Bartın Üniversitesi
İslami İlimler Fakültesi Dergisi
Journal of Bartin University
Faculty of Islamic Sciences

Sayı/Issue: 19
Bahar/Spring 2023
DOI: 10.59536/buiifd.1196669

اللغة العربية بين العملية التعليمية والممارسة العملية في كلية العلوم الإسلامية لجامعة بارتين

TEORİ VE PRATİK AÇISINDAN BARTIN ÜNİVERSİTESİ İSLAMİ İLİMLER FAKÜLTESİNDE ARAPÇA EĞİTİM VE ÖĞRETİMİ

ARABIC EDUCATION AND TEACHING AT THE FACULTY OF ISLAMIC SCIENCES OF BARTIN UNIVERSITY IN TERMS OF THEORY AND PRACTICE

Kenda ALTERKAWI
Dr. Öğr. Üyesi, Bartın Üniversitesi, İslami İlimler Fakültesi, Temel İslam Bilimleri, Bartın/ Türkiye
Asst. Prof., Bartın University, Faculty of Islamic Sciences, Basic Islamic Sciences, Bartın/ Turkey

kenda@bartin.edu.tr
orcid.org/0000-0002-4312-0091

Makale Bilgisi/Article Information

Makale Türü/Article Types: Araştırma Makalesi / Research Article
Geliş Tarihi/Received: 30 Ekim / October 2022
Kabul Tarihi/Accepted: 16 Mayıs / May 2022
Yayın Tarihi/Published: Haziran / June 2022
Atıf/Cite as: Alterkawı, Kenda. "el-Lugatü'l-Arabiyye beyne'l-Ameliyyeti't-Talîmiyye ve'l-Mümâreseti'l-Ameliyye fî Külliyeti'l-Ulûmi'l-İslâmiyye li-Câmiati Bartın". *Bartın Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi Dergisi* 19 (Haziran 2023), 48-72. https://doi.org/10.59536/buiifd.1196669
İntihal/Plagiarism: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelendi ve intihal içermediği teyit edildi. / This article has been reviewed by at least two referees and scanned via a plagiarism software.

ملخص

جاءت هذه الدراسة بهدف تحليل الجوانب المشتركة والمختلفة بين اللغتين إلى ميزة بدلاً من اعتبارها تحديًا. تمت محاولة دراسة علاقات الترابط بين المرونة في مهارة التحدث والكتابة بناءً على أمثلة معينة في تعلم اللغة العربية. مع الإشارة إلى الدراسات السابقة، وتمت محاولة الوصول إلى بيانات ملموسة ومنطقية من خلال هذه الأمثلة.

يواجه الطلاب الأتراك الذين لغتهم الأم ليست العربية، بعض الصعوبات بسبب اختلاف التركيب الأبجدي والصوتي والنحوي للغة العربية. ومن ناحية أخرى، يمكن اعتبار استخدام العديد من الكلمات ذات الأصل العربي باللغة التركية من مزاياها في البداية.

وبناءً على ملاحظاتنا الفردية، تم تحديد أن بعض هذه الصعوبات ناتجة عن الإدراك الفردي للطلاب، وبعضها يرجع إلى حقيقة أن أصول وصفات بعض الحروف العربية لا تتطابق مع بنية الصوت التركية. نظرًا لعدم وجود أحرف صوتية في اللغة العربية مقارنة بالتركية، ومن الممكن التغلب على الصعوبات التي تسببها الحركات من خلال الاستماع والقراءة والممارسة بشكل أكبر.

في الدراسة تمت محاولة تحديد الصعوبات المتعلقة بالقدرة على كتابة أي نص عربي بشكل صحيح والأسباب الكامنة وراء مقولة "العربية صعبة".

عرج البحث على ذكر صعوبات أخرى تتعلق بالمعلمين أو المناهج أو طرق التدريس. في الخاتمة وصل البحث إلى بعض النتائج وقدّم بعض التوصيات والمقترحات التي يمكن أن تكون مفيدة ليس فقط لمعلمي اللغة العربية؛ ولكن أيضًا لأولئك الذين يتعلمون اللغة العربية بأنفسهم.

الكلمات المفتاحية: علاقة تبادلية، موضوع حكائي، نظام النطق الصوتي، المعرفة اللغوية، التفاصيل الصرفية.

ÖZ

Bu çalışma, iki dilin birbirine göre ortak ve farklı yönlerini bir zorluk olarak algılamaktan öte, bir avantaja çevirmek amacıyla ortaya çıkmıştır. Arapça öğreniminde belli başlı örneklerden yola çıkılarak konuşmadaki esneklik ile yazı yazma becerisi arasındaki tutarlılık ilişkileri incelenmeye çalışıldı. Daha önce yapılan çalışmalara atıfla bu örnekler üzerinden somut, mantıki verilere ulaşılmaya çalışıldı.

Anadili Arapça olmayan Türk öğrenciler; Arapçanın farklı alfabe, fonetik, gramer yapısından kaynaklanan sebeplerle bir takım zorluklar yaşamaktadırlar. Öte yandan Türkçede Arapça kökenli birçok kelimenin kullanılması, Arapça öğrenimindeki avantajlar arasındadır. Bireysel gözlemlerimizden hareketle Arapça öğrenimindeki zorlukların bir kısmının öğrencilerin bireysel algısından, bir kısmının da bazı Arapça harflerin mahreç ve sıfatlarının Türkçe ses yapısına uymamasından kaynaklandığı tespit edilmiştir. Arapçada Türkçeye göre sesli harf olmaması nedeniyle harekelerden kaynaklanan zorlukların, daha çok dinleme, okuma ve alıştırma yapılarak aşılması mümkündür. Çalışmada herhangi bir Arapça metni doğru yazma becerisiyle ilgili zorluklar ve "Arapça zordur" söyleminin altında yatan sebepler de tespit edilmeye çalışılmıştır.

Çalışmamızda; öğretmen, müfredat ve öğretim yöntemlerinden kaynaklanan zorluklara da değinilmiştir. Makalede sadece Arapça öğreticilerine değil, kendi başına Arapça öğrenenlere de faydalı olabilecek bir takım sonuç ve tavsiyeler dile getirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Karşılıklı Etki, Hikâye Yöntemi, Fonetik, Dil Bilgisi, Çekim Bilim.

ABSTRACT

This study has emerged in order to translate the common and different aspects of the two languages relative to each other into an advantage rather than perceiving them as a challenge. Based on the main examples in Arabic learning, the consistency relations between the flexibility in speech and the ability to write were tried to be examined. With reference to previous studies, concrete, logical data were tried to be reached through these examples.

Turkish students whose native language is not Arabic; They have a number of difficulties due to the different alphabetic, phonetic, grammatical structure of Arabic. On the other hand, the use of many words of Arabic origin in Turkish can be considered as an advantage at the very beginning. Based on our individual observations, it was determined that some of these difficulties were caused by the individual perception of the students and some of them were due to the fact that the mahreç and adjectives of some Arabic letters did not match the Turkish sound structure. Due to the lack of vowels in Arabic compared to Turkish, it is possible to overcome the difficulties arising from the movements by listening, reading and practicing more. In the study, the difficulties related to the

ability to write any Arabic text correctly and the reasons underlying the discourse "Arabic is difficult" were also tried to be identified.

In our study; difficulties arising from teachers, curricula and teaching methods were also addressed. In the article, a number of conclusions and recommendations are expressed that can be useful not only to Arabic teachers, but also to those who learn Arabic on their own.

Keywords: Interaction, Story Method, Phonetics, Grammar, Inflectional Science Details.

مدخل

برزت مسألة تعلم اللغة العربية على نطاق أوسع، فعولجت هذه المسألة أحيانا بالاستقبال الجامد لتعلم بعض المفردات التي تساعد على عملية الفهم بين الطرفين، وأحياناً أخرى بالاهتمام بتعلم الجاد وتقييم كفاءة اللغة وزخم مفرداتها، وتقدير إمكانية مواكبتها وتعلمها لأسباب كثيرة تختلف حسب الجهات والأهداف والسبل التي تتبع إليها كمؤسسات تعليمية هدفها الارتقاء بطلبتها في تعلم اللغة العربية وخاصة في الكليات الشرعية وكليات الآداب، أو كمؤسسات حكومية هدفها تعليم موظفيها وتدريبهم للتعامل مع مراجعيهم من العرب الوافدين، أو كأفراد أصبح بينهم وبين العرب روابط اجتماعية كزواج أو صداقة أو صلة القرابة.

شهد ميدان تعليم اللغة العربية في السنوات الأخيرة إقبالاً وتزايدًا ملحوظًا في أعداد الأجانب المقبولين على تعليم لغة العربية في البلدان العربية والأجنبية، والدليل على ذلك توافد أعداد كبيرة من الدارسين على معاهد اللغات لتعلم اللغة العربية أو التحاقهم بكليات العلوم الإسلامية ولكل منه هدفه في التعليم سياسياً كان أو دينياً أو اقتصادياً أو بقصد السياحة والاطلاع على عادات وثقافات الشعوب.

ونظراً لارتفاع أعداد الراغبين بتعلم العربية إلا أن الغالبية العظمى منهم يجدون صعوبة في تعلمها قراءة وكتابة ولفظاً، ولذلك كان لا بد من إعادة النظر في طرائق وأساليب التعليم وتأليف المناهج التي تعين غير الناطقين بالعربية على تعلمها بسهولة؛ ولكن الموضوع أوسع وأعمق من ذلك فعلى الرغم من كل الجهود التي بذلت والتي تبذل وكل الندوات والمؤتمرات التي عقدت لتسليط الضوء على تجاوز هذه الصعوبات ما زالت الكثير من الصعوبات قائمة تقض مضجع الكثيرين من الباحثين والمعلمين والمتعلمين.

يهدف البحث إلى تحديد صعوبات تعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها في كلية العلوم الإسلامية بجامعة بارتن. وتبيان بعض الصعوبات التي تعترض الطلاب والمعلمين في الحصة الدّراسية، واقتراح بعض الأساليب التي تعين على تجاوز هذه الصعوبات وتحليل أسباب بعض الصعوبات الإملائية والكتابية وتقديم بعض المقترحات لحلها وتفاديها إن أمكن.

