Universal Journal of Theology
E-ISSN: 2548-0952
Volume II, Issue IV, 235-254
http://dergipark.gov.tr/ujte

فاعلية نظام المستويات في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها؛ دراسة نظرية وتطبيقية

EFFECTIVENESS OF THE SYSTEM OF LEVELS IN THE TEACHING OF ARABIC TO NON-NATIVE SPEAKERS: A THEORETICAL AND APPLIED STUDY

Adem Yerinde
İstanbul Üniversitesi
İlahiyat Fakültesi
Arap Dili ve Belagatı ABD
İstanbul-Türkiye
ayerinde@istanbul.edu.tr

Atıf gösterme: Yerinde A. (2017). Yabancılara Arapça Öğretiminde Kur Sisteminin Etkinliği: Teori ve Uygulama. *Universal Journal of Theology 2* (4), 235-254.

Geliş Tarihi:
15 Kasım 2017
Değerlendirme Tarihi:
17 Kasım 2017
Kabul Tarihi:
18 Aralık 2017

© 2017 UJTE
E-ISSN: 2548-0952
Tüm hakları saklıdır.

Öz: Makalede, İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Arapça Hazırlık Sınıfında ilk defa 2013-2014 öğretim yılında uygulan dört kurlu dil öğretim sisteminin Arapça öğretimindeki etkinliği, elde edilen somut veriler ışığında incelenip değerlendirilmiştir. Makale bir giriş ve üç bölümden oluşmaktadır. Girişte dilin temel amacı ekseninde dil öğrenimini bir şekilde etkinleyen temel unsurlara işaret edilmiştir ki bunlar amaç, yöntem, malzeme, öğrenci, öğretmen ve çevredir. Birinci bölümde Türkiye'de Arapça öğreniminin durumu hakkında genel bilgi verilmiştir. İkinci bölümde, dil öğreniminin temel unsurları bakımından İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Arapça Hazırlık Sınıfındaki durum, teorik bakımdan detaylı olarak ele alınıp incelenirken, üçüncü bölümde bu programın uygulanmasıyla elde edilen 2013-2014 öğretim yılı verileri analiz edilip değerlendirmesi yapılmıştır.

Anahtar Kelimeler: *Arapça öğretimi, kur sistemi, hazırlık sınıfları, ilahiyat*.

Abstract: *In this article, the role and effectiveness of the curriculum of Arabic teaching programs based on 4-levels system (beginning, elementary, intermediate and advanced) applied in the Prep Classes of the Faculty of Theology of Istanbul University during the 2013-2014 academic year will be examined and evaluated relating on the concrete data. The article consists of an introduction, three chapters and a conclusion. At the introduction, information was given about the linguistic phenomenon and the basic factors affecting language teaching. In the first chapter, general information about language teaching in Turkey is given. In the second chapter, the language teaching activities conducted in the preparatory classes of Istanbul University Faculty of Theology were evaluated within the context of the factors affecting language teaching skills. In the third chapter, Arabic teaching in the 2013-2014 academic year in the preparatory classes of the same faculty as well as the positive and negative aspects of the curriculum are evaluated. In the conclusion section, the conclusions reached by the study are listed.*

Keywords: *Arabic teaching, levels system, prep classes, theology*.

تمهيد

إن اللغة نظام تواصلي اجتماعي بالغ التعقيد. يرى ابن جني (ت. 391 ه) أنّ اللغة عبارة عن أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم[1]. هذا تعبير دقيق جدا عن وظيفة اللغة الرئيسة. ولا يخالفه تعريف ابن خلدون (ت 1406/808)، حين يقول إن اللغة عبارة المتكلم عن مقصوده[2]. وهناك تعريفات أخرى للغة[3] عرفتها الدوائر العلمية المختلفة والباحثون المحدثون، تزيد على 350 تعريفا؛[4] كلها تؤكد على وظيفة اللغة الاجتماعية.[5] ويتضح لنا من خلال هذه التعاريف أن وظيفة اللغة الرئيسية هى الاجتماعية الاتصالية.

وكذلك فإنّ تعليم اللغة عملية معقدة؛ يحتاج تحليلها إلى دراسات ميدانية مؤيدة بمعطيات دقيقة حتى يتسنّى بناؤها على أسس محكمة ومناهج علمية تجريبية. وتعليم اللغة يعني بالتعبير العام تزويد المتعلم بكفاءة لغوية في أربع مهارات رئيسة، وهى فهم المسموع والكلام والقراءة والكتابة[6].

يسود في بعض الأوساط فكرة حول صعوبة تعلّم اللغة العربية مما تلعب دورها السلبي في معيارية مناهج وطرق تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. وتبدو هذه الفكرة منتشرة بين دارسي اللغة العربية والراغبين في تعلمها من جنسيات مختلفة، بما فيهم الأتراك، ويرجعون هذه الصعوبة إلى طبيعة اللغة ذاتها[7]، رغم أنها لا تقوم على معطيات موضوعية[8].

في الحقيقة إن اللغة العربية كأداة التواصل الإجتماعي لا فرق بينها وبين غيرها من اللغات البشرية في كثير من الأمور ولها خصائص تتشابه فيها مع اللغات الأخرى وخصائص أخرى تتميز بها على غيرها من اللغات. لذلك لا تختلف العربية كثيرا عن غيرها من اللغات البشرية صعوبة أو سهولة، بحكم تشابه الناس في قدراتهم الحسية والنفسية وتقارب اللغات في قدراتها على التعبير وقابليتها للتطور والتغير تماشيا مع متغيرات الزمان والمكان[9]. ومن هنا فإن الانطباع بصعوبة العربية لا علاقة له بطبيعتها، بل قد يتعلق بأمور خارجية. فقد يكون لسوء اختيار أفضل منهج في تعليمها أو تعلمها أثر سلبي أدى إلى هذه الفكرة والشعور[10]. إذنْ فالأمر يبدو بسيطا لأنه لا يحتاج غير تخطيط مسبق وتنظيم محكم وتنفيذ صارم. فإنَّ ما ينقص معظم عمليات تعليم اللغة اتباع برامج واقعية وتطبيق مناهج فعالة شاملة ومتابعة مواد دراسية مناسبة. وكذلك توظيف مدربين مؤهلين بخلفية لغوية وتربوية في تعليم اللغة الثانية مما له أهمية كبيرة في نجاح عملية تعليم اللغة.

إنَّ التعليم في ذاته وظيفة اجتماعية، مهما كانت طبيعته وهدفه، وكل وظيفة اجتماعية لها نظام متّبَع يلبي حاجتها ويحقق غايتها. والنظام ليس وحدة مستقلة، بل بناء مكون من وحدات متشابكة؛ يقتضي أداء دوره تناسقا بين وحداته والتزام كل وحدة منها أداء وظيفتها كاملا. كذلك تعليم اللغة الثانية يحتاج إلى نظام محكم وخطة مدروسة؛ تلبي حاجاته وتحقق غاياته.

ومما لا شك فيه أن البيئة والعوامل الخارجية المحيطة بعملية تعليم اللغة لها تاثير مباشر على السلوك اللغوي سلبا أو إيجابا، فينبغي أن تحظى من الدراسة والتحليل ما تقتضيه طبيعة أثرها في عملية التعليم إلا أننا سوف نقتصر في هذه العجالة ونركز على المقومات الذاتية في عملية تعليم اللغة العربية طبقا لمقتضى نظام

---

[1] انظر، ابن جني، أبو الفتح عثمان بن جني، الخصائص بتحقيق محمد علي نجار، المكتبة العلمية 1952/1371، I، 33.

[2] انظر، ابن خلدون، ابن خلدون، مقدمة، بتحقيق عبد الله محمد درويش، (I-II) دمشق 2004/1425، II، 367.

[3] انظر لتعريفات اللغة المختلفة، طعيمة، رشدي أحمد، المهارات اللغوية مستوياتها تدريسها وصعوبتها، القاهرة 2004/1425، ص. 150-153

[4] انظر، Güney, Murat Arif, "Yabancı Dil Öğretimi ve Dünden Bügüne Türkiye'de Arapça Öğretimi", Karadeniz Teknik Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, Cilt: 1, Sayı: 1, Bahar 2014, s. 194 (193-211).

[5] انظر حجازي، علي محمود، أسس علم اللغة العربية، القاهرة 2003، ص. 7-8.

[6] انظر لأهمية تعليم اللغة العربية بمهاراتها الاربع، Usta, İbrahim, "Dört Temel Dil Becerileri ve Arapça Öğretimindeki Katkıları" The Journal of Academic Social Science Studies (JASS), Volume 5, Issue 2, p. 317-327, April 2012.

[7] انظر : علي أحمد مدكور وايمان أحمد هريدي، تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، النظرية والتطبيق، القاهرة 2006/1427، ص. 70؛
Soysaldı, Mehmet, "Türkiye'deki İlahiyat Fakültelerinde Arapça Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Yolları", EKEV AKADEMİ DERGİSİ, Yıl: 14, Sayı: 45 (Güz 2010), s. 274. ; Sarmış, İbrahim, "Arapçaya Yöneltilen Bazı Eleştiriler", SELÇUK ÜNİVERSİTESİ İLAHİYAT FAKÜLTESİ DERGİSİ, Sayı: 4, Yıl: 1991, Dipnot 26.

[8] قارن، Doğan, Candemir, "Arapça Öğretiminde Yöntem Orijinli Problemler ve Çözüm Önerileri", NÜSHA, Yıl: VI, Sayı: 21, Bahar 2006, s. 70

[9] انظرلأوجه التشابه بين اللغات البشرية، علي أحمد مدكور وايمان أحمد هريدي، تعليم اللغة العربية، ص. 70-75.

[10] كما أربط بابانذادة أحمد نعيم الفشل في تعليم اللغة العربية في أواخر العهد العثماني باتباع منهج كلاسيكي جامد بعيد عن الحياة اليومية والتمرينات المغذية. انظر، Gürkan, a.g.m., s. 34

المستويات في الصفوف التحضيرية في كلية الإلهيات بجامعة اسطنبول في السنة الدراسية 2013-2014 ميلادية، بصرف النظر عن البيئة والعوامل الخارجية، قياما بتحليل وتقويم بعض المعطيات المتحصلة من تطبيق هذا النظام ضمن برنامج محكم مطبق في زمن محدد.

إنَّ رعاية تعدد المستويات وتفاوت الطلاب في سماتهم الذهنية والنفسية واستكمال المستويات في برنامج متتابع ومتكامل، وكذلك تنويع الطرق والأساليب في تعليم اللغة له أهمية بالغة في تحصيل نتائج إيجابية ملموسة من ممارسة تعليم اللغة الاجنبية. لا سيما استكمال المستويات كلها بمقرراتها الدراسية.

و قبل دراسة وتحليل المعطيات والمخرجات التعليمية المتحصلة من تطبيق نظام المستويات في تعليم اللغة العربية في الصفوف التحضيرية، يجدر بنا أن نعرض لعناصر تعليم اللغة عرضا سريعا حتى نكون على معرفة بما ينقص هذا النظام.

إن العناصر الأساسية في عملية تعليم لغة ما باختصار هي: الهدف والمنهج والمادة الدراسية (المحتوى) والدارس والمدرس والبيئة[11]. هذه العناصر متكاملة ومترابطة بحيث لا يمكن التعامل مع كل عنصر بمعزل عن الأخر بل تتكامل وتتآلف مع بعضها البعض لتنسج شبكة متجانسة ومتناسقة بما يؤثر كل منها ويتأثر بالآخر.

1- الهدف

إن اللغة وسيلة يقضي بها الفرد حاجاته وينفذ مطالبه في المجتمع وبها يناقش شؤونه ويستفسر ويستوضح ويتفاعل مع الآخر يؤثر فيه ويتأثر منه ويفاتحه عواطفه كما يستثير عواطف الأخر. والمواقف التي يحتاج الفرد فيها إلى توظيف اللغة مواقف كثيرة لخصها مايكل هاليداى (M.A.K. Halliday) صاحب نظرية النحو النظامي في سبعة مواقف أساسية وهي:

1- الوظيفة النفعية مثل استخدام اللغة للحصول على الطعام والشراب وما شاكل ذلك.

