيا تطورت في أيام حكم السلاجقة بالأناضول بعد تأسيس الدولة العثمانية، وسميت باللّغة العثمانية الفصيحة نسبة إلى عثمان خان مؤسس الدولة (المكتوبة بالحروف العربية بصفة اللّغة القومية)، وفي القرن التاسع عشر ميلادي سميت باللّغة التّركية الحديثة، وتغيرت حروفها إلى الحروف اللاتينية بعد زوال الخلافة العثمانية عام 1923.

تأثرت اللّغة العثمانية باللّغة العربية واستقت منها عدة كلمات، كما تربط بين الأتراك العرب روابط تاريخية وثقافية عميقة قائمة على الثقافة الإسلامية، حيث احتلت لغة القرآن مكانة مرموقة في حياة الأتراك.

ولا شك أنّ الأتراك بذلوا جهدا كبيرا في سبيل نشر الإسلام وثقافته بانتشار الإسلام بين الأتراك وإجادة علمائهم اللّغة العربية لغة القرآن الكريم والحديث الشّريف، امتزجت الشعوب العربية والتّركية وانتشرت روح الأخوّة والمودة وساد الاختلاط وظهرت المشاركة في الحياة الفكرية الاجتماعية والاقتصادية، مما أدى إلى تأثير الشعوب الإسلامية بعضها ببعض، سواء في آدابها أو تقاليدها أو عاداتها، وترك العلماء الأتراك آثارا عربية وتركية كانت ساهمت في تشييد صرح الحضارة الإسلامية،[1]فكان الهدف المنشود من تعليم اللّغة العربية ليس لتعليم اللّغة العربية في حد ذاتها وإنّما لترسيخ التعليم الديني بواسطة لغة القرآن.

1.نبذة عن تاريخ اللغة العربية بتركيا(الجانب التاريخي)

1.1. المرحلة الأولى:

أ.ما قبل تدريس المدارس الرسمية : كان تعليم اللّغة قائما على استيعاب القواعد العربية والنّحوية عن طريق حفظ كتب الصرف وكتب النّحو، وتعتمد على الطريقة الإستدلالية، تقدم القاعدة ثمّ الأمثلة عشوائية بمعزل عن السياق اللغوي، ولم تكن لديهم مناهج دراسية يعتمدون عليها في التّدريس فكانوا طلابها يتعلمون المعلومات من اللّغة العربية وليست اللّغة العربية نفسها.

[1] ينظر، عبد الله مبشر الطرازي، اهتمام الأتراك باللّغة العربية وأثرها في اللّغة التّركية، صحيفة المدنية بتاريخ 04-05-2011ص2.

ب.المرحلة الثانية:

- **المدارس الرّسمية:** تم تأسيس مدارس رسمية على المستوى المتوسط تابعة لنظارة المعارف (وزارة التربية)، كانت دراسة اللّغة العربية في هذه المدارس الجديدة تجري كمادة مساندة لتعليم التّربية العثمانية بجانب اللّغة الفارسية، فكان التّعليم في هذه المدارس قائم على تعليم قواعد الصّرف والنّحو[1] لتسهيل دراسة التربية العثمانية التي أصبحت لغة مختلطة من التّربية والعربية والفارسية من ناحية ثروة الكلمات والتّراكيب اللّغوية والبناء.

– مدارس اللّغة العربية في أثناء حكم السّلاجقة :

مدارس نيسابور بخرسان من أقدم المدارس العربية التي درست الأتراك السّلاجقة مما أصبحت مركزا علميا تستقطب التلاميذ من كل أقطاب العالم الإسلامي وخارجه، ركزت على العنصر اللساني واللّغة وتشترط على المدرسين معرفة لغة أجنبية لتجلب المسلمين غير العرب على اختلاف أعراقهم وألسنتهم، فأثريت الثقافة الإسلامية والثقافة العربية، وكانت الصّدارة لعلوم الإنسان تتبع منهجية الحفظ في تعليم الصّرف والنّحو وغيرها[2]، ويقدر المتعلم بمدى حفظه للمسائل اللغوية ليصنف في مراتب العلماء.

2.1.تعليم اللّغة العربية ونهضتها في عهد أردوغان

أ.المدارس الكلاسيكية (الكتائب): مدارس غير رسمية غايتها نشر الدين وتعاليمه، ونظامها التعليمي يقوم على حفظ القرآن وعلوم العربية وتتكفل بالمبيت والإعاشة لطلبتها، ويطلقون عليها اسم " الفقهاء "من طرف أهل المنطقة تحت إشراف إمام القرية، وقديما كان الطّالب يستغرق في التعلم مدة عشرين سنة ليتخرج عالما، ليدرس في المسجد ويبدأ بالتأليف،[3] إلا أنّ هذه المدة حددت في وقتنا الحالي بأربع سنوات.

---

[1] عمر إسحاق شاد أوغلوا : تعليم اللّغة العربية في المدارس التّركية، المؤتمر الدولي الثاني للغة العربية، دبي 2013، ط1،

[2] محمود بن راس : تعليم اللّغة العربية في تركيا الواقع والمعوقات، أبحاث المؤتمر السنوي العاشر، باريس 2012.

[3] أحمد نجمي : تعليم اللّغة العربية في تركيا (نظام الكتائب)، المؤتمر الدولي الرابع للغة العربية، دبي، المجلس الدولي للغة العربية، ط 1، 2015، ص 73-74.

ب.مراكز الدّيانة التّركية: تهتم بشؤون المساجد الإفتاء والوعظ وخدمة الشّؤون الدّينية بعموم تركيا،كما تعين الطّلاب الذين تخرجوا من كليات أصول الدين بعد أن درسوا مبادئ اللّغة العربية والتفسير والفقه الحديث والعلوم الشرعية الأخرى، يتم استيعابهم في وظيفة الإمام أو المؤذن[1] مدة الدراسة بها ثلاث سنوات يدرسون اللّغة العربية.

ج.مدارس الأئمة والخطباء: مدارس دينية تابعة لوزارة التّربية والتّعليم التّركية غايتها تعليم المواد الدّينية واللّغة العربية من الزوال، وسنفصل فيها في المبحث اللاحق.

2.اللغة العربية في الجامعات والمؤسسات التعليمية

1.2.أقسام اللّغة العربية في الجامعات التّركية :

و نجد هذه الأقسام أحيانا في كليات الآداب وفي كليات الآداب والعلوم أحيانا أخرى، وفيما يأتي عرض للكليات والجامعات التي توجد بها تلك الأقسام.[2]

- شعبية اللّغة العربية وآدابها: قسم اللغات الشّرقية وآدابها بكلية الآداب، جامعة إسطبول أوّل جامعة تركية بل أنها من أولى عشر جامعات أروبية.
- شعبة اللّغة العربية وآدابها: قسم اللّغة الشرقية وآدابها بكلية اللّغة والتاريخ والجغرافيا جامعة أنقرة.
- شعبة اللّغة العربية وآدابها: قسم اللّغة الشرقية وآدابها بكلية الآداب،جامعة أتاتورك بمحافظة أورشروم.
- شعبية اللّغة العربية وآدابها: قسم اللغات الأجنبية بكلية التربية، جامعة غازي، أنقرة.
- شعبة اللّغة العربية وآدابها: قسم اللّغات الشّرقية وآدابها بكلية الآداب، جامعة سلجوف قونيا.
- شعبة اللّغة العربية وآدابها: قسم اللّغات الشرقية، كلية العلوم والآداب، جامعة 7 ديسمبر كلس.
- شعبة الترجمة العربية: قسم علم الترجمة، كلية العلوم والآداب، جامعة أوقان، إسطنبول.

وقبل الدخول إلى هذه الجامعات لمواصلة الدّراسات العليا، يجب على الطّالب أن يأخذ سّنة تحضيرية في اللّغة العربية قبيل دخوله مرحلة الدّراسات الجامعية في المعاهد قبل الليسانس.

---

[1] محمد ضوينا : التجربة التّركية في تعليم اللّغة العربية للواعظين والأئمة والمفتشين، المؤتمر الدولي الرابع للغة العربية، دبي، المجلس الدولي للغة العربية، ط1، 2015، ص 193.

[2] ينظر، إبراهيم شعبان : تعليم اللّغة العربية في الجامعات التّركية، المؤتمر الدولي الرابع للغة اللّغة العربية، دبي المجلس الدولي للغة العربية، ط1،2013 ،ص 194-195.

2.2.معاهد قبل اللسانس:

مدتها عامان تدرس فيها العلوم الإسلامية واللّغة العربية.

- قسم إعداد معلمي اللّغة العربية في كليات التّربية.[1]
- المؤسسات الوقفية التي تدرّس العلوم الّشرعية واللّغة العربية.
- مراكز تعليم اللغات الخاصة التي أضحت تهتم بتدريس اللّغة العربية بصورة أساسية.
- مراكز ثقافية تابعة للبلديات في مختلف المدن التّركية.
- و هناك خمسة آلاف مدرسة قرآنية (Kur'an Kurslari) لتعليم القرآن الكريم وتحفيظه مع تعليم الطّلاب دروسا في اللّغة العربية والعلوم الشرعية، وأكثر المدارس القرآنية هذه رسمية، لأنّها تابعة لرئاسة الشّؤون الدّينية التّركية، غير أن هناك عددا قليلا منها غير رسمية تابعة للمؤسسات الأهلية الخاصة مثل بعض الأوقاف الإسلامية.[2]

وتتمثل أبرز نقاط الاشتراك بين مختلف الجامعات التّركية التي تدرس اللّغة العربية في :

• إقرار معظم كليات الإلهيات وأقسام اللّغة العربية في الجامعات التّركية ضرورة أخذ الطّالب لسنة تحضيرية في اللّغة العربية.

• اشتراط معظم الجامعات على الطلبة النجاح في السنة التحضيرية في اللّغة العربية بمجموع لا يقل عن 70%.

• استعانة معظم الجامعات في السنة التحضيرية بالمناهج الموضوعة في الدول العربية لتدريس اللّغة العربية لغير النّاطقين بها[3]، ونجد على رأس هذه الكتب: العربية بين يديك، وسلسلة كتاب لسان الأم.

• عدم وجود مناهج موحدة في تدريس اللّغة العربية في جميع الجامعات التّركية واستغلال كل هيئة تدريسية في كل جامعة بما يرونه مناسبا من المناهج.

---

[1] ينظر، دليل معلم اللّغة العربية للناطقين بغيرها : تجارب في الميدان، إسطنبول 2012، ص 14.

[2] محمود محمد فدوم ويعقوب شوقي جيولك : دليل أقسام اللّغة العربية في الجامعات التّركية، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللّغة العربية 2008، ص 21.

[3] ينظر، خير الدين سعدي : اللّغة العربية في الجامعات التّركية، بحث مقدم ضمن أعمال مؤتمر إبن سينا العاشر لتعليم اللّغة العربية.

• الحجم السّاعي الأسبوعي في الغالب لا يقل عن 24 ساعة ولا يتجاوز 30 ساعة أسبوعيا.

• استفادة أقسام اللّغة العربية في هذه الجامعات من الكادر التعليمي العربي سواء الوافد إلى تركيا بعد الأحداث السياسية الأخيرة في الوطن، أم القادم بناء على عقود عمل رسمية، وهو ما سمح لبعض الجامعات بتوسيع طاقتها الاستيعابية من الطلبة.

• إنفراد سبع جامعات بتقديم دروس العلوم الإسلامية سواء في السنة التحضيرية أم في السنوات الأربعة اللاحقة باللّغة العربية، وتقع خمس جامعات منها في إسطنبول وهي :

– جامعة السلطان محمد الفاتح الوقفية وجامعة 29 مايو والجامعة العالمية للتجديد وجامعة العلوم والتكنولوجيا وجامعة النيلين، أما جامعة يالوفا فتقع في مدينة يالوفا (شمال غرب تركيا) وتقع جامعة مادرين أرتقلو في مدينة مادرين (جنوب شرق تركيا).

تنفرد جامعة إسطنبول بقبول تقديم رسائل البحث في مرحلتي الليّسانس والدّكتوراه باللّغة العربية، ينقسم معلمو اللّغة العربية لغير النّاطقين بها في الجامعات التّركية إلى أربعة أقسام:

– القسم الأوّل: الطّلاب الذين يدرسون في قسم اللّغة العربية وآدابها.

وهي أقسام قديمة والأولى لتعليم اللّغة العربية، تستمر الدراسة في الأقسام أربع سنوات يتلقى الطّالب خلالها معلومات تتعلق بالآداب والنّحو والصّرف وبعض المواد الثقافية،[1] وازدادت هذه الأقسام نتيجة التّطور الذي حدث بين تركيا والعرب وتسهيلات التأشيرة.

– القسم الثاني: الطّلاب الذّين ينتمون إلى قسم الشّريعة.

ازداد عدد أقسام الشريعة نتيجة إقبال الطّلبة على دراسة القرآن والحديث[2]، وتوجد بها سنة تحضيرية تلزم الطّلبة معرفة أبجديات اللّغة العربية قبل تعلم المبادئ الأساسية في الدّين الإسلامي، إلّا أنّنا نجد الطّالب في هذه الكليات ، لا يستطيع التوّاصل مع الغير أو التّعبير عن حاجاته.

[1] ينظر، أحمد دياب وآخرون : متعلم اللّغة العربية الناطق بغيرها، اكتساب اللّغة وحاجاته وتطلعاته، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي، ط1 2016، ص 167.

[2] ينظر، المرجع نفسه،ص 168.

– القسم الثالث: الطّلاب الذّين ينتمون إلى قسم التّرجمة.

يعتمد هذا القسم على النّظرية البنائية* في عملية التّدريس، حيث يهتم الطّالب ببنية الكلمة وكيفية ترجمتها في السّياق الذي ورد فيه، ويحتفظ بمعناها في ذهنه، لكنّ إذا صادفه في سياق آخر فتصبح لها دلالات مغايرة، لكنّ الطّالب يبقى محتفظا بالمعنى الأوّل،[1] فالمعلم لا يبالي بمحتوى النّص على مستوى اللّغة بل بمحتوى النّص على مستوى الترجمة فالمعلم لا يبالي بمحتوى النّص على مستوى اللّغة بل بمحتوى النّص على مستوى الترجمة.

– القسم الرابع : الطلاب الذين ينتمون إلى قسم تعليم العربية.

كان هذا القسم وحيدا ثمّ أضيف قسم تعليم العربية بجامعة غازي في مدينة أنقرة، ومجموع السنوات الدراسية فيه أربع سنوات زائد سنة تحضيرية، ويقف قسم تعليم العربية على النّقيض من قسم اللّغة العربية وآدابها، فكل قسم له أسلوبه ومنهجه وطريقته وأدواته الدّراسية.[2]

و سنتطرق إلى ذكر أهم الجامعات في تعليم اللّغة العربية كتمهيد لجامعة إسطنبول، وهي موضوع بحثنا.

1.2.2.مدارس أئمة الخطباء :

عرفت هذه المدارس منذ بداية إنشائها بتدريس القرآن الكريم حفظا وقراءة والتفسير والحديث وعلم التوحيد، ومبادئ اللّغة العربية والخط والإرشاد، والأخلاق والمعلومات الدّينية والتّربية الوطنية والأدب التركي والتّاريخ والجغرافيا وعلوم الحساب والهندسة والحيوان والنّبات والكيمياء والطّبيعة، ومدة الدراسة أربع سنوات[3]، ومع صدور القرار رقم 1739 عام 1973 ليحدد الهدف من " مدارس إمام

*النظرية البنائية: تقر هذه النظرية بأن التعلم الحقيقي لن يتم بناء على ما سمعه المتعلم حتى ولو حفظه وكرره أمام المدرس بل يتم ببناء معلوماته داخليا متأثرا بالبيئة المحيطة به والمجتمع واللّغة بمعنى أن المعرفة تبنى بصورة نشطة على يد المتعلم ولا يستقبلها بصورة سلبية.

[1] ينظر، فؤاد زكريا : الجذور الفلسفية اللبنانية، دار قرطبة، الدار البيضاء المغرب، د.س، ص 121.

[2] ينظر، المرجع نفسه، ص 167.

[3] ينظر، إبراهيم الحلالشة : مشاريع تنموية لمركز العربية الدولي في خدمة العربية، مؤتمر إسطنبول الدولي الأول لتعليم اللّغة العربية للناطقين بغيرها الرؤى والتجارب، دار كنوز المعرفة، عمان، ط 1 2015، ص 127.

الخطيب" تم تعريفه خدمة الدّين وتعليم قراءة القرآن الكريم، فتزايد عدد الطلاب لأنّها تلبي حاجة موظفي قطاع الّدين[1]، فانحصرت أهداف هذه المدرسة حسب برنامج ثانوية أئمة الخطباء في:

- التعرف على المبادئ الأساسية التّي تحكم اللّغة العربية.
- التّواصل عن طريق المحادثة بألفاظ بسيطة.
- قراءة الحروف العربية بأصواتها القصيرة والطويلة ومعرفة كتابة مواطنها في البداية، والوسط والنهابة.

أمّا من حيث الحجم السّاعي فهو تسع ساعات أسبوعيا، وتقسّم ساعات الدّراسة وحدات مختلفة، الوحدة الأولى متعلقة بالأصوات والحروف، والوحدة الثانية متعلقة بالتّحايا والتّعارف والوحدة الثالثة متعلقة بالأسرة والبيت، ثمّ وحدة التّسوق، وتحتوي على مفردات مختلفة وجمل وتراكيب متنوعة المجالات، كمجال الأخلاق ومجال صلة الرحم والأقرباء واحترام الجيران،فمحتواها العام الأسرة والبيت،[2]أمّا الكتب فيتم إعدادها بأسلوب بسيط ليتّمكن الطّالب من فهم اللّغة مركزا على مهارة الكتابة ومهارة التّحدث (الكلام)، ومن أهم أهداف المنهج:

- معرفة قراءة المتون العربية وتحليلها وفهمها لاستنباط الأفكار.
- إتقان الكتابة بالعربية والتعبير.
- التّمكن من التواصل مع الآخرين باستعمال المفردات الجمل في الحياة اليومية.[3]

فهذه الثّانوية نجحت في تحقيق أهدافها، لأنّ طلابها نجدهم متفوقين في الجامعات على غرار ثانويات أخرى، وعليه تعتبر هذه الثانويات بوابة رئيسية لتعليم اللّغة العربية، إلا أنّ معلميها متخرجين كليات الإلهيات ليس من تخصصهم تدريس اللّغة العربية للناطقين بغيرها.[4]

---

[1] ينظر المرجع نفسه ص128.

[2] برنامج جامعة ثانوية الخطباء + ملحق.

[3] برنامج جامعة ثانوية الخطباء + ملحق.

[4] عمر إسحاق أوغلو : تعليم اللّغة العربية في المدارس التّركية، بحث منشور في مجلة اللّغة العربية بتركيا، ط1، مكتبة الملك فهد الوطنية السعودية، 2012.

3.2.جامعة محمد السّلطان فاتح :

تعود فكرة إنشائها إلى رئيس وزراء تركيا " رجب طيب أردوغان " سنة 2010، وهو المشرف العام على جهود إنشائها122 تطويرها، كما فضل أن يكون مقرها الرّئيسي في منطقة الفاتح بوسط مدينة إسطنبول القسطنطينية[1]، لأنّ هذه المنطقة تحمل معنى التاريخ والحضارة، وتعد الجامعة إحدى ثمرات التّوجه الإسلامي والسّياسي وإعادة النّظر لفترة الخلافة العثمانية وما تحمله من كنوز.

و تضم ست كليات، من بينها كلية الآداب، كلية العلوم الإسلامية، كلية الفنون الجميلة، كلية العمارة والتصميم، كلية الهندسة، أمّا لغات التّعليم في الجامعة التّركية هي الإنجليزية والعربية، ولديها تصنيف رقم 124 في تركيا ورقم 6925 بين جامعات العالم، يبلغ عدد الطلبة في الجامعة 8000 طالب وطالبة من مختلف الجنسيات: اليونان، ألمانيا، بلغاريا، ألبانيا، مقدونيا، [2] وتقبل الطلبة المتحصلين على شهادة اليوس Yös للدخول الجامعي وهو امتحان تقوم به الجامعة كل سنة من شهر فبراير، أما بالنّسبة للطلبة غير النّاجحين فهم مجبرون أن يلتحقوا بمقاعد السّنة التّحضيرية حتى يأخذ الطّالب 30 ساعة أسبوعيا إضافة إلى حضور الدروس القرآنية ومدتها ساعتين في الأسبوع ويمنع استعمال اللّغة الأم التّركية فقط اللّغة العربية، لقول أحمد أرسلان عميد كلية العلوم الإسلامية " إنّ جامعتنا هي أول جامعة في تركيا قاطبة تقدم كل الدروس المقررة على طلبة العلوم الإسلامية باللّغة العربية دون غيرها، وقد سمح لها هذا الأمر أن تصبح خلال مدة وجيزة مثلا يحتدى به بالنّسبة للجامعات الأخرى في تركيا "[3]، لأنها تهتم بحاجيات الطلبة .

- **الكتب المعتمدة في السّنة التّحضيرية :**

- لسان الأم، صادر عن مركز نعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها،2005 .
- العربية للمسلمين: والذي صدر عن قسم اللّغة العربية لغير الناطقة بها في المملكة العربية السعودية.

[1] ينظر : https://www.naghelnotes.comتاريخ الدخول 10-09-2019 في الساعة 00.21.موقع الجامعة

[2] ينظر : https://www.turkey.gronayweb.com تاريخ الدخول 10-09-2019 في الساعة 00.35.موقع الجامعة.

[3] عن خير الدين سعيدي: واقع تعليم اللّغة العربية لغير النّاطقين بها في تركيا، معوقات تعليم العربية في الجامعات العالمية ،باريس 2012.

وعند تصفحنا لهذين الكتابين وجدنا أنهما يحتويان على أهم المصطلحات الدينية للعلوم الإسلامية: مصطلحات الحديث، مصطلحات الفقه والأصول، مصطلحات التفسير، وهذا ما يمكّن الطلبة للإلتحاق بمرحلة الليسانس والماجستير.

– **التّقويم** : يجتاز الطلبة بعد نهاية كل وحدة تعليمية اختبار تحديد المستوى، وتتبع الجامعة في تقسيم المستويات الدراسية المعيار الأوروبي، فعلى الطّالب الذي يرغب في مواصلة اللّيسانس أن يجتاز الامتحان بـ 80%على الأقل الوصول إلى المستوى الخامس، أما في حالة رسوب الطّالب عليه تكثيف الدّروس صيفا واجتياز الامتحان في شهر سبتمبر، وفي حالة نجاحه يواصل أمّا إذا رسب فعليه إعادة السّنة أو تغيير الجامعة.

4.2.جامعة مرمرة :

تعتبر جامعة مرمرة أحد أهم الجامعات التّاريخية النّاجحة والمرموقة في تركيا، تأسست سنة 1883 باسم " مكتب التّجارة ألحميدي العالي " وكانت تابعة لوزارة الزّراعة والتّجارة، تحتضن 30 ألف أكاديمي و70 ألف طالب، وتضم أكثر من 16 كلية من بينها كلية الشّريعة الإسلامية وتشمل الأقسام التالية: قسم الفلسفة والعلوم الدينية، المعلومات الدينية والأخلاقية للتعليم الأساسي، التاريخ الإسلامي فنونه، العلوم الإسلامية الأساسية.[1]

لغة التّدريس بها: اللّغة التّركية والإنجليزية والعربية والفرنسية والألمانية.

– **شروط إلالتحاق بها:**

تقبل الطلبة الحاصلين على درجة جيدة في امتحان يوس Yös مع شهادة الثّانوية العامة وشهادة لغة أجنبية، ثمّ الدّخول في السّنة التّحضيرية لمواصلة اللّيسانس باللّغة العربية.[2]

5.2.جامعة صباح الدين زعيم :

تعد جامعة صباح الدّين زعيم من أكثر الجامعات شهرة في تفوقها في تدريس العلوم الإسلامية، ويأتي إليها الطلاب من شتى أنحاء العالم لدراسة هذا التخصص.

---

[1] موقع الجامعmarmara universitesi ogrenci isleri daire baskanligi تاريخ الدخول 10-09-2019 في الساعة 00.53.

[2] المرجع نفسه marmara universitesi ogrenci isleri daire baskanligi.تاريخ الدخول 10-09-2019 في الساعة 01:15.

تأسست جامعة إسطنبول صباح الدين زعيم Istanbul Sabahattin وتكتب اختصارا Zain Ünuversitiesiبهدف إنشاء جيل قائد وواعي يرسم المستقبل ويخدم الإنسانية، ينتج العلوم ويحافظ على قيم الحضارة الإسلامية، وهي مؤسسة نظامية تهتم بتخريج الطلبة، أغلقت سنة **1928** بسبب إصدار قانون الإصلاح المدرسي، ثمّ فتحت سنة **1938** بوصفها مؤسسة متوسطة،ثم أصبحت تابعة لوزارة التعليم الوطني التركي سنة **2001**، ثم في سنة **2005** إلى مصاف الجامعات التّركية.[1]

- **شروط إلالتحاق بها:**

يأخذ الطّالب سنة تحضيرية بكلية الإلهيات حيث تمثل نسبة 20% من البرنامج الذي يكمله في الجامعة حيث تقد له هذه الأخيرة، المقاييس الآتية:[2]

- العربية للمتمدرسين.
- تاريخ الإسلام باللّغة العربية.
- مقياس البلاغة.
- مقياس الفقه.
- مقياس يختاره الطّالب بنفسه في السّنة الأخيرة.

كما تبعث الطّلبة المتفوقين إلى المملكة الأردنية لأخذ بعض المقاييس من الجامعة الأردنية حتى ينغمسوا لغويا، وتتلخص قيم الجامعة فيما يلي:

- الأصالة والجدية في العمل.
- التّطور المستمر والّسعي إلى الكمال.
- الابتكار والتّجديد واحترام الفكر.
- التّمتع بحرية التّعبير والتّمييز.
- احترام قيم المجتمع والإنسانية.

[1] الموقع الجامعي لجامعة إسطنبول صباح الدين زعيم https://www.appluizu.edu.tr

[22] https://www.thipedia.orgو https://turkey.greenwayweb.comتاريخ الدخول 11-09-2019 في الساعة 09.32.

6.2.جامعة 29 مايو 1953 :

تأسست الجامعة سنة 2010 في مدينة إسطنبول ،باعتبارها الحضارات حيث عاش فيها الناس معا على أخلاق عقائدهم وثقافاتهم، وتهدف الجامعة إلى المساهمة في التّراكم المعرفي البشري بأبحاث أصيلة وإلى تنشئة باحثين كفء ورجال علم مؤهلين لتحقيق ذلك.[1]

لغة التّعليم في جامعة إسطنبول اللّغة التّركية، ومنذ سنة 2012 تم إصدار برنامج السّنة التّحضيرية لطلبة كلية الآداب، وهي إلزامية بكلية اللّغة العربية، فالمجموع السّاعي لهذه السّنة 770 ساعة أي 25 ساعة أسبوعيا.[2]

- **أهداف السّنة التّحضيرية :**

•قدرة الطلبة على القراءة وفهم النصوص العربية بسهولة، وقراءة الجرائد والمجلات والتّواصل كتابة ومشافهة

- قدرة الطّلبة على قراءة الجرائد والمجلات أي ماهو خارج المكتبة.
- قدرة الطّلبة على التواصل والتعبير مشافهة وكتابة.
- قدرة الّطلبة على قراءة النصوص والأشعار الّطويلة.

وعليه فالقسم التّحضيري في جامعة مايو يركز على القراءة وفهم النّصوص، فنجد أكبر قدر من الزّمن في المستوى الأوّل 12 ساعة للقراءة وأيضا بالنّسبة للمستويات الأخرى.

- **التّقويم:**

يجتاز الطّلبة في القسم التّحضيري للّغة العربية امتحان تجريبي بعد الأسبوع الخامس ولكل مستوى امتحان تجريبي، للالتحاق بالجامعة ومواصلة الدراسة، ويطالبون الطلبة بمجموع لا يقل عن 80% للانتقال إلى مستوى آخر، وفي حال فشل الطّالب يعيد الامتحان وإذا فشل يعيد المستوى.[3]تعد هذه الجامعات المذكورة مسؤولة عن تدريس الطّلاب اللّغة العربية الملتحقين بها وتنقسم إلى ثلاث اتجاهات:

---

[1] ينظر : موقع الجامعة https://www.adnhit.comتاريخ الدخول 12-09-2019 في الساعة 23.09.

[2]مقابلة شخصية مع د.عمر إسحاق أوغلو بمكتبه الخاص بجامعة إسطنبول بتاريخ 18-11-2018، في الساعة16:00.

[3]مقابلة شخصية مع د.عمر إسحاق أوغلو بمكتبه الخاص بجامعة إسطنبول بتاريخ 18-11-2018.في الساعة 16:00.

1- السّنة التّحضيرية للغة العربية: لكلية الآداب واللّغات.

2- السّنة التّحضيرية للغة العربية: لأقسام الدّراسات الشّرعية.

3- السّنوات الدّراسية العادية الخاصة بمرحلة الليّسانس، وتحتضن اتجاهين معا لمواصلة الدراسات العليا،بمعنى الكليات الشّرعية والكليات الأدبية، فمعظم الجامعات تشترط السّنة التّحضيرية للالتحاق بصفوفها بمجموع لا يقل عن 80%.

بينما كان الأتراك يتعلمون اللّغة العربية لغرض ديني: قراءة القرآن وفهم الحديث في الماضي،تغيرت نظرتهم إلى اللّغة العربية من غرض ديني إلى أغراض أخرى، وفي ظل هذا التغير ومواكبة التّطور بدأت مديرية التّعليم الدّيني العامة التابعة لوزارة التّربية الوطنية (جمعية الأكاديمية للأبحاث اللغوية والعلمية) بسلسلة مشاريع سمّتها " مشاريع تطوير تعليم اللّغة العربية " من أجل تطوير اللّغة العربية في تركيا واستعمال الأساليب الحديثة التي تحث الطّلاب بتعلم اللّغة العربية وتجعلهم يدركون أهميتها.[1]

7.2.أهم المؤتمرات والندوات والمجلات والمشروعات هدفها:

- تحسين المستوى اللّغوي للطّلاب.
- تطوير المناهج بمهام تصميم المقررات والاستعانة بالخبراء المختصين.
- استقطاب عدد كبير من المشاركين والاستفادة من خبراتهم.

المجلات: المتخصصة بنشر الأبحاث العلمية المتعلقة باللّغة العربية وآدابها تنقسم إلى ثلاث أقسام:[2]

أ.مجلة شرقياتي (Istanbul journal oforiental studies)، تعد مجلة دولية محكمة بكلية الآداب بجامعة إسطنبول، تصدر مرتين في السنة، تنشر الأبحاث المتعلقة بتعلم اللّغة العربية باللغات الآتية: العربية، الفارسية، الأردية والصينية.

رابطها:https://www.iudergi.com

[1] ابراهيم شعبان: أثر المسابقة في اللّغة العربية في تركيا، بحث منشور في مشروع اللّغة العربية بتركيا، 2012، ص 163.

[2] إبراهيم شعبان : مقابلة شخصية بمكتبة بجامعة إسطنبول، بتاريخ 19-11-2018، في 11:00.

ب.مجلّة"نسخة" مجلّة الدّراسات الشّرقية Journal of oriental studie، مجلة محكمة بجامعة أنقرة تصدر مرتين في السنة وتهتم الأبحاث والدراسات المتعلقة بالعلوم الشرقية، وعلى رأسها اللغات والآداب العربية الفارسية.

رابطها: https://www.doguedelyati.com

جـ.مجلّة الدّراسات الشّرقية Journal of Oriental Studies، وهي محلة دولية محكمة تصدر مرتين في السّنة.

رابطها: https://www.doguedebuyrati.com

د.مشروع معلمي " العربية، هيا إلى تركيا ":يعد أوّل مشروع يوفر مناصب شغل لأساتذة اللّغة العربية في الجامعات والمؤسسات التّركية،أسّسه مدير مركز العربية الدّولي في "جامعة 29 مايو"، ويهدف المشروع لاستقطاب كفاءات الأساتذة العرب المتخصصين في تعليم العربية كلغة ثانية، وقد أطلقت الدورة الأولى من المشروع سنة 2013 وهي تقام كل سنة.[1]

هـ.المؤتمرات العلمية: لمعالجة المشاكل اللّغوية وغير اللّغوية التّي تعترض تعليم العربية في الجامعات والكّليات ومراكز التّعليم.

بعدما استعرضنا واقع تدريس اللّغة في الجامعات التّركية بمدينة إسطنبول وأهم الأهداف المحددة لتعليم اللّغة العربية والمشاريع والمؤتمرات الدّولية والمجلات المتخصصة بنشر الأبحاث العلمية، سنتطرق إلى التّعريف بجامعة إسطنبول وبكلياتها وبرامجها المعتمدة عليها:

8.2.جامعة إسطنبول: تعتبر جامعة إسطنبول الركن الرّكين والحصن الحصين في الجامعة للغة العربية،وعليه المعول في التّعلم والتّدريس والمتابعة لرؤيتها الخاصة، ورسالة يقوم بها وأهداف تسعى لتحقيقها،كنشر الأبحاث اللغوية وعلم اللغات وآدابها لتطوير تدريس اللغات وإيصال المعرفة بطريقة سهلة ميسرة وتقنيات متطورة لخدمة المجتمع المحلية والدّولية، وتزويدها بطاقات شبابية متميزة وترسيخ علوم اللغات وآدابها، وترسيخ المفاهيم العلمية للبحث الأكاديمي، مع مراعاة حاجة المجتمع لبرامج

[1] ينظر: مشروع العربية هيا إلى تركيا https://www.daleel.or.com تاريخ الدخول 12-09-2019 في الساعة 21.32.