تنبع أهمية البحث من أنها توضح بعض صعوبات تعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها عامة وطلاب كلية العلوم الإسلامية بجامعة بارتن خاصة وتحاول كشف اللثام عن بعض الصعوبات التي تعترض الطلاب، كصعوبة القراءة والكتابة وتلفظ بعض الحروف ثم تسرد بعض النتائج والمقترحات التي تعين على تجاوز هذه الصعوبات، سواء للمعلم أو المتعلم.

الدراسات التي تطرقت إلى هذا الموضوع بحوث كثيرة ومنها؛

1-صعوبات تعلم وتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ومقترحات علاجها، د. خطوط رمضان وجلاب مصباح، وقد عالجت هذه الدراسة أهم المشكلات التي تواجه الدارس الناطق بغير اللغة العربية أثناء تعلمه لها

حيث قامت الدراسة بتحليل هذه المشكلة وتفسيرها ومعرفة أسبابها، وأبرز ما توصلت إليه هذه الدراسة الإعداد الجيد والتدريب المستمر لمعلمي اللغة العربية.[1]

2-صعوبات تعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها: الكاتبة: سارة سمير، عرضت في هذا المقال الأستاذة سارة سمير بعض الصعوبات ومنها: ندرة الأشخاص الذين لديهم قدرة على تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وعدم القدرة على الوصول إلى المراجع والكتب المبسطة، بالإضافة إلى تكاسل الطلاب عن التعلم، كما بينت بأن طرائق التدريس وخاصة التلقين غير مجدية نظراً لتفاوت الاستيعاب بين الطلاب[2].

3-صعوبات تعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة: د. خالد محمد محمود النجار، الباحث اعتمد في بحثه على إعداد استبانة تحديد المهارات من خلال اختبار للطلبة الملتحقين بالجامعة، حيث تم اختيار عينة البحث على خمسين طالباً.[3]

وغيرها الكثير من الأبحاث والندوات والمؤتمرات التي عقدت لتسليط الضوء على مشكلة صعوبات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها من مختلف الجنسيات.

بحكم الهجرات القصرية أو الطوعية إليها، كونها الدولة الرابطة بين العالم العربي والقارة العجوز بحكم موقعها الجغرافي، كانت محط لرحال الكثيرين ونقطة عبور للمتغربين؛ وأماكن تجمع للمؤتمرات والاجتماعات والندوات لكبار السياسيين، والعلماء والأدباء والمثقفين، وها هي مدينة إستانبول تحتضن ثلة من أكابر العلماء، ومشايخهم، وطلابهم. لم يقتصر تدفق العرب إلى تركية على جنسية معينة، فما عرف بالربيع العربي حمل مع نسائمه غبار طلعٍ مختلف الأشكال، ومتعدد الألوان، من سوريين ومصريين، وعراقيين ويمنيين، كلٌّ يحمل ثقافته وعاداته ولهجته، وطباعه الخاصة به، ولكن مهما اختلفت العادات والتقاليد، واللهجات والألسنة والألوان، يجمعنا لسان واحد، وكتاب واحد، لسان عربي مبين تنطق به روح كل مسلم في كل مكان.

وكما نعلم أن اللغة العربية لغة مترامية الأطراف، وتشتمل في ثناياها علوم عدة مثل: (الإملاء، والنحو والصرف، والبلاغة، والأدب)، وكما نعلم أن مناهج اللغة العربية تحتوي على خمس مهارات أساسية وهي:(القراءة، الكتابة، الاستماع، التحدث) وبين هذه المهارات علاقة ترابطية = تبادلية، وأيضا هنالك علاقة ترابطية بين مهارات اللغة وعلومها لا يمكن غض الطرف عنها بالمناهج وتطبيقها.

[1] رمضان خطوط، – جلاب مصباح، "صعوبات تعلم وتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ومقترحات علاجها"، مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية 4\2 (2019)، 33-48.

[2] سارة سمير المرسال، "صعوبات تعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها" (الوصول 27 يونيو 2020).

[3] خالد محمد محمود النجار، "صعوبات تعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة"، *المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية* 2\4 (2019)، 289.

فإذا حجمنا أنفسنا ضمن إطار المعلم الذي يمسك القلم ويكتب على السبورة وحولنا طلابنا إلى آلات ناسخة كتابةً، أو آلات تسجيل ترداداً فلا فائدة من عملنا ونكون كصاحب جرة العسل، لا تذوقنا عسلاً فشبعنا، ولا بعنا عسلاً فربحنا.

ومعلمو اللغة العربية يواجهون الكثير من المصاعب أثناء تعليم اللغة العربية للطلاب العرب، فكيف بمن يعلم طلاب لا يعرفوا من اللغة العربية إلا أنها لغة القرآن، طبعاً مع الفارق في طرائق التدريس وممارسة العملية التعليمية في كلتا الحالتين، واختلاف المنهاج من حيث حيثياته، وأهدافه التعليمية والتربوية، فلم يعد المنهاج هو المادة التعليمية فقط وهذا ما يجب استغلاله في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. فقد يتعداه إلى حاجة المتعلم لتعليم اللغة العربية وإلى فلسفة المجتمع وحاجته إلى دخول لغة جديدة مسموعة وبشكل يومي في طرقاته وعلى أرصفة أزقته،" فقد شهد تعليم اللغة العربية في السنوات الأخيرة ازدهاراً كبيراً في تركية، فتضاعف عدد الطلاب الدارسين للغة العربية وكثرت البعثات الطلابية التركية إلى البلاد العربية. واهتمت العديد من الدوائر التركية بتعليم اللغة العربية، كمدارس الأئمة والخطباء وكليات العلوم الإسلامية وأقسام اللغة العربية في كليات الآداب، بالإضافة إلى العديد من المراكز التعليمية الخاصة، وأكدت الدراسات على أن هنالك تزايداً ملحوظاً في عدد كليات العلوم الإسلامية في الجامعات التركية، إذ وصل عدد الكليات إلى / 100/ كلية تقريباً عام 2023."[4]

وخصصت سنة تحضيرية كاملة في معظم كليات العلوم الإسلامية في تركيا لدراسة مادة اللغة العربية. ناهيك عن أن بعض الكليات تُدرس كل المواد باللغة العربية مثل كلية الإلهيات في جامعة السلطان محمد الفاتح في إستانبول.

"إلا أنّ ازدهار تعلم العربية في الكم لم يصاحبه ازدهار في الكيف، فتعليم اللغة العربية في كثير من الأقسام والمراكز والجامعات يُعاني من مشكلات وتحديات كثيرة، إذ يتخرج كثير من الطلاب بعد سنةٍ تحضيريةٍ كاملةٍ وهم غير قادرين على التواصل بالعربية، على الرغم من إتقانهم لنحوها وصرفها."[5]

إن دراسة العلوم الإسلامية في الجامعات التركية جعل تركيز السنة التحضيرية يبرز في الاهتمام بمهارتي القراءة والكتابة بالإضافة إلى القواعد، ويهمل الاستماع والكلام. وعلى الرغم من أن اتقان الطالب لقراءة النصوص الدينية هدف أساسي بالنسبة لطلاب السنة التحضيرية إلا أن ذلك لا يقلل من أهمية إتقانه للمهارات الأخرى التي تساعده على الاستخدام للغة.

---

[4] محمد علي – أحمد حسن، " توظيف استراتيجيا ت الفهم القرائي في تنمية مهارتي الاستماع والتّحدث لدارسي العربية الأتراك"، *رسالة المؤتمر إسطنبول الدولي الثاني لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها "إضاءات ومعالم"* (إسطنبول: مؤسسة إسطنبول للتعليم والأبحاث ISAR، 8-9 تشرين الثاني 2016)، 223.

[5] أحمد صنوبر، "مشكلات برامج تعليم العربية للناطقين بغيرها في تركية: ملاحظات ميدانية"، رسالة *المؤتمر إسطنبول الدولي الثاني لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها "إضاءات ومعالم"* (إسطنبول: مؤسسة إسطنبول للتعليم والأبحاث ISAR، 8-9 تشرين الثاني 2016)، 20.

إن بعض الطلاب قادرين على فهم مادة الصرف، وحفظ أوزان الأفعال بسهولة، بالإضافة إلى سهولة استيعابهم لمادة النحو، وحل تدريباتها، والحصول على درجات لا بأس بها في هاتين المادتين بخلاف استيعابهم للمواد الأخرى كالقراءة، والاستماع والتحدث، إذاً هنالك فجوة كبيرة علينا ردمها، ومعالجتها. تواجه عملية التعليم للغة العربية على المستوى الصوتي معوقات وصعوبات كثيرة منها:

1. الصعوبات النحوية

من أشد الصعوبات التي تواجه الراغبون في تعلم إي لغة جديدة، ولا سيما اللغة العربية، هي النحو والصرف والقواعد. وعند الحديث عن قواعد اللغة العربية يشعر المرء بأنها بحر عميق لا يحده برٌ أو شاطئ. فهناك الجملة الفعلية والاسمية وشبه الجملة، وتصاريف الأفعال العديدة، والمرفوعات والمنصوبات والمجرورات من الأسماء، والنداء والاستثناء، والتمييز، والممنوع من الصرف، والمذكر والمؤنث، والتثنية والجمع، وغير ذلك الكثير.

تنقسم الأفعال في اللغة العربية حسب زمن وقوع الفعل إلى ثلاثة أنواع، وهي: الفعل الماضي والفعل المضارع والفعل الأمر. ولكل زمن تصريف خاص به حسب الضمير المسند إليه. فمثلاً نقول في الفعل الماضي:

أنا أَكَتَبْتُ، أنتِ أَكَتَبْتِ، أنتَ أَكَتَبْتَ، أنتما كَتَبْتُما، أنتم أَكَتَبْتُمْ، أنتن كَتَبْتُنَّ، نحن كَتَبْنَا.

