ASOS JOURNAL

The Journal of Academic Social Science

Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, Yıl: 9, Sayı: 113, Şubat 2021, s. 36-55

ISSN: 2148-2489 Doi Number: <http://dx.doi.org/10.29228/ASOS.48585>

Yayın Geliş Tarihi / Article Arrival Date
27.12.2020

Yayınlanma Tarihi / The Publication Date
28.02.2021

Dr. Öğr. Üyesi Mariam TEKELİ

FSM, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, Arapça Öğretmenliği Programı
mtekeli@fsm.edu.tr

تحليل وتقييم منهج اللغة العربية في كلية الإلهيات في جامعة أريجاس في تركيا¹

ملخص البحث:

تتناول هذه الدراسة تحليل وتقييم منهج اللغة العربية للمرحلة الأولى بكلية الإلهيات جامعة أريجاس في تركيا. والهدف الرئيسي منه معرفة طبيعة المنهج من حيث ملاءمته لمستوى الطلاب والطرق التي تُستخدَم لتدريس هذا المنهج، وكذلك معرفة الجوانب السلبية والإيجابية في المنهج للاستفادة منها في عملية تحسين وتطوير المنهج مستقبلاً وخاصة إذا كان يحتاج إلى تعديل. فبعد تحليل منهج الإلهيات أُجريت استبيان للأساتذة والطلبة واستُخدمت كأداة لجمع المعلومات، والقصد من تحليل محتوى المناهج الدراسية المقررة هو إصدار أحكام بشأن مدى تَمَثُّل هذه المناهج الدراسية مع بعض المعايير العامة للمناهج الدراسية والتي ينبغي أن يلتزم بها أي منهج دراسي عام، وكذلك المعايير الخاصة بمنهج دراسي ما. ومن النتائج التي توصلت إليها الباحثة هي أن الأهداف التعليمية صُنِّعت لترجمة النصوص الدينية وقرائنها، والاعتماد على طريقة القواعد والترجمة في تدريس اللغة العربية، وكذلك الاعتماد على اللغة الوسيطة، وهي اللغة التركية في تعليم وتعلم اللغة العربية.

الكلمات المفتاحية: المنهج، التقييم، التحليل، منهج اللغة العربية لغبر الناطقين بها، كلية الإلهيات.

¹ - هذه المقالة كتبت من رسالة لنيل درجة دكتوراه في التربية تخصص (المناهج وطرق التدريس)، مقدمة لجامعة النيلين، كلية التربية، في السودان، الخرطوم، بعنوان (تحليل وتقييم منهج اللغة العربية في كلية الإلهيات في جامعة أريجاس في تركيا) للباحثة مريم تكلي (مريم أكرم مولان).

1- Bu makale Sudan Hartum Nileyin Üniversitesi Eğitim Fakültesinde Araştırmacı Meryem Tekeli tarafından (Metotlar ve Eğitim Yollarında) sunulmuş olan; “ Türkiye Erciyes Üniversitesi’nde Arapça Dili Öğretim Metodunun Tahlil ve Takviyesi” Doktora Tezi üzerinden yazılmıştır.

ANALYSIS AND EVALUATION OF THE ARABIC LANGUAGE CURRICULUM AT THE FACULTY OF THEOLOGY, AT ERCİYES UNIVERSITY IN TURKEY

Abstract

This study examines the analysis and evaluation of the Arabic language curriculum for the first level at the Faculty of Theology, Erciyes University, Turkey. The main objective of this study is to know the nature of the curriculum in terms of its suitability to the level of students and the methods that are used to teach it, as well as knowing the negative and positive aspects of the curriculum to be used in the process of improving and developing the curriculum in the future, especially if it needs to be modified. After analyzing the curriculum of the Faculty of Theology, a questionnaire was conducted for the professors and students, and it was used as a tool to collect information. The purpose of analyzing the content of the prescribed curriculum is to evaluate the compatibility of these curricula with some general standards that any curriculum, in general, should adhere to, in addition to the standards for a particular curriculum. Among the findings of the researcher is that the educational goals were formulated to translate and read religious texts, and to rely on the grammar and translation method in teaching the Arabic language, as well as relying on the intermediate language, which is Turkish, in teaching and learning Arabic.

Keywords: Curriculum, evaluation, analysis, Curriculum of the Arabic language for non-native speakers, the Faculty of Theology.

المقدمة:

اللُّغَةُ هِيَ سِمَةُ إِنْسَانِيَّةٍ ، وَهِيَ الَّتِي تُمَيِّزُ الْإِنْسَانَ عَنِ الْحَيَوَانَ وَ نَعَمَ اللَّهُ بِهَا عَلَيْهِ عِبْرَ التَّعَلُّمِ . وَاللُّغَةُ وَسِيلَةُ التَّوَاصُلِ وَالتَّفَاهُـمِ وَالتَّعْبِيرِ بَيْنَ الْبَشَرِ ، إِذْ لَا تُوجَدُ أَيُّ جَمَاعَةٍ إِنْسَانِيَّةٍ تَتَفَاهَمُ وَتَتَبَادَلُ الْأَفْكَارَ بِدُونِ لُغَةٍ . وَاللُّغَةُ الْعَرَبِيَّةُ هِيَ لُغَةُ الْقُرْآنِ الْكَرِيمِ الَّتِي كَفَلَ لَهَا الْخُلُودُ مَا بَقِيَ لِلْإِنْسَانِ وَجُودَ ، وَاهْتَمَّ الرَّسُولُ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ بِنَشْرِ اللُّغَةِ الْعَرَبِيَّةِ كَمَا شَجَّعَ بَعْضَ الصَّاحِبَةِ عَلَى تَعَلُّمِ اللُّغَاتِ الْأُخْرَى وَسَارَ عَلَى هَذَا الْمَنْهَجِ خُلَفَاؤُهُ . وَقَدْ انْتَشَرَتْ جَمِيعُ أَخَوَاتِ الْعَرَبِيَّةِ مِنْ اللُّغَاتِ السَّامِيَّةِ ، وَبَقِيَتْ اللُّغَةُ الْعَرَبِيَّةُ قَوِيَّةً عَلَى الرَّغْمِ مِنْ مَا مَرَّ بِهَا مِنْ عُسُورِ الرُّكُودِ . انْتَشَرَتْ اللُّغَةُ الْعَرَبِيَّةُ حَتَّى أَصْبَحَتْ مِثْلَ اللُّغَاتِ الرَّسْمِيَّةِ الْعِلْمِيَّةِ وَمُعْتَرَفًا بِهَا فِي الْمَحَافِلِ الدُّوْلِيَّةِ كَهَيْئَةِ الْأُمَمِ الْمُتَّحِدَةِ وَالْجَامِعَاتِ فِي أَوْرُوبَا .

فَالْمَنْهَجُ عِبَارَةٌ عَنْ مَجْمُوعَةِ الْخِبَرَاتِ الَّتِي تُقَدِّمُهَا الْمَدْرَسَةُ بِطَرِيقَةٍ مُنَظَّمَةٍ بِدَاخِلِهَا أَوْ خَارِجَهَا وَتَحْتَ إشرَافِهَا لِتَحْقِيقِ النُّمُوسِ الشَّامِلِ لِلتَّلْمِيزِ . وَمِنْ عَنَاصِرِ الْمَنْهَجِ الْأَهْدَافُ التَّعْلِيمِيَّةُ ، الْمُحْتَوَى ، الطَّرِيقَةُ ، وَالتَّقْوِيمُ ، فَهَذَاكَ عِلَاقَةٌ تَكَامُلِيَّةٌ بَيْنَ هَذِهِ الْعَنَاصِرِ ، لِإِعْدَادِ الْمَنْهَجِ نَحْتِاجَ إِلَى الْبَحْثِ الْعِلْمِيِّ . فَعِنْدَ وَضْعِ الْأَهْدَافِ نَبَحْتُ عَنْ حَاجَاتِ الْمُتَعَلِّمِينَ وَمُتَطَلِّبَاتِ الْمُجْتَمَعِ وَكَذَلِكَ عِنْدَ اخْتِبَارِ الْمُحْتَوَى نَبَحْتُ عَنْ الْمُحْتَوَى الدِّرَاسِيِّ الْأَفْضَلِ حَتَّى نَقْدِمَهَا ، أَمَّا الطَّرِيقَةُ الَّتِي تُدْرَسُ بِهَا الْمَوَادُّ وَالَّتِي تَكُونُ مُسْتَمَدَّةً مِنْ الْمُحْتَوَى نَفْسِهِ وَمُزَيَّنَةً أَيْضًا بِالْهَدَفِ وَبَعْدَهَا نَائِي بِأَسَالِيْبِ وَأَدَوَاتٍ تَقْوِيمِيَّةٍ مُتَعَلِّقَةٍ بِالْمُحْتَوَى وَطَرِيقَةٍ لِمَعْرِفَةِ بُلُوغِ الْهَدَفِ وَتَحْقِيقِهِ².

² - بركة، محمد، زايد، (1989)، محاضرات في بناء المناهج بمعهد الخرطوم الدولي للغة العربية، الرياض.

إنَّ الإزديادَ الواسع في تعليم اللُّغة العَرَبِيَّة أدَّى إلى إعدادِ مناهجٍ مُبَيَّنَّةٍ على أُسُسٍ عِلْمِيَّةٍ عَمَلِيَّةٍ ، سواءً كَانَتْ المَنَاهِجُ مُعَدَّةً لِلنَّاطِقِينَ بِهَا أَوْ بَعِيرَهَا ، كَمَا أَنَّهُ لَا بُدَّ مِنَ التَّوَجُّهِ السَّلِيم وإرشادِ المُعَلِّمِينَ إلى اسْتِخْدَامِ أَفْضَلِ السُّبُلِ في تَدْرِيسِ اللُّغة العَرَبِيَّة حَتَّى تُحَقِّقَ الأَهْدَافَ المُنْشُودَةَ ، إذْ إِنَّ الهَدَفَ الرَّئِيسِيَّ مِنَ اللُّغة هُوَ الْإِتِّصَالُ مَعَ الْآخَرِينَ فَإِنْ لَمْ تُحَقِّقْ هَذِهِ الوُضُوءَةُ فَلَا فَايْدَةَ مِنْهَا . تَتِمَّتْ مُشْكَلَةُ البَحْثِ في طَبِيعَةِ مَنَهِجِ اللُّغة العَرَبِيَّةِ في كُلِّيَّةِ الإِلَهِيَّاتِ في جَامِعَةِ أَرْجِيَّاسَ وَمَدَى مُنَاسَبَتِهِ لِلْعَصْرِ الْحَدِيثِ مِنْ حَيْثُ مُلَائِمَةُ الكُتُبِ المُسْتَحْدَمَةِ في التَّعْلِيمِ مَعَ طَبِيعَةِ الطُّلَّابِ وَمُيُولِهِمْ ، والطُّرُقِ الوَسَائِلِ المُسْتَحْدَمَةِ في التَّدْرِيسِ ، وَاسْتِخْدَامِ اللُّغة الوَسِيطَةِ (التُّرْكِيَّة) في التَّدْرِيسِ هَلْ يُحَقِّقُ إَهْدَافَ تَعْلِيمِ اللُّغة العَرَبِيَّةِ ؟

التَّحْلِيلُ هُوَ أَسْلُوبٌ مُنَظَّمٌ لِتَحْلِيلِ مَضْمُونِ رِسَالَةٍ مُعَيَّنَةٍ³ . وَتَنَجَّلِي الأَهَمِّيَّةُ القُصْوَى لِأَسْلُوبِ تَحْلِيلِ الْمُخْتَوَى في التَّرْبِيَّةِ جِئْنَ يُسْتَحْدَمُ في المَنَاهِجِ الدِّرَاسِيَّةِ خَاصَّةً ، فَقَدْ تَهْدَفُ مِنْ تَحْلِيلِ مُخْتَوَى المَنَاهِجِ الدِّرَاسِيَّةِ المُقَرَّرَةِ إلى إِصْدَارِ أَحْكَامٍ بِشَأْنِ مَدَى تَمَثُّلِ هَذِهِ المَنَاهِجِ مَعَ بَعْضِ المَعَايِيرِ العَامَّةِ لِلْمَنَاهِجِ الدِّرَاسِيَّةِ وَالتِّي يَنْبَغِي أَنْ يُلْتَزَمَ بِهَا أَيُّ مَنَهِجٍ دِرَاسِيٍّ عَامَّةٍ ، وَكَذَلِكَ المَعَايِيرُ الخَاصَّةُ بِمَنَهِجٍ دِرَاسِيٍّ مَا⁴ . فَتَحْلِيلُ أَيِّ مَنَهِجٍ يَبْدَأُ بِتَحْلِيلِ الأَهْدَافِ وَمِنْ أَهْدَافِ تَعْلِيمِ اللُّغة العَرَبِيَّةِ في كُلِّيَّةِ الإِلَهِيَّاتِ أَنْ يَكْسِبَ الطُّلَّابُ قِرَاءَةَ النُّصُوصِ الدِّينِيَّةِ وَفَهْمَهَا ، وَ تَحْلِيلُ الْمُخْتَوَى في كُلِّيَّةِ الإِلَهِيَّاتِ تَتَكَوَّنُ مِنْ مَوَادِّ النُّصُوصِ والنَّحْوِ والصَّرْفِ ، أَمَّا تَحْلِيلُ طَرِيقَةِ التَّدْرِيسِ المُتَّبَعَةِ في الكُلِّيَّةِ هِيَ طَرِيقَةُ النَّحْوِ والتَّرْجَمَةِ ، وَاسْتِخْدَامِ اللُّغة الوَسِيطَةِ (التُّرْكِيَّة) في التَّعْلِيمِ ، وَفِي الْآخِرِ فَإِنَّ تَحْلِيلَ التَّقْوِيمِ لِلْمَنَهِجِ يَبْدَأُ بِحَلِّ التَّدْرِيبَاتِ في الكِتَابِ وَامْتِحَانَاتِ الفَتْرَةِ الأُولَى والثَّانِيَّةِ وَنِهَاجَةِ السَّنَةِ الدِّرَاسِيَّةِ بِشَكْلِ تَحْرِيرِيٍّ.

