ISSN: 2149-3979 e-ISSN: 2651-2718

ilahiyat akademi

Sayı: 18, 2023, 353-380. Issue: 18, 2023, 353-380.

الصُّعُوبَاتُ اللُّغَوِيَّةِ فِي تَعَلُّمِ العَرَبِيَّةِ عَلَى المُتَعَلِّمِينَ الأَتْرَاكِ 'طلاب كلية الإلهيات بجامعة غازي عنتاب نموذجًا'

Arapça Öğrenmede Türk Öğrencilerin Karşılaştıkları Dilsel Zorluklar 'Gaziantep Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Öğrencileri Örneği'

Linguistic Difficulties Faced by Turkish Students in Learning Arabic 'Case on Students of the Faculty of Theology at Gaziantep University'

Samir Omar Kamel Hassan Sayed

Dr. Öğr. Üyesi, Gaziantep Üniversitesi, Temel İslam Bilimleri Bölümü, Arap Dili ve Balagatı Anabilim Dalı.

Assist. Prof., Gaziantep University, Basic Islamic Sciences Department, Arabic Language and Rhetoric

Gaziantep/Türkiye

samirsayed200@gmail.com | ORCID: 0000-0002-8631-0231 | ROR ID: 020vvc407

Makale Bilgisi	Article Information
Makale Türü	**Article Type**
Araştırma Makalesi	Research Article
Geliş Tarihi	**Date Received**
16 Mayıs 2023	16 May 2023
Kabul Tarihi	**Date Accepted**
28 Kasım 2023	28 November 2023
Yayın Tarihi	**Date Published**
26 Aralık 2023	26 December 2023
İntihal	**Plagiarism**
Bu makale, Turnitin yazılımı ile taranmıştır. İntihal tespit edilmemiştir.	This article has been scanned with Turnitin software. No plagiarism detected.
Etik Beyan	**Ethical Statement**
Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur (Samir Omar Kamel Hassan Sayed).	It is declared that scientific and ethical principles have been followed while carrying out and writing this study and that all the sources used have been properly cited (Samir Omar Kamel Hassan Sayed).

CC BY-NC 4.0 lisansı ile lisanslanmıştır. **Licensed under CC BY-NC 4.0 license.**

Atıf/ Cite as

Sayed, Samir Omar Kamel Hassan. "Arapça Öğrenmede Türk Öğrencilerin Karşılaştıkları Dilsel Zorluklar 'Gaziantep Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Öğrencileri Örneği". *İlahiyat Akademi* 18 (Aralık 2023), 353-380. DOI: 10.52886/ilak.1297922

Sayed, Samir Omar Kamel Hassan. "Linguistic Difficulties Faced by Turkish Students in Learning Arabic 'Case on Students of the Faculty of Theology at Gaziantep University". *Theological Academia* 18 (December 2023), 353-380. DOI: 10.52886/ilak.1297922

ملخص

على الرغم من المشترك اللفظي والدلالي لآلاف الكلمات بين العربية والتركية، إلا أن تلك النقطة المبشرة يفترض البحث أنها لم تُكَلِّلْ مجهود التعلم بالنجاح، أو ربما لم يتم استثمارها بالشكل الأمثل في إحداث طفرة نوعية في تعليم العربية للأتراك. وقد واجهت هذه المقالة بعض هذه المعضلات، محاولة وصفها وصفًا علميًّا وتحديد أبعادها وجوانبها، من خلال ما استقر من قواعد المنهج التقابلي، والوصفي التحليلي. ولقد واجه الباحث عدة صعوبات أثناء تدريس اللغة العربية للطلاب الأتراك، هي انعكاس بشكلٍ، أو بآخر لما يعانيه هؤلاء الطلاب من مشكلات، غير أنها كانت صعوبات متنوعة ومتداخلة ومختلطة، تظهر على ألسنة الطلاب وأقلامهم في أخطاء صوتية وتركيبية وكتابية... وغيرها، إذ ينتهي بأكثرهم الحال إلى الحكم بصعوبة تعلم هذا اللسان، أو أنه من المحال الوصول إلى إتقانه في أحيان كثيرة، فاتضح أن مشكلات التعلم وصعوباته لا ترجع إلى الألفاظ من حيث هي، أو إلى التراكيب العربية غير التامة بشكل كبير، بل ترجع إلى التراكيب النحوية التامة، والأنساق التعبيرية العربية بشكل عام، فأظهرت الدراسة جوانب اتفاق وتشابه، أو اختلاف بين نظام اللغتين التركيبي اتضح من خلاله المقصود، وتبينت العلة الكبرى. وقد شفعت هذه الدراسة بنتائج استبانة لآراء الطلاب حول اللغة العربية كانت خير معتمد في الوصول إلى النتائج. وقد اعتمدت الدراسة على منهج **التحليل التقابلي** في الجانب النظري منها، حيث إن هذا المنهج هو الأجدر في الوصول لما ترمي إليه الدراسة من حيث تناوله الظواهر اللغوية بالتحليل، ثم يشفع ذلك التحليل بالعرض التقابلي بين اللغتين العربية والتركية، لإحداث الموازنة المنشودة التي تظهر من خلالها قدر الصعوبة التي تواجه المتعلم التركي للغة العربية، وإن الدراسة تؤمن بأن الخبرة اللغوية الأولى للمتعلم في اللغة الأم وهي هنا التركية مؤثرة بشكل فعال، ومسيطرة بشكل كبير على عملية تعلم لغة أجنبية وهي هنا العربية، فقد أكدت دراسات علم نفس اللغة أن استدعاء المتعلم للغته الأم عند مواجهة ظاهرة لغوية جديدة في لغة متعلَّمة أمر ضروري وحتمي، بل يحدث بغير شعور. ومن ناحية أخرى اعتمدت الدراسة في الجانب التطبيقي منها على قواعد **المنهج الوصفي** مستعملًا الباحث أدوات الإحصاء من خلال تحليل النتائج لورقة الاستبانة التي وزعت على (١٥٢) طالبًا تركيًّا بكلية الإلهيات جامعة غازي عنتاب، مثَّلت عينة الدراسة العشوائية، بعد التأكد من مناسبة العينة للدراسة، واستبعاد المخالف منها. وقد عقدت هذه المقالة على مطلبين وخاتمة، المطلب الأول بعنوان: "**موازنة بين مستويات الدرس اللغوي العربي والتركي**". مثَّل الجانب النظري من الدراسة، ثم المطلب الثاني وجُعل تحت عنوان: "**عرض البيانات وتحليل النتائج من واقع ورقة الاستبانة**" مثَّل الجانب التطبيقي منها. وفي **الخاتمة** جمعت النتائج والتوصيات النهائية الهامة التي خرج بها البحث، إضافة لذيل الملحقات الجامع لصور من ورقة الاستبانة الموزعة على الطلاب، مع الجداول الإحصائية.

الكلمات المفتاحية: اللغة العربية، تعلم العربية، الإلهيات، الطلاب الأتراك، الصعوبات اللغوية.

Öz

Bu çalışmada, Türk öğrencilerin Arapça öğrenimleri esnasında yaşadığı sorunlar ele alınmıştır. Bu sorunlar, öğrencilerin sözlü ve yazılı dil kullanımlarında fonetik, sözdizimsel, yazılı hatalar vb. şeklinde sonuçlar verebilmektedir. Zira öğrencilerin çoğu, Arapça öğrenmenin zor olduğu veya çoğu zaman Arapçaya hâkim olmanın imkânsız olduğu yargısına varmaktadır. Öğrenme sorunlarının ve zorluklarının bizzat kelimelerden ya da büyük ölçüde tamamlanmamış Arapça yapılardan değil aksine tamamlanmış gramer yapılarından ve genel olarak Arapça ifade dizilerinden kaynaklandığı ortaya çıkmıştır. Böylece araştırmamız, iki dilin [maksadın açığa çıktığı] yapısal sistemi arasındaki uyum, benzerlik veya farklılık yönlerini ve bunların ana nedenini ortaya koymaktadır. Bu çalışmaya, öğrencilerin Arap dili hakkındaki görüşlerine ilişkin bir anketin sonuçları eşlik etmiştir. Arapça-Türkçe arasındaki binlerce kelimenin semantik ve fonetik ortaklığına rağmen araştırmamız, araştırmanın varsaydığı bu umut verici nokta, öğrenme gayretini başarıyla taçlandırmamaktadır. Bu makale, dil öğretimine ilişkin ikilemlerden bazılarıyla karşılaşmış, bunları bilimsel olarak tanımlamaya ve analiz etmeye çalışmıştır. Çalışmada teorik açıdan karşılaştırmalı analiz yaklaşımı esas alınmıştır. Çünkü bu yaklaşım, dilsel olguların analizi açısından çalışmanın ulaşmak istediği hedefe varmada en etkili yaklaşımdır. Daha sonra bu analize, arzu edilen dengeyi oluşturmak için Arapça ve Türkçe dilleri arasında karşılaştırmalı bir sunum eklenmiş ve bu sayede Arap dilini öğrenen Türklerin karşılaştığı zorluk derecesi ortaya çıkarılmıştır. Burada Türkçe olan ana dil, süreci etkili bir şekilde etkilemekte ve büyük ölçüde kontrol etmektedir. Çalışma, öğrencinin ana dilinde (Türkçe) yaşadığı ilk dil deneyiminin, yabancı bir dili (Arapça) öğrenme sürecini etkin bir şekilde etkilediğine ve büyük ölçüde kontrol ettiğine inanmaktadır. Dil psikolojisi alanındaki çalışmalar, öğrenilen bir dilde yeni bir dil olgusuyla karşılaşan öğrencinin ana dilini hatırlamasının gerekli ve kaçınılmaz olduğunu, hatta bunun bilinç dışı olarak gerçekleştiğini doğrulamıştır. Öte yandan pratik yönüyle bu çalışma, betimsel yaklaşımın kurallarına dayanmış ve Gaziantep Üniversitesi İlahiyat Fakültesi'ndeki 152 Türk öğrenciye dağıtılan anketin sonuçları analiz edilerek istatistiksel araçlar kullanılmıştır. Çalışma, örneklemin çalışmaya uygunluğu sağlandıktan ve bunu ihlal edenlerin çıkarılmasından sonra rastgele bir örneklemi temsil etmiştir. Bu makale iki meseleye ve bir sonuca dayanmaktadır: Birinci mesele "Arapça ve Türkçe Dil Öğreniminin Seviyeleri Arasındaki Denge" başlığını taşımaktadır. Bu, çalışmanın teorik yönünü temsil etmektedir. Ardından "Ankete Dayalı Olarak Verilerin Sunulması ve Sonuçların Analizi" başlığının verildiği ikinci mesele gelmektedir. Bu, çalışmanın bilimsel yönünü temsil etmektedir. Sonuç bölümünde, öğrencilere dağıtılan anket formunun resimlerinin yanı sıra istatistiksel tablo, şekil ve grafiklerin yer aldığı eke ilave olarak, araştırmadan ortaya çıkan önemli nihai sonuçlar ve öneriler toplanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Arap Dili, Arapça Öğrenme, İlahiyat, Türk Öğrenciler, Dilsel Zorluklar.

Abstract

In this study, while teaching Arabic to Turkish students, we have faced various challenges that in one way or another reflect the problems that these students face. However, these are diverse, intricate and complex challenges that arise in the students' lives. This is manifested in the form of phonetic, syntactic, written errors, etc. in the students' spoken and written language. This is because many of these students come to the conclusion that it is difficult to learn the language, or often impossible to master Arabic. It turns out that the learning problems and difficulties are not caused by the words themselves or the largely incomplete Arabic structures, but rather by the completed grammatical structures and Arabic phrase sequences in general. Thus, our research has revealed the aspects of harmony, similarity or difference between the structural system of the two languages [in which the intention is revealed] and the main reason for them. This study was accompanied by the results of a survey of students' views on the Arabic language, which was the best basis for drawing conclusions. The study is theoretically based on the comparative analysis approach. Because this approach is the most effective approach in terms of analyzing linguistic phenomena in order to reach the goal of the study. Then, a comparative presentation between Arabic and Turkish languages was added to this analysis in order to create the desired balance and thus reveal the degree of difficulty faced by Turkish learners of the Arabic language. The mother tongue, here Turkish, effectively influences and largely controls the process. The study believes that the learner's first language experience in his/her mother tongue (Turkish) effectively influences and largely controls the process of learning a foreign language (Arabic). Studies in the field of linguistic psychology have confirmed that it is necessary and inevitable for the learner to remember his/her mother tongue when faced with a new language phenomenon in a language being learned, and that this even happens unconsciously. On the other hand, from a practical point of view, this study was based on the rules of the descriptive approach and used statistical tools to analyze the results of the questionnaire distributed to 152 Turkish students at the Faculty of Theology, Gaziantep University. The study represented a random sample after ensuring the eligibility of the sample and excluding those who violated it. This article is based on two issues and a conclusion: The first issue is entitled "The Balance between the Levels of Arabic and Turkish Language Learning". This represents the theoretical aspect of the study. This is followed by the second issue, which is titled "Presenting the Data Based on the Questionnaire and Analyzing the Results". This represents the scientific aspect of the study. In the conclusion, in addition to the appendix with statistical tables, figures and graphs, as well as pictures of the questionnaire distributed to the students, the important final conclusions and recommendations that emerged from the research are collected.

Keywords: Arabic Language, Learning Arabic, Theology, Turkish Students, Linguistic Challenges.