الكلية العلمية والعملية وتطوير تدريس اللغات وطرائقها، وإعداد المتخصصين القادرين على دفع عجلة التّطور نحو الأمام لإتباع أفضل السّبل والوسائل، وتكوين الملكة القوية لدى الطلاب وإعدادهم باحثين ومفكرين في علم اللّغات يتميزون بالقدرة العالية والمهارات اللاّزمة لممارسة نشاطهم العلمي والبحثي والفكري في المجتمع.[1]

جامعة حكومية وهي من أقدم وأعرق الجامعات والأضخم في تركيا، يعود تاريخ إنشائها إلى عام 1453هـ بعد فتح إسطنبول على أيدي الجيش العثماني بقيادة السّلطان محمد الثاني الفاتح.

أدرك السلطان محمد الفاتح أهمية إسطنبول وما تتميز به من خصائص، فهي تتوسط القارتين الأسيوية والأوروبية مما جعل لها قوة اقتصادية ومكانة سياسية، فسعى محمد الفاتح جاهدا إلى تطويرها من الناحيتين العلمية والثقافية من أجل أن تكون مركزا تعليميا وثقافيا نسبة إلى مركزها الجغرافي الهام.

إنّ الجذور الهيكلية لجامعة إسطنبول كنيسة زيراك المجاورة لكنيسة أيا صوفيا، بحيث بدأت المرحلة التّعليمية فيهما ثم تحولت إلى مسجد، بعد فتح إسطنبول في سنة 1846 قرر السّلطان العثماني"عبد المجيد الثاني" تحويل جامعة إسطنبول إلى مقر تعليمي كبير تحت إسم "دار الفنون" يشمل عدة مجالات كما أصر أن يكون لها بناء ضخم خاص بها ومنفصلة عن أيا صوفيا وزيراك،وأصدر قرار أنّ أي شخص يلتحق بدوائر الدولة العثمانية [2]يجب أن يكون متخرجا من دار الفنون، ومن الأمثلة عليهم : الشريف حسن، الملك فيصل بن الشريف حسن والدّبلوماسي العربي العراقي الشّهير نوري باشا سعيد وغيرهم، والكثير من خريجي هذه الجامعة يشغلون مناصب رئيسية بالدّولة ومؤسسات التّعليم التّركية الاقتصاد والقطاع الحكومي، ومن أشهرهم الرّئيس التّركي السّابق عبد الله غول والكاتب(**أورهان**)الحاصل على جائزة نوبل في الأدب و(**عزيز سانجار**) الحاصل على جائزة نوبل في الكيمياء وغيرهم من العلماء[3].

---

[1] موقع جامعة إسطنبول، ومقابلة شخصية مع عمر إسحاق أوغلو في مكتبه 18-11-2018، في الساعة 17:00، ومحمد سالم العوضي : واقع تدريس العربية في ماليزيا " جامعة المدينة العالمية أنموذجا " عقبات وتحديات وحلول، بحث منشور ضمن أبحاث المؤتمر السنوي العاشر لإبن سينا، باريس 2016.

[2] https://www.stanbul.edu.frتاريخ الدخول للموقع 19-11-2018 في الساعة 11.32 .

[3] مقابلة شخصية مع الأستاذ نجمي بمكتبه الخاص، بجامعة إسطنبول، 19-11-2018،في الساعة 10:00.

القسم الأكثر شهرة في الحرم الجامعي الرئيسي هو بوابة المدخل الرئيسي، حيث طبعت صورته على الأوراق النقدية من فئة 500 التي كانت متوفرة بين عامي 1971-1984، وتعد جامعة إسطنبول من أفضل عشر جامعات تركية محافظة على ترتيبها ومكانتها المرموقة في جميع المجالات العلمية والعملية والثقافية والاجتماعية على مدار السنوات[1].

كما أنّها دخلت في السّنوات الأخيرة في ترتيب أفضل 500 جامعة على مستوى العالم.

يدرس في الجامعة من 74 ألف طالب جامعي و8 آلاف طالب دراسات عليا، كما يعمل في الجامعة 5300 موظف وأعضاء هيئة التّدريس، إذ تحوي الجامعة على 20 كلية ومعهدا و35 مركز أبحاث، ولغة التّدريس فيها التّركية والإنجليزية[2].

1.8.2.الأوراق المطلوبة للالتحاق بالجامعة :[3]

- المتحصلين على البكالوريوس:

- شهادة اختبار اليوس.[4]
- شهادة الثانوية العامة بالإنجليزية.
- 4 صور شخصية.
- صورة عن جواز السفر.
- وثيقة سلامة صحية.

- لطلاب الماجستير والدكتوراه :

- 4 صور شخصية.
- صورة عن جواز السفر.
- شهادة تأهيل إنجليزية.
- شهادة تأهيل تركية.

---

[1] المرجع نفسه.

[2] 1200 تاريخ الدخول للموقع https://www.stanbul.edu.fr في الساعة 19-11-2018

[3] مقابلة شخصية مع إلاستاذ عمر إسحاق أوغلو في مكتبه الخاص بجامعة إسطنبول بتاريخ 20-11-2018.في الساعة 13:00

[4] بكالوريا اليوسYös : امتحان يجتازه الطلبة قبل الدخول إلى السنة التحضيرية.

2.8.2.وصف كلية الآداب واللّغة العربية :

مدة الدّراسة في قسم اللّغة العربية أربع سنوات تسبقها سنة تمهيدية يجب اجتيازها بنجاح حتى يتّمكن من دخول قسم اللّغة العربية الذي يدرس فيه الطّلاب فترتين صباحية وليلية، طلاب الفترة الأولى يدرسون بالنّهار من السّاعة الثامنة إلى غاية الخامسة مساءا، أمّا طلاب الفترة الثانية يأتون بالليل من الساعة الخامسة مساءا إلى غاية الحادي عشر ليلا، والمتخرجين من قسم اللّغة العربية بعد أربع سنوات يمكنهم الاشتغال كمدرسين للغة العربية في المدارس أو مترجمين في الشركات الخاصة أو مواصلة دراساتهم العليا.

3.وصف السّنة التّحضيرية :

السنّة التّحضيرية في كلية الإلهيات تعد سنة تمهيدية إلزامية لمواصلة الدراسات العليا، يدرس فيها الطّالب ما يقارب 500 ساعة، ويدرس خمسة أيام أسبوعيا من بداية الأسبوع (الاثنين إلى غاية يوم الجمعة)، ويتراوح عدد طلاب الصف ما بين 25 و40 طالب لمدة عام دراسي واحد يبدأ في منتصف شهر سبتمبر حتى نهاية شهر ماي، أي ما يقارب 7 أشهر.

تعتمد على المعيار الأوروبي المشترك للغات.[1]

1.3توزيع الحصص في الصف التّمهيدي :[2]

- 10 حصص للقواعد.
- 10 حصص للقراءة وفهم المقروء والترجمة.
- 4 حصص للتعبير الكتابي والشفهي.

6 حصص للقرآن الكريم.

[1] ينظر، عادل شلة: الوحدة العضوية في منهج تعليم العربية للسنة التحضيرية، أبحاث المؤتمر الدولي الثاني لتطوير اللّغة العربية للناطقين بغيرها 2016.

[2] مقابلة شخصية مع الاستاذ جمال يوسف في المكتبة المتواجدة بكليات إلاهيات بتاريخ 19-11-2018،في الساعة 18:00.

2.3.صفات الطّلاب الملتحقين بالسّنة التّمهيدية :

طلبة تجاوز عمرهم ثماني عشر سنة وله مكتسبات قبلية من تجارب تعليمية وخبرات ثقافية ،فهم متقاربون في الهدف والثّقافة والإدراك العقلي، فهناك من الطلبة من جاء ليدرس اللّغة العربية لذاتها وهناك من جاء يدرسها من أجل العمل بها وهناك من يعتبرها مجرد مرحلة يجب عليه تجاوزها دون أن يعطي للغة أي أهمية.

3.3.الكتب المعتمدة:

- العربية بين يديك في مجال المحادثة.
- القراءة الراشدة للبدوي في قسم النصوص المختارة.

4.3.التّقويم: بعد كل مرحلة دراسية، أي ما يقارب 6 أسابيع يجتاز الطّالب امتحان وللنجاح يجب عليه أن يحصل على 80% فما فوق، وإذا فشل يعيد الامتحان من جديد بعد يومين وفي حالة رسوبه يعيد المستوى الدّراسي من جديد.

4.وصف برنامج جامعة إسطنبول.

1.4.دراسة برنامج جامعة إسطنبول :

بعد تجاوز السّنة التّمهيدية أو التّحضيرية التي تصل مدتها إلى عام دراسي، ينتقل الطّالب إلى كليات اللّغات بجامعة إسطنبول، وتمتد الدّراسة أربع سنوات يدرس فيها الطّالب مجموعة من المقاييس وحزمة من المناهج لغرض حفظ اللّسان من الوقوع في الخطأ في نطق الكلمات العربية ومعرفة النظم اللغوية وتراكيب الجمل وأبنيتها في القواعد، وتتناول هذه البرامج جملة من الدروس تبدأ بتعريف اللّغة العربية وأدائها في مختلف العصور بداية من العصر الجاهلي إلى غاية العصر المعاصر وتحتوي على مقاييس مختلفة، وحسب قول الأستاذ (**عمر إسحاق أغلو**)" إنّ طلابنا يدرسون حوالي 18 ساعة أسبوعيا موزعة على مقاييس متنوعة ".[1]

[1]مقابة شخصية مع أ. عمر إسحاق أوغلو، في مكتبه الخاص بجامعة إسطنبول يوم 21-11-2018، في 15:30

السّنة الأولى: يكون التركيز على النّحو والقواعد ليضفي فوائد جمّة على معرفة اللّغة وإتقانها والاختيار للأستاذ بشكل فردي في اقتناء كتب القواعد والتي يرونها مناسبة للطلاب.[1]

السنة الثانية : البحث في النّصوص التّراثية والحديثة في اللّغة ودراسة تاريخ اللّغة، ويعتبر هذا المقياس غني بالمعارف اللغوية المتعلقة بأصول اللّغة وآدابها، ويدرس أيضا الشعر معتمدين على كتاب فحول الشعراء[2]

السنة الثالثة والرابعة: يدرس الطّالب الكتب المعجمية بأسلوب ممتع وطريقة عرض شيقة، كما تقدم الدروس على شكل محاضرات وتطبيقات إلكترونية لتشكل خزانة علمية تعين المتعلم في فهم المادة واستيعابها، ويكون الطّالب قد تعرف على الآداب بنوعيه القديم والحديث.[3]

2.4.وسائل وطرق وأساليب تدريس اللّغة في كلية الآداب:

تحظى الجامعة بنظامين في الدراسة والتّعليم، الأوّل تعليم بالنّهار والثاني تعليم بالليل أو الفترة المسائية، لا يختلف نظام الدّراسة من حيث المضمون والجوهر عن نظام التّعليم، ولا من حيث المناهج الدراسية والمحاضرات والتّطبيقات والأنشطة التّعليمية والامتحانات الصيفية وغيرها من المتطلبات والمهمات التّعليمية، إلاّ أنّ الاختلاف بينهما يكمن في التعليم بالنّهار موجّه لفئة الشباب والتّعليم بالمساء موجّه للفئة العاملة.

1.2.4.الحضور الشّخصي:الطّالب ملزم بالحضور الشّخصي للفصول الدراسية ليتلقى تعليمه من الأستاذ مباشرة.

2.2.4.المنهج الدّراسي:

يعتمد التّعليم على المعلومة التي يلقيها الأستاذ أثناء المحاضرة، الشرح، الأسئلة والأجوبة وحل التطبيقات، زيادة على ذلك إعطاء الواجبات والبحوث للطلبة، من أجل تحقيق الأهداف المبتغاة من

[1] ينظر إلى التوقيت الزمني للمقاييس ملحق

[2] المرجع نفسه.

[2] المرجع نفسه.

الدروس، كما تعرض بحوث الطلبة على جهاز عرض البيانات ومناقشتها أثناء الحصة،ويكون الحوار مفتوح لجميع الطلبة.

3.4. توزيع المقاييس سنويا.

إنّ عملية التّعليم عملية مستمرة تشترك فيها المؤسسات التّعليمية، فهي تقوم على تفاعل الفرد ونشاطه وبين المدرس، لأنّ الطّالب محور العملية التّعليمية التي تطور معلوماته وشخصيته وتفكيره المنطقي السّليم، فكانت البرامج التّعليمية بمختلف أنشطتها وفعالياتها تعد عنصر أساسي من عناصر العملية التّعليمية، غايتها تنمية قدرات المتّعلم من خلال تعويده على الذوق والإبداع والنّقد مع زرع روح التّعاون والإخاء وسط الطّلاب ومع مراعاة الجو المناسب للعملية التّعليمية، وهو " علم يصف الإجراءات المتعلقة باختيار المادة التّعليمية (الأدوات، المواد، البرامج، المناهج) المراد تصميمها، تنظيمها، ومن ثم تطويرها "[1]، وهو مصطلح جديد عرف باسم علم التّصميم التّعليمي، ظهر في القرن العشرين.

تعتبر البرامج التّعليمية أحد العناصر الرئيسية للعملية التّربوية يجب تطويرها وتحديثها لتساعد في تحقيق جودة التّعليم، وعليه فبرنامج جامعة إسطنبول يتكون من اثنان وثلاثون مقياس، كل مقياس يحتوي على الأهداف ومحتويات المقرر ومجريات التّعلم والكتب المستعملة، هذه المقاييس موزعة على أربع سنوات، فهناك بعض المقاييس تدرس في السّنة الأولى والثانية وبعضها في السنة الأولى والثالثة،حيث توزع هذه المقاييس حسب السّنوات بالتّدرج من السّهل إلى المعقد،ويبلغ عدد ساعات الدّراسة حوالي ثمانية عشر ساعة في الأسبوع، ويبلغ عدد الطلبة تقريبا ستمائة طالب يأتون من كلية الإلهيات بعد اجتياز مرحلة اليوس والنّجاح فيها ليلتحقوا بكلية الآداب.

[1] البرنامج : مجموع الشروط والمهارات التي بدورها تركز على المتعلم وحاجاته وقدراته وخصائصه الذاتية وعملية التوازن بين المادة والمتعلم وبين مكونات البرامج إلاخرى وبين المعرفة والمهارات والقيم داخل المؤسسة التّعليمية للطلبة، مما يؤدي إلى نمو الشخصية في جوانبها كافة المعرفية، الوجدانية، المهارية .

4.4.التّوقيت الزّمني للمقاييس : لسنة 2018-2019.

التوقيت / المستوى	إلاثنين		
	10.00 – 08.30	11.30 - 10.00	13.00 – 11.30
السنة الأولى	ترجمة من اللّغة التّركية إلى اللّغة العربية الأستاذ نجمي	التطبيقات اللغوية أ.ليلى يعقوب بوران	النّحو أ.ليلى يعقوب بوران
السنة الثانية	تاريخ اللّغة العربية أ.عمر إسحاق أوغلو	تطبيقات اللّغة العربية أ.ليلى يعقوب بوران	قواعد أ.ليلى يعقوب بوران
السنة الثالثة	النصوص الحديثة في اللّغة العربية أ.عمر إسحاق أوغلو	الأدب في العصور القديمة أ.إبراهيم شعبان	الأدب العربية الحديث أ.محمد ياضول
السنة الرابعة	الأدب العربي المعاصر أ.إبراهيم شعبان	الأدب العربي الحديث أ.عمر إسحاق أوغلو	المحادثة أ.إبراهيم شعبان
	الثلاثاء		
السنة الأولى	اللّغة العربية أ.أسماء المصري	العربية والصرف أ.عمر إسحاق أوغلو	/
السنة الثانية	ترجمة وتحليل النصوص القديمة أ.أستاذ نجمي	تحليل نصوص بسيطة أ.نجمي	/
السنة الثالثة	تاريخ اللّغة العربية أ.نجمي	ترجمة من اللّغة العربية إلى اللّغة التّركية أ.عبد الله كيزليك	قواعد أ.محمد ياقوز
السنة الرابعة	أدب عربي أ.ابراهيم شعبان.	الثقافة العربية أ.محمد ياقوز	الثقافة إلاجتماعية أ.عبد الله كيزليك

التوقيت / المستوى	الأربعاء		
	10.00 – 08.30	11.30 - 10.00	13.00 – 11.30
السنة الأولى	الترجمة من اللّغة العربية إلى اللّغة التّركية أ.أسماء المصري	المحادثة أ.عمر إسحاق أوغلو	/
السنة الثانية	ثقافة اللّغة العربية أ.ابراهيم شعبان	ترجمة من اللّغة العربية إلى اللّغة التّركية أ. نجمي	/
السنة الثالثة	اللّغة وإلاعلام أ.أسماء المصري	نحو أ.محمد يفوز	ترجمة النصوص القديمة أ.محمد يفوز
السنة الرابعة	تطبيقات قواعد العربية	تحليل نصوص معينة	تحليل النصو الشعرية المعاصرة
	الخميس		
السنة الأولى		الثقافة العربية أ. عبد الستار الحاج محمد	المحادثة أ.سميح قلمدين.
السنة الثانية	الثقافة العربية أ.عبد الستار الحاج محمد	المحادثة أ.سميح قلمدين	
السنة الثالثة	مدخل إلى اللغة التركية العثمانية أ.احمد		

السنة الرابعة	الصحة العربية أ.عبد الستار	المحادثة أ.عبد الستار	

5.4.قراءة في المقاييس المعتمدة تدريسها

الأستاذ: عبد الله كيزليك، أستاذ مساعد.

الإميل: Abdullahkizilcik@yahoo.com

المقياس: تطبيقات لغوية، ثانوي.[1]

*الأهداف والغايات	محتويات الدورة	مخرجات التعلم	مدخلات التعلم
تعليم الطّلاب تطبيقات نماذج التعبير باللّغة العربية.	يمارس التّطبيقات في اللّغة العربية على النصوص.	قدرة الطّالب على تطبيق العطف في الجمل.	اكتشاف المعرفة الأساسية للقواعد.

الكتب المستخدمة: ناريمان معلي، أحمد طاهر: الروابط في اللّغة العربية الفصحى، الحديث، مصر، 1997.

الإقتران باللّغة العربية، إسطنبول 1998.

حسن اليازجي:Hazic61@hotmail.com

المقياس: قواعد اللّغة العربية.إلزامي[2]

الأهداف والغايات	محتويات الدورة	مخرجات التعلم	مدخلات التعلم
تعليم قواعد اللّغة من كتب قواعد في اللّغة العربية.	جملة اسمية، جملة لفظية.	تطبيق القواعد على النصوص.	اكتشاف القواعد السابقة المكتسبة.

[1] برنامج جامعة إسطنبول، ص63.

[2] برنامج جامعة إسطنبول، ص 75.

[*] الهدف: تعبير عن رغبات وتوقعات المصممين أو المخططين لأي عمل، ومقاصدهم أو غاياتهم التي يرجون الوصول إليها من خلال أعمالهم وهي المحور الأساسي للعملية التّعليمية وركنا مهما من أركان المنهج الدراسي فالهدف تغير يراد إحداثه في سلوك المتعلم كنتيجة لعملية تعليمية.

الكتب المستخدمة: School lulnan.u.c. Alkaraudu

المقياس: أدب بسيط، إلزامي[1]

الأهداف والغايات	*محتويات الدورة	مخرجات التعلم	مدخلات التعلم
تحسين مهارات الطّالب في قراءة وتحليل القصص القصيرة المختارة باللّغة العربية وترجمتها إلى التّركية.	القصص القصيرة العربية والنصوص البسيطة الفعلية.	قدرة الطّالب على قراءة وفهم نصوص اللّغة العربية.	التعرف على قواعد اللّغة العربية المتوسطة وقراءة وفهم الجمل العربية البسيطة.

الكتب المستخدمة : قصص مختارة باللّغة العربية مع ترجمات تركية، موسى يلدير، أركان أقسار.

الأستاذ: محمد يقك.

الإميل: Meh-yevg@hotmail.com

المقياس: أدب قديم، إلزامي [2]

الأهداف والغايات	محتويات الدورة	مخرجات التعلم	مدخلات التعلم
معرفة الطّالب باللّغة العربية الفصحى.	كتابة التاريخ والأدب واللّغة والفلسفة ونصوص السّيرة الذاتية وترجمات القصيدة في القرن السابع والثامن للتعرف على أناقة اللّغة.	قدرة الطّالب على قراءة النّصوص العربية الكلاسيكية وترجمتها.	معرفة الطّالب بأداء الجملة وأنواعه في قواعد اللّغة العربية، وأن يكون لديه معرفة جيدة بالمفردات.

[1] برنامج جامعة إسطنبول، ص53.

[2] برنامج جامعة إسطنبول، ص49.

* المحتوي: هو المادة التّعليمية وما تشمله من معلومات ومعارف ومهارات يتم اختيارها وتنظيمها على نحو معين بقصد تحقيق النّمو الشّامل للمتعلمين، وهو ركن من أركان المنهج ويتمثل في الكتاب، أو cd، فيديوهات، وغيرها من تقنيات تعليمية حديثة.

الكتب المستخدمة : حسن الزياد، الأدب العربي، بيروت، 2004.

I gnace goldzelen: الأدب العربي الكلاسيكي، ترجمة عزمي يوكسل حمى، أنقرة 1993.

المقياس: تطبيقات لغوية (قواعد).[1]

الأهداف والغايات	محتويات الدورة	*مخرجات التعلم	مدخلات التعلم
قدرة الطّالب على التعرف، تحليل الظواهر اللغوية الموجودة في النص.	دراسة الظواهر اللغوية الموجودة في الكتب النّحوية المستخدمة.	نمو المعرفة والمعلومات والظواهر اللغوية.	معرفة الظواهر اللغوية المكتسبة وإنمائها.
تطبيق القواعد أو الظواهر اللغوية على النّصوص البسيطة.	تصحيح النصوص المترجمة واكتشاف الأخطاء اللغوية	قدرة الطّالب على استخدام القواعد وتطبيقها.	معرفة القواعد النّحوية كتصريف الأفعال في الأزمنة المختلفة للمستوى الابتدائي.
تطبيق الظواهر اللغوية على النّصوص.	اختيار نص من النّصوص المقررة وتطبيق القواعد أو الظواهر اللغوية عليها.	قدرة الطّالب على ممارسة قواعد النّحو في النّصوص المتوسطة.	التّعرف على القواعد المكتسبة في المستوى المتوسط.

الكتب المستخدمة : بن هشام الأنصار، شرف كاسترون نيدا وبلو حزين.

*مدخلات التعلم:تتضمن كل العناصر التي تدخل من البيئة المحيطة بهدف تحقيق وظائف معينة، بمعنى أنها كل شيء يأتي من خارج النّظام ويدخل إليه، أي أنّها تلك العناصر المتواجدة بالبيئة ويقوم بتجهيزها، فالنظام من دون مدخلا ت لا يعمل ولا ينتج مخرجات وتتمثل المدخلات في الموارد اللّازمة للنظام لكي يتمكن من القيام بالأنشطة المختلفة

[1] برنامج جامعة إسطنبول، ص53.

الأستاذ: د. ياسر كوباك.

الإميل: Ayasarkocak@hotmail.com

المقياس : المعجمية.ثانوي[1]

الأهداف والغايات	محتويات الدورة	مخرجات التعلم	مدخلات التعلم
قدرة الطّالب على استخدام القواميس ومعرفة جيدها من رديئها.	أسباب استخدام القواميس وأهميتها في ترجمة الكلمات وشرحها.	معرفة اللّغة وحسن استعمالها.	معرفة الطّالب بالقواميس العربية.

الكتب المسخدمة : القواميس العربية وخصائصها، أيسار كوناك، أكاديمية إسطنبول 2001، وبعض المصادر الأخرى.

المقياس : شعر حديث.ثانوي[2]

الأهداف والغايات	محتويات الدورة	مخرجات التعلم	مدخلات التعلم
تمكين الطلاب من قراءة العينات من شعر اللّغة العربية.	القصائد العربية الحديثة.	تمكن الطّالب من فهم وترجمة القصائد العربية إلى التّركية.	أن يكون للطالب معرفة حول قواعد اللّغة العربية.

الكتب المسخدمة : الكتب التي تحتوي على قصائد الشعر الحديث.

[1] برنامج جامعة إسطنبول، ص 39.

[2] برنامج جامعة اسطنبول، ص67.

*مخرجات التعلم : وهي نتاجات النّظام آلنهائية التي تمخضت عنها معالجة المدخلات وتطويرها وتعد المخرجات مؤشر لنجاح أو فشل النظام، وكل نظام يحتاج لوحدات قياس يحدد بها مدى تحقيق الأهداف.

الأستاذ : عبد الله كزليك.

الإميل : Abdullahkizilick@yahoo.com

المقياس : شعر قديم.ثانوي[1]

الأهداف والغايات	محتويات الدورة	مخرجات التعلم	مدخلات التعلم
يجعل الطلاب يفهمون ويترجمون القصائد العربية الكلاسيكية إلى التّركية.	معرفة الشعراء الكلاسيكيين.	يتمكن الطّالب من فهم وترجمة القصائد العربية الكلاسيكية إلى التّركية.	معرفة الطّالب بقواعد اللّغة العربية.

الكتب المستخدمة: الكتب التي تحتوي على قواعد الشعر القديم.

قراءة المعلقات.

الأستاذ: حسين يازجي.

الإميل: Hazic61@hotmail.com

المقياس: أدب حديث.ثانوي[2]

الأهداف والغايات	محتويات الدورة	مخرجات التعلم	مدخلات التعلم
يكتسب الطلاب القدرة على ترجمة القصص والروايات والنّصوص المعاصرة من العربية إلى التّركية.	التّعرف على القصص والروايات الحديثة.	تمكن الطّالب من ترجمة النصوص العربية الحديثة إلى التّركية في مختلف المستويات.	معرفةقواعد اللّغة العربية الأساسية.

الكتب المستخدمة: حسين يازجي، يساركوشكاك، عبد الله كيزلك: النصوص الحديثة باللّغة العربية، إسطنبول 2000.

إسماعيل غولر، حسين غنداي: قراءات النص العربي الحديث، إسطنبول 2002.

[1] برنامج جامعة إسطنبول،ص39.

[2] برنامج جامعة إسطنبول، ص5.

إمير الله إيسلر، موسى يلدر : النصوص العربية الحديثة والتحليل، إسطنبول 2005.

الأستاذ: حسين يازجي.

الإميل: Hazic61@hotmail.com

المقياس: العربية والصحافة.إلزامي[1]

الأهداف والغايات	محتويات الدورة	مخرجات التعلم	مدخلات التعلم
جعل الطّلاب يكتسبون القدرة على ترجمة نصوص الصحف من العربية إلى التّركية.	معرفة النّصوص المعاصرة أو الحالية من الصّحف العربية.	تمكن الطّالب من ترجمة النّصوص الّصحفية على مستويات مختلفة من العربية إلى التّركية.	معرفة جيدة بقواعد اللّغة العربية والتّركية والتّعرف على لغة الصّحافة.

الكتب المستخدمة :

عباس أحمد التونسي، نعمان نائل الفاروقي: العربية والإعلام، القاهرة 1989.

سردار موتسالي: الصّحافة العربية، إسطنبول 2000.

أيسار كوناك، عبد الله كيزلك: النّصوص الحديثة باللّغة العربية، إسطنبول 2000.

مختارات من الصّحف العربية مثل: الأهرام، الشّرق الأوسط، وغيرها من المجلات.

الأستاذ : زلفكار تيكار.

الإميل : Zulfikar.tucar@gmail.com

المقياس : تاريخ الثقافة العربية.

الأهداف والغايات	محتويات الدورة	مخرجات التعلم	مدخلات التعلم
الثّقافة العربية.	مراحل وخصائص الثّقافة العربية بشكل عام.	تعرف الطّالب على الثّقافة العربية.	يجب على الطّالب معرفة التّاريخ والجغرافيا بالعربية بشكل عام.

الكتب المستخدمة:

نهاد محمد جيتين: (موسوعة) مؤسسة الإسلام الدينية في تركيا، موضوع العرب.

[1] برنامج جامعة إسطنبول، ص7.

الأستاذ: يزلفك تيكار.

الإميل: Zulfikar.tucar@gmail.com

المقياس: تاريخ الثّقافة العربية.اختياري[1]

الأهداف والغايات	محتويات الدورة	مخرجات التعلم	مدخلات التعلم
تعريف الطّلاب بتاريخ اللّغة العربية.	الإطلاع على أصل اللّغة العربية وتطويرها ومراحلها.	سيتمكن الطّالب من معرفة تاريخ اللّغة العربية.	يجب أن يكون لدى الطّالب معرفة.

الكتب المستخدمة:

نهاد محمد جيتين : (موسوعة مؤسسة الإسلام الدينية في تركيا)، موضوع العربية.

الأستاذ : عبد الله كيزلك.

الإميل : .Abdullahkizilick@yahoo.com

المقياس : المحادثة بالعربية.[2]

الأهداف والغايات	محتويات الدورة	مخرجات التعلم	مدخلات التعلم
القدرة على التّحدث بالعربية.	إجراء بعض الحوارات في الفصل بعد قراءة النّصوص.	يتمكن الطّالب من التّحدث وفهم المحادثات من خلال الاستماع لنصوص المحادثة على CD.	معرفة سابقة بقواعد اللّغة العربية.
التّعرف على قواعد اللّغة من خلال النّصوص العربية.	استخدام القواعد الرئيسية التي يتم اختيارها من كتب القواعد العربية وترجمتها	يتمكن الطّالب من التّحدث وفهم المحادثات من خلال الاستماع لنصوص	معرفة سابقة بقواعد اللّغة العربية.

[1] برنامج حامعة إسطنبول ،ص79.

[2] المحادثة بالعربية : يدرس على مدار أربع سنوات.

	إلى التّركية.	المحادثة على CD.	
فهم الطّلاب وقدرتهم على التّحدث.	حوارات حول الحياة العملية والاجتماعية.	تمكن الطلاب من التّحدث في المستوى المتوسط.	يجب على الطّالب التّحدث وفهم المستوى الابتدائي.
جعل الطلاب يكتسبون القدرة على إجراء المحادثة.	التّعرف على موضوعات الحياة العملية والتي يتم اختيارها من مصادر مختلفة.	تمكن الطلاب من التّحدث عن الموضوعات العملية في المستوى المتّقدم	يجب على الطّالب التّحدث بالعربية على المستوى المتوسط.

الكتب المستخدمة:

ناصف مصطفى عبد العزيز : العربية حياتنا، إسطنبول المجلد 1 تونس بورقيبة مدرسة اللغات بتونس.

إسلام يسري علي: مع قرص مضغوط تفاعلي المحادثات اليومية العربية إسطنبول 2006.

حسين يازجي وأيسار كوجاك: محادثة باللّغة العربية مع النطق، مكتبة دنيز إسطنبول 2000.

الكتب المختلفة التي ستكون مفيدة لتكوين الدروس والمحادثة.

الأستاذ: مسار كوجاك.

الإميل: agasar kocak@hotmail.com

المقياس :التأليف بالعربية. إلزامي[1]

الأهداف والغايات	محتويات الدورة	مخرجات التعلم	مدخلات التعلم
جعل الطلاب يكتسبون القدرة على تكوين نص.	الموضوعات الفعلية التي يتم اختيارها من مصادر مختلفة.	تمكن الطّالب من الكتابة من المواد الفعلية في المستوى المتقدم.	كتابة اللّغة العربية في المستوى المتوسط.

الكتب المستخدمة:

[1] برنامج جامعة إسطنبول ،ص33.

نفس الكتب المذكورة سابقا.

الأستاذ : عبد الله كيزلك.

الإميل :Abdullahkizilick@yahoo.com

المقياس : تعبير كتابي.إلزامي[1]

الأهداف والغايات	محتويات الدورة	مخرجات التعلم	مدخلات التعلم
إعطاء الطّلاب فرصة للتعبير عن أفكارهم من خلال الكتابة.	التعبير بنفسه في مواضيع مختلفة مثل السيرة الذاتية، المقابلة وكتابة مقالات، وغرض هذه التدريبات القصص القصيرة والحكايات.	تمكن الطّالب من كتابة النّصوص والتركيب في المرحلة الابتدائية.	للحصول على المعرفة الأساسية حول قواعد اللّغة العربية.
يعبر الطّلاب عن أنفسهم ويتعاملون مع موضوع محدد في الكتابة.	تمارين لكتابة السّيرة الذاتية أو كتابة طلب لمؤسسة. كتابة مواضيع مختلفة مثل: التّلوث البيئي بأنواعه، التّنظيف البيئي المشاكل الاقتصادية مشاكل النّقل التّدخين، المخدرات.	تمكن الطّالب من كتابة تراكيب على المستوى المتوسط.	معرفة قواعد اللّغة العربية الإسلامية.
يعبر الطلاب عن أنفسهم ويتعاملون مع	كتابة عينات مختلفة من الرسائل مثل	تمكن الطّالب من كتابة تراكيب على المستوى	معرفة قواعد اللّغة العربية الأساسية.

[1] برنامج جامعة إسطنبول، ص 62،61،28،27.

موضوع معين كتابيا من خلال تدريبات متنوعة.	التواصل التجاري البسيط، النظافة، تقييم وقت الفراغ، الهوايات الاستئجار ومشاكل المنزل، التلفزيون الكمبيوتر والصحة.	المتوسط.	

الكتب المستخدمة:

موسى يلديز، أركان أقسار: قصص مختارة باللّغة العربية، منشورات أليف، إسطنبول 2006.

