

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

جامعة النيلين
كلية التربية
الدراسات العليا

**تحليل وتقويم منهج اللغة العربية في
كلية الإلهيات في جامعة أريجياس في تركيا**

بحث مقدم لنيل درجة
الدكتوراة في التربية تخصص : (المناهج وطرق التدريس)

إعداد الطالبة :

مريم أكرم مولان

إشراف الدكتور :

أحمد عمر عبيد الله

٢٠٠٣م - ١٤٢٤هـ

الاستهلال

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

قال تعالى :

﴿لِكُلِّ جَعَلْنَا مِنْكُمْ شِرْعَةً
وَمِنْهَا جَاءَ﴾

(سورة المائدة : ٤٨)

الإهداء

إلى روح والدي الطاهرة .
إلى والدي العزيرة أمّ الله في حمركا ،
وأدام لها العافية .
إلى زوجي الذي سيجني علي طلب العلم
والتأثير في سبيل تحصيله .
إلى ابنتي مروة وأم كلثوم .
إلى اخوتي وأخواتي بالأخص أخي العزيز
كيني .
أهدي إليهم نمرة جهدي المتواضع .

الشكر والتقدير

الحمد والشكر لله رب العالمين الذي أعانني على إتمام هذا العمل ،
كما أتقدم بجزيل شكري وفائق امتناني للأستاذ الفاضل ، الدكتور أحمد
عمر عبيدالله ، لإشرافه الناصح على هذا البحث وعلى توجيهاته السديدة
وملاحظاته الدقيقة بجانب صبره العظيم على كل استفساراتي ومقابلاتي .
وكما أتقدم بأزكى آيات الشكر والتقدير للأستاذ الفاضل ، الدكتور
محمد زايد بركة الذي أشرف في البداية على البحث ومنذ أن كان فكرة ،
فلولا السفر إلى خارج البلاد لما توقف عن الإشراف على البحث .
والشكر لجامعة النيلين التي أتاحت للباحثة الدراسة بها
وأقدم بشكري أيضاً لكلية الإلهيات وبالأخص الأساتذة الذين أمدوني
بالمعلومات وقدموا لي المساعدة في الدراسات الميدانية .
وأشكر الأخ جمعة تكلي ، الطالب في كلية الإلهيات في جامعة
أرجياس في تركيا ، الذي يرجع إليه الفضل في توزيع الاستبيانات
 وإرسالها إلى الباحثة .
والشكر للدكتور عمر الصديق عبدالله على مساعدته ونصحه للباحثة .
كما لا يفوتني أن أشكر أمناء المكتبات لمساعدتي في الحصول على
المراجع والمعلومات وخاصة مكتبة معهد الخرطوم الدولي للغة العربية .
والشكر موصول لكل من ساهم أو ساعد في إخراج هذا البحث ولو
بالدعاء .

والله الموفق ، ، ،

مستخلص البحث

يتناول هذا البحث تحليل وتقويم منهج اللغة العربية للمرحلة الأولى بكلية الإلهيات - جامعة أرجياس - في تركيا . والهدف الرئيسي منه معرفة طبيعة المنهج من حيث ملاءمته لمستوى الطلاب والطرق التي تستخدم لتدريس هذا المنهج ، وكذلك معرفة الجوانب السلبية والإيجابية في المنهج للاستفادة منها في عملية تحسين وتطوير المنهج مستقبلاً وخاصة إذا كان يحتاج إلى تعديل .

استخدمت الباحثة الاستبانة كأداة لجمع المعلومات في هذا البحث . تتكون الدراسة من جانبين : الجانب النظري والذي يخص عناصر منهج اللغة العربية لغير الناطقين بها وأسس بنائه ، بينما يتناول الجانب الإجرائي محتويات منهج اللغة العربية في كلية الإلهيات وكذلك تحليل استبانة الأساتذة والطلبة .

وتكمن أهمية البحث في التعرف على طبيعة المنهج وما يحتويه من دروس مخصصة لتعليم غير الناطقين بالعربية ، وطرق التدريس بها ، وتحديد الأسس التي ينبغي مراعاتها عند بناء منهج اللغة العربية لغير الناطقين بها وكذلك تيسير مشكلات تعليم اللغة العربية للطلبة الأتراك في الكلية .

ووضعت الباحثة فروضاً للبحث وهي أن المنهج الدراسي المتبع حالياً في كلية الإلهيات لا يناسب العصر الحديث ، والكتب المستخدمة لتعليم الطلاب لا تتماشى مع طبيعتهم وميولهم ، وإن طرق التدريس لا تناسب الطلبة والوسائل التعليمية قديمة وغير متطورة ، وكذلك استخدام اللغة الوسطية في التدريس لا يحقق أهداف تعليم اللغة العربية .

أما من ناحية منهج البحث فإن الباحثة استخدمت المنهج الوصفي في عرض وتحليل المعلومات المتعلقة بمنهج اللغة العربية في كلية الإلهيات . وفي الأخير خرجت الباحثة من هذه الدراسة بنتائج يمكن إيجازها في النقاط التالية :

- ١- عدم وجود تعليم اللغة الاتصالية الحياتية في المواد التعليمية .
- ٢- الاهتمام بصياغة الأهداف بترجمة النصوص الدينية وقراءتها ، ووضع المنهج على هذا الأساس .
- ٣- الاعتماد على طريقة القواعد والترجمة في تدريس اللغة العربية .
- ٤- الاعتماد على اللغة الوسيطة ، وهي اللغة التركية في تعليم وتعلم اللغة العربية .
- ٥- اهتمام المنهج بالقواعد والصرف ووجودها بكثرة في المرحلة الأولى .
- ٦- قيام أساتذة غير متخصصين في اللغة العربية ، مثل التفسير والحديث بتدريس اللغة العربية .

ABSTRACT

This research illustrates and evaluates the curriculum of Arabic language of the students of the first level in the faculty of Ilahiyat-Arjyas University – in Turkey, and the main purposes of this research to know whether this curriculum is suitable for the standard of the students or not, and the ways of teaching which are used, and to know the positive and negative things in this curriculum to use them to develop the curriculum in the future.

The researcher used the questionnaire to collect the information for this research.

The study composed of two parts:-

1. The theoretical part which studies and illustrates the components and the principles of design of the Arabic Language curriculum for the non-native speakers.
2. The practical part which studies and illustrates the components of Arabic Language curriculum and the data collected from the teachers and the students.

The importance of this research lies in the fact that it is an attempt of evaluate the nature of the curriculum and its contents of specilaized lessons of teaching Arabic language to non-native speakers as well as the method of teaching it. Another fact about the importance of study is that it sorts out some bases and rules to be followed in teaching Arabic Language to non-native speakers, further, it suggests a solution for the problems which face the Turkish learners of Arabic in the faculty of theology

The researcher assumes that the current curriculum used in the faculty of theology is not up to date, also the books and the used syllabuses, learners' needs and their general tendency, however, the method of teaching and teaching aids are not modern ones as well the language of instruction used does not achieve the aims of teaching Arabic Language.

As for the research methodology, the researcher adopts the descriptive method in reviewing and analysing the data related to the curriculum of teaching Arabic language in the faculty of theology.

Finally the researcher comes to the following results summarized in:

1. In the learning materials there is no room or usage of everyday Arabic Language for communicative purpose.
2. In designing the curriculum, more attention had be paid on religious texts translation and recitation.
3. In teaching Arabic Language to Turkish speakers, grammar and translation method had to be followed.
4. Using the medium language, which is Turkish language, in teaching and learning Arabic language.
5. The curriculum focuses, intensively, on the rules of derivation, especially, in the first year.
6. Non specialized Arabic Language teachers- who are specialized in others disciplines – do teach Arabic Language.

ÖZET

Bu tezin konusu, Türkiye Erciyes Üniversitesi İlahiyat Fakültesi 1. Sınıfta uygulanmakta olan Arapça Dili öğretim metodunun tahlil ve takviyesini içermektedir. Ana hedef ise metodun tabiatının öğrencinin müstevasına ve bu metodun eğitimde kullandığı yollara uygunluğunun bilinmesidir. Bununla beraber gelecekte metoddan daha iyi istifade edebilmek için gereken iyileştirme ve geliştirme çalışmasını yaparak iyi ve kötü yönlerinin bilinmesidir.

Araştırmacı bayan bu tezde bilgi toplama edatı olarak anketi kullanmıştır.

Bu araştırma iki kısımdan oluşmaktadır:

Teori kısmı ki; Arapça dilini konuşamayanların eğitim metodu unsurlarını kapsar.

Pratik kısmı ise; Erciyes İlahiyat Fakültesinde ki Arapça Dili Eğitim Metodunun muhteviyatı olup, öğrenci ve öğretmenlerin anketlerinin tahlillerinden oluşmaktadır.

Bu tezin önemi metodun tabiatının bilinmesi olup, Arapça'yı konuşamayanların eğitiminde kullanılan özel derslerin içeriği ve eğitim yollarının bilinmesi ve yeni bir metodun inşasında temel esasları tahdit etmesidir. Aynı zamanda fakültede okumakta olan Türk öğrencilerin Arapça eğitiminde karşılarına çıkan problemleri çözmeye yöneliktir.

Araştırmacı bayan bu sebeplerden ötürü bazı farazalar koyarak yola çıkmış olup; şu anda fakültede okutulmakta olan eğitim metodunun bu çağla (y.y.) uyummadığı, okutulan kitapların öğrencinin tabiatına ve ihtiyaçlarına uygun olmadığı olup eğitim yolları ne öğrenciyle nede geliştirilmemiş ve eski eğitim araçları ile uyumaktadır. Ayrıca şu anda mevcut Arapça öğretiminde kullanılmakta olan dil Arapça öğretiminin hedefini gerçekleştiremez.

Araştırmacı bayan bu tezin metodunda fakültede ki Arap Dili Metodunun malumatlarının tahlilini ve sunulmasını vasıflandırma yolunu kullanmış olup kısaca aşağıdaki şu sonuçlara ulaşmıştır.

1. Eğitim derslerinde eğitim dilinin hayati iletişim özelliğinin olmaması.
2. Dini metinlerin tercümesine ve okunmasına önem verilip bu esas üzerine metot konulması.
3. Arapça dilinin öğretiminde tercüme ve kaide yoluna itimat edilmesi.
4. Eğitimde ve Arap dili öğretiminde Türkçe'nin kullanılması.
5. Sarf ve kaideler metoduna önem verilip, bu merhalede çok aşırı gidilmesi.
6. Branşı olmamasına rağmen hocaların Arapça, Tefsir ve Hadis derslerine girmeleri.

فهرس الموضوعات

الرقم	الموضوع	رقم الصفحة
١	الاستهلال	أ
٢	الإهداء	ب
٣	الشكر والتقدير	ج
٤	مستخلص البحث	د - هـ
٥	Abstract	و - ز
٦	المستخلص باللغة التركية	ح - ط
٦	فهرس الموضوعات	ي - ل
٧	فهرس الجداول والأشكال	م - ن
	الفصل الأول : أساسيات البحث	
٨	تمهيد	١
٩	مشكلة البحث	٤
١٠	أهمية البحث	٤
١١	أهداف البحث	٥
١٢	فروض البحث	٥
١٣	حدود البحث	٦
١٤	منهج البحث	٦
١٥	مصطلحات البحث	٦
	الفصل الثاني : الإطار النظري	
١٦	المبحث الأول : الدراسات السابقة	٨
١٧	خلفية عن تركيا	٣٣
١٨	تركيا تاريخياً وجغرافياً	٣٣
١٩	تركيا تاريخياً	٣٣
٢٠	تركيا جغرافياً	٣٥

الرقم	الموضوع	رقم الصفحة
٢١	وضع اللغة العربية في تركيا قديماً وحديثاً	٣٨
٢٢	دخول الأتراك الإسلام وتعلمهم اللغة العربية	٣٨
٢٣	انتشار اللغة العربية في تركيا	٤٠
٢٦	المبحث الثالث : مفهوم المنهج	٤٢
٢٧	عناصر المنهج :	٤٣
٢٨	الأهداف التعليمية	٤٤
٢٩	المحتوى	٥٠
٣٠	طرق التدريس والوسائل التعليمية	٥٦
٣١	التقويم	٦٤
٣٢	المبحث الرابع : مفهوم اللغة العربية لغير الناطقين بها	٧٨
٣٣	أسس منهج اللغة العربية لغير الناطقين بها	٧٨
٣٤	أسس معرفية	٧٨
٣٥	أسس فلسفية	٨٤
٣٦	أسس نفسية	٨٨
٣٧	أسس اجتماعية	٩٥
٣٨	المبحث الخامس : اللغة العربية	١٠٠
٣٩	مفهوم اللغة	١٠٠
٤٠	وظيفة اللغة	١٠٠
٤١	خصائص اللغة العربية	١٠٣
٤٢	نوع اللغة التي نعلمها	١٠٥
٤٣	مكونات اللغة	١٠٧
٤٤	١- النظام الصوتي	١٠٧
٤٥	٢- النظام التركيبي	١١٢
٤٦	٣- النظام المعجمي	١١٦
٤٧	الفروق الأساسية بين اللغة العربية والتركية	١٢٠
٤٨	المبحث السادس : وصف منهج كلية الإلهيات	١٢٤
٤٩	جامعة أريجياس	١٢٤

الرقم	الموضوع	رقم الصفحة
٥٠	مدينة قيصري	١٢٤
٥١	كلية الإلهيات	١٢٥
٥٢	تحليل منهج كلية الإلهيات	١٢٨
٥٣	أولاً : الأهداف	١٢٩
٥٤	ثانياً : المحتوى	١٣٠
٥٥	ثالثاً : طريقة التدريس	١٤٣
٥٦	رابعاً : التقويم	١٤٥
	الفصل الثالث : الدراسة الميدانية	
٥٧	الدراسة الميدانية	١٤٦
٥٨	المبحث الأول : إجراءات الدراسة الميدانية	١٤٦
٥٩	المبحث الثاني : عرض نتائج إستبانة الأساتذة	١٥٧
٦٠	المبحث الثالث : عرض نتائج استبانة الطلبة	١٦٥
	الفصل الرابع : مناقشة النتائج على ضوء الفروض	
٦١	مناقشة نتائج استبانة الأساتذة	١٧٣
٦٢	مناقشة نتائج استبانة الطلبة	١٨١
	الفصل الخامس : أهم النتائج والتوصيات والمقترحات	
٦٣	أهم النتائج	١٨٨
٦٤	التوصيات	١٩١
٦٥	مقترحات لبحوث مستقبلية	١٩٣
٦٦	المصادر والمراجع	
٦٧	أولاً : المصادر	١٩٥
٦٨	ثانياً : المراجع	١٩٥
٦٩	ثالثاً : الرسائل الجامعية	٢٠١
٧٠	الملاحق	

قائمة الجداول والأشكال

الرقم	الجدول	الرقم
٤٣	العلاقة بين عناصر المنهج	١
١٢٢	تغيير الكلمات العربية بدخولها التركية	٢
١٢٣	الفروق التركيبية بين اللغة العربية والتركية	٣
١٤٨	توزيع أفراد العينة حسب المؤهل العلمي	٤
١٤٩	توزيع أفراد العينة حسب التخصص	٥
١٤٩	توزيع أفراد العينة حسب الجامعة التي تخرجوا فيها	٦
١٥٠	سنة تخرج الأساتذة من جامعاتهم	٧
١٥٠	توزيع أفراد العينة حسب الخبرة في تدريس اللغة العربية	٨
١٥٧	هدف الكلية من تدريس اللغة العربية	٩
١٥٧	التوزيع النسبي لإشباع المنهج لحاجات الطلبة	١٠
١٥٨	التوزيع النسبي للإجابات لمراعاة المنهج للفروق الفردية للطلبة	١١
١٥٨	التوزيع النسبي للإجابات لاختيار المفردات وتقديمها للطلاب	١٢
١٥٩	التوزيع النسبي للإجابات حول الطريقة المستخدمة في التدريس	١٣
١٥٩	التوزيع النسبي للإجابات حول اللغة المستخدمة في التدريس	١٤
١٦٠	التوزيع النسبي للإجابات حول لغة المعاملة بين الطلبة والأساتذة خارج وقت الدراسة	١٥
١٦٠	التوزيع النسبي للإجابات حول كفاية الوسائل التعليمية	١٦
١٦١	التوزيع النسبي للإجابات حول الترجمة من التركية إلى العربية وبالعكس	١٧
١٦١	التوزيع النسبي للإجابات حول تقويم المنهج أم تجديده أو تغييره	١٨
١٦٣	اقتراحات الأساتذة حول تطوير المنهج المتبع في الكلية	١٩
١٦٥	التوزيع النسبي للجنس (ذكر أو أنثى) لأفراد العينة	٢٠
١٦٥	التوزيع النسبي لأعمار الطلبة	٢١
١٦٦	أهداف الطلبة من تعلم اللغة العربية	٢٢

الرقم	البيان	رقم الصفحة
٢٣	آراء الطلبة حول مناسبة محتوى المنهج للبيئة التركية	١٦٦
٢٤	آراء الطلبة حول شمول المنهج للمهارات اللغوية	١٦٧
٢٥	آراء الطلبة حول الطريقة المستخدمة في التدريس	١٦٧
٢٦	آراء الطلبة عن استخدام الأساتذة للوسائل التعليمية	١٦٨
٢٧	نوع اللغة التي يستخدمها الطلبة بينهم	١٦٨
٢٨	الصعوبات التي يواجهها الطلبة	١٦٩
٢٩	آراء الطلبة حول قدرتهم في التحدث بطلاقة	١٦٩
٣٠	آراء الطلبة حول قدرتهم على فهم الكتب العربية	١٧٠
٣١	آراء الطلبة حول قدرتهم على الكتابة من غير أخطاء إملائية	١٧٠
٣٢	آراء الطلبة حول المهارة التي هم بحاجة إلى تقويتها أكثر	١٧١
٣٣	آراء الطلبة حول كفاية الوقت المخصص لدراسة اللغة العربية	١٧١
٣٤	آراء الطلبة حول الترجمة من لغتهم إلى العربية وبالعكس	١٧٢

الفصل الأول

أساسيات البحث

الفصل الأول

أساسيات البحث

تمهيد :

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على رسوله وعلى آله وصحبه

وبعد :

فاللغة هي سمة إنسانية ، إذ إن السمة التي تميز الإنسان عن الحيوان هي اللغة التي أنعم الله بها عليه عبر التعلم .

واللغة هي وسيلة التواصل والتفاهم والتعبير بين البشر ، إذ لا توجد أية جماعة إنسانية مهما قلّ شأنها بدون لغة تتفاهم وتتبادل الأفكار بها .

واللغة أياً كان نوعها تعتبر الجوهر الأساسي للتعليم ، فبدونها لا يستطيع الفرد أن يحصل على أي نوع من أنواع المعرفة ، ذلك لأن الإنسان يستطيع التعلم والحصول على ما يشاء من أنواع المعارف والعلوم والثقافات المختلفة وكل ما هو مستجد في جميع نواحي الحياة .

واللغة هي التي حفظت تراث الإنسانية والمعارف البشرية بترجمتها ، فكان لها الفضل في ربط ماضي الشعوب بحاضرها ، وقد اندثرت جميع أخوات العربية من اللغات السامية ، وبقيت اللغة العربية قوية على الرغم من ما مرّ بها من عصور الركود .

واللغة العربية هي لغة القرآن الكريم الذي كفل لها الخلود ما بقي للإنسان وجود ، كما حفظ لها القرآن قوتها وجمالها الفني ، فقد أراد الله سبحانه وتعالى أن تكون لغة كتابه وترجمان وحيه وبلاغ رسالته . واهتم الرسول

الكريم صلى الله عليه وسلم بنشر اللغة العربية (لغة الدين الإسلامي) كما شجع بعض الصحابة على تعلم اللغات الأخرى وسار على هذا النهج خلفاؤه وحكام المسلمين في العصور اللاحقة ، فانتشرت اللغة العربية حتى أصبحت لغة ملايين المسلمين من مختلف الأمم والشعوب . كذلك تحدث بها كثير من المسلمين غير العرب حيث كانت إحدى اللغتين في العالم بأسره تكتب بها الفلسفة والعلوم وذلك ما بين القرن الثامن والقرن السادس عشر حينما كانت العربية في الشرق واللاتينية في الغرب ، ونشطت إثر ذلك الحركة العلمية واللغوية والترجمة من العربية وإليها ، وظهر علماء من غير العرب في اللغة العربية وباقي فروع العلم . ولا تزال المخطوطات العربية موزعة في مكتبات العالم . ويأتي الشعور بالمسؤولية تجاه المسلمين من جهات عربية كثيرة لنشر اللغة العربية وتعليمها لأهداف دينية وحضارية وثقافية وذلك لربط أبناء الأمة بتراثهم الديني ومدهم بلغة الدين ومصادرهما الرئيسية القرآن الكريم والحديث الشريف والفقه ، ومن أجل ذلك تعاضمت الجهود لإعادة نشر العربية حتى أخذت تتبوأ مكانتها من جديد بوصفها لغة عالمية مثل اللغات الرسمية العالمية ومعترفاً بها في المحافل الدولية كهيئة الأمم المتحدة والجامعات في أوروبا وأمريكا .

إن الازدياد الواسع في تعليم اللغة العربية أدى إلى الحاجة إلى إعداد مناهج مبنية على أسس علمية عملية ، سواء كانت هذه المناهج معدة للعرب أم لغير العرب ، كما أنه لا بد من التوجه السليم وإرشاد المعلمين إلى استخدام أفضل السبل في تدريس اللغة العربية حتى تحقق الأهداف المنشودة .

وتركيا هي وريثة التاريخ العثماني الإسلامي الذي خضع فيما بعد إلى السياسة الكمالية العلمانية.

حيث إن العثمانيين اهتموا بالدين الإسلامي واللغة العربية ، وفتحوا مدارس وكليات لدراسة القرآن الكريم وعلومه والعلوم الأخرى ، وكانت تدرس باللغة العربية والفارسية وذلك لفهم الأدب التركي ، لأن الأدباء في عصر السلاجقة كانوا يكتبون الأشعار باللغة العربية والفارسية وكانوا يهتمون بالأدب الفارسي .

وفي سنة ١٩٢٤م ألغيت الخلافة العثمانية وأعلن كمال أتاتورك الجمهورية التركية . فحارب أتاتورك كل ما هو عربي إسلامي وألغى الكلمات ذات الأصل العربي من اللغة التركية وألغى الحرف العربي الذي كانت تكتب به اللغة التركية واستبدله بالحرف اللاتيني وأغلق الجامعات والمدارس وحذف مناهج الكليات القديمة التي كانت تدرس باللغة العربية . وهناك كلمات عربية ما زالت باقية في اللغة التركية ولكن بعضها لها معانٍ غير التي عندها في اللغة العربية .

وبعدما أصبح عدنان مندریس رئيساً لوزراء تركيا فتح مدارس الأئمة والخطباء والمعاهد الإسلامية ، وفي سنة ١٩٩٦م أصبح نجم الدين أربكان رئيساً للوزراء وساعد على ازدهار المدارس القرآنية وسمح لطلاب الجمعيات الإسلامية والمدارس الدينية بدخول الجامعات حيث لم يكن يسمح لهم بدخول الجامعات غير كلية الإلهيات ، وحالياً بقيت فقط المرحلة الثانوية (بعدما كانت تتكون من المرحلة الابتدائية والمتوسطة والثانوية) وأغلقت مدارس القرآن الكريم التي تديرها وزارة الأوقاف ومنع دخول خريجي الأئمة والخطباء الكليات العسكرية والفنية الأخرى غير كلية الإلهيات ومنعت النساء من ارتداء الحجاب في العمل (المدارس والمستشفيات والدوائر الحكومية وطالبات المدارس والكليات وحتى طالبات كلية الإلهيات).

وبهذا نرى عدم اهتمام القائمين على الأمر بالإسلام وبالتالي عدم الاهتمام باللغة العربية ، وعدم وجود منهج حديث مبني على أسس علمية للغة العربية في مدارس الأئمة والخطباء وفي كليات الإلهيات في تركيا .

مشكلة البحث :

تتمثل المشكلة في هذه الأسئلة :

- ١- ما طبيعة منهج اللغة العربية في كلية الإلهيات في جامعة أرجياس ، وما مدى مناسبته للعصر الحديث .
- ٢- ما مدى ملائمة الكتب المستخدمة في التعليم مع طبيعة الطلاب وميولهم؟
- ٣- ما الطرق المستخدمة لتدريس اللغة العربية في كلية الإلهيات ؟
- ٤- ما مدى إمكانية الوسائل التعليمية في مساعدة الأساتذة في توصيل محتوى المنهج إلى الطلبة في كلية الإلهيات ؟
- ٥- هل استخدام اللغة الوسيطة وهي اللغة التركية في التدريس يحقق أهداف تعليم اللغة العربية ؟

أهمية البحث :

ترجع أهمية هذا البحث إلى ما يلي :

- ١- التعرف على طبيعة المنهج وما يحتويه من دروس مخصصة لتعليم غير الناطقين بالعربية ، كذلك طرق التدريس بها .
- ٢- تحديد الأسس التي ينبغي مراعاتها عند بناء منهج اللغة العربية لغير الناطقين بها وكذلك تحديد العناصر المكونة له .
- ٣- تيسير مشكلات تعليم اللغة العربية للطلبة الأتراك في كلية الإلهيات .

أهداف البحث :

يهدف البحث إلى ما يلي :

- ١- معرفة طبيعة المنهج من حيث ملاءمته لمستوى الطلاب والمدة الزمنية المخصصة لتدريسه وكذلك الطرق التي تستخدم لتدريس هذا المنهج .
- ٢- معرفة الجوانب السلبية والإيجابية في المنهج وتقديم الحلول والمقترحات لتحسين المنهج .
- ٣- التعرف على آراء المتعلمين حول مادة اللغة العربية وما يواجههم من مشكلات في تعلمها .
- ٤- التعرف على آراء المدرسين حول المنهج المتبع والوسائل المستخدمة في التدريس ومدى ملاءمته للطلاب .

فروض البحث :

- ١- المنهج الدراسي المتبع حالياً في كلية الإلهيات لا يناسب العصر الحديث حيث أن المناهج تتغير بتغير الظروف والمجتمعات .
- ٢- الكتب المستخدمة لتعليم الطلاب لا تتماشى مع طبيعتهم وميولهم .
- ٣- طرق التدريس المتبعة لا تناسب الطلاب .
- ٤- الوسائل التعليمية المستخدمة في التدريس قديمة وغير متطورة .
- ٥- استخدام اللغة الوسيطة في التدريس لا يحقق أهداف تعليم اللغة العربية.

حدود البحث :

يقتصر هذا البحث على دراسة وتقويم منهج اللغة العربية للمرحلة الأولى في كلية الإلهيات في جامعة أرجباس في مدينة قيصري .

منهج البحث :

المنهج الوصفي في عرض وتحليل المعلومات المتعلقة بمنهج اللغة العربية في كلية الإلهيات.

مصطلحات البحث :

١- المنهج :

هو مجموع الخبرات والأنشطة التي تقدمها المدرسة تحت إشرافها للتلاميذ بقصد احتكاكهم بهذه الخبرات وتفاعلهم معها ومن نتائج هذا الاحتكاك والتفاعل يحدث تعلم أو تعديل في سلوكهم ويؤدي إلى تحقيق النمو الشامل المتكامل الذي هو الهدف الأسمى للتربية .^١

٢- التقويم :

هو عملية جمع وتصنيف وتحليل وتفسير بيانات أو معلومات (كمية أو كيفية) عن ظاهرة أو موقف أو سلوك بقصد استخدامها في إصدار الحكم أو قرار .^٢

^١ محمد عزت عبدالموجود وآخرون ، أساسيات المنهج وتنظيماته ، دار الثقافة ، القاهرة ، ١٩٨١ م ، ص ١١ .

^٢ نفس المرجع ، ص ١٥٩ .

٣- التحليل :

هو عملية ملازمة للفكر الإنساني تستهدف إدراك الأشياء والظواهرات بوضوح من خلال عزل عناصرها بعضها عن بعض ، ومعرفة خصائص أو سمات هذه العناصر وطبيعة العلاقات التي تقوم بينها ^١.

٤- منهج اللغة العربية لغير الناطقين بها :

هو ذلك النوع من المناهج الدراسية الذي يشكل محتوى حضاري لغوي يقدم لمتعلمي اللغة العربية من الناطقين بلغات أخرى تحت إشراف مؤسسة تعليمية ، ومن خلال وسائل اتصال متعددة بغرض تفاعل المتعلمين مع هذه العناصر لإكسابهم مهارات واتجاهات اللغة العربية ^٢.

٥- الاستبانة :

هي أداة لتجميع بيانات ذات صلة بمشكلة بحثية معينة وذلك عن طريق ما يقرره المستجيبون في إجاباتهم عن الأسئلة التي يتضمنها الاستبيان ^٣.

٦- كلية الإلهيات :

هي كلية الشريعة ومدة الدراسة فيها ثلاث سنوات .

^١ حمدي عطيفة ، منهجية البحث العلمي وتطبيقاتها ، دار النشر للجامعات ، القاهرة ، الطبعة الأولى ، ١٩٩٦م ، ص

٢٨٦ .

^٢ علي الحديدي ، مشكلات تعليم اللغة العربية لغير العرب ، دار الكاتب العربية ، القاهرة ، ص ٥٦ - ٥٧ ، (د.ت) .

^٣ حمدي عطيفة ، مرجع سابق ، ص ٣٦٦ .

الفصل الثاني

الإطار النظري

المبحث الأول

الدراسات السابقة

كثيرة هي الدراسات والكتب التي تناولت المناهج التعليمية في اللغة العربية بصورة عامة ولكن القليل منها تحدثت عن استخدامها في مجال تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها . أما الدراسات التي عالجت تحليل وتقويم منهج اللغة العربية لغير الناطقين بها فهي أيضاً قليلة .

ومن هنا سوف نتناول الباحثة بعض الدراسات التي حاولت أن تدرس الظاهرة المشابهة والتي تتفاوت في درجاتها من حيث القرب والبعد .

(١) دراسة علي محمود طلفاح :^(١)

أهدافها :

(أ) التعرف على طبيعة المنهج من حيث علاقته بمستوى المتعلمين ونوع البرنامج الذي وسع له والمدة الزمنية المخصصة لتدريسه ، والمرحلة العمرية للدارسين .

(ب) التعرف على لغة المنهج من حيث نوع اللغة المتعلمة ، وصحتها ومدى استخدام اللغة الوسيطة في التعليم .

(ج) التعرف على طريقة التدريس من حيث تقديم المادة التعليمية وعناصر الدرس والكتابة الصوتية وتدرج المادة التعليمية والفروق الفردية .

(د) التعرف على المفردات من حيث عددها ونوعها ومدى تكرارها في المنهج .

(هـ) التعرف على التراكيب اللغوية والنحوية من حيث أنواع التراكيب التي ركز عليها المنهج وكيفية تقديم هذه التراكيب .

^(١) علي محمود طلفاح ، دراسة تحليلية تقويمية لمنهج اللغة العربية للمبتدئين الأجانب في الأردن ، بحث مقدم لمعهد

الخرطوم الدولي لنيل درجة الماجستير ١٩٨٤ م

و) التعرف على المحتوى الحضاري من حيث مدى اشتمال المنهج على التعبيرات الحضارية التي تساعد المتعلم على أن يتصل بالمجتمع الذي يعيش فيه ومدى استخدام الأسماء العربية في المنهج .

ز) التعرف على آراء المتعلمين حول أهدافهم من تعلم اللغة العربية ونوع اللغة التي يرغبون تعلمها والتعرف على بعض الصعوبات التي تواجههم في نطق أصوات اللغة العربية .

ح) التعرف على آراء المدرسين حول أسس تخطيط المنهج وتنظيمه ~~والوسائل~~ المستخدمة في التدريس واللغة المستعملة في التدريس وكيفية معالجة الصعوبات في نطق بعض أصوات اللغة العربية .

الأداة والعينة :

استخدم الباحث أداة الاستبانة ، وتكونت العينة من المتعلمين والمدرسين في الجامعتين الأردنية واليرموك ودار الألسن ونظراً لقلّة عدد العينة فأخذ الباحث جميعهم . بلغ عدد المتعلمين عشرون متعلماً من المبتدئين ، سبعة منهم في مركز اللغات في الجامعة الأردنية وثلاثة عشر منهم في مركز اللغات في جامعة اليرموك ، أما المدرسون فعددهم ثمانية مدرسين ، واحد منهم في دار الألسن وواحد آخر في جامعة اليرموك والستة الباقين من الجامعة الأردنية .

أما النتائج التي توصل إليها الباحث فهي كالآتي :

- أ) أهداف المتعلمين في اللغة اتصالية .
- ب) رغبة المتعلمين في تعليم اللغة الفصحى المعاصرة .
- ج) مهارة الكلام من أهم المهارات اللغوية عند المتعلمين .
- د) ضرورة تنظيم المحتوى حسب الوحدات الدراسية .
- هـ) مهارة الاستماع هي أهم المهارات من حيث احتياجها للجهد والزمن.

و) أما من ناحية المنهج فإنه اعتمد على طريقة الترجمة واستخدام اللغة الفصحى المعاصرة وبالغ في عدد المفردات الجديدة في كل نص تعليمي، وفي التدريبات تركّز على مهارة القواعد ولم تعط العناية بالمهارات الأخرى .

أهم التوصيات :

- أ) مراعاة أهداف المتعلمين من تعلم المادة .
- ب) ضرورة الوحدة والترابط في موضوعات المنهج والابتعاد عن النصوص المتباعدة .
- ج) ضبط عدد المفردات التي تقدم في النص المطلوب دون تقليل أو إكثار .
- د) أن تراعى المادة الفروق الفردية بين المتعلمين عن طريق التنوع في مستوى المادة وتدعيم المادة بالصور .
- هـ) أن تتضمن المادة مجموعة من التدريبات المتنوعة بحيث تشمل جميع المهارات وتعمل على تنميتها وتثبيتها .

(٢) دراسة أحمد طه المشهداني:^(١)

أهدافها :

- أ) التعرف على طبيعة المنهج من حيث علاقته بمستوى المتعلمين ونوع البرنامج .
- ب) التعرف على المحتوى الحضاري من حيث اشتمال المنهج على التعابير الحضارية التي تساعد المتعلم على الاتصال بالمجتمع .

^(١) أحمد طه المشهداني ، دراسة تحليلية تقويمية لمنهج اللغة العربية للمبتدئين الأجانب في العراق ، بحث مقدم لمعهد الخرطوم الدولي لنيل درجة الماجستير ، ١٩٨٥ م ، غير منشور .

ج) التعرف على التدريبات اللغوية من حيث لغة تعليم التدريبات ومدى تنوع التدريبات .

د) التعرف على الجوانب الإيجابية والسلبية في المنهج ومن ثم تقديم الآراء والمقترحات لتحسين بناء منهج اللغة العربية للناطقين بغيرها .

هـ) التعرف على آراء المتعلمين حول أهدافهم في تعليم اللغة العربية .

و) التعرف على آراء المدرسين حول أسس تخطيط المنهج وتنظيمه والوسائل المستخدمة .

الأداة والعينة :

استخدم الباحث أداة الاستبانة للمتعلمين والمدرسين . والعينة تتكون من المتعلمين الأجانب الذين يتعلمون اللغة العربية في العراق والمدرسين القائمين بمهمة التدريس . فعدد المتعلمين ثلاثة وعشرين متعلماً في الجامعة المستنصرية ، والمدرسين عددهم عشرة مدرسين ومتخصصين في اللغة العربية للناطقين بغيرها ، نظراً لقلّة عدد المتعلمين والمدرسين فاختر الباحث جميعهم .

وتوصل الباحث إلى النتائج التالية :

أ) أهداف المتعلمين من تعلم اللغة التعليمية اتصالية .

ب) رغبة المتعلمين في تعلم اللغة الفصحى المعاصرة .

ج) مهارة الكلام من أهم المهارات اللغوية عند أغلب المتعلمين .

د) ضرورة تنظيم المحتوى حسب الوحدات الدراسية .

هـ) مهارة الاستماع هي أهم المهارات من حيث احتياجها للجهد والزمن

و) في عملية تقديم المفردات في المنهج ضرورة مراعاة ما يلي :

- تقديم المفردات المحسوسة على المجردة .

- تقديم المفردات الأصلية على الفرعية .

- تقديم المفردات السهلة على الصعبة .

- ز) الوحدة والترابط في موضوعات المنهج .
- ح) الاعتماد على الطريقة الشفهية في التدريس .
- ط) التدرج البسيط إلى المعقد ومن السهل إلى الصعب .
- أهم التوصيات :
- أ) أن يراعي المنهج الخبرات السابقة للمتعلمين الأجانب عند تأليف النصوص والتدريبات .
- ب) أن يراعي المنهج حاجات المتعلمين والفروق الفردية .
- ج) أن تبني المناهج على أساس الوحدات وأن تكون مفرداتها من الألفاظ اليومية التي يحتاجها المتعلم .
- د) أن تتطرق المادة من أهداف تعليمية محددة .
- هـ) ضبط عدد المفردات والتراكيب التي تقدم في النص دون تقليل أو إكثار .
- و) أن يزود المتعلمين بثروة لفظية عن الثقافة العربية والإسلامية .

(٣) دراسة محمد خير البشر حسن إمام : (٢)

أهدافها :

- أ) المحاولة لوضع أسس وعناصر لتصميم منهج العربية لغير الناطقين بها ، وتوضيح العوامل التي تؤثر في تصميم هذا المنهج .
- ب) التعرف على طبيعة المنهج من حيث علاقته بمستوى المتعلمين ونوع البرنامج الذي وضع له والفترة الزمنية المخصصة لتدريسه والمرحلة التعليمية لدراستها .

(٢) محمد خير البشر حسن إمام ، دراسة تحليلية تقويمية لمنهج اللغة العربية في الجامعة الإسلامية في سرلانكا ، بحث مقدم لمعهد الخرطوم الدولي لنيل درجة الماجستير ، ١٩٨٧ م ، غير منشور .

ج) التعرف على لغة المنهج من حيث نوع اللغة المعلمة (فصحى معاصرة وفصحى قديمة) وصحة اللغة المعلمة ومدى استخدام اللغة الوسيطة في التعليم .

د) التعرف على الكتب المقررة كمحتويات المنهج للغة العربية والدراسات الإسلامية في المرحلتين التمهيدية والجامعية ومدى ملاءمتها لتحقيق الأهداف المنشودة من المنهج أو مدى ملاءمة هذا المنهج لميول المتعلمين ورغباتهم .

هـ) التعرف على طريقة التدريس من حيث تقديم المادة التعليمية وعناصر الدرس والكتابة الصوتية وتدرج المادة التعليمية والفروق الفردية .
الأداة والعينة :

استخدم الباحث الاستبيان كأداة لمعرفة آراء الأساتذة والطلبة في المنهج. تكونت العينة من الطلبة والمعلمين :

الطلبة : هم الذين يتعلمون اللغة العربية كلغة أجنبية ، وكان عددهم خمسين متعلماً من المتقدمين في تعلم اللغة العربية ووزعت عليهم الاستبانة ولكن الباحث اختار منهم خمسة وثلاثون متعلماً وذلك بطريقة عشوائية .

والمعلمون : هم الذين يتولون مهمة تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها في الجامعة ، وكان عددهم ثمانية عشر ولكن الباحث اختار خمسة عشر معلماً فقط كعينة بحث لما لهم من صلة وثيقة بتعليم اللغة العربية والمواد المتعلقة بالدراسات الإسلامية ، أما الآخرون فوظيفتهم تتعلق بتعليم الثقافة الإسلامية .

وتوصل الباحث إلى النتائج الآتية :

أ) الاعتماد على طريقة الترجمة في التدريس يكون عن طريق نصوص أدبية وقوائم من الألفاظ المترجمة إلى اللغة الوسيطة (التأملية) .

ب) خلو المنهج من الرسوم التوضيحية التي توضح بعض المواقع وعدم تنوع التدريبات لتشمل مهارات اللغة .

ج) استغناء المنهج عن استخدام الأسلوب الحوارى فى الدروس والتركيز الشديد على القواعد النحوية والصوتية عدم تقديم القواعد النحوية من خلال النصوص الأدبية .

د) عدم مراعاة المادة للفروق الفردية بين المتعلمين واستخدام الأسلوب الأدبى فى بعض الدروس التى لا تتناسب مع مستوى الطلاب .

هـ) عدم وجود تدريب للمعلمين فى مجال تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها وكذلك عدم وجود دورات توجيهية لتقويم المعلمين وطرق تدريسهم .

أهم التوصيات :

أ) يجب على المؤسسات التعليمية فى سريلانكا اختيار المنهج الملائم المتكامل لتعليم العربية ، لأن الكثير من المناهج المطبقة لا تصلح لتعليم العربية فى سن مبكر .

ب) وجود كتاب خاص بتعليم العربية لغير الناطقين بها مع مراعاة أهداف المتعلمين وأن يحتوى على موضوعات مشتقة من بيئة المتعلم والبيئات المختلفة .

ج) استخدام الطريقة السمعية الشفوية فى التدريس والاهتمام بالوسائل التعليمية والعناية بالمهارات اللغوية فى التعليم .

د) تدريب المعلمين خاصة فى مجال تعليم العربية لغير الناطقين بها ، وذلك بإيفاد الدارسين إلى المعاهد الدولية للغة العربية لغير الناطقين بها فى الدول العربية .

(ك) دراسة شيخ عبيد الله قورا: ^(١١)

أهدافها :

- أ) بيان المنهج والدور الذي تلعبه المدارس الإعدادية العربية الحكومية في نشر الثقافة العربية الإسلامية في نيجيريا .
- ب) بيان المراحل والمقررات للغة العربية في المدارس العربية الإعدادية.
- ج) دراسة وتحليل مشاكل التربية المعاصرة وربطها بمشكلات التربية بنيجيريا.

- د) تقديم طريقة لرفع مستوى المتعلم النيجيري في القراءة وفهم ما يقرأ أو يسمع مع كتابته صحيحاً وإتقانه في التحدث .
- هـ) دراسة تحليلية تقويمية لمنهج هذه المدارس لمعرفة مدى فاعليته ومناسبته للبيئة النيجيرية .

- و) تقديم التوصيات والمقترحات التي تساعد في تعديل منهج المدارس الإعدادية العربية الحكومية في تحقيق أهداف التعليم ونشر اللغة العربية في نيجيريا .
- الأداة والعينة :

استخدم الباحث أداة المقابلة لمعرفة آراء الأساتذة والطلبة وقام بتحليل المنهج المطبق في تدريس اللغة العربية . وقام الباحث باختيار العينة عشوائياً .

وتوصل الباحث إلى النتائج الآتية :

- أ) عدم تعبير المنهج للبيئة المطبوعة فيها المنهج .
- ب) عدم توفير الكتب الدراسية ، وعدم وجود وسائل تعليمية .

^(١١) شيخ عبيد الله قورا ، دراسة تحليلية تقويمية لمنهج معاهد اللغة العربية في ولاية سكتو بنيجيريا ، بحث مقدم لمعهد الخرطوم الدولي لنيل درجة الماجستير ، ١٩٨٥م ، غير منشور .

- ج) اقتباس موضوعات الكتاب من عدة كتب وهذا يشتت الذهن ويفقد القدرة على السيطرة على المنهج .
- د) ازدحام المواد الدراسية مما يترتب عليه كثرة الحصص وارتجال في العملية التعليمية .
- هـ) قلة الكتب والمصادر بالنسبة للمتعلمين والمصادر والمراجع بالنسبة للمعلمين .
- و) عدم وجود عدد كاف لمدرسي اللغة العربية .
- ز) الطريقة المتبعة لا تتيح فرصة للاستيعاب الصحيح لأنها تقدم الدروس من خلال أمثلة متنافرة وغير منسجمة مع بعضها البعض .
- أهم التوصيات :**

- أ) وضع مناهج جديدة سليمة تستمد مستوياتها من البيئة النيجيرية .
- ب) صياغة الأهداف التعليمية الخاصة محددة لكل مهارة .
- ج) أن يشمل المنهج الجديد جميع التدريبات المتنوعة بحيث يشمل جميع المهارات ويعمل على تنميتها وتثبيتها .
- د) أن تعالج التدريبات الصعوبات الصوتية التي يمكن أن يواجهها المتعلمون أثناء تعلمهم العربية .
- هـ) ضرورة الوحدة والترابط في موضوعات المنهج والابتعاد عن النصوص المتباعدة .
- و) قيام الوزارة بطبع الكتب الدراسية كلها في داخل نيجيريا لضمان سلامتها وتوفيرها .

(٥) دراسة وان عبدالرحمن يحيى :^(١)

أهدافها :

^(١) وان عبد الرحمن يحيى ، منهج اللغة العربية للمدارس السنغالية المتوسطة والثانوية - دراسة وصفية تحليلية تقويمية ، بحث مقدم لمعهد الخرطوم الدولي لنيل درجة الماجستير ، ١٩٨٧ م ، غير منشور .

(أ) عرض وتحليل لمنهج اللغة العربية في هذه المدارس حسب النصوص السنغالية الرسمية المنظمة لتعليم العربية في البلاد .

(ب) التأكيد على أهمية المنهج في مجال تدريس اللغة العربية في المدارس السنغالية المتوسطة والثانوية مع إبراز دوره في العملية التعليمية في هذه المدارس .

(ج) التأكيد على أهمية الكتاب المدرسي في العملية التعليمية ، مع تحليل وتقويم الجزء الأول من كتاب " العربية لغة حية " الذي أصبح مقررًا على تلاميذ المدارس المتوسطة والثانوية بالسنغال ابتداء من العام الدراسي الجاري ١٩٨٦م - ١٩٨٧م .

(د) محاولة تحديد العوامل التي يمكن أن تساعد على إعطاء اللغة العربية دفعة جديدة كي تقوم بدورها التربوي والتنقيفي في الهيكل التربوي السنغالي .

(هـ) الوقوف على ماهية أنماط الاختبارات المستخدمة في منهج اللغة العربية للمدارس المتوسطة والثانوية السنغالية .

الأداة والعينة :

قام الباحث بتحليل وتقويم منهج اللغة العربية في المدارس المتوسطة والثانوية السنغالية وقام بتحليل كتاب الجزء الأول (العربية لغة حية) .
توصل الباحث إلى النتائج التالية :

(أ) يركز هذا المنهج على المادة الدراسية (المحتوى) ولا يهتم بعناصر المنهج الأخرى .

(ب) اهتم بالمهارات اللغوية ، التي هي الأهم في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها .

(ج) اهتم المنهج بالقواعد النحوية اهتماماً مبالغاً فيه .

- د) اهتم المنهج بالجوانب الصوتية والمفردات والتراكيب الثقافية والحضارية بحيث أعدها جزءاً لا يتجزأ من اللغة .
- هـ) لم يهتم المنهج بالمرحلة الثانوية حيث تعود المدرسين على تكييف دروسهم بمستويات التلاميذ الذين كلفوا بتدريسهم فيها .
- و) عدد الساعات الدراسية الأسبوعية المخصصة لطلاب المرحلة المتوسطة مناسبة لتعلم جيد للعربية ، أما المرحلة الثانوية فلم يحدد المنهج عدد الساعات الدراسية .
- ز) عدم توضيح المنهج لأهداف اللغة العربية في المرحلتين المتوسطة والثانوية .
- أهم التوصيات :**

- أ) أن توجه وزارة التربية الوطنية السنغالية جانباً من اهتماماتها إلى حصر وتحديد الاحتياجات والمشكلات وأولويات تعلم وتعليم اللغة العربية في المرحلة المتوسطة والثانوية بالمدارس السنغالية ليكون ذلك إرهاباً لتصميم برامج وبحوث تربوية فردية وجماعية لهاتين المرحلتين على أن يكون محتوى هذه البحوث مستمدة من البيئة السنغالية .
- ب) أن تهتم برفع كفاءات المشرفين التربويين لمادة اللغة العربية بالوزارة، بواسطة تنظيم سمنارات تنشيطية وإقامة ندوات تربوية في مجال الإشراف التربوي .
- ج) أن تهتم الوزارة بالاختبارات الموضوعية في منهج اللغة العربية وذلك بإعطائها حيزاً أكبر بدلاً من التركيز على الاختبارات اللاموضوعية .
- د) أن توفر وزارة التربية جميع أجزاء كتاب " العربية لغة حية " للمدارس المتوسطة والثانوية السنغالية في كل محافظات البلاد وأقاليمها، وأن يكون لكل تلميذ كتاب .

(٦) دراسة الباحث حسن محمد علي^(١):

أهدافها :

(أ) تخطيط وبناء نموذج لتقويم برنامج اللغة العربية للناطقين بغيرها في الجامعة الإسلامية بماليزيا .

(ب) وضع معايير لتقويم برنامج اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى .

(ج) تقويم برنامج اللغة العربية بالجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا حسب نموذج التقويم المقترح وبمقابلة البرنامج بالمعايير الموضوعية وذلك من خلال معرفة مدى ملائمة أهداف البرنامج لأهداف الجامعة العامة ، ومدى تحقيق البرنامج لأهدافه ، ومدى الاستفادة من جميع الجوانب والعوامل التي تؤثر في مخرجات البرنامج ، والاستفادة من التغذية الراجعة في تطوير البرنامج.

الأداة والعينة :

استخدم الباحث أداة الاستبيان والملاحظة والمقابلة لمعرفة آراء الأساتذة والطلبة .

تكونت العينة من الطلبة فكان عددهم ٤٥٠ طالباً رجوع (٩٧) إجابة صحيحة للاستبانة فكان بنسبة ٢١,٦% من مجموع استبانة الطلبة .

الملاحظة : استفاد الباحث من عمله كمدرس للغة العربية بالجامعة على مدى سنتين ونصف في ملاحظة سير عملية تعليم اللغة العربية بالجامعة وخطواتها المختلفة والأداء العملي للمدرسين والطلاب والعلاقات القائمة بين المدرسين والطلاب في الفصول الدراسية المختلفة وأنشطة المدرسين والطلاب العلمية والعملية في مجال اللغة العربية وأيضاً ملاحظة البرنامج اللغوي (المواد التعليمية) المختارة من قبل الجامعة .

^(١) حسن محمد علي ، تقويم برنامج اللغة العربية بالجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا ، بحث مقدم لعهد الخرطوم السوداني لنيل درجة الماجستير ، ١٩٩١ م .

المقابلات : قام الباحث بإجراء مقابلات مع المدرسين بطرح أسئلة محددة وضعها الباحث ، وكانت الأسئلة تدور على هذه المحاور :

أ- أهداف المنهج ، ب- البرنامج الدراسي ، ج- المواد التعليمية ، د- الوسائل التعليمية .

طبق الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي حيث وصف البرنامج موضوع الدراسة وقام بتحليله ثم قارن البرنامج بالمعايير الموضوعية ، وتوصل إلى النتائج الآتية :

أ) اقتصرت الأهداف على الأهداف العامة ولم تغط المجالات السلوكية ولا تشتمل على كل المهارات .

ب) البرنامج الدراسي ليس له فصول واضحة ومتسلسلة ولا يسهم في تحقيق الأهداف بطريقة مباشرة .

ج) إن المواد التعليمية تقوم بتعليم اللغة الحياتية الاتصالية ولا يوجد فيها تعليم للغة التراث .

د) طريقة التدريس المستخدمة هي السمعية الشفوية وتتماشى المواد مع الطريقة .

هـ) لا يتضمن البرنامج التقنيات التربوية وهناك نقص في الأجهزة والوسائل ولا يوجد تشجيع لممارسة الأنشطة والقيام بها لأن وقت الطالب ملئ بالساعات الدراسية .

و) عدم تخصص المدرسين في اللغة العربية ولغتهم الأولى غير عربية ولهذا لا يجيدون العربية .

ز) إن الزمن المخصص للبرنامج الدراسي قليل وحجم الفصل كبير مما يعطى زمناً قليلاً للطالب للتدريب على اللغة .

أهم التوصيات :

- (أ) إعادة صياغة الأهداف الإجرائية الخاصة وتوضيحها لجميع المدرسين وتدرجها حسب المستويات اللغوية المطلوبة .
- (ب) توضيح البرنامج الدراسي وفصوله لتسهيل تنفيذه وتعديل البرنامج الحالي ليحقق أهدافه وتكوين لجان لتقويم البرنامج تقويماً مستمراً .
- (ج) تأليف كتب مواد علمية يراعي الأهداف العامة للبرنامج وتكوين لجان للتأليف من المتخصصين في اللغة وفي مجالات مختلفة مع مراعاة جانب التسلية والترفيه وربطها بالحياة الاجتماعية الإسلامية .
- (د) اختيار طريقة تدريس مرنة حسب المواد وطبيعتها وإعطاء الحرية للأساتذة لاختيار ما يرونه مناسباً لهذه المواد والاستفادة من آرائهم .
- (هـ) إجراء اختبارات مهنية ولغوية وثقافية للمدرسين عند اختيارهم ، وإعداد دورات تدريبية متخصصة لهم مع مراقبتهم وتقويمهم تقويماً دائماً .

