معوّقات تعليم اللغة العربيّة لغير الناطقين بها في سياق الجامعات والمدارس التركيّة

The Obstacles in Teaching Arabic to Non-Native Speakers in Turkish Universities and Schools

سالم محمد سعيد محمد*

جامعة تشكوروفا، تركيا

alwosabi1978@gmail.com

تاريخ الوصول 2021. 12 23 **تاريخ القبول** 2022. 02. 07 **تاريخ النشر** 2022/04/25

الملخص:

يستوجب تعلّم لغة من اللغات بالنسبة للناطقين بغيرها توفير شروط أدائية وتلقينيّة، إضافة إلى تسخير وسائل ذكيّة مساعدة على ترسيخ هذه الشروط وممارستها بأقل صعوبة ممكنة. ومن هذا المنطلق نجد أنّ تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها من الطلبة الأتراك يستدعي مراعاة الجانب (السوسيو ثقافي) الذي تمارس في أبعاده اللغة المراد تعليمها (اللغة الهدف) من منطلق أنّ اللغة حاملة للفكر، والفكر ليس غير نتاج تفاعل اللغة مع المكونات السوسيو ثقافية ضمن نطاق مجتمع ما، ومعنى هذا أنّ اللغة العربية يمكن أن تظل مادة خام في ذهن المتعلم التركي ما لم ينشأ بينه وبين المحيط الذي يعيش فيه نوع من التبادل والتواصل والتفاعل، لأن النظريّات العلميّة المطبّقة في حقل اكتساب وتعليم اللغة تؤكد على أهميّة الممارسة في تحصيل اللغة. وبناء على ما سبق يهدف بحثي هذا إلى ضبط أهم المعوقات المسجّلة في ميدان تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، في مدارس الأئمة والخطباء والجامعات التركيّة معتمدا على خلفيّة نظريّة مستلهمة من طريقتين مهمّتين في تعليم اللغة هما: الطريقة الفطريّة والطريقة التعليميّة.

الكلمات المفتاحية: اللغة العربية، اللغة التركية، معوقات، التعليم، الجامعات التركية، المدارس التركية، غير الناطقين، الطلبة الأتراك.

ABSTRACT:

Learning a language for speakers of other languages requires to provide performance and instructional conditions, also harnessing smart means to help establish these conditions and practice them with minimal difficulty. From this standpoint, we find that teaching Arabic to Turkish students requires taking into account the aspect (socio-cultural) in whose dimensions the language to be taught (the target language) is practiced on the basis that the language carries thought, the thought is nothing but the product of the language's interaction with socio-cultural components within a society, this means that the Arabic language can remain a raw material in the mind of the Turkish learner unless there is a kind of exchange, communication, and interaction between him and the

* المؤلف المرسل

environment in which he lives, because the scientific theories applied in the field of language acquisition and teaching emphasize the importance of practice in language acquisition.
***Keywords*:** Arabic, Turkish, Obstacles, Education, Turkish Universities, Turkish Schools, Non-Native Speakers, Turkish Students.

مقدمة

يمثل تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجمهوريّة التركيّة لدى فئة الطلاب في المدارس والجامعات وضعيّة خاصة، وحالة مميزة عن بقيّة تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في أنحاء المعمورة، ولعلّ السبب في ذلك أساسا يعود إلى عاملين بارزين:

ما يتعلق بطبيعة المتعلّم للعربية في مرحلة متقدمة في التعليم والتّحصيل: إذ إنّه يكون على درجة ناضجة من التّوغل في التّعامل مع لغته الأم المتحدث بها في مجتمعه خاصّة بعد أن امتطى صهوتها عبر كل مراحل التعليم قبل أن يصير مراهقا أو شابا في المدرسة أو الجامعة، ناهيك عن كونها وسيلته في الاتصال بمحيطه الداخلي والخارجي (أسرته ومجتمعه)، وأداته في تعامله اليوميّ في الفضاء الاجتماعي والثقافي والمهني، وما تقتضيه ضرورات الحياة وتستلزمه الحاجات الشّخصيّة للفرد، ومعنى هذا أنّ المتعلّم – بهذا التوصيف – يختلف عن المتعلّم للعربية في سنّ مبكرة؛ في مرحلة عمريّة لا تتجاوز الخمس سنوات، حيث أنّ كل الدراسات المتعلقة باكتساب اللغة في مثل هذه المرحلة العمريّة تجمع وتقرّ بأنّ تحصيل اللغة يكون أمرا سهلا خاصّة أنّ المنطقة المسؤولة على تخزين هذه اللغة وتحصيلها على مستوى الدّماغ تستجيب بصفة مرنة، وتسهم بشكل أكثر فاعليّة في تحصيل اللغة مقارنة مع صعوبة التّحصيل لدى أصحاب الفئة العمريّة في سن المراهقة وما بعدها، ولعلّ هذا بمثابة الأمر الذي يلفت النّظر إلى ضرورة تشديد الاهتمام والبحث في الشروط الضروريّة التي بموجبها يتحقق التّحصيل والنفع بالنسبة لتحصيل اللغة العربية للمتعلمين الأتراك.

إنّ طلبة المدارس والجامعات التركيّة من خلال الموروث الثقافي الخاص بهم يواجهون قدرا من الصعوبة والتعقيد في تحصيل العربية، لأنّ اللغة المعتمدة في المؤسسات المجتمعيّة والمؤسسات الجامعيّة إنّما هي لغة البلد الأم واللغة الرّسميّة في التعامل والتخاطب والتّواصل في الإدارة وفي مؤسسات البحث العلمي وغيرها، ما يجعل من تعلّم العربية أمرا صعبا للمتعلّم التركي حيث لا تنعقد علاقة المتعلم مع هذه اللغة إلاّ داخل قاعة الدرس وبمجرد أن يوجد المتعلم خارج جدران قاعة الدّرس يتعذر عليه التّواصل مع مقتضيات الوسط الخارجي، فيطلق العنان للغته التركية الأم. فوضعيّة هذا الطراز من المتعلم هي على درجة من الخصوصيّة، ما يستلزم تقنيّة خاصّة وأسلوبا خاصّا لجعل الطالب التركي المتعلم للعربية على تماس مباشر معها بوصفها هدفا يُرجى تحقيقه. وبلا شك أنّ التّقنيّة التي نرومها هنا في هذا البحث تستلزم صفة الإجراء العملي

والتطبيقي. وهذه المسألة تتطلب قدرا كبيرا من الجهد والفطنة في التأطير من قبل الجهة التي تحرص على تعليم هذه العربية وإيصالها بكيفيّة وظيفيّة وعمليّة مجدية.

أسباب اختيار الموضوع:

تكمن أسباب اختيار الموضوع في معوقات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في تركيا.

عدم توفر المنهج المناسب والمعد إعداداً سليماً.

إعداد معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها وتأهيله تأهيلاً يمكنه من تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها بقدرات عالية وفق أحدث الطرق التدريسية، والقيام بنشر الثقافة العربية والإسلامية.

مشكلة الدراسة:

إن مشكلة الدراسة تنحصر في القصور في برنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وبحث طرق تطويره. وكذلك قلة الاهتمام بالثقافة العربية الإسلامية للوصول للكفاية الثقافية. وعدم وجود برامج حديثة تواكب التقدم العلمي التكنولوجي. مشكلة الازدواجية اللغوية بين ما يتعلمه الدارسون داخل حجرات الدراسة وبين ما يواجهونه في المجتمع خارجها من لغات مختلفة وتداخل مستويات اللغة الأم الصوتية بالمستويات الصوتية للغة الهدف.

أهداف البحث:

الوصول إلى نتائج ومقترحات وتوصيات لتطوير برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

إبراز مجموعة من الإجراءات الأدائيّة والتّلقينيّة لتعليم اللغة العربية للطلبة الأتراك

ربط الصلة بين اللغة العربية والفضاء الاجتماعي والثقافي في محيط المتعلم

تذليل المعوقات التي تمّ رصدها أثناء عملية البحث والتي يجدها متعلّم اللغة العربية في تركيا عائقا أمامه.

ربط المنهج المتميز بإعداد المعلم وكفاءته بالتطور العلمي من نظريات وتكنولوجيا. ووضع تصور لإعداد المناهج الخاصة للناطقين بغيرها.

أهمية البحث:

من المتوقع أن تستفيد من هذا البحث الفئات التالية:

المؤسسات التعليمية التي تهتم بتعليم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية.

المؤسسات التدريبية التي تهتم بتدريب المعلمين لتدريس اللغة لغير الناطقين بها.

المعلمون الذين يدرسون الناطقين بغير العربية.

أسئلة البحث:

1. ما أنواع المعوقات وما أسبابها؟ وما آثارها؟ وكيفية علاجها؟
2. ما الفلسفة أو التصور أو الرؤية التي تقوم على أساسها برامج إعداد معلمي العربية للناطقين بغيرها؟
3. هل للمدة الزمنية وعدد الساعات أثر في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها؟

منهج البحث:

المنهج المتبع لهذه الدراسة المنهج الوصفي والتحليلي، لمناسبتهما لجمع المادة اللازمة للدراسة وتحليلها.

حدود البحث:

الحدود الموضوعية: تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في المؤسسات التعليمية بجمهورية تركيا الحدود الزمانية: 2020-2021

وقد قسمت بحثي هذا إلى أربعة فصول تحتها مجموعة من المحاور

الفصل الأول: الشروط الأدائيّة والتّلقينيّة لتعليم العربية للطلبة الأتراك.

الفصل الثاني: المعوقات التي تمّ رصدها أثناء عملية البحث والتي يجدها متعلّم اللغة العربية في تركيا عائقا أمامه.

الفصل الثالث: إشكاليّة الخطط والمناهج والمقررات: وطرائق التدريس وأهميتها في عملية التعليم.

الفصل الرابع: المقترحات والحلول، ثم الخاتمة، وقائمة المصادر والمراجع العربية والتركية.

1. الفصل الأول

1.1 الشروط الأدائيّة والتّلقينيّة لتعليم العربية للطلبة الأتراك

سيتم في هذا الفصل مناقشة المحاور التالية:

المحور الأول

1.1.1 ربط الصلة بين اللغة العربية والفضاء الاجتماعي والثقافي في محيط المتعلم.