أمثلة عن الحروف العربية، منشورات كنطاس.

سمير عطار : اللّغة العربية الحديثة، الأولى والثانية، بيروت، 1988.

محمد غريب جود المرسالاتي، القاهرة، 1994.

سمير محمد أفلان ومرعي التجارة، القاهرة، 1998.

وحيد سامي: كتاب الأصالة، القاهرة، 1999.

المقياس: ترجمة من التّركية إلى العربية.إلزامي[1]

الأهداف والغايات	محتويات الدورة	مخرجات التعلم	مدخلات التعلم
القدرة على ترجمة الجمل من التّركية إلى العربية.	الأزمنة، الربط، حروف الجر وأنواع الجمل.	تمكن الطّالب من ترجمة النصوص الأساسية من التّركية إلى العربية.	المعرفة الأساسية حول الظواهر اللغوية العربية والتّركية.
القدرة على ترجمة الجمل من العربية إلى التّركية.	التّعرف على أنواع الجمل وبعض الهياكل باستخدام الأرقام والفواصل.	تمكن الطّالب من ترجمة النّصوص الأساسية من التّركية إلى العربية.	المعرفة الأساسية حول قواعد اللّغة العربية والتّركية.
القدرة على ترجمة الجمل من العربية إلى	التّعرف على أنواع الجمل والفقرات	ترجمة النّصوص من التّركية إلى العربية في	معرفة جيدة بقواعد اللّغة العربية والتّركية.

[1] برنامج جامعة إسطنبول، ص1-6.

التّركية.	وترجمات النّصوص المختلفة.	المستوى المتوسط.	
القدرة على ترجمة الجمل من التّركية إلى العربية.	التّدريبات على أنواع مختلفة من الجمل وترجمة الرسائل التّجارية والدّبلومات وبطاقات الهوية ونماذج الطّلبات والفواتير والأدلة وغيرها.	تمكن الطّالب من ترجمة النّصوص من التّركية إلى العربية للمستوى المتوسط.	معرفة جيدة بقواعد اللّغة التّركية والعربية.
تطوير أسلوب التّرجمة من التّركية إلى العربية من خلال الجمل والنّصوص القصيرة جدا.	القدرة على الربط بين أجزاء النص بحروف الجر والعطف.	القدرة على ترجمة النصوص والخطب التّركية إلى اللّغة العربية.	معرفة جيدة بقواعد اللّغة العربية والتّركية.
القدرة على الفهم والتّحدث باللّغة العربية هي الطريقة الأكثر أهمية لتعلم اللّغة.	القدرة على الربط بين أجزاء النص بحروف الجر والعطف.	القدرة على ترجمة النّصوص التّركية والكلام الوسيط إلى التّركية.	معرفة جيدة بقواعد اللّغة العربية والتّركية.

الكتب المستخدمة:

أحمد طاهر حسنين ونارىمان نائل الفروقي: في العربية، الجامعة 1994.

ميرال كورت: مؤسسة الجملة وأساليب الترجمة باللّغة العربية، إسطنبول 1997.

حسن اليازج: الإقتران باللّغة العربية، إسطنبول 1998.

حسين يازجي: Cantay Publishing، إسطنبول 1995.

أميرال إيسلر، موسى يلدز: دليل الترجمة العربية، أنقرة، 2002.

Vedi-Hkyüzو مساعدوهم باللّغة العربية: VerbModals، إسطنبول، 1996.

الأستاذ: حسين يازجي.

الإميل :Hazic61@hotmail.com

المقياس: أدب عربي إلزامي.[1]

الأهداف والغايات	محتويات الدورة	مخرجات التعلم	مدخلات التعلم
توفير معلومات عن ميلاد الأدب العربي الحديث وأنواعه وممثليه.	القصة، الرواية، الشعر الدراما، الصحافة.	قدرة الطّالب على معرفة الأدب العربي الحديث في المستوى المتوسط.	معرفة جيدة باللّغة العربية من أجل إجراء البحوث.
تزويد الطلاب والتعمق في ميلاد الأدب العربي الحديث	القصة، الرواية الشّعر،الدّراما الصّحافة.	قدرة الطّالب على معرفة الأدب العربية الحديث في المستوى المتقدم.	معرفة جيدة باللّغة العربية من أجل إجراء البحوث.

الكتب المستخدمة :

حنا الفهري: الكافي في الطريحي الأدب العربي، بيروت، 1986.

روبرت ب. كامبل: كتاب العرب المعاصرون الأوّل والثاني، بيروت، 1996.

رحمي عبد الله: الرواية المصرية الحديثة (1914 - 1944)، أنقرة، 1997.

حسن إبراهيم منيف: العربية، القاهرة، 1997.

سليم المعيس: الأدب العربي الحديث، بيروت، 1999.

حسين يازجي: القصة القصيرة في الأدب العربية الحديث، القاهرة، 2004.

[1]برنامج جامعة إسطنبول ص9-10.

الأستاذ: حسين يازجي.

المقياس: اللهجات العربية. ثانوية.[1]

الأهداف والغايات	محتويات الدورة	مخرجات التعلم	مدخلات التعلم
التّعرف على اللهجات المصرية والسّورية.	بنية قواعد اللهجات المصرية والسّورية والحوارات المختلفة.	تمكن الطّالب من معرفة وتعلم اللهجات على المستوى المتوسط.	الحصول على المعرفة حول بنية قواعد اللّغة العربية.

الكتب المستخدمة:

لا توجد كتب معتمدة.

الأستاذ: عبد الله كزلاك.

إلاميل:Abdullahkizilick@yahoo.com

المقياس : مورفولوجيا اللّغة العربية – إلزامية.[2]

الأهداف والغايات	محتويات الدورة	مخرجات التعلم	مدخلات التعلم
تقديم بنية الأفعال والأسماء وأشكال الأزمنة الخاصة باللّغة العربية.	ممارسة بنية وتعريف الأفعال والأسماء باللّغة العربية من خلال نصوص بسيطة.	معرفة متوسطة في تصريف الأسماء والأفعال واستخدامها في جمل بسيطة.	المعرفة الأولية الأبجدية البسيطة.

الكتب المستخدمة:

ملاحظات ونماذج خاصة أعدها المدرس نفسه للموضوع Tr11@hotmail.com.

نهاد محمد شيتين: النصارة المهارية (بعض النصوص المختارة)، إسطنبول، 1983.

أنتيكال من الكلاسيكيات العربية، تحتوي على نصوص تم اختيارها وتجهيزها بشكل نقدي والتي ينخفض فيها النّطق الصّوتي تدريجيا من أجل تمكين الطّالب للتعامل مع مواد نم هذا القبيل.

[1] برنامج جامعة إسطنبول ،ص17.

[2] برنامج جامعة إسطنبول، ص58.

الأستاذ: محمد أتليا.ئ

الإميل:لا يوجد

المقياس: نصوص فارسية. ثانوية[1].

الأهداف والغايات	محتويات الدورة	مخرجات التعلم	مدخلات التعلم
تزويد الطّالب بالقواعد الفارسية وفهمها.	النّصوص الفارسية.	مساعدة الطّلاب على فهم البنية الأساسية للغة الفارسية.	قواعد اللّغة الفارسية.

الكتب المستخدمة:

تحسين تكماك، اليازجي، محمد كنار: مختارات من النشر الإيراني القديم.

المقياس : أدب إيراني – ثانوية.[2]

الأهداف والغايات	محتويات الدورة	مخرجات التعلم	مدخلات التعلم
تعرف الطّالب على الشعراء والكتاب المشهورين من الصفويين.	الأدب إلايراني ما قبل الإسلام، الأدب الفارسي في عهد الظاهرين الغطاريس، السمان، الغونويين، السلاجقة، المغول.	معرفة الطّالب بالأدب الفارسي.	قواعد اللّغة الفارسية.

[1] برنامج جامعة إسطنبول، ص23.

[2] برنامج جامعة إسطنبول، ص26.

الأستاذ: جولر نوهولو.

الإميل: لا يوجد.

المقياس: اللّغة الفارسية. ثانوية.[1]

الأهداف والغايات	محتويات الدورة	مخرجات التعلم	مدخلات التعلم
إدخال اللّغة الفارسية في المستوى المتوسط.	قواعد اللّغة الفارسية، نصوص الترجمة والمحادثة.	تمكن الطلاب من ترجمة اللّغة الفارسية والتحدث في المستوى المتوسط.	/

الكتب المستحدمة: لا توجد كتب معتمدة.

الأستاذ: لا يوجد.

المقياس: اللّغة العبرية – ثانوية.[2]

الأهداف والغايات	محتويات الدورة	مخرجات التعلم	مدخلات التعلم
إدخال اللّغة العبرية وتمكين الطلاب من ترجمة النصوص من العبرية إلى التّركية.	قواعد اللّغة العبرية،نصوص الترجمة والمحادثة.	تمكن الطّالب من ترجمة اللّغة العبرية والتحدث في المستوى المتوسط.	/

الكتب المستخدمة: لا توجد كتب معتمدة.

المقياس: لغة إلاردو. ثانوية.[3]

الأهداف والغايات	محتويات الدورة	مخرجات التعلم	مدخلات التعلم
إدخال الأردية في	قواعد اللّغة الأردية	قدرة الطّالب على	/

[1] برنامج جامعة إسطنبول ،ص21.

[2] برنامج جامعة إسطنبول ،ص18.

[3] برنامج جامعة إسطنبول ،ص19.

المستوى المتوسط.	والتّرجمة والمحادثات.	التّرجمة.	

الكتب المسخدمة: لا توجد كتب معتمدة.

6.4.تحليل برنامج جامعة إسطنبول:

عدد الساعات الدراسية:

بلغ عدد ساعات تدريس اللّغة العربية في جامعة إسطنبول للسّنة الأولى حوالي إحدى عشر ساعة إذ يتراوح عدد ساعات اليوم ثلاث ساعات، والسّنة الثانية حوالي سبع عشرة ساعة في الأسبوع وفي اليوم ثلاث حصص بمعدل أربع ساعات ونصف، وبالنّسبة للسّنة الثالثة بلغ عدد السّاعات ثمانية عشر ساعة في الأسبوع، وفي اليوم حوالي ست ساعات، أمّا السّنة الرابعة تتراوح عدد السّاعات في الأسبوع ثمانية عشر ساعة وفي اليوم حوالي ست ساعات.

المحادثة باللّغة العربية: يُدرّس هذا المقياس لمدة أربع سنوات بمعدل حصة كل أسبوع، وهي نسبة قليلة لأنّ مهارة الاستماع والتّحدث تمثّل نصف مهارات اللّغة العربية.

مناهج تدريس المحادثة: تنوعت مناهج تدريس المحادثة بين التّوظيف الكتب وتّأليف كتب خاصة باحتياجيات الطلبة، حيث توظف المجلد الثالث من كتاب " العربية هي الحياة "، كما قام مجموعة من الأساتذة بتأليف محتوى خاص بطلابهم مثل كتاب المحادثة باللّغة العربية مع النطق لـ (**حسن اليازجي**) و(**يسار كواك**) وقرص مضغوط لـ (**إسلام يسري**) المحادثات بالعربية.

تحليل نصوص قديمة: يدرّس لمدة سنتين لغرض فهم النصوص القديمة والتّعرف على اللّغة وأناقتها،لكن يدرس بنفس الأهداف ونفس المحتويات ولا يوجد فيه تدرج أو انتقال من السهل إلى الصعب.

مناهج تدريس تحليل نصوص قديمة: لا يوجد كتب يعتمدون عليها، بل تعتمد على مجهود الأستاذ الخاص.

نصوص عربية حديثة: يدرس لمدة سنتين لغرض التّعرف على الكتابات الحديثة والمعاصرة وترجمتها إلى اللّغة التّركية بمعدل ساعة ونصف في الأسبوع لمدة سنتين، ويدرّس بنفس الأهداف والغايات وبالمحتويات نفسها.

مناهج تدريس نصوص عربية حديثة: المناهج المعتمدة في تدريس هذا المقياس أُلِّفت من طرف أساتذة تركيين مثل كتاب "النّصوص الحديثة باللّغة العربية" لحسن اليازجي وعبد الله كيزليك وأيسار كوشاك.

اللّغة العربية والصحافة: تدرّس لمدة سنتين لغرض التعرف على لغة الصحافة، وتدرّس بنفس الأهداف والغايات والمحتوى، إلاّ مخرجات التعلم تتدرج من المستوى الابتدائي إلى المحتوى المتوسط إلى المستوى المتقدم.

مناهج تدريس اللّغة العربية وإلاعلام : تختلف مناهج تدريس اللّغة العربية والإعلام بين اجتهاد الأساتذة والتوظيف، حيث توظف كتاب "عباس أحمد التونسي" العربية والإعلام ومختارات من الصّحف العربية مثل الأهرام، واجتهاد الأساتذة كل من "حسن اليازجي، أيسار كوشاك، عبد الله كيزليك، النّصوص الحديثة باللّغة العربية.

تعبير كتابي: يدرّس لمدة سنتين، غايته قدرة الطّلاب على التّواصل في جميع المواضيع، ولكل سداسي أو فصل أهداف ومحتويات خاصة به ومخرجات التعلم تتدرّج من المستوى الابتدائي إلى المستوى المتقدم.

منهاج التعبير الكتابي: يعتمد على كتب "محمود محمد مصطفى" وعلى قصص مختارة باللّغة العربية،اللّغة العربية الحديثة الأولى والثانية، وكتاب الأصالة لـ "وحيد سامي".

التّرجمة العربية: يدرّس لمدة ثلاث سنوات، هدفه قدرة الطّالب على ترجمة النصوص التّركية إلى العربية، أما المحتويات تتدرّج بالتعرف على الأزمنة وأنواع الجمل وحروف الربط، كحروف الجرّ والعطف واستخدام الفقرات ثم كتابة الفقرات وترجمة النّصوص المختلفة، وتتمثل مخرجات التعلم في ترجمة النّصوص والخطب والمقالات الصحفية بلغة سليمة إلى اللّغة التّركية.

مناهج الترجمة التّركية: تعتمد على الكتب المؤلفة في تركيا لـ (**حسن اليازجي**) الاقتران باللّغة لـ (**موسى يلذير**) دليل التّرجمة العربية.

تطبيقات لغوية:تدرس لسنة ونصف بمعدل ثلاثة فصول، غايتها التعرف غلى الظواهر اللغوية للنصوص البسيطة، ومحتواها المعرفي يتمثل في قراءة النصوص البسيطة لاكتساب اللّغة العربية والتّدرب على استعمال القواعد.

مناهج تطبيقات لغوية: تعتمد على مجهودات الأستاذ، والمقاييس المتبقية تدرس لمدة سنة واحدة ما يعادل فصلين، فنجدها بنفس الأهداف والغايات وبنفس المحتوى المعرفي وبنفس مخرجات التعلم،أمّا مناهجها تعتمد على تأليف الكتب من طرف أساتذة تركيين وعلى مجهودات أستاذ المقياس، إلّا في الشّعر تعتمد على الكتب العربية.

قواعد اللّغة العربية: غايتها تعليم قواعد اللّغة من كتب القواعد.

تاريخ اللّغة العربية: هدفه التّعريف بتاريخ اللّغة العربية.

تاريخ ثقافة اللّغة العربية: غايته التّعرف على ثقافة العرب.

قواعد النصوص: هدفه التّعرف على القواعد الرئيسية للنصوص العربية.

تركيب وتكوين نص: هدفه قدرة الطّالب على تكوين نص.

أدب عربي: غايته معرفة ميلاد الأدب العربي الحديث وأنواعه الأدبية وممثليه.

مورفولوجيا اللّغة: الهدف من هذا المقياس التعرف على بنية الأفعال والأسماء وأشكال الأزمنة الخاصة باللّغة العربية.

شعر قديم (كلاسيكي): الهدف من هذا المقياس فهم القصائد العربية القديمة وترجمتها إلى اللّغة التّركية.

شعر حديث: الغرض من المقياس فهم القصائد الحديثة وترجمتها إلى اللّغة التّركية.

المعجم العربي: الهدف من هذه الدورة حسن استعمال القواميس العربية واستخدامها في شرح الكلمات لتقوية الرصيد اللغوي.

تدريبات قواعد اللّغة العربية: الغاية من هذه الدورة تحليل النصوص وتطبيق القواعد عليها.

أدب عربي قديم: تعليم الطلاب الأدب العربي القديم (العصر الإسلامي والأموي).

بناء الجملة العربية: تعليم أساسيات اللّغة العربية كالحروف الأبجدية والأسماء والأفعال وحروف الجر وبنية الكلمات العربية وأنواع الجمل.

نصوص عربية: هدف هذه الدورة قراءة وفهم النصوص وتعلم تقنيات ترجمتها إلى التّركية.

الترجمة التّركية العربية: لتعليم تقنيات الترجمة والقدرة على قراءة النصوص وفهمها واستثمارها.

أزمنة اللّغة العربية: تمكين الطلاب استخدام الأزمنة وحسن استعمالها.

التجارة بالعربية: تمكين الطلاب من كتابة الرسائل التجارية والتواصل مع السياح.

اللّغة الفارسية: إدخال اللّغة الفارسية وترجمة نصوصها.

قواعد الفارسية: تمكين الطلاب من فهم القواعد الفارسية.

اللّغة العبرية: تمكين الطلاب من ترجمة اللّغة العبرية إلى اللّغة التّركية.

اللّغة إلاردية (لغة إلاوردو): لمعرفة لغة الأوردو وقواعدها والتحدث بها.

اللهجات العربية المعاصرة : التّعرف على اللهجات المصرية والسّورية.

تطبيقات عربية: لتعليم الطلاب استخدام حروف الربط والجر بين الجمل والفقرات.

5.إسقاط البرنامج على المنهج الأروبي

1.5.تحليل برنامج جامعة إسطنبول

يحتوي برنامج جامعة إسطنبول على مجموعة من المواد الدراسية المختلفة والمتنوعة ومنها ما هو إجباري ومنها ما هو اختياري، فمعظم المقاييس تدور حول اللّغة وعلومها وليست عن مهاراتها الأربع ما عدا مهارتي النّحو والمحادثة على أساس أن الطلبة درسوا أبجديات اللّغة ومهاراتها في السّنة التّحضيرية،والسّنة التّحضيرية غير كافية للإلمام بقضايا اللّغة العربية، لقول **(عمر إيدن)** نائب العميد السّابق لكلية الإلهيات بجامعة إسطنبول ": إنّ التعليم الأمثل للغة مرهون بضرورة تحديد المناهج وفق المقاصد"وضرب مثلا إلى المنهجية المتبعة في جامعة إسطنبول بأن:"الهدف من السنة التحضيرية المقررة على الطّالب بكلية الإلهيات هو محاولة إفادة الطّالب بمهارات تمكنه من استغلال النص العربية والمصادر الأصلية في اختصاصه، ولأجل ذلك ينبغي أن تكون المنهجية مستوعبة لهذا الغرض في تقنيات اللّغة الأربع التي تعتمد عليها العملية التّعليمية"[1]، وعليه يجب إعداد مناهج ورامج تقوم على أسس ومعايير منظمة وفق عناصر محددة، ويرتبط محتواها بالأهداف المحددة، لأنّ المنهاج ليس مقرر دراسي بل منطلق لاكتساب مجموع المعارف والكفايات، والمنهج المتبع في جامعة إسطنبول لا يزال بعيدا مقارنة بتعليم اللغات الأجنبية، لقول **(إبراهيم شعبان)**: "معظم الكتب مازالت بعيدة جدا على

[1] محمود بن راس: تعليم اللّغة العربية في تركيا الواقع والمأمول، أبحاث المؤتمر السنوي العاشر، معهد ابن سينا، 2016.

مستوى الكتب التّعليمية الأخرى التي تستخدم في تعليم لغات أخرى معظمها لا تحتوي على الأسس العلمية اللازمة في تعليم العربية للطلاب الأتراك"[1] ولهذا يجب العناية بالمنهاج وأن يكون دعم للأهداف المرسومة مع مراعاة حاجيات الطلاب، كالأسس الاجتماعية للمتعلمين الغير النّاطقين بالعربية، لأنها تعد من ثقافة المجتمع، فهي عوامل حاسمة في بناء المنهج.

1.1.5.من حيث الأهداف المسطّرة: لكل منهاج أهداف محددة وجامعة اسطنبول لها أهداف مسطرة فنجد بعض المقاييس فيها الحس الديني كمقياس تاريخ اللّغة ومقياس تاريخ ثقافة اللّغة، هذه المقاييس لها ميزة إسلامية لأنها تحتوي على بعض الآيات القرآنية والأحاديث النّبوية الشّريفة، كما نجد الهدف الثّقافي من خلال اعتمادهم على الكتب العربية التي توظف الكلمة والأمثال العربية، إضافة إلى ذلك بعض اللوحات من جمال الخط العربي والتّعرف على الأسماء العربية الأصيلة من خلال قراءة النّصوص القديمة وتجسيد الهدف الطبي من خلال مقياس الصحة العربية والتّعرف على مصطلحات الطب باللّغة العربية والهدف الاقتصادي والسياسي من خلال مقياس التجارة بالعربية، والهدف الأساسي من خلال تعليم مفردات السياحة والتواصل بهم.

تعدّدت أهداف تعليم اللّغة العربية في تركيا عامة وفي جامعات إسطنبول خاصة، كما تنوعت أهداف برنامج جامعة إسطنبول بين أهداف دينية وثقافية وسياسية واقتصادية وتعليمية.

أ.الهدف الديني: وهو الهدف الرئيسي في الوقت الراهن، لأنّ الرئيس **(أردوغان)** يعمل جاهدا على نشر تعاليم الإسلام واللجوء إلى تشريع القوانين إلى التشريع الإسلامي، ومثال على ذلك تحريمه التّدخين، فهم يحتاجون إلى تعلمها لأداء الشرائع الدينية، فالأتراك يعتبرون تعليم اللّغة العربية يندرج تحت التّعليم الدّيني وليس تعليم اللغات،[2] ولهذا للغة العربية مكانة عالية في مجتمعهم.

ب.الهدف الاقتصادي والسياسي: إقبال العرب على تركيا وتسهيل معاملات التأشيرة أدى إلى خلق فرص العمل، فأصبحت الشركات تضع شرط اللّغة العربية لمن يريد التوظيف[3]، وشركات أخرى تعلّم

[1] إبراهيم شعبان، مقابلة شخصية في مكتبه بجامعة إسطنبول 21-11-2018، في الساعة 10:30

[2] محمد سليم : لماذا يتعلم الأتراك اللّغة العربية، المؤتمر الدولي الرابع للغة العربية لدى المجلس الدولي للغة العربية، ط 1، 2015، ص 193.

[3] أحمد نواف وآخرون :، دليل تطبيقي لمعلم اللّغة العربية للناطقين بغيرها تجارب في الميدان، مرجع سبق ذكره، ص12.

موظفيها اللّغة العربية بإرسالهم إلى مؤسّسات تختص بتعليم اللّغة العربية، إضافة إلى ترجمة النصوص السياسية وفهمها، والاتفاقيات والمحادثات إلى اللّغة العربية.

ج.هدف طبي وصحي: يعيش في تركيا أكثر من ثلاثة ملايين من أبناء الجالية العربية[1]، فهم يحتاجون إلى الرعاية الصحية في المراكز الصحيّة، فحُتّم على المستعملين في مجال الصحة تعلم اللّغة للتواصل مع الجالية العربية، زيادة إلى ذلك أصبحت تركيا من المقاصد المهمة للسياحة.

د.هدف سياحي: تزايد عدد السياح العرب في تركيا على مدار السنة والتعرف على مناطقها الأثرية،وهذا يتطلب لغة التواصل بين الطرفين.

هـ.هدف اجتماعي :أتاحت اللّغة العربية للناطقين بها فرص عمل، ومثال على ذلك خريجو أقسام اللّغة العربية في الجامعات التّركية مجالا وحبا للعمل في ثانويات الأئمة والخطباء[2]، وأيضا في الكليات ومكاتب الترجمة والسّياحة ودار البلدية، الوثائق والمستشفيات، وأيضا في المجال التّجاري ممّا زاد حب اللّغة العربية للمواطن التركي والتواصل بها واستعمالها في حياته اليومية كالبيع والشراء.

2.1.5. المحتوى المعرفي: يعرّفه محمد الخوالدة :" مجموع الإجراءات التّربوية والحقائق والمعلومات التي يرجى تزويد الطلاب بها، وكذلك الاتجاهات والقيم التي يراد تنميتها عندهم، وأخيرا المهارات الحركية التي يراد إكسابهم إياها بهدف تحقيق النمو الشامل والمتكامل لهم في ضوء الأهداف المقرّرة في المنهج"[3]، وعليه المحتوى هو المادة المعرفية وما تحتويه من معلومات ومهارات قصد تحقيق النمو الشامل والمتكامل، فالمحتوى المعرفي للمواد الدراسية له بعد وظيفي.

ويتجلى ذلك في الحرص على التنويع في المواضيع، كالسياحة والتجارة والثقافة والتعليم والسكن والصحة وغيرها من المواضيع، كما تبتعد عن التلقين حيث تجعل الطّالب محور العملية والتفاعل مع اللّغة من خلال ترجمة نصوص المحادثة، دراسة تاريخ اللّغة عبر العصور لأن "التفاعل مع اللّغة واكتساب الثقافة الإسلامية والاتصال بها يشكل أكثر عمقا وتنوعا وتذوق اللّغة والاستمتاع بها،وهو من خلال ذلك يطّلع على بيئة وخصائص المجتمع العربية ويتخطى مرحلة تعلم اللّغة إلى مرحلة

[1] المرجع نفسه، ص 13.

[2] أحمد حسن محمد علي: تعليم اللّغة العربية في تركيا، تحدياته وآفاقهhttps//www.new-educ.com موقع تعليم جديد 12-01-2019، في الساعة 21:30.

[3] محمد محمود الخوالدة: أسس بناء المناهج التربوية وتصحيح الكتاب التعليمي، ط1 ن إلاردن، دار الميسرة، 2004، ص 305.

التفاعل الوجداني، وهو الهدف الأسمى في تعليم اللغات"[1]، فالمنهاج هو أداة تساعد على نمو المتعلم النّاطق بغير العربية نموا متكاملا.

3.1.5.مخرجات التعلم: مخرجات التعلم في برنامج جامعة إسطنبول كانت متباينة عن بعض المقاييس أو المواد الدراسية تكون مطابقة للهدف والغايات، وفي بعض المقاييس تكون بعيدة عن الهدف المحدد،وعليه يجب رسم الهدف والتدقيق في المخرجات.

4.1.5.المحتوى التّعليمي: نركز فيه على أمرين، طريقة عرض المحتوى ومكوناته ومضامينه، فمن حيث توزيع المقاييس على السنوات كانت مرتّبة ترتيب منطقي، ونقف قاعدة التّدرج التّعرف على قضايا اللّغة وفهمها ثم دراسة أدبها كما ذكرنا سابقا، تتلاءم مع تقدم مستوى المتعلم ويصبح مستواه أكثر عمقا وتنظيما وفهما للغة.

غياب الظواهر البلاغية من البرنامج، والبلاغة جزء من عناصر اللّغة، ولها تمثلان في مهاراتها الأربع، وتأتي في قمة الهرم الممثل لمستويات تعلم العربية وهي ليست تركيب الجمل وتحقيق الدلالة،بل النظر إلى البعد الجمالي والتأثيري والاقناعي، وهذا البعد الجمالي يتحقق بالخوض في فنون البلاغة.

2.5.مقارنة معايير المنهج الأروبي على برنامج جامعة إسطنبول

أمّا إذا أسقطنا معايير المنهج الأوربي على البرنامج، نستنتج أنّه حقق بعض المبادئ منها وأغفل بعضها.

أ.مبدأ التّواصل: ونقصد به ممارسة الفعل التواصلي،[2]سواء تعلق بالممارسة التّعليمية أو بالعمل البيداغوجي.

ب.مبدأ الشّمولية: قدّم قدرا كبيرا ومتنوعا من المعارف اللغوية والمهارات والتطبيقات.

ج.التّقويم: حقق نظام التّقويم بوضع اختبارات تقيس الكفاءة اللغوية للمتعلمين في كل مستوى من المستويات.[3]

---

[1] ينظر، حسين مختار الطاهر ،تعليم اللّغة العربية ل لغير النّاطقين بها –في ضوء المناهج الحديثة ،ط1، الدار العلمية للنشر والتوزيع،2011، ص15.

[2] المرجع نفسه ،ص 16.

[3] الإطار العام لمعايير المناهج – 2017 اللّغة العربية للناطقين بغيرها.

د.السّهولة: قدم معلومات واضحة وسهلة الفهم للمتعلمين.

هـ.الحرية: لا يتقيّد بطريقة أو نظرية أو ممارسة لغوية مع إمكانية إضافة تعديلات لتناسب كل الفئات.[1]

وأغفل مبدأ الترابط: ونعني به الانسجام والتوصيف وخلوّه من الّتناقضات وتوافر علاقة منطقية بين العناصر وجزئيّاتها المتمثلة في الأهداف التّعليمية، تحديد المحتويات، اختيار المواد التّعليمية، البرامج التّعليمية وتدريسها،[2] ومناهج الدراسة والتّدريس المطبقة، التّقويم والاختبار.

المرونة: أن يكون قابلا للتطبيق على لغات مختلفة وفي بيئات مختلفة ويقبل التعديل والتّكييف.

المرجعيّة: يستند المنهج اللّغوي التّعليمي إلى نظرية لسانية تعتمد الوظيفة والمهام تحقيقا للفعل التواصلي[3]،الذي يعد مبدأ من مبادئ تعلم اللّغة الهدف.

[2] عبد العالي العامري :بناء كفايات اللّغة العربية واكتسابها لغير النّاطقين بها –الكفاية اللغوية نموذجا- بحث منشور ،المنهج التعليمي وإعداد مواد تعليم العربية للناطقين بغيرها 2016

[2] الملرجع نفسه.

[3] الإطار العام لمعايير المناهج - 2017 اللّغة العربية للناطقين بغيرها.

الفصل الرابع :عرض محتوى الإستبيان ومناقشة فرضياته (مقاربة تحليلية في ضوء إقتراح البدائل)

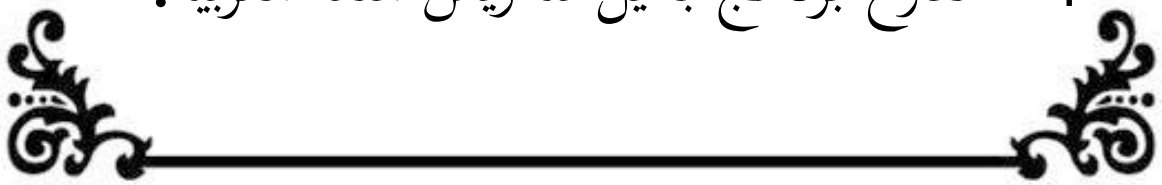
محتوى الإستبيان

1- عرض نتائج الإستبيان.

2- تحليل نتائج الإستبيان.

3- مناقشة الفرضيات

4- مقترح برنامج بديل لتدريس اللغة العربية.



1.توطئة منهجية:

الغرض من إعداد هذا الاستبيان تأكيد النتائج التي انتهت إليها الدراسة الميدانية من خلال التعرف على آراء من يعايشون العملية التّعليمية، علما أنّ هذا الاستبيان خاص بالأساتذة والطلبة،لأنّ العملية التّعليمية لها ثلاث أقطاب (معلم، متعلم، معرفة) إضافة إلى العلاقات التي يقيمها المعلمون والمتعلمون فيما بينهم، لأن التعليم ليس فيه محتوى معرفي في ذهن المتعلم بل التضامن الوظيفي لهذه الأقطاب الثلاث، فبمجرد تهميش أو إغفال قطب فإن البعد التعليمي يختفي، ولأجل ذلك عمدنا إلى تصميم استبيان يضم سبعة عشر سؤالا بالنّسبة للأستاذ، ويضم استبيان الطلبة تسعة عشر سؤال، حيث بلغ عدد الاستبيانات الموزعة على الأساتذة عشر استبيانات لأنّ معهد الآداب في جامعة إسطنبول يتكون من عشر أساتذة منهم دكاترة ومنهم معيدين، وعدد الاستبيانات الموزعة على الطلبة بلغ أربعين استبيانا استرجعنا ها كاملة.

الأستاذ إبراهيم شعبان خصّص لنا في حصته نصف ساعة لتوزيع الاستبيانات على الطلبة وملئها بالبيانات اللازمة، وكان هذا في 19نوفمبر 2018 في الساعة11:00.

1.1.المنهجية المتّبعة في تحليل الاستبيان:

إن الانطلاق من أي بحث يتطلب منهجا لمعالجته، والمنهج هو الطريق المؤدي إلى الكشف عن حقيقة العلوم بواسطة طائفة من القواعد العامة التي تتحكم في سير العقل وتحدي عملياته الفكرية حتى يصل إلى نتيجة معلومة، والمنهج هو "الدراسة الفكرية الواعية للمناهج المختلفة التي تطبق في مختلف العلوم، وليس المنهج سوى خطوات منظمة يتبعها الباحث في معالجة الموضوعات التي يقوم بدراستها إلى أن يصل إلى نتيجة"[1] موضوعية وعلمية.

و بما أنّ موضوع بحثنا هو"تعليمية اللّغة العربية للناطقين بغيرها – جامعة إسطنبول نموذجا" فقد اقتضت منا طبيعة الموضوع استخدام المنهج الوصفي التحليلي لما رحنا نعدّد النتائج المحققة في كل مرة، فقمنا في أول الأمر بقراءة كل الأجوبة الواردة في الاستبيانات، ثم العمل على تفريغ كل البيانات

[1] عامر مصباح،إعداد البحوث العلمية ، مدرسة شيكاغو، موفم للنشر ، الجزائر، 2006م، ص23.

