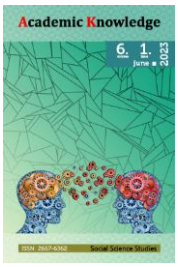
Academic Knowledge 6 (1), 60-78

Makalenin Türü / Article Type : Araştırma Makalesi / Researh Article
Geliş Tarihi / Date Received : 12.31.2022
Kabul Tarihi / Date Accepted : 31.12.2023
Yayın Tarihi / Date Published : 30.06.2023
Yayın Sezonu / Pup Date Season : Bahar / Spring



Türkiye'deki İmam Hatip Okulu Öğrencilerine Okutulan "Silsiletu Talimi'l-Luğati'l-Arabiyye" Serisindeki Kurallar (Analitik Bir Çalışma)

Adel Eldesoky Abdelhannan SHATLH *

Anahtar Kelimeler:

Arapça Öğretimi,
Kurallar,
Standartlar,
Analiz,
Eğitim Dizileri,
Birim.

ÖZ

Arapçaya hizmet etmek ve Arapça öğretmek için büyük çabalar harcanmıştır. Bu çabalar, öğretimi kolaylaştırmak, Arapçayı, ihtiyaç duyulan alanlarda rahatça kullanabilecek düzeye ulaştırmak içindir. Müfredatın içeriği sadeleştirilerek kolaylaştırıcı bir öğretimle öğrenilenleri pekiştirmek ve bu alanda eserler yazmaya yöneliktir. Anılan çalışmalarda, Arapça öğrenmek isteyen öğrencilerin çalışmalarını ilerleterek dili kullanım becerilerini geliştirmeleri hedeflenmektedir. Tüm çabalara rağmen, özellikle Arapça bilmeyen ve Arapça dilinin yapısına alışık olmayan öğrenciler Arapça öğreniminde zorlanmaktadırlar. Düşünüleni ifade etmenin her dilde sistematik ve mantıksal kuralları vardır. Ancak aktarılması hedeflenen mana genellikle bir dilden diğerine farklılık gösterebilmektedir. Arapça eğitim ve öğretimine yönelik farklı amaçlarla hazırlanmış elimizde çok sayıda yayınlar bulunmaktadır. Bu yayınlarda dil öğretimine yönelik kullanılan enstrümalar kullanıldığı amaca göre farklılık göstermektedir. Bir kitap nahiv, sarf, imla gibi dilbilgisi hakkında sadece dilbilgisi kuralları ya da dil hakkında bilgiler sunmakla dil eğitimi ve öğretimi için yüzeysel kalmaktadır. Dil eğitiminde iletişimsel yaklaşımı sürdürmek için pratik yapmak suretiyle iletişim kuruması amaçlanmaktadır. Ya da öğretim sürecinin basit başlangıç düzeyinden başlayarak nahiv veya çeviri yöntemiyle gittikçe zor örnekler sunarak derinleşen kuralların öğretilmesidir. Başka bir dil öğrenme türü de nahiv konusunu öğrencinin dilinde veya İngilizce olarak anlatma yöntemidir. Arapça öğretiminde kullanılan ve farklı özellikler taşıyan bu yöntemler, konuların sunuluş ve düzenleniş biçimi bakımından, Araplara yönelik Arapça öğretme kitaplarının özellikleriyle neredeyse birebir aynıdır. Bu araştırmada, anadili Arapça olmayanlara Arapça öğretiminde uzun süredir kullanılan "Silsiletu Talimi'l-Luğati'l-Arabiyye" isimli eğitim serisindeki dilbilgisi kuralları incelenmiş ve uluslararası standartlara göre analiz edilmiştir. Ayrıca, anılan eğitim serisindeki dilbilgisi kurallarının uluslararası standartlara uygunluğu ele alınmıştır.

القواعد في سلسلة تعليم اللغة العربية لطلاب مدارس الأئمة والخطباء بتركيا (دراسة تحليلية)

الكلمات المفتاحية:

تعليم العربية،
القواعد،
معايير،
التحليل،
السلاسل التعليمية،
الوحدة العضوية.

الملخص

بُذِلت جهود جليلة لخدمة اللغة العربية تعليمًا وتأليفًا وتقديمًا للدارسين تيسيرًا عليهم، لا سيما في العصر الحديث الذي اتجه إلى تيسير اللغة وقواعدها ليتمكن الدارسون من التقدم في دراستهم وتحقيق أهدافهم، لكن القواعد ما زالت تستعصي على كثير منهم، وتبدو رموزا مبهمة لا سيما مع غير العرب الذين اعتادوا على نظام لغوي بعيد عن نظام اللغة العربية، رغم أن هناك نقطة مهمة هي القواعد المنطقية للتعبير، فإنها لا تختلف عادة من لغة إلى أخرى وإن اختلف ترتيب المفردات في الجمل.امتلأت الساحة بسلاسل دراسية متنوعة، تتراوح قربا وبعدا من المقصد المرجو؛ فإحداها عند تقديم دروس النحو والصرف والإملاء تبالغ في التخفيف؛ مستهدفةً الممارسة اللغوية لاتباعها المنهج التواصلي في التعليم، وتضع في مستوياتها الأولى تراكيب تعلم الدارس استخدام اللغة في حدود التعارف والدراسة والمحيط حوله. وثانيها تغوص في النحو منذ البدء متبعة منهج القواعد والترجمة إلى درجة استعمال أمثلة يصعب على الدارسين فهم مفرداتها فضلًا عن صعوبة فهمهم للقواعد. في حين تميل ثالثةٌ إلى عرض القواعد بلغة الدارس أو اللغة الإنجليزية. وكل السلاسل مع هذا الاختلاف لا تخرج عما رسمته كتب تعليم اللغة العربية لأهلها من حيث طريقة عرض الموضوعات وترتيبها.يأتي البحث لدراسة القواعد في سلسلة تعليمية ذات تاريخ في تقديم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ووضعها جنبا إلى جنب مع المعايير الدولية، والكشف عن مدى استصحاب هذه السلسلة لتلك المعايير، وتبرز أهمية هذا البحث من الجمع لموضوعات هذه السلسلة وتحليل محتوى القواعد بها وطريقة تقديمها وعلاقة القاعدة بالمهارات اللغوية. ثم تقديم مقترح تكاملي لدروس القواعد للناطقين بغير العربية.

* Öğr. Gör. Gümüşhane Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Temel İslam Bilimleri Bölümü, e-mail: adelarabic@gmail.com ORCID ID: 0000-0002-2601-8503

Shatlh, A. E. A. (2023 Türkiye'deki imam hatip okulu öğrencilerine okutulan "Silsiletu Talimi'l-Luğati'l-Arabiyye" serisindeki kurallar (analitik bir çalışma), *Academic Knowledge*, *6*(1), 60-78. https://doi.org/10.5281/zenodo.8077810

مقدمة

تعليم اللغات سبيل سعة في العقل وبسطة في العلم وقدرة في اللسان، وتسعى مناهج تعليم اللغة إلى أن يحوز المتعلم ملكة اللغة ويكتسب مهاراتها التي تظهر في مجالات القراءة والحديث والكتابة، ويمثل الكتاب التعليمي ركيزة أساسية في العملية التعليمية التي تستهدف تعديل سلوك المتعلم معرفيًّا ومهاريًّا ووجدانيًّا، وإن تحليل محتوى المناهج التعليمية وتطويرها وتقويمها دوريًّا أمر لا بد منه؛ لمواكبة الحركة العلمية والمعرفية والاستفادة من معطيات التقنية الحديثة والوسائل المتنوعة. ويعمد تحليل المحتوى إلى الوقوف على محتويات الكتاب وتفصيل ما يشتمل عليه من مهارات لغوية وعناصر؛ لمعرفة مدى الملاءمة للمتعلمين والثقافة المجتمعية والطرق التدريسية المناسبة.

إن تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها عموما يستهدف التواصل بها ومعرفة خصائصها والتعرف على ثقافتها، وليصل الدارس إلى هذه الغاية فلا بد من مادة تعليمية تحرص عليها وتعين المدرس والدارس للوصول إليها، لكنَّ إعداد هذه المادَّة واختيار موضوعاتها يمثلان صعوبة حقيقية تواجه المسؤولين عن البرامج التعليمية عامَّة؛ لأنَّ ذلك يحتاج مجموعة من المعايير والضوابط والشروط والمواصفات. ورغم صعوبة إعداد ذلك إلا أنه من اللازم أن يكون المعلِّم على علمٍ بالمراحل التي يمرُّ بِها الطالب للوصول إلى أفضل مستوى، وهنا تأتي مؤشِّرات الكفاءة (ACTFL) التي وضَعَها المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية لتقسِّم الطلاب إلى مستويات: المبتدئ والمتوسط والمتقدم والمتفوِّق والمتميِّز، وتوزع المهارات: الكتابة والقراءة والاستماع والمحادثة على هذه المستويات تبعًا لدرجة ما يستوعبه الطالب ومقدار فهمه وتَمكُّنه وما يستطيع المعلم أن يقدمه في كل مرحلة.