2- الوظيفة التنظيمية مثل استخدام اللغة لإصدار الأوامر للآخرين وتوجيه سلوكهم.

3- الوظفة التفاعلية. ويقصد به استخدام اللغة من أجل تبادل المشاعر والأفكار بين الفرد والآخرين.

4- الوظيفة الشخصية. ويقصد بها استخدام اللغة من أجل أن يعبر الفرد عن مشاعره وأفكاره.

5- الوظيفة الاستكشافية. ويقصد به استخدام اللغة من أجل الاستفسار عن الظواهر والأحداث بهدف التعلم فيها.

6- الوظيفة التخيلية. ويقصد به استخدام اللغة للتعبير عن تخيلات وتصورات الفرد.

7- الوظيفة البيانية. ويقصد بها استخدام اللغة من أجل تكوين الأفكار وتوصيلها للآخرين[12].

يتبين لنا مما سبق أن الهدف من تعليم اللغة وهي تستعمل على نطاق واسع و في مواقف كثيرة حسب المطالب الفردية والاجتماعية هو أهم ركيزة ينبغي أن تقوم عليها عملية تعليم اللغة. ومن هنا فمن الضروري أن يتم تخطيط وتصميم البرنامج واختيار المنهج وتقرير المحتوى اللغوي والمقررات الدراسية وتوفير البيئة من العناصر التعليمية الأساسية وفق الهدف المطلوب من تعليم اللغة، حتى المعلم والمدرب يجب اختياره وتوظيفه وفقا للأهداف العامة والخاصة من تعليم اللغة.

لقد قام مجموعة عمل اللغة الأجنبية في بريطانيا بتحديد الأهداف العامة التربوية من تعليم اللغة الثانية في مدارسهم ومما ذكروه في هذا الصدد، تنمية قدرة الطلاب على استخدام اللغة بفاعلية وتبصرتهم بثقافة وحضارة الأقطار التي تتكلم اللغة الهدف، وتنمية الوعي لديهم بطبيعة اللغة وتأييد المدخل المعرفي إلى ثقافات أخرى وتكوين اتجاهات إيجابية عندهم نحو متحدثي اللغة الأجنبية[13].

---

[11] Özdemir, Abdurrahman, "İlahiyat Fakültelerinde Arapça Öğretiminin Gerekliliği, Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri", Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 10/2004, s. 37.

[12] انظر، رشدي طعيمة، المهارات اللغوية، ص. 153-154.قارن، نحلة، محمود أحمد، علم اللغة النظامي مدخل إلى النظرية اللغوية عند هاليداى، اسكندرية ؛ منتدى سور الأزبكية 2001/1422، ص.53.

[13] انظر للتفصيل: علي أحمد مدكور ، تعليم اللغة العربية: ص. 98-99.

يمكننا أن نستنتج مما ذكرنا من أهداف ووظائف اللغة أنَّ الأهداف العامة من تعليم اللغة العربية كلغة ثانية هى معرفتها بما تشمل عليه جوانب الحياة عامة وبما تشمل عليه الثقافة والعادات العربية، والعمل وفقا لذلك على تنمية مهارات اللغة والوصول إلى القدرة على استعمالها بفاعلية. ومهارات اللغة هي فهم المسموع والمقروء واتباع التوجيهات والتعليمات ووصف الأحداث الماضية والحالية والمستقبلية ومناقشتها، والتصفح لبعض الكتب وقراءتها بدقة، وتقديم معلومات وشروح لمختلف المواقف، وصياغة الأسئلة والإجابات والتعابير الصحيحة عن العواطف والأفكار وكذلك فيما يخص مواقف الموافقة والرفض. وكذلك امتلاك قدرة تدوين الملاحظات وتلخيص وكتابة تقارير عن النقاط الرئيسة من النصوص المكتوبة والمسموعة... وما إلى ذلك من المهارات التواصلية[14].

وقد يتم تصميم منهج تعليم اللغة لأغراض خاصة، حيث تؤخذ بالاعتبار حاجة الدارس ويركز على المواقف والمهارات التي سيستخدم الدارس اللغة فيها ومن أجلها. وفيما يتعلق بتعليم اللغة العربية، يمكننا أن نلخص هذه الأغراض في ثلاث مجموعات عامة:

أ- أغراض دينية متصلة بالتعرف على الإسلام والتعمق في الثقافة الإسلامية ودراستها.

ب- أغراض متصلة بالنواحي السياحية والاقتصادية.

ج- أغراض متصلة بالدراسات المعرفية الاستشراقية[15].

وفي تقديرنا فإن تعلّم اللغة العربية في البلاد الإسلامية غير العربية، بما فيها تركيا، يتم لأغراض دينية ثقافية أكثر منها لأغراض سياحية أو اقتصادية أو سياسية[16].

2- المنهج:

والمنهج له دور محوري في تعليم اللغة، والميزة التي يجب أن يحظى بها هي أنه "أقصر طريق يؤدي الى الهدف"[17].

قد تطورت أساليب وطرق مختلفة لتعليم اللغات الأجنبية وتحكمت في العمليات التدريسية بالاتساق مع ظهور النظريات التي تحكم الممارسات التربوية والسلوكية، فظهرت طريقة النحو والترجمة تطبيقا عمليا للنظرية البنيوية، ثم ظهرت الطريقة السمعية والشفهية والطريقة المباشرة كَرَدِّ فعلٍ على الطريقة السلوكية، ثم ظهرت الطريقة الاستنباطية التوليدية التحويلية؛ لتترجم أفكار النظرية المعرفية.[18] وأخيرا تطور المدخل الاتصالي اعتمادا على النظرية المعرفية الحديثة واستهدافا إلى بناء الكفاءة الاتصالية المتكاملة وتكوين الأساس اللغوي الإبداعي لدى المتعلم والوصول به إلى الطلاقة اللغوية[19].

إن منهج شرح القواعد وترجمة النصوص إلى اللغة الأم في تعليم اللغة تعد من أقدم المناهج المعروفة في ميدان تعليم اللغات، وتعتمد هذه الطريقة على نظرة لغوية تقليدية ترى أن القواعد والأبنية الشكلية أولى جوانب اللغة بالاهتمام. ومن هنا تكون قواعد اللغة الهدف وأبنيتها الشكلية هي محتوى المادة الدراسية[20]. كما انها ترى إمكان مقارنة اللغة كظاهرة إنسانية اجتماعية تواصلية وتستهدف أعظم استفادة من أوجه التشابه والتباين بين اللغة الأم واللغة الهدف[21]. ومن سلبيات

---

[14] انظر لمهارات اللغة الأساسية والفرعية، في كتاب المهارات اللغوية، لرشدي طعيمة.

[15] قارن، Özdemir, a.g.m., s. 42

[16] ينظر الأتراك إلى إدخال مادة تعليم اللغة العربية ضمن البرامج التعليمية العامة في المدارس الدينية وكليات الإلهيات والمعاهد الاهلية من وجهة نظر إسلامي حيث يعتبرونها لغة التدين والثقافة الدينية، ولغة القرآن والحديث، لذلك يهبون إلى مواجهة أى نقد موجه نحو اللغة العربية بدافع الذب عن اللغة العربية ويعتبرونه دفاعا عن الدين. انظر على سبيل المثال، لا الحصر، Sarmış,İbrahim, "Arapçaya Yöneltilen Bazı Eleştiriler", SELÇUK ÜNİVERSİTESİ İLAHİYAT FAKÜLTESİ DERGİSİ, Sayı: 4, Yıl: 1991, ss. 121-149. وقارن أيضا من حيث مركزية الأغراض الدينية من تعليم اللغة الغربية في المدارس والمعاهد والكليات الدينية في تركيا، Özedemir, a.g.m., s. 42, 44 وكذلك للاطلاع على الدوافع الفطرية التي دفعت الاتراك إلى تبني اللغة العربية تعلما وخدمة لها عبر التاريخ فانظر، Gürkan, Nejdet, "İslam Medeniyet Dili Arapça'nın Türk ültüründeki Yeri ve Türklerin Bu Dile Katkıları", ULUSLARARASI TÜRK DÜNYASININ İSLAMİYETE KATKILARI SEMPOZYUMU, 31 Mayıs/1 Haziran 2007, Bildiriler, ed. İsmail Hakkı Göksoy ve Necdet Durak, Isparta 2007, ss.599-610.

[17] راجع، أوزدمير (Özdemir)، المصدر نفسه، ص. Sancak, Yusuf, "Yabancı Dil Eğitimi-Öğretimi ve Arapça: Tarihçe,; Amaç, Esaslar, Elamanlar, Usul (Metot) veTeknik", EKEV AKADEMİ DERGİSİ, c. 2, sy. 1, (Kasım 1999), s. 62, 45

[18] للتفصيل فانظر: علي أحمد مدكور ، تعليم اللغة العربية، ص. Güney, a.g.m., s. 193-211; 19-50

[19] انظر للمزيد: عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي، "النظريات اللغوية والنفسية وتعليم اللغة العربية"، مجلة جامعة الإمام محمد بن سعود، العدد 22، ربيع الآخر 1419، ص. 382

[20] العصيلي، عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي "منهج المحتوى في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى" مجلة جامعة الإمام محمد بن سعود، العدد: 46، ربيع الآخر 1425، ص. 366-367.

[21] انظر، Güney, a.g.m., s. 197

هذا المنهج أن اللغة أوسع بكثير مما لا تحصر في القواعد ورصيد لغوي محدود وتراكيب جملية محصورة. إنما اللغة مهارات تواصلية وادراك ثقافة الناطقين باللغة... قد لا يجد المتعلم في كثير من الأحيان صعوبة في حفظ وفهم قواعد اللغة ولكن لا نطمئن في قدرته على تحويل هذا الفهم إلى كفاءة لغوية وأداء لغوي. لأن الأداء اللغوي ليس مجرد سلوك ومحاكاة أو بتعبير الاستاذ رشدي طعيمة[22] ليس أداء ببغاوي يعتمد على حفظ بعض القوالب والصيغ النحوية، بل الارتقاء في تعلم اللغة إلى مستوى الأداء يستلزم اكتساب فكرة أساسية نحو تراكيب وإشكاليات اللغة الهدف –كما تركز عليه النظرية المعرفية– حتى يتمكن دارس اللغة من تعميم القواعد أحيانا ومن تخصيصها أحيانا اخرى.

ويقابل هذا المنهج، المنهج الوظيفي الذي يهدف إلى تحقيق التواصل الوظيفي باللغة. ويتميز هذا المنهج بجمع الأفكار والمعاني والوظائف ثم تنظيمها في تراكيب مناسبة بغرض اتصالي، ويهدف إلى تزويد الدارس بمعلومات تفيده في استعمال اللغة بدلا من تزويده بمعلومات عن اللغة. إذا تم تدريس المحتوى بمتون طبيعية غير مصنوعة فلا شك أن المتعلم سوف يكتسب مهارات اللغة ويتمكن من استعمالها في مواقف حقيقية في الحياة. ولا شك أن التمرُّس على المتون الطبيعية واستعمال مهارات اللغة سوف يقود الدارس الفطن إلى اكتشاف القواعد النحوية بطريقة عملية بدلا من حفظها نظريا.[23]

لعل أفضل وأنجع طريقة في تدريس اللغة العربية هى الطريقة المزجية –هي السائدة والمقبولة اليوم[24] – التي تقوم على الاستفادة من مميزات وفضائل هذه الطرائق كلها في مواقف متنوعة، إذ أن تعليم اللغة عملية معقدة كما قلنا في بداية حديثنا؛ فيه ما يتصل بجوانب عقلية وما يتصل بجوانب معرفية وما يتصل بجوانب سلوكية. فهي تعليم الحياة بشكل متكامل أفكارا وسلوكا وتاريخا وتقاليد عقلية وعملية؛ عادات وثقافات وأنماط حياة... ومن هنا فإن جوهر المشكلة في تعليم اللغة العربية ليس في اللغة ذاتها، كما يخيل إلى كثير من دارسيها ومدرسيها، وإنما هى أن يتم تعليمها كقواعد مصطنعة وقوالب صماء بدلا من تعليمها كلغة أمة ولغة حياة[25] و من هنا فإنه من الضروري أن يراعى في تصميم منهج وطريقة تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، معياري الاتساع والتكامل في خطة متماسكة وشاملة.

