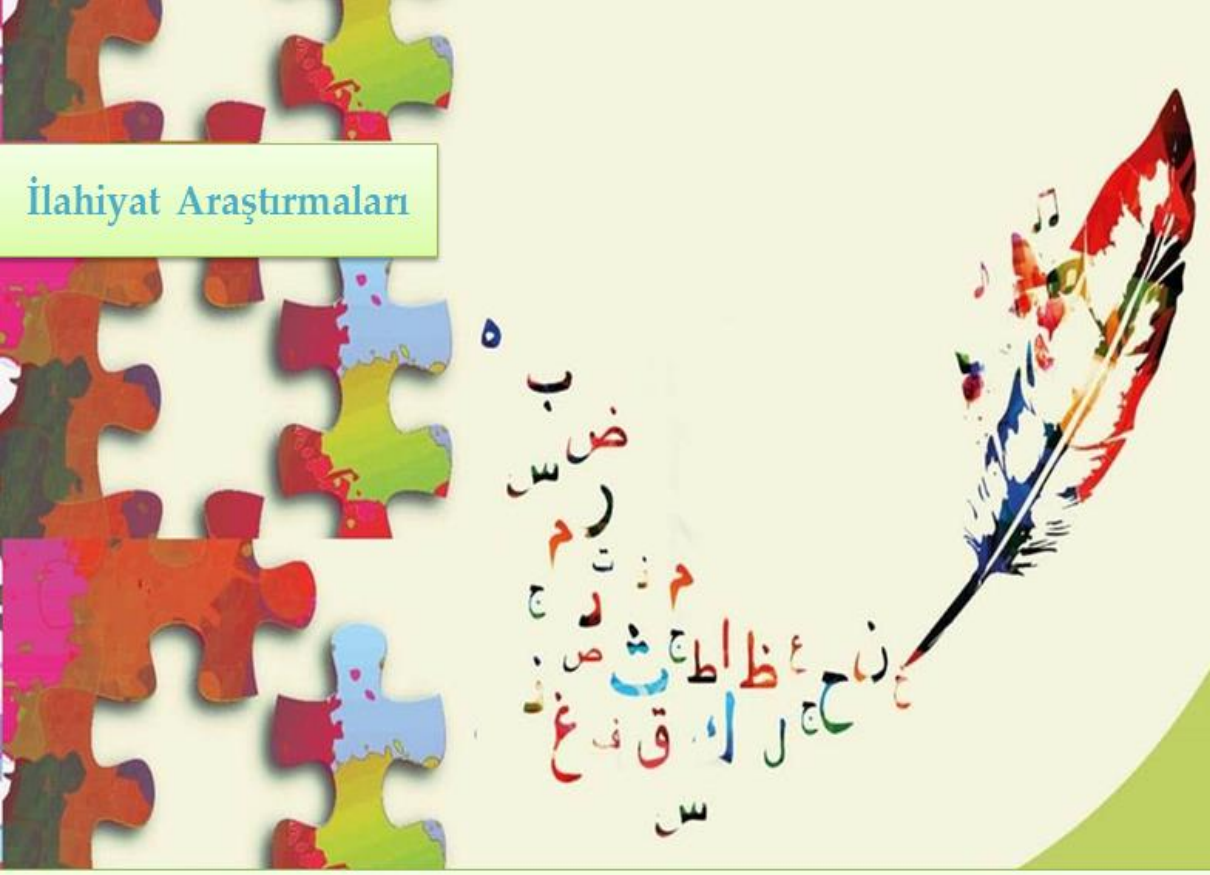
İlahiyat Araştırmaları



Yükseköğretimde Arapça Eğitimi 1

تدريس اللغة العربية
لغير الناطقين بها في مرحلة التعليم العالي ١

Editörler
Dr. Öğr. Üyesi Ahmet Ali ÇANAKCI
Dr. Öğr. Üyesi Asem Hamdy Ahmed ABDELGHANY

Palet Yayınları

İlahiyat Araştırmaları

Yüksek Öğretimde Arapça Eğitimi 1

Editörler

Dr. Öğr. Üyesi Ahmet Ali ÇANAKCI

Dr. Öğr. Üyesi Asem Hamdy Ahmed ABDELGHANY

ISBN

978-625-7057-22-6

Palet Yayınları

Konya, Mart 2020

Yüksek Öğretimde Arapça Eğitimi 1

Editörler

Dr Öğr. Üyesi Ahmet Ali ÇANAKCI

Dr. Öğr. Üyesi Asem Hamdy Ahmed ABDELGHANY

Dizgi ve Mizanpaj ve **Kapak Tasarımı**

Dr. Öğr. Üyesi Asem Hamdy Ahmed ABDELGHANY

Dr Öğr. Üyesi Ahmet Ali ÇANAKCI

ISBN

978-625-7057-22-6

Yayınevi

Palet Yayınları

Basım Tarihi

Mart 2020

İletişim Adresi

PALET YAYINLARI

Mimar Muzaffer Cad. Rampalı Çarşı No: 42 Meram / Konya

Tel. 0332 353 62 27

T.C. KÜLTÜR BAKANLIĞI YAYINCI SERTİFİKASI: 44040
Web:www.paletyayinlari.com.tr

Web

http://ilahiyatarastirmalari.balikesir.edu.tr/

Bu eserde, 'Kitap Bölümü' olarak yer alan metinlerin tüm sorumluluğu, yazarlarına aittir.

جميع البحوث المنشورة في هذا الكتاب وما تضمنته من آراء تعبر عن رأي أصحابها وتحت مسؤوليتهم، ولا تعكس بأي حال من الأحوال وجهة نظر هيئة التحرير دون أدنى مسؤولية على هيئة التحرير.

Bu eser, yazılı izin olmaksızın hangi dil ve ortamda olursa olsun materyalin tamamının veya bir bölümünün çoğaltılması ve elektronik ortamlarda yayımlanması yasaktır. Kaynak gösterilerek alıntı yapılabilir.

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ 5

BİRİNCİ BÖLÜM

TÜRKİYE'DE YÜKSEKOĞRETİMDE ARAPÇA EĞİTİMİ

TÜRKİYE'DE YÜKSEK DİN ÖĞRETİMİNDE ARAPÇA EĞİTİMİNİN TARİHSEL GELİŞİMİ

Ahmet Ali ÇANAKCI..... 8

TÜRKİYE'DE ARAPÇA ÖĞRETİMİNDE YAŞANAN SORUNLAR VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ

Ahmet YILDIZ 39

İKİNCİ BÖLÜM

ÖĞRETİM PROGRAMI VE DİL BECERİSİ

İLAHİYAT/İSLAMİ İLİMLER FAKÜLTELERİ LİSANS PROGRAMI MÜFREDATINDA BELAGAT DERSİ VE ÖNEMİ, DİĞER ALANLARDAKİ DERSLERE KATKISI

Yusuf Sami SAMANCI 55

ANADİLİ ARAPÇA OLMAYANLARA ARAPÇA ÖĞRETİMİNDE DİL BECERİSİ KAZANDIRMADA KARŞILAŞILAN SORUNLAR

Salih Zeki KEŞ..... 79

TÜRK ÖĞRENCİLERİNİN İMLA HATALARININ TAHLİLİ (ORTA SEVİYE)

Hazem KAJOUJ..... 88

ARAP OLMAYANLARDA ARAPÇA KONUŞMA BECERİSİNİN GELİŞTİRİLMESİ: ÖLÇÜTLER VE STRATEJİLER

Mahmoud MASRİ..... 119

ANA DİLİ ARAPÇA OLMAYANLARA ARAPÇA ÖĞRETİMİNDE DİLBİLİMSEL ZORLUKLARIN SEBEP VE ÇÖZÜMLERİ

Mostafa Abdelhady Abdelsatar MOHAMED 141

YÜKSEKÖĞRETİMDE ANA DİLİ ARAPÇA OLMAYANLAR İÇİN ARAPÇA ÖĞRETİMİ

Kahalil Mohamed KAHALİL 179

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

PLANLAMA VE DEĞERLENDİRME

TÜRK ÖĞRENCİLERİN ARAPÇA ÖĞRETİMİNİN PLANLANMASINDA MODERN DİL YÖNTEMLERİNİN KULLANIMI

Malek Hassan Mahmoud ABDUL QADER 223

TÜRKİYE'DE İLAHİYAT FAKÜLTELERİ ÖĞRENCİLERİNİN ARAPÇA METOT PLANLAMASINDA KARŞILAŞTIKLARI ZORLUKLAR

Rami ALKHALAFALABDULLA 242

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

YÜKSEKÖĞRETİMDE ARAP DİLİ KURALLARI ÖĞRETİMİNDE YÖNTEM

Recep KIRCI..... 264

ARAPÇA DİL ÖĞRENİMİNDE BAŞVURULABİLECEK TEKNİKLER

Bekir TUNA..... 279

BEŞİNCİ BÖLÜM

MATERYAL KULLANIMI

MİZAH VE ŞAKA ÜSLUBU VE ANA DİLİ ARAPÇA OLMAYANLARA ARAPÇA ÖĞRETİMİNDE ETKİSİ

Afify Ramadan Afify AHMED..... 300

İLAHİYAT FAKÜLTELERİNDE ARAPÇA EĞİTİMİNDE İLÂHİ KULLANIMI

Hesham MOTAWA 331

ALTINCI BÖLÜM

ULUSLARARASI TECRÜBE PAYLAŞIMI

ÖZEL DİL MERKEZLERİNDE YABANCILARA ARAPÇA ÖĞRETİMİNİN ZORLUKLARI -MISIR ÖRNEĞİ

Fawzy Eid Bekhit ABDELAAL 340

ÖNSÖZ

Günümüzde yabancı dil eğitimi, uluslararası ölçekte bilgi ve kültürlerarası ilişkinin gelişimi bağlamında giderek önem kazanmaktadır. Küreselleşen dünyamızdaki bilimsel, sosyo-kültürel ve ekonomik gelişmeler çerçevesinde çok geniş bir coğrafyada konuşulan ve etkili olan Arapçanın da bu düzlemde önemi gittikçe artmaktadır. Özellikle İslamiyet'in gelişiyle birlikte, din dili olma özelliğine sahip olmasından dolayı Arapça, İslam ülkeleri için daha da önemli hale gelmiş ve bu dilin öğretiminin eğitim kurumlarında yapılmasına özen gösterilmiştir. Bu bağlamda Türkiye'de de Arapça eğitimine önem verilmiş, imam hatip ortaokulları ve liselerinde bu eğitim odaklı hareket edilmiştir. Arapça eğitiminin, genelde yükseköğretim, özelde ise ilahiyat ve İslami ilimler fakültelerinde verilen eğitimle daha ileri bir düzeye çıkarılması amaçlanmıştır.

Yükseköğretimde Arapça eğitiminde dil becerileri ile ilgili yeni paradigmaların önem kazandığı günümüzde, Arapça eğitiminin pedagojik yaklaşım merkezli disiplinlerarası bir anlayışla çok yönlü ele alınması her zamankinden fazla ön plana çıkmaktadır. Genelde yabancı dilde özelde ise Arapça eğitiminde, öğretim programı, dil becerileri, ders kitapları, yöntem, materyaller, planlama ve değerlendirme ve ders dışı etkinlikler, öğrenme-öğretme sürecinde bütüncül bir anlayışla ele alınması gereken süreçler ve ögelerdir. Etkili ve verimli bir Arapça eğitiminde, bu süreç ve ögelerin birbiriyle uyumlu ve eşgüdüm içerisinde olması, birbirini desteklemesi ve bireylerin sadece eğitsel düzlemde değil aynı zamanda bu dili günlük konuşmalarında kullanabilmeleri önem arz etmektedir. Dolayısıyla son yıllarda yüksek din öğretiminde Arapça eğitiminin güncel bilimsel ve teknolojik gelişmeler çerçevesinde pedagojik yaklaşımlarla geliştirilmesi konusu ve problematiği gündeme gelmektedir. Bu bağlamda değişen dünya şartları ile birlikte ortaya konan yeni paradigmalar, Arapça eğitiminin İlahiyat ve İslami ilimler fakültelerinde modern metodik bir anlayışla yapılması gerektiğini karşımıza çıkarmaktadır.

Bu temel problematik alandan hareketle çalışmada, yükseköğretimde Arapça eğitiminin farklı boyutlar açısından ele alınması amaçlanmıştır. Bu çalışmada, Yükseköğretimde Arapça Eğitimi; "Türkiye'de Yükseköğretimde Arapça Eğitimi", "Öğretim

Programı ve Dil Becerisi", "Planlama ve Değerlendirme", "Yöntem", "Materyal Kullanımı" ve "Uluslararası Tecrübe Paylaşımı" şeklinde altı bölüm olarak ele alınmıştır. Bu bölüm başlıklarında; genelde yükseköğretim kurumlarında özelde ilahiyat ve İslami ilimler fakültelerinde verilen Arapça eğitimi; alanında uzman akademisyenler tarafından çok yönlü incelenmiş ve tartışılmıştır. Bu disiplinler arası çalışmanın, günümüzde yükseköğretimde Arapça eğitiminin sorunlarının tespitine, çözümüne ve ilgili literatüre katkı sağlamasını diliyor, bu çalışmaya kıymetli yazıları ile katkıda bulunan bilim insanlarına ve çalışmayı yayımlayan Palet Yayınlarına şükranlarımızı sunuyoruz.

Editörler

Dr. Öğr. Üyesi Ahmet Ali ÇANAKCI

Dr. Öğr. Üyesi Asem H. A. ABDELGHANY

Mart 2020

BİRİNCİ BÖLÜM

TÜRKİYE'DE YÜKSEKOĞRETİMDE ARAPÇA EĞİTİMİ

تدريس اللغة العربية في مرحلة التعليم العالي في تركيا

TÜRKİYE'DE YÜKSEK DİN ÖĞRETİMİNDE ARAPÇA EĞİTİMİNİN TARİHSEL GELİŞİMİ

Ahmet Ali ÇANAKCI[*]

GİRİŞ

Bilimsel ve teknolojik gelişmeler sonucu hızla gelişen dünyamızda, her geçen gün yabancı dil bilmenin önemi artmaktadır. Bu bağlamda bilgiye ulaşma, ulusal ve uluslararası düzlemde kültür birikimini tanıma, anlama, bu tecrübeye katkıda bulunma, tarihi ve sosyo-kültürel mirasımızı, bölgesel sorunları kavrama ve muhakeme etme, bölge dillerini[1] bilmekle mümkün olabilir.[2]

Çünkü dil, toplumda insanların duygu ve düşüncelerini aktarmada, birbirlerini ve sosyal çevreyi tanımada, anlamada, birlikte yaşamalarını sağlamada etkili olan sözlü ve yazılı iletişim aracı[3] olmakla birlikte, bir

[*] Dr. Öğr. Üyesi, Balıkesir Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Din Eğitimi Anabilim Dalı, ahmet.canakci@balikesir.edu.tr.

[1] "Dil öğrenmekten maksat; daha ileri seviyede bilgi elde etmek, o dilin ve mensuplarının ilim, kültür ve birikimine ulaşmak, konuşanlarıyla anlaşma sağlayıp irtibat kurmaktır. Buna göre yabancı dil öğrenmekle bilgi, kültür ve hatta şahsiyet olgunlaştırılarak insanlar ve milletler arası münasebetlerin geliştirilip yaygınlaştırılması ve artırılması sağlanır. Dil konuşanların bilgi ve tecrübelerinden yararlanılır. Bu sebeple başkalarının dil ve konuşmalarını anlamak, bilmek, yabancı dil öğrenmek tavsiye ve teşvik edilmiş, öğrenmiş olmak da takdir görmüştür. Dil öğreniminde şüphesiz, anadilin özel bir yeri, yabancı dilin daha ayrı/farklı bir yeri vardır" Yusuf Sancak, "Yabancı Dil Eğitimi - Öğretimi ve Arapça Tarihçe, Amaç, Esaslar, Elemanlar, Usûl (Metot) ve Teknik" *EKEV Akademi Dergisi* 2/1 (Kasım 1999), 53.

[2] Candemir Doğan, "Arapça Öğretiminin Ana Problemlerini Belirleme Amaçlı Deneysel Bir Araştırma", *Dicle Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 3/2 (2001), 145; ayrıca bk. Candemir Doğan, *Arapça Öğretim ve Öğretim Kılavuzu* (İstanbul: Ensar Neşriyat, 2011), 11; Hasan Soyupek, "İlahiyat Fakültelerinde Arapça Öğretiminin Mesleki Öğretim Açısından Önemi ve Yöntem Sorunu", *Süleyman Demirel Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 1/12 (2004), 97-115; Hasan Soyupek, "Yabancı Dil Öğretimi Bağlamında Arapça Öğretiminde Motivasyonun Önemi", *Süleyman Demirel Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 1/20 (2008), 179-197.

[3] Mustafa Kelebek, "Öğretim Yöntemleri ve Arapça Öğretim Teknikleri Üzerine Prof. Dr. Mahmud Kamil en-Nâka İle Bir Söyleşi", *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 3 (1999), 385-400; İsmail Ekinci, "İlahiyat Fakültesi Öğrencilerine Verilen Arapça Hazırlık Eğitimine Dair Bir İnceleme", *Van İlahiyat Dergisi* 7/11 (Aralık 2019), 144-161; Sancak, "Yabancı Dil Eğitimi - Öğretimi ve Arapça Tarihçe, Amaç, Esaslar, Elemanlar, Usûl (Metot) ve Teknik", 53-55; Yaşar Seracettin Baytar,

anda düşünemeyeceğimiz kadar çok yönlü, değişik açılardan bakıldığında başka başka nitelikleri beliren, kimi özellikleri bugün de çözülemeyen etkili bir yapıya sahiptir. O gerek insan, gerek toplum, gerekse insan ve toplumdan ayrı düşünülemeyecek olan bilim, kültür, sanat, teknik gibi bütün alanlarla ilgili olan, aynı zamanda onları oluşturan bir kurumdur.[4] Bu yönüyle insanoğlu için öteden beri hep bir ilgi ve cazibe merkezi olmuştur. Bu ilginin sonucu olarak da öğrenilmesi/anlaşılması ve öğretilmesi/anlatılması sürekli üzerinde durulan bir konu olmuş[5] ve bu konuda birçok çalışma yapılmıştır[6] Diğer yandan çağımız insanının başarıya ulaşması; ulusal ve evrensel değerler bütününü kendi bilgi, duygu, düşünce, tutum ve beceri·alanlarından geçirerek toplumla paylaşabilmesiyle doğru orantılıdır. Doğal olarak paylaşım sürecindeki kişilerin etkinliğinde ve yaşanılan bölge insanlarıyla iletişim/etkileşim kurmayı sağlayacak dillerin en başında uluslararası bir dil olan Arapça gelmektedir.[7]

Arapça'nın taşıdığı dil özellikleri, onun morfolojik (sarfî) bakımdan zengin bir yapıda olmasına katkı sağlamıştır. Aynı şekilde Arapçanın dilbilgisel (gramatik) ve sözlüksel (leksikrofik) zenginliği, onun modern dünyadaki varlığını kültürel ve bilimsel ihtiyaçları en yüksek düzeyde karşılayacak şekilde sürdürmesine imkân tanımıştır.[8] Dolayısıyla modern dünyada sadece günlük olarak değil, bilimsel, sosyal, kültürel alanda kullanılan ve çok geniş bir coğrafyada konuşulan

---

"Belli Başlı Dil Öğretim Metotları ve Bunların Arap Dili Öğretimi Açısından Eleştirel Değerlendirmesi" *EKEV Akademi Dergisi* 20/67 (Yaz 2016), 316, 317.

4 Doğan Aksan, *Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim* (Ankara: Türk Dil Kurumu, 2009); bk. Ahmet Bostancı, "İlahiyat Fakültelerinde Arapça Öğretiminde Kullanılan Ders Kitapları ve Diğer Araç-Gereçlerin Tespit ve Analizi", *Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 11 (2005), 1-30; ayrıca bk. Demirel, Özcan. *Yabancı Dil Öğretimi* (Ankara: Pegem Yayıncılık, 2007).

5 Bostancı, "İlahiyat Fakültelerinde Arapça Öğretiminde Kullanılan Ders Kitapları ve Diğer Araç-Gereçlerin Tespit ve Analizi", 1; Yakup Civelek, "Türkiye'de Arapça Öğretimine Dair Bazı Teklifler –Riyad Arap Dil Enstitüsü Örneği", *Yüzüncü Yıl Üniversitesi İlâhiyat Fakültesi Dergisi* 2 (Aralık 1998), 225.

6 Civelek, "Türkiye'de Arapça Öğretimine Dair Bazı Teklifler –Riyad Arap Dil Enstitüsü Örneği", 225.

7 Doğan, "Arapça Ögretiminin Ana Problemlerini Belirleme Amaçlı Deneysel Bir Araştırma", 145.

8 Soner Gündüzöz, "Arapça Öğretiminde Başvurulacak Bazı Yöntem ve Teknikler Pedagojik Bir Değerlendirme", *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 29 (2010), 36, 37.

Arapçanın, hem dinî çalışmaları ve kültürel mirası anlamak, hem de bir iletişim dili olarak kullanılmak üzere hızlı ve etkin bir şekilde öğrenilmesi günümüzde çok daha fazla önem kazanmıştır.[9]

Kadim bir dil olan Arapça, İslamiyet'in gelişiyle birlikte Kur'an-ı Kerim'in dili olmuş, günümüze kadar varlığını ve önemini sürdürmüştür. Anadili Arapça olmayanlara bu dilin öğretilmesi için farklı coğrafya ve farklı dönemlerde medreseler kurulmuş ve resmi dili Arapça olmayan devletlerin birçok resmi eğitim kurumlarında Arapça eğitim ve öğretimi amacıyla dersler konulmuştur. Günümüz Türkiye'sinde de; imam hatip ortaokulları ve liselerinde Arapça eğitimi, temel eğitimin hedefi olmuştur. Çünkü İslam dininin kutsal kitabı Kur'an-ı Kerim'in, peygamberi Hz. Muhammed (sav)'in ve ibadetlerinin dili Arapçadır. Bu dil eğitimi ilahiyat veya İslami ilimler fakültelerinde verilen eğitimlerle daha ileri bir seviyeye taşınmaya çalışılmıştır.[10]

---

[9] Gündüzöz, "Arapça Öğretiminde Başvurulacak Bazı Yöntem ve Teknikler Pedagojik Bir Değerlendirme", 37.

[10] Ekinci, "İlahiyat Fakültesi Öğrencilerine Verilen Arapça Hazırlık Eğitimine Dair Bir İnceleme", 145, 146; Candemir Doğan, *Yabancı Dil Olarak Arapça Öğretim Metot ve Teknikleri* (Ankara: Y.y., 1989); Mehmet Soysaldı, "Türkiye'deki İlahiyat Fakültelerinde Arapça Öğretiminde Karşılaşılan Problemler ve Çözüm Yolları", *EKEV Akademi* 14/45 (Güz 2010), 247-279; Hasan, Soyupek, "İlahiyat Fakültelerinde Yürütülen Arapça Öğretimine İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Değerlendirilmesi: Isparta İlahiyat Fakültesi Örneği", *Süleyman Demirel Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 1/10 (2003), 77-95; Soyupek, "Yabancı Dil Öğretimi Bağlamında Arapça Öğretiminde Motivasyonun Önemi", 179-197; Tahsin Deliçay, "Yabancılara Arapça Öğretiminde Mısır Modeli", *Fırat Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 12/1 (2007), 63-82; Sabri Türkmen, "İngiltere Üniversitelerinde Arapça Öğretimi", *İnönü Üniversitesi Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi* 7/2 (2018), 104-119; Murat Özcan, "Türkiye'de ve Dünyada Arapça Öğretimi için Müfredat Geliştirme Çalışmaları ve İlköğretim Arapça Dersi Müfredatı için Bazı Öneriler", *International Journal of Science Culture and Sport (IntJSCS)* 4 (August 2015), 81-94; Abdurrahman Özdemir,"İlahiyat Fakültelerinde Arapça Öğretiminin Gerekliliği, Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri", *Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 10 (2004), 27-47; Gündüzöz, "Arapça Öğretiminde Başvurulacak Bazı Yöntem ve Teknikler Pedagojik Bir Değerlendirme", 35-53; Hüseyin Polat, "Öğretmen Adaylarının 2-8 Sınıflardaki Arapça Ders Kitaplarına İlişkin Görüşleri", *International Journal of Human Sciences* 16/4 (2019), 938-950; Selman Karaca, *Yabancı Dil Öğretiminde Drama Ve Arapça Konuşma Becerisine Etkisi* (Eskişehir: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2016); Dursun Hazer "Osmanlı Medreselerinde Arapça Öğretimi ve Okutulan Ders Kitapları", *Gazi Üniversitesi Çorum İlahiyat Fakültesi Dergisi* 1 (2002), 274-293.

Öte yandan yeryüzünde yaygın bir şekilde konuşulması bakımından dünya dilleri arasında Çince, İngilizce, Hintçe ve İspanyolca dillerinden sonra Arapça, beşinci[11] dünya dili olma özelliğine sahiptir. Bu durum ona, gerçekten büyük bir önem kazandırmaktadır. Bu dilin köklü bir kültür ve medeniyet dili olması da meseleye farklı bir boyut kazandırmaktadır.[12]

Türkiye'de ise Arapça; "İngilizceden sonra en yaygın öğretilen ikinci yabancı dil olma özelliğini taşımaktadır. Türkiye'nin büyük çoğunluğunun Müslüman olması, Orta Doğuda Arap ülkelerle komşu olması ve Türklerin Araplarla yüz yıllardır sürekli iletişim halinde olmaları dikkate alındığında, bin yıllık bir kültür mirası üzerinde Arapçanın örgün eğitim kurumlarında önemli bir yerinin olması kaçınılmaz olmaktadır."[13] Bilim ve ticaret dünyasında birkaç dil bilmenin zorunlu hale geldiği günümüzde, dünyada yaygın diller arasında yer alan ve Birleşmiş Milletlerin resmi dillerinden biri olan Arapça, İslam dininin temel metinlerinin dili olması nedeniyle İslam eğitim tarihi boyunca eğitim kurumlarında alet ilmi olarak okutulmuştur. Günümüzde de genelde yüksek din öğretimi,[14] özelde ise İlahiyat/İslami İlimler fakülteleri programlarında varlığı ve önemi tartışmasız olarak kabul edilmektedir[15]

---

[11] Yapılan bazı araştırmalarda Arapça'nın dünyadilleri arasında altıncı sırada yer aldığı belirtilmektedir. Yusuf Özcan & Asım Yapıcı, "İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Arapça Dersine İlişkin Tutumlarının İncelenmesi (Ç.Ü. İlahiyat Fakültesi Örneği)", *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 16/2 (2016), 114.

[12] Civelek, "Türkiye'de Arapça Öğretimine Dair Bazı Teklifler –Riyad Arap Dil Enstitüsü Örneği", 227; ayrıca bk. Soysaldı, "Türkiye'deki İlahiyat Fakültelerinde Arapça Öğretiminde Karşılaşılan Problemler ve Çözüm Yolları", 247-279; Kelebek, "Öğretim Yöntemleri ve Arapça Öğretim Teknikleri Üzerine Prof. Dr. Mahmud Kamil en-Nâka İle Bir Söyleşi", 385-400.

[13] Recep Uçar, "Din Öğretimi Kurumları Öğrencilerinin Arapça Derslerine İlişkin Tutumları ve Tutum Geliştirme Önerileri", *Yakın Doğu Üniversitesi İslam Tetkikleri Merkezi Dergisi* 3/1 (Bahar 2017), 87, 88.

[14] Yüksek din öğretimi ile ilgili bilgi için bk. Bayramali Nazıroğlu, "Yüksek Din Öğretimi", *Din Eğitimi*, ed. İbrahim Turan & Bayramali Nazıroğlu (Ankara: Bilay, 2020), 143-166.

[15] Recep Uçar, "İlahiyat Fakültelerinde Okutulan Arapça Dersine Karşı Tutum Ölçeği Geliştirme Çalışması", *İnönü Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 4/2 (2013), 128; Uçar, "Din Öğretimi Kurumları Öğrencilerinin Arapça Derslerine İlişkin Tutumları ve Tutum Geliştirme Önerileri", 87, 88.

Bu çerçevede zaman zaman yapılan tartışmaların merkezinde ise Cumhuriyet döneminde ilahiyat fakültelerindeki dönüşüm, Arapça öğretimi programı, ders saatleri, ders kitapları/materyal, yöntem-teknik, öğretim elemanlarının niteliği, öğrenci ilgisi gibi konular yer almaktadır.[16]

Bu bağlamda çalışmada, yüksek din öğretimi kurumlarının ve bu kurumlardaki Arapça öğretiminin tarihsel gelişiminin farklı yönleriyle ortaya konulması amaçlanmış ve bu eksende Arapça eğitimi ile ilgili son düzenlemelere/uygulamalara yer verilmiştir. Çalışmada yöntem olarak literatür taraması ve doküman incelemesi yöntemleri[17] kullanılmıştır. Dolayısıyla çalışmada nitel araştırma deseni[18] benimsenmiştir. Bu çerçevede "Yüksek Din Öğretimi Kurumları", "Yüksek Din Öğretimi Kurumlarında Din Eğitimi", "Dil", "Yabancı Dil", "Arapça", "Arapça Eğitimi", "Arapça Öğretimi", konularıyla ilgili literatür taranmış, ulaşılan dokümanlar incelenerek konuyla ilgili yapılan benzer çalışmaların bulgularından ve sonuçlarından yararlanılmıştır.

Çalışmanın kapsamı, Türkiye'de yüksek din öğretiminde Arapça eğitiminin tarihsel gelişim süreci olduğu için, araştırmada geçmiş dönemler, diğer eğitim kademeleri ve eğitim alanları incelenmemiştir. Bu çerçevede çalışma, cumhuriyet dönemi yüksek din öğretimi kurumlarının ve bu kurumlarda yer alan Arapça eğitiminin tarihsel gelişimi ile sınırlıdır.

Formal eğitimin önemli bir basamağını oluşturan yükseköğretim kapsamında yer alan ilahiyat ve İslami ilimler fakülteleri ile birlikte Arapça eğitiminin de değişim, gelişim ve dönüşüm göstermesi, birçok farklı disiplinin ve bilimsel çalışmanın bu alana dikkatini çekmiştir. Konuyla ilgili literatür incelendiğinde ise bu konuyla ilgili farklı alanlarda çalışmaların[19] yapıldığı görülmektedir. Ancak ilgili literatür

---

[16] Bk. Uçar, "Din Öğretimi Kurumları Öğrencilerinin Arapça Derslerine İlişkin Tutumları ve Tutum Geliştirme Önerileri", 87-112.

[17] Bruce L. Berg & Howard Lune, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, çev. Hasan Aydın (Ankara: Eğitim Yayınevi, 2015); Ali Yıldırım & Hasan Şimşek, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (Ankara: Seçkin Yayınları, 2004).

[18] Yıldırım & Şimşek, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.*

[19] Arapça eğitimi ile ilgili literatürde yer alan bazı çalışmalar için bk. Aksan, Doğan. *Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim*, Ankara: Türk Dil Kurumu, 2009; Deliçay,

incelendiğinde yüksek din öğretiminde Arapça eğitimi[20] ile ilgili değişim-dönüşümler ve bu disipline getirilen son güncel uygulamalar/düzenlemelerle ilgili çalışmaların sınırlı olduğu anlaşılmaktadır. Bu perspektiften bakıldığında, çalışmamızın ilgili literatüre ve alana katkı sağlaması beklenmektedir.

TÜRKİYE'DE YÜKSEK DİN ÖĞRETİMİNDE ARAPÇA EĞİTİMİNİN TARİHSEL GELİŞİMİ

Türk tarihi, İslam medeniyeti ve mevcut sosyo-kültürel ilişkiler çerçevesinde önemli bir yere sahip olan Arapça, Türkiye'de hem örgün (orta ve yükseköğretim kurumları, medrese olarak ifade edilen mekânlarda) hem de yaygın eğitim kurumlarında (Diyanet İşleri Başkanlığı ve halk eğitimi merkezleri) öğretilmektedir. Özellikle dinî, tarihsel ve kültürel mirasın büyük bir bölümünün Arapça kaynaklı olması, medeniyet inşasında Arapçanın bilinmesini adeta vazgeçilmez

"Yabancılara Arapça Öğretiminde Mısır Modeli", 63-82; Doğan, "Arapça Öğretiminin Ana Problemlerini Belirleme Amaçlı Deneysel Bir Araştırma", 145-170; Doğan, *Arapça Öğretim ve Öğretim Kılavuzu* (İstanbul: Ensar Neşriyat, 2011); Hazer, "Osmanlı Medreselerinde Arapça Öğretimi ve Okutulan Ders Kitapları", 274-293; Gündüzöz, "Arapça Öğretiminde Başvurulacak Bazı Yöntem ve Teknikler Pedagojik Bir Değerlendirme", 35-53; Karaca, *Yabancı Dil Öğretiminde Drama ve Arapça Konuşma Becerisine Etkisi*; Türkmen, "İngiltere Üniversitelerinde Arapça Öğretimi", 104-119; Özcan, "Türkiye'de ve Dünyada Arapça Öğretimi için Müfredat Geliştirme Çalışmaları ve İlköğretim Arapça Dersi Müfredatı için Bazı Öneriler", 81-94;

[20] Yüksek din öğretiminde Arapça eğitimi-öğretimi ile ilgili literatürde yer alan bazı çalışmalar için bk. Bostancı, "İlahiyat Fakültelerinde Arapça Öğretiminde Kullanılan Ders Kitapları ve Diğer Araç-Gereçlerin Tespit ve Analizi", 1-30; Civelek, "Türkiye'de Arapça Öğretimine Dair Bazı Teklifler –Riyad Arap Dil Enstitüsü Örneği", 225-282; Doğan, *Yabancı Dil Olarak Arapça Öğretim Metot ve Teknikleri*; Ekinci, "İlahiyat Fakültesi Öğrencilerine Verilen Arapça Hazırlık Eğitimine Dair Bir İnceleme", 144-161; Soysaldı, "Türkiye'deki İlahiyat Fakültelerinde Arapça Öğretiminde Karşılaşılan Problemler ve Çözüm Yolları", 247-279; Soyupek, "İlahiyat Fakültelerinde Arapça Öğretiminin Mesleki Öğretim Açısından Önemi ve Yöntem Sorunu", 97-115; Soyupek, "İlahiyat Fakültelerinde Yürütülen Arapça Öğretimine İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Değerlendirilmesi: Isparta İlahiyat Fakültesi Örneği", 77-95; Özcan & Yapıcı, "İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Arapça Dersine İlişkin Tutumlarının İncelenmesi (Ç.Ü. İlahiyat Fakültesi Örneği)", 113-142; Özdemir, "İlahiyat Fakültelerinde Arapça Öğretiminin Gerekliliği, Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri", 27-47; Uçar, "Din Öğretimi Kurumları Öğrencilerinin Arapça Derslerine İlişkin Tutumları ve Tutum Geliştirme Önerileri", 87-112; Yasin Kahyaoğlu, "Arapça Eğitimi Üzerine Bir Araştırma", *Harran Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 19 (Ocak-Haziran 2008), 125-133;

hale getirmektedir.[21] Bununla birlikte Arapça, özellikle dinî ilimlerle meşgul olanlar için hayati önem arz etmektedir. Çünkü bir alet ilmi olan Arapça öğrenilmeden temel dinî kaynakların okunması, anlaşılması, anlatılması, yorumlanması ve yeni düşüncelerin geliştirilmesi mümkün görünmemektedir. Bu sebeple Arapça eğitim ve öğretimi, genelde din öğretimi özelde ise yüksek din öğretiminde çok önemli bir yere ve değere sahiptir.[22]

Dolayısıyla çalışmanın bu bölümünde, Türkiye'de yüksek din öğretimi kurumlarındaki dönüşüm ile birlikte Arapça eğitiminin durumunu daha iyi betimleyebilmek için Arapça eğitimi, tarihsel gelişim bağlamında; a) Yüksek Din Öğretimi Kurumları b) Yüksek Din Öğretiminde Arapça Eğitimi şeklinde iki kısımda ele alınmıştır.

Yüksek Din Öğretimi Kurumları

Türkiye'de, bugünkü modern anlamda yüksek din öğretiminin, 01 Eylül 1900'de kuruluşu gerçekleşen Dârü'l-Fünûn ile başladığı söylenebilir.[23] 11 Ekim 1919 yılında Osmanlı Mebusan Meclisinden çıkan bir kanunla Dârü'l-Fünûn'un dinî ilimler okutulan bölümü kaldırılmıştır.[24] 03 Mart 1924 tarihinde Tevhid-i Tedrisat Kanununun 4. Maddesi kapsamında genelde din öğretimi özelde yüksek din öğretimi

[21] Bk. Civelek, "Türkiye'de Arapça Öğretimine Dair Bazı Teklifler –Riyad Arap Dil Enstitüsü Örneği", 225-282; Özdemir, "İlahiyat Fakültelerinde Arapça Öğretiminin Gerekliliği, Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri", 27-47; Özcan & Yapıcı, "İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Arapça Dersine İlişkin Tutumlarının İncelenmesi (Ç.Ü. İlahiyat Fakültesi Örneği)", 115.

[22] Özcan & Yapıcı, "İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Arapça Dersine İlişkin Tutumlarının İncelenmesi (Ç.Ü. İlahiyat Fakültesi Örneği)", 115.

[23] Mustafa Öcal, "İlahiyat Fakültelerinin Tarihçesi", *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 1/1 (1986), 111-123; Münir Koştaş, "Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi (Dünü Bugünü)", *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* Özel Sayı (Cumhuriyetin 75. Yıldönümüne Armağan) (1999), 141, 142;
Zeki Salih Zengin, *Medreseden Darülfünuna Türkiye'de Yüksek Din Eğitimi* (İstanbul: Çamlıca Yayınları, 2011), 54-69.

[24] Koştaş, "Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi (Dünü Bugünü)", 141, 144; Özcan & Yapıcı, "İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Arapça Dersine İlişkin Tutumlarının İncelenmesi (Ç.Ü. İlahiyat Fakültesi Örneği)", 115; Bostancı, "İlahiyat Fakültelerinde Arapça Öğretiminde Kullanılan Ders Kitapları ve Diğer Araç-Gereçlerin Tespit ve Analizi", 6.

konusunda bazı düzenlemeler yapılmıştır. Tevhid-i Tedrisat Kanununun 4. Maddesi şu şekildedir:[25]

> *"Maarif Vekaleti, yüksek diniyyat mütehassısları yetiştirmek üzere Dârü'l-Fünûn'da bir İlahiyat fakültesi tesis ve imâmet ve hitâbet gibi hidemât-ı diniyyenin ifası vazifesiyle mükellef memurların yetişmesi için de, ayrı mektepler küşat edecektir."*

Bu maddeye istinaden Dârü'l-Fünûn'a bağlı bir ilahiyat fakültesi kurulmuştur. Zamanla din derslerinin okullardan kaldırılması ve imam-hatip okullarının da kapanması sebebiyle, ancak 1933 yılına kadar eğitim-öğretime devam edebilen fakülte, gerek şartların olgunlaşmamış olması, gerekse ilgi görememesi ve öğrencisizlik[26] gibi nedenlerle, 1933 yılında kapatılarak İslam Tetkikleri Enstitüsü'ne dönüştürülmüştür.[27] İslam Tetkikleri Enstitüsü ise, bir süre sonra, bazı öğretim elemanlarının görev değişikliği, bazılarının da emekliye ayrılmaları üzerine öğretim elemanı ve öğrenci olmadığı gerekçeleriyle 1936 yılında kapatılmıştır.[28]

---

[25] Bk. Halis Ayhan, Cumhuriyet Dönemi Din Eğitimine Genel Bakış, *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi Özel Sayı (Cumhuriyetin 75. Yıldönümüne Armağan)* (1999), 237-254; Halis Ayhan, *Türkiye'de Din Eğitimi* (İstanbul: DEM Yayınları, 2014); Mustafa Öcal, *Osmanlı'dan Günümüze Türkiye'de Din Eğitimi* (İstanbul: Düşünce Kitabevi, 2011); Soysaldı, "Türkiye'deki İlahiyat Fakültelerinde Arapça Öğretiminde Karşılaşılan Problemler ve Çözüm Yolları", 247-279.

[26] Suat Cebeci *Din Eğitimi Bilimi ve Türkiye'de Din Eğitimi* (Ankara: Akçağ Yayınları, 1996), 164.

[27] Zengin, *Medreseden Darülfünuna Türkiye'de Yüksek Din Eğitimi*, 163-190; Halit Ev, "Yükseköğretimde Din Eğitimi", *Din Eğitimi*, ed. Mustafa Köylü. & Nurullah Altaş, (İstanbul: Ensar Neşriyat, 2014), 273; Ayhan, *Türkiye'de Din Eğitimi,* 215; Mustafa Öcal, "Türkiye'de Din Eğitimi Tarihi Literatürü". T*ürkiye Araştırmaları Literatür Dergisi*, 6/12 (2008), 403; İsmet Parmaksızoğlu, *Türkiye'de Din Eğitimi* (Ankara: Milli Eğitim Basımevi, 1966), Münir Koştaş, "Türkiye'de Laikliğin Gelişimi (1920'den Günümüze Kadar)", *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi Özel Sayı (Cumhuriyetin 75. Yıldönümüne Armağan)* (1999), 185-196.

[28] Bk. Cebeci, *Din Eğitimi Bilimi ve Türkiye'de Din Eğitimi*, 164, 165; Hidayet Aydar, "Darulfünun İlahiyat Fakültesinden İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesine". *İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 1 (1999), 297-311; Koştaş, "Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi (Dünü Bugünü)", 145-149; Özcan & Yapıcı, "İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Arapça Dersine İlişkin Tutumlarının İncelenmesi (Ç.Ü. İlahiyat Fakültesi Örneği)", 115; Bostancı, "İlahiyat Fakültelerinde Arapça Öğretiminde Kullanılan Ders Kitapları ve Diğer Araç-Gereçlerin Tespit ve Analizi", 7; Nazıroğlu, "Yüksek Din Öğretimi", 148; ayrıca bk. Ahmet Ali Çanakcı, "Cumhuriyet

Bunların sonucunda hem yükseköğretimde din adına bir bölüm,[29] hem de yükseköğrenim görmüş din dersi öğretmeni ve din görevlisi yetiştirme imkânı ortadan kalkmıştır.[30]

Daha sonra ortaya çıkan bazı olumsuzluklar[31] ile toplumun dini ihtiyaçlarını karşılamak, dinî konuların ilmî esaslara göre incelenmesini sağlayabilmek, yeterli mesleki/alan bilgisine sahip, olaylara eleştirel ve bütüncül bakabilen din bilginleri yetiştirebilmek amacıyla 21 Kasım 1949'da Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi[32] kurulmuştur.[33] Daha sonra Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi mezunları ilk ve ortaokullarda okutulan din bilgisi ve İmam-Hatip okullarında yer alan meslek dersleri için öğretmen ihtiyacını karşılayamaz hale gelmiştir. Bununla birlikte fakülte yalnızca genel lise mezunlarını almıştır. Bu

---

Dönemi Örgün ve Yaygın Din Eğitimi", *Türkiye Vizyonu Multidisipliner Çalışmalar 2019*, ed. Bülent Kırmızı & Bahar İşigüzel (Bursa: Ekin Yayınları, 2019), 12-42.

[29] Öcal, *Osmanlı'dan Günümüze Türkiye'de Din Eğitim,* 384.

[30] Ev, "Yükseköğretimde Din Eğitimi", 273; Kemal Güran, "İmam-Hatip Okullarının Türkiye'ye Kazandırdıkları", *Her Yönüyle Tevfik İleri (*Ankara: TDV Yayınları) 1995, 91-109; Mustafa Öcal, Kuruluşundan Günümüze İmam-Hatip Liseleri, *Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 6 (1999), 201-254.

[31] Bk. Ayhan, *Türkiye'de Din Eğitimi,* 223, 224; Yıldız Kızılabdullah, "İlahiyat Fakültelerinin Kuruluşundan Bugüne Din Eğitimi Bilimi Alanında Yapılan Çalışmalar Üzerine Bir Değerlendirme", *Türk Bilimsel Derlemeler Dergisi*, 2/1 (2009), 308.

[32] Ankara İlahiyat Fakültesi ile ilgili geniş bilgi için bk. Koştaş, "Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi (Dünü Bugünü)", 141-184; Münir Koştaş, "Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi". *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 31 (1989), 1-27; ayrıca Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi'nin ilk dönem ders programı, dersleri, dekanları ve öğretim üyeleri/hocaları ile ilgili bilgi için bk. Ayhan, *Türkiye'de Din Eğitimi,* 224; Halit Ev, *Türkiye'de Yüksek Din Öğretimi Kurumları ve Öğretmen Yetiştirme,* (İzmir: Tibyan Yayıncılık, 2003); Öcal, *Osmanlı'dan Günümüze Türkiye'de Din Eğitimi*.

[33] Öcal, "İlahiyat Fakültelerinin Tarihçesi", 116; Koştaş, "Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi (Dünü Bugünü)", 141-184; Özcan & Yapıcı, "İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Arapça Dersine İlişkin Tutumlarının İncelenmesi (Ç.Ü. İlahiyat Fakültesi Örneği)", 115; Bostancı, "İlahiyat Fakültelerinde Arapça Öğretiminde Kullanılan Ders Kitapları ve Diğer Araç-Gereçlerin Tespit ve Analizi", 7; Soysaldı, "Türkiye'deki İlahiyat Fakültelerinde Arapça Öğretiminde Karşılaşılan Problemler ve Çözüm Yolları", 248; ayrıca bk. Muhammet Şevki Aydın, *Cumhuriyet Döneminde Din Eğitimi Öğretmeni Yetiştirme ve İstihdamı* (İstanbul: DEM Yayınları, 2005), 122, 123; Mehmet Bahçekapılı, *Türkiye'de Din Eğitiminin Dönüşümü (1997-2012)* (İstanbul: İlke Yayınları, 2012), 143; Nevzat Yaşar Aşıkoğlu, "Değişen Dünyada Değişemeyen Kurumlar: İlahiyat Fakülteleri", *IV. Din Şurası Tebliğ ve Müzakereleri 12-16 Ekim 2009* (Ankara: DİB Yayınları, 2009), 887-898; Vahap Vahapoğlu & Adem Güneş, "1924'ten 1950'ye Din Eğitimini Etkileyen Unsurlar Üzerine Genel Bir Değerlendirme", *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi* 11/60 (2018), 1320-1327.

nedenlerle birlikte imam hatip okulu öğrencilerinin gidebilecekleri okul olarak 19 Kasım 1959'da İstanbul Yüksek İslam Enstitüsü açılmıştır.[34]

Öğretim süresi 4 yıl olan yüksekokul statüsündeki yüksek İslam enstitüsü, Talim ve Terbiye Dairesi'nin 31 Temmuz 1961 tarih ve 211 sayılı kararı ile kabul edilen Yüksek İslam Enstitüleri Yönetmeliği'nde şöyle tanımlanmaktadır.[35]

> *"Yüksek islam Enstitüsü, islam dininin esaslarına sadık kalarak müsbet ilmin ışığı altında İslam ilimlerini ve bunlara yardımcı ilimleri öğreterek imam-Hatip okullarıyla ilköğretim okulları ve diğer ortaöğretim müesseselerine öğretmen yetiştirmek ve aynı okullardaki din dersleri öğretmenlerinin mesleki gelişmelerine yardım etmek suretiyle Milli Eğitim Bakanlığı'nca kurulmuş bir yüksekokuldur. Bu müessese, Milli Eğitim Bakanlığı'nın ihtiyaçları dışında Diyanet İşleri Teşkilatına müftü, vaiz vb. din elemanları yetiştirmekle de vazifelidir.*

İstanbul Yüksek İslam Enstitüsü'nün ardından Türkiye'nin farklı yerlerinde İslam enstitüleri kurulmaya devam etmiştir.[36]

---

[34] Öcal, "İlahiyat Fakültelerinin Tarihçesi", 118; Suat Cebeci, Cumhuriyet döneminde yüksek din öğretimi. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi Özel Sayı (Cumhuriyetin 75. Yıldönümüne Armağan)*, 1999, 230; Ayhan. *Türkiye'de Din Eğitimi,* 229-240; Nevzat Yaşar Aşıkoğlu, "Yüksek Öğretimde Din Eğitim ve Öğretimi", *Din Eğitimi El Kitabı,* ed. Recai Doğan & Remziye Ege, (Ankara: Grafiker Yayınları, 2017), 180.

[35] Cebeci, "Cumhuriyet Döneminde Yüksek Din Öğretimi", 230; Aşıkoğlu, "Yüksek Öğretimde Din Eğitim ve Öğretimi", 180; Öcal, "Türkiye'de Din Eğitimi Tarihi Literatürü", 403.

[36] Ayhan, *Türkiye'de Din Eğitimi,* 432, 433; Recai Doğan, "Cumhuriyet Dönemi İlahiyat Fakülteleri/Dini Yükseköğretim: Tarihsel Gelişim, Problemleri ve Geleceği", *Türkiye'de Dinler Tarihi'nin Kurumsallaşması Sürecinde Prof. Dr. Abdurrahman Küçük*, Ed. Ahmet Hikmet Eroğlu (Ankara: Berikan Yayınevi, 2016), 233, 234; Aşıkoğlu, "Yüksek Öğretimde Din Eğitim ve Öğretimi", 180; Ev, "Yükseköğretimde Din Eğitimi", 277; Aydın, *Cumhuriyet Döneminde Din Eğitimi Öğretmeni Yetiştirme ve İstihdamı*; Cebeci, *Din Eğitimi Bilimi ve Türkiye'de Din Eğitimi*.

Tablo 1: Yüksek İslam Enstitüleri

Yüksek İslam Enstitüsü	Kurulduğu Öğretim Yılı
İstanbul Yüksek İslam Enstitüsü	1959-1960
Konya Yüksek İslam Enstitüsü	1962-1963
Kayseri Yüksek İslam Enstitüsü	1965-1966
İzmir Yüksek İslam Enstitüsü	1966-1967
Erzurum Yüksek İslam Enstitüsü	1969-1970
Bursa Yüksek İslam Enstitüsü	1975-1976
Samsun Yüksek İslam Enstitüsü	1976-1977
Yozgat Yüksek İslam Enstitüsü	1979-1980

Kaynak: Ayhan. *Türkiye'de Din Eğitimi,* 432, 433.

Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı yüksek İslam enstitülerine girebilen imam hatip okulu mezunlarının aynı zamanda üniversiteye girmelerini sağlayan kurum olarak, 12 Mart 1972 tarihinde Erzurum'da Atatürk Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi[37] kurulmuştur. Bu süreçte, yüksek İslam enstitüleri yalnız imam hatip lisesi mezunlarını kabul ederken, İslami ilimler fakültesi, hem imam hatip okullarından hem de düz liselerden öğrenci kabul etmiştir.[38] İslami ilimler fakültesi[39] mezunları da, ilahiyat fakültesi ve yüksek İslam enstitüsü[40] mezunları

[37] Atatürk Üniversitesi İslami İlimler Fakültesinde Arapça öğretimi ile ilgili geniş bilgi için bk. Hasan Soyupek, *İkinci Meşrutiyet'ten Günümüze Türkiye'de Arapça Öğretimi* (Isparta: Süleyman Demirel, Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, 2004), 319-327.

[38] Ev, "Yükseköğretimde Din Eğitimi", 275-280.

[39] İslami ilimler fakültesi ders programı ile ilgili bilgi için bk. Aydın, *Cumhuriyet Döneminde Din Eğitimi Öğretmeni Yetiştirme ve İstihdamı*, 163-170; Öcal, *Osmanlı'dan Günümüze Türkiye'de Din Eğitimi*, 425-429.

[40] Yüksek İslam enstitüleri ve İslami ilimler fakültesinin öğretim programlarında Arapça öğretimi ile bugün Temel İslam Bilimleri Bölümü altından okutulan Tefsir, İslam Hukuku ve Hadis vb. dersler ağırlıklı olarak okutulmuştur. Ancak yeni ilahiyat fakültelerinin kurulması ile birlikte, Arapça öğretiminin önemli bir kısmı hazırlık

gibi Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) ve Diyanet İşleri Başkanlığı (DİB) bünyesinde görev alabilmişlerdir.[41]

20 Temmuz 1982 tarih ve 41 sayılı kanun hükmündeki kararname ile ülkedeki tüm yüksek din öğretimi kurumları ilahiyat fakültelerine dönüştürülmüştür[42] Dönüşümü gerçekleşen ilahiyat fakülteleri, bulundukları illerdeki üniversitelere bağlanmışlardır[43] Süreç içerisinde de çeşitli üniversitelere bağlı yeni ilahiyat fakülteleri açılmıştır.[44]

1988 yılında ise din görevlilerinin meslekî yeterliklerinin gelişimine katkıda bulunmak ve din hizmetlerinin daha nitelikle hale gelmesini sağlamak amacıyla, İlahiyat Meslek Yüksekokullarının açılması kararlaştırılmıştır. Daha sonra Yükseköğretim Kurulu (YÖK) tarafından Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi bünyesinde başlatılan İlahiyat Önlisans Programı gerekçe gösterilerek mevcut öğrencilerin durumlarının/haklarının korunması şartıyla, 1999-2000 öğretim yılında İlahiyat Meslek Yüksekokullarına öğrenci alımı durdurulmuştur.[45]

YÖK'ün, öğretmen yetiştiren kurumları yeniden yapılandırma çalışmaları sonucunda aldığı kararla, 1998-1999 öğretim yılından itibaren ilahiyat fakültelerinde "İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği Programı" ile "İlahiyat Lisans Programı" olmak üzere iki

---

sınıfına aktarılmıştır. Bahçekapılı, *Türkiye'de Din Eğitiminin Dönüşümü (1997-2012)*, 145.

41 Ev, "Yükseköğretimde Din Eğitimi", 278-280; ayrıca bk. Ayhan, *Türkiye'de Din Eğitimi;* Öcal, *Osmanlı'dan Günümüze Türkiye'de Din Eğitimi*.

42 Ayhan, *Türkiye'de Din Eğitimi*, 433; Öcal, "Türkiye'de Din Eğitimi Tarihi Literatürü, 404; Turgay Gündüz, "Türkiye'de Cumhuriyet Dönemi Din Eğitimi ve Öğretimi Kronolojisi (1923-1998)", *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 7/7 (1998), 543-557.

43 Bahçekapılı, *Türkiye'de Din Eğitiminin Dönüşümü (1997-2012)*, 145-147; Adem Efe, "Cumhuriyet'in Kuruluşundan Bugüne Türkiye'de Devam Ede Gelen 'Yeni İlahiyat Fakültesi' Söylemleri +Ekler", *Süleyman Demirel Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi,* 30 (2013), 213-235;

44 Cebeci, "Cumhuriyet Döneminde Yüksek Din Öğretimi", 231; Özcan & Yapıcı, "İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Arapça Dersine İlişkin Tutumlarının İncelenmesi (Ç.Ü. İlahiyat Fakültesi Örneği)", 116.

45 Öcal, *Osmanlı'dan Günümüze Türkiye'de Din Eğitim,* 442-445; Doğan, "Cumhuriyet Dönemi İlahiyat Fakülteleri/Dini Yükseköğretim: Tarihsel Gelişim, Problemleri ve Geleceği". 235.

ayrı program uygulanmıştır[46] 2006 yılında[47], ilahiyat fakültelerinde yer alan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği Programı, eğitim fakültelerine Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği Bölümü olarak aktarılmıştır[48] 2012'de eğitim fakültelerinden alınarak tekrar ilahiyat fakültelerine bağlanmıştır.[49] YÖK tarafından, 2014-2015 öğretim yılından itibaren İlahiyat Fakültesi Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği Bölümlerine öğrenci alımı durdurulmuş, 2017 yılında ise YÖK Yürütme Kurulu tarafından bu bölümlerin kapatılması kararlaştırılmıştır[50]

Ayrıca 2011'de YÖK'ün aldığı kararla, yüksek din öğretimi kurumlarında isim çeşitliliğine gidilmiş, bazı üniversitelerde ilahiyat fakültesi ile benzer amaçlara sahip olan fakültelerin; "İslami İlimler Fakültesi", "Uluslararası İslam ve Din Bilimleri Fakültesi", "Dini İlimler Fakültesi" gibi farklı isimlerle[51] açılmasına izin verilmiştir.[52]

---

[46] Aşıkoğlu, "Yüksek Öğretimde Din Eğitim ve Öğretimi", 183; Öcal, *Osmanlı'dan Günümüze Türkiye'de Din Eğitim,* 439; Fatih Alakuş & Mehmet Bahçekapılı, *Din Eğitimi Açısından İngiltere ve Türkiye*. İstanbul: Ark Yayınları, 2009), 229-255.

[47] Ayrıca 2006 yılında Ankara Üniversitesinde daha sonra Marmara, İstanbul, Samsun, Sivas, Elazığ ve Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesinde Uzaktan İlahiyat Lisans Tamamlama (İLİTAM) programı açılmıştır. Aşıkoğlu, "Yüksek Öğretimde Din Eğitim ve Öğretimi", 183; Ev, "Yükseköğretimde Din Eğitimi, 285, 286.

[48] Bk. Bahçekapılı, *Türkiye'de Din Eğitiminin Dönüşümü (1997-2012),* 152; Öcal, *Osmanlı'dan Günümüze Türkiye'de Din Eğitim,* 440.

[49] Aşıkoğlu, "Yüksek Öğretimde Din Eğitim ve Öğretimi", 184; Mehmet Akif Demir, "İlköğretim Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerinin Arapça Lisans Dersleri Hakkındaki Görüşleri -19 Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Örneği-", *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 18/1 (2014), 228.

[50] Aşıkoğlu, "Yüksek Öğretimde Din Eğitim ve Öğretimi", 184; Bahçekapılı, *Türkiye'de Din Eğitiminin Dönüşümü (1997-2012),* 154.

[51] Türkiye'deki dini yükseköğretim kurumlarından mezun olanlar ağırlıklı olarak Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilk ve orta öğretim kurumlarında din dersi öğretmeni, imam- hatip liselerinde meslek dersleri öğretmeni ve Diyanet İşleri Başkanlığı'nda din hizmetleri personeli olarak görev yapmaktadırlar. Yine sayıları az da olsa bu kurumlardan mezun olanlar Vakıflar Genel Müdürlüğü ve Başbakanlık Arşiv Genel Müdürlüğü gibi başka kurumlarda da istihdam edilmektedirler. Doğan, "Cumhuriyet Dönemi İlahiyat Fakülteleri/Dini Yükseköğretim: Tarihsel Gelişim, Problemleri ve Geleceği, 236; Aşıkoğlu, "Değişen Dünyada Değişemeyen Kurumlar: İlahiyat Fakülteleri", 887-898.

[52] Ev, "Yükseköğretimde Din Eğitimi", 286; Doğan, "Cumhuriyet Dönemi İlahiyat Fakülteleri/Dini Yükseköğretim: Tarihsel Gelişim, Problemleri ve Geleceği", 235, 236; Ayhan, *Türkiye'de Din Eğitimi,* 486; Aşıkoğlu, "Yüksek Öğretimde Din Eğitim ve Öğretimi", 184.

Yüksek din öğretimi kurumları olan İlahiyat/İslami İlimler/Uluslararası İslam ve Din Bilimleri/Dini İlimler fakültelerinin sayısı ise 2018-2019 öğretim yılında 105'e ulaşmıştır.[53] Yüksek din öğretimi kurumlarındaki bu niceliksel değişim ve dönüşüm Arapça eğitimine de yansımıştır. Buna göre 2019-2020 öğretim yılı itibariyle bünyelerinde %100 Arapça ilahiyat lisans programı bulunan fakülteler şunlardır:[54]

- Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi
- İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi
- Kahraman Maraş Sütçü İmam Üniversitesi İlahiyat Fakültesi
- Mardin Artuklu Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi
- Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi
- Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu İlahiyat Fakültesi

Yüksek Din Öğretiminde Arapça Eğitimi

Osmanlı döneminde devletin ve halkın dili Türkçe, medreselerdeki eğitim dili ise Arapça'dır.[55] Osmanlı İlmiye Teşkilatında merkezi bir konumda olan Arapça, yapılan eğitim reformlarında da önemini sürdürmüş,[56] resmi ve özel eğitim kurumlarında özenle öğretilmiştir.[57] İkinci Meşrutiyet'ten Cumhuriyet Dönemi'ne kadar olan süreçte ise İbtidaî, Rüşdiye, İdadî, Sultanî, Dârüşşafaka, Askerî Rüşdiye ve Askerî İdadî gibi ilk ve ortaöğretim mekteplerinde Arapça öğretimi

[53] Diyanet İşleri Başkanlığı (DİB), "Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi 70'inci Yıl Kutlama Töreni yapıldı" (Erişim 01 Şubat 2020).

[54] Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı (YÖK), "İlahiyat Programı Bulunan Tüm Üniversiteler" (Erişim 01 Şubat 2020).

[55] Tahsin Deliçay, "Arapça Öğretiminde Modüler Yöntem İle Geleneksel Yöntemin Karşılaştırılması (F.Ü. İlahiyat Fakültesi Örneği)", *Harran Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 7/1 (Ocak-Haziran 2001), 89-112.

[56] Soyupek, *İkinci Meşrutiyet'ten Günümüze Türkiye'de Arapça Öğretimi*; Özcan & Yapıcı, "İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Arapça Dersine İlişkin Tutumlarının İncelenmesi (Ç.Ü. İlahiyat Fakültesi Örneği)", 113-142.

[57] Civelek, "Türkiye'de Arapça Öğretimine Dair Bazı Teklifler –Riyad Arap Dil Enstitüsü Örneği", 229, 230.

gerçekleştirilmiştir. Zaman içerisinde yükseköğretimde Arapça eğitim-öğretiminde birtakım gelişmeler ve dönüşümler yaşanmıştır.[58]

Cumhuriyet dönemi öncesi medrese ve cami gibi örgün ve yaygın din eğitimi kurumlarında verilen Arapça eğitimi; Cumhuriyetin ilk yıllarında, medreselerin lağv edilmesiyle ortaya çıkan din eğitimi boşluğunun doldurulmasına katkı sağlamak için, Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile küşâd edilen Dârü'l-Fünûn bünyesinde açılan ilahiyat fakültesiyle devam etmiştir.[59]

Dârü'l-Fünûn'un ilk sistemli kuruluşunda fakültelere şube, İlahiyata ise "Ulûm-ı Şer'iyye" adı verilmiştir. "Ulûm-ı Şer'iyye" şubesi dersleri içerisinde Hadis, Fıkıh, Kelam, İslamî ilimlerin tarihleri (İslam tarihi, Arap edebiyatı, Fıkıh ve Kelam tarihi vs.) ve Arap felsefesi yer almıştır. Toplam beş şubeden oluşan Dârü'l-Fünûn'un İlahiyat şubesinde Arapça öğretim süresi 6 ay olarak belirlenmiştir. Müfredatta Arapçanın yaygınlaşmasını sağlamak amacıyla Tefsir ve Hadis dersleri de Arapça okutulmuştur[60] Dârü'l-Fünûn İlahiyat Fakültesinde 1925-1926 öğretim yılı haftalık ders programında 4 saat Arapça dersi yer almıştır. 1926-1927 öğretim yılı haftalık ders programında Arapça dersine yer verilmezken 1927-1928, 1930-1931, 1931-1932 ve 1932-1933 öğretim yılı haftalık ders programına 3 saat Arapça dersi konulmuştur. Bununla birlikte sadece 1925-1926 yılı öğretim yılı haftalık ders programında; haftada 2 saat olmak üzere toplam 4 sömestr müddeti Arap Edebiyatı dersine de yer verilmiştir.[61] 1933 yılında İlahiyat fakültesinin kapatılması ile Arapçanın yüksek din öğretimi kurumlarında öğretilmesine 1949 yılına kadar ara verilmiştir.[62]

---

[58] Soyupek, *İkinci Meşrutiyet'ten Günümüze Türkiye'de Arapça Öğretimi*; Özcan & Yapıcı, "İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Arapça Dersine İlişkin Tutumlarının İncelenmesi (Ç.Ü. İlahiyat Fakültesi Örneği)", 113-142.

[59] Ayhan, *Türkiye'de Din Eğitimi,* 23-83; Özdemir, "İlahiyat Fakültelerinde Arapça Öğretiminin Gerekliliği, Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri", 29.

[60] Koştaş, "Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi", 1-27; Koştaş, "Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi (Dünü Bugünü)", 141-184; Soyupek, *İkinci Meşrutiyet'ten Günümüze Türkiye'de Arapça Öğretimi*, 132-141.

[61] Zengin, *Medreseden Darülfünuna Türkiye'de Yüksek Din Eğitimi*, 145-150, 154-156; ayrıca bk. Özcan & Yapıcı, "İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Arapça Dersine İlişkin Tutumlarının İncelenmesi (Ç.Ü. İlahiyat Fakültesi Örneği)", 116.

[62] Civelek, "Türkiye'de Arapça Öğretimine Dair Bazı Teklifler –Riyad Arap Dil Enstitüsü Örneği", 229, 230.

1949 yılında[63] Ankara İlahiyat Fakültesinin[64] açılmasıyla yeniden resmi/formal olarak Arapça eğitimine başlanılmıştır.[65] Ankara İlahiyat Fakültesinde 1949-1950 öğretim yılında uygulanan 4 yıllık programda 1, 2, 3 ve 4. sınıflarda her dönem haftalık 6 saat Arapça öğretimi yapılmıştır.[66] Programda Arapçanın yanı sıra haftada 2 saat olmak üzere Farsça ve 4 saat yabancı dil (İngilizce, Almanca, Fransızca) derslerine de yer verilmiştir. Daha sonra 1953-1954'te değişiklik yapılan 4 yıllık programda[67] ise Arapça ders saatleri, her dönemde 1. sınıfta 8; 2. sınıfta 6; 3. sınıfta 4; 4. sınıfta ise 6 saat olarak belirlenmiştir.[68] Bu durum, Arapça ders saatlerinin önceki programa göre artış gösterdiğini ortaya koymaktadır.[69]

Bu fakültede, Kur'an-ı Kerim, Arapça, Tefsir, Hadis, Kelam gibi temel ilahiyat dersleriyle birlikte Felsefe, Tarih, Din Psikolojisi, Din Sosyolojisi, Pedagoji gibi çeşitli derslerinin okutulduğu geniş yelpazeye sahip bir program uygulanmıştır. Fakültenin programında 1972'de yapılan yeni bir düzenlemeyle birinci yılı sadece Arapça ve Kur'an dersleri olmak üzere öğretim süresi 5 yıla çıkarılmıştır. Daha sonra 1982'de yapılan diğer bir yeni uygulamayla Yüksek İslam Enstitüsü, İslamî İlimler Fakültesi ve Ankara İlahiyat Fakültesi[70], 1 yılı hazırlık 4

---

63 Sonraki yıllarda Arapça, edebiyat fakültelerinin doğu dilleri bölümünde de okutulmaya başlanmıştır. Osman Öztürk, "Türkiye'de Arapça Öğretimi", *Mavera Dergisi* 79 (Haziran 1983); Civelek, "Türkiye'de Arapça Öğretimine Dair Bazı Teklifler –Riyad Arap Dil Enstitüsü Örneği", 230; Deliçay, "Arapça Öğretiminde Modüler Yöntem İle Geleneksel Yöntemin Karşılaştırılması (F.Ü. İlahiyat Fakültesi Örneği)", 91.

64 İlahiyat fakültelerinde Arapça öğretimi (tarihçe, müfredat programı, öğrenci, öğretim kadrosu, kitap, sınıf) ile ilgili geniş bilgi için bk. Soyupek, *İkinci Meşrutiyet'ten Günümüze Türkiye'de Arapça Öğretimi*, 328-390.

65 Öztürk, "Türkiye'de Arapça Öğretimi", Civelek, "Türkiye'de Arapça Öğretimine Dair Bazı Teklifler –Riyad Arap Dil Enstitüsü Örneği", 228-231;

66 Koştaş, "Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi (Dünü Bugünü)", 151, 152; Özcan & Yapıcı, "İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Arapça Dersine İlişkin Tutumlarının İncelenmesi (Ç.Ü. İlahiyat Fakültesi Örneği)", 118.

67 Yabancı dil ders saatleri ise 1. sınıfta 3; 2. sınıfta 3; 3. sınıfta 2; 4. sınıfta 2 saat olarak uygulanmıştır. Koştaş, "Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi (Dünü Bugünü)", 152, 153).

68 Koştaş, "Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi (Dünü Bugünü)", 151-153.

69 Özcan & Yapıcı, "İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Arapça Dersine İlişkin Tutumlarının İncelenmesi (Ç.Ü. İlahiyat Fakültesi Örneği)", 116.

70 Üniversite düzeyinde tamamen Arapça öğretimi yapan, bu dili edebiyatıyla birlikte öğreten kuruluşlar da vardır. İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi, Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi ile bazı üniversitelerin Fen Edebiyat

yılı lisans eğitimi olmak üzere toplam 5 yıllık bir programa sahip olmuştur.[71]

Yüksek İslam Enstitülerine[72] bakıldığında, 1959-1960 öğretim yılında ilk enstitü programında ise; "Arapça dersinin adı Arap Dili ve Belagati olarak değiştirilmiş ve ders süreleri haftalık programda tüm dönemler için 1. sınıfta 6; 2. sınıfta 5; 3 ve 4. sınıflarda 4 saat olarak belirlenmiştir. Programda Arapçanın yanı sıra Fars Dili ve Edebiyatı (1 ve 2. sınıflar için haftada 2 saat, 3 ve 4. sınıflar için 1 saat) ve Yabancı Dil (Almanca-İngilizce-Fransızca/ tüm sınıflarda haftalık 4 saat) derslerine de yer verilmiştir. Ayrıca programda 4. sınıf öğrencileri için haftalık 1 saat Belagat-i Kur'aniyye dersi yer almıştır"[73]

1972'de 1 yılı hazırlık 4 yılı lisans eğitimi olmak üzere düzenlenen yeni ilahiyat fakültesi programında,[74] hazırlık döneminde 40 saat Arapça ve 10 saat Kur'an-ı Kerim dersine yer verilmiştir. Hazırlık sonrası 4 yıllık lisans dönemi haftalık programında Arapça ders süresi 1 ve 2. sınıflarda 6; 3 ve 4. sınıflarda 4 saat olarak düzenlenmiştir.[75]

İlahiyat fakültelerinde, YÖK'ün 11.07.1997 tarihinde yaptığı düzenlemeden önce de 1 yıllık hazırlık Arapça sınıfı yer almıştır. Hazırlık sınıfında ise haftada 20 saat Arapça, 5/6 saat Kur'an-ı Kerim ve 2 saat İslam Dini Esasları dersi okutulmuştur. Bazı gelişmeler üzerine YÖK tarafından 1997'de alınan kararla ilahiyat fakültelerindeki Arapça hazırlık sınıfı

Fakültelerine bağlı olarak faaliyet gösteren Arap Dili ve Edebiyatı Bölümlerini ve Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi bünyesinde seksenli yıllardan beri eğitim faaliyetini sürdüren Arap Dili Eğitimi Anabilim Dalı bu bağlamda örnek olarak verilebilir. Abdülkerim Abdulkadiroğlu, "Arapça Eğitimi Öğretimi Konusunda Genel Bir Bakış ve Türkiye'de Arapça Eğitimi Öğretimi Meselesi", *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (1998), 140-163; Özdemir,"İlahiyat Fakültelerinde Arapça Öğretiminin Gerekliliği, Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri", 27-47.

[71] Cebeci, "Cumhuriyet Döneminde Yüksek Din Öğretimi", 229.

[72] Yüksek İslam Enstitülerinde Arapça öğretimi (tarihçe, müfredat programı, öğrenci, öğretim kadrosu, kitap, sınıf) ile ilgili geniş bilgi için bk. Soyupek, *İkinci Meşrutiyet'ten Günümüze Türkiye'de Arapça Öğretimi*, 300-318.

[73] Özcan & Yapıcı, "İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Arapça Dersine İlişkin Tutumlarının İncelenmesi (Ç.Ü. İlahiyat Fakültesi Örneği)", 116, 117; Bostancı, "İlahiyat Fakültelerinde Arapça Öğretiminde Kullanılan Ders Kitapları ve Diğer Araç-Gereçlerin Tespit ve Analizi", 8.

[74] Cebeci, "Cumhuriyet Döneminde Yüksek Din Öğretimi", 229; Öcal, *Osmanlı'dan Günümüze Türkiye'de Din Eğitimi.*

[75] Koştaş, "Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi (Dünü Bugünü)", 153, 154.

kaldırılarak "İlahiyat Lisans Programı" ve "İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği" olmak üzere her biri 4 yıl süreli iki ayrı program getirilmiştir.[76] Arapça hazırlık sınıflarının kaldırılmasıyla ilahiyat fakülteleri lisans programında (1998-1999) okutulan Arapça dersi süresi 1 ve 2. yarıyılda 12; 3. ve 4. yarıyılda 6; 5. ve 6. yarıyılda 2 saat olmuştur. İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği Lisans Programı'nda (1998-1999) ise 1, 2, 3 ve 4. yarıyılda 6 saattir.[77] 28 Şubat dönemi İlahiyat eğitimi programı olarak bilinen bu yeni düzenlemeyle haftalık Arapça ders sayısında bir önceki dönemle kıyaslandığında önemli oranda azalma meydana geldiği söylenebilir.[78]

Tablo 2: 1924 ve 1998 Yıllarına Ait İlahiyat Fakültesi Programlarında Arapça ve Batı Dilleri Dersi Dağılımı ve Karşılaştırılması

	Yer Verilen Dersler		Sömestr Süreleri		Haftalık Süre		Toplam Süre	
	1924	1998	1924	1998	1924	1998	1924	1998
	DİL DERSLERİ							
Arapça	Edebiyat-ı Arabiye		4		2		8	
	Arapça	Arapça	6	6	4		24	40
Batı Dilleri	Fr./Alm./İng.	İngilizce	6	4	4	4	24	16

Kaynak: Zengin, *Medreseden Darülfününa Türkiye'de Yüksek Din Eğitimi,* 154-156.

[76] Cebeci, "Cumhuriyet Döneminde Yüksek Din Öğretimi", 233, 234; Suat Cebeci, *Din Eğitimi Bilimi ve Türkiye'de Din Eğitimi* (Ankara: Akçağ Yayınları, 3. Baskı, 2015), 201; Ayhan, *Türkiye'de Din Eğitimi;* Soysaldı, "Türkiye'deki İlahiyat Fakültelerinde Arapça Öğretiminde Karşılaşılan Problemler ve Çözüm Yolları", 248, 249; Soyupek, *İkinci Meşrutiyet'ten Günümüze Türkiye'de Arapça Öğretimi,* 480; Özdemir, "İlahiyat Fakültelerinde Arapça Öğretiminin Gerekliliği, Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri", 30.

[77] Ayhan, *Türkiye'de Din Eğitimi,* 563-574; Zengin, *Medreseden Darülfünuna Türkiye'de Yüksek Din Eğitimi*, 154-156; Özdemir, "İlahiyat Fakültelerinde Arapça Öğretiminin Gerekliliği, Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri", 30.

[78] Soysaldı, "Türkiye'deki İlahiyat Fakültelerinde Arapça Öğretiminde Karşılaşılan Problemler ve Çözüm Yolları", 248, 249; Bostancı, "İlahiyat Fakültelerinde Arapça Öğretiminde Kullanılan Ders Kitapları ve Diğer Araç-Gereçlerin Tespit ve Analizi", 7.

2009-2010 öğretim yılından itibaren bazı ilahiyat fakültelerine hazırlık sınıfı tekrar getirilmiştir.[79] Yeni programda hazırlık sınıfı Arapça ders süresi haftalık 24 saat olarak belirlenmiştir. Hazırlık sonrası lisans programında ise 3 ve 4. yarıyılda haftada 2 saat olmak üzere Arap Dili ve Belagati dersi yer almıştır. 2013/2014 öğretim yılından itibaren ise bir kaçı dışında bütün ilahiyat fakültelerinde Arapça hazırlık programı zorunlu hale getirilmiştir.[80] Bu süreçte 26 Kasım 2014 tarih, 29187 Sayılı Resmi Gazete'de yayımlanan 6569 sayılı Kanun gereği, hazırlık sınıfı açma şartlarını/yeterliliğini sağlamayan bazı fakültelerde (İlahiyat/İslami İlimler/İslam ve Din Bilimleri/İlahiyat Bilimleri/Dini İlimler) ise hazırlık Arapça sınıfı kaldırılmıştır. Resmi gazetede yayımlanan "Zorunlu Arapça Hazırlık Sınıfı Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği"ne göre; hazırlık sınıfı öğretimi süresi, her biri 16 haftadan az olmamak şartıyla iki yarıyıldır. İlahiyat fakültelerinde öğrencilere, seviyelerine göre haftada en az 20 ve en fazla 30 saat Arapça dersi verilmektedir.[81] Bu durumun İslami ilimler fakülteleri için de geçerli olduğu söylenebilir.[82] Bu bağlamda 2016-2017 öğretim yılında ilahiyat fakültelerinin Arapça hazırlık sınıfı programında[83] haftada 24[84] saat Arapça dersi yer almış, lisans programında ise 1, 2, 3,4, 5, 6. yarıyıllarda

[79] Soysaldı, "Türkiye'deki İlahiyat Fakültelerinde Arapça Öğretiminde Karşılaşılan Problemler ve Çözüm Yolları", 249.

[80] Soysaldı, "Türkiye'deki İlahiyat Fakültelerinde Arapça Öğretiminde Karşılaşılan Problemler ve Çözüm Yolları", 247-279; Hasan Soyupek. "İlahiyat Fakülteleri Hazırlık Sınıflarında Yürütülen Arapça Öğretimine İlişkin Öğrenci Başarılarının Tespit Edilmesi: Isparta İlahiyat Fakültesi Örneği". *Süleyman Demirel Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 1/32 (2014), 73.

[81] Resmi Gazete, "Yönetmelikler" (Erişim 29 Ocak 2020); Resmi Gazete, "Dumlupınar Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Zorunlu Arapça Hazırlık Sınıfı Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği" (Erişim 15 Ocak 2020); Eskişehir Osmangazi Üniversitesi (ESOGÜ), "İlahiyat Fakültesi Arapça Zorunlu Hazırlık Sınıfı Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönergesi" (Erişim 15 Ocak 2020); Amasya Üniversitesi (AÜ), "İlahiyat Fakültesi Zorunlu Arapça Hazırlık Sınıfı Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönergesi", (Erişim 17 Ocak 2020); Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi (BAİBÜ), "İlahiyat Fakültesi Zorunlu Arapça Hazırlık Sınıfı Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği" (Erişim 17 Ocak 2020).

[82] Bk. İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi (İKCÜ), "İslami İlimler Fakültesi Zorunlu Arapça Hazırlık Sınıfı Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönergesi" (Erişim 18 Ocak 2020).

[83] 2016-2017 Öğretim Yılı Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Lisans Programı bk. Özcan & Yapıcı, "İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Arapça Dersine İlişkin Tutumlarının İncelenmesi (Ç.Ü. İlahiyat Fakültesi Örneği)", 117.

[84] Haftalık Arapça ders saati fakülte programlarına göre 20 ile 30 saat arasında farklılık arz edebilmektedir.

haftada 2 saat Arap Dili ve Belagati (1, 2, 3, 4, 5, 6) dersine yer verilmesi mümkün olmuştur.[85]

2019-2020 yılında da bazı Arapça hazırlık sınıfı olan ilahiyat fakülteleri lisans programında hazırlık sınıfında 1 ve 2. yarıyılda haftada 30 saat[86] Arapça dersi, 1, 2 ve 3. sınıf 1 ve 2. yarıyılında 2'şer saat Arapça dersi yer almaktadır. Ayrıca seçmeli olarak "Kur'an'da Kelime Bilgisi" (2 saat), "Medya Arapçası" (2 saat), "Arapça Lehçeleri" (2 saat), Ayetlerle Arapça Dilbilgisi" (2 saat), Çağdaş Arap Edebiyatı (2 saat), Kur'an'da Arap Belagati (2 saat), Klasik Arap Edebiyatı" (2 saat), "Osmanlı Dönemi Arap Edebiyatı" (2 saat) derslerine programda yer verilmektedir.[87]

Arapça hazırlık sınıfı olan İslami ilimler fakültelerinin programında benzer sonuçlar yer almaktadır. Buna göre; hazırlık sınıfında 1 ve 2. yarıyılda haftada 26 saat[88], 1. sınıf 1 ve 2. yarıyılda 2 saat Arap Dili Belagati I-II dersi görülmektedirler. Seçmeli dersler arasında ise haftalık 2 ders saati ile; "Arap Dili Belagati III-IV", "Arapça'dan Türkçe'ye Çeviri Teknikleri", "Klasik Arap Edebiyatı Metinleri", "Kur'an Arapçası", "Modern Arap Edebiyatı Metinleri", "Türkçe'den Arapça'ya Çeviri Teknikleri", "Arap Dili Tarihi ve Metinleri" ve "Medya Arapçası" bulunmaktadır.[89]

Hazırlık sınıfı olmayan İlahiyat fakülteleri lisans programında okutulan haftalık Arapça dersi ise, 1 ve 2. yarıyılda (Arapça I-II) 10; 3. ve 4. yarıyılda (Arapça III-IV) 5/6 saat; Arap Dili ve Belagati (I-II) dersi ise 5. ve 6. yarıyılda 2 saat olarak belirlenmiştir. 7 ve 8. yarıyılda bu dersler yer almamaktadır. "Medya Arapçası" (2 saat), "Arapça Modern Metinler" (2 Saat) ve "Klasik Arapça Metinleri (I-II-III-IV-V-VI-VII-

[85] Özcan & Yapıcı, "İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Arapça Dersine İlişkin Tutumlarının İncelenmesi (Ç.Ü. İlahiyat Fakültesi Örneği)", 117.

[86] 2019-2020 öğretim yılında da Arapça hazırlık sınıfı olan ilahiyat fakülteleri programlarında Arapça dersi, haftalık 20 ile 30 ders saati arasında değişiklik gösterebilmektedir.

[87] Necmettin Erbakan Üniversitesi (NEÜ) Ahmet Keleşoğlu İlâhiyat Fakültesi, "Fakülte Dersleri Arapça İlahiyat-2017 (Formasyon 1)" (Erişim 26 Ocak 2020).

[88] Arapça hazırlık sınıfı olan İslami İlimler fakülteleri programlarında Arapça dersi haftalık 20 ile 30 ders saati arasında değişiklik arz edebilmektedir.

[89] İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi (İKCÜ), "İslami İlimler Fakültesi Programın Öğretim Planı" (Erişim 27 Ocak 2020).

VIII) dersleri ise seçmeli ders kategorisinde öğrenciler tarafından tercih edilebilmektedir[90].

İlahiyat ve İslami ilimler fakültelerinde hazırlık ve diğer sınıflarda Arapça eğitiminde kullanılmış ve/veya kullanılan bazı ders kitapları ise şunlardır:[91]

- Kral Suud Üniversitesi Dil Enstitüsü Serisi
  - el-Kavâ'idu'l-'Arabiyyetu'l-muyessere
  - el-Kırâ'atu'l-'Arabiyyetu'l-muyessere
  - el-'Arabiyyetu li'l-hayât
- el-'Arabiyyetu li'n-n'aşi'în Serisi
  - Menhec mutekâmil li-gayri'n-nâtikîne bi'l-'Arabiyye
- İmam Muhammed b. Suud Üniversitesi Dil Enstitüsü Arapça Öğretim Serisi
  - Silsiletu Ta'lîmi'l-Lugati'l-'Arabiyye
  - Nahiv kitapları
  - Sarf Kitapları
  - Ta'bîr (Mukâleme) Kitapları
- el-Kitâbu'l-Esâsî
- Silsilet'ül-Lisan
- en-Nahvu'l-Vâdıh
- el-Arabiyyetü Beyne Yedeyk
- Ebced
- Akademik Arapça
- Anlatımlı Arapça
- İlahiyat Önlisans Programı Arapça Kitapları (I-II)

[90] Balıkesir Üniversitesi, *İlahiyat Fakültesi 2019-2020 Eğitim-Öğretim Yılı 1., 2. ve 3. Sınıf Formasyonlu Ders Planı,* 2019; Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi, *İlahiyat Fakültesi 2017-2018 Eğitim-Öğretim Yılı İsteğe Bağlı Hazırlıklı ve Formasyonlu Lisans Programı,* 2019; ayrıca bk. Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi (OKÜ), "İlahiyat Fakültesi Ders İçerikleri: Tümü" (Erişim 27 Ocak 2020).

[91] Bk.Bostancı, "İlahiyat Fakültelerinde Arapça Öğretiminde Kullanılan Ders Kitapları ve Diğer Araç-Gereçlerin Tespit ve Analizi", 8-28; Soyupek, *İkinci Meşrutiyet'ten Günümüze Türkiye'de Arapça Öğretimi,* 328-390; Balıkesir Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Arap Dili ve Belagati Anabilim Dalı Öğretim Üyesi Asem Hamdy Abdelghany ile kişisel iletişim, 28 Ocak 2020.

Tablo 3: Yüksek Din Öğretimi Kurumlarına Göre Haftalık Arapça Ders Saatleri

		Hazırlık	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf
İlahiyat Fakülteleri	Ankara (1949)	-	6 saat	6 saat	6 saat	6 saat
	Ankara (1953-1954)	-	8 saat	6 saat	4 saat	6 saat
	Ankara (1972)	40 saat	6 saat	6 saat	4 saat	4 saat
	YÖK (1983-1984)	20 saat	6/4	4 saat	-	-
	Ankara (1987-1991	20 saat	3 saat	3 saat	2 saat	2 saat
	YÖK (1998-1999)	-	10 saat	6 saat	4 saat	-
	YÖK (2009)	24 saat	-	2 saat	-	-
	YÖK (2013)	30 saat	2 saat	2 saat	2 saat	-
Yüksek İslam Enstitüsü	(1959-1960)	-	6 saat	5 saat	4 saat	4 saat
	(1971-1972)	-	5 saat	5 saat	4 saat	4 saat
	(1978)					
	Tefsir-Hadis Bölümü	-	8 saat	7 saat	4 saat	4 saat
	Fıkıh-Kelam Bölümü	-	8 saat	7 saat	4 saat	4 saat
	İ. Dini ve Esasları Böl.	-	8 saat	7 saat	-	-
Atatürk Ün. İslami İlimler Fak.	(1971)	**1.sınıf**	**2.sınıf**	**3.sınıf**	**4.sınıf**	**5.sınıf**
	Tefsir-Hadis Bölümü	2 saat	2 saat	3 saat	3 saat	3 saat
	Kelam ve İs. Felsefesi Böl.	2 saat	2 saat	2 saat	2 saat	2 saat
	Fıkıh ve İs. Hukuku Böl.	2 saat	2 saat	3 saat	3 saat	3 saat
	İslam Dil ve Edebiyat Böl.	2 saat	2 saat	4 saat	4 saat	4 saat

Kaynak: Özcan & Yapıcı, "İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Arapça Dersine İlişkin Tutumlarının İncelenmesi (Ç. Ü. İlahiyat Fakültesi Örneği)", 118.

SONUÇ

Cumhuriyet dönemi eğitim alanında yapılan köklü değişiklikler, din eğitimi-öğretiminin değişim ve dönüşümünü de etkilemiş, birçok tartışmayı da beraberinde getirmiştir. Tevhid-i Tedrisat Kanunu, Dârü'l-Fünûn İlahiyat Fakültesi, Ankara İlahiyat Fakültesi, yüksek İslam enstitüleri, İslami ilimler fakültesi ve ilahiyat fakültelerinin varlığı ile bu kurumlarda yaşanan değişimler; 1924, 1933, 1949, 1959, 1972, 1982,

1997, 2013 ve 2014 yıllarındaki önemli dönüşümlere de işaret etmektedir. Bu değişim ve dönüşümlerin; fakültelerin öğrenim sürelerini, ders programlarını, öğretim elemanlarını, öğrenci tercihlerini/sayılarını, istihdamını ve zorunlu hazırlık Arapça sınıflarını ve Arapça eğitimlerini de etkilediği söylenebilir. Bunlardan en çok etkilenen alanların başında Arapça eğitimi gelmektedir. Bu süreçte Arapça eğitimi, yüksek din öğretimi kurumlarında hızlı ve dikkat çekici bir çeşitlilik ve değişim göstermiştir. Bu durum, Arapça eğitimini (öğretim elemanı-öğrenci-ders programı-istihdam) bazen olumlu bazen de olumsuz etkilemiş, dolayısıyla bu durumdan yüksek din öğretimi kurumları ve bu kurumlarda merkezi rol oynayan Arapça eğitimi de nasibini almıştır. Bu süreçteki yaklaşımların; günümüzdeki İlahiyat ve İslami İlimler fakültelerinin kazandığı Arapça eğitimi tecrübesinin (öğretim programı, ders kitapları/öğretim materyalleri, metodik yaklaşım, öğretim elemanı niteliği ve niceliği, öğrenci şartları/ilgisi, fiziki donanım vb.) ışığında geleceği şekillendirebilecek kazanımlara önemli derecede etki ettiği söylenebilir.

Din eğitim-öğretiminde kemiyet mi, keyfiyet mi? tartışmalarının yaşandığı ve Arapça ile diğer yabancı dil eğitiminin her geçen gün daha fazla önem kazandığı günümüzde, genelde din öğretimi kurumları, özelde ise yüksek din öğretimi kurumlarının; geçmişin birikimi ve tecrübelerini, Arapça eğitimi düzleminde iyi analiz edip değerlendirmeleri büyük önem arz etmektedir. Arapça ve diğer yabancı dil öğretimindeki temel dil becerilerine (dinleme, konuşma, okuma, yazma) sahip olmada, kendini bu alanda sürekli geliştirmede ve mesleki anlamda kendini iyi ifade edebilmede karşımıza nitelikli bir Arapça eğitimi çıkmaktadır. Bunun için fiziki ve sosyal donanıma sahip İlahiyat ve İslami ilimler fakültelerinde, alanında uzman bilim insanları/dil uzmanları tarafından çağın şartlarına uygun, psiko-pedagojik ve bilimsel alt yapısı hazırlanmış, temel beceri merkezli bir paradigmayla (öğretim programı/güncel pedagojik ders programları ve ders kitapları, modern sınıf ortamı, dil laboratuvarları, yöntem-teknik, öğretim teknolojiler ve materyal kullanımı) verilecek Arapça eğitimiyle; dinin temel Arapça kaynaklarını rahatça okuyup anlayabilme motivasyonuna ve becerisine sahip, yabancı yayınları ve literatürü, kitle iletişim araçlarını (sosyal medya, TV vb.) anlayarak takip edebilen, mesleki, pedagojik ve genel

kültür düzleminde kendini gerçekleştirmeye çalışan bireylerin yetişmesindeki engeller en aza indirgenebilir. Yine bu bağlamda (tecrübeler ışığında) verilecek nitelikli ve verimli Arapça eğitimi ile; yüksek din öğretimi kurumlarının birey, üniversite, diğer kurumlar ve ülkenin ulusal/uluslararası ölçekte bilimsel, eğitsel ve kültürel anlamda katma değerinin artmasına katkı sağlanabileceği söylenebilir.

KAYNAKÇA

Abdulkadiroğlu, Abdülkerim. "Arapça Eğitimi Öğretimi Konusunda Genel Bir Bakış ve Türkiye'de Arapça Eğitimi Öğretimi Meselesi". *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi* (1998), 140-163.

Aksan, Doğan. *Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim*. Ankara: Türk Dil Kurumu, 2009.

Alakuş Fatih & Bahçekapılı, Mehmet. *Din Eğitimi Açısından İngiltere ve Türkiye*. İstanbul: Ark Yayınları, 2009.

Aşıkoğlu, Nevzat Yaşar. "Değişen Dünyada Değişemeyen Kurumlar: İlahiyat Fakülteleri". *IV. Din Şurası Tebliğ ve Müzakereleri 12-16 Ekim 2009*. Ankara: DİB Yayınları, 2009, 887-898.

Aşıkoğlu, Nevzat Yaşar. "Yüksek Öğretimde Din Eğitim ve Öğretimi". *Din Eğitimi El Kitabı*. ed. Recai Doğan & Remziye Ege. 177-193. Ankara: Grafiker Yayınları, 2017.

AÜ, Amasya Üniversitesi. "İlahiyat Fakültesi Zorunlu Arapça Hazırlık Sınıfı Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönergesi". Erişim 17 Ocak 2020. ilahiyat.amasya.edu.tr › dokumanlar › zorunlu-arapca-hazirlik-sinifi

Aydar, Hidayet. "Darulfünun İlahiyat Fakültesinden İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesine". *İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 1 (1999), 297-311.

Aydın, Muhammet Şevki. *Cumhuriyet Döneminde Din Eğitimi Öğretmeni Yetiştirme ve İstihdamı*. İstanbul: DEM Yayınları, 2005.

Ayhan, Halis. Cumhuriyet Dönemi Din Eğitimine Genel Bakış. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi Özel Sayı (Cumhuriyetin 75. Yıldönümüne Armağan)* (1999), 237-254.

Ayhan, Halis. *Türkiye'de Din Eğitimi.* İstanbul: DEM Yayınları, 2014.

Bahçekapılı, Mehmet. *Türkiye'de Din Eğitiminin Dönüşümü (1997-2012).* İstanbul: İlke Yayınları, 2012.

BAİBÜ, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi. "İlahiyat Fakültesi Zorunlu Arapça Hazırlık Sınıfı Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği". Erişim 17 Ocak 2020. https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2015/11/20151125-5.htm

Balıkesir Üniversitesi, *İlahiyat Fakültesi 2019-2020 Eğitim-Öğretim Yılı 1., 2. ve 3. Sınıf Formasyonlu Ders Planı*, 2019.

Baytar, Yaşar Seracettin. "Belli Başlı Dil Öğretim Metotları ve Bunların Arap Dili Öğretimi Açısından Eleştirel Değerlendirmesi". *EKEV Akademi Dergisi* 20/67 (Yaz 2016), 315-337.

Berg, Bruce L. & Lune, Howard. *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. çev. Hasan Aydın. Ankara: Eğitim Yayınevi, 2015.

Bostancı, Ahmet. "İlahiyat Fakültelerinde Arapça Öğretiminde Kullanılan Ders Kitapları ve Diğer Araç-Gereçlerin Tespit ve Analizi". *Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 11 (2005), 1-30.

Cebeci, Suat. *Din Eğitimi Bilimi ve Türkiye'de Din Eğitimi*. Ankara: Akçağ Yayınları. 1. Baskı, 1996.

Cebeci, Suat. *Din Eğitimi Bilimi ve Türkiye'de Din Eğitimi*. Ankara: Akçağ Yayınları. 3. Baskı, 2015.

Cebeci, Suat. "Cumhuriyet Döneminde Yüksek Din Öğretimi". *Ankara Üniversitesi*

İlahiyat Fakültesi Dergisi Özel Sayı (Cumhuriyetin 75. Yıldönümüne Armağan) 1999, 227-235.

Civelek, Yakup. "Türkiye'de Arapça Öğretimine Dair Bazı Teklifler – Riyad Arap Dil Enstitüsü Örneği". *Yüzüncü Yıl Üniversitesi İlâhiyat Fakültesi Dergisi* 2 (Aralık 1998), 225-282.

Çanakcı, Ahmet Ali. "Cumhuriyet Dönemi Örgün ve Yaygın Din Eğitimi". *Türkiye Vizyonu Multidisipliner Çalışmalar 2019*. ed. Bülent Kırmızı & Bahar İşigüzel. 12-42. Bursa: Ekin Yayınları, 2019.

Deliçay, Tahsin. "Arapça Öğretiminde Modüler Yöntem İle Geleneksel Yöntemin Karşılaştırılması (F.Ü. İlahiyat Fakültesi Örneği)". *Harran Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 7/1 (Ocak-Haziran 2001), 89-112.

Deliçay, Tahsin. "Yabancılara Arapça Öğretiminde Mısır Modeli", *Fırat Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 12/1 (2007), 63-82.

Demir, Mehmet Akif. "İlköğretim Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerinin Arapça Lisans Dersleri Hakkındaki Görüşleri -19 Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Örneği-", *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 18/1 (2014), 227-242

DİB, Diyanet İşleri Başkanlığı. "Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi 70'inci Yıl Kutlama Töreni yapıldı" Erişim 01 Şubat 2020. https://www.diyanet.gov.tr/tr-TR/Kurumsal/Detay/26080/ankara-universitesi-ilahiyat fakultesi-70inci-yil-kutlama-toreni-yapildi

Doğan, Candemir. "Arapça Öğretiminin Ana Problemlerini Belirleme Amaçlı Deneysel Bir Araştırma". *Dicle Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 3/2 (2001), 145-170.

Doğan, Candemir. *Arapça Öğretim ve Öğretim Kılavuzu*. İstanbul: Ensar Neşriyat, 2011.

Doğan, Candemir. *Yabancı Dil Olarak Arapça Öğretim Metot ve Teknikleri*. Ankara: Y.y., 1989.

Doğan, Recai. "Cumhuriyet Dönemi İlahiyat Fakülteleri/Dini Yükseköğretim: Tarihsel Gelişim, Problemleri ve Geleceği". *Türkiye'de Dinler Tarihi'nin Kurumsallaşması Sürecinde Prof. Dr. Abdurrahman Küçük*. Ed. Ahmet Hikmet Eroğlu. 231-250. Ankara: Berikan Yayınevi, 2016.

Efe, Adem. "Cumhuriyet'in Kuruluşundan Bugüne Türkiye'de Devam Ede Gelen 'Yeni İlahiyat Fakültesi' Söylemleri +Ekler". *Süleyman*

Demirel Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi 30 (2013), 213-235.

Ekinci, İsmail. "İlahiyat Fakültesi Öğrencilerine Verilen Arapça Hazırlık Eğitimine Dair Bir İnceleme", *Van İlahiyat Dergisi* 7/11 (Aralık 2019), 144-161.

ESOGÜ, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi. "İlahiyat Fakültesi Arapça Zorunlu Hazırlık Sınıfı Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönergesi". Erişim 15 Ocak 2020. https://oidb.ogu.edu.tr/Sayfa/Index/98/ilahiyat-fakultesi-arapca-zorunlu-hazirlik-sinifi-egitim-ogretim-ve-sinav-yonergesi

Ev, Halit. *Türkiye'de Yüksek Din Öğretimi Kurumları ve Öğretmen Yetiştirme.* İzmir: Tibyan Yayıncılık, 2003.

Ev, Halit. "Yükseköğretimde Din Eğitimi". Din Eğitimi. ed. Mustafa Köylü. & Nurullah Altaş. 268-306. İstanbul: Ensar Neşriyat, 2014.

Gündüz, Turgay. "Türkiye'de Cumhuriyet Dönemi Din Eğitimi ve Öğretimi Kronolojisi (1923-1998)". *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 7/7 (1998), 543-557.

Gündüzöz, Soner. "Arapça Öğretiminde Başvurulacak Bazı Yöntem ve Teknikler Pedagojik Bir Değerlendirme". *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 29 (2010), 35-53.

Güran, Kemal. "İmam-Hatip Okullarının Türkiye'ye Kazandırdıkları". *Her Yönüyle Tevfik İleri.* 91-109. Ankara: TDV Yayınları, 1995.

Hazer, Dursun. "Osmanlı Medreselerinde Arapça Öğretimi ve Okutulan Ders Kitapları". *Gazi Üniversitesi Çorum İlahiyat Fakültesi Dergisi* 1 (2002), 274-293.

İKCÜ, İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi. "İslami İlimler Fakültesi Programın Öğretim Planı". Erişim 27 Ocak 2020. https://ubs.ikc.edu.tr/AIS/OutcomeBasedLearning/Home/Index?id=211

İKCÜ, İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi. "İslami İlimler Fakültesi Zorunlu Arapça Hazırlık Sınıfı Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönergesi". Erişim 18 Ocak 2020.

https://docplayer.biz.tr/26348806-Izmir-katip-celebi-universitesi-islami-ilimler-fakultesi-zorunlu-arapca-hazirlik-sinifi-egitim-ogretim-ve-sinav-yonergesi.html

Kahyaoğlu, Yasin. "Arapça Eğitimi Üzerine Bir Araştırma". *Harran Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 19 (Ocak-Haziran 2008), 125-133.

Karaca, Selman. *Yabancı Dil Öğretiminde Drama ve Arapça Konuşma Becerisine Etkisi.* Eskişehir: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2016.

Kelebek, Mustafa. "Öğretim Yöntemleri ve Arapça Öğretim Teknikleri Üzerine Prof. Dr. Mahmud Kamil en-Nâka İle Bir Söyleşi". *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 3 (1999), 385-400.

Kızılabdullah, Yıldız. "İlahiyat Fakültelerinin Kuruluşundan Bugüne Din Eğitimi Bilimi Alanında Yapılan Çalışmalar Üzerine Bir Değerlendirme". *Türk Bilimsel Derlemeler Dergisi* 2/1 (2009), 305-314.

Koştaş, Münir. "Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi". *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 31 (1989), 1-27.

Koştaş, Münir, "Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi (Dünü Bugünü)". *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* Özel Sayı (Cumhuriyetin 75. Yıldönümüne Armağan) (1999), 141-184.

Koştaş, Münir, "Türkiye'de Laikliğin Gelişimi (1920'den Günümüze Kadar)". *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi Özel Sayı (Cumhuriyetin 75. Yıldönümüne Armağan)* (1999), 185-196.

Nazıroğlu, Bayramali. "Yüksek Din Öğretimi". *Din Eğitimi.* ed. İbrahim Turan & Bayramali Nazıroğlu. 143-166. Ankara: Bilay, 2020.

NEÜ, Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu İlâhiyat Fakültesi. "Fakülte Dersleri Arapça İlahiyat-2017 (Formasyon 1)". Erişim 26 Ocak 2020. http://www.ilahiyat.erbakan.edu.tr/index_v2.0.php?bolum=36

OKÜ, Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi. "İlahiyat Fakültesi Ders İçerikleri: Tümü". Erişim 27 Ocak 2020. http://ilahiyat.osmaniye.edu.tr/11499_ders-İcerİklerİ.html

Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi, *İlahiyat Fakültesi 2017-2018 Eğitim-Öğretim Yılı İsteğe Bağlı Hazırlıklı ve Formasyonlu Lisans Programı*, 2019.

Öcal, Mustafa. "İlahiyat Fakültelerinin tarihçesi". *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 1/1 (1986), 111-123.

Öcal, Mustafa. Kuruluşundan Günümüze İmam-Hatip Liseleri, *Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi* 6 (1999), 201-254.

Öcal, Mustafa. *Osmanlı'dan Günümüze Türkiye'de Din Eğitimi*. İstanbul: Düşünce Kitabevi, 2011.

Öcal, Mustafa. "Türkiye'de Din Eğitimi Tarihi Literatürü". T*ürkiye Araştırmaları Literatür Dergisi* 6/12 (2008), 399-430.

Özcan, Murat. "Türkiye'de ve Dünyada Arapça Öğretimi için Müfredat Geliştirme Çalışmaları ve İlköğretim Arapça Dersi Müfredatı için Bazı Öneriler", *International Journal of Science Culture and Sport (IntJSCS)* 4 (August 2015), 81-94.

Özcan Yusuf & Yapıcı Asım. "İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Arapça Dersine İlişkin Tutumlarının İncelenmesi (Ç.Ü. İlahiyat Fakültesi Örneği)". *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 16/2 (2016), 113-142.

Özdemir, Abdurrahman."İlahiyat Fakültelerinde Arapça Öğretiminin Gerekliliği, Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri". *Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 10 (2004), 27-47.

Öztürk, Osman. "Türkiye'de Arapça Öğretimi". *Mavera Dergisi* 79 (Haziran 1983).

Sancak, Yusuf. "Yabancı Dil Eğitimi - Öğretimi ve Arapça Tarihçe, Amaç, Esaslar, Elemanlar, Usûl (Metot) ve Teknik". *EKEV Akademi Dergisi* 2/1 (Kasım 1999), 53-67.

Soyupek, Hasan. *İkinci Meşrutiyet'ten Günümüze Türkiye'de Arapça Öğretimi*. Isparta: Süleyman Demirel, Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, 2004.

Soyupek, Hasan. "İlahiyat Fakültelerinde Arapça Öğretiminin Mesleki Öğretim Açısından Önemi ve Yöntem Sorunu". *Süleyman Demirel Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 1/12 (2004), 97-115

Soyupek, Hasan. "İlahiyat Fakülteleri Hazırlık Sınıflarında Yürütülen Arapça Öğretimine İlişkin Öğrenci Başarılarının Tespit Edilmesi: Isparta İlahiyat Fakültesi Örneği". *Süleyman Demirel Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 1/32 (2014), 71-88.

Soyupek, Hasan. "İlahiyat Fakültelerinde Yürütülen Arapça Öğretimine İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Değerlendirilmesi: Isparta İlahiyat Fakültesi Örneği". *Süleyman Demirel Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 1/10 (2003), 77-95.

Soyupek, Hasan. "Yabancı Dil Öğretimi Bağlamında Arapça Öğretiminde Motivasyonun Önemi". *Süleyman Demirel Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 1/20 (2008), 179-197.

Soysaldı, Mehmet. "Türkiye'deki İlahiyat Fakültelerinde Arapça Öğretiminde Karşılaşılan Problemler ve Çözüm Yolları". *EKEV Akademi* 14/45 (Güz 2010), 247-279.

Türkmen, Sabri. "İngiltere Üniversitelerinde Arapça Öğretimi". *İnönü Üniversitesi Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi* 7/2 (2018), 104-119.

Parmaksızoğlu, İsmet. *Türkiye'de Din Eğitimi*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi, 1966.

Polat, Hüseyin. "Öğretmen Adaylarının 2-8 Sınıflardaki Arapça Ders Kitaplarına İlişkin Görüşleri", *International Journal of Human Sciences* 16/4 (2019), 938-950.

Resmi Gazete, "Dumlupınar Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Zorunlu Arapça Hazırlık Sınıfı Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği". Erişim 15 Ocak 2020. https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2016/07/20160727-3.htm

Resmi Gazete, "Yönetmelikler". Erişim 29 Ocak 2020. https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2016/08/20160818.pdf

Uçar, Recep. "Din Öğretimi Kurumları Öğrencilerinin Arapça Derslerine İlişkin Tutumları ve Tutum Geliştirme Önerileri". *Yakın Doğu Üniversitesi İslam Tetkikleri Merkezi Dergisi* 3/1 (Bahar 2017), 87-112.

Uçar, Recep. "İlahiyat Fakültelerinde Okutulan Arapça Dersine Karşı Tutum Ölçeği Geliştirme Çalışması". *İnönü Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 4/2 (2013), 127-144.

Vahapoğlu, Vahap. & Güneş, Adem. 1924'ten 1950'ye Din Eğitimini Etkileyen Unsurlar Üzerine Genel Bir Değerlendirme. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi* 11/60 (2018), 1320-1327.

Yıldırım, Ali & Şimşek, Hasan. *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları, 2004.

YÖK, Yüksek Öğretim Kurulu Başkanlığı. "İlahiyat Programı Bulunan Tüm Üniversiteler". Erişim 01 Şubat 2020. https://yokatlas.yok.gov.tr/lisans-bolum.php?b=20041

Zengin, Zeki Salih. *Medreseden Darülfünuna Türkiye'de Yüksek Din Eğitimi*. İstanbul: Çamlıca Yayınları, 2011.

TÜRKİYE'DE ARAPÇA ÖĞRETİMİNDE YAŞANAN SORUNLAR VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ

Ahmet YILDIZ*

Giriş

Tarih boyunca toplumların siyasî, askerî, ticarî ve kültürel açıdan birbirleriyle iletişiminde dil, önemli bir yere sahip olmuştur. Farklı dili konuşan toplumlarla sağlıklı bir iletişim kurabilmek için insanlar, yabancı dil öğrenmek zorunda kalmışlardır. Hz. Peygamber'in (sav) Zeyd b. Sâbit'ten (ra) Yahûdilerin dillerini öğrenmesini istemesi ve onun da 17 gün gibi kısa bir sürede bu dili öğrenmesi[1] bunun en güzel örneğidir.

Küreselleşen dünyada iletişim ve ulaşım araçlarının gelişmesiyle birlikte milletlerin birbiriyle iletişimi artık zorunluluk haline gelmiştir. Günümüzde yabancı dil öğrenme ihtiyacı geçmiş dönemlere kıyasla çok daha fazla artmıştır.[2] Ülkemizde yabancı dil eğitiminde yoğunluklu olarak Arapça ve İngilizce eğitimi yapılmaktadır. İngilizcenin uluslararası bir özellik kazanması, ticarî, kültürel ve sanatsal faaliyetlerde yoğun olarak kullanılması gibi nedenlerle bu dile ilgi diğer dillerden fazladır. Arapçayı Müslümanların nazarında zaman ve mekân üstü özel bir konuma yerleştiren en önemli sebep ise onun vahyin dili oluşudur.[3] Arapça yüzyıllar boyu süregelen İslâm kültür ve

* Dr. Öğr. Üyesi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, Arap Dili Eğitimi Anabilim Dalı, ayildiztr@hotmail.com.

1 Ebû Abdillâh Ahmed b. Muhammed b. Hanbel eş-Şeybânî Ahmed b. Hanbel, *el-Müsned,* nşr. Ebû Hâcir Muhammed Saîd Besyûnî (Beyrut: y.y., 1405/1985), 5/182 (No. 21587).

2 Suat Cebeci, "Dil Öğretimi ve Arapça Dersleri", *Din Öğretimi Dergisi* 8-9 (1986), 74; Hasan Soyupek, "Yabancı Dil Öğretimi Bağlamında Arapça Öğretiminde Motivasyonu Önemi", *Süleyman Demirel Üniversitesi İlâhiyat Fakültesi Dergisi* 20 (2008), 179; Adem Korukcu - H. Yusuf Acuner, "İlâhiyat Fakültesi Arapça Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Yabancı Dil Yetkinlik Beklentisi ve Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı -Hitit Üniversitesi İlâhiyat Fakültesi Örneği-" *Fırat Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 17/2 (2012) 192.

3 Yahya Suzan, Medreselerde Arapça Öğretimi, *Medrese ve İlahiyat Kavşağında İslâmî İlimler Sempozyumu*, ed. İsmail Narin, (Bingöl: Bingöl Üniversitesi Yayınları, 2013), 1/599.

medeniyetinin ortak dili olmuş[4] ve İslam'ın ilk dönemlerinden itibaren bu dil ile telif edilen eserler insanlığa büyük hizmetler sunmuştur. Bu nedenle İslâmî ilimlerde söz sahibi olmak isteyenlerin bu dili öğrenmeleri bir zorunluluk haline gelmiştir.[5] Dinî eserlerin tercümelerinden de dinî bilgiler öğrenilebilir. Ancak tüm tercümeler asıl değil birer yorum hüviyetine sahip oldukları için bu alanda araştırma yapan kişiler yorumların ötesine geçip bilgiye kaynağından ulaşmak zorundadır. Dinî eser okuyucusu ise dini herhangi bir tercüme eserden öğrenip temel bilgilerden yoksun olabilir. —Temel kaynaklara ulaşamayan ve muhtevalarına nüfûz edemeyen bir araştırma başkalarını taklitten öteye geçemez. Kaynakları ikincil ve hatta üçüncül eserlerden anlamaya çalışmanın toplumun doğru din anlayışına vereceği zarar herkesin malumudur.[6] Arapçanın vahiy dili olmasının yanında, dünya dilleri arasında en çok kullanılan beşinci dil olması[7], köklü bir kültür ve medeniyet dili olması gibi etmenler bu dili ülkemiz bilim ve kültür çalışmaları açısından vazgeçilmez kılmaktadır. Bu nedenle Arapça öğretimi İlâhiyat Fakültelerinde meslekî eğitimin ayrılmaz bir parçası olarak görülmektedir. Ayrıca genel itibariyle, Arapçanın kullanıldığı Ortadoğu'da ortaya çıkan siyasî, kültürel ve ekonomik gelişmelerin ardından bu coğrafyanın anlaşılıp yeterli düzeyde ve doğru bir şekilde değerlendirilebilmesi için de Arapça öğretimi ülkemiz açısından büyük önem taşımaktadır.[8]

Ülkemizde yabancı dil öğretimi erken yaşlarda başlamasına rağmen herhangi bir yabancı dili bilen kişilerin nüfusa oranı düşüktür. Bu da ülkemizde yabancı dil eğitiminin -hangi yabancı dil olursa olsun- bir takım problemleri olduğunu göstermektedir. Arapça veya İngilizce

---

4 İbrahim Sarmış, "İslami Araştırmalarda Arapça Faktörü, Arap Dili ve Edebiyatı Araştırmaları", *Günümüz Din Bilimleri Araştırmaları ve Problemleri Sempozyumu* (Samsun: 19 Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları, 1989), 289.

5 Abdurrahman Özdemir, "İlahiyat Fakültelerinde Arapça Öğretiminin Gerekliliği, Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri", *Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 10 (2004), 28.

6 H. İbrahim Kaçar, İmam-Hatip Liseleri ve İlahiyat Fakültelerinde Arapça Öğretimi Üzerine, *Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi* 17 (Aralık 2006), 118.

7 Yakup Civelek, "Türkiye'de Arapça Öğretimine Dair Bazı Teklifler –Riyad Arap Dil Enstitüsü Örneği-", *Yüzüncü Yıl Üniversitesi İlâhiyat Fakültesi Dergisi* 2 (Aralık 1998), 227-228.

8 Soyupek, "Arapça Öğretiminde Motivasyonun Önemi", 181.

gibi bir yabancı dili bilenler de çoğunlukla, özel gayretleri sonucunda dil yeteneklerini geliştirmektedirler. Sekülerleşen günümüz toplumunda Arapçanın sadece bir din dili olarak algılanması, Arap dünyasının siyasî arenada belirleyici bir rol oynamaktan uzak oluşu gibi nedenlerle Arapça, İngilizceye göre daha az rağbet görmektedir. Arapça bilmenin ticari karşılığının az olması da bu dildeki özel çabaların kısıtlı olmasına neden olmaktadır.

Bu çalışmada Arapça öğretiminde karşılaşılan problemler tespit edilip çözüm önerileri sunulmaya çalışılacaktır. Bunu yaparken de yukarıda belirttiğimiz ve dış etmenler olarak adlandırabileceğimiz ve bir eğitimcinin çözmesinin çok güç olduğu sorunları belirlemek yerine, öğretim esnasında karşılaştığımız iç etmenler üzerinde durmaya ve çözüm önerileri sunmaya çalışacağız. İç etmenler şunlardır:

1- Öğreticiden kaynaklanan problemler

2- Fiziki şartlardan kaynaklanan problemler

3- Öğrenciden kaynaklanan problemler.

4- Öğretim metodundan kaynaklanan problemler

Bu problemler arasında öğreticinin alana hâkim olmayışı ve pedagojik formasyonunun yetersizliği, öğrencinin sağlık problemleri ve yeterince motivasyonunun olmayışı, eğitimin yapıldığı ortamın fiziki şartları etkili olabilir. Ancak bu maddelerin tümü incelenirken alanında uzman, formasyon sahibi bir öğreticinin yeterince güdülenmiş bir öğrenci ile fiziki şartları uygun bir eğitim ortamında yeterli miktarda ders aldığı varsayılarak öğretimde var olan problemler üzerinde durulacaktır.

1- Öğreticiden Kaynaklanan Problemler

Öğretici, öğretimin lideridir ve materyal seçiminden planlamaya, öğrencileri motive etmekten sınavları hazırlamaya kadar etkin bir rolü vardır. Bu nedenle ancak alanında uzman bir öğretici başarılı bir öğretim faaliyeti yürütebilecektir. Buna karşın monoton bir konuşma ile dersini anlatan, en azından yazı tahtasını bile kullanmayan, sınıf içinde hâkimiyeti sağlayamayan bir öğretmen, öğrenciyi eğitime yeterince motive edemeyecektir.

Ayrıca Arapçayı öğretecek kişinin dil becerilerinden birinin eksik olması düşünülemez. Öğrencinin amacı ve kullanılan metot doğrultusunda dil becerilerinden herhangi birine ağırlık verilerek öğretim planlanmış olabilir. Ancak öğreticinin dil becerilerinden birinde yetkin olmaması düşünülemez. Dilbilgisi konularını yeterince bilmeyen, dilbilgisindeki konuları tek tek anlamak yerine bütüncül bir bakış açısıyla özümsemeyen veya Arapça konuşamayan bir öğretici konulara hâkim olamayacak ve öğrencisine güven hissi veremeyecektir.

Ülkemizde Arapça öğretiminde karşılaşılan en önemli problem belki de öğretici kaynaklı problemdir. Alanında yeterli olmayan öğreticiler, öğrenci karşısında açığını kapatmak için öğrenciyi teorik bilgi bombardımanına tutmakta, dersi anlayamayan öğrenci de hocasını sorgulayabilecek bir seviyeye gelemediği gibi Arapçadan nefret etmeye başlamaktadır. Bir üniversiteden mezun olmuş ve ortaöğretim kurumlarında Meslek Dersleri branşına atanmış öğretmenlerin, kendilerine güvensizlikleri sebebiyle, Arapça dersinden başka derslere girmek isteyişleri, üzerinde düşünülmesi gereken bir meseledir.

2- Fizikî Şartlardan Kaynaklanan Problemler

Öğretim yapılan sınıfın sıcaklığı, aydınlatması, teknolojik alt yapısı gibi özellikler, fizikî şartları oluşturmaktadır. Öğretim ortamının fizikî şartları başarıyı etkileyen etmenler arasında sayılmaktadır. Fizikî şartlar öğretime uygun bir şekilde ayarlanmalıdır. Mesela yazı tahtası bir derste anlatılanları alacak şekilde büyük olmalı, teknolojik alt yapı sınıfta video gösterimi yapılacak şekilde hazırlanmalıdır.

Sınıfta bulunan öğrenci sayısı da fiziki şartlardandır. Sınıftaki öğrenci sayısı ideal olarak 15 olmalıdır. Öğrencilerin devamsızlık yaptıklarında sınıf mevcudunun çok azalmaması için bu sayı uygun bir sayıdır. Ancak şartların kısıtlı olması durumunda sınıf mevcudu 25'e ulaşabilir. Dil öğretimi interaktif bir şekilde yapılması gerektiği için öğrenci-öğretmen, hatta öğrenci-öğrenci etkileşimi önem arz etmektedir. Öğretici sınıftaki öğrencilerini tanımalı, her biri ile diyaloglar kurmalı, örnekler çözdürmeli, öğrenciler de anlamadıkları konuları sorabilmelidirler.

3- Öğrenciden Kaynaklanan Problemler

Yabancı dil öğrenme faaliyeti karmaşık bir yapıya sahip olması dolayısıyla zor bir konudur. Ayrıca, Arapçanın sentaksının Türkçeden farklı olması Arapça öğretiminde zorluklar yaşanmasının nedenleri arasında dile getirilmektedir. Bu yüzden tüm dil öğretimleri gibi Arapça öğretimi de öğrenciyi yormaktadır. Bir yabancı dili öğrenmeyi isteyen öğrenci karşılaşacağı zorlukları bilmeli, onların üstesinden gelecek azim ve kararlılığa sahip olmalıdır. Bunun için; "Niçin Arapçayı öğrenmek istiyorum?" ve "Arapçayı nasıl kullanmak istiyorum?" gibi sorulara kendi iç dünyasında cevap vermelidir.[9]

Üniversiteye giriş sınavlarında Arapça sorularının bulunmayışı orta öğretimdeki öğrencilerin Arapçaya olan ilgisini olumsuz yönde etkilemektedir. Arapça eğitim veren fakülteleri hedefleyen öğrenciler bile sınavlarda sorumlu olmadıkları için Arapça dersini önemsiz olarak değerlendirmektedirler. Bu nedenle yükseköğrenime gelen öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyi istenilen seviyede olmamaktadır. Eğitim-öğretimin hayat boyu devam eden bir süreç olduğu düşünüldüğünde bu tür düşüncelerin yanlışlığı da ortaya çıkmaktadır.

Başkalarının kendilerine yabancı dili öğreteceğini beklemeleri de öğrencilerin içine düştüğü diğer bir hatadır. Öğrenci öğrenmeyi istemedikçe veya aktif olarak öğretim faaliyeti içinde bulunmadıkça hiçbir öğreticinin veya programın kendisine dil öğretmesi mümkün değildir. Öğrenenin kendisi olduğunu unutmamalı, öğrenme esnasında gördüğü eksiklikleri büyütmek yerine bu eksiklikleri tamamlamaya çalışmalıdır.

Uygulama derslerinde öğrencinin çekingen oluşu öğreticinin her türlü çabasına karşılık, cevap vermeyişi veya "evet/hayır" gibi kısa cevaplar vermesi de başka bir problemdir. Öğrenci sınıf ortamında kendisine konuşma fırsatı verildiğinde bu fırsatı değerlendirmeli ve yanlış yapmaktan korkmamalıdır.

---

[9] Yasin Kahyaoğlu, "Arapça Eğitimi Üzerine Bir Araştırma", *Harran Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 19 (Ocak-Haziran 2008), 132-133.

4- Öğretim Metodundan Kaynaklanan Problemler

Yukarıda saydığımız üç maddede ifade ettiklerimiz doğru bir şekilde sağlandıktan sonra yabancı dil öğretimi için belli bir aşama geçilmiş demektir. Ancak neyin, ne kadar, nasıl öğretileceği hususu da önem arz etmektedir. Bu soruların cevabı dil öğretiminde kullanacağımız metot tarafından verilir. Yabancı dil öğretiminde metot, bir dil teorisine dayanan ve uygulamada öğretilmek istenen yabancı dilin temel noktalarının belirlenmesiyle yapılan, kademeli öğretim esaslarıdır. Bu şekliyle metot; teori ile uygulamayı bir araya getiren ve hedefe ulaşmayı sağlayan bir uyum sistemi olarak kabul edilebilir. Öğretimin amacına uygun belirli bir metot kullanmadan başarıya ulaşmak mümkün değildir. Dil öğrenimindeki zorluğu zevkli hale getirmek, karmaşıklığı basitleştirmek için kullanılan dil öğretim metodu önem arz etmektedir. Hangi kurama göre planlanacak olursa olsun, aşağıda inceleyeceğimiz kademeli öğretim esaslarının izlenmesi öğretim metodunun doğru bir şekilde kurgulanmasına fayda sağlayacaktır.

4.1- Seviyelere Göre Öğretimin Planlanması

Yabancı dil öğrenen kişilerin tüm bilgiyi bir anda öğrenemediği veya bilgilerin öğrenciye kolaydan zora/genelden özele doğru verilmesi gerektiği herkesin malumudur. Ancak uygulamaya gelince aynı kanıda olan Arapça öğretmenleri kimi zaman daha üst seviyede öğretilmesi gereken konuları alt seviyelerde öğretebilmektedirler. Bu nedenle dil seviyelerin öncelikle öğreticilerin zihinlerinde netleşmesi önem arz etmektedir.

Arapça öğretim seviyelerini dörde ayırabiliriz. Bunlar;

1- el-Musteve'l-Mubtedi' ١- المستوى المبتدئ

2- el-Musteve'l-Mutevassıt ٢- المستوى المتوسط

3- el-Musteve'l-Mutekaddim ٣- المستوى المتقدم

4- el-Musteve'l-Mutemeyyiz ٤- المستوى المتميز

Bu seviyelerin her biri de iki kısma ayrıldığında toplam sekiz öğretim aşaması ortaya çıkmaktadır. Son yıllarda hazırlanan Arapça

öğretim setleri büyük oranda yukarıda ifade ettiğimiz seviyelere göre konuları işlemekte, kelime ve konuların seçimine özen göstermektedir.

Her seviyede hedeflenen öğretimi ölçebilen, geçerli sınavlar aracılığıyla öğrencinin seviyesinin tespit edilmesi gerekmektedir. Öğrencilerin hazır bulunuşluğu eğitimin nereden başlayacağı ve ne hızda devam edeceği gibi soruların cevaplanması, sınav sonuçlarına göre karar verilecektir. Klasik veya modern Arapça öğrenmek isteyenlere aynı öğretim yapılması da farklı seviyedeki öğrencilere aynı öğretim yapılması da yanlış olacaktır.

4.2- Dil Öğrenme Amacının Belirlenmesi

Kur'an-ı Kerîm'i korumak amacıyla Arap dili, erken dönemlerde kayıt altına alınmış ve dilbilgisi kuralları belirlenmiştir. Ancak canlı bir olgu olan dil zamanla değişimlere uğramış günümüzde kullanılan ve modern Arapça olarak adlandırılan bir format da karşımıza çıkmıştır. Tüm dillerde doğal olarak yaşanan bu değişim ve dönüşüm, önemlerinden dolayı ilk dönem eserlerinin korunması ve anlaşılmaya çalışılması nedeni ile görünür olmuştur.

Bu nedenle Arapça öğrenmek isteyenler arasından, dini metinleri anlamak isteyenler ile modern metinleri anlamak isteyenlerin bir ayrıma tabi tutulması zorunluluğu bulunmaktadır. Modern Arapça öğrenmek isteyenler arasında da ticarî, siyasî, turistik veya kültürel amaçlarla dil öğrenecek kişilerin ayrılması gerekmektedir. Öğrencilerin amaçları belirlenmeli ve bu amaca göre öğretim planlanmalıdır. Çünkü her alanın kendisine has terminolojisini ifade eden kelimeler vardır. Turistik amaçlarla dil öğrenen kişi örneğin kubbe, kemer, kilise, pasaport, vize kelimelerini öncelikli olarak öğrenmesi gerekirken ticari amaçla dil öğrenen kişinin yedek parça, komisyon, indirim gibi kelimeleri öncelikli olarak öğrenmesi gerekmektedir.

4.3- Öğretimdeki Önceliklerin Belirlenmesi

Başarılı bir dil öğretimi yapılabilmesi için öğrenme amacına uygun önceliklerin belirlenmesi gerekmektedir. Dil öğretiminde 1- Okuma/Anlama 2- Dinleme 3- Konuşma 4- Yazma şeklinde dört dil yeteneğinden bahsedilmektedir. Ancak Arapça öğretimi esnasında

yaşanan en büyük tartışma dilbilgisinin ağırlığının ne kadar olacağı şeklindedir.

Arapça dilbilgisi, Kur'an-ı Kerim sayesinde erken tarihlerden itibaren Arap olan ve olmayan bilginler tarafından genişçe işlenmiş bir ilimdir. Değişik metot ve tekniklerin geliştirilmesi sonucunda en ufak ayrıntılara kadar girilmiş, hatta bazen işin sadece teorik yönüyle alakalı felsefî izahlar geliştirilmiştir. Arapça dilbilgisinin erken dönemlerde bu kadar gelişmesindeki hedef, Kur'an-ı Kerîm'i anlamak ve korumaktır. Bu yönüyle nahiv, sahip çıkılması gereken bir ilimdir.

Kur'an-ı Kerîm'i korumadaki önemi gibi yabancı dil eğitiminde de dilbilgisinin önemi büyüktür. Dilbilgisi olmadan dil de olmaz. Bir dili, dilbilgisini bilmeden doğru bir şekilde konuşanlar da dilbilgisini bilerek konuşanlar da dilbilgisi kuralları çerçevesinde bir iletişim sağlayabilmektedirler. Şayet dilbilgisi olmasa anlam da olmaz. Özellikle dinî eğitim alanların metinlerden hükümler çıkaracak olmaları dilbilgisi düzeylerinin üst seviyede olmasını gerektirmektedir. Buna karşın turistik gayelerle bu dili öğrenmek isteyenler için dilbilgisinin önemi aynı düzeyde olmamaktadır. Öyle gözüküyor ki sorun dil öğretiminde dilbilgisinin verilip verilmemesinden ziyade nasıl ve ne kadar verilmesi gerektiği noktasında odaklanmaktadır.

Dilbilgisi öğretimi bizatihi hedef değildir, o sadece sözü doğru kalıplara dökmek ve üslubu tashih etmek için bir araçtır. Onun için sadece bu hedefe hizmet edecek kadar okunup okutulmalıdır. Öğretimin hedefi göz önüne alınarak asıl amacının dışına çıkılmamalıdır. Öğreticilerin dilbilgisini merkeze almaları ve dersi fazla teferruata boğmalarının nedenlerinden biri, belki de Arap dilbilgisinin yoğun bir konu listesine sahip olmasıdır. Ancak hangi konuların hangi aşamada ve hangi düzeyde verilmesi gerektiği, dolayısıyla hangi bilginin gerekli hangisinin gereksiz olduğunun iyi tespit edilmesi gerektiği büyük önem arz etmektedir. Kuşkusuz nahiv birikimi, göz ardı edilemeyecek kadar zengin bir mirastır. Ancak dilbilgisi adeta öğrenilmesi zorunlu ikinci bir dil olarak görme eğilimimiz onu üst bir dil hâline getirirken, asıl öğrenilmesi gereken dilin kendisini tali bir konuma düşürmüş görünmektedir.

Dilbilgisini merkeze alan geleneksel dilbilgisi-çeviri yöntemi, uzun süre yabancı dil öğretiminde kullanılırken, 1930'larda konuşma dilinin öğretilmesine ağırlık verilmesi üzerine düzvarım (direct) yöntemi, daha sonra kulak-dil alışkanlığı (audio-lingual) yöntemi yaygın bir şekilde kullanılmaya, son yıllarda da iletişimci yönteme yer verilmeye başlanmıştır.[10] Bu yöntemler aracılığıyla dil öğretiminde dilbilgisi, ağırlığını kaybetmiş ve uygulama yani dili kullanma esas olmuştur.

Elbette bir dil okunduğu veya işitildiği esnada anlaşılmalı, gerektiğinde konuşulmalıdır. Bu durum dilbilgisi eğitiminin yapılmasına engel teşkil etmemektedir. Dilbilgisi konusundaki esas mesele dinleme ve okuma esnasında dilbilgisinin ne kadar baskın olacağı sorusudur. Dilbilgisi, bir dilin kurallar bütünü olarak değerlendirilirse ve kuralların da dilin teori kısmını oluşturduğu görülürse pratiği yapılmayan teori ya tam olarak özümsenmeyecek ya da kişiye sıkıcı gelecektir. Bu nedenle dilbilgisi kurallarının okuma-yazma-konuşma gibi uygulamalarla pratiğinin yapılması gerekmektedir. Hatta dili henüz kullanmayan bir öğrenciye nerede ve nasıl kullanacağını bilmediği bilgiler vermek, bilgilerin özümsenmesini engellemektedir. Bunu yerine metin yazarak-okuyarak veya konuşarak dilbilgisi ihtiyacı hisseden öğrenciye dilbilgisi öğretiminde bulunmak çok daha verimli olmaktadır. Bu uygulamayla verilen bilgiler de kalıcı olacaktır.

Doğru cümleler kurabilmek için kurallara ihtiyacımız olduğu kesin ama anlamlı cümleler kurabilmek için de anlamlı kelimelere ve bu kelimelerin hangi bağlamlarda kullanıldığı bilgisine ihtiyacımız olacaktır.[11] Öyle ise hem kurallar hem de kullanım dengeli olarak verilebilmeli, biri diğerine feda edilmemelidir. Bunun miktarını da dilin ne amaçla kullanılacağı belirlemelidir. İhtiyaca göre dil becerilerinden birine ağırlık verilse de diğer becerilerin göz ardı edilmemesi gerekmektedir.[12] Ayrıca hangi amaçla dil öğrenirse öğrensin hayatın akışı içinde bireyler farklı durumlarla karşılaşabilmekte ve bir Hadis-i

---

[10] Özcan Demirel, *Yabancı Dil Öğretimi, İlkeler Yöntemler Teknikler* (Ankara: Usem Yayınları, 1993), 31.

[11] İsmail Güler, "Dil Öğretimi, Dilbilgisi ve Arapça", *Uludağ Üniversitesi İlâhiyat Fakültesi Dergisi* 13/2 (2004), 172-173.

[12] Özdemir, "İlahiyat Fakültelerinde Arapça Öğretiminin Gerekliliği", 43.

Şerif tercümesi yapmaktan, yol tarifi isteyen bir yabancıyla iletişime geçmek zorunda kalmaya kadar hayatında farklı tecrübeler yaşayabilmektedir. Klasik dil öğretim metodu ise dile belli bir zaviyeden bakmakta ve onun işlevsel yönünü ihmal etmektedir. Hâlbuki konuşma ağırlıklı eğitimi, dilbilgisi eğitiminden ayrı düşünmek mümkün değildir. Çünkü bu da teorik olarak verilen eğitimin pratiğinin yapılmasından ibarettir.

Yabancı dil öğretiminde kişilerin öğrendiklerini günlük hayatta kullanabilmeleri ve öğrendiklerini kendilerine kanıtlamaları önemli olduğu gibi çevresindekilere kanıtlamaları da önem arz etmektedir. Kendilerine kanıtladıklarında kişiler o dilden zevk almaya başlamakta hatta motivasyonları daha da artmaktadır. Çevresindekilere kanıtladıklarında ise gelen olumlu dönütler sayesinde yine öğrencinin motivasyonu artmaktadır. Dili kullanamayan öğrenci aldığı eğitimin işe yaramayan bir eğitim olduğu vehmine kapılabilmekte, çevresindekiler ise aldığı eğitimi sorgulayıp öğrenciyi olumsuz şekilde etkileyebilmektedirler.

Günümüz öğrenci profili de öğrendiği bilgiyi hayatında kullanabilmeyi isteyen ve işine yaramadığını düşündüğü bilgiye önem vermeyen bir yapıya sahiptir. Dilbilgisinin öne çıkarıldığı ve pratik konuşmanın yapılmadığı uygulamalar öğrenciyi tatmin etmemekte ve öğrenci, karşılaştığı bir Arap ile konuşamamaktan dolayı aldığı eğitim hakkında olumsuz düşüncelere kapılmaktadır. Konuşma -özellikle günlük konuşma- dört dil becerisi arasında belki de kazanılması en kolay beceri olmasına rağmen öğrencinin kendisi ve çevresi tarafından bir kıstas olarak görülmektedir. Bu nedenle öğreticiler tarafından bu durumun hesaba katılması gerekmektedir. Hayatın çeşitli alanlarında kullanılabilecek birkaç yüz cümle öğrencinin dili kullanabilmesine olanak tanıyacak ve onun motivasyonunu artıracak, eğitime olumlu olarak yansıyacaktır. Çünkü birey psikolojik, sosyal ve kişisel hayatının devamı için esas olan bir ihtiyaçla karşılaştığı zaman o ihtiyacı giderici nitelikte bir uyarıcıya cevap verecek hazırlık durumundadır. Dolayısıyla

öğrencinin bir şeyi öğrenme gereksinimi duyması onun şimdi olmasa bile gelecek için bir değer ifade etmesiyle mümkündür.[13]

4.4- Dil Öğretimine Uygun Materyal Seçimi

Dil eğitiminde karşılaşılan sorunlardan biri de materyal sorunudur. Derste kullanılan en önemli materyal kitaptır. Öncelikle hiçbir kitabın mükemmel olmadığı bilinmelidir. Ama güncelliğini yitirmiş yerel kelimelere boğulmuş kitapların kullanımı hedefe ulaşmayı engellemektedir. Bir eğitim materyali olarak kitap seçimi daha çok öğretici tarafından belirlenmektedir. Öğreticiler ise daha iyi bildikleri düşüncesiyle çoğu zaman kendilerine okutulan veya daha önce birkaç kez okuttukları kitapları seçmektedirler. Bu da güncelliğini yitirmiş kitapların materyal olarak kullanılmasına neden olmaktadır. Telgraf çekmekten bahseden, mektup göndermeyi konu alan veya posta pulu koleksiyonunu anlatan kitaplar öğrencinin gözünde modası geçmiş materyaller olarak görülmektedir. Diğer yabancı dil eğitim kitaplarında başlangıç düzeyi kitapları pikniğe gitmekten, arkadaşlarla yolculuğa çıkmaktan veya spor yapmaktan bahsederken, Arapça eğitiminde aynı seviye kitapların daha çok vatandaş memur diyaloglarını örnek vermesi öğrencinin algısını olumsuz yönde etkilemektedir.

Özellikle İngilizce ile kıyaslandığında materyal bakımından fakir olsa da Arapça öğretimi alanında yeni çalışmalar yapılmaya ve kitaplar yazılmaya devam etmektedir. Değişen şartlara göre yenilenmiş ve teknoloji ile desteklenmiş çalışmaların yapılmasına ihtiyaç devam etmektedir.

4.5- Ölçme ve Değerlendirmenin Yapılması

Yabancı dil öğretimine başlamadan önce öğrencinin hedefinin belirlenmesi ve seviye tespit sınavının yapılması gerektiğini belirtmiştik. Yapılan öğretimde tamamlanan her aşamanın sonunda başarıyı ölçme sınavları yapılmalı ve sınav sonuçları değerlendirmeye tabi tutulmalıdır. Sınav sonuçları öğrencinin durumu hakkında bilgi verirken aynı zamanda yapılan öğretim ve öğretici hakkında da bilgi vermektedir. Buna göre sınavı uygulayan öğrencilerin büyük oranda başarısızlığı aynı

[13] Cevat Alkan, *Özel Öğretim İlke ve Yöntemleri "Özel Öğretim Teknolojileri"* (Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, 1991), 57-58.

zamanda öğretimin ve öğreticinin de başarısızlığıdır. Sınav sonucuna göre tespit edilen sorunlar çözüme kavuşturulmalıdır.

Bu nedenle sınavlar seviyeye ve yapılan öğretime uygun olarak hazırlanmalı ayrıca kısa aralıklarla uygulanmalıdır. Değerlendirmelerin objektif olması sağlanmalıdır. Derste çözülen örnek cümlelerin aynısının sorulduğu, ezbere dayalı sınavlar yerine öğrencinin seviyesine uygun daha önceden görmediği cümleler üzerinden dil kabiliyetini ölçücü, düşündürücü sınavlar yapılması daha faydalı olacaktır. Böylece öğrenci örnekleri ezberlemek yerine bilgileri öğrenmeye ve tahlil yapmaya çalışacaktır.

Sınavların dil yeteneğinden sadece birini ölçmesi yerine farklı dil yeteneklerinden her birini ölçmesi sağlanmalı bunun için gerekirse dinleme, yazma ve konuşmanın yapıldığı farklı sınavlar uygulanmalıdır. Sınav sonuçları en kısa zamanda öğrencinin yanlış cevapları ve soruların doğru cevaplarıyla birlikte verilmeli, böylece sınavın öğretici olması sağlanmalıdır.

Sınav sonuçlarına göre başarılı bulunan öğrenciler bir üst seviyede eğitim almaya hak kazanmalı, başarısız olanlar ise aynı seviye öğretimini tekrar etmelidir. Bu sistem sayesinde başarılı olanlarla başarısız olanlar ayrılacak, başarısız olanların sınıftan tecrit olmaları engellenip başarılı olanlara da daha çok bilgi edinme olanağı sağlamış olacaktır.

Sonuç ve Çözüm Önerileri

Öğretimin temel unsurlarının başında öğrenci gelir. Öğrenci öğretim ediminin tam merkezindedir. Günümüzde öğrencinin olaylara çevresine ve eğitime bakış açısı değişmiştir. Diğer öğretim öğeleri öğretmen de dâhil olmak üzere bu merkezî öğenin yapısına, birikim ve kültürüne göre şekillenmek zorundadır.

Geçmişte kullanılmış ve başarıya ulaşmış tüm eğitim metotlarını günümüzde hiçbir değişikliğe tabi tutmadan aynen uygulamak mümkün değildir. Alanında uzman öğreticilerin materyal geliştirerek veya güncel gelişmiş materyaller kullanarak öğretimi planlamaları gerekmektedir. Öğretimin sonunda görülen yanlışlıkları ele alıp yanlışlıkların nedenlerinin tespit edilmesi ve çözülmesi gerekmektedir. Netice

itibariyle Arapça öğretiminde karşılaşılan problemler için sunduğumuz çözüm önerilerini şu şekilde maddeleyebiliriz:

1- Arapçayı öğretecek kişi alanına hâkim olmalı, dil becerilerinden herhangi biri eksik olmamalıdır.

2- Sınıftaki öğrenci sayısı da ideal olarak 15 olmalı, şartların kısıtlı olması durumunda 25'i geçmemelidir.

3- Arapça eğitiminde kullanılan seviyelerin net bir şekilde tespit edilmesi gerekmektedir.

4- Bu seviyelerin öğreticilerin zihinlerinde de netleşmesi önem arz etmektedir.

5- Öğrencilerin Arapçayı öğrenme amaçları belirlenmeli ve bu amaca göre öğretim planlanmalıdır.

6- Öğrenciler seviye sınavına tabi tutulmalı ve seviye sınıflarına yerleştirilmelidir.

7- Seviyelere göre yapılan öğretimin sonunda öğrenciler sınava tabi tutulmalı ve başarılı bulunanlar bir üst seviyede eğitim almaya hak kazanmalı, başarısız olanlar ise aynı seviye öğretimini tekrar etmelidir.

8- Dilbilgisi adeta öğrenilmesi zorunlu ikinci bir dil olarak görülmemelidir.

9- Hem dilbilgisi hem de kullanım dengeli olarak verilebilmeli, biri diğerine feda edilmemelidir.

10- Dilbilgisi öğretiminin yoğunluğunu, dilin ne amaçla kullanılacağı belirlenmelidir.

11- Anlamlı cümleler kurabilmek için kelimeler kullanıldığı bağlamlarıyla öğretilmelidir.

12- İhtiyaca göre dil becerilerinden birine ağırlık verildiğinde diğer becerilerin göz ardı edilmemesi gerekmektedir.

13- Güncelliğini yitirmiş kitaplar yerine güncel kitaplar kullanımı tercih edilmelidir.

14- Öğrenci öğrenme esnasında gördüğü eksiklikleri büyütmek yerine bu eksiklikleri tamamlamaya çalışmalıdır.

15- Öğrenci öğrendiği dili kullanma konusunda çekingen olmamalı, hata yapmaktan korkmamalıdır.

16- Sınavlar seviyeye ve yapılan öğretime uygun olarak hazırlanmalıdır.

17- Sınavlar kısa aralıklarla uygulanmalıdır.

18- Cümlelerin aynısının sorulduğu ezbere dayalı sınavlar yerine öğrencinin seviyesine uygun daha önceden görmediği cümleler üzerinden dil kabiliyetini ölçücü, düşündürücü sınavlar hazırlanmalıdır.

19- Sınavların farklı dil yeteneklerinden her birini ölçmesi sağlanmalı bunun için gerekirse öğrenci dinleme, yazma ve konuşmanın yapıldığı farklı sınavlara tabi tutulmalıdır.

20- Sınav sonucuna göre eğitim sistemi gözden geçirilmeli ve tespit edilen sorunlar çözüme kavuşturulmalıdır.

21- Sınav sonuçları en kısas sürede sonuçlanmalı, öğrencinin verdiği yanlış cevaplarla doğru cevaplar birlikte verilmelidir.

Kaynakça

Özdemir, Abdurrahman. "İlahiyat Fakültelerinde Arapça Öğretiminin Gerekliliği, Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri". *Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 10 (2004), 27-47.

Cebeci, Suat. "Dil Öğretimi ve Arapça Dersleri". *Din Öğretimi Dergisi* 8-9 (1986), 74-81.

Alkan, Cevat. *Özel Öğretim İlke ve Yöntemleri "Özel Öğretim Teknolojileri"* Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, 1991.

Demirel, Özcan. *Yabancı Dil Öğretimi, İlkeler Yöntemler Teknikler* Ankara: Usem Yayınları, 3. Baskı, 1993.

Ahmed b. Hanbel, Ebû Abdillâh Ahmed b. Muhammed b. Hanbel eş-Şeybânî, *el-Müsned*, nşr. Ebû Hâcir Muhammed Saîd Besyûnî 5. Cilt, Beyrut: y.y., 1405/1985.

Güler, İsmail. "Dil Öğretimi, Dilbilgisi ve Arapça". *Uludağ Üniversitesi İlâhiyat Fakültesi Dergisi* 13/2 (2004), 162-182.

Kaçar, H. İbrahim. "İmam-Hatip Liseleri ve İlahiyat Fakültelerinde Arapça Öğretimi Üzerine". *Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi* 17 (Aralık 2006) 117-133.

Kahyaoğlu, Yasin. "Arapça Eğitimi Üzerine Bir Araştırma". *Harran Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 19 (Ocak-Haziran 2008), 127-135.

Korukcu, Adem - Acuner, H. Yusuf. "İlâhiyat Fakültesi Arapça Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Yabancı Dil Yetkinlik Beklentisi ve Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı -Hitit Üniversitesi İlâhiyat Fakültesi Örneği-". *Fırat Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 17/2 (2012) 191-211.

Sarmış, İbrahim. "İslami Araştırmalarda Arapça Faktörü, Arap Dili ve Edebiyatı Araştırmaları". *Günümüz Din Bilimleri Araştırmaları ve Problemleri Sempozyumu*. 289-294. Samsun: 19 Mayıs Üniversitesi İlahiyat fakültesi Yayınları, 1989.

Soyupek, Hasan. "Yabancı Dil Öğretimi Bağlamında Arapça Öğretiminde Motivasyonu Önemi". *Süleyman Demirel Üniversitesi İlâhiyat Fakültesi Dergisi* 20 (2008), 179-197.

Suzan, Yahya. "Medreselerde Arapça Öğretimi". *Medrese ve İlahiyat Kavşağında İslâmî İlimler Sempozyumu*. ed. İsmail Narin. 1/599-614. Bingöl: Bingöl Üniversitesi Yayınları, 2013.

Civelek, Yakup. "Türkiye'de Arapça Öğretimine Dair Bazı Teklifler – Riyad Arap Dil Enstitüsü Örneği-". *Yüzüncü Yıl Üniversitesi İlâhiyat Fakültesi Dergisi* 2 (Aralık 1998), 225-283.