بينما في الفعل المضارع نقول:

أنا أَكْتُبُ، أنتِ تَكْتُبِينَ، أنتَ تَكْتُبُ، أنتما تَكْتُبانِ، أنتم تَكْتُبُونَ، أنتن تَكْتُبْنَ، نحن نَكْتُبُ.

وفي الفعل الأمر، نقول:

أنتِ اُكْتُبِي، أنتَ اُكْتبْ، أَنْتُنَ اُكْتُبْنَ، أَنْتمْ اُكْتُبوا، أَنْتُمَا اُكْتُبا.

وهنا يجد الطالب صعوبة في تصريف الأفعال لأن الضمائر كثيرة في اللغة العربية بين متكلم ومخاطب وغائب، ومفرد ومثنى وجمع، ومذكر ومؤنث، ونكرة ومعرفة، وهذا يسبب صعوبة في استيعاب قواعد اللغة العربية كونها تختلف مع اللغة التركية في الضمائر، فاللغة التركية لا يوجد فيها مذكر ومؤنث، ولا مثنى وهذا يشكل صعوبة كبيرة للطلاب أثناء التعلم، فقواعد اللغة العربية تستند إلى قواعد دقيقة ومنتظمة للغاية، ومع حفظ الأنماط الأساسية للتصريف، يسهل تصريف معظم الأفعال تلقائيًا.

لذلك نجد بأن بعض المعلمين الذين يرجحون الطريقة الكلاسيكية في التعلم يفضلون أن يتعلم الطالب قوالب الأوزان الصرفية ويحفظها غيباً كاسمه، ويقرأها بسرعة بحيث لو أوقفته عند إي ضمير منها لا يستطيع أن يكمل ويطلب أن يبدأ مرة أخرى من ضمير المتكلم أنا.

ومن الصعوبات النحوية التي تواجه الطالب:

-عدم التطابق في التنكير والتنكير، مثل: شَرِبْتُ شَاي السَّاخِنَ، بَدلًا من شَرِبْتُ شَايًا سَاخِنًا.

-تقديم المضاف إليه على المضاف، مثل: معلم الكتاب عوضًا عن كتاب المعلم.

-تقديم الخبر على المبتدأ، مثل: نَشِيطٌ مُحَمّدٌ، بدلًا من مُحَمّدٌ نَشِيطٌ.

- تقديم المفعول به على الفاعل، مثل: كَتَبَ الوَظِيفةَ خَالِدٌ.

وهذه الصعوبات يمكن تجاوزها من خلال:

-التمرين المستمر على المفردات والتراكيب العربية.

-التركيز على الإعراب الصحيح أثناء قراءة النصوص.

-التدريب المستمر على القواعد الصرفية والنحوية بوضعها في جمل مفيدة.

-استخدام التراكيب النحوية والصرفية في المحادثة اليومية بين المعلم والطلاب وبين الطلاب مع بعضهم البعض في الصف.

2. طبيعة الحروف ومخارجها وصفاتها

"اهتم العرب بمخارج الحروف اهتماماً عظيماً بسبب اتصاله بتلاوة القرآن الكريم، ويذهب كثيرٌ من الدَّارسين إلى أنّ العرب أقدم الشعوب اهتماماً بدراسة الصّوت اللغويّ دراسة وصفية دقيقة."[6] فتعليم اللغة يتخذ من الأصوات انطلاقاً له فالإلمام بالنظام الصوتي للغة يعتبر الهدف الأول لتعليم اللغة، وكلما كان مخرج الصوت موافقاً لحقيقة نطقه، كانت جودة وسوية التعليم أفضل، والتعلم يتم بالسرعة المرجوة، فاللغة نظام من الرموز والإشارات الصوتية التي تكمن قيمة أي إشارة أو رمزٍ منها في الاتفاق عليه بين الجهات التي تتعامل به، وتقوم قيمة الرمز اللغوي على العلاقة بين المتكلم الذي هو المؤثر، وبين المخاطب أو القارئ الذي هو المتلقي.[7]

إذاً فالأصوات هي اللبنة الأساسية في وحدة البناء اللغوي وأساسه القائم عليه، والأخير في بناء لبناته وقوامه مادة وصنعة، والمادة هنا هي الأصوات المقررة لكل لغة، والإتيان بها أداء ونطقاً هي صنعتها على الوجه الأكمل والصحيح، ولو وظف المعلمون جل اهتمامهم لتعريف بأصوات لغتهم واستيعاب مادتها وصنعتها لساروا في الطريق الصحيح السليم[8] ومن أكثر وأهم الصعوبات التي يعاني منها الطالب الأجنبي المتعلّم للغة العربية عدم نطق الحرف من مخرجه الصحيح، فوقوع المتعلم في مثل هكذا أخطاء يرجع لأسباب أربعة ألا

---

[6] عصام نور الدين، مقالات *ونقاشات في اللغة* (بيروت: دار الصداقة، 1995)، 8/1.

[7] السيد عبد الحميد سليمان، *علم النفس اللغوي* (الرياض: عالم الكتب، 2015)، 165.

[8] أحمد مختار عمر، *دراسة الصوت اللغوي* (القاهرة: عالم الكتب، 1997)، 403.

وهي: الاختلاف بين اللغتين من ناحية مخارج الأصوات وفي التجمعات الصوتية وفي مواضع الإيقاع، التنغيم، النبر، العادات اللفظية، والصعوبة في نطق الأصوات الصائتة.[9]

ومن الملاحظ بأن هذه المشكلات اللفظية تشكل عائقاً كبيراً في أثناء تعلم أصوات اللغة العربية التي تتفاوت صعوبتها بين طالب وآخر وذلك تبعاً للعوامل الشخصية واللغوية والتعليمية. فالطالب عندما يتعلم نطق المخارج منذ صغره لن يقابل إي مشكلة في نطقها مثل الطلاب الذين درسوا في ثانويات الأئمة والخطباء، ولكن قسم كبير منهم طلبة في كليات الإلهيات وأكثرية الطلبة الذين لم يتخرجوا من الثانويات الدينية يواجهون مصاعب في نطق أصوات معينة في اللغة العربية، وذلك ربما بسبب عدم تعلّمهم في ثانويات الأئمة والخطباء، وعدم وجود هذه الأصوات في لغتهم؛ لأن معالجة مشكلة الأصوات ونطقها ليست بتلك السهولة في هذه المرحلة المتأخرة من العمر، فالجهاز الصوتي تكون وتأطر في قالب مناسب لأصوات لغته الأم.[10]

إن الحروف تتبع لعادات وتقاليد لفظية معينة فالحياة النفسية والاجتماعية وطبيعة اللغة نفسها تؤثر فيها تأثيراً بليغاً، فنطق الحرف يقوم على عدة عمليات عصبية، ونفسية، وميكانيكية لأعضاء النطق.[11] بحيث نجد أن العديد من الحروف تمتلك المخارج المتقاربة بعضها مع بعض، فتتنوع المخارج بين مخرج حلقي ومخرج جوفي إلى مخرج اللسان ومخرج الشفتين والمخرج الخيشومي.[12]

أما من ناحية الصفات فنجد أن الحروف تمتلك صفات كثيرة ومتباينة منها: الشدة، الرخاوة، الجهر، الإطباق، الإذلاق، الاستعلاء، والاستفال، والاصمات، وفي نفس الوقت تمتلك صفاتاً لا ضد لها مثل: القلقلة، الصفير، اللين، التفشي، الانحراف، والاستطالة وغيرها، ونتيجة لكثرة المخارج وتقارب صفاتها، فهي تسبب تعقيداً وإرباكاً في تعليم بعض الحروف وطريقة نطقها. فمن المعروف للجميع أن لنطق بعض الحروف تتميز بصعوبة نطقها وهذا ليس للأتراك فقط، بل لبعض للناطقين بها أيضاً، فعلى سبيل المثال حرف (الصاد/ ص) يقلب إلى (سين/ س)، وحرف (الدال/ د) ينطقونه (ضاد/ ض)، وكذلك الأحرف اللثوية لا يراعون مخرجها الصحيح أثناء نطقها، فينطقون(الذال/ ذ)، (زاياً/ ز)، وهنا تكمن صعوبة النطق بهذه الحروف إلى متعلميها من غير الناطقين بها، ولما كانت بعض العرب يخطؤون في نطق هذه الحروف فلا جرم أن يخطئ الأتراك فيها أيضاً و هي تتمثل بالأحرف اللثوية الآتية:(ث، ذ، ظ)، أما بالنسبة لحرف (الضاد/ ض) فتتمثل صعوبة نطقه في مخرجه من حافة اللسان وما يليه من الأضراس.[13]

---

[9] عبده الراجحي، النحو *العربي والدرس الحديث* (بيروت: دار النهضة العربية، 1979)، 92.

[10] عز الدين مولود البوشيخي، "المقاربة التواصلية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها"، رسالة *المؤتمر العالمي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها/ السعودية* (الرياض: معهد اللغة العربية، 2009)، 51.

[11] سمير شريف إستيتية، الأصوات *اللغوية رؤية عضوية ونطقية وفيزيائية* (عمان: دار وائل، 2003)، 67.

[12] محمد راجح – هشام عبد الباري، الدقائق *المحكمات في المخارج والصفات وما يتعلق بهما من الأحكام المهمات* (الإسكندرية: دار الإيمان، 2006)، 80.

[13] عزت عبيد الدعاس، الواضح *في شرح المقدمة الجزرية* (سوريا: دار الإرشاد، 2000)، 33، 34.

أما حرف القاف (ق) فهو من الأحرف الشديدة، فإنه يخرج من أبعد نقطة في اللسان وأقصاها مع ما يوازيه من الحنك الأعلى في المنطقة الرخوة، وهي المنطقة القريبة من لهاة الحلق —وهي أعلى نقطة في اللسان– أما بالنسبة لحرف الهمزة (ء)، فمخرجه من أقصى نقطة في الحلق، وهذا ما يجعله من الحروف الصعبة في نطقه.[14] وعليه فإن هذه الحروف تمتاز بصعوبة نطقها لذاتها نتيجة لصعوبة مخرجها.