1. 3– المادة الدراسية؛ الكتاب

إن المحتوى في تعليم اللغة الثانية لا يقل أهمية من منهج التعليم نفسه فإن ممارسة تعليم اللغة على نصوص طبيعية بدلا من نصوص مصنوعة لها من الأهمية ما لا يخفى على أحد. وكذلك ينبغي تنويع النصوص والتدريبات اللغوية بحيث يشمل جميع مجالات الحياة بدلا من أن ينحصر في عدد محدود من المجالات العلمية أو المهنية، وذلك حتى يكتسب الطالب كفاءة لغوية شاملة ويتمكن من فهم اللغة واستعمالها في مختلف جوانب الحياة.[26] وقد أثبتت الدراسات التطبيقية الحديثة أن تقديم اللغة بالأسلوب الذي يعتمد على مواد لغوية محدودة ونصوص مصنوعة لا يقود إلى بناء كفاءة شاملة لدى المتعلم ولا يكسبه قدرة على فهم مواد طبيعية.[27]

واللغة عند ابن خلدون ملكة وهذه الملكة لا تكتسب إلا بقراءة النصوص الطبيعية من الأدب العربي وحفظ الجيد من كلامهم شعرا ونثرا واستعمال هذه الأنماط والتراكيب بالتكرار حتى تصير اللغة لدى المتعلم صفة راسخة وينزل من تلك اللغة منزلة من نشأ فيها، وعلى قدر المحفوظ و كثرة الاستعمال تكون جودة المقول المصنوع نظما ونثرا.[28]

يظهر مما سبق أن الكتاب المتبع في تعليم اللغة ينبغي أن يؤدى ثلاث وظائف أساسية بالنسبة للمادة التعليمية وهي:

1– تقديم نماذج.

2– تمكين الدارس من الممارسة.

---

[22] طعيمة، رشدي أحمد، المهارات اللغوية مستوياتها تدريسها وصعوبتها، القاهرة 2004/1425، ص. 5

[23] العصيلي، عبد العزيز بن إبراهيم "منهج المحتوى في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى" مجلة جامعة الإمام محمد بن سعود، العدد: 46، ربيع الآخر 1425، ص. 368.

[24] انظر، Deliçay, a.g.m., s. 92

[25] للمزيد فليراجع ؛ علي أحمد مدكور ، تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ص. 20 وما يليه.Güney, a.g.m., s. 202-203 ; Özdemir, a.g.m., s. 47;

[26] انظر: العصيلي، "منهج المحتوى"، ص. 365. قارن، طعيمة، المهارات اللغوية، ص. 199

[27] قارن، العصيلي "منهج المحتوى" ، ص. 360-362.

[28] ابن خلدون، مقدمة، II، 384-

3- تدريب الدارس على إنتاج مثلها[29].

ومن ناحية اخرى فإن منهج المحتوى يقتضي تنظيم المادة الدراسية متناسبة مع المستوى التعليمي حتى تلعب دورها المنوط بها في تعليم اللغة وتثبيت قواعدها في ذهن المتعلم والمادة الدراسية المضطربة كفيلة بإعاقة العملية التعليمية بدلا من تعزيزها لها. وكذلك التدرج في تقديم المواد والقواعد وتدريب المتعلم عليها مما له دور إيجابي في تكوين السلوك اللغوي لدى الطلاب، فينبغي تقديم المعلوم على المجهول والبسيط على المعقد والسهل على الصعب، وبناء الكتب والمقررات بعضها على بعض بناء هرميا متدرجا.[30] إذا كانت اللغة تعلم بأساليب مضطربة ومحتويات تقليدية أو مصنوعة، لا يجعل المتعلم يكتسب كفاءة لغوية؛ اتصالية كانت أو أكاديمية، وبالتالي لا يستطيع المتعلم استعمال المهارات اللغوية الأساسية في أغراض تواصلية ولا أكاديمية مثل اتباع التعليمات وفهم المقررات العلمية ومتابعة المحاضرات وتدوين الملحوظات وأداء الاختبارات.

4- الدارس

إنَّ الإنسان المتعلم هو عنصر محوري في أية عملية تعليمية، حيث انتقل الاهتمام في تعليم اللغة بعد الستينات من القرن الماضي إلى المتعلم ذاته باعتباره عنصرا أساسيا في عملية تعلم اللغة.[31]

إن تعلم المهارات اللغوية واكتسابها يقتضي وجود الاستعداد اللغوي لدى الفرد[32]. والاستعداد هو قدرة الفرد الفطرية على أن يتعلم بسهولة وسرعة وبأقل مجهود ممكن[33]. والإنسان السليم بطبيعته يتمتع بالاستعداد للتعلم والتدرب ومع ذلك تتوزع هذه الاستعدادات والقدرات بين الناس وتوجد فروق كثيرة بينهم في استعداداتهم العقلية والنفسية والبدنية، حيث يجمع علماء النفس على وجود فروق بين الناس من جهة قدراتهم وطبائعهم ودوافعهم وأمزجتهم واستعداداتهم وانفعالاتهم[34].

الأمر الذي يقتضي مراعاة هذه الفروق الفردية بين الناس عند تنظيم برامج التعليم عامة وتعليم اللغة خاصة. فلا يمكن لعملية تعليمية ما تهمل الجوانب الإنسانية للطلاب وتغفل عن تفاوت المستويات الذهنية والنفسية والاجتماعية لديهم أن تحقق غاياتها المستهدفة وتنتهي بنتائج ملموسة. حيث أثبتت الدراسات النفسية في البحوث التعليمية ضرورة رعاية الفروق الأساسية لدى المتعلمين وحتمية أخذها بعين الاعتبار في العملية التعليمية حتى يتيسر تحقيق أكبر قدر من مقاصد التعليم. ومن أهم المصطلحات التي ظهرت في هذا الصدد، ما أطلقه كرونباخ (Cronbach H.J, 1967) على التفاعل بين الاستعداد والمادة التعليمية المناسبة Aptitute-treatment Interaction (A.T.I.) وما اطلقه برلينر كوهن (Berliner Kohen), 1973) على التفاعل بين سمة الشخصية والمادة التعليمية المناسبة Trait-Treatment Interaction[35]

يبدو مما سلف أن سمات دارسي اللغة وخصائصهم وقدراتهم واستعداداتهم العقلية والنفسية وميولهم واهتمامتهم ودوافعهم الذاتية لها أثر لا ينكر في مدى اكتسابهم مهارات اللغة ونجاح عملية تعليم اللغة، فليس من المعقول أن يُتوَقَّع نفس النجاح من فئات أو أفراد تتفاوت سماتهم وخصائصهم وقدراتهم العقلية والنفسية تفاوتا بارزا بتطبيق نفس المنهج والمادة الدراسية عليهم، فإن اكتساب القدرة على استعمال اللغة بشكل فعال في مواقف حية يتم من خلال عمليات عقلية أكثر منه من خلال المحاكاة والتذكرة[36]. ومن هنا تبرز أهمية تعدد المستويات وتكاملها في تكوين كفاءة لغوية لدى فئات متفاوتة الميزات والسمات.

---

[29] انظر، طعيمة، المهارات اللغوية، ص. 198.

[30] انظر، العصيلي، "نظريات"، ص. 344؛ و"منهج المحتوى"، ص. 360.

[31] انظر للتفصيل: علي أحمد مدكور ، تعليم اللغة العربية، ص. 32.

[32] انظر، طعيمة، المهارات اللغوية، ص. 27

[33] انظر، طعيمة، المهارات اللغوية، ص. 26.

[34] عامود، بدر الدين ، علم النفس في القرن العشرين، I-II، دمشق 2001، I, 444 . قارن، نجاتي، محمد عثمان، القرآن وعلم النفس، القاهرة: دار الشروق 2001/1421، ص. 351-354

[35] انظر، طعيمة، المهارات اللغوية، ص. 28

[36] انظر، طعيمة، المهارات اللغوية، ص. 166.

5- المدرس

يكاد يكون هناك شبه إجماع على أن المدرس أهم عامل في العملية التعليمية التربوية فلا أحد يستطيع إنكار دور المدرس في نجاح أو فشل عملية تعليمية ما فإن نجاح أيّ برنامج تعليمي، يعتمد في الدرجة الأولى على نوعية المدرسين الذين يتولون تنفيذه فالمدرس المؤهل الجيد – حتى مع المناهج المتخلفة – يمكن أن يحدث أثرا طيبا في طلابه.[37]

إن المدرس المتمكن بإمكانه إزالة سلبيات وتسديد ثغرات وإتمام نقائص في المنهج التعليمي والمادة الدراسية، بينما المدرس غير المتمكن لا ينتج إلا متعلمين مختلطي الإدراك للمبادئ المتحكمة في الظواهر اللغوية والعلاقة بين عناصر الجملة إجمالا وتفصيلا. إذن المدرس الممارس لتعليم اللغة الثانية لا بد من أن يتمتع بصفات ومواصفات[38]، أهمها:

1- أن يتمتع بصفات علمية تتمثل في ضرورة إتقان اللغة العربية إلى جانب معرفة اللغة الأم كلما أمكن ذلك حتى يكون لديه قدرة على التحليل المقارن وحل المشاكل اللغوية التي يواجهها الطالب[39].

2- أن يكون على معرفة وخبرة جيدة بالأساليب التعليمية التربوية ومهارة راسخة باستخدام أحدث طرق واساليب التعليم. فإن معرفة المدرس باللغة التي يدرسها وخبرته وكفاءته اللغوية وتحكمه فيها لا تقل أهمية عن خبرته وتدربه في الأساليب التعليمية والتربوية.

3- أن يتحلى بصفات مهنية تتمثل في الرغبة الصادقة في تعليم اللغة وفهم طبيعة الطالب وميوله، ومساعدته على التقدم والتطور.

4- أن يتمتع بصفات انفعالية وجدانية تتمثل في الاستقرار النفسي والتوازن العاطفي والقدرة على ضبط النفس في مواقف مثيرة، حتي يتفاعل ويتعاطف مع الطلاب ويستطيع بناء علاقات طيبة معهم.

ومما يجب على المعلم أن يهتم بتعليم اللغة ذاتها، لا أن يعطي معلومات عنها، مع التركيز على الأنماط و التراكيب ليدرب الطلاب على فهم اللغة واستعمالها ولا يضيع الوقت في شرح دقائق القواعد والأبنية الصرفية، كما أكد ذلك الاتجاه السلوكي البنيوي في منهجية تعليم اللغة[40].

يجب التركيز في تعليم اللغة على الجانب العملي أكثر منه على الجانب النظري فإن اللغة في رأي ابن خلدون فعل لساني، يكتسب بالتمرس والتدرب المستمر حتى يصير ملكة مستقرة في اللسان، حيث يقول في سياق كلامه عن علاقة القواعد النحوية بالملكة اللسانية إن صناعة العربية "علم بكيفية لا نفس كيفية" تفريقا بين الملكة وقوانين الملكة، أي بين العلم النظري والممارسة العملية.[41]

6- البيئة

إن البيئة بمعناها الواسع، تعني البيئة الطبيعية، كالتي يكتسب فيها الطفل لغته الأم وهي الأسرة والمجتمع ووسائل الإعلام المسموعة والمرئية التي تكون فيها اللغة الهدف، لغة التواصل والحديث اليومي، وتتحدد البيئة بمعناها الضيق بالمواقف والاتجاهات والأنشطة التعليمية داخل الفصل أو المدرسة حيث تحدث عملية التعليم والتعلم[42].