(٧) دراسة آدم زكريا جمعة :^(١)

أهدافها :

- (أ) اقتراح بعض الإجراءات والمقترحات والتوصيات لحل مشكلات تعليم اللغة العربية .
- (ب) تقويم المنهج الموجود في الجامعة حتى لا يكون سبباً لمنع تحقيق الأهداف المرجوة .

^(١) آدم زكريا جمعة ، تقويم منهج تدريس اللغة العربية في الجامعة الإسلامية في يوغندا ، بحث مقدم لمعهد الخرطوم الدولي لنيل درجة الماجستير ، ١٩٩٣ م ، غير منشور .

ج) التعرف على طبيعة المنهج من حيث علاقته بمستوى المتعلمين ونوع البرنامج الذي وضع له والفترة الزمنية المخصصة لتدريسه والمرحلة التعليمية لدراستها .

د) التعرف على مستوى الثقافة من حيث اشتمال المنهج على التعابير الثقافية التي تساعد المتعلم على أن يتصل بالمجتمع الذي يعيش فيه .

هـ) المحاولة في تذليل الصعوبات الراهنة ووضع حل جذري عن طريق المساهمة في تقويم المنهج ووضع طرق مناسبة تسهل تعلم وتعليم العربية آخذاً عن المناهج الجديدة في هذا العصر .

الأداة والعينة :

استخدم الباحث أداة الاستبيان والمقابلة .

الاستبيان : تكونت عينة الاستبيان من الطلبة والمدرسين ، وكان عدد المدرسين عشرة واختار الباحث ستة منهم وكانت نسبة الإجابة ١٠٠ % .
أما عينة الطلبة فكان عدد الطلبة ثلاثين طالباً .

المقابلة : المقابلة الشخصية مع الأساتذة لأخذ آراء المدرسين حول المنهج المتبع في تدريس اللغة العربية وعناصره حالياً في الجامعة ومقترحاتهم حول تقويم هذا المنهج .

توصل الباحث إلى النتائج الآتية :

أ) الأهداف واضحة ومعبرة عن الحاجات الأساسية لتعليم اللغة العربية أما من حيث التحقيق فإنه لا يراعي مستوى الدارسين العلمية والجوانب الانفعالية والثقافية والسلوكية .

ب) الطريقة المستخدمة لا تراعي الفروق الفردية أثناء التدريس .

ج) عدم وجود وسائل تعليمية حديثة ولا يستخدم الأساتذة إلا بعض الوسائل التقليدية .

- د) البيئة غير عربية ولهذا فإن الطالب يتحدث العربية فقط في الفصل وإن المعلم لا يشجع الطالب على استخدام العربية خارج الفصل .
هـ) المعلمون لهم خبرات كافية في تدريس اللغة العربية وينطقون العربية إلى حد كبير .
أهم التوصيات :

- أ) أن تستمد مصادر المادة العلمية من القرآن الكريم والسنة النبوية والتراث الإسلامي وعدم تدريس بعض الماد بلغة غير العربية .
ب) إعادة النظر في شروط قبول الطلاب للالتحاق بالكلية .
ج) تأسيس معهد لتعليم اللغة العربية لغير أهلها وتكون المدة الزمنية منفصلة عن زمن الكلية .
د) الاهتمام باستخدام السائل التعليمية المتنوعة في تدريس اللغة العربية .
هـ) ضرورة إبراز دور اللغة العربية وأهميتها لكي تستبين وظائفها وأهدافها لدى الدارسين .

(٨) دراسة عبدالله حبيب علي :^(٢)

أهدافها :

- أ) تحسين وضع اللغة العربية بالمدارس الزنجبارية حيث يضم المعهد طلاباً من جميع أنحاء زنجبار ويخرج مدرسي اللغة العربية في المدارس الأخرى .
ب) اقتراح المنهج المناسب أو تعديل المنهج الحالي ليناسب حاجات المجتمع ويلبي رغبات الدارسين ، ولتحقق الأهداف الموضوعية لها .
ج) ترقية مستوى اللغة العربية بالمعهد .

^(٢) عبد الله حبيب علي ، تقويم منهج اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة بالمعهد الإسلامي بزنجبار ، بحث مقدم لمعهد الخرطوم الدولي ، درجة الماجستير ، ١٩٩٤م ، غير منشور .

الأداة والعينة :

قام الباحث باستطلاع آراء المعلمين والطلبة باستخدام أداة المقابلة والملاحظة ، تكونت العينة من مدرسي اللغة العربية جميعهم في المرحلة المتوسطة لقلّة عددهم وعشرين طالباً بالمرحلة المتوسطة بالمعهد .

اتبع الباحث المنهج الوصفي في دراسة منهج اللغة العربية للمرحلة المتوسطة بالمعهد الإسلامي - بزنجبار ، وتوصل للنتائج الآتية :

- (أ) لم تبين المادة المقدمة على أساس الخبرات السابقة للتلاميذ .
- (ب) عدم وجود ترابط بين النحو وباقي فروع اللغة وبينه وبين بقية المواد.
- (ج) تقديم القواعد النحوية من خلال جمل وأمثلة لفقدائها الناحية الوظيفية وعدم قدرة الدارس على استخدامها في المواقف المختلفة .
- (د) لغة الكتب لا توافق مقدرة الدارسين مما يعيق تقدمهم ، وهذه الكتب مصممة للتلاميذ العرب في بيئتهم ومجتمعهم ولهذه الصفة لا تخدم الغايات المرجوة من المنهج للتلاميذ الزنجباريين .
- (هـ) معلم اللغة العربية يحتاج إلى الكثير من التدريب والتأهيل أكاديمياً وفنياً حتى يتمكن من أداء واجبه على الوجه الأكمل ، وعدم وجود مرشد يعينه على تدريس اللغة العربية مما أدى إلى اجتهادات وتخبّط وهذا له أثر سلبي على التدريس .
- (و) عدم استخدام الوسائل التعليمية وخاصة في مادة النحو مما أدى إلى اعتبار هذه المادة جافة وصعبة وتفنّقر إلى الحيوية وبالتالي ينفرون منها.

(ز) إن تقويم التلاميذ لا يبين مدى فهم القواعد النحوية وكيفية توظيفها وإنما يقيس مدى حفظ التلاميذ للأمثلة التي تحتوى على القواعد .

أهم التوصيات :

- أ) تطوير منهج اللغة العربية للمرحلة المتوسطة بالمعهد الإسلامي بالتعاون مع المتخصصين في حقل تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.
- ب) أن يضمن إعداد منهج اللغة العربية ما جدت به التقنيات الحديثة وأن يأخذ بمحاسن المناهج السابقة ويعالج العيوب حسب نتائج البحوث .
- ج) أن يعتمد إعداد المناهج على نتائج البحوث التقابلية بين اللغة العربية واللغة السواحيلية على جميع المستويات .
- د) الاهتمام بتقويم جميع متغيرات تعليم اللغة العربية في زنجبار على أن يكون ذلك التقويم مستمراً .
- هـ) أن تكون المصادر للمادة العلمية بالمعهد مستمدة من القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة والتراث الإسلامي وعدم محاولة تدريس بعض المواد بلغة غير العربية .

(٩) دراسة محمد عمر أنداعي :^(١)

أهدافها :

يهدف الباحث إلى معرفة أوجه القصور في المقررات الدراسية للغة العربية في الكليات الحكومية الفدرالية بنيجيريا ، واقتراح الحلول المناسبة لهذه المشكلات .

الأداة والعينة :

استخدم الباحث أداة المقابلة لاستطلاع آراء بعض المعلمين والطلاب بطريقة عشوائية .

^(١) محمد علي أنداعي ، تقويم منهج اللغة العربية للناطقين بغيرها في الكليات الحكومية الفدرالية بنيجيريا ، بحث مقدم لمعهد الخرطوم الدولي لنيل درجة الماجستير ، ٩٩٥م ، غير منشور .

من أهم النتائج التي توصل إليها الباحث :

(أ) إن الدارسين لا يستطيعون التحدث بطلاقة ولكن يستطيعون القراءة والكتابة.

(ب) إن خبرات المدرسين التعليمية في اللغة العربية عامة وليس في الناطقين بغيرها .

(ج) انخفاض مستوى اللغة العربية نتيجة لعدم وضع محتوى المنهج على أسس تربوية .

(د) عدم الأخذ في الاعتبار حاجات وميول المتعلمين عند وضع المنهج وعدم وضوح وتحديد المنهج وعدم استعمال الوسائل التعليمية وجعل المدرسين بطرق تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها .

أهم التوصيات :

(أ) تطوير منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في جميع المراحل التعليمية في نيجيريا وأن تهتم الجهة المسؤولة عن تطوير المناهج بدعوة الخبراء المتخصصين في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها لإنجاز هذا التطوير .

(ب) إعداد الكتاب الأساسي لتعليم اللغة العربية الذي يحتوي على المادة المناسبة لبيئة الدارسين لفهم النصوص والمفردات .

(ج) تنظيم ندوات تربوية لمعلمي اللغة العربية في الكليات الحكومية بنيجيريا بين فترة وأخرى ليتمكنوا من معرفة الطرق التربوية الحديثة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها .

(د) التزام المدرسين بالتحدث بالعربية أثناء تدريس مادة اللغة العربية وتشجيع الدارسين للتحدث بها .

(هـ) أن يشمل تقويم الطلبة في مادة اللغة العربية امتحانات شفوية وأنواع مختلفة من الأسئلة الموضوعية للتعرف على مدى اكتساب الدارسين المهارات اللغوية .

(١٠) دراسة عيسى الحاج زيدي^١ :

أهدافها :

تقويم منهج اللغة العربية للمرحلة الثانوية الأولى في زنجبار من حيث ملاءمته وتحقيقه للأهداف التي وضع المنهج من أجلها ، ومدى مناسبة المنهج للمستهدفين . وتشتق من هذا الهدف الأهداف الفرعية التالية :

(أ) إبراز دور منهج اللغة العربية في نشر هذه اللغة في المجتمع الزنجباري ، وهل يؤدي المنهج دوره كاملاً كما يتوقع ؟

(ب) ترقية مستوى اللغة العربية بجميع مهاراتها - الاستماع ، والتحدث ، والقراءة والكتابة - في المدارس الزنجبارية . فهل المنهج الحالي يؤهل الطالب إلى مستوى يستطيع أن يطبق هذه المهارات إلى درجة مقبولة ؟

(ج) معرفة صلاحية المنهج الحالي لمعالجة مشاكل تعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها وهل المدرسون يستطيعون أن يذللوا الصعوبات التي تقابلهم أثناء تنفيذهم للمنهج .

(د) اقتراح المنهج المناسب الذي يلي حاجات المجتمع والأهداف المرغوبة مع تلبية ميول ورغبات الطلاب .

الأداة والعينة :

استخدم الباحث أداة الاستبانة والمقابلة والملاحظة .

تكونت العينة من المدارس والمعلمين والطلاب والآباء والخريجين :

(أ) عينة المدارس : لقد تم اختيار خمس (٥) مدارس في مدينة زنجبار بصورة عشوائية اثنان منها في وسط المدينة والباقي في أماكن مختلفة لضواحي المدينة .

^١ عيسى الحاج زيدي ، منهج اللغة العربية للمرحلة الثانوية الأولى في زنجبار عام ٩٥ - ١٩٩٧ م ، دراسة وتقويم ، بحث تكميلي لنيل درجة الماجستير في المناهج ، جامعة إفريقيا العالمية ، ١٩٩٨ م ، غير منشور .

(ب) عينة الطلاب : كانت العينة (١٥٠) طالباً وطالبة من الطلاب الدارسين في المدارس الثانوية الأولى في مدينة زنجبار ومن الضواحي التابعة لها ، لقد راعى الباحث في اختيارها أن يمثل طلاب الصف الثاني من هذه المرحلة (طلاب السنوات النهائية) ، وأن تمثل الجنسين من البنين والبنات ، وكذلك يمثل فيها طلاب من المدينة ذاتها ومن ريفها.

(ج) عينة المعلمين : فقد شملت جميع معلمي مادة اللغة العربية لهذه المرحلة وعددهم ستة عشر معلماً ومعلمة .

(د) عينة الآباء والخريجين : وهي ما سماها الباحث (المجتمع المحلي) من حيث تأثيره وتأثره المباشر على الطلاب في تعليم اللغة العربية ، فقد شملت عضوين لكل لجنة مدرسية في تلك المدارس المختارة كما شملت العينة عشرين خريجاً .

النتائج :

(أ) المنهج الحالي لا يتوافق مع الأهداف العامة والخاصة لتعليم اللغة العربية في زنجبار.

(ب) محتوى المنهج لا يرتبط بالواقع الثقافي الذي يعيش فيه الطلاب ولا يراعى حاجاتهم ومشكلاتهم وميولهم كما أن المادة المقدمة لم تبين على أساس الخبرات السابقة للطلاب.

(ج) إن استخدام الطرق التقليدية فقط وعدم استخدام الوسائل المعينة في التدريس تقلل من فهم التلاميذ لفروع اللغة.

(د) أدوات وأساليب التقويم المستخدمة التي تقيس فقط مدى حفظ الطلاب للمعلومات لا تعينهم على الفهم ولا تعين مقدرات الطلاب الحقيقية.

ه) يحتاج معلم اللغة العربية للعناية الخاصة والاهتمام من حيث التدريب على الطرق الحديثة لتعليم اللغة وعلى استخدام الوسائل المعينة وكذلك رفع أحوالهم المادية والمعنوية.

و) حصص اللغة العربية في الأسبوع قليلة جداً لا تمكن المعلم من إكمال المقرر ولا تمكن الطلاب من استيعاب المنهج.

ز) عدم وجود الكتب المدرسية ومرشد المعلمين والمراجع.
أهم التوصيات :

أ) بما أن هناك تضارباً بين أهداف المنهج ومحتواه يرى الباحث ضرورة تطوير منهج اللغة العربية حتى يحدث توافق بينهما ، وحذا لو تم ذلك بالتعاون بين الوزارة والمتخصصين في حقل تعليم اللغة العربية وخبراء المناهج .

ب) اهتمام واضعوا المناهج بالربط بين المنهج والبيئة الثقافية للطلاب وأن يراعي المنهج الحاجات والمشكلات وميول الطلاب وذلك بتوضيح الأنشطة المناسبة للمنهج وأحسن الطرق لتعليم اللغة العربية وخاصة لغير الناطقين بها .

ج) التقويم الشامل والمستمر لمنهج اللغة العربية لأن يقوم بقياس جميع متغيرات تعليم اللغة في زنجبار وجميع جوانب المنهج .

د) أن تهتم وزارة التربية بمعلمي اللغة العربية في زنجبار من حيث تدريبهم على أحسن التقنيات في التدريس وفي الوسائل وفي التقويم مع توفير الوسائل والكتب المدرسية .

ه) زيادة حصص اللغة العربية لتعادل حصص اللغات الأجنبية الأخرى.

(١١) دراسة إسحاق سالم موايا: (١)

أهدافها :

أ) الإلمام بطبيعة المنهج من حيث علاقته بمستوى الدارسين ونوع البرنامج الذي وضع له والمدة الزمنية لمخصصة لتدريسه والمرحلة العمرية .

ب) التعرف على آراء المدرسين حول أسس تخطيط المنهج وتنظيمه والوسائل المستخدمة في التدريس واللغة المستعملة في عملية التعليم والتعلم .

ج) التعرف على الكتب المقررة لمحتوى منهج اللغة العربية والدراسات الإسلامية في المرحلة الثانوية ومدى ملاءمة المنهج لميول ورغبات الدارسين واهتماماتهم .

د) التعرف على طريقة التدريس من تقديم المادة التعليمية وعناصر الدرس وتدرج المادة التعليمية ومراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين .

هـ) التعرف على دوافع الدارسين من تعلم اللغة العربية ونوع اللغة التي يرغبون تعلمها والتعرف على الصعوبات التي يواجهونها في نطق بعض أصوات اللغة العربية .

الأداة والعينة :

استخدم الباحث أداة الاستبانة والملاحظة .

تتكون العينة من المدرسين للغة العربية والطلبة .

بلغ عدد المدرسين عشر مدرسين وعدد الطلبة ثلاثون طالباً ، خمسة عشر منهم في السنة الأولى من المرحلة الثانوية وعشرة في السنة الثانية وخمسة في السنة الثالثة . ونظراً لقلّة العدد فإن الباحث اختار جميعهم .

(١) إسحاق سالم موايا ، تقويم منهج تدريس اللغة العربية للمرحلة الثانوية بالمعهد الإسلامي بجنجا - أوغندا ، بحث مقدم لمعهد الخرطوم الدولي لنيل درجة الماجستير ، ٢٠٠١ م ، غير منشور .

نتائج البحث :

- (أ) إن المنهج المتبع محتوياته متناسبة ومتسقة مع أهداف المعهد الإسلامي الرامي لنشر الدين واللغة العربية.
- (ب) يستخدم المنهج اللغة الفصحى فقط.
- (ج) إهمال مهارة الاستماع واستخدام اللغة الوسيطة في عملية التدريس.
- (د) عدم مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة وعدم تصوير المنهج لبيئة الدارس.
- (هـ) إن الزمن المحدد لتغطية المنهج غير كاف.
- (و) صعوبة لغة المحتوى وتعقيد أسلوبه مما أدى إلي عدم إتقان الطلبة لمهارة الحديث.
- (ز) تدريس القواعد النحوية عن طريق أمثلة نمطية وليس على أساس وظيفي.

أهم التوصيات :

- (أ) اختيار الأهداف التي تحقق اتصال الدارس باللغة العربية والحضارة الإسلامية في ضوء نضج الدارسين وحاجاتهم وميولهم وما تسمح به قدراتهم .
- (ب) أن تكون مصادر المادة العلمية للمنهج مستقاة من كتاب الله وسنة رسوله (صلى الله عليه وسلم) وتكون المادة المقدمة للدارسين مناسبة لمستواه العقلي والثقافي ، وأن تكون متنوعة في موضوعاتها .
- (ج) أن تعالج التدريبات الصعوبات التي تواجه المتعلمين .
- (د) على المعلم تكييف الطريقة التدريسية الملائمة للطلبة والموقف التعليمي .
- (هـ) وجوب الاهتمام بالاختبارات التي تقيس قدرات لطلبة على استخدام اللغة في المواقف المختلفة والمهارات المناسبة لكل موقف .

علاقة الدراسة الحالية بالدراسات السابقة :

استفادت الباحثة من هذه الدراسات للوقوف على المشكلات التي تواجه متعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها في بعض الدول ، ونواحي الاهتمام والقصور في مناهجهم ، وكما استفادت من النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسات.

تتفق هذه الدراسة مع الدراسات السابقة في الآتي :

- (أ) أنها جميعها بحثت في موضوع التحليل والتقويم.
- (ب) أنها جميعها استخدمت وسائل وأدوات جمع المعلومات كالمصادر والمراجع والاستبانة وتحليل المحتوى.
- (ج) أهداف تعليم اللغة العربية في أكثرها أهداف دينية.
- (د) أن جميع البحوث في منهج اللغة العربية لغير الناطقين بها.
- (هـ) وإن أكثرهم لديهم مشكلة ضعف مهارة الحديث لدى الطلاب.
- (و) وإن جميع البحوث تتفق في أن المنهج المتبع لا يتماشى مع طبيعة الطلاب وميولهم ومستواهم.

تختلف الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في الآتي :

- (أ) إن هذه الدراسة تقوم بتحليل وتقويم محتوى فصل واحد وهي السنة الأولى ، أما الدراسات الأخرى بعضهم حلل كل الفصول أو المستويات.
- (ب) الدراسات السابقة تتعلق ببلاد أخرى أما الدراسة الحالية تتعلق بتركيا التي تهتم بالمبدأ العلماني وفصل الدين عن الدولة وعدم الاهتمام بنشر الدين الإسلامي في تركيا. وبالتالي عدم الاهتمام باللغة العربية ونشرها في تركيا.

المبحث الثاني

خلفية عن تركيا

يتناول هذا المبحث الناحية التاريخية والجغرافية لتركيا وكذلك وضع اللغة العربية في تركيا قديماً وحديثاً مع تعريف بكلية الإلهيات في جامعة أرجياس .

تركيا تاريخياً وجغرافياً :

تركيا تاريخياً :

أطلقت كلمة ترك في القرن السادس الميلادي على شعب من البدو ، والترك بالصينية " توكيو " وقد أقام الترك في هذا القرن دولة بدوية قوية امتدت من بلاد المغول إلى حدود الصين الشمالية من ناحية ، وإلى البحر الأسود من ناحية أخرى ، وإلى حدود إيران وبيزنطة من ناحية أخرى . توفي مؤسس هذه الدولة عام ٥٢٥م ويعرفه أهل الصين باسم " تومين " وورد في النقوش التركية باسم بومين وترجع النقوش الأورخونية إلى نهر أورخون في بلاد المغول وهي أقدم آثار للغة التركية ، وذكر فيها أسماء القبائل التركية القديمة^(١) .

وظهر الأويغوريون من الأتراك في القرن الثامن الميلادي فحكموا في أواسط آسيا ومنغوليا الحالية في مكان الترك أوغوز (الغز) الذين اضطروا بدورهم إلى النزوح غرباً (ليتألق نجمهم في القرن الحادي عشر الميلادي) فيشمل نفوذهم من بعد ذلك بلاد التركستان وقشغرو يرثون جزءاً من ملك السامانيين ببلاد ما وراء النهر ويعرفون في التاريخ باسم القره خانيين^(٢) وتجمع كافة المصادر على أن الأويغور كانت أرقى قبائل الترك

(١) دائرة المعارف الإسلامية ، دار الشعب ، القاهرة ، المجلد الثاني ، ص : ٥٦ .

(٢) أحمد محمد الساداتي ، تاريخ الدولة الإسلامية بآسيا وحضارتها ، دار الثقافة للطباعة والنشر ، القاهرة ، ص ٦٢ .

قاطبة ، وقد اجتمعت لها مقومات الدولة بعد أن ارتقت الزراعة عندهم واتسعت رقعتها ، واستقرت حياتهم في تكبير من المدن التي أقاموها ، حتى بعثوا بسفرائهم إلى خارج بلادهم وعقدوا المعاهدات مع غيرهم من الدول وأثر هؤلاء الأويغور في الغالب حضارة الصغد على حضارة الصين ، فاتخذ ملوكهم لأنفسهم لقب " شاد " مقابل لقب " شاه " الفارسي ، واستخدموا أبجدية ترد إلى أصول صغدية وانتشرت الكتابة الأويغورية بين شعوب آسيا الوسطى انتشاراً واسعاً وحتى بعد سقوط دولتهم بدأوا كأفراد يلعبون دوراً سياسياً وثقافياً كبيراً عند دول الترك والمغول .

وأدى اختلاط الأتراك بجيرانهم من أمم العالم القديمة العريقة إلى وصول قدر غير قليل من حضارات هذه الأمم إليهم ، ومن هذه الأمم هي الفرس حيث نفذت ثقافة الساسانيين وحضارتهم إلى الأتراك حيث كان الفرس يسيطرون على كافة مسالك التجارة ودروبها في العالم القديم ، وإن مناطق الأتراك كان يتخللها صحراوات كثيرة متشعبة ، حتى لتبدو المناطق الزراعية بها أشبه بالواحات في مواقعها ، مما أحال استمرار قيام دولة معمرة بها تعتمد على الزراعة ويتيسر لها في نفس الوقت إحكام الرقابة على قبائل البدو التي ظلت ابداً مصدر تهديد دائم لأي أرض تزرع أو مدن تقوم في هذه النواحي

وفي عهد السلاجقة طرد الروم من آسيا واحتل السلاجقة معظم آسيا الصغرى وجعلوها مقراً لنزول الأتراك فيها فبدأت هجرة الأتراك وكانت هذه الهجرات غير منظمة ولكن أخذت بالانتظام تحت رعاية الحكام السلاجقة وفق ما يرسمونه من تخطيط لها وزادت هذه الهجرات سعياً وراء هدفين :

(١) أحمد محمد السادقي ، مرجع سابق ، ص ٦٠ - ٦٣ .

أولهما : اقتصادي ، نتيجة لازدياد عدد القبائل المهاجرة من تركستان الشرقية إلى خراسان وما وراء النهر وضيق المكان بها ومن ثم القحط في الموارد .

ثانيهما : جهادي لتكون بمثابة حزام أمني تستطيع من خلاله أن تواصل غزواتها ضد الدولة البيزنطية التي تآخمت دولة السلاجقة حدودها الشرقية^(١) .

ومن بين هؤلاء الأتراك كان هناك أتراك عثمانيون هم من عشيرة قاي" و أقدم زعيم لهم هو سليمان ودخل ابنه أرطغرول" آسيا الصغرى والتحق بخدمة الأمير السلجوقي " علاء الدين الثاني " الذي كان يواصل الحرب ضد البيزنطيين وساعده في هذا الحرب مساعدة كبيرة وعندما توفي أرطغرول خلفه ابنه (عثمان) بموافقة الأمير السلجوقي وأعطى للعثمانيين الاستقرار وتنشيت وجودهم ، وبعد موت علاء الدين أعلن عثمان استقلاله التام ووسع رقعة ملكة^(٢)

تركيا جغرافياً :

إن المكان الذي استقر فيه الأتراك يسمى الآن بتركيا ، وتبدو تركيا في شكل لسان ضخم من اليابسة يمتد من غرب آسيا صوب القارة الأوروبية لتضم أيضاً جزءاً صغيراً من أوروبا لذا يمكن اعتبار تركيا دولة آسيوية أوروبية ، وتبلغ مساحة تركيا حوالي ٢٩٩ر٨٩٣ ميل مربع وحوالي ٩٦% من جملة المساحة يشكل قارة آسيا أما باقي المساحة وهي ٤% فهي في قارة أوروبا و يفصل بين الجانبين الآسيوي والأوروبي من تركيا مضيق البسفور وبحر مرمرة ومضيق الدردنيل ، وهي مسطحات مائية لها أهمية

^(١) محمد عبد اللطيف هريدي ، الحروب العثمانية وأثرها في انحسار المد الإسلامي عن أوروبا ، دار الصحوة للنشر ،

القاهرة ، الطبعة الأولى ١٩٨٧م ص ، ٨ .

^(٢) عبد الحميد حجازي ، موسوعة العالم الإسلامي ، دار الرأي العام ، القاهرة ، المجلد الثاني ، ص : ٨٢٧ .

استراتيجية كبرى للمكانة التي تتمتع بها وهي كحلقة ربط بين البحر الأسود الذي يطل عليه الاتحاد السوفيتي ورومانيا وبلغاريا في الشمال وبحر إيجه والبحر المتوسط في الجنوب^(١) وتتكون أراضي تركيا من أربعة أقسام :

١- **مرتفعات البوننتس** : تمتد هذه المرتفعات على طول سواحل البحر الأسود الجنوبي وتترك بينها وبين الساحل سهولاً تتفاوت من حيث السعة ، وتتكون هذه المرتفعات من سلاسل جبلية متتالية وتخترق هذه المرتفعات مجموعة من المجاري المائية والتي تتبع من هضبة الأناضول أهمها كزل ارمق .

٢- **مرتفعات طوروس** : تحف بهضبة الأناضول من الجنوب وتمتد باتجاه عام من الغرب إلى الشرق وهذه الجبال هي امتداد لجبال أوروبا (الديناردية) وهي بمثابة الحدود اللغوية والقومية ما بين تركيا ومن جهة العراق وسوريا من جهة أخرى .

٣- **هضبة الأناضول** : تتألف من مجموعة من الهضاب الداخلية التي تقطعت بفعل المجاري المائية والتي تتبع من الحافات الجبلية المحيطة بها ، فالقسم الأوسط من الهضبة شديد التضاريس وتبرز فيها بعض الكتل الجبلية وتجمع بين هذه الكتل مياه مما كونت بحيرة توز (المالحه) أما القسم الشرقي للهضبة فهي منطقة لتقسيم المياه وعلى جهات متعددة تتبع منها روافد متعددة منها روافد نهر أراكس ونهر دجلة والفرات ونهر أريس وكذلك بحيرة فان . أما الجزء الغربي فأقل ارتفاعاً من الأقسام الأخرى وينحدر نحو الغرب باتجاه بحر إيجه .

٤- **السهول الساحلية** : وهي السهول المطلة على البحر الأسود وتتمتع بمناخ البحر المتوسط وترتفع فيها الكثافة السكانية ، وكذلك السهول

(١) محمد حيس الزوكة ، آسيا ، دراسة في الجغرافيا الإقليمية ، دار المعرفة الجامعية ، الإسكندرية ١٩٨٦ ، ص ٥٩٥

المطلة على بحر مرمرة وتربة هذه السهول ذات خصوبة عالية
وتستخدم في الزراعة^(١) .

ويوجد في تركيا أقليات جنسية عديدة منها :^(٢)

- أ- الأكراد : يتركزون في النطاق الجبلي الممتد من جنوب شرق تركيا
- ب- الشركس : عنصر سكاني وفد من إقليم القوقاز ليستقر في شمال شرق البلاد هربا من الاضطهاد الروسي .
- ج- التركمان : بقايا الأتراك السلاجقة ويقطنون القسم الشرقي من الأناضول .
- د- البيروك : يشبهون التركمان في أصلهم السلجوقي ، وهم يعيشون في نطاق الهضاب الوسطي لآسيا الصغرى .
- هـ- اللاظ : مجموعة سكانية وفدت من القوقاز لتستقر على ساحل البحر الأسود .
- و- الآشوريون : يعيشون في منطقة بحيرة فان شرق الأناضول .
- ز- البوماك : يعيشون في تراقيا ولهم لغة خاصة بهم تشبه اللغات السلافية .
- ح- اليونانيون : يتركزون غرب آسيا الصغرى .
- ط- الأرمن : يعيشون في نطاقات متفرقة أكبرها في شرق البلاد إلى جانب استانبول .
- ي- البلغار : يقطنون الجانب الأوروبي

^(١) أحمد حسون محمد السامرائي ، جغرافية أوراسيا ، مطبعة جامعة الموصل ، العراق ، ١٩٩١ م ، ص : ٣٢٨-٣٢٩

^(٢) محمد خميس الزوكة ، مرجع سابق ، ص : ٦٠٧ ، ٦٠٨ .

وضع اللغة العربية في تركيا قديماً وحديثاً :

إن وضع اللغة العربية في تركيا مرتبط بدخول الإسلام واعتناق الأتراك الدين الإسلامي إذ من خلال هذا الدين تعلم الأتراك اللغة العربية وتعلموا قراءة القرآن الكريم والأحاديث النبوية الشريفة .
دخول الأتراك الإسلام وتعلمهم اللغة العربية :

إن الديانات السائدة في الأوساط التركية قبل اعتناقهم الإسلام هي الشامانية التي تقضي بعبادة الأسلاف وتعترف بالإله العظيم لكنها لا تؤدي له الصلوات ، وإنما تقوم بها لآلهة الشر انقضاء لخطرهما ، ثم البوذية والزرادشتية الفارسية التي كان لها نفوذ كبير في بلاد الصغد .

وجاور المسلمون قبائل الترك ببلاد أواسط آسيا ابتداء من أواخر القرن الأول الهجري وكان الإسلام قد اكتسح مراكز الزرادشتية ببلاد فارس وبدأت قوافل التجار المسلمين تتوغل في مسالك آسيا الوسطى حتى بلغت الصين شرقاً وحوض الفولجا غرباً ، وكان هؤلاء التجار من أنشط الوسطاء في نشر تعاليم الدين الإسلامي . وإن أول احتكاك مباشر للأتراك بالعالم الإسلامي كان في أواخر القرن الأول الهجري أثناء فتح قتيبة بن مسلم لهذه الأمصار . ورغم خضوع هذه الأمصار للحكم الإسلامي في أواخر القرن الثاني الهجري لم ينتشر الإسلام بينهم آنذاك بشكل واسع ، وإنما كان انتشاره تدريجياً خاصة بين القبائل غير الخاضعة للحكم الإسلامي وتبين المصادر بأن الأتراك اعتنقوا الإسلام طواعية وليس نتيجة لضغط من أي نوع إذ أن المسلمين عامة لم يلجأوا إلى العنف لدخول الناس في الإسلام وحتى كانوا يعطوا الحرية لغيرهم لممارسة عقائدهم . لذا نجد أن الإسلام الجماعي للترك لم يبدأ بصورة واضحة إلا أيام السامانيين الفرس في القرون الرابع الهجري الذين كانوا يحكمون في بلاد ما وراء النهر وخراسان ومن بين هؤلاء الترك القره خانيون وهم من الغز الذين كانت منازلهم تمتد إلى

بحر الخزر ، كذلك اعتنق السلاجقة وهم من غز الخزر الإسلام في القرن الرابع الهجري ، وكانوا يشتهرون بتمسكهم الشديد بتعاليم الإسلام وحرصهم على نصرة المسلمين وقد شمل سلطانهم بلاد ما وراء النهر وفارس وقوقاز ووصل بعض منهم إلى آسيا الصغرى فقصوا على الدولة البيزنطية الشرقية.

إن انتشار الإسلام مهد لقيام الدولة الخوارزمية في القرن الخامس الهجري والتي كانت من أبواب التجارة التي تصل ما بين أواسط آسيا و الأقاليم الإسلامية المنحصرة . وكذلك من حلفائهم القبجاقيين الذين أسلموا على أيديهم في القرن الخامس الهجري.^(١)

وفي وقت الخلافة الأموية وفي عهد سليمان بن عبد الملك أرسلت حملة لفتح القسطنطينية وكان قائدها مسلمة بن عبد الملك ، ووصلت إلى القسطنطينية وحاصرتها ، ولكنها لم تحقق هدفها الرئيسي ، وجاء عمر بن عبد العزيز فأمر بفك الحصار . أما في عهد الخلافة العباسية فقد قامت محاولات لإسقاط القسطنطينية في عهد المهدي والرشيد ولكن لم يكتب لها النجاح .

لقد قاومت القسطنطينية محاولات المسلمين حوالي ثمانية قرون حتى تم فتحها عام ١٤٥٣م/٨٥٧هـ وفتحها محمد الفاتح^(٢) ونشر الإسلام ، حيث اهتم محمد الفاتح اهتماماً خاصاً بالعلاقات مع الدول العربية وتأثر سلاطين وعلماء ورجال الدين العثمانيين بثقافة وحضارة العرب ، بل أن عدداً من علماء السلاجقة الأتراك كانوا قد تلقوا دراساتهم العليا في مدارس سوريا ومصر باعتبارهما منارتين من أهم منارات الفكر الإسلامي يومئذ و بسبب هذا التأثير كانت اللغة العربية هي اللغة الرسمية للدولة السلجوقية

^(١) أحمد محمود السادقي ، مرجع سابق ، ص: ٦٣-٦٥ .

^(٢) عبد الحميد حجازي ، مرجع سابق ، ص: ٨٣ .

والدويلات التي تأسست في الأناضول حتى القرن السادس عشر الميلادي^(١) كذلك في عهد الدولة العثمانية استعملت الحروف العربية واستعملت كلمات عربية كثيرة وأدخلت في اللغة التركية . كذلك اهتم العثمانيون بالخط وذلك لأن رسم الصور كانت غير مقبولة في الدين الإسلامي ، فاهتموا بتجميل الخط وتطوير أنواع متنوعة للخط وذلك بالحرف العربي .

انتشار اللغة العربية في تركيا:

إن انتشار اللغة العربية في تركيا مرتبط بدخول الإسلام وانتشاره في جميع أنحاء تركيا ، وتعلم الأتراك اللغة العربية وقراءتهم القرآن ففتحت مدارس دينية كثيرة في زمن العثمانيين إلى أن سقطت الخلافة (العثمانية) وتغيير نظام الحكم ومجيء كمال أتاتورك إلى السلطة الذي تصدى للغة العربية عامة وللإسلام خاصة . فتوقف انتشار اللغة العربية في تركيا إلى أن أصبح عدنان مندريس رئيساً لوزراء تركيا سنة ١٩٥٠م ، فأصبح الناس يتنفسون بحرية وأعاد الأذان إلى اللغة العربية بعد أن غيره أتاتورك إلى التركية ، وكذلك فتح مدارس كثيرة مختلفة في أنحاء تركيا وأطلق عليها مدارس الأئمة والخطباء . وتتألف هذه المدارس من المرحلة الابتدائية والمتوسطة والثانوية ، وتهتم بالدراسات الإسلامية وتعليم اللغة العربية أساساً . وقد أقبل عليها الشباب التركي وخاصة من القرى والأرياف إقبالاً منقطع النظير فالأسر التركية تتنافس في إرسال أبنائها لتعلم الإسلام و اللغة العربية . ولقد خرجت هذه المدارس منذ الخمسينات وحتى الآن جيشاً من الدعاة إلى الله ، وانتشر بعد تخرجه في القرى والأرياف والمدن فمنهم المؤذنون ومنهم الأئمة والخطباء ومنهم الوعاظ يعلمون الناس أمور دينهم

(١) عبده مختار موسى ، (الصراع بين الإسلام والعثمانية في تركيا وتأثيره على العلاقات التركية - العربية) ،

الدراسات الاستراتيجية - أبريل ١٩٩٧م ، العدد ٩ ، ص: ١١٠ .

وكذلك اللغة العربية^(١) ، إن هذه المدارس مستمرة إلى يومنا هذا ولكن المرحلة الثانوية فقط وأُقفلت المراحل الأخرى ، والمرحلة الثانوية أربع سنوات فالسنة الأولى تسمى بالمرحلة التحضيرية في تعلم الطلاب اللغة العربية والقرآن الكريم ، وثلاث سنوات للدراسة ويحتوي على المواد الشرعية واللغوية والعلمية ، وبعد هذا يلتحق الطالب بالجامعة وهناك كلية الإلهيات والتي بدورها تقبل الطلاب المتخرجين من مدارس الأئمة والخطباء والتي سنتحدث عنها لاحقاً .

وفي هذه الأيام بعد أن أُقفلت المدارس الابتدائية والمتوسطة للأئمة والخطباء فقد حرصت الأسر على إرسال أبنائها إلى كورسات لتحفيظ القرآن الكريم والتي من خلال هذه الكورسات يتعلمون العلوم الإسلامية واللغة العربية و ذلك لقراءة القرآن الكريم بدون ترجمة ، وكذلك البنات اللاتي يتخرجن من الثانوية ولا يسمح لهن الالتحاق بالجامعة لحرصهن على ارتداء الحجاب فإنهن يلتحقن بهذه الكورسات بدلاً من جلوسهن في البيت بدون دراسة أو عمل .

(١) مصطفى محمد ، الحركة الإسلامية الحديثة في تركيا ، ألمانيا الغربية ، الطبعة الأولى ، ١٩٨٤م ص : ٢٣ .

المبحث الثالث

مفهوم المنهج :

إن كلمة منهج في اللغة تعني : الطريق الواضح ، وأنهج الطريق : أوضح واستبان وصار نهجاً واضحاً بيبناً^(١)

أما مفهوم المنهج في التربية لديه معان عديدة ، ويجدر بنا الذكر أن نبيين مفهوم المنهج في القديم والحديث وهو ما يستخدم حالياً في هذه الأيام .
لم يكن مفهوم المنهج في السابق يعنى أكثر من المقررات الدراسية أو المواد التي يتلقاها التلميذ في مدرسته^(٢) . وهذا يعنى أن المنهج القديم اهتم بالجانب الذهني لدى المتعلم ، وأهمل المهارات والأنشطة التي يحتاج إليها المتعلم وبالتالي أهمل النواحي الانفعالية والجسمانية والاجتماعية .

ونتيجة للتقدم الذي حصل في مجال العلوم وفي مجال الدراسات النفسية والتربوية والاجتماعية والاقتصادية ، تغير المفهوم القديم للمنهج وظهر مفهوم حديث للمنهج وهو مجموعة الخبرات التي تقدمها المدرسة بطريقة منظمة بداخلها أو خارجها وتحت إشرافها لتحقيق النمو الشامل للتلميذ^(٣) .
وهذا التعريف يمثل المدرسة مؤسسة تربوية تساهم في تطوير المجتمع ونموه وبالتالي تغيير سلوك الفرد ليواكب التغييرات المستمرة والمتلاحقة في العالم .

(١) ابن منظور ، لسان العرب ، دار الجيل ، بيروت ، المجلد السادس ، ص ٧٢٧ .

(٢) عبد الرحمن حسن ، تجربة المنهج في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية (الرياض) وقائع ندوة تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ، مكتبة التربية الدول الخليج ، الجزء الثالث ، ١٩٨٣ ، ص ٧٣ .

(٣) محمد زايد بركة ، محاضرات في بناء المناهج ، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية ، الرياض ، ١٩٨٩ م

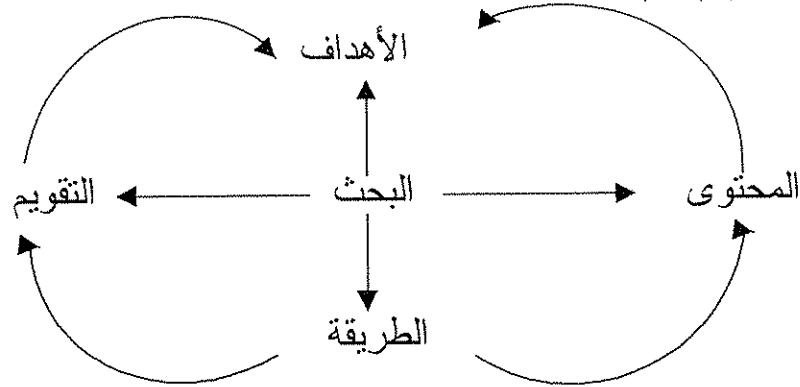
عناصر المنهج

من المتفق عليه بين رجال التربية إن إعداد أي منهج أو برنامج تعليمي لابد له من اتباع خطوات تعتبر عناصر المنهج ، وهذه العناصر هي :

- ١- الأهداف التعليمية
- ٢- المحتوى .
- ٣- طرق التدريس والوسائل التعليمية .
- ٤- التقويم .

فهناك علاقة تكاملية بين هذه العناصر ، لإعداد المنهج نحن بحاجة إلى البحث العلمي . فعند وضع الأهداف نبحث عن حاجات المتعلمين ومتطلبات المجتمع وكذلك عند اختيار المحتوى نبحث عن المحتوى الدراسي الأفضل حتى نقدمها ، أما الطريقة التي تدرس بها المواد والتي تكون مستمدة من المحتوى نفسه ومرتبطة أيضاً بالهدف وبعدها تأتي بأساليب وأدوات تقييمية متعلقة بالمحتوى والطريقة لمعرفة بلوغ الهدف وتحقيقه^(١) . وفيما يلي شكل تخطيطي يبين العلاقة بين عناصر المنهج .

الشكل رقم (١)



(١) محمد زايد بركة - مرجع سابق .

الأهداف التعليمية :

إن أي عمل أو نشاط يقوم به الإنسان لابد أن يكون له هدف يسعى لتحقيقه ، لذلك فالأهداف التعليمية هي الخطوة الأولى في بناء المنهج ، وأهداف كل منهج تحدد وفقاً لفلسفة ذلك المجتمع الذي توضع له ، والأهداف التعليمية هي التغييرات التي نتوقع أن يحدثها المنهج في شخصيات التلاميذ أو بعبارة أخرى هي وصف لتغيير سلوك نتوقع حدوثه في شخصية التلميذ نتيجة لوجود خبرة تعليمية ، وتفاعله مع موقف تدريسي^(١).

مستويات الأهداف :

والأهداف لها مستويات^(٢) وهي :

١- أهداف بعيدة المدى :

وهي غايات يرمى إليها النظام التعليمي وهي مشتقة من طبيعة المجتمع وعقائده وتصوره وقيمه ، وتوجه العملية التعليمية بمختلف مراحلها وتسعى إلى تحسين نوع حياة المجتمع .

٢- أهداف متوسطة المدى :

وهي الأهداف التي تتصل بالمنهج أو المرحلة الدراسية وتتميز بعموميتها وتعتبر عن الفلسفة التربوية العامة وتشترك المواد المختلفة في تحقيقها .

٣- أهداف قصيرة المدى :

وهي الأهداف الخاصة بالوحدة الدراسية والدرس يعنى أنها خاصة بموضوع الدرس في مادة معينة وفي حصة معينة .

(١) إبراهيم محمد العطا ، المناهج بين الأصالة والمعاصرة ، مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة ، ١٩٩٣ م ، ص ١٠٢ .

(٢) محمد زايد بركة ، مرجع سابق ، ١٩٩٨ م .

مصادر اشتقاق الأهداف التعليمية :

تقسم مصادر اشتقاق الأهداف التعليمية :

هناك مجموعة من المصادر التي يمكن الاستناد إليها في اشتقاق الأهداف التعليمية هي :

١- فلسفة التربية :

الفلسفة التي يؤمن بها مخططو المناهج الدراسية ، ومعتقداتهم التربوية هل هي المعرفة في حد ذاتها التي تؤدي إلى السلوك باعتبارها أهم ثمرات الخبرة ، وباعتبار أن معرفة الحق تؤدي إلى اتباعه ؟ وهنا تصبح المعلومات والمعارف هي محور ارتكاز المنهج ، وتصبح المعلومات والمعارف هي المصدر الحقيقي لانتقاء الأهداف . ويتم إهمال الجوانب الأخرى كالمهارات والوجدانيات ، ومستويات التفكير العليا لا أهمية لها ولا وزن لها في مصادر اشتقاق الأهداف . وهذا التصور للفلسفة يؤثر في اشتقاق الأهداف أم هل الشخصية الإنسانية باعتبارها وحدة ديناميكية لها جوانب معرفية ووجدانية ومهارية هي مصدر اشتقاق الأهداف . وهل الوظيفة الأساسية للتربية هي تعديل السلوك بحسب مطالب نمو المتعلم وحاجات المجتمع وفلسفة الدولة ؟ وهنا يصبح ذلك كله مصدراً لاشتقاق الأهداف في توازن وتكامل بين جوانبها المعرفية والوجدانية والمهارية ، وتصبح الفلسفة التقدمية هي الأساس في اشتقاق الأهداف .

٢- حاجات المجتمع :

إن النظام السياسي وتوجهات الدولة ومشكلاتها تعد مصدراً من مصادر اشتقاق الأهداف . والفلسفة الديمقراطية الاشتراكية التعاونية هي التي تحكم التربية في مناهجنا ، ولذلك فإن احترام شخصية الفرد والإيمان بقيمته احترام حقوقه وحريته ، وإتاحة الفرص المتكافئة أمام الفرد للتعليم ، والإيمان بالتغيير الدائم والتطور للارتقاء بمستوى الفرد والجماعة والإيمان

بالتعاون كأسس للعلاقات بين الأفراد والمؤسسات داخل المجتمع ، كل ذلك يعد مصدراً من مصادر اشتقاق الأهداف التعليمية .

٣- حاجات المتعلم :

تعتبر طبيعة التلميذ وخصائص نموه في كل مرحلة عمرية مصدراً من مصادر اشتقاق الأهداف حيث إنها تساعد في تحديد ما يرسه المتعلم ، حتى ينجح في تفاعله مع بيئته ومجتمعه الذي يعيش فيه ، كما إن اشتقاق الأهداف من حاجات المتعلم يساهم في نمو التلميذ نمواً شاملاً متكاملأ مرغوباً فيه ، يشبع حاجاته ، ويقدم خبرات تمس هذه الحاجات وتتفق مع ميوله وتتفق مع ميوله وقدراته .

٤- الاختصاصيون والخبراء :

إن آراء الخبراء والمتخصصين مصدر مهم من مصادر اشتقاق الأهداف التعليمية ، حيث إن التطور العلمي للمواد الدراسية يصبح مصدراً متجدداً للأهداف التعليمية وتراكمية المعرفة وطبيعتها والقوانين والقواعد والمهارات التي تحكمها تصبح مادة أساسية للوصول إلى أهداف تعليمية .

مصادر اشتقاق أهداف تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها:

تشتق أهداف تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى من المصادر الآتية:

١- الثقافة الإسلامية : إذ ينبغي أن تتفق أهدافه مع مفاهيم الثقافة الإسلامية ولا تتعارض معها .

٢- المجتمع المحلي : فتعليم اللغة العربية كلغة ثانية يختلف من بلد إلى بلد وذلك باختلاف ظروف كل بلد .

٣- الاتجاهات المعاصرة في التدريس : أي ينبغي أن يكون المعلم على وعى بالجديد في ميدان تعليم اللغات الثانية .

٤- سيكولوجية الدارسين : ويقصد بذلك ضرورة تعرف المعلم للجوانب النفسية الخاصة بالدارسين ؛ ودوافعهم من تعلم اللغة العربية ، وحاجاتهم ،

وميولهم ، ومستوياتهم في العربية ، ونوع لغاتهم الأولى ، والعلاقة بينها وبين العربية ، وغير ذلك من جوانب سيكولوجية مهمة .

٥- طبيعة المادة : ويقصد بذلك ضرورة وعي المعلم بالمادة الدراسية التي يريد تعليمها للطلاب . فأهداف الكلام غير أهداف النطق غير أهداف الاستماع غير أهداف القراءة ^(١).

تصنيفات الأهداف :

يمكن تصنيف الأهداف السلوكية على أساس الجوانب الأدائية كما يتصورها بلوم (Bloom) إلى ثلاثة مجالات : ^(٢)

١- المجال المعرفي :

يدور هذا المجال في إطار المعلومات والمعارف التي ترتبط بتعديل السلوك اللفظي للمتعلم ، الذي يتضمن القدرات والمهارات العقلية والقوانين والمفاهيم والنظريات ، إن العمليات المعرفية هنا متدرجة المستوى ، وتبدأ بترتيب تصاعدي من البسيط للمركب والمعقد من الأنشطة العقلية ، التي يعتمد على مستوى منها على المستويات التي تسبقه . وتتكون المستويات المعرفية من الآتي :

- (أ) التذكر : هو القدرة على تذكر واستدعاء المعلومات والتعرف عليها .
- (ب) الفهم : هو إدراك معنى المادة التي يتعلمها التلميذ بحيث يفسر ما تعلمه ، وإعادة صياغته للمعارف والمعلومات بلغته .
- (ج) التطبيق : وهو توظيف المعلومات في مواقف جديدة ، حيث يتم استخدام القواعد والقوانين والمفاهيم في مواقف تطبيقية عملية .

^(١) رشدي أحمد طعيمة ، تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ، مناهج وأساليبه ، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة ، الرباط ، ١٩٨٩م ، ص ٦٤ .

^(٢) حسن شحاتة ، مرجع سابق ، ص ٦٩ - ٧٢ .

(د) التحليل : هو تجزئ الموضوع إلى مكوناته الرئيسية وتحديد العلاقات بين الأجزاء ، وإدراك الأسس التنظيمية المستخدمة .

(هـ) التركيب : هو ترتيب وتجميع للمعلومات في كل متكامل جديد له معنى ودلالة ، ويمكن أن يبدو الإبداع والابتكار هنا .

(و) التقويم : هو اتخاذ قرارات في ضوء بيانات معينة ، ويظهر التقويم في صورة أحكام وتذوق وإبداع وموازنة .

٢- المجال الانفعالي :

وهو أن يسلك المعلم سلوكاً انفعالياً يمثل إبداء المشاعر : الحب والتقدير والتقبل والاستجابة وأساليب التكيف مع الآخرين من قبول ورفض لأشياء محددة . ويمكن تقسيم المجال الوجداني إلى الأقسام التالية:

(أ) التقبل أو الانتباه : هو استعداد المتعلم واهتمامه بشيء محدد ، ويشمل الوعي وإرادة التلقي ، والانتباه المنضبط .

(ب) الاستجابة : وهي المشاركة الإيجابية والتفاعل مع الموقف التعليمي ، بحيث تظهر الميول والاهتمامات .

(ج) تقدير القيم : وهو تقدير المتعلم لموضوع محدد ، أو مجموعة من القيم التي يعبر عنها سلوك واضح .

(د) التنظيم القيمي : وهو عملية يتم فيها الجمع بين أكثر من قيمة ، وبناء نظام قيمي ثابت متسقاً داخلياً وفيه تظهر فلسفة المتعلم الخاصة بالحياة .