أما الأحرف التي يخطئ في تلفظها الطلاب الأتراك تبعاً لتغير في صفة من صفاتها مثل: حرف الطاء (ط) الذي يستبدله الطلبة الأتراك إلى تاء (ت)، إن حروف الإطباق المتمثلة بـــ: (ص، ض، ط، ظ) هي في الأصل من الأحرف التي تتسم بصعوبة النطق؛ لأن نطقها يتطلب عملية إطباق اللسان على الحنك الأعلى بشكل قوي جداً.[15]

وسأقدم في هذا الجدول بعض الكلمات التي يخطئ فيها الطلاب الأتراك كمثال على الصعوبة الأولى التي يواجهها معظمهم:

الصواب	الخطأ
حُجْرةٌ	هُجْرةٌ
حَلْوى	هَلوى
خَلَقَ	حَلَقَ
ثَعْلبٌ	سَعْلبٌ
قَامُوس	كَامُوس
طَاوِلةٌ	تَاوِلةٌ
صَفٌّ	سَفٌّ

[14] راجح – عبد الباري، *الدقائق المحكمات في المخارج والصفات*، 81.

[15] أحمد الدياب، *المشاكل التي تواجه الأتراك في تعليم اللغة العربية والمقترحات* (أنقرة: جامعة غازي التركية معهد العلوم التربوية، رسالة ماجستير، 2012)، 23.

مَطَارٌ	مَتَارٌ
ضالين	ظَالين

طبعاً والأمثلة على ذلك كثيرة؛ لكن الكثير من الكلمات التي يلفظها الطلاب بشكل خاطئ فيها أحرف غير موجودة باللغة التركية. وبالإمكان تجاوز هذه الصعوبة من خلال التكرار المستمر لهذه الكلمات، وتلفظها وراء الأستاذ، ويا حبذا لو تواجد في الكليات التي تُدرس اللغة العربية المختبر الصوتي، الذي يساعد على سماع الكلمة وتكرارها بالشكل الصحيح أكثر من مرة. ولكن عدم وجود هذا المختبر لا يعني بالضرورة فشل معالجة هذه الصعوبة، فهنالك بعض التطبيقات على الهواتف الذكية تفي بالغرض، وعلى سبيل المثال تطبيق مشروع المصحف الإلكتروني بجامعة الملك سعود (آيات – القرآن الكريم).[16]

وهذا التطبيق القرآني (مصحف الكتروني) شامل بمميزات فريدة (قراءة– استماع– تفسير– تحفيظ). والتطبيق يفسح لمستخدمه اختيار القارئ الذي يريد الاستماع إليه، كما يمكنه الاستماع إلى الآية أكثر من مرة، وتلاوتها بصوته الذي يُسجل الآية وبعد انتهائه، يُنير الضوء الأخضر إذا كانت القراءة صحيحة، وينير الضوء الأحمر إذا كانت القراءة خاطئة وبذلك يستطيع الطالب الإعادة حتى يتم لفظ كافة الأحرف من مخارجه بشكل جيد، والتطبيق يعمل دون بعد تنزيله على الهاتف دون الحاجة إلى الاتصال بشبكة الانترنيت.

3. اختلاف النظامين الصوتيين العربي والتركي

اللغة التركية تتماثل مع العربية في عدد الأحرف، فكلاهما يتضمن (29) تسعة وعشرين حرفاً، وهما من طرف آخر تختلفان في الكثير من المسائل الصوتية، تمتلك اللغة التركية ثمان صوائت، في وقت نجد أن اللغة العربية فيها ستة صوائت؛ وهذه الصوائت الست تختلف بالنسبة للتركية، فالعربية صوائتها ثلاثة طويلة وثلاثة قصيرة، ويقع التشابه في الصوائت القصيرة مما يختزل التشابه إلى ثلاثة فقط، فالفتحة تقابل (e/a) وتقابل الضمة القصيرة (u)، وتقابل الكسرة القصيرة (i).[17]

في اللغة التركية لا نجد صوائت طويلة، ولا مقابل لها فلا يوجد لبعض الحروف الصائتة في التركية مقابل كحرف (ö) وحرف (ü)، وحرف (o)، وفي نفس الوقت فإن الحروف الصائتة في التركية قريبة اللفظ من بعضها فمثلاً الحرف (ü) يشبه الحرف(ö)، والحرف(o) يشبه الحرف(u)، والحرف(i) يشبه الحرف (ı)،

[16] جامعة الملك سعود (كاساو)، "مشروع المصحف الإلكتروني: تطبيق آيات القرآن الكريم". (الوصول 17 تموز 2019).

[17] أمر الله إيشلر، "الأصوات اللغوية في التركية والعربية – دراسة تقابليه"، مجلس *اللسان العربي بموريتانيا* (الوصول17 تموز2019) نقلا أمر الله إيشلر، "الأصوات اللغوية في التركية والعربية – دراسة تقابليه"، *الرياض مجلة جامعة الملك سعود* 16 (2004)، 33-54.

Emrullah İşler, "Türklerin Arapçanın Ünlülerinde Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri", *EKEV Akademi Dergisi* 3/1 (Bahar 2001), 245-250.

وهذا الاختلاف في عدد الصوائت بين اللغتين وتشابها في اللغة التركية أدى إلى اضطراب في نطق بعض الحروف، فنجد حرف الواو(و) في اللغة العربية، مرة يلفظونه (V)، ومرة يلفظونه (o)، وتارة يلفظونه (u)، وتارة (ü)، فعندما يلفظون كلمة (يعملون) نجد اللفظ ينحو إلى تفخيم الواو(o)، ومرة ينحو إلى فرش الشفتين في لفظ (ü) وإذا آتى حرفاً منفرداً يلفظونه(V).[18]

بالإضافة إلى الحركات أي مستوى الصوائت القصيرة، فالأتراك يخطئون كثيراً فيها نتيجة لتعدد الصوائت فهم: عندما ينطقون عبارة (الله جل جلاله) فإننا نسمعهم يقلبون الضمة (-ُ) إلى صوت ممدود فيلفظونها (الله جل جلالهو)، ومثال أخر جملة: (دَخَلْتُ إِلى المَدْرَسةِ). نجدهم يقلبون حركة الكسرة (-ِ) إلى صائتة طويلة فيضيفون حرف الياء أثناء اللفظ فتصبح الجملة: (دَخَلْتُ إِلى المَدْرسَتِي). وعلى هذا المنوال الأخطاء كثيرة جداً، وهي نتيجة لتلاؤم عضاء النطق مع أحرف اللغة الأم فهذه أخطاء مهيأة للتصويب، هذا بالنسبة لأصوات للصوائت، أما الحروف الصامتة فإنها لا تتشابه صفاتً ولا مخرجًا، لكني فقط سآخذ حرفين صامتين لتبين إشكالية اللفظ فيهما فمثلاً: حرف الجيم (ج) يقابله بالتركية حرفان هما (j/c)، فالطالب التركي تكيف على لفظ حرفين ولا يجد حرج فينطقهما بسهولة، لكن عند لفظ الجيم العربية فكيف يلفظه(c أو j)، وهذا من الأسئلة التي يطرحها المتعلمون الجدد للغة، والذي يصعب اللفظ أن حرف الجيم (ج) قريب المخرج من (ş/ç)، وهكذا يكون نطق حرف الجيم (ج) قد وقع بما يشابهه في الصفة والمخرج واللفظ، وحتى بعض العرب يقلبون حرف الجيم (ج) إلى شين (ش)، فيقولون بدلاً من (المجتمع)، (المشتمع)، أما الحرف الثاني وهو الباء (ب)، في اللغة التركية يوجد حرفان[19] قريبان جداً من حرف الباء العربي (ب)، هما (b/p)، لكن حرف الباء (ب) في العربية يقابله حرف (b) في اللغة التركية، وغالب الإشكال يقع في الكلمات العربية التي انتقلت إلى التركية وتغير حرف الباء العربي فيها عند النقل إلى (p)، فالطالب يلفظ كلمة (كتاب) ، لكن مثل هذا الخطأ اللفظي لا إشكال فيه وخاصة و أن حرف (ب) في اللغة العربية وفي التجويد يُلفظ مقلقلاً عندما يكون مجزوماً، وهذا يقرب صوته إلى صوت حرف (p) في التركية، وحتى حرف (p) إذا تبعه ضمير فإنه يتحول إلى (b)[20] وبهذا الشكل نكون قد عرجنا على أهم الصعوبات اللفظية التي يقع فيه الطالب التركي أثناء لفظه للحروف العربية.

---

[18] محمد هنكرمن، *قواعد اللغة التركية لغير الناطقين*، مترجم: محمد حقي صوتشين (أنقرة: دار أنكين، 2003)، 40.

Tahirhan Aydın, "Arapça ve Türkçe'de Sesler-Karşıtsal Çözümleme", *EKEV Akademi Dergisi* 14/44 (Yaz 2010), 331; Emrullah İşler, "Karşıtsal Çözümleme ve Arapça Öğretimi", *Nüsha Şarkiyat Araştırmaları Dergisi* 2/6 (Yaz 2002), 126, 127.

[19] محمد هنكرمن، *قواعد اللغة التركية لغير الناطقين*، 40.

Aydın, "Arapça ve Türkçe'de Sesler-Karşıtsal Çözümleme", 331; İşler, "Karşıtsal Çözümleme ve Arapça Öğretimi", 126, 127.

[20] محمد هنكرمن، *قواعد اللغة التركية لغير الناطقين*، 40.

Aydın, "Arapça ve Türkçe'de Sesler-Karşıtsal Çözümleme", 331; İşler, "Karşıtsal Çözümleme ve Arapça Öğretimi", 126, 127.

4. صعوبات الحركات

هذه صعوبة أخرى من المشكلات التي يواجهها الطلاب الأتراك أثناء تعلم اللغة العربية نفندها هكذا:

أولاً: إن الحركات في اللغة التركية غير موجدة، لكن يقابلها أثناء النطق الأحرف الصوتية مثال: اِسم كُبْرى ===> Kübra فقابل حركة الضمة التي جاءت فوق الكاف (كُــ) حرف (ü).