يجب أن يكون هناك صلة وثيقة وارتباط بين اللغة العربية المتعَلَّمة والمجتمع الذي تُعلَّم فيه هذه اللغة، فحدّ اللغة كما يقول ابن جنّي: "أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم"[1]، والكلام هو الوسيلة التي تؤدَّي بها هذه اللغة والكيفيّة التي تحيا بها، فالكلام هو "المادة التي تتكون منها اللغة."[2] من هذا المنطلق تكون العربية لزاما أداة للتواصل والتفاهم بين المتعلمين أنفسهم الذي الذين يستهدفون هذه العربية تعلّما وتحصيلا، وإطارا للتبادل فيما بينهم أولا، والتّعبير بها عن حاجاتهم ومتطلباتهم قبل أن تكون وسيلة تفاهم وتواصل مع أبناء جلدتهم الذين لا يحسنون استخدامها، وهذا يعني أنّ

تصريف العربية بين أفراد المتعلمين أنفسهم وتشكيل ما يشبه بـ"لوبي"[3] لغويّ يمكن من ترسيخ هذه اللغة قناعة والتزاما وتبنّيا، ويؤسس لها في المجتمع المضيف لها. وبقدر ما يتطور تطبيق هذه اللغة في الواقع المجتمعي في السياقات اليوميّة، والعلاقات الاجتماعيّة، يتعزز دورها ويتّسع استخدامها وتزداد أهميّة بين الطلبة المتعلمين لها. فالكلمة اللغويّة المخزّنة في الذّهن، المحبوسة ضمن نطاق دائرة التّعلّم "كالعملة في البنك، لها قوة التّعامل، ولكنّها لا تمثل عاملا بالفعل، أمّا الكلمة الواقعيّة في الكلام، فهي عملة جارية وسارية، لها نشاطها وقيمتها الواقعيّة".[4] أدرك اللغويون العرب القدامى أهميّة السّياق السوسيو ثقافي في المحافظة على سريان اللغة في قوم من الأقوام، وعلى انطباع حياتهم بها وتشكلها بمظاهر حياة النّاس الذين يستخدمونها، فاستنبطوا أن اللغة لا يمكن أن ترقى إلى درجة الملكة لدي الفرد يتقولها حيثما شاء إلاّ بشرط "استعمال المفردات في معانيها فيلقَّنها أولا، ثم يسمع التّراكيب بعدها فيلقَّنها كذلك، ثم لا يزال سماعه لذلك يتحدّد في كل لحظة ومن كل متكلم، واستعماله يتكرّر إلى أن يصير ذلك ملكة وصفة راسخة، ويكون أحدهم، هكذا تسير الألسن واللغات من جيل إلى جيل، وتتعلّمها العجم والأطفال."[5] غير بعيد عن هذا السّياق الذي تكون فيه اللغة مؤثرة ومتأثرة بالسياق الثقافي والاجتماعي، تنطلق منه وتعود إليه في حركة دورانيّة حول محور المجتمع والناس، نجد ابن فارس(ت 395هـ) يوضح لنا الكيفيّة التي تحصل بها ملكة اللغة لدى مستخدمها، وذلك بفعل الاعتياد في ممارستها؛ أي "اعتيادا كالصّبي العربي يسمع أبويه وغيرهما، فهو يأخذ اللغة عنهم على مرّ الأوقات، وتؤخذ تلقنا من ملقّن، وتؤخذ سماعا من الرّواة الثّقات."[6] نستنبط من قول ابن فارس أنّ تحصيل اللغة يمكن أن يتحقق عبر مسالك هي:

الاعتياد والتعود على ممارسة اللغة؛ فالاستمراريّة والإصرار على أخذ اللغة من منبعها الأصلي، والمداومة على ذلك كفيل أن يذلّل الصّعاب ومشقة السّير على درب تحصيلها.

تلقينها للمتعلّم، ما يجعل من حضور عنصر المعلِّم والمدرّب ضرورة لا غنى عنها في تعليم اللغة، وتحصيلها للمتعلم، حتى وإن توافرت الوسائل الأخرى المساعدة، لأنّ شخصيّة المعلم هي مصدر التوجيه والتفاعل والتبادل في سياق المحادثة، فهو عنصر تستوجبه عمليّة التعلّم، وتجعل وظيفته متزامنة مع حدث التعلم ذاته، ولا يخفى علينا ما يمكن أن يقوم به المعلم المشرف من دور في تصويب أخطاء المتعلم نطقا وضبطا لدلالة اللفظ وتخيّرا لمساقات استخدامه، وغير ذلك من الخبرة التي يحوزها المعلم واللغويّ الكفء، والتي تستوجبها عملية أخذ اللغة وتحصيلها.

2.1.1. السّماع

يمكننا أن نسقط ما اتفقت عليه النظريّات اللغوية المعاصرة على تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها التي تركز على أهمية عنصر السّماع في أثناء تعليم اللغة، بوصفه القناة التي تنتقل عبرها الأصوات والألفاظ والتّراكيب والصّور إلى ذهن المتعلم، وإلى وجدانه مكلما حصل الاستعداد لتلقي المادة اللغويّة وسماعها بشغف ونهم، كانت متعة التعليم أكثر، والفائدة

أعمّ وأشمل. فغياب عنصر السّماع للصوت العربي وقلته يُعَّد عائقا من معوقات تعليم اللغة العربية للطلبة الأتراك في عصرنا الرّاهن، خاصّة إذا ما تصوّرنا طبيعة واقع الحياة ونمط المعيشة في المجتمع التّركي الذي يغلب عليه الطابع الليبرالي الذي يتسم بالواقع السّريع في كل الأمور من ناحية، وجعل من الخصوصيّة الفرديّة صفة لنمطها الاجتماعي على غرار ما هو سائد في الاتحاد الأوروبي والولايات المتحدة الأمريكية، فغدت إمكانية السّماع والحديث إلى الآخر مطلبا يصعب تحقيقه. والعارف بطبيعة البيئة الاجتماعيّة للمجتمع التّركي والمظاهر السّلوكيّة لأفراده يعلم أنّ النّاس بطبيعة الحال ينشغلون بالحديث إلى بعضهم الآخر بلغتهم الأم في الأماكن العموميّة والخاصّة، ومثل هذا السّلوك يقلل من فرصة السّماع والتحادث بلغة أخرى غير اللغة التّركيّة الرّسميّة المتداولة.

3.1.1. انتقاء المراجع

من الشروط التي تقتضيها عمليّة تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها من الطلبة الأتراك انتقاء المراجع الصّافية والأصيلة لتعليم العربية، لذلك يعتبر المعلم المتمرس والمتخصص في ميدان اللغة والمتمكن من أسرارها، والمحيط بها بمثابة الأداة المثْلى لتلقين العربية ونقل ذخيرتها العلميّة للطلبة المتعلمين من غير الناطقين بها، وقد اختصر الجاحظ مسلك تعلم اللغة فحدده "بطول الاختلاف إلى العلماء، ومدارسة كتب الحكماء بجود لفظه ويحسن أدبه"[7]، فالمتعلم الذي قصده الجاحظ بخطابه هو المتعلم الذي لا يحيط بتعلم اللغة إلاّ بمجالسة العلماء المتخصصين، وقراءة الكتب، فالقراءة نشاط بالغ الأهميّة لتوسيع مدارك ذهن الطالب المتعلم وتنمية حصيلته اللغويّة.

المحور الثاني

1.2.1. الحوار مسلك لبناء ملكة اللغة

يُعَّد الحوار أداة مهمة في تلقين اللغة العربية للطلبة الأتراك متعلمي العربية في مدارس الأئمة والخطباء والجامعات، فالحوار والتكرار وسيلتان للتّحفيز وبعث ما يُعلق في الذهن من ذخيرة لغوية إلى الواقع، أو ما يسمى في البلاغة العربية مقتضى الحال. "إنّ ممارسة استعمال الألفاظ اللغوية المكتسبة تمنع ركودها، وتحميها من النسيان، وتجدد فيها الحياة، وتكسبها حيوية وحرارة، وتخصبها فتتوالد وتتكاثر، وتجذب غيرها إليها بالتجاور والتناسب والمصاهرة".[8] فكلما قامت اللغة على الحوار واتّخذته قناة لتوصيل هدفها إلى الآخر، وجعلت من التّحدث – وهو أهم إجراء يطبعها – مجرى لها، كلّما أثرت في نفس المتحدث تلقائيا وذاتيا وكان التّحصيل للغة من قبل المتعلم أسرع وأعمق أثرا في بعث الرصيد اللغوي المكتسب من قبل المتعلم.

إنّ التوصيفات النّظريّة الشّائعة حول إشكاليّة تحصيل العربية لغير الناطقين بها في الجمهوريّة التّركيّة والتي تدور حولها كثير من الدّراسات والبحوث في هذا الشّأن، سواء من أهل الاختصاص العرب أو من الدّارسين والباحثين الأتراك

المهتمين والمختصين باللغة العربية تعلّما وتعليما، تظلّ بعيدة في نظري عن الوقوف على إجراءات عمليّة محددة للخروج من دائرة توصيف المشكلات إلى دائرة الحلول في معزل عن الواقع والتّشخيصات الدقيقة له، لذلك نرى أنّ الغاية يمكن تحقيقها بشكل عملي بواسطة جملة من الإجراءات:

2.2.1. التّواصل

هو جعل متعلم اللغة العربية من الطلبة الأتراك يستخدم رصيده اللغوي المخزون في ذهنه ولو كان متواضعا، وينمي في الوقت نفسه مهاراته في إطار هذه العمليّة ذاتها، وذلك عبر ما يكتشفه تلقائيا من استخدامات جديدة للألفاظ العربية، وعبر ما يكتشفه من سياقات تركيبيّة، ما كانت لأن تحقق لولا فعل ممارسة اللغة ذاتها. فعمليّة التّواصل تجعل المتعلم هو الرّكيزة الأساسية للتعلّم، حيث يتفاعل لغويا بشكل سليم في أثناء الحوار والمخاطبة مع من حوله، وهذا يعني أنّه أصبح له القدرة على تأدية دوره اللغوي بالنمط العربي الذي هو منوط به، وقد يصبح قادرا عل استدراك خلل استخدامه للغة عبر تصويبات المعلم المتخصص المشرف على العمليّة التعليميّة وضبطه للاستخدام، فيكتسب المتعلم طرق تحسين مستواه الأدائي، على مستوى تخريج الأصوات، أو استخدام الدلالات والمعاني الذي يقتضيها الوضع، أو على مستوى التّركيب للجمل والسّياقات.

.3.2.1. ممارسة القراءة بكثرة

تُعَّد القراءة الموجّهة هي الناقل الرئيس للميراث الحضاري للشّعوب، على وجه الخصوص الميراث اللغوي الثّري، لأنّها بمثابة الشريان الوحيد لحياة اللغة وتجسيدها، واللغة التي لا تقرأ هي لغة ميّتة بالضرورة.[9] إنّ نشاط القراءة مهم وعنصر أساسي في تعليم اللغة لغير الناطقين بها وما نهدف إليه في هذا السياق من البحث، إنّما القراءة التي تمكن الطالب التركي الناطق بغير العربية أن يجد سبيله الذي يمكنه من القراءة الجيدة وامتلاك وسيلة العربية.

وعندما أتحدث عن القراءة أكون قاصدا القراءة الجهريّة المسموعة التي تُعَّد أسلوبا فعّالا في تدريب أعضاء النّطق لدى المتعلم، وإن كان من فئة عمريّة متأخرة، فتحصل المرونة عنده في نطق الأصوات، والاسترسال في الإتيان بألفاظ اللغة، وهذه كلها إجراءات تسهم في تنمية السّليقة اللغويّة والبيانيّة لدى القارئ.