يختلف المنهج باختلاف مكان المتعلم؛ فتعلم الطالب غير العربي اللغةَ العربية في بلد عربي يختلف عنه إذا تعلمه في بلده الأصلي حيث يتعلم الطالب داخل القاعة الصفية، وقد يتعرض لها خارجها في بعض النشاطات غير الصفية، فتُكتسب اللغة من المدرس والمواد الدراسية والمتعلمين الآخرين. فإن لم تَصنع المناهج والمواد الدراسية جوًّا طبيعيا في الغرفة الصفية يحاكي حياة الطالب الحقيقية فستَصعب المهمة على الأستاذ في ابتكار أفكار ونشاطات تحفيزية للطلاب على التفاعل والمشاركة؛ لذا تظهر ضرورة بناء منهج تعليمي يتبنى المقاربة التواصلية ويعمل على تطبيقها مراعيا المهارات المختلفة، ومقدِّما لعناصرها في كلٍّ متماسك متكامل مع المحافظة على التدرج في العرض والاستفادة من المشتركات بين اللغة المتعلَّمة ولغة الدارس والمعاني العالمية في بناء الجمل القائمة على الوظيفة الفعلية للفظة داخل الجملة بعيدا عن الصورة الآلية الجافة لبناء الجملة العربية التي تُقدَّم بها في مناهج تعليم العربية لأهلها وغيرهم حاليا. (شتلة a2016: 25-49)

وقبل الولوج المباشر إلى الكتاب موضوع الدراسة عَرض البحث للكتاب المدرسي وطرق تأليفه ومحتوياته ولا سيما الكتاب التعليمي الذي يهدف إلى تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، والهدف منه والفلسفة التي يقوم عليها وعلاقتها بالبيئة التي ظهر فيها والإطار الذي يسير فيه ومحتوياته وتنسيقها؛ ليكون مجديا في العملية التعليمية، ثم التركيز على عملية تدريس القواعد في مناهج تعليم اللغة العربية والغاية منها. فقد ظُلمت القواعد كثيرا من قِبَلِ المؤلفين ابتداءً والدارسين الذين تأثروا سلبا بالطرق الجامدة لعرض القواعد ورؤيتها رموزا جافة خالية من أي روح. فينتقل الدارس بين موضوعات القواعد وهو لا يدري ما الهدف من كل تلك الرموز والقوانين الصامتة الصادمة في أحيان كثيرة، حيث يفقد إعداد دروس القواعد وترتيبها الارتباط باحتياجات الدارسين، ويصل لدرجة تجاهل ما لديهم من ثقافة لغوية حصَّلوها من لغتهم الأم في حال كانوا من الناطقين بغير اللغة المتعلَّمة، فتأتي الموضوعات النحوية من الجزئيات إلى الكليات بناء على منهج يتدرج من الأسهل إلى الأصعب ومن البسيط إلى المعقد، وهكذا. وقد يكون هذا التدرج ملائما لصنف من الدارسين لكنه لا يغطي احتياجات السواد الأعظم منهم، ويصل بكثير منهم إلى النفور من اللغة وشعوره بضياع الوقت دون فائدة. لذلك وجب التنويه على مراعاة حاجات الدارسين وخصائصهم، فتراعى رغبات الدارسين واهتماماتهم وثقافاتهم وحصيلتهم العلمية ولو

كانوا مبتدئين في تعلم اللغة. فتُعطى الأولوية لاحتياجات الدارسين اللغوية والمواقف الاتصالية التي يعيشونها ويتعرضون لها؛ ليجدوا أثر ما يتلقونه في قاعات الدرس، فيزيد شغفهم بالدراسة ويتقدموا في تحصيلهم النظري والتطبيقي.

اقتضت طبيعة البحث تبني المنهج الاستقصائي التحليلي، فيقوم البحث على استقصاء مسائل القواعد في هذه السلسلة وطريقة تصنيفها، وتحليلها بناء على توجيهات المعايير الحديثة، والأسس الثقافية والاجتماعية والسيكولوجية واللغوية والتربوية لإعداد الكتب التعليمية. وسيتعرض للكتاب التعليمي ومعايير تعليم اللغات وقواعدها للناطقين بغيرها والقواعد ومعاييرها في سلسلة تعليم اللغة العربية لمدارس الأئمة والخطباء في تركيا، وتقديم صورة مقترحة لدروس القواعد للناطقين بغيرها بالاستفادة من تقييم السلسلة موضوع الدراسة. والهدف من ذلك تكوين ملكَة اللسان لدى الدارس، وإلقاء الضوء على تنظيم الدروس النحوية تنظيمًا تكامليًّا مرتبطًا بالفروع اللغوية المختلفة من الاستماع والإنشاء والقراءة والكلام، فيتناول الدارس اللغةَ وَحدة متكاملة تترابط فروعها للوصول إلى الهدف في ظل وحدة لغوية منطلقة من النص اللغوي. لذلك لا تتوقف تلك الوحدة على الكتاب المعد لذلك دون غيره، لكن استحضار تلك الرؤية عند تأليف الكتاب يكون له دور فعال في العملية التعليمية وخروجها من الجمود الذي قد يصاحب القواعد غالبًا.

وفي النهاية يقدم البحث التصور المقترح الذي يعالج فيه موضوعات القواعد بطريقة الربط بين أقسام الكلمة بعلاقات تبدأ مع الدارس حين يبدأ وتتطور معه من مستوى لآخر، فيراها الدارس بذرة تنمو معه كلما سقاها ورعاها فلا تنقطع بينه وبينها الروابط ما دام يسير في طريق التحصيل والإتقان. ثم يعرض البحث للنتائج والتوصيات المصاحبة، ثم تأتي قائمة المراجع في النهاية.

1. الكتاب التعليمي

المناهج الدراسية في التعليم النظامي هي دورات ودروس مخططة ومنظمة ليُقدَّم محتواها في المؤسسة التعليمية المدرسة أو الجامعة. ومصطلح المناهج الدراسية ينبع من معنى الكلمة اللاتينية "Curriculum" التي تعني مسار السباق أو حلبة المنافسة "Race course"، في إشارة إلى مسار من الأعمال والتجارب التي تساعد في تطور المتعلم ليصل إلى مرحلة النضج. والنظام التعليمي هو فرع من فروع المعرفة التي تُدرَّس رسميًّا، وكل فرع منها له عدة تخصصات، والخطوط الفاصلة بين تخصصات الفرع الواحد منها غالبًا ما تكون غير واضحة. (علي2011: ص18- 21)

1.1. أهداف الكتاب التعليمي

تتأثر المناهج التعليمية في أي مكان وزمان بالفلسفة السائدة في المجتمع التي تحقق معنى المناهج ومفهومها (محمد ودليلة 2015: 151-186)، ومن أهم العوامل التي يظهر أثرها في المناهج في العصر الحديث التقدم العلمي والتقني في الفكر التربوي وفي البحث العلمي والتجريب التربوي إلى جانب الاتجاه إلى الدراسات المستقبلية، وتشمل المناهجُ الأهدافَ العامة والخاصة المطلوب تحقيقها بهذا البرنامج التعليمي بالإضافة إلى المحتوى العلمي والقدر الذي يُقدَّم للدارس وطرق تقديم هذا المحتوى (محمود 2009: 27)، فقد كانت الأبحاث التربوية في حقل المناهج الدراسية قديمًا تبحث عن إجابات مبدئية مثل: ماذا نعلِّم؟ كيف نعلم؟ مَن نعلم؟ ثم أصبحت ميول المتعلم هي الركيزة الأولى للمناهج مع نهاية الربع الأول من القرن العشرين، ثم بُنيَت على أساس تلك الميول الأنشطة التعليمية ومناهج التعليم إلى أنْ تغير التركيز من الميول إلى الحاجات في أواخر الخمسينات من القرن العشرين، وغلب مبدأ أنه يمكن إكساب أيِّ فرد أيَّ خبرة إذا نجحنا في اختيار المدخل والأسلوب المناسب لتعليمه دون قهر أو قسر. واتجهت الأبحاث التربوية إلى تناول الأهداف والأساليب والطرائق المختلفة لصياغة المنهج وتنظيمه وتطويعه للمتعلم قدر الاستطاعة، ونتيجة لذلك ظهر التنظيم الحلزوني أو اللولبي للمنهج وخبراته لمعالجة الموضوع نفسه بمستويات مختلفة. (شوقي 2001: 200–201) وتقوم فكرة المنهج الحلزوني على تكرار نفس المفاهيم مع تقدُّم المنهج على مستوى أكثر عمقًا واتساعًا كلما تقدَّم المتعلم من حين لآخر. ويتطور المنهج بالرجوع دائما إلى تلك المفاهيم الرئيسية فيُضاف عليها في كل مرة حتى يتمكن المتعلم من فهم العلاقة أو الرابطة التي تحكم تلك المفاهيم أو الخبرات بما يتيح للمتعلم الفرصة للإفادة منها وتطبيقها في مواقف

جديدة. وهكذا تختلف المادة الدراسية وعمليات التعلم في الدرجة بالنسبة للمتعلم ولكنها لا تختلف في النوع؛ إذ يبحث المنهج الحلزوني في العلاقة الرأسية بين المفاهيم، ويركز على مبدأ الاستمرار والتتابع، وزيادة مستوى العمق للموضوع نفسه، أو المجال المعرفي المقدَّم للمتعلمين على مدار الصفوف الدراسية ومراحل التعليم. (طعيمة وآخرون 2008: 43) ورغم حداثة مصطلح التعليم الحلزوني فإن هناك إشارات قديمة له، ومثال ذلك ما ذكره ابن خلدون من أنَّ وجه التعليم المفيد يحصل في ثلاث تكرارات للعلم على الطالب حسب مستواه في كل مرة عبر المنهج الذي يعني كل ما يخص العملية التعليمية من محتوى علمي له مقداره المتناسب ومستوى الدارسين وطرق عرضه عليهم وأساليب صياغة موضوعاته وتنظيمها في كتاب يُطلق عليه الكتاب المدرسي.