ثانياً: الحركات تغير معنى الكلام وتحولها إلى معان أخرى، فتغير حركة واحدة يسبب فهم الكلام بمعنى مضاد، وهناك الكثير من الشواهد والأمثلة فعلى سبيل المثال: كلمة: (ظَهَرَ) تعني: Ortaya Çıktı؛ بينما كلمة: (ظَهْرٌ) تعني: Sırt؛ وكلمة: (ظُهْرٌ) تعني Öğle Vakti.

ثالثاً: الحركات الثلاثة في العربيّة (الكسرة والفتحة والضمة)، تعتبر ألفاظًا قصيرةً للحروف الطويلة الصائتة، فصوت الواو يقابل الضمة (ـُ)، وصوت الألف تقابل الفتحة (ـَ)، والياء صوتها يقابل الكسرة (ـِ)، ولذلك يحول بعض الطالب الحركات الثلاثة القصيرة إلى حركة طويلة. فيقولون مثالً: (مَطَارٌ) بدالاً من مَطَرٌ، (مُوُعْتَدِلٌ) بدالاً من مُعْتَدِل، (بِيَنَاء) بدالاً من بِنَاء.[21]

هناك مشكلات أخرى تتعلق بالنصوص المختارة في كتاب القراءة، إذ يجب أن تكون منوعة فيها الحكائيّ والسرديّ، والعلميّ [22] الذي يخدم بعض معارف الطالب الجامعية في الاختصاص الذي يدرسه، ويجب أن يعتمد المعلم لدروس القراءة ذات الموضوع الحكائيّ الحواري طريقة تمثيل الأدوار في قاعة المحاضرة مما يدفع السَّأم عن الطلاب، ويبعث الحيوية في الدّرس المقروء، وذلك باشتراك أكثر من طالب في قراءة نص واحد، يتقاسم الطلاب فيه أدوار الحكاية، وهذه الطريقة تنمي ثقة الطالب بنفسه، ولاسيما الطلاب الذين يخجلون من ممارسة الكلام باللغة المكتسبة خوفاً من الحرج أو الخطأ."[23]

هذه المشكلة سهلة التجاوز بحيث لا يعتمد معلم الصف على نصوص الكتاب فقط، بل يمكنه انتقاء بعض النصوص من مصادر أخرى، كالقصص الشعبية التي تحكي عن عادات الشعوب، وثقافاتهم، وأزيائهم، وطقوس حياتهم، وهذا اللون من القصص يحبه الطلاب كثيراً ويشد انتباههم، وبذلك يتم تحفيز خيالهم، ومقدراتهم الذهنية، وجذبهم لقراءة المزيد معتمدين على أنفسهم.

"من القضايا المهمة هنا قضية الخطأ في ضبط أواخر الكلمات، وهذا الخلل يجري علاجه باستحضار مهارة النحو التي تُعنى بهذا الجانب، ويجب أن يكون ذلك في تضاعيف درس القراءة، وليس في درس منفصل، تحقيقاً للمنهج التكاملي في طرائق التدريس، ويجب ألا يصوب المدرس للطالب خطأه في ضبط أواخر الكلام

---

[21] إيشلر، " الأصوات اللغوية في التركية والعربية – دراسة تقابليه"، 33-54.

İşler, Türklerin Arapçanın Ünlülerinde Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri, 245-250.

[22] الأسلوب الحكائي: هو أن تتخذ طريق الحكاية، وهي رواية راوي القصة لحدث أو سلسلة من الأحداث تؤدي إلى الانتقال من حالة أولية إلى حالة أو نتيجة لاحقة. النص السردي: هو النص الذي يحتوي على تسلسلٍ لمجموعة من الأحداث المرتبة ترتيباً زمنياً، أو منطقياً، كما أنّه يهتم بتوضيح كافّة التغيرات التي تنتج من قبل الشخصيات المكونة للنص. النص العلمي: النص العلمي هو إنتاج مكتوب يتناول النظريات والمفاهيم أو أي موضوع آخر يعتمد على المعرفة العلمية من خلال لغة تقنية متخصصة.

[23] إبراهيم أحمد مسلم، *الجديد في أساليب التدريس* (عمان: دار البشير، 2008)، 148.

تصويباً مباشراً، بل يجب مناقشته في الخطأ المقروء في حدود المدارك النَّحويّة التي يمتلكها الطالب ليستنتج الصواب من خلال المناقشة النّحويّة المتدرّجة، أعني في ذلك مناقشة الطالب في العلة النّحويّة التي جعلته ينطق الحرف الأخير من الكلمة خطأ، لمعالجة الخلل من الأداء اللغوي على صعيد الظاهر المنطوق للمعرفة اللغوية الضمنية".[24] . بالإضافة إلى صعوبات أخرى في ضبط الحروف منشأها خُلقي أو نفسي، لا مجال للحديث عنها الآن.

5. صعوبات الكتابة

الكتابة من أهم وسائل الاتصال الإنساني. منذ أن كانت رسوم على جدران الكهوف وأروقة المغارات مروراً بتدوينها على الألواح والرقاع والجلود، وصولاً إلى شكلها الحالي فهي أحد الأساسيات الرئيسة التي تطمح إليها بعض الجامعات التركية إلى تحقيقها من خلال ممارسة تعليم العربية. لأن التعبير الكتابي يحقق للطالب فرصة للتفكير والتعبير. فما هي الكتابة؟

الكتابة قدرة الطالب على نسخ ما كُتب أمامه سواء كان نصاً أو جملة أو حتى كلمة، وكتابة ما يمليه عليه أستاذه، مع القدرة على كتابة ما يريد كتابته مما يجول على باله والتعبير عما في داخله، وتأتي هذه المهارة بعد تعلم الطالب الحروف عن طريق أصواتها، فهو يتعلم أولاً رسم الرموز الكتابية من أعداد وحروف. ويجب أن تتم عملية تعلم الحروف كل حرف على حدة كيفية كتابة أشكاله الثلاث في أول الكلمة ووسطها وآخرها متصلاً ومنفصلاً وتعلّم مخرج نطقه وكيفية لفظه من خلال كتابته لبعض الكلمات التي تحتوي على الحرف موضوع الدرس، ثم قراءة وكتابة بعض الجمل القصيرة التي تحتوي على الحرف المدروس في كل حصة دراسية.

فالهدف الأساسي للكتابة في تعليم اللغة العربية هي مقدرة الطالب على الكتابة بخط صحيح ومناسب بقواعد الكتابة في اللغة العربية، بحيث يرافق درس الكتابة درساً للإملاء يتعلم فيه الطالب أهم القواعد الإملائية التي تعينه على الكتابة بشكل صحيح وبدون أخطاء إملائية. بيدا أن هناك بعض المشكلات الكتابية التي تحصل لأسباب شتى لدى الطالب فلا تختلف بنية الكلمة في اللغة التركية عند التصريف أو الاشتقاق منها حينما تستبدل حروف بنية الكلمة في العربية تارة وفي أخرى تتغير مواضعها فقط؛ لكن في اللغة التركية تُضاف إليها لواحق في آخر الكلمات في الاشتقاق، وعدم تغير البنية الأساسية للكلمة يتسبب من كون التركية لغة إلصاقيه واللغة العربية لغة تصريفية. ومن المعلوم أن الكتابة في اللغة العربية تبدأ من اليمين إلى اليسار. وأما في اللغة التركية تبدأ من اليسار إلى اليمين، كما أن الحروف العربية تكتب متصلة في كثير من الأحيان بينما تكتب الحروف التركية غالباً غير ملتصقة. وتُكتب الحروف العربية مختلفة في بداية الكلمة ووسطها ونهايتها متصلة

[24] أحمد عبد العزيز دراج، *الاتجاهات المعاصرة في تطور العلوم اللغوية* (الرياض: مكتب الرُشد، 2003)، 116.

ومنفصلة، زيادة على عدم التفريق في كتابة اللغة العربية بين حرف كبير وصغير كما هو العكس في اللغة التركية مع التشابه القليل بينهما في أن كلمات كلتا اللغتين تلفظ كما تكتب.[25]

ولذلك يعترض الطلاب الأتراك صعوبة فتح الكتاب أو الدفتر وصعوبة كتابة الأحرف والشّدة والتنوين، بالإضافة إلى عدم تمييزهم بين همزتي القطع والوصل، إن إدراك الطالب لمسألة أن اللغة العربية تبدأ من عند انتهاء اللغة التركية يُسهل عليه عملية الكتابة وكذلك تركيب الجملة فاللغة التركية عكس اللغة العربية تُكتب من اليسار إلى اليمين، ويكون الفعل فيها أخر الجملة.

ومن الصعوبات الكتابية التي يعاني منها الطلاب:

-عدم التمييز بين همزتي الوصل والقطع.

- كتابة الهمزة المتوسطة في غير مواضعها.

الخلط بين الألف الممدودة والألف المقصورة.

- كتابة النون في أخر الكلمة بدلاً من التنوين.

-الخلط بين التاء المربوطة والتاء المفتوحة.

-اثبات ألف (ابن) بين اسمي علم.

ولكن تعلم الكتابة بالنسبة للطالب التركي في كلية الإلهيات سهلٌ بعض الشيء قياساً إلى المهارات الأخرى التي يجب أن يتعلمها، لأن عين الطالب تعرف الحرف العربي سواء من قراءته للقرآن الكريم أو من الحروف اللغة العثمانية القديمة التي كان يكتب بها الأتراك أولاً. وبهذه الحالة الطالب الذي اعتادت عينه على الحرف العربي من خلال قراءة القرآن يستطيع كتابة الحرف وسيكون سهلاً بالنسبة له، لكن مجرد التقليد والنسخ لا يعتبر تعلم للكتابة، لكنه خطوة جيدة يخطوها الطالب في بداية طريقه للتعلم.

