جامعة السلطان محمد الفاتح الوقفية
معهد الدراسات العليا
قسم العلوم الإسلامية
برنامج العلوم الإسلامية باللغة العربية

إِيجَابِيَّاتُ مَنْهَجِ تَعْلِيمِ الصَّرْفِ العَرَبِيّ فِي المدَارِسِ التَّقْلِيدِيَّةِ العُثْمَانِيَّةِ وَسَلْبِيَّاتُهُ مِنْ وجْهَةِ نَظَرِ مُعَلمى العَرَبِيَّةِ فِي الجُمْهُورِيَّةِ التُّرْكِيَّةِ

رسالة ماجستير

مريم آيتاش

إستانبول– 2023

جامعة السلطان محمد الفاتح الوقفية
معهد الدراسات العليا
قسم العلوم الإسلامية
برنامج العلوم الإسلامية باللغة العربية

إِيجَابِيَّاتُ مَنْهَجِ تَعْلِيمِ الصَّرْفِ العَرَبِيّ فِي المدَارِسِ التَّقْلِيدِيَّةِ العُثْمَانِيَّةِ وَسَلْبِيَّاتُهُ مِنْ وِجْهَةِ نَظَرِ مُعَلمي العَرَبِيَّةِ فِي الجُمْهُورِيَّةِ التُّرْكِيَّةِ

رسالة ماجستير

(مريم آيتاش **200112108**)

المشرف على الرسالة
(الأستاذ المساعد الدكتور رجب عبد الوهَّاب)

إستانبول– 2023

FATİH SULTAN MEHMET VAKIF ÜNİVERSİTESİ
TEZ ONAY FORMU

13/06/2023

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Temel İslam Bilimleri Anabilim Dalı Temel İslam Bilimleri Arapça tezli yüksek lisans programı öğrencisi 200112108 numaralı ***Meryem HAFEZ***'in, hazırladığı *"Osmanlı Klasik Medrese Usûlünün Arapça Sarf İlmi Öğretme Müfredatındaki Olumlu ve Olumsuz Yanları: Türkiye'de Arapça Öğretmenlerinin Bakış Açısıyla"* konulu Yüksek Lisans tezi ile ilgili Tez Savunma Sınavı, 13.06.2023 Salı günü saat 14:00'da yapılmış, sorulara alınan cevaplar sonunda adayın tezinin **Kabulüne ~~Oy Çokluğu~~/Oy Birliği** ile karar verilmiştir.

Tez adı değişikliği yapılması halinde: Tez adının Türkiye Cumhuriyet'indeki Arapça... verilerinin Bakış Açısından Osmanlı Medreselerinde Arapça Sarf İlmi Eğitim; şeklinde değiştirilmesi uygundur. Müfredatının Olumlu ve Olumsuz Yönleri

	Jüri Üyesi	Karar
1.	(Danışman) Dr. Öğr. Üyesi Ragb Ramadan ELSAYED ABDELWHAB	Kabul
2.	Prof. Dr. Aysel ERGÜL KESKİN	KABUL
3.	Dr. Öğr. Üyesi Muhammet ÇELİK	Kabul
4.	.....	.....
5.	.....	.....
6.	(İkinci Danışman)*.....	.....

**2. Danışman varsa doldurulması gerekmektedir.*

تعهد بالالتزام بالقواعد العلمية الأخلاقية – ETİK BİLDİRİM

أقر بالالتزام بأخلاقيات البحث العلمي، والأمانة العلمية في كتابة البحث العلمي، وفي حالة الاستفادة من أعمال الآخرين فقد تم ذلك وفقا للمعايير العلمية المتبعة ، ولم يتم إجراء تزوير في البيانات المستخدمة ولم تقدم الرسالة أو أي جزء منها كدراسة أخرى في جامعتي أو أي جامعة أخرى.

Bu tezin yazılmasında bilimsel ahlak kurallarına uyulduğunu, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunulduğunu, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapılmadığını, tezin herhangi bir kısmının bağlı olduğum üniversite veya bir başka üniversitedeki başka bir çalışma olarak sunulmadığını beyan ederim.

مريم آيتاش

صفحة الشكر

الحمد لله والشُّكر والثَّناء أوَّلًا وأخيرًا، لبَّيك إنَّ الحمد لك، والملكُ لا شريك لك.

أقدِّم جزيل الشُّكر للدُّكتور رجب عبد الوهَّاب، على صبره وتوجيهه وإرشاده في كلِّ خطوة، بارك الله مساعيكم وأعلى مراتبكم في الدُّنيا والآخرة.

والشُّكر للأساتذة الكرام الذين ما بخلوا عن تقديم النُّصح في تحكيم استبانتي الدِّراسة، الدُّكتورة آيسل أرجول كسكين، والدُّكتور محمد چليك، والدُّكتور أحمد حسن، والدُّكتور محمد عبد الرَّحيم شتا، والدُّكتور أحمد عمر، والدُّكتور عبد الوهَّاب المزين، شكرًا لاستقطاعكم جزءًا من وقتكم لمساعدتي وإرشادي.

كما أشكر الآنسة لينا كوثر بالطا على مساعدتها واقتراحها موضوع الدِّراسة، والمعلمة نباهت يلماز والآنسات فاطمة بتول ماناو ورويدا مبرَّا يلماز وهالة نور كجوك علي أوغلو على رعايتهنَّ الكريمة وتوفيرهنَّ الدَّعم اللَّازم طوال فترة البحث.

وأشكر الأستاذ نعمان آيتاش على ترجمته وتقديمه يد العون، والأستاذ أورهان تركمان أوغلو على شرحه المفيد فيما يتعلَّق بمجموعة الصَّرف.

وأخيرًا، أشكر كلَّ مَن جاد بوقته للإجابة على استبانة الدِّراسة، لولا الله ثمَّ مساهمتكم ما استطعنا الوصول إلى ما وصلنا إليه.

مريم آيتاش

إهداء

إلى مريم يحيى، التي ستقف بين يدي الله وستُسأَل عن عمرها، فيمَ أفنته؟

أسأل الله أن يكون هذا العمل شفيعًا لكِ وخالصًا لوجهه

إلى أبي يحيى، رفيق الرِّحلة وسند كل لحظة

إلى أمِّي سونيا، الدَّاعمة الدَّائمة

إلى أخَواتي وإخوَتي، الذين يُضيفون للحياة حياةً

إلى رفيقات القلب والدَّرب، اللَّواتي لم يتوانَين لحظةً عن الدُّعاء وتقديم المساعدة

إلى كلِّ مَن علمني حرفًا

وإلى طلَّاب المسلمين في كلِّ مكان

أهدي لكم ثمرة جهدي

والله من وراء القصد

مريم آيتاش

إِيجَابِيَّاتُ مَنْهَجِ تَعْلِيمِ الصَّرْفِ العَرَبِيّ فِي المدَارِسِ التَّقْلِيدِيَّةِ العُثْمَانِيَّةِ وَسَلْبِيَّاتُهُ مِنْ وِجْهَةِ نَظَرِ مُعَلمي العَرَبِيَّةِ فِي الجُمْهُورِيَّةِ التُّرْكِيَّةِ

مريم آيتاش

الملخص

تتضمَّن الدِّراسة مقدِّمةً ومدخلًا وثلاثة فصول وخاتمة، وهي تنطلق من سؤالٍ رئيسيٍّ مؤدَّاه: ما إيجابيَّات منهج الصَّرف العربيّ في المدارس التَّقليديَّة العثمانيَّة وسلبيَّاته؟ وللإجابة عن هذا السُّؤال عرضت الدِّراسة في الفصل الأوَّل مفهوم المنهج وأسس بنائه ومداخله، وبيَّنت أهمِّيَّة الصَّرف العربيّ لمتعلمي العربيَّة من النَّاطقين بغيرها، وأوضحت صعوباته لديهم، موضِّحةً بعض المعايير التي ينبغي مراعاتها عند بناء منهجٍ لتعليم الصَّرف العربيّ للنَّاطقين بغير العربيَّة، وفي الفصل الثَّاني عملت على وصف منهج تعليم الصَّرف العربيّ في المدارس التَّقليديَّة العثمانيَّة، من حيث المحتوى وطرائق التَّدريس ولغته وأوقاته ومُخرَجات المنهج، للخروج إلى الجوانب الإيجابيَّة والسَّلبيَّة في هذا المنهج، ثمَّ انتقلت بعد ذلك في الفصل الثَّالث إلى استطلاع وجهة نظر معلمي اللُّغة العربيَّة في الجمهوريَّة التُّركيَّة في إيجابيَّات وسلبيَّات منهج الصَّرف العربيّ المتَّبَع في المدارس التَّقليديَّة العثمانيَّة، وذلك من خلال استبانتين تمَّ إعدادهما وتحكيمهما على يد مجموعةٍ من المختصِّين في مجال تعليم العربيَّة للنَّاطقين بغيرها. وكان من أهمِّ النَّتائج التي خرجت بها الدِّراسة أنَّ منهج الصَّرف في المدارس التَّقليديَّة العثمانيَّة فيه إلى جانب قدرته على ترسيخ القواعد الصَّرفيَّة في ذهن الدَّارسين به، بعض القصور في تنمية الكفاءة اللُّغويَّة اللَّازمة والمهارات اللُّغويَّة الأربع المطلوبة لمتعلمي العربيَّة النَّاطقين بغيرها، إلى جانب إيجابيَّاتٍ وسلبيَّاتٍ أخرى. وقد اقترحت الدِّراسة بناءً على ما وصلت إليه من نتائج بعضَ التَّوصيات لتطوير منهج الصَّرف العربيّ في المدارس التَّقليديَّة العثمانيَّة، وأهمُّها ضرورة العمل على تطوير المنهج بالاستفادة من مدخل المحتوى لبناء المنهج لأنه الأنسب والأشمل

الكلمات المفتاحية: منهج، الصَّرف العربيّ، المدارس التَّقليديَّة العثمانيَّة، مجموعة الصرف، التَّعليم التَّقليدي.

TÜRKİYE CUMHURİYETİNDEKİ ARAPÇA ÖĞRETMENLERİNİN BAKIŞ AÇISINDAN OSMANLI MEDRESELERİNDE ARAPÇA SARF İLMİ EĞİTİMİ MÜFREDATININ OLUMLU VE OLUMSUZ YÖNLERİ

Meryem Aytaş

ÖZET

Çalışma bir önsöz, bir giriş, üç bölüm ve bir sonuç içermekte olup şu temel soru etrafında şekillenmiştir: Osmanlı medreselerinde verilen Arapça sarf müfredatının olumlu ve olumsuz yönleri nelerdir? Bu soruya cevap vermek adına birinci bölümde söz konusu müfredatın mahiyeti, temelleri ve esasları incelenmiş, anadili Arapça olmayanların o dili öğrenirken sarf eğitiminin önemi belirtilmiş, karşılaştıkları zorluklar gösterilmiş ve Arapça öğrenenlere verilecek sarf eğitiminin müfredatı oluşturulurken neleri gözetmek gerektiği açıklanmıştır. İkinci bölümde, içerik, eğitim şekli, eğitim dili, eğitim süreleri ve beslenilen kaynaklar bakımından medreselerde verilen sarf müfredatı açıklanmaya ve böylelikle olumlu ve olumsuz yönler ortaya konmaya çalışılmıştır. Üçüncü bölümde Türkiye Cumhuriyeti'ndeki eğitim kurumlarında görev yapmakta olan Arapça eğitmenlerinin, bu müfredat hakkındaki olumlu ve olumsuz izlenimleri, bizim tarafımızdan hazırlanan ve Arap Dili eğitimi alanında uzmanlaşmış hocalar tarafından hakemliği yürütülen iki anket yoluyla izlenmeye gayret edilmiştir. Çalışmanın ulaştığı en önemli sonuçlardan biri, klasik usuldeki sarf eğitiminin, her ne kadar o müfredatı alan kişide sağlam bir gramer altyapısı oluştursa da, gerekli olan dil edinimini sağlamakta, öğrenciye dört ana dil yeteneğini vermekte bazı kusurları mevcut bulunduğu olmuştur. Çalışma, ulaştığı neticeleri ortaya koyarak klasik usuldeki sarf eğitimi müfredatına bazı geliştirmeler önermiştir. Bunlardan en önemlisi, müfredat oluşturmak üzere en uygun ve kapsamlı olduğu için içerik yönteminden yararlanarak müfredat geliştirmeye yönelik çalışma ihtiyacıdır.

Anahtar kelimeler: Müfredat, Arapça sarf, Klasik Osmanlı Medreseleri, Mecmû'atu's-Sarf, Geleneksel Eğitim.

THE STRENGTHS AND WEAKNESSES OF TEACHİNG ARABİC MORPHOLOGY USİNG THE CLASSİC OTTOMAN SCHOOLS' CURRİCULUM, FROM THE POİNT OF VİEW OF ARABİC TEACHERS İN THE TURKİSH REPUBLİC

Meryem Aytaş

ABSTRACT

The study consists of a prelude, an introduction, three chapters, and a conclusion.

It is based on a main question: What are the advantages and disadvantages of the Arabic morphology approach in the Ottoman traditional Madrasas?

To answer this question, the study presented in the first chapter the concept of the curriculum, its construction and its approaches, the importance of Arabic morphology for non-native Arabic learners, and explained its difficulties for them, explaining some criteria that should be considered when building a curriculum to teach Arabic morphology to non-Arabic speakers.

The second chapter describes the curriculum of teaching Arabic morphology in the traditional Ottoman Madrasas, in terms of content, teaching methods, language of teaching, teaching times, and curriculum outputs, to come out with the pros and cons aspects of this curriculum.

The third chapter moves on to surveying the opinions of Arabic language teachers in the Turkish Republic about the pros and cons of the Arabic morphology approach followed by the Ottoman traditional Madrasas, through preparing two questionnaires that were judged by a group of specialists in the field of teaching Arabic to non-native speakers.

One of the most important results of the study was that the morphological curriculum in the Ottoman traditional Madrasas, in addition to its ability to consolidate morphological rules in the minds of its students, had some shortcomings in developing the necessary linguistic competence and the four main linguistic skills required by non-native Arabic learners, along with other pros and cons.

Based on the above results, the study suggests some recommendations for the traditional Ottoman Madrasas, required to develop the Arabic morphology curriculum. The most important of which, is the need to develop the curriculum to be based on the "content approach", as it is the most appropriate and comprehensive.

Keywords: Curriculum, Arabic morphology, Ottoman traditional schools, Madrasa, Majmuat'us Sarf, Traditional education.

المقدّمة

الحمد لله رب العالمين، هادينا ورازقِنا وكافينا، أرسَلَ لنا سراجًا منيرًا، وأوحى إليه قرآنًا مُبينًا، فاللهم صلِّ وسلم وبارِك على حبيبِك الصادقِ الأمين، واجمعنا به في علّيّين. أما بعد،

فهذه الرِّسالة مُقَدَّمةٌ لنيل درجة الماجستير في العلوم الإسلامية من جامعة السُّلطان محمد الفاتح الوقفيَّة، وعند اختياري لموضوع البحث قرَّرتُ الاستفادةَ من وجودي في الجمهوريَّة التُّركيَّة، لأنظر كيف يُمكنني أن أُفيدَ فيها وأستفيدَ، فاخترتُ دمجَ تخصُّصي في اللُّغة العربيَّة وآدابها مع خبرتي في تعليمها للنَّاطقين بغيرها، وهذا ما توصَّلتُ إليه أخيرًا. وأسأل الله العَون والإخلاص والقَبول.

وقد بدأت فكرة الدِّراسة بعد أن بدأتُ تعليمَ اللغة العربيَّة للتُّركيَّات، إذ لاحظتُ فئةً منهنَّ يبدأنَ دراسة اللُّغة من الصِّفر، لكنَّهنَّ يُجِدْنَ القراءة والكتابة العربيَّة السَّليمة، ويتجاوبنَ بشكلٍ فعالٍّ ومُذهلٍ في دروس الصَّرف على اختلاف مراحلها، ولاحظتُ بعدها أنَّ المفردات العربيَّة التي يعرفنَها هي كلُّها من آيات القرآن الحكيم، أو أحيانًا من نصوص الأحاديث الشَّريفة، أمَّا عدا ذلك فلا يمكنهنَّ الإجابة بالعربيَّة عن سؤالٍ بسيطٍ من أسئلة الحوار اليوميّ. أدركتُ وقتها أنَّهنَّ على علم بقواعد الصَّرف العربيّ لكنَّهنَّ في حاجةٍ إلى دروسٍ في المحادثة للتَّعبير والتَّواصل الصحيح، فاللُّغة المنطوقة -أيّ لغةٍ كانت- تحتاج مِن دارسِها إلى التَّحدُّث بها، وإلَّا فكيف يزعم أنَّه يُتقنُها إن لم يتمكَّن من التعبير عن نفسه بها- حديثًا وكتابةً؟ من هنا، وجدتُ الحاجة الماسَّة للبحث عن المنهج الذي أوصَلَ هؤلاء الطَّالبات إلى إتقان قواعدَ الصَّرف العربيّ، في الوقت الذي يفتقِرنَ فيه إلى توظيف ما تعلمنه في التحدُّث والتَّعبير بالعربيَّة بشكلٍ سليم.

وبالبحث عن أجوبةٍ للأسئلة السَّابقة وجدتُ أنَّ بعض المدارس في الجمهورية التُّركيَّة، وتُعرَف باسم المدارس التَّقليديَّة العثمانيَّة، ما زالت تعلم الصَّرف العربيَّ لطلَّابها بمنهجٍ خاصٍّ بها منذ العهد العثمانيّ، وتعتمدُ في تدريسه على الأساليب الدِّراسة التَّقليديَّة القديمة، وهذه المدارس التَّقليديَّة تختلف تمامًا عن المدارس التُّركيَّة ذات المناهج الحديثة -حكوميَّةً كانت أو خاصَّة- إذ يعتمدون فيها على طرائق تدريسٍ تقليديَّة تعتمد كثيرًا على التكرار والحفظ. ومن هنا قرَّرتُ أن تكون دراستي عن إيجابيَّات منهج الصَّرف العربيّ في المدارس التَّقليديَّة العثمانيَّة وسلبيَّاته، ولكي تكون الدِّراسة دراسةً علميَّةً قائمةً

على استشارة المتخصِّصين في مجال تعليم العربيَّة في الجمهوريَّة التُّركيَّة، جعلتُ الدِّراسة من وجهة نظر معلمي العربيَّة في الجمهوريَّة التُّركيَّة؛ فَهُم أكثر النَّاس درايةً بالجوانب الإيجابيَّة والسَّلبيَّة لهذا المنهج.

وقد جاء البحث في مقدِّمةٍ، وهي التي بين أيدينا، ومدخلٍ تحدَّثتُ فيه عن موضوع الدِّراسة وأهمِّيَّته ومنهجه وحدوده الزَّمانيَّة والمكانيَّة والبشريَّة، ومجتمعه والدِّراسات السَّابقة، ثمَّ جاءت فصول الدِّراسة الثَّلاثة، وأوَّلها عن بناء منهجٍ لتعليم الصَّرف العربيّ، وتناول مفهوم المنهج وأسسه ومعايير بنائه ومداخله وخصوصيَّة منهج الصَّرف المقدَّم لمتعلمي العربيَّة من النَّاطقين بغيرها، أمَّا ثاني الفصول فتناول منهج تعليم الصَّرف العربيّ في المدارس التقليديَّة العثمانيَّة، وتحدَّثتُ فيه عن تعليم العربيَّةِ في المدارسِ التَّقليديَّة العثمانيَّةِ ومجموعة الصَّرف التي تمثِّل المقرَّرات الدِّراسيَّة لدرس الصَّرف العربيّ في هذه المدارس، وطرائق تدريسه ولغة التَّدريس وأوقات الدِّراسة ومُخرَجات المنهج، أما الفصل الثَّالث فهو الجانب التَّطبيقيُّ، وقد قمتُ فيه ببيان كيفيَّة بناء أداة الدِّراسة وهي الاستبانة، وكيفيَّة التَّحقُّق من ثباتها وصدقها، ثمَّ حلَّلتُ النَّتائج وفق الأسئلة التي سَعَت الدِّراسة للإجابة عنها، وخلصتُ في الخاتمة إلى النَّتائج والتَّوصيات التي أراها مناسبةً بناءً على وجهة نظر معلمي العربيَّة في الجمهوريَّة التُّركيَّة.

حزيران – 2023م مريم حافظ آيتاش

المحتويات

الملخص ..... **vi**

ÖZET ..... **vii**

ABSTRACT ..... **viii**

المقدّمة ..... **x**

قائمة الجداول ..... **xv**

قائمة الصور ..... **xvii**

المختصرات ..... **xviii**

المدخل **1**

الفصل الأول **10**

1. المعايير التَّربوية في تعليم الصَّرف العربيِّ للنَّاطقين بغير العربيَّة **10**

1.1. مفهوم المنهج 10

1.1.1. المنهج لغةً 10

1.1.2. المنهج اصطلاحًا 10

1.2. أسس بناء المنهج 11

1.2.1. الأساس الفلسفيُّ للمنهج 12

1.2.2. الأساس الاجتماعيُّ للمنهج 13

1.2.3. الأساس النَّفسيُّ للمنهج 14

1.2.4. الأساس المعرفيُّ للمنهج 15

1.2.5. الأساس الدِّينيُّ للمنهج 16

1.3. معايير بناء المنهج 17

1.4. مداخل بناء المنهج 18

1.5. أهمِّيَّة تعلم الصَّرف لمتعلمي العربيَّة النَّاطقين بغيرها 20

1.6. صعوبات تعلم الصَّرف للطُّلَّاب النَّاطقين بغير العربيَّة 21

1.7. نحو منهجٍ للصَّرف للنَّاطقين بغير العربيَّة 22

الفصل الثَّاني **24**

2. منهج تعليم الصَّرف العربيِّ في المدارس التَّقليديَّة العثمانيَّة **24**

2.1. تعليمُ العربيَّةِ في المدارسِ العثمانيَّةِ 24

2.2. مجموعة الصَّرف 26

2.2.1. كتابُ الأمثلةِ 26

2.2.1.1. الكتابُ ومؤلِّفُه 26
2.2.1.2. شروحاتُ الكتابِ 27
2.2.1.3. محتوى الكتابِ 28
2.2.1.4. ملاحظاتٌ على الكتابِ ومنهجِه 32
2.2.2. كتابُ البناءِ 32
2.2.2.1. الكتابُ ومؤلِّفُه 32
2.2.2.2. شروحاتُ الكتابِ 33
2.2.2.3. محتوى الكتابِ 34
2.2.2.4. ملاحظاتٌ على الكتابِ ومنهجِه 36
2.2.3. كتابُ المقصودِ 37
2.2.3.1. الكتابُ ومؤلِّفُه 37
2.2.3.2. شروحاتُ الكتابِ 38
2.2.3.3. محتوى الكتابِ 39
2.2.3.4. ملاحظاتٌ على الكتابِ ومنهجِه 40
2.2.4. كتابُ العزّي 41
2.2.4.1. الكتابُ ومؤلِّفه 41
2.2.4.2. شروحاتُ الكتابِ 41
2.2.4.3. محتوى الكتابِ 42
2.2.4.4. ملاحظاتٌ على الكتابِ ومنهجِه 43
2.3. طرائقُ التَّدريس 45
2.3.1. طريقةُ التَّقريرِ (الإلقاء / الإفهام / المحاضَرَة) 45
2.3.2. طريقة الحفظ 46
2.3.3. طريقة التَّكرار 47
2.3.4. طريقةُ الاستعيابِ والإدراكِ 48
2.3.5. طريقةُ الإملاءِ والكتابةِ 49
2.3.6. طريقةُ السُّؤالِ والجوابِ 49
2.3.7. طريقةُ المناظرةِ والمناقشةِ 51
2.3.8. طريقةُ المذاكرةِ 52
2.4. معايشة تدريسيَّة 53
2.5. أوقاتُ الدِّراسةِ 55
2.6. لغةُ التَّدريسِ 56

2.7. مُخرَجاتُ المنهجِ 56
2.8. الإيجابيَّات والسَّلبيَّات 58
2.8.1. الإيجابيَّات 58
2.8.2. السلبيات 59
الفصل الثَّالث **60**
3. الدِّراسة التطبيقيَّة **60**
3.1. إجراءات بناء الاستبانة 60
3.1.1. ثبات الاستبانتين 62
3.2. أفراد العيّنة 63
3.2.1. عيّنة معلمي المدارس التقليدية العثمانية 63
3.2.2. عيّنة الأكاديميين 63
3.3. عرض نتائج الجانب التَّطبيقيّ 65
3.3.1. أسئلة الدِّراسة والأجوبة عنها 65
3.3.1.1. السُّؤال الأوَّل: ما مدى قدرة منهج الصَّرف العربيّ في المدارس التَّقليديَّة العثمانيَّة على تأسيس قواعد الصَّرف العربيّ في ذهن الطَّالب؟ 65
3.3.1.2. السُّؤال الثَّاني: ما مدى إسهام منهج الصَّرف العربيّ في المدارس التَّقليديَّة العثمانيَّة في تنمية قدرات الحفظ والتَّرجمة عند الطَّالب الذي يدرسه؟ 69
3.3.1.3. السُّؤال الثَّالث: هل يسهم منهج الصَّرف العربيّ في المدارس التَّقليديَّة العثمانيَّة في تنمية مهارتَي الفهم والتَّذوُّق للنُّصوص العربيَّة عند متعلمه؟ 72
3.3.1.4. السُّؤال الرَّابع: إلى أيّ مدى ينمّي منهج الصَّرف العربيّ في المدارس التَّقليديَّة العثمانيَّة المهارات اللُّغويَّة الأربع (الاستماع – القراءة – المحادثة – الكتابة) المطلوبة لدى متعلم العربيَّة من النَّاطقين بغيرها؟ 76
3.3.1.5. السُّؤال الخامس: ما الجوانب التَّربويَّة التي يفتقدها منهج الصَّرف العربيّ في المدارس التَّقليديَّة العثمانيَّة؟ 79
3.3.2. الإجابات عن الأسئلة المفتوحة 81
الخاتمة **83**
قائمة المصادر والمراجع **86**
الملاحق **91**

قائمة الجداول

جدول 2. 1 .(الأمثلة المختلفة من الفعل نَصَرَ، بتسميات متن الأمثلة وتسمياتها الأخرى)..... 29

جدول 2. 2. (الأمثلة المطَّردة من الماضي المعلوم) 30

جدول 2. 3. (الأمثلة المطَّردة من اسم المفعول). 31

جدول 2. 4. (توضيح لبعض المصطلحات في الأمثلة المطَّرِدَة وتسمياتها الأخرى)..... 31

جدول 3. 1. (تفسير قيمة معامل الثَّبات). 62

جدول 3. 2. (معامل ثبات استبانة معلمي المدارس التقليدية العثمانية). 62

جدول 3. 3. (معامل ثبات استبانة معلمي العربية الأكاديميين). 62

جدول 3. 4. (بيانات عيّنة معلمي المدارس التَّقليديَّة العثمانيَّة). 63

جدول 3. 5. (بيانات عيّنة معلمي العربيَّة الأكاديميّين). 64

جدول 3. 6. (ميزان تقديريّ وفقًا لمقياس ليكرت الخماسيّ)..... 65

جدول 3. 7. (يبيّن قدرة منهج الصَّرف العربيّ في المدارس التَّقليديَّة العثمانيَّة على تأسيس قواعد الصَّرف العربيّ في ذهن الطَّالب، من وجهة نظر معلمي المدارس التَّقليديَّة العثمانيَّة)..... 66

جدول 3. 8. (يبيّن قدرة منهج الصَّرف العربيّ في المدارس التَّقليديَّة العثمانيَّة على تأسيس قواعد الصَّرف العربيّ في ذهن الطَّالب، من وجهة نظر معلمي العربيَّة الأكاديميّين في الجمهوريَّة التُّركيَّة).68

جدول 3. 9. (يبيّن مدى إسهام منهج الصَّرف العربيّ في المدارس التَّقليديَّة العثمانيَّة في تنمية قدرات الحفظ والتَّرجمة عند الطَّالب الذي يدرسه، من وجهة نظر معلمي المدارس التَّقليديَّة العثمانيَّة). 70

جدول 3. 10. (يبيّن مدى إسهام منهج الصَّرف العربيّ في المدارس التَّقليديَّة العثمانيَّة في تنمية قدرات الحفظ والتَّرجمة عند الطَّالب الذي يدرسه، من وجهة نظر معلمي العربيَّة الأكاديميّين في الجمهوريَّة التُّركيَّة). 71

جدول 3. 11. (يبيّن مدى إسهام منهج الصَّرف العربيّ في المدارس التَّقليديَّة العثمانيَّة في تنمية مهارتَي الفهم والتَّذوُّق للنُّصوص العربيَّة عند متعلمه، من وجهة نظر معلمي المدارس التَّقليديَّة العثمانيَّة). 73

جدول 3. 12. (يبيّن مدى إسهام منهج الصَّرف العربيّ في المدارس التَّقليديَّة العثمانيَّة في تنمية مهارتَي الفهم والتَّذوُّق للنُّصوص العربيَّة عند متعلمه، من وجهة نظر معلمي العربيَّة الأكاديميّين في الجمهوريَّة التُّركيَّة). 75

جدول 3. 13. (يبيّن مدى تنمية منهج الصَّرف العربيّ في المدارس التَّقليديَّة العثمانيَّة المهارات اللُّغويَّة الأربع المطلوبة لدى متعلم العربيَّة من النَّاطقين بغيرها، من وجهة نظر معلمي المدارس التَّقليديَّة العثمانيَّة). 77

جدول 3. 14. (يبيّن مدى تنمية منهج الصَّرف العربيّ في المدارس التَّقليديَّة العثمانيَّة المهارات اللُّغويَّة الأربع المطلوبة لدى متعلم العربيَّة من النَّاطقين بغيرها، من وجهة نظر معلمي العربيَّة الأكاديميّين في الجمهوريَّة التُّركيَّة)..... 78

جدول 3. 15. (يبيّن الجوانب التَّربويَّة التي يفتقدها منهج الصَّرف العربيّ في المدارس التَّقليديَّة العثمانيَّة، من وجهة نظر معلمي المدارس التَّقليديَّة العثمانيَّة). 80

قائمة الصور

صورة 2. 1. (وصف مخطوطة بناء الأفعال، قسم المخطوطات بجامعة الملك سعود). 33
صورة 2. 2. (طريقة حفظ الأمثلة المطَّردة من الفعل نَصَرَ). 54
صورة 2. 3. (هرم بلوم المعرفي)..... 58

المختصرات
والرموز

فيما يلي قائمة بأهم المختصرات المستخدمة في الدراسة

الاختصار	معناه
﴿ ﴾	خصصته للدلالة على النصوص القرآنية
[ ]	هذا الرمز لكل ما أردت إضافته داخل نص التحقيق مما ليس فيه من ترقيم صفحة أو تخريج آية
( )	استعملته بالحجم المعتاد لنصوص الأحاديث، وحصر بعض الكلمات، وبالحجم الصغير للهوامش
« »	علامة تنصيص للأقوال المنقولة
هـ	يشير إلى السنة الهجرية
الخ	إلى آخره
اهـ.	انتهى كلامه
م	يشير إلى السنة الميلادية
ط.	للطبعة
ت.:	تاريخ الوفاة
ج.	للجزء
ص.	للصفحة
تح.:	تحقيق
د.ت.	دون تاريخ نشر
د.ط.	دون طبعة

المدخل

موضوع الدِّراسة

تتطرَّق هذه الدِّراسة إلى المنهج التَّقليديّ العثمانيّ في تعليم الصَّرف العربيّ، فتَصِف المقرَّرات الدِّراسيَّة فيه، ثم تحاول رصد إيجابيَّات المنهج وسلبيَّاته من خلال استطلاع رأيٍ لفئتين من معلمي اللُّغة العربيَّة، وهما معلمو المدارس التَّقليديَّة العثمانيَّة، ومعلمو العربيَّة الأكاديميُّون، لمعرفة آرائهم حول إيجابيَّات وسلبيَّات المنهج، وصولًا إلى بعض الاقتراحات والتَّوصيات لتطوير المنهج، ليُسِهم بعد ذلك بدوره في تحقيق المستوى المنشود لمتعلم العربيَّة في الجمهوريَّة التُّركيَّة.

مشكلة الدِّراسة

تتمثَّل مشكلة الدِّراسة في أنَّ تعليم الصَّرف العربيّ في بعض المدارس في الجمهوريَّة التُّركيَّة، وهي المدارس المعروفة باسم المدارس التَّقليديَّة العثمانيَّة، تتبنَّى منهجًا خاصًّا للصَّرف العربيّ، ويعلمونه طلَّابَهم، وهذا المنهج قائمٌ على الفكر التَّربويّ التَّقليديّ الذي لا يراعي في كثيرٍ من معاييره وأسسه وفلسفته ما نجده ماثلًا في المناهج التَّربويَّة الحديثة في تعليم العربيَّة للنَّاطقين بغيرها.

أهمِّيَّة الدِّراسة

تتمثَّل أهمِّيَّة هذه الدِّراسة في العديد من النِّقاط، أهمُّها:

- كونها تأتي في إطار تقويم المناهج المقدَّمة للنَّاطقين بغير العربيَّة وتطويرها، خصوصًا أنَّها تسعى إلى الوقوف على إيجابيَّات منهج الصَّرف العربيّ في المدارس التَّقليديَّة العثمانيَّة وسلبيَّاته، آملةً بعد ذلك في أن تؤخَذ هذه الإيجابيَّات وتلك السَّلبيَّات في الاعتبار إذا أُريد تطوير هذا المنهج.
- كونها تعتمد على وجهة نظر المختصِّين في تعليم العربيَّة للنَّاطقين بغيرها في الجمهوريَّة التُّركيَّة (بالطَّريقتين التَّقليديَّة والحديثة)، وهؤلاء المختصُّون هم أدرى النَّاس بجوانب القوَّة والضَّعف في منهج

تعليم الصَّرف في المدارس التَّقليديَّة العثمانيَّة، وذلك لاحتكاكهم المباشر بالمنهج وبمخرجاته عند المتعلمين.

- كونها تضع أمام معلمي العربيَّة في الجمهوريَّة التُّركيَّة ممَّن يعلمون الصَّرف العربيَّ في المدارس التَّقليديَّة العثمانيَّة أو يعلمون طلَّابًا تعلموا بهذا المنهج جوانبَ القوَّة والضَّعف فيه، فيساعدهم ذلك على التَّعامل مع الطُّلَّاب وتطوير طرق تدريس يمكن أن تكون ذات فعاليَّةٍ إيجابيَّةٍ تنعكس على المتعلم الذي تعلم- أو يتعلم- بهذا المنهج.

أهداف الدِّراسة

تهدُف هذه الدِّراسة إلى:

- الوقوف على المعايير والأسس والأهداف التي يجب أن تتوافر في منهج تعليم الصَّرف العربيِّ المقدَّم إلى متعلمي العربيَّة النَّاطقين بغيرها.
- الوقوف على ملامح منهج الصَّرف العربيِّ المقدَّم للطُّلَّاب الأتراك في المدارس التَّقليديَّة العثمانيَّة، من حيث محتواه وأهدافه وأسسه ولغة تدريسه وأوقات التَّدريس ومخرجات المنهج.
- استطلاع وجهة نظر معلمي العربيَّة في المدارس التَّقليديَّة العثمانيَّة حول إيجابيَّات المنهج وسلبيَّاته.
- استطلاع وجهة نظر معلمي العربيَّة الأكاديميِّين في الجمهوريَّة التُّركيَّة حول إيجابيَّات المنهج وسلبيَّاته.
- الوقوف على النَّتائج المترتِّبة على استطلاع وجهَي نظر معلمي العربيَّة في المدارس التَّقليديَّة العثمانيَّة ومعلميها الأكاديميِّين في الجمهوريَّة التُّركيَّة، وتحليل هذه النَّتائج للوصول إلى بعض التَّوصيات التي قد تسهم في تطوير هذا المنهج.

أسئلة الدِّراسة

تسعى هذه الدِّراسة إلى الإجابة عن السُّؤال العامّ: ما إيجابيَّات منهج الصَّرف العربيّ في المدارس التَّقليديَّة العثمانيَّة، وما سلبيَّاته من وجهة نظر معلمي العربيَّة في الجمهوريَّة التُّركيَّة؟ وعن هذا السُّؤال تتفرَّع مجموعةٌ من الأسئلة الجزئيَّة، وهي على النَّحو التَّالي:

1- ما مدى قدرة منهج الصَّرف العربيّ في المدارس التَّقليديَّة العثمانيَّة على تأسيس قواعد الصَّرف العربيّ في ذهن الطَّالب؟

2- ما مدى إسهام منهج الصَّرف العربيّ في المدارس التَّقليديَّة العثمانيَّة في تنمية قدرات الحفظ والتَّرجمة عند الطَّالب الذي يدرسه؟

3- هل يسهم منهج الصَّرف العربيّ في المدارس التَّقليديَّة العثمانيَّة في تنمية مهارتَي الفهم والتَّذوُّق للنُّصوص العربيَّة عند متعلمه؟

4- إلى أيّ مدى ينمّي منهج الصَّرف العربيّ في المدارس التَّقليديَّة العثمانيَّة المهارات اللُّغويَّة الأربع (الاستماع – القراءة – المحادثة – الكتابة) المطلوبة لدى متعلم العربيَّة من النَّاطقين بغيرها؟

5- ما الجوانب التَّربويَّة التي يفتقدها منهج الصَّرف العربيّ في المدارس التَّقليديَّة العثمانيَّة؟

حدود الدِّراسة

جاءت حدود الدِّراسة كما يلي:

الحدود المكانيَّة: الجمهوريَّة التُّركيَّة.

الحدود الزمانيَّة: عام 2023م.

الحدود البشريَّة: معلمو اللُّغة العربيَّة في المدارس التَّقليديَّة، وفي الجامعات والمؤسَّسات الأكاديميَّة.

حدود الكتب المستخدمة في تعليم الصرف العربي في المدارس التَّقليديَّة العثمانيَّة: كتب مرحلة الاقتصار.

أداة البحث

اعتمدت الدِّراسة على الاستبانة المكوَّنة من مجموعة متنوِّعة من الأسئلة المرتبط بعضُها ببعضٍ بشكلٍ يحقِّق الأهداف التي تسعى إليها الدِّراسة، ويجيب عن سؤالها الرَّئيسيِّ وأسئلتها الفرعيَّة. وقد تكوَّنت الأداة من استبانتين؛ الأولى موجَّهةٌ لمعلمي المدارس التَّقليديَّة العثمانيَّة، والثَّانية موجَّهةٌ لمعلمي العربيَّة الأكاديميِّين في الجمهوريَّة التُّركيَّة.

عيِّنة الدِّراسة

تكوَّنت العيِّنة من خمسين (50) معلمًا، كلُّهم يعملون في تعليم العربيَّة للنَّاطقين بغيرها داخل حدود الجمهوريَّة التُّركيَّة، منهم خمسةٌ وعشرون (25) معلمًا يعملون في المدارس التَّقليديَّة العثمانيَّة، وخمسةٌ وعشرون (25) معلِّمًا يعملون في المؤسَّسات الأكاديميَّة الرَّسميَّة التي تستوعب بين جنباتها طلَّابًا تعلموا الصَّرف العربيَّ في المدارس التَّقليديَّة العثمانيَّة.

فمعلمو المدارس التَّقليديَّة، هم الأساتذة الذين يُدرِّسون مجموعة الصَّرف في المدارس التَّقليديَّة غير الرَّسميَّة، ومن واقع خبرتهم في التَّدريس بهذا المنهج، وكونهم المسؤولين عن المخرجات العلميَّة في أذهان الطُّلَّاب، أردنا التَّعرُّف عن قُرب إلى رأيهم في هذا المنهج ومُخرَجاته، وأوجه القوَّة والضَّعف فيه. ولهذا جاءت أسئلة الاستبانة الموجَّهة لهم عن المنهج نفسه.

أمَّا الأكاديميُّون، فنقصد بهم معلمي اللُّغة العربيَّة في الجامعات والمؤسَّسات الأكاديميَّة الرَّسميَّة، وهذا المجتمع متنوِّعٌ بين الأساتذة الجامعيِّين في كلِّيَّات الآداب والعلوم الإسلاميَّة والإلهيَّات بالجمهوريَّة التُّركيَّة، وبين معلمي اللُّغة العربيَّة في السَّنة التَّحضيريَّة بهذه الكلِّيَّات، ومعلمي اللُّغة العربيَّة في المؤسَّسات التَّعليميَّة غير الجامعيَّة، كمعاهد تعليم اللُّغات. وهذا المجتمع من واقع خبرته يستقبل أنواعًا عديدةً من الطُّلَّاب، ومنهم مَن أكمل دراسة العربيَّة بالمنهج العثمانيِّ التَّقليديِّ. مِن هنا أردنا التَّعرُّف إلى وجهة نظر المعلمين من واقع احتكاكهم بهؤلاء الطُّلَّاب، هل يلاحظون تفوُّقهم في بعض المسائل الصَّرفيَّة؟ هل هناك نقاط ضعفٍ واضحةٌ يمكنهم الإشارة إليها؟ ولهذا جاءت أسئلة الاستبانة الموجَّهة لهم عن مُخرجات

المنهج وهم الطُّلَّاب.

وتفترض الباحثة ميلَ العيّنتين للاتّفاق على بعض العناصر المطروحة في الاستبانتين، كالعناصر المتعلّقة بإتقان قواعد الصَّرف، وميلها للاختلاف حول بعض العناصر كتلك المتعلّقة بالمهارات والكفاءة اللُّغوية.

منهج الدِّراسة

نَهَجَت الدِّراسة المنهج الوصفيَّ التَّحليليَّ الذي يتناسب مع طبيعتها، بالإضافة إلى المنهج المقارن في المقارنة بين آراء معلمي المدارس والمعلمين الأكاديميّين؛ للوصول إلى نتائج تتَّسم بالدِّقَّة قدر الإمكان، وللوصول إلى توصياتٍ واقتراحاتٍ مناسبةٍ لتطوير منهج الصَّرف العربيّ في المدارس التَّقليديَّة العثمانيَّة.

مصطلحات الدِّراسة

المنهج (Müfredat): يُقصَد به في هذه الدِّراسة، كلُّ الخبرات التي يكتسبها التِّلميذ تحت إشراف المدرسة وتوجيهها، سواءً أكان ذلك داخل الصَّفِّ أو خارجه. ويتكوَّن من أربعة أركان رئيسيَّة هي الأهداف والمحتوى وطرائق التَّدريس والتَّقويم.