وَلِتَعْلِيمِ اللُّغة العَرَبِيَّةِ يُمَكِّنُ أَنْ يَسْتَفِيدَ المُعَلِّمُ مِنَ التَّحْلِيلِ التَّقَاوُلِيِّ في النَّاحِيَةِ الصَّوْتِيَّةِ وَاللُّفْظِيَّةِ وَالتَّرْكِيبِيَّةِ لِمَعْرِفَةِ الشَّبَهِ وَالِاخْتِلَافِ بَيْنَ اللَّغَتَيْنِ وَتَدْلِيلِ الصُّعُوبَاتِ الَّتِي يُوَاجِهُهَا الطُّالِبُ وَإِيجَادِ الحُلُولِ المُنَاسِبَةِ

الطريقة:

الطَّرِيقَةُ المُتَّبَعَةُ هِيَ مَسْحُ آرَاءِ الأَسَاتِذَةِ وَ طَلَبَةُ المَرَحَلَةِ الأُولَى في كُلِّيَّةِ الإِلَهِيَّاتِ في جَامِعَةِ أَرْجِيَّاسَ حَوْلَ مَنَهِجِ اللُّغة العَرَبِيَّةِ المُتَّبَعِ في الكُلِّيَّةِ وَمَدَى مُلَائِمَتِهَا في تَحْقِيقِ الأَهْدَافِ المُنْشُودَةِ حَيْثُ بَلَغَ عَدَدُ أَسَاتِذَةِ اللُّغة العَرَبِيَّةِ عَشْرَةَ أَسَاتِذَةٍ ، وَعَدَدُ الطُّلَبَةِ في المَرَحَلَةِ الأُولَى مِائَتَا طَالِبٍ وَطَالِبَةٍ ، وَالسَّبَبُ في اخْتِيَارِ المَرَحَلَةِ الأُولَى أَنَّهُمْ يَدْرُسُونَ اللُّغة العَرَبِيَّةَ أَكْثَرَ مِنَ الصُّفُوفِ الْآخَرَى.

اخْتَارَتِ البَاحِثَةُ الأَسَاتِذَةَ وَكَانَ عَدَدُهُمْ عَشْرَةَ ، أَمَّا طُلَّابُ المَرَحَلَةِ الأُولَى فَكَانَ عَدَدُهُمْ مِئَتِي طَالِبٍ وَطَالِبَةٍ فَاخْتَارَتِ البَاحِثَةُ خَمْسِينَ طَالِبًا بِنِسْبَةِ 25% كَعَيِّنَةٍ بِالطَّرِيقَةِ العَشَوَانِيَّةِ المُنَظَّمَةِ وَهِيَ اخْتِيَارُ العَيِّنَةِ مِنْ قَوَائِمِ أَسمَاءِ الطُّلَبَةِ مِنْ خِلَالِ هَذِهِ المُعَادَلَةِ :

العَدَدُ الكُلِّيُّ لِلطُّلَبَةِ العَيِّنَةِ = 200 = 5 = 4 الفَرْقُ بَيْنَ الطُّلَبَةِ في القَائِمَةِ ، وَهَذَا يَغْنِي بِأَنْ يَكُونَ بَيْنَ كُلِّ طَالِبٍ وَآخَرَ في القَائِمَةِ (3) طُلَّابٌ فَمَثَلًا نَخْتَارُ الطُّلَبَةَ رَقْمَ (1 ، 5 ، 9 ، 13 ، ...)

قَامَتِ البَاحِثَةُ بِوَضْعِ اسْتِثْبَاتٍ لِأَسَاتِذَةِ وَطُلَّابِ لَجَمْعِ المَعْلُومَاتِ وَقَدْ تَمَّ تَوَازِيْعُ الاسْتِثْبَاتِ عَلَى العَيِّنَةِ المُخْتَارَةِ . وَهَذِهِ الاسْتِثْبَاتُ تَتَكَوَّنُ مِنْ نَوْعَيْنِ مِنَ الأَسْئَلَةِ المُفِيدَةِ وَالمُفْتَوَحَةِ . وَلَقَدْ تَمَّ اتِّبَاعُ نِظَامِ الجَدَاوِلِ في عَمَلِيَّةِ تَقْرِيعِ المَعْلُومَاتِ الَّتِي حَصَلَ عَلَيْهَا مِنْ الإِجَابَاتِ مُسْتَحْدِمًا العَدَدَ وَالنِّسْبَةَ المِثْوِيَّةَ وَتَخْصِيصَ جَدْوَلٍ مُنْفَصِلٍ لِكُلِّ سَوَالٍ وَالتَّعْلِيْقُ عَلَيْهِ فِي مَرَحَلَةِ تَحْلِيلِ المَعْلُومَاتِ.

³- طعيمة، رشدي، أحمد، (1996)، مذكرة في تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية، جامعة السلطان قابوس، كلية التربية والعلوم الإسلامية.

⁴ - عبد الرحمن محمد، شكري، (1995)، دراسة تحليلية تقويمية لمنهج القراءة المطالعة للصف الرابع الثانوي في مدارس المؤسسة الإسلامية بولاية كلنتان- ماليزيا، بحث مقدم لمعهد الخرطوم الدولي لنيل درجة الماجستير.

وَبِالنِّسْبَةِ لِصِدْقِ الاسْتِثْنَاءِ فَقَدْ تَمَّ عَرْضُهُ عَلَى عَدَدٍ مِنَ الْمُتَخَصِّصِينَ أَوْ الْخُبَرَاءِ فِي الْمَجَالِ الَّذِي يَقِيسُهُ الْاِخْتِبَارُ ، وَحَكَمُوا بِأَنَّهُ يَقِيسُ السُّلُوكَ الَّذِي وَضِعَ لِقِيَاسِهِ بِكِفَاءَةٍ⁵. أَمَّا بِالنِّسْبَةِ لثَبَاتِ الاسْتِثْنَاءِ وَهِيَ ثَبَاتُ الْإِتْسَاقِ الدَّخْلِيِّ بَيْنَ بُنُودِهَا وَمَعْرِفَةِ دَقَّتِهَا فِي الْقِيَاسِ بِحَيْثُ تُغَطِّي نَفْسَ النَّتَاجِ إِذَا طُبِّقَتْ مَرَّةً أُخْرَى عَلَى الْمَجْمُوعَةِ نَفْسِهَا أَمَّا إِذَا اخْتَلَفَتْ الْإِجَابَةُ دَلَّ ذَلِكَ عَلَى ضَعْفِ الثَّبَاتِ ، وَلَقَدْ اخْتَبِرَتْ طَرِيقَةُ التَّجْزِئَةِ النِّصْفِيَّةِ مِنْ بَيْنِ طُرُقِ ثَبَاتِ الْاسْتِثْنَاءِ .

طريقة التجزئة النصفية:

وَهِيَ الْقِيَامُ بِتَقْسِيمِ أَسْئَلَةِ الْاسْتِثْنَاءِ إِلَى نِصْفَيْنِ مُتَكَافِئَيْنِ ، فَإِذَا كَانَتْ الْاسْتِثْنَاءُ مُكَوَّنَةً مِنْ عَشْرِينَ فُفْرَةً ، فَإِنَّا نَأْخُذُ الْفُقَرَاتِ دَاتِ الْأَرْقَامِ الْفَرْدِيَّةِ وَنُعَامِلُهَا عَلَى أَنَّهَا اسْتِثْنَاءٌ وَاحِدٌ وَنَأْخُذُ الْفُقَرَاتِ الرَّوْجِيَّةِ وَنُعَامِلُهَا عَلَى أَنَّهَا اسْتِثْنَاءٌ ثَانِيَّةٌ ، ثُمَّ نَصَحَّحُ الْفُقَرَاتِ الْفَرْدِيَّةِ وَنَضْعُ لَهَا دَرَجَةً ، وَنَصَحَّحُ الْفُقَرَاتِ الرَّوْجِيَّةِ وَنَضْعُ لَهَا دَرَجَةً أَيْضًا ، نَحْصُلُ عَلَى دَرَجَتَيْنِ لِكُلِّ اسْتِثْنَاءٍ ، دَرَجَةً عَلَى الْفُقَرَاتِ الْفَرْدِيَّةِ وَدَرَجَةً عَلَى الْفُقَرَاتِ الرَّوْجِيَّةِ ، ثُمَّ نَحْسُبُ مَعَامِلَ الْإِزْتِبَاطَاتِ بَيْنَ الدَّرَجَاتِ الْفَرْدِيَّةِ وَالرَّوْجِيَّةِ بِطَرِيقَةِ سِيِيرَمَانِ بَرَاوْنٍ⁶.

المعالجة الإحصائية للبيانات:

بَعْدَ تَفْرِيعِ نَتَاجِ الْاسْتِثْنَائِيَّاتِ تَمَّتِ الْمُعَالَجَةُ الْإِحْصَائِيَّةُ عَلَى النُّحُوِّ التَّالِيَةِ:

-تَفْرِيعُ الْإِجَابَاتِ بَعْدَ تَحْوِيلِهَا إِلَى أَرْقَامٍ فِي وَرَقَةٍ خَاصَّةٍ إِلَى أَعْمَدَةٍ وَضَعْتُ فِيهَا الْإِجَابَاتِ عَلَى أَسْئَلَةِ الْاسْتِثْنَائِيَّاتِ.

-إِحْصَاءُ الْإِجَابَاتِ عَلَى كُلِّ فَرْعٍ مِنْ فُرُوعِ الْأَسْئَلَةِ وَذَلِكَ لِلْحُصُولِ عَلَى النِّسَبِ الْمِئْوِيَّةِ.

-أَخَذَ مَجْمُوعُ كُلِّ رَقْمٍ فِي عَمُودٍ مِنْ أَعْمَدَةِ الْإِجَابَاتِ وَاسْتَخْرَاجَ النِّسْبَةِ الْمِئْوِيَّةِ حَسَبَ الْمُعَادَلَةِ التَّالِيَةِ:

$$\text{مَجْمُوعُ تَكَرَّراتِ فِئَةٍ مِنَ الْفِئَاتِ الْعَدَدِ الْكُلِّيِّ لِلْعَيْنَةِ} \times 100$$

نتائج الاستبانة:

أولاً: نتائج استبانة الأساتذة

بلغ عدد أسئلة هذا القسم عشرة أسئلة، الهدف منها معرفة رأي الأساتذة في منهج اللغة العربية المتبع في كلية الإلهيات:

1- ما الهدف من تدريس اللغة العربية في الكلية:

جدول (1) يبين الهدف من تدريس اللغة العربية في الكلية

الهدف	عدد الأساتذة	النسبة المئوية
ديني	8	80%
اقتصادي	-	-
ثقافي	2	20%
الاتصال	-	-
المجموع	10	100%

يتبين من الجدول أعلاه أن الهدف من تدريس اللغة العربية في الكلية ديني بنسبة 80% وبنسبة 20% من الإجابات ثقافي.

⁵ - عبيدات، ذوقات، آخرون، (1997)، البحث العلمي، مفهومه، أدواته، أساليبه، الرياض، دار أسامة للنشر والتوزيع.

⁶ - عبدالهادي، نبيل، (1999)، القياس والتقويم التربوي واستخدامه في مجال التدريس الصفّي، دار وائل للنشر، عمان، الطبعة الأولى.