في جداول قصد تسهيل عملية الإحصاء، وفي الأخير قمنا بعملية التّحليل الإحصائي لهذه الجداول واستخلاص النتائج العامة منها.

أ.عينة البحث:

أساتذة كلية الآداب واللّغة العربية بجامعة إسطنبول، وطلبة السنة الرابعة لأنها سنة التخرج ولها خبرة في مجال اللّغة العربية.

ب . تقنيات جمع المعلومات:

تتمثل تقنيات جمع المعلومات التي تم اختيارها لإنجاز هذه الرسالة في الاستبيان،حيث يعد هذاالأخير وسيلة لجمع البيانات المتعلقة بالإشكالية التي سوف تساعدنا على الإجابة عنها بـ (نعم) أو (لا) أو(أحيانا)، إذ على المستجوَب أن يضع علامة (X) في الخانة المناسبة، كما أدرجنا بعض الأسئلة المفتوحة التي تتطلب التحليل واقتراح البديل الذي يراه المستجوَب مناسبا للأمثلة.

جـ.أداة المعالجة الإحصائية :

وبعد جمع الأجوبة، قمنا بتحليل النتائج وذلك باستعمال الجداول وتحليلها عن طريق النسب المئوية في كل سؤال من أسئلة الاستبيان، وقد توصلنا إلى النّتيجة بعدما قمنا بتحويل تكرارات الإجابة إلى نسب مئوية على الشّكل الآتي:

$$\text{ت} \times 100 / \text{ن} = ?\ \%$$[1]

[1] ت : تكرار الإجابات.

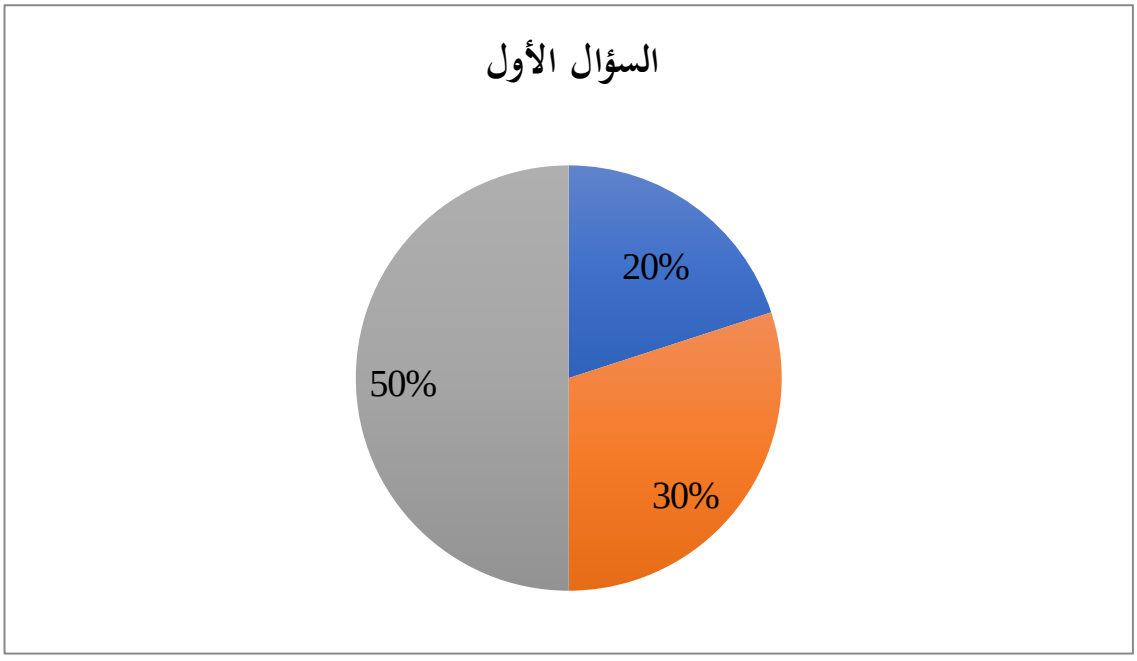
ن : أفراد العينة.

2.عرض نتائج الاستبيان.

1.2.استبانه الأستاذ.

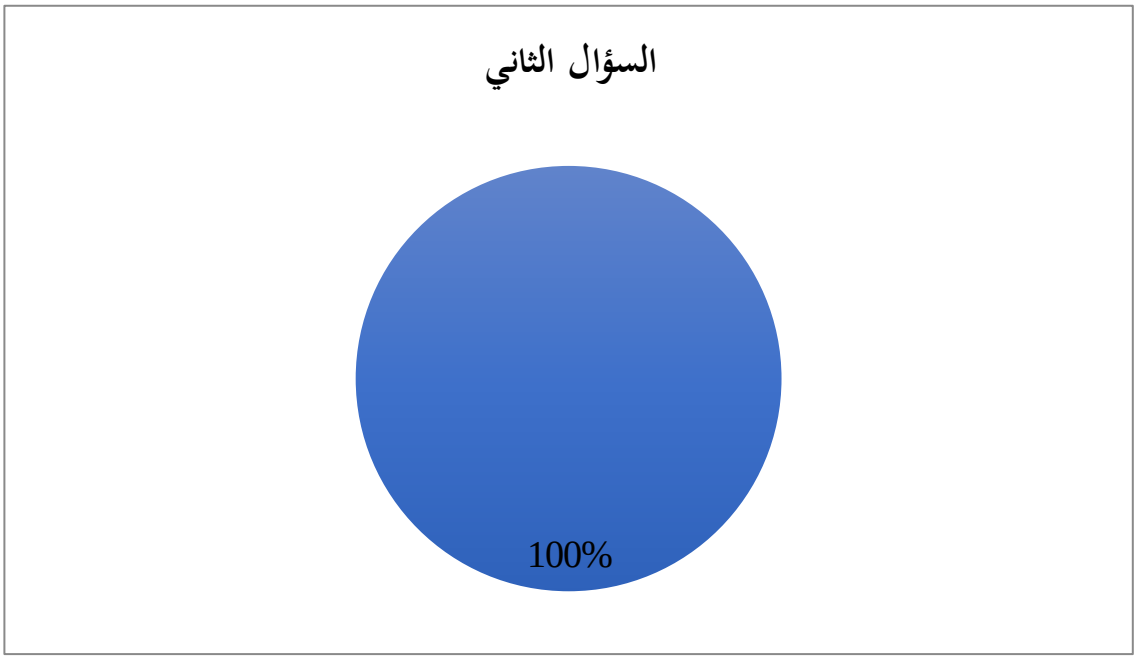
- **النتائج المتعلقة بالقسم الأول:** ما هي دوافع الطلاب للالتحاق بقسم اللّغة العربية وتعليم العربية؟.

و قد بدأنا هذا السؤال المفتاحي والذي يبيّن دوافع الطلاب للالتحاق بقسم اللّغة العربية وتعلمها، ترى نسبة 50% من الأساتذة لهم دوافع دينية وثقافية، لغرض فهم لغة القرآن وتعاليم دين الإسلامي وإدراك فرائضه وممارستها بالعربية كالآذان وشعائر الحج له تأثير قوي في تعليم اللّغة وتعلم الدين من مصدره الأصلي والتعرف على ثقافتهم في العصور الذهبية، بينما ترى نسبة 30% دوافع اقتصادية بحكم العلاقات الاقتصادية وسياسة الانفتاح على العالم التي أجرتها دولة تركيا مؤخرا وتوافد المواطنين العرب على زيارة تركيا خاصة بين دولة الجزائر ودولة تركيا،فأصبح من الضروري إتقان اللّغة العربية وإجادتها لإبرام الاتفاقيات وعقود الشراكة، وترى نسبة 20% من الأساتذة دوافع سياحية لأن تركيا أصبحت دولة تستقطب العديد من السّياح من مختلف دول الوطن العربي، والسّياح يحتاجون إلى دليل سّياحي يتكلم باللّغة العربية.



- **النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:** أي المناهج تتبعونها في تدريس اللّغة العربية، المنهج الأوربي أو المنهج الأمريكي؟

تبين الدّائرة النسبية الموالية اتفاق الأساتذة في إجاباتهم حول التدريس بالمنهج الأوربي المشترك لتعليم اللغات، لأنه يقدم الأدوات التي تساعد مؤلفي الكتب لإعدادها وتأليفها وتحضير الاختبارات وتقديم مراحل التقويم لتقييم مهارات الطلاب، كما يوجه المعلمين في عملهم وفق حاجات ودوافع المتعلمين ويحدد لهم الأهداف والمحتوى، باعتباره مرجع أساسي في أوربا في تدريس اللغات واللّغة العربية خاصة لأنه يراعي كل التغيرات التي تطرأ على احتياجات المتعلمين ومتطلباتهم حسب البيئة التي يعيشون ويتعلمون فيها.



- **النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث :** ماهي البرامج التّعليمية المعتمدة في قسمكم؟

لم نتحصل على إجابة من الأساتذة حول هذا السؤال، ونقصد بسؤالنا هل يعتمدون في برامجهم على البرنامج الأوربي أو برنامج عربي كبرنامج تعليم اللّغة العربية بالجامعات السعودية أو الجامعات الأردنية أو الجامعات الماليزية وغيرها من الجامعات التي تدرس اللّغة العربية للناطقين بغيرها، لأن لكل

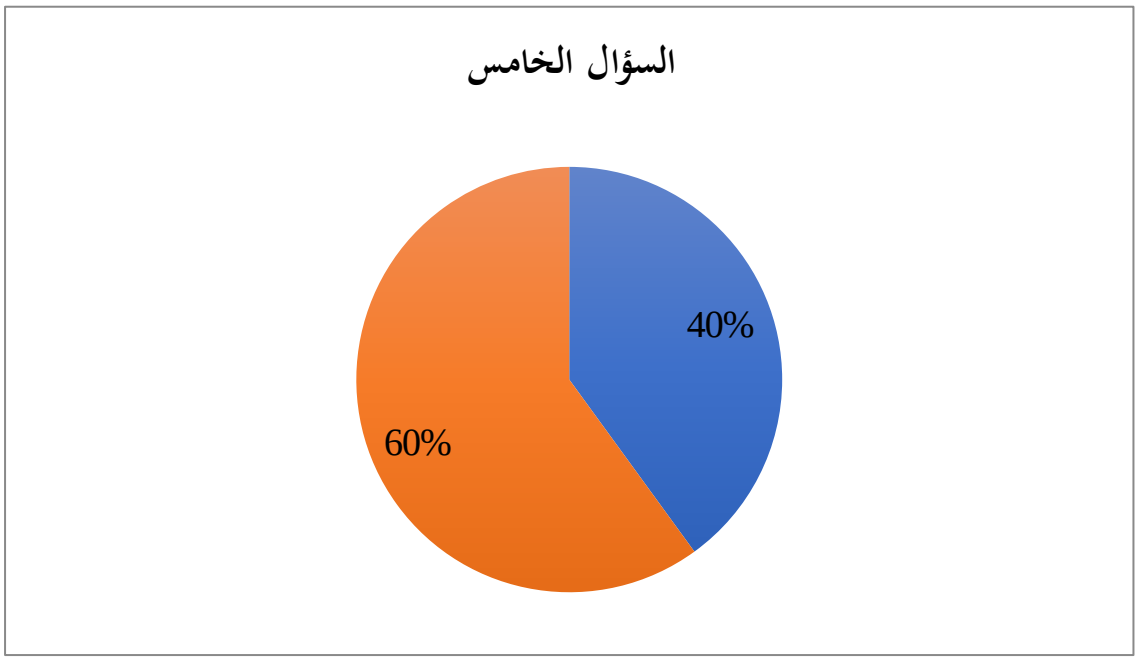
برنامج أهدافه الخاصةبه، فهناك برامج تسعى إلى دعم ونشر اللّغة والثّقافة العربية وتأكيد مكانتها محليّا وعالميّا، وهناك برامج غرضها ديني.

– **النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع** :هل هذه البرامج معدة خصّيصا لطلبتكم أم تخضع لاجتهاد الأستاذ؟

لم نحصل على إجابة لهذا السؤال، وغايتنا منه غرض هذه البرامج المعتمدة في التدريس، هل تم تصميمها لتلبية حاجيات الطلاب أم يجتهد الأستاذ ويكيّف الموقف التعليمي حسب الواقع الذي يعيشه أثناء التدريس.

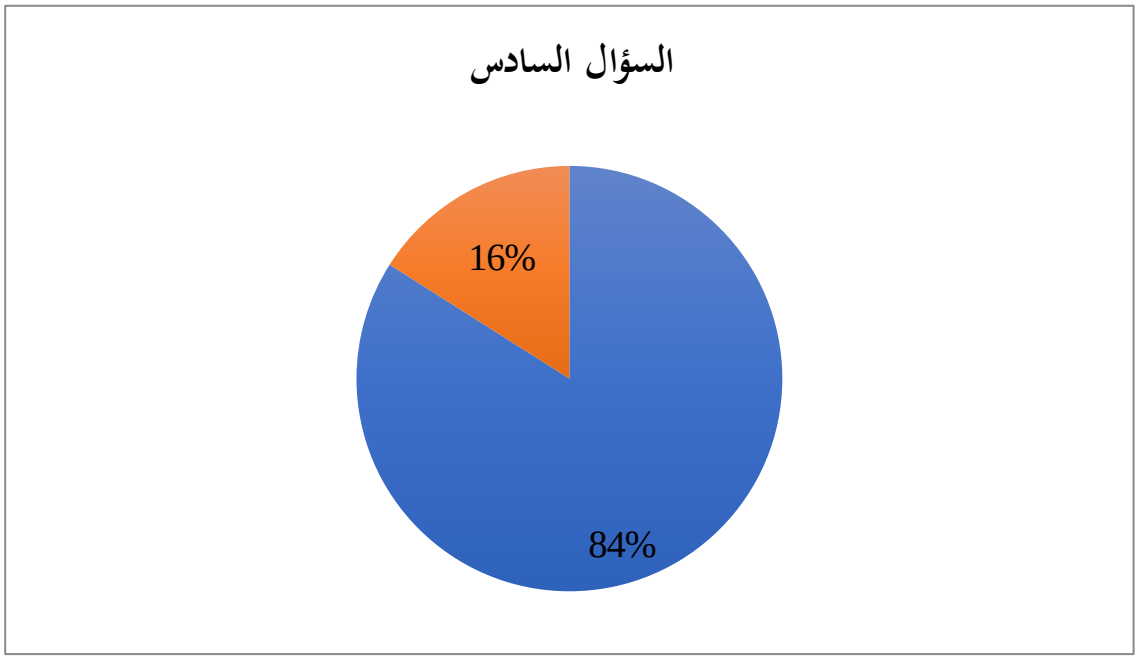
– **النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس** : ماهي المواد التي تركزون عليها في تدريس اللّغة العربية؟

و تعطينا الدائرة النسبية الموالية نسبة خوض غمار خبرة كل أستاذ في التّدريس وفي المواد التي يركز عليها في التّعليم، وكما هو ملاحظ من خلال الإجابات فإن النّسبة أكثر من 60% تركز على المحادثة والاستماع والقواعد والكتابة والمهارات الأربع لتعلم اللّغة العربية، لأنّها ضرورية لكل مثقف ولازمة على كل أستاذ يشتغل في حقل التعليم وتنمية المهارات اللغوية ينمي القدرات المعرفية والعقلية وأيضا تنوع خبرات التعلم على المستوى المعرفي والوجداني، أما النّسبة الأقل 40%فتركز تقريبا على جميع المواد المهارات الأربع إضافة إلى التّرجمة، الثّقافة، التّجارة.



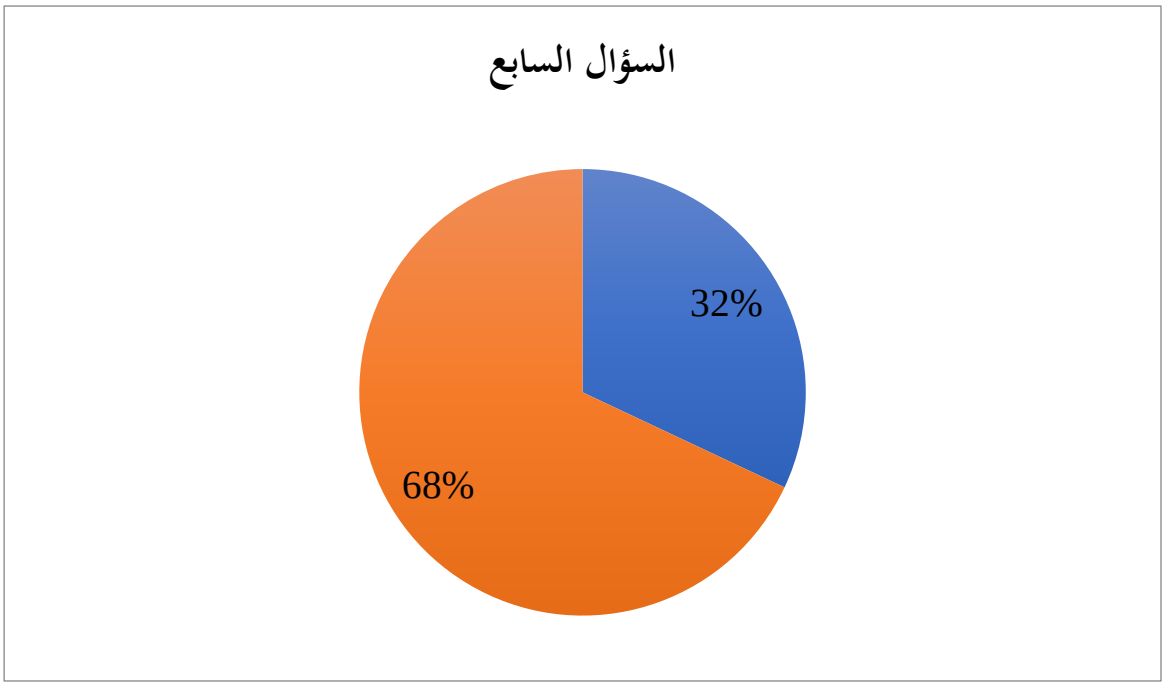
- **النتائج المتعلقة بالسؤال السادس**: أي الطرائق التي ترون أنّها أنفع وأجدى في تعليم العربية ولماذا؟

و كما هو ملاحظ في الأجوبة المدونة في الاستبيان، فإن الأغلبية الساحقة من الأساتذة أي ما نسبته 84% قالوا أنّها الطّريقة التّواصلية، لأنّها تجعل الطالب يمارس اللّغة ويتواصل بها مع زملائه خاصة العرب على شبكات التواصل الاجتماعي، لأنها تعتمد على الجانب الوظيفي ويتم ذلك من خلال المهام التي توجه للطالب وينجزها بنفسه كما تسمح له الطريقة التواصلية باستخدام اللّغة وتطبيقها وليس بوصف مكوناتها ،في حين ترى نسبة 16%بأنّ طريقة النّحو والتّرجمة والطرائق الحديثة لها أهمية في تعليم اللّغة العربية تجعله يتعرف على قضايا اللّغة العربية ويمثلها، مثلا كالقصة والمسرحية.



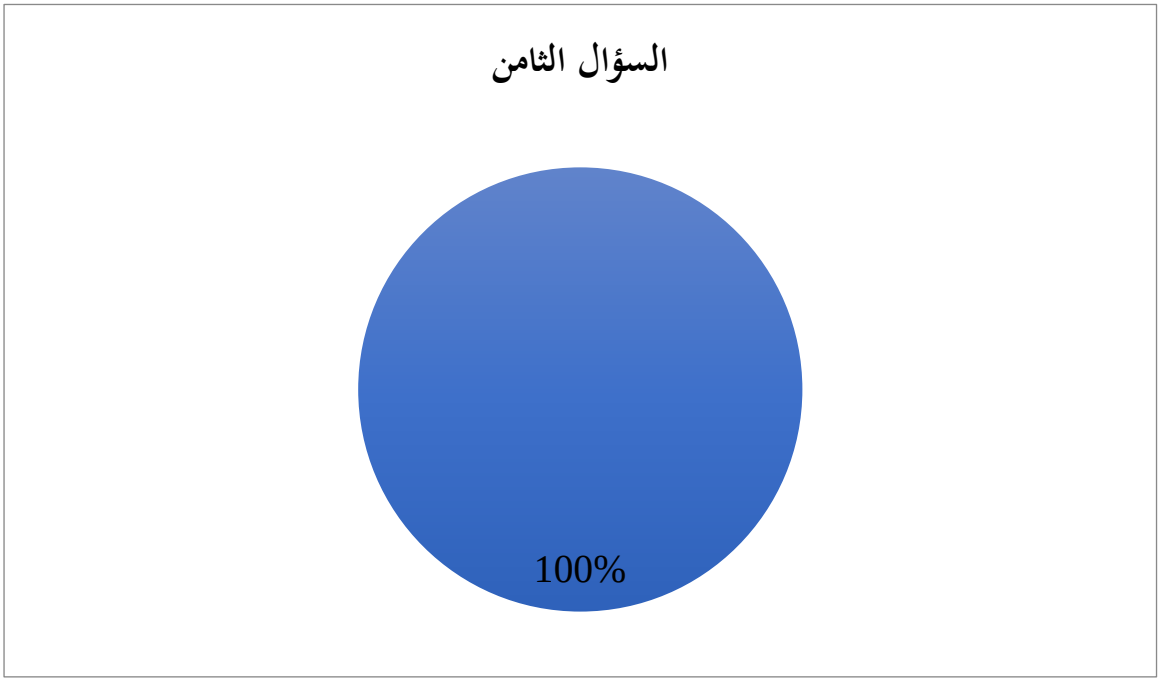
- **النتائج المتعلقة بالسؤال السابع** :هل المقاييس التي تدرسونها كافية لاكتساب اللّغة العربية؟

حسب ماهو ملاحظ من الأجوبة فإن نسبة 68% من الأساتذة قالت المقاييس غير كافية لاكتساب اللّغة، في حين أن نسبة 32%كانت إجابتها أنّها كافية وتحتوي على أهم قضايا اللّغة التي تساعد المتعلم في اكتساب اللّغة العربية.



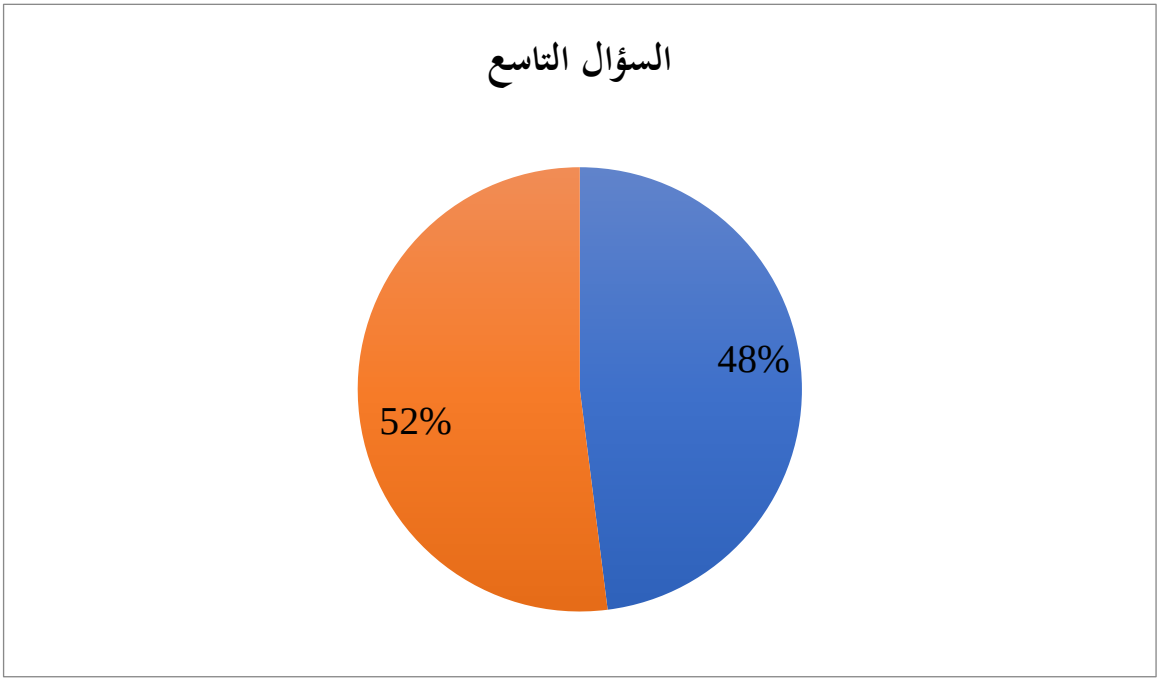
– **النتائج المتعلقة بالسؤال الثامن** :هل يمكن إعطاء الإجابة على نماذج الكتب المعتمدة لديكم؟

من خلال الإجابات المدونة على الاستبيان اتفق الأساتذة على نماذج معينة للكتب كسلسلة اللسان، القواعد المشجعة، النحو الواضح، كتاب تكلم وغيرها من المؤلفات العربية، والأستاذ له الحق في اختيار الكتاب الذي يدرس به، كما يلزمون الطلبة أيضا على استخدامه وإحضارها إلى قاعة المحاضرات.



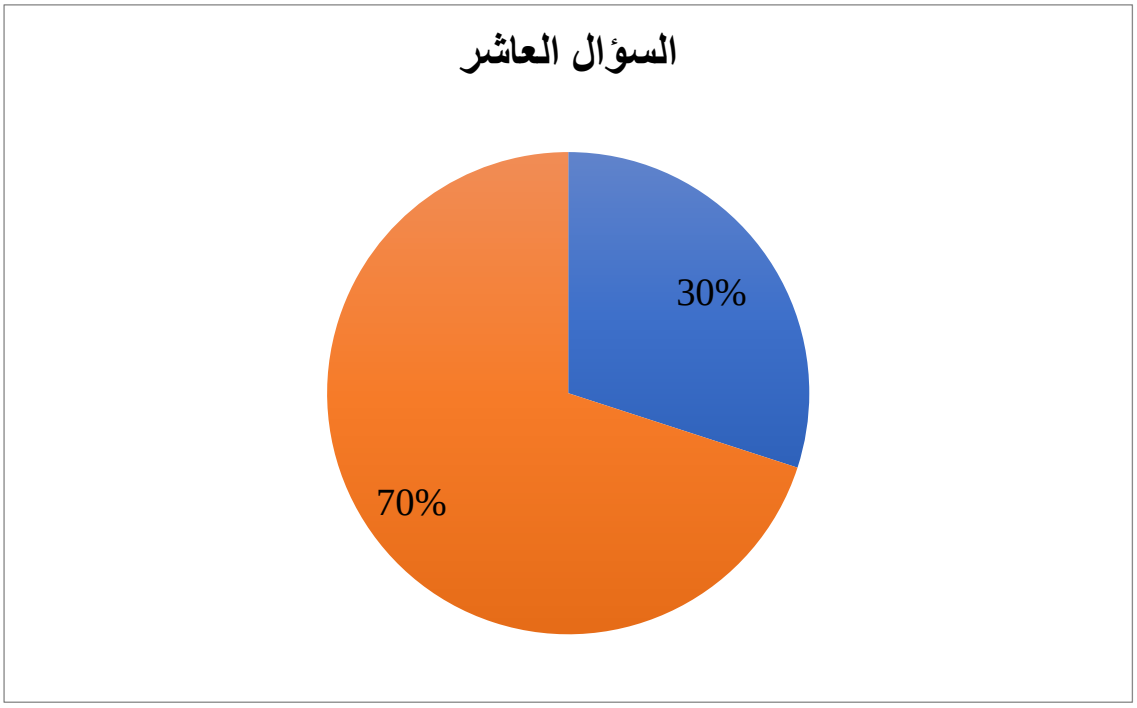
– **النتائج المتعلقة بالسؤال التاسع** :هل الموضوعات المقدّمة مناسبة للطلاب ؟

مما يلاحظ أنّ النّسب متقاربة، فالنّسبة الأكبر من الأساتذة 52% أجابت بـ"نعم" الموضوعات المقدمة للطالب مناسبة لهم من حيث مهارة المحادثة والقراءة والنّحو والكتابة، في حين قالت نسبة 48% أنها غير مناسبة لأنّها لا يتجلى أثرها في إنتاج متعلم كتابيا وشفويا.



- **نتائج المتعلقة بالسؤال العاشر:** هل عدد الساعات مناسبة لتعليم اللّغة العربية ؟

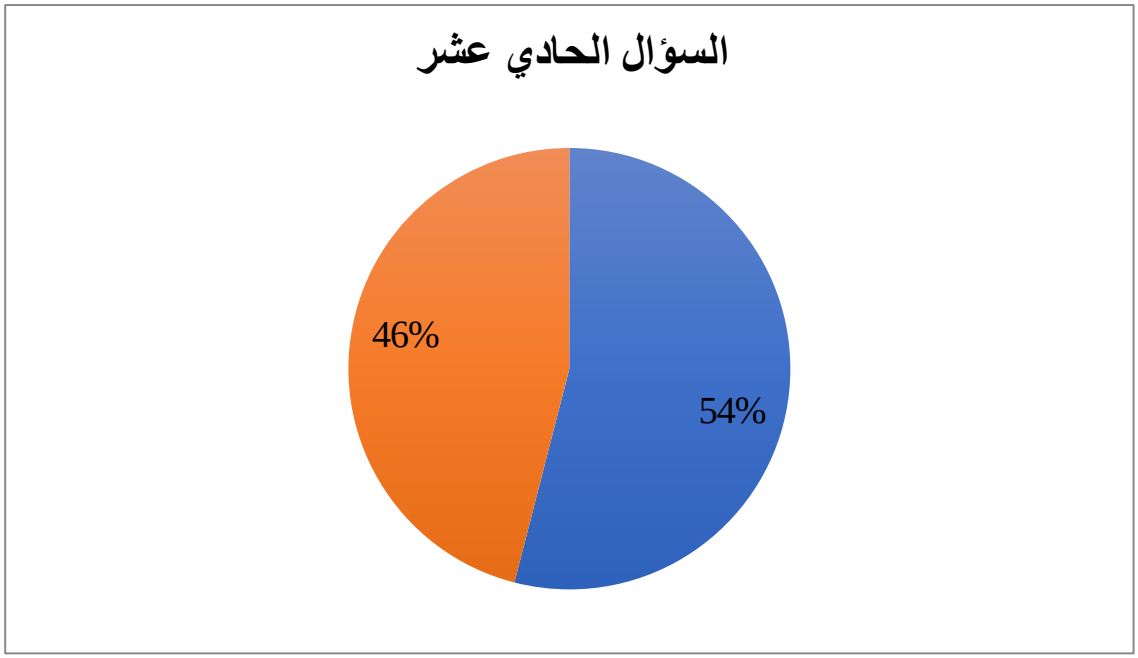
من خلال الدائرة النسبية فإن نسبة 70% من الأساتذة أجابت بـ "لا" أن عدد الساعات غير كافي وتحتاج إلى تكثيفها، بينما 30% من الأساتذة أجابت بـ "نعم" بمعنى أنها كافية ، لأنّ الطالب يدرس حوالي 24 ساعة أسبوعيا وهذا مناسب لتعليم أي لغة ثانية.



– **النتائج المتعلقة بالسؤال الحادي عشر**: هل تستخدم الوسائل التّعليمية الحديثة داخل الدرس أثناء التدريس؟

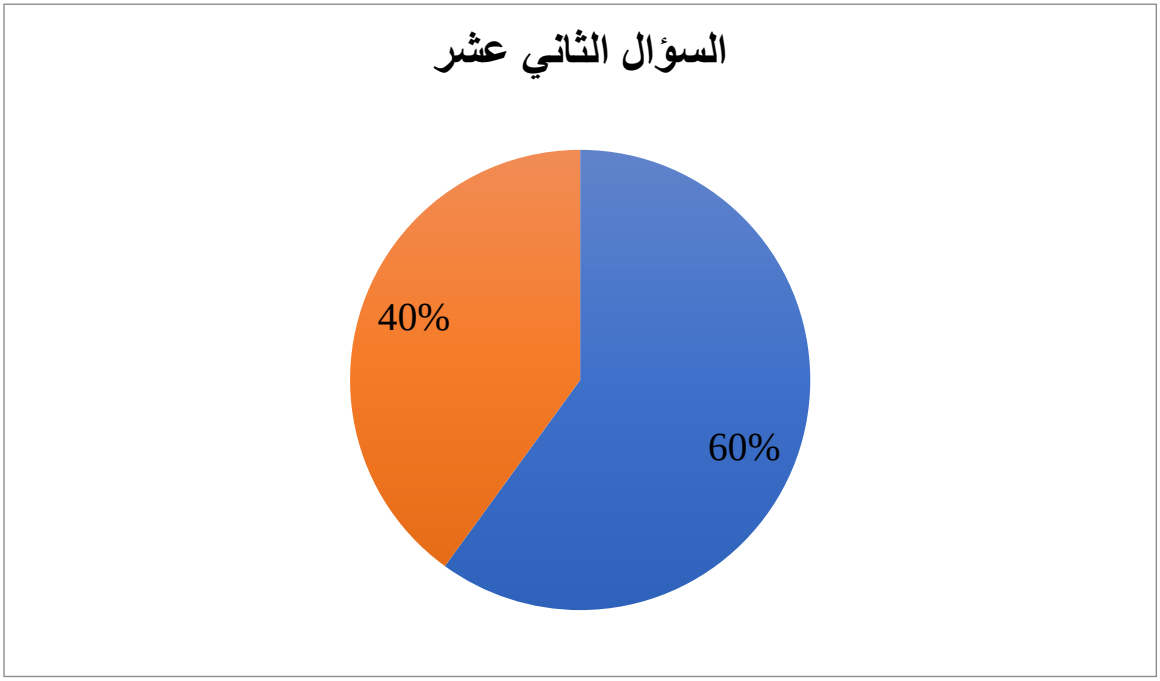
من خلال الدائرة النسبية نجد أن النسب متقاربة بين موافقة الأساتذة في استخدام الوسائل التّعليمية الحديثة في تعليم اللّغة، وحسن استخدامها بطريقة ايجابيةوفعالة وذلك بتوضيح النقاط الغامضة وتوجيه الطلاب توجيها سليما لفهم الأشياء المهمة، وذلك بنسبة 54%.