الصَّرف العربيّ (Arap sarf): ويقصَد به على المستوى النَّظريّ: العلم الذي تُعرَف به أحوال بنية الكلمة، وصرفها على وجوهٍ شتَّى لمعانٍ مختلفة. وعلى المستوى العمليّ: الإجراءات المادِّيَّة المتَّبَعة مع الكلمة المفردة لتتولَّد منها ألفاظٌ مختلفةٌ ومعانٍ متفاوتةٌ[1].

المدرسة التَّقليديَّة العثمانيَّة (Medrese): يُقصَد بها في هذه الدِّراسة، المدرسة التي تهتم بتحفيظ القرآن وتعليم اللُّغة العربيَّة والعلوم الإسلاميَّة للطُّلَّاب، وعادةً ما تكون تابعةً لجماعةٍ أو وقفٍ أو

[1] الجرجاني، أبو بكر عبد القاهر بن عبد الرحمن بن محمد الفارسي (ت 471هـ): **المفتاح في الصرف**، تح: علي توفيق الحَمَد، مؤسسة الرسالة – بيروت، ط 1، 1407هـ / 1987م، ص 26.

جمعيَّةٍ دينيَّة، سمَّيناها بالتَّقليديَّة للتَّفريق بينها وبين المدارس الرَّسمية في الجمهوريَّة التُّركيَّة (okul)، وسمَّيناها بالعثمانيَّة لأنَّ منهج الدِّراسة فيها ممتدٌّ من العهد العثمانيّ.

معلمو المدارس (Medrese hocaları): نقصد بهم الأساتذة الذين يدرِّسون في المدارس التَّقليديَّة العثمانيَّة، ونَخُصُّ منهم مدرِّسي الصَّرف العربيّ فيها.

معلمو العربيَّة الأكاديميُّون (Akademisyenler): وهم معلمو اللُّغة العربيَّة في المؤسَّسات الأكاديميَّة الرَّسميَّة كالجامعات ومعاهد اللُّغات وغيرها من المؤسَّسات الأكاديميَّة.

الدِّراسات السَّابقة

لم أعثر على دراسةٍ تتناول منهج الصَّرف العربيّ في المدارس التَّقليديَّة العثمانيَّة من أيّ زاويةٍ من زوايا دراسة المناهج التَّعليميَّة، كما أنَّ تعليم الصَّرف العربيّ يعاني من ندرة الدِّراسات المتخصِّصة التي تختصُّ بدراسة مناهجه في مجال تعليم العربيَّة للنَّاطقين بغيرها، ومع ذلك، فإنَّ هناك بعض الدِّراسات السَّابقة التي أفادت منها الدِّراسة الحاليَّة على مستويَيها النَّظريّ والتَّطبيقيّ في الوقوف على إيجابيَّات منهج الصَّرف العربيّ في المدارس التَّقليديَّة العثمانيَّة وسلبيَّاته.

ومن أهمّ هذه الدِّراسات:

1- عبد الحليم محمد، وقصي سمير عباسي (2009م): **ملامح النحو العربي في برنامج تعليم العربية لغير الناطقين بها**[2].

عرَضَ الباحثان في هذه الورقة الملامح التي يجب أن تتوافر في منهج تعليم النَّحو للنَّاطقين بغير العربيَّة، وتتمثَّل هذه الملامح لديهما في: الغائيَّة، والتَّكامل، والتَّناسبيَّة لمستوى الطُّلَّاب، والتَّدريبيَّة والتَّطبيقيَّة، وكثرة الأمثلة، وارتباطها بالسِّياقات والمواقف اللُّغويَّة للمتعلم، والإفادة في رفع مستوى الأداء اللُّغويّ للطُّلَّاب، والاكتفاء بالدُّروس الضَّروريَّة وفقًا لمستوى الطُّلَّاب، ومراعاة التَّدرُّج في تقديم القواعد،

[2] محمد وعباسي، عبد الحليم وقصي: **ملامح النحو العربي في برنامج تعليم العربية لغير الناطقين بها**، 2009م على الرابط: https://cutt.us/WFWIj تمَّت زيارة الموقع يوم 2023/6/2م في السَّاعة 10:30.

ومدى أهمِيَّة القواعد المقدَّمة للمتعلم، ومدى إمكانيَّة تطبيق القواعد في الكلام والقراءة والكتابة، إلى جانب الوضوح والسُّهولة والشُّيوع.

وقد استفادت الدِّراسة الحاليَّة من هذه الدِّراسة في التَّعرُّف على الملامح الإيجابيَّة التي يجب أن تتوافر في منهج القواعد المقدَّم لمتعلمي العربيَّة من النَّاطقين بغيرها، إذ من المؤكَّد أنَّ الملامح التي حدَّدها الباحثان في دراستهما لمنهج قواعد النَّحوِ لا بدَّ أيضًا أن تتوافرَ في منهج الصَّرف للناطقين بغير العربيَّة.

2- الخباص، محمد حسين أحمد (2010م): **النحو والصرف في كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في الجامعة الأردنية : دراسة وصفية إحصائية**، عمَّان – المملكة الأردنيَّة الهاشميَّة[3].

هدفت هذه الدراسة إلى الوقوف على واقع القواعد النَّحويَّة والصَّرفيَّة في كتب تعليم اللُّغة العربيَّة في المعهد الدَّوليّ لتعليم اللُّغة العربيَّة للنَّاطقين بغيرها في الجامعة الأردنيَّة– المستويات الثَّلاثة الأولى– وإظهار مواطن القوَّة والضَّعف في طريقة عرضهما، وتقديم تصوُّرٍ مقترَحٍ لعرضهما وأساليب تقويمهما. وتَكوَّن مجتمع الدِّراسة من: كتب تعليم اللُّغة العربيَّة في المعهد الدَّوليّ لتعليم اللُّغة العربيَّة للنَّاطقين بغيرها في الجامعة الأردنيَّة– المستويات الثَّلاثة الأولى– ومن معلمي هذه الكتب. وقد خلص الباحث إلى مجموعةٍ من المعايير في مجال تعليم قواعد نحو العربيَّة وصرفها للنَّاطقين بغيرها. وقد أظهرت نتائج الدِّراسة أنَّ هذه الكتب وفِّقت في كثيرٍ من المعايير؛ كمراعاة الاختلاف في تعليم نحو العربيَّة وصرفها للنَّاطقين بها والنَّاطقين بغيرها، ومراعاة مبدأ الوظيفيَّة في عرض القواعد النَّحويَّة والصَّرفية، وبناء القواعد النَّحويَّة والصَّرفيَّة بناءً سليمًا، غير أنَّها في حاجةٍ إلى إعادة النَّظر في بعض الجوانب، ولا سيَّما في توزيع القواعد النَّحويَّة والصَّرفيَّة على الدُّروس المختلفة، والاهتمام بالتَّدريبات التي تعالج هذه القواعد.

[3] الخباص، محمد حسين أحمد: **النحو والصرف في كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في الجامعة الأردنية : دراسة وصفية إحصائية**، رسالة ماجستير، معهد تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، الجامعة الأردنية، 2010م.

وقد استفادت الدِّراسة الحاليَّة من هذه الدِّراسة الوقوف على أهمِّ الإيجابيَّات التي يجب أن تتوافر في منهج الصَّرف المقدَّم لمتعلمي اللُّغة العربيَّة من النَّاطقين بغيرها، كما استفادت معرفة الجوانب السَّلبيَّة التي تعاني منها بعض مناهج الصَّرف المقدَّمة لمتعلمي اللُّغة العربيَّة من النَّاطقين بغيرها.

3- كشاورز وخورسندي، حبيب ومحمود (1438هـ): **مناهج تعليم النحو فى فرع اللغة العربية وآدابها بالجامعات الإيرانية (مشاكل وحلول)**[4].

وقد سَعَت هذه الدِّراسة إلى الكشف عن عوامل ضعف المهارات اللغوية وضعف تطبيق القواعد النَّحويَّة والصَّرفيَّة لدى طلَّاب قسم اللُّغة العربَّة وآدابها في الجامعات الإيرانيَّة، وتقديم حلولٍ لإزالة هذا الضعف. وكان من أهمِّ النَّتائج التي توصَّلت إليها هذه الدِّراسة: عدم اتِّباع مناهج تدريس اللُّغة العربيَّة لغير النَّاطقن بها في الجامعات الإيرانيَّة، وأنَّ الكتب التي تدرَّس في الجامعات الإيرانية هي نفس الكتب التي كُتبت للطُّلَّاب العرب، وطريقة تدريس الصَّرف والنَّحو أيضًا هي نفس الطريقة التي يُعتَمَد عليها في البلدان العربية، مؤكِّدةً ضرورة كتابة كتب جديدة للطُّلَّاب الإيرانيِّين باستخدام مناهج تعليم اللُّغة العربيَّة لغير النَّاطقين بها، وتدريس القواعد التَّطبيقيَّة بدل القواعد النَّظريَّة، وذلك للارتقاء بمستوى الطُّلاب في مجال قواعد اللُّغة العربيَّة.

وقد استفادت الدِّراسة الحاليَّة من هذه الدِّراسة في الاطِّلاع على بعض أبعاد المشكلة التي يعاني منها متعلمو اللُّغة العربيَّة من النَّاطقين بغيرها في بلدانٍ أخرى غير الجمهوريَّة التُّركيَّة عند تعلم قواعد اللُّغة العربيَّة وتطبيقها، وقد أكَّدت هذه الدِّراسة لنا أنَّ المشكلة عامَّةٌ وتتَّفق في مفرداتها بين بلدٍ وآخَر، خصوصًا فيما يتعلَّق بغياب المناهج المتخِّصصة في تعليم القواعد الصَّرفيَّة والنَّحويَّة لمتعلمي العربيَّة من غير النَّاطقين بها.

[4] كشاورز وخورسندي، حبيب ومحمود: **مناهج تعليم النحو فى فرع اللغة العربية وآدابها بالجامعات الإيرانية (مشاكل وحلول)**، مجلَّة دراسات في تعليم اللُّغة العربيَّة وتعلمها، السنة الأولى، العدد الأول، 1438هـ، ص 109 – 124.

4- Betül Can (2010): **Tanzimat Öncesi Osmanlı Medreselerinde Arapça Öğretim Yöntemleri (طرق تدريس اللُّغة العربيَّة في مدارس عهد ما قبل التَّنظيمات)**[5].

عرضت الباحثة أساليب وطرق تدريس اللُّغة العربيَّة في مدارس عهد ما قبل التَّنظيمات، وتوصَّلت إلى أنَّ الحفظ لم يكن هو الأسلوب الوحيد المتَّبَع في المدارس العثمانيَّة كما يُشاع عنها، فالطَّرائق تتنوَّع بين التَّقرير، والحفظ، والتَّكرار، والاستيعاب والإدراك، والإملاء والكتابة، والسُّؤال والجواب، والمناظرة والمناقشة، والمذاكرة.

وقد استفدتُ من هذا البحث في الجانب النَّظريّ من بحثي، عند الحديث عن طرائق التَّدريس في المدارس التَّقليديَّة العثمانيَّة، وأكَّد هذا أنَّ كل طرائق التَّدريس المستخدمة رغم تنوُّعها هي من الطُّرق التَّقليديَّة من وجهة نظرٍ تربويَّة، وينبغي إعادة النَّظر في هذه الوسائل والطُّرق عند تطوير منهج تعليم الصَّرف العربيّ للنَّاطقين بغيرها.

5- Dursun Hazer (2002): **Osmanlı Medreselerinde Arapça Öğretimi Ve Okutulan Ders Kitapları (تعليم اللُّغة العربيَّة والكتب المقَرَّرَة في المدارس العثمانية)**[6].

تناول الباحث أهدافَ تعليم اللُّغة العربيَّة في العهد العثمانيّ، وأصوله، والكتب المقرَّرة في المدارس العثمانيَّة، وفصَّل الكلام عن كتب علوم النَّحو والصَّرف والبلاغة المقرَّرة على اختلاف مستويات الطُّلَّاب ومراحل تعلمهم في هذه المدارس، وبذلك وضع أمامنا تصوُّرًا مبدئيًّا عن منهج الصَّرف العربيّ الذي كان يدرَّس في المدارس في العهد العثمانيّ. واستنبطنا من ذلك أنَّ المنهج المقدَّم للطُّلَّاب منذ هذا العهد لم يتطوَّر حتَّى يومنا هذا، وأنَّ طرائق تدريسه لم يُصبها أيضًا ما أصاب طرائق التَّدريس الحديثة من تطوُّر.

---

[5] Can, Betül (2010): **Tanzimat Öncesi Osmanlı Medreselerinde Arapça Öğretim Yöntemleri**, Ekev Akademi Dergisi, Yıl: 14 Sayı: 44, s. 305 – 320.

[6] Hazer, Dursun (2002): **Osmanlı Medreselerinde Arapça Öğretimi Ve Okutulan Ders Kitapları**, Gazi Üniversitesi Çorum İlahiyat Fakültesi Dergisi, 2002/I, ss. 274-293.

الفصل الأول

1. المعايير التَّربوية في تعليم الصَّرف العربيِّ للنَّاطقين بغير العربيَّة

1.1. مفهوم المنهج

1.1.1. المنهج لغةً

من الجذر اللغوي (ن هـ ج)، نَهَجَ الطَّريقَ أي سَلَكَه، ونَهَجَ الأمرُ إذا وَضَح، والطَّريق النَّهج هو البَيِّن الواضح، والمنهاج هو الطَّريق الواضح، والمنهاج كالمنهَج[7]، وفي التَّنزيل: ﴿لِكُلٍّ جَعَلْنا مِنْكُمْ شِرْعَةً وَمِنْهاجًا﴾[8].

1.1.2. المنهج اصطلاحًا

اختلف معنى مصطلح المنهج عند التَّربويِّين قديمًا وحديثًا، بين معنى ضيِّق وآخر أوسَع، فالمنهج قديمًا

-أو ما يُعرَف الآن باسم المنهج التَّقليديِّ- لم يكن يتضمَّن سوى المقرَّرات الدِّراسيَّة التي ينبغي أن يُلمَّ بها التَّلاميذ، وبذلك أصبح المنهج مرادفًا للمقرَّرات الدِّراسيَّة[9]. وهذا المفهوم الضَّيِّق اقتصر فيه دور المعلم على الاهتمام بالجانب المعرفيِّ وإيصال المعلومات إلى ذهن الطُّلَّاب، مع إهمال الفروق الفرديَّة والجوانب النَّفسيَّة والاجتماعيَّة والوجدانيَّة لهم، والجوانب الأدائيَّة والعمليَّة والتَّطبيقيَّة للمادَّة، وبالتَّالي كان

---

[7] ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم بن علي الأنصاري الرويفعي الإفريقي (ت 711هـ): **لسان العرب**، دار صادر– بيروت، ط 3، 1414هـ، (383/2).

[8] سورة المائدة/5، 48.

[9] بحري، منى يونس: **المنهج التربوي أسسه وتحليله**، دار صفاء للنشر والتوزيع – عمَّان، ط 1، 2012م، ص 14.

الطُّلَّاب يدرسون المادَّة ويحفظونها، وتنتهي صِلَتهم بها بانتهاء الدِّراسة وأداء الامتحان[10]. وقد انتُقد هذا المنهج كثيرًا وتم تطويره لإصلاح جوانب القصور فيه، فظهر المفهوم الواسع أو الحديث للمنهج، وهو كلُّ الخبرات التي يكتسبها التِّلميذ تحت إشراف المدرسة وتوجيهها، سواءً أكان ذلك داخل الصَّفِّ أو خارجه[11]. وفي الخلاصة، فإنَّ المكوِّن الوحيد للمنهج التَّقليديّ هو المحتوى، بينما ترتبط المكوِّنات الأربعة للمنهج الحديث بعضها ببعضٍ وهي الأهداف والمحتوى وطرائق التَّدريس والتَّقويم[12].

1.2. أسس بناء المنهج

أُسُس المنهج الدِّراسيّ هي المقوِّمات أو الرَّكائز الفلسفيَّة والاجتماعيَّة والنَّفسيَّة والمعرفيَّة التي ينبغي مراعاتها عند الشُّروع في عمليَّة تخطيط المنهج الدِّراسيّ أو بنائه أو تصميمه أو هندسته. وغالبًا ما يُكتَب النَّجاح أو الفشل للمنهج الدِّراسيّ بمقدار مراعاة المخطِّطين لهذه الأسس أثناء عمليَّة التَّخطيط؛ لذا يبذل مخطِّطو المناهج جهودًا كبيرةً في سبيل أخذ هذه الأسس بالحسبان عند تصميم المناهج الجديدة، أو عند القيام بعمليَّة تقويم المناهج الحاليَّة، أو العمل على تنقيح المناهج الرَّاهنة أو تعديلها أو تطويرها نحو الأفضل[13].

وتُبنى المناهج الحديثة على أساس (الخبرة المربِّية)، وتُراعى فيه خصائص نموِّ التَّلاميذ ويجب أن يكون على صلةٍ ببيئتهم، وفيه مجالٌ لممارسة المبادئ والقيم المتضمَّنَة في فلسفة المجتمع، وينبغي أن تُستَخدَم فيه أساليب سليمة لتقويم خبرات التَّلاميذ وأعمالهم[14].

ويمكن أن نفصِّل القول في أسس بناء المناهج التَّعليميَّة على النَّحو التَّالي:

---

[10] بحري، منى يونس: **المنهج التربوي أسسه وتحليله**، ص 14.

[11] السابق: ص 17.

[12] ريان، سعاد: **تعليمية اللغة العربية بين مناهج الجيل الأول والجيل الثاني – السنة الرابعة متوسط أنموذجًا**، رسالة ماجستير، قسم اللغة العربية وآدابها، معهد الآداب واللغات، جامعة تيسمسيلت، د.ت، ص 50.

[13] سعادة وإبراهيم، جودت أحمد وعبد الله محمد: **المنهج المدرسي المعاصر**، دار الفكر ناشرون وموزعون – عمَّان، ط 7، 2014م، ص 67.

[14] سليم وآخرون، محمد صابر: **بناء المناهج وتخطيطها**، دار الفكر ناشرون وموزعون – عمَّان، ط 1، 2006م، ص 14.

1.2.1. الأساس الفلسفيُّ للمنهج

هناك علاقةٌ متينةٌ بين الفلسفة والتَّربية، فهما وجهان لشيءٍ واحدٍ، إذ يمثِّل الوجه الأوَّل فلسفة الحياة النَّظريَّة بما فيها من مُثُلٍ، ويمثِّل الوجه الثَّاني طريقة تنفيذ تلك الفلسفة، أي الأداة العمليَّة المرسومة المحقِّقة لتلك المثُل وتطبيقها[15]. ومع تنوُّع الفلسفات عبر التَّاريخ، يرى أحمد إبراهيم قنديل أنَّ هذه هي الأنواع الثَّلاث الرَّئيسيَّة لفلسفة المناهج:

أ. الفلسفة التَّقليديَّة: تقوم على أساس أنَّ هدف التَّربية الوحيد هو نقل التُّراث الثَّقافيّ من جيلٍ إلى آخَر، والمناهج التي تقوم على هذه الفلسفة جيِّدة من حيث تأسيس قاعدة لبناء المعارف الجديدة، وإيصال هذه المعارف للطُّلَّاب بطريقةٍ منظَّمة، ويؤخذ عليها إهمال الجوانب الأخرى للطَّالب، واقتصار مهمَّة المدرِّس على التَّلقين ونقل المعلومات، مقابل سلبيَّة الطَّالب وحفظه للمعلومات عن ظهر قلب.

ب. الفلسفة التَّقدُّميَّة: وتتَّفق مدارسها الفلسفيَّة على مهاجمة الفلسفة التَّقليديَّة، وتختلف فيما بينها، فمن هذه المدارس ما ينادي بالعناية بالطِّفل وميوله وحاجاته واتِّجاهاته، ومنها ما يركِّز على العناية بإعطاء الطِّفل المفاهيم الأساسيَّة للعلم من خلال دراستها لمشكلات المجتمع بهدف التَّعرُّف على هذه المشكلات وعلاجها، ومنها ما يرى ضرورة التَّوفيق بين حاجات الطِّفل والمجتمع.

والمناهج المبنيَّة على هذه الفلسفة تهتمُّ بجميع جوانب نموِّ التَّلاميذ (المعرفيَّة والانفعاليَّة والمهاريَّة) كأهدافٍ أساسيَّةٍ للمنهج، وتراعي طرقُ التَّدريس فيها الفروقَ الفرديَّة بين الطُّلَّاب، وصار المدرِّس فيها مرشدًا وموجِّهًا في كثيرٍ من الأحيان، واتَّجه التَّقويم فيها إلى قياس كثيرٍ من جوانب شخصيَّة التِّلميذ.

ج. الفلسفة الدِّيمُقراطيَّة: وهي فلسفة تتَّفق مع الفلسفة التَّقدُّميَّة، وترى ضرورة مشاركةِ الشُّعوب في تصريف أمور حياتهم، واحترامِ الحرِّيَّة الفرديَّة، وتهيئةِ الظُّروف أمام كلِّ فردٍ لاستثمار أقصى طاقاته. والمناهج المبنيَّة على هذه الفلسفة تتَّجه للمرونة والتَّنوُّع لتناسب الميول والاستعدادات المختلفة، وصار المدرِّس فيها موجِّهًا ومرشدًا بجانب دوره في شرح المعلومات وإنماء القدرات بطرق تدريسٍ كثيرةٍ ومتنوِّعة[16].

ويرى ماجد أيُّوب القيسي أنَّ الأساس الفلسفي لا بدَّ أن يكون موافقًا للفلسفة الإسلاميَّة وعقيدة المسلمين، ولهذا يجب على مَن يضع المنهج أو ينفِّذه عدم إهمال الأساس الإسلاميّ عند بناء المنهج

---

[15] بحري، منى يونس: **المنهج التربوي أسسه وتحليله**، ص 95.

[16] قنديل، أحمد إبراهيم: **المناهج الدراسية – الواقع والمستقبل**، مصر العربية للنشر والتوزيع – القاهرة، ط 1، 2008م، ص 45 – 51.

وتنفيذه، ولو جاءنا نصٌّ يقول ما يخالف العقيدة الإسلاميَّة، كالنُّصوص التي تقول إنَّ الله ليس واحدًا ولا توجد جنَّة أو نار، نقول إنَّ هذا النَّصَّ خالف أساسًا رئيسًا من أسس بناء المنهج وهو الأساس العقائديّ ولا ينبغي أن يحتويه المنهج، وبشكلٍ عامٍّ يجب أن يكون في المنهج ما يؤصِّل أنَّ الله واحد، ويثبت نظرة الإسلام للإنسان والكون والحياة، وبنية العلم واسعةٌ وكبيرةٌ لا نختار منها عشوائيًّا، بل نختار منها ما يتناسب مع الأساس العقائديّ[17].

ونلاحظ أنَّ المدارس التَّقليديَّة العثمانيَّة تتَّخذ منهجًا فلسفيًّا موافقًا للفلسفة الإسلاميَّة، وذلك لأنَّ أساس هذه المدارس يقوم على أساس تعليم العلوم الشَّرعيَّة، فلا نجد في النُّصوص أو المناهج المقرَّرة ما يُخالف العقيدة الإسلاميَّة.

1.2.2. الأساس الاجتماعيُّ للمنهج

الأساس الاجتماعيُّ هو مجموعة المقوِّمات أو الرَّكائز ذات العلاقة بالمجتمع الذي يعيش فيه المتعلم والتي يجب أخذها في الحسبان عند التَّخطيط للمنهج أو تصميمه أو تعديله أو تطويره[18]. والمنهج بمعناه الشَّامل هو أداة المؤسَّسة التَّعليميَّة لإكساب التَّلاميذ ثقافة المجتمع، ومن هنا كانت ثقافة المجتمع من أهمِّ الأسس التي تُبنى عليها المناهج الدِّراسيَّة[19]. وقد قسَّم رالف لينتون (Ralph Linton) الثَّقافة إلى ثلاثة عناصر هي:

أ. عموميَّات الثَّقافة: وهي العوامل الثَّقافيَّة المشتركة بين جميع أفراد المجتمع، والتي تميِّز المجتمع عن المجتمعات الأخرى، كاللُّغة القوميَّة، والعقيدة، وسبل مواجهة المشكلات العامَّة، وطرق التَّحيَّة والاحتفالات في المناسبات المختلفة، والزِّيّ الرَّسميّ، والطَّابع العامّ للمباني والمنشآت. وهذه الجوانب تغرس في الفرد الشُّعور بالانتماء والولاء للمجتمع؛ لأنَّها تبدأ معه منذ طفولته المبكِّرة.

ب. خصوصيَّات الثَّقافة: وهي الجوانب والمعارف والسُّلوكيَّات التي تميِّز فئةً معيَّنةً من أفراد المجتمع عن غيرها، فنجد مثلًا فروقًا واضحةً بين الأطبَّاء والمهندسين ورجال الدِّين والمدرِّسين في كثيرٍ من أنماط حياتهم، حتَّى الحديث اليوميّ الذي يجمع بين كلِّ فئةٍ منهم يتميَّز عنه في غيرها.

---

[17] القيسي، ماجد أيوب: **المناهج وطرائق التدريس**، دار أمجد للنشر والتوزيع – عمَّان، ط 1، 2018م، ص 70.

[18] سعادة وإبراهيم، جودت أحمد وعبد الله محمد: **المنهج المدرسي المعاصر**، ص 102؛ بحري، منى يونس: **المنهج التربوي أسسه وتحليله**، ص 75.

[19] قنديل، أحمد إبراهيم: **المناهج الدراسية – الواقع والمستقبل**، ص 54.

ج. المستحدثات أو المتغيّرات الجديدة: ويُقصَد بها التَّطوُّرات والمعارف والأشياء الجديدة التي يرى المجتمع فيها نفعًا لأفراده ولبقاء كيانه فتدخل ضمن ثقافته، ومن أمثلة ذلك السَّيَّارات والأجهزة المختلفة النَّاتجة من التَّطوُّرات التّكنولوجيَّة والتَّقدُّم المعرفيّ المستمرّ[20].

ومن الضَّروريّ بناء المنهج الدِّراسيّ على أسسٍ اجتماعيَّةٍ سليمةٍ بحيث يتضمَّن عناصر الثَّقافة، ويوفِّر الظُّروف الصَّحيحة للتَّنشئة الاجتماعيَّة من حيث الشُّمول والتَّكامل والتَّدرُّج في إكساب الطَّالب هذه العناصر، ويكون هذا بالتَّوازن بين العموميَّات والخصوصيَّات والتَّجديدات، وبمراعاة طبيعة المرحلة التَّعليميَّة[21]. وتغيُّر الثَّقافة أمرٌ بديهيٌّ في حياة الشُّعوب، يكثر في التَّجديدات والمبتكَرات ويقلُّ في الخصوصيَّات ويندر في العموميَّات، ولهذا فإنَّ بناء وتخطيط المنهج يتطلَّب إعادة نظرٍ من حينٍ إلى آخَر ليتماشى مع التَّغيُّرات الثَّقافيَّة والمشكلات النَّاتجة عنها[22].

ونرى انفصالًا من نوعٍ ما، بين دروس الصَّرف العربيّ في المدارس التَّقليديَّة العثمانيَّة وبين الأساسات الاجتماعيَّة التي ينبغي أن تقوم عليها المناهج، فالطَّالب لا يرى ترابطًا من أيّ نوعٍ بين ما يدرسه وبين مجتمعه وبيئته أو أيٍّ من عناصرهما.

1.2.3. الأساس النَّفسيُّ للمنهج

هو من الأسس المهمَّة في بناء المنهج، وهو مرتبطٌ بنموِّ الاستعدادات الفطريَّة الموجودة لدى الإنسان، ومرتبطٌ أيضًا بالقدرات العقليَّة الموجودة لديه، ومرتبطٌ كذلك بالاتِّجاهات والميول، وبالتَّالي يهتمُّ بمجمَل البُعد النَّفسيّ لدى المتعلم؛ فالتَّربية عمليَّةُ تغييرٍ ميدانُها الإنسان، ومن ثمَّ فإنَّ تحقيق التغيير في الإنسان يتوقَّف على مدى فهم المربّين له، وإدراكهم لمراحل نموّه، ومجالات ذلك النُّموّ، وسماته وخصائص كلّ مرحلةٍ نمائيَّةٍ، وإدراكهم لعمليَّة التَّعلم ذاتها وكيف تتحقَّق، وإدراكهم لاحتياجات المتعلمين ومشكلاتهم وسبل تحقيق ذَواتهم، فالمعرفة المضمَّنة في المنهج المدرسيّ ليست مقصودةً بذاتها، وإنَّما المقصود تنمية شخصيَّة الطَّالب بها وبالسِّياق النَّفسيّ والاجتماعيّ الذي تُقَدَّم من خلاله، وبالخبرات التي يُهيِّئها المنهج، وذلك كله ينبغي أن يُتَوَّج بتحقيق النُّموّ السَّليم للطَّالب في جميع مجالات النُّموّ حسب طبيعة المرحلة النمائيَّة التي يمرُّ بها وخصائصها؛ لذا ينبغي هنا تركيز المنهج الدِّراسيّ على

---

[20] قنديل، أحمد إبراهيم: **المناهج الدراسية – الواقع والمستقبل**، ص 55.

[21] السابق: ص 56.

[22] السابق: ص 57.

انتقال الشَّخص من مرحلةٍ إلى مرحلةٍ أخرى بمحدَّداتٍ معيَّنةٍ، وفق الاستعدادات الفطريَّة والقدرات العقليَّة والاتِّجاهات والميول[23].

وللأسف فإنَّ هذا الأساس لا يُعطى الاهتمام الكافي في المدارس التَّقليديَّة العثمانيَّة، فالطَّالب قد يبدأ تعلُّم الصَّرف العربيّ في سنٍّ مبكِّرةٍ جدًّا، وهو أوَّل ما يتعلَّم عن لغةٍ لا يعرفها، فيبدأ بحفظ متون القواعد وربما لم يصل عقله بعد لاستيعاب منطق اللُّغات وقواعدها المتشعِّبة، وهذه الدُّروس لا تبدأ عادةً بمقدِّماتٍ حول اللُّغة العربيَّة، وأنَّها لغة القرآن الذي يكون الطَّالب قد حفظه غالبًا، وحتَّى يفهم مُراد الله منه فعليه دراسة علوم هذه اللُّغة، إلى آخر هذه المقدِّمات المناسبة للمرحلة النَّمائيَّة للطَّالب، وإنَّما يُعطى جميع الطُّلَّاب على اختلاف أعمارهم ومراحلهم النَّمائيَّة، نفسَ الدُّروس بنفس الطَّرائق، دون النَّظر إلى الفروق الفرديَّة بينهم أو إلى ما يناسب مراحلهم النَّمائيَّة.

1.2.4. الأساس المعرفيُّ للمنهج

منذ عقد السِّتِّينيَّات من القرن العشرين، كان يُنظَر إلى طبيعة المعرفة بوصفها أساسًا من أسس بناء المنهج وتحسينه، وبصفةٍ خاصَّةٍ ما يتعلَّق منه باختيار المحتوى، وذلك بسبب زيادة الدَّور الذي يلعبه الانفجار المعرفيُّ[24]. ومن أهمِّ النَّظرات حول طبيعة المعرفة في المنهج:

أ. النَّظرة البنائيَّة: ينظر بعض العلماء إلى المعرفة على أنَّها عبارةٌ عن بناءٍ منظَّمٍ من الحقائق والمفاهيم، ويعتقدون بأنَّ المعارف التي اكتشفها الإنسان وتعلمها قد تمَّ جمعها وتصنيفها وتنظيمها في بناءاتٍ أكثر إفادة، وبالتَّالي تكون وظيفة المؤسَّسة التَّعليميَّة هي قبول تنظيمات المعرفة التي تمَّت صياغتها من قبل كما هي، والبحث عن الطُّرق التي تساعد كلَّ متعلم على اكتساب أكبر قدرٍ من المعرفة كلما أمكنه ذلك. ومن مشكلات هذه النَّظرة أنَّ تراكم المعرفة يتزايد بمعدَّلٍ سريعٍ جدًّا، فأصبح من غير الممكن لأيِّ متعلم أن يكتسب كلَّ الحقائق والمفاهيم والتَّعميمات في المجال الدِّراسيِّ الواحد، كما أنَّ المعرفة الجديدة تجعل بعض أنواع المعرفة الأخرى قديمةً وغير مستخدَمة[25].

ب. النَّظرة الوظيفيَّة: هناك مَن ينظر إلى المعرفة نظرةً أكثر مرونةً على أنَّها نتاجٌ لخبرة الإنسان، فتنظيم المعرفة غير وظيفيٍّ بالنِّسبة لخبرات الحياة أو المشكلات والمواقف الجديدة، وتجديد بناء نظامٍ

---

[23] القيسي، ماجد أيوب: **المناهج وطرائق التدريس**، ص 72.

[24] سعادة وإبراهيم، جودت أحمد وعبد الله محمد: **المنهج المدرسي المعاصر**، ص 194.

[25] السابق: ص 196.

معرفيٍّ معيَّنٍ يجب أن يكون من إبداعات الإنسان، ويجب أن يُنَقَّح ويُعَدَّل في ضوء المعرفة الجديدة[26]. ومخطِّطو المناهج من أصحاب هذه النَّظرة ينظِّمون ما يريدون تدريسه على أساسٍ من المشكلات الاجتماعيَّة والشَّخصيَّة للمتعلم في كلِّ مرحلةٍ عمريَّةٍ، وهذه المشكلات ليست مرتبطةً بأيِّ نظامٍ من النُّظُم المعرفيَّة على حدة، ولكن يمكن دراستها من خلال النُّظُم المعرفيَّة المتداخلة والمترابطة ببعضها[27].

ج. النَّظرة التَّوفيقيَّة: وهنا ينظر أصحاب هذا الموقف نظرةً مركَّبةً من النَّظرتين السَّابقتين، حيث يعتقد المخطِّطون من أصحاب هذه النَّظرة أنَّ النُّظُم المعرفيَّة المتداخلة والمترابطة ببعضها، وكذلك مدخل المشكلات والمداخل البنائيَّة للنُّظُم المعرفية، كلُّها أمورٌ مرغوبٌ فيها بالنِّسبة لمخطِّطي المنهج، وذلك من منطلق وجود أنواعٍ مختلفةٍ من المعرفة، وكذلك وجود احتياجاتٍ بشريَّةٍ مختلفةٍ للمعرفة[28].

والأساس المعرفيُّ للمنهج المستخدم في المدارس التَّقليديَّة العثمانيَّة مبنيٌّ على نظرةٍ بنائيَّةٍ، تقول إنَّ علم الصَّرف موجودٌ ومكتملٌ وقواعده معروفة، وينبغي أن يصِل إلى الطَّالب كما هو، دون النَّظر إلى الخصائص الوظيفيَّة لدروس الصَّرف العربيِّ، أو اعتبارٍ للدّلالات الصَّرفيَّة المختلفة.

1.2.5. الأساس الدِّينيُّ للمنهج

يمكن أن نضيف إلى الأسس السَّابقة التي أشارت إليها كتب المناهج المختلفة أساسًا آخَر يناسب المنهج المقدَّم للطُّلَّاب المسلمين، وهذا الأساس مستَمَدٌّ من المبادئ التي رسَّخها القرآن الكريم والسُّنَّة النَّبويَّة المطهَّرة، ويوضِّح أحمد إبراهيم قنديل أنَّ الباحث في القرآن الكريم والسُّنَّة النَّبويَّة المطهَّرة يجد إيضاحًا كافيًا لما يجب أن يكون عليه المنهج بكلِّ مكوِّناته، أي في جانب الأهداف والمحتوى وطرق التَّدريس والتَّقويم[29]، كما وضَّح تأثير الإسلام على المنهج الدِّراسيِّ، بأن جعله يهتمُّ بإنماء الشَّخصيَّة الصَّالحة المتوازنة في كلِّ جوانبها العقليَّة والوجدانيَّة والمهاريَّة والسُّلوكيَّة، وهذه هي نظرة الإسلام إلى الإنسان ككلٍّ متكاملٍ، واتَّجهت الطُّرق المعاصرة في التَّدريس إلى التَّركيز على دور المعلم كمرشدٍ وموجِّهٍ وقدوةٍ لتلاميذه، وهذا ما يدعو إليه الإسلام بوضوحٍ في قول الله تعالى: ﴿لَقَدْ كَانَ لَكُمْ فِي رَسُولِ اللَّهِ أُسْوَةٌ حَسَنَةٌ﴾[30]، ولعلَّ في قول الله تعالى: ﴿نَحْنُ قَسَمْنَا بَيْنَهُم مَّعِيشَتَهُمْ فِي الْحَيَاةِ الدُّنْيَا ۚ

---

[26] سعادة وإبراهيم، جودت أحمد وعبد الله محمد: **المنهج المدرسي المعاصر**، ص 196.

[27] السابق: ص 197.

[28] السابق: نفس الصفحة.

[29] قنديل، أحمد إبراهيم: **المناهج الدراسية – الواقع والمستقبل**، ص 38.

[30] سورة الأحزاب/33، 21.

وَرَفَعْنَا بَعْضَهُمْ فَوْقَ بَعْضٍ دَرَجَاتٍ﴾[31] إشارة إلى وجود الفروق الفرديَّة، وفي قوله تعالى: ﴿لَا يُكَلِّفُ اللَّهُ نَفْسًا إِلَّا وُسْعَهَا﴾[32] إشارة إلى كيفيَّة وأهمِّيَّة مراعاتها، وهو ما تحاول المناهج المدرسيَّة حديثًا التَّركيز عليه[33].

1.3. معايير بناء المنهج

يمكننا أن نستفيد من المعايير التي وضعها أحمد إبراهيم قنديل لبناء المناهج، والتي استقاها من ميادين كثيرةٍ وهي الأهداف العامَّة للتَّربية الحديث، وخصائص الخبرة المربِّية، وثقافة المجتمع ومشكلاته، وأسس بناء المناهج، وأسس طرق التَّدريس، وخصائص نموِّ التَّلاميذ، والقيم والمبادئ الاجتماعيَّة السَّليمة، وأسس تقويم نموِّ التَّلاميذ، والتَّطوُّرات الحديثة في مجالات المعرفة. وهذه المعايير نلخصها فيما يأتي، حيث يجب أن:

يتوافر في المنهج خصائص الخبرة المربِّية (التَّفاعل – الواقعيَّة – الغرضيَّة – التَّرابط – الشُّمول).

يعمل المنهج على إنماء القدرات العقليَّة للتَّلاميذ.

ينمِّي المنهج مهارات التَّلاميذ.

يراعي الفروق الفرديَّة القائمة بين التَّلاميذ.

يرتبط بثقافة المجتمع ومشكلاته.

يراعي المبادئ والقيم الاجتماعيَّة السَّليمة.

يتماشى مع خصائص نموِّ التَّلاميذ وحاجاتهم وميولهم.

يتناول التَّقويم جميع جوانب نموِّ التَّلاميذ (جوانب التَّعلم العقليَّة والوجدانيَّة والمهاريَّة والسُّلوك العامّ) [34].

---

[31] سورة الزخرف/43، 32.

[32] سورة البقرة/2، 286.

[33] قنديل، أحمد إبراهيم: **المناهج الدراسية – الواقع والمستقبل**، ص 43.

[34] السابق: ص 71.

1.4. مداخل بناء المنهج

إنَّ تنوُّع النَّظريَّات التي تؤثِّر في المناهج أدَّى إلى تنوُّع مداخل بنائها، ومداخل بناء المنهج كثيرةٌ نعرض منها هنا ما يناسب التَّطبيق على الصَّرف العربيّ:

أ. مدخل الأهداف: والأهداف يصفها تيلر (Tyler) بقوله إنَّ الصِّيغة المفيدة للأهداف هي التي يُعبَّر عنها بلغة السُّلوك المرغوب في إنمائه والمحتوى أو المجال الذي يتمُّ فيه تنفيذ هذا السُّلوك، واقترح نموذجًا خطِّيًّا لبناء المنهج يبدأ بتحديد الأهداف ثمَّ تحديد المحتوى، ثمَّ تنظيم المحتوى، وينتهي بتقويم مدى تحقُّق الأهداف[35]. ثمَّ اقترح ويلر (Wheeler) من بعده النَّموذج الدَّائريَّ لتخطيط المنهج، وفيه يربط التَّقويم بصياغة الأهداف، وبالتَّالي تُعدَّل الأهداف في ضوء التَّقويم وتصبح عمليَّة التَّخطيط دائريَّةً[36]. ومن الانتقادات التي وُجِّهَت للأهداف كمدخلٍ لبناء المناهج، أنَّ صياغة أهدافٍ محدَّدةٍ تكون صعبةً في بعض الحالات، وأنَّ التَّحديد المسبَق للأهداف قد يمنه المدرِّس من اقتناص فرص التَّدريس التي تحدث بشكلٍ غير متوقَّعٍ في الفصل المدرسيّ، كما أنَّه ليس من الدِّيمُقراطيَّة أن نحدِّد مسبقًا الكيفيَّة التي يكون عليها سلوك المتعلم بعد التَّدريس، لكنَّ هذه النِّقاط من الممكن الرَّدُّ عليها ومعالجتها كاستبدال بعض الألفاظ عند صياغة الأهداف لتكون أقرب للتَّحقيق، أو صياغة الأهداف بطريقةٍ مفتوحةٍ لاغتنام الفرص غير المتوقَّعة في الدَّرس، وليس معنى التَّدريس في ضوء أهدافٍ محدَّدةٍ أننا بالضَّرورة نحدُّ من الدِّيمقراطيَّة في الفصل المدرسيّ[37].

ب. مدخل المحتوى: وهو أحد مداخل بناء المنهج على أساس المفاهيم أو الأنشطة أو طبيعة الأسئلة المستخدَمة أو جميعها معًا؛ ورغم أنَّه لا ينبغي أن يُسمَح باستمرار المحتوى في السَّيطرة على المنهج؛ إلَّا أنَّه عند بناء المنهج لا مفرَّ من التَّعرُّض لمسألة المعارف التي يحويها هذا المنهج، سواءً من ناحية اتِّساعها أو عمقها أو نوعيَّتها[38]. والتَّكامل هو أحد مداخل بناء المنهج على أساس المحتوى؛ لأنَّه لا يهمل الموادَّ الدِّراسيَّة بل يتمسَّك بها، ولكنَّه يقدِّمها للتَّلاميذ بشكلٍ متكاملٍ توظيفًا لمبادئ أنَّ

---

[35] قنديل، أحمد إبراهيم: **المناهج الدراسية – الواقع والمستقبل**، ص 71.