2- منهج تعليم اللغة العربية بالكلية يشبع حاجات الطلبة المختلفة.
جدول (2) التوزيع النسبي لإشباع المنهج لحاجات الطلبة

نوع الإجابة	الإجابة	النسبة المئوية
يُشبع بدرجة كبيرة	1	%10
يُشبع بدرجة متوسطة	5	%50
لا يُشبع	4	%40
المجموع	10	%100

يُتَّضح لنا من الجدول أعلاه أنَّ منهج اللغة العربية يُشبع حاجات الطلبة، حيث بلغت نسبة الأساتذة الذين أجابوا بأنَّ المنهج يُشبع بدرجة متوسطة 50% وهو الرأي الأول، ويليه نسبة المُجيبين في الإجابة (لا يشبع) 40% وتمثل ثلث الإجابة.

3- يُراعي المنهج الفروق الفردية للطلبة:

جدول رقم (3) التوزيع النسبي للإجابات لمراعاة المنهج للفروق الفردية للطلبة

نوع الإجابة	عدد الإجابة	النسبة المئوية
يُراعي بدرجة كبيرة	3	%30
يُراعي بدرجة متوسطة	1	%10
لا يُراعي	6	%60
المجموع	10	%100

يلاحظ من الجدول أعلاه أنَّ نسبة الإجابة العالية هي 60% بأنَّ المنهج لا يُراعي الفروق الفردية للطلبة ويليه 30% من الإجابات بأنه يُراعي بدرجة كبيرة وهذا يبين عدم التجانس في الإجابة لكننا نأخذ بالنسبة العالية وهي عدم مراعاة المنهج للفروق الفردية للطلبة.

4- كيفية اختيار المفردات وتقديمها للطلبة:

جدول رقم (4) التوزيع النسبي للإجابات لاختيار المفردات وتقديمها للطلاب

نوع الإجابة	عدد الإجابة	النسبة المئوية
من المحسوس إلى المجرد	-	-
من الأصل إلى الفرع	1	%10
من السهل إلى الصعب	9	%90
المجموع	10	%100

من الجدول أعلاه يتبين لنا أنَّ الأساتذة يختارون المفردات من السهل إلى الصعب ويقدمونها للطلاب لأن نسبة الإجابات 90% ونسبة إجابة اختيار المفردات من الأصل إلى الفرع 10%.

5- نوع طريقة التدريس المستخدمة:

جدول رقم (5) التوزيع النسبي للإجابات حول الطريقة المستخدمة في التدريس

نوع الإجابة	عدد الإجابة	النسبة المئوية
القواعد والترجمة	6	%60

السمعية الشفوية	-	-
الاثنين معا	4	40%
القراءة	-	-
المجموع	10	100%

من الجدول يتبين لنا أن أكثرية الأساتذة يستخدمون طريقة القواعد والترجمة لأن نسبة إجاباتهم 60% ويليها 40% من الإجابات يستخدمون الطريقتين القواعد والترجمة والسمعية والشفوية معاً، ولا يستخدم الأساتذة طريقة القراءة.

6- نوع اللغة المستخدمة في التدريس:

جدول رقم (6) التوزيع النسبي للإجابات حول اللغة المستخدمة في التدريس

نوع الإجابة	عدد الإجابة	النسبة المئوية
اللغة العربية دائماً	-	-
العربية والتركية لكن العربية أكثر	2	20%
العربية والتركية لكن التركية أكثر	6	60%
التركية فقط	2	20%
المجموع	10	100%

نلاحظ في الجدول بأن الأساتذة أغلبهم يستخدمون العربية والتركية لكن التركية أكثر، ويليها العربية والتركية لكن العربية أكثر بنسبة الإجابات 20% و 20% إجاباتهم التركية فقط.

7- ما نوع لغة المعاملة بين الطلبة والأساتذة خارج وقت الدراسة:

جدول رقم (7) يبين التوزيع النسبي للإجابات حول لغة المعاملة بين الطلبة والأساتذة خارج وقت الدراسة

نوع الإجابة	عدد الإجابة	النسبة المئوية
العربية دائماً	-	-
العربية في كثير من الأحيان	-	-
نادراً ما يستخدم العربية	10	10
مختلطة	-	-
المجموع	10	10

من الجدول يتبين لنا بأنه نادراً ما تُستخدم اللغة العربية خارج وقت الدراسة بنسبة الإجابات 10% وهذا يبين عدم الاهتمام بمهارة الحديث.

8- مدى توفر الوسائل التعليمية:

جدول رقم (8) يبين التوزيع النسبي للإجابات حول كفاية الوسائل التعليمية

نوع الإجابة	عدد الإجابة	النسبة المئوية
كاف بدرجة كبيرة	-	-

كاف بدرجة متوسطة	4	%40
غير كاف	6	%60
المجموع	10	%100

من هنا يتبين لنا أن الوسائل التعليمية غير كاف بنسبة الإجابات 60% يليه نسبة الإجابات 40% بكفايتها بدرجة متوسطة.

9- مدى قدرة الدارسين الترجمة من التركية إلى العربية وبالعكس:

جدول رقم (9) التوزيع النسبي للإجابات حول الترجمة من التركية إلى العربية وبالعكس

نوع الإجابة	عدد الإجابة	النسبة المئوية
يَسْتَطِيع بدرجة كبيرة	-	-
يَسْتَطِيع بدرجة متوسطة	4	%40
لا يَسْتَطِيع	6	%60
المجموع	10	%100

يتبين لنا من الجدول بأن أكثرية الطلبة لا يستطيعون الترجمة من التركية إلى العربية وبالعكس وذلك بنسبة إجاباتهم 60% و 40% من الإجابات يستطيعون بدرجة متوسطة.

10- يتطلب المنهج تقويم أو تجديد أم تغيير

جدول رقم (10) التوزيع النسبي للإجابات حول تقويم المنهج أو تجديده أم تغييره

نوع الإجابة	عدد الإجابة	النسبة المئوية
تقويم	3	%30
تجديد	3	%30
تغيير	4	%40
المجموع	10	%100

هذا السؤال له أهمية خاصة لأنه يتعلّق بالموضوع الذي ندرسه ففرى نسبة الإجابة 40% يبين تغيير المنهج و 30% يجيب بتجديد وبالتالي فإن الأغلبية يرى بأن المنهج يتطلّب تغييراً.

11- بيان اقتراحات الأساتذة حول تطوير المنهج المُتَّبَع في الكلية:

جدول رقم (11) يبين اقتراحات الاساتذة حول تطوير المنهج المُتَّبَع في الكلية

الرقم	الاقتراحات	التكرار
1-	يحتاج إلى تجديد.	1
2-	يحتاج إلى تغيير كامل	1
3-	لا يحتاج إلى تغيير	1
4-	التدريس باللغة العربية في مادة اللغة العربية وكذلك في المواد الأخرى والاستفادة من التطورات التكنولوجية في التدريس وكذلك تدريب الأساتذة حسب التطور التكنولوجي واستخدام الأجهزة المتطورة.	1
5-	الحاجة إلى تغيير الفكر التربوي القديم وإبدالها بالجديد واختيار الأهداف التعليمية ووضع البرنامج التعليمي والطريقة المناسبة حسب هذه الأهداف، واستخدام مهارة الحديث من خلال دراسة النصوص الدينية.	1
6-	المنهج الحالي يهتم بتعليم القواعد أكثر من تعليم اللغة وممارستها من خلال دروس المحادثة والتعبير ولا توجد مهارة الحديث بأي شكل من الأشكال لذا من الضروري وضع منهج جديد يهتم بمهارة الحديث.	4
7-	استخدام الحاسوب في التدريس والاستفادة منه.	1

نرى من خلال الجدول السابق بأن اقتراحات الأساتذة مختلفة من بعضها البعض فمنهم من يقترح بتجديد المنهج (بتكرار مرة واحدة)، منهم من يقترح بتغيير المنهج (بتكرار مرة واحدة)، ومنهم يقترح بعدم تغيير المنهج (بتكرار مرة واحدة)، ومنهم يقترح بتدريس مادة اللغة العربية والمواد الأخرى باللغة العربية والاستفادة من التطورات التكنولوجية (بتكرار مرة واحدة)، ومنهم يقترح بتغيير الفكر التربوي القديم وإبدالها بالجديد واختيار الأهداف ووضع البرنامج والطريقة حسب هذه الأهداف (بتكرار مرة واحدة)، ومنهم يقترح باستخدام الكمبيوتر في التدريس والاستفادة منه (بتكرار مرة واحدة)، ومنهم يقترح بأن المنهج الحالي يهتم بتعليم القواعد بطريقة مكثفة ولا يهتم بمهارة الحديث ولذا يرى بوضع منهج جديد (بتكرار 4 مرات).

ثانياً: نتائج استبانة الطلبة:

تتكون استبانة الطلبة من قسمين:

القسم الأول: يهدف إلى معرفة نوع الطلبة من ذكر وأنثى وأعمارهم وأهدافهم من تعليم اللغة العربية، والجدول التالي يبين جنس الطلبة من ذكر وأنثى.

جدول رقم (11) التوزيع النسبي لنوع (ذكر أو أنثى) أفراد العينة

النوع	العدد	النسبة المئوية
ذكر	35	70%
أنثى	15	30%
المجموع	50	100%

من الجدول أعلاه يتضح أن معظم أفراد العينة من الذكور حيث يبلغ نسبتهم 70% ونسبة الإناث 30%

جدول رقم (12) التوزيع النسبي لأعمار الطلبة

عمر الطالب	العدد	النسبة المئوية
19 - 18	7	%14
21 - 20	7	%14
23 - 22	17	%34
25 - 24	12	%24
27 - 26	6	%12
28	1	%2
المجموع	50	%100

يُبيّن من الجدول بأن أعمار الطلبة تتراوح بين (18 - 28) سنة وإن معظمهم بين (22 - 23) سنة.

الجدول التالي يوضح أهداف الطلبة من تعلم اللغة العربية:

جدول رقم (13) يبين أهداف الطلبة من تعلم اللغة العربية

الهدف	العدد	النسبة المئوية
ديني	30	%60
اقتصادي	3	%6
ثقافي	9	%18
اتصالي	8	%16
المجموع	50	%100

يُبيّن من الجدول السابق أن أهداف الطلبة مُعظمهم دينية، أي فهم القرآن الكريم والحديث الشريف

القسم الثاني: هذا القسم يتكوّن من اثنا عشر سؤالاً تتعلّق بآراء الطلاب حول موضوعات مختلفة.

1- يهدف إلى معرفة مناسبة محتوى المنهج للبيئة التركية
جدول رقم (14) يوضح آراء الطلبة حول مناسبة محتوى المنهج للبيئة التركية

الإجابة	العدد	النسبة المئوية
مناسبة بدرجة كبيرة	-	-
مناسبة بدرجة متوسطة	14	%28
غير مناسبة	36	%72
المجموع	50	%100

يُبيّن لنا من الجدول السابق إن محتوى المنهج غير مناسبة للبيئة التركية وبالتالي لبيئة الطلاب أنفسهم حيث كانت الإجابات %72.

2- آراء الطلبة حول شمول المنهج للمهارات اللغوية.
جدول رقم (15) يوضح آراء الطلبة حول شمول المنهج للمهارات اللغوية

الإجابة	العدد	النسبة المئوية
استماع وحديث وقراءة	5	10%
استماع وحديث وكتابة	3	6%
استماع وقراءة وكتابة	34	68%
حديث وقراءة وكتابة	8	16%
المجموع	50	100%

يُبيّن من الجدول السابق أن آراء الطلبة حول شمول المنهج للمهارات اللغوية من استماع وقراءة وكتابة بنسبة 68% وأقل الإجابات بنسبة 6% من شمول المنهج للمهارات اللغوية من استماع وحديث وكتابة، وهذا يُبيّن أن المنهج يهتم بمهارات الاستماع والقراءة والكتابة ولا يهتم بمهارة الحديث التي هي مهارة مُهمّة من المهارات اللغوية.

3- حول رأي الطلبة بالطريقة المُستخدمة في التدريس:
جدول رقم (16) يوضح آراء الطلبة حول الطريقة المُستخدمة في التدريس

الإجابة	العدد	النسبة المئوية
مُناسب بدرجة كبيرة	-	-
مُناسب بدرجة متوسطة	8	16%
غير مُناسب	42	84%
المجموع	50	100%

من خلال الجدول السابق نفهم أنّ رأي الطلبة حول الطريقة المستخدمة في التدريس غير مُناسبة وناقصة ويحتاج إلى كثير من التغييرات حيث كانت نسبة إجابة الطلبة 84%.

4- حول رأي الطلبة عن استخدام الأساتذة الوسائل التعليمية.
جدول رقم (17) يوضح آراء الطلبة عن استخدام الأساتذة الوسائل التعليمية

الإجابة	العدد	النسبة المئوية
التلفزيون	4	8%
السيورة	39	78%
المختبر	27	14%
المجموع	50	100%

يُضح من الجدول أعلاه أن الأساتذة يستخدمون السيورة بنسبة الإجابة 78% و 14% من إجابات الطلبة يبين أنهم يستخدمون المختبر و 8% من الإجابات أن الأساتذة يستخدمون التلفزيون.