İKİNCİ BÖLÜM
ÖĞRETİM PROGRAMI VE DİL BECERİSİ
برامج التعليم والمهارات اللغوية

İLAHİYAT/İSLAMİ İLİMLER FAKÜLTELERİ LİSANS PROGRAMI MÜFREDATINDA BELAGAT DERSİ VE ÖNEMİ, DİĞER ALANLARDAKİ DERSLERE KATKISI

Yusuf Sami SAMANCI*

GİRİŞ

Ülkemizde icra edilmekte olan üniversite düzeyinde Arapça eğitim-öğretimi dendiği zaman ilk akla gelen kurumlar arasında İlahiyat/İslami İlimler fakülteleri yer almaktadır. Bu fakültelerin bir kısmında Arapça hazırlık sınıfı uygulanırken, bir kısmında da Arapça dersleri 4 yıllık lisans programının tamamına yayılarak Arapça eğitim-öğretimi yapılmaktadır. Her iki uygulamada da birinci planda dil eğitiminin temel kazanımları olan dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri[1] amaçlanmaktadır. Bu kazanımların hedeflenmesi sonucu lisans programında verilen Arapça dersleri konu olarak şu şekilde çeşitlenmektedir:

1. Gramer/Dilbilgisi (النحو والصرف)
2. Okuma-Anlama/Metin Bilgisi ve Tahlili (المتون: القراءة وتحليل النص)
3. Sözlü Anlatım/Pratik Arapça (المحادثة)
4. Yazılı anlatım/İmla ve Kompozisyon (الإملاء والإنشاء)[2]

* Dr. Öğr. Üyesi, Selçuk Üniversitesi, İslami İlimler Fakültesi, Arap Dili ve Belagatı Anabilim Dalı, yusufsami.samanci@selcuk.edu.tr

1 Firdevs Güneş, "Dil Öğretim Yaklaşımları ve Türkçe Öğretimindeki Uygulamalar", *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 8/15 (2011): 142.

2 Fakültelerin Arapça öğretiminde uygulamakta oldukları ders programlarına ve ders ağırlıklarına örnek olarak bkz. Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu İlahiyat Fakültesi, "Fakülte Dersleri", erişim: 19 Mart 2020, http://www.ilahiyat.erbakan.edu.tr/index_v2.0.php?bolum=36; Erciyes Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, "Ders Programı", erişim: 19 Mart 2020, https://eruilahiyat.edupage.org/timetable/; Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, "Ders Programı Sınıflar", erişim: 19 Mart 2020 https://deuilahiyat.edupage.org/timetable/; Afyon Kocatepe Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi, "Hazırlık Ders Programı.pdf", erişim: 19 Mart 2020, https://islamiilimler.aku.edu.tr/wp-content/uploads/sites/96/2020/02/Hazırlık-Ders-Programı.pdf; Selçuk Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi, "2019 - 2020 Bahar

Yukarıda belirtilen dersler arasında ağırlık Dilbilgisi ve Okuma-Anlama derslerine verilmekte, isim değişiklikleri göz ardı edilirse ders içerikleri yukarıda belirtilen türlerde olmak üzere farklı üniversitelerin İlahiyat/İslami İlimler fakültelerinde büyük ölçüde uyuşmaktadır. Söz konusu Arapça derslerinin öğrenci başarısı, İlahiyat/İslami İlimler fakültelerinde verilen diğer branşlardaki derslerin hemen hemen hepsinde oldukça önemlidir. Özellikle Temel İslam Bilimleri Bölümü ve İslam Tarihi ve Sanatları Bölümü anabilim dallarında temel kaynakların dilinin Arapça olması, her ne kadar derslerin çoğu Türkçe işleniyor olsa da, Arapça öğretimini bu fakültelerin olmazsa olmazı kılmaktadır. Aynı şekilde lisansüstü eğitimin hem ders hem de tez aşamalarında Arapçanın gerekliliği göz ardı edilemez bir durumdur. Yüksek lisans ve doktora yeterliliği için gerekli olan yabancı diller arasında Arapçanın da geçerli yabancı diller arasında yer alması Arapça öğretiminin önemini daha da artırmaktadır. Bu bakımdan hem öğrencilerimiz hem de Arap dili ve Belagatı ABD dışındaki diğer anabilim dallarında görev yapmakta olan öğretim elemanları, lisans programında verilmekte olan yukarıda adı geçen Arapça derslerine oldukça önem vermekte ve bu derslerdeki başarıyla doğrudan ilgilenmektedir. Ancak Belagat dersi için durum aynı değildir. Zira çoğu öğrencimiz Belagat dersini diğer Arapça derslerini önemsediği kadar önemsememekte, sadece Belagat dersinin verildiği dönemle sınırlı olarak ders geçmek için önemsenecek, sonrasında pek de mesleki hayatında işlevsel olmayacak bilgilerin öğretildiği bir ders olarak değerlendirmektedir. Yine Arapça öğretimine dair makale ve araştırma düzeyindeki çalışmalar daha çok Belagat dersi dışındaki diğer Arapça öğretimi üzerine yoğunlaşmaktadır.[3] Üstelik kimi fakültelerde lisans döneminde Belagat dersi hiç işlenmemekte, yukarıda belirtilen dil

Yariyili Haftalik Ders Programi", erişim: 19 Mart 2020, http://www.selcuk.edu.tr/islami_ilimler/tr?h=71563.

[3] Belagat derslerinin dışındaki Arapça dersleri üzerine yapılmış şu çalışmalar bu durumun örneği olarak incelenebilir: Yusuf Özcan, Asım Yapıcı,"İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Arapça Dersine İlişkin Tutumlarının İncelenmesi (Ç.Ü. İlahiyat Fakültesi Örneği)", *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 16/2 (2016): 113-142; Kamil ÇOŞTU, "Arapça Eğitiminde Öğrenmeyi Etkileyen Faktörler", *Bartın Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi Dergisi* 3/6 (2016): 29-56; Yakup Kızılkaya, Ziad Abdallah, "Dilbilim, Eğitimbilim ve Ruhbilim Bağlamında Arapça Öğretimi", *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 22/2 (Haziran 2018): 1259-1274.

becerilerine dair öğretim verildikten sonra, sadece metin okuması ve tahliline ağırlık verilmektedir.[4]

Bu çalışmamızda Belagat konularının İlahiyat/İslami İlimler fakültelerinin lisans programında müstakil bir ders olarak yer almasının gerekliliği ve önemini ortaya koymak amaçlanmaktadır. Bu bağlamda ilk olarak Belagat ilminin tanımı, tarihçesi ve kaynaklarına değinecek, ardından Belagat ilminin konularını ele alacağız. Sonrasında İlahiyat/İslami İlimler Fakülteleri lisans programında Belagat dersinin bulunmasının önemi ve bu dersin ilgili fakülte öğrencilerine Arap Diline dair sağlayacağı kazanımlar üzerinde duracağız. Bu bölümün ikinci temel başlığı ise Belagat ilimlerinin diğer ilim dallarına katkısı olacaktır. Bu başlık altında örnek olarak Temel İslam Bilimleri arasında yer alan Tefsir, Hadis ve Fıkıh dersleriyle Belagat ilmi konularının bağlantısını inceleyecek, her bir disiplinin Belagat ilmiyle olan ilişkisini müstakil başlıklar altında değerlendireceğiz.

1. BELAGAT VE ARAP DİLİ VE EDEBİYATINDAKİ ÖNEMİ

1.1. Belagat'ın Tanımı, Tarihçesi ve Kaynakları

بَلُغَ fiilinin mastarı olan *Belagat*'ın sözlük anlamı, "sözün fasih ve net anlaşılır olması", "gönlünden geçen anlamı doğru ve güzel bir şekilde ifade etmek" gibi anlamlara gelmektedir.[5] Bazı kaynaklarda aynı kökten gelen "ulaşmak, olgunlaşmak" anlamlarındaki بُلُوغًا mastarıyla ilintilendirilse de, بَلَاغَة kelimesinin farklı bir mastar olması sebebiyle

[4] İlim Dergisi, "Dr. Öğr. Üyesi Fikri Güney ile İlahiyatlarda Arapça Öğretimine Eleştirel Bakış", erişim: 19 Mart 2020, https://www.ilimdergisi.org/soylesiler/dr-ogr-uyesi-fikri-guney-ile-ilahiyatlarda-arapca-ogretimine-elestirel-bakis/.

[5] el-Halîl b. Ahmed el-Ferâhîdî, "Blğ", *Kitâbu'l-'Ayn*, thk. Dâvud Sellûm, Dâvud Selmân el-'Anbekî, İn'âm Dâvud Sellûm, (Beyrut: Mektebetu Lubnân Nâşirûn, 2004), 66; İbn Dureyd Ebû Bekr Muhammed b. el-Hasan el-Ezdî, "Blğ", *Cemheratu'l-Luğa*, thk. Remzî Munîr Be'albekkî, 3 cilt (Beyrut: Dâru'l-'İlim li'l-Melâyîn, 1987), 1: 369; Ebû Nasr İsmail b. Hammâd el-Cevherî, "Blğ", *es-Sıhâh Tacu'l-Luğa ve Sıhâhi'l-'Arabiyye Muratteb Tertîbiyyen Elifbâiyyen*, thk. Halil Me'mûn Şîhâ, 2. Baskı, (Beyrut: Dâru'l-Ma'rife, 1428/2007), 107; Ebû Osman 'Amr b. Bahr el-Câhız, *el-Beyân ve't-Tebyîn*, (Beyrut: Dâru'l-Hilâl, 1423), 1: 91-92; Ebû Ali Hasan İbn Raşîk el-Kayravânî el-Ezdî, *el-'Umde fî Mehâsini'ş-Şi'r ve Âdâbih*, thk. Muhammed Muhyiddîn Abdulhamîd, 5. Baskı, (Beyrut: Dâru'l-Cîl, 1401/1981), 1: ٢٤١-٢٤٢; Ahmed Matlûb, "Belağa", *Mu'cemu Mustalahâti'l-Belâğa ve Tatavvurihâ*, (Beyrut: Mektebetu Lubnân Nâşirûn, 2007), 234.

kelimeye bu manayı yüklemek isabetli değildir.[6] *Belagat*'ın terim anlamı ise, bir meleke ya da bir ilim dalı olmak üzere iki farklı anlamda temayüz etmektedir. Meleke olarak Belagat, sözün fasih olmakla birlikte söylenildiği yer ve zamana (muktezâ-ı hâle) uygun olmasıdır. Buna göre Belagat, bir düşüncenin açık ve anlaşılır biçimde, söylendiği zamana, mekâna ve duruma uygun olarak ifade edilebilme kabiliyetidir. Bir ilim dalı olarak Belagat, sözün net ve anlaşılır bir biçimde, ifade kusurlarından uzak olarak düzgün ve yerinde söylenebilmesi için gereken usul ve kuralları inceleyen, bu bağlamda Me'ânî, Beyân ve Bedî' olmak üzere üç bölüme ayrılan ilim dalıdır.[7] Belagat ilimlerinin bu üç bölümünün muhtevasını Belagat İlimlerinin Konusu başlığında ele alacağız.

Belagat ilmi, Arap Edebiyatındaki diğer ilimlere nazaran geç dönemde müstakil bir ilim dalı hüviyetini kazanmıştır. Zira ilk dönemlerde Belagat şairlerin, hatiplerin ya da halk içerisinde güzel konuşmasıyla ün yapmış kişilerin dilindeki bir meleke olarak kabul edilmekteydi. Bu dönemde Araplar, her ne kadar usulleri ve kuralları belirlenmiş bir Belagat ilmine sahip olmasalar da, sahip oldukları edebi birikim ve melekeyle sözün güzelini çirkininden ayırt edebiliyor, duydukları ya da okudukları manzum veya mensur ifadelerdeki anlatım kusurlarını ve üslup güzelliklerini, bunların sebeplerini dile getirebiliyordu.[8]

Kur'ân-ı Kerîm'in inzalinden sonra İslam dinine giren Araplar, Kur'ân-ı Kerîm'i daha iyi anlamak, muhkem ve müteşabihini ayırt etmek için Kur'ân-ı Kerîm'in belagatıyla ilgilenmişlerdir. Emevîler döneminde Arap olmayan unsurların Müslüman olmaları neticesinde Kur'ân-ı Kerîm'in îcâzı, fesahât ve Belagat'ı konuları daha da önem kazanmış, Arap dilcileri Kur'ân-ı Kerîm'in edebi değerini ortaya koymak ve lafızlarının daha iyi anlaşılması için eserlerinde edebi tenkit

---

6 Hulusi Kılıç, "Belagat", *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi* (İstanbul: TDV Yayınları, 1992) 5: 380.

7 Fadl Hasan 'Abbas, *el-Belâğa Funûnuhâ ve Efnânuhâ 'İlmu'l-Me'ânî*, 12. Baskı (Amman: Dâru'n-Nefâ'is, 2008), 16; Ali Bulut, *Belâgat Meânî-Beyân-Bedî'*, 3. Baskı (İstanbul: Marmara Ünv. İlahiyat Fak. Yayınları, 2015), 47.

8 Şevkî Dayf, *el-Belâğa Tatavvur ve Târîh*, 7. Baskı, (Kahire: Dâru'l-Ma'ârif 1976), 9-14.

ve Belagat konularına yer vermeye başlamıştır.[9] h. IV. asrın sonlarına kadar telif edilen eserlerde Belagat ilminin konuları edebî tenkit konularıyla beraber ele alınmıştır. Bu bağlamda edebî tenkit geleneği Belagat ilminin ilk nüvelerini ihtiva etmesi bakımından önemlidir. Zira ilk dönemlerde Belagat kavramı üzerine söz söyleyenler daha çok sözün güzelini çirkininden ayırt etme konusuna yoğunlaşmış, bu nedenle söz konusu dönemde telif edilen eserlerde Belagat konularıyla gramer konuları ve edebî tenkide dair açıklamalar bir arada ele alınmıştır. 'Amr b. Osman Sîbeveyhi (180/796)'nin *el-Kitâb*'ı, Yahya b. Ziyâd el-Ferrâ (207/822)'nın *Me'âni'l-Kur'ân*'ı, İbn Sellâm el-Cumahî (232/846)'nin *Tabakâtu Fuhûli'ş-Şu'arâ*'sı, Ebû Osman Amr b. Bahr el-Câhız (255/869)'ın *el-Beyân ve't-Tebyîn*'i, İbn Kuteybe (276/889)'nin *eş-Şi'r ve'ş-Şu'arâ*'sı, İbnu'l-Mu'tezz (296/908)'in *Tabakâtu'ş-Şu'arâ* ve *Kitâbu'l-Bedî'* isimli eserleri, İbn Tabâtabâ el-'Alevî (332/933)'nin *'Iyârı'ş-Şi'r'i*, Kudâme b. Cafer (337/948)'in *Nakdu'ş-Şi'r* ve *Nakdu'n-Nesr* isimli eserleri, Ebu'l-Ferec el-İsfehânî (356/967)'nin *el-Eğânî*'si, bu dönemde telif edilmiş dil bilimleri, edebî tenkit, şiir tenkidi ve Belagat konularını ihtiva eden eserlerdendir.[10]

h. IV. asrın sonlarından itibaren Belagat müstakil bir ilim dalı hüviyetine kavuşmaya başlamıştır. Belagat'ın ikinci dönemi olarak değerlendirebileceğimiz bu dönem h. VIII. asrın sonlarına kadar uzanmaktadır. Özellikle bu dönemin sonlarına doğru Belagat ilmi, günümüze kadar varlığını koruyan Me'ânî, Beyân ve Bedî' şeklindeki üç ana bölümde değerlendirilmeye başlanmış ve klasik usulü belirlenmiştir.Bu dönemde yazılan eserlerin hemen hemen tamamı bu üçlü tasnifin temel alındığı Belagat konularını ihtiva eder mahiyettedir.[11] Bu dönemde Belagat alanında telif edilen eserlerin başında Ebû Hilâl el-Askerî (395/1004)'nin *Kitâbu's-Sınâ'ateyn el-Kitâbe ve'ş-Şi'r*'i gelmektedir. Ebû Hilâl el-Askerî bu kitabında, başta el-Câhız'ın görüşleri olmak üzere daha önce Belagat ve edebi tenkitle ilgili ortaya konan görüş ve tespitleri değerlendirmiş, bunlara ilaveten kendi

[9] Kılıç, "Belagat", 5: 381.
[10] Nusrettin Bolelli, *Belağat Tarihi*, (İstanbul: Rağbet Yayınları, 2018), 32-33; Kenan Demirayak, *Arap-İslam Ebebiyatı Literatür Bilgisi*, (İstanbul: Cantaş Yayınları, 2016), 144.
[11] Kılıç, "Belagat", 5: 382.

görüşlerini de ekleyerek Belagat alanında bazı yenilikleri de dile getirmiştir. Bu bağlamda *Kitâbu's-Sınâ'ateyn* konuları ve muhtevası bakımından ilk derli toplu Belagat kitabı olarak kabul edilmiştir.[12] Bu dönemde Belagat alanında telif edilen diğer eserler arasında İbn Reşîk el-Kayrevânî (466/1070)'nin *el-'Umde*'sini, İbn Sinân el-Hafâcî (466/1073)'nin *Sırru'l-Fesâha*'sını, Abdulkâhir el-Curcânî (471/1078)'nin *Esrâru'l-Belâğa* ve *Delâ'ilu'l-İ'câz* isimli eserlerini, Ebû Yakub es-Sekkâkî (626/1229)'nin *Miftâhu'l-'Ulûm*'unu, Ziyâeddîn İbnu'l-Esîr (637/1239)'in *el-Meselu's-Sâir fî Edebi'l-Kâtib ve'ş-Şâ'ir*'ini ve Hatîb el-Kazvînî (739/1338)'nin *Telhîsu'l-Miftah* ve *el-Îzâh* isimli eserlerini zikredebiliriz.[13]

h. VIII. asrın sonlarından itibaren Belagat ilminin hâşiye ve şerh dönemi başlamıştır. Belagat ilminin III. merhalesi olarak kabul edebileceğimiz bu dönemde, daha çok telif edilmiş eserleri anlama ve yorumlama gayesi güdülen eserler telif edilmiştir. Belagat'a dair herhangi bir yeniliğin söz konusu olmadığı bu dönem, kimi kaynaklarda Belagat ilminin duraklama evresi olarak değerlendirilmiştir.[14]

XIX. asrın sonlarına kadar devam eden Belagat'ın III. döneminin bu denli uzun sürmesi ve Belagat alanında herhangi bir yeniliğin ortaya konulmamış olmasının temelde iki nedeninin olduğu göze çarpmaktadır. Bunlardan ilki yukarıda değindiğimiz II. dönemden itibaren Belagat'la ilgilenen dilcilerin kimilerinin eserlerinde mantık ilminin etkisinin yoğun derecede hissedildiği tasnif ve tariflere yer vermiş olmalarıdır. Bunun sonucunda Belagat ilmine dair kaideler geliştirmişler, bu kaidelere ve tariflerine örnek olarak eserlerinde bolca zor ve anlaşılması güç metinlere yer vermişlerdir. Abdulkâhir el-Curcânî'nin *Delâ'ilu'l-İ'câz*'ı, es-Sekkâkî'nin *Miftâhu'l-'Ulûm*'u, Hatîb el-Kazvînî'nin *Telhîs* ve *el-Îzâh* isimli eserleri bu türde kaleme alınmış eserlerdir. Bu tür eserlerin muhteviyatındaki zor metinlerin anlaşılması ve yorumlanması için haşiyeler ve ta'likatların yapılması, ayrıntılarıyla şerhlerinin kaleme alınması Belagat'ın III. evresindeki dilcilerin temel hedefi olmuştur. Kaynaklarda bu tarzda eser kaleme alınan Belagat alimleri Kelam-

[12] Dayf, *el-Belâğa*, 139-146; Demirayak, *Literatür Bilgisi*, 165.
[13] Demirayak, *Literatür Bilgisi*, 144; Bulut, *Belâgat*, 25-30; Recep Dikici, *Arapça Belagat Kaynakları*, (İstanbul: Ma'ruf Yayınları, 2016), 40-44.
[14] Dayf, *el-Belâğa*, 271-274.

Felsefe Ekolü (المتكلّمون) olarak isimlendirilmiştir. Diğer yandan kimi dil ve edebiyat alimleri Belagat ilmiyle ilgili kural ve tarifler yerine eserlerinde edebi zevke ve sanat ölçülerine yoğunlaşmış, eserlerinde bu sanat ölçülerinin örneklemi olarak edebi zevki yansıtan metinlere yer vermişlerdir. Bu türde yazılan eserlerden başlıcaları olarak İbn Reşîk el-Kayrevânî'nin *el-'Umde*'si, İbn Sinân el-Hafâcî'nin *Sırru'l-Fesâha*'sı ve İbnu'l-Esîr'in *el-Meselu's-Sâir*'i söylenebilir. Belagat alanında bu tarzda eser telif eden dil alimlerine de Edebiyat Ekolü (اللّغويّون) ismi verilmiştir.[15] Kelam-Felsefe ekolünün kitaplarındaki metinlere nazaran Edebiyat ekolünün kaleme aldığı eserlerdeki örneklerin daha kolay anlaşılır olması sebebiyle, Edebiyat ekolü belagatçılarının eserlerine dair şerh ve haşiye yazımına ihtiyaç duyulmamıştır. Bu iki ekolü kesin ve net çizgilerle ayırmak ise isabetli bir tasnif değildir. Zira her ikisi de aynı şartların ve aynı ilmi çevrenin ürünüdür.[16]

Kanaatimizce III. merhalede Belagat'la ilgili yenilikten ziyade daha önce yazılan eserlerin şerh ve haşiyelerine yoğunlaşılmasının diğer sebebi Belagat'ın II. merhalesinin son derece zengin bir ilmi birikime sahip olmasıdır. Zira II. dönemde ortaya konan eserler, daha önce yazılan dil bilimleri, edebi tenkit ve Belagat konularını bir arada ele alan eserlerin mütalaası sonucu yazılmıştır. Bu bağlamda Belagat ilminin temel dinamikleri yukarıda da belirttiğimiz gibi II. dönemde tamamlanmış durumdadır. Zira h. VII. asrın sonlarında tespit edilip sistematik halde izah edilen Belagat sanatlarının sayısı 125'e ulaşmıştır. Bundan sonraki dönemlerde kısmen yenilik olarak ortaya konan 25 farklı sanattan bahsediliyor olsa da artık Belagat sanatları sistemleşmiş ve iş sadece sayı meselesi halini almıştır.[17] Bu durum Belagat ilminin h. VIII. asrın sonlarında olgunluk dönemine erişmiş bir ilim hüviyetini kazandığını göstermektedir.

Belagat ilminin son dönemi olarak VIII./XIX. asırdan günümüze kadarki zaman dilimini söyleyebiliriz. Zira III. dönemin şerh ve haşiye geleneğinden farklı olarak bu dönemde Belagat ilmine dair bir takım yeni arayışlar göze çarpmaktadır. XIX. asrın sonlarında ve XX. asrın ilk

[15] Emin el-Hûlî, *Menâhicu Tecdîd fi'n-Nahv ve'l-Belâğa ve't-Tefsîr ve'l-Edeb*, (Kahire: el-Hey'etu'l-Mısriyyetu'l-'Âmme, 1995), 95-96; Dayf, *el-Belâğa*, 32-58.
[16] Kılıç, "Belagat", 5: 382.
[17] Bulut, *Belâgat*, 32.

yarısında Osmanlı Devleti'nin yıkılışıyla Müslüman coğrafyasında yaşanan siyasi ve sosyal çözülmeler İslam aleminde, özellikle Arap dünyasında yenilik arayışlarına gidilmesine sebep olmuştur. Bu durumdan dil ve edebiyat alanları da etkilenmiş, Tâhâ Hüseyin, Emin el-Hûlî, Abbas Mahmud el-'Akkâd ve Mubârek el-Mâzinî başta olmak üzere kimi dilciler Belagat alanında klasik söyleme muhalif bir takım yeni görüşler ortaya koymuşlardır.[18] Daha çok Avrupa'da aldıkları eğitimin tesiriyle hareket eden bu akımın mensupları, Cahiliye döneminde ve İslam'ın ilk yıllarında Belagat ilminin temel gayesinin edebî hedefler olduğunu, daha sonraki dönemlerde Kur'ân-ı Kerîm'in îcâzının esas alınmasıyla edebî hedeflerden dinî hedeflere sapıldığını ileri sürmüşlerdir. Bu durumun neticesi olarak da Belagat'ın Kelam ilminin hegomonyası altına girdiğini, Belagat'ın temel hedefi olan edebî ve sanatsal zevk yerine Aristo'nun *Poetika*'sı ve *Rhetorika*'sının etkisiyle felsefî amaçların güdüldüğü bir ilim haline geldiğini savunmuşlardır.[19]

Söz konusu yenilikçi akımların yanı sıra bu dönemde klasik Belagat anlayışını takip eden edebiyatçılar da bulunmaktadır. Bu eserlerden bazıları şunlardır: İzzuddîn et-Tenûhî'nin *Tehzîbu'l-İzâh*'ı, Ahmed el-Hâşimi'nin *Cevâhiru'l-Belâğa fi'l-Me'ânî ve'l-Beyân ve'l-Bedî'* adlı eseri, Fadl Hasan Abbas'ın *el-Belâğa Funûnuhâ ve Efnânuha*'sı, Abdurrahman Habenneke el-Meydânî'nin *el-Belâğatu'l-'Arabiyye Ususuhâ ve 'Ulûmuhâ ve Funûnuhâ*'sı. Günümüzde Belagat ilmi denilince itibar gören akım da klasik söylemi devam ettiren ve Kelam-Felsefe Ekolünün Belagat anlayışını izleyen bu dilcilerin savunduğu Belagat akımıdır.

1.2. Belagat İlimlerinin Konusu

Belagat ilminin konusu ve başlıkları müstakil kitaplara konu olmuş genişlikte ve derinliktedir. Elinizdeki bu çalışmanın sınırlılıkları bakımından bu başlık altında sadece İlahiyat/İslami İlimler fakültelerinin

[18] Kılıç, "Belagat", 5: 38٣; Bulut, *Belâgat*, s. 32-33.

[19] Yukarıda özetlenen Belgat'a dair yenilikçi görüşlere örnek olarak bkz. Tâhâ Hüseyin, *Cahiliye Şiiri Üzerine*, çvr. Şaban Karataş, (Ankara: Ankara Okulu Yayınları, 2003), 34-37; el-Hûlî, *Menâhicu Tecdîd*, 99-112; *Fennu'l-Kavl*, (Kahire: Dâru'l-Kutubi'l-Mısriyye, 1996), 141-142.

Belagat dersi müfredatının sınırlılıkları bağlamında Belagat konuları değerlendirilecektir.

Belagat ilminde ilk olarak kavramsal çerçeve ele alınır. Sözün net ve anlaşılır olmasının yanı sıra ifade kusurlarından uzak olması anlamındaki fesâhat ile Belagat kavramları arasındaki farklılık belirlenir.[20] Bunun akabinde fasih kelimenin taşıması gereken şartların neler olduğu incelenir. Bu bağlamda fesâhat, 1. Kelimenin Fesâhati, 2. Kelamın Fesâhati ve 3. Mütekellimin Fesâhati olmak üzere üç başlıkta konu edilir.

Kelimenin fasih olarak kabul edilebilmesi için a) Kelimenin harflerinin mahreçlerinin birbirine çok yakın olması sebebiyle telaffuzunun zor olması (تنافر الحروف), b) Kelimenin kullanımdan düşmüş olması ya da zamanla anlamının değişmiş olması nedeniyle ifadedeki manasının anlaşılmaması (غرابة الاستعمال), c) Kelimenin sarf kurallarına ve Arapçada bulunan iştikak usulüne aykırı bir şekilde türetilmiş olması (مخالفة القياس) ve d) Kelimenin söyleniş ve dil zevkine aykırı olarak kulak tırmalayıcı olması (كراهة السمع) şeklindeki kusurlardan uzak olması gerekir.[21]

Kelamın fasih olması için, kelimenin fesahât kusurlarıyla aynı doğrultuda olan, a) İfadedeki kelimelerin her birinin fasih olmasına rağmen bu kelimeler bir arada kullanıldığında ifadenin zor söylenmesi (تنافر الكلمات), b) İfadenin dil alimlerinin geneline tarafından kabul gören gramer/nahiv kurallarına aykırı olması (ضعف التأليف), c) İfadedeki lafızların yerinde kullanılmaması ya da lafızların manaya delaletinin kapalı olması sebebiyle sözün anlamının anlaşılmayıp maksadın net olarak ifade edilememesi (تعقيد), d) İfadedeki isim tamlamalarının anlaşılmayı zorlaştıracak ve muhatabın kulağını rahatsız edecek derecede iç içe girmiş karmaşık bir yapıda olması (تتابع الإضافة) ve e)

[20] Celaleddin Muhammed b. Abdurrahman el-Hatîb el-Kazvînî, *el- Îzâh fî 'Ulûmi'l-Belâğa*, thk. Muhammed 'Abdulmun'im Hafâcî, (Beyrut: Dâru'l-Cîl, 1414/1993), 1: 17-52.

[21] İzzuddîn et-Tenûhî, *Tehzîbu'l-Îdâh*, (Dimaşk: Matba'tu'l-Câmi'ati's-Sûriyye, 1367/1948) 1: 6-13; Bulut, *Belâgat*, 38-41, Nusrettin Bolelli, *Belâgat Meânî-Beyân-Bedî' İlimleri*, 5. Baskı, (İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları, 2009) 14-18; Tayseer az-Ziyadat - Yaşar Acat, *Yabancılar İçin Arap Dili Belağatı*, (İstanbul: Kitabî Yayınları, 2013), 13-16.

İfadedeki lafızların lafzi ya da edebî bir katkı sağlamaksızın gereksiz yere tekrar edilmiş olması (كثرة التكرار) şeklindeki kusurları bulundurmaması gerekmektedir. Mütekellimin fesahâti ise, söz sahibinin maksadını fasih lafızlarla ifade edebilmesidir. Bundan sonra Belagat'ın kavram olarak içeriği, ifadenin söylendiği ortama uygunluğunu nasıl olacağı gibi konular ele alınır ve ardından Belagat'ın temel disiplinlerinin alt başlıkları incelenir.[22]

Bir önceki başlıkta Belagat'ın, Me'ânî, Beyân ve Bedî' olmak üzere üç bölüme ayrılan bir ilim dalı olduğunu söylemiştik. Bu tanım doğrultusunda Belagat konuları birbirinden farklı üç ilmî disiplin altında değerlendirilmesi gereken bir yapı arz etmektedir. Klasik Belagat usulüne göre Belagat'ın ilk bölümü "anlamlar bilimi" şeklinde Türkçeleştirebileceğimiz Me'ânî ilmidir. Me'ânî ilmi, ifadenin söylendiği ortama uygunluğu demek olan muktezâ-ı hâle uygunluğunun kurallarını belirler.[23] Bu bağlamda Me'ânî bölümünde yer alan temel başlıkları aşağıdaki şekilde sıralamamız mümkündür.[24]

1. İsnad, musned ve musned ileyh
2. Haber ve inşâ kipleri
3. Haber türleri ve gayeleri
4. İnşâ türleri
5. Fasl ve Vasl üslupları
6. Zikir ve Hazif
7. Takdîm ve Te'hîr

---

[22] Ahmed b. İbrahim el-Hâşimî, *Cevâhiru'l-Belâğa fi'l-Me'ânî ve'l-Beyân ve'l-Bedî'*, thk. Hasan Hamed, (Beyrut: Dâru'l-Cîl, ty.), 21-34; Abdurrahman Hasen Habenneke el-Meydânî, *el-Belâğatu'l-'Arabiyye Esâsuhâ ve 'Ulûmuhâ ve Funûnuhâ*, 3. Baskı, (Dimaşk: Dâru'l-Kalem, 2010), 1: 116-132; Süleyman Gür, *Anlatımlı Kur'ân Belâgatı Meânî-Beyân-Bedî'*, (İstanbul: Rağbet Yayınları, 2017), 38-42; M. Sadi Çöğenli, *Ayet ve Hadis Örnekli Arapça Belâgat*, 2. Baskı, (İstanbul: Cantaş Yayınları, 2016) 10-13.

[23] es-Sekkâkî, *Miftâh*, 161-162; el-Kazvînî, el-Îzâh, I, ٥2; Bulut, *Belâgat*, 52.

[24] Abbas, *el-Belâğa 'İlmu'l-Me'ânî*, 108-558; Cüneyt Eren - Vecih Uzunoğlu, *Hülâsatu'l-Belâğa Arapça Belâğat*, (İstanbul: Cantaş Yayınları, 2012) 20-74; Fatma Serap Karamollaoğlu, *Kur'ân Işığında Belâgat Dersleri Meânî İlmi*, (İstanbul: İşaret Yayınları, 2013), 385-405.

8. Kasr

9. İcâz, İtnâb ve Musâvât

İçerdiği konu başlıklarını incelediğimizde Me‘ânî ilminin, ifadenin anlam özelliklerini incelediği görülmektedir. Söylenen sözün lafızları arasındaki bağlantılar, ifadenin doğrulanmaya ve yalanlanmaya uygun olup olmaması, sözün kipinin söylendiği bağlama göre uğradığı anlam kaymaları ve şekil değişiklikleri Me‘ânî ilminin ele aldığı konuların başlıcalarıdır. Bu bağlamda Me‘ânî, Arap Dili felsefesinin ve düşünsel alt yapısının temellerinin konu edildiği bir ilimdir.

Belagat'ın ikinci bölümü olan Beyân ilmi, aynı mananın farklı şekil ve üsluplarda ifade edilebilmesi için gerekli usul ve kuralları inceleyen bilimdir.[25] Kaynaklarda Beyân ilminin temel konuları şu başlıklar altında değerlendirilmektedir:[26]

1. Teşbih: (Teşbihin unsurları, çeşitleri ve gayeleri)

2. Hakikat ve mecaz

3. İstiare (İstiarenin unsurları ve türleri)

4. Mürsel mecaz

5. Kinaye

Yukarıda verilen başlıklarda görüldüğü gibi Beyân ilmi, duygu ve düşüncelerin benzetme yoluyla ya da istiare ve diğer mecaz türleriyle hakiki anlamının dışında kullanılan lafızlarla ifade edilebilmesini konu eder. Bu bağlamda Beyân, lafzın hakiki anlamını incelemek yerine, daha çok hakiki anlamla mecazi anlam arasındaki ilgi üzerine yoğunlaşarak, sözün daha duygulu ve daha güzel bir şekilde sanatlı söylenilmesindeki kuralları içeren bilimdir.

---

[25] Ebû Yakub Yusuf b. Ebu Bekr b. Muhammed b. Ali es-Sekkâkî, *Miftâhu'l-'Ulûm*, (Beyrut: Dâru'l-Kutubi'-'İlmiyye, 1987), 330; el-Kazvînî, *el-İzâh*, 1: 162-163.

[26] el-Hâşimî, *Cevâhiru'l-Belâğa*, 157-215; Fadl Hasan Abbas, *el-Belâğa Funûnuhâ ve Efnânuha 'İlmu'l- Beyân ve'l-Bedî'*,12. Baskı, (Ürdün: Dâru'n-Nefâ'is, 2009), 21-313; Çöğenli, *Ayet ve Hadis Örnekli Belâgat*, 74-95; Eren, - Uzunoğlu, *Hülâsatu'l-Belâğa*, 74-97; Y. Fatih Akbaş, *Arapça Belâgat Meânî-Beyân-Bedî'*, (İstanbul: Cantaş Yayınları, 2017), 113-160.

Belagat ilimlerinin üçüncüsü olan Bedî‘ ilmi, mutezâ-ı hâle uygun ifadelerin lafız ve mana yönünden süslenip güzelleştirilmesindeki usul ve kaideleri inceleyen ilmi disiplinin adıdır.[27] Sözün ifade edilişinde kullanılan süsleme sanatlarını konu edinen Bedî‘ ilminin başlıkları, lafzi güzelleştiriciler (المحسّنات اللفظيّة) ve manevi güzelleştiriciler (المحسّنات المعنويّة) olmak üzere iki bölümde incelenmektedir. Bu sınıflandırma sistemine göre Bedî‘ ilminin temel başlıkları şu şekildedir:[28]

Lafzi güzelleştiriciler:

1. Cinas
2. Secî‘
3. İktibas ve tazmîn

Manevi güzelleştiriciler:

1. Tevriye
2. Tıbâk
3. Mukâbele
4. Husnu’t-ta‘lîl
5. Mübâlağa
6. Uslûbu’l-hakîm
7. Tecâhul-i ‘ârif
8. Te’kîdu’l-medh bimâ yüşbihu’z-zemm
9. Te’kîdu’ z-zemm bimâ yüşbihu’l-medh

Yukarıda verilen başlıklar Bedî‘ ilminin muhtevasının bir kısmıdır. Belagat kitaplarında lafız ve mana güzelleştiriciler arasında daha pek

[27] el-Kazvînî, *el-Îzâh*, 1: ٥٠; Ali Bulut, *Bedî‘ İlmi*, (İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları, 2016), 36; Gür, *Kur’ân Belâgatı*, 212.

[28] et-Tenûhî, *Tehzîbu’l-Îdâh*, 3: 18-306; Abbas, *el-Belâğa ‘İlmu’l- Beyân ve’l-Bedî‘*, 321-392; Habenneke el-Meydânî, *el-Belâğatu’l-‘Arabiyye,* II, 371-557, Bulut, *Belâgat*, 256-385.

çok sanata yer verilmiştir.[29] Bu sanatlar ifadenin daha süslü ve edebi sanatlarla ifade edilmesini sağlayan üsluplardır.

1.3. İlahiyat/İslami İlimler Fakülteleri Lisans Programında Belagat Dersinin Önemi

Giriş bölümünde İlahiyat/İslami İlimler Fakülteleri lisans programında verilen Arapça dersleri arasında Belagat dersinin diğer Arapça derslerine nazaran daha az önemsendiğini, hatta kimi fakültelerin programlarında Belagat konularına yer verilmediğini belirtmiştik. Belagat ilimlerinin tarihçesi ve konularına dair önceki başlıklarda verilen bilgilerden hareketle bu ilmin lisans düzeyinde, ayrıntılı bir şekilde olmasa da belirli bir çerçevede verilmesinin İlahiyat/İslami İlimler Fakülteleri öğrencilerine önemli kazanımları olacaktır.

Ebu Hilâl el-'Askerî Belagat ilminin önemini şu şekilde ifade etmektedir: *"Allah sana hayrı öğretsin, seni hayra yönlendirsin, hayrı senin için takdir etsin ve seni hayır ehlinden kılsın! Şunu bil ki, yüce olan Allah'ı tanıyıp bilmekten sonra, bilgisine sahip olmak ve öğrenmeye en layık olan şey Belagat ilmi ve fesâhatın bilinmesidir. Zira bu ikisiyle, hakkı söyleyen, doğru yola hidayet eden, kendisiyle risaletin doğruluğu ve nübüvvetin sıhhatinin anlaşıldığı yüce Allah'ın kitabının îcâzı bilinir."*[30] Ebu Hilâl el-'Askerî'nin bu cümleleri İslami ilimlerin öğrenilmesinde Belagat biliminin yerini ortaya koyması bakımından önemlidir. Bu bağlamda dinî ilimlerin tahsilinde Belagat derslerinin yer almaması büyük bir eksiklik olacaktır.

Arap Dili ilimlerini bir otomobile benzetecek olursak, sarf, nahiv, metin tahlili, inşâ ve muhâdese otomobili oluşturan tikel, imalat düzeyindeki parçalar mesabesindedir. Belagat ilimlerinden me'ânî ilmi otomobilin motoru, beyân ilmi otomobilin kaporta aksamı, bedî' ilmi ise otomobilin süslemesinde kullanılan aksesuar özellikleri durumundadır. Zira diğer derslerde öğrenilen cümle yapıları ve anlatımların mana inceliklerini, cümlelerde yer alan lafızlar arasında olması gereken anlam

[29] Örnek olarak bkz. el-Hâşimî, *Cevâhiru'l-Belâğa*, 218-253; Abbas, *el-Belâğa 'İlmu'l- Beyân ve'l-Bedî'*,321-371.

[30] Ebû Hilâl Hasan b. Abdullah b. Sehl el-'Askerî, *es-Sınâ'ateyn el-Kitâbe ve'ş-Şi'r*, thk. Ali Muhammed el-Becâvî - Muhammed Ebu'l-Fadl İbrahim, 2. Baskı, (Kahire: Dâru'l-Fikri'l-'Arabî, 1971), 7.

ilişkisini me‘ânî konularını bilmeden yeterli seviyede kavramak ve özümsemek mümkün değildir. Beyân ve bedî‘ ilimleri ise Arapçanın estetik boyutunu ortaya koyması bakımından önemlidir.

Edebiyat Fakültelerindeki Arap Dili Edebiyatı bölümlerinden farklı olarak İlahiyat/İslami İlimler Fakültelerinde, Arapçanın birinci planda İslam dininin dili olarak kabul edildiği, bu nedenle klasik Arapça eğitiminin ağırlıkta olduğu ve modern Arapçanın çok dar bir çerçevede işlendiği malumdur. Bu bağlamda İlahiyat/İslami İlimler Fakültesinde öğrenim görmekte olan ve Belagat eğitimi almayan bir öğrenci için Arapça, pek çok irab ve gramer kaidesinden oluşan kuru ve sıkıcı bir ders durumundadır. Belagat dersi öğrencinin zihninde, nahiv ve sarf derslerinde öğrendiği kuralları daha da anlamlı hale getirecek, Arapçanın sadece metin tahlili derslerinde gördüğü şekilde sığ metinlerden ibaret olmadığını, engin bir estetiğin ve zengin bir edebiyatın dili olduğunu netleştirecektir. Bu bakımdan Belagat dersi, kimi öğrencilerin Arapça derslerine dair olumsuz önyargılarını ve küskünlüğünü kıracak, öğrencilerinin Arapça eğitimine olan teveccühlerini artıracaktır.

İlahiyat/İslami İlimler Fakülteleri mezunlarının ülkemiz dâhilinde birincil istihdam alanı Diyanet İşleri Başkanlığı ve Millî Eğitim Bakanlığı bünyesindeki kadrolardır. Bu sebeple söz konusu istihdam alanları için ileri düzey Arapça bilisinin gerekmediği, dolayısıyla lisans düzeyinde Belagat konularının işlenmesinin mesleki anlamda İlahiyat/İslami İlimler Fakülteleri öğrencileri için çok da anlamlı olmadığı düşünülebilir. Ancak bu fakültelerde aynı zamanda lisansüstü öğretimin de yapılmakta olduğunu göz önünde bulundurursak, lisans programında Belagat dersini almamış bir öğrencinin, Arap Dili ve Belagatı anabilim dalı lisansüstü eğitiminde ne denli zorlanacağı, diğer anabilim dallarında da Arapça bilgisinin eksikliği sebebiyle yeterli derecede alana vakıf olamayacağı aşikârdır. Bu sebeple lisans programında yer alacak Belagat dersi, Arapça alanında öğrencilerin lisans başarı ve yeterliliğini yükselteceği gibi, hem Arap Dili ve Belagatı anabilim dalında hem de diğer anabilim dallarındaki lisansüstü eğitimin kalitesini ve düzeyini artıracaktır.

Lisans programında Belagat öğreniminin önemi, bu dersin diğer alanlardaki derslerle olan bağlantısı ve katkısıyla da ilgilidir. Bir sonraki

bölümde Belagat ilminin, İslami ilimlerin başlıcaları olan Tefsir, Hadis ve Fıkıh ilimleriyle olan münasebeti ve Belagat'ın bu ilimlere katkısı konu edilecektir.

2. BELAGATIN DİĞER İLİMLERE KATKISI

2.1. Belagat'ın Tefsir İlmine Katkısı

Kur'ân-ı Kerim'in dili ve üslubu, hem gramer hem de Belagat açısından beşer ürünü olan hiç bir metin ve hiçbir edebî ürünle mukayese edilemez güzellikte ve mükemmelliktedir. İndiği dönemde Belagat alanında zirvede olan Arap toplumuna bu özelliğiyle meydan okumuş, kendisinin bir benzerini ortaya koymaktaki acizliklerini net bir şekilde ifade etmiştir.[31] İslamiyet'in ilk dönemlerinden itibaren Müslümanların en büyük amacı da bu ilahî kelamı daha iyi anlayabilmek ve hidayetini daha iyi kavrayabilmek olmuştur.

Belagat ilminin tarihçesini özetlediğimiz bölümde de ifade ettiğimiz gibi, ilk dönemlerde sahip oldukları dil ve Belagat birikimi sayesinde Araplar Kur'ân'ın anlaşılmasında zorluk çekmemiş ve onun Belagat yönünden açıklamasına fazlaca ihtiyaç duymamışlardır. Sonraki dönemlerde farklı etnik unsurların Müslüman olması Kur'ân'ın anlaşılması için daha ayrıntılı tefsirlerin kaleme alınması ihtiyacını doğurmuştur. Bu bağlamda tefsir alimleri pek çok ayetin tefsirinde edebiyat ve Belagat konularını ihtiva eden açıklamalar yapmışlardır.[32] İlk dönemlerde yetişmiş dilci ve edebiyatçıların aynı zamanda birer tefsir alimi olması, Belagat ile tefsir arasındaki ilişkiyi ve Belagat ilminin tefsirden ayrı düşünülemeyen Kur'ân merkezli bir ilim olduğunu göstermektedir.[33]

Kur'ân-ı Kerim'in ilâhî murada uygun bir şekilde anlaşılması için Belagat konularının bilinmesi bir zarurettir. Konuyla ilgili ez-Zemahşerî *el-Keşşâf* isimli tefsirin mukaddimesinde, el-Câhız'ın şu cümlelerini nakletmektedir: *"Bir fakih fetva ve ahkâm ilminde çağdaşlarını geride bırakmış olsa, bir kelam alimi kelam ilminde tüm dünya halkına galip de gelse, kıssa ve ahbârı ezberlemiş bir ravi İbnu'l-Kırriyyeh'ten daha fazla*

[31] Bakara, 2/23; Yûnus, 10/38; Hûd, 11/13; Kasas, 28/48.
[32] Kılıç, "Belagat", 5: 381; Demirayak, *Literatür Bilgisi*, 144.
[33] Gür, *Kur'ân Belâgatı*, 25-26.

ezber sahibi olsa, bir vaiz Hasan-ı Basrî'den daha güzel öğütler veriyor olsa, bir nahiv alimi Sîbeveyh'ten daha çok nahiv kurallarını bilse, bir dilci çenesinin olanca gücüyle dilleri çiğneyip tüketse, Kur'ân'a mahsus olan me'ânî ilminde ve beyân ilminde yükselip ilerlemiş bir kişinin dışında bunlardan hiç biri tefsir ilminin yollarında ilerleyemez ve tefsir ilminin hakikatlerine dalıp onları ortaya koyamaz.''[34] ez-Zemahşerî'nin, el-Câhız'a ait olan bu cümlelere tefsirinin mukaddimesinde yer vermesi, bir müfessir nazarında Belagat'ın tefsir ilmindeki önemini ortaya koyması açısından önemlidir.

Yukarıdaki açıklamalar ışığında, Kur'ân-ı Kerim'in pek çok ayetinin tefsirinde Belagat bilgilerinin kullanılmasının, Tefsir öğrencileri için ufuk açıcı olacağını görüyoruz. Ayetlerde yer alan beyân ve bedî' sanatlarının, Kur'ân mesellerindeki edebî üslubun anlatımı Tefsir derslerinin daha verimli işlenmesini sağlayacak, bu alanda ihtisas yapmak isteyen öğrencilere lisansüstü eğitimlerine dair hazırlık fırsatı ve yeni fikirler kazandıracaktır.

Kur'ân-ı Kerim'in anlaşılmasında Belagat'ın önemli oluşunun yanı sıra Tefsir Usulü başlıklarından kimileri yine doğrudan Belagat ilminin konularıyla örtüşmektedir. Tefsir usulünün temel başlıklarından olan *Î'câzu'l-Kur'ân*[35] ve *Hakikat ve Mecaz*[36] konuları doğrudan Belagat ilminin konularındandır. Bütün bu veriler dikkate alındığında Belagat dersleri, hem usul hem de furû bakımından Tefsir ilmini doğrudan ilgilendirmekte ve Tefsir eğitiminde hedeflenen kazanımları desteklemektedir.

2.2. Belagatın Hadis İlmine Katkısı

Hz. Peygamber (sav)'in söz, fiil ve takrirlerinin senet ve metin olarak konu edildiği Hadis ilminin, ilk bakışta Belagat ilmiyle pek de alakalı olmadığı düşünülebilir. Ancak dinî düşünce, inanış ve dinî yaşantının delilleri arasında Kur'ân-ı Kerim'in yanı sıra nass olarak

---

[34] Ebu'l-Kâsım Cârullâh Mahmud b. Ömer ez-Zemahşerî, *el-Keşşâf 'an Hakâ'ıkı Ğavâmizı't-Tenzîl ve 'Uyûni'l-Ekâvîl fî Vucûhi't-Te'vîl*, nşr. Muhammed Abdusselâm Şâhîn, (Beyrut: Dâru'l-Kutubi'-'İlmiyye, 1995), 1: 7.

[35] İsmail Cerrahoğlu, *Tefsir Usûlü*, 10. Baskı, (Ankara: TDV Yayınları, 1995), 162-168, Gür, *Kur'ân Belâgatı*, s. 29-33.

[36] Cerrahoğlu, *Tefsir Usûlü*, s. 177-178.

kabul edilen verileri inceleyen hadis ilminin alan dili aynı şekilde Arapçadır. Hadis metinlerinde manen rivayet olgusu ve Arap olmayanların hadis rivayet etmesi gibi nedenlerle, Arap Dili ve Belagat açısından hadis lafızlarını Kur'ân-ı Kerim ayetleriyle aynı kategoride değerlendirmek mümkün değildir. Bununla birlikte hadis metinlerini anlamada Belagat bilgilerinin kullanılması Hadis ilmi açısından büyük önemi haizdir. Konuyla ilgili olarak Mehmet Görmez şunları söylemektedir: *"Daha önce de belirttiğimiz gibi hadislerin mana ile rivayet edilmesi, râvîlerin büyük bir kısmının gayr-i Arab unsurlardan oluşması dilci ve edebiyatçıları bu sahaya soğuk bakmaya sevk etmiştir. Oysa dil-düşünce ve dil-davranış ile ilgili teorilerden hareketle Hz. Peygamberin anlamlar dünyasını tespit etmek için bu tür çalışmalara ihtiyaç olduğu gibi, hadislerde kullanılan ortak dili tespit etmek ve tek tek hadisleri bu ortak dile göre değerlendirmek için de önemlidir."*[37]

Klasik dönem Belagat eserlerinde Hz. Peygamber (sav)'in ifadelerinin ve kullandığı dilin son derece güzel ve fasih olduğuna dair bilgiler örnekleriyle nakledilmektedir.[38] Günümüzde ise hadislerin anlaşılmasının yanı sıra metin tercih ve tahlilinde Hz. Peygamber (sav)'in kullandığı dil ve üslubun önemi daha da belirgin hale gelmiştir.[39] İbrahim 'Avdîn'in *Te'emmulât fi'l-Beyâni'n-Nebevî*[40] isimli eseri ve Muhammed es-Sabbâğ'ın *et-Tasvîru'l-Fenni fi'l-Hadîsi'n-Nebevî* adlı kitabı[41] bu alanda yapılmış modern dönem çalışmalarındandır.

Özellikle Hadis derslerinde yapılacak metin okumalarında ve tahlillerinde Belagat konularının ışığında metnin incelenmesi öğrencilerin konuya olan ilgi düzeylerini artıracaktır. Diğer taraftan metnin salt olarak okunup tercüme edilmesi yerine Belagat açısından tahlil edilmesi, metinde geçen rivayet ve verilerin daha iyi anlaşılmasını sağlayacak, öğrencilerin zihin dünyasında Hadis rivayetlerinin güncel

---

[37] Mehmet Görmez, *Sünnet ve Hadisin Anlaşılmasında Metodoloji Sorunu*, 2. Baskı, (Ankara: TDV Yayınları, 2000), 241.
[38] el-Câhız, *el-Beyân*, 2: 13-14.
[39] Enbiya Yıldırım, *Hadiste Metin Tenkidi Tarihi Süreç, Yeni yaklaşımlar*, (İstanbul: Rağbet Yayınları, 2009), 563-603.
[40] (Beyrut: el-Mektebetu'l-İslâmî, 1988).
[41] (Kahire: Matba'atu's-Sa'âde, 1983).

konulara ışık tutmasını kolaylaştıracaktır. Bunun yanı sıra Hadis alanında lisansüstü öğrenimi hedefleyen lisans programı öğrencilerinin daha donanımlı bir şekilde mezun olmasına katkısı olacaktır.

2.3. Belagatın Fıkıh İlmine Katkısı

Temel İslam Bilimlerinin en önemli ilim dallarından biri de Fıkıh/İslam Hukuku ilmidir. Genel olarak ahkâm konularını inceleyen Fıkıh ilminin hem usul hem de furû olarak sanatsal ifadelerden uzak olması bakımından Belagat ilmiyle İslam Hukuku ilmi arasında herhangi bir bağın olmadığı yanılsamasına düşülebilir. Ancak İslam Hukuku'nun Usûlu'l-Fıkh konularına bakıldığında durumun daha farklı olduğu, Belagat ve Fıkıh ilimlerinin doğrudan alakalı olduğu görülecektir. Konunun daha iyi anlaşılması için aşağıda lisans düzeyinde okutulmakta olan Fıkıh Usulü konu başlıklarından bazıları maddelenmiştir:[42]

1. Vaz‘ olduğu mana bakımından lafızla ilgili konular:

(Hâss, ‘Âmm, Müşterek, Mutlak, Mukayyed, Emir, Nehiy, İstifham)

2. Kullanıldığı mana bakımından lafızla ilgili konular:

(Hakikat, Mecaz, Sarih, Kinaye)

3. Lafzın manaya delaletinin açıklığı ve kapalılığıyla ilgili konular:

(Zahir, Hafî, Nass, Müşkil, Müfesser, Mücmel, Muhkem, Müteşabih, Te'vil)

4. Lafzın manaya delaletinin şekliyle ilgili konular:

(İbarenin delaleti, İşaretin delaleti, Nassın delaleti, İktizanın Delaleti)

Yukarıda verdiğimiz konu başlıkları incelendiğinde, Fıkıh Usulü derslerinde ele alınan bu başlıkların bazılarının Belagat ilimlerinden Me‘ânî ve Beyân ilimlerinin incelediği konularla bire bir aynı olduğu, bazılarının da muhteva olarak Me‘ânî ve Beyân ilimlerinin konularıyla

[42] Zekiyyüddîn Şaban, *İslam Hukuk İlminin Esasları*, çvr. İbrahim Kâfi Dönmez, (Ankara: TDV Yayınları, 2000), 309-406; Vehbe Zuhayli, *Fıkıh Usûlü*, çvr. Ahmet Efe, (İstanbul: Risale Yayınları, 1996), 127-169; Fahrettin Atar, *Fıkıh Usûlü*, (İstanbul: Marmara Ünv. İlahiyat Fak. Yayınları, 2009), 169-245.

aynı mefhumu incelediği görülecektir. Bu bağlamda lisans programında yer alan Belagat dersi konuları Fıkıh alanının derslerinden İslam Hukuk Usulü konularını doğrudan destekler mahiyettedir. Belagat derslerinin muhtevasının Fıkıh alanına katkısı bununla da sınırlı kalmaz. Zira bazı ayet ve hadislerin hukuka yansımasında mübalağa gibi metindeki söz sanatlarının dikkate alınması sonucu, ilk bakışta nassın delaleti gayet net anlaşılıyor gibi görünmesine rağmen fıkıh alimleri ilgili nassı konuyla ilgili hükümde delil kabul etmeyip fedâil bahsinde değerlendirmiştir. Dolayısıyla Belagat konularının, özellikle muhassinât maneviyye ölümündeki Bedî‘ sanatlarının bilinmesi, Fıkıh ilminin furû kısmındaki hükümlerin nassla ilgili yorumlanması ve anlaşılmasında faydalı olacaktır. Belagat ve fıkıh ilimleri arasındaki bu ortak yönler ve ilişkiler, Belagat konularının lisans düzeyinde öğrenciye aktarılmasının Fıkıh disiplinine sağlayacağı olumlu katkıları net bir şekilde ortaya koymaktadır.

SONUÇ

İlahiyat/İslami İlimler fakülteleri lisans programında yer alan Arapça dersleri içerisinde Belagat dersi en az diğer Arapça dersleri kadar önemlidir. Ancak çoğu zaman öğrenciler ve Arap Dili ve Belagatı anabilim dalı dışındaki diğer alanlarda görev yapmakta olan öğretim elemanları Belagat derslerinin sahip olduğu bu önemi göz ardı etmektedir.

İlmi bir disiplin olarak Belagat, sözün net ve anlaşılır bir biçimde, ifade kusurlarından uzak olarak düzgün ve yerinde söylenebilmesi için gereken usul ve kuralları inceleyen, bu bağlamda Me‘ânî, Beyân ve Bedî‘ olmak üzere üç bölüme ayrılan ilim dalıdır. Arap Dili bilimleri arasında en son müstakil bir ilmi disiplin hüviyeti kazanan Belagat ilminin oluşum dönemi h. IV. asrın sonlarında başlamış, h. VIII. asrın sonlarında ise temel doneleri belirlenmiş müstakil bir ilim dalı halini almıştır. Dört asırlık bu süreçte dil alimleri Belagat alanında müstakil ve kıymetli eserler telif etmiştir.

Belagat ilimlerinin sadece söz sanatlarını konu edindiği, İlahiyat/İslami İlimler fakülteleri öğrencilerinin mesleki anlamda daha

donanımlı hale gelmelerine doğrudan bir katkısı olmadığı düşüncesi ciddi bir yanılsamadır. Zira Belagat ilminin oluşum dönemindeki ilk eserlerin müellifleri aynı zamanda döneminin önde gelen Tefsir alimleri olmuştur. Zira Belagat konularına ilk olarak Kur'ân-ı Kerim'in daha iyi anlaşılması için ayetlerin tefsirlerine dair yazılan eserlerde yer verilmiştir. Bu durum Belagat ve Tefsir ilimleri arasında doğrudan bir ilginin varlığını göstermektedir. Belagat ilmi Kur'ân-ı Kerim'in yorumlanmasında Tefsir ilmine önemli katkılar sağlaması bakımından lisans döneminde öğrencilerin Tefsir öğrenimlerini olumlu yönde destekler mahiyettedir.

Temel İslam Bilimleri anabilim dallarından Hadis ve İslam Hukuku dersleri için de benzeri bir durum söz konusudur. Zira Belagat dersleri hadis metinlerinin daha iyi anlaşılmasını, günümüzde daha güncel ve doğru olarak yorumlanmasını sağlayacak veriler ihtiva etmektedir. İslam Hukuku derslerinden Fıkıh Usulü dersinin konu başlıklarından lafzın delaleti ve yorumlanmasıyla ilgili bölümler de yine Belagat ilminin alt başlıkları olan Me'ânî ve Beyân ilimlerinin konularıyla büyük ölçüde örtüşmektedir. Bu bakımdan Belagat dersi İslam Hukuku anabilim dalı derslerini doğrudan olumlu yönde destekler mahiyettedir.

Ayrıca söz konusu fakülte öğrencilerinin temel Belagat konularını lisans programı dahilinde görüp öğrenmeleri, Arap Dili ve Belagatı anabilim dalında ve bahsi geçen diğer üç bilim dallarında yapacakları lisansüstü öğretimlerini de kolaylaştıracak, lisansüstü çalışmalarının ilmi düzeyini olumlu yönde etkileyecektir.

KAYNAKÇA

'Abbas, Fadl Hasan. *el-Belâğa Funûnuhâ ve Efnânuhâ 'İlmu'l-Me'ânî*. 12. Baskı. Amman: Dâru'n-Nefâ'is, 2008.

Abbas, Fadl Hasan. *el-Belâğa Funûnuhâ ve Efnânuha 'İlmu'l- Beyân ve'l-Bedî'*.12. Baskı. Ürdün: Dâru'n-Nefâ'is, 2009.

Afyon Kocatepe Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi. "Hazırlık Ders Programı.pdf". Erişim: 19 Mart 2020.

https://islamiilimler.aku.edu.tr/wp-content/uploads/sites/96/2020/02/Hazırlık-Ders-Programı.pdf.

Matlûb, Ahmed. "Belağa". *Mu'cemu Mustalahâti'l-Belâġa ve Tatavvurihâ*. 234-237. Beyrut: Mektebetu Lubnân Nâşirûn, 2007.

Akbaş, Y. Fatih. *Arapça Belâgat Meânî-Beyân-Bedî'*, İstanbul: Cantaş Yayınları, 2017.

el-'Askerî, Ebû Hilâl Hasan b. Abdullah b. Sehl. *es-Sınâ'ateyn el-Kitâbe ve'ş-Şi'r*. thk. Ali Muhammed el-Becâvî - Muhammed Ebu'l-Fadl İbrahim. 2. Baskı. Kahire: Dâru'l-Fikri'l-'Arabî, 1971.

Atar, Fahrettin. *Fıkıh Usûlü*. İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları, 2009.

Bolelli, Nusrettin. *Belâgat Meânî-Beyân-Bedî' İlimleri*. 5. Baskı. İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları, 2009.

Bolelli, Nusrettin. *Belağat Tarihi*. İstanbul: Rağbet Yayınları, 2018.

Bulut, Ali. *Bedî' İlmi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları, 2016.

Bulut, Ali. *Belâgat Meânî-Beyân-Bedî'*. 3. Baskı. İstanbul: Marmara Ünv. İlahiyat Fak. Yayınları, 2015.

el-Câhız, Ebû Osman 'Amr b. Bahr. *el-Beyân ve't-Tebyîn*. 3 cilt. Beyrut: Dâru'l-Hilâl, 1423.

Cerrahoğlu, İsmail. *Tefsir Usûlü*. 10. Baskı. Ankara: TDV Yayınları, 1995.

el-Cevherî, Ebû Nasr İsmail b. Hammâd. "Blğ". *es-Sıhâh Tacu'l-Luğa ve Sıhâhi'l-'Arabiyye Muratteb Tertîbiyyen Elifbâiyyen*. thk. Halil Me'mûn Şîhâ. 107. 2. Baskı. Beyrut: Dâru'l-Ma'rife, 1428/2007.

Çöğenli, M. Sadi. *Ayet ve Hadis Örnekli Arapça Belâgat*. 2. Baskı. İstanbul: Cantaş Yayınları, 2016.

ÇOŞTU, Kamil. "Arapça Eğitiminde Öğrenmeyi Etkileyen Faktörler". *Bartın Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi Dergisi* 3/6 (2016): 29-56.

Dayf, Şevkî. *el-Belâğa Tatavvur ve Târîh*. 7. Baskı. Kahire: Dâru'l-Ma'ârif 1976.

Demirayak, Kenan. *Arap-İslam Ebebiyatı Literatür Bilgisi*. İstanbul: Cantaş Yayınları, 2016.

Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyat Fakültesi. "Ders Programı Sınıflar". Erişim: 19 Mart 2020. https://deuilahiyat.edupage.org/timetable/.

Enbiya. Yıldırım, *Hadiste Metin Tenkidi Tarihi Süreç, Yeni yaklaşımlar*. İstanbul: Rağbet Yayınları, 2009.

Erciyes Üniversitesi İlahiyat Fakültesi. "Ders Programı". Erişim: 19 Mart 2020. https://eruilahiyat.edupage.org/timetable/.

Eren, Cüneyt. – Uzunoğlu, Vecih. *Hülâsatu'l-Belâğa Arapça Belâğat*. İstanbul: Cantaş Yayınları, 2012.

el-Ferâhîdî, el-Halîl b. Ahmed. "Blğ". *Kitâbu'l-'Ayn*. thk. Dâvud Sellûm, Dâvud Selmân el-'Anbekî, İn'âm Dâvud Sellûm. 66. Beyrut: Mektebetu Lubnân Nâşirûn, 2004.

Görmez, Mehmet. *Sünnet ve Hadisin Anlaşılmasında Metodoloji Sorunu*. 2. Baskı. Ankara: TDV Yayınları, 2000.

Güneş, Firdevs. "Dil Öğretim Yaklaşımları ve Türkçe Öğretimindeki Uygulamalar". *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 8/15 (2011): 123-148.

Gür, Süleyman. *Anlatımlı Kur'ân Belâgatı Meânî-Beyân-Bedî'*. İstanbul: Rağbet Yayınları, 2017.

Habenneke el-Meydânî, Abdurrahman Hasen. *el-Belâğatu'l-'Arabiyye Esâsuhâ ve 'Ulûmuhâ ve Funûnuhâ*. 3. Baskı. 2 cilt. Dimaşk: Dâru'l-Kalem, 2010.

el-Hâşimî, Ahmed b. İbrahim. *Cevâhiru'l-Belâğa fi'l-Me'ânî ve'l-Beyân ve'l-Bedî'*. thk. Hasan Hamed. Beyrut: Dâru'l-Cîl, ty.

el-Hûlî, Emin. *Fennu'l-Kavl*. Kahire: Dâru'l-Kutubi'l-Mısriyye, 1996.

el-Hûlî, Emin. *Menâhicu Tecdîd fi'n-Nahv ve'l-Belâğa ve't-Tefsîr ve'l-Edeb*. Kahire: el-Hey'etu'l-Mısriyyetu'l-'Âmme, 1995.

Hüseyin, Tâhâ. *Cahiliye Şiiri Üzerine*. çvr. Şaban Karataş. Ankara: Ankara Okulu Yayınları, 2003.

İbn Dureyd, Ebû Bekr Muhammed b. el-Hasan el-Ezdî. "Blğ", *Cemheratu'l-Luğa*, thk. Remzî Munîr Be'albekkî, 1: 369. 3 cilt. Beyrut: Dâru'l-'İlim li'l-Melâyîn, 1987.

İbn Raşîk el-Kayravânî, Ebû Ali Hasan el-Ezdî. *el-'Umde fî Mehâsini'ş-Şi'r ve Âdâbih*. thk. Muhammed Muhyiddîn Abdulhamîd. 5. Baskı. 2 cilt. Beyrut: Dâru'l-Cîl, 1401/1981.

İlim Dergisi. "Dr. Öğr. Üyesi Fikri Güney ile İlahiyatlarda Arapça Öğretimine Eleştirel Bakış". Erişim: 19 Mart 2020. https://www.ilimdergisi.org/soylesiler/dr-ogr-uyesi-fikri-guney-ile-ilahiyatlarda-arapca-ogretimine-elestirel-bakis/

Karamollaoğlu, Fatma Serap. *Kur'ân Işığında Belâgat Dersleri Meânî İlmi*. İstanbul: İşaret Yayınları, 2013.

el-Kazvînî, Celaleddin Muhammed b. Abdurrahman el-Hatîb. *el- Îzâh fî 'Ulûmi'l-Belâğa*. thk. Muhammed 'Abdulmun'im Hafâcî. 6 cilt. Beyrut: Dâru'l-Cîl, 1414/1993.

Kılıç, Hulusi. "Belagat". *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi.* 5: 380-383. İstanbul: TDV Yayınları, 1992.

Kızılkaya, Yakup – Abdallah, Ziad. "Dilbilim, Eğitimbilim ve Ruhbilim Bağlamında Arapça Öğretimi". *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 22/2 (Haziran 2018): 1259-1274.

Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu İlahiyat Fakültesi. "Fakülte Dersleri". Erişim: 19 Mart 2020. http://www.ilahiyat.erbakan.edu.tr/index_v2.0.php?bolum=36.

Özcan, Yusuf – Yapıcı, Asım. "İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Arapça Dersine İlişkin Tutumlarının İncelenmesi (Ç.Ü. İlahiyat Fakültesi Örneği)". *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 16/2 (2016): 113-142.

es-Sekkâkî, Ebû Yakub Yusuf b. Ebu Bekr b. Muhammed b. Ali. *Miftâhu'l-'Ulûm*. Beyrut: Dâru'l-Kutubi'-'İlmiyye, 1987.

Selçuk Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi. "2019 - 2020 Bahar Yarıyılı Haftalık Ders Programı". Erişim: 19 Mart 2020. http://www.selcuk.edu.tr/islami_ilimler/tr?h=71563

Şaban, Zekiyyüddîn. *İslam Hukuk İlminin Esasları*. çvr. İbrahim Kâfi Dönmez. Ankara: TDV Yayınları, 2000.

et-Tenûhî, İzzuddîn. *Tehzîbu'l-Îdâh*. 3 cilt. Dimaşk: Matba'tu'l-Câmi'ati's-Sûriyye, 1367/1948.

ez-Zemahşerî, Ebu'l-Kâsım Cârullâh Mahmud b. Ömer. *el-Keşşâf 'an Hakâ'ikı Ğavâmizı't-Tenzîl ve 'Uyûni'l-Ekâvîl fî Vucûhi't-Te'vîl*. nşr. Muhammed Abdusselâm Şâhîn. 4 cilt. Beyrut: Dâru'l-Kutubi'-'İlmiyye, 1995.

az-Ziyadat, Tayseer – Acat, Yaşar. *Yabancılar İçin Arap Dili Belağatı*. İstanbul: Kitabî Yayınları, 2013.

Zuhayli, Vehbe. *Fıkıh Usûlü*. çvr. Ahmet Efe. İstanbul: Risale Yayınları, 1996.

ANADİLİ ARAPÇA OLMAYANLARA ARAPÇA ÖĞRETİMİNDE DİL BECERİSİ KAZANDIRMADA KARŞILAŞILAN SORUNLAR

Salih Zeki KEŞ*

Yaşadığımız çağ toplumsal ve teknolojik bakımdan sürekli bir değişim içindedir. Bu değişim toplumla birlikte ilgili bilim dallarını da süratli bir şekilde etkilemektedir. Değişimden etkilenen bilim dallarından birisi de dildir.[1]

Diller, değişimden etkilenmeleri bakımından doğu dilleri-batı dilleri şeklinde bir mukayeseye de tabi tutulmamalıdır. Ancak bu makalenin konusunu Arapça teşkil ettiğinden sözlerimizi bunun üzerinde yoğunlaştırmamız uygun olacaktır.

Türkiye'de Arapça öğretimi hep tartışılagelen bir konu olmuştur. Öğretim yöntemleri ve teknikler, uygulanacak öğretim süresi, yapılacak yazılı ya da sözlü yoklamaların sıklığı, öğretim materyalleri, müfredatın muhtevası vb. hususlar, bu tartışmaların odağını teşkil etmiştir. Uygulanacak yöntemler tartışılırken dilin dinleme, konuşma, okuma ve yazma şeklinde sıralanan dört temel becerisinin sıralaması da üzerinde tartışılan konulardandır. Kimileri bu sıralamayı burada yer aldığı şekliyle dinleme → konuşma → okuma → yazma şeklinde kabul eder ve uygularken kimileri de okuma → yazma → dinleme → konuşma şeklinde sıralamaktadır. Tabi ki bu sıralama, öğrenim gören muhatabın/muhatapların Arapçayı öğrenme hedef(ler)ine göre farklılık arz edecektir. Arapçayı bir iletişim dili olarak gören ve öğrenimiyle birlikte bu dili aktif olarak günlük hayatında kullanacak olan bir bireyin öğrenme yöntemleri, müfredatı ve materyalleri ile Arapçayı sadece metin okuma ve okuduğunu anlama amacıyla öğrenen bir bireyinki aynı olmayacak, önemli farklılıklar gösterecektir. Bahsi edilen farklılıklar haddi zatında doğaldır ve olması gerekendir. Arap ülkelerine,

* Öğr. Gör., Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu İlahiyat Fakültesi, Arap Dili ve Belagatı Anabilim Dalı, salihzekikes@gmail.com

[1] Emrullah İşler – Musa Yıldız, *Arapça Çeviri Kılavuzu*, 2. Baskı (İstanbul: Elif Yayınları, 2002), 17.

Ortadoğu'ya, Afrika kıtasına ihracat yapan bir şirketin dış ticaret departmanında çalışacak olan bir kişinin Arapça öğrenmedeki hedefi ile İslam'ın temel kaynakları üzerinde çalışacak ve araştırmalar yapacak olan bir kişinin hedefi elbette farklı olacaktır. Arapça öğretim faaliyetini planlayan kişi ya da kurumların bu farklılıkları gözeterek planlama ve yerleştirme yapması gerekmektedir. Bu noktada planlamacıların ilk gözeteceği şey, farklı amaçlarla öğrenim görecek bireyleri farklı ortamlarda bulundurmak ve farklı programlar uygulamak olmalıdır. Arapça öğrenimi amacıyla değişik kurumlardan hizmet almak isteyen kişilerin karşılaştığı handikaplardan birisi budur; Farklı amaçları ve idealleri olan kişiler aynı ortamda bir araya getirilmiştir ve hepsine ortak bir müfredat, ortak bir yöntem uygulanmaktadır. Hele de bu kişilerin temsil ettikleri yaş ve meslek grupları da farklı ve birbirine uzaksa öğretim ya faydasız hale gelmekte ya da fayda oranı oldukça düşmektedir. Yurdumuzda bazı belediyelerin açmış oldukları meslek edindirme kursları bünyesinde yapılan Arapça öğretimi çalışmaları bu kabildendir ve ıslaha ihtiyacı vardır. Ancak kendilerine Arapça öğretimi uygulanan kitle, bir yükseköğretim programına kayıtlı olan ve üniversitelerin İlahiyat, İslami İlimler gibi fakültelerinde veya Arapça mütercim tercümanlık, Arap Dili ve edebiyatı, Arapça öğretmenliği gibi bölümlerinde öğrenim gören bir kitle ise, bunlar için söylenecek söz elbette farklı olacaktır.

Cumhuriyet tarihi boyunca başta İmam Hatip Okulları/Liseleri olmak üzere İlahiyat Fakülteleri ve Fen-Edebiyat Fakültelerinin Doğu Dilleri ve Edebiyatları Bölümlerinde zorunlu, diğer fakültelerin bazı bölümlerinde zorunlu/seçmeli ders olarak okutulan Arapça öğretimde istenilen başarının sağlanmadığı yapılan araştırmalarla bilinmektedir. Bunun en önemli sebepleri arasında, Arapça öğretim programının hükümetler tarafından ihmal edilmesi yanı sıra, son zamanlara kadar söz konusu okullarda Arapça öğretiminde, çağdaş ve bilimsel yöntemlerin uygulanmaması, gramere dayalı öğretimin yapılması vardır denebilir. Ayrıca Arapça öğretim programlarının yaz-boz tahtası haline gelmesi, ortak bir program olmaması, konu itibarıyla birbirinden kopuk farklı kitapların okutulması, her hocanın kendine göre bir yöntem kullanması,

öğrencilerin gramer kurallarına boğulması, konuşma becerisinin arka plana itilmesi gibi sebepler de gösterilebilir.[2]

Türkiye'de gerek resmi gerekse resmi olmayan ortamlarda sürdürülen Arapça öğretimi faaliyetlerinde uzun yıllardır öne çıkan ve bir türlü vaz geçilemeyen yöntem dilbilgisi-çeviri yöntemidir. Bu yöntem yoğun bir gramer öğretimi ve metin okuma-çeviri ağırlıklıdır. Bu yöntemin her daim geçerliliğini, yaygın olarak kullanılmasını sağlayan ana unsur, Arapçanın bir iletişim dili olarak görülmeyip özellikle de İslami ilimler sahasında öğrenim gören öğrenciler için tefsir, hadis, siyer, fıkıh vs. alanlarda alet ilmi olmasıdır. İslami ilimler için Arapçayı bir araç olarak görme durumu, bu dilin bir iletişim dili olması ihtiyacını ya ortadan kaldırmakta ya da bu ihtiyacı ikinci plana itmektedir. Arapça öğretiminde uygulanacak olan yöntem, dilbilgisi-çeviri yöntemi olunca, öğrenciye kazandırılacak olan dilin dört temel becerisinin sıralaması okuma → yazma → dinleme → konuşma becerisi olarak sıralanmaktadır. Fakat bu sıralamada konuşma becerisi sonda yer aldığından öğrenci 500-600 ders saati Arapça öğrenimi gördükten sonra bile son derece basit, günlük hayatta karşısına defalarca çıkan, çıkması muhtemel olan cümleleri, cümle kalıplarını kullanamamaktadır. Gerek orta öğretimde gerekse yükseköğretimde Arapça öğrenimi gören öğrencinin dinleme-anlama ve konuşma becerilerinin gelişmemesinde öğretim müfredatı ve kaynaklarının etkisi olmakla birlikte öğrencinin belki de ders hocasının konuşma becerisine bakışı, beklentisi ve yorumları etkili olmaktadır. Dinlediğini anlama ve konuşma becerisine sahip olan bir öğrenci taltif ve teşvik görmemekte, bilakis gramer bilgisi iyi olan öğrenci taltif ve teşvikle desteklenmektedir. Yapılan yoklama sınavlarının neredeyse tamamı da yazılı olduğu, yani yazılı cevap vermeyi gerektiren sınavlar olduğu için, dinleme-anlama ve konuşma sınavları yapılmadığı için öğrenci bu becerisini geliştirecek bir uygulamaya ilgi duymamaktadır. Öğrenci için aslında okuma ve yazma becerilerini geliştirdiği oranda dinleme ve konuşma becerilerini de geliştirdiği takdirde bunun kendisine çok yönlü kazanımlar sağlayacağı telkin ve tavsiye edilirse ve uygulama fırsatı da verilirse öğretim çıktıları

[2] Ahmet Altun, *Türklere Arapça Öğretim Yöntem ve Teknikleri*, (İstanbul: Akdem Yayınları, 2017), 120.

alınırken bu öğrencinin öğrenim çıktıları arasında dinleme ve konuşma becerilerinin de yer aldığı görülecektir. Kendisini dinleme ve konuşma becerisi kazanma alanında yetiştirip geliştiren öğrenciler için özellikle yaz aylarında bir Arap ülkesinde yurt dışı deneyimi kazandırılması kalıcı faydalar sağlayabilir. Yurt dışı deneyimi kazanan öğrenci döndükten sonra kendi haline bırakılmamalı, kazandığı dinleme-anlama ve konuşma becerisi özel bir öğretim programında korunarak geliştirilmelidir. Genel gözlem şudur ki; yaz tatillerinde yurt dışında 6-8 veya 8-10 hafta süreli Arapça öğrenimi görüp gelen öğrencilerin büyük çoğunluğu döndükten sonra özel bir ders/kurs ortamına alınmadıkları ve kendiliklerinden de doğal bir ortam oluşturamadıkları için edindikleri kazanımların çoğu kısa bir süre zarfında hızlıca kaybolmakta ya da azalmaktadır.

Bir çocuğun dinleme ve konuşma becerisi herhangi bir eğitim almadan çevre faktörüyle oluşur. Okuma ve yazma dil becerisi ise çocuğun eğitim yoluyla kazandığı becerilerdir.[3] Arapça öğrencisinin yaşı, cinsiyeti ve temsil ettiği sosyal sınıf ne olursa olsun aldığı/alacağı Arapça eğitiminin planlaması yapılırken şu husus temel kıstas olarak alınmalıdır: Dünyaya hiçbir şey bilmez halde gelen bir bebek, bir çocuk nasıl ki yazılı bir eğitim-öğretim programına tabi tutulmaksızın anadilini konuşur hale geliyorsa yabancı dil öğrenen birey(ler) de o dili aynı şekilde konuşur hale gelecektir. Doğrudan doğruya işitme ve gözlem yapmaya dayalı olan anadili öğrenme ölçütleri hedef yabancı dil için de geçerli olmalıdır. Arapça öğrencisi önce sesleri duymalı, kulağı öğrenmeli, sonra dili yavaş yavaş konuşur hale gelmelidir. Bu süreçte gramerle muhatap olmamalı, olacaksa da müfredatı olabildiğince sınırlı tutulmalıdır. Okuma ve yazma becerileri, dinleme ve konuşma becerilerinin ardından kazandırılmalıdır.

Dinleme-anlama becerisi kazandırılırken de öğrencinin maruz kaldığı cümleler, telaffuzu zor sözcükler, illetli fiiller içermeyen ve uzun olmayan cümleler olmalıdır. Arap-İslam kültürünün en önde gelen sembollerinden olan abdest ve namaz sözcüklerinin içinde geçtiği

[3] Murat Özcan v.dğr., *Kuramdan Uygulamaya Arapça Dil Becerilerinin Öğretimi*, (İstanbul: Akdem Yayınları, 2018), 163.

cümleler buna örnek verilebilir; Anadili Arapça olmayan bir öğrenci "توضأ: abdest aldı" veya "أتوضأ: abdest alırım" gibi, içinde "ض" harfinin geçtiği, telaffuzu zor olan bir sözcüğü temel seviyede bir eğitimde görmemelidir. Bunu sadece abdest almak fiiliyle sınırlı da tutmamak, içinde "ض" harfi geçen örneğin "ضفدع:kurbağa" kelimesi[4] gibi kelimeleri bir süre ertelemek gerekir. Yine namaz kılmak anlamındaki "صلّى" fiilinin değişik kiplerinin içinde geçtiği cümle örneklerini ertelemek gerekir.

Uzun yıllar Arapça öğretimi, öğretim plan ve programlarında gramer, okuma ve yazma ağırlıklı bir anlayışla geleneksel yöntemlerle verilirken Arap ülkeleriyle olan ilişkilerin hızla güçlenmesi ve yoğunlaşması sonucunda Arapça sözlü iletişime olan ilgi artmıştır.[5] Bu gelişmeye paralel olarak özellikle de Arapça öğretimi yapılan yükseköğretim kurumlarında Arapça konuşma becerisi önemsenmeli ve öğrenciler mezuniyetlerine kadar Arapça konuşma becerisi kazanmış olmalıdır.

Konuşma becerisi kazandırılacak öğrenciye en çok katkı sağlayacak olan şey, kendisine fırsat vermek ve yapabildiğini kendisine hissettirmek, bunun da ötesinde yapabildiğine kendisini şahit kılmaktır. Cümleleri ezberlemiş dahi olsa basit ve kısa Arapça cümleler kurarak konuşabildiğini gören öğrencinin umudu ve cesareti artacak daha fazlası için gayret edecektir. Türkiye'de Arapça öğretimi yapılan yükseköğretim kurumlarında adı "muhadese/mükâleme/konuşma/hıvar" olan dersler, maalesef bir metin okuma-çeviri dersi formatında işlenmekte ve öğrenci bu derslerde konuşma fırsatı bulamamaktadır. Haddi zatında konuşmak istese de 20-25 kişilik, -yabancı dil öğretim ortamı ölçütlerine göre kalabalık sayılacak bir ortamda- 45 dakikalık bir sürede yeterince konuşma egzersizi yapacak imkân bulamamaktadır. Yükseköğretim kurumlarının pek çoğunda daha yakın geçmişe kadar ne dil laboratuvarları kurulmuştur ne de derslikler özellikle de hazırlık sınıflarında öğrenim gören öğrencilerin derslikleri dinleme anlama ve konuşma becerilerini geliştirmeye doğrudan katkı sağlayacak bir teknoloji ile donatılmıştır.

---

[4] Kadir Güneş, *Arapça-Türkçe Sözlük*, (İstanbul: Mektep Yayınları, 2011), 704.

[5] Özcan, *Kuramdan Uygulamaya Arapça Dil Becerilerinin Öğretimi*, 13.

Dinleme ve konuşma becerileri kazandırılırken elbette buna paralel olarak okuma ve yazma becerileri de kazandırılacaktır. Becerileri kazandırma sürecinde her bir beceriyi diğer beceriden uzak ve bağımsız düşünmek mümkün değildir. Okuma becerisinden kasıt; okuduğunu anlama ve yazma becerisinden kasıt ise; öğrencinin duygu ve düşüncelerini yazıya dökebilme yani inşa/yazılı anlatım becerisidir. Okuma becerisi ile salt alfabeyi ve sesleri öğrenmek değildir. Yazma becerisi ile kastedilenin de harflerin başta, ortada ve sonda farklı biçimlerde yazılması olmamalıdır. Bunlar zaten dilin öğrenme sürecindeki ilk haftalardaki etkinlikler olarak öğrencinin doğrudan karşı karşıya geleceği doğal uygulamalardır.

Arapça okuduğunu anlama ve düşüncelerini yazıya dökme/inşa becerilerinin kazanılmasında elbette sarf ve nahiv bilgilerinin yadsınamaz bir katkısı ve önemi vardır. Ancak bu bilgiler, konu anlatımları esnasında bol örnekle desteklenmezse ve konu anlatımları sonrasında da yine bol alıştırma/uygulama ile pekiştirilmezse bu iki ders (sarf-nahiv) öğrenci için en sevimsiz ve zor dersler haline gelecektir. Yapılan yazılı yoklamalarda öğrencilerin başarısız oldukları ya da başarı oranlarının en düşük olduğu birimlerin genellikle sarf-nahiv derslerinden gelen sorularda olduğu gözlemlenmektedir. Bu iki dersin öğretim usullerinde ciddi yanlışlıklar yapıldığı doğrudur. Sarf dersinde öğrencinin fiil çekimlerini sadece ezberlemesi, mesela çekimlerini öğrendiği fiillerin değişik zaman ve kipleriyle gerek Arapçadan Türkçeye, gerekse Türkçeden Arapçaya çeviri yapmaması, fiilleri farklı kipleriyle cümle içinde kullanmaması/görmemesi önemli bir sorun oluşturmaktadır. Bir de buna sınavlarda hocaların tabiri caizse kıyıda köşede kalmış, dipnot bilgisi diyebileceğimiz derecede detay içeren, konunun özünden uzak, genelde illetli fiillerin edilgen kiplerinden soru sormaları eklenince sarf dersi öğrenci gözünde iyice sevimsiz hale gelmektedir. Sarf dersinin öğrenci nazarında sevimli hale gelmesi için bol uygulama şarttır. Uygulama yapılmayıp salt ezber yöntemiyle hareket edilirse öğrenci muhakeme/mukayese fırsatı bulamayacak ve ezber bilgisi ansiklopedik bir bilgi olmaktan öteye geçmeyecektir. Mesela kendisine "gördün mü?" cümlesinin Arapça karşılığının ne olduğu sorulan bir öğrenci hızlıca أرأيت؟ / هل رأيت؟ cevabını verirken kendisine eş zamanlı yöneltilen "görmedin mi?" cümlesinin Arapça

karşılığının أما رأيت؟ / ألم تر؟ olduğunu söyleyememektedir. Bu durum onun fiil çekimlerinin mantığını kavra(ya)madığını, çoğunlukla ezber yaptığını, muhakeme/mukayese becerisi kazanamadığını göstermektedir.

Sarf dersleriyle ilgili bir başka sorun da dijital teknolojinin sağladığı bir imkan olarak elektronik ortamda online/offline çalışan Arapça-Türkçe-Arapça sözlükleri kullanmaya alışan öğrenciler, sarf ilmindeki nizamu'l-iştikak diye adlandırdığımız kök harflerden belli bir tertip üzere yeni kelimeler türetme sistemini öğren(e)memekte, matbu sözlüklerde aradıkları kelimenin çoğunu ya da en az yarısını bulamamaktadırlar. Dijital sözlükler daha hızlı ve daha kolay bir erişim imkânı sağladığından ve matbu sözlük gibi ayrıca taşıma zahmeti olmadığından matbu sözlüklere tercih edilmektedir. Dijital sözlük kullanımı salt kötü ve sakıncalı bir tercih değildir. Ancak kelime türetme sistemini öğrenen ve matbu sözlükten herhangi bir kelimeyi mücerred-mezid farkını bilerek arayabilen, aradığını bulabilen kişi için yoktur bu sakınca. Bu münasebetle Arapça hocalarının öğrencilerine sözlükte kök harf sistemine göre kelime arayıp bulma bilgisini kazandırmaları kaçınılmazdır.

Nahiv/gramer öğretimine gelince; bu konudaki sorunlar, müfredat içeriği, yoğunluğu ve konuların öğrencilere anlatımı esnasında uygulanan yöntemlerdir. Müfredat içeriği ve yoğunluğuyla ilgili sorun; ana dili Arapça olan öğrencilere bile Arap ülkelerindeki okullarda artık okutulmayan, müfredattan çıkarılan tenazu, nüdbe, istiğase, ihtisas vb. ancak ilim ehlinin ihtiyaç duyacağı konuların tüm detaylarıyla okutulmasıdır. Konuların anlatımı esnasında uygulanan yöntemlerle ilgili en öne çıkan sorun ise; tedric (aşama aşama) yönteminin uygulanmaması ve konuların bütün detaylarının bir çırpıda verilmesidir. Konuların kolaydan zora, basitten bileşiğe doğru bir sıralama halinde verilmemesi de bir başka sorundur. Konuların tüm detaylarını kavraması ve uygulaması beklenen öğrenci, müfredattaki konu yoğunluğu sebebiyle bir önceki konuyu henüz iyice öğrenip bilgilerini sindirip pekiştirmeden, son öğrendiği konuya dair yeteri miktarda alıştırma ve uygulama yaparak konuyu hazmetmeden bir başka konuya geçmekte ve böylece disiplin bozulmaktadır. Bu konuda takip edilecek yol, müfredatta yer alan konu yoğunluğunu seyreltme ve uygulanacak

yöntem de tedric yöntemidir. Öğrenciye öğrendiği her yeni konu için çeşitlilik arz eden alıştırma ve uygulama fırsatı verilmesi de oldukça önemlidir. Dilbilgisi, iletişim doğruluğunu kontrol eden bir sistemdir. Bu sistem alıştırma ve uygulamalarla kazanılarak melekeye dönüştüğünde maksadına uygun kullanılmış olur.[6]

Dil becerileri içinde yer alan yazma becerisinin duygu ve düşünceleri yazılı olarak ifade etme, yani Arapçada yer alan ifadesiyle inşa olduğunu ifade etmiştik. Bu becerinin gelişebilmesi için öğrenci öncelikle bol miktarda Arapça metin okuması yapmalı ve buna ilaveten çokça Türkçeden Arapçaya çeviri alıştırması yapmalıdır. Bu iki uygulama, kelime hazinesinin gelişmesini ve farklı cümle yapılarını tanımasını sağlayarak inşa becerisini geliştirecektir.

Her yabancı dil öğrenen birey için geçerli olan dil öğrenme kuralları, ana dili Arapça olmayan ve Arapça öğrenecek olan bireyler için de geçerlidir. Dilin dört temel becerisinden birini ya da ikisini edinip diğerlerini edinmemek tek yönlü bir kazanım olacak ve istenileni sağlamayacaktır. Bu, bir kuşun tek kanatla uçma çabasına benzer ki tek kanatlı bir kuşun ne kadar uçabileceği izahtan varestedir. Anadili Arapça olmayan bazı kişilerin "Ben Arapça konuşabiliyorum, ancak Arapça okuyup yazamıyorum." Ya da "Arapça metinleri okuyup anlayabiliyorum, ancak Arapça konuşan birisiyle karşılaştığımda söylediklerini anlayamıyor ve kendimi muhatabıma sözlü olarak ifade edemiyorum." Kabilinden şikâyetlerle zaman zaman karşılaşırız. Bu şikâyetlerin temel nedeni, dil eğitimi alan bireyin aldığı eğitimin dilin dört temel becerisini kazandırma ideal ve hedefinden uzak, genellikle tek yönlü bir eğitim olmasıyla izah edebiliriz. Eğer bir kuş uçmak istiyorsa her iki kanadını da kullanmayı öğrenmeli ve uçuşunu çift kanatla gerçekleştirmelidir. Aksi takdirde ihtiyaçlarını gideremeyecek ve hep bir başkasının yardımına muhtaç olacaktır. Arapça tüm dil melekeleri bir bütün olarak ele alınmalı ve kendi yapısı içinde bütünlük örgüsü oluşturmalıdır.[7]

---

[6] Candemir Doğan, *Arapça Öğrenim ve Öğretim Kılavuzu*, (İstanbul: Ensar Neşriyat, 2011), 91.

[7] Doğan, *Arapça Öğrenim ve Öğretim Kılavuzu*, 91.

SONUÇ

Anadili Arapça olmayanlara Arapça öğretiminde karşılaşılan sorunlar bugün ortaya çıkan sorunlar değildir. Bu sorunlar öteden beri tartışılagelen sorunlardır. Bu sahada özellikle de öğretim yöntemleri-teknikleri ve dil becerileri kazandırılırken becerilerin sıralaması üzerinde şimdiye dek çokça görüş ortaya konmuştur. Bir bireyin "Ben şu dili biliyorum." Demesinden kasıt, o dilin dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin tümüne sahip olmasıdır. Eğer birey bu becerilerin bir kısmına sahip diğer kısımlarına sahip değilse bu, eksik bir öğrenim durumunu ifade eder. Bu eksiklik durumunun yaşanmaması için öğrencinin duyduklarını anlayıp duygu ve düşüncelerini akıcı bir şekilde ifade etmesi, detaylarda boğulmayacağı, ihtiyaç miktarı bir gramer bilgisine sahip olması ve okuma-anlama becerisini olabildiğince zengin bir kelime hazinesiyle geliştirmesi beklenir. Öğrenme amaçlarının farklılığına göre kazandırılacak dil becerilerinin sırası değişebilir ve fakat bizim tercihimiz, dinleme-konuşma-okuma ve yazma şeklinde sıralanan bir yöntemin takip edilmesi ve uygulanmasıdır.

KAYNAKÇA

Altun, Ahmet. *Türklere Arapça Öğretim Yöntem ve Teknikleri*. İstanbul: Akdem Yayınları, 2017

Doğan, Candemir. *Arapça Öğrenim ve Öğretim Kılavuzu*. İstanbul: Ensar Neşriyat, 2011

Güneş, Kadir. *Arapça-Türkçe Sözlük*. İstanbul: Mektep Yayınları, 2011

İşler, Emrullah – Yıldız, Musa. *Arapça Çeviri Kılavuzu*, 2. Baskı. İstanbul: Elif Yayınları, 2002

Özcan, Murat v.dğr. *Kuramdan Uygulamaya Arapça Dil Becerilerinin Öğretimi*. İstanbul: Akdem Yayınları, 2018

TÜRK ÖĞRENCİLERİNİN İMLA HATALARININ TAHLİLİ (ORTA SEVİYE)

Hazem KAJOUJ

تحليلُ الأخطاءِ الإملائيّة لدى الطُّلّاب الأتراك

حازم كاجوج*

المُقَدَّمة:

الحمدلله (الّذي علَّم بِالقلم علَّم الإنسان مالم يَعلم)[1] والصّلاة و السَّلام على نبيّ الرّحمة، النبيّ الأُمِيّ الطَّاهر الزَّكيّ، مُعَلِّم الأمَّة الخير، وبَعدُ..

لاشكَّ أنَّ الكِتابَةَ كانَتْ، وَما زالتْ وِعاءَ الفِكرِ الإنسَانيّ، وَأداةً يُنْتِجُ ويُبدِعُ الإنسانُ بها، وكم مِنْ أُمَّةٍ سَمَتْ وارتَقتْ بما كَتَبَ علَمَاؤها،ومُفَكِّروها وشُعَراؤها.

كما أنَّ الكِتابةَ مِنْ أَهَمّ وسَائلِ الاتِّصالِ بينَ البَشَرِ فَمنْ خِلالِها، نَتَفَاهَمُ، ونتواصَلُ، ونُعَبِّرُ عن حاجاتنا، وأحاسيسنا، ومشاعرنا.

وإنَّ أَهَمَّ مظهرٍ مِنْ مَظَاهِرِ الكِتَابَةِ الخطُّ الجَميلُ الواضِحُ الخالي مِن الأخطاءِ الإملَائِيَّةِ، وذلك لأَنَّ الخطَّ السيِّءَ، والأخطاءَ الإملائيّةَ منْ أَهَمِّ أسبابِ وصولِ الرِّسالةِ مُشَوَّهَةً، بل ورُبَّما أدَّى ذَلِكَ إلى عدم وصولِها أصلاً. كما أنَّ وصولها بهذا الشَّكلِ المُشَوَّهِ سيكونُ عاملاً مُنَفِّراً يَجعلُ الآخرينَ يَنفرونَ ممَّا نكتبُ لأنَّهم لم يفهموهُ، ولم يصلْهم القصدُ من وراء المَكتوب، لذَلِكَ كانَ جَديراً بِكُلِّ مَنْ أرادَ أن يَرسمَ بالخطِّ العربيّ أنْ يُجَمِّلَ خَطَّهُ وأنْ يَتَجَنَّبَ الأخطاءَ الإملائيَّة الَّتي تُشَوِّهُ المَعنى، والمبنى.

وانطلاقاً من حُبّي لِلُّغةِ العربية لغةِ القرآنِ الكريمِ أرَدتُ في هذا البَحثِ أنْ أُسَاعِدَ إخوتي الطُّلَّابَ لِكي يتَجَنَّبوا تِلكَ الأخطاءَ الإملائيَّة الَّتي يقعونَ فيها لأسبابٍ كثيرةٍ أتيتُ على ذِكرِها في بحثي هذا، وقُمْتُ بِوَصْفِها، ثُمَّ عَمِلْتُ على تفسيرِها، وحاولتُ ما استطَعتُ إلى ذَلِكَ سبيلاً أنْ أُقَدِّمَ العلاج والحلَّ المُنَاسبَ لها.

وَقدِ اشْتَمَلَ هذا البحثُ على فصلين:

- الفصل الأوّل:

فصلٌ نظريٌّ: حدَّدتُ فيهِ مُشكلةَ البحثِ، وأهمِيَّة دراسة المُشكلة وأهدافَ البحث، وأسئلة البحث التي يحاول الإجابة عنها، وذَكرتُ حُدُودَ بحثي ومنهجي في البحث، وذكرت بعَضاً مِنَ

* باحث، جامعة سلجوق ـ كلية الآداب ـ قسم اللغة العربية، hazem.kaj@gmail.com

[1] سورة العلق، الآيتان: (٢ـ ٣)

الدِّراساتِ السَّابقَةِ وبعضاً من المباحث النَّظرية الّتي تتعلَّقُ بالدِّراسةِ فكانَ هناكَ مَبحثٌ في التحليل التَّقابليّ ومبحثٌ في تحليل الأخطاء، و مبحثٌ في الإملاء.

ـ الفصل الثّاني:

فصلٌ عَمليٌّ: ذكرتُ فيهِ منهجي في البحث ومجتمع البحث، وأدوات البحث وعيّنَةَ البحث،والبرنامج المستخدم في البحث،والإجراءات المُتَّبعة في البحث حيثُ تناولتُ الاخطاءَ الإملائيّةَ الّتي وقع فيها الطُّلابُ أفرادَ عيّنَةِ البحثِ، ومن ثَمَّ قُمتُ بتفسيرِ هذهِ الأخطاءِ وتقديمِ الحلولُ العلاجيَّة لها كما قُمْتُ بدراسةِ أجوبةِ الخبراء في مجالِ تعليم اللغة العربيّة للنَّاطقين بغيرِها والنهاية ذكرتُ نتائج البحث والتوصيات والمقترحات الّتي توصَّلَ إليها بحثي هذا راجياً من الله سبحانهُ وتعالى أن أكونَ قد وضعتُ لبنةً صغيرة تساهمُ في بناء صَرح العلم، فإن كنتُ قد أَصَبْتُ فأحمدُ الله حمَداً كثيراً، وإن كنتُ قد أخطأتُ، أو قَصَّرتُ وهذا مؤكَّدٌ فإنني أنتظرُ تقويمَ، ونصائح أساتذتي من أهل العلم الأفاضل.

الفصلُ الأوَّل: القسم النظَّريّ

ـ مشكلة البحث: يُحاولُ هذا البحثَ أنْ يُعالجَ مُشكلةَ الأخطاءِ الإملائيةِ الّتي يقعُ فيها طُلّابُ اللُّغة العربيَّة الَّذينَ يُقبِلُونَ على تَعَلُّمها بِوصفها لغةً هدفاً، ومِنْ خلالِ تجربتي في تدريس اللُّغةِ العربية للنَّاطقينَ بغيرها في المعهد العالي للُغات في جامعة حلب، وفي قسم اللُّغة العربيّة في كليّة الآداب قي جامعة سلجوق في قونيا فقد لاحظتُ أنَّ الطُّلابَ الأجانب بشكلٍ، الطلاب التُّرك بشكلٍ خاصٍّ يرتكبونَ أخطاءً إملائيَّةً كثيرةً إذ كشفتْ لي الاختبارات الَّتي كنتُ قد أجريتُهاعلى طُلَّاب من جامعة أرجياس في مدينة قيصري التُّركيَّة كليّة العلوم الشَّرعيَّة (الإلهيَّات)، والَّذينَ أُوكِلتْ إليَّ مُهِمَّةُ تدريسِ مجموعةٍ منهم مادَّةَ اللغة العربيّة، وكانت بعضُ الاختبارات تتعلَّقُ بِمادَّةِ الإملاء على وجهِ الخصوص بعدَ أنْ لَاحَظتُ أنّ لديهم ضَعفاً كبيراً بهَذِهِ المادَّةِ حيثُ كنتُ أملي عليهم بعضَ القِطع الإملائيَّة، فاكتَشَفتُ الأخطاء الكثيرة الَّتي كانوا يَقَعُونَ بها، ومن خلالهذهِ المُلاحظةِ حَدَّدتُ مُشكلةَ بحثي، وهي القيام بدراسةٍ تحليليَّةٍ لأخطاء هؤلاء الطُّلّابِ الّذين كانوا مِنَ المُستوى المُتوسِّط، فقَامَ بحثي هذا على تَقَصّي هذهِ الأخطاء، والكشفِ عنها، وَعَنِ الأَسبَابِ الَّتِي أدَّت إلى وُقُوعِ الطُّلَّابِ فيها مُحاولاً ما مَكَّنَنِي ربِّي أن أصلَ إلى وَضعِ الحُلولِ المُناسِبَة لِعِلاجِهَا إنْ شاءَ الله تَعالى.

ـ **أهميَّة دراسة المشكلة**: لاشَكَّ أنَّ موضوعَ تَحليلِ الأخطاء الإملائيّة من خلالِ تحديدها، وتصنيفها، ثُمَّ تفسيرها يأخذُ جانباً مُهِمّاًمِن جوانبِ تعليمِ اللُّغةِ العربيةِ للنّاطقينَ بغيرها لأنَّ الكتابةَ الصحيحةَ الخاليةَ مِنَ الأخطاءِ سَتُؤَدِّي إلى القراءة الصَّحِيحَةِ والفهمِ الصَّحيحِ للمكتوبِ، أمَّا إذا كانتِ الكتابةُ خاطئةً فَإنَّها ستُؤدِّي إلى تشويهِ المعنى مِمَّا يُعرقِلُ فهمَ الطالبِ نفسهِ لما كَتَبَهُ قبلَ أنْ يُعَرقِلَ فهمَ غيرهِ لما كَتَبَهُ من الكلماتٍ، أو الجُمَلِ الّتي كُتِبَتْ خطأً في المَتنِ المَكتوبِ. لِذَلِكَ فقد كانَ مِنَ الأهَميَّةِ بِمَكانٍ أنْ نتَعَرَّفَ على أخطاءِ الطلَّابِ، ونُعَرِّفهم بها، ونُحاولُ معا الوصولَ إلى كتابةٍ صحيحةٍ خاليةٍ من الأخطاءِ، وإنَّ الفئات الّتي يمكنُ أن تستفيدُ من هذا البحث هي:

١ـ طُلَّاب اللّغة العربيّة من النّاطقين بِغيرها (الأتراك) ليتعَرَّفوا على مواطنِ الخطأ لديهِم فيحاولوا تَجَنُّبَها.

٢ ـ المُعَلِّمون، والمُعَلِّمات في مَجَالِ تَعليمِ اللغة العربيَّة للناطقينَ بغيرها.

٣ ـ مؤلفو كتب تعليم العربية للنَّاطقين بغيرها ليجعلوا من قضيَّة معالجة الأخطاء الإملائيّة جزءاً مُهمّاً في كتُبِهم.

٤ ـ المُساهمة في تقديمِ خِدمةٍ مُتواضِعَةٍ في مجالِ البَحثِ العلميّ المُتَعَلِّق بِتَعليمِ اللُّغة العربيّة للنّاطقينَ بغيرها.

أهدافُ البحث: يهدفُ البحثُ إلى وضعِ الحُلولِ الملائمة لأخطاء الطُّلاب الإملائيّة بالاعتمَادِ على ما يأتي:

١ ـ التَّعرُّفُ على الأخطاء الإملائيّة الّتي يقعُ فيها الطُّلّاب الأتراك.

٢ ـ الكشفُ عن الأسباب الّتي أدَّت إلى ارتكاب هذهِ الأخطاء.

٣ ـ وضع المرتكزات اللَّازمة لِعلاجِ هذهِ الأخطاء مُعتَمِداً على تحليها، وتصنيفها، وتفسير أسبابها.

٤ ـ إعدادُ برنامجٍ علاجيٍّ خاصٍّ يهدفُ إلى مساعدة الطُّلاب على تَجَنُّبِ ارتكاب هذهِ الأخطاء في المُستقبل.

٥ ـ الكشف عن الأسباب الاخرى الّتي تُعيقُ عمليتَي التَّعليم، والتَّعلُّم الصحيحينِ لدي المعَلِّم، والمُتَعَلِّم .

٦ ـ مُساعدةُ الطُّلّاب على التَّعَلُّم المُتقن، والمُتَكامل لِمهارات اللُّغة العربيّة،والّتي يُشَكِّلُ الإملاءُ الوعاء الكتابيَّ لها

أسئلة البحث: يحاولُ البحثُ أن يُجيبَ عن الأسئلة الآتية:

١ـ ما هيَ الصُّعوبات الَّتي يُمكنُ أن يواجهَها الطُّلّابُ الأتراك عندَ تعَلُّمِهم مهارة الإملاء ؟

٢ ـ ماالأسباب الَّتي أدَّت إلى ظهور تلك الاخطاء الَّتي يقعُ فيها الطُّلّاب ؟

٣ ـ كيفَ يُمكنُ أن نُفَسِّرَ تلكَ الأخطاء؟

٤ ـ هل للمنهج أو الكتاب المُقرَّر، وطرائق التدريس دورٌ في وقوع الطُّلّاب في هذهِ الأخطاء؟

٥ ـ هل المُدَرِّسُ نَفسُهُ مسؤولٌ عن هذهِ الأخطاء فعندما تظهر عند الطُّلّاب فإنَّهُ يُهمِلُها، ولايسعى إلى تصويبها ؟

٦ ـ هل يمكن أن تكونَ اللُّغةُ الأمُّ للطّالب سبباً في تلكَ الأخطاء.؟

٧ ـ هل اللّغةُ الهدفُ وهي اللغة العربيّة مسؤولةٌ عن هذه الأخطاء الّتي يقعُ فيها المُتَعَلِّمون ؟

ـ منهجُ البحثِ، وأدواتهُ: اعتمدتُ في بحثي هذا على المنهج الوصفي التّحليليّ، لأنه المنهج المناسب لمثل هذه الدراسات فالمنهج الوصفي التحليلي يقوم بوصف الظاهرة الّتي يدرسها الباحث حيث يقوم بجمع المعلومات والبيانات والملاحظات عنها ووصف الظروف الخاصة بها ثم مقارنتها وتحليلها وتفسيرها للوصول إلى نتائج مقبولة، أمَّا بالنسبةِ لأدوات البحث فقد تمَّ جمع المعلومات من مراجع علم اللّغة، وعلم التّحيل التَّقابليّ، وتحليل الأخطاء ومِنَ الدِّراسات السَّابقة والمُقابلات، وكتاباتِ الطُّلّاب، والمُلاحظات الشَّخصيَّة.

مصطلحات البَّحث:

١ ـ الإملاء: الإملاء "مصدرٌ منَ الفعلِ أمليتُ أو أمللْتُ، ويعني التَّلقينُ والنَّقلُ، أي تُلقي على غيركَ فينقُلُ عنكَ وأملى عليهِ إملاء: نطَقَ بهِ، وألقاهُ عليهِ لِيَكتُبَهُ"[٢]، وفي ضوءِ ذلِكَ ظهرتْ كُتُبُ الأمالي ككتابِ الأمالي لأبي علي القالي،ولابن الشَّجريّ كتابٌ على غرارِهِ، ونعني بالإملاء اليوم الكتابة، والبعدُ عنِ الخطأ في الرَّسم[٣].

٢ـ الأخطاء الإملائيّة: هي الأخطاء الّتي يقعُ فيها الطُّلاب عنما يُملي عليهم المُعَلِّم النَّصَّ الذّي يريد أن يختبرهم فيه، أو حين يمارسون مهارة الكتابة ككتابةِ موضوعِ الإنشاء،وغير ذلك...، أو "هي الأخطاءُ النّاجمةُ عن عدمِ قُدرةِ الطُّلاب على كتابةِ كلماتِ القطعة الإملائيّة الّتي أُعِدَّت لاختبارهم وفقَ إجراءات هذا البحثِ كتابةً صحيحةً، أو رَسمَها بِشَكلِها الصَّحيح الَّذي يتطابقُ مع رسمها في هذهِ القطعة سواءً أكانَ الخطأُ في شكلِ الكلمة ككُلِّ، أو في جزء منها[٤].

٣ ـ التَّحليلُ التَّقابُليُّ: كتب فريزر قائلاً: إنَّ أكثرَ الموادّ فاعليَّة هي تلكَ الَّتي تُعَدُّ بناءً على وصفٍ علميٍّ للُّغةِ المُراد تَعَلُّمها مع وصفٍ موازٍ لهُ في اللُّغةِ الأصليَّة للدَّارِسِ . وتُظْهِرُ مقارنات جزئية بين اللغات إسهاماً في البحوث المتعلقة بتعليم اللغات الأجنبية وهناك فرضية تقول: إن سهولة أو صعوبة تعليم اللغة الأجنبية بالنسبة للدارس تنبئ عنها المقارنة المنتظمة بين لغته واللغة الأجنبية[٥].

٤ ـ تحليل الأخطاء: "هو منهج يقوم على تحليل الأخطاء وفق مراحل عامة وخطوات يتلو بعضها بعضاً ويَتَكَوَّنُ من مراحلَ ثلاثٍ يعتمد بعضها على بعض وهي: مرحلةُ التَّعَرُّفِ على الخطأ، فمرحلةُ وصفِ الخطأ، فمرحلةُ تفسير الخطأ."[٦]

٥ ـ اللُّغةُ الأمُّ: لغة المتعلّم الأصليّة، أو هي أوّلُ لُغةٍ تعلَّمَها الإنسانُ في بيئتهِ ويستخدمُها لتحقيقِ الاتِّصالِ مع الآخرين وهي في البحث اللغة التركية.

٦ ـ اللُّغةُ الهدف: هي اللغة التي يريد أن يتعلمها الطالب وهي في البحث اللغة العربية.

---

٢ محمّد خير أبو حرب: المعجم المدرسيّ، وزارة التربيّة، سوريا، الطبعة الثّانية، ٢٠٠٧، ص: ١٠٠٤

٣ سامي الدهان: قراءة في قواعد الإملاء العربي، دار الشروق. بيروت وحلب، ١٩٦٣، ص: ١٩٣.

٤ عبد العزيز عبد الله صديق: أنماط الأخطاء الإملائية الشائعة وعلاجها، رسالة دكتوراة، جامعة الخرطوم، ٢٠٠٥، ص: ٨.

٥ محمود إسماعيل صيني، و إسحاق محمد الأمين: التقابل اللغوي، وتحليل الاخطاء، ط ١، جامعة الملك سعود،١٩٨٢، ص: ٣.

٦ البدراوي زهران: في علم اللغة التقابلي، دراسات نظرية، دار الآفاق العربية، ٢٠٠٤، ص: ٢١.

٧ ـ المهَاراتُ اللُّغَويَّةُ: المهارات الأساس التي ينبغي أن يهتم بها أي برنامج لتعليم اللغة الأجنبية أو الثانية وغالباً ما تقسم إلى أربع مهارات هي الاستماع والكلام والقراءة والكتابة[٧] .

٨ ـ المخرَجُ الصّوتيّ: المخرج هو مكانُ النُّطقِ الّذي يحدثُ فيهِ التصويت ويدعى أحيانا بنقطة النطِ.[٨]

٩ ـ طَريقةُ التَّدريسِ: هي مجموعةُ الأساليبِ الَّتي يتمُّ بواسطتها تنظيمُ المجالِ الخارجيّ للمُتعلِّمِ مِن أجلِ تحقيقِ أهدافٍ تربويَّةٍ مُعَيَّنَةٍ.[٩]

١٠ ـ مستويات التّعلُّم: المراحل التي يمر بها متعلم اللغة الأجنبية وتقسم عادة إلى ثلاثة مستويات رئيسية هي المستوى المبتدىء والمتوسط والمتقدم.[١٠]

١١ ـ الملاحظة: تُعَدُّ الملاحظة من الطرائقِ الفعَّالة في الحُصُولِ عَلى المعلُوماتِ والبياناتِ ورصدِ السّلوكَاتِ إذا ما توافرت لها الشروط الّتي تحقِّقُ لها تلكَ الفعاليّة، وقد تكون الملاحظة عاديّة بسيطةً، وقد تكونُ علميَّة مضبوطةً وهي المعنيَّة هُنا.[١١]
١٢ ـ المقابلة: وهي محادثةٌ جادَّة مُوجهةٌ نحوَ هدفٍ محدَّدٍ يتمثَّلُ في الحصولِ على معلوماتٍ وبياناتٍ، أو استكشافِ صفاتٍ، ومؤهلاتٍ ودوافعَ أو استدراجِ آراءٍ أو اتجاهاتٍ.[١٢]

الدراسات السابقة: لابدّ لأي باحث في أي مجال أن يعود إلى دراسات من سبقه يستضيء بها ويرتكز عليها في بحثه، وَيطَّلع على آراء من سبقه إلى هذا المجال مجالِ معالجةِ الأخطاء الإملائية ويتعرف على أسبابها سواءً في المنهج أو الوسائل أو طرائق التدريس أو غير ذلك.

الدِّراسة الأولى: "تحليل الأخطاء اللغوية التحريرية لدى طلاب معهد الخرطوم الدولي للغة العربية للناطقين بلغات أخرى" قام بإعدادها عمر الصديق عبدالله، و كانت ترمي هذه الدراسة إلى إيجاد الحلول النّاجعةِ لمشكلةِ شيوعِ الأخطاء عند هؤلاء الطلبة، واتبع الباحث في دراسته المنهج الوصفي التحليلي، أما عن أدوات البحث فقد اعتمدت هذه الدراسة على كتابات الطلاب، وعلى مجموعة من الأسئلة المكتوبة التي تتعلق بأوضاع اللغة العربية في بلدانهم وكيفية تعليمهم كما تتعلَّقُ بخلفيَّاتهم اللُّغوية، وقد توصَّلَ الباحثُ إلى أنَّ كلَّ طلابِ العيّنة، على الرغم من تباين خلفياتهم اللغوية، فقد وقعوا في أخطاء مشتركة، وكانت أكثر أخطاء الدارسين في ظاهرة التنكير والتعريف و التذكير والتأنيث، والأصوات وحروف المعاني والإعراب ثم الأسلوب والمعجم والضمائر وأخيراً الصيغ، قد أوصى الباحث بأن تقوم إدارة المعهد بتصميم برنامج لغوي إسعافي يهدف إلى تقوية الطلاب في معرفة اللغة نفسها حتّى يتخلّصوا من الضعف اللغوي الّذي لمسه الباحث من خلال هذه الدراس أن تتمّ معالجةَ هذه الظّواهر من خلال

---

٧ عبد العزيز العصيلي: طرائق تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها، ط ١، مكتبة الملك فهد. السعودية،٢٠٠٢،ص ٢٧٣.
٨ محمّد أحمد قدور: مبادئ اللّسانيات، الطبعة الثالثة، دار الفكر، دمشق، سوريا،٢٠٠٨، ص: ٩٣.
٩ عبد العزيز العصيلي طرائق تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها، ط ١، مكتبة الملك فهد. السعودية،٢٠٠٢، ص: ٢٧٣.
١٠ العصيلي: طرائق تدريس اللُّغة العربية للناطقين بغيرها، ص: ٢٢.
١١ محمود أحمد السيد، في البحث التربوي والتربية الشاملة منشورات جامعة دمشق،ط ١، ٢٠٠٢، ص١٣٢
١٢ المرجع نفسه، ص: ١٣٣.

برنامج لغوي إسعافي باستخدام الطريقة الاستقرائية حيث يتكون الدّرس فيها من نص لغوي مناسب يتضمَّنُ الظَّاهرةَ المعْنِيَّةَ.[١٣]

الدِّراسة الثّانية: " تحليل الأخطاء الإملائية لدى تلاميذ المدرسة السودانية التركية، المرحلة الأساسية، إعدادالباحث عبد العزيز صدّيق عبد الله[١٤]

ويذكر الباحث أن مشكلة بحثه نبعَتْ من كَثرةِ أخطاءِ التَّلاميذِ في المدرسَةِ السُّودانيَّة التُّركيَّة في كتاباتهم مما أدَّى إلى التَّفكيرِ في إجراءِ بحثٍ ميدانيٍّ للكشف عن أسباب هذه الظاهرة، وعلاجها.

أهداف البحث: مساعدة التلاميذ على تعلّم اللغة العربية وتنمية مهارة الكتابة لدى تلاميذ المرحلة الأساسيّة، ووضع الأسس اللّازمة لعلاج الأخطاء الإملائية الّتي وقعَ فيها الطُّلاب، واتبع الباحث في بحثه المنهج الوصفي التحليلي وأدوات البحث هي جمع المعلومات عن طريق الاختبار والمقابلات.

ومن أهم نتائج البحث:بروز تَدَخُّل اللُّغة الأمّ حيثُ نجدُ أنَّ كلَّ أفرادِ العيّنةِ أخطَؤوا في الأصواتِ، ولكن ْبنسبٍ متفاوتةٍ، و أنَّ الأخطاءَ الّتي وقعَ فيها التلاميذ تشتركُ فيها جوانبُ عديدةٌ منها مايتَّصِلُ بالمعلّم ومنها مايتّصل بالتّلميذِ ومنها مايتّصل بعدم وجود الكتابِ المدرسيّ في مجالِ تعليم القواعدِ الإملائية وأنَّ معلمو المدرسة يدركون أن هناك أخطاء يقع فيها التلاميذ ولكن لايتَّخِذُونَ أيَّ خطوات إيجابية لمعرفة أسبابها وخطة علاجها.

ومن أهم توصيات البحث: عدم نقل التلاميذ من قبل إدارة المدرسة آلياً، لأنَّ ذلكَ يساعدُ على نقلِ ضعافِ التَّلاميذِ إلى الصُّفوفِ العليا دونَ معالجةٍ لأخطائهم، وتحفيز وتشجيع المدرّسين المخلصين، وزيادة عدد المعلمين حتَّى يتمكنوا من أداء رسالتهم على الوجه الأكمل.

الدِّراسة االثَّالثة: "تحليل الأخطاء الإملائية لدى الطالبات التركيات في معهد اللغة العربية بجامعة إفريقيا العالمية "[١٥] وتنبعُ مشكلة البحث لدى الباحثة على حَدِّ تعبيرِها من تجربتها في تعليمِ اللُّغةِ العربيةِ في المعهد الّذي تُدرّسُ فيه فقامَ بحثُها بغية الوصول إلى الأسباب الَّتي أدَّتْ إلى هذه الأخطاء والعملِ على وضع الحلولِ المناسبةِ لعلاجِها، واستئصالها٠

ومن أهداف بحثها التعرف على الأخطاء الإملائية التي ترتكبها الطالبات التركيات في معهد اللغة العربية بجامعة إفريقيا العالمية، والكشف عن الأسباب التي تؤدي إلى ارتكاب هذه الأخطاء ووضع الأسس اللازمة لعلاجها، وقد اتَّبعَتِ الباحثةُ المنهجَ الوصفيَّ التحليليَّ، ومن أدواتِ البحثِ الاختباراتُ والمقابلاتُ والعمليَّاتُ الإحصائيَّةُ.

ومن أهم نتائج بحثها: أكَدت الباحثة على أثر التدخل السَّلبي للُّغةِ الأمِّ على تعلُّم اللُّغة العربيَّة،وأيضاً على أثر التَّدخل الدَّاخليّ للُّغة العربيَّةِ نفسها وعلى أثر التَّعلم النَّاقص،كماأنَّ

---

[١٣] عمر الصديق عبد الله تحليل الاخطاء اللغوية التحريرية لدي طلاب معهد الخرطوم الدولي لتعليم العربية للناطقين بغيرها، السودان.رسالة دكتوراة، عام ٢٠٠٠

[١٤] عبد العزيز صديق، تحليل الأخطاء الإملائية لدى تلاميذ المدرسة السودانية التركية، رسالة ماجستير، معهد الخرطوم الدولي، ٢٠٠٣.

[١٥] نور غول كارهان: تحليل الأخطاء الاملائية لدى الطالبات التركيات، في معهد اللغة العربية بجامعة إفريقيا العالمية بحث تكميلي لنيل درجة الماجستير عام ٢٠٠٧

بعض المعلمات يعانينَ من عجز في نطق بعض الأصوات وانغماس عدد منهنَّ في اللَّهجات العاميَّة، وعدم توفُّر الكتاب المناسب، وجود عدد كبير من الطالبات في صف واحد، وكانت الأخطاء الأكثرشيوعاً هي الأخطاء الصوتية وهمزتا الوصل والقطع وكتابة الهمزات.

وكان من توصيات ومقترحات الباحثة هي: تدريب المعلمات للطالبات على الكتابة الصحيحة في جميع الدروس، والاهتمام بإعداد المعلِّمات وتدريبهن على طرق تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، و الاهتمام بحصص الكتابة، والتصحيح الفوريّ، والدقيق، تقليل اكتظاظ الطالبات في الصَّف ٠

المباحث النّظرية:

وقد تناولت في الإطار النظري ثلاثةَ مباحثَ ستكون ركيزة لي في دراستي العملية التطبيقية وهي:

١- المبحث الأول: في التحليل التقابلي.

٢- المبحث الثاني: في تحليل الأخطاء.

٣- المبحث الثالث: في الإملاء.

المبحث الأول: التّحليل التّقابليّ

تمهيد: تطوَّرت الدِّراساتُ اللغوية تَطَوُّراً ملحوظاً ولم تعد تقتصّر على الدِّراسات النظريَّة فظهرت دراسات لُغويّة تطبيقيّة تعتمد على المقارنة بين أنظمة اللغات على أسس علمية، وذلك لتسهيل العقبات أمام متعلِّمي اللغات و" يُعتبرُ علمُ اللُّغةِ التَّقابلِيُّ أحدَ أبرزِ فروعِ علمِ اللّغةِ التّطبيقيّ مثل التّحليل التّقابلي للأنظمة اللُّغوية المختلفة، والتحليل التقابلي للأخطاء،وتسهم فروع متعددة من علم اللغة التطبيقي، وعلم اللغة النظري في خدمة هذا العلم، وإمداده بمعطياتها بسبب ملابسات نشأة هذا العلم والظروف الّتي واكبته حيث أن الحرب العالمية الثانية أظهرَتِ الحاجةَ الملِّحةَ لتعليم اللُّغات الأجنبيةّ على أسس علمية وبرزتْ آنذاكَ صعوباتٌ متعددةٌ في وجهِ المتعلِّمينَ والمعلِّمينَ على حدٍّ سواء، حِينئذٍ جاءتْ فكرةُ هذا العِلمِ لتقدِّمَ الأُسسَ العِلميَّة المنْبثقَةَ عنِ الدَّرسِ اللغويّ الحديثِ، ومن هنا أخذَ هذا العلمُ بعدَ ذلكَ ينَمو في اطّرادٍ مصطنعاً لنفسهِ المناهجَ والطُّرقَ المتَعددِّةَ ". [١٦]

و"أُجريَ في الخمسينياتِ والستينياتِ وأوائل السبعينياتِ مِنَ القرنِ العشرين عددٌ غيرُ قليلٍ منَ الدِّراساتِ التَّقابليَّةِ وبخاصةٍ بينَ الإنكليزيَّةِ بوصفِها لغةً هدفاً، ولغاتٍ مُتعلِّميهَا مِنَ الناطقينَ بلغاتٍ أخرى كالإسبانيةِ والألمانيةِ والفرنسية والإيطالية والعربية واليابانية والصينيةِ حتَّى أنَّ معظمَ اللُّغاتِ الحيَّةِ قد دُرِستْ، وقُورِنَتْ أنظمتُها بأنظمةِ اللُّغةِ الإنكليزيّةِ، وأنظمةِ عددٍ كبيرٍ منَ اللُّغاتِ الأُوربيّةِ خِلال رُبعِ قرنٍ منَ الزمانِ وفي أواخرِ السبعينياتِ وأوائلِ الثمانينياتِ من القرنِ العشرين انتقلتِ الدراساتُ التقابليةُ إلى اللُّغةِ العَربيَّةِ بِوصفِهَا لُغةً هدفاً، وبخاصة في معهدِ الخرطوم الدَّولي للُّغةِ العربيَّةِ، ومعهد تعليم اللّغة العربيّة في جامعةِ الإمامِ محمد بن سعود

[١٦] البدراوي زهران: في علم اللغة التقابلي، دراسات نظرية، دار الآفاق العربية،٢٠٠٤، ص: ٩-١٠بتَصَرُّفٍ.

الإسلاميّة فقد أصبحتِ الدّراساتُ التقابليّة فيهما مجالاً مهماً في بحوث الدبلوم العالي والماجستير في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ولم تمض عشر سنوات حتى أجريت دراسات تقابلية بين اللغة العربية ومعظم لغات الشعوب الإسلامية في آسية وإفريقية التي كان عدد من الناطقين بها ضمن طلاب الدراسات العليا في هذين المعهدين."[١٧]

أهمية التحليل التقابلي:

يقول روبرت لادو: "إنني أؤمن بأننا عنصر واحد، ومن أصل واحد ولكن بما أن الشخصية الإنسانية قد طورت أنماطاً مختلفة من الثقافات فنحن دائماً عرضةٌ للخطأ في فهم بعضنا، وقد نسيء الحكم على بعضنا نتيجةً لتجاهل تلك الثقافاتِ ولكنْ عندما نفهمُ أنَّ سلوكاً معيناً يتضمن معنى مختلفاً من الثقافة فإننا حين ذاك لن نقع في خلط من هذا القبيل وسوف يهيّئ لنا هذا الفهم مجالاً أكبر لفهم أنفسنا وفهم ما يفعل غيرنا"[١٨] كما يتَّضحُ من كلام لادو فإنَّ معظمَ مشاكلِ البشريَّة سببها عدم فهم الآخرِ لثقافةِ الآخرين، لذلكَ فإنَّ فهمَ لغةِ الآخرينَ مُهمَّةٌ لفَهمِهِمْ، وفهمِ طريقة تفكيرِهِم وقد أكَّدَ على ذلك علي أحمد مدكور وإيمان أحمد الحديدي في كتابهما "تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها" فقد وردَ تحتَ أهميةِ التّحليل التقابلي ما يأتي: "يتعرَّفُ الخبراءُ والمعلّمونَ الّذين يُعِدُّونَ مقارنةً بين اللغة الأجنبية ولغة الدارسين الأصلية على المشكلات التعليمية فيمكنهم اتخاذ الوسائل الكفيلة بعلاجها على نحو أفضل، ويدركون المشكلات اللغوية الّتي يصعبُ التَّعرفُ عليها من غيرِ هذا السبيل، ويعتبر المعلم خبيراً في تقويم المواد الدراسية والتعرف على مناسبتها قبل اعتمادها للاستخدام، وقد لايقتنعُ المعلّم بكتابِ مُقرَّرِ الدِّراسةِ، ويرى أنَّه غيرُ مناسب سواءً في محتواه اللغوي أو الثقافي فإذا كان هذا المعلم قد أعدّ مقارنةً منْتظَمةً بين اللُّغتين فسوف يكون باستطاعته أن يضيفَ تمريناتٍ على الأنماطِ الَّتي يتطرَّق إليها الكتابُ، ويمكن للمُعلّم أن يتأكَّد من أنّ الكتابَ يعطي تركيزاً خاصاً على الأنماط ذات الصعوبة الناشئة من اختلافها عن الأنماط الموجودة في لغة الدّارس الأصلية ولاشَكَّ أنَّ أحدثَ إجراء يمكنُ أن يُستخدمَ هو التَّحليلُ التَّقابليُّ بين اللُّغتين اللُّغةِ الأمِّ واللُّغةِ الهدفِ وبين محتواهما الثقافي".[١٩]

و"يستطيع المعلمون والخبراء المدركون للعناصر المتشابهة والعناصر المختلفة بين اللغتين أن يحُددّوا مشكلات التّعليم وأن يصلوا إلى علاجها بدقة وسرعة وملاحظة التحريفات المحددة في مجالات الأصوات، والتراكيب والأنماط اللغوية والبدائل التي يستعملها الدارس عند المقارنات بين اللغتين الأمّ والهدف تجعل المعلم يقف على الصعوبات التعليمية كما تعينه المقارنة على تصميم الاختبارات الخاصة بجوانب تلك الصعوبات، وحل المشكلات اللغوية،كما تُمهِّدُ الطريقَ للمعلِّمين، والخبراء للنَّظر إلى قواعد اللغة بوصفها أبنية نحوية وإلى مقارنة البنية النحوية للغتين بهدف اكتشاف المشكلات التي تواجه دارس اللغة الأجنبية ونستطيع أن ندرك من نتائج هذه المقارنة مايلزم اختباره ومالايلزم كما أنها تمكنِّه من وضع الاختبارات التي تكشف على

---

[١٧] نور جول كاراهان: تحليل الأخطاء الإملائية لدى الطالبات التركيات في معهد اللّغة العربيّة بجامعة إفريقيا العالميّة، رسالة ماجستير، ٢٠٠٧، ص:٣٧، ٣٨.

[١٨] علي أحمد مدكور وإيمان حديدي: تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بين النظرية و التطبيق. الطبعة الأولى، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر،٢٠٠٠،ص: ٢٩٦.

[١٩] المرجع نفسه: ص: ٢٩٦

نحو واضح مدى إجادة الدّارس للبُنية النَّحْويّة للّغة الأجنبيّة، والمقارنةِ بينَ مفرداتِ اللُّغتين الأصليّة، والأجنبية تمُكِّنُهُم مِن اكتشافِ الصّعوباتِ اللّفظيّة الَّتي تُواجِهُ الدَّارسَ، وكذلك المشكلات الدّلالية".[٢٠]

و"الدراسة التقابلية بين اللغتين والثقافتين الأصلية والأجنبية تعين الخبراء والمعلمين والدارسين على فهم الاختلاف بينهم وذلك أن نمطا سلوكياً معيّناً قد يحمل معنىً لدى الدارسين يختلف عمّا يفهمُونه في ثقافتهم الأصلية، وحينئذ لن يقعوا في الخَلطِ وسوء الظّنّ وسوء الحكم وبذلك يَتِمُّ إرساءُ دعائمِ التسامح والفهم لحياة البلد الجديد الّذي يزورونه ويتعلمون لغته".[٢١]

فائدة التحليل التقابلي: " يفيد التحليل التقابلي في حل المشكلات التي تواجه الطلاب على المستو ى اللغوي والثقافي معاً،كما أن التعليم يحتاج من المعلم مهارة في تحليل المشكلات التي تواجه طلابه أولاً قبل أن تواجهه في سرعة ودقة، ودراسة التقابل تقوي الملاحظة وتبرز على وجه الدقة الملمحَ الّذي يُسبِّبُ الإشكالَ سواء في الأنماط التي يستعملها الطالب أو في البدائل أو في لَكنَتِهِ في الكلام، أو في استعماله صيغاً غير صحيحة، أو في تحريفاته المختلفة، والتحليل التقابلي يجعل المعلم قادراً على التحليل الدقيق، ويجعل الطالب قادراً على الاستيعاب يقول بوليستر: مما لاشك فيه أن من أهم مجالات تطبيق علم اللغة ما نجده في مساهمة التحليل التقابلي حيث أنه يساعد في التنبؤ بمشكلات الدارسين والتركيز عليها خصوصاً عند تعلم اللغات التي لم تمر في تجارب كثيرة في تدريسه".[٢٢]

ما يؤخذ على التحليل التقابلي: "اختلافُ السّياقاتِ اللّغويّة وتغيُّرُ المواقفِ الاجتماعيّة، واختلاف المعنى، والوظائف الاتّصاليّة، والمعاني التّداوليّة بالإضافة إلى اختلافِ الميولِ، وعدمِ توافِر المعايير الدّقيقةِ الّتي يمكنُ إجراءُ المقارنةِ على أساسِها، وذلك لاعتماد التّحليلِ التّقابليّ على الحكمِ النظريّ والمقارنة الشكلية بين اللغات، وإغفال جوانبَ أخرى لاتقلُّ أهميّةً عن هذا الجانبِ وقد أدّى ذلكَ إلى الخلطِ بينَ القضايا اللُّغويَّة النَّظرية والقَضايا النّفسيّة ذاتِ العلاقة باكتسابِ اللّغة".[٢٣] و"من سلبياته أنه ركَّزَ عَلَى تَدَخُّل اللُّغة الأمُّ في تعليم اللغة الثانية وتجاهلَ آثارَ تَدَخُّلِ اللُّغَةِ المتَعَلَّمَةِ كما أنَّهُ يعزّزُ طريقةَ التَّدريسِ الَّتي ترتكزُ على المعَلِّمِ، لاعلى الطالب بعكس مايُطالبُ بهِ الاتجّاه التربوي، وإنّ بعض المدرسين أخذوا ينظرون إلى عمليّة تَعلُّمِ اللّغة الثّانية على أنّها عمليّةٌ إبداعيّةٌ في بناء نظام لغويّ".[٢٤]

وصفوة القول فإنَّهُ رغم المآخذ الّتي تؤخَذُ على الدِّراساتِ التَّقابليَّةِ لايخفى على أحدٍّ أهميَّةَ التحليل التَّقابليّ في مجال تعليم اللغة العربيَّة للناطقينَ بِغيرها ذلك أنَّهُ يساعدُ المتَعَلِّم على فهم اللُّغةِ الهدفِ من خلال إجراء المقارنات بين اللغتين الهدف والأمّ على المستويينِ اللّغويّ والثّقافيّ.

---

[٢٠] المرجع نفسه، ص: ٢٩٧.
[٢١] المرجع نفسه، ص: ٢٩٨.
[٢٢] البدراوي زهران: في علم اللغة التقابلي، دراسات نظرية، ص: (١٦).
[٢٣] عبد العزيز العصيلي: طرائق تدريس اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، الطبعة الأولى، مكتبة الملك فهد للنشر، الرياض السعودية عام (٢٠٠٢) ص (١٧).
[٢٤] عمر الصديق عبد الله: تحليل الأخطاء اللغوية لدى طلاب معهد الخرطوم الدولي ص (٤-٥).

التَّدخُّل اللُّغوي: عندما يتكلَّمُ الفردُ اللغة الهدف قد يرتكب أخطاء لايرتكبها المتكلم الأصلي لهذه اللغة ويرى البعض أن سبب هذه الأخطاء يعود إلى تأثير اللغة الأم مثل هذه الظاهرة تدعى تدخلاً أي أن (ل١) تتدخل في أداء (ل٢) كلاماً أو كتابةً ولقد دلّت البحوث أن التدخل يسير عادة من اللغة الأقوى إلى اللغة الأضعف أي من اللغة المهيمنة لدى الفرد إلى اللغة الأقل هيمنةً وتسمى اللغة المتدخلة اللغة المعطية وتسمى اللغة الأخرى اللغة المستقبلة أي اللغة التي استقبلت تدخل اللغة المتدخلة."[٢٥]

أنواع التَّدخُّلِ اللُّغويِّ:

التّدخُّل اللّهجي: يحدث هذا النوع من التّدخل بين لهجة وأخرى ضمن اللّغة الواحدة، مثل الفصحى والعامية.

التّدخّل الدّاخليّ: يحدث ضمن اللغة المتعلمة أي يحدث التدخل ضمن اللغة ذاتها ومعنى هذا أن العلم السابق في لغة معينة قد يؤدي إلى أخطاء في اللغة ذاتها وأشيع نوع من هذه الأخطاء هو خطأ القياس، أي فرط التعميم، مثال ذلك جمع سهل على سهال قياساً على بحر بحار فهذا الخطأ لم يأتي من خارج اللغة، أي من لغة أخرى بل جاء من اللغة ذاتها عن طريق القياس الخاطىء أو توسيع التعميم.

التّدخّل الخارجيّ: وهو نوع من التدخل يحدث عندما تتدخل لغة ١ في اللغة ٢ أو بالعكس وتدعى الأخطاء اللغوية الناجمة عنه أخطاء بيلغوية علماً بأن مصطلح بيلغوية منحوت من بين ولغوية."[٢٦] ومن المفيد أن نذكر هنا أن أصحاب التحليل التقابلي يزعمون أن التدخل يتم في جميع المستويات أو المجالات اللغوية كالتدخل الصوتي والصرفي والمفردات والنحوي والدلالي والحركي والثقافي، وحين تكون درجة الاختلاف بين لغة المتعلّم الأولى وبين اللّغة الثّانية واسعةً على جميعِ المستوياتِ اللّغوية يُسمَّى هذا التَّدخل بالتَّدخُّل السلبيّ، وقد يقعُ التّدخّل عندما تكون هناك نقاط تشابه بين اللُّغة الأمّ واللّغة الهدف حيثُ يسفيدُ المتعلِّمُ من خبراته في اكتساب اللّغة الثانية ويُسمَّى هذا التَّدخل بالتَّدخل الإيجابيّ."[٢٧]

يتضح مما سبق أن التحليل التقابلي لم يستطع أن يفسر جميع أنواع الأخطاء التي يقع فيها متعلمو اللغات وأن من أهم عوامل وقوع متعلمي اللغة في الأخطاء هو تدخل اللغة الأم عند تعلم اللغة الثانية وانطلاقا من ذلك ظهر منهج أحدث جعل من أهم أهدافه العمل على إظهار العوامل الأخرى التي تكون سبباً في وقوع المتعلم في الأخطاء وهذا المنهج هو منهج تحليل الأخطاء.

المبحث الثاني: تحليل الأخطاء

رغمَ الاسهامات الجليلة الّتي قدَّمتها الدِّراسات التَّقابُليَّة، ولكنَّها لم تخلُ من القصور لذلكَ فقد"ظهر اتجاه جديد في أوائل الستينات وبداية السبعينات يعمل على تلافي القُصور الذي

---

[٢٥] محمد علي الخولي: الاختبارات اللغوية، الطبعة الأولى، دار الفلاح للنشر و التوزيع، صويلح الأردن، عام (٢٠٠٠) ص (٩١ -٩٢)بتصرف

[٢٦] محمد علي الخولي: الاختبارات اللغوية، ص: ٩٤.

[٢٧] المصدر نفسه، ص: ٩٨.

صَاحبَ نظريةَ التَّدخُّلِ في تَلافي الأخَطاء الّتي يرتكبُها المتعلِّمُ للّغة الثّانية وقد خرج ذلك الاتجاه المسمى بتحليل الأخطاء من نظرية النحو التحويلي التوليدي بزعامة تشومسكي وقد أتى تشومسكي بنظرية جديدة تماماً لاكتساب الطفل للّغة مخالفة لنظرية الاتجاه السلوكي حول اكتساب الطفل للّغة، ومن المعلوم أن لكلّ نظريّة من هاتين النّظريتين موقفاً من قضية الأخطاء نوضّحه فيما يأتي:

النظرية السلوكية: ترى أن احتمال الخطأ يقلُّ لأنَّ التدريباتِ النَّمطيَّةَ تُثَبِّتُ المهاراتِ اللغويّةَ، ومن ثَمَّ لا مجال لتَوقُّعِ الخطأ.

النّظرية المعرفيّة: ترى أنَّ تعلُّمَ اللّغةِ عبارةٌ عن نشاط عقليٍّ يفترضُ المتَعلِّمُ فيه شُروطاً خاصَّة باللُّغة، ويختبرُها إلى أن يَثبُتَ على وضع فيها.

والمتعلم في أثناء هذه العملية يخطئ، والخطأ هنا جزء من عملية التّعلُّم (الأخطاء التطورية) فلمْ يعد يُنظَرُ إلى متعلّم اللغة الأجنبية على أنه إنسان يتخبط في استعمال اللغة بل على أنه مخلوق ذكي يخطو نحو مراحل تعلم اللغة بذكاء وابتكارية ومن خلال مراحلَ منطقيّةٍ مُنظَّمَةٍ فالدَّارسُ يمرُّ بمعلومات من المحاولة والخطأ واختبار لفروض خاصة باللغة ويقترب من نظام اللغة، كما يستخدمها الناطقون بها وتنظر هذه النظرية إلى الخطأ بأنه عنصر مهم في عملية التعلم وهو مؤشر على أن العملية التعليمية تأخذ مسارها الصحيح."[٢٨] ويقول كوردر "إن دراسة تحليل الأخطاء تعطينا صورة للتطور اللغوي للدارس، وقد تعطينا إشارات إلى استرتيجيات التعلم لديه، وفي هذا المجال قد يكون تحليل الأخطاء واحداً من الأنشطة الأساسية في دراسات علم اللغة النفسي المتعلق بتعلم اللغة، وإذا عرفنا المسلك الطبيعي لتطور متحدث اللغة الأولى في تعلم اللغة الثانية فسوف نحصل بالتالي على معلومات ذات أهمية قصوى لإعداد مقررات لغوية لتدريس اللغة الثانية لمتحدث اللغة الأولى".[٢٩]، ويشير محمد علي الخولي إلى أنّ تحليل الأخطاء يهتمّ بتصنيف الأخطاء إلى تصنيفينِ: التصنيف اللغوي (خطأ في القواعد أو في الإملاء والكلمات أو الدلالة أو الأصوات)، و التصنيف السّببيّ (الخطأ مَرَدُّهُ إلى اللّغة الأولى أو إلى اللغة الثانية، أوخطأ صدفي).[٣٠]

تعريف الخطأ: "يمكن أن نعرِّفَ الخطأ اللُّغويَّ بأنّه خروجٌ على قواعدِ استخدام اللّغة الّتي ارتضَاها أهلُها الناطقون بها، وإنّ لكلّ لغة قواعدُ تحكمُ نظامَها الشّاملَ وأنظمتها الفرعية فهناك قواعد تحكم النظام الصوتي، وهناك قوانين للنّظام الصّرفيّ، وهناك قواعد للنّظام النّحويّ، كما أن هناك قوانين للمستوى الدّلالي، والمستوى الثّقافي، وبجانب القواعد اللّغويّة هناك قوانين أخرى اجتماعيّة في استخدام اللّغة مهمّة للغاية ولذا ينبغي تعليمها لمتعلّمي اللّغاتِ الأجنبيةِ حتّى لا يقعوا في حرَجٍ ثقافي يَستهجِنُه أهلُ اللّغةِ".[٣١]

---

[٢٨] نوال محمد عطية: علم النفس اللغوي، الطبعة الأولى. ١٩٩٤، القاهرة مصر، ص: ٦٥، ٦٦.
[٢٩] محمد اسماعيل صيني، اسحاق محمد أمين: التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء، ص: ٢٧.
[٣٠] محمد علي الخولي، الإختبارات اللغوية ص(٩٧)
[٣١] عمر الصديق عبد الله، تحليل الأخطاء اللغوية التحريرية، ص (٥٣)

أقسام الأخطاء: أجمع العلماء والباحثون على أن الأخطاء اللغوية تنحصر في أخطاء القدرة وأخطاء الأداء.

أخطاءُ القُدرةِ:وتُسمَّى أخطاء الكفاية اللغوية وتكون نتيجةً لاستعمال قواعد اللغة على نحو خاطىء وبطريقة منتظمة، ولذا تعرف أحيانا بالأخطاء المنهجية أو الانتظامية التكرار، وتُسبِّبُ فيها عواملُ هي: **عوامل غير لغوية:** وتظهر في عدة نواح منها إجراءات وطرق التدريس وصلاحية المواد التدريسية نفسها وما إلى ذلك من عوامل وتتمثل الأخطاء في هذا القسم فيما يسمى بفرط التعميم.**وعوامل لغوية:**القسم الأول منها يتمثل في النقل السلبي من لغة إلى لغة أخرى أي اللغة الأصلية للمتعلم٠أما القسم الثاني فهي أخطاء ليست ناتجة عن النقل السلبي وإنما من التدخل الداخلي للغة نفسها وتسمى هذه الأخطاء بالأخطاء التطورية، ويمكنُ توضيح أسباب أخطاء القدرة في النقاط التالية: المبالغة في التعميم أو فرط التعميم و الجهل بقيود القاعدة أو القياس الخاطىء و التطبيق الناقص للقاعدة وأسباب نفسية مثل الإرهاق والتسرع وقصر الذاكر."[٣٢]

"أخطاء الأداء: وهي أخطاء عَرَضيَّة، أو عفويةٌ غيرُ مقصودةٍ،وتنبع عن خطأ في استعمال قواعد اللّغة، وهي لاتنتجُ عن عجز في الكفاية اللغوية وإنما تنتج عن عدم اكتمال عملية الحديث نتيجة لعوامل نفسية وقد أورد جون نوريس أسباب هذه الأخطاء في كتابه " متعلمو اللغة وأخطاؤهم " وهي: عدم التركيز و قصر الذاكرة و الإرهاق".[٣٣]

فؤائد تحليل الأخطاء في تعليم اللغة: "من أهم الفؤائد التي تعود علينا من دراسة الأخطاء ما يأتي:الكشف عن استراتيجيات التعلم عند الطلاب٠الوصول إلى الأسباب السلمية في تقويم الإنتاج اللغوي للدارسين٠يعين المعلم على اتباع الطريقة المناسة في التدريس٠المساعدة في إعداد المواد الدراسية على أسس علمية سليمة٠يساعد في كشف الخصائص العامة المشتركة بين اللغات".[٣٤]

مراحل تحليل الأخطاء: لقدْ حدَّدَتِ الدِّراساتُ اللُّغويّة التَّطبيقيّة لتحليلِ الخطأ أربعَ مراحلَ وهي: التعرف عليه،فوصفه، فتصويبه، ثُمَّ تفسيره.