[36] السابق: ص 89.

[37] السابق: ص 93.

[38] السابق: ص 94.

شخصيَّة التِّلميذ متكامِلةٌ ومتفاعِلةٌ، وأنَّ المعلومات في الطَّبيعة متكاملةٌ، وأنَّ الطِّفل يحلُّ المشكلات باستخدام كلِّ المعلومات والمهارات المكتسَبة من موادّ دراسيَّةٍ ولا يقتصر على مادَّةٍ بعينها[39].

يجب مراعاة ما يأتي في محتوى المناهج وأنشطتها: أن تكون المحتويات والأنشطة ذات وظيفةٍ واضحةٍ منذ بداية تضمينها في المنهج، وأن تكون الأنشطة مكتملةً ومستوفاة الخصائص العلميَّة مثل توافر البيانات والمفاهيم اللَّازمة لإيضاح النَّشاط والأدوات والأجهزة اللَّازمة لتنفيذه، وتدريب المدرِّس على تنفيذ الأنشطة ثمَّ توفير الفرص للتَّلاميذ لممارستها عمليًّا، وأن يعنى المدرِّس بتدريب التِّلميذ على إتقان المهارات المتَّصلة بالأنشطة، وأن يكون النَّشاط توظيفًا علميًّا مباشرًا ومبتكَرًا للمعلومات المقترنة به[40].

ج. مدخل العمليَّات: يُبنى مدخل العلميَّات في بناء المناهج على فلسفةٍ تربويَّةٍ مؤدَّاها أنَّ التَّربية تختصُّ أساسًا ببعض عمليَّات النُّموِّ العقليِّ أو المعرفيِّ؛ لذلك فإنَّ ما يعنيها ليس المعلومات التي يتعلمها الفرد ولا الأهداف السُّلوكيَّة التي يتمُّ تحقيقها، ولا التَّغيُّرات التي تحدث في السُّلوك؛ ولكن ما يعنيها هو عمليَّات النُّموِّ الحادثة، ويرى أصحاب هذه الفلسفة أنَّه لتطوير كفاءاتٍ عقليَّةٍ معيَّنةٍ يجب أن يبدأ تخطيط المنهج بصياغةٍ واضحةٍ للعمليَّات العقليَّة التي تتضمَّنها هذه الكفاءات، ثمَّ تحدَّد في ضوئها المبادئ الإجرائيَّة التي تؤدِّي إلى إنماء وإنعاش هذه العمليَّات[41]. ومن أهمِّ خطوات تحسين هذا المدخل في بناء المناهج، أن يُدرَّب المدرِّسون بشكلٍ مركَّزٍ على أنشطة الاستقصاء والاكتشاف، وإنماء هذه العمليَّات عند المدرِّسين أنفسهم[42].

د. المدخل الواقعيّ: وهو الذي يهتمُّ بربط مناهج التَّعليم ببيئة المتعلم، ليس من خلال المحيط الحيويِّ فقط، بل من خلال المحيط الاجتماعيِّ كذلك. والمناهج المبنيَّة من هذا المدخل تهتمُّ موضوعاتها بما يراه الفرد، ويتفاعل معه في بيئته خلال حياته اليوميَّة، فتركِّز على فهم المعلمين والمتعلمين لطبيعة العلم وتاريخه وفلسفته وخصائصه الاجتماعيَّة، كما تهدف إلى تنمية قدراتهم على فهم قضايا بيئتهم ومشكلاتها، وتطبيق ما تعلموه من موضوعاتٍ لحلِّ هذه المشكلات على أرض الواقع[43]. وتراعى بعض

---

[39] قنديل، أحمد إبراهيم: **المناهج الدراسية – الواقع والمستقبل**، ص 98.

[40] السابق: ص 106.

[41] السابق: ص 106.

[42] السابق: ص 111.

[43] صبري، ماهر إسماعيل: **مداخل مستجدة لبناء مناهج التعليم وتطويرها**، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، المجلد الثاني، العدد الأول، 2008م، ص 24.

المعايير عند بناء منهجٍ من هذا المدخل، كالتَّركيز على عمق المعرفة، وإتاحة ممارسة مهارات التَّفكير العليا عند المتعلم، والارتباط بالعالم الواقعيّ، وإتاحة الحوار الحقيقيّ بين المعلم والمتعلم حول قضاياهم الواقعيَّة، والدَّعم الاجتماعيّ لإنجازات المتعلم[44].

1.5. أهمِيَّة تعلم الصَّرف لمتعلمي العربيَّة النَّاطقين بغيرها

ينبغي التَّمييز أوَّلًا بين الصَّرف الذي هو وجود صيغ الكلمات الطَّبيعي، وعلم الصَّرف وهو منهج البحث عن طبيعةِ تكَوُّن صيغ الكلمات، المفضي إلى ضبطها بقواعد ثابتة متحكِّمة، والتَّصريف الذي هو تطبيق علم الصَّرف[45]، أو كما يقول عبد القاهر الجرجانيُّ: "هو أن تُصرِّف الكلمة المفردة فتتولَّد منها ألفاظٌ مختلفةٌ ومعانٍ متفاوتةٌ[46]"، وهذا التَّمييز يجب أن يكون ظاهرًا في ذهن المعلم قبل طلَّابه، فهو المسؤول عن وضوح الصُّورة لديهم، وما الذي ينبغي التَّعرُّض له وما الذي يمكن المرور عليه سريعًا من القواعد والمسائل الصَّرفيَّة، وإذا كان هذا ضروريًّا عند تعليم الصَّرف للنَّاطقين بالعربيَّة، فهو أولى أن يتمَّ تطبيقه مع النَّاطقين بغيرها.

وقواعد اللُّغة –ومنها قواعد علم الصَّرف– تُدَرَّس للنَّاطقين بغيرها لعدَّة أهدافٍ، من أهمِّها: أنَّ هذه القواعد هي مظهرٌ حضاريٌّ من مظاهر اللُّغة ودليلٌ على أصالتها، ولأنَّها تضبط تحكُّم استعمال اللُّغة، ولأنَّها تساعد على فهم الجمل وتراكيبها[47]. أمَّا علم الصَّرف خاصَّةً ففائدته للنَّاطقين بغير العربيَّة هو أنَّه العلم الذي إذا درسوه أفادهم عصمةً تمنعهم من الخطأ في الكلمات العربيَّة، وتقيهم من اللَّحن في ضبط صيغها، وتُيسِّر لهم تلوين الخطاب، وتساعدهم على معرفة الأصليّ من حروف الكلمات والزَّائد منها[48].

---

[44] صبري، ماهر إسماعيل: **مداخل مستجدة لبناء مناهج التعليم وتطويرها**، ص 25.

[45] صقر، محمد جمال: **مشكلات تدريس علم الصرف**، الموقع الرسمي لمجمع اللغة العربية على الشبكة العالمية، 2015م، على الرابط: https://www.m-a-arabia.com/site/8447.html . تمت زيارة الموقع يوم 2023/6/3م في الساعة 16:35.

[46] الجرجاني، عبد القاهر: **المفتاح في الصرف**، ص 26.

[47] الناقة، محمود كامل: **تعليم اللغة العربية للناطقين بلغاتٍ أخرى**، معهد اللغة العربية بجامعة أم القرى – مكة المكرمة، 1985م، ص 274.

[48] عبد الحميد، محمد محيي الدين: **دروس التَّصريف**، المكتبة العصرية، صيدا – بيروت، 1416هـ / 1995م، ص 7.

1.6. صعوبات تعلم الصَّرف للطُّلَّاب النَّاطقين بغير العربيَّة

يعاني الكثير من طلَّاب العربيَّة النَّاطقين بغيرها صعوباتٍ في تعلم الصَّرف العربيّ حول العالم وباختلاف المناهج المستخدَمَة، وبالتَّطرُّق إلى هذه الصُّعوبات يسهُل فهم مواضع الخلل في هذه العمليَّة التَّعليميَّة، ويمكن للمعلمين والمربّين ومطوِّري المناهج أن يأخذوا هذا في عين الاعتبار عند تقديم اقتراحاتٍ لإصلاح هذه المشاكل وتذليل هذه الصُّعوبات. ومن أهمّ صعوبات تعلم الصَّرف للنَّاطقين بغير العربيَّة:

أ. صعوبات تتعلَّق بالمادَّة الدِّراسيَّة نفسها: يرى بعض المربّين أنَّ القواعد الصَّرفيَّة تتَّسم بالصُّعوبة والجفاف في نفسها، فهي تتطلَّب مهاراتٍ عقليَّة عُليا كالفهم والاستيعاب والتَّحليل والاستنباط والرَّبط والموازَنة والتَّطبيق، وهذا يُجهد الطَّالب عادةً، كما أنَّ كثرة الأقوال والأوجه الجائزة والشَّاذَّة قد تسبّب صعوبةً أخرى للمتعلم[49].

ب. صعوبات تتعلَّق بطبيعة المنهاج الدِّراسيّ والكتب المقرَّرة: فبعض المناهج تورِد الكثير من مسائل الصَّرف غير المستخدَمَة، وسوء اختيار المادَّة الصَّرفيَّة يُربك المتعلم ويُصعِّب عليه تطبيقها في مواقف الحياة المختلفة. وكثيرٌ من المناهج الدِّراسيَّة في تعليم الصَّرف العربيّ لا تُراعي احتياجات الطُّلَّاب وميولهم، كما أنَّ الإخراج الفنِّي يسهم كثيرًا في جذب المتعلم لما يتعلمه أو في نفوره منه، فخُلُوُّ الكتاب من وسائل الإيضاح، وطريقته المملَّة في عرض الأمثلة، وأسلوبه المعقَّد في البحث والتَّحليل لاستنتاج القاعدة وتطبيقها، كلُّ ذلك قد يؤدِّي إلى نفور الطَّالب من تعلم الصَّرف بأكمله[50].

ج. صعوبات تتعلَّق بطريقة التَّدريس: فطرق التَّدريس المتَّبعة عادةً في الدَّرس الصَّرفيّ تكون جامدةً لا مرونة فيها أو ابتكارٍ أو إبداع، وبالتَّالي يزيد هذا الجوُّ الأمر صعوبةً عند المتعلم.

د. صعوبات تتعلَّق بالمتعلم: فالمتعلم قد يكون فاقدًا للدَّافع وراء تعلمه للصَّرف العربيّ، أو لا يشعر بجدوى ما يدرس لأنَّه لا يطبّقه، فهو يحفظ القواعد الصَّرفيَّة دون أن يعي مقاصدها.

---

[49] نور وشهرير، محمد لقمان الحكيم محمد ومحمد صبري: **مشكلة تعلم الصرف العربي، أسباب وحلول: الإعلال والإبدال أنموذجًا**، دوريَّة e-JURNAL BAHASA DAN LINGUISTIK، 2019م، المجلد الأول، العدد الأول، ص 68.

[50] السابق: نفس الصفحة.

1.7. نحو منهجٍ للصَّرف للنَّاطقين بغير العربيَّة

تُعتَبَر قواعد اللُّغة العربيَّة من أكثر المجالات غموضًا وصعوبةً في مناهج تعليم اللُّغة بشكلٍ عامٍ[51]، ويقول فيشر: "لقد قام العرب بوضع نظامٍ خاصٍ بالقواعد بالنِّسبة للغتهم، وقد تمَّت صياغةٌ لهذا النِّظام من أجل العرب الرَّاغبين في تعلم العربيَّة الفصيحة، ولكنَّه لا يناسب غير العرب"[52]، ولطبيعة هذه القواعد كان لزامًا تحديد بعض الأوجه الخاصَّة التي ينبغي مراعاتها عند بناء منهجٍ لتعليم الصَّرف للنَّاطقين بغير العربيَّة، من أهمِّها:

الغائيَّة: أي وضوح أهداف الدُّروس الصَّرفيَّة، بحيث تكون خريطة العمل واضحةً من البداية.

التَّكامل: فلا ينبغي للدَّرس الصَّرفيّ أن يكون مفصولًا عن بقية دروس اللُّغة العربيَّة، بل يجب أن يسير جنبًا إلى جنبٍ مع الدُّروس النَّحويَّة؛ ليحدث النُّموُّ أفقيًّا ورأسيًّا، كما ينبغي تطبيق قواعد الصَّرف المدروسة على النُّصوص المقروءة والمسموعة كذلك، وتُراعى أثناء التَّحدُّث والكتابة بالعربيَّة؛ حتَّى يحدث التَّكامل بين مهارات اللُّغة وقواعدها.

التَّناسبيَّة لمستوى الطَّالب: يجب مراعاة مستوى الطَّالب وميوله ومرحلته النَّمائيَّة عند تصميم المنهج، فالقدرات العقليَّة تختلف باختلاف العمر، واختلاف المستوى المعرفيّ يؤثِّر على قدرة الطَّالب في تلقِّي قواعد جديدة.

التَّدريبيَّة والتَّطبيقيَّة: ينبغي أن يُراعى جانب التَّطبيق عند بناء منهج الصَّرف للنَّاطقين بغير العربيَّة، والتَّطبيق المكثَّف هو الذي يرسِّخ القواعد في ذهن الطَّالب ويساعده على ممارسة اللُّغة بشكلٍ سليمٍ. مع الانتباه إلى تنوُّع التَّدريبات والتَّخطيط الجيِّد لها حتَّى تغطِّي الجوانب الفكريَّة والوجدانيَّة والمهاريَّة، ويتمكَّن الطَّالب من تذوُّق اللُّغة والوصول إلى جماليَّتها من خلالها.

الأمثلة: يجب ضرب الكثير من الأمثلة على ما يُتعلم من الصَّرف العربيّ، مع التَّنويع بين الأمثلة من القرآن الكريم والحديث الشَّريف، ومن الحياة اليوميَّة؛ بحيث يستفيد طالب العربيَّة لأهدافٍ دينيَّة، مع تعميق صِلته بمفردات وتراكيب الحياة اليوميَّة باللُّغة العربيَّة.

السِّياقيَّة والموقفيَّة: فالأمثلة على القواعد يجب أن توضع في سياقاتها الصَّحيحة، ويمكن تخطيط درس صيغ التَّعجُّب مثلًا بمدخلٍ يجعل الطَّالب يتعجَّب من شيءٍ، فإذا تعلم صيغ التَّعجُّب في سياقه

---

[51] الناقة، محمود كامل: **تعليم اللغة العربية للناطقين بلغاتٍ أخرى**، ص 271.

[52] فيشر، فولد: **معالجة القواعد في كتب تعليم اللغة العربية**، ندوة تأليف كتب تعليميَّة للّغة العربيَّة للناطقين باللغات الأخرى، الرباط، من 4-7 مارس 1980م، ص 2.

وموقفه الصَّحيح، سهُل عليه تطبيقها لاحقًا بشكلٍ أكثر فاعليَّة، وكذلك الأمر في دروس التَّصغير أو النِّسبة أو مصدر المرَّة، إلى غيرها من الدُّروس الصَّرفيَّة.

الإفادة والضَّروريَّة: نختصرها بما قاله محمود كامل النَّاقة: " أن تَعْرِض المادَّة بحيث تقدِّم ما يمكن تعلمه، لا ما ينبغي أو يجب معرفته"[53]، فتقديم مادَّة الصَّرف العربيّ يجب أن تتمَّ في ضوء إفادة الطَّالب منها إفادةً حقيقيَّةً.

التَّدرُّجيَّة: وهي من أهمِّ الصِّفات التي يلزم مراعاتها في تعليم الصَّرف للنَّاطقين بغير العربيَّة، ليتمَّ التَّدرُّج من السَّهل إلى الصَّعب، ويُراعى ترتيب القواعد التي تُبنى على قواعد أخرى سابقة.

الشُّيوع وقابليَّة التَّطبيق: فلا يُستَحسَن التَّركيز على القواعد التي لا تُطبَّق كثيرًا، أو الأوزان التي لم تعُد شائعة الاستعمال، يمكن المرور عليها من باب العلم بالشَّيء، لكن لا يُفَضَّل الغرق في تفاصيلها. ونضرب مثالًا بما قاله عبده الرَّاجحيُّ في هذا السِّياق، فقد تحدَّث عن صيغٍ ينخفض شيوعها انخفاضًا واضحًا؛ فليس هناك ما يدعو إلى اختيارها في المحتوى كصيغة افْعَوْعَلَ (اخْشَوْشَنَ) وافْعَالَّ (اخْضَارَّ)، وهناك صيغ كثيرة أيضًا في جموع التَّكسير يجب إسقاطها عند الاختيار[54].

---

[53] الناقة، محمود كامل: **خطط مقترحة لتأليف كتاب أساسي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها**، وقائع ندوات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، مكتب التربية العربي لدول الخليج، 1401هـ / 1985م، 271/2.

[54] الراجحي، عبده (ت 2010م): **علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية**، دار المعرفة الجامعية – الإسكندرية، 1995م، ص 67.

الفصل الثَّاني

2. منهج تعليم الصَّرف العربيِّ في المدارس التَّقليديَّة العثمانيَّة

2.1. تعليمُ العربيَّةِ في المدارسِ العثمانيَّةِ

إنَّ اختيار الأتراك اللُّغةَ العربيَّة لغةً ثانيةً لهم، قديمٌ قِدَم اختيارهم الإسلام دينًا. فالأتراك الذين اختاروا الإسلام نظامَ حياةٍ لهم، تقبَّلوا قِيَمَه المجتمعيَّة كذلك، وصارت اللُّغة العربيَّة هي السُّلم الذي أوصلهم إلى نظام العلم، لكن هذا النظام لم يُعزِّهم حتَّى على مدى عشرة قرون. وقد خطَّطوا بشكلٍ جيّدٍ ووضعوا حدودًا مُقَدَّسةً مُناسبةً حتى لا ينسلخوا عن ثقافتهم ولغتهم الأصليَّة[55].

اعتمد التَّعليم العثمانيُّ على اللُّغة العربيَّة بشكلٍ غير واعٍ؛ وهذا لأنَّ نظام التَّعليم الإسلاميّ يستوجب ذلك، ولا يستغني عن اللُّغة العربيَّة. وقد كان الهدف من تعليم هذه اللُّغة هو تعليم قواعد النَّحو والصَّرف والبلاغة بكلِّ تفاصيلها، وفي المدارس العالية كان الهدف هو تعليم اللُّغة العربيَّة لاكتساب مهارات اللُّغة بحيث يستطيعون قراءة وفهم الآثار القديمة المكتوبة بها في فروع العلوم المتنوعة. ولم يَستهدِف تعلم العربيَّة التواصلَ الفعَّالَ لأهدافٍ سياسيَّةٍ وتجاريَّة؛ فاللُّغة العربيَّة في هذا النِّظام ليست لغة قومٍ من العرب، بل هي لغة الثَّقافة الإسلاميَّة، وبتدرسيها كلغةٍ للتَّعليم والكتابة، يكون الأتراك قد كشفوا اللِّثام عن كنوز العلوم المتنوعة المكتوبة بالعربية[56].

اعتمد هذا النِّظام في التَّعليم بشكلٍ أساسيٍّ على عنصرين: الكتب التي حدَّد أسماءها العُرف – ولا يُمكن لأحدٍ أن يُرجِّح شيئًا غيرها–، والمدرِّسين الذين يدرِّسون هذه الكتب بالترتيب حسب الأصول. ولم يتعرَّض هذان العنصران لأي تدخُّلٍ خارجيٍّ في أيِّ زمان[57].

---

[55] Hazer, Dursun: **Osmanlı Medreselerinde Arapça Öğretimi Ve Okutulan Ders Kitapları**, Gazi Üniversitesi Çorum İlahiyat Fakültesi Dergisi, 2002/I, s. 274.

[56] السابق: نفس الصفحة.

[57] السابق: ص 275.

وقد قُسِّمَت كتب العلوم المختلفة بحسب ما يبيّن صاحب رسالة الكواكب السَّبعة إلى ثلاثة مراتب، هذا بيانها:

أولًا: مرتبة الاقتصار، وكتب هذه المرتبة مُختَصَرَة، تحتوي المعلومات الأشهر الخاصَّة بهذا العلم، ولو كان هذا العلم يستند إلى أدلَّة، فإنَّ كتب مرتبة الاقتصار تكتفي بإيراد المعلومة دون التعرُّض إلى الأدلة.

ثانيًا: مرتبة الاقتصاد، وكتب هذه المرتبة متوسِّطة، تحتوي معلوماتٍ شهيرةٍ خاصَّةٍ بهذا العلم، وتُورِد بعض أدلَّته إن كان فيه أدلَّة.

ثالثًا: مرتبة الاستقصاء، وكتب هذه المرتبة مُطَوَّلَة، فيها كلُّ التَّفاصيل والقضايا والمسائل النَّادرة الخاصَّة بهذا العلم، وفيها إيضاحٌ وردٌّ على الأدلَّة المعارِضة، إن كان هذا العلم يستند إلى أدلَّة[58].

وقد تمَّ تقسيم الكتب في العلوم كافَّةً على هذه المراتب الثَّلاثة، وبها يتقدَّم الطَّالب في مسيرته لطلب العلم، فإذا طبَّقنا هذه المراتب على علم الصَّرف العربيّ، وجدنا كتبه المقرَّرَة مُقسَّمةً بهذا الشَّكل:

مرتبة الاقتصار:

الرُّتبة الدُّنيا: الأمثلة – بناء الأفعال.

الرُّتبة المتوسطة: المقصود.

الرُّتبة العليا: العزّي في التَّصريف.

مرتبة الاقتصاد:

الرُّتبة الدُّنيا: مراح الأرواح.

الرُّتبة العليا: الشَّافية.

مرتبة الاستقصاء:

شروحات متن الشَّافية[59].

---

[58] İnce & Atay, Nazife Nihal & Rıfat: **Tertîbu'l-ulûm ve Kevâkib-i seb'a'daki Öğrenim Kademeleri Benzerliği Üzerine**, Türk Akademik Araştırmalar Dergisi, Antalya, cilt 4, sayı 4, s. 512.

[59] İhsanoğlu, Ekmeleddin: **Kevâkib-i Seb'a**, Türkiye Bilimler Akademisi, Ankara, s. 199.

وقد اخترتُ أن أدرس إيجابيات وسلبيات تعليم الصَّرف العربيّ للطُّلَّاب في المدارس التَّقليديَّة العثمانيَّة في الجمهوريَّة التُّركيَّة من خلال كتب **مرحلة الاقتصار** لأنَّها بداية كلِّ المراحل، ولا تتمُّ بقية المراحل إلَّا بها، وقد تقتصر دراسة الطَّالب للصَّرف العربيّ على هذه المرحلة دون أن يتقدَّم بعدها، فتكفيه.

2.2. مجموعة الصَّرف

(مجموعة الصَّرف Mecmû'atu's-Sarf) هو اسمٌ يُطلَق ويُراد به مجموعةُ متونٍ مختلفةٍ مُجتمعةٍ بين دفَّتَين لتعليم الصَّرف العربيّ في بعض البلاد الإسلاميَّة ومنها الجمهوريَّة التُّركيَّة، فمثلًا تحتوي مجموعة الصَّرف في بعض البلاد متنَ مراح الأرواح، وبعضها يحتوي الشَّافية في التَّصريف، وفي العراق مثلًا يدرُس طلَّاب العلم متونَ الأمثلة والبناء والمقصود وعزِّي وتصريف مُلَّا علي الأُشنَوي ومراح الأرواح والشَّافية في التصريف، وقد يلتزم الشَّيخ بهذه المتون كاملةً أو يستغني ببعضها عن بعض، وكذا الحال في مجموعة الصَّرف المتَدَاوَلَة بين أيدي طلَّاب العلم في تركيا، فليس كلُّ الطُّلَّاب يَدرسون كلَّ المتون، وإنَّما حسب الحاجة وحسب ظروف كلِّ مدرسةٍ تقليديَّةٍ ومعلميها. وتبقى بعضُ المتون ثابتةً في هذا المنهج، كمُتون الأمثلة والبناء والمقصود، لا يُستَغنى عنها إلا نادرًا.

ومجموعة الصَّرف التي بين أيدينا تتدرَّج فيها المتون (الأمثلة والبناء والمقصود وعزِّي Emsile – Binâ – Maksûd – İzzî) في المستوى حتى تشمل جميع قواعد الصَّرف، وقد اعتنى معلمو اللُّغة العربيَّة العثمانيُّون وعلماؤها بهذه المتون أيَّما اعتناء، شرحًا وتحشيةً ونَظمًا، وقرَّروها في مدارسهم. وما زالت هذه المتون تُدَرَّس في بعض مدارس الجمهوريَّة التُّركيَّة، وتُسَمَّى هذه المدارس باسم (المدارس التَّقليديَّة العثمانيَّة Medrese).

2.2.1. كتابُ الأمثلةِ

2.2.1.1. الكتابُ ومؤلِّفُه

يشتهر هذا الكتاب باسم الأمثلة Esmile، كما يُعرَف باسم "الأمثلة في الصَّرف" و"الأمثلة المختلفة"، وهو أوَّل ما يتعرَّض له الطَّالب في تعلم العربيَّة وصرفها خاصَّةً في المدرسة التَّقليديَّة العثمانيَّة، وأوَّل ما يحفظه. والمتَعارَف عليه في المدرسة التَّقليديَّة العثمانيَّة أنَّ الطَّالب يكون قد انتهى من تعلم

الحروف العربيَّة وقراءة القرآن الكريم وحفظه كاملًا –على الأغلب[60]– قبل البدء بدراسة العلوم الشَّرعيَّة، وأوَّلها الصَّرف العربي.

لا يُعرَف على وجه الدِّقَّة مؤلِّف "الأمثلة"، وقد حاول سارية عجلوني تتبُّع مؤلِّفه وزمن تأليفه ببحثٍ مُتَوَسِّع، فتَتَبَّعَ زمن وفيَّات شارحي الكتاب، ووجد أن أقدم شرحٍ كُتِبَ عليه هو شرح الإمام مصطفى بن شعبان سروري (ت 969هـ)[61]، ثم عاد فوجد بعد ذلك شرحًا للإمام العلَّامة سعد الدِّين التفتازانيّ (ت 793هـ)[62] على الأمثلة المختلفة في مكتبة لالِه لي (Laleli) بعنوان "شرح الأمثلة المختلفة"، وتوصَّل من ذلك إلى أنَّ متن الأمثلة قد أُلِّف في القرن الثَّامن الهجريّ أو قبله[63]. ورجَّح احتمال أن يكون متن الأمثلة ليس كتابًا لمؤلِّفٍ مُعَيَّنٍ، وإنما هي أمثلةٌ صرفيَّةٌ تناقَلَها طلبةُ العلم عبر الأزمنة لقرون، ثم وُضِعَت الشُّروحات عليها[64]. وهذه النَّظرية مطروحةٌ وقد يكون فيها جانبٌ من الصَّواب.

2.2.1.2. شروحاتُ الكتابِ

شُرِحَت رسالةُ الأمثلة مرارًا بالعربيَّة والتُّركيَّة، وهذه بعض شروحها:

شرح الأمثلة، لمصلح الدِّين مصطفى بن شعبان سروري (ت 969هـ)، بتحقيق د. ليث قُهيِّر عبد الله خليل، كلية الآداب بجامعة الأنبار، 2013م.

شرح الأمثلة، للسَّيِّد أحمد بن مصطفى الشهير بلالي، وهو مخطوطٌ ومنه نسخةٌ في مكتبة السُّليمانيَّة بإستانبول.

شرح الأمثلة (Şerḥu'l-Emsı̱le)، لقاضي مكَّة محمد الكفويّ (Mekke Kadısı Mehmed el-Kefevî)، إستانبول، 1252م، وهو باللغة العربية.

شرح الأمثلة (Emsile Şerhi)، لمحمد أوغلو مصطفى (Mehmed oğlu Mustafa) (ت 993هـ / 1585م) مكتبة السليمانية، أنطاليا، برقم 557، وهو باللغة التركية.

---

[60] في الغالب يكون هذا هو الترتيب المتَّبع، ولكنَّ بعض طلاب العلم قد يدرسون الصرف العربي على كِبَرٍ، ولا يمرُّون بهذا الترتيب خاصَّةً.

[61] الزركلي، خير الدين بن محمود بن محمد بن علي بن فارس (ت 1396هـ): **الأعلام**، دار العلم للملايين – بيروت، ط 15، 2002م، 235/7.

[62] السابق: 7/ 219.

[63] عجلوني، سارية: **دراسة عن كتاب الأمثلة في الصرف**، 2018م، ص 3.

[64] السابق: ص 4.

شرح أمثلة الأفعال (Emsiletü'l-ef'âl Şerhi)، لأحمد طاهر (Ahmed Tâhir)، إستانبول، 1282م، وهو باللغة التركية.

شرح الأمثلة (Emsile Şerhi)، لمحمد طاهر بن حسين حسني (Mehmed Tâhir b. Hüseyin Hüsnî)، إستانبول، 1253م، وهو باللغة التركية.

شرح الأمثلة المختلفة (Emsile-i Muhtelife Şerhi)، لمحمد بن إبراهيم اليلوي (Yalvaçlı Mehmed oğlu İbrâhim)، إستانبول، 1299م، وهو باللغة التركية[65].

2.2.1.3. محتوى الكتابِ

يتكوَّن كتاب الأمثلة من مجموعةٍ من الجداول منقسمةً إلى قسمَين: "الأمثلة المختلفة" و"الأمثلة المطَّرِدَة"، وهي كلُّها مُقَسَّمةٌ في جداول، فليس أصل المتن إلا هذه الجداول، لكنَّ دورَ النَّشر غالبًا ما تُرفِق شرحًا بجانب هذا المتن، يوضِّح بعض المسائل الصَّرفيَّة فيه. وفيما يلي بيانٌ ووصفٌ لقِسمَي المتن:

الأمثلةُ المختلفةُ: وهي جميع مُشتقَّات الفعل، مُطَبَّقَةً على الفعل "نَصَرَ"، والأمثلة المختلفة المتصرِّفة من الأفعال والأسماء عددها أربعٌ وعشرون صيغة، ثلاث عشرة منها فعل، وإحدى عشرة منها اسم، فإذا اعتبرنا أنَّ صيغة "مَنصَر" تأتي مصدرًا واسم زمان ومكان، أمكَننا اعتبار المجموع ستًّا وعشرين صيغة.

والجدول التَّالي (2-1) يعرض الأمثلة المختلفة من الفعل نَصَرَ بالتَّرتيب كما جاءت في متن الأمثلة، ويعرض بعض التَّسميات الأخرى لبعض الصِّيَغ.

---

[65] **TDV İslâm Ansiklopedisi**, İstanbul, 1995, cilt: 11, s.167.

جدول 2. *1.* (الأمثلة المختلفة من الفعل نَصَرَ، بتسميات متن الأمثلة وتسمياتها الأخرى).

	المثال	اسم المثال كما في "الأمثلة المختلفة"	تسمية أخرى
1	نَصَرَ	فعل ماضٍ	
2	يَنْصُرُ	فعل مضارع	
3	نَصْرًا	مصدر غير ميمي	
4	نَاصِرٌ	اسم فاعل	
5	مَنْصُورٌ	اسم مفعول	
6	لم يَنْصُرْ	فعل مضارع جحد مطلق	فعل مضارع منفي بلم
7	لما يَنْصُرْ	فعل مضارع جحد مستغرق	فعل مضارع منفي بلما
8	مَا يَنْصُرُ	فعل مضارع نفي حال	فعل مضارع منفي بما
9	لَا يَنْصُرُ	فعل مضارع نفي استقبال	فعل مضارع منفي بلا النافية
10	لَنْ يَنْصُرَ	فعل مضارع تأكيد نفي استقبال	فعل مضارع منفي بلن
11	لِيَنْصُرْ	أمر غائب	
12	لَا يَنْصُرْ	نهي غائب	
13	اُنْصُرْ	أمر حاضر	فعل أمر
14	لَا تَنْصُرْ	نهي حاضر	نهي المخاطَب[66]
15	مَنْصَرٌ	اسم زمان – اسم مكان – مصدر ميمي	
16	مِنْصَرٌ	اسم آلة	
17	نَصْرَةً	مصدر بناء مرة	المصدر الدَّالُّ على المرَّة – مصدر المرَّة – اسم المرةّ[67]
18	نِصْرَةً	مصدر بناء نوع	المصدر الدَّالُّ على الهيئة – مصدر الهيئة – اسم الهيئة[68]
19	نُصَيْرٌ	اسم تصغير	
20	نَصْرِيٌّ	اسم منسوب	
21	نَصَّارٌ	مبالغة اسم فاعل	صيغة مبالغة[69]
22	أَنْصَرُ	اسم تفضيل	
23	مَا أَنْصَرَهُ	فعل تعجُّب أول	صيغة التعجُّب الأولى[70]
24	أَنْصِرْ بِهِ	فعل تعجُّب ثانٍ	صيغة التعجُّب الثانية[71]

[66] عبد العزيز، خالد: **النحو التطبيقي**، دار اللؤلؤة للنشر والتوزيع – القاهرة، ط 16، 2022م، ص 178.

[67] الحملاوي، أحمد (ت 1932م): **شذا العرف في فن الصرف**، دار المعرفة الجامعية – الإسكندرية، 2006م، ص 157؛ والراجحي، عبده: التطبيق الصرفي، دار النهضة العربية – بيروت، 1984م، ص 73.

[68] الحملاوي، أحمد: **شذا العرف في فن الصرف**، ص 158؛ والراجحي، عبده: **التطبيق الصرفي**، ص 74.

[69] الحملاوي، أحمد: **شذا العرف في فن الصرف**، ص 164.

[70] الراجحي، عبده: **التطبيق الصرفي**، ص 90.

[71] السابق: نفس الصفحة.

ولا يكتفي متن الأمثلة في جدول الأمثلة المختلفة بذكر الصِّيغة أو المثال، وإنما يعمد إلى ذِكر بعض التَّفصيل والشَّرح بالعثمانية، فبعد كل صيغة فعلٍ نجد بناءَه (للمعلوم أم للمجهول) وتصنيفه من ناحية الإفراد والتَّثنية والجمع، والتَّذكير والتَّأنيث، ونوع الضمير. أمَّا بعد الأسماء فنجد تصنيفًا لها من ناحية الإفراد والتَّثنية والجمع، والتَّذكير والتَّأنيث، مع شرحٍ وترجمةٍ لهذا بالعثمانية. وهذا توضيحٌ بالأمثلة:

نَصَرَ: فعل ماضي، بناء معلوم، مفرد مذكر غائب، معناسى: ياردم ايتدى بر غائب ار كجمش زمانده[72].

نَاصِرٌ: اسم فاعل، مفرد مذكر، معناسى: ياردم ايديجى بر ار[73].

الأمثلةُ المطَّرِدَةُ: وهي الأمثلة التي تُفصِّل حالات الأمثلة المختلفة، تذكيرًا وتأنيثًا وإفرادًا وتثنيةً وجمعًا، في الأزمنة المختلفة للأفعال. فالأمثلة المطَّرِدة من الأفعال تُبيِّن تصريفها للغائب والمخاطَب والمتكلم، تذكيرًا وتأنيثًا، وإفرادًا وتثنيةً وجمعًا، ويُفصَّل الفعل المبني للمعلوم في جدول، والمبني للمجهول في جدولٍ منفصل. بينما تغيب الضمائر –بطبيعة الحال– في الأمثلة المطَّردة من الأسماء، فنرى فقط تصريفاتها تذكيرًا وتأنيثًا، وإفرادًا وتثنيةً وجمعًا. فيكون مجموع جداول الأمثلة المطَّرِدَة هو خمسة وثلاثين جدولًا: أحَدَ عشر جدولًا للأسماء، وجدولين لصيغتَي التعجُّب، واثنين وعشرين جدولًا للأفعال: جدولٌ لبناء المعلوم وآخر لبناء المجهول من كل فعل.

ونرى في الجدولَين (2–2) و (2–3) مثالين على الأمثلة المطَّردة، الأوَّل لفعلٍ والثَّاني لاسمٍ:

جدول 2. *2.* (الأمثلة المطَّردة من الماضي المعلوم) [74].

نَصَرَ	نَصَرَا	نَصَرُوا
نَصَرَتْ	نَصَرَتَا	نَصَرْنَ
نَصَرْتَ	نَصَرْتُمَا	نَصَرْتُمْ
نَصَرْتِ	نَصَرْتُمَا	نَصَرْتُنَّ
نَصَرْتُ	نَصَرْنَا	

[72] بالتركية الحديثة: Manası: yardım etti bir gaip er geçmiş zamanda، وترجمته الحرفية: معناه: فَعَلَ المساعدةَ رجلٌ واحدٌ غائبٌ في الزمن الماضي.

[73] بالتركية الحديثة: Manası: Yardım edici bir er، وترجمته الحرفية: معناه: رجلٌ واحدٌ غائبٌ فاعلٌ للمساعدة.

[74] **مجموعة الصرف**، ص 4.

جدول 2. *3.* (الأمثلة المطَّردة من اسم المفعول)[75].

مَنْصُورٌ	مَنْصُورَانِ	مَنْصُورُونَ	مَنَاصِرُ
مَنْصُورَةٌ	مَنْصُورَتَانِ	مَنْصُوراتٌ	

وعلى نهج جدول الأمثلة المختلفة، يأتي تحت كلِّ فعلٍ أو اسمٍ تفصيلٌ وشرحٌ وترجمةٌ للعثمانيَّة، ونلاحظ أنَّ هذا المتن له مصطلحاتٌ خاصَّةٌ يختلف فيها عن المصطلحات الصَّرفيَّة الشَّائعة في أغلب الكتب الصَّرفيَّة، يوضِّح الجدول التَّالي (2–4) أهمَّها:

جدول 2. *4.* (توضيح لبعض المصطلحات في الأمثلة المطَّرِدَة وتسمياتها الأخرى).

المصطلح في متن الأمثلة[76]	**المصطلح الشَّائع**
تثنية	مُثَنَّى
بناء معلوم	مبنيٌّ للمعلوم
بناء مجهول	مبنيٌّ للمجهول
نفس متكلم وحده	متكلم
نفس متكلم مع الغير	جمع المتكلمين
جمع مذكَّر مُصَحَّح	جمع مذكَّر سالم
جمع مؤنَّث مُصَحَّحَة	جمع مؤنَّث سالم
جمع مذكَّر مُكَسَّر	جمع تكسير
جمع مؤنَّث مُكَسَّر	جمع تكسير

[75] **مجموعة الصرف**، ص 14.

[76] السابق: ص 4–6.

2.2.1.4. ملاحظاتٌ على الكتابِ ومنهجِه

بعد العرض السَّابق يمكن لنا أن نسجِّل مجموعةً من الملاحظات على متن الأمثلة ومنهجه:

لم يبدأ متن الأمثلة بمُقدِّمَة، بل بدأ بالمحتويات مباشرةً.

قسَّم المؤلِّف متنه إلى قسمين ظاهرَين: الأمثلة المختلفة والأمثلة المطَّردة.

هناك ترتيبٌ منهجيٌّ في ذِكر الأمثلة المطَّردة، فالفعل يأتي مبنيًّا للمعلوم ثم للمجهول، وترتيب الأمثلة المطَّردة مطابقٌ لترتيبها في الأمثلة المختلفة (فعل ماضٍ – فعل مضارع – مصدر غير ميمي – اسم فاعل – اسم مفعول.. إلخ).

جاء المتن الأصليُّ مُباشِرًا صريحًا دون تعليقاتٍ مُطَوَّلَة، بما يناسب خصائص المتن.

تطرَّق المتن إلى تصريف الأفعال والأسماء على حدٍّ سواء، ولم يتطرَّق للحروف لأنَّها غير متصرِّفة.

خلا المتن تمامًا من الشَّواهد السَّمعيَّة أو المصنوعة.

استخدم المؤلِّف في بعض الأحيان مصطلحاتٍ لم تشِع في أغلب الكتب الصَّرفيَّة.

2.2.2. كتابُ البناءِ

2.2.2.1. الكتابُ ومؤلِّفُه

هو الكتاب الثَّاني من مجموعة الصَّرف، وفيه تصنيفٌ لأبواب الصَّرف يحفظها الطَّالب عن ظهر غيبٍ، نَصًّا أو عن تشجيرٍ، ويستطيع عن طريقها تصنيف الأفعال العربيَّة بشكلٍ منظَّمٍ في عقله. واسم الكتاب هو (بناء الأفعال) واشتُهِرَ بالبناء Binâ[77].

مؤلِّف كتاب البناء لا تُعرَف له ترجمة، وقد اختُلِف في نسبته بالنَّظر إلى المخطوط والمطبوع، فتارةً يكتب النُّسَّاخ على المخطوط: الملَّا عبد الله الدَّفتزي، وتارةً: الدَّفتري، وآخرون قالوا: عبد الله الدَّنقزي، كان حيًّا قبل سنة 1025هـ وكُتِب هذا المتن في القرن الثَّاني عشر الهجريّ تقديرًا[78] (كما في

[77] **متن بناء الأفعال**، تصحيح وتعليق: أحمد بن عمر الحازمي، 2008م، ص 3.

[78] الدنقزي، عبد الله: **مخطوطة بناء الأفعال**، مكتبة جامعة الملك سعود – قسم المخطوطات، رقم 7581 ق 1611/5.

الصورة 2-1 أدناه)، وقيل: الدَّتفزي، وأنَّه من علماء القرن التَّاسع الهجريّ. وهذا الخلاف لا يُذهِب قيمة المادَّة العلميَّة[79].

٤١٤
ب ٠ د
بناء الأفعال ، تأليف الدنفزي ، عبد الله
الدنفزي - كان حيا قبل سنة ١٠٢٥هـ . كتب
في القرن الثاني عشر الهجري تقديرا .
٧ ق ١٩ س ١٩ × ١١٫٥ سم
نسخة وسط ، خطها نستعليق ، بها ترميم
وتمزق وتلوث ، طبع كما في الأزهرية .
٧٥٨١
الأزهرية ٦٢:٤ الظاهرية (علوم اللغة) : ٣٠٥ وفيه
ذكر في الحاشية لعله لابن البناء - ٧٢١هـ .
أ- الصرف والرضع ،اللغة العربية أ- المؤلف
ب - تاريخ النسخ ج - كتاب البناء في الصرف
ف ٥/١٦١١
٢٣/٧/١٤٠٢
Copyright © King Saud University

صورة 2. *1.* (وصف مخطوطة بناء الأفعال، قسم المخطوطات بجامعة الملك سعود).