١ المطلب الأول: موازنة بين مستويات الدرس اللغوي العربي والتركي

١,١ المبحث الأول: المستوى الصوتي (الفونيمات)

١,١,١ الصوائت VOWELS

لا يهدف البحث إلى استعراض المستوى الصوتي في كلتا اللغتين بهدف الموازنة في حدِّ ذاتها، ولكن يهدف إلى استعراض مواطن التشابه والتفارق في اللسانين التي يكون من شأنها أن تحدث صعوبةً، أو سهولةً لدى دارس العربية من الأتراك، ونبدأ بالصوائت لشدَّة حساسيتها لأيّ تغير صوتي يقع فيه المتعلم، وكثيرًا ما يقع من غير أبناء اللغة؛ حيث يبتعد عن الطريقة المألوفة لدى أهل اللسان، فتنكر الأذن المعتادة على تنغيم معين في مسافة زمنية محددة ذلك الصوت فور صدوره. والحق أن الصوائت في العربية والمعبر عنها بأصوات اللين لم تصب حظها من الدرس اللغوي العربي القديم؛ إذ كانت الإشارة إليها دائمًا إشارة سطحية لا على أنها من بنية الكلمة بل كعرض يعرض لها ولا يكوّنُ منها إلا شطرًا فرعيًّا[١]. ولعل ذلك راجع إلى عدم وجود أجهزة للضبط الزمني لتلك الأصوات، أو لوراثة الخط العربي مثيله النبطي الذي كان يعتني بتسجيل الصوامت من الحروف وإهمال تسجيل الصوائت[٢]. وتؤكد أمينة الطيبي أنها: "واضحةٌ ومجهورةٌ دائمًا"[٣] ولكنها مع ذلك حروف ضعيفة، أو لغير ذلك من أسباب، وهي ستة: ثلاثة **طويلة** هي حروف المد (الألف والواو والياء) غير أن الأولى تشتبه في الخط مع صامت الهمزة، والأخيرتان تلتبسان مع الواو والياء الصامتين سواء عند تسكينهما أو تحريكهما؛ فلا يفرَّق في الرسم مثلا بين واوي: (عُلُوم) و (يَوْم) أو بين يائي: (تمشي) و(بَيْت) إذا عريت الكلمات من الضبط، على الرغم من الافتراق الصوتي الواضح بينها. ويشير الخليل (١٧٠هـ) إلى مخرجها من الجوف. وثلاثة أخرى **قصيرة** هي: (الضمة والفتحة والكسرة) وهي أعراض تعرض للصوامت لتعين على كيفية أدائها، ولذلك تسمَّى حركات وُصِفَ مخرجُهَا في كتب القراءات من: ضم الشفتين ضمًّا محكمًا عند الضمة، إلى انفتاحها أو انكسارها مع الفتحة والكسرة...إلخ. ولم يكن لها في البداية أشكال بل استحدثت لها نقاط في القرن الأول الهجري على يد أبي الأسود الدؤلي (ت٦٩هـ)، ثم تطورت بعد ذلك إلى أن وصلت إلى الأشكال المعروفة في العصر العباسي على يد الخليل بن أحمد[٤] . أمَّا التركية الحديثة وقد أخذت بأشكال الحروف اللاتينية بداية من تأسيس الجمهورية في القرن الماضي، ففيها صور محددة وأشكال غير ملتبسة مع الصوامت الأخرى، ممَّا يسهل قراءة تلك اللغة إلى حد كبير بمقدار ما يصعب على المتعلم التركي قراءة الصوائت العربية لتداخلها أحيانًا مع الصوامت العربية كما بين البحث قبل قليل. وتعتمد التركية الحديثة على ثمانية صوائت تنقسم مجموعتين، في مقابل ستة في العربية كما أشرنا وهي: **الصوائت المُسْتَوِيَة الأربعة**: (a.e.i.ı)، وتقابل في العربية على الترتيب: (الفتحة المفخمة، والفتحة المرققة، والكسرة المرققة) بينما الرابعة وهي الكسرة المفخمة ليس لها مقابل عربي. و**الصوائت المستديرة** وهي مجموعة في أربعة أيضًا هي:(ü.u.o.ö) ويقاربها في العربية صوت الضمة تبقى صعوبة عدم وجود رمز كتابي مستقلٍ لهذه الظاهرة الصوتية، أو لكثير غيرها (كالتَّفْخِيم، والترقيق، أو الإِمَالَةِ) وهي ظواهر صوتية موجودة في القرآن الكريم، وموجود منها في الفصحى غير القرآنية. وهناك إشكالية أخرى عند النظرة التقابلية للسانين في هذه النقطة تحديدًا وهي خلو اللغة التركية من

---

[١] إبراهيم أنيس، *الأصوات اللغوية* (القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية ١٩٧٥)، ٣٧.

[٢] جان كانتينو، *دروس في علم أصوات العربية*، ترجمة صالح القرمادي (تونس: الجامعة التونسية، ١٩٦٦)، ١٥٠.

[٣] أمينة طيبي، "الصوائت في التراث العربي"، *عود النّد*، ٩٥/١ (مايو ٢٠١٤)، ١١٦.

[٤] عبد الفتاح القاضي، *تاريخ المصحف الشريف* (القاهرة: مكتبة الجندي)، ٤٤-٤٦.

الصوائت الطويلة (المدود) على عكس العربية في ذلك، اللهم إلا أن يكون صوت الكَاف المسهلة والذي يرمز له بالرمز (Ğ) يدل على مد في نحو كلمتي: yağ أو öğretmen على اعتبار أنه جاء بعد صائت آخر، فهو امتداد له ولذا لا يؤتى به في أول الكلمات التركية تمامًا كالمدود العربية.

ومن الصعوبات المحققة التي يقع فيها الطلاب عدم التفريق بين الصوائت الطويلة المفخمة والمرققة، إذ من الملاحظ لدى المتعلمين غلبة التفخيم عند النطق ب (يا- لا- دا- حا- ها) وغيرها مع ترقيقها في الفصحى، ويرد البحث ذلك لأكثر من احتمال، فمن الممكن أن يكون السبب هو الخلط بينها وبين شبيهاتها الصوتية المفخمة العربية نحو (ضَا- خَا) مثلًا، أو لوجود مثيلاتها في التركية على حالة التفخيم مثل: (la-da-ya)، أو لضعف الجانب التطبيقي الصوتي، أو لمجموع ذلك كله، غير أن الذي لا شبهة فيه هو عدم التفريق الشكلي في رسم الصوائت المفخمة والمرققة في اللغة العربية مع أهميته القصوى حتى الآن؛ بالرغم من أنَّ صوت التفخيم يعد صوتًا وسطًا ومستقلًا بين صائتي: (الألف والواو)، فعلى سبيل المثال لا يفرق بين ألفي: (قال، وكال) عند الكتابة العربية إلا بمعرفة الخاصة الصوتية للقاف والكاف، حيث يبقى التسجيل الرمزي قاصرًا هنا عن الإشارة لاختلاف صوتي المدّ في الكلمتين، على حين يفرق بين المفخم والمرقق في الكتابة الإملائية التركية برموز الصوائت المقفولة، والمفتوحة وهي متباينة خطًا وصوتًا، لذا ستظل مثل هذه الظواهر الصوتية العربية حبيسة اللهجات العربية، والقرآن الكريم غير معترف بكتابتها في الفصحى تنتظر من يَجْسُرُ على إخراجها.

ومن الفروق المهِمَّة في هذا المجال أن الصوائت التركية الثمانية هي التي تحدد صفة الصوامت قبلها تفخيمًا أو ترقيقًا، ويستوي في ذلك كل الصوامت، على عكس العربية؛ حيث إن مخرج الصامت وصفته هو الذي يحدد صفة الصائت الطويل بعده، فالألف على سبيل المثال "تبعٌ لما قبلها فلا توصف بترقيق، ولا تفخيم" على حد تعبير ابن الجزري (ت٨٣٣هـ)[٥]، بمعنى وجود دليل وهادٍ كتابي في صحة النطق التركي بين الصوامت المتعددة، أما العربية فدليلها ليس مكتوبًا، بل بمعرفة مخرج الصوت الصامت وصفته؛ فالرسم الإملائي العربي لا يفيد هنا، فمثلا الفرق الصوتي لألفي المد المفخمة والمرققة في كلمتي: (صَاحِب، وسَاحِب) لا يرجع إلى الصائت الطويل بذاته كفاعلٍ صوتي، بل كمفعول به، ولعل هذا هو السبب في إهمال التفريق الكتابي بين الألفين تفخيمًا وترقيقًا، بينما الفرق في التركية بين (ka,ke) يعود إلى اختلاف الصائت بينهما شكلًا وخطًا وصوتًا.

١,١,٢ الصَّوامت Consonants

يمكن إجمال الصعوبات لدى المتعلم التركي في جانب الصوامت في نقطتين لا تقل إحداهما خطرًا عن الأخرى؛ فالأولى: أصوات ليس لها مقابل تركي اخْتُصَّت بها العربية، والأخرى لها مقاربات في اللسان التركي، لكنها غير متطابقة، ولذا يميل لسان المتعلم إلى مشابهاتها في لغته الأم اعتمادًا على مبدأ الانسجام الصوتي أو المماثلة.

ففي المجموعة الأولى تأتي أصوات "الحَاء والعَيْن" من الأسرة الحلقية، وأصوات "الذال والثَّاء والظَّاء" اللثوية، وعلى رأس هذه المجموعة يجلس صوت: "الضَّاد" العربي حيث يمثل قمة هرم الصعوبات الصوتية في الصوامت خاصة لو جاء في حال السُّكون؛ حيث يذكر الباحثون أنه صوت عربي فريد لا يكاد يوجد له مثيل في السَّامِيَّات الأخرى، ففيه استطالة وتفرد

[٥] محمد بن محمد بن الجزري، *النَّشر في القراءات العَشر*، مراجعة محمد علي الضباع (بيروت: دار الكتب العلمية)، ٢٠٣/١.

في المخرج؛ حيث يخرج من حافة اللسان مع ما يليه من الأضراس في الجانب الأيسر كثيرًا، والأيمن قليلًا، ومن الجانبين كما يفهم من كلام سيبويه على حد وصف ابن الجزري له.[٦] ويحدد أنيس (١٩٧٧) تسمية العربية بلغة الضاد في القرن الرابع الهجري للتمييز بين العرب وغيرهم من الفرس والترك عند النطق بذلك الصوت،[٧] مما ينبئ بتاريخ طويل من اللحن في هذا الصوت يمتد عشرة قرون مضت على اللسان التركي وغيره؛ إذ ليس لهذه الحروف مقابلات صوتية في التركية، فيمال بالحاء العربية إلى الهاء، وبالعين إلى الهمزة وبالثاء إلى السين، وبالذال والظاء إلى الزَّاي، وبالضاد إلى صوت الزاي المشَمَّة بالتفخيم بالتقاء طرف اللسان بأصول الثنايا العليا، في نحو نطق الطلاب لكلمات:"كيف حَالُكَ، يَعُودُ، مَثَلًا، ذَلِكَ، وَعَظَ، مُضَاف، رَمَضَان" العربية، فتنحرف عند النطق التركي لها إلى: "كيف هَالُكَ، يَؤُود، مَسَلًا، زَلِكَ، وَعَزَ، مُزَاف، رَمَزَان".

وتأتي في المجموعة الثانية أصوات: (ق– ص – ط) ولها أصوات تقاربها في التركية هي: (ka, sa, ta) حيث تقترب منها فيظنها المتعلم أنها نفسها غير أنها ليست هي على وجه التحقيق، ومرجع ذلك في نظر البحث لقلة الوسائل الحديثة والمحاكيات الصوتية؛ إذ يُعتمد في ذلك على التكرار الصوتي الذي يقوم به المعلم خاصة عند النطق بهذه الأصوات ساكنة، فذلك أظهر لنبر الحرف، لأن السكون يخرج نتيجة اصطدام الوترين الصوتيين فيكون جرسه أظهر من المتحرك.

ويزاد على الصعوبات الصوتية صعوبات أخرى كتابية حيث إن التركي المتعلم للعربية قد اعتاد في نظامه الكتابي أن يضع لكل صامت أو صائت رمزًا كتابيًّا يسهِّل عليه النطق، أما العربية فقد أخذت بالنظام المصري السامي الفينيقي الذي يكتفي بتسجيل الصوامت دون الحركات،[٨] كما أسلف البحث، لكن تتبقى إشكاليات الرسم الكتابي تتولد عنها مشكلات في القراءة والدلالة معًا وإن كانت قليلة إلى وقتنا هذا، كبعض مشكلات الحروف التي تنطق ولا تكتب، أو تكتب ولا تنطق في الإملاء العربي، مما يزيد من صعوبات غير الناطقين بالعربية من الأتراك، أو غيرهم من الجنسيات الأخرى، أوحتى على العرب أنفسهم في بادئ تعلمهم.

١,١,٣ المقاطع الصوتية

تفضل اللغة العربية قلة المقاطع الصوتية؛[٩] فالغالب في الكلمات ألا تزيد مقاطعها على مقاطع أربعة من النوع الساكن، وقد أشار اللغويون القدماء إلى ميل العربية نحو السواكن في المقاطع الصوتية، حيث قرروا استحالة وجود أربع مقاطع متحركة متوالية فيما هو كالكلمة الواحدة في مثل الماضي الثلاثي بعد إسناده لضمير رفع متحرك، لابد أن يسكن آخره فيصبح كَتَبْتُ،[١٠] في حين استساغوا ذلك التوالي لو كانت المقاطع ساكنة مثال "فَاسْتَفْتِهِمْ". فمهما أضيف إلى الكلمة من لواحق (suffixes) أو سوابق (prefexes) فلا تزيد عدد مقاطعها في كل الأحوال على سبعة مقاطع مع الأخذ في الاعتبار أن هذا النوع نادر في الغة العربية، غير أنَّ التركية بوصفها لغةً إلحاقية تزيد فيها المقاطع عن سبعة مقاطع في كثير من الأحيان مثل:

---

٦ ابن الجزري، *النَّشر*، ١/٢٠٠– ٢٠٣.

٧ أنيس، *الأصوات اللغوية*، ٥٨.

٨ عبد الصبور شاهين، *في علم اللغة العام* (بيروت: مؤسسة الرسالة ١٩٩٣)، ٥٦.

٩ أنيس، *الأصوات اللغوية*، ١٦٢.

١٠ رضي الدين الاستراباذي، *شرح الرضي على الكافية*، ١٤/٤

Çekoslovakyalılaştıramadıklarımızdanmısınız?