أما النسب التي أجابت بـ "لا" تستخدم الوسائل التّعليمية الحديثة داخل الدرس هي 46%،وهذه الفئة تقصد المختبرات اللغوية كتلك التي نشاهدها في تعليم اللّغة الإنجليزية لأنها ضرورية في تعليم اللّغة الثانية



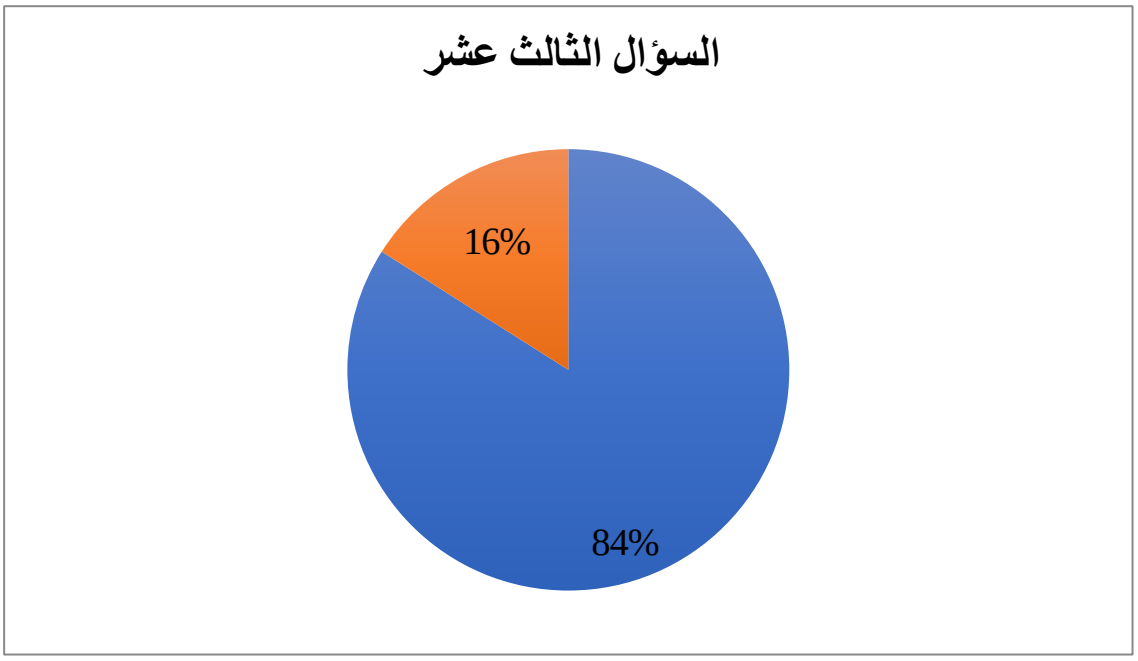
– **النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني عشر**: هل تجد صعوبة عند الطلاب أثناء التدريس ؟

تمثل الدائرة النسبية الموالية نسب صعوبة تفاعل الطلاب أثناء عملية التدريس، فقالت النّسبة الأكبر 60% من الأساتذة أنها تجد صعوبة في التفاعل مع الطلاب كالخجل في المحادثة وصعوبة القواعد العربية وكثرة المفردات والتشابه بين ألفاظ اللّغة الأم ولغة الهدف، أما بقية الأساتذة فإنّهم يجدون صعوبات أثناء التدريس أحيانا مع الطلاب بنسبة 40% ويعود ذلك إلى قلة التركيز والاهتمام باللّغة.



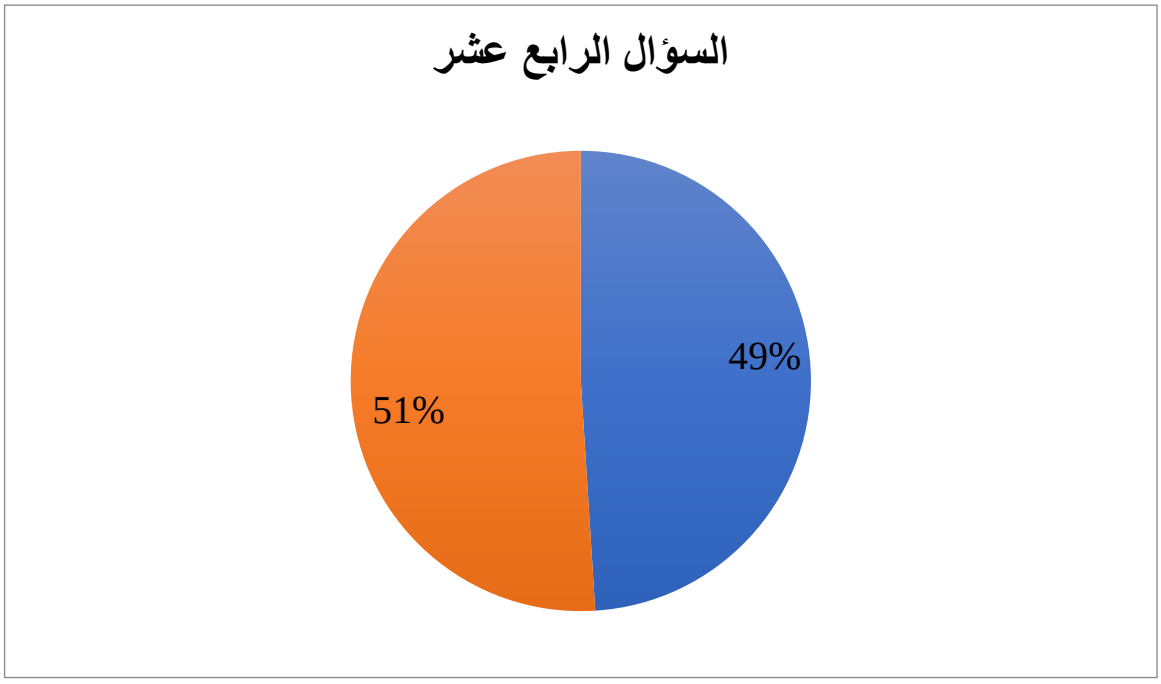
– **النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث عشر**: هل تجد صعوبة في فهم الطلاب ؟

كما هو ملاحظ في الدائرة النسبية، فإن الأغلبية الساحقة من الأساتذة أي بنسبة 84% قالوا أنهم لا يجدون صعوبة في فهم الطلاب بينما 16% أجابت بنعم يجدون صعوبة في فهم الطلاب بسبب الفرق في السّن واختلاف أجناسهم ولغاتهم وحتى لهجتهم.



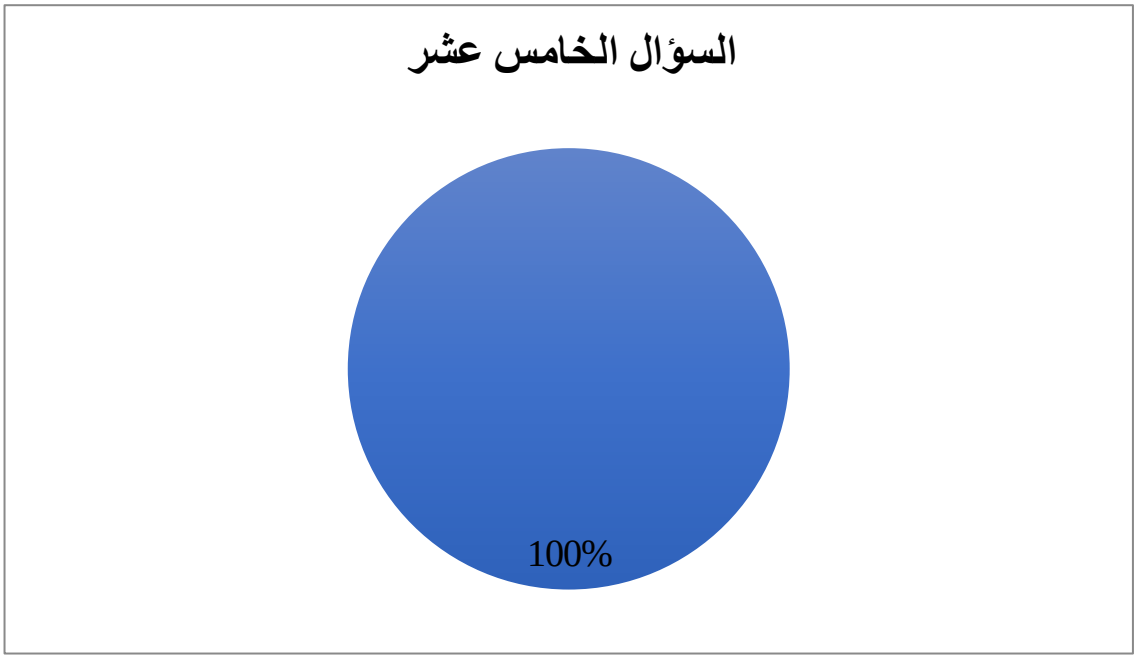
– **النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع عشر**: هل اللّغة الأم تأثر في عملية التعليم ؟

تعطينا الدائرة النسبية الموالية نسبة الإجابات "لا" التي ترفض تأثير اللّغة الأم في العملية التّعليمية بنسبة 51%، لأن هناك فرق من حيث المستوى الصوتي والصرفي والتركيبي، أنا النّسبة التي أجابت بنعم وتمثل 49% أن هناك تأثر بين اللّغة الأم ولغة الفهم في عملية التعليم، وذلك لتشابه الثّقافات والعادات ووجود بعض الكلمات باللّغة العربية في اللّغة التركية.



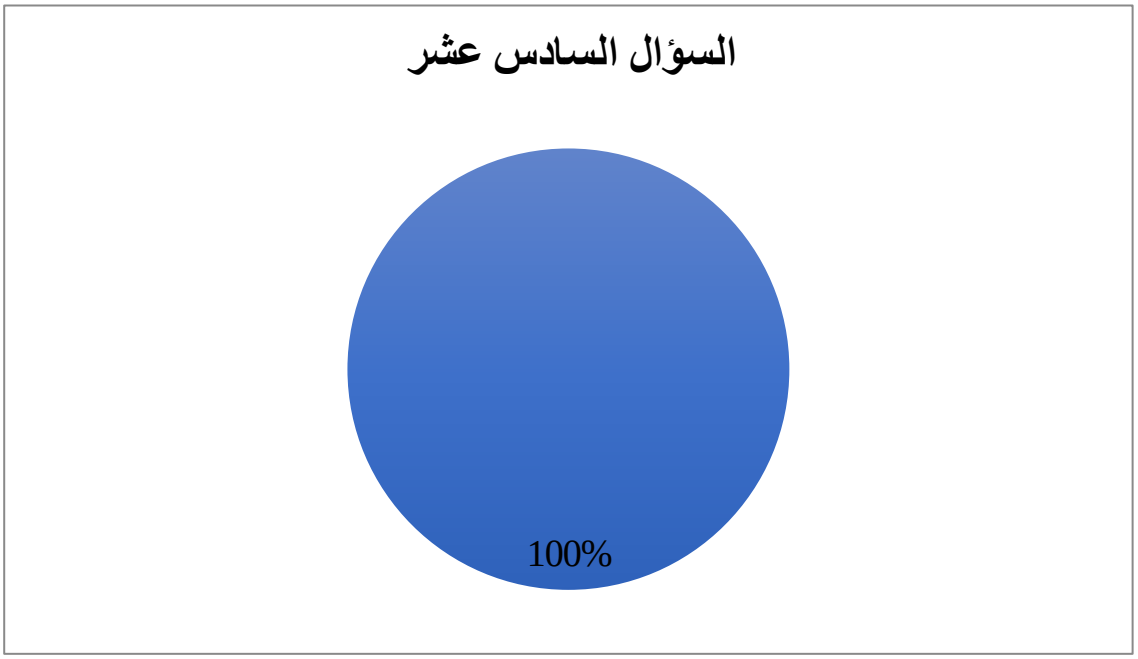
- **النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس عشر**: كيف يتم تقييم الطالب لكشف تطور لغته ؟

فكانت إجابات الأساتذة المدونة في الاستبيانات عن طريق متابعته أثناء الدرس وتقويمه بالملاحظة، ومن خلال أداء الواجبات المنزلية، ومن خلال حصة القراءة والمحادثة وتبادل الجمل الطويلة مع زملائه أثناء الدّرس وأيضا من خلال الامتحانات الكتابية والشفهية.



– **النتائج المتعلقة بالسؤال السادس عشر**: هل ترون أنه يجب إعداد المعلم النّاجح للتدريس؟

تشير نتائج هذا السؤال الأخير إلى ضرورة تكوين المعلم وتدريبه في مجاله وتخصصه بتعليم اللّغة العربية لغير أهلهالتأدية عملهم بصورة، ورفع مستواهم في مهنة التّدريس أفضل وزيارة المدن العربية والتعرف على برامج جامعاتها للاستفادة منها، كما يجب عليه معرفة الفئة التي يخاطبها والأغراض التي يريدها من خلال تعليم اللّغة العربية.

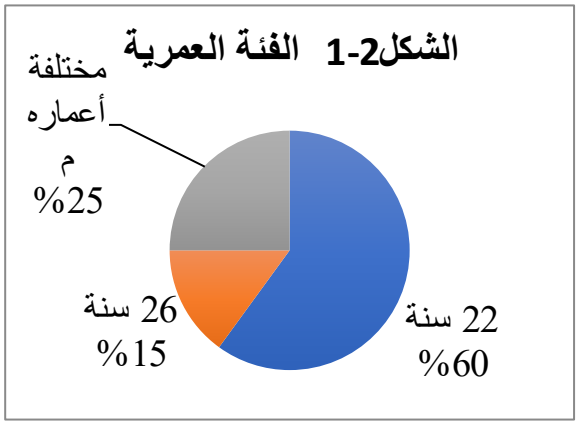


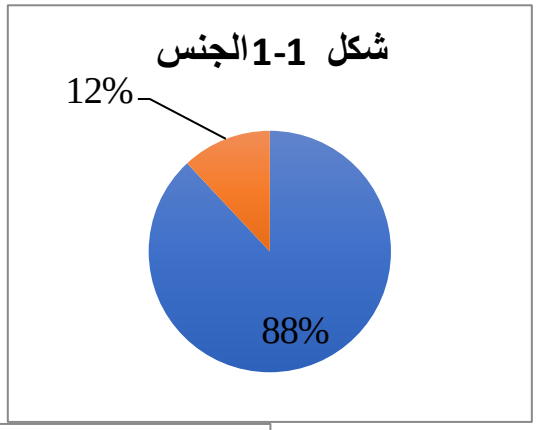
2.2.استبانه الطلبة :

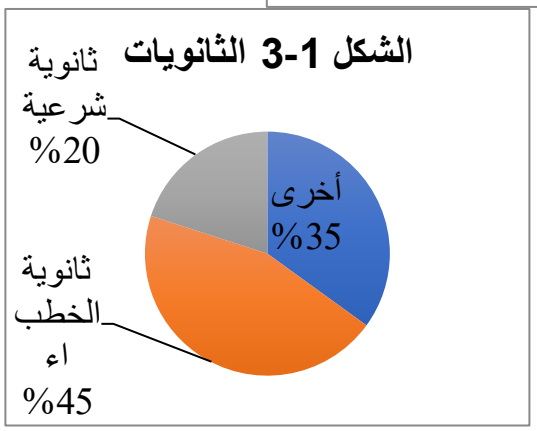
طبّق الاستبيان على أربعين طالبا في جامعة إسطنبول، تضمنت أركان العملية التّعليمية.

و هدف الاستبيان الإحاطة بكل ما يتوقع أن يصادف الطالب في تعلم اللّغة العربية وتشكل له حاجز في مواصلة دراساته العليا في الجامعة.

نتائج السؤال الأول: كان حول الجنس والفئة العمرية والكلية المتخرج منها، فكان عدد الإناث 31 طالبة وعدد الذكور 11 طالبا تتراوح أعمارهم ما بين 21 سنة حتى 35 سنة، أما الثانوية المتخرجين منها فمجموعة من الطلبة تخرجوا من ثانوية أئمة الخطباء ومجموعة أخرى من ثانويات أخرى.



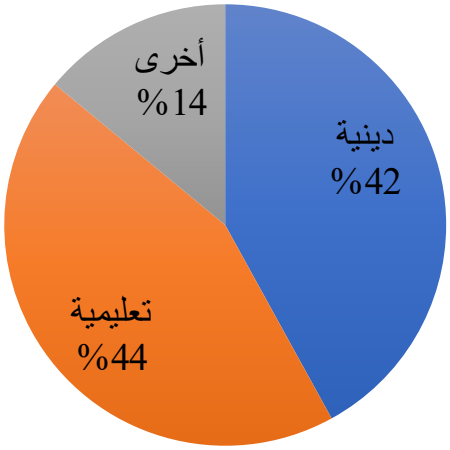




نتائج السؤال الثاني: ماهي دوافعك لتعلم اللّغة العربية ؟

كانت الإجابات مختلفة لكنّها تصب في محتوى واحد، فئة دوافعها دينية لتعلم القرآن والشرائع الدينية، و فئة دوافع علمية لتعلم لغة أخرى غير لغتهم الأم،أما الفئة الباقية فأجابت بأنّ ميولهم إلى اللّغة العربية.

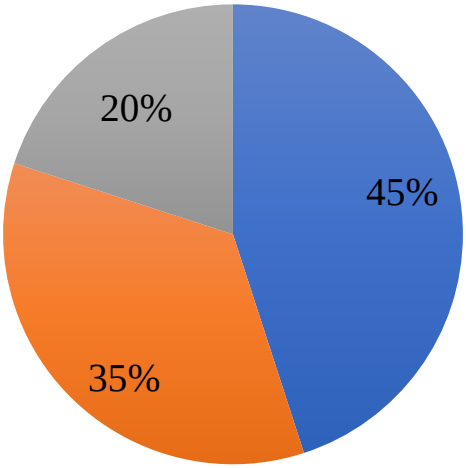
شكل -2-



نتائج السؤال الثالث : ماهي الأسباب التي دفعتك للالتحاق بكلية الآداب بجامعة إسطنبول ؟

تعددت الأسباب والمعايير التي تم على أساسها اختيار كلية الآداب بجامعة إسطنبول، ترى نسبة 45% من الطلبة أنها من أقدم وأعظم وأفضل الكليات باسطنبول وقريبة من منازلهم حيث يقطنون،و35% يفضلون كلية الآداب بجامعة إسطنبول لأن فيها أساتذة عرب يدرّسون اللّغة العربية،و20%وأغلبهم السوريين والعراقيين أجبرتهم ظروف الحرب أن يتخلوا عن كلياتهم ويلتحقون بكلية إسطنبول.

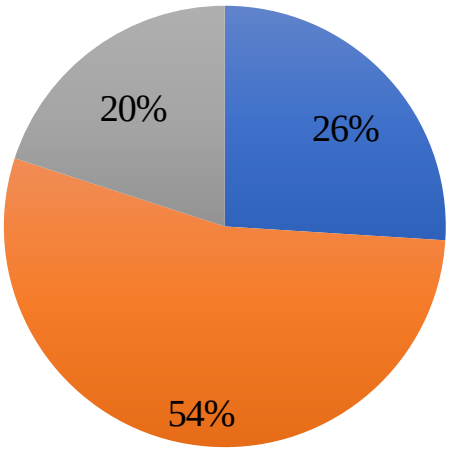
الشكل -3-



نتائج السؤال الرابع : ما مدى استعابك للمعلومة ؟

تبين الدائرة النسبية الموالية مدى تحكم الطلبة في استيعاب المعلومة، وقد أجابت نسبة كبيرة 54% بأنها تستوعب المعلومة، و26% لا تتحكم في المعلومة و20% أجابت أنها تستوعب المعلومة وتتحكم في اللّغة العربية وتفهم قضاياها.

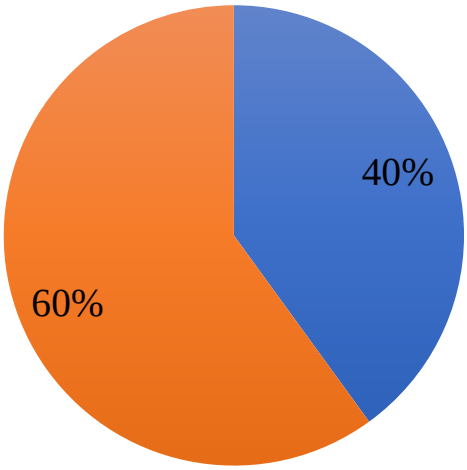
الشكل -4-



نتائج السؤال الخامس: هل تحاول أن تطور لغتك ؟

تعطينا الدائرة النسبية الموالية مدى محاولة الطالب تطوير لغته، وكما هو ملاحظ في الدائرة فإن نسبة 60% تحاول تطوير لغتها بقراءة الكتب والمجلات وبالمحادثة والاحتكاك بالشبكة العنكبوتية،و40% تكتفي بما يقدم في الحصة وما يقوله الأستاذ فقط.

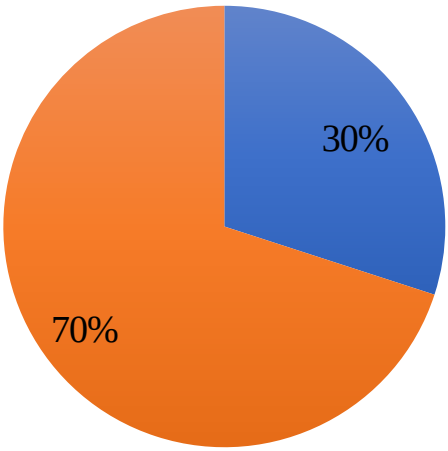
الشكل -5-



نتائج السؤال السادس: بأي لغة تفضل إلقاء المحاضرة ؟

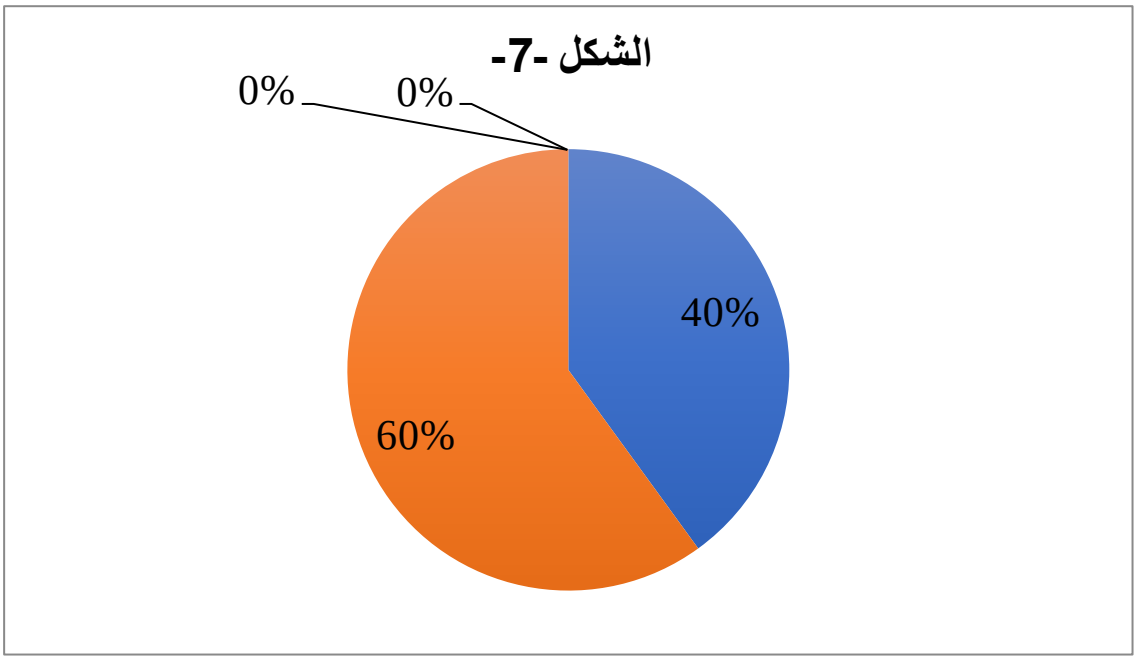
تمثل الدائرة النسبية الموالية رغبة الطلبة في سماع المحاضرة، وهناك النّسبة الأكبر 63% أنها تفضل اللّغة العربية حتى تنغمس فيها وتتعود على سماعها لاستيعابها أكثر والتحدث بها، ونسبة 27%تفضل المزج بين اللّغة العربية والتركية، لأنه يصعب عليها فهم الجمل الطويلة وتجد عسرا في فهما، فهذه المجموعة تحبذ المزج بين اللغتين حتى تفهم الدرس جيدا.

الشكل -6-



نتائج السؤال السابع: كم ساعة تجتهد بعد المحاضرة ؟

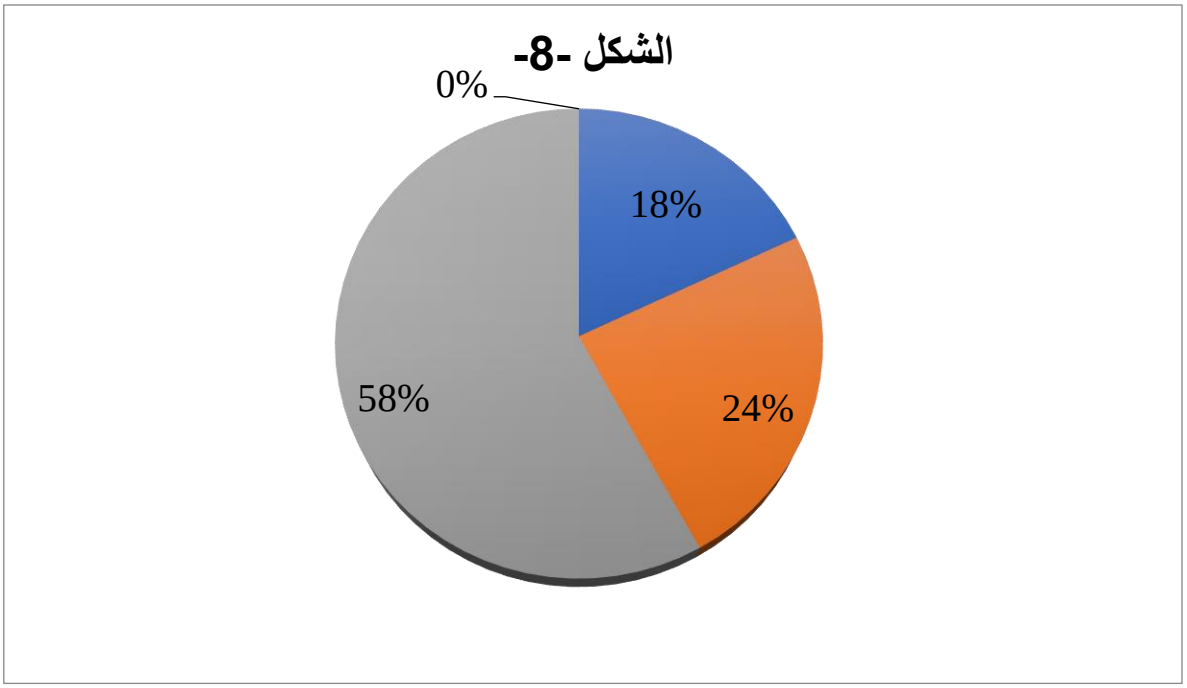
بحسب ما بينت لنا الدائرة النسبية فإن نسبة 60% من الطلبة جاءت إجابتها مختلفة للظروف الخاصة لكل طالب، أما نسبة 40% من الطلبة فقالو نجتهد حوالي ساعتين في اليوم بحسب ما يقدم لنا الأستاذ من واجبات منزلية نقوم بها في البيت كالبحوث وتلخيص النصوص واستخراج الأفكار وفهمها وشرحها.



الشكل -7-

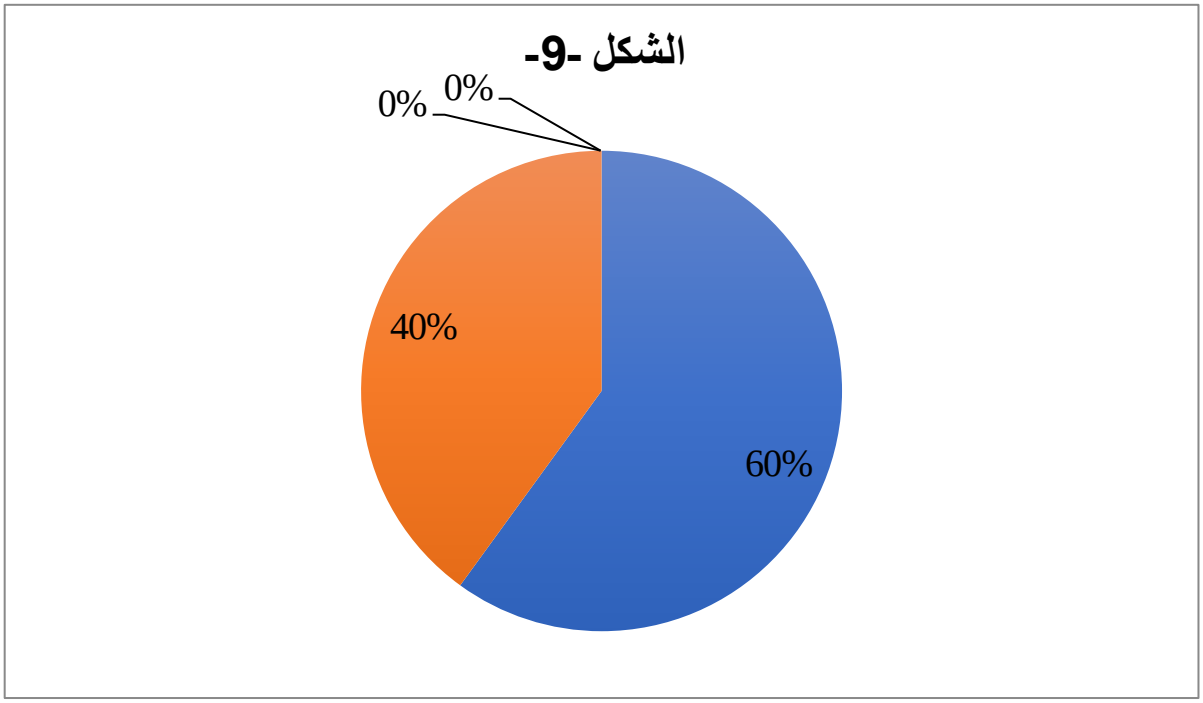
نتائج السؤال الثامن: هل تحاول أن تتحدث مع زملائك باللّغة العربية ؟

إن الملاحظ لهذه الدائرة النسبية بتتبع النسب من الأكبر إلى الأصغر يجد أن النّسبة الأكبر من الطلبة 58% تحاول التحدث مع زملائها باللّغة العربية للتعود والتمرن عليهاوالتحدث به بشكل سليم وصحيح وبطلاقة، في حين قالت نسبة 24% أنها تستعمل اللّغة العربية أثناء حصة الدرس أو مع الأستاذ فقط، وقالت نسبة 18% أنها لا تتحدث باللّغة العربية، تسمعها وتفهمها ولا تستطيع أن تجيب.