2.2.2.2. شروحاتُ الكتابِ

نزهة الطَّرف شرح بناء الأفعال في علم الصَّرف، لصادق بن محمد صالح البيضاني، دار اللُّؤلؤة – القاهرة، 2017م.

شروح متن البناء، دار الشِّفاء – إستانبول، وفيه أربع شروحات:

شرح الكفوي، لمحمد بن حميد الكفوي (ت 1053هـ أو 1168هـ)[80].

أساس البناء، لأحمد رشد القره آغاجي (ت 1251هـ)[81].

تلخيص الأساس، لعلي بن عثمان الآقشهري الرومي (ت 1285هـ)[82].

فتح الغناء في شرح البناء، لمحمود فوزي الحاج (كان حيًّا قبل 1307هـ)[83].

---

[79] البيضاني، صادق: **نزهة الطرف شرح بناء الأفعال في علم الصرف**، دار اللؤلؤة – القاهرة، ط 2، 2017 م، ص 7.

[80] الزركلي: **الأعلام**، 111/6.

[81] كحالة، عمر رضا (ت 1987م): **معجم المؤلفين**، مكتبة المثنى – بيروت، دار إحياء التراث العربي – بيروت، 1957م، 222/1.

[82] السابق: 146/7.

[83] السابق: 190/12.

2.2.2.3. محتوى الكتابِ

يبدأ المتن بـ "اعلم أنَّ أبواب التَّصريف خمسة وثلاثون بابًا، ستَّةٌ منها للثُّلاثيِّ المجرَّد"[84] ويمكن أن نقسِّم هذه الأبواب الخمسة والثلاثين إلى **ستَّة أبوابٍ للفعل الثُّلاثيِّ المجرَّد** (فَعَلَ يَفْعُلُ – فَعَلَ يَفْعِلُ – فَعَلَ يَفْعَلُ – فَعِلَ يَفْعَلُ – فَعُلَ يَفْعُلُ – فَعِلَ يَفْعِلُ)، **واثني عشر بابًا لما زاد على الثُّلاثيِّ**، منها ثلاثةٌ بزيادة حرفٍ واحد (أَفْعَلَ يُفْعِلُ إِفْعَالًا – فعَّلَ يُفَعِّلُ تَفْعِيلًا – فَاعَلَ يُفَاعِلُ مُفاعَلَةً وفِعَالًا وفِيعَالًا) وخمسةٌ بزيادة حرفين (انْفَعَلَ يَنْفَعِلُ انْفِعَالًا – افْتَعَلَ يَفْتَعِلُ افْتِعَالًا – افْعَلَّ يَفْعَلُّ افْعِلَالًا – تَفَعَّلَ يَتَفَعَّلُ تَفَعُّلًا – تَفَاعَلَ يَتَفَاعَلُ تَفَاعُلًا) وأربعةٌ بزيادة ثلاثة أحرُف (اسْتَفْعَلَ يَسْتَفْعِلُ اسْتِفْعَالًا – افْعَوْعَلَ يَفْعَوْعِلُ افْعِيعَالًا – افْعَوَّلَ يَفْعَوِّلُ افْعِوَّالًا – افْعَالَّ يَفْعَالُّ افْعِيعَالًا)، **وبابٌ واحدٌ للرُّباعيِّ المجرَّد** (فَعْلَلَ يُفَعْلِلُ فَعْلَلَةً وفِعْلَالًا)، **وستة أبوابٍ للملحَق بالرُّباعيِّ** (فَوْعَلَ يُفَوْعِلُ فَوْعَلَةً وفِيعَالًا – فَيْعَلَ يُفَيْعِلُ فَيْعَلَةً وفِيعَالًا – فَعْوَلَ يُفَعْوِلُ فَعْوَلَةً وفِعْوَالًا – فَعْيَلَ يُفَعْيِلُ فَعْيَلَةً وفِعْيَالًا – فَعْلَلَ يُفَعْلِلُ فَعْلَلَةً وفِعْلَالًا – فَعْلَى يُفَعْلِي فَعْلَيَةً وفِعْلَاءً)، **وثلاثة أبوابٍ لما زاد على الرُّباعيِّ المجرَّد**، منه بابٌ للمزيد بحرفٍ واحد (تَفَعْلَلَ يَتَفَعْلَلُ تَفَعْلُلًا)، واثنان للمزيد بحرفَين (افْعَنْلَلَ يَفْعَنْلِلُ افْعِنْلَالًا – افْعَلَلَّ يَفْعَلِلُّ افْعِلَّالًا)، **وخمسة أبوابٍ للملحَق بتَدَحْرَجَ** (تَفَعْلَلَ يَتَفَعْلَلُ تَفَعْلُلًا – تَفَوْعَلَ يَتَفَوْعَلُ تَفَوْعُلًا – تَفَيْعَلَ يَتَفَيْعَلُ تَفَيْعُلًا – تَفَوْعَلَ يَتَفَعْوَلُ تَفَعْوُلًا – تَفَعْلَى يَتَفَعْلَى تَفَعْلِيًا)، **وبابان للملحَق باحْرَنْجَمَ** (افْعَنْلَلَ يَفْعَنْلِلُ افْعِنْلَالًا – افْعَنْلَى يَفْعَنْلِي افْعِنْلَاءً). فهذه الأبواب هي أوزان الفعل العربيّ من حيث كونُها ثلاثيَّةً أو رباعيَّةً، مُجرَّدةً أو مزيدًا فيها.

ثمَّ يقسِّم متن البناء الأفعالَ المنحصرةَ في هذه الأبواب من حيث كونُها ثلاثيَّةً أو رباعيَّة، سالمةً أو غير سالمة، إلى ثمانية أقسامٍ يُقال لها (الأقسام الثَّمانية)[85]: فالفعل إمَّا ثلاثيٌّ مُجرَّدٌ سالم (نحو كَرُمَ)، وإمَّا ثلاثيٌّ مُجرَّدٌ غير سالم (نحو وَعَدَ)، وإمَّا رباعيٌّ مُجرَّدٌ سالم (نحو دَحْرَجَ)، وإمَّا رباعيٌّ مُجرَّدٌ غير سالم (نحو وَسْوَسَ)، وإمَّا ثلاثيٌّ مزيدٌ فيه سالم (نحو أَكْرَمَ)، وإمَّا ثلاثيٌّ مزيدٌ فيه غير سالم (نحو أَوْعَدَ)، وإمَّا رباعيٌّ مزيدٌ فيه سالم (نحو تَدَحْرَجَ)، وإمَّا رباعيٌّ مزيدٌ فيه غير سالم (نحو تَوَسْوَسَ).

يقسِّم متن البناء بعد ذلك الأفعال من حيث صحَّتها وعلَّتها، إلى سبعة أقسامٍ يُقال لها (الأقسام السَّبعة)[86]: فالفعل إمَّا صحيحٌ (ليس فيه حرف من حروف العلَّة، نحو نَصَرَ)، وإمَّا مثالٌ (فاؤه معتلَّة،

---

[84] **مجموعة الصرف**، ص 56.

[85] السابق: ص 104.

[86] السابق: ص 106.

نحو وَعَدَ)، وإمَّا أجوفُ (عينه معتلَّة، نحو قَالَ)، وإمَّا ناقصٌ (لامه معتلَّة، نحو غَزَى)، وإمَّا لفيفٌ (فيه حرفان من حروف العلَّة، وهو إمَّا مقرونٌ عينه ولامه معتلَّان نحو طَوَى، أو مفروقٌ فاؤه ولامه معتلَّان نحو وَقَى)، وإمَّا مضاعَفٌ (عينه ولامه من جنسٍ واحد، نحو مَدَّ. والإدغام بين الحروف التي من جنسٍ واحدٍ إما يكون واجبًا أو جائزًا أو ممتنعًا)، وإمَّا مهموزٌ (أحد حروفه الأصليَّة همزة، وهو إما مهموز الفاء نحو أَخَذَ، أو مهموز العين نحو سَأَلَ، أو مهموز اللَّام نحو قَرَأَ).

وفي شرح متن البناء ملاحظاتٌ مُرَقَّمةٌ لطيفةٌ تساعد الطَّالب على حفظ بعض تقسيمات الصَّرف، فيحفظ الأقسام بناءً على الأرقام، ويقال لهذه الأقسام (الأقسام العشرة) وهذا بيانُها مع توضيحٍ لها:

القسم الأوَّل: مصدر.

القسم الثَّاني: معلوم، مجهول. (بناء الفعل)

القسم الثَّالث: اسم، فعل، حرف. (أقسام الكلمة)

القسم الرَّابع: ثلاثي، رباعي، خماسي، سداسي. (أنواع الفعل من حيث عدد حروف بنائه)

القسم الخامس: غائب، غائبة، مخاطب، مخاطبة، وجهان. (أنواع الضمائر)

القسم السَّادس: فتح وضم، فتح وكسر، فتحتان، كسر وفتح، ضم وضم، كسرتان. (حركات الفعل الثلاثي المجرد حسب الأبواب الستة)

القسم السَّابع: صحيحست، مثالست[87]، مضاعف، لفيف، ناقص، مهموز، أجوف. (أقسام الفعل من حيث صحته واعتلاله)

القسم الثَّامن: ثلاثي مجرد سالم، ثلاثي مجرد غير سالم، رباعي مجرد سالم، رباعي مجرد غير سالم، ثلاثي مزيد فيه سالم، ثلاثي مزيد فيه غير سالم، رباعي مزيد فيه سالم، رباعي مزيد فيه غير سالم. (أقسام الفعل من حيث تجريده والزيادة فيه، وسلامته وعلته)

القسم التَّاسع: ماضٍ، مضارع، أمر، نهي، اسم فاعل، اسم مفعول، اسم زمان، اسم مكان، اسم آلة. (اشتقاقات الكلمة)

القسم العاشر: اليوم تنساه حرفلريدر[88]. (حروف الزيادة) [89]

---

[87] است هي لاحقة فارسيَّة مُستخدَمَة في اللغة العثمانيَّة، تشبه لاحقة دِر dir في التركيَّة وتفيد الرَّبط بين المبتدأ والخبر. الطرازي، عبد الله مبشر: **المختصر في قواعد اللغة الفارسية**، عالم المعرفة للنشر والتوزيع – جدة، ط 1، 1983م، ص 27.

[88] بالتركية Harfleridir أي: القسم العاشر هو حروف "اليوم تنساه".

[89] **مجموعة الصرف**، ص 119.

2.2.2.4. ملاحظاتٌ على الكتابِ ومنهجِه

بعد العرض السَّابق يمكن لنا أن نسجِّل مجموعةً من الملاحظات على متن البناء ومنهجه:

بدأ المؤلِّف متنه بالبسملة.

لم يبدأ المؤلِّف بمقدِّمة، بل بدأ مباشرةً بـ "اعلم أنَّ أبواب التَّصريف خمسةٌ وثلاثون بابًا"[90].

اهتمَّ المؤلِّف بتصريفات الأفعال، ولم يتطرَّق للمصادر أو الأسماء أو الحروف.

ذَكَر المؤلِّف العديد من الشَّواهد المصنوعة، خصوصًا في الجزء الأول من الكتاب، وذَكَر شاهدًا سمعيًّا واحدًا من القرآن الكريم ﴿قَاتَلَهُمُ اللَّهُ﴾[91]، ولم يذكر أيَّ شواهد سمعيَّة من الحديث الشَّريف أو أشعار العرب ونثرهم.

يمكن تقسيم المتن إلى فصلين: الفصل الأول يبدأ من قوله "اعلم أن أبواب التَّصريف خمسةٌ وثلاثون بابًا"[92]، وفيه ذَكَر أوزان الأفعال كاملةً من حيث تجريدها والزيادة فيها، والفصل الثاني يبدأ من قوله "ثم اعلم: أن الفعل منحصرٌ في هذه الأبواب"[93] وفيه يذكر الأقسام الثمانية (وهي أقسام الفعل من حيث التجرُّد والزيادة / كونها ثلاثية أو رباعية الأصل / كونها سالمة أو غير سالمة) والأقسام السبعة (بيانٌ للأفعال من حيث كونها صحيحة أو غير صحيحة).

استخدم المؤلِّف مصطلح "الغابر" للدَّلالة على الفعل المضارع، ولفظ "الغابر" هو مِن ألفاظ الأضداد، حيث يُقصَد به الماضي أو المضارع[94]، لكنَّنا نتأكَّد من استخدام المؤلِّف لهذا اللَّفظ بمعنى "المضارع" من قوله: "وعلامته أن يكون عين فعله مفتوحًا في الماضي ومكسورًا في الغابر"[95].

أضاف المؤلِّف شرحًا مختصرًا للغاية بعد كلِّ مصطلحٍ جديد، وتكون هذه التَّعليقات لطيفةً غير مُطَوَّلَة، كذِكره لحروف الحلق السِّتَّة عند الحديث عنها، أو ذِكره لأنواع الإدغام عند الحديث عن الفعل المضاعف، وكذلك ذَكَرَ سريعًا أغراض أحرف الزيادة وما تضيفه من معانٍ.

---

[90] **مجموعة الصرف**، ص 56.

[91] سورة المنافقون/63، 4. **مجموعة الصرف**، ص 68.

[92] **مجموعة الصرف**، ص 56.

[93] السابق: ص 104.

[94] الجرجاني، عبد القاهر: **المفتاح في الصرف**، هامش ص 53.

[95] **مجموعة الصرف**، ص 58.

2.2.3. كتابُ المقصودِ

2.2.3.1. الكتابُ ومؤلِّفُه

هو (المقصود في الصَّرف) أو (المقصود في علم الصَّرف) أو (المقصود في التَّصريف)، ويُسَمَّى بالمقصود Maksûd اختصارًا. وهذا هو المتن الثَّالث من متون مجموعة الصَّرف، وفيه من الفوائد ما لم يوجَد في المتنَين السَّابقَين.

اختلف المهتمُّون بمتن المقصود حول نسبته، بين مَن ينسبه إلى الإمام أبي حنيفة النُّعمان (ت 150هـ)[96] ومَن ينسبه لغيره، وقد عَرَضَ مُحقِّقا شرح الإسفراينيّ على المقصود لهذا الاختلاف بالتفصيل[97]، ورجَّحا عدم صحَّة نسبة الكتاب للإمام أبي حنيفة بناءً على أسبابٍ، أهمُّها أنَّ تأسيس علم الصَّرف –على يد معاذ بن مسلم الهرَّاء– قد حدث بعد الإمام أبي حنيفة بزمن، وأنَّ مسائل علم الصَّرف لم تكن قد تحدَّدت بالشَّكل الوارد في متن المقصود، وقت حياة الإمام أبي حنيفة[98]، وأنَّ أسلوب كتابة متن المقصود وتصنيفه بالشَّكل الذي وصلنا –أي على هيئة متن مُختَصَر– مختلفٌ تمامًا عن طُرُق سبك المتون في عصر الإمام أبي حنيفة وطُرُق الكتابة في مراحل التَّأليف المتقدِّمة، بالإضافة إلى أنَّ الكثير من مصطلحات كتاب المقصود –كالمصدر الميمي والفعل المثال والأجوف والنَّاقص، واللَّفيف المقرون والمفروق– لم تكن معروفةً عند الصَّرفيِّين المتقدِّمين كسيبويه (ت 180هـ)[99] والمبرد (ت 286هـ)[100] وابن السرَّاج (ت 316هـ)[101]، وإنما اصطلح عليها العلماء في مرحلةٍ تاليةٍ من التأليف الصرفي[102].

---

[96] الزركلي: **الأعلام**، 36/8.

[97] أحمد وفتاح، مصطفى كامل وبيان محمد: **سؤال وجواب على كتاب المقصود في الصرف لإبراهيم بن محمد المعروف بعصام الدين الإسفرايني**، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية بجامعة بابل، العدد 32، نيسان 2017م، ص 805.

[98] أحمد وفتاح، مصطفى كامل وبيان محمد: **سؤال وجواب على كتاب المقصود في الصرف**، ص 806.

[99] الزركلي: **الأعلام** 81/5.

[100] السابق: 144/7.

[101] السابق: 136/6.

[102] أحمد وفتاح، مصطفى كامل وبيان محمد: **سؤال وجواب على كتاب المقصود في الصرف**، ص 807.

والمؤكَّد أنَّ الكتاب قد نُسِب إلى الإمام أبي حنيفة في زمنٍ متأخِّرٍ كما قال الدُّكتور فؤاد سزكين (ت 2018م)[103]، وقد تكون كُنية مؤلِّفه هي أبا حنيفة، فظنَّ النَّاس أنَّه الإمام الأعظم صاحب المذهب الحنفيّ المعروف، أو أن يكون المؤلِّف قد وَضَعَ اسم الإمام الأعظم على متنه كي يُكتَب له الانتشار والقبول بين النَّاس[104].

لم يُعرَف على وجه التَّحديد تاريخ تأليف متن المقصود أيضًا، ويمكن تقديره بالقرن السَّابع الهجري؛ وذلك لأنَّ شرحًا من شروحه من تأليف ابن دانيال (ت 710هـ)[105] ينتمي إلى بدايات القرن الثَّامن الهجري[106].

2.2.3.2. شروحاتُ الكتابِ

اعتنى كثيرٌ من الصَّرفيّين بالمقصود، فشرحوه وبيَّنوا غوامضه وفصَّلوا مسائله ونظموه في أبياتٍ شعرية، وقد أحصى مُحقِّقا شرح الإسفراينيّ على المقصود هذه الشُّروح، ومنها:

نظم المقصود، للشَّيخ أحمد بن عبد الرَّحيم الطَّهطاوي، المتوفَّى سنة 1302هـ، دار الكتب العلمية، بيروت – لبنان، الطَّبعة الأولى، 2010م.

حل المعقود من نظم المقصود في علم الصَّرف، للشَّيخ العلَّامة محمَّد بن أحمد بن محمَّد عليش، المتوفَّى سنة 1299هـ، دار الكتب العلميَّة، بيروت – لبنان، الطَّبعة الأولى 2010م.

عون المعبود في شرح نظم المقصود، لأبي عبد الرَّحمن القادمي، دار عمر بن الخطَّاب – القاهرة ومكتبة الإمام الوادعي – صنعاء، الطَّبعة الأولى، 2007م.

فتح الودود شرح اللُّؤلؤ المنضود نظم متن المقصود، لأحمد جابر جبران، دار المجمع العلمي للنَّشر والتَّوزيع – جدَّة، الطَّبعة الأولى، 1978م.

إزالة القيود عن ألفاظ المقصود في فن الصَّرف، لعبد الملك بن عبد الرَّحمن السَّعدي، دار النُّور المبين، عمَّان – الأردن، 2016م[107].

---

[103] سزكين، فؤاد (ت 2018م): **تاريخ التراث العربي (علوم القرآن والحديث – التدوين التاريخي – الفقه – العقائد)**، تر: محمود فهمي حجازي، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية – الرياض، 1991م، 50/3.

[104] أحمد وفتاح، مصطفى كامل وبيان محمد: **سؤال وجواب على كتاب المقصود في الصرف**، ص 807.

[105] الزركلي: **الأعلام**، 6/ 120.

[106] أحمد وفتاح، مصطفى كامل وبيان محمد: **سؤال وجواب على كتاب المقصود في الصرف**، ص 806.

[107] السابق: ص 809.

2.2.3.3. محتوى الكتابِ

يمكن تقسيم موضوعات الكتاب إلى فصولٍ خمسة، استنادًا إلى السَّعدي في شرحه للكتاب[108]، يبدأ أولها بقوله: "الأفعال على ضربين: أصل وذو زيادة"[109]، وفيه بحثَ الثُّلاثيَّ المجرَّد، والرُّباعيَّ المجرَّد، والملحق بالرُّباعيِّ، والمزيد على الثُّلاثيِّ والرُّباعيِّ. والثُّلاثيُّ عنده يقع في ستة أبواب، بينما الرُّباعيُّ له بابٌ واحدٌ أو قد يكون له ستَّة أبواب يُقال لها الملحق بالرُّباعيِّ[110]. وأمَّا الأفعال المزيد فيها فنوعان: مزيدٌ على الثُّلاثيِّ (في أربعة عشر بابًا) ومزيدٌ على الرُّباعيِّ (في ثلاثة أبواب)[111]. أمَّا الفصل الثَّاني فيبدأ بقوله: "فصلٌ في الوجوه التي اشتدَّت الحاجة إلى إخراجها من المصدر"[112]، وهي ستَّة: الماضي، والمضارع، والأمر، والنَّهي، واسم الفاعل، واسم المفعول. وتطرَّق في هذا الفصل إلى المصادر بنوعيها (ميميّ أو غير ميميّ)، وهمزة الوصل، ومبالغة اسم الفاعل. في حين يبدأ الفصل الثَّالث بقوله: "فصلٌ في تصريف الأفعال الصَّحيحة"[113]، وضَّح فيه أنَّ تصريف الفعل يأتي على أربعة عشر وجهًا (ثلاثة للغائب وثلاثة للغائبة، وثلاثة للمخاطَب وثلاثة للمخاطَبَة، ووجهان للمتكلم)، وتصريف الفاعل على عشرة أوجه (منها جمع المذكَّر أربعة ألفاظ، وجمع المؤنَّث لفظان)، وتصريف المفعول على سبعة أوجه (منها جمع المذكَّر لفظان، وجمع المؤنَّث لفظٌ واحد)، وتطرَّق إلى نونَيِ التَّأكيد في هذا الفصل. يأتي بعد ذلك الفصل الرَّابع ليبدأ بقوله: "فصلٌ في الفوائد"[114]، وفيه عدَّة فوائد عن تعدِّي اللَّازم، ولزوم المتعدِّي، ومعاني (فاعَلَ وتفاعَلَ)، وتاء الافتعال وفائه، وبيان أحرُف الزيادة، ومعرفة المتعدِّي واللَّازم من الرُّباعيِّ والخماسيِّ والسُّداسيِّ، ومعاني همزة (أفعَلَ)، ومعاني سين (استفعَلَ)، وأحرُف العلة وموقعها من الفعل، وتعريف الأجوف والنَّاقص واللَّفيف المقرون والمفروق، والمضاعف والمهموز والصَّحيح. ويختتم الكتاب بالفصل الخامس ويبدأ بقوله: "باب المعتَلَّات والمضاعَف والمهموز"[115]، ويفصِّل فيه

---

[108] **إزالة القيود عن ألفاظ المقصود في فن التصريف**، ص 13. نقلًا عن أحمد وفتاح، مصطفى كامل وبيان محمد: **سؤال وجواب على كتاب المقصود في الصرف**، ص 807.

[109] **مجموعة الصرف**، ص 124.

[110] السابق: ص 126.

[111] السابق: ص 126.

[112] السابق: ص 128.

[113] السابق: ص 142.

[114] السابق: ص 156.

[115] السابق: ص 164.

الحديث عن أحكام الفعل الأجوف والناقص والمثال واللَّفيف المقرون والمفروق، والمضاعَف والمهموز.

2.2.3.4. ملاحظاتٌ على الكتابِ ومنهجِه

بعد العرض السَّابق يمكن لنا أن نسجِّل مجموعةً من الملاحظات على متن المقصود ومنهجه:

بدأ متن الكتاب بالبسملة والحمدلة والصَّلاة على رسول الله.

بدأ المؤلِّف متنه بمقدِّمةٍ موجَزَة في عدة أسطُر، تحدث فيها عن أنَّ اللُّغة العربيَّة وسيلةٌ للعلوم الشرعية، وأنَّ التصريف أحد أركانها، فبِه يصير القليل من الأفعال كثيرًا، وختم مقدِّمته بالاستعانة بالله بقوله "والله الموفِّق والمرشِد"[116].

اهتمَّ المتن بتصريف الأفعال، ولم يعتنِ كثيرًا بتصريف الأسماء، فقد تطرَّق مؤلِّف المقصود إلى اسم الفاعل والمفعول، لكنه لم يولِ اهتمامًا كبيرًا لتصريف الأسماء من ناحية إفرادها وتثنيتها وجمعها، وتذكيرها وتأنيثها، وتصغيرها ونسبتها. والحروف لا تتصرَّف.

ذكرَ المؤلِّف شاهدًا سمعيًّا واحدًا من القرآن الكريم، وهو قوله تعالى: ﴿وَسَلِ ٱلۡقَرۡيَةَ﴾[117] على جواز قراءتها بإثبات الهمزة و تركها[118].

لم يصرِّح المؤلِّف بتقسيمٍ في متنه، وكان التَّبويب والتَّقسيم بعد ذلك من عمل الشُّرَّاح.

للمقصود مصطلحاته الصَّرفية الخاصَّة، فهو يسمِّي الفعل المبنيَّ للمعلوم "الفعل المعروف" والفعل المبنيَّ للمجهول "الفعل المجهول"[119]، ويسمِّي المضارع أحيانًا بالغابر[120]، كما يُلاحَظ خلطه بين مصطلحَي الصَّحيح والسَّالم، فهما عنده سواء[121]، ومعلومٌ أنَّ الفعل الصحيح أعمُّ وأشمل عند كثيرٍ من الصَّرفيِّين ويشمل السَّالم والمهموز والمضَعَّف، بينما يستخدم المقصود مصطلح الصَّحيح بمعنى "ما خلا من حروف العلَّة والهمزة والتَّضعيف"[122].

---

[116] **مجموعة الصرف**، ص 122.

[117] سورة يوسف/12، 82.

[118] **مجموعة الصرف**، ص 182.

[119] السابق: ص 132.

[120] السابق: ص 124.

[121] السابق: ص 164.

[122] السابق: ص 164.

2.2.4. كتابُ العزّي

2.2.4.1. الكتابُ ومؤلّفه

كتاب "تصريف العزّي" المعروف اختصارًا بـ "عزّي" İzzî، ألّفه العالم الأديب عزُّ الدِّين عبد الوهَّاب بن إبراهيم بن عبد الوهَّاب بن أبي المعالي، الخزرجيُّ الزَّنجانيُّ الشَّافعيُّ، والمعروف بالعزّي[123]. استوطن تبريز وأقام بالموصل، وسكن في أخريات حياته في بغداد وتوفّي بها سنة 665هـ أو بعدها[124].

2.2.4.2. شروحاتُ الكتابِ

تلقَّى أهل العلم هذا المتن بالكثير من العناية، فشرحوه وحشُّوا عليه ونظموه وعلَّقوا عليه ودرَّسوه، ولهذا فالآثار المتعلِّقة بهذا المتن كثيرةٌ جدًا، نذكر منها:

شرح الإمام سعد الدِّين مسعود بن عمر بن عبد الله التَّفتازاني (ت 793هـ)[125]، وحُشِّيَ عليه بأكثر من عشرين حاشية لجماعةٍ من العلماء، وشُرِحَ في أكثر من ثلاثين شرحًا. اعتنى به محمد جاسم المحمد وطُبع في دار المنهاج – جدَّة، الطَّبعة الأولى، 2011م.

الشَّرح الكبير والصَّغير للإمام أحمد بن محمود الجيلي الأصفهيدي المتوفَّ بعد سنة 729هـ.

نَظم الإمام يوسف بن أحمد بن داوود العينيّ المعروف بالشُّغريّ، المتوفَّ سنة 885هـ، وله شرحٌ على هذا النظم.

نظم الإمام محمد بن مصطفى بن أحمد المشهور بمعروف البرزنجيّ، المتوفَّ سنة 1254هـ، والذي سمَّاه "ترصيف المباني في نظم تصريف الزَّنجاني"[126].

---

[123] الزنجاني، عز الدين أبو المعالي عبد الوهاب بن إبراهيم: **تصريف العزي**، عُنِيَ به أنوَر بن أبي بكر الشيخي الداغستاني، دار المنهاج للنشر والتوزيع – بيروت، ط 1، 2008م، ص 26.

[124] السابق: ص 29.

[125] الزركلي: **الأعلام**، 219/7.

[126] الزنجاني: **تصريف العزي**، ص 12.

2.2.4.3. محتوى الكتابِ

جاء متن العزّي في التَّصريف منظَّمًا متسلسلًا، ومع أنَّ المؤلِّف لم يصرّح بتقسيم الكتاب إلى فصول، فإنه بإمكاننا بكلِّ سهولةٍ التعرُّف إلى محتويات المتن:

تقسيم الفعل إلى ثلاثيٍّ ورباعيٍّ، وكلُّ واحدٍ منهما إما مجرَّدًا وإما مَزيدًا فيه، وكلُّ واحدٍ منها إما سالما أو غير سالم.

تعريف الفعل الماضي وتصريف المبنيِّ للمعلوم والمجهول منه.

تعريف الفعل المضارع وتصريف المبنيِّ للمعلوم والمجهول منه، ودخول الجازم والنَّاصب عليه.

تعريف فعل الأمر وتصريفه (سمَّاه الأمر بالصيغة).

الإبدال (افْتَعَلَ).

تعريف نونَيِ التَّأكيد، وتصريف الأفعال معهما.

تصريف اسم الفاعل والمفعول من الثُّلاثيِّ المجرَّد ومن غيره.

بيان أحوال الفعل المضاعَف.

بيان الأفعال المعتَلَّة وأحوالها (المثال والأجوف والنَّاقص واللَّفيف المقرون واللَّفيف المفروق) وزاد عليها الكلمات معتلَّة الفاء والعين[127]، ومعتلَّة الفاء والعين واللَّام[128].

بيان أحوال الفعل المهموز.

بناء اسمَي الزَّمان والمكان.

بناء اسم الآلة.

بناء مصدر المرَّة والنَّوع.

ونلاحظ بعض الاختلافات البسيطة بين تقسيمات الأفعال في متن العزّي وفي متن البناء، فمثلًا:

أتى الفعل الثُّلاثيُّ المجرَّد في متن العزّي في خمسة أبواب، بينما هو على ستَّة أبوابٍ في متن البناء، والباب محط الاختلاف هو "فَعِلَ يَفْعِلُ"، صنَّفه مؤلِّف البناء كبابٍ مستقلٍّ من الأبواب السِّتَّة، بينما ذَكَره مؤلِّف العزّي في الباب الرَّابع بقوله: "فإن كان ماضيه على فَعِلَ مكسور العين، فمضارعه يَفْعَلُ بفتح العين، نحو: عَلم يَعْلم، إلا ما شَذَّ من نحو حَسِبَ يَحْسِبُ وأخواته مثل وَمِقَ يَمِقُ ووَرِثَ يَرِثُ"[129].

---

[127] ككلمة يَيْن (اسم مكان) ويوم وويل، ولا أفعال في هذا القِسم. **مجموعة الصرف**، ص 312.

[128] ككلمتَي واو وياء (اسما حرفين). السابق: نفس الصفحة.

[129] **مجموعة الصرف**، ص 194.

صنَّف مؤلف العزّي أوزان "افْعَنْلَلَ" و"افْعَنْلَى" على أنَّها أفعال ثلاثيَّة مزيد فيها، وكان ماضيها على ستَّة أحرُف، بينما صنَّفها مؤلِّف البناء على أنَّها ملحقة باحْرَنْجَمَ، ويؤيِّد التَّفتازانيُّ الرأيَ الأخيرَ في شرحه للعزّي، فيقول عن افْعَنْلَلَ وافْعَنْلَى: "والبابان الأخيران من الملحقات باحرنجم، فلا وجه لنظمهما في سلك ما تَقَدَّم"[130].

2.2.4.4. ملاحظاتٌ على الكتابِ ومنهجِه

بعد العرض السَّابق يمكن لنا أن نسجِّل مجموعةً من الملاحظات على متن العزّي ومنهجه:

بدأ المؤلِّف متنه بالبسملة والحمدلة والصَّلاة على رسول الله –صلى الله عليه وسلم–.

قدَّم المؤلِّف بمقدِّمة موجَزة، عرَّف فيها علم التَّصريف لغةً وصناعةً، فقال: "اعلم أن التَّصريف في اللُّغة: التغيير. وفي الصِّناعة: تحويل الأصل الواحد إلى أمثلةٍ مختلفةٍ لمعانٍ مقصودةٍ لا تحصل إلَّا بها"[131].

ذَكَرَ أبواب تصريف الأفعال وأحوالها، واهتمَّ بالمشتقَّات من الأسماء كذلك، فتطرَّق لاسم الفاعل والمفعول، وبناء اسم الزَّمان والمكان والآلة، وبناء مصدر المرَّة والنَّوع.

وَرَدَت بعض الشَّواهد السَّمعيَّة من القرآن الكريم[132]، ﴿فَأَنتَ لَهُ تَصَدَّىٰ﴾[133] ﴿نَارًا تَلَظَّىٰ﴾[134] ﴿تَنَزَّلُ الملَائِكَةُ﴾[135] ﴿وَأْمُرْ أَهْلَكَ بِالصَّلَاةِ﴾[136]، وخلا المتن من الأحاديث الشَّريفة وأشعار العرب ونثرهم، أمَّا بقيَّة الشَّواهد فكلُّها مصنوعة.

جاء المؤلِّف أحيانًا ببعض الاختلافات في لغات العرب، فقال مثلًا: "والأمر منه ايتِ، ومنهم مَن يقول تِه، تشبيهًا بخُذ"[137]، وأورد كذلك ما تُجيزه العرب، فيقول مثلًا عند الحديث عن اسمَي الزمان والمكان: "ومِن يفعَل ويفعُل بفتح العين وضمها على مَفعَل بالفتح، كالمذهَب والمشرَب... وشَذَّ

---

[130] التفتازاني، سعد الدين مسعود بن عمر بن عبد الله (ت 791هـ): **شرح تصريف العزي**، دار المنهاج – جدة، ط 1، 2011م، ص 88.

[131] **مجموعة الصرف**، ص 188.

[132] السابق: ص 222 ، 316.

[133] سورة عبس/80، 6.

[134] سورة الليل/92، 14.

[135] سورة القدر/97، 4.

[136] سورة طه/20، 132.

[137] **مجموعة الصرف**، ص 318.

المسجِد والمشرِق والمغرِب... **وحُكِيَ الفتحُ في بعضها، وأُجيزَ في كلها**. هذا إذا كان الفعل صحيح الفاء واللَّام"[138]. وتحدَّث عمَّا اتَّفقت عليه العرب، كقوله: "... وكذلك قياس رَأَى يَرَى، لكنَّ العرب قد اجتمعت على حذف الهمزة من مضارعه، فقالوا يَرَى يَرَيَانِ..."[139].

أورد المؤلِّف آراء بعض علماء اللُّغة في مسألةٍ صرفيَّةٍ، فقال: "واسم المفعول من المجرَّد يعتلُّ بالنَّقل والحذف كمَصونٍ ومَبيع، والمحذوف واو المفعول عند سيبويه، وعين الفعل عن أبي الحسن الأخفش. وبنو تميم يُثبتون الياء فيقولون مَبْيُوعٌ"[140].

متن الكتاب مترابط، ويمكن تقسيمه إلى فصولٍ منفصلة.

للعزّي مصطلحاتٌ صرفيَّةٌ خاصَّةٌ، منها استخدامه مصطلح الواقع أو المجاوِر بمعنى المتعدِّي[141]، واستخدامه مصطلح غير المتعدي وغير الواقع للدلالة على معنى اللَّازم[142]، ويُطلِق على الفعل المبنيّ للمعلوم مصطلح الفعل المبنيّ للفاعل[143]، وعلى الفعل المبنيّ للمجهول مصطلح الفعل المبنيّ للمفعول[144]، ويستخدم مصطلح الأمر بالصيغة للدَّلالة على أمر الحاضر[145]، ويُطلِق على المضاعَف مصطلح الأصَمّ[146]، وعلى المثال مصطلح معتلّ الفاء[147]، وعلى الأجوف مصطلح معتل العين وذو الثَّلاثة[148]، وعلى النَّاقص مصطلح معتلّ اللَّام وذو الأربعة[149] وعلى اللَّفيف المقرون مصطلح معتلّ

---

[138] **مجموعة الصرف**، ص 324.

[139] السابق: ص 318.

[140] السابق: ص 272.

[141] السابق: ص 202.

[142] السابق: نفس الصفحة.

[143] السابق: ص 202.

[144] السابق: ص 206.

[145] السابق: ص 216.

[146] السابق: ص 238.

[147] السابق: ص 252.

[148] السابق: ص 260.

[149] السابق: ص 274.

العين واللَّام[150]، وعلى اللَّفيف المفروق مصطلح معتلّ الفاء واللَّام[151]، وعلى مصدر المرَّة مصطلح المرَّة من المصدر[152]، وعلى مصدر الهيئة مصطلح النَّوع من الفعل[153].

2.3. طرائقُ التَّدريس

تتنوَّع طرائق تدريس الصَّرف في المدارس العثمانيَّة منذ بداية نشاطها التَّعليميّ، ولا تقتصر على الحفظ فقط كما يُشاع عنها، وما زالت بعض طرق التَّدريس هذه مستمرةً فيها حتَّى يومنا هذا، ومن أبرز طرائق التَّدريس في هذه المدارس:

2.3.1. طريقةُ التَّقريرِ (الإلقاء / الإفهام / المحاضَرَة)

وهي أكثر الطُّرُق التي تمَّ تطبيقها في المدارس العثمانيَّة سابقًا، يكون المعلم فيها هو محور العمليَّة التَّعليميَّة. يبدأ الدَّرس بالدُّعاء –وهي عادةٌ لا يُستَغنى عنها في المدرسة التَّقليديَّة– ثمَّ يبدأ المدرِّس بقراءة النُّصوص من الكتاب بينما يصغي الطُّلَّاب جيّدًا، ثمَّ يشرح ما قرأ، وهذا الأسلوب يُسَمَّى "التَّدريس من الكتاب المفتوح".

وكان الدَّرس أحيانًا يبدأ بتمرينٍ قصير، وكان بعض المدرِّسين يحدِّدون أهمَّ الخطوط الأساسيَّة للموضوع ويقومون بشرحٍ عامٍّ له، وبعدها يوضِّحون مواضع اختلاف العلماء في هذا الدَّرس، ويكملون شرح الموضوع بكل عمقه وتفاصيله. وكان الطُّلَّاب يستمعون إلى المدرِّس بينما يتابعون ما يقرأ من كتبهم، ويتوقَّف المدرِّس عن القراءة بين الفينة والأخرى ليشرح للطُّلَّاب الألفاظ الشَّاذَّة والجُمَل الصَّعبة وغرائب الأخبار التي لا يعلمها الجميع.

---

[150] **مجموعة الصرف**، ص 302.

[151] السابق: ص 308.

[152] السابق: ص 330.

[153] السابق: نفس الصفحة.

وكان مُساعدو المدرِّس وضيوف الدَّرس يجلسون على يمينه، بينما يجلس الطُّلَّاب مقابل المدرِّس على شكل حلقةٍ حتى يراهم المدرِّس بنظرةٍ واحدة، وكان المدرِّس يجلس على كرسيٍّ مرتفعٍ ليرى الطُّلَّاب براحةٍ ويضبطهم[154].

وما زالت طريقة المحاضَرَة هي الأساس المتَّبَع في المدارس إلى يومنا هذا، فيكون المدرِّس هو محور الدرس، وعليه أن يقرأ ويشرح للطُّلَّاب.

2.3.2. طريقة الحفظ

كثيرًا ما يُرى في نظام تعليم المدارس التَّقليديَّة أنَّ التركيز الأكبر كان على الحفظ، وعلى الرَّغم من انتقاد علماء فترة ما قبل التَّنظيمات لأسلوب الحفظ، فإنَّه لا يمكن إنكار دوره المهمّ في تعليم العلوم اللُّغويَّة والدِّينيَّة، فالذي حافَظَ على تواتُر القرآن الكريم والحديث الشَّريف –بعد وعد الله بحفظ كتابه– ووصولهما لنا دون تحريفٍ، هو حفظهما في الصُّدور أولًا ثم السُّطور.

وبما أنَّ الكتب التي تمَّ تدريسها في المدارس التَّقليديَّة كانت مكتوبةً باللُّغة العربيَّة –وهي ليست لغة الطُّلَّاب الأم– كان من الحتميّ استخدام أسلوب الحفظ، الذي لم يفقد فاعليته حتى يومنا هذا. وقد أشار ابن خلدون في مقدِّمته إلى أنَّ حصول مَلَكَة اللُّغة العربيَّة إنما هو بكثرة الحفظ[155].

وأسلوب الحفظ هو الأكثر انتشارًا في تعليم اللُّغة العربيَّة في المدارس التَّقليديَّة، وقد تم اختيار كتب الصَّرف في المدارس العثمانيَّة بحيث يكون في المتون ما قَلَّ ودَلَّ؛ لتكون مناسبةً ومُيَسِّرَةً لأسلوب الحفظ. ونلاحظ أنَّ مجموعة الصَّرف التي تُدرَس في هذه المدارس قد اختيرت على نظامٍ مخصوصٍ يساعد الطَّالب على سهولة حفظها وترسُّخ معلوماتها في عقله.

من الانتقادات الموَجَّهَة لهذه الطَّريقة في الدراسة هو القول بأن الفهم يكون سطحيًّا جدًا عندما تُحفَظ المعلومة، على الرَّغم من إمكانية فهمِ جميع جوانب الموضوع من خلال حفظ العبارات العربيَّة والتُّركيَّة جنبًا إلى جنب.

---

[154] Can, Betül: **Tanzimat Öncesi Osmanlı Medreselerinde Arapça Öğretim Yöntemleri**, s. 309.

[155] ابن خلدون، عبد الرحمن بن محمد بن محمد (ت 808هـ): **العِبَر وديوان المبتدأ والخبر في تاريخ العرب والبربر ومَن عاصرهم من ذوي الشأن الأكبر**، دار الفكر – بيروت، ط 1، 1981م، 774/1.

ينصُّ الزَّرنوجيُّ (ت 640هـ)[156] على أنَّ الحفظ دون فهمٍ هو عبءٌ على الطَّالب؛ لكنَّه ذَكَرَ أنَّ العلماء القدامى كانوا يحفظون الدَّرس عن ظهر قلب، وأن الطُّلَّاب يحفظون الدَّرس بكثرة الاستماع إليه، ولَفَتَ الانتباه إلى أنَّ الحفظ عن طريق الفهم يختلف كثيرًا عن الحفظ الجافِّ، وهو يرى أنَّ "ما لم يُحفَظ فهو ليس بعلم". وقد ثبت أن بعض علماء اللُّغة أملَوا من ذاكرتهم على الطُّلَّاب خمسين ألف صفحةٍ من علوم اللُّغة وجعلوهم يكتبونها[157].