أولاً – التعرف على الخطأ: قال كوردو: "يرى معظم المعلمين أن باستطاعتهم التعرف على خطأ ما عند وقوعه وهم ربما كانوا مخطئين في هذا الزّعم حيثُ أنّ الدّارسَ قد يأتي بتعبيراتٍ حسنةِ الصياغةِ ظاهرياً ولكنّها لاتُعبّرُ عن مَقاصدهِ الّتي أرادَها منها، ومن الممكن دائماً أن تُفَسَرَ تلك التعبيراتُ تفسيراً خاطئاً لذلك يمكن أن يبدأ الوصف بعد هذا التعرف، ومن الواضح أن أنسب نموذج نظري لوصف الخطأ هو النحو (القواعد).

فإن الصحة أو عدم الصحة النحوية لتعبير الدارس لاتُشَكِّلُ إلَّا جُزءاً من عمليّة التَّعَرُّفِ على الخطأ وذلك لأنَّ التعبيراتِ الصحيحةَ نحوياً قد تكونُ خاطئة من حيثُ السياقُ فلا تُقبَلُ لذلك

---

[٣٢] عبده الراجحي: علم اللغة التطبيقي، الطبعة الاولى، معهد تعليم اللغة العربية بجامعة الامام محمد سعود الاسلامية، الرياض، السعوديّة عام (١٩٩٥)، ص:٥٧، ٥٨.

[٣٣] المرجع نفسه، ص: ٥٨.

[٣٤] المر جع نفسه، ص: ٦٠ .

السببِ، في حين أنّ السامعَ قد يقبلُ تعابيرَ أُخرى تحتوي على أخطاء نحوية فادح. وبالتالي فإنّه يجبُ افتراض الخطأ في جميع مايأتي به الدارس حتى يثبت العكس، أي حتى يثبت أن مايصدر عنه يعني مايمكن أن يعنيه في اللغة الهدف (مايمكن أن يعنيه لا مايعنيه فعلاً حيث أن الأبنية السطحية غامضة لذلك فإن التعرف على الخطأ يعتمد بصورة أساسية على قيام المحلل بتفسير صحيح للمعاني التي يقصدها الدارس ويمكننا أن نتحدث عن تعبيرات الدارس بوصفها ظاهرة الخطأ (أي محرّفة ظاهرياً) أو باطنية الخطأ (جيدة الصياغة ظاهريا، ولكنها لاتعني ماقصده الدارس) وهذه الصعوبة في التعرّف على الخطأ تنسب إلى مكانه الطبيعي"[٣٥] ويطرحُ مدكور، والحديدي مشكلةً و هي " كيف نتوصّلُ إلى معرفة مايقصد الدارس ويقترحان بأنّهُ يمكن أن نسأل الدارس إذا كان حاضراً ماذا تقصد؟ أو أن نطلب منه بلغته الأصلية إن كنا نعرفها أن يوضح لنا مقصده، أو أن نحاولَ استنتاج المعنى الذي قصده من البنية الظاهرة بتعبيره مستعينين في ذلك بالسياق الذي قيل فيه، وهذا الأسلوب أقلُّ جودةً من سابقيه، وهنا نصلُ إلى تفسيرٍ مناسبٍ، ومن ثَمَّ إلى إعادةِ بناءِ تعبيرهِ بالشّكلِ الّذي يناسبُ مَقصدَه، وعملية تَعَرُّفِ الخطأ بمقارنة تعبير الدارس بالصيغ المقبولة و المعتَمَدَةِ في اللّغة الهدف، ثم تَعرّف أوجه الاختلاف بينها هو المصدر الأساسيّ للمعلومات في مرحلة الوصف". [٣٦]

ثانياً ـ وصف الخطأ: "هو في الأصل عملية مقارنة مادتها العبارات الخاطئة والعبارات المصَحّحَة وتسير العملية على نحو يشبه العمل في التحليل التقابلي إذ يجري وصف الأخطاء على كل مستويات الأداء في الكتابة، والأصوات والصرف والنحو والدلالة وطبيعي أن وصف الخطأ يتمُّ في إطارِ نظامِ اللُّغة بمعنى أنَّ خطأً ما إنما يدلُّ على خللٍ في قاعدةٍ من قواعد النِّظامِ فالأخطاءُ الكتابيةُ مثلاً ليست مجرد خطأ في حرف من حروف الهجاء لكنها قد تكون دليلاً قويا على فقدان قاعدة في نظام اللغة. فالأجنبي الذي يتعلم العربية يخطئ حين يكتب كلمة كتابة مصدر كتب بهاء (كتابه) إنما يخطىء في قاعدة من قواعد النظام اللغوي لأنه لايفرق بين التاء المربوطة الدالة على التأنيث والهاء التي هي ضمير، وقد جرت دراسات كثيرة في تحليل الأخطاء وانتهت إلى أن الأخطاء تكاد تنحصر في أنواع وهي: حذف عنصر، أو زيادة عنصر أو اختيار عنصر غير صحيح، أوترتيب العناصر ترتيباً غير صحيح لذلك فإنّ وصفَ الأخطاءِ يتَّجهُ في الأغلبِ إلى هذَا التَّصنيفِ."[٣٧]

ثالثاً – تصويب الخطأ: قال عبده الراجحي: "من الواضح أن كل شيْ في علم اللغة التطبيقي يُدرَسُ للإسهامِ في حلِّ مشكلةٍ عَمَليةٍ، وعلى هذا فإنَّ الأخطاءَ لاتُدرَسُ لِذاتِها، صحيح أنها تفيد إفادة محققة في الكشف عن طبيعة التَّعلُّم لكنْ مايهمنا هو كيف نواجهُ الأخطاءَ وكيف نَتلافَاها؟ ومن الواضح أيضاً أنّ تصويبَ الأخطاءِ لايتمُّ إلا بعدَ معرفة أسبابها، وليس من اليسير الوصول إلى هذه الأسباب بدرجة تقترب من اليقين لأنها قد ترجع إلى الاستراتيجية الدّاخليّة

---

[٣٥] محمد اسماعيل صيني، واسحاق محد الأمين: التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء ص: ١٤٤، ١٤٥.
[٣٦] علي أحمد مدكور وإيمان حديدي: تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بين النظرية والتطبيق، ص:٣٠٢،٣٠٣.
[٣٧] عبده الراجحي: علم اللغة التطبيقي وتعليم اللغات ص: ٥٢، ٥٣

الّتي تُقَدَّمُ له، وقد ترجع إلى تدخل اللّغة الأمّ، وما نودُّ أن نَلفِتَ إليه الانتباهَ أنَّ تصويب الأخطاء لايتم بأن نعيد تقديم المادّة مرّة أخرى كما هو حادث مثلاً في مايعرف بدروس التقوية في المدارس العربية وإنما يكون بمعرفة مصدر الخطأ ثم تقديم المادة الملائمة".[٣٨]

رابعاً- تفسير الخطأ: " يوصف الخطأ بأنه نشاط لغوي بينما يعتبر تفسيره مجالاً من مجالات علم اللغة النفسي إذ يبدو البحث فيه عن أسباب وكيفية حدوث الخطأ وفي غياب نظرية مقبولة بشكل عام حول كيفية تعلم اللغة الثانية (أو اللغة الأولى) فإن التفسير مايزال فرضياً بدرجة كبيرة هذا وتشير الملاحظة إلى أن عددا كبيراً من الأخطاء يحمل شبهاً قوياً لصفات اللغة الأم للدارس بل إنّ كثيراً من العباراتِ الخاطئةِ يمكننا قراءتها وكأنها ترجمة حرفية (من اللغة الأم) وقد أدَّتْ هذه الملاحظةُ إلى نظرية النَّقلِ التي صادفت قبولاً واسعاً والقائلة:بأن دارس اللغة الثانية ينقل عند أدائه اللغة الثانية عادات لغته الأم وفي حالة تشابه أنظمة اللغة الأولى لأنظمة اللغة الثانية يمكننا الكلام عن التسهيل أما في حالة اختلاف الأنظمة فهناك تداخل أو على الأقل هناك مشكلة تعليميّة وإنّ الوقوع في الأخطاء أمرٌ لامفرَّ منه، بل ربمّا كان جُزءاً أساسيّاً في عمليّة التَّعَلُّمِ، ويفسّر لنا أيضاً التشابه بين عدد كبير من الأخطاء وبين صيغ اللغة الأصلية للدارس ويمكننا أن نسمي هذه الأخطاء أخطاء نقل٠وعلى أي حال فحتى عند اكتشاف الدارس القاعدة الصحيحة فإنه يستمر في ارتكاب الخطأ لأنه لم يكتشف حدود القواعد المنظمة للاستخدام أي لم يكتشف حدود تطبيق القاعدة٠وتسمى الأخطاء الناتجة عن ذلك أخطاء المبالغة في التعميم أو أخطاء القياس ومن الواضح أن هذه الأخطاء لاعلاقة لها بالضرورة بطبيعة اللغة الأم لأنها أخطاء متأصلة في عملية التعلم ذاتها وهذا التفسير يقوم على أساس النظرية المعرفية.[٣٩]

وهناكَ نوعٌ ثالثٌ من الأخطاء يَصعبُ التَّثَبُّتُ منهُا وهي" الأخطاءُ النّاشئةُ منَ الطُّرق أو الموادِّ المستخدمةِ في التَّدريسِ، ولاشكَّ أنّ هناك أخطاءً من هذا النوع ولكنْ لايسهلُ التّعرُّفُ عليها إلّا إذا ربطنا تحليلَ الأخطاء بدراسةٍ دقيقةٍ للموادِّ التَّعليمية، وأساليب التَّدريس الّتي يتعرَّضُ لها الدَّارسُ، وهذه الفئة من الأخطاء (أي الأخطاء الناتجة عن التدريس) هي وحدها الّتي يمكنُ تجنُّبُها، وهي تمثِّل ضعفاً في عمليّة التّدريسِ".[٤٠]

الموقف من الخطأ: " اختلف الباحثون في موقفهم من الخطأ فمنهم من "رحَّبَ بِالخطأ واعتبره جزءاً من عملية التَّعلم ودليلاً على أن المتعلم ليس كائنا سلبياً وإنما هو كائن نشيط يقوم بمجهود عقلي كبير يتَمثَّلُ في عِدَّةِ افتراضاتٍ على اللّغة الهدفِ وهذه الافتراضات ليست ثابتةً بل هي قابلة للحذف والإضافة على نحو مستمر حتَّى يتوافق النِّظامُ الّذي بنَاهُ المتَعَلِّمُ لّلغة الهدفِ في ذهنه مع النّظام اللّغويّ عند أهل اللغة، أمّا الطّرف الآخر من الباحثين فإنه لايرحب بالأخطاء ويجتهد في العمل على التقليل منها عن طريق مايسمى بتدريبات الأنماط ويبرىء هذا الطرف ساحة المتعلم من المسؤولية في ارتكاب الأخطاء ويحملها لعناصر أخرى غير المتعلم مثل

---

[٣٨] المصدر نفسه: ص: ٥٦، ٥٧

[٣٩] عبده الرَّاجحي: علم اللغة التطبيقي، ص: ٥٨.

[٤٠] صيني و الأمين: التقابل اللغوي و تحليل الأخطاء، ص: ١٤٦، ١٤٧ .

المدرس أو الكتاب أو البيئة التعليمية".[٤١] ومهما يكن من أمر فإن تحليل الأخطاء له قواعد نظرية و أخرى عملية، فعلى الجانب النظري يختبر تحليل الأخطاء نظرية علم اللغة النفسي في تأثير النقل من اللغة الأم فتثبت صحتها أو خطأها وهو يعد عنصرا مهما في دراسة تعلم اللغة ثم إن تحليل الأخطاء يقدم إسهاما طيبا عن الخصائص الكلية المشتركة في تعليم اللغة الأجنبية وهو يكشف عن كثير من الكليات اللغوية وعلى الجانب العملي يعد تحليل الأخطاء عملا مهما للمدرّس وهو عمل متواصل يساعده على تغيير طريقته أو تطوير المادة أو تعديل المحيط الذي يدرّس فيه و لكن أهميته الكبرى تكمن في المستوى الأعلى في التخطيط في المقررات الدراسية و المقررات العلاجية و إعادة التعليم و تدريب المعلمين أثناء العمل".[٤٢]

المبحث الثالث: في الإملاء

مفهوم الإملاء: "الإملاء مصدر من الفعل أمليت أو أمللت ويعني التلقين والنقل، تلقي على غيرك فينقل عنك وفي ضوء ذلك ظهرت كتب الأمالي ككتاب " الأمالي "لأبي علي القالي، ولابن الشجر كتاب على غراره٠ ونعني بالإملاء اليوم الكتابه والبعد عن الخطأ في الرسم".[٤٣]

وعرّف آخرون الإملاء بأنه: "تحويل الأصوات المسموعة المفهومة إلى رموز مكتوبة (الحروف) على أن توضع هذه الحروف في مواضعها الصحيحة، وذلك لاستقامة اللفظ وظهور المعنى المراد".[٤٤] وذكر أيضا عبد الفتاح حسن في كتابه " أساليب تدريس مهارات اللغة العربية وآدابها أنه: " فن رسم الكلمات في العربية عن طريق التصوير الخطي للأصوات المنطوقة، برموز تتيح للقارىء أن يعيد نطقها بطورتها الأولى وذلك على وفق قواعد مرعية وضعها علماء اللغة".[٤٥]

أهمية الإملاء: "تَتَأَتَّى أهميةُ الإملاءِ من أنَّ فروعَ العربية كلَّها تعتمدُ عليه، كَما أن ثمة علاقة عضوية وثيقة بينه وبين مواد المعرفة الأخرى، إن في المدرسة وإن في خارجها فالإملاء وسيلة أساسية للتعبير الكتابي من حيث صحته وسلامته من الأخطاء، وهو يخدم الدروس العامة الأخرى ويُضافُ إلى ذلكَ أنَّ إتقانَ هذهِ المهارةِ يُساعدُ الناشىء على فَهمِ المكتوبِ إذ قد تَتغيَّرُ الحقيقةُ العلميَّةُ أو التاريخيّةُ أو الأدبيّةُ أو غيرُ ذلكَ نتيجة الخطأ في الرسم الكتابيّ، وعدم القدرة على كتابة الكلمات صحيحة بحيثُ تُعبّرُ عن المعنى المطلوبِ يعُدُّ نقصاً كبيراً في عملية الكتابة ويشوه المكتوب كما أنه يعطي انطباعاً سيئاً عن الكاتب ومن هنا كانت الكتابه الصحيحة مهمّة في التعليم لأنهّا عنصر أساسي من عناصر الثقافة وضرورة اجتماعيّة لنقل الأفكار والتعبير عنها، والوقوف على أفكار الآخرين والإلمام بها فتنمو الخبرات وتتوسع الآفاق."[٤٦]

عوامل أساسية في الإملاء: العوامل الأساسية التي يرتكز عليها الإملاء هي:

---

[٤١] عمر الصديق عبد الله: تحليل الاخطاء اللغوية و التحريرية، ص: ٩، ١٠.

[٤٢] عبد الرحمن الفوزان: إضاءات على اللغة العربية للناطقين بغيرها، تكيف كتاب في عام النشر ٢٠١٥، الطبعة الاولى ص: ٢٣٦.

[٤٣] سامي الدهان: قواعد الإملاء العربي، دار الشرق العربي، بيروت حلب ١٩٦٣، ص: ١٩٥.

[٤٤] حسن شحاتة: قواعد الإملاء العربي ١٩٩٦، ص: ٤٧.

[٤٥] عبد الفتاح حسن: أساليب تدريس مهارات اللغة العربية، العين، دار الكتاب الجامعي، ٢٠٠١، ص:٩.

[٤٦] محمد أحمد السيد: في طرائق تدريس العربية، الطبعة الرابعة، منشورات جامعة دمشق، دمشق سورية (٢٠٠٣-٢٠٠٤) ص: ٥٣٧ – ٥٣٨.

"العين: الطالب يرى الكلمات ويميّز بين حروفها، وترسم في ذهنه بشكل معين، فعندما يريد كتابتها يستذكرها ويسترجع مارأته عينه فيرسمها كما استوعبها،والأذن: يسمع الطالب نطق الحروف والكلمات، فيميز بين أصواتها، وتثبت في الذهن فبالاشتراك لما رأته العين يرسم لها صوراً تختلف باختلاف أصواتها التي نتجت عن مخارجها فيكررها بشكلها الصحيح و اليد: من العين التي ترى الرموز والأذن التي تميز الأصوات تستجيب اليد ويستقيم القلم في يد الكاتب، وبصورة آلية تتحرك وتحرك معها القلم٠وبالتالي تجتمع هذه العناصر الثلاثة لرسم الحروف والكلمات وتكوين الجمل والعبارات، ثم الموضوع المتكامل في نهاية الأمر."[٤٧]

أما المرحلة التالية فهي " الجانب الفكري الذي تَدَرَّجَ في ذهن الطالب واستيعاب قدر كبير من الألفاظ وبالتالي أصبحت لديه مقدرة على التمييز بين المعاني فيختار الكلمة المناسبة للموقف ومدى ملاءمتها للعبارة فيظهر أثر ذلك على تلك القوالب اللغوية التي خلت من الأخطاء الإملائية ويظهر العمل بشكل منظم ومرتب ولائق."[٤٨]

أنواع الإملاء: الإملاء المنقول و المنظور و الاستماعيّ و الاختباريّ وسنتعرف فيما يأتي على كل من هذه الأنواع بإيجاز شديد:

ـ الإملاء المنقول: "ويأتي بعد تمرين الطلاب على النسخ ويقوم على أساس التعلم بالمحاكاة إذ يكلف المعلم الطلاب نقل القطعة من كتابهم أو من على السبورة أو البطاقات وذلك بعد قراءتها وتعرُّف معانيها وتذليل صعوباتها، والتدريب على النَّسخِ والنَّقلِ أمرٌ في غايةِ الأهميَّة في هذه المرحلةِ ذلكَ لأنَّ الملاحظةَ والدِّقةَ، والمثابرة والجمال والنظام والتنسيق يمكن أن توضع بذوره وتنبت في هذه المرحلة."[٤٩] ويُعتمدُ عليهِ في المستوى المبتدىء.

الإملاء المنظور:" يعتمدُ على رؤية القطعةِ الإملائيّة أولاً إذ ينظر إليها الطلّابُ، ويقرؤونها ويناقشهم المدرّس في محتوياتها وَيتوقَّفُ عند بعض كلماتها الّتي تَشتمِلُ على صعوباتٍ في النُّطقِ فيذلِّلُها، وبعدأن تبقى ماثلةً أمام أعينهم فترة زمنية مناسبةً، وكافيةً للرسوخ في الأذهان ثُمَّ تخفى من أمامهم ثم تمُلى عليهم، والقطعة الإملائية قد تكون من كتاب القراءة أو من كتب المواد الأخرى وقد تكون من خارجها"[٥٠] ويلائم هذا النوع المستوى المتوسط.

الإملاء الاستماعي: " يختلف عن الإملاء المنظور من حيثُ إنَّ المنظور يعتمدُ على رؤيةِ القطعةِ الإملائية على حينِ أنَّ الاستماعيّ يعتمدُ عل سماع القطعة وهو بذلك يُعدُّ في مرحلة مُتقدِّمة بمعنى أنَّه يأتي بعد المنظور، إذ يَعْمَدُ المدرّسُ إلى قراءة القِطعةِ الإملائية قراءةَ استماع، ويناقش الطلبة في مضمونها وأفكارها ثم يتوقف عند بعض كلماتها فيذلِّلُ صعوباتها، وأخيراً يعمدُ إلى إملائها على الطلبة ويمكن للمدرس أن يطبق هذا النوع من الإملاء إذا كانت استعدادت الطلاب ملائمة لذلك".[٥١] ويكون هذا في المستوى المُتَقدِّم.

---

٤٧ حسن شحاتة البجة: أساليب تدريس مهارات اللغة العربية، ص: ٩.
٤٨ المرجع نفسه: ص: ١٠.
٤٩ محمد أحمد السيد: في طرائق تدريس اللغة العربية،ص: ٥٣٩، ٥٤٠ .
٥٠ محمد أحمد السيد: في طرائق تدريس العربية ص: ٥٤٠، ٥٤١ .
٥١ المرجع نفسه: ص: ٤٧.

الإملاء الاختباري: "الغرض منه التشخيص إذ أنه يعطي المدرس صوراً حقيقيةً عن مستويات طلابه لأنه يقيس مدى تقدمهم في اكتساب القواعد الإملائية ويمكن أن يطبقه في المواقف التالية: بعد إعطاء كل قاعدة إملائية يعمل المدرس على قياس مدى فهم الطلاب لها ومدى قدرتهم على تطبيقها و بعد إعطاء عدّة قواعد إملائية يعملُ المدرس على معرفة نواحي القُصورِ والقوة في اكتساب هذه القواعد بغية الترميم والعلاج والتعزيز وفي بداية العام الدراسيّ عندما يُسنَدُ إلى المدرس تدريسُ صفٍّ من الصفوف ولايعرف مستواه يعمد إلى إجراء مسح للموضوعات الإملائية التي تمَّتْ دراستُها من قبل ويصمم اختياراً في ضوئها ويطبقه ليقف على واقع طلاب و يقوم المدرس في بداية المراحل المتقدمة بإجراء مسح للموضوعات الإملائية التي تمت دراستها في المراحل السابقة ومن ثم يصمم اختباراً موضوعياً يقيسُ بصدق وثبات المستوى الحقيقي للطلبة في هذا المجال".[٥٢]

طرائق تدريس الإملاء:

الإملاء المنقول: "لابد أن يُمَهّدَ للدَّرس وأن يَشُدَّ أنظارَ التَّلاميذِ إلى الجمَلِ والكلماتِ المثبتة على السبورة أو في الكتاب أو على لوحة فيَعمَدَ المدرس إلى قراءتها قراءة نموذجيَّةً حتَّى يقتديَ به التلاميذُ ثم يُكلّف التلاميذُ قراءةَ النّصِّ ويناقشهم في معانيه ويقف عند الكلمات الّتي وجد أنهم يخطئون في نطقها فيذلِّلَ صعوباتها،وبعد أن يطمئن المدرس إلى فهم الطلاب لمضامين الجمل التي يشتمل عليها النص وإلى نطقهم السليم لكلماته يكلفهم نقله إلى كراريسهم على أن يكون مشرفاً عليهم في أثناء النقل، عاملاً على تنبيههم إلى الوضعية الصحيحة في أثناء الكتابة وإلى النظافة و الترتيب والدقة والانسجام، و لابد من تخصيص تدريب وافٍ للأخطاء الّتي وجدَ أن طلابه يرتكبونها في أثناء كتابتهم."[٥٣]

في الإملاء المنظور: في هذا النوع يسير المعلم في الخطوات السابقة نفسها من حيث التمهيد والقراءة الجيدة أمام الطلاب، ومن ثم قراءة الطلاب للقطعة ومناقشة معانيها وتهجّي كلماتها وتذليل صُعوباتها، ثُمَّ يَعمَدُ إلى إخفاء القِطعة، وإملائها على الطلاب على أن يراعي القراءةَ المتأنِّيةَ و الفروقَ الفرديَّةَ بين الطُّلَّابِ من حيثُ البطءُ والسرعةُ في الكتابةِ وعلامات الترقيم ومن حيثُ الفواصلُ والنقطُ وعلاماتُ الاستفهامِ والتَّعجُّبِ والكتابة من أول السطر وتنظيم المقاطع ثُمَّ القراءةُ الأخيرةُ حتّى يتلافى الطُّلابُ بعض الهَناتِ التي وقعوا فيها في أثناء الكتابة الأولى.[٥٤]

في الإملاء الاستماعي: يتبع المدرس في إجراء الإملاء الاستماعي الخطوات نفسها التي اتبعها في الإملاء المنظور من حيث التمهيد الملائم والقراءة الجيدة والمتأنية (والقراءة: هنا هي قراءة الاستماع) ومناقشة المعاني والفكر لتذليل الصعوبات في النطق وتهجّي كلمات مشابهة للمفردات الصعبة التي في القطعة لا في كلمات القطعة نفسها وهنا يختلف عن المنظور وبعد ذلك إملاء القطعة على الطلاب على أن يراعي فيها التقسيم إلى مقاطع وإملاء الوحدة الكلية ذات المعنى متمثلاً في الجملة وعلامات الترقيم والوضعية الطبيعية في الكتابة...إلخ. وبعد

---

[٥٢] محمد أحمد السيد: في طرائق تدريس اللغة العربية، ص: ٤٢٥ .
[٥٣] المرجع نفسه: ص: ٥٤٢ – ٥٤٣.
[٥٤] المرجع نفسه: ص: ٥٤٣.

الانتهاء من الإملاء يعيد قراءة النص مرة أخرى بصوت واضح حتى يدرك الطلاب في كتابتهم ما كان قد فاتهم في أثناء الكتابة الأولى".[٥٥]

في الإملاء الاختباري: "الغرض من هذا النوع التشخيص ولذلك يعمدُ المدرّسُ إلى قراءة النص الإملائي بعد تمهيد مناسب له ويستمع الطلاب إليه ممّا يجعلُ ذلكَ شبيهاً بخطواتِ الإملاءِ الاستماعيّ باستثناء خطوة الهِجاءِ،وقد يكون الإملاء الاختباري في مراحل متقدمة مُصَمَّماً على شكلِ اختبارٍ موضوعيّ ويُقدَّمُ إلى الطلاب من غير قراءته وإنما تقدم لهم التوجيهات والتعليمات، وقد تكون هذه التعليمات مُثبَّتةً في بداية الاختبار".[٥٦]

أسس اختيار النص الإملائي:هناك اتجاهات متعددة لاختيار الكلمات الّتي يدرب عليها المعلم طلابه ويمكن تلخيصها فيما يأتي:

" ـ الاتجاه الأول:يرى أن تُختارَ من عالمِ الطلبةِ ممّا يستخدمونه في كتاباتهم ويقعون فيه من أخطاء، فيدرّبون على هذه الأخطاء.

ـ الاتجاه الثاني: يرى أن تختار الكلمات من حياة الطلاب ومن مناشط الكبار معاً تلك الكلمات هي التي يحسُّ الطلاب بحاجتهم إلى كتابتها في حياتهم الحاضرة وفي حياة الكبار من حولهم ولذا يُقبِلون على تَعلُّمها وكتابتها باهتمام ودافعيّة.

ـ الاتجاه الثالث يرى أن تختار الكلمات على أساس من سهولة الكلمة وصعوبتها فما كان سهلاً لايدرّبُ عليه وما كان صعباً هو الذي يدرّب عليه .

ـ الاتجاه الرابع: يرمي إلى اختيار الكلمات على أساس من طبيعة الكلمة نفسها في الكتابة من حيث تشابه الأصوات أو قرب مخارج الحروف أو الاشتمال على همزات،والواقع أن للمدرسين الحرية في اختيار مايرونه من قطع إملائية بحيث تؤدي إلى الغرض وتحقق الغاية ".[٥٧]

طرائق تصحيح الإملاء: يمكن للمدرس نفسه أن يتبع طرائق متعددة في تصحيح الإملاء نذكر منها:

ـ " أن يعمد المدرس نفسه إلى تصحيح الكراسات: وبهذه الطريقة يطَّلع عَلى مُستويات طُلَّابه في الكتابةِ وإذا كان هذا الأسلوب ضَروريا في مختلف المراحل فإنه أشد ضرورة في المراحل الأولى حتّى يكتسب التلاميذ العادات الحسنة في الكتابة ويقفوا عن قرب على مستوياتهم ومدى تقدمهم،ويجد المدرسون مشقَّةً في القيام بهذا العبءِ إن في داخل الصَّف أو في خارجه، ولذا يتأخرون في رَدِّ الكُرَّاساتِ إلى الطلَّابِ وفي هذا مَضرَّة لأن الخطأَ المرتَكبَ ينبغي أن يصحَّحَ مباشرة حتّى لاتطولَ الفترةُ بين كتابة الطالب وبين وقوفه على ا لصواب كي لاتبقى الأخطاء ثابتة في ذهنه بطول الزمن.

ـ أن يتبادل الطلاب الكراسات: وذلك بأن يصحح كل طالب دفتر زميله بعد أن توضع القطعة الإملائية أمامهم على السبورة أو من الكتاب فيضع خطاً أحمر تحت الخطأ المرتكب ثم تعاد

---

[٥٥] محمد أحمد السيد في طرائق تدريس اللغة العربية، ص (٥٤٣)
[٥٦] المرجع نفسه: ص: ٥٤٤.
[٥٧] محمد أحمد السيد: في طرائق تدريس اللغة العربية، ص: ٥٤٤.

الكراسات إلى أصحابها لِيَطَّلعَ كلٌّ منهم على أخطائه، وهذه الطريقة جيدة إذا ماكان الطلاب قادرين على القيام بهذه العملية وإذا ماتمَّ ذلك كلُّه تحت إشراف المدرس ومراقبته الفعالة، لأنه يخُشَى أن يتحاملَ بعض الطلاب على رفاقهم كما يخُشَى من عدم تمَكُّنِ التلميذِ من إدراكِ الأخطاءِ كلِّهَا وهُنا لابدَّ للمُدرِّسِ من أن يراقبَ التصحيحَ ليطّلعَ على الأخطاء الّتي وقعَ فيها طلابه.

ـ أن يُصَحِّحَ كلُّ تِلميذٍ أخطاءَهُ: وَتُطَبَّقُ هذه الطريقةُ في مراحلَ مُتقدِّمة يكون فيها الطُّلاب قادرين على التَّصحيح، فبعد الانتهاء من إملاء القطعةِ عليهم، تُثبَّتُ أمامَهُم، فيقارنُ كلُّ طالبٍ بين كتابتهِ وبين الصورة الصحيحةِ المثبَّتةِ أمامه ويضعُ خطاً تحتَ الكلماتِ الّتي وقعَ فيها الخطأُ ثمَّ يكتبُ الصوابُ، ويُؤخَذُ على هذا الأسلوبِ أنَّ بعضَ الطُّلابِ يحاولون الغِشَّ وأنَّ بعضَهم الآخرُ يمرُّون بأخطائهم ولايدركونها، إلا أن مراقبة المدرّس تخفِّفُ من ذلك بالإضافة إلى أن هذا الأسلوب يُنمِّي الثِّقةَ في نفوس الطّلابِ ويعوِّدُهم الأمانةَ والصدقَ وتحمُّلَ المسؤوليةِ والاعترافَ بالخطأِ في شجاعة.

وللمدرّس الحريَّةُ في اختيار الطَّريقةِ الملائمةِ والمناسبةِ على أن يراعِي مستوياتِ طلابه وكفاءتهم للقيام بالتصحيح على أن يكون مراقباً دوماً لكتابات طلابه وتعرف أخطائهم، وفي المراحل الآتية يعمل المدرّس إلى وضع خطٍّ فقط تحتَ الكلمةِ الّتي وقعَ فيها الخطأ من غير أن يكتبَ صوابها بل يدفع الطالب إلى التفكير في سبب ذلك الخطأ ومعرفة الصواب٠ أما في المراحل الأولى فلابد من كتابة الصواب ودفعهم إلى محاكاته.

وقام الدكتور أمين علي الكخن في الأردن بدارسة مقارنة بين طرائق تصحيح الإملاء لبيان الفعالية النسبية لها فألفى أن الطريقة التي يقوم المدرس فيها بتصحيح الأخطاء في الصف ويبصر الطلاب بأخطائهم مباشرة هي أفضل نسبياً من التصحيح خارج الصف أو تصحيح الطلاب لأنفسهم داخل الصف أو تبادل الكراريس فيما بينهم".[٥٨] وقد جرَّبتُ الطُّرقَ الثلاثة فوجدت أن الطريقة الثَّالثة هي أنجع الطُّرق، وأكثرها فائدةً.

ومهما يكن من أمر فإن تحليل الأخطاء له قواعد نظرية و أخرى عملية، فعلى الجانب النظري يختبر تحليل الأخطاء نظرية علم اللغة النفسي في تأثير النقل من اللغة الأم فتثبت صحتها أو خطأها وهو يعد عنصرا مهما في دراسة تعلم اللغة ثم إن تحليل الأخطاء يقدم إسهاما طيبا عن الخصائص الكلية المشتركة في تعليم اللغة الأجنبية وهو يكشف عن كثير من الكليات اللغوية وعلى الجانب العملي يعد تحليل الأخطاء عملا مهما للمدرّس وهو عمل متواصل يساعده على تغيير طريقته أو تطوير المادة أو تعديل المحيط الذي يدرّس فيه و لكن أهميته الكبرى تكمن في المستوى الأعلى في التخطيط في المقررات الدراسية و المقررات العلاجية و إعادة التعليم و تدريب المعلمين أثناء العمل[٥٩].

---

[٥٨] محمد أحمد السيد، في طرائق تدريس اللغة العربية، ص: ٥٦٠ ــ ٥٦١ ــ ٥٦٢.

[٥٩] عبد الرحمن الفوزان، إضاءات على اللغة العربية للناطقين بغيرها، تكيف كتاب في عام النشر ٢٠١٥، الطبعة الاولى ص: ٢٣٦.

الفصل الثّاني: الدِّراسة العمليَّة

أولاً- منهج البحث: المنهج الوصفي التحليلي لأنه المنهج المناسب لمثل هذه الدراسات فالمنهج الوصفي التحليلي يقوم بوصف الظاهرة التي يدرسها الباحث حيث يقوم بجمع المعلومات والبيانات والملاحظات عنها ووصف الظروف الخاصة بها ثم مقارنتها وتحليلها وتفسيرها للوصول إلى نتائج مقبولة.

ثانياً - مجتمع البحث: أُجرِيَ هذا البحثُ جامعة حلب في المعهد العالي للُّغات الذي تدرس فيه اللغة العربية لغير الناطقين بها بالإضافة إلى تدريس عدد من اللغات العالمية الأخرى،ويسعى المعهد إلى تدريس العربيّة للوافدينَ إليهِ من دولٍ مختلفةٍ و الذين يَسعَونَ إلى تعلم اللغة العربية لأغراض مختلفة.

ثالثاً - عينّة البحث: طُلّاب من المستوى المتوسط من جامعة أرجياس في مدينة قيصري التركية، حَيثُ قَدَّمَ لهم برنامج خاص لتقويتهم في المحادثة والإملاء وقد بلغ عدد الطلاب مئة وسبعون طالباً وقد اخترت عينّة عشوائية من طلاب المستوى المتوسط وحيثُ تَمَّ اختيارُ خمسةَ عشرَ طالباً منهم.

رابعاً - أدوات البحث: أجريتُ **الاختبارات** للطلّاب و حصلت منها على البيانات التي تخدم أغراض البحث واعتمدتُ أيضاً على بعض الدِّراسات الإحصائيّة، كما أجريت **المقابلات** مع عدد من الخبراء في تعليم العربية للناطقين بغيرها للاستفادة من أرائهم ومقترحاتهم لإغناء البحث.

خامساً - نتائج البحث:

- تفسير الأخطاء الإملائية التي وقع فيها الطلاب:

أولاً - تفسير الأخطاء الصوتية: بَعدَ تصحِيح الأوراق لاحظتُ أن أكثرَ الأخطاءِ الَّتي وقعَ فيها طلاب العينّة هي الأخطاءُ الصَّوتيَّة وكانت أكثر الأخطاء شيوعاً إبدال صوت بصوتٍ آخر مثل كتابة الصاد سيناً (يسطاد: يصطادُ) و الطاء تاءً (تار: طار) أو الحاء هاء (قبيهة: قبيحة) و أعزو ذلك إلى اختلاف اللّغة الأمّ عن اللغة الهدف أو مايسمى بالتدخل اللغوي إذ إن الكثير من أصوات اللغة العربية غير موجودة في اللغة التركية مثل: ق، ع، ظ، ط، ض، ص، خ، ح، ذ، ث وهذا يجعل الطلاب يستبدلون هذه الأصوات بحروف مشابهة لها في اللغة الأم وأيضاً ربما يرجع ذلك إلى طبيعة اللغة العربية ذاتها حيث تمتلك الأصوات الّتي تكون صعبة النطق بالنسبة لهم فيلجأ الطلاب إلى استعمال حروف أسهل في النطق يأتون بها من أصوات لغتهم مثلاً ينطقون صوتي (ص، ث) سيناً وصوت (ع) همزةً وصوت (ط) تاءً وصوت (خ، ح) هاءً وبالتَّالي فإنَّهم يكتبون هذه الحروف كما ينطقونها حتى لو سمعوها بصورتها الصحيحة وأحيانا قديقع الطالب في أخطاء تعود كما يقول جون نورش إلى عدم التركيز فمن الطّلاب من يُبدلُ الهاء حاء (حَربت: هربت) والعين همزة: (العرنب: الأرنب) رغم أنَّ في الحاء والعين غير موجودين في لغته.

أما بالنسبة لتقصير الصوائت الطويلة مثل: (عَدَ: عادَ) (حَوَلَ: حَاولَ وإطالة الصوائت القصيرة مثل:(بندقيتهو: بندقيَّتَهُ) (مَعَا: مَعَ) وربما يرجع ذلك إلى طبيعة اللغة العربية التي تميز بين الحركات الطويلة والحركات القصيرة وهذا التمييز غير موجود في اللغة التركية وأيضا ربما يكون سببُ ذلك أنّ بعض المدرسين لاينطقون الأصوات بصورة جيدة توضح للطلاب كيفية النطق الصحيح والتمييز بين الأصوات وكذلك عدم تصحيح الأخطاء عند الوقوع فيها كتابيةً كانت أم شفوية.

العلاج: سبل العلاج المقترحة: التمييز بين الأصوات بطريقة الثنائيات الصغرى:طين ـ تين، نحلة ـ نهلة،صاد ـ ساد،حازم ـ هازم و التدريب المستمر على التمييز بين أشكال الحروف وأصواتها مثال: ط، ت، ص، س، ح، خ، و تقديم نماذج صوتية صحيحة من قبل المدرس أو الاستعانة بالتسجيلات الصوتية و أن يقوم المعلم بتدريبات واسعة على السبورة تبين الفروق بين الأصوات المتشابهة في النطق وفي طريقة نطق كل منها وكتابته و التأكيد على ضرورة وجود المخبر اللغوي الّذي نادى بضرورة وجوده الأستاذ الدكتور أحمد قدور٠

زيادة بعض الأصوات: وقد لاحظت أن الطلاب يزيدون الحروف الّتي يجب حذفها عند الكتابة مثل: (هاذا: هذا، لاكن: لكن) وربما يرجع تفسير هذا الخطأ إلى اللغة التركية التي لا تمتلك ظاهرة الحذف لبعض الحروف، وإن ماينطق بها يكتب، وأيضاً اللغة الهدف سبب في هذا النّوع من الأخطاء ففيها ظاهرة نطق بعض الحروف رغم عدم كتابتها

العِلاج: يكون بشرح مواطن الحذف في قواعد الإملاء العربية وتدريب الطّلاب المُسْتَمرعليها قراءة وكتابةً وذلكَ ليُمَيّزوا بين حالتيها في القراءة و الكتابة

تفسير أخطاء التضعيف وعلاجها: لاحظتُ أن الطلاب قد وقعوا في خطأ عدم كتابة التضعيف (مر: مرَّ، حل: حلّ)، وبعضهم كتب التضعيف حرف مدّ (لديا:لديّ) وَيرجِعُ هذا إلى تَدَخُّل اللُّغةِ الأمِّ لأنَّ اللغة التركية لاتمتلك هذه الظاهرة، لذلك لم يعتد الطلاب على وضع التضعيف وهم يجهلون أن الحرفَ المضعّفَ حرفان متحرك وساكن أُدغِمَا ببعضِهما كَما يرجعُ ذلك إلى إهمال الطلاب لظاهرة التضعيف وعدم الاهتمام بها مع الإشارة إلى أن بعضهم كان حريصاً على إثباتها.

العلاج:توضيح ظاهرة التضعيف بأنه عبارة عن حرفين ساكن ومتحرك، وتركيز المدرس على نطق التضعيف من قِبَلِهِ ومن قِبَلِ الطلاب، وتخصيص بعض القطع الإملائية تحتوي على التضعيف و يركّز المعلم في التصحيح على التّضعيف فقط، ويُنَبِّهُ إلى أن معنى الكلمة يتغير عندما لانضع التضعيف٠

تفسير أخطاء التَّنوين، وعِلاجِهَا:تَنوَّعَتِ الأخطاءُ في التَنوين، فبعضهم أهملَ التنوين(شيء:شيئاً) وبعضهم حوّل التَّنوين إلى نون ساكنة(حزينن: حزينٌ، مرارن: مراراً) وهذان خطآن أخذا النسبة الأكبر من عدد الأخطاء،وأحياناًكان بعض الطُّلاب يخلطون بين أنواع التنوين وربما يرجع السبب في ذلك إلى أن الطلاب لم يستوعبوا قاعدة التنوين بشكل جيد وأيضاً ظاهرة التنوين غير موجودة في لغتهم فيسمعونها نوناً ويكتبونها كذلك، وَربمُّا كانَ بعض المدرسين لا يرُكِّزُونَ عَلَى هذه القاعدة كما ينبغي أن يكون.

العلاج: تنبيه الطلاب على أن التنوين ظاهرة صوتية ضرورية تفيد التنكير وتميز الاسم النكرة من المعرفة، و إعطاء التدريبات الكافية على هذه القاعدة كالتمييز بين النون والتنوين والتدريب على أنواع التنوين: الرفع، النصب، الجر والاهتمام عند تصحيح الإملاء بالتركيز على تصحيح التنوين.

تفسير أخطاء التاء المبسوطة والتاء المربوطة وطرائق علاجهما: من خلال الأخطاء في كتابة التاء المربوطة والمبسوطة اتَّضَحَ عدم قدرة الطلاب على التمييز بين التاء المربوطة والتاء المبسوطة حيث يكتبون التاء مبسوطة في الأسماء التي تنتهي بتاء مربوطة وكذلك في الأفعال ويرجعُ السَّبب في ذلك إلى اللغة الأم فاللغة التركية لاتعرف التاء المربوطة لذلك فالطلاب يحوّلون هذهِ التَّاء إلى تاءٍ مفتوحةٍ (التَّافهت: التّافهة، غَابتٌ: غَابةٌ) وبعضهم يحوّل التاء المبسوطة إلى مربوطة (ضَرَبَتْ: ضَرَبَتْ، أصابتْ: أصابتْ، هربتَ: هربتَ) وخصوصا في الأفعال ويمكن أن نرد ذلك أيضاً إلى اللغة العربية التي تتميز بهذه الظاهرة كما يمكن أن يكون السبب في ذلك هو القياس الخاطىء إذ يطبق الطالب القاعدة التي حفظها.

العلاج: أَنْ يُنَبِّهَ المعَلِّم إلى الكلمات التي فيها تاء مبسوطة أو مربوطة ويدربهم على التمييز بينهما أنْ يُعرّفَ المُعلِّمُ الطلابَ بقواعد كتابة التاء في الأسماء والأفعال، و التأكيد على أنَّ التّاء في الأفعال دائماً مبسوطة.

تفسير أخطاء الهمزات وعلاجها: كانت أخطاء الهمزات عديدة ومتنوعة فبعض الطلاب كتبوا الهمزة على نبرة بدلاً من الألف وعلى السطر بدلاً من الواو أو على الألف بدلاً من النبرة وعلى الألف بدلاً من الواو وأحيانا كانوا يكتبون الهمزة المتطرفة متوسطة وكانوا يخلطون بين همزتي الوصل و ربّما يرجع ذلك إلى عدم استيعاب الطّلاب لقاعدة كتابة الهمزات نظراً لاعتمادها على الجانب الصوتي (الحركات) عند كتابتها وهي متشعبة وكثيرة فيؤدي ذلك إلى ارتكاب الطلاب أخطاءً في كلمات مهموزة وهذا عائد إلى طبيعة اللغة العربية التي تمتلك هذه الظاهرة وحدها (التَّدخُّل الخارجيّ).

العلاج: تدريب الطلاب بشكل مستمر على كتابة الهمزات وفي كل الدروس. تبسيط قاعدة الهمزات حتى يستوعبها الطلاب بشكل جيد٠ يوضح المعلم سبب الخطأ عند تصحيح الهمزة ويعمل على تصويبه حتى لايقع الطالب فيه مرة أخرى٠ اختيار بعض القطع الإملائية التي تحتوي على كلمات مهموزة بحيث يركز في التصحيح على الخطأ في الهمزة التي تمت دراسة قاعدتها٠

تفسير أخطاء كتابة الألف وعلاجها: لاحظت أنّ الطلاب يقعون في أخطاء عند كتابة الألف المقصورة والممدودة وغالباً مايكتبون الألف المقصورة ممدودة وقلما يكتبون الألف الممدودة مقصورة أي أنهم يستخدمون الألف الممدودة غالباً ويعود هذا إلى أن هذه الظاهرة غير موجودة في لغتهم.

العلاج: تدريب الطلاب على التمييز بين الألف المقصورة والممدودة وتبسيط قاعدتي كتابة الألف المقصورة والممدودة عند تعليمهما للطلاب و تخصيص بعض القطع الإملائية التي تحتوي على كلمات تنتهي بألف مقصورة أو ممدودة.

دراسة إحصائية: لقد أجريتُ دراسة إحصائية للأخطاء الّتي وقع فيها الطلاب ولاحظت أن عدد هذه الأخطاء كان مرتفعاً عند معظم الطلاب في القطعة الأولى ثم بدأ يظهر التحسن في القطعة الإملائية الثانية وازداد التحسن وقلّت نسبة الأخطاء الإملائية في القطعة الثالثة وذلك نتيجة معالجة هذه الأخطاء بشكل مباشر وتصحيحها أمامهم جميعاً ممّا أدّى إلى عدم وقوعهم فيها في المرات القادمة.

م	اسم الطالب	عدد الأخطاء في النص1	في النص2	في النص3	المجموع
1	مصطفى كراج	6	3	1	10
2	منيبة قمش	7	2	2	11
3	بشرى أوغلو	9	5	2	16
4	ليليا نيرياوا	12	4	1	17
5	غمزة جاندان	13	7	0	20
6	مروة نور سومر	24	4	5	33
7	منّور آريجي	9	16	8	33
8	عبد الصمد غندغدو	19	8	7	34
9	فياض بلال يلدز	33	7	2	42
10	فاضل يدين	26	10	9	45
11	سيف الله أنمش	41	5	2	48
12	بشرى سنمز	42	9	8	59
13	عبد الخالق يلجنتش	24	22	18	64
14	رميصاء تونا	25	23	21	69
15	نسلهان ينقون	40	20	14	74
		330	145	100	575

مُناقشةُ النّتائجِ:

تحليل إجابات الخبراء عن أسئلة المقابلة الشخصية

السؤال الأول: ما الصعوبات التي تواجه المدرس في تدريس الإملاء؟

ـ أجاب الخبير الأول الأستاذ الدكتور محمد حسن عبد المحسن عد م التركيز على الاستماع أولاً قبل الكتابة والمعروف أن الإملاء يتداخل مع فهم المسموع فالطالب لايركز على الاستماع وبالتالي لايفهم مايسمع لذلك تأتي الأخطاء في الكتابة.

ـ أجابت عليه الدكتورة عائشة عهد حوري بقولها: على المدرس أن يتبع الطرائق التعليمية الحديثة و كذلك أن يطلع على ماستجد من أبحاث بل عليه أن يكتب أبحاثاً تتعلق بمجال التعليم وأن لايكتفي بما درسه في الجامعة.

ـ الأستاذ تميم فاخوري يرى أن على المدرس أن يهتم بمادة الإملاء المهملة غالباً ويسعى إلى تذليل الصعوبات التي تقف في طريقه وطريق طلابه وذلك بتقديم هذه المادة بطريقة مشوقة.

ـ الأستاذ مصطفى المواس عدم اسيتيعاب الدراسات للقواعد الإملائية لأن هناك ارتجال في تدريسها وهذا الارتجال يفرضه الزمن المعد لتدريس هذه المادة ولأن هناك مراعاة للكم دون الكيف.

السؤال الثاني: ماهي الصعوبات التي يمكن أن تواجه المتعلم عند دراسة الإملاء؟

ـ أجاب الأستاذ الدكتور محمد حسن عبد المحسن على هذا السؤال بقوله:يعاني المتعلم عند دراسته للغة العربية من مشاكل على المستوى الصوتي غالباً وذلك يعود إلى تدخل اللغة الأم ووتدخل اللغة العربية ذاتها مما يؤدي إلى وقوع الطالب في الأخطاء الإملائية.

ـ أجابَتِ الدكتورة عائشة عهد حوري:من أهم الصعوبات التي تسبب مشاكل للمتعلم تكمن في طريقة تقديم اللغة له فإننا نقدمها له كقواعد مما يؤدي إلى نفوره منها بسبب صعوبة القواعد في حين أننا يجب أن نقدمها له كسليقة لأن اللغة عرفت سماعاً قبل القياس. كما يعاني المتعلم على المستوى الصوتي وذلك بسبب تشابه الحروف كما يعاني من لفظ الحروف لأن بعضها غير موجود في لغته مما يسبب له اضطرابات عند النطق وعند الإملاء.

ـ أجاب الأستاذ تميم فاخوري على هذا السؤال بقوله: من الصعوبات التي تواجه المتعلم حسب خبرتي المتواضعة عدم القدرة على تمييز الحروف المتشابهة والخوف من الوقوع في الخطأ مما يجعل المتعلم دائم السؤال في أثناء كتابة الإملاء.

ـ أجاب الأستاذ مصطفى المواس على هذا السؤال بقوله: ربما كان تلقي الدارسين واستيعابهم للقواعد الإملائية سبباً جوهرياً في الأخطاء التي يقع فيها الطلاب ومن ذلك الفهم الخاطىء للقاعدة أو القياس الخاطىء.

السؤال الثالث: ما أثر موضوعات المنهج في تكوين اللغة السليمة الخالية من الأخطاء الإملائية عند المتعلم؟

ـ أجاب الأستاذ الدكتور محمد حسن عبد الحسن: إذا لم يوضع المنهج التعليمي على أسس تربوية تناسب المتعلمين وتغطي حاجاتهم فقد يكون سبباً في وقوع المتعلم بأخطاء كثيرة ومنه الإملائية ويجب أن يكون متدرجاً من الأسهل إلى الأصعب ليساهم في الحدِّ من أخطائهم الإملائية.

ـ الدكتورة عائشة: إن لموضوعات المنهج ومفرداته أثراً كبيراً في تكوين اللغة السليمة عند المتعلم فلا يخفى على أحد أثر المنهج الوظيفي في التعلم الإيجابي والفعال ويجب أن يتضمن أساسيات الكلام ويجب ألا يغفل الصوتيات لأن لها أثر كبير في عدم وقوع الطلاب في الأخطاء الإملائية.

ـ أجاب الأستاذ تميم فاخوري على هذا السؤال: أي منهج لايراعي التدرج في التعليم والمادة المقدمة في الزمن المناسب سيكون فاشلاً في تحقيق أهدافه.

ـ أجاب الأستاذ مصطفى المواس: يجب أن يعطي المنهج أهمية كبيرة لمادة الإملاء بحيث يتضمن القواعد الأساسية في الإملاء ويجب أن يهتم بالإملاء المنقول ثم المنظور ويجب أن يراعي الأسس النفسية للدارسين.

السؤال الرابع: من خلال تجاربكم ماهي الأخطاء الأكثر شيوعاً في مادة الإملاء؟

ـ أجاب الأستاذ الدكتور محمد حسن عبد المحسن على هذا السؤال بقوله: إن أكثر الأخطاء شيوعاً هي الأخطاء الصوتية سواء كان ذلك في رسم الحروف أو إبدال صوت بآخر أو إطالة صائت قصير أو تقصير صائت طويل وكذلك هنالك أخطاء في كتابة الهمزات والتاء والألف في نهاية الكلمة.

ـ أجابت الدكتورة عائشة عهد حوري على هذا السؤال بقولها:الهمزات بأنواعها وعدم التفريق بين التاء المربوطة والمبسوطة عدم معرفة المتعلم بمواطن الحذف والزيادة وهناك أخطاء في كتابة الألف الممدودة والمقصورة.

ـ أجاب الأستاذ تميم فاخوري على هذا السؤال بقوله: من الأخطاء الأكثر شيوعاً الأخطاء الهجائية المتولدة عن عدم الإلمام بأصوات اللغة وكذلك الأخطاء الناتجة عن عدم استيعاب الدارسين لبعض قواعد الإملاء.

ـ أجاب الأستاذ مصطفى المواس عن هذا السؤال بقوله: إن الأخطاء الأكثر شيوعاً هي عدم التفريق بين التاء المربوطة والمبسوطة وكتابة التنوين نوناً وإهمال التضعيف والهمزات وكتابة الألف الممدودة والمقصورة وهناك أخطاء على المستوى الصوتي وهي كثيرة.

السؤال الخامس: ما مدى تأثير النقاط الآتية في الأخطاء الإملائية اللّغة الأم، اللغة الهدف و طريقة التدريس و التعليم الناقص أو أي أسباب أخرى.

أجاب الأستاذ الدكتور محمد حسن عبد المحسن عن هذا السؤال بقوله:

- اللغة الأم: لابد أن تتدخل اللغة الأم في عملية تعلم اللغة الثانية فلها تأثير مباشر في نطق الثانية.

- اللغة العربية بوصفها لغة هدفاً: لابد أن نشير هنا إلى أن اللغة العربية تتميز بخصائص على كافة المستويات عن اللغات الأخرى مما يؤدي إلى مايسمى بالتدخل الداخلي للغة المتعلمة.

- طريقة التدريس: الطرائق كثيرة ومتنوعة فعلى المعلم أن يختار الطريقة التي تناسب طلابه ويصعب جداً أن ندعي أن هناك طريقة محددة هي المثالية.

- التعليم الناقص: يضر بالطالب من حيث عدم وجود المنهج الجيد والمجرّب ويؤدي التعليم الناقص أيضاً إلى الوقوع في الأخطاء الإملائية لأن الطالب يجتهد في كتابة مايسمعه أو يملى عليه عندما لا تقدم له القاعدة أو عندما تقدم له بطريقة خاطئة.

- أجابت الدكتورة عائشة عهد حوري عن هذا السؤال:

- اللغة الأم: يقوم المتعلم بنقل الأنظمة الصوتية والتركيبية للغته الأم عند تعلمه اللغة الثانية لذلك لابد من إجراء المقابلة اللغوية التي يتم من خلالها التمييز بين أنظمة كل لغة.

- اللغة العربية بوصفها لغة هدف: هنالك أصوات في اللغة العربية غير موجودة في باقي اللغات مما يؤدي إلى صعوبات في نطقها كما أن أساليب اللغة العربية التركيبية تؤثر أيضاً في عملية التعلم والوقوع في الأخطاء الإملائية.

- طريقة التدريس: هي أهم من المنهج نفسه لأنها الرسالة التي يجب أن تصل بأسهل الطرائق واقصرها وأكثرها جاذبية وتشويقاً.

- التعليم الناقص: إن للتعليم الناقص عظيم الأثر في وقوع الطالب في الأخطاء الإملائية فعندما يقصر المعلم في تقديم المعلومة الصحيحة والكاملة إلى المتعلم لابد أن ينعكس ذلك على المتعلم وعندما يجيد المعلم في تقديم المادة ويقوم بالاختبارات المستمرة وارشاد المتعلم إلى مصادر التعلم الذاتي عندها تتحقق الأهداف وتكاد الأخطاء تختفي.

- أي أسباب أخرى: عدم وجود المعلم الشمولي والمتخصص في مجال تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

- أجاب الأستاذ تميم فاخوري على هذا السؤال:

- اللغة الأم: للغة الأم تأثير سلبي في تعلم اللغة الهدف لأن المتعلم عندما يتعلم اللغة الثانية فإنه يفكر باللغة الأولى.

- العربية بوصفها هدفاً تُسَبِّبُ الكثيرَ من المشاكلِ للمتعلم وخصوصاً على المستوى الصوتي الذي ينتقل أثره إلى الكتابة فتظهر الأخطاء الإملائية.

- طريقة التدريس: لها دور كبير في التعلم فالكثير من المعلمين يعلم بطرائق تقليدية بعيدة عن الحداثة والتشويق.

- التعليم الناقص: سببه المعلم الناقص الّذي لايمتلك المادة أولايحيط بها وبعضهم لايمتلك الخبرة الكافية ممّا يؤدّي إلى وُقوع المتَعلِّم في هذهِ الأخطاء.

- أجاب الأستاذ مصطفى المواس على هذا السؤال:

- اللغة الأم: تؤثر في اللغة الثانية لأن العادات النطقية والبنى اللغوية للغة الأم راسخة في ذهن المتعلم تنتقل بطريقة لاشعورية عند تعلمه للغة الثّانيّة.

- اللغة العربية بوصفها لغة هدفاً: إن التدخل الدّاخليّ للغة العربية يؤثر على المتعلم ويؤدي إلى ظهور الأخطاء لأنه يخلط بين نظام لغته واللغة الهدف.

- طريقة التدريس: لها أثر كبير في وقوع الطلاب في الأخطاء الإملائية وخاصة إذا كانت تعتمد على التلقين ولاتعتمد على إظهار الجوانب الجمالية والصوتية للّغة العربية.

- التعليم الناقص: يؤدي إلى عجز الدارس وعدم الإيفاء بالمطلوب في القواعد الإملائية التي تحتاج لمزيد من الفهم.

السؤال السادس: ماهي المقترحات التي تراها مناسبة لعلاج هذه الأخطاء؟

- أجاب الأستاذ الدكتور محمد حسن عبد المحسن على هذا السؤال بقوله:على العاملين في مجال البحث التربوي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها أن يصمموا منهج متكامل لكل الأنشطة اللغوية والاستعانة ببعض القرارات من بعض المعاهد المعروفة والمشهورة في العالم العربي، أما فيما يتعلق بالمدرس فعليه أن يفكر جيداً في موضوعات الإملاء التي يعدها وأن يختار ماهو مناسب للمتعلمين وعلى المعلم أن يعمل على توفير العلاج الفردي والجماعي.

- أجابت الدكتورة عائشة عهد حوري على هذا السؤال بقولها: يجب تقديم مادة الإملاء بطريقة ممتعة ومشوقة وعلمية ويجب أن يقتنع المعلم والمتعلم علاً أن الكتابة الصحيحة وسيلة لاغاية ويجب اختيار الأوجه الأصح في الإملاء ويجب معرفة مايدرس وكيف يدرس ولمن يدرس.

- أجاب الأستاذ تميم فاخوري على هذا السؤال بقوله: يجب معرفة ظروف الدارسين والدارسات ومعرفة الفروق الفردية ليتم تقديم موضوعات الإملاء بحسب ذلك ويجب زيادة السقف الزمني لمهارة الكتابة أو فصل الإملاء بوصفه مهارة فرعية عن الكتابة لتتاح فرصة تدريس جيداً.

- أجاب الأستاذ مصطفى المواس على هذا السؤال بقوله: يجب علينا أن نصمم منهجاً متكاملاً ونوزع القواعد الإملائية على النصوص بحيث لايكون هناك فصل بين لقاعدة والنص والانتقال في تدريس الإملاء من السهل إلى الصعب.

التعليق على إجابات الباحثين: أكَّدَ جميع الخبراء على ضرورةِ أن يتضمَّنَ المنهجُ المهارات الملائمة لكل مستوىكما أكّدوا على التّدرُّجِ من الأسهل إلى الأصعب، وعلى أن تكونَ طرائق التدريس مجدية. كما أكدوا على مراعاة الأسس النفسية للدارسين وعلى أن تُستعملَ الوسائل التدريسية في أثناء الدَّرسِ، كما أكَّد الجميعُ على أثر اللغة الأم واللغة الهدف في عملية التعلم. وأكَّدوا أيضاً على أن التعليم الناقص من حيث المنهج والوسائل والمعلم الضعيف يؤدي إلى التعلم الناقص ووقوع الطلاب في الأخطاء.

نتائج البحث:

بعد أن قمتُ بتحليل أخطاء الطلاب وتحليل الإجابات التي قدمها الخبراء في مجال تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها وإضافة بعض الملاحظات الشخصية على الأسباب الكامنة وراء شيوع هذه الأخطاء في الفئة المستهدفة خلصتُ إلى النتائج الآتية:

١- إن للمنهج غير المتكامل أثراً سلبياً على تَعلُّم الطُّلاب ووقوعهم في الأخطاء الإملائية حيث لم يُغَطِ أبحاثَ الإملاء في اللّغة العربية.
٢- عدم إعطاء الأهمية الكافية للمهارة الفرعية (الإملاء) من بين مهارات اللغة العربية الذي أدّى بدوره إلى الأخطاء الإملائية.
٣- إن للتّعلم الناقص أثراً كبيراً في وقوع الطلاب في هذه الأخطاء وخصوصاً لدى بعض المعلمين والمعلمات الذين يقصرون في هذا الجانب فلا ينطقون الأصوات نطقاً صحيحاً ولايقومون بتصحيح الأخطاء التي يقع فيه الطلاب سواءً عند النطق أو عند الكتابة.
٤- لايُلاحظُ تحَسنٌ في بعض أنماط الإملاء كهمزتي الوصل والقطع وكتابة التاء المربوطة والمبسوطة وغيرها عند بعض الطلاب في حين أن بعضهم ظهرت عليه بوادر التحسن.
٥- إن للتدخل السلبي للغة الأم أثر واضح على تعلم اللغة العربية ونقل الخبرة من اللغة الأم إلى اللغة العربية.
٦- إن للتدخل الداخلي للغة العربية نفسها الناتج عن صعوبة قواعدها وتنوع أساليبها وغزارة ألفاظها له نصيب أوفر من هذه الأخطاء.
٧- غياب الأنشطة غير الصفية التي تساعد على اكتساب وتثبيت مهارات اللغة التي تعينهم على تلافي الوقوع في الأخطاء الإملائية.
٨- خلط بعض المعلمين في أثناء التدريس بين المهارات المختلفة وعدم وقوف عدد منهم على أخطاء الطلاب بالصورة المثلَى.
٩- وجود عدد كبير من الطلاب والطالبات في الصف ربما كان سبباً في تأخير تقدُّم بعض الطلاب الضعفاء في مادة الإملاء.
١٠- سكن الطلاب في مكان واحد يجعلهم يستخدمون اللغة التركية مما يؤخر تقدمهم في اكتساب المهارات اللغوية.
١١- وجود برامج ترفيهية خارج المعهد كانت تتعارض أحياناً مع دوام الطلاب مما يشكل عقبة في طريق التعلم.
١٢- قصر فترة الدراسة فأربعون يوماً لاتكفي لسد الثغرات والنواقص واكتساب المهارات بالشكل الجيد.

التوصيات:

إن كل ماذكر من نتائج خرج بها هذا البحث دعاني إلى تقديم بعض التوصيات والتي تتفق مع أهداف الدراسة:

١- الاهتمام بإعداد المعلمين والمعلمات وتدريبهم على طرائق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها
٢- الاهتمام بالنشاطات الصفية وغير الصفية في تعليم المهارات اللغوية من أجل تنمية قدرة الطلاب على الكتابة الصحيحة.
٣- االتركيز في الحصص الدرسية على الكتابة الصحيحة والنطق الصحيح والتصحيح الفوري والدقيق.
٤- الاهتمام بتوفير كتاب يكون بمثابة المرشد المساعد في قواعد كتابة الإملاء.
٥- تدريس القواعد الإملائية بشكل مبسط للطلاب.
٦- وجود كتاب يحدد موضوعات المقررلكل المستويات ويرشد المعلمين والمعلمات على طريقة التدريس.
٧- وضع مناهج دراسية تناسب حاجات المتعلمين ومتدرجة حسب مستوياتها.
٨- حث الطلاب على التحدث بالفصحى داخل الصف وخارجه.
٩- الإقلال من عدد الطلاب في الصف الواحد.
التأكيد على تكامل مهارات اللغة العربية (الاستماع – القراءة – المحادثة – الكتابة).
١٠- الانطلاق من أن الإملاء هو عصارة هذه المهارات فالاستماع الصحيح والقراءة الصحيحة والمحادثة السليمة المستمرة تؤدي إلى كتابة خالية من الأخطاء الإملائية.

المقترحات:

١- التأكيد على ضرورة إعداد المدرس الشمولي القادر على تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها.
٢- قيام المدرسين بالأبحاث التربوية المفيدة التي تطور مجالي تعليم اللغة العربية وتعليمها لغير الناطقين بها.
٣- ضرورة القيام بدراسات تقابلية بين اللغة العربية واللغة التركية لمعرفة أوجه التشابه والاختلاف بين اللغتين.
٤- السعي إلى معرفة الخلفيات الثقافية واللغوية للطلاب الأمر الذي يساعد على حل الكثير من المشاكل والصعوبات التي تواجه المعلم والمتعلم معاً.
٥- اتباع أحدث الطرق في تدريس اللغة العربية.
٦- إبراز جماليات اللغة العربية والتأكيد على أنها ليست لغة الدين الإسلامي فقط بل هي لغة الحضارة فتبدو بذلك لغة عالمية.
٧- تدريس الإملاء من خلال النصوص وليس كقواعد مستقلة وعدم الخوض في تفصيلات القاعدة بل الاكتفاء بالجانب الصوتي أوالشكلي للكلمة.
٨- جعل اللإملاء مادة مستقلة بذاتها وليست فرعاً من مهارة الكتابة.
٩- حرص المعلم على رفع مستواهُ وعدم الإكتفاء بما تلقاه في التعليم الجامعي لأن ذلك لايؤهله لأن يكون مدرساً ناجحاً.
١٠- أهمية التركيز على الجانب النفسي للمتعلم لأن ذلك يمكن أن يقدم أو يؤخر عملية التعليم.

١١- إرشاد الطلاب إلى مصادر التعلّم الذاتي.
١٢- إجراء اختبارات مستمرة للوقوف على مستويات الطلاب.
١٣- إعادة النظر بامتحان تحديد المستوى لأنه لايحدّد بشكل صحيح مستوى الطالب.
١٤- ضرورة وجود مساعد مدرس في الصف إذا كان العدد كبيراً ليساعد المدرس في تصحيح الأخطاء التي يقع فيها الطلاب.
١٥- ضرورة وجود المخبر اللغوي الذي يحقق فوائد عديدة في مجال تعليم الأصوات وتعلمها لغير الناطقين بها.

المصادر والمراجع

أولاً – المصادر: القرآن الكريم

ثانياً – المراجع:

١ ـ السيّد، محمود أحمد، في البحث التربوي والتربية الشاملة، الطبعة الأولى، ٢٠٠٢ جميع الحقوق محفوظة للمؤلف ٠ دمشق، سوريا.

٢ السيّد، محمود أحمد، في طرائق تدريس اللغة العربية، الطبعة الرابعة، ٢٠٠٣ـ ٢٠٠٤ منشورات جامعة دمشق. دمشق، سوريا.

٣ـ الدهان سامي، قراءة قواعد الإملاء العربي، دار الشروق العربي، ١٩٦٣، بيروت، حلب.

٤ـ قدور، محمد أحمد، مبادىء اللسانيات، الطبعة الثالثة، ٢٠٠٨، دار الفكر. دمشق، سوريا.

٥ ـ زهران، البدراوي، في علم اللغة التقابلي – دراسات نظرية، الطبعة:بلا، ٢٠٠٤، دار الآفاق العربية.

٦ـ زهران،البدراوي، في علم اللغة التطبيقي المجال التقابلي (تحليل الأخطاء)، الطبعة: بلا، ٢٠٠٤، دار الآفاق العربية.

٧ ـ العصيلي، عبد العزيز، النظريات اللغوية والنفسية وتعليم اللغة العربية،الطبعة:بلا، ١٩٩٩مكتبة الملك فهد الوطنية ٠ الرياض – السعودية.

٨ ـ العصيلي، عبدالعزيز، طرائق تدريس اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى،الطبعة الأولى، ٢٠٠٢، مكتبة الملك فهد للنشر ٠ الرياض – السعودية.

٩ ـ الطريفي، يوسف عطا، الواضح في الإملاء وعلامات الترقيم،الطبعة الأولى. دار الإسراء للنشر والتوزيع، ٢٠٠٥٠،عمّان- الأردن.

١٠ ـ عطية نوال محمد، علم النفس اللغوي، ١٩٩٤. مصر القاهرة، حقوق الطبع محفوظة.

١١ـ حسن شحاتة البجة، أساليب تدريس مهارات اللغة العربية، دار الكتاب الجامعي، ١٩٩٦، الإمارات، العين.

١٢ ـ الخولي، محمد علي، الاختبارات اللغويّة، الطبعة الأولى،٢٠٠٠، دار الفلاح للنشر والتوزيع، صويلح، الأردن ٠

١٣ـ ـ الرّاجحي،عبده، علم اللغة التطبيقي، وتعليم اللغات، الطّبعة الأولى، ١٩٩٥ معهد تعليم اللغة العربية بجامعة الإمام محمد سعود، الرياض، السعودية ٠

١٤ ـ مدكور،علي أحمد،وحديدي،إيمان، تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بين النظرية والتطبيق، ط(١)، ٢٠٠٠دار الفكر العربي –القاهرة ٠

١٥ـ صيني، محمودإسماعيل،والأمين،إسحاق محمد، التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء، ط(١)، ١٩٨٤، عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود، الرياض السعوديَّة.

١٦ ـ رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية، مستوياتها، تدريسها، صعوباتها، الطبعة الأولى، ٢٠٠٤، دار الفكر العربيّ، القاهرة، مصر.

١٧ ـ أبوحرب، محمّد خير، المعجم المدرسيّ، الطبعة الثانية، ٢٠٠٧، حقوق الطبع محفوظة لوزارة التّربية، سوريا.

١٨ ـ الفوزان،عبد الرحمن، إضاءات لمعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها، دار النّشر: تكين كتابفي، عام النشر ٢٠١٥، الطبعة الاولى، قونيا، تركيا.

البحوث العلمية:

١ـ صدّيق عبدالله،عبد العزيز، تحليل الأخطاء الإملائية لدى تلاميذ المدرسة السودانية التركية،ماجستير،بحث غير منشور، ٢٠٠٤معهد الخرطوم الدولي، السودان ٠

٢ ـ قل كاراهان، نور، تحليل الأخطاء الإملائية لدى الطالبات التركيات في معهد اللغة العربيّة في جامعة إفريقيا العالمية، ماجستير بحث غير منشور، ٢٠٠٧،معهد اللغة العربية جامعة إفريقيا العالمية السودان.

٣ ـ عمر الصديق عبد الله، تحليل الاخطاء اللغوية التحريرية لدي طلاب معهد الخرطوم الدولي لتعليم العربية للناطقين بغيرها، السودان. رسالة دكتوراة.

ARAP OLMAYANLARDA ARAPÇA KONUŞMA BECERİSİNİN GELİŞTİRİLMESİ: ÖLÇÜTLER VE STRATEJİLER

Mahmoud MASRİ

تنمية مهارة المحادثة بالعربية لغير الناطقين بها: معايير واستراتيجيات

محمود مصري*

"من تكلّم عرفناه من ساعته" هكذا بيَّن سلفنا الصالح قيمة الكلام ومنزلته في التعبير عن المتكلِّم به. ويختزل لنا أبو الفتح عثمان بن جنّي (ت٣٩٢هـ) اللغة بأنها "أصوات يعبِّر بها كلُّ قوم عن أغراضهم"، ولا يخفى ما فيه من تقرير أن الكلام هو جوهر اللغة. واليوم فبالرغم من أن المحادثة تعدُّ الهدف الأهمّ الذي يمكن أن يسعى إليه دارس اللغة الثانية، إلا أنها تبقى عمليًّا الحلقة الأضعف في المهارات من حيث الإتقان. وعلى ذلك فإن المحادثة يجب أن تكون هي الهمّ الأول عند معلمي العربية لغة ثانية، لا سيما مع اشتداد الحاجة للتواصل الشفهي بين الناس، بحيث أنه أصبح في كثير من الحالات هو الهدف الأول من تعلُّم اللغة الثانية.

والمحادثة هي التي يظهر فيها توظيف دارس اللغة لما تعلمه من عناصر اللغة من جهة أولى، ومن المهارات الأخرى من جهة ثانية، فهي معبّرة عن مستوى الطالب الذي وصل إليه في تعلّم اللغة الثانية بصورة أكبر من باقي العناصر والمهارات.

وفي هذا البحث حاولنا جمع العناصر المتعلقة بمعايير واستراتيجيات التعليم، وإسقاطها على المحادثة لأهميتها من جهة كونها غاية بسبب تحقيقها للتواصل، ومن جهة كونها وسيلة لتمكين العناصر اللغوية والمهارات الأخرى، وفي الوقت نفسه هي ثمرة تعبّر عن المستوى اللغوي العام الذي وصل إليه متعلم العربية، كما تقدّم.

١: مقدمات عامة في تعليم المحادثة بالعربية

عرف الباحثون المحادثة بتعريفات كثيرة، نختار منها تعريفًا موجزًا بأنها "تواصل حرٌّ تلقائي يجري بين فردين حول موضوع معيّن"،[١] ونختار آخر متوسِّطًا يعرِّف المحادثة بأنها "مهارة من مهارات اللغة التي بها تنتقل الأفكار والمعتقدات والآراء والمعلومات والطلبات إلى الآخرين بوساطة الصوت، فهي تنطوي على لغة وصوت وأفكار وأداء."[٢]

ومن المؤسف أن نرى البرامج التقليدية لتعليم العربية لغة ثانية لا تعطي المحادثة العناية المطلوبة المتناسبة مع كون الكلام باللغة الثانية هو المقياس الأول لاستفادة الطالب من البرنامج،

* أستاذ مساعد دكتور، عضو الهيئة التدريسية في جامعة السلطان محمد الفاتح الوقفية في إستانبول،كلية العلوم الإسلامية، قسم العلوم الإسلامية الأساسية، m.a.misry@gmail.com.

١ تعليم العربية لغير الناطقين بها: منا هجه وأساليبه، لرشدي طعيمة، ١٦٣.

٢ الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، لمحسن علي عطية، ٢٠٤.

ولقولنا إنه فعلا تعلم اللغة الثانية. فكثيرًا ما تجد متعلم اللغة الثانية يفهم عليك ما تقول، ويجيب عن أسئلتك في قواعد اللغة، لكنه يفشل في الحديث باللغة الثانية.

ومن أجل تعلُّم الكلام لا بدَّ من ممارسة الكلام، فيقيَّم نجاح البرنامج بغزارة المناسبات التي تحرّض الطالب على الكلام، كما يقيَّم نجاح الأستاذ من خلال تعريض الطالب الدائم لمواقف تدفعه للكلام. وفي الحقيقة فإن برامج تعليم العربية لغير الناطقين بها التي تحققت فيها المعايير المطلوبة في المحادثة بمستوياتها المختلفة عزيزة نادرة.

١:١: خصوصية تعليم المحادثة بالعربية من بين المهارات الأخرى

اللغة في أصلها هي الكلام، أما الكتابة فهي محاولة لتمثيل الكلام. لذلك فإن الإنسان عرف الكلام قبل أن يعرف الكتابة بعصور طويلة. والناس يعرفون التكلم بلغتهم الأم وربما لا يعرفون الكتابة، ومَن يعرف الكتابة فهو قد عرفها بعد معرفته الكلام والمحادثة طفلا.

وإن كون المحادثة مهارة جماعية يميزها عن باقي المهارات التي تتصف بأنها يمكن أن تكون فردية كالقراءة والكتابة والاستماع. وكذلك فهي مهارة حيّة ترتبط بالوقت الراهن بخلاف المهارات الأخرى، ولا يستطيع المتحدّث أن يحرّر إنتاجه حال الكلام، كما يفعل الكاتب في الكتابة مثلا.

وبالإضافة إلى كون المحادثة أولى اهتمامات دارس اللغة؛ لأن التواصل هو من أول أهداف تعلُّم اللغة عمومًا؛ فإننا نضيف إلى ذلك الأغراض الخاصة التي قد تكون مقصودة لأصناف من الدارسين، وتدفع المحادثة إلى مجال محدّد، وراء المجال العام، فربما رغب الدارس في تعليم اللغة لأغراض تجارية أو دبلوماسية أو دينية أو صحفية.. وربما جاءت خصوصية المحادثة من جهة أخرى، مثل كون الشريحة المستهدفة هم الأطفال مثلا، فكل الشرائح السابق ذكرها يمكن أن يتمّ إعداد مناهج خاصة بها، مع مراعاة احتياجاتها الخاصة من المحادثة وغيرها.

٢:١: المعايير الدولية والعربية لتعليم المحادثة ضمن برامج اللغة العربية

سوف نستعرض هنا أهم المعايير العامة التي تدور حولها العملية التعليمية في مجال مهارة المحادثة، والتي تتعلق بصناعة البرامج، ونترك معايير العملية التعليمية التي تتعلق بالممارسة العملية لموضعها في معايير الجودة الخاصة بالمحادثة.

- التدرج في معالجة المحادثة، وفق المستويات المعتمدة في برامج تعليم العربية لغير الناطقين بها.
- عفوية وتلقائية المحادثة، وعدم التكلف في نصوص البرنامج الخاصة بالمحادثة.
- التركيز على سلامة مخارج الحروف وصحة النطق بالكلمات، والتمييز بين الأصوات المتشابهة في النطق.
- التعبير عن موضوعات الوحدة التي درسها الطالب من خلال المحادثة (دمج المهارات).
- الاستعمال الدقيق للتراكيب العربية في سياقاتها المختلفة.
- استخدام التعبيرات المناسبة للمواقف المختلفة، وبما يتلاءم والثقافة العربية.
- كفاية تنوع أساليب مهارات الكلام.

- كفاية تنوع موضوعات مهارات الكلام.
- كفاية عدد تمارين المحادثات في البرنامج، وعدد الساعات المخصصة لها.
- مراعاة المستوى بعدم تكليف الطالب بالكلام على ما هو فوق مستواه الفكري أو اللغوي.

ولو وقفنا عند التدرج في تعليم المحادثة فإنه ينبغي أن يكون ذلك من خلال أربعة مستويات:

الأول: يعتمد على استعمال قوالب محددة للتدريب عليها في المحادثة، مع تغيير بعض الكلمات في كل مرّة. مثلا في التعارف: ما اسمك؟ من أين أنت؟ وتسمى: حوارات مغلقة الإجابة.

الثاني: يعتمد على الحوارات المبسطة التي تحتاج إلى متطلبات فكرية ولغوية زائدة عن المرحلة الأولى. مثلا: متى آخر مرة ذهبت إلى المكتبة؟ ماذا قرأت؟ وتسمى حوارات مفتوحة الإجابة.

الثالث: يتولى الطالب فيه التعبير عن فكرة متكاملة، مع تقديم بعض المساعدة الفكرية واللغوية لإتمام المطلوب. كعرض صورة يقوم بوصفها أو تلخيص موضوع ما. ويطلق على ذلك اسم: التعبير الموجّه.

الرابع: يقدم الطالب موضوعا متكاملا يعتمد فيه على نفسه وقدراته الشخصية في تنظيم اللغة والأفكار. مثل تناول مشكلة بالتحليل: أسباب الأزمة الاقتصادية العالمية. أو المقارنة بين أمرين: التكافل الاجتماعي في بلد إسلامي وفي بلد غربي. أو مناظرة بين طالبين أو مجموعة من الطلبة.[٣]

٣:١: أنموذج الإطار المرجعي الأوربي المشترك لتوصيف مستويات مهارة المحادثة

ونختم بذكر مثال لتوصيفات مستويات مهارة المحادثة، وهو توصيفات مستويات مهارة المحادثة في الإطار المرجعي الأوربي المشترك (CEFR):[٤]

---

[٣] انظر: إضاءات لمعلمي العربية، ٢١٥.

[٤] انظر: الإطار المرجعي الأوربي المشترك لتعلّم اللغات وتعليمها وتقييمها، لمجموعة من الخبراء، ترجمة عبد الناصر صبير، ٤٣.
هذه النسخة صدرت سنة ٢٠١١م، وترجمت للعربية ٢٠١٨م، لكن يوجد إصدار من الإطار المرجعي الأوربي جديد صدر سنة ٢٠١٨م، فيه ضبط لسلم المستويات وآليات القياس، ولا يوجد ترجمة رسمية للعربية للإصدار الجديد إلى الآن مع الأسف.

		A1	A2	B1	B2	C1	C2
الكلام	**الكلام المتداول**	أستطيع التفاعل في حدود: شريطة أن يكون محدثي مستعدًّا لتكرار الجمل، أو إعادة صياغتها بسرعة أيضًا. وأن يكون مستعدًّا كذلك لمساعدتي لصياغة ما أحاول أن أقوله. أستطيع كذلك أن أسأل وأجيب عن أسئلة محددة في مجالات الاحتياجات الآتية. أو في الموضوعات المألوفة.	أستطيع التواصل في المهام المتكررة (الروتينية) السهلة التي تتطلب تبادل معلومات مباشرة في موضوعات وأنشطة مألوفة. كما أستطيع التعامل بمحدودية في التفاعلات الاجتماعية، مع أنني أحيانًا لا أفهم فهمًا يجعل المحادثة تستمر من جانبي.	يمكنني التعامل مع معظم الحالات المتوقع حدوثها في أثناء سفري في المناطق التي يتكلم أهلها اللغة الهدف. كما يمكنني المشاركة في محادثات دون إعداد. وذلك إذا كانت المحادثة في موضوعات شخصية مثل الأسرة، والهوايات، والعمل، والسفر، وقضايا الواقع.	أستطيع التفاهم بدرجة من الطلاقة والعفوية تجعل التعامل العادي مع المتحدثين الأصليين باللغة ممكنا. وأستطيع كذلك أن أتحاور بصورة إيجابية في سياقات الحوار المألوفة تأييدا لوجهات نظري.	أستطيع أن أعبر عن نفسي بطلاقة، وعفوية، دون أن أبحث كثيرًا عن التعبيرات. أستطيع استخدام اللغة بمرونة وفاعلية لأغراض اجتماعية ومهنية. أستطيع كذلك صياغة أفكاري وآرائي بدقة، وربط إسهاماتي باقتدار بإسهامات الآخرين.	أستطيع المشاركة في أي محادثة أو مناقشة دون عناء. ولي معرفة جيدة بالتعبيرات الاصطلاحية والأساليب العامية. أستطيع كذلك أن أعبر عن نفسي بطلاقة. كما أستطيع إيصال الظلال الدقيقة للمعاني تماما. إذا واجهتني مشكلة أستطيع تتبع المسار، وإعادة هيكلة موطن المشكلة سريعًا، مما يصعب على الآخرين التعرف عليها.
	إنتاج الكلام	أستطيع التحدث بعبارات وجمل سهلة. وذلك لوصف أين أسكن، ومن أعرف من الناس.	أستطيع استخدام مجموعة من العبارات والجمل لوصف أسرتي، والآخرين، والأحوال المعيشية، وخلفيتي التعليمية، ووظيفتي الحالية، أو التي انتقلت إليها مؤخرا.	أستطيع الربط بين العبارات بطريقة ميسرة. وذلك لوصف التجارب، والأحداث، والآمال، والأحلام والطموحات. كما أستطيع تعليل وشرح الآراء والخطط باختصار. ويمكنني حكاية القصص، وتتبع حبكات القصة في الكتب، والأفلام، ووصف ردود فعلي تجاهها.	أستطيع أن أقدم وصفًا واضحًا ومفصلًا لعدد كبير من الموضوعا ت التي أميل إليها. كما أستطيع أن أوضح وجهة نظري في مواضيع الحوار مبينا مزايا وعيوب الآراء والخيارات المختلفة.	أستطيع تقديم وصف واضح ومفصل عن موضوعات معقدة، دامجًا الفرعية، ومطورًا لبعض النقاط مكملًا بخاتمة مناسبة.	أستطيع تقديم وصف أو حجاج واضح ومنساب بسلاسة وبأسلوب مناسب للسياق في تركيب منطقي فعال يساعد المتلقي على ملاحظة وتذكر النقاط المهمة.

٢: استراتيجيات تعليم المحادثة بالعربية

سوف نتناول في البحث –في سياق استراتيجيات تعليم المحادثة بالعربية- مداخل تعليم المحادثة الشائعة في برامج تعليم العربية لغير الناطقين بها، واستراتيجية بناء برنامج لتعليم المحادثة بالعربية، والأسس العامة لتعليم مهارة المحادثة.

١:٢: مداخل تعليم المحادثة

هناك طرق متعدّدة تم استعمالها مداخل لتعليم العربية لغير الناطقين بها، وقد تفاوتت هذه الطرق في مدى نجاحها في اكساب الدارس مهارة المحادثة، وسوف نستعرض هذه الطرق، ونبين كيفية اعتناء كلٍّ منها بمهارة المحادثة، ونقوّم استكمال معايير الكلام المطلوبة فيها.

تعدّ **طريقة القواعد والترجمة** من أضعف طرق تعليم العربية عناية بالمحادثة، لاعتنائها بالقواعد ودفع الطالب لحفظها، واعتنائها بالترجمة بين اللغة الأجنبية واللغة الأم، فهي تستعمل اللغة الوسيطة، وتعتمد على حفظ قوائم المفردات، مع إهمال الاستماع والمحادثة، وبذلك يتعلم الدارس عن اللغة ولا يتعلم اللغة، لأن جوهر اللغة هو المحادثة والاستماع.

أما **الطريقة المباشرة** في تعليم اللغة الثانية فهي تستخدم الاقتران المباشر بين الكلمة وما تدل عليه، والجملة والموقف الذي تستعمل فيه، وهي تعتمد على العناية بمهارة المحادثة والاستماع بدلا من القراءة والكتابة، ولا تعتمد الترجمة للغة الأم أبدا. وهي لا تعتني بالقواعد النظرية وإنما تعتني بتعليم القوالب اللغوية وتوظيفها المناسب في المحادثة. فيتعلم بذلك الطالب اللغة الثانية كما يتعلم الطفل لغته الأم. ويؤخذ على هذه الطريقة عدم العناية بمهارتي القراءة والكتابة، وعدم اعتنائها بالقواعد. وتتميز بأن دور المتعلم إيجابي حيث يتكلم فيه أكثر من المعلم، ويتعلم المفردات والتركيب الشائعة والمرتبطة بالحاجات اليومية، وهذه الطريقة تهتم بالطلاقة اللغوية، دون إهمال الصحة اللغوية. وهي تستعمل الوسائل السمعية والبصرية، وتعتمد على تكثيف الأنشطة داخل الصف في بناء الكفاية اللغوية.

أما **الطريقة السمعية الشفهية** فهي تعتمد على استعمال الوسائل السمعية والبصرية بصورة مكثفة، وعلى استعمال أساليب تعليمية المتنوعة، مثل المحاكاة والترديد والاستظهار، والتركيز على القياس، والتدريب على الأنماط اللغوية. ويؤخذ عليها إهمال القراءة والكتابة والقواعد. وهي أقوى طريقة في تمكين المحادثة، حيث ترى أن اللغة هي الكلام، وتقدم المهارات بشكل متدرج يبدأ بالسماع ثم المحادثة، وتركز على النطق والحوار، ويكون تعلم المفردات من السياق. وهذه الطريقة تهتم بثقافة اللغة والتفكير باللغة.

أما **الطريقة التواصلية** فهدفها اكتساب الدارس القدرة على استخدام اللغة الثانية وسيلة اتصال، لتحقيق أغراضه المختلفة. فالمواد تعد في هذه الطريقة على أساس التدرج التواصلي الوظيفي، وليس على أساس التدرج اللغوي. ويحصل هذا من خلال الأنشطة المتعددة ضمن الوحدات التعليمية. وهي تهتم بتعلم اللغة عن طريق المواقف المختلفة في السوق والمطار والفندق والمطعم.. وتهتم بالأسلوب التعاوني في التعليم، وتعدد التطبيقات والأنشطة.

وأما **الطريقة التكاملية** فهي تقوم على استخدام "استراتيجيّات تدريس تتيح للطّلبة الربط بين مهارات اللّغة الأربع من جهة، والتفكير من جهة ثانية، وربط هذه المنظومة المتكاملة مع محتويات المناهج الدراسيّة الأخرى من خلال أنشطة لغويّة في مجالات المحتوى المختلفة، وتوظيف التعلّم اللّغويّ في الاتصال وحلّ المشكلات".[5] وتمتاز بما يأتي:

- هذه الطريقة تعطي اهتماما متوازنا متكاملا بالمهارات الأربع، ومنها المحادثة، من خلال الوحدات الدرسية. لذلك فهي طريقة تكاملية.
- تتمحور حول الطالب لا المعلم. وأما المعلم فدوره متكامل بين الإرشاد والتوجيه والتنسيق والتيسير.
- تنطلق هذه الطريقة من وحدة النص المدروس الذي يتحقق من خلاله اكتساب المهارات الأربع، فالنص تطبَّق عليه أولا مهارة الاستماع، ثم تكون المحادثة من خلال مفرداته وتراكيبه وموضوعه، وبعد قراءة النص وفهمه تكون الكتابة التي تتعلق بالموضوع وتجعله تفاعليًّا.

وأما **الطريقة الانتقائية** فهي تعطي المدرس الحرية في اتباع الطريقة المناسبة، بحسب الطلبة من جهة، وبحسب الموقف التعليمي من جهة أخرى، وبحسب نوع المهارة المراد اكتسابها من جهة ثالثة. وفكرة هذه الطريقة هي الاستفادة من إيجابيات الطرق جميعها، إذ لا توجد طريقة تناسب جميع الشرائح وجميع الأهداف وجميع المهارات.

٢:٢: بناء برنامج لتعليم المحادثة بالعربية

ينبغي في مشاريع بناء برامج تعليم المحادثة مراعاة الشرائح المستهدفة، والعناية بمضمون البرنامج بحيث يحقق معايير الجودة المطلوبة في المحادثة التي سنتطرق إليها لاحقًا، والتخطيط الممنهج للدورات المراد إقامتها. وسوف نعالج موضوعين في بناء البرامج: الأول الكفايات اللغوية المطلوبة في البرنامج، والثاني: العناصر اللغوية، لشدة صلة هذين الموضوعين بالمحادثة.

الكفايات اللغوية: يقاس نجاح البرنامج بتحقيقه لكفايات ثلاث:

- **الكفاية اللغوية**: وهي تتعلق بالمحادثة مباشرة من خلال عنصر سيطرة المتعلم على النظام الصوتي للغة العربية.
- **الكفاية الاتصالية**: وهي تتعلَّق بالمحادثة من خلال قدرة المتعلم على استخدام اللغة العربية بصورة تلقائية، والتعبير بطلاقة عن أفكاره وخبراته، مع تمكُّنه من استيعاب ما يتلقى من اللغة بيسر وسهولة.
- **الكفاية الثقافية**: وهي تتعلق بالمحادثة من خلال قدرة المتعلم على استيعاب ما تحمله اللغة من ثقافة وتوظيفه في المحادثة.

[5] Shaw, D. C. (1996). Integrating scinence and language arts. Boston: London: Bacon.

العناصر اللغوية: وهي مكونات اللغة الأساسية المتمثّلة بالأصوات والمفردات والتراكيب والقواعد، وبالرغم من علاقة هذه العناصر جميعها بالمحادثة فإن علاقة الأصوات تبقى متميزة لصلتها المباشرة بعملية النطق في المحادثة.

إن المدخل الصحيح للغة هو التدريب على نطق الأصوات السليم، فمهما كانت حصيلة الدارس من المفردات والتراكيب والقواعد يبقى قاصرًا عن أداء اللغة الثانية ما لم يتقن نطق أصواتها.[٦]

ومن مؤشرات النجاح في نطق الأصوات السليم تعليم الأصوات بالطرق الحديثة، من خلال التدريبات الثنائية، والتسجيلات الصوتية في مختبرات اللغة، التي تنضبط بها مخارج الحروف وصفاتها. وإن إهمال التدريبات على النطق في مناهج تعليم العربية جعل المتعلمين يقعون باللحن، وأثَّر على قدرتهم على المحادثة. ولا بدّ في هذا السياق من التذكير بالإفادة من جهود علمائنا في علم الصوتيات، ومن تطبيقات علم التجويد.

وتعدُّ التدريبات على الثنائيات الصغرى من أهم تدريبات التمييز الصوتية، حيث يكون الصوت الهادف في هذه الثنائيات، الذي لا يماثل صوتًا من أصوات لغة الدارس مقابلا للصوت القديم والمعلوم في لغة الدارس، أو الذي سبق للدارس تعلمه، وعلى المدرس نطق الثنائيات الصغرى، مثل: سار / صار، مسير / مصير، مبتدئًا بالنطق كلمة كلمة أولا، ثم زوجًا زوجًا، والطلاب يردِّدون بعده جماعة أولا، ثم أفرادًا، وعلى المدرس أن يصحِّح لهم النطق. مع مراعاة عدم الاكتفاء بالتنبيه إلى موضع الخطأ، وبالاستماع إلى النطق الصواب؛ بل لابد لإصلاح الخطأ من المحاكاة واستخدام جهاز الطالب النطقي. وينبغي على المدرّس ألا يجمع أكثر من مشكلة في تدريب واحد مالم يكن بينهما صلة.[٧]

ومن المفيد استعمال تدريبات التعرُّف الصوتي الهادفة لإدراك الصوت وتمييزه عند سماعه منفصلا أو متصلا من خلال الكلمات المشتملة على الصوت الهدف، ويمكن استعمال تقنيات التسجيل والبرامج الرقمية لهذا الغرض. وهناك تدريبات التمييز الصوتي الهادفة لإدراك الفرق بين صوتين وتمييز أحدهما عن الآخر عند سماعه أو نطقه. وهناك تدريبات التجريد الصوتي الهادفة إلى التعرف للصوت من خلال جمل أو مقاطع في بعض كلماتها الصوت الهدف. وبالطبع فإنه تجب العناية الخاصة بالأصوات التي تشكل صعوبة لدى الدارسين.

وباختصار فإن النطق السليم هو أساس اكتساب مهارة المحادثة السوية الواضحة التي لا لبس فيها، ومما لا شكّ فيه أن المفردات اللغوية هي البنك الذي يوفّر إنتاج الكلام المفهوم واستعماله في السياق المناسب، كما أن النبر والتنغيم يساعد في إيصال المعنى المراد، كذلك فإن تطبيق القواعد بشكل عفوي مع الاستعمال الصحيح للضمائر والتعريف والتنكير والإفراد والتثنية والجمع والمؤنث والمذكر والصفة والموصوف.. ثم النجاح بناء على ذلك كلِّه في بناء نظام الجملة الذي هو أبعد من مجرد سلامة التراكيب اللغوية، ثم إن الطلاقة ليست مجرد السرعة في الكلام، وإنما ينضم إلى ذلك السلاسة مع عدم تكرار المفردات والعبارات وسلامة استعمالها،

---

[٦] إضاءات لمعلمي العربية ١٦٨.
[٧] إضاءات لمعلمي العربية ١٧١، ١٧٢.

ونشير إلى أن السرعة المعتادة للمتحدث باللغة الأم هي ١٠٠ كلمة في الدقيقة، فينبغي الحرص على الوصول إليها.

٣:٢: الأسس العامة لتعليم المحادثة

في سياق استراتيجيات تعليم المحادثة لابدّ من العناية بالأسس العامة لبناء مهارة المحادثة: الثقافية والتربوية والتعليمية، وذلك بعد اختيار طريقة التعليم وبناء البرنامج.

أولا: الأساس الثقافي: ترتبط المحادثة بالخلفية الثقافية للمتعلم من جهة، وبمدى إحاطته بثقافة اللغة التي يتعلمها من جهة أخرى، ولا بدّ أن يظهر أثر كلٍّ منهما في ممارسته للمحادثة. فالمتعلم للغة الثانية يجب أن يكتسب ثقافتها من خلال مراعاة ما يأتي:

- أن يفهم الدارس أن اللغة ليست مجرد حروف وألفاظ وتعبيرات يتعلمها، وإنما هي ثقافة ترتبط بالفكر والقيم والعادات، ولعل هذا من المسلمات التي لا تحوجنا إلى الاستدلال، ولا تكتمل صورة اللغة في ذهن المتلقي إلا باستيعاب قضايا اللغة من خلال الثقافة التي تنتمي إليها.
- إن تحديد الغاية من تعلُّم اللغة الثانية هو الذي يؤطِّر لنا مرتكز تعليم العربية لغير الناطقين بها في بناء المحتوى الثقافي. وهذا يتصل بتحديد الشريحة المستهدفة، فالبرنامج الذي يعدّ للأطفال يختلف عن البرنامج الذي يعدّ للكبار من حيث تحميله للزخم الثقافي للغة الهدف. وكذلك فإن هذا الزخم وتنوعه يختلف باختلاف الأغراض الخاصة للدارسين من تعلم العربية لغة ثانية.
- اللغة تعكس حياة أصحابها وطبائعهم وطرق تفكيرهم وعلائقهم، ونظرتهم للكون وخالقه وتراثهم التاريخي ووجودهم الحضاري، ثم هي بعد ذلك عندما تصبح جزءًا مما تحمله من ثقافة أهلها تأخذ دورها في التأثير فيهم، وفيمن يتعلمها من غيرهم. يقول الدكتور فيصل الحفيان: "إن اللغة وأصحابها أشبه بالدائرة التي لا أطراف لها، كل نقطة فيها بداية ونهاية في الوقت نفسه. ولذا فإن السؤال الذي يتردَّد اليوم عن مسؤولية التخلف، هل هي مسؤولية اللغة أم مسؤولية أصحابها، سؤال ساقط."[٨]
- ينبغي مراعاة توازن المحتوى الثقافي للبرنامج، وذلك بتقديم نماذج، تكون "مكتنزة من ناحية، وصادقة من ناحية أخرى، ودالّة من ناحية ثالثة. الاكتناز يعني قدرتها على اختزال العنصر الفكري أو الثقافي أو القيمي وتكثيفه ليكون قادرًا على أن يغني عن كثير من النماذج. والصدق يعني أن يكون مقنعًا بوضوحه، مما يجعل تقبل المتعلم به أمرًا ميسورًا لا غناء فيه. والدلالة تعني أن يكون مترابط الأجزاء مما يكسبه معقولية تخدم الغرض الذي سيق من أجله."[٩]
- ومما ينبغي التنبّه إليه في صناعة المادة الثقافية البعد عن المباشرة، حيث إن أسلوب التلقين هو من أضعف الأساليب في نقل المادة المراد إيصالها، فتكون له آثاره السلبية

[٨] المضامين الفكرية والثقافية في برامج تعليم العربية: تقويم وتطوير، لفيصل الحفيان، المؤتمر الدولي: تعليم العربية للناطقين بغيرها: تطوير المناهج ومنهج التطوير، جامعة السلطان محمد الفاتح الوقفية، إستانبول، ٢٠١٥م.

[٩] المرجع السابق.

على المحتوى، ويكون مدعاة لعدم القبول عند الآخر. فإذا كان الأمر متعلقًا مثلا بقيمة من القيم المعبِّرة عن ثقافة اللغة ينبغي دمجها في السلوك أو السياق المناسب في المحادثة.

ثانيًا: الأساس التربوي: يمكننا أن نعدَّ ما يأتي من الاستراتيجيات الفعالة في تطوير مهارة المحادثة التي ينبغي أن يتقنها المعلّم:

- مهارة الكلام من خلال الأسئلة التي يطرحها الكتاب، أو الأستاذ، أو الطلاب ويجيبون عليها.
- مهارة الكلام من خلال التدريبات الشفهية الفردية، أو الثنائية أو بين المجموعة.
- مهارة الكلام من خلال تقمص شخصيات الحوار في الدرس، أو الحوار عموما أو قيادة الحوار.
- مهارة الكلام من خلال المقابلة: الشخصية أو الصحفية، أو الإذاعية، أو التلفزيونية أو مقابلة التوظيف أو الترقية أو الشكاوى..
- مهارة الكلام من خلال التمثيل ولعب الأدوار والتقليد والمحاكاة.
- مهارة الكلام من خلال التعليقات والمقارنات والمناقشات مع شخص أو مجموعة أشخاص، وتتنوع بين الموجّهة والحرة والتأملية والاستقصائية والاستكشافية..
- مهارة الكلام من خلال سرد القصص على اختلاف موضوعاتها وشخصياتها وأزمانها وأماكنها وأشكالها وأحجامها..
- مهارة الكلام من خلال الوصف بأشكاله المختلفة وأغراضه المتنوعة والكاريكاتير..
- مهارة الكلام من خلال العرض الشامل للمخططات والجداول البيانية والصور والنشرات والتقارير والإعلانات والاستبانات..
- مهارة الكلام من خلال الضيوف والاجتماعات بأنواعها المختلفة كالعادية والدورية والخاصة والداخلية والخارجية..
- مهارة الكلام من خلال المؤتمرات العلمية والتعليمية والاقتصادية.. والندوات والمحاضرات والمناظرات..
- مهارة الكلام من خلال الخُطب.

ونقف عند بعض هذه الأنماط الاستراتيجية:

- الحوار والمناقشة: تعتمد هذه الاستراتيجية على إثارة التفكير عن الطالب، وتوسيع المجال أمامهم للمشاركة والأسئلة، فهي تنمّي شخصية الطالب وتعطيه الثقة بنفسه. وللمناقشة صور متعددة، فقد تكون تلقينية، تعتمد على السؤال والجواب بشكل يفضي إلى التفكير المستقل. وقد تكون جدلية، تعتمد على الأسئلة التي تقود إلى الحلول الصحيحة. وقد تكون جماعية حرّة يشارك فيها عدد من الطلبة. وقد تكون ندوة يقودها ميسِّر لها، يوجهها بشكل متوازن بين المشاركين، وقد تكون ثنائية يأخذ فيها طالب دور السائل والثاني دور المجيب ثم يتبادلان الأدوار. وقد تكون على شكل مجموعات عمل صغيرة داخل الصف.

- التعلّم التعاوني: يتضمَّن العمل الجماعي للطلبة ضمن مجموعات صغيرة لتحقيق أهداف المحادثة، وهو جيد بسبب أنه يعطي فرصة لجميع الطلاب للمشاركة في المحادثة. وله صور مختلفة، منها تقسيم المجموعات وفق مستوى التحصيل، فيكون في كل مجموعة طلبة من مستويات مختلفة، ويتم توزيع الحوار بينهم، ويتأكد طلاب المجموعة الواحدة من فهم الجميع للحوار. ومنها تكوين فرق الألعاب والمباريات الطلابية. ومنها المزاوجة حيث ينقسم الطلاب لثنائيات تتناقش فيما بينها، ثم المشاركة بأن تعرض كل مجموعة ثنائية الأفكار التي توصلوا إليها.[١٠]

ونختم بنموذج لخطوات عملية في المحادثة:

- عرض تسجيل صوتي لحوار أو نص.
- مناقشة التلاميذ في النقاط التالية حسب توفرها في الحوار أو استثارة نقاط تناسب الحوار المتوفر:
  - أسماء الأشخاص التي وردت في الحوار أو النص.
  - ذكر أهم الأفكار أو الحقائق التي وردت في الحوار أو النص.
  - ترتيب الأفكار التي وردت في النص.
  - ذكر المشكلة التي عرضها الحوار.
  - هل عرض الحوار حلاً للمشكلة؟ ما هو؟
  - كيف عالج الحوار المسألة التي ذكرها؟
  - ما المفردات الصعبة أو الجديدة التي وردت في الحوار أو النص؟
  - ما الجُمل أو التعبيرات أو الأساليب التي وردت في الحوار أو النص؟
  - شرح أهم أسلوب تعبيري ورد في الحوار، كتشبيه أو تعجب أو استنكار أو استثناء أو طول جملة، والتدريب عليه في سياق جديد من كل طالب.
- استخدام هذا النوع من التدريبات لقياس قدرة التلاميذ على تمييز الأفكار الثانوية من الأفكار الرئيسية. والتدريب على استعمال الأساليب الجديدة.

ثالثا: الأساس التعليمي: لو أننا نظرنا إلى المحادثة على أنها "مقدرة الشخص على التعبير عن نفسه والتواصل مع الآخرين"[١١] فإن هذا يقتضي من المتعلم امتلاك:

- المقدرة اللغوية التي تتكون من الأصوات والمفردات والقواعد النحوية والصرفية والتداولية.
- المقدرة الخطابية: بناء الخطاب بشكل متماسك ومسبوك، والمقدرة على الاستمرار في الكلام.
- المقدرة البراغماتية: التعبير عن مجموعة واسعة من الوظائف بشكل مناسب وفعال، مراعيا السياق والنوع.

---

[١٠] للاستزادة من دراسة نماذج الاستراتيجيات في المحادثة انظر: الدليل التدريبي في تدريس مهارات اللغة العربية وعناصرها للناطقين بغيرها: النظرية والتطبيق، تحرير خالد أبو عمشة، ٢١٧.

[١١] معايير مهارات العربية ٩٧.

- الطلاقة: وتعني الكلام بسلاسة وسرعة مقبولة.[١٢]

٢:٤: تحديات تعليم المحادثة بالعربية وسبل تحييدها

يحلو لبعض الباحثين أن يُرجع صعوبة المحادثة بالنسبة للمعلّم والمتعلّم إلى صعوبة اللغة العربية أصلا، وهو كلام يخلو عن الصحة، وقد ثبت بالتجربة أن اللغة العربية لو تمّ تعليمها بصورة مبسطة لا تكثر من القواعد، وتستعيض عن ذلك بالتطبيقات العملية التي تنقل العناصر والمهارات اللغوية بعفوية دون تكلف؛ عندها لن تجدها إلا ميسرة على لسان من يريد تعلّمها.

أولا: تفعيل أثر المعلم في تحريض الطالب على المحادثة وتنمية الدافع عليها: يعدُّ هذا من الأمور التي تشكل تحديًا كبيرًا في تعليم المحادثة، والتي ينبغي التنبه إليها، فترى متعلم العربية يقول لك دائما بأنه يسهل عليه القراءة والكتابة وفهم ما يسمع إلا أن مشكلته في المحادثة والكلام والتعبير عما يريد. ومن هنا على المعلم أن يعلم بأن نجاحه مرهون بتحريض المتعلم على المحادثة، لأن الممارسة أساس التعليم.

ثانيًا: القدرة على توظيف علم اللغة التطبيقي في المحادثة: وهذا العلم ربما ينفر منه كثيرون لارتباطه بالترويج للعامية، أو حتى المعاداة للتراث أحيانا، غير أنه يمكن الاستفادة من نظرياته في جوانب متعددة في تعليم اللغة العربية لغة ثانية، لا سيما في مجال المحادثة.

ثالثًا: مراعاة ما يحتاجه غير العرب في التعليم عموما والمناهج خصوصًا: وهذا أمر في غاية الأهمية، فاحتياجات تعليم العربية للعرب تختلف عن احتياجات تعليم العربية لغير العرب. وهذا يتضح في عدد من الجوانب الصوتية والصرفية والتركيبية وغير ذلك. وعلى ذلك فلا بد من اختلاف مناهج تعليم العربية للعرب عن مناهج تعليم العربية لغير العرب. فمن السذاجة الاعتقاد بأن كتب تعليم العربية للأطفال العرب تصلح لتعليم غير العربي صغيرا أو كبيرا؛ لأنها في المستوى التعليمي الابتدائي.

رابعًا: آلية التعامل مع الفروق الفردية: من المناسب تحضير محادثات خاصة بالضعفاء من الطلاب، وعدم إشعارهم بذلك، بل يكون عفويا، ومن المستحسن جعل ثنائيات في المحادثة بين طالب مستواه ضعيف وآخر قوي، وكذلك الربط بينهما في الواجبات خارج الصف المتعلقة بالمحادثة. ويُلحق بذلك **آلية التعامل مع الذين يعانون من مشكلة خاصة**، فهناك من الطلبة من له مشكلة خاصة أو صفة معينة تعيقه عن الانطلاق في المحادثة، كالخجل مثلا، فلا يهمل المعلم التحدُّث معهم، ويطلب منهم الاشتراك بالمحادثة، أو يجعلهم يشتركون فيها بصورة غير مباشرة، ولا يقاطعهم أثناء المحادثة، حتى لا تتفاقم المشكلة عندهم.

[12] Shiamaa Abd EL Fattah Torky. The Effectiveness of a Task- Based Instruction program in Developing the English Language Speaking Skills of Secondary Stage Students, A thesis Submitted for the Ph.D. degree in Education, Ain Shams University: 30

٣: معايير تعليم المحادثة بالعربية

لا بدّ من الإشارة إلى أن مفهوم المعايير دخل بقوة على تقويم تعليم العربية لغير الناطقين بها في العقدين الأخيرين على وجه الخصوص، ومن خلال هذه المعايير ينعكس مستوى أداء البرنامج أو المعلم ومستوى تحصيل المتعلِّم، بالاستعانة بمؤشرات قابلة للقياس بدقة وموضوعية، ضمن كل معيار من المعايير. وعلى ذلك فالمستويات المعيارية "تصف بدقة ما يجب أن يعرفه الطالب عن فن التحدُّث وآدابه وما يمكن أن يؤديه من مهاراته".[١٣] وهذه المستويات المعيارية منها ما يرتبط بالمحتوى ومنها ما يرتبط بالأداء ومنها ما يرتبط بغرض التعلُّم.

وإن صياغة تلك المستويات تراعى فيها شروط معينة، منها التركيز على التكامل بين أجزاء المعرفة ومكونات المهارة الواحدة ومهارات المادة الواحدة، وتدرّج المستويات في التحول من الاهتمام بالمعارف إلى العناية باستخدامها، والتركيز على مخرجات العملية التعليمية.[١٤] كذلك هناك خصائص ينبغي مراعاتها أثناء صياغة المستويات، منها الوضوح والموضوعية وقابلية التطبيق بأن تكون قابلة للملاحظة والقياس والتعديل والتطوير والتكامل فيما بينها لتحديد الأداء المطلوب.[١٥]

١:٣: اعتبار كفاءة معلم المحادثة بالعربية

أولا: اختيار المعلم

العلم والثقافة والخبرة: يعدّ المؤشر الأول في نجاح اختيار المعلم لدرس المحادثة تكامل ثلاثة عناصر عند المعلم: الأول هو المستوى العلمي المناسب من حيث التمكن اللغوي، والثاني هو الثقافة الواسعة التي تمكنه من الإدارة الناجحة واسعة الطيف لدرس المحادثة، والثالث الخبرة التي تتمثّل في ممارسة تدريس المحادثة سابقًا.

الكفايات اللغوية: لا بد لنجاح العملية التعليمية المتعلقة بمهارة المحادثة من أن يتصف المعلم بسلامة اللغة، وألا يلحن في حديثه، وأن يكون أداؤه للعبارة مستقيمًا، ومخارج حروفه سليمة.

الكفايات المهنية: ويمكن أن نقول بأن هناك ثلاثة مؤشرات أساسية للكفاية المهنية، الأول أن يحقق المعلم أهداف درس المحادثة، والثاني التمكن من اكتشاف الطلبة المتفوقين والموهوبين، والثالث القدرة على دمج العناصر والمهارات. إضافة إلى مؤشرات ثانوية لكن ينبغي أخذها بعين الاعتبار، كحسن المظهر، واللباقة، والحرص على نجاح اللقاء الأول في المحادثة مع الطلبة.

---

[١٣] المستويات المعيارية لمهارة التحدث وتقويم أداء تلاميذ المرحلة الابتدائية في ضوئها، لوحيد السيد حافظ، مجلة كلية التربية بجامعة كفر الشيخ، العدد ٦، السنة ٥، ٥.

[١٤] انظر متطلبات التقويم اللغوي في ظل حركة المعايير التربوية: مقالة تفكرية، لمحمد رجب فضل الله، المؤتمر العلمي السابع عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، جامعة عين شمس، ١٤٨، وما بعد.

[١٥] انظر ضوابط علمية لإعداد المعلم في ضوء المستويات المعيارية، للشيماء المغربي ومحمد عزت، المؤتمر العلمي السابع عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، جامعة عين شمس، ٢٦٢.

الكفايات التربوية: من مؤشرات معيار الكفاية التربوية عند المعلم -من أجل تحريض المحادثة عند الطالب- قدرته على تأسيس العلاقة الجيدة مع الطلبة، وأن يكون محبا لعمله متحمسا للمحادثة مع طلابه، متفائلا قوي الشخصية، متصفا بالاتزان النفسي وعدم الانفعال.

وعلى المعلم تجنب إثارة العواطف السلبية لدى الطلاب، وتنمية العواطف الإيجابية كالثقة في قدرتهم على الإنجاز، واحترامهم، وتقدير إجابتهم وأعمالهم، وكل ذلك يوطّن للمناخ التعليمي داخل الصف.[١٦]

ثانيًا: إعادة تأهيل المعلم: لا تكفي الخبرة الذاتية التي يكتسبها المعلم مع الزمن، ولا بدّ من تقويم طريقته في تعليم المحادثة، وذلك من خلال الدورات التدريبية وورش العمل والتطبيقات المباشرة. إضافة إلى تنمية الثقافة العامة للمعلم بشكل منظَّم ومبرمج.

ثالثًا: تقويم المعلم الذاتي وتقويمه من الطلبة والإدارة: يبدأ التقويم بالتقويم الذاتي أولا من قبل المعلم نفسه، بأن يرى هل حقّق درس المحادثة الهدف الذي كان يرمي إليه، ويقوّم تجاوب الطلبة مع الدرس، وهل كانت مادة المحادثة وطريقتها مناسبة.

٢:٣: جودة طرائق تعليم المحادثة بالعربية

أولا: معايير عناصر المحادثة

ينبغي أن تكون العناصر التي نهتم بها في المحادثة واضحة لكلٍّ من المعلّم والمتعلّم حتى يتمكن الدارس من تحصيلها أولا، ثم تجويدها ثانيًا باستيفائها للمعايير المطلوبة من خلال قياس مؤشرات تلك المعايير. وعلى ذلك فيمكننا تصنيف العناصر على النحو الآتي، مع الإشارة إلى مؤشرات تحقُّق معيار الجودة في كلٍّ منها:

- عنصر المهارة الخاص بالمقدمة: أن تكون مناسبتها للموضوع خاصةً وليست عامةً، وأن تكون موجزة، وأن تتسم بالعذوبة والقوة والمنطقية والجاذبية.
- عنصر المهارة الخاص بالأفكار والتفكير: إبراز الفكرة الأساسية والانطلاق منها للأفكار الفرعية بتسلسل ومنطقية وتنوع وظيفي ووضوح، بحيث تحيط بالموضوع من كلّ جوانبه، مع الاستدلال الذي يتناسب وطبيعة الموضوع عند الحاجة، وبما نعبّر عن ذلك كلّه بمعيار المحتوى، والذي يتصل بالتقاطعات الثقافية. ومن مؤشرات معيار جودة التفكير القدرة على التعبير عن الأفكار والمشاعر بوضوح، وتبادل الرأي، ومواصلة الحديث من خلال توفر المعلومات حول الموضوع والقدرة على شرحها وتفسيرها وإقناع الآخرين بها، إضافة إلى القدرة على استخدام لغة الجسد من الإشارات والإيماءات وتعابير الوجه والحركات وغير ذلك.
- عنصر المهارة الخاص بالخاتمة: ويجب أن تتصف بالمنطقية في تلخيص فكرة الموضوع وعرض النتائج المقنعة المتوقعة.
- عنصر المهارة الخاص بشخصية المتحدِّث: وأساسه الثقة بالنفس التي تعطي المتحدّث الطلاقة وتنوع الحركات والإشارات المعبرة عما يريد وتعطي السامع التأثُّر

[١٦] انظر إضاءات لمعلمي العربية ١٥.

والإعجاب، ويؤدي ذلك لتأسيس العلاقة الودية مع الطرف الآخر، فتكون كلّها مؤشرات على هذا المعيار.

- عنصر المهارة الخاص بمراعاة آداب الحديث أثناء الحوار: ومؤشراته: احترام الآخرين من خلال تقبل آرائهم وإعطائهم فرصة للكلام، وحسن الاستماع إليهم، واختيار الوقت المناسب لكلامه هو دون مقاطعتهم، مع البشاشة في الوجه التي تدلّ على سماحته، ومراعاة الحديث بموضوعية دون التعصب للآراء، والدفاع عن آرائه بمرونة، وتقبّل النقد برحابة صدر، ودون إبداء السخرية بالآخرين، وإبداء عبارات الشكر.
- عنصر المهارة الخاص باستعمال الوسائل: ينبغي اختيار الوسائل التي لها قوة في المساعدة على إيصال الفكرة، لا سيما في الأشياء التي يصعب وصفها دون رؤيتها، مع اختيار الوقت المناسب، والطريقة المناسبة للعرض. وينبغي تنوّع الوسائل من الإحصائيات والمخططات البيانية والرسوم والعروض البصرية، مع القدرة على شرحها والتعليق عليها بما يجذب السامع ويثير اهتمامه ويؤثر فيه.
- عنصر المهارة الخاص باللغة: تبتدأ مؤشراته من النطق الصحيح بمراعاة مخارج الحروف وصفاتها، مع النطق التعبيري بالنبرات المناسبة والوقفات المناسبة، كما في التعجب والاستفهام مثلا، ثم اختيار الكلمات والتراكيب والعبارات المناسبة، مع تنوعها، وتجنب الغريب منها، ثم القدرة على التحدّث بطلاقة مع الوضوح والتشويق وحسن الانتقال من فكرة لأخرى باستعمال عبارات الانتقال (بالإضافة إلى ذلك مثلا) ونقاط الترقيم (أولا، ثانيا..). ويكون كلّ ذلك منضبطا بقواعد العربية التي تظهر بسلامة صياغة الجمل واستعمال التراكيب الفصيحة وحسن استخدام الضمائر وضبط الكلمات بصورة صحيحة، وتنوع الجمل بين الإنشائية والإخبارية واستخدام الصور البلاغية المتنوعة، ومناسبة الكلام لمقتضى الحال.[١٧]

ثانيًا: معايير انضباط البرامج

من أهم مؤشرات معيار نجاح برامج المحادثة داخل الصفّ أن تنضبط بما يأتي:

- تحضير درس المحادثة، وهو مهم جدًّا فربما تساهل الأستاذ في تحضير درس المحادثة بالذات معتمدًا على خبرته، وعلى العفوية التي تكون في سير درس المحادثة.
- وضوح صياغة السؤال في الحوار.
- عدم احتواء المحادثة على مفردات جديدة أو معلومات جديدة.
- الإيجاز في العبارات.
- التحديد، وعدم الشمول في الفكرة.
- في حال السؤال يجب أن تعتمد الإجابة على التفكير السليم المنطقي وليس على الحدس والتخمين.

[١٧] قارن بما ذكر في كتاب معايير مهارات العربية، ٧٤ وما بعد.

- عدم إحراج الطالب في تصحيح أخطائه. فيكون ذلك بمنتهى اللطف، وبعد انتهاء الطالب، فلا يقاطعه الأستاذ؛ كيلا يشتت أفكاره، إلا إذا كان الخطأ من النوع الذي لا يؤجل تصحيحه ولا بد من ذلك، من أجل الاستمرار في الكلام. وفي كل الأحوال فعلى الأستاذ أن يشجع الطالب على تصحيح الأخطاء بنفسه ما أمكن.
- استعمال لغة الجسد: وذلك بالتواصل مع الطلاب بما هو فوق الكلمات، من خلال نغمة الصوت في المحادثة، وتعبيرات الوجه، والإشارات، وحركات الجسد، فكل هذا يساعد على إدراك المعنى المراد إيصاله.
- أن يبقى المدرس في وقت المحادثة واقفا، ولا يجلس على الكرسي. وهذا يعينه أكثر على عرض الأفكار والحوار وطرح الأسئلة وتشويق الطلاب ومتابعتهم.
- أن يسمح للطلبة بمغادرة مقاعدهم في المحادثة.
- تحاشي الرتابة والتكرار الذي يؤدي للملل.
- حفظ أسماء الطلاب ومخاطبتهم بأسمائهم، مما يكسب المحادثة الألفة والحيوية، ويعطي الطالب شعورًا بالاهتمام الخاص به من قبل الأستاذ.
- إن دور المعلم كموجّه ومسيّر للعملية التعليمية يظهر في المحادثة أكثر من المهارات الأخرى، فهو يوّجه نشاط المحادثة، وليس هو الذي يقوم بالنشاط.
- تنوع البرامج: تنظم البرامج بين الطلاب بعضهم مع بعض، وبين الطالب والأستاذ، وربما يكون من المناسب تخيير الطالب في انتقاء بيئة المحادثة المناسبة له خارج نطاق المؤسسة التعليمية على سبيل التنوّع، وتكليفه بواجبات خارج الصف في تلك البيئة.
- ضبط وقت الدرس المخصَّص للمحادثة واستثماره كاملا.
- مراعاة رغبات الطلبة بخصوص المواضيع التي يريدون أن تكون المحادثة حولها. ويُعتنى بالموضوعات الحيوية التي تهّم شريحة كبيرة من الناس.
- يؤخذ بعين الاعتبار أن المقصود تنمية مهارة المحادثة، وليس إكساب الطالب معلومات جديدة فكرية أو ثقافية أو لغوية.
- تجنُّب استعمال اللغة الوسيطة في المحادثة.
- المقدرة على دمج المهارات والعناصر بنجاح.
- المحافظة على عدد نموذجي في صف تعلّم المحادثة بحيث لا يتجاوز ١٠-١٢ مشاركًا.

ثالثًا: معايير الوسائل والتقنيات

الوسائل التعليمية جزء مكمّل لدرس المحادثة وليست بديلا عنها، فيمكن أن يأتي الأستاذ بصور أو مخططات بيانية أو جداول أو أشياء مادية مهما كانت، ليقيم حوارا عليها. ومن المؤشرات التي تدلّ على جودة طرائق تعليم المحادثة بالعربية تنوع الوسائل المستعملة في المحادثة. وعلى المعلم أن يعرف الوقت المناسب من الدرس ليختار فيه الاستعانة بالوسائل. وهذه الوسائل تثري العملية التعليمية لاشتراك جميع حواس الطالب فيها، وتساعد على استثارة همة الطالب وزيادة

خبرته. ومن مؤشرات نجاح استعمال الوسيلة التعليمية النجاح في تحديد الوسيلة وتهيئة مكان عرضها وزمانه المناسب وعرضها بطريقة مشوقة، بحسب هدف الدرس ومستوى الطلاب.

وثمّة مجموعة أخرى من الوسائل يستعين بها الدارس لتقوية قدرته على المحادثة وتتمثّل في قراءة القصص عمومًا سواء أكانت للكبار أو الصغار، وقراءة الكتب المترجمة من ثقافة الدارس، وقراءة التقارير الواقعية، والاستعانة بالشريك اللغوي، والاستماع للمحادثات بين الناطقين باللغة العربية في المستوى نفسه الذي وصل إليه الدارس، والاستماع للكتب المسجلة.

وكذلك فإن من معايير جودة المحادثة استعمال التقنيات المختلفة، والإفادة مما يتوفر منها سواء البرامج الرقمية التي فيها تدريب على المحادثة، أو استعمال الشابكة لنفس الغرض، أو استعمال وسائل التواصل الحديثة كالسكايب وغيره.

٣:٣: جودة اختبارات المحادثة بالعربية

تشغل عملية التقويم حيّزًا كبيرًا من اهتمام المربين القائمين على السياسة التعليمية، وذلك لكونها تحدّد قدرات الطلاب واستعداداتهم لاكتساب الخبرات التعليمية المراد الوصول إليها. ومن هنا كان لا بد من استعمال الوسائل وأدوات القياس الدقيقة التي تؤدي هذا الغرض. وتعدّ مهارة المحادثة من أصعب المهارات التي يمكن قياسها، بسبب تعلّقها بجهات مختلفة، وتنوّعها لأصناف مختلفة بحسب الأغراض، فضلا عن كونها تجمع العناصر والمهارات في عملية التقويم. وتعدّ الاختبارات من أهم وسائل التقويم، وسنكتفي هنا بذكر المعايير العامة للاختبارات، ثم المعايير الخاصة المرتبطة بهدف، ثم نعطي أنموذجا لتقويم المحادثة.

أولا: المعايير العامة للاختبارات

- **الثبات**، يقصد به عدم التذبذب في الاختبار إذا ما قصد به أن يكون بمثابة المقياس. فثبات الاختبار يرتبط إلى حدٍّ كبير بثبات التقدير العام أو حتى الدرجات التي يحرزها الدارس نفسه، فإذا ما تذبذبت درجاته فإن هذا يعني أن المقياس أو الاختبار لا يتصف بالثبات.
- **الصدق**، يعني إلى أي مدى يقيس الشيءَ الذي وضع من أجله. فإذا كان قد وضع لقياس قدرة الدارس على المحادثة لا يؤخذ بعين الاعتبار مهارة أخرى في الوقت نفسه، كيلا يشوّش ذلك على نتيجة اختبار المحادثة.
- **سهولة التطبيق**، بأن يكون الاختبار عمليًّا، في حدود الظروف والإمكانيات المادية والزمن المتاح، مع سهولة التقويم ووضع نتيجة الاختبار.
- **التمييز**، أي القدرة على تمييز مستويات الدارسين المشاركين في الامتحان، فلا تكون كلّها سهلة يجيب عليها كلّ الطلبة، فلا يتميز الضعيف من الوسط من القوي، ولا تكون كلّها صعبة لا يجيب عليها إلا القوي، ولا تكون كلّها متوسطة لا تفرق بين المستويات.

- **الموضوعية،** تتحقَّق بفهم أهداف الاختبار والتعليمات والتوجيهات فهمًا واحدًا كما يريدها واضع الاختبار، وأن يكون هناك تفسير واحد للأسئلة والإجابات المطلوبة، وذلك بوضوح صياغة السؤال في المحادثة.[١٨]

ثانيًا: معايير الاختبارات اللغوية بحسب الهدف

- **اختبار الاستعداد اللغوي،** ويقاس نجاحه بمدى قدرته على قياس الأداء المحتمل لدارس اللغة الأجنبية قبل أن يشرع في تعلّمها.
- **اختبار التصنيف،** ويقاس نجاحه بمدى قدرته على فرز المستويات المختلفة للدارسين.
- **اختبار التحصيل،** ويقاس نجاحه بمدى قدرته على قياس ما درسه الطالب خلال فترة معينة، ومعرفة مستواه وما حصله مقارنة مع زملائه.
- **اختبار التشخيص،** ويقاس نجاحه بمدى قدرته على مساعدة المدرس والطالب على معرفة نقاط الضعف والقوة لدى الطالب، ومدى تقدُّمه في عنصر المحادثة.
- **اختبار الكفاية اللغوية،** ويقاس نجاحه بمدى قدرته على معرفة استطاعة الدارس –في ضوء ما حصَّله- القيام بأعمال يطلب منه أداؤها. فهو ينظر للمستقبل بخلاف اختبار التحصيل الذي ينظر للماضي.

ثالثًا: نموذج مقترح لتقويم المحادثة والقدرة على التكلم لدى الطالب

من المعلوم أن تقويم المحادثة أكثر صعوبة من غيره من المهارات، ولذلك اعتمد في كثير من الأحيان على التقدير والانطباع العام، وليس على لغة الأرقام. ونضع هنا أنموذجا مقترحًا للتقويم نأخذ فيه بعين الاعتبار تحقُّق أهداف المحادثة التي يمكن تلخيصها بما يأتي، مع إعطاء كلّ هدف النقاط المناسبة (المجموع ١٠٠):

١.	القدرة على إيصال الرسالة المطلوب إيصالها للطرف الآخر (إنجاز المهمة)	١٠
٢.	النطق السليم (ويدخل فيها اللكنة والتحكم بالأصوات والتفريق بين الحركات الطويلة والقصيرة)	١٠
٣.	حسن استعمال المفردات (ويدخل فيه حسن توظيف أدوات الربط)	١٠
٤.	حسن استعمال التراكيب (ويدخل فيه كون طول الجملة مناسبا للمستوى)	١٠
٥.	حسن استعمال التعبيرات المناسبة في المواقف المناسبة (ويدخل فيه المرونة)	١٠
٦.	اللغة التعبيرية (ويدخل فيها النبر والتنغيم ولغة الجسد والتواصل البصري والتفاعل)	١٠

[١٨] انظر إضاءات لمعلمي العربية ١٠٦.

٧.	تواصل الكلام والتسلسل المنطقي للأفكار (ويدخل فيه المحتوى)	١٠
٨.	الطلاقة والقدرة على تغيير مجرى المحادثة عند الحاجة (ويدخل فيه التماسك والمبادرة)	١٠
٩.	سلامة القواعد اللغوية (وتدخل فيها القضايا البلاغية، وحسن استعمال الضمائر)	١٠
١٠.	التواصل التفاعلي (ويدخل فيه تبادل الأدوار والتعاون والقدرة على تطوير الموضوع)	١٠

ويمكن تقسم كلّ عنصر إلى ٥ درجات، لكل درجة علامتان (ممتاز، جيد، مقبول، متوسط، سيء).[١٩]

إن هذه المعايير وما يمكن أن يدخل تحتها من المؤشرات -المشار إليها سابقًا- يمكن تطبيقها على المستويات المختلفة للدارسين. وقد اخترنا مثالا في توصيف مستوى الكفاءة لمهارة المحادثة، وهو ما وضعه المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية (ACTFL)، والملخص بما يأتي:

- المستوى المبتدئ: التعداد، استذكار المواد، العبارات المحفوظة، قوائم المفردات، أدنى مراحل التواصل.
- المستوى المتوسط: الخلق اللغوي، لعب الأدوار البسيطة، طرح الأسئلة والإجابة عنها، التعامل مع الحاجات اليومية، وصف البرنامج اليومي، وصف المحيط.
- المستوى المتقدم: السرد والوصف في الماضي والحاضر والمستقبل، المقارنة والمقابلة، الشرح والتفسير، إعطاء التعليمات، لعب بعض الأدوار المعقّدة.
- المستوى المتميز: التجريد، دعم الآراء وإعطاء الحجج، الافتراضات، المناقشة المستفيضة، الحديث في مواقف غير مألوفة.[٢٠]

٣:٤: تميّز الإدارة التعليمية في مجال المحادثة

إن تميُّز الإدارة التعليمية هدف تسعى إليه جميع المؤسسات الجادّة، وتتخذ السبل المناسبة للوصول إليه أو المساعدة في تطبيقه. وسوف نعالج هذا الهدف من خلال تحقيق أخلاقيات العلم على مستوى المعلّم والمؤسسة، ومن خلال الاستفادة القصوى من الكفاءات، وتنظيم العملية التعليمية وقيادة الصفّ، وأخيرًا من خلال بناء الشراكات الاجتماعية الفاعلة في تعليم المحادثة.

أولا: أخلاقيات التعليم

لا بدّ من أن يتصف المعلم بالتسامح والأناة، والصبر على طلابه، وعدم الاستهانة بقدراتهم أو إشعارهم بالفشل في التعبير عما يريدونه من الكلام. وإن التزام المعلم بأخلاقيات التعليم في

[١٩] هناك محاولات كثيرة لصياغة اختبارات الكفاءة لمتعلمي العربية منها عربية ومنها غربية. انظر سرد قائمة لتلك الاختبارات في كتاب معايير مهارات العربية ١١٤.
[٢٠] معايير مهارات العربية ١١٨، ١١٩.

المحادثة تشجّع الطالب على الاستمرار في اكتساب هذه المهارة، فبقدر ما يعطي المعلم للطالب من الثقة والاطمئنان سيقبل الطالب على المحادثة وينجح في اكتساب هذه المهارة. وعلى ذلك يجب التنبّه إلى عدم السخرية من الطالب مهما وقع منه في المحادثة من أخطاء، وعدم السماح لزملائه من السخرية منه، بل لا بدّ من كلمات الثناء عندما تكون الإجابة مقبولة أو جيدة. ويجب أن يطغى على الجوّ العام في الصف التهذيب والأخلاق العالية والمودة بين الجميع. ولا ينسى المعلم بأن الخُلُق الجامع لأخلاقيات التعليم هو الرفق، فليحرص على أن يتحلّى بذلك الوصف في جميع تعاملاته مع الطالب، فإن الرفق ما خالط شيئا إلا زانه.

ومن أخلاقيات التعليم **الاستفادة القصوى من الكفاءات،** فقد شاع في أوساط تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها الاعتماد على غير المتخصّصين في ذلك، وتفاقم الأمر ليتعدّى حدود الاعتماد على خريجي اللغة العربية إلى الاعتماد على أي خريج؛ بل على أي ناطق بالعربية مجيد لها، وهذا قلّل من دور ذوي الخبرة والكفاءة، وعلى الأخص المتخصّصين في تعليم العربية لغة ثانية.

ومن المؤكّد أن نجاح تعليم العربية في أي مؤسسة يتوقّف على الإفادة القصوى من الكفاءات، وذلك باستقطابهم أولا، ثم بتزويدهم بالبرامج المتكاملة المناسبة ثانيًا، ثم بتأمين المناخ العلمي والوسائل التعليمية المطلوبة ثالثًا، وبالرغم من أن هذا مطلوب لتحصيل كلّ العناصر والمهارات، إلا أن هذا سيتجلى في المحادثة بشكل جلي لكونها ثمرة العناصر والمهارات كلّها.

ومن الجدير بالذكر أن تعليم العربية لغة ثانية صار تخصّصا مستقلا في كثير من الجامعات في مرحلة الماجستير والدكتوراه، إضافة إلى جهود الألكسو والاسيسكو في إعداد البرامج لهذا الغرض، وتأهيل المعلمين في هذا المجال بإقامة الدورات التدريبية وورش العمل في أنحاء العالم.

ثانيًا: تنظيم العملية التعليمية وقيادة الصف

من أهم مؤشّرات تميز الإدارة التعليمية عند المعلم قدرته على برمجة المحادثة وتنظيمها بحيث تكون مجدية تؤدي إلى النتائج المتوقعة منها. وبمقدار العناية بالتنظيم ستقلّ الأخطاء التي يمكن أن يقع فيها المعلم. ويدخل في تنظيم العملية التعليمية ضبط وقت المحادثة بحيث يتناسب وما يعطى من الوقت للمهارات الأخرى.

ومن أهم المؤشرات على معيار القيادة الناجحة للصف قوّة شخصية المعلم وتسامحه، والعدل في توزيع المحادثة بين الطلبة، وأن يكون واسع الثقافة ليعطيه ذلك التنوع في المحادثة، بحيث يكون ذلك دافعا للطلبة للمشاركة في الحوار، والتكلّم بالعربية في الدرس.

ثالثًا: بناء الشراكات الاجتماعية الفاعلة في تعليم المحادثة

تعتمد فكرة بناء الشراكات الاجتماعية -في إطار تفعيل المحادثات في برنامج تعليم العربية لغة ثانية- على توفير بيئات المحادثة المختلفة المتنوعة التي يمكنها رفد برنامج المحادثة للطالب بخبرة وثقافة عالية في هذا المجال.

فمن المهمّ ألا تكون دروس الكلام في الفصل الدراسي دائمًا، فربما تكون في السوق أو في المطعم أو في زيارة لمدرسة أو جامعة أو مسجد أو غير ذلك. وربما يعطى الطالب واجبًا بزيارة إلى إحدى تلك الأماكن بمفرده وإقامة المحادثات مع الأشخاص المختلفين في البيئات التي يكلَّف بزيارتها. كما يمكن أن يدخل في ذلك المحادثة على الهاتف أو وسائل التواصل الأخرى.

كذلك فربما كان من الجيد استضافة بعض الضيوف داخل الفصل ممن يتوقَّع الاستفادة منهم في تحريض الكلام لدى الطلبة، أو لغرض تنوّع المادة التي ستكون موضع المحادثة، أو زيارة أماكن سياحية أو أثرية يريد المعلم الحديث عنها.

ومن المفضَّل توزيع الطلبة إلى مجموعات صغيرة، لتكون فرصة محادثة كلّ طالب أكثر.

ونشير أخيرا بأن ممارسة الطالب للمحادثة من خلال بيئة يطول وجوده فيها، وهو لا يمكن أن يتكلم فيها إلا بالعربية تكسبه قوة في مهارة المحادثة تفوق بأضعاف ما يمكن أن يحصله من خلال أي وسيلة أخرى، لاسيما إذا كانت تلك البيئة بلدًا من البلدان العربية التي تكون لغة أهلها أقرب إلى الفصحى.

خاتمة

إن التعبير عمّا في النفس والقدرة على التواصل مع الآخرين هو من أهم ما يسعى إليه من يريد تعلّم لغة أخرى، وهذا ما تحقّقه مهارة المحادثة، وتتميّز به دون سائر المهارات، وهي ثمرة لتمكُّن الدارس من العناصر اللغوية والمهارات الأخرى. ومن هنا كان الاهتمام الخاص بتطوير هذه المهارة، لا سيما مع ما نراه من ضعف فيها عند متعلمي العربية من غير الناطقين بها، لأسباب عرضنا بعضها، وركّزنا على صعوبة تقويم تلك المهارة، وكيفية ضبط ذلك بالمعايير والمؤشرات، مع تسليط الضوء على بعض الاستراتيجيات المهمة في هذا المجال.

ونودّ أن نختم هذا البحث بالحديث عن تجربة نعدُّها ناجحة في تعليم مهارة المحادثة، وهي تجربة منهج سلسلة اللسان في تعليم المحادثة العربية،

فقد قدّمت سلسلة اللسان نموذجًا غير مسبوق بين سلاسل تعليم العربية في منهجية تعليم المحادثة العربية يقوم على الأسس التالية:

١. أن تكون موضوعاتُها مُستمدّة من محيط المتعلّم والبيئة الثقافية التي تُمارَس فيها اللغة العربية.
٢. أن يكون التّعبيرُ والتدريب بالعربيّةِ الفصحى المعاصرة المبسطة.
٣. أن يغلب فيها أدب المحادثة لأنها جزء من البنية اللغوية اللفظية والتعبيرية وهي مرتكز أساسي في الثقافة العربية.
٤. تعريض المتعلم للتباين الثقافي في البيئة العربية المنعكس في التعبيرات اللغوية والأساليب اللفظية والبيانية.
٥. أن يكون للمحادثة والحوار هدف محدد ومعلوم للطلبة، للوصول إلى نتائج مثمرة.

٦. تنويع الأساليب في التقديم لتدريب المتعلمين على السعة الدلالية والدقة البيانية المستهدفة من البنى والصياغات الأسلوبية والتعبيرية، ويساعد المتدربين على بناء الاستقلالية الأسلوبية في التعبير، وتحفيز القدح الذهني في معالجة المسائل موضوع المحادثة.
٧. تنويع طرق التقديم بحيث تشمل **الحديث الموجّه** بأسلوب السرد القصصي ومناقشة الطلبة بأسئلة موجّهة أو بالقيام بأدوار التمثيل، أو بخلق مواقف مثيرة ومحفزة، ويحرص المعلم هنا على التدريب على استخدام ألفاظ مناسبة للمواقف، مثل: من فضلك، لو سَمَحت، أتأذن لي؟ هل تسمح بـ؟ إلخ.. وأن تشمل الحديث الحرّ بأن يعطى الطلاب فرصة التحدُّث بإرادتهم حول موضوعات يختارونها ويلقونها على زملائهم، ويمكن للمعلم أن يشاركهم بأدوار من الحوار والنقاش بما يحفّزهم ويقوي استمرار انتاجهم في المحادثة.

وترجمت السلسلة هذه الأسس بتطبيق عملي وفق الخطوات الآتية:

- حوارات ونصوص قصيرة وشائعة في محيط المتعلّم، وتعبّر عن الثقافة العربية، وتشمل أهم الأسماء والأفعال والأدوات الرابطة بين الجُمَل والأساليب الشائعة والتعبيرية.
- أن تغطي موضوعات الحوارات والنصوص أهم جوانب الحياة العملية التواصلية والشائعة.
- أن يكون تعليم المحادثة بين أكثر من متعلم في آن واحد.
- أن يكون التعليم في بيئة ثقافية عربية وتتواصل بالعربية، أو يدير المعلم إطارًا ثقافيًا افتراضيًّا مُستمَدًا من البيئة العربية، إن لم يكن المتعلم مستقرًّا فترة اكتسابه للعربية في بلد أو بيئة عربية.
- أن تطبّق القواعد وظيفيًّا فقط بلا تعليم أو تلقين قوانين لغوية، وإنما بطريقة عرض وقياس.
- أن تدخل القواعد في حوارات ونصوص الموضوعات حسب مقتضيات الهدف اللغوي، وتجري التدريبات على التوظيف والاستخدام اللغوي لتلك القواعد.
- الإكثار من التدريبات اللغوية التي تغطي جميع جزئيات وجوانب الاستخدامات الشائعة.

المصادر والمراجع

إضاءات لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، لعبد الرحمن الفوزان، العربية للجميع، ١٤٣١هـ.

الإطار المرجعي الأوربي المشترك لتعلّم اللغات وتعليمها وتقييمها، لمجموعة من الخبراء، ترجمة عبد الناصر صبير، جامعة أم القرى.

تعليم العربية لغير الناطقين بها: منا هجه وأساليبه، لرشدي طعيمة، الإسيسكو، ١٩٨٩م.

الدليل التدريبي في تدريس مهارات اللغة العربية وعناصرها للناطقين بغيرها: النظرية والتطبيق، تحرير خالد أبو عمشة، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي، ٢٠١٧م.

ضوابط علمية لإعداد المعلم في ضوء المستويات المعيارية، للشيماء المغربي ومحمد عزت، المؤتمر العلمي السابع عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، جامعة عين شمس، ٢٠٠٥م.

الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، لمحسن علي عطية، دار الشروق، ط١، ٢٠٠٦م.

متطلبات التقويم اللغوي في ظل حركة المعايير التربوية: مقالة تفكرية، لمحمد رجب فضل الله، المؤتمر العلمي السابع عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، جامعة عين شمس، ٢٠٠٥م.

المستويات المعيارية لمهارة التحدث وتقويم أداء تلاميذ المرحلة الابتدائية في ضوئها، لوحيد السيد حافظ، مجلة كلية التربية بجامعة كفر الشيخ، العدد ٦، السنة الخامسة، ٢٠٠٥م.

المضامين الفكرية والثقافية في برامج تعليم العربية: تقويم وتطوير، لفيصل الحفيان، المؤتمر الدولي: تعليم العربية للناطقين بغيرها: تطوير المناهج ومنهج التطوير، جامعة السلطان محمد الفاتح الوقفية، إستانبول، ٢٠١٥م.

معايير مهارات اللغة العربية للناطقين بغيرها، لمجموعة من المؤلفين، تحرير هاني إسماعيل رمضان، المنتدى العربي التركي، ٢٠١٨م.

Shaw, D. C. Integrating scinence and language arts. Boston: London: Bacon, 1996.

Shiamaa Abd EL Fattah Torky. The Effectiveness of a Task- Based Instruction program in Developing the English Language Speaking Skills of Secondary Stage Students, A thesis Submitted for the Ph.D. degree in Education, Ain Shams University, 2006.

ANA DİLİ ARAPÇA OLMAYANLARA ARAPÇA ÖĞRETİMİNDE DİLBİLİMSEL ZORLUKLARIN SEBEP VE ÇÖZÜMLERİ

Mostafa Abdelhady Abdelsatar MOHAMED

الصعوبات اللغوية في تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها الأسباب والحلول

مصطفى عبد الهادي عبد الستار محمد*

المقدمة :

الحمد لله والصلاة والسلام على رسول الله صلى الله عليه وسلم .

أما بعد

فالعربية بصفة عامة لها منزلة سامية لاسيما في نفوس الشعوب الإسلامية، وتحتل عندهم المنزلة الثانية من حيث الاهتمام اللغوي تعلما وقراءة وثقافة بعد اللغة الأم، ولا يخفى أن ذلك مرجعه إلى أن العربية لغة القرآن دستور المسلمين الخالد، ولارتباط المجتمعات الإسلامية بالعرب والعربية تاريخيا وثقافيا واقتصاديا في غالب الأحيان خلق مجالات ودوافع أخرى زودت الرغبة عندهم في تعلم العربية، فقد تكون هذه الدوافع سياسية أو اقتصادية أو دينية أو ثقافية أو اجتماعية أوعسكرية أو مهنية، وإن ظل الهدف الأسمى عندهم هو قراءة القرآن الكريم وتلاوته وحفظه وفهمه علي نحو صحيح سليم، والصعوبات التي تواجههم في معظمها ترجع إلى أنهم يتلقون تعليم العربية في الغالب من معلمين غير عرب أي من أبناء لغتهم الأم ، وبنفس الطريقة التي ينطقون بها لغتهم، فيخلعون على اللغة العربية ما تعوَّدوا عليه في لغتهم من صفات صوتية وأنماط سائدة في كلامهم، بالإضافة إلى أن جهازهم الصوتي تشكل بطريقة تلائم إنتاج أصوات لغتهم الأم مما يترتب عليه أن متعلم العربية من الناطقين بغيرها يشعر بصعوبة بالغة في محاولته إخراج أصوات العربية من مخرجها الصحيح وصبغها بصفاتها الصوتية المناسبة.