يُترجِم الكتاب المدرسي أهداف العملية التعليمية ويساعد الطالب على التعلم الذاتي؛ حيث يمكنه الرجوع إليه في أي وقت كما أنه أداة الوصل بين الطالب والمعلم والعمود الفقري للمنهج والمرجع الرئيس الذي يستقي منه الطلاب معلوماتهم؛ لأنه يقدم للطلاب المعلومات والمعارف والأفكار في تنظيم منطقي يساعدهم في الانتقال بين محتوياته من موضوع لآخر (مجاور والديب 1993: 22)، ويقدِّم قدرا مشتركا من الحقائق والمعلومات التي سيُلم بها الطلاب، ويترك المجال لهم بعد ذلك للتوسع حسب فروقهم الفردية وقدراتهم العقلية، ويقدم الخبرات والمعلومات بطريقة تتناسب مع المستوى فيبسط الخبرات ويعرضها بأسلوب جذاب يساعد على فهم المادة الدراسية. (دبور والخطيب 1987: 40) وهو الوعاء الذي يضم المادة الدراسية شاملا الوسائل التعليمية والأنشطة ووسائل التقويم ومقدمة تخص الطالب وفهرسًا يعرض المقرر بالإضافة إلى المصطلحات، وهو يخص الطالب بالدرجة الأولى وقبل المعلم. (اللقاني 1995: 10)

2.1. محتوى الكتاب التعليمي

جرى الاهتمام بالكتاب المدرسي من نواح عديدة منها ما يتعلق بالمادة العلمية والأسلوب؛ ليكون المحتوى مرتبطا بحاجات الطالب وقدراته وحاجات المجتمع ومتطلباته، ولتكون موضوعاته مترابطة، وليعمل على وضع حلول للمشكلات التي يحياها الناس اليوم، وليتنوع في موضوعاته بتنوع الفروق الفردية بين الطلاب. (محمود 2009: 27–28) والكتاب المدرسي هو الأداة الأساسية في تنفيذ المنهج المقرر، ولذلك لا بُدَّ أن يتصف بمواصفات خاصة؛ ليؤدي دوره على الوجه المطلوب، وتتعلق تلك المواصفات بمادة الكتاب ولغته وأسلوبه، أما مادة الكتاب فيجب أن تتسم بسمات أربع هي السلامة والواقعية والحداثة والتطوير، فيجب أن تكون المادة العلمية صحيحة ودقيقة، كما أنه لا بد من واقعيتها وصلتها بحياة الطالب، وإنَّ حسن تناول المادة العلمية وأسلوب عرضها يُسرع في فهمها ويُشوِّق إليها. وفيما يتعلق بلغة الكتاب وأسلوبه فإنه قائم على وضوح الهدف من دراسة المادة في أسلوب الكتاب من غير شروده إلى مواضيع لا صلة لها بالهدف؛ لذا يلزم في لغة الكتاب السهولة اللغوية ووضوح الأسلوب وجماله بحيث تكون لغة الكتاب من الفصيح المألوف لا الغريب المجهول، فضلًا عن البعد عن الإيجاز المخل أو الإسهاب الممل، وضرورة مطابقة الوصف للفكرة، علاوة على حُسن التبويب والتسلسل المنظم المتتابع في عرض المادة العلمية وحسن تجزئتها بنقاط متتابعة. ومن الضروري في المفردات اللغوية أن تكون واضحة المعنى مألوفة، كما أن طول الكلمات وقصرها وصياغتها له أثر في الفهم. وفيما يتعلق بالتطوير النفسي والتربوي لمادة الكتاب فإن التدرج من السهل إلى الصعب والتكرار والتعزيز واشتماله على التدريب وعلى الواجبات المدرسية يثري الفائدة ويقربه إلى الدارسين. (محمود 2009: 29–31) ومن متطلبات الكتاب التعليمي الجانب التقويمي لضمان تأمين تغذية راجعة تمكن الطالب من معرفة مكانته العلمية، وتمنح المعلم فرصة معرفة ما حققه من أهداف تعليمية عامة وسلوكية ومدى كفاءة التعليم وفعاليته. قال الإمام النووي: "وينبغي للمعلم أن يطرح على أصحابه ما يراه من مستفاد المسائل، ويختبر بذلك أفهامهم، ويُظهِر فضل الفاضل، ويُثني عليه بذلك؛ ترغيبا له وللباقين في الاشتغال والفكر في العلم، ولْيَدَّبَّرُوا ذلك ويعتادوه، ولا يُعَنِّف من غلط منهم في ذلك، إلا أن يرى تعنيفه مصلحة له ...". (النووي دون تاريخ: 457)

وتعد عملية التقويم وسيلةً يُعرف بها الواقع التعليمي وما تحقق من تغيرات سلوكية وأدائية مقصودة في ضوء خطط تعليمية مرسومة مسبقا، وهي فيما يتعلق بالطالب تسعى لمعرفة ما لديه من ثقافة وبِنًى معرفية سابقة؛ لتحديد نقطة البداية في عملية التعليم، ولمعرفة ما تم من

تغيرات في سلوك المتعلمين ومعارفهم بعد ذلك، ويأتي التقويم الشفوي ضمن أقدم الاختبارات التحصيلية وأكثرها شيوعا، إلى جانب الاختبارات الكتابية التي هي مجموعة من الفقرات أو الأسئلة يجيب الطالب عنها كتابة؛ لتظهر قدرته في التعبير عما استوعبه من دراسته، وتأتي عملية تقويم الكتاب نفسه على رأس مقومات استمراره وإفادته الطلاب، وقد كان العلماء إذا ألف أحدهم كتابا أو جمع علما أودعه في كتاب، يبعث به إلى أهل الاختصاص؛ لتقويمه وإبداء ملاحظاتهم فيه، وربما درس بعضهم كتب أحد المؤلفين وعمد إلى تقويمها دون طلب من صاحب الكتاب. (عيد 1995: 111–121)

وعملية تنظيم محتوى المنهج هي إحدى القضايا المهمة في عملية تصميم المنهج ووضع قواعده؛ ولا تقل أهميةً عن المحتوى ذاته من ناحية تأثيرها في نشاط عملية التعليم والتعلم، وترتبط بالأهداف التي تسعى إلى تحقيقها ارتباطا وثيقا، فيتدرج المحتوى النحوي من السهل إلى الصعب، ومن المحسوس إلى المعنوي، ويركز على المفاهيم النحوية الأساسية التي تعد متطلبا سابقا للمفاهيم الجديدة. (الجوجو 2011: 1371-1422)

2. دروس القواعد في تعليم اللغة العربية

للنحو أهمية بالغة في برامج تعليم اللغة العربية لأي راغب في تعلمها؛ فالقواعد النحوية مظهر حضاري من مظاهر اللغة ودليل حي على أصالتها، كما أنها ضوابط حاكمة تحكم استعمال اللغة وتساعد على فهم الجمل واستيعاب تراكيبها بناءً وتفكيكا (مجاور 1978: 666). فالنحو في اللغة بمثابة العمود الفقري ودونه تصبح اللغة حشدًا غير منظم من الألفاظ التي لا رابط بينها ولا حاكم لوجودها، فالتراكيب النحوية هي الهيكل الفعال الذي ينظم المفردات في أنساق أساسية تمكِّن الدارس من التعامل مع اللغة وفهم دلالاتها المختلفة، والمفردات دون النظام النحوي تبقى غير قادرة على أداء وظائف اللغة الأساسية (عمايرة 1987: 105)، وهكذا دون النحو –فهمًا وتوظيفا– يصعب إقامة اللسان على اللسان العربي، كما أن القواعد حين تُدَرَّس على غير وجهها –وتكون دراستها لذاتها معزولة عن اللغة في أمثلة مصنوعة أو مقطوعات متكلَّفة لا ماء فيها ولا حياة– تؤدي إلى لجوء الدارسين إلى الاستظهار دون وعي، ويكون المصير أحد أمرين: أن تنعدم الفائدة وتضيع الثمرة، أو أن تهوى في غيابة النسيان (جمعة 2000: 169–170). ومعرفة اللغة وإتقانها يتوقفان على نوع من المهارة العملية تُكتسب بالصبر عليها والمرانة المتتابعة في استخدامها استخداما صحيحا، وهي في ذلك تشبه تعلم الرياضة، فلو قرأ أحد الناس مئة كتاب في قواعد رياضة ما –وهو في بيته دون ممارسة– لما استطاع يومًا أن يخوض غمارها وإنما يستطيع ذلك ويقدر عليه مَن يُلقي بنفسه إلى الساحة يغالبه ويجاذبه موجها ويدافع السقوط فيه؛ حتى يعرف بالممارسة العملية كيف يكون رياضيا.

1.2. ترتيب دروس القواعد وعرضها

يأتي التنظيم المنطقي لدروس النحو بتقديم موضوعاته مرتبة في ضوء أهداف المادة ومفرداتها؛ على غرار ما جاء في كتب التراث، فيرتبط هذا التنظيم والمادة التعليمية بعلائق وثيقة، بغض النظر عن الدارسين. ويُعد هذا المنهج في التنظيم أكثر ملاءمة في الغالب للمستويات المتقدمة، أمَّا التنظيم السيكولوجي الذي يعرض الموضوعات النحوية وينظمها تبعًا لاحتياجات الدارسين وخصائصهم بعيدًا عن الترتيب المنطقي، فيُراعى في عرض الموضوعات النحوية رغبات الدارسين وميولهم واهتماماتهم، فيكون التنظيم المقترح يسير تبعًا لاحتياجات الدارسين اللغوية وتغطية المواقف الاتصالية التي يتعرضون لها، وفي الغالب يكون ذلك أكثر ملاءمةً للمستويات الأولى من تعلم اللغة، ويمكن استصحاب مدى التشابه بين اللغة المتعلمة واللغة الأم للدارس.

1.1.2. المَلَكة اللغوية وترتيب دروس القواعد

الهدف الأساس من وضع النحو العربي للدارسين، ولا سيما من الناطقين بغير العربية، يقوم على تكوين الملكة اللسانية لديهم بتقويم ألسنتهم من الخطأ واللحن وتصحيح النطق والكتابة (إسماعيل 1991: 218) وتنمية قدراتهم على فهم المسموع والمقروء وتذوقهما؛ لتمكينهم من التواصل بالفهم والإفهام بتعبير واضح سليم سواءٌ أكان ذلك تواصلًا شفويًّا أم كتابيًّا، ومن أجل تحقيقه لا بد من وجود معايير دقيقة واضحة للوصول إلى اختيار المناسب من التراكيب النحوية وطرق تدريسها، فالخطأ في اللغة واللَّحن فيها يؤثر في نقل المعنى المقصود الذي قد يتسبب في العجز عن الفهم، ولا يتمكن متعلم العربية من مهارة القراءة السليمة والكتابة الصحيحة والتعبير عمّا يجول في خاطره بلغة سليمة ما لم يتمكن من قواعد النحو. وإن تدريس النحو لا يعني مجرد تَحفيظ الطالب مجموعة قواعد مجردة أو تراكيب متفرقة، بل مساعدة الطالب على فهم التعبير الجيد وتذوُّقه وتدريبه لينتج تعبيرًا صحيحًا بعد ذلك. وإلا فما فائدة النحو إذا لم يُساعد الطالب على فهم ما يقرأ، أو إجادته التعبير عما يريد؟! (طعيمة 1989: 20)