وفي يومنا الحاضر نلاحظ أنَّ طريقة الحفظ أساسيةٌ في المدارس التَّقليديَّة العثمانيَّة، ويكون الطَّالب قد اعتاد عليها بعد ختمه للقرآن الكريم حفظًا، فهو غالبًا ما يبدأ دروس الصَّرف بعد إنهاء الختم.

2.3.3. طريقة التَّكرار

التَّكرار طريقةٌ شائعةُ الاستخدام في المدارس التَّقليديَّة، والهدف منه هو تكرار النَّصِّ لحفظه. وفي المدراس التَّقليديَّة في فترة ما قبل التَّنظيمات نرى وجود منصب "المعيد" وهو أشبه بمُساعد المدرِّس، وعليه أن يُعيد للطُّلَّاب ما تمَّ تعلمه في نهاية كلِّ درس، فبعد تدريس الدَّرس من الكتاب وشرحه، يكرِّره المعيد أو الطَّالب الأكثر اجتهادًا –في المدارس التي لا مُعيد فيها–، وبهذا فإنَّ المحاضرة كانت تُكَرَّر على الطُّلَّاب مرةً مع المدرِّس صباحًا ومرةً مساءَ نفس اليوم مع المعيد، وتكون هذه فرصةٌ لهم لطرح الأسئلة عن المواضيع الصَّرفيَّة التي لم يفهموها أو لم يستطيعوا سؤال المدرِّس عنها.

لقد تعامل العديد من العلماء بشكلٍ إيجابيّ مع أسلوب التَّكرار، وعبَّروا عن أهمية التَّكرار وفائدته بعباراتٍ مختلفةٍ، منها العبارة الشائعة لدى الأتراك: Ettekrâru ahsen ve lev kâne yüz seksen، وتعني: التكرار أحسن ولو كرَّرت مئةً وثمانين مرَّة.

وطريقة التَّكرار لا تقتصر فقط على الطَّالب، بل يذكر العديد من العلماء أنَّهم كرَّروا كلَّ درسٍ عدَّة مرَّات خلال سنوات دراستهم قبل أن يكونوا مؤهَّلين لتدريسه، ومنهم مَن قال إن الشَّيء إن لم يتكرَّر خمسينَ مرَّة، فلن يترسَّخ في الذِّهن[158].

---

[156] الزركلي: **الأعلام**، 35/8.

[157] Can, Betül: **Tanzimat Öncesi Osmanlı Medreselerinde Arapça Öğretim Yöntemleri**, s. 310.

[158] Can, Betül: **Tanzimat Öncesi Osmanlı Medreselerinde Arapça Öğretim Yöntemleri**, s. 311.

وفي يومنا هذا نلاحظ أنَّ التَّكرار مستمرٌّ في دروس الصَّرف العربيّ في المدارس التَّقليديَّة العثمانيَّة رغم غياب منصب "المعيد" الذي كان يعيد الدَّرس للطُّلَّاب، فالطَّالب الآن مسؤولٌ عن تكرار الدَّرس مع نفسه أو مع أقرانه إلى أن يترسَّخ في ذهنه.

2.3.4. طريقةُ الاستعيابِ والإدراكِ

هناك فرقٌ كبيرٌ بين مَن يكرِّر النَّص ويكتفي بكتابته، ومَن يفهمُ نفسَ النَّص. وقد وضَّحَ العالم الجليل ابن جرير الطَّبريُّ (ت 310هـ)[159] أنَّ العلوم الدِّينيَّة بشكلٍ خاصٍّ يجب اكتسابها وفهمها بالتفقُّه، وقد نقل ابن خلِّكان عن الزَّمخشريّ (ت 538هـ)[160] أنَّه قال تعبيرًا عن أهميَّةَ هذه الطَّريقة: "والعلم مدينةٌ أحدُ بابَيها الدِّرايةُ، والثَّاني الرِّوايةُ"[161].

لهذا فإنَّ الرَّأي القائل بأنَّ دروس الصَّرف التي يتمُّ تدريسها في المدارس العثمانيَّة يتمُّ تدريسها بالحفظ دون فهمٍ، لا يستند إلى أيِّ أساس. فمثلًا، يحفظ الطالب الذي بدأ تعلم اللُّغة العربيَّة من كتاب الأمثلة تصريفاتِ الأفعال العربيَّة في هذا الكتاب مع ما يقابلها باللُّغة التُّركيَّة، مثلًا: "كَتَبَ: yazdı bir gaip er"، وهكذا يتعلم الطَّالب أنَّ الفعل كَتَبَ يُشير إلى فعل "كتابة" يقوم به رجُلٌ في الزَّمن الماضي بصيغة ضمير الغائب المفرد[162].

صحيحٌ أنَّ طريقة الاستيعاب ما زالت تُطَبَّقُ بنفس الشَّكل حتى يومنا هذا، بشرح الدَّرس باللُّغة التُّركية، لكنْ قد تبقى بعض المصطلحات غامضةً في عقل الطُّلَّاب، خصوصًا مَن تكون أعمارهم صغيرة ولا يمكنهم استيعاب مفهوم القواعد الصَّرفيَّة.

---

[159] الزركلي: **الأعلام**، 69/6.

[160] السابق: 7/ 178.

[161] ابن خلكان، أبو العباس شمس الدين أحمد بن محمد بن إبراهيم بن أبي بكر البرمكي الإربلي (ت 681هـ): **وفيات الأعيان وأنباء أبناء الزمان**، تح: إحسان عباس، دار صادر – بيروت، ط 1، 1994م، 170/5.

[162] Can, Betül: **Tanzimat Öncesi Osmanlı Medreselerinde Arapça Öğretim Yöntemleri**, s. 311.

2.3.5. طريقةُ الإملاءِ والكتابةِ

ظهرت طريقة الكتابة بدايةً بسبب عدم وجود نُسَخٍ كافيةٍ من الكتب المقرَّرَة، ثم نشأ هدفان لطريقة الإملاء والكتابة: الأوَّل نَسخُ الكتاب للتَّحضير للدَّرس، والثَّاني تدوين أقوال المدرِّس. فالهدف الأوَّل بدأ في الأوقات التي لم تكن فيها مطبعة، فكان نَسخُ الكتب واسعَ الاستخدام في المدارس العثمانيَّة، بل إنه كان عاملًا مهمًّا في تحديد أيَّام العُطَل وأيَّام الدُّروس، فهناك أربعة أيامٍ في الأسبوع للدَّرس، والأيام الثَّلاثة المتبقِّية ينسخ فيها الطُّلَّاب الكتبَ من نسخة المكتبة كي يستطيعوا التَّحضير للدُّروس القادمة.

أمَّا عن الهدف الثَّاني للكتابة، فكان المدرِّس يشرح الدَّرس ويعطي ملاحظاته الخاصَّة، ويطلب من الطُّلَّاب كتابةَ ما يقول، فيدوِّنون ملاحظاتهم أثناء الدُّروس ويقومون بعد ذلك بترتيبها وتصحيح ما فيها، وبسبب هذا كان سَيرُ الدَّرس بطيئًا لأنَّ المدرِّس ينتهي من قراءة الجملة فيعلِّق عليها ويشرح الأجزاء الغامضة منها، ويدوِّن الطُّلَّاب هذه الملاحظات في هوامش النَّصِّ الأصليِّ في دفاترهم، ولأنَّ شرح الموضوع يكون جملةً جملةً فقد تستغرق الكتابةُ الدَّرسَ بأكمله.

وبعدها تأتي مرحلة القراءة والتَّصحيح، يقرأ فيها الطَّالب النَّصَّ، ويصحِّح المدرِّس أيَّ أخطاءٍ واردةٍ فيها ويشرح عنها، ثمَّ يكتب ملاحظةً تفيد بأنَّه "تمَّت قراءة هذه النُّسخة عليه وتصحيحها"، وأحيانًا كان المدرِّس يُجيز الطَّالب برواية هذا الكتاب للآخرين، أو بتدريسه لهم[163].

لاحقًا ومع اختراع المطبعة وزيادة نُسَخ الكتب، اختفى الهدف الأول لطريقة الإملاء تقريبًا، ويكتفي الطَّالب الآن بكتابة تعليقات المدرِّس وتصحيحاته على هوامش النص، وكتابة ما فهمه من الدرس.

2.3.6. طريقةُ السُّؤالِ والجوابِ

وتكون من خلال تبادُل الأسئلة المناسبة والحصول على إجاباتٍ لها، والهدف من طريقة السُّؤال والجواب هو ضمان فهم الدَّرس بالطَّريقة المرجُوَّة، فكان يحقُّ لكلِّ طالبٍ طرحُ الأسئلة كي تُشرَح له النُّقطة التي يجد صعوبةً في فهمها.

---

[163] Can, Betül: **Tanzimat Öncesi Osmanlı Medreselerinde Arapça Öğretim Yöntemleri**, s. 312.

وفي هذه الطَّريقة، يقوم المعلم بتدريس الدَّرس عن طريق طرح الأسئلة لقياس فهم الطُّلَّاب، ثمَّ يجيب عن الأسئلة التي رأى صعوبةً في الإجابة عليها، وبعدها يطرح الأسئلة ثانيةً لاختبار ما إذا كانوا قد فهموا أم لا. فمن ناحيةٍ، يُكرِّر المدرِّس الموضوعَ وتُتاح له الفرصةُ لشرح قضايا الموضوع بطريقةٍ أوسع، ومن ناحيةٍ أخرى يُعطي الفرصةَ لإفادة الطُّلَّاب الأقلِّ موهبةً بهذه الأسئلة والأجوبة. ومع ذلك، فإن طريقة السُّؤال والجواب لم تَكُن تُطَبَّقُ في كلِّ درسٍ قديمًا مثل بقية الأساليب، بل تمَّ تطبيقها في الأماكن والأوقات المناسبة.

وقد لوحظ في فترة ما قبل التنظيمات أنَّ الأسئلة كانت تصل للمدرِّس شفهيًّا أو كتابيًّا، وكانت هناك آدابٌ وأصولٌ لطرح الأسئلة، فمثلًا كان على الطَّالب أن يطرح الأسئلة لغرض التعلم فقط، وكان يجب عليه اختيارُ البيئة والوقت المناسبَين لطرح أسئلته، وعدمُ مقاطعة المعلم أثناء حديثه، وعدمُ مقاطعة زميله أثناء سؤاله.

ونرى في هذه الطَّريقة نوعًا من المحادثة وتبادُل الآراء والمشاركة الفعَّالة للطَّالب في الدَّرس، فأثناء قراءة الدَّرس، يكون الشَّرحُ متبادَلًا بين المدرِّس والطَّالب وتُطرحَ الأسئلة حول الأجزاء غير المفهومة. وكذلك كانت الأسئلة مُتَبادَلَةً أثناء الدَّرس، فالمدرِّس يسأل الطَّالبَ سؤالاً وينتظر الإجابة، والطلاب يطرحون الأسئلة كذلك بترتيبٍ معين.

وكان يمكن للطُّلَّاب طرح الأسئلة متى أرادوا على المدرِّسين بشكلٍ مباشرٍ، فإذا نسوا أمكَنَهم سؤال المعيدين، وعلى المدرِّس أن يكون مستعدًّا ليجيب عن الأسئلة التي سيتمُّ طرحها داخل الدَّرس أو خارجه، لهذا فقد يُضطَرُّ إلى التَّحضير لعدَّة أيَّامٍ لدرسٍ مدَّته ساعةٌ واحدة.

وقد انتشر قديمًا سؤال "ما تقول؟" للطُّلَّاب، بمعنى: "ما رأيك في هذه المسألة؟ أو ماذا تقول في هذا الموضوع؟"، وبسبب كثرة استخدام هذه العبارة، أطلقوا على الطُّلَّاب في فترة ما قبل التَّنظيمات لقبَ (ما تقول)، وهذا يشير إلى أنَّ طريقة السُّؤال والجواب قد تمَّ استخدامها منذ تلك الفترات المبكِّرة.

لهذا، فإنَّ مَن يدَّعي أنَّ الطَّالب في المدارس التَّقليديَّة قديمًا كان في وضعٍ سلبيٍّ غيرِ متفاعِل، يكون قد تجاهَلَ وجود طريقة السُّؤال والجواب؛ لأنَّه كما نرى، يكون الطَّالب نشطًا في الدَّرس أثناء تطبيق طريقة السُّؤال والجواب. ومن اللَّافت للنَّظر أنَّ الطَّريقة الفعَّالة –التي تمَّ الاعتراف مؤخَّرًا بأهمِّيتها وتُبذَل الجهودُ لتطبيقها في التَّعليم هذه الأيام– كانت معروفةً ومُطبَّقةً في التَّعليم منذ قرون[164].

---

[164] Can, Betül: **Tanzimat Öncesi Osmanlı Medreselerinde Arapça Öğretim Yöntemleri**, s. 313.

أمَّا هذه الأيَّام، فيختلف تطبيق طريقة السُّؤال والجواب مِن مَدرسةٍ إلى أخرى، وذلك حسب إتقان المدرِّس للدُّروس وإلمامه بها، ومدى إتاحتِه الفرصةَ لطرح الطُّلَّابِ أسئلتَهم، وبراعته في الإجابةِ عنها.

2.3.7. طريقةُ المناظرةِ والمناقشةِ

طريقة المناقشة من الطُّرُق المستخدَمَة بكثرةٍ في المدارس العثمانيَّة في فترة ما قبل التَّنظيمات، وبها كان يتمُّ التَّأكيد على النُّقاط التَّفصيليَّة في الدُّروس، ثمَّ تعميق الموضوع وتفصيله بالكامل بآراءٍ مختلفة، وبهذا يكون لدى الطَّالب معرفةٌ شاملةٌ بالموضوع وتزيد ثقته بنفسه. تهدف هذه الطَّريقة –التي استُخدِمَت غالبًا في المستويات العُليا من المدارس– إلى أنْ يتعلم الطُّلَّاب المواضيعَ باستعيابٍ إلى الحدِّ الذي يُمكِّنهم من الدِّفاع عنها أمام الآخرين.

في دراسةٍ بعنوان الكواكب السَّبعة –والتي تتحدَّث عن منهج المدرسة العثمانيَّة– وَرَدَ أنه بعد شَرْحِ المدرِّس لمعنى النَّصِّ، يُناقش جميعُ الطلاب الموضوعَ لمدَّةٍ من أربع إلى خمس ساعات بتعبيرهم عن أفكارهم للمدرِّس. ومن المعروف أيضًا أنَّ المدرِّسين يفتحون أيَّ موضوعٍ يتعلَّق بالمقرَّرات للمناقشة بين الطُّلَّاب، ويُحكِّمون بين الأطراف الذين يدافعون عن أفكارهم المختلفة، ويعبِّرون عن آرائهم الخاصة.

بدأت المناظرات قديمًا في المدارس ثمَّ انتشرت إلى أماكن علميَّةٍ أخرى، وتتحقَّق هذه المناقشات في إطار قواعد المجاملة، حيث يستعدُّ كلٌّ من الأستاذ والطُّلَّاب لأسابيع للتَّعبير عن أنفُسهم وللتَّفكير بحرِّيَّةٍ ولعكس أفكارهم للطَّرف الآخَر، وتتحقَّق هذه المناظرات على هيئة مناقشاتٍ حارَّة. وأحيانًا كان بعض العلماء يزورون دروس بعض المدرِّسين، ويختبر العالم المدرِّسَ بطرح الأسئلة أمام طلَّابه فتبدأ المناظرات، وعلى الأغلب كان الطُّلَّاب يقفون بجانب أستاذهم ويتدخَّلون في الحديث، وحتى لو خالف الطَّالب رأيَ أستاذه فلا يتمُّ الحكم عليه أبدًا ولا يتعرَّض لأيِّ عقوبة، بل على العكس، كان من الممكن أن يكون هذا الاختلاف فعَّالًا في الكشف عن الحقيقة، ويؤكِّد هذا القولُ المأثورُ المنسوب إلى نامق كمال Namık Kemal (ت 1888م): "تُشرِق بارقةُ الحقيقة مِن تصادُم الأفكار"[165].

يقول الزَّرنوجي مُشيرًا إلى فضل هذه الطَّريقة على سائر الطُّرُق في التَّدريس: "ساعةُ النِّقاش تساوي شهرًا من التَّكرار، وساعةٌ من المناظرة خيرٌ من المراجعة لمدة شهر". وقال كذلك: "المناقشة والمناظرة والمطارحة إجباريةٌ على طالب العلم؛ لأن المناظرة والمذاكرة مُشاوَرَةٌ، والمشاوَرَة هي لإظهار الحق".

---

[165] Bârika-i hakîkat müsâdeme-i efkârdan doğar.

وقد لخَّص أبو عمرو بن العلاء (ت 154هـ)[166] طرق التَّعلم كالتَّالي: القاعدة الأولى في العلم هي السُّكوت، والثَّانية هي طرح الأسئلة الجيدة، والثَّالثة الإنصات، والرَّابعة الحفظ الجيِّد، والخامسة الدِّفاع الجيِّد عن المعلومات المكتَسَبة ضد الآخرين.

استمرَّت طريقة المناقشة –الموجودة في تقاليد التَّعليم الإسلاميّ– في التَّواجُد في التَّعليم المدرسيّ في العهد العثمانيّ، حتى إنَّها لم تكن طريقة تدريسٍ فحسب، بل تمَّ تدريسُها كمُقَرَّرٍ منفصل. فهذه الدُّروس –التي اختلفت أسماؤها بين "آداب البحث والمناظرة" و"علم النَّظَر" و"علم الخلاف" و"علم الجدل"، أو تحت اسم "الآداب" فقط– تُعلم الطَّالب كيف يدافع عن الفكرة بشكلٍ صحيح، وتؤسِّس القواعد التي تمنع المناظرين مِن ارتكاب الأخطاء. لهذا فمن الإجحافِ القولُ إن الدُّروس المقامَة في المدارس في العهد العثمانيّ كانت قائمةً فقط على الحفظ وتفتقر إلى التَّفكير الإبداعيّ والنَّقديّ[167]. وللأسف فإنَّ هذه الطَّريقة في التَّدريس قد اندثرت تقريبًا في المدارس التَّقليديَّة العثمانيَّة هذه الأيَّام.

2.3.8. طريقةُ المذاكرةِ

وهذه الطَّريقة تكون بأنْ يتبادل شخصان مساعدةَ بعضهما في التَّذكُّر والحفظ، أو بأنْ يقرأ الطُّلَّابُ الدَّرسَ لبعضهم بشكلٍ متبادلٍ، ويجب أنْ تتمَّ المذاكرة بشكلٍ مستمرٍّ لمنع نسيان المعلومات المكتسبة. ينقل الخطيب البغدادي (ت 463هـ)[168] عن أحد العلماء قوله: "ما يُهلك العلم هو النِّسيان وترك المذاكرة"، ويقول عالم آخر: إنَّ العلم بئرٌ والمذاكرة دلوُه، وإنَّه لا يمكن الوصول إلى العلم إلَّا من خلال المذاكرة. ويعدُّ طاش كوبري زاده Taşköprüzâde (ت 1561م) في كتابه "مفتاح السعادة" أن من واجبات الطُّلَّاب مراجعةَ المواد بشكلٍ متبادلٍ مع أقرانهم.

كان من المعروف قديمًا أنَّ طلَّاب المدارس يذهبون إلى المدارس الأخرى مساءً لمراجعة الدُّروس التي يقرؤونها خلال النَّهار، أو للحصول على معلوماتٍ جديدةٍ من أصدقائهم أو لتبادل الأفكار. وكان يجب على الطَّالب الذي يحضر الدَّرس بانتظامٍ –بعد الاستماع إلى المعلم وفهم الموضوع– أنْ يطلب مِن المعلم إملاءَه جزءًا مِن الكتاب المدرسي، وأنْ يحافظ على تسجيل الجزء الذي تمَّ إملاؤه، وأن يقرأه للتَّأكُّد ممَّا إذا كان يفهمه أو لا، ثمَّ يكرِّر ذلك الدَّرس حتى يحفظه جيِّدًا. وعندما يأتي إلى الدَّرس التَّالي،

---

[166] الزركلي: **الأعلام**، 82/5.

[167] Can, Betül: **Tanzimat Öncesi Osmanlı Medreselerinde Arapça Öğretim Yöntemleri**, s. 314.

[168] الزركلي: **الأعلام**، 2/ 308.

كان على الطَّالب أن يطلب من المعلم أن يستمع إليه وهو يتلو الدَّرس السابق، وعليه أن يكرِّر الدَّرس باستمرارٍ حتَّى لا ينساه، ويبقيه حيًّا في ذاكرته[169]، وهذه هي المذاكرة في العهد العثمانيّ. أمَّا في يومنا هذا، فالمذاكرة تكون بين الأقران، حيث يسأل الطَّالب زميله عن تصريف بعض الأفعال مثلًا، فيجيبه ويسأله. وهذه الطَّريقة في غاية الأهمِّيَّة لتطبيق الدَّرس بعد حفظه، ويسأل الطُّلَّاب بعضَهم بهذه الطَّريقة مئات المرَّات إلى أنْ يتقنوا القاعدة.

ورغم تنوُّع كل وسائل وطرق التَّدريس هذه، إلَّا أنَّها تظلُّ من الطَّرائق التَّقليدية في التَّعليم.

2.4. معايشة تدريسيَّة[170]

لكي تتَّضح طريقة التَّدريس المتَّبَعة في المدارس التَّقليديَّة العثمانيَّة في تدريس الصَّرف العربيّ للطُّلَّاب، فإنَّنا نضرب مثلًا من طريقة تدريس كتاب الأمثلة في هذه المدارس، فالطَّالب يبدأ رحلته مع اللُّغة العربيَّة بهذا المتن، ويتوجَّب عليه حفظ الأمثلة المختلفة بترتيبها: نَصَرَ يَنصُرُ نَصْرًا، فهو نَاصِرٌ وذاك مَنْصُورٌ، لم يَنْصُرْ، لما يَنْصُرْ، مَا يَنْصُرُ، لَا يَنْصُرُ، لَنْ يَنْصُرَ، لِيَنْصُرْ، لَا يَنْصُرْ، انْصُرْ، لَا تَنْصُرْ، مَنْصَرٌ، مَنْصَرٌ، مَنْصَرٌ، مِنْصَرٌ، نَصْرَةً، نِصْرَةً، نُصَيْرٌ، نَصْرِيٌّ، نَصَّارٌ، أَنْصَرُ، مَا أَنْصَرَهُ، وأَنْصِرْ بِهِ. فيكرِّر هذه الأمثلة بهذا التَّرتيب مئات المرَّات، يَسمَعها من أقرانه ويُسمِّعها لهم، يقرؤها أثناء الدَّرس ووقت اللَّيل، إلى أن يتقنها إتقانًا كاملًا، ولا يكتفي بحفظها دون فهمٍ، بل عليه حفظ الشَّرح العثمانيّ لكلِّ مثالٍ، ويتبادل مع زملائه الأسئلة، فيسأل زميله مثلًا: "فعل مضارع جحد مطلق، بناء معلوم مفرد مذكر غائب" ويجب أن يجيب زميله: "لم يَنْصُرْ" لأنَّ هذا هو المثال الذي شرحه. أو قد يختبره بالمعنى العثمانيّ فيسأله: "ياردم ايتسون بر غائب اركله جك زمانده"[171] وعلى الآخر أن يُجيب: "لِيَنْصُرْ"، وهكذا..

ونلاحظ هنا الاهتمام بالحفظ والفهم على حدٍّ سواء، فلا ينتقل الطَّالب إلى المرحلة التَّالية إلَّا بعد إتقانه حفظ هذه الأمثلة وحفظ معانيها وشرحها بالعثمانيَّة.

بعدها يبدأ الطَّالب مرحلة الأمثلة المطَّردة، فيحفظ أوَّلًا الأمثلة المطَّردة من الماضي المعلوم للفعل نَصَرَ، وقلنا إن الأمثلة المطَّرَدَة تتفرَّع حسب الضمائر (غائب ومُخاطَب ومتكلم) والتذكير والتأنيث،

---

[169] Can, Betül: **Tanzimat Öncesi Osmanlı Medreselerinde Arapça Öğretim Yöntemleri**, s. 316.

[170] من معايشة شخصية لطالبات مدرسة عثمانية تقليدية تابعة لجماعة إسماعيل آغا في غازي عثمان باشا بإستانبول.

[171] بالتركية الحديثة: Yardım etsin bir gaip er gelecek zamanda، وترجمتها الحرفية: فليُنفِّذ المساعدة رجلٌ واحدٌ غائبٌ في زمن المستقبل.

والإفراد والتثنية والجمع، فَتَمَّ توزيع الأفعال الأربعة عشر على عقلات أصابع اليد بهذا الشَّكل (كما في الصُّورة 2-2):

صورة 2. 2. (طريقة حفظ الأمثلة المطَّردة من الفعل نَصَرَ).

عقلات الأصابع الدُّنيا تعني المفرد، والوسطى تعني المثنى، والعليا تعني الجمع.

على اليد اليمنى، نبدأ من اليسار إلى اليمين أي من الخنصر إلى الإبهام، ونُقَدِّم المذكَّر على المؤنَّث، فنمثِّل أفعال الغائب على البنصر، والغائبة على الخنصر، والمخاطَب على الوسطى، والمخاطَبَة على السَّبابة، والمتكلم على الإبهام. نلاحظ أن الإبهام فيه عقلتان، وهذا يناسب المتكلم حيث فيه ضميران فقط (مفرد وجمع، ولا مثنى له، ولا مذكر أو مؤنث).

ويبدأ الطَّالب بحفظ الأمثلة المطَّردة بالإشارة بإبهامه إلى عقلات أصابعه كما يفعل في التَّسبيح، ويردِّد الفعل المناسب للعقلة التي لمسها، فيبدأ من العقلة الدُّنيا من خنصره ثم ينتقل للأعلى ولليسار حتى ينتهي من الأمثلة كلِّها، ويكرِّر هذا للفعل الماضي المبنيّ للمجهول، ثم للمضارع المبنيّ للمعلوم ثم المجهول، وهكذا حتى ينتهي من كل الأمثلة المطَّردة من الأمثلة المختلفة.

وختامًا، عادةً ما يطمئنُّ المتعلمون عندما يجدون ما تعوَّدوا عليه في قاعة الدَّرس، ومع ذلك، فإنَّ الدُّروس التي تحتوي على نسقٍ واحدٍ من حيث الأنماط والشكل تؤدِّي إلى هبوط اهتمام المتعلمين وزيادة مللهم. ومن ثمَّ فإنَّ تنويع الأنشطة والمهامِّ والموادِّ التَّعليميَّة، يمكن أن يساعد على زيادة مستوى اهتمام

المتعلمين[172]. وبصرف النَّظر عن الطريقة الشَّائعة أو الطَّريقة التي يرى معظم النَّاس أنَّها أكثر فعاليَّة، فإنَّ المعلم الكفء يستطيع أن يطوّع أساليب هذه الطَّريقة أو تلك لأغراضه ويصبغها بشخصيَّته ويغيّر منها ويعدّل ويبدّل بالدَّرجة التي يحسُّ معها أنَّها تتناسب تمامًا مع الأهداف التي ينبغي تحقيقها، ومع مستوى التَّلاميذ الذين يعلمهم مِن حيث أعمارهم وخبراتهم السَّابقة وحاجتهم التَّعليمية. إنَّ أيَّ طريقةٍ من طرق التَّدريس قد تكون فعَّالةً في موقفٍ، وفاشلةً في موقفٍ آخر إذا طُبِّقَت بمجهودٍ دون مرونةٍ وبخطواتٍ ثابتةٍ لا تتغيَّر[173].

2.5. أوقاتُ الدِّراسةِ

بشكلٍ عامٍّ، تسير الدُّروس في المدرسة التَّقليديَّة العثمانيَّة بنظامٍ زمنيٍّ مُحَدَّدٍ، فمثلًا يبدأ الحُفَّاظ دروس حفظهم وقت السَّحَر في بعض المدارس، ولا يدرسون أيَّ مادَّةٍ أخرى جانب حفظ القرآن الكريم، ويكرِّرون جدولَهم إلى الانتهاء من مرحلة الحفظ، وعندما يبدؤون دراسةَ العلوم الإسلاميَّة يتغيَّر جدوَلُهم فيدرسون اللُّغة العربيَّة (نحوًا وصرفًا) والتَّفسير والحديث والفقه وغيرها من المواد، ونلاحظ تدرُّجَهم في دراسة هذه المواد تدرُّجًا منهجيًّا.

ونظام المدارس التَّقليديَّة العثمانيَّة يقتضي أنْ يبيت الطَّالب في مدرسته، وبهذا يمكنه الاستفادة من الدُّروس طوال اليوم، والمذاكرة وترسيخ المعلومات مع أقرانه ليلًا. وقد أورد الخطيب البغداديُّ في كتاب "الفقيه والمتفقِّه" رأيَه عن أصلَح الأوقات للحفظ وطلب العلم، فيقول: "اعلم أنَّ للحفظ ساعاتٍ ينبغي لمن أراد التحفُّظ أن يراعيَها... فأجوَد الأوقات الأسحار، ثمَّ بعدها وقتُ انتصاف النَّهار، وبعدها الغَدَوات دون العَشِيَّات، وحفظ اللَّيل أصلَحُ من حفظ النَّهار. قيل لبعضهم: بِمَ أدركتَ العلم؟ فقال: بالمصباح والجلوس إلى الصَّباح"[174]. وأرى أنَّ كثيرًا من هذا الرَّأي يُطَبَّق في المدارس التَّقليديَّة العثمانيَّة.

---

[172] لايتباون وسبادا، باتسي م. ونينا، **كيف نتعلم اللغات**، تر: علي علي أحمد شعبان، المركز القومي للترجمة – القاهرة، ط 1، 2014م، ص 133.

[173] الناقة، محمود كامل: **تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى**، ص 56.

[174] البغدادي، أبو بكر أحمد بن علي بن ثابت بن أحمد بن مهدي المعروف بالخطيب (ت 463هـ): **الفقيه والمتفقه**، تح: عادل بن يوسف الغرازي، دار ابن الجوزي – السعودية، ط 2، 1421هـ، 207/2.

2.6. لغةُ التَّدريسِ

تجري الدُّروس عامَّةً في المدارس التَّقليديَّة العثمانيَّة باللُّغة التُّركيَّة، كونها اللُّغة الأم للطُّلَّاب، ولا نرى دروس اللُّغة العربيَّة خارجةً عن هذا النِّظام، فاستخدام المدرِّس للُّغة العربيَّة ينحصر في قراءته متنَ الكتاب، وفي غير ذلك فإنَّ التُّركيَّة هي الأساس.

وتعليم اللُّغة الأجنبيَّة باستخدام لغةٍ وسيطة (اللُّغة الأمُّ للطَّالب غالبًا) تَعرَّض للكثير من الانتقادات عبر الزَّمن؛ إذ بهذا الأسلوب تظلُّ اللُّغة الجديدة مرتبطةً باللُّغة الوسيطة لدى الطَّالب، ولا تتشكَّل بكامل خواصِّها الفريدة وتَميُّزها في ذهنه مهما تَقدَّم في مراحل التَّعليم بهذه الطَّريقة. كما أنَّ الطَّالب بهذا الشَّكل يُحرَم مِن الطَّريقة الطَّبيعيَّة الفطريَّة الفُضلى التي يتعلم بها الأطفال لغتَهم الأولى، وهي الاستماع والمحاكاة والممارسة، وهذا هو تفسير السُّلوكيِّين لاكتساب الأطفال لغتهم الأمَّ، فتعلم اللُّغة ليس إلَّا عمليَّة مُحاكاة وتكوين عادة، فالأطفال يُحاكون الأصوات والأنماط التي يسمعونها من حولهم ويتلقَّون تشجيعًا على تكرار ذلك، حتَّى يُكوِّنوا "عادات" استخدام اللُّغة استخدامًا صحيحًا[175].

يمكننا القول إنَّ عدم استماع الطَّالب للُّغة الجديدة يمنعه من تطوير مهارتَي الاستماع والتحدُّث في هذه اللُّغة، وسنفصِّل القول في هذه النُّقطة في الفصل الثَّاني بإذن الله.

2.7. مُخرَجاتُ المنهجِ

بعد الحديث عن الكتب المقرَّرَة في المدارس التَّقليديَّة العثمانيَّة وطرق تدريسها، صار من الواجب لفت النَّظر إلى مُخرَجات التَّدريس، أي ما هي الصُّورة التي نتوقَّع أنْ يكون عليها الطَّالب بعد إنهائه دراسة الصَّرف العربيّ بهذه الطَّريقة؟

وقبل البدء بمخرجات التَّدريس، فمن المهمّ إعادة الإشارة إلى بعض النُّقاط، فالتَّدريس يكون باللُّغة التُّركيَّة، ولا يتمُّ التحدُّث بالعربيَّة خلال الدَّرس إلَّا عند قراءة المتون، ومستوى الطُّلَّاب يختلف في الدَّرس الواحد، كما يختلف مستوى التَّدريس وأساليب وطرق التَّدريس بين مدرسةٍ وأُخرى، كما قد تختلف الكتب المقرَّرَة (مثلًا قد لا يصل الطُّلَّاب إلى دراسة كتاب العزّي، وينتقلون مباشرةً إلى دراسة النَّحو العربيّ بعد كتاب المقصود في الصَّرف).

---

[175] لايتباون وسبادا، باتسي م. ونينا: **كيف نتعلم اللغات**، ص 42.

لهذا، فإنَّ القول بأنَّ مستوى كلِّ الطُّلَّاب الذين درسوا بهذه الطَّريقة واحدٌ، يكون غير منطقيٍّ وغير عادلٍ. ولكن تبقى بعض المخرَجات العامَّة واحدةً مع اختلاف درجتها بين الطُّلَّاب، ومِن هذه المخرجات:

يكون الطَّالب قادرًا على تصريف الفعل العربيِّ في الأزمنة مع الضَّمائر المختلفة، مبنيًّا للمعلوم وللمجهول.

يكون الطَّالب قادرًا على التَّعرُّف إلى المصدر العربيِّ، ويستطيع اشتقاق اسم الفاعل واسم المفعول واسمَي الزمان والمكان والآلة والمصدر الميميِّ ومصدر بناء المرَّة والنَّوع واسم التَّصغير والاسم المنسوب وصيغة المبالغة واسم التَّفضيل.

يكون الطَّالب قادرًا على صياغة صيغة التَّعجُّب الأولى والثَّانية من الفعل.

يكون الطَّالب قادرًا على التَّمييز بين الأفعال الثُّلاثيَّة والرُّباعيَّة، المجرَّدَة والمزيد فيها.

يكون الطَّالب قادرًا على تصنيف الفعل الثلاثيِّ المجرَّد في ذهنه بين الأبواب السِّتَّة.

نلاحظ ممَّا سبق أنَّ العمليَّة التَّعليميَّة تتوقَّف عند مرحلة التَّحليل، وهي المرحلة الرَّابعة من مراحل المعرفة التي حدَّدها بلوم في هرمه المعرفيِّ (انظر الصُّورة 2–3)، ولا يكتسب الطَّالب بهذه الطَّريقة مهارة التَّحليل أو التَّقويم أو الإبداع. فالطَّالب يتذكَّر القواعد الصَّرفيَّة ويفهمها (أي يفهم الفرق بين الفعل الماضي واسم المفعول والاسم المنسوب مثلًا) ويستطيع تطبيقها على أفعالٍ جديدةٍ، ويمكنه تحليل الكلمات العربيَّة للوصول إلى وزنها الصَّرفيِّ وما يتعلَّق بها من تذكيرٍ وتأنيثٍ وإفرادٍ وتثنيةٍ وجمعٍ، وغير ذلك من المسائل الصَّرفيَّة. واكتساب مهارات التَّقويم والإبداع تكون ممكنةً، لكنَّ الطَّالب لا يتدرَّب عليها ولا ينفِّذها خلال الدَّرس، فلا يتطوَّر بعد هذه المرحلة.

صورة 2. *3.* (هرم بلوم المعرفي).

2.8. الإيجابيَّات والسَّلبيَّات

نستخلص ممَّا سبق أنَّ هناك العديد من الإيجابيَّات والسَّلبيَّات في منهج تعليم الصَّرف العربيّ في المدارس التَّقليديَّة العثمانيَّة، ويمكن تلخيصها في هذه النُّقاط:

2.8.1. الإيجابيَّات

قدرة الطَّالب على استرجاع قواعدِ الصَّرفِ من الذَّاكرة طويلة المدى: وهذه من مميّزات الدِّراسة من المتون العلميَّة.

التَّمكُّن مِن تصريفِ الأفعالِ العربيَّة في مُختَلَف الأزمنةِ معَ الضَّمائرِ المختلفةِ: فالطَّالب عندما ينظر لباطن يده، يرى تنظيمًا دقيقًا بين عقلات أصابعه كما تعلم من هذا المنهج.

معرفة الدَّلالات الصَّرفيَّة للكلمات العربيَّة: فالطَّالب درس في كتاب البناء المعاني المختلفة لأوزان الفعل المختلفة، وما تضيفه حروف الزِّيادة من معانٍ.

تحليلُ كلماتِ القرآنِ الكريمِ: يتدرَّب الطُّلَّاب كثيرًا بعد الانتهاء من دراسة كتب الصَّرف والنَّحو على قراءة آيات القرآن الكريم، وتحليل كلماتها.

تأسيسُ قاعدةٍ قويَّةٍ للُّغةِ العربيَّةِ في سنٍّ مُبكِّرَةٍ: تؤسَّسُ قواعد اللُّغة العربيَّة بشكلٍ راسخٍ ثابتٍ في عقل الطَّالب النَّضِر، وتُنقَشُ في رأسه كما يُنقَشُ على الحجر. ولا يقتصر الأمر على تصريف الأفعال في الأزمنة فقط، بل يعتاد الطَّالب ويألَف المسائل الصَّرفيَّة المتقدِّمة كالإعلال والإبدال.

ترتيبُ قواعدِ الصَّرفِ بشكلٍ مُمَنهَجٍ مُرَتَّبٍ مُبَوَّبٍ في ذهنِ الطَّالبِ: فالمتون المدروسة مرتَّبَةٌ منظَّمَةٌ في حدِّ ذاتها، وطريقة التَّدريس تشجِّع التَّرتيب والتَّنظيم والمنهجيَّة في كلِّ المسائل.

2.8.2. السلبيات

غموض الهدفِ في الدَّرس الصَّرفيّ لدى المدرِّس: تغيب في المدارس التَّقليديَّة الأهداف الواضحة المكتوبة من تعليم الصَّرف العربيّ. والمناهج الحديثة أثبتت أهمِّيَّة وضوح أهداف الدَّرس حتَّى تُبنى عليها طرق وأساليب التَّدريس، ثمَّ يُقَيَّم الأداء بناءً على هذه الأهداف أيضًا.

الاعتمادُ على حفظِ القواعدِ في سنٍّ مُبكِّرَةٍ: فهذه السِّنُ المبكِّرة قد لا يستوعبُ فيها الطَّالبُ أهمِّيَّةَ وجدوى ما يحفظُ، وكثيرٌ من المدرِّسين لا يُراعون للأسف حساسيَّة هذا الموقف فلا يمهِّدون.

القصورُ في جانبِ التَّحدُّث: ونعزو هذا القصور إلى القصور في جانب الاستماع بسبب استخدام التُّركيَّة أثناء الشَّرح، والقصور في التَّعرُّض لمفردات الحياة اليوميَّة الشَّائعة باللُّغة العربيَّة.

القصورُ في جانبِ الإنتاجِ الأدبيّ الإبداعيّ كتابةً وتحدُّثًا: وهذا بسبب غياب التَّدريب على الإنتاج الأدبيّ، فلا يُطلَب من الطَّالب غالبًا إنشاء جُمَلٍ من تعبيره الشَّخصيّ يستخدم فيها ما تعَلمه من قواعد، سواءً عن طريقة كتابتها أو التَّلَفُّظ بها.

طريقةُ التَّدريسِ لا تراعي الفروقَ الفرديَّةَ بينَ الطُّلَّابِ: في كثيرٍ من المدارس التَّقليديَّة العثمانيَّة، إذا لم يجتَز الطَّالب فهم المتون بنجاحٍ، فإنَّه يبقى في نفس المرحلة ولا يتقدَّم إلى المستوى التَّالي، ويعيد دراسة المتون مرَّة أخرى، أو مرَّاتٍ إلى أن يتأكَّد المدرِّس من فهمه ويسمح له بالتَّقَدُّم للمرحلة التَّالية، دون تقييمٍ وتقويمٍ حقيقيٍّ من المدرِّس لعلاج الخلل.

الفصل الثَّالث

3. الدِّراسة التطبيقيَّة

3.1. إجراءات بناء الاستبانة

بناءً على ما تقدَّم في الفصلين السَّابقين من عرضٍ لمعايير بناء المناهج، وما يجب أن يتوافر في منهج الصَّرف العربيّ المقدَّم للنَّاطقين بغير العربيَّة، وما رصدناه من إيجابيَّاتٍ وسلبيَّاتٍ استخلصناها من خلال الوقوف على محتوى منهج الصَّرف العربيّ في المدارس التَّقليديَّة العثمانيَّة وطرائق تدريسه ومخرجاته، تمَّ إجراء استطلاع رأي معلمي العربيَّة في الجمهوريَّة التُّركيَّة، لمعرفة وجهة نظرهم في إيجابيَّات منهج الصَّرف العربيّ وسلبيَّاته في هذه المدارس، بإعداد استبانتَين مختلفتَين؛ إحداهما لمعلمي المدارس التَّقليديَّة العثمانيَّة، والأخرى لمعلمي العربيَّة الأكاديميّين في الجمهوريَّة التُّركيَّة، وكُتبت الأسئلة أوَّلًا باللُّغة العربيَّة ثمَّ تُرجمت للتُّركيَّة بالتَّعاون مع مترجمٍ مُحَلَّف، وعُرضَت الاستبانتَان بشكلٍ إلكترونيّ على لجنة تحكيمٍ من ستَّة أساتذة جامعيّين للتَّحقُّق من **الصِّدق الظَّاهريّ** للاستبانتين، ثمَّ عُدِّلَت الأسئلة بعد الاستفادة من اقتراحاتهم، (انظر الملحقين 1 و 2 للاستبانتين قبل تحكيمهما) ووُزِّعَت الاستبانتان على عيِّنة من 3 أشخاص لكلِّ استبانة للتَّأكُّد من وضوحهما، ولم تؤخذ إجابات عيِّنة التَّجربة في النَّتائج النِّهائيَّة. وأخيرًا تمَّ توزيع الاستبانتَين في صورتهما النِّهائيَّة عبر نماذج جوجل (Google forms) لعيِّنة البحث، عبر البريد الإلكترونيّ وتطبيق واتس آب. ويُسأل في بداية كلِّ استبانة إن كان الشَّخص يُفضِّل الإجابة باللُّغة العربيَّة أو التُّركيَّة، ثمَّ ينتقل مباشرةً إلى صفحة الاستبانة باللُّغة التي يرتاح في التَّعبير بها.