ناهيك عن أن العربية تنتمي إلي الفصيلة اللغوية " السامية"، وهي تكاد تكون شبه منقرضة إلا من لغتين أو ثلاث علي أبعد تقدير، هي العربية والعبرية وبعض لغات الحبشة وبقايا من الآرامية، مما يعني أن لغات الشعوب الإسلامية وغيرها باستثناء أهل الحبشة والناطقين بالعبرية تنتمي إلي فصائل لغوية مختلفة صوتيا وبنائيا مع العربية مما يشكل عبئا علي متعلم العربية، فبعض أصوات العربية لا توجد في لغته، وبعضها موجود في لغته مع الفارق الدقيق في المخرج أو الصفة إلا أنه يخلط بينها، فتأتي علي لسانه مطبوعة بطابع اللكنة

* مدرس في كلية اللغة العربية في جامعة الأزهر والمعار إلى جامعة نجم الدين أربكان، كلية الإلهيات (أحمد كلش أغلو)، قسم اللغة العربية وبلاغتها، mostafaabdelhady2000@gmail.com

والعجمة، وفي المستوى النحوي والصرفي يجد الطالب صعوبة في حفظ قواعدها وفهمها فضلا عن استعمالها استعمالا سليما.

وقد لمست تلك الصعوبات ووقفت عليها من خلال واقع عملي مع طلابي الأجانب في كلية الإلهيات لتعليم العربية للناطقين بغيرها، فمنهم من يعاني فهم المحتويات الدراسية لعدم اكتساب اللغة العربية والتواصل بها بشكل جيد؛ وذلك لما يجدونه من صعوبات في المستويات الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية، ولقلة استخدامهم اللغة العربية في محيطهم الدراسي والخارجي

ومن الادعاءات التي تؤثر في نفوس الطلاب العرب ـ فما بالك بالأجانب ـ أن اللغة العربية الفصحي لغة معقدة القواعد صعبة التعلم لكثرة ما فيها من قواعد وقضايا ومسائل، ناهيك عن أن لكل قاعدة شواذها ينبغي علي الطالب أن يحفظها، مما يجعل من استخدام العربية والتحدث بها عبئا ثقيلا يستغرق وقتا طويلا من عمر الإنسان، زد على ذلك أن الإعراب فيها أمر عسير التعلم.

ولا شك أن استسلام الطالب لمثل هذه الظنون أمر جد خطير علي العملية التعلمية للعربية برمتها، تثبط همَّته ، وتزرع فيه كراهية العربية والنفور منها، وفي ذلك صرف للمسلمين عن منبع دينهم وعماد شريعتهم ودستور حياتهم القرآن الكريم الذي نزل بلسان عربي مبين .

ولقد شكلت هذه الصعوبات التي واجهت طلابي دافعا رئيسا حدا بي إلى التفكير في الكتابة تحت هذا العنوان، بالإضافة إلى ما تعانية العربية من تحامل عليها في شتى الميادين المعرفية والعلمية، ووصمها بأنها لغة صعبة لا تصلح للتعلم بها مما يفرض علي أبنائها وعلى كل غيور عليها من أبناء الأمة الإسلامية أو من محبيها الارتقاء بها وتمكينها تعليميا وحضاريا بما يواكب العصر حتي تتمكن من الصمود أما التحديات في المجالات العلمية والتقنية الحديثة، فالعربية ليست لغة أدبية محصورة في الشعر والنثر فحسب، بل هي لغة الحياة للأحياء بما تعنيه كلمتي الحياة والأحياء من ديمومة وتطور ونمو وعلم ومعرفة.

لذا فإن هذه الدراسة تهدف إلي تسليط الضوء علي أهم الصعوبات التي تواجه الناطقين بغير العربية عند تعلم العربية في المستويات الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية من خلال عرض الأسباب التي تؤدي إلي وجود هذه الصعوبات ومحاولة تقديم بعض المقترحات والحلول الممكنة لها.

أما بخصوص المنهج فقد انتهجت المنهج الوصفي التحليلي التقابلي وبصفة خاصة في الصعوبات الصوتية بضرب الأمثلة من واقع أخطاء طلابي الأجانب في الصفوف الدراسية، كما استعنت بنتائج بحثية في هذ المجال لباحثين سابقين .

وقد أفاد البحث من المصادر اللغوية والتربوية التي تناولت هذه الصعوبات بالبحث والدراسة، كما أفاد من البحوث والدراسات والمؤتمرات العلمية التي تبحث في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

وقد قمت بتقسيم هذه الدراسة التي جاءت تحت عنوان "الصعوبات اللغوية في تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها الأسباب والحلول" إلى مقدمة وتمهيد وثلاثة مباحث وخاتمة. أما

المقدمة فقد بينت فيها سبب اختيار هذه الدراسة والهدف منها والمنهج فيها وتقسيم محتوي الدراسة ، ثم تمهيد وضحت فيه مكانة اللغة العربية، ومفهوم الصعوبات، وبعض الصعوبات العامة في تعليم العربية.

وأما المبحث الأول فقد خصصته لبحث الصعوبات اللغوية الخاصة بالمستوى الصوتي والحلول المقترحة لذلك.

وأما المبحث الثاني فقد خصصته لدراسة الصعوبات التي تواجه الطلاب في المستويين الصرفي والنحوي والحلول المقترحة لذلك .

واما المبحث الثالث فقد عقدته لبحث الصعوبات التي تواجه الطلاب في المستوى الدلالي والحلول المقترحة لذلك، ثم ختمت الدراسة ببعض النتائج والتوصيات .

والله أن أسأل أن ينفع به

تمهيد

ويشتمل على ثلاث نقاط :

١ ـ مكانة اللغة العربية وأهميتها.

٢ ـ مفهوم الصعوبات :

٣ـ صعوبات عامة تواجه متعلمي العربية من الناطقين بغيرها.

أولا : مكانة اللغة العربية وأهميتها:

العربية الفصحى لغة القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف والأدب الجاهلي شعرا ونثرا، ولغة ما بعد ذلك من آثار أدبية وعلمية وثقافية في العصور الحضارية الزاهرة للعرب والمسلمين، وقد ظلت في مسيرتها على امتداد تاريخها الطويل محتفظة بنظمها الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية، ولكن مع تنوعات قليلة أو كثيرة متدرجة في هذا التنوع من عصر إلي عصر وبخاصة في الأداء النطقي والثروة اللفظية وصيغ التعبير وبعض الظواهر النحوية وفقا للظروف الثقافية والاجتماعية التي خلقتها في تاريخها الطويل[١].

والعربية تنتمي إلى فصيلة اللغات السامية، وهي من أقدم لغات هذه الفصيلة وأغناها على الإطلاق في جميع مستوياتها اللغوية، وهي تتمتع بمزايا وصفات قلما تجدها في أي لغة من اللغات الإنسانية الأخرى، ولهذه المزايا اصطفى الله عز وجل هذا اللسان العربي ليكون الوعاء اللغوي الشريف لهذا الكنز الخالد القرآن الكريم المنزل بلسان عربي مبين، وذلك بعد أن اكتمل لهذا اللسان أسباب البقاء والخلود بما حوى من عناصر الفصاحة والبلاغة والبيان .

[١] كمال بشر، *علم اللغة الاجتماعي مدخل* (القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر، ١٩٩٧)، ١٧٥.

فلم تعرف لغة من اللغات الإنسانية حفظها كتاب وخلدها علي امتداد التاريخ مثل العربية معجزة القرآن الكريم الذي صان أصواتها ونحوها وبنيتها ومعجمها، بل استمدت العربية منه سر البقاء والخلود، فكل ما جاءنا من تراث مكتوب بهذه اللغة الشريفة مرده إلى القرآن الكريم، الذي فجر علومها وأطلق عبقرية أبنائها، فبقيت العربية كما كانت قوية راسخة في ألفاظها ومعانيها قادرة علي مواكبة الحضارة الإنسانية والوفاء بحاجة الناطقين بها، ولولا القرآن الكريم لأضحت العربية لغة بائدة أثرية تاريخية تشبه السنسكريتية واللاتينية[٢]، ولرأينا أبناءها يلهجون بلهجات مختلفة لا صلة بينها وبين اللغة الأم الفصحى، ولما رأينا هذا الإقبال الكبير علي تعلمها من أمم وشعوب لم تنطق بها قط ، فقد أدرك المسلمون أن لا سبيل إلي ترجمة القرآن الكريم مع الاحتفاظ ببلاغته وفصاحته التي هي أهم وجوه إعجازه؛ لهذا السبب انكبوا علي لغته يتعلمونها ويدرسونها بغية فهم القرآن الكريم. يقول أحد المستشرقين:" لقد أصبح المسلمون بقوة القرآن أمة متوحدة في لغتها ودينها وشريعتها وسياستها؛ فقد جمع شتات العرب، ومن المقرر أنه لولا القرآن لما أقبل الألوف من البشر على قراءة تلك اللغة وكتابتها ودرسها والتعامل بها، ولولا القرآن لظل كل بلد من البلدان التي انضمت للإسلام ينطقون بلهجة يستعجمها أهل البلد الآخر، وقد حفظ القرآن التفاهم بالعربية بين الشعوب الإسلامية وبين العرب"[٣].

لهذا الدافع الروحي حظيت العربية بمكانة عظيمة في نفوس العرب والمسلمين الذين أقبلوا على تعلمها مثل أبناء الناطقين بها، وتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها لا يمكن أن يؤتي ثماره المرجوة إلا من خلال منهج علمي قائم على أسس واضحة وبطريقة محددة بغية الوصول إلى الهدف المنشود من تعليم الأجنبي العربية، والذي يتجلي عند الشعوب الإسلامية بصفة خاصة في تعلم العربية لأنها لغة القرآن الكريم، فتلاوته تلاوة صحيحة والوقوف على أحكامه الشرعية، ودراسة علومه المختلفة، وفهم السنة النبوية الشريفة يستوجب على كل مسلم تعلم العربية، التي حوت كنوز الثقافة العربية الإسلامية، إذ هي في ضوء هذا المنظور الثقافي الإسلامي المعبرة عنه ، وهي لغة لجميع من يتمسك بالثقافة الإسلامية وما نتج عنها من آثار حضارية مازالت ماثلة زاخرة أمامنا، فالعربية من هذه الجهة لا تعد لغة لأبنائها الناطقين بها بل تشمل الناطقين بغيرها من المسلمين الذين يؤمنون بأن العربية ترتبط بهم ارتباطا عضويا يصعب معه أن يحدث انفصال بينهما[٤].

يقول الدكتور الراجحي:"وتعليم العربية لغير الناطقين بها يجب أن تكون له غاية واضحة محددة، وهي غاية لا نستحي من الجهر بها، وما ينبغي لنا ذلك هذه الغاية هي تعليم العربية باعتبارها لغة الإسلام، واذا اتضحت الغاية هكذا دون لبس أو مناورة، تحددت بعد ذلك مناهج العمل، في التخطيط، واختيار المقررات، وطرائق التعليم"[٥]

---

[٢] رمضان عبد التواب، *فصول في فقه العربية* ، (القاهرة: مكتبة الجانجى، بدون تاريخ)، ٤١٤؛ عبدالصبور شاهين، *العربية لغة العلوم والتقنية* (مصر، دار الاعتصام، ١٤٠٦/١٩٨٦)، ٤٤.

[٣] أنور الجندي، *الفصحى لغة القران* (بيروت: دار الكتاب اللبناني، ١٤٠٢/ ١٩٨٢)، ٣٢.

[٤] رشدي أحمد طعيمة، *الأسس المعجمية والثقافية لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها* (مكة المكرمة: معهد اللغة العربية، جامعة أم القري ، ١٤٠٢/١٩٨٢ م)، ٢٠.

[٥] عبده الراجحي، *علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية*(بيروت: النهضة العربية: الطبعة: الثانية ١٤٢٥ هـ ٢٠٠٤م)، ١١٨

وهذا الدافع الديني هو ما يكشف لنا عن سر اهتمام غير العرب بتعلم العربية وتزايد أعداد الناطقين بها من غير أبنائها، فضلا عن رغبة الكثيرين من غير المسلمين في تعلم العربية لأجل استكشاف كنوزها الثقافية والعلمية والحضارية في عصورها المختلفة، أو لأجل التعرف علي المجتمعات العربية والتواصل معها ثقافيا واقتصاديا .

لهذه الأسباب ازداد اهتمام المؤسسات التعليمية الحكومية منها والخاصة داخل المجتمعات العربية وخارجها بتعليم العربية لغير أبنائها، وأفردت لهذا الأمر مؤسسات وجمعيات ومراكز ومدارس وحددت الأهداف ووضعت المناهج والمؤلفات بهدف الوصول إلى إكساب منتسبيها العربية، كما عقدت مؤتمرات دولية ودورات تدريبية للوقوف علي الصعوبات التي تواجه المتعلمين للعربية من غير أبنائها، وتقديم الحلول لهذه الصعوبات، وعرض التجارب المهنية في هذا المجال ، إذ ما يصلح لطائفة معينة من الأجانب قد لا يصلح لطائفة أخرى لغتها الأم مختلفة عنها.

ولا يخفى عنا أن تعلم لغة أجنبية ثانية ليس بالأمر الهين، بل إن من المعروف للجميع أن العربية في تعليمها لأبنائها الناطقين بها تواجه بعض الصعوبات التي لا ترجع إليها أصلا من ازدواجية اللغة في المجتمعات العربية، وشيوع العامية بين أبنائها، وضعف رغبة أبنائها في التعلم بها مع عجزهم عن إمداد العربية بما تتطلبه لغة العصر من مصطلحات ومفاهيم.

وهذه دعوة إلى إحياء اللغة العربية والقيام على نشرها في الآفاق والنهوض بها في شتى المجالات، لأن لغتنا العربية جديرة بأن نضعها في المقام اللائق بها بين اللغات بل في مقدمتها، فإننا لم نجد لغة من اللغات الإنسانية تعرضت في عصرها الحاضر من أزمات ومحن مثل ما تعرضت اللغة العربية، من أبنائها مع الأسف تارة، ومن خصومها الذين يكيدون للعربية وللإسلام وللمسلمين تارة أخري، ويكفي ما زرعوه في مجتمعاتنا وفي بعض المغرر بهم من أبنائنا من دعاوى هدَّامة، تتمثل في حرصهم الشديد على نشر لغاتهم الأجنبية في بلادنا تارة بإنشاء المدارس والمعاهد الملزمة بأن يكون التعليم بهذه اللغات، أو تارة أخري بالبعثات العلمية إليهم.

والادعاء بأن العربية قاصرة عن مواكبة روح العصر والتطور الحضاري الحاصل، فنادوا وتنادى بعض منا معهم إلى جعل كثير من العلوم والمعارف في بلداننا بلغاتهم، كعلوم الطب والهندسة والصيدلة والعلوم وغيرها، وأخشى ما أخشاه أن يأتي اليوم من يهرف منا قائلا: لنتخل عن العربية كتابة وتعليما ولسانا، لهذا السبب روَّجوا كثيرا لنشر العاميات في أوطاننا بالوسائل الإعلامية المختلفة، وروجوا لمن يكتب بالعامية لتشهيره وتسليط الضوء عليه، وحاولوا وضع قواعد وأبجدية للعاميات، ولكن بفضل الله تعالي تبوء محاولاتهم دائما بالفشل، لعجز العاميات وقصورها في المجالات العلمية والأدبية، ناهيك عن كم السخرية والاستهزاء من الفصحي والناطقين بها، وتخصيص برامج وأفلام ترفيهية هزلية لإضعاف العربية في نفوس أبنائها.

فضلا عن الدعوات بأن العربية صعب إعرابها، نحوها وصرفها، وعمدوا إلى تهميش هذه المادة في المراحل التعليمية بدعوي التيسير علي الطلاب، والتيسير لا يكون بالحذف والإلغاء بل بانتقاء ما يناسب مستوى الطالب ومرحلته التعليمية، والمجال الذي يدرس فيه.

ورغم ذلك ستبقى العربية لغة القرآن الكريم والشريعة الغراء باقية خالدة خلود الدهر، لا يضيرها مثل هذه الدعاوى والمزاعم، ولا حتى ابتعاد بعض أبنائها عنها والطعن فيها .

والدعوى إلي تعلم العربية والمهارة فيها قديمة قدم العربية، وإن انتشار العربية مع أهلها الفاتحين ودخول العجم في دين الله أفواجا وحرصهم علي فهم تعاليم دينهم دفعهم إلى تعلم العربية قديما وحديثا، ولم يقتصر ذلك على من دخلوا الإسلام فقط بل إن تأثيرالعربية وآدابها كان كبيرا في شعوب المجتمعات التي دخلتها بشتى مللهم ونحلهم وطوائفهم، فآباء الكنيسة في أسبانيا ومصر جعلوا خطبهم بالعربية وترجموا الأناجيل من اللاتينية إلى العربية لما رأوه من إقبال النصارى عليها، وقد ظلت العربية سائدة في إسبانيا حتي مطلع القرن السابع عشر[٦]، وذكر المستشرق دوزي أن أرباب الفطنة والتذوق من النصارى سحرهم رنين الأدب العربي، فاحتقروا اللاتينية، وصاروا يكتبون بلغة قاهريهم دون غيره[٧].

وقد ذكر أحد المستشرقين: "أن اللغة العربية هي محور التراث العربي الزاهر، وهي لغة عبقرية لا تدانيها لغة في مرونتها واشتقاقها، وهذه العبقرية في المرونة والاشتقاق اللذين ينبعان من ذات اللغة جعلها تتسع لجميع مصطلحات الحضارة العربية القديمة بما فيها من علوم وآداب وأتاحت لها القدرة على وضع المصطلحات الحديثة لجميع فروع المعرفة"[٨]. وكذلك يقول المستشرق الألماني بروكلمان الذي أرخ للفكر والتأليف العربيين في العصر الجاهلي حتى الآن في سلسلة كتبه الشهيرة " تاريخ الأدب العربي " يقول إنه بفضل القرآن الكريم بلغت اللغة العربية من الاتساع مدى لا تكاد تعرفه أي لغة أخرى[٩] .

فالعربية ليست لغة الدين الإسلامي فحسب بل هي أيضا لغة العلم والحضارة ، ولديها من الوسائل وعوامل التنمية ما يجعلها تتسع لكل جديد وتواكب كل عصر، وتعبر عن كل فن ومخترع، تفوق في ذلك كل اللغات الحية الأخرى، فكيف تضيق هذه اللغة الشريفة التي خرجت من طور البداوة والصحراء لتكون حاملة لأقدس كتاب عرفته البشرية، مستوعبة علي امتداد تاريخها العربي الإسلامي الطويل كل ألوان الحضارة وصنوف العلم والمعرفة، وغدا اتقانها وتعلمها فرضا علي كل من يسلك طريق العلم والأدب، ولولا أنها كانت وعاء للعلوم ومعارف

---

[٦] عبد الغفور عطار ، *وفاء العربية بحاجات العصر وكل عصر* (مكة المكرمة: دار تهامة، بدون تاريخ)، ٥٥؛ عباس محمود العقاد، *أثر العرب في الحضارة العربية* (القاهرة: نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع، ٢٠٠٧/١٤٢٨)، ٤، ٣٠، ٣١ وما بعدها .

[٧] عطار ، وفاء العربية، ٥٥.

[٨] مجمع اللغة العربية ، *مجلة مجمع اللغة العربية بالقاهرة* (القاهرة: الأعداد (٨١ - ١٠٢) العدد: ٤/٩٨.

[٩] مجمع اللغة العربية ، *مجلة مجمع اللغة العربية بالقاهرة*، ٤/٩٨.

المسلمين في عصورهم الزاهرة لظلت أوروبا غارقة في عصورها الوسيطة المظلمة، وصدق شاعر النيل حافظ إبراهيم في مدح اللسان العربي في قوله[١٠] (من الطويل):

رَجَعْتُ لنفْسِي فاتَّهمتُ حَصاتِي ونادَيْتُ قَوْمِي فاحْتَسَبْتُ حياتِي

رَمَوني بعُقمٍ في الشَّبابِ وليتَني عَقِمتُ فلم أجزَعْ لقَولِ عِداتي

وسِعتُ كِتابَ اللهِ لَفظاً وغايةً وما ضِقْتُ عن آيٍ به وعِظاتِ

فكيف أضِيقُ اليومَ عن وَصفِ آلة وتَنْسِيقِ أسماءٍ لمُخْتَرَعاتِ

أنا البحر في أحشائه الدر كامن فهل ساءلوا الغواص عن صدفاتي

ثانيا : مفهوم الصعوبات في اللغة :

الصعوبات: واحدتها صعوبة ، من "ص ع ب " ، الصاد والعين والباء أصل صحيح مطرد في اللغة يدل على خلاف السهولة[١١]، من ذلك : الصَّعْب : خلاف السهل، ويقال : صعب الأمر يصعب صعوبة: اشتد وصار صعبا عسرا غير سهل، واستصعب الأمر: وجده صعبا، أي عده صعبا، والصَّعْبُ من الدوابّ: نَقِيض الذَّلُول؛ والأُنثى: صَعْبة، والجمع صِعاب، ومنه الْمُصْعَب: الفَحْل، سمي بذلك لقوته وشدته[١٢].

والصعوبة عائق يبعث في نفس الطلاب عدم القدرة على استيعاب المادة المدروسة، ويخلق فيهم نوعا من الحيرة والارتباك، ويتطلب جهدا فرديا وجماعيا مباشرا وغير مباشر[١٣] لعلاجها وتذليلها .

وموضوع الصعوبات التعليمية التي تواجهنا أثناء العملية التعليمة واسع جدا ومتشعب، فما منا إلا وقد تعرض خلال مشواره التعليمي والمعرفي على امتداد عمره لنوع من هذه الصعوبات، وهذا النوع من الصعوبات التي نحن بصدد الحديث عنها من الإعاقات العادية التي لا تختص بفئة بعينها بل تعرض لكل المتعلمين في مراحلهم التعليمية المختلفة، وبالأحري لمن

---

[١٠] حافظ إبراهيم ، *ديوان حافظ إبراهيم*، تحقيق: أحمد أمين وآخران (القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٨٧/١٤٠٧)، ٢٥٣، ٢٥٤.

[١١] أحمد بن فارس بن زكرياء القزويني الرازي أبو الحسين، "ص ع ب"، *معجم مقاييس اللغة*، تحقيق: عبد السلام محمد هارون (القاهرة: دار الفكر عام النشر: ١٩٧٩/١٣٩٩)، ٢٨٦/٣.

[١٢] محمد بن مكرم بن على أبو الفضل جمال الدين ابن منظور الأنصاري الرويفعى الإفريقى، " ص ع ب "، *لسان العرب* ، (بيروت: دار صادر، ١٩٩٤/١٤١٤)، ٥٢٣/١؛ أبو نصر إسماعيل بن حماد الجوهري الفارابي،" ص ع ب "، *الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية*، تحقيق: أحمد عبد الغفور عطار (بيروت: دار العلم للملايين ١٤٠٧ /١٩٨٧)، ١٦٣/١.

[١٣] ماجد حمزة الدفاعي وآخرون، *الصعوبات التي واجهت الطلبة المقبولين في كلية اللغة العربية للعام ١٩٨٥-١٩٨٦* ، (مجلة العلوم التربيوية ، العدد التاسع ، بغداد ١٩٨٨)، ٦١؛ نجم عبد الله غالي الموسوي، *صعوبات تعلم مادة قواعد اللغة العربية في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمي المادة ومعلماتها*، (بغداد: دراسات تربوية، كلية التربية ، جامعة ميسان ، ٢٠٠٩)، ١٥٤ .

يرغب في تعلم لغة ثانية، إذ عليه أن يبذل جهدا زائدا في تعلمها ومعرفة نظامها علي العكس من لغته الأم، وأثناء تعلمها تحدث له مشكلات وصعوبات تعيقه عن اكتسابها وإتقانها على نحو ما، قد تصل به إلى درجة النفور منها، أو إلى تركها بالكلية.

وهذا النوع من الصعوبات ليس مرضيا ناشئا عن إعاقة ذهنية، بل يختلف عما اصطلح علماء الطب والنفس والتربويين، وعلماء علم اللغة النفسي علي تسميته "صعوبات التعلم " تلك التي تكون عند فئة معينة من التلاميذ، وتنشأ عن إعاقات عصبية ونفسية أو جسدية تؤثر في نمو أو تكامل أو استخدام المهارات اللفظية أو غير لفظية، وتظهر في اضطراب القدرة على الاستماع والإدارك والفهم والتفكير والكلام والقراءة والكتابة وإجراء العمليات الحسابية، ويشمل المصطلح مظاهر الإعاقة الإدراكية وإصابات المخ ، ، كما يدخل معهم الأفراد الأسوياء ممن يتمتعون بذكاء متوسط أو فوق المتوسط ، وأجهزة حسية وحركة طبيعية، وتتوفر لديهم فرص التعلم المناسبة إلا أن تحصيلهم ينخفض عن المستوى المتوقع؛ لأنهم غير قادرين علي التعلم في الظروف العادية[١٤]، فمفهوم الصعوبات عند هؤلاء أكثر تشابها مع مفهوم عدم القدرة على التعلم أو العجز عن التعلم[١٥].

ثالثا : الصعوبات العامة :

هناك صعوبات عامة تلحظها سائدة في العملية التعليمة للأجانب، وقد يختلف بعضها تبعا لاختلاف بيئة المتعلم ومستوي دولته وما تقدمه من موارد في العملية التعلمية بصفة عامة، وما تقدمه من منح وفرص ومزايا لمن يتعلم لغة ثانية، وبالأحرى اللغة العربية في البلدان الإسلامية، وما قد توفره من فرص للعمل، كالعمل في مجال تدريس العربية او العمل في مجال الدعوة الإسلامية والإمامة والخطابة أو التواصل مع المجتمعات الناطقة بالعربية إلى آخر ما توفره من مزايا تشجيعا للطلاب على تعلم العربية، ومن هذه الصعوبات:

١ـ عدم تخصص المدرس في تدريس العربية؛ لأن الدولة استقدمت عربا غير متخصصين في تعليم العربية، وكأن جنسيته العربية تكفي كمسوغ لتدريس العربية، وهذا فهم خاطئ يؤدي إلى تعثر العملية التعليمية، فالذي يتصدي لتدريس العربية ينبغي أن يكون من المتخصصين في دراستها، ناهيك عن الخبرة والتجربة اللازمتين في مجال تعليم العربية للناطقين بغيرها .

غير أن ذلك لا يمنع من القول بأن بعض الدول غير العربية التي تهتم بتعليم العربية، كالدولة التركية قد تنبهت إلى خطورة هذا الأمر، فاتخذت بعض الإجراءات التصحيحية حلا لهذه المشكلة، وإن كانت هذه الإجراءات الآن ما زالت في طور التفعيل ويشوبها بعض القصور، فاشترطت فيمن يقوم بالتدريس في مجال تعليم العربية للناطقين بغيرها لطلاب كليات الإلهيات أن يكون متخصصا في اللغة العربية وآدابها، ولديه الخبرة في هذا المجال .

٢ـ تعدد مستويات الطلاب داخل الصف الواحد، وعدم فصل الطلاب بناء علي معايير علمية صحيحة، مع ما قد تلحظه من فروق فردية تلزم القائمين على العملية التعليمية مراعاتها.

---

[١٤] سليمان عبد الواحد يوسف، *المرجع في صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية والاجتماعية والتفاعلية*،(القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية ، ٢٠١٠)، ٢٧، ٢٨ .

[١٥] يوسف، المرجع في صعوبات التعلم النمائية والاكاديمية والاجتماعية والتفاعلية، ٣٧.

٣ـ تفاوت تجاوب الطلاب مع المدرس داخل الصف، وبعضهم أحيانا لا يكون مهتما بالمشاركة في الأنشطة التعليمية الصفية، ولا بأداء الواجبات المنزلية مما ينعكس علي مستواه .

٤ ـ عدم وجود منهج واضح محدد الأهداف قائم علي خطة تعليمية واضحة المعالم تسير عليها المؤسسة التعليمية وتلتزم بأهدافها من خلال ربط المحتوي التعليمي بالأهداف المرجوة[١٦]، يراعى فيه التدرج والمراحل العمرية والدراسية سهولة وصعوبة، كما يراعى فيه خلفيات المتعلم الثقافية واللغوية المختلفة، بحيث ينتهي بنا إلي الغايات المنشودة من تعليم العربية للناطقين بغيرها.

ومن المشكلات التي لها علاقة وثيقة فيما نخن بصدده أنه أحيانا يتم الخلط في المؤلفات الموجهة للناطقين بغير العربية وبين التأليف لأبناء العربية وغيرهم، ولا شك أن ثمة فارقا كبيرا بين المؤلفات الموجهة إلى العرب لتعليمهم لغتهم وبين غيرهم من الأمم الأخرى الذين يقبلون على تعلم العربية، إذ يجب أن يراعى فيه الفروق الفسيولوجية بين الفريقين، فالطالب العربي مولود في بيئة عربية لأبوين عربيين اكتسب اللغة منهم جميعا، وتشكل جهازه الصوتي بما يتلائم مع أصوات العربية بخلاف الطالب الأجنبي الذي ينطبق عليه ما انطبق على قرينه العربي من أنه نشأ في بيئة لغته الأم واكتسبها من أبويه وتشكل جهازه النطقي على مخارج أصوات لغته.

ومن ثم فهو بحاجة ماسة إلى استماع اللغة العربية والمحادثة بها كي يعتاد جهازه الصوتي هذا النمط الجديد ، ولتنمية قدراته الكلامية، وذلك قبل التركيز على القراءة والكتابة والقواعد النحوية والصرفية، والتي قد تكون مطلوبة بشدة لأبناء العربية بداية، ويعني ذلك أن التركيز علي الجانب الصوتي ينبغي أن يكون مكثفا، لذلك فالمحتوي الصوتي يجب أن يكون أكبر من باقي المحتويات اللغوية الأخرى، وتكون المهارة المستهدفة منه أوسع نطاقا، والجهد المبذول أكبر حجما [١٧]

ومن أمثلة الخلط بين التأليف للعرب والتأليف لغيرهم ما نجده في تقسيم المادة اللغوية إلى موضوعات متعددة ، القراءة، الإملاء، التعبير، النصوص، القواعد، بل أحيانا يتم فصل هذه الموضوعات بعضها عن بعض وتخصيص دروس مستقلة بكل موضوع، وذلك مما لا يجوز تطبيقه علي متعلم العربية من الأجانب لاسيما في المراحل التعليمية الأولى ، فالمحتوى ينبغي أن يقدم ككل لا يقبل التجزئة؛ لأن هذه التجزئة تؤدي إلى إهمال وظائف اللغة، فاللغة، تهدف إلى تحقيق التواصل والاتصال بين المتحدثين بها، وتقديمها الي المتعلم علي هذا النحو المبتور المجزوء تشويه للغة وإعاقة للطالب عن التواصل بها[١٨].

---

[١٦] برج توفيق، *مشكلة تعليم العربية لغير الناطقين بها مع حلول علمية وعملية* (الرياض: السجل العلمي للندوة العالمية الأولي لتعليم العربية لغير الناطقين بها جامعة عمادة شؤون المكتبات، ١٩٨٠) ، ٢/ ١٣٢

[١٧] ناصر عبد الله الغالي، *أسس إعداد الكتب التعليمية لغير الناطقين بالعربية* (الرياض: دار الغالي للطبعوالنشر والتوزيع، ١٤١١/١٩٩١)، ٩٩-١٠٠.

[١٨] عمر صديق عبدالله ، *تعليم العربية للناطقين بغيرها دراسات وتطبيقات*(الخرطوم: الدار العلمية للنشر والتوزيع، ٢٠١٠)، ٦٤.

عدم الاهتمام ببرامج الاستماع والمحادثة، والاهتمام بجانب القراءة والكتابة والقواعد والتي تحظى بقسط كبير من الاهتمام، والاعتماد عليها كوسيلة أساسية في إجادة العربية وإتقانها مع أنها وسيلة لا غاية، كما أن الكتابة التي قد يتقنها الطالب بشكل جيد هي في حد ذاتها مهارة يكتسبها الطالب بمرور الوقت، وليست هي اللغة، فاللغة هي شئ أخر غير القواعد العاصمة للسان من الخطأ فيها، والكتابة بها التي هي تصوير للمنطوق من ألفاظ اللغة، فعلى سبيل المثال: غالبا ما يركز في المراحل التعليمية علي تعليم القراءة والكتابة للطالب الأجنبي بشكل كبير ومكثف منذ دخوله المدرسة الأمر الذي يودي إلي تفاقم الصعوبات أمام الطالب، ومن ثم كراهية اللغة العربية ونفوره من جو المدرسة[١٩].

ولا يعني ذلك بالضرورة إهمال القراءة والكتابة، ولكن لا ينبغي أن يكون ذلك علي حساب المحادثة والاستماع اللذين يمثلان أساس التواصل اللغوي لكسر حاجز الخوف والخجل الذي يعتري كثيرا من الطلاب الأجانب حتي في المراحل التعليمية العالية، ويمثل عائقا كبيرا بالنسبة لاكتسابة لغة ثانية، وبالأحرى العربية التي تهمنا، فقد دلت بعض الدراسات الإحصائية علي تأثير الخجل والخوف على قدرات الطالب التواصلية، ومن هذه الدراسات دراسة أجراها تيسير الزيادات وعبلة الشرعة على عينة من الطلاب الدارسين العربية من الناطقين بغيرها في جامعة شرناق التركية تبين منها أن جميع طلاب العينة أجمعوا على أن الخوف والخجل وعدم الثقة بالنفس تجعلهم يتعثرون في الكلام أحيانا[٢٠].

وهذا ما ألحظه أيضا بين بعض طلابي في كلية الإلهيات يخجل بعضهم أحيانا من التحدث بالعربية خشية الوقوع في الخطأ، وسخرية زملائهم منهم، إلا أن هذا الخجل يزول بمرور الوقت بممارسة الحوار والمحادثة داخل الصف، وتشجيعهم على كسر حاجز الخوف حتى ولو وقعوا في الخطأ ، أضف إلي ذلك أن نجاح المدرس في خلق جو تعليمي مناسب قائم علي الصحبة والألفة، وتدريبهم على النطق السليم وتكراره يساعدهم على الاندماج في الصف ومحاولة التحدث في شتى الموضوعات .

المبحث الأول

الصعوبات الصوتية

الصعوبات الصوتية:

الأصوات اللغوية تمثل الجانب العملي للغة، وهي وسيلة التواصل بين أبناء اللغة الواحدة، ولا يكفي لنطق اللغة نطقا سليما حفظ مفرادتها واستظهار قواعدها، وهذا الأمر نجده أكثر وضوحا عند من يتعلم لغة أجنبية، فيبدو نطقه مختلفا عن نطق أبناء اللغة الأصليين، وذلك

---

[١٩] السيد محمود أحمد، *الموجز في طرق تدريس اللغة العربية* (بيروت: دار العودة ، ١٤٠٠/١٩٨٠)، ٤٧.

[٢٠] الزيادات تيسير محمد & عبلة سالم الشرعة، *ضعف التعبير الشفوي في اللغة العربية عند الطلبة الأتراك وطرائق علاجها* (أعمال المؤتمر الدولي لتعليم اللغة العربية، بدون تاريخ) ٣٤٧ .

لاختلاف مخارج الأصوات من لغة إلى لغة، واختلاف مواضع النبر والتنغيم والإيقاع ، فضلا عن اختلاف العادات النطقية بينها[٢١]

وتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بوصفها لغة أجنبية يأتي في قمة الدرس الصوتي "علم الأصوات" والمتخصصون فيه على حد سواء، لأن من يريد أن يتعلم كيف ينطق لغة أجنبية لابد أن يكتسب أولا القدرة على أداء العادات النطقية الجديدة، وأن يعوِّد نفسه علي نطق الأصوات الأجنبية نطقا صحيحا كما ينطقها أبناؤها أو قريبا منها، ولا يستمر محتفظا بعاداته النطقية التي اكتسبها من لغته الأم[٢٢].

ومن الصعوبات الكبيرة التي تواجه المتعلمين للغة ثانية بصفة عامة ما يجدونه من فروق صوتية بين لغتهم الأم واللغة الثانية التي يقصدون تعلمها، ومن المعروف أن العربية شأنها في ذلك شأن غيرها من اللغات الإنسانية تتكون باعتبارها أحداثا صوتية منطوقة من مجموعة من الأصوات يمكن تقسيمها قسمين رئيسين هما: أصوات الحركة، أو ما يسمى بالأصوات الصائتة، والحروف، أو ما يسمي بالأصوات الصامتة .

وأصوات الحركة هي تلك الأصوات المجهورة التي تهتز معها الأوتار الصوتية، والتي يحدث أثناء النطق بها أن يمر الهواء حرا طليقا خلال الحلق والفم دون أن يقف في طريقه أي عائق أو حائل، ودون أن يضيق مجرى الهواء ضيقا من شأنه أن يحدث احتكاكا مسموعا[٢٣].

وتمثل أصوات الحركة والتي يمكن أن نسميها اختصارا " الحركات" معضلة كبيرة في تعلم اللغات الإنسانية ، ففضلا عن كونها تمثل الشق الثاني المقابل للأصوات الصامتة في أي لغة من اللغات الإنسانية فإنها تؤدي دورا بارزا في النظم الصوتية والصرفية واالنحوية والدلالية في هذه اللغات، ولما كانت هذه الأصوات تختلف من لغة إلى لغة أخري كان هذا الاختلاف مبعثا للوقوع في الخطأ في كثير من الأحيان عند تعلم لغة أجنبية نظرا لصعوبة نطق الحركات بالقياس إلي الأصوات الصامتة[٢٤]، ويضاف إلى الصعوبة في النطق ما نلاحظه من أن أصوات الحركة أوضح في السمع من الأصوات الصامتة مما يجعل الخطأ في أدائها بارزا وواضحا إلى حد كبير[٢٥].

وتشتمل العربية على مجموعة من أصوات الحركة (ست حركات)، وهي ما اصطلح علي تسميتها بالفتحة والكسرة والضمة، وهذه الحركات الثلاث قد يطول زمن النطق بها فتسمي حينئذ بألف المد وياء المد وواو المد. يقول ابن جني :" اعلم أن الحركات أبعاض حروف المد واللين،

---

[٢١] أحمد مختار عمر، *الدراسات الصوتية وتعليم اللغة العربية للأجانب، وقائع تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها* (المدينة المنورة: مكتب التربية العربي لدول الخليج)، ٨٣/١.

[٢٢] أحمد مختار، *الدراسات الصوتية وتعليم اللغة العربية للأجانب*، ٨٣/١.

[٢٣] بشر ، *علم اللغة العام الأصوات*، ٧٣؛ عبد الفتاح البركاوي ، *مقدمة في الأصوات العربية* (مصر: بدون، ١٤١٢/١٩٩٢)، ٦٥.

[٢٤] البركاوي ، *مقدمة في الأصوات العربية* ، ٦٩.

[٢٥] إبراهيم أنيس، *الأصوات اللغوية*، (القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٧١/١٣٩١)، ٢٩؛ البركاوي ، *مقدمة في الأصوات العربية*، ٦٩.

وهي الألف والياء والواو، فكما أن هذه الحروف ثلاثة، فكذلك الحركات ثلاث، وهي الفتحة، والكسرة، والضمة، فالفتحة بعض الألف، والكسرة بعض الياء، والضمة بعض الواو"[٢٦].

أما الأصوات الصامتة "الحروف" فالعربية تشتمل على جملة من الأصوات الصامتة تبلغ ستة وعشرين حرفا مضافا إليها الياء والواو المتحركتان أو المسبوقتان بحركة من غير جنسها كما في يوم وبيع وولد ويعد، لأن عند النطق بصوت الواو يرتفع أقصى اللسان مع حدوث نوع من الحفيف والاحتكاك، وهو ما نلحظه أيضا عند ارتفاع وسط اللسان للنطق بصوت الياء، ونظرا لهذا الحفيف فهما يشبهان الأصوات الصامتة، ونظرا لوضوحهما في السمع فإنهما يشبهان الحركات، لذا اصطلح علي تسميتها بأنصاف الحركات، أو شبه الحركة[٢٧]

و مخارج الحروف العربية ستة عشر مخرجا[٢٨]، وهي تتنوع على طول مجرى الهواء من الحنجرة حتى فتحة الفم أو الأنف، وتتشكل الأصوات في هذه المنطقة تبعا للموضع الذى يتم فيه التحكم في الخارج مكونا مخرج الصوت أو نقطة إنتاج له، بين حنجرية وحلقية ولهوية وحنكية ولثوية وأسنانية وشفوية، إلى آخر ما هو معروف منها، وهذه النقاط من جهاز النطق الإنساني غير محدودة، وبالتالي فإن عدد الأصوات الممكن نطقها غير محدد كذلك، فقد لوحظ أن كل لغة تختار لنفسها عددا من هذه النقاط يمتد علي طول مناطق متباعدة حتى يسهل علي الأذن العادية التعرف عليها[٢٩].

والأصوات العربية كما هي متنوعة في المخارج متنوعة في الصفات بين أصوات مهموسة، جمعت في قولهم "سكت فحثه شخص"، وأصوات مجهورة ، وهي ما عدا الأصوات المهموسة، وأصوات شديدة، وهي ثمانية (الباء والتاء ، والدال ، والطاء ، والكاف، والقاف ، والهمزة عند القدماء)، والضاد وفقا لنطقنا الحالي، والجيم المعطشة.

وأصوات رخوة احتكاكية ، وهي :(الهاء والحاء والغين والخاء والعين والسين والشين والصاد والزاي والظاء والذال والثاء والفاء). وأصوات مركبة تبدو شديدة انفجارية وتنتهي رخوة احتكاكية ، وهو صوت الجيم في الفصحى ، وأصوات تكرارية، ولا وجود لها في العربية سوى صوت الراء، وأصوات جانبية، وهو صوت واحد في العربية، وهو صوت اللام ، وأصوات أنفية، وهما الميم والنون.

---

[٢٦] أبو الفتح عثمان ابن جني، *سر صناعة الإعراب*، تحقيق: حسن هنداوى (دمشق: دار القلم، ١٤١٣/١٩٩٣)، ٤٨/١؛ وانظر : أبا محمد مكي بن طالب القيسي، *الرعاية لتجويد القراءة وتحقيق لفظ التلاوة*، تحقيق: مكتبة قرطبة للبحث العلمي (قرطبة: مؤسسة قرطبة ، ١٤٢٦/٢٠٠٥) ، ٥٧، وما بعدها .

[٢٧] البركاوي، *مقدمة في الأصوات العربية*، ٦٩؛ ابن جني ، *سر صناعة الإعراب*، ٦١/١؛ محمود فهمي حجازي، *مدخل إلي علم اللغة* (القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر، بدون تاريخ)، ٤٩؛ أحمد مختار، *دراسة الصوت اللغوي* (القاهرة: عالم الكتب، ١٤١٨/١٩٩٧)، ١٠١، وما بعدها .

[٢٨] سيبويه عثمان بن قنبر، *الكتاب لسيبويه*، تحقيق: عبد السلام محمد هارون (القاهرة: مكتبة الخانجى، ١٤٠٨/١٩٨٨)، ٤٣٣/٤؛ ابن جني، *سر صناعة الإعراب*، ٦٠/١.

[٢٩] أحمد مختار، *الدراسات الصوتية وتعليم اللغة العربية للأجانب*، ١/ ٨٥؛ رمضان عبد التواب، *المدخل إلى علم اللغة ومناهج البحث اللغوي* (القاهرة: مكتبة الخانجي، ١٤١٧/١٩٩٧) ، ٤٢، وما بعدها؛ غانم قدوري الحمد، *المدخل إلي علم أصوات العربية* (عمان ،الأردن: دار عمار للنشروالتوزيع، ١٤٢٥/ ٢٠٠٤)، ٩٥.

ومن الأصوات الصامتة ما يلاحظ فيه شكل اللسان عند النطق بها، فمنها ما يرتفع فيها اللسان إلي الحنك الأعلى متخذا شكلا مقعرا، وهي: الصاد، والضاد والطاء والظاء ، ومنها مالا يتخذ في اللسان هذا الشكل المقعر، وهي كل ما عدا الأصوات السابقة المطبقة، ومنها ما يرتفع فيها اللسان مستعليا نحو أقصي الحنك دون أن يتخذ شكلا مقعرا، وهذه الأصوات هي: الخاء والغين والقاف بالإضافة إليها الأصوات المطبقة السابقة، ومنها ما لا يرتفع معها اللسان مطلقا، وهي كل ما عدا الأصوات المستعلية، ومنها الأصوات المفخمة تلك التي يرتفع معها مؤخر اللسان إلي أعلي قليلا في اتجاه الحنك اللين وتحركه إلي الخلف قليلا في اتجاه الحائط الخلفي للحلق[٣٠]، وينطبق هذا الوصف على الأصوات المطبقة المستعلية مضافا إليها اللام والراء في بعض المواضع، والإطباق هو أكثر درجات التفخيم، فالأصوات المطبقة أصوات مفخمة، أو أصوات كاملة التفخيم[٣١].

وتتفاوت أصوات العربية قوة وضعفا حسب صفاتها السابقة، فأكثر الأصوات قوة ما اجتمعت فيه صفات الجهر والشدة والاستعلاء والإطباق، كصوت الطاء، ومنها ما تغلبت فيها صفات القوة علي صفات الضعف، كصوت الباء والدال والضاد والقاف والصاد والظاء، ومنها ما تغلبت فيها صفات الضعف علي صفات القوة، كصوت الثاء والخاء والسين والفاء والهاء، ومنها ما هو متوسط بين صفات القوة وصفات الضعف، كصوت اللام والميم والنون[٣٢].

وتأسيا على ما سبق فإن أصوات العربية التي تتصف بصفة التفخيم، وهي الخاء والصاد والغين والطاء والقاف والظاء واللام والراء في بعض المواضع، وما يقابلها من سائر الحروف الأخري المرققة تشكل صعوبة بالنسبة إلى الطالب الأجنبي، عند النطق بها يقع في الخطأ فيها، فيرقق ما حقه التفخيم، أو يفخم ما حقه الترقيق تبعا لما اعتاد عليه في صفات لغته الأم، فضلا عن كون الأصوات المفخمة بصفة عامة والعالية التفخيم منها في العربية، وهي الأصوات المطبقة " الظاء والطاء والضاد والصاد" تحتاج إلي جهد كبير أثناء النطق بها نظرا لما يحدث للسان من اتخاذه شكلا مقعرا عند ارتفاعه إلي الحنك الأعلي وتراجعه إلى الخلف قليلا في اتجاه الحائط الخلفي للحلق[٣٣]. كل ذلك يؤدي إلي صعوبة بالغة علي متعلم العربية من الأجانب، إذ ينبغي عليه أن يحافظ عند النطق بهذه الأصوات علي صفة الإطباق وإلا تحولت إلي نظائرها

---

[٣٠] أحمد مختار، *دراسة الصوت اللغوي*، ١٢٥؛ البركاوي، *مقدمة في أصوات اللغة العربية*، ١١٢؛ وانظر هذه الصفات وغيرها في : سيبويه، *الكتاب*، ٤٣٣/٤، وما بعدها؛ ابن جني، *سر صناعة الإعراب*، ٧٥/١؛ يعيش بن علي بن يعيش ابن أبي السرايا محمد بن علي، المعروف بابن يعيش، *شرح المفصل للزمخشري، قدم له: الدكتور إميل بديع يعقوب*، (بيروت: دار الكتب العلمية، ٢٠٠١/١٤٢٢)، ٥٢١/٥ ٥٢٢.

[٣١] البركاوي، *مقدمة في أصوات اللغة العربية*، ١١٢؛ وانظر أحمد مختار، *دراسة الصوت اللغوي*، ١٢٥؛ بشر، *علم اللغة العام الأصوات*، ١٣٦. غانم قدوري الحمد، *المدخل إلي علم أصوات العربية*، ١١٤.

[٣٢] أبو محمد مكي بن طالب القيسي، *الرعاية لتجويد القراءة وتحقيق لفظ التلاوة*، تحقيق: مكتبة قرطبة للبحث العلمي (قرطبة: مؤسسة قرطبة، ٢٠٠٥/١٤٢٦)، ٥٧؛ *الكشف عن وجوه القراءات السبع وعللها وحججها*، تحقيق محي الدين رمضان (بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٩٨٤/١٤٠٤)، ١٤٤/١؛ سعاد عبدالحميد، *تيسير الرحمن في تجويد القرآن* (مصر: دار التقوي للطبع والنشر والتوزيع، ٢٠٠٩/١٤٨٩) ، ٦٩.

[٣٣] أحمد مختار، *دراسة الصوت اللغوي*، ١٢٥؛ تمام حسان، *مناهج البحث في اللغة* (القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، بدون تاريخ)، ٨٩، ٩٠؛ بشر،*حججش علم اللغة العام الأصوات* (مصر: دار المعارف، ١٩٧٩/١٤٦٩)، ١٣٦؛ البركاوي، *مقدمة في أصوات اللغة العربية* ، ١١١، ١١٢؛ غانم قدوري الحمد، *المدخل إلي علم أصوات العربية*، ١١٤.

المنفتحة. يقول ابن جني :" والإطباق: أن ترفع ظهر لسانك إلى الحنك الأعلى، مطبقا له، ولولا الإطباق لصارت الطاء دالا. والصاد سينا، والظاء ذالا، ولخرجت الضاد عن الكلام، لأنه ليس من موضعها شيء غيرها، فتزول الضاد إذا عدمت الإطباق إليه"[٣٤].

وذلك ما تلحظه من إشكالية في النطق عند الطلاب الأجانب، كالناطقين باللغة التركية والإنجليزية لهذه الأصوات ، فيجعلون الظاء ذالا، أو زايا ، والطاء تاء ، والضاد دالا، وزايا، والصاد مضافا إليها الثاء سينا ، وهي من الصعوبات التي يواجها كثير من الطلاب، ولا تقتصر على الناطقين باللغة التركية واللغة الإنجليزية، بل يقع فيها الناطقون باللغات الأوربية بوجه عام، كما يقع فيها الناطقون بلغات أخرى في أسيا وأفريقيا[٣٥].

و(أل) التعريفية يسقطها كثير من طلاتب أفريقيا، وأسيا، ويتعسر عليهم ربط ما قبلها بما بعدها، وكثير منهم من يقف تماما قبل البداية بها ثم ينطقها، فيجعل همزة الوصل همزة قطع[٣٦].

وتخلو كثير من اللغات من وجود النظير المماثل لبعض الأصوات العربية فيجد المتعلم صعوبة كبيرة في تعلمها وإتقانها، فعلي سبيل المثال: لا توجد في كثير من اللغات الهندية أمثال: الحاء والخاء والذال والثاء والزاي والشين والصاد والضاد والظاء والعين والغين [٣٧].

ومن أجل التعرف على أبرز المشكلات التي يعاني منها الطلبة الذين يلتحقون في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في جامعة جامعة المدينة العالمية بشاه علم ـ ماليزيا، قام باحثان من جامعة ماليزيا بإعداد استبانة لهذا الغرض، وقد خلصت هذه الدراسة إلي عدة نتائج منها :

أن نسبة ٩٠% من أفراد العينة يعانون من صعوبة في نطق الأصوات الحلقية (العين والحاء)، ونسبة ٨٠% ممن شملتهم العينة يعانون من صعوبة في نطق الأصوات الحنجرية (الهمزة والهاء)، وأن نسبة ٦٠% من أفراد العينة يجدون صعوبة في نطق الأصوات المطبقة (الصاد والطاء والضاد والطاء) ، وأرجع الباحثان الصعوبة في نطق هذه الأصوات إلى أنها لا توجد في كثير من لغات العالم، لذلك فإن معظم متعلمي اللغة العربية يواجهون صعوبة في تعلم هذه الحروف[٣٨]

والناطقون باللغة التركية يجدون صعوبة في نطق بعض الأصوات العربية لعدم وجود ما يقابلها في أبجديتهم فيحولونها إلي أقرب الأصوات مخرجا لها في لغتهم، فينطقون الثاء سينا ، والحاء والخاء: هاء ، والذال: زايا، والقاف: كافا مرققة، والطاء: تاء والضاد: دالا وزايا، ولا

---

[٣٤] ابن جني، *سر صناعة الإعراب*، ٧٦/١؛ وانظر: سيبويه، *الكتاب*، ٤٣٦/٤.

[٣٥] عبدالمجيد منصور، *علم اللغة النفسي* (الرياض: مكتبة الرياض، ١٩٩٢/١٤١٢)، ١٢٢؛ جودت جقمقجي ، *أصوات اللغة التركية والعربية بحث مقارن* (الرياض: ٢٠٠١/١٤٢٢)، ١٠٣ ، وما بعدها.

[٣٦] علي أحمد الخطيب، *بحث ميداني في الدراسات التقابلية في مجال الأصوات، وقائع تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها المدينة المنورة* (الخليج: مكتب التربية العربي، بدون تاريخ)، ٦٤/١.

[٣٧] حامد أشرف همداني، *صعوبات تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها التجربة الباكستانية* (لاهور: منشورات جامعة بنجاب، بدون تاريخ)، ٢٥ ، ٢٦؛ محمود يعقوب الهندي الأعظمي، *صعوبات تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها الأسباب وطرق ووسائل العلاج*، ٥.

[٣٨] دكوري ماسيري & وسمية دفع الله أحمد، *المشكلات الصوتية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها جامعة المدينة العالمية أنموذجا* (ماليزيا: جامعة المدينة العالمية، بدون تاريخ)، ٤٠٨ وما بعدها .

ينطقونها بالشكل العربي السليم يقربونها إلي أقرب الحروف شبها في لغتهم التركية، فينطقون مثلا كلمة رمضان : رمزان ، وكلمة : أراضي ، ارازي ، وتكتب : (arazi).

كما يجدون صعوبة بالغة في نطق العين في الكلمات العربية، فيلفظ في أول الكلمة همزة (أ) مثل كلمة عامل تنطق :(amil)[٣٩] وتزداد صعوبة إذا كانت ساكنة، فيحذفونها ويطولون حركة ما قبلها للتعويض نحو: شعبة فيقولون: شوبة، وأعلي: آلي ، وكذلك يفعلون في الغين لا يستطيعون نطقها نطقا صحيحا، فيحذفون الغين الساكنة في أكثر الأحيان ، ويطولون حركة ما قبلها للتعويض[٤٠].

وتفسير هذا الخلط في حروف الحلق مرده إلى تعدد مخارج منطقة الحلق وتقارب حروف هذه المنطقة بعضها من بعض بأقسامها الثلاثة المعروفة عند علماء الأصوات والتجويد، أقصى الحلق ومعه الحنجرة، ووسط الحلق، وأدنى الحلق من جهة الحنك، وتقارب أدنى الحلق مع اللهاة، حيث مخرج القاف، وتقارب اللهاة مع أقصى الحنك الأعلي، حيث مخرج الكاف كل ذلك جعل متعلمي العربية من الأجانب في التباس من أمرهم، فكثير ما يشكل عليهم أو يصعب نطق الهمزة والهاء والعين والغين والقاف والكاف، فتعاور هذه الأصوات على مواضعها من جهازهم الصوتي الذي لم يألف مثل هذا التقارب الشديد هو الذي حملهم على إبدالها إلي أقرب الأصوات شبها لها في لغتهم الأم، أو خلطه بصوت آخر لعدم وجود النظير له في لغتهم، أو حذفه بالمرة والتعويض عنه بمد حركة ما قبله كما يفعل الترك في نطق العين والغين فيما سبق .

إلا أن درجة صعوبة تعلم هذه الأصوات التي لا نظير لها في اللغة الأم تعد من الأمور النسبية التي تختلف باختلاف المتعلمين والطرق التعليمة المتبعة وطبيعة لغته الأم ومدى قربها في نظامها الصوتي من اللغة العربية التي يتعلمها، فإذا كانت هناك أصوات في لغته الأم تتشابه مع أصوات اللغة العربية فلن يجد المتعلم أي صعوبة في نطقها ، فمثلا التركي لن يجد صعوبة في نطق الأصوات التالية : الباء، والتاء والجيم والراء والسين والشين واللام والميم والنون، ولكنه سيجد صعوبة في نطق مثلا الحاء والخاء والعين والغين علي نحو ما مر لأنها تخرج من مواضع في جهاز النطق عنده لا يستعملها في لغته الأم .

والإنجليزي لن يجد صعوبة في نطق الأصوات العربية التالية :" الباء والتاء والثاء والجيم والدال والذال والراء والسين والشين والزاي والكاف والميم والنون واللام"[٤١] ، ولكن من الصعوبة بمكان تعلم الأصوات المطبقة كما مر، أو بعض الأصوات الحلقية، كالعين، والحاء، والغين؛ لأن هذه الأصوات لم يتعود عليها في لغته.

---

[٣٩] سهيل صبان، *معجم الألفظ العربية في اللغة التركية*، (المملكة العربية السعودية: عمادة البحث العلمي جامعة الأمام محمد بن سعود، ١٤٢٦/٢٠٠٥)، ١٨ ـ ٢١؛ دوغان يوسف & أيدن تاهريهان، "المشكلات التي تواجه تعليم اللغة العربية في تركيا"، *المجلة العربية للناطقين بغيرها*، العدد ١ (أكتوبر ٢٠١٧)، ٧٨ ، ٧٩.

[٤٠] عبد الرحيم ، *أخطاء دارسي اللغة العربية في النطق دراسة تقابلية في مجال الأصوات وقائع تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها* ، (المدينة المنورة: مكتب التربية العربي لدول الخليج، بدون تاريخ)، ١/ ٩٥.

[٤١] محمد قاسم أنس، *اللغة العربية قدرة ومرونة وثراء مقدمة في سيكلوجية اللغة*، (الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب، ١٤٢٠/٢٠٠٠)، ٣٠٦.

وذلك مما يرجع إلي أن ما قد يعتبر صفة فارقة تميز صوتا عن صوت آخر في لغة ما قد لا يعتبر صفة فارقة في لغة أخرى والأمر بالعكس صحيح أيضا ، فالتفخيم بالنسبة للصاد في اللغة العربية يعد صفة فارقة يميزها عن حرف السين العربية، وليس ذلك الأمر كذالك في التركية الإنجليزية والفرنسية، وكذالك فإن الهمس بالنسبة لحرف p صفة فارقة في هذه اللغات السابقة، يميزها عن حرف b ، وليس الأمر كذلك في اللغة العربية، فالعربية ليس فيها سوى باء واحدة توصف بالجهروالشدة.

ولعل الوقت قد حان كما يرى أستاذنا الدكتورعبدالفتاح البركاوي لكي يبذل الصوتيون العرب جهودا لابد منها لكي يوضحوا لنا الصفات الفارقة والصفات الأخرى غير الفارقة في أصوات اللغة العربية حتى يتسنى لنا الانتفاع بهذه الجهود وخاصة في تعليم اللغة العربية للأجانب؛ لأن الاقتصار علي النوع الأول في التعليم لا يفيد إلا علي نحو قاصر وفي المراحل الأولى فقط [٤٢]

واللغة التركية مثلا إذا ما قورنت باللغة العربية في الصوائت نجد أنها تتميز بظاهرة تآلف الحركات،(vowel Harmony) وتقتضي هذه الظاهرة أن تكون حركات الكلمة من جنس حركة المقطع الأول في الكلمة، وترتب علي هذه القاعدة :

١ ـ الحركات الأمامية تليها حركات أمامية .

٢ ـ الحركات الخلفية تليها حركات خلفية .

٣ ـ الحركات المستديرة تليها حركات مستديرة .

٤ ـ الحركات غير المستديرة تليها حركات غير مستديرة .

وما يترتب علي هذه الظاهرة في نطق الأتراك للغة العربية هو إشمام الضمة بالكسرة عند وقوعها بجوار الكسرة، ومعني الإشمام أن تقلب الضمة كسرة مع إبقاء استدارة الشفتين، وهي صفة لازم للضمة نحو:

السلام عليكم alaikym

المدير al-Mydir

ففي كلمة "عليكم" تقع الضمة بعد الكسرة (ai) فيجعلونها كسرة مع إبقاء استدارة الشفتين .أما الأمثلة الأخرى فتقع الكسرة بعد الضمة، وفي هذه الحالة أيضا يجعلون الضمة كسرة مع إبقاء استدارة الشفتين

وعند الملاحظة نظرا لعسر النطق بمقطعين مختلفي الحركة يلجأ الطالب التركي عند الحديث باللغة العربية إلى الفصل بين المقطعين المختلفين بسكتة لطيفة تتيح للسانه الانتقال بينها.

[٤٢] البركاوي ، *مقدمة في أصوات اللغة العربية*، ١٢٢.

وفي الحركات المزدوجة المكونة من الفتحة والضمة (au) يبدلون من فتحتها حركة أمامية (e) ومن ضمتها (v) فتصبح المجموعة (ev) نحو: أولاد، فينطقونها : evlad . مما يشكل صعوبة علي متعلم العربية منهم[٤٣].

والناطقون بالإنجليزية يواجهون صعوبة عند النطق بالحركات العربية الطويلة الألف والواو والياء بخاصة إذا ما وردت في كلمات مثل "مطار " فإنهم ينطقونها مطر، وهي من الصعوبات التي يواجها كثير من الطلاب ، ولا تقتصر علي الناطقين باللغة التركية واللغة الإنجليزية، بل يقع فيها الناطقون باللغات الأوربية بوجه عام، كما يقع فيها الناطقون بلغات أخرى في أسيا وأفريقيا[٤٤].

ولهذا القصور الذي يعتري نطق بعض الأصوات لعدم مراعاة الطلاب أصوات العربية في المخرج تحديدا، وصفات هذه الأصوات المختلفة من جهر وهمس وشدة ورخاوة وترقيق وتفخيم يؤدي به إلى نطق الأصوات العربية في صورة أصوات لغته الأم مطبوعا بطابع اللكنة والعجمة رغبة منه في التحرر مما يراه قيودا صوتية تصعب عليه النطق باللغة العربية؛ لهذا تجد كلامه أو قراءته للعربية تكاد تخلو من هذه السمات، بل أحيان يخلع عليها أنماطه اللهجية التي تعود عليها فينطق بأصوات العربية كما ينطق في لهجته المحلية داخل لغته الأم، ولن يتم علاج هذه الصعوبات عند الطالب الأجنبي إلا من خلال التدريب المكثف علي نطق العربية نطقا صحيحا مع ملازمته العربية علي مدى أطول استماعا ومحادثة وقراءة وتعبيرا.

وتنعكس هذه الصعوبات الصوتية علي طريقة كتابة الطالب الأجنبي للغة العربية، فنجد هذه الصعوبات معه أثناء الكتابة ،إذ تأتي كتابته مشوبة بكثير من القصور في رسم الكلمة العربية رسما صحيحا نظرا لأنه صوَّر الكلمة التي في ذهنه أو التي أمليت عليه، فيسقط من الكتابة ما يسقطه نطقا أو سماعا، كأن يكتب كلمتي الزرع، والساعة : أزرع ، أساعة ، فيسقط اللام الشمسية ويحول همزة الوصل إلي همزة قطع، وكأن يكتب عبدالله : أبدالله ، فيجعل العين همزة لغلبة نظام كتابته للغته الأم علي تصوره الذهني في كتابة حروف العربية، وإذا أمليت عليه كلمة عظيم يكتبها : أزيم ، ورحمة : رهمة، والصبر : السبر، فيحول الحاء إلى هاء والصاد إلى سين للسبب نفسه[٤٥]. وقد يرجع ذلك أحيانا إلي الخطأ في السمع، أو التأثر برسم المصحف الشريف، ناهيك عن إهمال إعجام ما حقه أن يعجم من الحروف أو الخطأ في إعجامه.

وهذه الأخطاء وأمثالها تعالج بكثرة التدريب الصوتي والكتابي للعربية، حتي ينطبع رسمها وطريقة كتابتها في ذهنه، بالإضافة إلي الاهتمام بالإملاء وتصحيح الأخطاء التي يقع فيها الطلاب ومعاودتهم فيها حتي يتقن مهارة الرسم والإملاء .

---

[٤٣] عبد الرحيم ، *أخطاء دارسي اللغة العربية في النطق دراسة تقابلية في مجال الأصوات وقائع تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها*، (المدينة المنورة: مكتب التربية العربي لدول الخليج، بدون تاريخ)، ٩٥/١ ـ ٩٧.

[٤٤] منصور، *علم اللغة النفسي*، ١٢٢؛ وانظر : جودت جقمقجي ، *أصوات اللغة التركية والعربية بحث مقارن*، ١٠٣ وما بعدها .

[٤٥] هذه الأخطاء وغيرها مستلة من واقع السيرة الذاتية التي يقدمها لي طلابي في الصف التحضيري في كلية الإلهيات بجامعة نجم الدين أربكان ـ قونيا .وانظر: الخطيب، *بحث ميداني في الدراسات التقابلية في مجال الأصوات*، ٥٩/١ ـ ٦٥ .

أما ما يحدث أحيانا من صعوبات ناشئة عن خلط بعض الطلاب بين الأصوات المتشابه في نطقها بين لغته الأم واللغة العربية، فلا يخرجها من مخرجها الصحيح بل يخلطها بما يجاورها من مخارج، فإنه بالتدريب المستمر وتصويب الخطأ في النطق، وقيام الطلاب بتكرير الصواب يتحسن نظام مخارج الحروف عندهم، فينطقون الأصوات نطقا صحيحا أو قريبا من أصله الصحيح[٤٦].

ويفيدنا في ذلك الأمر عمل دراسات تقابلية ومقارنات للخصائص الصوتية الموجودة في لغة المتكلم الأصلية وفي اللغة العربية حتي يمكن الوصول إلي موضع الصعوبة، أو إلي الانحراف اللغوي، فيعمل المدرس علي هذه الانحرافات عن طريق التدريبات الملائمة

وأما إذا كانت الصعوبات ناتجة عن عدم وجود الصوت في لغة المتعلم فيلجأ الطالب إلي تقريبه إلي أقرب صوت في لغته، أو يشعر به كصوت غريب في لغته، كما في صوت الخاء والحاء والعين والغين وحروف الإطباق عند شرائح طلابية من جنسيات مختلفة، أو تكون الصعوبة ناتجة عن الخلط بين صوتين عربيين بينهما تشابه قوي في في النطق، كأن يخلط بين السين في سار والصاد في صار، أو يخلط بين الميم والباء في بات ومات، أو الهاء والحاء لهمسهما

ففضلا عن أن التدريب الدائم والمستمر هو أنجع الحلول لمثل هذه الصعوبات فإنه من الممكن أن نستفيد في عرض الأصوات بصورة تقابلية من خلال صفاتها الفارقة، فمثلا نعرض الأصوات المجهورة بما يقابلها من الأصوات المهموسة في أمثلة تطبيقية يدرك الطالب من خلالها الفرق بين الصوت المجهور والمهموس، وما يستتبعه من تغير في المعني مثل: (باح ـ باع) (باد ـ بات) (ساد زاد ـ شاد ـ هاد عاد).

وفي الأصوات المفخمة وما يقابلها من أصوات مرققة يتم تدريب الطلاب علي النطق بها نطقا سليما بمحاكاة المعلم، وبالطريقة التقابلية السابقة فنعرض للصوت المفخم ونظيره المرقق حتي يستشعر ذلك في جهازه الصوتي أثناء النطق بهما مثل: ساح ـ صاح ، أتاح ـ أطاح ، سار ـ صار ، باد ـ باض ، سفير ـ صفير ، الظهر ـ الزهر إلي غير ذلك[٤٧]. وقد ألمحنا إلى أهمية هذا الأمر في الحديث عن الصفات الفارقة في الأصوات اللغوية وما تقدمه لنا من حلول لمثل هذ الصعوبات.

وإنما ركزنا علي تدريب الطالب بشكل جيد لأن في مجال تعليم الناطقين بغير العربية لا يكفي في إصلاح الأخطاء الكلامية التنبيه علي موضع الخطأ أو الاكتفاء بسماع الطالب للنطق السليم، بل لا بد من إصلاح الخطأ بمحاكاة الطالب أستاذه وتدريب جهازه النطقي علي ذلك تدريبا مستمرا، فمع كثرة التدريب علي النطق العربي الصحيح الفصيح تبدأ هذه الصعوبات في التلاشي والاختفاء، لاسيما إذا كان المتعلم صغير السن يتعلم منذ صغره مخارج الحروف وصفاتها ويمارسها من خلال تواصله بها واستعماله لها.

---

[٤٦] عزالدين الجردلي، *بحث ميداني حول فروع اللغة بين قطاع من طلاب البعوث*، ٣٩/٣.
[٤٧] أحمد مختار، *الدراسات الصوتية وتعليم اللغة العربية للأجانب*، ١ /٨٩، ٩٠.

وإنما الصعوبة تكمن في متعلم العربية إذا كان من كبار السن، فغالبا ما يجد صعوبة في تعلم أصوات معينة في اللغة العربية ونطقها نطقا سليما؛ لعدم وجودها في لغته الأم أو لوجودها في لغته الأم إلا أنها تنطق نطقا مختلفا عما هي عليه في اللغة العربية، وتلك صعوبة عامة تواجه كبار السن بصفة خاصة عند تعلمهم لغة ثانية لغلبة ما تعودوا عليه في لغتهم الأم ؛ ولأن الجهاز الصوتي تشكل في صغرهم وأخذ قالبا مناسبا لأصوات اللغة الأم مما يصعب معه إخضاعه لنظام صوتي جديد[٤٨].

ولكن مع كون تعلم الأصوات في مرحلة متأخرة قد يبدو صعبا إلا أنه ليس مستحيلا مع التكرار والتدريب ومعايشة اللغة الجديدة، فالمتعلم يمكنه أن يتعود علي النطق الصحيح أو القريب من الصحيح بدليل أننا نسمع ونقلد الأصوات حتي ننطق اللغات الأجنبية بطريقة قريبة من نطق لأصحابها[٤٩].

ولا يغيب عنا أن نشير إلي أن الخطأ أحيانا في نطق بعض الطلاب قد يرجع إلي عيوب خلقية عضوية في جهاز النطق، أو إلي مشاكل نفسية تؤثر عليهم، وهذه تعالج بمساعدة طبيب الجراحة، أو الطبيب النفسي، ولا يمكن أن يقوم المعلم وحده بعلاجها[٥٠]، وإن كنا لا نغفل دور المعلم بعد في تأهيل الطالب ومساعدته علي النطق السليم وتدريبه كلون من ألوان العلاج الطبيعي، وربما يكون العامل النفسي شيئا بسيطا يعرض لبعض الطلاب أثناء الكلام من لجلجة وخوف وميل إلي الإنطواء وعدم المشاركة داخل الصف، وهنا يبرز دور المعلم في معالجة هذه الأعراض، وتشجيع هذه النوعية من الطلاب علي كسر حاجز الخوف والخجل، ودمجهم مع زملائهم داخل الصف.

ـ ومن الحلول أيضا استخدام الأجهزة الحديثة في العملية التعلمية لاسيما الوسائل السمعية والبصرية المختلفة، والمعامل الصوتية لتدريب الطلاب علي النطق السليم، حتى تتعود أجهزة النطق في الفم والحلق والحنجرة على إصدار أصوات اللغة العربية بصورة واضحة ، تعطي لكل حرف نبرته الأساسية وطريقة نطقه حتى يتميز الحرف عن مجاوره في المخرج ومشابهه في النطق، مع ربط ذلك بمعاني الألفاظ التي يتعلمها الطالب .

فقد ثبت أنه بدون الاستعانة بمبادئ علم الأصوات وما يقدمه من حلول في تعليم العربية للناطقين بغيرها قد لا تجدي حتي الإقامة بين أبناء اللغة في اكتساب النطق السليم، فنحن نقابل كثيرا من الأجانب عاشوا بين أبناء اللغة سنين وسنين دون أن يكتسبوا حتى صورة قريبة لنطق أبناء اللغة[٥١]، وفي هذا الصدد ينبغي على المدرس أن يستعين بالقواعد الصوتية والدراسات التي

---

[٤٨] عز الدين البوشيخي، *المقاربة التواصلية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيره* (بغداد: دار الرشيد للنشر والتوزيع، بدون تاريخ)، ١٥؛ عبد الرحيم، *أخطاء دارسي اللغة العربية في النطق دراسة تقابلية في مجال الأصوات*، ١ /٩١ .

[٤٩] هداية هداية، *الدرس الصوتي وتطبيقاته علي اللغة العربية* (الرياض: عمادة شؤون المكتبات ، جامعة الملك سعود مكتبة الرياض١٤٢٩/٢٠٠٩)، ٢٠٣.

[٥٠] أحمد مختار، *الدراسات الصوتية وتعليم اللغة العربية للأجانب*، ١/ ٨٣ .

[٥١] أحمد مختار، *الدراسات الصوتية وتعليم اللغة العربية للأجانب*، ١/٨٤؛ عز الدين الجردلي، *بحث ميداني حول فروع اللغة بين قطاع من طلاب البعوث*، ٣/٣٩.

نشأت حولها، وأن يكون لديه القدرة علي نسبة ما يسمع إلي الكيفية النطقية المعينة، وأن يكتشف الخطأ في نطق طلابه وأن يوجههم إلى النطق السليم بطريقة عملية[٥٢]

المبحث الثاني

الصعوبات الصرفية والنحوية

أولا: الصعوبات الصرفية:

الصرف هو : علم بأصول تُعْرَف بها أحوال أبنية الكلم التي ليست بإعراب[٥٣].

فالمستوى الصرفي Morphology، أو مستوى دراسة الصيغ اللغوية يختص بتلك التغييرات التي تعتري صيغ الكلمات فتحدث معنى جديدًا، أي أن الصرف دراسة لبنية الكلمة وما يتعلق بنظامها الداخلي، وما يطرأ عليها من تغيير بالنقص أو بالزيادة، وأثر ذلك في المعني، وهو بمثابة حلقة وسطى بين دراسة الأصوات التي تتكون منها الصيغ الصرفية للكلمة وبين دراسة التراكيب التي تنتظم فيها هذه الصيغ[٥٤] .

والعربية تتميز بامتلاكها نظاما صرفيا كاملا من خلاله نقف علي نظامها الاشتقاقي، وتلك ميزة أخري للعربية لا تتوفر في كثير من اللغات مما يشكل مجموعة من الصعوبات أمام متعلم العربية من غير أبنائها ، وهي صعوبات تشبه إلي حد كبير صعوبات النحو، ويمكن الإشارة إلى بعضها فيما يلي :

١ ـ كثرة أبواب الصرف وتعدد موضوعاته ومسائله، فكل باب صرفي له مجموعة من القواعد، وكل قاعدة لها تفريعاتها، ولكل تفريع له جملة من الضوابط والأحكام.

٢ـ التداخل بين أبواب النحو والصرف لتداخل العلمين .

٣ ـ عدم اطراد القواعد في بعض القضايا الصرفية.

٤ ـ الخلط بين السماع والقياس في بعض أبواب الصرف .

٥ ـ وجود قضايا صرفية لم يعهدها المتعلمون في لغاتهم الأم في الغالب مثل: الاشتقاق، الميزان الصرفي، الإفراد والتثنية والجمع، والتذكير والتأنيث، وغيرها .

---

[٥٢] أحمد مختار، *الدراسات الصوتية وتعليم اللغة العربية للأجانب* ، ٨٤/١.

[٥٣] عثمان بن عمر بن أبي بكر بن يونس، أبو عمرو جمال الدين ابن الحاجب الكردي المالكي ، *الشافية في علمي التصريف والخط* ،تحقيق: صالح عبد العظيم الشاعر، (القاهرة: مكتبة الآداب، ٢٠١٠)، / ٦٠ ؛ ابن جني، *المنصف ، شرح كتاب التصريف لأبي عثمان المازني* (القاهرة: دار إحياء التراث القديم، ١٩٥٤/١٣٧٣) ٣.

[٥٤] أحمد مختار، *أسس علم اللغة*،(بيروت: عالم الكتب، الطبعة: الثامنة ١٤١٩هـ-١٩٩٨م)، / ٤٣،٤٤، جون ليونز ، *اللغة وعلم اللغة*، (القاهرة: دار النهضة العربية، الطبعة الأولي)، / ١٤٢، ١٤٣ .

٦ ـ تأثير الصعوبات الصوتية التي يعاني منها الطالب في فهم بعض المسائل الصرفية، وذلك لأن الأصوات هي مادة الصرف[٥٥]

ثانيا: الصعوبات النحوية :

المستوى النحوي هو: الذي يختص بتنظيم الكلمات في جمل أو مجموعات كلامية، مثل نظام الجملة: ضرب موسى عيسى ، التي تفيد عن طريق وضع الكلمات في نظام معين أن موسى هو الضارب وعيسي هو المضروب[٥٦]، فهو يدرس نظام تركيب الجملة، أي بناء الجملة، المكونة من أجزاء، ودور كل جزء فى هذا البناء، وعلاقة أجزاء الجملة هذه بعضها ببعض، تأثيرا وتأثرا وارتباط ذلك بالمعنى ، مع الاهتمام علي وجه الخصوص بالإعراب الذي لا يحصل المعنى إلا به.

ونحو اللغة العربية من علوم اللغوية المهمة التي أولاها العلماء والباحثون عناية كبيرة ، إذا عليه ضبط اللسان من الخطأ في اللغة، وفهم بناء الجملة العربية وتركيبها والخطأ في مسائله خطأ في فهم اللغة وإدراك المقصود من كلام العرب. يقول ابن خلدون : "ثمّ بعد ذلك يتعيّن النّظر في دلالة الألفاظ وذلك أنّ استفادة المعاني على الإطلاق من تراكيب الكلام على الإطلاق يتوقّف على معرفة الدّلالات الوضعيّة مفردة ومركّبة. والقوانين اللّسانيّة في ذلك هي علوم النّحو والتّصريف والبيان وحين كان الكلام ملكة لأهله لم تكن هذه علوما ولا قوانين"[٥٧] ، فعلم النحو يأتي في مقدمة علوم اللسان العربي، إذ أركانها أربعة: وهي اللّغة والنّحو والبيان والأدب، ومعرفتها ضروريّة، والّذي يتحصّل أنّ الأهمّ المقدّم منها هو النّحو إذ به تتبيّن أصول المقاصد بالدّلالة فيعرف الفاعل من المفعول والمبتدأ من الخبر ولولاه لجهل أصل الإفادة[٥٨].

ونظرا لأهمية علم النحو بالنسبة لدراسة العربية وفهم معانيها، والوقوف علي مواضع الجمال فيها انكب عليه العلماء تأليف وتعليما، وأدرك الأعاجم من المسلمين أهميته في تعلم العربية، ورأوا ألا سبيل إلي فهم القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة وعلوم الشريعة إلا بالنحو والوقوف علي طرائق كلام العرب، "فهي بلغة العرب ونقلتها من الصّحابة والتّابعين عرب وشرح مشكلاتها من لغاتهم فلا بدّ من معرفة العلوم المتعلّقة بهذا اللّسان لمن أراد علم الشّريعة"[٥٩]

وهذ يقتضي منا أن نقوم بتذليل الصعوبات التي تواجه متعلمي العربية من الناطقين بغيراها وتيسير قواعدها حتى لا تقف مثل هذه القواعد بتفريعاتها المتشعبة وتقسيماتها المنطقية اللامتناهية حجر عثرة أمام فهم القرآن الكريم وعلوم الشريعة الإسلامية بل والعلوم الأخرى التي أنتجتها قرائح هذه الأمة أمام الطلاب الأجانب والعرب علي حد سواء.

---

[٥٥] عضون فائق صالح، وهيثم الناعي، *مشكلات تعليم العربية للناطقين بغيرها في ماليزيا مع اقتراح بعض الحلول له*، (بدون)، ٧ .

[٥٦] أحمد مختار *أسس علم اللغة* (بيروت: عالم الكتب، ١٩٩٨/١٤١٩) ٤٣،٤٤.

[٥٧] عبد الرحمن بن محمد بن محمد، ابن خلدون أبو زيد، ولي الدين الحضرمي الإشبيلي، *ديوان المبتدأ والخبر في تاريخ العرب والبربر ومن عاصرهم من ذوي الشأن الأكبر*، تحقيق: خليل شحادة (بيروت: دار الفكر، ١٩٨٨/١٤٠٨)، ٥٧٥/١ .

[٥٨] ابن خلدون، *ديوان المبتدأ والخبر في تاريخ العرب*، ١/ ٧٥٣ .

[٥٩] ابن خلدون، *مقدمة ابن خلدون*، ٢ / ٣٦٧؛ *ديوان المبتدأ والخبر في تاريخ العرب* ،١/ ٧٥٣.

فمن الدعاوى التي تؤثر في نفوس الطلاب العرب ـ فما بالك بالأجانب ـ أن اللغة العربية الفصحي لغة معقدة القواعد صعبة التعلم لكثرة ما فيها من قواعد وقضايا ومسائل ننهاك عن أن لكل قاعدة شواذها ينبغي علي الطالب أن يحفظها مما يجعل من استخدام العربية والتحدث بها عبئا ثقيلا يستغرق وقتا طويلا من عمر الإنسان، زد علي ذلك أن الإعراب فيه أمر عسير التعلم.

ولا شك أن استسلام الطالب لمثل هذه الظنون أمر جد خطير علي العملية التعلمية للعربية برمتها، تثبط همَّته ، وتزرع فيه كراهية العربية والنفور منها، وفي ذلك صرف للمسلمين عن منبع دينهم وعماد شريعتهم ودستور حياتهم القرآن الكريم الذي نزل بلسان عربي مبين .

ولكي لا ننخدع بمثل هذه الظنون أن مثل هذه الظواهر اللغوية التي تبدو صعبة علي التعلم موجودة في سائر اللغات الأخري، فمثلا الإعراب الذي يراه البعض صعبا معقدا لا تنفرد به العربية الفصحي وحدها، بل هناك لغات كثيرة تحيا بيننا وفيها ظاهرة الإعراب الصعب الذي يفوق إعراب العربية بكثير، فاللغة الألمانية مثلا تقسم أسماءها اعتباطا إلي مذكر ومؤنث وجنس ثالث محايد لا تعرفه العربية، وتضع لكل واحد من هذه الأجناس الثلاثة أربع حالات إعرابية ، الفاعلية والمفعولية والإضافة والقابلية، والحالة الأخيرة لا تعرفها العربية، وهي إعراب المفعول الثاني، فهي من حالات المفعولية في العربية، وليست حالة خاصة فيها: تلك هي حالات الإعراب الاسم المفرد المعرف في الألمانية، والمفرد المنكر له أربع حالات أخرى، وكذلك الجمع المعرف، والجمع المنكر، وبناء الجملة في اللغة الألمانية له نظام صارم، فالفعل يحتل فيها المرتبة الثانية دائما، إلا في الجمل الفرعية، كالجمل التعليلية مثلا، فإن الفعل يؤخر فيها إلى نهاية الجملة.

وإن من يشكو من كثرة جموع التكسير في العربية، وغلبة الشذوذ على قواعد هذا الجمع فيها، سيحمد للعربية الاطراد النسبي في هذه القواعد، إذا درس اللغة الألمانية، ورأى كثرة صيغ هذه الجموع فيها، وفقدان القاعدة التي تخضع لها تماما، إلى درجة أن كل كتاب في تعليم قواعد الألمانية، تبدأ صفحاته الأولى بهذه العبارة: "احفظ مع كل اسم أداة تعريفه وصيغة جمعه؛ لأنه ليست هناك قاعدة لذلك "[٦٠].

ومن ثم يمكن تلخيص هذه الصعوبات التي يعاني منها الطلاب الناطقين بغير العربية فيما يلي:

١ ـ اختلاف بنية الجملة العربية عن بنية الجملة في كثير من اللغات، ومن صور هذا الاختلاف: خلو الجملة العربية من الأفعال المساعدة أو أفعال الكينونة.

٢ ـ في تركيب الجملة العربية يسمح بتقديم بعض عناصرها علي بعض لمعان وأغراض، أي تقديم ما حقه التأخير، كالخبر والمفعول به، وتأخير ما حقه التقديم كالمبتدأ والفاعل .

٣ ـ الإعراب ، اللغة العربية لغة معربة ، فلا يتضح المعني إلا بالإعراب، ولا تعرف أي لغة من الغات الإنسانية الإعراب الكامل مثل الذي عرفته اللغة العربية .

---

[٦٠] رمضان عبد التواب، *بحوث ومقالات في اللغة* (القاهرة: مكتبة الخانجي، ١٤١٥/١٩٩٥)، ١٦٦،١٦٧.

٤ ـ نظام العدد في اللغة العربية يمثل صعوبة كبيرة علي الطالب الأجنبي نظرا لتشعبه وتعدد قواعده في العربية.

٥ ـ المطابقة بين عناصر التراكيب، أي التوافق بين جزأين مترابطين من أجزاء الكلام في الإفراد والتثنية والجمع، والتذكير والتأنيث، والتعريف والتنكير .

٦ ـ وجود ظاهرة التذكير والتأنيث في اللغة العربية ، وكذا التعريف والتنكير.

٧ ـ جموع التكسير متعددة وكثيرة للغاية وليست لها قواعد مضطردة تضبطها.

٨ ـ كثرة القواعد المفروض علي الطالب أن يتقنها بالإضافة إلي قلة الأمثة التطبيقية عليها من واقع اللغة العربية المعاصرة .

٩ـ غالبا ما يتم تعليم قواعد النحو والصرف أيضا بشكل منفصل عن دروس اللغة العربية الأخرى، كالقراءة والتعبير والمتون (النصوص) .

١٠ـ قلة الاستفاد من الوسائل التقنية الحديثة بل تكاد تنعدم، والتي تساعد المتعلم في اكتساب اللغة، كالمختبرات اللغوية والتسجيلات الصوتية (السمعية والبصرية).

إلى غير ذلك من صعوبات تعيق الطالب عن اكتساب اللغة العربية بشكل جيد .

ولا شك أن شيئا من الصعوبة هذه يعود بالتأكيد إلى طرق عرض النحويين لقواعد اللغة، فقد خلطوا فيها بين المنطق العقلي واللغة، فابتعدوا بها عن وصف واقع اللغة إلي مجالات لفظية انتهت بهم إلي ملء مؤلفاتهم بمسائل الخلاف، فحار فيها المتعلم وضل وسط كم هائل من الآراء والاختلافات التي قد تبدو أحيانا متناقضة، مع أن قواعد العربية يمكن أن تستخلص في بضع ورقات خالية من الحشو الذي لا طائل منه وتقديمها للطالب كرافد أساسي يساعده علي ضبط لسانه باللغة ، ولكن لا يستغني به عن طريقة الحوار والمحادثة في إكساب الطالب الأجنبي اللغة، حتى لا تكون هذه القواعد محفوظات يؤديها في الامتحان ثم عقب الانتهاء من الامتحان ينساها الطالب ولا يبقى في ذهنه منها سوى التوهم والتندر علي صعوبة العربية بسبب ما وجده من عنت ومشقة في تعلم قواعدها واستظهارها. وليس هناك من طريقة أسلم لعلاج هذه المشكلة إلا أن نأخذ بيد الطالب إلي لغة التخاطب والحوار والمحادثة وسماع اللغة، والدليل على ذلك هو كيفة اكتساب الطفل اللغة فإننا لا نشرح له أية قاعدة من قواعد اللغة، ولكن الذي يحدث هو أننا نتكلم والطفل يحاكي ويقلد ، حتى إذا أخطأ لا يجد من حوله من يشرح له القاعدة، وإنما يكررون الصواب أمامه، وهكذا بهذه الطريقة يمكن للطالب أن يلم بتراكيب اللغة حفظا وفهما واستعمالا، ثم يقيس بفضل ما تكون لديه من ملكة وحس باللغة علي ما سمعه ، لأنه لم يسمع كل الكلام.

وقد يقول قائل إن تعلم العربية الفصحي من الصعوبة بمكان نظرا لأنها غير مستعملة في الحديث اليومي ، فقد حل محلها عاميات كثيرة، وللإجابة عن ذلك نقول: إن قراءة النصوص العربية الأدبية المكتوبة بالفصحي بأسلوب سهل خال من التعقيد والغرابة، وحفظ الكثير منها، والتدرج فيها من السهل إلي الصعب يساعد الطالب الأجنبي على تكوين ملكة التحدث بالعربية الفصحى، وعلى رأس هذه النصوص التي ينبغي أن يوجه الطالب إليها وبصفة خاصة في

المجتمعات الإسلامية القرآن الكريم " حفظا وتلاوة وإتقانا" وتنمية مهارات الطلاب في استعمال ألفاظ القرآن الكريم وتراكيبه في حياتهم اليومية، وانتهاج أسلوبه في التعبير والكتابة.

وحقيقة الأمر أنه ليس معنى وجود مثل هذه الصعوبات في دراسة قواعد نحو العربية وصرفها أن نترك دراستها أو أن نهملها، إذ هي جزء مهم من منهج اللغة العربية وتعلمها، حيث تمثل المستوى اللغوي الأساسي في تعلم العربية وضبط حدودها ومعرفة كيفية اكتسابها، ناهيك عما تتركه إذا ما وضعت في قوالب أدبية سهلة وواضحة من متعة ذهنية لدى الطالب الأجنبي.

ومن ثم فإن الذي ينبغي علينا القيام به في معالجة هذه الصعوبات الصرفية والنحوية أن نجرد هذه القواعد من الفروع والاستطرادات وكل ألوان الشذوذ التي قد تنفر المتعلم العربي من العربية، فما بالك بالطالب الأجنبي ، وتقديمها في التراكيب اللغوية بصورة مبسطة، وبطريقة وظيفية، يراعى التدرج في تعلمها كما وكيفا وتخصصا، من السهل إلي الصعب إلي ما هو أصعب منه، والبعد عن التعريفات الطويلة والتفريعات الناشئة عنها، ومسائل الخلاف؛ لأن ذلك مما يرهق الطلاب ويغرس فيهم أن قواعد العربية نحوا وصرفا صعب تعلمها، فهذه القواعد في حقيقة الأمر ليست اللغة، وهي في حد ذاتها ليست هدفا ولا غاية إنما هي وسيلة وأداة لاكتساب اللغة والتحدث بها على نحو سليم، كما كان يتحدث بها أهله قديما أو قريبا من ذلك، ولقد كان علماؤنا القدامي على وعي كامل وإدراك تام لوظيفة هذه القواعد والغاية من تعليمها. يقول ابن جني في تعريف علم النحو:"انتحاء سمت كلام العرب في تصرفه من إعراب، وغيره كالتثنية، والجمع، والتحقير، والتكسير، والإضافة، والنسب، والتركيب، وغير ذلك، ليلحق من ليس من أهل اللغة العربية بأهلها في الفصاحة، فينطق بها وإن لم يكن منهم، وإن شذ بعضهم عنها رُدَّ به إليها"[٦١].

كل ذلك ينبغي أن يقدم للطالب حسب الأهداف والبرامج والمرحلة التعليمية التى يمر بها الطالب، كما ينبغي أن يراعى فيها تنوع الأمثلة التطبيقية من واقع اللغة المستعملة، والتي قام الطالب بدراستها في دروس أخرى، بعيدا عن الألفاظ الغريبة التي لا يحتاج إليها المتعلم، والإكثار من التدريبات حتي تتحول هذه القواعد إلي ملكات ذهنية يستطيع الطالب من خلالها أن يتواصل بالعربية، وأن يقيس ما سمعه وتدرب عليه على ما لم يسمعه أو لم يتدرب عليه.

فعلي سبيل المثال في المراحل الأولي عند تعليمهم باب المبتدأ والخبر يقدم لهم التعريف بلغة بسيطة مختصرة ويبين لهم أنهما مرفوعان إعرابا، دون ان يتطرق الي المسائل النظرية الصعبة فيهما، وفي باب إن وأخواتها وكان وأخواتها ، يصعب علي الطالب استيعاب هذا الكم الكبير من الأخوات وحفظ الأمثلة عليها، بل يكتفى في كليهما بالمشهور منها والمألوف الشائع في الاستعمال، وتقديمها بصيغ مبسطة، وباستخدام المفردات والتراكيب الشائعة في الاستعمال، وتجنب الألفاظ الغريبة النادرة.

ومن القواعد التي ينبغي أن تقدم للطالب الأجنبي في المراحل التعليمة الأولي بصورة مبسطة، أقسام الكلمة في اللغة العربية، وأقسام الفعل، وأبواب الفعل الثلاثي والرباعي مجردا ومزيدا دون الدخول في التفاصيل وتدريبهم علي تصريف هذه الأفعال من خلال بعض أبواب

[٦١] أبو الفتح عثمان بن جني، *الخصائص*، تحقيق: محمد علي النجار (القاهرة: دار الكتب المصرية)، ١ / ٣٤ .

الأفعال السهلة التي درسوها في البداية، وبالطريقة ذاتها نسير في جميع الأبواب والموضوعات في المرفوعات والمنصوبات والمجرورات من الأسماء كالفاعل ونائبه والمفعل به والحال وباب الإضافة[٦٢] إلي غير ذلك مما ينبغي أن يراعى في تعليم الأجانب بصفة عامة لا سيما في المراحل الأولى من تعليمهم العربية.

واختتم حديثي بما قاله هذا العالم العبقري ابن خلدون في علاج كثرة هذه المسائل وتفريعاتها، ووضع مسائل لا حاجة لها في هذا الفن مما أدى إلي إخراجه من علوم الوسائل إذ صار من العلوم المقصودة لذاتها. يقول :".... وهي أيضا مضرّة بالمتعلّمين على الإطلاق؛ لأنّ المتعلّمين اهتمامهم بالعلوم المقصودة أكثر من اهتمامهم بوسائلها، فإذا قطعوا العمر في تحصيل الوسائل فمتى يظفرون بالمقاصد؟ فلهذا يجب على المعلّمين لهذه العلوم الآليّة أن لا يستبحروا في شأنها، ولا يستكثروا من مسائلها، وينبّهوا المتعلّم على الغرض منها ويقفوا به عنده. فمن نزعت به همّته بعد ذلك إلى شيء من التّوغّل ورأى من نفسه قياما بذلك وكفاية به فليرقّ له ما شاء من المراقي صعبا أو سهلا، وكلّ ميسّر لما خلق له"[٦٣].

المبحث الثالث

الصعوبات الدلالية

الصعوبات الدلالية:

المشكلة الأساسية في الدراسة الدلالية بالنسبة لمن يتعلم لغة أجنبية أو حتي من يقوم بتعليمها هي محاولته أن يجد لفظا مطابقا للفظ آخر في لغة أخرى، وهذا يفترض تطابق اللغتين في التصنيف، بمعنى أنهما يرجعان إلي أصول واحدة وينتميان إلى فصيلة واحدة، وأيضا تطابق اللغتين في الخلفيات الثقافية والاجتماعية وفي مجازاتها واستخداماتها اللغوية وفي أخيلتها وتصوراتها، وهو ما لا يمكن تحقيقه مطلقا[٦٤].

وقلما تجد أي لغة من اللغات الإنسانية تمتاز بما امتازت به العربية من ثروة هائلة في ألفاظها ومعانيها، استفادتها علي مر تاريخا الطويل، بفضل ما تحملة من مرونة ووسائل لتنميتها وزيادة ثروتها اللفظية جعلتها تتسع بمرور الزمن وتنوع الحاجات والأغراض، ونظرة عجلي في بعض معاجمها اللغوية تريك هذا الكم الكبير من الجذور اللغوية والصيغ الاشتقاقية بما تحويه من معان متعددة ضخمت معجمها ، ولا شك أن معجم العربية الضخم يشكل صعوبة كبيرة تواجه متعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها عند البحث عن معاني الألفاظ ، فيصطدم الطالب بهذا الكم الكبير من الأسماء المترادفة علي معني واحد ، وهذ المعاني المشتركة في لفظ واحد قد تصل في بعضها درجة التضاد، فضلا عن كثير ما فيها من معان وأساليب مجازية ، ذات خبرة اجتماعية أو مرجعية ثقافة معينة تعكس عادات وتقاليد أو مألوفات

---

[٦٢] انظر في هذه القواعد وغيرها : محيي الدين الألوائي، *الوسائل العلمية لحل المشكلات اللغوية في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وقائع تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها المدينة المنورة* (الخليج: مكتب التربية العربي بدون تاريخ)، ٢/ ٦٨ ـ ٧٠.

[٦٣] ابن خلدون، *ديوان المبتدأ والخبر في تاريخ العرب والبربر ومن عاصرهم من ذوي الشأن الأكبر*، ٧٣٩/١ .

[٦٤] أحمد مختار، *مشكلات دلالية وقائع تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها المدينة المنورة*، (الخليج: مكتب التربية العربي بدون تاريخ)، ٧٨/١.

اجتماعية يعبر عنها بألفاظ وصيغ لا يمكن أن يجد لها الطالب الأجنبي مقابلا لها في لغته الأم[٦٥].

فمن خلال الملاحظة الذاتية تبين أن بعض الطلاب لا يقفون علي فهم معاني بعض الألفاظ فهما صحيحا لتشابهها في الصورة أو في الصوت مع كلمة أخرى تحمل دلالة مختلفة في اللغة مما يؤدي إلى التباس المعاني عندهم والتسرع في الأحكام الخاطئة، ويقع ذلك منهم أحيانا حتى ولو كانوا يعرفون معنى الكلمة وأثناء الدرس صادفهم صيغ أخرى من نفس المادة فإنهم عادة ما يسألون عن هذه الصيغ ومعناها، وإن حاول بعضهم تخمينه إن كان له صيغة مضطردة في اللغة تم تدريبه عليها من قبل، فإذا وضحت له المعنى وكيف ارتبط بصورته الاشتقاقية الجديدة من خلال بيان الأصلي والزائد في صيغة الكلمة ومعناه الأصلي وكيف انتقل إلي هذه الصيغة الجديدة فإنه يعجب من اضطراد العربية في المعاني وارتباط صيغ الألفاظ بمعنى عام داخل المادة اللغوية الأصلية .

ناهيك عن بطء بعضهم في فهم بعض معاني الألفاظ، والجمل، وذلك يرجع إلى :

١ ـ أن الموضوع به بعض الألفاظ الغريبة التي لم تمر عليهم من قبل.

٢ ـ عدم تواردها على خاطرهم بسرعة لقلة استعمالهم لها في كلامهم.

٣ ـ الجملة المركبة الطويلة التي ترتبط بها جملة أخرى أو أكثر تشتت ذهن الطلاب وتعيقهم عن فهم المعنى المقصود.

٤ ـ قلة رصيدهم من الثروة اللغوية فضلا عن نسيان بعضها تسبب لهم صعوبة في فهم المعنى، وعجزا عن استخدام هذا المخزون اللفظي القليل في بناء جمل جديدة.

لذلك ينبغي علينا العناية بهذا الجانب المهم في اللغة من خلال التدريب المستمر للطلاب علي استخدام ما لديه من محصول لفظي، وهذه الألفاظ الجديدة التي يكتسبها في بناء جمل جديدة خارج الموضوع المدروس، اعتمادا في الفكرة والصياغة علي المعني والأسلوب الذي ورد في النص، ولكن يتم ذلك بالتحوير" في استخدام المفردات في سياقات أسلوبية أخرى تقوم علي التقابل أو الترادف أو الاشتقاق الذي يعطي الذهن فرصة للنمو الفكري والثقافي معا"[٦٦] .

ومن الصعوبات التي يعاني منها الطالب الأجنبي على مستوى المعجم:

ـ استخدام الكلمة أكثر من معنى في لغة وفي معنى واحد في اللغة الأخرى ، كما في مجال الألوان، حيث تمتد رقعة الألوان دون فاصل طبيعي ولا حدود متدرجة من الأحمر حتى البنفسجي، وتتبع كل لغة طريقة خاصة في التقسيم، لهذا نجد لغة تعبر عن لونين بلفظ واحد، ولغة أخرى تضع أكثر من لفظ لدرجات من اللون الواحد.[٦٧]

---

[٦٥] انظر هذا المعني في : أحمد مختار، *مشكلات دلالية*، ٨١/١.
[٦٦] عزالدين الجردلي ، *بحث ميداني حول فروع اللغة بين قطاع من طلاب البعوث*، ٣٨/٣ ، ٣٩.
[٦٧] أحمد مختار، *مشكلات دلالية*، ١/ ٧٨.

ـ عدم القدرة علي تحديد المعنى المقصود لتعدده، فينشأ عن ذلك عنده صعوبة في فهم المعنى من النص المقروء، وذلك إذ لم يؤخذ في الاعتبار عند اختيار المواد اللغوية وتقديمها بطريقة يراعى فيها المعايير والتدرج في المادة المقدمة واختيار الألفاظ الشائعة في الاستعمال، الدالة علي معان محددة ومنضبطة .

وأحيانا يكون الخطأ في فهم معاني الألفاظ بسبب الخطأ في تعميم القاعدة التي تعلموها في بنية الكلمة ودلالتها، أو ربما يقع هذا الالتباس في فهم المعاني لأسباب خارجية، كعدم ملاءمة المنهج لمستوى الطلاب أو لعشوائيته وافتقاره إلي تنظيم المحتوى وتحديده، أو لعدم تطبيق القواعد بطريقة وظيفية من واقع اللغة المستعملة، وقد يرجع ذلك أيضا إلى تأثير لغته الأم عليه في تعلم اللغة العربية، فيحاول أن يتعلم العربية بأساليبها وتراكيبها وألفاظها بالطريقة نفسها التي يفكر بها في لغته الأم ظنا منه أن اللغات تشترك جميعا في تصور المعاني، وتختلف فقط فيما بينها في الألفاظ التي يعبر بها عن المعاني.

ـ الألفاظ العربية ترتبط بنظام التصريف وتخضع لقواعد الاشتقاق والصرف، في الشكل والبنية، وذلك مما يشكل صعوبة علي متعلم لم يتعود في لغته الأم علي هذا النظام، فكل ما كان يظنه أنه سيصنع قوائم لفظية لكل لفظ معناه بإزائه ، تحفظ معانيها بعيدا عن سياقها وجذورها وصيغها الاشتقاقية.

ومما يفيد في علاج هذا الجانب:

ـ مراجعة المواد اللغوية المدروسة بما تحوي من أفكار والنظر في مدي ملاءمتها لمستوى الطلاب.

ـ تحديد معاني الألفاظ تحديدا يصورها في ذهن الطالب تصويرا صادقا لا لبس فيه ، ولا تعميم يخلطها بما يفسد معناها[٦٨]

ـ إن اللغة العربية لغة اشتقاقية، وهو ما يميزها عن كثير من اللغات الإنسانية ، وينبغي علينا الاستفادة من هذه الخاصية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، بأن نضع الصور الاشتقاقية في قوالب تدريبة للطلاب، فالاشتقاق بحسبة ذهنية رياضية بسيطة إن في الصيغ أو في الجذر اللغوي (الصغير والكبير) يساعد علي تنمية لغة المتعلم وزيادة ثروته اللغوية، وتوفير الجهد والوقت اللازمين في تعليمه .

ـ يراعى في الألفاظ التي نقدمها للطالب، وتعالج المحتويات الدراسية أن تكون واضحة المعنى، وأن ننأى عن الإكثار من الألفاظ المترادفة، حتى لا تشكل عبئا علي ذاكرة الطالب، ونختار منها تدرجا وبداية الألفاظ التي تحمل دلالات حسية، يستطيع الطالب أن يدركها من خلال إحدى حواسه، لأنها أكثر لصوقا بالذهن وأسرع حضورا عند استذكارها، وتجعل الأمر ميسورا عليه عند الانتقال إلي الألفاظ التي تحمل دلالات معنوية، أو مجازية .

---

[٦٨] الخطيب، بحث *في المعجم الثنائي وقائع تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها المدينة المنورة* (الخليج: مكتب التربية العربي، بدون تاريخ)، ١٤/١.

ـ الاقتصار علي الجمل القصيرة ذات الدلالات الواضحة، والبعد عن الجمل المركبة الطويلة، إذ من تجربتي مع الطلاب الأجانب أنه كلما كانت الجملة طويلة كلما تشتت ذهن الطالب في الجمع بين عناصرها اللغوية وفهمها فهما صحيحا.

ـ تشجيع الطلاب علي القراءة الحرة وإرشادهم إلي ما يناسب مستواهم ومناقشتهم فيما قرأوا .

ـ أن يقوم الطالب بعمل معجم لغوي خاص به، يدون فيه الجمل والتراكيب والألفاظ الجديدة التي لم يسمعها من قبل أو لم يقرأها، وإن وجد صعوبة في فهم ما سمع أو قرأ لجأ إلي معلمه ليوضح له ذلك .

ـ الاهتمام بوضع معاجم لغوية خاصة بتعليم الناطقين بغير العربية، يراعى فيها ما ذكرنا من مشكلات وحلول لها، كما يراعى فيها مناسبتها للمرحلة التعلمية للطالب، والتركيز على ألفاظ المجال الذي يدرس فيه الطالب، أي الهدف من دراسة اللغة، فإن كان الهدف دينيا فالتركيز علي هذا الجانب من ألفاظ اللغة يكون أكثر من غيره، وكذا سائر المجالات الأخرى أمرها بالمثل، في السياسة والاقتصاد والآداب وغيرها.

هذا ونحن في معرض الحديث عن الحلول لهذه الصعوبات اللغوية ينبغي أن نشير إلي عدة أمور مهمة تفيدنا في هذا الجانب، وهي :

أولا: تحديد المستوي اللغوي المستهدف في التعليم:

من الأسئلة المهمة التي تطرح ونحن بصدد طرح الحلول لعلاج الصعوبات التي تواجهنا في تعليم العربية للناطقين بغيرها أنه من الواجب علينا أن نحدد أي عربية نتوجه بها إلي الطالب الأجنبي، العربية العامية المستعملة الآن في شتى الاقطار العربية، أم العربية الفصحى، فصحى التراث، أم العربية الوسيطة المعاصرة المستعملة الآن في لغة الكتابة والصحافة والإعلام والتعليم.

فالعامية وهي خلاف الفصحى لغة التواصل الدارج علي ألسنة عامة الناس في شتى أنشطتهم اليومية، وهي لغة يشوبها الكثير من التبديل والتحريف والغموض، ولا تبقي علي اللغة العربية سليمة بل تشوهها في كثير من مظاهرها، ولا تخضع لأي قوانين تضبطها أوتحكم عبارتها، لأنها لغة تلقائية متغيرة تتغير بحسب الأجيال والظروف التي تحيط بها[٦٩]، وهي وإن كانت في مجملها فرع عن الفصحي إلا أنها لا تصلح لأن تكون أداة للتعليم، فقد رفضها أبناؤها الناطقون بها لقصورها وعجزها عن الوفاء بمتطلبات المجتمعات العربية الثقافية والعلمية والحضارية، فما بالك بتعليمها للناطقين بغيرها.

وأما فصحى التراث فهي لغة القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف وآداب العرب ، لغة كنوز الثقافة والحضارة العربية الأصيلة وترجمان الفكر في العصور الزاهرة، وقد دونت

[٦٩] نفوسة سعيد، *تاريخ الدعوة إلي العامية وآثارها في مصر* (الإسكندرية: دار نشر الثقافة بالإسكندرية،١٣٨٣/١٩٦٤)، ٣؛ وعلي عبدالواحد وافي، *فقه اللغة* (مصر: دار نهضة للطباعة والنشر، بدون تاريخ)، ١١٩.

قواعدها ونظمها الصوتية واستقرت في كتب اللغة والنحو والبيان، وعلي وفق هذه القواعد وطرائق هذا النظم جاء التراث وآثاره العلمية المعهودة للمتخصصين وأمثالهم من الناس[٧٠].

وتأتي هذه اللغة علي رأس المستويات اللغوية في العملية التعليمة، وتكتسب عن طريق التعلم والدراسة، ثم تليها العربية الفصحى المعاصرة، وهي نتاج طبيعي متطور عن العربية الفصيحة في الأداء النطقي والصيغ والتعبير والثروة اللفظية وبعض الظواهر النحوية تبعا لمقتضيات الظروف الاجتماعية والثقافية[٧١].

والفصحى المعاصرة هي : صيغة لغوية تستخدم في الكتابة في الأغلب الأعم، فهي لغة التأليف في شتى مناحيه وفنونه. وهي بالإضافة إلى ذلك لها وجود من نوع ما في الكلام المنطوق، كما يبدو مثلا في المحاضرات الجامعية الجيدة، والخطب السياسية الجادة، وفي الندوات العلمية ذات المستوى اللائق، وفي نشرات الأخبار في الإذاعة "بوسيلتيها الراديو والتليفزيون".

وهذه الفصحى تنتظم - فيما تنتظم - خواص اللغة العربية الأساسية، فهي تراعي قواعد الإعراب في جملتها، وتسير - بصورة عامة - على قوانين نظم الكلام العربي، كما ألفناه في عصور العربية الأصيلة، ولكنها - في الوقت نفسه - طورت لنفسها وسائل حديثة من التعبير، وقد ضمت إلى ثروتها اللفظية أعدادا هائلة من الكلمات والصيغ اقتضتها مظاهر الحضارة المتجددة على مر الأيام[٧٢].

ونظرا لما تحمله هذه العربية الوسيطة بين العربية التراثية والعربية العامية من ميزات وخصائص فإن الأولي أن يوجه الطالب الأجنبي إلي تعلمها لأنها الأقرب إلي مناحي الحياة، ولأنها تخلصت من بعض الصعوبات التي قد تعيق الطالب عن اكتساب العربية، ونرجئ عربية التراث "الكلاسيكية" للمتخصصين والدارسين، فمن يرغب أن يتخصص في العربية وآدابها بإمكانه أن يجد الأمر سهلا ميسورا عليه بعد أن اجتاز العربية الوسيطة المستعملة علميا وثقافيا الآن.

أما بالنسبة للعامية فكما ذكرنا من قبل فإنها مرفوضة من أبنائها، كما أن المتعلم الأجنبي ليس في حاجة إليها لاسيما في مراحله التعليمية الأولى، "ولا تنفعه إلا في بيئة محددة"[٧٣] بيئة اللهجة التي تعلمها، كاللهجة المصرية لا تنفعه في البيئة المغربية أو في البيئة العراقية، بل قد تقف عائقا كبيرا أمامه بينه وبين تعلم العربية وإتقانها، لما يجده في نفسه من ازدواجية وتعارض بين ما يتعلمه في الفصيحة وبين ما يمكن أن يسمعه أو يتعلمه في العامية، وإن كان قد يحتاج إلي تعلمها بعض الشرائح التي قد تتصل بالبلدان العربية وشعوبها علي نحو ما، كالتجار والأطباء والمهندسين والعمال وغيرهم من فئات، فلا مانع من تعليمهم هذه اللغة بقدر ما يحتاجون إليه في أماكن عملهم، وما يساعدهم علي الاعتماد على أنفسهم في حياتهم

---

[٧٠] بشر، *دراسات في علم اللغة*، ٢٢٨.
[٧١] بشر، *علم اللغة الاجتماعي مدخل*، ١٧٥.
[٧٢] بشر ، *دراسات في علم اللغة*، ٢٢٧ ، ٢٢٨؛ الألوائي، *الوسائل العلمية لحل المشكلات اللغوية في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها*، ٥٥/٢.
[٧٣] الراجحي، *علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية*، ١٢١.

اليومية، بل إذا ما تعلموا اللغة العربية المعاصرة فإن ذلك سيساعد علي معرفة العامية والتعامل بها في بيئتها اللغوية، ويكفيهم في هذا الأمر ـ إذا ما أخذنا في الحسبان أن العامية تفتقر إلي نظام كتابي وتختلف من دولة الي دولة ـ الاحتكاك والتواصل مع شرائح المجتمع وسماع هذه اللغة منهم؛ لأنها لغة التواصل اليومي بين الناس.

ولايغيب عنا أن نشير إلي أن تحديد المطلوب من هذه المستويات التعليمية يرجع إلي طبيعة المتعلم وما يحتاج من اللغة العربية، أي مستوى من هذه المستويات العربية يحتاج إليه ويريد أن يتعلمه، والأهداف المنشودة من تعلم العربية، والمؤسسة التي تقوم علي العملية التعليمية، وإن كانت هي في الحقيقة لها دور كبير وفعال في تحدد هذه المسارات.

ثانيا: أهمية الاحتكاك اللغوي في تعلم العربية:

الاحتكاك الطبيعي بأبناء لغة الضاد في أقطارهم العربية من خلال الدورات التعلمية والالتحاق بالجامعات والمعاهد العربية أدعى إلي ممارسة اللغة في شتي ميادين الحياة اليومية وإن أدى ذلك إلي التأثر أوتعلم عاميات هذه البلدان، فهي ترتبط بالفصحى ارتباطا وثيقا لأنها محرفة عنها، كما أن هذا اللون من الاندماج في محيط اللغة العربية توقف الأجنبي علي أمر غاية في الأهمية، وهو كيفية التفكير العربي باللغة العربية، وكيفية التعبير عن هذه الأفكار بألفاظ عربية، وهو في هذه البيئة مضطر إلي أن يترك لغته الأم ويحاول الاندماج في بيئة اللغة الجديدة تفكيرا وتعبيرا .

ومع أهمية الفوائد التي يجنيها متعلم العربية في بيئتها اللغوية إلا ثمة صعوبة تبدو لنا، وهي كما يلي :

ـ يعاني كثير من الطلاب الذين يدرسون الفصحى في البلدان العربية من ازدواجية في اللغة تشوش عليهم اكتسابهم اللغة ، ازدواجية ناتجة من إدراكهم الفرق بين ما يتعلمونه داخل الصفوف وما يسمعونه خارج البيئة الدراسية، بل أحيانا يخلط المعلم بين المستويين في التعليم، فيعلم الطالب بالعامية والفصحي، وتلك صعوبة بالغة حلها يكمن فيما يلي :

١ـ تقريب العامية من الفصحى، وذلك من خلال تعليمهم باللغة العربية المعاصرة، الوسيطة بين العامية والفصحى .

٢ـ إلزام المعلمين التعليم بهذة اللغة الوسيطة، والابتعاد المطلق عن التحدث أو التعليم باللغة العامية .

٣ ـ فتح المعاهد والمدارس والمؤسسات التي تهتم بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في البلدان الإسلامية والأجنبية والإكثار منها، واستقدام معلمين مؤهلين من العرب للقيام بتعليم العربية الفصحي، وفي مرحلة لاحقة ممكن أن يذهب الطالب لاستكمال دراسته في البلدان العربية بعد أن يكون قد استقام لسانه علي العربية، قياسا علي ما كان يفعله العرب قديما إذ كانوا يرسلون أولادهم إلي البادية ليستقيم لسانهم علي العربية الأصيلة البدوية البعيدة عن لغة الحضر، وهذا مع الفارق في القياس من حيث البيئة واللغة الأصلية والمكتسبة، والمستوى اللغوي .

ثالثا: الخبرات اللغوية السابقة:

ومن الجدير بالملاحظة أن خبرة المجتمعات الإسلامية ومعرفتها المسبقة باللغة العربية يساعدهم كثيرا في تعلم اللغة العربية، وأن قراءة القرآن الكريم قراءة سليمة وحفظه أو أجزاء منه يساعدهم أيضا كثيرا في معالجة الصعوبات اللغوية التي تواجههم في تعلم العربية لا سيما الصوتية منها.

ومعلوم أن الفئات التي تلتحق في برامج تعليم العربية للناطقين بغيرها مختلفة ، فمنهم من اقتصرت خبرته اللغوية علي لغته الأم، ومنهم من أتيحت له خبرة في تعلم لغة ثانية غير العربية، ومنهم من أتيحت له خبرة ما في اللغة العربية، كالمسلمين في غير البلدان العربية، وقد أشار الخبراء والمتخصصون في هذا المجال أن الطلاب الدارسين لغة أجنبية بجانب لغتهم القومية يحرزون تقدما في تعلم لغة ثانية أسرع مما يحرزه اؤلئك الذين اقتصرت خبراتهم علي لغتهم القومية .

ومن ثم فإننا بحاجة في تعليم العربية لغير أبنائها إلي التعرف علي هذه الخبرات اللغوية السابقة للمتعلمين لا سيما خبراتهم السابقة في اللغة العربية، وأخذ ذلك في الحسبان عند إعداد البرامج وتحديد المستويات التعليمية المناسبة لكل فئة، فبهذا الأسلوب نقلل الفروق الفردية بين طلاب المجموعات المتعلمة مما يجعلها أكثر اتساقا وتواؤما ، ويجعل العملية التعلمية أكثر فاعلية فضلا عن توفير الجهد والوقت في التعليم [٧٤].

وبعد فلابد من حل هذه المشكلات من خلال عناية الحكومات الإسلامية والعربية علي وجه الخصوص بفتح المراكز والمعاهد المتخصصة في تعليم العربية للناطقين بغيرها في مختلف البلدان الإسلامية لحاجة المسلمين إلي فهم أمور دينهم والوقوف علي مقاصد القرآن الكريم وفهم أسراره، ولن يتأتى ذلك بشكل تام جيد إلا بتعلم العربية وممارستها قراءة وكتابة ومحادثة ، ولابد في هذا الصدد ـ من الزاوية التربوية المحضة ـ من العناية بإعداد المتخصصين في تعليم العربية للأجانب، وانتخاب طلاب متميزين يتمتعون بالذكاء وإعدادهم إعدادا جيدا، وتأليف الكتب الميسرة للغة في شتى مستوياتها الصوتية والنحوية والصرفية والدلالية، ويراعى فيها التدرج المناسب لمستوى الطالب ومرحلته العمرية والاستعانة بما يصلح لهذا التعليم من وسائل، كالأفلام المصورة والأشرطة المسجلة[٧٥]، كما أن الوقوف علي دوافع الناطقين بغير العربية إلي تعلم اللغة العربية ومعرفتها، وهي ولا شك دوافع مختلفة فقد تكون دوافع سياسية أواقتصادية أودينية أوثقافية أواجتماعية أوعسكرية أومهنية سوف يساعدنا علي اختيار المحتوي المناسب والطريقة المناسبة وتحديد الأهداف ووضع البرامج واختيار المواد والطرق التعليمية المناسبة[٧٦]، بهدف تيسير تعلم العربية ، وكسر جدار الصعوبة الذي بني في نفوس بعض المتعلمين ، وهي في ذاتها ليست كما يعتقده هؤلاء إنما هي صعوبات تكمن في الطرئق

---

[٧٤] أحمد المهدي عبد الحليم، *البحث التربوي في تعليم العربية لغير الناطقين بها، وقائع ندوات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها* (الخليج: مكتب النربية العربي، ١٤٠١)، ٣/ ١٣٦.

[٧٥] الصالح ، *دراسات في فقه اللغة*، ٣٥٨.

[٧٦] عبد الحليم، *البحث التربوي في تعليم العربية لغيلر الناطقين بها*، ٣/ ١٣٤ ، ٢٣٥ .

والأساليب[٧٧]. أي أنها ترجع في مجملها إلى عوامل خارجية، ولا دخل للغة العربية فيها بوصفها وسيلة وأداة للتعبير عن حاجات المجتمع.

الخاتمة

النتائج والتوصيات :

بعد هذا التطواف علي بعض الصعوبات التي تواجه متعلمي العربية من غير أبنائها انتهت الدراسة إلي بعض النتائج والتوصيات، والتي يمكن أن نجملها فيما يلي :

ـ تتعدد أهداف تعليم اللغة العربية إلي أهداف اقتصادية وثقافية وسياسية، ويبقى الهدف الديني هو الهدف الرئيس في الإقبال المتزايد والكثيف من قبل المجتمعات الإسلامية على تعليم أبنائها اللغة العربية، ويجب على المجتمعات العربية والإسلامية معا استغلال هذا الهدف الوجداني النبيل في نشر وتعليم اللغة العربية بصورة كبيرة بين أبناء العالم الإسلامي لتشكل اللغة العربية مع الإسلام والقرآن النواة والعروة الوثقى في توحيد الأمة الإسلامية ثقافيا ولغويا ودينيا واقتصاديا تحقيقا لقوله تعالي " إِنَّ هَٰذِهِ أُمَّتُكُمْ أُمَّةً وَاحِدَةً وَأَنَا رَبُّكُمْ فَاعْبُدُونِ" الأنبياء (٩٢).

واللغة العربية شأنها شأن سائر اللغات الأخرى تعاني من عدة صعوبات في مستوياتها اللغوية المختلفة، والذي ينبغي علينا في سبيل نشر الثقافة العربية الإسلامية وعودة هذه الأمة إلى موضع ريادة الأمم والحضارات أن نذلل هذه الصعوبات، وأن نقوم بعلاج ما يعرض لها من مشكلات في أصواتها وصرفها ونحوها ومعجمها، وأن نقدمها للناطقين بغيرها في صورة جديدة قشيبة مواكبة للعصر الذي نعيش فيه .

ـ التداخل اللغوي بين اللغة الأم واللغة الثانية من أهم الصعوبات التي تواجه متعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها، وتأتي علي قمة هذه الصعوبات الصعوبات الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية.

ـ إيلاء التدريبات اللغوية في الجوانب الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية عناية خاصة واهتماما كبيرا لتنتج أثرها علي لسان الطالب حوارا واستماعا وتعبيرا وكتابة ، ولن يتحقق هذا الإنتاج إلا إذا نظرنا إلي هذه العناصر الأربعة نظرة متكاملة في العملية التعليمة، تتكامل هذه العناصر فيما بينها وتتضافر من خلال مواد دراسية وبرامج تعليمية تعمل علي تحقيق هذا الهدف. فلا تدرس بصورة مجزءة لكي لا تبدو وكأنها جزر منعزلة قلما يستفيد منها الطالب.

ـ الإعراب ليس بالمشكلة الصعبة التي لا يمكن حلها، فمع التدريب المتواصل ومعايشة العربية الفصيحة محادثة واستماعا وكتابة وقراءة تكتسب ملكة الإعراب وينمو الحس اللغوي بها .

---

[٧٧] علي الحديدي، *مشكلة تعليم اللغة العربية لغير العرب* (القاهرة: دار الكتاب العربي للطباعة والنشر، ١٩٦٧) ، ١٣٥؛ الرجحي، *علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية*، ١١٨.

ـ اللغة العربية ليست مستوى واحد بل مستوياتها متعددة منها العربية الكلاسيكية عربية التراث ، ومنها العربية المعاصرة لغة الكتاب والتعليم ووسائل الإعلام ، ومنها اللغة العامية المتداولة في حياتنا اليومية والمختلفة باختلاف البلدان العربية، وينبغي علينا أن نوازن بين هذه المستويات ونختارالمناسب منها في العملية التعليمة حسب احتياجات المتعلم والأهداف والغايات.

ـ تبسيط القواعد النحوية والصرفية وتيسير القضايا المتعلقة بهما، والتدرج في تدريسهما من السهل إلي الصعب إلي ما هو أصعب لكي تتناسب مع مستوى المتعلم والأهداف المنشودة من تعليمه .

ـ توصي الدراسة لأجل الارتقاء بمستوى الطلاب أن تعقد دورات تدريبية في العطلات الأسبوعية تخصص لمهارات التواصل لأن ما يحتاج إليه الطالب هو أن يتواصل مع محيطيه وأساتذته بالعربية حوارا ومشافهة واستماعا ، وتمتد هذه الدورات إلي العطلة الصيفية لتتسع الفترات الزمنية وتزداد البرامج التعليمية تحت إشراف المؤسسات التعليمية المختلفة .

وأستأنس في هذا الصدد بما تقوم به كلية الإلهيات ـ جامعة نجم الدين اربكان ـ قونيا في العطلة الصيفية من عقد مشروع تدريبي طويل لمدة شهر ونصف تحت اسم "القرية العربية" ، وذلك لتدريب الطلاب النابهين علي التواصل والمحادثة باللغة العربية، ولا يقوم بالتدريس في هذه القرية إلا الأساتذة العرب، ويقيم الطلاب في القرية العربية إقامة دائمة ولا يسمح لهم بالذهاب إلي بيوتهم إلا بعد انتهاء الدورة.

ـ بعض المواد التي تقدم للطلاب في كلية الإلهيات السابقة، في الصف التحضيري تهتم بعمل معجم صغير للألفاظ، حبذا لو عممت هذه الفكرة في جميع المواد الدراسية، تكون في شكل معجم خاص بكل مادة "كتاب" يشتمل علي جمع المفردات التي تم عرضها في داخل المحتوى الدراسي ووضعه في آخر الكتاب، أو في آخر كل مجموعة متناسبة من الموضوعات.

ـ الاهتمام بالجوانب الشفهية في المقررات الدراسية لتقييم الطلاب لا سيما في الحوار والاستماع ، لأن ذلك أدعى إلى ترسيخ اللغة والتواصل بها ، فالطالب لا يجد ويجتهد إلا إذا كان تحت ضغط ، فإذا فرض عليه هذا النمط من الامتحان وتم ربطه بدرجات النجاح في نهاية العام الدراسي سيجبر الطالب نفسه علي الكلام والتحدث بالعربية، لأن اللغة أداة ووسيلة للتعبير عن الحاجات، وليست مجرد قواعد ومحفوظات يؤديها الطالب في الامتحان ثم ينساها.

ـ التدرج في التعليم ومراعاة المتعلم من الناحية العمرية والدراسية والتدريب الدائم يعالج كثيرا من الصعوبات التي تواجه هذه الشريحة من الطلاب .

ـ لعلاج الازدواجية في اللغة التي يعاني منها متعلمو العربية الفصحى في البلدان العربية أقترح أن تقرب العامية من الفصحى، وذلك من خلال التعليم باللغة العربية المعاصرة، وإلزام المعلمين بالابتعاد عن التعليم بالعامية، وذلك إذا لم تكن العامية المستوى اللغوي المقصود تعليمه.

ـ ينبغي أن تكون لغة التعليم المستخدمة في المواد الدراسية واضحة في ألفاظها وأساليبها وتراكيبها بعيدة عن الغموض والغرابة .

ـ استخدام المنهج التقابلي في استجلاء الفروق اللغوية بين اللغة الأم واللغة العربية، مع الاستعانة بما يقدمه لنا علم اللغة العام بشتى فروعه في تعليم العربية وتذليل صعوباتها.

فهرس مصادر البحث

إبراهيم، حافظ. *ديوان حافظ إبراهيم*. ضبطه وشرحه: أحمد أمين وآخران. مصر: الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٨٧/١٤٠٧.

ابن الحاجب، عثمان بن عمر بن أبي بكر بن يونس، أبو عمرو جمال الدين الكردي المالكي. *الشافية في علمي التصريف والخط*. التحقيق: صالح عبد العظيم الشاعر. القاهرة: مكتبة الآداب، ٢٠١٠.

ابن جني، أبو الفتح عثمان الموصلي. *الخصائص*. تحقيق: محمد علي النجار. القاهرة: دار الكتب المصرية، الطبعة الثالثة، بدون تاريخ.

ابن جني، أبو الفتح عثمان الموصلي. *سر صناعة الإعراب*. بيروت: دار الكتب العلمية، ٢٠٠٠/١٤٢١.

ابن جني، أبو الفتح عثمان. *سر صاعة الإعراب*. تحقيق: حسن هنداوى. دمشق – بيروت: دار القلم، ط الثانية، ١٤١٣/ـ١٩٩٣.

ابن خلدون، عبد الرحمن بن محمد بن محمد أبو زيد ولي الدين الحضرمي الإشبيلي. *ديوان المبتدأ والخبر في تاريخ العرب والبربر ومن عاصرهم من ذوي الشأن الأكبر*. تحقيق: خليل شحادة. بيروت: دار الفكر، الطبعة: الثانية، ١٩٨٨/١٤٠٨ .

ابن خلدون، عبد الرحمن بن محمد بن محمد أبو زيد ولي الدين الحضرمي الإشبيلي. مقدمة ابن خلدون. تحقيق: عبد الله محمد درويش. دمشق: دار البلخي،٢٠٠٤/١٤٢٥.

ابن فارس ، أحمد بن فارس بن زكرياء القزويني الرازي، أبو الحسين. معجم مقاييس اللغة. تحقيق : عبد السلام محمد هارون. بيروت: دار الفكر عام النشر، ١٩٧٩/١٣٩٩.

ابن منظور، محمد بن مكرم بن على، أبو الفضل جمال الدين الأنصاري الرويفعى الإفريقى. *لسان العرب*. بيروت: دار صادر، الطبعة: الثالثة ١٩٩٤/١٤١٤.

ابن يعيش، علي بن يعيش ابن أبي السرايا محمد بن علي. *شرح المفصل للزمخشري*. تحقيق: إميل بديع يعقوب. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤٢٢/ ٢٠٠١.

أحمد مختار، عمر. *أسس علم اللغة*. القاهرة: عالم الكتب، الطبعة الثامنة ١٩٩٨/١٤١٩.

أحمد مختار، عمر. *الدراسات الصوتية وتعليم اللغة العربية للأجانب وقائع تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها المدينة المنورة*. الخليج: مكتب التربية العربي لدول الخليج، بدون تاريخ.

أحمد مختار، عمر. *الدراسات الصوتية وتعليم اللغة العربية للأجانب، وقائع تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها المدينة المنورة*. الخليج: مكتب التربية العربي، بدون تاريخ.

احمد مختار، عمر. *دراسة الصوت اللغوي*. : القاهرة: عالم الكتب، ١٩٩٧/١٤١٧.

أحمد مختار، عمر. *مشكلات دلالية وقائع تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها المدينة المنورة*. الخليج: مكتب التربية العربي لدول الخليج، بدون تاريخ.

أحمد، السيد محمود. *الموجز في طرق تدريس اللغة العربية*. بيروت: دار العودة، ١٩٨٠/١٤٠٠.

الألوائي، محيي الدين. *الوسائل العلمية لحل المشكلات اللغوية في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها وقائع تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها المدينة المنورة*. الخليج: مكتب التربية العربي لدول الخليج، بدون تاريخ.

أنس، محمد قاسم. *اللغة العربية قدرة ومرونة وثراء مقدمة في سيكلوجية اللغة*. الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب، ١٤٢٠/٢٠٠٠.

أنيس، إبراهيم. *الأصوات اللغوية*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ط الرابعة، ١٩٧١/١٣٩١.

البركاوي، عبد الفتاح. *مقدمة في الأصوات العربية*. القاهرة: جامعة الأزهر، ١٩٩٣/١٤١٣.

بشر، كمال. *علم اللغة الاجتماعي مدخل*. القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر، الطبعة الثالثة، ١٩٩٧/١٤١٧.

بشر، كمال. *دراسات في علم اللغة*. ، القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، بدون تاريخ.

بشر، كمال. *علم اللغة العام الأصوات*. القاهرة: دار المعارف، ط الخامسة، ١٩٧٩/١٣٩٩.

بن جني، أبو الفتح عثمان الموصلي. *المنصف شرح كتاب التصريف لأبي عثمان المازني*. القاهرة: دار إحياء التراث القديم، ١٩٥٤/١٣٧٣.

البوشيخي، عز الدين. *المقاربة التواصلية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيره*. القاهرة: در الرشيد للنشر والتوزيع، بدون تاريخ.

تمام، حسان. *مناهج البحث في اللغة*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، بدون تاريخ.

توفيق، برج. *مشكلة تعليم العربية لغير الناطقين بها مع حلول علمية وعملية*. الرياض: السجل العلمي للندوة العالمية الأولي لتعليم العربية لغير الناطقين بها جامعة عمادة شؤون المكتبات، ط ٢، ١٤٠٠ /١٩٨٠.

الجردلي، عز الدين. *بحث ميداني حول فروع اللغة بين قطاع من طلاب البعوث وقائع تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها المدينة المنورة*. الخليج: مكتب التربية العربي لدول الخليج، بدون تاريخ.

جقمقجي، جودت. ، *أصوات اللغة التركية والعربية بحث مقارن*، الرياض: ١٤٢٢/٢٠٠١.

الجندي، أنور. *الفصحى لغة القران*. بيروت: دار الكتاب اللبناني، ١٤٠٢/١٩٨٢.

الجوهري، أبو نصر إسماعيل بن حماد الجوهري الفارابي. *الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية*. تحقيق: أحمد عبد الغفور عطار. بيروت، دار العلم للملايين، الطبعة: الرابعة، ١٤٠٧/١٩٨٧.

حجازي، محمود فهمي. *مدخل إلي علم اللغة*. القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر، بدون تاريخ.

الحديدي، علي. *مشكلة تعليم اللغة العربية لغير العرب*. القاهرة: دار الكتاب العربي للطباعة والنشر، ١٩٦٧.

الحميد، سعاد عبد. *تيسير الرحمن في تجويد القرآن*. مصر: دار التقوي للطبع والنشر والتوزيع، ١٤٢٩/٢٠٠٩.

الخطيب، علي أحمد. *بحث ميداني في الدراسات التقابلية في مجال الأصوات وقائع تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها المدينة المنورة*. الخليج: مكتب التربية العربي لدول الخليج، بدون تاريخ.

الخطيب، علي أحمد. *بحث ميداني في الدراسات التقابلية في مجال الأصوات، وقائع تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها المدينة المنورة*. الخليج: مكتب التربية العربي لدول الخليج، بدون تاريخ.

الخطيب، علي. *بحث في المعجم الثنائي ، وقائع تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها المدينة المنورة*. الخليج: مكتب التربية العربي لدول الخليج، بدون تاريخ.

الدفاعي، ماجد حمزة وآخرون. *الصعوبات التي واجهت الطلبة المقبولين في كلية اللغة العربية للعام ١٩٨٥ـ١٩٨٦* . بغداد: مجلة العلوم التربيوية ، العدد التاسع، ١٩٨٨.

الراجحي، عبده. *علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية*. بيروت: النهضة العربية، الطبعة: الثانية، ١٤٢٥/ ٢٠٠٤.

سعيد، نفوسة. *تاريخ الدعوة إلي العامية وآثارها في مصر*. الإسكندرية: دار نشر الثقافة، ١٣٨٣/١٩٦٤.

سيبويه، عمرو بن عثمان بن قنبر الحارثي بالولاء أبو بشر. *الكتاب لسيبويه*. تحقيق: عبد السلام محمد هارون. القاهرة: مكتبة الخانجى، ط الثالثة، ١٤٠٨/١٩٨٨.

شاهين، عبد الصبور. *العربية لغة العلوم والتقنية*. القاهرة: دار الاعتصام، ط الثانية ١٤٠٦/١٩٨٦.

الصالح، صبحي. *دراسات فى فقه اللغة*. بيروت: دار العلم للملايين، الطبعة الثالثة عشرة، ١٩٩٧.

صبان، سهيل. *معجم الألفظ العربية في اللغة التركية*. المملكة العربية السعودية: عمادة البحث العلمي جامعة الأمام محمد بن سعود، ١٤٢٥/٢٠٠٥.

طعيمة، رشدي أحمد. *الأسس المعجمية والثقافية لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها* مكة المكرمة: معهد اللغة العربية، جامعة أم القري، ١٤٠٢/١٩٨٢.

عبد التواب، رمضان. *فصول في فقه العربية*. القاهرة: مكتبة الجانجى، ط الثانية، بدون تاريخ.

عبد التواب، رمضان. *المدخل إلى علم اللغة ومناهج البحث اللغوي*. القاهرة: مكتبة الخانجي بالقاهرة، الطبعة: الثالثة، ١٤١٧/١٩٩٧.

عبد التواب، رمضان. *بحوث ومقالات في اللغة*. القاهرة: مكتبة الخانجي، الطبعة: الثالثة، ١٤١٥/١٩٩٥.

عبد الحليم، أحمد المهدي. *البحث التربوي في تعليم العربية لغيلر الناطقين بها وقائع ندوات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها*. الخليج: مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٤٠١.

عبد الله، عمر صديق. *تعليم العربية للناطقين بغيرها دراسات وتطبيقات* الخرطوم: الدار العلمية للنشر والتوزيع، ٢٠١٠.

عطار، عبد الغفور. *وفاء العربية بحاجات العصر وكل عصر*. مكة المكرمة: دار تهامة للنشر، ١٣٩٩/١٩٧٩.

العقاد، عباس محمود. *أثر العرب في الحضارة العربية*. القاهرة: نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع، الطبعة الثالثة، ٢٠٠٧.

الغالي، ناصر عبالله. *أسس إعداد الكتب التعليمية لغير الناطقين بالعربية*. الرياض: دار الغالي للطبع والنشر والتوزيع، ١٤٣١/١٩٩١.

ف/عبد الرحيم. *أخطاء دارسي اللغة العربية في النطق دراسة تقابلية في مجال الأصوات وقائع تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها المدينة المنورة*. الخليج: مكتب التربية العربي لدول الخليج، بدون تاريخ.

ليونز، جون. *اللغة وعلم اللغة*. القاهرة: دار النهضة العربية، بدون التاريخ.

ماسيري،دكوري. & أحمد، سمية دفع الله. *المشكلات الصوتية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها ،جامعة المدينة العالمية أنموذجا*. ماليزيا: جامعة المدينة العالمية، بدون تاريخ.

محمد، الزيادات تيسير & الشرعة، عبلة سالم. *ضعف التعبير الشفوي في اللغة العربية عند الطلبة الأتراك وطرائق علاجها*. القاهرة: أعمال المؤتمر الدولي لتعليم اللغة العربية بدون تاريخ.

منصور، عبد المجيد. *علم اللغة النفسي*. الرياض: عمادة شؤون المكتبات، ١٤١٢/١٩٩٢.

هداية، هداية. *الدرس الصوتي وتطبيقاته علي اللغة العربية*. الرياض: عمادة شؤون المكتبات ، جامعة الملك سعود، ٢٠٠٩.

همداني، حامد أشرف. *صعوبات تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها التجربة الباكستانية*. لاهور: منشورات جامعة بنجاب، بدون تاريخ.

وافي، علي عبد الواحد. فقه اللغة. مصر: دار نهضة للطباعة والنشر، بدون تاريخ.

والموسوي، نجم عبد الله غالي. "صعوبات تعلم مادة قواعد اللغة العربية في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمي المادة ومعلماته. *دراسات تربوية كلية التربية جامعة ميسان*. كانون الثاني ، ٢٠٠٩.

يوسف، دوغان & أيدن، تاهريهان." المشكلات التي تواجه تعليم اللغة العربية في تركيا". *المجلة العربية للناطقين بغيرها*. العدد ١ أكتوبر، ١٤٣٧/٢٠١٧.

يوسف، سليمان عبد الواحد. *المرجع في صعوبات التعلم النمائية والاكاديمية والاجتماعية والتفاعلية*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية ، ٢٠١٠.

YÜKSEKÖĞRETİMDE ANA DİLİ ARAPÇA OLMAYANLAR İÇİN ARAPÇA ÖĞRETİMİ

Kahalil Mohamed KAHALİL

تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في التعليم العالي

خليل محمد خليل*

اللغة العربية بين الأهمية والأثر :-

إن اللغة هي الترسانة الثقافية التي تبني الأمة الإسلامية وتحمي كيانها ، وتحفظ لها تاريخها ، وحضارتها، وتصون لها وحدها ، وتجمع لها كلماتها .

فاللغة - عند العرب وعند الناطقين بها - معجزة الله الكبرى في كتابه المجيد .

لقد حمل العرب الإسلام إلى العالم، وحملوا معه لغة القرآن العربية واستعربت شعوب غرب آسيا وشمال إفريقية بالإسلام فتركت لغاتها الأولى وآثرت لغة القرآن الكريم ، أي أن حبهم للإسلام هو الذي عربهم، فهجروا ديناً إلى دين، وتركوا لغة إلى أخرى ، وعادات إلي عادات وثقافة إلي ثقافة .

لقد شارك الأعاجم الذين دخلوا الإسلام في عبء شرح قواعد العربية وآدابها للآخرين فكانوا علماء النحو والصرف والبلاغة بفنونها الثلاثة : المعاني ، والبيان ، والبديع .

وقد غبر دهر طويل كانت اللغة العربية هي اللغة الحضارية الأولى في العالم .

لا نبالغ إذا أكدنا أن هذه الأهمية بنبثق عنها أعظم الأثر علي الناطقين بهذه اللغة ، ويتمثل ذلك الأثر الكبير أمور كثيرة منها ما في أقوال العلماء جلهم وعلي سبيل المثال :-

يقول العلامة محمد أبو زهرة: (إن الإسلام لا يمكن فهمه إلا باللغة الفصحى، والقرآن كذلك) [1]

(اللغة فكر ناطق ، والتفكير لغة صامتة. واللغة هي معجزة الفكر الكبرى:. إن للغة قيمة جوهرية كبرى في حياة كل أمة فإنها الأداة التي تحمل الأفكار، وتنقل المفاهيم فتقيم بذلك روابط الاتصال بين أبناء الأمة الواحدة ، وبها يتم التقارب والتشابه والانسجام بينهم.

إن القوالب اللغوية التي توضع فيها الأفكار، والصور الكلامية التي تصاغ فيها المشاعر والعواطف لا تنفصل مطلقاً عن مضمونها الفكري والعاطفي .

واللغة العربية أقدم اللغات التي ما زالت تتمتع بخصائصها من ألفاظ وتراكيب وصرف ونحو وأدب وخيال،...

* أستاذ مساعد دكتور، جامعة كوركوت اتا، كلية الإلهيات، قسم اللغة العربية، kmohamedkhalil@osmaniye.edu.tr.

[1] كتب ومقالات أنور الجندي الباب اللغة ٢٠/٧١ المكتبة الشاملة .

إن الجانب اللغوي جانب أساسي من جوانب حياتنا، واللغة مقوم من أهم مقومات حياتنا وكياننا، وهي الحاملة لثقافتنا ورسالتنا والرابط الموحد بيننا والمكون لبنية تفكيرنا، والصلة بين أجيالنا، والصلة كذلك بيننا وبين كثير من الأمم)[٢].

(إن القرآن بالنسبة إلى العرب جميعاً كتاب لبست فيه لغتهم ثوب الإعجاز، وهو كتاب يشد إلى لغتهم مئات الملايين من أجناس وأقوام يقدسون لغة العرب، ويفخرون بأن يكون لهم منها نصيب .

وأورد هنا بعض الأقوال لبعض العلماء الأجانب قبل العرب في أهمية اللغة العربية . يقول الفرنسي إرنست رينان : ((اللغة العربية بدأت فجأة على غاية الكمال، وهذا أغرب ما وقع في تاريخ البشر، فليس لها طفولة ولا شيخوخة .))

ويقول الألماني فريتاغ : ((اللغة العربية أغنى لغات العالم)) .

ويقول وليم ورك : ((إن للعربية ليناً ومرونةً يمكنانها من التكيف وفقاً لمقتضيات العصر.))

ويقول الدكتور عبد الوهاب عزام : ((العربية لغة كاملة محببة عجيبة، تكاد تصور ألفاظها مشاهد الطبيعة، وتمثل كلماتها خطرات النفوس، وتكاد تتجلى معانيها في أجراس الألفاظ، كأنما كلماتها خطوات الضمير ونبضات القلوب ونبرات الحياة.))

ويقول مصطفى صادق الرافعي : ((إنما القرآن جنسية لغوية تجمع أطراف النسبة إلى العربية، فلا يزال أهله مستعربين به، متميزين بهذه الجنسية حقيقةً أو حكماً .))

ويقول الدكتور طه حسين : ((إن المثقفين العرب الذين لم يتقنوا لغتهم ليسوا ناقصي الثقافة فحسب، بل في رجولتهم نقص كبير ومهين أيضاً.)[٣]

خصائص اللغة العربية:

للعربية خصائص كثيرة يضيق المجال عن حصرها في هذه الصفحات ، لذا سأقتصر على بعضها تاركاً، لمن أراد التوسع، الرجوع إلى أمهات الكتب في هذا المجال .

١ ـ الخصائص الصوتية :

(إن اللغة العربية تملك أوسع مدرج صوتي عرفته اللغات، حيث تتوزع مخارج الحروف بين الشفتين إلى أقصى الحلق. وقد تجد في لغات أخرى غير العربية حروف أكثر عدداً ولكن مخارجها محصورة في نطاق أضيق ومدرج أقصر، كأن تكون مجتمعة متكاثرة في الشفتين وما والاهما من الفم أو الخيشوم في اللغات الكثيرة اللغة (الفرنسية مثلاً)، أو تجدها متزاحمة من جهة الحلق .

وتتوزع هذه المخارج في هذا المدرج توزعاً عادلاً يؤدي إلى التوازن والانسجام بين الأصوات. ويراعي العرب في اجتماع الحروف في الكلمة الواحدة وتوزعها وترتيبها فيها حدوث الانسجام

---

[٢] موسوعة الرد على المذاهب الفكرية المعاصرة ١-٢٩ علي بن نايف ج ٣٩- ص٣٣٤ .
[٣] المرجع السابق ٣٩/٣٤٤ .

الصوتي والتآلف الموسيقي. فمثلاً لا تجتمع الزاي مع الظاء والسين والضاد والذال. ولا تجتمع الجيم مع القاف والظاء والطاء والغين والصاد، ولا الحاء مع الهاء، ولا الهاء قبل العين، ولا الخاء قبل الهاء ، ولا النون قبل الراء ، ولا اللام قبل الشين .

وأصوات العربية ثابتة على مدى العصور والأجيال منذ أربعة عشر قرناً ، ولم يُعرف مثل هذا الثبات في لغة من لغات العالم في مثل هذا اليقين والجزم. إن التشويه الذي طرأ على لفظ الحروف العربية في اللهجات العامية قليل محدود، وهذه التغيرات مفرقة في البلاد العربية لا تجتمع كلها في بلد واحد. وهذا الثبات، على عكس اللغات الأجنبية، يعود إلى أمرين : القرآن، ونزعة المحافظة عند العرب .

وللأصوات في اللغة العربية وظيفة بيانية وقيمة تعبيرية، فالغين تفيد معنى الاستتار والغَيْبة والخفاء كما نلاحظ في : غاب ، غار ، غاص ، غال ، غام. والجيم تفيد معنى الجمع : جمع ، جمل، جمد ، جمر. وهكذا .

وليست هذه الوظيفة إلا في اللغة العربية ، فاللغات اللاتينية مثلاً ليس بين أنواع حروفها مثل هذه الفروق، فلو أن كلمتين اشتركتا في جميع الحروف لما كان ذلك دليلاً على أي اشتراك في المعنى. فعندنا الكلمات التالية في الفرنسية مشتركة في أغلب حروفها وأصواتها ولكن ليس بينها أي اشتراك في المعنى Iv r e سكران oeuv r e أثر أو تأليف ouv r e يفتح liv r e كتاب lèv r e شفة .