فإذا كان الهدف فهم النص، فهل يمكن فهم النص دون التعرض للقواعد بصرامتها؟ وهل يمكن تقديم القاعدة مطبقة في نص يناسب الدارس دون الانشغال بفهم القاعدة الثقيلة على كل شخص سواءٌ أكان من أبناء اللغة أم من غيرهم؟ وبعد أن يستوعب الدارس القاعدة من خلال النص المناسب لمستواه بمفرداته وتراكيبه ومعانيه، بالإضافة إلى ربط الدروس بعضها ببعض برابط يساعد الدارس على استدعائها، ثم ليس من المفيد أن نطالب الدارس بتقديم مثال يدل على فهمه ابتداء، بل نعطيه المعنى الكامن خلف هذه القاعدة ثم نقدم له على القاعدة الواحدة أمثلة متعددة في الكم والكيف، وطريقة التقديم بين الجمل التامة والجمل الناقصة التي على الدارس إكمالها بمفردات موجودة بجانب الجمل في شكلها الخام وعليه أن يحولها ويصيغها كيفما تتطلب القاعدة، ثم أمثلة ناقصة على الطالب استدعاء الكلمة المناسبة للمعنى ويصوغها بما يناسب القاعدة، وبعد هذه المراحل المتعاقبة التي يدلي بعضها إلى بعض، يكون الطالب مستعدًّا لإنشاء بنائه الخاص للدلالة على ما استوعبه. (شتلة b2016: 407–428)

في مرحلة تعلُّم اللغة من الضروري أن يُقدم النحو الأساسي لتطبيقه، سواء في الكلام أو في الكتابة. وهناك كثير من الموضوعات المغرقة في الدقائق والتخصص فلا داعي لتدريسها في مراحل التعليم العام، ويكون تقديم النحو تدريجيا فتلقين العلوم للمتعلمين إنما يكون مفيدا إذا كان على التدرج شيئا فشيئا، قليلا قليلا (ابن خلدون 1401: 589). والتدرج في التقديم بإدخال نواة التراكيب قبل تعليم التركيب الموسَّع، وعدم الإدخال في صورة من الصور الموسعة للتركيب قبل تقديمه في أبسط صوره فلا يصح إدخال تركيب يحتوي أربع كلمات قبل إدخال تركيب أقل منه. وتقديم الموضوعات ذات نسبة تكرار استخدام عالية في لغة الكتابة والحديث، فكثرة استخدام موضوع معين وشيوعه يعد معيارًا؛ لذا يمكن أن نضع هذا الموضوع في أوليات النحو التي لا بد من تدريسها، ويعني هذا أيضًا أنَّه من الأولى تأجيل تدريس القاعدة الأقل شيوعًا والأقل استخدامًا؛ لتجنُّب صعوبة النَّحو وكثرة الموضوعات في الكتاب المقرر.

هناك دروس نحوية توضع في الكتب التعليمية دون أهداف واضحة يمكن ربطها بالمهارات اللغوية، بالإضافة إلى وجود موضوعات نحوية تُعرض وتُشرح بتفاصيل تشمل الخلافات المذهبية وآراء النحاة، ومثل هذه المواد أو الخبرة التعليمية بالتأكيد تعطيه معلومات كثيرة عن اللغة لكنها لا تساعد على تكوين السلوك اللغوي السليم؛ لذلك فإنه من الضروري تحديد الأهداف العامة ثم ضبط أهداف كل درس نحوي وربطها بالمهارات اللغوية؛ فوضوح الأهداف يساعد المدرس في عمله خصوصا في تنفيذ الفعاليات والتدريبات التي تهدف إلى رفع مستوى الأداء اللغوي، إضافة إلى ذلك أنها تحدد نشاطات المدرس حتى لا ينحرف كثيرا عن الأهداف المرسومة. والأمثلة المقدَّمة للدارسين يجب أن تكون كافية وواضحة وبهذا يستطيعون استنتاج القواعد المدروسة وبناء التصور أو النظرة، وعند اختيار النماذج المدروسة يجب مراعاة معيار السهولة في الكلمة والتراكيب، واستبعاد ما فيه خلافات عند علماء اللغة؛ تجنبا للسقوط في تعقيد المادة. وتوضع الأمثلة في سياقات لغوية مناسبة، فالنَّحو علم الجملة لا يستغني عنها وحسن عرضه ودقته يزيد من جمالها في أذهان الدارسين. ومراعاة الضرورة في المنهج النحوي، بتقديم الدروس النحوية الضرورية، طبقًا للمستويات التعليمية، لزيادة

الفائدة؛ لأن شكل النحو الذي لا يُفيد الدارسين في توظيف اللغة فهمًا وإفهامًا، أو أقل فائدةً لهم يَحسُن استبعادُه، أو تأجيلُه إلى حين وصول الدارسين إلى مستوى الأداء اللغوي العالي أو مستوى التخصص.

2.1.2. التكامل بين دروس القواعد والفروع الأخرى

يلزم تنظيم الدروس النحوية تنظيمًا متكاملًا مع الفروع اللغوية الأخرى كالإنشاء والقراءة والكلام، فتُعَلَّم اللغة وحدةً متكاملةً لا فروعًا مستقلةً؛ لأن الوحدة اللغوية موجودة في أي نص يقدم فكرةً ما مهما كان نوعه، وطريقة الوحدة في تعليم اللغة ليست متوقِّفةً على وجود كتاب معد مسبقًا لهذه الغاية، لكن مراعاة ذلك عند تأليف الكتاب يساعد بفعالية في العملية التعليمية. وفقدان الوحدة يأتي بين أسباب ضعف الدارسين في الدروس النحوية إلى جانب الأثر السلبي للتركيز على القواعد الشكلية وإغفال الجانب المهم في تعلم اللغة وتذوقها، وهو جانب التذوُّق اللغوي والتفكير باللغة والإحساس بها، وطرق استعمالها (عباس 1986). فيشعر الدارس بوجود حاجز أمامه ويبني تصوره بأن تلك الدروس لا علاقة لها بالأخرى؛ لذلك فإن السياق اللغوي الاتصالي وسيلة مهمة لتعليم القواعد والتراكيب اللغوية، فيتعلم المبتدئُ القواعد بالسيطرة على الجمل الأساسية واستخدامها وظيفيا، كمن يتعلم لغته الأم قبل أن يدخل المدرسة حيث يخرج إلى المجتمع ويلعب مع الأصدقاء والأقران ويخالط الكبار والصغار ويتعلم منهم ويعلِّمهم؛ ومن المفيد إتاحة الفرصة نفسها أو قريبا منها لمتعلم اللغة الأجنبية ليتمكن من السيطرة على التراكيب والجمل الأساسية ابتداء، ثم الانتقال إلى تقديم القواعد في صورة نظرية وصفية (الناقة 1985: 272). وتكون تلك الفرصة بملاحظة اللغة وتقليدها في المواقف الحقيقية ليستطيع الدارس أن يسيطر على القواعد دون الحاجة إلى معرفة واعية تفصيلية بأشكالها مع اختيار ما له أهمية وظيفية وفائدة في عملية الكلام من تلك القواعد، فنجعل درس القواعد وسيلة جذب تستهدف سلامة اللسان والقلم من اللحن دون الإيغال في التفاصيل وسردها.

من اللازم تنسيق الكتاب التعليمي ولا سيما مناهج النحو العربي حتى يكون مناسبا لمستوى الدارسين الناطقين بغير اللغة العربية من ناحية المحتوى واللغة والاحتياجات، مع ربط اللغة والمنهج بالمهارات اللغوية لدى هؤلاء الدارسين، ومراعاة اختلاف مستوى اللغة عندهم عن مستوى اللغة عند الطلاب العرب؛ ولهذا فإن المنهج النحوي للناطقين بغير العربية يجب أن يكون سهلًا ومناسبًا لمستوى الطلاب لغويًّا وكمِّيًّا. وبعيدًا عن الخوض في دقائق الموضوع والوجوه المتعدِّدة له والخارج عن قاعدته، وحفظ شواهده، واختلاف الآراء والمذاهب النحوية، وخاليًا من الاستطراد في الموضوعات النحوية التي لا تُفيد الطالب في مواقع الحياة؛ كدقائق الإعراب وما يتصل بها، ويحسن بالمدرس الاهتمام ببيان معاني الأدوات اللغوية وطرق استِعْمالها في الكلام، وبيان أثرها في المعنى دون تفصيل (الهاشمي 1987: 204)، كما أنه من المفيد احتواء المنهج على مجموعة من التدريبات الكافية، وألَّا يُقتصَر في درس القواعد على مناقشة الأمثلة، واستنباط القاعدة وتقريرها في أذهان الدارسين؛ بل من الضروري الإكثار من التدريبات الشفهية المنظمة محاكاة وتكرارا؛ حتى تكون العادة اللغوية الصحيحة عند الدارسين (الركابي 2005: 135). والهدف من تلك الممارسات هو تثبيت القواعد النحوية عمليا في أذهان الدارسين، وتوظيفها في الاستعمال الواقعي حديثا وكتابة. وتتعدد أشكال التدريبات؛ لتستحث الدارس إلى العمل الإضافي في وظائف منزلية لا صفية ليعتمد على نفسه في عملية التعليم الذاتي، وتصمم التدريبات في كل درس لتصِل بالدرس إلى استخدام محتواه اللغوي بفعالية وتركز كذلك على التقابل بين اللغة الهدف ولغة الدارس وعلى الصعوبات والمشاكل التي تواجه الدَّارس وغيرها من المشاكل الأخرى الناتِجة عن دراسات تحليل الأخطاء. (الناقة 1985: 272)

3.1.2. دروس القواعد في المعايير الدولية لتعليم اللغات

اعتمد المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية (ACTFL) المعايير المتعلقة بتدريس النحو لتعالج عدة نقاط هي: وظيفية المفردات وأصالتها وعمليتها وإمكانية التحكم في عدد المفردات ومنطقية تقديم القواعد والممارسة الشفهية والمكتوبة للمفاهيم النحوية للوصول إلى الاستعمال التواصلي الفعال للغة، ووضوح القواعد وسهولة الفهم، والعرض المتدرج للمفاهيم في بناء المفردات والمفاهيم النحوية.