والتي يمكن تقطيعها لثلاثة عشر مقطعًا صوتيًّا كالتالي:

Çe/**kos**/**lo**/**vak**/ya/lı/laştıra/ma/dık/ları/mız/dan/mı/sınız

وهي من أطول الكلمات التركية، مما يسبب صعوبة للمتعلم العربي للتركية، في حين لا يمثل بالضَّرورة سهولةً عكسيةً لدى المتعلم التركي للعربية، حيث إن المعوَّل عليه هو **طبيعة نسج المقاطع العربية وتأليفها** وليس عددها وحسب. وأنواع النسج في المقاطع العربية بحسب أنيس خمسة:

١- صامت + صائت قصير مثاله: (فَ)

٢- صامت + صائت طويل مفتوح مثاله: (فَا)

٣- صامت + صائت قصير + صامت مقفل مثال: (كَمْ)

٤- صامت + صائت طويل مفتوح + صامت مقفل مثال: (قَالْ) عند الوقف عليها.

٥- صامت + صائت قصير + صامت مقفل + صامت مقفل مثاله (بِنْتْ) عند الوقف عليها.

ومن الملاحظ أن المقاطع الصوتية العربية السابقة جميعها تبدأ بصامت يليه صائت، وأن أكثر المقاطع دورانًا في العربية هي الأنواع الثلاثة الأولى، أما المقطعان الأخيران فَيَرِدَانِ عند الوقف كما بيَّنْتُ، وهما قليلا الانتشار والشيوع على الألسنة العربية في كل الأحوال، وما عدا هذا النسج السابق لا يُعَدُّ نسجًا صوتيًّا عربيًّا، بل يُحْكَمُ بأعجميَّته.[١١]

ومن التقاربات الصوتية في النسج بين اللغتين أن التركية تمنع توالي صامتين دون صائت قصير بينهما على عكس الإنجليزية مثلًا التي تبيح ذلك النوع من المقاطع، نحو: (**st**age – **st**ad) الإنجليزيتين، ممَّا يمثل صعوبة للتركي والعربي كليهما عند تعلم الإنجليزية، في الوقت الذي يسهُل فيه تعلم التركي للعربية، أو بالعكس في هذه النقطة تحديدًا. لكن على الطرف الآخر نرى المقاطع العربية الطويلة تمثل ارتباكًا لدى المتعلم التركي خاصة عند الاشتباه بمثيلاتها القصيرة مع اختلاف الدلالة في نحو كلمتي (مَطَر – ومَطَار) وسوف يعالج البحث هذه النقطة في الجزء الخاص بالمستوى الدلالي بتوسُّع.

ومما يلفت النظر هنا التزام التركية بقاعدة التوافق الصوتي بين المقاطع، وعدم التزامه في العربية، ففي التركية يلاحظ تناغم مقاطع الكلمة في مجموعة صوتية واحدة غالبًا من المجموعتين: (المقبوضة أو المنبسطة) في المقطع الأخير منها مثال: k**aldı**-**ışı**k-teşekk**ürler**-em**eklilik**، بينما هذا الأمر غير لازم في العربية؛ قد تبدأ الكلمة العربية بمقطع صاعد مُفَخَّم، يليه مقطع مُرَقَّق، وبعده مُقْطَعٌ مُفَخَّم...، مِمَّا يُشَكِّلُ معاناة صوتية جديدة في مثل قراءة كلمات: "اِصْطَبَرَ، يَصِيرُ، الصَّلَاة، تَعَاطُف..."، وغيرها كما بينت قبل ذلك في جانب الأصوات. والخلاصة من ذلك كله أن التركية تقارب العربية في نوعية المقاطع الصوتية المفضلة لكليهما على العموم (صامت + صائت) لكنها تفارقها في عدد تلك المقاطع التي تحتويها الكلمة الواحدة مما لا يعد في حد ذاته صعوبة بل ميزة نسبية للطالب التركي القادر على التلفظ بمقاطع أكثر عددًا من الموجود في العربية. أما مسألة التناسب في نغمة المقطع الصاعدة/ المفخمة، أو الهابطة/ المرققة فهو ملتزم إلى حد كبير في

[١١] أنيس، *الأصوات اللغوية*، ١٦٣– ١٦٤.

التركية خاصة في المقاطع النهائية للكلمة، وهو غير ذلك في العربية كما مر مما يشكِّل محنة صوتية للمتعلم التركي لا يمكن التغلب عليها إلا بالتدريب المكثف على هذا الجانب تحديدًا في مراحل القراءة الأولى.

١,٢ المبحث الثاني: المستوى الصرفي (المورفيمات)

يأتي المستوى الصرفي تاليًا للمستوى الصوتي في مستويات علم اللغة الحديث؛ من حيث اعتناؤه بالبناء الصوتي الداخلي للكلمة دون وقوفه عند البناء الصوتي المجرد كما هو الحال في المستوى الصوتي الخالص؛ ليدرس ما تتعرض له الكلمة في حال تصاريفها من زيادة، أو نقصان، أو حذف، أو قلب مكاني لإحداث أثر دلالي جديد ولذا يعرفه الشمسان بأنه: "معرفة القوانين التي تمكِّن من إنتاج الكلم، والقوانين المفسرة للتغير فيها والإدغام".[١٢]

ومن ذلك يخلص البحث إلى أن الصرف ينبغي أن تتعلق مباحثه إمَّا **بالاشتقاق** الذي هو تغير عُضوي صِرْف في بنية الكلمة من داخلها، أو **بإضافة** أصوات ينبني عليها في النهاية تغيُّر الدلالة سواء كان تلك الإضافة سابقةً، أو لاحقةً للكلمة. فالعربية أخذت بكلا النظامين: (الاشتقاق والإضافة) مازِجَةً بينهما حينًا، ومُفْرِدَةً لأحدهما حينًا آخر فمن الأول: "نَصَرَ يَنْصُرُ انْصُرْ" وفيه مزج بين الاشتقاق من الجذر الماضي الذي على وزن (فَعَلَ) ليصبح (يَفْعُلُ) في المضارع، و(أُفْعُلْ) في الأمر، وكذلك الإضافة السَّابقة بحرف المضارعة في جَمْعٍ بين الطريقتين الصَّرفيتين بزيادة صوت مع تغير في البنية العضوية للكلمة. ومن إفراد العربية لنظام لإضافة بالسابقة وحدها: (سَيَنْصُرُ وسَوْفَ يَنْصُرُ) مِن: (يَنْصُرُ)، ومثال الإضافة باللاحقة وحدها (يَنْصُرَانِ ويَنْصُرُونَ ويَنْصُرْنَ) كلها من المضارع (يَنْصُرُ) أيضًا. وأمَّا إفراد العربية بالاشتقاق دون الإضافة بالسَّابقة، أو اللاحقة فهو أكثر انتشارًا، وأوسع مجالًا في مثل: (نَاصِرٍ ومَنْصُورٍ ومَنْصَرٍ ونُصْرَةٍ ونَصَّارٍ ومَا أَنْصَرَهُ ....) من الجذر (نَصَرَ)؛ فلا غرو أن توصف العربية بلغة الاشتقاق، فتلك **قدرة على توليد معانٍ جديدة اعتمادًا على قاعدة صَرفيَّةٍ مُسْبَقَةٍ** يتغير الجِذْرُ والمعنى اللغوي كلاهما بتغيرها. بينما اللغة التركية لغةٌ إلحاقيَّة في نظامها الصَّرفي، بمعنى أن تغير المعنى يعتمد على اللاحقة، أو اللواحق التي تتصل بالجذر، فالجذر الأول في الكلمة التركية (devral**mak**) بمعنى: السِّيْطَرَة هو (devral) وهو ثابت في كل تصاريف الكلمة كما في: (devral**ıyor**, devral**acak**, devral**dı**,...)، ونقطة أخرى مائزة في البحث اللغوي المقارن في هذا الاتجاه، وهي أن الجذور العربية، ومعظمها ثلاثية، جذور مجردة عن المعنى والدلالة معًا؛ ولذا تكتب بحروف مفردة لتمييزها عن مثيلاتها المتصلة والتي تعطي معنى الفعل الماضي؛ فمثال: استغفر، ويغفر، ومغفرة، ومغفور... كلها من الجذر (غ ف ر) بحيث لو تركَّب صار الفعل الماضي (غَفَرَ)، بينما الجذور التركية لا تعطي معنى بذاتها لكن لو استعملت في حالتها أعطت معنى فعل الأمر مثال: (almak, alacak, almiş, ...)، بمعنى الأخذ كلها قد أخذت من الجذر (al) الذي لو استعمل في سياق لغوي يعطي معنى فعل الأمر (خُذْ)، فتلك نقطة جديرة بالانتباه، ولا يمكن التغافل عنها عند البحث اللغوي المقارن. ومن ثَم يمكن وصف النظام الصرفي العربي: بالنظَام الشَّامِل الحُرّ، والنظام التركي: بالنظام المقْيَد، لكن كلٌّ داخل قواعده.

ونضرب على ذلك أمثلة؛ ففي العربية باب **البناء للمعلوم والمجهول** عُضْوِيٌّ داخليٌّ في الصَّرْفِ العربي، وهو إلحاقيٌّ كما هي العادة في الصرف التركي، فمثلًا المصدر المعلوم (أَنْ يَكْتُبَ) يقابله (yazmak)، والمجهول (أَنْ يُكْتَبَ) يقابله

[١٢] إبراهيم الشَّمْسَان، *دروس في علم الصرف* (الرياض: مكتبة الرشد ٢٠٠٤)، ١/٨.

(yazı**l**mak). والحال نفسه في قاعدة التصغير مثلًا فهو اشتقاقي له موازين مخصوصة للثلاثي وغيره في الصرف العربي يقال: (قَلَم وقُلَيْم، كِتَاب وكُتَيِّب، دِرْهَم ودُرَيْهِيم...)، وهو إلصاقي في التركية مثال: (kız) (kız**cağız**) في (بِنْت، وبُنَيَّة).[١٣] والحال كذلك في باب: **المتعدي واللازم** فهو في العربية قياسِيّ، وسَمَاعِيّ؛ فالقياسي بالهمزة أو بتضعيف العين نحو: "أَكْرَمَ مُحَمَّدٌ عَلِيًّا" و"عَظَّمَ المسْئُولُ الأَمْرَ"، فالأمر واسع في العربية في حدود القواعد والعرف اللغوي المسموع مثال: تعدية الثلاثي بالهمزة، أو التضعيف في نحو: (نَزَلَ، ونَزَّل، وأَنْزَلَ)، لكن هذه الحرية القياسية تبقى خاضعة للعرف اللغوي، والاستعمال العربي الفصيح، فمثلًا سُمعت تعدية الفعل الثلاثي (نَقَّبَ) بالتضعيف ولم تسمع بالهمزة، مع أن القياس يبيح ذلك. ومن المتعدي السَّماعي ما يتعدى بحرف الجر نحو: "مَرَرْتُ بزيدٍ"[١٤]. بينما التعدي واللزوم في التركية قياسِي إلحاقي انضباطي بزيادة المقطع (dur, dür, dır, dir) على الجذر، مثال المصدر المؤول اللازم (inmek) بمعنى أن يَنْزِلَ، يصبح بعد التعدية (in**dir**mek) بمعنى: أن يُنَزِّلَ، فالتركية لا تسمح بقاعدة التعدية إلا بطريقة واحدة قياسية لا مجال للسَّماع معها، ولا سبيل إلى طريق أخرى غيرها.

وإذا كان الحال كذلك من الاختلافات في الأنساق الصرفية للكلمات فلا سبيل إلَّا التبكير بتدريس الصرف حتى قبل النحو والتركيب، لاعتماد فهم المفردات عليه قبل فهم الجمل والتراكيب، ولا مناص من ذلك بشرط البدء من دروس الصرف بالقواعد الإضافية الإلحاقية قبل السِّباقية، وقبل قواعد الاشتقاق من باب أولى. فمثلًا في درس الجموع تقدَّم: "الجموع السَّالمة" على "جموع التكسير"، وكذا يقدَّم: "النّسب" على "التصغير"، ويقدم: "إسناد الأفعال إلى الضمائر"على "المشتقات" وهكذا، اعتمادًا على مبدأ في طرق التدريس معروف هو البدء بالمعلوم لدى المتعلم قبل المجهول، ليتسنى له الفهم الذي هو المقصد الأول لدراسة أي لغة، والمعبر عنه بالمعنى الذي جعلت الألفاظ خدمًا له على رأي ابن جني (٣٩٢هـ)، وغيره.[١٥]

١,٣ المبحث الثالث: المستوى التركيبي

ونعني به البنية النحوية، أو البناء الكبير للمعنى، ولا شك أن لكل لغة نظام تركيبي خاص يرجعه سليمان ياقوت (٢٠٠٨م) إلى "العادة اللغوية" ويؤكد أنها وليدة تطور طويل المدى لعدة قرون ينتهي إلى التواضع، والاصطلاح على نسق تركيبي، أو عدة أنساق مفهومة.[١٦] وفي هذا المطلب سوف أتعرض بالبحث في دروس: الجمل التامَّة: الإخبارية اسمية أو فعلية، وجملة الشرط، والتفضيل، وبعض الصِّيغ والتراكيب غير التامة: (التمييز والإضافة) على سبيل المثال لا الحصر إذ إطار البحث لا يتسع لذكر كافة القواعد التركيبية بين اللغتين باستفاضة.

---

[١٣] عبد الله مبشر الطرازي، *قواعد اللغة التركية الحديثة باللغة اللاتينية للدارسين العرب* (جدة: مركز التصفيف الالكتروني ١٩٨٧)، ١٨.

[١٤] الشَّمْسَان، *دروس في علم الصرف*، ١/١٤٥.

[١٥] أبو الفتح ابن جني، *الخصائص*، تحقيق: محمد علي النجار (القاهرة: دار الكتب المصرية ١٩٥٢)، ١/٢٢٠.

[١٦] أحمد سليمان ياقوت، *في علم اللغة التقابلي دراسة تطبيقية* (الإسكندرية: دار المعارف الجامعية ١٩٨٥)، ٢٩.