فالمشكلة الكتابية عامة في مختلف اللغات العالمية وليس في التركية فقط، وهي أنه في تلك اللغات لا يتم توصيل الحروف بعضها ببعض عند طباعة الكلمات، وذلك لعدة أسباب أهمها أن كثافة الكتابة تصبح مرتفعة جدًا ويصعب عندها تمييز الأحرف والكلمات، وهنا نلاحظ ميزة جديدة للغة العربية وهي قلة كثافة الأحرف، وبالتالي فإن الكلمات العربية تكتب بشكل موصول وتبقى كثافة الكتابة أقل من كثافة الكتابة باللغات الأخرى.

حل هذه المشكلة يكون بتخصيص وقت محدد من كل درس، لأُملي على الطلاب ثلاثة جمل تتضمن كلمات فيه الحرف الذي كان محور الدرس، على سبيل المثال: (حرف الألف) فتكون الجمل على النحو الآتي:

أُحِبُّ أَبْي وَأُمّي.

سَأَلَ أَحْمَدُ الأُسْتَاذَ.

[25] Yusuf Doğan - Tahirhan Aydın, "Türkiye'de Arapça Öğretiminde karşılaşılan Sorunlar", *Sivas Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi 17*/1 (2013), 42.

قَرَأَ أَخي القُرآنَ.

بعد الانتهاء من كتابة الجمل من قبل الطلاب يُطلَب منهم أن يتركوا القلم، ثم يخرج طالب ليكتب الجمل على السبورة، ثم يصوبون الجمل كلمة كلمة، بعد ذلك يُسأَل الطلاب: كم طالب عنده خطأ واحد؟ ويُحصَي عدد الطلاب، ثم يُسأَل كم طالب عنده خاطئين اثنين؟ ويُحصي عددهم وهكذا... ثم يُطلَب منهم تصويب أخطائهم، وبذلك يتشارك كل الطلاب بالعثور على الخطأ وتصويبه بالشكل الصحيح، ومع استمرار هذه العملية في كل درس يثق الطالب بنفسه، ويكتب بحرية ويتدارك أخطائه بنفسه مع مرور الوقت.

6. مقولة صعوبة اللغة العربيّة

هذه المقولة الدراجة على ألسنة الطلاب العرب قبل الطلاب الأتراك تتردد دائماً على أسماعنا عبارة: (اللغةُ العربيةُ صعبةٌ). وإذا افترضنا جدلاً أن اللغة العربية لغة صعبة_ طبعاً بالمقابل هي ليست سهلة أبداً_ لكن من إين أتت هذه المقولة. "إن صعوبة اللغة العربية تصور نفسي وليس تصور علمي واقعي، ويأتي مصدر الانطباع السلبي من بعض الطلاب الذين يرسخون ذلك الزعم في أذهان زملائهم، أو يأتي من خلال خبرات مؤلمة سابقة تعرض لها الطالب بسبب طرائق تدريسية خاطئة، وهذا الوهم يمكن أن ينتشر بين الطلاب انتشار النار في الهشيم فيؤثر في أدائهم العلمي؛ لأن العامل النفسي له أثرٌ كبيرٌ في بعث الدافع التّعلّمي أو إحباطه فلا ينبغي للمدرّس أن يوهم طلابه أنّ اللغة العربيّة صعبةٌ أو يترك لأحد من زملائهم أن يرسخ هذا الوهم في عقولهم."[26]

فتعلم اللغة الثانية بالنسبة للإنسان ليس بمعضلة، وهذه الحجة بصعوبة اللغة العربية حجة واهية لأن الله تعالى أعطى الإنسان العقل الذي يتمتع بقدرات وملكات عالية من الحفظ والاستيعاب والتركيز. ولذلك ابن خلدون يقول: " لمّا كانت ملكات اللغات كما مرّ فيكون بالإمكان تعلّمها، شأنها شأن سائر الملكَات الأخرى ووجه التّعلم لمن يبتغي هذه المّلَكَة ويمكن تحصيلها أن يأخذ نفسه بحفظ كلامهم القديم الجاري على أساليبه."[27]

" فتعلّم اللغة العربية ممكناً بذلك الوجه المشار إليه في كلام ابن خلدون، وهو مجاراة الأساليب إي محاكاتها."[28]. وهنا يمكن أن تعالج هذه المشكلة مع طلابي بشكل مباشر، من خلال استضافة بعض الطلاب العرب الذين يدرسون في كليتنا باللغة التركية، وبعد أن يدخل الطالب إلى الصف كضيف، وباتفاق مسبق معه بأن الاستاذ لا يعرفه، يبدأ بطرح أسئلة عليه أمام الطلاب، وهو يجيب، وهم يستمعون بانتباه، ثم يُسألُ الطلابَ

[26] Ousama Ekhtiar, "Türkiye Üniversiteleri Bağlamında Arapça Öğretim Sorunları", *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi* 14/1 (2014), 55.

[27] أبو زيد عبد الرحمن ابن خلدون، *المقدمة*، تحقيق: خليل شحادة – سهيل زكّار (بيروت: دار الفكر، 2001)، 771.

[28] Ekhtiar, "Türkiye Üniversiteleri Bağlamında Arapça Öğretim Sorunları", 55.

هل فهمتم شيئاً من الحوار الذي دار بين الضيف والأستاذ باللغة العربية، طبعاً البعض سيجيب: بنعم، والبعض الآخر سيجيب: بلا.

ومجموعة منهم ربما سيقلون: فهمنا قسماً من الحديث. ثم يُطلب من الطالب العربي أن يشرح تجربته والمدة التي تعلم فيها اللغة التركية، وشرط أن يتقن الطالب اللغة التركية مئة بالمئة، ليستطيع إيصال تجربته في تعلم اللغة للطلاب بسهولة ويتحدث معهم بشكل لفت اعجاب الطلاب وأخذوا ينهالون عليه بالأسئلة وكيف لهم أن يتعلموا اللغة العربية كما تعلم هو اللغة التركية، وقد كان الطالب من طلاب السنة الثالثة في كلية العلوم الإسلامية، تحول الدرس إلى مناظرة رائعة، وحديث شائق بين الطالب العربي وطلاب السنة التحضيرية، أود تكرار هذه التجربة، ولكن مع مجموعة من الطلاب العرب، ومجموعة من الطلاب الأتراك ليتبادلوا الخبرات في تعلم اللغة الثانية فيما بينهم، ويستطيع الطلاب كسر حاجز الخوف في المحادثة باللغة العربية، خاصة وأنهم يتحدثون مع أقرانهم وأترابهم، فتسود الألفة فيما بينهم، ويتجاذبوا أطراف الحديث رويداً رويداً بسهولة.

7. صعوبات لا تتعلق بالطالب

الصعوبات التي لا تتعلق بالطالب أيضًا كثيرة بعضها يتعلق بالمنهج الدراسي وبعضها الأخر يتعلق بمعلم الصف والقاعة الصفية، فتعلم اللغة شيء وممارستها في الحياة شيء أخر فاللغة في العقول بعيدة كثيراً عن الممارسة الفعلية في الواقع، وتحجيمها داخل حدود الصف دون انطلاقنا بها إلى مجال الحياة اليومية والعمل. والإيقاف بها عند الشرح والأمثلة والتطبيق النظري الموجود في الكتب الدراسية، كل هذه تشعر بعدم فاعليتها وجمودها، وتبعث على الشعور بعدم أهميتها وعدم الرغبة بالتمكن منها أو من المواظبة على اتقان ألفاظها وصيغها. بالإضافة إلى أن هذه الأعمال من شأنها أن تقلل من فرص الطلاب للربط بين الألفاظ والصيغ اللغوية المسموعة أو المقروءة وبين معانيها أو مدلولاتها التي ترمز إليها، أو تقلل من إمكاناتهم في تصور وتمثل المفاهيم المتعلقة بهذه الألفاظ والصيغ، وذلك ما يؤدي إلى اضطرابها وضعف معانيها في عقولهم أو إلى عدم رسوخها في أذهانهم، ومن ثم فإن استحضارها مرة أخرى عند احتياجها ربما يؤدي إلى نسيانها، و عدم الرغبة من استخدامها مرة أخرى، وبهذا الشكل تستمر مشكلة الضعف وعدم القدرة على الارتقاء بتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.[29]

الخاتمة

إن تعلم مبادئ العربية يتطلب مهارة وخبرة من أجل إتقان فقهها وجمالياتها اللغوية من الملقن والمتلقي، ويستدعي اليوم تعليم العربية وتعلّمها للناطقين بغيرها تركزاً تاماً، ووعياً عميقاً بأهمية تكنولوجيات المعلومات والاتصال، والاستفادة منها في العملية التعليمية -تعدد تقنيات الوسائط (multimedia) :أو تعريباً

[29] أحمد محمد المعتوق، *الحصيلة اللغوية أهميتها مصادرها وسائل تنميتها* (الكويت: المجلس الوطني للثقافة، 1996)، 12، 13.

الملتيميديا؛ الصوت، والنص، والمعطيات والصور (الساكنة والمتحركة)، و"ينطبق هذا المصطلح أيضا على البرامج التي تعالج الصور، والصوت، والنص، وأيضا على الخدمات بما فيها الناقل الرقمي"[30].

ومن أهم الوسائط التي تُساعد على تعلم اللغة العربية:

1-الشبكة العنكبوتية: "وتستطيع الصفحات الرقمية أن تحتوي على النصوص، والصور المتحركة، والصور الثابتة والرسومات والأيقونات، والأصوات، والبرمجيات التفاعلية، ومع تطور هذه المواقع أصبحت ذات فاعلية أكثر في التعليم، حيث أصبح بعضها أقرب إلى المناهج الدراسية المتكاملة في تعليم اللغة.

2-"أن الاتصال الاجتماعي هو من أهم مصادر تكوين الثروة اللغوية"[31]، وهذا يكون من خلال إعداد برامج وأنشطة اجتماعية، كتقسيم الطلاب إلى مجموعات واصطحابهم لزيارات الأسر العربية المتواجدة في المدينة؛ لخلق فرص أكثر للتحدث باللغة العربية، كما يمكننا الاستفادة من الطلاب العرب المتواجدون في الكليات الأخرى وإقامة مسابقات ثقافية بين طلاب كليتنا والطلاب العرب في الكليات الأخرى.