كما أورد الإطار المرجعي الأوربي المشترك للغات (CEFR) مجموعة من المعايير التي تهتم بتدريس النحو، تسعى للكشف عن أسس اختيار العناصر والتصنيفات والتراكيب والعمليات والعلاقات النحوية وتدرجها وطريقة توصيل معانيها للمتعلمين، والدور الذي يلعبه النحو المقارن في تعلم وتعليم اللغات، وأهمية إطار القدرة على التعبير والاستخدام السليم لتركيب الجملة والطلاقة فيه، ودرجة وعي المتعلمين بالقواعد النحوية المتعلقة باللغة الأم واللغة المستهدفة والفرق بين اللغتين.

وتعين هذه المعايير المتعلمين على تطوير كفاءتهم النحوية بطريقة استقرائية مباشرة لمادة نحوية جديدة يطالعها الدارسون في نصوص أصلية بمنهج يدمج الجديد من العناصر والتصنيفات والأقسام والتراكيب والقواعد النحوية في نصوص أُعدت خصيصا لتوضيح الشكل والوظيفة والمعنى الخاص بها وعن طريق الاستنباط وعند اللزوم الصياغة الجديدة لفرضيات المتعلم. ومراعاة وجود اختلاف واضح بين عناصر اللغة المستهدفة ولغة الدارس الأم فضلا عن تشابه العناصر والتراكيب بين اللغتين مما يسهل عملية اكتسابها، ويساعد على تجنب التعقيد والصعوبة في اكتساب العناصر والتراكيب؛ لذلك يلزم إضافة معايير تعين الدارس على الاستفادة من لغته الأم في الغالب فيحاول المتعلم الاستفادة من لغته الأم والنقل عنها لتسهيل عملية اكتساب العناصر والتراكيب، ولهذا فإن معيار التشابه والاختلاف بين اللغة الأم واللغة الهدف لا بد أن يأخذ مكانه المناسب في معايير تعليم النحو العربي.

3. تحليل دروس القواعد في سلسة اللغة العربية لمدارس الأئمة والخطباء بتركيا.

تتكون سلسلة تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في مدارس الأئمة والخطباء من أربعة كتب موزعة على صفوف المرحلة الثانوية في تركيا وهي الصفوف التاسع والعاشر والحادي عشر والثاني عشر، وسوف أسردها هنا أولا ثم أقدم التعليق عليها معا مبينا نسب توزيعها على الوحدات وارتباطها بالموضوعات الأخرى ثم أقدم المنهج المقترح في النهاية.

1.3. القواعد في الكتاب الأول (الصف التاسع) من سلسلة مدارس الأئمة والخطباء

الوحدة الأولى: المذكر والمؤنث (هذا – هذه) – النسب (تركيَّ) – المضارع مع ضمائر (أنا وهو وهي وأنتَ وأنتِ وهم) – الاسم مع ضمائر (نحن – أنتَ – أنتِ – هو – هي – أنا) – السؤال ب (ما) – السؤال ب (هل / أمْ) – الصفة (هذا قلم أحمر – هذه ساعة حمراء) – الإشارة للقريب والبعيد (هذا / ذلك – هذه / تلك) – الأمر (أنتَ) – الماضي (أنا – انتَ – أنت– هو – هي) – الضمير (هما أنتما + الاسم والفعل المضارع) – استخدام حرف الجر (في) – السؤال متى؟ – قبل – بعد.

الوحدة الثانية: العطف (و) – الإشارة (هذان – هاتان) – السؤال أين؟ – استبدال الضمير بالاسم (والد أحمد طبيب = والده طبيب) – السؤال لماذا؟ والجواب بلام السبب – السؤال ماذا تفعل / يفعل؟ – مطابقة الخبر للمبتدأ (مذكر ومؤنث) – العددان أحد عشر واثنا عشر.

الوحدة الثالثة: بحاجة إلى – أريد أن – السؤال أين والجواب (في / ظروف المكان) – تقديم الخبر على المبتدأ (في غرفة النوم مرآة) – حرف الجر بـ (الطماطم بريال واحد) – أفضل من (أرخص من) – السؤال بـ: أيّ.

الوحدة الرابعة: أشعر بـ – أشتاق إلى – أُفَضِّلُ ... على ... – النفي (لا أحب).

الوحدة الخامسة: يجب أن – يجب أن لا – عليَّ أن – عليَّ أن لا – السؤال بـ: لماذا والجواب لأنَّ – كان واسمها وخبرها (خبر جملة فعلية) – الصفة والتفضيل (كبير – أكبر) – إن واسمها وخبرها (اسمها ضمير وخبرها مفرد).

الوحدة السادسة: (يقدم الدرس المفردات والتراكيب في صورة تدريبات قبل الحوار)

المصدر المؤول (أن + فعل مضارع) – الاسم مع ضمائر الجمع – س + فعل مضارع (سأتحدث عن) / سوف + فعل مضارع مع الضمائر – أعجبني / أعجبك – الاتجاهات – الإضافة – التعجب ب (يا لـ.... من .....! = يا لها من فرصة طيبة) – نفي المستقبل (لن تفعل) – نفي الفعل الماضي (أعجبني – ما أعجبني) – نفي المضارع (أختار – لا أختار).

2.3. الكتاب الثاني (للصف العاشر)

الوحدة الأولى: الاسم مع ضمائر الجمع – المفرد وجمع التكسير – كان + اسمها + خبر جملة فعلية فعلها مضارع – كان يفعل وهو الآن يفعل – العدد (11 – 12) والتمييز – يجب أن.

الوحدة الثانية: يستطيع أن – لا يستطيع أن (مع الضمائر المختلفة) – النهي (لا تفعل – لا تفعلي) – على + ضمير + أنْ – كم + تمييز مفرد منصوب؟ – الأعداد ثلاثة عشر / تسعة عشر + التمييز – الأمر والنهي / كُنْ ولا تكن / كوني ولا تكوني – استخدام حروف الجر مع الأفعال – ألفاظ العقود وتمييزها.

الوحدة الثالثة: لذلك / لأن.

الوحدة الرابعة: اسم الفاعل من الفعل الثلاثي وغير الثلاثي (قادم – مسافر) – التعجب (ما أجمل هذا المنظر!) – السؤال أي...؟ – كان وأصبح وصار.

الوحدة الخامسة: المصدر واسم الفاعل (الخوف – خائف) – كان + يفعل / لا يفعل.

الوحدة السادسة: الصفة – يمكننا أن – لا يوجد – دون – الإضافة – الصفة.

3.3. الكتاب الثالث (للصف الحادي عشر)

الوحدة الأولى:

أقسام الفعل (ماض مضارع أمر) – علامة الفعل الماضي قبول التاء المفتوحة – الفعل المضارع وقبول السين للمستقبل – الفعل الأمر.

الوحدة الثانية: الاسم والإفراد والتثنية والجمع – الصفة ومطابقة الموصوف في العدد – الإضافة وتقدير اللام مع المضاف إليه.

الوحدة الثالثة:

المعرفة والنكرة – الجملة الاسمية (المبتدأ والخبر وأنواع الخبر) – علامات رفع المبتدأ والخبر ومطابقة الخبر للمبتدأ – خبر جملة الفعلية.

الوحدة الرابعة:

الجملة الفعلية (فعل + فاعل + مفعول به) – أشكال الفاعل وعلامات إعرابه – المفعول به وأشكاله (صريح – غير صريح- ضمير) وعلامات إعرابه.

الوحدة الخامسة:

الفعل التام والفعل الناقص – من الأفعال الناقصة: كان وليس - من الأفعال الناقصة: أفعلا التصيير: صار وأصبح وأضحى وأمسى – من الأفعال الناقصة: ظل – بات – ما زال –مادام.

الوحدة السادسة:

إن وأخواتها ومعانيها وأشكال اسمها وخبرها.

4.3. الكتاب الرابع (للصف الثاني عشر)

الفعل الصحيح والفعل المعتل وأقسامهما.

الفعل المجرد والفعل المزيد.

مصادر الفعل الثلاثي المزيد بحرف والفعل الرباعي المجرد.

مصادر الفعل الثلاثي المزيد بحرفين.

مصادر الفعل الثلاثي المزيد بثلاثة أحرف.

الاسم الجامد والاسم المشتق وأمثلة على اسم الفاعل واسم المفعول.

اسم الفاعل من الفعل الثلاثي.

اسم الفاعل من الفعل غير الثلاثي.

اسم المفعول من الفعل الثلاثي.

اسم المفعول من الفعل غير الثلاثي.

الفعل المبني للمعلوم والمبني للمجهول.

نائب الفاعل.

صياغة المبني للمجهول.

اللازم والمتعدي عند بنائه للمجهول.

من الأسماء المرفوعة: الفاعل – نائب الفاعل – المبتدأ – الخبر – اسم كان – خبر إن.

من الأسماء المنصوبة: المفعول به – خبر كان – اسم إن.

من الأسماء المجرورة: المجرور بحرف جر – المضاف إليه – المجرور بالتبعية.

4. القواعد في سلسة اللغة العربية لمدارس الأئمة والخطباء

تبدأ دراسة اللغة العربية في تركيا في المدارس منذ الصف الثاني الابتدائي مادةً اختياريةً يدرس من يرغب من التلاميذ، ثم تكون دروسًا إجبارية على الطلاب في مدارس الأئمة والخطباء في الصفوف من التاسع إلى الثاني عشر؛ لذلك ستعتمد هذه الدراسة على ما ورد في كتب الصفوف من التاسع إلى الثاني عشر دون غيرها، فالدروس قبل الصف التاسع تهدف إلى قضاء الدارسين فصولًا دراسية للتعرف على اللغة ويدور المنهج في فلك الطريقة التواصلية، اعتمد المؤلفون الأسلوب التواصلي في إعداد السلسلة، ليشجع المدرس الطلاب على التواصل باللغة العربية قدر الإمكان، حيث يتولى المدرس دور الموجه وليس الملقن، ويستخدم التقنيات المناسبة المستخدمة في تدريس اللغة الأجنبية اليوم. وقد جاء شرح الموضوعات النحوية بالطريقة الاستقرائية ودعمها بصريًا بالجداول. مع أنشطة ميكانيكية ومعرفية تهدف إلى التعزيز، لكن ضعف المعلمين غير المتخصصين في عرض اللغة العربية والتواصل بها يضعف من الفائدة المرجوة ونتيجة لذلك كله تعود كتبُ المرحلة الثانوية بدايةً من الصف التاسع في تقديم دروس اللغة من البداية كأن الدارس لم ير العربية من قبل.