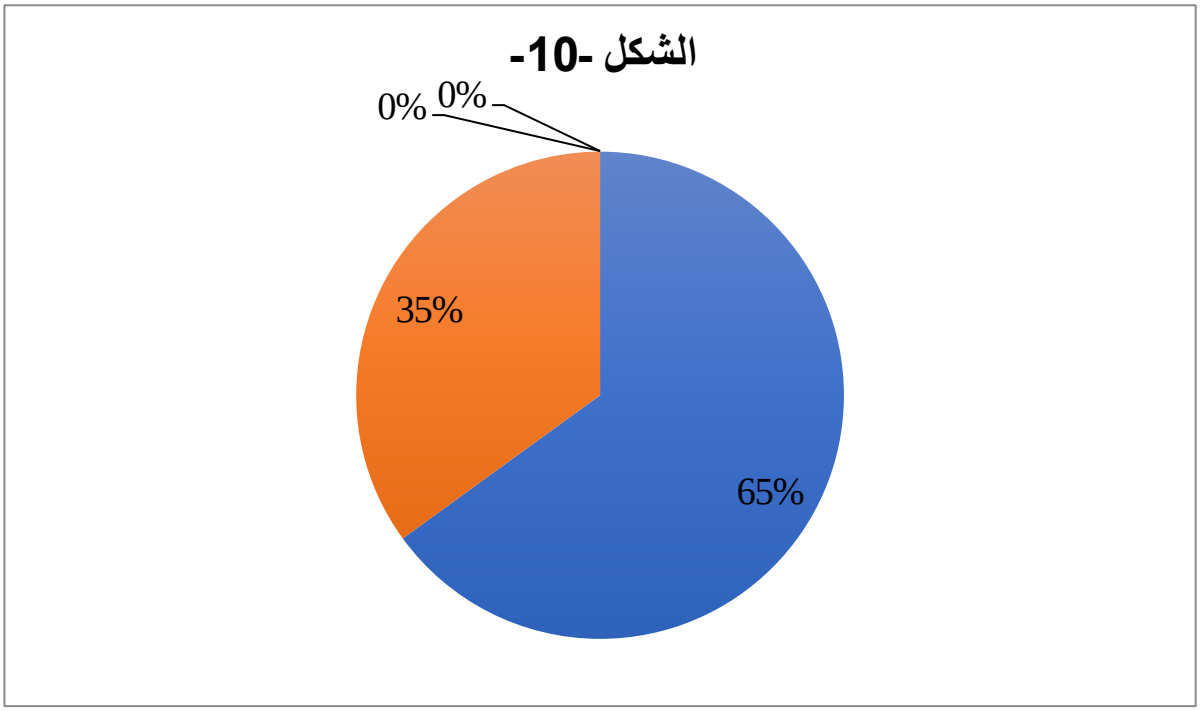
نتائج السؤال التاسع: ماهي نسبة تقدمك في اكتساب اللّغة العربية من مرحلة إلى أخرى على مستوى التلفظ ؟

تشمل الدائرة نسبية الموالية تقدم المتعلم في اكتساب اللّغة العربية من مرحلة إلى أخرى على مستوى التلفظ أي مشابهة، وقد أجابت النّسبة الأكبر من الطلبة 62%بأن في كل مرحلة أو في كل سنة إلى يكتسب الطالب مفردات وتراكيب جديدة أي رصيد لغوي لا بأس به من خلال المقاييس التي يدرسونها عبر كل مرحلة، والمجموعة الثانية مثلت 38% أجابت بأنها تتقدم في اكتساب لغتها 10% بسبب قلة الحجم الساعي وطرائق التدريس غير الشيقة ولا تثير رغبة الطالب حتى يتفاعل مع الحصة ويكتسب مفردات جديدة، فأغلب الطرق تقليدية م(حاضرات تلقى على مسامع الطلبة.)



نتائج السؤال العاشر: هل تواجهون صعوبة في تعلم اللّغة ؟

نلاحظ من الدائرة النسبية أن النسب متفاوتة مقارنة بين اتفاق الطلبة على وجود صعوبات في تعلم اللّغة العربية منها اللغوية المتمثلة في المهارات الأربع، وغير الغوية كالمنهج المتبع وطريقة الأستاذ والبيئة المحيطة بالطالب، أما المجموعة الثانية والمثملة بـ 35% أجابت بأنها تصادفها صعوباتلغوية يمكن تجاوزها بالرجوع إلى القاعدة خاصة في مجال النحو والصرف والإملاء والبلاغة وغيرها.

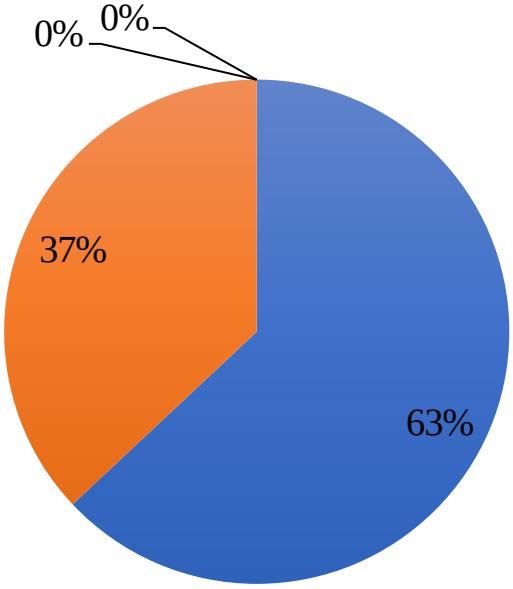


نتائج السؤال الحادي عشرو الثاني عشر: هل تجد صعوبات أثناء الكتابة وفي استيعاب النحو والصرف ؟

بينت الدائرة النسبية بنسبة كبيرة بلغت 63% أن الطلبة يجدون صعوبات كبيرة في الكتابة واستيعاب النّحو والصّرف.

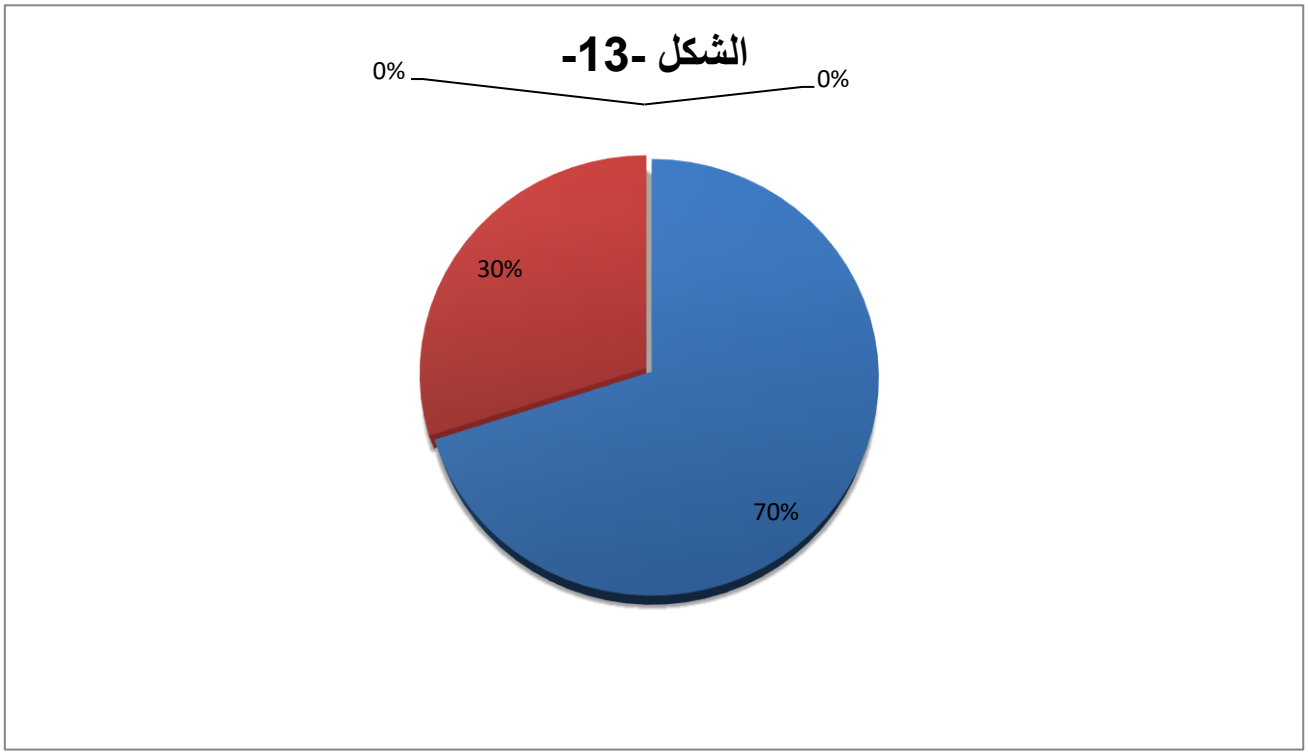
في الكتابة باختلاف رسم الحروف والكتابة من اليمين إلى اليسار وغيرها من الصعوبات وهي مذكورة في الفصل الثاني، أما صعوبات النحو والصرف فتتمثل في خروج القاعدة عن المألوف وفي المجالات الشاذة، فيمكن تجاوز هذه الصعوبات من خلال تعلم اللّغة وليس التعلم عن اللّغة.

الشكل -11-



نتائج السؤال الثالث عشر: هل تفكر في مواصلة الدراسة بعد التّخرج باللّغة العربية ؟

من خلال الدائرة النسبية فإن نسبة 30% تفكر في مواصلة دراستها ونيلها درجة الدكتوراه وأغلبهم عن جنسيات عرب، وينجحون في اجتياز امتحان الدكتوراه، لكن بقية الطلبة يدرسون اللّغة للعمل بها كأستاذ في المدرسة أو كدليل سياحي وغيرها من مناصب الشغل.



نتائج السؤال الخامس عشر: ماهو السؤال الذي يمكن إضافته ولم يرد في أسئلة الاستبانه وهو عبارة عن سؤال حر ؟

كانت أجوبة الطلبة عن اقتراح حفظ المتون الشّعرية القديمة والحديثة من أجل إثراء الملكة اللغوية وحفظ القرآن الكريم للتمرن أكثر على اللّغة العربية وتفادي الوقوع في الأخطاء النحوية والصرفية، لأن القرآن هو المرجع والمصدر الوحيد الذي يجنبنا عوائق تعلم اللّغة العربية والتي زادها شرفا ومكانة بفضله.

3.تحليل نتائج الإستبيان:

من خلال الإجابات التي تم عرضها في الدوائر النسبية السابقة يمكننا التوصل إلى مجموعة من التحليلات الممكنة.

1.3.تحليل نتائج إستبيان الأستاذ :

إن معلم اللّغة العربية للناطقين بغيرها يختلف عن معلم اللّغة العربية لأهلها، فمعلم اللّغة العربية ولد وتطبّع على الثقافة العربية وله رؤية حول الحقائق الكونية (الله، الكون، الإنسان، الحياة) فهو إنسان متشبع بالثقافة الدينية ويمثل ثقافته، كما يحترم ثقافة الآخرين وله زاد معرفي، مطّلع على الحداثة والتكنولوجيا ويساير التطورات والمستجدات سواء كانت علمية أو اجتماعية، وأن يكون له قيمة فكرية ورؤيا صائبة في المجال المتخصص فيه ليرتقي به متبعا منهجية منظمة مسؤولة عن عمله وعن طلابه والاهتمام بهم حتى يكون قدوة لهم، لأن هدف المدرس مربي قبل أن يكون معلم، ويفرض وجوده بقدرته اللغوية باستخدام العربية استخداما واعيا ملما بعلم جمال اللّغة والحس الفني، وأطلقوا عليه رواد البلاغة الحس الفني، فهذه بعض المعايير والصفات التي يجب أن تتوفر في معلم اللّغة العربية للناطقين بغيرها

ومن خلال الدراسة الميدانية وبإجماع أساتذة جامعة إسطنبول بأن مدرس اللّغة يحتاج إلى إعداد تطبيقي وإلى تدريبات ومطلب أساسي حتى ينجح في مهمته، فخبراء التربية وضعوا جملة من المبادئ والمعايير التي يجب أن تتوفر في معلم اللّغة العربية للناطقين بغيرها مستندين على نظرية علم

اللّغة التطبيقي وعلم النفس الاجتماعي والتربية، لأن إعداد معلم اللّغة العربية لغير أهلها يرسم لنا أهداف التعلم خاصة في وسط غير عربي، ومن ثم فهو بحاجة إلى أن يتعرف على الأطر العامة في تعليم اللّغة العربية حسب الإطار الأوربي لتعليم اللغات.

المعيار الأول: قراءة الإطار الأوربي المشترك لأنه إطار مرجعي ويعد وثيقة رسمية يعود إليها المدرس للنظر في التخطيط والتدريس والتقويم ومدى أهمية تكامل هذه العناصر في العملية التّعليمية.[1]

المعيار الثاني: المنهجية والتقويم، وتضم أنواع التقويم التأملي وفنيات تطبيقها بأنواعها الثلاثة: التأملي القبلي والتأملي أثناء التدريس والتأملي البعدي ثم رفع التقارير عن أداءات الدارسين.

المعيار الثالث: الإدارة الصفية وهي مهارة مهمة وتشكل عنصرا هاما في المنظومة التربوية بشقيها المادي والمعنوي.

المعيار الرابع: البحث العلمي وهو الطريقة المثلى والناجحة في تطوير مهارات المعلم للتمكن من الإجابات عن كل الإشكالات التي تصادفه.

المعيار الخامس: المواد الدراسية ومصادر التعلم، معرفة المدرس بالمواد التّعليمية والمصادر التّعليمية والتركيز على ما يحتاجه المتمدرسون حسب مستوياتهم.

المعيار السادس: إدارة صفوف المحتوى، الإلمام بتقنيات تدريس اللّغة وتدريس المضمون والمهارات اللغوية.

المعيار السابع: المحتوى والوعي اللغوي، ينبغي على مدرس اللّغة معرفة نظريات اكتساب اللّغة وبأنظمة اللّغة من صوت وصرف والنّحو والدلالة، وإتقان المهارات الأربع ومعرفة أوجه التشابه بين اللّغة الاسم واللّغة الهدف.

[1] ينظر : كل من وثيقة الإطار المرجعي الأوربي المشترك للغات ، ووثيقة بناء منهج تعليم اللّغة العربية لغير النّاطقين بها، قسم تعليم اللّغة العربية، معهد تعليم اللّغة العربية لغير النّاطقين بها، جامعة أم القرى.

المعيار الثامن: الجانب الشخصي، توفر الخصائص الشخصية في المدرس كالدافعية والذكاء وحب المهنة والتعبير ومساعدة الطالب.

و من أهم أساسيات برنامج إعداد المعلم التعرف على أهداف اللّغة العربية ليستطيع صياغة أهداف تعليمها، وأهداف الطلبة كثيرة وغايتها واحدة تتمثل في كتساب اللّغة وإتقانها، ولتحقيق هذه الأهداف ينبغي على المدرس معرفة الأهداف العامة للطلبة حتى يستطيع الإجابة عن أسئلتهم فمثلا إذا كان هدف الطالب ديني فالمدرس يركز على أمثلة من القرآن الكريم حتى يستطيع الطلاب فهم القرآن أو هدف اجتماعي لغرض التواصل، فالمدرس يركز على المهارات الأربع للغة، أو هدف ثقافي المدرس يركز على الثقافة العربية وإطلاع الطالب على الأدب القديم، فدور المدرس إعداد خطة للدرس وصياغة أهدافه ثم يقومها بمدى تحقيقها من خلال الدرس وأيضا إعداد المعلم إعدادا علميا يتجاوب مع معطيات العصر الحديث من وسائل وعناصر تقنية حديثة يمكّنه من مسايرة متطلبات العصر لقول صلاح عبد الحميد " أصبحت مختبرات اللّغة في وقتنا الحاضر من المكونات الأساسية لأي نظام متكامل لتعلم اللغات وتعلمها، وهناك ثلاث أنواع أساسية للمختبرات اللغوية: مختبر الاستماع والترديد والتسجيل ".[1]لمساعدة الطالب في التعرف على الجهاز النّطقي للأصوات.

و استعمالها يفيد في إتقان مخارج الحروف من مخرجها الصحيح من خلال الاستماع وقراءة النصوص قراءة سليمة والقدرة على التواصل وإنتاج جمل من خلال الاستماع إلى النصوص وإعادتها لاستخلاص الأفكار ما يسمى عندنا نحن في الجزائر في المنظومة التربوية فهم المنطوق لأنه يساعد على الإنتاج الشفوي والكتابي، وزيادة عن ذلك حفظ القرآن والحديث والشعر والإكثار من التمرن.

كما تعير هذه الأجهزة البعد التعليمي من مسار باهت إلى مسار تفاعل ممتع، فالإعداد التقني للمعلم يحقق الأهداف المنشودة لتعلم اللّغة العربية خاصة إذا صاحبتها طرق التعليم الحديثة كالتعليم بالأدوار وحل المشكلات والعصف الذهني والتعليم التعاوني وغيرها من الطرق الحديثة التي تساعد على تعلم اللّغة لأنها تعد من أهم طرق التعليم المجتمع.

[1] صلاح عبد الحديم العربي : تعلم اللغات الحية وتعليمها بين النظرية والتطبيق، مكتبة لبنان العربية، لبنان 1981، ص 213.

كما أثبتت الدراسة الميدانية أن نجاح المعلم مرهون بنشر اللّغة العربية وتأصيلها في نفوس الدارسين والتسلح بالثقافة العربية ومعرفة خصائصها والإيمان برسالته المهنية لأنه الركن الأهم في المثلث الديتاكتيكي والتمكن من تطبيق المنهج التعليمي لأن من " **أخطر المشكلات التي يعاني منها تعليم العربية لغير النّاطقين بها ندوة وجود المعلم الكفء القادر على تكييف الأهداف والمواد التّعليمية وطريقة التدريس مع نوعية الدارسين وحاجاتهم وحاجات البيئة التي يعيشون فيها** "[1]، ومن أهم مقومات المنهج العلمي التي يجب على المعلم الالتزام بها التقيد باللّغة الفصحى في التعليم، لأن اللّغة العامية تختلف من منطقة إلى أخرى ومن دولة إلى دولة، فالعامية تختلف في نطق الأصوات وفي تراكيب الجمل وفي معنى المفردات والفصحى فهي التي تلبي حاجات المتعلمين حتى لا يصعب عليهم فهم اللّغة من أي بلد عربي والاعتماد على الفصحى بعد خدمة عظيمة للإسلام من أجل فهم القرآن والعلوم الإسلامية، وهي دعامة كبرى لوحدة العالم الإسلامي العربي، لأن الالتزام بالفصحى يجنبنا دراسة مقاييس اللهجات، مثلا اللهجة السورية طاغيةفي تركيا واستبداله بمقياس آخر يعيق على اكتساب اللّغة الفصحى والكفايات اللازمة التي يجب أن تتوفر في معلم اللّغة العربية للناطقين بغيرها حسب الإطار الأوربي والعالمي وتتمثل في :

- **كفايات معرفية** : تتمثل في الزاد المعرفي للمعلم من معلومات عن المادة التي يدرسها،والبيئة،والطالب الذي يدرسه ومطلعا على فلسفة التعليم.
- **كفايات الأداء** : قدرة المعلم على صياغة الأهداف والتخطيط والتنفيذ والتقويم.
- **كفايات النتائج** : قدرة المعلم على زيادة المعرفة لدى الطالب.

فالإعداد المهني والتربوي واللغوي والعلمي والتقني يلبي حاجيات المجتمع التنموية ويساير متطلبات العصر والقيام بالوظائف التّعليمية المستقبلية، ومن أهم الكفايات التي يمتلكها المعلم من خلال برنامج إعداده، تنمية المؤهلات الشخصية التي تسهل اندماجيتة في بيئة التعليم والكفاية التواصلية وإثارة دافعية المتعلمين نحو التعلم ومعرفة خصائصهم السيكولوجية والقدرة على تخطيط

[1] ينظر : الإطار المرجعي الأوربي المشترك للغات، دراسته – تدريس – تقييم، سبتمبر 2001، مشروع معهد بوتة ص 123

الدرس بطريقة ممتعة ومشوقة، لقول (**محمد الأوراغي**)" التشويق إلى العربية وثقافتها ... بمعنى التشويق إظهار ما في العربية من خصائص لغوية محكمة "[1].

2.3.تحليل نتائج استبانه الطالب:

أسفرت نتائج الدراسة الميدانية عن الحاجات اللغوية الأساسية لطلاب اللّغة العربية بكلية الأدب بجامعة إسطنبول، تضمنت كل من الأصوات والمفردات والتراكيب والجمل، فالطالب بحاجة ماسة إلى ممارسة اللّغة العربية خارج البيئة التّعليمية حتى يتمرس عليها، وأن الساعات التي يدرسها قليلة فهو بحاجة إلى إتقان اللّغة وإلى بناء منهج يحتوي على مهارات الإبداع ومهارات التفكير الاستدلالي ومهارات التفكير الناقد.

وجدنا أغلبية الطلاب لا تزال تهتم بمهارات اللّغة العربية (السمع، القراءة، الكتابة، المحادثة) ومحاولة إتقانها وهم في سنة التخرج، ويرجع هذا الاهتمام بعدم إدراك هذه المهارات الأربع للغة العربية في السنوات الأولى، لأن المهارات اللغوية تمثل الأهداف الأساسية التي يسعى الأستاذ لتحقيقها عند الطلبة حيث تمكنهم من اكتساب اللّغة سواء كانت لغة عربية أم أجنبية.

و تعد مهارة الاستماع من أهم المهارات اللغوية لقوله تعالى ﴿وَهُوَ الَّذِي أَنشَأَ لَكُمُ السَّمْعَ وَالْأَبْصَارَ وَالْأَفْئِدَةَ﴾ سورة المؤمنون الآية 78، وقوله تعالى ﴿إِنَّ السَّمْعَ وَالْبَصَرَ وَالْفُؤَادَ كُلُّ أُولَٰئِكَ كَانَ عَنْهُ مَسْئُولًا ﴾ سورة الإسراء الآية 36ن فالإصغاء والانتباه والتركيز ينقل الطالب من المحيط الصوتي القديم إلى المحيط الصوتي الجديد ليتعرف على أصوات اللّغة الهدف والتمييز بين الأصوات المتشابهة في النطق والكتابة وفهم إيحاءات الصوت وفهم الكلمات والعبارات الخاصة بالمحادثات اليومية كالتحايا والتهنئة والاستندات ووسائل النقل، وهذه الدروس موجودة فقط في منهاج السنة التحضيرية والطالب غير قادر على الإلمام بكل جوانبها بل يجب أن يواصل دراستها في الليسانس حتى يتمرن عليها ويتقنها للحديث بها، لأن التحدث نشاط أساسي في المنهاج الأوربي، وهدف كل طالب " القدرة على التعبير الشفوي عن المشاعر الإنسانية والمواقفالإجتماعية والسياسية

[1] محمد الأوراغي : اللسانيات النسبية وتعليم اللّغة العربية، الدار العربية للعلوم وناشرون ومنشورات، ط1 ،2010، ص 61.

والإقتصادية والثقافية بطريقة وظيفية أو إبداعية مع سلامة النطق وحسن الإلقاء "[1]، لأن الكلام هو الشكل الرئيسي للتواصل بين الأفراد وينضوي تحت مهارة المحادثة أو الكلام، نطق أصوات اللّغة والتمييز بينها سمعا وقراءة، وتعتبر مهارة القراءة منبعا لتعلم اللّغة العربية خاصة خارج البيئة التّعليمية لاستيعاب المقروء وفهمه ولإثراء رصيده اللغوي والتعرف على شرح المفردات وفهم معانيها بالقراءة الفاحصة وتحويلها إلى مكتوب، فمهارة الكتابة تنضوي تحتها جملة من الحقائق الكبيرة، فهي تجاور الحفظ والتكرار وتجعل الطالب يفكر في عرض أفكاره بمنهجية سليمة، " هي أداة للتعبير عما يجول في العقل والنفس "[2]، فبالكتابة يستطيع الطالب أن يعبر عن نفسه ويسجل أفكاره وخواطره.

برنامج جامعة إسطنبول لا يركز على المهارات الأربع للغة العربية بحكم أن الطالب درسها في السنة التحضيرية، كما أثبتت الدراسة الميدانية أن الطالب لا يزال يحتاج إلى دراسة هذه المهارات التي تساعد في التعلم وتنمية القدرات المعرفية والعقلية حتى يتمكن من الإطلاع على أدب اللّغة العربية من نثر وشعر، وهو مرحلة متقدمة في استعمال اللّغة، كما يحتوي على فنون بلاغية كالبيان والبديع وامكانية التفسير والتأويل وفهم الشعر العربي واكتشاف جمالياته كالصورة الفنية وطرائق تشكيلها ومدى التخيل أو الخلق أو المحاكاة فيها،الانزياح الإستعارة بنوعيها، ربط الحركة الفنية بالحركة الجمالية لأن الأدب فن ورسالة يمتزج فيه جمال الفكر وجمال الأخلاق وجمال العبقرية وإدراك اللّغة العربية من مفاتيح فهم لغة القرآن الكريم، حيث اختارها الله سبحانه وتعالى ولا اختيار بعد الله.

[1] علي أحمد مذكور : تدريس اللّغة العربية، دار الفكر العربي، القاهرة 2006، ص 84.

[2] محمد مصطفى بن حاج : مذكرة في اللّغة العربية، مركز البحوث التربوية والتّعليمية، طرابلس، ليبيا 1998، ص 82.

4.مناقشة الفرضيات

مناقشة الفرضية الأولى:و التي نصت على ما يلي:

الوقوف على الأسس المتبعة فيّ إعداد منهج اللّغة العربية حسب الإطار الأوربي.

و قد أثبتت نتائج العمل الميداني صدق الفرضية، لأنّ جامعة إسطنبول تعتمد على الإطار المرجعي الأوروبي للغات في إعداد مناهج تعليم اللّغة العربية لرسم طريق واضح ومسار معرفي مشترك والإبتعاد عن العشوائية وتنظيم المجهودات والتّدقيق في المخرجات، ومن مرتكزاته تعلم اللّغة بمهام تواصلية لأنّ مهام التّواصل جزء مهم في المجتمع مما يجعل المتّعلم يوظف كفاياته التي يتمتع بها بطريقة منهجية ولا يوجد أستاذ يطبق المنهج بحذافيره بل ينزاح عليه ويكيفه حسب حاجيات الطّلاب وهذا ما استنتجناه من الدراسة الميدانية لا تعتمد على المبادئ التّعليمية التي يتبناها الإطار الأوروبي بل تأخذ ما يناسب حاجات الطلبة والمجتمع.

مناقشة الفرضية الثانية: والتي نصت على ما يلي:

قياس مدى تحقيق البرنامج المقرر لأهدافه التّعليمية.

أثبتت نتائج العمل الميداني صحة الفرضية، وهذا راجع للأهداف المسّطرة في رسم منهاج لتعليم اللّغة العربية، لأنّ الأهداف تساعد في التنفيذ الجيد للمنهج من حيث تنظيم طرق التدريس وأساليبهاومن حيث التنسيق والتوجيه لتحقيق الغايات الكبرى وبناء المتعلم مهاريا وعقليا ووجدانيا في المجالات المختلفة، كالمجال الديني وتعلم قراءة القرآن وفهم لغته وتعاليمه الدينية واستجلاء بلاغته في اللّغة العربية عند الأتراك من التعاليم الدينية، وأيضا تجسيد الهدف الثقافي في البرنامج من خلال التعرف على اللّغة عبر العصور وترجمة الكتب العربية إلى اللّغة التركية وتدوينها للجيل القادم.

مناقشة الفرضية الثالثة والتي نصت على ما يلي:

يمكن للأستاذ تفعيل طرق التّدريس الحديثة.

و قد أثبتت نتائج العمل الميداني صدق الفرضية، لأنه فعلا بإمكان الأستاذ تطبيق وتفعيل طرق التدريس الحديثة، متجاوزين الطرق القديمة من خلال مواكبة عصر التكنولوجيا أو ما يسمى بعصر التغيير المعرفي والانتشار الثقافي لأنها تبعث الحيوية والنشاط في أجواء الدرس، كما تساعد الطالب على إثراء معارف حقيقية، وتنمي قدراته من خلال إثارة دافعيته وجذب انتباهه وتنشيط عمليات الفهم، وبقدر ما يعي المدرس باستخدام تكنولوجيا التعليم يسهم في إنجاح العملية التّعليمية على أن يتم استخدامها في الأوقات المناسبة.

و في ضوء مراحل النمو الفكري للناشئة ومستويات النضج لديهم، فتفعيل الطرائق الحديثة يساهم في تبسيط الرسالة للطلبة وتشويقهم وشد انتباههم والابتعاد عن الملل خلال حصة الدرس.

مناقشة الفرضية الرابعة : والتي نصت على مايلي:

قياس مدى تكامل المنهاج اللغوي لحاجيات الطلبة.

و قد أثبتت نتائج العمل الميداني صحة الفرضية ولكن بنسبة قليلة وهذا راجع للمنهاج الذي يضم (البرنامج، المحتوى، طرق التدريس، التقويم والأهداف) وأيضا مدى إجتهاد وذكاء المدرس في تطبيق المنهاج ومكوناته لأن المقبلين على تعلم اللّغة العربية في الجامعة لديهم أغراض مختلفة ومتعددة، فيجب على الأستاذ أن يكون على دراية بحاجات الطلبة وأغراضهم

5.مقترح برنامج بديل لتدريس اللّغة العربية :

كنا تعرضنا في الفصل الثالث إلى التعريف ببرنامج جامعة إسطنبول ومقاييسه وتوزيعاته السنوية، فكما هو متفق عليه يحتوي على مدخلات ونقصد بهم كل مايتعلق بالمستوى التعليمي والمؤهلات التي يمتلكها المتعلمون، والمخرجات نقصد بها زيادة المهارات والمعارف لدى الطلاب و كل ما يتعلق ببرنامج العمليات التي تتم وسط البيئة التّعليمية.

يحاول أستاذ تعليم اللّغة العربية للناطقين بغيرها البحث عن أيسر الطرق لتعليم اللّغة والتركيز على خصائصها الصوتية والنحوية والصرفية والدلالية والتركيبية التي تمتاز بها كل لغة، لكن هذه الخصائص اللغوية تدرس في السنة الأولى أو السنة التحضيرية، فالطالب الذي يلتحق بالجامعة لتعلم اللّغة فهو بصدد التعرف على أدب اللّغة وليس مهارات اللّغة، فهو بحاجة لدراسة الأدب والتمتع به من خلال البحث في نشأة الأدب وعلاقته بين المبدع والبحث في طبيعة الأدب من خلال النصوص الأدبية وسماعها والبحث في وظيفة الأدب من خلال العلاقة بين الأدب والمتلقي ولايصل الطالب إلى هذه المراحل إلا بدراسة مقياس نظريات الأدب ومقياس المناهج النقدية ومقياس المدارس الأدبية،مقياس البلاغة، مقياس علوم القرآن ومقياس الأدب التفاعلي.

مقياس المدارس الأدبية [1]:

الأهداف والغايات	محتويات الدورة	مدخلات التعلم	مخرجات التعلم
دور المذهب الكلاسيكي في تطور الأدب. دور المذهب الرومانسي. دور المذهب الواقعي. دور المذهب الرمزي	ماهية مذاهب المدارس الأدبية. أثر المدارس في تطور الشعر والنثر. نشأة المدارس.	قدرة الطالب على التمييز بين أنواع الأجناس الأدبية	تطبيق المدارس الأدبية على النصوص والقصائد ومعرفة انتمائها.

[1] ينظر: مقرر دراسي، لمقياس المدارس الأدبية – جامعة الشلف.

الكتب المعتمدة:

يوسف عيد: المدارس الأدبية ومذاهبها ط1، دار الفكر اللبناني، بيروت 1994.

محمد منذور: الأدب ومذاهبه د.ط، نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة 2004.

فكري محمد عياد: المذاهب الأدبية والنقدية عند الغرب والعرب، عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والأدب، الكويت، سبتمبر 1993

مقياس البلاغة[1]:

الأهداف والغايات	محتويات الدورة	مدخلات التعلم	مخرجات التعلم
التعرف على نشأة علوم البلاغة وعلاقتها بالعلوم الأخرى وأقسامها ومصطلحاتها. التعرف على جهود العلماء في الدرس البلاغي.	ماهية البلاغة. تطور علوم البلاغة عبر العصور. التعرف على مصطلحات البلاغة القديمة والحديثة.	قدرة الطالب على التفريق بين البلاغة والفصاحة وشروط كل منهما. قدرة الطالب على استخراج البيان والبديع من النصوص النثرية والشعرية.	تطبيق علم البلاغة في استظهار الإعجاز القرآني وفي اكتشاف خصائص الأسلوب النبوي الشريف.

الكتب المعتمدة :

عبد العزيز عبد المعطي عرفة: قضية الإعجاز القرآني وأثرها في تدوين البلاغة العربية،عالم الكتب ، ط1، دس.

فريد النكلاوي وإسماعيل الأنور: دراسات حول نشأة البحث البلاغي وتطوره، مكتبة فلسطين للكتب المصورة.

[1] ينظر: مقرر دراسي، لمقياس البلاغة– جامعة الشلف.

مقياس المناهج النقدية[1] :

الأهداف والغايات	محتويات الدورة	مدخلات التعلم	مخرجات التعلم
مفهوم المناهج النقدية. أنواع المناهج النقدية. الإطلاع على أهم القضايا للدرس النقدي. معرفة أبرز النقاد العرب.	ماهية المناهج النقدية. علاقة المناهج بالأدب. أهداف المناهج النقدية.	وعي الطالب بالأدب الحديث والقديم ومعرفة أبرز وأهم أعلام الأدب قديما وحديثا.	قدرة الطالب على فهم النقد الأدبي. وظيفة النقد الأدبي.

الكتب المعتمدة:

محمد مندور: النقد والنقاد المعاصرون، د.ط، مصر للطباعة والنشر، القاهرة، د.س.

يوسف غليسي: مناهج النقد الأدب، ط1، جسور للنشر والتوزيع، المحمدية، الجزائر،دط،2007.

محمد عناني: المصطلحات الأدبية الحديثة، ط3، الشركة المصرية العالمية للنشر، 2008.

يوسف نور عوض: نظرية النقد الأدبي الحديث ط1، دار الأمين للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر 1994.

أندرسون أندريك إمبرت: مناهج النقد الأدبي، تر : الظاهر أحمد مكي، د.ط،مكتبة الأداب القاهرة، مصر 1991.

[1] ينظر: المقرر الدراسي لمقياس المناهج النقدية رقم 2301406، جامعة الأردن

مقياس نظرية الأدب[1] :

الأهداف والغايات	محتويات الدورة	مدخلات التعلم	مخرجات التعلم
التعرف على نظرية الأدب القديمة والحديثة. الوقوف على مفهوم الأدب من حيث طبيعته وقيمته ووظيفته.	المفاهيم الأساسية والمصطلحات المركزية لنظرية الأدب. أنواع نظرية الأدب.	معرفة الطالب الجيدة باللّغة العربية وإتقان تراكيبها وألفاظها ومصطلحاتها.	إدراك المفاهيم الأساسية لنظرية الأدب. المرجعية المعرفية لنظرية الأدب. قدرة الطالب على التذوق الأدبي والجمالي والفني للفنون الشعرية والنصوص.