تركز المدرسة السلوكية البنيوية من المدارس اللغوية الحديثة في اكتساب اللغة على الجانب السلوكي ودور البيئة والمؤثرات الخارجية في تعلمها. واللغة في نظرهم سلوك إنساني وعادة مكتسبة، تشكلها البيئة المحيطة بالإنسان ويكتسبها ويتعلمها الإنسان عن طريق تكوين العادات السلوكية. ونتيجة تطبيق هذه النظرية

---

[37] الكومي، محمد محمد، "تدريس اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ملاحظات حول تدريس النصوص والأدب"، مجلة معهد اللغة العربية – جامعة أم القرى/مكة المكرمة، العدد الثاني 1984/1404، ص. 472.

[38] انظر علي سبيل المثال، الكومي، المصدر نفسه، ص. 472-474؛ بخير الحاج، محمد عبد الله، "إشكالات نظرية وتطبيقية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها"، الجامعة الاسلامية العالمية – مالزيا، مجلة الإسلام في آسيا، المجلد: 6، العدد: 1، يوليو 2009م، ص. 75-76.; Özdemir, a.g.m., 40-41

[39] انظر، الكومي، المصدر نفسه، ص. 473. هذه الميزة مهمة وضرورة في تعليم اللغة الثانية للاستفادة من مميزات الطريقة التقابلية في تعليم اللغة الأجنبية. لفائدة الطريقة التقابلية في تعليم اللغة انظر، Candemir, a.g.m. انظر أيضا، Gürkan, a.g.m., s. 38

[40] انظر، العصيلي، "نظريات"، ص. 344; Candemir, a.g.m., s. 79

[41] ابن خلدون: مقدمة، II، 385.وانظر للتفصيل والمقارنة: علي أحمد مدكور ، تعليم اللغة العربية، ص. 37.

[42] **علي مدكور، المصدر نفسه، ص. 79.**

في البرامج التعليمية، تبلور اتجاه بنيوي سلوكي في ميدان تعليم اللغات الأجنبية، عرف بالمدخل الشفهي السمعي. لقد ركزت هذه البرامج على لغة الحديث الشفهي فقدمت مهارتي الاستماع والحديث وأخرت مهارتي القراءة والكتابة، كما اهتمت كثيرا بتدريبات الأنماط في تعليم التراكيب النحوية مع الاعتماد على المحاكاة والتكرار والتعزيز لعناصر اللغة وأنماطها. والهدف تعليم اللغة لغير الناطقين بها عن طريق تكوين عادة بطريقة لا شعورية وتثبيت قواعدها في ذهن المتعلم بأسلوب غير مباشر.[43]

إن الإنسان يملك استعدادات وقدرات فطرية تمكنه من اكتساب اللغة ولكن هذه القدرات الفطرية تحتاج إلى بيئة مناسبة حتى تتجلّى للعين وتتحول إلى سلوك لغوي أو أداء لغوي، كما أكد ذلك تشومسكي صاحب النظرية التوليدية التحويلية في تعليم اللغة، وقد أشار أيضا ابن خلدون ممن يرى اللغة ملكة لسانية تكتسب بجودة المحفوظ من كلام العرب وكثرة الاستعمال، بالإضافة إلى أهمية تكوين بيئة مصطنعة في مدارس المجتمعات التي فسد فيه سليقة اللسان[44].

لا شك أن اللغة العربية إذا تم تعليمها في بيئتها الطبيعية بصرف النظر عن متغيرات التعليم الأخرى، كانت عملية التعليم والتعلم بطريقة طبيعية وأكثر نجاحا وأعظم أثرا. وإذا لم يتيسر تعليمها في بيئة طبيعة فلا بد من إيجاد بيئة مصطنعة وتجهيزها بمستلزمات وأدوات ضرورية لتعليم اللغة من السبورة والطباشير واللملصقات وأجهزة العرض والحواسيب...إلخ.

2. ا– تعليم اللغة العربية في تركيا

إن لقاء الأتراك مع اللغة العربية له تاريخ بعيد يعود إلى احتكاكهم بالعرب واعتناقهم الإسلام دينا[45]. وكانت هزيمتهم في معركة نهر طلاس (751 م) التي جرى بينهم وبين العرب نقطة تحول في تاريخ العلاقات التركية العربية. ولم ينفك الأتراك منذ ذلك الحين إلى يومنا الحاضر يهتمون باللغة العربية ويتعلمونها بحكم كونها لغة دينهم قبل أن تكون لغة دنياهم[46]. إلا أن المقام هنا لا يسع ولا يسيغ تناول هذا التاريخ الطويل بالتفصيل، لذا نكتفي بالإشارة العابرة إلى لب المشكلة في عملية تعليم اللغة العربية في تركيا الحديثة لننتقل إلى تحليل معطيات الدراسة التطبيقية في تعليم اللغة العربية لدى كليتنا[47].

إن تعليم اللغة العربية بالمعنى الشامل كان موجودا في عهود الدولة العثمانية المزدهرة حيث كان تعليم العلوم الاسلامية باللغة العربية[48]، ثم عرض له ضعف واضطراب في عقود التخلف والتقهقر بسبب افتقاره إلى أصول ثابتة وطرق محكمة[49]. أما في عهد تركيا الحديثة فالمشكلة تفاقمت وتعرض تعليمها لانقطاع فيما بين 1927–1953 بعد صدور قانون توحيد التدريس (1924) الذي ألغيت بمقتضاه المدارس الدينية، ثم استأنف التعليم الديني بما فيها تعليم العربية مشواره من جديد, وبدأت العربية تُدرَّس مرة أخرى بافتتاح مدارس الأئمة والخطباء في الخمسينات[50] إلا أن تدريس العربية لم يتحقق إلى الآن على أسس مدروسة ومستوى مطلوب[51] لأسباب مختلفة، وفي مقدمة تلك الأسباب يأتي عدم استقرار مناهج تعليم اللغة العربية في المدارس الدينية وكليات الإلهيات التي تدرس فيها اللغة العربية

---

[43] انظر، العصيلي، "النظريات"، ص. 339–341

[44] علي أحمد مدكور ، تعليم اللغة العربية، ص. 79.

[45] انظر، Özdemir, a.g.m., s. 28–29

[46] انظر، Güney, a.g.m., s. 204 vd.

[47] يمكن الرجوع لمطالعة تفاصيل موضوع تعليم اللغة العربية في المدارس العثمانية والمدارس الدينية الحديثة وكليات الإلهيات إلى المرجع: Çetkin, Muhammed, "Medreselerde ve İlahiyat Fakültelerinde Arapça Öğretiminde Kullanılan Ders kitapları", Medreseler ve İlahiyat Kavşağında İslami İlimler (Uluslararası Sempozyumu), ed. İsmail Narin, Bingöl Üniversitesi Yayınları 2013, I, 373–398.

[48] Sancak, Yusuf, a.g.m., s. 54–55.; Gürkan, "Türklerin Arapça'ya Katkıları", s. 601; Deliçay, Tahsin, "Arapça Öğretiminden Modüler Yöntem ile Geleneksel Yöntemin Karşılaştırılması (F.Ü. İlahiyat Fakültesi Örneği)", HARRAN ÜNİVERSİTESİ İLAHİYAT FAKÜLTESİ DERGİSİ, Cilt: VII, Sayı:1, Ocak–Haziran 2001/ŞANLIURFA, s. 90

[49] Atay, Hüseyin, Osmanlılarda Yüksek Din Eğitimi, Medrese Programlar İcazetnâmeler, Islâhat Hareketleri, İstanbul 1983, s. 144–145 ; Gürkan, "Türklerin Arapça'ya Katkıları", s. 606

[50] انظر، Güney, a.g.m., s. 205; Gürkan, Nejdet, "Osmanlı Dönemi Müfekkirlerinden Babanzâde Ahmed Naim'in Arapça Öğretimi hakkındaki görüşleri ve Uygulamaları", Dârülfünûn İlahiyat Sempozyumu, Tebliğler 18–19 Kasım 2009, İstanbul 2010, s. 31

[51] قد ارجع بابنذادة أحمد نعيم هذا التراجع والتقهقر في تعليم العربية إلى تعليمها على أسس قديمة والتركيز على القواعد النحوية والصرفية الجافة. انظر، Gürkan, a.g.m., s. 32, 34

أما فيما يتصل بيومنا الحاضر فيشير مدرس اللغة العربية في كلية العلوم الالهية بجامعة أرتكلو/ماردين إلى حوار جرى بينه وبين طلابه، حيث اشتكى الطلاب عن عدم اكتسابهم القدرة على استخدام العربية في مواقف حية مختلفة رغم أنهم تعلموا قواعد النحو والصرف على مستوى جيد، يشتكون عن عدم القدرة لدى بعض الطلاب على فهم الجملة العربية والتحدث بالعربية ومواصلة التحدث وعدم القدرة على فهم القرآن وكتب التراث. هذه المشكلة لا تخص كلية العلوم الالهية بجامعة ارتكلو بل يكاد يعاني منها كليات الالهيات كلها بشكل أو آخر. انظر ، الخولي، كريم فاروق، مشكلات تعليم العربية لغير الناطقين بها، وطرق حلها"، Selçuk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, sayı: 32 yıl: 2011, s. 186–187 وقارن Güney, a.g.m., s. 209; Özdemir, a.g.m., s. 29

كمادة أساسية إجبارية، بحيث لم يقدر لأي من هذه البرامج أن تستمر لفترة مقبولة؛ لا تخطيطا ولا تنفيذا ولا متابعة، بل نشأت كلها قاصرة واستمرت قاصرة، ثم ما لبثت أن استبدلت بها بدائل هي الأخرى قاصرة. هذا هو واقع تعليم اللغة العربية في تركيا الحديثة بإيجاز[52]. ومما لا يحتاج إلى بيانٍ أن أية عملية تعليمية أو تربوية يطرأ عليها التبديل والتغيير بشكل اعتباطي، لا تكلل بالنجاح المنشود ألبتة.

وكذلك مما يعرقل مسار تعليم العربية في تركيا الحديثة أيضا، الخلط بين البحث اللغوي وتعليم اللغة. وغاية البحث اللغوي رصد كل الظواهر اللغوية، من خلال تحليل استقرائي لنصوص اللغة الهدف، مع ما يستلزم من تصنيف وتفسير فلا تهمل ظاهرة لغوية، مهما ندرت أو دقت[53]. أما تعليم اللغة فمهمته تمكين المتعلم من إدراك الظواهر اللغوية المطردة والوعي بضوابطها وقواعدها. ثم التمرس على استعمال هذه الضوابط؛ أي إن تعليم اللغة ينبغي أن يكون في إطار محدد ومنهج مدروس. ومن هنا يجب أن تنحصر دراسة الظواهر اللغوية في وصف ما هو مطرد وشائع وضروري، كما ينبغي تعليم القواعد أيضا أن يدور حول محور ما يجب الأخذ به في بناء الجملة من غير تعرض للوجوه المحتملة[54] وقد يؤدي الخلط بين تعليم اللغة وبين البحث اللغوي إلى محاذير تعوق عملية التعليم على الوجه السليم، حيث إن الخلط المنهجي في تعليم اللغة يؤثر على مسار عملية التعليم سلبا ويتسبب في اضطراب وارتباك فيها بأسرها. لذلك ينبغي التفطن إلى أهمية المنهج في تعليم اللغة وتحديد طبيعة هذا المنهج ومقوماته وأهدافه النهائية.

لا يستثنى من هذا الإطار المرسوم حول ما تعاني منه عملية تعليم اللغة العربية في تركيا من مشاكل واضطراب، مناهج تعليم اللغة العربية في الصفوف التحضيرية، بحيث أن المناهج والخطط والمقررات الحالية، لا تقدم للطلاب مهارات لغوية رئيسة وأكاديمية بما تمكنهم من الدراسة في المرحلة الجامعية ومواصلة الدراسة في مرحلة الماجستير والدكتوراه في الخارج.