4.2.1. الحفظ

يعتبر الحفظ عنصرا أساسيا أيضا من عناصر امتلاك وإتقان اللغة، فهو الرّافد الأساسي للخزينة اللغويّة للمتعلم بالألفاظ والتّراكيب والدلالات والمعاني، ولذلك نجد في التّراث اللغوي العربي القديم الشّعراء والنّقاد القدامى ينصحون من يرغب أن يسلك درب الشّعر والنّبوغ فيه أن يحفظ عددا من أجود قصائد شعر معاصريه ومن قبلهم، حتى تتأتّى له ملكة

البيان، والقدرة على نظم الشّعر بكل اقتدار، وهذا يدلّ على وعي النّقّاد العرب القدامى واهتمامهم بمسألة الحفظ والسّماع لكل منظوم أو منثور وأثره في تحصيل الملكة.

يتجلّى الحفظ أسلوبا لتطوير الحصيلة اللغوية للمتعلم، وحفظ النّصوص الأدبيّة من شعر وقصص وروايات ونوادر وأمثال وحكم وغيرها لأنّ "الأدب الحقل الأوسع الذي تمارس فيه اللغة بمختلف ألفاظها وتراكيبها وصيغها، وبكل ما يكمن فيها من أسرار، وما تحمله من صفات أصيلة، ومن طابع فكريّ ووجدانيّ متميّز"[10]، فلا يمكن أن نعمد إلى تعلّم اللغة العربية بمعزل عن القراءة لنماذج الأدب العربي في أزهى عصوره. إنّ حفظ ما تيسر من نصوص الشّعر وقراءة النصوص الأدبيّة وحفظ وفهم قواعد اللغة العربية يذلّل الصّعاب أمام ممارسة اللغة الفصحى كتابة ونطقا وقراءة للطلاب الأتراك في مدارسهم وجامعاتهم. ويمكن أن نرى في المستقبل المتقن للغة العربية كتابة ومحادثة، كما قد يكون منهم الأديب والمتذوّق للأدب العربي شعرا ونثرا، لأنّ "الأديب المبدع يسير باللغة ويحملها من جيل إلى جيل عاكسا ما خضعت له من تطوّرات، ويحافظ في الوقت نفسه على أصالتها وطبيعتها الفطريّة وشخصيّتها أو هويتها الأصيلة."[11]

2 .الفصل الثاني

يتناول هذا الفصل جملة من المعوقات التي تمّ رصدها أثناء عملية البحث والتي يجدها متعلّم اللغة العربية في تركيا عائقا أمامه تحتاج إلى عملية تذليل ومنها:

1.2. المعوقات الكتابيّة

تُعَّد الكتابة من أهم وسائل الاتصال الإنساني، إنّها إحدى الغايات الرّئيسة التي تسعى الجامعات التركية إلى تحقيقها من خلال تعليم اللغة العربية، لأنّ التعبير الكتابي يعطي الطلبة فرصا للتّفكير والتّدبر. إذا ما هي الكتابة؟ الكتابة هي القدرة على نسخ الطالب لما يُكتَب أمامه من كلمات وجمل ونصوص، وكتابة ما يُملَى عليه. والقدرة على كتابة ما يخطر على باله والتّعبير عمّا بنفسه، وتأتي هذه المهارة بعد تعلّم الطالب الحروف الصّوتيّة عن طريق النّطق والكتابة فهو يتعلّم أولا رسم الرّموز الكتابيّة من أعداد وحروف.

أهداف الكتابة أساسيّة في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، يستطيع الطالب التركي أن يكتب اللغة العربية بخط صحيح ومناسب لقواعد الكتابة في العربية. ومن الملاحظ أن هناك بعض المشكلات الكتابيّة التي تحصل لأسباب شتّى لدى الطالب التركي، أولاً لا تختلف بنية الكلمة في اللغة التركيّة عند التّصريف أو الاشتقاق منها بينما تستبدل حروف بنية الكلمة في اللغة العربية تارة وفي أخرى تتغيّر مواضعها فقط، ففي اللغة التركية تضاف على الكلمة الأصلية لواحق في آخرها وعدم تغير البنية كون التركية لغة إلصاقيّة وهذا بخلاف العربية فهي لغة اشتقاقية تصريفيّة. ومن المعلوم أنّ الكتابة في اللغة العربية تبدأ من اليمين إلى اليسار بينما اللغة التركية على العكس تماما تبدأ من اليسار إلى اليمين، وتكتب

الحروف العربية متّصلة في الأغلب بينما تكتب الحروف التركية غالبا غير متصلة، كما تكتب الحروف في العربية مختلفة في بداية الكلمة ووسطها ونهايتها زيادة على زيادة على ذلك عدم التفريق في كتابة اللغة العربية بين حرف كبير وصغير عند الكتابة كما هو العكس في اللغة التركية، مع تشابه بينهما في أنّ كلمات كلتي اللغتين تكتب كما تلفظ.[12] لذلك يعاني الطالب التركي من صعوبات في التعبير الكتابي للعربية بسبب هذه الفروق الموجودة التي تسبب ظهور مشكلات ضعف القواعد والمفردات وعدم إتقان أساسيات عملية متعلقة بالعمليّة الكتابيّة. وعندما نعمّق النّظر في مهارة الكتابة عند الطلاب الأتراك، نلحظ أنّ أكثرهم يعانون من صعوبات عدّة في الكتابة، يمكن أن نذكر بعض منها على سبيل المثال عدم تسلسل الكلمات على خط واحد، وعدم الترتيب، والصّعود والنّزول عن خط الكتابة، والصّعوبة في رسم الحروف، وعدم إتقان شكلها وحجمها، والصّعوبة في تذكّر شكل الحرف والزّيادة أو النقصان في بنية الكلمة عند كتابتها، وترك مسافات غير متساوية بين الكلمات أو داخل الكلمة الواحدة، ويستغرق بعض الطلاب وقتا أطول أثناء الكتابة مقارنة مع زملائه الآخرين، وعدم التّمييز بين بعض الحروف مثل اللف الممدودة والمقصورة والتّاء المربوطة والمفتوحة وهمزتي القطع والوصل، وكتابة واو الجماعة والتاء والهاء المربوطة ، والضّاد والظّاء. وأنّ جمل الطلاب المكتوبة متماثلة مع ألفاظهم المنطوقة.[13] وإبدال حرف بآخر وكتابة الهمزة المتوسطة في غير موقعها وحذف حرف أو أكثر من الكلمة أو إضافة حرف أو أكثر في بنية الكلمة وأحيانا يكتبون التنوين نونا، وعدم كتابة الألف الفارقة بين واو الجماعة وواو الفعل.

2.2. المعوّقات النّحوية

من المعوّقات التي يجدها متعلّم اللغة العربية في تركيا هي تركيب عناصر الجملة بحسب القواعد النّحويّة التي تنظّم العلاقة بين أجزاء التّركيب ومكوّناته، فالنّحو شقيق الصّرف فلا يستغني أحدهما عن الآخر، بل لا يمكن فهم أحدهما بمعزل عن الآخر. وبناء على ذلك فإنّ الحديث عن المعوّقات النّحويّة سيكون متداخلا بالمعوّقات الصّرفيّة التي يعاني منها الطلاب متعلّمي اللغة العربية من الأتراك، لأنّ علم الصّرف يعد جزءاً مكمّلاً لعلم النّحو. فهما في الكثير من القضايا متداخلان، فالقواعد النحويّة وسيلة لضبط الكلام وصحة وتقويم النّطق والكتابة، وليست غاية مقصورة لذاتها (الناقة 2011م)[14].

تظهر معوّقات القواعد النّحويّة لدى الطالب التركي لأنّها تكون غير مألوفة لديه، فبنية الجملة في اللغة العربية قواعديّاً وتركيبيّا تختلف عن بنية الجملة في لغته التركية الأم[15]، سواء على مستوى العمليّة الإعرابيّة وكثرة تصريف الأفعال واختلاف الجنس بين مذكر ومؤنث والمتعدي واللازم وأسماء الإشارة وأسماء الموصول والعدد والمضاف والمضاف إليه والصّفة والتّعريف والتّنكير وأسماء التّفضيل والجموع وغيره مما لم يجده الطالب التركي في لغته التركيّة.[16] ومما يشكل عائقا أيضا أمام الطالب التركي متعلم العربية في بنية الجملة العربية هو الاختلاف بين تركيب الجملتين في اللغتين العربية والتركية، فالجملة في

اللغة التركية لها نظام خاصّ بها أثناء التركيب حيث يكون الفعل غالبا في نهاية الجملة بينما يأتي الفاعل فيها أول الجملة، وهذا بخلاف تركيب الجملة العربية التي تسير وفق نظام خاصّ بها لكن هذا النّظام لا يبقى على حاله في الجملة العربية فهناك التّقديم والتّأخير في عناصر الجملة حسب ما يقتضيه سياق الحال. وهذا التّداخل النّحوي يؤدي إلى تشتيت ذهن طلاب الجامعات التركية متعلمي العربية. ومن الصّعوبات أيضا تشابه بعض القواعد بين اللغتين في تركيب الجملة مما يجعل الطالب التركي يعمد إلى نقل البنية التركيبيّة للجملة من لغته الأم إلى اللغة العربية، فنجده مثلاً عندما يركب الجملة العربية التي تحتوي على عنصري الإضافة يأتي بالمضاف إليه أولاً ثم المضاف، وكذلك الحال في الصّفة يأتي بها قبل الموصوف كما هو ثابت في تركيب الجملة التركية. فالطالب عند تعلّمه اللغة العربية يخطئ في تكوين مثل هذه التّراكيب بقياسه الخاطئ على لغته الأم، فيأتي مثلا بالصّفة قبل الموصوف على عكس تركيب الصّفة والموصوف في الجملة العربية فيقول على سبيل المثال: جميلة فتاة، كما هو ثابت في لغته الأم (Güzel bir Kız)، ويقول: نشيط طالب (Çalışkan bir Öğrenci)، ويقول: ذكي طالب (Zeki bir Öğrenci)، وفي الإضافة نجده يقدم المضاف إليه على المضاف فيقول: عليّ سيارة (Ali'nin arabası)، الصّف باب (Sınıf kapısı)، تركيا عاصمة (Türkiye'nin başkenti) وما إلى ذلك. فتعلّم النّحو ليس غاية في حدّ ذاته يدرس بطريقة عميقة لكي يؤدى ويصبح تعليمه فيه صعوبة للطالب التركي، ولكنّه وسيلة لصيانة اللسان وتقويمه من الخطأ، والوصول إلى بنية لغويّة سليمة، ولهذا يجب على معلّمي العربية لغير الناطقين بها من الطلبة الأتراك في الجامعات التي يعملون فيها عدم الإغراق في القضايا الخلافية للنّحو التي لا طائل من ورائها، وربما تأتي بنتائج عكسيّة تعيق الهدف الأساسي من تعليم اللغة العربية. لهذا يفضّل أن يركّز المعلّم على عمليّة تقويم اللسان اعتمادا على الاستماع للنّصوص المقروءة المختارة بعناية، وإعادة قراءتها بصوت مسموع من قبل المعلّم مما يجعل الطالب يكتسب اللغة بالتّدريب، والتّدرّج، مع تزويده في كل مرحلة يلحظ فيها تطوّره ببعض القواعد اللغويّة السهلة، بأسلوب ميسّر، وبأمثلة واضحة. يقول ميشال زكريا: "يتبيّن للطالب الذي يحاول تعلّم لغة ثانية، أنّ بعض قضايا اللغة الثانية سهل تعلمّه، وبعضها الآخر صعب، فالقضايا السّهلة تتوافق في رأينا مع البُنَى المتماثلة لبنى اللغة الأم، في حين أنّ القضايا الصّعبة ترجع إلى البنى المتباينة في اللغة الثانية"[17]، التي يساعد حصرها على اكتشاف مواقع الصّعوبات بصورة مسبقة.