5- حول نوع اللغة المُستخدمة بين الطلبة.

جدول رقم (18) يبين نوع اللغة المستخدمة بين الطلبة

الإجابة	العدد	النسبة المئوية
شعرية دائماً	-	-
عربية وتركية ولكن عربية أكثر	-	-
عربية وتركية ولكن تركية أكثر	9	18%
التركية فقط	41	82%
المجموع	50	100%

يُنبئ من الجدول السابق أن الطلبة يستخدمون اللغة التركية فقط بينهم بنسبة الإجابة 82% و 18% من الإجابات يبين أن الطلبة يستخدمون اللغة العربية ولكن التركية أكثر، وهذا يُبين عدم اهتمام الطلبة باللغة العربية وعدم استخدام هذه اللغة في التحدث بينهم.

6- آراء الطلبة عن الصعوبات التي تواجههم في تعلم اللغة العربية:

جدول رقم (19) الصعوبات التي تواجهها الطلبة

الإجابة	العدد	النسبة المئوية
الأصوات	-	-
القواعد	27	54%
المفردات	23	46%
المجموع	50	100%

يُتضح من خلال الإجابات أن نسبة 54% من الطلاب يواجهون صعوبات من ناحية القواعد ويأتي بعد هذه النسبة 46% من الطلبة يواجهون صعوبات من ناحية المفردات لكنهم من ناحية الأصوات لا توجد لديهم صعوبات.

7- مدى قدرة الطلبة على التحدث بطلاقة:

جدول رقم (20) آراء الطلبة حول قدرتهم في التحدث بطلاقة

الإجابة	العدد	النسبة المئوية
بدرجة كبيرة	1	2%
بدرجة متوسطة	6	12%
ضعيفة	43	86%
المجموع	50	100%

إن إجابة الطلبة حول قدرتهم على التحدث بطلاقة ضعيفة بنسبة 86% وهذا يُبين عدم وجود مادة المحادثة أو التعبير الشفهي يُساعد الطلبة على التحدث.

8- قدرة الطالب على فهم الكتب العربية:

جدول رقم (21) آراء الطلبة حول قدرتهم على فهم الكتب العربية

الإجابة	العدد	النسبة المئوية
بدرجة كبيرة	3	6%
بدرجة متوسطة	21	42%
ضعيفة	26	52%
المجموع	50	100%

إن قدرة الطالب على فهم الكتب العربية ضعيفة بنسبة 52% ويأتي بعدها قدرتهم على الفهم بدرجة متوسطة بنسبة 42%.

9- مستوى قدرة الطلبة على الكتابة من غير أخطاء إملائية:
جدول رقم (22) آراء الطلبة حول قدرتهم على الكتابة من غير أخطاء إملائية

الإجابة	العدد	النسبة المئوية
بدرجة كبيرة	11	22%
بدرجة متوسطة	15	30%
ضعيفة	24	48%
المجموع	50	100%

يتبين أن قدرة الطلاب على الكتابة من غير أخطاء إملائية ضعيفة بنسبة 48%.

10- المهارة التي يشعر الطالب بأنه بحاجة إلى تقويتها أكثر:

جدول رقم (23) آراء الطلبة حول المهارة التي هم بحاجة إلى تقويتها أكثر

الإجابة	العدد	النسبة المئوية
استماع	1	2%
حديث	41	82%
قراءة	4	8%
كتابة	4	8%
المجموع	50	100%

وهذا يعني بأن الطلبة أغلبهم بحاجة إلى تقوية مهارة الحديث.

11- حول كفاية الوقت المخصص لدراسة اللغة العربية:
جدول رقم (24) آراء الطلبة حول كفاية الوقت المخصص لدراسة اللغة العربية

الإجابة	العدد	النسبة المئوية
كاف تماما	5	10%
كاف لحد ما	19	38%
غير كاف	26	52%
المجموع	50	100%

من إجابة الطلبة يتبين أن الوقت المخصص لدراسة اللغة العربية غير كاف بنسبة 52% ومنهم من يجيب بأنه كاف لحد ما بنسبة 19%، مع هذا فإن عدد الساعات التي تُدرّس فيها اللغة العربية 22 ساعة في الأسبوع.

12- حول استطاعة الطلبة للترجمة من لغته إلى العربية وبالعكس:
آراء الطلبة حول الترجمة من لغتهم إلى العربية وبالعكس

الإجابة	العدد	النسبة المئوية
بكفاءة	1	2%
بدرجة متوسطة	26	52%
ضعيفة	23	46%
المجموع	50	100%

يُضح من خلال الجدول أن الطلبة يستطيعون الترجمة بدرجة متوسطة نسبتهم 52% ولبه 46% من الذين يستطيعون الترجمة بدرجة ضعيفة أو لا يستطيعون.

مناقشة النتائج على ضوء الفروض:

أولاً: مناقشة نتائج استبانة الاساتذة

من خلال آراء الأساتذة وإجاباتهم على الاستبانة اتضح أن معظمهم من حملة الدكتوراه ويليه الماجستير وهذا يبين أنهم لديهم مؤهل علمي بدرجة تمكنهم من القيام بالتدريس وخاصة اللغة العربية في الكلية.

أما اختصاصات الأساتذة فمعظمهم في اللغة العربية والتفسير ولكن ليسوا من اختصاصي اللغة العربية لغير الناطقين بها ، وهذا يبين عدم مناسبة هؤلاء الأساتذة لتدريس اللغة العربية في هذه الكلية لأن طريقة تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها تختلف عن طريقة تدريس اللغة العربية لأبناء العرب ، ويرى صالح الطعمة أن ظاهرة قيام غير المتخصصين بمهمة تدريس العربية كلغة ثانية أو أجنبية ، وبأن أي عربي مثقف ثقافة جامعية يملك من القدرة اللغوية ما يؤهله لتدريس الغير الناطقين بها ، وقد ساء هذا الاعتقاد إلى تدريس العربية حتى في الجامعات العربية مما ساعد على ترسيخ انطباعات تصف العربية بصعوبة غير طبيعية تحول دون إتقان استعمالها حتى بالنسبة لمتكلميها⁷.

وإن معظم الأساتذة من خريجي جامعة أرجياس (كلية الإلهيات) وهذا يبين رُبط الأساتذة بالكلية والطلاب لأنهم كانوا طلاب في يوم من الأيام في نفس الكلية ، ولديهم معرفة بنفسياتهم ومبولوجهم ، لكن مع هذا ليس ضماناً على نجاحهم في الكلية ، لأن العمل في هذا المجال لا يكفي معرفة الأستاذ باللغة العربية والعلوم الدينية فقط بل يتطلب معرفة العلوم اللغوية ومعرفة الأساليب والطرق التعليمية والتربوية الخاصة بالناطقين بغير العربية ، ولكي يستطيع أن يختار الطريقة المناسبة مع أهداف تعليم اللغة العربية ومساعدة التلاميذ على نطق أصوات اللغة العربية بطريقة صحيحة وتصويت الأخطاء النطقية ، ولتسهيل عملية التعلم لابد من طريق التفاعل بين لغة الطلبة مع اللغة العربية بالتركيز على جانب الاختلاف بين اللغتين (على مستوى الأصوات والكلمات والجمل) لأنه يشكل صعوبة الطلبة .

7 - الطعمة، صالح، جواد، (1978)، ملاحظات حول الجانب اللغوي من إعداد معلم اللغة العربية لغير الناطقين بها، السجل العلمي للندوة العالمية الأولى لتعليم العربية لغير الناطقين بها، عمادة شؤون المكتبات، الرياض، الجزء 2.

وَيَتَّضِحُ أَنَّ مُعْظَمَ الْأَسَاتِذَةِ مِنْ خَرِيجِي السَّنَوَاتِ (70 - 79) وَهَذَا يُبَيِّنُ خِبْرَتَهُمْ الْكَثِيرَةَ فِي مَجَالِ التَّدْرِيسِ وَتَنْتَرَاوَحُ مَا بَيْنَ (20 - 29 سَنَوَاتٍ) لِمُعْظَمِهِمْ ، وَمِمَّا لَاشِكَّ فِيهِ أَنَّ الْخِبْرَاتِ تُسَاعِدُ فِي الْوُقُوفِ عَلَى مَوَاطِنِ الضَّعْفِ فِي الْمُنْهَجِ وَفِي طَرِيقَةِ التَّدْرِيسِ وَبَعْضُ الْمُسْكَلَاتِ الَّتِي تَعْتَرِضُ التَّلْمِيزَ مِمَّا يَدْفَعُهُمْ إِلَى مُحَاوَلَةِ التَّعْدِيلِ فِي الْمُنْهَجِ وَطَرِيقَةِ التَّدْرِيسِ وَمُحَاوَلَةِ تَذَلِيلِ الصُّعُوبَاتِ وَالْمُسْكَلَاتِ الَّتِي قَدْ تَوَاجَهَ التَّلَامِيزُ .

وَبِالنِّسْبَةِ لِلْهَدَفِ مِنْ تَدْرِيسِ اللُّغَةِ الْعَرَبِيَّةِ فِي الْكُلِّيَّةِ فَإِنَّ أَغْلَبَ إِجَابَاتِ الْأَسَاتِذَةِ يُبَيِّنُ أَنَّ الْهَدَفَ مِنَ التَّدْرِيسِ دِينِيٌّ ، وَهَذَا تَنْتَفِقُ مَعَ هَدَفِ الْكُلِّيَّةِ وَهُوَ تَخْرِيجُ الدُّعَاةِ الَّذِينَ يَسْتَطِيعُونَ مَعْرِفَةَ الدِّينِ الْإِسْلَامِيِّ مِنْ يَتَّبِعُوهُ الْأَصْلِيَّ وَهُوَ الْقُرْآنُ الْكَرِيمُ وَالسُّنَّةُ النَّبَوِيَّةُ الشَّرِيفَةُ وَهَذَا أَيْضًا مِنْ أَهَمِّ الْأَهْدَافِ الَّتِي تَدْفَعُ الْأَثَرَاكَ الْمُتَلَزِمِينَ بِالدِّينِ الْإِسْلَامِيِّ إِلَى تَعَلُّمِ اللُّغَةِ الْعَرَبِيَّةِ لِسَبَبِ ارْتِبَاطِهَا الْوَثِيقِ بِالدِّينِ الْإِسْلَامِيِّ مِنْ حَيْثُ أَنَّ اللُّغَةَ الْعَرَبِيَّةَ هِيَ لُغَةُ الْقُرْآنِ الْكَرِيمِ وَالْحَدِيثِ " وَإِنَّ دِرَاسَتَهَا تَحْتَاجُ إِلَى اللُّغَةِ الْعَرَبِيَّةِ لِمَا فِيهَا مِنْ مَعَانٍ سَامِيَةٍ وَمَفَاهِيمٍ أَصْلِيَّةٍ وَإِذَا قَدِّمَتْ مَعَانِي الْقُرْآنِ الْكَرِيمِ وَالسُّنَّةِ النَّبَوِيَّةِ مُتَرْجَمَةً إِلَى اللُّغَاتِ الْأَجْنِبِيَّةِ فَتَعَوَّرَ هَا رُوحُ الْأَصَالَةِ وَرُوعَةُ النُّصُوصِ الَّتِي يَنَاطُ بِهَا إِعْجَازُ الْقُرْآنِ الْكَرِيمِ وَكَذَلِكَ غَرَارَةُ الْمَعَانِي الَّتِي تَمْتَنُّ بِهَا اللُّغَةُ " ، وَقَدْ وَضَعَ اللَّهُ سُبْحَانَهُ وَتَعَالَى لِلْمُسْلِمِينَ هَذِهِ اللُّغَةَ لِتَحْقِيقِ التَّفَاهُومِ وَالتَّرَاوُطِ بَيْنَهُمْ فِي أَنْحَاءِ الْأَرْضِ بِحَيْثُ يَسْعَى كُلُّ مُسْلِمٍ لَأَنْ يَفْرَأَهَا وَيُفْهَمَهَا بَلْ وَيَتَحَدَّثَ بِهَا ، وَهِيَ أَيْضًا الْوَسِيلَةُ الْأُولَى لِتَنْشُرَ الدَّعْوَةَ الْإِسْلَامِيَّةَ ، وَإِنَّ تَحْدِيدَ الْهَدَفِ عِنْدَ وَضْعِ الْمُنْهَجِ ضَرُورِيٌّ لِلْإِسْتِزَادِ وَالطَّلَاقِ فِي تَنْفِيزِ الْمُنْهَجِ وَالْوَفَاءِ بِمُتَطَلِّبَاتِهِ. وَكَذَلِكَ يَجِبُ أَنْ تَتَنَاسَبَ مَخْتَوَى الْمُنْهَجِ مَعَ الْأَهْدَافِ الَّتِي وَضَعَتْ مِنْ أَجْلِهَا وَإِنْ مُنَاسَبَتُهَا تَحَقَّقَتْ تَعَلَّمَ فَعَالًا لِمَهَارَاتِ اللُّغَةِ⁸، كَذَلِكَ يَجِبُ تَحْدِيدُ الْمُسْتَوَى الْمَطْلُوبِ لِلْوُصُولِ إِلَيْهِ الطَّلَاقِ بَعْدَ إِكْمَالِهِ الْمَرْحَلَةَ الْأُولَى بِالْجَامِعَةِ، فَوْضُوحُ الْهَدَفِ وَالْمُسْتَوَى الْمَطْلُوبِ الْوُصُولُ إِلَيْهِ عَامِلَانِ أَاسَاسِيَّانِ فِي نَجَاحِ التَّخْصِيلِ اللَّغَوِيِّ .