٢ ـ الاشتقاق :

الكلمات في اللغة العربية لا تعيش فرادى منعزلات بل مجتمعات مشتركات كما يعيش العرب في أسر وقبائل. وللكلمة جسم وروح، ولها نسب تلتقي مع مثيلاتها في مادتها ومعناها : كتب ـ كاتب ـ مكتوب ـ كتابة ـ كتاب.. فتشترك هذه الكلمات في مقدار من حروفها وجزء من أصواتها .

وتشترك الألفاظ المنتسبة إلى أصل واحد في قدر من المعنى وهو معنى المادة الأصلية العام. أما اللغات الأخرى كالأوروبية مثلاً فتغلب عليها الفردية . فمادة (ب ن و) في العربية يقابلها في الإنكليزية : son ابن و daughte r بنت. أما في الفرنسية فتأتي مادة (ك ت ب) على الشكل التالي : كتاب liv r e مكتبة عامة bibliothèque محل بيع الكتب lib r ai r ie يكتب èc r i r e مكتب bu r eau .) [٤]

(وليس من باب المصادفة استخدام ابن خلدون لفظ (اللسان) المنعوت بـ (العربي) في مقدمته مرات كثيرة كما استخدمت في الأسلوب القرآني، والأمر بنفسه عند الأرسوزي فهو يفضل كلمة (لسان) عندما يكون الحديث عن اللغة العربية "لأن العربي خص لهجته، بحق، (لسان). هذا الكلمة المؤلفة من الحروف الرشيقة (ل، س، ن).. وأطلق على اللهجات كلمة (لغة) من لغا يلغو، وما يتضمن حرف الغين من غموض وإبهام). تلك هي صورة عن لفظتي (اللغة)

[٤] المصدر السابق ج ٣٩ـ ٣٣٤.

و(اللسان) من خلال القرآن والمعجم العربية والمصادر اللغوية كما رسمناها قبل التحدث عن الفصاحة في اللسان العربي.[٥]

فهذا من الأمور الجمالية الكمالية الملحوظة في اللغة العربية ، فنجد التقارب والتناسق ، ويبدو واضحا جليا في الاشتقاقات خاصة والتصريف ، فنجد صلة الحروب وتكرارها مع تغاير دلالتها واستقلالها ، فمثلا الفعل بأنواعه و اسم الفاعل واسم المفعول وصيغ المبالغة ، والتفضيل ، والمصدر ، إلي أخر ذلك ، وتأثرت كثير من الأمم والحضارات بهذه اللغة و وجمال مفرداتها اللفظي والمعنوي .

(فكان الأتراك والألبان وغيرهم دائما يبدؤون بباب نصر؛ تفاؤلا بالنصر، فقلت: نَصر ينصُر نصرا فهو ناصر ذاك منصور لم ينصر لمّا ينصر لِيَنْصر اُنصر لا تنصُر نُصير نصّار ما أنصره أنصِر به.) [٦]

إلي أخره بهذه الشكل الفريد في الاشتقاق وفي مفردات اللغة العربية فحسب ، فقد لا يتوافر في كثير من اللغات بهذا الشكل الجميل مما يعطي للغة العربية ميزة وأهمية وجمال وحسنا بين اللغات .

حثي مع التقارب الشديد والتأثر التاريخي بين العربية والأسبانية الذي لا يزال ملحوظا وبينا رغم ما حدث من تحريف وتبديل علي يد الأسبان ، لمحو آثار اللغة العربية حقدا وعصبية ، إلا أنه يبقي الأصل أصل والفرع عنه فرع ، فليس بهذا الشكل الجمالي والدقيق كالحال اللغة العربية .

اللغة العربية أفصح اللغات :-

تعد اللغة العربية من أفصح اللغات قوة ودلالة للمعاني ، وإيجازا للألفاظ ، فتؤدي المعني العظام بألفاظ ميسرة قليلة وهذا ما أكد عليه جمع من كبار علماء اللغة ، وذلك مقارنة باللغات الأخرى :-

فنجد أمام اللغة الزمخشري يقول "لغة العرب أفصح اللغات، وبلاغتها أتم البلاغات" [٧](كما أبرز العلامة ابن خلدون أهمية اللغة العربية(فيقول : تفاوتت طبقات الكلام في اللسان العربي بحسب تفاوت الدلالة على تلك الكيفيات .... فكان الكلام العربي لذلك أوجز وأقل ألفاظا وعبارة من جميع الألسن وهذا معنى قوله صلى الله عليه وسلم أوتيت جوامع الكلم واختصر لي الكلام اختصارا) [٨] ويؤكد أيضا علي المعني ذاته في كتابه الشهير (مقدمة ابن خلدون) فيقول مثلا في قوة الدلالة اللغوية :-

(الأحوال في جميع الألسن أكثر ما يدل عليها بألفاظ تخصها بالوضع. وأما في اللسان العربي فإنما يدل عليها بأحوال وكيفيات، في تراكيب الألفاظ وتأليفها، من تقديم أو تأخير أو حذف أو

---

[٥] بحوث في اللغة المصدر : اتحاد كتاب العرب.٥٥/١ المكتبة الشاملة

[٦] أرشيف ملتقى أهل الحديث ٤ ، ٢٨٦٨/١ . **بتصرف**

[٧] أساس البلاغة المؤلف : أبو القاسم محمود بن عمرو بن أحمد، الزمخشري جار الله مصدر الكتاب : موقع الوراق تأليف: أبو القاسم محمود بن عمر بن محمد بن عمر الخوارزمي الزمخشري، دار النشر: دار الفكر - ١٣٩٩هـ .

[٨] تاريخ ابن خلدون ٥٥٦/١

حركة إعراب. وقد يدل عليها بالحروف غير المستقلة. ولذلك تفاوتت طبقات الكلام في اللسان العربي بحسب تفاوت الدلالة على تلك الكيفيات ، فكان الكلام العربي لذلك أوجز وأقل ألفاظاً وعبارة من جميع الألسن وهذا معنى قوله صلى الله عليه وسلم" أوتيت جوامع الكلم واختصر لي الكلام اختصاراً) [٩]

وفي المعني ذاته يقول صاحب كتاب أبجد العلوم :-

(وكل معنى لا بد وأن تكتنفه أحوال تخصه فيجب أن تعتبر تلك الأحوال في تأدية المقصود لأنها صفاته وتلك الأحوال في جميع الألسن أكثر ما يدل عليها بألفاظ تخصها بالوضع وأما في اللسان العربي فإنما يدل عليها بأحوال وكيفيات في تراكيب الألفاظ وتأليفها من تقديم أو تأخير أو حذف أو حركة إعراب وقد يدل عليها بالحروف غير المستقلة ولذلك تفاوتت طبقات الكلام في اللسان العربي بحسب تفاوت الدلالة على تلك الكيفيات فكان الكلام العربي لذلك أوجز وأقل ألفاظا وعبارة من جميع الألسن) [١٠]

وقد تفاوتت طبقات الكلام في اللسان العربي بحسب تفاوت الدلالة على تلك الكيفيات... فكان الكلام العربي لذلك أوجز وأقل ألفاظاً وعبارة من جميع الألسن".) [١١]

اللغة وسيلة للتقارب والاندماج والتعايش :-

لا يمكن للإنسان أن يعيش وحده منفردا ومنعزلا عن الآخرين ، إنما حياة الإنسان وسر وجوده وبقائه إلي الآن هو الاندماج والتعايش والتبادل مع الثقافات والحضارات والشعوب وهذا ما يؤكد عليه علماء الاجتماع فيقولون -

(الإنسان مدني بطبعه، ينزع بفطرته إلى العيش ضمن جماعة يتفاعل معها، فينشأ عن ذلك ألوان من المواقف الاجتماعية) [١٢]

(والنظرية الثالثة.. نظرية التكافل بين الفرد والمجتمع.

فمن المقرر لدى فلاسفة الاجتماع: أن الإنسان مدني بطبعه -كما قال القدماء- أو حيوان اجتماعي -كما قال المحدثون- وأنه لا يستطيع أن يحيا حياة إنسانية حقة إلا في ظل مجتمع، ومن المقرر كذلك: أن الفرد مدين للمجتمع بكثير من معارفه وخبراته وفضائله، فإن الفرد -في مبدأ حياته- لا يمكنه أن يعيش ويحيا بغير عون المجتمع، فهو الذي يضمن له الحياة والبقاء، ولولاه لمات في مهده، والمجتمع هو الذي يقوم بتلقين الفرد مظاهر الحضارات والثقافة المختلفة وقواعد الدين والمعاملة.)[١٣]

---

[٩] مقدمة ابن خلدون المؤلف : ابن خلدون مع ط الشرفية ٣٥٩/١ .

[١٠] أبجد العلوم الوشي المرقوم في بيان أحوال العلوم ٢٦٧/١ . المؤلف : صديق بن حسن القنوجي الناشر : دار الكتب العلمية - بيروت ، ١٩٧٨ عدد الأجزاء : ٣

[١١] اللغوي المتبع. بحوث في اللغة المصدر : اتحاد كتاب العرب. ٥٥/١ . الشاملة

[١٢] من فقه الأقليات المسلمة (كتاب الأمة) المؤلف: خالد محمد عبدا لقادر الطبعة::العدد : ٦١ - رمضان ١٤١٨ هـ - السنة السابعة عشرة الطبعة: الأولى رمضان ١٤١٨هـ كانون الأول(ديسمبر)١٩٩٧م كانون الثاني(يناير)١٩٩٨م ١٠٢/١ .

[١٣] فقه الزكاة - يوسف القرضاوي٤٧٢/٢

وقد (" خلق الله الإنسان أمة واحدة أي مرتبطاً بعضه ببعض في المعاش لا يسهل على أفراده أن يعيشوا في هذه الحياة الدنيا إلا مجتمعين يعاون بعضهم بعضاً ، فكل واحد منهم يعيش ويحيا بشيء من عمله لكن قواه النفسية والبدنية قاصرة في توفير جميع ما يحتاج إليه ، فلا بد من انضمام قوى الآخرين إلى قوته . . . وهذا معنى قولهم : " الإنسان مدني بطبعه " يريدون بذلك أنه لم يوهب من القوى ما يكفي للوصول إلى جميع حاجاته إلا بالاستعانة بغيره . . . ولما كان الناس كذلك كان لا بد لهم من الاختلاف بمقتضى فطرهم ، وكان من رحمة الله أن يرسل إليهم مبشرين ومنذرين .

وترتيب بعثة الرسل على وحدة الأمة في الآية التي تفسرها يكون على هذا المعنى :

أن الله قضى أن يكون الناس أمة واحدة يرتبط بعضهم ببعض ولا سبيل لعقولهم وحدها إلى الوصول إلى ما يلزم لهم في توفير مصالحهم ودفع المضار عنهم ، لتفاوت عقولهم ، واختلاف فطرهم ، وحرمانهم من الإلهام الهادي لكل منهم إلى ما يجب عليه نحو صاحبه ، فبعث الله النبيين مبشرين ومنذرين وأيدهم بالدلائل القاطعة على صدقهم ، وعلى أن ما يأتون به إنما هو من عند الله - تعالى - القادر على إثابتهم وعقوبتهم . . . ")[١٤]

(...فمن المعلوم أن الإنسان مدني بطبعه، مائل إلى التآنس والعمران بأصله وفرعه، مضطر إلى السياسة والرياسة، وحسن الاجتماع والكياسة، وما يكون به استجلاب كماله، ومعرفة أسباب حفظه أو تحوله وانتقاله، وما يكون عليه حال الملك)[١٥].

الارتباط الوثيق بين اللغة العربية والدين الإسلامي :-

ارتبطت اللغة العربية بالدين الإسلامي منذ نزوله ، فازداد تعظيمها وحب الناس لها ، وأصبحت اللغة العربية ينالها عند الكثيرين القدر الكبير من لتقدير والحب والاحترام ، وازداد طلب الإقبال عليها علما ومعرفة .

خاصة لدي طلاب العالم الإسلامي في كل مكان ، مع اختلاف ألسنتهم وألوانهم ، وبالأخص عن الدارسين للإلهيات وعلوم الدين في شتي بقاع الأرض ، بل من العلماء من أوصل تعلم اللغة العربية إلي منزلة الوجوب ، انطلاقا من القاعدة الفقهية المعروفة ،.يقول علماء أصول الفقه في تأصيل الأمر وإثباته أوصوليا ([ما لا يتم الواجب إلا به؛ فهو واجب]:ويؤصل القاضي أبو يعلي الفراء ، تلك القاعدة الفقهية الفاصلة الملزمة ، لكل طلاب العلم ، فيقول رحمه الله تعالي :-

(إذا أمر الله تعالى (عبده) بفعل من الأفعال وأوجبه عليه، وكان المأمور لا يتوصل إلى فعله إلا بفعل غيره؛ وجب عليه كل فعل لا يتوصل إلى فعل الواجب إلا به) . [١٦]

فتعلم قدرا من القرآن الكريم كتاب الله تعالي الذي أنزله بلسان عربي مبين ، لما في هذا اللسان من الوضوح والبيان فقال تعالي

---

[١٤] التفسير الوسيط المؤلف : محمد سيد طنطاوي الباب ٢١٣ – ٣٦٣/١ .

[١٥] مجلة التاريخ العربي ، الباب مدرسة الألسن وتطور حركة الترجمة ١٢٦٧٩/١

[١٦] العدة في أصول الفقه ،٤١٩/٢، المؤلف : القاضي أبو يعلى ، محمد بن الحسين بن محمد بن خلف ابن الفراء (المتوفى : ٤٥٨هـ) حققه: د أحمد بن علي بن سير ألمباركي، الأستاذ المشارك في كلية الشريعة الطبعة : الثانية ١٤١٠ هـ - ١٩٩٠ م، عدد الأجزاء : ٥ أجزاء]الإصدار ٢

({ وَإِنَّهُ لَتَنزِيلُ رَبِّ الْعَالَمِينَ (١٩٢) نزلَ بِهِ الرُّوحُ الأمِينُ (١٩٣) عَلَى قَلْبِكَ لِتَكُونَ مِنَ الْمُنْذِرِينَ (١٩٤) بِلِسَانٍ عَرَبِيٍّ مُبِينٍ (١٩٥) } .[١٧]

وعلي نفس القاعدة التي ذكرها القاضي أبو يعلي الفراء تبعه في الأمر ذاته ، علماء المسلمين، من قبل ومن بعد ، فالتزموا بالأمر نفسه ، وجاهدوا لتحقيقه ، وأفنوا حياتهم تضحية وإخلاصا في سبيله ، تطبيقا وتعليما وتأليفا .

(فكان عمر بن عبد العزيز يرسل العلماء إلى الأمصار بل البوادي ليعلّموا أهلها شرع الله، ويفقهوهم فيه، بل ووضع خطة بعيدة المدى لنشر تعليم اللغة العربية، ومحو الأمية في أوساط القبائل البربرية، حتى يسهل عليها بعد ذلك فهم القرآن والسنة والتعامل معهما.) [١٨].

بل كان من الأمور الثابتة لدي أعداء الإسلام في مختلف العصور والي يومنا هذا ، محاربة اللغة العربية لكونها هوية الأمة الإسلامية، وعماد وحدتها، وتماسكها، وبوصلة سيرها، وبدونها يدب في جسدها الضعف والهزال والتخلف عن كل قصد نفيس، وغرض قيم شريف.

بل إن من المستعمرين والمبشرين والمحتلين ، من كان يوصي أتباعه أن يتعلموا اللغة العربية ، ليتمكنوا من هزيمة الإسلام ، بمعرفته ، والتشكيك فيه ، وإثارة الشبهات ، وادعاء إظهار الضعف ، تقولا وافتراء .

فكيف لنا ، أن نخلي بينهم وبين ديننا الحنيف ، وسلاحنا الأول ، في ميدان العلم والمعرفة هو العربية كمدخل وأساس لفهم الدين القويم الإسلامي بكل مقوماته وأسسه ، التي يجب أن تدرس للناس وتصل إليهم بلسان العلماء والدارسين لعلوم الدين .

وقد عمل الأعداء في كل زمان ومكان علي (إضعاف المؤسسات التعليمية الشرعية بمصادرة أوقافها ومحاربة طلابها ، وإضعاف تأثيرها ، ففي كتاب : " وسائل التبشير بالنصرانية بين المسلمين " الذي نشره المبشر الأمريكي " فلمنج " عن الأزهر ودوره وما اقترحه المبشرون من ضرورة إنشاء مدرسة جامعة نصرانية تقوم الكنيسة بنفقاتها وتكون مشتركة بين كل الكنائس المسيحية في الدنيا على اختلاف مذاهبها ، لتتمكن من مزاحمة الأزهر بسهولة . وتتكفل هذه المدرسة الجامعة بإتقان تعليم اللغة العربية . ثم قال : إن في الإمكان مباشرة هذا العمل في دائرة صغيرة وهي أن تختص أولا بتعليم المسلمين المتنصرين وتربيتهم ليتمكن هؤلاء من القيام بخدم جليلة في تنصير المسلمين الآخرين .

وقال جاير دنر : (إن من سداد الرأي منع جامعة الأزهر أن تنشر الطلبة المتخرجين فيها في جنوب أفريقيا ؛ إتباعا لقرار مؤتمر التبشير العام ؛ لأن الإسلام ينمو بلا انقطاع في كل أفريقيا)[١٩]

---

[١٧] سورة الشعراء .

[١٨] عمر بن عبد العزيز -علي الصلابي ٤/ ٩٧ .

[١٩] التنصير ، تعريفه أهدافه وسائله ،الباب التعليم ٦٥/١ ،المؤلف : عبد الرحمن بن عبد الله الصالح الطبعة : الأولى الناشر : دار الكتاب والسنة ، تاريخ النشر : ١٤٢٠هـ ١٩٩٩م عدد الصفحات : ١٠٢ عدد الأجزاء : ١

ويذكر الأزهر هنا كنموذج قديم ، فعمره يربو علي الألف عام الآن ، وإلا فجامعات مصر ، والعلم الإسلامي كثيرة جدا وخرجت فحول العلماء الأفذاذ ، أمثال العلامة طه حسين عميد الأدب العربي وغيره ، والعالم العربي والإسلامي كله جامعاته كذلك عامرة بالخير والعلم في كثير من البلاد العربية والإسلامية ، والعلامة الكبير أمام المسلمين في عهد الخلافة العثمانية (الإمام البر كوي التركي) رحمة الله تعالي والذي قد تراثا عظيما للعربية والمسلمين ، خير نموذج علي ذلك ، فمؤلفاته وكتبه الكثيرة ، في العربية وعلوم الإسلام ، والتي لا تزال محط أنظار كثيرا ووجهة الكثير من الباحثين وطلاب العلم العربي والشرعي إلي يومنا هذا .

والأبحاث في ذلك كثيرة لمن أراد أن يرجع إليها ، ومع أنه لم يكن عربي المنشأ والأصل بل كان رحمه الله تركيا من بلي كسر إلا أنه برع في العلوم العربية والدينية جميعها ، وقدم تراثا وارثا ثقافيا كبيرا ، ينتفع به الكثيرون من الأساتذة والباحثين والدارسين وطلاب العلم وعامة الناس إلي الآن .

(هو محمد بن بير علي بن إسكندر الرومي البِرْكِويّ- بكسر الباء والكاف- أو البِرْكلي، أو البيرْكلي نسبة إلى بلده الذي ولد وتعلم بها ، واشتهر بـ (البركوي) وهذا الذي عليه أكثر من كتب في ترجمته) [٢٠]. (برْكَي ، بلده التي قضى آخر سنواته فيها

(كان الإمام الجليل فخرا ولازال ليس للدولة العثمانية في زمانه ، و تركيا في العصر الحديث ، وإنما كان فخرا ومجدا وعزا لأمة الإسلام ، وقد خلف الإمام الجليل تراثا عظيما ومجدا أصيلا ، للمسلمين) [٢١].

ومن هذا المنطلق أيضا نجد دولة مثل إيران (الجمهورية الإسلامية) تضع في(أن الفصل الأول من الدستور الإسلامي لجمهورية إيران الإسلامية، وهو الفصل الذي احتوى على الأصول العامة قد تبنى الإسلام بكافة أبعاده الإنسانية والسياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية، وحتم ضرورة بناء الدولة بكافة هيئاتها وأجهزتها ومؤسساتها على أسس الإسلام، ونظم العلاقة مع الدول والشعوب الإسلامية على أساس من أخوة الإسلام والوحدة الإسلامية.

ثم وباستعراض بقية مواد الدستور نجد أن معظمها مطبوعة بالطابع الإسلامي وحيث تجب الإشارة إلى الصفة الإسلامية أو الربط بالمصادر الإسلامية للتشريع فإن الدستور يسارع إلى تأكيد ذلك.

ففي المادة (١٦) نجد التأكيد على تعليم اللغة العربية بعد دورة الدروس الابتدائية مباشرة لأنها لسان القرآن والعلوم والمعارف الإسلامية.)[٢٢] .

ومع وجود بنود أخري ذات أهمية كبيرة، لكن لا يتسع لها المقام ،ولسنا مختصين بذكرها الآن في مثل هذا البحث .

---

[٢٠] قاموس الأعلام ١٢٨٤/٢، لشمس الدين سامي فرشلي كجلدات ٦، الناشر مكتبة مهران ، ١٣٠٦ .

[٢١] نقلا من مقالة بعنوان (البدع ومفهومها وحكمة الإمام البركوي في معالجتها) د- خليل محمد خليل ، أستاذ اللغة العربية – عثمانيا

[٢٢] مقالات في التشيع الباب الثورة الإسلامية في إيران ونظرة الوحدة ٨/٢٧ .

ضعف اللغة العربية أثره وعلاجه :-

(إن ضعف اللغة العربية أو مشكلات تعليمها يرجع إلى سوء المناهج وطرق التدريس والامتحانات، ....فاللغة العربية رمز لما هو مهم وأساس في حياة الأمة، أعني الإسلام الذي يعدُّه البعض عقبة في طريق التماهي مع الغرب، ومصدراً للعديد من المشكلات معه، لذا فإن الغضّ من شأن اللغة يقطع الروابط التي تربط الأجيال بدينها: عقيدة (لدى المسلمين)، وحضارة وثقافة (لدى غيرهم). [٢٣]

إن (ادعاء بعضهم ضعف اللغة العربية وعجزها عن وعاية علوم العصر والنهوض بمتطلباتها ، وتلك أظلم تُهمَة اقترفها الأجنبي بحق لغتنا ، في زمن الاستعمار والتبعية ، وبقيت مخلفاتها تضلل عقول بعض الجهال حتى يومنا هذا. فليست العربية بأقل عطاء من عشرات اللغات التي اعتز بها أهلها ، ولم تسمح لهم مشاعرهم القومية بالتخلي عنها ، فاستعملوها للعلوم ، فاستوعبتها جدا ولم تَقْصُرْ عنها في شيء . بل إن العربية أغنى في خصائص الاشتقاق والمجاز والقياس من كثير من اللغات التي باتت تُدعى اليوم باللغات الحية زيادة في الثلب والنكاية في لغتنا ".) [٢٤].

(ولا يفوتنا ، في هذا المقام ،بأن نذكر أن اللغة تقوى بقوة أهلها وتضعف بضعفهم ؛ فعندما كانت العربية في أوج ازدهارها استطاعت أن تستوعب ، بصدر رحب ، كل التراث الفلسفي والعلمي في ذلك العصر ، فنقلت إلى المكتبة العربية كنوز وذخائر الفكر والعلوم والثقافة الأجنبية . ويشهد الجميع على أن النهضة الحديثة في أوربا قد اعتمدت أساسا على ما انتقل إليها من تراث العرب العلمي والحضاري . خاصة فيما يتعلق بالطب والكيمياء والفلك والرياضيات .

ولقد ظلت اللغة العربية ، على مر العصور تمثل أقوى رباط هذه الأمة ، وذلك على الرغم مما لحقها من قصور في العصور المتأخرة بسبب ما فرضه المستعمر من غزو لغوي وتشكيك في قدرتها على أن تكون لغة علم قادرة على الوفاء بحاجات العصر المتطورة .

وبحق لنا أن نتفاخر بأن اللغة العربية تحتل اليوم - على المستوى العالمي - مكانة مرموقة ، وما علينا إلا أن نجعلها تستعيد كامل دورها العلمي بالتعبير عن منجزات الحضارة التكنولوجية الحديثة ، وذلك عن طريق تعريب العلوم بمختلف أنواعها مما يمكن أبناء هذه الأمة من الإبداع والابتكار؛ لأن الأمة لا يمكنها أن تبدع وتخترع إلا بلغتها . ويستنتج مما سبق أن التقصير والعيب فينا، لا في لغتنا.) [٢٥]

تجربة ناجحة لتعلم العربية بالعربية دون ترجمة :-

يذكر أحد العلماء تجربته في تعليم اللغة العربية ونقلها إلي طلاب غير عرب مع عدم الحاجة إلي لغات أخري وسيطة ، وهذه طريقة جيدة تحفظ الطالب علي الاهتمام باللغة التي يدرسها وعدم الانصراف عنها إلي غيرها .

---

[٢٣] موسوعة الرد على المذاهب الفكرية المعاصرة - الأعداد١-٢٩ ص ٢٦٤/١ . جمع وإعداد الباحث في القرآن والسنة علي بن نايف الشحود باب اللغة العربية وقضية التخلف .

[٢٤] مجلة مجمع اللغة العربية بالقاهرة - الأعداد (٨١ - ١٠٢) باب التعريب من خلال تجربة ٥/٤٧

[٢٥] المرجع السابق ٦/٤٧.

وهذه طريقة جيدة في تعليم العربية بالعربية ، وقد شدد كثير من الأساتذة المختصين والمسئولين عن حركة التعليم ، علي ضرورة شرح العربية بالعربية ، وعدم الانصراف في شرحها من العربية إلي غيرها ، خاصة اللغة الأساسية للطلاب ، مثل التركية مثلا ، إلا في أضيق الأمور ليجتهد الطالب .

وقد ثبت بالتجربة العلمية أن الطلاب ينصرفون إلي اللغة السهلة الميسورة إلي أذانهم ، ولا يجتهدون في تحصيل غيرها ، وهذا أمر فطري، يلجأ الإنسان إليه ،فمنطقي أن تميل النفس إلي السهل وتترك الصعب ، وبالتالي ينصرف الطالب عن اللغة الثانية التي يتعلما ولا يحصل منها شيئا أبدا ، وهذا هو السر الكبير في عدم استفادة كثير من الطلاب .

فالطالب في هذه المرحلة بحاجة إلي من يأخذ علي يده ، وبيده ، يرشده ويعلمه ، ويكلمه ويفهمه ، وليس فقط من يعطيه الشيء سهلا ،سرعان ما يضيع قريبا ، بل وقت الدرس ذاته فلا يستقر في ذهنه طويلا ، فإن هذا العلم لم يدخل إلي ذهن الطالب ليثبت ، بل مر عليه مرور الكرام الزائرين.

لكن عندما يجتهد الطالب بنفسه في الترجمة ، البحث عن مفرداتها ، والكتابة وقواعدها ،والقيد والتسجيل ، ومحاولة الفهم الدقيق من خلال المعاجم والمحادثات ، والمناقشات والحوارات العلمية القصيرة ، لاشك سوف يحصل العلم اللغوي الذي يهدف إليه شيئا فشيئا ، فلا بد من العمل والجهد ، فالعلم لا يأتي دون جهد ، ولا يحصل دون سهر وتعب ومشقة ، وليس الدور للأستاذ فحسب ، بل إذا لم يهتم الطالب ، فلن يحصل شيئا .

ومن هنا فقد اهتمت الدولة التركية ، ومن خلال مؤسساتها العلمية علي جلب الأساتذة المتخصصين في اللغات من الخارج، خاصة اللغة العربية ، وهذا جهد مشكور ،وعمل محمود بإذن الله تعالي ، والأمر نفسه أو قريب منه في بعض الدول الإسلامية الأخرى ، منها ماليزيا و باكستان وغيرهم ، فأهل كل لغة أعرف بها ، وأسرارها ، إذا اخلصوا في عملهم وأدوا ما عليهم .

فقد يأتي أستاذ من إنجلترا ليعلم الانجليزية وهو لا يعرف شيئا في لغة الدولة التي دعي إليها ، أو في الفرنسية ، أو في الألمانية ، أو الإسبانية ، وغيرها إلي ، وقد اعتنت تركيا منذ فترة بالاسبانية ، وبدأت في تدريسها للمرحلة الثانوية في اسطنبول ،وهذه خطوة علمية طيبة علي طريق العلم ، أيضا ..... الخ .

فطلب البعض وإصراره خاصة في تعليم اللغة العربية للطلاب الأتراك باللغة التركية ، أمر ثبت عدم جدواه ، وهو أمر عديم الفائدة لدي الطلاب ، ويؤدي إلي هزيمة كبيرة للغة العربية ، وعدم ثبوتها ،وسرعة زوالها من عقول الطلاب .

يقص أحد الأساتذة الذين انتدبوا للعمل في باكستان قصة في تعلم العربية بالعربية ، ولم يكن يعرف اللغة الأصلية للطلب :-

(أسست مدرسة صغيرة في بيتي لتعليم التلاميذ الصغار اللغة العربية ..... للرد علي من يزعم أن تعليم اللغة العربية بدون ترجمة لا يمكن، .....فاخترنا عشرة من التلاميذ من

صبيان المحلة لا يزيد عمر أحد منهم على أربع عشرة سنة وأخذت أعلمهم اللغة العربية بدون ترجمة طبعا، وبعد أربعة أشهر دعونا الأساتذة ليمتحنوهم فامتحنوهم في الإنشاء والإملاء والتحدث بالعربية والقراءة فوجدوهم قد تعلموا في أربعة أشهر ما لم يتعلمه غيرهم من الطلبة الكبار في خمس عشرة سنة بالترجمة، فتعجب الحاضرون وازدادوا يقينا بصحة ما قلته لهم. .....وإقناعهم بأن اللغة العربية لا يمكن تعلمها تعلما ناجحا إلا باستعمالها نفسها فأخذت الآراء فانهزم المعارضون ، ونجحت الفكرة في تعلم العربية بالعربية) [٢٦] .

وأنا كاتب الرسالة هذه ، لدي من الأولاد أربعة ، يتكلمون التركية بأحسن ما يكون ويتفوقون في دروسهم ومدارسهم دائما .

فمرحلة الطفولة ومرحلة الشباب مرحلتان هامتان للبناء والتأسيس ، تختلفان أكثير عن غيرهما من المراحل .

وهذا ثابت ومستقر علميا ، حتي هنا في بعض الجامعات التركية يؤكدون علي عدم استخدام اللغة التركية في درس العربية ، حتي يجتهد الطلاب .

ومن الناحية التجربة العلمية والعملية ، ولي أنا كتاب المقالة عدة تجارب منها ، أني بعون من الله تعالي تعلمت الأسبانية في جمهورية بيرو – بأمريكا اللاتينية ، قرابة السنة الواحدة ، كان الأساتذة لا يعرفون شيئا من العربية ، كل الدراسة كانت كلها بالاسبانية، اللغة المراد نتعلمها ، وكذلك كنت أعلم الطلاب اللغة العربية في بعض الجامعات هناك ، وكان الدرس كله باللغة العربية وكانت النتائج طيبة ، وتعليم اللغة التركية هنا للأجانب باللغة التركية أيا كانت جنسية الطالب .

أن الرأي الذي انتهي إليه من خلال التجارب الكثيرة ، أن التعلم باللغة المراد تعلمها العربية بالعربية والانجليزية بالانجليزية ، التركية بالتركية إلي آخره ، أمر ثبت نجاحه إلي حد كبير ، وإن شرح العربية بالتركية ، هو ضياع للعربية ، وعديم النفع لغيرها ، فالطالب إذا لم يجتهد في استخراج الترجمة والمعاني من المعاجم والقواميس ويسجل ويحفظ الكلمات والعبارات والجمل ، ويواصل ليه بنهاره ويتعايش مع الدرس ، فأني له أن يتعلم لسانا جديدا غريبا عليه ، وإذا لم يتداخل في صلب اللغة والتعرف علي مفاتيحها فلن يحصل شيئا مذكورا.

فعندما يجد الطالب اللغة التركية في وقت شرح العربية ، والتركية سهلة ميسورة لديه ، والعربية صعبة شاقة عليه ، فسوف تميل نفسه تلقائيا كثيرا إلي تعلم السهل وترك الصعب .، وهذا ما نلاحظه يقينا عند نسبة كبيرة من الطلاب، لكن بحمد الله وبكثرة برامج الترجمة ، أصبح في متناول كل طالب أن يحصل علي معني أي كلمة بسهولة ، هذا يتوقف علي مجهوده هو ، ومدي استعداده ، قناعته بدرسه .

لكن إذا شرح الأستاذ وادي ما عليه واجب وأمانة ، مع استخدام كافة الوسائل العلمية المتاحة ، والصور والأشكال ، والحوار والمشاركات بين الطلاب ، وضرب الأمثلة النافعة ، والقصص

[٢٦] موسوعة الرد على الصوفية – باب الدعوة إلي الله في أقطار مختلفة – ص ٣٩/٢٥١ بتصرف ، ولمن أراد مراجعة القصة كاملة الرجوع إليها في مصدرها . .

المفيدة ، التي يتقبلها الذوق العام والعرف والمجتمع ، كل ذلك سيخرج منه الطالب مدركا علي الأقل الدرس بنسبة كبيرة كاملة ، حتي لو قسمنا الجهد العلمي الي نصفين ، نصف للأستاذ ونصف للطالب ، فالطالب يحصل في الدرس خمسين في المائة علي الأقل ، ليكون عليه من الواجبات والجهد الشخصي بعد الدرس أيضا خمسين في المائة فيكتمل الأمر بين الطالب والأستاذ في الوصول إلي تمامه ، أم أن نلقي باللوم علي الأستاذ وحده ، فهذا ضرب من الإجحاف ، فلو فهم الطالب مائة في المائة ولم يهتم ويجتهد فسرعان ما سيزول الدرس من رأسه ، وعلي العكس إذا ما فهم شيئا ولو النصف واجتهد فسوف يعوض ما فاته ، وهذا واضح بين ، من خلال التعامل مع الطلاب لبضع سنوات ، في كلية الإلهيات في دروس اللغة العربية خاصة .

إن تركيز الأستاذ في نقل المعلومة العربية بالعربية ، هو من قبيل الحرص علي العلم والطالب معا ، وليس له أدني علاقة بحب الأستاذ أو كرهه للغة الأصلية للبلاد ، لكن من حيث العلم ، أما التعليم باللغة الأصلية للبلاد ، في درس اللغة الأجنبية فذلك أمر بعيد عن الصواب .

خطورة إهمال اللغة العربية أو التخلي عنها:-

اللغة العربية هي بمثابة الروح لجسد الأمة الإسلامية ، تغذي أفرادها روحيا ، وتربط بينهم إيمانيا ، وتجمع شملهم عقائديا ، وتقرب بعيدهم نفسيا ، لذا حرص أعداء الدين والمستعمرين في العصور كلها تغييب اللغة وتجهيل الأمة في أعظم شيء يحفظ كيانها وهويتها دينها .

فمثلا في بلاد المغرب العربي حرص الاستعمار الفرنسي علي تدمير اللغة العربية ، كنطفة تحول أولي في طريق ضياع الهوية العربية وعزلها ،

(ولم يقدم قط لحماية النظام السياسي المغربي، ولا لنشر الهدوء والأمن والتطور، بل قدم وفي برنامجه أن يحول البلاد وأهلها عن الإسلام ولغة القرآن (العربية)، ويقتطع المنطقة بكاملها عن أمتها، ويربطها نهائياً بالغرب الصليبي كنيسة وعادات، وتقاليد وأخلاقاً وأعراقاً، وفي هذا يقول ويلفريد ناب: " إنه ليس من مهامنا تعليم اللغة العربية للسكان الذين لم يتعلموها، لأن العربية هي إحدى العوامل المتعلقة بالإسلام، لأنها لغة القرآن، وهدفنا هو تطوير البربر خارج إطار الدين الإسلامي"،) [٢٧] .

ومن البشارات الطيبة ما نشر من قبل ، ولازال موجودا علي صفحات الشبكة العنكبوتية ، ومن اهتمام الدولة التركية باللغة العربية ، وتأكيد فخامة السيد الرئيس (أردوغان) علي ذلك فرأيت ذكره لما له من أهمية كبري ، ليشرف به هذا البحث ، وقد عرضته فقط دون تعليق أو مداخلة فليس بحاجة

[٢٧] موسوعة الرد على المذاهب الفكرية المعاصرة ١-٢٩ جمع وإعداد الباحث في القرآن والسنة علي بن نايف الشحود .

(ترك برس ١٤-١٢-. ٢٠١٧

كلمة فخامـة الرئـيس "أردوغـان" عن اللغة العربية

"بسلبكم اللغة من مجتمع ما، تكونون قد سلبتموه حضارته وذاكرته، أقول هذا باعتبارنا أمة دفعت الثمن غاليا لسلبنا لغتنا، فالاعتداء على لغة مجتمع ما، يعني الاعتداء على دين هذا المجتمع وثقافته وفنونه وآدابه ويتساءل أردوغـان: "هل هناك شعب في العالم لا يستطيع أبناؤه أن يقرؤوا لغة أجدادهم التي كتبت قبل مئة عام فقط ؟

اللغة العربية تعود إلى المدارس من جديد أعلنت وزارة التربية والتعليم التركية العام الماضي، إضافة اللغة العربية في المدارس وجعلها اختيارية لمن يرغب في تعلمه وصرحت الوزارة بأن "اللغة العربية تعتبر لغة أم لأكثر من ٣٥٠ مليون شخص في ٢٢ دولة، وإحدى اللغات الرسمية الستّ المعترف بها من الأمم المتحدة **تخصصات علمية و أدبية عربية في الجامعات التركية** أعلنت ٨ جامعات العام الماضي إدراج تخصصات علمية وأدبية باللغة العربية . خليل الحمدان" مدير جامعة "الأمة للعلوم التكنولوجية" قال لوكالة الأناضول: "إن إدخال تخصصات باللغة العربية جاء لتلبية حاجات الطلاب العرب في تركيا، وبتوجيه من الرئيس "أردوغـان" سيتم تأسيس جامعات عربية تضم أكاديميين وطلاب عرب لضمان عدم هجرتهم إلى دول أخرى والاستفادة من خبراتهم العلمية

و يؤكد كثير من الأدباء والمفكرين والسياسيين والغزاة والمستعمرين علي خطورة اللغة بقاء اللغة العربية حية في بين ألسن أصحابها ، وأخذوا يرجون لشائعات والأفكار الباطلة لصرف الناس عن العربية والاتجاه إلي البدائل الأخرى :-

(فبالفكر ذاته تناول اللورد جراي الأمر قائلا (في أواخر القرن التاسع عشر الميلادي،حين سئل في مجلس العموم البريطاني عن تعليم اللغة العربية بمصر: "".

وقد ألقى السير "ويليام ويلكوكس" خطبة في نادي الأزبكية عام ١٨٩٣م عنوانها: "لِمَ لم توجد قوة الاختراع لدى المصريين؟"، وذكر أن العامل الأكبر في فقد قوة الاختراع لديهم هو استخدام العربية الفصحى في القراءة والكتابة، يوماً ما.) [٢٨]

(ثم عرض أمين سر المؤتمر اقتراحاً بتأسيس مدرسة جامعة تشترك فيها المؤسسات التبشيرية كلها ؛ على اختلاف مذاهبها ، لتتمكن من مزاحمة الجامع الأزهر بسهولة . وتتكفل هذه المدرسة الجامعة بإتقان تعليم اللغة العربية ،وقال : إن في الإمكان مباشرة هذا العمل في دوائر صغيرة) [٢٩].

ضرورة الاهتمام والعناية باللغة العربية :وقد يسر الله تعالي لها أسباب ذلك من تقدم ورخاء ،لأمة الإسلام بل أحسب أن الله تعالي يهيئ هذا البلد لأمر عظيم فيه الخير للإسلام والمسلمين.

---

[٢٨] مؤامرة الغرب لتنصير المغرب واحتلاله ١٦/١ علي بن نايف الشحود -.

[٢٩] أجنحة المكر الثلاثة - التبشير - الاستشراف - الاستعمار ، دراسة وتحليل وتوجيه (ودراسة منهجية شاملة للغزو الفكري) المؤلف : عبد الرحمن بن حسن حَبَنَّكَة الميداني الدمشقي (المتوفى : ١٤٢٥هـ) الناشر : دار القلم - دمشق الطبعة : الثامنة ، ١٤٢٠ هـ - ٢٠٠٠ م.

(ففي عصر النهضة الإسلامية انفتحت الثقافة العربية على جميع الثقافات الأخرى دون أن تفقد شخصيتها الأصيلة ، كما اهتم العرب بتعلم اللغات الأجنبية ولكنهم أصروا على أن لا يكون التعليم والبحث والكتابة بغير لغة القرآن الكريم ؛ اعتزازا بإسلامهم ولغتهم وحرصا على إشاعة المعرفة وتوفيرها لجميع الأمة الإسلامية ، وعدم اقتصارها على نفر ممن يعرفون اللغة الأجنبية)[٣٠]

وقد وفق الله تعالي كثيرا من حكام الدول الإسلامية ، أمثال تركيا – وباكستان ، وماليزيا ، واندونيسيا ، وغيرهم إلي الاهتمام باللغة العربية ، وجعلها من أهم اللغات بعد اللغة الأصلية للبلد ، واعتنت تركيا عناية أشد عناية ، فقد اهتمت باللغة العربية وسهلت لها كل السبل ، وجعلتها في أفضل المنازل كلغة ثانية بعد لغة البلاد الأصلية ، وتحقق الكثير من النتائج الطيبة علي أرض الواقع ، ونبغ الكثيرون من طلاب العلم في العلوم العربية بأنواعها كافة ، وهذا واضح لدي القاصي والداني لا يحتاج إلي برهان .

محاولات التضييق علي اللغة العربية :-

ليس كل الناس سواء ، والأمم كذلك ليست كلها سواء ، فمن الطبيعي أن يحب بعض الناس والأمم ، اللغة العربية ، ويعملون علي حسن تعلمها وكسب نجاحها ،وهذا أمر إلهي وله ضوابط شرعية ، وسنن كونية ولا وصول إليها إلا بالدين ،واللغة هي وسيلة الوصول الأولي إلي الدين ،والعكس كذلك صحيح ، فنهاك بعض الناس ، يرون أن النجاح والسعادة والتقدم لن يكون إلا بالتحرر والخروج من عباءة اللغة العربية ، التي هي في نظرهم غير جديرة بالاهتمام وغير مستحقة له ، بل يسندون إليها أحيانا مظاهر الضعف ، والرجعية والتقهقر والوهن الذي أصابهم ، ويرون المجد في الغرب ولغته وثقافته ، بل وعاداته وتقاليده أحيانا ، وربما يميل بعضهم إلي أكثر من ذلك ، فيسارع بشهوة وشهية ،إلي الغرب بكل ما فيه ، من قضه وقضيضه ، وطيبه وخبيثه، تاركا خلفه حواسه ومشاعره ، وأخلاقه ودينه ، ووحدة أمته وعمق حضارته وتاريخه .

وصدق الله العظيم إذ يقول :- { فَتَرَى الَّذِينَ فِي قُلُوبِهِمْ مَرَضٌ يُسَارِعُونَ فِيهِمْ يَقُولُونَ نَخْشَى أَنْ تُصِيبَنَا دَائِرَةٌ فَعَسَى اللَّهُ أَنْ يَأْتِيَ بِالْفَتْحِ أَوْ أَمْرٍ مِنْ عِنْدِهِ فَيُصْبِحُوا عَلَى مَا أَسَرُّوا فِي أَنْفُسِهِمْ نَادِمِينَ }[٣١] وهؤلاء كثر ، لا سيما في هذه الآونة ، التي يشعرون فيها بالذلة والمهانة ، والاحتقار والإهانة .

وكل هذا ضرب من الوهم والخيال ، وضعف الشخصية ، ونسيان العزة التي منحهم الله إياها فتنزلوا عنها ، ونفضوا ثيابها ، وسلكوا غير سبيلها ، وإذا ما حدث اعتداء علي اللغة العربية التي هي من أول دعائم حفظ هذا الدين وتاريخ أمته ، إذا ما وقع ذلك من غير المسلمين ، أو في بلاد غيرهم فلا بأس ، أو في بلاد ، هم فيها أقلية ، فلا بأس ، لكن المشكلة أن يكون ذلك من بين أبنائها ، والمنتسبين إليها ، الذين فصلوا أنفسهم عن الواقع الحقيقي لهم لأمتهم.

ففي الحبشة علي سبيل المثال (أغلقوا مكاتب تحفيظ القرآن سنة ١٩٤٥ م ، واعتبروا تعليم اللغة العربية جريمة يعاقب عليها القانون .

---

[٣٠] مجلة البحوث الإسلامية - الاهتمام باللغة العربية ١٧/ ٣٢٦المؤلف : الرئاسة العامة لإدارات البحوث العلمية

[٣١] سورة المائدة الآية: - ٥٢ .

وتجري رغبتهم في ..... ووضع حد للتوسع الإسلامي في كل أرجاء أفريقية ") [٣٢].

وليس الأمر في الحبشة فحسب بل في كثير من الدول الإسلامية ، صاحبة ريادة وتاريخ مع اللغة العربية والدين ، لكن الواقع تحول والأمر تبدل علي حد . علي حد وصف الشاعر الأندلسي العظيم أبو البقاء الرندي :-

يامن لذلةِ قومٍ بعدَ عزّهمُ أحال حالهمْ جورُ وطُغيانُ

بالأمس كانوا ملوكًا في منازلهم واليومَ هم في بلاد الكفرِّ عُبدانُ

فلو تراهم حيارى لا دليل لهمْ عليهمُ من ثيابِ الذلِ ألوانُ

ولو رأيتَ بكاهُم عندَ بيعهمُ لهالكَ الأمرُ واستهوتكَ أحزانُ .[٣٣]

انتشار اللغة العربية في أسيا :-

كان للفتح الإسلامي الأثر الكبير في نقل اللغة العربية والدين والثقافة الإسلامية إلي كثير شعوب العالم في مختلف القارات والبلدان ، ففي أسيا مثلا نري :-

(بدايات التحول في آسيا الوسطى بعد الفتح الإسلامي ودخول عدد كبير من القبائل في الإسلام، وبداية حركة علمية جديدة من سماتها الأساسية الاهتمام بعلوم الدين والفلسفة واللغة والطب..... والدراسة اللغة القوقازية، وتاريخ الأدب والثقافة، وتواجد اللغة العربية، والجامعات والمكتبات ..... ورسمت آفاق المستقبل في مجالات: تعليم اللغة العربية، والجامعات، وإعداد المعاجم، والترجمة، والثقافة والفنون، والمكتبات.) [٣٤]

حتى تأصلت وتخللت اللغة العربية كثيرا من الثقافات واللغات هناك ، فتأثروا كثيرا بها ، تمثل في بعض المفردات والكلمات والعبارات ، أو في شكل الخط والكتابة ، كما هو الحال في باكستان وأفغانستان ، وإيران ، وفي تركستان الشرقية قبل أن تغير الصين أحوالها، تركيا في عهد العثمانيين قبل بضعة عقود ، إلا أن كثيرا من المفردات العربية لا تزال متأصلة في اللغة التركية إلي وقت هذا .

من مميزات اللغة العربية :-

ومن مميزات اللغة العربية حياتها الممتدة التي تنبض بالخير والتجدد الذاتي دائما (ومن أمثلة ذلك أيضاً: أنه شاعت عند غيرنا طريقة تعليم الأدب وتاريخه: نثره وشعره ، على أساس البدءِ بالعصور الحديثة ثم الرجوعِ منها إلى العصور التي سبقتها عصراً عصراً. وتلك طريقة لا مفرّ منها، ولا بديل عنها، في آداب تلك الأمم، لأن لغاتهم التي يستطيع معرفتها صغارُهم وكبارهم ومثقفوهم ومتعلّموهم، هى اللغة المعاصرة أو اللغة الحديثة التى لا تمتدّ فى العمر إلى أكثر من ثلاثمائة عام، فإذا وصلت إلى ما قبل ذلك بقليل استعصت عليهم، وانبهمت آدابها، واضطُرّوا

---

[٣٢] مجلة البحوث الإسلامية – باب الأهداف المنشودة لحركة التنصير ٣١٩/٢٢

[٣٣] نفخ الطيب من غصن الأندلس الرطيب ، أحمد بن محمد المقري التلمساني سنة الولادة ٩٨٦/ سنة الوفاة تحقيق د. إحسان عباس الناشر دار صادر سنة النشر ١٣٨٨هـ مكان النشر بيروت عدد الأجزاء ٨-

[٣٤] الفهرس الموضوعي لمجلة مجمع اللغة العربية ربطنا الكتاب مع المجلة نفسها للفائدة ، باب متن المعجم ٧٩/٢

إلى تيسيرها وتقريبها للتلاميذ فى مختلف المراحل بتعليمهم نماذج مختصرة مبسّطة في طبعات خاصّة، ثم بتقديم الأصول للدارسين-حتى المتخصصين منهم-مقرونة بشروح مسهبة لتوضيح غوامض اللغة وغرائب الأسلوب. أما ما قبل أربعمائة عام فتكاد تكون لغات آدابهم لغاتٍ أخرى مختلفة عن لغتهم التى يعرفونها ويفهمونها الآن.

لكن اللغة العربية التى نعرفها ونكتبها ويتحدث بها فصحاؤنا إنما هى لغة واحدة مستمرة ممتدة على مدى سبعة عشر قرناً ، وكثيراً ما نقرأ شعراً جاهليّاً وأمويّاً وعباسيّاً فنحسّ كأنه كُتِب لنا فى أيامنا هذه. ولا حجّة لمن يستشهد بأبيات فيها كلمات غريبة وتراكيب مستعصية فى وصف الصحراء أو حيوانها أو ما يشبه ذلك من الموضوعات التى انفصلت عن حياتنا، وأصبحت غريبة عنا، فانفصلت بذلك ألفاظها وتعابيرها وأصبحت عسيرة على فهمنا . فهذا ارتباط طبيعى بين الموضوع والتعبير، أو بين المضمون والشكل، لأن الصحراء وحيوانَها والصيدَ فيها، لأن وصف أعضاء المطايا من الإبل والخيل وما يتصل بها من حياة كاملة متماوجة، أصبحت كلها بعيدة غريبة عنّا، وهكذا صارت الكلمات الدالّة عليها غيرَ مألوفة لنا، وتحتاج منّا إلى البحث عن معانيها فى المعاجم.

ومع ذلك فإن كثيراً من هذه الألفاظ لا تزال مفهومة عند أهل البوادي والصحارَى الذين يألفون الخيل والإبل ، ولا يزال شعراؤهم يستعملون بعضها في شكلها "النبطى". أما الموضوعات الإنسانية العامة، المشتركة بين الناس، المستمرّة فى نفوسهم، فإن التعبير عنها مماثل لها فى القُرْب من النفوس، والأنس بها، وإدراك معانيها، منذ أقدم شعراء الجاهليةِ الذين وصل إلينا شعرُهم. ونستطيع أن نختار مئات النماذج من شعرنا ونثرنا خلال العصور المتعاقبة من مأنوس الكلام ومفهوم المعنى، وننشّئ عليها أطفالنا، ونربّى من خلالها أذواقهم، ليتمرسوا-فى المراحل المختلفة-بأسرار بيان لغتهم، ويألفوا بهجة ديباجتها ونصاعة تعابيرها، بدل الاغتراب عنها، والتخبّط فيما يلقّنونه من بعض هذه الأساليب الحديثة، التى ارتضخ أكثرها العجمة، وارتضع الضعف، فألفاظها-حين تتفرق-عربية، ولكنها تتناكر وتتنافر حين تجتمع فى جملة متصلة.

أليس هذا أيضاً موضعاً من مواضع التفكير والتدبّر، ومعرفة اختلاف اللغات وآدابها وما يناسبها من أساليب التعلّم والتعليم؟ عرهم

ومن أمثلة ذلك هذه الدعوة القديمة المتجددة إلى إسقاط الإعراب، واستعمالِ لغةٍ عربية خاليةٍ منه فى الكتابة والكلام، على أساس قاعدة وضعوها هى "سَكِّنْ تَسْلَمْ"، ولئن جاز ذلك للعوامّ حين يتحدثون بلهجتهم المحْكيَّة، فكيف يجوز فى اللغة الأدبية، وفى المواقف العامّة للمثقفين، وفى دروس المعلمين الذين ينشِّئون أجيال المستقبل، فيسمع الناس منهم، ويتعلّم التلاميذ عليهم، لغةً منفصلة عن أصولها وقواعدها التى يتحدّث عنها المتحدثون ويعلّمها المعلمون فى دروس مستقلّة، معزولةً عن تطبيقاتها، مقطوعة عن استعمالاتها وعما يسمعه التلاميذ، فتصبح قواعد اللغة ونحوُها مجمَّدة متحجرة فى القواعد نفسها، ولا تنساب حيّةً نابضة فى الاستعمال من: تكلُّمٍ وقراءةٍ وسماع. وهو أمر مستنكر فى كلّ حالة من حالات الحياة حين تنفصل النظرية عن الواقع، والقاعدة عن التطبيق، فكيف باللغة التي لا تحيا وتستمرّ وتتجدّد إلا من خلال استعمالها استعمالاً صحيحاً متكاملاً!! وكيف ستكون صلة الأجيال القادمة بتراثنا الشعري والنثرى الذي لابدّ-لقراءته وفهمه وإقامة وزنه العروضي-من إعرابه إعراباً واضحاً كاملاً؟ أتُرَى تَرمى هذه

الدعوة-فيما ترمى إليه-إلى فصل الأمّة عن تراثها ومقوّمات شخصيتها بالتدريج؟ وقد نتج عن تسكين المتحدثين أن أصبحت همزات الوصل تُنْطَق بالضرورة همزاتِ قطع لوقوعها بعد حروف ساكنة ، وأصبحت آذانُنا وأذواقنا تعانى أشدَّ المعاناة آلامَ الاستماع إلى المذيعين والمعلقين- فى الإذاعتين: المرئية والمسموعة-وهم يرجموننا بهذه الهمزات، فيشوّهون جمالَ لغتنا.

وأسباب ضعف تعلّم اللغة العربية كثيرة، بعضها منّا، وبعضها مدسوس علينا، تضافرت جميعها، فاستعان بها غيرنا ليوهمنا أن هذه اللغة في جوهرها معقدة صعبة، وأن ضعف تحصيلها والمعرفةِ بها إنما سببه اللغة نفسها، وليس هذه الأساليبَ الغريبة عنها، المخالفة لطبيعتها.

وأخذ هذا الوهم يشيع بيننا، ويستقرّ في نفوسنا، حتى أصبحنا نحن الذين نردده ونؤكده. ونسينا تاريخ هذه اللغة حين اشترك كثير من غير أهلها في بنائها الثقافي الحضاري، فكان من هؤلاء المفسّرون والمحدِّثون والرواة والكتّاب والشعراء والعلماء والنحاة واللغويون، الذين ينتسبون إلى مختلف البقاع الإسلامية فى أصولهم أو فى نشأتهم، ومنهم من تعلّم العربية ولم تكن لسانَ طفولته، فنبغ فيها، وكتب وألّف، بل صار معلّماً للعرب يعلمهم قواعد لغتهم ونحوَها وصرفَها وبلاغتها ونقدها. ولم يقل أحد منهم حينئذ إن العربية لغة صعبة ليصرف نفسه ويصرف الناس عنها. فما بالنا اليوم نسمع هذا، ونقوله، ونصدّقه، ونجد فيه العذر الذي نتّكئ عليه ليسوّغ لنا جهلنا بلغتنا أو ضعفَنا فيها؟ [٣٥]

الصعوبات التي تواجه اللغة العربية :-

تتنوع الأمور وتتعدد الصعوبات ، وتكثر المشكلات ، لكن بلا أني شك أن مع العزم والجد والإخلاص ، وفوق كل ذلك توفيق الله سبحانه ، وتأييده ، تأتي الحلول كاملة ميسرة ، الأمور طيبة محببة والنتائج مشكورة مؤيدة ، وأذكرها هنا بشكل مجمل ، وسيتي تفصيلها في البحث أن شاء الله :

فيجب أن نتعامل في إيضاح ونقل العلم اللغوي (بأي أسلوب من أساليب التعلم ، يكون أكثر ملائمة لطبيعة التفكير النفسي للطالب ، .

الأسباب والعوائق:

إن أسباب ارتياح الطالب لعلم ما ، وحبه له، أو نفوره منه وبغضه له، ترجع إلى واحد من أربعة عناصر تتكون منها العملية التعليمية، وهي:

١- أسباب تتعلق بالطالب.

٢- أسباب تتعلق بالمدرس.

٣- أسباب تتعلق بطبيعة العلم.

[٣٥] مجلة مجمع اللغة العربية بالقاهرة ـ الأعداد (٨١ ـ ١٠٢) ج١٦ص١٣ ، بتصرف.

٤- أسباب تتعلق بالكتاب المقرر.

ومن خلال الإجابات التي تلقيتها من الطلبة وجدت إجاباتهم تدور حول ما يلي(١):

أ- ما يتعلق بالطالب:

١- جدة هذا العلم وعدم معرفته سابقا السابق (ذكره أكثر الطلبة)أن أن هذا السبب بدأ يتلاشي قليل بسبب الجهود المبذول من الدولة التركية .

٢- الإهمال، وعدم التحضير والمذاكرة إلا قرب الامتحان ،و وليس للعلم ذاته سبيل في ذلك إلا قليلا .

٣- عدم الاستفسار من الأستاذ عما هو غامض بسبب الخجل أمام الزملاء ، أنه يعرف الطالب أن لا حياء في العلم .

٤- الوهم والخوف الحادثان بسبب عدم المعرفة ، أو الناتجان عن عدم الاجتهاد ، وكلها أمور يتسبب فيه الطالب نفسه ، فهو وخم غير حقيقي ، ولو سأل أستاذه واجتهد فيها سيجد النتيجة طيبة علي خلاف ما يتوهم .

٥- كثرة الغياب، أو التأخير عن حضور المحاضرات، وعلاجه باحترام الطالب لدرسه والمحافظة والدقة للوقت والزمان ، فهذه كلها أمور بيد الطالب ، يمكن أن يغيرها من مشاكل إلي حلول ومن أمراض إلي علاج ، ومن صعوبات إلي ميسورات إن أراد .

ب- ما يتعلق بالأستاذ :

١- عدم القدرة على توصيل المعلومة بشكل يتناسب مع مستوى الطلبة، وهذا له مرحلته الأولية عندما يكون الأستاذ جديدا ، وسرعان ما تتلاشي المشكلة وتضيع الغربة بينه وبين طلابه ،عندما يعرف أين الخلل ، ويعمل علي إصلاحه، وقد مرت علينا هذه الأزمات ، وعجلت بحمد الله .

٢- عدم ربط الجديد بالقديم ، ولذلك يجب دائما ربط الدروس ببعضها ، ومناقشات المعلمات السابقة كلما سمحت الفرصة لذلك .

٣- جدية المدرس الزائدة، وإذا كان ولابد من الجدية فيجب أن لا تكون فاصلة بين الطالب وأستاذه ، سامحة بالعبور والتواصل والمناقشات العلمية.

ج- ما يتعلق بالمقرر:

١- طول المنهاج، وكثرة الموضوعات وتداخلها (ذكره أكثر الطلبة) ، وهنا يمكن ترتيب ذلك حتى لا يتشتت ذهن الطالب بين الدروس ،وتنفلت منه.

٢- تشابه التعاريف ودقتها، بحيث لو نقصت كلمة منها لاختل المعنى المراد، وهنا يجب مساعدة الطالب بشرح بعض الفوارق بينها ، وبين موضع التشابه ، وكيف يميز بينها ، فكثير من الأمور متشابهة ، لكن يمكن التمايز والتفريق بينها ، وعلي الطالب أن يجتهد ، والأستاذ أن يساعده .

د-ما يتعلق بالكتاب:

١- صعوبة عباراته، ودقة صياغته ، وهذا دور الأستاذ في تسهيل الصعاب ، وتيسير العبارات ، والبحث عن الوسائل المساعدة .

٢- عدم ترتيب موضوعاته وفق المنهاج المقرر، ويعالج هذا الأمر ، باختيار الكتاب المناسب للطالب وفق المنهج المتفق عليه بين الأساتذة .

تلك مجمل الأسباب التي ذكرها الطلبة، وهي أسباب ينبغي أن تحمل على محمل الجد،لأنهم أول المعنيين بهذا الأمر،وهم أعرف من غيرهم بما يواجهونه من عوائق.

أسباب أخرى:

أريد أن أضيف أسباباً وعوائق أخرى، توصلت إليها من خلال تجربتي في تدريس هذا العلم،ومما سمعته من زملائي،أو من طلبة آخرين،وهي:

(- لا يزال بعض الأساتذة الأفاضل يدرس على الطريقة القديمة في الجلوس على الكرسي طول الوقت،يقرأ من الكتاب-أو يقرأ عليه- ويشرح عباراته،ولا يستخدم أي وسيلة إيضاحية كضرب الأمثلة، أو استخدام السبورة، أو الوسائل العلمية الأخرى .

حلول أخري مقترحة :-

علاوة علي ما سبق ذكره من حلول عقب كل مشكلة ، فلإتمام الفائدة نذكر ما ورد من حلول أخري ، تسم بشكل كبير في علاج المشكلة ، مهنا .

- الاهتمام بالطلاب الضعفاء و إشراكهم في المناقشات والحوارات لرفع حالتهم المعنوية ، والأخذ بأيديهم لينهضوا مع زملائهم المجتهدين.

- إعطاء دروس تقوية ، هدفها مساعدة الطالب ونشر العلم ، وتسهيل الصعوبات ، وحل ما قد يطرأ من مشكلات لغوية .

ج- ما يتعلق بالمقرر:

١- تقليل كمية الموضوعات المقررة(هذا رأي أكثر الطلبة).، بحيث لا يضر بالمادة العلمية .

٢- إعادة صياغة التعريفات بألفاظ مألوفة.، تحفظ ما بين القديم والجديد أسلوب مقبول .

٣- تقسيم موضوعات هذا العلم على عدة فصول دراسية.، يربط بها ببعض ، يتكون من خلالها لدي الطالب كيانا علميا للمادة .

د- ما يتعلق بالكتاب:

١- أن يكون ملخصاً ومختصراً ومفيد .

٢- أن يكون مرتباً وفق الموضوعات المقررة، موضحا بالشكل والصورة ، ويحبذا لو كانت السماع المشاهدة .

٣- أن يؤلف كتاب يتضمن شرح الأستاذ وإيضاحاته بحيث يتمكن الطالب من الاستغناء عن الأستاذ أحيانا .

تلكم مجمل اقتراحات الطلبة لتذليل صعوبة فهمهم علوم الحديث، وهي اقتراحات وجيهة، وإن كان بعضها يتعذر تطبيقه في ظل مناهج التدريس الحالية.)[٣٦]

ومن الصعوبات التي واجهت اللغة أيضا ، مثلا (في أوائل القرن التاسع عشر بدأ الحكم التركي لمصر واتجهت العناصر التركية التي تولَّت الحكم للغتهم، وتخلف تعليم اللغة العربية وشاعت العامية حتى في المكاتبات الرسمية، ثم جاء الاحتلال البريطاني (١٨٨٢م) وقصر اهتمامه على المرحلة الابتدائية من التعليم فتراجعت اللغة العربية ..... إلى أن قامت ثورة عام ١٩١٩م وصدر في أعقابها دستور ١٩٢٣م فأعاد سعد زغلول بجرة قلم اللغةَ العربيةَ لغةً للتعليم في جميع المدارس الحكومية؛ ثم إخضاع التعليم الأجنبي للإشراف المصري ومحاربة الدعوة إلى استخدام العامية ـ وتقلص بذلك نفوذ دنلوب وغيره من المستشارين البريطانيين الذين كانوا نكبة على التعليم بصفة عامة وعلى اللغة العربية بصفة خاصة.

وبدأت بعد ذلك نهضة علمية وتعليمية تمثلت في إنشاء الجامعة المصرية عام ١٩٢٥م والتوسع فى إنشاء المدارس الابتدائية والثانوية والمعاهد العليا، ثم صدر المرسوم الملكي بإنشاء مجمع اللغة العربية عام ١٩٣٢م فكان نصرًا كبيرًا للغة العربية والحفاظ على سلامتها والعمل على أن تكون وافية بمطالب العلوم والفنون في تقدمها ملائمة لحاجات الحياة في العصر الحاضر.[٣٧]

إعداد وتأسيس الطالب قبل الجامعة :-

تعليم اللغة العربية في التعليم قبل الجامعي من أهم المراحل والخطوات الضرورية التي تساعد الطالب في رحلته العلمية مع اللغة العربية مستقبلا ، وقد تبنت الدولة التركية ذلك الأمر ، وأصبحت اللغة العربية تحظي بأهمية كبيرة في مراحل التعليم ما قبل الجامعي ، في مدارس الأئمة والخطباء وأصبح الدرس العربي من الدروس الإلزامية في هذه المدارس ، مما يعد خطوة هامة واستعدادا كبير من الطلاب لتكون الأساسيات اللغوية قبل الجامعة ، وعند البدء في الدراسة الجامعية سيكون الأمر غاية في الاستعداد والسهولة ، فله أصول سابقة لدي الطالب تعرف عليها وتعايش معها في الأيام الخالية ، ففي العقود القريبة السابقة كانت بعض اللغات الأجنبية تحتل مكانة كبيرة بعد التركية وقبل العربية ، وكانت العربية في مراحل متأخرة إلي حد كبير فكانت مثلا (اللغتان القازاقية والروسية لهما المكانة الأولى في المدارس، والمجال بعد ذلك مفتوح للغات أخرى منها العربية. وهذا التعاون من شأنه تدريب المدرسين في المهارات اللغوية العربية وفي طرق تعليم العربية، وهناك مجال كبير لاستخدام التقنيات المتقدمة،ويتطلب النهوض بتعليم العربية إعداد منظومات متكاملة من المواد التعليمية المتدرجة والمتكاملة: كتاب التلميذ، كتاب المعلم، التسجيلات الصوتية، المعجم، التقنيات المتقدمة وغير ذلك. وهذه مجالات

[٣٦] منظمة المؤتمر الإسلامي وقد صدرت في ١٣ عددا ١٤٦٤/٩ . بتصرف كثير ، ومداخلات من الباحث فالحلول كلها ليت للمجلة ، بل اجتهاد علمي منا .

[٣٧] كلماتي مع الخالدين من إصدارات مجمع اللغة العربية بالقاهرة ، الباب – كلماتي مع اللغة العربية ص ٤/١٣.

تتطلب في إطار التعاون برامج لتدريب المؤلفين والمعدين والمدرسين. وهنا مجال للتعاون الثنائي، وكذلك للعمل من خلال المنظمات الدولية.

الجامعات القازاقية جامعات صاعدة تطمح نحو الوفاء بمتطلبات التعليم الجاد والبحث العليم بالمعايير العالمية. ومن شأن مزيد من التعاون أن يتم التخطيط للنهوض بالدراسات العربية بصفة عامة، وفي المقدمة تنمية المعرفة باللغة العربية في مجالات الأدب والثقافة والإعلام والتراث الثقافي المشترك والدراسات المعاصرة والترجمة. ومن المفيد من الجانب الآخر تكوين جيل من المتخصصين العرب في الدراسات القازاقية ودراسات آسيا الوسطى من شباب الباحثين بأقسام اللغات الشرقية واللغة الروسية والعلوم السياسية.) [٣٨] ومجالات أخري عديدة .

مناهج دراسة اللغة العربية :-

يعد وضع مناهج علمية لغوية ميسرة ،مترابطة فيما بينها من موضوعات وفروع يخدم بعضها بعضال ، خالية من الحشو والتعقيد ، مناهج تجذب الطالب إليها وتأسر فؤاده، وتجذب نفسه إليها ، ويسعد لذكرها وتكرارها لسانه من الأمور الهامة ، والمسؤوليات ألكبري الملقاة علي عاتقتنا جميعا ، ولمن بيده صناعة القرار العملي وتسييره ، وترتيب البرامج الدراسية واختيارها ، مراعيا في ذلك مصلحة العلم فوق كل اعتبار ، مؤمنا في نفسه بها، ومقتنعا بأن تعلم العربية من أهم المنافع ومن أوجب المصالح ، خاصة في الكليات الإسلامية التركية جميعها ،وأن محاولة صرف الطلاب عنها ، أو تغييبها عنهم هو في الحقيقة خسارة كبيرة لن تعود بمصلحة ولا بنفع للجميع .

(أن اللغة فكر، وظاهرة الضعف اللغوي والتدني في مستوى التعبير باللغة العربية، وأن المطالعة كادت تموت لدى الأجيال المعاصرة ويجب وضع آليات مفيدة لعلاج هذه الآفة ـ

و بغير معرفة الأسباب لا يمكن علاج الداء، حتى ولو تم تشخيصه، بل معرفة السبب جزء جوهري من التشخيص المتكامل، ومن هنا فإنه لا يمكن معرفة أدواء سياسات التعليم في العالم العربي والإسلامي، ولا القدرة على علاجها إلا بمعرفة طبيعة العلاقات المختلفة التي تربط الدول العربية بالآخر، يعني ضرورة معرفة طبيعة الولاء الخارجي، من حيث عمقه وحدوده.

والتغيير تجديد، وحقه ليؤتي أكله ـ في ظل الظروف المذكورة آنفاً ـ أن يكون تدريجياً، وبوسائل مناسبة للمراحل، عبر خطوط متوازية، وبخطوط متفاوتة، حسب اليسر والحاجة؛ فقد كان عمل الرسول صلي الله عليه وسلم ،على اليسر، ونصح لنا بأن أحب الأعمال إلى الله أدومها وإن قل مع ضرورة التركيز على الرفع من جودة تعليم اللغة العربية ؛ إذ يعتبر تعليم اللغة من أهم مجالات التعلم؛ ذلك أن اللغة ضرورية ، وهي بحاجة فعلاً إلى أن توضع لها رؤى وخطط تعليمية متجددة؛ للرفع من جودة تعليمها ونشرها وتداولها.) [٣٩]

---

[٣٨] مجلة مجمع اللغة العربية بالقاهرة ـ الأعداد (٨١ ـ ١٠٢) ٢٣/٢٥٣ .

[٣٩] مجلة البيان (٢٣٨ عددا) المؤلف : تصدر عن المنتدى الإسلامي، باب صلاح التعليم وأزمة اللغة العربية ١٤/٢٠٧ .

أن اللغات كلها لا تعود علي معلمها ومتعلمها إلا بالخير والنفع والبركة ، وفيها الفائدة الكبرى، والمصلحة العظمي ، ، حتى لو لم تكن العربية .

لكن العربية في منزلة أنزلها إيها خالقها سبحانه تعالي ، فمتعلمها يرقي بها ، وليست هي التي ترقتي به ، لما لها من ارتباط وثيق بالإسلام وعلومه وحضارته وتاريخه، ووحدة أمته، وترابط أفراده ، فهي التي تزيل الحدود الاستعمارية الموضوعة ، وتقرب المسافات البعيدة، وتمحو العقبات الكؤود وتجمع بين الثقافات الموجودة وتوافق بين العادات المعهودة .

حتى ما العيب لو كان التعلم للعبرية ؟؟؟؟ أو الانجليزية أو الفرنسية أو الأسنانية أو السريانية، أو حتى السواحلية الإفريقية ، في النهاية لن يكون إلا خيرا ، ولن يعود إلا بالأجر والثواب والنفع في الدنيا والآخرة لصاحبه ومن معه .

يجب أن تزول الحساسيات ، وتمحي التكهنات والشبهات ، وتجتمع أمة الإسلام من جديد ، وتستفيق بعد سباتها العميق ،ما الذي وحد بين الأوربيين بعد حرب دروس وقتال عالمي،علي اختلاف ألسنتهم ؟؟؟؟

إن لغة ألمانيا غير اسبانيا غير فرنسا غير انجلترا غير غير غير إلي آخره ..... وما نظروا إلي مثل ما ينظر إليه البعض .

إن بين أبناء الإسلام من الخير الكثير الذي يجمع ، أكبر بكثير من القليل الذي يفرق.

لقد جمعت اللغة العربية بين أمة كبيرة صنعت حضارة عاشت قرونا طويلة ،و وقدمت علما، عاشت به البشرية قرونا طويلة ، ولا زالت تنعم بخيراته إلي الآن . (فنحن مطالبون بتسهيل مناهج تعليم اللغة العربية ، لأبنائها من ناحية ، ولغير الناطقين بها من ناحية أخرى . ونحن مطالبون بأن نجعل العربية لغة طيعة، تستجيب بسرعة لمتطلبات التطور المتلاحق ، والتقنيات المستحدثة . ونحن مطالبون بالاستمرار في وضع المعاجم العربية الحديثة لكل المستويات ، سواء كانت عامة أو متخصصة ، أحادية اللغة أو ثنائية ، حتى تكون مراجع معتمدة ، توحد للجميع طرق استخدام اللفظ المناسب في مكانه المناسب ، وأخيرًا فإننا مازلنا في انتظار كتاب قواعد اللغة العربية ، السهل البسيط المباشر ، الذي يأخذ بيد متعلم اللغة ومحبيها على السواء إلى الاستخدام اللغوي الصحيح ، من أقصر الطرق ، وفي أسرع وقت ممكن .) [٤٠] .

وينتقل الدكتور طه حسين إلى الموضوع الذي ما انفك يثيره مع الشباب قائلا: إن الشباب العربي الذي أخذ يكتسب عقلية القرن العشرين يجد الصعوبة الكبيرة في مسايرة الطريقة المتبعة في تعليم اللغة العربية، فإذا لم تصلح هذه اللغة وييسر هذا النحو فإننا نجد أنفسنا مسئولين عن إعراض الشباب عن الأدب العربي بل ونعتبر محرضين لهم على ذلك!)[٤١]

بل مع الأسف كل ، توجد في بعض الظروف عداوات وخصومات مع اللغة العربية ، غير مبررة ولا مؤولة تأويلا صحيحا ، بل مفسرة تفسيرات شخصية من وجهة نظر أصحابها ، لا تنهض أبدا أن تكون سببا في تعطيل منفعة كبري لدي طلاب العلم .

---

[٤٠] مجلة مجمع اللغة العربية بالقاهرة ٤/١٠٦ . بتصرف

[٤١] المصدر السابق . ١٦/١١٢ . بتصرف

(في أوغندا مثلا :- انتشرت الثقافة الإسلامية عبر تعليم اللغة العربية قراءة ونطقاً : إذ هي الأساس في معرفة الدين الإسلامي وفهم عباداته وشعائره ، وقضاياه الجوهرية، ، ولم يكن الاعتماد في تعليمهم إياها ، على كتاب معين ، إلا ما كانوا يرتجلونه من حفظهم وسليقتهم ، حيث كان أغلبهم من العرب التجار ، والمصريين الذين أرسلهم حاكم مصر (الخديوي إسماعيل) . وأما علم الفقه ، فقد استقوه من بعض الكتب المختصرة في المذهب الشافعي ، التي تيسر عليهم حملها في رحلاتهم التجارية ، وكان منها :، فاستطاعوا بذلك أن يضعوا حجر الأساس للثقافة الإسلامية في أوغندا ، الذي انطلق منه من بعدهم ، فأخذت رقعة الثقافة تتسع بكثرة طلابها ، الذين وفدوا إلى مدارس هؤلاء الشيوخ لطلب العلم والمعرفة .) [٤٢]، وليست أوغندا فحسب ، بل في إفريقيا جلها ، وفي كثير من البلاد الإسلامية في العلم بأثره شرقه وغربه ، شماله وجنوبه .

إن مناهج اللغة العربية هي أساس الثقافة الإسلامية ، وهي بحاجة شديدة ، للتركيز على ضرورة تحسين طرقها ومناهجها ، خاصة لغير أبنائها؛ ذلك أنها بحاجة إلى من يقدمها لهؤلاء على حقيقتها، وفي جودتها من دون تحريف ولا تشويه ، وعلي من يقدم هذه المناهج أن يكون لديه القدرة علي حسن العرض والتقديم في أحسن صوره .

(إن التعليم الجامعي مُعْنى حالياً بالمشاركة في التنمية الاجتماعية والاقتصادية، ويستفيد من استثمار التكنولوجيا المعلوماتية والاتصالية في دعم المتعلمين لتغيير طرائق عملهم، ودفعهم نحو التفكير والفهم المبنيين على التفاعل المباشر والذكي مع المعرفة المعروضة.

إن إصلاح التعليم بالجامعة يدفع بضرورة الارتقاء بمهنة الفاعلين ...، وأن يكون التعليم بالجامعة أكثر عمقاً؛ ، مما يوجب تكامل التجارب وإفادة بعضها من بعض. والتكنولوجيا المعلوماتية تعتبر وسيطاً مهماً؛ للربط بين مختلف المدرسين بالجامعة.

إن الوسيلة الأنجع لإعادة الاعتبار للعربية متمثلة في وضع مناهج متميزة ، من واقع الحياة اليومية للطلاب ، يتعايشون مها ويلمسونها في تصرفاتهم اليومية ن يسعدون بها ، ويتعاملون بها فيما بينهم ،فلا تكون هناك غرابة بين الدرس والحياة اليومية العملية) . [٤٣]

المشكلات الأساسية في تعليم اللغة العربية وحلولها:

يجابه تعليم اللغة العربية في مراحل التعليم في بعض البلاد في الوقت الحاضر ، ومنذ سنوات عدة مشكلات أو صعوبات متعددة ، والتي تتعلق بالتعليم وأدواته ووسائله ، نتاول أهمها فيما يلي ووضع السبل العلاجية لتجنبها والقضاء عليها ، إضافة لما سبق ذكره :-

المعلم :-

يعتبر الأستاذ المعلم من أهم الأسباب لإنجاح الحركة التعليمية ، فحسن اختيار أستاذة اللغة العربية في تركيا خاصة لشدة اهتمامها ودعمها الكبير للعلم في جميع مجالاته ، وللغة العربية

---

[٤٢] مجلة البيان الكويتية ١٤٥ /١١٠ .

[٤٣] مجلة البيان (٢٣٨ عددا) المؤلف : تصدر عن المنتدى الإسلامي – باب إصلاح التعليم وأزمة اللغة العربية ١٤/٢٠٧ – بتصرف .

التي تنال اهتمام كبير ، ودعما عظيما منها، وينال الأستاذ جانبا كبيرا ، وحظا وفيرا في الحقوق التي تكفلها الدولة بخططها وبرامجهما وقوانينها ، علي جميع الأصعدة المالية والاجتماعية وغيرهما من الحقوق كثير ، والذي يحتم علي المعلم القيام بواجبه كاملا غير منقوص ، والوفاء بالأمانة العلمية لدي الطلاب ، وضرورة إيجاد أفضل السبل لإنجاح العملية التنعليمية ، في أفضل صورها ، وأحسن أشكالها ، والله سبحانه وتعالي يقول ({ هَلْ جَزَاءُ الإِحْسَانِ إِلا الإِحْسَانُ } [الرحمن: ٦٠] . ومن الحق أن يذكر الحق فإن ما تقوم به الدولة في خدمة اللغة العربية للنهوض بها والتأكيد علي مساواة الأساتذة جميعهم ، لهو أمر عظيم وتصرف نبيل ، شكره واجب ، ونظيره من الأساتذة الجد والإخلاص وحب العمل والحرص عليه ، والتفاني لإنجاحه ،و ما يحدث أحيانا من أمور شخصية استثنائية فهو شر لابد منه والسكوت عنه له عند الله حسابه ، فهو ملح الطعام .

يجب أن يوضع في الاعتبار لدي الأستاذ المعلم أن لصبر علي الشدائد من العبادات ،وفي الحديث الشريف ، قال صلي الله عليه وسلم :- (من بات كالا من عمل الحلال بات والله عنه راضٍ ، وأصبح مغفورًا له).[٤٤]

فالصلاح وحده لا يصنع معلما ، والعلم وحده لا يصنع مربيا ، والأخلاق الحسنة وحدها ليست في التعلم كافية ، ولكن لا بد من الشروط مجتمعة لتكوين المربي الناجح ، وعند الحاجة ننظر إلي توافر أكثرها وأولاها وأحسنها ، فقد لا تتوافر جميعها ،وقد لا تتيسر كلها ، وفي بعض الأمور لا يمكن التنازل عن أي منها ، وذلك لأن المربي هو الذي يعد أجيال المستقبل ، وأي نقص ظاهر فيه أو في سلوكه لا بد وأن ينعكس على تلك الأجيال مضاعفا متفاقما .

وكم من أستاذ لا يقدر مسؤوليته ولا يتحمل أمانته ،ضاع طلابه بين يديه ، ربما غير قاصد، لكنه بلا شك سبب كبير فيه ،وإن بدى غير ذلك .

ثانيا:القراءة :-

إن وسائل التعليم كثيرة يختار منها المربي ما يُناسب الحال والظرف ، إن أي إنسان مسلم ، أو طالب علما لا بد له من القراءة العربية ..

يجب أن تقرأ ليس كتابًا أو اثنين فقط، وليس يومًا في الأسبوع أو شهرًا في السنة فحسب.. ولكن يجب أن تكون القراءة هي "منهج حياتك"... وترتيب يوميا وخطة ثابة لدي الطلاب الأتراك ، خاصة طلاب العلم الشرعي ، فلا يمر عليهم يوم دون أن يقرؤوا شيئا قل أم كثر... وليس المقصود أي قراءة...بل القراءة المفيدة النافعة.. القراءة التي تبني ولا تهدم، وتصلح ولا تفسد...

وعلي الأستاذ أن يكلف الطلاب بقراءة كتب وموضوعات معينة ، ثم تتم مناقشتهم فيما قرؤوا، وعرضه أمام زملائهم مع مساعدة الأستاذ لهم وتشجيعهم ، ومكافأتهم علي ذلك ويشكل لهم المشروعات اللغوية البحثية ، كتكليف الطلاب بقراءة كتاب، والتعليق عليه وتوضيحه للطلاب .

---

[٤٤] شرح صحيح البخاري - لابن بطال المؤلف : أبو الحسن علي بن خلف بن عبد الملك بن بطال البكري القرطبي دار النشر : مكتبة الرشد - السعودية / الرياض - ١٤٢٣هـ - ٢٠٠٣م الطبعة : الثانية تحقيق : أبو تميم ياسر بن إبراهيم عدد الأجزاء / ١٠ [ترقيم الشاملة موافق للمطبوع]

(إن القراءة ليست مجرد هواية، وإنما هي بالفعل: منهج حياة...وبخاصة للطلاب ، أن القراءة من أهم وسائل تعليم اللغة العربية ، والقرآن الكريم أيضا قراءته تجمل العربية وتحسنها ،

هذه الكلمة العظيمة التي بدأ بها الوحي على الرسول صلى الله عليه وسلم "اقرأ"؟! كان من الممكن أن يبدأ الوحي بأي كلمة أخرى غيرها، لكن هذا القرآن الذي استمرّ نزوله ثلاثًا وعشرين سنة بدأ بهذه الكلمة: "اقرأ"!

ألا يحمل ذلك إشارة لأمة الإسلام؟!

القراءة وسيلة، ونحن نقرأ لكي نتعلم، ....ومع أن العلم غاية القراءة.. إلا أن الله عزَّ وجل لم يبدأ القرآن بكلمة: "تعلم". ولكن حدد: اقرأ..

لا شك أنه توجد وسائل كثيرة للتعلم مثل السماع والرؤية والخبرة والتجربة... لكن تبقى الوسيلة الأعظم في التعلم هي "القراءة هذا ضابط هام...[٤٥] يجب أن نركز عليه وننتبه إليه ، ونعمل علي تحقيقه بما يحتاجه من وسائل .

إنه لمن الضروري العمل على تنمية الميل للقراءة والاطلاع لدي الطالب كهدف أساسي من أهداف التعليم، بل هو وسيلة تعليم الإنسان نفسه بنفسه، وإتاحة فرص الاستماع إلى مختارات من القراءة شعرًا ونثرًا وحوارًا ونصوصًا وقصصًا، مع توافر مواد للقراءة الحرة للطالب في أوقات فراغه علي أن يكون البدء بتعليم اللغة عن طريق نقل الطالب من مرحلة إلي مرحلة نقلا رفيقا، متدرجا من لغته المختلطة إلى اللغة السليمة بعناصرها الأساسية الأربعة وهى الحديث والاستماع والقراءة والكتابة، ويكون ذلك عن طريق المران والتدريب ، ونقل الطالب رويدا رويدا إلى التشكيلات السليمة في اللغة الفصيحة المتداولة في كتب الدراسة ،والعلم .

- تنمية الميل للقراءة والاطلاع كهدف أساسي من أهداف التعليم بل وسيلة تعليم الإنسان نفسه بنفسه.

- ضرورة التخطيط لكتب القراءة فلها فى كل مرحلة من مراحل التعليم العام وظيفتها؛ ففى المرحلة الأولى على سبيل المثال يكتسب الطالب عن طريقها المهارات الأولية ثم تزاد التراكيب في علاقاتها ومستوياتها مسايرة نضج الطالب وخبرته، ويزداد تبعا لذلك الحصيلة اللغوية لديه .

لابد من التنسيق بين مناهج اللغة العربية لإيجاد تكامل دقيق يوحِّد غايتها ويراعى تدرجها ويوجِّه طريقة التدريس فيها ويحميها من التكرار، كما ينبغي أن تعكس هذه المناهج مفهوم الحياة فى البيئة وأن تترك للمدرس مجالا للتجديد والابتكار العناية بتحفيظ الطلاب قدرًا مناسبًا من النصوص ليستقيم لسانهم وترسخ اللغة العربية السامية فى وجدانهم، مع الاهتمام بالثقافة الدينية الإسلامية وحفز الشباب إلى دراستها) .[٤٦]

---

[٤٥] الحضارة الإسلامية بين أصالة الماضي وآمال المستقبل باب القراءة منهج حياة – ١/٧ – للدكتور علي بن نايف الشحود .

[٤٦] كلماتي مع الخالدين من إصدارات مجمع اللغة العربية بالقاهرة ١٢/٩٨ .

وأيضا بعض النصوص الأدبية الميسورة ، والقصص والآثار المشهورة ، من أناشيد وأقوال وحكم وأمثال ، ينتفع الطالب بها ، لغة وخلقا وثقافة . ، وأمثلة والنماذج لذلك كثيرة .

مناهج تعليم اللغة العربية للطلاب الأتراك :-

تعد ضرورة إعادة النظر في وضع وإعداد منهاج التعليم العربي في البلاد غير الناطقة به، وبالأخص منها البلاد الإسلامية ، وعلي رئسها الدولة التركية ، لما لها من أهمية كبري في كل الأصعدة ، و نشاط كبير فكري ودني وعلمي بين العلم بأثره ، لذا فالأمر لذلك حتمي لا يقتصر فقط علي مجرد الثقافة التعليمية ،بل النظر إلي اللغة العربية علي أنها لغة أصيلة ، تخدم العلم الديني ، وتحمله إلي قلوب وعقول أفراد الأمة كلها ، وتألف وتوحد فيما بينهم ، وإن تباعدت أوطانهم وتعددت ألسنتهم ، وتحمل معها أيضا ومن خلال الدين والعقيدة ، كل عوامل الرقي والتقدم والنجاح .

فتركيا دولة الخلافة الإسلامية في أواخر عهدها ، وهي بحق دولة ناهضة علي كل الأصعدة ، ومن أهم هذه الجوانب ، الجانب العلمي و الديني والفكري واللغوي ، فقد اهتمت الدولة في تلك الآونة اهتماما كبيرا بدراسات اللغات الأجنبية ، وعلي رئسها اللغة العربية ، وانتدبت لها الأستاذة المتخصصين من البلاد العربية ، وتحققت نتائج طيبة في الآونة الأخيرة ، وبدأت الحياة تدب في اللغة العربية بين طلابها من جديد .

وهذا ما يدفعنا إلي تحمل المسؤولية والاستعداد الكامل لها ووضع أو اختيار وتدريس أفضل المناهج للطلاب الأتراك كي ينهضوا نحو اللغة العربية من جديد (فضرورة إعادة النظر في مناهج تعليم اللغة العربية واعتماد التعليم الذي يقوم على تنمية المهارات اللغوية وتيسير طرق تعليمها مع قواعدها، والعمل على تصحيح الأخطاء الشائعة عند متكلمي العربية وكاتبيها لضمان سلامة النطق والتعبير، والاهتمام بأبناء الجاليات العربية في الخارج بإنشاء المدارس العربية حفاظاً على هويتهم العربية والإسلامية.) [٤٧]

المعاجم والكتب للطلاب الأتراك :- ـ توجيه الجهود إلى إعداد معاجم لغوية حديثة وعصرية ومصورة ملائمة للطلاب في جميع مستوياتهم الدراسية ، وكذلك العناية بالمكتبات المدرسية واختيار الكتب المشوقة المفيدة والنافعة للطلاب الأتراك تناسب ثقافتهم الاجتماعية والدينية التي لا تختلف كثيرا مع الثقافة العربية لما بينهما من ترابط وتلاحم وجوار ووحدة دينية وحضارية وتاريخية فإعداد المعاجم بهذا الشكل المناسب للطلاب الأتراك سيؤدي اليم يزيد من العناية والتقارب والاهتمام .

الوسائل والتقنيات العلمية الحديثة في الجامعات التركية وكيفية الاستفادة منها :-

ـ استخدام الوسائل والتقنيات التعليمية الحديثة فى تعليم اللغة العربية.)[٤٨]. ، وهذا متوافر بشكل كبير ، فكل الوسائل متاحة وميسورة ، من سبورة زكية ، وشاشات العرض ، والحاسوب ،

[٤٧] موسوعة الرد علي المذاهب الفكرية المعاصرة . ٢٠٥/٩ .
[٤٨] المصدر السابق نفسه ، ٢٥/١٣ .

لمِسْلاط أو بروجكتور (بالإنجليزيةProjector : وهو جهاز حديث يعمل علي عرض الصور والفيديو التي تساعد كثير علي فهم واستيعاب المادة العلمية ذات الصلة .

كيفية تعلم الكتابة والخط العربي للطلاب الأتراك :-

للثقافة التركية صلة ، وقرابة مع الخط العربي ، وهذا يسهل كثيرا ، تعلم الخط والكتابة مع الطلاب الأتراك ،وتوجيه الاهتمام بالخط العربي وتيسير الحروف والتقليل من صورها بما يحفظ لها جمالها وبما لا يبعدها عن الاتصال بالتراث، وذلك للأهمية البالغة لتعلم مبادئ القراءة والكتابة لديهم .

مع عرض الدروس الخاصة بالكتابة ، وأصحاب الخط العربي ، من خطاطين وفنانين ورسامين من أصحاب المواهب المتميزة ، والقدرات الفائقة والإبداعات الجمالية ، فعندما يري الطالب التركي الأمور بهذا الشكل وحسن العرض ، فلا شك انه سيكتسب منها النسبة الكبيرة التي تساعده علي تحسن خطه و الكتابة ، أو الرسم الخط العربي ، خاصة الطالب التركي ، وذلك بسب التقارب الفني والخطي بين الرسم الفن العثماني الذي لا يزال مسيطر علي الساحة الفنية والمعمارية التركية والفن العربي المتعلق بأمر الكتابة ، والزخرفة ، والرسم ، والنحت ، وغير ذلك ، فبينهما تقارب واحد ، وتوافق إلي حد كبير .

وقد برع كثير من الطلاب في الخط العربي ، وقدموا نتائج طيبة ملموسة ، بسب ما ذكرناه ، وبسب كثرة نقل وعمل الواجبات المنزلية ، من الكتاب إلي الدفتر أو صحائف منفردة نسلم للأستاذ ، يصوبها ويضع ملاحظاته وتعاد إلي الطالب ، كي يلحظ ما فيها أخطأ ولا يكررها مرة ثانية ، ونتائج ذلك طيبة للغاية ، عالجت الكثير من المشكلات لدي الطلاب الأتراك .

فتعلم الكتابة من الأمور المهمة والأساسية للطلاب ، ويجب علي المعلم أن لا يهمله ، ويعود الطلاب عليهم دائما ، ويكون ذلك بإتباع طرق سهلة ميسورة ، وفي الوقت ذلته نتائجها طبية إلي حد كبير .

(كان لابن حزم تصور مكتمل للدليل اللساني، ...لتشمل أنواعا يقع بها التواصل الإنساني مع الآخر، فمنها ما هو شمي، ومنها ما هو ذوقي، ومنها ما هو لمسي، ومنها ما هو بصري.

... وعلى صعيد البعد الكتابي، بين أهمية الكتابة في نقل المعرفة وتثبيتها وخطورة الاستهانة بها في فهم دلالات النصوص، مشيراً إلى ظاهرة التصحيف، وما يترتب عنها من سوء فهم للأحكام والمعاملات بين الناس، كما بين دلالة الإشارة والنصبة ووظيفتهما كأداتين من أدوات الاتصال الإنساني)[٤٩].

وأقترح بعض الأمور لتسهل علي الطالب تعلم الكتابة وإتقانها منها :-

١- يكتب الأستاذ بخط حسن أمام الطلاب ويشرح لهم كيفية كتابة الحرف بداية ونهاية وأشكاله وترتيبه حسب موقعه .

[٤٩] نظرية اللسانية عند ابن حزم الأندلسي – د- نعمان جمعه – الخاتمة ١٤٩/١ .

٢- الاستعانة بالبرامج العلمية الخاصة الكتابة والخطوط عبرا لشبكة الدولية (الانترنت) والفيديوهات العلمية الخاصة ، والتطبيق عليها .
٣- الإكثار من الواجبات المنزلية للطلاب وكتابتها ومكافأة المجتهد .
٤- تصحيح أوراق الوجبات وتصويب الأخطاء وتسليمها للطالب مرة ثانية في أقرب فرصة ، ليعرف الطالب خطأه والصواب .
٥- رصد الأخطاء المشهورة والهامة والمتكررة بين الطلاب ، وتصحيحها وبيان الخطأ من الصحيح .
٦- تكرار الأمر لعدة مرات حتى يستقيم خط الطالب .
٧- الاستعانة بوسائل الإيضاح واللوحات الخاصة بالحروف والخطوط .
٨- عرض أفضل الخطوط الطلابية ومكافأتها أمام الجميع تشجيعا لهم ، في أوقات لا تؤثر علي زمن الدرس ، والتأكيد علي أهمية الرسم الإملائي وكتبه، ونشرها بين الدارسين لتجنب أخطاء النطق والكتابة. .

قواعد النحو :-

- ضرورة تيسير قواعد النحو والصرف ، بأسلوب سهل ميسور ، مع ذكر أفضل الأمثلة وأيسرها للطالب ، مع اختيار أفضل الكتب المشهود لها بالكفاءة ، والتي حظيت بالقبول لدي طلاب العلم ، ومثل ذلك كثير ومعروف هنا في الجامعات التركية ، بعضه عربي ، كتب وألف وطبع في بلاد العرب ، وبعضه صنع وألف هنا في تركيا علي أيد أساتذة أتراك ، مثل كتاب القواعد المشجعة ، بجامعة مرمره ، وغيره كثير وكلاهما حقق نتائج طيبة ، ويحبذا لو كانت من القرآن الكريم ،.وتخصص بعض الجامعات هنا في تركيا درس القواعد للأستاذة الأتراك بصفة خاصة ، لأسباب معينة من وجهة نظرهم ، وقد يدرسها أيضا الأستاذ الأجنبي ، وقد درست الصرف مع فروع عربية أخري ، وهو من القواعد ، وعلي مدار أربع سنوات ، وكانت نتائجه طيبة ، أما دروس المحادثة والقراءة والفهم والإملاء والإنشاء فقد لا يصلح لها إلا من ينطق العربية بشكل متكامل ، ويحسن مخارج حروفها علي أحسن ما يكون ، وهذا قد لا يتوافر لدي الجميع، ولذلك تخصص له الجامعات الأساتذة العرب لتوافر الأمر عندهم ، وحسن إبداعهم فيه ، وهذا ليس عيب أو نقص عند غيرهم ، وإنما هو أمر فطري وخلقي ، قد يحسنه البعض وقد لا يحسنه آخرون ، فأهل كل لسان أعرف بنطقه ، وقد تتوافر المعرفة وتطبق الشروط كلها لكن لا يحسن الإنسان النطق الكامل للحرف ، خاصة وأن كثير من الحروف العربية يبدلها البعض من غير العرب إلي حروف أخري مثل الثاء سين ، الصاد سين ، الطاء تاء ، الضاد ظاء ، العين إلف ، وأحيانا هاء ، والخاء هاء ،.... الخ ،لذا فقد أكدت الجامعات التركية مشكورة ، علي درس المحادثة والقراءة والإملاء والإنشاء لا يؤديه إلا الأساتذة الأجانب أصحاب اللغة العربية الأصلية لما ذكر من أسباب .

التقييم والتقويم :-

يكلف الطالب عقب كل درس ، بنشاطات علمية يقوم بها ، وعلي الأستاذ متابعة ذلك وتقييمه وتصحيح الأخطاء علي السبورة كي يستفيد الجميع ، ويتم ذلك بصورة مستمرة حتى تعالج الأخطاء ويستقيم الأمر لدي الطلاب ، ورصد بعض المكافأت عليه ، في صور وأشكال مختلفة

تربط الطالب بالمنهج علي مدار الأسبوع ، بجزء كبير منه ، حتى لا يقتصر التعليم علي وقت وزمن المحاضرة ، ويرتبط الطالب بالعلم في بيته كذلك ولو لبعض الوقت هذا الزمن في بيته ، وتكون مجموعات من الطلاب ، يشتركون فيما بينهم بعمل وظائف وواجبات لغوية تشجعهم علي حب اللغة والتقرب منها والقضاء علي حاجز الخوف والوحشة، بحيث تصبح اللغة جزء لا يتجزأ من حياتهم اليومية والعلمية ، والتي ستكون فيما بعد علمية ووظيفية .

الاهتمام الدائب والمستمر برفع المستوى اللغوي والثقافي والتربوي، ومناقشة الأساتذة في مشروعاتهم وخططهم الدراسية ، للنهوض بمستوي الطلاب في اللغة العربية ، ووضع مسابقات تظهر جوانب الإبداع اللغوي لديهم ،.[٥٠]

إنشاء دروس إضافية :-

أوقات الدروس اللغوية مع تعدد برامجها واتجاهاتها قد لا تكون كافية ، لحقيق كل ما هو مطلوب من الأستاذ والطالب ، لذا فقد تفرض علينا الأمور ، ترتيب بعض الأوقات الإضافية للنهوض بالطلاب ، وإكمال البرامج معهم ، وإتمام الفائدة ، دروس كما ذكرنا هدفها العلم ، ، فإذا ما رأي الطالب ذلك من أستاذه ومعلمه ،فلا سبيل أمامه من أن يقضي به ، ويحب درسه والتعلم علي يديه ، وكم من أساتذة كان لهم أعظم الأثر في حياة طلابهم ، فغرسوا فيهم من القيم الفاضلة ما غير حياتهم إلي الطريق الصحيح ، وكم من معلم ضاع العلم بسببه بين طلابه ، إذ كيف يحب الطالب علما لا يحبه أستاذه ، وكيف يقدس شيئا لا يقدسه أستاذه ، وكيف يحترم شيئا لا يحترمه أستاذه ، فتلك من الأمور الغالية التي لا تمهل ولا تترك .

عقد الاجتماعات والندوات والمؤتمرات العلمية الخاصة للأساتذة اللغة العربية :-

عقد المؤتمرات والندوات داخليا علي مستوي الكلية أو القسم ، وخارجيا علي مستوي الجامعات ، مع الأساتذة المتخصصين في اللغة ، وعقد المشاورات بين أساتذة اللغة العربية لتنسيق فيما بينهم ، من اجل التوافق علي كتاب معين يرشحه الجميع ، بحيث تتألف دروسه كلها ويخدم بعضها بعضا ، فلا يكون هناك تباعد في التصور العلمي لدي الطالب المتلقي ، فتنسجم الفروع العربية كلها مع بعضها البعض أو حتى تتقارب ولا تتباعد ، تتوافق ولا تتنافر ، فتعم الفائدة ، ولن يكون ذلك إلا من خلال التعاون الدائم والمستقر بين الأساتذة .

مع ضرورة العمل علي النهوض باللغة العربية دراسة واقعها وتطور مناهجها وطرق تدريسها ، كما يجب وضع سياسة تأليف الكتب ، والإشراف عليها من قبل المتخصصين .

(التعليم العالي والجامعي نوصى بما يلي:

ـ وضع الخطة المناسبة لتعميم استخدام اللغة العربية في مرحلة التعليم العالي والجامعي في العلوم والتخصصات ذات الصلة بالعربية ، مثل العلوم الإسلامية والشرعية ، ومنع استخدام اللغة العامية في المحاضرات الجامعية، وهذا أشد لزوما في دروس اللغة العربية وآدابها.

[٥٠] كلماتي مع الخالدين من إصدارات مجمع اللغة العربية بالقاهرة ، الباب – كلماتي مع اللغة العربية ص ٤/١٣ ٢ .

مع ضرورة الاهتمام بدراسة التراث العربي دراسة أصيلة في فروع اللغة والأدب والنقد والبلاغة، وكذلك الاهتمام بالدراسات الحديثة المتطورة في هذه المجالات.) [٥١]

تنظيم الدورات العلمية والتعليمية :-

بتنظيم دورات لتعليم اللغة العربية للراغبين من مختلف الأعمار..... والتعاون مع الأكاديميين المختصين من أهل العلم والخبرة في مجالات تطوير مناهج وكتب تعليم اللغة العربية كلغة أجنبية في جميع المستويات التعليمية، والدراسات العربية والإسلامية، والمشاركة في الجهود المبذولة اليوم لدراسة وتحقيق المخطوطات العربية و الإسلامية الموجودة في مكاتبنا[٥٢].

أهمية اللغة العربية الفصحى وخطورة العامية :-

اللغة العامية لها مكانها ورجالها ، تدور وتتداول في حيز معروف محدود ، ويصعب عليها أن تخرج منه ، بل تعيش فيه بين أناس وأصحاب لها ، لا تتركهم إلي غيرهم أبد، فنطقها معروف ومحيطها محدود ، وفائدتها قليل العلم عديمة المعرفة ، عن الكتاب والطلاب غريبة.

أما الفصحى فهي لغة الكتاب وحديث العلماء ، وسبيل الطلاب إلي المعرفة والهداية ، فالبعد عن العامية والالتزام بالفصحى بين الطلاب أمر ضروري يجب أن يلتزم به الأستاذ ، ويعلمه طلابه ، كي يتعودون عليه في حديثهم ،فالفصحى هي اللغة العلمية ، جاء بها القرآن الكريم ، وبها أحاديث الرسول صلي الله عليه وسلم ، وبها كتب العلم جميعها ، وليس للعامية أثر من وجود إلا في شكل تعامل يومي وقتي سرعان ما ينقضي ويزول مع انصراف صاحبه ، أما في العلم والكتاب والثقافة فلا قيمة لها ولا أثر .

(فرغم الإقرار بحضور العاميات المتنوعة في البلاد العربية، ورغم جماليات بعض النصوص.. التي قد تأتي بالعامية مكتوبة أو شفهية؛ فإن اللغة العربية الفصحى لا يجوز أن تعوض بالعامية؛ لأن الخطر لا ينحصر في كونه مسألة لغوية فحسب؛ وإنما يتعدى ذلك إلى كونه يمثل دعوة مغرضة ذات أبعاد سياسية مقيتة، أو استشراقية هدفها الدين.

وقد تبين أن مسألة اللغة العربية بالنسبة للأمة الإسلامية ليست ترفاً فكرياً يتناوله المفكرون المترفون؛ كلاّ، بل هي قضية وجود أو عدم. إن معنى إشكالها هو تمام المعادلة المشهورة: (إما أن نكون أو لا نكون) ومن هنا كان من الخطأ الجسيم أن تأتي دعوات للإصلاح هنا وهناك؛ وليس لها أدنى تصور للمسألة اللغوية في العالم العربي والإسلامي.

إن معنى ذلك أن علينا أن نفكر بجد في إعادة بناء جيل قيادي متكلم بالعربية الحقيقية، عربية القرآن، جيل قادر على بناء (الجملة القرآنية) ـ على حد تعبير مصطفى صادق الرافعي رحمه الله ـ قادر على توظيفها واستعمالها والتواصل بها؛ من أجل إحسان ربط الصلة بالتراث العلمي والحضاري للأمة. إذْ بدون ذلك سيكون التَّبَيُّن والبيان ضعيفاً جداً؛ فتَبَيُّنُ مفاهيم التراث على

[٥١] كلماتي مع الخالدين من إصدارات مجمع اللغة العربية بالقاهرة ، الباب – كلماتي مع اللغة العربية ص ٢٦/١٣ .
[٥٢] المصدر السابق ص ١٣ .

حقيقتها، وتبيينها على أحسن وجوهها؛ هو من أكبر مهام تجديد الدين في النفس والمجتمع. ولا شك أن حل هذا الإشكال هو أول منطلقات العلم، ولا وجود لهذه الأمة إلا بعلم.)[٥٣]

فتربية الأجيال القادمة وطلاب العلم الذين هم بناة المستقبل يجب أن تلتزم منطق الفصحى ، وتتناسى السير في براثن العامية التي لا تعود علي الأمة بخير ، بل هي شر محدق ، يأتي بالضرر المهلك ، علي تراث الأمة وثقافتها ودينها .

القصة وأثر استخدامها في نعلم اللغة العربية للأتراك :-

القصة من وسائل التعليم الهامة والضرورية والتي يسهل تعالمها واستيعابها ، وسرعان ما تتحقق نتائجها ، وتؤتي ثمارها للقصة، ويحصد الطالب منافعها ، وكلما كانت هادفة معبرة ذات معان ، كلما كان نفعها كذلك ، وفي مجال اللغة العربية لاغني عنها ، فأثرها كبير في تعليم اللغة العربية ، حيث يسهل فهمها ، ويثبت في الأذهان أثرها لزمن طويل ، حتى قد لا تمحي من ذاكرة الإنسان بسهوله ، شريطة المهارة في نقلها إلي الطالب ، وحسن عرضها ، وقد يكون من المهم أحيانا أن ينبه الأستاذ طلابه علي القراءة عنها قبل عرضها والتحضير لها ، ، مما يجعل من قبولها شيئا ممكنا ، وما أجمل أن تعرض علي شاشة العرض ، في الدرس فيري الطالب ويسمع ويتأثر بالأحداث ويفهم منها القدر الكبير ، فإذا ما عرض الأستاذ الأمر عليهم وحكي ، وشرح وعلق ثبت في عقل الطالب ، أن بإمكان الطالب أن يجمع في ذهنه الشيء الكثير عن القصة ، ثم إذا درسها مع أستاذه أو قرأها يتعايش معها وينسجم مع أحداثها .

والقصة ليست حكاية فقط ، بل فيها كلمات ، وجمل وعبارات وتعبيرات ، ووقائع وأحداث ، ومواقف وتصرفات ، وسوئل وجواب ، وحوار ومناقشات تهم الطالب ، وتنفع المتعلم ، خاصة إذا ما عرضت عبر شاشات العرض ، ويا حبذ إذا ما كررت في الوقت ذاته ، مع توضيح الأستاذ وربطه لما ورد فيها أحداث ووقائع هامة ، وألفاظ وعبارات مفيدة ، من أقوال مشهورة ، وأمثال ، وأسئلة وردود إلي آخر ذلك .

كل ذلك بلا شك سيفيد الطالب ويجمع الدارس في ذاكرته منه الكثير عن اللغة العربية ، ويعتمد ذلك بحد كبير علي حسن العرض وجمال الاختيار ، فكلمات كان القصة شيقة ومثيرة ، سيكون أثرها ثابت متين .

(ـ فالقصة موعظة حسنة:

ـ القصة استنهاض للهمم:

ـ القصة معلم لغوي:

ـ القصة فن الإجابة على الأسئلة المحرجة:

إن أهداف القصص كثيرة وثمارها متنوعة تضيق المساحات عن الإلمام بها، ولكن هذا يتطلب من المعلمين حسن الانتقاء، وجودة المضمون، وجمال الشكل والعرض،.

[٥٣] مجلة البيان – باب إصلاح التعليم أزمة اللغة العربية . ١٤/٢٠٧. مجلة البيان (٢٣٨ عددا) المؤلف : تصدر عن المنتدى الإسلامي

و يلقون الضوء على موضوع ما، ثم يضعونه في شكل قصة، أو حكاية، ملتزمين بالمعايير الفنية والتربوية التي ذكرناها سالفاً، متوخين الحذر أشد الحذر في طريقة العرض، أو الإلقاء، ويوماً بعد يوم ستنشأ جسور الصداقة والألفة بينهم ، وسيُقبلون بشغف على التعلم والمعرفة، فيحيون في كنف العقيدة، وفي ذكريات الماضي، وبطولات الأبرار؛ فتقوى بذلك العزائم، وتُستنهَض الهمم، وتضاء العقول، وتصفو الأنفس، أملاً في بعث جيل جديد يعيد للإسلام أمجاده) [٥٤] فللغة العربية مكانتها وتاريخها.

لاسيما إذا تناولت تاريخ الشعب وثقافته وحضارته مثل هذا البلد صاحب التاريخ الكبير ، فما أجمل أن تلقي في النفس قبولا واستجابة ، والذي تعايش من قبل مع اللغة العربية وحروفها وخطها وكثير من كلماتها وعباراتها ، فليست غريبة عنه كل الغرابة ، ولا مجهولة عنه كل الجهالة ، بل لها معه ماضي وتاريخ ومجد وحضارة .

مراعاة أهداف المتعلمين ومستوياتهم الثقافية:

لا بد أن نأخذ في الاعتبار عند وضع منهج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها اختيار المواد المطلوبة ونوعيتها، أهداف هؤلاء المتعلمين وأغراضهم من تعلم هذه اللغة وكذلك المستويات الثقافية لهم، وأن نوعية اللغة التي تقدم لهم وحدودها وخواصها وصيغها ومفرداتها وتراكيبها يجب أن تكون ملائمة لأوضاعهم الثقافية ومحققة لأهدافهم من تعلمها.

وإذا ما طبقنا الأمر علي الدارسين الأتراك ،نجد نسبة كبيرة جدا تتعلم اللغة العربية لصلتها بالدين والقرآن الكريم خاصة ، أما لطلاب الإلهيات والعلوم الإسلامية فذلك واضح ومعروف ، وأما لغيرهم فتتعدد الأسباب والأشكال، وأين ما الأمر فكل الأهداف سامية) [٥٥].

إن طلب العلم فريضة عَنْ أَبِي سَعِيدٍ، قَالَ: قَالَ رَسُولُ اللهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ: " طَلَبَ الْعِلْمِ فَرِيضَةٌ عَلَى كُلِّ مُسْلِمٍ "[٥٦] ، وأولي العلوم وأولها العلم الديني الشرعي ، والذي لا سبيل إليه إلا باللغة العربية .

فهي للطالب وغيره ، بل لكل المسلمين من كل الشعوب وللشعب التركي خاصة بين هذه الشعوب لما بينه وبين الإسلام واللغة العربية من ثقافة وتاريخ وحضارة ، ولما لهذه البلاد من أهمية وحرص كبير وقوة واضحة ، بين دول العالم ، وهاهم الطلاب في الكليات الإسلامية خاصة ((بتركيا)) ،تبدوا مواهبهم ، وتظهر نجاحاتهم ، وحبهم لهذه اللغة العريقة الأصيلة ، وبدأت بعض الكليات تحقق نجاحا كبيرا علي أرض الواقع ، فطلابها يتكلمون بالفصحى ، ويتحاورون بنجاح كبير ، ويتقنون اللغة العربية بدرجة عالية .

---

[٥٤] المصدر السابق - باب دور القصة في تعليم النشء ٢١٤/ ٩ .

[٥٥] مجلة الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة المؤلف : الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة عدد الأجزاء : ١٢٠ عددًا : ملتقى أهل الحديث الباب الغدد ٤٥ / ١٩ /٢١٨.

[٥٦] شعب الإيمان المؤلف : أبو بكر البيهقي (المتوفى : ٤٥٨هـ) حققه وراجع نصوصه وخرج أحاديثه : الدكتور عبد العلي عبد الحميد حامد
الناشر : مكتبة الرشد للنشر والتوزيع الطبعة : الأولى ، ١٤٢٣ هـ - ٢٠٠٣ م عدد الأجزاء : ١٤ (١٣ ، ومجلد للفهارس).

وإن وجد في بعض الأماكن والجامعات من لا يشجعون العربية ، ولا يحفزون تعليمها ، ولا يسهلون أمرها ،فهذه أمور طبيعية في الكون ، فالناس لا تجتمع أبدا علي فكر واحد ، فالخلافات ووجهات النظر ، أمر لا بد منه ، لكن مع أسوء الظروف وفي أصعب الأحوال ، فإنه باستطلاع أراء الطلاب الدارسين للعربية فإن نسبة المحبين والراغبين في تعمل اللغة العربية في الصفوف وبشكل مباشر في أقل الأمور تصل إلي ٧٥% في المائة من عدد الطلاب علي أقل تقدر وفي الظروف الصعبة مع وجود كثير من العقبات فالصعوبات بلا شك عاصفة ستزول إن شاء الله ..

التكرار الحفظ :-

إن مسألة التكرار ، والحفظ هي احدي الطرق الهامة في التعلم ، مع أهمية الفهم للمحفوظ ومعرفة معانيه ، تلك أمور يسبق بعضها بعضا ، وينقص أو يزيد بعضها علي بعض ، فهذه أمور نسبية ليست ثابتة .

وهي من احدي الطرق التقليدية ذات الأثر الكبير ، ويمكن تطبيقها علي الطلاب الأتراك ، أيضا باستخدام نصوص ميسورة ، من القرآن الكريم ، وكذلك الحديث الشريف ، أو حكم وأمثال ذات قيمة أدبية ، أو بعض النصوص الشعرية الميسورة والمشهورة ..... الخ .

فكل ذلك يلين اللسان ويطوعه لتعلم اللغة والنطق بها نطقا صحيحا .

وقد ثبت نجاحه بالتجربة ، فبتكرار الأستاذ للنص أو المتن ، أو الدرس ، لبضع مرات ، بمعني البضع ، من الثلاثة إلي التسع ، تأتي بنتائج مذهلة ، وتدخل السرور علي الطلاب ، حيث يقرؤون قراءة صحيحة ، وتثبت في أذهانهم الجمل والعبارات الكثيرة بعد ذلك ، وقل أو يمحي الخطأ .

(ومن تلك الناحية كان القرآن الكريم هو الدرع الواقي للغة العربية ويكفي في هذا قول الله تعالى: {إِنَّا نَحْنُ نَزَّلْنَا الذِّكْرَ وَإِنَّا لَهُ لَحَافِظُونَ} كما كان انتشار المسلمين في كل مكان بالقرآن الكريم مكتوبا بأيديهم ومقروءا بألسنتهم ومحفوظا في صدورهم هو الذي ترك الساحة خالية للغة العربية فسقطت أمامه اليونانية اللاتينية والفارسية في مناطق كثيرة.) [٥٧]

الإثراء والقيمة:-

عانق القرآن الكريم كتاب الله العزيز ، اللغة العربية منذ نزوله في العصور الأولي للإسلام ، وحفظها من الزوال والفناء في كثير من البلاد ، التي طالتها أيدي الاستعمار ، ونال منها غير المسلمين ، فقتلوا وحاربوا وخربوا ودمورا ، لكن بقيت اللغة محفوظة بالقران الكريم ، ولم تنتهي ، ولئن نالها بعض الانحراف والتبديل ، فسرعان ما نفض الناس عنها غبارها ، وأصلحوا اعوجاجها ببركة القران الكريم فهو كلام الله المقوم والمعين .

(من ناحية الإثراء والقيمة فلا شك أن القرآن الكريم قد أثرى اللغة العربية ثراء عظيما بلغته وبيانه وتصويره وقصصه مما جعلها لغة تشريع وحضارة خالدة باقية إلى أن يرث الله الأرض ومن عليها.

[٥٧] مجلة الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة العدد ٣٥- ٢٩٦/٢٤ .

ولقد تعددت في هذه الأيام ، أساليب التعلم ، ووجد ما يسمى بالتعليم الوظيفي، وأخذت به كثير من الدول العربية والإسلامية ، والذي نعرضه هنا إنما هو البديل للتعليم الوظيفي.. ليس هذا فقط وإنما الأساس لتعلم اللغة العربية.

تعليم اللغة العربية بالقرآن الكريم:

والدراسة التي نعرضها بدأناها باستعراض ما في القرآن الكريم من محصول لغوي . فالمصحف يجمع بين دفتيه ١١٤ سورة، ٦٢٦٣ آية، ٧٧٤٦٠ كلمة، ٣٢١٢٥٠ حرفا، ١٥٦٠٥١ نقطة.) [٥٨]

فالقرآن الكريم لا يقرأ إلا باللغة العربية ، والطالب التركي في الكليات الشرعية ، بل والشعب التركي كله إن صح لنا القول ، محب للقرآن الكريم وتلاوته ، والاستماع إليه بدرجة كبيرة بينة ، ففي هذا البلد الكريم ، يسعدون بحسن تلاوة وسماع الصوت الجيد المميز ، ويكثر حبهم إلي قراءة وتلاوة بعض المشاهير من قراء العرب ، منهم الشيخ عبد الباسط رحمه الله تعالي ، والمنشاوي ، والشيخ مصطفي إسماعيل غيرهم ، وهذا معروف وملحوظ جدا

والله عز وجل يسر هذا الكتاب العزيز، لذا تسهل قراءته ، حتى لو لم يحسن قارئه القراءة العربية العادية نفسها ، لكن في القرآن الكريم ، تتحقق كرمته وتسهل تلاوته .

ويمكن من خلال بعض آيات القرآن الكريم وسوره القصيرة ، تعلم القراءة والكتابة إلي آخره، بأن نكثر من استخدم النماذج والأمثال والجمل ، والعبارات والأقوال من القرآن الكريم، فينبغي أن يوضع الأمر في الاعتبار ويكون محل بحث ودراسة .

١- ينبغي أن يقوم بعض المختصين الأكاديميين بالجامعات التركية خاصة فهم أقرب الناس إلي طلاب العلم ، وأعرفهم بحاجة الدارسين في ذلك ، وأخبر الناس بوصف ما تحتاجه المشكلة من علاج ، خاصة مع الطلاب الأتراك ، فمن خلال معاملتهم علي مدار السنوات الخمس الماضية ، لاحظت حبهم الشديد إلي لغتهم التركية وهذا أمر فطري عند كل إنسان فكل إنسان يحب وطنه كثيرا ، و لغته كذلك ، لكن ، هذا ليس معناه أن يستغني بها عن سائر اللغات ، وإن تم الاستغناء بها عم سواها من اللغات الأخرى ، فينبغي أن توضع اللغة العربية في مكانها السليم ، لما لها من قداسة واحترام لدي المسلمين جميعا في كل مكان ، فقد اختارها الله تعالي لينزل بها كتابه الكريم للناس أجمعين ، وحفظه سبحانه ، وحفظ به اللغة العربية ،فإذا ما تمسك الطلاب بلغتهم التركية ، حفظها الله لهم ، لاينبغي أن يهملوا اللغة الغربية ، التي يحفظون بها كتاب الله تعالي ، ويتعلمون بها حديث رسول الله صلي الله عليه وسلم ، ويتفقهون بها في أمور دينهم الإسلامي وفي الحقيقة وكما أسلفنا من قبل إن شريحة كبيرة من الطلاب ، يطمحون إلي تعلم اللغة العربية ، وليس لديهم مشكلات معها ، وعدد قليل غير ذلك ، وهذا أمر طبيعي في كل مكان يحدث، وله دوافعه وأسبابه ،.

[٥٨] مجلة الجامعة الإسلامية العدد ٢٩٦/٢٤ .

وقد حكم الأتراك العالم الإسلامي فترة كبيرة من الزمن أمتد تالي مئات السنوات ، ودامت خلافتهم المباركة قرابة أربعمائة عام من الزمان أو يزيد ، وتعايشوا مع المسلمين بألسنتهم ولغاتهم وما كان الأمر كله إلا وحدة وأخوة وتقدم فكانت أخوة الإسلام تجمع بينهم ، وهذا ما يجب أن يكون .

وما الذي يضير الإنسان إي إنسان أن يتعلم لغة مع لغته ، حتى لو لم تكن لها أهمية العربية وقداستها ،؟

ذلك لا يزيد المرء إلا حسنا وعلما ، وقد وجدنا في الدولة التركية وفي طائفة غير قليلة من شعبها الكريم ، حب التعلم لألسنة كثيرة منها الإنجليزية والألمانية والإسبانية وأيضا العربية .

لكن ما نريد أن ننبه عليه طلابنا الأعزاء ، أن أهمية الانجليزية والألمانية والفرنسية وغيرهم من اللغات الأخرى ، إذا كانت مصالحها ومنافعها دنيوية ، فالعربية ، دنيوية وأخروية ،.

وقد دعمت الدولة حفظها الله تعالي ، وفتحت الباب باب تعلم العربية في كثير من صفوف المراحل التعليمية قبل الجامعة ، وفي الجامعات أيضا أصبح الاهتمام والتدريس بالعربية ذا مكانة ملحوظة .

٢-وضع خطة تعليمية متكاملة للطلاب تبدأ من تعلم الحروف ثم الكلمات ثم الجمل ، ثم الدروس البسيطة الميسورة ، وانتهاء بالمتون والنصوص الكبيرة مع كيفية فهمها وتطبيقها .

- التعريف بكيفية البحث عن المعاني الغامضة والترجمة البعيدة .

عمل برامج علمية وتعليمية بين الطلاب من أفلام دينية قصيرة ، ومسرحيات تحاكي اللغة الحقيقية ، وترديد بعض الأقوال المشهورة الواردة بها .

٣- إبداع الأساتذة والتفنن فيما بينهم وعمل مجموعات كل ينافس الأخر منافسة علمية شريفة يبدع فيها الطلاب كذلك ويخرجون ما لديهم من علم ومعرفة يستعدون لها ويطبقونها علي الواقع ويكفؤون عليها .

تقدم أعمال الأساتذة في أو العام من خطط وأبحاث واقتراحات وبرامج ، وتقييمها ، وانتقاء أفضلها للطلاب في بداية العام كي يجتهدون في تطبيقها . ويقول الإمام ابن تَيْمِيَّة:("إن اللغة العربية للإسلام ليست لغة فحسب، ولكنها عقل وخلق ودين، ذلك أن الفكر هو الذي يحفظ وحدة النظر إلى الحياة ووحدة التحرك في مواجهة الخطر، ومن هنا نجد أنه لا يمكن بحال من الأحوال لمسلم أو لغير مسلم أن يعرف حكم الشريعة الإسلامية من مصادره الأصلية إلا إذا كان عالمًا بلغة العرب، وبأساليبها، ومقاييساتها، وكل ما يتعلق بها".) [٥٩]

[٥٩] تفسير القرآن الحكيم (تفسير المنار) المؤلف : محمد رشيد بن علي رضا (المتوفى : ١٣٥٤هـ) الناشر : الهيئة المصرية العامة للكتاب – الباب ١٥٨ – الجزء التاسع – ٣٠٢ سنة النشر : ١٩٩٠ م عدد الأجزاء : ١٢ جزءا.

اللغة العربية والمراحل العمرية :-

لا تتقيد الدراسة بين الطلاب بسن معين ، أو مرحلة عمرية خاصة ، فلعلم من المهد إلي اللحد كما يقولون ، وهو واجب مقدس ، وفريضة إيمانية علي الناس أجمعين ، وليس فقط لطلاب علوم الدين الجامعيين ، فالعلم هو ارتقاء بالنفس البشرية إلي درجة عاليا في الدين والأخلاق والأدب السليم ، دون التقيد بسن معين ، أو مرحلة عمرية بعينها ، ولابد فيه الاستعداد و المنافسة .

فالمنافسة أساس النجاح ،والإصرار علي التفوق يحقق آمال صاحبه ، ولا حياة مع اليأس ولا يأس مع الحياة ، والله عز وجل يقول (..... وَلا تَيْأَسُوا مِنْ رَوْحِ اللَّهِ إِنَّهُ لا يَيْئَسُ مِنْ رَوْحِ اللَّهِ إِلا الْقَوْمُ الْكَافِرُونَ) [٦٠] يقول العلامة حاجي خليفة ، (إن تكميل النفوس البشرية في قواها النظرية والعملية إنما يتم بالعلم بحقائق الأشياء وما هو إليه كالوسيلة ، وبه يكون القصد إلى الفضائل والاجتناب عن الرذائل ، إذ كان هو الوسيلة إلى السعادة الأبدية ولا شيء أشنع وأقبح من الإنسان مع ما فضله الله - سبحانه وتعالى - من النطق وقبول تعلم الآداب والعلوم أن يهمل نفسه ويعريها من الفضائل ، وقد حث الشارع - عليه الصلاة والسلام - على اكتسابه حيث قال : (طلب العلم فريضة) وقال : (اطلبوا العلم من المهد إلى اللحد اطلبوا العلم ولو بالصين) [٦١]

(وحسبنا أن نستشهد بمثلين على معرفة غير العرب بالعربية وتعلّمهم لها على كِبَرٍ، فى زمن قصير: فقد "ذكر نصر بن علىّ قال: كان سيبويه يستملى على حمَّاد [ابن سَلَمة] ، فقال حماد يوماً: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: ما أحَدٌ من أصحابى إلا وقد أخذت عليه ليس أبا الدرداء. فقال سيبويه: ليس أبو الدرداء. فقال حمَّاد: لحنتَ ياسيبويه. فقال سيبويه: لاجَرَم لأطلُبَنَّ علماً لا تُلحِّنُنى فيه أبداً. فطلب النحو ولزم الخليل". فسيبويه إذن لم يتعلم العربيةَ ونحوَها صغيراً، ولكنه بدأ بطلب علومٍ أخرى كالحديث والفقه، وحين طلب العربية تعلمها وصار إمام النحو"وعمِل كتابه الذى لم يسبقه إلى مثله أحد قبله ولم يلحق به مَنْ بعده".

... أما المثل الثانى فلا يقلّ وضوحاً ودَلالة ، قال القِفطىّ:

"حضر أبو منصور الجبَّانفى مجلس علاء الدولة بن فخر الدولة ابن بُوَيْه، وفى المجلس أبو علىّ بن سينا الرئيس، وهو يومئذ وزير لعلاء الدولة، وجرى فصل فى اللغة تكلّم فيه الرئيس ابن سينا، فقال له أبو منصور: أنت منطيقىّ ما نعارضك، وكلامك فى لغة العرب ما نرضاه. فسكت أبو علىّ خجلاً. وبعد انفصاله من المجلس نظر فى اللغة وتبحّر فيها، وعمل رسائل أودعها نوعاً متوفّراً من اللغة. وسأل علاءُ الدولة ابنَ الجبَّان عما تضمّنه من الغريب، فعلم بعضه وأنكر بعضاً. فقال أبو علىّ [ابن سينا] الكلمة الفلانية معناها كذا، وهى مذكورة فى الكتاب الفلانى، وشرح جميعها، وأحال على الأصول. فخجل أبو منصور بن الجبَّان، وفطِن لِما فعله ابن سينا، واعتذر إليه اعتذاراً طويلاً..".)[٦٢]

---

[٦٠] سورة يوسف الآية ٨٧ .
[٦١] - كشف الظنون المؤلف : حاجي خليفة باب فتح ٥٢/١ .
[٦٢] مجلة مجمع اللغة العربية بالقاهرة - الأعداد (٨١ - ١٠٢) ج١٤/١٦ .

فابن سينا إذن لم يتعلم اللغة والنحو إلا بعد أن صار وزيراً، فنبغ فى هذين العلمين كما نبغ فى غيرهما من العلوم. أما نحن، أبناءَ العربية، فإننا فى هذا الزمن العجيب نبدأ بتعلم العربية: شعرِها ونثرِها ونحوها، منذ نعومة أظفارنا ونقضى فى ذلك السنوات بعد السنوات، ثم نخرج من كل ذلك بخُفَّىْ حُنَيْن، بل لا يكاد كثير منّا يخرج حتى بهما!)[٦٣].

وقد نبغ الصحابة الكرام مع معلم البشرية صلي الله عليه وسلم ، وتعلموا كثيرا من العلوم الدينية وغيرها ، بل ونبغ عدد كبير منهم في حفظ القرآن الكريم ، وتعلموا علومه من قراءات وتجويد وتفسير وأحكام وما يتعلق بالنزول ، والناسخ والمنسوخ ، إلي غير ذلك من العلوم ، وقد كانوا في المرحلة العمرية شيوخا أو بعضهم كذلك ، وبعضهم شباب ، لكن ما تخلف أحد منهم فيما كلف به من علم أو عمل .

دور اللغة العربية في توحيد الأمة الإسلامية وثقافتها :- إن اللغة هي اللسان المعبر عن ماهية الأمة وكيانها ، وفكرها ، الجماعي ، به تتفاهم الأمة في أمورها وقضايا الداخلية ، وبه أيضا تتواصل وتتفاهم مع التاريخ والحضارات قديمها وحديثها ، فليست اللغة بالشيء الهين الذي يمكن إهماله أو تنحيته وتغييبه ، أو تركه وتنازل عنه ، وإن أي عبث بها ، هو تعد سافر علي تاريخ الأمة وهيبتها .

(لقد استطاعت هذه الثقافة أن توجِّد بين المسلمين على اختلاف أصقاعهم، وأن تزوّدهم بالعلم الدينى والدنيوي، وبالمعرفة المتطورة الأدبيةِ واللغوية والعلمية، النظرية والتطبيقية التي جعلت منهم أساتذة العالم قروناً متطاولة، وأحلَّتْهم منزلةً عالية في تاريخ العلم والحضارة، حين كانوا يجمعون بين أصالة المنهج والفكر والانفتاح على معارف الدنيا من حولهم، دون خوف ولا تردّد، يأخذون منها ما يناسبهم وما يحتاجون إليه، فيتمثّلونه ويهضمونه حتى يصبح جزءاً من ثقافتهم فيزيدها أصالةً وخصبًا وقدرة على العطاء. ثم أخذت هذه الثقافة بالجمود والضمور والانغلاق واجترار ذاتها حتى نَفِدَ ما عندها، فعزلتها المدارس الحديثة ، وأنظمة التعليم الأجنبية لما فيها من دَفْقٍ جديد بهر الأبصار وخلب الألباب.)[٦٤]

اقتراحات وحلول عامة :-

وضع برامج علمية يكون من أهدافها :-

(نشر البرامج العلمية لخدمة وتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، والتدريب على طرق تدريسها.

- تبسيط دروس النحو، وحذف الأبواب التي لا تفيد كثيراً.

- تبسيط العربية بالنسبة للمبتدئين، بوضع معاجم متدرجة في عدد كلماتها، بدءاً من الكلمات السهلة الحسية، والمتداولة بكثرة، كالفطور والغداء مثلاً، وما شابه ذلك، ويراعى فيها اختيار مترادفة واحدة بدل مترادفتين، أو أكثر، كالجلوس والقعود، والفرس والحصان، وهلمَّ جراً، على

[٦٣] مجلة مجمع اللغة العربية بالقاهرة ـ الأعداد (٨١ ـ ١٠٢) ج١٥/١٦ .
[٦٤] مجلة مجمع اللغة العربية بالقاهرة ـ الأعداد (٨١ ـ ١٠٢) ج. ١٦/١٦.

أن يشتمل المعجم الأول على: ٢٠٠٠ كلمة مثلاً، والثاني على: ٤٠٠٠ ولا تؤخذ المفردات المستعملة في دروس التهجي والقصص ؛ إلا من هذا المعجم.

واختيار هذه الكلمات يخضع لطرق خاصة، كالتقاط الكلمات الفصيحة المتكررة.

- استغلال وسائل الإعلام المرئية والمسموعة والمقروءة؛ لتوسيع مدارك الطلاب في اللغة العربية، وتصويب الخطأ في برنامج «قل ولا تقل» مثلا في شكل برنامج عملي دراسي يسمعه الطلاب وتداولونه بينهم .

الاعتناء بها، واستعمالها، وكذا الاعتزاز بها، وتطوير طرق نقلها وتقديمها للآخرين. وهنا تكمن مسؤولية الجميع: علماء، وباحثين، ومفكرين، ومجامع علمية ولغوية، ومؤسسات تعليمية وتربوية. وقد يتحقق ذلك بالأمور الآتية:

- الاهتمام باللغة العربية في البرامج التعليمية والمناهج التربوية،.

-النطق والتعامل باللغة العربية في المؤسسات والهيئات والمصالح ذات الصلة ، حيثما يمكن ذلك ، وإن صعب الأمر فلا أقل من أن تتداول اللغة وتتناقل ويتعامل بها بين رجالها ، أساتذة وطلاب وموظفين ، فهذا السلوك يعطي نموا وحياة واستقرارا للغة في أذهان وعقول طلابها.

- الارتقاء بالاستعمال اللغوي عبر الوسائل المتاحة.

- الاهتمام بالقراءة باللغة العربية الفصحى وتشجيع الإنتاج والإبداع) بين رجالها المعلمين والمتعلمين واستخدام كافة الوسائل الكفيلة بالنهوض بها .

احتباس الفكر اللغوي:

كاد التفكير في اللغة العربية يتوقف بعد سيبويه. ، وهو ما يفسر التوجه المبكر لأغلب النحاة إلى أعمال لغوية هامشية (أي كل عمل لغوي لا يسهم في تطوير نظرية أو نموذج، ولا في نمو المعرفة اللغوية). ويمكن أن ندخل في اللغويات الهامشية الأصناف التالية: ١) المختصرات ؛ ٢) الشروح ومختصراتها؛ ٣) حواشي الشروح؛ ٤) المنظومات ومختصراتها؛ ٥) شروح المنظومات وحواشي شروحها(١) . لكن أغلب هذه الأصناف لعبت دورا رئيسيا في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، .

كثرة الخلاف في المفاهيم النظرية والتحاليل :

لا شك أن اختلاف العلماء أساس تطور المعرفة البشرية إن صعد الخلاف إلى أصول النظريات وانحدر منها إلى أبنية النماذج المتفرعة عنها ليتوقف عند المعرفة المقتنصة بها. أما الجدل في الجزئيات فلا يولد إلا معرفة مشتبهة، خاصة إذا امتد أيضا إلى اللغة الاصطلاحية المستعملة في الوصف. والخلاف النحوي، كما تكشف عنه كتبه سواء أكان بين نحويّين أو بين فريقين(١) أو بين نحوي وباقي النحاة(٢) ، لا يتجاوز في عمومه مسائل متفرقة مجزأة، قد ينفع الخوض فيها الباحث أما متعلم اللغة فلا، إذ حتى الوجوه المتناقضة تصير جائزة لديه.) [٦٥]

[٦٥] مجلة التاريخ العربي باب – من أنماط الفكر اللغوي – ١/ ١٤٣٢٨.

المكتبات:

غنى عن القول أن نشير إلى أن المكتبة في الكليات والمعاهد العلمية النظرية هي بمثابة المعمل للكليات والمعاهد العلمية، بل إن من الأقوال الشائعة أن أركان الدراسة في الجامعة هي ثلاثة : أستاذ، وطالب، وكتاب،) .[٦٦] وقد أشرنا إلي أهمية المكتبة ودورها من قبل .

- فتأليف الكتب في تعليم اللغة العربية لغير العرب وتَسجيلها في أشرطة (كاسيت) أو اسطوانات أو أشرطة فيديو. وإهدائها إلي طلاب الإلهيات كي تساعدهم في تعلم اللغة العربية.

- محاولة انتزاع الدراسات العربية من حضانة الدين والقرآن لنزع قداسة اللغة العربية ، وحرمانها من حماية الدين ، وكشفها أمام أعدائها ، وإعانتهم على الإجهاز عليها بعد تجريدها من كل نصير أو معين ، ومن أبرز من حاول ذلك الدكتور طه حسين الذي نقل عنه الدكتور محمد محمد حسين في كتابه [حصوننا مهددة من داخلها] نصًّ يدل على استماتته في هذا السبيل ، قال: [إن اللغة العربية ليست ملكًا لرجال الدين يؤمنون وحدهم بها ، ويقومون وحدهم من دونها ، ويتصرفون وحدهم منها لكنها ملك للذين يتكلمونها جميعًا من الأمم والأجيال،].[٦٧]

وليس الأمر كذلك بل إن الجميع شركاء في المسؤولية عن اللغة التي هي عنوان وتاريخ للأمة كلها .

(وأشار الأستاذ مروان إلى ما قاله الدكتور/ تقي الدين الهلالي رحمه الله عندما سئل عن أيِّ الأساليب أنفع في تعليم اللغة العربية فقال: ((إن تعليم اللغة نفسَها -لا قواعدها النحوية والصرفية والبلاغية- يكون بالتلقين، وهذه أحسن الطرائق في تعليم اللغات كلِّها، وبها يتعلَّم المولود لغة أمه وأبيه... وينبغي الإكثار للناشئين من الاستماع لمعلِّمين فصحاء يُلقون عليهم عبارات فصيحة يكرِّرونها على آذانهم، ثم يكرِّرها الطلاب إلى أن يتقنوها)).

ومن هنا أكد المحاضر أن التزامَ الحديث بالفصحى مع الطلاب هو الوسيلة الفُضلى لإتقانهم هذه اللغة إتقاناً فطريّاً، فتجري الفصحى على ألسنتهم صحيحة سليمة، من غير أن يتعلَّموا حرفاً واحداً من علم النحو.

واختتم الأستاذ مروان كلمته بذكر أهمِّ ثمرات الفصحى عند الطلاب وهي:

١- التعلق بالكتاب، وحب المطالعة والقراءة.

٢- الثقة بالنفس، وقوة الشخصية. ٣- المنطق المحكم، والدقَّة في التعبير. ٤- زيادة الوعي، وسرعة الفهم.

٥- الانفعال والتأثُّر بالقرآن الكريم، والإحساس بروعة أسلوبه، وجمال نظمه.) [٦٨]

---

[٦٦] مجلة الجامعة الإسلامية بالمدينة ا : الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة عدد الأجزاء : ١٢٠ عددًا ، ملتقى أهل الحديث الباب العدد ٤ – ٢٧٢/٢ .

[٦٧] موسوعة البحوث والمقالات العلمية جمع وإعداد الباحث في القرآن والسنة حوالي خمسة آلاف وتسعمائة مقال وبحث علي بن نايف الشحود باب – مظاهر الهزيمة النفسية في مجال الفكر – ص ١ .بتصرف

[٦٨] المصدر السابق – باب كيف نبني التذوق اللغوي عن الأطفال .ص٣

(الاقتراحات والتوصيات)

١- بيان ضرورة اللغة العربية لخدمة العلوم الإسلامية والدين كله ، والدنيا معه، ففي تعلم العربية كثير من المنافع الدينية والدنيوية ، والأخروية أيضا.
٢- حث الطلاب وتشجيعهم دائما علي أهمية العلم وفي القلب منه اللغة العربية وثقافتها .
٣- الإكثار من الواجبات والوظائف والأعمال العلمية المنزلية التي تخدم اللغة العربية وترفع مستوي الطلاب فيها .
٤- تقييم الأعمال والوظائف الطلابية ، وبتقييم ومتابعة من الأستاذ وتصويب الأخطاء وتعريفها دون تجريح أو تخصص أو بيان لصاحبه ، وإنما يذكر الأمر بشكل عام ، ويوضح الصواب لهم جميعا .
٥- التقييم الدائم والأسبوعي لنشاط الطلاب لوضع الحلول السريعة لي مشكلة تطرأ شيئا فشيئا وواحدة واحدة .
٦- رفع الروح المعنوية لدي الطلاب ، وحثهم علي لاجتهاد وغرس الأمل في نفوسهم ، للقضاء علي ما قد يحث من يأس أو كسل أو خمول ، وزهد في اللغة .
٧- مكافأة الطلاب النابغين والمجتهدين ، وعمل البرامج والأنشطة والمسابقات اللازمة لذلك للنهوض باللغة العربية .
٨- الإكثار من ذكر الأمثلة القرآنية ليسهل علي الطالب تلقيها وفهمها وحفظها .
٩- اختيار أفضل الأساتذة علميا وأكثرهم إخلاصا ، وأشدهم حرصا علي مصلحة الطلاب والعلم بعدا عن أي أمور أخري .
١٠- ضرورة الارتباط الجماعي ، وروح الفريق العلمي ، ومساعدة ومساندة أعضاء هيئة التدريس في حث الطلاب علي ضرورة اللغة العربية في الإلهيات ، بعيدا عن تزهيد الطلاب في اللغة العربية ، ومشاركة الجميع ، ولو بالقيل بذكر بعض المعلومات بالعربية ، في درس التفسير أو الحديث ، أو التاريخ الإسلامي ، وقبل كل ذلك دروس التجويد والقرآن الكريم وكل الدروس تقريبا ، حثي الفلسفة الإسلامية ،فللجميع علاقة وثيقة مع اللغة العربية يجب أن لا تترك ، فيكتب الأستاذ بعض الكلمات أو العبارات والجمل أو علي اقل الأسماء بالعربية ، للكتب والعلماء ، كابن رشد ، وابن سينا ، والفارابي ، ومحمد عبده والكندي ، وغيرهم من العلماء الكبار ، فكل العلوم تقريبا علي هذا النحو فتعرف الطالب قيمة اللغة العربية .

أما أن يبني أستاذ العربية وخلفه ألف هادم فهذا يجب إن لا يكون ، ويضيع الكثير من الفوائد والمصالح ، ويخالف القواعد والأصول العامة الموضوعة والمتعارف عليها ويضعف مستوي الطلاب في تحصيل لعلم الشرعي ، وأول الغيث قطرة .

١١- وضع الرجل المناسب في المكان المناسب ، وأقصد الأستاذ المناسب في الدرس المناسب وفق المستوي والقرارات العلمية ذات الشأن ، ووفق المصلحة العامة .
١٢- التعاون بين الأساتذة ليكتمل الدرس العربي بهم جميعا ، وتنشأ بينهم روح الفريق ، لتتحقق أكبر المنافع العلمية

١٣- ضرورة وضع الدروس بشكل متوازي وعادل من حيث الأوقات والأزمنة والأيام ، حتى لا ينصف درس علي حساب الآخر ، ولا يهمل كذلك

١٤- ربط الدروس بعضها ببعض في جميع فروع اللغة العربية، وليكون الدرس متوافق متآلفا وليس متنافرا مختلفا ، مع شرح الدروس العربية بالعربية ، مع توضيح ما يلزم ، وربط الطالب بالمعاجم والقواميس للمعرفة ما قد يجتاح إليه ..

١٥- اختيار أفضل الكتب للتدريس ، بما يناسب مستواي الطلاب وحاجتهم وثقافتهم العامة ، وعمل الدراسات اللازمة لذلك .

١٦- توفير الكتب والمعاجم العربية الكبرى الخاصة باللغة العربية في مكتبة الكلية والجامعة ليجد الطالب والباحث حاجته منها ، مع ضرورة تعريف الطلاب بأهم الكتب والمراجع في أوقات مخصوصة ، وكذلك كيفية التعامل مع تلك الكتب .

١٧- وضع بعض النصوص التي يسهل حفظها في الدروس وتكرارها ، واختبار الطلاب فيها ، من القرآن الكريم ، أو الحديث ، أو الشعر العربي البسيط السهل ، أو الحكم والأمثال والأقوال المشهورة .

١٨- استخدام الوسائل العلمية الحديث بالطريق الموضحة في البحث ، خاصة في أمر القراءة وبيان الحروف والنطق السليم ، وبيان الفوارق والاختلافات بين الحروف العربية في النطق التركي والعربي ، فهذا أمر علمي بحت بجب توضيحه .

١٩- وضع الامتحانات باللغة العربية في مادة العربية مع توضيح ما يلزم للطلاب بالتركية ، ولا يجب طمس العربية كلها،وتغييبها عن الطالب أو تغييب الطالب عنها .

٢٠- زيادة عدد ساعات الفروع التأسيسية للغة العربية في المراحل الأولي للطلاب الجدد مثل درس القراءة والفهم ، والكتابة والخط ، والإنشاء والإملاء والمحادثة ، لأهميتها في تلك المرحلة مع الاعتدال في درس القواعد من نحو والصرف .

٢١- التعامل مع اللغة العربية كلغة مستقلة تفهم بنفسها ، وتشرح للطلاب بنفسها ، وتقوم كلها بنفسها لا تحرف ولا تبدل ولا تحول حتى لا يضيع جمالها ولا تذهب حلاوتها فإذا شرحها أستاذها بلغة أخري ،وكتبها الطلاب بلغة أخري ، وكان السؤال والجواب والحوار بلغة أخري ، فماذا بقي منها ، وهل تسمي في تلك الحالة بالغة العربية ؟؟؟؟؟؟؟؟!!!.

والله ولي التوفيق .

(قائمة المصادر والمراجع) .

((القرآن الكريم – كتاب الله العزيز)) .

كتب التفسير :-

- تفسير القرآن الحكيم (تفسير المنار) المؤلف : محمد رشيد بن علي رضا

- التفسير الوسيط المؤلف : محمد سيد طنطاوي .

كتب الحديث :-

- شرح صحيح البخاري - لابن بطال المؤلف : أبو الحسن علي بن خلف بن عبد الملك بن بطال البكري القرطبي

- شعب الإيمان المؤلف : أبو بكر البيهقي (المتوفى : ٤٥٨هـ) .

كتب اللغة :-

- أبجد العلوم الوشي المرقوم في بيان أحوال العلوم المؤلف : صديق بن حسن القنوجي - بيروت ، ١٩٧٨

-: أساس البلاغة المؤلف : أبو القاسم محمود بن عمرو بن أحمد، الزمخشري دار النشر: دار الفكر - ١٣٩٩هـ .