(هـ) الاتصاف بقيمة : وهو ضبط سلوك المتعلم بناء على ما يتكون لديه من نظام قيمي محدد ، وفيه يتم تكوين أسلوب مميز في الحياة .

٣- المجال النفسي الحركي :

يشمل الأهداف المرتبطة بالمهارات الحركية ، ويشمل استخدام الحركات والعضلات والأنشطة لأداء عمل محدد . ويتطلب هذا المجال التناسق الحركي النفسي العصبي ، كما إن إتقان المهارات العملية يتوقف على دوافع

- المتعلم واتجاهاته . ومعنى ذلك أن هذا المجال يعتمد على المجالين السابقين ودرجة تمكن المتعلم منهما . ويمكن تقسيم مستويات هذا المجال إلى :
- (أ) الإدراك الحسي : وهو الملاحظة أو الإثارة الحسية الذي يعتمد على الشعور والوعي مما يقود إلى النشاط الحركي .
- (ب) التهيؤ : وهو الاستعداد لتأدية العمل ، وهو أمر نسبي بدني يسلك فيه المتعلم نشاطاً حركياً .
- (ج) الاستجابة الموجهة : وتتم عن طريق تعلم المهارة بالتقليد أو المحاولة والخطأ .
- (د) الآلية الاعتيادية : وهو أداء الأعمال الحركية بطريقة آلية عندما يتعود عليها المتعلم بثقة وجرأة وإتقان .
- (هـ) الاستجابة العملية المركبة : وهي أداء الحركة المركبة بسرعة ودقة وبأقل جهد ممكن .
- (و) التكيف : وهو أداء للمهارات يرتبط بالتعديل والتغيير في الحركة لتلائم الموقف .
- (ز) الإبداع : وهو ابتكار نماذج حركية جديدة لحل مشكلة ما أو التناغم مع موقف جديد .

أهداف تعليم اللغة العربية كلغة ثانية :

- يمكن تلخيص أهداف تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الآتي :
- ١- تنمية قدرة الطالب على فهم اللغة العربية عندما يستمعون إليها .
 - ٢- تنمية قدرة الطالب على النطق الصحيح للغة والتحدث مع الناطقين بالعربية حديثاً معبراً في المعنى ، سيما في الأداء .
 - ٣- تنمية قدرة الطالب على قراءة الكتابات العربية بدقة وفهم .
 - ٤- تنمية قدرة الطالب على الكتابة باللغة العربية بدقة وطلاقة .

- ٥- أن يعرف الطالب خصائص اللغة العربية وما يميزها عن غيرها من اللغات أصوات ومفردات وتراكيب ومفاهيم .
- ٦- أن يتعرف الطالب على الثقافة العربية وأن يلم بخصائص الإنسان العربي والبيئة التي يعيش فيها والمجتمع الذي يتعامل معه .
- تعليم العربية كلغة ثانية إذ يعنى أن تعلم الطالب اللغة وأن نعلمه عن اللغة وأن يتعرف على ثقافتها (١)

المحتوى :

المحتوى أول المكونات التي تتأثر بالأهداف وهي مجموعة الخبرات التربوية ، والحقائق والمعلومات التي يرجى تزويد الطلاب بها ، وكذلك الاتجاهات والقيم التي يراد تتميتها عندهم . وأخيراً المهارات الحركية التي يراد إكسابهم إياها بهدف تحقيق النمو الشامل المتكامل لهم في ضوء الأهداف المقررة في المنهج (٢)

اختيار المحتوى :

إن عملية اختيار المحتوى من أصعب العمليات والذين يختارون المحتوى ويحددونه يكونون أمام أمرين :

١- اختيار أي قدر وفي أي مجال وتقديمه إلى الطالب بناء على خبراتهم التربوية ، وبهذا فإن المحتوى المقدم للطلاب يكون حسب اختيار الخبراء .

٢- اختيار المحتوى من المعارف بناء على أهداف المنهج ، وبهذا يكون اختيار المحتوى حسب اتصاله بالأهداف وبمكونات المنهج الأخرى .
وهناك عدة معايير تستخدم لاختيار المحتوى هي :

(١) محمود رشدي خاطر وآخرون ، طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديث، الطبعة الرابعة ، ١٩٨٩ ، ص ٤٠٧ .

(٢) محمد زايد بركة ، مرجع سابق .

أ) معيار الصدق : وهذا يعنى أن يكون المحتوى صادقاً من خلال صحة ودقة المعلومات والمصادر الموثوق بها وتمشيها مع الأهداف الموضوعية .

ب) معيار الأهمية : وهذا يعنى أن يكون المحتوى بما فيه من الأفكار والمعلومات والمبادئ ذا أهمية لدى الطالب .

ج) معيار القابلية للتعليم : والقابلية للتعليم معناه مراعاة قدرات الطلاب مع مراعاة الفروق الفردية بينهم ، وذلك باختيار مواد أو أنشطة ذات درجات متفاوتة في الصعوبة والتعقيد ، والتنوع في أساليب عرض المادة وإعادة عرضها باستخدام وسائل تعليمية متنوعة .

د) معيار الميول والاهتمامات : يجب أن يأخذ في الاعتبار ميول التلاميذ واهتمامهم ولا يعتمد على الرغبات المؤقتة .

هـ) الاتساق مع الواقع الاجتماعي والثقافي : وهو ارتباط المحتوى بالواقع الاجتماعي والثقافي للطالب الذي يعيش في بلد ما .

أما معايير اختيار محتوى اللغة العربية للناطقين بغيرها فهي :

١- الفائدة : وتندرج تحتها معايير فرعية منها :

أ) الشمولية : وهذا يعنى فائدة العنصر اللغوي من حيث أنه يشتمل أو يعطي عدداً أكبر من الاستعمالات والمواقف ، فنجد مثلاً كلمة (باب) أكثر شمولية من (بوابة) حيث أنها تشمل (بوابة) ويمكننا استعمالها كذلك بمعناها المجازي في (أبواب الكتاب) و (أبواب الرزق) .

ب) الانتشار : وهي أن كلمات الاستعمال العام أكثر أهمية من الكلمة التي ينحصر استعمالها في مجال محدود (مثل المصطلحات العلمية المتخصصة) .

ج) المتاحية : وهي كثرة ورود الكلمة في موقف أو موضوع معين قد يحتاجه الدارس (مثل أسماء أعضاء الجسم) فمن أعضاء الجسم تجد كلمة (يد) أكثر متاحية من (ركة أو جفن) .

د) احتياجات الصف : نجد أن كلمتي (سبورة وطباشير) هي الكلمات التي تدور دائماً على ألسنة المعلمين والدارسين في الصف والتي هي من احتياجات الصف ولا تحتاج إلى إدراجها في قوائم الشيوخ في كتب تعليم اللغة.

٢- الشيوخ : هذا هو المعيار الثاني من معايير اختيار محتوى اللغة العربية للناطقين بغيرها ، ومعناه كثرة استعمال الكلمة أو ورودها في اللغة المكتوبة أو المنطوقة ، والحكم في ذلك هو الدراسة العلمية والمسح الدقيق لقدر كبير من النصوص المختلفة .

٣- سهولة التعليم أو التعلم : هناك معايير لقياس سهولة التعليم هي : أ) الشبه : هو شبه التركيب اللغوي أو الكلمة بما يقابلها في لغة الدارس وهذا يهمننا في تدريس اللغة العربية للمسلمين مراعاة الاستفادة من الألفاظ الدينية العربية لاشتراك المسلمين في استعمال كثير منها .

ب) الوضوح : هنا نجد أن الكلمات المحسوسة مثل (كتاب) أفضل من حيث الوضوح من الكلمات المعنوية مثل (المروءة) حيث أن توضيح معنى المجموعة الأولى أسهل من المجموعة الأخرى .

ج) القصر : ويقصد بها قصر الكلمات أو التركيب مما يؤدي إلى سهولة التعرف عليها وعلى التلفظ بها .

د) الانتظام : ونقصد به سير التراكيب اللغوي أو الكلمة وفق قاعدة معروفة مثل جمع المذكر السالمين (مقابل جمع تكسير) والفعل الصحيح (مقابل المعتل) .

هـ) عبء التعليم : هناك كلمات لا يجد الدارس صعوبة كبيرة في تعلمها لأنها مركبة من كلمات أخرى سبق له دراستها مثل (ساعة الجدار) .
و) السهولة : نجد أن بعض الكلمات الطويلة التي لا تشتمل على أصوات صعبة مثل (بستان) قد تكون أسهل من أخريات قصيرة ولكنها تشتمل على أصوات صعبة مثل (حقل)^(١)

خصائص المحتوى :

إن المحتوى الثقافي العربي الإسلامي في الدرس اللغوي في منهج الناطقين بغيرها يجب أن يكون له الخصائص الآتية :^(٢)

أ) أن تؤدي المادة المختارة إلى توليد المحبة في نفوس الدارسين للثقافة العربية والإسلامية ، والكشف عن القيم الدينية والخلقية التي تشتمل عليها ليقبل الطالب على تعلمها معترفاً بها ومعجباً بتراثها .

ب) البساطة : وهي عدم اشتغال النص المعروف على مادة معقدة عسرة الاستيعاب سواء من الناحية اللغوية كالتركييب النحوية التي تتعدد فيها احتمالات المعنى أو يكون معقداً اجتماعياً بسبب اختيار موقف الصراع بين العاطفة والواجب أو معقد عقلياً بعرض الأفكار الفلسفية المتشابهة التي تحتاج إلى شرح طويل ، لأن الأفضل اختيار السهل ولا يلجأ المعلم لشرح الكتاب .

ج) اجتناب اختيار عناصر من الثقافة العربية تتعارض مع ثقافات الدارسين فتسبب لهم إحساساً بالحرج أو الغضب أو النفور من الدرس لأن الدرس درس لغة وليس درس عن مقارنة الثقافات .

^(١) محمود إسماعيل الصبي ، إعداد المواد التعليمية لتدريس المواد الأجنبية ، مجلة كلية التربية ، جامعة الملك سعود

(١٩٨٢ م) ج / ٤ ، ص ٩٧-١٤٤ .

^(٢) تمام حسن ، التمهيد في اكتساب اللغة العربية لغير الناطقين بها ، جامعة أم القرى ، مكة المكرمة ، ١٩٨٤ م ، ص

٩٢-٩٣ .

د) حسن العرض : يجب أن لا يقتصر الأمر على قراءة النص وإنما يتعدى إلى الاستعانة بالوسائل السمعية والبصرية التي لا يستغنى عنها في تعليم اللغة الثانية .

ه) الموازنة بين المحتوى في درس اللغة وبين غرض الطالب من تعلم اللغة العربية فالغايات التي يسعى إليها الطلاب غير الناطقين بالعربية متعددة . فقد يكون الغرض شخصياً كميله إلى أدب اللغة العربية ، أو يكون لغرض تجارياً أو دينياً كأن يكون داعية إسلامية أو مدرساً للغة العربية.

وسائل اختيار المحتوى :

إن من أكثر الوسائل شيوعاً في اختيار محتوى اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى كالاتي :^(١)

أ/ المناهج الأخرى : إن لوضع منهج اللغة العربية للناطقين بغيرها يمكنه الاسترشاد بمناهج تعليم اللغات الثانية مثل الإنجليزية كلغة ثانية أو كلغة أجنبية . وفي ضوء هذه المناهج يستطيع أن يختار المحتوى اللغوي في منهجه مع الأخذ في الاعتبار التفاوت بين طبيعة اللغتين وظروف البرامج .

ب/ رأى الخبير : يمكن لوضع منهج اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى الاسترشاد بأراء الخبراء سواء كانوا متخصصين في مجال تعليم العربية للناطقين بغيرها أم كانوا معلمين أم لغويين أم تربويين ، وهنا يمكن للمعلم أن يقدم تصوراً للخبرات التي يريد تزويد الطلاب بها ، أو الموضوعات التي يريد تعليمهم إياها . ثم يعرض هذا التصور على الخبراء لأخذ رأيهم فيه ، وذلك عن طريق استبيان أو مقابلة أو حلقة بحث أو غيرها . ومما يتصل برأي الخبير الوقوف على ما انتهت مؤتمرات وندوات تعليم اللغة

^(١) رشدي أحمد طعيمة ، تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بلغات أخرى (مناهجه وأساليبه) مرجع سابق ، ص ٦٧ -

العربية للناطقين بغيرها ، وكذلك ما انتهت إليه الدراسات والأبحاث العلمية السابقة .

ج/ المسح : وهو إجراء دراسة ميدانية حول خصائص المتعلمين والتعرف على ما يناسبهم من محتوى لغوي . كإجراء دراسات تقابلية بين لغة الدرس واللغة العربية أو تحليل الأخطاء اللغوية الشائعة لدى الطلاب وعلاج هذه الأخطاء .

د/ التحليل : وهو تحليل المواقف التي يحتاج الدارس فيها للاتصال بالعربية مثال ذلك دراسة مواقف الحديث الشفهي أو مواقف الكتابة بالعربية أو دراسة المواقف الوظيفية المناسبة للبرامج التخصصية .
تنظيم المحتوى :

وهي ترتيب المحتوى بطريقة توفر أحسن الظروف لتحقيق أكبر قدر من أهداف المنهج .

ويكون تنظيم المحتوى على ثلاثة أنواع :

أ/ التنظيم المنطقي : وهو التنظيم الذي يقوم بترتيب المحتوى حسب طبيعة المادة وتقديمها للطلاب ، وبهذا فإن المعلومات والمفاهيم سيقدم حسب الترتيب المنطقي وعدم الاهتمام بمقدرة وقابلية الطالب لفهم ذلك مثلاً في مادة النحو يقدم المواضيع البسيطة ثم المعقدة .

ب/ التنظيم السيكولوجي : وهو التنظيم الذي يقدم المحتوى حسب حاجات الدارسين وظروفهم ولا يلتزم بالترتيب المنطقي للمادة مثلاً يبدأ بتعليم الدارسين الاستفهام والتعجب دون الالتزام بتقديم الجملة الاسمية أو الفعلية أولاً .

ج/ التوفيق بين التنظيمين : حيث نيسر على التلاميذ تحقيق أهداف المنهج وزيادة فاعليته . ويمكن في هذا السبيل اختيار أحد التنظيمات المنطقية للمادة ، والتي يكون لها أساس سيكولوجي يدعم ذلك أنه ليس هناك تنظيم

منطقي مطلق ، وأن هناك تنظيمات منطقية متنوعة بتنوع المواد الدراسية ، أي تنظيم محتوى المنهج يمكن أن يحافظ على كل من منطق المادة الدراسية والتتابع السيكولوجي لخبرات التعلم ليسهل على التلاميذ تعلمه ، أي أن ننظم طرق هذا التعلم وفق ترتيب سيكولوجي حتى بالنسبة للمناهج التي تؤكد على تعلم المحتوى الدراسي وحده ، بحيث نراعي التدرج الذي يناسب خبرات وقدرات المتعلمين .

معايير تنظيم المحتوى :

(أ) المدى : وهو المجال الذي تدور فيه الخبرات التعليمية والتي تقدمها المدرسة للتلميذ ، ويتصل المدى بالسعة والعمق فمتى اتسع مجال المحتوى قل وقت عمق الفهم .

(ب) التتابع : ويعني وضع خبرات التعلم في ترتيب معين يبين بأن كل جزء يبني على الجزء السابق له ، مثل ترتيب المحتوى من البسيط إلى المعقد ومن الكل إلى الجزء ، أو حسب الفترة الزمنية للأفكار والحوادث .

(ج) الاستمرارية : وهو وجود ارتقاء للمادة والخبرات من حيث الصعوبة والتعقيد والاتساع والعمق بين مستوى وآخر .

(د) التكامل : ويعني تكامل الخبرات والمحتوى لدى التلميذ وهو أفقي وعمودي ، فالأفقي هو العلاقة بين المواد المختلفة في فصل دراسي واحد ، أما العمودي هو التعمق في المادة من مستوى إلى مستوى أعلى منه .

طرق التدريس والوسائل التعليمية :

الطريقة : هي مجموعة الأساليب التي يتم بواسطتها تنظيم المجال الخارجي للمتعلم من أجل تحقيق أهداف تربوية معينة .^(١)

^(١) محمود رشدي خاطر وآخرون ، مرج سابق ، ص ٣٩٢ .

أو هي عبارة عن وسيلة أو أسلوب لإثارة وتوجيه التعلم.^(١)

هناك علاقة متبادلة بين عناصر المنهج والطريقة التي يستخدمها المعلم في إيصال المعلومات والخبرات للدارسين ، لذا يجب أن تتناسب الطريقة المتبعة في التدريس مع أهداف المنهج ، فمثلاً لا يمكن للمعلم استخدام طريقة النحو والترجمة في التدريس في حين أن الهدف من تعليم العربية هو تعليم لغة التفاهم النطقي . إذ إن لكل هدف طريقة تناسبه ، ولكل غاية أسلوب يلائمها . أما إذا كان الهدف من التعليم تنمية المهارات اللغوية المختلفة ويهدف إلى تحقيق أغراض عامة وليس خاصة فهذا يتبع المعلم الطريقة الانتقائية .^(٢) أي اختيار الطرائق التعليمية المختلفة الذي يراه المعلم مفيد ونافع .

القواعد الأساسية التي تبنى عليها طرق التدريس :^(٣)

- ١- التدرج من العلوم إلى المجهول : فإذا ارتبطت المعلومات الجديدة بالمعلومات القديمة التي يعرفها التلاميذ ، فإنها عندئذ تفهم ، وفي دروس اللغة العربية نستطيع أن نفيد من هذا المبدأ بأن نبدأ بتدريب التلاميذ في القراءة على الصورة التي يعرفها (صورة الأب والأم) ثم نترج في تعريفه على الرمز الدال عليها وهو المجهول .
- ٢- التدرج من السهل إلى الصعب : ويقصد بالسهل والصعب ما يراه التلميذ سهلاً أو صعباً ، لا ما نراه نحن ، ومن الأمثلة على هذه القلعة في اللغة العربية البدء في تعليم التلاميذ المفردات أو الجمل التي تتكون

^(١) محمد زايد بركة ، مرجع سابق .

^(٢) علي القاسمي ، الكتاب المدرسي لتعليم العربية لغير الناطقين بها ، السجل العلمي للندوة العالمية الأولى ، عمادة شؤون المكتبات ، الرياض ، ج/٢ ، ١٩٧٨م ، ص ١٠٣ .

^(٣) انظر وليد جابر ، أساليب تدريس اللغة العربية ، دار الفكر للنشر والتوزيع ، عمان الأردن ، ط/١ ، ١٩٩١م ، ص ١٥ . وصالح عبدالعزيز وعبدالعزیز عبدالحيد ، التربية وطرق التدريس ، دار المعارف ، القاهرة ، ط/١٦ ، ج/١ ، ١٩٩٣م ، ص ٢٤٢ - ٢٤٤ .

من حروف مقطعة مثل : دار ، درس ، دور ، والتدرج بعد ذلك إلى الكلمات أو الجمل المقطعية مثل : باسم ، رامي ، سامي ، والانتقال إلى الكلمات أو الجمل المتصلة ، مثل : سمير ، سعيد ، بيت .

٣- التدرج من البسيط إلى المركب : وتبنى هذه القاعدة على أن العقل في إدراكه للأشياء يدركها أولاً (ككل) ثم يحاول بعد ذلك دراسة الأجزاء ، فإذا رأينا "كرسيًا" مثلاً أدركناه جملة وبعد ذلك أدركنا أجزائه، وهذا يتفق مع نظرية "الجشثالت" في علم النفس . وفي اللغة يجب أن يكون البدء بتعليم الجملة أو الكلمة ، وهذا أفضل من البدء بالحرف ، فمثلاً في الهجاء نبدأ بالكلمات الخالية من حروف المد ، والتاء المربوطة أو المفتوحة والهمزات ثم نتدرج إلى ما هو أكثر تركيباً.

٤- التدرج من المحسوس إلى المجرد : الطفل يدرك الأشياء من حوله بهذه الطريقة فهو يعرف حيوانات البيئة عن طريق رؤيته لها في البداية ، ثم في مرحلة تالية يعرفها عن طريق الصورة وأخيراً يستطيع إدراك الأشياء إدراكاً مجرداً حين سماعها أو ذكرها . وفي اللغة العربية عرض كلمة كتاب مقرونة برمزها ، ثم الانتقال إلى عرض صورة الشيء (الكتاب) مقرونة برمزها ، ثم الوصول بعد ذلك إلى تدريب التلميذ على قراءة المفردة أو الجملة مجردة من الصورة .

٥- التدرج من الكل إلى الجزء : وهذا المبدأ يساير طبيعة الذهن في إدراك الأشياء ، فالنظر إلى شجرة يراها كلاً متكاملًا قبل أن يبدأ في النظر إلى جزيئاتها وهي الساق والفروع والأوراق والثمر ، وفي دراسة العربية يبدأ بقراءة الكلمة أو الجملة ومن ثم تحليلها إلى أجزائها وهي المقاطع والحروف في حالة الكلمة ، والمفردات والمقاطع والحروف في حالة الجملة .

٦- التدرج من العملي إلى النظري : يمكن الانتقال من التجربة إلى النظرية ، فمثلاً في مشاهد الطبيعة يمكن ملاحظة نمو النبات تحت ظروف مختلفة في الشمس والظل والحرارة أو البرودة ، ويمكن من هذه التجارب استنباط الظروف الضرورية لنمو النبات ، وليس الغرض من هذه القاعدة أن تتحقق في درس واحد أو عدة دروس ، وإنما المدرس يستطيع أن يتخذ من هذه القاعدة مرشداً لعمل التلاميذ على البحث في الحقائق ومحاولة الوصول إلى معنى ما يحيط بهم .

أسس اختيار الطريقة :

إن طرق تعليم اللغات الثانية من الكثرة بحيث يستلزم لمعلم اللغة أن يختار منها ما يناسبه ، والحقيقة أنه ليس ثمة طريقة مثلى من طرق تعليم اللغات تتناسب مع كل الظروف وفي كل المجتمعات وكل الدارسين ^(١) والطريقة المناسبة هي التي تحقق الهدف من تعليم اللغات ، لذلك وضع التربويون مجموعة من الأسس لتفضيل طريقة على أخرى ، ومن هذه الأسس : ^(٢)

- أ/ المجتمع الذي يدرس فيه اللغة : إن طريقة تعليم اللغة العربية في الدول العربية تختلف عن طريقة تعليمها في دول غير عربية .
- ب/ أهداف تدريس العربية : على المعلم أن يعرف أهداف تدريس العربية للطلاب ليستطيع أن يختار الطريقة المناسبة .
- ج/ مستوى الدارسين : على المعلم أن يختار الطريقة التي تختلف من مستوى إلى آخر ، كذلك إن الطريقة التي تستخدم مع طلبة لهم خبرة في اللغة تختلف عن الطريق التي تستخدم مع طالب جديد في تعلم اللغة .

^(١) رشدي خاطر وآخرون ، مرجع سابق ، ص ٣٩٣ .

^(٢) نفس المرجع ، ص ٣٩٤ - ٣٩٥ .

د/ خصائص الدارسين : الدارسين لهم خصائص مختلفة من حيث الجنس والعمر والدوافع والاتجاهات أو المهنة ، وهذا يفرض على المعلم اختيار الطريقة المناسبة لكل فئة .

هـ/ اللغة القومية للدارسين : يجب أن تتفق اللغة القومية للطلبة مع طريقة التدريس فطريقة تدريس العربية من طلبة أصحاب اللغات السامية تختلف عن طلبة أصحاب اللغات الهند أوروبية أو غيرها ، فعلى المعلم أن يستفيد من مدى قرب اللغتين ويستفيد منه في تدريسه للغة المستهدفة .

و/ نوع اللغة : فاللغة العربية لها مستويات مختلفة ، منها العامية ومنها الفصحى ومنها لغات التخصص من طب وهندسة ، لذا يجب على المعلم أن يختار الطريقة المناسبة مع اللغة المعلمة .

ز/ مصادر التعلم : إن طريقة تدريس العربية تختلف من بلد إلى بلد حسب الإمكانيات المتاحة للدراسة في ذلك البلد . لذا على المعلم أن يختار الطريقة المناسبة حسب الإمكانيات ومصادر التعلم المتاحة .

أنواع طرق تدريس اللغات واللغة العربية :

١ - طريقة القواعد والترجمة :

تعتبر هذه الطريقة من أقدم طرق تعليم اللغات الثانية ، وبدأت في عصر النهضة في البلاد الأوروبية وظهرت حاجة الناس إلى معرفة لغة التراث القديم وهي اللغة اللاتينية واليونانية وقراءة نصوص أدبية لهاتين اللغتين . فبدأت بالقراءة لهذه النصوص القديمة وفهم قواعد اللغة وحفظها ، و التدريس على كتابة اللغة من خلال التدريس على الترجمة من اللغة الأولى إلى اللغة العربية مثلاً ، كذلك تزويد الطالب بعدد كبير من مفردات اللغة العربية لفهم كتب الأدب والفنون . لكن هناك مأخذ على استخدام هذه الطريقة وهي الاهتمام بالترجمة ومعرفة قواعدها وذلك من خلال القراءة والكتابة وإهمال مهارتي الحديث والاستماع ويكون الدراسة من خلال كتاب واحد وعدم وجود أنشطة متنوعة مما يؤدي إلى ملل الطالب وعدم متابعة

الدرس . وأيضاً من المأخذ إن العبء الملقى على المعلم قليل ولا يتطلب منه نشاط إبداعي أو تحضير للدرس .

٢- الطريقة المباشرة :

جاءت هذه الطريقة كرد فعل للعيوب التي وجدت في طريقة القواعد والترجمة وقامت هذه الطريقة بتجميع ثلاثة طرق وهي الطريقة النفسية والطريقة الصوتية والطريقة الطبيعية وسميت بالطريقة المباشرة ، ومفادها بأن الطالب يمكنه التفكير باللغة العربية وليس بلغته الأولى وذلك من خلال استماعه إلى كميات كثيرة من اللغة العربية وتعلم التكلم بالعربية وربط الكلام بمواقف مناسبة عن طريق ربط الكلمات والجمل بالأشياء والأحداث بدون استخدام المعلم أو الطالب اللغة الوطنية مثلاً إذا أراد المعلم تدريس مفردات الكتاب والمعجم والقلم فما عليه إلا أن يوضح إلى هذه الأشياء مباشرة أمام الطلاب لمعرفة معناها ، وإذا أراد المعلم شرح معنى كلمات أو تراكيب صعبة باللغة العربية فإنه لا يترجم الكلمات إلى لغة الطالب وإنما يشرح معناها ، أو يذكر كلمة مرادفة لها ، أو ضدها ، أو ذكرها في سياق آخر ، وهناك انتقادات وجهت لهذه الطريقة منها :

إن تعليم التراكيب يستلزم فهم معناها ولا يتم ذلك إلا بوضعها في سياق وإن فهم معنى التراكيب خلال السياق لا يفهمها إلا الأذكىء من الطلبة وإن المعلم يواجه مشكلة في استخدام هذه الطريقة إذ من الضروري أن يكون لديه كمية كبيرة من الكلمات اللغوية ليستطيع شرح معنى الكلمة وعدم استخدام الترجمة من وإلى اللغة المتعلمة يؤدي إلى الابتعاد عن التراث وعدم قدرة الطالب على ترجمة آداب الشعوب القديمة ونقل تراثها .

٣- الطريقة السمعية الشفوية :

إن بتطور وسائل الاتصال وظهور العلاقات بين الدول وأبنائها نتجت عنه ظهور الطريقة السمعية الشفوية التي ركزت على الاستماع

والكلام في تعليم اللغات الأجنبية ثم مهارتي القراءة والكتابة وهذا يتفق مع الطريقة التي يتعلم الإنسان بها لغته الأولى .

ولقد توصل اللغويون إلى عدة نتائج في تعليم اللغات الأجنبية والتي كانت لها الأثر في ظهور هذه الطريقة وهي :

- (أ) إن اللغة حديث وليست كتابة .
- (ب) إن اللغة مجموعة منظمة من العادات .
- (ج) إن ما يجب أن يعلم هو اللغة وليس ما حول اللغة .
- (د) إن اللغة هي ما يتحدث بها أصحابها بالفعل وليس ما ينبغي أن يتحدثوا به .
- (هـ) إن اللغات تختلف عن بعضها البعض .^(١)

وإن هدف هذه الطريقة هي إمكانية غير الناطقين بالعربية من الاتصال بالناطقين بها وهذا يعنى أن الأنماط اللغوية يكون في شكل حوار عن الحياة العادية ، ولا يسمح هذه الطريقة باستخدام لغة وسيطة في التعليم أيًا كانت هذه اللغة ، ويتم تعليم النحو بطريقة غير مباشرة من خلال الأنماط اللغوية المختلفة.

والتعليم حسب هذه الطريقة تكون باستماع الطلاب لتراكيب وجمل أساسية شائعة من قبل المعلم أو نموذج مسجل على شريط حتى يستطيعوا التمييز بين أصوات ونبر الجملة للغة المتعلمة ، وبعدها يبدأ الطلاب بتكرار الجملة بعد المعلم حتى يستطيع الطالب أن يكرر الجملة بطريقة مرضية ، وبعدها ينتقل المعلم إلى جملة أخرى . وعندما يتعود الطلاب على الجمل يبدأ المعلم بتقديم تدريبات على الجمل والتراكيب التي تعلموها ، وبعد فترة

(١) محمود كامل الناقة ، تعلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى ، أسسه ، مداخلة ، طرق تدريسه ، مكة المكرمة ، وحدة البحوث والمناهج ، جامعة أم القرى ، ١٩٨٥ م .

(من ستة إلى عشرة أسابيع) يقوم المعلم بإعطاء المادة المطبوعة للطلاب لقراءته وكتابته .

ومع هذا فإن هذه الطريقة لم تسلم من العيوب أهمها :
(أ) إن تدريب الطلاب سمعياً شفويّاً يجعل الطلاب قادرين على تكرار النطق دون الاهتمام بفهم المعنى أو استخدام هذه الجمل في سياقات جديدة .

(ب) قد يطول بعض المعلمين في التردد والتكرار مما يجعل الطلاب يشعرون بالملل والتعب خاصة من ناحية الطلبة الأذكى الذين يجدون أن هذه الطريقة تناسب الطلبة العاديين ومتوسطي الذكاء .

(ج) إن تدريس القواعد يتم من خلال التراكيب اللغوية وهذا يؤدي إلى إهمال بعض القواعد الأساسية .

٤- طريقة القراءة :

يرجع الفضل في ظهور هذه الطريقة إلى مايكل وست الذي اعتمد على مهارة القراءة في تعليم اللغة الأجنبية ، وتتلخص هذه الطريقة بقراءة المعلم بعض الجمل البسيطة للطلبة وترديد الطلبة لهذه الأصوات والجمل حتى يتعودوا على النظام الصوتي ، وبعدها يقوم الطالب بقراءة جمل في النص المقدم له قراءة صامتة ثم الإجابة عن الأسئلة يقدم له لمعرفة فهم النص وبعدها يقرأ النص قراءة جهرية وإجراء التدريبات على النص . وتهتم هذه الطريقة باستخدام الكلمات الشائعة وتقديمها في نصوص مطبوعة للطلاب . وتتبع هذه الطريقة خطوات شبيهة بما يستخدم في تعليم اللغة الأولى .

الوسائل التعليمية :

إن طرق التدريس والوسائل التعليمية عنصران من العناصر المكونة لأي منهج دراسي ، ولا يمكن الفصل بين الطريقة والوسيلة المستخدمة في دراسة المادة اللغوية ، والوسيلة التعليمية "هي الأدوات والآلات والمعدات التي يستخدمها المدرس لنقل محتوى الدرس إلي مجموعة من الدارسين سواء داخل الفصل أو المدرسة أو خارجها بقصد تحسين ورفع درجة كفاءة العملية التعليمية وبلوغ الأهداف المنشودة في أقل وقت ممكن وبأقل جهد وذلك دون الاستناد إلي الألفاظ وحدها^(١).

والوسائل التعليمية أنواع منها :

أ/ الوسائل السمعية : وهي تتضمن الأدوات التي تعتمد على حاسة السمع ، مثل الراديو والإذاعة المدرسية والأسطوانات والتسجيلات الصوتية .

ب/ الوسائل البصرية : وهي تتضمن الأدوات التي تعتمد على حاسة البصر مثل النموذج والشرائح والرسوم والخرائط والصور بأنواعها والأفلام الصامتة (الثابتة والمتحركة) .

ج/ الوسائل السمعية البصرية : وهي تتضمن الأدوات التي تعتمد على حاستي السمع والبصر ، مثل التلفزيون والأفلام التعليمية الناطقة المتحركة والأفلام الثابتة والصور والشرائح عندما تستخدم بمصاحبة تسجيلات صوتية للشرح والتفسير .

التقويم :

مفهوم التقويم :

لقد أصبح للتقويم دور كبير في تطوير عمليتي التعليم والتعلم ، فالإنسان في سعيه يحتاج إلى معرفة ما حققه من نجاح في مشواره مع

^(١) نيه محمد حمودة ومنصور أحمد عبد المنعم ، المناهج بين النظرية والتطبيق ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة ،

١٩٨١م، ص ١٩٤-١٩٥ .

التعليم ، كذلك فهو يحتاج إلى الحكم على مدى صحة الوسائل التي يستخدمها في برامج التعليم ، ليعزز الإيجابيات ويضع العلاج لنواحي القصور فيها . والتقويم ضروري خاصة في مجال العمل التربوي ، لأن التربية هي بناء لشخصية الإنسان الذي خلقه الله ليعمر الأرض ووهبه العقل ليميزه عن الحيوان .

التقويم لغة :

تقوّم الشيء ، تعدّل واستوى ، وتبينت قيمته .^(١)

التقويم اصطلاحاً :

التقويم : هو (مجموع الإجراءات التي يتم بواسطتها جمع بيانات خاصة بفرد أو بمشروع أو بظاهرة ودراسة هذه البيانات بأسلوب علمي للتأكد من مدى تحقيق أهداف محددة سلفاً من أجل اتخاذ قرارات معينة)^(٢)

أو التقويم هو (مجموعة الأحكام التي نزن بها أي شيء أو أي جانب من جوانب التعلم ، أو التعليم وتشخيص نقاط القوة والضعف فيه وصولاً إلى اقتراح الحلول التي تصحح المسار)^(٣).

أسس التقويم :

إن أبرز أسس التقويم ما يلي :^(٤)

- ١- أن يكون شاملاً لجميع نواحي نمو التلميذ ، ويقصد به أن يمتد التقويم ليشمل جميع الأهداف التربوية المنشودة من مهارات ومعلومات وميول وأساليب التفكير والاتجاهات والقيم ؛ أي الجوانب المعرفية والوجدانية والنفسحركية .

(١) إبراهيم مصطفى وآخرون ، المعجم الوسيط ، دار الدعوة ، إستانبول ، تركيا ، ط/٢ ، ١٩٨٩ ، ص ٧٦٨ .

(٢) رشدي أحمد طعيمة ، مرجع سابق ، ص ٧١ .

(٣) إبراهيم محمد العطا ، المناهج بين الأصالة والمعاصرة ، مرجع سابق ، ص ١٢٥ .

(٤) حسن شحاتة ، مرجع سابق ، ص ٢١١ - ٢١٢ .

٢- أن يكون متكاملًا مع التدريس ومستمرًا ، يجب أن يسير التقويم مع التدريس جنباً إلى جنب فلا يقتصر فقط على نهاية العام الدراسي ، بل يكون مبدئياً قبل القيام بالتدريس لتحديد المستوى الذي يبدأ منه المعلم ، ثم يكون مرحلياً بنائياً بحيث يتم بعد تدريس كل جزء من أجزاء الدرس، ليعرف المعلم مدى تحقق الأهداف .

٣- أن يبنى التقويم على أساس حرية التفكير : أي أن يشارك فيه المتعلم المعلم في وضع خطة التقويم المناسبة واختيار الوسائل المناسبة للتقويم، وأن يناقش المعلم ويبين رأيه وحكمه على إنجازاته التربوية طبقاً لمتطلبات المناهج الدراسية .

٤- أن يعترف التقويم بالفروق الفردية بين التلاميذ : بحيث يقارن مدى تقدم التلميذ في حدود إمكاناته فيقارن بين حالته اليوم وحالته في أمس القريب والبعيد ، لا أن يقارن بغيره حتى لا نهمل الفروق الفردية بين المتعلمين .

٥- أن يبنى على أساس أسلوب العلمي بإقامة الدليل والبرهان : أي استخدام الأساليب الموضوعية الدقيقة الشاملة ، بحيث يشترط في وسائل التقويم الصدق فيقيس الاختبار ما وضع لقياسه ، وكذلك الثبات بحيث تعطي وسيلة لتقديم النتائج نفسها إذا طبقها أكثر من فرد ، والموضوعية أي أن الاختبار لا يتأثر بالعوامل الذاتية والشخصية للمصحح .

٦- أن يكون اقتصادياً في النفقات ووقت التلميذ ووقت المعلم : أي أن تكون تكاليفه معقولة ، وألا يستغرق وقتاً طويلاً ، كإرهاق المعلم في الإعداد والتصحيح .

٧- تنوع أدوات التقويم : بحيث تستخدم أدوات متنوعة لقياس النمو الشامل المتكامل معرفياً ووجدانياً ومهارياً .

٨- مراجعة برنامج التقويم من حين لآخر : وهي أن تكون نتائج التقويم التي نحصل عليها من الاختبارات قابلة للتحليل ، ليسهل كشف لعلاقات بينها وفهم مغزاها ليؤدي التقويم وظيفته .

أنواع التقويم :

اتفق المتخصصون في المناهج على تقسيم التقويم إلى ثلاثة أنواع هي :

١- التقويم الشخصي :

هو ذلك النوع من التقويم الذي يزود مصمم المنهج أو البرنامج ، أو الوحدة بمجموعة من المعلومات والبيانات (كمية وكيفية) عن مستويات التلاميذ المختلفة ^(١) ، ويتم عند بداية تطبيق منهج جديد .

٢- التقويم البنائي :

هو ذلك النوع من التقويم الذي يتم أثناء سير العملية التعليمية ، ويهدف إلى تصحيح مسار المعلم والتلميذ ، فهو مهم لكليهما ، فيستطيع المعلم عن طريق هذا التقويم اكتشاف نواحي القصور في طريقة أدائه ، والسعي لإصلاحها مستفيداً من تجارب الآخرين ومن المستجدات التي تظهر في مجال النظريات والآراء التربوية ، وكذلك يمكنه من التعرف على النواحي الإيجابية في عمله ، فيعمل على تعزيزها ومن كل هذا يستفيد التلميذ .

ويمكن القول بأن هذا النوع من التقويم يتحقق بما يقوم به (المعلم والمتعلم) من عمليات تقويمية . فالمعلم يقوم أداء تلاميذه مستخدماً في ذلك نوعيات مختلفة من الاختبارات ، وبطاقات الملاحظة التي تختلف أنواعها

^(١) إبراهيم محمد العطا ، مرجع سابق ، ص ١٥٣ .

باختلاف ما يسعى المعلم إلى تقويمه ، كما يقوم التلميذ أداؤه وأداء الآخرين .^(١)

٣- التقويم الختامي :

وهو التقويم الذي يعتمد على جانب التحصيل لدى الطلاب الذي على ضوئه يتعرف التلميذ على مستواه التعليمي . لذا فهو يساعد في اتخاذ القرارات التي تتعلق بالتلميذ والمعلم والمنهج والمشكلات التربوية ويساعد في معرفة حالات الضعف لدى التلاميذ وتحديد فاعلية الطرق المستخدمة في التدريس لذلك يساعد التقويم واضعي المنهج أو مطوريه على إصدار قرارات من شأنها إصلاح المنهج وتحسينه .^(٢)

ومهما كان التقويم مهماً في العملية التعليمية عامة ، فإنه في تعليم اللغات الثانية مهم أكثر ، وذلك لما يعطيه من نتائج يجعل القائمين على أمر تعلم اللغات ، يضعون حكماً صادقاً على المنهج وعناصره ، وكذلك معرفة السلبات وتشخيصها لوضع الحلول السليمة التي تؤدي إلى نتائج أفضل .

خطوات التقويم :

إن التقويم إجراء تربوي يساعدنا في الحصول على نتائج مهمة في الحقل التعليمي ، وهذا الإجراء يتم بخطوات متتابعة منظمة ولقد بين علماء التربية خطوات للتقويم ، ولقد أخذت الباحثة بالخطوات التي بينها الدكتور رشدي أحمد طعيمة في كتابه تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها مناهجه وأساليبه^(٣) كالآتي :

١ - تحديد الهدف من التقويم .

^(١) المرجع سابق ، ص ١٥٥ .

^(٢) نفس المرجع السابق ، ص ١٥٦ .

^(٣) رشدي أحمد طعيمة ، تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ، مناهجه وأساليبه ، مرجع سابق ، ص ٧٢-٧٣ .

٢- تقرير المواقف التي يمكننا أن نجمع منها معلومات تقريبية متصلة بالهدف .

٣- تحديد كمية المعلومات التي نحتاج إليها .

٤- تصميم وبناء أدوات وأساليب التقويم : مثل الاختبارات وبطاقة الملاحظة .

٥- جمع البيانات بالأدوات المقررة ومن المواقف المحددة .

٦- تحليل البيانات وتسجيلها في صورة يمكن معها الاستدلال والاستنتاج . ويستعان في هذه الخطوة بالأساليب الإحصائية والتوضيحية المختلفة .

٧- تفسير البيانات في صورة تتضح بها التعبيرات والبدائل المتاحة ، تمهيداً للوصول منها إلى حكم أو قرار يدرس .

٨- إصدار الحكم أو القرار ، ومتابعة تنفيذه ، حتى يمكن معرفة مدى جدوى المعلومات التقويمية في تحسين الموقف أو الظاهرة أو السلوك الذي نقومه ، وتعرف هذه الخطوة باسم التقويم وهي تؤكد على الطبيعة أو الصلة الدائرية للتقويم التربوي .

مجالات التقويم :

هنالك جهات عديدة تقع عليها مهمة تنفيذ المنهج ، ولهذا لابد أن

يشمل هذه الجهات التقويم وهي كالاتي :

تقويم عناصر المنهج :

يقول إبراهيم محمد عطا (أما تقويم المنهج فينصب بصفة أساسية

على المكونات الرئيسية للمنهج ، وكذا ما يتصل به من برامج لتدريب المعلمين والموجهين)^(١).

ولذا نبين تقويم عناصر المنهج كالاتي :

^(١) إبراهيم محمد عطا ، المنهج بين الأصالة والمعاصرة ، مرجع سابق ، ص ١٦٠ .

١ - تقويم الأهداف :

تسلم التربية التقليدية بصلاحية الأهداف التربوية ، ولا تدخلها في مجالات التقويم إلا أن ظهور الاتجاه الإجرائي ودعوة السلوكيين إلى ضرورة تحديد الأهداف التعليمية على أساس سلوك التلميذ لا على أساس نشاط المدرس دعا إلى ضرورة مراجعة الأهداف التربوية للتأكد من ملاءمتها لاحتياجات النمو المختلفة لدى التلاميذ ولتعرف مدى تمشيها مع تطورات العصر وطبيعة المادة الدراسية وما يجري في مجال تدريسها من بحوث وكشوف^(١).

ولذا من الضروري أن يهتم معلم اللغة العربية بمدى علاقة الأهداف باحتياجات التلاميذ وميولهم واتجاهاتهم ، ونموهم اللغوي ، كذلك يجب أن يحدد المعلم اللغة التي يحتاجها التلميذ وتحديد الأسلوب الذي تقدم به اللغة ، وكذلك تحديد مستوى الأداء في كل هدف .

٢ - تقويم المحتوى :

وهذا يعني تقويم المحتوى والمواد التعليمية التي استخدمت لتحقيق أهداف المنهج ، إذ من الضروري الحكم على مدى صدق المحتوى وقيمته في إحداث التغيير في شخصيات التلاميذ ، وكذلك معرفة مدى ملائمة هذا المنهج لحاجات التلاميذ وميولهم ومدى إكسابهم لاتجاهات معينة .

^(١) محمود رشدي خاطر وآخرون ، مرجع سابق ، ص ٤٥٠ .

٣- تقويم الكتاب : (١)

يعتبر تقويم الكتاب جزء من أجزاء تقويم المحتوى العلمي الذي يشتمل عليه المنهج ، والكتاب المقرر له مكانة خاصة بين المواد التعليمية الأخرى والذي جعل الخبراء يخصصون له جانباً مستقلاً عند الحديث عن عناصر تقويم المنهج ، وهناك مجالات رئيسية يجب أن يتناولها تقويم الكتب وهي :

- (أ) أسس إعداد الكتاب : وهي الإجراءات الخاصة بإعداد الكتاب قبل إخراجها في شكله النهائي ، ويدخل ضمن هذه الإجراءات أسس اختيار النصوص والمواقف اللغوية ، وأنواع قوائم المفردات التي تمت الاستفادة منها .
- (ب) محتوى الكتاب : وهي المادة اللغوية والثقافية التي يقدمها الكتاب للدارسين ، وهناك أسئلة كثيرة ضمن هذا المجال والتي تشمل عناصر المحتوى (المفردات والتراكيب وتعليم القواعد ونوع اللغة والمضمون الثقافي) سواء فيما يخص اختيار المحتوى أو تنظيمه .
- (ج) المهارات اللغوية : وهي المهارات التي يهدف الكتاب اكتسابها للدارسين استماعاً وكلاماً وقراءة وكتابة .
- (د) طريقة التدريس : وهي معرفة طريقة تعليم اللغات الأجنبية التي يأخذ بها واضعوا المادة والتي تنعكس على اختيار المحتوى وتنظيمها .

(١) أنظر رشدي أحمد طعيمة ، نحو أداة موضوعية لتقويم كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ، المحلة العربية للدراسات اللغوية ، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية ، ج/١ ، العدد الثاني ، فبراير ١٩٨٣ م ، ص ٧١ .
وأنظر إسحاق حسن رحمان ، دراسة تحليلية تقويمية لمنهج اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية في مدارس الجمهورية الإسلامية الإيرانية ، بحث مقدم لنيل درجة دكتوراة الفلسفة في التربية ، جامعة الخرطوم ، كلية التربية ، ٢٠٠١ م ، ص ٦٩-٧٠ .

هـ) التدريبات اللغوية والتقويم : وهي معرفة أنواع التدريبات اللغوية وعددها ومدى قدرتها على تثبيت المهارات اللغوية التي يسعى المعلم لإكسابها للدارسين وكذلك معرفة أسلوب التقويم الذي موجود في الكتاب والذي يمكن من خلاله التعرف على مدى تحقيق أهداف الكتاب .

و) المواد المصاحبة : وهي الأدوات والوسائل التعليمية التي تصاحب الكتاب وتساعد في تحقيق أهداف عملية تعليم اللغات الأجنبية .

ز) ملائمة الكتاب للمعلم : وهي معرفة مدى ملائمة الكتاب للمعلم الذي يستخدم الكتاب في الصف ، وهناك ثلاثة عوامل تحدد ملائمة المعلم للكتاب المدرسي وهي مهارات المدرس اللغوية ، ومهارات المدرس الفنية وعبء المدرس التعليمي .

ح) العرض : ونعني به إيصال المادة التعليمية إلي الطالب وتنظيمها له كذلك يحتوي على القدرات التي يتطلبها تعلم اللغة سواء كانت قدرات لازمة للفهم أو قدرات لازمة للتعبير، ومدى انعكاسها على طريقة عرض المادة التعليمية .

٤- تقويم الطريقة والوسائل التعليمية :

وهي تقويم طريقة التدريس والوسائل التعليمية المستخدمة في التدريس ، فيجب أن يكون الطريقة مناسبة للمحتوى وكذلك للتلاميذ ويراعي الفروق الفردية للطلاب حيث أن طرق التدريس متعددة وتبعاً لتطور النظريات التربوية فإنه يجب على المعلم اختيار الطريقة المثلى .

أما بالنسبة لتقويم الوسيلة التعليمية ، فالوسيلة لها أثر فاعل في إنجاح الدرس ، حيث بجانب الوسائل التقليدية ظهرت وسائل تقنية عصرية ،

فيجب على المعلم استعمال الوسيلة المناسبة للمحتوى وحسب متطلبات العصر .

تقويم المعلم :

إن المعلم له تأثير كبير في العملية التعليمية ، وذلك من خلال عمله في داخل الفصل (التدريس) وخارجه (الإعداد والتخطيط) ، لذا فإن تقويم المعلم يكون في مجال الحكم على كفاية المعلم في مادته وكفايته التدريسية من خلال دراسة سماته الشخصية وخصائصه العقلية والنفسية وقد شغل التربويون أنفسهم بالبحث عن مجموعة من السمات الشخصية كالذكاء والسن ومستوى الثقافة والمظهر العام ، بل ذهبوا إلى أبعد من ذلك عندما بحثوا في صوت المعلم وطريقة حديثه وأخذوا يجرون الدراسات الارتباطية بين كل هذه السمات وبين درجة تحصيل التلاميذ .

تقويم التلميذ :

التلميذ عنصر مهم في العملية التعليمية إذ أن هدف هذه العملية هو توصيل أفضل المعلومات إلى التلميذ لإحداث تغيير في سلوكه (لذا يعتبر تقويم التلميذ من أكثر مجالات التقويم أهمية إذ يرمي إلى تقدير الأثر الذي تحدثه العملية التربوية في التلميذ) ^(١) . وتحديد مستوى الطالب بالنسبة للمهارات اللغوية ، ويختلف نوع التقويم بالنسبة لاختلاف الهدف من التقويم فهناك تقويم تشخيصي ، وتقويم التحصيل ، وتقويم الكفاية اللغوية ، وتقويم الاستعداد ، وغير ذلك من مجالات تقويم الطالب .

وسائل التقويم :

هناك وسائل للتقويم كثيرة منها : الاختبارات الشفهية والاختبارات

التحصيلية :

(١) محمد زايد بركة ، مرجع سابق .

الاختبارات الشفهية :

وهي الاختبارات التي يقوم بها المعلم من وقت لآخر على فترات متتالية ويتعلق بالحوار والمناقشة بين المعلم والتلميذ لمعرفة المعلم أداء التلميذ ، وتساعد هذه الاختبارات المعلم في متابعة التلاميذ ومعرفة نواحي القوة والضعف فيهم ، كما تساعد على ظهور المنافسة بين التلاميذ ، وغالباً ما يستعمل في القراءة والتعبير .

الاختبارات التحريرية أو التحصيلية :

وهي وسيلة لقياس الكم الذي حصله التلميذ من المقرر الدراسي أو تحديد الكيف في هذا التحصيل . وتعتمد على الكتابة في الإجابة عليه وهي نوعان:

١- اختبار المقال :

وهو الاختبار الذي يتطلب من التلميذ الإجابة عن الأسئلة الموجهة له بالشرح و المناقشة والتعليل مختصراً أو مفصلاً .
ولاختبار المقال عدة مميزات :

(أ) سهل الوضع فهو لا يحتاج إلى جهد كبير من المعلم لإعداده .

(ب) إنه مناسب لقياس الجوانب المعرفية في السلوك كالذكر والفهم والتحليل والتعبير .

(ج) إنه ملائم للحكم على قدرة التلاميذ بالتعبير والحكم على قدرات متعددة منها حل المشكلات .

(د) نقيّم الطالب في كيفية استرجاع وانتقاء المفيد من المعلومات .

فمع هذه المميزات إلاّ إنها لها عيوب من أهمها :

(أ) صعب التصحيح لكثرة أوراق الإجابة .

(ب) يتصف بالذاتية في التصحيح والبعد عن الموضوعية لعدم تحديد الإجابة المطلوبة بصورة قاطعة .

(ج) لا يمكن قياس جوانب كثيرة في التحصيل الذي تتعلق بالجوانب الانفعالية والحسية الحركية .

(د) يساعد على الحدس ولا يمكن أن يغطي عناصر المنهج كلها ولذلك يهمل أجزاء من المقرر .

٢- الاختبارات الموضوعية :

وهي الاختبارات التي تكون إجاباتها محددة وواضحة بحيث يشابه الإجابات الصحيحة للطلبة لأن الاختبار يقدم مشكلة ثم تعرض للتلميذ عدة بدائل إحداها هي الإجابة الصحيحة عن السؤال أو تحديد علامة أمامها . ومن أهم أشكال الاختبارات الموضوعية :

(أ) اختبار الصواب والخطأ :

يكون من عبارات لحقائق تاريخية أو فكرية أو رقمية ويطلب من التلميذ تحديد ما إذا كانت العبارة صواباً أم خطأ ؟
مثال : ضع علامة (✓) أما العبارة الصحيحة وعلامة (×) أمام العبارة الخاطئة :

عاش حسان بن ثابت في العصر الأموي .