3.2. المعوّقات الصّرفية

يعتبر الصّرف الحلقة الوسطى بين علم الأصوات، الذي يعنى بالأصوات اللغويّة ومخارجها وطرق أدائها، وعلم النّحو، الذي يهتمّ بالجملة العربية، فموضوع علم الصّرف هو دراسة الكلمة، من حيث بنيتها، ومختلف التّغيّرات التي تطرأ عليها، عدا أواخر الكلمات التي هي شأن إعرابي بحت يختصّ به علم النّحو. والتّصريف والاشتقاق من القضايا الحيويّة

والجوهريّة في اللغة العربية، فهي لغة تمتاز بالبنى الاشتقاقيّة الثّريّة والمتفرّدة لا تتوفر في كثير من اللغات العالميّة ومنها اللغة التركية، غير أنّ ثراء النّظام الصّرفي في اللغة العربية وبقدر ما هو مهمّا من حيث التّوصيف العلمي الدقيق لبنية الكلمة العربية، بقدر ما كان سببا من أسباب صعوبة تعليم وتعلم اللغة العربية للناطقين بها، ولغير الناطقين بها على حدّ سواء، وقد أجمل عبد العزيز العصيلي الصّعوبات التي تواجه دارسي اللغة العربية من النّاحية الصّرفيّة في أسباب منها:[18]

- كثرة أبواب الصّرف، وتعدد موضوعاته، وتشعّب قضاياه، فلكل باب صرفي قواعده، ولكل قاعدة تفريعات متعددة، ولكل تفريع أحكامه وضوابطه، وهذه التّفاصيل كلّها توجد في كتب الصّرف الذي يدَّرس للطلاب الأتراك.
- التّداخل بين أبواب الصّرف والنّحو، فنجد للظاهرة اللغويّة الواحدة معالجة صرفيّة ونحويّة أيضا، مثل اسم الفاعل، واسم المفعول، والمبني للمجهول، والإفراد والتّثنية والجمع، وغير ذلك.
- عدم ثبوت بعض القواعد الصّرفيّة فهي غير مطّردة، حيث يحفظ الطلاب بعض القواعد، ثم يفاجؤون بورود ما يخالفها، وهذا يؤدي إلى إرباك الطلاب في عمليّة الفهم.
- بعض أبواب الصّرف نجدها تخلط بين القياس والسّماع.

من الأسباب التي تجعل الصّرف صعبا بالنسبة للطالب التركي، عدم وجود كثير من القضايا الصّرفية في لغته التركية. على سبيل المثال: الإفراد والمثنى والجمع، وسائر المشتقات التي لا تكون بضم كلمة إلى أخرى، بل تتكون من التّعبير الداخلي للكلمة مع بعض السوابق واللواحق.

- تأثير الصّعوبات الصّوتيّة على الجانب الصّرفي، مثل: عدم التفريق بين الحركات الطويلة والقصيرة، نحو:(كَتَبَ وكَاتب)، (جَلَسَ وجَالس)، (قُبِلَ وقُوبِل). لهذا يتوجب على مدرّسي اللغة العربية للطلبة الأتراك في الجامعات التّركيّة بذل جهود كبيرة لتيسير الدّرس الصّرفي وتقديمه في قالب أكثر مقبوليّة للمتعلّمين، وفق منهج مدروس، وضمن شروط تساعد على الاستيعاب والنّجاح، وهذا يحتاج للمدرس الخبير المتمرس الذي لديه إلمام بالمادة العلميّة، وكفاءة عالية في مناهج التّدريس، وقراءة جيدة لحاجات الطالب التركي وقدراته الذّهنيّة.[19]

4.2. معوّقات القراءة

القراءة فنّ لغويّ وعمليّة عقليّة انفعاليّة تشمل الرّسوم التي يتلقّاها القارئ عن طريق رؤيته، وفهم المعاني والرّبط بين الخبرة السّابقة وهذه المعاني والنّقد والحكم والاستنتاج والتّذوّق، ومن المعروف أنّ القراءة واحدة من المهارات اللغويّة الأربع في تعليم اللغات وهي أساس من أسس الاتّصال اللغوي وأداة لاكتساب المعرفة. وهدف الكتابة لا يتحقق بمعزل عن القراءة.[20] ومهارة القراءة ليست بسيطة وإنّما هي عمليّة معقّدة تحتوي مجموعة من المهارات وتشمل الكثير من العمليّات

العقليّة. فالطالب يجب عليه أن يحاول مناقشة ما يقرأ وأن يتفاعل معها بشكل سليم، والطالب التركي يواجه صعوبات على مستوى العمليّة التّعليميّة للغة العربية وخاصّة الصّعوبات التي تتعلّق بالقراءة. من هذه الصّعوبات:

- حذف بعض الكلمات المقروءة.
- قلب الحروف وإبدالها وهي من أهمّ الأخطاء الشّائعة التي يخطئ فيها الطالب التركي.
- أيضا صعوبة القراءة من اليمين إلى اليسار.
- تكرار بعض الكلمات أكثر من مرّة دون مبرر.
- عدم وجود الحركات في كثير من الكتب والنّصوص المقروءة.
- ضعف التّمييز بين الحروف المتشابهة لفظا والمختلفة رسما، مثل:(ك، ق) و(س، ز) و(ح، ه)، وغيرها.
- صعوبة مخارج بعض الحروف العربية على الطالب التركي مثل: (ح، خ، ع، غ) مما يؤدي بالطالب إلى بعض الصعوبات عند النّطق بها.
- تغيّر شكل الحرف حسب موقعه في الكلمة.
- قراءة الجمل أحيانا بطريقة سريعة وغير واضحة من قبل الطالب.
- يعمد الطالب إلى حذف الكلمات التي لا يستطيع قراءتها.
- اختلاف الحرف باختلاف نوع الخط.
- عدم التّمييز بين الحركات الطّويلة والقصيرة عند النّطق.
- عدم إدراك العلاقات الإعرابيّة بين كلمات الجملة مثل: الفاعليّة والمفعوليّة والوصفيّة والحاليّة والظّرفيّة.
- عدم مطابقة الرّسم الكتابي للصّورة الصّوتيّة أحيانا مثل: "عمرو، هذا، الذين، ذلك، أولئك" وغيرها.
- عدم تكافؤ مستوى التّحصيل للطالب الذي يعاني من مشكلة في القراءة للنّص العربي مع مستوى زملائه في الصّف.
- صعوبة التّفريق بين همزتي الوصل والقطع عند كتابة الكلمة.
- عدم حبّ القراءة من قبل بعض الطلاب.[21]

5.2. معوقات تتعلق بالجاليات العربية في تركيا

إنّ من جملة المعوقات التي تساهم في عدم انتشار اللغة العربية في المجتمع التركي هو القطيعة الممارسة من قبل أبناء الجالية العربية أنفسهم – على الرغم من كثرتهم- مع لغة تراثهم ولغة آبائهم وأجدادهم، ولعلّ دوافع ذلك متعددة ومعقدة منها على سبيل المثال:

– ولوع العرب المتواجدين في تركيا باللغات الأجنبية الأخرى سواء اللغة التركية أو الانجليزية في مخاطباتهم، وشعورهم بالحرج عند التّحدث بلغتهم الأم ظنا منهم بأنها ستعرضهم لمشاكل في أوساط المجتمع التركي على خلفيات استدعاء سياسي قديم. وشعور البعض أنّه أصبح ذا ثقافة عالية متنورة عند تحدثه بلغة أخرى غير لغته العربية.

– إنّ اللغة العربية المتداولة في أوساط الجالية العربية في تركيا هي هجين من لهجات عامية تختلف كثيرا في صيغها وتراكيبها عن الفصحى، وهذا يشكل صعوبة أمام المتعلم التركي للعربية عندما يخالط هؤلاء في أوساط المجتمع فيجد لغة تختلف اختلافا كبيرا عن اللغة التي يتعلّمها ويسمعها من أساتذته في جامعته، فلا يستطيع الطالب التركي متعلم العربية أن يتواصل مع هؤلاء لكي يدعّم ويرسخ في ذهنه ما تعلمه في مدرسته أو جامعته. هذا الواقع يترك سؤالا مشروعا يمكن أن يطرق ذهن كل باحث يعمل في حقل تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها مفاده:

مع أي مخاطب يكون التخاطب بالعربية التي يفترض أنّ الطالب التركي قد تعلّمها، هل مع الذين ينتمون إليها والحال يكشف لنا أنّ هؤلاء العرب المتواجدون على الأراضي التركية لا يتحدثون العربية الفصحى، بل يتحدثون بلغة هجينة تجمع بين لهجات عاميّة متعددة، ولغات أجنبيّة دخيلة؟ أم أنّ التخاطب يكون مع نظرائه من الناطقين بغيرها، والواقع يدلّ أنّ هؤلاء الأتراك مهما كان حبّهم وشغفهم باللغة العربية واكتشاف ثقافة العربي، لا يمكن بأي حال من الأحول التّخلي عن لغتهم الأم التي يجدون فيها قوميتهم وعزّهم.

القطيعة الثقافيّة للجالية العربية في تركيا مع المجتمع التركي يكمن هذا في تقصير المصالح الدبلوماسيّة التي تمثل الأوطان، الأصلية لهذه الجاليات في الجمهورية التركية المستضيفة لها، سواء على مستوى الأنشطة الثقافيّة أو الاجتماعيّة التي تعزز الصّلة بين الجاليات العربية والمجتمع التركي. وهذا بدوره لا يشجع الناطقين بغير العربية من الأتراك أن يقبلوا على تعلّم اللغة العربية، لأنّ المناخ المحيط بهم لا يساعدهم على تعلّمها.

6.2. ضعف مهارات التواصل اللغوي وعدم إتقان اللغة

يلاحظ في كثير من الأحيان أنّ من يسند إليهم تدريس العربية لغير الناطقين بها لا يمتلكون في أغلب الأحول، المهارات والقدرات المناسبة للتدريس سواء على المستوى اللغوي أو الأدبي أو البلاغي لنقل الذخيرة العربية الحيّة لغير الناطقين بها، لأنّ أهم ما ترتكز عليه طرق تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها من منظور بنيوي يقوم أساسا على مجموعة من الضوابط التي يجب مراعاتها وهي:

يجب على معلم العربية أن يدرك أنّ اللغة عبارة عن نظام من القواعد والإجراءات والخطوات التي يتوجب فهمها لممارسة اللغة على نحو صحيح.