- نظرية اللسانية عند ابن حزم الأندلسي – د- نعمان جمعه – الخاتمة.

- نفخ الطيب من غصن الأندلس الرطيب ، أحمد بن محمد المقري التلمساني سنة الولادة ٩٨٦/ النشر ١٣٨٨هـ .

كتب العقيدة:-

- ا: كشف الظنون المؤلف : حاجي خليفة.

كتب الفقه:وأصوله -

- فقه الزكاة – العلامة الدكتور / يوسف القرضاوي .

- من فقه الأقليات المسلمة (كتاب الأمة) المؤلف: خالد محمد عبدا لقادر الطبعة::العدد : ٦١ - رمضان ١٤١٨ هـ -

- العدة في أصول الفقه ، المؤلف : القاضي أبو يعلى ، محمد بن الحسين بن محمد بن خلف ابن الفراء (المتوفى : ٤٥٨هـ).

التبشير والاستشراق والمذاهب الفكرية :-

- أجنحة المكر الثلاثة وخوافيها : التبشير - الاستِشراق - الاستعمار ، دراسة وتحليل وتوجيه(ودراسة منهجية شاملة للغزو الفكري) المؤلف : عبد الرحمن بن حسن حَبَنَّكَة الميداني الدمشقي (المتوفى : ١٤٢٥هـ) الناشر: دار القلم - دمشق الطبعة: الثامنة ، ١٤٢٠ هـ - ٢٠٠٠م.

- التنصير ، تعريفه أهدافه وسائله ،الباب التعليم ،المؤلف : عبد الرحمن بن عبد الله الصالح الطبعة :

عمر بن عبد العزيز -علي الصلابي .

- كتب ومقالات أنور الجندي الباب اللغة المكتبة الشامل[1]

- موسوعة الرد علي المذاهب الفكرية المعاصرة .علي بن نايف الشحود .

- مؤامرة الغرب لتنصير المغرب واحتلاله / علي بن نايف الشحود -.

كتب التاريخ والحضارة :-

- تاريخ ابن خلدون .

- مقدمة ابن خلدون المؤلف : ابن خلدون مع ط الشرفية.

- قاموس الأعلام ١٢٨٤/٢، لشمس الدين سامي فرشلي كجلدات ٦، الناشر مكتبة مهران ، ١٣٠٦ .

- الحضارة الإسلامية بين أصالة الماضي وآمال المستقبل باب القراءة منهج حياة – للدكتور علي بن نايف الشحود .

البحوث والمقالات والمجلات :-

[1] - كتب ومقلات أنور الجندي

- مقالة- (الإمام البركوي) د- خليل محمد خليل .

- موسوعة البحوث والمقالات العلمية جمع وإعداد الباحث في القرآن والسنة علي بن نايف الشحود حوالي خمسة آلاف وتسعمائة مقال وبحث .

- مقالات الشيخ تقي الدين الهلالي – الدعوة إلي الله تعالي في أقطار مختلفة . .

- مقالات في التشيع الباب الثورة الإسلامية في إيران ونظرة الوحدة.

- مجلة مجمع اللغة العربية بالقاهرة .

- مجلة الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة المؤلف : الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة .

- مجلة البيان (٢٣٨ عددا) المؤلف : تصدر عن المنتدى الإسلامي

- مجلة البحوث الإسلامية - مجلة دورية تصدر عن الرئاسة العامة لإدارات البحوث العلمية-. كلماتي مع الخالدين من إصدارات مجمع اللغة العربية بالقاهرة .

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

PLANLAMA VE DEĞERLENDİRİME

التخطيط والتقويم

TÜRK ÖĞRENCİLERİN ARAPÇA ÖĞRETİMİNİN PLANLANMASINDA MODERN DİL YÖNTEMLERİNİN KULLANIMI

Malek Hassan Mahmoud ABDUL QADER

توظيف المناهج اللغوية الحديثة في تخطيط برامج تعليم اللغة العربية للطلبة الأتراك

مالك حسن محمود عبد القادر*

مقدمة

يُعدّ تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها من الميادين الأكاديمية الحديثة، إذا ما قورن بتعليم اللغات الغربية للناطقين بغيرها. فقد بدأ الاهتمام بتعليم اللغات كلغة ثانية بشكل منهجي في الغرب منذ مطلع القرن العشرين وتعزز بصورة قوية خلال فترة الحرب العالمية الثانية وما بعدها. وقد تطور هذا الدرس اللغوي كثيرا في الغرب مستفيدا من منجزات علم اللغة الحديث ومناهجه. أما في العالم العربي فلم يظهر الاهتمام بتعليم اللغة العربية كلغة ثانية وكمبحث مستقل عن تعليم العربية كلغة أولى إلا خلال العقود الثلاثة الأخيرة. وبصورة عامة فقد عانت مناهج تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها من جوانب قصور عديدة. ففي بعض الأحيان تمّ استخدام مناهج اللغة العربية للصفوف الابتدائية لتعليم العربية للناطقين بغيرها مغفلة الفارق النوعيّ بين الأمرين. وعلى صعيد آخر اتسمت كثير من المناهج بالعشوائية والارتجال في اختيار مواضيع المنهج ومادته معجما وصرفا ونحوا. وفي العقد الأخير ظهر تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها كتخصص مستقل في العديد من الجامعات العربية، وهذا أسهم في تطوير إعداد المناهج، فظهرت مناهج تعليمية ذات جودة نسبية، لكن نظرة فاحصة فيها تكشف أنها أُعدت لتدريس العربية للناطقين بالإنجليزية.

وتعنى هذه الورقة البحثية بدراسة توظيف المناهج اللغوية الحديثة في تعليم اللغة العربية للطلبة الأتراك. ويمكن تحديد مشكلات هذه الدراسة، وأهدافها وأهميتها، وأسئلتها، ومنهجيتها وفق ما يلي:

مشكلات الدراسة

إذا ما نظرنا إلى تعليم اللغة العربية للطلبة الأتراك، نجد قصورا كبيرا في إعداد المناهج. فبعض الطلبة الأتراك يدرسون العربية من خلال الكتب العربية التي وضعت للطالب العربي سواء كتب التعليم الابتدائيّ أو كتب اللغة العربية الكلاسيكية التي تدرّس في الكثير من المدارس الدينية في تركيا. يضاف إلى ذلك أنّ كثيرا من الكتب التي تحمل عناوين تدريس العربية للطلبة الأتراك هي ترجمة لمناهج عربية وضعت أصلا لتدريس العربية للناطقين بالإنجليزية. يضاف إلى هذا

* أستاذ مساعد، جامعة باموق كاليه، كلية الإلهيات، قسم اللغة العربية وبلاغتها، mabdulqader@pau.edu.tr .

كله المسألة الأكثر حساسية وهي العشوائية والارتجال في إعداد المناهج. وجميع هذه المشكلات هي انعكاس لمشكلة واحدة جوهرية هي افتقار إعداد مناهج تعليم اللغة العربية للطلبة الأتراك إلى قاعدة منهجيّة لغويّة.

أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى تسليط الضوء على المناهج اللغوية الحديثة، وكيف يمكن الاستفادة من منجزاتها في إعداد مناهج تدريس اللغة العربية للطلبة الأتراك. وتكمن أهميتها في أنها تقدم خطة علمية منهجية لإعداد مناهج ومنهجيات تعليم اللغة العربية للطلبة الأتراك. يضاف إلى ذلك أنها تلفت انتباه الباحثين اللغوين إلى أجراء مزيد من الأبحاث المنهجية حول اللغتين العربية والتركية بحيث تشكل هذه الأبحاث والدراسات مرجعية يتم وفقها إعداد مناهج التدريس وتطويرها.

أسئلة الدراسة

إن تحقيق أهداف الدراسة يقتضي تحديد أسئلتها، وتنطلق الدراسة من تساؤلين مركزيين:

أ- ما هي المناهج اللغوية الحديثة التي يمكن توظيف منجزاتها في إعداد مناهج تعليم اللغة العربية للطلبة الأتراك؟

ب- كيف يمكن توظيف المناهج اللغوية الحديثة في إعداد مناهج تعليم اللغة العربية للطلبة الأتراك؟

منهجية الدراسة وهيكليتها

إن الإجابة عن الأسئلة السابقة تقتضي تقسيم البحث إلى أربعة مباحث رئيسية، كل مبحث يتناول منهجا من مناهج الدراسات اللغوية، معرفا به وشارحا لآلية عمله وكاشفا عن طريقة الإفادة منه في تعليم اللغة العربية في مختلف مستوياتها الصوتية والصرفية والمعجمية والنحوية. وتشمل هذه المناهج اللغوية كلا من: المنهج التاريخي، والمنهج التقابليّ، ومنهج تحليل الأخطاء والمنهج الإحصائيّ.

١. المنهج التاريخي The Historical Methodology

يعنى المنهج التاريخي في الدراسات اللغوية بدراسة اللغة كظاهرة تاريخية يعتريها ما يعتري أي كينونة تاريخية من تغيّر وانتعاش وانقراض وما إلى ذلك. والظاهرة اللغوية تنقسم إلى عدة ظواهر فرعية: نحوية وصرفية وصوتية ومعجمية. كلّ ظاهرة فرعية منها لها خطّ تاريخي تعرضت خلاله لأضراب من المتغيرات. ودراسة هذه الظواهر تاريخيا يتطلب تتبع مسيرة الظاهرة اللغوية ابتداء من أقدم وثيقة تضمنتها وانتهاء بآخر صورة تمثلت بها هذه الظاهرة اللغوية سواء أكانت في اللغة نفسها أو في لغات أخرى، إن كانت اللغة موضوع الدراسة قد اقترضت تلك الظاهرة اللغوية من لغة أخرى. وخلال هذا المسح التاريخيّ يتم رصد تطور الظاهرة اللغوية من جوانب عديدة كالانتشار والاضمحلال وتغيّر بنيتها واختلاف دلالاتها وانتقالها من لغة إلى أخرى.

ويمكن القول إن دراسة اللغة تاريخيا قد بدأ- وإن بشكل غير منهجيّ- في الدراسات الفيلولوجية *Philology* وهي المبحث العلمي الذي يعنى بدراسة اللغة المنطوقة والمكتوبة من خلال النصوص التاريخيّة[1]. ويرجع أقدم تاريخ للدراسات الفيلولوجية إلى القرن الرابع قبل الميلاد الذي اعتمدته مكتبتا برغاموم *Pergamum* والإسكندرية[2]. إلا أنّ هذه الدراسات الفيلولوجية لم تعنَ بعمل تأصيل للظواهر اللغوية بل كانت غايتها فهم النصوص القديمة. أما بداية ظهور المنهج التاريخيّ كمنهج علميّ لدراسة اللغة فيرجع تاريخه إلى أواخر القرن الثامن عشر. وقد شكّلت ملاحظات السير وليم جونز Sir William Jones الذي كان يعمل في المستعمرات البريطانية في الهند الشرارة الأولى لظهور الدراسات التاريخية الحديثة في علم اللغة. حيث لاحظ وجود تشابه بين اللغة السنسكريتية واليونانية واللاتينية، مما شكّل البداية لدراسة اللغات وفق خطّ تاريخيّ لأغراض تأصيلية[3].

أما فيما يتعلّق باللغة العربية، فقد كانت الدراسات اللغوية القديمة تغفل هذا الجانب التاريخيّ في حياة اللغات. فالدراسات اللغوية العربية التراثية مثلا كانت تعتمد المنهج المعياري *The Normative Methodology* الذي لم يعُن بدراسة تاريخ الظاهرة اللغوية بل عني بدراسة اطرادها وشيوعها[4]. حيث إن دراسات اللغويين انصبت على دراسة اللغة العربية ضمن حيّز زماني امتدّ من العام ١٥٠ قبل بعثة النبي (ص) إلى ١٥٠ بعد البعثة أي من منتصف القرن الخامس الميلاديّ إلى منتصف القرن الثامن الميلاديّ، وحيز مكانيّ شمل بواديَ نجد والحجاز بشكل رئيس. حيث قاموا بجمع اللغة نحوا وصرفا ومعجما واعتمدوا ما اطّرد منها ضمن هذا الإطار الزمانيّ والمكانيّ وجعلوه معيارا للصواب والخطأ. وقد اعتمدوا منهجا صارما في جمع اللغة يماثل منهج رواة الحديث من حيث دراسة سند الرواية ونقد الرواة. بل وقد استخدمت مصطلحات علم الحديث في الدراسات اللغوية فكان هنالك من المسائل اللغوية ما هو الصحيح والضعيف والمصنوع والموضوع، وكان هنالك من الروايات ما عُدّ متواترا وآخر عدّ آحادا ومرسلا ومنقطعا وشاذّا. يضاف إلى هذا نقد الرواة فهناك من تقبل روايته وهناك من تردّ روايته في اللغة. والمطلع على كتاب جلال الدين السيوطي (١٤٤٥-١٥٠٥م)" *المزهر في علوم اللغة وأنواعها"* يجده قد فصّل القول في هذه المسألة في أكثر من عشرين نوعا وفق تقسيمه للكتاب[5]. وقد كانت الغاية من هذه الدراسات المعيارية حفظ اللغة وتثبيت قواعدها لتسهيل فهم النصوص الدينية: القرآن والسنة، بشكل أساسيّ. ومن ثمّ فقد أغلق باب دراسة اللغة معياريا اعتبارا من منتصف القرن الثاني الهجريّ. حتى إن الدراسات اللغوية اللاحقة لم تمسّ جوهر اللغة التي أثبتها المعياريون في زمن التقعيد.

---

1 John Peile, *Philology*, (New York: Macmillan and Co. Retrieved, 1880), 7.

2 Frederick William Hall, *A Companion to Classical Texts*, (England, Oxford: Clarendon Press, 1913), 22-25.

٣ ماريو باي، *أسس علم اللغة*، ترجمة: صلاح العربي، (القاهرة: قسم النشر في الجامعة الأمريكية، ١٩٧٠)، ٧-٨.

٤ انظر: وولف فيدريتش فيشر، "المراحل الزمنيّة للعربيّة الفصحى"، ترجمة: إسماعيل عمايرة، المجلّة الثقافية١٣/١٢، (الأردن: الجامعة الأردنية،١٩٨٧).

٥ انظر: جلال الدين السيوطي، *المزهر في علوم اللغة وأنواعها*، تحقيق: فؤاد علي منصور، ط١، (بيروت: دار الكتب العلمية، ١٩٩٨)، الأبواب من ١-٢٠.

وخلال هذه الهيمنة للدراسات المعيارية لم تظهر أي ملامح للمنهجية التاريخية إلا في بعض الآراء هنا وهناك التي أصلت بعض الظواهر اللغوية العربية في لغات سامية، وقد أشار رمضان عبد التواب إلى نماذج مثلت هذه الحالة النادرة[٦]، مثل أبو عبيد القاسم بن سلام (٧٧٤-٨٣٨م) بمقارنته أداة التعريف بين اللغة العربية واللغة السريانية، وابن حزم الأندلسيّ (٩٩٤-١٠٦٤م) الذي ألمح إلى صلة تربط العربية بلغات سامية أخرى كالعبرية والسريانية والحميرية، وكذلك أبو حيان الأندلسيّ (١٢٥٦-١٣٤٤م) الذي صنّف كتابا في اللغة الحبشية بعنوان "*جلاء الغبش عن لسان الحبش*". لكنّ هذه الإشارات القليلة لم تكن دراسات بمنهجيّة تاريخية تهدف إلى تأصيل الظواهر اللغوية ودراسة تطورها تاريخيّا، بل كانت أقرب إلى كونها ملاحظات رصدت تشابهات بين اللغة العربية ولغات سامية أخرى.

ومع ظهور المنهج التاريخي مع نهاية القرن الثامن عشر ظهرت عدة دراسات تاريخية تتعلق باللغة العربية. لكنّ هذه الدراسات كانت في مجملها منصبة على دراسة الظواهر المعجمية الدلالية؛ إذ إنّ الظواهر النحوية والصرفية كانت ذات طبيعة ثابتة نسبيا لا سيّما أنها خضعت لمنهجية معيارية صارمة عملت على تثبيتها وحالت دون تطوّرها بشكل ملحوظ. أما الظواهر المعجمية فكانت أكثر تحررا وأسرع تطوّرا. وقد أنجزت جلُّ هذه المعاجم على يد مستشرقين لاحظوا قصور المعاجم العربية التراثية في جوانب عديدة مثل إغفالها الألفاظ العربية في العصور الوسطى، وإغفالها للألفاظ العربية اللهجية، فضلا عن اقتصارها على دراسة الألفاظ العربية المعيارية ضمن زمن التقعيد اللغويّ وإغفالها التطور التاريخيّ لها[٧]. ومن هذه المعاجم معجم دوزي Reinhart Dozy المعنون بـ "*تكملة المعاجم العربية*"[٨] و معجم أوغست فيشر August Fischer الموسوم بـ" *المعجم اللغوي التاريخي*"[٩] الذي لم يصدر منه إلا جزء يسير من باب الهمزة.

وقد أبصر النور مؤخرا مشروع معجميّ تاريخيّ للغة العربية هو "*معجم الدوحة التاريخيّ للغة العربية*"[١٠] وهو وفق ما يرد في موقعه الإلكتروني: "معجم يتضمن ذاكرة كل لفظ من ألفاظ العربية يسجّل تاريخ ظهوره بدلالته الأولى وتاريخ تحولاته الدلالية والصرفية، ومكان ظهوره ومستعمليه في تطوراته إن أمكن، مع توثيق تلك الظاهرة بالنصوص التي تشهد على صحة المعلومات الواردة فيها"[١١]. وهذا المصدر، وإن كان في طور البناء، يقدّم خدمة جليلة للغة العربية ودارسيها في مجالات مختلفة. وقد ظهرت أيضا بعض المعاجم التاريخية للألفاظ الأعجمية في اللهجات العربية، منها "*معجم تأثيليّ للألفاظ الأعجمية في اللهجة الفلسطينية*"[١٢]

---

٦ رمضان عبد التواب، *فصول في فقه العربية*، ط٢، (القاهرة: مكتبة الخانجي، د.ت)، ٤٢-٤٥.

٧ إسماعيل عمايرة، *المستشرقون والمناهج اللغوية*، ط٣، (الأردن: دار وائل للطباعة والنشر، ٢٠٠٢)، ٣١-٣٣.

٨ راينهارت دوزي، *تكملة المعاجم العربية*، ترجمة: محمد سليم النعيمي، (العراق: ١٩٨٢).

٩ أوغست فيشر، *المعجم اللغويّ التاريخيّ: القسم الأول، من أول حرف الهمزة إلى "أبد"*، (القاهرة: مجمع اللغة العربية، ١٩٦٧).

10 https://www.dohadictionary.org/

11 https://www.dohadictionary.org/dictionary

١٢ معين هلّون وآخرون، معجم *تأثيليّ للألفاظ الأعجمية في اللهجة الفلسطينية*، (بيت لحم: مركز أبحاث الموروث الشفوي الفلسطيني، ٢٠١٩).

يتناول الألفاظ التركية والفارسية والسريانية والعبرية وغيرها التي دخلت إلى اللهجات الفلسطينية.

أما وقد أوجز الحديث عن المنهج التاريخيّ في دراسة اللغة وتطوره وأبرز منجزاته، فلا بدّ أن نكشف أهمية توظيف هذا المنهج في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وخاصّة المتعلمين الأتراك، وكيفية تطبيق ذلك.

١ . ١. توظيف المنهج التاريخي في تعليم اللغة العربية للطلبة الأتراك

ينقسم دارسو اللغة العربية في الجمهورية التركية في الدراسات العليا إلى قسمين رئيسيين: طلبة الإلهيات، وطلبة اللغة العربية وآدابها. وكلا القسمين معنيّ بصورة أساسية بدراسة النصوص العربية القديمة خاصّة طلبة الإلهيات. وعلى الرغم من ذلك فإنّ معظم المناهج الدراسية، خاصة المناهج التحضيرية، التي اطلع عليها الباحث تعنى بتدريس اللغة العربية المعاصرة، ولا تلتفت إلا قليلا إلى اللغة العربية في العصور الإسلامية الأولى والوسيطة. وهذا الأمر لا يعدّ مشكلة على صعيد دراسة النحو والصرف؛ كونهما ثابتان نسبيا. لكن المشكلة تبرز على الصعيد المعجمي. فعندما يتعلم الطالب معنى كلمة ما في سياقها الحديث، فإنه لن يسعى إلى التنقيب عن معنى الكلمة مرة أخرى إذا ما صادفها في نصّ قديم، وهذا قد يقوده إلى الوقوع في سوء فهم النصوص القديمة.

ومن الأمثلة الواضحة على التغير في معنى الكلمات عبر الزمن مثال مشهور مثل لفظ: "السيّارة". ففي العربية الكلاسيكية تكون "السيارة" جمع تكسير لكلمة "سيّار" وهو المسافر، وشاهدها ما جاء في سورة يوسف: ((قَالَ قَائِلٌ مِّنْهُمْ لَا تَقْتُلُوا يُوسُفَ وَأَلْقُوهُ فِي غَيَابَتِ الْجُبِّ يَلْتَقِطْهُ بَعْضُ السَّيَّارَةِ إِن كُنتُمْ فَاعِلِينَ)) [يوسف: ١٠]. أما في العربية الحديثة فإن اللفظ عينه كلمة مفردة، إذ هو اسم آلة تستخدم في التنقل.

ومثال آخر كلمة "قهوة" وهي من الألفاظ التي انتقلت من العربية الحديثة إلى التركية *Kahve*. والقهوة في العربية الحديثة هي المشروب المنبه المعروف، أما في العربية الكلاسيكية فتحمل معنى مختلفا تماما، إذ تعني الخمر، كما جاء في قول الشاعر أحيحة بن الجلاح الأوسي[١٣]:

لتبكِيني قهوة ومزهرها ولْتبكِيني قهوة وشاربها

فمثلا إذا ما ورد تحريم شرب القهوة في نص فقهيّ تراثيّ، فقد يختلط على الدارس الأمر، إن لم يأخذ في الحسبان البعد التاريخيّ لهذه اللفظة.

وفي مثال ثالث وأخير، يتعلّم الدارس للغة العربية المعاصرة معنى "حشرة" بأنها فصيلة من مملكة الحيوانات تنتمي لشعبة المفصليات لها أرجل متعددة منها الطائر ومنها الزاحف كالعناكب والخنافس والباعوض. لكنّ هذا اللفظ قد تضيّق مع الزمن، إذ إنه في العربية الكلاسيكية يعني ما كان من صغار الدواب كاليرابيع والقنافذ والضّباب[١٤]. ولعلّ الجذر "حشر" الذي يحمل معنى

---

[١٣] عادل الفريحات، *الشعراء الجاهليون الأوائل*، (بيروت: دار الشروق، ٢٠٠٨)، ٤٣٩.
[١٤] انظر: ابن منظور، *لسان العرب*، مادة: حشر.

الضيق جعل من كلّ الدوابّ التي تدخل الشقوق والجحور أي الأماكن الضيقة حشرات. وهنا قد يقع الدارس الغافل عن المعنى التاريخيّ للكلمة في سوء الفهم. ولعلّ من أشهر الأمثلة الحديثة صدور فتوى عن أحد رجال الدين تقضي بتحريم أكل الأرانب لأنها من الحشرات، والحشرات وفق بعض الروايات مما يحرم أكله. وهذا ما أثار تندر الكثيرين ممن يجهلون تاريخ هذه اللفظة وأنّ الأرنب يدخل في معنى الحشرات الكلاسيكي الذي ينتمي إلى الفترة التي صدرت فيها هذه الروايات.

وعلى الرغم من أن بعض النصوص التراثية قد حظيت بتفسيرات مثل القرآن الكريم وكتب الحديث وبعض الأشعار، إلا أن هذا لا يغطي هذه المسألة تماما. فمن جهة فإن هذه المصنفات لا تغطي كلّ كتب التراث، يضاف إلى ذلك أن أغلب كتب التفسير والشروحات تنتمي إلى اللغة العربية الكلاسيكية والوسيطة، أي أنّ مادتها اللغوية تنتمي إلى فترة زمنية قد تكون معاني مفرداتها قد تغيرت مع مرور الزمن، فتكون هي بحاجة إلى تدقيق أيضا.

وبناء على ما تقدم، ترى الدراسة أن توظيف المنهج التاريخي في إعداد المناهج لتدريس اللغة العربية للطلبة الأتراك ذو أهمية بالغة. وتقترح لإنجاز ذلك أن تتم الإشارة إلى الألفاظ الواردة في المناهج والتي تغير معناها مع مرور الزمن، بحيث يجمع الطالب بين متطلبات اللغة العربية اللازمة لدراسة النصوص القديمة، واللغة العربية المعاصرة التي يحتاجها في مجالات عديدة. وربما كانت حداثة المعجم التاريخيّ العربي الذي لا زال في طور البناء عقبة أمام تخريج كلّ لفظة تاريخيا، ولهذا لا بدّ أن يكون هناك من يسدّ الثغرات الموجودة. وأفضل من يقوم بهذا الدور هو المدرّس المتخصص القادر على استدراك ما فات المعجم والمنهج. لذلك فلا يكفي أن يكون مدرّس اللغة العربية للطلبة الأتراك ممن لغتهم الأم اللغة العربية، أو أن يكون حاصلا على الدرجة الجامعية الأولى في اللغة العربية وآدابها، بل لا بدّ أن يكون من أهل التخصص والخبرة في هذا الشأن. ولمّا كانت المناهج والمدرّسين قاصرين عن الإلمام بكل صغيرة وكبيرة في تأصيل الألفاظ، فلا بدّ من إيجاد هاجس لدى الطلبة للتحقق من معنى أي لفظ يرد في نصّ تراثي يشتبهون في تغيّر معناه.

٢. المنهج التقابلي Contrastive analysis

يتشابه المنهج التقابلي مع المنهج التاريخي المقارن *Comparative Methodology* من حيث إنهما يدرسان لغتان مختلفتان ويقارنان بينهما ويرصدان نقاط التشابه والاختلاف بين مختلف المستويات اللغوية بين اللغتين: صوتا وصرفا ومعجما أو دلالة ونحوا. إلا أنهما يختلفان في الغرض والغاية. فيهدف المنهج التاريخيّ المقارن إلى تأصيل الظواهر اللغوية وكيفية انتقالها من لغة إلى أخرى والظروف والعوامل التي رافقت انتقالها اقتصادية أو عسكرية أو ثقافية أو دينية... وإنشاء عائلات اللغات كالعائلة السامية والسلافية والهندو-أوربية وغيرها، ولهذا فغالبا ما تكون الدراسات اللغوية المقارنة بين لغات تنتمي لذات العائلة اللغوية[١٥]. وأما المنهج التقابلي فإنه ذو غاية تعليميّة؛ ذلك أن المنهج التقابلي يدرس لغتين ليعرف طبيعة كل منهما في مختلف المستويات اللغوية بحيث يعرف المنطق اللغويّ للناطقين بكل لغة ويعرف

[١٥] عمايرة، *المستشرقون والمناهج اللغوية*، ٤١-٤٢.

نقاط التشابه والاختلاف بين اللغتين موضوع الدراسة، ليوظف هذه المعلومات في إعداد مناهج تعليم اللغة الثانية[١٦]. والمنهج التقابلي ذو أهمية بالغة عند تعليم اللغة الثانية؛ ذلك أن المتعلم للغة جديدة سوى لغته الأم، يفكر في اللغة الجديدة من خلال المنطق اللغويّ للغته الأمّ صوتا وصرفا ومعجما ونحوا. ومن ثمة فإنّ المنهج التقابلي بدراسته للغتين الأم والثانية يحدد أوجه الشبه والاختلاف بين اللغتين، فيعرف أي المسائل أسهل للتعليم وهي المسائل المتشابهة، وأيها أصعب وهي المسائل المختلفة، بل ويمكنه توقع الأخطاء التي قد يرتكبها المتعلمون نتيجة لتفكيرهم باللغة الثانية وفق منطق اللغة الأولى. وبهذا فالمنهج المقارن "يقدّم تفسيرا نظريا لقسم كبير من الأخطاء المنتجة في لغة ثانية"[١٧].

وعند النظر إلى الدراسات التقابلية بين اللغة العربية واللغة التركية فإننا نجد حصيلة كبيرة من الدراسات تغطي مختلف المستويات الصوتية والصرفية والدلالية والنحوية[١٨]. إلا أنه على صعيد المناهج لم تجد هذه الدراسات من يوظف مخرجاتها في إعداد كتب تعليم اللغة العربية للطلبة الأتراك. فمعظم ما اطلع عليه الباحث من مناهج إما هي مناهج عربية أو مترجمة عن مناهج عربية. والمناهج العربية لتعليم العربية كلغة ثانية تعاني من مشكلات جديّة نظرا لحداثة هذا المجال في الساحة العربية، فتجد كثيرا منها إما صنّف بطريقة عشوائية لا تستند إلى دراسات أو أنها صنّفت لتعليم العربية كلغة ثانية لمن لغتهم الأم اللغة الإنجليزية. وفي جميع الأحوال فإن مناهج بهذه المواصفات تعجز عن تحقيق المبتغى في تعليم اللغة العربية للطلبة الأتراك.

واستنادا إلى ما سبق، لا بدّ من إعداد مناهج تعليم اللغة العربية للطلبة الاتراك اعتمادا على مخرجات الدراسات التقابلية بين اللغتين العربية والتركية. وأن يكون المدرسون ممن يتقنون اللغتين فيكونون أقدر على تعليم العربية بأسلوب سلسل يجاري المنطق اللغويّ للطلبة الأتراك الذين بالطبع سيتعاملون مع اللغة العربية وأي لغة أخرى وفق منطق لغتهم الأم. ومع مرور الوقت والتعلم يبدأ منطق اللغة العربية بالتكون في أذهان الطلبة فيكونون قادرين على التعاطي مع اللغة العربية وفق منطقها الخاص.

وكما تبين لنا فإن المنهج التقابليّ يركز في دراسته على رصد مواطن التشابه والاختلاف بين لغتين. ومن خلال نتائج هذه الدراسات المقارنة يمكن تقسيم المادة اللغوية في مناهج تعليم اللغة

---

[١٦] للاستزادة انظر: زهران البدراوي، *في علم اللغة التقابلي*، (القاهرة: دار الآفاق العربية، ٢٠٠٨).

[١٧] فتحي فارس، مجيد الشارفي، *مدخل إلى تعليمية اللغة العربية*، (تونس: دار محمد علي للنشر، ٢٠٠٣)، ١٢٦.

[١٨] انظر مثلا: سهيل صابان حقي، *معجم الألفاظ العربية في اللغة التركية*، (الرياض: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ٢٠٠٥)؛

Murat Çiftli, "Fiilin Çatısına İlişkin Arapça ve Türkçe Kavramların Karşılaştırılması", Tasavvur: Tekirdağ İlahiyat Dergisi 5/2 (Aralık 2019): 1335-1365; Candemir Doğan, "Arapça Öğretiminde Yöntem Orijinli Problemler ve Çözüm Önerileri", *Nüsha*, 6/ 21, (Bahar 2006); Sibel Dokuyucu, İş*levleri Açısından Arapçada ve Türkçede Zarflar*, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, (Kahramanmaraş: 2012); Cemal Işık, "Arapça ile Türkçe Arasındaki Temel Farklılıklar", *Iğdır Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi,* 6, (Ekim 2015), 119-146.

العربية للطلبة الاتراك وفق هذين النمطين. فالعناصر المتشابهة لا تحتاج تركيزا بقدر العناصر المختلفة*، كما يمكن توظيف عناصر التشابه بين اللغتين من خلال المزاوجة بينها وبين عناصر الاختلاف فلا يشعر الطالب بغرابة مفرطة عند دراسته اللغة العربية كما لا يشعر بالألفة المفرطة. وأما مواطن الاختلاف فتحتاج تركيزا أكبر من حيث المادة التعليمية، والوقت المخصص لتدريسها. وسنعرض فيما يلي نماذج لطريقة توظيف المنهج التقابلي في تدريس اللغة العربية للطلبة الأتراك وفق المستويات الصوتية والصرفية والمعجمية والنحوية.

٢. ١. توظيف المنهج التقابلي في الدرس الصوتيّ

إن الملمّ باللغتين العربية والتركية يمكنه بسهولة أن يلحظ أنّ النظام المقطعيّ الصوتيّ في اللغتين العربية والتركية متشابه. فكلا اللغتين تعتمد بصورة أساسية على ثلاثة أنماط من المقاطع: قصير مفتوح ويتمثل بصوت صامت يتبعه صائت قصير، وطويل مفتوح يتمثل بصوت صامت يتبعه صائت طويل، وطويل مغلق يتكون من صامتين بينهما صائت قصير. وحتى المقاطع الفرعية فإنها تكاد تكون متماثلة بين اللغتين[١٩]. من هنا فإن نظام المقاطع الصوتية ليس بحاجة إلى كثير بحث وتمحيص. إلا أن النظام الصوتي يختلف بين بعض أصوات اللغتين. فاللغة التركية أبجديا تفتقر إلى الأصوات العربية التالية: الواو شبه الصائتة *w*، والثاء *ṯ* والذال *ḏ* والظاء *ẓ* والصاد *ṣ* والضاد *ḍ* والطاء *ṭ* والقاف *q* والخاء *ḫ* والعين ʿ والحاء *ḥ*. وليس تعلّم النطق الصحيح للأصوات العربية بالأمر الهامشي؛ بل هو في غاية الأهمية لأنّ هذه الأصوات تشكّل فونيمات *Phonemes* بحيث يؤدي استبدال أي منها بصوت آخر إلى تغير المعنى. فلو نُطقت العين همزة، كما يفعل أكثر الطلبة الأتراك، في كلمة "عَلَمٌ" لأصبحت الكلمة "أَلَمٌ". لذا فهذه المسألة بالغة الجديّة. ويمكن حلّ هذه الاختلافات بين الأصوات العربية والتركية وتعليم الطلبة الأتراك النطق الصحيح للأصوات العربية غير الموجودة في لغتهم الأم من خلال المعرفة باللغة التركية وطبيعة علاقتها بالعربية، وذلك باستخدام وسائل عدة تستند إلى تقسم هذه الأصوات إلى مجموعات فرعية بحيث يكون لكلّ مجموعة آلية تعليم خاصّ بها. ويمكن تقسم هذه المجموعات وفق ما يلي:

أ. الأصوات العربية الموجودة في السياق النطقيّ التركيّ. وتشمل هذه المجموعة الأصوات المفخمة: الصاد *ṣ* والضاد *ḍ* والطاء *ṭ*. فهذه الأصوات وعلى الرغم من عدم وجودها في الأبجدية التركية فإنها موجودة في سياق النطق التركي ذلك أنها تمثل المقابل المفخم لأصوات السين *s* والدال *d* والتاء *t*. وهي أصوات موجودة في اللغة التركية حيث تنطق صادا وضادا وشبه طاء إذا ما اقترنت بصوت مفخم. فمثلا ينطق الصوت *s* في كلمة *Sınır* (تعني حدّ) بصورة الصاد العربية، وينطق الصوت *d* في كلمة *Dundurma* (تعني مثلجات) بصورة الضاد العربية، وينطق الصوت *t* في

---

* يرى البعض أن عنصر التشابه بين لغتين يشكل عائقا في تعلّم اللغة الثانية لا عنصرا مساعدا؛ ذلك أن الظاهرة اللغوية المشتركة بين لغتين تحمل خصوصية في كلّ لغة، ويؤدي إغفال هذه الخصوصية إلى ارتكاب أخطاء عديدة. وفي تصوّر الباحث أن هذه الخصوصيات تحتاج إلى احتراز عند تدريس المادة اللغوية المشتركة، احتراز لا يلغي في حال أهمية هذه الظواهر المشتركة في تسهيل تعلم اللغة الثانية وإيجاد ألفة بين المتعلم وبينها. وسيأتي تفصيل هذه الاحترازات ضمن الحديث عن منهج تحليل الأخطاء.

[١٩] انظر تقسيم المقاطع العربية: عمايرة، *المستشرقون والمناهج اللغوية*، ١٤٩.

كلمة *tırnak* (تعني ظُفر) بصورة قريبة إلى الطاء العربية. فيمكن من خلال هذه الأمثلة التركية إزالة الغرابة عن هذه الأصوات العربية.

ب. الأصوات العربية الموجودة في بعض اللهجات التركية أو بعض الأفراد الناطقين بالتركية. أما الأصوات العربية الموجودة في بعض اللهجات التركية فيمثلها صوت واحد هو القاف *q*. فعلى الرغم من عدم وجود هذا الصوت في التركية المعيارية فإنه يوجد في بعض لهجات شرق الأناضول. حيث ينطقون الصوت *K* في كلمة *Karpuz* مثلا (وتعني بطيخ) بالصورة الصوتية للقاف العربية *q*. وأما الأصوات العربية الموجودة لدى بعض الأفراد الناطقين بالتركية فيمثلها حرف الثاء *t̲*، ونقصد ههنا الأطفال أو الأفراد ذوي اللثغة الذين ينطقون السين *s* ثاءً *t̲*. فيمكن مقاربة حرف الثاء العربية مع هذه النظائر الموجودة لدى بعض الناطقين باللغة التركية. ومن خلال تعلم حرف الثاء يمكن تعلم صوت الذال *d̲* باعتباره النظير المجهور للثاء؛ إذ يكفي أن يحدث اهتزاز في الأوتار الصوتية خلال نطق الثاء حتى تتحول ذالا. ومن تعلم حرف الذال يُتعلّم حرف الظاء *z̲* باعتباره تفخيما لحرف الذال. إذ يكفي أن يحصل تقعّر في اللسان خلال نطق الذال حتى تصبح ظاءً. وبهذه الطريقة يمكن تقريب هذه الأصوات إلى أذهان الطلبة الأتراك.

ج. الأصوات العربية الموجودة في الأصوات التركية غير اللغوية. وتشمل هذه المجموعة باقي الأصوات العربية غير الموجودة في التركية، وهي: الواو شبه الصائتة *w* والخاء *ẖ* والعين ʿ والحاء *ḥ*. والمقصود بالأصوات غير اللغوية، الأصوات التي تصدر عن جهاز النطق لكنها غير موجودة في أبجدية اللغة أي لا يوجد رمز كتابيّ لتمثيلها. ومما يميّز تعليم هذه المجموعة من الأصوات أنه يمكن ربط كلّ صوت فصوت فكاهيّ، وهذا أدعى للاستذكار. فمثلا يمكن أن يدرّس صوت الواو شبه الصائت من خلال ربطه بالصوت *w* في كلمة *wow* المنتشر في العديد من اللغات للتعبير عن الدهشة. ويمكن ربط صوت الخاء بالشخير، وصوت العين بما يصدر عن الشخص للتعبير عن الاشمئزاز، وصوت الحاء بالصوت الذي يصدر عن شخص تناول فلفلاً حارّا للتو، أو لنقل للطالب أنك حين تأكل حلوى النعناع الأخضر فإنك تصدر صوت الهاء، في حين إذا أكلت حلوى النعناع الأزرق فإنك تصدر صوت الحاء وهكذا.

٢ .٢. توظيف المنهج التقابلي في الدرس الصرفيّ

يُمثّل تعليم الصرف العربي للطلبة الأتراك واحدا من أكبر التحديات. ذلك أنّ النظامين الصرفيين في العربية والتركية مختلفان تمام الاختلاف. فبينما اللغة التركية ذات طبيعة إلصاقية تتمثل مورفيماتها *morphemes* في لواحق *Suffixes* تعقب الكلمة، فإنّ النظام الصرفي العربيّ أكثر تعقيدا حيث تتمثل المورفيمات العربية في ثلاثة أنواع من حيث البنية الصرفية: سوابق *Prefixes* ولواحق *Suffixes* ودواخل *Infixes*. يضاف إلى ذلك أنّ اللغة التركية تخلو من العديد من المورفيمات الوظيفية التي نجدها في اللغة العربية مثل مورفيمات التذكير

والتأنيث، والتثنية، والمورفيمات النحوية الإعرابية، كما تختلف طبيعة وعدد المورفيمات الدالة على الجمع واسم الفاعل واسم المفعول وغيرها بين اللغتين العربية والتركية.

ومع هذا يمكن أن نوجد نوعا من التناظر بين النظامين الصرفيين خلال تدريس اللغة العربية للطلبة الأتراك. فمثلا عند تدريس اسم الفاعل نقوم بعمل تناظر بين مورفيمات اسم الفاعل في اللغة التركية مثل اللواحق *an, en, ar* وغيرها، مع مورفيمات اسم الفاعل العربي المتمثلة بالدواخل: الألف بعد الحرف الأول والكسرة بعد الحرف الثاني في الفعل الثلاثي، والضمة بعد الحرف الميم المنقلب عن حرف المضارعة والكسرة بعد الحرف قبل الأخير في الفعل المزيد. وفي مثال آخر يمكن أن نقيم تناظرا بين مورفيمات الجمع التركية المتمثلة باللاحقتين *lar, ler* ومورفيمات الجمع العربية المتمثلة باللواحق (*ون، ين*)، في جمع المذكر السالم في حالاته الإعرابية المتنوعة واللاحقة (ات) في جمع المؤنث السالم وقس على ذلك.

وعلى الرغم من إمكانية إقامة تناظرات بين بعض التراكيب الصرفية العربية والتركية فإنّ البون بين النظامين الصرفيين في اللغتين هو بون شاسع. وهذا يقتضي إيلاء الدرس الصرفيّ عناية خاصّة ربما تفوق العناية بالدرس النحويّ الذي على الرغم من اختلافه الكبير بين اللغتين إلا أنه هذا الاختلاف أضيق بكثير من الاختلاف القائم بين النظام الصرفيّ للغتين. والقصد من العناية الخاصّة منح الدرس الصرفيّ حصّة أكبر من دروس القواعد، فهو وإن كانت موضوعاته أقل من موضوعات النحو فلا بدّ عند تخصيص عدد ساعاته الدراسية ألا يؤخذ الكم فقط بالحسبان بل لا بدّ ان تؤخذ طبيعة الدرس الصرفيّ بالحسبان أيضا.

٣ .٢. توظيف المنهج التقابلي في الدرس المعجمي

يمثّل الدرس المعجميّ أحد أبرز الميادين التي يمكنها الاستفادة من مخرجات الدراسات التقابلية بين اللغتين العربية والتركية. فتطوّر المعجم اللغويّ في اللغة التركية يعتمد أساسا على اقتراض الألفاظ من اللغات الأخرى. وقد لعبت العديد من العوامل في جعل اللغة العربية من أكثر اللغات التي اقترضت منها اللغة التركية ألفاظها. فالقرب الجغرافيّ بين تركيا والعالم العربي، والتاريخ المشترك الذي يمتد إلى ما يقارب الأربعة قرون، وقبل هذا وذلك الرابطة الدينية المتمثلة بالإسلام. لا سيما أن اللغة العربية هي لغة الإسلام التي نزل بها القرآن الكريم ودونت بها السنة والسيرة النبوية وأمهات كتب الفقه والعقيدة. فلا غرابة أن نجد آلافا من الكلمات العربية قد دخلت إلى اللغة التركية في صورتها الأصلية، فإذا ما أخذنا بالحسبان ما ولدته اللغة التركية من هذه الألفاظ العربية بإضافة اللواحق إليها فإن عدد الألفاظ العربية في اللغة التركية سيتضاعف مرات ومرات.

ويمكن الاستفادة من وجود هذا الكمّ الكبير من الألفاظ العربية في اللغة التركية في إعداد مناهج تعليم اللغة العربية للطلبة الأتراك. وهذا يقتضي أن يشتمل كلّ درس على مزيج من الألفاظ المشتركة بين اللغتين إضافة إلى ألفاظ خاصّة باللغة العربية. فهذا من شأنه أن يوجد نوعا من الألفة بين المتعلم واللغة العربية.

٤ .٢. توظيف المنهج التقابلي في الدرس النحويّ

إنّ التركيب النحويّ للجمل متعدّد ومختلف بين اللغات، لكن الدلالات التي تحملها هذه التراكيب في معظمها موجودة في مختلف لغات العالم. وفي سياق الدراسة التقابلية بين اللغتين العربية والتركية فإنّ النظرة الأولى توحي بوجود اختلاف جوهريّ بين النظامين النحويين لكلّ منهما. إلا أنّ نظرة فاحصة تكشف عن إمكانية وجود تناظر بين التراكيب النحوية في كلّ من اللغتين. من هنا فإن تجاوز هذا البون الظاهريّ بين هذين النظامين النحويين لتعليم النحو العربي للأتراك يقتضي ابتداء ألا يُدرّس النحو العربيّ للطالب التركيّ بذات الطريقة التي يدرّس بها للطالب العربيّ. إنما يجب أن يكون بربط كلّ تركيب نحويّ تركيّ بنظيره العربيّ، وبعد ذلك يمكن تفصيل القول في قضايا النحو العربي المتعددة. وهذا ما قد يقتضي إحداث ابتداع في الدرس النحويّ العربيّ. ونقدّم فيما يلي بعض النماذج التي يمكن القياس عليها في وضع المناهج النحوية لتعليم العربية للطلبة الأتراك.

ونضرب بتقسيم أزمنة الأفعال العربية مثالا على توظيف المنهج التقابلي في تعليم النحو العربي للطلبة الأتراك. تنقسم الأفعال في الدّرس النحويّ التقليديّ إلى ثلاثة أزمنة: الماضي والمضارع والأمر. لكنّ التقسيمات الزمنية للأفعال في اللغة التركية أكثر تفرعا. من هنا كان من المنطقيّ تقديم أزمنة الأفعال العربية بما يناظرها في اللغة التركية. فمثلا يُدرّس الفعل الماضي في اللغة العربية باعتباره مناظرا لزمنين في الأفعال التركية هما *Görülen Geçmiş Zaman* و *Öğrenilen Geçmiş Zaman* أي الفعل الماضي المشهود والفعل الماضي غير المشهود. ويفرق بينهما في الجملة العربية من خلال السياق. ويكون نفيهما بإضافة (لم) قبل مضارع الفعل. وفي مرحلة لاحقة يتمّ تعليم الطلبة الأتراك المعاني الخاصّة للزمن الماضي في العربية، مثل استخدامه في الدعاء كقولنا: "رضي الله عنه" و" غفر الله له".

أما الفعل المضارع في العربية فيُدرّس على أنه مناظر للأزمنة التالية في اللغة التركية: *Geniş Zaman* و *Şimdiki Zaman* أي المضارع المستمر والمضارع المعبر عن حقيقة ثابتة ويفرق بينهما في الجملة العربية من خلال السياق. ويكون نفيه بإضافة (لا، ما) وفي مرحلة لاحقة يتمّ تعليم الطلبة الأتراك أن الفعل المضارع يدلّ على الحال والاستقبال أيضا، ولكن بعد تمكنهم من استخداماته المتناظرة مع الأزمنة في اللغة التركية.

وكما سبق أن ذكر أعلاه قد يتطلب تعليم النحو العربي للطلبة الأتراك تغيير هيكلية النحو العربية. فمثلا يمكن تقسيم فعل الأمر بالعربية إلى قسمين: فعل الأمر المباشر ويستخدم عندما يكون الفاعل مخاطبا، وبنيته هي بنية فعل الأمر التقليدية في اللغة العربية. وهو بذلك يناظر فعل الأمر في التركية *Emir Fiili*، والقسم الثاني يكون فعل الأمر غير المباشر ويستخدم عندما يكون الفاعل غائبا. وتكون بنيته مكونة من (لام الأمر+ الفعل المضارع)، وهو ما يناظر التركيب التركي (Fiil+Sin) مع مراعاة الضمائر في جميع الأحوال. مثال:ليذهب =. Gitsin. ويمكن كذلك استخدام التركيب التالي: (لام الأمر+ الفعل المضارع+ضمير المتكلم/ين)، للتعبير عن الرغبة في القيام بفعل ما، وهذا ما يناظر التركيب في اللغة التركية المسمى İstek Kipi (Fiil+ eyim/elim). مثال: لنذهب/ لأذهب = gideyim/ gidelim.

ويمكن أيضا إضافة الزمن المستقبل إلى درس النحو العربي ليناظر الزمن المستقبل في اللغة التركية *Gelecek Zaman*. فيدرس الزمن المستقبل في العربية على أنه مكونّ من إحدى السابقتين (س، سوف)+ الفعل المضارع. بحيث تناظر السابقتين العربيتين اللاحقتين التركيتين (acak, ecek) الدالتين على الاستقبال، مع مراعاة الضمائر في جميع الأحوال. ويكون نفيه بإضافة (لن) قبل الفعل المضارع. مثال: سأذهب، سوف أذهب= gideceğim.

ويمكن أيضا إضافة زمن المستقبل غير المتحقق في اللغة العربية ليناظر الزمن في اللغة التركية *Gelecek Zaman Hikayesi* بحيث تكون بنيته مكونة من (كان+ س / سوف)+ الفعل المضارع)، بحيث تناظر التركيب التركي: (Fiil+acak/ecek+tı/ti/tu/tü) مع مراعاة الضمائر في جميع الأحوال. مثال: كنت سأذهب = gidecektim.

ومن التراكيب الزمنية التي يمكن إضافتها للدرس النحويّ العربي للطلبة الاتراك، الماضي المستمر أو حكاية الزمان المضارع. وتركيبه في العربية: (كان+ الفعل المضارع/ اسم الفاعل)، مع مراعاة الضمائر. ويناظره في اللغة التركية زمن *Şimdeki Zaman Hikayesi* وتركيبه (Fiil+yor+ dı/di/du/dü) مع مراعاة الضمائر. مثال: كان يجلس/ جالسا = oturuyordu. وكذلك يمكن إضافة زمن الماضي التام أو حكاية الزمان الماضي إلى الدرس النحوي العربي، وتركيبه: (كان+قد+ الفعل الماضي)، مع مراعاة الضمائر. ويناظره في اللغة التركية الزمن *Öğrenilen Geçmiş Zaman Hikayesi* وتركيبه: (Fiil+ mış/miş/muş/müş+tı/ti/tu/tü) مع مراعاة الضمائر. مثال: كان قد ذهب = gitmişti.

ويمكن القياس على هذه الأمثلة في إعداد منهج نحويّ يستطيع أن يُدخل قواعد النحو العربية إلى أذهان الطلبة الأتراك من بوابة منطق اللغة الأم للمتعلمين.

وإن كان المنهج التقابلي يلعبُ دورا مهما في إعداد مناهج تعليم اللغة العربية للطلبة الأتراك إلا أنه لا بدّ من منهج آخر يتلافى ما يغفل عنه هذا المنهج، بحيث تكون هذه المناهج في حالة مراجعة وتطوير مستمرة. والمنهج الذي يضطلع بهذه المهمة هو منهج تحليل الأخطاء.

٣. منهج تحليل الأخطاء *Error analysis*

إن الوقوع في أخطاء أثناء تعلّم لغة جديدة أمر بدهيّ لا مفرّ منه، وهو أمر صحّي في الوقت عينه؛ إذ إن الخطأ هو بداية معرفة الصواب. حتى إنّ بعض اللغويين يطلقون على على هذه المرحلة من تعلّم اللغة مصطلح اللغة الوسيطة وهي عبارة عن تطور لحالة المرحلة التي بلغها المتعلِّم في تعلُّمه المتدرج للغة ثانية، التي تقترب شيئًا فشيئًا إلى اللغة الصحيحة، ذلك أن المتعلِّم يمر بعدة مراحل كل مرحلة تغني المرحلة السابقة وتساعد على بلورتها وإحكامها وذلك في اتجاه امتلاك اللغة الأجنبية ولا يتأتى هذا إلا عن طريق ارتكاب الأخطاء أولاً ثم الوقوف عليها ثانيا ثم تفاديها في نهاية المطاف[٢٠]. فارتكاب الخطأ أمر طبيعي، وهو الخطوة الأولى للتعلّم، وهذه قناعة لا بدّ على الأساتذة أن

[٢٠] موسى الشامي، "اللسانيات التطبيقية- إلى أين؟"، *المجلة المغربية لتدريس اللغات*، ١ (١٩٨٨)، ١٢٦.

يغرسونها في أذهان طلبتهم ، فتزيل معرفتهم بهذا الأمر حاجز الخوف أو الخجل من التحدث أو الكتابة باللغة الهدف خشية الوقوع في الخطأ والإصابة بالحرج أمام زملائهم.

ولمّا كان الخطأ أمرا بدهيا في هذا المضمار كان لا بدّ من استغلاله لمعرفة الأخطاء التي فشل المنهج التقابليّ في تنبؤها. فإذا كان المنهج التقابلي يمثل دراسة نظرية تتوقع الأخطاء التي قد يقع فيها الدارس للغة ثانية، فإنّ منهج تحليل الأخطاء يتعامل مع الأخطاء بعد وقوعها، بحيث تمثل هذه الأخطاء تغذية راجعة لا بدّ من الاعتماد عليها في تطوير مناهج التعليم ومنهجيته. ومن هنا نجد دوجلاس براون Douglas Brown يعرف منهج تحليل الأخطاء بأنه " منهج يُعنى بدراسة ما يقع فيه متعلمو اللغات الأجنبية من أخطاء في اللغة الهدف، وفق خطوات معينة تبدأ بالتعرّف على هذه الأخطاء، ثم وصفها وتصنيفها، ثم تفسيرها وتحديد أسبابها"[٢١]. ويتضح من هذا التعريف أن منهج تحليل الأخطاء ينقسم إلى أربع مراحل:

أ- معرفة الأخطاء

وتحتاج هذه المرحلة إلى إجراء مسح للأخطاء التي يرتكبها متعلموا اللغة الثانية من خلال دراسة إنتاجاتهم اللغوية محادثة وقراءة وكتابة. وكلما كانت العينة المدروسة أوسع من حيث عدد الطلبة والمادة المدروسة والفترة الزمنية (يفضل ألا تزيد عن مستوى دراسيّ واحد؛ حيث تختلف طبيعة الأخطاء من مستوى إلى آخر)، كانت نتائج البحث أدقّ.

ب- وصف الأخطاء

يُعرف وصف الأخطاء بأنه عملية مقارنة ومقابلة التراكيب الخاطئة بالتراكيب الصحيحة، والكشف عن الطرائق التي خالف بها الدارسون عن الصواب نتيجة حذف أو زيادة أو اختيار غير صحيح إلى غير ذلك من ظواهر الأخطاء التي تحدث لدى متعلمي اللّغات الأجنبية، وهذه العملية لابدّ أن تتمّ في إطار نظام اللّغة، بمعنى أنّ خطأ ما إنّما يدلّ على خلل ما في قاعدة من قواعد النظام[٢٢].

ج- تصنيف الأخطاء

ويقصد بتصنيف الأخطاء فصلها إلى مجموعات وتصنيفها بحسب طبيعتها: أخطاء صوتية وأخرى صرفية، وثالثة معجمية ونحوية وهكذا. ليتم التعامل مع أخطاء كلّ مستوى من مستويات اللغة بما يلائمه. وكل مستوى تتنوع طبيعة أخطائه فهناك أخطاء كلية تعيق عملية التواصل بحيث لا يفهم المتلقي مراد المرسل، وأخطاء جزئية لا تعيق عملية التواصل لكنها تربكها قليلا أو تخرجها عن معيارها اللغوي الصحيح مثل أخطاء التذكير والتأنيث مثلا[٢٣]. ولا بدّ من التمييز بين نوعين من الأخطاء: أخطاء تحدث بتأثير

---

[٢١] دوجلاس براون، *مبادئ تعلّم وتعليم اللغة*، ترجمة: إبراهيم بن حمد القعيد، عيد بن عبد الله الشمري، (الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٩٩٤)، ٢٩٢.

[٢٢] روضة محمد كوري عبد الله، حسن منصور أحمد سوركتي، "تحليل الأخطاء اللغوية الشائعة لدى الطلبة الأتراك"، *مجلة الدراسات الأدبية واللغوية* 1/19، (آذار ٢٠١٨)، ٢٢٠.

[٢٣] مارينا بيرت، *تحليل الأخطاء في صفوف اللّغة الإنجليزية بوصفها لغة أجنبية للكبار في التقابل اللّغوي وتحليل الأخطاء*، ترجمة: محمود إسماعيل صيني، إسحاق محمد أمين، (الرياض: جامعة الملك سعود- عمادة شؤون المكتبات، د.ت)، ١٦٧.

اللغة الأم، وأخطاء تحدث نتيجة لعدم إتقان مهارة لغوية ما كالأخطاء التي يرتكبها الطالب العربي عند استخدامه للفصحى. وكلّ نمط من هذه الأخطاء بحاجة إلى أسلوب خاصّ في معالجته.

ومن المهم أيضا تحديد طبيعة الأخطاء من حيث مستويي الأداء اللغوي *Performance* والقدرة اللغوية *Competence* كما قدمهما ناعوم تشومسكي *Noam Chomsky* حيث يمثل الأداء اللغوي الجانب التنفيذي/ الفعلي/ المتحقق للغة، في حين تمثل القدرة اللغوية الجانب الذهني/ الفطري/ الباطني للأداء اللغوي[٢٤]. فكثيرا ما نجد طلابا يجيدون قواعد اللغة أيما إجادة لكنّهم يعجزون عن تطبيقها نطقا وكتابة، فهؤلاء الطلبة ليس لديهم مشكلة في القدرة اللغوية إنما يرتكبون الأخطاء عند تجسيد هذه المعرفة اللغوية بصورة الأداء أو الكلام.

د- تحديد أسباب الأخطاء تمهيدا لمعالجتها

بعد تحديد الأخطاء ووصفها وتصنيفها لا بدّ من تحديد أسبابها؛ ذلك أن معرفة أسباب الأخطاء جزء رئيس من تحديد آلية معالجتها. فقد يكون الخطأ واحدا لدى عينتين لكن أسبابه مختلفة بينهما، فإذا ما عولج الخطأ بمنهجية واحدة فإنه قد يكون ناجعا في حالة دون الأخرى. وتتعددّ أسباب الأخطاء فمنها ما يتعلق بالطالب ومنها ما يتعلق بالمعلم ومنها يرجع إلى منهاج الدراسة. وقد جمعت إحدى الدراسات عددا من الأسباب التي تكمن وراء الوقوع في الأخطاء أثناء تعلم لغة أجنبية فمن الأخطاء التي ترجع للطالب: الجهل بالقواعد التي تحكم الأنماط اللّغوية: لكون المتعلم لم يتعلّم القاعدة النحوية بعد، وكذلك الجهل بقيود القاعدة أو الظنّ أنه قد امتلك زمامها في حين إنه لم يتعلم إلا جزءا منها فقط في مرحلة تعليمية ما، وربما وقع الدارس في خطأ في القياس فيجمع مثلا مسطرة جمع مؤنث سالم على مسطرات، وقد يلجأ الطالب للتبسيط، فيركز في جمله على عناصر الجملة الرئيسية مهملا الأدوات والحروف، ويضاف إلى هذا طبعا التفكير في اللغة الهدف بمنطق اللغة الأم. ومن الأخطاء التي يتسبب بها المعلم، تركيزه على مسألة دون غيرها، فيكون الطالب عرضة لارتكاب الأخطاء في المسألة المهملة، أو أن يكون المعلم غير متمكن من المادّة التي يدرّسها أو جاهلا بالمنطق اللغوي للمتعلمين. أما المشكلات المتعلقة بالمنهج فتشمل المنهج الدراسيّ وأساليب التدريس[٢٥].

ومن خلال خبرتي في تدريس اللغة العربية للطلبة الأتراك كشف لي منهج تحليل الأخطاء عن أخطاء لم أكن أتوقع أن يقع الطالب فيها وفق منظورٍ تقابليّ نظريّ. فمثلا كنت أعتقد أن وجود كلمات مشتركة بين اللغتين العربية والتركية أمر يقتضي عدم التركيز كثيرا على هذه المشتركات خلال تدريس اللغة العربية، إلا أن وقوع الطلبة في العديد من الأخطاء في هذه الألفاظ صوتيا ومعجميا دفعني لإعادة النظر في هذه المسألة. فعلى الرغم من الدور المهم الذي تلعبه هذه المشتركات اللفظية في إيجاد ترابط بين اللغتين العربية والتركية، إلا أنه يجب التعامل معها بشيء من الحذر. فاللفظ عند انتقاله من اللغة العربية إلى اللغة التركية قد يتعرض إلى

---

[24] Noam Chomsky, *Language and Mind*, (New York, Cambridge University Press, 1968), 63-64.

[٢٥] عبد الله، سوركتي، "تحليل الأخطاء اللغوية الشائعة لدى الطلبة الأتراك"، ٢٢٢.

بعض التحويرات الصوتية والدلالية، وعندما يصادف الطالب التركيّ هذا اللفظ في صورته العربية فإنه يتلقاه وفق صورته المألوفة في لغته الأمّ، وهذه الألفاظ يطلق عليها في علم اللغة مصطلح "النظائر المخادعة" *False Friends*. ومن أمثلة الأخطاء من هذا النوع على المستوى الصوتي، استبدال الطلبة الأتراك الصوت *ü* بالضمة وصوت الإمالة بالفتحة والهمزة بالعين في عبارة "السلام عليكُم" فيقولون: *esselâmu aleyküm* بدلا من *assalâmu ʿalaykum*. وكذلك نطق كلمة "مُمكن" وكتابتها الصوتية *mumkin* بصورتها في اللغة التركية *mümkün*.

وعلى الصعيد المعجمي تتجلى هذه المشكلة بصورة أكبر. فما أن يصادف الطالب كلمة عربية موجودة في اللغة التركية حتى لا يكلف نفسه عناء التثبت من معناها، ويفترض أن معناها هو عينه في اللغة التركية. ولكن هذا الأمر لا ينطبق على جميع المفردات الوافدة من العربية إلى التركية. فبعض الألفاظ تغير معناها مثل كلمة "غالبا" التي تفيد معنى الرجحان في العربية، في حين إنّ *galiba* في التركية تفيد معنى الاحتمالية أي بمعنى "ربما". وهناك ألفاظ تضيّق معناها مثل كلمة "جسد" بالعربية التي تعني الجسم حيّا كان أو ميتا في حين إن كلمة *ceset* في التركية تعني الجثة أي الجسد الميت فقط. وهناك أمثلة لا حصر لها على التطور الدلالي للألفاظ العربية في اللغة التركيّة.

٤. المنهج الإحصائي The Statistical Methodology

يعتبر المنهج الإحصائيّ أحد فروع علم اللغة الوصفيّ *Descriptive Linguistics* [**]والمنهج الإحصائي يُعنى بدراسة الظواهر اللغوية من حيث شيوعها وندرتها في الاستخدام، سواء أكانت ظواهر معجمية أم صرفية أم نحوية... إلى غير ذلك. وعلى الرغم من أن هذا المنهج ارتبط ارتباطا وثيقا باللسانيات الوصفية التي تدرس اللغات المحكيّة إلا أنه يمكن أن يُتحصل منه على فوائد جمة في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

٤ . ١ . توظيف المنهج الإحصائي في تعليم اللغة العربية للطلبة الأتراك

بداية لا بدّ من القول إن كثيرا من مناهج تعليم اللغة العربية للطلبة الأجانب لا تستند إلى منهج إحصائيّ بل تقدّم مادتها بصورة مرتجلة وفق ما يتصوره المؤلف. وقد درس إسماعيل عمايرة ثلاثة مناهج لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، فوجد أنها لا تشترك إلا في ١٥٠ فعلا فقط[٢٦]. وهذا مؤشر على العشوائية في اختيار الأفعال دون الالتفات إلى مدى شيوعها.وفي الوقت عينه لا بد من الإشارة إلى أنّ الدراسات اللغوية الإحصائية المتعلقة باللغة العربية ليست وفيرة، وهذا يعني أنه لا بدّ أولا من العمل على إنجاز دراسات لغوية إحصائية لتوظيف مخرجاتها في صياغة مناهج تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها.

** لم يتم تناول دور هذا المنهج في تعليم اللغة العربية للطلبة الأتراك؛ ذلك أنّ هذا المنهج يُعنى أساسا باللغة المنطوقة فحسب أي في حال اللغة العربية فإنه يعنى بدراسة اللهجات العربية المحكية المعاصرة. وهذا لا يخدم تعليم اللغة العربية للطلبة الأتراك الذين هم في سوادهم الأكبر يدرسون العربية لغايات الدراسات الأكاديمية الدينية والأدبية، أي اللغة العربية الفصحى. ومع ذلك يمكن الاستفادة من أدوات هذا المنهج الفرعية لخدمة الدراسات اللغوية المعيارية، وتعليم العربية لغير الناطقين بها.

[٢٦] عمايرة، *المستشرقون والمناهج اللغوية*، ١٥٣.

أما آلية توظيف هذه المخرجات فتتمثل في عمل دراسات إحصائية للظواهر اللغوية صرفا ونحوا ومعجما، ثمّ حصر الظواهر الأكثر شيوعا وتضمينها في المناهج الدراسية للمستويات الأولى في تعليم العربية للناطقين بغيرها وهم في هذا المقام الطلبة الأتراك. وفي المستويات اللاحقة يتم تضمين الظواهر اللغوية الأقل فالأقلّ شيوعا حتى يكتمل البناء اللغويّ لدى الدارس، وحتى لا يستغرق جهدا ووقتا كبيرا في دراسة ظواهر لغوية نادرا ما يحتاج إليها في دراسته. ولا بدّ من الأخذ بعين الاعتبار أن العينات التي تحتاج إلى مسح إحصائيّ لا بدّ من انتقائها بعناية بما يتوافق مع الهدف المرجو منها. فمثلا منهج تعليم اللغة العربية لطلبة الدراسات الدينية لا بدّ أن يستند إلى دراسات إحصائية تشمل كتب التراث الديني الإسلامي من القرآن الكريم، وكتب الحديث والسيرة والفقه... بينما مناهج تدريس اللغة العربية لطلبة الآداب لا بدّ أن يستند إلى دراسات إحصائية تشمل كتب التراث العربي الأدبي واللغويّ لتدريس الأدب واللغة العربية، وكذلك لغة الصحافة والسياحة والسياسة لتدريس اللغة العربية التطبيقية.

٤. ٢. توظيف المنهج الإحصائي في الدرس المعجمي

لا يُقصد بالدرس المعجمي في هذا المقام دلالات الألفاظ ومعانيها، إنما المفردات اللغوية بصورتها المجردة. ويتمثل توظيف المنهج الإحصائي في إعداد المادة المعجمية لمناهج تعليم اللغة العربية للطلبة الأتراك، في خطوتين: الأولى تحديد الهدف من إعداد المنهج؛ ذلك أن المادة اللغوية لا ينبغي أن تكون عينها لكلّ الدارسين بغض النظر عن غايتهم من تعلم اللغة العربية. فمناهج تعليم طلاب الدراسات الإسلامية لا بدّ أن تختلف عن مناهج تعليم طلاب الدراسات الأدبية واللغوية، وهذا يقتضي بالضرورة أن تكون المصادر التي تستقى منها الألفاظ متسقة مع غاية الطالب من دراسة اللغة العربية كما بينا سابقا. والخطوة الثانية: بناء منهج تراكمي من الألفاظ، بحيث يشتمل المستوى الأول على أكثر الألفاظ شيوعا ثم الأقل فالأقل.

فمثلا لإعداد قائمة بالألفاظ الشائعة بغية توظيفها في إعداد مناهج تعليم العربية لطلبة الدراسات الإسلامية، لا بدّ أن يتم إعداد دراسات إحصائية للألفاظ الواردة في كتب التراث الإسلامي على اختلاف مشاربها. ويتم تضمين هذه الألفاظ في مناهج التعليم، وبذا يحصل الطالب على خزينة من المفردات هو بأمسّ الحاجة إليها لدراسة العلوم الإسلامية. ويمكن بهذه الصورة أن تقدم له مثلا نصّا مبسّطا من السيرة النبوية بألفاظ مشهورة خلال دراسته التحضيرية، فإذا ما دخل إلى الدراسات الإسلامية المتخصصة وتوجب عليها قراءة السيرة في مصادرها الأولى لن يكون بحاجة إلى استخدام المعجم إلا لمعرفة معاني بعض الألفاظ النادرة أو قليلة الاستعمال، وقس على ذلك في باقي المباحث.

ومثال آخر على إعداد منهاج تعليم اللغة العربية في ميدان الصحافة والإعلام. في هذا المقام لا ينبغي الالتفات إلى المفردات العربية الشائعة في المصادر الكلاسيكية إنما يجب الاعتماد على دراسات إحصائية في الصحافة العربية[٢٧]. وكثيرا ما تدرّس هذه المادة اعتمادا على دراسة نماذج صحفية أو إعلامية، وهذا أمر مهمّ وجيّد، لكن بضعة نماذج لا يمكن أن تغطي المعجم

[27] See: Jakob M. Landau, *A Word Count of Modern Arabic Prose*, (New York: American Council of Learned Societies, 1959).

اللغوي للصحافة العربية، لذا ينبغي في المرحلة الأولى إعداد نماذج خاصّة تستند إلى الألفاظ الأكثر شيوعا في لغة الصحافة، وبعد ذلك يبدأ الطالب بدراسة نماذج صحفية واقعية فتكون دراستها أسهل عليه، ويمكنه حينها تنمية مخزونه اللفظي من المفردات الأكثر تخصصا والأقل شيوعا في لغة الصحافة.

٤. ٣. توظيف المنهج الإحصائي في الدرس القواعديّ

تبرز أهمية المنهج الإحصائي في الدرس القواعدي في مجال النحو أكثر من الصرف؛ ذلك أن علم الصرف ليس ميدانا مترامي الأطراف ويمكن الإلمام به من خلال دراسة قواعده العامة المحددة. أما النحو ففيه تفرعات وتشعبات كثيرة تحتاج إلى ضبط وترتيب حسب الشيوع والاستخدام. فقد نجد مثلا أن درس الحال يشتمل على عشرات المسائل: أنواع الحال مفردا وجملة فعلية واسمية، وشبه جملة من جارّ ومجرور وشبه جملة ظرفية، وأنواع الحال عديدة حال ثابتة ومتنقلة ومشتقة وجامدة ومعرفة ونكرة، وتعدد الحال، وتقديم الحال وتأخيره وحذفه، ونظرية العامل في النحو وغير ذلك من المسائل. فإذا ما أراد المعلم تدريس موضوع الحال للطلبة الذين لا يزالون يدرجون في تعلّم العربية، فإنه قطعا لن يقوم بتدريس الحال بكلّ تفاصيله، بل سينتقي بعض الموضوعات ويغفل بعضها. وهذا الانتقاء لا بدّ أن يكون مستندا إلى دراسات إحصائية، لا تقديرات عشوائية شخصية، فلا ينفق الطالب والمعلم وقتا وجهدا على حالات نادرة أو قليلة ويغفل عن حالات شائعة. فإذا ما أراد الطالب التخصص أكثر في وقت لاحق، درس التفصيلات الثانوية في موضوع الحال.

ويجدر التذكير مجددا بضرورة أخذ غاية الطلبة من تعلّم العربية بعين الاعتبار في هذا المضمار أيضا. فطالب الدراسات الإسلامية لا بدّ أن تكون مواضيع درس الحال لديه مثلا مستقاة من شيوعها وندرتها في المصادر العربية الكلاسيكية؛ لأنّ مضمار عمله سيكون عليها، أما طالب اللغة العربية لأغراض وظيفية فلا بدّ أن يدرس حالات الحال استنادا إلى دراسات إحصائية لنصوص عربية حديثة. فبعض تراكيب الحال قد تشيع في زمن وتضمحل في زمن آخر.

النتائج

تناولت هذه الدراسة مسألة توظيف المناهج اللغوية في تعليم اللغة العربية للطلبة الأتراك. وقد سعت الدراسة للإجابة عن تساؤلين محوريين هما: ما هي المناهج اللغوية الحديثة التي يمكن توظيف منجزاتها في إعداد مناهج تعليم اللغة العربية للطلبة الأتراك؟ كيف يمكن توظيف مخرجاتها في إعداد مناهج تعليم اللغة العربية للطلبة الأتراك؟ وقد اقتضت الإجابة عن هذه الأسئلة تقسيم البحث إلى أربعة مباحث رئيسية، كل مبحث يتناول منهجا من مناهج الدراسات اللغوية، معرفا به وشارحا لآلية عمله وكاشفا عن طريقة الإفادة منه في تعليم اللغة العربية في مختلف مستوياتها الصوتية والصرفية والمعجمية والنحوية. وشملت هذه المناهج اللغوية كلا من: المنهج التاريخي، والمنهج التقابليّ، ومنهج تحليل الأخطاء والمنهج الإحصائيّ.

أما المنهج التاريخي في الدراسات اللغوية فهو المنهج الذي يعنى بدراسة اللغة كظاهرة تاريخية يعتريها ما يعتري أي كينونة تاريخية من تغيّر وانتعاش وانقراض وما إلى ذلك. وتبرز أهمية المنهج التاريخي في تعليم اللغة العربية للطلبة الأتراك في الدرس المعجمي بصورة رئيسية.

وتتمثل أهمبته في أنه يعرّف الطالب بالتطور الدلاليّ للفظة مع مرور الزمن. ويمكن توظيفه في إعداد المناهج من خلال الإشارة إلى الألفاظ الواردة في المقررات الدراسة والتي تغير معناها مع مرور الزمن، بحيث يجمع الطالب بين متطلبات اللغة العربية اللازمة لدراسة النصوص القديمة، واللغة العربية المعاصرة التي يحتاجها في مجالات عديدة.

وأما المنهج التقابلي فهو المنهج الذي يدرس لغتين ليعرف طبيعة كلّ منهما في مختلف المستويات اللغوية بحيث يعرف المنطق اللغويّ للناطقين بكل لغة ويعرف نقاط التشابه والاختلاف بين اللغتين موضوع الدراسة، ليوظف هذه المعلومات في إعداد مناهج تعليم اللغة الثانية. وفي إطار تعليم اللغة العربية للطلبة الاتراك يلعب هذا المنهج دورا محوريا في إعداد المناهج الدراسية والمنهجيات التدريسية وذلك من خلال رصد مواطن التشابه والاختلاف بين اللغتين العربية والتركية. فالعناصر المتشابهة لا تحتاج تركيزا بقدر العناصر المختلفة، مع ضرورة الاحتراز من الفروقات الطفيفة الموجوة بين هذه العناصر المتشابهة، كما يمكن توظيف عناصر التشابه بين اللغتين من خلال المزاوجة بينها وبين عناصر الاختلاف فلا يشعر الطالب بغرابة مفرطة عند دراسته اللغة العربية كما لا يشعر بالألفة المفرطة. وأما مواطن الاختلاف فتحتاج تركيزا أكبر من حيث المادة التعليمية، والوقت المخصص لتدريسها.

ويرتبط بالمنهج التقابلي منهج آخر هو منهج تحليل الأخطاء، فإذا كان المنهج التقابلي يمثل دراسة نظرية تتوقع الأخطاء التي قد يقع فيها الدارس للغة ثانية، فإنّ منهج تحليل الأخطاء يتعامل مع الأخطاء بعد وقوعها، بحيث تمثل هذه الأخطاء تغذية راجعة لا بدّ من الاعتماد عليها في تطوير مناهج التعليم ومنهجيته. وتتكون منهجية تحليل الأخطاء من أربعة مراحل هي: معرفة الأخطاء، ووصفها، وتصنيفها، وتحديد أسبابها تمهيدا لمعالجتها.

وأما المنهج الإحصائيّ فيُعنى بدراسة الظواهر اللغوية من حيث شيوعها وندرتها في الاستخدام، سواء أكانت ظواهر معجمية أم صرفية أم نحوية... إلى غير ذلك. وعلى الرغم من أن هذا المنهج ارتبط ارتباطا وثيقا باللسانيات الوصفية التي تدرس اللغات المحكيّة إلا أنه يمكن أن يُتحصل منه على فوائد جمة في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. أما آلية توظيف هذه المخرجات في إعداد مناهج تعليم العربية للطلبة الأتراك فتتمثل في عمل دراسات إحصائية للظواهر اللغوية صرفا ونحوا ومعجما، ثمّ حصر الظواهر الأكثر شيوعا وتضمينها في المناهج الدراسية للمستويات الأولى في تعليم العربية للناطقين بغيرها وهم في هذا المقام الطلبة الأتراك. وفي المستويات اللاحقة يتم تضمين الظواهر اللغوية الأقل فالأقلّ شيوعا حتى يكتمل البناء اللغويّ لدى الدارس، وحتى لا يستغرق جهدا ووقتا كبيرا في دراسة ظواهر لغوية نادرا ما يحتاج إليها في دراسته.

وقد أوصت الدراسة بضرورة إجراء العديد من الأبحاث حول اللغتين العربية والتركية استنادا إلى هذه المنهجيات بحيث تشكل هذه الأبحاث والدراسات مرجعية يتم وفقها إعداد مناهج التدريس وتطويرها.

المصادر والمراجع

باي، ماريو. *أسس علم اللغة*. ترجمة: صلاح العربي. القاهرة: قسم النشر في الجامعة الأمريكية، ١٩٧٠.

براون، دوجلاس. *مبادئ تعلّم وتعليم اللغة*. ترجمة: إبراهيم بن حمد القعيد، عيد بن عبد الله الشمري، الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٩٩٤.

بيرت، مارينا. *تحليل الأخطاء في صفوف اللّغة الإنجليزية بوصفها لغة أجنبية للكبار في التقابل اللّغوي وتحليل الأخطاء*. ترجمة: محمود إسماعيل صيني، إسحاق محمد أمين. الرياض: جامعة الملك سعود- عمادة شؤون المكتبات، د.ت.

دوزي، راينهارت. *تكملة المعاجم العربية*. ترجمة: محمد سليم النعيمي. العراق: ١٩٨٢.

السيوطي، جلال الدين. *المزهر في علوم اللغة وأنواعها*. تحقيق: فؤاد علي منصور. ط١. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٩٩٨.

الشامي، موسى. "اللسانيات التطبيقية- إلى أين؟". *المجلة المغربية لتدريس اللغات* ١ (١٩٨٨).

عبد الله، روضة محمد كوري؛ سوركتي، حسن منصور أحمد. "تحليل الأخطاء اللغوية الشائعة لدى الطلبة الأتراك". *مجلة الدراسات الأدبية واللغوية* 1/19. (آذار ٢٠١٨).

عبد التواب، رمضان. *فصول في فقه العربية*. ط٢. القاهرة: مكتبة الخانجي، د.ت.

عمايرة، إسماعيل. *المستشرقون والمناهج اللغوية*. ط٣. الأردن: دار وائل للطباعة والنشر، ٢٠٠٢.

فارس، فتحي؛ الشارفي، مجيد. *مدخل إلى تعليمية اللغة العربية*. تونس: دار محمد علي للنشر، ٢٠٠٣.

الفريحات، عادل. *الشعراء الجاهليون الأوائل*. بيروت: دار الشروق، ٢٠٠٨.

فيشر، أوغست. المعجم اللغويّ التاريخيّ: القسم الأول، من أول حرف الهمزة إلى "أبد". القاهرة: مجمع اللغة العربية، ١٩٦٧.

معجم الدوحة التاريخي للغة العربية: https://www.dohadictionary.org/

ابن منظور، *لسان العرب*. ط٣.بيروت: درا صادر، ١٩٩٤.

Chomsky, Noam. *Language and Mind*. New York: Cambridge University Press, 1968.

Hall, Frederick William. *A Companion to Classical Texts.* England, Oxford: Clarendon Press, 1913.

Peile, John. *Philology.* New York: Macmillan and Co. Retrieved, 1880.

TÜRKİYE'DE İLAHİYAT FAKÜLTELERİ ÖĞRENCİLERİNİN ARAPÇA METOT PLANLAMASINDA KARŞILAŞTIKLARI ZORLUKLAR

Rami ALKHALAFALABDULLA*

التَّحدّيات التي تواجه تخطيط منهج في اللُّغة العربيّة لطلّاب كُلّيّة الإلهيات بتركيا

رامي الخلف العبدالله

أوّلًا ـ المقدّمة

التخطيط أمرٌ مطلوبٌ في جميع مجالات الحياة، وبدونه يصعُب النجاح أو تحقيق الأهداف المرجوّة في أيِّ عمل نودُّ القيام به. ونظرًا لأهميّة التعليم ودوره في إعداد الشباب للنهوض بمجتمعاتهم والقيام بواجباتهم على أكمل وجه ، فقد اعتمدت أغلب المؤسسات التعليمية ـ إن لم يكن كلّها ـ التخطيط في عملها بمختلف المجالات وعلى المستويات كافة. وبما أنَّ محور موضوعنا هو المناهج، فالتخطيط إجراءٌ لا بدَّ منه عند إعداد أي منهج تعليمي، سواء أكان منهجًا دراسيًّا أم منهجًا جامعيًّا أم منهجًا ذا طبيعة خاصة، وأقصد بالمنهج الدراسي ذلك المنهج المُعدّ للطلاب في المراحل التعليمية الابتدائية والمتوسطة والثانوية، وبالمنهج الجامعي ذلك المنهج الذي يدرسه طلاب الجامعات على اختلاف تخصصاتهم، أمّا المنهجُ ذو الطبيعة الخاصة فهو منهجُ تعليمِ اللغات لغير أهلها، ومنها منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

وتخطيط المنهج عملٌ دقيقٌ يعتمد على مجموعة من الخطوات والمعايير التي تُبعد القائمين عليه عن العشوائية والارتجالية في العمل، لذا ينبغي لمخططي المناهج أن يتلّمسوا جيدًا خُطواتهم، بحيث يُدركون معنى تخطيط المنهج وفوائده الكثيرة، ويتعمّقون في خطوات التخطيط وكيفيّة تنفيذها، بحيث يضمن نجاحها باستمرار. والتخطيط بصورة عامة عبارة عن تصوّر لما ينبغي أن يكون عليه المنهج من حيث التصميم (تحديد الأهداف واختيار المحتوى وتنظيمه) وكذلك الصورة التي ينبغي أن يكون عليها تنفيذ المنهج (جميع الممارسات الخاصة بمعالجته في الواقع أو الميدان التربوي)، بالإضافة إلى عملية التقويم التي يجب أن يراعيها المنهج من حيث تحديد أساليب التقويم التي توضّح العائد التعليمي للطلاب، للاستفادة من ذلك في تحسين المنهج وتطويره.[١]

وهنا يظهر تخطيط المنهج بصفته عمليةً منظّمةً يُشرف عليها المتخصصون في المناهج والأكاديميون ومتخصصو علم النفس، ويشارك فيها القائمون على تنفيذه (المعلمون)، ويتمُّ التخطيط على مراحل ووفق خطوات وإجراءات علمية منظمة، وهو عملية مستمرة ومرنة وشاملة..

* Dr. Öğr. Gör., İzmir Katip Çelebi Üniversitesi, İslami İlimler Fakültesi, Arap Dili ve Belagatı Anabilim Dalı, ramized1980@gmail.com

[١] زبيدة محمد قرني، تخطيط المناهج وتطويرها، الطبعة ١ (المنصورة: المكتبة العصرية للنشر، ٢٠١٦)، ٢٥.

إنَّ تصميم المنهج هو عملية صنع قرار، وتنطوي عملية صنع القرار على مراحل ممتابعة للوصول إلى هذا القرار، ابتداءً من تحديد المشكلة، وانتهاءً بحلّها. أمّا اتّخاذ القرار فيمثل المرحلة النهائية من مراحل صنع القرار، وغالبًا ما يكون خلاصة ما توصّل إليه صانع القرار من بيانات ومعلومات وأفكار وآراء.. ومن ثَمَّ يهتم القرار المتَّخذ بالنسبة لتصميم منهج اللغة العربية بصفتها لغةً أجنبية بما ينبغي تعلّمه وتعليمه. وكيف؟ ولِمَن؟ وأين؟ ومتى؟ وكيف يُنظَّم؟ وكيف يُقوّم؟ وكيف يُحسّن؟ وكيف تتمُّ عملية تطوير التعليم والتعلُّم فيه؟ وعند الاهتمام بهذه النقاط، ووضعها في بؤرة التركيز، تصبح مرحلة البدائل متاحة؛ ولذا ينبغي توافر عدة بدائل مستنبطة ومتطورة ومرنة، حتى يمكن الاختيار من بينها بما يتوافق مع الأهداف والحالات والبيئات والثقافات.[٢]

ويبدأ تخطيط المنهج بالنظر إلى واقعه وتحديد الاحتياجات اللازمة له، ومن ثَمَّ وضع التصوّر الذي ينبغي أن يكون عليه المنهج في المستقبل. وعند النظر إلى مناهج اللغة العربية المعتمدة في كليات الإلهيات بتركيا نجد أنّ بعض هذه المناهج وافدٌ من دول عربية أُعِدَّ لتعليم اللغة العربية للطلاب الأجانب الوافدين إليها، كما في سلسلة "العربية بين يديك" التي تمَّ إعدادها في المملكة العربية السعودية، وسلسلة "اللسان" التي تمَّ إعدادها في الإمارات العربية المتحدة وإن كانت جامعة الفاتح في إسطنبول قد أخذت حقوق طباعتها وتوزيعها داخل تركيا. أمّا مناهج اللغة العربية الأخرى التي تُدرَّس في كلّيات الإلهيات فهي من إعداد أساتذة عرب وأتراك داخل تركيا، وقد ازداد تأليفُ هذه السلاسل ونَشْرُها في تركيا في السنوات العشر الأخيرة؛ لذلك تجد بعض كلّيّات الإلهيات تتخبّط في قرار اعتماد منهج معين لطلابها؛ لكثرة هذه السلاسل، فتجرّب في كل سنة أو سنتين مُقرّرًا مختلفًا ؛ لِعدم فاعليّته من وجهة نظرها، فطلّابها لم يحقّقوا التقدم المطلوب في تعلّم اللغة العربية.

وقد أشارت بعض الدراسات إلى المشكلات التي يعاني منها منهج اللغة العربية في تركيا، فذكر أحمد الدياب أن المنهج يفتقر بشكل عام إلى توضيح طرق التدريس واستراتيجياته والخطة التي ينبغي للمعلم أن يسير وفقها، وعدم الترابط بين موضوعات الكتاب، فضلًا عن احتوائه على تدريبات غير مفيدة، ومشكلات أخرى تتعلق بالإخراج الفني وتنظيم اللغة داخل الكتاب.[٣]

كما قام الباحث بدراسة أجراها مؤخرًا حيث تمَّ فيها تقويم ثلاث سلاسل تعليمية بغرض الاطلاع على كيفية تقديم المفاهيم الصرفية وعرضها على المتعلمين، وهذه السلاسل معتمدة في أغلب كلّيات الإلهيات بتركيا، وتوصلت الدراسة إلى أنَّ هذه السلاسل لم تتضمّن جميع المفاهيم الصرفية اللازمة للمتعلمين، وأن هنالك اختلافًا في توزيع هذه المفاهيم على المستويات اللغوية

---

[٢] علي مدكور- إيمان هريدي، تعليم اللغة العرية لغير الناطقين بها، الطبعة ١ (القاهرة: دار الفكر العربي للنشر والتوزيع، ٢٠٠٦) ٨٣-٨٤.

[٣] أحمد الدياب، المشاكل التي تواجه الأتراك في تعليم اللغة العربية والمقترحات (رسالة ماجستير، جامعة غازي، ٢٠١٢)٨٨-٩٤.

داخل الكتب وبعضها لم يراعِ مبدأ التدرّج من البسيط إلى المعقد، ولم يأخذ مبدأ الأولوية في تقديم بعض المفاهيم الصرفية للمتعلمين وفقًا لخصائصهم اللغوية واحتياجاتهم.[٤]

وليس الجانب اللغوي فقط هو ما ينبغي أخذه بعين الاعتبار عند تخطيط منهج اللغة العربية وإعداده، بل هناك أمور أخرى هي بمرتبة الأسس والمراجع التي لا تخلو منها عملية تخطيط المنهج؛ إذ إنَّ طلّاب كلّية الإلهيات في تركيا بحاجة إلى منهج ذي طبيعة خاصّة، يتوافق مع تصوّرات المجتمع التركي الإسلامية وخصوصيته الثقافية، ويراعي التقدم التكنولوجي والمعرفي، ويراعي احتياجات الطلاب وخصائصهم، ويُحقّق أهداف كلّيّات الإلهيات القريبة والبعيدة.

ثانيًا- مفهوم تخطيط المنهج

تتعدّد التعريفات التي تشير إلى قضية تخطيط المنهج بشكل عام، وسنعرض هنا أهم تعريفات تخطيط المنهج عمومًا وتخطيط منهج اللغة العربية للناطقين بغيرها على وجه الخصوص.

يُعرّف تخطيط المنهج بأنّه: " عملية منتظمة تتضمّن اتخاذ مجموعة من الإجراءات والقرارات للوصول إلى أهداف محددة على مراحل معيّنة خلال فترة زمنية محددة، مستخدمًا جميع الإمكانات المادية والبشرية المتاحة حاليًا ومستقبلًا".[٥]

كما يُعرَّف بأنّه أسلوب أو منهج يهدف إلى حصر الإمكانات المادية والبشرية المتوفرة، ودراستها وتحديد إجراءات الاستفادة منها؛ لتحقيق أهداف مرجوة خلال فترة زمنية محددة. فالتخطيط هو التفكير في حل مشكلات الحاضر والمستقبل، والتوقع في ضوء الأهداف القائمة والأوضاع السائدة والإمكانات المتاحة، واتخاذ ما يمكن من الاحتياطات وتهيئة الظروف المناسبة للحصول على أفضل النتائج الممكنة بأيسر الجهود، وبأقلِّ النفقات من أجل مواجهةٍ أفضل للظروف، وصولًا إلى أرفع الدرجات الممكنة في مجالات النمو والتخطيط.[٦]

نلاحظ على التعريفات السابقة صفة العمومية وأنها تصلُح لجميع المجالات وليس لتخطيط المناهج فقط؛ حيث تركّز على التنظيم وتحديد الأجراءات اللازمة وإحصاء الإمكانات المادية والبشرية اللازمة والمتوفرة، والتركيز على تحقيق الأهداف المرجوة..

وأمّا تخطيط منهج اللغة العربية للناطقين بغيرها فلا بُدَّ أن يتوفر فيه معياران محددان هما:[٧]

- المعيار الأول: الاتّساع؛ لاحتواء كل المدخلات المتصلة بمجال المنهج المتخصص في اللغة العربية بصفتها لغةً أجنبيةً.

- المعيار الثاني: التكامل بين المدخلات وبين العمليات داخل خطة متماسكة وشاملة.

---

[٤] رامي الخلف العبدالله، "المفاهيم الصرفية المناسبة للإنتاج اللغوي ومدى تضمنها في كتب تعليم العربية للناطقين بغيرها"، مجلة بحوث التربية الدينية التركية ٨ (كانون الثاني ٢٠١٩):١٥٣-١٥٤.

[٥] عادل أبو العز أحمد سلامة، تخطيط المناهج وتنظيمها بين النظرية والتطبيق، الطبعة ١ (عمّان: دار ديبونو للنشر والتوزيع،٢٠٠٥)، ٦٣.

[٦] قرني، تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها، ٢٣-٢٤.

[٧] مدكور، هريدي، تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها،٨٣.

وهنا يمكن أن نعرّف تخطيط منهج اللغة العربية للناطقين بغيرها بأنه عملية منظمة شاملة ينهض بها مجموعة من المتخصصين في مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها ومن المعلمين أصحاب الخبرة في هذا المجال؛ للقيام بإعداد الأسس الاجتماعية والنفسية والمعرفية واللغوية التي يستند إليها المنهج، وتحديد مكوناته من الأهداف، والمحتوى، وطرائق التدريس واستراتيجياته، والانشطة والتقنيات، والتقويم، ثم تنظيمها وتجريبها ليتم تقويمها مرة أخرى ومن ثَم نصل إلى مرحلة اعتماد المنهج وصلاحه.

ثالثًا – دواعي تخطيط منهج اللغة العربية للناطقين بغيرها في كليات الإلهيات بتركيا

هنالك الكثير من الدواعي والأسباب التي تدفعنا إلى اعتماد تخطيط منهج اللغة العربية بطريقة مختلفة وخاصة لكلّيّات الإلهيات في تركيا بسبب النتائج غير المرضية لمخرجات مناهج اللغة العربية الحالية؛ حيث لا يخفى على أحد عدم قدرة أغلب الطلاب في هذه الكليات على إتقان اللغة أو التواصل بها أو توظيف القواعد التي يتعلمونها في تقويم مهارات اللغة العربية الاخرى استماعًا وتكلُّمًا وقراءةً وكتابةً، ولعل من أهمّ هذه الدواعي ما يلي:

- كثرة سلاسل تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها المنتشرة في تركيا، وإن كنّا لا ننفي عن أغلبها مسألة التخطيط والإعداد الجيد لها، ولكن من حقنا أن نسأل هل أخذت هذه السلاسل مسألة الإعداد والتخطيط والتقويم والتجريب والتعميم حقّها قبل أن تُقرّر في بعض الكلّيّات؟ ولِمَنْ أُعدّت هذه السلاسل؟ وكيف أُعدّت؟..

- وجود بعض السلاسل التعليمية - أشرنا إليها سابقًا - التي كُتِبَت لطلّاب غير الطلاب الاتراك، وبُني أساسها الاجتماعي وفق المجتمع الذي أُعدّت فيه، وكان أساسها المعرفي لا يتوافق في أغلبه مع المعرفة التي يحتاجها طلابنا في كلّيّات الإلهيات.

- إشارة بعض الدراسات الحديثة إلى عدم فاعلية بعض مناهج اللغة العربية المعتمدة في بعض كلّيّات الإلهيات، ومن الملاحظات التي ذُكِرت في محتوى بعض السلاسل، عدم الانسجام بين المكتسبات المعرفية، وعدم التسلسل في بناء المهارة الواحدة، وكذلك الخلل في البناء الهرمي للمادة، وعدم اعتماد طريقة واضحة في التأليف، بالإضافة إلى استعمال اللغة التركية كمعين في الكتاب، أي احتواء الكتاب على ترجمة ومعاني كلمات باللغة التركية..[8]

- الاستفادة من وجود أساتذة عرب كبار ومتخصصين في اللغة العربية في تركيا بشكل واسع، والاشتراك مع الأساتذة الأتراك أصحاب الخبرات والباع الطويل في تعليم اللغة العربية لأبنائهم، وتشكيل فريق عمل مشترك للتخطيط لمهنج لغة عربية.

- تعطّش الطلبة الأتراك إلى تعلُّم اللغة العربية وإقبالهم عليها، ورغبتهم بمنهج يُشبع احتياجاتهم المعرفية واللغوية ونزعتهم الدينية نحو قراءة القرآن وتفسيره.

[8] Aydin Kudat,Amer Baradei, "Gerçek ve Beklenti Arasinda Ana Dili Arapça Olmayanlara Arapça Öğretimi (Türkiye Örneği)", Ilahiyat Dergisi 2((Haziran 2019):9.

- احتياج المؤسسات الدينية في تركيا لخرّيجين من كليات الإلهيات على دراية باللغة العربية وفنونها للقيام بواجباتهم التي ستوكل إليهم كقراءة القرآن الكريم وتفسيره والحديث الشريف والعلوم الشرعية الأخرى التي تحتاج إلى إتقان اللغة العربية.

رابعًا – معايير تخطيط منهج اللغة العربية للناطقين بغيرها

أشار الخبراء والمتخصصون إلى مجموعة من المعايير العامة التي ينبغي توافرها في تخطيط المنهج، ومن أهمِّ هذه المعايير، الواقعية، وتحديد الأهداف، التكامل، المرونة، الاستمرارية، والكفاية والدقة.[٩]

ونناقش هنا كل معيار على حدة فيما يتعلّق بتخطيط منهج اللغة العربية للناطقين بغيرها، وهذه المعايير هي:

- الواقعية: وتعنى أن يكون التخطيط منطلقًا من متطلبات الواقع ووفق رؤية المجتمع وتطلعاته وفلسفته من جهة، ومن جهة أخرى أن يكون مراعيًا للإمكانات والموارد المادية المتاحة.

- تحديد الأهداف: فالتخطيط لا يمكن أن يكون دون وضع الأهداف التي يُراد تحقيقها من هذه العملية، فنحن نضع الأهداف المطلوب تحقيقها ونرسم سياسة تنفيذها في ضوء الإمكانات المتاحة وفق برنامج زمني محدد.[١٠]

- التكامل: لا بدَّ من التكامل في جميع مراحل التخطيط وإجراءاته؛ لوجود علاقة وثيقة بين المراحل فلا ينبغي إهمال إي جانب من جوانب عملية التخطيط.

- المرونة: ونقصد بها إمكانية التغيير والتطوير بما يتماشى مع المستجدات والمستحدثات، وبما يتوافق مع الأهداف المرسومة سابقًا.

- الاستمرارية: عند وضع خطة إعداد المنهج فلا ينبغي التوقف كثيرًا عند مرحلة معينة، فالاستمرار معيار للتخطيط ليس فقط بين مراحل العمل والإعداد فحسب، ولا ينتهي بالتقويم، بل تستمر عمليات التقويم حتى بعد الانتهاء من الإعداد للوقوف على نقاط الضعف في المنهج ومعالجتها.

- الكفاية والدقة: يجب تحرّي الدقة عند التخطيط للمنهج، وجمع المعلومات الكافية والبيانات اللازمة وتجهيز فريق كفء لهذه المهمة.

خامسًا – مراحل تخطيط منهج اللغة العربية للناطقين بغيرها في تركيا

يمرُّ تخطيط المنهج - وفق تصوّرنا له - بمراحل أربع؛ تبدأ بتحديد الأسس التي يقوم عليها المنهج، ثمَّ تخطيط عناصر المنهج، وضبط المنهج وتنظيمه، وتنتهي بتجريب هذا المنهج وتعميمه بعد التأكد من صلاحه وتحقيقه الأهداف المنشودة منه.

---

[٩] قرني، تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها، ٣٠.

[١٠] إبراهيم محمد علي العوفي، "أثر التخطيط اللغوي في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها"، أبحاث ودراسات مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية ١٠(كانون الثاني ٢٠١٤):١٤٠.

١ – تخطيط أُسس المنهج

لإعداد أُسس منهج اللغة العربية للناطقين بغيرها ينبغي لنا أن نشتق هذه الأسس من طبيعة المجتمع الذي سيُطبَّق فيه، ونراعي خصائص المتعلمين النفسية، واحتياجاتهم المعرفية واللغوية. وهنا نكتفي بتحديد الأساس الاجتماعي والنفسي والمعرفي واللغوي كما يلي:

أ – الأساس الاجتماعي:

العلاقة بين المنهج والمجتمع علاقة جدلية، إنّه إفراز من إفرازات التراث الثقافي؛ إذ يعكس المُثل والمعارف والقيم والمهارات التي يعتقد المجتمع في قيمتها، وضرورة أن ينشأ الأفراد عليها. وبعبارة أخرى يحافظ المجتمع على التراث عملًا على استمرار التقاء الحاضر بالماضي. وهو بعد ذلك عاملٌ أساسٌ لتغيير هذا التراث، حتى يتمشّى مع المتطلبات المتجددة والطموحات اللانهائية؛ فهو يعمل على تحسين هذا التراث وتطويره..[١١]

ويُقصد بالأساس الاجتماعي هنا مدى ارتباط المنهج بالمجتمع وبمشكلاته وبمبادئه وقيمه؛ وذلك لأنَّ التخطيط لم يعد عملًا مكتبيًّا ينفرد به فرد أو أكثر، وإنّما هو عمل ينطوي على فكر عميق، وعمل تعاوني مستند إلى أسس علميّة تقوم على تحديد واضح لأهداف المجتمع وحاجاته، وتطلعاته وحاجات الفرد، ودراسات واقعية للواقع بأبعاده وإمكاناته، وتوفير الطاقات البشرية اللازمة لتنفيذ خطط التنمية الاقتصادية والاجتماعية باعتبار أنَّ التعليم أداة إنتاج، جوهرها تطوير الفرد والمجتمع، وليس أداة لتراكمات الثقافة العامة التي تكاد تكون معزولة عن الواقع الحي للمجتمع.[١٢]

والكلام عن الأساس الاجتماعي يطول فهو يدخل في جميع جزئيات المجتمع وتفاصيله، ولكننا نشير هنا إلى أهم المبادئ التي ينبغي مراعاتها عند إعداد منهج اللغة العربية للناطقين بغيرها وفق طبيعة المجتمع التركي:

- الثقافة الإسلامية ثقافة متجذرة في غالبية المجتمع التركي، فهم مَن حملوا لواء الخلافة الإسلامية بضعة قرون من الزمن. وبناء عليه ينبغي أن يركز المنهج على الثقافة الإسلامية في محتواه.

- القيم السائدة في المجتمع التركي، تلك القيم غير المتعارضة مع التصوّر الإسلامي للكون والحياة والمجتمع، وبمختلف أنواعها الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والدينية والفكرية..

- حاجات المجتمع وتوجهاته وتطلعاته، فهولاء الطلاب ماذا يحتاجون في هذا المجال (الاجتماعي) وماذا سيُقدّمون؟ وما الذي يجب عليهم أن يتعلَّموه؟..

---

[١١] رشدي طعيمة، المرجع في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، القسم الأول (المملكة العربية السعودية، مركز جامعة أم القرى للطباعة، د.ت)، ٣٢١.

[١٢] عبد الرحمن كامل عبد الرحمن محمود، أسس بناء المنهج وعناصره، الجزء الأول (الفيوم، الناشر قسم المناهج وطرائق التدريس بجامعة الفيوم، ٢٠٠٨)٤٣.

- الخصوصية الثقافية للمجتمع التركي ينبغي أيضًا أن تكون حاضرة؛ لأنه من المعروف أنّ لكلِّ مجتمع خصوصيّةً ثقافيةً تميّزه عن المجتمعات الأخرى بغضِّ النظر عن الثقافة الإسلامية؛ لأنها ثقافة عالمية مشتركة بين جميع المسلمين.

- فلسفة المجتمع وأهدافه، فالدولة ترسم سياسة عريضة لما ينبغي أن يكون عليه شبابها من ولاء وانتماء وحب للإسلام وللدولة.

- التركيز على المستجدات الحضارية والتطورات الحاصلة في المجتمع التركي دون إهمال للميراث الأصيل الذي خلّفه أجدادنا المسلمون..

- تعزيز قيم الانتماء والمواطنة وحبّ النظام والالتزام والأخوة والتعاون والتكافل الاجتماعي وغيرها من القيم الحضارية التي تسهم في تقدُّم المجتمع.

ب – الأساس النفسي:

ويقصد به مدى ارتباط المنهج بالمتعلمين من حيث نموّهم وحاجاتهم وميولهم وقدراتهم واستعداداتهم واتجاهاتهم وما بينهم من فروق فردية. ويرجع الاهتمام بدراسة المتعلم إلى أنه محور عملية التعليم وجوهرها، ومن ثَمَّ فإنَّ تقديم قدر من الخبرات له دون دراية بخصائصه وحاجاته وميوله ومشكلاته إنّما يؤدي بصورة أو بأخرى إلى الفشل - غالبًا - في بلوغ الأهداف التي يهدف إليها المنهج، ولذلك فإن دراسة هذا الجانب يفيد في بناء المتهج وتنفيذه فيما يلي:

- تحديد أهداف المنهج وصياغته على نحو متّسق مع خصائص المتعلم.

- اختيار الخبرات التعليمية المناسبة لمستويات المتعلمين.

- اختيار الطرق والأساليب التدريسية المناسبة لمستويات المتعلمين.

- تحديد مجالات النشاط وتنوعها بما يتّفق وخصائص المتعلمين.

- تصميم أساليب التقويم المناسبة واستخدامها لمعرفة مدى تقدّم كل تلميذ.[١٣]

فالطبيعة الحيوية النفسية للإنسان تفرض علينا قيودًا في محتوى المنهج وطريقة تنظيمه .إذ إنَّ الإنسان لا يستطيع تعلُّم إلا ما تسمح به إمكاناته وقدراته التي خُلق بها..كما أن نظرة الإنسان نفسه الفلسفية لطبيعته البشرية تؤثر على المنهج تأثيرًا كبيرًا..[١٤]

ومن المبادئ المهمة التي ينبغي مراعاتها عند إعداد الأساس النفسي لمنهج اللغة العربية للناطقين بغيرها بما يتوافق مع متعلميها من الطلبة الأتراك ما يلي:

- المتعلمون ليسوا أطفالًا صغارًا وإنما تبدأ أعمارهم من ثماني عشرة سنة فأكثر، وبناء عليه ينبغي مراعاة تفكيرهم في هذه المرحلة عند تخطيط المنهج الخاص بهم.

---

[١٣] محمود، أسس بناء المنهج وعناصره،٢٧.

[١٤] شوقي حساني محمود حسن، تطوير المناهج رؤية معاصرة، الطبعة الأولى(القاهرة، المجموعة العربية للتدريب والنشر،٢٠٠٩)،٨١.

- تحديد احتياجات المتعلمين وميولهم واتجاهاتهم نحو تعلّم اللغة العربية والعمل على تعزيز هذه الاتجاهات والميول من خلال إبراز أهمية اللغة العربية ودروها الأساس في المجال الذي يرومون دراسته والتخصص فيه.

- مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، ومسألة الاستعداد عند بعض الطلاب فيما يتعلق بتعلُّم اللغة العربية؛ إذ يأتي بعض الطلاب وفي ذهنه فكرة مسبقة أن اللغة العربية لغة صعبة من المستحيل تعلّمها، ولذلك يكون جلُّ اهتمامه التركيز على النجاح فيها وتجاوز (العقبة) للحصول على الشهادة، بينما نجد طلابًا آخرين يجتهدون ويتابعون مع المعلم ويبدو عليهم التقدّم الواضح في تعلم اللغة العربية واكتسابها في مدة زمنية ليست بالطويلة نسبيًّا..

- تلك المبادئ السابقة ينبغي مراعاتها عند الوصول إلى تخطيط عناصر المنهج، وهي تتدخل في كل عنصر من عناصره، ابتداءً بالأهداف ووصولًا إلى التقويم..

ج- الأساس المعرفي

يُقصد بالأساس المعرفي تلك المقومات المتعلقة بطبيعة المعرفة الإنسانية وخصائصها ومصادرها ومجالاتها، التي تؤثر في اختيار المعرفة المنهجية وتنظيمها، التي تمثّل عنصرًا رئيسًا من عناصر المنهج. وتعتبر المعرفة نتاج الجهد الإنساني في محاولته لتفسير الظواهر المختلفة، سواء كانت الظواهر طبيعية أم اجتماعية أم نفسية أم اقتصادية أم سياسية.. وتختلف النظرة إلى المعرفة وكيفية تضمينها في المنهج، فثمّة من يرى ضرورة النظر إلى المعرفة بصفتها غاية في ذاتها، وأنها ضرورية لبناء القدرات العقلية وتنميتها.. ومنهم مَن يرى أن المعرفة وسيلة وليست غاية في ذاتها، وأن وظيفتها حل المشكلات التي يمرُّ بها المتعلم، وأصبح التركيز على طريقة الحصول على المعرفة، وليس كمية المعرفة.. ثم أتى من يجمع بين النظرتين ويوفّق بينهما ويرى ضرورة التركيز عليهما معًا عند تخطيط الأساس المعرفي للمنهج..[١٥]

وفي مناهج اللغة العربية للناطقين بغيرها ينبغي إدراج التصور الإسلامي للمعرفة وكيفية توظيفها، وأن يعرف الإنسان موقعه في الكون، ويرى علي مدكور أنَّ معرفة الإنسان مصدره ومركزه في الكون، ووظيفته في الحياة وغايته أمرٌ في غاية الأهمية. بالإضافة إلى معرفة حقيقة الحياة والمجتمع من حيث العقيدة والموجهات، والروابط والصلات والنظم والمؤسسات والعلم والمعرفة ودورهما الفاعل في كل ذلك.[١٦]

ومن أبرز المبادئ المعرفية التي ينبغي التركيز عليها عند إعداد الأساس المعرفي لمنهج اللغة العربية للناطقين بغيرها، ما يلي:

- تناول الموضوعات المعرفية في المحتوى بطريقة تكاملية، وإبراز العلاقات بين الموضوعات المعرفية..

---

[١٥] حسن، تطوير المناهج رؤية معاصرة، ٨٣-٨٤.

[١٦] علي مدكور، مناهج التربية وأسس تطبيقاتها، الطبعة الأولى (القاهرة، دار الفكر العربي، ٢٠٠١)، ٤٤.

- تنوّع الموضوعات المطروحة بين الثقافة الإسلامية والمعلومات والحقائق والمفاهيم التي ظهرت عبر التاريخ وحتى الوقت الحاضر، فلا ننسف أصالة الماضي، ولا نغفل تطورات الحاضر ومستجداته.

- التركيز على تنمية روح الفريق والعمل في مجموعات وتعزيز الحوار البنّاء..

- طرح موضوعات تدعو المتعلّم إلى التدبّر والتأمل والتفكير .

تلك باحتصار أهم النقاط التي ينبغي التركيز عليها في الأساس المعرفي، وهنالك الكثير من الكلام حول الثقافة الإسلامية وكيفية توظيفها في المنهج واكتفينا بالإشارة إليها فقط.

د – الأساس اللغوي

اللغة العربية، شأن أي لغة أخرى، ذات مستويات مختلفة في استخدامها، فعلى المستوى الرأسي نجد مستويين؛ أولهما لغة التراث، وثانيهما لغة الحياة المعاصرة، وعلى المستوى الأفقي تجد مستويات مختلفة منها ما يخصُّ المثقفين، ومنها ما يخصُّ أوساط المثقفين، ومنها ما يخصُّ العامة، ومنها ما يخصُّ الاستخدامات اللغوية في مجالات الحياة المختلفة، كالطب والهندسة والصيدلة والأدب والفنون وغير ذلك من مجالات..[١٧]

إن تدريس اللغة العربيـة ينبغـي أن يكون لغرض محدّد مسبقًا، وبناء على ذلك يحدد المقرر المطلوب دراسته. وهناك أغراض عديدة لتدريس اللغات في الحياة، فقد تحدد الأغراض لمتعلم يريد أن يكون مديرَ شركةٍ معينة تتعامل مع أصناف محددة من العمال، أو لمتعلم يطلب منه أن يكون مرشدًا سياحيًّا في بلد ما.. لذا يجب أن يكون صانعو المقررات الدراسية على وعي تام لضبط مستوى المعرفة اللغوية، الذي ينبغي أن يصلوا إليه وأن يحققوه في مرحلة من المراحل. ومثل هذا العمل يتطلّب من الخبراء واضعي البرامج أن يكونوا على وعي تام بالواقع وبمستوى المتعلمين وبظروفهم، وخبرة تمكنهم من استشـراف المسـتقبل . وهكـذا تختلف المقررات من فئة إلى أخرى بحسب الحاجة المطلوبة من التكوين. إن مصطلح الحاجات يدل على ما يريد المتعلم تحقيقه بناء على رغبة في نفسه، ولاشك أن كلَّ حاجة من الحاجات المطلوبة، تتطلب تحليلًا دقيقًا لمعرفة ما ينبغي إعداده. ففي كل برنامج ينبغي تعرّف المهارات اللغوية المطلوبة، والمشكلات والصعوبات القائمة لتذليلها..[١٨]

ونحن هنا نتعامل مع طلاب يحتاجون اللغة العربية لأغراض دينية على الأغلب، فالهدف من دراسة اللغة العربية يتركّز على فهم أصول الشريعة الإسلامية ومصادرها الأساسية؛ لذلك يتوجّب على مصمّمي المنهج أن يتحرّوا الدقة في اختيار المفردات اللغوية المناسبة لهم، واعتماد مبدأ التدرج من السهل البسيط إلى الصعب، وأن تكون الأولوية للمفردات الشائعة السهلة فضلًا عن المفرات المشتركة بين اللغتين العربية والتركية وخاصّة ما يتعلّق منها بالمجال الديني..

---

[١٧] طعيمة، المرجع في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ١٤٩.

[١٨] عبد المجيد عيساني، "التخطيط اللغوي وأسس اختيار مفردات المقررات الدراسية للغة العربية"، مجلة الأثر ١٩(٢٠١٤)،٥٢.

ومن المبادئ اللغوية التي ينبغي مراعاتها عند إعداد الأساس اللغوي لهذا المنهج ما يلي:

- تقديم الموضوعات النحوية والصرفية الوظيفية في المستويات الأولى بطريقة مبسطة، لتساعد الطلبة الأتراك على ضبط مهارات التواصل اللغوي شفويًّا وتحريريًّا. والتركيز على الموضوعات النحوية التي لا تتضمنها لغتهم الأم، ويحتاجونها في تواصلهم كموضوع المذكر والمؤنث مثلًا ..

- استبعاد القواعد النحوية والصرفية المعقدة التي لا تخدم أهداف الطلبة من تعلم اللغة العربية، بل على العكس قد تؤثر على اتجاههم نحو تعلم اللغة العربية.

- التركيز على مهارة القراءة والفهم والاستيعاب، بسبب احتياج الطلاب إلى هذه المهارة فيما بعد وعلاقتها بقراءة المتون الدينية وفهمها، مع عدم إهمال مهارات اللغة العربية الأخرى المتمثلة في الاستماع والتحدث والكتابة.

- الابتعاد عن الترجمة قدر الإمكان، واللجوء إلى طرق أخرى لإيصال المعنى للطلاب، كالصور والمفردات والأضداد ونحو ذلك..

- الالتزام بكميّة المفردات التي ستوظّف في كل مستوى من مستويات تعليم اللغة العربية، وقد حدّدت كثيرٌ من الدراسات المفردات المناسبة التي يحتاجها متعلمو اللغة العربية الأجانب.

- عدم التكلّف في شرح القواعد اللغوية وإغراق الطلاب بالتفاصيل والجزئيات النحوية والصرفية المعقدة..

- عدم المبالغة في حجم النصوص، وتبسيط الأسلوب الذي نقدّم به النص للطالب، مع المحافظة على عملية التدرج في حجم النصوص بين المستويات اللغوية.

- مراعاة مسألة مهمة؛ وهي الفروق اللغوية بين الطلاب؛ فالطلاب الذين يلتحقون بكليات الإلهيات ليسوا على مستوى واحد في اللغة العربية؛ لأنّ أغلب طلاب كليات الإلهيات يكون قد درس اللغة العربية ولديه معرفة مسبقة ببعض أساسياتها من خلال دراسته في مدارس الأئمة والخطباء، وبعضهم جاء من المدارس العامة، ولم يتسنَّ له الاطلاع المسبق على اللغة العربية ولا يمتلك أي معرفة مسبقة بها.

٢- تخطيط عناصر المنهج

بعد الانتهاء من إعداد أسس المنهج نكون قد رسمنا الخطوط الرئيسة للمجالات التي ستنطوي تحتها عناصر المنهج، وعندما نقول عناصر المنهج فنحن نتحدث عن منظومة متماسكة يؤثّر فيها كلُّ عنصر بغيره ويتأثر به. فالمنهج لم يعد محتوى فحسب، بل أصبح المحتوى جزءًا من المنظومة المكونة من الأهدا،ف والمحتوى وطرائق التدريس واستراتيجياته، والأنشطة والتقنيات، والتقويم. وسنتحدث عن كل عنصر من هذه العناصر، وكيفية تخطيطه وتنظيمه مع العناصر الأخرى وضمن الأسس التي تحدثنا عنها سابقًا.

أ ـ الأهداف

مصدر اشتقاق الأهداف هو الأسس الاجتماعية والنفسية والمعرفية واللغوية، فالأهداف لا بدَّ لها من أن تراعي عند اشتقاقها الثقافة الإسلامية وحاجات المجتمع وقيمه وغاياته، وحاجات الفرد وخصائص نموّه، والقضايا المعاصرة في مختلف مجالات الحياة، وطبيعة اللغة العربية وخصائصها..

وللأهداف مستويات ينبغي أن تؤخذ بعين الاعتبار عند صياغة أهداف تعليم اللغة العربية. ومن هذه المستويات: مستوى العموم؛ فهناك أهداف عامة وأهداف خاصة.. وعلى مستوى السلوك هناك أهداف معرفية، وأهداف وجدانية، وأهداف نفسية حركية (مهارية)..[١٩]

والأهداف العامة للغة العربية تتصف بالعموم والتجريد، فهي لا تدخل في تفاصيل وجزئيات تعليم اللغة العربية، وقد أشار علي مدكور إلى الأهداف العامة لتعليم اللغة الأجنبية، ولخّصها بـ:[٢٠]

- تنمية القدرة على استخدام اللغة بفعالية؛ لأغراض التواصل.

- تكوين الأساس الصوتي للغة ومهاراتها؛ من أجل الدراسة والعمل وقضاء وقت الفراغ.

- تبصرة الفرد بثقافة الأقطار التي تتحدث اللغة الأجنبية وحضارتها.

- تنمية الوعي بطبيعة اللغة، وتعلمها. وتقديم المتعة والإثارة الفكرية.

- تشجيع الاتجاهات الإيجابية نحو كل من متعلمي اللغة الأجنبية، ومتحدثي اللغة الأجنبية، وتأييد المدخل إلى ثقافات وحضارات أخرى.

- تعزيز مهارات التعلم الخاصة بتطبيقات أكثر عمومية، مثل التحليل، وإدراك العلاقات والوصول إلى الاستنتاجات. وتنمية فهم الطلاب لأنفسهم ولثقافتهم.

ويمكن القول إن الهدف العام لمنهج اللغة العربية باعتبارها لغة أجنبية هو:

- معرفة ثقافة اللغة.

تنمية مهارات اللغة وتعلمها.

- معرفة اللغة.

وممّا ينبغي تنميته لدى المتعلمين من مهارات اللغة ما يلي:

- الاستماع الجيد، والانتباه للجوهر والتفاصيل، واتباع التعليمات والتوجيهات.

- السؤال عن بعض المعاني، وطلب الإيضاح والتفسير والإعادة.

- صياغة الأسئلة والإجابات وإعطاء التعليمات، وتقديم معلومات وشروح.

---

[١٩] رشدي طعيمة، الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية، الطبعة الاولى (القاهرة، دار الفكر العربي،٢٠٠٤)،٣٠.

[٢٠] مدكور، هريدي، تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها،٩٧-٩٨.

- تقليد النطق وتنغيم المقاطع، والتلقين وبناء المحادثات، والتعبير عن الموافقة والرفض والمشاعر الشخصية والآراء.

- التصفح لبعض الكتب، والقراءة بدقة لبعض السياقات.. ونقل العبارات والكلمات والجمل.

- تدوين ملاحظات لما يسمعون ويقرؤون. وكتابة تقارير عن النقاط الرئيسة للنصوص المتحدثة والمكتوبة.

- تنوع اللغة لتلائم سياق الكلام، وتلائم المستمعين وتُحقّق الهدف المرغوب...

وما ذكرنا من أهداف تعليم اللغة هي على سبيل المثال والاستئناس هنا، وتجدر الإشارة إلى أنّ الأهداف قريبة جدّا من أسس المنهج من جهة، ومن جهة أخرى تتحكم وتؤثّر ببقية عناصر المنهج، فالمحتوى سيلتزم بما تحدده له الأهداف، العامة والخاصة، وما ارتبط منها باللغة العربية أو بالأساس اللغوي، وما ارتبط منها ببقية الأسس الأخرى الاجتماعية والنفسية والمعرفية..

ب – المحتوى

يقصد بالمحتوى مجموع الخبرات التربوية والحقائق والمعلومات التي يُرجى تزويد الطلاب بها، وكذلك الاتجاهات والقيم التي يراد تنميتها عندهم. وأخيرًا المهارات الحركية التي يراد إكسابهم إياها، بهدف تحقيق النمو الشمل المتكامل لهم في ضوء الأهداف المقررة في المنهج.[٢١]

وعملية إعداد المحتوى ليست بالمَهمّة السهلة، وتنطوي على إجراءين رئيسين هما: اختيار المحتوى، وتنظيمه..

وثمة معايير لا بدَّ من أخذها بعين الاعتبار عند البدء باختيار المحتوى، ومن أهمِّ هذه المعايير:

- أن يتمَّ اختيار المحتوى الذي يحقق الأهداف.

- أن يكون المحتوى صادقًا، وذا أهميّة.

- أن يرتبط بالواقع الثقافي الذي يعيشه المتعلم.

- أن يراعي المحتوى ميول المتعلمين وحاجاتهم وقدراتهم والفروق الفردية بينهم.

- أن يحقق التوازن بين الشمول والعمق.

- شمول المحتوى لجميع الجوانب الإيمانية والخلقية والجسمية والعقلية والنفسية والاجتماعية..

وتتم عملية الاختيار وفق مراحل، ومن أهمها مرحلة اختيار الموضوعات الرئيسة، ومرحلة اختيار الأفكار الرئيسة التي احتوتها الموضوعات، ومرحلة اختيار المادة الخاصة بالأفكار الرئيسة.. وذلك كله يتم عن طريق آراء الخبراء، واستطلاع الرأي، والتحليل..[٢٢]

---

[٢١] طعيمة، الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية، ٣١.

[٢٢] فؤاد محمد موسى، المناهج، (مصر،جامعة المنصورة ٢٠٠٢)، ٢٧٨-٢٨٣.

وبناءً على ما سبق فالمحتوى يكون لغويًّا وثقافيًّا، ولا بدَّ من التكامل بين الجانبين اللغوي والثقافي، وأن يتناول المحتوى الجانبين النظري والتطبيقي، ويرى مدكور أن المحتوى اللغوي هو فرصة للمتعلمين لـ:[٢٣]

- الاتصال بالآخرين بصورة ثنائية أو في صورة مجموعات، أو مع مدرسيهم.

-استخدام اللغة من أجل أغراض حقيقية، لتطبيق مهارات اللغة بقدر المستطاع.

- تنمية عملية الفهم، والمهارات من خلال نشاطات اللغة مثل الألعاب..

- إعمال خيالهم، لابتكار نشاطات خلّاقة مثل ارتجال مواقف تمثيليّة.

- استخدام أحداث الفصل اليومية كسياقات للحديث التلقائي.

- مناقشة أفكار التلاميذ، واهتماماتهم، وخبراتهم، ومقارنتها بمثيلاتها عند الآخرين.

- الاستماع وقراءة اللغة (عرض اللغة) بهدف الإمتاع وإشباع الاهتمامات الشخصية.

- الاستماع والتفاعل مع نماذج مختلفة للغة المتحدثة.

- قراءة النماذج المختلفة للخط المطلوب والنصوص المطبوعة.

- استخدام عدد من المصادر للاتصال، مثل الهاتف أو الخطابات.

والمحتوى اللغوي يتضمن الأصوات والمفردات والتركيب، ولا بدَّ من الدقة العلمية في عملية عرضها وتقديمها للمتعلمين في المحتوى..

ومن مجالات الخبرة التي ينبغب مراعاتها في بناء المحتوى الثقافي لمنهج اللغة:٢٤

- أنشطة يوميّة: وتتضمن لغة الفصل وحياة المنزل والمدرسة، والطعام والصحة والمكان الملائم.

- الحياة الشخصية والاجتماعية: وتتضمن العلاقات الشخصية والعائلية، ووقت الفراغ والنشاطات الاجتماعية، والعطل والمناسبات الخاصة.

- العالم من حولنا: ويتضمن حياة المدينة والمنطقة المحلية، والبيئة الطبيعية والصناعية، والناس والأماكن والعادات.

- عالم العمل: ويتضمن التعليم والتدريب والتوظيف واللغة والاتصال في مجال العمل.

- العالم الدولي: ويتضمن السياحة الداخلية والخارجية، والحياة في المجتمعات الأخرى، والأحداث العالمية والإصدارات.

ومهما يكن فالمحتوى عنصر مُهِمٌّ من عناصر المنهج، فهو يتأثر بالأهداف والأسس التي سبقته، ويؤثّر في العناصر الأخرى للمنهج، فمن طريقة تنظيمه تتضح الطرق والاستراتيجيات

---

[٢٣] مدكور، هريدي، تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ١٠٤.
[٢٤] مدكور، هريدي، تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ١٠٧-١٠٨.

التدريسية، وتتحدد الأنشطة التي ستُتّبع، والوسائل والتقنيات التي ستُستخدم، والتقويم البنائي والمرحلي والنهائي الذي سيكون عليه المنهج.

ج– طرائق التدريس واستراتيجياته

رغم أنّ المعلّم يمتلك حرية في اختيار طريقة التدريس المناسبة، والتنويع في طرق التدريس، إلّا أنَّ الأهداف والمحتوى يوجّهان المعلم إلى الطريقة المثلى في التدريس، فهما يعملان كموجهات من خلال طريقة عرض المحتوى في الكتاب، فالمحتوى الذي يشجّع – على سبيل المثال – على العمل الجماعي والعمل ضمن فريق في محتواه يوجّه إلى استراتيجيات التدريس التي تقوم على المشروعات والتعلم التعاوني وحل المشكلات وغيرها من الطرق والاستراتيجيات التي تعتمد على التعلّم الجماعي. وإن كان في المحتوى ما يعتمد على الحوار والمناقشة فسيعتمد المعلم على استراتيجيات العصف الذهني والحوار والمناقشة وغيرها..

ويجب أن تتصف طرائق التدريس بـ:

- ضرورة ملاءمة الطريقة للهدف المنشود فلكل هدف طريقة مثلى تساعد في تحقيقه.

- ضرورة ارتباط الطريقة بالمحتوى، فالطريقة هي أداة تحقيق الأهداف المحددة للدرس الواحد من خلال محتوى تمَّ اختياره وتحديده وتنظيمه بشكل أو بآخر.

- ملاءمة الطريقة لمستويات المتعلمين ومرحلتهم العمرية.

- تأكيد الطريقة على إيجابية المتعلم، وفاعليته في العملية التعليمية التعلُّمية.

- تشجيع الطلاب على التعاون والعمل بروح الفريق.

- جعل بيئة التعلُّم فعّالة لتنمية مهارات التفكير المختلفة.

- المناسبة مع الإمكانات المتاحة من أجهزة ووسائل للعرض.

- السماح بتنوع الأنشطة لمواجهة الفروق الفردية أثناء الدرس.

- المساعدة على استقلال نشاط المتعلم ومنحه فرصة للتفكير والعمل والحصول على المعلومات بنفسه.

- استثارة المتعلمين وتشويقهم والعمل على استثارة الحواس لاستخدام الملاحظة كأساس لتمية قدرات العقل من تحليل واستنتاج وإصدار أحكام عند معالجة القضايا المختلفة.[٢٥]

ومن الملاحظات التي ينبغي التنبيه إليها في منهج اللغة العربية للمتعلمين في تركيا ما يلي:

- أن نركّز على الطرق والاستراتيجيات الحديثة التي أثبتت البحوث والدراسات فعاليتها في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

[٢٥] قرني، تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها، ١٣٧-١٣٨.

- أن نبتعد عن طريقة الترجمة التي حوّلت المعلمين من مدرسين إلى مترجمين، واختزلت أهداف الدرس بالترجمة الصحيحة، وبمجرد حصول الطالب على الترجمة يعتبر - مع الأسف - أن الدرس قد تحقق..

د- الأنشطة والتقنيات

الأنشطة التي يمكن توظيفها في منهج اللغة العربية للناطقين بغيرها، يمكن أن تأخذ أشكالًا متعددة، ولعلَّ أبرز هذه الأشكال وأولها، توظيف الأنشطة داخل الكتاب ليتم ممارستها داخل الصف أو على شكل مَهمّات تعليمية يقوم بها كل طالب أو كل مجموعة من الطلاب (على شكل مجموعات). وهذه الأنشطة تكون موزّعة داخل الكتاب بشكل منتظم، ومتدرّج وفق المستوى التعليمي الذي يعبّر عنه الكتاب.. وهناك الأنشطة التي تكون خارج الكتاب وهي أنشطة خارجية على شكل رحلات علمية ومقابلات واحتكاك بأصحاب اللغة الأم المقصود تعلُّمها، التي تعتبر لغة أجنبية بالنسبة للمتعلّم.

وتتمثل أهمية الأنشطة في الوظائف التي تؤديها وهي:

- إكساب المتعلمين بعض المعارف وتنمية مهاراتهم المعرفية.

- تنمية الميول والاتجاهات والقيم.

- تطبيق ما تمَّ تعلُّمه نظريًّا، وتعلُّم التخطيط والعمل في فريق.

- تنمية مهارات الاتصال وآداب النقاش.[٢٦]

أمّا التقنيات فتُعرّف بأنها كل ما يستخدمه المعلّم والمتعلّم من أجهزة، وأدوات ومواد داخل غرفة الصف أو خارجها لنقل خبرات تعليمية محددة إلى المتعلم بسهولة ويسر ووضوح، مع الاقتصاد في الوقت والجهد المبذول، وهذا بهدف تحسين العملية التعليمية. وتصنّف وسائل التعليم وتقنياته وفقًا لأسس مختلفة فقد تُصنَّف وفقًا للحاسة أو الحواس المستخدمة في إدراكها، أو طريقة عرضها، أو عدد المستفيدين منها، أو طريقة إنتاجها.. فهنالك التقنيات السمعية وهنالك البصرية، بالإضافة إلى السمعية البصرية..[٢٧]

والحقيقة أن التقنيات وتكنولوجيا التعليم قد قطعت شوطًا بعيدًا في التقدّم والتطوّر في مجال التعليم، ولا سيّما في مجال اللغات، فصرنا نسمع عن استخدام الأجهزة الحديثة في التعليم من هواتف ذكية وحواسيب صغيرة و (الآي باد) وغيرها، فضلًا عن استخدام تقنيات الواقع الافتراضي والواقع المعزز في خدمة تعليم اللغات..

هـ - التقويم

يأتي التقويم بعد الانتهاء من تنفيذ الأنشطة التعليمية للتأكد من مدى ما تحقق من الأهداف المنشودة من المنهج بشكل عام. والأسئلة التي تطرح في هذه المرحلة هي: إلى أي مدى تحققت الأهداف بالنسبة للمتعلم وبالنسبة للمعلم؟ ما الأهداف التي تحققت بمستوى عالٍ؟ وما الأهداف

---

[٢٦] موسى، المناهج، ٣١٣-٣١٤.

[٢٧] قرني، تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها، ١٥٩.

التي لم تتحقق؟ وما العوامل التي أدت إلى تلك النتائج؟ وهنا نتعرف مواطن القصور ومواطن القوة في جوانب المنهج ..[٢٨]

وعملية التقويم التي تأتي في نهاية التخطيط لعناصر المنهج تكون كرقيب على ما تمَّ إنجازه وذلك على النحو الآتي:

- تقويم الأهداف: وذلك بتحديد مدى علاقتها بالمتعلمين وحاجاتهم والمجتمع وحاجاته والمادة وطبيعتها. ومدى شمولها لأنواع السلوك ومستوياته، وإمكانية تحقيقها وواقعيتها، ووضوحها وسلامة صياغتها وكونها إجرائية قابلة للقياس.

- تقويم المحتوى: وذلك بتحديد مدى ارتباطه بمستويات المتعلمين، ومراعاته الفروق الفردية بين المتعلمين، وملاءمته الأنشطة التعليمية وعلاقتها بالأهداف المنشودة، ومدى استفادة المحتوى من مصادر البيئة، ومدى مراعاته خبرات جوانب شخصية المتعلم.

- تقويم طرائق التدريس وأساليب التعليم..[٢٩]

- تقويم عملية التقويم نفسها سواء أكان التقويم بنائيًّا أم مرحليًّا أم نهائيًّا..

ورغم أن عملية التقويم عملية شاملة مستمرة، إلا أن التقويم في مرحلة التخطيط يكون تقويمًا لتخطيط المنهج، حيث نقوم بمراجعة عناصر المنهج عنصرًا عنصرًا وعرضها على الأسس الاجتماعية والمعرفية والنفسية واللغوية؛ للوقوف على مدى ارتباط كل عنصر بتلك الأسس، ومدى انعكاس تلك الأسس في المنهج، فهل عبّر المنهج مثلًا عن طبيعة المجتمع وقيمه؟ وهل انعكست الموضوعات المعرفية التي قصدناها في المنهج؟ وهل راعى المنهج بجميع عناصره خصائص المتعلمين وسماتهم والفروق الفردية بينهم؟ وهل تجلّت اللغة العربية بخصائصها وسماتها ومفرداتها وتراكيبها التي كنّا ننشدها هنا في المنهج؟.. ثم يكون التقويم بين عناصر المنهج لمعرفة مدى الارتباط والاتساق والتكامل فيما بينها..

٣ – الضبط والتنظيم

هذه المرحلة مهمّة جدًّا في تخطيط المنهج، ونقصد بها ضبط وثيقة المنهج وتنظيم محتوياتها بعد الانتهاء من عملية التقويم. فبعد إعداد الأسس وإعداد عناصر المنهج نقوم بضبط مجالات الموضوعات المشتقة من الأسس وأشكال النصوص التي ستعرض، وتحديد النسب فيها، وتحديد معايير اللغة العربية المستهدفة والمؤشرات الناتجة عنها ضمن جداول وفقًا لمستويات الكتب، لتوجيهها إلى المتخصصين في الكتابة والإعداد، وتشكيل فريق لمتابعة العمل مع الكتّاب، والتنسيق بين الموضوعات داخل الوحدة، وبين الوحدات داخل الكتاب، وبين الكتب ضمن المستويات، وذلك لمتابعة مدى تحقق ما طُلِب في المصفوفة، ولتنسيق مدى الاتساق بين الموضوعات والوحدات والكتب..

---

[٢٨] كوثر حسين كوجك، اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس، الطبعة الثانية (القاهرة: عالم الكتب،٢٠٠١)،٢٧.

[٢٩] قرني، تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها، ١٨٢-١٨٣.

٤ – التجريب والاعتماد

بعد الانتهاء من إعداد الكتب ينبغي تجريبها، والتجريب في منهج اللغة العربية للناطقين بغيرها يختلف عن التجريب في مناهج اللغة العربية في مراحل التعليم المدرسي العام؛ لأننا هنا نتعامل مع منهج يتم تطبيقه في ساعات محددة ضمن سنة دراسية واحدة، أو ضمن الساعات المحددة لبرنامج المؤسسة التعليمية. فهو قصير زمنيّاً، ويتم الاطلاع على مخرجات المنهج خلال الانتهاء من كل مستوى، وفي نهاية كتاب المستوى الأخير، وثمّة طرق كثيرة لتقويم فاعلية المنهج، ومن أهمها الامتحانات التي يخضع لها الطلاب بعد كل مستوى، بالإضافة إلى بطاقة الملاحظة التي تقيس مدى تقدم الطلاب في المهارات الشفوية، فضلًا عن توزيع الاستبيانات على المعلمين والمتعلمين للوقوف على آرائهم حول المنهج الذي طبّقوه خلال هذه الفترة، وبعد جمع البيانات وتحليلها تتكشّف لنا نقاط الضعف والقصور ونقاط القوة في المنهج، ونقوم بمعالجة نقاط القصور في المنهج وتداركها.. وبعد ذلك يحقُّ لنا أن نعمّم المنهج ونعلن صلاحه لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في تركيا.

سادسًا – أبرز التحديات التي تواجه تخطيط منهج اللغة العربية للناطقين بغيرها في كلّيّات الإلهيات بتركيا

من خلال عملنا في مجال تعليم اللغة العربية لطلاب كلّيّات الإلهيات بتركيا مدّة خمس سنوات لاحظنا وجود مجموعة من التحديّات التي قد تواجه مُعدّي منهج اللغة العربية لطلاب كلّيّات الإلهيات بتركيا، ومن أبرز هذه التحديات:

- عدم وجود هيئة أو دائرة عليا تابعة للمجلس الأعلى للجامعات تعنى بأمور المناهج وتشرف عليها، وتكون مؤلفة من خبراء وأكاديميين متخصصين في المناهج كتلك الموجودة في وزارة التربية والمسؤولة عن المناهج المدرسية في المدارس الابتدائية والإعدادية والثانوية.

- تستقبل كلّيّات الإلهيات فئتين من الطلّاب للالتحاق ببرامجها؛ الفئة الأولى درست اللغة العربية في مدارس الأئمة والخطباء، ولديها معرفة مسبقة بنظام اللغة العربية، وتمتلك قدرًا من المفردات والتراكيب، بل إنَّ بعض الطلاب بارع في اللغة العربية، أمّا الفئة الثانية فجاءت من المدارس العامة، وليس لديها أي فكرة مسبقة عن اللغة العربية. وتدخل الفئتان السنة التحضيرية لدراسة اللغة العربية من المستوى الأول وحتى المستوى الأخير؛ فنلاحظ أن الطلاب الذين لم يدرسوا اللغة العربية مسبقًا أي الذين بدؤوا من الصفر يواجهون صعوبات في الانتقال من مستوى إلى آخر، ولا يتمكنون من اللحاق بزملائهم الذين تخرجوا في مدارس الأئمة والخطباء؛ ممّا يشكّل لديهم عقدة النقص والشعور أن اللغة العربية لغة صعبة لا يمكن تعلّمها، ويصعب عليهم الاستمرار؛ فيكون مصير بعضهم الفشل وترك مقاعد الدراسة..

- اختلاف النظام الداخلي لتنظيم الدراسة بين كليات الإلهيات، فأغلبها يتبع نظام السنة التحضيرية في اللغة العربية، وبعضها يوزّع دروس اللغة العربية على سنوات المرحلة الجامعية الأربعة. وهذا يشكّل تحدّيًا واضحًا للمنهج المناسب للكليات التي تعتمد نظام إدماج اللغة العربية في سنوات الدراسة الجامعية.

- اعتماد بعض الكلّيّات سلاسل تعليميّة وافدة من بلدان عربية، وهذه الكليات لا تزال تعتمد هذه السلاسل، ولا تحيد عنها، مهما حاول البعض إقناعهم بأنّ تلك السلاسل أُعدّت لطلبة تختلف خصائصهم عن الطلبة الأتراك، وتخدم المجتمع الذي كُتبت فيه وأهدافه وحاجاته..

- اعتقاد بعض المعلمين الأتراك وبعض أصحاب القرار في الكلّيّات أنّ اللغة العربية عبارة عن نحو وترجمة، لذلك يميلون إلى المناهج التي تركّز على النحو، وإن لم تتضمّن النحو بشكل كافٍ فإنهم يُقرّرون كتبًا نحويّة خارجية مساندة لهذا المنهج. وهذا من الخطأ الشائع في تعليم اللغة العربية لأنّ المهارات اللغوية الأخرى المتمثلة في الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة هي اللغة العربية بعينها، وما النحو إلا ضابط للصِّحّة اللغوية.

- إهمال المشاريع اللغوية ضمن سلاسل اللغة العربية، والمقصود بالمشاريع اللغوية هي العمل والتعاون ضمن فريق من الطلاب لإنجاز مَهمّة لغوية تعليمية تأتي بعد دراسة مجموعة من الوحدات، فهي تعزّز التعلم من جهة، وتقوّم ما تعلَّمه الطالب من جهة أخرى..

- التناسب والتوازن بين موضوعات الكتاب في كل مستوى، وبين عدد الساعات المقرر لدراسة المستوى في برنامج السنة التحضيرية، فكثيرًا ما ينتهي عدد الساعات المقرر للمستوى في برنامج السنة التحضيرية، ولا تنتهي موضوعات الكتاب..

- مراعاة أن المنهج المناسب هنا هو المنهج الذي يأخذ بعين الاعتبار أهدافًا بعيدة، فالطالب بعد أن يجتاز السنة التحضيرية سيواجه متون في اللغة العربية ضمن مرحلة (الليسانس)، وهذه المتون دينية تتراوح بين التفسير والحديث والفقه وغيرها. وهنا تبرز أهمية القراءة والفهم والاستيعاب ونوع المفردات اللغوية ومجالها الذي تنتمي إليه. وبمعنى آخر عند تخطيط عناصر المنهج ينبغي الأخذ بعين الاعتبار أن ما تعلّمه الطالب نتيجة دراسته المنهج مرتبطٌ بأهداف أخرى مستقبلية لها علاقة بالخبرات التي اكتسبها من هذا المنهج، فالعملية ليست نجاحًا في مقرر اللغة العربية فحسب، وإنما هي تهيئة لمواقف لغوية جديدة سيواجهها الطالب في دراسته اللاحقة..

- وأخيرًا إدراك حقيقة واقعية وهي أنَّ تخطيط المنهج ينبغي أن ينطلق من حاجات المتعلمين، وأهداف كلّيّات الإلهيات القريبة والبعيدة، ومن طبيعة المجتمع التركي ..

سابعًا – حلول مقترحة

- وجود هيئة عليا مكوّنة من الخبراء والمتخصصين، تضبط عملية نشر السلاسل التعليمية، وتضع ضوابطَ ومعايير محددة للموافقة على نشر سلسلة تعليمية في اللغة العربية لطلاب كلّيّات الإلهيات في تركيا.

- الاستفادة من الأساتذة العرب أصحاب الخبرات والشهادات العليا المتخصصين في اللغة العربية، وإشراكهم مع الأساتذة الأتراك في إعداد مناهج اللغة العربية.

- إقناع أصحاب القرار بضرورة استبعاد السلاسل التعليمية الوافدة من الخارج، المتخصصة في اللغة العربية، والاعتماد على سلسلة تعليمية راعت وأخذت بعين الاعتبار الأهداف الموضوعة لتعليم اللغة العربية في تركيا.

- تقويم مستوى الطلاب اللغوي قبل البدء ببرنامج السنة التحضيريّة من خلال اختبار تحديد المستوى؛ ليلتحق الطالب بالمستوى اللغوي المناسب له؛ لحل مشكلة التفاوت في مستويات الطلاب اللغوية.

- مراعاة عدد الساعات في السنة التحضيريّة، وإعداد الموضوعات والوحدات في ضوئها.

- اشتمال لجنة التأليف على متخصصين في اللغة العربية ومناهجها، ومعلّمين ذوي خبرة في هذا المجال، وتكون اللجنة مؤلفة من الأساتذة العرب والأتراك، لتبادل الخبرات فيما بينهم.

- إرفاق دليل المعلم بالسلسلة التعليمية، ليكون موجّهًا ومرشدًا للمعلّم في أثناء العملية التعليمية خطوة بخطوة، وأن يقدّم الإرشادات المناسبة بشأن طرائق التدريس واستراتيجياته والتقنيات والأنشطة.. وأن يشدّد على ضرورة الابتعاد عن الترجمة والاستعاضة عنها بطرق واستراتيجيات أخرى.

ثامنًا – خُلاصة البحث

تمَّ في هذا البحث عرض مفهوم تخطيط المنهج بشكل عام، وتخطيط منهج اللغة العربية للناطقين بغيرها على وجوه الخصوص. وتناول البحث عرض دواعي التخطيط ومعاييره، ومراحل تخطيط منهج اللغة العربية للناطقين بغيرها وإجراءاته بالتفصيل وذلك كما يلي:

- تحديد أسس منهج اللغة العربية وكيفيّة تخطيطها، وقد عرضنا فيه أربعة أسس؛ الأساس الاجتماعي والأساس النَّفسي والأساس المعرفي والأساس اللغوي. وقد فصلنا الأساس اللغوي عن الأساس المعرفي حتى يتسنّى لمخطّطي المنهج التركيز على الموضوعات والمجالات المعرفية، وكذلك التركيز على الموضوعات اللغوية.

- تحديد عناصر المنهج: وفيها تحدثنا عن كيفية تخطيط عناصر المنهج المتمثلة بالأهداف، والمحتوى، وطرائق التدريس واستراتيجياته، والأنشطة والتقنيات، والتقويم. وبيّنّا العلاقة العضوية بين عناصر المنهج فيما بينها وكيفية التأثر والتأثير، وربطناها بالأسس الاجتماعية والنفسيّة والمعرفية واللغوية.

- توضيح الخطوات الأخرى في عمليّة تخطيط المنهج؛ فكان الضبط والتنظيم في المرحلة الثالثة، وفيه يتمّ تنظيم كل ما تقدم من أسس وعناصر مع إعداد المصفوفة المتعلقة بمنهج اللغة العربية وتجهيزها وإعداد الجداول الخاصة بعملية الكتابة..،ومن ثَّمَّ تأتي عمليات التجريب والتعميم في المرحلة الرابعة والأخيرة، وفيها أيضًا تمّت الإشارة إلى الطريقة والنهج الأمثل في عملية التجريب والتعميم وما بينهما من خطوات التقويم المستمرّة..

- تحديد أبرز التحديات التي قد تواجه تخطيط منهج في اللغة العربية لطلاب كلّيّات الإلهيات، وتلك التحديات منها ما هو إداري ومنها ما هو أكاديمي علميّ. ومن ثَّمَّ تمَّ اقتراح بعض الحلول التي يمكن أن تسهم في تذليل العقبات أمام إعداد منهج في اللغة العربية وتخطيطه.

المراجع

العوفي، إبراهيم محمد علي. "أثر التخطيط اللغوي في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها". أبحاث ودراسات مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية ١٠(كانون الثاني ٢٠١٤):٤٣.

الدياب، أحمد. المشاكل التي تواجه الأتراك في تعليم اللغة العربية والمقترحات. رسالة ماجستير، جامعة غازي، ٢٠١٢.

العبدالله، رامي الخلف. "المفاهيم الصرفية المناسبة للإنتاج اللغوي ومدى تضمنها في كتب تعليم العربية للناطقين بغيرها". مجلة بحوث التربية الدينية التركية ٨ (كانون الثاني ٢٠١٩):١٥٣-١٥٤.

طعيمة، رشدي. الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية. الطبعة. ١. القاهرة: دار الفكر العربي،٢٠٠٤.

طعيمة، رشدي. المرجع في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. المملكة العربية السعودية: مركز جامعة أم القرى للطباعة، د.ت.

قرني، زبيدة محمد. تخطيط المناهج وتطويرها. الطبعة. ١. المنصورة: المكتبة العصرية للنشر، ٢٠١٦.