ولما كان الوصول إلى كلِّ معلمي المدارس التَّقليديَّة العثمانيَّة نظرًا لكثرة الجماعات والأوقاف والجمعيَّات الدِّينيَّة التي تنتمي هذه المدارس إليها في تركيا، بالإضافة إلى كثرة المعاهد والكلِّيَّات التي

تدرّس تخصُّص اللُّغة العربيَّة وآدابها[176]، و تخصُّص العلوم الإسلاميَّة[177]، وتخصُّص الإلهيَّات[178]، بالإضافة إلى عددٍ من المؤسَّسات الأكاديميَّة التي تدرّس اللُّغة العربيَّة، لما كان كلُّ هذا العدد من المؤسَّسات، اختارت الطَّالبة أن تجري دراستها على عيّنتين إحداهما من معلمي المدارس التَّقليديَّة العثمانيَّة مكوَّنةً من خمسةٍ وعشرين (25) معلمًا، والأخرى من المعلمين الأكاديميّين وهي مكوَّنةٌ أيضًا من خمسةٍ وعشرين (25) معلمًا، وخصَّصت لكلِّ عيّنةٍ منهما استبانتها.

وجاءت الاستبانة الموَجَّهَة لمعلمي المدارس التَّقليديَّة العثمانيَّة في محورَين، المحور الأوَّل من خمسة أسئلة عن المعلومات الشَّخصيَّة، والمحور الثاني من أربعةٍ وعشرين سؤالًا حول تعليم الصَّرف العربيّ بالمنهج العثمانيّ التَّقليديّ، وهي أسئلةٌ متفرّعةٌ من الأسئلة التي طرحتها الدِّراسة في مدخلها، منها اثنان وعشرون سؤالًا على مقياس ليكرت الخماسيّ يُجاب عليها بواحد من الخيارات (أوافق تمامًا – أوافق – محايد – أرفض – أرفض بشدَّة)، وسؤالان مفتوحا الإجابة. (انظر الملحق 3)

أمَّا الاستبانة الموَجَّهَة لمعلمي العربيَّة الأكاديميّين فجاءت في محورَين، المحور الأوَّل من ستَّة أسئلة عن المعلومات الشَّخصيَّة، والمحور الثاني من ستَّة عشر سؤالًا حول تعليم الصَّرف العربيّ بالمنهج العثمانيّ التَّقليديّ، وهي أسئلةٌ متفرّعةٌ من الأسئلة التي طرحتها الدِّراسة في مدخلها، منها خمسة عشر سؤالًا على مقياس ليكرت الخماسيّ يُجاب عليها بواحد من الخيارات (أوافق تمامًا – أوافق – محايد – أرفض – أرفض بشدَّة)، وسؤالٌ مفتوح الإجابة. (انظر الملحق 4)

وبعض الأسئلة مشتَرَكة بين الاستبانتين، وبعضها خاصٌّ بكلِّ عيّنة، لاختلاف تجارب أفراد العيّنة الأولى عن الثَّانية، فمعلِّمو المدارس هم مُنتِجون لخبرات الطُّلَّاب بهذا المنهج ويستطيعون الحُكم على طرق التَّدريس، بينما المعلِّمون الأكاديميُّون هم مستقبلون لهؤلاء الطُّلَّاب، ويمكنهم الحكم على المُخرَجات التَّعليميَّة لهم.

---

[176] في تركيا اثنتا عشرة جامعة فيها هذا التَّخصُّص، موقع مجلس التَّعليم العالي بتركيا YÖK (https://yokatlas.yok.gov.tr/lisans-bolum.php?b=10007)، تمت زيارة الموقع يوم 2023/5/23م، في السَّاعة 8:31.

[177] عددها خمس وخمسون جامعة، (https://yokatlas.yok.gov.tr/lisans-bolum.php?b=21300)، تمت زيارة الموقع يوم 2023/5/23م، في السَّاعة 8:31.

[178] عددها مئة وأربع عشرة جامعة، (https://yokatlas.yok.gov.tr/lisans-bolum.php?b=20041)، تمت زيارة الموقع يوم 2023/5/23م، في السَّاعة 8:31.

3.1.1. ثبات الاستبانتين

تم إجراء اختبار الثَّبات بمعامل ألفا كرونباخ عبر برنامج SPSS الإحصائيّ، وأظهرت نتيجة الثبات معاملًا كبيرًا، ما يعني ثبات الاستبانتين بشكلٍ جيّدٍ جدًّا.

جدول 3. *1.* (تفسير قيمة معامل الثَّبات [179]).

قيمة معامل الثَّبات	التفسير
معامل الثَّبات ≥ 0.9	ثبات ممتاز
0.9 > معامل الثَّبات ≥ 0.7	ثبات جيّد جدًّا
0.7 > معامل الثَّبات ≥ 0.6	ثبات مقبول
0.6 > معامل الثَّبات ≥ 0.5	ثبات ضعيف
0.5 > معامل الثَّبات	ثبات غير مقبول

جدول 3. *2.* (معامل ثبات استبانة معلمي المدارس التقليدية العثمانية).

معامل ألفا كرونباخ	عدد الأسئلة
0.813	22

جدول 3. *3.* (معامل ثبات استبانة معلمي العربية الأكاديميين).

معامل ألفا كرونباخ	عدد الأسئلة
0.719	15

[179] Liyin shen, M.ASCE, Yuzhe Wu, and Xiaoling Zhang Ph.D, **key assessment indicators for the sustainability of infrastructure projects**, journal of construction engineering and management, June 2011, pp: 441-451.

3.2. أفراد العيّنة

3.2.1. عيّنة معلمي المدارس التقليدية العثمانية

تكوَّنت هذه العيّنة من خمسةٍ وعشرين (25) معلمًا، أجاب منهم ثلاثة (3) معلمين باللغة العربية، في حين أجاب اثنان وعشرون منهم (22) باللغة التركية. وتوزَّعت العيّنة بين الجنسين، فمنهم سبع عشرة (17) معلمةً وسبعة (7) معلمين، وهم يعلمون الصَّرف العربيَّ في المدارس التَّقليديَّة العثمانيَّة بولاياتٍ تركيَّةٍ مختلفةٍ، فمنهم ثلاثة عشر (13) معلمًا ومعلمةً في إستانبول، واثنان (2) في بروسه، واثنان (2) في ديار بكر، ومعلم واحدٌ (1) في كلٍّ من بولو وقوجه إيلي وأرضروم وهاطاي وقونيه وسكاريه. ومنهم خمسة عشر (15) معلمًا ومعلمةً سنوات خبرتهم في تعليم الصَّرف العربيّ في المدارس التَّقليديَّة العثمانيَّة من صفرٍ إلى خمس (0–5) سنوات، وسبعة (7) معلمين ومعلماتٍ تتراوح خبرتهم من ستٍّ إلى عشر (6–10) سنواتٍ، وثلاثة (3) معلمين من إحدى عشرة سنةً إلى خمس عشرة (11–15) سنةً. ومنهم أحد عشر (11) معلمًا ومعلمةً توقَّفوا عن تعليم الصَّرف العربيّ في المدارس التَّقليديَّة العثمانيَّة، وأربعة عشر (14) معلمًا ومعلمةً ما زالوا يعلمون الصَّرف العربيّ في المدارس التَّقليديَّة العثمانيَّة. ويفصِّل الجدول (3–4) هذه البيانات، مع ملاحظة أنَّ بعض أفراد العيّنة لم يشاركوا كلَّ بياناتهم الشَّخصيَّة.

جدول 3. *4.* (بيانات عيّنة معلمي المدارس التَّقليديَّة العثمانيَّة).

لغة الإجابة		الجنس		الولاية التركية				سنوات الخبرة			الاستمرار في التعليم	
العربية	التركية	ذكر	أنثى	اس	بر	دي	أخرى	0–5	6–10	11–15	متوقّف	مستمرّ
3	22	7	17	13	2	2	6	15	7	3	11	14

3.2.2. عيّنة الأكاديميين

تكوَّنت هذه العيّنة من خمسةٍ وعشرين معلمًا، أجاب منهم ثماني عشرة (18) معلمًا ومعلمةً باللغة العربية، في حين أجاب سبعة منهم (7) باللغة التركية. وتوزَّعت العيّنة بين الجنسين، فمنهم سبع (7) معلمات وخمس عشرة (15) معلمًا، وهم يعلمون اللُّغة العربيَّة بولاياتٍ تركيَّةٍ مختلفةٍ، فمنهم سبعة

عشر (17) معلمًا ومعلمةً في إستانبول، واثنان (2) في أنقرة، ومعلم واحدٌ (1) في كلٍّ من ماردين وقونيه وقسطمونو وبينجول وكارس. ومنهم معلمتان ومعلم (3) سنوات خبرتهم في تعليم اللُّغة العربيَّة من صفرٍ إلى خمس سنوات (0–5)، وسبعة (7) معلمين ومعلماتٍ من ستٍّ إلى عشر سنوات (6–10)، وثمانية (8) معلمين من إحدى عشرة سنةً إلى خمس عشرة سنةً (11–15)، وأربعة (4) معلمين من ستَّ عشرة إلى عشرين سنة (16–20)، وثلاثة (3) معلمين سنوات خبرتهم أكثر من واحدٍ وعشرين سنة (>21). ومنهم أحد عشر (11) معلمًا ومعلمةً درسوا مجموعة الصَّرف، وثلاثة (3) معلمين لم يدرسوها من قبل، وأحد عشر (11) معلمًا ومعلمةً يعرفونها ولم يدرسوها. ويفصِّل الجدول (3–5) هذه البيانات، مع ملاحظة أنَّ بعض أفراد العيِّنة لم يشاركوا كلَّ بياناتهم الشَّخصيَّة.

جدول 3. *5.* (بيانات عيِّنة معلمي العربيَّة الأكاديميِّين).

لغة الإجابة	العربية	18
	التركية	7
الجنس	ذكر	15
	أنثى	7
الولاية التركية	إستنابول	17
	أنقرة	2
	أخرى	5
سنوات الخبرة	5-0	3
	10-6	7
	15-11	8
	20-16	4
	أكثر	3
معرفة مجموعة الصرف	درست المجموعة	11
	لم أدرس المجموعة	3
	أعرف ولم أدرس المجموعة	11
المهنة (سابقًا أو حاليًا)	محاضر جامعي	20
	معلم لغة عربية في السنة التحضيرية بجامعة	10
	معلم لغة عربية في مؤسسة أكاديمية غير جامعية	12
	مترجم من وإلى اللغة الإنجليزية	1

3.3. عرض نتائج الجانب التَّطبيقيِّ

تمَّ الاعتماد على هذا الميزان التَّقديريِّ وفقًا لمقياس ليكرت الخماسيِّ لمعرفة اتِّجاه العيِّنة على كلِّ عنصرٍ من متوسِّطها المرجَّح.

جدول 3. *6.* (ميزان تقديريّ وفقًا لمقياس ليكرت الخماسيِّ).

المتوسِّط المرجَّح	ميل العيِّنة
أكبر من 4.20	أوافق بشدَّة
من 3.41 إلى 4.20	أوافق
من 2.61 إلى 3.40	محايد
من 1.81 إلى 2.60	أرفض
من 1 إلى 1.80	أرفض تمامًا

3.3.1. أسئلة الدِّراسة والأجوبة عنها

إنَّ السُّؤال الرَّئيسيَّ لهذه الدِّراسة هو: ما إيجابيَّات منهج الصَّرف العربيِّ في المدارس التَّقليديَّة العثمانيَّة، وما سلبيَّاته من وجهة نظر معلمي العربيَّة في الجمهوريَّة التُّركيَّة؟ وعن هذا السُّؤال فرَّعنا مجموعةً من الأسئلة الجزئيَّة، وسنحاول هنا عرض أجوبة العيِّنة عن الأسئلة الفرعيَّة وما يأتي تحتها من أسئلةٍ داخل الاستبانة مع تحليلها.

3.3.1.1. السُّؤال الأوَّل: ما مدى قدرة منهج الصَّرف العربيِّ في المدارس التَّقليديَّة العثمانيَّة على تأسيس قواعد الصَّرف العربيِّ في ذهن الطَّالب؟

وللإجابة عن هذا السُّؤال طرحت الاستبانة الأولى الخاصَّة بمعلمي المدارس التَّقليديَّة العثمانيَّة مجموعةً من العناصر تكون اختياراتُها إجابةً عن هذا السُّؤال، وهذه العناصر هي:

1- المنهج العثماني التقليدي في تعليم الصرف العربي يؤسس قواعد اللغة العربية الصرفية بشكلٍ قويٍّ لدى الطالب.

2- المنهج العثماني التقليدي في تعليم الصرف العربي يجعل الطالب قادرًا على الاعتماد على ذاكرته في تطبيق القواعد الصرفية، دون حاجة إلى مراجع خارجية كالكتب أو غيرها.

3- المنهج العثماني التقليدي في تعليم الصرف العربي يرتّب قواعد الصرف في ذهن الطالب بشكلٍ منهجيٍّ مُنَظَّم.

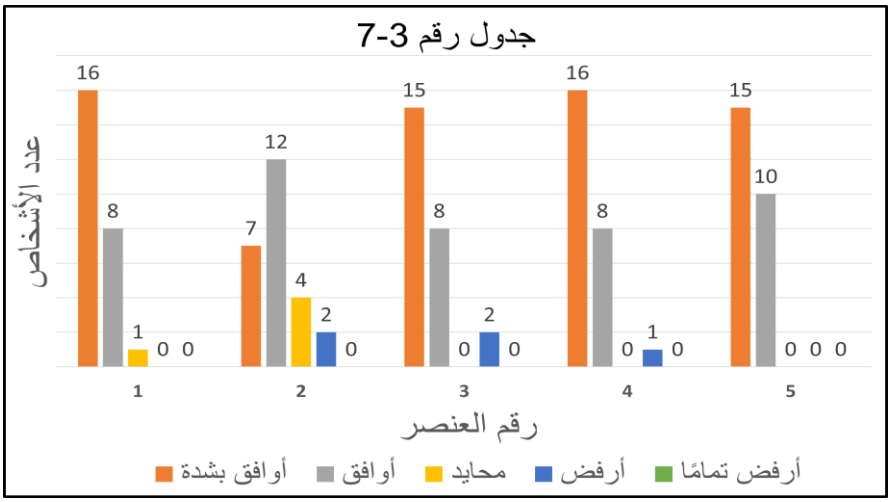
4- المنهج العثماني التقليدي في تعليم الصرف العربي يجعل الطالب قادرًا على تصريف الأفعال في الأزمنة مع الضمائر المختلفة.

5- المنهج العثماني التقليدي في تعليم الصرف العربي يجعل الطالب قادرًا على اشتقاق المصادر والمشتقات المختلفة من الفعل.

وقد جاءت اختيارات العيّنة خلال الاستبانة على النَّحو المبيَّن في الجدول رقم 3-7:

جدول 3. 7. (يبيّن قدرة منهج الصَّرف العربيّ في المدارس التَّقليديَّة العثمانيَّة على تأسيس قواعد الصَّرف العربيّ في ذهن الطَّالب، من وجهة نظر معلمي المدارس التَّقليديَّة العثمانيَّة).

رقم العنصر	أوافق بشدة	أوافق	محايد	أرفض	أرفض تمامًا	المتوسّط المرجَّح	الانحراف	النِّسبة المئوية	T Test	اتِّجاه العيّنة
1	16	8	1	0	0	4.60	,577	92	13.856	أوافق بشدة
2	7	12	4	2	0	3.96	,889	79,2	5.400	أوافق
3	15	8	0	2	0	4.44	,870	88,8	8.277	أوافق بشدة
4	16	8	0	1	0	4.56	,712	91,2	10.958	أوافق بشدة
5	15	10	0	0	0	4.60	,500	92	16.000	أوافق بشدة



ويتَّضح من خلال الجدول السَّابق أنَّ معلمي المدارس التَّقليديَّة العثمانيَّة يوافقون على أنَّ منهج الصَّرف العربيّ في هذه المدارس يؤسِّس قواعد الصَّرف العربيّ في ذهن الطَّالب، ويختلفون بعد ذلك بين (أوافق بشدَّة) و(أوافق) في مدى قدرة منهج الصَّرف العربيّ في المدارس التَّقليديَّة العثمانيَّة على تأسيس قواعد دون أخرى، ففي حين مالت عيّنة الدِّراسة إلى (أوافق بشدَّة) على أنَّ منهج الصَّرف العربيّ في المدارس التَّقليديَّة العثمانيَّة يؤسِّس قواعد اللغة العربية الصرفية بشكلٍ قويّ لدى الطالب بنسبة 92%، ومالت إلى أنَّ منهج الصَّرف العربيّ في المدارس التَّقليديَّة العثمانيَّة يرتِّب قواعد الصرف في ذهن الطالب بشكلٍ منهجيٍّ مُنَظَّمٍ بنسبة 88.8%، ويجعل الطالب قادرًا على تصريف الأفعال في الأزمنة مع الضمائر المختلفة بنسبة 91.2%، ويجعل الطالب قادرًا على اشتقاق المصادر والمشتقات المختلفة من الفعل بنسبة 92%، مالت إلى (أوافق) بنسبة 79.2% على أنَّ المنهج العثماني التقليدي في تعليم الصرف العربي يجعل الطالب قادرًا على الاعتماد على ذاكرته في تطبيق القواعد الصرفية، دون حاجة إلى مراجع خارجية كالكتب أو غيرها.

وللإجابة عن السُّؤال الأوَّل أيضًا طرحت الاستبانة الثَّانية الخاصَّة بمعلمي العربيَّة الأكاديميّين في الجمهوريَّة التُّركيَّة مجموعةً من العناصر تكون اختياراتُها إجابةً عن هذا السُّؤال، وهذه العناصر هي:

1- دارس الصرف العربي بالمنهج العثماني التقليدي له أساسٌ لغويٌّ قوي في اللغة العربية.

2- دارس الصرف العربي بالمنهج العثماني التقليدي قادرٌ على تصريف الأفعال في الأزمنة مع الضمائر المختلفة.

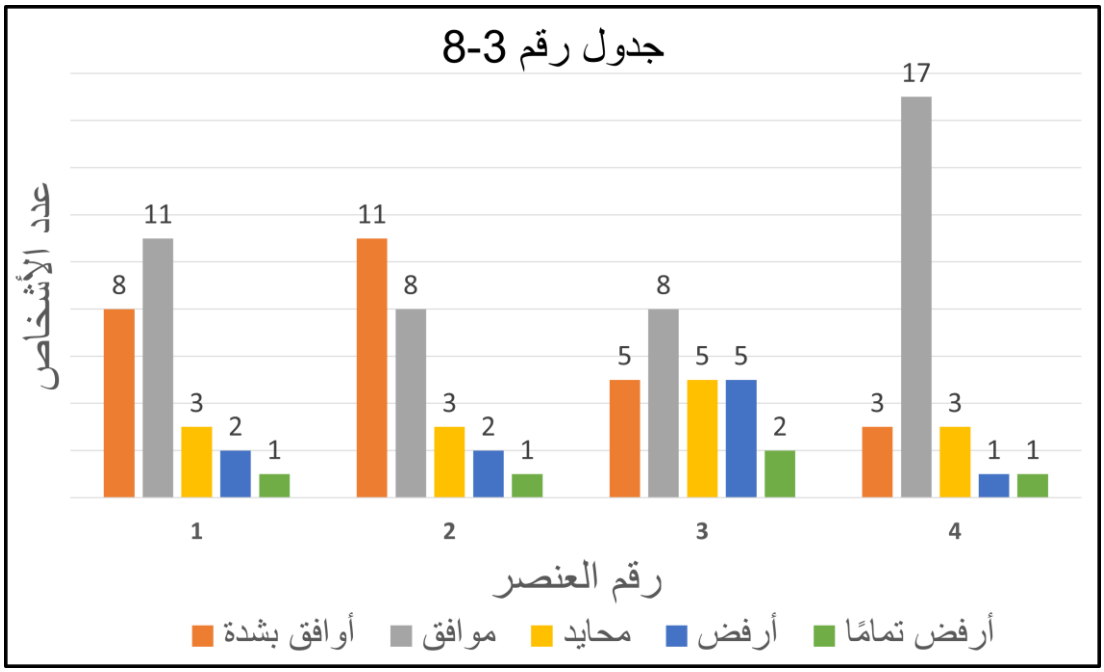
3- دارس الصرف العربي بالمنهج العثماني التقليدي قادرٌ على فهم دلالة الكلمة من وزنها الصرفي، ولو لم يفهم معناها.

4- دارس الصرف العربي بالمنهج العثماني التقليدي قادرٌ على استرجاع القواعد الصرفية بكل سهولة.

وقد جاءت اختيارات العيّنة خلال الاستبانة على النَّحو المبيَّن في الجدول رقم 3-8:

جدول 3. 8. (يبيّن قدرة منهج الصَّرف العربيّ في المدارس التَّقليديَّة العثمانيَّة على تأسيس قواعد الصَّرف العربيّ في ذهن الطَّالب، من وجهة نظر معلمي العربيَّة الأكاديميّين في الجمهوريَّة التُّركيَّة).

رقم العنصر	أوافق بشدة	موافق	محايد	أرفض	أرفض تمامًا	المتوسّط المرجَّح	الانحراف	النِّسبة المئوية	T Test	اتِّجاه العيّنة
1	8	11	3	2	1	3,92	1,077	78,4	4,27	أوافق
2	11	8	3	2	1	4,04	1,136	80,8	4,57	أوافق
3	5	8	5	5	2	3,36	1,254	67,2	1,43	محايد
4	3	17	3	1	1	3,80	,866	76	4,61	أوافق



ويتَّضح من خلال الجدول السَّابق أنَّ معلمي العربيَّة الأكاديميّين في الجمهوريَّة التُّركيَّة يوافقون على أنَّ منهج الصَّرف العربيّ في هذه المدارس يؤسِّس قواعد الصَّرف العربيّ في ذهن الطَّالب، ويختلفون بعد ذلك بين (أوافق) و(محايد) في مدى قدرة منهج الصَّرف العربيّ في المدارس التَّقليديَّة العثمانيَّة على تأسيس قواعد دون أخرى، ففي حين مالت عيّنة الدِّراسة إلى (أوافق) على أنَّ دارس الصرف العربي بالمنهج العثماني التقليدي له أساسٌ لغويٌّ قوي في اللغة العربية بنسبة 78.4%، ومالت إلى أنَّه قادرٌ على تصريف الأفعال في الأزمنة مع الضمائر المختلفة بنسبة 80.8%، وأنَّه قادرٌ على استرجاع القواعد الصرفية بكل سهولة بنسبة 91.2%، مالت إلى (محايد) بنسبة 67.2% على أنَّ دارس الصرف العربي بالمنهج العثماني التقليدي قادرٌ على فهم دلالة الكلمة من وزنها الصرفي، ولو لم يفهم معناها.

3.3.1.2. السُّؤال الثَّاني: ما مدى إسهام منهج الصَّرف العربيّ في المدارس التَّقليديَّة العثمانيَّة في تنمية قدرات الحفظ والتَّرجمة عند الطَّالب الذي يدرسه؟

وللإجابة عن هذا السُّؤال طرحت الاستبانة الأولى الخاصَّة بمعلمي المدارس التَّقليديَّة العثمانيَّة مجموعةً من العناصر تكون اختياراتُها إجابةً عن هذا السُّؤال، وهذه العناصر هي:

1- المنهج العثماني التقليدي في تعليم الصرف العربي يجعل الطالب قادرًا على ترجمة الأفعال التي يحفظها إلى اللغة التركية.

2- المنهج العثماني التقليدي في تعليم الصرف العربي يجعل الطالب قادرًا على ترجمة المصادر والمشتقات التي يحفظها إلى اللغة التركية.

3- المنهج العثماني التقليدي في تعليم اللغة العربية يجعل الطالب قادرًا على ترجمة النصوص فوريًا إلى اللغة التركية.

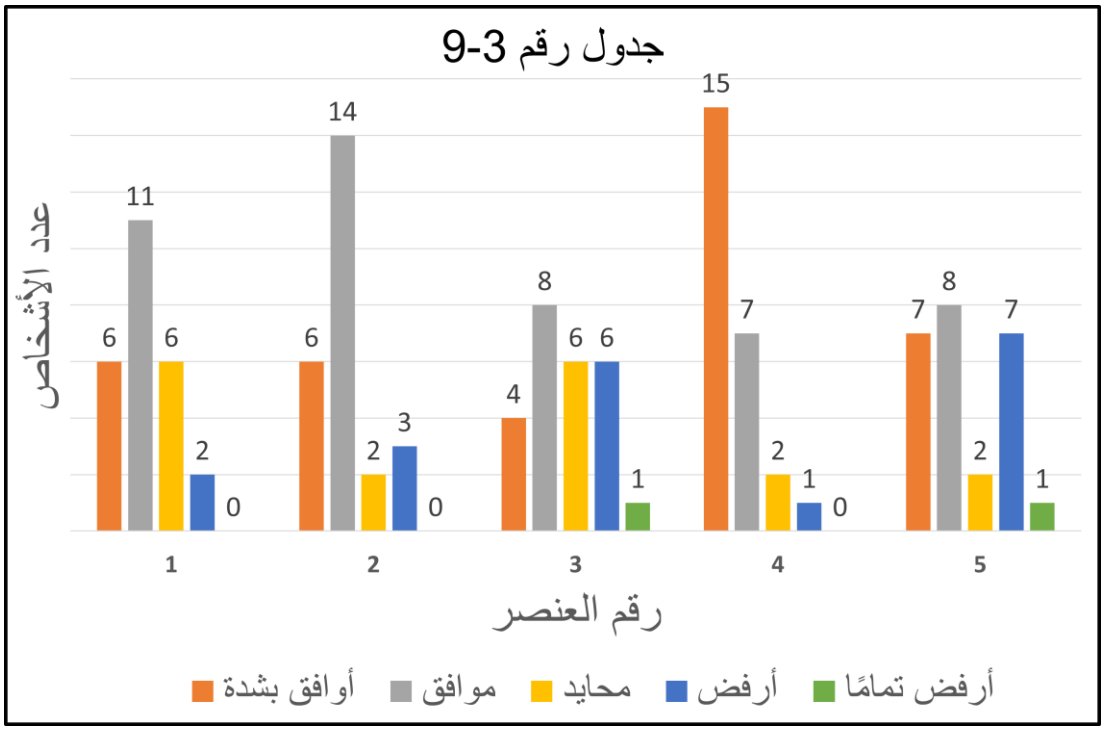
4- المنهج العثماني التقليدي في تعليم الصرف العربي يساعد على تقوية حافظة الطالب بشكلٍ عام.

5- المنهج العثماني التقليدي في تعليم الصرف العربي يُكسِب الطالب مخزونًا لغويًا عربيًا ضخمًا.

وقد جاءت اختيارات العيِّنة خلال الاستبانة على النَّحو المبيَّن في الجدول رقم 3-9:

جدول 3. 9. (يبيّن مدى إسهام منهج الصَّرف العربيّ في المدارس التَّقليديَّة العثمانيَّة في تنمية قدرات الحفظ والتَّرجمة عند الطَّالب الذي يدرسه، من وجهة نظر معلمي المدارس التَّقليديَّة العثمانيَّة).

رقم العنصر	أوافق بشدة	موافق	محايد	أرفض	أرفض تمامًا	المتوسّط المرجَّح	الانحراف	النِّسبة المئوية	T Test	اتِّجاه العيّنة
1	6	11	6	2	0	3,84	,898	76,8	4,676	أوافق
2	6	14	2	3	0	3,92	,909	78,4	5,059	أوافق
3	4	8	6	6	1	3,32	1,145	66,4	1,398	محايد
4	15	7	2	1	0	4,44	,821	88,8	8,774	أوافق بشدة
5	7	8	2	7	1	3,52	1,295	70,4	2,008	أوافق



ويتَّضح من خلال الجدول السَّابق أنَّ معلمي المدارس التَّقليديَّة العثمانيَّة قد اختلفوا بين (أوافق بشدَّة) و(أوافق) و(محايد) في مدى إسهام منهج الصَّرف العربيّ في المدارس التَّقليديَّة العثمانيَّة في تنمية قدرات الحفظ والتَّرجمة عند الطَّالب الذي يدرسه، ففي حين مالت عيّنة الدِّراسة إلى (أوافق بشدَّة) على أنَّ المنهج العثماني التقليدي في تعليم الصرف العربي يساعد على تقوية حافظة الطالب بشكلٍ عام بنسبة 88.8%، مالت إلى أنَّ المنهج العثماني التقليدي في تعليم الصرف العربي يجعل الطالب قادرًا على ترجمة الأفعال التي يحفظها إلى اللغة التركية بنسبة 76.8%، ويجعله قادرًا على ترجمة المصادر والمشتقات التي يحفظها إلى اللغة التركية بنسبة 78.4%، و يُكسِبه مخزونًا لغويًا عربيًا ضخمًا بنسبة

70.4%، ومالت إلى (محايد) بنسبة 66.4% على أنَّ المنهج العثماني التقليدي في تعليم اللغة العربية يجعل الطالب قادرًا على ترجمة النصوص فوريًا إلى اللغة التركية.

وللإجابة عن السُّؤال الثَّاني أيضًا طرحت الاستبانة الثَّانية الخاصَّة بمعلمي العربيَّة الأكاديميّين في الجمهوريَّة التُّركيَّة عنصرَين تكون اختياراتُهما إجابةً عن هذا السُّؤال، وهذان العنصران هما:

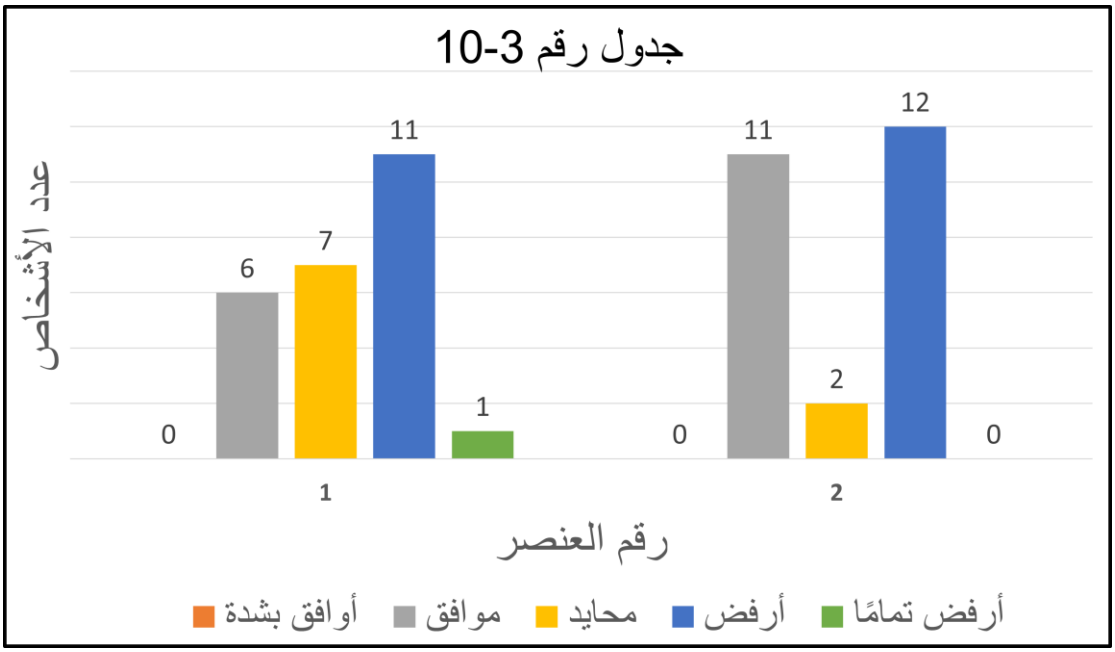
1- دارس الصرف العربي بالمنهج العثماني التقليدي يفهم معاني الكلمات العربية التي يحفظها.

2- دارس الصرف العربي بالمنهج العثماني التقليدي يمتلك ثروة لغوية.

وقد جاءت اختيارات العيّنة خلال الاستبانة على النَّحو المبيَّن في الجدول رقم 3-10:

جدول 3. *10.* (يبيّن مدى إسهام منهج الصَّرف العربيّ في المدارس التَّقليديَّة العثمانيَّة في تنمية قدرات الحفظ والتَّرجمة عند الطَّالب الذي يدرسه، من وجهة نظر معلمي العربيَّة الأكاديميّين في الجمهوريَّة التُّركيَّة).

رقم العنصر	أوافق بشدة	موافق	محايد	أرفض	أرفض تمامًا	المتوسّط المرجَّح	الانحراف	النِّسبة المئوية	T Test	اتِّجاه العيّنة
1	0	6	7	11	1	2,72	,891	54,4	-1,57	محايد
2	0	11	2	12	0	2,96	,978	59,2	-,204	محايد



ويتَّضح من خلال الجدول السَّابق أنَّ معلمي العربيَّة الأكاديميّين في الجمهوريَّة التُّركيَّة محايدون بالنِّسبة إلى مدى إسهام منهج الصَّرف العربيّ في المدارس التَّقليديَّة العثمانيَّة في تنمية قدرات الحفظ والتَّرجمة عند الطَّالب، فالعيّنة تميل إلى (محايد) بالنِّسبة إلى أنَّ دارس الصرف العربي بالمنهج العثماني التقليدي يفهم معاني الكلمات العربية التي يحفظها بنسبة 54,4%، وبنسبة 59.2% إلى أنَّه يمتلك ثروة لغوية.

3.3.1.3. السُّؤال الثَّالث: هل يسهم منهج الصَّرف العربيّ في المدارس التَّقليديَّة العثمانيَّة في تنمية مهارتَي الفهم والتَّذوُّق للنُّصوص العربيَّة عند متعلمه؟

وللإجابة عن هذا السُّؤال طرحت الاستبانة الأولى الخاصَّة بمعلمي المدارس التَّقليديَّة العثمانيَّة مجموعةً من العناصر تكون اختياراتُها إجابةً عن هذا السُّؤال، وهذه العناصر هي:

1- المنهج العثماني التقليدي في تعليم الصرف العربي يساعد الطالب في تحليل كلمات القرآن الكريم.

2- المنهج العثماني التقليدي في تعليم الصرف العربي يساعد الطالب في فهم آيات القرآن الكريم.

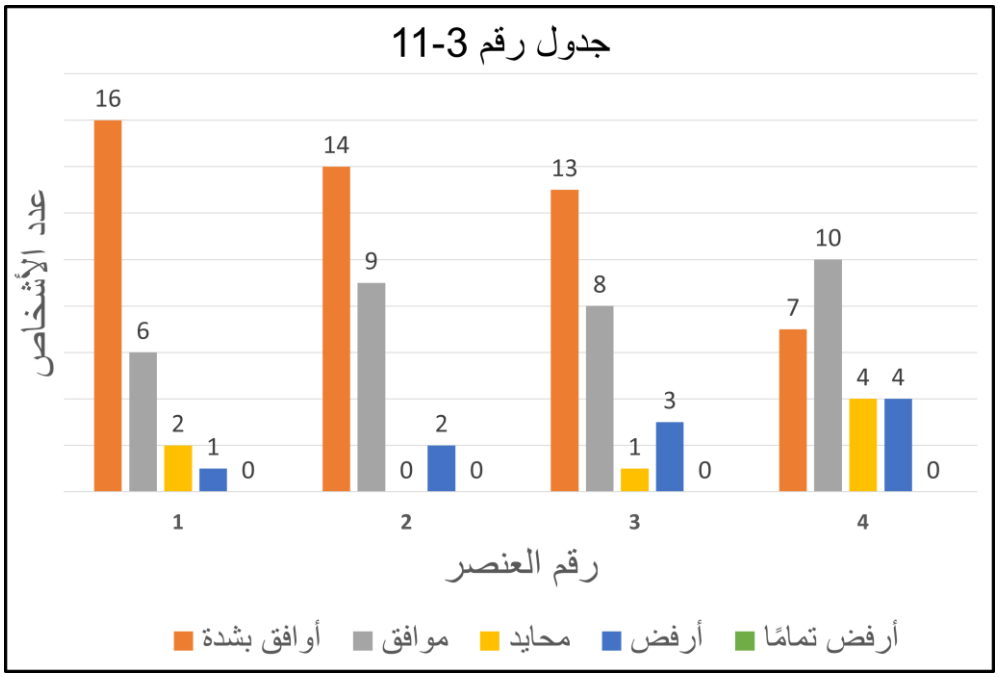
3- المنهج العثماني التقليدي في تعليم الصرف العربي يساعد الطالب في فهم نصوص الكتب العربية القديمة.

4- المنهج العثماني التقليدي في تعليم الصرف العربي يساعد الطالب في فهم نصوص الكتب العربية الحديثة.

وقد جاءت اختيارات العيّنة خلال الاستبانة على النَّحو المبيَّن في الجدول رقم 3-11:

جدول 3. *11.* (يبيّن مدى إسهام منهج الصَّرف العربيّ في المدارس التَّقليديَّة العثمانيَّة في تنمية مهارتَي الفهم والتَّذوُّق للنُّصوص العربيَّة عند متعلمه، من وجهة نظر معلمي المدارس التَّقليديَّة العثمانيَّة).

رقم العنصر	أوافق بشدة	موافق	محايد	أرفض	أرفض تمامًا	المتوسّط المرجَّح	الانحراف	النِّسبة المئوية	T Test	اتِّجاه العيّنة
1	16	6	2	1	0	4,48	,823	89,6	8,996	أوافق بشدة
2	14	9	0	2	0	4,40	,866	88	8,083	أوافق بشدة
3	13	8	1	3	0	4,24	1,012	84,8	6,129	أوافق بشدة
4	7	10	4	4	0	3,80	1,041	76	3,843	أوافق



ويتَّضح من خلال الجدول السَّابق أنَّ معلمي المدارس التَّقليديَّة العثمانيَّة موافقون على أنَّ منهج الصَّرف العربيّ في المدارس التَّقليديَّة العثمانيَّة يسهم في تنمية مهارتَي الفهم والتَّذوُّق للنُّصوص العربيَّة عند متعلمه، فيما قد اختلفوا بين (أوافق بشدَّة) و(أوافق) في مدى إسهام منهج الصَّرف العربيّ في المدارس التَّقليديَّة العثمانيَّة في تنمية قدرات الطَّالب في التَّعامل مع النُّصوص العربيَّة، ففي حين مالت عيّنة الدِّراسة إلى (أوافق بشدَّة) على أنَّ المنهج العثماني التقليدي في تعليم الصرف العربي يساعد الطالب في تحليل كلمات القرآن الكريم بنسبة 89.6%، وفهم آياته بنسبة 88%، ويساعده في فهم نصوص الكتب العربية القديمة بنسبة 84.8%، مالت إلى (أوافق) بنسبة 76% على أنَّ المنهج العثماني التقليدي في تعليم الصرف العربي يساعد الطالب في فهم نصوص الكتب العربية الحديثة.

وللإجابة عن السُّؤال الثَّالث أيضًا طرحت الاستبانة الثَّانية الخاصَّة بمعلمي العربيَّة الأكاديميّين في الجمهوريَّة التُّركيَّة مجموعةً من العناصر تكون اختياراتُها إجابةً عن هذا السُّؤال، وهذه العناصر هي:

1- دارس الصرف العربي بالمنهج العثماني التقليدي إذا أكمل دراسة اللغة العربية بهذه الطريقة، يكون قادرًا على تحليل كلمات القرآن الكريم.

2- دارس الصرف العربي بالمنهج العثماني التقليدي إذا أكمل دراسة اللغة العربية بهذه الطريقة، يكون قادرًا على فهم آيات القرآن الكريم.

3- دارس الصرف العربي بالمنهج العثماني التقليدي إذا أكمل دراسة اللغة العربية بهذه الطريقة، يكون متميزًا في دراسة العلوم الإسلامية.

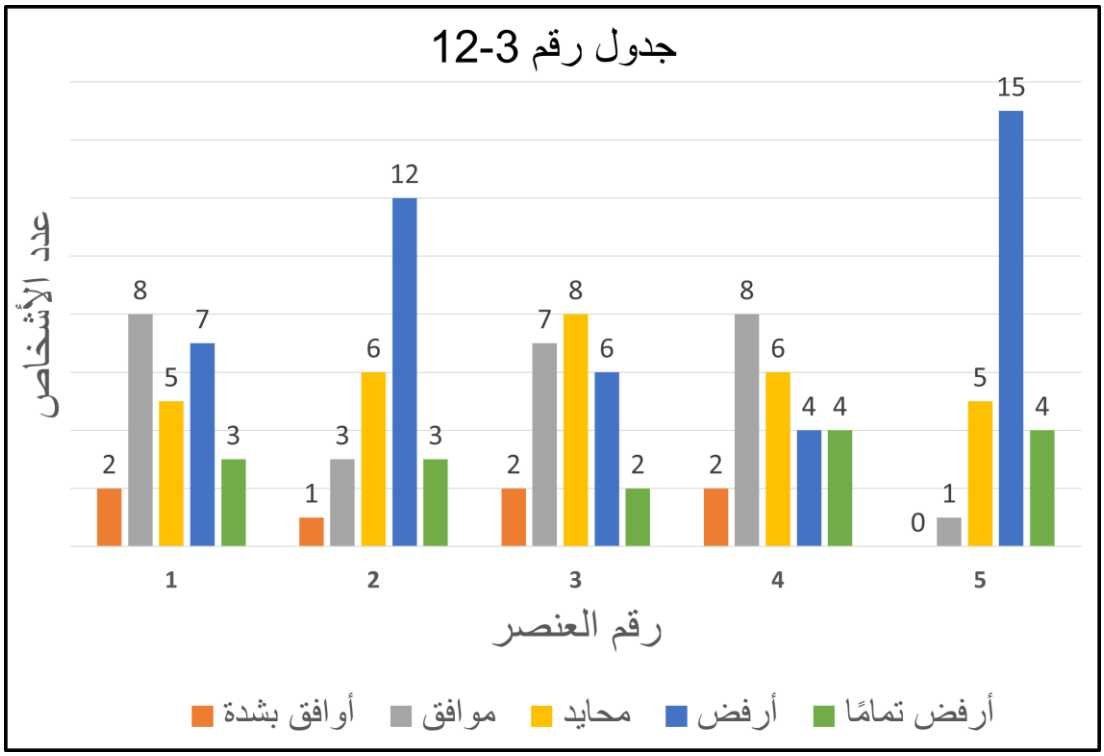
4- دارس الصرف العربي بالمنهج العثماني التقليدي إذا أكمل دراسة اللغة العربية بهذه الطريقة، يكون قادرًا على فهم النصوص العربية القديمة.