١,٣,١ الجمل التامة الإخبارية بين اللغتين

بالنظر إلى طرق الإخبار في اللغتين العربية والتركية يُلحظ عدة تقاربات، وتباينات، داخل النسق التركيبي لكلتا اللغتين على ما ستوضح السطور التالية؛ فمن **التقاربات** في التركيب الاسمي المثبت نحو :"الزَّهْرَةُ نَاضِرَةٌ"، و"أَنْتَ مُعَلِّمٌ" ومُحَمَّدٌ صَابِرٌ"، و"هَذَا طَالِبٌ"... ونحوه نلحظ النسق التركيبي نفسه في التركية فيبدأ بالاسم أو العلم أو الإشارة أو الضمير المنفصل يعقبه الخبر مشفوعًا باللاحقة الخبرية (**dir**) التي تشبه علامة الإعراب في الخبر العربي فيقال: "... kitap Bu âlim**dir**, güzel**dir** " بالنسق الترتيبي نفسه؛ من البدء بالمبتدأ والتثنية بالخبر كما هي العادة العربية في أكثر الجمل الاسمية؛ بمعنى وجود جملة خبرية تامَّة في اللغتين كلتيهما دون الحاجة إلى فعل أساسيٍّ أو مُساعد بخلاف الإنجليزية مثلًا. ومن **الاختلافات** التركيبية في الجمل الفعلية، حيث يقال في التركية جملة فعلية إذا اشتملت على فعل لا إذا ابتدأت به؛ إذ البدء بالفعل ممنوع عادة في الجملة التركية، فنجد النسق التركيبي للجملة المشتملة على فعل في التركية يقتضي البدء "بالفاعل+ الفعل" نحو: "Ali geldi" أو "فاعل+ أحد المفاعيل+ فعل" نحو: "Ali dersi okudu" أو "فاعل+ عدة مفاعيل+ فعل" نحو: "Ali mektubu postaya verdi". أما النسق التركيبي العربي للجملة الفعلية ذات الفعل المتعدي يقتضي البدء عادة ب "الفعل+ الفاعل+ المفعول" نحو"ذَكَرَ المُؤْمِنُ اللهَ" أو "الفعل+ المفعول+ الفاعل" نحو"ذَكَرَ اللهَ المؤمنُ، وليس الترتيب بين معمولي الفعل في العربية بشرطٍ؛ إذ الإعراب يحافِظ على الوظيفة الدلالية للكلمات مهما تغير موقعها في الجملة إذا أُمِنَ اللَّبس، ويلاحظ تأخير الفعل في التركية بينما هو مقدم في الجملة الفعلية العربية، كما يلاحظ إلحاق علامة المفعولية وهي:(ı, i, u, ü) وهي تشبه علامة الإعراب العربية غير أنها حركة في المعرب بالحركات، وحرف في المعرب بالحروف، في حين أنها حرف صوتي في التركية على طول الخطّ.

وفي إطار تباين الأنساق التركيبية بين اللغتين نجد النفي للجملة الخبرية التركية باستعمال الأداة "**değil**" لنفي التراكيب الاسمية يأتي متأخرًا مثال: "Kin tutmak iyi **değil**dir" بمعنى:" ليس الحِقْدُ طَيِّبًا".كما يضاف إلى أداة النفي لاحقة الملكية المناسبة نحو: "Ben doktor değili**m**" بمعنى: "أنا لستُ طبيبًا"، لكن في كل الأحوال يأتي النَّفي في آخر الجملة، بينما في اللغة العربية نرى النفي يتصدر الجملة الاسمية نحو: "**لَيْسَ** مُحَمَّدٌ طَالِبًا"، أو يأتي في المركز الثاني نحو: "مُحَمَّدٌ **لَيْسَ** طَالِبًا"، ويمنع في العربية تأخير فعل النفي آخر الجملة كقول بعض الطلاب خَطَأً (محمد طالب **ليس**)، وفي هذا الإطار يطرح السؤال: هل التركيب التركي ثابتٌ، أو متغيرٌ تَغَيُّرَ التراكيب العربية؟ بمعنى هل يحقُّ للمتكلم بالتركية إحداث خلل في منظومة البناء التركيبي النَّمَطِيّ؟ أو هو ملتزم تمام الالتزام بالنسق التركيبي المتواتر؟ والجواب عن ذلك يبرز بعد ضرب المثال، فجملة مثل: (أَعْطَى مَسْعُودٌ مَحْمُودًا مَالًا) يمكن أن تؤدَّى في العربية بأكثر من سبعة أوجه كلها مفهومة مثل:

١) أَعْطَى مَحْمُودًا مَسْعُودٌ مَالًا.

٢) أَعْطَى مالًا مَسْعُودٌ مَحْمُودًا.

٣) أَعْطَى مَالًا مَحْمُودًا مَسْعُودٌ.

٤) مَالًا أَعْطَى مَحْمُودٌ مَسْعُودًا.

٥) مَالًا أَعْطَى مَسْعُودًا مَحْمُودٌ.

٦) مَسْعُودٌ أَعْطَى مَحْمُودًا مَالًا.

٧) مَسْعُودٌ أَعْطَى مَالًا مَحْمُودًا.

ولم يُتِحْ ذلك التنوع في النسق التركيبي العربي إلا تلك العلامة الإعرابية التي تحملها الكلمة أينما حلّت في الجملة، في حين يؤدى هذ المعنى في اللغة التركية هكذا:

1) Mahmut, Mesut'a para verdi.
2) Mesut'a Mahmut para verdi.
3) Mesut'a para verdi Mahmut.
4) Para verdi Mahmut Mesut'a.
5) Mahmut para verdi Mesut'a.

فعلى الرغم من تعدد أنماط البناء النسقي للتركية، إلا أن التنوع التعبيري العربي في هذه النقطة أعلى؛ حيث يمثل إلى جانب ذلك تحديًّا ملحوظًا في عملية الترجمة بين اللغتين التي تحدث للمتعلم في كل لحظة من لحظات تعلمه للسان أجنبي عنه. صحيح أن الطالب التركي في لغته لا يمتلك حرية ترتيب الكلمات داخل الجملة كما تمتلكها العربية، لكنه يمتلك جانبًا آخر من الحرية في تغيير الأنساق المتعارف عليها في (النسق الأدبي) لإحداث أثر بلاغي جمالي فيما يسمى ب: Devrik Cümle أو الجمل المقلوبة؛ إذ لا تخلو لغة من بلاغة، والتركية كذلك، لكن يبقى حالها محدودًا بحدود السِّيَاق الجَمَالِي الأدبي ذي الطبيعة الانزياحية، وليس جميع الطلاب في المستوى التحضيري على وعي بذلك، أو انتظمت في مخيلاتهم تلك الأنساق الأدبية من خلال الواقع المشاهد والملموس. وتزداد صعوبات التركيب عند إضافة مكملات الجملة الخبرية خاصة في استعمال حروف الجرّ، والظروف، وهي كثيرة الدوران؛ إذ من الممكن وصفها بالتراكيب المعكوسة بين اللسانين؛ فيسبق حرف الجر مجروره في العربية، ويلحقه في التركية نحو: (Evd**e**, Okul**a**,… Ankara'**dan**) بمعنى: (في البيت، إلى المدرسة، من أنقرة …) حينئذ يضطرب التركيب في ذهن الطالب التركي، ومن ثم يصعب الفهم والتحدث، أو يستحيل أحيانًا خاصة مع الجمل العربية الطويلة، وعند إضافة صعوبات الأصوات، والأبنية الصرفية إلى بعض صعوبات التركيب هذه نصل إلى القول المشهور على ألسنة الطلاب: "**اللغة العربية صعبة جدًا يا أستاذ**" لكن الطالب لا يستطيع تفسير تلك الصعوبة أو تحليلها، إذ هي عقبة مركبة من عدة مشكلات متشابكة تتجمع معًا لتحدث النفور العام من تعلم العربية. لكن لا شك أيضًا أن أية صعوبة أو مشكلة لابد لها من حلٍّ أو عدة حلول، ومن ذلك مثلًا التركيز على التراكيب الاسمية بين اللغتين في البداية قبل التراكيب الفعلية، مع توضيح الفرق بين اللغتين كل لحظة، وإكثار التدريبات النحوية والتطبيقات لتثبيت المهارات اللغوية الجديدة، والتأكد من تمكن الطلاب منها إعمالا لمبدأ التدرج في التعليم.

١,٣,١,١ الجمل التامة الإنشائية

ونعني بها الجمل التي لا تحتمل صدقًا ولا كذبًا باعتبار قائلها، ومن أقسامها الأمر والنهي والتمني والاستفهام والنداء، وهنا نُفَصِّلُ القول على محورين: التشابهات، والتباينات؛ **فالتشابهات** في نحو جمل النداء، إذ يقدم حرف النداء على المنادى نحو، "يا محمد، أيْ عُمَر.."، وفي التركية كذلك الأمر نحو: (Ey Mehmet…)، وقد يحذف حرف النداء ويفهم

المعنى من التنغيم الصّوتي، والنّبر على مقطع معين نحو : (فاطمة..) وكذا في التركية، لكن تعدد حروف النداء العربية لا يماثله تعدد في التركية. أمَّا **التباينات** فتظهر في جمل الأمر والنهي والاستفهام؛ ففي العربية : (افْتَحِ البَابَ)، (لا تَخْرُجْ إلى الشَّارِعِ) يقابلها في التركية على الترتيب: (Kapıyı aç, Sokağa çıkma) وهو تباين يمكن أن ننسبه إلى **التعاكس التركيبي المنتظم**، وفي جملة الاستفهام نرى حرف الاستفهام، أو اسمه له موقع ثابت في بادئ الجملة العربية[١٧]، بينما في اللغة التركية لو كان الاستفهام بالهمزة، أو هل عن مضمون الجملة الخبرية المثبتة، أو المنفية جاءت الأداة متأخرة نحو :(Sen dersi ?yazdın **mı**) بمعنى: (هَلْ كَتَبْتَ دَرْسَكَ؟) و (Dersinizi yazmadınız **mı**?) بمعنى: (أَلَمْ تَكْتُبُوا دَرْسَكُمْ؟). بعكس النسق العربي الذي يفضل تقدم أداة الاستفهام كما ذكر، أمَّا إذا كان الاستفهام عن الزمان أو المكان فالمتكلم التركي مُخَيَّرٌ بين تقديم الأداة كما هي العادة العربية، أو تأخيرها فيصحُّ مثلًا في التركية القول: (geleceksin **ne zaman**?) (Arabam **nerede**?) بمعنى: (مَتَى سَتَحْضُرُ؟) و(أَيْنَ سَيَّارَتِي؟) على الترتيب. فاللغة التركية لا تعامل أدوات الاستفهام فيها معاملة واحدة فهي في الترتيب النسقي للجملة لا تحتل المركز الأخير دائمًا، فهي وإن احتلته في الأداة هل، فهي ليست كذلك بالضرورة في باقي الأدوات، أما العربية فمخلصة في تقدُّم أدوات الاستفهام فيها على كل حال.

١,٣,١,٢ الجمل التامة الشرطية

تتركب الجملة الشرطية التامة في العربية من أداة الشرط الحرف، أو الاسم أول الجملة، ويؤكد النحويون على صدارتها لأنها عوامل[١٨]، يليها جملة فعل الشرط، ثم جملة الجواب مثال (إِنْ تُذَاكِرِ تَنْجَحْ) و (لو ذَاكَرْتَ نَجَحْتَ) و(إذا ذَاكَرْتَ، فَسَوْفَ تَنْجَحُ) ونحوها، وفي التركية تأتي جملة الشرط باستعمال الأداة (se, sa, ise) بعد جذر الفعل مثال: (Ne zaman yanında defter olursa ona yazarım.) بمعنى: (كلما كان دفترك معك فسأكتب فيه)، وممَّا يُلاحظ بين اللغتين ارتباط فعل الشرط بالأداة وتأخر الجواب عنهما، مع ملاحظة تبادل المواقع بينهما إذ تسبق الأداة الفعل في العربية وتلحقه في التركية كما هي العادة الإلحاقية، إضافة إلى التعدد الكبير في أدوات الشرط العربية الجازمة وغير الجازمة، وثبات اللاحقة الشرطية في اللغة التركية على لاحقة واحدة.

١,٣,١,٣ جملة التفضيل

من ناحية الصيغة التفضيلية نرى في العربية جملة التفضيل تأتي مقيدة، ومرسلة فمن المقيد قولنا: (الشمس أكثر ضياء من القمر) أو (هند أجمل البنات) ومن المرسل المطلق قولنا: (فاطمة هي الأجمل)، وذلك بتوسط صيغة التفضيل بين المفضل والمفضل عليه في المقيد، ومجيئها بعد المفضل في النوع المطلق، لكن ككثير من أنساق الجملة العربية قد نرى تراكيب تؤدي هذا المعنى بتراتبية أخرى فيصح التعبير عما سبق بقولنا: (الأكثر ضياء من القمر الشمس)، و (أجمل البنات هند)، و(الأجمل فاطمة) في حين نرى التركية تعبر عن أمثال هذه المعاني بالطريقة التالية: (Mısır pamuğu dünyanın en iyi pamuğudur) (القطن المصري هو أفضل قطن في العالم). ويلاحظ اتحاد اللغتين في البدء بالمفضل ثم افتراقهما

[١٧] عزمي محمد سلمان، حق *الصدارة في النحو العربي بين النظرية والتطبيق* (الأردن: دار المكتبة الوطنية ٢٠١١)، ١١٣.

[١٨] سلمان، حق *الصدارة في النحو العربي*، ٥٧.

فيحدث التبادل العكسي بينهما في المفضل عليه واسم التفضيل، إذ ترجح التركية تأخير اسم التفضيل فهو مركز المعنى في جملة التفضيل ويناظر الفعل فيتأخر جريًا على العادة التركية، بينما يتقدم في العربية على المفضل عليه إذ هو شبه الفعل في هذه الجملة ويتأخر المفضل عليه فحقُّهُ التأخر لنقصان درجته المعنوية.