حسن، شوقي حساني محمود. تطوير المناهج رؤية معاصرة. الطبعة. ١. القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر،٢٠٠٩.

سلامة، عادل أبو العز أحمد. تخطيط المناهج وتنظيمها بين النظرية والتطبيق. الطبعة. ١. عمّان: دار ديبونو للنشر والتوزيع،٢٠٠٥.

محمود، عبد الرحمن كامل عبد الرحمن. أسس بناء المنهج وعناصره. الفيوم: الناشر قسم المناهج وطرائق التدريس بجامعة الفيوم، ٢٠٠٨.

عيساني، عبد المجيد. "التخطيط اللغوي وأسس اختيار مفردات المقررات الدراسية للغة العربية". مجلة الأثر ١٩(٢٠١٤):٥٢.

مدكور، علي. مناهج التربية وأسس تطبيقاتها. الطبعة. ١. القاهرة، دار الفكر العربي، ٢٠٠١.

مدكور، علي – هريدي، إيمان. تعليم اللغة العرية لغير الناطقين بها. الطبعة. ١. القاهرة: دار الفكر العربي للنشر والتوزيع، ٢٠٠٦.

موسى، فؤاد محمد. المناهج. مصر: جامعة المنصورة ٢٠٠٢.

كوجك، كوثر حسين. اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس. الطبعة. ٢. القاهرة: عالم الكتب،٢٠٠١.

Kudat, Aydın-Baradei, Amer. “Gerçek Ve Beklenti Arasında Ana Dili Arapça Olmayanlara Arapça Öğretimi (Türkiye Örneği)”. İlahiyat Dergisi 2(Haziran 2019):9.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

مناهج التدريس

YÜKSEKÖĞRETİMDE ARAP DİLİ KURALLARI ÖĞRETİMİNDE YÖNTEM

Recep KIRCI*

GİRİŞ

İnsanlar arası iletişimin önemli unsurlarından biri dildir. Dünya üzerinde farklı milletlerin kullandığı 2796 dilden bahsedilmektedir.[1] Bunlardan birisi de Arapçadır. August Ludvig Schlozer tarafından 1781'de Arapçanın Sami dil ailesinden olduğu ileri sürülmüştür.[2] Bu sav üçlü kökler üzerine temellendirilen Arapçanın bükümlü dil olmasının ortaya konulmasında önemli bir tespittir. Bükümlü dil özelliğine sahip olup morfolojik, dilbilimsel ve sözlük açısından zenginliği dünya üzerinde farklı alanlarda varlığını sürdürmesinde bir kısım önemli unsurlardan olduğu ifade edilmiştir.[3] Bu nedenle Arapça Dünya üzerinde pek çok ülkede farklı milletler tarafından konuşulan önemli köklü dillerdendir. Diğer taraftan insanlar arası iletişim aracı olmasının yanı sıra İslam dinin temel kaynakları olan Kur'an ve sünnetin bu dilde ifade edilmesi ona daha da önem kazandırmaktadır. Zira bu nedenle Türk, İranlı ve Batılı Arap olmayan milletler de ilmi ve dini gerekçelere dayanarak Arapçayı ve kurallarını öğrenmek için büyük çabalar sarf etmişlerdir. Bu konuda önceki dönemlerde bireysel olarak veya medreselerde Arapça eğitimi verilerek çalışmalar yapılırken modern dönemde üniversitelerin açılması ile birlikte Arap olmayan öğrenciler dini bilgilerini ikmal amacıyla Mısır'a el-Ezher üniversitesine, Suudi Arabistan'a el-Medine üniversitesi ve benzeri üniversitelere eğitim görmeye gitmişlerdir. Ayrıca Müslüman halkların dışında doğuyu ve İslam dinini öğrenme çabasında olan Oryantalistlerin de konuya ilişkin göz ardı edilemeyecek çalışmalarının bulunduğu da tarihi bir gerçektir.

* Öğr. Gör., Pamukkale Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Arap Dili ve Belagatı Anabilim Dalı, rkirci@pau.edu.tr

1 Doğan Aksan, *Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim*, (Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları, 2003), 1/101.

2 Enis Ferîha, *Naẓariyyât fi'l-luġa*, (Beyrut: Dâru'l-kütübü'l-Lubnaniyye, 1981), 64-65.

3 Soner Gündüzöz, Arapça Öğretiminde Başvurulacak Bazı Yöntem Ve Teknikler, *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 29 (2010), 36-37.

Nitekim klasik ve modern dönemde yapılan Arap dili çalışmaları bunu göstermektedir. Son yıllarda Irak ve Suriye gibi Arap ülkelerinde çıkan iç savaş sonucu bu ülke vatandaşlarının Türkiye gibi Arap olmayan komşu ülkelere ve batıya iltica etmeleri, buralarda iş yerlerinde çalışmaları veya iş yeri açmaları da Arapçanın yaygınlaşmasına katkıda bulunduğu söylenebilir. Yine bu ülkelerden gelen öğrencilerin eğitimi amacıyla iltica kamplarında onların dilleri olan Arapça eğitimlerin verilmesi de etkili olan unsurlardan sayılabilir. Bir de Türkiye'de Arapça eğitiminin verildiği İmam Hatip okulların orta ve lise bölümleri arasında Milli Eğitim tarafından organize edilen Arapça metin canlandırma ve şiir okuma yarışmaları yapılmaktadır. Söz konusu yarışmaların öğrencilerin dile olan eğilimlerini artırdığı ve bazı okulların bu yarışmalar için Arap hocalar tuttuğu gözlemlenmiştir. Ayrıca Türkiyede sivil toplum kuruluşlarının oluşturduğu derneklerde medrese usulü olarak anılan klasik Arapça dersleri verilmek suretiyle dini metinleri okumaya ve doğru anlamaya yönelik eğitimler de verilmektedir. Buralardan mezun olanların bir bölümü aynı kuruluş çatısı altında faaliyet veren kurumlarda görev almakta, bir kısmı ise dışarıdan Açık Öğretim sisteminde Lise tahsilini tamamlayıp Anadolu Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Ön Lisans bölümüne girmekte, akabinde dikey geçiş sınavları ile dört yıllık eğitim veren ilahiyat fakültelerinden (İLİTAM) mezun olmaktadırlar. Bu şekilde mezun olanlar daha sonraları Diyanet'te ve pedogojik formasyon sertifikası alarak Milli Eğitim'de farklı kadrolarda görev alabilmektedirler. Bu son konu (İLİTAM aracılığı ile mezuniyet) ülkemiz akademisyenlerince tartışma konusudur. Bir kısım akademisyen farklı gerekçlerden dolayı İLİTAM'ın kaldırılması taraftarı iken bir kısmı devam etmesi tarftarıdır. Bu mesele çalışmamızın konusu dışında olduğu için burada derinlemesine tahlil edilmeyecektir. Sonuç olarak yukarıdan beri sayılan tüm bu sebepler ve benzerleri Türkiyede kişilerin Arap dilini öğrenme eğilimini artırmıştır.

Kalsik dönem Arap dili eserleri, Sîbeveyh'in *el-Kita*b'ından itibaren yazılı olarak günümüze ulaşsa da çoğu Arap dili tarihçisine göre hicri I. yüzyılda Hz. Ali (ö. 40/661) döneminde Ebü'l-Esved ed-Düelî (ö.

69/688) tarafından Basra'da başlatılmıştır.[4] Ne var ki klasik dönemde kaleme alınan eserler incelendiğinde bunların sarf (morfoloji) nahiv (gramer) sınıflandırmasında sadece kuralları öğretmeye yönelik olduğu ve bir çok karmaşık kuralları barındırdığı dikkat çekmektedir. Ancak bu dilin kısa zamanda öğrenilip işlevsel hale gelmesi, diğer dillerde de olduğu gibi son zamanlarda daha da önem kazanmıştır. Dolayısıyla klasik dönem gramer eserleri aracılığıyla Arapçayı öğrenme ve konuşma melekesine sahip olmanın zor olduğu iddiası yersiz değildir. Bu nedenle modern dönemde karmaşık ve katı kurallardan arınmış Arapçanın öğretilmesi daha da mühim hale gelmiştir. Ancak çalışmamız gramer eserleri aracılığı ile konuşmayı öğrenmekten öte Türkiye'de Yüksek Öğrenim Kurumlarında Arap Dilini öğrenmede Arapça Dil Bilgisi Kurallarının öğretim yöntemi ile sınırlıdır. Bundan dolayı çalışmada, Arapça konuşmada takip edilecek yöntem değil de Arap dili kurallarının öğretiminde takip edilecek yöntem ele alınacaktır.

Her kesimden kişinin ortak fusha Arapçasını konuşmak için Arap dili kurallarını bilmesi önemlidir. Bu kuralların yazılı olduğu klasik dönem eserleri, meseleleri ele alırken farklı ekollere ait dilcilerin görüşlerine ayrı ayrı yer vermeleri sebebiyle Arap dilini öğrenme konusunda sorun teşkil etmektedir. Örneğin İbn Hâcib'in (ö. 646/1249) yazdığı *el-Kâfiye* isimli eserde *tenâzu'* konusu işlenmektedir. Konu şu şekildedir: iki fiil kendilerinden sonra gelen bir ismi; fâil, mefûl veya birisi fâil diğeri mefûl almakta çekişmektedir. Yani bu iki filden sonra gelen açık isim hangisinin ma'mûlü olacaktır. Müellif bu konuyu bir sayfada önce Basralı dilcilerin sonrada Kûfeli dilcilerin görüşlerine yer vererek anlatır ve arkasından klasik dönem dilcilerinden Kisâî (ö. 189/805) ve Ferrâ'nın (ö. 207/822) muhalefetinden bahseder.[5] Ancak hangi konuya ve ne şekilde muhalefet ettiğini bildirmez. Her iki ekolünde iki fiilden her birerinin amelini tercih etmelerine dair gerekçeleri vardır ama bunlara eserde yer verilmez ve kısaca anlatılır. Eser çok kısa ifadelerle yazıldığı için meseleye vakıf olmayanların

---

[4] Ebû Bekr Muhammed b. el-Hasen ez-Zübeydî el-Endülûsî, *Ṭabaḳātü'n-naḥviyyîn ve'l-luġaviyyîn*, thk: Muhammed Ebû'l-Fadl İbrahim (Kahire: Dâru'l-Meârif, ts.), 21.

[5] Ebû Amr Cemâlüddîn Osmân b. Ömer b. Ebî Bekr b. Yûnus, *el-Kâfiye*, (İstanbul, el-Mektebetü'l-Mahmûdiyye, ts.), 13-14.

anlayabileceği türden değildir. Bu gerekçeden dolayı *Kâfiye*'nin bir çok şerhleri yazılmıştır. Bunların içinden meşhur olanlarından biri *Molla Câmî* ismi ile tanınan *Fevâidi diyâiyye* dir. Bu şerhte konu derinlemesine beş sayfada incelenir.[6] Ancak şerh yazılması *Kâfiye* ile sınırlı değildir. *Kâfiye*'nin şerhi *Molla Câmî* üzerine de şerh yazılır. Örneğin *Muharrem* isimli şerh bunlardandır. Sözü geçen bu şerhte aynı konu bu sefer on dört sayfada anlatılır.[7] Bununla beraber Arap dili öğrenen kişinin kafası daha da karışır. Yine Müellif *Kâfiye*'de "*Üzerine nidâ harfi "yâ"'nın dahil olması mümkün olmayan ma'tûf*" ile alakalı önce kendi görüşünü bildirir. Sonra sırasıyla Halil b. Ahmed el-Ferâhidî (ö. 175/791), Ebû Amr İbnü'l-Alâ' (ö. 154/771), ve Ebû Abbâs el-Müberred'in (ö. 286/900) görüşlerine yer verir.[8] Bunları eserinde gayet kısa bir şekilde üç satırda anlatmaktadır. Ancak bu kısaca anlatımdan neyin amaçlandığı ve okurun ne yapacağı pekte açık değildir. Eseri ilk olarak okuyan öğrencinin konuya ilişkin kafası karışmaktadır. Bu yolla Arapçayı kurallarını kolay bir şekilde öğrencinin öğrenmesi zorlaşmaktadır. Hakikatte bu tür eserler Arap dilinde derinlemesine bilgi sahibi olmak isteyenler için önemli olabilir. Ancak Arapça konuşmayı, okumayı ve anlamayı amaçlayanlar için aynı şeyler söylenemez. Bu amaca mebni olarak son dönemlerde farklı dil ekollerinin ve dilcilerin görüşlerine çok az yer verip sadece konunun özünü anlatan eserler kaleme alınmıştır. Meselâ bu konuda bir çalışma yapan XX. Yüzyıl Arap dilcilerinden eş-Şeyh Mustafâ el-Galâyînî (ö. 1944) eserinin başında meseleye ilişkin şunları söylemektedir: " Sonunda Arapça ilimler hakkında üslubu kolay, anlamları açık ve okura Arap dili kurallarını zorlanmadan anlatan eserlere çok ihtiyaç olduğunu gördük."[9] el-Galâyînî'nin bu sözü aşağı yukarı anlatmak istediğimiz meseleyi özetlemektedir.

Son dönemlerde Arapça bilmeyenler için Arap dili kuralları ve konuşma diyaloglarını beraber ele alan eserler kaleme alınmıştır. Bunların bir kısmı şu anda Dünya'da ve Türkiye'de Yükseköğretim

---

6 Nûrüddîn Abdurrahmân b. Nizâmiddîn Ahmed b. Muhammed el-Câmî, *Molla câmî*, (İstanbul, Salah Bilici Kitabevi, ts.), 63-69.

7 Muharrem Efendî, *Muharrem Şerhu Mollâ Câmî*, (İstanbul, Hurşid Matbaası-el-Mektebetü'l-Hnîfiyye, 1320), 169-183.

8 İbnü'l-Hâcib, *el-Kâfiye*, 24.

9 eş-Şeyh Mustafâ el-Galâyînî, *Câmiu'd-dürûsü'l-ʿArabiyye*, (Sayda-Beyrut, el-Mektebetü'l-Asriyye, 1425/2005), 7.

Fakültelerinde ders kitabı olarak okutulmaktadır. Bunlara örnek şu kitaplar verilebilir:

1. *el-Arabiyyetü Beyne yedeyk*[10]

"*Dr. Abdurrahman B. İbrahim Fevzân ve arkadaşları tarafından hazırlanmıştır. "El Arabiyyetü Beyne Yedeyk" modern öğretim teknikleriyle yabancılara Arapçayı öğretmeyi hedefleyen Arapça öğrenim serisi, anadili Arapça olan konunun uzmanları tarafından titizlikle hazırlanmıştır. Yaklaşık 300 derste; başlangıç, orta ve ileri düzey olmak üzere üç kademede Fasih Arapçayı öğrenme imkanı. Okuduğunu anlama, dinlediğini anlama, konuşma ve yazma. Her düzey 96 ders olmak üzere 288 ders bulunmaktadır. Her bir ders için 45 dakika öngörülmüştür. Her kitap 16 üniteden, her ünite de 6 dersten oluşmaktadır. Her ders; okuma parçası, okuma parçası üzerine alıştırmalar, okuma parçasındaki yeni kelime ve deyimler, gramer, dinleme ve konuşma bölümlerinden oluşmaktadır. Her dersin sonunda okuma parçası üzerine konu tarama testleri, her sekiz ünitede bir ara deneme sınavı, her kitabın bitiminde final sınavları, anadili Arapça olan uzmanlarca seslendirilmiş CD desteği vardır.*"[11]

2. *Silsiletül-lisân*[12]

"*Merkezi Birleşik Arap Emirlikleri'nde bulunan, el-Lisanu'l-Umm adlı Arapça eğitim kurumunun, uzun yıllar üzerinde çalışarak hazırlamış olduğu Silsiletu'l-Lisan isimli Arapça öğretim setidir. Türkiye distribütörlüğünü Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesinin yaptığı Silsiletu'l-Lisan adlı Arapça öğretim seti, (Arapçaya Giriş 1-2, Başlangıç Seviyesi 1-2, Orta Seviye 1-2 ve İleri Seviye 1-2) olmak üzere 4 ayrı seviye ve 8 ayrı kitaptan oluşmakta olup, modern Arapça öğretimi konusunda oldukça iddialı bir çalışmadır. Konu başlıklarının belirlenmesinde Dewey Sistemi içerisindeki ana başlıkların seçildiği*

[10] Abdurrahman B. İbrahim Fevzân vd., *el-Arabiyyetü beyne yedeyk*, (Konya, Tekin Kitapevi)

[11] https://www.arapcadagitim.com/El-Arabiyyetu-Beyne-Yedeyk-4-Cilt-Takim,PR-493.html (Arapça Dağitim, 09 Mart 2020).

[12] Muhammed Abs vd., *Silisletül-Lisân*, (İstanbul, FSM. Vakıf Üniversitesi Yayınları)

eğitim setinin üst kurlarında uzmanlık metinleri oldukça başarılı alıştırmalarla desteklenmiş durumdadır."[13]

3. *el-Arabiyyetül-Müyessera*[14]

"*Suudi Arabistan Riyad Melik Suud Üniversitesinin Hocaları İsmail Sini ve arkadaşları tarafından hazırlanmış olan bu eser 3 cilt halinde yayınlanmıştır. Arapca Gramer Kurallarını ders ve alıştırmalarla işlemektedir. Dili Tamamen Arapçadır. Türkçe izah yoktur. Türkiye'mizde birçok İlahiyat Fakülteleri ve Arapça öğreten Kurumlarda ders kitabı olarak okutulmaktadır*". [15]

4. *el-Kitâb fî teallümi'l-Arabiyye*

Kristen Brustad, Mahmoud Al-Battâl ve Abbâs Al-Tonsi tarafından Arapçayı İngilizce bilenlere öğretmek için kaleme alınmıştır. Şu anda dünyada pek çok Yükseköğretim kurumunda müfredat kitabı olarak okutulmaktadır. Üç kitaptan oluşan eserin ilk cildinde Arap alfabesinin farklı biçimlerde yazılımı tanıtılmaktadır. Diğer ciltlerde ise karşılıklı diyaloglar ve kurallar yer almaktadır. Kurallar alıştırmalar ile desteklenmiştir.[16]

Bir dilin öğrenilmesinde dil bilgisi kurallarının çokluğu veya karmaşıklığı dil bilgisinin önemsizliği, dolayısıyla da öğretilmemesi gerektiği anlamına gelmez. Özellikle de Yükseköğretimde okuyan ve fushâ Arapçasının geçerli olduğu klasik ve modern metinleri okuyup anlama niteliğine sahip olmaları gerekenler için dil bilgisi kurallarına sahip olmaları zorunludur denilebilir. Eğitiminin ileriki aşamalarında farklı seviyede metin okumaları yapacaklar için uygun bir dil bilgisi kurallarının öğretilmesi okuduklarını doğru anlama ve yorumlamada kendilerine yardımcı olacaktır. Bu noktada önemli olan dil bilgisi kurallarının öğretiminde takip edilecek yöntemdir. Bu gerekçeden dolayı da çalışmamız yukarıda da ifade edildiği gibi Yükseköğretimdeki

[13] https://www.kitapsec.com/Products/Arapca-Dil-Serisi-Silsiletul-Lisan-Baslangic-Seviyesi-1-FSM-Vakif-Universitesi-Yayinlari-296670.html. (Kitapsec, 09 Mart 2020).

[14] İsmail Sinî vd., *el-Kavâidü'l-Arabiyyetü'l-Müyessera*, (İstanbul, Cantaş Yayınları)

[15] http://www.cantasyayinlari.com/urun/arapca-dil-egitimi_36/el-kavaid-el-arabiyyetu-muyessera-3-cilt-takim_157.html (Cantaş Yayınları, 09 Mart 2020).

[16] Kristen Brustad vd., *el-Kitâb fî teallümi'l-Arabiyye,* (Washington: Georgetown University press, 2010.)

öğrencilerin bu kuralları öğrenmesinde takip edilecek yöntemi temel almıştır. Bunun nedeni son dönemlerde Arapça eğitim veren Yükseköğretim kurumlarına yönelimin artması ile bir takım problemler kendini göstermeye başlamıştır. Bunlardan bir tanesi kuralların öğretimi konusundadır. Bu çalışmanın amacı da sözü geçen problemlerin çözümü için yöntem önermektir.

Çalışma bir giriş ve iki ana başlık ve sonuçtan meydana gelmektedir. Giriş bölümünde bir dili konuşmada o dile ait kurallarının öğrenilmesinin önemine yer verilmiş, Arap dili kurallarının bu dilinin günümüze kadar ulaşmasında etkisi, Arapçanın dünya üzerinde farklı ülkelerde konuşulmasında etkili olan unsurlar ele alınmıştır. Bunun yanında klasik dönemde Arap dili kurallarını içeren eserlerin anlatım biçimleri kısaca belirlenmeye çalışılmış ve akabinde modern dönemde bu konuda yapılan bazı çalışmalara yer verilmiştir.

Birinci başlıkta; Yükseköğretimde Dil Öğrenimi Öncesi Tavsiye Edilen Bazı Yöntemler, ikinci başlıkta ise Yüksek Öğretimde Arap Dili Kuralları Öğretiminde Bazı Yöntemler önerilmiştir.

Sonuç bölümünde konuya ilişkin değerlendirmeler sunulmuştur

1. YÜKSEKÖĞRETİMDE DİL ÖĞRENİMİ ÖNCESİ TAVSİYE EDİLEN BAZI YÖNTEMLER

1.1. Yükseköğrenim Öğrencilerinin İlgili Yabancı Dil Düzeylerinin Tespiti "Seviye Tespit Sınavı"

Arap dili eğitimi verilen Yükseköğretim kurumlarına gelen öğrencilerin tamamı Arapçaya dair sahip oldukları bilgi düzeyleri farklı olmaktadır. Zira bu kurumlara giren öğrencilerin tamamı, öncesinde Arapça eğitiminin bulunduğu İmam Hatip Liselerinden mezun öğrenciler değildirler; kimisi İmam Hatip Lisesi mezunu iken bir kısmı düz lise, Anadolu lisesi, Fen Lisesi, Öğretmen Lisesi, Meslek Lisesi, Sağlık Meslek Lisesi, Sosyal Bilimler Lisesi gibi farklı liselerden mezundurlar. Son yıllarda İlahiyat Fakültesi mezunlarının Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ortaokul ve liselerde Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği, İmam Hatip Lisesilerinde Arapça, Hadis, Tefsir gibi meslek dersleri öğretmenliği ve seçmeli ders olarak açılan Kur'ân-ı Kerîm dersleri, Hz. Muhammedin Hayatı, Temel Dini Bilgiler ve benzeri

derslerin öğretmenliği, Diyanet İşleri Başkanlığında Müftü, Vaiz, Murakıp, Din İşleri Uzmanı, İmam Hatip, Müezzin, Kur'ân Kursu Öğretmenliği gibi bir çok alana atanmaları bunun yanı sıra Suriye asıllı bir çok vatandaşın kendi ülkelerindeki iç savaş sebebi ile Türkiye'ye göç etmeleri veya Türkiye sınır bölgelerinde bu ülke vatandaşlarına ait mülteci kamplarının bulunması ve bu kamplarda Arapça bilen personele ihtiyaç duyulması sebebi ile buralara atanmaları yine Türkiye göç idaresinde Arapça bilen personelin istihdamı, TRT Arapça'nın kurulması ve bu alanda eleman ihtiyacı gibi bir çok sebeple Arap dilini öğrenmenin önemi Türkiye'de artmıştır. Zira her genç mezun olduktan sonra doğal olarak kendisine ekonomik özgürlüğünü sağlayacak alanlarda eğitim almak istemektedir. Bunun yanında dini bilgiyi doğru kaynaktan almak isteyen bir kısım öğrenciler de bulunmaktadır. Tüm bu ve benzeri sebeplerden dolayı Ortaokul ve Lisede hiç Arapça eğitimi görmemiş hatta Arapça alfabeyi bilmeyen bir çok öğrenci İlahiyat Fakültelerini ve Arap Dili Mütercim Tercümanlık Bölümlerini tercih eder olmuştur. İşte Arapça eğitiminin temel olduğu bu okulları tercih eden ve farklı düzeylerde Arapça bilgisine sahip olan bu öğrenciler için ilk etapta sınav aracılığı ile Arapça seviyelerinin belirlenmesi uygun olacaktır. Seviye belirleme sınavında öğrenciye uygulanacak testin içeriği ise basitten zora olacak şekilde tüm sene müfredatta bulunan konuları kapsamalıdır. Bu şekilde uygulanacak bir testin öğrencilerin öğrenecekleri dile ait bilgilerini yansıtmada daha sağlıklı olacağı düşünülmektedir. Konuya ilişkin diğer bir mevzu da testlerdeki soru metinlerinin her öğrenci tarafından anlaşılabilecek cümlelerden oluşmasıdır. Diğer bir ifade ile o dili kullananların sıkça kullandığı cümleler olmalıdır. Çünkü bazı öğrenciler cevabın ne olduğunu sınavdan sonra bildikleri halde soru metninde geçen kelimelerin ne anlama geldiğini ya da bunlar ile anlatılmak istenenin ne olduğunu anlayamadıkları için cevaplayamadıklarını ifade etmektedirler.

Türkiye'de ki Yükseköğretim Kurumlarında seviye tespit sınavından başka bir de muafiyet sınavı yapılmaktadır. Bu sınava ilişkin soruların nasıl hazırlanması gerektiği ve hangi konuları içermesi gerektiği tartışma konusudur. Bazılarına göre basitten zora tüm konuları içermesi gerektiği düşüncesi savunulurken bazıları tarafında tüm konular değil de öğrencinin ileri seviyede göreceği derslere ilişkin konular

sorulmalıdır. Bu son düşünceyi savunanlar, muafiyet sınavından geçen öğrencilerin ileriki yıllarda temel Arapça bilgilerini bir daha görmeyeceklerinden hareketle bu kanaatte olduklarını ifade etmektedirler.

1.2. Dil Düzeylerine Uygun Grupların Oluşturulması

Arapça seviyeleri tespit edilen öğrencilerin belli puan aralıklarına göre gruplandırılıp sınıflara yerleştirilmesi ve her gruba ait müfredatın belirlenmesi Arapça dil öğrenimi için önemli unsurlardandır. Zira kendi seviyesinin üstündeki bilgilerin öğrenciye yüklenmesi, öğrenci açısından zorluklara tahammül gerektirmektedir ki bu da yaşamında sürdüre geldiği bazı faaliyetlerini terk etmesine yol açmaktadır. Bu durum karşısında öğrenci ya fedakârlık yapmakta ya da zorluklara göğüs geremeyerek bu alanda başarısız olup söz konusu alandaki eğitimini bırakmaktadır. Konuya ilişkin bir diğer mevzu da öğretmenin ders vereceği sınıflardaki öğrenci sayısıdır. Bu sayının 15 ile 25 arasında olması öğretmen ve öğrenci için daha ideal gözükmektedir. Zira fiziki şatlardan ve iletişimdeki zorluklardan dolayı, daha fazla sayıdaki kalabalık sınıflarda dersin öğrenilmesi ve öğretilmesi zorlaşmaktadır.

Bu konuya dair bir diğer tartışma konusu kaç farklı seviye belirlenmesidir. Bu konuda ki düşüncemiz hiç Arapça yazma, konuşma ve okuma bilmeyenlerin bir sınıf olarak oluşturulması hariçte tutularak 4 seviye grubunun oluşturulmasıdır.

2. YÜKSEKÖĞRETİMDE ARAP DİLİ KURALLARI ÖĞRETİMİNDE ÖNERİLEN BAZI YÖNTEMLER

2.1. Öncelikli Öğretilmesi Gereken Kurallar

Arap dilinde dil bilgisi kuralları genelde sarf ve nahiv olarak ifade edilen disiplinler içerisinde ele alınmaktadır. Arap dilinin teşekkül ettiği IV. yüzyıldan itibaren bu konu tartışılmaya başlanmıştır. Arap dili kurallarını ifade Sarf ve nahiv ilimlerinin öğretiminde hangisinin önce gelmesi gerektiği konusunda önceki ve sonraki dilciler farklı görüşler ileri sürmüşlerdir. Klasik dönem dilcilerinden İbn Cinnî "*el-Munsıf*" isimli eserinde konuya ilişkin şu sözleri zikretmiştir: "*Tasrîf*: *Sabit kelimelerin bizzat kendisini bilmektir. Nahiv ise kelimelere arız olan (taalluk eden) halleri bilmektir. Örneğin Nahivde âmilin değişmesi ile*

kelimelerin son harfinde ki harekeyi değiştirirsin. Ancak kelimenin geri kalan kısmında her hangi bir şey yapamazsın. Buradan da anlayacağın üzere nahvi öğrenmek isteyen kişinin önce tasrif'i öğrenmesi vaciptir. Çünkü sabit bir şeyin zatını öğrenmek, değişken halleri öğrenmek için asıldır. "[17] İbn Cinnî'nin bu sözlerinden sarfın daha önce öğrenilmesi gerektiği düşüncesinde olduğu anlaşılmaktadır. XX. Yüzyıl dilcilerinden Hindâvî de "*sarfın nahivden önce gelmesi modern dil geleneğinin gerektirdiği bir zorunluluktur*" [18] sözleri ile, Abduhu er-Râcihî ise "*Bir çok nahiv meseleleri sarf olmadan anlaşılamaz*"[19] ifadeleri ile İbn Cinnî'nin düşüncesini desteklemişlerdir. Hindâvî modern dilcilerin bir kısmının bu görüşü kabul etmediğini (bazı Avrupalı ve Amerikalı dilcilerin aksini düşündüklerini) ancak kendisine göre İbn Cinnî'nin düşüncesinin sağlam bir delil olduğunu dile getirir.[20] Ancak bu gün ülkemizdeki Yükseköğrenim kurumlarında sarf, nahiv ve konuşmayı ifade eden muhâdese dersleri beraber devam etmektedir. Bizim kanaatimiz öncelikle sarfa ait kuralların verilmesidir. Zira öğrenci öncelikle mâzi, muzâri, emir ve bu fiillerin gâib (üçüncü tekil ve çoğul şahıs) muhatab (ikinci tekil ve çoğul şahıs) mütekellim (birinci tekil ve çoğul şahıs) müfret (tekil), tesniye (ikil) cemi (çoğullarını) ve isimleri ism-i fâil, ism-i meful, bunların müfret (tekil), tesniye (ikil) cemilerini (çoğullarını) öğrenmelidir. Bahsi geçen bilgiler bir aylık sürede verilebilir. Ardından nahve ait temel kuralları (kelime, fiil, isim, harf/edat-bağlaç, raf, nasb, cer, fâil, müpteda, haber, meful ve benzeri) öğrendikten sonra haftalık müfredat içerisinde her iki dersin ileri düzey kuralları ve bunlarla beraber muhadese derslerine başlanması daha uygun gözükmektedir. Bu durumda nahve ait bu kurallar içinde bir ay gibi bir süre yeterlidir. İki ay sonra durumlarına uygun sınav yapılıp başarılı olanlar bir üst kura geçirilip diğerleri bu dersleri bir defa daha alabilirler. Fakat şu anki sistemde Arapça bilmeyen öğrenci ilk anda sırf Arapça metinlerle ifade edilen kurallarla dolu sarf ve nahiv dersleri arasında boğulmaktadır. Sınav zamanı yaklaştıkça hangisine ne şekil çalışacağı konusunda endişeler taşımaktadır. Bunların neticesinde bir

---

[17] Ebü'l-Feth Osmân b. Cinî el-Mevsılî el-Bağdâdî, el-Münşıf, thk. İbrâhim Mustafa, Abdullah Emîn, (Kahire: İdâretü ihyâ-i türâsi'l-kadîm, 1373/1954), 1/3-4.

[18] Hasan Hindâvî, *Menâhicü'ş-şarfiyyîn*, (Dımaşk: Dâru'l-kalem, 1409-1989), 26.

[19] Abduh er-Râcihî, *et-Taṭbîku'ş-şarfî*, (Beyrut: Dâru'n-nuhzatu'l-Arabiyye, ts.), 8.

[20] Hindâvî, *Menâhicü'ş-şarfiyyîn*, 27-28.

kısım öğrenciler Arap dilini öğrenemeyeceği düşüncesine sahip olup okulu bırakmaktadır. Aslında sırf bu mesele ilgili farklı metotları benimseyerek Arapça eğitimi veren Yükseköğrenim öğrencileri üzerinde alan çalışması yapılması, sağlıklı sonuç elde etmek için faydalı olacağı düşüncesindeyiz.

2.2. Dersin Anlatımı

Arapça konusunda hiç bilgisi olmayanlar için öncelikle Arap alfabesinin öğretilmesi gerekmektedir. Ancak bu konuda takip edilen bir yöntem öğrenciye harflerin teknolojik araçlarla tahtaya yansıtılarak tanıtılması ve bu şekilde harfleri kavratmaya çalışmak, arkasında da kelimelerde harfler arasında ses bağlantısını kurarak bütüncül şekilde okumaktır. Bu alanda karşılaşılan bazı sorunlar vardır. Örneğin Arapça harflerde bulunan harakelerin, şedde ve cezmin okunuşu gibi. Konuya ilişkin önerimiz öğrenciye bu bilgi aktarılırken harekelerin Türkçede ki sesli harfler konumunda olduğu ancak Türkçedeki "o ve ö" sesinin arapça da yer almadığı, cezmin harfi sessiz konuma getirdiği, şeddenin ise aynı harften iki tane olduğu, birincisinin sessiz harf konumunda ikincisinin ise üstündeki harekenin sembolize ettiği sesli harf anlamına geldiğidir. Arapça harflerin tanıtılması ve kelimelerin okutulmasında takip edilen diğer bir yöntem harflerin tahtaya yansıtılarak öğretilmesi ile beraber, bu harflerin nasıl yazıldığını da gösterip yazmaya teşvik ederek öğretmedir. Zira Arap harflerinin kelime içerisinde yazılımları Türkçe ile aynı değildir. Çünkü Arapça harflerin kelime başındaki yazılışları ile kelime ortasında ve sonundaki yazılışları her bir harfin yazılım özelliğine göre farklılık göstermektedir. Bunlardan dolayı tahtada öğretmenin yanı sıra öğrencinin kendi el yazısı ile bu öğrendiği harfi kaleme alması o harfi zihninde daha da pekiştirecek ve bu yolla öğrenmesi daha kolay olacaktır. Biz ikinci yol öğretimin faydalı olduğu düşüncesindeyiz.

Gramer anlatımda özellikle öğrencinin ana dilinde (Türkçe) bildiği kuralların karşılığını öğrendiği dilde (Arapça) altı çizilerek ifade edilmelidir. Örneğin Arapçadaki; fail, Türkçede fiil cümlelerindeki özneyi veya Arapçadaki müpteda Türkçede isim cümlelerindeki özneyi ifade etmektedir. Yine Arapça muzaaf ve muzaafün ileyhler Türkçe'de isim tamlamalarını, tetâbuu izafet denilen üst üste iki kelimeden fazla

muzaaf ve muzafun ileyten meydan gelen bileşimler ise Türkçede zincirleme isim tamlamalarını göstermektedir. Bu ve benzeri şekillerle Türkçe karşılıkları gösterilerek kuralların öğretilmesinin öğrenciyi daha iyi motive ettiği ve rahata bir şekilde kuralları kavrattığı müşahede edilmiştir.

Öğrencilerin nahiv konusunda sürekli olarak zorlandıkları i'râb konusudur. İ'rab bazı dilcilere göre Arapça kurallarının özüdür ve nahiv ilminin içerisinde yer almaktadır. Bu nedenle sarf kuralları öğretildikten sonra ki dönemde merfûat, mensûbat, mecrûrât, meczûmât iyi bir şekilde öğretilmelidir. Hatta öğretilen her kural daha sonra geçen dersteki metinlerde uygulamalı olarak gösterilmelidir. Öğrenci bu metotla i'râb konusunun özünü kavrarsa hayatının sonuna kadar Arapçaya ilişkin metinleri okumakta ve anlamakta pek sıkıntı çekmeyeceği düşünülmektedir.

Sarf alanında öncelikle sahih harflerden meydana gelen ve sâlim olarak adlandırılan sözcüklerin (kelime çekimleri olarak ifade edilen) fiil ve isim kalıplarının tasrifinin öğretilmesi akabinde bunlara ait basit kuralların belletilmesi, daha sonra asli ve ziyade şeklinde ifade edilen kalıplara (bâblara) geçilmesi sonraki aşamada ise mehmûz, muzaaf, misal, ecvef, nakıs fiillere ait ses bilgileri içeren kalb, i'lâl, hazif gibi genel kuralların öğretilip fiil ve isim çekimlerinin ele alınması önerilmektedir.

Son dönemde yazılan eserler incelendiğinde diyaloglarda ve paragraflarda yoğun olarak modern metinlere ve sözcüklere yer verildiği görülmektedir. Ancak bize göre, özellikle İlahiyat Fakültesinde okuyacak öğrenciler için kaleme alınan eserlerde klasik metinlere de yer verilmesi ve alıştırmalarda bir kısım klasik cümlelerin yer alması gerekmektedir. Zira öğrenciler bu alandaki eğitiminin ileriki aşamalarında sürekli olarak klasik fıkıh, hadis ve tefsir metinleri ile karşı karşıya kalmakta ve bu durumda metinleri okumakta ve tercüme etmekte zorlandıkları gözlemlenmektedir.

SONUÇ

Arapça dünya üzerinde pek çok ülkede bir çok kişi tarafından konuşulan önemli dillerden biridir. Köklü dil kurallarına sahip olması ve bunlara dair külliyat sayılabilecek tarzda eserler kaleme alınması orijinalliğinin bozulmadan günümüze ulaşmasında önemli etkenlerdendir. Ancak klasik dönemde yazılan eserler farklı ekollere ait karmaşık kuralları barındırmaktadır. Son dönemlerde ise dilin kısa zamanda öğrenilip işlevsel hale gelmesi önem kazandığından, karmaşık ve katı kurallardan arınmış Arapçanın öğretilmesini amaçlayan önemli eserler hazırlanmıştır. Bunların bir kısmı Araplara yönelik iken bir kısmı Arap olmayan milletlere hitap etmektedir. Son dönemlerde hazırlanan eserler Arap dil bilgisi kurallarını basitçe anlatmayı hedeflemenin yanında modern dönemde sık kullanılan kelimeler ve diyaloglardan oluşan alıştırmalar ve konu sonundaki kısa metinlerle konuşma düzeyinde de Arapça öğretmeyi amaçladığı dikkat çekmektedir.

Ülkemizde İmam Hatip Ortaokul, İmam Hatip Lise ve Yükseköğretim gibi kamu kurumlarının yanında sivil toplum kuruluşlarının yaptığı faaliyetler sebebi ile farklı düzeylerdeki eğitim kurumlarında Arapça dersleri verilmektedir. Son yıllarda Türkiye'de Arapça temelli Yükseköğretimden mezun olanlar için öğretmenlik, imamlık ve benzeri alanlarda devlet dairelerinde işe yerleşmenin artması gibi sebeplerle bu şekilde eğitim veren Kurumlara yönelim artırmıştır. Bu vesile ile temel arapça bilgisine sahip olan ve olmayan öğrenciler aynı okulda Arapça eğitim almaktadırlar. Bu da birçok problemi yanında getirmektedir. Bunlardan bir tanesi Arap dili kurallarının öğreniminde ortaya çıkan problemlerdir. Bu problemin çözümü için uygun yöntemlerin tespit edilmesi ve uygulanması önemlidir.

Yükseköğretimde okuyan öğrencilerin Arap dili kurallarını öğrenmesi için öncelikle seviye tespit sınavlarının yapılması ve sınavlarda zordan kolaya olacak şekilde sene içerisinde müfredatta verilmesi ön görülen kurallara ait tüm konuları içerecek soruların hazırlanması öncelikle tavsiye edilmektedir. Bunun yanı sıra düzeylerine uygun 15-25 kişilik sınıflar oluşturulması, Arapça ile ilk karşılaşanlar için ayrı özel sınıf oluşturulması önerilmektedir.

Öğrencilere derslerin anlatımında modern araçlardan yararlanılması, kuralların Türkçeye uygunluğu tespit edilenlerin (fail-özne) belirtilerek anlatılmasının yararlı olacağı düşünülmektedir. İlk iki aylık hazırlık döneminde sarf ve nahvin basit kuralları öğretildikten sonra muhâdese derslerinin bu ikisine eşlik etmesi, bu dilin öğretimine kolaylık sağlayacağı ifade edilebilir.

İlahiyat Fakültesinde okuyan öğrenciler için dil bilgisi kurallarının öğretiminde modern metinlerin yanı sıra klasik metinlerden de örnekler bulunan eserlerin seçilmesi önerilmektedir. Zira bu bölümün öğrencileri eğitiminin ileriki aşamalarında sürekli olarak klasik fıkıh, hadis ve tefsir metinleri ile karşı karşıya kalmakta ve bu durumda metinleri okumakta, tercüme etmekte ve anlamakta zorlanmaktadırlar.

KAYNAKÇA

Abs, Muhammed vd. *Silisletül-Lisân*. VIII Cilt. İstanbul: FSM. Vakıf Üniversitesi Yayınları.

Aksan, Doğan. *Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları, 2003.

Brustad, Kristen vd., *el-Kitâb fî teallümi'l-Arabiyye*. III Cilt. Washington: Georgetown University press, 2010.

el-Galâyînî, eş-Şeyh Mustafâ. *Câmiu'd-dürûsü'l-ʿArabiyye*. III Cilt. Sayda-Beyrut: el-Mektebetü'l-Asriyye, 1425/2005.

Ferîha, Enis. *Naẓariyyât fi'l-luġa*. Beyrut: Dâru'l-kütübü'l-Lubnaniyye, 1981.

Fevzân, Abdurrahman B. İbrahim vd., *el-Arabiyyetü beyne yedeyk*. Konya: Tekin Kitapevi.

Gündüzöz, Soner. Arapça Öğretiminde Başvurulacak Bazı Yöntem Ve Teknikler,

Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi 29 (2010).

http://www.cantasyayinlari.com/urun/arapca-dil egitimi_36/el-kavaid-el-arabiyyetu-muyessera-3-cilt-takim_157.html. Cantaş Yayınları, 09 Mart 2020.

https://www.arapcadagitim.com/El-Arabiyyetu-Beyne-Yedeyk-4-Cilt-Takim,PR- 4 93.html. Arapça Dağitim, 09 Mart 2020.

https://www.kitapsec.com/Products/Arapca-Dil-Serisi-Silsiletul-Lisan-Baslangic-Seviyesi-1-FSM-Vakif-Universitesi-Yayinlari-296670.html. Kitapsec, 09 Mart 2020.

İbn Hâcib, Ebû Amr Cemâlüddîn Osmân b. Ömer b. Ebî Bekr b. Yûnus. *el-Kâfiye*. İstanbul: el-Mektebetü'l-Mahmûdiyye, ts.

Molla Câmî, Nûrüddîn Abdurrahmân b. Nizâmiddîn Ahmed b. Muhammed el-Câmî, *Molla câmî***.** İstanbul: Salah Bilici Kitabevi, ts.

Muharrem Efendî. *Muharrem Şerhu Mollâ Câmî*. İstanbul: Hurşid Matbaası-el-Mektebetü'l-Hnîfiyye, 1320.

Sinî, İsmail vd.. *el-Kavâidü'l-Arabiyyetü'l-Müyessera*. İstanbul: Cantaş Yayınları.

Zübeydî, Ebû Bekr Muhammed b. el-Hasen ez-Zübeydî el-Endülûsî. *Ṭabaḳātü'n-naḥviyyîn ve'l-luġaviyyîn*. thk: Muhammed Ebû'l-Fadl İbrahim. Kahire: Dâru'l-Meârif, ts.

ARAPÇA DİL ÖĞRENİMİNDE BAŞVURULABİLECEK TEKNİKLER

Bekir TUNA*

GİRİŞ

Arapça dil öğrenimi ile ilgili burada anlatılanlar, sadece kişisel tecrübelere dayanarak varılan sonuçlar değildir. Bu konuda hem öğrenmek hem de öğretmek konusunda yıllarca emek vermiş tecrübeli kişilerin görüşlerinden faydalanılmış, ayrıca dil öğrenmeye çalışanların fikirlerine ve deneyimlerine de başvurulmuştur Arapça öğrenmek isteyenler bunu kendi fiziksel, sosyal ve psikolojik durumlarına göre uyarlayabilir, değiştirebilir veya geliştirebilir. Çünkü bir kimse için geçerli olan yöntem ve teknikler bir başkası için uygun olmayabilir.

DİL ÖĞRENMEK

Dil, bir arada yaşayan insanların düşünce ve duygularını ifade etmede kullandıkları sese ve yazıya dayalı bir sistem bütünüdür. Yabancı dil öğreniminde herkes için genel bir zorluk söz konusudur. Çünkü kendi ana dilini öğrenirken zihin o dilin yapısına göre şekillenmiştir. Daha sonra edinilecek olan bir dil öğrenim ve davranışı bu ana dil alışkanlıkları üzerine zorla inşa edilen yeni bir düzen olmakta ve yabancı dil öğrenme işlemi de kaçınılmaz bir biçimde öğrenim zorluklarıyla dolu bulunmaktadır[1]. Dil öğrenmek, yeni bir dünyaya adım atmaktır.

Yeni bir dil öğrenmek, ilk bakışta gramer (dilbilgisi) ve kelime öğrenerek, bunları gerektiği gibi kullanmayı bir beceri olarak edinmek diye tarif edilir. Tabii ki gramer ve kelime öğrenmek bir dili konuşabilmek için en önemli unsurlardır. Ancak bu tanım tek başına yeterli değildir. Yabancı bir dili fazla zorlanmadan daha kolay olarak

* Dr. Öğr. Gör., Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu İlahiyat Fakültesi, Arap Dili ve Belagatı Anabilim Dalı, bekirtuna@hotmail.com

1 Özcan Başkan, "Yüksek Öğretim Kurumlarında Yabancı Dil Öğretimine İlişkin Saptamalar", *İzlem Yabancı Dil Öğretimi Dergisi,* 1 (Ekim 1978): 3.

öğrenmek, çalışma alışkanlıklarını doğru oluşturmakla yakından ilgilidir. Çalışma alışkanlığı ise ancak çalışarak öğrenilebilir!

AMAÇ

Önce amaç belirlenmelidir. Niçin ve nasıl Arapça? Köklü ve çok zengin bir dil olan Arapça, din dili olması, Arapların iktisâdî konumları ve dünya üzerinde Arapça konuşanların sayısının fazlalığı gibi etkenlerden dolayı bir hayli rağbet görmektedir. Kadim kültürlerin mirasını aktarma konusunda da yeterli olan Arapça, Türkçe ile de çok yoğun bir ilişki içinde olmuştur. Engin bir okyanus olan Arapça öğrenildiğinde ulaşılması hedeflenen yer neresidir? Dînî, ticârî veya seyahat amaçlı mı; yoksa sadece okulda sınıfı geçebilecek kadar yeterli not almak için mi Arapça öğrenilecektir? Medya dilinin anlaşılması için öğrenilen bir Arapça ile ticâret için arzu edilen Arapça doğal olarak birbirinden farklı olacaktır. Arapça öğrenmedeki amaç, *Kur'ân-ı Kerîm'i okuduğum zaman anlayayım, Hadîs-i Şerîf'lerle karşılaştığım zaman Türkçesine başvurmayayım, bir televizyon programı izlediğimde sıkıntı çekmeyeyim, Arapça konuşulan bir ülkede derdimi rahat anlatayım* ise, çıta bir hayli yükseğe konulmuş demektir. Bir dil öğreniminden amaç, dinlediğini anlayabilen, anlaşılır bir mahiyette konuşabilen, duygu ve düşüncelerini yazılı olarak ifade edebilen, mesleki metinleri doğru okuyup anlayabilen, sözlü ve yazılı yayınları izleyebilen, ayrıca Arapça iletişim kurmaya istekli olmak[2] demektir. Şurası bir gerçektir ki her ilim dalının kendine özel bir terminolojisi vardır. Anadili Arapça olanların bile dînî metinleri anlamak için özel okumalara ve ayrı bir eğitime ihtiyacı vardır. Yani *Arapçayı iyi bilen dini de iyi bilir* gibi bir sonuca ulaşılamaz.

Bir Arap ülkesine seyahat etmek isteyen birinin öğreneceği Arapça ile Taha Hüseyin'i orijinal dilinden okumak isteyen kişinin öğreneceği Arapça elbette farklı olacaktır. Her şeyden önce dil öğrenme konusundaki amacın zihinde net bir şekilde oluşması gerekir.

---

[2] *İmam Hatip Liseleri Arapça Öğretim Programı (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar),* (Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, 2008), 1.

MOTİVASYON

Uzun ve zorlu ama bir o kadar da zevkli bir yolculuğa çıkacak olan dil öğrenme isteklisinin, bu uzun yolculuğa çıkarken motivasyonunu iyi sağlaması gerekir. Kaba bir ifadeyle maymun iştahlı olmak; başlayıp bırakmak, tekrar başlayıp tekrar bırakmak; *bir de şu metodu deneyelim* benzeri ırmak geçerken binek değiştirmek kişiyi ancak oyalar ve yolundan alıkoyar.

Arapçaya yönelik yüksek motivasyon taşıyan öğrenci, aşağıdaki özellikleri taşımaktadır:

Her fırsatta Arapçayı öğrenmeye çaba harcar, fırsat buldukça Araplarla görüşür, Arapların kültürel mirasını öğrenmeye çalışır, Arap edebiyatını okumaktan zevk duyar, Arapça konuşanlarla duygularını paylaşır ve Arapçayı öğrenmekle karakterinin bütünleşmesi gerçekleşmiş olur[3].

Her şeyden önce, bir işi *başarmak* için onu *yeterince istemek* gerekir. Mesela Arapça için, *Arapça bilsem ne kadar güzel olur* şeklinde bir istek yeterli değildir. Genel olarak Arapçanın faydası inkâr edilemeyecek kadar iyi bilinir. Ancak burada kastedilen şey bu şekilde bir istemek değildir. Bir şeyi gerçekten çok istemek, ona adanmayı gerektirir. Bir şeye adanmak için ise, onun neden istenildiği iyi bilinmelidir. Bunu kişi kendisine sormalı ve cevapları bir yere not etmelidir. Arapça öğrenmek için kaç sebep var? Bunu ayrıntılarıyla öğrenebilmek için hayal kurma yeteneği kullanılmalıdır. Hayal kurarken de, zihinde canlandırılan durumlar mümkün olduğunca hissedilmelidir. Tabii ki, daha nitelikli bir insan olmak için Arapça öğrenmek bir gerekliliktir.

Kısacası Arapça öğrenmeyi neden çok istendiğini açıklayan en az 3 tane sağlam gerekçe yazılabilirse ve kurulan hayal kişiyi bir nebze mutlu etmeye yetiyorsa, bu işe adanılmaya hazır demektir. İstemek (adanmak), başarmanın ilk ve en önemli parçasıdır. Arapçaya da söz konusu edildiği

[3] Amal A. Almakhzoumi, "İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Arapçaya Yönelik Motivasyonu ve Başarıları", *D.E.Ü. İlâhiyat Fakültesi Dergisi* Sayı VIII, (1994): 396.

şekilde adanılırsa, çalışma yöntemleri iyi belirlenip yola koyulmalıdır. Çünkü başarmanın gerekli şartı azimle ve sabırla çalışmaktır.

ZAMAN

Arapça öğrenmek için ne kadar zaman ayrılabileceği -her türlü olumsuz koşullar da hesaba katılarak- belirlenmelidir. Bunu yaparken tatiller, bayramlar vb. hesaba katılmalı ve gerçekçi olunmalıdır. Bir dil, kısa bir sürede, mesela altı ayda çok iyi öğrenilebilir gibi bir iddiaya da kesinlikle inanılmamalıdır. Dil öğrenme hayat boyu devam eden bir süreçtir. Kendi ana dilinizin ne kadar sürede öğrenildiği, şimdiki hale nasıl geldiği düşünülmelidir. Karar verildikten sonra her gün en az 30 dakika Arapçaya ayrılmalıdır. Trafikte veya sıra beklerken, teneffüslerde, belirlenmiş bir namaz vaktinden hemen önce, çay içerken vb. Eğer istenirse her türlü imkân, dil öğrenmek için bir fırsata çevrilebilir.

Her gün mutlaka belirli bir süre çalışılmalıdır. Arapça çalışmaya başlayınca, bir gün bile ara verilmemeli, her gün -kısa da olsa- bir zaman ayrılmalıdır. Böylece bir gün önce öğrenilenlerin unutulmaması sağlanmış olur. Çalışmaya verilen günlük aralar, kopukluklar yaratır ve önceki öğrenilenlerin belleğe tam yerleşmemesine sebep olur. Devamlı tekrar ise öğrenmeyi kalıcı kılar.

PERİYOT

Dil öğrenmek için ayrılan zaman bölümlenmelidir. Bu günlük, haftalık, aylık ve yıllık periyotlar şeklinde olabilir. Ajandaya, belirli bir dönemden sonra nereye ulaşılması istendiği ile ilgili hedefler yazılmalı; eğer belirlenen hedeflere, belirlenen zamanda ulaşılamamış ise bu mutlaka sorgulanmalı ve gerekli önlemler alınmalıdır.

METOD

Bir dilin nasıl öğrenileceği ile ilgili uzun zamandır metod tartışmaları yapılmaktadır. Hangi metodun daha iyi olduğuyla ilgili taraflar kendi delillerini ortaya koymakta ve bir metodu benimseyenler kendi yöntemlerinin daha iyi olduğu konusunda ısrar etmektedirler. Kimileri dili gramer ve çeviri metodu üzerine yapılandırırken kimileri ise dilin konuşma temelli olduğunu söyleyerek okuma, yazma ve

tercümeyi arka plâna atmaktadırlar. Modern yöntemleri savunanlar diğerlerini, bu konuda çağdışı kalmakla suçlamakta; klasik emsile-bina yöntemini savunanlar, ancak kendi yöntemlerinin ilmî bir Arapçaya yönelik olduğunu savunmaktadırlar. Geçmiş nesillerin birikiminden tabii ki faydalanmak durumundayız. Ama biz *şu anı* yaşadığımızdan günümüzün imkânlarını da kesinlikle göz ardı etmemeliyiz. Artık sadece bir uydudan, Arap ülkelerinin 600-700 farklı televizyon kanallarına ulaşılabildiği, bilgisayarların her evde adeta bir standart haline geldiği; DVD, CD, internet vb. ortamların her an ulaşılabilir olduğu, bir tıklamayla bütün dünyanın elimizin altında olduğu bir zaman diliminde bulunmaktayız. Bilgiye ulaşmak eskisinden çok daha kolay bir hale geldiğinden bunlardan da faydalanmalıyız. Bu tür araçlar artık Arapça öğrenmenin vazgeçilmezleri haline gelmiştir. Arapça öğrenme hedefine hangisi daha uygunsa o kullanılmalıdır. Her iki yöntemin çok iyi harmanlanmış hali belki de en iyisidir. Yine de en kötü metod bile metodsuzluktan iyidir. Bu aşamada kişi, Arapça öğrenme amacına ve bireysel farklılığına en uygun olan yöntemi benimsemelidir.

HATA YAPMAK

Hata yapmaktan korkulmamalıdır. Arapça konuşmaya çalışırken hata yapmaktan çekinmek gereksizdir. Komik bir duruma düşüleceği düşünülebilir. Hangisi olursa olsun yabancı bir dili yeni öğrenen herkes başlangıçta hatalı konuşur, yazar. Bu çok normaldir. En kolay yabancı dil öğrenen kişiler, bu konuda hiç çekinmeden cesur davrananlardır.

Unutulmamalıdır ki, hiçbir çocuk Türkçe konuşmaya başladığında; kitaba, kitap diyerek başlamaz. Önce *kipat* der, *porkatal* der; Bu ne? diye sormaz, *muni*? der. Yeni bir dili öğrenmeye çalışanlar da belirli bir aşamaya kadar o dilin çocuğu kabul edilir. Dil öğreniminde, hata yapacağım diye hiçbir şey yapmamak hatadır.

ANA DİL BECERİSİ

Kendi ana dilinin imkânlarını iyi bilmeyen ve kullanamayan bir kimsenin Arapçayı iyi öğrenebilmesi mümkün değildir. Mesela fiil ve çeşitlerini, isimleri ve özelliklerini, sıfatı, zarfı, bağlaçları vb. bilmeyen bir kişinin zihninde, bunların Arapça karşılıkları da oluşmayacaktır. Sadece bu amaca yönelik olarak Türkçeyi çok iyi kullanan, üslup sahibi

bir yazarın bir kitabı ayrıntılı bir şekilde, hem şekil hem de anlam ve ifade edebilme yeteneği açısından incelenebilir. Orta seviyede bir Türkçe dilbilgisi kitabı da, ihtiyaç olduğunda bakmak için sürekli el altında bulundurulmalıdır.

Ne işe yaradığı ve ne ürettiği bilinmeyen bir makinenin çalışma prensibini öğrenmeye kalkışmak ne derecede kalıcı başarı getirebilir? Kendi ana dilinde ne olduğu bilinmeyen bir yapıya nasıl olur da bir başka dilde, Arapçada karşılık bulunabilir?

SABIRLI OLMAK

Arapça öğrenmek veya geliştirmek birçoklarının zannettiği gibi bir kaç ayda gerçekleşemez. Uzun bir süre, sabır ve kararlılık gerektirir. Arapça öğrenmede ilk aylar çok neşeli ve eğlencelidir. Ancak zaman ilerledikçe ve Arapçanın inceliklerine girildikçe dehşete düşülebilir; binlerce kelime, yüzlerce kural ve deyimi ezberlemek zorunda kalındığında ve bir de bunları pratik bir şekilde uygulamanın aylar hatta yıllar gerektirdiği görüldüğünde pes edilebilir. Arapça öğrenim sürecinde sabırlı olmak başarının en önemli anahtarlarından biridir. Arapçayı öğrenen kişiler daha zeki oldukları için değil, daha sabırlı ve istekli oldukları için öğrenebilmiştir. Dil öğrenmenin hayat boyunca devam eden bir süreç olduğu unutulmamalı ve çocukluktan şu ana kadar Türkçe ile ilgili olan aşamalar göz önünde tutulmalıdır.

Arapça öğrenmek uzun ve zorlu bir maratona benzer. Zaman zaman nefesiniz kesilebilir ama koşmaya devam ederseniz nefesiniz açılacaktır. Bu yüzden her meşakkatli işte olduğu gibi, sabırlı olmak, istikrarlı olmak ve size uygun en iyi yöntemi belirleyip hedefe doğru emin adımlarla ilerlemek gerekir. Bir işi hakkını vererek yapmak ve ondan en fazla faydayı sağlamak için bu prensip çok önemlidir: Yapılan iş, az da olsa düzenli ve sürekli olmalıdır. Uzun soluklu işlerin hepsinde bu prensip, o işten sağlanılan faydayı maksimum hale getirmenin yegâne yoludur. Mesela Arapça çalışmalarında, iki günde toplam 10 saat çalışmaktansa, bir hafta boyunca her gün bir saat çalışmak daha faydalıdır.

Mermeri delen suyun gücü, sertliğinden değil, sürekliliğindendir!

KURS / OKUL

Şayet yakın çevrede Arapça dil kursu varsa ve bu işte başarılı olduğunu ispatlamış ise, o kursa devam etmek faydalı olabilir. Büyük şehirlerin hemen hemen hepsinde bunun benzeri kursları bulmak artık mümkündür. Böylece önceden belirlenmiş saatler Arapçaya ayrılmak zorunda kalınır. Sizinle aynı dili öğrenmek isteyenlerle tanışmak, onlarla aynı deneyimi paylaşmak ve belirli bir metodu izlemek açısından profesyonel kurslar oldukça önemlidir. Şayet Arapça eğitimi de veren bir okulda okunuyorsa, o ortamda Arapça öğretmeye kendini adamış öğretmenler mutlaka vardır ve onların yönlendirmesi yeni ufuklar açabilir.

DERS / KURS KİTAPLARI

Günümüzde, gerek Türkiye'de gerekse Arap ülkelerinde yabancılara -ana dili Arapça olmayanlara- Arapça öğretmek için hazırlanmış birçok ders kitapları seti bulunmaktadır. Bütün Arap ülkelerinde kullanılan Arapça ders kitaplarının ve dil öğretim setlerinin pdf formatına internet üzerinden ulaşılabilir. Hatta bazı kitaplar sadece pratik konuşmaya yöneliktir. Bunlardan amaca uygun olan biri seçilerek öğrenmeye başlanabilir. Kitap setini sonuna kadar bitirmeye çalışmak en iyisidir. Bu tür kitapların eğitim amacına uygun olarak aşamalı bir şekilde hazırlanması tercih nedenidir. Her bir setin yöntemi farklı olabilir. Kitap setlerinin kişiye uygun olan bölümünden de başlanabilir. Ders kitaplarındaki hiçbir alıştırma ihmal edilmemelidir.

SÖZLÜK

Kullanılacak sözlüğün kaliteli olması çok önemlidir. Deyimsel ifadeleri de içeren bir sözlük öğrenciye üst düzey ifadeler içeren cümlelerle tanıştırır. Kitapçılarda birçok iyi sözlük bulunmaktadır. Belirli bir aşamadan sonra mutlaka Arapça-Arapça sözlük kullanılmalıdır. Başlangıçta Arapça-Arapça sözlüklerin basitleştirilmiş öğrenci versiyonları kullanılabilir. Bu tür sözlükler artık Türkiye'de de mevcuttur. Arapça-Arapça sözlük kullanmak başlangıçta zor gelebilir ama bu konuda ısrarcı davranmanın birçok kazanımı olacaktır. Bu tür sözlükler için ulaşma kolaylığı da olduğundan المعجم العربي الأساسي örnek olarak verilebilir.

Sözlükten bakılan bir kelimenin yanına kurşun kalemle bir işaret konulabilir. Tekrar bakılması gerektiğinde, daha önce bakıldığı halde niye hatırlanmadığı ve tekrar bakmamak için gerekli önlemlerin alınması sağlanabilir.

Arapça bir sözlük kullanmanın kendine özel kuralları öğrenilmelidir. Arapça sözlükler genellikle, kelimenin harf sayısı kaç olursa, olsun kök harflerinin ana başlığı altında bulunurlar.

KİŞİSEL SÖZLÜK

Kişi kendi kişisel sözlüğünü oluşturmalıdır. Bunun için, küçük A5 boyutlarındaki bir klasörü 29 harflik ayraçlarla düzenleyerek veya bir telefon fihristi uyarlanarak kullanılabilir. Kişisel sözlük oluştururken yazılan fiiller, isimler, edatlar vb. farklı renkteki kalemlerle yazılabilir. Böylece belli bir süreden sonra hangi sayıya ulaşılabildiğini görme imkânı olur. Bu yöntemi uygularken ayrı bir bölüme kalıp ifadeleri yazmak da mümkündür. Bir kelimeyi yazarken; eğer fiil ise mutlaka mazi, muzari ve mastarını (harfi cerle beraber anlam değişikliğine uğrayan fiilleri de yazarak), isim ise mufrediyle beraber cemisi de birlikte yazılmalıdır. Kelimelerin sahip olduğu asıl anlamlar cümle içinde kullanıldığında veya başka bir kelime ile kullanıldığında ortaya çıkmaktadır. Meselâ أطلق fiilinin başka kelimelerle beraberliğinden farklı anlamlar ortaya çıkmaktadır: أطلق صاروخا eşdizimi *füze fırlattı* anlamına gelirken أطلق اسما *isim verdi* anlamına gelmektedir[4]. Kelimelerin başka kelimelerle oluşturdukları özel birliktelikler için de bir yer ayrılabilir.

Yabancı bir dili öğrenen kişinin ilk öğrenmesi gereken en fazla kullanılan temel 500 kelime, 1000 kelime, 1500 kelime gibi bir ayrı liste oluşturarak da farklı bir yöntem izlenebilir.

Başka diller için kullanılan kelime öğrenme oyunları Arapçaya da uygulanabilir. Eğer kelime öğrenme konusundaki çıta engelsiz geçilebilmiş ise ödül mekanizması devreye sokulur: Daha fazla kelime öğrenilir. Eğer başarısız olunmuşsa bu kez ceza yöntemi uygulanır: Daha fazla kelime öğrenilir!

[4] Enes Balı – H. Hüseyin Köksal, *Yaygın Eşdizimleriyle Arapçada Anahtar Fiiller,* 2. Baskı (İzmir: Akdem Yayınları, 2019), 75.

Her gün öğrenilmesi gereken kelime sayısı belirlenmelidir. Mesela günde 10 yeni kelime öğrenen birisinin bir yıl sonra ulaştığı kelime sayısı muhteşem olacaktır! Belirli bir vakte kadar öğrenilen kelimelere tarih atılabilir. Böylece o tarihten sonra, o kelimelere ne kadar kelime ilave edilebildiği gözlemlenir. Bu otokontrol mekanizması sayesinde her ayın sonunda, son bir ay içerisinde vb. kaç kelime ve terkip öğrenildiğine bakılarak, Arapça öğrenme yolunda nasıl ve hangi hızla ilerlenildiği veya ne zamandan beri nerede duraklanıldığı öğrenilmiş olur.

Kelimelerin mutlaka bir cümle içinde kullanılması alışkanlık haline getirilmelidir. Kelimeyi kendi bağlamında görmek kalıcılığı artırır. Her gün 5 cümle öğrenilse haftada 35 cümle eder. Bu, ayda 140 cümle, 6 ayda 840 cümle edecektir. Araştırmalar bir dilde, günlük ihtiyaçlarımızı bildirmek için en fazla 100 cümle kullanıldığını belirtmektedir.

Sözlük her an el altında olmalı ve yeni bir kelime öğrenildiğinde oraya kaydetmek için hiçbir fırsat kaçırılmamalıdır. Yaşadığımız dönemde akıllı telefonlar için Türkçe-Arapça, Arapça Türkçe ve Arapça-Arapça başarılı bir çok sözlük uygulaması mevcuttur.

KELİME HAZİNESİ

En küçük bağımsız bir dil birimi olan kelimelerin anlamı, yapısı, telaffuzu, yazımı, kullanımı vb. özellikleri beraber öğrenilmelidir. Bu konuda öncelikle bilinmesi gereken dilin sadece kelimelerden ibaret olmadığı ve kelime hazinesi kavramının tabulaştırılmaması gerektiğidir. Kelimeler binanın önemli yapı taşlarıdır ama binayı sadece taşlarla ayakta tutmak mümkün değildir. Harç da gerekir. Kelimelerin nasıl kullanılacağı ile ilgili bilgi eksikliği, ne kadar kelime öğrenilirse öğrenilsin istenen sonucun alınmasını engelleyecek ve öğrenciyi ümitsizliğe düşürecektir. Bir dili oluşturan parçalar sadece kelimeler değil; deyimler, eşdizimler ve bunların kullanım şekilleri, gramer yapıları, edatlar ve bunlar gibi birçok şeydir. Bir söz grubunu anlamaya gelince bütün bu sayılan şeylerin üstünde yetenek ve deneyim vardır.

Öncelikle kelimeleri bir bağlam içinde görmekte yarar vardır. Söz gelimi, قمر kelimesi *ay* anlamına gelir. Ama taşıdığı anlam yılı oluşturan aylardan biri mi yoksa gökteki ay mıdır? قمر kelimesini "Gökyüzünde

ayı gördüm" anlamına gelen رأيت القمر فى السماء cümlesinde gördüğünüzde القمر kelimesinin hangi *ay*a karşılık geldiği; *yılın ayları*ndan شهر olmadığı anlaşılır. Bu bağlamı sağlayan unsurlar elbette ders kitapları, filmler, hikâyeler, romanlar, kasetler ya da makaleler gibi materyallerdir.

İsimleri yaygın kullanılan sıfatları ile birlikte öğrenmek bir taşla iki kuş vurmak gibidir. Mesela hava kelimesini öğrenirken havanın fırtınalı, güneşli, ılık, soğuk veya sıcak olmasıyla ilgili kelimelerle birlikte öğrenmek hava kelimesinin akıldaki kalıcılığını artırır. بنت اليمن kahve anlamında kullanılırken بنت العين gözyaşını ifade etmektedir. Fiilleri öğrenirken yine aynı şekilde bir yöntem uygulanmalıdır: Kullanmak fiilini öğrenirken bir taşıt kullanmak için farklı, ilaç kullanmak için farklı, bir aleti kullanmak için farklı fiillerin olduğunu görmek gerekir. Temel Arapça eğer halledilmişse bu aşamadan sonra öğrenilen her kelime için mutlaka sözlüğe bakılmalı ve kelime eş anlamlıları/karşıt anlamlıları ile girdiği/kurduğu deyimler ve bütün bunları örnekleyen cümlelerle birlikte kaydedilmeli ve ezberlenmelidir. Fiilleri öğrenirken karakteristik olarak harf-i cer alıp almadığını, eğer alıyorsa hangi harf-i cerle hangi anlama geldiğini not etmede büyük fayda vardır. Meselâ رغب fiili في harf-i cerriyle kullanıldığında *arzu etmek, istemek* anlamında iken, aynı fiilin عن harf-i cerriyle kullanımı tam karşıt anlamı ifade etmektedir: *arzu etmemek, istememek*[5].

Arapçada hangi fiilin hangi isimle daha sıkı bir ilişki içinde olduğunu görmek, hangi sıfatın hangi isimle daha çok kullanıldığını farketmek başarının ön koşullarındandır.

Arapça kelime hazinesine sahip olmak, binayı tamamlayacak olan yapı taşlarını bulmak demektir. Ama bu yapı taşlarının bir harçla birleştirilmesi gerekir. Bu harç, gramer eşliğinde okumak ya da dinlemektir. Her gün ders metinleri dışında belli bir süre hikâye kitapları okumadıkça ya da hikâye kasetleri dinlemedikçe / seyretmedikçe ezberlenilen kelimeler kalıcı olmayacaktır. Ezberin yabancı dilde önemli bir yeri vardır. Ancak bu aşama okuma ya da dinleme etkinlikleriyle desteklenmelidir.

[5] Hüseyin Günday v.dğr., *Arapça'da Harf-i Cerli Fiiller* (Bursa: Emin Yayınları, 2014), 515-516.

Birçok araştırmacı Arapçada yaygın olan kelimelerin listelerini oluşturmuştur. Dil öğrencisinin yaygın temel kelimeleri ilk etapta kelime hazinesine katması gerekmektedir. Arapçayı bir yabancı dil olarak öğrenmek isteyen kişinin, dilin bütün kelimelerini öğrenecek vakti ve isteği olmayabilir. Bu sebeple belirli sayıda kelimeyle yetinmek gerekir. Bir kişinin hem mühendislik hem de tıp veya ziraatla ilgili kelimeleri aynı zamanda öğrenmesi de zaten mümkün değildir[6].

Arapçayı öğrenmeye çalışanlardan sürekli, ezberledikleri kelimeleri unuttukları şeklinde bir şikâyet duyulur. Bunun birkaç nedeni vardır. Hafızanın bir kelimeyi benimsemek için zamana ihtiyacı vardır. Bir kaç kez unutup yeniden öğrenmeye de gerek duyabilir. Beyin bazı kelimelere sebebini bilemediğimiz nedenlerden ötürü yakınlık duyabilir ya da ısınamayabilir. Bu yüzden her kelimeyi ya da dil parçasını aynı sürede sahiplenmeyebilir. Öğrenci kelimeleri kalıcı olarak öğrenemiyordur. Zira onları sadece ders kitaplarında görerek, ezberlemeye çalışmaktadır. Arapçayı okulda ders olarak öğrenmeye çalışanların karşılaştığı en büyük sorun da şudur: Öğrenciler sadece sınavları düşünür ve sorumlu oldukları yerlere çalışırlar. Halbuki sınava kadar geçen süre beynin sorumlu olunan kelimeleri sahiplenmesi için yeterli olmayabilir. Bu durumda okuma ve dinleme etkinlikleriyle müfredatın önünde gitmek gerekir. Böylece sorumlu olunan kelimelerle sınav haftasından daha önce karşılaşıldığı için beynin onları sahiplenmek için yeterince zamanı olacaktır. Kelimelerin zihinde daha kalıcı bir hale getirilmesi, o kelimenin görsel unsurlarla desteklenmesi şeklinde de mümkündür.

Ayrıca bir takım kelimelerin öğrenildiğini kabul edelim. Onlar da unutulmamak zorundadır. Eğer Arapça konuşulan bir ülkede olunsaydı o kelimeler konuşulacak ya da bir şekilde duyulacaktı. Ama böyle bir imkân olmadığı, çevre de bu fırsatı sağlamadığı için, kişi kendisine yapay bir dil dünyası kurmak zorundadır. İşin başka bir yanı da Arapça konuşulan bir ülkede de olunsa, dili daha ileri götürmek isteyenler için yine seçkin kitapları okumak ve seçkin konuşmacıları dinleme gerekliliği vardır.

---

[6] Muhammed ‘Ali el-Hûlî, *Yaygın Arapça Öğretim Metodları*, trc. Cihaner Akçay (İstanbul: Akdem Yayınları, 2017), 60.

Kelime hazinesini kolay yoldan geliştirmek için şöyle bir yöntem de uygulanabilir: Eldeki mevcut Türkçe-Arapça bir sözlük baştan sona taranır. Arapçadan geçmiş ve şu anda Türkçede kullanılan bütün kelimeleri kişisel sözlüğe aktarılır. Böylece zaten anlamı bilinen ama Arapçada da halen kullanılan belki de binlerce kelimeyle karşılaşılır. Böylece kelime zenginliği ve Arapçayı kullanma kapasitesi artırılmış olur. Mesela: Kalem, defter, cümle, kelime, harf, kitap, ilim, âlim, şükür, teşekkür, cami, mescid, ezan, aile, akrep, akıl, bakkal, basit, benzin, bina, bulgur, daima, davet, derece, esmer, fatura vb. binlerce kelime her iki dilde de anlam kaymasına uğramaksızın kullanılmaktadır.

Herhangi bir Türkçe-Türkçe sözlükte, önünde 'Ar' yazan bütün kelimeler Arapça kökenlidir. Ancak bazı Arapça kökenli kelimeler vardır ki Türkçede kullanılırken anlam kaymasına uğradığına dikkat edilmelidir.

OKUMA / YAZMA / DİNLEME / GÖRME

Bir dil öğreniminde öğrencinin dört temel beceriyi kazanması beklenir. Dinleme-anlama, okuma-anlama, yazma ve konuşma. Dil öğrenimi, bu dört temel becerinin işlevsel bütününden oluşmaktadır. Dili bir iletişim aracı olarak kullanmak isteyenin bu temel becerileri birlikte edinmesi gerekir[7]. İnsan organı olarak bunların karşılığı şudur: Dil, el, kulak ve göz.

Dil de yaşayan, canlı bir olgudur. Bu yüzden Arapça öğrenme sürecinde sürekli okuyup konuşulmalı, yazılmalı, dinlemeli ve izlenilmelidir.

ÇİZGİ FİLMLER

Çizgi filmler, çocukların kolay anlayabileceği temel kelimeler kullanır ve bu kelimeleri çocukların kolay hatırlayabileceği olaylar ve durumlarla birlikte verir. Bu şekilde, konuşulan bir kelime bir olayla desteklendiğinden dolayı kolaylıkla çocuğun hafızasına kazınır. Unutulmamalıdır ki, küçük çocuklar da bir dil öğrencisi gibi o dili öğrenme aşamasındadırlar.

---

[7] M. Zeki Aydın, "Arapçayı Nasıl Öğretelim", *İmam Hatip Liselerinde Arapça Öğretimi Sempozyumu,* ed. Sultan Şimşek (İstanbul: Akdem yayınları, 2013), 110.

Aynı çizgi film defalarca izlenilmelidir. İlk defa izlenilen bir çizgi filmden duyulan kelime sayısı ile aynı çizgi filmin birkaç kez daha izlenilmesinden sonra duyulan kelime sayısı aynı olmayacaktır. Sonraki izlemelerde daha önce hiç duyul(a)mamış kelimeler olduğu görülecektir.

Bir çizgi film izlenirken anlaşılmayan bir kelime, çizgi filmin görselliğinden faydalanıp tahmin edilebilir. Çünkü çizgi filmlerde, görsellik kelimelerden her zaman önce gelir. Çizgi filmlerin, konuşamayacak kadar küçük çocukların bile ilgisini çektiği ve görüntülerden haereketle olayları anladıkları unutulmamalıdır.

İNTERNET

Günümüz dünyasında teknolojik gelişmeler sayesinde dil öğrenimi ile ilgili imkânlar çok gelişmiş ve her seviyeden dil öğrenmek isteyenler için elverişli bir hale gelmiştir. Ses, görüntü ve metnin bir araya geldiği bu tür araçlar da değerlendirilmelidir. Kullanılan telefonun dili Arapça olarak ayarlanarak işe başlanabilir. Sosyal medya üzerinde bırakın sohbet etmeyi sadece Arapçaya yönelik birçok platform vardır. Bunlardan sadece birkaçı örnek olması açısından aşağıda zikredilmiştir:

@arabicsheets isimli twitter hesabı düzenli olarak kelime ve bunların cümle içerisinde kullanımı ile ilgili örnekler ve kısa videolar paylaşmaktadır.

https://www.lingohut.com/tr Bu web sayfasında kendi konuştuğunuz dili seçmek suretiyle istediğiniz dili en temel konuşma kalıplarıyla öğrenebilirsiniz.

http://www.arapcaegitimi.com isimli site her seviyeden öğrenciler için, temel eğitimden ileri düzeye kadar çok geniş kaynaklar ve interaktif eğitim için çok farklı imkânlar sunmaktadır.

https://learning.aljazeera.net/tr adresinde ise özellikle medya dili olmak üzere çok güzel bir içerik Türkçe desteğiyle sunulmaktadır. İlgilinin dil düzeyine göre seçenekler mevcuttur. Deneme sınavları yaparak, çalışılan konuların ne kadar öğrenildiğini görmek mümkündür.

http://www.onlinearabic.net/index.asp multimedya konusunda ve çevrimiçi dersler ile ön plana çıkan bir diğer sitedir.

https://www.youtube.com/user/unrwatv isimli video paylaşım platformunda Arap hocaların anlattığı ve tamamen Arapça öğretmeye yönelik, konularına göre ayrılmış birçok video dersler bulmak mümkündür. Ayrıca aynı sitede klasik veya modern Arapça öğrenmek ile ilgili gerek Türk gerek Arap hocaların anlattığı sayısız video mevcuttur.

https://www.alddad.com web sayfasında, 2015 yılının Ocak ayından itibaren yayınlanmaya başlanan ve 2020 Mart ayıyla 44. sayıya ulaşan bir dergiye ulaşılabilir. Tamamen Arapça ve onu öğretme temalı olan bu dergiyi pdf formatında bilgisayara indirmek de mümkündür. İçeriği ile göz dolduran ve büyük bir emek verildiği belli olan dergi, Arapça öğrenmek isteyenler için hikaye, meseller, çizgi/karikatür, şiir, şair, alimlerin biyografileri, bulmacalar vb. birçok malzeme ile dopdoludur.

https://madrasa.org ise Birleşik Arap Emirlikleri kralının himayesinde 'Arapça Dünyasını Bizimle Keşfedin' mottosuyla yayında olan ve iddiasında haklı olduğunu gösteren bir çok uygulama ve içeriği ile öne çıkan bir web sitesidir.

Burada adı geçen web sayfaları sadece örnek olmak üzere zikredilmiş olup, internet ortamında Arapça öğrencisine yönelik hazırlanmış sayısız içerik ve uygulama barındıran site bulunmaktadır. Ayrıca klasik ve modern sözlüklerin bulunduğu ve hepsinden aynı anda kelime araması yapılabilecek siteler de yayındadır. Yukarıda söz konusu edilen tüm internet kaynaklarına 29 Mart 2020 tarihinde erişim sağlanmış olup hepsi aktif durumdadır.

FİLM / BELGESEL

Çizgi filmler için söylenenler film ve belgeseller için de geçerlidir. Eğer bir uydu veya internet imkanı varsa; bir insanın hayatında karşılaşabileceği her türlü konuyla ilgili programların olduğu görülecektir.Eğer bunlar takip edilirse, bütün insanlığı ilgilendiren her türlü haber, ekonomi, siyaset, spor, eğitim vb. her alanla ilgili bir kelime dağarcığı oluşur. *Çarşı, pazar* anlamındaki سوق kelimesinin, bir ekonomi programında *piyasa* veya *borsa* anlamında da kullanıldığı; *hedef, amaç* anlamındaki هدف kelimesinin, bir spor programında *gol/skor* anlamında

kullanıldığı görüldüğünde bu dil öğrencisine büyük bir keyif verecek ve kelimenin bağlamı değiştiğinde anlamının da değiştiği farkedilecektir.

Evde yemek yerken, çay içerken, gündelik uğraşlar esnasında -dikkatli bir şekilde kulak verilemeyecek bile olsa- televizyonda, bilgisayarda vb. cihazlarda Arapça duyulabilecek bir ses olması kulak doygunluğu için büyük fayda sağlayacaktır.

HİKÂYE / ROMAN

Çocuklar için hazırlanmış, bol resimli, az cümleli hikâye kitapları kesinlikle ihmal edilmemelidir. 10 sayfalık bir hikâye bile okunsa, sonuçta bir Arapça kitap bitirildiği düşünülecektir. Kitapçılarda veya internette biraz araştırma yapılırsa, bilgi ve kelime seviyesi dikkate alınarak hazırlanmış bu tür hikâye setlerinin sayısızca olduğu görülür. Bir çocuğun kelime hazinesi kısıtlı olduğu için, bu tür hikâyelerde kullanılan kelimeler de kısıtlıdır ve *temel* -tam da yeni bir dil öğrenmeye çalışan kimselerin aradığı türden- kelimelerdir.

İleriki aşamalarda kısa romanlara da göz atılmalıdır. Bir hikâye veya roman okurken, anlamı bilinmeyen bir kelimeyle karşılaşıldığında; ya tek tek kelimeler için sözlüğe bakılabilir ya da hiç sözlüğe bakmaksızın okumaya devam ederek -öncesi ve sonrasına bakarak- anlamı tahmin edilmeye çalışılır. Tahminlerin çoğunun doğru olduğunu görmek isteği artıracaktır.

Doğu ve Batı dünyasının birçok klasik romanının Arapça edisyonlarını, yetişkin ve çocuklara göre uyarlanmış haliyle film veya çizgi film olarak seyretmek artık imkan dahilindedir. Mesela Victor Hugo'nun Sefiller adlı romanı çok fasih bir Arapça ile çizgi film olarak izlenebilir[8]. Yine meşhur Binbir Gece Masalları'nın çizgi film şekline de ulaşılabilir[9].

[8] Youtube.com, "https://www.youtube.com", erişim: 29 03 2020, https://www.youtube.com/watch?v=vw6uWtKnmXA&t=4s&pbjreload=10.

[9] Youtube.com, "https://www.youtube.com", erişim: 29 03 2020, https://www.youtube.com/watch?v=6K_Jqd86-LM&list=PLA4M5XJiqwJ4OYzCcR_J1DXL0Y-lSbR5t

DENEME SINAVLARI

Dil sınavları çeşitli becerileri ölçmek, eksiklikleri görüp gidermek için gereklidir. Konusu itibariyle çeşitleri vardır: Telaffuz, gramer, kelimeler, heceleme, yazı, duyulanı anlama, okunanı anlama, yazma, özetleme, çeviri, noktalama ve sözlü anlatım gibi[10]. Öğrenci farklı imkanları kullanarak, kendisinin hangi aşamada olduğunu test edebileceği sınav tecrübesiyle programını ona göre şekillendirebilir. İnternet ortamında dil seviyesinin belirlenebileceği platformlar yayınlanmıştır. Bu amaca yönelik kitapçılarda konularına göre ayrılmış bir çok test kitabı ve soru bankaları bulmak da mümkündür.

EZBER KARTLARI

Kartvizit boyutundaki kartonların bir tarafına yeni öğrenilen kelime Türkçe, diğer tarafına Arapçası yazılabilir. İleri aşamalarda yeni öğrenilen kelimenin karşılığı da Arapça yazılır. Bu kartlara bulunan her fırsatta göz atılır. Bu kartlar deyimler, atasözler için de kullanılabilir. Deyimler ve atasözleri olduğu gibi ezberlenmeli ve ana dildeki karşılığı iyi öğrenilmelidir.

Kartlardaki kelime veya tabirler, anlamına çağrıda bulunması için mutlaka bir cümle içinde kullanılmalıdır. Belirli bir aşamadan sonra kelimenin Türkçe karşılığı yazılmaksızın, kelimenin anlamı cümle bütünlüğünden de çıkartılabilir.

METİNLER

Kısa Hadîs-i Şerîf metinleri, Kurân-ı Kerîm'de anlatılan kıssaların ezberlenmesi, hem Kurân-Hadis kültürünü hem de kelime hazinesini geliştirecektir. Ayrıca atasözleri/meseller, küçük hikâyeler ve fıkralar ezberlenilip anlatılırsa, zamanla kişi kendi cümleleriyle kendini ifade etme yeteneğini artıracaktır.

GRAMER

Gramer yeni bir dil öğrenmeyi kolaylaştırmak için o dilin yapısı hakkında bilgi veren kurallar zinciridir. Çok iyi bir gramer bilgisi ile dil öğrenme hızlandırılabilir. Özellikle yazma dersleri için gramer bilgisinin

[10] el-Hûlî, *Yaygın Arapça Öğretim Metodları,* 101.

çok iyi olması gerekir. Gramer kuralları bir zincirin halkası gibidir. Eğer bir konu tam olarak öğrenilmemişse bir sonraki konu öğrenilirken çok sıkıntı çekilir. Toplama-çıkarma işlemini bilmeyen bir öğrencinin bölme işlemini doğru yapması nasıl beklenemez ise, marife-nekra kavramını bilmeden Arapçada isim cümlesini doğru ve eksiksiz öğrenebilmesi beklenemez. Öğrenilen bir gramer konusunun Arapça içindeki yeri ve sıralaması da unutulmamalıdır. O konuyla ilgili çok fazla alıştırma yapılmalı, cümle çözümlenmelidir.

Arapçanın fiil çekimleriyle ilgili "sarf ilmi", kelime ve cümle yapısıyla ilgili "nahiv ilmi" ve edebî sanatlarıyla ilgili "belagat ilmi" olmak üzere üçlü bir gramer yapısı vardır. Mutlaka temel gramer bilgisi öğrenilmeli, fakat kesinlikle gramerde boğulmamalıdır. Temel gramer bilgisini öğrendikten sonra, gramer kitaplarını okumak yerine –tabii ki Arapça öğrenmedeki amaca göre– gramere uygun olarak okumalar yapılmalı, metin çözümlenmeli ve konuşulmalıdır. Günümüzde gramer ile eşgüdümlü giden metin kitaplarını bulmak artık mümkündür. Unutulmamalıdır ki dünyadaki bütün insanlar ana dillerini gramerden değil; dinleyerek, konuşarak ve kullanarak -tabii ki ilk başta hata yaparak- öğrenirler.

Yapısı gereği Arapçada bulunan ama Türkçede olmayan bir takım gramer konuları vardır: Kelimelerin dişil veya eril olması, isimlerin başına ال takısı gelmesi gibi. Bu tür konularda bir Arap gibi düşünmeye çalışılıp o konu olduğu gibi anlamaya çalışılmalıdır.

PRATİK ARAPÇA

Güzel bir pratik Arapça öğrenme kitabı bulunmalıdır. Kitapçılarda çok sayıda mevcuttur. Bu tür kitaplar genellikle konularına göre sınıflandırılmıştır: Tanışma, bakkalda, postanede, pazarda, lokantada vb. gibi. Buralarda kullanılan özel kelimeler de eklenmiştir. Her gün, öğrenme kabiliyeti ve hafıza kapasitesine göre, bunun bir bölümü ezberlenmeye çalışılmalı ve oradaki cümleleri küçük değişiklerle kişi kendisini uyarlamalıdır. Her günün sonunda ezberlenilen ve artık rahat bir şekilde kullanılan yeni kelime ve terkipler özel olarak oluşturulmuş bir pratik defterine yazılmalıdır.

SESLİ ÇALIŞMA

Arapçayı ikinci bir dil olarak öğrenenlerin karşılaştıkları en büyük problem telaffuzdur. Her dilin kendine özgü bir telaffuz yöntemi vardır. Arapçanın özellikle boğaz ve peltek sesli harfleri hançerimize yabancı olduğundan üzerinde fazlaca durulması bir zorunluluktur. Öğrenci Arapçanın ses düzenini kendi ana dili ile karşılaştırmalı ve her iki dildeki benzerlik ve farklılıkları gösteren noktaları iyi ayırt etmelidir. Çalışırken daima öğrenilenler sesli olarak tekrarlanmalıdır. Akılda tutulmaya çalışılanlar, aynı zamanda yüksek sesle tekrar edilmelidir. Bu öğrenmeyi kolaylaştıracaktır.

Eğer sessiz okunarak çalışılırsa bu sadece görsel belleği çalıştırır. Sesli olarak tekrarlayarak çalışmak ise, görsel ve işitsel belleği de aktif hale getirir. Bu işlem, dil öğrenmek için en faydalı davranıştır. Böylece hem telaffuz yeteneği artar, hem de cümle kurma becerisi gelişir.

Bir arkadaş ile beraber çalışmak, bu nedenle çok faydalıdır. Fakat bu arkadaşın dil öğrenme konusunda en az sizin kadar istekli olması gereklidir. Böylece hem konuşmaya hem de dinlemeye alışılır. Sesli olarak çalışılanlar, ayrıca kâğıda da dökülür, karşılıklı cümleler kurulur.

Arapçanın telaffuzu Türkçedekinden farklıdır. Türkçedeki bir harfin yaklaşık sesi, Arapçadaki üç ayrı harfle karşılanabilir. Mesela Türkçedeki ‘s’ harfinin telaffuzuna benzeyen Arapçada üç harf vardır: ث, س ve ص. Bu üç harfin telaffuzu da farklıdır ve her birisinin anlam farklılığı vardır. Bu nedenle okurken veya konuşurken dikkatli olunmalıdır. Nasıl ki İngilizce konuşurken İngiliz aksanıyla konuşmaya-söylemeye çalışılıyorsa, Arapça da Arap aksanı ile kullanılmalıdır.

TEKRAR

Yeni konular çalışılırken, belirli aralıklarla geriye dönüp eski öğrenilenler mutlaka gözden geçirilmelidir. Böylece geçmişte öğrenilenler güçlendirilmiş ve daha kalıcı bir hale getirilmiş olur. Diğer tüm dillerde olduğu gibi Arapça öğreniminde de tekrar çok önemlidir.

KULLANIM KILAVUZU / MUHTEVİYAT

Satın alınan bir elektronik eşyanın kullanım kılavuzunda, bir bisküvi veya peynir kutusunun üzerinde, bunun benzeri binlerce üründe, içerik

veya muhteviyatı ile ilgili Arapça ifadeler vardır. Kullanılıp atılacak bir kutunun üzerindeki Arapça cümleler okunur ve anlaşılmaya çalışılırsa, her türlü fırsat Arapça öğrenebilme imkânına çevrilebilir. Unutulmamalıdır ki, ayakkabı boyacıları insanların yüzüne değil, ayakkabılarına bakarlar. Çünkü onlara göre iki tür insan vardır: Ayakkabısı boyanması gerekenler ve gerekmeyenler. Eğer dil öğrencisi her şeye Arapça gözüyle bakabilirse, etrafındaki hemen her şeyde Arapça bir şeyler görebilir ve bunu Arapça öğrenmek için bir fırsata çevirebilir.

KAYNAKÇA

Almakhzoumi, Amal A. "İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Arapçaya Yönelik Motivasyonu ve Başarıları", *D.E.Ü. İlâhiyat Fakültesi Dergisi,* Sayı VIII, (1994): 396.

Aydın, M. Zeki. "Arapçayı Nasıl Öğretelim*", İmam Hatip Liselerinde Arapça Öğretimi Sempozyumu*, Ed. Sultan Şimşek. 110. İstanbul: Akdem yayınları, 2013.

Balı, Enes – Köksal, H. Hüseyin. *Yaygın Eşdizimleriyle Arapçada Anahtar Fiiller.* 2. Baskı. İzmir: Akdem Yayınları, 2019.

Başkan, Özcan. "Yüksek Öğretim Kurumlarında Yabancı Dil Öğretimine İlişkin Saptamalar", *İzlem Yabancı Dil Öğretimi Dergisi,* 1 (Ekim 1978): 3.

Günday, Hüseyin – Şahin, Şener – Kavak, Fadime. *Arapça'da Harf-i Cerli Fiiller.* Bursa: Emin Yayınları, 2014.

el-Hûlî, Muhammed 'Ali. *Yaygın Arapça Öğretim Metodları,* Trc. Cihaner Akçay. İstanbul: Akdem Yayınları, 2017.

İmam Hatip Liseleri Arapça Öğretim Programı (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar), Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, 2008.

Youtube.com, "https://www.youtube.com", erişim: 29 03 2020, https://www.youtube.com/watch?v=vw6uWtKnmXA&t=4s&pbjreload=10.

Youtube.com, “https://www.youtube.com”, erişim: 29 03 2020, https://www.youtube.com/watch?v=6K_Jqd86-LM&list=PLA4M5XJiqwJ4OYzCcR_J1DXL0Y-lSbR5t

BEŞİNCİ BÖLÜM

MATERYAL KULLANIMI

الوسائل التعليمية

MİZAH VE ŞAKA ÜSLUBU VE ANA DİLİ ARAPÇA OLMAYANLARA ARAPÇA ÖĞRETİMİNDE ETKİSİ

Afify Ramadan Afify AHMED

أسلوب المزاح والفكاهة وأثرهما في تعليم العربية لغير الناطقين بها

عفيفي رمضان عفيفي أحمد برغوت*

المقدمة :

الحمد لله الذي أضحك وأبكى، وأمات وأحيا، فوضع الضحك بإزاء الحياة، ووضع البكاء بإزاء الموت، وصل اللهم على سيدنا محمد الذي أخرجنا من الضيق إلى الفسحة، وبعث إلينا بالحنيفية السمحة، ليضع عنا ما أثقلنا حمله.

وبعد، فالنفس البشرية تحتاج إلى أن تتخفَّف بعض الشيء من أعبائها خلال رحلتها في هذه الحياة، وتضع عنها أثقال الجد والكفاح، وليس أمامها إلا أن تلجأ إلى دعابة تُضحكها، أو مزحة ترسم السعادة على وجه صاحبها، حتى تستطيع أن تواصل مسيرة الحياة الشاقة، وقد قيل: إن القلب إذا أكره عمي[١]. وقال أبو الدرداء رضي الله عنه: "إني لأَستَجِمُّ قلبي بشيء من اللهو لأَقوَى به على الحق"[٢].

فالإنسان في حاجة إلى الفكاهة والدعابة كاحتياجه إلى الجد، فلا بد من كل منهما في استصلاح العقول وتنمية ذكائها؛ ولهذا قيل : الناس في سجن ما لم يتمازحوا[٣]. فالفكاهة والمزاح يخرجان المرء من حال العبوس إلى حال السعادة والنشاط، وهما من بواعث السرور للطلاب، وأثرهما واضح في تجديد النشاط، وتبديد السآمة.

ويعتبر استخدام أسلوب المزاح والفكاهة في تعليم العربية لغير الناطقين بها من أهم مقومات توصيل المعلومة؛ لذلك يجب علينا ألا نقع في خطأ اعتبارهما ضد الوقار الذي تتطلبه العملية التعليمية، وأن المعلم أو الأستاذ الجامعي يجب أن يكون وقورا أي عبوس الوجه يخشى الطلاب التحدث إليه، فهذا خطأ كبير؛ لأن المعلم عندما ينجح في توصيل المعلومة بطريقة سهلة وميسرة وممتعة ترتفع قيمته؛ لأن علمه سيكون له تأثير كبير، وسينتفع بعلمه.

---

* أستاذ مساعد دكتور، جامعة نجم الدين أربكان، كلية الإلهيات (أحمد كليش أوغلو)، قسم اللغة العربية وبلاغتها، afifyramadan@gmail.com

١ محمد بن يزيد المبرد، أبو العباس، *الكامل في اللغة والأدب*، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم (القاهرة : دار الفكر العربي، الطبعة الثالثة ١٤١٧ هـ - ١٩٩٧ م)، ٢١١/٢.

٢ المبرد، *الكامل في اللغة والأدب*، ٢١١/٢؛ أبو إسحاق إبراهيم بن علي الحصري القيرواني، *جمع الجواهر في المُلَح والنَّوادر*، تحقيق: علي محمد البجاوي (بيروت لبنان: دار الجيل، الطبعة الثانية)، ٢. أَجِمَّ نَفْسَك يَوْمًا أَوْ يَوْمَيْنِ أَي أَرِحْها وَفِي الصَّحَّاح: أَجْمِمْ نَفْسَك. محمد بن مكرم بن على، أبو الفضل، جمال الدين ابن منظور الأنصاري الرويفعى الإفريقى، "جمم"، *لسان العرب* (بيروت : دار صادر، الطبعة: الثالثة - ١٤١٤ هـ)، ١٠٦/١٢.

٣ أبو القاسم الحسين بن محمد المعروف بالراغب الأصفهانى، *محاضرات الأدباء ومحاورات الشعراء والبلغاء* (بيروت : شركة دار الأرقم بن أبي الأرقم، ١٤٢٠هـ)، ٣٤٦/١.

غير أن أسلوب المزاح والفكاهة يجب أن يكون على قدر الحاجة كالملح للطعام، فيجب على اللبيب ألا يطيل فيمل، ولا يقصر فيخل، فللكلام غاية، ولنشاط السامعين نهاية. قال ابن عباس رضي الله عنه: "إذا مللتم فأحمضوا"[٤] إي إذا مللتم من الجد فخذوا في شيء من الهزل، ولكن كما أشرنا لا بد أن يكون ذلك على قدر، ومع أهله، وإلا كان سخفا ومجلبة لكل سوء، ولذلك قال عمر رضي الله عنه :"مَن كثُرَ ضَحِكُه قلَّت هَيْبَتُه، ومَن مَزَحَ اسْتُخِفَّ به، ومَن أكْثَر مِن شيء عُرِف به، ومَن كَثُرَ مِزاحهُ كَثُرَ سَقَطُه"[٥].

سبب اختيار الموضوع : لقد راودتني منذ فترة طويلة فكرة كتابة بحث عن تعليم العربية لغير الناطقين بها خاصة وأنا أعمل في هذا المجال منذ فترة طويلة، وتوقفت كثيرا أمام الموضوع الذي أكتب فيه، وكنت أفكر في كتابة شيء عن المحتوى التعليمي، أو عن طرق التدريس، أو عن بعض المشكلات التى تواجه المعلم والمتعلم، إلى أن قرأت مقالا في جريدة الشروق المصرية للدكتور / محمد زهران عن (الفكاهة) وكيف أنها من أهم أدوات المعلم، وكان ذلك في السادس عشر من فبراير سنة ألفين وتسعة عشر، فأعجبت بالفكرة، وقررت أن أكتب في هذا الموضوع، ومنذ ذلك الوقت وأنا أتابع أثر الفكاهة خلال العملية التعليمية في تعليم العربية لغير الناطقين بها، ثم بعدها بعام تقريبا قرأت لنفس الكاتب مقالا بعنون (الضحك للعلم)، وفي هذا المقال تحدث الكاتب عن الفكاهة وأهميتها في المجالات العلمية، فوقع اختياري على موضوع المزاح والفكاهة وأثرهما في العملية التعليمية وخاصة تعليم غير الناطقين بالعربية، فجاء البحث تحت عنوان :(أسلوب المزاح والفكاهة وأثرهما في تعليم العربية لغير الناطقين بها). وقد قمت بتقسيم البحث إلى مقدمة، وتمهيد تناولت فيه: تعريف المزاح والفكاهة في اللغة والاصطلاح، والفرق بينهما وبين الاستهزاء والهزل، ثم جاء البحث بعد ذلك في مبحث واحد تحت عنوان: (أسلوب المزاح والفكاهة وأثرهما في تعليم العربية لغير الناطقين بها)، تناولت فيه: نظرة الإسلام إلى المزاح والفكاهة، وأقوال السلف والعلماء فيهما قبولا ورفضا، ثم تناولت حكمهما، ثم شرعت في بيان أهمية المزاح والفكاهة في تعليم العربية لغير الناطقين بها، والفائدة التي تعود على العملية التعليمية من استخدامهما، ثم ذكرت بعض الأساليب التي يمكن للمعلم أن يستخدمها من أجل تحقيق المتعة في تعليم العربية لغير الناطقين بها، وأردفت ذلك ببعض الضوابط التي ينبغي على المعلم اتباعها في أثناء تناوله لهذا الأسلوب، ثم جاءت خاتمة البحث وفيها وضعت أهم التوصيات.

منهج البحث : قد اتبعت في كتابة هذا البحث المنهج الوصفي من خلال وصف تجربتي في تعليم العربية لغير الناطقين بها.

---

[٤] الحسن بن مسعود بن محمد، أبو علي، نور الدين اليوسي، *المحاضرات في اللغة والأدب*، ١١٨ . وقول ابن عباس: أحمضوا هو من الحمض والحمض ما ملح من النبت. والعرب تلقي الابل في الخلَّة وهو ماحلا من النبت. فاذا ملّته ألقتها في الحمض. وأراد ابن عباس إذا مللتم من الحديث والفقه فخذوا في الأشعار وأخبار العرب لتروحوا بذلك قلوبكم، كما ترجع الإبل من الخلة إلى الحمض. أبو محمد عبد الله بن مسلم بن قتيبة الدينوري، *غريب الحديث*، تحقيق : د. عبد الله الجبوري (بغداد : مطبعة العاني، ١٣٩٧هـ)، ٣٦٦/٢ .

[٥] عمرو بن بحر بن محبوب الكناني بالولاء، الليثي، أبو عثمان، الشهير بالجاحظ، *البيان والتبيين* (بيروت: دار ومكتبة الهلال، ١٤٢٣هـ)، ١٣١/٢؛ محمد بن حبان بن أحمد بن حبان بن معاذ بن مَعْبدَ، التميمي، أبو حاتم، الدارمي، البُستي، *روضة العقلاء ونزهة الفضلاء*، تحقيق : محمد محي الدين عبد الحميد (بيروت : دار الكتب العلمية)، ٨٠ .

وبعد، أتمنى من الله أن يكون هذا البحث قد أضاف شيئا إلى أسلوب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وينتفع به المعلم والمتعلم، والله هو الهادي إلى سواء السبيل.

التمهيد :

أولا : المزاح والفكاهة في اللغة والاصطلاح :

المَزْح: الدُّعابة[٦]، وهو نقيض الجِدّ نصّ على ذلك ابن سيده[٧]، مأخوذ من قولهم : مَزَحَ يَمْزَح مَزْحا ومِزاحا ومُزاحا ومُزاحة، والمِزاح أيضا: مصدر مازَحته مُمازَحة ومِزاحا، والاسم المُزاح، بالضم، والمُزاحة أيضا.[٨] وذكر ابن الأنباري أن في المزاح ثلاث لغات: يقال هو المُزاح والمُزاحة والمَزْح. والثلاثة الأوجه مصادر مزحت[٩]. والمُزَّحُ منَ الرجال: الخارجون مِن طبع الثُّقَلاء، المتميّزون من طبع البُغَضاء[١٠].

والمزاح في الاصطلاح هو: المُبَاسَطَة إلى الغير على جهة التلطف والاستعطاف دون أَذِيَّة، حتى يخرجَ الاستهزاء والسُّخرية[١١].

والفُكاهة بالضم: المُزاح[١٢]. وذلك لانْبِسَاط النفس بها[١٣]، والفَكاهَة بالفتح: مصدر فَكِهَ الرجل بالكسر، فهو فَكِهٌ، إذا كان طيّب النفس مَزَّاحا، والمُفاكهة: المُمازَحة [١٤]. قال أبو عبيد: الفَكِهُ: الطيب النفس الضَّحُوك المَزَّاح[١٥]. والفَكِهُ أيضا: الذي يحدث أَصحابه ويضحكهم[١٦]. الفاكِه: المازح، والاسم الفُكاهة. وقال أبو زيد: رجل فَكِهٌ وفاكِهٌ، وهو الطيّب النفس المَزَّاح. وفاكهت: مازحت.[١٧] والتفاكُه: التمازُح، وفَكَهْتُ القوم وفاكَهت بمُلَحِ الكلام والمِزاح[١٨]، وتفَكَّه: تعاطى الفَكَاهَة، وأيضا: تناول الفَاكِهَة[١٩].

---

[٦] أبو نصر إسماعيل بن حماد الجوهري الفارابي، "مزح"، *الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية*، تحقيق: أحمد عبد الغفور عطار (بيروت : دار العلم للملايين، الطبعة: الرابعة ١٤٠٧ هـ - ١٩٨٧ م)، ٤٠٤/١ .

[٧] أبو الحسن علي بن إسماعيل بن سيده المرسي، "مزح"، *المحكم والمحيط الأعظم*، تحقيق : عبد الحميد هنداوي (بيروت : دار الكتب العلمية، ١٤٢١ هـ - ٢٠٠٠ م)، ٢٣٥/٣ .

[٨] ابن منظور، "مزح"، ٥٩٣/٢؛ أبو بكر محمد بن الحسن بن دريد الأزدي، "مزح"، *جمهرة اللغة*، تحقيق : رمزي منير بعلبكي (بيروت : دار العلم للملايين،١٩٨٧م)، ٥٢٩/١ .

[٩] محمد بن القاسم بن محمد بن بشار، أبو بكر الأنباري، *الزاهر في معاني كلمات الناس*، تحقيق : د. حاتم صالح الضامن،(بيروت : مؤسسة الرسالة، ١٤١٢هـ / ١٩٩٢م)، ١٥٨/١ .

[١٠] محمد بن أحمد بن الأزهري الهروي، أبو منصور، "مزح"، *تهذيب اللغة*، تحقيق: محمد عوض مرعب (بيروت: دار إحياء التراث العربي، ٢٠٠١م)، ٢١٩/٤ .

[١١] محمّد بن محمّد بن عبد الرزّاق الحسيني، أبو الفيض، الملقّب بمرتضى، الزَّبيدي، "مزح"، *تاج العروس من جواهر القاموس*، تحقيق: مجموعة من المحققين(مصر : دار الهداية)، ١١٧/٧ .

[١٢] الأزهري، "خزعبل"، ٢٣٨/٣.

[١٣] أحمد بن محمد بن علي الفيومي ثم الحموي، أبو العباس، "فكه"، *المصباح المنير في غريب الشرح الكبير* (بيروت: المكتبة العلمية)، ٤٧٩/٢.

[١٤] الجوهري، "فكه"، ٢٢٤٣/٦.

[١٥] الأزهري "فكه"، ١٩/٦- ٢٠؛ الزبيدي،"فكه"، ٤٦٠/٣٦.

[١٦] ابن سيدة، "فكه"، ١٤٦/٤ .

[١٧] الأزهري "فكه"، ١٩/٦- ٢٠.

[١٨] أبو الحسن علي بن إسماعيل بن سيده المرسي، *المخصص*، تحقيق: خليل إبراهم جفال (بيروت: دار إحياء التراث العربي، ١٤١٧هـ/ ١٩٩٦م)، ١٥/٤؛ ابن منظور،"فكه"، ٥٢٤/١٣.

[١٩] الزبيدي،"فكه"، ٤٦٢/٣٦.

وقد عرفها الدكتور شاكر عبد الحميد في كتابه (الفكاهة والضحك) بأنها تلك الخاصية المتعلقة بحدث أو نشاط أو موقف، أو بتعبير خاص عن فكرة، والتي تستحضر الحس المضحك، أو الحس الخاص المتعلق بإدراك التناقض في المعنى،... والفكاهة جوهرها الخيال المضحك أو تعبيراته، وهي كذلك محاولة المرء لأن يكون متفكها، وهي تتعلق كذلك بشيء معين (فعل أو قول أو كتابة) يجري تصميمه بحيث يكون مضحكا ومثيرا للبهجة[٢٠].

وهكذا يجمع هذا التعريف بين الإشارة إلى حِسّ الفكاهة لدى الفرد الذي يجعله قادرا على اكتشاف الفكاهة والتعبير عنها وتذوقها وكذلك إبداعها، وبين وجود الفكاهة في أعمال إبداعية أو أفعال وأقوال إنسانية متنوعة[٢١].

وقريبا من كلمتي المزاح والفكاهة تأتي كلمة الدعابة، فهي مرادفة لهما وإن كان فيها بعض الدلالة الخاصة باقتران المزاح باللعب، ولقد عرفها علماء اللغة بقولهم : الدُّعابة: المِزاح[٢٢]. وهي اسم من دَعَبَ يَدْعَب دَعْبا كمَنَع: مَازَح مع لعِب، وقد خصص بعض العلماء الدُّعابة بأنها مزاح مع لعب[٢٣]، ولهذا قيل الدُّعابة: اللَّعِب[٢٤]. وتَداعَب القوم: داعب بعضهم بعضا، وأَدْعَب الرجلُ: أَمْلَحَ أي قال كلمة مَلِيحَةً، وهو يَدْعَبُ دَعْبا أي قال قولا يُسْتَمْلَحُ، كما يُقال مَزَحَ يَمْزَح[٢٥]. ويقال: في الرجل دعابة: إذا كان فيه مزاح. ويقال: قد تداعب الرجلان: إذا تمازحا[٢٦].

والمُداعبة: المُضاحكة والمُمازَحة مصدر داعب، وهي على الاشتراك، كالمُمازَحة، يشترك فيها اثنان أو أكثر[٢٧]. وفي الحديث: أنه صلى الله عليه وسلم قال لجابر رضي الله عنه وقد تزوج :"أَبِكْراً تَزوّجْتَ أَمْ ثَيِّباً؟ فقال: بل ثَيِّباً. قَالَ: فَهَلّا بِكراً تُداعِبُها وتُداعِبُك؟"[٢٨]، وجاء في الحديث: (كان فيه دُعابةٌ) أي مزاح[٢٩]. وذكر ابن حجر عند شرحه للحديث أنه قد جاءت رواية أخرى

---

[٢٠] شاكر عبد الحميد، *الفكاهة والضحك رؤية جديدة*(الكويت: عالم المعرفة سلسلة كتب ثقافية شهرية يصدرها المجلس الأعلى للثقافة والفنون والآداب رقم ٢٨٩، ١٤٢٣هـ / ٢٠٠٣م)، ص١٤ .

[٢١] شاكر عبد الحميد، *الفكاهة والضحك رؤية جديدة*، ١٤ .

[٢٢] الجوهري، "دعب"، ١٢٥/١؛ أحمد بن فارس بن زكرياء القزويني الرازي، أبو الحسين، "دعب"، *مجمل اللغة لابن فارس*، دراسة وتحقيق: زهير عبد المحسن سلطان (بيروت : مؤسسة الرسالة، الطبعة الثانية : ١٤٠٦ هـ / ١٩٨٦ م)، ٣٢٨؛ قَالَ أَبُو عبيد: الدعَابة: المُزاح. قَالَ وَقَالَ: اليزيديّ: رجل دَعَّابة. وَبَعْضهمْ يَقُول رَجُلٌ دَعِبٌ. الأزهري، "دعب"، ١٤٧/٢.

[٢٣] الزبيدي، "دعب"، ٤٠٧/٢. وقيل كم دَعِبٌ، كَكَتِفٌ، ودُعُوبٌ، كقُنْفُذٍ ودَاعِبٌ، أَي :لاَعِبٌ مَزَّاحٌ يَتَكَلَّمُ بِمَا يُسْتَمْلَحُ، وَيُقَال: المُؤْمِنُ دَعِبٌ لَعِبٌ، والمنافِقُ عَبِسٌ قَطِبٌ . *الزبيدي*، "دعب"، ٤٠٧/٢.

[٢٤] ابن منظور، "دعب"، ٣٧٦/١.

[٢٥] ابن سيده، *المخصص*، ١٥/٤؛ ابن منظور، "دعب"، ٣٧٦/١؛ الزبيدي، "دعب"، ٤٠٧/٢ .

[٢٦] ابن الأنباري، *الزاهر في معاني كلمات الناس*، ١٥٨/١ .

[٢٧] الزبيدي، "دعب"، ٤٠٨/٢؛ ابن منظور، "دعب"، ٣٧٦/١.

[٢٨] الأزهري، "دعب"، ١٤٧/٢؛ أحمد بن علي بن حجر أبو الفضل العسقلاني الشافعي، *فتح الباري شرح صحيح البخاري*، تعليق : عبد العزيز بن عبد الله بن باز (بيروت : دار المعرفة، ١٣٧٩هـ)، ١٢٢/٩؛ محمد بن علي بن محمد بن عبد الله الشوكاني اليمني، *نيل الأوطار*، تحقيق: عصام الدين الصبابطي (مصر: دار الحديث، ١٤١٣هـ - ١٩٩٣م)، ١٢٦/٦ .

[٢٩] جمال الدين أبو الفرج عبد الرحمن بن علي بن محمد الجوزي، *غريب الحديث*، تحقيق : الدكتور عبد المعطي أمين القلعجي(بيروت - لبنان : دار الكتب العلمية، ١٤٠٥هـ / ١٩٨٥م)، ٣٣٨/١؛ ابن الأنباري، *الزاهر في معاني كلمات الناس*، ١٥٨/١ .

بلفظ (تُلَاعِبُهَا وَتُلَاعِبُكَ)، وذكر أن هذه الرواية بهذا اللفظ ممَّا يؤيد أن المداعبة يراد بها اللعب، وزاد في رواية أخرى (وَتُضَاحِكُهَا وَتُضَاحِكُكَ)[٣٠].

والدعابة في الاصطلاح هي : التعبيرات البارعة الدالة على سرعة الفهم، وحدة الملاحظة وبراعتها، ويجري التعبير عن ذلك كله من خلال تعليقات تستثير الإعجاب والضحك، أو هي القدرة على استثارة الضحك التي تكشف رشاقة في التعبير، وبراعة في سرعة الإدراك للمتناقضات[٣١]، فهي لون من ألوان المزاح الحفيف يجلب المسرة والضحك.

ويلاحظ من العرض السابق التقارب الشديد بين الكلمات الثلاث، إلى درجة الترادف التام، وهو ما رأيناه واضحا في تعريف اللغويين للكلمات بعضها ببعض، فقالوا : الفكاهة: المزاح، والدعابة: المزاح، والمزح والمزاح: الدعابة ـــ وإن كانت هناك فروق دلالية بسيطة بينهما ـــ وقد استعمها أصحاب المعاجم واللغويون في كثير من المواضع معطوفا بعضها على بعض: (الفكاهة والمزاح، الدعابة والفكاهة، المزاح والدعابة)[٣٢].

ثانيا : الفرق بين المزَاح والاستهزاء والهزل :

هناك فرق كبير بين المزاح والاستهزاء، فطن إلى ذلك أبو هلال العسكري حينما فرق بينهما، حيث أوضح :"أن المزاح لا يقتضي تحقير من يمازحه ولا اعتقاد ذلك، ألا ترى أن التابع مازح المتبوع من الرؤساء والملوك ولا يقتضي ذلك تحقيرهم ولا اعتقادهم تحقيرهم، ولكن يقتضي الاستئناس بهم، والاستهزاء يقتضي تحقير المُستهزَأ به واعتقاد تحقيره"[٣٣]. وهذا يفيد أن في الاستهزاء سخرية وتحقيرا للآخرين، وليس المزاح كذلك.

وهناك فرق أيضا بين المزاح والهزل حيث إن "الهزل يقتضي تواضع الهازل لمن يهزل بين يديه، والمزاح لا يقتضي ذلك، ألا ترى أن الملك يمازح خدمه وإن لم يتواضع لهم تواضع الهازل لمن يهزل بين يديه، والنبي يمازح ولا يجوز أن يقال: يهزل، ويقال لمن يسخر: يهزل، ولا يقال: يمزح"[٣٤]. وهذه يعني أن الهزل فيه ضعة للهازل وتقليل من مقامه ومنزلته، وإشعار بأن الهازل أقل منزلة ممن يهزل بين يده، وليس كذلك المزاح.

أسلوب المزاح والفكاهة وأثرهما في تعليم العربية لغير الناطقين بها

أولا : نظرة الإسلام إلى المزاح والفكاهة :

لم يترك الإسلام مجالا من مجالات الحياة إلا بيَّنه، ولا جزئية من جزئياتها إلا واهتم بها اهتماما متوازنا لا إفراط ولا تفريط. وحيث إن المزاح والفكاهة إحدى الرغبات الفطرية عند الإنسان وفي طبيعته البشرية فقد استجاب لها الإسلام، ولم يعارض المزاح والفكاهة، بل على العكس في كثير من الأحيان كان يدعو إليها، ويعتبرها مدخلا لتأليف القلوب.

---

٣٠ العسقلاني، *فتح الباري شرح صحيح البخاري*، ١٢٦/٦ .
٣١ شاكر عبد الحميد، *الفكاهة والضحك رؤية جديدة*، ٥٦ .
٣٢ ابن سيدة، *المخصص*، ١٥/٤؛ ابن منظور "جزعبل"، ٢٠٥/١١ .
٣٣ أبو هلال الحسن بن عبد الله بن سهل بن سعيد بن يحيى بن مهران العسكري، *الفروق اللغوية*، تحقيق : محمد إبراهيم سليم (القاهرة : دار العلم والثقافة للنشر والتوزيع)، ص٢٥٤ .
٣٤ العسكري، *الفروق اللغوية*، ٢٥٥.

فقد ثبت في السنة الصحيحة ممارسة الرسول صلى الله عليه وسلم لجوانب متعددة من ألوان المزاح والفكاهة، والتي تفيد التأسي بهديه صلى الله عليه وسلم، فعن ابن عمر رضي الله عنهما قال: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: "إِنِّي لَأَمْزَحُ، وَلَا أَقُولُ إِلَّا حَقًّا"[٣٥]. قال المناوي في فيض القدير شرح الجامع الصغير وهو يشرح هذا الحديث : "(إني لأمزح) أي بالقول وكذا بالفعل،... (ولا أقول إلا حقا) لعصمتي عن الزلل في القول والعمل، وذلك كقوله لامرأة: (زوجك في عينه بياض)[٣٦]، وقوله في أخرى: (لا يَدْخُلُ الْجَنَّةَ عَجُوزٌ)[٣٧]، وقوله لآخر: (إِنِّي حَامِلُكَ عَلَى وَلَدِ النَّاقَةِ)[٣٨]، وقيل لابن عيينة: المزاح سُبَّة. فقال: بل سُنَّة، ولكن مَن يُحْسِنه. وإنما كان يمزح لأنَّ الناس مأمورون بالتأسي به والاقتداء بهديه، فلو ترك اللطافة والبشاشة ولزم العبوس والقطوب لأخذ الناس من أنفسهم بذلك على ما في مخالفة الغريزة من الشفقة والعناء، فمزح ليمزحوا"[٣٩].

وعن أنس بن مالك أنه قال: كان رسول الله صلى الله عليه وسلم من أفكه الناس[٤٠]. وقد قال صلى الله عليه وسلم: (رَوِّحِوُا الْقُلُوبَ ساعَةً بَعدَ ساعَةٍ). ومن مزاحه صلى الله عليه وسلم ما رواه أنس قال: كان النبى صلى الله عليه وسلم ليخالطنا، حتى يقول لأخ لى صغير: (يَا أَبَا عُمَيْر، مَا فعل النغير) كان له نغير يلعب به فمات[٤١]. وعن عائشة، قالت: (كُنْتُ أَلْعَبُ بِالْبَنَاتِ عِنْدَ النَّبِيِّ، عليه السَّلام، وَكَانَ لِى صَوَاحِبُ يَلْعَبْنَ مَعِى - فَكَانَ رَسُولُ اللَّهِ عليه السلام إِذَا دَخَلَ

---

[٣٥] سليمان بن أحمد بن أيوب بن مطير اللخمي الشامي، أبو القاسم الطبراني، *المعجم الأوسط*، تحقيق: طارق بن عوض الله بن محمد ، عبد المحسن بن إبراهيم الحسيني،(القاهرة : دار الحرمين)، ٢٩٨/١

[٣٦] روى زيد بن أسلم أن امرأة يقال لها أم أيمن جاءت النبي صلى الله عليه وسلم في حاجة لزوجها فقال لها: من زوجك؟ فقالت فلان فقال: الذي في عينه بياض؟ فقالت أي رسول الله ما بعينه بياض قال: بلى إن بعينه بياضا فقالت: لا والله فقال النبي صلى الله عليه وسلم: وما من أحد إلا بعينه بياض وفي رواية فانصرفت عجلى إلى زوجها وجعلت تتأمل عينيه فقال لها: ما شأنك؟ فقالت: أخبرني رسول الله صلى الله عليه وسلم أن في عينيك بياضا فقال لها: أما ترين بياض عيني أكثر من سوادها؟. محمد بن محمد بن محمد الغزي العامري الدمشقي، أبو البركات، بدر الدين ابن رضي الدين، *المراح في المزاح*، تحقيق : بسام عبد الوهاب الجابي(بيروت : دار ابن حزم، ١٤١٨هـ/ ١٩٧٧م)، ص٤٤،٤٣.

[٣٧] علي بن (سلطان) محمد، أبو الحسن نور الدين الملا الهروي القاري، *مرقاة المفاتيح شرح مشكاة المصابيح* (لبنان - بيروت : دار الفكر، ١٤٢٢هـ / ٢٠٠٢م)، ٣٠٦٣/٧؛ وذلك أن امرأة من الأنصار جاءت إلى النبي صلى الله عليه وسلم فقالت: يا رسول الله ادع لي بالمغفرة فقال لها: أما علمت أن الجنة لا يدخلها العجائز وفي رواية العجوز وفي رواية لا تدخل الجنة عجوز، فبكت، فتبسم رسول الله صلى الله عليه وسلم وقال لها: لست يومئذ بعجوز، أما قرأت قوله تعالى:" إِنَّا أَنشَأْنَاهُنَّ إِنشَاءً فَجَعَلْنَاهُنَّ أَبكَاراً عُرُباً أَتْراباً" الواقعة /٣٦،٣٥. أبو البركات، *المراح في المزاح*، ٤٣.

[٣٨] محمد بن عيسى بن سَوْرة بن موسى بن الضحاك، الترمذي، أبو عيسى، *سنن الترمذي، تحقيق : أحمد محمد شاكر (مصر :* شركة مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي، الطبعة: الثانية، ١٣٩٥ هـ - ١٩٧٥ م) ٣٥٧/٤ . فعن أنس أن رجلا استحمل رسول الله صلى الله عليه وسلم فقال رسول الله صلى الله عليه وسلم فقال:" إِنِّي حَامِلُكَ عَلَى وَلَدِ النَّاقَةِ". فقال: ما أصنع بولد الناقة؟ فقال رسول الله صلى الله عليه وسلم: " وَهَلْ تَلِدُ الإِبِلَ إِلَّا النُّوقُ؟" .

[٣٩] زين الدين محمد المدعو بعبد الرؤوف بن تاج العارفين بن علي بن زين العابدين الحدادي ثم المناوي القاهري، *فيض القدير شرح الجامع الصغير* (مصر : المكتبة التجارية الكبرى، ١٣٥٦هـ)، ١٣/٣.

[٤٠] أبو البركات، *المراح في المزاح*، ٤٢.

[٤١] وذلك أن أنس بن مالك كان له أخ يكنى أبا عمير. وكان له نغر يلعب به. فدخل رسول الله صلى الله عليه وسلم فرآه حزيناً فقال: مال له؟ قالوا: مات نغره، فكان إذا رآه بعد ذلك قال: يا أبا عمير ما فعل النغير؟ . أبو إسحاق الحصري، *جمع الجواهر في الملح والنوادر*، ١٥ . والنُّغَر طَائِرٌ يُشبه العُصْفُورَ وَتَصْغِيرُهُ نُغَيْرٌ، وَيُجْمَعُ نِغْراناً، وقيل: هو فَرْخُ الْعُصْفُورِ، وَقِيلَ: هُوَ مِنْ صِغَارِ الْعَصَافِيرِ تَرَاهُ أَبداً صَغِيرًا ضاوِيّاً. *ابن منظور*، "نغر"، ٢٢٤/٥،٢٢٣.

يَتَقَمَّعْنَ[٤٢] مِنْهُ، فَيُسَرِّبُهُنَّ إِلَيَّ فَيَلْعَبْنَ مَعِي). وفي التعليق على ذلك قال ابن بطال: كان النبى عليه السلام أحسن الأمة أخلاقا وأبسطهم وجها، وقد وصف الله ذلك بقوله: (وَإِنَّكَ لَعَلَىٰ خُلُقٍ عَظِيمٍ)[٤٣] فكان ينبسط إلى النساء والصبيان ويمازحهم ويداعبهم،... وكان يُسرّح إلى عائشة صواحباتها ليلعبن معها، فينبغى للمؤمنين الاقتداء بحسن أخلاقه وطلاقة وجهه صلى الله عليه وسلم[٤٤].

وكان رجل من أَشْجَعَ يقال له زاهِر بن حَرَام لا يزال يأتي النبي صلى الله عليه وسلم بالهَدِيَّة من البادية والطُّرفة، وكان رسول الله صلى الله عليه وسلم يقول: (إن زاهراً باديتنا ونحن حاضروه). فبينما هو في بعض أسواق المدينة إذ أتاه النبي صلى الله عليه وسلم من ورائه فاحتضنه من ورائه بكفَّيه، وقال: "مَنْ يَشْتَرِي الْعَبْدَ؟" فالتفت الرجل فإذا هو برسول الله صلى الله عليه وسلم. فقبل يده وقال:(إِذَنْ تَجِدُنِي يَا رَسُولَ اللهِ كَاسِدًا). فقال صلى الله عليه وسلم : "وَلَكِنَّكَ عِنْدَ اللهِ رَبِيحٌ"[٤٥].

وقد استمع الرسول للمزاح كثيرا فلم ينكر ذلك[٤٦]، واشتهر الصحابة رضوان الله عليهم أجمعين بالمزاح والفكاهة وكان أشهرهم بالمزاح رضى الله عنهم نعيمان، وهو أحد أصحاب رسول الله صلّى الله عليه وسلم البدريّين، وله رضى الله عنه مزاحات مشهورة[٤٧].

---

[٤٢] قال أبو عبيد: قوله: (يتقمعن) يعنى دخل البيت وتغيبن، يقال للإنسان قد انقمع وقمع إذا دخل فى الشىء أو دخل فى بعضه بعض.

[٤٣] سورة القلم / ٤ .

[٤٤] ابن بطال أبو الحسن علي بن خلف بن عبد الملك، *شرح صحيح البخارى لابن بطال*، تحقيق: أبو تميم ياسر بن إبراهيم (السعودية ـ الرياض : مكتبة الرشد، الطبعة الثانية ١٤٢٣هـ / ٢٠٠٣م)، ٣٠٤/٩

[٤٥] سليمان بن أحمد بن أيوب بن مطير اللخمي الشامي، أبو القاسم الطبراني، *المعجم الكبير*، تحقيق : حمدي بن عبد المجيد السلفي (القاهرة : مكتبة ابن تيمية، الطبعة الثانية ١٤١٥ هـ / ١٩٩٤ م)، ٢٧٤/٥.

[٤٦] من ذلك : ابتاع عبد الله بن رواحة جارية وكتم ذلك امرأته؛ فبلغا ذلك فالتمست كونه عندها فأخبرت بذلك؛ فلما جاءها قالت له: بلغني أنك ابتعت جارية وأنك الساعة خرجت من عندها، وما أحسبك إلا جنباً؟ قال: ما فعلت، قالت: فاقرأ آيات من القرآن فقال: (من بحر الوافر)

شَهِدْتُ بِأَنَّ وَعْدَ اللَّهِ حَقٌّ وَأَنَّ النَّارَ مَثْوَى الْكَافِرِينَا
وَأَنَّ الْعَرْشَ فَوْقَ الْمَاءِ طَافٍ وَفَوْقَ الْعَرْشِ رَبُّ الْعَالَمِينَا
وَتَحْمِلُهُ مَلَائِكَةٌ كِرَامٌ مَلَائِكَةُ الْإِلَهِ مُسَوَّمِينَا
فَقَالَتْ: آمَنْتُ بِاللَّهِ وَكَذَّبْتُ الْبَصَرَ"

فقالت: أما إذ قد قرأت القرآن فقد علمت أنك مكذوب عليك.

وافتقدته ليلةً أخرى فلم تجده على فراشها، فلم تزل تطلبه حتى قدرت عليه في ناحية الدار، فقالت: الآن صدقت ما بلغني فجحدها. فقالت: اقرأ آيات من القرآن، فقال:

نهانا رسول الله أن نتلوا كتابه كما لاح مشهور من الفجر ساطع
أنا بالهدى بعد العمى فقلوبنا به وضآت إن ما قال واقع
بين ما في جنبه عن فراشه إذا استثقلت بالمشركين المناجع

فقال: آمنت بالله وكذبت البصر " ثم غدا " على رسول الله صلى الله عليه وسلم فأخبره، فضحك حتى بدت نواجذه ". رواه الدارقطني . قال ابن عبد البر: ثبت ذلك عن عبد الله بن رَواحَة. ويُذكر عن عمر بن الخطاب رضي الله عنه أنه قال: عجبتُ لمن يعرف المعاريض، كيف يكذب؟ . أبو عبد الله محمد بن أبي بكر بن أيوب ابن قيم الجوزية، *إغاثة اللهفان في مصايد الشيطان*، تحقيق: محمد عزير شمس(مكة المكرمة : دار عالم الفوائد، ١٤٣٢هـ) ٦٥٢/١.

[٤٧] أحمد بن عبد الوهاب بن محمد بن عبد الدائم القرشي التيمي البكري، شهاب الدين النويري، *نهاية الأرب في فنون الأدب* (القاهرة : دار الكتب والوثائق القومية، ١٤٢٣ هـ)،٣/٤؛ شهاب الدين محمد بن أحمد بن منصور الأبشيهي أبو الفتح، *المستطرف في كل فن مستطرف* (بيروت : عالم الكتب ١٤١٩هـ)، ٤٧٠ . وقد أورد النوري والأبشيهي الكثير من الطرائف والمزاح له .

ثانيا : أقوال السلف والعلماء في المزَاح والفكاهة :

مما سبق يتضح لنا أن الرسول صلى الله عليه وسلم قد مارس المزاح والفكاهة مع أصحابه، فقد كان يمزح ولا يقول إلا حقا، ولكن مِن المزَاح ما هو مذموم، ومنه ما هو محمود، وكلُّ ما جاء في ذَمِّه، فالمقصود به المذموم من المزَاح، قال ابن المعتز: "من كثر مزاحه لم يخل من استخفاف به، أو حقد عليه"[٤٨]. ومن نص كلام ابن المعتز نفهم منه أن المذموم من المزاح هو الغالب على المرء، وكان المرء فيه غالبا يجريه في كل مكان ومع كل إنسان؛ ولذلك يقول عمر بن الخطاب رضي الله عنه:"مَن أكثرَ مِن شيءٍ عُرف به، ومَن مازح، استُخِفَّ به، ومن كَثُر ضَحِكه، ذهبت هيبته"[٤٩]. إذن فالإكثار من المزاح والإفراط فيه هو المذموم، أما الاقتصاد فيه فهو المطلوب لما فيه من الظرافة، ولكن تركه جملة تقصير وعيب يندم عليه صاحبه[٥٠]؛ ولهذا يقول الجاحظ :"للضحك موضع وله مقدار، وللمزح موضع وله مقدار، متى جازهما أحد، وقصّر عنهما أحد، صار الفاضل خطلا[٥١]، والتقصير نقصا، فالناس لم يعيبوا الضحك إلا بقدر، ولم يعيبوا المزح إلا بقدر، ومتى أريد بالمزح النفع، وبالضحك الشيء الذي له جعل الضحك، صار المزح جدا، والضحك وقارا"[٥٢].

وقد جاءت أقوال كثيرة تحذرنا من المزاح والفكاهة، وتبين الأثر السيء لاستخدامها، ومن ذلك : قول عمر بن عبد العزيز:"امتنعوا من المزاح تسلم لكم الأعراض"[٥٣]. وقال ابن المقفع في رسالته المعروفة بالدرة اليتيمة: "لا تخلطن بالجد هزلا فتسحته، ولا بالهزل جدا فتكدّره، وقد عرفت لذلك موضعا إن فعلته أصبت الرأي وظهرت على الأقران وذلك أن يتوردك متورّد بالسّفه والغضب وسوء اللفظ فتجيبه إجابة الهازل المداعب، برحب من الذّرع، وطلاقة من الوجه، وثبات في المنطق"[٥٤]. وأوصى يعلى بن منبه بنيه فقال: (يا بني، إياكم والمزاح فإنه يذهب بالبهاء، ويعقب الندامة، ويزري بالمروءة)[٥٥].

وفي المقابل نجد كثيرا من الصحابة والعلماء قد مدحوا المزاح والفكاهة، فكان العباس رضي الله عنه يقول: (مَزَح رسول الله صلى الله عليه وسلم، فصار المزْح سنَّة)[٥٦]. وقد مر بنا

---

[٤٨] الأبشيهي، *المستطرف في كل فن مستطرف*، ١٣

[٤٩] محمد بن أحمد بن إسحاق بن يحيى، أبو الطيب، المعروف بالوشاء، *الموشى = الظرف والظرفاء*، تحقيق: كمال مصطفى (مصر : مكتبة الخانجي، الطبعة: الثانية، ١٣٧١ هـ - ١٩٥٣ م)، ١٣. وفي المستطرف قال عمر رضي الله عنه للأحنف: من كثر ضحكه قلت هيبته، ومن أكثر من شيء عرف به، ومن كثر مزاحه كثر سقطه، ومن كثر سقطه قل ورعه، وذهب حياؤه، ومن ذهب حياؤه مات قلبه. الأبشيهي، *المستطرف في كل فن مستطرف*، ١٣ .

[٥٠] رزق الله بن يوسف بن عبد المسيح بن يعقوب شيخو، *مجاني الأدب في حدائق العرب* (بيروت : مطبعة الآباء اليسوعيين، ١٩١٣م)، ١١٩/٢ .

[٥١] الخَطَلُ، محرَّكةً: خِفَّةٌ وسُرْعةٌ كَمَا فِي المحكَم. وأَيْضا: الكَلامُ الفاسِدُ، وَقيل: الكَثِيرُ. وَفِي العُباب: المَنطِقُ الفاسِدُ المُضطرِبُ. الزبيدي،"خطل"، ٤١٥/٢٨ .

[٥٢] عمرو بن بحر بن محبوب الكناني بالولاء، الليثي، أبو عثمان، الشهير بالجاحظ، *البخلاء*(بيروت : دار ومكتبة الهلال، الطبعة الثانية، ١٤١٩ هـ)، ٢٣ .

[٥٣] الوشاء، *الموشى / الظرف والظرفاء*، ١٤ .

[٥٤] محمد بن الحسن بن محمد بن علي بن حمدون، أبو المعالي، بهاء الدين البغدادي، *التذكرة الحمدونية*(بيروت : دار صادر، ١٤١٧هـ)، ٣٨٠/١ .

[٥٥] الوشاء، *الموشى / الظرف والظرفاء*، ١٤ .

[٥٦] عبد الملك بن محمد بن إسماعيل أبو منصور الثعالبي، *اللطائف والظرائف* (بيروت : دار المناهل)، ١٥١.

قول سفيان بن عيينة عندما سُئل عن المزاح أهو هُجنة؟. فقال: (بل سُنّة، ولكن الشَّأن فيمن يُحسِنه ويضعه مواضعه)[٥٧]. وكان علي رضي الله عنه فيه دعابة، وكان يقول :"أجمّوا[٥٨] هذه القلوب والتمسوا لها طرق الحكمة، فإنها تملّ كما تملّ الأبدان، والنفس مؤثرة للهوى، آخذة بالهوينى، جانحة إلى اللهو، أمّارة بالسوء، مستوطنة بالعجز، طالبة للراحة، نافرة عن العمل؛ فإن أكرهتها أنضيتها، وإن أهملتها أرديتها"[٥٩]. وقريب من هذا قول أحمد بن عبد ربه:"المُلَح نزهة النفس، وربيع القلب، ومرتع السمع، ومجلب الراحة، ومعدن السرور"[٦٠]. وكان العرب إذا مدحوا الرجل قالوا: هو ضحوك السنّ، بسّام العشيّات، هشّ إلى الضيف. وإذا ذمّته قالت: هو عبوس الوجه، جهم المحيّا، كريه المنظر، حامض الوجه كأنما وجهه بالخل منضوح[٦١].

وعلى هذا فالعاقل يتوخى بمزاحه إحدى حالتين: إمَّا إيناس المصاحبين، والتودد إلى المخاطبين، وهذا يكون بما أنس من جميل القول، وبسط من مستحسن الفعل، كما قال سعيد بن العاص لابنه: (اقتصد في مزحك فإن الإفراط فيه يذهب البهاء، ويجرئ السُّفَهَاء، وإن التَّقْصير فيه يغض عنك المؤانسين، ويوحش منك المصاحبين)[٦٢]، وإمَّا أن ينفي بالمزاح ما طرأ عليه من سأم، أو حدث من سأم، أو حدث به من هم وغم، فقد قيل: لَا بُدَّ للمَصْدور أَن يَنْفِث (يَنْفُث)[٦٣]. أنشد أبو نواس[٦٤](من الرجز):

أُروّح الْقلب بِبَعْض الهزلِ تجاهلاً منّي بِغَيْر جهلِ

أَمزح فِيهِ مزحَ أَهل الفَضل والمزحُ أَحياناً جِلاء العقلِ

---

[٥٧] الثعالبي، *اللطائف والظرائف*، ١٥١ .

[٥٨] أي اريحوها، يقال: أَجِمَّ نَفْسَك يوما أو يومين أي أَرِحْها؛ وفي الصحاح: أَجْمِمْ نَفْسَك. ويقال: إني لأَسْتَجِمُّ قَلْبِيَ بِشَيْءٍ مِنَ اللَّهو لأَقْوَى بِهِ عَلَى الْحَقّ. *ابن منظور*،"جمّ"، ١٠٦/١٢.

[٥٩] أبو عمر، شهاب الدين أحمد بن محمد بن عبد ربه ابن حبيب ابن حدير بن سالم المعروف بابن عبد ربه الأندلسي، *العقد الفريد* (بيروت : دار الكتب العلمية، ١٤٠٤هـ)، ٩٠/٨؛ النويري، *نهاية الأرب في فنون الأدب*، ١/٤.

[٦٠] النويري، *نهاية الأرب في فنون الأدب*،٢/٤. وقال أحمد بن عبد ربه أيضا وقال أيضا: إن في بعض الكتب المترجمة أن يوحنّا وشمعون كانا من الحواريّين، فكان يوحنا لا يجلس مجلسا إلا ضحك وأضحك من حوله، وكان شمعون لا يجلس مجلسا إلا بكى وأبكى من حوله. فقال شمعون ليوحنا: ما أكثر ضحكك! كأنك قد فرغت من عملك! فقال له يوحنا: ما أكثر بكاك! كأنك قد يئست من ربك. فأوحى الله إلى عيسى بن مريم عليه السّلام: أنّ أحبّ السيرتين إليّ سيرة يوحنا. النويري، *نهاية الأرب في فنون الأدب*، ٢/٤ .

[٦١] النويري، *نهاية الأرب في فنون الأدب*، ٢/٤

[٦٢] أبو البركات، *المراح في المزاح*، ٣٩ .

[٦٣] المصدور: الذي يشتكى صَدْره، وهو يستريح ويشفى بالنَّفْثِ. وهو مثل، وكثيرا ما يطلق على المحزون، الذي يَنْفِثُ (يَنْفُثُ) عن غَضَبه، أي كأنه يَنْفُخ مِنْ شِدَّةِ غَضَبِهِ . يشبه المهموم الذي قد حرج بما كتمه وضاق ذرعاً بما طواه بمن أصاب صدره ما أنفثه، يقال: نفث ينفث إذا ألقى ما أجتمع في صدره، فكأن المهموم يطلب الراحة بإذاعة ما تجنه أضالعه، كما يجد المصدور الراحة بإلقاء ما قد اكتن في صدره. أبو الفضل أحمد بن محمد بن إبراهيم الميداني النيسابوري، *مجمع الأمثال*، تحقيق : محمد محيى الدين عبد الحميد (لبنان، بيروت / دار المعرفة)، ٢٤١/٢؛ أبو حيان التوحيدي، علي بن محمد بن العباس، *البصائر والذخائر*، تحقيق : د/ وداد القاضي (بيروت: دار صادر، ١٤٠٨ هـ - ١٩٨٨ م)، ١١٥/٢؛ ابن منظور، "نفث"، ١٩٦/٢؛ الزبيدي، "نفث"، ٣٧٤/٥ .

[٦٤] أبو البركات، *المراح في المزاح*، ص٤٠؛ جمال الدين أبو الفرج عبد الرحمن بن علي بن محمد الجوزي، *أخبار الحمقى والمغفلين*، تحقيق : عبد الأمير مهنا (بيروت: دار الفكر اللبناني، ١٤١٠ هـ - ١٩٩٠ م)، ١٩. وفيه الأبيات لأبي فراس.

فهذا النوع هو للعقل فاكهة، كما أن الحكمة هي غذاؤه وقوامه، فلا بد من كل منهما في استصلاح العقول وإزالة همومها وتنمية ذكائها، غير أن الملح تكون بقدر الحاجة كالملح للطعام[٦٥]

وكان يُقال: المزح في الكلام كالملح في الطعام. وقد نظمه أبو الفتح البستي فقال (من الطويل)[٦٦]:

أَفِدْ طَبْعَكَ المَكْدُوْدَ بِالجِدِّ رَاحَةً يَجِمَّ وَعَلِّلهُ بِشَيْءٍ مِنَ المَزْحِ

وَلَكِنْ إِذَا أَعْطَيْتَهُ المَزْحَ فَلتكُنْ بِمِقْدَارِ مَا تُعْطِي الطَّعَامَ مِنَ المِلْحِ

وعلى هاتين الحالتين كان مزاح رسول الله صلى الله عليه وسلم وأَصحابه وتابعيه والعلماء.

ثالثا : حُكم المزَاح والفكاهة :

استنادا على ما تقدم من فعل الرسول صلى الله عليه وسلم والصحابة نعلم أن أسلوب المزاح والفكاهة ليس أمراً محظوراً في الشريعة الإسلامية، ولسنا في حاجة لتأصيل سلوكٍ درج عليه البشر، وارتكز في فطرتهم التي خلق الله الناس عليها، والممارسات النبوية وفعل الصحابة في خلق الفكاهة والدعابة مع الآخرين وفي المواقف الحياتية حتى العصيبة منها يدل دلالة واضحة على سماحة الإسلام ووسطيته، فهو دين يجمع بين الجد والمزاح؛ لذلك فإن المزَاح مباحٌ، وقد يُستَحبُّ وخاصة إذا كان فيه تَطْيِيب نفس المخَاطَب، ومؤانسته، وقد يكون منهيًّا عنه، إذا أفرط فيه صاحبه أو داوم عليه، أو كان فيه تحقيرٌ أو استهزاء أو كذب، أو غيبة، أو نحوه ممَّا فيه ضرَر. قال النوويَّ: "اعلم أن المزاح المنهي عنه هو الذي فيه إفراط ويُداوَم عليه، فإنه يُورث الضحك وقسوة القلب...، فأما ما سَلِم من هذه الأمور، فهو المباح الذي كان رسول الله صلى الله عليه وسلم يفعله على الندرة لمصلحة تطييب نفس المخاطب ومؤانسته، وهو سنة مستحبة، فاعلم هذا، فإنه مما يعظم الاحتياج إليه"[٦٧]. وقريب من هذا ما ذكره الزبيدي في التاج عن بعض العلماء حيث قالوا : الإكثار منه (المزاح) والخروج عن الحد مُخِلٌّ بالمرُوءَة والوَقار، والتنزُّهُ عنه بالمَرَّة والتقبُّض مُخِلٌّ بالسُّنَّة والسِّيرة النبوية المأمور باتباعها والاقتداء، وخير الأمور أَوْسطُها[٦٨].

---

[٦٥] ومما جاء من مزاح وفكاهة : قول عبد الرحمن بن " أبي " الزناد لأشعب الطامع: أنت شيخ مسن، فهل تروي شيئاً من الحديث قال: نعم، حدثني عكرمة عن ابن عباس أنه عليه الصلاة والسلام قال: خصلتان من حافظ عليهما دخل الجنة قال: قلت: فما هما؟ قال: نسي عكرمة إحداهما ونسيت أنا الأخرى. ودخل رجل على الشعبي وامرأته معه فقال: أيكما الشعبي؟ فقال الشعبي: هذه، وأشار إلى المرأة، فقال: ما تقول في رجل شتمني في أول " يوم من " رمضان أيؤجر على ذلك أم لا؟ فقال الشعبي: أما إن قال لك: يا أحمق فأرجو أن يكون له في ذلك الأجر العظيم. اليوسي، *المحاضرات في اللغة والأدب*، ١١٩ .

[٦٦] أحمد بن علي بن أحمد الفزاري القلقشندي ثم القاهري، *صبح الأعشى في صناعة الإنشاء*(بيروت : دار الكتب العلمية)، ٢٢٥/٩؛ أبو منصور الثعالبي، *اللطائف والظرائف، ص١٥١*؛ النويري، *نهاية الأرب في فنون الأدب*، ٧٣/٤؛ الحصري، *جمع الجواهر في الملح والنوادر*، ٢٥؛ اليوسي، *المحاضرات في اللغة والأدب*، ١١٨ .

[٦٧] الهروي، *مرقاة المفاتيح شرح مشكاة المصابيح*، ٣٠٦١/٧.