(ب) اختبار الاختيار من متعدد :

وهو يتكون من عبارة وأمامها عدة إجابات (قد يكون ثلاثة أو أربعة) ويطلب من التلميذ تحديد الإجابة الصحيحة بوضع علامة أمامها .
مثال :

مدينة بغداد عاصمة (السودان ، العراق ، تركيا)

ج) اختبار التكملة :

وتكون من عبارات ناقصة ويطلب من الطالب إكمال العبارات بكلمات من عنده .

مثال : الطلاب إلى مدارسهم كل يوم .

د) اختبارات المزاوجة :

ويتكون من قائمتين ، في كل قائمة مجموعة من الكلمات والتي يتناسب مع ما يقابلها في القائمة الأخرى عن طريق خط يربط بين جزئي الإجابة بالمزاوجة ، ويجب أن يكون عدد الكلمات في إحدى القائمتين أكثر من الآخر حتى يكون هناك أكثر من بديل أمام الطالب .
مثال : صل بين كل كلمتين بينهما تضاد فيما يلي :

(ب)	(أ)	
يكره	تواضع	(١)
ارفع	أمر	(٢)
منكر	معروف	(٣)
تكبر	اعضض	(٤)
نهي	يحب	(٥)
	اقصد	(٦)

هـ) اختبار الترتيب :

ويتكون من مجموعة من الكلمات أو الإجابات ويطلب من الطالب ترتيبها علمياً أو منطقياً أو غير ذلك .

مثال : رتب الكلمات الآتية لتكون جملة مفيدة :

من ، الإيمان ، التقوى ، علامات .

الحرارة ، إذا ، انتشرت ، الشمس ، طلعت .

(و) اختبار التتمة :

ويتكون من قطعة علمية أدبية أو قصة قصيرة ، وفي كل قطعة كلمات محذوفة ويطلب من الطالب ملء الفراغات بكلمات من عنده ، ويجب أن يحتوي هذا الاختبار على عبارات قصيرة محددة يحتاج كل منها إلى كلمة أو أكثر .

مثال : أكمل العبارات الآتية :

- احتال القط على الأرنب يريد أن
- فجاء بيته طعاماً وماء .
- فاعتذر قط بأن في عشياً فقط .

المبحث الرابع

مفهوم منهج اللغة العربية للناطقين بغيرها

منهج اللغة العربية للناطقين بغيرها هو تنظيم معين يتم عن طريق تزويد الطلاب بمجموعة من الخبرات المعرفية والوجدانية والحركية التي تمكنهم من الاتصال باللغة العربية التي تختلف عن لغاتهم وتمكنهم من فهم ثقافتها وممارسة أوجه النشاط اللازمة داخل المعهد التعليمي أو خارجه وذلك تحت إشراف المعهد (١)

أسس منهج اللغة العربية لغير الناطقين بها :

إن المنهج هو الوسيلة التي تتحقق بواسطتها الأهداف التعليمية ، ولهذا فقد اهتم المتخصصون في وضع مناهج اللغة العربية للناطقين بغيرها اهتمام خاص بالأسس التي يتم عليها اختيار المواد والخبرات والأنشطة التي تناسب المتعلمين غير العرب ، وذلك لكي تتناسب هذه الخبرات والأنشطة مع استعداداتهم وقدراتهم وبيئتهم ، وهذه الأسس هي :

أسس معرفية :

إن أي خلاف بين التربويين حول قضية المعرفة وعلاقتها كقوة مؤثرة في عمليات بناء المناهج وتطويرها يرجع بداية إلى نوع الفكر التربوي الذي يؤمنون به ، وهو الأمر الذي ينعكس على أسلوب تفكيرهم وما يسفر عنه من مقترحات بشأن هذه العمليات ، ويلاحظ أن ما قد يبدو من خلافات في هذا الشأن يرجع إلى طبيعة النظرة المختلفة إلى المعرفة ، فنظرة المعنيين بالتربية العامة تختلف أيضاً عن نظرة المختصين في مجال العلوم الإنسانية، ولعل ما يثار من جدل إزاء هذا الأمر يعد من الأسباب الرئيسية التي أدت

(١) رشدي أحمد طعيمة ، تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها (مناهجه وأساليبه) ، مرجع سابق ، ص ٦٠ .

- ولا تزال - إلى اختلاف نوعيات المناهج الدراسية وبالتالي إلى إثارة المشكلات المتعلقة باختيار أشكال المعرفة المختلفة أساليب تنظيمها . ويرجع كثير من الخلاف حول هذا الأمر أيضاً إلى أن قضايا المعرفة ذات شقين ، فالبحث فيها قد يكون من حيث طبيعتها وأبعادها ومكوناتها وهذا الأمر يعنى به الفلاسفة عادة ، أما ما يثار من تساؤلات حول ما يختار منها في إطار عملية التربية يعنى به التربويون وخاصة في مجال تخطيط المناهج ، ومع ذلك فالصلة وثيقة بين الجانبين حيث إن التربويين ينظرون إلى فكر الفلاسفة المتعلق بهذا الأمر ، بل ويتأثرون به في تصوراتهم عن المناهج وسبل تخطيطها وخاصة فيما يتعلق بقدر المعارف المختارة وأشكالها .

وقد نظر البعض إلى المعارف كقوة مؤثرة في بناء المناهج وتطويرها على اعتبار أنها كل منظم في بناء معين ، ولذلك يرون أن بنية كل علم من العلوم يجب أن يكون محور المناهج الدراسية حتى يدرك المتعلم الصورة الكلية للعلم والعلاقات الطولية والعرضية بين مكوناته من المفاهيم والتعميمات والمبادئ والقوانين ، ومع ذلك فقد تعرض هذا الاتجاه للنقد والذي يتمثل في أنه ليس من وظيفة المدرسة أن تعد المتخصصين في المجالات العلمية المختلفة ، وهو الأمر الذي تعنى به المستويات المتقدمة من التخصص ، ومن ثم يرى من يوجهون هذا النقد أن المناهج التي تعبر عن هذا الاتجاه تعد عودة إلى المناهج التي تتخذ من المادة الدراسية محوراً لها ، الأمر الذي ينطوي إلى حد كبير على تركيز أكثر من اللازم على المادة كفاية في حد ذاتها وتجاهل لطبيعة المتعلم وإمكاناته واهتماماته وخبراته السابقة .

ويعد برونر (Bruner) من أبرز من اهتموا بهذا الاتجاه ، وهو يرى أن تقديم التلاميذ إلى بنى مختلفة في مجالات علمية يعنى تقديمهم إلى

مجموعات من المبادئ العلمية التي يقوم عليها كل عالم والتي يقدم كل منها إسهامه في الحياة وهو يرى أن دراسة هذه البنى يتطلب دراسة تقوم على التحليل والتنشيط والتعمق حتى يستطيع المتعلم أ، يتقدم تدريجياً نحو الصورة الكلية لبنية كل مجال من المجالات المعرفية وقد ترتب على هذا الفكر أن ظهرت فكرة المناهج الحلزونية .

ولعل م يزيد من مشكلة المعرفية وعلاقتها بالمناهج الدراسية ، أن المعارف متزايدة بشكل ملحوظ وبصورة لم تعدها البشرية من قبل ، ولقد كان الأمر يسيراً حينما كانت ثقافة المجتمعات تتميز بالبساطة ، حيث كانت المدرسة تمارس دورها التقليدي في نقلها من جيل إلى جيل عبر عقول التلاميذ ، ولكن مع تزايد المعرفة وما يصاحبها من تطورات عملية وتكنولوجية تزايد الحاجة إلى التربية التخصصية ، ولذلك فإن المشكلة الرئيسية التي تواجه مخططى المناهج في هذا الشأن هي ماذا يختار من بين ذلك الكم الهائل من المعارف ؟ وما يترك ؟ وما المبررات التي يمكن الاستناد إليها في اختيار البعض وترك البعض الآخر ؟ ولذلك فإن مشروعات المناهج المستحدثة سواء التي أثبت التجريب صلاحيتها وجدواها أو تلك التي لا تزال موضع التجريب قد اتبعت الإجراءات الآتية في اختيار المعارف المناسبة لمخلف المناهج الدراسية .

١ - الدراسات المسحية :

والتي من خلالها دراسة كافة العوامل ذات التأثير في نوعية المعارف التي يجب اختيارها ، فتتم دراسة مختلف الجوانب سواء ما يتعلق منها بالمجتمع أو ما يتعلق منها بالمتعلم ، أو بالمعرفة ذاتها ، وتتم أيضاً دراسة المناهج السابقة وآراء المعلمين والمتعلمين حول محتواها من المعارف ، ولعل هذا الأمر يبين للمعنيين بأمر تخطيط المنهج مراحل التطور السابقة والعوامل المسؤولة عن تشكيل كل منهج في ذاته ونواحي القوة والضعف

فيه ، وبالتالي يصبحون في موقف يعرفون فيه ما يجب دعمه وما ينبغي تلافيه في مشروعات المناهج الجديدة . إن المعارف التي تشتمل عليها المناهج السابقة لا يجب النظر إليها باعتبارها شيئاً خاطئاً كلية ولذا يجب إلغاء ما سبق والإتيان بمعارف جديدة ، إن العيب ليس في المعرفة ذاتها وإنما العيب في مبررات الاختيار والتنظيم والمعالجة .

٢- آراء المعلمين :

لما كان المعلم هو المعنى بأمر تنفيذ المناهج الدراسية ، ولما كانت المعرفة إحدى وسائله في هذا الأمر ، فإنه من الضرورة أن نتعرف على آرائه ومقترحاته بشأن ما تحتوي المناهج من معارف مختلفة ، فإذا كان اختيار المعارف يتم في معظم الأحوال في غياب المعلم وأن ما يختاره الخبراء هو الذي يصلح لتعليم الصغار والذي يرون أفضلية علي غيره مما لم يقع عليه الاختيار ، فإنه في كثير من الأحيان يلاحظ أن المعلم حينما يقوم بتنفيذ المناهج وتناول ما تحتويه من معارف يكون متأثراً باتجاهاته نحو المادة وقيمه وثقافته الخاصة ومستوى ذكائه واهتماماته ، الأمر الذي ينعكس بشكل مباشر على أسلوب تناوله للمعارف ، ومن هنا يؤكد بعض المختصين في مجال المناهج على أن المناهج التي تقدمها السلطات التربوية حينما يتناولها المعلم لا ينفذها كما يراها من قاموا بتخطيطها وإعدادها وإنما يقدمها في قالب متأثر بخبراته ومكونات شخصيته . ومن ثم فإن المناهج في صورتها التنفيذية تصبح ذات شقين ، الشق الأول هو المناهج التي تقدمها السلطات التربوية ، وشق آخر هو عبارة عن مناهج فرعية لم يقصدها التربويون وإنما كانت انعكاساً للجوانب الخاصة بالمعلم ، وهو ما يطلق عليه (Hidden Curriculum) ، ذلك فإن المعلم كممارس لمهنة التربية يجب أن يكون له دوره الحيوي في عمليات تخطيط المناهج ، فهو الذي يقوم بتنفيذه، وهو صاحب خبرات غنية وله من التجارب والابتكارات ما يمكن الاستفادة

منها في اختيار المعارف التي تحتويها المناهج ، كذلك يستطيع أن يضع قوائم تحتوي على عديد من المشكلات التي واجهت تلاميذه في أثناء التدريس وخاصة تلك التي ترجع إلى نوعية المعارف المختارة ، وهو الأمر الذي لا يعرفه مخطط المنهج بوضوح ، وقد يتصور البعض أن خبرات مخططي المناهج تكفي في هذا الشأن للإشارة إلى ما يمثل صعوبة أو مشكلة ليس أمراً ثابتاً وإنما هو متغير دائماً وخاصة أن المتعلم يتعرض في هذا العصر لكثير من وسائل الثقافة مما ترتب عليه ارتفاع نسبي في المستويات الثقافية للمتعلمين ، وبالتالي فإن ما كان يمثل صعوبة منذ سنوات ليس بالضرورة أن يكون كذلك في الوقت الحاضر .

٣- آراء التلاميذ :

لما كان المشروعات التي يتم إعدادها في مجال المناهج تستهدف تقديم أفضل نوعية من المناهج الدراسية يمكن أن تؤدي إلى تربية النشء ، لذلك يجري رصد دائم لآراء التلاميذ فيما يقدم لهم من المعارف من حيث مواطن الصعوبة أو الغموض ، وكذا من حيث مستويات السهولة ، وبذلك يسهل على مخططي المناهج المراجعة والتعديل ، هذا وتعتمد المشروعات دائماً على التجريب قبل التنفيذ على مدى واسع ، كما يتم إعداد المناهج في صورتها الأولية مع بدائل متنوعة تقدم إلى مجموعات صغيرة من التلاميذ ، ويتم تنفيذها ثم يتم استطلاع آراء التلاميذ كل حسب المنهج الذي أتيحت له فرصة دراسته ، وتستند فكرة البدائل هذه على ما يوجد بين التلاميذ من فروق عديدة من حيث إمكاناتهم وقدراتهم فضلاً عما يوجد بينهم من اختلافات من الناحية الثقافية ، ومن ثم فإنه من الخطورة بمكان أن تقدم معارف ثابتة وواحدة بالنسبة للجميع . ومعنى ذلك أنه إذا كان المعلم قادراً على أن يحدد مواطن الضعف أو الصعوبة في معارف المناهج الدراسية ، فإن هذا بالرغم من الاستناد إليه في عمليات مراجعة المناهج إلا أنه لا

يمكن الاستغناء عن وجهات نظر التلاميذ ، ولا بد أن تتاح الفرص المناسبة ليعبر كل تلميذ عن كيفية رؤيته للمنهج .

٤- آراء الخبراء :

تعتبر آراء الخبراء في غاية الأهمية بالنسبة لاختيار المعارف التي تحتويها المناهج الدراسية ، وذلك لأن الخبير لديه من الدراية بالمجال المعرفي الذي يطلب إليه المشاركة في اختيار قدر منه لمناهج مرحلة عمرية معينة ، بل وهو يدرك الصورة الكلية للعلم الذي تخصص فيه وبنيته الداخلية والعلاقات البسيطة أو المعقدة التي توجد به ، ولذلك فإن الرجوع إلى الخبراء المتخصصين في المجالات المعرفية وإن كان يعني في جانب منه الرجوع إلى من هم أكثر صلة واقترباً في تلك المجالات مهم جداً .

٥- آراء أولياء الأمور :

تشارك الأسرة مع المدرسة في عملية تربية البناء ، بل إن الأساس في عملية التربية هو الأسرة حيث يكتسب الطفل أوى خبراته بما تشمله من مفاهيم وعادات واتجاهات واهتمامات ، ومن ثم يأتي دور المدرسة في المراجعة والتعديل مجرى هذه الأمور وإصلاح الخاطئ أو غير المرغوب منها ، ويمكن القول أنه لا يستقيم دور الأسرة أو المدرسة في غياب أي منهما ، ولذا فإن الأسرة بكل خلفياتها الثقافية وخبراتها السابقة واتجاهاتها وآمالها وتطلعاتها لديها ما تقوله في شأن تربية أبنائها . ويجب أن تستطلع آراءهم في مضمون ما يجب أن يتعلمه الأبناء .

٦- متطلبات قطاعات العمل والإنتاج :

تحتاج مختلف قطاعات العمل والإنتاج إلى قوى بشرية قادرة على ممارسة أدوار وتحمل مسؤوليات تفرضها طبيعة كل عمل من الأعمال ، ولما كانت المدرسة وغيرها من المعاهد والجامعات بمختلف أنواعها هي

مصدر تلك القوى البشرية فإنه يصبح من الأهمية التعرف على حاجات كافة قطاعات العمل والإنتاج .

لذا فإن رصد تلك الحاجات يعد أمراً في غاية الأهمية بالنسبة لاختيار المعارف الخاصة بالمناهج الدراسية ، وهذه الحاجات دائمة التغير ، غداً أن قطاعات العمل والإنتاج دائمة التغير في أساليبها نتيجة للتغيرات العلمية المستمرة ، مما يفرض نوعيات جديدة من الكفايات التي يجب أن يتمكن منها العاملون على كافة المستويات .

أسس فلسفية :

يقوم كل منهج على دعائم فلسفية تربوية معينة ، وهذه الفلسفة التربوية ترتبط بفلسفة المجتمع ، وتتصل بها اتصالاً وثيقاً ، وتعمل المدرسة على خدمة المجتمع عن طريق صياغة مناهجها ، وطرق التدريس بها في ضوء فلسفة التربية وفلسفة المجتمع .

معنى الفلسفة :

الفلسفة هي طريقة الحياة التي يختارها الفرد لنفسه ، والمنهاج الذي يتبعه والقيم التي يدين بها . ولكل إنسان في الحياة فلسفة يكونها نتيجة دراسة ناقدة للقيم المتصارعة في الحياة ليتمكن الإنسان من الوصول إلى أفضل طريقة للعيش .^(١)

الفلسفة والتربية :

العلاقة بين الفلسفة والتربية وثيقة فهما مظهران مختلفان لشيء واحد ، أحدهما يمثل فلسفة الحياة ، والآخر طريقة تنفيذ تلك الفلسفة في شؤون الإنسان ويقول سيرجون آدمز " إن التربية هي الجانب الدينامي للفلسفة ،

^(١) فرنسيس عبدالنور ، التربية والمناهج ، دار نضرة مصر للطباعة والنشر ، القاهرة ، ط/١ ، ١٩٧٧م ، ص ٢٠٨ .

فهي الوسيلة العملية لتحقيق المثل العليا ، فالفلسفة هي الجانب النظري ،
والتربية هي الجانب العملي لنفس الشيء " (١).

وجدت فلسفات متعددة ، اختلفت في النظر إلى التربية وأهدافها وإلى
الجوانب المختلفة للعملية التربوية ، غداً أن كل فلسفة منها تقوم على مفهوم
مغاير للمفهوم الذي تقوم عليه الفلسفات الأخرى من حيث النظر إلى طبيعة
الإنسان وإلى طبيعة المعرفة وإلى طبيعة الثقافة والقيم والعملية التعليمية
نفسها بما تتوقف عليه من معلم وتلميذ ووسيلة .

ولقد مهد هذه الفلسفات الفلاسفة والمربون ، وهي ترتبط إى حد كبير
بالظروف السائدة في المجتمع ، ومستواه الحضاري والاجتماعي
والاقتصادي أي أن كل فلسفة لها مبرراتها الموضوعية التي تجعلها صالحة
في زمان ومكان معينين ، ومن هنا فإن ما يصلح لزمن معين قد لا يصلح
- بالضرورة - لزمن آخر ، وما يجري من عقائد وفلسفات في بلد معين قد
لا يصلح حتماً في بلد آخر . إذ أن من السهل أن تتبادل الأمم والشعوب
كثيراً من الأمور المادية ، لكن ليس من السهل أن تتبادل الفلسفات والأفكار
لارتباطها بالناس ومواقفهم ، وبظروفهم بصفة عامة .

وجدير أن يعرف المدرسون هذه الفلسفات المختلفة لكي يحددوا بأنفسهم
الأهداف والقيم التربوية ، لأن معظم أهداف التربية في الواقع فلسفية ،
وارتباط المدرس بالفلسفة التربوية ليس فقط لأنه دارس للسلوك الإنساني
وإنما لأنه دارس لسلوك الإنسان من خلال مجموعة من الظروف
والمكونات في البيئة المدرسية .

وقبل ظهور بعض العلوم الاجتماعية الحديثة كانت الفلسفة والتاريخ
الأداتين المتاحتين لدارسي السلوك الإنساني ، ومن الأمثلة على ذلك :
نظرية أفلاطون في المثالية والقضايا التي ترتبت عليها . ومن هنا نرى أن

(١) نفس المرجع السابق ، ص ٢١٠ .

جزءاً كبيراً من النظرية التربوية في الماضي والحاضر إن هي إلا عمل إنساني وتتبع جذوره من الفلسفة والتاريخ ، ولكي نحسب البرامج التعليمية لا بد من الابتكار ، ولا بد أن يكون لدى كل مدرس الاتجاه نحو خلق شئ مميز ، وفي التاريخ التربوي صنع كثير من الرجال هذه الأشياء المتميزة ، وكانوا معالماً في الطريق نحو فلسفة تربوية حديثة ، ومن بين هؤلاء فرنسيس بيكون ، جون كومتيوس ، ورسو ، ونيسا لوتزي ، وفي ويل ، وديوي .^(١)

الخبرة أساس الفلسفة التربوية الحديثة :

فقد ظهرت في مدان التربية عدة مدارس للفلسفات لكل منها رأيها في بناء المنهج الدراسي ، من هذه المدارس : المثالية والواقعية والتجريبية . ويمكن تقسيم هذه المدارس إلى ثلاثة أقسام أساسية :

١ - المدرسة التقليدية :

تتركز في المعرفة ويتم اكتساب المعرفة بمذاكرة الدروس وحفظها والامتحان فيها والطريقة ثابتة وكذلك المحتوى لأن أهداف التلاميذ محددة مسبقاً يحددها المدرس والخبير ووسائل تفريد لمنهج أي مراعاته للفروق الفردية بين التلاميذ معدومة لأن القيم والوسائل اعتبرت من وجهة نظر المدرسة التقليدية صادقة بالنسبة للجميع . ومن وجهة نظر التقليدية أيضاً يوجه المعلم جهوده لنقل المعرفة للطفل وضبطه والسيطرة عليها . والمدرس التقليدي على هذا أكثر ميلاً إلى الجمود في النظرة والتنظيم ، وأقل ميلاً إلى المرونة في العملية التعليمية لأن المواقف التعليمية تعوزها الحماسة ، فالموقف التعليمي قد يحتاج إلى معارض أو تلفزيون تعليمي ، أو آلات أو مصادر إنسانية أخرى ، ولكن الاعتماد على الكتب والدروس لا يسمح إلا بقليل من المناقشة الحرة ، والابتكار والنشاط والتلاميذ في حجرة

^(١) أحمد حسين اللقاني ، مرجع سابق ، ص ٢٥ - ٢٦ .

الدراسة التقليدية مقيدون يتلقون الفكرة التي تحدد لهم القيم والخبرات الجوهرية ، كما أن الشكلية تميز مثل هذه الفصول .^(١)

٢- المدرسة التقدمية :

هي ثورة على التربية التقليدية ، وهدفها ليس حفظ أكبر محتوى من التراث الثقافي بل إنها تعنى بالطفل ككائن تام له ميوله واستعداداته وإمكاناته وتشجع التفكير بفعالية . ولكي يفكر الإنسان يجب أن يحلل وينقد ويختار من أمور متعددة ، ويحاول الوصول إلى الحلول على أساس التحليل والاختيار . والتفكير يعني ممارسة الطريقة العلمية ، إنه يعني التكيف الذكي مع البيئة الاجتماعية والطبيعية التي هو جزء منها ، وإذا ما أحسن تنظيم المدرسة فإنه تصبح الوسيلة التي يتعلم الطفل عن طريقها الحياة بذكاء ، أي حياة ديناميكية ذات مسؤولية وتصبح المدرسة مركزاً للديمقراطية لأنها تهيئ فرصاً مستمرة لحل المشكلات عن طريق المشاركة التعاونية من جانب أكبر عدد من التلاميذ كمواطنين وفي هذه البيئة التربوية يشترك المعلمون كشركاء في العمل نحو حصول تلاميذهم على الخبرة الاجتماعية الذكية ، ويحدث التعلم عن طريق الاستخدام الحيوي الهام . وقد تطرف بعض أنصار الفلسفة التقدمية في اعتبار الطفل محور الدراسة ، وفي اتخاذ ميوله محوراً للمنهج . واصبح واجب التربية هو إطلاق وتنمية ميول التلاميذ والعناية بتحرير طاقاتهم الخلاقة وقدراتهم الدفينة . وفي جريهم وراء تحقيق هذا الهدف نسوا المجتمع ومطالبه والتراث الثقافي وخبراته .

وقد اهتم قوم آخرون بالمجتمع ورأوا أن تدور التربية حول مشكلات المجتمع والمسؤولية الاجتماعية وتحسين مستوى المعيشة في البيئة باعتبار

^(١) أحمد حسين اللقاني ، مرجع سابق ، ص ٢٨ .

أن هذا يعود بالخير على الفرد . (١)

٣- التوفيق بين المدرستين :

لقد أوضح جون ديوي أنه يمكن التوفيق بين الفلسفتين الأساسية والتقدمية لأن الطفل في نموه يحتاج إلى خبرات التراث الثقافي ، وعيب الفلسفة القديمة أنها دائماً تقارن بين نضج الكبار وعدم نضج الصغار ، وتحاول دائماً أن تكسب الصغار علم الكبار ، وعيب الفلسفة التقدمية أنها تنظر إلى ميول وقدرات الفرد الحالية على أنها هدفاً في حد ذاتها ، ولكن أعمال الطفل وعلمه متغير من يوم إلى يوم ومن ساعة إلى أخرى وقد أغفل التقليديون حاجة الطفل الطبيعية . إن الطفل حقاً في حاجة إلى إرشاد ، ولكنه الإرشاد الذي يعني إطلاق عملية الحياة لتصل إلى أقصى نمو لها . وقد وجه أنصار الفلسفة التقدمية اهتماماً زائداً إلى قدرات وميول الطفل دون اهتمام بخبرات الآخرين . وكلا الفريقين يقع في خطأ جسيم لأنهم يسنون أن النمو عملية محددة لها قانونها الذي يتحقق فقط في ظروف طبيعية .

ويرى Barm أن الفلسفة التربوية التي نحتاج إليها في عصرنا هذا يجب أن تجمع بين فضائل الفلسفة الأساسية المحافظة والفلسفة التجريبية التقدمية، وهو في هذا يتوقف مع جون ديوي . (٢)

أسس نفسية :

بما أن المتعلم هو العنصر الأساسي في العملية التعليمية ، لذا يجب الاهتمام به وبخصائصه ، وحاجاته ومتطلباته النفسية .

ويقول خبراء تعليم العربية ولعل الاهتمام بالجانب النفسي ومراعاته يعتمد إلى حد كبير على مدى مسايرة مواد التعليم لمستويات النمو ، ومدى

(١) فرنسيس عبدالنور ، مرجع سابق ، ص ٢١٤ - ٢١٥ .

(٢) نفس المرجع ، ص ٢١٥ .

مناسبتها للميول ومراعاتها لأحداث الحقائق والمبادئ في ميدان التعلم بشكل عام ، وتعلم اللغات الأجنبية بشكل خاص^(١) .

ومن الأهمية عند بناء منهج اللغة العربية لغير الناطقين بها مراعاة الآتي :

١- الدوافع :

الدوافع قوة نفسية داخلية تحرك الإنسان للإتيان بسلوك معين لتحقيق هدف محدد^(٢) .

وأن الدوافع لتعليم اللغة الثانية نوعان : دوافع تكاملية ودوافع غرضية ، فالدوافع الغرضية هي دوافع لتعليم اللغة لمدة قصيرة مثل مدة الدراسة في جامعة أو العمل في شركة أو بلد أجنبي أو للسفر والسياحة وفي هذه الحالة فإن الدارس يتعلم اللغة حسب الغرض الذي يريد يتعلمه ويشبع حاجاته ، أما الدوافع التكاملية ، وهي الدوافع التي يدفع الدارس لتعلم اللغة لوقت غير محدد للاتصال بأصحاب اللغة ومعرفة ثقافتهم وربط ثقافته بثقافة الآخرين ليحقق التكامل ويتميز هذا الدارس بسعة الأفق ، كثير الإطلاع ولا يمنعه شئ من الاتصال بالثقافة الأخرى فإنه حتى لم يتقبل هذه الثقافة يحترمها . وتظهر الدافعية في تعلم اللغة عندما يربط المتعلم تعلمه اللغة بإشباعه لكثير من مطالبه من تعلمها ، فإذا ما وجد الدارس ما يشبع حاجاته من تعلم اللغة فإن رغبته في تعلمها وميله للاستمرار في هذا التعلم يتأكدان منذ البداية ، ولذلك ينبغي أن تحقق له المواد التعليمية المقدمة إحساساً بالإشباع خاصة فيما يتصل بتمكينه من الاتصال سماعاً وحديثاً ، وفيما يتصل بفهمه لثقافة أهل اللغة أو للمحتوى الثقافي لهذه اللغة^(٣) .

^(١) جابر عبد الحميد وآخرون ، الطرق الخاصة لتدريس اللغة العربية وأدب الأطفال ، مصر ، وزارة التربية والتعليم ، ١٩٧٧-١٩٧٨ م ، ص ٢٧٣ .

^(٢) رشدي أحمد طعيمة ، تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها ، مناهجه وأساليبه ، مرجع سابق ، ص ٨١ .

^(٣) محمود كامل ورشدي طعيمة ، الكتاب الأساسي لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغة أخرى ، جامعة أم القرى ، مكة المكرمة ، ١٩٨٣ م ، ص ٣٣ .

ومن هنا نصل إلى أنه هناك دوافع دينية أو اقتصادية أو ثقافية لتعلم اللغة العربية . فالدوافع الدينية للمسلمين غير الناطقين بالعربية ومنهم الدارسين في تركيا في كلية الإلهيات فإن أكثرهم دوافعهم لتعلم العربية دينية ، وكذلك هناك من يتعلم العربية لدوافع اقتصادية مثل الألماني أو الصيني الذي يتعامل بالتجارة مع الأسواق العربية ، لذا من الضرورة وضع منهج اللغة العربية حسب دوافع الدارسين وحاجاتهم .

٢- النمو :

إن النمو عملية مستمرة ويكون بالتغيير تدريجياً من الميلاد ويستمر طول الحياة ، ويكون نمو التلاميذ في الجوانب العقلية والاجتماعية والانفعالية والجسمية ، لذا فإن تعليم اللغة العربية للتلاميذ الصغار يختلف عن التلاميذ الكبار .

ويبين المختصون في تعليم اللغات الأجنبية أن هناك علاقة وثيقة بين أنماط نمو الفرد وبين القدرة على تعلم اللغة الأجنبية ، وأن هناك فرقاً محسوساً بين تعلم الصغير وتعلم الكبير للغة الأجنبية هذا الفرق الذي ينبغي أن يراعى في المواد المقدمة لكل منهما . وهذا الفرق عادة ما ينسحب على عدد المفردات ونوعها وعلى نوع التركيب وطوله وقصره وسهولته وضيقه وتخصصه وعلى الميول من حيث ضيقها واتساعها ، وعلى النمو بشكل عام من حيث تمركزه حول الذات وتعديه إلى مجال أوسع ، وعلى الإدراك من حيث ضيقه واتساعه أو عمقه وسطحيته ، والخبرة السابقة من حيث قلتها وكثرتها وعلى رؤية العلاقات من حيث هي عامة أو جزئية تفصيلية وعلى المعلومات والمعارف من حيث قلتها وكثرتها ونوعها أيضاً . لذلك ينبغي أن تستجيب المواد التعليمية المقدمة للكبار والصغار لهذه الفروق في كل الجوانب ^(١)

^(١) محمود الناقة ورشدي طعيمة ، مرجع سابق ، ص ٢٩ .

يرى بعض الخبراء بأن الكبار أقدر على تعلم اللغة الأجنبية من الصغار واعتمدوا على التجارب التي أجراه ثورنديك على عينة من متعلمي لغة الإسبرانتو ، وكان المتعلمون بين سن التاسعة والسابعة والخمسين وتوصلوا في التجارب إلى أن الصغار أبطأ في تعلم هذه اللغة من الكبار . يؤكد المختصون بأن هناك علاقة بين عمر المتعلم والكتاب من ناحية المحتوى والعرض ، ففي المراحل الأولى من تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها لا يؤثر عمر المتعلم على المحتوى اللغوي للكتاب سواء أكان المتعلم المبتدئ صغيراً أم كبيراً فهو يحتاج إلى المفردات والتراكيب الأساسية في اللغة ، ولكنه ينبغي أن يؤثر حتماً في المواقف التي تصب بها تلك المفردات والتراكيب فالقصة التي تلائم صغار الأطفال لا تتفق وأذواق الراشدين الكبار الذين يميلون إلى قصة تحتوي على مواقف مختلفة ، حتى ولو أن القصتين تستعملان المفردات والتراكيب ذاتها ^(١)

أما في المراحل المتقدمة من تعليم اللغة العربية فإن فارق السن يؤثر في المستوى اللغوي ومحتوى المواقف على حد سواء فما يلائم طلاب المتوسطة لا يتناسب مع طلاب الجامعة مثلاً من ناحية المادة اللغوية في الكتاب ، فإنه يجب أن يؤخذ في الاعتبار عمر المتعلم الذي سيستخدم الكتاب حيث أن الصغار يفضلون السرد في القصص وأنهم أكثر تقبلاً للمحسوسات والرسوم والصور الملونة . وفي تعليم التراكيب النحوية والمعاني للأطفال يفضل استخدام الأمثلة في حين يحتاج الكبار إلى معرفة القاعدة .

بما أن لكل مرحلة عمرية خصائصها النفسية والعقلية ، وحتى إن الأفراد مختلفين في القدرات العقلية والسمات النفسية داخل مرحلة عمرية

^(١) علي القاسمي ، الكتاب المدرسي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ، مرجع سابق ، ص ٨٩ .

واحدة ، وهذا أدى إلى ظهور مبدأ الفروق الفردية المتعلقة بنمو التلاميذ وهذا يجب مراعاته عند إعداد واختيار المواد التعليمية .

٣- الفروق الفردية :

إن تقارب أعمار الدارسين لا يعنى تشابههم في القدرات فكما أن هناك فروقاً فردية بين المتعلمين الكبار فإنه هنالك أيضاً هذه الفروق بين المتعلمين الصغار . لذلك فعندما نقدم مادة تعليمية ينبغي أن ندرك أن الدارسين ليسوا على درجة واحدة من القدرة في نفس المرحلة في الوقت ذاته . ولذلك ينبغي أن يراعى في المواد التعليمية شمول متعدد وواسع من القدرات ، وذلك على خلاف من يدعي أن التتابع خطوة بخطوة في تنمية المهارة يتيح الفرصة لأن يتقدم كل دارس في حدود قدراته ، فهذا القول مردود عليه بأن الجو المدرسي وطريقة التدريس لا تسمح لكل دارس بأن يعمل مستقلاً في إطار قدراته ، بل هو مجبر أن يسير الصف الذي يتعلم فيه ولا يتخلف عنه.^(١)

وتعلم اللغة الثانية يتطلب عدة قابليات منها :

أ/ الذاكرة : فالذاكرة بصرية وسمعية وحركية : فمثلاً في القراءة تستخدم الذاكرة البصرية وفي الفهم والاستماع تستخدم الذاكرة السمعية وفي الكتابة تستخدم الذاكرة الحركية ، ويتباين الأفراد فيما بينهم من حيث قوة هذه الأنواع فيهم .

ب/ قابلية المحاكاة : من القابليات التي يحتاجها تعلم اللغة العربية قابلية التمييز بين الأصوات العربية (س ، ص ، ث) وإذا احتوى الكتاب على تمارين صوتية مسجلة فإنه لا شك يستغل هذه القابلية لدى المتعلمين .

ج/ مستوى الذكاء : إن مستوى الذكاء له علاقة وثيقة بتعلم اللغة العربية ونرى أنه هناك متعلمين مستوى ذكائهم مرتفع ومنهم مستوى ذكائهم

^(١) رشدي طعيمة ومحمود كامل الناقة ، مرجع سابق ، ص ٣٢ .

متوسط أو ضعيف . لذلك فعند وضع وتأليف المادة التعليمية في الكتاب المدرسي يجب أن يؤخذ في الاعتبار مستوى ذكاء المتعلمين وأن تتناسب المواد التعليمية وموضوعاتها مع قدرات المتعلمين الذهنية.

د/ الخلفية : إن خلفية الطالب الاجتماعية واللغوية له تأثير على تيسير اللغة الثانية ، فالطالب الذي ينتمي إلى مجتمع متعدد اللغات فإنه يسهل عليه تعلم لغة جديدة مثلاً الأكراد في تركيا فإنهم يعرفون اللغة الكردية والتركية ويسهل عليهم تعلم لغة جديدة أخرى خاصة إذا كانت اللغة جديدة تتقارب مع لغة الطالب الأم من حيث أصواتها ومفرداتها وتراكيبها .

كما أن للخلفية الحضارية تأثير كبير في تعلم اللغة الثانية ، فمثلاً أن الأتراك الذين يتعلمون العربية أسرع من غيرهم في فهم معاني المفردات ذات المفاهيم الإسلامية كالله والرسول والصلاة والزكاة والحج .

٤ - الاستعداد والتعلم :

وهو الوقت الذي يستغرقه الفرد في الوصول إلى مستوى معين في إتقان لغة أجنبية إذا هيئت له الظروف المعينة على التعلم كافة ^(١) .

إن استعداد الصغار للتعلم أكثر من الكبار خاصة في ميدان تعليم اللغة الثانية وقبل أن نقدم لهم أية مهارة جديدة فإننا نقدم لهم مواد تتضمن أنشطة لتهيئة الاستعداد وتأخذ بيدهم وتساعدهم .

ومن الوسائل المهمة لتنمية الاستعداد عند الصغار ولإيقاظه وتنشيطه عند الكبار كتب التدريب والممارسة ، وتساعد هذه الكتب على الطلاقة اللغوية وإتقان النطق وإخراج أصوات اللغة العربية وكذلك تحتوي هذه الكتب على المهارات الحركية في الكتابة ومهارات التعرف وتكوين الصيغ وقبل أن ندخل في القراءة لابد أن نقدم لهم التدريبات الصوتية وتدريبات

^(١) أحمد المهدي عبد الحليم ، البحث التربوي في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ، المجلة العربية للدراسات اللغوية ، السنة الأولى ، العدد الأول ، ص ١٦٥ .

الاتصال باللغة شفهيًا من خلال كمية كبيرة من التدريبات والممارسات للسيطرة على مهارة فك الرمز المكتوب والتعرف عليه صوتاً وشكلاً .

٥- الميول : يعرف الميل بأنه عبارة عن شعور يصاحب انتباه الفرد واهتمامه بموضوع ما (١) .

إن الاهتمام بميل التلاميذ ورغباتهم في بناء منهج اللغة العربية لغير الناطقين بها غاية ووسيلة في آن واحد . فهو غاية لأننا نَعْنَى بتطوير قدرات التلاميذ وقابلياتهم . وهو وسيلة لأننا نحصل عن طريق انتباه التلاميذ واهتمامهم ولا يمكن أن يتعلموا المادة اللغوية في الكتاب المدرسي ما لم يوجهوا انتباههم إليها ويبدوا اهتماماً بها . (٢)

فمن المؤكد إن كل إنسان له اتجاه يميل له ، فمن يميل إلى قراءة الكتب أو زراعة النبات ، والطالب أيضاً يكون له ميل فميله نحو مادة يكون أكثر من ميله إلى مادة أخرى ، والميل في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها يرتبط بالمهارات اللغوية التي يكتسبها الطالب .

إن الناحية الإيجابية في الميل توضح للفرد مساره وهدفه ، وهذا بالتالي يرتبط بالنشاط العقلي للفرد ، حيث يتذكر الفرد ما يميل إليه ، وينشط بتفكيره في إطار ما يميل إليه ويدرك ما يهتم به ، كلما كانت ميول الطالب واضحة وعميقة ، كلما أدى إلى سهولة اكتساب المهارات اللغوية التي تساعد على النجاح في تعلم العربية . والميل أيضاً مرتبط بالذكاء فميل الأذكاء يتصف بتنوعها وسعة مجالها وخصوبتها ، بينما تتصف ميل أصحاب المستويات الضعيفة من الذكاء بالضيق والضحالة . (٣)

(١) عبد المجيد سيد أحمد منصور ، الصعوبات النفسية التي تعترض تعليم الكبار للغة العربية ، السجل العلمي للندوة العالمية الأولى لتعليم العربية لغير الناطقين بها ، ج/٣ ، الرياض ، ١٩٨٠ ، ص ٩٠ .

(٢) علي القاسمي ، الكتاب المدرسي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ، مرجع سابق ، ص ٩٣ .

(٣) عبد المجيد سيد أحمد منصور ، مرجع سابق ، ص ٩٠ .

الشروط النفسية التي يجب مراعاتها عند بناء المنهج :

بعد أن تحدثنا عن المفاهيم النفسية توصلنا إلى مجموعة من المبادئ والشروط التي يجب أن تراعى عند وضع منهج اللغة العربية لغير الناطقين بها كالآتي :

أ/ مراعاة الخصائص النفسية للدارسين والفرقة بين الكبار والصغار .

ب/ الاهتمام بميول الطلاب .

ج/ أن تكون المادة التعليمية مشوقة .

د/ الاهتمام بأغراض الدارسين من تعلم اللغة .

هـ/ أن تقدم المهارات حسب نضج الدارسين .

و / الاهتمام باستعداد الدارسين للتعلم واستخدام وسائل متعددة لتنشيط هذا الاستعداد .

ز/ صياغة المادة التعليمية حسب الطرق الناجحة في تعليم اللغة الثانية .

ح/ تحفيز الطلاب في استخدام ما تعلموه على طبيعتها .

أسس اجتماعية :

من الضروري أن يكون هناك علاقة مباشرة بين المجتمع والمنهج الذي يوضع لأبناء هذا المجتمع، ويجب أن يعكس المنهج التراث الثقافي للمجتمع، وأن يحتوي على قيمه ومبادئه وأهدافه ومعارفه وأن يضع الحلول لمشاكله ويحقق احتياجاته ، ونظراً لذلك تختلف المناهج من حيث الشكل والمضمون من مجتمع لآخر .

وعند دراستنا للجانب الثقافي كأساس من أسس إعداد المواد التعليمية لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها نتناول الأمور التالية :

مفهوم الثقافة :

عرف تايلر الثقافة بأنه ذلك الكل المركب الذي يشمل المعرفة والعقائد والفن والأخلاق والقانون والعرف وكل القدرات والعادات الأخرى التي يكتسبها الإنسان من حيث هو عضو في المجتمع ^(١) وبعبارة أخرى تعنى الثقافة كل ما صنعه الإنسان بعقله ويده ^(٢) .

ومن خصائص الثقافة أنها : ^(٣)

١- إنسانية : يتميز الإنسان عن غيره من المخلوقات بالعقل والتفكير الذي من خلالهما يستطيع أن يتغلب على مشاكله ويساعده على تنمية قدراته الفكرية والعقلية وذلك من خلال الابتكار والاختراع .

٢- مكتسبة : إن الإنسان يولد عديم لتقافة ولم يكن لديه فكرة عن عاداته ومجتمعه وثقافته ، وبعد أن ينمو ويشب يكتسب عادات مجتمعه واتجاهاته . وكذلك يكتسب ثقافات أخرى وذلك من خلال المعاشة مع مجتمعه أو المجتمعات الأخرى .

٣- التغير والتفاعل المستمر : نظراً للتغير الذي يحصل في المجتمعات وفي جميع نواحي الحياة فعلى الثقافة أيضاً أن تتغير وتتكيف مع المجتمع وتنقل هذه الثقافات من خلال وسائل الاتصال الحديثة من مجتمع إلى آخر .

ومن عناصر الثقافة هي :

أ/ العموميات : وهو العنصر الذي يشترك فيه معظم أبناء المجتمع ، ويشمل اللغة والملبس والمأكل والعادات والتقاليد والقيم والمعتقدات .

^(١) محمود أبو زيد إبراهيم ، المنهج الدراسي بين التبعية والتطور ، مركز الكتاب للنشر ، القاهرة ، الطبعة الأولى ، ١٩٩٨ ، ص ٥٩ .

^(٢) عبد الحميد عبدالله وناصر الغالي ، أسس إعداد الكتب التعليمية لغير الناطقين بالعربية ، دار الغالي ، الرياض ، ص ٢٠ .

^(٣) نفس المرجع ، ص ٢٢-٢٣ .

ب/ الخصوصيات : وهي العادات والتقاليد وأنماط السلوك التي تخص جماعة معينة أو تشمل طرق التفكير والعمل التي تتعلق بالجماعات المهنية والحرفية أو الطبقات الاجتماعية .

مفهوم الثقافة الإسلامية :

الثقافة الإسلامية هي المعتقدات والمفاهيم والمبادئ والقيم وأنماط السلوك التي يقرها الدين الإسلامي متمثلاً في القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة وهذه الثقافة مقتصرة على المجتمعات الإسلامية بغض النظر عن الزمان والمكان^(١).

ولقد بين تمام حسان الفرق بين الثقافة القومية العربية وبين الثقافة العربية الإسلامية وهي^(٢):

١- الثقافة العربية وصفية والثقافة الإسلامية معيارية ، لأن الثقافة العربية تصف الناحية الأدبية والتاريخية دون فرض اتباع شكل من أشكال السلوك أما الثقافة الإسلامية فمصدرها الكتاب والسنة ويجب على المسلم أن يقتدي بما فيهما من سلوك .

٢- الفائدة المرجوة من تعليم الثقافة العربية وهي المعرفة والاعتزاز القومي ، أما الثقافة الإسلامية فغايتها القدوة والموعظة والإرشاد .

٣- على الرغم من ما تحمله الثقافة العربية من أمور رفضها الإسلام لكنها لا ترفض العناصر الموجودة في الجاهلية كالفخر والغزل والهجاء والعصبية القبلية . أما الثقافة الإسلامية ترفض هذه العناصر ، فإذا افتخر الجاهلي بحسبه ونسبه فلا فخر لمسلم إلا بالتقوى .

٤- الثقافة العربية قومية والثقافة الإسلامية عالمية .

^(١) عبد الحميد وناصر عبد الله الغالي ، مرجع سابق ، ص ٢٢ .

^(٢) رشدي أحمد طعيمة ، تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ، مناهجه وأساليبه ، مرجع سابق ، ص ٩٦-٩٧ .

علاقة الثقافة بتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها :

اللغة عنصر أساسي من عناصر الثقافة ، فنعبر عن الثقافة باللغة ولا نتحدث

باللغة بدون الثقافة ، فاللغة وعاء الثقافة^(١) ، أما بالنسبة لعلاقة الثقافة بتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها فإنها علاقة قوية لأن معرفة ثقافة وحضارة المجتمع العربي الإسلامي ضروري لتعلم اللغة العربية ، إذ أن اللغة العربية وثقافتها يسيران يداً بيد ، ومن العسير على دارس اللغة العربية كلغة أجنبية ، أن يفهمها فهماً دقيقاً أو أن يستخدمها استخداماً دقيقاً وحيداً دون أن يفهم ما يربط بها من مفاهيم ثقافية معينة^(٢) .

إن للثقافة مكانة أساسية في تعليم اللغات الأجنبية ، كما أن لها مكانتها الخاصة في محتوى المواد التعليمية ، حيث من الضروري أن تحتوى المادة التعليمية على عناصر الثقافة وأن تختار هذه العناصر وفق حاجات المتعلمين وأهدافهم وأغراضهم ، لذا ينبغي أن يقوم مؤلفي الكتاب المدرسي بدراسة وافية لحضارة المتعلمين وخصائصها المميزة بحيث نتناول هذه الدراسة حضارة المتعلمين بجانبها الأخلاقي والمادي والتي هي التقاليد والعادات والنظم السياسية والاجتماعية والقيم الأخلاقية ونوع الملابس والطعام والسكن وطريقة المعيشة من زراعية أو صناعية أو تجارية ، وكذلك مدى شيوع مظاهر التكنولوجيا الحديثة في المجتمع كالتلفون والتلفزيون والمطارات والكمبيوتر والإنترنت . ثم يقابل هذا التحليل الوصفي لحضارة المتعلمين بتحليل منهجي للحضارة العربية الإسلامية^(٣) .

^(١) عبد الحميد عبد الله ، وناصر عبد الله الغالي ، مرجع سابق ، ص ٢٤ .

^(٢) نفس المرجع ونفس الصفحة .

^(٣) على القاسمي ، الكتاب المدرسي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ، مرجع سابق ، ص ٨٨ .

وننتيجة لما قلناه فإنه هناك مجموعة من المبادئ والشروط يجب أن تراعى عند إعداد المحتوى الثقافي في المادة التعليمية لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها كالآتي :

- أ/ أن تعكس المادة الاهتمامات الثقافية والفكرية للدارسين .
- ب/ أن يكون محتوى المادة معبرة عن الثقافة العربية الإسلامية .
- ج/ أن تتنوع المادة بحيث تغطي ميادين ومجالات ثقافية وفكرية متعددة في إطار الثقافة العربية الإسلامية .
- د/ أن ترتبط المادة الثقافية بخبرات الدارسين السابقة في ثقافتهم .
- هـ/ أن يقدم المحتوى الثقافي بالمستوى الذي يناسب عمر الدارسين ومستواهم التعليمي .
- و/ أن تقدم تصحيحاً لما في عقول الكثيرين من أفكار خاطئة عن الثقافة العربية والإسلامية .

المبحث الخامس

اللغة العربية

مفهوم اللغة :

إن اللغة نعمة الله العظمى ، وميزة الإنسان الكبرى ولها قيمتها في جميع مجالات الحياة البشرية ، وهي الخاصية التي يتميز بها الإنسان عن سائر الحيوان .

ولقد بحث العلماء قديماً عن مفهوم اللغة ، وعرفها ابن جنى بأنه أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم ^(١) . ويعرفها الدكتور محمود فهمي حجازي بأنها نظام من الرموز الصوتية المتفق عليه في البيئة اللغوية الواحدة ، وهي حصيلة الاستخدام المتكرر لهذه الرموز الصوتية التي تؤدي المعاني المختلفة ^(٢) .

كذلك يعرفها الدكتور رشدي أحمد طعيمة بأنها مجموعة من الرموز الصوتية التي يحكمها نظام معين ، والتي يتعارف أفراد مجتمع ما على دلالتها بقصد تحقيق الاتصال بين بعضهم وبعض ^(٣) .

وظيفة اللغة :

عرفت اللغة عن طريق الإشارة ومحاكاة أصوات الطبيعة والحيوان ثم عملت فيها عوامل النمو والتطور حتى نضجت واكتملت . وتعتبر اللغة مظهر من مظاهر السلوك الإنساني الذي يعرف منه كثير من الحقائق عن نمو الإنسان والعوامل النفسية من معرفة وإدراك ، وتفكير وانفعال ، ولقد قام علماء الاجتماع والعلوم الإنسانية والاجتماعية بدراسة

^(١) ابن جنى ، الخصائص ، تحقيق محمد على النجار ، الجزء الأول ، الطبعة الثالثة ، الهيئة المصرية العامة للكتاب القاهرة ، ١٩٨٦ ، ص ٣٤ .

^(٢) محمود فهمي حجازي ، علم اللغة العربية ، مكتبة غريب ، القاهرة ، ص ٢٦ .

^(٣) رشدي أحمد طعيمة ، الأسس المعجمية والثقافية لتعليم اللغة العربية للناطقين بها ، مكة المكرمة ، ١٩٨٢ ، ص ٢٨ .

صور وتراكيب اللغة وذلك لفهم المجتمعات الإنسانية من حيث ماضيها وتطورها ، ومن حيث نظمها الحاضرة ، والقيم السائدة فيها.^(٤)

إن اللغة لها وظائف متعددة في السلوك الإنساني ، واختلف العلماء حول هذه الوظائف ، فالعالم اللغوي دي لا جونا يرى أن الوظيفة الأساسية للغة ليست هي نقل الأفكار والمعلومات بل وظيفتها التأثير في الآخرين وتوجيههم إلى القيام بأعمال معينة . ويرى اللغويون مثل ستيورات وبلومفيلد وليونارد أن الوظيفة الأساسية للغة هي اتصال أفراد الجماعة بعضهم ببعض^(١).

ويرى أندريه مارتينه أن وظيفة اللغة هي التواصل في إطار المجتمع الذي تنتمي إليه ، فاللغة مؤسسة إنسانية يرتد كيانها إلى المجتمع الذي يتكلمها وهي الوسيلة التي تتيح للإنسان بصورة أساسية القيام بعملية التواصل بينه وبين أفراد بيئته.^(٢)

ويقول جون ديوي : أن اللغة لا توجد إلا عندما يستمع إليها ويتحدث بها السامع شريك لا غنى عنه في هذه العملية المؤلفة من المتحدث وموضوع القول ومن يتحدث إليه^(٣).