المعلم النّاجح هو من يقوم بتوظيف قواعد اللغة توظيفا مهنيا مع التّفريق بين المعاني والدلالات النّحوية ثم القياس عليها بنماذج من النصوص.

أن يقوم المعلم بضبط النّصوص وفق النّظام اللغوي والقواعد النّحويّة والصّرفيّة.

أن يكون لدى المعلم المهارة والقدرة على مقارنة بنية النصوص اللغوية في العربية ببنية النموذج اللغوي للغة التركية حتى يستطيع الطالب التفريق بينها.

في ظل هذا السياق من التعليميّة البنيويّة الذي يسلم بمبدأ "الكفاية المعرفيّة سابقة على الأداء اللغوي وشرط لحدوثه[22]، لذلك يتوجب على من يقوم بتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها سواء في تركيا أو غيرها أن ينمي دائما مهاراته ويستثمر المعارف في سبيل إيصال البنية الذّهنيّة العميقة للغة من الأصوات والألفاظ والتّراكيب، إلى المستهدفين بتعلّمها.

الصّورة النّمطيّة للإنسان العربي في مخيلة المتعلم التركي

إنّ عدم مقدرة العربي على أن يكون المثل الأعلى في بعض الأحيان، والقدوة المنشودة لغيره، وتحقيق نموذج العربي الذي يعتز بلغته وتاريخه وثقافته، من شأنه أن يضيع الفرصة أمام من ينشد تعلّم العربية من الإخوة الأتراك، لأنّهم يرون أنّ الكثير من العرب المتواجدين في تركيا لا يهتمون بلغتهم ولا يمتلكون الإحاطة باللغة نحويّا وصرفيّا وتحدثّا، لأنّ "عمليّة الانفتاح على المجتمع، وتوثيق العلاقات مع أفراده، بمختلف طبقاتهم وفئاتهم ومستوياتهم وأعمارهم وأجناسهم، تصبح ذات أثر كبير في تنمية المهارات والقدرات اللغويّة وإثراء خزينة الفرد الذّهنيّة بالمفردات اللغوية وصيغها وتراكيبها وأساليبها المتنوعة."[23]، وإذا كانت "عناية العرب الأوائل بالشّعر كان بمثابة مصدر أساسي لإقامة الحجّة على سلامة اللغة لفظا وتركيبا ودلالة، لذلك كان الشعر المعيار الأساس الذي تُقَاس به سلامة اللفظ وسلامة النظم في مسلك الفصاحة والبلاغة"[24]، فإنّ عرب اليوم، وبعموم الوصف، لم يرقوا بعد إلى درجة الجذب والنّموذج المحبب للأخر، إن على مستوى الاعتزاز بلغتهم وثقافتهم، أو على مستوى متطلبات الواقع الرّهن حتى ينجذب الآخر غير الناطق بالعربية إلى لغتهم ويبذل الجهد في تعلّمها.

7.2. المعوقات الثقافيّة

إنّ العنصر الثقافي عنصر مهمّ جدا في تحديد العلاقات والرّوابط والصّلات بين الشّعوب، فالبعد الثقافي الرّاهن بشكل عام بين الدّول العربية وتركيا يعتريه شيء من البعد والتّخوف حيث يتأثر هذا البعد الثقافي بسياسات الأنظمة الحاكمة التي لا تشجع أحيانا على الروابط الثقافية، وتقف حجر عثرة أمام أي تقارب بين الشعوب، فيؤثر ذلك على انتشار اللغة العربية وتعليمها لغير الناطقين بها على مستوى المجتمع التركي وغيره، فالبعد الثقافي أصبح في عصرنا الحاضر هو الرّكيزة الأساسيّة التي تساعد على نشر اللغة والعادات والتقاليد في أوساط المجتمعات الأخرى، وسبب ذلك أيضا أنّ

كل المظاهر الثقافيّة من فنون وآداب وسينما ومسرح، وأكل وشرب ولباس وغيرها من مشكلات الفعل الثقافي ضمن حدود الجغرافيا التركيّة لا تجد أحيانا اللغة العربية حضورها فيه بشكل واضح وفاعل، لأنّ المهاجرين العرب في تركيا لا يكلفون أنفسهم عناء إثبات الحضور في اليوميّات الثقافيّة التّركيّة، والمشاركة في صناعة الوعي الثقافي التركي والتّعريف بالثقافة العربية والعمل على تقريب وتوثيق الصّلات بين الثقافتين، خاصّة أنّ هناك جذور تاريخيّة عميقة مشتركة بين الثقافتين العربية والتركية، ينبغي استغلالها وتنميتها وإعادة الثّقة للمجتمع التركي بالثقافات العربية والعكس أيضا. وأكبر وسيلة لتعزيز هذه الرّوابط الثقافيّة هي نشر اللغة العربية وتعليمها في أوساط المجتمع التركي سواء على مستوى الجامعات أو المدارس التي تهتم بتعليم العربية. وهذا يفسّر كلام العالم اللغوي تشو مسكي حينما قدّم مفهومه للغة من منظور توليدي، حيث قال: "اللغة هي الاستخدام اللّا محدود لموارد محدودة".[25]

8.2. العوائق المحوريّة والدلالية

ما يتعلمه الطالب التركي من مبادئ وعلوم نظرية وفنون لغوية لا يجد لها مقابلا في ممارسته اليوميّة في محيطه الذي يعيش فيه، ما يجعل علاقته باللغة العربية على درجة من التعقيد؛ إذ يستخدمها مضطرّا بعيدا عن أي تلقائيّة.

العائق المحوري في تعليم العربية لغير الناطقين بها هو العائق السّلوكي، حيث تبذل الجهود في تقديم أبجديات هذه اللغة في المدرسة أو الجامعة، لكن المتعلم يجد نفسه داخل الأسرة والمجتمع العائش فيه في قطيعة مع هذه اللغة، لأن اللغة المستخدمة الوحيدة داخل البيت وخارجه هي اللغة التركيّة الأم.

العائق الدلالي: ويتمثّل أساسا في طبيعة المعاني الدلالية التي تحملها العربية، وهي تكاد تختلف جذريّا عن المعاني الدلاليّة التي تستوعبها اللغة التركيّة مقارنة مع مستلزمات الواقع الذي تمارس فيه اللغة. في ضوء هذا المسلك يسعى هذا البحث إلى ضبط أهم المعوقات أمام تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في المجتمع التركي، سعيا إلى اقتراح وضبط بعض الحلول المنهجيّة التي تساعد في تحبيب العربية للطالب التركي، وتعزيز ثقته بها تعبيرا ونطقا وممارسة.

3. الفصل الثالث

المحور الأول

1.3. إشكاليّة الخطط والمناهج والمقررات

تعتبر الكتب والمقررات المنهجية لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها من أهم الوثائق التي لا يستغني عنها المعلّم والمتعلّم على حدّ سواء، لما تمثّله من قيمة معرفيّة في عمليّة التعليم برمّتها. ولهذا السبب فإنّها تحتاج إلى عناية كبيرة بها، لتحقق الأهداف المرجوّة منها، فالتّعامل بفوضويّة مع الكتب والمقررات وعدم إيلائها الأهميّة اللازمة يؤدي إلى نتائج

عكسيّة، ويؤجّل قطف ثمار عمليّة تعليميّة لسنوات عديدة، وربّما يجعلها عديمة الجدوى أساسا، ومن أهم القضايا التي تستدعي حلولا عاجلة في بنية المنهج والمقرر لمادة اللغة العربية في الجامعات والمدارس التركية هي:

التفريق بين المناهج التي تُعَّد للناطقين بالعربية وبين المناهج الموجّه للطلاب الأتراك من حيث العرض والوسيلة والبناء، فينبغي على واضعي البرامج التّعليميّة والمقررات المنهجيّة للجامعات والمدارس التركيّة أن يكونوا من ذوي الخبرة والإحاطة بحقيقة أنّ المتلقي الناطق بغير العربية يحتاج إلى مقررات خاصّة في المحتوى والأسلوب، بعيدة عن قضايا ومواطن الخلاف والعلل ويراعى فيه السهولة، ويعد بشكل يختلف كثيرا عن المقررات التي تُعَّد للطالب العربي.[26]

غياب العمل المؤسسي في وضع البرامج والمقررات، فمعظم كتب ومقررات اللغة العربية للطلبة الأتراك التي تدرس في الجامعات على وجه الخصوص تكون من اجتهاد باحثين أفراد، وباجتهادات فرديّة. وهذا لا يسمح في نهاية المطاف الوصول إلى محتوى علمي موضوعي متكامل. وغياب الوسائل التعليميّة والكتب المناسبة، كذلك غياب المعاجم والمعامل الصّوتيّة. فالكتب المستخدمة ضعيفة من حيث المحتوى والتصميم، فالتّركيز فيها على القواعد وإغفال المهارات اللغويّة، كما نجد عنصر الترفيه في التعليم مغفلا عنه تماما، فالمنهج كثيف المحتوى مع ضيق الوقت المخصص لإنجازه أحيانا.

عدم وجود مراكز بحثيّة في الجامعات تهتم بتطوير وتحديث مقررات اللغة العربية بما يواكب تعليمها في الجمهوريّة التركية.

المحور الثاني

2.3. طرائق التدريس وأهميتها في عمليّة التّعليم

لا بد لأي عمليّة تعليميّة ناجحة من طرائق تدريس ناجحة ومناسبة ومواكبة لعمليّة التّطوّر والنّمو والتقدّم الحاصل في المناهج والمقررات، فطريقة تقديم الدّرس من أخطر القضايا في حقل تعليم اللغات، باعتبارها مجموعة الأساليب الكفيلة بتنظيم عمليّة التّدريس بين المعلّم والمتعلّم ونقل المفاهيم والمعلومات المعرفيّة وتبليغ الخطاب التربوي من المعلّم إلى المتعلّم، وتعليم اللغة العربية للطالب التركي ليست بمنأى عن هذه الاستراتيجية التربويّة والتعليميّة. وتكمن أهميتها فيما يلي:

تهيّئ الظروف الملائمة والوسائل اللازمة للعمليّة التّعليميّة.

تؤدي إلى جذب انتباه المتعلّمين وإثارة اهتمامهم فيما يتعلّمون.