5- دارس الصرف العربي بالمنهج العثماني التقليدي إذا أكمل دراسة اللغة العربية بهذه الطريقة، يكون قادرًا على فهم النصوص العربية الحديثة.

وقد جاءت اختيارات العيّنة خلال الاستبانة على النَّحو المبيَّن في الجدول رقم 3-12:

جدول 3. *12.* (يبيّن مدى إسهام منهج الصَّرف العربيّ في المدارس التَّقليديَّة العثمانيَّة في تنمية مهارتَي الفهم والتَّذوُّق للنُّصوص العربيَّة عند متعلمه، من وجهة نظر معلمي العربيَّة الأكاديميّين في الجمهوريَّة التُّركيَّة).

رقم العنصر	أوافق بشدة	موافق	محايد	أرفض	أرفض تمامًا	المتوسّط المرجَّح	الانحراف	النِّسبة المئوية	T Test	اتِّجاه العيّنة
1	2	8	5	7	3	2,96	1,207	59,2	-,166	محايد
2	1	3	6	12	3	2,48	1,005	49,6	-2,58	محايد
3	2	7	8	6	2	3,04	1,098	60,8	,182	محايد
4	2	8	6	4	4	3,04	1,241	60,8	,161	محايد
5	0	1	5	15	4	2,12	,726	42,4	-6,06	أرفض



ويتَّضح من خلال الجدول السَّابق أنَّ معلمي العربيَّة الأكاديميّين في الجمهوريَّة التُّركيَّة قد اختلفوا بين (محايد) و(أرفض) مدى إسهام منهج الصَّرف العربيّ في المدارس التَّقليديَّة العثمانيَّة في تنمية مهارتَي الفهم والتَّذوُّق للنُّصوص العربيَّة عند متعلمه، ففي حين مالت العيّنة إلى (محايد) بالنِّسبة إلى أنَّ دارس الصرف العربي بالمنهج العثماني التقليدي إذا أكمل دراسة اللغة العربية بهذه الطريقة، يكون قادرًا على تحليل كلمات القرآن الكريم بنسبة 59,2%، وقادرًا على فهم آياته بنسبة 49.6%، ويكون متميزًا في دراسة العلوم الإسلامية بنسبة 60.8%، ويكون قادرًا على فهم النصوص العربية القديمة بنسبة

60.8%، مالت إلى (أرفض) أنَّ دارس الصرف العربي بالمنهج العثماني التقليدي إذا أكمل دراسة اللغة العربية بهذه الطريقة، يكون قادرًا على فهم النصوص العربية الحديثة.

3.3.1.4. السُّؤال الرَّابع: إلى أيِّ مدى ينمِّي منهج الصَّرف العربيِّ في المدارس التَّقليديَّة العثمانيَّة المهارات اللُّغويَّة الأربع (الاستماع – القراءة – المحادثة – الكتابة) المطلوبة لدى متعلم العربيَّة من النَّاطقين بغيرها؟

وللإجابة عن هذا السُّؤال طرحت الاستبانة الأولى الخاصَّة بمعلمي المدارس التَّقليديَّة العثمانيَّة مجموعةً من العناصر تكون اختياراتُها إجابةً عن هذا السُّؤال، وهذه العناصر هي:

1- المنهج العثماني التقليدي في تعليم الصرف العربي لا يتعرَّض لمفردات الحياة اليومية باللغة العربية.

2- المنهج العثماني التقليدي في تعليم الصرف العربي يساعد الطالب في تعلم مهارات اللغة العربية وفهم منطقها.

3- المنهج العثماني التقليدي في تعليم اللغة العربية يسهم في قدرة الطالب على فهم شخصٍ يتحدث بالعربية المعاصرة.

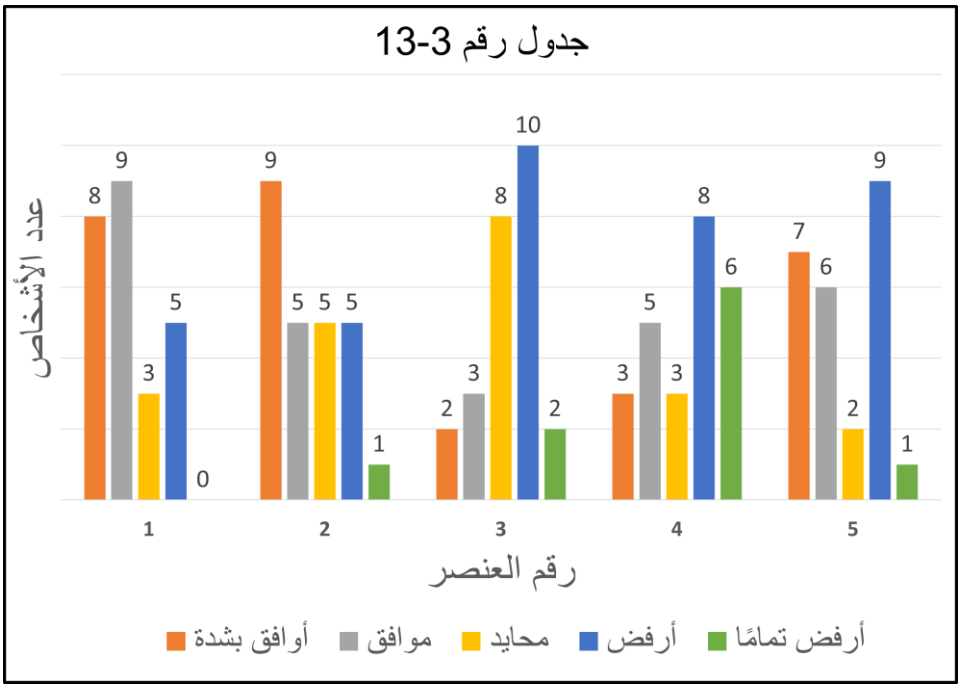
4- المنهج العثماني التقليدي في تعليم اللغة العربية يسهم في قدرة الطالب على التحدُّث مع شخصٍ بالعربية المعاصرة.

5- المنهج العثماني التقليدي في تعليم اللغة العربية يسهم في قدرة الطالب على التعبير الكتابيِّ عن نفسه باللغة العربية.

وقد جاءت اختيارات العيِّنة خلال الاستبانة على النَّحو المبيَّن في الجدول رقم 3-13:

جدول 3. *13.* (يبيّن مدى تنمية منهج الصَّرف العربيّ في المدارس التَّقليديَّة العثمانيَّة المهارات اللُّغويَّة الأربع المطلوبة لدى متعلم العربيَّة من النَّاطقين بغيرها، من وجهة نظر معلمي المدارس التَّقليديَّة العثمانيَّة).

رقم العنصر	أوافق بشدة	موافق	محايد	أرفض	أرفض تمامًا	المتوسّط المرجَّح	الانحراف	النِّسبة المئوية	T Test	اتِّجاه العيّنة
1	8	9	3	5	0	3,80	1,118	76	3,578	أوافق
2	9	5	5	5	1	3,64	1,287	72,8	2,486	أوافق
3	2	3	8	10	2	2,72	1,061	54,4	-1,319	محايد
4	3	5	3	8	6	2,64	1,381	52,8	-1,304	محايد
5	7	6	2	9	1	3,36	1,350	67,2	1,333	محايد



ويتَّضح من خلال الجدول السَّابق أنَّ معلمي المدارس التَّقليديَّة العثمانيَّة قد اختلفوا بين (أوافق) و(محايد) نسبةً إلى مدى تنمية منهج الصَّرف العربيّ في المدارس التَّقليديَّة العثمانيَّة المهارات اللُّغويَّة الأربع المطلوبة لدى متعلم العربيَّة من النَّاطقين بغيرها، فبينما مالت عيّنة الدِّراسة إلى (أوافق) على أنَّ المنهج العثماني التقليدي في تعليم الصرف العربي لا يتعرَّض لمفردات الحياة اليومية باللغة العربية بنسبة 76%، وأنَّه يساعد الطالب في تعلم مهارات اللغة العربية وفهم منطقها بنسبة 72,8%، مالت إلى (محايد) نسبةً إلى إسهام المنهج العثماني التقليدي في تعليم اللغة العربية في قدرة الطالب على فهم شخصٍ يتحدث بالعربية المعاصرة بنسبة 54.4%، وعلى قدرته على التحدُّث مع شخصٍ بالعربية المعاصرة بنسبة 52.8%، وعلى قدرته على التعبير الكتابيّ عن نفسه باللغة العربية بنسبة 67.2%.

وللإجابة عن السُّؤال الرَّابع أيضًا طرحت الاستبانة الثَّانية الخاصَّة بمعلمي العربيَّة الأكاديميّين في الجمهوريَّة التُّركيَّة مجموعةً من العناصر تكون اختياراتُها إجابةً عن هذا السُّؤال، وهذه العناصر هي:

1- دارس الصرف العربي بالمنهج العثماني التقليدي متفاعلٌ مع المهارات اللغوية.

2- دارس الصرف العربي بالمنهج العثماني التقليدي إذا أكمل دراسة اللغة العربية بهذه الطريقة، يُعاني من قصورٍ في فهم شخصٍ يتحدث العربية المعاصرة.

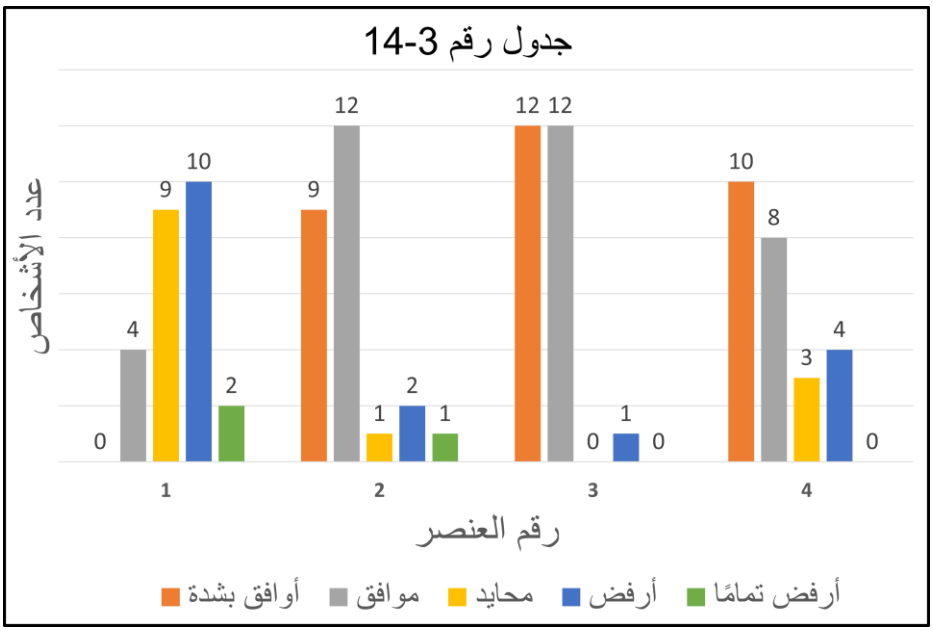
3- دارس الصرف العربي بالمنهج العثماني التقليدي إذا أكمل دراسة اللغة العربية بهذه الطريقة، يُعاني من قصورٍ في التحدث مع شخصٍ بالعربية المعاصرة.

4- دارس الصرف العربي بالمنهج العثماني التقليدي إذا أكمل دراسة اللغة العربية بهذه الطريقة، يُعاني من قصورٍ في التعبير الكتابي عن نفسه باللغة العربية.

وقد جاءت اختيارات العيّنة خلال الاستبانة على النَّحو المبيَّن في الجدول رقم 3-14:

جدول 3. *14.* (يبيّن مدى تنمية منهج الصَّرف العربيّ في المدارس التَّقليديَّة العثمانيَّة المهارات اللُّغويَّة الأربع المطلوبة لدى متعلم العربيَّة من النَّاطقين بغيرها، من وجهة نظر معلمي العربيَّة الأكاديميّين في الجمهوريَّة التُّركيَّة).

رقم العنصر	أوافق بشدة	موافق	محايد	أرفض	أرفض تمامًا	المتوسّط المرجَّح	الانحراف	النِّسبة المئوية	T Test	اتِّجاه العيّنة
1	0	4	9	10	2	2,60	,866	52	-2,30	محايد
2	9	12	1	2	1	4,04	1,060	80,8	4,90	أوافق
3	12	12	0	1	0	4,40	,707	88	9,89	أوافق بشدة
4	10	8	3	4	0	3,96	1,098	79,2	4,37	أوافق



ويتَّضح من خلال الجدول السَّابق أنَّ معلمي العربيَّة الأكاديميّين في الجمهوريَّة التُّركيَّة موافقون على مدى تنمية منهج الصَّرف العربيّ في المدارس التَّقليديَّة العثمانيَّة المهارات اللُّغويَّة الأربع المطلوبة لدى متعلم العربيَّة من النَّاطقين بغيرها، وقد اختلفوا بين (أوافق بشدَّة) و(أوافق) و(محايد) على أنواع المهارات المختلفة، ففي حين مالت العيّنة إلى (أوافق بشدَّة) على أنَّ دارس الصرف العربي بالمنهج العثماني التقليدي إذا أكمل دراسة اللغة العربية بهذه الطريقة، يُعاني من قصورٍ في التحدث مع شخصٍ بالعربية المعاصرة بنسبة 88%، مالت إلى (أوافق) على أنَّه يُعاني من قصورٍ في فهم شخصٍ يتحدث العربية المعاصرة بنسبة 80.8%، ويُعاني من قصورٍ في التعبير الكتابي عن نفسه باللغة العربية بنسبة 79.2%، ومالت إلى (محايد) نسبةً إلى أنَّ دارس الصرف العربي بالمنهج العثماني التقليدي متفاعلٌ مع المهارات اللغوية بنسبة 52%.

3.3.1.5. السُّؤال الخامس: ما الجوانب التَّربويَّة التي يفتقدها منهج الصَّرف العربيّ في المدارس التَّقليديَّة العثمانيَّة؟

وللإجابة عن هذا السُّؤال طرحت الاستبانة الأولى الخاصَّة بمعلمي المدارس التَّقليديَّة العثمانيَّة مجموعةً من العناصر تكون اختياراتُها إجابةً عن هذا السُّؤال، وهذه العناصر هي:

1- أساليب التقويم في المنهج العثماني التقليدي في تعليم الصرف العربي، تقيس ما حفظه الطالب من قواعد، ولا تقيس كفاءته اللغوية بشكلٍ دقيق.

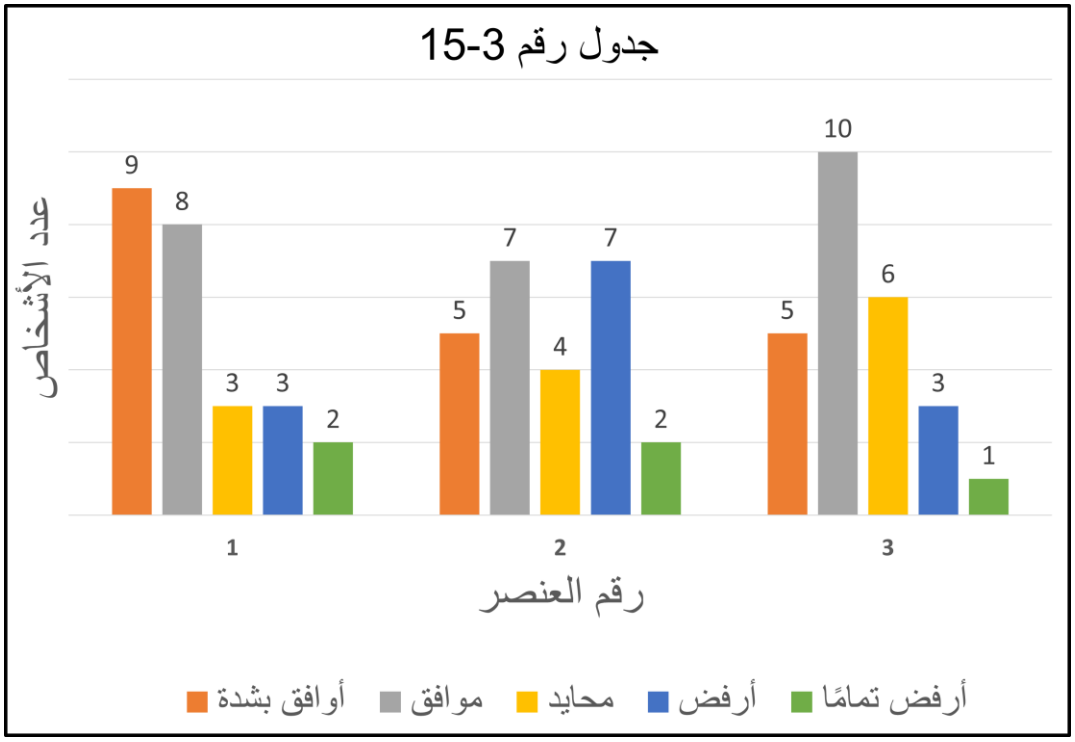
2- المنهج العثماني التقليدي في تعليم الصرف العربي لا يراعي الفروق الفردية بين الطلاب.

3- المنهج العثماني التقليدي في تعليم الصرف العربي يعلم الطالب عن اللغة العربية، ولا يعلمه اللغة العربية.

وقد جاءت اختيارات العيّنة خلال الاستبانة على النَّحو المبيَّن في الجدول رقم 3-15:

جدول 3. *15.* (يبيّن الجوانب التَّربويَّة التي يفتقدها منهج الصَّرف العربيّ في المدارس التَّقليديَّة العثمانيَّة، من وجهة نظر معلمي المدارس التَّقليديَّة العثمانيَّة).

رقم العنصر	أوافق بشدة	موافق	محايد	أرفض	أرفض تمامًا	المتوسّط المرجَّح	الانحراف	النِّسبة المئوية	T Test	اتِّجاه العيّنة
1	9	8	3	3	2	3,76	1,300	75,2	2,923	أوافق
2	5	7	4	7	2	3,24	1,300	64,8	,923	محايد
3	5	10	6	3	1	3,60	1,080	72	2,777	أوافق



ويتَّضح من خلال الجدول السَّابق أنَّ معلمي المدارس التَّقليديَّة العثمانيَّة قد اختلفوا بين (أوافق) و(محايد) نسبةً إلى الجوانب التَّربويَّة التي يفتقدها منهج الصَّرف العربيّ في المدارس التَّقليديَّة العثمانيَّة، فبينما مالت عيّنة الدِّراسة إلى (أوافق) على أنَّ أساليب التقويم في المنهج العثماني التقليدي في تعليم الصرف العربي، تقيس ما حفظه الطالب من قواعد، ولا تقيس كفاءته اللغوية بشكلٍ دقيق بنسبة 75.2%، وأنَّ المنهج العثماني التقليدي في تعليم الصرف العربي يعلم الطالب عن اللغة العربية، ولا يعلمه اللغة العربية بنسبة 72%، مالت إلى (محايد) نسبةً إلى أنَّ المنهج العثماني التقليدي في تعليم الصرف العربي لا يراعي الفروق الفردية بين الطلاب بنسبة 64.8%.

3.3.2. *الإجابات عن الأسئلة المفتوحة*

سُئل معلمو المدارس عن أبرز الصُّعوبات التي يُواجهونها في تعليمهم الصَّرف العربيَّ بالمنهج التَّقليديّ، ويمكننا إجمال إجاباتهم في هذه النِّقاط:

المشكلة الكبرى هي عدم تطبيق القواعد أو قلَّة تطبيقها، وهذا ما وجب على الأستاذ، فإن كان الأستاذ حاذقًا في تعليم اللُّغة سَدَّ الخلل وأكمل النُّقصان ولو كانت الكتب ناقصة، وإلا فجميع الكتب عاجزة عن التعليم.

يواجه الطُّلَّاب صعوباتٍ في اللُّغة العربيَّة المستخدمة اليوم لأنَّها بعيدةٌ عن الكلمات الحاليَّة.

لا يصلح المنهج للجميع لأنَّه مجرَّد تعليمٍ عن ظهر قلب، ويجب إعطاء الأولويَّة لفهم الدَّرس.

صعوبة الانتقال إلى اللُّغة العربيَّة الحديثة.

لا يمكنك تعليم الكثير عن اللُّغة باستثناء بعض القواعد، وأكبر فائدة هي إتقان لغة الكتب الكلاسيكيَّة والقدرة على تفسير الكتب القديمة جيّدًا.

من الصَّعب تكوين الجُمَل وترجمتها لأنَّ بنية الجملة مقلوبة مقارنةً بالتُّركيَّة.

بعض المواضيع مفصَّلة للغاية ويتم التَّأكيد كثيرًا على بعض القواعد غير المهمَّة، ويُوَجَّه الطُّلَّاب إلى الحفظ غير الضَّروري. بالطبع، يجب حفظ الغالبيَّة العظمى من علم الصَّرف، ولكن يجب إلغاء القواعد التي لا تحتاج إلى حفظ.

لا تتطوَّر مهارات التَّحدُّث العمليَّة لأنَّها تقوم على الحفظ عن ظهر قلب.

وتُركَت مساحةٌ مفتوحةٌ للمعلمين من العيّنتَين لإضافة أيّ أفكارٍ، فكانت هذه مُجمَل اقتراحاتهم:

من المهمّ قيام المدرّسين بتأليفاتٍ مفيدةٍ ممتعةٍ ومسرَّةٍ وأن يقوموا بكتابة التَّمارين التي يفرح بها الطُّلَّاب حين حلِّها بحيث ترغّبهم في هذه اللُّغة الجميلة.

يجب الجمع بين الأساليب الكلاسيكيَّة والتِّقنيات الحديثة، فلكلٍّ منهما فوائد مختلفةٌ في تدريب الطَّالب على المهارات اللُّغوية.

الطَّريقة التَّقليديَّة العثمانيَّة مصدرٌ منهجيٌّ للطَّالب، بينما في التَّعليم الحديث للُّغة لا توضع معلومات الصَّرف والنَّحو في ذهن الطَّالب بطريقةٍ منهجيَّةٍ.

دارس الصَّرف بالمنهج العثمانيّ يكون متمكِّنًا من أصل الكلمة وفهمها، لكنَّ اللُّغة هي عبارةٌ عن فهمٍ وإدراكٍ وذوقٍ ومشاعرَ وتعبيرٍ.

لا بدَّ من تعلم اللُّغة في سياقها الحيّ بعناصرها ومهاراتها حتَّى نستطيع أن نقول إنَّ هذا الطَّالب لديه كفاءةٌ لغويَّةٌ.

يحتاج دارس الصَّرف العربيّ بالطَّريقة التَّقليديَّة إلى جزءٍ تطبيقيٍّ توضَع فيه المفردة في سياقاتٍ مختلفةٍ، فليس معنى أن يفهم الطَّالبُ المفردةَ أنَّه يستطيع استخدامها في سياقٍ أو فهم السِّياق الموجودة فيه.

لا بدَّ من تحديد الهدف في تعلم اللُّغة العربيَّة؛ فإذا كان الهدف من تعلمها فهم النُّصوص القديمة، والعلميَّة خاصَّةً العلوم الشَّرعيَّة والفلسفيَّة فلا مفرَّ من المنهج العثمانيّ التَّقليديّ، أمَّا إذا كان الهدف من تعلمها هو فهم اللُّغة العربيَّة المعاصرة مثل الإعلان وغيره فلا حاجة أن يَضيع دارس اللُّغة العربيَّة في هذه الكتب العلميَّة الثَّقيلة، تكفيه الكتب المعاصرة التي أُلِّفت من أجل تعليم اللُّغة العربيَّة.

اللُّغة أداةٌ للتَّعبير عن المعاني، لذلك يجب تدريس الصَّرف العربيّ بطريقةٍ وظيفيَّةٍ تُستخدَم فيها الأبنية للتَّعبير عن المعاني ودقائقها.

أرى أنَّ الدَّارس بالمنهج العثمانيّ التَّقليديّ يُجيد الحفظ دون الفهم، ويُجيد التَّنظير دون التَّطبيق، ويُجيد التَّأصيل دون المعايَشَة.

الخاتمة

حاولت الدِّراسة الوقوف على إيجابيَّات وسلبيَّات منهج الصَّرف في المدارس التَّقليديَّة العثمانيَّة، من وجهة نظر معلمي العربيَّة، باستخدام استبانتين إحداهما قُدِّمَت إلى عيِّنةٍ من معلمي المدارس التَّقليديَّة العثمانيَّة، والأخرى لعيِّنةٍ من معلمي العربيَّة الأكاديميِّين في الجمهوريَّة التُّركيَّة، وبعد عرض نتائج الاستبانتين وتحليلها، فإنَّ هناك مجموعةً من النَّتائج أهمُّها:

مالت عيِّنتا الدِّراسة المكوَّنتان من خمسين (50) معلمًا إلى الاتِّفاق مع قدرة منهج الصَّرف العربيِّ في المدارس التَّقليديَّة العثمانيَّة على تأسيس قواعد الصَّرف العربيِّ في ذهن الطَّالب، وأنَّ المنهج يسهم في اعتماد الطَّالب على ذاكرته في تطبيق القواعد الصَّرفيَّة واسترجاعها من الذَّاكرة طويلة المدى، وذلك يظهر من خلال قدرة الطَّالب على تصريف الأفعال في الأزمنة مع الضَّمائر المختلفة، وعلى اشتقاق المصادر والمشتقَّات المختلفة من الفعل، بينما مالت عيِّنة المعلمين الأكاديميِّين إلى الحياد مع فهم الطَّالب للدَّلالة الصَّرفيَّة للكلمات.

اختلفت العيِّنة الأولى للدِّراسة مع الثَّانية حول مدى إسهام منهج الصَّرف العربيِّ في المدارس التَّقليديَّة العثمانيَّة في تنمية قدرات الحفظ والتَّرجمة عند الطَّالب الذي يدرسه، فالعيِّنة الأولى اختلفت فيما بينها بين الموافقة بشدَّة والموافقة والحياد حول عناصر هذا السُّؤال، بينما مالت العيِّنة الثَّانية إلى الحياد مع هذه العناصر، وكأنَّها تتشكَّك في قدرة منهج الصَّرف العربيِّ في المدارس التَّقليديَّة العثمانيَّة على تنمية قدرات الحفظ والتَّرجمة عند الطَّالب الذي يدرسه. وهذا يجعلنا لا نطمئنُّ إلى قدرة هذا المنهج على تنمية قدرات الطَّالب في الحفظ والتَّرجمة.

اختلفت العيِّنة الأولى للدِّراسة مع الثَّانية حول مدى إسهام منهج الصَّرف العربيِّ في المدارس التَّقليديَّة العثمانيَّة في تنمية مهارتَي الفهم والتَّذوُّق للنُّصوص العربيَّة عند متعلمه، فالعيِّنة الأولى مالت إلى الموافقة على هذا، بينما اختلفت فالعيِّنة الثَّانية فيما بينها بين الحياد والرَّفض لإسهام المنهج في التَّعامل مع النُّصوص العربيَّة فهمًا وتذوُّقًا، ممَّا يجعلنا لا نطمئنُّ إلى ملاءمة هذا المنهج لتنمية مهارتَي الفهم والتَّذوُّق للنُّصوص العربيَّة، خصوصًا أنَّ بعض الإجابات عن السُّؤال المفتوح جاءت مؤكِّدةً لهذا الأمر.

اختلفت رؤية عيِّنتَي الدِّراسة حول إسهام منهج الصَّرف العربيِّ في المدارس التَّقليديَّة العثمانيَّة في تنمية المهارات اللُّغويَّة الأربع (الاستماع – القراءة – المحادثة – الكتابة) المطلوبة لدى متعلم العربيَّة

من النَّاطقين بغيرها، حيث اختلفت العيّنة الأولى فيما بينها بين الموافقة والحياد نسبةً إلى إسهام المنهج في تنمية المهارات اللُّغويَّة الأربع، بينما مالت العيّنة الثَّانية إلى الموافقة على وجود قصورٍ في المنهج يتعلَّق بتنمية المهارات اللُّغويَّة الأربع، وهذا يجعلنا نميل إلى أنَّ هذا المنهج فيه قصورٌ فيما يخصُّ تنمية المهارات اللُّغويَّة المطلوبة لدى متعلم العربيَّة من النَّاطقين بغيرها، خصوصًا أنَّ بعض الإجابات عن السُّؤال المفتوح جاءت مؤكِّدةً لهذا الأمر.

مالت العيّنة الأولى إلى الاتِّفاق مع أنَّ أساليب التَّقويم في المنهج التَّقليديّ العثمانيّ في تعليم الصَّرف العربيّ، تقيس ما حفظه الطالب من قواعد، ولا تقيس كفاءته اللُّغوية بشكلٍ دقيق، وأنَّ المنهج يعلم الطَّالب عن اللُّغة العربيَّة ولا يعلمه اللُّغة العربيَّة، بينما مالت للحياد مع أنَّ المنهج لا يراعي الفروق الفرديَّة بين الطُّلَّاب، ممَّا يجعلنا نطمئنُّ إلى طريقة قياس القواعد في هذا المنهج، ولا نطمئنُّ إلى قياسه للكفاءة اللُّغويَّة للطَّالب، وأنَّه يعلم الطَّالب عن اللُّغة العربيَّة ولا يعلمه اللُّغة العربيَّة.

لا يمكننا غضَّ النَّظر عن قوَّة هذا المنهج في حفظ القواعد الصَّرفيَّة، وما يتميَّز به من تقنياتٍ للحفظ ومراعاةٍ لأوقات الحفظ، وكثرة التَّدريب والمذاكرة بين الأقران، لكنَّنا لا ننكر في الوقت نفسه مواضع القصور التي تحتاج إلى تطويرٍ لمساعدة الطُّلَّاب الأتراك على إتقان اللُّغة العربيَّة من ناحية القواعد والتَّطبيق والفهم والممارسة.

التَّوصيات

بناءً على النتائج الإحصائيَّة والإجابات المفتوحة، يمكننا اقتراح بعض التَّوصيات:

دمج تقنيات المدرسة التَّقليديَّة بالوسائل الحديثة في تعليم اللُّغة، كما نقترح تعويد الطُّلَّاب على اللُّغة العربية باستخدامها أثناء الدَّرس، لأنَّ استعمال لغةٍ وسيطةٍ في قاعات الدَّرس هو أمرٌ مرفوضٌ في تعليم اللُّغات لغير أبنائها.

ضرورة إدخال ألفاظٍ شائعةٍ مستخدمةٍ في عصرنا أثناء الدرس الصرفي لطلَّاب المدارس التَّقليديَّة العثمانيَّة، حتى لا تحدث الفجوة الكبيرة بين معجم الطالب وبين ما يُشاع استخدامه من ألفاظٍ وصيغ.

ضرورة اطِّلاع معلمي العربيَّة –بالطُّرُق الحديثة– للنَّاطقين بغيرها في الجمهوريَّة التُّركيَّة، على منهج الصَّرف العربيّ في المدارس التَّقليديَّة العثمانيَّة وطرق تدريسه، والإفادة من ذلك قدر ما يستطيعون لتطوير أنفسهم وخبراتهم، وإفادة طلَّابهم بهذا التَّطوير.

- تخصيص ساعاتٍ ثابتةٍ في المدارس التَّقليديَّة للتَّحدُّث باللُّغة العربيَّة، ولدراسة أهمِّ القوالب والتَّعابير الشَّائعة في لغة الحياة اليوميَّة وفي لغة الأدب الرَّاقي كذلك.

- يمكن تطوير منهج الصَّرف العربيِّ في المدارس التَّقليديَّة العثمانيَّة بالاستفادة من مدخل المحتوى لبناء المنهج لأنه الأنسب والأشمل، وفيه جانب التكامل، ونقترح في تطويره دمج دروس النحو والصرف جنبًا إلى جنب، ليتوفر التكامل الأفقيُّ والرأسيُّ المطلوبان في المناهج التَّعليميَّة، وأن يراعي هذا التَّطوير الاهتمام المطلوب بالطَّالب على أساس أنَّه المحور الأساسيُّ في العلميَّة التَّعليميَّة.

قائمة المصادر والمراجع

1- أحمد وفتاح، مصطفى كامل وبيان محمد: **سؤال وجواب على كتاب المقصود في الصرف لإبراهيم بن محمد المعروف بعصام الدين الإسفراييني**، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية بجامعة بابل، العدد 32، نيسان 2017م.

2- بحري، منى يونس: **المنهج التربوي أسسه وتحليله**، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمَّان – المملكة الأردنيَّة الهاشميَّة، الطَّبعة الأولى، 2012م.

3- البغدادي، أبو بكر أحمد بن علي بن ثابت بن أحمد بن مهدي المعروف بالخطيب (ت 463هـ): **الفقيه والمتفقه**، تح: عادل بن يوسف الغرازي، دار ابن الجوزي، السعودية، الطَّبعة الثانية، 1421هـ.

4- البيضاني، صادق: **نزهة الطرف شرح بناء الأفعال في علم الصرف**، دار اللؤلؤة، القاهرة – جمهورية مصر العربية، الطَّبعة الثانية، 2017 م.

5- التفتازاني، سعد الدين مسعود بن عمر بن عبد الله (ت 791هـ): **شرح تصريف العزي**، دار المنهاج، جدة – المملكة العربية السعودية، الطَّبعة الأولى، 2011م.

6- الجرجاني، أبو بكر عبد القاهر بن عبد الرحمن بن محمد الفارسي (ت 471هـ): **المفتاح في الصرف**، تح: علي توفيق الحَمَد، مؤسسة الرسالة، بيروت – لبنان، الطَّبعة الأولى، 1407هـ / 1987م.

7- الحملاوي، أحمد (ت 1932م): **شذا العرف في فن الصرف**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية – جمهورية مصر العربية، 2006م.

8- الخباص، محمد حسين أحمد: **النحو والصرف في كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في الجامعة الأردنية : دراسة وصفية إحصائية**، رسالة ماجستير، معهد تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، الجامعة الأردنية، 2010م.

9- ابن خلدون، عبد الرحمن بن محمد بن محمد (ت 808هـ): **العِبَر وديوان المبتدأ والخبر في تاريخ العرب والبربر ومَن عاصرهم من ذوي الشأن الأكبر**، دار الفكر، بيروت – لبنان، الطَّبعة الأولى، 1981م.

10- ابن خلكان، أبو العباس شمس الدين أحمد بن محمد بن إبراهيم بن أبي بكر البرمكي الإربلي (ت 681هـ): **وفيات الأعيان وأنباء أبناء الزمان**، تح: إحسان عباس، دار صادر، بيروت - لبنان، ط 1، 1994م.

11- الدنقزي، عبد الله: **مخطوطة بناء الأفعال**، مكتبة جامعة الملك سعود – قسم المخطوطات، رقم 7581 ق 1611/5.

12- الراجحي، عبده (ت 2010م): **علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية – جمهورية مصر العربية، 1995م.

13- الراجحي، عبده: **التطبيق الصرفي**، دار النهضة العربية، بيروت - لبنان، 1984م.

14- ريان، سعاد: **تعليمية اللغة العربية بين مناهج الجيل الأول والجيل الثاني – السنة الرابعة متوسط أنموذجًا**، رسالة ماجستير، قسم اللغة العربية وآدابها، معهد الآداب واللغات، جامعة تيسمسيلت بالجزائر، د.ت.

15- الزركلي، خير الدين بن محمود بن محمد بن علي بن فارس (ت 1396هـ): **الأعلام**، دار العلم للملايين، بيروت - لبنان، الطَّبعة الخامسة عشرة، 2002م.

16- الزنجاني، عز الدين أبو المعالي عبد الوهاب بن إبراهيم: **تصريف العزي**، عُنِيَ به أنوَر بن أبي بكر الشيخي الداغستاني، دار المنهاج للنشر والتوزيع، بيروت – لبنان، الطَّبعة الأولى، 2008م.

17- سزكين، فؤاد (ت 2018م): **تاريخ التراث العربي (علوم القرآن والحديث – التدوين التاريخي– الفقه – العقائد)**، تر: محمود فهمي حجازي، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض – المملكة العربية السعودية، 1991م.

18- سعادة وإبراهيم، جودت أحمد وعبد الله محمد: **المنهج المدرسي المعاصر**، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمَّان - الأردن، الطَّبعة السابعة، 2014م.

19- السعدي، عبد الملك عبد الرحمن: **إزالة القيود عن ألفاظ المقصود في فن الصرف**، دار الأنبار مطبعة النواعير، الرمادي – العراق، الطَّبعة الثانية.

20- سليم وآخرون، محمد صابر: **بناء المناهج وتخطيطها**، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمَّان – المملكة الأردنية الهاشمية، الطَّبعة الأولى، 2006م.

21- صبري، ماهر إسماعيل: مداخل مستجدة لبناء مناهج التعليم وتطويرها، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، المجلد الثاني، العدد الأول، 2008م.

22- صقر، محمد جمال: **مشكلات تدريس علم الصرف**، الموقع الرسمي لمجمع اللغة العربية على الشبكة العالمية، 2015م، على الرابط: https://www.m-a-arabia.com/site/8447.html.

23- عبد الحميد، محمد محيي الدين: **دروس التَّصريف**، المكتبة العصرية، صيدا – بيروت، لبنان، 1416هـ / 1995م.

24- عبد العزيز، خالد: **النحو التطبيقي**، دار اللؤلؤة للنشر والتوزيع، القاهرة – جمهورية مصر العربية، الطَّبعة السادسة عشرة، 2022م.

25- عجلوني، سارية: **دراسة عن كتاب الأمثلة في الصرف**، 2018م.

26- فيشر، فولد: **معالجة القواعد في كتب تعليم اللغة العربية**، ندوة تأليف كتب تعليميَّة للّغة العربيَّة للناطقين باللغات الأخرى، الرباط – المملكة المغربية، من 4-7 مارس 1980م.

27- قنديل، أحمد إبراهيم: **المناهج الدراسية – الواقع والمستقبل**، مصر العربية للنشر والتوزيع، القاهرة– جمهورية مصر العربية، الطَّبعة الأولى، 2008م.

28- القيسي، ماجد أيوب: **المناهج وطرائق التدريس**، دار أمجد للنشر والتوزيع، عمَّان – المملكة الأردنية الهاشمية، الطَّبعة الأولى، 2018م.

29- كحالة، عمر رضا (ت 1987م): **معجم المؤلفين**، مكتبة المثنى ودار إحياء التراث العربي، بيروت– لبنان، 1957م.

30- كشاورز وخورسندي، حبيب ومحمود: **مناهج تعليم النحو فى فرع اللغة العربية وآدابها بالجامعات الإيرانية (مشاكل وحلول)**، مجلَّة دراسات في تعليم اللُّغة العربيَّة وتعلمها، السنة الأولى، العدد الأول، 1438هـ.

31- لايتباون وسبادا، باتسي م. ونينا، **كيف نتعلم اللغات**، تر: علي علي أحمد شعبان، المركز القومي للترجمة، القاهرة – جمهورية مصر العربية، الطَّبعة الأولى، 2014م.

32- **متن بناء الأفعال**، تصحيح وتعليق: أحمد بن عمر الحازمي، 2008م.

33- **مجموعة الصرف**، دار الميزان، إستانبول – الجمهورية التركية، 2021 م.

34- محمد وعباسي، عبد الحليم وقصي: **ملامح النحو العربي في برنامج تعليم العربية لغير الناطقين بها**، 2009م، على الرابط:

https://www.alukah.net/literature_language/0/7427/2#/ملامح-النحو-العربي-في-برنامج-تعليم-العربية-لغير-الناطقين-بها

35- ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم بن علي الأنصاري الرويفعي الإفريقي (ت 711هـ): **لسان العرب**، دار صادر، بيروت – لبنان، الطَّبعة الثالثة، 1414هـ.

36- موقع مجلس التَّعليم العالي بتركيا YÖK
https://yokatlas.yok.gov.tr/lisans-bolum.php?b=21300

37- موقع مجلس التَّعليم العالي بتركيا YÖK
https://yokatlas.yok.gov.tr/lisans-bolum.php?b=20041

38- موقع مجلس التَّعليم العالي بتركياYÖK
https://yokatlas.yok.gov.tr/lisans-bolum.php?b=10007

39- الناقة، محمود كامل: **تعليم اللغة العربية للناطقين بلغاتٍ أخرى**، معهد اللغة العربية بجامعة أم القرى، مكة المكرمة – المملكة العربية السعودية، 1985م.

40- الناقة، محمود كامل: **خطط مقترحة لتأليف كتاب أساسي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وقائع ندوات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها**، مكتب التربية العربي لدول الخليج، 1401هـ / 1985م.

41- نور وشهرير، محمد لقمان الحكيم محمد ومحمد صبري: **مشكلة تعلم الصرف العربي، أسباب وحلول: الإعلال والإبدال أنموذجًا**، دوريَّة e-JURNAL BAHASA DAN LINGUISTIK، 2019م، المجلد الأول، العدد الأول.

42- **Can, Betül.** (2010). Tanzimat Öncesi Osmanlı Medreselerinde Arapça Öğretim Yöntemleri, Ekev Akademi Dergisi, Yıl: 14 Sayı: 44, s. 305 – 320.

43- **Hazer, Dursun**. (2002). Osmanlı Medreselerinde Arapça Öğretimi Ve Okutulan Ders Kitapları, Gazi Üniversitesi Çorum İlahiyat Fakültesi Dergisi, 2002/I, ss. 274-293.