3. II- تعليم اللغة العربية في كلية الالهيات بجامعة اسطنبول

وفيما يلي سوف نحاول تحديد ووصف المقومات الأساسية لعملية تعليم اللغة العربية تخطيطا وتنظيما وتنفيذا في الصفوف التحضيرية في كلية الالهيات بجامعة اسطنبول في العام الدراسي 2013-2014، حتى نخرج بنتائج موضوعية سليمة فيما يتصل بفاعلية نظام المستويات في تعليم اللغة الثانية.

وبادئ ذي بدء أود أن أذكر أن برنامج تعليم اللغة العربية في الصفوف التحضيرية في كلية الالهيات بجامعة اسطنبول يتم إجراءه تخطيطا وتنفيذا وفق اللائحة التنفيذية الخاصة بالصفوف التحضيرية التي أصبحت سارية المفعول بعد مصادقة مجلس الإدارة الجامعي عليها في 2013/06/25.

وبعد هذه الإشارة الضرورية الى المستند القانوني التي يقوم عليه برنامج تعليم اللغة العربية في الصفوف التحضيرية، يحسن بنا بيان وتحليل عناصر ومقومات ومعطيات هذا البرنامج وفقَ المقدمة التنظيرية السابقة.

1- الهدف

إن الأهداف العامة من عملية تعليم اللغة العربية في الصفوف التحضيرية في كليتنا، كما جاء في المادة 5 من اللائحة المشار إليها في الأعلى هى تزويد الطلاب بالقواعد الأساسية للغة العربية نحوا وصرفا وتنمية الثروة اللغوية والكفاءة اللغوية لديهم مفردات وتراكيب وإكسابهم قدرة الأداء اللغوي وتمكينهم من فهم ما يقرؤون ويسمعون ومتابعة الدروس والمحاضرات والمواد الدراسية بالعربية وتدوين الملاحظات في المرحلة الجامعية وإتقان التواصل الفردي والاجتماعي سؤالا وإجابة بالإضافة إلى تنمية قدراتهم التعبيرية والتفكيرية والعاطفية والتحريرية بهذه اللغة.

---

[52] راجع لملاحظة التعديلات والتغييرات المتتابعة المدخلة على برامج تعليم اللغة العربية في كلية الإلهيات بجامعات تركيا، أوزدمير (Özdemir)، المصدر نفسه، ص. 27-47. وانظر أيضا Muhtar, Cemal, "İslami Araştırmalar Açısından Arapça Öğretiminde Görülen Aksaklıklar", GÜNMÜZ DİN BİLİMLERİ ARAŞTIRMALARI VE SEMPOZYUMU (27-30 Haziran 1989), Samsun 1989, ss. 359-362; Gürkan, a.g.m., s. 37-38.

[53] انظر، Güney, a.g.m., s. 207

[54] انظر، علي أبو المكارم، "مقولات أساسية في تعليم النحو العربي"، سلسلة دراسات عربية وإسلامية، تحرير: حامد طاهر، الجزء السادس والعشرون (القاهرة: مكتبة الآداب 2008)، ص. 165.

2- المنهج

إن المسافة بعيدة والوقت ضيق مما يفرض اختيار أنجع منهج في تعليم اللغة العربية حتى يقطع أبعد مسافة في أقصر وقت ممكن[55]. انطلاقا من هذه الفلسفة التعليمية نقول بأن أساسيات برنامج تعليم اللغة العربية في الصفوف التحضيرية تقوم على:

1- الاستفادة من اللغة الأم، لا سيما في المستوين الأولين اقتصادا في استعمال الوقت المحدود وتقصيرا للمشوار وتحصيلا لكمية كافية من الكلمات الأساسية. هذه الفكرة تعتمد على طريقة النحو والترجمة للاستفادة من أوجه التشابه والتباين بين اللغة الأم واللغة الهدف، ولتيسير تعلم الكلمات الغريبة والقواعد المعقدة والتراكيب الصعبة.[56]

2- تعليم اللغة العربية في كل مستوى بمهاراتها الأربع الأساسية؛ الاستماع والكلام والقراءة والكتابة[57] متوازية ومتوازنة تماشيا مع مقتضيات المستوى.[58]

3- تعليم قواعد النحو والصرف مدعومة بالأمثلة العملية والنماذج التطبيقية تجافيا التعليم الجاف وربطا بين النظرية وبين العملية واستعمالا لها في المواقف الحية[59].

4- تبني المنهج التفاعلي في كل المستويات حتى يتحقق أكبر قدر من الممارسة العملية والمشاركة الفعالة للطلاب.

5- تسيير الدراسة على نظام المستويات بحيث يتدرج تعليم اللغة العربية في أربعة مستويات متتابعة (التمهيدي والمبتدئ والمتوسط والمتقدم)، كل منها يستقل عن الأخر أهدافا ومحتوى وتقويما[60].

6- ملاحظة الفروق الفردية وتوزيع الطلاب في المستويات والفصول وفق معارفهم وكفاءاتهم اللغوية السابقة اعتمادا على نتائج اختبار الكفاءة والتصنيف[61].

7- اشتراط الحصول على 70 درجة على الأقل من تمام المئة درجة في كل مستوى للانتقال إلى مستوى أعلى.

8- التزام الحضور 80%.[62]

3- مدة الدراسة والدروس والمواد الدراسية

إن الدورة التعليمية منقسمة إلى 4 مستويات وكل مستوى مدة الدراسة فيه 8 أسابيع وعدد الساعات المعتمدة في كل مستوى 240 ساعة داخل حجرة الدراسة، وتبلغ مدة الدراسة في المجموع 32 أسبوعا وعدد الساعات 960 ساعة، بالإضافة إلى 960 ساعة مقررة خارج حجرة الدراسة توفيرا فرص العمل للطلاب ليقوموا بالواجبات المنزلية وللمزيد من المطالعات الحرة.

---

[55] محدودية الوقت لا بد من أخذها بالاعتبار في تخطيط العملية التعليمية حتى يمكن اليخروج منها بأقصى فائدة. انظر، بخير الحاج، محمد عبد الله، "إشكالات"، ص. 65.

[56] للنظر في مبررات استخدام طريقة النقل والترجمة في تعليم اللغة الثاية فارجع إلى، Güney, a.g.m., s. 196; Candemir, a.g.m., s. 70, 73; Kaplan, Süleyman, "İlahiyat Fakültesi Hazırlık Sınıflarında Anadil Kullanımı", ULUSLARARASI ARAPÇA ÇALIŞTAYI, "İlahiyat Fakültelerinde Arapça Öğretme ve Öğrenme Teknikleri" (03-04/10/2015), İnönü İlahiyat Fakültesi Yayını / Kahramanmaraş 2015, ss. 45-60.
وكذلك فانظر لأوجه التشابه والتباين بين التركية والعربية وإمكانية توظيفها بشكل إيجابي في تعليم اللغة العربية، Candemir, a.m.

[57] هذه المهارات الاربع الأساسية مستخلصة من عدد من الأعمال والبحوث العلمية ويندرج تحتها مهارات فرعية كثيرة. انظر للتفصيل، طعيمة، المهارات اللغوية، ص. 42 وما بعده.

[58] إن ندوة تاليف كتب تعليم اللغة العربية بلغات أخرى والتي عقدت بالرباط سنة 1980 أوصت العناية بالمهارات اللغوية المختلفة بصورة متوازنة. أنظر، طعيمة، المهارات اللغوية، ص. 20. وقارن، Candemir, a.g.m., s. 70

[59] ينقد بابانذادة أحمد نعيم تعليم قواعد النحو والصرف في التعليم المدرسي في عهود التخلف مجردة ومعزولة عن النمازج الحية والتمرينات التطبيقة الداعمة ويشيد بجهود اصلاح التعليم بما فيه تعليم العربية ويعتبر المنهج التقابلي وطريقة الترجمة في تعليم النحو مدعومة بأمثلة حية وتمرينات تدريبية أول خطوة واعدة في إصلاح تعليم اللغة العربية للتلاميذ الأتراك. انظر، Gürkan, a.g.m., s. 34.

[60] لقد اختلف المستغلون بتعليم اللغات في تحديد عدد المستويات التي ينبغي أن ينقسم إليها برامج تعليم اللغة حتي يقرب الدارسون من الناطقين بها نطقا وفهما وأداء من ثلاثة إلى ستة مستويات إلا أن العرف السائد هو تقسيم مستويات تعليم اللغة الاجنبية إلى ثلاثة مستويات. انظر، طعيمة، المهارات اللغوية، ص. 31

[61] هذا مما يوصي به الباحثون في تنظيم عملية تعليم اللغة. انظر، Güzdüzöz, Soner, "Arapça Öğretiminde Başvurulacak Bazı Yöntem Ve Teknikler, Pedagojik Bir Değerlendirme", (OMÜİFD) ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ İLAHİYAT FAKÜLTESİ DERGİSİ (2010), Sayı: 29, s. 39 (35-53)

[62] عدم الاشتراك في الحضور من أسباب الفشل في تعليم اللغة كما أكدته الدراسات العلمية والتجريبية، انظر، بخير الحاج، المصدر السابق، ص. 70.

وفيما يتعلق بالمواد المدروسة فقد حرصنا على اختيار أنسب وأنفع مجموعة من كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، بحيث تحتوي على مادة متنوعة شاملة لمختلف جوانب الحياة اليومية والدينية والثقافية وتتآلف كل أجزائها لتكوّن كلًّا متناسقا؛ كل جزئية منها ترمي إلى هدف واحد، إلى تنمية المهارات الأربع اللغوية متزامنة ومتوازنة في خطة متكاملة. وقد اختيرت لهذا الغرض سلسلة تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها الصادرة من معهد تعليم اللغة العربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض. وأضيفت إليها مقررات الاستماع والقراءة المتقدمة وفيديوهات حكايات قصيرة ومحاضرات حرة في مختلفة الموضوعات. ومع ذلك يجب أن أؤكد أن هذه المجموعة أيضا لا تخلو كنظيراتها من حوارات ونصوص، تمثل مواقف اجتماعية مصنوعة ومتكلفة مما يفترض أن يمر بها متعلم اللغة في الحياة ولكن في حقيقة الأمر لا تمثل دائما الواقع اللغوي[63].

والدروس التي يتم تدريسها والساعات الدراسية المخصصة لكل منها في البرنامج كما في الجدول:

الدروس المعتمدة	الساعات المخصصة
النطق/القرآن+تجويد	128
النحو	144
الصرف	80
القراءة	240
الكتابة/التعبير	64
المحادثة	208
الاستماع	64
محاضرة حرة	32
المجموع	**960**

إن تعلم اللغة عملية تراكمية لا تتم بين عشية أو ضحاها بل يحتاج إلى التدرج والتدرب على امتداد فترة زمنية، كما أن اكتساب المهارات اللغوية يقتضي تدعيم ما سبق وتهيئة لما لحق[64] ودارس اللغة يكتسب في كل مرحلة ومستوى تعليمي شيئا جديدا حتى ترتقي الكفاءة اللغوية لديه إلى مستوى الأداء اللغوي والتذوق الأدبي والتمكن والتحكم في دقائق اللغة وتفاريعها وبتعبير ابن خلدون "ملكة لسانية"[65].

انطلاقا من هذه الفكرة فقد كلف الطلاب إضافة إلى المواد المقررة الدراسية داخل الفصل بمذاكرة ومطالعة مقررات أخرى متنوعة، تتناسب مع مستواهم اللغوي من القصص العربية القصيرة مع ترجمتها التركية ونصوص القراءة والأفلام والنصوص العلمية كمادة دراسية خارج الفصل، تدعيما لما تعلموه في الفصول وتشجيعا لهم على التعلم الذاتي[66] وتنمية للقدرات اللغوية لديهم حتى يتمكنوا من ممارسة المهارات اللغوية الأساسية والأداء اللغوي بما يضمن استماع وفهم الدروس التي تلقى بالعربية إبان دراسة اللسانس وقراءة الكتب الدراسية وإعداد واجبات منزلية وإلقاء محاضرات وتقديم بحوث بهذه اللغة....