تؤدي إلى نجاح العمليّة التّعليميّة وقطف ثمارها وتحقيق الأهداف المنشودة التي تسعى إليها هذه المقررات المنهجيّة.[27]

فطرائق التدريس متعددة، فمنها الطريقة التّلقينيّة التي تمنح المدرّس السّلطة المطلقة في التّعامل مع المتعلّم، إذ يُسَلم المتعلم عقله لمعلّمه ليحشوه بما شاء من المعلومات والأفكار والآراء والمفاهيم، من دون أن يكون له حقّ النّقاش والاعتراض، وهذه

الطّريقة توجد في مدارس الأئمّة والخطباء بصورة واضحة أكثر منها في الجامعات التركيّة للصفوف التّحضيريّة. ولهذا يتوجب على مدرّسي اللغة العربية للطلبة الأتراك في الجامعات التركية سواء أكانوا عربا أم أتراكا أن يستفيدوا من أهم الأبحاث ذات الصّلة بمجال تعليم العربيّة لغير الناطقين بها وأن يواكبوا التطوّر الحاصل في طرق التّدريس لكي يُكتَب لهم النّجاح في عمليّتهم التعليميّة، والتّخلي عن السّلبيّات المتعلّقة بطرائق التّدريس الحاليّة. مثل:

– التّركيز على المكتوب بدلا من المنطوق، فبعض المدرسين ربما من أولويّاتهم الاهتمام والتركيز على اللغة المكتوبة فقط، وهذا خطأ في حدّ ذاته فالعناية الأولى من تعليم اللغة العربية للطلبة الأتراك هي اكتساب الطالب المتعلّم مهارة التّحدث في المقام الأول، يقول صالح بلعيد: "الكلام المنطوق هو الأصل، والمكتوب فرع عليه، فالمنطوق هو الذي يمثل اللغة الحيّة التي يتعامل بها المتكلم في الحياة اليوميّة، وينمّي قدرته على التّعبير الشّفهي. ومن هذا المنطلق نعمل على إكساب المتعلّمين اللغة المنطوقة، لغة الحياة اليوميّة والمتمثّلة في الحوارات والمناقشات اليوميّة العديدة، من خلال التّمارين المكثّفة لهذا الغرض".[28]

– التّركيز من قِبل المدرسين على المادة العلميّة بدلا من المتعلّم، فالمدرس الذي يركز على المادة اللغويّة بمعزل عن المتعلّم، وعن حاجاته الأساسيّة، يكون قد خالف أهم شروط التّواصل البشري، وهو مراعاة أحوال المخاطبين، مثلما نصّت على ذلك النّظريّة التداوليّة — التي تعنى بدراسة العلاقات باستعمالها، ومقاماتها – فهي تدرس العلاقة القائمة بين اللغة والناطقين بها وغير الناطقين بها. فهي لا تقصي أي عنصر يمكن أن يسهم في توجيه المعنى ويحدد المقصود من الخطاب.

– تدريس اللغة بعيدا عن بيئتها، فإذا كان متعلمو اللغة العربية من العرب بعيدين عن اللغة العربية خطوة، بسبب طغيان العاميّة على أحاديثهم اليوميّة، فإنّ متعلمي اللغة العربية من الطلبة الأتراك بعيدون عنها بخطوتين، وهو ما يمثل عائقا إضافيّا، لأنّ الطالب التركي متعلّم العربية يفتقد البيئة النّاطقة بالفصحى التي يتعلّمها والتي تمكنه من توظيف مخزونه اللغوي. وهذا يحتّم على مدرسي اللغة العربية في الجامعات أو المدارس التركية توفير بيئة ولو داخل أسوار الجامعات والمدارس فقط تتخاطب باللغة العربية وتوفير البيئة الناطقة بالفصحى. يقول عبد الرحمن حاج صالح: "من أراد أن يتعلّم لغة من اللغات فلا بد أن يعيشها هي وحدها لمدة معيّنة، فلا يسمع غيرها، ولا ينطق بغيرها، وأن ينغمس في بحر أصواتها".[29]

– عدم توظيف المنهج المقارن، فتدريس اللغة العربية بعيدا عن اللغة التركية الأم للطلاب الأتراك، يجعل عمليّة التعليم أبطأ، أمّا تدريسها انطلاقا من مقاربة ومقارنة بين اللغتين يجعل عمليّة التعليم تكون سهلة وسلسة، يقول ميشال زكريا: "يتبيّن للطالب الذي يحاول تعلّم لغة ثانية، أنّ بعض قضايا اللغة الثّانية سهل تعلّمه، وبعضها الآخر صعب، فالقضايا السّهلة تتوافق، في رأينا مع البنى المتماثلة لبنى اللغة الأم، في حين أن القضايا الصعبة ترجع إلى البنى المتباينة في اللغة الثانية"[30]، ولهذا يرى ميشال زكريا أنّ هذا المنهج ينبثق عن مرحلتين، "مرحلة وضع قواعد اللغتين ومرحلة مقارنة

قواعد اللغتين"[31]، فالمرحلة الأولى تقدّم وصفا متوازيا للغتين، والمرحلة الثانية، تكشف عن نقاط التّشابه ونقاط الاختلاف بين اللغتين.

المحور الثالث

3.3. إعداد المعلّم النّاجح لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها على مستوى الجغرافيا التركية

تقع على المدرسين مسؤوليّة كبرى، باعتبارهم المؤتمنين على رسالة التعليم، فإخفاق المدرس إخفاق لمنظومة التّعليم برمتها، ونجاحه هو نجاحها. ولهذا نعتقد أنّ الكثير من الإخفاقات يتحمّلها المدرّسون، وإنّهم لمطالبون بتحسين أدائهم، وترقية معارفهم، وتطوير قدراتهم. كما تتحمل المؤسسات العلمية التي ينتسب إليها هؤلاء المدرسون قسما من المسؤوليّة عبر إعادة تأهيلهم، ومرافقتهم معرفيّا وماديّا لإعداد المعلّم الجيد. ومن العوائق المرتبطة بمدرسي اللغة لغير الناطقين بها:

مشكلة التّخصص، فبعض الجامعات التركية تتعاقد مع مدرسين تخصصهم غير العربية قد يكون في العلوم الشّرعيّة، أو العلوم الاجتماعيّة، وحتى في اللغات الأجنبيّة. والحلّ يكمن في أن يكون مدرس العربية للطلبة الأتراك تخصّصه الدقيق لغة عربية.

عدم امتلاك القدرة المعرفيّة والمهاريّة، فلا يكفي إعداد المدرس في مجال اللغة العربية ليكون مؤهلا للتدريس فحسب، فهناك حاجة ضروريّة لتطوير الأداء المهاري، ليكون قادرا على التّواصل الجيد مع طلابه، والتّوصيل السّلس للمعلومة، يقول صالح بلعيد: "إنّ المعلّم مُطَالب –اليوم– بأن يكون ملمّا بأهم مجالات تعامل علم النفس مع اللسانيّات، وخاصّة اللسانيّات التربويّة، وهذا من متطلّبات التّواصل اللغوي".[32]

عدم مراعاة الفروق الفرديّة بين الطلاب ومعرفة مستوياتهم، فالمدرّس الذي يتعمّد رفع مستوى لغة التّخاطب مع الطلاب أملا في الارتقاء بمستوياتهم قد تأتي النّتائج عكسيّة، لأنّه يهمل قسما كبيرا من الطلاب المتوسطين أو الضعاف ممن لا يستطيعون مجاراته، لأنّ "سوء الاختيار اللغوي قد يؤثر سلبا على العمليّة الاتّصاليّة بين المدرّس وطلبته، وبالتّالي لا تصل الرّسالة في أحسن الأحوال".[33]

4 . الفصل الرابع

بعد أن قمت بسرد أهمّ الشروط التي يتوجب توافرها لتمكين الناطق بغير العربية من تعلّمها واستخدامها في تعبيره عن احتياجاته في حياته اليوميّة، وكما قمت بعرض موجز لما يتطلّبه هذا البحث في مثل هذه السّياقات من تحديد لأهمّ معوّقات تحصيل اللغة العربية لدى طلبة مدارس الأئمة والخطباء والجامعات على مستوى الجغرافيا التّركيّة. لذلك وجب أن

أقدّم بعض المقترحات المنهجيّة والإجرائيّة التي من الممكن أن تساعد وتسهم في التّقليل من حدّة الخلل القائم في تعليم اللغة العربية للطلبة الأتراك في المدارس والجامعات.

1.4. المقترحات والحلول

التّركيز على بعض المسلّمات التي تأخذ بها معظم النّظريّات اللغويّة المهتمّة بشأن اكتساب اللغة حفظا ونطقا ومحادثة وسماعا ومحاكاة، في تعليم اللغة العربية، دون غيرها من الأفكار النّظريّة التي لا تأخذ مبدأ المقاربة، فيجب أن تؤدى العربية للطالب التركي بطريقة سهلة تحتضنها الناشئة التركية.

إنّ إشكالية تعليم اللغة العربية في الجامعات التركية هي إشكاليّة تقوم أساسا على الافتقار إلى المحفّزات السوسيو ثقافيّة التي تذلّل الحواجز والمعوّقات أمام الطالب التركي متعلّم العربية، حتى يقوى ميله وحبّه واستعداده لطلب العربية تعلّما في مدارس الأئمّة والخطباء وفي الجامعات وغيرها من موقع تعليم اللغة العربية في تركيا؛ وهذا يدلّ بشكل ضمني أنّ القائمين على شأن تعليم العربية في المؤسسات الجامعيّة ومدارس الأئمة والخطباء التركية، على الرّغم من جهودهم المبذولة في هذا الشّأن، لكنّها لا تفي بالغرض المطلوب الذي يتحقق معه تقديم اللغة العربية لمن يطلبها بعلميّة وسهولة واقتدار، وبأدوات حديثة مناسبة تتزامن ومقتضيات عصرنا الحاضر.

القائمين على العمليّة التعليميّة في الجمهوريّ التّركيّة وعلى مستوى الجامعات المناط بهم إيصال اللغة العربية إلى الطالب التركي، مطالبين بإيجاد المناخ الملائم وفضاء ينفتح عبره وعي المتعلّم التركي، وتتوسع مداركه فيه.

فتح آفاق التعاون والتّبادل العلمي والثّقافي بين المؤسسات التّعليمية العربية والتّركية وخاصّة على مستوى الجامعات. وهذا له انعكاسات إيجابيّة على الطالب التركي متعلم اللغة العربية عندما تُوَفَّر له البيئة المناسبة لتعلّمها.

إنّ تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها من الطلبة الأتراك يقوم أولا على الممارسة العمليّة على الرّغم مما تؤديه قواعد العربية وقوانين الإعراب فيها من أثر في إيجاد الإطار النّظري والتصوّر البنيوي لإيصال العربية للطالب التركي، فمدار الأمر في إجراء الممارسة إنّما هو الحفظ. فقد كان ابن خلدون يرى أنّه "على قدر المحفوظ وكثرة الاستعمال تكون جودة المنقول المصنوع نظما ونثرا".[34]

استغلال الأدوات العلميّة والتّقنيّة المتوفّرة، والعمل على تكييفها وفق متطلبات المتعلم من جهة ومتطلبات المادة اللغويّة المراد تعليمها من جهة أخرى.