أَمَّا بِخُصُوصِ إِشْبَاعِ مَنَهِجِ تَعْلِيمِ اللُّغَةِ الْعَرَبِيَّةِ بِالْكُلِّيَّةِ لِحَاجَاتِ الطَّلَبَةِ الْمُخْتَلِفَةِ فَإِنَّ إِجَابَاتِ الْأَسَاتِذَةِ أَغْلَبُهُمْ يَشْبَعُ بِدَرَجَةٍ مُتَوَسِّطَةٍ ، حَيْثُ أَنَّ الْمُنْهَجَ يَحْتَوِي عَلَى مَوْضُوعَاتٍ وَدُرُوسٍ قِيَمَةٍ تَرْبَوِيًّا وَجَيِّدَةٍ لُغَوِيًّا فَهِيَ تُعَالِجُ مُشْكَلَاتِ اجْتِمَاعِيَّةٍ بِطَرِيقَةٍ عِلْمِيَّةٍ وَبُلْغَةٍ جَمِيلَةٍ وَجَدَابَةٍ وَيَهْتَمُّ بِالثَّقَافَةِ الْعَرَبِيَّةِ الْإِسْلَامِيَّةِ ، لَكِنْ مَوَاضِيعُ النَّحْوِ وَالصَّرْفِ كَثِيرَةٌ وَصَعْبَةٌ وَتَحْتَاجُ أَنْ تَدْرُسَ بَعْضُهَا فِي الْمَرْحَلَةِ الثَّانِيَةِ لِيَسْتَطِيعَ الطَّلَاقُ فَهْمَهَا بِدَقَّةٍ. لَكِنْ هَذِهِ الْأَرَاءُ لَا تَنْتَفِقُ مَعَ مَا تَحَدَّثْنَا بِهَا فِي الْفُرُوسِ إِذْ إِنَّ الْمُنْهَجَ وَالْكَتُبَ الْمُسْتَعْدَمَةَ فِيهِ لَا تَشْبَعُ حَاجَاتِ الطَّلَبَةِ حَيْثُ يَقُولُ رُشْدِي طَعِيمَةٌ يَنْبَغِي أَنْ تُحَقِّقَ الْمَوَادَّ التَّعْلِيمِيَّةَ الْمَقْدَمَةَ لِلطَّلَاقِ إِحْسَاسًا بِالإِشْبَاعِ خَاصَّةً فِي مَا يَتَّصِلُ بِتَمَكِّيْنِهِ مِنَ الْإِتِّصَالِ سَمَاعًا وَحَدِيثًا وَفِي مَا يَتَّصِلُ بِفَهْمِهِ لِقَافَةِ أَهْلِ اللُّغَةِ وَإِنَّ الإِشْبَاعَ الَّذِي يَأْتِي مِنْ إِحْسَاسِ الدَّارِسِ بِإِحْرَازِ التَّقَدُّمِ وَالْحُصُولِ عَلَى النَّجَاحِ يَلْعَبُ دَوْرًا هَامًّا فِي حَيْثُ عَلَى التَّعَلُّمِ حَيْثُ أَنَّ الْمُنْهَجَ فِي الْكُلِّيَّةِ يَحْتَوِي عَلَى مَهَارَةِ الْقِرَاءَةِ وَالْكِتَابَةِ بِنِسْبَةٍ كَبِيرَةٍ وَعَلَى مَهَارَةِ الْاسْتِمَاعِ بِنِسْبَةٍ أَقْلَ وَعَدَمَ اخْتِرَاقِهِ لِمَهَارَةِ الْحَدِيثِ قَطْ .

وَمِنْ نَاحِيَةِ مُرَاعَاةِ الْمُنْهَجِ لِلْفُرُوقِ الْفَرْدِيَّةِ لِلطَّلَبَةِ فَإِنَّ أَغْلَبِيَّةَ الْإِجَابَاتِ يُبَيِّنُ عَدَمَ مُرَاعَاةِ الْمُنْهَجِ لِلْفُرُوقِ الْفَرْدِيَّةِ لِلطَّلَبَةِ ، وَمِثْلُ هَذَا الْمُنْهَجِ قَاصِرٌ عَلَى تَحْقِيقِ الْأَهْدَافِ الْمَرْغُوبَةِ لِأَنَّ الطَّلَبَةَ مُخْتَلِفِينَ فِي دَرَجَةِ الذِّكَاةِ وَالصِّفَاتِ الشَّخْصِيَّةِ وَالْأَخْلَاقِ الطَّبِيعِيَّةِ وَالْقُدْرَةِ عَلَى الْعَمَلِ وَالْخِبْرَاتِ السَّابِقَةِ ، حَيْثُ كُلَّمَا زَادَتْ قُدْرَةُ الْفَرْدِ عَلَى فَهْمِ مَا يَقْرَأُ مِنَ النُّصُوصِ الْعَرَبِيَّةِ وَاسْتِزْجَاعِ الْمَعْلُومَاتِ بِسُرْعَةٍ (لِأَنَّهُمْ دَرَسُوا اللُّغَةَ الْعَرَبِيَّةَ فِي الثَّانَوِيَّةِ) كَانَ دَلِيلًا عَلَى ارْتِفَاعِ مُسْتَوَى ذِكَاةِهِ ، كَذَلِكَ هُنَاكَ طَلَبَةٌ لَدَيْهِمْ اسْتِعْدَادٌ لِلْقِرَاءَةِ أَكْثَرَ فَيُؤَيِّرُ ذَلِكَ عَلَى سُرْعَةِ قِرَاءَتِهِ وَسُهُولَةِ فَهْمِهِ⁹ وَهُنَاكَ مِنَ الطَّلَبَةِ مَنْ اقْتَصَرَتْ لُغَتُهُ عَلَى اللُّغَةِ الْقَوْمِيَّةِ وَمِنْهُمْ مَنْ أُتِيحَتْ لَهُ خِبْرَةٌ فِي تَعْلِيمِ لُغَةٍ أَجْنِبِيَّةٍ غَيْرِ الْعَرَبِيَّةِ وَمِنْهُمْ مَنْ تَعَلَّمَ اللُّغَةَ الْعَرَبِيَّةَ سَابِقًا . وَيُشِيرُ الْخَبْرَاءُ الْمُتَخَصِّصُونَ فِي تَعْلِيمِ اللُّغَاتِ الْأَجْنِبِيَّةِ إِلَى حَقِيقَةِ هَامَّةٍ مُؤَدَّاهَا أَنَّ الطَّلَاقَ الَّذِينَ دَرَسُوا لُغَةً أَجْنِبِيَّةً بِجَانِبِ لُغَتِهِمُ الْقَوْمِيَّةَ يُحَرِّزُونَ تَقَدُّمًا فِي تَعْلِيمِ اللُّغَةِ الْعَرَبِيَّةِ أَسْرَعَ مِمَّا يُحَرِّزُهُ أُولَئِكَ الَّذِينَ اقْتَصَرَتْ خِبْرَتُهُمْ اللَّغَوِيَّةُ عَلَى اللُّغَةِ الْقَوْمِيَّةِ¹⁰.

أَمَّا بِالنِّسْبَةِ لِكَيْفِيَّةِ اخْتِيَارِ الْمَفْرَدَاتِ وَتَقْدِيمِهَا لِلطَّلَبَةِ فَكَانَتْ أَكْثَرِيَّةُ الْإِجَابَاتِ تَقْدِيمُهَا مِنَ السَّهْلِ إِلَى الصَّعْبِ ، وَكَذَلِكَ لِكُونَ الطَّلَبَةِ مِنَ الْمَرْحَلَةِ الْأُولَى وَيَجِبُ أَنْ يَبْدَأَ بِتَقْدِيمِ الْمَفْرَدَاتِ السَّهْلَةِ ثُمَّ الصَّعْبَةِ وَلِكُونِهِمْ يَدْرُسُونَ اللُّغَةَ الْعَرَبِيَّةَ بِالطَّرِيقَةِ الْجَرْنِيَّةِ أَوْ التَّرَكِيبِيَّةِ وَهِيَ تَعْلِيمُ الطَّلَبَةِ أَجْزَاءَ الْكَلِمَةِ مِنْ حُرُوفٍ وَأَصْوَاتٍ أَوَّلًا ثُمَّ تَنْتَرِجُ إِلَى الْمَقَاطِعِ ثُمَّ الْمَفْرَدَاتِ فَالْجُمْلُ بَعْدَهَا .

أَمَّا الطَّرِيقَةُ الْمُسْتَعْدَمَةُ فِي التَّدْرِيسِ فَإِنَّ الْأَسَاتِذَةَ أَغْلَبُهُمْ يَسْتَخْدِمُونَ طَرِيقَةَ الْقَوَاعِدِ وَالتَّرْجَمَةِ وَلَاشِكَّ إِنَّ فَعَالِيَّةَ مَا نَدْرُسُ يَتَوَقَّفُ إِلَى حَدِّ كَبِيرٍ عَلَى الطَّرِيقَةِ أَوْ الْكَيْفِيَّةِ الَّتِي نَدْرُسُ بِهَا ، وَإِنَّ اخْتِيَارَ الطَّرِيقَةِ يَرْتَبِطُ بِالْأَهْدَافِ وَبِطَبِيعَةِ الْمَادَّةِ وَخَصَائِصِ نَمُوِّ التَّلْمِيزِ وَنَوْعِ وَمُسْتَوَى التَّعَلُّمِ الَّذِي يَنْشُدُ الْمَعْلَمُ تَحْقِيقَهُ وَمَدَى اقْتِصَادِيَّةِ الطَّرِيقَةِ جُهْدًا وَوَقْتًُا . وَيُؤَكِّدُ عَبْدُ الْمَجِيدِ مَنُصُورُ¹¹ إِنَّ

8 - الناقعة، محمود، كامل، (1985) تدريس القواعد في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، المجلة العربية للدراسات اللغوية، معهد الخرطوم الدولي لتعليم اللغة العربية، المجلد 3، العدد 2.

9 - منصور، عبد المجيد، سيد أحمد، (1978)، الصعوبات النفسية التي تعترض تعليم الكبار للغة العربية، السجل العلمي للندوة العالمية الأولى لتعليم العربية اغبر الناطقين بها، عمادة شؤون المكتبات، الرياض، ج3.

10 - ابن أبي، محمد، أمين، (1993)، تعليم اللغة العربية في مؤسسة دار الدعوة والإرشاد في إندونيسيا، بحث مقدم لمعهد الخرطوم الدولي لنيل درجة الماجستير.

طرق التدريس المناسبة التي يتبعها المعلمون المختصون في تدريس اللغات تُعتبر من أسباب النجاح أو الإخفاق في التحصيل اللغوي. وبما أن أهداف تعليم اللغة العربية في الكلية هي قراءة وفهم النصوص الدينية والصحف اليومية فإن هذه الطريقة تتناسب مع الهدف لكن تعليم اللغة عن طريق الترجمة لا يخلو من مميزات يُعدها لاختلاف خصائص كل لغة من حيث قواعدها وبناءها التركيبية وحدود مفاهيمها للدال والمدلول، وإذا كان لابد من الترجمة فليقتصر الأمر في حدود ضيقة تفرضها الضرورة¹¹. ومن هنا فإن هذه تتفق مع رأينا في الفرضية التي فرضناها في عدم مناسبة طريقة التدريس المتبعة للطلاب.