وبعد عرض الآراء السابقة عن اللغة نتوصل إلى أن اللغة لها أربع وظائف رئيسية في حياة الفرد والمجتمع وهي :

١- التفكير : إن العلاقة بين اللغة والفكر معروفة منذ القدم وتحدث عن هذه العلاقة الفيلسوف سقراط بأن الألفاظ مفتاح التفكير وجاء بعده تلميذه

^(٤) محمد رشدي خاطر وآخرون ، مرجع سابق ، ص ٧ .

^(١) نفس المرجع ، ص ٨ .

^(٢) ميشال زكريا ، الألسنية والمبادئ والأعلام ، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر ، بيروت ، ط/٢ ، ١٩٨٣ ، ص

٢٨٢ .

^(٣) جون ديوي ، قاموس جون ديوي للتربية ، ترجمة محمد علي العريان ، مكتبة أنجلو المصرية ، القاهرة ، ١٩٩٤ م ،

ص ١٧٨ .

أفلاطون واتخذ من الجدل والحوار منهجاً فكرياً للبحث في مشكلات الفلسفة.

واللغة تعين على ضبط التفكير ودقته ، لأن التفكير لا يمكن أن يتم دون استخدام الألفاظ الدالة على معانٍ محددة ، ولذا قيل : التفكير كلام نفسي ، والكلام تفكير جهري^(٤).

٢- التعبير : إن الإنسان يعبر عن ما في داخله من احساسات وأفكار باللغة ، واللغة التي تستخدم منطوقة أو مكتوبة فتهيئ للفرد الانتفاع بأوقات الفراغ عن طريق القراءة التي تجعله يطل من خلالها على العالم فتزيد من معارفه وإنتاجه الفكري ، كما تمدّه بالمتعة الروحية المتجددة عن طريق التذوق الجمالي للآثار الأدبية^(٥) .

٣- الاتصال : اللغة وسيلة لاتصال الفرد بغيره (فرد أو جماعة) فمن ناحية الفرد فإن الفرد لكي يعيش في الجماعة يجب عليه الاتصال بغيره واللغة هي أداة الاتصال عن طريق التحدث والاستماع يتصل بالجماعة لقضاء الحاجات اليومية ومعرفة آراء وأفكار ومشاعر هذه الجماعة . وعن طريق الكتابة والقراءة يتصل بالمجتمع الكبير لمعرفة الأحداث والتطورات التي تجرى فيها ويكسب معلومات وخبرات .

أما في ناحية المجتمع فإن المجتمع أيضاً يستعمل اللغة في اتصال أفرادهِ وحل المشاكل التي تقف أمامهم ، وهناك أدوات كثيرة تستخدم في اتصال المجتمع منها الكتب والصحف والراديو والتلفزيون وما ظهر حديثاً من الكمبيوتر والإنترنت ، التي يسهل اتصال الأفراد بين مجتمع وآخرى . وبما أن التغيرات مستمرة في نواحي الحياة فإن على الفرد معرفة التغيرات التي

^(٤) جودت الركابي ، طرق تدريس اللغة العربية ، دار الفكر ، دمشق ، سوريا ، ط/٢ ، ١٩٨٦م ، ص ٩ .

^(٥) نفس المرجع ونفس الصفحة .

تحصل في المجتمع وفي مجالات الحياة عن طريق الاتصال بالمجتمع من خلال وسائل الاتصال من لغة القراءة والكتابة والاستماع والكلام .

٤- التسجيل : فعن طريق اللغة يستطيع الفرد نقل الثقافة والمعرفة من جيل إلى آخر ومن السلف إلى الخلف ، وهذا يتم عن طريق اللغة المكتوبة وهذا يؤدي إلى حفظ التراث الثقافي والحضاري للأمة .

ويقدم الدكتور محمود السعران وظائف اللغة غير وظائف التوصيل والتعبير مثل^(١) :

أ- استعمال اللغة في المخاطبات الاجتماعية التي لا تستهدف غاية مثل لغة التحيات ولغة التأدب .

ب- استعمال اللغة في السلوك الجماعي كالصلاة والدعاء وغيرها .

خصائص اللغة العربية :

اللغة العربية من اللغات الحية التي كرمها الله بقرآنه ومن علامات الحياة استمرار نموها وتطورها والدليل على ذلك دخول الكثير من الألفاظ الفارسية والهندية واليونانية وغيرها ، وكانت قديماً تمثل مكانة بارزة بين اللغات فقد كانت المؤلفات العربية في الفلسفة والطب والرياضيات مراجع يرجع إليها لدى الأوروبيين ، وكانت أيضاً أداة التفكير ونشر الثقافة في الأندلس التي ظهرت منها حضارة العرب إلى أوروبا ، وهذه اللغة لها خصائص تتميز بها وهي :

١- تميزها من الناحية الصوتية :

إن اللغة العربية أكثر أخواتها احتفاظاً بالأصوات السامية ، فقد اشتملت على جميع الأصوات التي اشتملت عليها أخواتها السامية (ما عدا ب ، وف) وزادت عليها بأصوات كثيرة لا وجود لها في واحدة منها : الثاء والذال

^(١) عبده الراجحي ، فقه اللغة في الكتب العربية ، دار المعرفة الجامعية ، الإسكندرية ، مصر ١٩٩٦ ، ص ٧٠ .

والغين ، والضاد ^(٢) ، ونلاحظ إن أصوات اللغة العربية تخرج من مخرج مختلفة من بين الشفتين إلى الجوف وكل صوت له مخرج دقيق ولكن هذه المخارج متقاربة ففي كثير من الأحيان يؤدي إلى الخلط والخطأ في نطق الأصوات ، ويحدث هذا الخلط عند الطلاب الذين يتعلمون اللغة العربية كلغة ثانية وخاصة في الأصوات الموجودة في لغتهم ، فالطالب التركي ينطق الصاد سينا والطاء تاء .

٢- كثرة الترادف :

من خصائص اللغة العربية كثرة المترادفات فنجد أن الكلمة الواحدة لها مترادفات كثيرة فمثلاً ذكر في القاموس المحيط أن للسيف أسماء ما يقارب ألفاً .

لذا يجب على معلم اللغة العربية لغير الناطقين بها أن يبين المعنى الحقيقي للكلمة وأن يقدم لهم الكلمات التي تلائم مستواهم العقلي واللغوي حتى لا يقعوا في الخلط واللبس اللغوي .

٣- الاشتقاقية :

وهي من خصائص اللغة العربية التي يمكن أن يشتق من المصدر الثلاثي صيغ متعددة وفق قاعدة محددة وكل الصيغ التي تشتق لا تخرج عن المعنى الأصلي للكلمة . وهذه الخاصية يجب أن تراعى عند تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها .

٤- ارتباط الصوت بالمعنى :

وهي الدقة في التعبير عن الكلمات فلقد وضع العرب لكل صوت من أصوات الرياح أو الحيوان أسماء ، فمثل الصهيل للفرس ، والنهيق للحمير والزئير للأسد ، لذا يجب أن تراعى هذه الخاصية عند بناء وتعليم اللغة

^(٢) على عبد الواحد وافي ، فقه اللغة ، دار النهضة للطباعة ، مصر للطباعة والنشر ، القاهرة ، الطبعة الأولى ، بدون تاريخ ، ص ١٦٥ .

العربية لغير الناطقين بها وذلك بتسميع أصوات الحيوانات والرياح في المسجل للطلاب لمعرفة كل اسم .

٥- تغيير الدلالات بتغيير بنية الكلمات :

وهي أن معنى الكلمة تتغير بتغيير بينة الكلمة مثل كلمة (علم) إذا كانت (عَلم) معناه الراية و (عِلْم) فعل ماضي و (عِلْمٌ) اسم لمادة خاصة مثل علم الحساب .

كذلك عندما يشتق منه أوزان مختلفة كاسم الفاعل والمفعول واسم المكان والزمان وهكذا فإن معنى كل وزن يتغير ، لذا يجب أن تراعى هذه الخاصية في بناء منهج اللغة العربية لغير الناطقين بها .
نوع اللغة التي نعلمها :

عند بناء منهج اللغة العربية لغير الناطقين بها يجب تحديد نوع اللغة المستخدمة في التعليم في ضوء حاجات الدارسين والظروف المحيطة بهم .
إذ أن الدارس للغة العربية من الناطقين بها يتعلمها إما بدافع و غرض التعبير عن فكره ومعرفة فكر العرب ، وإما بدافع التعامل مع الناطقين بها والاتصال بهن وقبل تحديد نوع اللغة المتعلمة ، فإننا نبين مستويات اللغة العربية كالآتي :

١- اللغة العربية الفصحى (لغة التراث) :

وهي اللغة ذات الطابع الخاص من المفردات المنتقاة ، والمعاني العميقة التي تحملها الألفاظ والعبارات وكما يطلقون عليها أحياناً لغة الألفاظ الجزلة والأفكار القوية والأسلوب العميق والمفاهيم التي كانت مناسبة للاتصال في وقت سابق على مدى التاريخ العربي ^(١) .

^(١) عبد الحميد عبد الله وناصر عبد الله الغالي ، مرجع سابق ، ص ٣٦ .

٢- اللغة العربية الفصحى المعاصرة :

وهي اللغة الواضحة ومعروفة الألفاظ ويراعى فيها قواعد اللغة عند الاستخدام وتكتب بها الصحف اليومية والمجلات والكتابات العربية المختلفة وتتحدث بها وسائل الإعلام المختلفة وكذلك المسؤولون في لقاءاتهم والخطباء في خطبهم .

٣- اللغة العربية التخصصية :

وهي اللغة التي تدرس لأصحاب الحرف والمهن ، كالأطباء والدبلوماسيين، والحرفيين الذي لهم مفردات وتراكيب خاصة بهم .

٤- اللغة العربية العامية :

وهي اللغة التي يتكلم بها عامة الناس في بلد معين ولا يلتزم بقواعد معينة وتتصف بالضيق لفظاً وفكراً .

بعد هذا العرض لمستويات اللغة ، فإن تعليم اللغة العربية الفصحى (لغة التراث) مرفوضة لأنها تحتاج إلى أشخاص ذات قدرات واختصاصات عالية لفهمها ، لذا فإن متعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها في المستويات الأولى لا يستطيع فهم هذه اللغة إلا عند وصوله إلى المستويات العليا . أما اللغة العربية التخصصية خاصة بطلاب نوى مهن أو حرف لا يمكن أن يستخدم لتعليم الطلبة الغير الناطقين بالعربية .

فأما اللغة العربية العامية فإنها أيضاً مرفوضة ، واللغة التي ينبغي أن تعلم لطلاب العربية لغير الناطقين بها هي اللغة العربية الفصحى المعاصرة وذلك للأسباب الآتية :^(١)

أ/ إن العامية تختلف من منطقة إلى منطقة في كل قطر عربي وفيها اختلافات وفوارق عديدة في الحروف والنطق والتراكيب الكلامية وتخلو من

^(١) محي الدين الألواني ، الوسائل التعليمية لحل المشكلات اللغوية في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها وقائع ندوات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ، مكتب التربية العربي لدول الخليج ، ١٩٨٣ ، الجزء الثاني ، ص ٥٢ .

الوحدة اللغوية وبهذا تعجز العامية من سد حاجات المتعلمين الأجانب ففي الإطار العربي العام ، وتظهر هذه النتيجة عندما ينتقل الطالب الأجنبي من بلد عربي إلى بلد آخر .

ب/ إن الفصحى تلبي أغراض وحاجات الأجانب على المدى الواسع بحيث لا يصعب على الطالب الأجنبي الاستماع إلى أي عربي وفي أي بلد والتفاهم معه ، ولا يتعب في فهم العاميات ، أما العاميات فيحتاج الدارسون لفهمها إلى معرفة المفردات والتراكيب المختلفة مع تحديد بيئة كل منها وبلده .

ج/ إن اختيار العامية أو اللهجة لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها يؤدي إلى مشكلة وهي أي عامية أو لهجة نختار حيث العاميات واللهجات تختلف من بلد إلى آخر ، وإذا اخترنا بعض اللهجات أو العاميات إلى جانب الفصحى فإنها ستؤدي إلى الاضطراب في العملية التعليمية وبالتالي عدم وحدة المنهج في التعليم .

د / إن اللغة الفصحى هي لغة القرآن والسنة والعلوم الإسلامية ، وإذا قدمنا إلى الدارسين العامية أو اللهجات أو الخليط من الفصحى والعامية فإنهم يواجهون مشكلة في فهم القرآن والسنة والعلوم الإسلامية .

مكونات اللغة :

اللغة نظام والنظام له مكونات ومكونات اللغة هي :

النظام الصوتي :

النظام الصوتي هو المكون الأول من مكونات اللغة وهي والرموز الصوتية المنطوقة قبل أن تكون مكتوبة ^(١)، وكما قال ابن جني إن

(١) عبد الحميد عبد الله ، وناصر عبد الله الغالي ، مرجع سابق ، ص ٣٩ .

الأصوات حد اللغة أما حدّها فإنّها أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم.^(١)

وهذا يبين اهتمام النظام الصوتي بالمتحدث والمستمع وبالتالي الاهتمام بمهارتي الحديث والاستماع بين المهارات الأخرى ، فالإنسان عندما يتعلم أول مرة يتعلم عن طريق سماعه إلى الأصوات ومن ثم نطقه لها وقراءة حروفه وفي الأخير كتابة هذه الحروف ، ولذلك في تعليم اللغة الأجنبية البدء بتعليم الأصوات أمر ضروري .

إن العلماء العرب قاموا بجهود بارزة في دراسة الأصوات العربية من حيث مخارجها وصفاتها التي يمكن أن تكون نواة للدراسة العلمية المنهجية للأصوات العربية وتدريسها ، ولقد نهجت الدراسات الحديثة كثيراً من نظرياتهم في هذا المجال . وأول من اعتنى بمخارج الأصوات هو الخليل بن أحمد الفراهيدي حيث وضع معجمه المسمى بمعجم (العين) البائدة بالعين على أساس أن مخرجها من أقصى التجويف الفموي ، إلى أن وصل إلى الأصوات التي تنطق من الشفتين ، ثم قام تلميذه سيبويه بوصف المخارج وكيفية النطق للصوت وصفاً دقيقاً يبنى على الملاحظة الدقيقة ، وجاء بعدهما ابن جنى والزمخشري وابن الجزري ، وبعد هؤلاء ظهر الجاحظ الذي أدرك الصعوبات التي تقف أمام الدارسين غير العرب في تعلمهم العربية ، وتحدث عن أول الحروف التي ينطق بها الطفل الميم والباء أول ما يتهياً في أفواه الأطفال كقولهم بابا وماما لأنها خارجان من عمل اللسان وأنهما يظهران بالنقاء الشفتين^(٢) ، ثم تحدث الجاحظ عن أصوات فيها شيء من الصعوبة ، ولاحظ المعوقين صعوبة نطقهم لبعض الأصوات وكذلك لاحظ لغات الروم والجرامقة والفرس وعرف الشائع في

^(١) ابن جنى ، مرجع سابق ، ص ٣٢ .

^(٢) الجاحظ ، البيان والتبيين ، (تحقيق فوزي عطوي) ، دار صعب ، بيروت ، ص ٥٣ .

أصواتهم بل لقد تجاوز ذلك كله إلى تقسيم الدارسين بحسب جنسياتهم أو بحسب لغتهم الأم ، وحدد أخطاء كل منهم ، وتحدث عن الصعوبات التي تواجهها كل طائفة منهم ، وينسب إلى الأصمعي قوله: وليس للروم ضاد ، ولا للفرس ثاء ، ولا للسرياني ذال ^(١) . وهذه دراسة تقابلية بين النظام الصوتي للغة العربية والنظام الصوتي لهذه اللغات . لذا يجب على الدارس أن يتعلم كيف ينطق اللغة الجديدة ويعود نفسه على نطق أصوات اللغة الثانية كما ينطقها أبناء اللغة نفسها وليس هذا للأصوات فقط وإنما يتعلم النظام الصوتي كلها بما في ذلك التنغيم وغيره من الظواهر الصوتية .

المشكلات الصوتية :

إن من أهم أسباب المشكلات الصوتية هي :

١/ اختلاف مخارج الأصوات من أمة إلى أخرى :

إن الله سبحانه وتعالى وهب الإنسان قوة الفكر ليستطيع أن يسخر أعضاء جهاز الصوت ويجعله يؤدي وظيفة توليد الأصوات اللغوية إلى جانب وظائفها الأصلية .

لقد اختلفت الأمم من اختيار الأصوات التي بحاجة إليها ، وتركت مخارج كثيرة بدون الاستفادة منها في إخراج الأصوات ، وتعتبر اللغة العربية أكثر اللغات استفادة من المخارج حيث أخذت أصواتها من الحنجرة إلى الشفتين ، وليس من الضروري أن تتشابه أصوات معينة في نفس المخرج بين اللغات إذ هناك اختلافات دقيقة بين اللغات في نطق الأصوات المتشابهة لأن كل إنسان يختلف عن غيره في حجم أعضاء نطقه وتجاويف فمه وأنفه وبالتالي في عاداته اللغوية .

٢/ تفرد اللغة العربية بأصوات لا توجد في اللغات الأخرى :

^(١) نفس المصدر ، ونفس الصفحة .

هذا السبب يؤدي إلى مشكلة بين الناطقين بمختلف اللغات رغم أن أجهزة النطق لدى البشر متشابهة لكن مع هذا فإن الإنسان يجد صعوبة في نطق الأصوات العربية ويرجع السبب في ذلك إلى رسوخ العادات اللغوية ويقول محمود إسماعيل الصيني فبالرغم من أن البشر جميعاً يولدون لديهم أعضاء النطق نفسها فإن تعلمهم للغة أو لغات ما وتحديثهم بها يعطي تلك الأعضاء مرونة خاصة تجعلها تتحرك تلقائياً في أداء الأصوات اللازمة لتلك اللغات ، فكلما كبر الإنسان في عمره ازداد في تلك الظاهرة التلقائية رسوخاً مما يجعل نطق الأصوات الأجنبية المختلفة عما تعود عليه المرء أكثر صعوبة ، ليس هذا فحسب بل يتعود الإنسان كذلك على أصوات معينة ويتجاهل أخرى ... فغير العربي مثلاً لا يلاحظ أن العين غير الهمزة ، وأن الحاء غير الهاء في اللغة العربية لأن كثير من اللغات لا تستعمل عدة أوفونات للتفريق بين الكلمات فيها على العكس في العربية التي تستخدم للحاء وآخر الهاء (١)

٣/ وجود أصوات في لغة الدارس تشبه أصوات العربية : يحدث خلل بين الصوتين لا يحس به الدارس ويظنه الصوت الذي في لغته دون معرفة الاختلاف الدقيق بين الصوتين : في بعض اللغات هناك أصوات تشبه الأصوات العربية مثل الراء اللهوية المسموعة في الألمانية والفرنسية وليست موجودة في الإنجليزية ولا في العربية فالراء العربية لثوية . (٢)

هذا التشابه أعظم من الاختلاف ، لأن الطالب عندما ينطق الصوت الذي تعلمه فإنه ينطقه كما في لغته دون مراعاة التفريق بين الصوتين ،

(١) سعد عبد الله الغريبي ، الأصوات العربية وتدرسيها لغير الناطقين بها ، مكتبة الطالب الجامعي ، مكة المكرمة ، ١٩٨٦م ، ص ٦٨ .

(٢) أحمد مختار عمر ، الدراسات الصوتية وتعليم اللغة للأجانب ، مجلة وقائع تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ، مكتب التربية العربي لدول الخليج ، ج/١ ، ١٩٨٣م ، ص ٨٩ .

ومثال ذلك ما يحدث للطلاب الأتراك ، من خلط بين (ص) و (س)
فينطق كلاهما سينا في صورة وسورة .

٤/ اختلاف اللغات في استعمال النبر والتنغيم :

إن المشكلات الصوتية لا تحدث في الفونيمات (الوحدات الصوتية)
فقط وإنما تحت أيضاً في نبر الكلمات وتنغيم الجمل ، لذا يجب على واضع
منهج اللغة العربية أن يبين نبر الكلمات (الأحادية والثنائية والثلاثية
المتعددة ويبين موقع النبر في كل نوع منها ويخصص تدريبات صوتية ، ثم
يدرب الطلاب على التنغيمات المختلفة للجمل العربية الخبرية منها
والاستفهامية.^(١)

ومثال على ذلك :

- هذا ما وجدته مناسب لكي يا ابنتي (ما نافية)

- هذا ما وجدته مناسب لكي يا ابنتي (ما موصولة)

والفرق بين الجملتين : لو نطقنا الجملة بتنغيم تقريرى هابط ومرة أخرى
بتنغيم استفهامي صاعد .

٥/ أساليب التعليم ووسائله :

من المؤكد أن أسباب الصعوبات الصوتية ترجع إلى عدم الاهتمام
بإعداد المادة التعليمية وتدريباتها إعداداً صحيحاً واهتمام واضعي المناهج
بالقواعد والنظريات دون الاهتمام بالجانب التطبيقي ، ومن المعروف أن
تعليم النظام الصوتي يحتاج إلى نوعين من التدريبات هما : تدريبات الأذن
على استيعاب المنطوق ، وتدريبات النطق للحصول على الأداء السليم .
وفي مجال تدريس الأصوات يمكن التمييز بين ثلاثة أنواع من التعليم^(٢):

^(١) على القاسمي ، الكتاب المدرسي لتعليم العربية لغير الناطقين بها ، مرجع سابق ، ص ٩٩ .

^(٢) سعد عبد الله الغربي ، مرجع سابق ، ص ١٠ .

أ) التعليم المعياري : ويهدف هذا النوع من التعليم إلى دراسة ما اكتسبه الطالب من مهارات صوتية في لغته الأم مما يختلف عن الأصوات الجديدة في كثير أو قليل والعمل على تصحيح هذه المهارات والتقليل ما أمكن من أشكال التداخل بينهما وبين المهارات الصوتية الجديدة التي يجب أن يكتسبها للاتصال باللغة الجديدة .

ب) التعليم المنتج : ويهدف هذا النوع من التعليم إلى إكساب الدارس أنماطاً جديدة من اللغة الجديدة وتدريبه على نطق أصوات ليس لها مثيل في النظام الصوتي في لغته .

ج) التعليم الوصفي : ويهدف إلى تزويد الدارس بمعلومات عن خصائص اللغة الجديدة وملامح النظام الصوتي فيها .

موجز القول : فعند تعليم أصوات اللغة العربية يجب تحليل أصوات اللغة العربية وتحديد المشاكل التي تواجه الدارسين والبدء بتعليم الأصوات المتشابهة أو الموجودة في لغة الدارس ثم التنقل إلى الأصوات الغير موجودة في لغته ، من خلال ربط الحروف بأصواتها في كلمات سهلة مألوفة واضحة المعنى ، كما ينبغي الاهتمام بظواهر النبر والتنغيم وتعليمها جنباً إلى جنب تعليم الأصوات وقد قامت بعض الطرق ومنها الطريقة السمعية الشفوية بتعليم الصوت في البداية شفاهية من خلال الاستماع وذلك لترسيخ نظام التنغيم في فكر الدارس قبل ممارسته الصوت نطقياً .

النظام التراكمي (النحو والتراكيب)

هو العلم الذي يهتم بدراسة القواعد والأنظمة التي يتحكم في وضع الكلمات وترتيبها وصورة النطق بها وعن طريق ما يطرأ على أواخرها من أشكال إعرابية مختلفة ^(١) . وإن قواعد اللغة العربية تشمل النحو والصرف

^(١) عبد الحميد عبد الله ، وناصر عبد الله الغالي ، مرجع سابق ، ص ٤٤ .

والإعراب . ولقد بين ابن خلدون ^(١) أركان علوم اللسان العربي وهي اللغة والنحو والبيان والأدب وبين الأهم من بين نوع هذه العلوم هو النحو إذ تتبين أصول المقاصد بالدلالة فيعرف الفاعل من المفعول والمبتدأ من الخبر ولولاه لجهل أصل الإفادة .

إن تعليم قواعد النحو و الصرف ليس غاية في حد ذاته وإنما هو وسيلة لتقويم اللسان والقلم .

١/ النحو :

إن النحو جزء مهم في منهج تعليم اللغة وتعلمها وتعليم القواعد ضروري لتعليم اللغة وضبط استخداماتها ، ولكن مع هذا فتعتبر قواعد اللغة العربية من أكثر القواعد صعوبة وتعقلاً وهي ليست صعبة لدراسي اللغة العربية لغير الناطقين بها فقط وإنما للعرب أيضاً ويقول حسين قورة إن قواعد اللغة العربية متشعبة ومتعددة ومبنية على أسس منطقية وفلسفية ، لا يكاد يدخل إليها الدارس من أبناء العربية نفسها ليسبر غورها حتى ينزلق إلى متاهات قد يضل فيها المسالك هذه وجهة نظر عربية ، أما وجهة نظر غير عربية ، فنجد فيشر يقول (لقد قام الغرب بوضع نظام خاص بالقواعد بالنسبة للغتهم ، وقد تمت صياغة هذا النظام من أجل العرب الراغبين في تعلم العربية الفسيحة ، ولكنه لا يناسب غير العرب) .^(٢)

وبهذا نصل إلى طرح سؤال وهو :

ما هي فائدة دراسة الأجنبي للنحو برغم صعوبتها ؟

للجواب على هذا السؤال من ناحية تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها أنه من الصواب أن يدرك المتعلم الأجنبي النحو لأنه أصالة اللغة ومظهر

^(١) ابن خلدون ، عبد الرحمن بن محمد بن خلدون ، مقدمة ابن خلدون ، دار القلم ، بيروت ، لبنان ، ط ٤ ، ص ٥٤٥ .

^(٢) محمود كامل الناقه ن تدريس القواعد في برنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها ، المجلة العربية للدراسات اللغوية ، المجلد الثالث ، العدد الثاني ، فبراير ، ١٩٨٥ ، ص ١٠ .

حضرارتها وأنه ما دام يتعلم اللغة فلا بد له من استخدامها ومن ثم عليه أن يتعلم الضوابط التي تحكم هذا الاستخدام وتساعد على الفهم والتركيب . وإن تدريس النحو مع الأدب فيهما متعة للدارس الأجنبي لأنهما مظهران من مظاهر اللغة ، كل منهما يعتمد على جزء نفسي وآخر عقلي ^(١).

بعد ما توصلنا إلى فائدة النحو فإننا بحاجة إلى معرفة القواعد التي نعلمها لغير العرب (لغير الناطقين بها) فالقواعد التي نعلم لغير الناطقين بها يجب أن تكون ذات نفع وذات معنى حتى يقبلوا عليها ويستفيدوا منها . وإن ربط القواعد بالجانب الحياتي والناحية الفكرية والاجتماعية أمر يجب أن يؤخذ في الاعتبار وينبغي أن تقتصر دراسة النحو على ما يلزم من القواعد لتحقيق أهداف غير الناطقين بالعربية وهي الاتصالية ^(٢).

ولما كانت الجملة العربية تحتوي على العديد من القواعد في وقت واحد كان من المفيد أولاً أن ندرس القواعد في ضوء الجملة ، أي من الواقع وأن يكون سير الدرس عملياً تطبيقياً ولا يكون منظماً منسقاً كتدريس المرفوعات ثم المنصوبات فالمجرورات ، إذ هناك قواعد تستعمل كثيراً وأخرى تستعمل نادراً ، فيجب تقديم القواعد التي يكون الدارس بحاجة إلى ذكره بكثرة ، أكثر مما هو بحاجة إليه إلماماً ^(٣).

أسس اختيار موضوعات النحو :

عند تناول القواعد في كتب العربية لغير الناطقين بها يجب مراعاة الآتي :

- (أ) لا يدرس القواعد في المراحل الأولى من تعليم اللغة العربية .
- (ب) لا يتم تدريس القواعد النحوية إلا بعد التأكد من قدرة الدارس على التمييز بين الأصوات ونطق المفردات .

^(١) المرجع السابق ، ص ١٠ .

^(٢) إسحاق حسن رحمان ، مرجع سابق ، ص ٩٥ .

^(٣) عبد العزيز برهام ، الكتاب المدرسي لتعليم اللغة العربية ، السجل العلمي للندوة العالمية الأولى لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ، عمادة شؤون المكتبات ، الرياض ، ج/٢ ، ١٩٧٨م ، ص ١٢٧ .

ج) عند البدء بتدريس القواعد يجب أن لا يعتمد على طريقة القواعد والترجمة .

د) يجب أن لا تقدم القواعد في صورة أمثلة ليس لها معنى ، وإنما تقدم من خلال النصوص اللغوية الموجودة في الدرس .

هـ) الإكثار من التدريبات التي تثبت قواعد النحو عند الدارسين .

و) أن تعلم القواعد التي يحتاج إليها الدارس ويستعملها في التعبير ولا نبالغ في دراستها بتفصيلاتها الدقيقة .

ز) أن لا يخصص له كتاب ولا يدرس كعلم مستقل إلا في المستويات المتقدمة .

٢/ التركيب :

بما إن اللغة تركيب ولا يمكن تقديمها من خلال كلمات مفردة أصبح للتركيب اللغوي دور مهم في المادة التعليمية ، ويجب أن تقدم التراكيب الشائعة والبسيطة ، ويجب أن يصحبها تعليم المهارات اللغوية من النطق السليم والكتابة والاستيعاب المسموع والاستيعاب المقروء " وينبغي التدرج في تقديم الجمل على النحو التالي :

- الجملة الاسمية

- الجملة الفعلية .

- الجملة المثبتة .

- الجملة المنفية .

وعندما تقدم التراكيب بالصورة المذكورة لا يعنى أن الجمل الاسمية أفضل من الفعلية ، أو الخبرية أفضل من الإنشائية فلكل نوع منها استخداماتها ومواقفه ، ومن العبث أن تقدم للدارس حديث عهد بتعليم اللغة العربية فهو

يحتاج إلى إثبات الأحداث أكثر من نفيها ، ولكن هذا ليس معناه أن نقتصر على تقديم الجملة المثبتة ولا نعلمه الجمل المنفية .^(١)

النظام المعجمي :

المعجم هو فرع من فروع علم اللغة ويهتم بدراسة المفردات اللغوية وذلك من خلال توضيح معناه وإزالة غموضها لغوياً ، وذلك يهتم بدراسة تصنيف المفردات وتبويبها وفقاً لأنظمة مختلفة وترتيب معين . والمعجم أداة لازمة لفهم اللغة الثانية والتعبير بها ، ومادة ضرورية لتعلمها . والمعاجم نوعان منها :

١- معجم أحادي اللغة : وهو المعجم الذي يستعمل لغة واحدة في شرح المفردات اللغوية ويستعمل لغة المتن ويعتمد على التعريف والمرادفات في إيصال المعلومات الدلالية .

٢- معجم ثنائي اللغة : وهو المعجم الذي يستعمل لغتين في شرح المفردات حيث تكون اللغة الأولى هي لغة الأم واللغة الثانية هي اللغة التي يرد تعلمها مثل شرح مفردات اللغة العربية باللغة التركية أو العكس .

المعجم المخصص للناطقين بالعربية والمخصص لغيرهم :

إن الفرق بين المعجمين فرق بين نوعين من القراء هما الناطقين بالعربية وغير الناطقين بها ، والاختلاف بين هذين النوعين من القراء على وجهتين لغوى وحضاري .

١- من الناحية اللغوية :

اعتاد الناطقون بالعربية النظام الصوتي والصرفي والإعرابي والدلالي للغة العربية وأصبحت لهم قدرة تعينهم على أدائها وتجنبهم أخطاء العجمة . أما غير الناطقين بالعربية فتجابههم صعوبة نطق الأصوات

^(١) اسحق حسن رحمانى ، مرجع سابق ، ص ٧٩ .

العربية لعدم وجودها في لغتهم ويخطئون في مواضع النبر وتتغيم الجملة، ولهم ثروة لغوية محدودة من المفردات لا تصل إلى الناطقين بالعربية، كما يواجهون صعوبة في ضبط التراكيب النحوية ونظم الجملة العربية .

٢- من الناحية الحضارية :

إن الحضارة العربية الإسلامية تختلف بدرجات متفاوتة عن حضارات غير الناطقين بها من حيث مظاهرها الفكرية والمادية (١). الفرق بين المعجمين الأحادي والثنائي اللغة وأيهما أنسب لغير الناطقين بالعربية :

إن المعجمين يتفقان في ترتيب المداخل ونوع المادة المقدمة لكن يختلفان في إيصال المعنى بدقة لغير الناطقين بها إذ إيصاله في معجم الأحادي اللغة أصعب من معجم ثنائي اللغة ، ففي المعجم الأول يستخدم المرادف والتعريف في إيصال معنى المدخل ، أما في الثنائي فيستخدم المقابل الترجمي أو التفسير بلغة القارئ. والمرادف أصعب من المقابل لسببين ، الأول : أن المرادف في اللغة ذاتها أندر وجوداً من المقابل في لغة أخرى .

والثاني : أن المرادف المطلق نادر الوجود حقاً إذ إن لكل كلمة معنى هامشياً بالإضافة إلى معناها المركزي ، فالأخ والشقيق في العربية ليستا مترادفتين ترادفاً تاماً وكذلك الحال في العاهل والملك والشاه والرئيس والزعيم (٢).

ويرى الكاتبان عبد الحميد عبد الله وناصر عبد الله الغالي بأن أنسب المعاجم لدارسي العربية من غير الناطقين بها هو المعجم الأحادي اللغة

(١) علي القاسمي ، المعجم الأحادي اللغوي لغير الناطقين بها ، عمادة شئون المكتبات - الرياض ، ١٩٧٨م ، ج ١ ، ص ٣٠٨ .

(٢) علي القاسمي ، المعجم الأحادي اللغوي لغير الناطقين بالعربية ، مرجع سابق ، ص ٢١٩ .

المرتبة ترتيباً موضوعياً لأن الهدف من تعليم العربية لغير الناطقين بها هو تنمية الثروة اللغوية لدى الدارسين ، التي تساعدهم على الاتصال بالآخرين والتعبير عن أفكارهم وهذا النوع من المعاجم هو الذي يساعد على تحقيق هذا الهدف لدى الدارسين حيث يكسبهم ثروة لغوية عربية .

ترتيب المداخل :

ونعني بترتيب المداخل كيفية وضعها الواحد تلو الآخر في المعجم ، ويمكن للمعجم أن يتبع أحد الأنماط الترتيب الآتي :

١- الترتيب العشوائي : أي وضع المداخل في المعجم دون اتباع نظام معين ويرفض هذا النمط لصعوبة العثور على الألفاظ المطلوبة في المعجم ، والمعجم الجيد هو الذي يساعد الطالب للحصول على طلبه بأقل جهد وأقصر وقت .

٢- الترتيب المعنوي : حسب الموضوعات : ترتب الموضوعات حسب معانيها أو الموضوعات التي تنتمي إليها ، وهذا النوع من المعجم مفيد لغاية ولكن يرفض لأنه يتطلب تقسيماً للكون ولا نتوقع من القارئ معرفة ذلك التقسيم للعثور على ضالته من المعجم الذي يتبنى هذا الترتيب .

٣- الترتيب الجذري : ترتب المفردات حسب الجذر الذي اشتقت منه ، فالكلمات (كتب - كتابة - مكتوب - مكتبة - كتاب ... الخ) تدرج تحت الجذر (ك ، ت ، ب) ثم ترتب هذه الجذور ترتيباً ألفبائياً . وهذا الترتيب له منافع وفوائد إذ إنه يبين المفردات المنتمية إلى أسرة لفظية واحدة ولكن هذا الترتيب عيب وهو عجز المتعلم غير العربي عن تخمين جذر الكلمة التي يبحث عنها .

٤- الترتيب الألفبائي : ترتب الكلمات ألفبائياً بغض النظر عن جذرها أو أصلها حسب الحرف الأول فيها وإذا اتفق الحرف الأول لكلمتين

يوضع الحرف الثاني في الحسبان وهكذا حتى يتم ترتيب جميع الكلمات ألفبائياً . مع أن هذا الترتيب سهل الاستعمال ، لكن يحطم الأسس اللفظية ويشنت مفرداتها ، فكلمة كتاب لا تكون بقرب من كتب وكاتب . ويرى الدكتور علي القاسمي : أن يجمع بين الترتيب الجذري والألفبائي للتخلص من عيوبهما ويمكن انتهاز إحدى وسيلتين لتحقيق ذلك وهما :

(أ) ترتيب المداخل ألفبائياً ويوضع أمام كل مدخل الجذر الذي اشتقت منه كلمة المدخل وهذا الجذر هو بمثابة تذكير للقارئ .

(ب) ترتيب كافة المواد حسب الترتيب الجذري ، ثم يوضع كشاف في أول المعجم ترتب فيه الألفاظ ألفبائياً ويوضع أمام كل لفظ الجذر أو رقم الصفحة التي يرد فيها معناه^(١)

كيف نقدم المعجم في كتاب اللغة العربية لغير الناطقين بها ؟

- (أ) تقديم المفردات الجديدة في صدر الموضوعات وقبل المتن .
(ب) تقديم المفردات اللغوية في الهامش في الصفحة التي جاء منها النص .
(ج) تقديم كتاب مستقل للمفردات اللغوية يحوى مفردات اللغة المقدمة في الكتب المقررة ، ويسمى هذا الكتاب المعجم المصاحب للكتاب المدرسي .
(د) تقديم المفردات اللغوية بصورة قائمة المفردات في نهاية الكتاب وترتيب هذه القائمة إما أن تكون على حسب رقم الدرس أو على ترتيب الهجاء ، أو على ترتيب جذر الكلمة .

وفي الحقيقة لكل طريقة من هذه الطرق مميزات وعيوب ولكن ترى الباحثة أحسن هذه الطرق هي الطريقة الأخيرة حيث تجعل الطالب يرجع إلى المعجم عند الحاجة ويكون المعجم مساعداً وليس ملازماً لفهم الدرس.^(٢)

^(١) علي القاسمي ، المعجم الأحادي لغير الناطقين بالعربية ، مرجع سابق ، ص ٢١٤ - ٢١٦ .

^(٢) انظر : إسحاق حسن رحمانى ، مرجع سابق ، ص ١٠٠ .

الفروق الأساسية بين اللغة العربية والتركية:

سبق وأن تحدثنا عن كيفية اختيار المحتوى اللغوي وما يحتويه من أنظمة من الأصوات والمفردات والتراكيب وكيفية اختيارها بالشكل الذي يحقق الغرض من وضع منهج اللغة العربية لغير الناطقين بها .
وهنا سنبين الفروق بين اللغة العربية والتركية من ناحية الأصوات والمفردات والتراكيب ، إذ أن الكثير من متعلمي اللغة العربية من الأتراك لديهم أخطاء لغوية من النواحي التي ذكرناها .

١- الفروق في الأصوات :

الأصوات فرع من فروع علم اللغة الخمسة^(١) وهي الأصوات والصرف والمعجم والنحو والدلالة . والطالب التركي عندما يتعلم اللغة العربية يجب أن يتعرف على أصوات اللغة العربية من حيث مخرجها وصفاتها وينطقها نطقاً سليماً .

فهناك أصوات عربية صامتة غير موجودة في اللغة التركية وهي ثلاثة عشر صوتاً وهي الثاء ، والحاء ، والخاء ، والذال ، والصاد ، الضاد ، والطاء ، والظاء ، والعين ، والغين ، والقاف ، والواو ، والهمزة .

وعندما ينطق التركي الأصوات العربية فإنه يميل عادة إلى تخفيف هذه الأصوات ولا يستطيع تفخيمها إلا بعد فترة من الكلام والتطبيق . وهناك صعوبات تواجه متعلم اللغة العربية من الأتراك على المستوى الصوتي وهي :

- (أ) الأصوات الصامتة غير الموجودة في اللغة التركية .
- (ب) الأصوات العربية الصامتة متقاربة المخرج كالسين والصاد والثناء .

(١) أحمد كشك، من وظائف الصورة اللغوية ، محاولة لفهم صرفي ونحوي ودلالي ، ط١/ ، القاهرة ، جامعة القاهرة ،

١٩٨٣م ، ص: ٧٠ .

٢- الفروق في الألفاظ (المفردات)

الفروق في الألفاظ أو المفردات في اللغتين العربية والتركية من حيث النظام اللغوي والكتابي تؤدي إلى صعوبات في تعلم العربية لدى الأتراك ، و الفروق وظهر في الآتي :

(أ) اللغة العربية تنتمي إلى فصلية اللغات السامية . وأما اللغة التركية فهي تنتمي إلى فرع آلتاي من مجموعة اللغات الأوروبية - الآلتائية التي لا تشكل عائلة لغوية متكاملة .

(ب) اللغة العربية يتم بناؤها بواسطة الزوائد والاشتقاق والإعراب ، ومن ثم فهي لغة تصريفية اشتقاقية إعرابية حيث تتغير معانيها بتغير أبنيتها . وأما اللغة التركية فهي لغة لديها لواحق كثيرة تؤدي عددا كبيرا من الوظائف النحوية ، كذلك تؤدي هذه اللواحق معنى العدم ومعنى الوجود ومعنى الجمع إلى غير ذلك .

(ج) أما إذا تحدثنا عن النظام الكتابي فإن اللغة التركية تكتب بالحرف اللاتيني ومن جهة اليسار إلى اليمين بعكس اللغة العربية التي تكتب من اليمين إلى اليسار .

(د) وهناك كلمات عربية كثيرة أدخلت إلى اللغة التركية مع تنريكها وذلك بإجراء تغييرات عليها كتنكييفها مع أنماط اللغة التركية وذلك كما في الجدول الآتي :

جدول رقم (٢)

يوضح بعض الكلمات في اللغة التركية مع ما يقابلها عند كتابتها بالحروف العربية

الألفاظ في اللغة العربية	الألفاظ في اللغة التركية	كتابة الألفاظ في اللغة التركية بالعربية
أ	عثمان	أوسمان
ب	غائب	كايب
ج	أحمد	أهميت
د	صورة	سورت
هـ	ذوق	زوك
و	مشغول	مَشْكَول
ز	علاج	إلاج
ح	ضرر	زرر
ط	خطاب	هيتاب
ي	فكر	فيكير

٣- الفروق في التراكيب :

إن الكثير من متعلمي العربية بمختلف مستوياتهم يقعون في الأخطاء اللغوية على المستوى التركيبي وذلك بسبب الفروق الأساسية في تركيب الجملة بين اللغتين التركية والعربية .

في اللغة التركية تتكون الجملة من مجموعة من الكلمات التي تعبر بمجموعها عن فكرة أو حدث كما في اللغات الأخرى ولكن بشرط وجود الخبر فيها ، ويأتي الفعل في نهاية الجملة غالباً ولا يشترط فيه المطابقة من حيث التذكير والتأنيث كما في العربية ، وهذا الخلاف بين العربية والتركية بشكل صعبة أمام الدارسين الأتراك . وفي الجدول التالي نبين الفروق التركيبية بين اللغتين العربية والتركية .

جدول رقم (٣)

يوضح بعض التراكيب في اللغة العربية مع ما يقابلها في اللغة التركية

التراكيب في العربية	التراكيب في التركية
١- شرب أحمد الشاي	أحمد الشاي شرب
٢- الولدان شربا الشاي	اثنين ولد الشاي شرب
٣- الأولاد شربوا الشاي	الأولاد الشاي شربوا
٤- البنت شربت الشاي	البنت الشاي شرب
٥- البناتان شربتا الشاي	اثنين بنت الشاي شرب
٦- البنات شربن الشاي	البنات الشاي شربوا
٧- الولد يذهب إلى المدرسة	هذا الولد المدرسة يذهب
٨- الأولاد يذهبون إلى المدرسة	هؤلاء الأولاد المدرسة يذهبون
٩- محمود الذي نجح في الامتحان	محمود الذي في الامتحان نجح
١٠- عائشة التي نجحت في الامتحان	عائشة الذي في الامتحان نجح

جدول رقم (٣)

يوضح بعض التراكيب في اللغة العربية مع ما يقابلها في اللغة التركية

التراكيب في العربية	التراكيب في التركية
١- شرب أحمد الشاي	أحمد الشاي شرب
٢- الولدان شربا الشاي	اثنين ولد الشاي شرب
٣- الأولاد شربوا الشاي	الأولاد الشاي شربوا
٤- البنت شربت الشاي	البنت الشاي شرب
٥- البنات شربتا الشاي	اثنين بنت الشاي شرب
٦- البنات شربن الشاي	البنات الشاي شربوا
٧- الولد يذهب إلى المدرسة	هذا الولد المدرسة يذهب
٨- الأولاد يذهبون إلى المدرسة	هؤلاء الأولاد المدرسة يذهبون
٩- محمود الذي نجح في الامتحان	محمود الذي في الامتحان نجح
١٠- عائشة التي نجحت في الامتحان	عائشة الذي في الامتحان نجح

المبحث السادس

وصف منهج كلية الإلهيات

جامعة أرجياس :

فتحت كلية الطب في سنة ١٩٦٩م في مدينة قيصري وفي سنة ١٩٧٧م فتحت كلية العلوم الإدارية ، وفي سنة ١٩٧٨م تأسست جامعة أرجياس وأصبحت هاتان الكليتان تابعتان لهذه الجامعة ، وفي سنة ١٩٨٢م فتحت كلية الهندسة والإلهيات .

ويرجع اسم الجامعة نسبة إلى الجبل الموجود في مدينة قيصري وهو (جبل أرجياس) الذي يبعد عن مركز المدينة ١٥ كم من الجنوب الغربي ويبلغ ارتفاعه حوالي ٤٠٠٠ م من سطح البحر ، يبلغ عدد الكليات الموجودة حالياً اثنا عشر كلية وستة معاهد عالية وسبعة معاهد مهنية وثمانية مراكز للبحوث .

مدينة قيصري

تقع هذه المدينة في منطقة الأناضول وهي مدينة تاريخية وتجارية وصناعية ويبلغ عدد سكانها أكثر من (٦٠٠.٠٠٠) نسمة وأنشأت هذه المدينة قبل ٤٠٠٠ سنة وكانت مركزاً للصليبيين وتقع في منطقة كابا دوكيا ويأتي اسم هذه المدينة من اسم إمبراطورها (قيصر) ، وفي نهاية القرن الحادي عشر أخذ السلاجقة هذه المدينة من البيزنطيين وأصبحت كعاصمة ثانية لهم بعد قونيا ، وجعلوها مركزاً للثقافة والعلوم وأسسوا أكثر من (٣٢) مدرسة متكاملة تدرس فيها كل العلوم الدينية والعلوم الأخرى وتحتوي هذه المدرسة مسجداً وحماماً ومطبخاً للطلاب وبقيت هذه الآثار إلى يومنا هذا ، وتعتبر هذه المدينة مركزاً للتجارة بين الشرق والغرب حالياً، وفيها مصانع

النسيج والحريير ومصنع إطار السيارات ، وتعد هذه المدينة أيضاً مركزاً للسياحة لقرب الجبل من المدينة ولوجود شلالات بالجبل .

كلية الإلهيات :

بدأت الدراسة في هذه الكلية سنة ١٩٦٥م وكانت بمثابة معهد إسلامي ومدة الدراسة فيها أربع سنوات ، وفي سنة ١٩٨٢م سميت بكلية الإلهيات ، وهناك مؤسسات تعطي منحاً لطلاب هذه الكلية مثل دائرة الأوقاف ودائرة التربية الدينية ووزارة التعليم العالي . وهدف هذه الكلية هي تخريج أساتذة في مستوى الثانوي للأئمة والخطباء وفي المدارس المتوسطة كأستاذ للثقافة الدينية والعلوم الأخلاقية وموظفين في رئاسة الشؤون الدينية وعلماء في الفتوى ووعاظ ويبلغ عدد الخريجين من هذه الكلية ٣٠٥٣ خريج وخريجة إلى يومنا هذا . وتسير الدراسة في هذه الجامعة على النظام الفصلي ، يبدأ الفصل الأول في شهر أكتوبر إلى منتصف شهر ديسمبر ويجري الامتحانات بعد انتهاء الفصل الأول بأسبوعين وبعد الامتحانات يكون اسبوعين إجازة ويبدأ الفصل الثاني في منتصف شهر فبراير إلى نهاية شهر مايو ويجري بعدها امتحانات لمدة اسبوعين . وكانت الدراسة في هذه الجامعة أربع سنوات فكانت السنة الأولى بمثابة تحضير أو تجهيز لتعليم اللغة العربية وثلاث سنوات دراسة ولكن في السنوات الأخيرة تغير النظام الدراسي في كلية الإلهيات وأصبحت الدراسة ثلاث سنوات فقط بدون سنة تحضير ، ويكون الخريج من هذه الجامعة إماماً وخطيباً وواعظاً ، أما الطالب الذي يريد أن يكون أستاذاً للثقافة الدينية يجب أن يدرس سنتين دراسيتين آخرين و يدرس من خلالها المواد التربوية والتدريسية .^(١)

(١) دليل جامعة أرجياس للسنة الدراسية ٢٠٠٠ - ٢٠٠١م .

يبلغ عدد طلاب كلية الإلهيات ٧٣٦ طالباً منهم ٢٩٢ ذكور و ٤٠٦ إناث
لسنة ٢٠٠٢/٢٠٠٣م

إن الطلاب خلال دراستهم في كلية الإلهيات يأخذون الدروس من
أربعة أقسام وهي: (١)

- ١- قسم علوم أساس الإسلام
- ٢- قسم الفلسفة وعلوم الدين
- ٣- قسم تاريخ الإسلام وفنونها •
- ٤- وقريباً مع فتح قسم أساتذة الثقافة الدينية
والعلوم الأخلاقية سيعطى مواد عن
الثقافة الدينية وعلوم الأخلاق وطرق
تدريسهما •

أما القسم الأول وهي قسم علوم أساس الإسلام فأنها تنقسم من داخلها
إلى فروع لعلوم رئيسية أخرى ومنها :

- أ- فرع العلوم الرئيسية للتفسير
- ب- فرع العلوم الرئيسية للحديث
- ج- فرع العلوم الرئيسية للكلام
- د- فرع العلوم الرئيسية لحقوق الإسلام
- هـ- فرع العلوم الرئيسية لتاريخ المذاهب الإسلامية
- و- فرع العلوم الرئيسية لتاريخ التصوف
- ز- فرع العلوم الرئيسية للغة العربية وبلاغتها

المنهج القديم لكلية الإلهيات:

كانت الدراسة في كلية الإلهيات أربع سنوات ولكن بعد التغييرات
التي حصلت في المدارس الابتدائية في السنوات الأخيرة ، حيث ألغيت

(١) المرجع السابق .

المدارس المتوسطة وأصبحت الدراسة في المرحلة الابتدائية ثمان سنوات بدلاً من ست سنوات ووضعت مواد جديدة في هذه المرحلة مثل مادة الثقافة الدينية ومادة العلوم الأخلاقية حيث كانت تدرس هذه المواد في المدارس المتوسطة ، وأدت الحاجة إلى وجود أساتذة للمواد الثقافية الدينية والعلوم الأخلاقية ، فتغير منهج كلية الإلهيات والدراسة فيها حيث أصبحت الدراسة فيها ثلاث سنوات بدلاً من أربع سنوات والخريج من هذه الجامعة الذي يريد أن يكون أستاذاً للمواد الثقافية الدينية والعلوم الأخلاقية عليه أن يدرس سنتين أخريين ليكون أستاذاً .

والمنهج القديم كانت اللغة العربية تدرس فيها وتسمى سنة تحضيرية وتجهيز لتعلم اللغة العربية ، وكانت تتكون من مواد والنصوص والنحو، والصرف والمحادثة .

فمادة النصوص كانت تدرس من كتاب القراءة الميسرة ، الأجزاء (٣،٢،١) وبنحو سبع ساعات في الأسبوع .

ومادة النحو : كانت تدرس من كتاب القواعد العربية الميسرة ، الأجزاء (٣،٢ ، ١) وبنحو سبع ساعات في الأسبوع .

مادة الصرف : فكانت تدرس من قبل الأساتذة فهم يحضرون المواضيع ويشرحونها للطلبة بدقة ، وبنحو أربع ساعات في الأسبوع .

مادة المحادثة أو (المكالمات) : فكانت تدرس هذه المادة من كتاب العربية للحياة ، الأجزاء (٣،٢،١) وبنحو ساعتين في الأسبوع .

من هذا نفهم أن المنهج القديم للغة العربية في كلية الإلهيات كان يهتم بمهارة الحديث وتمكين الطلبة من التحدث باللغة العربية .

أما المنهج الجديد فإنها ألغت هذه المادة وبهذا حرم الطلاب من تعلم مهارة الحديث واهتم بمهارة القراءة أكثر .^(١)

^(١) دليل جامعة أريجاس للسنة الدراسية ٢٠٠٠ - ٢٠٠١ م .