3-إقامة الرحلات، البازارات والأسواق الخيرية المشتركة بين طلاب الصّف التحضيري، وبالتعاون مع الطلاب العرب، وطلاب الأئمة والخطباء.

4- إعداد مسابقات وتحديات بين الصفوف، من خلال الإعلان عن مسابقة للغة العربية، وتقديم جوائز رمزية تكون حافزاً ومشجعاً على الدراسة وزرع حب اللغة العربية في قلب الطالب، وقد كان لكليتنا تجربة ناجحة جداً في العام الماضي، حيث أقيمت مسابقة اللغة العربية بين خمس شعبٍ، شُكل من كل شعبة فريقٌ مؤلفٌ من ثلاثة طلابٍ، وتضمنت المسابقة أيضاً، مسابقة الشعر العربي، والإنشاد الديني باللغة العربية، وكان لهذه المسابقة صدى كبيرٍ في نفوس الطلاب، وجواً رسم على وجوههم البسمة والفرح وحب المنافسة الجادة والبناءة بينهم.[32]

5-يجب على المدرسين التقليل من التفصيل في المعلومات الصرفية والنحوية التي لا تفيد الطالب وتدخله في اضطراب وتضارب للمعلومات، وترك كل ما لا يؤول إلى إتقان اللغة العربية، وأسسها، وخاصة القراءة، والكتابة.

6- أن يكون التفسير للظواهر اللغوية قائما على القوانين العلمية الحديثة التي يُقرها علماء الصوت وعلماء اللغة.[33]

---

[30] انظر : Thery Gérard (Réd), *Rapport au Premier Ministre: Les Autoroutes de Li'nformation (Rapports Officiels)* (Paris: La Documentation Française, 1994).

[31] المعتوق، الحصيلة *اللغوية*، 83.

[32] جامعة بارتين كلية العلوم الاسلامية (بارو إلف)، "مسابقة اللغة العربية في كليتنا" (الوصول 17-70-2019).

[33] أنيس فريحة، تبسيط *قواعد العربية وتبويبها على أساس منطقي* جديد (بيروت: دار النوادر، 2006)، 12.

7- أن يخصص المعلم وقتاً كافياً لتعليم مهارة الكتابة، ويبتكر طرق مختلفة وجديدة في تعليم الخط والكتابة بالطريقة التي تناسب طلابه فيكون نموذجاً حياً لهم، لما له من تأثيرٍ كبيرٍ على الطالب لتشكيل الحروف والكلمات ورسمها. وعلى المعلم متابعة طلابه وأن يساعدهم في حل مشكلة الكتابة لديهم.[34]

8-خلق الجو الأسري بين المعلمين والطلاب، وهذا موجود ولله الحمد في كليتنا، لكسر حاجز الخوف الذي يُعاني منه معظم الطلاب، فالطلاب يفيدون من معظم المدن التركية إلى مدينة جديدة وصغيرة هم غرباء المكان فيها، وغرباء الأصدقاء، وغرباء الأستاذة، وغرباء اللغة، وهذا يشكل عبئاً ثقيلاً عليهم خاصة في بداية السنة الدراسية، ما يلبس أن يتلاشى رويداً رويداً عند الكثيرين منهم.

9- التدرج في التعليم من الأسهل للأصعب، مع البدء أولاً بالتعلم الشفوي ثم الكتابي، هذا الأمر يعزز عند المتعلّم ثقته كثيراً بنفسه ويحثه على استمرار التعلم.[35].

10-الاستفادة من البيئة المحيطة في التعليم، كإعطاء الأمثلة والدلالة على أسماء الأشياء من خلال الغرفة الصفية، والأدوات التي يقتنيها الطالب.

11-الاقتصار في القاعة الصّفية على العدد الذي يسمح بتشكيل الصّف النموذجي المكون من عشرين إلى ثلاثين طالب بالأكثر، لأن تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، يحتاج إلى جهد مضاعف في الاستماع إلى قراءة كل طالب، ومراقبة واجباته المنزلية يومياً وفي كل حصة دراسية، لكن مع الأسف هذا لا يتوفر في قاعاتنا الدّرسية، لأن الأعداد في الصفوف كثيرة جداً وتتجاوز الخمسين في كل صف؟

12-تخصيص ساعات حرة، يُعبر فيها الطالب عما يدور في داخله حول اللغة العربية، ومدى فائدته من تعلمها، والاستماع إلى معاناتهم والصعوبات التي يواجهونها أثناء التعلم. الموضوع في هذا البحث يطول، ولا يمكن علاجه في مقال أو بحث أو حتى مؤتمر، فتعليم اللغة العربية لناطقين بغيرها لا يزال حديث الولادة، ورغم العديد من المحاولات، والكثير من الأبحاث التي أعدت لهذا الصدد، لاتزال كل هذه الجهود خجولة، ولا تزال المناهج قاصرة رغم كثرتها في الآونة الأخيرة، فالتعليم يحتاج إلى سلسلة متصلة من منهاج شامل، ومعلم ناجح، وطالبٍ راغبٍ بتعلم اللغة، وبيئة صَّفية متكاملة، ووسائط تعليمية متوفرة من أجهزة عرض، ولوحات توضيحية، وأدوات تعليمية.

13- الإفادة من رأي الخبراء والمختصين، وكذلك الإفادة من أبحاث ودراسات علماء النفس الذين تكلموا عن حاجات الدارسين حسب خصائصهم العمرية.

14- ولا يفوتنا أن نوصي بضرورة تنظيم عملية استيعاب الكلمات العجمية واقتناء معجم عربي- تركي، وعلى المعلمين تعليم طلابهم كيفية استخراج معاني الكلمات من المعاجم اللغوية.

---

[34] ابراهيم يوسف منصور، *مناهج مختلفة لتعليم الكتابة العربية لغير الناطقين بها* (العراق: مكتبة بغداد، 2011)، 11.

[35] "موضوع" موقع انترنت، دعاء بريجية *"تعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها"* (الوصول 21-70-2019).

إن تعلم مبادئ العربية هي مسألة سهلة لكن من أجل إتقان فقهها وجمالياتها اللغوية (كالعروض والبلاغة) فإنها تتطلب مهارة وخبرة، وهي أمور ليست من شأن عامة المستخدمين ولا غايتهم. إن بساطة قواعد اللغة العربية ودقة ضبطها قواعديا هي التي أتاحت للغويين ابتكار الفنون اللغوية التجميلية كالعروض والتجويد والمقامات وغيرها من الفنون الممتعة والمتنوعة، التي جعلت من اللغة العربية موسوعة استكشاف وترفيه وعلم لا نظير لها في العالم.

ولكن رغم نقص الكثير والكثير من هذه الأشياء، ورغم صعوبة الظروف لاتزال الجهود تتضافر لإنجاح العملية التعليمية للغة العربية للناطقين بغيرها، على أمل التخلص من كل الصعوبات التي يُعاني منها الطلاب الأتراك المقبلين على تعلم اللغة العربية.

المصادر والمراجع

ابن خلدون، أبو زيد عبد الرحمن. *المقدمة*. تحقيق: خليل شحادة. مراجعة: سهيل زكّار. بيروت: دار الفكر، 2001.

اختيار، أسامة. "معضلات تعلم اللغة العربية في الجامعات التركية". صحيفة:، *مجلة العلوم الدينية والبحوث الأكاديمية* 14\1 (2014)، 51-70.

إستيتية، سمير شريف. *الأصوات اللغوية رؤية عضوية ونطقية وفيزيائية*. عمان: دار وائل، 2003.

إيشلر، أمر الله. "الأصوات اللغوية في التركية والعربية: دراسة تقابلية". الرياض جامعة ملك سعود *مجلة اللسان* 16 (2004).

إيشلر، أمر الله. "الأصوات اللغوية في التركية والعربية "دراسة تقابليه". مجلس اللسان العربي بموريتانيا. الوصول 17 تموز 2019. https://allissan.org/node/1240

البوشيخي، عز الدين مولود. "المقاربة التواصلية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها". *رسالة المؤتمر العالمي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها/ السعودية*. الرياض: معهد اللغة العربية، 2009.

الدعاس، عزت عبيد. *الواضح في شرح المقدمة الجزرية*. سوريا: دار الإرشاد، 2005.

الدَّياب، أحمد. *المشاكل التي تواجه الأتراك في تعليم اللغة العربية والمقترحات*. أنقرة: جامعة غازي التركية معهد العلوم التربوية، رسالة ماجستير، 2012.

المرسال، سارة سمير. "صعوبات تعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها". الوصول 27 يونيو 2020. https://www.almrsal.com/post/920730

النجار، خالد محمد محمود. "صعوبات تعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة". *المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية* 2 \4 (2019)، 289-353.

الراجحي، عبده. *النحو العربي والدرس الحديث*. بيروت: دار النهضة العربية، 1979.

بارو إإف، جامعة بارتين كلية العلوم الاسلامية. "مسابقة اللغة العربية في كليتنا". الوصول 17 تموز 2019. https://iifar.bartin.edu.tr/haberler/-----05131644.htm

بريجية، دعاء. "تعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها". موقع إنترنت "موضوع". الوصول 17 تموز 2019. https://mawdoo3.com/ تعلم_اللغة_العربية_لغير_الناطقين_بها

رمضان، خطوط – مصباح، جلاب. "صعوبات تعلم وتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ومقترحات علاجها". مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوي 4\2 (2019)، 33-48.

المعتوق، أحمد محمد. *الحصيلة اللغوية-أهميتها، مصادرها، وسائل تنميتها*. الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، 1996.

دراج، أحمد عبد العزيز. *الاتجاهات المعاصرة في تطور العلوم اللغوية*. الرياض: مكتب الرُشد، 2003.

راجح، محمد هشام عبد الباري. *الدقائق المحكمات في المخارج والصفات وما يتعلق بهما من الأحكام المهمات*. الاسكندرية: دار الإيمان، 2006.

سليمان، السيد عبد الحميد. *علم النفس اللغوي*. الرياض: عالم الكتب، 2015.