إن اللغة المستخدمة في التدريس هي اللغة العربية والترجمة لكن الترجمة أكثر، وهذا غير مفيد للطلاب لأنهم لا يتعودون على استماع اللغة العربية ولا يساعدهم على تنمية قدرتهم اللغوية ويرى المتخصصون في تعليم اللغات إن الاعتماد على لغة الطالب لا يناسب تدريس اللغة الثانية وإن تضيق استخدام اللغة الوسيطة أنفع وأكثر جدوى، وهذا يتطلب الاهتمام بالتأهيل المناسب للأساتذة¹²، ويضيف إبراهيم الحردلو إذا كان المعلم من غير الناطقين بها فتجده تعلم العربية بطريقة تقليدية؛ طريقة القواعد والترجمة وحفظ القواعد اللغوية التي تهمل الحديث والقراءة إهمالاً تاماً ويفهم الكتب العربية ويقرأ القرآن ويحفظه ولكن لا يستطيع أن يسأل عن حاجته إذا ذهب إلى مكتب البريد أو السوق. والمشكلة الأخرى عن المعلمين أنهم يعرفون عن اللغة أكثر مما يعرفون اللغة نفسها. وهذا يتفق مع الفرضية التي فرضناها من استخدام اللغة الوسيطة في التدريس¹³. لذا يجب تدريب المعلمين من الناحية اللغوية ليستطيع التحدث باللغة العربية مع الطلبة ولقد أكدت JUD TH MUYSKENS على أنه ليس من واجب برامج تدريب المعلمين أن تهدف إلى أن تصل بمعلمي اللغات الأجنبية في المستقبل إلى مستوى المتفوق، هذا مع العلم بأنه ليس من المعقول أن نتوقع من هؤلاء المعلمين أن يصلوا إلى مستوى الناطقين بتلك اللغة في طاعتهم، إن إقناع هؤلاء إن إقناع هؤلاء لتلك اللغة دقة ونطقاً أمر فعال في عملية التدريس لكي يتسنى لطلبتهم اكتساب اللغة من بيئة لغوية غنية¹⁴.

أما لغة المعاملة بين الأستاذ والطلبة خارج وقت الدراسة فإنهم نادراً ما يستخدمون العربية، ومثل هذه الظروف تعوق التطور اللغوي للطلبة بسرعة إلا أننا إذا أردنا أن نتمي مهارات الطلبة اللغوية فلا بد أن ننشئ جواً لغوياً يساعدهم الطلبة على التدريس والممارسة الحقيقية للغة في الحياة اليومية.

وأنثبت الإجابات بأن الوسائل التعليمية غير كافٍ إذ تتمثل في السبورة والكتب المقررة واستخدام المختبر بنسبة قليلة، أما الوسائل التعليمية الحديثة فلا وجود لها في الكلية، وبهذا فإن الطالب لا يكون له دور إيجابي وإن المعلومات لا ترتب في ذهن الطالب لغيب الوسائل التعليمية التي تساعد في إيصال المادة وتقريب المعنى وهذه تتفق مع ما فرضناها من عدم وجود وسائل تعليمية حديثة.

أما من ناحية قدرة الدارسين على الترجمة من التركية إلى العربية وبالعكس فكانت النتائج متباينة بحيث نجد أن قريباً من نصف الأساتذة أجابوا بأن الطلاب يستطيعون الترجمة بدرجة متوسطة وبنسبة 60% أجابوا لا يستطيعون الترجمة وهذا يرجع إلى كون الطلبة في المرحلة الأولى ولديهم ذخيرة بسيطة من المفردات (في الثانوية) يعينهم على الترجمة، أما في الجامعة فإن المنهج مكثف مليء بالمفردات والتراكيب من ناحية القواعد يجعل الطالب غير قادر على تعلم كل هذه المواد لكن مع هذا فإن هذه المواد تدرس بطريقة القواعد والترجمة ولا تهمل جانب الترجمة إلا إذا كان الإهمال من المعلم أو المتعلم.

ويؤكد الدكتور حمادة إبراهيم بأن استخدام الترجمة التخريمية يعيق عملية الفهم وبالتالي يعطل تكوين التفاني بالغة الجديدة فالإتصال باللغة الجديدة لا يتم بطريقة مباشرة وإنما عن طريق وساطة لغته الأم أو أية لغة أخرى يعرفها الدارس فهو لكي يفهم (عبارة) يسميها باللغة الجديدة ينتظر حتى يترجمه إلى لغته الأم ولو ذهنياً ثم يصوغ الإجابة بلغته الأم وبعد ذلك يترجمها إلى اللغة الجديدة، ويضيف أيضاً بأن لكل لغة نظم نوعي يختلف من مثيله في اللغات الأخرى من حيث الكلمات وتكوينها وقيمتها ومن حيث التراكيب النحوية التي تسلكها هذه الكلمات لتكون جملاً ومن ثم كانت استحالة ترجمة جملة من لغة معينة إلى لغة أخرى بمجرد استبدال كل كلمة بما يقابلها، ومن ثم كانت خطورة الترجمة في المرحلة الأولى¹⁵.

11 - بدران، محمد، ممدوح، (1992)، نحو منهج لإعداد مدرسي اللغة العربية لغير الناطقين بها، تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها قضايا وتجارب، تونس.

12 - رحمانى، اسحق، حسن، (2001)، دراسة تحليلية تقويمية لمنهج اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية في مدارس الجمهورية الإسلامية الإيرانية، بحث مقدم لنيل درجة الدكتوراه الفلسفة في التربية، جامعة الخرطوم، كلية التربية.

13 - الحردلو، إبراهيم، (1980)، إعداد المعلمين الغير العرب لتعليم العربية لغير الناطقين بها، تجربة معهد الخرطوم، السجل العلمي للندوة العالمية، عمادة شؤون المكتبات، الرياض.

14 - عمارة، محمد، أحمد، (1997)، الكفاءة اللغوية لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، مجلة الدراسات اللغوية، المجلد التاسع، العدد 15.

15 - إبراهيم، حمادة، (1987)، الاتجاهات المعاصرة في تدريس اللغة العربية واللغات الحية الأخرى لغير الناطقين بها، القاهرة، دار الفكر العربي.

وبالنسبة لكون المنهج يتطلّب تقويماً أو تجديداً أم تغييراً فإن إجابات معظم الأساتذة بيّنت أنّ المنهج يتطلّب تغييراً بما يتناسب مع مستوى الطلبة وعقليّاتهم ومستواهم الفكريّ والعلميّ ، وهذه تتفق مع ما ذكرنا في الفروض من عدم مناسبة المنهج للطلبة ويحتاج إلى تغيير، حيث أنّ منهج اللغة العربيّة في كلية الإلهيات وضعت حسب المنهج القديم لتعلّم اللغة العربيّة وبما أنّ التّغييرات مستمرة في المجتمع فإنّه هناك طرق جديدة ابتكرت لتعليم اللغة العربيّة لغير الناطقين بها وتحقّق التعليم الأنسب للطلّاب .

وعند النظر لإقتراحات الأساتذة حول تطوير المنهج المتّبع في الكلية فنجد أغلبهم يقترحون بتغيير المنهج ووضع منهج يهتم باستخدام مهارة الحديث لأن الطلبة يدرسون القواعد بطريقة مكثّفة ولا يمارسون التي يدرسونها ، وبهذا فإننا نقترح بأن يدرس القواعد مع النصوص الطويلة ويُنَاقش الموضوع مع الطلبة باللغة العربيّة ليستطيعوا التحدّث بها . ولقد أكّد محمود الناقه بأنّ المعروف لدى الجميع أنّ التكلّم باللغة هو أوّل شيء يجب أن يتعلّمه الدارس ومن ثمّ نجد دائماً أنّ المقرّر الذي يدرس فيه الدارس حفظ قواعد النحو وتسميعها وترجمة النصوص من اللغة المستهدفة إلى اللغة الأم غالباً ما يفشل في تمكين الدارس من تعلّم الكلام وفهم الاستخدام الشفوي للغة بل ورُبّما أيضاً القدرة على القراءة الجيدة¹⁶.

مناقشة نتائج استبانة الطلبة

انضحت للباحثة من استبانة الطلبة أنّ من الطلبة ذكور و 30% غناث وأعمارهم تتراوح ما بين (18 - 28 عاماً) وإن 34% منهم ما بين (22 - 23) عام. أمّا بالنسبة للأهداف فإن 60% منهم يتعلّمون اللغة العربيّة لأسباب دينيّة وهذا ليس بغير لأنّ العلاقة ما بين الإسلام والعربيّة ذاتيّة وثيقة متينة ولاشكّ إنّ الإسلام منح العربيّة روحاً وحياءً جديدة حين قيّر لها أن تكون لغة القرآن الكريم ولسان الرسول صلى الله عليه وسلّم والمسلمون لأبد لهم من تعلّم اللغة العربيّة مادام القرآن بين ظهرانيهم .

وإنّ الهدف النهائي لتعليم أيّة لغة أجنبيّة حيّة هو تمكين الدارس فترة زمنيّة يحذوها المنهج الدراسي من ضبط الأربع المهارات اللغويّة في المحادثة الفعالة فهما وإفهاماً ، وفي القراءة الاستيعابية الكاملة ، وفي الكتابة بجانيها : الآلي كمهارة رسم الحروف والكلمات والجمل ، والتعبيري في القدرة على صياغة الأفكار واضحة خالية من الأخطاء . هذا هو الوضع المثالي لتعليم اللغات الحيّة لكنّ هذا الوضع يتعرّض لتغييرات تفرضها دوافع التعلّم لدى الدارسين وأهدافهم لتضع على ضوئها الأهداف والموايد الدراسية والكتب ونحدّد طريقة التدريس الكفيلة بتلبية احتياجات الدارسين وتحقيق أهدافه .

وبخصوص مناسبة المنهج للبيئة التّركيّة والطلّبة الأتراك فإنّ أغلبية الطلبة أجابوا بأنّ المنهج غير مناسب للبيئة التّركيّة لأنّ الكتب التي تدرس منها هي كتب ألفت لطلّبة أجانب في بيئة عربيّة وبوجودهم في البلدان العربيّة يُعطيهام الفرصة لممارسة اللغة من خلال احتكاكهم بالمجتمع الذي يتكلّموا اللغة العربيّة ، أمّا الطلبة في تركيا فإنّ لغتهم تركيّة وليس لديهم الفرصة لممارسة هذه اللغة إلّا في الجوّ الدراسي ومن خلال الجامعة .

ولقد بيّن سلمان الواسطي بأنّ تعلّم اللغة الأجنبيّة أيّة لغة كانت في موطنها وبين أهلها يحسب الدارس من المهارات اللغويّة المتكاملة ما لا يستطيع اكتسابه من يدرسها خارج وطنها، وإنّ تدريس اللغة العربيّة في الخارج سواءً أكان ذلك في الدّول الإسلاميّة أم غير الإسلاميّة في الشرق والغرب لا يزال متخلفاً كثيراً في المناهج وطرق التدريس والموايد الدراسية والمدرسين أنفسهم من متطلّبات تدريس اللغات الحيّة، ولا يستعرب أحد إذا سمع أنّ طلاب المسلمين في دول العالم يتعلّمون اللغة العربيّة من كتب لا يسمعون الطالب العربيّ بها إلّا في الدراسات الجامعيّة المتخصّصة باللغة العربيّة والشريعة الإسلاميّة مثل (تفسير الجلالين) و (كتاب سبويه) و (قطر الندى) و (ألفية ابن مالك) ممّا لا يصلح مطلقاً إلّا للدراسات المتخصّصة وللدارسين الكبار¹⁷.

أمّا المهارات اللغويّة التي يشتملها المنهج فإنّ طلبة أكثرهم أجابوا بأنّ المنهج يشتمل مهارات القراءة والكتابة والاستماع ولا يخلو المنهج على مهارة الكلام من موادّ ودروس أو نشاطات ، وبالتالي فإنّ الطلبة لا يستطيعون التحدّث باللغة العربيّة ، وهذا هو عيب المنهج لأنّه يستخدم اللغة التّركيّة في التدريس وكذلك يستخدم طريقة القواعد والترجمة في التدريس ، ولقد بيّن حمادة إبراهيم من سلبيات طريقة القواعد والترجمة بأنّها تركّز على مهارتي القراءة والكتابة ويُهمل مهارتي الاستماع والنطق

16 - الناقه، محمود، كامل، (1985) تدريس القواعد في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، المجلة العربية للدراسات اللغوية، معهد الخرطوم الدولي لتعليم اللغة العربية، المجلد 3، العدد 2.

17 - الواسطي، سلمان، داود، دارسو اللغة العربية من الأجانب ونوعياتهم، وقائع ندوات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، مكتب التربية العربي لدول الخليج ، ج/1

وهما الأساس في تعليم أي لغة حتى اللغة القومية ، فاللغة ما نسمعه وننطقه وأما نقرأه ونكتبه فما هو إلا رموز متفق عليها ويؤدي هذا الإهمال الكامل لمهارتي السماع والنطق إلى عجز الدارس عن فهم ما يوجه إليه من حديث وبالتالي عجزه عن المشاركة فيه ويصبح أشبه بالشئخ أو الموعوظ الذي اعتاد أن يسير متوكفاً على عصاه فإذا سحبت منه العصا شلت حركته ، وبالمثل فإن الطالب الذي يعتمد في فهمه للغة على النص المكتوب يصبح عاجزاً عن الفهم دون النص فقد تعود أن يفهم بعينه¹⁸.