تحليل منهج كلية الإلهيات

إن التحليل هو أسلوب منظم لتحليل مضمون رسالة معينة^(١) وهذا الأسلوب ليس هدفاً في حد ذاته وإنما هو مجرد أداة لتحقيق أهداف معينة تتمثل في إصدار أحكام دقيقة لها درجات مناسبة من الصدق والثبات والموضوعية حول مضمون المادة العلمية التي يتناولها التحليل .

وتتجلى الأهمية القصوى لأسلوب تحليل المحتوى في التربية حين يستخدم في مجال المناهج الدراسية خاصة ، فقد تهدف من تحليل محتوى المناهج الدراسية المقررة إلى إصدار أحكام بشأن مدى تمشي هذه المناهج الدراسية مع بعض المعايير العامة للمناهج الدراسية والتي ينبغي أن يلتزم بها أي منهج دراسي عامة ، وكذلك المعايير الخاصة بمنهج دراسي ما^(٢) .

إن محتوى منهج كلية الإلهيات في جامعة أريجاس يتكون من مواضيع اختيرت من كتب ألفها أساتذة في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في جامعة الملك سعود للطلاب غير العرب ، ووضع مفردات مواد النحو والصرف من قبل كلية الإلهيات ، وتدرس هذه المفردات في كتب جامعة الملك سعود ، واجتهد الأساتذة في جامعة الملك سعود في تأليف هذه الكتب بما يناسب المستوى اللغوي للطلاب .

وهدف الباحثة هي أن تبين إلى أي مدى نجحت الكلية في ترتيب وتنظيم المنهج؟ وما الطريقة التي ساروا عليها وهل قدموا ما ينبغي أن يقدموا؟ وهل الكتب المستخدمة في المنهج تقوم على أسس سليمة حتى تصبح فعالة عند كل من الدارس والمدرس ، وهل التدريبات تتيح استخدام اللغة إلى أن يصل الطالب إلى

(١) رشدي أحمد طعيمة ، مذكرة في تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية ، جامعة السلطان قابوس ، كلية التربية والعلوم الإسلامية ،

١٩٩٦م ، ص: ٣

(٢) محمد شكري عبد الرحمن ، دراسة تحليلية تفويجية لمنهج القراءة المطالعة للصف الرابع الثانوي في مدارس المؤسسة الإسلامية بولاية كلنتان - ماليزيا ، بحث مقدم لمعهد الخرطوم الدولي لبل درجة الماجستير ، ١٩٩٥م ص: ٣٥-٣٥٩ .

الهدف المطلوب ؟ وهذه بعض الأسئلة التي تجول في خاطر من يريد أن يتعرف على منهج كلية الإلهيات .

أولاً : الأهداف :

إن وجود الأهداف التعليمية مهم لبناء المنهج وتعد الأهداف قبل بناء المحتوى لأن الأهداف هي التي يبنى عليها المحتوى وهي التي تحدد الاحتياجات العلمية والتربوية للطلاب ، ولهذا فإن وجود الأهداف لتعليم اللغة العربية في كلية الإلهيات ضروري وهي كالآتي :

الأهداف العامة من تعليم اللغة العربية في الكلية :

- أن يقرأ الطالب النصوص الدينية والمهنية (وتتمثل في الخطب الدينية و النصوص في التراث الإسلامي وكذلك المتعلقة بالمواد التدريسية والتربوية) والأخبار اليومية (من خلال الصحف والمجلات والجرائد) وكسب سعة فهمه.

وللوصول إلى هذا الهدف يعطى للطلاب معلومات أساسية في الصرف والنحو والاشتقاق واستخدام المعجم وكيفية الترجمة .

وهذا يتفق مع أهداف تعليم اللغة العربية كلغة ثانية وهي :

(أ) تنمية قدرة الطالب على فهم اللغة العربية عندما يستمع إليها .

(ب) تنمية قدرة الطالب على قراءة الكتابات العربية بدقة وفهم

(ج) أن يعرف الطالب خصائص اللغة العربية وما يميزها عن غيرها من اللغات ، أصوات ومفردات وتراكيب ومفاهيم .

الأهداف الخاصة لتعليم اللغة العربية في الكلية :

أن يكسب الطالب قراءة النصوص الدينية وفهمها وهذا يكون بمثابة طريق أو أساس له لتنمية نفسه من ناحية المهارات الأخرى .

ثانيا : المحتوى :

محتوى منهج اللغة العربية للمرحلة الأولى في كلية الإلهيات تتكون من مواد النصوص والنحو والصرف .

مادة النصوص :

تدرس النصوص في كتاب القراءة الميسرة - الجزء الأول - فيقوم الأستاذ بشرح النص للطلاب وقراءته لهم وحل التمارين والتدريبات ، أما النص الثاني الذي بعده يعطى كواجب للطلبة وهكذا . وإن مواضيع النحو والصرف التي درسوه من قبل إذا مر بهم في النصوص سيشير الأستاذ إليها .

عدد ساعات الدرس الأسبوعية اثنتا عشرة ساعة في الأسبوع .
معلومات عن :

كتاب القراءة الميسرة - الجزء الأول :-

تأليف : محمد عادل شعبان - محمد الفاتح فضل الله بأشراف د . محمود إسماعيل الصيني . والتزمت في إعداد الموضوعات مراعاة الأسس التالية: (١)

(أ) بناء الموضوعات في حدود خمسمائة كلمة شيوخاً من قائمة المفردات الشائعة ، بالإضافة إلى أكثر من مائة كلمة من قائمة مفردات القرآن . وهناك قائمة بالمفردات الشائعة في آخر الكتاب .

(١) محمود إسماعيل صيني وآخرون ، القراءة الميسرة ، جامعة الملك سعود ، عمادة شؤون المكتبات ، الرياض ، ج/١ ، ١٩٨٢ م .

أسرتي	-١٠
الإيثار على النفس	-١١
الصديق وقت الحاجة	-١٢
أبو العلاء المعري و غلام عربي	-١٣
أوامر الأسد	-١٤
تواضع الخليفة	-١٥
حضارة العرب والمسلمين في بلاد الغرب	-١٦
لغز	-١٧
من مراكز التعليم الإسلامي في إفريقيا	-١٨
جدة عمر بن عبد العزيز	-١٩
أخبار طيبة	-٢٠
في ما بعد	-٢١
المملكة العربية السعودية	-٢٢
من أخبار الحمقى والمغفلين	-٢٣
مصعب بن عمير	-٢٤
الاعياد في الإسلام	-٢٥
أبو ذر الغفاري	-٢٦
رسالة من مكة	-٢٧
الإسكندرية	-٢٨
بعد (٥٠) سنة	-٢٩
الخليفة المهدي والأعرابي	-٣٠
رجال ومواقف (١)	-٣١
رجال ومواقف (٢)	-٣٢
السفر	-٣٣

(ب) العناية بالحاجة العامة للدارس في التعرف على البيئة العربية ومحاولة معالجة موضوعات معبرة عن الثقافة العربية والإسلامية .

(ج) العناية بالتنوع من موضوع ثقافي عام إلى إسلامي على معلومات أساسية إلى قصص فكاهية إلى حوار أو مراسلة .

(د) العناية باللفظ السهل المؤلف الدقيق المعنى بعيد عن المعاني المجازية حتى يناسب الدارس المبتدئ .

(هـ) التقليل من ضمائر الغيب والجمل الفرعية مثل الحال والصفة .

(و) الحرص على تكوين الجمل والتراكيب القصيرة تسهيلاً على الدارس المبتدئ .

(ز) مراعاة الفروق الفردية للدارسين .

(ح) إعداد تدريبات متنوعة ومتدرجة وشاملة للتدريب على المهارات القرائية واختبارها لدارسي هذه الموضوعات . وأعطي المدرس اختيار أي موضوع وتدريسها للطلاب .

المواضيع	الدروس
هدى ورحمة : سورة الإسراء آيات ٢٣ - ٢٧	١-
حديث شريف	٢-
الوطن العربي	٣-
كيف أتعلم اللغة جيداً (١)	٤-
كيف أتعلم اللغة جيداً (٢)	٥-
المعلم الأول النبي (صلى الله عليه وسلم)	٦-
الوقت	٧-
الضيف الأكل	٨-
مؤذن النبي (ص) بلال بن رباح	٩-

ذات النطاقين	٣٤-
ذكاء الأطفال	٣٥-
الحرية والمساواة والإخاء في الإسلام	٣٦-
صحة العقل والجسم	٣٧-
مهاجر وأنصاري	٣٨-
من أخبار جحا	٣٩-
كلمة جديدة	٤٠-
من علمني حرفاً صرت له عبداً	٤١-
القدس عربية .	٤٢-

والتدريبات الموجودة في الكتاب متمثلة في أسئلة الاستيعاب واختيار الإجابة الصحيحة والمفردات والتراكيب والتعبير واختيار المرادف والتضاد وقراءة النصوص هي أعظم وسيلة للوصول إلى الغاية المطلوبة في تعلم اللغة بالنسبة للمقررات التي يمر بها الطالب تكون معبرة عن بيئة اللغة المتعلمة مما يساعد على استيعاب اللغة بطريقة سريعة .

وأهداف القراءة هي :

- أ) إجادة الطالب لقراءة النصوص العربية من مصادرها العربية مع توفر النطق السليم ، ودون الاستعانة بقواميس أو قوائم مفردات مترجمة إلى اللغتين .
- ب) إجادة الطالب قراءة الكتب قراءة صامتة مع الفهم والترجمة دون أن تعوق ذلك قواعد اللغة وصرفها .
- ج) فهم الأفكار الرئيسية في النص المقروء وكذلك الأفكار التفصيلية من سياق الكلمات والجمل .

(د) استنتاج المعنى العام مباشرة من الصفحة المطبوعة وإدراك

تعبير المعنى بتغيير التراكيب .

(هـ) التعرف على علامات الترقيم ووظيفة كل منها .

مادة النحو :

تدرس مواضيع النحو من كتاب القواعد العربية الميسرة الأجزاء

(٣،٢،١) وهذه الكتب سلسلة في تعليم النحو العربي لغير العرب ومن

تأليف : د. محمود إسماعيل الصيني - إبراهيم يوسف السيد - محمد

رفاعي الشيخ - طبعت في جامعة الملك سعود في الرياض بالمملكة العربية

السعودية . وطبعت هذه الكتب مرة أخرى في تركيا .

تدرس النحو بنحو (٧) ساعات في الأسبوع

التعريف بكتاب القواعد العربية الميسرة :

يتكون هذا الكتاب من دروس ، يبدأ كل منها بنص يقدم أمثلة للقواعد

المدرسة ، يتبع ذلك شرح للظواهر الجديدة في الدرس ، وتشتمل التدريبات

على عدد من النصوص القصيرة للقراءة والتدريب ، وينتهي الدرس

بملخص مبسط للقواعد المدرسة ، وهناك تدريبات عامة للمراجعة بعد كل

أربعة أو خمسة دروس بالإضافة إلى التدريبات الشاملة في آخر الكتاب .

لمن يدرس:

وضع هذا الكتاب للطلاب الذين درسوا الكتابين الأول والثاني من

سلسلة " العربية للحياة" التي أعدها المعهد ، أو ما يعادلها من حيث دراسة

معظم تراكيب اللغة العربية وظيفياً بالإضافة إلى معرفة مناسبته

بالمفردات الأساسية المتعلقة بالحياة اليومية . وطلاب كلية الإلهيات

درسوا في ثانوية الأئمة والخطباء مادة اللغة العربية من نحو وصرف

ونصوص يعدها الأساتذة للطلاب .

المضمون الثقافي :

- أ) تقديم نماذج من الثقافة العربية والإسلامية
- ب) معالجة موضوعات ذات اهتمام عالمي الصبغة تتطلب فهما خاصا من الدارسين حيث إنها تدخل في إطار الحياة اليومية لكل منهم .
- ج) تقديم فقرات تتميز بالطرافة تضيف جواً من المرح أحياناً .

وقد لاحظ المؤلفون في كل ذلك مراعاة المبادئ الخلقية الإسلامية وعدم الإخلال بأي منها سواء أكان ذلك في النصوص أم التدريبات .
مقترحات لتدريس هذه الكتب السلسلة :

يذكر في الكتاب بعض الاقتراحات لأسلوب إجراء الدروس في هذه السلسلة و للمعلم أن يأخذ بها أو يعدل فيها بما يراه مناسباً .
أولاً: يقترح باتباع الطريقة الاستنتاجية في تدريس القواعد النحوية بحيث يساعد المدرس طلابه (عن طريق مناقشة موجهة) على استخلاص القواعد بأنفسهم في كل درس ثم إثباتها أمامهم على السبورة في نهاية المناقشة ، على أن يتم ذلك كله في حدود (١٢ - ١٥) دقيقة حتى يستفاد من غالبية الوقت (الزمن الباقي) في إجراء التدريبات على القواعد المدروسة .
ثانياً: الخطوات :

- أ- تقديم النص : يقرأ المدرس مرة واحدة بصوت واضح مسموع ، ثم يكلف الطلاب بأن يقرأوه قراءة صامتة .
- ب- الأمثلة : يكتب المدرس الأمثلة على السبورة أثناء قراءة الطلاب النص حتى إذا ما انتهوا من قراءته وجه إليهم أسئلة الفهم .
- ج- الشرح : يبدأ المدرس في المناقشة (عن طريق أسئلة يعدها) حتى يوجه طلابه إلى التعرف على القواعد الواردة في الأمثلة ، واستخلاصها

وفهمها فهماً تاماً ، ثم إثباتها على السبورة قبل الانتقال إلى حل التدريبات .

د- التدريبات : وهذه هي المرحلة الأهم في خطوات الدرس لأنها تمثل الجانب العملي للقواعد المدروسة لذلك ننصح بالتركيز عليها ، وبأن يكون دور المدرس عند أدائها التوجيه والمتابعة حتى يأخذ الطلاب الفرصة الكافية للحديث وإمعاناً في تحقيق هذا الهدف نقترح الأمور التالية :^(١)

١- أن يتم إجراء التدريبات جماعياً أو في مجموعات ، قبل أدائها فردياً كلما أمكن ذلك .

٢- معظم التدريبات يمكن إجراؤها شفهيًا ، دون الحاجة إلى النظر في الكتاب ، وفي هذه الحالة يستحسن أن يُقدم المعلم التدريب دون أن ينظر الطلاب في الكتاب على أن يتم اختيار الطلاب عشوائياً .

٣- يستحسن أن يقوم الطلاب بحل التمرين كلها أو بعضها كتابة في المنزل ، بعد أدائها شفهيًا في الصف .

مفردات مادة النحو :

الفصل الأول :

١- الجملة المفيدة

٢- المفرد والثنى والجمع

(١) محمود إسماعيل صبي وآخرون ، القواعد العربية الميسرة ، جامعة الملك سعود ، عمادة شؤون المكتبات ، الرياض ، ج/١، ٢، ٣، ١٩٩٠م .

- ٣- أنواع الجمع
- ٤- اسم النكرة واسم المعرفة وأنواع المعرفة

الفصل الثاني :

- ١- الجملة الاسمية (المبتدأ والخبر)
- ٢- الجملة الفعلية (الفاعل وتأنيث الفعل معه)
- ٣- الجملة الفعلية (المفعول به)
- ٤- حروف الجر
- ٥- إعراب المضاف إليه
- ٦- الصفة .

الفصل الثالث :

- ١- إعراب المثني
- ٢- إعراب الجمع المذكر السالم
- ٣- حذف نون المثني وجمع المذكر السالم عند الإضافة
- ٤- إعراب جمع تكسير

الفصل الرابع :

- ١- نصب الفعل المضارع (المصدر المؤول بنون وإن)
- ٢- جزم الفعل المضارع (لم ولَمَّا)
- ٣- استعمال الضمائر وأقسامها
- ٤- الأفعال الخمسة وإعرابها

الفصل الخامس :

- ١- اسم الإشارة
- ٢- الأسماء الموصولة
- ٣- أنواع الخبر

٤- تقدم الخبر على المبتدأ

٥- النواسخ

أ- كان وأخواتها

ب- إن وأخواتها •

الفصل السادس :

١- أنواع الصفة (الصفة المفرد ، والجملة الحقيقية والسببي)

٢- الأسماء الخمسة وإعرابها

٣- التمييز (تمييز الذات والصفات والعدد والعدد الترتيبي)

٤- نائب الفاعل وبناء الفعل المجهول •

الفصل السابع :

١- ظرف الزمان وظرف المكان (المفعول فيه)

٢- الحال وأنواعها

٣- المستثنى مع كل أدواته

٤- العطف

الفصل الثامن :

١- الفعل اللازم والفعل المتعدي

٢- الأفعال المتعدية للمفعولين

٣- المفعول المطلق

٤- المفعول لأجله ومعه

٥- أفعال المقاربة والرجاء

٦- الشرط وأدواتها

٧- اقتران جواب الشرط بالفاء

الفصل التاسع :

- ١- البناء والإعراب
- ٢- الأسماء المبنية والأفعال المبنية
- ٣- الممنوع من الصرف من العلم
- ٤- الممنوع من الصرف من الصفات
- ٥- حالة أخرى لممنوع من الصرف
- ٦- إعراب الممنوع من الصرف
- ٧- إعراب المقصور والمنقوص والممدود

الفصل العاشر :

- ١- لا النافية للجنس
- ٢- التوكيد
- ٣- البديل
- ٤- أسلوب التعجب
- ٥- أفعال المدح والذم
- ٦- المنادى

أهداف تدريس النحو :

- (أ) أن يعين على فهم الكلام على الوجه الصحيح مما يساعد على استيعاب المعاني بسرعة .
- (ب) اكتساب الطلبة القدرة على استعمال القواعد في المواقف اللغوية المختلفة .

مادة الصرف^(١) :

تدرس هذه المادة في الأسبوع ثلاث ساعات ويختار الأستاذ المواضيع من الكتاب المساعد ويشرحها للطلاب بدقة وبعد تكراره

^(١) جامعة أريجاس ، مفردات البرنامج السنوي للمرحلة الأولى لكلية الإلهيات .

لهم يعطي للطلاب واجب من حيث البناء والتصريف إذا كان هناك حاجة .

مفردات الصرف

- ١- الحروف العربية (٢٨) حرف وأشكال كتابتها ،
والحركات ، والتنوين والشدّة .
- ٢- الكلمة وأنواعها - أسم ، فعل ، حرف - (عامة)
- ٣- أل الشمسية والقمرية والهمزة .
- ٤- أوزان الصرف
- ٥- الجذر وحروف الزيادة
- ٦- الأسماء :
أ- الأسماء حسب عدد الحروف
ب- المذكر والمؤنث وعلامات التأنيث
ج- مفرد ، مثنى ، جمع .
د- أنواع الجمع :
- جمع المذكر السالم
- جمع المؤنث السالم
- جمع التكسير وأوزانه
- ٧- الأفعال :
أ- الأفعال من ناحية الأزمنة .
ب- الأفعال من ناحية الحروف ، المجرد والمزيد والمبني والمعلوم
ج- الفعل الثلاثي المجرد وأبوابه .
د- صيغ الفعل :
- صيغ المثبت

- الفعل الماضي - الفعل المضارع - الأمر الحاضر والأمر الغائب
- مجيء (س) و (سوف) في بداية الفعل المضارع
- صيغة فعل المضارع مع لام التأكيد والنون
- صيغ المنفي
- صيغة الماضي - صيغة المضارع ، الجحد المطلق مع (لم) والجحد المستغرق مع لما .
- نفي هل مع ما ، نفي الاستقبال مع لا ، تأكيد نفي مع استقبال لن .
- صيغة النهي الحاضر والنهي الغائب .
- ٨- المعلوم والمجهول في الأفعال الثلاثية المجردة وصيغة الفعل المجهول .
- ٩- الأقسام السبعة (الأفعال الصحيحة والمعتلة)
أ- الأفعال الصحيحة :
- السالم ، المهموز (مهموز الفاء ومهموز العين ومهموز اللام)
- الفعل المضاعف ، الإدغام وأنواعه
ب- الأفعال المعتلة :
- المثال (الواوي واليائي) مع العلة المتعلقة
- الأجوف (الواوي واليائي) مع العلة المتعلقة
- الناقص (الواوي واليائي) مع العلة المتعلقة
- اللفيف (المقرون والمفروق) مع العلة المتعلقة
١٠- في الأفعال الثلاثية المجردة :
أ- اسم الفاعل وصيغته (مع توضيح علته)

ب- اسم المفعول وصيغته (مع توضيح علتة)

١١- أبواب الثلاثي المزيد

أ- الأبواب الزائدة بحرف واحد (الثلاثي المزيد والرباعي)

- باب إفعال - باب تفعيل - باب مفاعله •

ب- الأبواب الزائدة بحرفين (الثلاثي المزيد والخماسي)

- باب انفعال - باب افتعال - باب أفعال - باب تفاعل - باب تفاعل

ج- الأبواب الزائدة بثلاثة حروف (الثلاثي المزيد

والسداسي)

- باب استفعال - باب افعيلا - باب افعيعال - باب

افعوال

١٢- رباعي مجرد : باب الفعللة

١٣- باب رباعي مزيد : باب تفعّل •

١٤- الأبواب الخارجة عن الثلاثي :

أ- تكوين اسم الفاعل وتصريفه ب- تكوين اسم المفعول وتصريفه

ملاحظة :

عند شرح الأبواب سنتحدث عن قواعد الإعرال المتعلقة وإذا وصلنا إليها

سنعطيه للطلاب ونشرحها لهم •

١٥- المصدر :

أ- مصدر غير ميمي ب- مصدر ميمي ج- مصدر المرة

د- مصدر نوعي هـ مصدر صناعي •

١٦- الأفعال الجامدة :

١٧- الصفات المشبهة

١٨- اسم تفضيل

١٩- اسم الفاعل المبالغ (أوزان المبالغة)

٢٠- اسم الزمان وأسم المكان

٢١- اسم الآلة

٢٢- اسم التصغير

٢٣- اسم المنسوب

٢٤- صيغ التعجب .

ثالثاً : طريقة التدريس :

عند التحدث عن طريقة التدريس المتبعة في كلية الإلهيات لتدريس اللغة العربية نحتاج إلى أن نتحدث عن الآتي :

أ- تقديم المادة التعليمية

من حيث المادة التعليمية فإنها تقدم في شكل نصوص متنوعة مترابطة من حيث مواضيعها وفي شكل نصوص دينية ومعبرة عن الثقافة العربية والإسلامية .

ب- الطريقة المتبعة في التدريس :

إن الطريقة المتبعة في التدريس هي طريقة القواعد والترجمة لأن هدف الكلية في تدريس اللغة العربية هي إكساب الدارس قراءة وفهم النصوص واستخدامها في تنمية الترجمة لدى الطالب ومن خلال الترجمة يحرص على تعلم الطالب النحو والصرف .

ج- أما بالنسبة للتدرج في عرض المادة التعليمية فإن التدرج في عرض أي مادة يعتبر دليلاً على الكفاءة في إعداد هذه المادة والقدرة على تنظيمها والوعي بالجوانب النفسية والتربوية المقررة لها . والتدرج يقصد به أن ينتقل مواضيع المنهج من البسيط إلى المعقد ومن القليل إلى الكثير ومن المحسوس إلى المجرد ، فنجد منهج كلية الإلهيات قام بعرض الحروف والحركات ثم الكلمة والاسم في مادة الصرف وفي مادة النحو بدأ بعرض الجملة ثم الجملة الاسمية ، الفعلية .

د- أما من حيث اللغة المستخدمة في التدريس فإن الأساتذة يدرسون بلغة الطالب أي اللغة التركية وهذه ليست من الصحيح إذ أن الاتجاه الصحيح في تعليم اللغات الأجنبية هي استعمال لغة وسيطة في حالات قليلة و ضرورية ، حيث لا يغني عن استعمالها بدائل أخوي ومن هذه الحالات :

-إلقاء تعليمات للتدريبات اللغوية في بداية تعلم اللغة إذا لم يكن من بين المفردات التي تعلمها الدارس مما يساعد على إلقائها باللغة المستهدفة (العربية) .

-استعمال كلمات مجردة يصعب على الأستاذ تمثيلها أو تجسيدها في وسيلة من وسائل الإيضاح أو إشارة من إشارات التفاهم أو ملامح الوجه أو غيرها^(١) وفي كلية الإلهيات نجد في الامتحانات فان تعليمات أسئلة الامتحان تكتب بالتركية ولكن السؤال بالعربي حتى في المراحل المتقدمة .

هـ- استعمال الوسائل التعليمية :

يستخدم الأساتذة السبورة والطباشير في التدريس وكذلك يستفيدوا من المختبرات في التدريس وفي هذه السنة وضعوا دروس خارج الجدول ليستفيد الطلاب من القنوات الفضائية العربية ويشاهدوا البرامج التلفزيونية باللغة العربية .

و- الفروق الفردية :

وبالنسبة للفروق الفردية نجد أن المنهج راعى الفروق الفردية بين الطلبة حيث يستخدم الأستاذ المختبرات والوسائل التعليمية التي فيها لتقرب المعاني إلى أذهان المتعلمين ومن الضروري أن يكون المنهج ملائماً لمستوي الطالب التعليمي والمستوى الحقيقي للطالب في اللغة العربية لا يبينه الصف الذي ينتمي

(١) محمود كامل الناقة ورشدي أحمد طعيمة ، مرجع سابق ، ١٦٦- ١٦٧ .

إليه أو الدرجة التي حاز عليها في آخر امتحان له، فقد ينهي الطالب برنامجاً لغوياً معيناً ويدرس الكتاب المقرر وينجح في الامتحان النهائي ولكنه لم يستوعب المادة اللغوية جيداً ولا يستطيع استخدامها . وكذلك يجب أن تكون محتويات المنهج ملائمة في مضمونها وطريقة عرضها لمستوي الطالب التعليمي ، إذ لا يمكن أن يتضمن الكتاب نصوصاً في السياسة الدولية لطلاب المرحلة الأولى حتى إذا كان مستواهم في اللغة العربية متقدماً إذ أن الموضوع لا يتناسب مع مستواهم الموضوعي والذهني العام.^(١)

رابعاً : التقويم :

إن تقويم المنهج المتبع في كلية الإلهيات يشمل حل للتدريبات التي يعطيه الأستاذ كواجب منزلي للطلاب والامتحانات والبحوث النظرية والعملية .

بالنسبة للتدريبات فإن التدريبات الموجودة في كتب اللغة العربية تشمل تدريبات عن أسئلة الاستيعاب واختبار الإجابة الصحيحة واختبار المرادف والتضاد في المفردات والتراكيب ، كذلك تدريبات في القراءة والكتابة والفهم ولكن أهمل التدريبات في مهارة الحديث . أما الامتحانات فإنها تجري في السنة ثلاث مرات كالاتي :

أ- امتحانات الفترة الأولى ب- امتحانات الفترة الثانية

ج- امتحانات نهاية السنة الدراسية .

وتجري الامتحانات بشكل تحريري حيث تتضمن الاختبارات الموضوعية وكذلك ترجمة النصوص من اللغة العربية إلى التركية . ومحور الاهتمام في الامتحانات هي النحو ثم الصرف ثم الترجمة وفي الملحق هنالك نسخة لامتحانات الفترة الأولى وامتحانات الفترة الثانية للمرحلة الأولى في الكلية .

(١) على محمد القاسمي ، اتجاهات حديثة في تعليم العربية لناطقين بلغات أخرى ، الرياض ، ١٩٧٩ م ، ص ١١١ .

الفصل الثالث

الدراسة الميدانية

الفصل الثالث

الدراسة الميدانية

يهدف هذا الفصل إلى عرض نتائج الدراسة الميدانية التي تقوم على مسح واستطلاع آراء الأساتذة والطلاب في كلية الإلهيات حول منهج اللغة العربية المتبع في الكلية ومدى ملاءمتها في تحقيق الأهداف المنشودة وهذه الدراسة تتركز على الاستبانة التي قدمتها الباحثة للأساتذة و الطلاب وتشتمل على ثلاثة مباحث :

المبحث الأول : إجراءات الدراسة الميدانية :

تهدف الباحثة من خلال هذا المبحث إلى معرفة الأمور التالية :

- ١- المنهج : قامت الباحثة باستخدام الاستبيان لاستطلاع آراء الطلبة والأساتذة في المنهج المتبع في كلية الإلهيات في جامعة أرجياس .
الاستبانة :

هي أداة للحصول على الحقائق وجمع البيانات عن مشكلة بحثية معينة ، ذلك عن طريق ما يقرره المستجيبون في إجاباتهم عن الأسئلة التي تتضمنها الاستبانة ، والتي سبق إعدادها لتوزيعها على مجتمع الدراسة .^(٣)

٢- مجتمع الدراسة :

لقد اعتمدت الباحثة عند جمع المعلومات الأساسية للبحث على المجتمع التركي ، الذي له علاقة مباشرة بمنهج اللغة العربية للمرحلة الأولى في كلية الإلهيات ومنهم أساتذة اللغة العربية والطلاب في كلية الإلهيات . ويبلغ عدد أساتذة اللغة العربية عشرة أساتذة ، وعدد الطلبة في المرحلة الأولى مائتا طالب وطالبة .

^(٣) انظر : أحمد بدر ، البحث العلمي ومناهجه ، دار غريب ، القاهرة ، ط/٨ ، ١٩٨٦م ، ص ٣٤٧ .

٣- عينة الدراسة :

عندما يريد كل باحث دراسة ظاهرة أو أخذ رأي في موضوع من الموضوعات فإنه يصعب عليه استشارة كل المجتمع أو كل المختصين ، ولذا تعتمد الباحثة على عينة تمثل ذلك المجتمع الأصلي تمثيلاً حقيقياً .

وبما أن هدف البحث هو معرفة طبيعة المنهج من حيث ملائحته لمستوى الطلاب والمدة الزمنية المخصصة لتدريسه وكذلك الطرق التي تستخدم لتدريس هذا المنهج . وكذلك معرفة ما فيها من إيجابيات وسلبيات لذلك لجأت الباحثة إلى اختيار عينة من طلاب المرحلة الأولى في كلية الإلهيات مع جميع أساتذة اللغة العربية في الكلية .

وقد اختارت الباحثة هذه العينة وهي تضع في الاعتبار ظروف كثيرة . فيما يلي ذكر لأهم أسباب اختيار الباحثة لهذه العينة :

أ- اختارت الباحثة مجتمع الدراسة أساتذة وطلبة كلية الإلهيات في جامعة أرجياس في مدينة قيصري لأنها قريبة من محل إقامتها نظراً لعدم إمكانية الباحثة من الناحية المادية والزمنية من زيارة جامعات أخرى في تركيا . وكذلك في هذه الكلية من يساعدها في جمع المعلومات والبيانات لأن نظام الجامعات في تركيا لا يسمح للباحثة وهي متحجبة من أن تدخل الجامعة إلا أن تكشف حجابها ولهذا فإن من أقربائها من يدرسون في هذه الجامعة وخاصة في كلية الإلهيات ساعدوها في توزيع الاستبانات على الأساتذة والطلاب .

ب- اختارت الباحثة المرحلة الأولى في كلية الإلهيات باعتبار أن الذين يتعلمون اللغة العربية يجب أن يكون منهجهم ذا طبيعة خاصة بالمبتدئين .

ج- قامت الباحثة باختيار العينة من أساتذة اللغة العربية وطلاب المرحلة الأولى في كلية الإلهيات في جامعة أرجياس ، فكان عدد الأساتذة عشرة أساتذة فاختارتهم الباحثة كعينة شاملة .
أما الطلبة فإن عدد طلاب المرحلة الأولى (٢٠٠) طالب وطالبة فاختارت الباحثة (٥٠) طالباً بنسبة ٢٥% كعينة بالطريقة العشوائية المنتظمة وهي اختيار العينة من قوائم أسماء الطلبة من خلال هذه المعادلة :

$$\frac{\text{العدد الكلي للطلبة}}{\text{العينة}} = \frac{٢٠٠}{٥٠} = ٤ = \text{الفرق بين الطلبة في القائمة}$$

وهذا يعني بأن يكون بين كل طالب وآخر في القائمة (٣) ثلاثة طلاب فمثلاً نختار الطلبة رقم (١ ، ٥ ، ٩ ، ١٣ ، ...)

وفيما يلي الجداول التي تبين عينة الأساتذة من حيث المؤهل والتخصص والجامعة التي تخرجوا فيها ، وسنة التخرج ، وسنوات الخبرة في التدريس.
جدول (٤) توزيع أفراد العينة حسب المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	عدد الأساتذة	النسبة المئوية
ماجستير	٣	٣٠%
دكتوراه	٧	٧٠%
المجموع	١٠	١٠٠%

يتبين من الجدول أن حاملي الدكتوراه يشكلون الأغلبية ثم حملة الماجستير

جدول (٥) توزيع أفراد العينة حسب التخصص

التخصص	عدد الأساتذة	النسبة المئوية
الحديث	١	%١٠
التفسير	٣	%٣٠
اللغة العربية	٣	%٣٠
علوم المجتمع	٢	%٢٠
حقوق الإسلام	١	%١٠
المجموع	١٠	%١٠٠

يتضح من الجدول أن %٣٠ من الأساتذة تخصص لغة عربية و %٣٠ التفسير و %٢٠ علوم المجتمع و %١٠ اختصاص حقوق الإسلام و %١٠ تخصص الحديث .

والجدول التالي يبين الجامعة التي تخرج فيها الأساتذة :

جدول (٦) توزيع أفراد العينة حسب الجامعة التي تخرجوا فيها

الجامعة	عدد الأساتذة	النسبة المئوية
استانبول	١	%١٠
أتاتورك	١	%١٠
أنقرة	٢	%٢٠
أرجياس	٤	%٤٠
المعهد الإسلامي العالي في قيصري	٢	%٢٠
المجموع	١٠	%١٠٠

من الجدول أعلاه يتبين لنا أن الأغلبية وهي %٤٠ من الأساتذة من خريجي جامعة أرجياس و %٢٠ من خريجي جامعة أنقرة و %٢٠ من خريجي المعهد الإسلامي العالي وهذا يبين أن الأكثرية من جامعة أرجياس .

جدول (٧) يبين سنة تخرج الأساتذة من جامعاتهم

الفئة السنوية للتخرج	عدد الأساتذة	النسبة المئوية
٧٠ - ٧٩	٤	٤٠%
٨٠ - ٨٩	٣	٣٠%
٩٠ - ٩٩	٣	٣٠%
المجموع	١٠	١٠٠%

وهذا يبين أن نسبة ٤٠% من الأساتذة من خريجي السنوات (٧٠ - ٧٩) و ٣٠% من خريجي (٨٠ - ٨٩) و ٣٠% من خريجي (٩٠ - ٩٩) وبهذا يتبين أن أكثرية الأساتذة من خريجي (٧٠ - ٧٩)

جدول (٨) يبين توزيع أفراد العينة حسب الخبرة في تدريس اللغة العربية

الفترة الزمنية	عدد الأساتذة	النسبة المئوية
١ - ٩	١	١٠%
١٠ - ١٩	٣	٣٠%
٢٠ - ٢٩	٤	٤٠%
٣٠ - ٣٩	٢	٢٠%
المجموع	١٠	١٠٠%

يتبين من الجدول السابق أن أكثرية العينة خبراتهم في تدريس اللغة العربية ما بين (٢٠ - ٢٩ سنة) ويتلوهم أصحاب الخبرة ما بين (١ - ١٩ سنة) وإن أكثر الناس خبرة من (٣٠ - ٣٩ سنة) يحتلون ٢٠% من نسبة الأساتذة .

٤ - أداة الدراسة الميدانية :

قد ذكر سابقاً أن هذا البحث يهتم بمنهج اللغة العربية للمرحلة الأولى لكلية الإلهيات في جامعة أرجياس وذلك بدراسة وصفية تحليلية وهذا يعني أن هذه الدراسة تهدف بشكل عام إلى التعرف على طبيعة منهج اللغة العربية من خلال آراء الطلبة والأساتذة ، ولكي تستطيع الباحثة دراسة هذه الجوانب بصورة علمية ، قامت بوضع استبانة للأساتذة والطلاب لجمع المعلومات وقد تم توزيع الاستبانة على العينة المختارة .

والاستبانة التي اختارتها الباحثة تشتمل على نوعين من الأسئلة المقيدة والمفتوحة .

ولقد رأت الباحثة أن تتبع نظام الجداول في عملية تفرغ المعلومات التي تحصل عليها من إجابات مستخدماً العدد والنسبة المئوية . وتخصيص جدول منفصل لكل سؤال ، والتعليق عليه في مرحلة تحليل المعلومات .

أما في إعداد الاستبانة فقد أطلعت الباحثة على استبانات من بحوث مختلفة في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها . وقد استفادت من هذه الاستبانات في وضع استباناتها الخاصة ثم قدمتها إلى المشرف وبعد أخذ إرشاداته قامت الباحثة بترجمة الاستبانات إلى اللغة التركية ، حتى يسهل على الذين أجريت عليهم الدراسة الإجابة عنها خاصة الطلاب .

ونظراً لعدم السماح للباحثة بدخول الكلية فقد أعطيت الاستبانات إلى طالب في الكلية لديه القرابة مع الباحثة بتوزيعها على الأساتذة و الطلاب .

استبانة الأساتذة :

قامت الباحثة بإعداد استبانة موجهة لأساتذة اللغة العربية في الكلية وتحتوي على ثلاثة أقسام :

القسم الأول : معلومات عامة عن الأساتذة :

القسم الثاني : التعرف على طبيعة المنهج من حيث :

- (أ) الهدف من تدريس اللغة العربية .
- (ب) مدى إشباعه لحاجات الطلبة المختلفة .
- (ج) مدى مراعاته للفروق الفردية للطلبة
- (د) مدى اختيارهم للمفردات وتقديمها للطلاب
- (هـ) نوع طريقة التدريس المستخدمة .
- (و) نوع اللغة المستخدمة في التدريس
- (ز) نوع لغة المعاملة خارج وقت الدراسة .
- (ح) معرفة الوسائل التعليمية متوفرة أم لا
- (ط) مدى استطاعة الطلاب الترجمة من التركية إلى العربية و بالعكس .

(ي) معرفة ما يحتاجها المنهج من تقويم أو تغيير أو تجديد

والقسم الثالث : يتضمن أسئلة واحدة مفتوحة لتطوير المنهج المتبع في الكلية وكانت الإجابة تحتاج إلى الاختيار من متعدد ووضع معلومات مطلوبة .

استبانة الطلاب :

أما الاستبانة الموجهة لطلاب المرحلة الأولى في كلية الإلهيات تحتوي على قسمين :

- القسم الأول : معلومات عامة عن الطالب :
- القسم الثاني : يشمل بعض الموضوعات منها :
- أهداف تعليم اللغة العربية.
 - مناسبة محتوى المنهج لبيئتهم.
 - شمول المنهج لجميع المهارات اللغوية.
 - رأي الطلبة في طريقة التدريس المستخدمة.
 - الوسائل التعليمية مستخدمة في التدريس أم لا.
 - نوع اللغة المستخدمة بين الطلبة .

- نوع الصعوبات التي تواجه الطلبة.
- مدى قدرة الطالب في التحدث بالعربية.
- مدى قدرة الطالب على فهم الكتب العربية.
- مدى قدرة الطالب على الكتابة الإملائية.
- نوع المهارة التي يحتاج الطالب إلى تقويته.
- مدى استطاعة الطالب للترجمة من لغته إلى العربية وبالعكس.

وقد وزعت الاستبانة على الطلبة وكانت الإجابة عن أسئلة الاستبيان الاختيار من متعدد ، ووضع معلومات مطلوبة .

٥- صدق الاستبانة :

ويقصد بالصدق أن تقيس الأداة فعلاً ما وضعت لقياسه^(١)

والصدق أنواع :

- ١- صدق المحتوى (المنطقي) ٢- صدق التنبؤ ٣- صدق المفهوم
- (الافتراضي) ٤- الصدق التلازمي ٥- الصدق العاملي ٦- صدق المحكمين.

صدق المحكمين :

يمكن اعتبار الاختبار صادقاً إذا تم عرضه على عدد من المتخصصين أو الخبراء في المجال الذي يقيسه الاختبار ، وحكموا بأنه يقيس السلوك الذي وضع لقياسه بكفاءة^(١)

^(١) ذوقات عبيدات وآخرون ، البحث العلمي ، مفهومه ، أدواته ، أساليبه ، طبعة منقحة ومزودة ، الرياض ، دار

أسامة للنشر والتوزيع ، ١٩٩٧م ، ص: ١٩١ .

(١) نفس المرجع السابق ص: ١٩٤ .

للتأكد من صدق الاستبانة تم عرضها على مجموعة من المحكمين المختصين وقد أدلى كل منهم بدلوه في تعديل وتصحيح فقرات الاستبانة حتى تغطي الأهداف وتجيب عن أسئلة البحث .

٦- الثبات :

يشير ثبات المقياس إلى أنه يعطي نفس النتائج إذا تكررت عملية القياس تحت نفس الظروف ، وهو شرط أساسي في أي نوع من أنواع القياس إذ بدون التأكد منه لا يمكن من أن نطمئن للمقياس الذي نستخدمه (٢) .

ثبات الاستبانة :

ويعني ثبات درجة الاتساق الداخلي بين بنودها ومعرفة دقتها في القياس بحيث تعطي نفس النتائج إذا طبقت مرة أخرى على المجموعة نفسها أما إذا اختلفت الإجابة دل ذلك على ضعف الثبات .

وثبات الاستبانة يتم بعدة طرق منها :

١- إعادة الاختبار ٢- التجزئة النصفية ٣- الصور المتكافئة

وقد اختارت الباحثة طريقة التجزئة النصفية .

طريقة التجزئة النصفية:

وهو القيام بتقسيم أسئلة الاستبانة إلى نصفين متكافئين ، فإذا كانت الاستبانة مكونة من عشرين فقرة ، فإن الباحث يأخذ الفقرات ذات الأرقام الفردية ويعاملها على أنها استبانة واحدة ويأخذ الفقرات الزوجية ويعاملها على أنها استبانة ثانية .

ثم يصحح الفقرات الفردية ويضع لها درجة ، ويصحح الفقرات الزوجية ويضع لها درجة أيضاً ، يحصل الباحث على درجتين لكل استبانة، درجة على الفقرات الفردية ودرجة على الفقرات الزوجية . ثم يحسب

(٢) المرجع السابق ، ص ١٩١

الباحث معامل الارتباطات بين الدرجات الفردية والزوجية بطريقة سبيرمان براون^(١)

$$r = \frac{n \text{ مج س ص} - \text{مج س مج ص}}{[n \text{ مج س} - 2] - (\text{مج ص} - 2)}$$

ن = عدد أفراد العينة

ر = معامل الارتباط بين نصفي الاستبيان

س = درجات الفقرات الفردية

ص = درجات الفقرات الزوجية

$$\text{معامل الثبات} = r_{\text{أأ}} = \frac{r^2}{r + 1}$$

$$r = \text{معامل ثبات نصف الاستبيان}$$

$$\text{معامل ارتباط استبانة الأساتذة} = 0.87$$

$$\text{الثبات لاستبانة الأساتذة} = \frac{r^2}{r + 1} = \frac{0.87 \times 2}{1.87} = \frac{1.74}{1.87} = 0.93$$

$$\text{معامل ارتباط استبانة الطلبة} = 0.88$$

$$\text{الثبات لاستبانة الطلبة} = \frac{r^2}{r + 1} = \frac{1.76}{1.88} = 0.93$$

٧- المعالجة الإحصائية للبيانات :

بعد تفريغ نتائج الاستبانتين تمت المعالجة الإحصائية على النحو

التالي :-

(١) نبيل عبد الهادي ، القياس والتقويم التربوي واستخدامه في مجال التدريس الصفّي ، الطبعة الأولى ، عمان ، دار وائل للنشر ، ١٩٩٩م ، ص: ١٢١ - ١٢٢ .

- أ- تفريغ الإجابات بعد تحويلها إلى أرقام في ورقة خاصة إلى أعمدة وضعت فيها الإجابات على أسئلة الاستبيانات .
- ب- إحصاء الإجابات على كل فرع من فروع الأسئلة وذلك للحصول على النسب المئوية .
- ج- أخذ مجموع كل رقم في عمود من أعمدة الإجابات واستخراج النسبة المئوية حسب المعادلة التالية :
- $$\frac{\text{مجموع تكرارات فئة من الفئات} \times 100}{\text{العدد الكلي للعينة}}$$

المبحث الثاني : عرض نتائج استبانة الأساتذة :

فيما يتعلق باستبانة الأساتذة فقد جعلتها الباحثة ثلاثة أقسام :

القسم الأول : بلغ عدد أسئلة هذا القسم ثلاث أسئلة . الهدف منها الحصول على معلومات عامة عن الأساتذة ، مثل ، المؤهل العلمي ، الجامعة التي تخرج فيها و سنة التخرج ، سنوات الخبرة في تدريس اللغة العربية في الكلية ، تحدثنا عنها سابقاً عند الحديث عن العينة .

القسم الثاني :

بلغ عدد أسئلة هذا القسم عشرة أسئلة ، الهدف منها معرفة رأي

الأساتذة في منهج اللغة العربية المتبع في كلية الإلهيات :

١- ما الهدف من تدريس اللغة العربية في الكلية :

جدول (٩) يبين الهدف من تدريس اللغة العربية في الكلية

الهدف	عدد الأساتذة	النسبة المئوية
ديني	٨	٨٠%
اقتصادي	—	—
ثقافي	٢	٢٠%
الاتصال	—	—
المجموع	١٠	١٠٠%

يتبين من الجدول أعلاه أن الهدف من تدريس اللغة العربية في الكلية ديني بنسبة

٨٠% وبنسبة ٢٠% من الإجابات ثقافي .

٢- منهج تعليم اللغة العربية بالكلية يشبع حاجات الطلبة المختلفة .

جدول (١٠) التوزيع النسبي لإشباع المنهج لحاجات الطلبة .

نوع الإجابة	الإجابة	النسبة المئوية
يشبع بدرجة كبيرة	١	١٠%
يشبع بدرجة متوسطة	٥	٥٠%

لا يشبع	٤	%٤٠
المجموع	١٠	%١٠٠

يتضح لنا من الجدول أعلاه أن منهج اللغة العربية يشبع حاجات الطلبة ، حيث بلغت نسبة الأساتذة الذين أجابوا بأن المنهج يشبع بدرجة متوسطة ٥٠% وهو الرأي الأول ، ويليه نسبة المجيبين في الإجابة (لا يشبع) ٤٠% وتمثل ثلث الإجابة .

٣- يراعي المنهج الفروق الفردية للطلبة:

جدول رقم (١١) التوزيع النسبي للإجابات لمراعاة المنهج للفروق الفردية للطلبة

نوع الإجابة	عدد الإجابة	النسبة المئوية
يراعي بدرجة كبيرة	٣	%٣٠
يراعي بدرجة متوسطة	١	%١٠
لا يراعي	٦	%٦٠
المجموع	١٠	%١٠٠

يلاحظ من الجدول أعلاه أن نسبة الإجابة العالية هي ٦٠% بأن المنهج لا يراعي الفروق الفردية للطلبة ويليه ٣٠% من الإجابات بأنه يراعي بدرجة كبيرة وهذا يبين عدم التجانس في الإجابة لكننا نأخذ بالنسبة العالية وهي عدم مراعاة المنهج للفروق الفردية للطلبة .

٤- كيفية اختيار المفردات وتقديمها للطلبة:

جدول رقم (١٢) التوزيع النسبي للإجابات لاختيار المفردات وتقديمها للطلاب

نوع الإجابة	عدد الإجابة	النسبة المئوية
من المحسوس إلى المجرد	—	—
من الأصل إلى الفرع	١	%١٠
من السهل إلى الصعب	٩	%٩٠
المجموع	١٠	%١٠٠

من الجدول أعلاه يتبين لنا أن الأساتذة يختارون المفردات من السهل إلى الصعب ويقدمونها للطلاب لأن نسبة الإجابات ٩٠% ونسبة إجابة اختيار المفردات من الأصل إلى الفرع ١٠%

٥- نوع طريقة التدريس المستخدمة :

جدول رقم (١٣) التوزيع النسبي للإجابات حول الطريقة المستخدمة في التدريس

نوع الإجابة	عدد الإجابة	النسبة المئوية
القواعد والترجمة	٦	٦٠%
السمعية الشفوية	—	—
الاثنين معا	٤	٤٠%
القراءة	—	—
المجموع	١٠	١٠٠%

من الجدول يتبين لنا أن أكثرية الأساتذة يستخدمون طريقة القواعد والترجمة لأن نسبة إجاباتهم ٦٠% ويليه ٤٠% من الإجابات يستخدمون الطريقتين القواعد والترجمة والسمعية والشفوية معاً ، ولا يستخدم الأساتذة طريقة القراءة .

٦- نوع اللغة المستخدمة في التدريس :

جدول رقم (١٤) التوزيع النسبي للإجابات حول اللغة المستخدمة في التدريس

نوع الإجابة	عدد الإجابة	النسبة المئوية
اللغة العربية دائماً	—	—
العربية والتركية لكن العربية أكثر	٢	٢٠%
العربية والتركية لكن التركية أكثر	٦	٦٠%
التركية فقط	٢	٢٠%
المجموع	١٠	١٠٠%

نلاحظ في الجدول بأن الأساتذة أغلبهم يستخدمون العربية والتركية لكن التركية أكثر . ويليه العربية والتركية لكن العربية أكثر بنسبة الإجابات ٢٠% و ٢٠% إجاباتهم التركية فقط .

٧- ما نوع لغة المعاملة بين الطلبة والأساتذة خارج وقت الدراسة :
جدول رقم (١٥) يبين التوزيع النسبي للإجابات حول لغة المعاملة بين الطلبة و الأساتذة خارج وقت الدراسة:

نوع الإجابة	عدد الإجابة	النسبة المئوية
العربية دائماً	—	—
العربية في كثير من الأحيان	—	—
نادراً ما يستخدم العربية	١٠	١٠٠%
مختلطة	—	—
المجموع	١٠	١٠٠%

من الجدول يتبين لنا بأنه نادراً ما تستخدم اللغة العربية خارج وقت الدراسة بنسبة الإجابات ١٠٠% وهذا يبين عدم الاهتمام بمهارة الحديث .
٨- مدى توفر الوسائل التعليمية :

جدول رقم (١٦) يبين التوزيع النسبي للإجابات حول كفاية الوسائل التعليمية

نوع الإجابة	عدد الإجابة	النسبة المئوية
كاف بدرجة كبيرة	—	—
كاف بدرجة متوسطة	٤	٤٠%
غير كاف	٦	٦٠%
المجموع	١٠	١٠٠%

من هنا يتبين لنا أن الوسائل التعليمية غير كاف بنسبة الإجابات ٦٠% يليه نسبة الإجابات ٤٠% بكفايتها بدرجة متوسطة .

٩- مدى قدرة الدارسين الترجمة من التركية إلى العربية وبالعكس
جدول رقم (١٧) التوزيع النسبي للإجابات حول الترجمة من التركية إلى العربية وبالعكس :

نوع الإجابة	عدد الإجابة	النسبة المئوية
يستطيع بدرجة كبيرة	—	—
يستطيع بدرجة متوسطة	٤	٤٠%
لا يستطيع	٦	٦٠%
المجموع	١٠	١٠٠%

يتبين لنا من الجدول بأن أكثرية الطلبة لا يستطيعون الترجمة من التركية إلى العربية وبالعكس وذلك بنسبة إجاباتهم ٦٠% و ٤٠% من الإجابات يستطيعون بدرجة متوسطة .

١٠- يتطلب المنهج تقويم أو تجديد أم تغيير
جدول رقم (١٨) التوزيع النسبي للإجابات حول تقويم المنهج أم تجديده أم تغييره:

نوع الإجابة	عدد الإجابة	النسبة المئوية
تقويم	٣	٣٠%
تجديد	٣	٣٠%
تغيير	٤	٤٠%
المجموع	١٠	١٠٠%

هذا السؤال له أهمية خاصة لأنه يتعلق بالموضوع الذي ندرسه فنرى
نسبة الإجابة ٤٠% يبين تغير المنهج و ٣٠% يجيب بتجديد وبالتالي فإن
الأغلبية يري بأن المنهج يتطلب تغييراً .