١,٣,٢ الصيغ والتراكيب غير التامة

١,٣,٢,١ التمييز

وينقسم في العربية إلى مفرد وجملة؛ فالأول منه المعَبَّرُ عنه بالكيل والوزن والمساحة والعدد، والثاني المعبَّر عنه بتمييز النِّسبة، فالحال كذلك في التركية أيضًا فمثال التمييز المفرد في اللغتين: (Bu bir kile buğdaydır) بمعنى: (هذه كيلة قمحٍ)، ونحو (Bir kilo elma satın aldım) بمعنى: (اشتريت كيلًا تفاحًا)، ونحو: (Bir metre kumaş sattım) بمعنى: (بِعْتُ مِتْرًا قُمَاشًا)، ونحو: (Bu beşyüz kuruştur) بمعنى: (هذه خمسمائة قرش). ومن أمثلة تمييز الجملة بين اللغتين: (Ahmet Ali'den rütbece büyüktür) بمعنى: (أحمد أعلى **رتبةً** من عَلِيٍّ)[١٩]. ويلاحظ ثبات المواقع بين اللغتين فيأتي التمييز تاليًا للألفاظ المبهمة أو الجمل، غير أن المعدود يلزم الحالة المفردة مع كل الأعداد التركية:(...Beş kitap, on beş kitap, yüz beş kitap)، لكنه في العربية يأتي جمعًا مع الأعداد من: (٣:١٠) ومفردًا مع البقيَّة، فينبغي البدء في هذا الدرس بتمييز الأعداد الكبيرة والعقود، حيث لا يتأثر العدد تذكيرًا وتأنيثًا بالمعدود وكذلك ثبات المعدود على حالة واحدة، وأيضًا تطابق قراءة هذه الأعداد مع العربية مثال: (٢٠) كِتَابًا (Yirmi kitap) ، و(٣٠٠) طالبٍ (Üç yüz öğrenci)، فيرجح البحث البدء به في الدرس الأول، ثم في الدرس التالي يعطى الطلاب تمييز الأعداد المعطوفة ويلاحظ زيادة الواو بين العددين المعطوفين إذ ليس له في التركية شبيه مع نظائر هذه الأعداد، ثم في درس أخير يعطى تمييز الأعداد من: (٣:١٠) لشدة صعوبتها تذكيرًا وتأنيثًا، مع المعدود، وكذا افتراق جمعه عن نظيره التركي المفرد، انطلاقًا من مبدأ التدرج من الأسهل إلى الأصعب.

١,٣,٢,٢ الإضافة

الإضافة وصف ناقص من التراكيب غير الإسنادية يستعمل لإفادة الملكية، والجنس والتخفيف وغيرها من الإفادات الدلالية، وهي محضة أو حقيقية، وغير محضة، أو غير حقيقية، فأمَّا المحضة فتكون بين اسم نكرة وضمير في نحو: (كتابي، وقلمه...) أو بين: نكرة ومعرفة في نحو: (مدرسةُ أَحْمَدَ) و(مِفْتَاحُ البَابِ) على تقدير: (كتابٌ لِي، وقلمٌ لَهُ) و(مدرسةٌ لأَحْمَدَ) و(مِفْتَاحٌ للبَابِ) لإفادة تعريف النكرة بإضافته للمعرفة، وهناك من الإضافات المحضة إضافة النكرة للنكرة في نحو: (عُلْبَةُ مِلْحٍ، ومَرْكَزُ عِلْمٍ)، وهي لا تفيد تعريفًا، بل تفيد تخصيصًا. وأمَّا الإضافة غير المحضة؛ فهي إضافة الوصف العامل لمعموله التي تفيد التخفيف اللفظي في نحو قولنا: (مُعلِّمو الطلابِ)، و(حسنُ الوجهِ). ويلاحظ على كلا النوعين العربيين السابقين تَقَدُّمَ المضاف، وتأخُّر المضاف إليه كما سبق.

[١٩] الطرازي، *قواعد اللغة التركية الحديثة باللغة اللاتينية*، ١٤٨.

وفي التركية يلاحظ في هذا الباب تشابه واختلاف، فمن التشابهات: وجود إضافات تركية تماثل النسق العربي عند إضافة الاسم إلى الضمير في نحو: (kitabım, kitabın)، وتترجم إلى: (كتابي- وكتابك). وهي تماثل الإضافات العربية في ذكر المضاف، ثم المضاف إليه وهو هنا لواحق الملكية. وكذلك في حال تعدُّد الإضافة في نحو قولنا بالعربية: (مفتاحُ بابِ السَّيَّارَةِ) فيقال بالتركية: (Araba kapısı**nın** anahtarı) حيث يلاحظ تسلط علامة إعراب المضاف إليه ولاحقة الإضافة على الكلمتين: الثانية والثالثة في هذا التركيب. وهناك إضافات عربية بالترتيب ذاته داخل اللغة التركية العثمانية وكذلك في التركية الحديثة نحو: (Şeyhu'l-İslam) ، وتترجم إلى: (شيخ اللإسلام) بالترتيب العربي ذاته، لأنها كلمات عربية في الأصل، في حين نرى في الأعلام التركية للأماكن والأشخاص في باب الإضافة نفسه ما يترجم للعربية بالنسق التركي والترتيبي ذاته في نحو القول: (Şehr-i İstanbul)، وتترجم إلى: (مدينة إسطنبول). وإذا كان الضابط في الإضافة العربية الحقيقية صحة تقدير حرف الجر بين طرفي الإضافة، فإذا لم يصح صار تركيب (صفة وموصوف) نحو: (علمٌ مفيدٌ)، و(قلمٌ جديدٌ)، و(كِتَابٌ كَبِيرٌ)، وهو ما يطابق تمامًا في اللغة التركية مع ما يسمى: " بالإضافة الاسمية "المجردة من اللواحق والذي اختلف في إدخاله في باب الإضافة كثير من اللغويين الأتراك، غير أن "منير كوشجوزاده" يرجح أنها إضافات صفاتية في نحو قولنا: "Cam bardak, Taş köprü" فتترجم إلى: "جسر حجري وكوب زجاجي" بالاشتراك في الترتيب النسقي بلا اختلاف[٢٠]. أمَّا عن ظواهر الاختلافات في هذا الباب ما يعرف في التركية بالإضافة الاسمية المعلومة: " Belirtili Ad Tamlaması"، وهي تقابل الإضافة المحضة التي للتعريف في العربية مثال: جِدَارُ البَيْتِ: (Evin duvarı)، وبابُ السَّيَّارَةِ (Araba**nın** kapı**sı**)، يلاحظ فيه التعاكس الترتيبي للنسق بين اللغتين، كما يلاحظ أيضًا إضافة اللواحق (un,ün,ın,in) واللواحق (u,ü,ı,i) إلى طرفي الإضافة: الأول والثاني على الترتيب، وفي العربية لا تكون العلامة الإعرابية إلا مع المضاف إليه. وفي باب الإضافة الاسمية المجهولة: (Belirtisiz Ad Tamlaması) في التركية، وهي تقابل الإضافة المحضة التي للتخصيص في العربية مثال: جدار بيت:(Ev duvarı)، وباب سيارة: (Araba kapısı). يُلْحَظُ التعاكس النسقي أيضًا، بينما لواحق الإضافة تتسلط على الكلمة الثانية وحدها، وملاحظة التعاكس النسقي هي نفسها الموجودة في باب تعدد الإضافة السالف الذكر.

وأيًّا ما كان أمر التشابه أو الاختلاف في هذا الباب فإنه يبقى أسلوبًا مستعملًا في اللغتين كلتيهما يمكن الاستفادة منه عند التدريس لو عُلِمَتْ الفروق الدقيقة بين اللغتين في تقديم الأمثلة والشرح داخل منهاج النحو، بالبدء بالتوافقات الترتيبية ثم الانتهاء إلى التعاكسات، أو الاختلافات.

١,٤ المبحث الرابع: المستوى الدلالي

يؤكد أحمد مختار عمر (٢٠٠٣) على أن الدلالة تعني المعنى، والمعنى هو اللغة، حتى عُرِّفَت اللغة بأنها معنى موضوع في صوت[٢١]، وعند التعرض لمباحث الدلالة الخاصة باللغة العربية بوصفها لغة أجنبية يدرسها الطلاب الأتراك تظهر جملة من

[20] منير قوشجوزاده، *أساسيات اللغة التركية للدارسين العرب* (إسطنبول: جان طاش للنشر ٢٠١٣)، ٤٤.

[٢١] أحمد مختار عمر، *علم الدلالة* (بيروت: عالم الكتب، ١٩٨٨)، ٥.

الإشكاليات يمكن إجمالها فيما يلي: إشكاليات المعجم: (المشترك اللفظي– الأضداد– الترادف– التماثل الصوتي والإملائي)، وإشكاليات السياق بشقيه: (الداخلي، والخارجي)، وهذا تفصيل بما سبق.

١,٤,١ إشكاليات المعجم العربي

١,٤,١,١ المشترك اللفظي Common verbal

يقول عنه السيوطي: "إنه اللفظ الواحد المتعدد المعنى الحقيقي" وهذا التعريف يخرج المجاز منه كإطلاق العين الباصرة على الجاسوس مثلًا، وأيًّا كان الحال في إدخال المجاز داخل إطار المشترك، أو إخراجه منه فإنه ولاشك يمثل صعوبة إدراكية للمتعلم الأجنبي؛ صحيح أن المشترك اللفظي واقع في كل اللغات ومن بينها التركية لغة المتعلم الأولى في نحو: (yüz)تأتي بمعنى: (وجه، ومئة، واسْبَحْ) وغيرها، لكن المشترك في المعجم العربي أكثر ورودًا من غيره من اللغات، وهذا ما يؤكده يونس حيث يرجع وجوده إلى ثقافة المتخاطبين، وهي ثقافة متعددة الأبنية خاصة لدى العرب الأول. ويضرب عليه أمثلة مثل كلمة "سائل" هي اسم فاعل من فعلين مختلفي الدلالة هما (سال– سأل) والاحتكام هنا إلى الجماعة اللغوية [٢٢]. ولا يقف الاحتكام في هذا إلى الجماعة اللغوية فحسب في نظر البحث بل يتعدى ذلك إلى سياق الحال والمقام أيضًا ممَّا يدخل ضمن مباحث السياق الخارجي. ولا تقف الصعوبة عند المشترك اللفظي بل تتجاوزه إلى صعوبة أشد في المجاز لكن نصوص الأدب العربي التي تحتوي المجاز لا تدرس ضمن مناهج الصف التحضيري، إذ يلزم على الطالب في المجاز، أو المشترك حفظ مدلولين في سياقين مختلفين لدالٍّ واحد. واعتمادًا على مبدأ التدرج لا يوصي البحث هنا بتدريس المعنيين المشتركين دفعة واحد؛ لأن ذلك سبسبب إرباكًا للمتعلم على مستوى الدلالة، فالأولى من ذلك تسليط الضوء على المعنى السياقي الوارد في المتن القرائي، مع الأخذ في الاعتبار ضرورة التأكيد على هذا المعنى الحالّ، ومن ثم في زمن لاحق يعطى المعنى الآخر بقرينة الأول لمشاركته في الدلالة، إذ ثبت بالتجربة صعوبة إدراك مدلولين جديدين على الطالب الأجنبي في وقت واحد، واستعمالهما في سياقين مختلفين لدالٍّ واحد.

١,٤,١,٢ الأضداد Opposites

وقد عدَّها السيوطي فرعًا من فروع المشترك[٢٣] يقول ابن الأنباري (٣٠٤هـ) وهو أحد من ألف فيه: "هذا كتاب ذكر الحروف التي توقعها العرب على المعاني المتضادة؛ فيكون الحرف منها مؤديًا على معنيين مختلفين"[٢٤]. ولم يرصد البحث وجود هذه الظاهرة في اللغة التركية في حدود أداة الملاحظة المباشرة حتى الآن.

---

[٢٢] محمد محمد يونس علي، *المعنى وظلال المعنى أنظمة الدلالة في العربية* (لبنان: دار المدار الإسلامي، ٢٠٠٧)، ٢٨٧.

[٢٣] عبد الرحمن بن أبي بكر بن محمد جلال الدين السيوطي، *المزهر في علوم اللغة وأنواعها*، تعليق: محمد أحمد جاد المولى وآخرون (بيروت: المكتبة العصرية ١٩٨٦)، ١/٤٠٢–٤١٠.

[٢٤] محمد بن القاسم الأنباري، *الأضداد*، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم (بيروت: المكتبة العصيرية، ١٩٨٧)، ١.

وإذا كان السبب في وجود هذه الظاهرة اتساع اللهجات العربية وتداخلها، أو لأغراض سيكولوجية كالطِّيرة والتفاؤل من بعض الألفاظ كما يقول يونس، أو يرجع وجودها لأسباب أخرى؛ فإن وجود هذه الظاهرة دليل على اتساع العرب في التدليل على معانيهم، ومكمن الخطأ في نظر البحث هنا يتمثل في تدريس المدلولين المتضادين لدال واحد **بمعزل زمني**، إذ الواقع يشهد أن الجمع بين الضدين في لحظة واحدة أثبت في الذهن من التفريق بينهما بمسافة زمنية. فاعتمادًا على ما ذهب إليه السيوطي من منع إطلاق الضدين على معنى واحد في زمن واحد، وهي بدهية منطقية، نستنتج عدم تداخل الضدين في السياق الواحد أبدًا، فيكون ذكر الضِّدّ من باب الترفيل والإثراء المطلوب؛ فعند شرح مدلول كلمة (وراء) للطلاب وهي من الأضداد فتعني (الأمام، والخلف) وتثبيت أحد المعنيين لديهم حسب السياق الواردة فيه تلك اللفظة يستطيع المعلم أن يشير إلى المعنى المضاد للدال نفسه إشارة ولو هامشية لكنها من وجهة نظر البحث ضرورية في حالة كهذه، حيث إن الموقف التدريسي لا يستغني عن مثل ذلك الترفيل.