لذا يجب وضع منهج يحتوي على مهارة الحديث وذلك ب:

- تحديد الأهداف الخاصة بمهارة الحديث.
 - تأهيل وتدريب الأساتذة لتدريس مهارة الحديث.
 - استخدام الطرق والوسائل والأنشطة في تدريس اللغة العربية لتنمية مهارة الحديث بطريقة متكاملة .
- ومن ناحية الطريقة المستخدمة في التدريس فإن الطلبة أجابوا بنسبة 84% بأن الطريقة المستخدمة في التدريس غير مناسبة للطلبة وناقصة لكثير من الأمور التربوية والتعليمية، والطريقة هي من أهم عوامل تعلم سائر تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها "فنجد معظم أساتذة اللغة العربية لغير الناطقين بها في أنحاء العالم يسيرون على خطى من سبقوهم دون محاولة جادة لتمحيص ذلك المنهج ودراسة مدى مواكبته للنظريات التي طرأ على تعليم اللغات الأجنبية بفضل ما أسهم به مناهج من العلماء والخبراء في حقول علم اللغة والتربية والنفس¹⁹ ومثل هذه الظروف نجدها أيضاً في الذين يقومون بتدريس اللغة العربية في كلية الإلهيات فكثير من الأساتذة في هذه الكلية غير متخصصين في اللغة العربية لغير الناطقين بها وحتى في اللغة العربية عامة، فنجد أكثرهم من متخصصي الدراسات الإسلامية من تفسير وحديث وعلوم المجتمع ولكنهم يدرسون اللغة العربية منذ سنوات فترى هؤلاء الأساتذة يدرسون اللغة العربية مثل المواد الأخرى بدون خطة علمية مدروسة وبدون أساس.

أما الوسائل التعليمية التي يستخدمونها المدرسون فإن إجابات الطلبة تبين أن معظم الأساتذة يستخدمون السبورة بنسبة 78% والسبورة هي من أقدم الوسائل وأيسرها استعمالاً وأكثرها فائدة وهي لا تحتاج إلى مهارة تقنية كبيرة ويسهل تصحيح المادة المكتوبة أو المرسومة على السبورة²⁰ ولكن مع هذا فإن تعليم اللغة العربية يحتاج إلى وسائل أخرى لأن هذه الوسائل تساعد الطلبة على استيعاب المعاني وإضافة شيء من المتعة والإثارة إلى الدرس واتخاذها مبنياً يثير استجابات الطلبة ومساهماتهم ، وكذلك تستخدم الوسائل البصرية المعينة في تعليم المفردات والتراكيب النحوية على حد سواء.

واللغة التي يستخدمها الطلبة فيما بينهم هي اللغة التركية فقط، ولا يهتمون بممارسة اللغة العربية والتدريب عليها واستعمال المفردات والتراكيب التي أخذوها في الدروس للتحدث فيما بينهم وهذا يرجع إلى قصور في المنهج لعدم اهتمامه بمهارة الحديث فيؤدي إلى عدم اهتمام الطلبة بهذه المادة وممارستها لأننا كما نعرف فإن اللغة هي المنطوقة والمسموعة وبالتالي فإن التحدث ضروري بين الطلبة لممارسة هذه اللغة .

أما الصعوبات التي تواجه الطلبة في تعلم اللغة العربية حسب إجابات أكثرهم فهي القواعد ثم المفردات، وهذا يرجع إلى كون الطلبة من المرحلة الأولى ولديهم ذخيرة بسيطة من القواعد والمفردات، وإن مواضيع القواعد التي يدرسونها في هذه المرحلة كثيرة ومكثفة ويحتاج إلى تبسيط وتيسير وإفهامها بشكل جيد . "ويجب تقديم البسيط من القواعد ثم المركب والشائع ثم الأقل شيوعاً ، حيث نجد أن هذين المبدأين من تنظيم محتوى المنهج كثيراً ما يتعارضان فالجمع السالم أبسط من التكسير لكن التكسير أكثر شيوعاً واستخداماً ، وكذلك استخدام الأفعال المعتلة أكثر من الصحيحة ، فالصحيحة سهلة لكنها أقل شيوعاً"²¹.

ولقد أكد توفيق بروج بأن قواعد النحو ما هي إلا شرط للوصول إلى غاية، أي أنها ليست في حد ذاتها هي الغاية وإنما مجرد وسيلة ، أما التوسع في القواعد فهي مرحلة متأخرة جداً في التعليم وتأتي بعد إجادة اللغة، والتعمق في النحو يكون أساساً لمن سيستغل بتدريس اللغة أو لمن سيقومون بالبحث اللغوي²².

18 - حمادة إبراهيم ، الاتجاهات المعاصرة في تدريس اللغة العربية واللغات الحية الأخرى لغير الناطقين بها، القاهرة ، دار الفكر العربي ، 1987

19 - ابن أبى، محمد، أمين، (1993)، تعليم اللغة العربية في مؤسسة دار الدعوة والإرشاد في إندونيسيا، بحث مقدم لمعهد الخرطوم الدولي لنيل درجة الماجستير.

20 - القاسمي، علي، (1982) استخدام السبورة في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، مجلة الدراسات اللغوية، السنة الأولى، العدد 1.

21 - الناقلة، محمود كامل، طعيمة، رشدي، (1983)، الكتاب الأساسي لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

22 - برج، توفيق، (1978)، مشكلة تعليم العربية لغير الناطقين بها مع حلول علمية عملية ، السجل العلمي للندوة العالمية، عمادة شؤون المكتبات، الرياض ج/ 3.

إنَّ قُدْرَةَ الطَّلَبَةِ عَلَى التَّحَدُّثِ بِالْعَرَبِيَّةِ بِطَلَاقَةٍ ضَعِيفَةٍ وَذَلِكَ لِلْأَسْبَابِ الْآتِيَةِ:

- الْمَنْهَجُ الْمُسْتَعْدَمُ غَيْرُ مَبْنِيٍّ عَلَى أَهْدَافٍ تُعَلِّمُ اللُّغَةَ الْعَرَبِيَّةَ لِغَيْرِ النَّاظِقِينَ بِهَا.

- الطَّرِيقَةُ الَّتِي يَسْتَخْدِمُونَهَا الْمُدْرَسُونَ لَا تَنْتَاسِبُ مَعَ هَذَا الْغَرَضِ.

- كَوْنُ الطَّلَبَةِ فِي الْمَرْحَلَةِ الْأُولَى .

وَهَذَا الْكَثِيرُ مِنَ الدَّارِسِينَ يَعْرِفُونَ الْقَوَاعِدَ ، وَيَنْطِقُونَ الْأَصْوَاتَ بِصُورَةٍ سَلِيمَةٍ وَلَدَيْهِمْ ذَخِيرَةٌ لَا بَأْسَ بِهَا مِنَ الْأَلْفَاظِ وَلَكِنَّهُمْ مَعَ هَذَا لَا يَسْتَطِيعُونَ أَنْ يُشَارِكُوا فِي مُحَادَثَةٍ قَصِيرَةٍ ، وَإِنْ اسْتَطَاعُوا أَنْ يَفْعَلُوا ذَلِكَ فَلَا يَتَيَسَّرُ لَهُمْ إِلَّا بَعْدَ عَنَاءٍ كَبِيرٍ ، وَذَلِكَ بِسَبَبِ عَدَمِ وُجُودِ دُرُوسٍ لِمَهَارَةِ الْخَدِيثِ وَالتَّغْيِيرِ الشَّفَهِيِّ لِمُتَارَسِ الطَّلِبِ فِيهَا التَّحَدُّثِ .

أَمَّا قُدْرَةُ الطَّلَبَةِ عَلَى فَهْمِ الْكُتُبِ الْعَرَبِيَّةِ فَإِنَّ قُدْرَتَهُمْ بِنِسْبَةِ الْإِجَابَاتِ 52% ضَعِيفَةٌ وَبِنِسْبَةِ 42% بِدَرَجَةٍ مُتَوَسِّطَةٍ ، وَإِنَّ فَهْمَ الْكُتُبِ يَعُودُ إِلَى قِلَّةِ الْحَصِيلَةِ اللُّغَوِيَّةِ خَاصَّةً الْمُفْرَدَاتِ ، وَعَدَمِ تَدْرِيبِ الطَّلَبَةِ عَلَى الْقِرَاءَةِ الْمُكْتَفَةِ بِحَيْثُ لَا يُحَاوِلُ الطَّلَبَةُ قِرَاءَةَ الْمَجَلَّاتِ وَالصُّحُفِ الْيَوْمِيَّةِ الْمَكْتُوبَةِ بِاللُّغَةِ الْعَرَبِيَّةِ ، لِأَنَّ الطَّلَبَةَ فِي الثَّانَوِيَّةِ ذَخِيرَتُهُمْ قَلِيلَةٌ وَيَجْعَلُ قُدْرَتَهُمْ عَلَى فَهْمِ الْكُتُبِ الْعَرَبِيَّةِ ضَعِيفَةً .

إِنَّ مُسْتَوَى قُدْرَةِ الطَّلَبَةِ عَلَى الْكِتَابَةِ مِنَ غَيْرِ أخطاءٍ إِمْلَانِيَّةٍ ضَعِيفَةٍ أَيْضًا، وَالْكِتَابَةُ مَظْهَرٌ مِنْ مَظَاهِرِ وَوَسِيلَةٍ مِنْ وَسَائِلِ الْإِفْهَامِ ، وَيَجِبُ عَلَى الْأَسَاتِذَةِ اللَّتِزَامُ فِي الْكِتَابَةِ بِاللُّغَةِ الْعَرَبِيَّةِ الْفُصْحَى السَّلِيمَةِ مُنْحِثِ الْقَوَاعِدِ وَالشُّكْلِ وَالضَّبْطِ، وَتَشْكِيلِ النُّصُوصِ تَشْكِيلًا كَامِلًا. وَإِنْ وُجِدَ دُرُوسٌ لِلتَّغْيِيرِ الْتَّحْرِيرِيِّ مُهِمٌّ لِأَنَّهُ يُفَسِّحُ الْمَجَالَ أَمَامَ الطَّلَبَةِ لِإِعْمَالِ الْفِكْرِ وَتَمْيِيزِ الْأَلْفَاظِ وَالتَّرَاكيبِ وَتَرْتِيبِ الْأَفْكَارِ مَعَ حُسْنِ الصِّيَاغَةِ. كَذَلِكَ يَجِبُ عَلَى الْأَسَاتِذَةِ إِعْطَاءَ وَاجِبَاتٍ مُنْزَلِيَّةٍ مُكْتَفَةٍ لِلطَّلَبَةِ لِكِتَابَةِ النُّصُوصِ وَالتَّمَارِينِ وَالتَّذَرِيبَاتِ الَّتِي يَذَرُسُونَهَا لِارْتِفَاعِ مُسْتَوَى الطَّلَبَةِ لِلْكِتَابَةِ مِنْ غَيْرِ أخطاءٍ إِمْلَانِيَّةٍ.

أَمَّا الْمَهَارَةُ الَّتِي يَخْتِاجُ الطَّلَبَةُ إِلَى تَقْوِيَتِهَا فَهِيَ التَّحَدُّثُ بِنِسْبَةِ 82% مِنْ إِجَابَاتِ الطَّلَبَةِ وَمِنْ هُنَا فَإِنَّ هَذَا السُّؤَالَ يَتَّفِقُ مَعَ جَوَابِ السُّؤَالِ الثَّانِي فِي الَّذِي يَبِينُ أَنَّ مُحْتَوَى الْمَنْهَجِ يَخْتَوِي عَلَى مَهَارَاتٍ (الِاسْتِمَاعِ وَالْقِرَاءَةِ وَالْكِتَابَةِ) وَعَدَمِ اخْتِوَانِهِ لِمَهَارَةِ الْخَدِيثِ وَبِالْثَّانِي فَإِنَّ الطَّلَبَةَ بِحَاجَةٍ إِلَى تَقْوِيَتِهَا لِیَسْتَطِيعَ التَّحَدُّثُ بِهَا. وَاللُّغَةُ مِنْ وَجْهَةٍ نَظَرٍ تَوْفِيقِ بُرْجٍ " مِثْلَ قِیَادَةِ السَّیَّارَةِ ، وَقَوَاعِدِ النَّحْوِ مِثْلَ كُتُبِ الْقَوَاعِدِ النَّظَرِيَّةِ لِلْقِیَادَةِ ، وَلَا يَكْفِي مُطْلَقًا لِمَنْ يَحْفَظُ هَذِهِ الْقَوَاعِدَ أَنْ يَتِمَكَّنَ مِنْ قِیَادَةِ السَّیَّارَةِ بَلْ لَازِمٌ لَهُ مِنْ مُمَارَسَةِ الْقِیَادَةِ فِعْلًا لِسَاعَاتٍ طَوِيلَةٍ وَعَلَى فُتُرَاتٍ مُتَقَارِبَةٍ حَتَّى تُصْبِحَ خُطُواتُ الْقِیَادَةِ مُجَرَّدَ عَمَلٍ أَلِيٍّ يَبْدُو لَهُ تَفْكِيرٌ²³ لِذَا يَجِبُ عَلَى الْكَلِّيَّةِ وَضْعُ دُرُوسٍ لِأَلْمُحَادَثَةِ وَالتَّغْيِيرِ الشَّفَاهِيِّ وَالتَّحْرِيرِيِّ .