يجب الاهتمام بالسّماع عند تعليم اللغة العربية للطالب التركي، لأنّ عنصر السّماع له أثر كبير في اكتساب اللغة وترسيخ الصّور النّطقيّة في ذهن المتعلم وتحيل الذخيرة اللغويّة لدى المتعلّم التركي، فإتاحة فرصة التخاطب والسّماع الجيد

لمنطوق اللغة ومراقبة مخارج الحروف يمكّن من تحقيق المِلَكَة اللّسانيّة. وقد كانت اللغة تُكتَسب عند العرب القدماء عن طريق السّماع فكل جيل يروي للجيل الذي بعده اللغة نظما ونثرا ونَسَبا وأحبارا عن طريق المشافهة المبنيّة على السّماع.[35]

على مدرسي العربية لغير الناطقين بها أن يقدموا النّحو في قوالب مفيدة سهلة تلامس أذهان ومدارك الطلبة دون تعقيد والبعد عن مواطن الخلاف النّحوي، فمن الممكن أن يأتي المعلم ببعض النّصوص المختارة ويطلب من طلابه ضبط هذه النّصوص، كما يمكن أن يختار المدرس نصوصا لغويّة من الجرائد أو من كتب عربية للقراءة ويجعلها وفق الحركات مع تنبيه الطلاب على أهميّة الحركات الإعرابية. كذلك يستطيع المدرس أن يعطي الطلاب امتحانات تقويميّة عديدة تتعلّق بضبط النصوص بالحركات وفق القواعد النّحويّة، وتصريف الأفعال وفق الضّمائر التي يدرسونها.

اهتمام المدرسين بالكتابة حيث يجب عليهم تخَصيص وقتا كافيا لتعليم هذه المهارة، وابتكار وسائل مختلفة في تعليم الخط بالطريقة التي تناسب طلابهم ليكونوا نموذجا يقتدي به الطالب، واستخدام طرقا مختلفة لتعليم الكتابة العربية للطلاب الأتراك.[36]

من المقترحات أيضا أن يتعلم الطالب التركي مبادئ الإملاء في اللغة العربية وإدراك العلاقة بين الرّمز الكتابي والصّوت المنطوق.

غرس حبّ القراءة في نفوس الطلاب ووضع التحفيزات لتنمية هذه المهارة، وعلى المدرس النّاجح أن يوظف قواعد النّحو بالقراءة والتّعبير ودروس اللغة الأخرى. كما يجب على المدرس أن يراعي الفروق اللغويّة الصّوتيّة والصّرفيّة والنّحويّة والدلاليّة الموجودة بين اللغتين العربية والتركية عند التّركيز على مهارة القراءة.

يجب على الجامعات أن توفر الكثير من الكتب وخاصّة كتبا تحتوي على قصص شيّقة وممتعة في مكتباتها حتى يتدرّب الطالب التركي على القراءة الحرّة.

يجب أن يغرس في ذهن الطالب التركي متعلّم العربية، أنّ اللغة العربية ليست لغة الدين فقط، بل هي لغة الدّين والبحث والفلسفة والأدب والتّاريخ والتّجارة والعلاقات السّياسيّة وكل ما يتعلق بأمور الحياة.

من الواجب أن يقلل المدرس من التّفاصيل والتفرعات الصّرفيّة التي لا تخدم الطالب، والتّقليل من العلل والمصطلحات الصّرفيّة لتسهيل ذلك العلم، لأنّ المصطلحات الصّرفيّة وإن كانت مقبولة ومفهومة عند القدماء فهي فوق مستوى الطالب التركي، وهذه المصطلحات كثيرة لذا يتوجب التّخفيف من هذه القواعد مراعاة للمستوى الذهني للطالب الناطق بغير العربية ولأنّ بعضها غير مستعملة حاليا. وأن يكون التّعليل للظواهر الصّرفيّة واللغويّة مبنيّا على القوانين العلميّة الحديثة التي يقرّها علماء اللغات.[37]

2.4. الخاتمة:

تعليم اللغة العربية في تركيا يزداد تطوّرا ونموّا وازدهارا يوما بعد يوم في الجامعات والمدارس التّركيّة، وخصوصا بعد سنّ القوانين التي جعلت اللغة العربية مادة اختياريّة في المدارس، وجعلها إلزاميّة لطلاب كليّات الإلهيّات في سنة تحضيريّة قبل الدّخول إلى صفوف هذه الكليّات، وتدريسها كمادة اختصاص في بعض الجامعات كقسم مستقلّ ضمن كلية الآداب. فالطالب التركي في ميدان تعليم اللغة العربية هو القضيّة الأساسيّة التي تدور حولها العمليّة التعليميّة برمتها. فتعليم وتعلم لغة أجنبيّة ليس بالأمر السّهل أو الهيّن، فهناك صعوبات جمّة يجب الوقوف عليها وتذليلها، وتختلف صعوبة تعلم اللغة العربية حسب طبيعتها من حيث التّشابه والاختلاف سواء في الصّوت أو الكتابة بين اللغة العربية ولغة الطالب التركي الأصلية، وهذه المعوّقات لا تكاد تختلف عند كثير من الأمم غير الناطقة بالعربية. وقد تمّ التّركيز في هذا البحث على المعوّقات اللغويّة التي يقصد بها الصّعوبات التي تواجه العمليّة التّعليميّة للغة العربية في الجامعات والمدارس التركيّة، من صعوبات صوتيّة وصرفيّة ونحويّة وكتابيّة وقرائيّة ومنهجيّة وطرائقيّة. وخلص هذا البحث بمقترحات وتوصيات وحلول تتعلق بهذه الصّعوبات اللغويّة التي من شأنها أن تسهم في تطوير المهارات اللغويّة لدى طلاب اللغة العربية الأتراك، نلخص بعضا لأنّ معظمها قد ورد في سياق البحث.

يتوجب على القائمين على تعليم اللغة العربية في تركيا من إعداد منهج متكامل وإيجاد حلول فيه لكل المعوّقات والصعوبات اللغوية التي تقف حجر عثرة أمام تحصيل الطالب التركي للغة.

الاهتمام بالطالب التركي متعلّم اللغة العربية وتحفيزه ودعمه وتحبيبه فيها.

توجيه الباحثين والمهتمين باللغة العربية في الجامعات ومراكز الأبحاث التركيّة للبحث في قضاياها وإيجاد حلول للمعوّقات التي تواجه الطلاب في صفوفهم الدّراسيّة، والعمل على تشجيعهم وتذليل العقبات أمامهم.

وقبل هذا الكلام وبعده أوجه نصيحة لمدرسي اللغة العربية وبالذّات في الجامعات التركية أن يولوا أهميّة للنّصوص الأدبية، وأن يجعلوها منطلقا لتدريس اللغة العربية سماعا وقراءة ونطقا، نظرا لما توفّره النّصوص الأدبية من بناء لغوي متكامل، ودفقة بلاغيّة، حيث أنّ تدريس اللغة انطلاقا من الجملة لا يساعد على تنمية مهارة القراءة، كما أنّه يفصل بين ما هو نحوي وما هو بلاغي.[38]

المصادر والمراجع:

1. ابن جني، أبو عثمان. *الخصائص*. تحقيق. محمد علي النجار، القاهرة: الهيئة العامة لقصور الثقافة، 2006.
2. ابن خلدون، عبد الرحمن. *مقدمة ابن خلدون*. ط1، بيروت: دار لبنان، 1978.
3. الجاحظ، أبو عثمان. *البيان والتبيين*، تحقيق: عبد السلام هارون، ط7، القاهرة: مكتبة الخانجي، مجلد1، 1998م.
4. الدنان، عبد الله. "الإبداع واللغة العربية في المناهج المدرسية،" *مجلة جامعة دمشق في العلوم الإنسانية والأساسية والتطبيقية 6*، (1986م)، ص 25-50.

5. الذياب، أحمد. *المشاكل التي تواجه الأتراك في تعليم اللغة العربية والمقترحات*. أنقرة: جامعة غازي، 2013.
6. الرقب، سعيد. *تقويم مهارات الكتابة في اللغة العربية للصفوف الثلاثة الأولى*. عمَّان: مجمع اللغة العربية الأردني، 2010.
7. الصبيحي، محمد. *مدخل إلى علم النّص*. ط1، بيروت: الدار العربية للعلوم والنشر، 2008م.
8. العصيلي، عبد العزيز، *أساسيّات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى*. ط1، مكة: جامعة أم القرى، 1422هـ.
9. الفوزان، عبد الرحمن. *إعداد مواد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها*. ط1، الرياض: الناشر العربية للجميع، 2018م.
10. المعتوق، أحمد محمد. "الحصيلة اللغوية مصادرها وسائلها تنميتها" *مجلة عالم المعرفة 212*، (1996م)، ص 300- 317.
11. الناقة، محمود. *المدخل في تدريس النّحو*. ط1، الرياض: دار النشر مكتبة الرشيد، 2011.
12. بلعيد، صالح. دروس في اللسانيات التطبيقيّة. ط7، الجزائر، دار هومة، 2012.
13. بو طيبة، جلول. *التبليغ المعرفي في عملية التواصل التعليمي*. الجزائر، الحمراء للنشر، سيدي بلعباس، 20019.
14. جبل، محمد. *الاحتجاج بالشعر في اللغة الواقع ودلالته*. القاهرة: دار الفكر العربي، 1986م.
15. جسبر سن، أتو. *اللغة بين الفرد والمجتمع*. ترجمة. عبد الرحمن محمد أيوب، القاهرة: مكتبة الانجلو، 1954م.
16. زكريا، ميشال. *بحوث ألسنيّة عربية*. ط1، بيروت: المؤسسة الجامعيّة للدراسات والنشر والتوزيع، 1992م.
17. صالح، عبد الرحمن. "محاضرة بعنوان علم تدريس اللغات والبحث العلمي في منهجيّة الدّرس اللغوي" ، *مجلة المجمع الجزائري للغة العربية*، (2005م)، الجزائر، مجلد 21، العدد (1).
18. طعيمة، رشدي. المرجع في تعليم اللغة العربية. ط1، مكة: جامعة أم القرى، مجلد1، م1986.
19. عبد الله، عبد الحميد. *الأساليب الحديثة في تعليم اللغة العربية*. ط1، الكويت: مكتبة الفلاح، 1998.
20. قريحة، أنيس. *تبسيط قواعد العربية وتبويبها على أساس منطقي جديد*. بيروت: مطابع المرسلين، 1952م.
21. مذكور، علي؛ هريدي، إيمان. *تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها النظريّة والتّطبيق*. ط7، القاهرة: دار الفكر العربي، 2006.
22. منصور، إبراهيم. *مناهج مختلفة لتعليم الكتابة العربية لغير الناطقين بها*. العراق: مكتبة بغداد، 2011.

KAYNAKÇA

1. Abdullah, Abdulhamîd, *el-Esâlîbu'l-Hadîsetu fî Ta'lîmi'l-Luğati'l-Arabiyyeti*, 1. Baskı, Mektebetu'l-Felâh, Kuveyt, 1998.
2. Belaid, Sâlih, *Durûs fi'l-Lisâniyyât et-Tatbîkiyye*, 7. Baskı, Dâru Hûme, Cezayir, 2012.
3. Bû Tîbeh, Celûl, *et-Tebliğ el-Ma'rifî fî Ameliyyeti't-Tevâsuli et-Ta'lîmiyyi,* el-Hamrâ' li'n-Neşr, Sidi Belabbas, Cezayir, 2019.
4. Cangir, Mücella. "İmam Hatip Liselerinde Arapça Öğretiminde Karşılan Sorunlar," Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara, 2001.
5. Cebel, Muhammed, *el-İhticâc bi'ş-Şi'ri fi'l-Luğati'l-Vâki'i ve Delâletuhu*, Dâru'l-Fikri'l-Arabiyyi, Kahire, 1986.