القسم الثالث :

يتضمن هذا القسم أسئلة واحدة والهدف منها بيان اقتراحات الأساتذة
حول تطوير المنهج المتبع في الكلية :

الرقم	الاقتراحات	التكرار
١-	يحتاج إلى تجديد .	١
٢-	يحتاج إلى تغيير كامل .	١
٣-	لا يحتاج إلى تغيير .	١
٤-	التدريس باللغة العربية في مادة اللغة العربية وكذلك في المواد الأخرى والاستفادة من التطورات التكنولوجية في التدريس وكذلك تدريب الأساتذة حسب التطور التكنولوجي واستخدام الأجهزة المتطورة .	١
٥-	الحاجة إلى تغيير الفكر التربوي القديم وإبدالها بالجديد واختيار الأهداف التعليمية ووضع البرنامج التعليمي والطريقة المناسبة حسب هذه الأهداف ، واستخدام مهارة الحديث من خلال دراسة النصوص الدينية .	١
٦-	المنهج الحالي يهتم بتعليم القواعد أكثر من تعليم اللغة وممارستها من خلال دروس المحادثة والتعبير ولا يوجد مهارة الحديث بأي شكل من الأشكال ، لذا من الضروري وضع منهج جديد يهتم بمهارة الحديث .	٤
٧-	استخدام الكمبيوتر في التدريس والاستفادة منه .	١

جدول رقم (١٩) يبين اقتراحات الأساتذة حول تطوير المنهج المتبع في الكلية

نرى من خلال الجدول السابق بأن اقتراحات الأساتذة مختلفة من بعضها البعض فمنهم من يقترح بتجديد المنهج (بتكرار مرة واحدة) ، منهم من يقترح بتغيير المنهج (بتكرار مرة واحدة) ، ومنهم يقترح بعدم تغيير المنهج (بتكرار مرة واحدة) ومنهم يقترح بتدريس مادة اللغة العربية والمواد الأخرى باللغة العربية والاستفادة من التطورات التكنولوجية (بتكرار مرة واحدة) ومنهم يقترح بتغيير الفكر التربوي القديم وإبدالها بالجديد واختيار الأهداف ووضع البرنامج والطريقة حسب هذه الأهداف (بتكرار مرة واحدة) ، ومنهم يقترح باستخدام الكمبيوتر في التدريس والاستفادة منه (بتكرار مرة واحدة) ، ومنهم يقترح بأن المنهج الحالي يهتم بتعليم القواعد بطريقة مكثفة ولا يهتم بمهارة الحديث ولذا يرى بوضع منهج جديد (بتكرار ٤ مرات) .

المبحث الثالث : عرض نتائج استبانة الطلبة :

تتكون هذه الاستبانة من قسمين :

القسم الأول : يهدف إلى معرفة نوع الطلبة من ذكر وأنثى وأعمارهم وأهدافهم من تعليم اللغة العربية ، والجدول التالي يبين جنس الطلبة من ذكر وأنثى :

جدول (٢٠) التوزيع النسبي لنوع (ذكر أو أنثى) أفراد العينة :

النوع	العدد	النسبة المئوية
ذكر	٣٥	%٧٠
أنثى	١٥	%٣٠
المجموع	٥٠	%١٠٠

من الجدول أعلاه يتضح أن معظم أفراد العينة من الذكور حيث يبلغ نسبتهم %٧٠ ونسبة الإناث %٣٠

والجدول التالي يبين أعمار الطلبة .

جدول (٢) التوزيع النسبي لأعمار الطلبة

عمر الطالب	العدد	النسبة المئوية
١٩ – ١٨	٧	%١٤
٢١ – ٢٠	٧	%١٤
٢٣ – ٢٢	١٧	%٣٤
٢٥ – ٢٤	١٢	%٢٤
٢٧ – ٢٦	٦	%١٢
٢٨ –	١	%٢
المجموع	٥٠	%١٠٠

يتبين من الجدول بأن أعمار الطلبة تتراوح بين (١٨ - ٢٨ سنة) وإن معظمهم بين (٢٢ - ٢٣ سنة)

الجدول التالي يوضح أهداف الطلبة من تعلم اللغة العربية :

جدول رقم (٢٢) يبين أهداف الطلبة من تعلم اللغة العربية

الهدف	العدد	النسبة المئوية
ديني	٣٠	٦٠%
اقتصادي	٣	٦%
ثقافي	٩	١٨%
اتصالي	٨	١٦%
المجموع	٥٠	١٠٠%

يتبين من الجدول السابق أن أهداف الطلبة معظمهم دينية ، أي فهم القرآن والحديث الشريف.

القسم الثاني :

هذا القسم يتكون من اثنتا عشر سؤالاً تتعلق بآراء الطلاب حول موضوعات مختلفة .

السؤال الأول : يهدف إلى معرفة مناسبة محتوى المنهج للبيئة التركية

جدول (٢٣) يوضح آراء الطلبة حول مناسبة محتوى المنهج للبيئة التركية

الإجابة	العدد	النسبة المئوية
مناسبة بدرجة كبيرة	—	—
مناسبة بدرجة متوسطة	١٤	٢٨%
غير مناسب	٣٦	٧٢%
المجموع	٥٠	١٠٠%

يتبين لنا من الجدول السابق إن محتوى المنهج غير مناسبة للبيئة التركية وبالتالي لبيئة الطلاب أنفسهم حيث كانت الإجابات ٧٢% السؤال الثاني : آراء الطلبة حول شمول المنهج للمهارات اللغوية : جدول (٢٤) يوضح آراء الطلبة حول شمول المنهج للمهارات اللغوية

إجابة الطلبة	العدد	النسبة المئوية
استماع وتحدث وقراءة	٥	١٠%
استماع وتحدث وكتابة	٣	٦%
استماع وقراءة وكتابة	٣٤	٦٨%
تحدث وقراءة وكتابة	٨	١٦%
المجموع	٥٠	١٠٠%

يتبين من الجدول السابق أن آراء الطلبة حول شمول المنهج للمهارات اللغوية من استماع وقراءة وكتابة بنسبة ٦٨% وأقل الإجابات بنسبة ٦% من شمول المنهج للمهارات اللغوية من استماع وتحدث وكتابة ، وهذا يبين أن المنهج يهتم بمهارات الاستماع والقراءة والكتابة ولا يهتم بمهارة التحدث التي هي مهارة مهمة من المهارات اللغوية .

السؤال الثالث : حول رأي الطلبة بالطريقة المستخدمة في التدريس :

جدول (٢٥) يوضح آراء الطلبة حول الطريقة المستخدمة في التدريس

الإجابة	العدد	النسبة المئوية
مناسب بدرجة كبيرة	—	—
مناسب بدرجة متوسطة	٨	١٦%
غير مناسب	٤٢	٨٤%
المجموع	٥٠	١٠٠%

من خلال الجدول السابق نفهم أن رأي الطلبة حول الطريقة المستخدمة في التدريس غير مناسبة وناقصة ويحتاج إلى كثير من التغييرات حيث كانت نسبة إجابة الطلبة ٨٤%

السؤال الرابع : حول رأي الطلبة عن استخدام الأساتذة الوسائل التعليمية
جدول (٢٦) يوضح آراء الطلبة عن استخدام الأساتذة الوسائل التعليمية

الإجابة	العدد	النسبة المئوية
التلفزيون	٤	٨%
السموعة	٣٩	٧٨%
المختبر	٢٧	١٤%
المجموع	٥٠	١٠٠%

يتضح من الجدول أعلاه أن الأساتذة يستخدمون السموعة بنسبة الإجابة ٧٨% و ١٤% من إجابات الطلبة يبين إنهم يستخدمون المختبر و ٨% من الإجابات أن الأساتذة يستخدمون التلفزيون .

السؤال الخامس : حول نوع اللغة المستخدمة بين الطلبة :

جدول (٢٧) يبين نوع اللغة التي يستخدمونها الطلبة بينهم

الإجابة	العدد	النسبة المئوية
عربية دائماً	—	—
عربية وتركية ولكن عربية أكثر	—	—
عربية وتركية ولكن تركية أكثر	٩	١٨%
التركية فقط	٤١	٨٢%
المجموع	٥٠	١٠٠%

يتبين من الجدول السابق أن الطلبة يستخدمون اللغة التركية فقط بينهم بنسبة الإجابة ٨٢% و ١٨% من الإجابات يبين أن الطلبة يستخدمون اللغة

العربية ولكن التركية أكثر . وهذا يبين عدم اهتمام الطلبة باللغة العربية وعدم استخدام هذه اللغة في التحدث بينهم .

السؤال السادس : آراء الطلبة عن الصعوبات التي تواجههم في تعلم اللغة العربية

جدول (٢٨) الصعوبات التي يواجهها الطلبة :

الإجابة	العدد	النسبة المئوية
الأصوات	—	—
القواعد	٢٧	%٥٤
المفردات	٢٣	%٤٦
المجموع	٥٠	%١٠٠

يتضح من خلال الإجابات أن نسبة %٥٤ من الطلاب يواجهون صعوبات من ناحية القواعد ويأتي بعد هذه النسبة %٤٦ من الطلبة يواجهون صعوبات من ناحية المفردات لكنهم من ناحية الأصوات لا توجد لديهم صعوبات .

السؤال السابع : مدى قدرة الطلبة على التحدث بطلاقة :

جدول (٢٩) آراء الطلبة حول قدرتهم في التحدث بطلاقة

الإجابة	العدد	النسبة المئوية
بدرجة كبيرة	١	%٢
بدرجة متوسطة	٦	%١٢
ضعيفة	٤٣	%٨٦
المجموع	٥٠	%١٠٠

إن إجابة الطلبة حول قدرتهم على التحدث بطلاقة ضعيفة بنسبة ٨٦% و هذا يبين عدم وجود مادة المحادثة أو التعبير الشفهي يساعد الطلبة على التحدث .

السؤال الثامن : قدرة الطالب على فهم الكتب العربية :

جدول (٣٠) آراء الطلبة حول قدرتهم على فهم الكتب العربية

الإجابة	العدد	النسبة المئوية
بدرجة كبيرة	٣	٦%
بدرجة متوسطة	٢١	٤٢%
ضعيفة	٢٦	٥٢%
المجموع	٥٠	١٠٠%

إن قدرة الطالب على فهم الكتب العربية ضعيفة بنسبة ٥٢% ويأتي بعدها قدرتهم على الفهم بدرجة متوسطة بنسبة ٤٢%

السؤال التاسع : مستوي قدرة الطلبة على الكتابة من غير أخطاء إملائية
جدول (٣١) آراء الطلبة حول قدراتهم على الكتابة من غير أخطاء إملائية

الإجابة	العدد	النسبة المئوية
بدرجة كبيرة	١١	٢٢%
بدرجة متوسطة	١٥	٣٠%
ضعيفة	٢٤	٤٨%
المجموع	٥٠	١٠٠%

يتبين أن قدرة الطلاب على الكتابة من غير أخطاء إملائية ضعيفة بنسبة ٤٨% .

السؤال العاشر : المهارة التي يشعر الطالب بأنه بحاجة إلى تقويتها أكثر :

جدول (٣٢) آراء الطلبة حول المهارة التي هم بحاجة إلى تقويتها أكثر

الإجابة	العدد	النسبة المئوية
استماع	١	٢%
تحدث	٤١	٨٢%
قراءة	٤	٨%
كتابة	٤	٨%
المجموع	٥٠	١٠٠%

وهذا يعني بأن الطلبة أغلبهم بحاجة إلى تقوية مهارة الحديث

السؤال الحادي عشر : حول كفاية الوقت المخصص لدراسة اللغة العربية:

جدول (٣٣) آراء الطلبة حول كفاية الوقت المخصص لدراسة اللغة العربية

الإجابة	العدد	النسبة المئوية
كاف تماما	٥	١٠%
كاف لحد ما	١٩	٣٨%
غير كاف	٢٦	٥٢%
المجموع	٥٠	١٠٠%

من إجابة الطلبة يتبين أن الوقت المخصص لدراسة اللغة العربية غير كاف بنسبة ٥٢% ومنهم من يجيب بأنه كاف لحد ما بنسبة ٣٨% ، مع هذا فإن عدد الساعات التي تدرس فيها اللغة العربية ٢٢ ساعة في الأسبوع .

السؤال الثاني عشر: حول استطاعة الطلبة للترجمة من لغته إلى العربية و بالعكس :

جدول (٣٤) آراء الطلبة حول الترجمة من لغتهم إلى العربية وبالعكس

الإجابة	العدد	النسبة المئوية
بكفاءة	١	٢%
بدرجة متوسطة	٢٦	٥٢%
ضعيفة	٢٣	٤٦%
المجموع	٥٠	١٠٠%

يتضح من خلال الجدول أن الطلبة يستطيعون الترجمة بدرجة متوسطة نسبتهم ٥٢% ويليه ٤٦% من الذين يستطيعون الترجمة بدرجة ضعيفة أو لا يستطيعون.

الفصل الرابع
مناقشة النتائج على ضوء
الفروض

مناقشة نتائج استبانة الأساتذة

من خلال آراء الأساتذة وإجاباتهم على الاستبانة اتضحت للباحثة أن معظمهم من حملة الدكتوراه ويليهم الماجستير في جدول رقم (٤) ص ١٣٢ ، وهذا يبين أنهم لديهم مؤهل علمي بدرجة تمكنهم من القيام بالتدريس وخاصة اللغة العربية في الكلية .

أما اختصاصات الأساتذة فمعظمهم في اللغة العربية والتفسير ولكن ليسوا من اختصاصي اللغة العربية لغير الناطقين بها ، وهذا يبين عدم مناسبة هؤلاء الأساتذة لتدريس اللغة العربية في هذه الكلية لأن طريقة تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها تختلف عن طريقة تدريس اللغة العربية لأبناء العرب كما بينها في الفصل الثاني . ويرى صالح الطعمة أن ظاهرة قيام غير المتخصصين بمهمة تدريس العربية كلغة ثانية أو أجنبية ، وبأن أي عربي مثقف ثقافة جامعية يملك من القدرة اللغوية ما يؤهله لتدريس الغير الناطقين بها ، وقد أساء هذا الاعتقاد إلى تدريس العربية حتى في الجامعات الغربية مما ساعد على ترسيخ انطباعات تصف العربية بصعوبة غير طبيعية تحول دون إتقان استعمالها حتى بالنسبة لمتكلميها^(١)

وإن معظم الأساتذة من خريجي جامعة أرجياس (كلية الإلهيات) وهذا يبين ربط الأساتذة بالكلية والطلاب لأنهم كانوا طلاب في يوم من الأيام في نفس الكلية ، ولديهم معرفة بنفسياتهم وميولهم ، لكن مع هذا ليس ضماناً على نجاحهم في الكلية ، لأن العمل في هذا المجال لا تكفي معرفة الأستاذ باللغة العربية و العلوم الدينية فقط بل يتطلب معرفة العلوم اللغوية

^(١) صالح جواد الطعمة ، ملاحظات حول الجانب اللغوي من إعداد معلم اللغة العربية لغير الناطقين بها ، السجل العلمي للندوة العالمية الأولى لتعليم العربية لغير الناطقين بها ، عمادة شؤون المكتبات ، الرياض ، ج/٢ ، ١٩٧٨ م ، ص

ومعرفة الأساليب والطرق التعليمية والتربوية الخاصة بالناطقين بغير العربية . ولكي يستطيع أن يختار الطريقة المناسبة مع أهداف تعليم اللغة العربية ومساعدة التلاميذ على نطق أصوات اللغة العربية بطريقة صحيحة وتصويت الأخطاء النطقية ، ولتسهيل عملية التعلم لابد عن طريق التفاعل بين لغة الطلبة مع اللغة العربية بالتركيز على جانب الاختلاف بين اللغتين (على مستوى الأصوات والكلمة والجملة) لأنه يشكل صعوبة للطلبة .

ويتضح أن معظم الأساتذة من خريجي السنوات (٧٠ - ٧٩) وهذا يبين خبرتهم الكثيرة في مجال التدريس وتتراوح ما بين (٢٠-٢٩ سنوات) لمعظمهم ، ومما لا شك فيه إن الخبرات تساعد في الوقوف على مواطن الضعف في المنهج وفي طريقة التدريس وبعض المشكلات التي تعترض التلميذ مما يدفعهم إلى محاولة التعديل في المنهج وطريقة التدريس ومحاولة تذليل الصعوبات والمشكلات التي قد تواجه التلاميذ .

وبالنسبة للهدف من تدريس اللغة العربية في الكلية فإن أغلب إجابات الأساتذة يبين أن الهدف من التدريس ديني ، وهذا تتفق مع هدف الكلية وهو تخريج الدعاة الذين يستطيعون معرفة الدين الإسلامي من ينبوعه الأصلي وهو القرآن والسنة النبوية الشريفة وهذا أيضاً من أهم الأهداف التي تدفع الأتراك الملتزمين بالدين الإسلامي إلى تعلم اللغة العربية لسبب ارتباطها الوثيق بالدين الإسلامي من حيث أن اللغة العربية هي لغة القرآن الكريم والحديث " وإن دراستها تحتاج إلى اللغة العربية لما فيها من معان سامية ومفاهيم أصلية وإذا قدمت معاني القرآن الكريم والأحاديث النبوية مترجمة إلى اللغات الأجنبية فتعوزها روح الأصالة وروعة النصوص التي يناط بها إعجاز القرآن الكريم وكذلك غزارة المعاني التي تمتاز بها اللغة" ^(١) ، وقد

^(١) محمد أمين ابن أبا ، تعليم اللغة العربية في مؤسسة دار الدعوة والإرشاد في إندونيسيا ، بحث مقدم لمعهد الخرطوم

الدولي لنيل درجة الماجستير ، ١٩٩٢م ، ص: ١٣٧ .

وضع الله سبحانه وتعالى للمسلمين هذه اللغة لتحقيق التفاهم والترابط بينهم في أنحاء الأرض بحيث يسعى كل مسلم لأن يقرأها ويفهمها بل ويتحدث بها، وهي أيضاً الوسيلة الأولى لنشر الدعوة الإسلامية . وإن تحديد الهدف عند وضع المنهج ضروري للأستاذ والطالب في تنفيذ المنهج والوفاء بمتطلباته . وكذلك يجب أن تتناسب محتوى المنهج مع الأهداف التي وضعت من أجلها وإن مناسبتها تحقق تعلم فعال لمهارات اللغة^(٢) ، كذلك يجب تحديد المستوى المطلوب الوصول إليه الطالب بعد إكماله المرحلة الأولى بالجامعة ، فوضوح الهدف والمستوى المطلوب الوصول إليه عاملان أساسيان في نجاح التحصيل اللغوي .

أما بخصوص إشباع منهج تعليم اللغة العربية بالكلية لحاجات الطلبة المختلفة فإن إجابات الأساتذة أغلبهم يشبع بدرجة متوسطة ، حيث أن المنهج يحتوي على موضوعات ودروس قيمة تربويا وجيدة لغويا فهي تعالج مشكلات اجتماعية بطريقة علمية وبلغة جميلة وجذابة ويهتم بالثقافة العربية الإسلامية ، لكن مواضيع النحو والصرف كثيرة وصعبة وتحتاج أن يدرس بعضها في المرحلة الثانية ليستطيع الطالب فهمها بدقة . لكن هذه الآراء لا تتفق مع تحدثت بها الباحثة في الفروض إذ إن المنهج والكتب المستخدمة فيه لا تشبع حاجات الطلبة حيث يقول رشدي طعيمة ينبغي أن تحقق المواد التعليمية المقدمة للطلاب إحساساً بالإشباع خاصة في ما يتصل بتمكينه من الاتصال سماعاً وحديثاً وفي ما يتصل بفهمه لثقافة أهل اللغة أو المحتوى الثقافي لهذه اللغة وإن الإشباع الذي يأتي من إحساس الدارس بإحراز التقدم والحصول على النجاح يلعب دوراً هاماً في حثه على التعلم^(١) حيث أن

^(٢) محمود كامل ورشدي طعيمة ، مرجع سابق ص : ٥٤ .

^(١) نفس المرجع ص : ٣٣ .

المنهج في الكلية احتوى على مهارة القراءة و الكتابة بنسبة كبيرة وعلى مهارة الاستماع بنسبة أقل وعدم احتوائه لمهارة الحديث قط .

ومن ناحية مراعاة المنهج للفروق الفردية للطلبة فإن أغلبية الإجابات يبين عدم مراعاة المنهج للفروق الفردية للطلبة ، ومثل هذا المنهج قاصر على تحقيق الأهداف المرغوبة لأن الطلبة مختلفين في درجة الذكاء والصفات الشخصية والأخلاق الطبيعية والقدرة على العمل والخبرات السابقة ، حيث كلما زاد قدرة الفرد على فهم ما يقرؤه من النصوص العربية واسترجاع المعلومات بسرعة (لأنهم درسوا اللغة العربية في الثانوية) كان دليلاً على ارتفاع مستوى ذكائه ، كذلك هناك طلبة لديهم استعداد للقراءة أكثر فيؤثر ذلك على سرعة قراءته وسهول فهمه^(٢) وهناك من الطلبة من اقتصرت لغته على اللغة القومية ومنهم من أتاحت له خبرة في تعليم لغة أجنبية غير العربية ومنهم من تعلم اللغة العربية سابقا . ويشيرا الخبراء المتخصصون في تعليم اللغات الأجنبية إلى حقيقة هامة . مؤداها أن الطلاب الذين درسوا لغة أجنبية بجانب لغتهم القومية يحرزون تقدماً في تعلم اللغة العربية أسرع مما يحرزه أولئك الذين اقتصرت خبراتهم اللغوية على اللغة القومية^(٣).

أما بالنسبة لكيفية اختيار المفردات وتقديمها للطلبة فكانت أكثرية الإجابات تقديمها من السهل إلى الصعب ، وذلك لكون الطلبة من المرحلة الأولى ويجب أن يبدأ بتقديم المفردات السهلة ثم الصعبة ولكونهم يدرسون اللغة العربية بالطريقة الجزئية أو التركيبية وهي تعليم الطلبة أجزاء الكلمة من حروف وأصوات أولاً ثم تتدرج إلى المقاطع ثم المفردات فالجمل بعدها.

^(٢) عبد المجيد سيد أحمد منصور ، مرجع سابق ، ص : ١٩٣ م

^(٣) محمد أمين أبن أبا ، مرجع سابق ، ص : ١٣٨ - ١٣٩ .

أما الطريقة المستخدمة في التدريس فإن الأساتذة أغلبهم يستخدمون طريقة القواعد والترجمة ، ولا شك إن فعالية ما ندرس يتوقف إلى حد كبير على الطريقة أو الكيفية التي تدرس بها ، وإن اختيار الطريقة يرتبط بالأهداف وبطبيعة المادة وخصائص نمو التلميذ ونوع ومستوى التعلم الذي ينشد المعلم تحقيقه ومدى اقتصادية الطريقة جهداً ووقتاً . ويؤكد عبد المجيد منصور إن طرق التدريس المناسبة التي يتبعها المعلمون المختصون في تدريس اللغات تعتبر من أسباب النجاح أو الإخفاق في التحصيل اللغوي^(١) . وبما أن أهداف تعليم اللغة العربية في الكلية هي قراءة وفهم النصوص الدينية والصحف اليومية فإن هذه الطريقة تتناسب مع الهدف ، لكن تعليم اللغة عن طريق الترجمة لا يخلو من مطبات يبعده لاختلاف خصائص كل لغة من حيث قواعدها وبناءها التركيبية ، وحدود مفاهيمها للدال والمدلول ، وإذا كان لابد من الترجمة فليقتصر الأمر في حدود ضيقة تفرضها الضرورة^(٢) .

ومن هنا فإن هذه تتفق مع رأي الباحثة في الفرضية التي فرضها في عدم مناسبة طريقة التدريس المتبعة للطلاب .

إن اللغة المستخدمة في التدريس هي اللغة العربية والتركية لكن التركية أكثر ، وهذا غير مفيد للطلاب لأنهم لا يتعودون على استماع اللغة العربية ولا يساعدهم على تنمية قدرتهم اللغوية ويرى المتخصصون في تعليم اللغات أن الاعتماد على لغة الطالب لا يناسب تدريس اللغة الثانية وأن تضيق استخدام اللغة الوسيطة أنفع وأكثر جدوى ، وهذا يتطلب الاهتمام بالتأهيل المناسب للأساتذة^(٣) ويضيف إبراهيم الحردلو إذا كان المعلم من

(١) عبد المجيد منصور ، مرجع سابق ، ص : ١٠٠

(٢) محمد ممدوح بدران ، نحو منهج لإعداد مدرسي اللغة العربية لغير الناطقين بها ، تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ،

قضايا وتجارب ، تونس ، ١٩٩٢م ، ص : ٤٤ .

(٣) أسحق حسن رحاني - مرجع سابق ص : ٢١٦ .

غير الناطقين بها فنجدته تعلم العربية بطريقة تقليدية ، طريقة القواعد والترجمة وحفظ القواعد اللغوية التي تهمل الحديث والقراءة إهمالاً تاماً ويفهم الكتب العربية ويقرأ القرآن ويحفظه ولكنه لا يستطيع أن يسأل عن حاجته إذا ذهب إلى مكتب البريد أو السوق . والمشكلة الأخرى عن المعلمين أنهم يعرفون عن اللغة أكثر مما يعرفون اللغة نفسها^(٢) . وهذا يتفق مع رأي الباحثة مع الفرضية التي فرضتها من استخدام اللغة الوسيطة في التدريس .

لذا يجب تدريب المعلمين من الناحية اللغوية ليستطيع التحدث باللغة العربية مع الطلبة ولقد أكدت JUDITH MUYSKENS على أنه ليس من واجب برامج تدريب المعلمين أن تهدف إلى أن تصل بمعلمي اللغات الأجنبية في المستقبل إلى المستوى المتفوق ، هذا مع العلم بأنه ليس من المعقول أن نتوقع من هؤلاء المعلمين أن يصلوا إلى مستوى الناطقين بتلك اللغة في طلائعهم . إن إتقان هؤلاء لتلك اللغة ، دقة ونطقاً ، أمر فعال في عملية التدريس ، لكي يتسنى لطلبتهم اكتساب اللغة من بيئة لغوية غنية.^(٣)

أما لغة المعاملة بين الأستاذ والطلبة خارج وقت الدراسة ، فأنهم نادراً ما يستخدمون العربية ، ومثل هذه الظروف تعوق التطور اللغوي للطلبة بسرعة إلا أننا إذا أردنا أن ننمي مهارات الطلبة اللغوية فلا بد أن ننشئ جواً لغوياً يساعد الطلبة على التدريس والممارسة الحقيقية للغة في الحياة اليومية .

وأثبتت الإجابات بأن الوسائل التعليمية غير كاف إذ تتمثل في السبورة و الكتب المقروءة واستخدام المختبر بنسبة قليلة ، أما الوسائل

^(٢) إبراهيم الحردلو ، إعداد المعلمين الغير العرب لتعليم العربية لغير الناطقين بها ، تجربة معهد الخرطوم ، السجل العلمي للندوة العالمية ، عمادة شؤون المكتبات ، الرياض ، ج/٢ ، ص ٤٨ .

^(٣) محمد أحمد عمارة ، الكفاءة اللغوية لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها ، مجلد الدراسات اللغوية ، المجلد التاسع ،

العدد الخامس عشر ، ١٩٩٧ م ، مرجع سابق ، ص : ١٠٥ .

التعليمية الحديثة فلا وجود لها في الكلية ، وبهذا فإن الطالب لا يكون له دور إيجابي وإن المعلومات لا ترسخ في ذهن الطالب لغياب الوسائل التعليمية التي تساعد في إيصال المادة و تقريب المعنى . وهذه تتفق مع ما جاءت في فروض البحث من عدم وجود وسائل تعليمية حديثة .

أما من ناحية قدرة الدارسين على الترجمة من التركية إلى العربية وبالعكس فكانت النتائج متباينة ، بحيث نجد أن قريب من نصف الأساتذة أجابوا بأن الطلاب يستطيعون الترجمة بدرجة متوسطة وبنسبة ٦٠% أجابوا لا يستطيعون الترجمة . وهذا يرجع إلى كون الطلبة في المرحلة الأولى ولديهم ذخيرة بسيطة من المفردات (في الثانوية) يعينهم على الترجمة أما في الجامعة فإن المنهج مكثف ملئ بالمفردات والتراكيب من ناحية القواعد يجعل الطالب غير قادراً على تعلم كل هذه المواد . لكن مع هذا فإن هذه المواد تدرس بطريقة القواعد والترجمة ولا يهمل جانب الترجمة إلا إذا كان الإهمال من المعلم أو المتعلم .

ويؤكد الدكتور حمادة إبراهيم بأن استخدام الترجمة التحريرية يعيق عملية الفهم و بالتالي يعطل تكوين التفقائية باللغة الجديدة . فالاتصال باللغة الجديدة لا يتم بطريقة مباشرة وإنما عن طريق وساطة لغته الأم أو أية لغة أخرى يعرفها الدارس . فهو لكي (يفهم) عبارة يسمعها باللغة الجديدة ينتظر حتى يترجمه إلى لغته الأم ولو ذهنياً ، ثم يصوغ الإجابة بلغته الأم ، وبعد ذلك يترجمها إلى اللغة الجديدة^(١) . ويضيف أيضاً بأن لكل لغة نظم نوعي يختلف من مثيله في اللغات الأخرى من حيث الكلمات وتكوينها وقيمتها، ومن حيث التراكيب النحوية التي تسلكها هذه الكلمات لتكون جملاً، ومن ثم كانت استحالة ترجمة جملة من لغة معينة إلى لغة أخرى بمجرد

(١) حمادة إبراهيم ، الاتجاهات المعاصرة في تدريس اللغة العربية واللغات الحية الأخرى لغير الناطقين بها . القاهرة ،

دار الفكر العربي ، ١٩٨٧ م ، ص : ٤٧ .

استبدال كل كلمة بما يقابلها ، ومن ثم كانت خطوة الترجمة في المرحلة الأولى^(١) . ولقد بينت الباحثة في الفصل الثاني الاختلاف بين اللغة العربية والتركية من حيث المفردات والتراكيب والكلمات التي تجعل الترجمة الحرفية من العربية إلى التركية صعبة .

وبالنسبة لكون المنهج يتطلب تقويماً أو تجديداً أم تغييراً ، فإن إجابات معظم الأساتذة بينت أن المنهج يتطلب تغييراً بما يتناسب مع مستوى الطلبة و عقلياتهم ومستواهم الفكري والعلمي ، وهذه تتفق مع ما فرضتها الباحثة من عدم مناسبة المنهج للطلبة وتحتاج إلى تغيير ، حيث أن منهج اللغة العربية في كلية الإلهيات وضعت حسب المنهج القديم لتعلم اللغة العربية وبما أن التغييرات مستمرة في المجتمع فإنه هناك طرق جديدة ابتكرت لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها و تحقق التعليم الأنسب للطلاب .

وعند النظر لاقتراحات الأساتذة حول تطوير المنهج المتبع في الكلية فنجد أغلبهم يقترحون بتغيير المنهج ووضع منهج يهتم باستخدام مهارة الحديث لأن الطلبة يدرسون القواعد بطريقة مكثفة ولا يمارسون التي يدرسونها ، وبهذا فإننا نقترح بأن يدرس القواعد مع النصوص الطويلة ويناقش الموضوع مع الطلبة باللغة العربية ليستطيعوا التحدث بها . ولقد أكد محمود الناقة بأن المعروف لدى الجميع أن التكلم باللغة هو أول شيء يجب أن يتعلمه الدارس ومن ثم نجد دائماً أن المقرر الذي يدرس فيه الدارس حفظ قواعد النحو و تسميعها وترجمة النصوص من اللغة المستهدفة إلى اللغة الأم غالباً ما يفشل في تمكين الدارس من تعلم الكلام وفهم الاستخدام الشفوي للغة بل وربما أيضاً القدرة على القراءة الجيدة^(٢) .

^(١) نفس المرجع ، ص: ٢٩٥ .

^(٢) محمود كامل الناقة ، تدريس القواعد في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها ، مرجع سابق ، ص: ١٦ .

مناقشة نتائج استبانة الطلبة

اتضح للباحثة من استبانة الطلبة ، أن ٧٠% من الطلبة ذكور و ٣٠% إناث وأعمارهم تتراوح ما بين (١٨ - ٢٨ عاما) وإن ٣٤% منهم ما بين (٢٢ - ٢٣ عاما) .

أما بالنسبة للأهداف فإن ٦٠% منهم يتعلمون اللغة العربية لأسباب دينية ، وهذا ليس بغريب ، لأن العلاقة ما بين الإسلام والعربية ذاتية ووثيقة متينة . ولاشك إن الإسلام منح العربية روحاً وحياة جديدة حين قدر لها أن تكون لغة القرآن الكريم ولسان الرسول صلى الله عليه وسلم والمسلمون لا بد لهم من تعلم اللغة العربية ما دام القرآن بين ظهرانيهم^(١) .

وإن الهدف النهائي لتعليم أية لغة أجنبية حية هو تمكين الدارس فترة زمنية يحددها المنهج الدراسي من ضبط الأربع المهارات اللغوية في التكلم و المحادثة الفعالة فهماً وإفهاماً ، وفي القراءة الاستيعابية الكاملة ، وفي الكتابة بجانبها : الآلي كمهارة رسم الحروف والكلمات والجمل ، والتعبيري في القدرة على صياغة الأفكار واضحة خالية من الأخطاء . هذا هو الوضع المثالي لتعليم اللغات الحية ، لكن هذا الوضع يتعرض لتغيرات تفرضها دوافع التعلم لدى الدارسين وأهدافهم لتعلم اللغة ، مما يحتم علينا أن نكون على بينة من دوافع الدارسين وأهدافهم . لنضع على ضوءها الأهداف والمواد الدراسية والكتب ونحدد طريقة التدريس الكفيلة بتلبية احتياجات الدارسين وتحقيق أهدافه^(٢) .

وبخصوص مناسبة المنهج للبيئة التركية والطلبة الأتراك فإن أغلبية الطلبة أجابوا بأن المنهج غير مناسب للبيئة التركية لأن الكتب التي تدرس

^(١) محمد أمين ابن أبا ، مرجع سابق ، ص: ١٤٢ .

^(٢) سلمان داود الواسطي ، دارسو اللغة العربية من الأجانب ونوعياتهم ، وقائع ندوات تعليم اللغة بالعربية لغير الناطقين بها ، مكتب التربية العربي لدول الخليج ، ج/١ ، ص ٢٢٧ .

منها هي كتب ألفت لطلبة أجنبية في بيئة عربية وبوجودهم في البلدان العربية يعطيهم الفرصة لممارسة اللغة من خلال احتكاكهم بالمجتمع الذي يتكلموا اللغة العربية ، أما الطلبة في تركيا فإن لغتهم تركية وليس لديهم الفرصة لممارسة هذه اللغة إلا في الجو الدراسي ومن خلال الجامعة .

ولقد بين سلمان الواسطي بأن تعلم اللغة الأجنبية ، أية لغة كانت ، في موطنها ، و بين أهلها ، يكسب الدارس من المهارات اللغوية المتكاملة مالا يستطيع اكتسابه من يدرسها خارج وطنها . وإن تدريس اللغة العربية في الخارج ، سواء أكان ذلك في الدول الإسلامية أم غير الإسلامية في الشرق والغرب ، لا يزال متخلفاً كثيراً في المناهج و طرق التدريس والمواد الدراسية والمدرسين أنفسهم من متطلبات تدريس اللغات الحية ، ولا يستغربين أحد إذا سمع أن طلاب المسلمين في دول العالم يتعلمون اللغة العربية من كتب لا يسمع الطالب العربي بها إلا في الدراسات الجامعية المتخصصة باللغة العربية والشريعة الإسلامية مثل (تفسير الجلالين) و (كتاب سيبويه) و (قطر الندى) و (ألفية ابن مالك) مما لا يصلح مطلقاً إلا للدراسات المتخصصة وللدارسين الكبار^(١) .

أما المهارات اللغوية التي يشملها المنهج فإن الطلبة أكثرهم أجابوا بأن المنهج يشمل مهارات القراءة والكتابة والاستماع ولا يحتوي المنهج على مهارة الكلام من مواد ودروس أو نشاطات ، وبالتالي فإن الطلبة لا يستطيعون التحدث باللغة العربية ، وهذا هو عيب المنهج لأنه يستخدم اللغة التركية في التدريس وكذلك يستخدم طريقة القواعد والترجمة في التدريس ، ولقد بين حمادة إبراهيم من سلبيات طريقة القواعد والترجمة بأنه يركز على مهارتي القراءة والكتابة ويهمل مهارتي الاستماع والنطق وهما الأساس في تعليم أي لغة حتى اللغة القومية ، فاللغة هي ما نسمعه و نطقه ، وأما نقرؤه

^(١) سلمان داود الواسطي ، مرجع سابق ، ص ٢٢٥ .

ونكتبه فما هو إلا رموز متفق عليها . ويؤدي هذا الإهمال الكامل لمهارتي السماع والنطق إلى عجز الدارس عن فهم ما يوجه إليه من حديث و بالتالي عجزه عن المشاركة فيه ويصبح أشبه بالشيخ أو المعوق الذي اعتاد أن يسير متوكئاً على عصاه ، فإذا سحبت منه العصا شلت حركته . وبالمثل فإن الطالب الذي يعتمد في فهمه للغة على النص المكتوب يصبح عاجزاً عن الفهم دون النص فقد تعود أن يفهم بعينه^(١) .

لذا يجب وضع منهج يحتوي على مهارة الحديث وذلك ب :

- (أ) تحديد الأهداف الخاصة بمهارة الحديث
- (ب) تأهيل وتدريب الأساتذة لتدريس مهارة الحديث
- (ج) استخدام الطرق والوسائل والأنشطة في تدريس اللغة العربية لتنمية مهارة الحديث بطريقة متكاملة .

ومن ناحية الطريقة المستخدمة في التدريس فإن الطلبة أجابوا بنسبة ٨٤% بأن الطريقة المستخدمة في التدريس غير مناسب للطلبة وناقصة لكثير من الأمور التربوية والتعليمية ، والطريقة هي من أهم عوامل تعرقل سير تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها " فنجد معظم أساتذة اللغة العربية لغير الناطقين بها في أنحاء العالم يسIRON على خطى من سبقوهم دون محاولة جادة لتمحيص ذلك المنهج ودراسة مدى مواكبته للنظرية الذي طرأ على تعليم اللغات الأجنبية بفضل ما أسهم به مئات من العلماء والخبراء في حقول علم اللغة والتربية والنفس"^(٢) ومثل هذه الظروف نجدها أيضاً في الذين يقومون بتدريس اللغة العربية في كلية الإلهيات فكثير من الأساتذة ، في هذه الكلية غير متخصصين في اللغة العربية لغير الناطقين بها وحتى في اللغة العربية عامة ، فنجد أكثرهم من متخصصي الدراسات الإسلامية

(١) حمادة إبراهيم ، مرجع سابق ، ص: ٤٥ .

(٢) محمد أمين بن أبا ، مرجع سابق ، ص: ١٣٤ .

من تفسير وحديث وعلوم المجتمع ولكنهم يدرّسون اللغة العربية منذ سنوات ، فنرى هؤلاء الأساتذة يدرّسون اللغة العربية مثل المواد الأخرى بدون خطة علمية مدروسة وبدون أساس .

أما الوسائل التعليمية التي يستخدمونها المدرسون فإن إجابات الطلبة يبين أن معظم الأساتذة يستخدمون السبورة بنسبة ٧٨% والسبورة هي من أقدم الوسائل وأيسرها استعمالاً ، وأكثرها فائدة ، وهي لا تحتاج إلى مهارة تقنية كبيرة ، ويسهل تصحيح المادة المكتوبة أو المرسومة على السبورة^(١) ولكن مع هذا فإن تعليم اللغة العربية يحتاج إلى وسائل أخرى لأن هذه الوسائل يساعد الطلبة على استيعاب المعاني وإضافة شيء من المتعة والإثارة إلى الدرس ، واتخاذها منبعا يثير استجابات الطلبة ومساهماتهم . وكذلك تستخدم الوسائل البصرية المعينة في تعليم المفردات والتراكيب النحوية على حد سواء .

واللغة التي يستخدمها الطلبة فيما بينهم هي اللغة التركية فقط ، ولا يهتمون بممارسة اللغة العربية والتدريب عليها واستعمال المفردات والتراكيب التي أخذوها في الدروس للتحدث فيما بينهم ، وهذا يرجع إلى قصور في المنهج لعدم اهتمامه بمهارة الحديث فيؤدي إلى عدم اهتمام الطلبة بهذه المادة وممارستها لأننا كما نعرف فإن اللغة هي المنطوقة والمسموعة وبالتالي فإن التحدث ضروري بين الطلبة لممارسة هذه اللغة .

أما الصعوبات التي تواجه الطلبة في تعلم اللغة العربية حسب إجابات أكثرهم فهي القواعد ثم المفردات ، وهذا يرجع إلى كون الطلبة من المرحلة الأولى ولديهم ذخيرة بسيطة من القواعد والمفردات ، وإن مواضيع القواعد التي يدرسونها في هذه المرحلة كثيرة ومكتنفة ويحتاج إلى تبسيط وتيسير

^(١) علي القاسمي ، استخدام السبورة في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ، مجلة الدراسات اللغوية ، السنة الأولى ،

العدد الأول ، أغسطس ، ١٩٨٢ م ، ص: ١٣٨ .

وإفهامهم بشكل جيد . " ويجب تقديم البسيط من القواعد ثم المركب والشائع ثم الأقل شيوعاً ، حيث نجد أن هذين المبدأين من مبادئ تنظيم محتوى المنهج كثيراً ما يتعارضا ، فالجمع السالم أبسط من التكسير لكن التكسير أكثر شيوعاً واستخداماً ، وكذلك استخدام الأفعال المعنلة أكثر من الصحيحة ، فالصحيحة سهلة لكنها أقل شيوعاً^(١).

ولقد أكد توفيق برج بأن قواعد النحو ما هي إلا شرط للوصول إلى غاية ، أي أنها ليست في حد ذاتها هي الغاية وإنما مجرد وسيلة ، أما التوسع في القواعد فهي مرحلة متأخرة جداً في التعليم وتأتي بعد إجادة اللغة ، والتعمق في النحو يكون أساساً لمن سيشغل بتدريس اللغة أو لمن سيقومون بالبحث اللغوي^(٢) .

إن قدرة الطلبة على التحدث بالعربية بطلاقة ضعيفة وذلك للأسباب الآتية :

(أ) المنهج المستخدم غير مبني على أهداف تعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها .

(ب) الطريقة التي يستخدمونها المدرسون لا تتناسب مع هذا الغرض.

(ج) كون الطلبة في المرحلة الأولى.

وهناك الكثير من الدارسين يعرفون القواعد ، وينطقون الأصوات بصورة سليمة ولديهم ذخيرة لا بأس بها من الألفاظ ولكنهم مع هذا لا يستطيعون أن يشاركوا في محادثة قصيرة ، وإن استطاعوا أن يفعلوا ذلك فلا يتييسر لهم إلا بعد عناء كبير ، وذلك بسبب عدم وجود دروس لمهارة التحدث والتعبير الشفوي ليمارس الطالب فيها التحدث .

^(١) محمود كامل الناقة ، الكتاب الأساسي ، مرجع سابق ص : ٤٦ .

^(٢) توفيق برج ، مشكلة تعليم العربية لغير الناطقين بها مع حلول علمية عملية ، السجل العلمي للندوة العالمية ، عمادة شؤون المكتبات ، الرياض ، ج٣ ، ١٩٧٨ م ، ص ١٤١ .

أما قدرة الطلبة علي فهم الكتب العربية فإن قدرتهم بنسبة الإجابات ٥٢% ضعيفة وبنسبة ٤٢% بدرجة متوسطة ، وإن فهم الكتب يعود إلى قلة الحصيلة اللغوية خاصة المفردات ، وعدم تدريب الطلبة على القراءة المكثفة بحيث لا يحاول الطلبة قراءة المجلات والصحف اليومية المكتوبة باللغة العربية . لأن الطلبة في الثانوية ذخيرتهم قليلة ويجعل قدرتهم على فهم الكتب العربية ضعيفة .

إن مستوى قدرة الطلبة على الكتابة من غير أخطاء إملائية ضعيفة أيضاً ، و الكتابة مظهر من مظاهر ووسيلة من وسائل الإفهام ، ويجب على الأساتذة الالتزام في الكتابة باللغة العربية الفصحى السليمة من حيث القواعد والشكل و الضبط ، وتشكيل النصوص تشكيلاً كاملاً . وإن وجود دروس للتعبير التحريري مهم لأنه يفسح المجال أمام الطلبة لإعمال الفكر وتمييز الألفاظ والتراكيب وترتيب الأفكار مع حسن الصياغة . كذلك يجب علي الأساتذة إعطاء واجبات منزلية مكثفة للطلبة لكتابة النصوص والتمارين والتدريبات التي يدرسونها لارتفاع مستوى الطلبة للكتابة من غير أخطاء إملائية .

أما المهارة التي يحتاج الطلبة إلى تقويتها فهي التحدث بنسبة ٨٢% من إجابات الطلبة ومن هنا فإن هذا السؤال يتفق مع جواب السؤال الثاني في الذي يبين أن محتوى المنهج يحتوي على مهارات (الاستماع والقراءة والكتابة) وعدم احتوائه لمهارة التحدث وبالتالي فإن الطالب بحاجة إلي تقويتها ليستطيع التحدث بها . واللغة من وجهة نظر توفيق برج " مثل قيادة السيارة ، وقواعد النحو مثل كتب القواعد النظرية للقيادة ، ولا يكفي مطلقاً لمن يحفظ هذه القواعد أن يتمكن من قيادة السيارة بل لا بد له من ممارسة القيادة فعلاً لساعات طويلة وعلى فترات متقاربة حتى تصبح خطوات القيادة

مجرد عمل آلي يؤديه السائق دون تفكير^(١) . لذا يجب على الكلية وضع
دروس للمحادثة والتعبير الشفاهي والتحريري .

وبالنسبة للوقت المخصص لدراسة اللغة العربية في الكلية فقد تبينت
إجابات الطلبة بأن الوقت غير كاف ، ولكنهم مع هذا فإنهم يدرسون
(٢٢ ساعة) في الأسبوع ، إن عدم كفاية الوقت يمكن أن يرجع إلى
الأسلوب الذي يستخدمه الأساتذة في تدريسهم أو لكون الطلبة من المرحلة
الأولى يحتاجون إلى وقت كثير لفهم المنهج المقرر عليهم .

أما قدرة الطلبة للترجمة من لغتهم إلى العربية وبالعكس ، فإن
إجابات الطلبة يبين أنهم يستطيعون الترجمة بدرجة متوسطة بنسبة الإجابات
٥٢% ويليهم ٤٦% من الإجابات بدرجة ضعيفة ، وهذه الإجابات مناسبة
برأي الباحثة لكون الطلبة في المرحلة الأولى ولما لديهم من الذخيرة
البسيطة في المفردات .

(١) توفيق برج ، مرجع سابق ، ص ١٤١ .

الفصل الخامس

أهم النتائج والتوصيات

والمقترحات

أهم النتائج

استهدف هذا البحث منهج اللغة العربية بالمرحلة الأولى في كلية الإلهيات في تركيا بغية الوقوف على مدى ملاءمته لهذه المرحلة ومواكبته لأسس بناء مناهج اللغات الأجنبية عامة ، وأسس بناء مناهج اللغة العربية للناطقين بغيرها خاصة ، ووصولاً إلى هذا الهدف تناولت الباحثة هذا المنهج بكل جوانبه بالوصف والتحليل والتقويم مستعينة باستبانيتين للأساتذة والطلبة . وخرجت الباحثة من هذه الدراسة بنتائج يمكن حصرها وإيجازها في النقاط التالية :

١- إن لتعليم اللغة العربية في تركيا جذوراً موعلة في القدم تزامنت مع دخول الأتراك في الإسلام إلى عهد السلجوقيين الذين فتحوا مدارس لتعليم الدين الإسلامي والقرآن وعلومه واللغة العربية والعلوم الأخرى ، حتى خرج من هؤلاء الطلاب علماء كتبوا عن اللغة العربية والدين الإسلامي مؤلفات كتبوها باللغة العربية بدلاً عن اللغة التركية ، وكذلك العثمانيون حيث اهتموا باللغة العربية وأدخلوا كلمات عربية في اللغة التركية ، وكذلك كانوا يكتبون بالحروف العربية إلى أن سقطت الخلافة العثمانية وضعف دور اللغة العربية في تركيا .

٢- عدم وجود رؤية واضحة وسياسات محددة في تعليم اللغة العربية في البلاد مع وجود عقبات داخلية وخارجية أمام تعليم اللغة العربية في البلاد.

٣- إن منهج الكلية هو منهج اللغة العربية والدراسات الإسلامية لأن الهدف الجوهرى منه تعلم اللغة العربية واكتساب العلوم الإسلامية في مختلف

- المجالات . وذلك لتلبية حاجات المجتمع الإسلامي في تركيا ، وبناء على ذلك ترى الباحثة أن المنهج الذي صمم والذي يشتمل على الكتب المقورة بمحتوياته المتناسبة مع الثقافة العربية الإسلامية ومع أهداف الكلية .
- ٤- ضيق المنهج وأهداف تعليم اللغة العربية بصفة عامة ، حيث جعل الهدف من تعليم اللغة العربية في الكلية هدفاً دينياً وكان ينبغي أن يشمل أهدافاً أخرى وذلك تشجيعاً للطلبة لكي يستمروا في تعليم اللغة ، وحتى تتمشى الأهداف مع حاجات العصر والمتعلمين أنفسهم .
- ٥- انطلق بناء منهج اللغة العربية من الأسس العلمية ، وهي الأسس النفسية والاجتماعية الثقافية واللغوية .
- ٦- عدم وجود تعلم اللغة الاتصالية الحياتية في المواد التعليمية .
- ٧- لم يعط المنهج اهتماماً وتركيزاً على الفونيمات أو الأصوات الموجودة في اللغة العربية ولا توجد في اللغة التركية .
- ٨- الاهتمام في صياغة الأهداف بترجمة النصوص الدينية وقراءتها ، ووضع المنهج على هذا الأساس .
- ٩- الكتب المستخدمة في التعليم مصممة لطلاب غير عرب في بيئة عربية .
- ١٠- الاعتماد على طريقة القواعد والترجمة في تدريس اللغة العربية .
- ١١- استخدام اللغة الوسيطة ، وهي اللغة التركية في تعليم وتعلم اللغة العربية .
- ١٢- اهتمام المنهج بالقواعد والصرف ووجودها بكثرة في المرحلة الأولى .

١٣- على الرغم من أن الاستماع والكلام مهارتان مهمتان في منهج اللغة العربية للناطقين بغيرها ، فإنهما لا يحظيان بأي اهتمام في منهج كلية الإلهيات بل وغير موجودة أصلاً .

١٤- النتائج التي أسفرت عنها الدراسة أن التلاميذ في هذه المرحلة يعانون ضعفاً شديداً في مهارة الكلام وهذا الضعف يعود للأسباب الآتية :

- أ) عدم تحديد الأهداف الخاصة بتدريس مهارات اللغة .
- ب) الأساتذة غير مؤهلين لتدريس مهارات اللغة .
- ج) إهمال الأنشطة اللغوية المختلفة لتنمية مهارة اللغة .
- د) إن المنهج يحقق الأهداف المرسومة له من حيث الاهتمام بمهارة القراءة ولكن لمصلحة الطالب ينبغي الاهتمام بتنمية المهارات الأخرى.

١٥- غياب طريقة وأساليب التدريس الحديثة لتعليم اللغة العربية .

١٦- قلة عدد أساتذة اللغة العربية ، وعدم وجود أساتذة اللغة العربية لغير الناطقين بها .

١٧- قيام أساتذة غير متخصصين في اللغة العربية ، مثل التفسير والحديث بتدريس اللغة العربية .

١٨- الأساتذة يحتاجون إلى تدريب وتأهيل أكاديمي وفني لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها .

١٩- عدم وجود الوسائل التعليمية الحديثة ويستخدم الأساتذة السبورة أكثر .

٢٠- عدم وجود أساتذة عرب ، وهذا يبين أن كل الأساتذة من غير الناطقين بها وقدرتهم على التحدث بالعربية ضعيفة .

٢١- الاهتمام بالنحو ثم الترجمة في تقويم الطلبة وعدم الاهتمام بالمفردات والأصوات .

٢٢- المنهج يحتاج إلى تعديل .

التوصيات

في ضوء ما تم استعراضه في الإطار النظري وعلى نحو ما تم التوصل إليه من نتائج تحليل منهج اللغة العربية والدراسة الميدانية تقدم الباحثة عدداً من التوصيات التي من الممكن أن تسهم في تطوير منهج اللغة العربية بالمرحلة الأولى في كلية الإلهيات في تركيا ، وتتمثل هذه التوصيات في الآتي:

١- توصي الباحثة القائمين على أمر التعليم بكلية الإلهيات في تركيا بتعديل منهج اللغة العربية المعمول به حالياً وإعداد وتوفير منهج دراسي ملائم للمرحلة الأولى قائم على أسس ومعايير تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ، مع الأخذ في الاعتبار ارتباطه بمنهج المرحلة الثانوية حتى يكون مكماً ومتمماً له .