وَبِالنِّسْبَةِ لِلْوَقْتِ الْمَخْصُصِ لِدِرَاسَةِ اللُّغَةِ الْعَرَبِيَّةِ فِي الْكَلِّيَّةِ فَقَدْ تَبَيَّنَتْ مِنْ إِجَابَاتِ الطَّلَبَةِ أَنَّ الْوَقْتَ غَيْرُ كَافٍ وَلَكِنَّهُمْ مَعَ هَذَا قَائِمُهُمْ يَذَرُسُونَ (22 سَاعَةً) فِي الْأُسْبُوعِ . إِنَّ عَدَمَ كِفَايَةِ الْوَقْتِ يُمَكِّنُ أَنْ يَرْجِعَ إِلَى الْأُسْلُوبِ الَّذِي يَسْتَخْدِمُهُ الْأَسَاتِذَةُ فِي تَدْرِيسِهِمْ أَوْ لِكَوْنِ الطَّلَبَةِ مِنَ الْمَرْحَلَةِ الْأُولَى يَخْتِاجُونَ إِلَى وَقْتٍ كَثِيرٍ لِفَهْمِ الْمَنْهَجِ الْمَقَرَّرِ عَلَيْهِمْ .

أَمَّا قُدْرَةُ الطَّلَبَةِ لِلتَّرْجُمَةِ مِنْ لُغَتِهِمْ إِلَى الْعَرَبِيَّةِ وَبِالْعَكْسِ، فَإِنَّ إِجَابَاتِ الطَّلَبَةِ يَبِينُ أَنَّهُمْ يَسْتَطِيعُونَ التَّرْجُمَةَ بِدَرَجَةٍ مُتَوَسِّطَةٍ بِنِسْبَةِ الْإِجَابَاتِ 52% وَيَلِيهِمْ 46% مِنْ الْإِجَابَاتِ بِدَرَجَةٍ ضَعِيفَةٍ، وَهَذِهِ الْإِجَابَاتُ مُنَاسِبَةٌ بِرَأْيِ الْبَاحِثَةِ لِكَوْنِ الطَّلَبَةِ فِي الْمَرْحَلَةِ الْأُولَى وَلَمَّا لَدَيْهِمْ مِنَ الذَّخِيرَةِ الْبَسِيطَةِ فِي الْمُفْرَدَاتِ.

الخاتمة والنتائج والتوصيات :

اسْتَهْدَفَتْ هَذِهِ الْمَقَالَةُ مَنَهَجَ اللُّغَةِ الْعَرَبِيَّةِ بِالْمَرْحَلَةِ الْأُولَى فِي كَلِّيَّةِ الْإِلَهِيَّاتِ فِي تَرْكِيا بَعْنِيَةِ الْوُقُوفِ عَلَى مَدَى مُلَانِمَتِهَا لِهَذِهِ الْمَرْحَلَةِ وَمَوَاقِبَتِهِ لِأَسْئِيسِ بِنَاءِ مَنَاهِجِ اللُّغَاتِ الْأَجْنِبِيَّةِ عَامَّةً، وَأَسْئِيسِ بِنَاءِ مَنَاهِجِ اللُّغَةِ الْعَرَبِيَّةِ لِلنَّاظِقِينَ بِغَيْرِهَا خَاصَّةً، وَوُصُولًا إِلَى هَذَا الْهَدَفِ تَنَاقَلَتْ الْبَاحِثَةُ هَذَا الْمَنْهَجَ بِكُلِّ جَوَانِبِهِ بِالْوَصْفِ وَالتَّحْلِيلِ وَالتَّقْوِيمِ مُسْتَعِينَةً بِاسْتَبْأَانَتَيْنِ لِلْأَسَاتِذَةِ وَالطَّلَبَةِ، وَخَرَجَتْ الْبَاحِثَةُ بِالنَّاتِجِ التَّالِيَةِ:

- عَدَمُ وُجُودِ رُؤْيِيَّةٍ وَاضِحَةٍ وَسِيَاسَاتٍ مُحَدَّدَةٍ فِي تَعْلِيمِ اللُّغَةِ الْعَرَبِيَّةِ فِي الْبِلَادِ مَعَ وُجُودِ عَقَبَاتٍ دَاخِلِيَّةٍ وَخَارِجِيَّةٍ أَمَامَ تَعْلِيمِ اللُّغَةِ الْعَرَبِيَّةِ فِي الْبِلَادِ .

- إِنَّ مَنَهَجَ الْكَلِّيَّةِ هُوَ مَنَهَجُ اللُّغَةِ الْعَرَبِيَّةِ وَالزِّيَارَاتِ الْإِسْلَامِيَّةِ لِأَنَّ الْهَدَفَ الْجُوهْرِيَّ مِنْهُ تَعْلِيمُ اللُّغَةِ الْعَرَبِيَّةِ وَاكْتِسَابُ الْعُلُومِ الْإِسْلَامِيَّةِ فِي مُخْتَلَفِ الْمَجَالَاتِ، وَذَلِكَ لِتَلْبِيَةِ حَاجَاتِ الْمُجْتَمَعِ الْإِسْلَامِيِّ فِي تَرْكِيا ، وَبِنَاءً عَلَى ذَلِكَ نَرَى أَنَّ الْمَنْهَجَ الَّذِي صُمِّمَ وَالَّذِي يَسْتَمِلُ عَلَى الْكُتُبِ الْمَقَرَّرَةِ بِمُخْتَوَاتِهِ الْمُتَنَاسِبَةِ مَعَ الثَّقَافَةِ الْعَرَبِيَّةِ الْإِسْلَامِيَّةِ وَمَعَ أَهْدَافِ الْكَلِّيَّةِ .

²³ - برج، توفيق، (1978)، مشكلة تعليم العربية لغير الناطقين بها مع حلول علمية عملية، السجل العلمي للندوة العالمية، عمادة شؤون المكتبات، الرياض ج/ 3.

- ضيق المنهج وأهداف تعليم اللغة العربية بصفة عامة حيث جعل الهدف من تعليم اللغة العربية في الكلية هدفاً دينياً وكان ينبغي أن يشمل أهدافاً أخرى وذلك تشجيعاً للطلبة لكي يستمرروا في تعليم اللغة وحتى تنمى الأهداف مع حاجات العصر والمتعلمين أنفسهم.
 - عدم وجود تعليم اللغة الاتصالية الحياتية في المواد التعليمية، واستخدام اللغة الوسيطة وهي التركية في تعليم اللغة العربية.
 - الاعتماد على طريقة القواعد والترجمة في تدريس اللغة العربية، وانتماء المنهج بالقواعد والصرف ووجودها بكثرة في المرحلة الأولى.
 - قلّة عدد أساتذة اللغة العربية، وعدم وجود أساتذة اللغة العربية لغير الناطقين بها وأكثرهم غير متخصصين بتدريس اللغة العربية.
- ومن التوصيات التي توصلنا إليها ومن الممكن أن نسهم في تطوير منهج اللغة العربية بالمرحلة الأولى في كلية الإلهيات :
- تعديل منهج اللغة العربية المعمول به حالياً وإعداد وتوفير منهج دراسي ملائم للمرحلة الأولى قائم على أسس ومعايير تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها مع الأخذ في الاعتبار ارتباطه بمنهج المرحلة الثانوية حتى يكون مكتملاً ومتمماً له.
 - عدم الإقتصار على طريقة القواعد والترجمة وضرورة استخدام الطريقة التي تتناسب مع تدريس المهارات اللغوية الأربع.
 - وجوب الاهتمام بالاختبارات التي تقيس قدرات الطلبة على استخدام اللغة في المواقف المختلفة والمهارات المناسبة لكل موقف.
 - أن يتجه هدف المنهج إلى تنمية العادات والاتجاهات والمهارات اللغوية عند الطالب طبقاً لما تسمح به قدراته، لأن هذه الأمور كلها ضرورية للاتصال الفعال عند الدارس استماعاً ومحادثة وقراءة وكتابة.

المراجع:

- إبراهيم، حمادة، (1987)، الاتجاهات المعاصرة في تدريس اللغة العربية واللغات الحية الأخرى لغير الناطقين بها، دار الفكر العربي، القاهرة.
- إبراهيم، محمود، ابو زيد، (1991)، المنهج الدراسي بين التبعية والتطور، مركز الكتاب للنشر، القاهرة.
- ابن أبا، محمد، أمين، (1993)، تعليم اللغة العربية في مؤسسة دار الدعوة والإرشاد في إندونيسيا، بحث مقدم لمعهد الخرطوم الدولي لنيل درجة الماجستير.
- الحردلو، إبراهيم، (1980)، إعداد المعلمين الغير العرب لتعليم العربية لغير الناطقين بها، تجربة معهد الخرطوم، السجل العلمي للندوة العالمية، عمادة شؤون المكتبات، الرياض.
- الركابي، جودت، (1986)، طرق تدريس اللغة العربية، دار الفكر، دمشق.
- الصيني، محمود، إسماعيل، (1982)، إعداد المواد التعليمية لتدريس المواد الأجنبية، مجلة كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.
- الطعمة، صالح، جواد، (1978)، ملاحظات حول الجانب اللغوي من إعداد معلم اللغة العربية لغير الناطقين بها، عمادة شؤون المكتبات، ج/ 2، الرياض.
- القاسمي، علي، (1982) استخدام السبورة في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، مجلة الدراسات اللغوية، السنة الأولى، العدد 1.
- اللقاني، أحمد، حسين، (1995)، المنهج (الأسس، المكونات، التنظيمات)، عالم الكتب، القاهرة.
- الناقة، محمود كامل، طعيمة، رشدي، (1983)، الكتاب الأساسي لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- الناقة، محمود، كامل، (1985) تدريس القواعد في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، المجلة العربية للدراسات اللغوية، معهد الخرطوم الدولي لتعليم اللغة العربية، المجلد 3، العدد 2.

- الواسطي، سلمان، داود، دارسو اللغة العربية من الأجانب ونوعياتهم، وقائع ندوات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، مكتب التربية العربي لدول الخليج ، ج/1.
- بدران، محمد، ممدوح، (1992)، نحو منهج لإعداد مدرسي اللغة العربية لغير الناطقين بها، تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها قضايا وتجارب، تونس.
- برج، توفيق، (1978)، مشكلة تعليم العربية لغير الناطقين بها مع حلول علمية عملية ، السجل العلمي للندوة العالمية، عمادة شؤون المكتبات، الرياض ج/ 3.
- بركة، محمد، زايد، (1989)، محاضرات في بناء المناهج بمعهد الخرطوم الدولي للغة العربية، الرياض.
- حمادة إبراهيم ، الاتجاهات المعاصرة في تدريس اللغة العربية واللغات الحية الأخرى لغير الناطقين بها، القاهرة ، دار الفكر العربي ، 1987.
- دليل جامعة أرجياس للسنة الدراسية 2000-2001.
- رحماني، اسحق، حسن، (2001)، دراسة تحليلية تقويمية لمنهج اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية في مدارس الجمهورية الإسلامية الإيرانية، بحث مقدم لنيل درجة الدكتوراه الفلسفة في التربية، جامعة الخرطوم، كلية التربية.
- شحاتة، حسن، (1998)، المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق، مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة.
- عبدالله، عبد الحميد، الغالي، ناصر، عبدالله، أسس إعداد الكتب التعليمية لغير الناطقين بالعربية، دار الغالي، الرياض.
- عبد النور، فرنسيس، (1977)، التربية والمناهج، دار نهضة مصر للطباعة والنشر، القاهرة.
- عبد الهادي، نبيل، (1999)، القياس والتقويم التربوي واستخدامه في مجال التدريس الصفي، دار وائل للنشر، الأردن.
- ممدوح، محمد، 1993، (1993)، نحو منهج لإعداد مدرسي اللغة العربية لغير الناطقين بها، تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، قضايا وتجارب، تونس.
- منصور، عبد المجيد، سيد أحمد، (1978)، الصعوبات النفسية التي تعترض تعليم الكبار للغة العربية، السجل العلمي للندوة العالمية الأولى لتعليم العربية لغير الناطقين بها، عمادة شؤون المكتبات، الرياض، ج/3.