يتكون كتاب الصف التاسع من ست وحدات دراسية وكل وحدة فيها ثلاث دروس وتعالج مهارات القراءة والاستماع والمحادثة والكتابة وتقدم السلسلة اللغة تواصليا وتأتي فيها القواعدُ وظيفية ضمن التدريبات. وفي نهاية الكتاب يرد قاموس الكلمات باللغة العربية والتركية ويبدو من هذا العرض للقواعد التي وردت في هذا الكتاب عدة أمور هي عدم التوازن بين الموضوعات المعالجة في الوحدات المختلفة، ففي حين تكاد الوحدة الرابعة تخلو من القواعد الوظيفية، نجد الوحدتين الأولى والسادسة مزدحمتين بالتراكيب غير المترابطة.

يتكون كتاب الصف العاشر من ست وحدات وكل وحدة تضم ثلاثة دروس، وتبدأ الوحدة بالاستماع. بالنظر إلى مقدار التراكيب وأنواعها في الكتاب الأول الخاص بالصف التاسع فإن التراكيب في الكتاب العاشر أقل كثيرا منها، وكذلك تستمر حالة انعدام التوازن في توزيع التراكيب بين الوحدات، فتكاد الوحدة الثالثة تخلو من التراكيب وتقل في الوحدتين الخامسة والسادسة. وجاءت التراكيب في هذا الكتاب وظيفية غير مرتبطة بالترتيب المنطقي الشائع في كتب تعليم النحو التراثية، فجاءت توظيفا لمواقف تواصلية محددة، دون تقديم المصطلحات الخاصة بتلك التراكيب وكذلك قدمت تنوعا وظيفيا في الأزمنة.

كتاب الصف الحادي عشر يبدأ به القسم الخاص باللغة العربية المهنية (لأغراض خاصة / دينية) وتتكون الطبعة الأخيرة 2018 من ست وحدات تبدأ كل وحدة بالاستماع، ومن الملاحظ في هذا الكتاب ضعف ترتيب الموضوعات، فقد أتى خبر الجملة الفعلية بين أنواع خبر المبتدأ، قبل أن يدرس الطالب الجملة الفعلية، ومن الميزات تقديم دروس تركيبي الصفة والإضافة على الجملة الاسمية والجملة الفعلية،

فالصف والإضافة من التراكيب الجزئية. وكذلك تقديمه بعض الظواهر الخاصة بالكلمة قبل عرض الجملة، كالتعريف والتنكير والإفراد والتثنية والجمع.

كتاب الصف الثاني عشر يتكون من ست وحدات وتتجه معظم الدروس إلى موضوعات الصرف تبدأ بدراسة الفعل الصحيح والمعتل والفعل المجرد والمزيد وأوزانهما والاسم الجامد والمشتق والمصدر واسم الفاعل واسم المفعول، لكنها قدمت الفعل المبني للمجهول بعد تقديم اسم المفعول، وفي ذلك تجاوز للترتيب المنطقي؛ حيث يأتي اسم المفعول فرعا عن الفعل المبني للمجهول وكذلك تقديمه نائب الفاعل على طريقة صياغة الفعل المبني للمجهول، ووضع نائب الفاعل بعد تعريف بسيط بمعنى الفعل المبني للمعلوم والمبني للمجهول، ثم عرضه للفرق بين الفعل اللازم والفعل المتعدي في الجملة عند بنائه للمجهول؛ لبيان ما ينوب عن الفاعل فيهما، وفي ذلك تشتيت للدارس واختتم بتجميع للأسماء المرفوعة والأسماء المنصوبة والأسماء المجرورة. وجاء عرض الدروس بالصورة التقليدية بالأمثلة ثم شرحها واستخدام عبارات: اقرأ وتأمل وتذكر ولاحظ والخلاصة النحوية والخلاصة الصرفية، واستخدم هذا الكتاب الكلمات والجمل الخاصة بالعلوم الشرعية الإسلامية والآيات القرآنية، ولم تأتِ الأمثلة في متناول الدارسين فمثَّلت عقبة أمامهم.

1.4. خصائص دروس القواعد في سلسلة تعليم اللغة العربية لمدارس الأئمة والخطباء

يبدو مقدار القواعد ضعيفًا لا سيما القواعد النحوية مع تفتيت بعض الدروس لدرجةٍ تخل بالفهم الصحيح للموضوع وخاصة إذا لم يربط المدرس والطالب من بعده بين أقسام الدرس الواحد، مع ملاحظة استخدام لغة أعلى من مستوى الدارسين في الأمثلة وشرح الأمثلة ذاتها وكذلك في التدريبات التي جاءت بعد كل موضوع، الأمر الذي زاد من صعوبة الدروس واتجه المدرس الذي يستخدم لغة وسيطة إلى اللغة التركية اللغة الأم للمدرس والطالب على حد سواء، فصار المدرس يترجم الأمثلة ويترجم القاعدة ثم يعود ليترجم الجمل الواردة في التدريبات إذا عرض لها أثناء الدرس، وإلا فإن الدارس والمدرس كثيرًا ما يتجاوزان التدريبات ولا يقفان عليها بحال من الأحوال. فيقضي الدارسون أربع سنوات في المدرسة الثانوية للأئمة والخطباء رسميًّا يعد كل واحد منهم دارسًا لموضوعات ومفردات عديدة، لكنه فعليًّا يستمع إلى ترجمة لمحتويات الكتاب دون تطبيق أو ممارسة حقيقية.

وهكذا لم تلتزم دروس القواعد في تلك السلسلة كثيرا بمعايير المجلس اللأمريكي (ACTFL) ولا بالمعايير الأوربية (CEFR)، ويظهر ذلك في صعوبة المفردات المستخدمة وعدم التدرج في عرض الدروس بل تداخلها واضطراب تنظيمها إذ اهتمت معايير المجلس الأمريكي بوظيفية المفردات ومواضيعيتها وأصالتها وعمليتها، وبإمكانية التحكم في عددها، وبمنطقية تقديم القواعد، وبالتساؤل حول كفاية الممارسة الشفهية والمكتوبة للمفاهيم النحوية التي تؤدي من الاستخدام المجرد المقيد إلى المبني على المعنى إلى الاستعمال التواصلي الفعال للغة، وبمدى وضوح وسهولة فهم القواعد كذلك بتدرج عرضها.

واهتمت المعايير الأوربية بأسس اختيار العناصر والتصنيفات والتراكيب والعمليات والعلاقات النحوية وتدرجها، وبكيفية توصيل معانيها للمتعلمين، وبالدور الذي يلعبه النحو المقارن في تعلم وتعليم اللغات، وبمدى أهمية نطاق القدرة التعبيرية والطلاقة والاستخدام السليم فيما يتعلق بتركيب الجملة، وبدرجة الوعي التي يفترض أن تكون لدى المتعلمين فيما يتعلق بالقواعد النحوية المتعلقة باللغة الأم واللغة المستهدفة والفرق بين اللغتين.

ورغم وجود شيء من القصور في تقديم القواعد في سلسلة اللغة العربية لمدارس الأئمة والخطباء، فإنها تميزت بعدة ميزات هي: الوحدة العضوية في استخدام مفردات نصوص القراءة والاستماع والمحادثة في تعليم القواعد، وكذلك في التنوع في التدريبات المصاحبة لدرس القواعد، فجاءت تدريبات قرائية وكتابية واستماعية يتفاعل معها الطالب ويستخرج منها ما يتعلق بدرس القواعد، إلى جانب توظيف الصور في تطبيق القاعدة المستهدفة، وتوظيف المناقشة بين الطلاب حول فقرة بمفردات درسها الطالب من قبل، وقد تكرار سؤال اتصالي متميز في

معظم دروس القواعد، وهو اشرح لزملائك القاعدة بالأمثلة والملاحظات المتعلقة بها؛ لزيادة نشاط الطلاب وإزالة حواجز العرض والإفهام حين يؤدي دور المعلم، وتنتهي التدريبات بتشجيع الطلاب على تجهيز عرض شفهي أو تحريري حول موضوع معين بتوظيف القاعدة المستهدفة وتعمل هذه التدريبات وتنوعها على تعزيز القاعدة في ذهن الطالب وعلى لسانه وفي كتابته.

2.4. دروس القواعد في ضوء مستويات استخدام اللغة

بعد هذا العرض والتحليل لمحتويات دروس النحو والصرف في السلسلة، سيعرض البحث ترتيبًا يسعى لتجاوز القصور والاضطراب الوارد فيها، وسيتوقف العرض على مسميات الموضوعات دون الخوض في طريقة عرضها إلا في إطار الوحدة العضوية التي تعني ارتباط الموضوعات بعضها ببعض، وتتكامل فيما بينها لتجعل اللغة كائنا حيا بين يدي الدارس؛ إذ تدور كل الدروس حول نفس الموضوعات ليعمل توحيد العنوان الرئيس على ربط المهارات التي تدرس منفصلة ويصل بعضها ببعض. كما أن متعلمي اللغة الثانية يسيرون في تعلمها واكتسابها وفق تدرج مرحلي منتظم ومتشابه مهما اختلفت لغاتهم الأم؛ لذا فمن المجدي في إعداد المناهج أن تُقدم وفقا للتدرج اللغوي المرحلي حتى يحصل الاكتساب الحقيقي للغة الهدف، بدلًا من التعلم الشكلي الذي غالبًا ما يزول أثره بعد اجتياز الاختبارات التحصيلية، أو بعد إنهاء مرحلة تعلم اللغة.

دراسة النحو من الضروري أن توجَّه إلى مهمتين أساسيتين هما التعليم والاكتساب، وتنطلق عملية التعليم من طريقة نحوية عامَّة سهلة غير معقَّدة خالية من المصطلحات التي لا تقدم كثيرًا من الفوائد، بينما تحدث عملية الاكتساب بالأمثلة الكافية المستوعبة لجوانب الموضوع؛ ليستطيع الدارسون الاستفادة منها استفادة مباشرة أو غير مباشرة، فالتطبيق ليس أحد لوازم النحو وحده، بل هو من لوازم العناصر اللغوية كلها؛ كالمطالعة والتعبير والنصوص، وفي ذلك التطبيق فرصة ثمينة تبين وحدة اللغة العربية وتكامل أجزائها، وتدلُّ الدارسين على صلة اللغة بالحياة وحاجة الحياة إلى اللغة ولا بد من الواقعية في مجال تعليم اللغة العربية للأجانب باستبعاد الأمثلة الشاذَّة والمتعددة الأوجه؛ لأنها تضطرب في التطبيق. كما أن قلة التطبيق يعد من أسباب صعوبة النحو. وبالرغم من استجابة الدارس أثناء درس النحو وإجابته الأسئلة التي توجَّه إليه بعد الانتهاء من عرض الدرس، فإنَّ طريقة التَّدريس التي تعتمد على التَّلقين، ولا تستثير اهتمامات الدارسين لتطبيق ما يتلقون من قواعد تقلل من الإفادة.