١,٤,١,٣ الترادف Synonymy

ظاهرة طبيعية في جميع اللغات وفي العربية ظاهرة بارزة يرجعها بعض الدارسين لاتساع المعجم العربي في التدليل لاختلاف القبائل الناطقة بالعربية والتي أُخذت اللغة عنها في عصور الاحتجاج اللغوي وتدوين المعاجم، أو لانتشار قبائل العرب بعد الفتوحات الاسلامية في العالم فأخذت كل قبيلة معها دوالها ومدلولاتها الخاصة والتي لا تنطبق بالضرورة مع دوال القبائل الأخرى ومدلولاتها، ومثيل ذلك في اللسان التركي ثنائيات مترادفة نحو: (Görmek,Bakmak)(Üstünde,Yüksek)(Hamd, Teşekkür) ، لكن الذي لا شك فيه هو تضخم المعجم العربي بالمترادفات، سواء سلمنا بوجود تلك الظاهرة مع من يسلم بوجودها من الدارسين، أو لم نسلم فنحن أمام ظاهرة موجودة لا يمكن إنكرها والاختلاف في تعليلها وليس في وجودها، فالأسد هو: (الليث والغضنفر والقسورة والهزبر...، والغيث هو: المطر والقطر والماء، والدِّيمة.. والناقة هي الوجناء والراحلة والظَّهر ... الخ)، وفي الأفعال: (قام ووقف)، و(جاء وأتى وحضر)، و(قعد وجلس) .... وسواء أكانت سعة العربية راجعة إلى اتساع البقعة الزمانية والمكانية التي عاشت فيها، أو لقدرات تمتلكها اللغة ذاتها فإنَّ واقع المعجم العربي يشهد بوجود هذه الظاهرة بكثرة لافتة، وحتى لو قبلنا مع بعض الدارسين بعدم وجود الترادف الحقيقي في اللغة، فإن لكل دال مدلولًا مستقلًا يقترب من غيره من المدلولات، أو يبتعد فإنه يلزم حينئذٍ التفريق الدقيق بين المتقاربات داخل الاستعمال الواحد للطالب الأجنبي، وتلك في حد ذاتها مشكلة لا تقل خطرًا عن سابقتها. إن ما يمكن فعله حيال هذه الظاهرة اللغوية هو توحيد الدوال للمدلولات المترادفة بحيث يفضل أن تكون أقرب ما تكون إلى اللغة التركية. ولا ينسى هنا الاستعانة بالمشترك بين اللغتين وهو كَمٌّ هائلٌ بشهادة من تصدَّى لتأليف المعاجم في تلك الظاهرة،[٢٥] ثم الحذر من تعدد المترادفات للمدلول الواحد، حيث سيؤدي ذلك إلى التشتت وعدم ضبط المخرجات اللغوية.

[٢٥] صابان، *معجم الألفاظ العربية في اللغة التركية*، ٧.

١,٤,١,٤ التماثل الصوتي والإملائي Phonetic and spelling similarities

من المشكلات الواضحة على المستوى الدلالي للكلمة المفردة ما يعرف بالتماثل الإملائي(Homography)، والتماثل الصوتي (Homophony)، واللذان يؤكد بعض الباحثين على ندرتهما في اللغة العربية؛ بحيث لا يشكِّلان ظاهرة تذكر. ومن الأمثلة على التماثل الإملائي كلمتي: (رضا، وعلا) اسمًا وصفةً، ومن التماثل الصوتي مع اختلاف الدلالة كلمتي: (عَلا، وعلى) الفعل الماضي، وحرف الجر. ونحن لو اتفقنا أن هذه الظاهرة نادرة في اللغة العربية فإننا لا نسلم بإطلاق هذه الندرة في مستويات تدريس العربية للأجانب بخاصة المستويات الدنيا، ذلك أن التشابه الصوتي بين بعض الفونيمات العربية ونظائرها الأجنبية يوقعنا في شرك هذه الظاهرة ويزيد من صعوبتها، بل إن التشابه يحدث في فونيمات العربية نفسها من عدم تقدير مواضع الحركات الطويلة، أو أزمنتها لدى بعض الطلاب الأتراك؛ لذلك نجد الخلط بين هذه الأزواج: (دَعَا، ودَاعَ). أو عدم تقيدير الوقف الصحيح بالهاء على ما انتهى بتاء مربوطة فيخلط الطلاب بينه وبين ما انتهى بفتحة قصيرة في مثل الوقف على كلمات: (**الإسلامية، والاقتصادية،** وهي امرأة **تركية**...) فيوقف عليها من بعض الطلاب خطأ هكذا: (**الإسلاميَّ، والاقتصاديَّ،** وامرأة **تركيَّ**) مما يولد تماثلا واشتباكًا املائيًّا مردُّه إلى الخلط والتماثل الصوتي الحادث. إذ إن الكتابة هي التصوير المرئي للألفاظ، فلو حدث خلط في الأصوات الملفوظة يتوقع حدوث مثله في الترميز الكتابي. ومن أمثلة ذلك أيضًا وشبيه به الخلط الشائع في إدراك الطلاب للدلالة الصحيحة لكل زوج من أزواج الدوالِّ التالية: (قَادِم– قَدِيم) (مَطَر– مَطَار) (أَذَان– آذَان) (بَرِيد– بَارِد) وغيرها، وتجدر الإشارة هنا إلى ضرورة تنبيه الطلاب إلى أمثال هذه المتقاربات الصوتية في حال ورود واحدة منها فورًا للتفريق بينها، والتذكير بذلك الأمر تباعًا. أما ظاهرة (التماثل الإملائي) كما في قولنا: "مررت بجارٍ واقف على نهر جارٍ" وأشباهها وإن دخلت في صحة الرسم الإملائي فهي أدخل في مستويات الدلالة المعنوية، فالأمر فيها أخف وطأة من ظاهرة التماثل الصوتي على الطلاب الأتراك؛ حيث لا يلزم تجاور الكلمتين في سياق دلالي واحد في كل مرة، على عكس التماثل الصوتي الذي يثير المعنى المتشابه في الذهن ويستدعيه حال ورود شبيهه الصوتي في المتن، فيحدث التداخل والخلل الإدراكي حينئذ.

١,٤,٢ السّياق Context

تعد دراسة السياق من صلب الدراسة الدلالية؛ فالسياق في أحد جوانبه يمثل الجانب غير اللغوي للرسالة اللفظية، وهو من وجهة أخرى المرجع والمفسر الذي تحيلنا عليه الدوال وبه يتم إدراك المدلول؛ إذ خطورته تكمن في مشكلات سوء الفهم التي لا حصر لها بسبب تعدد السياقات، وعدم وضوح أصوات الدوال في أداء المدلول المقصود، أو أن تكون راجعة للمستقبل أو المرسل على حد سواء في قدرة كل منهما على الفهم والإفهام.

فإذا كان علماء اللغة يقسمون السياق إلى: سياق داخلي، وآخر خارجي يسمى بسياق الموقف، أو ما يعبر عنه بالقرائن الخارجية المؤثرة في الكلام فهي أكثر عددًا وأكبر من أن تحصر أو تحصى أو توضع لها معايير ثابتة من: سياقات اجتماعية ومعتقدات دينية، وبيئية وثقافية وغيرها، فهي تخضع لتقديرات المتخاطبين باعتبارهم ينتمون لبيئة لغوية متجانسة، ويتقاسمون التخمينات والاعتقادات نفسها، حيث يجب على الدوال أن تأخذ قيمة عُرفية معيَّنة داخل البيئة الاجتماعية والثقافية لأهل اللغة الواحدة، بل حتى عند أبناء اللهجة الواحدة، قد تختلف معها المدلولات باتساعها أو ضيقها أو

انعكاسها من بيئة لغوية لبيئة أخرى، أمَّا فيما يتعلق بالسِّياق اللغوي الداخلي فبالنظر لآخر ما توصَّل إليه علماء اللغة في هذا المجال نرى فكرة "الرَّصف" في إطار النظرية السياقية؛ والتي تعني أن الكلمة لا يمكن فهم مدلولها بمعزل عن مجاوراتها؛ بل يتم المعنى داخل السياق من خلال تراصف المتجاورات للدوال، بحيث يشكل كل منها لبنة في أداء الدلالة كجزء من بناء هرميّ كبيرٍ. فإذا كان ذلك واضحًا فإن من نتيجته أن يعد إدراك مدلولات الكلمات **مفردة وبعيدة عن سياقاتها خطيئة لغوية**[٢٦]، وإضافة لذلك يمثل السياق الخارجي الذي يحيلنا على إدراك الجانب الثقافي للغة تحديًا أساسيًّا معيقًا في فهم المحتوى الدلالي للنصوص الأجنبية، فهو أحد العوائق الموضوعية في تعلم اللغات. وفي حالة كهذه يرى البحث أن من الواجب الاعتماد على الموروثات الثقافية المشتركة بين الثقافتين العربية والتركية، إلى جانب الاعتماد على السياق اللغوي الداخلي للنصوص، حيث تضيق هُوَّة الاختلاف وتتسع جوانب الاقتراب، وذلك لا يتم إلا بإلمام المعلم بالفوارق الظاهرة بين المجتمعين العربي والتركي في جانب العادات والتقاليد، والموروثات الفلكلورية والشعبية إلمامًا يسهل عليه عملية التدريس، ويخرجه من مآزق كبيرة داخل الموقف التعليمي، فلا شك أن إلمام المعلم بالثقافة التركية يوفر عليه جزءًا كبيرًا من المجهود عند تماس المتن اللغوي المدروس مع سياق اجتماعي متشابه مع المتعلمين.

٢ المطلب الثاني: عرض البيانات وتحليلها من واقع الاستبانة

٢,١ المبحث الأول: عرض وتحليل نتائج بطاقة التعارف

بعد تحييد نتائج ثلاثة من الطلاب ليسوا من الجنسية التركية تكشفت النتائج التالية من خلال بطاقة التعارف لتسجل ازدياد نسبة الإناث عن الذكور إلى ما يقارب الضعف. وبالنسبة لحقل الإقامة في دولة عربية جاءت النسبة ضئيلة (٠,٦٪) ممن أقاموا بإحدى الدولة العربية، مما يعني الاطمئنان إلى النتائج التي يتوصل البحث إليها. وبالنسبة لحقل المرحلة العمرية تراوحت الأعمار بين: (١٨، ٢٠) سنة ممَّا يعني التقارب العمري الشديد لأفراد العينة وتجانسهم في هذا الحقل.

٢,٢ المبحث الثاني: عرض وتحليل نتائج مجموعة الأسئلة العامة

عند تحليل نتائج السؤال الأول من هذه المجموعة: حول أهمية دراسة اللغة العربية لطلاب الإلهيات خرجت النتائج (٩١,١٪) من العينة بالموافقة بضم القيمتين: (أوافق بشدة، وأوافق) معا. وعند تحليل نتائج السؤال الثاني: حول استحالة تعلم العربية لأنها لغة صعبة جدا، خرجت النتائج (٦٧,٦٪) من العينة برفض الاستحالة بضم القيمتين: (أرفض بشدة، وأرفض معا) بالرغم من الصعوبات. ونستنتج من ذلك أن ثلثي العينة تقريبًا يقر بالصعوبة، ولكن لا يقرُّ باستحالة التعلم. وعند تحليل نتائج السؤال الثالث: حول وجود فرق كبير بين الثقافتين العربية والتركية توزعت الإجابات بين إمكانية ذلك لتسجل أعلى نسبة: (٤٢,٢٪)، وجاءت الموافقة بضم القيمتين: (أوافق بشدة، وأوافق) لتسجل النسبة التالية: (٣٠,٩٪)، ثم جاءت الإجابات بالرفض بضم القيمتين: (أرفض بشدة، وأرفض معا) لتسجل أدنى نسبة في هذا السؤال: (٢٧,٥٪) مما يمكن أن يستنتج منه توزع إجابات الطلاب وعدم توحدهم على اتجاه الرفض المطلق أو القبول المطلق، حيث يفترض البحث

[٢٦] منقور عبد الجليل، *علم الدلالة أصوله ومباحثه في التراث العربي* (دمشق: اتحاد الكُتَّاب العرب ٢٠٠١)، ٨٨-٨٩.

أن الطلاب ليس لهم معرفة كبيرة بالثقافة العربية، من خلال الملاحظة والمشاهدة والاحتكاك المستمر بهم بما يشي بمحدودية معارفهم حول الثقافة العربية قبل الإلهيات. وبالرجوع إلى تحليل السؤال الرابع حول: وجوب تحدث الأساتذة للعربية وحدها داخل الصفوف جاءت أجوبة الرفض متصدرة لتمثل: (٥٤,٩٪) بضم قيمتي الحقلين: (أرفض بشدة وأرفض) بينما سجلت نسبة الإمكان مع عدم الترجيح المرتبة الثانية في جواب هذا السؤال بنسبة مئوية قدرها: (٢٤,٦٪)، ثم جاءت نسبة القبول بضم شقيه معًا لتسجل النسبة الدنيا هنا: (٢٠,٥٪) وذلك الأمر طبيعي لكل متعلم لغة جديدة يسهل عليه تعلمها وفق اللغة الوسيطة التي يتقنها وهي التركية هنا. وعند تحليل نتائج السؤال الخامس حول محبة الطلاب تعلم لغة جديدة بشكل عام جاءت الإجابات مبشرة بالقبول بضم القيمتين: (أوافق بشدة، وأوافق) لتسجل: (٧٤,٨٪)؛ مما يعزز من جهود المعلمين في بذل قصارى الجهد في التعليم مادامت الرغبة بهذه الصورة الكبيرة.