6. Doğan, Yusuf; Aydın, Tahirhan. "Türkiye'de Arapça öğretiminde Karşılaşılan;Sorunlar," (*Cumhuriyet Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi Dergisi* 1) (2013), ss. 1- 42.
7. ed-Dinân, Abdullah, "el-İbdâ'u ve'l-Luğatu'l-Arabiyyetu fî'l-Menâhici'l-Medresiyye", *Mecelletu Câmiatu Dimeşk fi'l-Ulûmi'l-İnsâniyyeti ve'l-Esâsiyyeti ve't-Tatbîkiyyeti,* sayı: 6, 1986, (ss. 25-50).
8. el-Câhız, Ebû Osmân, *el-Beyân ve't-Tebyîn*, thk. Abdusselâm Hârûn, 7. Baskı, Mektebetu'l-Hâncî, c.1, 1998.
9. el-Fûzân, Abdurrahmân, *İ'dâdu Mevâddi Ta'lîmi'l-Luğati'l-Arabiyyeti liğayri'n-Nâtikîne bihâ,* 1. Baskı, en-Nâşiru'l-Arabiyyetu li'l-Cemî', 2018.
10. el-Useylî, Abdulaziz, *Esâsiyyâtu Ta'lîmi'l-Luğati'l-Arabiyyeti li'n-Nâtikîne bi-Luğâtin Uhrâ*, 1. Baskı, Ümmü'l Kurâ Üniversitesi, Mekke, 1422 H.
11. en-Nâka, Mahmûd, *el-Medhal fî Tedrîsi'n-Nahv,* 1. Baskı, Dâru'n-Neşri Mektebetu'r-Reşîd, Riyad, 2011.
12. er-Rakab, Saîd, *Takvîmu Mehârâti'l-Kitâbeti fi'l-Luğati'l-Arabiyyeti li's-Sufûfi's-Selâseti'l-Ûlâ*, Mecma' el-Luğati'l-Arabiyyeti'l-Urduniyyi, Amman, 2010.
13. es-Sabîhî, Muhammed, *Medhalun ilâ İlmi'n-Nassi,* 1. Baskı, ed-Dâru'l-Arabiyyeti li'l-Ulûmi ve'n-Neşri, Beyrut, 2008.
14. ez-Ziyâb, Ahmed, *el-Meşâkil elletî Tuvâcihu'l-Etrâke fî Ta'lîmi'l-Luğati'l-Arabiyyeti ve'l-Mukterahât*, Gazi Üniversitesi, Ankara, 2013.
15. İbn Cinnî, Ebû Osman, *el-Hasâis,* thk. Muhammed Alî en-Neccâr, el-Hey'etu'l-'Âmme li's-Sekâfe, Kahire, 2006.
16. İbn Haldûn, Abdurrahmân, *Mukaddimetu İbn Haldûn*, 1. Baskı, Dâru Lübnân, Beyrut, 1978.
17. Jespersen, Otto, *el-Luğatu beyne'l-Ferdi ve'l-Muctema'i*, çev. Abdurrahmân Muhammed Eyyûb, Mektebetu Ancelû, Kahire, 1953.
18. Kûrayhe, Enîs, *Tebsîtu Kavâidi'l-Arabiyyeti ve Tebvîbihâ alâ Esâsin Mantikiyyin Cedîdin,* Metâbiu'l-Murselîn, Beyrut, 1952.
19. Ma'tûk, Ahmed Muhammed, "el-Hasîletu'l-Luğaviyyetu Mesâdiruha Vesâiluhâ Tenmiyetuhâ", *Mecelletu Âlemu'l-Ma'rife* 212, 1996, (ss. 300-317).
20. Mansûr, İbrâhîm, *Menâhicun Muhtelifetun li-Ta'lîmi'l-Kitâbeti'l-Arabiyyeti liğayri'n-Nâtikîne bihâ,* Mektebetu Bağdâd, Irak, 2011.
21. Mezkûr, Alî ve Herîdî, Îmân, *Ta'lîmu'l-Luğati'l-Arabiyyeti liğayri'n-Nâtikîne bihâ en-Nazariyyetu ve't-Tatbîk*, 7. Baskı, Dâru'l-Fikri'l-Arabiyyi, Kahire, 2006.

22. Sâlih, Abdurrahmân, "Muhâdaratun bi-Unvâni İlmu Tedrîsi'l-Luğâti ve'l-Bahsi'l-İlmiyyi fî Menheciyyeti'd-Dersi'l-Luğaviyyi", *Mecelletu'l-Mecma'i'l-Cezâiriyyi li'l-Luğati'l-Arabiyyeti*, Cezayir, c.21, sayı: 1.
23. Tuayme, Ruşdî, *el-Merca' fî Ta'lîmi'l-Luğati'l-Arabiyyeti*, 1. Baskı, Ümmü'l Kurâ Üniversitesi, Mekke, c.1, 1986.
24. Zekeriyyâ, Mîşâl, *Buhûsun Elsiniyyetun Arabiyyetun*, 1. Baskı, el-Muessesetu'l-Câmi'iyyetu'd-Dirâsâti ve'n-Neşri ve't-Tevzî', Beyrut, 1992.

---

1 أبو عثمان ابن جني، *الخصائص*، تحقيق: محمد علي النجار، (القاهرة: الهيئة العامة لقصور الثقافة، 2006)، ج1، ص 34.

2 أتو جسبر سن، *اللغة بين الفرد والمجتمع*، ترجمة: عبد الرحمن محمد أيوب، (القاهرة: مكتبة الانجلو، 1954م)، ص19.

3 لوبي المقصود بها هنا في سياق استخدامه تكتلا يسخّر كل مقدّراته للنهوض بالعربية نطقا وتحدثا وكتابة.

4 جسبر سن، *اللغة بين الفرد والمجتمع*، ص19.

5 عبد الرحمن بن خلدون، *مقدمة ابن خلدون* (بيروت: دار لبنان، 1978م)، ص45.

6 عبد الله الدنان،" *الإبداع واللغة العربية في المناهج المدرسية*،" *مجلة جامعة دمشق في العلوم الإنسانية والأساسية والتطبيقية 6*، (1986م)، ص29.

7 أبو عثمان الجاحظ، *البيان والتبيين*، تحقيق: عبد السلام هارون، (القاهرة: مكتبة الخانجي، 1998م)، ج 1، ص 86.

8 الجاحظ، *البيان والتبيين*، ج 1، ص 86.

9 أحمد محمد المعتوق، "الحصيلة اللغوية مصادرها وسائلها تنميتها" *مجلة عالم المعرفة 212*، (1996م)، ص317.

10 المعتوق، *الحصيلة اللغوية*، ص125.

11 المعتوق، *الحصيلة اللغوية*، ص125.

12 Yusuf Doğan; Tahir Han Aydın, "Türkiye'de Arapça öğretiminde Karşılaşılan;Sorunlar," (*Cumhuriyet Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi Dergisi* 1) (2013), s: 42.

13 سعيد محمد عبد الرحمن الرقب، *تقويم مهارات الكتابة في اللغة العربية للصفوف الثلاثة الأولى* (عمان: مجمع اللغة العربية الأردني، 2010م)، ص147.

14 محمود كامل الناقة، *المدخل في تدريس النّحو* (الرياض: دار النشر مكتبة الرشيد، 2011)، ص762؛ أحمد الذياب، *المشاكل التي تواجه الأتراك في تعليم اللغة العربية والمقترحات* (أنقرة: جامعة غازي، 2013)، ص3.

15 Mücella Cangir, "İmam Hatip Liselerinde Arapça Öğretiminde Karşılan Sorunlar" (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara, 2001), s. 21.

16 الناقة، *المدخل في تدريس النّحو*، ص762؛ الذياب، *المشاكل التي تواجه الأتراك*، ص3.

17 ميشال زكريا، *بحوث ألسنيّة عربية* (بيروت: المؤسسة الجامعيّة للدراسات والنشر والتوزيع، 1992م)، ص135.

18 عبد العزيز العصيلي، *أساسيّات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى* (مكة: جامعة أم القرى، 1422هـ)، ص217.

19 أنيس قريحة، *تبسيط قواعد العربية وتبويبها على أساس منطقي جديد* (بيروت: مطابع المرسلين، 1952م)، ص12.

20 عبد الحميد عبد الله عبد الحميد، *الأساليب الحديثة في تعليم اللغة العربية* (الكويت: مكتبة الفلاح، 1998م)، ص45.

21 الذياب، *المشاكل التي تواجه الأتراك*، ص 48-97.

22 عبد الرحمن الفوزان، *إعداد مواد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها* (الرياض: الناشر العربية للجميع، 2018م)، ص5.

23 رشدي طعيمة، *المرجع في تعليم اللغة العربية* (مكة: جامعة أم القرى، 1986م)، ج 1، ص84.

24 محمد حسين حسن، *الاحتجاج بالشعر في اللغة الواقع ودلالته* (القاهرة: دار الفكر العربي، 1986م)، ص52.

25 علي أحمد مذكور؛ إيمان أحمد هريدي، *تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها النظريّة والتّطبيق* (القاهرة: دار الفكر العربي، 2006م)، ص33-45.

26 الفوزان، *إعداد مواد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها*، ص5.

27 صالح بلعيد، *دروس في اللسانيات التطبيقيّة* (الجزائر: دار هومة، 2012م)، ص57.

28 بلعيد، *دروس في اللسانيات التطبيقيّة*، ص79.

29 عبد الرحمن حاج صالح، "علم تدريس اللغات والبحث العلمي في منهجيّة الدّرس اللغوي"، *مجلة المجمع الجزائري للغة العربية*، مجلد 21، العدد (1)، (2005م)، ص79.

30 زكريا، *بحوث ألسنيّة عربية*، ص135.

31 زكريا، *بحوث ألسنيّة عربية*، ص136.

32 بلعيد، *دروس في اللسانيات التطبيقية*، ص73.

33 جلول بو طيبة، *التبليغ المعرفي في عملية التواصل التعليمي* (سيدي بلعباس: الحمراء للنشر، 2009م)، ص46.

34 ابن خلدون، *مقدمة ابن خلدون*، ص546.

35 ابن خلدون، *مقدمة ابن خلدون*، ص546.

36 إبراهيم منصور، *مناهج مختلفة لتعليم الكتابة العربية لغير الناطقين بها* (بغداد: مكتبة بغداد، 2011م)، ص102.

37 قريحة، *تبسيط قواعد العربية وتبويبها على أساس منطقي جديد*، ص12.

38 محمد الأخضر الصبيحي، *مدخل إلى علم النّص* (بيروت: الدار العربية للعلوم والنشر، 2008م)، ص 120.