هناك مستويات متنوعة لاستخدام اللغة؛ لذا ينبغي تحديد المستوى المستهدف، وعدم استهلاك الوقت في تعلم مستويات لغوية متداخلة، دون وعي بالمستوى اللغوي الذي يراد الوصول إليه –أي في اللغة المراد تعلمها– ولا بد من تحديد هذا المستوى في ضوء الأهداف الحضارية والثقافية والاجتماعية المختلفة، فتعلم لغة ما بهدف التواصل اليومي بها، يختلف عن تعلمها بهدف قراءة المؤلفات الطبية بها، وتعلم اللغة بهدف قراءة كتب الفيزياء أو الرياضيات يختلف عن تعلمها لقراءة الصحف، فهذه المستويات متنوعة متفاوتة. وحصر المواضع الإعرابية للكلمات العربية التي يتغير ضبطها بتغير التراكيب وهي ما تسمى في النحو بالمعربات، يُقَدِّم اللغة في صورة يسيرة، إذا قدمنا معها المعنى المناسب لمستوى الدارسين، ومما يطمئن النفس ويحفز العزيمة أن هذه المعربات لا تتجاوز ستة أنواع، هي الاسم رفعا ونصبا وجرا، والفعل المضارع رفعا ونصبا وجزما، ومن اليسير أن تحدد المواقع الإعرابية لكل نوع من هذه الأنواع الستة في صورها المقررة، وبذا يسهل تناولها والتدريب عليها. أما الكلمات العربية التي لا يتغير ضبطها، والتي تسمى بالمبنيات فهي بعض الأسماء وبقية الأفعال، وجميع الحروف، والأمر في هذه المبنيات هيِّن، وليس في النطق بها أي مشكلة؛ لأن لها صورة واحدة.

3.4. التصور المقترح لدروس النحو والصرف

لما كان التصور المقترح يسعى لعلاج القصور الذي مُنيت به السلاسل التعليمية حينما وضعت دروس القواعد منفصلة عن موضوعات المهارات الأخرى وما بها من مفردات وجمل، جاءت الأمثلة الواردة في دروس النحو والصرف مبنية من كلمات وجمل موجودة في

الفروع الأخرى، محادثة واستماع وقراءة وإملاء؛ كي يسهل على الطلاب استحضار المعنى، والتركيز على الهدف التواصلي بها فتأتي وظيفية في:

1.3.4. المستوى المبتدئ:

1. الحروف وحركاتها القصيرة والطويلة، مع تحليل كلمات مكتوبة أو منطوقة إلى مكوناتها.

2. علاقة الاسم بالاسم، ولها ثلاثة أوجه: الإسناد، والوصف، والإضافة والتمييز. مع التعريف الوظيفي بالضمير، والتذكير والتأنيث، والإفراد والتثنية والجمع، والتعريف والتنكير، والإشارة، والموصول.

3. علاقة الاسم بالفعل وله أوجه عديدة: الإسناد (الفاعلية)، والمفعولية، والظرفية، والحالية، والمفعول المطلق، والمفعول لأجله.

4. علاقة الاسم بالحرف، حروف الجر، والنصب، وحروف النفي، والعطف، والتوكيد.

5. علاقة الفعل بالحرف، حروف الجزم، والنصب، وحروف النفي، والأمر، والنهي، والتوكيد.

6. الأساليب: الأمر، والنهي، والنفي، والاستفهام، والنداء، والتعجب، والإغراء والتحذير.

2.3.4. المستوى المتوسط

1. التعريف بالاسم والفعل والحرف، والجملة الاسمية وأشكالها، ودخول إن وكان عليها.

2. التعريف بأزمنة الفعل وصيغ كل زمن، والجملة الفعلية وأشكالها، والمبني للمعلوم والمجهول.

3. التعريف بالميزان الصرفي، وأبواب الفعل الثلاثي وأبواب الرباعي، وتصريف الأفعال مع ضمائر الفاعل والمفعول.

4. الفعل الصحيح والمعتل، والتعريف بنواصب المضارع وجوازمه.

5. المعارف من الأسماء، والمبني والمعرب من الأسماء والأفعال.

6. الإعراب وحركات الإعراب الأصلي منها والفرعي والظاهر والمقدر، والتدريب على بعض النماذج لاستخدام الأسماء مثل: الاسم المنقوص والمقصور والممنوع من الصرف والأسماء الخمسة ومن الأفعال كالأفعال الخمسة والأفعال المعتلة دون الدخول في تفاصيل القواعد والتعريفات خشية اللبس والاضطراب.

7. وظائف الأسماء في الجملة وأحكامها؛ الأسماء المرفوعة، كالمبتدأ والخبر والفاعل ونائب الفاعل، والصفة. والأسماء المنصوبة كالمفعول به والحال واسم إن وخبر كان، والصفة، وأخيرا المجرورة كالمضاف إليه والاسم المسبوق بحرف من حروف الجر والصفة.

3.3.4. المستوى المتقدم:

1. الممنوع من الصرف، والعطف والنعت.

2. من المشتقات: اسم الفاعل واسم المفعول، وصياغة المصدر من الثلاثي وغير الثلاثي.

3. الأفعال التي تدخل على الجملة الاسمية ومعانيها، كأفعال الشروع والرجاء والمقاربة.

4. المنادى وأحكامه، والتوكيد والبدل.

5. من مكملات الجملة: المفعول المطلق، والمفعول لأجله، والتمييز.

6. من الأساليب، التفضيل والتحذير والإغراء والتعجب والاستثناء والمدح والذم، يمكن أن تقدم نماذجها باعتبارها أساليب عربية تستعمل في ظروف ومناسبات خاصة، دون دخول في تفاصيل التحليل الإعرابي والتحليل اللغوي.

4.3.4. المستوى المتميز:

1. المعجم العربي، طرق البناء وأساليب البحث فيه.

2. الأفعال التي تنصب مفعولين، الشرط وجوابه والفاء فيه.

3. من المشتقات: اسم المكان والزمان واسم الآلة والصفة المشبهة.

4. من المشتقات: المصدر الصناعي واسم المرة والهيئة والمصدر الميمي.

5. النتائج والتوصيات

توصلت الدراسة إلى وجود بعض القصور في عرض دروس القواعد في السلسلة موضوع الدراسة، لا سيما في تطبيق المعايير الأمريكية أو الأوربية في عرض القواعد في كتب تعليم اللغة العربية وتقديمها للدارسين. لذلك توصي بضرورة أن نضع نصب أعيننا عند اختيار مادة دروس القواعد ألّا تُقدم دروس الصرف مستقلة عن النحو، فالصرف الذي يهتم ببناء الكلمة هو جزء لا يتجزّأ من النحو الذي يهتم ببناء الجملة، بل إن الصرف هو الذي يمهد للنحو الطريق فأمثلة الصرف لا تظهر قيمتها إذا أُخذت منعزلة عن دروس التركيب النحوي، ولهذا يجب الاهتمام بتقديم النحو والصرف وأمثلتهما معا، مع مراعاة مستويات الدارسين. ولا شك أن التنويع في تدريس القواعد يثري العملية التعليمية ويبعدها عن الجفاف والجمود، ومن التنويع تقديم القواعد في المستوى المبتدئ ضمن أنماط بسيطة وفي المستوى المتوسط يُنَبَّهُ المتعلمُ إلى القاعدة التي لا يُفهَم النص أو التركيب إلا بمعرفتها وفي المستوى المتقدم تُضَمَّن القواعد في مهارة الكتابة التعبيرية؛ فتقدم أدوات الربط بين العبارات والجمل ويُدرَّب الطلاب على الأساليب العربية الصحيحة لغويا المقبولة اجتماعيا.

يرجو المقترح أن يصل الدارسون إلى مرحلة متقدمة من التفاعل اللغوي تعينهم على التواصل باللغة مع أهلها ومع الأساتذة، ويوصي المقترح بـ:

– الاستفادة من الأنشطة والمعينات السمعية والبصرية والتنوع في عرض القواعد.

– إقامة أنشطة تفاعلية بين الأساتذة والدارسين وبين الدارسين بعضهم بعضا (أيام تثقيفية – رحلات كشفية – لقاءات نقاشية ومناظرات – ندوات ومهرجانات يقدمها الدارسون أنفسهم) توظف فيها الموضوعات التي مر بها الدارس.

– اصطحاب مواد مرئية تقدم في بداية المستوى وتقوم على الدراسة الذاتية خارج الصف، ويستفيد الدارس من توجيهات المعلمين للتعرض للنص، وكذلك لديه دليل إرشادي مع النص المرئي يساعده في التعرف على النص ويوصله لدرجة التعمق فيه، وعليه في نهاية المستوى الدراسي أن يقدم ملخصا شفهيا للنص في ندوة عامة يحضرها الأساتذة وزملاؤه.

6. المراجع

ابن خلدون، عبد الرحمن بن محمد. ديوان المبتدأ والخبر في تاريخ العرب والبربر ومن عاصرهم من ذوي الشأن الأكبر، بيروت، لبنان: دار الفكر، 1401.

طعيمة، رشدي أحمد. تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها: مناهجه وأساليبه. تونس: المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة إيسسكو، 1989.

طعيمة، رشدي وآخرون. المنهج المدرسي المعاصر، أسسه، بناؤه، تنظيماته، تطويره، عمان: دار المسيرة، 2008م.

إسماعيل، زكريا. طرق تدريس اللغة العربية. الإسكندرية، مصر: دار المعرفة الجامعية، 1991.