الكتب المعتمدة:

شكري عزيز الماضي : في نظرية الأدب، ، المؤسسة العربية للدراسات والنشر،ط1،.2013.

رينيه وليك وأوستن وارين : نظرية الأدب، تر عادل سلامة،دار المريخ الرياض، ط1، 1991.

عبد المنعم تليمة: مقدمة في نظرية الأدب، ، دار التنوير للطباعة والنشرط1، 2013..

عبد المنعم إسماعيل : نظرية الأدب ومناهج الدراسات الأدبية، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، دط،د س.

محمد العمري : نظرية الأدب في القرن العشرين، إفريقيا الشرق، دط، 1996.

بدوي طبانة: البيان العربي، دراسة تاريخية فنية في أصول البلاغة العربية، مكتبة الأنجلو المصرية، ط2، 1958.

شوقي ضيف: البلاغة تطور ة تاريخ، دار المعرف، ط1، 2003.

[1] المقرر الدراسي لمقياس نظرية الأدب رقم 537 جامعة حائل.

أحمد مغلوب: معجم المصطلحات البلاغية وتطورها، ،ط1، الدار العربية للموسوعات، 2006.

مقياس القرآن الكريم[1] :

الأهداف والغايات	محتويات الدورة	مدخلات التعلم	مخرجات التعلم
تهيئة الطالب لفهم علم القرآن. تمكين الطالب من الفهم المنهجي الصحيح لموضوعات القرآن. التعريف بأشهر المؤلفات الخاصة بعلوم القرآن.	معنى علوم القرآن. بيان نشأة وتطور علوم القرآن. علاقة علوم القرآن بالبلاغة.	قدرة الطالب على معرفة أهمية القرآن في الدراسات الأدبية.	فضل القرآن في بقاء اللّغة العربية إلى يومنا هذا. تأثير القرآن في الشعر العربي. التعرف على الإعجاز القرآني.

الكتب المعتمدة:

علي بن سلمان العبيد: الوجيز في علوم القرآن العزيز، دار التدميرية الرياض، 2015.

بدر الدين محمد بن عبد الله الزركش: البرهان في علوم القرآن الكريم، تح محمد أبو الفضل ابراهيم، دط، الناشر دار التراب، ، ط3، دس.

جلال الدين عبد الرحمان بن أبي بكر السيوطي : الإتقان في علوم القرآن،تح مركز الدرلسلت القرآنية ،وزارة الشؤون السلامية والدعوة والإرشاد والسعودية، دط، 2008.

أبو شبهة محمد محمد: المدخل لدراسة القرآن الكريم، دار اللواء السعودية، ط1، 2008.

[1] ينظر: مقرر دراسي، مقياس علوم القرآن، جامعة أحمد زبانة غليزان

مقياس الأدب التفاعلي[1] :

الأهداف والغايات	محتويات الدورة	مدخلات التعلم	مخرجات التعلم
تهيئة الطالب لمعرفة الكتابة الأدبية التفاعلية. أبعاد التفاعلية ومستوياتها. مظاهر التفاعلية في الأدب العربي.	مفاهيم العصر الرقمي (العولمة، التواصل العالمي). ماهية الأدب التفاعلي، المفهوم والأجناس. الرواية التفاعلية. المسرح التفاعلي. القصيدة التفاعلية.	التعرف على التكنولوجيا والعولمة واستخدام الحاسوب والكتابة عليه باللّغة العربية.	قدرة الطالب على تقديم النص بطريق معاصرة. قدرة الطالب على تقديم نص حيوي يخصص بين روح التفاعل. التحرر من الصورة النمطية القديمة للأدب.

الكتب المعتمدة :

إبراهيم أحمد ملحم : الأدب والتقنية إلى النقد التفاعلي،عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1، 2013.

حسام الخطيب: الأدب والتكنولوجيا وجسر النص المتفرع، المكتب العربي لتنسيق الترجمة والنشر، دمشق، الدوحة،ط1، 1956.

عبد النور إدريس: الثقافة الرقمية، من تجليات الفجوة الرقمية إلى الأدبية الإلكترونية، سلسلة دفاتر الاختلاف، مكناس، المغرب، ط1، 2011.

[1] ينظر: مقرر دراسي، مقياس الأدب التفاعلي، جامعة حسيبة بن بوعلي، الشلف.

1.5.طريقة التقييم أو التقويم:

- الاختبارات الشفوية والتحررية والملاحظة.
- قراءة نصوص نقدية.
- كتابة مقالات بسيطة حول نظرية الأدب.
- إدراك العلاقة بين
- نظريات الأدب والمناهج النقدية ودورها في الأدب.
- استجلاء البلاغة من القرآن الكريم.
- علاقة الأدب بالتكنولوجيا.

2.5.الغاية من تدريس هذه المقاييس:

فهم القرآن الكريم وتذوق بلاغته وإدراك أسرار الإعجاز وإجلال فصاحة الرسول صلى الله عليه وسلم، والاستنباط من الحديث الشريف في اللّغة والأدب وتبيان مواطن جمال الأدب العربي والقومي، فتنمية الحس الجمالي عند الطلاب وترقيق الذوق بإدراك الصور والمعاني والخيال الذي يجسد الطبيعة، كما تتكون للطالب ملكة الكشف عن مواطن الجمال من النص وتزويدهم بأهم المعارف في مجال الدرس البلاغي، الوقوف على وظائف البلاغة ودورها وأهميتها في المجتمع، وتكمن وظيفة الأدب في جماليته حيث يعبر الطالب من خلال الجمال لتصل إلى المتلقي لأن الفكر غاية والجمال وسيلة ، أما الأدب التفاعلي يهتم بدراسة العلاقات الجديدة التي نشأت بين الكتابة والتكنولوجيا الحديثة التي غزت حياة الإنسان ، ويقدم معايير جمالية جديدة وخصائص كتعدد المبدع والتأليف الجمالي، وتعدد الروابط وبالتالي تعدد النصوص كما يتسم النص بالمرونة وتعين القارئ على قراءته .

فالإلمام بمعرفة حاجيات الطلاب وأغراضهم لتعلم اللّغة يساعد في تحديد الأهداف وتحديد السلوك اللغوي ليتوافق مع حاجات وأغراض الطلبة، ورأت مجموعة من الأساتذة منع ذلك من كثافة البرنامج والتقيد بالوقت وتطبيق أهداف البرنامج كما هي محددة في الوثيقة، لإغفال حاجات الطلبة يعود سلبا على الطالب وعلى التحصيل العلمي، لأن الإلمام بأغراض الطلبة يسهل عليه الانخراط

والاندماج في البيئة التّعليمية لأنها مبنية على اهتماماته، مما يخلق الرغبة للمتعلم في تعلم اللّغة، وتعد الرغبة إحدى شروط التعلم ونجاح العملية التّعليمية.

خاتمة

تتضمنت خاتمتنا خلاصة لما جاء في البحث،وأهم النتائج التي توصل إليها، إضافة إلى مجموعة من المقترحات والتوصيات:

1. إنّ أي لغة تدخل إلى الصف المدرسي إلا وتخضع لما يسمى بالتحويل التعليمي، مكيفة حسب حاجيات المتعلمين ودرجة نموهم الذهني والمستوى المعرفي الذي بلغوه ، ويجب على الأستاذ إيجاد الطرق والوسائل التي تسمح بتقريب الطلبة بقدر الإمكان من المعارف لإتقان اللغة.

2.إنّ المتتبع لبرنامج جامعة إسطنبول ومقارنته مع المعيار الأروبي لتدريس اللغات ،يرى أنّ البرنامج لايعتمد على كل المعايير الأروبية لتدريس اللغات،بل على معايير أخرى وهذا مايسبب خللا في تسطير برنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بجامعة إسطنبول.

3.إنّ عجز الطلبة في إكتسابمهارات اللغة يعود إلى خلل في بنية المنهاج التعليمي الذي –لايولي في اعتقادنا– إلى طرائق التدريس الحديثة والمناسبة التي يمارسها الأستاذ في تدريسه للنصوص، الغلو في الإهتمام بالكلمة والوزن والجمع والضد مايسمى (نحت النص)، فالفهم القرائيله مستويات يسعى الأستاذ لتنميتها لدى الطالب، كالفهم الحرفي ، التفسيري والاستنتاجي والنقذي.

4. بعد النظر في أسئلة النصوص مما يسبب قصورا لدى الطالب في التفاعل مع النص وإدراك معاني النص، إضافة إلى عدم التنويع في مهارة القراءة ، والتفريق بين القراءة المكثفة والموسعة، وعدم اعتياد الطالب على القراءة المسحية للنصوص.

5.لاحظنا في طريقة التدريس إهمال الجانب الصوتيفي نطق الكلماتبحكم دراستها في السنة التحضيرية مما جعل دارس اللغة العربية ضعيف النطق.

6. عدم مراعاة طبيعة اللغة مع تحديد مستويات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى و التي من أهمها فصاحتها و بيانها كما جاء في القرآن الكريم ، فالأهم الاتفاق على مستويات تدريسية لتعلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى وتقديم توصيف دقيق لكل مستوى رئيسي وفرعي مثل التهيئة اللغوية ،الكفاية ،التمييز،مستوى الفصاحة،عدد المفردات اللازمة لكل مستوى لغوي.

7. إن الهدف من تدريساللغة هو التواصل و التعبير عن الأفكار ،عملية التعليم تولي اهتمام كبير للعمليات التواصلية بإتاحة الفرص وتهيئة الظروف للطلبة ليستعملوا كل رصيدهم اللغوي والتحدث به عن طريق تكوين جمل صحيحة ترتبط بالحاجيات اليومية والعملية،فالتركيز على التواصل في عمليات التعليم مبدأ أساسي لتعلم اللغة العربية.

8. تنويع حصص التعبير الكتابي لزيادة الكفاءة الاتصالية وتنويع الأنشطة وتكييفها وفق الظروف الواقعية للطلبة، بإجراء عروض وتمثيل الأدوار وإلقاء النصوص وقراءتها بطريقة شيقة تثير أذن القارئ،مما يسمح لهم باستثمار قدراتهم التواصلية باللغة .

9.الإهتمام بالقواعد اللغوية النحوية من خلال تبسيط الدروس وشرحها بأمثلة بسيطة وفق طرق حديثة كتمثيلها على خشبة المسرح وتجسيدها، مثلا يأخذ طالب دور كان وطالب آخر دور اسمها وطالب آخر خبرها ثم يستنتجون القاعدة وبطريقة شيقة هذا من جهة ومن جهة أخرى ضبطأواخر الكلماتوجعل الطلبة يتحدثون بفصاحة .

10.مراعاة الاحتياجات التعليمية للطالب ، تعدأساسا فعالا لنجاح أو تطوير أي برنامج دراسي لأنّ الطالب يشعر باهتمام، لتلبية حاجياته اللغوية وعدم النفور من اللغة وبالتالي تكون لديه الرغبة في التعلموهي من أهم شروط التعليم.

11.اعداد أستاذ اللغة العربية وتدريبه لأنه لا يستطيع أن يحقق مهمته إلاّ إذا كان ملما بالمهارات الأساسية للغة العربية،إضافة إلى الجانب الشخصي والإجتماعي المتمثل في خبرة الأستاذ ومدى إستعداده للتدريس.

12.توظيف التقنيات الحديثة في تعليم اللغة العربية وتعلمها فرضته العولمة والتكنولوجيا وتكمن أهميتها في سهولة التواصل والتخاطب مع الآخرين كما أنها تخاطب حواس الإنسان، التي هي منافذ التعلّم كما تساعدهم على تعلم القرآن وحسن تلاوته.

13.يجب أن يبنى برنامج اللغة العربية للناطقين بغيرها على أهداف محددة حتى يسهل على الأساتذة والمشرفين تحديد مواد كل مستوى وتكون في إطار موحد.

قائمة المصادر

و

المراجع

القرآن الكريم (برواية ورش عن نافع عن طريق الأزرق)

المصادر و المراجع بالعربية

1. إبتسام جميل : الأصوات الصعبة في نطقها وإدراكها لمتعلميّ العربية وذمن الناطقين بغيرها، مفاهيم صوتية وتقنيات تعليمية لتدريس الأصوات، مجلة الجامعة الإسلامية، مجلد 18، 2010.
2. إبراهيم أنيس: دلالة الألفاظ، مكتبة الانجلو المصرية، 1984.
3. أحمد أوزي: الذكاءات المتعددة، التأسيس العلمي، لعبد الواحد أولاد الفقيهي، منشورات مجلة علوم التربية ،مطبعة النجاح بالدار البيضاء، ط1، 2012.
4. أحمد جاسر: مهارات النحو والإعراب، دار الحامد، الأردن، ط1، 2009.
5. أحمد حساني: دراسة في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات،الجزائر 2000.
6. أحمد عمر مختار: دراسة الصوت اللغوي، عالم الكتب، القاهرة، 1997.
7. أحمد بن فارس: الصاحبي في فقه اللغة، المكنية السلفية، القاهرة، ط1، 1910.
8. أحمد نواف رهبان وآخرون: دليل تطبيقي لمعلم اللّغة العربية للناطقين بغيرها تجارب في الميدان، أكادمية اسطنبول، ط2016،1 .
9. أسس تعليم اللغة: هـ. دوجلاس براون، ت.ر، عبده الرابحي، علي أحمد شعبان، دار النهضة.
10. أبو بكر الزبيدي الإشبيلي: الواضح، ت.ح، عبد الكريم خليفة، دار الجليس للنشر والتوزيع، عمان، ط2، 2010.
11. ابن التستري الكاتب، المذكر والمؤنث ، مكتبة الخانجي، القاهرة، 1987.
12. جابر وليدة أحمد : طرق التدريس العامة، ط2، عمان الأردن، 2005.
13. ابن جني: الخصائص، تحقيق محمد على النجار، الهيئة العامة لقصور الثقافة– القاهرة، 2006.
14. الحاج عمر سيف الدين: مناهج تعليم اللغة العربية لغير العرب، مؤتمر دولي جامعة برناد، دار السلام، 2007 .

15. حامد زهران: علم النفس ،النمو والطفولة والمراهقة ،ط2 ،القاهرة، دار غريب، 1990.

16. حسن عباس: خصائص الحروف العربية ومعانيها، منشورات اتحاد الكتاب العربي، دمشق، 1998.

17. حسني عبد الباري عصر،الاتجاهات الحديثة للتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية، مركز إسكندرية للكتاب، 2005

18. حلمي أحمد وكيل ومحمد إبن المفتي : بناء المناهج وتنظيماتها، جامعة عين شمس، عمان، ط1 ،2007.

19. حمصي أنطوان : مدارس علم النفس، منشورات جامعة دمشق، ط 8، 2003 .

20. أبو حميد إبراهيم : الإختبارات اللغوية، ط1، الرياض، 2006.

21. حميدة إمام مختار : أساس بناء تنظيمات المناهج، مكتبة زهراء الشرق، ط2000،1.

22. خالد بصيص: التدريس العلمي والفن الشفاف مقاربة الكفاءات والأهداف، دار التنوير، الجزائر 2004 .

23. خالد حسن أبو عمشة : دراسة في تعليم العربية للناطقين بغيرها، كنوز المعرفة، الأردن، ط1، 2018.

24. خالد حسين أبو عمشة، عوني الفاخوري: تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، مشكلات وحلول، الجامعة الأردنية، كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية، مجلد 32 غ 32 2005.

25. خرمان نايف وحجاج علي: اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، ط1، 1988.

26. رشدي أحمد طعيمة: المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، الجزء الأول للمناهج وطرق التدريس، معهد اللغة العربية، جامعة أم القرى ،1976 .

27. السيد سالم وآخرون: معوقات تعليم العربية في الجامعات العالمية، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي، الرياض، 2016.
28. صابر ملكة حسين: التقويم التربوي، مطابع جامعة أم القرى، ط 1، جدة، 2009.
29. صبحي تميمي: دراسات لغوية في التراث القديم، صرف، نحو، تركيب، دلالة المعاجم، مناهج البحث، ط 1، 2003.
30. صلاح عبد المجيد العربي : تعلم اللغات الحية وتعليمها بين النظرية والتطبيق، مكتبة لبنان العربية، لبنان،بيروت، ط1 ، 1981.
31. طه حسين علي الدليمي، سعاد عبد الكريم: اللغة العربية مناهجها وطرق تدريسها، دار الشروق الأوسط، عمان، الأردن، 2005.
32. طه حسين، مستقبل الثقافة في مصر، دار المعارف، القاهرة، 1938.
33. عبد الحميد ديوان: الاعراب المبسط، درا العزة والكرامة، وهران، الجزائر، ط1، 2013.
34. عبد الرازق عبد المطلب: الجديد في الأدب، دار الشريفة للطباعة والنشر، الجزائر، ط1، 2005.
35. عبد الرحمن بن إبراهيم الفوزان : دروس الدورات التدريبية لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، د.ط، د.ن، 1424هـ .
36. عبد الرحمن بن إبراهيم الفوزان: اضاءات لمعلمي العربية،العربية للجميع،1432هـ.
37. عبد العزيز العصيلي: أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، جامعة أم القرى، ط1، 1422هـ.
38. عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي: علم اللغة النفسي، البحوث العلمية، المملكة العربية السعودية، 2006.
39. عبد القادر لورس: المرجع في التعليمية، الزاد النفيس والأنيس في علم التدريس، ط1، جسور للنشر والتوزيع، المحمدية الجزائر 2014 .

40. على أحمد مذكور : تدريس فنون اللغة العربية، المطبعة الفنية، عابدين، القاهرة 1991.

41. علي الحديدي: مشكلة تعليم اللغة العربية لغير العرب، دار الكتاب العربية، القاهرة ،1966.

42. علي أوحيدة: التدريس الفعال بواسطة الكفاءات، مطبعة الشهاب، باتنة الجزائر، 2007 .

43. علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم عباس الوائلي: اللغة العربية (مناهجها وطرائق تدرسها) دار الشروق للتوزيع، عمان، الأردن، ط2، 2005 .

44. علي عبد المحسن الحديبي، دليل معلمي العربية للناطقين بغيرها، مكتبة الملك فهد الوطنية، السعودية، 1436هـ .

45. عمر جاسم الجبوري وحمزة هاشم سلطاني : المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية، الرضوان للنشر والتوزيع، ط2، 2018.

46. أبو عمشة خالد حسين: تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في ضوء اللسانيات التطبيقية، كنوز المعرفة، ط2015،1.

47. أبو عمشة خالد حسين ، عوني الفاخوري: تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، مشكلات وحلول، الجامعة الأردنية، كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية، مجلد 32 غ 32 2005

48. أبو عمشة خالد حسن : دراسة في تعليم العربية للناطقين بغيرها ، كنوز المعرفة ، الأردن ، ط1، 2018

49. غاردنر هارد : أثر العقل، نظريات الذكاء المتعددة، الرياض، مكتب التربية العربي لدول الخليج، تر محمد بلال الجيوشي،د.ط 2004.

50. غانم قدوري: الدراسات الصوتية عند علماء التجويد، دار عمان، ط1، 2007.

51. إبن فارس الصاحبي: في فقه اللغة، دار الكتب العلمية، بيروت ط1، 1997.

52. فايد محمد خليل سليمان : التعلم بطريقتي التعاون والتناقض، جامعة النجاح، كلية الدراسات العليا 2008.

53. فخر الدين بن عامل: طرق التدريس الخاصة باللغة العربية والتربية الإسلامية، عالم الكتب، القاهرة، ط2000،2.

54. قتيبة الدينوي، أبو محمد عبد الله بن سليم: شركة وكتب هوامة ، دار الكتب العلمية، بيروت، 1988.

55. كريم فاروق أحمد عبد الدايم: مشكلات تعليم العربية لغير الناطقين بها وطرق حلها، تركيا، مجلة كلية الالهيات بجامعة سلجوق، ع 38، 2011.

56. كمال فرحاوي : تصميم المناهج التعليمية، دار الخلدونية، الجزائر 2017 .

57. كمال فرحاوي : تصميم المناهج التعليمية، دار الخلدونية، الجزائر، ط1 2017 .

58. مازن الوعر: قضايا أساسية في علم اللسانيات الحديث، مدخل، ط1، دار الدراسات والترجمة والنشر، دمشق 1998.

59. محمد الأنطاكي: المحيط في الأصوات ونحوها وصرفها، دار الشرق العربي، بيروت، ط3،

60. محمد الدريج: تحليل العملية التعليمية وتكوين المدرسين، ط2، سلسلة المعرفة للجميع، الرباط 2004 .

61. محمد العرجوم: التعليمية وعلم النفس، د.ط، 2016 .

62. محمد علي الخولي: أساليب تدريس اللغة العربية، الرياض، المملكة العربية السعودية، ط1 ،1984.

63. محمد محمود الخوالدة: أسس بناء المناهج التربوية وتصحيح الكتاب التعليمي، ط1 ن الأردن، دار الميسرة، 2004.

64. محمد مزمل البشير ومحمد مالك محمد سعيد: مدخل إلى مناهج وطرق التدريس، الرياض، دار اللواء، د.ط، 1992.

65. محمد مزمل البشير ومحمد مالك محمد سعيد: مدخل إلى مناهج وطرق التدريس، الياض، دار اللواء، د.ط، 1992.

66. محمد موسى الشريف: الطرق الجامعية للقراءة النافعة، دار الأندلس الخضراء، ط 6، 2004.

67. محمود السيد: النهوض بالعربية بين التوصيات والممارسات، د.ط، دمشق ،2008.

68. محمود إسماعيل الصيني وإسحاق الأمين: التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء، جامعة الملك سعود، 1979.

69. محمود فهمي حجاز: علم اللغة بين التراث والمناهج الحديقة، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع،ط 1،القاهرة،1980 .

70. محمود كامل النا.فة: المدخل في تدريس النحو، ط 1، مكتبة الرشيد، 2011.

71. محمود كامل الناقة: تعلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، السعودية، ط1، دس.

72. مركز التأليف والترجمة: التدريس واستراتيجيات، جمعية المعارف الإسلامية الثقافية، ط1 ،2011.

73. المسدي عبد السلام: مباحث تأسيسية في اللسانيات، مؤسسة عبد الكريم بن عبد الله، تونس، 1998.

74. مصطفى الغلاييني: جامع الدروس، ت علي سليمان شبارة، مؤسسة ناشرون، بيروت، ط1، 2010.

75. معجم علوم التربية، مصطلحات البيداغوجيات (الديتاكتيك)، ط1.

76. معروف نايف : خصائص العربية وطرائق تدريسها، لبنان، 1998

77. منصور عبد الجليل، علة الدلالة، أصوله ومباحثه في التراث العربي، منشورات اتحاد الكتاب العربي، دمشق، 2001.

78. ابن منظور: لسان العرب، تر عبد الله حلايلي، دار لسان العرب، بيروت لبنان.

79. ناصر عبد الله الغالي وعبد الحميد عبد الله: أسس إعداد الكتب التعليمية لغير الناطقين بالعربية، القاهلرة، دار الغالي، 1387هـ.

80. نبهان يحي محمد : الضعف الذهني وحل المشكلات، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، المطبعة العربية 2008.

81. نصار نواف : معجم المصطلحات الأدبية، ط1، عمان، دار المعتز، 2010 .

المصادر باللغة الأجنبية

82. Hutchinson, Tom; Waters, Alan; English for SpecificPurposes

83.A Learning-centredApproach. London: CambridgeUniversityPress, 1987

84.-Bloomfield,Language.Ny:Holt..(1933).

85.Teaching analyse London longman makey w .f language

86.Teachingfireinglanguageskills op cit

87.Dogancandmirarapcaogretimin ana problemlerinibelirlemeamaclideneysel. 2001.
88.Mahmadouyahayatuhiyaveniercumhiyetherindearapça ders kitaplarikarsitalankara, 2013.
89.Adamj.M. Ellément de linguistique textuelle lhéorie er partique de l'analyse textuelle pierre MardagaBruxelles ,Liege 1990
90.Thandike inteligence and its use EL (1920).
91.Adamj.M. Ellément de linguistique textuelle lhéorie er partique de l'analyse textuelle pierre MardagaBruxelles ,Liege 1990.

المراجع المترجمة

92.كارل بروكلمان : فقه اللغات السامية ، تر رمضان عبد التواب ، مطبوعات جامعة الرياض

93.Nebreskadepartement of education the nebreska k-12 foreignlanguageframeworkcentennial 1996 p 128، ترجمة عبد الله المحسن الحديبي.

94.دوجلاس براون: أسس تعليم اللغة، ت.ر، عبده الرابحي، علي أحمد شعبان

95.ريبكا أكسفور: إستراتيجيات تعلم اللغة، ترجمة السيد دعرور، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، د.ط 1992.

96.نقيم مجلسأوربا مجلس التعاون الثقافي ، تر عادل عبد الجواد و آخرون ، ط1 ، دار إلياس العصرية ، القاهرة 2008.

97.محمود إسماعيل صيني، وإسحاق محمد الأمين، التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء، مترجم، جامعة الملك سعود، 1989.

الوثائق التربوية

1. الإطار العام لمعايير المناهج – 2017 اللغة العربية للناطقين بغيرها.
2. الإطار المرجعي الأوربي المشترك للغات، دراسته – تدريس – تقييم، سبتمبر 2001،
3. برنامج جامعة إسطنبول .
4. التوقيت الزمني لسير الحصص لجامعة إسطنبول.
5. عبد الله مبشر الطرازي، إهتمام الأتراك باللغة العربية وأثرها في اللغة التركية، صحيفة المدنية.
6. المقرر الدراسي لمقياس المناهج النقدية رقم 2301406، جامعة الأردن.
7. المقرر الدراسي لمقياس نظرية الأدب رقم 537 جامعة حائل.
8. مقرر دراسي، مقياس الأدب التفاعلي، جامعة حسيبة بن بوعلي، الشلف.
9. مقرر دراسي، مقياس علوم القرآن، جامعة أحمد زبانة غليزان.
10. وثيقة الإطار المرجعي الأوربي المشترك للغات وثيقة بناء منهج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

المجلات والدوريات

1. أحمد حساني : المرتكزات اللسانية لتعليمية اللغة العربية في وسط تعدد الثقافات واللغات، مجلة المجلس الأعلى للغة العربية، نوفمبر 2000 .
2. أحمد حسن محمد علي: طرائق التدريس الحديثة، منصة تعليم جديد.
3. أحمد نجمي: تعليم اللغة العربية في تركيا (نظام الكتائب)، المؤتمر الدولي الرابع للغة العربية، دبي، المجلس الدولي للغة العربية، ط 1، 2015.
4. إبراهيم الحلالشة: مشاريع تنموية لمركز العربية الدولي في خدمة العربية، مؤتمر إسطنبول الدولي الأول لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها الرؤى والتجارب، دار كنوز المعرفة، عمان، ط 1، 2015.
5. إبراهيم شعبان : تعليم اللغة العربية في الجامعات التركية.

6. بشار أجات: دور الكتاب المدرسي في تعليم المهارات اللغوية في الصفوف التحضيرية أعمال المؤتمر الدولي الثاني في تعليم اللغة العربية، ط 1، كنوز المعرفة، 2015.
7. بلقاسم اليوبي : تكنولوجيا الذاكرة وتعليم اللغة العربية وتعلمها، ملتقى اللسانيات وتعلم اللغة العربية وتعليمها، المغرب، كلية الآداب والعلوم الإنسانية والإجتماعية بجامعة مولاي إسماعيل 2002.
8. خالد حسين أبو عمشة، عوني الفاخوري : تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، مشكلات حلول،الجامعة الأردنية، كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية، مجلد 32، 2005
9. الزايدي بودرامة: النحو الوظيفي والدرس اللغوي العربي في دراسة الجملة ،بحث منشور، جامعة باتنة 2014.
10. سمير عمر السيد: صعوبات تعلم اللغة العربية، إلهيات غازي عنتاب نموذجا.
11. صورية جغبوب: قضايا اللسانيات العربية بين الأصالة والمعاصرة من خلال كتابات أحمد مختار، بحث منشور، جامعة سطيف،2012
12. عبد الحليم عبد الله : تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وبرامج الدعم والتعزيز وبرامج الأجهزة الذكية، مجلة التقنية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، المؤتمر العاشر، معهد إبن سينا،باريس.
13. عبد الرحيم رائد، امتحان الكفاءة العالمي للغة العربية للناطقين بغيرها، مهارة الكتابة أنموذجا، كتاب أعمال المؤتمر الدولي، اسطنبول، دار كنوز، أردن، ط 1، 2015
14. على عبد الواحد عبد الحميد: مشكلات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها ، جامعة جوموشخانة، تركيا،2015
15. عواد محمد أمين : اللسانيات المقاربة وتدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها، مجلد 3 عدد 1.
16. عمر إسحاق شاد أوغلوا : تعليم اللغة العربية في المدارس التركية، المؤتمر الدولي الثاني للغة العربية، دبي ، ط1، 2013.
17. عمر حويتية: أثر إستخدام الوسائل التكنولوجية في تعزيز مكانة التعليم باللغة العربية، مؤتمر دولي ثالث،مباراة ناجحة وتطبيقات مبتكرة في مجال التعليم، القاهرة 2010.

18. محمد ضوينا: التجربة التركية في تعليم اللغة العربية للواعظين والأئمة والمفتشين، المؤتمر الدولي الرابع للغة العربية، دبي، المجلس الدولي للغة العربية، ط1، 2015 .

19. محمود بن راس: تعليم اللغة العربية في تركيا الواقع والمعوقات، أبحاث المؤتمر السنوي العاشر، باريس 2012.

20. محمود كامل الناقة: مقال أسس إعداد مواد تعليم اللغة العربية وتأليفها، منشوراتالمنظمة الإسلامية للتربية والثقافة والعلوم، إيسيسكو 2005.

الرسائل الجامعية

1. الدياب أحمد: المشاكل التي تواجه الأتراك في تعليم اللغة والمقترحات، رسالة ماجستيرغير منشورة، معهد العلوم التربوية –جامعة غازي، انقرة ،2002.

2. عمر بلعباسي: تعليمية اللغة العربية للناطقين بغيرها من الأتراك (مادة التعبير أنموذجا)، اطروحة دكتوراه، جامعة مولاي الطاهر سعيدة،2018.

المراجع الإلكترونية

1.موقع تعلبم جديد

New.educ@gmail.com ، 24-07-2019.

2.ويكبيديا الموسوعة الحرة

http//ar.wikipedia.org/wiki/

3.الموقع الرسمي للمجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية

https://www.actfl.org ،

4.موقع جامعةإسطنبول صباح الدين زعيم

https://www.appluizu.edu.tr

5.موقع جامعة إسطنبول

https://www.thipedia.org

6.موقع جامعة مرمرةموقع الجامع

marmarauniversitesiogrenciisleridairebaskanligi

7.موقع جامعة مايو1953

https://www.adnhit.com

الملاحق

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
République Algérienne Démocratiqueet Populaire

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
جامعة حسيبة بن بوعلي بالشلف
كلية الآداب و الفنون
ة العمادة المكلفة بما بعد التدرج و البحث العلمي
والعلاقات الخارجية و التأهيل الجامعي
الرقم:...251.../2018

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
Université Hassiba Benbouali de Chlef
FACULTE DES LETTRES & ARTS
Vice doyen chargé de poste de graduation, de la recherche scientifique et de l'habilitation

الشلف: ..... 11 نوفمبر 2018

* التماس *

في إطار تكوين طلبة الدكتوراه ، يشرفنا نحن نائب العميد المكلف بالبحث العلمي و العلاقات الخارجية بجامعة حسيبة بن بوعلي – الشلف – أن نلتمس من سيادتكم الموقرة بالترخيص للباحثة " خديجة مكي " السنة الثالثة دكتوراه بجامعتنا تخصص: تعليمية اللغة العربية و تحليل الخطاب . بإجراء استبيان من أجل الاستفادة من مؤسستكم بغية إثراء بحثها العلمي تحت عنوان تعليمية اللغة العربية للناطقين بغيرها جامعة اسطنبول نموذجا تركيا .