[63] انظر لنقد كتب تعليم االلغة العربية عامة: العصيلي، "منهج المحتوى"، ص. 371.

[64] طعيمة، المهارات اللغوية 1425، ص. 127

[65] انظر: ابن خلدون، II، 385.

[66] التعلم الذاتي هو تمكين المتعلم من الاعتماد على نفسه بصورة دائمة ومستمرة في اكتساب المعرف والمهرات. انظر، مصاورة، نادر، "طرائق تدريس اللغة العربية في ضوء التربية الحديثة"، مجلة جامعة إصدار مركز الابحاث التربوية والاجتماعية – أكاديمية القاسمي، عدد: 7، ص. 314.

3- الدارس

وقد تم تطبيق هذا البرنامج على 421 طالبا وطالبة ممن التحق بالفصول التحضيرية بكلية الإلهيات في السنة الدراسية 2013-2014 والتزموا شرط الحضور 80% خلال الفترة التدريبية. وأما فيما يتصل بخصائصهم الفطرية وقدراتهم المعرفية فلا نملك معلومات دقيقة فيها غير العلامات التي حصلوا عليها في امتحان القبول للدراسة الجامعية. فقد حصل طلاب التعليم الصباحي على درجات تتراوح بين 416 – 467 درجة، أما درجات طلاب التعليم المسائي فتتراوح بين 396-416 درجة. هذا من تمام 590 درجة حسب إحصائيات امتحان القبول للتعليم الجامعي في العام الدراسي 2013-2014[67]. واعتمادا على هذه المعطيات يمكننا أن نقول إن الكثرة الغالبة من طلابنا تتراوح درجاتهم وقدراتهم المعرفية فيما بين 410-440 درجة من تمام الدرجة 590.

وأما بالنسبة لمتغيرات التعليم التي تترك أثره إيجابا أو سلبا على سيكوليجية التعلم مثل قدرة التكيف والدوافع والحوافز أو الحالات النفسية لدى الطلاب فلا نستطيع أن نستشف منها شيئا لعدم توفر معطيات موضوعية واضحة لدينا.

4- المدرّس

قد عمل في تنفيذ البرنامج 20 مدرسا، كل منهم على كفاية عالية في تخصص اللغة العربية؛ حيث ثمانية منهم يتكلم العربية اللغة الأم وثلاثة أكمل دراستهم الثانوية أو الجامعية في بلد عربي. والباقون متخصصون مؤهلون في مختلف تخصصات اللغة العربية، قد حصلوا على 80 درجة أو أكثر من تمام 100 درجة في امتحان مستوى اللغات الأجنبية الذي يجريه مركز القياس والتقويم الوطني التركي مرتين في العام.

إلا أننا لا نملك معلومات موضوعية أيضا فيما يتصل بخبرات وتجارب مدرسينا في مناهج وأساليب التعليم والتربية مع اعتقادنا أنهم ظلوا ولا يزالون يمارسون عملية التعليم والتربية منذ فترة طويلة، ولا شك انهم اكتسبوا خلالها تجربة ومهارة تعليمية إلى حد كبير.

5- البيئة

إن تنفيذ برنامج تعليم اللغة العربية في كليتنا لم يتم في بيئتها الطبيعية بمعناها الواسع، إنما تم في إسطنبول وهي تشكل بيئة غير طبيعية بحيث لغة الحديث اليومي فيها تركية، غير أننا لم نضن بجهد لنحوّل الحجرات الدراسية التي تحدث فيها عملية التعليم إلى بيئات مصطنعة، التزاما بالأسس التالية:

1- تبنّي العربية لغة التعليم مبدئيا والحرص على أن لا تستعمل لغة وسيطة للتواصل وعدم السماح باستعمال اللغة الأم داخل الفصل إلا إذا اقتضت الضرورة، لا سيما، في المستويين الأولين وفي حدود ضيقة، للاستفادة من التداخل اللغوي بين اللغة الأم واللغة الهدف كما ذكرنا[68].

2- إعداد الفصول والغرف الدراسية مناسبة لتعليم اللغة العربية، حيث تم تجهيز كل منها بالإمكانات الدراسية المتوفرة لدى الكلية مثل السبورة والأقلام واللملصقات العربية وأجهزة العرض والحواسيب وما إلى ذلك.

3- تحديد عدد الطلاب في كل فصل بـ 25 طالبا[69].

4- تنظيم محاضرات وندوات حرة، يكون المتحدثون فيها من أبناء اللغة العربية في مناخ طبيعي تماما[70].

6- القياس والتقويم

لا يتيسر الحكم على نجاح برنامج تعليمي بشكل موضوعي ما لم تتوافر معطيات ونتائج يمكن خلالها قياسها وتقويمها بمعايير سليمة. وإلا فلا تعدو الأحكام والتحليلات البراقة حول الأنشطة التعليمية أن تكون تخرصات وتمنيات وأفكار عامة.

---

[67] راجع الموقع https://www.nkfu.com/2013-2014-istanbul-universitesi-taban-puanlari/

[68] إن النظرية المعرفية أو التوليدية التحويلية في تعليم اللغة الثانية ترى الاستعانة بالمعلومات السابقة بما فيها اللغة الأم حتى لو لزم الامر استعمال الترجمة إلى اللغة الام، أمرا طبيعيا. وانظر للتفصيل: "النظريات" ص. 378

[69] هذا العدد هو ما يقترحه الأستاذ عبد الرحمن أوزدمير فيما يتصل بالبيئة الدراسية في تعليم اللغة العربية في كليات الالهيات. انظر، Özdemir, a.g.m., s. 46

[70] هذا مما يوصى بها المتخصصون ويؤكدون على فائدته لتشجيع الطلاب وترغيبهم في تعلم اللغة. انظر، بخير الحاج، نفس المقالة، ص. 66.

وأسس القياس والتقويم في هذه البرنامج كالتالي:

1- يجري في كل مستوى اختباران؛ اختبار نصف المستوى واختبار في نهاية المستوى اضافة إلى تقييم الأنشطة والممارسات اللغوية بقياس الأداء اللغوي لدى الطالب نطقا وحديثا وإنشاء.

2- علامة النجاح في كل مستوى وفي اختبار الكفاءة الذي يجرى في آخر العام الدراسي 70 درجة من تمام الـ 100 درجة، وهى تحسب أخذا بالاعتبار 50% من علامة الإختبار النهائي و30% من علامة اختبار نصف المستوى و20% من معدل درجات الأنشطة والممارسات اللغوية الأخرى داخل حجرة الدراسة.

3- لكي يعتبر الطالب ناجحا في السنة التحضيرية، يلزمه أن يجمع 70 درجة أو أكثر في امتحان الكفاءة الذي يجرى في آخر العام الدراسي والذي تستوعب نوعية الأسئلة فيه كافة المهارات اللغوية الأساسية بنسب متناسقة بالنظر إلى أهداف تعليم العربية العامة في الفصول التحضيرية.

4- تتنوع الأسئلة في الإختبارات كلها صعوبة وكفاءة وأنماطا، بحيث تؤمن قياس وتقويم اكتساب الطلاب المهارات الأربع اللغوية الأساسية.

5- يعتبر البرنامج ناجحا إذا بلغت نسبة النجاح المعدلة 80% في كل مستوى من مستويات التعليم وامتحان الكفاءة.

4. III- الإحصائيات المتحصلة من تطبيق البرنامج دراسة وتحليلا

1- الفترة الأولى (16 سبتمبر – 15 نومبر 2013)

معطيات المستوى والنجاح[71]

المستوى	عدد الطلاب	ناجح	راسب	نسبة النجاح
التمهيدي	326	210	116	64%
المبتدئ	95	84	11	88%
المجموع	**421**			

الجدول 1

تحليل المعطيات:

1- يتضح من بيانات الجدول 1 أن 210 طلاب من 326 طالبا في المستوى التمهيدي قد نجحوا حاصلين على 70 أو أكثر درجة وفقا لمبادئ القياس والتقويم، فبلغت نسبة النجاح المئوية فيه 64% وهى تبدو نسبة ضئيلة جدا بالمقارنة مع نسبة النجاح المستهدفة مما تستوجب منا تعليلا معقولا.

2- في حين نرى أن 84 طالبا من 95 طالبا في المستوى المبتدئ قد نجحوا فبلغت نسبة النجاح المئوية بلديهم 88%.

في تقديرنا أن الأسباب المحتملة في محدودية نسبة النجاح في المستوى التمهيدي تعود إلى :

1- زيادة أعلي مما يتوقع في عدد المتخرجين من الثانويات العامة من بين الطلاب المصنفين في المستوى التمهيدي، والذين تنقصهم معرفة العربية حتى على مستوى الحروف وقراءة الخط العربي[72].

2- وجود ما يقارب 30 طالبا أجنبي الجنسية والذين تم قبولهم بالكلية بشروط استثنائية ومعايير متسامح فيها مما انعكس أثره السلبي على نسبة النجاح في المستوى التمهيدي، حيث أن هذه الفئة لا تتمتع من استعدادات وخصائص ذهنية ومعرفية بما تتمتع بها الفئة التي تم قبولهم في الكلية حسب درجات نجاحهم في اختبار القبول وطبقا لمعايير موضوعية (مثل YGS الامتحان العام لإكمال دراسة اللسانس و LYS امتحان القبول العام للدراسة الجامعية).

ومما يؤيد هذا التعليل أن نسبة النجاح في المستوى المبتدئ، جاءت عالية للغاية (88%) بسبب كون الطلاب المصنفين في المستوى المبتدئ تتناسق سماتهم وكفاءتهم اللغوية ومعارفهم الأولية إلى حد كبير.

3- كذلك قد يكون لرداءة وضعف معيارية الأسئلة دور سلبي في تحصيل هذه النتيجة في الإختبار النهائي، بسبب لعدم تناسبها مع أهداف المستوى صعوبة أو نوعية، وذلك نتيجة لقلة الخبرة والنقص لدى المدرسين في تخصص إعداد الأسئلة، لأن نظام المستويات أول مرة يطبق بمعناه الحقيقي في كليتنا وقد انعكس أثر هذا الخطأ الاستراتيجي سلبا على نتائج الدورة الدراسية وأتت نسبة نجاح ضئيلة جدا.

2- الفترة الثانية (25 نومبر 2013– 17 يناير 2014)

معطيات المستوى والنجاح

[71] لم يؤخذ بالاعتبار في الإحصائيات من رسب من الطلاب وشطب على اسمه بسبب عدم التزامه شرط الحضور

[72] هذا مما يؤكد أن عدم مراعاة استعدادات المتعلم يؤدي إلى فشل أو نقص التعليم. و في نموذجنا درس العربية فريقان مختلفان معرفة واستعدادا في نفس المستوى؛ فريق اتصل بالعربية مسبقا وفريق لم يتصل به أصلا فأتت النتيجة سلبية. لأهمية مراعاة استعدادات المتعلم فانظر أيضا، بخير الحاج، المصدر نفسه، ص. 80.

المستوى	عدد الطلاب	ناجح	راسب	نسبة النجاح
التمهيدي	126	107	19	85%
المبتدئ	220	194	26	88%
المتوسط	79	69	10	87%
المجموع	**415**	**360**	**55**	**87%**

الجدول 2

تحليل المعطيات:

وبتدقيق النظر في المعطيات الواردة في الجدول 2، يلاحظ:

1- أن 107 طلاب من مجموع 126 طالبا الذين أعادوا المستوى التمهيدي، قد حققوا نجاحا بارزا وبلغت نسبة النجاح المعدلة لديهم 85% وبتحليل أخر، إن نسبة النجاح في المستوى التمهيدي، قد ارتفعت من 64% إلى 95% أخذا بالاعتبار هذه الفئة مع الفئة الناجحة في الفترة الاولى وذلك بفضل التكرار والتعزيز.