الجوجو، ألفت محمد. "فعالية تدريس النحو في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة في تنمية بعض المفاهيم النحوية لدى طالبات الصف السابع الأساسي ضعيفات التحصيل". مجلة جامعة الأزهر: سلسلة العلوم الإنسانية مج. 13، ع. 1، ج. 3، يونيو 2011، 1371-1422.

الركابي، جودت. طرق تدريس اللغة العربية. دمشق: دار الفكر المعاصر، 2005.

اللقاني، أحمد حسين. المنهج: الأسس والمكونات والتنظيمات. القاهرة، مصر: عالم الكتب، 1995.

الناقة، محمود كامل. "وقائع ندوات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، الجزء الثاني". خطة مقترحة لتأليف كتاب أساسي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. 2/237–282. مكتب التربية العربي لدول الخليج، 1985.

النووي، أبو زكريا محي الدين يحيى. المجموع شرح المهذب. بيروت، لبنان: دار الكتب العلمية، دون تاريخ.

الهاشمي، عابد توفيق. الموجه العلمي لتدريس اللغة العربية. بيروت، لبنان: مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع، 1987.

جمعة، فتحي. اللغة الباسلة. القاهرة، مصر: دار النصر للتوزيع والنشر، 2000.

دبور، مرشد – الخطيب، إبراهيم. أساليب تدريس الاجتماعيات. القاهرة، مصر: دار الأرقم، 1987.

شتلة، عادل. "الوحدة العضوية في منهج تعليم اللغة العربية للسنة التحضيرية. تدريس اللغة العربية في برامج السنة التحضيرية في تركيا الواقع وآليات التطوير". إسطنبول – تركيا: دار أكاديمي للنشر، 2016، 25–49.

شتلة، عادل. "تدريس قواعد اللغة العربية للناطقين بغيرها في ضوء علم المعاني. مؤتمر إسطنبول الدولي الثاني: تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، إضاءات ومعالم". إسطنبول: مركز أثر لدراسات العربية للناطقين بغيرها، 2016، 407–428..

شوقي، محمود أحمد. الاتجاهات الحديثة في تخطيط المناهج الدراسية في ضوء التوجيهات الإسلامية. القاهرة، مصر: دار الفكر العربي، 2001.

عباس، محجوب، مشكلات تعليم اللغة العربية حلول نظرية وتطبيقية. الدوحة – قطر: دار الثقافة، 1986.

علي، محمد السيد، اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس، دار الميسرة للنشر والتوزيع، عمان، 2011.

عمايرة، محمد. "تعليم العربية لغير الناطقين بها: دراسة تحليلية في كتاب تعليمي: الكتاب الذي تجري عليه الدراسة هو Elementary Modern Standard Arabic: لبيتر عبود و آخرين". اللسان العربي 29، 1987، 101–108.

عيد، يحيى إسماعيل. "التقويم التربوي الجامعي في علوم الشريعة، مؤتمر علوم الشريعة في الجامعات". التقويم التربوي الجامعي في علوم الشريعة، عمان: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، 1995، 111–121.

مجاور، محمد صلاح الدين علي. تدريس اللغة العربية في المرحلة الابتدائية. القاهرة، مصر: دار المعارف، 1978.

مجاور، محمد صلاح الدين علي – الديب، فتحي عبد المقصود. المنهج المدرسي أسسه وتطبيقاته التربوية. الكويت: دار القلم، 1993.

محمد، برو – دليلة، موني. "المناهج التعليمية بين التطورات وتحديات المستقبل". الممارسات اللّغويّة 1/6 (1 مارس، 2015)، 151–186.

محمود، شوقي حساني. تطوير المناهج رؤية معاصرة. القاهرة، مصر، 2009.

Kaynaklar

Abbās, Maḥjūb. Muşkilāt Ta‘līm al-luğah al-‘Arabīyah ḥulūl Naẓarīyah ve-taṭbīqīyah. al-Davḥah-Qaṭar : Dār al-sakāfah, 1986.

al-Hāşimī, ‘Ābid Tawfīq. al-muvejjih al-Ilmī li-tadrīs al-luğah al-Arabīyah. Bayrūt, Lubnān : Mu’assasat al-Risālah lil-Ṭibā‘ah ve-al-Naşr ve-al-Tevzī, 1987.

Alī, Muḥammad al-Sayyid, Ittijāhāt wa-taṭbīqāt ḥadīthah fī al-Manāhij wa-ṭuruq al-tadrīs, Dār al-muyassarah lil-Nashr wa-al-Tawzī‘, ‘Ammān, 2011.

Aljojo, Ulfat Muḥammad. "fa‘ālīyat tadrīs al-naḥıv fī ḍaw’ Naẓarīyat al-zakā’āt al-muta‘addidah fī Tanmiyat ba‘ḍ al-mafāhīm al-naḥvīyah ladá ṭālibāt al-saff al-sābi al-asāsī zaifāt al-taḥṣīl". Mecellet Jāmiat al-Azhar : Silsilat al-Ulūm al-Insānīyah cilt 13, 2011, 1371-1422.

al-Lakkānī, Aḥmad Ḥüseyin. al-manhaj : al-Usus ve-al-mukavvināt ve-al-tanẓīmāt. al-Qāhirah, Mısır : Ālam al-Kutub, 1995.

al-Nākah, Maḥmūd Kāmil. "vekā’i‘ nadavāt Ta‘līm al-luğah al-Arabīyah li-ğayr al-nāṭikīn bi-hā, al-juz’ al-sānī". khiṭṭah muktarahah lita’lif Kitāb asāsī li-ta‘līm al-luğah al-‘Arabīyah lil-nāṭikīn bi-ğayrihā. 2/237 – 282. Maktab al-Tarbiyah al-Arabī li-Duvel al-Khalīj, 1985.

al-Navavī, Abū Zakarīyā Muḥyī al-Dīn Yaḥyá. al-Majmū‘ sharḥ al-Muhazzab. Bayrūt, Lubnān : Dār al-Kutub al-Ilmīyah, Tarihsiz.

al-Rikābī, Jevdat. Ṭuruk tadrīs al-luğah al-Arabīyah. Dimaşk : Dār al-Fikr al-mu‘āsır, 2005.

Amāyirah, Muḥammad. "Ta‘līm al-Arabīyah li-ğayr al-nāṭikīn bi-hā :dirāsah taḥlīlīyah fī Kitāb ta‘līmī : “Elementary Modern Standard Arabic” biter Abbūd ve ākharīn". al-lisān al-Arabī 29, 1987, 101 – 108.

Dabbūr, Murşid - al-Khaṭīb, Ibrāhīm. Asālīb tadrīs al-ijtimāīyāt. al-kāhirah, Mısır :Dār al-Arkam, 1987.

Ibn Khaldūn, Abd al-Raḥmān ibn Muḥammad. Dīvān al-mubtada’ ve-al-khabar fī Tārīkh al-Arab ve-al-Barbar ve-men āṣarahum min zevī al-şa’n al-akbar, Bayrūt, Lubnān : Dār al-Fikr, 1401.

Ismā'īl, Zakarīyā. Ṭuruk tadrīs al-luğah al-'Arabīyah. al-Iskandarīyah, Mısır : Dār al-Marifah al-Jāmiīyah, 1991.

EĪd, Yaḥyá Ismāīl. "al-Takvīm al-tarbavī al-Jāmiī fī ulūm al-şarīah, Mutamar ulūm al-şarīah fī al-jāmiāt", Ammān :al-Mahad al-Ālamī lil-Fikr al-Islāmī, 1995, 111 – 121.

Jumaah, Fatḥī. al-luğah al-bāsilah. al-kāhirah, Mısır : Dār al-Naṣr lil-Tevzī ve-al-Naşr, 2000.

Maḥmūd, şavkī Ḥassānī. taṭvīr al-Manāhij ru'yah mu'āṣirah. al-kāhirah, Mısır, 2009.

Muḥammad, Birrū - Dalīlah, mony. "al-Manāhij al-taalīmīyah bayna al-taṭavvurāt ve-taḥaddiyāt al-mustakbal". al-mumārasāt alluğaviyyah 2015, 151 – 186.

Mujāvir, Muḥammad Ṣalāḥ al-Dīn Alī. tadrīs al-luğah al-Arabīyah fī al-marḥalah al-ibtidāīyah. al-kāhirah, Mısır : Dār al-Maārif, 1978.

Mujāvir, Muḥammad Ṣalāḥ al-Dīn Alī - al-Dīb, Fatḥī Abd al-Makṣūd. al-manhaj al-Medarisī ususuhu ve-taṭbīkātuhu al-Tarbavīyyah. al-Kuwayt: Dār al-kalam, 1993.

şavkī, Maḥmūd Aḥmad. al-Ittijāhāt al-ḥadīsah fī takhṭīṭ al-Manāhij al-dirāsīyah fī ḍaw' al-Tevjīhāt al-Islāmīyah. al-kāhirah, Mısır : Dār al-Fikr al-Arabī, 2001.

Şatlah, Ādil. "al-vaḥdah al-uḍvīyah fī Manhaj Taalīm al-luğah al-Arabīyah lil-Seneh al-taḥḍīrīyah. tadrīs al-luğah al-ğArabīyah fī Barāmij al-Seneh al-taḥḍīrīyah fī Turkiyā al-vāki ve-ālīyāt al-taṭvīr". Isṭanbūl-Turkiyā: Dār akādīmī lil-Naşr, 2016, 25 – 49.

Şatlah, Ādil. "tadrīs kavāid al-luğah al-Arabīyah lil-nāṭikīn bi-ğayrihā fī ḍaw' ilm al-maānī. Mu'tamar Isṭanbūl al-davlī al-sānī :Ta'līm al-luğah al-Arabīyah lil-nāṭikīn bi-ğayrihā, Iḍā'āt ve-maālim". Isṭanbūl: Markaz Asar li-Dirāsāt al-Arabīyah lil-nāṭikīn bi-ğayrihā, 2016, 407 – 428 .

Ṭuaymah, Ruşdī Aḥmad. Taalīm al-luğah al-Arabīyah lil-nāṭikīn bi-ğayrihā :manāhijuh ve-asālībuh. Tūnis :al-Munaẓẓamah al-Islāmīyah lil-Tarbiyah ve-al-Ulūm ve-al-sakāfah iysskuv, 1989.