عصام، نور الدين. *مقالات ونقاشات في اللغة*. بيروت: دار الصداقة، 1995.

عمر، أحمد مختار. *دراسة الصوت اللغوي*. القاهرة: عالم الكتب، 1997.

فريحة، أنيس. *تبسيط قواعد العربية وتبويبها على أساس منطقي جديد*. بيروت: دار النوادر، 2006.

علي، محمد – حسن، أحمد. "توظيف استراتيجيا ت الفهم القرائي في تنمية مهارتي الاستماع والتّحدث لدارسي العربية الأتراك". *رسالة المؤتمر إسطنبول الدولي الثاني لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها "إضاءات ومعالم"*. إسطنبول: مؤسسة إسطنبول للتعليم والأبحاث ISAR، 8-9 تشرين الثاني 2016.

كاساو، جامعة الملك سعود. "مشروع المصحف الإلكتروني: تطبيق آيات القرآن الكريم". الوصول 17 تموز 2019. https://play.google.com/store/apps/details?id=sa.edu.ksu.Ayat&hl=ar

مسلم، إبراهيم أحمد. *الجديد في أساليب التدريس*. عمان: دار البشير، 2008.

منصور، ابراهيم يوسف. *مناهج مختلفة لتعليم الكتابة العربية لغير الناطقين بها*. العراق: مكتبة بغداد، 2011.

KAYNAKÇA

Akyüz, Yahya. *Türk Eğitim Tarihi*. İstanbul: Kültür Koleji Yayınları, 5.basım, 1994.

Almrsal, Sare Semir. "Su'ûbâtu te'allumi'l-lugati'l-'Arabiyye li-gayri'n-nâtikîne biha". Erişim 27 Haziran 2020. https://www.almrsal.com/post/920730

Ali, Muhammed. – Hasen, Ahmed. "Tavzifu İstrateciyyati'l-fehmi'l-kıraiyyi fi tenmiyeti mehareteyi'l-istima' ve't-tehaddüs li-dirasiyyi'l-'arabiyyeti'l-etrak". *II. Uluslararası İstanbul Sempozyumu: Yabancı Dil Olarak Arapçanın Öğretimi Sempozyum Bildirileri "Aydınlatma ve Parametreler".* İstanbul: İsar Vakfı Yayınları, 8-10 Kasım 2016.

Aydın, Tahirhan. "Arapça ve Türkçe'de Sesler-Karşıtsal Çözümleme". *EKEV Akademi Dergisi* 14/44 (Yaz 2010), 321-334.

BARÜ İİF, Bartın Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi. "Fakültemizde Arapça Yarışması". Erişim 17 Haziran 2019. https://iifar.bartin.edu.tr/haberler/-----05131644.html

Biriciyye, Dua. "Teğallumu'l-lugati'l-arabiyye li-gayri'n-natikine biha". Erişim 17 Haziran 2019. https://mawdoo3.com/ تعلم_اللغة_العربية_لغير_الناطقين_بها

Buşihî, İzzettin Mevlud. "el-Mukarebetu't-tevasuliyye fi ta'limi'l-luğati'l-arabiyye li'n-natikine bigayriha*". Anadili Arapça Olmayanlar için Arapça Öğretimi Uluslararası Sempozyumu Bildirileri.* Riyad: Arap Dili Enstitüsü Yayınları, 2009.

Derrac, Ahmed Abdülaziz. *el-İtticahatu'l-muasıra fi tatavvuri'l-ulumi'l-lugaviyye.* Riyad: Mektebetu Rüşd, 2003.

Di'as, İzzet Abid. *el-Vadıh fi şerhi'l-mukaddimeti'l-cezeriyye*. Suriye: Daru'l-İrşad, 2005.

Diyab, Ahmet. *Türkiye'de Arapça Öğretiminde Türklerin Yüz yüze Kaldığı Zorluklar ve Öneriler.* Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2012.

Doğan, Yusuf. – Aydın, Tahirhan. "Türkiye'de Arapça Öğretiminde karşılaşılan Sorunlar". *Sivas Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 17/1 (2013), 33-51.

Ekhtiar, Ousama. "Türkiye Üniversiteleri Bağlamında Arapça Öğretim Sorunları"., Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi 14/1 (2014), 51-70.

Ergin, Osman. *Türk Maarif Tarihi*. İstanbul: Eser Kültür Yayınları, 1977.

Feriha, Enis. *Tebsitu kava'idi'l-lugati'l-arabiyye ve tebvibuha 'ala esasi mantikin cedîd.* Beyrut: Daru'n-Nevâdir, 2006.

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

Hengirmen, Mehmet. *Arapça Açıklamalı Türkçe Dilbilgisi.* çev. Mehmet Hakkı Suçin. Ankara: Engin Yayınevi, 2003.

İbn Haldun, Abdurrahman. *el-Mukaddime.* thk. Halil Şehhade. Beyrut: Daru'l-Fikr, 2001.

İhsanoğlu, Ekmeleddin (ed.). *Osmanlı Devleti ve Medeniyeti Tarihi.* İstanbul: İslam Tarih, Sanat ve Kültür Araştırma Merkezi/IRCICA Yayınları, I. Cilt 1994, II. Cilt 1998.

İsam, Nureddin. *Makalât ve Nikaşât fi'l-lugah,* Beyrut: Daru's-Sadake, 1995.

İstitye, Semir Şerif. *el-Esvatu'l-Lugaviyye ru'yeten 'udviyyeten nutkiyyeten ve fizyaiyyeten.* Amman: Daru Vail, 2003.

İşler, Emrullah. "Karşıtsal Çözümleme ve Arapça Öğretimi". *Nüsha Şarkiyat Araştırmaları Dergisi* 2/6 (Yaz 2002), 123-124.

İşler, Emrullah. "Türklerin Arapçanın Ünlülerinde Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri". *EKEV Akademi Dergisi* 3/1 (Bahar 2001), 243-255.

İşler, Emrullah. "el-Esvatu'l-lugaviyye fi't-türkiyyeti ve'l-arabiyyeti dirase tekabüliyye"., *Riyad Melik Su'ud Üniversitesi Dil Dergisi* 16 (2004), 33-54.

İşler, Emrullah. "el-Esvatu'l-lugaviyye fi't-türkiyyeti ve'l-arabiyyeti dirase tekabüliyye". Meclisu'l-Lisanu'l-'Arabi bi-Moritanya. Erişim 17 Haziran 2019. https://allissan.org/node/1240

Ksau, Melik Suud Üniversitesi. "Elektronik Mushaf Projesi: Kur'an-ı Kerîm Âyetleri Uygulaması". Erişim 17 Haziran 2019. https://play.google.com/store/apps/details?id=sa.edu.ksu.Ayat&hl=ar

Ma'tuk, Ahmed Muhammed. "el-Hasiletu'l-lugaviyye: ehemmiyetuha-masadiruha-vesailu tenmiyetih". *Kuveyt Milli Meclisi Kültür-Sanat-Edebiyat Kitapları* 212 (Ağustos 1996). Kuveyt: Alemu'l-Ma'rife Yayınları, 1969.

Mansur, İbrahim Yusuf. *Menâhic muhtelife li ta'lîmi'l-kitâbeti'l-Arabiyye li-n-nâtikîne bihâ.* Irak: Mektebetü Bağdât, 2011.

Müslim, İbrahim Ahmed. *el-Cedîd fi'l-esâlibi't-tedrîs,* Amman: Dâru'l-Beşîr, 2008.

Neccar, Halid Muhammed Mahmud. "Difficulties in Learning Arabic for Non-Native Speakers Islamic University in Medina / Su'ûbâtu te'allumi ve ta'allumi'l-lugati'l-

‘arabiyye li-gayri’n-nâtikîne bihâ bi’l-cami‘âti’l-İslâmiyye bi’l-Medineti’l-munevverah”. *el-Mecelletu’d-devliyye li’l-buhûsi fi’l-‘ilm* /4 (2019), 289-353.

Ömer, Ahmed Muhtar. *Dirasetu’s-savtu’l-lugavî.* Kahire: Alemu’l-Kütüb, 1997.

Özaydın, Abdülkerim. "Nizâmiye Medresesi". TDV İslam Ansiklopedisi, Ankara: İsam Yayınları, 2007.

Racihi, Abduh. *en-Nahvu’l-‘Arabi ve’d-dersu’l-hadis*. Beyrut: Daru’n-Nahdati’l-Arabiyye, 1979.

Rageh, Mohamed. - Hisham, Abdulbari. *ed-Dekâiku’l-muhkemât fi’l-meharici ve’s-sıfât ve ma yete’allaku bihima mine’l-ahkâmi’l-Muhimmat.* İskenderiye: Daru’l-Eyman, 2006.

Ramdane, Khatout. – MOSBAHE, Djellab. “Su‘ûbâtu te‘allumi ve ta‘lîmi’l-lugati’l-‘arabiyye li-gayri’n-nâtikîne bihâ ve mukterahâtu ‘ilâcihâ / Difficultés à apprendre et à enseigner la langue arabe à des non-arabophones et suggestions de traitement”. *Mecelletu’l-Cami‘ fi’d-dirasati’n-nefsiyye ve’l-‘ulûmu’t-terbeviyye* 4/2 (2019), 33-48.

Snobar, Ahmed. "Müşkilatu beramicu ta’limi’l-lugati’l-arabiyye li’n-natikine bi-gayriha fi Turkiya: Mulahaza Meydaniyye li’d-dirasati’l-arabiyye li’n-natikine bi-gayriha". *II. Uluslararası İstanbul Sempozyumu: Yabancı Dil Olarak Arapçanın Öğretimi “Aydınlatma ve Parametreler” Sempozyum Bildirileri.* İstanbul: İsar Vakfı Yayınları, 8-10 Kasım 2016.

Süleyman, es-Seyyid Abdülhamid. *İlmu’n-nefsil’lugavî.* Riyad: Alemu’l-Kütüb, 2015.

Thery, Gérard (ed.). *Rapport au Premier Ministre: Les Autoroutes de l'information (Rapports Officiels).* Paris: La Documentation Française, 1994.