٢,٣ المبحث الثالث: عرض وتحليل نتائج مجموعة أسئلة الأصوات

عند تحليل نتائج السؤال الأول من هذه المجموعة حول: مدى صعوبة النطق بالأصوات الحلقية جاءت الإجابات برفض الصعوبة متصدرة بنسبة: (٤٢٪) ثم جاءت النتائج بإمكان ذلك مع عدم الترجيح لتسجل المرتبة الثانية بنسبة: (٢٩,٦٪)، ثم جاءت الإجابات بالموافقة على وجود هذه الصعوبة تالية بفرق طفيف لتسجل نسبة: (٢٨,٢٪) من أفراد العينة. ومن المعلوم اختلاف درجات الصعوبة لدى الطلاب الأتراك في الأصوات الحلقية كما بينت الدراسة آنفًا. غير أن نسبة من يرفض صعوبة هذه المجموعة من الطلاب والبالغة (٤٢٪) وهي نسبة غير قليلة إلا أن البحث يرجح أنها نسبة وهمية؛ إذ إن البحث التقابلي النظري بين اللسانين قد أثبت العكس، مما يمكن تعليله بإهمال هذا الجانب الصوتي في دروس القراءة والمحادثة، وغضِّ الطرف عن أخطاء الطلاب المتكررة في هذه المجموعة من الأصوات ممَّا يَظهر للطلاب وكأنها أصوات سهلة، أو قريبة من السهلة، والحقيقة الصوتية على عكس ذلك تمامًا. وعند تحليل نتائج السؤال الثاني حول: سهولة التلفظ بالأصوات اللثوية: (ث– ذ– ظ) جاءت النتائج بالرفض في المرتبة الأولى لتسجل نسبة: (٣٦,٩٪)، ثم جاءت الموافقة على صعوبتها تالية بفارق نسبة طفيفة لتسجِّل: (٣٦,٢٪)، واحتل عدم اليقين النسبة الأخيرة هنا ليسجل: (٢٦,٨٪) من إجابات أفراد العينة على هذا السؤال. ممَّا يعني في المستوى التحليلي افتراض تجاوز الطلاب لهذه الصعوبة بعد تمكنهم من أداء تلك الأصوات، لكن يضعف ذلك الطرح ما يلمس واقعًا من قلة التدريبات الصوتية التطبيقية خاصة على الأصوات التي ليس لها مقابل تركي، وميل الطلاب في هذه الأحوال إلى التلفظ بما يقاربها في اللسان التركي، إضافة لعدم وجود مختبر صوتي متخصص بالكلية لذلك الغرض. وهناك افتراض آخر يميل له البحث؛ حيث إنَّ (المجموعة اللثوية) من الأصوات العربية ليس لها أي مقابل في اللسان التركي إطلاقًا، فهي تمثل تحديًا صوتيًا أدنى منه قليلًا تحدي الحلقيات العربية كما تقرر في المبحث النظري من هذه الدراسة، مما يعني عدم إدراك الطلاب لتلك الصعوبة أو تلفظهم الصحيح بها، تأسيسًا على عدم الاهتمام بالدرس الصوتي من قبل البرنامج التعليمي المعتمد وعند تحليل نتائج السؤال الثالث في هذه المجوعة حول: صعوبة إخراج بعض أصالأصوات المطبقة (ض– ط– ق) من مخارجها الصحيحة جاءت الإجابات بالرفض أكثر من النصف لتسجل: (٥١,٢٪). ومن المعلوم صعوبة التلفظ الصحيح لهذه الأصوات حتى على المتعلمين العرب أنفسهم و(الضاد) درة العقد في ذلك، فلو كانت النسبة العالية لا ترى في ذلك صعوبة فذلك من شأنه أن يعزز الطَّرح الذي ذهب البحث إليه من إهمال الجانب الصوتي عند التطبيق الإجرائي.

٢,٤ المبحث الرابع: عرض وتحليل نتائج مجموعة أسئلة الكتابة والقراءة والمحادثة

عند تحليل السؤال الأول في هذه المجموعة حول: صعوبة كتابة الحروف المتماثلة في الشكل مثل (ب- ت- ث)، جاءت النتائج ساحقة برفض تلك الصعوبة بضم القيمتين: (أرفض، وأرفض بشدة) معًا لتسجل: (٨٣٪) وفي التحليل يرى البحث أن هذه النسبة متَّسقة مع مفهوم سهولة الرسم الإملائي للأحرف المختارة بعد مقارنتها مثلًا: (بالصاد، أو الهاء) أول الكلمة، كذلك فإن معيار السهولة الإملائية هنا راجع إلى مقارنته برسم الأحرف اللاتينية التي اعتادها الطلاب الأتراك. وعند تحليل السؤال الثاني من هذه المجموعة حول: سهولة قراءة المتون العربية المضبوطة بالشكل بالمقارنة بغير المشكولة جاءت إجابات الطلاب بالموافقة بضم قيمة الحقلين: (أوافق، وأوافق بشدة) كاسحة بنسبة: (٩١,٤٪) وهي إجابات متسقة كسابقتها؛ فليس من شك أن ضبط الشكل مُعين في القراءة على المتعلم الأجنبي بخلاف المتون العارية من الضبط. وعند قراءة نتيجة السؤال الثالث من هذه المجموعة حول وجود صعوبة في المحادثات العربية خاصة عند استعمال صيغ (المؤنث والمثنى)، توزعت النتائج فكان من نصيب الرفض نسبة قدرها: (٣٧,٨٪)، وجاء نصيب قبول وجود صعوبة بنسبة قدرها: (٣٣,٧٪)، ثم جاءت نسبة إمكان الصعوبة مع عدم الترجيح بمقدار: (٢٧,٥٪) ويمكن في مستوى الاستنتاج والتحليل لو أضيفت نسبة الإمكان مع عدم الترجيح لنسبتي القبول والرفض بالتساوي الوصول إلى تعادل النسبتين تقريبا مما لا يرجح إحدى النسبتين على الأخرى بشكل حاسم، وإذا أخذ في الاعتبار عدم وجود فروق بين المذكر والمؤنث، أو صيغة للمثنى في اللغة التركية، فالبحث يفترض وجود هذه الصعوبة في الأداء الكلامي وهذا ما لم تحسمه نتائج هذا السؤال بشكل واضح، ولذا فالبحث يميل إلى ضعف التطبيقات الأدائية لهاتين الصيغتين على وجه التحديد في جانب المحادثة العربية، ويرجح ذلك وجود خلط ملموس بين المذكر والمؤنث حتى المستويات المتوسطة من تعلم اللغة العربية للأجانب. عند تحليل نتائج السؤال الرابع في هذه المجموعة حول: وجود مشتركات لفظية كثيرة جدا بين التركية والعربية جاءت النتيجة بالموافقة والقبول بنسبة عالية قدرها: (٧٢,٦٪) وهي نتيجة متوقعة يمكن استغلالها والاعتماد عليها في توصيل المعني باستعمال المشترك قبل غيره من المترادفات غير المشتركة.

٢,٥ المبحث الخامس: عرض وتحليل نتائج مجموعة أسئلة التراكيب والقواعد

عند تحليل نتائج السؤال الأول حول صعوبة تكوين الجمل العربية الطويلة بالمقارنة بالجمل القصيرة جاءت النتيجة بالموافقة على تلك الصعوبة في المركز الأول بنسبة قدرها: (٦٢,٤٪) من أفراد العينة ممَّا يعني على المستوى التحليلي استمرار الصعوبات التركيبية حتى الشهر الشهر السادس من بداية تعلم الطلاب اللغة العربية، وإذا كان من المعلوم أن مدة الدراسة الرسمية ثمانية أشهر عُلم أن هنا مشكلة لا تزال قائمة. وعند تحليل نتائج السؤال الثاني من هذه المجموعة والذي دار حول: الفروق القواعدية بين اللغتين العربية والتركية، جاءت نتائج الطلاب بقبول ذلك بنسبة عالية تقدر ب: (٧٠٪)، وهذا عين ما أكد عليه البحث في الإطار النظري في المستوى التركيبي، وهذا يتسق مع نتائج علم اللغة القاضية بعدم تأثر اللغات ذات الأسرات المختلفة (العربية والتركية) هنا في جانب القواعد، في حين تقر تلك القواعد بالتأثر الشديد في جانب المفردات لو تحققت أسباب التأثير والتأثر. وعند سؤال الطلاب السؤال الثالث من هذه المجموعة حول: اختلاف استعمالات حروف الجر العربية والتركية بشكل ظاهر، جاءت الإجابات متوزعة وغير محسومة وبيانها كالتالي: (٤٧,٨٪) للموافقة على وجود

هذا الاختلاف، و(٢٠,٧٪). مما يتسق مع إجابة السؤال السابق إلى حد ما، ويمكن تحليل ذلك بالعوامل نفسها التي عاد لها البحث في السؤال الثاني من هذه المجموعة.

٢,٦ عرض وتحليل نتائج السؤال الحُرّ

وقد ختمت الأسئلة الموضوعية للاستبانة بسؤال مقاليٍّ حُرّ حول الوسائل التي من شأنها تعزيز طلاب الإلهيات لتعلم اللغة العربية بشكل أفضل؟ وما ملاحظاتهم السلبية حول الدرس العربي بالكلية؟ وقد اهتم (١١٧) طالبًا بذكر وسائل تحسين التعلم عند إجابته على هذا السؤال، ليتضح من خلاله أنَّ ما حَقَّقَ نسبةً تكراريَّة عاليةً: (الحفظ والتكرار، والممارسة الفعليّة للغة، ومشاهدة وسائل الإعلام العربية، إلى جانب القراءة والكتابة العربية) ليحقق نسبة (٥٥٪) بما يمثل أكثر من نصف العينة، ثم جاء عدد من رأى السفر لإحدى الدول العربية وسيلة للتقدم تاليًا بنسبة قدرها: (٢٨,٧٪) من مجموع الطلاب. وأخيرًا حلَّت الرغبة في النجاح من قبل الطلاب، وأنَّ كسلهم، وعدم اهتمامهم أهم عوامل تأخرهم الدراسي، فلذا يجب المواظبة على الحضور لتأخذ نسبة: (١٦,٤٪) مما يضع وعي الطلاب بأهمية الدافع والرغبة في التعلم في ذيل وسائل النجاح، ويرفع من جانب التطبيقات العملية في الأنشطة اللاصفية خارج حجرات الدراسة، في حين لا يعلي من أهمية السفر لدولة عربية لتعلم العربية، وأن هذه الإمكانية يمكن تحقيقها داخل تركيا لو توفرت الظروف والبيئة المناسبة لذلك. ونخلص من ذلك بنتيجة تؤكد عظم مسئولية الطلاب في إنجاح العملية التعليمية بشكل أفضل أكثر من أي عامل آخر.

وحول الملاحظات السلبية التي رآها الطلاب بالكلية حول هذا الدرس جاء عدد الطلاب الذين اهتموا بالجواب عن هذا السؤال: (١٤٥) طالبًا من أصل: (١٥٢) بنسبة مئوية تزيد على: (٩٥٪) وجاءت آراء الطلاب حرة ومتعددة إذ وصلت هذه الملاحظات إلى:(٢٨) ملاحظة لكن بتفاوت بين النسب، ويمكن تجميع هذه الملاحظات في أربعة حقول رئيسية هي:

١- ملاحظات سلبية على الطلاب أنفسهم استحوذت بأعلى نسبة: (٥٩٪)

٢- ثم ملاحظات على الأساتذة وطرق التدريس بنسبة: (٢٣٪)

٣- ثم تقاربت ملاحظاتا: (الخطة الدراسية) و(المحتوى والبرنامج التدريسي) لتسجل كل منهما نسبة: (١٠٪) و(٨٪) على الترتيب كما وضحت ذلك القطاعات الدائرية في ذيل البحث. ممَّا يعظم من دور العنصر البشري: (الطالب/ المعلم) في إنجاح العملية التعليمية، ويضع عبئا ثقيلا عليهما معًا دون غيرهما.

الخاتمة

يجب أخذ النصوص غير المشكولة، أو ناقصة الشكل في الاعتبار عند تدريس القراءة العربية، إذ إن أغلب النصوص العربية لاسيما الفصحى المعاصرة غير مشكولة؛ ولذا ينبغي في جانب القراءة تدريب الطلاب بشكل تدريجي على قراءة المتون غير المشكلة، لتمكينهم من هذه المهارة الضرورية.

ينبغي على معلمي الصف التحضيري الإلمام بطائفة المشتركات من الألفاظ بين اللسانين العربي والتركي، وكذا توظيفها في سياقات التخاطب وحثِّ الطلاب عليها، إلى جانب معرفة مدى الانزياح الصوتي والدلالي للألفاظ بعد الانتقال من اللسان العربي إلى اللسان التركي.

إن تعليم الطلاب الأتراك اللغة العربية أمر تعتريه الصعوبة لكنه ليس بمحال؛ بل يمكن التغلب على تلك الصعوبات من خلال تطبيقات لغوية محددة الأهداف داخل منهج علمي مدروس.

ظهرت تشابهات في المستوى التركيبي بين اللغتين يمكن اتخاذها أساسًا للبناء عليها، كالتراكيب الاسمية الخبرية، وبعض أحكام التمييز والإضافة إلى الرتب والألقاب، ما يعين المعلم على الإيصال والتفاعل.

كما لاحظ البحث عدم وجود محاكيات صوتية الكترونية، أو مختبر صوتي يُعنى بمسائل الأصوات العربية مع شدة أهميتها لا سيما في دروس التجويد حتى في مرحلة الليسانس، ومن ثم ظهر عدم اهتمام الطلاب بها فجاءت النتائج على غير المتوقع في إدراك صعوبة الأصوات العربية.

ظهرت عدة تباينات في الصوائت والصوامت بين اللغتين في مطلب الأصوات، وذلك أمر طبيعي بين لغتين مختلفتي الأسرة، لكن يمكن في هذا المبحث التأكيد على أصول علم القراءات من حيث محافظته على البني الصوتية العربية من جهة، ومن حيث احتياج الطلاب له في جانب تلاوة القرآن من جهة أخرى.

كما يوصي البحث بالبدء بدروس الصرف الإلحاقية، مقدما على غيرها، والانتهاء من جميع دروس الصرف قبل النحو لشدة حاجة الطلاب لذلك لتباين النسق الصرفي بين اللغتين.

إن تعلم العربية لطلاب الإلهيات وسيلة لإتقان الآلة اللغوية التي بها ينفذ الطلاب إلى علوم التراث العربي الإسلامي، لذا ينبغي التركيز على هذا الهدف في عملية اختيار المحتوى، وطرق التدريس والتقويمات والامتحانات، وليست دراسة اللغة وقواعدها دراسة وصفية بغاية تُرْتَجَى في حد ذاتها.