44- **İhsanoğlu, Ekmeleddin**. (2022). Kevâkib-i Seb'a Yedi Gezegen Fransız Aynasında Osmanlı Kültürü, Türkiye Bilimler Akademisi, Türk-İslam bilim kültür mirası dizisi: 44, 2022, Ankara, Türkiye.

45- **İnce & Atay, Nazife Nihal & Rıfat**. (2019). Tertîbu'l-ulûm ve Kevâkib-i seb'a'daki Öğrenim Kademeleri Benzerliği Üzerine, Türk Akademik Araştırmalar Dergisi, Cilt 4, Sayı 4, s. 505 – 519.

46- **Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi**. (1995). Cilt 11, İstanbul.

47- **Liyin shen, M.ASCE, Yuzhe Wu, and Xiaoling Zhang Ph.D**, (2011) key assessment indicators for the sustainability of infrastructure projects, journal of constructiion engineering and management.

الملاحق

الملحق 1: الاستبانة المُوَجَّهَة لمعلمي المدارس، قبل تحكيمها

المعلومات الشخصية

ليست كل الأسئلة إلزامية، يمكنكم الإجابة فقط على الأسئلة التي تودُّون، مع ملاحظة أننا لن نشارك هذه المعلومات مع أي طرفٍ خارجي.

1- الاسم: .....
2- العمر: .....
3- الجنس: ذكر ( ) أنثى ( )
4- المدينة التركية التي تعملون بها: .....
5- عدد السنوات التي درَّست فيها مجموعة الصرف: .....
6- هل ما زلت تُدرِّس من مجموعة الصرف؟ نعم ( ) لا ( )

Kişisel Bilgiler

Bu bilgilerin dışarıda herhangi bir yerde paylaşmayacağımıza dikkat çekerek bütün soruların zorunlu olmadığını, sadece istediğiniz soruları cevaplayabileceğinizi belirtmek isteriz.

1- İsim:.....
2- Yaş:.....
3- Cinsiyet: Erkek ( ) Kadın ( )
4- Türkiye'de çalıştığınız şehir:.....
5- Sarf mecmuasını öğrettiğiniz yıl sayısı:.....
6- Hâlâ sarf mecmuasını öğretiyor musunuz? Evet ( ) Hayır( )

الخيارات Seçenekler					السؤال Soru	
أرفض تمامًا Hiç Katılmı-yorum	أرفض Katılmı-yorum	محايد Taraf-sızım	أوافق Katılı-yorum	أوافق بشدة Kesinlikle Katılıyorum		
					المنهج العثماني التقليدي في تعليم الصرف العربي يؤسس اللغة العربية بشكلٍ قويٍّ لدى الطالب. Arapça sarf öğretiminde klasik Osmanlı müfredatı öğrencinin sağlam bir Arapça temeli inşa etmesini sağlamaktadır.	1
					المنهج العثماني التقليدي في تعليم الصرف العربي يؤسِّس للطَّالب مرجعًا شخصيًّا لقواعد الصرف. Arapça sarf öğretiminde klasik Osmanlı müfredatı öğrencinin sarf kaideleri için kişisel bir kaynak oluşturmasını sağlamaktadır.	2
					المنهج العثماني التقليدي في تعليم الصرف العربي يرتِّب قواعد الصرف في ذهن الطالب بشكلٍ منهجيٍّ مُنَظَّم. Arapça sarf öğretiminde klasik Osmanlı müfredatı öğrencinin zihninde sarf kaidelerini sistematik bir şekilde düzenlemektedir.	3
					المنهج العثماني التقليدي في تعليم الصرف العربي يجعل الطالب قادرًا على تصريف الأفعال في الأزمنة مع الضمائر المختلفة. Arapça sarf öğretiminde klasik Osmanlı müfredatı öğrencinin fiillerin zamanlarını farklı zamirlerle çekebilmesini sağlamaktadır.	4

	السؤال Soru	الخيارات Seçenekler				
		أوافق بشدة Kesinlikle Katılıyorum	أوافق Katılı-yorum	محايد Taraf-sızım	أرفض Katılmı-yorum	أرفض تمامًا Hiç Katılmı-yorum
5	المنهج العثماني التقليدي في تعليم الصرف العربي يساعد على تقوية حافظة الطالب بشكلٍ عام. Arapça sarf öğretiminde klasik Osmanlı müfredatı genel olarak öğrencinin hafızasının güçlenmesine yardımcı olmaktadır.					
6	المنهج العثماني التقليدي في تعليم الصرف العربي يساعد الطالب في تحليل كلمات القرآن الكريم. Arapça sarf öğretiminde klasik Osmanlı müfredatı öğrencinin Kur'an-ı Kerim kelimelerini tahlil etmesine yardımcı olmaktadır.					
7	المنهج العثماني التقليدي في تعليم الصرف العربي يساعد الطالب في فهم آيات القرآن الكريم. Arapça sarf öğretiminde klasik Osmanlı müfredatı öğrencinin Kur'an-ı Kerim ayetlerini anlamasına yardımcı olmaktadır.					
8	المنهج العثماني التقليدي في تعليم الصرف العربي يساعد الطالب في فهم نصوص الكتب العربية القديمة. Arapça sarf öğretiminde klasik Osmanlı müfredatı öğrenciye eski Arapça kitaplardaki metinleri anlamasında yardımcı olmaktadır.					

الخيارات Seçenekler					السؤال Soru	
أرفض تمامًا Hiç Katılmı-yorum	أرفض Katılmı-yorum	محايد Taraf-sızım	أوافق Katılı-yorum	أوافق بشدة Kesinlikle Katılıyorum		
					المنهج العثماني التقليدي في تعليم الصرف العربي يساعد الطالب في فهم نصوص الكتب العربية الحديثة. Arapça sarf öğretiminde klasik Osmanlı müfredatı öğrenciye modern Arapça kitaplarındaki metinleri anlamasında yardımcı olmaktadır.	9
					المنهج العثماني التقليدي في تعليم الصرف العربي يُكسِب الطالب مخزونًا لغويًا عربيًا ضخمًا. Arapça sarf öğretiminde klasik Osmanlı müfredatı öğrenciye zengin bir kelime hazinesi kazandırmaktadır.	10
					المنهج العثماني التقليدي في تعليم الصرف العربي لا يتعرَّض لمفردات الحياة اليومية باللغة العربية. Arapça sarf öğretiminde klasik Osmanlı müfredatı günlük kullanılan Arapça kelimelere temas etmemektedir.	11
					المنهج العثماني التقليدي في تعليم الصرف العربي يساعد الطالب في تعلم مهارات اللغة العربية وفهم منطقها. Arapça sarf öğretiminde klasik Osmanlı müfredatı öğrenciye Arap dilinin becerilerini ve mantığını anlama konusunda yardımcı olmaktadır.	12

	السؤال Soru	الخيارات Seçenekler				
		أوافق بشدة Kesinlikle Katılıyorum	أوافق Katılı-yorum	محايد Taraf-sızım	أرفض Katılmı-yorum	أرفض تمامًا Hiç Katılmı-yorum
13	المنهج العثماني التقليدي في تعليم الصرف العربي يجعل الطالب قادرًا على فهم شخصٍ عربي. Arapça sarf öğretiminde klasik Osmanlı müfredatı öğrencinin Arap olan birini anlamasını sağlamaktadır.					
14	المنهج العثماني التقليدي في تعليم الصرف العربي يجعل الطالب قادرًا على التحدُّث مع شخصٍ عربي. Arapça sarf öğretiminde klasik Osmanlı müfredatı öğrencinin Arap olan biriyle konuşmasını sağlamaktadır.					
15	المنهج العثماني التقليدي في تعليم الصرف العربي يجعل الطالب قادرًا على التعبير الكتابيّ عن نفسه باللغة العربية. Arapça sarf öğretiminde klasik Osmanlı müfredatı öğrencinin kendini yazılı bir şekilde ifade edebilmesini sağlamaktadır.					
16	المنهج العثماني التقليدي في تعليم الصرف العربي يجعل الطالب قادرًا على ترجمة النصوص فوريًا إلى اللغة التركية. Arapça sarf öğretiminde klasik Osmanlı müfredatı öğrencinin metinleri simultane şekilde tercüme etmesini sağlamaktadır.					

	السؤال Soru	الخيارات Seçenekler				
		أوافق بشدة Kesinlikle Katılıyorum	أوافق Katılı-yorum	محايد Taraf-sızım	أرفض Katılmı-yorum	أرفض تمامًا Hiç Katılmı-yorum
17	أساليب التقويم في المنهج العثماني التقليدي في تعليم الصرف العربي، تقيس ما حفظه الطالب من قواعد، ولا تقيس كفاءته اللغوية بشكلٍ دقيق. Arapça sarf öğretiminde klasik Osmanlı müfredatının öğrenciyi ölçme ve değerlendirme yöntemi, öğrenciyi dildeki yeterliliğini değil, yalnızca ezberlediği kuralları ölçmektedir.					
18	المنهج العثماني التقليدي في تعليم الصرف العربي لا يراعي الفروق الفردية بين الطلاب. Arapça sarf öğretiminde klasik Osmanlı müfredatı öğrencilerin kişisel farklılıklarını gözetmemektedir.					
19	المنهج العثماني التقليدي في تعليم الصرف العربي يعلم الطالب عن اللغة العربية، ولا يعلمه اللغة العربية. Arapça sarf öğretiminde klasik Osmanlı müfredatı öğrenciye Arap dili hakkında eğitim vermektedir fakat Arap dilini öğretmemektedir.					
20	ما هي أبرز المشكلات التي تواجهها في تعليم الصرف العربي بالمنهج العثماني التقليدي؟ Arapça sarf öğretiminde klasik Osmanlı müfredatı ile eğitim verirken karşılaştığınız başlıca sorunlar nelerdir?	إجابة مفتوحة				
21	مساحة مفتوحة لك. Eklemek istedikleriniz varsa belirtebilirsiniz.	إجابة مفتوحة				

الملحق 2: الاستبانة الموَجَّهَة لمعلمي العربيَّة الأكاديميّين، قبل تحكيمها

المعلومات الشخصية

ليست كل الأسئلة إلزامية، يمكنكم الإجابة فقط على الأسئلة التي توَدُّون، مع ملاحظة أننا لن نشارك هذه المعلومات مع أي طرفٍ خارجي.

1- الاسم: .....
2- العمر: .....
3- الجنس: ذكر ( ) أنثى ( )
4- المدينة التركية التي تعملون بها: .....
5- هل سبق لك أن دَرَسْتَ مجموعة الصرف (الأمثلة – بناء – مقصود – عزي)؟ نعم ( ) لا ( )
أعرف المنهج لكنني لم أدرُسه ( )
6- في أي مؤسسةٍ سبق لكم أن عملتم؟ (يمكنكم اختيار أكثر من خيار)
محاضر جامعي ( ) معلم لغة عربية في السنة التحضيرية بجامعة ( ) معلم لغة عربية في مؤسسة أكاديمية غير جامعية ( ) إجابة أخرى (.....)

Kişisel Bilgiler

Bu bilgileri dışarıda herhangi bir yerde paylaşmayacağımıza dikkat çekerek bütün soruların zorunlu olmadığını, sadece istediğiniz soruları cevaplayabileceğinizi belirtmek isteriz.

1- İsim: .....
2- Yaş: .....
3- Cinsiyet: Erkek ( ) Kadın ( )
4- Türkiye'de çalıştığınız şehir: .....
5- Daha önce Sarf Mecmuası'nı (Emsile – Bina – Maksûd – İzzî) okudunuz mu? Evet ( ) Hayır ( ) Mecmuayı biliyorum ama okumadım ( )
6- Hangi pozisyonlarda çalıştınız? (Birden fazla seçebilirsiniz.) Öğretim Görevlisi ( ) Üniversite Hazırlık Sınıfı Arapça eğitmeni ( ) Üniversite dışındaki kurumlarda Arapça eğitmeni ( ) Diğer: .....

	السؤال Soru	الخيارات Seçenekler				
		أوافق بشدة Kesinlikle Katılıyorum	أوافق Katılı-yorum	محايد Taraf-sızım	أرفض Katılmı-yorum	أرفض تمامًا Hiç Katılmı-yorum
1	دارس الصرف العربي بالمنهج العثماني التقليدي أكثر تفاعلًا مع المهارات اللغوية. Arapça Sarf'ı klasik Osmanlı usulüyle öğrenenler dil becerilerini daha aktif kullanmaktadırlar.					
2	دارس الصرف العربي بالمنهج العثماني التقليدي له أساسٌ لغويٌّ قوي في اللغة العربية. Arapça Sarf'ı klasik Osmanlı usulüyle öğrenenlerin Arapça'da sağlam bir temelleri oluşmuştur.					
3	دارس الصرف العربي بالمنهج العثماني التقليدي أكثر قدرةً على تصريف الأفعال في الأزمنة مع الضمائر المختلفة. Arapça Sarf'ı klasik Osmanlı usulüyle öğrenenler filleri farklı zamirler ve zamanlara çekimlemekte daha yetkindirler.					
4	دارس الصرف العربي بالمنهج العثماني التقليدي أكثر قدرةً على فهم دلالة الكلمة من وزنها الصرفي، ولو لم يفهم معناها.					

الخيارات Seçenekler					السؤال Soru	
أوافق بشدة Kesinlikle Katılıyorum	أوافق Katılı-yorum	محايد Taraf-sızım	أرفض Katılmı-yorum	أرفض تمامًا Hiç Katılmı-yorum		
					Arapça Sarf'ı klasik Osmanlı usulüyle öğrenenler anlamını bilmeseler bile kelimenin yapısını tanımakta daha başarılıdırlar.	
					دارس الصرف العربي بالمنهج العثماني التقليدي أكثر قدرةً على تحليل كلمات القرآن الكريم. Arapça Sarf'ı klasik Osmanlı usulüyle öğrenenler Kur'ân-ı Kerîm kelimelerini tahlil etmede daha yetkindirler.	5
					دارس الصرف العربي بالمنهج العثماني التقليدي أكثر قدرةً على فهم آيات القرآن الكريم. Arapça Sarf'ı klasik Osmanlı usulüyle öğrenenler Kur'ân-ı Kerîm kelimelerini anlamada daha yetkindirler.	6
					دارس الصرف العربي بالمنهج العثماني التقليدي أكثر تميُّزًا في دراسة العلوم الإسلامية. Arapça Sarf'ı klasik Osmanlı usulüyle öğrenenler İslamî	7

الخيارات Seçenekler					السؤال Soru	
أوافق بشدة Kesinlikle Katılıyorum	أوافق Katılı-yorum	محايد Taraf-sızım	أرفض Katılmı-yorum	أرفض تمامًا Hiç Katılmı-yorum		
					İlimler'de daha başarılıdırlar.	
					دارس الصرف العربي بالمنهج العثماني التقليدي قادرٌ على فهم النصوص العربية القديمة. Arapça Sarf'ı klasik Osmanlı usulüyle öğrenenler klasik Arapça metinleri anlamada daha yetkindirler.	8
					دارس الصرف العربي بالمنهج العثماني التقليدي قادرٌ على فهم النصوص العربية الحديثة. Arapça Sarf'ı klasik Osmanlı usulüyle öğrenenler modern Arapça metinleri anlamada daha yetkindirler.	9
					دارس الصرف العربي بالمنهج العثماني التقليدي قادرٌ على استرجاع القواعد الصرفية بكل سهولة. Arapça Sarf'ı klasik Osmanlı usulüyle öğrenenler Sarf kaidelerini hatırlamakta başarılıdırlar.	10

	السؤال Soru	الخيارات Seçenekler				
		أوافق بشدة Kesinlikle Katılıyorum	أوافق Katılı-yorum	محايد Taraf-sızım	أرفض Katılmı-yorum	أرفض تمامًا Hiç Katılmı-yorum
11	دارس الصرف العربي بالمنهج العثماني التقليدي يمتلك ثروة لغوية. Arapça Sarf'ı klasik Osmanlı usulüyle öğrenenler zengin bir kelime dağarcığına sahiptirler.					
12	دارس الصرف العربي بالمنهج العثماني التقليدي حافظته أقوى بشكلٍ عام. Arapça Sarf'ı klasik Osmanlı usulüyle öğrenenlerin genel olarak hafizaları daha kuvvetlidir.					
13	دارس الصرف العربي بالمنهج العثماني التقليدي يُعاني من قصورٍ في فهم شخصٍ عربي. Arapça Sarf'ı klasik Osmanlı usulüyle öğrenenler Arap biriyle anlamakta zorluk çekmektedirler.					
14	دارس الصرف العربي بالمنهج العثماني التقليدي يُعاني من قصورٍ في التحدث مع شخصٍ عربي. Arapça Sarf'ı klasik Osmanlı usulüyle öğrenenler Arap biriyle					

	السؤال Soru	الخيارات Seçenekler				
		أوافق بشدة Kesinlikle Katılıyorum	أوافق Katılı-yorum	محايد Taraf-sızım	أرفض Katılmı-yorum	أرفض تمامًا Hiç Katılmı-yorum
	konuşurken zorluk çekmektedirler.					
15	دارس الصرف العربي بالمنهج العثماني التقليدي يُعاني من قصورٍ في التعبير الكتابي عن نفسه باللغة العربية. Arapça Sarf'ı klasik Osmanlı usulüyle öğrenenler kendisini Arapça yazılı olarak ifade etmede zorluk çekmektedirler.					
16	مساحة مفتوحة لك. Eklemek istedikleriniz varsa belirtebilirsiniz.	إجابة مفتوحة				

الملحق 3: الاستبانة الموَجَّهَة لمعلمي المدارس، بعد التَّحكيم.

المعلومات الشخصية

ليست كل الأسئلة إلزامية، يمكنكم الإجابة فقط على الأسئلة التي توَدُّون، مع ملاحظة أننا لن نشارك هذه المعلومات مع أي طرفٍ خارجي.

1- الاسم: .....

2- الجنس: ذكر ( ) أنثى ( )

3- المدينة التركية التي تعملون بها: .....

4- عدد السنوات التي درَّست فيها مجموعة الصرف: .....

5- هل ما زلت تُدرِّس من مجموعة الصرف؟ نعم ( ) لا ( )

Kişisel Bilgiler

Bu bilgilerin dışarıda herhangi bir yerde paylaşmayacağımıza dikkat çekerek bütün soruların zorunlu olmadığını, sadece istediğiniz soruları cevaplayabileceğinizi belirtmek isteriz.

1- İsim: .....
2- Cinsiyet: Erkek ( ) Kadın ( )
3- Türkiye'de çalıştığınız şehir: .....
4- Sarf mecmuasını öğrettiğiniz yıl sayısı: .....
5- Hâlâ sarf mecmuasını öğretiyor musunuz? Evet ( ) Hayır ( )

	السؤال Soru	الخيارات Seçenekler				
		أوافق بشدة Kesinlikle Katılıyorum	أوافق Katılıyorum	محايد Tarafsızım	أرفض Katılmıyorum	أرفض تمامًا Hiç Katılmıyorum
1	المنهج العثماني التقليدي في تعليم الصرف العربي يؤسس قواعد اللغة العربية الصرفية بشكلٍ قويٍّ لدى الطالب. Arapça sarf öğretiminde klasik Osmanlı müfredatı öğrencinin sağlam bir Arapça Sarf temeli inşa etmesini sağlamaktadır .					
2	المنهج العثماني التقليدي في تعليم الصرف العربي يجعل الطالب قادرًا على الاعتماد على ذاكرته في تطبيق القواعد الصرفية، دون حاجة إلى مراجع خارجية كالكتب أو غيرها. Arapça sarf öğretiminde klasik Osmanlı müfredatı, sarf kaidelerini tatbik ederken öğrencinin herhangi bir kaynağa müracaat etmeksizin hafizasına itimat etmesine olanak tanır .					
3	المنهج العثماني التقليدي في تعليم الصرف العربي يرتّب قواعد الصرف في ذهن الطالب بشكلٍ منهجيّ مُنَظَّم .					

	السؤال Soru	الخيارات Seçenekler				
		أوافق بشدة Kesinlikle Katılıyorum	أوافق Katılıyorum	محايد Tarafsızım	أرفض Katılmıyorum	أرفض تمامًا Hiç Katılmıyorum
	Arapça sarf öğretiminde klasik Osmanlı müfredatı öğrencinin zihninde sarf kaidelerini sistematik bir şekilde düzenlemektedir.					
4	المنهج العثماني التقليدي في تعليم الصرف العربي يجعل الطالب قادرًا على تصريف الأفعال في الأزمنة مع الضمائر المختلفة. Arapça sarf öğretiminde klasik Osmanlı müfredatı öğrencinin fiillerin zamanlarını farklı zamirlerle çekebilmesini sağlamaktadır.					
5	المنهج العثماني التقليدي في تعليم الصرف العربي يجعل الطالب قادرًا على اشتقاق المصادر والمشتقات المختلفة من الفعل. Arapça sarf öğretiminde klasik Osmanlı müfredatı öğrencinin mastarları ve fiillerden türeyen sığaları çekebilmesini sağlamaktadır.					

	السؤال Soru	الخيارات Seçenekler				
		أوافق بشدة Kesinlikle Katılıyorum	أوافق Katılıyorum	محايد Tarafsızım	أرفض Katılmıyorum	أرفض تمامًا Hiç Katılmıyorum
6	المنهج العثماني التقليدي في تعليم الصرف العربي يجعل الطالب قادرًا على ترجمة الأفعال التي يحفظها إلى اللغة التركية. Arapça sarf öğretiminde klasik Osmanlı müfredatı öğrencinin ezberlediği fiilleri Türkçe'ye tercüme etmesine olanak tanır.					
7	المنهج العثماني التقليدي في تعليم الصرف العربي يجعل الطالب قادرًا على ترجمة المصادر والمشتقات التي يحفظها إلى اللغة التركية. Arapça sarf öğretiminde klasik Osmanlı müfredatı öğrencinin ezberlediği mastarları ve ondan türeyen kelimeleri Türkçe'ye tercüme etmesine olanak tanır.					

	السؤال Soru	الخيارات Seçenekler				
		أوافق بشدة Kesinlikle Katılıyorum	أوافق Katılıyorum	محايد Tarafsızım	أرفض Katılmıyorum	أرفض تمامًا Hiç Katılmıyorum
8	المنهج العثماني التقليدي في تعليم اللغة العربية يجعل الطالب قادرًا على ترجمة النصوص فوريًا إلى اللغة التركية. Arapça sarf öğretiminde klasik Osmanlı müfredatı öğrencinin metinleri simultane şekilde tercüme etmesini sağlamaktadır.					
9	المنهج العثماني التقليدي في تعليم الصرف العربي يساعد على تقوية حافظة الطالب بشكلٍ عام. Arapça sarf öğretiminde klasik Osmanlı müfredatı genel olarak öğrencinin hafızasının güçlenmesine yardımcı olmaktadır.					
10	المنهج العثماني التقليدي في تعليم الصرف العربي يساعد الطالب في تحليل كلمات القرآن الكريم. Arapça sarf öğretiminde klasik Osmanlı müfredatı öğrencinin Kur'an-ı Kerim kelimelerini tahlil etmesine yardımcı olmaktadır.					

	السؤال Soru	الخيارات Seçenekler				
		أوافق بشدة Kesinlikle Katılıyorum	أوافق Katılıyorum	محايد Tarafsızım	أرفض Katılmıyorum	أرفض تمامًا Hiç Katılmıyorum
11	المنهج العثماني التقليدي في تعليم الصرف العربي يساعد الطالب في فهم آيات القرآن الكريم. Arapça sarf öğretiminde klasik Osmanlı müfredatı öğrencinin Kur'an-ı Kerim ayetlerini anlamasına yardımcı olmaktadır.					
12	المنهج العثماني التقليدي في تعليم الصرف العربي يساعد الطالب في فهم نصوص الكتب العربية القديمة. Arapça sarf öğretiminde klasik Osmanlı müfredatı öğrenciye klasik Arapça kitaplarındaki metinleri anlamada yardımcı olmaktadır.					

	السؤال Soru	الخيارات Seçenekler				
		أوافق بشدة Kesinlikle Katılıyorum	أوافق Katılıyorum	محايد Tarafsızım	أرفض Katılmıyorum	أرفض تمامًا Hiç Katılmıyorum
13	المنهج العثماني التقليدي في تعليم الصرف العربي يساعد الطالب في فهم نصوص الكتب العربية الحديثة. Arapça sarf öğretiminde klasik Osmanlı müfredatı öğrenciye modern Arapça kitaplarındaki metinleri anlamada yardımcı olmaktadır.					
14	المنهج العثماني التقليدي في تعليم الصرف العربي يُكسِب الطالب مخزونًا لغويًا عربيًا ضخمًا. Arapça sarf öğretiminde klasik Osmanlı müfredatı öğrenciye zengin bir kelime hazinesi kazandırmaktadır.					
15	المنهج العثماني التقليدي في تعليم الصرف العربي لا يتعرَّض لمفردات الحياة اليومية باللغة العربية. Arapça sarf öğretiminde klasik Osmanlı müfredatı günlük kullanılan Arapça kelimelere temas etmemektedir.					

	السؤال Soru	الخيارات Seçenekler				
		أوافق بشدة Kesinlikle Katılıyorum	أوافق Katılıyorum	محايد Tarafsızım	أرفض Katılmıyorum	أرفض تمامًا Hiç Katılmıyorum
16	المنهج العثماني التقليدي في تعليم الصرف العربي يساعد الطالب في تعلم مهارات اللغة العربية وفهم منطقها. Arapça sarf öğretiminde klasik Osmanlı müfredatı öğrenciye Arap dilinin becerilerini ve mantığını anlama konusunda yardımcı olmaktadır.					
17	المنهج العثماني التقليدي في تعليم اللغة العربية يسهم في قدرة الطالب على فهم شخصٍ يتحدث بالعربية المعاصرة. Arapça sarf öğretiminde klasik Osmanlı müfredatı öğrencinin modern Arapça konuşan birini anlamasına olanak sağlamaktadır.					

	السؤال Soru	الخيارات Seçenekler				
		أوافق بشدة Kesinlikle Katılıyorum	أوافق Katılıyorum	محايد Tarafsızım	أرفض Katılmıyorum	أرفض تمامًا Hiç Katılmıyorum
18	المنهج العثماني التقليدي في تعليم اللغة العربية يسهم في قدرة الطالب على التحدُّث مع شخصٍ بالعربية المعاصرة. Arapça sarf öğretiminde klasik Osmanlı müfredatı öğrencinin modern Arapça konuşmasına olanak sağlamaktadır.					
19	المنهج العثماني التقليدي في تعليم اللغة العربية يسهم في قدرة الطالب على التعبير الكتابيّ عن نفسه باللغة العربية. Arapça sarf öğretiminde klasik Osmanlı müfredatı öğrencinin kendini yazılı bir şekilde ifade edebilmesine olanak sağlamaktadır.					
20	أساليب التقويم في المنهج العثماني التقليدي في تعليم الصرف العربي، تقيس ما حفظه الطالب من قواعد، ولا تقيس كفاءته اللغوية بشكلٍ دقيق. Arapça sarf öğretiminde klasik Osmanlı müfredatının öğrenciyi ölçme ve değerlendirme					

الخيارات Seçenekler					السؤال Soru	
أوافق بشدة Kesinlikle Katılıyorum	أوافق Katılıyorum	محايد Tarafsızım	أرفض Katılmıyorum	أرفض تمامًا Hiç Katılmıyorum		
					yöntemi, öğrencinin dildeki yeterliliğini değil, yalnızca ezberlediği kuralları ölçmektedir	
					المنهج العثماني التقليدي في تعليم الصرف العربي لا يراعي الفروق الفردية بين الطلاب. Arapça sarf öğretiminde klasik Osmanlı müfredatı öğrencilerin yetenek ve anlayış farklılıklarını gözetmemektedir.	21
					المنهج العثماني التقليدي في تعليم الصرف العربي يعلم الطالب عن اللغة العربية، ولا يعلمه اللغة العربية. Arapça sarf öğretiminde klasik Osmanlı müfredatı öğrenciye Arap dili hakkında eğitim vermektedir fakat Arap dilini öğretmemektedir.	22
إجابة مفتوحة					ما هي أبرز المشكلات التي تواجهها في تعليم الصرف العربي بالمنهج العثماني التقليدي؟ Arapça sarf öğretiminde klasik Osmanlı müfredatı ile eğitim verirken	23

	السؤال Soru	الخيارات Seçenekler				
		أوافق بشدة Kesinlikle Katılıyorum	أوافق Katılıyorum	محايد Tarafsızım	أرفض Katılmıyorum	أرفض تمامًا Hiç Katılmıyorum
	karşılaştığınız başlıca sorunlar nelerdir?					
24	مساحة مفتوحة لك. Eklemek istedikleriniz varsa belirtebilirsiniz.	إجابة مفتوحة				

الملحق 4: الاستبانة الموَجَّهَة لمعلمي العربيَّة الأكاديميّين، بعد التَّحكيم.

المعلومات الشخصية

ليست كل الأسئلة إلزامية، يمكنكم الإجابة فقط على الأسئلة التي توَدُّون، مع ملاحظة أننا لن نشارك هذه المعلومات مع أي طرفٍ خارجي.

1- الاسم: .....
2- عدد سنوات الخبرة: .....
3- الجنس: ذكر ( ) أنثى ( )
4- المدينة التركية التي تعملون بها: .....
5- هل سبق لك أن دَرَسْتَ مجموعة الصرف (الأمثلة – بناء – مقصود – عزي)؟ نعم ( ) لا ( ) أعرف المنهج لكنني لم أدرُسه ( )
6- في أي مؤسسةٍ سبق لكم أن عملتم؟ (يمكنكم اختيار أكثر من خيار)
محاضر جامعي ( ) معلم لغة عربية في السنة التحضيرية بجامعة ( ) معلم لغة عربية في مؤسسة أكاديمية غير جامعية ( ) إجابة أخرى (.....)

Kişisel Bilgiler

Bu bilgileri dışarıda herhangi bir yerde paylaşmayacağımıza dikkat çekerek bütün soruların zorunlu olmadığını, sadece istediğiniz soruları cevaplayabileceğinizi belirtmek isteriz.

1- İsim: .....
2- Öğretim tecrübesi (yıl): .....
3- Cinsiyet: Erkek ( ) Kadın ( )
4- Türkiye'de çalıştığınız şehir: .....
5- Daha önce Sarf Mecmuası'nı (Emsile – Bina – Maksûd – İzzî) okudunuz mu? Evet ( ) Hayır ( ) Mecmuayı biliyorum ama okumadım ( )
6- Hangi pozisyonlarda çalıştınız? (Birden fazla seçebilirsiniz.) Öğretim Görevlisi ( ) Üniversite Hazırlık Sınıfı Arapça eğitmeni ( ) Üniversite dışındaki kurumlarda Arapça eğitmeni ( ) Diğer: .....

	السؤال Soru	الخيارات Seçenekler				
		أوافق بشدة Kesinlikle Katılıyorum	أوافق Katılı-yorum	محايد Taraf-sızım	أرفض Katılmı-yorum	أرفض تمامًا Hiç Katılmı-yorum
1	دارس الصرف العربي بالمنهج العثماني التقليدي متفاعلٌ مع المهارات اللغوية. Arapça Sarf'ı klasik Osmanlı usulüyle öğrenenler dil becerilerini aktif kullanmaktadırlar.					
2	دارس الصرف العربي بالمنهج العثماني التقليدي له أساسٌ لغويٌّ قوي في اللغة العربية. Arapça Sarf'ı klasik Osmanlı usulüyle öğrenenlerin Arapça'da sağlam bir temelleri oluşmuştur.					
3	دارس الصرف العربي بالمنهج العثماني التقليدي قادرٌ على تصريف الأفعال في الأزمنة مع الضمائر المختلفة. Arapça Sarf'ı klasik Osmanlı usulüyle öğrenenler filleri farklı zamirler ve zamanlara çekimlemekte yetkindirler.					
4	دارس الصرف العربي بالمنهج العثماني التقليدي يفهم معاني الكلمات العربية التي يحفظها. Arapça Sarf'ı klasik Osmanlı usulüyle öğrenenler ezberledikleri bütün kelimelerin anlamlarını bilirler.					
5	دارس الصرف العربي بالمنهج العثماني التقليدي قادرٌ على فهم دلالة الكلمة من وزنها الصرفي، ولو لم يفهم معناها. Arapça Sarf'ı klasik Osmanlı usulüyle öğrenenler, anlamını bilmeseler bile kelimenin					

	السؤال Soru	الخيارات Seçenekler				
		أوافق بشدة Kesinlikle Katılıyorum	أوافق Katılı-yorum	محايد Taraf-sızım	أرفض Katılmı-yorum	أرفض تمامًا Hiç Katılmı-yorum
	yapısını tanımakta başarılıdırlar.					
6	دارس الصرف العربي بالمنهج العثماني التقليدي إذا أكمل دراسة اللغة العربية بهذه الطريقة، يكون قادرًا على تحليل كلمات القرآن الكريم. Arapça Sarf'ı klasik Osmanlı usulüyle öğrenip Nahv'i de bu yöntemle tamamlayanlar Kur'ân-ı Kerîm kelimelerini tahlil etmede yetkindirler.					
7	دارس الصرف العربي بالمنهج العثماني التقليدي إذا أكمل دراسة اللغة العربية بهذه الطريقة، يكون قادرًا على فهم آيات القرآن الكريم. Arapça Sarf'ı klasik Osmanlı usulüyle öğrenip Nahv'i de bu yöntemle tamamlayanlar Kur'ân-ı Kerîm kelimelerini anlamada yetkindirler.					
8	دارس الصرف العربي بالمنهج العثماني التقليدي إذا أكمل دراسة اللغة العربية بهذه الطريقة، يكون متميزًا في دراسة العلوم الإسلامية. Arapça Sarf'ı klasik Osmanlı usulüyle öğrenip Nahv'i de bu yöntemle tamamlayanlar İslamî İlimler'de başarılıdırlar.					

	السؤال Soru	الخيارات Seçenekler				
		أوافق بشدة Kesinlikle Katılıyorum	أوافق Katılı-yorum	محايد Taraf-sızım	أرفض Katılmı-yorum	أرفض تمامًا Hiç Katılmı-yorum
9	دارس الصرف العربي بالمنهج العثماني التقليدي إذا أكمل دراسة اللغة العربية بهذه الطريقة، يكون قادرًا على فهم النصوص العربية القديمة. Arapça Sarf'ı klasik Osmanlı usulüyle öğrenip Nahv'i de bu yöntemle tamamlayanlar klasik Arapça metinleri anlamada yetkindirler.					
10	دارس الصرف العربي بالمنهج العثماني التقليدي إذا أكمل دراسة اللغة العربية بهذه الطريقة، يكون قادرًا على فهم النصوص العربية الحديثة. Arapça Sarf'ı klasik Osmanlı usulüyle öğrenip Nahv'i de bu yöntemle tamamlayanlar modern Arapça metinleri anlamada yetkindirler.					
11	دارس الصرف العربي بالمنهج العثماني التقليدي قادرٌ على استرجاع القواعد الصرفية بكل سهولة. Arapça Sarf'ı klasik Osmanlı usulüyle öğrenenler Sarf kaidelerini hatırlamakta başarılıdırlar.					
12	دارس الصرف العربي بالمنهج العثماني التقليدي يمتلك ثروة لغوية. Arapça Sarf'ı klasik Osmanlı usulüyle öğrenenler zengin bir kelime dağarcığına sahiptirler.					

	السؤال Soru	الخيارات Seçenekler				
		أوافق بشدة Kesinlikle Katılıyorum	أوافق Katılı-yorum	محايد Taraf-sızım	أرفض Katılmı-yorum	أرفض تمامًا Hiç Katılmı-yorum
13	دارس الصرف العربي بالمنهج العثماني التقليدي إذا أكمل دراسة اللغة العربية بهذه الطريقة، يُعاني من قصورٍ في فهم شخصٍ يتحدث العربية المعاصرة. Arapça Sarf'ı klasik Osmanlı usulüyle öğrenip Nahv'i de bu yöntemle tamamlayanlar modern Arapça konuşan birini anlamakta zorluk çekmektedirler.					
14	دارس الصرف العربي بالمنهج العثماني التقليدي إذا أكمل دراسة اللغة العربية بهذه الطريقة، يُعاني من قصورٍ في التحدث مع شخصٍ بالعربية المعاصرة. Arapça Sarf'ı klasik Osmanlı usulüyle öğrenip Nahv'i de bu yöntemle tamamlayanlar modern Arapça konuşan biriyle konuşurken zorluk çekmektedirler.					
15	دارس الصرف العربي بالمنهج العثماني التقليدي إذا أكمل دراسة اللغة العربية بهذه الطريقة، يُعاني من قصورٍ في التعبير الكتابي عن نفسه باللغة العربية. Arapça Sarf'ı klasik Osmanlı usulüyle öğrenip Nahv'i de bu yöntemle tamamlayanlar kendilerini Arapça yazılı olarak ifade etmede zorluk çekmektedirler.					
16	مساحة مفتوحة لك.	إجابة مفتوحة				

الخيارات Seçenekler					السؤال Soru	
أوافق بشدة Kesinlikle Katılıyorum	أوافق Katılı-yorum	محايد Taraf-sızım	أرفض Katılmı-yorum	أرفض تمامًا Hiç Katılmı-yorum		
					Eklemek istedikleriniz varsa belirtebilirsiniz.	

الملحق 5 نتائج الاستبانة الموَجَّهَة لمعلمي المدارس.

رقم العنصر	أوافق بشدة	أوافق	محايد	أرفض	أرفض تمامًا	المتوسّط المرجَّح	الانحراف	النِسبة المئويَّة	T Test	اتِّجاه العيِّنة	رتبة السُّؤال
1	16	8	1	0	0	4,60	,577	92	13,856	أوافق بشدة	2
2	7	12	4	2	0	3,96	,889	79,2	5,400	أوافق	9
3	15	8	0	2	0	4,44	,870	88,8	8,277	أوافق بشدة	6
4	16	8	0	1	0	4,56	,712	91,2	10,958	أوافق بشدة	3
5	15	10	0	0	0	4,60	,500	92	16,000	أوافق بشدة	1
6	6	11	6	2	0	3,84	,898	76,8	4,676	أوافق	11
7	6	14	2	3	0	3,92	,909	78,4	5,059	أوافق	10
8	4	8	6	6	1	3,32	1,145	66,4	1,398	محايد	19
9	15	7	2	1	0	4,44	,821	88,8	8,774	أوافق بشدة	5
10	16	6	2	1	0	4,48	,823	89,6	8,996	أوافق بشدة	4
11	14	9	0	2	0	4,40	,866	88	8,083	أوافق بشدة	7

8	أوافق بشدة	6,129	84,8	1,012	4,24	0	3	1	8	13	**12**
12	أوافق	3,843	76	1,041	3,80	0	4	4	10	7	**13**
17	أوافق	2,008	70,4	1,295	3,52	1	7	2	8	7	**14**
13	أوافق	3,578	76	1,118	3,80	0	5	3	9	8	**15**
15	أوافق	2,486	72,8	1,287	3,64	1	5	5	5	9	**16**
21	محايد	-1,319	54,4	1,061	2,72	2	10	8	3	2	**17**
22	محايد	-1,304	52,8	1,381	2,64	6	8	3	5	3	**18**
18	محايد	1,333	67,2	1,350	3,36	1	9	2	6	7	**19**
14	أوافق	2,923	75,2	1,300	3,76	2	3	3	8	9	**20**
20	محايد	,923	64,8	1,300	3,24	2	7	4	7	5	**21**
16	أوافق	2,777	72	1,080	3,60	1	3	6	10	5	**22**

الملحق 6 نتائج الاستبانة الموَجَّهَة لمعلمي العربيَّة الأكاديميّين.

رقم العنصر	أوافق بشدة	موافق	محايد	أرفض	أرفض تمامًا	المتوسّط المرجَّح	الانحراف	النِّسبة المئوية	T Test	اتِّجاه العيّنة	رتبة السُّؤال
1	0	4	9	10	2	2,60	,866	52	-2,30	محايد	13
2	8	11	3	2	1	3,92	1,077	78,4	4,27	أوافق	5
3	11	8	3	2	1	4,04	1,136	80,8	4,57	أوافق	3
4	0	6	7	11	1	2,72	,891	54,4	-1,57	محايد	12
5	5	8	5	5	2	3,36	1,254	67,2	1,43	محايد	7
6	2	8	5	7	3	2,96	1,207	59,2	-,166	محايد	11
7	1	3	6	12	3	2,48	1,005	49,6	-2,58	محايد	14
8	2	7	8	6	2	3,04	1,098	60,8	,182	محايد	8
9	2	8	6	4	4	3,04	1,241	60,8	,161	محايد	9
10	0	1	5	15	4	2,12	,726	42,4	-6,06	أرفض	15
11	3	17	3	1	1	3,80	,866	76	4,61	أوافق	6
12	0	11	2	12	0	2,96	,978	59,2	-,204	محايد	10
13	9	12	1	2	1	4,04	1,060	80,8	4,90	أوافق	2
14	12	12	0	1	0	4,40	,707	88	9,89	أوافق بشدة	1
15	10	8	3	4	0	3,96	1,098	79,2	4,37	أوافق	4

FATİH SULTAN MEHMET VAKIF ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
TEMEL İSLAM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
TEMEL İSLAM BİLİMLERİ PROGRAMI

TÜRKİYE CUMHURİYETİNDEKİ ARAPÇA ÖĞRETMENLERİNİN BAKIŞ AÇISINDAN OSMANLI MEDRESELERİNDE ARAPÇA SARF İLMİ EĞİTİMİ MÜFREDATININ OLUMLU VE OLUMSUZ YÖNLERİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

MERYEM AYTAŞ
(200112108)

Danışman
(Dr. Öğr. Üyesi Ragb Ramadan Elsayed Abdelwhab)

İSTANBUL, 2023

FATİH SULTAN MEHMET VAKIF ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
TEMEL İSLAM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
TEMEL İSLAM BİLİMLERİ PROGRAMI

TÜRKİYE CUMHURİYETİNDEKİ ARAPÇA ÖĞRETMENLERİNİN BAKIŞ AÇISINDAN OSMANLI MEDRESELERİNDE ARAPÇA SARF İLMİ EĞİTİMİ MÜFREDATININ OLUMLU VE OLUMSUZ YÖNLERİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

MERYEM AYTAŞ

İSTANBUL, 2023