[٦٨] *الزبيدي*، "مزح"، ١١٧/٧ .

إذن فالدين الإسلامي لم ينكر الفكاهة البريئة والدعابة اللطيفة والمزاح الذي يؤلف بين القلوب، بل أنكر الفكاهة الخبيثة، ونهى عن المزاح الذي يُذهب بالمودَّة ويؤدي إلى الغضب، فالمزاح الذي نهي عنه الرسول صلى الله عليه والصحابة الكرام والعلماء إنما هو ذلك النوع الذي يتضمن السخرية والاستهزاء والاستهانة بالآخرين، أما المزاح الذي يهدف إلى ملاطفة الأصدقاء والتود إليهم فهو أمر غير مذموم، بل هو من المباحات التي فعلها الرسول صلى الله عليه وسلم وصحابته الكرام، ولم يجد العلماء بأسًا في ذلك، فقد روي عن عبد الله بن عمر رضي الله عنهما أن النبي صلى الله عليه وسلم قال :"إِنِّي لَأَمْزَحُ، وَلَا أَقُولُ إِلَّا حَقًّا"[٦٩]، كما دعا الرسول صلى الله عليه وسلم المؤمنين إلى إراحة قلوبهم كما يريحون أجسادهم، فالقلوب تتعب وتكلّ الأجساد، وهي بحاجة إلى الراحة، ومن ذلك ما روي عن أنس أن النبي صلى الله عليه وسلم قال :"رَوِّحُوا الْقُلُوبَ سَاعَةً بِسَاعَةٍ"[٧٠]، وفي العقد الفريد قال صلى الله عليه وسلم :"روّحوا القلوب ساعة بعد ساعة، فإن القلوب إذا كلّت عميت"[٧١].

مما سبق يتبين لنا أن استخدام أسلوب المزاح والفكاهة عند النبي صلى الله عليه وسلم وأصحابه كان يهدف إلى التحبب والتودد وإشاعة روح المحبة في النفوس حتى لا تكل القلوب، ومن ثم كانت منادة كثير من العلماء باستخدام هذا الأسلوب ولكن مع الاعتدال فيه، لإن الضحك والمزاح إذا وضعا في مكانهما الصحيح صار المزاح جدا وصار الضحك وقارا[٧٢]. وقد لخص الإمام الغزالي وجهة نظر الإسلام في هذا الشأن حيث قال" وأما المزاح فمطايبة وفيه انبساط وطيب قلب فلم ينه عنه، فاعلم أن المنهي عنه الإفراط فيه أو المداومة عليه، أما المداومة فلأنه اشتغال باللعب والهزل فيه واللعب مباح، ولكن المواظبة عليه مذمومة، وأما الإفراط فيه فإنه يورث كثرة الضحك، وكثرة الضحك تميت القلب وتورث الضغينة في بعض الأحوال وتسقط المهابة والوقار"... ثم يقول : "فإن قدرت على ما قدر عليه رسول الله صلى الله عليه وسلم وأصحابه، وهو أن تمزح ولا تقول إلا حقا ولا تؤذي قلبا ولا تفرط فيه، وتقتصر عليه أحيانا على الندور فلا حرج عليك فيه، ولكن من الغلط العظيم أن يتخذ الإنسان المزاح حرفة يواظب عليه ويفرط فيه"[٧٣].

المزاح والفكاهة ظاهرة موجودة في حياتنا كافة، لدى الأطفال ولدى الكبار، ويتمثل الرأي الغالب الآن في علم النفس في النظر إلى الفكاهة والدعابة على أنها من أهم أساليب المواجهة التي يستعين بها الإنسان في التغلب على بعض مشكلاته[٧٤]، فهي تساعد على إزالة

---

[٦٩] الطبراني، *المعجم الأوسط*، ٢٩٨/١ ـ ٢١٩/٧.

[٧٠] أبو عبد الله محمد بن سلامة بن جعفر بن علي بن حكمون القضاعي المصري، *مسند الشهاب*، تحقيق : حمدي بن عبد المجيد السلفي (بيروت : مؤسسة الرسالة، الطبعة الثانية، ١٤٠٧هـ / ١٩٨٦ م)، ٣٩٣/١ .

[٧١] ابن عبد ربه، *العقد الفريد*، ٤٩٠/٨ والخبر في إحياء علوم الدين عن على بن أبي طالب كرم الله وجهه . الغزالي، إحياء علوم *الدين*، ٣٠/٢ ـ ٣٧٦/٤. وقد قال علي بن أبي طالب رضوان الله عليه: أجموا هذه القلوب، والتمسوا لها طرف الحكمة، فإنها تمل كما تمل الأبدان، والنفس مؤثرة للهوى، آخذة بالهوينى، جانحة إلى اللهو، أمارة بالسوء، مستوطنة للعجز، طالبة للراحة، نافرة عن العمل، فإن أكرهتها أنضيتها، وإن أهملتها أرديتها. ابن عبد ربه، *العقد الفريد*، ٨/ ٩٠ .

[٧٢] الجاحظ، *البخلاء*، ٢٣ .

[٧٣] أبو حامد محمد بن محمد الغزالي الطوسي، *إحياء علوم الدين*(بيروت : دار المعرفة)، ١٢٨/٣ـ ١٢٩ .

[٧٤] شاكر عبد الحميد، *الفكاهة والضحك رؤية جديدة*، ص٨ .

التوتر والملل والتعب والضيق عن النفس وإدخال السرور عليها، فهي بمثابة مساحات للراحة النفسية ومحطة يتخلى فيها الإنسان عن هموم ومنغصات حياته، وقد فطن علماؤنا القدامى إلى أهمية الترويح عن النفس، وعدم إرهاقها في التعلم حتى لا تمل، وإعطاها قسطا من الراحة حتى وإن كان باللعب، وفي هذا يقول الإمام الغزالي :"وينبغي أن يؤذن للصبي بعد الإنصراف من الكُتَّاب أن يلعب لعبا جميلا يستريح إليه من تعب المكتب بحيث لا يتعب في اللعب؛ فإن منع الصبي من اللعب وإرهاقه إلى التعلم دائما يميت قلبه ويبطل ذكاءه وينغص عليه العيش حتى يطلب الحيلة في الخلاص منه رأسا"[٧٥]، وهناك أقوال كثيرة جمعها ابن الجوزي وغيره للعلماء العرب والمسلمين تبين أهمية المزاح والفكاهة، وتنادي بأن يعطي الإنسان نفسه حقها من الراحة والمتعة، وقد قال ملخصا موقفهم:"وما زال العلماء والأفاضل يعجبهم المُلح ويهشون لها؛ لأنها تحجم النفس وتريح القلب من كدر الفكر"[٧٦]. وهذا يعني أن للمزاح والفكاهة تأثيرا كبيرا في في تنشيط الحواس والعقل والجسم، فتستطيع هذه الحواس أن تنتبه، ويستطيع العقل أن ينجلي ويشحذ، فيفهم ويدرك ويفكر، ويستطيع الجسم أن يستريح، فيواصل عمله وكده ونشاطه بحماسة أكبر وإقبال ملحوظ. أما الجدية المبالغ فيها فتورث الكآبة والفتور والسآمة والملل والعزوف عن العمل والتفكير، بل ربما العبادة (فالقلوب إذا كلت عميت). وهكذا يكون خير الأمور الوسط، وتكون الحياة في أحسن حالتها جامعة بين الجد والمزاح وبين التأمل الصامت والضحك[٧٧].

وأدبنا العربي ما خلا في أي عصر من العصور من الفكاهة والدعابة بقصد الترويح عن النفس، ولنا في الموروث الأدبي الفكاهي خير دليل على ذلك[٧٨]. واستخدام المزاح والفكاهة من أجل تبسيط المعرفة وتحبيبها للطلاب من أجل تحقيق أكبر قدر من التعلم وتنمية التفكير أمر لازم ولا بد منه، ومن هنا تنبع أهمية هذا الموضوع في العملية التعليمية، حيث تزيل الفكاهة والدعابة التوتر والملل الذي قد يشعر به الطالب، وبذلك تجعله أكثر انتباها للمادة العلمية المقدمة، وسوف نوضح هذه الأهمية فيما يلي :

ـ توجيه اهتمام المعلمين القائمين بتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها إلى استخدام أسلوب المزاح والداعابة والفكاهة في العملية التعليمية.

ـ تساعد على التغلب على بعض صعوبات العملية التعليمية.

ـ نشر الوعي بثقافة المرح والفكاهة وتأثيرها بين المهتمين بالعملية التعليمية.

---

[٧٥] الغزالي، *إحياء علوم الدين*،٧٣/٣ .

[٧٦] ابن الجوزي، *أخبار الحمقى والمغفلين*،ص ١٧ .

[٧٧] شاكر عبد الحميد، *الفكاهة والضحك رؤية جديدة*، ص٢٦٠ .

[٧٨] امتلأت المكتبة العربية بكثير من الكتب التي تتخذ مادة المرح والفكاهة مادة أساسية لها، ومن ذلك: الموشى = الظرف والظرفاء لأبي الطيب، المعروف بالوشاء (المتوفى: ٣٢٥هـ)، جمع الجواهر في الملح والنوادر، لإبراهيم بن علي بن تميم الأنصاري، أبو إسحاق الحصري (المتوفى: ٤٥٣هـ)، ونهاية الأرب في فنون الأدب لشهاب الدين النويري (المتوفى: ٧٣٣هـ)، المستطرف في كل فن مستطرف، لشهاب الدين محمد بن أحمد بن منصور الأبشيهي أبو الفتح (المتوفى: ٨٥٢هـ)، أخبار الظراف والمتماجنين، لجمال الدين أبو الفرج عبد الرحمن بن علي بن محمد الجوزي (المتوفى: ٥٩٧هـ)، اللطائف والظرائف، لعبد الملك بن محمد بن إسماعيل أبو منصور الثعالبي (المتوفى: ٤٢٩هـ)، وغيرها من الكتب العربية المشهورة .

ـ إضافة المزاح والفكاهة للعملية التعليمية يعطيها مزيدا من المتعة والتشويق وخاصة في مجال تعليم العربية لغير الناطقين بها نظرا لما يواجه الطلاب الأجانب من صعوبات في عملية التعلم.

ـ تسهم الفكاهة والدعابة في تحقيق العديد من أهداف التدريس، فهي تسهم في إثارة اهتمام الطلاب وتكون اتجاهات إيجابية لديهم نحو المادة التي يدرسها

ـ الإنسان بطبعه يميل إلى السعي وراء الخبرات الباعثة على السرور والمتعة وتكرارها، أما الخبرات المؤلمة فيحاول تجنبها والابتعاد عنها؛ لذلك فإن خلق جو من المتعة في الصف يساعد على ثبات المعلومة وتحسين عملية التعلم.

خامسا : فوائد المزاح والفكاهة في العملية التعليمية:

من المعروف أن العلوم الأكاديمية التي يتم تقديمها في المناهج الدراسية تعد علوم منضبطة في محتواها وبنائها المعرفي، ولكن لا يعني ذلك أن يتسم تعليمها بدرجة من الجمود والتجريد والتمسلك بالطرق التقليدية في تدريسها، والتي يُعتقد خطأ أنها تحافظ على الكيان الأكاديمي لتلك العلوم، وتؤكد الاتجاهات التربوية المعاصرة على أهمية التوجه نحو تعليم يتسم بالمتعة في تناول مفرداته، بحيث تصبح المؤسسات التعليمية مكانا لإسعاد المتعلم وتعليمه وتهذيبه في نفس الوقت[٧٩]، كما تشير بعض الدراسات إلى زيادة التوجهات العالمية نحو مفهوم التعلم للمتعة learning for fun، والذي يشير إلى مشاركة الطلاب في اكتساب المعارف والمهارات من خلال خبرات تعليمية ثرية تنمي روح المتعة والبهجة لدى المتعلمين[٨٠]. وقد قامت دراسات عديدة بدارسة أثر المتعة على العملية التعليمية في مجالات عدة، ومن هذه المجالات مجال تعليم اللغة[٨١]، وتوصلت إلى أن استخدام طرق صارمة في التعليم بعيدا عن محاولات تحقق متعة في تعلمها يؤدي إلى إظهار التعليم بصورة جامدة بالغة التجريد مما يساعد على ظهور عدد من المشكلات والصعوبات لدى المتعلمين مثل الخوف والقلق وضعف الاستيعاب وقصور التواصل وضعف القدرات الإبداعية لدى المتعلمين[٨٢].

ومن هنا تأتي أهمية إدخال المزاح والفكاهة إلى العملية التعليمية عامة، وتعليم اللغة لغير الناطقين بها خاصة، فهي تعتبر أداة تعليمية ممتازة؛ لأنها وبالإضافة إلى أنها تكسر الملل والإحباط والروتين الذي قد يصاحب المواد التعليمية ذات الطبيعة الأكاديمية، والتي تتسم بالجدية والشدة، فإنها تؤثر في اللغة وتشجع على المحادثة وتوسع مفرداتها، فالمزاح والفكاهة

---

[٧٩] إبراهيم رفعت إبراهيم، *فاعلية استراتيجية مقترحة للتعلم بالمتعة في اكتساب العمليات الأساسية للمجموعات وتنمية الذكاء الفكاهي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية* (مصر : مجلة كلية التربية جامعة بور سعيد، العدد ٢٢/ يوليو ٢٠٠٧)، ٤ .

[٨٠] إبراهيم رفعت إبراهيم، *فاعلية استراتيجية مقترحة للتعلم بالمتعة في اكتساب العمليات الأساسية*، ٤ .

[٨١] إبراهيم رفعت إبراهيم، *فاعلية استراتيجية مقترحة للتعلم بالمتعة في اكتساب العمليات الأساسية*، ٩ . توجد إحصائية نشرتها جامعة كلير مونت الأمريكية في العام ٢٠١٣م على موقع مؤسسة تعليم العقل الإبداعي أكدت أن التعليم بالترفيه ساهم بشكل مباشر في رفع تحصيل الطلاب بنسبة ٨٥% في المواد التي تعتمد على التركيز الذهني كالرياضيات، اللغة الإنجليزية، والتعبير ... وذكرت الإحصائية أن مفهوم التعليم الإبداعي يعتمد في تطبيقه على تحفيز الطلاب، وتنمية مواهبهم كما يعتمد على توفير مناخ تفاعلي شامل لجميع احتياجات الطلبة. إلهام جميل حسن أبو حجر، *التعلم بالمرح أو التعلم بالترفيه*، مقال منشور على شبكة التواصل الاجتماعي .

[٨٢] إبراهيم رفعت إبراهيم، *فاعلية استراتيجية مقترحة للتعلم بالمتعة في اكتساب العمليات الأساسية*، ١٣.

يعملان على اندماج المتعلم وجدانيا في المواقف التعليمية بالشكل الذي يحافظ على نشاطه الذهني في محاولة اكتساب المعرفة، ويساعدان على تجديد الطاقة وتحفيز الإبداع،كما يساعدان على جذب الانتباه، فالمزاح والضحك أصل في الطباع وفي أساس تركيب النفس الإنسانية[٨٣]. قال علي بن أبي طالب:"روحوا القلوب واطلبوا لها طرف الحكمة فإنها تمل كما تمل الأبدان". وقال أيضاً :"إن هذه القلوب تمل كما تمل الأبدان فالتمسوا لها من الحكمة طرفاً"[٨٤].

ولذلك يُعد الذكاء في استخدام أسلوب الفكاهة والمزاح أو ما يعرف بالذكاء الفكاهي أحد أهم المكونات الرئيسية للتواصل في العملية التعليمية، ويقصد بالذكاء الفكاهي : قدرة الفرد على صناعة المفارقات المضحكة وسردها والتعبير عنها بطلاقة، والتواصل المرح في المواقف التواصلية مع الآخرين بالشكل الذي يحظى بإعجاب الآخرين وتقديرهم للطرح الفكاهي[٨٥].

ويتسم الأشخاص ذوو الذكاء الفكاهي بالفكر المتفتح والاستفادة من وجهات النظر المختلفة والقدرة على الإبداع في صياغة المواقف المضحكة بصورة غير متوقعة، وتحويل المواقف العادية إلى مواقف فكاهية، والتمتع بسرعة البديهة العالية، والقدرة على إشاعة روح الدعابة والفكاهة وإثارة البهجة والابتسامة[٨٦].

وقد بينت دراسات علمية كثيرة وجود علاقة ارتباطية بين مستوى الذكاء الفكاهي والإنجاز الأكاديمي، وأشارت دراسات كذلك إلى أن الطلاب الذين يتمتعون بدرجة عالية من الذكاء الفكاهي، ويتلقون محتوى علميا يتسم بالمتعة يحققون معدلات أكاديمية أعلى، كما تقل معدلات شعورهم بقلق الاختبارات[٨٧].

فالفكاهة والدعابة والمزاح فنون لا يتقنها إلا الناجحون في عملهم وعلاقاتهم، ومن جملة الفوائد التي تعود على العملية التعليمية من استخدام هذا الأسلوب ما يلي:

ـ تعتبر الفكاهة والدعابة حافزاً لكل أطراف العملية التعليمية، وخاصة إذا جاءت في وقتها المناسب، فهي تثير مرح الطلاب وتحفزهم مما يجعلهم يُقبلون على التعلم، وتكسر الملل والإحباط الذي يصاحب العملية التعليمية التقليدية عادة، وتنشط العقل والخيال والإبداع.

ـ تخلق الفكاهة والدعابة علاقات قوية بين أطراف العملية التعليمية، وتيسر التفاعل بين الأفراد والجماعات، وترفع من مستوى الدافعية للعمل والنشاط والإنجاز. فقد قيل: الممازح يقرب من ذي الحاجة إليه، ويمكن من الدالة عليه[٨٨]. وكما أن هذا الأسلوب يقرب بين المعلم والطالب

---

[٨٣] الجاحظ، *البخلاء*،ص ٢٢، ٢٣ . ولقد تحدث الجاحظ عن أهمية الفكاهة والضحك في حياة الإنسان وذكر أن الله سبحانه وتعالى جعل الضحك الله مقابل الحياة، كما جعل الحزن والبكاء مقابل الموت، فقال تعالى : "وَأَنَّهُ هُوَ أَضْحَكَ وَأَبْكَى، وَأَنَّهُ هُوَ أَمَاتَ وَأَحْيَا" سورة النجم آية : ٤٣،٤٤، فأضاف سبحانه الضحك إلى نفسه، وأنه لا يضيف إلى نفسه القبيح، ولا يمن على خلقه بالنقص . الجاحظ، *البخلاء*، ٢٣ .

[٨٤] ابن الجوزي، *أخبار الحمقى والمغفلين*، ص ١٥؛ ابن عبد ربه، *العقد الفريد*، ٩٠/٨؛ النويري، *نهاية الأرب في فنون الأدب*، ١/٤ .

[٨٥] إبراهيم رفعت إبراهيم، *فاعلية استراتيجية مقترحة للتعلم بالمتعة في اكتساب العمليات الأساسية*، ١٢ .

[٨٦] إبراهيم رفعت إبراهيم، *فاعلية استراتيجية مقترحة للتعلم بالمتعة في اكتساب العمليات الأساسية*، ٨ .

[٨٧] راجع هذه الدراسات في بحث الدكتور: إبراهيم رفعت إبراهيم، *فاعلية استراتيجية مقترحة للتعلم بالمتعة في اكتساب العمليات الأساسية*، ٨.

[٨٨] الحصري، *جمع الجواهر في الملح والنوادر*، ص ١٤ .

ويزيد من الود والمحبة بينهما، فإنه أيضا ينفى الكبر عن المعلم، فقد روي عن علي بن أبي طالب رضي الله عنه أنه قال: "من كانت فيه دعابة فقد برىء من الكبر"[٨٩].

ـ استخدام أسلوب المزاح والفكاهة في العملية التعليمية يُعد كمعزز للاستجابة الصحيحة مما يؤدي إلى نتائج جيدة في التحصيل الدراسي، وهذا الأسلوب يعد تطبيقا تربويا لنظرية الارتباط الشرطي لإيفان بافلوف[٩٠]، فابتسامة المعلم وطريقته المرحة في أداء الدرس تعتبر (مثير غير شرطي) تولّد لدى الطلاب إحساسا بالبهجة والسعادة والسرور، وهذا يعتبر (استجابة غير شرطية)، ونتيجة اقتران هذه الابتسامة وهذا المزاح بالمعلم في الصف يصبح المعلم والصف مثيرين شرطيين قادرين على تحبيب الطلاب في العملية التعليمية، ويصبح الطلاب أكثر إقبالا عليها، وعلى العكس يمكن للمعلم أن يكون مصدر إشراط سلبي إذا كان من النوع الذي لا يميل إليه الطلاب، فتتحرك عند الطلاب استجابة الخوف والهروب من الصف، وبالتالي عدم الإقبال على مادة هذا المعلم[٩١].

ونحن كلنا كنا طلابا ومازال بعض المدرسين عالقين في أذهاننا بسبب طريقتهم في إلقاء الدروس، بل لقد أحببنا موادا بعينها على الرغم من صعوبتها؛ وذلك بسبب المعلم وأدائه الذي عادة ما خلى من المزاح والفكاهة، وكرهنا موادا أخرى وأهملناها وكان ذلك بسبب أسلوب المعلم في الدرس؛ لذلك نوصي جميع إخواننا من المعلمين بأن يحببوا الطلاب فيهم أولا؛ لأن الطالب إذا أحب معلمه سيُقبِل عليه وسيَقبَل منه كل شيء، وسيحب درسه ولن يهرب منه كما نرى في بعض صفوفنا، لذلك حاول أن تخلق بيئة مرحة في صفك[٩٢].

ـ استخدام أسلوب المزاح والفكاهة يجعل الطلاب يحبون التعلم، ويحول المادة التي لا يستمتع الطلاب بدراستها إلى مادة ممتعة، وينشط قدرات الطلاب العقلية ويستثير انتباهم، و يحسن موهبتهم الإبداعية.

ـ استخام أسلوب المزاح والفكاهة وخاصة بالعبارات الأدبية والقوالب اللفظية ينمي لدى الطلاب الحس والذوق الجمالي للتراكيب اللغوية.

ـ تعتبر الدعابة والفكاهة أداة خاصة للبراعة واللياقة الاجتماعية، بحيث يمكن من خلالها تلطيف غضب الآخرين وتحويله إلى حالة إيجابية، وما أحوجنا إلى هذا خلال العملية التعليمية.

---

[٨٩] الحصري، *جمع الجواهر في الملح والنوادر*، ص ١٤ .

[٩٠] سامية محمد بن لادن، *نظرية الارتباط الشرطي (إيفان بتروفيتش بافلوف) التطبيقات التربوية للنظرية*، محاضرة منشورة على موقع التواصل الاجتماعي
. http://ent-soma.blogspot.com/2012/11/8.html .

[٩١] البوابة العربية لتكنولوجيا التعليم، *نظرية بافلوف Pavlov في التعلم*، بحث منشور على مواقع التواصل الاجتماعي . http://edu4techs.com/archives/2112.

[٩٢] توجد بعض المشكلات الخاصة بهروب الطلاب من بعض الصفوف وعدم حضور الدرس على الرغم من أنهم مطالبون بنسبة حضور معينة، وأظن أن المشكلة لا تعود إلى محتوى المادة التي تُدرس بقدر ما تعود إلى المدرس؛ لأن نفس المحتوى يُدرس في صف آخر ومع ذلك الطلاب موجودون ويتفاعلون مع الدرس والمدرس، وفي رأي أظن أنه لا يوجد تفسير لذلك إلا أن أسلوب المدرس وطريقته في أداء الدرس مختلفة، فهي طريقة جاذبة للطلاب .

ـ الفكاهة والمزاح يقاومان الاكتئاب والقلق والغضب الشديد، ويساعدان على المواجهة والمقاومة[٩٣].

ـ استخدام أسلوب المزاح والفكاهة يمنحنا نوعا من التحرر المؤقت من سيطرة القوالب النمطية، ويسمح لنا بالهروب المؤقت من قيود الواقع، والتجول بحرية في حدائق الخيال والإبداع، وكذلك خلو البال والشعور بالمباغتة والدهشة والمفاجأة[٩٤].

سادسا : بعض الأساليب التي تحقق المتعة في العملية التعليمية

تختلف المجتمعات في دعاباتها وفي الطرق التي تقدم بها هذه الدعابة، فلكل مجتمع أسلوبه وطريقته، فمثلا في المجتمعات العربية انتشرت الفكاهة والدعابة عن طريق الشعر والأمثال والحوارات والأجوبة البديهية والمواقف المضحكة والقصص وغيرها من الأساليب الفكاهية، وأحيانا ما كانت تميل إلى السخرية اللطيفة، وقديما قال ابن المقري التلمساني :"ولأهل الأندلس دعابة وحلاوة في محاوراتهم، وأجوبة بديهية مسكتة، والظرف فيهم والأدب كالغريزة، حتى في صبيانهم ويهودهم، فضلاً عن علمائهم وأكابرهم"[٩٥]. وعلى كل يجب الأخذ في الاعتبار عدم الإكثار من هذا الأسلوب، وأيضا عدم التقصير فيه، وليكن سبيلنا في ذلك لا إفراط ولا تفريط، فكما قال أحد الحكماء: "الإفراط في المزاح مجون والاقتصاد فيه ظرف والتقصير عنه فدامة"[٩٦].

وسنحاول هنا أن نبين بعض الأساليب التي تضفي روح الفكاهة والدعابة على تعليم العربية لغير الناطقين بها وعلى العملية التعليمية عامة، وتنقسم هذه الأساليب إلى أساليب خاصة بالمعلم في الصف، وأساليب خاصة بالمفردات التعليمية :

أولا : أساليب خاصة بالمعلم :

المزاح والفكاهة والدعابة من أكثر الطرق فعالية في مساعدة المدرسين على رفع الملل والترويح عن الطلاب، وهناك عدة أساليب يستخدمها المعلمون ليحافظوا بها على استمرار انتباه طلابهم خلال الدرس، والمعلم المرح والمتسامح يستخدم أساليب ترويح متنوعة تؤدي بلا شك إلى إقبال طلبته على التعلم، ويزداد ميلهم نحوه ونحو الدراسة، وبالتالي يحقق بعضا من الأهداف التعليمية والوجدانية[٩٧]، ومن هذه الأساليب :

---

[٩٣] شاكر عبد الحميد، *الفكاهة والضحك رؤية جديدة*، ٣٢، ٣٣ .

[٩٤] ويلسون وجلين، *سيكولوجية فنون الأداء*، ترجمة شاكر عبد الحميد (الكويت : سلسلة عالم المعرفة العدد ٢٥٨ لسنة ٢٠٠٠م)، ٦٥ وما بعدها.

[٩٥] شهاب الدين أحمد بن محمد المقري التلمساني، *نفح الطيب من غصن الأندلس الرطيب، وذكر وزيرها لسان الدين بن الخطيب*، تحقيق : إحسان عباس (لبنان بيروت : دار صادر، ١٩٩٧م)، ٣٨١/٣.

[٩٦] أبو عبيد عبد الله بن عبد العزيز بن محمد البكري الأندلسي، *فصل المقال في شرح كتاب الأمثال*، تحقيق : إحسان عباس (بيروت لبنان: مؤسسة الرسالة، ١٩٧١م)، ١١١؛ وفَدُم الرجل : فُدُومة، وفَدَامَة: ضعف فهمه وعيّ عن الحجّة. وحَمُق وجفَا. مجمع اللغة العربية بالقاهرة، "فدم"، *المعجم الوسيط*(مصر: دار الدعوة)،٦٧٧/٢.

[٩٧] لا نتوقع من المعلم أن يمنح الطلاب مادة علمية مغلفة بالمتعة والابتسامة إذا لم تمنحه الإدارة ما يستحق الابتسامة، ففاقد الشيء لا يعطيه، فعندما يتلقى المعلم من الإدارة الاستحسان والتقدير والدعم ينعكس ذلك على أداءه ويستطيع أن يقدم للطالب ما يريده في أحسن صورة .

ـ التشبيهات : تشبيه أشخاص أو أشياء أو تصرفات بتشبيهات غير متوقعة تناسب عناصر الموقف الفكاهي محل التشبيه، وكلما كان التشبيه غير متوقع بمعنى أنه غير شائع الاستخدام كلما كان مردوده الفكاهي أكثر قبولا لدى الطلاب. وأدبنا العربي مليء بهذه التشبيهات الجميلة ومن ذلك قول أعرابي في ذم زوجته (من الطويل):

لَهَا جسم برغوث وساقا بعوضة وَوجه كوجه القرد بل هُوَ أقبح

وتفتح ـــ لَا كَانَت ـــ فَمَا لَو رَأَيْته توهّمته بَابا من النَّار يفتح

إِذا عاين الشَّيْطَان صُورَة وَجهِهَا تعوّذ مِنْهَا حِين يُمْسِي وَيُصْبِح[٩٨]

ومن ذلك أيضا قول بعض الرّجّاز في جارية سوداء : (من الرجز):

كَأَنَّهَا والكحل فى مرودِها تكحل عينهَا بِبَعْض جلدهَا[٩٩]

ـ الإبدال اللغوي لحروف بعض الكلمات أو ترتيب الكلمات في نسقها اللغوي بحيث تجذب انتباه الطلاب خلافا للنسق اللغوي المعتاد الذي يتوقعه الطالب، وقد يؤدي الإبدال إلى تكوين معنى جديد يثير انتباه الطلاب بصورة طريفة، فيجعلهم يتسألون عن التغير الذي حدث في المعنى، وبذلك تتحقق فائدتان:

فائدة معنوية وهي الأثر النفسي الذي يتركه هذا الإبدال في نفس الطلاب، وفائدة عليمية حيث اكتساب معنى جديدا وكلمة جديدة.

ـ من أساليب التعليم بالفكاهة والدعابة أيضا التعليم من خلال القصة القصيرة[١٠٠]، فاستخدام القصة في العملية التعليمية يساعد الطلاب على اكتشاف المفردات اللغوية والتراكيب من خلال العبارات التي يستخدمها المعلم في إلقاء القصة، ويساعدهم أيضا على زيادة المشاركة الإيجابية خاصة إذا كان هذا الأسلوب مصحوبا بطرح الأسئلة، بالإضافة إلى أن هذا الأسلوب يقلل من الملل الذي يصيب بعض الطلاب ويوفر جوا من المتعة والتسلية، ويزيد من حب الطلاب لمعلمهم، كما أن هذا الأسلوب يعود الطلاب على حسن الاستماع ودقة الفهم واليقظة والانتباه، كما يساعدهم أيضا على زيادة القدرات العقلية مثل القدرة على التذكر والحفظ والتفكير، وأيضا ينمي لديهم الحس والذوق الجمالي للتراكيب اللغوية.

---

[٩٨] أبو محمد عبد الله بن مسلم بن قتيبة الدينوري، *عيون الأخبار* (بيروت : دار الكتب العلمية، ١٤١٨هـ)، ٣٥/٤؛ ابن عبد ربه، *العقد الفريد*، ٤٦/٤؛ أبو عمر، شهاب الدين أحمد بن محمد بن عبد ربه ابن حبيب ابن حدير بن سالم المعروف بابن عبد ربه الأندلسي، *طبائع النساء وما جاء فيها من عجائب وأخبار وأسرار* (القاهرة : مكتبة القرآن)، ١٧٠ . والأبيات من الطويل .

[٩٩] هذه الجارية هي دنانير بنت كعبوية الزّنجي وكانت عند أعشى سليم، وكانت شديدة السواد، فرآها يوماً وقد خضبت يديها بالحناء، واكتحلت بالإثمد، فقال فيها هذا الشعر، وقبل هذا البيت : تخضب كفّاً بتكُّث من زندها فتخضب الحناء من مسودِّها . عمرو بن بحر بن محبوب الكناني بالولاء، الليثي، أبو عثمان، الشهير بالجاحظ، *رسائل الجاحظ*، تحقيق وشرح: عبد السلام محمد هارون (القاهرة : مكتبة الخانجي، ١٣٨٤ هـ - ١٩٦٤ م)، ٢١٤/١؛ الدينوري، *عيون الأخبار*، ٢٠٥/٢ .

[١٠٠] راجع استخدام القصة الفكاهية في العملية التعليمية عند : إبراهيم رفعت إبراهيم، *فاعلية استراتيجية مقترحة للتعلم بالمتعة في اكتساب العمليات الأساسية*، ١٦ .

ويجب أن تكون القصة قصيرة موجزة خالية من التفاصيل التي يمكن الاستغناء عنها، وأن تكون لها أهداف تربوية معينة، وتكون مناسبة للطلاب من حيث اللغة، وأفكارها قليلة بحيث لا تؤدي إلى التشتت وعدم التركيز والملل، وسهلة بحيث يمكن للطلاب حفظها، وأيضا يجب أن تكون مناسبة للوقت، ومرتبطة بموضوع الدرس. واستخدام هذا الأسلوب يؤدي إلى نتائج كبيرة فبالإضافة إلى ما سبق يشجع الطلاب على القراءة، وخاصة في الأدب العربي بما يفتح لهم بابا كبيرا من التعلم والمتعة.

ـ قلب الأشياء :الأُذن تعتاد على سماع الأشياء في سياقها الطبيعي، فمثلا من يريد أن يدخل نقول له : ادخل، ومن يريد أن يخرج نقول له : اخرج، وفي الصباح نقول : صباح الخير، وفي المساء نقول : مساء الخير. هذا هو ترتيب الجملة بما يتوافق مع الموقف والوقت، ولكن إذا قمنا بقلب الاستعمال فسوف نجد لذلك بعض الطرافة، ونخلق جوا من المزاح يترك أثرا في القلوب، ويجعل الدرس من بدايته مرحا، وقد قمت باستخدام هذا الأسلوب مع الطلاب فوجدت له أثرا طيبا في نفوسهم، فمثلا أقول للطلاب في الصباح: مساء الخير، وفي المساء : صباح الخير، فأجد لذلك أثرا جميلا عند الطلاب، حتى أن بعضهم أصبح يقول عندما نتقابل : مساء الصباح، أو صباح المساء، أو مساء الليل[١٠١].

وفي دورس البلاغة عند شرح درس (حسن التعليل)، تناولت قول القائل[١٠٢] :

صبّحته عند المساء فقال لي: تهزي بقدري أم تريد مُزاحا

فأجبته: إشراق وجهك غرّني حتى توهّمت المساء صباحا

وفي هذا المعنى قال ابن الفارض :

أوميض برق بالأبيرق لاحا أم في ربا نجد أرى مصباحا

أم تلك ليلى العامرية أسفرت ليلًا فصيرت المساء صباحا[١٠٣]

---

[١٠١] وقد اشتهر بعض العرب الظرفاء بهذا القلب ففي جمع الجواهر في الملح والنوادر لأبي إسحاق الحصري المتوفى سنة ٤٥٣هـ، فقال :" وأما أبو العبر ومحمد بن حكيم الكنتجي فقد كانا يتعمدان المقلوب، وأبو العبر هو الذي كتب لبعض أصحابه: أما قبل فأحكم بنيانك على الرمل، واحبس الماء في الهواء، حتى يغرق الناس من العطش؛ فإنك إذا فعلت ذلك أمرت لك كل يوم بسبعة آلاف درهم ينقص كل درهم سبعة دوانيق.
وكتب يوم إلا تسعاً لخمس وأربعين ليلةً خلت من شهر ربيع الأوسط سنة عشرين إلا مائتين. وله مثل هذا كثير من منظوم ومنثور...
وقال أبو العبر: كنا نختلف ونحن أحداث إلى رجل يعلمنا الهزل، فكان يقول: أول ما تريدون قلب الأشياء، فكنا نقول إذا أصبح: كيف أمسيت؟ وإذا أمسى: كيف أصبحت؟ وإذا قال: تعال نتأخر إلى خلف؛ وكانت له أرزاق تعمل كتابتها في كل سنة، فعمل مرة وأن معه الكتاب، فلما فرغ من التوقيع وبقي الختم. قال: أتربه وجئني به، فمضيت فصببت عليه الماء فبطل، فقال: ويحك! ما صنعت؟ قلت: ما نحن فيه طول النهار من قلب الأشياء! قال: والله لا تصحبني بعد اليوم فأنت أستاذ الأستاذين". الحصري، *جمع الجواهر في الملح والنوادر*، ٣١.

[١٠٢] الأبشيهي، *المستطرف في كل فن مستطرف*، ٤٢٨، ولم يذكر الأبشيهي قائل البيتان، وفي كتاب زهر الأكَم في الأمثال والحكم نسب البيتان للشاعر ابن عبد المنان الخزرجي الأندلسي، باختلاف قليل: صبحته عند المساء فقال لي: ماذا الصباح وظن ذاك مزاحا فأجبته: إشراق وجهك غرني حتى توهمت المساء صباحا . الحسن بن مسعود بن محمد، أبو علي، نور الدين اليوسي، *زهر الأكم في الأمثال والحكم*، تحقيق : د محمد حجي، د محمد الأخضر (المغرب الدار البيضاء : دار الثقافة، ١٤٠١ هـ/١٩٨١ م)، ١٧١/٢.

فقال الطلاب : لقد عرفنا الآن لماذا تقول : صباح الخير في المساء !!، فقلت : المشكلة إذا قلت لكم : مساء الخير في الصباح !!

وأيضا تعودنا كل يوم بل وكل ساعة عندما نتقابل مع الطلاب سريعا ما نبادرهم بقولنا : كيف حالكم ؟ هل أنتم بخير؟، فأحيانا أقول للطلاب : كيف حالكم ؟ هل أنتم بِشَرٍ ؟، أو عندما يسأل أحد الطلاب : كيف حالكم ؟ أقول : أنا بِشَرٍ.

ويمكن أيضا أن نلقي تحية الصباح على الطلاب بكل شكل ممكن، بعد السلام عليكم يمكن أن نقول : صباح الخير، صباح الورد، صباح الفل والياسمين، صباح العسل، وغيرها.

ـ على المدرس أن يستثمر كل شيء في درسه لإضافة معلومة جديدة تفيد الطلاب وتلتصق بأذهانهم من خارج الدرس سواء أكانت حكمة أم مثلا أم قولا بليغا جميلا أ بيتا من الشعر، ولكن يجب أن تكون لها علاقة بكلمة أو جملة موجودة في درسه، بحيث لا يحشر هذه الأشياء حشرا، حتى لا تكون هدفا في حد ذاتها، ويا حبذا إن كان هذا القول له علاقة بثقافة الطلاب الأصلية، فإذا فعل فسوف يجد لذلك أثرا واضحا عند الطلاب، وسوف يخلق جوا من المتعة والبهجة ويكسر حِدة الدرس. ومن ذلك مما حدث معي في بعض الدورس عندما جاءت أمامي كلمة الحصاد والزرع والقمح، فقلت للطلاب:

ـ مَن زرع حصد، ومن يزرع الشوك يجني الجراح، ومن يزرع الريح يجني العاصفة.

ـ السنبلة الفارغة ترفع رأسها في الحقل والسنبلة الممتلئة تخفض رأسها.

فلا يتواضع إلا كبير النفس الممتلئ فضلا وعلما وتقوى، ولا يتكبر إلا حقير فارغ ليس عنده شيء.

وفي درس آخر عن مخالفة نظام المرور جاء في الدرس كلمة (غرامة)، فقلت للطلاب : **مَن أَمن العقوبة أساء الأدب.**

وفي درس آخر جاءت جملة تقول : **وراء كل عظيم امرأة،** فكتبت بعدها مباشرة **: فكيف بمَن وراءه أربعة ؟!!**

فكان لهذه التعبيرات أثرها الفعال في سير الدرس وإضفاء روح المرح والفكاهة إلى الدرس.

ـ الاقتباس من موروث الفكاهة العربية التراثية من النوادر والطرائف والحكايات المدونة بكثرة في الكتب الأدبية، ولكن بما يتناسب مع ثقافة الطلاب ومستواهم التعليمي، وبشرط أن يتناسب مع مضمون الدرس، وتعتبر الطرائف والنوادر من أفضل الوسائل لجذب اهتمام الطلاب؛ وذلك لأن فلسفتها تقوم على التشويق وجذب الانتباه، وتكوّن اتجاهات إيجابية لديهم نحو المادة التي يدرسونها.

---

[١٠٣] ابن حجة الحموي، تقي الدين أبو بكر بن علي بن عبد الله الحموي الأزراري، *خزانة الأدب وغاية الأرب*، تحقيق : عصام شقيو (بيروت : دار ومكتبة الهلال، ٢٠٠٤م)، ٢٧٩/١ .

ـ تخصيص لوحة أو زاوية للاقتباسات الطريفة في الصف لتكون على مرأى من الجميع، ويبحث المعلم عن الاقتباسات المضحكة ويعلقها على لوحة الاقتباسات، ثم يشجع الطلاب على الفعل بالمثل[١٠٤].

ـ يمكن للمعلم أن يُخبر طلابه إضافة الفكاهة للواجبات الكتابية بين الحين والآخر، وذلك كأن يكتبوا أشياء طريفة حدثت لهم في طفولتهم، أو في أي مرحلة أخرى، أو حدثت لأحد قريب منهم، أو يكتبوا ما يرونه طريفا، ثم يذكرون لماذا هو طريف في رأيهم؟ وهل يا تُرى يرى جميع الناس على اختلافهم أن ذلك الأمر طريف أم لا؟ أو يطلب منهم إحضار كتب يرونها طريفة، ويسألهم لماذا يعتقدون أنها كذلك؟ مع استخدام أمثلة من تلك الكتب، وهكذا.

كما يمكن أيضا للمدرس إضافة الفكاهة إلى إجاباته عن بعض أسئلة الطلاب، بحيث تكون إجاباته فيها بعض المزاح والضحك، وهذا أسلوب معروف في أدبنا العربي، وقد استخدمه كثير من الناس، وكان له مردود جيد على السامعين[١٠٥].

ـ تغيير البيئة التعليمية (نقصد بالبيئة التعلمية هنا المكان)[١٠٦] بحيث يقوم مدرس تعليم اللغة ـ وخاصة إذا كان عدد الطلاب قليلا ـ باصطحاب الطلاب خارج الصف إلى الحديقة مثلا، وخاصة في دروس المحادثة، أو القيام ببعض الرحلات في المدينة، وهذا مما يساعد الطلاب على الخروج من الروتين الصفي، ويضفي نوعا من المرح والمتعة المفيدة، ويساعد إلى حد كبير في نجاح العملية التعليمية، فلا يمكن لمعلم تعليم اللغة لغير الناطقين بها أن يجلس وراء مكتبه ثم ينتظر نتيجة جيدة داخل الصف، فالطلاب وخاصة الطلاب غير الناطقين باللغة بحاجة إلى تجديد مستمر؛ فالتواجد في الهواء الطلق يعطي الفرصة للطلاب لاستيعاب ما درسوه بالإضافة إلى تجديد نشاطهم البدني، فالدراسات تؤكد أن الخمول البدني يؤدي إلى الخمول العقلي وعدم التركيز.

ومن هنا يتضح لنا أن للرحلات وللزيارات الميدانية أثرا كبيرا في نفوس الطلاب، فمن منا لا يشعر بالسعادة حين يُخبر عن تنظيم رحلة أو زيارة ميدانية، ففكرة قضاء يوم خارج الصف يبث روح البهجة والمتعة والسرور في أنفسنا جميعا؛ لذلك يخطىء من يظن أن هذه الرحلات والزيارات الميدانية هي للتسلية والمتعة فقط، بل هي جزء متمم للعملية التعليمية لكسب المهارات والخبرات له خصوصيته الترفيهية لا يقل بأي حال عن الجوانب العلمية والمعرفية الأخرى، فهي تعد من أفضل الوسائل التي تجذب الطلاب وتزيد من حبهم لمؤسستهم التعليمية

---

[١٠٤] امتلأت كتب الأدب العربي بالعديد من المواقف الفكاهية، وهناك كتب خاصة بذلك في القديم والحديث، ومن الكتب الحديثة والتي أهتم كاتبها بتجميع الواقف الفكاهية من كتب الأدب كتاب : الطرائف الظريفة والبسمات اللطيفة جولة في أدبنا الضاحك، للدكتور / زيد بن محمد الرماني، وكتاب قطائف اللطائف طرف وملح مختارة من التراث العربي، لعلي الكاش .

[١٠٥] الحصري، جمع الجواهر في الملح والنوادر، ص٧٠ .

[١٠٦] لا يقتصر مفهوم البيئة التعليمية على المكان الذي يتلقى فيه الطلبة العلوم المختلفة فقط، بل على مجموع العوامل المادية والبشرية التي تؤثر في تعلم الطالب ومستوى تحصيله. من المحيط التعليمي القائم على البيئة المادية كالمباني، والعوامل البشرية، والتي منها: الأستاذ، والطالب، إلى جانب المادة الدراسية، ومستوى التفاعل بين الطالب والمعلم، والنتيجة التي تخرج بها حلقات العلم. راجع ذلك في بحث منشور عن البيئة التعليمية على شبكة التواصل الاجتماعي الانترنت، https://mawdoo3.com.

وللغة التي يتعلمونها، وخاصة إذا اتفق المعلمون مع الطلاب ألا يتكلموا فيما بينهم أو بينهم وبين المعلمين إلا باللغة التي يتعلمونها، هذا فضلا عن تنميتها وتقويتها للعلاقات الاجتماعية بين الطلاب بعضهم البعض وبينهم وبين معلميهم.

فالزيارات الميدنية والرحلات بأنواعها الثقافية والترفيهية تخلق جوا من المتعة والترفيه عن النفس يقلل من ضجر وملل الطلاب، ويخفف من ضغوطهم النفسية بسبب الدراسة والامتحانات، وقد أدرك هذه الفائدة التي تعود على الطلاب والمعلمين كل من يمارس تعليم لغة لغير الناطقين بها، ويعتبرونها جزءا لا يتجزء من العملية التعليمية لها برامجها الخاصة والمتنوعة، ولنا في أسلوب تعليم اللغة التركية والإنجليزية لغير الناطقين بها خير شاهد على ذلك، ونأمل أن يدرك القائمون على تعليم العربية لغير الناطقين بها هذه الأهمية، فيخصصون لها وقتا وبرامج خاصة، وسوف تعود بالفائدة أكثر بكثير من قاعات الدورس المغلقة.

ـ الأنشطة الفنية والمسرحية : للأعمال الفنية من إلقاء للشعر والتمثيل والأداء المسرحي أهمية كبيرة في تعليم العربية لغير الناطقين بها، فقد أصبحت وسيلة فعالة للتعليم؛ وذلك لأن تلك الأعمال الفنية تخاطب وجدان الطلاب بصورة مباشرة ومؤثرة، فالطلاب الذين يشتركون في هذه الأنشطة يمارسون اللغة ممارسة فعلية في جو يسوده الفكاهة والمزاح، وتبقى هذه الأعمال عالقة بأذهانهم بعباراتها وألفاظها لفترات طويلة، وخاصة إذا كان المسؤول عن هذه الأنشطة مدرس عربي بالاشتراك مع الأساتذة الأتراك، ونحن ومن خلال تجربتنا في هذا المجال رأينا كيف استفاد الطلاب من ذلك في تطوير لغتهم وطريقة إلقائهم، وأيضا تطور الحوار عندهم لممارستهم اللغة لفترة طويلة في أثناء الإعداد لمثل هذه الأنشطة، وتعدّ هذه البرامج من أمتع الألوان الأدبية التي يميل إليها الطلاب، فهي تبعث فيهم النشاط والحركة والحيوية، وتحبب العملية التعليمية إليهم، وتدخل المتعة والبهجة إلى نفوسهم، وتجذب انتباههم للتعلم.

ونوصي كل من يقوم على أمر تعليم اللغة بتكثيف هذه البرامج بحيث تقام مرتين خلال العام الدراسي، وبطلاب مختلفين في كل مرة حتى تتم الفائدة من تلك البرامج.

ـ استخدام الأناشيد في العملية التعليمية، ويعتبر ذلك من بواعث السرور للطلاب، وأثرها واضح في تجديد نشاطهم، وتبديد مللهم وسآمتهم، وهذا ما رأيناه بأعيننا من خلال تطبيق هذا الأسلوب وخاصة في البرامج الترفيهية للطلاب، وباستخدام هذا الأسلوب يستطيع المعلم من خلاله أن يحقق عدة أهداف، منها :

ـ معالجة الطالب الخجول، إذ تتيح له الأناشيد فرصة النطق بصوت مرتفع مع زملائه، أو منفردًا.

ـ تحسين النطق، وإخراج الحروف من مخارجها بوضوح أثناء الإنشاد.

ـ تزيد من إثارة الطلبة، وتبعث فيهم الحمية والحماسة، وتقوي شخصياتهم.

ـ إكساب الطلاب للمعارف والمفاهيم بصورة محببة شائقة.

وهناك بعض الشروط يجب مراعتها عند اختيار هذه الأناشيد منها:

خلوها من الكلمات الغريبة أو الصعبة، وملائمتها لميول الطلاب ورغباتهم، وأن يكون موضوعها شائقًا محببًا للطلبة ومثيرًا لعواطفهم، وأن تكون هذه الأناشيد ذات أهداف وأغراض تتعلق ببيئة الطلبة ومجتمعهم، أو وطنهم وأمتهم، أو تذكي الروح الدينية عندهم، أو تنمي فيهم الأخلاق والفضائل، أو تتصل بمناسبات دينية ووطنية.

ـ الكلمات المتقاطعة أو غيرها من الوسائل التعليمية تضفي على العملية التعليمية نوعا من البهجة والمرح، فبالأضافة إلى أنها تقلل من جدية وصعوبة بعض الدروس الجافة، تكسر الروتين التقليدي الذي يؤدي إلى الرتابة والملل في أثناء الدرس، وهذه الوسائل التعليمية لها فائدة كبيرة في استيعاب الطلاب بحيث تكون هذه الوسائل مثيرل شرطيا يتذكره الطالب عند استرجاع الدرس بحيث يربط بين الأشكال التي رأها وشكل الكلمة أو الجملة ويحدث بينهما اقتران، وبالتالي تتحقق الفائدة المرجوة[١٠٧].

وتقوم فكرة استخدام الكلمات المتقاطعة في التدريس على إعداد شبكة من المربعات الرأسية والأفقية المتقاطعة أو المتداخلة، ومجموعتين من العبارات، إحداهما تختص بالمربعات الرأسية والأخرى بالمربعات الأفقية، لكل عبارة منها كلمة مرادفة ـ على الأقل ـ يُطلب من المتعلم إيجادها، ومن ثم تسكين أحرفها في المربعات الخاصة بها، بحيث يضع كل حرف من حروف الكلمة المطلوبة فى مربع، مستخدماً في ذلك أرقام الأعمدة والصفوف؛ للتعرف على المربعات الرأسية التي تُكتب فيها حروف الكلمة الرأسية، والمربعات الأفقية التي تُكتب فيها حروف الكلمة الأفقية.

ـ استخدام بعض الكلمات التركية البسيطة بصيغة عربية، ويمكن أيضا إضافة بعض الضمائر العربية إليها، مثل : الفعل (فهم)، و(مسح) التركي، ممكن أن نستخدم بالحروف والضمائر العربية، تقول للطالب : أنلضمتَ؟ فيقول الطالب: أنلضمتُ أو أنلضمنَا، أو تقول للطالبة : سِلي. وهكذا على سبيل المزاح مع كثيرا من الكلمات التركية البسيطة والمستخدمة يوميا، فإن هذا يخلق جوا من المتعة والمزاح لا حد له، ولكن مع الأخذ في الاعتبار عمد الإكثار من ذلك بحيث لا يتعدى بضعة كلمات، ولا يكون ذلك سمة بارزة في كل درس.

والعكس أيضا استخدام بعض الكلمات العربية بصيغة تركية، كأن نضيف إليها بعض اللواحق التركية، مثل كلمات (شباب، طلاب، امتحان،...) يمكن أن نجمع هذه الكلمات عن طريق إضافة لاحقة الجمع التركية إليها، أو أن نضيف اللاحق mak أو mek لبعض الكلمات العربية، أو نضيف اللاحقة etmek لبعض المصادر العربية، وهكذا...، ولكن أيضا يجب الأخذ في الاعتبار عدم طغيان ذلك على الدرس.

ـ استخدام أسلوب المحاكاة حيث يتحاور اثنان أو أكثر من الطلاب مع بعضهم البعض أو مع أستاذ المادة بخصوص موضوع الدرس وخاصة في مادة المحادثة.

---

[١٠٧] وهذا يعتبر من التطبيقات التربوية لنظرية الارتباط الشرطي لـ (بافلوف) . راجع في ذلك : سامية محمد بن لادن، *نظرية الارتباط الشرطي (إيفان بتروفيتش بافلوف) التطبيقات التربوية للنظرية*، محاضرة منشورة على موقع التواصل الاجتماعي

ـ التلاعب بالألفاظ والمعاني : كأن يعمد إلى عكس الألفاظ، أو استخدام لفظ قريب ليوهم السامع بمعنى جديد يريده مزاحا وإضحاكا، فهو هنا يتلاعب بالألفاظ، وفي اللغة العربية اتساعا واضحا من خلال الاشتراك اللفظي أو الجناس أو الطباق أو استخدام أسلوب التورية في المزاح وغيرها من الأساليب، ويتمثل ذلك من خلال اللعب بالكلمات، وتقديم المعاني المزدوجة، وإساءة استعمال الألفاظ، كأن تستخدم كلمة معينة بطريقة معينة كي توحي بمعان أخرى مختلفة[١٠٨]، مثلا كأن تقول لطالبة أجابت إجابة صحيحة : (أنت مصيبة)، أو أن تسأل طالبة كيف جئت؟ فتقول : جئت ماشية، فتقول أنت : أنتِ ماشية!، وهكذا.

ثانيا : أساليب خاصة بالمفردات التعليمية :

هناك أساليب أخرى تحقق المتعة للمتعلم يمكن إضافتها إلى المفردات التعليمية، ومنها:

ـ يجب أن يكون مبدأ الدعابة والفكاهة الهادفة حاضرا في ذهن من يقومون بوضع المفردات (المقررات الدراسية) التعليمية، وخاصة في مادة الاستماع والحوار والإنشاء؛ وذلك لأن الطالب في بداية تعلمه للغة مثل الطفل يحب ما يسعده ويجذبه نحو الدرس، حتى إن الطلاب في درس الاستماع يقترحون علينا مشاهدة بعض الفيديوهات فنفاجئ أنها أفلام كرتون بسيطة مرحة.

ومن تجربتنا في هذا الموضوع وجدنا أن معظم الطلاب بعد ثلاث أو أربع سنوات من دراسة هذه المادة مازالت عالقة بأذهانهم بعض الشخصيات والجمل والعبارات والطريقة التي كانت تقدم بها هذه العبارات.

ـ يجب عند وضع المفردات الخاصة بتعلم العربية لغير الناطقين بها مراعاة البعد الثقافي الخاص بالطلاب، ويا حبذا لو وضع في هذه المفردات بعض الجمل التي لها علاقة مباشرة بالموروث الثقافي للطلاب مثل الأقوال المأثورة وبعض الحكم والأمثال والعبارات ذات الطابع الفكاهي.

ـ إضافة عنصر الفكاهة إلى أسئلة الاختبارات، والواجبات المنزلية، أو الأعمال الصفية خاصة أسئلة الاختيار من متعدد، أو تصميم بعض الأسئلة الطريفة، فإن ذلك يبعث على التبسم والفكاهة، ويساعد على كسر حواجز التوتر خاصة أثناء الاختبارات.

سابعا : مواصفات يجب توافرها فيمن يستخدم أسلوب المزاح والفكاهة والدعابة:

يجب أن تتوافر في المعلم الذي يتخذ أسلوب المرح والفكاهة أداة تعليمية في توصيل المعلومة إلى الطلاب بعض المواصفات العامة، منها :

ـ امتلاك المعلم قدر كاف من الطلاقة اللغوية التي يتمكن بها من توصيل شرحه للطلاب في يسر وسهولة، ويتضمن ذلك استخدام عبارات متنوعة ومناسبة لقدرات الطلاب.

---

[١٠٨] نزار عبد الله خليل الضمور، *السخرية والفكاهة في النثر العباسي حتى نهاية القرن الرابع الهجري*، رسالة مقدمة لنيل درجة الدكتواره في الأدب (الأدرن / الكرك : جامعة مؤتة ٢٠٠٥م)، ص٤٠؛ شاكر عبد الحميد وآخران، *التراث والتغير الاجتماعي الفكاهة وآليات النقد الاجتماعي*، ص ٣٦ .

ـ يجب على كل معلم أن يتعرف على نوعية الطلاب الذين يقوم بتدريسهم، وعلى لون المزاح الذي يفضلونه، ومن ثم يقوم بمفاجأتهم بلفتات وأفكار طريفة من حين لآخر.

ـ سرعة البديهة، والنظرة غير التقليدية لتفسير المواقف.

ـ التصرف غير المتوقع (ولكن بشكل لائق) وبطريقة جذابة ومقبولة في المواقف المختلفة.

ـ التعليق على الأشياء والمواقف بطريقة مرحة.

ـ التخلص من المواقف المحرجة بطريقة مناسبة.

ـ امتلاك قدر كاف من تعبيرات الوجه ولغة الجسد لدعم تعبيراته المرحة.

ـ امتلاك قدر كاف من الطرائف والنوادر.

ـ القدرة على التشبيه الدقيق وبطريقة غير متوقعة.

ـ الإيجاز اللغوي في التعبير.

ـ تجنب اللوم أو التعبير غير المستحب بشكل مباشر للأخرين[١٠٩].

ـ تجنب العبارات العنصرية الخاصة بالعرق واللون والدين.

ثامنا : ضوابط لاستخدام المزاح والفكاهة في الصف :

من الواضح لكل من يمارس مهنة التعليم، أنه يواجه تحدي كبير يتمثل في كيفية المحافظة على انتباه طلابه طول مدة الدرس، بحيث لا يتسرب إليهم الملل والخمول والتضجر، فكم من طالب أحب الدرس أو كرهه بتأثير من المعلم إيجابيا أو سلبيا!، ويزداد هذا التأثير ويترك بصماته في حياة الطلاب في مرحلة تعليم اللغة، فالمعلم المرح والمتسامح الذي يستخدم أسلوب المزاح والدعابة والفكاهة لا شك يُقبِل عليه الطلاب للتعلم، ويزداد ميلهم نحو الدراسة، وبالتالي يحقق بعضا من الأهداف التعليمية والوجدانية، فشخصية المدرس وأسلوب تدريسه وتهيئة الجو المرح وعلاقته مع الطلاب تؤثر في حبهم للدراسة، والطلاب يتجدد نشاطهم بالدعابة والفكاهة، وأصبح هذا من ضروريات العملية التعليمية بل والحياة عامة، وخاصة في هذه الأيام المثقلة بالهموم والمشاغل والمتاعب، وإذا كان المزاح في الكلام كالملح في الطعام، فلا ننسى أنَّ كثرة الملح تفسد الطعام، وكذلك الحال عند الإفراط في المزاح، فيجب أن لا نتمادى في الفكاهة والمزاح، حتى لا تصبح الفكاهة سخرية من الآخرين و المزاح إسفافاً وابتذالاً، فلكل من المزاح والفكاهة موضع ومقدار، فينبغي أن يقصد إلى استعمالهما في المواضع اللائقة بهما، فإنّ القصد في هذا النّوع إنما هو الإعراب عن الظّرف والبراعة، والإبانة عن طلاقة النّفس، والانسلاخ من تعبيس الفدامة[١١٠] والجهامة، كما أوضح القلقشندي في صبح الأعشى[١١١].

---

[١٠٩] إبراهيم رفعت إبراهيم، *فاعلية استراتيجية مقترحة للتعلم بالمتعة في إكتساب العمليات الأساسية*، ١٦، ١٧ .

[١١٠] فدم: الفَدْم مِنَ النَّاسِ: العَيِيُّ عَنِ الْحَجَّةِ وَالْكَلَامِ مَعَ ثِقَلٍ وَرَخَاوَةٍ وَقِلَّةِ فَهْمٍ، وَهُوَ أَيْضًا الْغَلِيظُ السَّمِينُ الأَحمق الْجَافِي، وَالثَّاءُ لُغَةٌ فِيهِ، وَحَكَى يَعْقُوبُ أَنَّ الثاءَ بَدَلٌ مِنَ الْفَاءِ، وَقَدْ فَدُمَ فَدامة وفُدومة . *ابن منظور*،"فدم"،٤٥٠/١٢ .

[١١١] القلقشندي، صبح الأعشى في صناعة الإنشاء، ٢٢٦/٩.

ونحن هنا لا ندعو إلى تجنب المزاح مع الآخرين؛ فالنفس البشرية تحب المزاح والفكاهة وخصوصا أن ضغوطات الحياة اليومية تدفع بالمرء دفعا إلى أن يقضي بعض الوقت في المزاح البريء غير الجارح أو الهادم للعلاقات والمشاعر، وقد رأينا من قبل كيف وضع الجاحظ قواعد وأحكام للمزاح والفكاهة، فبين أن لكل منهما موضع وله مقدار، ومتى جاوزهما أحد أو قصّر منهما أحد، صار كلام المجاوز فاسدا، وصار المقصر ناقصا، فالناس لم يعيبوا الضحك إلا بقدر ولم يعيبوا المزح إلا بقدر، ولكن متى أُريد بالمزاح النفع وبالضحك الشيء الذي جُعل له الضحك صار المزاحُ جداً والضحك وقاراً[١١٢].

ولهذا يجب على المعلم الذي يستخدم أسلوب المزاح والفكاهة في العملية التعليمية مراعاة بعض الضوابط العامة التي تساعده على عدم خروج المزاح والفكاهة عما هو مخطط له، ومن هذه الضوابط :

ـ عدم الإفراط في الدعابة والمزاح بحيث لا يستهلك المزاح جُلَّ وقت الدرس، وحتى لا يصبح نوعاً من المجون والاستهتار، ويصبح بابا من أبواب العبث اللاهي الذي يُفسد الطلاب والمتأدبين.

ـ للمزاح وقته وهدفه فلا يطغى المزاح على الدرس فللجد وقته وللمزاح وقته، فيجب وضع كل شيء في وقته وموضعه المناسب.

ـ الحرص على اختيار الوقت المناسب للمزاح والفكاهة.

ـ ألا يكون في المزاح والفكاهة والدعابة اعتداء على الأخرين.

ـ ألا يكون الكذب أداة للدعابة.

ـ أن تكون وسيلة المرح والفكاهة مشروعة، بحيث لا يكون فيها سخرية أو استهزاء بالآخرين.

ـ تقليل النقد المباشر للطلاب كلما أمكن ذلك.

ـ المدح والثناء وتشجيع الطلاب كلما لزم الأمر.

ـ السماح للمناقشات الصفية بين الطلاب.

ـ تجنب النشاطات التلقينية ذات الوتيرة الواحدة التي تؤدي إلى الملل

ـ ألا يكون المرح والفكاهة هدفا في حد ذاته بل وسيلة تعليمية تساعد المدرس والطلاب في كسر مشاعر الملل وشد الانتباه.

ـ البعد عن أي شيء يتصل بالعقائد والأعراف والتقاليد الخاصة بالمجتمع.

ـ يجب اختيار مواضيع المزاح والفكاهة بعناية، وذلك لأن المزاح والفكاهة في الدرس يختلف عن المزاح والفكاهة في العمل أو بين الأصدقاء والعائلة؛ لذلك على المعلم اختيار مواضيعه بحذر بحيث لا تمسّ شخصا معيّنا أو ثقافة أو مذهبا أو أي شيء قد ينقلب ضده.

---

[١١٢] الجاحظ، *البخلاء*، ص٢٣ .

الخاتمة :

يتضح لنا من خلال البحث والممارسة أن الطلاب يتعلمون بصورة أفضل عندما تكون عملية التعلم ممتعة، فالنفس مفطورة على حب المتعة والسعادة، فالقلوب إذا تعبت ملّت، والنفوس إذا سئمت ضجرت؛ لذلك نقول : اجعل صفك ممتعا مرحا، واخلق بيئة ممتعة لدرسك، فالمتعة مفتاح الإبداع.

التعليم الجاد المثمر لا يعني غرس الخوف والخجل في نفوسِ الطلاب، ولكنه عبادة مأجورة ومتعة ولذة، فيه حب الاكتشاف مخلوط بالفرحِ الناتج عن الفهم، وأننا لو سألنا بعض الطلاب الذين يتعثرون في التعليم عن أمرهم لاشتكى بعضُهم من صرامةِ أساليب التعليم وجفاف المادة الدراسية، وقلة صبرهم عليها، ولأخبرونا بأنهم يتمنون أن يكون التعليمُ مقترنًا بالمتعة، فإدخال أسلوب المتعة والسرور إلى التعليم نستطيع من خلاله أن نبني جيلا يتعلم بسعادة ومتعة، ويجعل همه الوحيد التعلم للفهم لا لاجتياز الامتحانات.

أسلوب المزاح والفكاهة في العملية التعليمية ليس هدفا بحد ذاته، بل يعتبر وسيلة من الوسائل التعليمية تفضي إلى كسر حالة الجمود والعزلة بين البيئة التعليمية وحياتنا الطبيعية التي تتسم بالرغبة في المتعة والسعادة، ومن هنا فالمزاح في البيئة التعليمية ضروري وليس نوعا من الرفاهية.

إذا رغبنا في أن يعيش الطلبة معنا في حيوية ونشاط ومتعة، فيجب علينا نحن المعلمين عدم منعهم عن المزاح والفكاهة، فنحن في أمس الحاجة لا إلى التغاضي عن السلوكيات التي تعبر عن المتعة فقط، بل نحن في حاجة إلى اللجوء إلى كل حيلة ممكنة للخروج عن المألوف الذي تصطبغ به معظم مدارسنا وجامعاتنا.

لا نتوقع من المعلم أن يمنح الطلاب مادة علمية مغلفة بالمتعة والابتسامة إذا لم تمنحه الإدارة ما يستحق الابتسامة، ففاقد الشيء لا يعطيه، فعندما يتلقى المعلم من الإدارة الاستحسان والتقدير والدعم ينعكس ذلك على أدائه، ويستطيع أن يقدم للطلاب ما يريدنه في أحسن صورة.

وفي النهاية نقول : إن المجتمع إذا تخلى عن المزاح والفكاهة والدعابة صار مجتمعا جامدا، لذلك يجب علينا أن نملأ حياتنا بالسعادة أو بشيء يخرجنا من هذا الجمود والملل، ولنضف أسلوب الفكاهة والدعابة والمتعة والسعادة إلى مدارسنا وجامعاتنا، ولا أعني بذلك أنه يجب للضحكات أن تتعالى وتملأ الجو صخبا، بل بقليل من الابتسام ومعالجة الأمور بشكل مُبَسَّط ومَرِح.

أهم المراجع

ابن الأنباري، محمد بن القاسم بن محمد بن بشار، أبو بكر الأنباري، *الزاهر في معاني كلمات الناس*، تحقيق : د. حاتم صالح الضامن،(بيروت : مؤسسة الرسالة، ١٤١٢هـ / ١٩٩٢م).

ابن الجوزي، جمال الدين أبو الفرج عبد الرحمن بن علي بن محمد الجوزي، *أخبار الحمقى والمغفلين*، تحقيق : عبد الأمير مهنا،(بيروت: دار الفكر اللبناني، ١٤١٠ هـ - ١٩٩٠ م).

ابن الجوزي، جمال الدين أبو الفرج عبد الرحمن بن علي بن محمد الجوزي، *غريب الحديث*، تحقيق : الدكتور عبد المعطي أمين القلعجي، (بيروت ـ لبنان : دار الكتب العلمية، ١٤٠٥هـ / ١٩٨٥م).

ابن القيم، أبو عبد الله محمد بن أبي بكر بن أيوب ابن قيم الجوزية، *إغاثة اللهفان في مصايد الشيطان*، تحقيق: محمد عزير شمس، (مكة المكرمة : دار عالم الفوائد، ١٤٣٢هـ).

ابن بطال، ابن بطال أبو الحسن علي بن خلف بن عبد الملك، *شرح صحيح البخارى لابن بطال*، تحقيق: أبو تميم ياسر بن إبراهيم، (السعودية ـ الرياض : مكتبة الرشد، الطبعة الثانية ١٤٢٣هـ / ٢٠٠٣م).

ابن دريد، أبو بكر محمد بن الحسن بن دريد الأزدي، *جمهرة اللغة*، تحقيق : رمزي منير بعلبكي، (بيروت : دار العلم للملايين،١٩٨٧م).

ابن سيدة، أبو الحسن علي بن إسماعيل بن سيده المرسي، *المحكم والمحيط الأعظم*، تحقيق : عبد الحميد هنداوي، (بيروت : دار الكتب العلمية، ١٤٢١ هـ - ٢٠٠٠ م).

ابن سيدة، أبو الحسن علي بن إسماعيل بن سيده المرسي، *المخصص*، تحقيق : خليل إبراهم جفال، (بيروت: دار إحياء التراث العربي، ١٤١٧هـ/ ١٩٩٦م).

ابن عبد ربه، أبو عمر، شهاب الدين أحمد بن محمد بن عبد ربه ابن حبيب ابن حدير بن سالم المعروف بابن عبد ربه الأندلسي، *العقد الفريد*، (بيروت : دار الكتب العلمية، ١٤٠٤هـ).

ابن عبد ربه، أبو عمر، شهاب الدين أحمد بن محمد بن عبد ربه ابن حبيب ابن حدير بن سالم المعروف بابن عبد ربه الأندلسي، *طبائع النساء وما جاء فيها من عجائب وأخبار وأسرار*، (القاهرة : مكتبة القرآن).

ابن فارس، أحمد بن فارس بن زكرياء القزويني الرازي، أبو الحسين، *مجمل اللغة لابن فارس*، دراسة وتحقيق: زهير عبد المحسن سلطان، (بيروت : مؤسسة الرسالة، الطبعة الثانية : ١٤٠٦ هـ / ١٩٨٦ م).

ابن منظور، محمد بن مكرم بن على، أبو الفضل، جمال الدين ابن منظور الأنصاري الرويفعى الإفريقى، *لسان العرب*، (بيروت : دار صادر، الطبعة: الثالثة - ١٤١٤ هـ).

الأبشيهي، شهاب الدين محمد بن أحمد بن منصور الأبشيهي أبو الفتح، *المستطرف في كل فن مستطرف*، (بيروت : عالم الكتب ١٤١٩هـ).

الأزهري، محمد بن أحمد بن الأزهري الهروي، أبو منصور، *تهذيب اللغة*، تحقيق : محمد عوض مرعب، (بيروت: دار إحياء التراث العربي، ٢٠٠١م).

الأصفهاني، أبو القاسم الحسين بن محمد المعروف بالراغب الأصفهانى، *محاضرات الأدباء ومحاورات الشعراء والبلغاء*، (بيروت : شركة دار الأرقم بن أبي الأرقم، ١٤٢٠هـ).

البكري، أبو عبيد عبد الله بن عبد العزيز بن محمد البكري الأندلسي، *فصل المقال في شرح كتاب الأمثال*، تحقيق : إحسان عباس، (بيروت لبنان: مؤسسة الرسالة، ١٩٧١م).

الترمذي، محمد بن عيسى بن سَوْرة بن موسى بن الضحاك، الترمذي، أبو عيسى، *سنن الترمذي*، تحقيق : أحمد محمد شاكر، (مصر : شركة مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي، الطبعة: الثانية، ١٣٩٥ هـ - ١٩٧٥ م).

التلمساني، شهاب الدين أحمد بن محمد المقري التلمساني، *نفح الطيب من غصن الأندلس الرطيب، وذكر وزيرها لسان الدين بن الخطيب*، تحقيق : إحسان عباس، (لبنان بيروت : دار صادر، ١٩٩٧م).

التوحيدي، أبو حيان التوحيدي، علي بن محمد بن العباس، *البصائر والذخائر*، تحقيق : د/ وداد القاضي، (بيروت : دار صادر، ١٤٠٨ هـ - ١٩٨٨ م).

الثعالبي، عبد الملك بن محمد بن إسماعيل أبو منصور الثعالبي، *اللطائف والظرائف*، (بيروت : دار المناهل).

الجاحظ، عمرو بن بحر بن محبوب الكناني بالولاء، الليثي، أبو عثمان،، *البخلاء*، (بيروت : دار ومكتبة الهلال، الطبعة الثانية، ١٤١٩ هـ)

الجاحظ، عمرو بن بحر بن محبوب الكناني بالولاء، الليثي، أبو عثمان،، *البيان والتبيين*، (بيروت: دار ومكتبة الهلال، ١٤٢٣هـ).

الجاحظ، عمرو بن بحر بن محبوب الكناني بالولاء، الليثي، أبو عثمان، *رسائل الجاحظ*، تحقيق وشرح: عبد السلام محمد هارون، (القاهرة : مكتبة الخانجي، ١٣٨٤ هـ - ١٩٦٤ م).

الجوهري، أبو نصر إسماعيل بن حماد الجوهري الفارابي، الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية، تحقيق: أحمد عبد الغفور عطار، (بيروت : دار العلم للملايين، الطبعة: الرابعة ١٤٠٧ هـ - ١٩٨٧ م).

الحصري، إبراهيم بن علي بن تميم الأنصاري، أبو إسحاق الحصري، *جمع الجواهر في الملح والنوادر*، تحقيق علي محمد البجاوي،(لبنان بيروت : دار الجيل، الطبعة الثانية).

الحموي، ابن حجة الحموي، تقي الدين أبو بكر بن علي بن عبد الله الحموي الأزراري، *خزانة الأدب وغاية الأرب*، تحقيق : عصام شقيو، (بيروت : دار ومكتبة الهلال، ٢٠٠٤م).

الدارمي، محمد بن حبان بن أحمد بن حبان بن معاذ بن مَعْبدَ، التميمي، أبو حاتم، الدارمي، البُستي، *روضة العقلاء ونزهة الفضلاء*، تحقيق : محمد محي الدين عبد الحميد، (بيروت : دار الكتب العلمية).

الدينوري، أبو محمد عبد الله بن مسلم بن قتيبة الدينوري، *عيون الأخبار* (بيروت : دار الكتب العلمية، ١٤١٨هـ).

الدينوري، أبو محمد عبد الله بن مسلم بن قتيبة الدينوري، *غريب الحديث*، تحقيق : د. عبد الله الجبوري، (بغداد : مطبعة العاني، ١٣٩٧هـ).

الرماني، زيد بن محمد الرماني، *الطرائف الظريفة والبسمات اللطيفة جولة في أدبنا الضاحك*، (الرياض : دار الحضارة للنشر والتوزيع ١٤٢٥هـ/٢٠٠٤م).

الزبيدي، محمّد بن محمّد بن عبد الرزّاق الحسيني، أبو الفيض، الملقّب بمرتضى، الزَّبيدي، *تاج العروس من جواهر القاموس*، تحقيق / مجموعة من المحققين، (مصر : دار الهداية).

الشوكاني، محمد بن علي بن محمد بن عبد الله الشوكاني اليمني، نيل الأوطار، تحقيق: عصام الدين الصبابطي، (مصر: دار الحديث، ١٤١٣هـ / ١٩٩٣م).

الضمور، نزار عبد الله خليل الضمور، *السخرية والفكاهة في النثر العباسي حتى نهاية القرن الرابع الهجري*، رسالة مقدمة لنيل درجة الدكتواره في الأدب، (الأدرن / الكرك : جامعة مؤتة ٢٠٠٥ م).

الطبراني، سليمان بن أحمد بن أيوب بن مطير اللخمي الشامي، أبو القاسم الطبراني، *المعجم الأوسط*، تحقيق : طارق بن عوض الله بن محمد ، عبد المحسن بن إبراهيم الحسيني (القاهرة : دار الحرمين).

الطبراني، سليمان بن أحمد بن أيوب بن مطير اللخمي الشامي، أبو القاسم الطبراني، *المعجم الكبير*، تحقيق : حمدي بن عبد المجيد السلفي،(القاهرة : مكتبة ابن تيمية، الطبعة الثانية ١٤١٥ هـ / ١٩٩٤ م).

العسقلاني، أحمد بن علي بن حجر أبو الفضل العسقلاني الشافعي، *فتح الباري شرح صحيح البخاري*، تعليق : عبد العزيز بن عبد الله بن باز، (بيروت : دار المعرفة، ١٣٧٩هـ).

العسكري، أبو هلال الحسن بن عبد الله بن سهل بن سعيد بن يحيى بن مهران العسكري، *الفروق اللغوية*، تحقيق : محمد إبراهيم سليم (القاهرة : دار العلم والثقافة للنشر والتوزيع).

الغزالي، أبو حامد محمد بن محمد الغزالي الطوسي، *إحياء علوم الدين*، (بيروت : دار المعرفة).

الفيومي، أحمد بن محمد بن علي الفيومي ثم الحموي، أبو العباس، *المصباح المنير في غريب الشرح الكبير*، (بيروت: المكتبة العلمية).

القضاعي، أبو عبد الله محمد بن سلامة بن جعفر بن علي بن حكمون القضاعي المصري، *مسند الشهاب*، تحقيق : حمدي بن عبد المجيد السلفي (بيروت : مؤسسة الرسالة، الطبعة الثانية، ١٤٠٧هـ / ١٩٨٦ م).

القلقشندي، أحمد بن علي بن أحمد الفزاري القلقشندي ثم القاهري، *صبح الأعشى في صناعة الإنشاء*، (بيروت : دار الكتب العلمية).

القيرواني، أبو إسحاق إبراهيم بن علي الحصري القيرواني، *جمع الجواهر في الـمُلِح والنَّوادر*، تحقيق: علي محمد البجاوي،(بيروت لبنان: دار الجيل، الطبعة الثانية).

المبرد، محمد بن يزيد المبرد، أبو العباس، *الكامل في اللغة والأدب*، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، (القاهرة : دار الفكر العربي، الطبعة الثالثة ١٤١٧ هـ - ١٩٩٧ م)

المناوي، زين الدين محمد المدعو بعبد الرؤوف بن تاج العارفين بن علي بن زين العابدين الحدادي ثم المناوي القاهري، *فيض القدير شرح الجامع الصغير*، (مصر : المكتبة التجارية الكبرى، ١٣٥٦هـ).

النجار، إبراهيم مصطفى، أحمد الزيات، حامد عبد القادر، محمد النجار، *المعجم الوسيط*، (القاهرة : دار الدعوة).

النويري، أحمد بن عبد الوهاب بن محمد بن عبد الدائم القرشي التيمي البكري، شهاب الدين النويري، *نهاية الأرب في فنون الأدب*، (القاهرة : دار الكتب والوثائق القومية، ١٤٢٣ هـ).

النيسابوري، أبو الفضل أحمد بن محمد بن إبراهيم الميداني النيسابوري، *مجمع الأمثال*، تحقيق: محمد محيى الدين عبد الحميد،(لبنان، بيروت / دار المعرفة).

الهروي، علي بن (سلطان) محمد، أبو الحسن نور الدين الملا الهروي القاري، *مرقاة المفاتيح شرح مشكاة المصابيح*، (لبنان ـ بيروت : دار الفكر، ١٤٢٢هـ / ٢٠٠٢م).

اليوسي، الحسن بن مسعود بن محمد، أبو علي، نور الدين اليوسي، *المحاضرات في اللغة والأدب*.

اليوسي، الحسن بن مسعود بن محمد، أبو علي، نور الدين اليوسي، *زهر الأكم في الأمثال والحكم*، تحقيق : د محمد حجي، د محمد الأخضر(المغرب الدار البيضاء : دار الثقافة، ١٤٠١ هـ /١٩٨١ م).

أبو البركات، محمد بن محمد بن محمد الغزي العامري الدمشقي، أبو البركات، بدر الدين ابن رضي الدين، *المراح في المزاح*، تحقيق : بسام عبد الوهاب الجابي، (بيروت : دار ابن حزم، ١٤١٨هـ/ ١٩٧٧م).

أبو المعالي، محمد بن الحسن بن محمد بن علي بن حمدون، أبو المعالي، بهاء الدين البغدادي، *التذكرة الحمدونية*، (بيروت : دار صادر، ١٤١٧هـ).

شيخو، رزق الله بن يوسف بن عبد المسيح بن يعقوب شيخو، *مجاني الأدب في حدائق العرب*، (بيروت : مطبعة الآباء اليسوعيين، ١٩١٣م).

عبد الحميد، شاكر عبد الحميد، *الفكاهة والضحك رؤية جديدة*، (الكويت: عالم المعرفة سلسلة كتب ثقافية شهرية يصدرها المجلس الأعلى للثقافة والفنون والآداب رقم ٢٨٩، ١٤٢٣هـ / ٢٠٠٣م).

ويلسون وجلين، ويلسون وجلين، *سيكولوجية فنون الأداء*، ترجمة شاكر عبد الحميد (الكويت: سلسلة عالم المعرفة العدد ٢٥٨ لسنة ٢٠٠٠م).

İLAHİYAT FAKÜLTELERİNDE ARAPÇA EĞİTİMİNDE İLÂHİ KULLANIMI

Hesham MOTAWA

توظيف الإنشاد الديني في تعليم اللغة العربية في كليات الشريعة

هشام محمد إبراهيم مطاوع*

لم تعد العملية التعليمية مقتصرة على الطريقة القياسية القديمة ، فقد ظهر في الآونة الحديثة عدد كبير من الطرق الحديثة ، مثل الطريقة السياقية والطريقة التواصلية ، فالطريقة القديمة كانت نتيجة تصور عام عن اللغة يُعلي من القيم المعيارية للغة ، أما الجوانب الوصفية فقد كانت مرتكزا هاما للمناهج الحديثة في تعليم اللغة .

ويهدف البحث إلى إلقاء الضوء على عدد من الأساليب الجديدة في تعليم اللغة الأجنبية مثل توظيف الفنون كالموسيقى في العملية التعليمية ، فمن خلال النص الشعري أو القصيدة المغناة يتحول النص التعليمي التقليدي إلى نص أكثر متعة وجاذبية ،وذللك وفق معطيات علم النص الحديث،الذي توسع معه مفهوم النص ليشمل كافة النصوص المكتوبة والمنطوقة والمرئية .

ولما كان الهدف من الدراسة هو تحسين طرق تعليم اللغة العربية عند طلاب كليات الشريعة ؛ فقد تم اختيار الإنشاد الديني ؛ وذلك لأن الإنشاد الديني يتناسب مع الطبيعة الخاصة بالدارسين ، فمن خلال الأناشيد الدينية يتعامل الطالب مع نموذج اتصال أكثر جاذبية من خلال السمات الموسيقية ، فالسياق المجود في نموذج الاتصال السمعي يكون أكثر اتصالا مع المتلقي من نماذج الاتصال الأخرى، التي تعتمد على الاتصال البصري فقط .

تمهيد

مازالت ألفية ابن مالك[1] (ت ٦٧٢ه) حتى عصرنا الحالي واحد من أهم المراجع التي يعتمد عليها الكثير من الباحثين الدارسين للنحو العربي ، وتقوم الفكرة على تحويل القواعد النحوية الجافة إلى نص منطوم يختوي على ايقاع يُسهل على المتلقي الاستبعاب والفهم ، وقد انتقلت الفكرة إلى العلوم الأخري كعلم التجويد . وقد نجح ابن مالك في تحويل القواعد النحوية العصية على التعلم إلى نص أدبي مشبع بالموسيقى . وتعد المقالة محاولة متواضعة لتطبيق هذا التوجه التراثي في دروس اللغة العربية في جامعة بالك أسر، وتنقسم المقالة على قسمين ، القسم الأول قسم نطري ، أما القسم الثاني فقسم تطبيقي.

* أستاذ مساعد دكتور، جامعة بالكسصير التركية، كلية الإلهيات، قسم اللغة العربية وبلاغتها، hishammotowa@gmail.com

[1] هو جمال الدين محمد بن عبدالله بن عبدالله بن مالك ، النحوي. ولد بجيّان الأندلس سنة ٦٠٠ هـ

الدراسات السابقة

بمقارنة بسيطة بين الدراسات التي تربط بين الموسيقى وتعليم اللغة في كل من المجالين العربي والغربي سنجد ندرة كبيرة في الدراسات العربية ، تقابلها وفرة هائلة في الجانب الغربي وبخاصة في الدراسات الأكاديمية ،وستتم الإشارة هنا لبعض الدراسات الخاصة باللغة الألمانية على سبيل المثال :

١- رسالة الماجستير في مدينة برلين الألمانية بعنوان "الدرس اللغوي المدعم بالموسيقى "

Musikunterstützter Fremdsprachenunterricht. Interkulturelle Überlegungen als Resultat. einer Unterrichtspraxis in der Sekundarstufe.

والتي أعدت من قبل "إنجريد فايندرت" Ingrid Feindert في عام ٢٠٠٧ تحت إشراف البروفسير "جيررد ر. هوف" Prof. Gerd R. Hoff والدكتور" إفلين جوتجر" Dr. Evelyn Röttger في جامعة Freien Universität

٢- رسالة دكتوراه بعنوان :

Die Förderung phonetischer Kompetenzen durch den aktiven Einsatz von Musik im Unterricht DaF. Eine empirische Studie am Beispiel von arabischen Studierenden in der Grundstufe Sprachniveau A2 .

تدعيم القدرات الصوتية من خلال المشاركة الفعالة للموسيقى في تدريس اللغة الألمانية بوصفها لغة أجنبية . دراسة تطبيقية على عدد من الدارسين العرب . تلك الدراسة التي أعدها الباحث في جامعة كاسل "شتيفان مورجريت " Stefanie Morgret في عام ٢٠١٤تحت إشراف البروفسير "كارين أجوادو " Prof. Dr. Karin Aguado

٣-رسالة ماجستير في جامعة تامبر في فنلندا بعنوان:

EINSATZ VON MUSIK IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT

" توظيف الموسيقى في تدريس اللغة الأجنبية" والتي قدمت وذلك في عام ٢٠١٤ من قبل "كيفرنتا ماجو" KIVIRANTA MAIJU

٤- رسالة ماجستير في جامعة فيينا بعنوان:

Einsatzmöglichkeiten von Popmusik im DaF-Unterricht

"إمكانية توظيف موسيقى البوب في تدريس اللغة الألمانية بوصفها لغة أجنبية " قدمها الباحث Lic.

José Manuel Simão Mértola

٤ رسالة ماجستير في جامعة برلين بعنوان :

Der deutsche Schlager im DaF-Unterricht

"الأغاني الألمانية في دروس اللغة الألماية بوصفها لغة أجنبية "

التي أعدها الباحث Simon Mues وذلك في عام ٢٠١٢

وإلى جانب هذه الدراسات الأكاديمية تجدر الإشارة إلى عملين مهمين هما" الفنون والموسيقى في تدريس اللغة الأجبية " لكل من جابرييل بليل و كارل هاينز هلفيش:

Bildende Kunst und Musik im Fremdsprachenunterricht von Gabriele Blell und Karlheinz Hellwig (1996)

أما العمل الثاني فهو " الاستعانة بالموسيقى و الأدب المسموع في تدريس اللغة الأجنبية لكل من جابرييل بليل وريتا كوبتس .

Der Einsatz von Musik und die Entwicklung von audio literacy im Fremdsprachenunterricht von Gabriele Blell und Rita Kupetz (2010).

أما فيما يخص اللغة العربية فتوجد بعض المحاولات الجادة للاستفادة من الموسيقى في تدريس اللغة العربية للأجانب نعرض منها على سبيل المثال تجربة الدكتور طارق عباس التي طبقها في مركز جامعة القاهرة للغة والثقافة العربية حيث يستعين بالأغاني العربية التي يصاحبها العزف على العود لتعليم الأجانب.

كما تجدر الإشارة أيضا إلى محاولة قام بها عدد من الباحثين في جامعة أوستن بأمريكا لاستخدام الموسيقى في تدريس اللغة العربية [٢]

دور الموسيقى والأدب في العملية التعليمية

هل يمكن للموسيقى أن تفي ببعض المتطلبات في تحويل المتعلم من متعلم سلبي إلى متعلم إيجابي؟ هل يمكن أن تساعدنا الموسيقى والقصيدة المغناة في الوصول بالمتعلم إلى درجة التمثل الوجداني للغة ؟ سوف نحاول الإجابة على السؤالين في ورقتنا البحثية التالية.

إن الهدف من الاستعانة بالموسيقى والقصيدة المغناة هو محاولة التركيز داخل الصف الدراسي على نموذج الاتصال السماعي ، والبعد قدر الإمكان عن نموذج الاتصال الكتابي .

ففي دراستها للماجستير تشير"حانا ميكيلا" Hanna Mäkelä إلى أن "عملية الوعي داخل العقل الإنساني عندما تتعلق بالاستماع إلى الموسيقى فإن كل من الجانبين الأيمن والأيسر في العقل يكونان على قدر كبير من النشاط ، فالجانب الأيسر يتفاعل مع الإيقاع والشعر بينما

[٢] لمزيد من التفاصيل يرجى الرجوع إلى هذا الرابط https://tadriis.org/

الجانب الأيمن يتفاعل مع النغمة الموسيقية بينما يتفاعل كلا الجانبين مع المعاني الخاصة بالعمل الموسيقي مما يساعد بقدر كبير في زيادة الترابط بين كل من الجانبين "[٣]

إن النتيجة التي وصلت إليها الباحثة في دراستها هذه سبق وأن أشار إليها غير واحد من الباحثين مثل شيلنبرج ولقد قام بعض الباحثين في جامعة تكساس بالاستفادة من الموسيقى في تدريس اللغة العربية حيث طرح مشروع

في مجال تدريس اللغة العربية وهو التدريس عن طريق استخدام الأغاني العربية التعليمية، أي الأغاني التي تتم كتابتها من أجل التدريس وتضم مفردات ومفاهيم نحوية مهمة ومفيدة لطلاب اللغة العربية في الصف التواصلي. حيث تمت كتابة أغنيتين بسيطتين وتم تدريسهما لمجموعات من طلاب اللغة العربية في جامعة تكساس في أوستن في النصف الثاني من السنة الأولى من الدراسة.

"ويُبنى هذا المقترح في استخدام الأغاني في تدريس اللغات الأجنبية على عدة بحوث علمية تشير إلى وجود ربط بين اللغة والموسيقى في الدماغ البشري حيث يبدو أن الكفاءة في الواحد تتفق مع الكفاءة في الآخر. وقد أشارت دراسة نُشرت عام ٢٠٠٦ (Slevc and Miyake 2006) إلى وجود علاقة بين الموهبة الموسيقية والقدرات اللغوية الفونولوجية لدى مجموعة ضمت ٥٠ طالباً يابانياً تراوحت أعمارهم بين ١٩ و٥٢ سنة وانتقلوا إلى الولايات المتحدة بعد بلوغهم الحادية عشر من العمر ١١ سنة وكانوا قد أقاموا بها لمدة ستة شهور على الأقل قبل بداية الدراسة. وخلصت دراسة أخرى في عام ٢٠٠٥ إلى أن التدريب الموسيقي المستمر وعلى وجه الخصوص التدريب الموسيقي في سنوات الطفولة يؤدي إلى ارتفاع في معدل الذكاء في السنوات اللاحقة (Schellenberg 2005). وقامت دراسة أخرى(Speh and Ahramjian 2009) بتسليط الضوء على التشابهات بين تعلم الأداء الموسيقي وتعلم الكلام بلغة أجنبية عبر الإشارة إلى إن النجاح في كلتا هاتين العمليتين يتطلب التفوق في مهارات تقنية معينة يتم اكتسابها خلال فترة طويلة من الدراسة المنهكة إما في عزف الآلة أو في نطق الكلمات الأجنبية، ولكن الطالب من المفترض أن يؤدي هذه المهارات بنوع من الطبيعية واللاوعي لكي يتواصل مع جمهوره بأقصى درجة من الطلاقة وبدون أي تدخل من حاجزه النفسي. واكتشفت الدراسة في جزء ثانٍ تم إجراؤه خلال عشر سنوات أن استخدام الأغاني في تدريس اللغات الأجنبية أدى إلى نتائج إيجابية واضحة في قدرات الطلاب على حفظ المفردات الجديدة والنطق بدقة وإنتاج الكلام بإيقاع طبيعي."[٤]

وعلى هذا يمكننا تدعيم دروس اللغة عن طريق استبدال بعض النصوص المكتوبة ببعض الأناسيد الدينية.ومن المفيد هنا أن يكون هذا الإنشاد يعرض قصة ما ؛ لما تمتاز به القصص من سمة التشويق ، وبهذا يكتسب النص بعدا آخر إلى جانب البعد الإمتاعي الخاص بالموسيقى.

[3] Maiju Kiviranta - Hanna Mäkelä . Einsatz von Musik im Fremdsprachunterricht.Frankfurt :Peter Verlag, Mai 2014 ,S.4

[4] http://tadriis.org/%D9%85%D9%82%D8%AF%D9%85%D8%A9-3/

القسم التطبيقي

لقد أجريت الدراسة على طالبات الصف الأول في كلية الإلاهيات جامعة بالكسير في العام الدراسي ٢٠١٩-٢٠٢٠ ،حيث بلغ عدد الطالبات ثلاثين طالبة ،متوسط أعمارهن بين الثامنة عشر والعشرين ،منهن تسع طالبات درسن في مدارس الأئمة والخطباء، والباقيات درسن في الثانوية العادية ، فالطالبات اللاتي درسن في المدارس العادية لم يدرسن اللغة العربية من قبل ، ولقد أجريت الدراسة بعد الشهر الثاني من العام الدراسي.

وأول ما تم القيام به في هذا النشاط كان تقديم الفكرة الأساسية للطلابات لكي يفهمن هدف النشاط وطبيعته التجريبية ولا ينظرن إليه كامتحان أو كشيء مخيف قد يتسبب في أي توتر نفسي لديهن.

ولم تتم الدراسة أثناء ساعات الدراسة الرسمية ، ولكنها أجريت بعد انتهاء ساعات التدريس الرسمية بواقع ساعتين في الأسبوع يومي الاثنين والخميس من كل أسبوع .

تم اختيار نشيد ديني مشهور وهو يدور عن قصة الرسول مع أحد الأيتام – والقصة أنكرت من قبل بعض العلماء

كلمات النشيد: خرج النبي صلى الله عليه وسلم يوم العيد لأجل صلاة العيد، فرأى الصبيان يلعبون ووجد صبيا واقفاً يبكي فقال له النبي صلى الله عليه وسلم مايبكيك أيها الصبي فقال له الصبي وهو لم يعرف إنه النبي صلى الله عليه وسلم دعني أيها الرجل فإن أبي مات في إحدى الغزوات مع رسول الله صلى الله عليه وسلم ،وأمي تزوجت بغير أبي، فأخذ داري، وأكل مالي ،فصرت كما تراني عاريا جائعا حزيناً ذليلا ،فلما أتى يوم العيد رأيت الصبيان يلعبون، فتشدد حزني فبكيت ،فقال له النبي صلى الله عليه وسلم أما ترضى أن أكون لك أبا؟ وعائشة أما؟ وفاطمة أختا؟ وعلي عما؟ والحسن والحسين إخوة؟ فقال له الصبي :كيف لا أرضى يا رسول الله ،فأخذه النبي صلى الله عليه وسلم ،وتوجه به إلى داره ،فأطعمه وألبسه لباس العيد ،فخرج الصبي يلعب مع الصبيان، فقال له الصبيان:

كنت واقفاً بيننا الآن تبكي وما يضحكك الآن ؟فقال لهم :كنت جائعا فشبعت، وكنت عاريا فكسيت، وكنت بغير ابي فأصبح رسول الله أبي ،وعائشة أمي ،وفاطمة أختي، وعلي عمي، والحسن والحسين إخوتي ، فقال له الصبيان: ياليت آباءنا ماتوا في إحدى الغزوات مع رسول الله صلى الله عليه.

قبل الاستماع

تم طرح عدد من الأسئلة على الطالبات حول موضوع النشيد المغنى مثل:

كم عدد أفراد عائلتك ؟

هل لديك عم ؟

هل لديك خال ؟

كم أخ لك ؟

ما هو جمع كلمة صبي ؟

كم أخت لك ؟

ما هو عكس كلمة جائع ؟

وبعد ذلك يتم الاستماع للنشيد الديني.والنشيد يدور حول قصة لها بداية ووسط ونهاية ، والتركيبة الحكائية تتيح للمعلم ممارسة بعض التدريبات التي تناسب القصة التعليمية ، كأن يتوقف النشيد في وسط الحكاية ويطلب المعلم من الطالبات إكمال بقية الحكاية ، أو أن يطلب منهن إعادة صياغة الحكاية ، أو تلخيصها ، وكل هذه التدريبات تدعم المهارات التعبيرية عند الطالبات .

التدريب الأول

بعد الاستماع للقصيدة المعناة تم تقسيم الطالبات على فريقين وطلب منهن كتابة المفردات الواردة في المتن المسموع وذلك في خلال ثلاث دقائق ،وبعد ذلك كتب المعلم كافة الكلمات التي كتبتها الطالبات على السبورة مع التركيز على الأخطاء الإملائية التي تم الوقوع فيها من قبل الطالبات.

وفكانت النتيجة كتابة كلا الفريقين لعشرين كلمة ، بعضها كتب بصورة غير صحيحة وعجزت الطالبات عن كتابة الكلمات الواردة في نهاية النص المسموع ، غير أن مع إعادة الاستماع تمكنت الطالبات من إضافة تسع كلمات.

وتم إجراء هذا النشاط في شكل مسابقة بين الطالبات ، ولا مانع من أن يقدم المعلم بعض الهدايا الرمزية للفريق الذي كتب كلمات صحيحة تفوق الكلمات التي كتبها الفريق الآخر، ومع مرور الوقت صارت الكتابة أيسر ونجحت الطالبات في كتابة مزيد من الكلمات مع تكرار سماع النشيد.

التدريب الثاني

يتم الاستماع للنشيد مرة أخرى ويطلب المعلم من الطالبات كتابة الجمل الواردة في الحكاية من كلا الفريقين ، وبعد ذلك يقوم المعلم بكتابة الجمل الصحيحة.

وبعد ذلك قام المعلم بشرح بسيط للجملة الاسمية والفعلية وطلب المعلم من الطالبات تصنيف الجمل الواردة في المتن المسموع لجمل اسمية وأخرى فعلية.

مع نهاية هذا النشاط تم توزيع استبيان على الطالبات حيث حاز النشاط على إعجاب معظم الطالبات بينما أبدت بعض الطالبات اعتراضهن على هذا النشاط لأسباب تتعلق برفضهم للموسيقى من الناحية الشرعية .

وفي محاولة أخرى قمت بترجمة قسما من أغنية تركية مشهورة للمغني إبراهيم تاتليسيس ، وتم الاستعانة بالترجمة العربية لتدريس بعض القواعد النحوية كقاعدة جزم الفعل المضارع فالترجمة تبدأ ب :

أحببت عبدا كثيرا

لكنه لم يحبني

أعطيته قلبي ما رده لي

فالأغنية الأصلية يعرفها الطالب جيدا ، أو بمعنى آخر يعرف الطالب السياق الخاص بالترجمة جيدا ، فهذه المعرفة تسهل عملية تلقي النص المترجم بصورة كبيرة .

أما فيما يخص علم الصرف فقد لاحظت أن بعض التصريفات عند ترتيبها بصورة معينة فإنها تنج إيقاعا موسيقيا عاليا كتصريف المضارع مع ضمائر المخاطب :

أنتَ – أنت- أنتما – أنتم - أنتن :

تلعب – تلعبين – تلعبان – تلعبون – تلعبن .

الخاتمة

كانت ردودالأفعال على هذا النشاط الغنائي إيجابية جداً في الغالب حيث تم اعتبار هذا النشاط خروجاً مُرَحَّباً به عن نظام الصف العادي.

وفيما يتعلق بفائدة النشاط في التدريس فقد ساعدت كلمات النص المغنى في إثراء الحصيلة اللغوية الخاصة بالطالبات، وكانت قدرة الطالبات على استدعاء هذه الكلمات واستخدامها في أثناء الدرس أسرع كثيرا من الكلمات التي تعلمتها الطالبات من خلال النصوص التقليدية المكتوبة .

وأظن أنه من الضروري الاهتمام بهذا التوجه وتوظيفه بصورة فعالة في الدرس التعليمي، فاللغة العربية تمتاز بثراء الجوانب الموسيقية كالإيقاع عن غيرها من اللغات .

المراجع

Gabriele Blell - Karlheinz Hellwig. Bildende Kunst und Musik im Fremdsprachenunterricht. Frankfurt :peter Verlag ,1996 .

Gabriele Blell - Rita Kupetz. Der Einsatz von Musik und die Entwicklung von audio literacy im Fremdsprachenunterricht. Frankfurt :peter Verlag ,2010.

Maiju Kiviranta - Hanna Mäkelä . Einsatz von Musik im Fremdsprachunterricht.Frankfurt :Peter Verlag, Mai 2014.

الرسائل الجامعية

Ingrid Feindert, Musikunterstützter Fremdsprachenunterricht. Interkulturelle Überlegungen als Resultat. einer Unterrichtspraxis in der Sekundarstufe.Masterarbeit. Freie Universität Berlin,2007.

Lic. José Manuel Simão Mértola . Einsatzmöglichkeiten von Popmusik im DaF-Unterricht. Masterarbeit,Wien Universität,2012

Mues, Simon. Der deutsche Schlager im DaF-Unterricht. Masterarbeit, Freie Universität Berlin,2012.

Stefanie Morgret, Die Förderung phonetischer Kompetenzen durch den aktiven Einsatz von Musik im Unterricht DaF. Eine empirische Studie am Beispiel von arabischen Studierenden in der Grundstufe Sprachniveau A2 . Doktorarbeit, Universität Kassel, Kassel. 2014

المقالات

Rasa Sklizmantailte. Methoden des Fremdsprachnunterrichts . Santalka. Filologija. 2006 T. 14 Nr. 4

مواقع الإنترنت

The University of Texas at Austin. Center for Open Educational Resources & Language Learning . erişim: 1 March 2020. http://tadriis.org/%D9%85%D9%82%D8%AF%D9%85%D8%A9-3/

ALTINCI BÖLÜM

ULUSLARARASI TECRÜBE PAYLAŞIMI

الخبرات الدولية في مجال تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها

ÖZEL DİL MERKEZLERİNDE YABANCILARA ARAPÇA ÖĞRETİMİNİN ZORLUKLARI -MISIR ÖRNEĞİ

Fawzy Eid Bekhit ABDELAAL

صعوبات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في المراكز الخاصة (مصر أنموذجا)

فوزي عيد بخيت عبد العال*

المقدمة:

في الفترة الماضية تسارعت وتيرة تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وتعددت الأسباب الداعية إلى هذا التسارع سواء كان الباعث عليه أغراض دينية أو سياسية أو تجارية، ولما كانت تعلم اللغة العربية في بيئة غير ناطقة بالعربية ومن معلم غير عربي أمرا من الصعوبة بمكان فضلا عن أنه لا يؤتي ثماره المرجوَّة في تعلم اللغة العربية؛ فمن هنا نشأت فكرة تعلم اللغة العربية في بيئتها الأصلية ومن معلمين متخصصين من أبناء اللغة. ولما كانت الدراسة الحكومية غير ممكنة لجميع الراغبين في الدراسة ولم يكن في وسع المراكز الحكومية في الدول العربية استيعاب جميع الراغبين في الدراسة فقد كانت الحاجة ماسة إلى مراكز خاصة مستقلة في إدارتها عن الدولة ويدرس فيها مدرسون متخصصون في تدريس اللغة العربية. وقد نشطت هذه المراكز وزاد الإقبال عليها تدريجيا وقامت بدور إيجابي في خدمة تعليم العربية لغير أهلها لكن الأمر لم يسلم من بعض الصعوبات في عملية التعليم وعدم الحصول على النتائج المأمولة في بعض الأحيان عند بعض الطلاب، ومن هنا جاءت هذه الدراسة لتلقي الضوء على هذه التجربة وبعض الصعوبات التي واجهت العملية التعليمية فيها ولاسيما مشكلتي المحادثة والقراءة مع عرض بعض الحلول المقترحة لها.

الإحساس بالمشكلة:

من واقع التعامل مع العديد من الطلاب الذين سبقت الإشارة إليهم في المقدمة على اختلاف جنسياتهم وأعمارهم والأغراض التي يرغبون في تعلم العربية من أجلها لوحظ أن ثمَّةَ صفةً مشتركة بين الكثير منهم وهي أنهم يعانون من بعض الصعوبات في تعلم اللغة العربية ومن أهم الصعوبات التي تشير إليها هذه الدراسة ما يلي:

١- الكثير من هؤلاء الطلاب يعاني من صعوبات في المحادثة، حتى في المستويات المتقدمة.

٢- الكثير منهم أيضا يعاني من مشاكل في قراءة النصوص بشكل صحيح.

٣- نسبة فهم هؤلاء الطلاب للمعنى العام للنصوص المقروءة -في الغالب- لا بأس بها. لكنهم يعانون من عدم إدراك الفروق الخفية بين الكلمات والتراكيب وهذه سمة تكاد تكون مشتركة بين دارسي اللغة العربية.

* محاضر، جامعة سلجوق، المعهد العالي للغات الأجنبية، fawzymansor@gmail.com

تحديد المشكلة:

تهدف هذه الدراسة بالتحديد إلى إلقاء الضوء على الصعوبات التي يلاقيها طلاب هذه المراكز الخاصة بشكل عام وطرح بعض الحلول لهذه الصعوبات مع التركيز على صعوبات مهارة القراءة والمحادثة وعرض بعض الحلول المناسبة لها حتى يمكن الاستفادة من هذه التجربة.

نوعية الطلاب الذين تتناولهم الدراسة:

الطلاب الذين تتحدث عنهم هذه الدراسة طلاب من جنسيات مختلفة وهم في الأغلب يمثلون أربع قارات من قارات العالم وهي:

أ- الطلاب القادمون من آسيا ويمثلون دولا مثل الهند والصين وماليزيا وأندونيسيا وروسيا ودول الاتحاد السوفيتي السابق.

ب- الطلاب القادمون من أفريقيا، وهم ينقسمون إلى نوعيتين:

قسم لغته الرسمية هي العربية مثل طلاب من جزر القمر وطلاب من الصومال، ومع أنهم من أبناء الدول العربية (دولهم تابعة لجامعة الدول العربية) إلا إنهم يعانون من ضعف واضح في كل مهارات اللغة. وقسم آخر لغته الرسمية ليست العربية مثل طلاب من بوركينا فاسو والكاميرون.

ج- الطلاب القادمون من أمريكا الشمالية. وهم في الأغلب من الولايات المتحدة الأميركية ولم تتعرَّض الدراسة لطلاب من دول أخرى من أمريكا الشمالية غير طلاب الولايات المتحدة ما يعكس قلة اهتمام الدول أخرى في القارة بتعلم اللغة العربية.

د- الطلاب القادمون من أوروبا وهم -في الأغلب- طلاب من بريطانيا وفرنسا وهؤلاء أيضا ينقسمون إلى قسمين :

أ- قسم بريطاني الأصل أو فرنسي الأصل.

ب- قسم له أصول عرقية أخرى، فتجد الطالب البريطاني الذي يدرس اللغة العربية كثيرا ما يكون له أصل إفريقي أو آسيوي وكذلك الطالب الفرنسي كثيرا ما يكون من أصول مغاربية مثل تونس والجزائر والمغرب.

المرحلة العمرية:

هؤلاء الطلاب ليس لهم مرحلة عمرية أو دراسية تجمعهم فقد يكون الدارس طفلا في السابعة من عمره أو فوق الأربعين غير أن النسبة الأكبر تتراوح أعمارهم بين السابعة عشرة والسابعة والعشرين

الأغراض التي يدرسون من أجلها:

القسم الأكبر من هؤلاء الطلاب الذين سبق الحديث عنهم يأتي إلى مصر لتعلم اللغة العربية لأغراض دينية فيكون غرضه من الدراسة فهم القرآن الكريم وعلوم الحديث والتفسير والعلوم

الإسلامية أخرى. أما دراسة العربية لأغراض تجارية أو سياسية فهي موجودة لكنها قليلة بالمقارنة مع الطلاب الذين يدرسون لأغراض دينية.

المناهج التي يتم تدريسها في هذه المراكز

تنقسم المناهج التي تدرس في هذه المراكز إلى نوعين :

مناهج عامة تشمل تدريس كل مهارات اللغة (سلاسل) وأشهرها ثلاثة:

أ- العربية بين يديك لعبد الرحمن الفوزان وآخرون.

ب- الكتاب الأساسي.

ج-كتاب المختار.

مناهج خاصة تعنى بتدريس فن خاص من فنون العربية وأشهرها:

أ- كتاب النحو الواضح في النحو. تأليف علي الجارم ومصطفى أمين.

ب-التحفة السنية بشرح الآجرومية في النحو. تأليف الشيخ محمد محي الدين عبد الحميد.

ج- كتاب البلاغة الواضحة. في البلاغة تأليف علي الجارم ومصطفى أمين.

الصعوبات:

أولا:صعوبات متعلقة بالطالب:

وقد قسمناها إلى ثلاثة أقسام: صعوبات ما قبل التعلم، وصعوبات أثاء التعلم، وصعوبات ما بعد التعلم، ونقصد بصعوبات ما بعد التعلم الصعوبات التي تقابل بعض دارسي العربية بعد انتهائهم من المنهج المقرر لدراسة اللغة العربية.

صعوبات ما قبل التعلم:

أ- القدوم إلى ثقافة جديدة:

أغلب هؤلاء الطلاب يأتون فرادى فلا تكون لهم رابطة تجمعهم فيواجهون أول الأمر صعوبة القدوم إلى ثقافة جديدة غريبة عنهم ولغة لا علم لهم بها غالبا، ولهذا يفضل بعض الطلاب القدوم إلى مصر مع مجموعة من طلاب بلده، وهذا يفيد الطالب تخفيف حدة الإحساس بالغربة كما يكون له دور مهم في تسهيل عملية التعلم لأنه يمنح الطالب فرصة المذاكرة مع زملائه ومقارنة مستواه بمستواهم وهذا غاليا ما يكون حافزا على الاجتهاد والدراسة إذا استُخدم بشكل جيد.

ب- الإحساس المسبق بصعوبة اللغة العربية:

الكثير من الطلاب يأتي بفكر مسبق عن اللغة العربية وأنها لغة صعبة متجاهلين أن هذا أمر عام في تعلم اللغات وأن تعلم اللغات بشكل عام يحتاج إلى وقت طويل وجهد متواصل. ومما يساعد على هذا الشعور بعد بدء الدراسة سوء تقدير المعلم للمرحلة الزمنية التي يمر بها الطالب في تعلم اللغة بأن يعطي المعلم الطالب معلومات تفوق قدراته المعرفية ولا تتناسب مع مستواه الذي

وصل إليه ما يشعر الطالب بصعوبة عملية التعلم وهنا ينبغي على المعلم أن يراعي هذه المرحلة الزمنية التي يمر بها الطالب وإعطاءه ما يناسبه وما يفيده من المعلومات وبالشكل الذي يُشعره بتطور مستواه من فترة إلى فترة ومن مرحلة إلى مرحلة.

ج- عدم تحديد برنامج زمني معين لتعلم اللغة:

من المشاكل التي يعاني منها كثير من الطلاب الأجانب في هذه المراكز أنهم يجيئون إلى المركز وليس في ذهنهم خطة معينة لتعلم اللغة ولا مقياس معين لتقييم المستوى الذي وصلوا إليه ومدى ملائمته للفترة الزمنية التي قضوها في الدراسة. ولا شك أن هذا من الأخطاء التي تمارس أثناء العملية التعليمية فالطالب عليه يتابع تطور مستواه بشكل دائم أسبوعيا وشهريا ليعرف إن كان يسير في الاتجاه الصحيح أم لا. غير أن الجدير بالذكر أن الطلاب الذين درسوا لغة أخرى غير العربية ربما يكونون أكثر حظا من الطلاب الآخرين بحكم تجربتهم السابقة في تعلم اللغات فهؤلاء يتمتعون بقدرة على تقييم مستواهم وقدرة على تقييم قدرة المعلم على توصيل المعلومة وقدرة على مقارنة سرعة تعلمهم للغة العربية مقارنة بما درسوه من اللغات الأخرى. كما يلاحظ أن هؤلاء الطلاب- في الغالب- يكون استجابتهم في عملية التعلم أسرع مقارنة بغير هم من الطلاب الذين لم يدرسوا لغة أجنبية أخرى قبل الأخرى.

صعوبات أثناء التعلم:

أ- صعوبة المحادثة:

تعد المحادثة من أهم المهارات التي يسعى الطالب إلى اكتسابها لتحقيق التواصل مع الناطقين باللغة الهدف كما أنها من أصعب المهارات أيضًا ومن الملاحظ بشكل عام في هذه المراكز تأخر الكثير من الطلاب في اكتساب وإتقان مهارة المحادثة - ينتج عن هذا التأخر – في المحادثة تحديدا – نوع من الاضطراب لدى العديد من الطلاب يصل في بعض الأحيان إلى درجة من درجات عدم الثقة بالنفس وتجنب المواقف التي تستدعي المحادثة مع شخص آخر وجها لوجه سواء داخل الصف أو خارجه بسبب إحساسهم بعدم قدرتهم على التعبير عما يجول في نفوسهم رغم فهمهم ولو نسبيا لما يقوله المتحدث الذي يخاطبهم باللغة العربية سواء كان من الناطقين الأصليين باللغة أم كان ممن تعلمها وأصبح قادرا على ممارستها. ومما يزيد من صعوبة المحادثة أن النشاطات المتعلقة بها كثيرا ما تتم دون تحضير لاسيما في المواقف التي يواجهها الطالب في حياته العملية بعيدا عن البيئة الدراسية.

ب- صعوبة القراءة:

تعتبر القراءة مهارة أساسية من مهارات تعلم أي لغة أجنبية فمن خصائص عملية القراءة في اللغة الأجنبية -بالنسبة للمتعلم- أنها أداة تتسم بدوام الاستمرار والاستخدام من حيث هي أداة هذا المتعلم للاستمرار في التعلم، وأداته أيضا في الاتصال بالإنتاج الفكري والأدبي والحضاري لأصحاب اللغة المتعلَّمة سواء في الماضي أو في الحاضر كما أنها قد تكون أداة من أدواته في قضاء الفراغ والاستمتاع به[1]. والطلاب الذين تتناولهم الدراسة بالبحث يعانون من مشاكل

[1] النجار ٢١.

وصعوبات في القراءة ينتج عها الوقوع في العديد من الأخطاء وبعض هذه الأخطاء راجع إلى عدم معرفة الطالب بالقواعد الصرفية كاسم الفاعل واسم المفعول. وبعضها ناتج عن عدم الإدراك الكامل لقواعد النحو. وبعضها ناتج عن قلة الكلمات التي تعلمها الطالب.

ج - صعوبات النطق:

من المعروف أن صعوبات النطق والمشاكل الصوتية من الصعوبات التي يعاني منها أي دارس لأي لغة كانت، وتزداد هذه الصعوبة إذا كان في الصف طلاب من جنسيات مختلفة ولغات مختلفة بينما تقل الصعوبات نسبيا إذا كان جميع الطلاب في الصف من جنسية واحدة فإذا جئنا إلى اللغة العربية نجد على سبيل المثال:

١- ينطق الطالب الروسي الصوت ح بشكل قريب من لغته الأم فيقول "خ".

٢- ينطق الطالب الأمريكي الصوت"ر"بشكل قريب من لغته الأم.

٣- ينطق كثير من الطلاب الماليزيين والأفارقة الصوت ض دالا.

٤- ينطق الطالب التركي صوت الراء صحيحا في بعض الكلمات مثل "رقم" وفي بعضها الآخر خطأ مثل "درجة" حيث ينطق الراء مرققة كما هي في لغته الأم.

د- مشكلة البيئة خارج الصف

من أهم المشاكل التي تواجه هؤلاء الطلاب خارج الصف عدم قدرتهم على استخدام اللغة العربية الفصحى خارج الصف؛ وذلك لأن الغالب في البلاد العربية استخدام اللهجات المحلية في التعامل ما يضع الطالب الأجنبي في مواقف صعبة فهو في مكان غريب عن لغته، وقد يظن الطالب أنه لا يفهم الناس في البيئة التي يعيش فيها لأنه لا يفهم اللغة العربية ، فإذا ما درسَ فترة ظنها كافية للتفاهم مع الناس وجد أن الصعوبات التي يعانيها مازالت قائمة ثم عَلم بالتجربة أن اللغة التي يتعلمها ويتكلمها في الصف الدراسي ليست هي نفس اللغة التي تُستخدم في الحياة اليومية.

هـ - وجود أكثر من ثقافة داخل الصف الواحد.

وفي هذا السياق يواجه معلمو اللغة العربية للناطقين بغيرها مشكلات عديدة في الصف الدراسي متعدد الجنسيات حيث يكثر فيه عدد الطلاب مع اختلاف لغاتهم وجنسياتهم وثقافاتهم وأهداف التحاقهم بالدراسة مما يتعذر معه تخصيص فصل لكل ذوي لغة واحدة أو جنسية واحدة[٢] وهذا أمر يعرفه من تعامل مع جنسيات مختلفة، فالطلاب الماليزيون على سبيل المثال يتسمون بقلة تفاعلهم مع الأنشطة الجماعية والعزوف عن المشاركة في المناقشات الموجهة لاسيما الموضوعات الجدلية أثناء تفعيل مهارات التحدث[٣].

د- التفكير باللغة الأم:

[٢] حسن٦٢.
[٣] حسن٦٢.

إن كل لغة لها بنية لغوية ونحوية خاصة بها، وقد تتفق لغة ما مع لغة أخرى في بعض البنى النحوية كثر ذلك الاتفاق أو قل، لكن الملاحظ أن ذلك الاتفاق _ لا سيما لدى من يفضل طريقة القواعد والترجمة- قد يجر بعض الطلاب إلى استخدام الترجمة الحرفية؛ وذلك الأسلوب يؤدي إلى استخدام خاطئ في تركيب الجملة فالتركيب الإنجليزي (hear you are) لا يترجم إلى العربية حرفيا بل يقابله (تفضل) مثلا، ومثله التعبير (enjoy your meal) الذي يقابله التعبير (هنيئا، صحة وعافية) وغير ذلك.

هـ - استخدام الطلاب كلمات من لغتهم الأم تشترك مع اللغة العربية في التلفظ وتختلف في المعنى.

فطلاب دولة طاجيكستان كذلك لديهم بعض الكلمات عربية الأصل لكن استخدامها عندهم مختلف حيث يستخدمون-على سبيل المثال-كلمة الإجازة بمعنى الاستراحة. والطالب التركي على سبيل المثال يجد في لغته التركية كلمات كثيرة مشتركة مع اللغة العربية فيحاول استخدامها كثيرا وكثيرة الكلمات المشتركة بين العربية والتركية سلاح ذو حدين لأن الكلمات قد تتفق لفظا ومعنى كما في كلمات (كتاب- درس- قلم) والتي يقابلها في التركية(kalem- ders-kitap–). وقد تتفق لفظا وتختلف معنى مثل كلمة (استيفاء – محجوب- بحْث)

صعوبات ما بعد التعلم:

أ- عدم القدرة على تطبيق ما تعلمه:

فإن الطالب بعد إتمامه دراسته يرجع إلى بلده وإذا لم يكن موجودا في بيئة تعليمية فإنه قد ينسى كثيرا مما تعلمه إضافة إلى أن دراسة اللغة العربية قد تواجه بعض المشاكل في بعض الدول التي يأتي منها الطلاب وبعض مراكز تعليم اللغة العربية تتعرض للإغلاق.فتتعرض مراكز تعليم اللغة العربية لإهمال متعمد في بعض الدول وتحاربها دول أخرى[٤].

ب- عدم القدرة على الاستفادة الكاملة مما تعلمه.

ويرجع ذلك إلى أن المعلم أثناء التعليم يملأ رأس الطلاب -بقصد أو بغير قصد- بالمعلومات دون أن يعلمهم طريقة الاستنباط والتعبير ما ينتج عنه أن تكون قدرة الطالب على الفهم أقوى من قدرته على التعبير.

ثانيا: صعوبات متعلقة بالمعلم:

أ- عدم امتلاك الخبرة والكفاءة.

ليس كل من درَس اللغة العربية مؤهلا لتدريسها، فبجانب الخبرة في فروع اللغة العربية من نحو وصرف وبلاغة ينبغي على المعلم أن يكون قادرا على توصيل المعلومة للدارس بشكل سهل وواضح، فإذا كان فاقدا لذلك زادت عملية التعليم صعوبة، ومن الملاحظ أنه في بعض الدول ولاسيما الدول الغير ناطقة بالعربية قد يتصدى للتدريس من لا يملك إحدى هاتين المهارتين أو كليهما. ويزيد الأمر سوءا أن بعض المؤسسات تستعين بهؤلاء المعلمين في وضع

[٤] بابكر٣.

مناهج التعليم. فتتجه إلى الاعتماد على المعلمين وكثير منهم غير مؤهل في إعداد المقررات الدراسية يجعلهم يلجؤون إلى الأخذ من مصادر غير ملائمة وتكون النتيجة مقررات تتسبب في مشكلات تعليمية وتعلمية يعانيها الطلبة، وغالبا ما تؤدي إلى أن يتركوا الدراسة.[٥]

ب- عدم اهتمام المعلم باختلاف الثقافات :

ليس من الصواب أن يتعامل المعلم في الفصل المتعدد الجنسيات مع جميع طلابه على أنهم أصحاب ثقافة واحدة فقد أثبتت التجربة أن الطلاب القادمين من مجتمعات مختلفة يمتلكون ثقافات قد تتفق وقد تتباين فيما بينها وهذا التباين الثقافي يؤثر على عملية التعلم وإذا لم يكن المعلم على وعي باحتمال وجود اختلاف في الثقافات بين طلاب الصف الواحد فإن مهمته تصعب. وتزداد المهمة صعوبة إذا لم يكن المعلم على علم بأهم الثقافات والعادات التي تميز طلابه لأنه قد يفسر تصرفاتهم بشكل خاطئ فعلى سبيل المثال "في بعض الثقافات يكون الاحتكاك بالآخرين شيئا غير مرغوب فيه وفي بعض الثقافات يتجنب الطالب النظر في عين المعلم احتراما له"[٦].

ج- التدريس النمطي الجامد.

من أهم ما يميز المعلم الناجح هو سعيه الدائم إلى الابتكار في كيفية توصيل المعلومات والتغيير في طرائق التدريس فالمعلومات التي يعلمها المعلم الطلاب لا تتغير لكن يمكن للمعلم أن يغير طريقة العرض فإن لم يقم بذلك فإن لم يقم بذلك وقع في إشكال التدريس النمطي الذي يضفي على العملية التعليمية نوعا من الملل والذي قد لا يسلم منه المعلم نفسه وإذا كان بعض الكتاب يقول" عندما يشعر الكاتب بالملل من الكتابة فإن القارئ يشعر بالملل من القراءة"فإن هذه المقولة تكون صادقة تماما في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها فإذا تسلل الملل إلى نفس المعلم فإنه ينتقل منه إلى طلابه فيؤدي إلى تصعيب عملية التعلم.

ج- عدم القدرة على إدارة الوقت بالشكل المناسب:

إن اهتمام المعلم بإدارة الوقت على مستوى الدرس الواحد ثم على المستوى الأسبوعي والشهري من أهم ما يجب على المعلم القيام به بل وتعلم أساليبه وطرائقه ومن فوائد الإدارة الجيدة للوقت:

أ- تساعد المعلم على تقييم الإطار الزمنى للدروس ومدى انسجام ومناسبة المعلومات التي تلقاها الطلب لهذا الإطار الزمني.

ب- تعطي شعورا للطالب بمدى خبرة المعلم واحترافيته.

ج- تساعد المعلم على تقييم قدرة الطلاب على استيعاب المنهج الذي يتم تدريسه. وتساعده كذلك على تقييم استجابة الطلاب لمفردات هذا المنهج.

---

[٥] بابكر ٧

[٦] حسن٦٣.

ثالثا: صعوبات متعلقة بالإدارة

أ- عدم توفير المختبرات اللازمة

من المشاكل الموجودة في أغلب المراكز الخاصة عدم وجود مختبرات لتعليم الأصوات العربية وتدريب الطلاب عليها وغالبا ما يرجع ذلك إلى ضعف الإمكانات المادية لهذه المراكز مع ارتفاع تكلفة المختبرات.

ب- عدم التَّواصل مع مؤسسات أخرى تعمل بنفس المجال:

من أهم ما يساعد على تطوير عملية التعلم الاطلاعُ على التجارب الأخرى التي تعنى بالعمل في نفس المجال، فإن ذلك من شأنه أن يعطى فكرة عامة عن تجارب المؤسسات الأخرى، ويعطى صورة أوضح عن نوعية الطلاب الذين يدرسونهم، وكذلك طرق التدريس والخبرات التعليمية والإدارية التي يطبقونها ما يمكِّن من الاستفادة من خبرات المؤسسات الأخرى العاملة في هذه المجال وتبادل الخبرات معها وبالتالي ينعكس بالإيجاب على مستوى العملية التعليمية. ولكن كان من الملاحظ أن التواصل منعدم تقريبا بين هذه المراكز الخاصة، ولعل الوسيلة الوحيدة للاستفادة والتبادل المعرفي بين هذه المراكز هو عمل المدرس الواحد في أكثر من مركز من هذه المراكز، وهو أمر يفيد المدرس نفسه أكثر مما يفيد المركز الذي يعمل فيه.

حلول مقترحة

مشكلة التدريس النمطي:

للخروج من هذه المشكلة على المعلم أن يراعي بعض النقاط ومنها:

أ- إدراك أن وقوع المعلم أو الطالب في الملل من أكثر معوقات عملية التعليم.

ب- محاولة التغيير في طرائق التدريس للوصول إلى أنسب الطرق لطلابه ويمكن للمعلم أيضا أن يختار الطريقة الانتقائية فيختار من كل طريقة تعليمية ما يراه مفيدا لطلابه حسب الموضوع الذي يدرسه والهدف الذي يحاول الوصول إليه.

ج- مراعاة الاهتمامات الشخصية للطلاب وهواياتهم وخبراتهم الحياتية السابقة والاستفادة منها في إعطاء كل منهم ما يناسب اهتماماته من واجبات وأنشطة فهذا يؤدي إلى انسجام الطلاب مع المعلم وانخراطهم في عملية التعلم بشكل أسرع كما يساعدهم على الاستفادة من تجارب وخبرات زملائهم الذي يشاركونهم الاهتمام بالأنشطة ذاتها.

د- استخدام وسائل التكنولوجيا الحديثة في وقد جعل بعض الباحثين القدرة التكنولوجية معيارا من المعايير التي يجب توفرها في المعلم الذي يدرس اللغة العربية للناطقين بغيرها.[٧]

التعاون وتبادل الخبرات بين المؤسسات التعليمية:

ويمكن تفعيل هذا التبادل بأكثر من طريقة منها:

[٧] مدكور وطعيمة ٥٨٥.

أ-تكثيف برامج التبادل الطلابي لتعليم اللغة العربية في الجامعات الناطقة بها. [٨]

ب-تكثيف ذلك التبادل بين المؤسسات التي تدرس اللغة العربية في الدولة ذاتها حتى وإن كانت هذه الدولة من الدول الغير ناطقةٍ بالعربية؛ فإقامة مثل هذه البرامج بشكل دوري وتقييم الأداء بعد نهاية كل برنامج يكون دافعا إلى التطوير الذاتي على مستوى المؤسسات والمعلمين والطلاب كما أنه يعطي فرصة للطلاب المجتهدين لتطوير مستواهم في دراسة اللغة ودفع الطلاب الآخرين إلى الاقتداء بهم.

حلول لمشكلة القراءة

أخذ الملاحظات:

حيث تهدف ابتداء إلى توجيه ذهن القارئ إلى تعرف ما هو مهم وما هو أقل أهمية وتتطلب الاستراتيجية استخدام قدرات منظمة تم اكتسابها عن طريق التعلم وتشكل الملاحظة جزءا كبيرا من عمليات التفكير المنظم المتسلسل[٩].

القراءة الجهرية والقراءة السريعة:

تعتمد هذه الطريقة بشكل أساسي على ترديد الطالب للمتن أكثر من مرة (يقترح خمس مرات بحد أدنى) بصوت عال بعد تصحيح قراءته على المدرس. وبعد تصحيح قراءة النص ينتقل الطالب إلى القراءة السريعة بحيث يكون الهدف من القراءة قراءة النص بشكل سريع ليتمكن من إنهائه في زمن قريب من الزمن الذي ينهيه فيه الناطق الأصلي باللغة. وبعد مضي وقت كاف على استخدام هذه الطريقة يمكن استخدامها في تكرار الدروس الماضية بقراءة كل درس مرة واحدة فقط حتى يتم قراءة أكبر عدد ممكن من الدروس في أقصر وقت ممكن. ويلاحظ أنه بعد استخدام هذه الطريقة يتطور مستوى الطالب بشكل سريع (أسبوعين إلى ثلاثة أسابيع) ومن فوائد هذه الطريقة ما يلي:

أ-تزيد نسبة الفهم عن طريق تكرار المتن الواحد لأكثر من مرة.

ب-تساهم في تطوير مهارة المحادثة لأن التكرار الذي يمارسه الطالب يجعل لسانه يعتاد نطق الكلمات والجمل الواردة في النص.

ج-تساهم في تطوير التلفظ لأنها تكون تحت إشراف المعلم. فالمعلم يعلم الطالب في البداية طريقة القراءة الصحيحة ثم يعطي ملاحظاته للطالب بعد وصول الطالب إلى المرحلة الأخيرة من قراءة كل متن.

د-أنها لا تأخذ الكثير من الوقت فيكفي أن يمارسها الطالب يوميا من ١٥ إلى ٢٠ دقيقة يوميا.

إنشاء مكتبة في الصف يتبادل فيها الطلاب القصص. فهذا من شأنه أن يزيد حصيلة الكلمات والموضوعات لدى الطالب. ومن شأنه كذلك أن ينشر حالة من التفاعل والتنافس الإيجابي بين

---

[٨] سكينة ١٦٣

[٩] النجار ٢٣.

الطلاب شرط أن يتابع المعلم الكتب المختارة بنفسه أو يوجه الطلاب إلى القصص المناسبة لمستواهم.

حلول مشكلة المحادثة:

مجالات مهارات النطق والكلام[١٠]

١-نطق الأصوات العربية نطقا صحيحا.

٢- التمييز عند النطق بين الأصوات المتشابهة تمييزا واضحا مثل: ذ، ز، ظ، إلخ.

٣- التمييز عند النطق بين الحركة القصيرة والطويلة.

٤- تأدية أنواع النبر والتنغيم بطريقة مقبولة.

٥- اختيار التعبيرات المناسبة للمواقف المختلفة.

٦- استخدام عبارات المجاملة والتحية استخداما سليما في ضوء فهمه للثقافة العربية.

٧- استخدام النظام الصحيح لتراكيب العربية عند الكلام.

٨- ترتيب الأفكار تريبا منطقيا يلمسه السامع.

٩- التحدث بشكل متواصل ومترابط مما ينبئ عن ثقة بالنفس وقدرة على مواجهة الآخرين.

١٠- إلقاء خطبة قصيرة مكتملة العناصر.

١١- إدارة حوار هاتفي مع أحد الناطقين بالعربية.

بعد هذا العرض لمجالات الكلام اللغة العربية ندلف إلى عرض بعض الحلول والطرق التي يمكن من خلالها تطوير مهارة المحادثة.

تمثيل الأدوار:

إن تمثيل الأدوار وسيلة هامة من وسائل تطوير مهارة المحادثة فيقترح للأستاذ أن يقسم الفصل إلى مجموعات تختلف في العدد حسب مستوى الطلاب ففي المستوى المبتدئ ينصح ألا يكون العدد كبيرا فيكون في المجموعة طالبان أو ثلاثة على الأكثر ويمكن زيادة العدد في المستويات التالية ولا ينصح بالزيادة الكبيرة في العدد حتى في المستويات المتقدمة فلا يزيد سبعة أو ثمانية كحد أقصى لأن ذلك -حسب التجربة- يصعب مهمة الطلاب في إعداد النص . أما عن إعداد النصوص فإن مكتبة تعليم العربية للناطقين بغيرها فقيرة في هذا النوع من النصوص الذي يكون عبارة عن مسرحيات أو مواقف قصيرة معدة للتمثيل ولم أر كتبا معدة بهذا الشكل باستثناء تجربة الدكتور كريم الخولي (مسرحيات عربية)[١١]وما أحوج هذا المجال إلى مثل هذه النصوص، ولهذا يمكن للأستاذ أن يوجه الطلاب إلى نصوص من الموضوعات الحياتية كالأسرة والمدرسة والعمل ثم يطور الموضوعات حسب مستوى الطلاب ويمكن أن يختار

---

[١٠] الفوزان ٨٥.

[١١] مسرحيات عربية. دكتور كريم الخولي.

الطلاب الموضوعات بأنفسهم فيمثلون قصة أو حكاية من ثقافتهم أو موقفا إنسانيا أثار إعجابهم ...إلى آخره.

تصوير الفيديوهات (التقريرات):

يمكن أن يطلب المعلم من الطلاب تجهيز تقرير مصور (باستخدام تقنية الفيديو) يتكلم فيه عن معلم أثري في المدينة التي يدرس فيها أو يعيش فيها أو يود أن يسافر إليها. أو يقدم عرضا عن أهم العادات أو الأطعمة في دولته أو مدينته أو أي مكان آخر بما يتناسب مع مستواه.

ممارسة الكلام بالعربية:

ممارسة الكلام دائما باللغة الهدف من أفضل الطرق لتطوير مهارة المحادثة، ومن الملاحظ أن بعض الأساتذة يدير درس المحادثة بشكل غير سليم، حيث يكون نصيبه من الكلام أكثر من نصيب الطلاب أو مساويا لهم وكلاهما خطأ، فينبغي على الأستاذ أن يختار موضوعات مناسبة لمستوى الطلاب وأن يشجع الطلاب باستمرار على الكلام، ويمنع استخدام اللغة الأم أثناء الدرس. وبقي بعد ذلك أن يتبع أسلوبا سليما في تصحيح أخطاء الطلاب أوَّلا، ثم تقييم درجاتهم ثانيا. وقد عرض الدكتور عبد الرحمن الفوزان اقتراحا قيما لتصحيح الأخطاء وتقييم الدرجات وسوف نعرض لهما سريعا؟

أولا: تصحيح الأخطاء الشفهية:

عند كلامه على تصحيح الأخطاء يقول الدكتور الفوازن:

"ومن الأفضل أن نميز بين أمرين:

الأول الأخطاء التي تفسد الاتصال وفي هذه الحالة للمعلم أن يتدخل وينبه الطالب إلى الخطأ ويشجعه على تصحيحه بنفسه ما أمكن .

والثاني الأخطاء التي لا تؤثر في فهم الرسالة ولكنها تتعلق بشكل الرسالة وهذه لا يلح المعلم عليها في المرحلة الأولى ولكن يعاملها برفق فالطالب يحتاج في بداية الأمر إلى كثير من التشجيع"[١٢].

وبعد أن عرَّجنا على رأيه في تصحيح الأخطاء نعرض لرأيه في تقييم درجات الطلاب، حيث يبدأ كلامه بطرح سؤال يقول:

تقييم الأداء الشفهي[١٣]:

كيف تقيم الأداء الشفهي لطلابك؟

انطلاقا من أن الأصل في الكلام أنه لغة منطوقة للتعبير عن أفكار ذهنية فيمكن اعتماد الجدول المقترح التالي تقييم الأداء الشفهي:

---

[١٢] الفوزان ٨٤.
[١٣] الفوزان ٨٥.

وصول الرسالة	٥٠ %
الطلاقة	٢٠ %
سلامة النطق	١٠ %
القواعد	١٠ %
ثراء المفردات	١٠ %

تعليق على هذا التقييم:

بعد عرض هذا الأسلوب في تقييم الأخطاء الشفهية يمكننا أن نعلق عليه سريعا فنقول:

إنه جعل العنصر الأهم في تقييم مستوى الطالب هو توصيل الرسالة ولعله أصاب في هذا فإن الهدف الأساس في المحادثة هو التفاهم والقدرة على التعبير عما يدور في النفس فإذا نجح الطالب في ذلك فقد قام بالمطلوب الأساس من المحادثة ويتبقى أشياء أخرى من شأنها تحسين عملية المحادثة وأهمها الطلاقة لما لها من أثر في إعطاء الثقة للمتعلم. أما مساواته بين العناصر الثلاثة التالية (النطق – القواعد- المفردات) فمحل خلاف وقابل للنقاش. كما أنه لا يتفق مع المبدأ الأساس وهو إيصال الرسالة؛ ذلك أن ثراء المفردات يخدم وصول الرسالة أكثر من معرفة الطالب بالقواعد وهذا ليس انتقاصا من قدر القواعد والنحو ولا تقليلا من أهميتهما ولكن الواقع المشاهد يؤكد أن الطالب إذا كان يمتلك قدرا كبيرا من الكلمات والمترادفات قد يكون لديه قدرة على توصيل الرسالة حتى وإن كانت معرفته بالقواعد ضعيفة أو منعدمة. أما إذا كان يعرف القواعد جيدا ولكن ليس لديه رصيد من الكلمات العملية التي تستخدم في التواصل فقد تكون قدراته على توصيل الرسالة ضعيفة أو متدنية. ولعل النطق السليم أيضا يساعد على إيصال الرسالة أكثر من القواعد فإن الخطأ في نطق الحروف قد يغير معنى الكلمة فيوقع في اللبس أو يجعل الكلمة غامضة المعنى غير واضحة الدلالة. وإن شئت مثالا على هذا فانظر إلى الجدول التالي ولاحظ الكلمات (طاولة – بارد- حادث- أعضاء- أبرز- مصباح) وللعلم فإن كل هذه الكلمات مما لوحظ استخدامه بشكل خاطئ ولوحظ كذلك أثر ذلك الاستخدام الخاطئ في منع وصول المعنى المراد بشكل سليم أو تام.

الصواب	الخطأ	الصواب	الخطأ
طاولة	طويلة	أعضاء	أعداء
بارد	بريد	أبرز	أبرظ
حادث	حديث	مصباح	مسباح

ولا يفهم من هذا الحط من قدر النحو والقواعد، فمن الثابت أن الاستغناء عن النحو أو إهمال تدريسه خطأ جسيم، ولكن الكلام الآن على تقييم مهارة المحادثة، وقد اتفقنا مع التقييم السابق على أن العنصر الأهم في المحادثة هو توصيل الرسالة، فإذا كان الأمر كذلك فعلينا أن ننظر إلى العناصر الباقية من حيث أهميتها في توصيل الرسالة، وفي هذه الحالة تتراجع أهمية القواعد أمام النطق وثراء الكلمات.

المستويات المرجعية المشتركة:

قبل أن ننهي البحث نود أن نعرض المستوى العام الذي يجب أن يصل إليه متعلم اللغة الأجنبية في نهاية كل مستوى من المستويات، وذلك طبقا للإطار المرجعي للغات[١٤] لما في الاطلاع عليه من فائدة للعاملين في هذا المجال، وقد قسمت المستويات حسب هذا الإطار إلى ثلاثة مستويات أساسية (المبتدئ ، والحر، والماهر) كل منها ينقسم إلى قسمين فيصبح مجموع المستويات ستة، ويوضحها الجدول التالي:

مستخدم اللغة الماهر	ج٢	يستطيع أن يفهم افتراضا كل ما يسمعه أو يقرأه بسهولة.كما يمكنه تلخيص المعلومات من المصادر المسموعة والمكتوبة المتعددة ويستطيع كذلك بناء حجج وحبكات في سرد متماسك كما يمكنه التعبير عن نفسه بصورة تلقائية ويتميز بالطلاقة والدقة والتفريق بين ظلال المعاني حتى في المواقف المعقدة.
	ج١	يفهم الطلبات والأسئلة والنصوص الطويلة ويدرك المعاني الخفية يستطيع التعبير عن نفسه بطلاقة وتلقائية دون كثير بحث عن التعبيرات يستخدم اللغة بمرونة وفعالية لأغراض اجتماعية وأكاديمية ومهنية يستطيع كتابة نصوص واضحة ومتماسكة ومفصلة في موضوعات متشابكة يظهر تحكما في استخدام الأنماط التركيبية والموصلات وأدوات الربط.
مستخدم اللغة الحر	ب٢	يستطيع أن يفهم الأفكار الأساسية في النصوص المركبة في الموضوعات المحسوسة والموضوعات المجردة بما في ذلك النقاشات الفنية في مجال تخصصه كما يستطيع التفاعل بدرجة من الطلاقة والتلقائية تجعل تعامله مع الناطقين باللغة مريحا وغير مُجهد للطرفين يستطيع كتابة نصوص واضحة ومفصلة في عدد من الموضوعات كما يستطيع توضيح وجهة نظره في الموضوعات المطروحة مع بيان مزايا وعيوب الآراء المختلفة.
	ب١	يستطيع أن يفهم النقاط الأساسية لحصيلة المعايير الواضحة في الموضوعات المألوفة التي يواجهها بانتظام في العمل والمدرسة وأماكن الترفيه وما إلى ذلك. يستطيع التعامل مع كل المواقف التي تقابله في السفر في المناطق الناطقة باللغة

[١٤] انظر ٣٩.

		يستطيع كتابة نص ميسر ومترابط في موضوعات مألوفة أو موضوعات ذات طابع شخصي. يستطيع وصف التجارب والأحداث والأحلام والآمال كما يستطيع -بإيجاز-التعليل والتوضيح للآراء والخطط.
مستخدم اللغة المبتدئ	أ٢	يستطيع فهم الجمل والتعبيرات المتداولة ذات العلاقة بالمجالات المهمة مثل المعلومات الأساسية الشخصية والأسرية ومعلومات عن التسوق والمواقع الجغرافية والتوظيف كما يستطيع التواصل في المهام السهلة المتكررة الحدوث (الروتينية) التي تتطلب تبادل معلومات محددة ومباشرة في القضايا المألوفة والمتكررة ويستطيع كذلك أن يتحدث عن خلفيته وعن البيئة المحيطة وعن القضايا ذات الاهتمام المباشر بمصطلحات ميسورة.
	أ١	يستطيع فهم التعبيرات المألوفة يوميا واستخدامها والعبارات الأساسية الهادفة إلى تلبية الاحتياجات الملموسة كما يستطيع أن يعرف نفسه والآخرين ويستطيع كذلك أن يسأل ويجيب عن الأحوال الشخصية، مثل أين يسكن، والأشخاص الذين يعرفهم والأشياء التي يمتلكها كما يمكن أن يتفاعل بيسر إذا تحدث الآخرون ببطء ووضوح وكانوا على استعداد للمساعدة.

التوصيات

التواصل مع المؤسسات الأخرى التي تمارس نفس المجال للاستفادة من تجاربهم.

تكثيف التبادل الطلابي بين الجامعات وإرسال الطلاب غلى الجامعات الناطقة بالعربية.

تبادل النشاط الطلابي بين المؤسسات المعنية باللغة العربية داخل القطر الواحد.

أهمية استخدام الوسائل الحديثة في تعليم العربية.

مراعات اختلاف الثقافات لدى الطلاب.

توجيه الطالب إلى أن يكون له مصادر إضافية للتعلم بحسب ميوله واهتماماته.

التنويع في طرائق التدريس بما يتناسب مع الطلاب.

اهتمام المعلم بالتكنولوجيا وتطوير استخدامه فيها.

إنشاء مكتبة في الصف يساهم فيها ويستفيد منها كل طالب

استخدما أسلوب القراءة الجهرية والتكرار في تطوير مهارتي القرءة والمحادثة.

عدم تصحيح كل الأخطاء اللغوية في درس المحادثة لاسيما في المرحلة الأولى والاكتفاء بتصحيح الأخطاء التي تفسد المعني وتمنع وصول الرسالة.

أهمية تمثيل الأدوار في تعليم المحادثة.

لا يتوجب أن تكون دروس المحادثة داخل الصف.

تدريب الطلاب على تصوير تقارير قصيرة في موضوعات مختلفة ومناسبة لمستواهم.

المصادر

بابكر، مشكلات تعليم اللغة العربية وتعلمها في إفريقيا،دكتور أحمد محمد بابكر النور، بحث منشور بمجلة قراءات، ثقافية فصلية محكمة في شؤون القارة الإفريقية. العدد الثامن عشر، شوال-ذو الحجة ١٤٣٤هـ ، أكتوبر -ديسمبر ٢٠١٣م.

حسن، أحمد علي محمد حسن، الممارسات التربوية في ثقافات دارسي العربية الناطقين بغيرها وعلاقتها بتعلم العربية في الصفوف متعددة الجنسيات، بحث منشور في المؤتمر الدولي الأول : تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها نظرة نحو المستقبل. كلية الإلهيات جامعة مرمرة، إسطنبول تركيا، رجب ١٤٣٨ هـ ، أبريل ٢٠١٧م.

سكينة ، صعوبات تعليم اللغة العربية لدى الناطقين بغيرها سكينة محمدي. المؤتمر الدولي الخامس للغة العربية ١٦٣.

الفوزان، إضاءات لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، د/ عبد الرحمن بن إبراهيم الفوزان، دار تكين للكتاب ، قونية – تركيا، بدون تاريخ.

مدكور وطعيمة، المرجع في مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى دكتور على أحمد مدكور، دكتور رشدي طعيمة، دكتورة إيمان هريدي. دار الفكر العربي ، القاهرة- مصر الطبعة الأولى٢٠١٠.

الخولي مسرحيات عربية. مسرحية. كريم فاروق الخولي جامعة أنقرة. طبعة دار سونجاغ، أنقرة ٢٠١٩.

النجار، صعوبات تعلم الغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة. ٢٠١٨.

الإطار المرجعي الأوروبي المشترك لتعلم اللغات وتعلمها وتقييمها، تأليف مجموعة من الخبراء في المجلس الأوروبي ترجمة د/ عبد عبد الناصر عثمان صبير. جامعة أم القرى ٢٠١٦.