الملحقات

جدول (١)

صورة من ورقة الاستبانة الموزعة على الطلاب

م	السؤال	بشدة أوافق	أوافق	ممكن	أرفض	بشدة أرفض	إجمالي الطلاب
١	تعلم العربية مهم للغاية لطلاب الإلهيات.						
٢	من المستحيل تعلم العربية لأنها لغة صعبة						
٣	هناك فروق كبيرة بين الثقافتين العربية والتركية.						
٤	يجب أن يتحدث الأساتذة العربية وحدها داخل الدرس.						
٥	أحب تعلم لغة جديدة.						

٦	تلفظ الأصوات العربية (أ، هـ، ع، ح، غ، خ) بالنسبة لي صعب جدا.						
٧	تلفظ الأصوات (ذ، ث، ظ) سهل جدا بالنسبة لي.						
٨	يصعب علي إخراج الأصوات (ص، ض، ط) من مخرجها الصحيح.						
٩	الحروف المتماثلة في الشكل الكتابي (ب، ت، ث) تمثل مشكلة كتابية لي.						
١٠	قراءة المتون العربية مع الحركات أسهل من قراءتها بغير حركات.						
١١	يعد المثنى والمؤنث من المشكلات الكبرى بالنسبة لي.						
١٢	هناك كلمات كثيرة جدا مشتركة بين العربية والتركية.						
١٣	صياغة الجمل العربية الطويلة صعب.						
١٤	هناك فرق كبير بين القواعد العربية والتركية في النحو والصرف.						
١٥	استعمال حروف الجر العربية مختلف عن استعمالها في اللغة التركية.						

جدول (٢)

النسب المئوية مجمعة

م	السؤال	أوافق بشدة	أوافق	ممكن	أرفض	أرفض بشدة	إجمالي الطلاب
		النسبة المئوية					
١	تعلم العربية مهم للغاية لطلاب الإلهيات.	٪٧٨,٦	٪١٢,٥	٪٥,٢	٪٢,٤	٪١,٣	١٥٢
٢	من المستحيل تعلم العربية لأنها لغة صعبة	٪٢,٦	٪٧,٢	٪٢٣,٠	٪٤٠,١	٪٢٧,١	١٥٢
٣	هناك فروق كبيرة بين الثقافتين العربية والتركية.	٪٦,٢	٪٢٤,٣	٪٤٢,٠	٪٢٣,٠	٪٤,٥	١٥٢
٤	يجب أن يتحدث الأساتذة العربية وحدها داخل الدرس.	٪١١,٩	٪٨,٦	٪٢٤,٥	٪٢٩,٨	٪٢٥,١	١٥١
٥	أحب تعلم لغة جديدة.	٪٣٨,٤	٪٣٦,٤	٪١٥,٢	٪٥,٩	٪٣,٩	١٥١
٦	تلفظ الأصوات العربية (أ، هـ، ع، ح، غ، خ) بالنسبة لي صعب جدا.	٪١١,٧	٪١٦,٥	٪٢٩,٦	٪٣٢,٤	٪٩,٦	١٤٥
٧	تلفظ الأصوات (ذ، ث، ظ) سهل جدا بالنسبة لي.	٪١٣,٤	٪٢٢,٨	٪٢٦,٨	٪٣٠,٢	٪٦,٧	١٤٩

٨	يصعب علي إخراج الأصوات (ص، ض، ط) من مخرجها الصحيح.	٪٩,٣	٪٢٢,٨	٪١٧,٤	٪٤٠,٩	٪٩,٣	١٤٩
٩	الحروف المتماثلة في الشكل الكتابي (ب، ت، ث) تمثل مشكلة كتابية لي.	٪٣,٩	٪٥,٩	٪٧,٢	٪٥٧,٤	٪٢٥,٦	١٥٢
١٠	قراءة المتون العربية مع الحركات أسهل من قراءتها بغير حركات.	٪٦٠,٨	٪٢٨,٦	٪٧,٥	٪١,٩	٪١,٢	١٥٢
١١	يعد المثنى والمؤنث من المشكلات الكبرى بالنسبة لي.	٪١١,٠	٪٢٢,٧	٪٢٧,٥	٪٣٣,١	٪٤,٨	١٤٥
١٢	هناك كلمات كثيرة جدا مشتركة بين العربية والتركية.	٪٤٢,٦	٪٣٤,٠	٪١٧,٣	٪٥,٣	٪٠,٦	١٥٠
١٣	صياغة الجمل العربية الطويلة صعب.	٪٢٨,١	٪٣٤,٢	٪٢٧,٥	٪٦,٧	٪٣,٣	١٤٩
١٤	هناك فرق كبير بين القواعد العربية والتركية في النحو والصرف.	٪٣٦,٠	٪٣٤,٠	٪١٤,٠	٪١٤,٦	٪١,٣	١٥٠
١٥	استعمال حروف الجر العربية مختلف عن استعمالها في اللغة التركية.	٪١٥,٤	٪٣٢,٤	٪٣١,٥	٪١٧,٥	٪٣,٣	١٤٩

جدول (٣) نتيجة الأسئلة الاختيارية في الاستبيان

م	السؤال	أوافق بشدة	أوافق	ممكن	أرفض	أرفض بشدة	إجمالي الطلاب
١	تعلم العربية مهم للغاية لطلاب الإلهيات.	١٢٠	١٩	٨	٤	١	١٥٢
٢	من المستحيل تعلم العربية لأنها لغة صعبة	٣	١١	٣٥	٦١	٤٢	١٥٢
٣	هناك فروق كبيرة بين الثقافتين العربية والتركية.	١٠	٣٦	٦٥	٣٥	٦	١٥٢
٤	يجب أن يتحدث الأساتذة العربية وحدها داخل الدرس.	١٨	١٣	٣٧	٤٥	٣٨	١٥١
٥	أحب تعلم لغة جديدة.	٥٨	٥٥	٢٣	٩	٦	١٥١
٦	تلفظ الأصوات العربية (أ، هـ، ع، ح، غ، خ) بالنسبة لي صعب جدا.	١٧	٢٤	٤٣	٤٧	١٤	١٤٥
٧	تلفظ الأصوات (ذ، ث، ظ) سهل جدا بالنسبة لي.	٢٠	٣٤	٤٠	٤٥	١٠	١٤٩
٨	يصعب علي إخراج الأصوات (ص، ض، ط) من مخرجها الصحيح.	١٤	٣٤	٢٦	٦١	١٤	١٤٩

٩	الحروف المتماثلة في الشكل الكتابي (ب، ت، ث) تمثل مشكلة كتابية لي.	٦	٩	١١	٨٧	٣٩	١٥٢
١٠	قراءة المتون العربية مع الحركات أسهل من قراءتها بغير حركات.	٩٤	٤٥	١٣	٢	١	١٥٢
١١	يعد المثنى والمؤنث من المشكلات الكبرى بالنسبة لي.	١٧	٣٣	٤٠	٤٨	٧	١٤٥
١٢	هناك كلمات كثيرة جدا مشتركة بين العربية والتركية.	٦٤	٥١	٢٦	٨	١	١٥٠
١٣	صياغة الجمل العربية الطويلة صعب.	٤٢	٥١	٤١	١٠	٥	١٤٩
١٤	هناك فرق كبير بين القواعد العربية والتركية في النحو والصرف.	٥٤	٥١	٢١	٢٢	٢	١٥٠
١٥	استعمال حروف الجر العربية مختلف عن استعمالها في اللغة التركية.	٢٣	٤٨	٤٧	٢٦	٥	١٤٩

المراجع

ابن الجزري. محمد بن محمد الدمشقي. النَّشر في القراءات العَشر. مراجعة محمد علي الضباع بيروت: دار الكتب العلمية. ٢ مجلد. د.ت.

ابن جني. أبو الفتح عثمان، *الخصائص*، تح. محمد علي النجار. القاهرة: دار الكتب المصرية. ٣ مجلد. ١٩٥٢م.

أنيس، إبراهيم الأصوات اللغوية، القاهرة: الأنجلو المصرية، ١٩٧٥م

الراجحي، عبده، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية، ١٩٩٥م.

السيوطي، جلال الدين عبد الرحمن، المزهر في علوم اللغة وأنواعها، بيروت: المكتبة العصرية، د.ت.

شاهين، عبد الصبور، في علم اللغة العام، بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٩٩٣م.

الشَّمْسَان، إبراهيم، دروس في علم الصرف، الرياض: مكتبة الرشد، ٢٠٠٤م.

صابان، سهيل، معجم الألفاظ العربية في اللغة التركية، الرياض: جامعة الإمام محمد بن سعود، ٢٠٠٥م.

الطرازي، عبد الله مبشر، قواعد اللغة التركية الحديثة باللغة اللاتينية للدارسين العرب، جدة: د.ن.، ١٩٨٧م.

الطيبي، أمينة "الصوائت في التراث العربي"، مجلة عود الند، ١١٦/١ (٢٠١٦م).

عبد الجليل، منقور، علم الدلالة أصوله ومباحثه في التراث العربي، دمشق: اتحاد الكتاب العرب، ٢٠٠١م.

علي، محمد محمد يونس، المعنى وظلال المعنى: أنظمة الدلالة في العربية، لبنان: المدار الإسلامي، ٢٠٠٧م.

عمر، أحمد مختار، علم الدلالة، بيروت: عالم الكتب، ١٩٨٨م.

الغلاييني، مصطفى، جامع الدروس العربية، بيروت: المكتبة العصيرية، ٢٠٠٦م.

القاضي، عبد الفتاح، تاريخ المصحف الشريف، القاهرة: مكتبة الجندي، د.ت.

القزويني، الخطيب جلال الدين محمد بن عبد الرحمن بن عمر، الإيضاح في علوم البلاغة، تح. عبد الحميد هنداوي، القاهرة: مؤسسة المختار، ٢٠٠٦م.

قوشجوزاده، منير، أساسيات اللغة التركية للدارسين العرب إسطنبول: جان طاش للنشر ٢٠١٣م.

كانتينو، جان، دروس في علم أصوات العربية، تر. صالح القرمادي، تونس: الجامعة التونسية، ١٩٦٦م.

المجذوب، محمد عامر، الشامل في قواعد اللغة التركية، تركيا: د.ن.، ٢٠١٥.

محمد سلمان، عزمي، حق الصدارة في النحو العربي بين النظرية والتطبيق، الأردن: دار المكتبة الوطنية، ٢٠١١م.

ياقوت، أحمد سليمان، في علم اللغة التقابلي: دراسة تطبيقية، الإسكندرية: دار المعارف الجامعية، ١٩٨٥م.

Kaynakça/References

Abdulcelîl, Menkûr. *'İlmü'd-dilâle Usûluhû ve Mebâhisuhu fi't-Turâsi'l-'Arabî*. Şam: İttihâdu'l-Kuttâb el-Arab, 2001.

Ali, Muhammed Muhammed Yunus. *el-Ma'nâ ve zilâli'l-ma'nâ enzimetu'd-dilâle fi'l-Arabiyye*. Lübnan: Dâru'l-Madâr el-İslâmî, 2. Baskı, 2007.

Enîs, İbrahim. *el-Asvatu'l-lugaviyye*. Kahire: Mektebetu'l-Englu el-Misriyye, 197٥.

Ğaleyyinî, Mustafa. *Cami'u'd-durûsi'l-Arabiyye.* Beyrut: el-Mektebetu'l-Asriyye, 2006.

Kantînû, Jân. *Durûs fi 'ilmi'l-esvât el-Arabiyye*. çev. Sâlih el-Kirmâdî. Tunus: el-Câmi'atu't-Tunûsiyye, 1966.

Kâzî, Abdulfettah. *Târîhü'l-Kur'âni'l-Kerim*. Kahire: Mektebetu el-Cindî, ts.

Kazvînî, Celâluddin Muhammed b. Abdurrahmân. *el-Îzâh fi 'ulûmi'l-Belâğe.* thk. Abdulhamîd Hindâvî. Kahire: Müessesetu'l-Muhtâr, 2006.

Meczûb, Muhammed 'Âmir. *eş-Şâmil fi Kavâidi'l-lugati't-Turkiyye*. Türkiye: y.y., 2015.

Omer, Ahmed Muhtâr. *'İlmu'd-dilâle.* Beyrut: Âlemu'l-Kutub, 1988.

Râcihî, Abdu. *İlmu'l-luga et-Tatbîkî ve Te'lîmu'l-Arabiyye.* İskenderiyye: Daru'l-Mârife el-Câmi'iyye, 1995.

Sabbân, Suheyl. *Mu'cemü'l-elfâz el-arabiyye fi'l-lugati't-Türkiyye*. Riyad: Câmi'atu İmam Muhammed b. Su'ûd, 2005.

Selmân, Azmî Muhammed. *Hakku's-sadâre fi'n-nahvi'l-'arabî.* Ürdün: Dâru'l-Mektebe el-Vataniyye, 2011.

Süyûtî, Celâluddin Abdurrahmân b. Muhammed. *el-Muzhir fi 'ulûmi'luga ve envâ'ihâ.* Beyrut: el-Mektebetu'l-Asriyye, ts.

Şâhîn, Abdussabûr. *Fi 'İlmi'l-lugati'l-'amm*. Beyrut: Muessesetu'r-Risâle, 19٩٣.

Şemsân, İbrahim. *Durûs fi 'ilmi's-sarf.* Riyad: Mektebetü'r-Rüşd, 2004.

Tırâzî, Abdullâh Mubeşşir. *Kavâ'idü'l-luga et-Türkiyye el-Hadîse bi'l-lugati'l-Lâtiniyye li'd-dârisîne el-'arab.* Cidde: y.y., 1987.

Tîbî, Emine. "es-Savâit fi'-turâsi'l-'Arabî". *'Avdu'n-nedd*. 1/116 (2016)

Yâkût, Ahmed Süleymân. *fi 'İlmi'l-luga et-tekâbulî dirâse tatbikiyye.* İskenderiyye: Daru'l-Maârif el-Câmi'iyye, 1985.