2- ومن ناحية أخرى فقد أحرز الطلاب الذين انتقلوا في المستوى المبتدئ في الفترة الاولى نجاحا بنسبة 85% ، بغض النظر عمن أعاد المستوى من بينهم، إذ لم تصل نسبتهم إلى حد التأثير في النتيجة. وهذه النتيجة تعتبر نجاحا جيدا طبق معايير موضوعية معتبرة لدينا للقياس والتقويم.

3-كما أن 69 طالبا من مجموع 79 طالبا في المستوى المتوسط، نجحوا وسجلوا 87% نسبة نجاح.

ويمكننا أن ننتهي من هذه الحصيلة التي جاءت متقاربة ومتساوية في جميع المستويات إلى نتائج علمية مستندة إلى إحصاءات دقيقة كما يلي:

1- إن تناسب الكفاءة اللغوية وتقارب السمات العقلية والفطرية بين الطلاب في تعليم اللغة الأجنبية له دور إيجابي بارز في تحصيل النجاح المنشود، كما أننا نرى في نموذجنا أن الطلاب الذين أعادوا المستوى التمهيدي قد اكتسبوا معارف أولية وخلفية لا بأس بها في مهارات اللغة وبالتالي أصبح مستواهم اللغوي بالإعادة والتكرار[73] متقاربا ومتناسقا فيما بينهم، مما انعكس أثره الإيجابي على تعلمهم اللغة وارتقاء كفاءتهم اللغوية.

2- حسب التعاملات القديمة في الفصول التحضيرية، كانت نتائج النجاح تظهر وتتعين في آخر السنة الدراسية بعد إجراء وتقويم الامتحان النهائي مع التساهل والإهمال في ضبط الحضور والغياب، مما كان يدفع الطلاب إلى التكاسل وعدم المبالاة طوال السنة الدراسية، حيث كانوا لا يهتمون بمطالعة المقررات الدراسية اللغوية ولا يستعدون للامتحانات يوما فيوما ونتيجة لذلك كانوا يعجزون عن إحراز النجاح المنشود في نهاية السنة بسبب تراكم المواد الدراسية لديهم وعدم قدرتهم على مذاكرتها وإتقانها في مدة محدودة.

أما بتطبيق نظام المستويات تطبيقا صارما فلا ينتظر الطالب حتى نهاية السنة ليفرح بنجاحه أو يحزن على فشله بل يتذوق حلاوة النجاح أو مرارة الفشل خلال السنة الدراسية أربع مرات على الأقل، مما يبدو قد شكل دوافع وحوافز وراء نجاح الطلاب من جهات معاكسة، وذلك حسب اختلاف سيكولوجية التعلم لدي الطلاب فالطالب الذي تذوق حلاوة النجاح في المستوى التمهيدي، نشأت لديه رغبة قوية ليستمتع بتلك اللحظات السعيدة مرة أخرى، بينما الطالب الذي

[73] التكرار أحد طرق التعلم السلوكي وتكسب الملكة اللغوية كما أكد ذلك علماء النفس واللغة السلوكيين. انظر: عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي، "النظريات اللغوية"، ص. 317؛ مصاورة، "طرائق تدريس اللغة العربية في ضوء التربية الحديثة"، مجلة جامعة إصدار مركز الأبحاث التربوية والاجتماعية – أكاديمية القاسمي، عدد 7، ص. 308-309 (305=331)؛ . Candemir, Doğan, "Arapçayı Öğrenmeyi Öğrenmek ya da İyi Bir Arapça Öğrencisi Olmak", Harran Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, Sayı: 19, Temmuz-Haziran 2008, s. 123 (105-125) هذه التجربة تأكد أيضا إلى فاعلية التغذية اللغوية في تكسب وترسخ الكفاءة اللغوية لدى الدارس

عاش مرارة وخزي الفشل أمام زملائه، لم ير في نفسه صبرا وقدرة ليتحمل لوم وخزي فشلٍ آخر فبذل ما بوسعه من جهد حتى نجح ولم يقع فيما وقعهمن قبل، مرة أخرى. وذلك حسب نظرية المكافئة والعقاب في نجاح عملية التعليم والتربية[74].

3- لا شك أن كون سمات وخصائص الطلاب متقاربة ومتناسبة في المستوين المبتدئ والمتوسط، قد أثر أيضا تأثيرا إيجابيا على تحصيل هذه النسبة العالية من النجاح عند الفئتين.

4- أما فشل عدد قليل من الطلاب، وتتراوح نسبتهم فيما بين 13% و15%، رغم إعادتهم للمستوى، فيمكن إرجاعه إلى أن وراء فشل هذا العدد القليل من الطلاب أسبابا أخرى نفسية لا تمتُّ إلى فاعلية المنهج أو نجاح البرنامج بصلة، منها مشكلة التكيف مع البيئة الجديدة بالنسبة لبعضهم وعدم بذل جهود متناسبة مع قدراتهم الفطرية لينجحوا وكذلك لا يبعد أن يكون للأمراض النفسية أو البدنية المزمنة والمشاكل الزوجية أو الأسرية وما إلى ذلك... دور في فشلهم[75].

3- الفترة الثالثة (10 فبراير – 04 أبريل 2014)

معطيات المستوى والنجاح

المستوى	عدد الطلاب	ناجح	راسب	نسبة النجاح
المبتدئ	148	115	33	78%
المتوسط	205	160	45	78%
المتقدم	65	52	13	80%
المجموع	**418**	**327**	**91**	**78%**

الجدول 3

تحليل المعطيات:

نلاحظ في معطيات الجدول 3 أن نسبة النجاح في كل المستويات أتت متقاربة وفي حدود معقولة، تتراوح فيما بين 78% و80% ، مما يؤيد فكرة أن كون سمات وكفاءات الطلاب الذين يتعلمون اللغة في مستوى واحد وفي فصل واحد متقاربة ومتناسبة يلعب دورا محوريا في نجاح عملية التعليم والتربية.

4- الفترة الرابعة (14 أبريل – 06 يوليو 2014)

معطيات المستوى والنجاح

المستوى	عدد الطلاب	ناجح	راسب	نسبة النجاح
المبتدئ	34	21	13	62%
المتوسط	162	140	22	86%
المتقدم	225	208	17	92%

[74] التشجيع والتعزيز يكون بصور مختلفة، قد يأخذ صورة معنوية أو مادية. وانظر،: نبيه، إبراهيم إسماعيل، الأسس النفسية لتعليم اللغة العربية، القاهرة 1983\ ص. 38.

[75] لمطالعة خبرات وملاحظات معلمي اللغة العربية في ماليزيا حول الأثر السلبي لظروف الدارس النفسية والاجتماعية على تعلمه مهارات اللغة فانظر، بخير الحاج، المصدر نفسه، ص. 70-71.

المجموع	421	367	54	87%

الجدول 4

تحليل المعطيات:

1- يتضح من معطيات الجدول 4 أنه لم ينجح من الـ34 طالبا الذين أعادوا المستوى المبتدئ سوى 21 طالبا ونسبة نجاحهم المئوية 62%. وفي تقديرنا إن لفشل هذه الفئة من الطلاب أسبابا أخرى نفسية أو سلوكية، تحتاج معالجتها إلى أساليب أخرى ووقت أطول كما أسلفنا.

2- في حين أن الذين أتموا السنة الدراسية في المستوى المتوسط قد نجح منهم 140 طالبا من مجموع 162 طالبا واستحقوا الانتقال إلى المستوى المتقدم ونسبة النجاح فيهم بلغت 86% درجة وهى نسبة جيدة. وإذا أخرجنا 14 طالبا منهم وهم الذين تم قبولهم بالكلية بشروط استثنائية، ارتفعت نسبة النجاح في هذا المستوى إلى 92% وهى نسبة ممتازة كما يلاحظ في الجدول 5 التالي:

3- ومن ناحية أخرى فإن 208 طلاب من مجموع الـ225 طالبا الذين أتموا العام الدراسي في المستوى المتقدم قد نجحوا في اجتياز المستوى واستحقوا الدخول في امتحان الكفاءة ونسبة النجاح في هذا المستوى 92% وهي نسبة ممتازة.

5- معطيات امتحان الكفاءة وتحليلها

معطيات امتحان الكفاءة / فصل الربيع (10 يوليو 2014)

المستوى	عدد الطلاب	المشارك	الناجح	الراسب	نسبة النجاح
المتقدم	225	208	193	15	93%

الجدول 6

تحليل المعطيات:

1- إنَّ 15 طالبا (7%) من مجموع الـ208 طلاب الذين أكملوا دراسة الغة العربية في المستوى المتقدم بالنجاح، قد رسبوا في امتحان الكفاءة على عكس ما كان يتوقع منهم. في تقديرنا أنَّ الأسباب المحتملة التي أدّت إلى هذه النتيجة في المستوى المتقدم هى:

1- أنهم رغم نجاحهم في المستوى المتقدم فقد أخفقوا في امتحان الكفاءة بعوارض وأسباب آنية مثل التوتر الناتج من خوف الفشل والسهو أو عثرة القلم أثناء الإجابة والمرض والكآبة النفسية ومشاكل أخرى شخصية أو عائلية أو عدم القدرة على إدارة الوقت... إلخ.

2- وقد يكون لحصول بعض الطلاب خلال الدراسة السنوية على علامة لم يستحقها في الأنشطة اللغوية مثل مواد المحادثة والإنشاء والقراءة التي لها تأثير بنسبة 20% في معدل النجاح في المستويات، والتي تتسم بالذاتية إلى حد ما وفق التقديرات المتفاوتة للمدرسين المشرفين وربما انعكس أثر التساهل وعدم الدقة في التقويم خلال المراحل الدراسية سلبا على درجة الطالب في امتحان الكفاءة المنضبط بضوابط محكمة موضوعية تماما.

ومن ناحية أخرى فإن بعض الطلاب قد نجحوا في امتحان الكفاءة بالرغم من أنهم لم يُكملوا دراسة المستوى المتوسط أو المتقدم. يبدو أن استعداداتهم الفطرية وقدراتهم العقلية كان لها دور كبير في نجاحهم هذا بالإضافة إلى تنمية مهاراتهم اللغوية بالجهود الذاتية مذاكرة ومطالعة لمقررات المستوى المتقدم كلما تيسر لهم ذلك.

4- إن برنامج تعليم اللغة العربية في السنة التحضرية قد استهدف مستوى محددا من النجاح وتم تنفيذه بشكل صارم دون تساهل أو تنازل في الضوابط والشروط. طبقا لهذه الضوابط والمعايير المحكمة فلم يستطع أن يكمل برنامج تعليم اللغة العربية في الصفوف التحضيرية بالنجاح في عام دراسي ولم استحق الالتحاق بالدراسة الجامعية إلا 233 طالبا من مجموع الـ421 طالبا الذين راعوا شرط الحضور.

تبدو نسبة المجتازين امتحان الكفاءة في دورة واحدة أو بعبارة أخرى في عام دراسي واحد ضئيلة (55%) جدا بالمقارنة مع مجموع الطلاب المسجلين بالفصول التحضيرية في أول السنة الدراسية. وإذا أخرج الذين أكملوا المستوى الرابع وأخفقوا في امتحان الكفاءة لأسباب مختلفة وكذلك الذين قبلوا في الكلية بشروط استثنائية انخفض عدد الفاشلين إلى 159 وبالتالي ارتفعت نسبة النجاح إلى 60%.

ومن الأسباب التي أدت إلى هذه النتيجة من وجهة نظرنا، –كما سبق أن بيَّنَّا– وقوع الخطأ في تحديد أهداف ومقررات وتوقعات المستوى التمهيدي وبالتالي إعداد أسئلة المستوى التمهيدي غير متناسبة مع أهداف المستوى مما أسفر عن رسوب عدد كبير من الطلاب وشكل عائقا أمام إكمال دراستهم في دورتها المحددة.