٢- ضرورة تقليل دروس القواعد والصرف ودراساتها في المراحل الأخرى في الكلية وأن لا تكون الترجمة هي الهدف الأول من دراسة القواعد .

٣- وضع وزيادة مادتي فهم المسموع والمحادثة والتعبير الشفهي إلى منهج كلية الإلهيات في المرحلة الأولى ، بحيث تتكون كل مادة من دروس متعلقة بالمهارتين على شكل حوار ونصوص قصيرة ويحتوي على

- تدريبات لكل مهارة مع معالجة التدريبات الصعوبات التي تواجه المتعلمين من ناحية الأصوات والمفردات والتراكيب .
- ٤- صياغة الأهداف التعليمية العامة للمنهج الجديد وأخرى أهداف خاصة بكل مهارة وأن تصاغ صياغة سلوكية .
- ٥- أن يتجه هدف المنهج إلى تنمية العادات والاتجاهات والمهارات اللغوية عند الطالب طبقاً لما تسمح به قدراته ، لأن هذه الأمور كلها ضرورية للاتصال الفعال عند الدارس استماعاً وتحدثاً وقراءة وكتابة .
- ٦- الاستفادة من المناهج المختلفة للمؤسسات التعليمية التي تعنى بتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها داخل العالم العربي وخارجه .
- ٧- عدم الاقتصار على طريقة القواعد والترجمة وضرورة استخدام الطريقة التي تتناسب مع تدريس المهارات اللغوية الأربع .
- ٨- اهتمام الأساتذة باستخدام اللغة العربية في التدريس ، وعدم اللجوء إلى اللغة الوسيطة إلا عند الضرورة .
- ٩- ضرورة استخدام الوسائل التعليمية غير السبورة أثناء الدرس وكذلك توفير الوسائل التعليمية الحديثة لتعليم اللغة العربية .
- ١٠- الاهتمام بتأهيل وتدريب أساتذة اللغة العربية ، والحرص على إرسالهم إلى دول عربية لتبادل الخبرات والمعلومات المتعلقة بتعليم اللغة العربية ، ولتكوين نخبة من القادة التربويين في مجال تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في تركيا .
- ١١- ضرورة الاتصال والتعاون المشترك بين الكلية وبين الكليات والمعاهد في البلدان العربية لإرسال خريجي كلية الإلهيات إلى كليات ومعاهد إعداد معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها في البلدان العربية .

- ١٢- وجوب الاهتمام بالاختبارات التي تقيس قدرات الطلبة على استخدام اللغة في المواقف المختلفة والمهارات المناسبة لكل موقف .
- ١٣- الاهتمام بالاختبارات الموضوعية (اللغوية) في منهج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها واستخدامها في تقويم الطلبة وكذلك شمول التقويم للامتحانات الشفوية ، حتى يمكن التعرف على مدى اكتساب الدارسين المهارات اللغوية (الاستماع ، الحديث ، القراءة ، الكتابة).
- ١٤- أن يسجل خبراء تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها الزيارات التفقدية لكليات الإلهيات في تركيا لمعرفة المشكلات التي تعرقل تقدم اللغة العربية وليتعاونوا في حل هذه المشكلات .

المقترحات لبحوث مستقبلية :

- مما لا شك فيه أن هذا الموضوع الذي يتعلق بالمناهج التعليمية ، ويحتاج إلى كثير من البحوث التي تتناول جوانبه المختلفة كل على حده ، وهذا البحث ليس إلا مقدمة متواضعة كفاتحة لمن يود البحث في قضايا اللغة العربية ومناهجها التعليمية في تركيا وعليه تقترح الباحثة ما يلي :
- ١- إجراء دراسة تحليلية تقويمية لمنهج اللغة العربية في ثانوية الأئمة والخطباء ، باعتبار طلاب كلية الإلهيات هم من خريجي ثانوية الأئمة والخطباء.
- ٢- إجراء دراسة تحليلية تقويمية لمنهج اللغة العربية في المرحل الأخرى في كلية الإلهيات لاستكمال هذه الدراسة .

- ٣- إجراء الدراسات التقابلية بين اللغة العربية واللغة التركية على جميع المستويات للاستفادة منها في تذليل صعوبات تعلم اللغة العربية لدى الأتراك .
- ٤- إجراء دراسة عن مشكلات تعلم وتعليم اللغة العربية في كلية الإلهيات في تركيا .
- ٥- إجراء دراسة عن تحليل الأخطاء اللغوية لدى الطلبة الأتراك في معهد اللغة العربية لغير الناطقين بها في جامعة إفريقيا العالمية .
- ٦- إجراء دراسة عن المشكلات اللغوية التي تعوق الطلبة الأتراك في كليات جامعة إفريقيا العالمية .

المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع

أولاً : المصادر :

- ١- القرآن الكريم .
- ٢- إبراهيم مصطفى وآخرون ، المعجم الوسيط ، دار الدعوة ، استانبول ، تركيا ، ط/٢ ، ١٩٨٩ م .
- ٣- ابن جني ، أبي الفتح عثمان ، الخصائص ، تحقيق محمد علي النجار ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، القاهرة ، ط/٣ ، ج/١ ، ١٩٨٦ م .
- ٤- ابن خلدون ، عبدالرحمن بن محمد بن خلدون ، مقدمة ابن خلدون ، دار القلم ، بيروت ، لبنان ، ط/٤ ، (بدون تاريخ) .
- ٥- ابن منظور ، لسان العرب ، دار الجيل ، بيروت ، المجلد السادس (بدون تاريخ) .
- ٦- الجاحظ ، البيان والتبيين ، تحقيق فوزي عطوى ، دار صعب ، بيروت ، (ب،ت) .
- ٧- دائرة المعارف الإسلامية ، دار الشعب ، القاهرة ، المجلد الثاني (بدون تاريخ) .
- ٨- جون ديوي ، قاموس جون ديوي للتربية ، ترجمة محمد علي العريان ، مكتب أنجلو المصرية ، القاهرة ، ١٩٦٤ م .

ثانياً : المراجع :

- ٩- إبراهيم الحردلو ، إعداد المعلمين غير العرب لتعليم العربية لغير الناطقين بها ، تجربة معهد الخرطوم ، السجل العلمي للندوة العالمية الأولى لتعليم العربية لغير الناطقين بها ، ج/٢ .
- ١٠- إبراهيم محمد العطا ، المناهج بين الأصالة والمعاصرة ، مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة ، ١٩٩٢ م .
- ١١- أحمد المهدي عبدالحليم ، البحث التربوي وتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ، المجلة العربية للدراسات اللغوية ، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية ، السنة الأولى ، العدد الأول ، ١٩٨٢ م .
- ١٢- أحمد بدر ، أصول البحث العلمي ومناهجه ، دار غريب ، القاهرة ، ١٩٨٦ م .

- ١٣- أحمد حسون السامرائي ، جغرافية أوراسيا ، مطبعة جامعة الموصل ، العراق ، ١٩٩١ م .
- ١٤- أحمد حسين اللقاني ، المنهج (الأسس ، المكونات ، التنظيمات) ، عالم الكتب ، القاهرة ، ط/١ ، ١٩٩٥ م .
- ١٥- أحمد كشك ، من وظائف الصوت اللغوي ، محاولة لفهم صرفي ونحوي ودلالي ، ط/١ ، القاهرة جمهورية مصر العربية ، ١٩٨٣ م .
- ١٦- أحمد محمود الساداتي ، تاريخ الدولة الإسلامية بآسيا وحضارتها ، دار الثقافة للطباعة والنشر ، القاهرة ، (بدون تاريخ) .
- ١٧- أحمد مختار عمر ، الدراسات الصوتية وتعليم اللغة للأجانب ، مجلة وقائع تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ، مكتب التربية العربي لدول الخليج ، ج/١ ، ١٩٨٣ م .
- ١٨- تمام حسان ، التمهيد في اكتساب اللغة العربية لغير الناطقين بها ، جامعة أم القرى ، مكة المكرمة ، ١٩٨٤ م .
- ١٩- توفيق برج ، مشكلة تعليم العربية لغير الناطقين بها مع حلول علمية عملية ، السجل العلمي للندوة العالمية الأولى لتعليم العربية لغير الناطقين بها ، عمادة شؤون المكتبات ، الرياض ، ج/٣ ، ١٩٧٨ م .
- ٢٠- جابر عبدالحميد جابر وآخرون ، الطرق الخاصة لتدريس اللغة العربية وأدب الأطفال ، وزارة التربية والتعليم ، مصر ، ١٩٧٧ - ١٩٧٨ م .
- ٢١- جودت الركابي ، طرق تدريس اللغة العربية ، دار الفكر ، دمشق ، سورية ، ط/٢ ، ١٩٨٦ م .
- ٢٢- حسن شحاتة ، المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق ، مكتبة الدار العربية للكتاب ، القاهرة ، ط/١ ، ١٩٩٨ م .
- ٢٣- حمادة إبراهيم ، الاتجاهات المعاصرة في تدريس اللغة العربية واللغات الحية الأخرى لغير الناطقين بها ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، ١٩٨٧ م .

- ٢٤- حمدي عطيفة ، منهجية البحث العلمي وتطبيقاتها ، دار النشر للجامعات ، القاهرة ، ط/١ ، ١٩٩٦م .
- ٢٥- دليل جامعة أريجاس للسنة الدراسية ٢٠٠ - ٢٠٠١م .
- ٢٦- ذوقات عبيدات وآخرون ، البحث العلمي ، مفهومه ، أدواته ، أساليبه ، طبعة منقحة ومزودة ، دار أسامة للنشر والتوزيع ، الرياض ، ١٩٩٧م .
- ٢٧- رشدي أحمد طعمية ، الأسس المعجمية والثقافية لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ، مكة المكرمة ، ١٩٨٢م .
- ٢٨- _____ ، تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها (مناهجه وأساليبه) ، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة ، الرباط ، ١٩٨٩م .
- ٢٩- _____ ، مذكرة في تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية ، جامعة السلطان قابوس ، كلية التربية والعلوم الإسلامية ، مسقط ، ١٩٩٦م .
- ٣٠- _____ ، نحو أداة موضوعية لتقويم كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ، المجلة العربية للدراسات اللغوية ، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية ، العدد الثاني ، فبراير ، ١٩٨٣م .
- ٣١- سعد عبدالله الغريبي ، الأصوات العربية وتدريبها لغير الناطقين بها ، مكتبة الطالب الجامعي ، مكة المكرمة ، ١٩٨٦م .
- ٣٢- سلمان داود الواسطي ، دارسو اللغة العربية من الأجانب ونوعياتهم ، وقائع ندوات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ، مكتب التربية العربي لدول الخليج ، ج/١ ١٩٨٣م .
- ٣٣- صالح جواد الطعنة ، ملاحظات حول الجانب اللغوي من إعداد معلم اللغة العربية لغير الناطقين بها ، السجل العلمي للندوة العالمية الأولى لتعليم العربية لغير الناطقين بها ، عمادة شؤون المكتبات ، الرياض ، ج/٢ ، ١٩٧٨م .
- ٣٤- صالح عبدالعزيز وعبدالعزیز عبدالمجيد ، التربية وطرق التدريس ، دار المعارف ، القاهرة ، ط/١٦ ، ج/١ ، ١٩٩٣م .

- ٣٥- عبدالحميد حجازي ، موسوعة العالم الإسلامي ، دار الرأي العام ، القاهرة ،
المجلد الثاني ، (بدون تاريخ).
- ٣٦- عبدالحميد عبدالله وناصر عبدالله الغالي ، أسس إعداد الكتب التعليمية لغير
الناطقين بالعربية ، دار الغالي ، الرياض (بدون تاريخ).
- ٣٧- عبدالرحمن حسين ، تجربة المنهج في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين
بها ، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية (الرياض) ، وقائع ندوة تعليم اللغة
العربية لغير الناطقين بها ، مكتب التربية العربي لدول الخليج ، ج/٣ ، ١٩٨٣ م .
- ٣٨- عبدالعزيز برهام ، الكتاب المدرسي لتعليم اللغة العربية للأجانب ، السجل العلمي
للندوة العالمية الأولى لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ، عمادة شؤون المكتبات ،
الرياض ، ج/٢ ، ١٩٧٨ م .
- ٣٩- عبدالمجيد سيد أحمد منصور ، الصعوبات النفسية التي تعترض تعليم الكبار للغة
العربية ، السجل العلمي للندوة العالمية الأولى لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ،
عمادة شؤون المكتبات ، الرياض ، ج/٣ ، ١٩٧٨ م .
- ٤٠- عبده الراجحي ، فقه اللغة في الكتب العربية ، دار المعرفة الجامعية ،
الإسكندرية ، مصر ، ١٩٩٦ م .
- ٤١- عبده مختار موسى ، الصراع بين الإسلام والعلمانية في تركيا وتأثيره على
العلاقات التركية - العربية ، الدراسات الاستراتيجية ، أبريل ، ١٩٩٧ م .
- ٤٢- علي الحديدي ، مشكلات تعليم اللغة العربية لغير العرب ، دار الكاتب العربية ،
القاهرة (بدون تاريخ).
- ٤٣- علي القاسمي ، اتجاهات حديثة في تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى ،
الرياض ، ١٩٧٩ م .
- ٤٤- _____ ، استخدام السبورة في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ،
المجلة العربية للدراسات اللغوية معهد الخرطوم الدولي للغة العربية ، السنة الأولى ،
العدد الأول ، أغسطس ١٩٨٢ م .

- ٤٥- _____ ، الكتاب المدرسي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ،
السجل العلمي للندوة العالمية الأولى ، عمادة شؤون المكتبات ، الرياض ، ج/٢ ،
١٩٧٨ م .
- ٤٦- _____ ، المعجم العربي الأحادي لغير الناطقين بالعربية ، أبحاث الندوة
العالمية لتعليم العربية لغير الناطقين بها ، عمادة شؤون المكتبات ، الرياض ، ج/١
١٩٧٨ م .
- ٤٧- علي عبدالواحد وافي ، فقه اللغة ، دار نهضة مصر للطباعة والنشر ، القاهرة ،
ط/١ ، (بدون تاريخ) .
- ٤٨- فرنسيس عبدالنور ، التربية والمناهج ، دار نهضة مصر للطباعة والنشر ،
القاهرة ، ط/١ ، ١٩٧٧ م .
- ٤٩- محمد أحمد عمايرة ، الكفاءة اللغوية لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها ،
المجلة العربية للدراسات اللغوية ، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية ، المجلد
التاسع ، العدد الخامس عشر ، ١٩٩٧ م .
- ٥٠- محمد خميس الزوكة ؛ آسيا ، دراسة في الجغرافيا الإقليمية ، دار المعرفة
الجامعية ، الإسكندرية ، جمهورية مصر العربية ، ١٩٨٦ م .
- ٥١- محمد زايد بركة ، محاضرات في بناء المناهج ، معهد الخرطوم الدولي للغة
العربية ، الخرطوم ، ١٩٨٩ م .
- ٥٢- محمد عزت عبدال موجود وآخرون ، أساسيات المنهج وتنظيماته ، دار الثقافة ،
القاهرة ، ١٩٨١ م .
- ٥٣- محمد ممدوح ، نحو منهج لإعداد مدرسي اللغة العربية لغير الناطقين بها ، تعليم
اللغة العربية لغير الناطقين بها ، قضايا وتجارب ، تونس ، ١٩٩٣ م .
- ٥٤- محمود أبو زيد إبراهيم ، المنهج الدراسي بين التبعية والتطور ، مركز الكتاب
للنشر ، القاهرة ، ط/١ ، ١٩٩١ م .
- ٥٥- محمود إسماعيل الصيني ، إعداد المواد التعليمية لتدريس المواد الأجنبية ، مجلة
كلية التربية ، جامعة الملك سعود ، ١٩٨٢ م .

- ٥٦- _____ وآخرون ، القراءة الميسرة ، جامعة الملك سعود ، عمادة شؤون المكتبات ، الرياض ، ج/١ ، ١٩٨٢م .
- ٥٧- _____ وآخرون ، القواعد العربية الميسرة ، جامعة الملك سعود ، عمادة شؤون المكتبات ، الرياض ، ج / (١ ، ٢ ، ٣) ، ١٩٩٠م .
- ٥٨- محمود رشدي خاطر وآخرون ، طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة ، ط/٤ ، جمهورية مصر العربية ، ١٩٨٩م .
- ٥٩- محمود عبداللطيف هريدي ، الحروب العثمانية وأثرها في انحسار المد الإسلامي عن أوربا ، دار الصحوة للنشر ، القاهرة ، ط/١ ، ١٩٨٧م .
- ٦٠- محمود فهمي حجازي ، علم اللغة العربية ، مكتبة غريب ، القاهرة ، (بدون تاريخ).
- ٦١- محمود كامل الناقة ، تدريس القواعد في برنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها ، المجلة العربية للدراسات اللغوية معهد الخرطوم الدولي للغة العربية ، المجلد الثالث ، العدد الثاني ، فبراير ، ١٩٨٥م .
- ٦٢- _____ ، تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى ، أسسه ، مداخله ، طرق تدريسه ، وحدة البحوث والمناهج ، جامعة أم القرى ، مكة المكرمة ، ١٩٨٥م .
- ٦٣- _____ ورشدي طعمية ، الكتاب الأساسي لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى ، جامعة أم القرى ، مكة المكرمة ، ١٩٨٣م .
- ٦٤- محي الدين الألواني ، الوسائل العلمية لحل المشكلات اللغوية في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ، وقائع ندوات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ، مكتب التربية العربي لدول الخليج ، ج/٢ ، ١٩٨٣م .
- ٦٥- جامعة أرجياس ، مفردات البرنامج السنوي للمرحلة الأولى لكلية الإلهيات .
- ٦٦- مصطفى محمد ، الحركة الإسلامية الحديثة في تركيا ، ألمانيا الغربية ، ط/١ ، ١٩٨٤م .

- ٦٧- ميشال زكريا ، الألسنية والمبادئ والأعلام ، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر ، بيروت ، ط/٢ ، ١٩٨٣ م .
- ٦٨- نبيل عبدالهادي ، القياس والتقويم التربوي واستخدامه في مجال التدريس الصفّي ، ط/١ ، دار وائل للنشر ، عمان ، ١٩٩٩ م .
- ٦٩- نبيه حمودة ومنصور عبدالمنعم ، المناهج بين النظرية والتطبيق ، مكتبة أنجلو المصرية ، القاهرة ، ١٩٨١ م .
- ٧٠- وليد جابر ، أساليب تدريس اللغة العربية ، دار الفكر للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن ، ط/١ ، ١٩٩٩ م .

ثالثاً : الرسائل الجامعية :

- ١- أحمد طه المشهداني ، دراسة تحليلية تقويمية لمنهج اللغة العربية للمبتدئين الأجانب في الأردن ، بحث مقدم لمعهد الخرطوم الدولي لنيل درجة الماجستير ، ١٩٨٤ م .
- ٢- آدم زكريا جمعة ، تقويم منهج تدريس اللغة العربية في الجامعة الإسلامية في يوغندا ، بحث مقدم لمعهد الخرطوم الدولي لنيل درجة الماجستير ، ١٩٩٣ م .
- ٣- إسحاق حسن رحمان ، دراسة تحليلية تقويمية لمنهج اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية في مدارس الجمهورية الإسلامية الإيرانية ، بحث مقدم لنيل درجة الدكتوراة الفلسفة في التربية ، جامعة الخرطوم ، كلية التربية ، ٢٠٠١ م .
- ٤- إسحاق سالم موايا ، تقويم منهج تدريس اللغة العربية للمرحلة الثانوية بالمعهد الإسلامي بجنجا _ أوغندا ، بحث مقدم لمعهد الخرطوم الدولي لنيل درجة الماجستير ، ٢٠٠١ م .
- ٥- حسن محمد علي ، تقويم برنامج اللغة العربية بالجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا ، بحث مقدم لمعهد الخرطوم الدولي لنيل درجة الماجستير ، ١٩٩١ م .
- ٦- شيخ عبيدالله قورا ، دراسة تحليلية تقويمية لمنهج معاهد اللغة العربية في ولاية سكتو بنيجيريا ، بحث مقدم لمعهد الخرطوم الدولي لنيل درجة الماجستير ، ١٩٨٥ م .

- ٧- عبدالله حبيب علي ، تقويم منهج اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة بالمعهد الإسلامي بزنجبار ، بحث مقدم لمعهد الخرطوم الدولي لنيل درجة الماجستير ، ١٩٩٤م .
- ٨- علي محمود طلفاح ، دراسة تحليلية تقويمية لمنهج اللغة العربية للمبتدئين الأجانب في الأردن ، بحث مقدم لمعهد الخرطوم الدولي لنيل درجة الماجستير ، ١٩٨٥م .
- ٩- عيسى الحاج زبيدي ، منهج اللغة العربية للمرحلة الثانوية الأولى في زنجبار لعام ٩٥ - ٩٧م ، دراسة وتقويم ، بحث تكميلي لنيل درجة الماجستير في المناهج ، كلية التربية ، جامعة إفريقيا العالمية ، ١٩٩٨م .
- ١٠- محمد أمين ابن أبا ، تعليم اللغة العربية في مؤسسة دار الدعوة والإرشاد في إندونيسيا ، بحث مقدم لمعهد الخرطوم الدولي لنيل درجة الماجستير ، ١٩٩٣م .
- ١١- محمد شكري عبدالرحمن ، دراسة تحليلية تقويمية لمنهج القراءة والمطالعة للصف الرابع الثانوي في مدارس المؤسسة الإسلامية بولاية كلنتان ، ماليزيا ، بحث مقدم لمعهد الخرطوم الدولي للغة العربية لنيل درجة الماجستير ، ١٩٩٥م .
- ١٢- محمد عمر أنداعي ، تقويم منهج اللغة العربية للناطقين بغيرها ، في الكليات الحكومية الفدرالية بنيجيريا ، بحث مقدم لمعهد الخرطوم الدولي لنيل درجة الماجستير ، ١٩٩٥م .
- ١٣- وان عبدالرحمن يحيى ، منهج اللغة العربية للمدارس السنغالية المتوسطة والثانوية ، دراسة وصفية تحليلية تقويمية ، بحث مقدم لمعهد الخرطوم الدولي لنيل درجة الماجستير ، ١٩٨٧م .

الملاحق

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

جامعة النيلين

كلية الدراسات العليا

التاريخ : ٢٠١٩/٥/١٠
التمرة : ١٧/٤/٢٠١٩

السيد / عميد كلية الدراسات العليا - جامعة أرباس

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

أرجو أن نفيد سيادتكم بأن الطالب /
مقيده لدينا لنيل درجة / تخصص
في موضوع :
.....
ويتوقف بحثه / بحثها على المعلومات التي تقدمها مؤسستكم العامة في هذا المجال
(ومؤسسات أخرى) .
وحتى تكون الاستفادة عامة نرجو كريم تفضلكم بتقديم المساعدة الممكنة حسب
الإمكانات المتاحة .

وتشكر لكم حسن تعاونكم معنا

جامعة النيلين
كلية الدراسات العليا / مسجل الكلية

COLLEGE REGISTRAR
GRADUATE STUDIES
NEELAIN UNIVERSITY

مسجل الكلية

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة النيلين

كلية التربية

الموضوع : استبانة أساتذة اللغة العربية بكلية الإلهيات

في جامعة أرجاس

يسرني أن أقدم إليكم هذه الاستبانة وأرجو من فضيلتكم الإجابة عليها لتحيطنا بالمعلومات عن المنهج الذي تنفذونه في تدريس اللغة العربية في المرحلة الأولى في كليتكم لنجري عليه دراستنا المنهجية ، ولكم منا جزيل الشكر .

القسم الأول : بيانات عامة :

- ١- المؤهل العلمي والتخصص : _____
- ٢- الجامعة التي تخرجت فيها وسنة التخرج : _____
- ٣- ما عدد سنوات الخبرة في التدريس - سنة التخرج : _____

القسم الثاني : المنهج :

ضع علامة (✓) أمام الإجابة التي تراها مناسبة :

- ١- ما الهدف الرئيسي من تدريس اللغة العربية في كليتكم ؟
أ- ديني () ب- اقتصادي () ج- ثقافي () د. الاتصال ()
- ٢- منهج تعليم اللغة العربية بالكلية يشبع حاجات الطلبة المختلفة .
أ- بدرجة كبيرة () ب- بدرجة متوسطة () ج- لا يشبع ()
- ٣- يراعي المنهج الفروق الفردية للطلبة .
أ- بدرجة كبيرة () ب- بدرجة متوسطة () ج- لا يراعي ()

٤- كيف تختار المفردات وتقدمها للطلاب ؟

- أ- من المحسوس إلى المجرد () ب- من الأصل إلى الفرع ()
ج- من السهل إلى الصعب () .

٥- ما طريقة التدريس المستخدمة ؟

- أ- القواعد والترجمة () ب- السمعية الشفوية () ج- الاثنين معاً ()
د. القراءة () .

٦- ما اللغة المستخدمة في التدريس ؟

- أ- اللغة العربية دائماً () ب- العربية والتركية لكن العربية أكثر ()
ج- العربية والتركية لكن التركية أكثر () د. التركية فقط . ()

٧- ما لغة المعاملة بين الأستاذ والطلاب خارج وقت الدراسة ؟

- أ- العربية دائماً () ب- العربية في كثير من الأحيان ()
ج- نادراً يستخدم اللغة العربية () د. مختلطة () .

٨- الوسائل التعليمية في الكلية كاف :

- أ- بدرجة كبيرة () ب- بدرجة متوسطة () ج- غير كاف .

٩- الدارسون يستطيعون الترجمة من التركية إلى العربية وبالعكس .

- أ- بدرجة كبيرة () ب- بدرجة متوسطة () ج- لا يستطيعون .

١٠- هل المنهج المستخدم حالياً يتطلب تقويماً أو تجديداً أم تغييراً ؟

- أ- تقويم () ب- تجديد () ج- تغيير () .

١١- ما اقتراحاتك لتطوير المنهج المتبع في الكلية ؟

Rahman ve Rahim olan Allah ın Adıyla

Konu : Erciyes üniversitesi ilahiyat fakültesi Arap Dili Öğretim Görevlileri Anketi :

Sizlere bu anketi sunmaktan dolayı çok müteşşürüm ve sizden ricam ; Arapça eğitim metodu araştırmamızda sizlerin fakülteniz 1. sınıfta vermiş olduğunuz metotla ilgili bilgilerle bizleri aydınlatmanız ve aşağıdaki anket sorularının cevaplandırmanızdır, En içten teşekkür dilekleriyle,

A- Kısım : Genel Açıklamalar :

- 1-Akademik dereceniz ve branşınız: -
- 2-Mezun olduğunuz üniversite ve hangi sene : -
- 3- Eğitimde kaç sene tecrübeniz var : -

B- Kısım : Metot :

Uygun gördüğünüz cevaba (V) işaretini koyunuz :

- 1- Fakültenizde Arapça eğitimi vermekten temel hedefiniz nedir?
☐ Dini ☐ Ekonomik ☐ Kültürel ☐ İletişim Vasıtası
- 2- Fakültede verilmekte olan Arapça eğitimi öğrencinin her ihtiyacını gideriyor mu ?
☐ Çok iyi ☐ Normal ☐ Gideremiyor
- 3- Bu program öğrencilerdeki farkı gözetebiliyor mu ?
☐ Gözetiyor ☐ Normal ☐ Gözetemiyor
- 4- Müfredatın tercihi ve öğrenciye takdimi nasıldır ?
☐ Hissedilenlerden hissedilmeyenlere doğru
☐ Tümdengelim
☐ Kolaydan zora doğru
- 5- Kullanılmakta olan eğitim yolu nedir ?
☐ Kaideler ve tercüme ☐ Dudaktan işitme ☐ Her ikisi
☐ Okuma
- 6- Eğitimde kullanılmakta olan dil nedir ?
☐ Sürekli Arapça ☐ Türkçe – Arapça, Arapça ağırlıklı
☐ Arapça – Türkçe, Türkçe ağırlıklı ☐ Sadece Türkçe
- 7- Eğitim vaktinin dışında öğrenci ile öğretmen arasında kullanılan dil hangisidir ?
☐ Sürekli Arapça ☐ Çoğunlukla Arapça
☐ Bazen Arapça ☐ Karışık
- 8- Fakültedeki eğitim araçları yeterlimi ?
☐ Oldukça yeterli ☐ Normal ☐ Yetersiz
- 9- Öğrenciler Türkçe Arapça , Arapça Türkçe tercümeğe güç yetirebiliyor mu ?
☐ Evet ☐ Normal ☐ Hayır
- 10- Süze göre uygulanmakta olan metot yeniden düzenlenmeli mi yoksa tamamen değiştirilmeli mi ?
☐ Düzenlenmeli ☐ Yenilenmeli ☐ Tamamen değiştirilmeli
- 11-Fakültede uygulanmakta olan metodun geliştirilmesi için görüşleriniz nedir ?
1.....
2.....
3.....
4.....

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة النيلين

كلية التربية

الموضوع : استبانة طلاب المرحلة الأولى في كلية الإلهيات

في جامعة أرجباس

أخي الطالب / أختي الطالبة :

نرجو إفادتنا بالمعلومات الصحيحة حول منهج اللغة العربية في الكلية بواسطة ملأ هذا الاستبيان ، ولكم منا جزيل الشكر .

أولاً : بيانات عامة :

١- الجنس ذكر () أنثى () .

٢- العمر () سنة .

ثانياً : المنهج :

ضع علامة (✓) أمام الإجابة التي تراها مناسبة :

١- ما هدفك من تعلم اللغة العربية ؟

أ- ديني () ب- اقتصادي () ج- ثقافي () د. الاتصال ()

٢- محتوى المنهج مناسب للبيئة التركية :

أ- بدرجة كبيرة () ب- بدرجة متوسطة () ج- لا يشبع ()

٣- المنهج يشمل المهارات اللغوية من (يمكن اختيار أكثر من إجابة) :

أ- استماع () ب- تحدث () ج- قراءة () د- كتابة ()

٤- ما رأيك في الطريقة المستخدمة في التدريس ؟

أ- مناسبة بدرجة كبيرة () ب- بدرجة متوسطة () ج- غير مناسبة ()

٥- المدرسون يستخدمون الوسائل التعليمية الآتية :

أ- التلفزيون () ب- السبورة () ج- المختبر ()

٦- اللغة المستخدمة بين الطلبة هي :

أ- اللغة العربية دائماً () ب- العربية والتركية لكن العربية أكثر ()

ج- العربية والتركية لكن التركية أكثر () د. التركية فقط . ()

٧- الصعوبات التي تواجهك في تعلم العربية تتركز غالباً في :

أ- الأصوات () ب- القواعد () ج- المفردات () .

٩- ما مدى قدرتك على التحدث بالعربية بطلاقة ؟

أ- بدرجة كبيرة () ب- بدرجة متوسطة () ج- ضعيفة .

١٠- ما مدى قدرتك على فهم الكتب العربية ؟

أ- بدرجة كبيرة () ب- بدرجة متوسطة () ج- ضعيفة .

١١- ما مستوى قدرتك على الكتابة من غير أخطاء إملائية ؟

أ- جيد () ب- متوسط () ج- ضعيف () .

١٢- ما المهارات التي تشعر أنك بحاجة إلى تقويتها أكثر ؟

أ- استماع () ب- تحدث () ج- قراءة د- كتابة () .

١٢- الوقت المخصص لدراسة اللغة العربية كاف :

أ- كاف تماماً () ب- كاف لحد ما () ج- غير كاف ()

١٣- تستطيع الترجمة من لغتك إلى العربية وبالعكس :

أ- بكفاءة () ب- بدرجة متوسطة () ج- ضعيفة ()

Rahman ve Rahim olan Allah ın Adıyla

Konu : Erciyes üniversitesi ilahiyat fakültesi 1. sınıftaki okumakta olan öğrenci anketi:

Kıymetli öğrenci arkadaşlarım , sizden ricam ; Arapça öğreniminde almış olduğunuz metodla ilgili anket sorularımızı doğruca cevaplandırmanızdır. En içten teşekkür dileklerimle.

A- Kısım : Genel Açıklamalar :

1- Öğrencinin cinsiyeti

☐- Erkek ☐- Bayan

2- Yaşı :

B- Kısım : Metot :

Uygun gördüğünüz cevaba (V) işaretini koyunuz .

1- Arapça öğrenmekteki hedefin nedir ?

☐- Dini ☐- Ekonomik ☐- Kültürel ☐- İletişim Vasıtası

2- Arapça eğitiminde kullanılan metodun mahıtevası Türkiye ortamına uygun mu ?

☐- Çok uygun ☐- Normal ☐- Uygun değil

3- Bu metot aşağıdaki maharetlerin hangisi veya hangilerini kapsıyor ?

☐- Dinleme ☐- Konuşma ☐- Yazma ☐- Okuma

4- Eğitimde kullanılan yol hakkındaki görüşünüz nedir ?

☐- Çok iyi ☐- İdare eder ☐- Eksik

5- Öğretmenlerin kullandığı eğitim vasıtaları nedir ?

☐- T.V ☐- Tahta - Tebeşir ☐- Dil laboratuvar

6- Öğrenciler arasında kullanılan dil nedir ?

☐- Sürekli Arapça ☐- Arapça - Türkçe , Arapça ağırlıklı

☐- Sadece Türkçe ☐- Arapça - Türkçe , Türkçe ağırlıklı

7- Arapça öğreniminde karşına çıkan zorluklar hangileri ?

☐- Ses ☐- Kaideler ☐- Müfredat

8- Arapça'yı Tam olarak konuşma gücün nasıl ?

☐- Çok iyi ☐- Orta ☐- Zayıf

9- Arapça kitapları anlamadaki gücün nasıl ?

☐- Çok iyi ☐- Orta ☐- Zayıf

10- Arapça yazarken imla hatası olmaksızın yazma gücünüz ?

☐- İyi ☐- Orta ☐- Zayıf

11- Eksikliğini ve giderilmesini istediğin hangi maharetler var ?

☐- Dinlemek ☐- Konuşmak ☐- Okumak ☐- Yazmak

12- Arapça dili eğitimi için ayrılan vakit yeterlimi ?

☐- Çok yeterli ☐- Normal ☐- Yetersiz

13- Arapça - Türkçe ve Türkçe Arapça tercüme etmeye güç yetimin ?

☐- Çok iyi yaparım ☐- Normal ☐- Yapamam

E. Ü. İLAHİYAT FAKÜLTESİ 1999-2000 YILI İLAHİYAT LİSANS I. SINIFLARI ARAPÇA -NAHİV- DERSİ YILLIK MÜFREDAT PROGRAMI

I. Ünite: 1- el-Cümletü'l-Müfide,

2- el-Müfred ve'l-Müsennâ ve'l-Cem',

3- Envâ'u'l-Cem',

4- el-İsmü'n-Nekira ve'l-İsmü'l-Ma'rife ve Envâ'u'l-Ma'rife.

II. Ünite: 1- el-Cümletü'l-İsmiyye (el-Mübteda ve'l-Haber),

2- el-Cümletü'l-Fi'liyye (el-Fâ'il ve Te'nâsü'l-Fi'l ma'ah),

3- el-Cümletü'l-Fi'liyye (el-Mef'ûlü bih),

4- Hurûfu'l-Cerr,

5- İ'râbu'l-Mudâf İleyh,

6- es-Sıfat.

III. Ünite: 1- İ'râbu'l-Müsennâ,

2- İ'râbu Cem'i'l-Müzekkeri's-Sâlim,

3- Hazfu Nûni'l-Müsennâ ve'l-Cem'i'l-Müzekkeri's-Sâlim 'inde'l-İzâfe,

4- İ'râbu Cem'i'l-Müennesi's-Sâlim,

5- İ'râbu Cem'i't-Teksîr.

IV. Ünite: 1- Nasbu'l-Fi'li'l-Mudâri' (el-Masdaru'l-Müevvel bi "أَنْ" ve "إِنْ",

2- Cezmu'l-Fi'li'l-Mudâri' ("أَنْ", "إِنْ", "لَمْ", "لَمْ"),

3- İsti'mâlu'd-Damâir ve Aksâmuhâ,

4- el-Ef'âlu'l-Hamse ve İ'râbuhâ.

V. Ünite: 1- İsmu'l-İşâre,

2- el-Esmâu'l-Mevsûle,

3- Envâ'u'l-Haber,

4- Tekaddumu'l-Haber 'ale'l-Mübteda,

5- en-Nevâsih

"كَانَ" ve ahavâtuhâ,

"أَنَّ" ve ahavâtuhâ.

VI. Ünite: 1- Envâ'u's-Sıfa (el-Müfred ve'l-Cümle; el-Hakîkî ve's-Sebebî),

2- el-Esmâu'l-Hamse ve İ'râbuhâ,

3- et-Temyîz: Temyîzu'z-Zât ve's-Sıfât; el-'Aded ve'l-'Adedu't-Tertîbî,

4- Nâibu'l-Fâ'il ve Binâu'l-Fi'l li'l-Mechûl.

VII. Ünite: 1- Zarfu'z-Zamân ve Zarfu'l-Mekân (Mef'ûlun fih),

2- el-Hâl ve Envâ'uh,

3- el-Müstesnâ ma'a külli edevâtih,

4- el-'Atf.

VIII. Ünite: 1- el-Fi'lu'l-Lâzim ve'l-Fi'lu'l-Müte'addî,

2- el-Ef'âlu'l-Müte'addiye li'l-Mef'ûleyn,

3- el-Mef'ûlu'l-Mutlak,

4- el-Mef'ûlu li-eclih ve ma'ah,

5- Ef'âlu'l-Mukârebe ve's-Şurû' ve'r-Recâ,

6- eş-Şart ve Edevâtuhâ,

7- İktirânu Cevâbi's-Şart bi'l-Fâ'.

IX. Ünite: 1- el-Binâ' ve'l-Î'râb,

2- el-Esmâu'l-Mebniyye ve'l-Ef'âlu'l-Mebniyye,

3- el-Memnû' mine's-sarf mine'l-A'lâm,

4- el-Memnû' mine's-sarf mine's-Sıfât,

5- Hâlât Uhrâ li'l-Men' mine's-sarf,

6- Î'râbu'l-Memnû' mine's-sarf,

7- Î'râbu'l-Maksûr ve'l-Menkûs ve'l-Memdûd.

X. Ünite: 1- "v" en-Nâfiye li'l-cins,

2- et-Tevkîd,

3- el-Bedel,

4- Uslûbu't-Ta'accub,

5- Ef'âlu'l-Medh ve'z-Zemm,

6- el-Münâdâ.

Not: 1- Haftalık ders saati sayısı yedidir.

2- Konular "el-Kava'idü'l-Arabiyyetü'l-Müyessera I, II, III" adlı kitaplardan işlenecektir,

**E.Ü. İLAHİYAT FAKÜLTESİ 1999-2000 YILI
İLAHİYAT LİSANS I. SINIFLARI ARAPÇA -SARF- DERSİ
YILLIK MÜFREDAT PROGRAMI**

1- Arap Alfabeti, 28 harf ve yazılış şekilleri, hareke, tenvin, şedde.

2- Kelime ve çeşitleri: İsim, fiil, harf (genel olarak).

3- "ل", şemsi ve kameri harfler ve hemze.

4- Sarf vezinleri.

5- Kök ve ziyade harfler.

6- İsimler:

a- Harflerin sayısına göre isimler,

b- Müzekker ve müennes, müenneslik alâmetleri,

c- Müfred, tesniye, cemi',

d- Cem'in çeşitleri:

- Müzekker sâlim cemi',

- Müennes sâlim cemi',

- Cemi' teksir ve vezinleri.

7- Fiiller:

a- Zamanı bakımından fiiller,

b- Harfleri bakımından fiiller: Mücerred ve mezîd (genel malûmat),

c- Sülâsî mücerred fiil ve babları,

d- Fiil çekimi:

- Müsbet çekimleri:

1) Mâzî fiil,

2) Muzâri' fiil,

3) Emr-i hazır ve emr-i gâib,

4) Muzâri' fiilin başına "س" ve "سوف" gelmesi,

5) Muzâri'in te'kid lâmu ve nûnu ile çekimi.

- Menfî çekimleri:

1) Mâzînin çekimi,

2) Muzari'nin çekimi:

- Cahd-i mutlak ("لَم" ile) ve cahd-i müstağrak ("و" ile),

- Nefy-i hal ("لَا" ile),

- Nefy-i istikbal ("لَنْ" ile),

- Te'kid-i nefy-i istikbal ("لَنْ" ile),

3) Nehy-i hâzır ve nehy-i gaibin çekimi,

8- Sülâsî mücerred fiillerde "ma'lûm-mechûl" ve mechûl fiilin çekimi, *lazım - müst.*

9- Aksâm-ı Seb'a (Sahîh ve mu'tel fiiller),

A- Sahîh Fiiller:

I- Sâlim,

II- Mehmûz (mehmûzu'l-fâ, mehmûzu'l-ayn ve mehmûzu'l-lâm),

III- Mudâ'af fiil, idgam ve çeşitleri.

B- Mu'tel fiiller:

I- Misâl (vâvî ve yâî) ve ilgili i'lâller,

II- Ecvef (vâvî ve yâî) ve ilgili i'lâller,

III- Nâkıs (vâvî ve yâî) ve ilgili i'lâller,

IV- Lefîf (makrûn ve mefrûk) ve ilgili i'lâller,

10- Sülâsî mücerred fiillerde:

a- İsm-i fâil ve çekimi (i'lâlin îzâhiyle),

b- İsm-i mef'ûl ve çekimi (i'lâlin îzâhiyle),

11- Sülâsînin mezîd bâbları:

I- Bir harf ziyadeli (Sülâsî mezîd Rubâ'î) bâblar,

a- İf'âl bâbı,

b- Tef'îl bâbı,

c- Mufâ'ale bâbı,

II- İki harf ziyadeli (Sülâsî mezîd Humâsî) bâblar,

a- İnfi'âl bâbı,

b- İfti'âl bâbı,

c- İf'ilâl bâbı,

d- Tefa''ul bâbı,

e- Tefâ'ul bâbı,

III- Üç harf ziyadeli (Sülâsî mezîd Sûdâsî) bâblar,

a- İstif'âl bâbı,

b- İf'illâl bâbı,

c- İf'î'âl bâbı,

d- İf'ivvâl bâbı,

12- Rubâ'î mücerred: Fa'lele bâbı,

13- Rubâ'î mezîd bâblar: Tefa'lûl bâbı vb.

14- Sülâsînin dışındaki bâblardan:

a- İsm-i fâilin yapılışı ve tasrifi,

b- İsm-i mef'ûlün yapılışı ve tasrifi,

(Not: Bâblar anlatılırken ilgili i'lâl kaideleri de yeri geldikçe verilecektir.)

15- Masdar:

a- Mim'siz masdar,

b- Mim'li masdar,

c- Merre masdarı,

d- Nevi' (hey'et) masdarı,

e- Sınâ'î (ca'î) masdar,

16- Câmîd fiiller,

17- Sıfat-ı müşebbehe,

18- İsm-i tafdîl,

19- Mübâlağalı ism-i fâil (Evzân-ı mübâlağa),

20- İsm-i zaman ve ism-i mekân,

21- İsm-i âlet,

22- İsm-i tasgîr,

23- İsm-i mensûb,

24- Taaccüb sîgaları.

Not: 1- Haftalık ders saati sayısı üçtür.

2- Dersin hocası konuları yardımcı ders kitaplarından öğrencilere dikte yoluyla anlatacaktır.

ERCIYES UNIVERSİTESİ İLAHİYAT FAKÜLTESİ 2000-2001 BAHAR YARIYILI
101-102 SINIFLARI ARAPÇA 2.VİZE İMTİHANI

ADI, SOYADI :

TARİH : 14.04.2001

SINIFI, NUMARASI : /

S.1) Aşağıdaki parağrafları Türkçeye çeviriniz. (20p)

كان المسلمون يحبون عمر لقوته وعدله وشجاعته.
فقد ظهر أمام الناس جميعا وأعلن إسلامه. وأصبح بذلك
رجلا أساسيا في الدفاع عن الإسلام.
وكانت أسماء بنت أبي بكر الصديق تذهب إليهما
في الغار كل ليلة وتقدم لهما الطعام والماء. وتخبرهما بما
تسمعه من أخبار الكفار الذين يبحثون عن النبي.
يمكن أن تزور البلاد الأخرى عن طريق السيارة أو
البحر أو الجو. ويشعر الإنسان في كل طريق من هذه
الطرق الثلاثة بحياة جميلة.
ظل أبو ذر يعلن قوله ويتكلم عن الحق ويبحث عن
الحقيقة في أي مكان ذهب إليه وأقام به. وكان أبو ذر
من الرجال الصادقين. ومثل هؤلاء الرجال قليل.

S.2)Boş yerlere uygun ma'tufun aleyh yazınız. (5p)

- 1- سلم على الضيف الابن فالأصغر.
- 2- دخل ثم الصحفيون إلى صالة الاستقبال.

S.3)Boş bırakılan yerlere uygun müstesna yazıp harekeleyiniz. (5p)

- 1- هربت الأرانب من الذئب إلا
- 2- عاجلت الطيبة النساء غير

S.4)Aşağıdaki kelimeleri düzgün cümle olacak şekilde sıralayıp, müstesnayı harekeleyiniz. (5p)

- 1- الضبَّاط - القائد - إلا - ضابط - قابل
- 2- اللحنة - غير - الأبحاث - رفضت - إليها - بحث - المقدمة

S.5)Müfred halî cümle hale çeviriniz. (5p)

1- تحدث الأستاذ مبتسما.

2- وصلت إلى المسجد راكبا.

S.6)Aşağıdaki sorulara içinde hal olan cevaplar veriniz. (5p)

1- كيف أقبل المدعوون إلى الحفل؟

2- كيف عاد الجنود من المعركة؟

S.7)Boş bırakılan yerlere uygun mefulun fih yazınız. (5p)

1- يقف الإمام المصلون.

2- وجدت الرسالة الأوراق.

S.8)Aşağıdaki cümlelerde malum fiilleri mechule çevirip, gerekli değişikliklerle birlikte cümleleri yeniden yazınız. (5p)

1- يقولون إن الدولة بحاجة إلى كثير من المدرسين.

2- يقيم الوزير حفلة لتكريم المتفوقين.

S.9)Boş bırakılan yerlere temyiz yazıp harekeleyiniz. (5p)

1- يزداد المسلمون كلما اتحدوا.

2- بعت صندوق اليوم.

S.10)Parentez içindeki rakamları yazıyla yazıp harekeleyiniz. (5p)

1- لي (4) أبناء و(5) بنات.

2- في هذا الحفل (10) أولاد و(9) سيدات.

S.11)Aşağıdaki cümlelerin başına parentez içindekileri getirerek yeniden yazınız. (5p)

مسلمو أفغانستان عازمون على رد الأعداء عن بلادهم.

(لعل) :

(مازال) :

S.12)Aşağıdaki cümlelerde "Kane'nin kardeşlerini" hazfederek cümleleri harekeli olarak yeniden yazınız. (5 p)

1- أصبحت أسعار الدولار مرتفعة

2 - ليست الموظفات مسافرات.

S.13)Aşağıdaki cümleyi, altında verilen ism-i işaretlere göre yeniden yazınız. (5p)

هؤلاء وزراء مخلصون في عملهم.

1- هذان

2- هذه

S.14)Tabloda çerçeveli yerleri verilen kelimelere göre harekeli olarak doldurunuz. (20p)

المصدر	اسم المفعول	اسم الفاعل	الأمر	المضارع	الماضي
			صُنْ		
		الْمُنْتَهِي			
	مَشْوِي				
اِتِّشَار					
					أَقْرَءْ

E.Ü. İLAHİYAT FAKÜLTESİ 2000-2001 ÖĞRETİM YILI BAHAR YARIYILI
101-102 SINIFLARI ARAPÇA FİNAL SINAVI

ADI, SOYADI	TARİH	04.06.2001
SINIF/NO	ALDIĞI PUAN	

S.1) Verilen metinleri Türkçeye çeviriniz.

عمل الإسلام على تحقيق حرية الإنسان، في الدين والسياسة و الفكر. والحرية حق قرره القانون الإسلامي في كل موقف من مواقف الحياة، وفي كل موضوع يريد الإنسان أن يعمل، وفي كل مشروع يريد الإنسان أن يقوم به.

وقرار إسرائيل بأن القدس عاصمة لهم، عمل خطير جدا، يجب على العالم كله أن يقف ضده، لأن هذا القرار ضد السلام العالمي، وضد العالم الإسلامي والمسيحي.

ويعرف الإنسان مناسفر أشياء كثيرة، يعرف كيف يعيش مع الناس في بلاد أخرى، ويعرف كثيرا من أحوال الأمم الأخرى، كيف يفكرون، وما طبيعة حياتهم.

كانت أسماء بنت أبي بكر الصديق تذهب إليهما في الغار كل ليلة، وتقدم لهما الطعام والماء، وتخبرهما بما تسمعه من أخبار الكفار الذين يبحثون عن النبي.

S.2) Aşağıdaki cümlelerde verilen rakamları yazıyla yazıp, parantez içindeki kelimeleri de uygun olarak yazıp harekeleyiniz.

دخل في الإسلام قبل 3 (شهر) 34 (رجل) 12 (سيدة)
رأيت في المكتبة 47 (كتاب جديد) و 23 (مجلة جديدة).

S.3) Aşağıdaki şart edatlarını, cevabın başına "fe" gelecek şekilde anlamlı cümlelerde kullanıp harekeleyiniz.

أين
إذا

S.4) Parantez içindeki fiilleri yanındaki cümlede kullanarak cümleleri yeniden yazıp harekeleyiniz.

المطر يزل من السماء (كاد)
الجنود يدافعون عن وطنهم (أخذ)

S.5) Parentez içindeki kelimeyi "mef'ul li-eclih" olarak kullanıp, cümlede gerekli değişiklikleri yaparak harekeli olarak yeniden yazınız.

يبتعد المسلم عن المحرمات (خشى) عذاب الله.
تقدم الدولة الإعانات للشركات (شجع) لها.

S.6) Parantez içindeki fiilleri verilen cümlelerin başına getirerek cümleyi gerekli değişikliklerle birlikte harekeli olarak yazınız.

اللغة العربية منتشرة في أفريقيا. (ظن)
عمر ابن عبد العزيز إمام عادل. (وجد)

S.7) Boş bırakılan yerleri doldurarak harekeleyiniz.

قرأت في رمضان القرآن الكريم إلا
حضر الأدباء المؤتمر سوى

S.8) Aşağıdaki cümleyi parantez içindeki kelimelere göre yeniden yazınız.

أَذَتْ المسلمة فريضة الحج ثم عادت إلى وطنها وهي مسرورة

(المسلمون)

(المسلمتان)

S.9) Boş bırakılan yerlere uygun temyiz yazıp cümleyi harekeleyiniz.

اشترت عشرة أمتار

قرأت هذا الأسبوع خمس

S.10) Aşağıdaki cümlelerin başına önce كان ve kardeşlerinden, sonra da إن ve kardeşlerinden birini getirerek cümleleri harekeli olarak yeniden yazınız.

معلّم اللغة العربية مخلصون في عملهم

العلم سلاح هام

S.11) verilen kelimelerden hareket ederek tabloda boş bırakılan yerleri harekeli olarak yazınız.

المصدر	اسم الزمان/المكان	الجنس المطلق (لم)	اسم المفعول	اسم الفاعل	المضارع	الماضي
////////			مَرْضِيّ		////////	////////
////////	////////	////////		قائل		////////
	////////	////////	////////		يصارع	
	////////	////////			////////	رَبّى
			////////	مُسْتَشْفٍ	////////	
////////	////////	////////	////////		////////	شدّ
////////		////////	////////	////////	ينزل	////////
////////				////////	////////	وصل

أسماء الخبراء المحكمين الذين حكموا الاستبانة

رقم	الاسم	الجهة
١-	أ. د. يوسف الخليفة أبوبكر	جامعة إفريقيا العالمية - معهد اللغة العربية .
٢-	د. عمر الصديق عبدالله	جامعة إفريقيا العالمية - معهد اللغة العربية .
٣-	الأستاذ تاج السر بشير	جامعة إفريقيا العالمية - معهد اللغة العربية .