نائب العميد المكلف بالبحث العلمي

Doç. Dr. Ömer İSHAKOĞLU

نيابة العمادة المكلفة بالبحث العلمي و العلاقات الخارجية

نائب عميد كلية الآداب و الفنون المكلف بما بعد التدرج و البحث العلمي و العلاقات الخارجية و التأهيل الجامعي
الدكتور: درقاوي مختار

2018-2019 Eğitim-Öğretim Yılı Güz Dönemi Arap Dili ve Edebiyatı Örgün Öğretim Ders Programı

Sınıf	08.00-08.40	08.45-09.25	09.30-10.10	10.15-10.55	11.00-11.40	11.45-12.25	12.30-13.10	13.15-13.55	14.00-14.40	14.45-15.25	15.30-16.10	16.15-16.55	17:00-17:40
PAZARTESİ													
I. Sınıf					Arapça-Türkçe Çeviri I Amfi 11/A blok Giriş 11 Okt. Necmi Küçük		Arp. Dil Uygulamaları I A-6 A blok Giriş 11 Dr. Leyla Yakupoğlu Boran						
II. Sınıf					Arap Dili Tarihi I 233/B blok 2. Kat 06 Doç. Dr. Ömer İSHAKOĞLU				Arapça Dil Uygulamaları III A9/B blok Giriş 03 Dr. Leyla Yakupoğlu Boran			Arapça Gramer I 226/B blok II. Kat 02 Dr. Leyla Yakupoğlu Boran	
III. Sınıf			Arp. Modern Metinler I 367/ D Blok 3. Kat 16 Doç. Dr. Ömer İSHAKOĞLU		Kla.Dönem Arap Edebiyatı I 201/A blok II. Kat 02 Doç. Dr. İbrahim ŞABAN		Edebi Bilgiler I 366/ D Blok 3.kat 14 Prof. Dr. Mehmet Yavuz		Arap Dil Tarihi III 417A/A blok 4. Kat 32 Doç. Dr. Ömer İSHAKOĞLU		Türkçe –Arapça Çevri V 206/A blok II. Kat 07 Okt. Necmi Küçük		
IV. Sınıf			Arapça Kompozisyon I 201/ A blok II. Kat 02 Doç. İbrahim ŞABAN		Arapça Uygulamalı Gramer I 366/ D Blok 3 kat 14 Prof. Dr. Mehmet YAVUZ		Arapça Modern Metinler III 201/A blok II. Kat 02 Doç. Dr. Ömer İSHAKOĞLU		Arapça Güç Metinler I 366/ D Blok 3.kat Prof. Dr. Abdullah KIZILCIK		Ara.Konuşma VII 345/C. Blok 3.Kat 09 Okt.Dr. Abdussettar el-Haj Hamed		
SALI													
I. Sınıf				Arapça Nahiv I 367/ D Blok 3. Kat 16 Dr. Leyla Yakupoğlu Boran									
II. Sınıf									Ar. Klas. Metin Çözümlemeleri I 422 Okt. Necmi Küçük		Arapça Kolay Metinler I A-6/ A blok Giriş 11 Okt. Necmi Küçük		
III. Sınıf					Gramer Metinleri I 233/B blok 2. Kat 06 Prof. Dr. Mehmet YAVUZ		Medya Arapçası I 206/A blok II. Kat 07 Prof. Dr. Abdullah KIZILCIK		Klas. Metin Çözümlemeleri III 367/D Blok 3. Kat 16 Prof. Dr. Mehmet YAVUZ		Klasik Manzum Metinler I 366 / D Blok 3.kat 14 Prof. Dr. Abdullah KIZILCIK		
IV. Sınıf			Çağdaş Arap Edebiyatı I 366/ D Blok 3.kat 14 Doç. Dr. İbrahim ŞABAN		Arap Dünyası Sos-Kült. Yapısı 366 D Blok 3.kat 14 Doç. Dr. İbrahim ŞABAN		Çağdaş Manzum Metinler I D417-A (A Blok IV.Kat 32) Okt. Necmi Küçük		Osm. Türkçesi Matbu Metinler D417 (A Blok IV.Kat 31) Okt. Ahmet Eryüksel				
ÇARŞAMBA													
I. Sınıf							Arp.Yazılı Anlatım I 457/D Blok 4.kat 12 Okt. Asmaa al-Masry					Arapça Sarf I A-6/Ablok Giriş 11 Doç. Dr. Ömer İSHAKOĞLU	
II. Sınıf			Kültürel Etkinlikler I 366/D Blok 3.kat 14 Doç. Dr. İbrahim ŞABAN		Ar. Yazılı Anlatım III 366/ D Blok 3.kat 14 Okt. Necmi Küçük								
III. Sınıf									Arapça Konuşma V 366/ D Blok 3.kat 14 Okt. Asmaa al-Masry				
IV. Sınıf													
PERŞEMBE													
I. Sınıf										Türkçe-Arapça Çeviri I A-6/Ablok Giriş 11 Okt. Dr. Abdussettar el-Haj Hamed		Arapça Konuşma I 201/A blok II. Kat 02 Okt. Sumyah Gamaladdin	
II. Sınıf					Türkçe –Arapça Çevri III A-6/Ablok Giriş 11 Okt.Dr. Abdussettar el-Haj Hamed		Okt. Arapça Konuşma III D6/B blok Giriş 1 Okt. Sumyah Gamaladdin						
III. Sınıf											Osmanlı Türkçesine Giriş I D6/ B blok Giriş 1 Okt. Ahmet ERYÜKSEL		
IV. Sınıf			Sağlık Arapçası I D6/B blok Giriş 1 Okt. Dr. Abdussettar el-Haj Hamed				Sağlık Arapçası I Hasan Paşa Medresesi Derslik 1						
CUMA													

Doç. Dr. Ömer İSHAKOĞLU

Arap Dili ve Edebiyatı Anabiiim Dalı 2018-2019 Akademik Yılı Güz Yarıyılı İkinci Öğretim Ders Programı

	17:45-18:25	18:30-19:10	19:15-19:55	20:00-20:40	20:45-21:25	21:30-22:10	22:15-22:55	23:00-23:40
				PAZARTESİ				
I. Sınıf	Türkçe-Arapça Çeviri I 226/ B Blok 2.kat 02 Okt. Dr. Abdussattar al-Haj Hamed		Arapça Dil Uygulamaları I 233/B Blok 2. Kat 06 Dr. Leyla Yakupoğlu Boran					
II. Sınıf	Arapça Dil Uygulamaları III Amfi 9 B blok Giriş 03 Dr. Leyla Yakupoğlu Boran		Türkçe-Arapça Çeviri III 328/B blok 3. Kat 08 Okt. Dr. Abdussattar al-Haj Hamed					
III. Sınıf	Arp. Modern Metinler I 367/D blok 3. Kat 16 Doç. Dr. Ömer İSHAKOĞLU		Klasik Dönem Arap Edebiyatı I 457/D Blok 4.kat 12 Doç. Dr. İbrahim ŞABAN		Arap Dili tarihi III 367/ D Blok 3.kat 15 Doç. Dr. Ömer İshakoğlu			
IV. Sınıf	Çağdaş Arap Edebiyatı I 457/D Blok 4.kat 12 Doç. Dr. İbrahim Şaban		Arp. Modern Metinler III 367/D blok 3. Kat 16 Doç. Dr. Ömer İshakoğlu		Arapça Kompozisyon I 457/D Blok 4.kat 12 Doç. Dr. İbrahim Şaban			
				SALI				
I. Sınıf	Arapça Nahiv I Amfi I/A Blok 4.kat 01 Prof. Dr. Abdullah KIZILCIK		Arapça-Türkçe Çeviri I 457/D Blok 4.kat 12 Okt. Necmi Küçük					
II. Sınıf	Ara. Klasik Metin Çözümlemeleri I 457/D blok 4.kat 12 Okt. Necmi Küçük		Kültürel Etkinlikler I D417-A (A Blok IV.Kat 32) Doç. Dr. İbrahim ŞABAN					
III. Sınıf	Arp. Klasik Metin Çözümlemeleri III 367/D blok 3. Kat 16 Prof. Dr. Mehmet Yavuz		Klasik Manzum Metinler I 328/B blok 3. Kat 08 Prof. Dr. Abdullah KIZILCIK		Türkçe-Arapça Çeviri V 420/B blok 4. Kat 03 Okt. Necmi KÜÇÜK			
IV. Sınıf	Arap Dünyası Sos-Kült. Yapısı D417-A (A Blok IV.Kat 32) Doç. Dr. İbrahim ŞABAN		Arapça Uygulamalı Gramer I 367 /D blok 3. Kat 16 Prof. Dr. Mehmet YAVUZ		Güç Metinler I 367 /D blok 3. Kat 16 Prof. Dr. Abdullah KIZILCIK			
				ÇARŞAMBA				
I. Sınıf	Arapça Yazılı Anlatım I 457/D blok 4.kat 12 Okt. Asmaa al-Masry		Arapça Sarf I 457/D blok 4.kat 12 Doç. Dr. Ömer İshakoğlu					
II. Sınıf	Arap Dili Tarihi I D417 (A Blok IV.Kat 31) Dr. Ömer İSHAKOĞLU		Arapça Yazılı Anlatım III Amfi-4/ A blok 2. Kat 01 Okt. Necmi Küçük		Arapça Kolay Metinler I 328/B blok 3. Kat 08 Okt. Necmi Küçük			
III. Sınıf	Gramer Metinleri I 366/D blok 3. Kat 14 Prof. Dr. Mehmet YAVUZ		Edebi Bilgiler I 367/ D blok 3. Kat 16 Prof. Dr. Mehmet Yavuz		Arapça Konuşma V 457/D blok 4.kat 12 Okt. Asmaa al-Masry			
IV. Sınıf	Çağ. Manzum Metinler I 367/D blok 3. Kat 16 Okt. Necmi Küçük							
				PERŞEMBE				
I. Sınıf	Türk Dili (Fakülte Ortak Dersi)		Arapça Konuşma I 201/A blok II. Kat 02 Okt. Sumyah Gamaladdin					
II. Sınıf	Arapça Konuşma III Amfi 9 /B Blok Giriş 03 Okt. Sumyah Gamaladdin		Arapça Gramer I 367 /D blok 3. Kat 16 Prof. Dr. Abdullah KIZILCIK					
III. Sınıf	Medya Arapçası I 457/D blok 4.kat 12 Prof. Dr. Abdullah Kızılcık		Osmanlı Türkçesine Giriş I 460/ D Blok 4.kat15 Okt. Ahmet ERYÜKSEL					
IV. Sınıf	Osm. Türkçesi Matbu Metinler 367/D blok 3. Kat 16 Okt. Ahmet Eryüksel		Sağlık Arapçası I 420/B blok 4. Kat 03 Okt. Dr. Abdussattar al-Haj Hamed		Arapça Konuşma VII 367/D Blok 3.kat 15 Okt. Dr. Abdussattar al-Haj Hamed			
				CUMA				
I. Sınıf								
II. Sınıf								

Doç. Dr. Ömer İSHAKOĞLU

İSTANBUL UNIVERSITY
FACULTY OF LETTERS
DEPARTMENT OF ARABIC LANGUAGE AND LITERATURE
ECTS COURSE DESCRIPTIONS

FIRST SEMESTER

Academic Recognition

Turkish-Arabic Translation I			Course Code: 124
ECTS Credits: 4	Semester: 1	Elementary	Compulsory
	Contact: Prof. Dr. Hüseyin YAZICI hyazic61@hotmail.com		Turkish

Aims and Objectives:

To provide the ability of translating sentences from Turkish into Arabic in the first place at basic level, and then the translation of paragraphs.

Course Contents:

Tenses, conjunctions, prepositions and types of sentences

Learning outcomes:

By the end of this course the student will be able to translate the basic texts from Turkish into Arabic.

Assessment Methods:
There are two written exams applied in a period. One at the mid and the other at the end of the term (Final exam).The first exam effects 40 % and the Final one 60 % on the last score of the students. To be considered as successful the participant must get at least 60 grades from the Final exam, the average valid grade for a period is determined at least DD (1). In addition, the regular attendance to the tutorials effects on the score.

Prerequisite:

To know the basic knowledge about Arabic and Turkish grammar.

Text Book / Recommended Reading:

Ahmed Tâhir Hasaneyn – Nârîmân Nâilî el-Varrâkî, Edevâtu'r-rabt fi'l-Arabiyyeti'l-muâsıra, Kahire 1994; Vecdi Akyüz, Arapça'da Fiil Kipleri ve yardımcıları, İstanbul 1996; Meral Çörtü, Arapça'da Cümle Kuruluşu ve Tercüme Teknikleri, İstanbul 1997; Hüseyin Yazıcı, Örnekleriyle Arapça'da Bağlaçlar, İstanbul 1998; Emrullah Işler – Musa Yıldız, Arapça Çeviri Kılavuzu, Ankara 2002.

Doç. Dr. Ömer İŞHAKOĞLU

Academic Recognition

Turkish-Arabic Translation II			Course Code: 131
ECTS Credits: 4	Semester: 2	Elementary	Compulsory
	Contact: Prof. Dr. Hüseyin YAZICI hyazic61@hotmail.com		Turkish

Aims and Objectives:

To provide the ability of translating sentences from Turkish into Arabic in the first place at basic level, and then the translation of paragraphs.

Course Contents:

Types of sentences, some structures, uses of numbers etc.

Learning outcomes:
By the end of this course the student will be able to translate the basic level texts from Turkish into Arabic.

Assessment Methods:

There are two written exams applied in a period. One at the mid and the other at the end of the term (Final exam).The first exam effects 40 % and the Final one 60 % on the last score of the students. To be considered as successful the participant must get at least 60 grades from the Final exam, the average valid grade for a period is determined at least DD (1). In addition, the regular attendance to the tutorials effects on the score.

Prerequisite:

To know the basic knowledge about Arabic and Turkish grammar.

Text Book / Recommended Reading:

Ahmed Tâhir Hasaneyn – Nârîmân Nâilî el-Varrâkî, Edevâtu'r-rabt fi'l-Arabiyyeti'l-mu'âsıra, Kahire 1994; Vecdi Akyüz, Arapça'da Fiil Kipleri ve Yardımcıları, İstanbul 1996; Meral Çörtü, Arapça'da Cümle Kuruluşu ve Tercüme Teknikleri, İstanbul 1997; Hüseyin Yazıcı, Örnekleriyle Arapça'da Bağlaçlar, İstanbul 1998; Emrullah İşler – Musa Yıldız, Arapça Çeviri Kılavuzu, Ankara 2002.

Doç. Dr. Ömer İSHAKOĞLU

الجمهـــوريـــة الجزائريـــة الديمقراطيـــة الشعبيـــة
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

Universite Hassiba Benbouali de Chlef

جامعة حسيبة بن بوعلي بالشلف

FACULTE DES LETTRES & ARTS

كلية الآداب و الفنون

Vice doyen chargé de poste de graduation , de la recherche scientifique et de l'habilitation

نيابة العمادة المكلفة بما بعد التدرج و البحث العلمي و العلاقات الخارجية و التأهيل الجامعي

استبانة للطالب

أعزائي الطلبة ، طلاب قسم اللغة العربية في الطور الجامعي ، أتقدم إليكم بهذه الإستبانة في إطار العمل الميداني لتحضير رسالة دكتوراه بعنوان :تعليمية اللغة العربية للناطقين بغيرها جامعة إسطنبول أنموذجا تركيا.

وعليه فإنّ هذه الأسئلة مخصصة للطلاب الذين يدروسون بقسم اللغة العربية ، ونرجو منكم قراءة هذه الإستمارة بتمعن ،والإجابة عنها اعتمدا على خبرتكم ، وبكل صدق وموضوعية ،علما أنّ هذه المعلومات تبقى سرية ولا تستخدم إلاّ لغرض البحث العلمي.

إشكالية الدراسة:

هل البرنامج المطبق في تدرس اللغة والأدب العربي العربية يؤهل الطالب لمواصلة الدراسات العليا في الكليات وجامعات الدول العربية؟

- الجنس : ذكر ☑ أنثى ☐
- الفئة العمرية : الثلاثينيات
- السنة الدراسية : الرابعة
- الكلية المتخرج منها (الرجاء حدد) : الثانوية

ثانوية الخطباء ☐ كلية الإلهيات ☐ أو غيرها (الرجاء حدد) :

مدارس سورية في دمشق

- ماهي دوافعك لتعلم اللغة العربية ؟

دوافع دينية بحتة ☐ دوافع عملية ☑ بحتة دوافع أخرى:

.....

.....

.....

- ماهي الأسباب التي دفعتك للإلتحاق بجامعة اسطنبول ؟

بحث عن تعليم وعيش باسطنبول بسبب ظروف الحرب

في سوريا. اخطرت مجبراً الى الخروج وعدم اكمال جامعتي

تعليمي في سوريا

- ما مدى إستعابك للمعلومة؟

☑ 100% ☐ 40% ☐ 20%

- هل تحاول أن تطور لغتك ؟

نعم ☑ لا ☐ أحيانا ☐

- كيف تحاول أن تطور لغتك العربية ؟

الكتب و المجلات ☑ عن طريق الشبكة العنكبوتية ☐ المحادثة و الاحتكاك ☐

- بأية لغة تفضل إلقاء المحاضرة ؟

اللغة العربية ☐ اللغة التركية ☐ أوالمزج بينها ☑

- كم ساعة تجتهد بعد المحاضرة ؟

ساعة ☐ ساعتين ☐ تختلف حسب كل طالب ☑

- هل تحاول أن تتحدث مع زملائك باللغة العربية ؟

نعم ☑ لا ☐ أحيانا ☐

- ماهي نسبة تقدمك في اكتساب اللغة العربية من مرحلة إلى أخرى على مستوى التلفظ؟

5% ☐ 10% ☐ أكثر من15% ☑

- هل تواجه صعوبات في تعلّم اللغة العربية ؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☑

- هل تواجه صعوبات أثناء الكتابة ؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☑

- هل تواجه صعوبات في استيعاب النّحو والصرف ؟

نعم ☐ لا ☑ أحيانا ☐

- هل تفكر في مواصلة الدراسة بعد التّخرج باللغة العربية؟

نعم ☑ لا ☐ أحيانا ☐

- برأيك : هل اللغة العربية صعبة أم سهلة ؟

نعم ☐ لا ☑ أحيانا ☐

- ما هو السؤال الذي يمكن إضافته ولم يرد في أسئلة الاستبانة ؟

هل تحب اللغة العربية؟ سبب هذا السؤال

لأنه هناك من يتعلم مجبراً وعندها لا يستطيع الإبداع

و إتقان اللغة في القسم الذي يدرسه

الجمهـــوريـــة الجزائريـــة الديمقراطيـــة الشعبيـــة

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

Universite Hassiba Benbouali de Chlef

جامعة حسيبة بن بوعلي بالشلف

FACULTE DES LETTRES & ARTS

كلية الآداب و الفنون

Vice doyen chargé de poste de graduation , de la recherche scientifique et de l'habilitation

نيابة العمادة المكلفة بما بعد التدرج و البحث العلمي و العلاقات الخارجية و التأهيل الجامعي

استبانة للإدارة

أساتذتي الأفاضل ، قسم اللغة العربية في الطور الجامعي ، أتقدم إليكم بهذه الإستبانة في إطار العمل الميداني لتحضير رسالة دكتوراه بعنوان :تعليمية اللغة العربية للناطقين بغيرها جامعة إسطنبول أنموذجا تركيا.

وعليه فإنّ هذه الأسئلة مخصصة للموظفين الذين يشتغلون بقسم اللغة العربية ، ونرجو منكم قراءة هذه الإستمارة بتمعن ،والإجابة عنها اعتمدا على خبرتكم ، وبكل صدق وموضوعية باعتباركم الطرف الفاعل في تسيير هذا البرنامج ، والذي من شأنه أن يساعدنا في الحصول على نتائج أكبر موضوعية وفائدة ، علمًا أنّ هذه المعلومات تبقى سرية ولا تستخدم إلاّ لغرض البحث العلمي.

التعرف على المستجوب :

المستوى الدراسي دكتوراه..... الخبرة المهنية في الإدارة:.....16.....سنة

إشكالية الدراسة:

هل البرنامج المطبق في تدرس اللغة والأدب العربي العربية يؤهل الطالب لمواصلة الدراسات العليا في الكليات وجامعات الدول العربية؟

ستجدون أمام كل سؤال اختيارات تبرز قناعتكم وذلك بوضع علامة (+) في الخانة المناسبة.

Doç. Dr. Ömer İSHAKOĞLU

السؤال الأول: ما هي دوافع الطلاب إلى الإلتحاق بقسم اللغة العربية وتعلم العربية؟

دافع ديني واقتصادي وثقافي وسياحي

السؤال الثاني :أي المناهج تتبعونها في تدريس اللغة العربية؟ منهج أوروبي أو أمريكي ؟

منهج أمريكي

السؤال الثالث :ما هي البرامج التعليمية المعتمدة في قسمكم؟

السؤال الرابع : هل هذه البرامج معدة خصيصا لطلبتكم أم تخضع لاجتهاد الأستاذ؟

السؤال الخامس : ماهي المواد التي تركزون عليها في تدريس العربية بقسمكم؟

المحادثة والاستماع والقواعد والإنشاء والترجمة والأدب العربي

السؤال السادس : أي الطرائق التي رأيتم أنها أنفع وأجدى في تعليم العربية؟ ولماذا؟

الطريقة التواصلية لأنها تجعل الطالب يمارس اللغة

السؤال السابع :هل المقاييس التي تدرسونها كافية لاكتساب اللغة العربية ؟

٪60

السؤال الثامن :هل يمكن إعطاء أمثلة على نماذج الكتب المعتمدة لديكم؟

سلسلة اللباب، القواعد المشجعة، النحو الواضح، كتاب تكلم، الوسيط في تاريخ النحو العربي، تاريخ الأدب العربي، قطر الندى

السؤال التاسع :هل الموضوعات تامقدمةللطالب مناسبة للطلاب ؟

نعم [X] لا [ ]

التعليل :

السؤال العاشر :هل عدد الساعات مناسبة لتعليم اللغة العربية ؟

نعم [ ] لا [X]

التعليل : تحتاج إلى زيادة

Doç. Dr. Ömer İSHAKOĞLU

السؤال الحادي عشر :هل تستخدم الوسائل التعليمية الحديثة داحل الدرس أثناء التدريس ؟

نعم [X] لا [ ]

التعليل :.....

السؤال الثاني عشر :هل تجد صعوبات عند الطلاب أثناء التدريس ؟

نعم [X] لا [ ]

التعليل :..... صعوبة الجمل في المحادثة وصعوبة القواعد العربية وكثرة المفردات

السؤال الثالث عشر :هل تجد صعوبات في فهم الطلاب ؟

نعم [ ] لا [X]

التعليل :.....

السؤال الرابع عشر :هل للغة الأم(الأولى/المنشأ) تأثيره في عملية تعليم العربية

نعم [ ] لا [X]

التعليل :.....

السؤال الخامس عشر:كيف تقيم الطالب لتكشف عن تطور لغته ؟

..... أتابعه في الدروس وأداء الواجب وفي الامتحانات الكتابية والشفهية .....

السؤال السادس عشر: هل ترون أنّه يجب إعداد المعلّم الناجح للتدريس ؟ وإذا كان الجواب نعم , ما الخطوات التي تقترحونها لإعداد المعلّم الناجح لهذه المهمّة ؟

..... يجب على المعلم أن يتدرب في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وأن يعرف الفئة التي يخاطبها والأغراض التي تريدها .....

السؤال السابع عشر:هل توجد ملاحظات تريدون قولها أو إضافة تودّون اقتراحها للاستفادة منها ؟

.....

.....

.....

Doç. Dr. Ömer İSHAKOĞLU

ملخص:

الملخص بالعربية:

ترتفع اليوم نداءات جادّة للاهتمام بنشر اللّغة العربية في العالم بصفة عامة، وبالدولة التركية بصفة خاصة، وهذا نظرا للعلاقة التي تربط تركيا والعالم العربي من الناحية الإقتصادية والسياسية والإجتماعية، حيث بدلت مجهودات ومحاولات لتعلمها،كما فتحت مجالات، وقنوات، ومواقع إلكترونية، ومدارس خاصة لتعليم اللّغة العربية.

وقد سعت إلى تطويرتعليم اللّغة العربية من حيث المنهاج باعتباره مجموعة المواد الدراسية، أو المقررات اللازمة للتأهيل في مجال دراسي معين، مثل منهج اللغات ومنهج الرياضيات ومنهج التربية الإجتماعية ومنهج العلوم وغيرها، والنظر في المواد الدراسية لجعل اللّغة العربية مادة إلزامية في بعض الشعب والتخصصات مثل تخصص الشريعة الإسلامية.

ففي بحثنا هذا نحاول الإجابة عن إشكالية معقدة، وهي كيفية تعليم اللّغة العربية للناطقين بغيرها وتسهيل عملية اكتسابها في جامعة اسطنبول لأنّ البرامج المعتمدة في التدريس تختلف من جامعة إلى أخرى حسب الأهداف المحددة.

و جامعة إسطنبول تعتمد على الإطار الأوروبي في تعليم اللّغة العربية لطلابها ،كما تشترط عليهم اجتياز سنة تحضيرية تنتهي بامتحان في اللّغة العربية لتحديد مستوى الطالب قبل الالتحاق بكلية الآداب، وهذا من أجل رفع مستوى المتعلم وملاءمة هذه البرامج مع التطور التكنولوجي الذي يشهده العالم وقدرة المتعلم في مواصلة الدراسات العليا في تركيا أو الوطن العربي، علما أن تعليم اللّغة العربية للناطقين بغيرها يشهد تزايدا كبيرا في إقبال الطلبة على تعلّم اللّغة العربية، فتسعى هيئة الجامعة إلى تطوير منهاج تعليم اللّغة العربية وإعداده على أسس علمية بطريقة منظمة يتكون من عناصر وخطة واضحة، ببناء كفايات تعليم اللّغة العربية واكتسابها، تعليم القواعد العربية وانتقاء المفردات وكيفية توظيفها في إعداد المادة التّعليمية، وختمنا البحث باستبيان يبين لنا مدى تطابق المنهاج مع حاجيات الطلبة.

Abstract

Nowadays, a serious interest in the Arabic language dissemination in the world generally, and in the Turkish State particularly has increased, due to the relationship that binds Turkey and the Arab World in economic, political and social terms. Therefore, the Turkish State extends its efforts to learn/ teach the Arabic language, in several ways, as opening fields, channels, electronic websites, and private schools.

Accordingly, this country attempts diligently to develop the Arabic language teaching in terms of the curriculum as a set of courses or programs that are necessary for qualification in a particular field of study, such as; the language syllabus, the mathematics syllabus, the social education syllabus, the science syllabus, etc…So, it looks at the programs in order to make the Arabic language as a compulsory material in some branches and specialties such as the Islamic sciences.

In this regard, the present research attempts to answer a complex problem, namely, the manner to teach Arabic to non-native speakers and facilitate the process of acquiring it at Istanbul University since the programs adopted in teaching vary from one university to another according to specific objectives.

The University of Istanbul adopts the European framework in the Arabic language teaching. Moreover, it requires the students to pass a preparatory year that ends with an Arabic language exam to determine their level before enrolling in the Faculty of Literature (Arts), and this in order to raise the level of the learner by accommodating these programs with today's technological development, so that the learner has the ability to pursue his graduate studies in Turkey or in the Arab world. Thus, the University seeks to develop the curriculum of teaching Arabic language and establish it on a scientific base in a constant manner. That consists of elements and a clear plan, through building the qualifications of teaching/ learning the Arabic language, teaching Arabic grammar and selecting vocabulary, focusing on its use in elaborating the educational material. Consequently, the research has been concluded with a questionnaire that shows us the extent to which the curriculum conforms to the students' needs.

Résumé

De nos jours, un intérêt sérieux pour la diffusion de la langue arabe dans le monde en général, et dans l'État turc en particulier, a augmenté, en raison des relations qui unissent la Turquie et le monde arabe en termes économiques, politiques et sociaux. Par conséquent, l'État turc étend ses efforts afin d'enseigner la langue arabe, de plusieurs manières, en ouvrant des champs, des canaux, des sites Web électroniques et des écoles privées.

Alors, ce pays s'efforce avec diligence de développer l'enseignement de la langue arabe en termes de cursus comme un ensemble de cours ou de programmes nécessaires à la qualification dans un domaine d'études particulier, tels que; le programme de langue, le programme de mathématiques, le programme d'éducation sociale, le programme de sciences, etc. Il examine donc les programmes afin de faire de la langue arabe une matière obligatoire dans certaines branches et spécialités telles que les sciences islamiques.

À cet égard, la présente recherche vise à répondre à une problématique complexe, à savoir la manière d'enseigner l'arabe aux locuteurs non natifs et de faciliter le processus d'acquisition à l'université d'Istanbul, puisque les programmes adoptés en matière d'enseignement varient d'une université à l'autreselondesobjectifsspécifiques.

En fait, l'université d'Istanbul adopte la démarche européenne de l'enseignement de la langue arabe. De plus, elle oblige les étudiants à passer une année préparatoire qui se termine par un examen pour déterminer leur niveau avant de s'inscrire à la Faculté des lettres (Arts), et cela afin d'élever le niveau de l'apprenant à travers la compatibilité de ces programmes avec le développement technologique d'aujourd'hui afin que l'apprenant ait la possibilité de poursuivre ses études supérieures en Turquie ou dans le monde arabe. Ainsi, l'université cherche à développer le programme d'enseignement de la langue arabe et à l'établir sur une base scientifique de manière constante. Cela dépend des éléments et un plan clair, à travers le renforcement des qualifications

d'enseignement / apprentissage de la langue arabe, l'enseignement de la grammaire arabe et la sélection du vocabulaire, en se concentrant sur son utilisation dans l'élaboration du matériel éducatif. Par conséquent, la recherche a été conclue par un questionnaire qui nous montre dans quelle mesure le programme répond aux besoins des étudiants.

فهرس

المحتويات

مقدمة:.....ب

الفصل الأول : تعليميّة اللغة العربية في ضوء الإتجاهات الحديثة.....

مفهوم اللغة العربية وخصائها 11

تعريف اللّغة العربية 11

خصائص اللّغة العربية : 12

واقع تعليم اللّغة العربية:.....14

أهداف تعلّيم اللّغة العربية وتعلّمها: 15

نشأة التّعليمية اللّغة العربية وتطورها :.....17

مفهوم التعليمة (La didactique): 19

مفهوم تعليم اللّغة العربية للناطقين بغيرها : 21

ما هو الفرق بين تعليمية اللّغة العربية للناطقين بها والنّاطقين بغيرها؟.....22

طرائق تعليم اللغات.....26

ماهية طرق التدريس.....26

مرتكزات الطرق الحديثة في التدريس:.....27

الطرائق الحديثة.....34

دور اللسانيات في العملية التعليمية.....41

تطبيق النظريات اللسانية: 41

منهاج اللغة العربية للناطقين بغيرها 44

مفهوم المنهاج التعليمي واللغوي.....44

الأسس العلمية واللغوية لبناءمناهج تعليم العربية.....46
منهاج العربية للناطقين بغيرها 50
مفهوم الإطار المرجعي والإطار الأمريكي 52
مقارنة بين مستويات CEFRوACTFEL.....54
الفصل الثاني : الصعوبات التي تعترض سير العملية التعليمية للناطقين بغيرها(نتائج ومقترحات)
الصّعوبات الصّوتية 66
أهمية النّظام الصّوتي في تّعليم اللّغة الصّوتية:.....66
العوائق التي تواجهها العملية التّعليمية للّغة العربية على المستوى الصّوتي 67
المشاكل النّحوية 71
أهمية النّحو في اللّغة العربية 71
المعوقات النّحوية التي تواجه العملّية التّعليمية 72
المعوقات الصّرفية:.....74
الصعوبات الدّلالية 81
صعوبات الكتابة التي تواجهها العملية التّعليمية: 86
المشاكل والصّعوبات التّي تواجه المتعلم في القراءة 90
المشكلات غير لغوية 92
أهمية الكتاب 92
المشاكل والعراقيل التي تصادف العملية التّعليمية بالنّسبة للكتاب.....93
الأستاذ 95
تعريف الطّالب وأهميته في العملية التّعليمية. 97

الفروق الفردية 97
لمشكلات الخاصة بالمنهج 97
الدراسة الميدانية 98
عرض وتفريغ الاستبيانات وتفسيرها ومناقشتها 98
تطبيق الاستبانه 99
تحليل نتائج جدول الصعوباتالصّوتية 104
تحليل نتائج جدول النّظام النّحوي والصّرفي 105
تحليل نتائج جدول حول نظام الكتابة 107
تحليل نتائج جدول صعوباتالقراءة 108
نتائج الدّراسة 109
الحلول المقترحة في ميدان النّحو والصّرف 110
إقترحات لتجاوز صعوبات الكتابة: 112
اقترحات لتفادي الصعوبات الدّلالية 113
مقترحات لتجاوز صعوبات القراءة 113
الفصل الثالث : طريقة إعداد برنامج اللغة العربية للناطقين بغيرها (قراءة توصيفية). .....
نبذة عن تاريخ اللغة العربية بتركيا(الجانب التاريخي) 115
اللغة العربية في الجامعات والمؤسسات التعليمية 117
أقسام اللّغة العربية في الجامعات التّركية 117
أهم المؤتمرات والندوات والمجلات والمشروعات هدفها 126
جامعة إسطنبول 127

وصف السّنة التّحضيرية..... 130
وصف برنامج جامعة إسطنبول 131
دراسة برنامج جامعة إسطنبول..... 131
وسائل وطرق وأساليب تدريس اللّغة في كلية الآداب 132
توزيع المقاييس سنويا..... 133
التّوقيت الزّمني للمقاييس..... 133
قراءة في المقاييس المعتمدة تدريسها..... 136
تحليل برنامج جامعة إسطنبول 151
إسقاط البرنامج على المنهج الأروبي 154
تحليل برنامج جامعة إسطنبول 154
من حيث الأهداف المسطّرة..... 155
المحتوى المعرفي..... 156
مخرجات التعلم:..... 157
المحتوى التّعليمي 157
مقارنة معايير المنهج الأروبي على برنامج جامعة إسطنبول 157
الفصل الرابع : عرض محتوى الإستبيان ومناقشة فرضياته (مقاربة تحليلية في ضوء إقتراح البدائل). .....
المنهجية المتّبعة في تحليل الاستبيان:..... 160
عرض نتائج الاستبيان. 162
استبانه الأستاذ. 162

استبانه الطلبة..... 176
تحليل نتائج الإستبيان..... 188
تحليل نتائج إستبيان الأستاذ : 188
تحليل نتائج استبانه الطالب 192
مناقشة الفرضيات..... 193
مقترح برنامج بديل لتدريس اللّغة العربية..... 195
طريقة التقييم أو التقويم..... 201
الغاية من تدريس هذه المقاييس 202
خاتمة 204
قائمة المصادر والمراجع 208
الملاحق..... 218
ملخص الأطروحة 230
فهرس المحتويات..... 235