وأخيرا فإن توزيع الطلاب 188 الذين أخفقوا ولم يكملوا برنامج تعليم اللغة العربية في السنة التحضيرية خلال عام دراسي واحد في المستويات كالتالي:

المستوى	عدد الطلاب	النسبة
المبتدئ	13	7%
المتوسط	41	22%
المتقدم	119	63%
الذين أكملوا الدراسة	15	8%
المجموع	**188**	**100%**

الجدول 7

تحليل المعطيات

يتضح من معطيات الجدول 7:

1– أن 188 طالبا من مجموع الـ421 طالبا الذين التحقوا بالفصول التحضيرية والتزموا شرط الحضور لم يستطيعوا أن يكملوا برنامج تعليم اللغة العربية في عام دراسي واحد ولكي يبلغوا حد النجاح المستهدف في البرنامج، يجب على 13 منهم أن يدرسوا ثلاثة مستويات، وعلى 42 أن يدرسوا مستوين وعلى 119 مستوى واحد فقط.

2– نعتقد أن الـ54 طالبا وقد تم قبول 14 طالبا منهم بشروط استثنائية لم يسجلوا نجاحا مأمولا في دراستهم اللغة العربية لأسباب ذاتية ونفسية وهذه الفئة من الطلاب تحتاج إلى برنامج تعليمي يتناسب مع ظروفهم وسماتهم الخاصة والذي قد يستغرق زمنا أطول من العادي.

3– بينما الطلاب 119 الذين انتقلوا إلى المستوى المتقدم لا يحتاجون سوى شهرين إضافيين حتى يكملوا دراستهم اللغوية بنجاح منشود فينتقلوا إلى السنة الأولى من الدراسة الجامعية وهؤلاء لو استغلوا فرصة العطلة الصيفية واستعوضوا عن نقصهم فلا شك أنهم سوف يحرزون 93% نجاحا في امتحان الكفاءة الذى يجرى في أول كل عام دراسي كما أحرز زملائهم في امتحان الكفاءة في فصل الربيع.

فمن المأمول والمتوقع أن يوفق مثل هذه الفئة من الطلاب أيضا في إكمال برامج تعليم اللغة العربية في سنة دراسية واحدة شريطة تعديل وتطوير بعض المفردات والمحتويات في البرنامج وكذلك مقررات وأسئلة الاختبارات ومعايير القياس والتقويم المشكوكة في مصداقيتها وتناسقها مع أهداف المستويات.

ومن المؤكد أن نظام المستويات في حال تطبيقها وتنفيذها بصيغتها اللازمة سوف يثبت فعاليته وإيجابيته في تعليم اللغة العربية في كليتنا وسيؤدي إلى إنجاز نجاح أكبر ملموسا خلال سنوات قادمة مع حل مشكلة التكيف والألفة مع البئية الجديدة بالنسبة لبعض الطلاب.

5. النتائج العامة

1- إن التصميم والتخطيط المسبق لأي برنامج تعليمي أهدافا ومنهجا ومدخلات ومخرجات ضروري حتى يتيسر متابعة عملية التعليم قياسا وتقييما للوصول إلى نتائج سليمة وموضوعية من تنفيذ البرنامج.

2- إن نظام المستويات يبدو أفضل وأفعل نظام في تعليم اللغة العربية، حيث يدرس الطالب اللغة مع المجموعة المتقاربة السمات والكفاءات ولا ينتقل إلى مستوى أعلى قبل أن يكتسب المعارف والمهارات الأولية الضرورية من محتوى المستوى الأول ويتدرّب علمها.

3- إن توزيع الدارسين حسب كفاءاتهم اللغوية في المستويات المختلفة أو في الفصول المختلفة في مستوى واحد له دور بازر في نجاح عملية تعليم اللغة العربية.

4- كذلك سمات وخصائص الدارسين العقلية والنفسية لها أثر ملموس في نجاحهم أو فشلهم.

5- كما أن معيارية المقررات وأسئلة القياس والتقويم تشكل عنصرا أساسيا في إنجاز عملية تعليم اللغة الأجنبية.

6- إن نظام المكافأة والعقاب له أثر إيجابي في عملية تعليم اللغة في حدود لا بأس بها، كما أكد اللغويون السلوكيون[76] وهي ما انعكست في نموذجنا في صورة التذوق بحلاوة النجاح ومرارة الفشل على امتداد الفترة الدراسية.

7- إن الدارسين الذين ليس لديهم خلفية لغوية أو كفاءة ذهنية وقدرات فطرية ضعيفة قد يحتاجون إلى برنامج خاص وطريقة انسب لحالهم ووقتا أطول حتى يصلوا إلى مستوى زملائهم الموهوبين المتفوّقين.

8- إعداد المقررات ومحتوى المنهج والأسئلة في كل مستوى مهنة تخصُّصية والخطأ فيه قد يؤدي إلي نتائج غير سليمة.

المراجع

المراجع العربية

ابن جني، أبو الفتح عثمان بن جني، الخصائص (I-III) بتحقيق محمد علي نجار، المكتبة العلمية 1952/1371

ابن خلدون، مقدمة، بتحقيق عبد الله محمد درويش، (I-II) دمشق 2004/1425،

بخير الحاج، محمد عبد الله، "إشكالات نظرية وتطبيقية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها"، الجامعة الاسلامية العالمية – مالزيا، مجلة الإسلام في آسيا، المجلد: 6، العدد: 1، يوليو 2009م، ص. 63-88.

حجازي، علي محمود، أسس علم اللغة العربية، القاهرة 2003.

الخولي، كريم فاروق، مشكلات تعليم العربية لغير الناطقين بها وطرق حلها:

Selçuk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, Sayı: 32, Yıl: 2011, ss. 185-201.

طعيمة، رشدي أحمد، المهارات اللغوية مستوياتها تدريسها وصعوبتها، القاهرة 2004/1425.

عامود، بدر الدين ، علم النفس في القرن العشرين، (I-II)، دمشق 2001.

العصيلي، عبد العزيز بن إبراهيم "منهج المحتوى في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى" مجلة جامعة الإمام محمد بن سعود، العدد: 46، ربيع الآخر 1425، ص. 358-474.

--------- "النظريات اللغوية والنفسية وتعليم اللغة العربية"، مجلة جامعة الإمام محمد بن سعود، العدد 22، ربيع الآخر 1419، ص. 313-413.

علي أبو المكارم، ؛مقولات أساسية في تعليم النحو العربي"، سلسلة دراسات عربية وإسلامية، تحرير: حامد طاهر، الجزء السادس والعشرون (القاهرة: مكتبة الآداب 2008)، ص. 151-171.

علي أحمد مدكور وايمان أحمد هريدي، تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، النظرية والتطبيق، القاهرة 2006/1427.

[76] العصيلي، "النظريات اللغوية" ص. 320

الكومي، محمد محمد، "تدريس اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ملاحظات حول تدريس النصوص والادب"، مجلة معهد اللغة العربية – جامعة أم القرى/مكة المكرمة، العدد الثاني 1984/1404، ص. 467-492.

مصاورة، نادر، "طرائق تدريس اللغة العربية في ضوء التربية الحديثة"، مجلة جامعة إصدار مركز الابحاث التربوية والاجتماعية – أكاديمية القاسمي، عدد: 7، ص. 305-331

نبيه، إبراهيم إسماعيل، الأسس النفسية لتعليم اللغة العربية، القاهرة 1983.

نجاتي، محمد عثمان، القرآن وعلم النفس، القاهرة: دار الشروق 2001/1421.

نحلة، محمود أحمد، علم اللغة النظامي مدخل إلى النظرية اللغوية عند هاليداى، اسكندرية ؛ منتدى سور الأزبكية 2001/1422

المراجع التركية

Atay, Hüseyin, Osmanlılarda Yüksek Din Eğitimi, Medrese Programlar İcazetnâmeler, Islâhat Hareketleri, İstanbul 1983.

Çetkin, Muhammed, "Medreselerde ve İlahiyat Fakültelerinde Arapça Öğretiminde Kullanılan Ders kitapları", Medreseler ve İlahiyat Kavşağında İslami İlimler (Uluslararası Sempozyumu), ed. İsmail Narin, Bingöl Üniversitesi Yayınları 2013, I, 373-398.

Deliçay, Tahsin, "Arapça Öğretiminden Modüler Yöntem ile Geleneksel Yöntemin Karşılaştırılması (F.Ü. İlahiyat Fakültesi Örneği)", HARRAN ÜNİVERSİTESİ İLAHİYAT FAKÜLTESİ DERGİSİ, Cilt: VII, Sayı:1, Ocak-Haziran 2001/ŞANLIURFA, ss. 89-112.

Doğan, Candemir, "Arapça Öğretiminde Yöntem Orijinli Problemler ve Çözüm Önerileri", NÜSHA, Yıl: VI, Sayı: 21, Bahar 2006, ss. 69-88.

---------- "Arapçayı Öğrenmeyi Öğrenmek ya da İyi Bir Arapça Öğrencisi Olmak", Harran Üniversitesi İlahiyat fakültesi Dergisi, Sayı: 19, Temmuz-Haziran 2008, ss. 105-125.

Güney, Murat Arif, "Yabancı Dil Öğretimi ve Dünden Bugüne Türkiye'de Arapça Öğretimi", Karadeniz Teknik Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, Cilt: 1, Sayı: 1, Bahar 2014, ss. 193-211.

Gürkan, Nejdet, "İslam Medeniyet Dili Arapça'nın Türk Kültüründeki Yeri ve Türklerin Bu Dile Katkıları", ULUSLARARASI TÜRK DÜNYASININ İSLAMİYETE KATKILARI SEMPOZYUMU, 31 Mayıs/1 Haziran 2007, Bildiriler, ed. İsmail Hakkı Göksoy ve Necdet Durak, Isparta 2007, ss.599-610.

------- "Osmanlı Dönemi Müfekkirlerinden Babanzâde Ahmed Naim'in Arapça Öğretimi hakkındaki görüşleri ve Uygulamaları", Dârülfünûn İlahiyat Sempozyumu, Tebliğler 18-19 Kasım 2009, İstanbul 2010.

Gündüzöz, Soner, "Arapça Öğretiminde Başvurulacak Bazı Yöntem ve Teknikler, Pedagojik Bir Değerlendirme", (OMÜİFD) ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ İLAHİYAT FAKÜLTESİ DERGİSİ (2010), Sayı: 29, ss. 35-53.

Kaplan, Süleyman, "İlahiyat Fakültesi Hazırlık Sınıflarında Anadil Kullanımı", ULUSLARARASI ARAPÇA ÇALIŞTAYI, "İlahiyat Fakültelerinde Arapça Öğretme ve Öğrenme Teknikleri" (03-04/10/2015), İnönü İlahiyat Fakültesi Yayını / Kahramanmaraş 2015, ss. 45-60.

Muhtar, Cemal, "İslami Araştırmalar Açısından Arapça Öğretiminde Görülen Aksaklıklar", Günümüz Din Bilimleri Araştırmaları Ve Sempozyumu (27-30 Haziran 1989), Samsun 1989, ss. 359-362.

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

Sancak, Yusuf, "Yabancı Dil Eğitimi-Öğretimi ve Arapça: Tarihçe, Amaç, Esaslar, Elamanlar, Usul (Metot) veTeknik", Ekev Akademi Dergisi, c. 2, sy. 1, (Kasım 1999), s. 54-55.

Sarmış, İbrahim, "Arapçaya Yöneltilen Bazı Eleştiriler", SELÇUK ÜNİVERSİTESİ İLAHİYAT FAKÜLTESİ DERGİSİ, Sayı: 4, Yıl: 1991, ss. 121-149.

Soysaldı, Mehmet, "Türkiye'deki İlahiyat Fakültelerinde Arapça Öğretiminde Karşılaşılan sorunlar ve Çözüm Yolları", EKEV AKADEMİ DERGİSİ, Yıl: 14, Sayı: 45 (Güz 2010), s. 247-279.

Usta, İbrahim, "Dört Temel Dil Becerileri ve Arapça Öğretimindeki Katkıları" The Journal of Academic Social Science Studies (JASS), Volume 5, Issue 2, p. 317-327, April 2012.

https://www.nkfu.com/2013-2014-istanbul-universitesi-taban-puanlari/

İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Zorunlu Hazırlık Sınıfı Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönergesi