تجربتي في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بين الواقع والمأمول

د. علي محمد غريب

ازدادت أعداد الناطقين بلغات أجنبية في تعلم اللغة العربية لدوافع متعددة: دينية تتمثل في تلاوة القرآن الكريم ومعرفة أحكام الإسلام، وثقافية تتمثل في دراسة الثقافة العربية والإسلامية، وسياسية تتمثل في الاهتمام بأخبار الدول العربية والأحداث التي لا تنقطع في المنطقة العربية لا سيما في المرحلة الأخيرة، واقتصادية بهدف الحصول على وظيفة في مجالات متعددة، إضافة لدوافع أخرى علمية وشخصية واجتماعية وغير ذلك.

ومما لا شك فيه أن التنظير في مسألة تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها مختلف كل الاختلاف عن الجانب التطبيقي، ثم إن تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها يجب أن يعتمد على منهج علمي معدٍّ على أسس واضحة ومنظمة في آن واحد، كما لابد من احتواء العملية التعليمية هذه على عناصر أساسية محددة. من هنا تهدف هذه الورقة إلى إسقاط الضوء على الواقع التعليمي الذي عايشته في إحدى الجامعات التركية حول تعليم اللغة العربية للطلبة الأجانب، بهدف بيان نقاط الضعف التي يمكن أن تكون عائقا في نجاح هذا العمل، إضافة إلى طرح الحلول المقترحة التي يمكن أن تساعد في علاج الضعف والتخفيف منه. ولا أزعم أن هذه الحلول التي سأقدمها هي حلول نهائية، بل من الممكن الأخذ بها وتطويرها بهدف تحديد الوجهة الصحيحة في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

فقد كنت سابقا مدرسا للطلبة العرب في أقسام اللغة العربية في الجامعات الفلسطينية، وأخص بالذكر هنا جامعة الخليل، وجامعة القدس، وجامعة القدس المفتوحة، ولم أجرب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها باستثناء بعض الحالات التي مرت بي في جامعة القدس مع بعض الطلبة الأجانب من أوروبا وكانت هذه الحالات قليلة ويتم فيها التعامل مع الطالب منفردا، بمعنى تدريس طالب أجنبي واحد من قبل الأستاذ وليس مجموعة في قاعة يصل عدد طلابها إلى خمسة وثلاثين طالبا تقريبا.

وباستثناء هذه الحالات لم أكن قد التحقت بدورات في أساليب اللغة العربية لغير الناطقين بها. ثم بدأت رحلتي في هذا الجانب بعد أن تعاقدت مع جامعة قريق قلعة التركية، حيث كانت هذه التجربة من وجهة نظري أفضل من الدروات على الرغم من أهمية الأخيرة.

عندما دخلت إلى جامعة قريق قلعة، وجدت نفسي في جامعة يبلغ عدد طلابها ثلاثين ألف طالب تقريبا يدرسون في المجالات والتخصصات العلمية المختلفة، ومن بين هذه المجالات وجدت نفسي في قسم الترجمة العربية الذي بلغ عدد طلابه ما يقارب ثلاثمائة طالب، وهؤلاء يعمل على تدريسهم كادر مكون من سبعة أساتذة فقط. أما تقسيم الطلاب وهيكلية التدريس فإن الطالب الذي يريد الالتحاق بهذا القسم يمر بمرحلة مهمة تسمى بمرحلة التحضيري أو ما أسميه إعداد الطالب وتجهيزه -إلى حد ما- ليصبح مؤهلا للدخول في هذا القسم ثم يلتحق بالقسم بشكل رسمي لمدة أربع سنوات.

ومع مروم الأيام الأولى وجدت نفسي أدرّس الطلاب في المستويات كلها، وهذا بدوره جعلني أصطدم بعدد من العقبات والإشكاليات التي تتعلق بوجود فروق صوتية وصرفية ونحوية ودلالية بين اللغة العربية واللغة التركية، وتأثر الطالب التركي بلغته الأم، وخلل المنهج المتبع، يضاف إلى ذلك أسباب خارجية ربما لها دور واضح في وجود بعض العقبات، منها الدوافع التي دفعت الطلاب الأجانب لتعلم اللغة العربية، وواقع اللغة العربية عند العرب أنفسهم وتأثره باللهجة وانعكاس ذلك على الطالب الأجنبي. وحتى لا تتشتت أفكاري سأعمد على طرح هذه القضايا

التي واجهتني في تعليم اللغة العربية للطلاب الأتراك، وقد جعلتها على النحو الآتي:

أولا: مسألة الأصوات العربية :

إذ إنني وجدت عددا من أصوات اللغة العربية تتطلب جهدا كبيرا من الطالب في نطقها و خاصة إذا ارتبطت بغيرها من الأصوات. فالأصوات التي وجدتها سهلة النطق عند الطلبة الأتراك بشكل عام، هي: «أ، ب، ت، ج، د، ر، س، ش، ص، ط، ع، غ، ف، ك، ل، م، ن، هـ، و، ي». فهذه الفئة من الأصوات، لاسيما إذا استطاع الأستاذ تقديمها للطلاب بعناية وتركيز، إضافة لتقديمها مدعّمة بالأمثلة والنشاطات، فإنها تصبح سهلة. أما الأصوات التي شكّلت عبئا على الطلاب، فهي:» ث، ح، خ، ذ، ز، ض، ظ، ق».

ولا تقتصر مشكلة الأصوات على نطق بعض الأصوات واستصعاب نطق البعض الآخر، بل تتسع لتشمل نقاطا أخرى،هي:

١- الصوائت القصيرة والطويلة: إذ يصعب على الطالب التركي أحيانا التمييز بين صائت الفتحة وألف المد، وبين الضمة واو المد، وبين الكسرة وياء المد.
٢- وجود تماثل واضح في النطق بين التنوين وحرف النون، لذلك وجدت بعض الطلاب يكتب التنوين نونا.
٣- الألف المقصورة: بنوعيها القائمة والتي على شكل ياء.
٤- وجود الصوت الواحد بحالات مختلفة، فيلفظ مرققا، ويلفظ مفخما، تبعا لاقترانه بحركة الضمة، أو مجاورته لصوت مفخم.
٥- ظاهرة اختلاف بعض الأصوات بين نطقها وكتابتها، وأخص بالذكر هنا حرفي الهاء والتاء في نهاية الكلمة، كذلك الحال بالنسبة للتاء المربوطة والتاء المفتوحة في نهاية الكلمة.
٦- النطق باللام وعدم النطق بها في (ال) التعريف، لوجود نوعين منها: شمسية وقمرية، فكلاهما يُكْتَبُ بطريقة واحدة، ولكن الفرق بينهما يكمن في النطق استنادا إلى الحرف الذي يليهما.
٧- المشكلة الصوتية المتعلقة بهمزتي الوصل والقطع .

ثانيا: تأثر الطالب التركي بلغته الأم،

حيث إنني وجدت عددا من الطلاب يحاولون نقل بعض الجوانب اللغوية والسمات الصوتية التركية إلى اللغة العربية، بل تجاوز الأمر ليبلغ استعانتهم ببعض الكلمات التركية في التعبير عن أي شيء أمامي؛ لعدم وجود كلمات عربية لديهم مناسبة للموضوع المطروح للنقاش.

ثالثا: المفهوم الخاطئ عند الأساتذة والطلاب حول « فكرة القدرة على التعبير الشفوي».

وللتوضيح أكثر أحب أولا أن أبين معنى التعبير الشفوي أو المحادثة أو الكلام، ففي معاجم اللغة العربية يشير مصطلحا الكلام والمحادثة إلى أغراض تواصلية تمكن الطالب من الاندماج في المجتمع لتلبية احتياجاته وأهدافه، كما تدلان على ما يمكن تسميته بالقدرة على التعبير الحر، دون أن تكون لدى الدارس فكرة واضحة عن طبيعة الحوار أو المناقشة.

في حين يشير التعبير الشفوي إلى المصطلحين السابقين مجتمعين، ومن وجهة نظري فإن مضمون هذه المصطلحات لا يمكن تطبيقه على الطلبة الأجانب في المرحلة الأولى والمرحلة الثانية، لأن هاتين المرحلتين تقومان على تدريس الأصوات ونطقها فقط.

وعليه فمن الممكن التقليل من المستوى المنظور إليه من هذا المصطلح من خلال تقييد المصطلح نفسه وتحديده بحسب المرحلة، كأن نقول: المرحلة التحضيرية وتقتصر على «التعبير الشفوي المقيد أو ما يركز على صحة النطق فقط « ، في حين تكون المرحلة التي تشمل طلبة السنة الأولى والثانية حول «التعبير الشفوي الموجه نحو موضوعات معينة»، أما المرحلة العليا فتشمل طلبة السنة الثالثة والرابعة وتخضع لعنوان «التعبير الشفوي الحر»، وهو يشمل ما سبق، إضافة لكونه يدور حول قضايا فكرية وأدبية واجتماعية واقتصادية وغير ذلك.

وألخّص الفقرة السابقة بقولي إن الهدف من التعبير الشفوي المقيد

الناطق هو النطق فقط وترديد الأصوات بشكلها الصحيح، في حين يهدف المستوى الثاني المتوسط الموجه لتلبية حاجة الطلاب في الحياة اليومية والتواصل فيما بينهم، في حين يشمل التعبير الحر ما سبق إضافة لقراءة تقارير ونصوص في المجالات كافة، وعرضها بطريقة شفوية، وهو الأمر الذي بدأت تطبيقه على طلابي في السنة الرابعة. ولعل هذه المستويات في التعبير ستقودنا في النهاية إلى ما يسمى بالتعبير الإبداعي الذي يجعل عند الطالب معجما لغويا جيدا، كما سيساهم في بناء شخصيته العلمية وقدرته على الحوار والخروج من حالة الضغط النفسي والإرباك الذي قد يتعرض له في المراحل الأولى.

رابعا: المنهج العلمي المُتَّبع:

لعل الفترة الزمنية الأولى التي أمضيتها في تدريس الطلبة الأتراك خاصة الفصل الثاني من العام الماضي، أثبتت بكل جدية أن العمل في هذا المجال لا يمكن أن ينضج ويكتمل إلا إذا تمّ وضع مادة منهجية له ترسم حلولا واضحة للمشاكل السابقة وتخضع للتقييم الممنهج بين فصل وآخر. وهنا لابد من الإشارة إلى أن المادة العلمية المنهجية التي تقدم للطلاب في كتب يمكنها أن تساهم في تطوير الطلاب والنهوض بهم وتلبية حاجاتهم.

إضافة إلى ذلك يجب تزويد هذه الكتب بالصور التوضيحية اللازمة شريطة أن تكون هذه الصور ملائمة وضرورية وأن توضع في مكانها المناسب لتشجّع الطالب على فهم الكلمة في سياقها الذي وردت فيه أو منفردة، ولكن مرحلة الصور هذه لابد أن تتوقف بعد أن يتجاوز الطالب السنة التحضيرية والسنة الأولى، ثم تقدّمُ له نصوصٌ دون صور هدفُها اعتماد الطالب على نفسه وعلى أستاذه في فهمها، حتى لا يتكئ الطالب على تلك الصور كل الاتكاء فتفقد الغاية التي وضعت لأجلها.

وسأتحدث هنا عن تجربتي التي دارت حول كتابين، سأسمي الأول (ع)، والثاني (س)، وعدم ذكري لاسميهما سببه عدم الرغبة في الإساءة إلى أي منهما، فرغم الملاحظات التي سأقولها حولهما إلا أن الجهد فيهما واضح.

فعندما بدأت تدريسي في جامعة قريق قلعة وجدت أن الأساتذة يعتمدون على كتاب «ع»، ولكن هذا الكتاب على الرغم من جودته وقوة مادته التعليمية، إلا أنه لم يخل من سلبيات رافقت أجزاءه كلها، من ذلك: الحشو، وكثرة الدروس التي ترهق الطالب نوعا ما، وزخم المادية النحوية الواردة فيه، واستخدام الأمثلة التي لا تتناسب في بعض الأحيان مع مراحل دراسة الطالب الأجنبي. وهذا من وجهة نظري شيء مزعج، فكما قلت إن الطلبة في المستويات الأولى يجب أن تتشكل لديهم الرغبة في التعلم بعيدا عن أي تعقيد، وبعد ذلك فإن الطالب في قسم الترجمة العربية لا يحتاج إلى هذا الكم من القواعد التي وجدتها في هذا الكتاب، ناهيك عن الأخطاء النحوية والإملائية التي تناثرت بين دفّتَيْ كل جزء من أجزائه.

لذلك حرصت على البحث عن كتاب آخر يعالج بعض السلبيات التي وجدتها في الكتاب الأول حتى توصلت إلى كتاب آخر وهو كتاب «س» الذي وجدته إلى حد ما يلبي احتياجات الطلاب الأجانب ويأتي بالمادة بشكل متسلسل ومتناسب مع المراحل التي يمرون بها، ثم إن المفردات التي يتناولها هي مفردات عصرية توضع في تراكيب لغوية ثم في نصوص بشكل يتناغم وحاجة الطلاب في كل مرحلة، وإنني في هذا المجال لا أدعي الصواب في رأيي بل هي رؤية متواضعة ربما لا تحظى بالقبول عند الكثيرين.

وليس الأمر متوقفا عند هذا الحد، فقد وجدت في كتاب «س» مجموعة ليست بالبسيطة من الأخطاء النحوية والإملائية، وهذه بالنسبة لي معضلة مهمة إذا استمرت، لأن الطالب الأجنبي ينظر إلى الكتاب ويدرسه بعيدا عن إدراكه للأخطاء الموجودة فيه، وبالتالي إذا ترعرعت هذه الأخطاء معه فإنه سيبقى حبيسا لها طوال حياته، لأن القناعات بعد التغذية الأساسية من الصعب أن تتغير، من هنا فإنني أرجو من القائمين على كتاب « ع» و« س « -على حد سواء- إعادة النظر في تلك التعليقات والمسائل التي أثرتها حولهما، ولا يعني هذا إساءة إليهما وإلى من قام عليهما، لأن الإنسان بطبعه قائم على النقص، والنقص ملازم للإنسان أينما كان، وأنا لا أزعم نموّ كلامي في هذا المجال فهي نظرة أولية بسيطة تحتاج إلى تمحيص وإسناد، وحرصا

مني على العلمية في هذا الموضوع فإنني سأرسل ورقتين منفصلتين إلى القائمين على هذين الكتابين لأشرح لهم نظرتي بكل شفافية استنادا إلى أمثلة توضح ما سأقول.

خامسا: دوافع تعلم اللغة العربية:

فمن خلال تدريسي للطلاب الأتراك وجدت أن دوافعهم في تعلم اللغة العربية جاءت متفاوتة، وهذا بدوره -من وجهة نظري- له عظيمُ الأثر على سير العملية التعليمية وعلى السلوكيات والإبداعات الخاصة بكل طالب، فقد جاءت هذه الدوافع متفاوتة بين دينية رغبة في تعلم القرآن الكريم وفهمه، واقتصادية بهدف الحصول على العمل في مجالات مختلفة تتيحها اللغة العربية للطالب التركي، واجتماعية تفرض من الأهل على الابن لتحقيق طموحات لم يحققوها هم، وثقافية بهدف التعرف على الثقافة العربية، ووطنية بهدف التعرف على التراث التركي الذي كتب باللغة العثمانية التي هي صورة عن اللغة العربية، ومنها دوافع علمية تقوم على قناعة الطالب الشخصية ورغبته الحقيقية في تعلم اللغة العربية بكل تفاصيلها ومراحلها وفنونها.

ومن الملاحظ أن أصحاب الدوافع العلمية هم الأكثر عرضة للضغوطات من الطلاب أصحاب الدوافع الأخرى، ذلك أن المستوى الذي يقنع به أصحاب الدوافع الأخرى قد يكون بسيطا أو متوسطا دون الحاجة إلى التعمق في أسرار العربية، في حين يحتاج الطالب صاحب الدافع العلمي إلى أخذ العربية من مصادر أخرى خارج الجامعة لتلبي حاجته وعطشه لمعرفة كل شيء في اللغة العربية. وقد وجدت محاولات جادة من جامعة قريق قلعة تهدف إلى تحقيق طموحات الطلاب في هذا الجانب، من خلال وجود عدد من البرامج التي تساعد الطالب وتعمل على إرساله لدولة عربية ليتعلم مدة فصل دراسي في إحدى الجامعات العربية والاختلاط بالطلاب العرب، ولكن هذا لا يكفي فهو يحتاج إلى القراءة والتعمق والاعتماد على النفس بشكل أكبر، كما على الجامعة أن تفكر بحلول أكثر للاهتمام بهذه الفئة من الطلاب.

سادسا: واقع اللغة العربية عند العرب أنفسهم،

وهو واقع مؤسف من وجهة نظري، ذلك أن تعلم اللغة العربية يحتاج لجهد ليس ببسيط، وهو أيضا لا يقتصر على تعلم اللغة العربية الفصيحة فحسب، بل يحتاج بالنسبة للطالب الأجنبي إلى تعلم اللهجة أيضا، فسكان العرب في البلاد العربية يفضلون التحدث باللهجات العامية على اعتبار أنها لغة التواصل فيما بينهم، لذلك طغت اللهجة العامية على الكتابة الموجودة في الصحف والمجلات ووسائل التواصل الاجتماعي الإلكترونية، بل يمكن القول وبكل أسف إن اللهجة العامية غزت المؤسسات التعليمية كالمدارس والجامعات، وهذا بدوره شكل أزمة كبيرة للغة العربية، كما هدد تواجدها.

إن هذه العقبة التي واجهت اللغة العربية، انعكست سلبا على الطالب الأجنبي الذي يدرسها، فهو وكأنه يدرس لغتين للغة واحدة، بحيث إذا تعلم اللغة العربية الفصيحة وأنهى جامعته، فإنه سيصطدم بواقع جديد وهو عدم قدرته على التعامل مع فئة كبيرة من أبناء العرب لاعتمادهم اللهجة كلغة أساسية، وإذا ما دققنا أكثر فإن اللهجة نفسها منقسمة على نفسها، حيث نجد اللهجات المتعددة الشامية والمصرية والخليجية و...، بل يمكن القول إن عددا من أبناء العرب قد لا يفهمون اللهجة فيما بينهم، فكيف لطالب أجنبي أن يتجاوز هذه العقبات كلها.

لقد عاينت هذا الواقع بعيني وأنا أدرس اللغة العربية في جامعة قريق قلعة، فلم يقتصر تدريسي على اللغة الفصيحة فقط، بل شمل أيضا تدريس اللهجتين الشامية والمصرية محاولا قدر الإمكان تقريب وجهات النظر بين كلتا اللغتين، ولعلي لا أبالغ إن قلت إن الطلاب الأتراك رغبوا باللغة الفصيحة أكثر من العامية بكثير نظرا لعدم وجود أسس ثابتة للهجة العامية كما هو الحال في اللغة العربية الفصيحة.

سابعا: رغبة الطلاب الأتراك في تلقي اللغة العربية من مدرس تركي بنسبة تزيد عن رغبتهم في تلقيها من العربي،

فهم يواجهون اللغة العربية باللغة التركية، وهذا من وجهة نظري من أخطر الأسباب التي تؤدي إلى هدم الفكرة بشكل عام، وهي تعليم اللغة

العربية، فالطالب عندما يدرس اللغة العربية بشروح تركية ومصطلحات لغته الأم فإنه نفسيا يرتاح، ويميل إلى الفهم باللغة التركية، وبالتالي يستبدل الألفاظ والعبارات العربية باللغة التركية، حتى إنه إذا سئل سؤالا فإنه يحاول إجابته باللغة التركية، وهذا أمر اصطدمت به في جامعة قريق قلعة، ولست أعني هنا وجود خلل عند الأستاذ التركي، بل إن طبيعة الأستاذ أيا كان تميل إلى التسهيل للطلاب دون قصد، وهذا بدوره ينعكس سلبا على الطلاب، لذلك أرى أن على الأساتذة الأتراك في أقسام اللغة العربية أن يعمدوا إلى تعليم اللغة العربية بعيدا عن اللغة التركية، حتى يتأقلم الطالب على هذا الوضع ليصبح سهلا لديه.

× اقتراحات وحلول حول ما سبق:

أولا: إن عملية تعليم اللغة العربية للطلبة الأجانب تتطلب من المدرس أن يكون ملما بالسمات الإنسانية والنفسية المتعلقة بالطالب، إضافة للسمات الفكرية والحضارية واللغوية التي تحيط به، لما لذلك من أثر واضح على سير العملية التعليمية التبادلية بين المعلم والطالب معا.

ثانيا: وضع منهج واضح المعالم، ولابد لهذا المنهج أن يركز على عدة امور، أهمها: المراحل التي يمر بها الطلاب في تعلم اللغة العربية، والكمية العلمية واللغوية والنحوية التي يحتاجونها في كل مرحلة، إضافة للتركيز على الجانب الشفوي بالمرتبة الأولى أكثر من أي مهارة أخرى.

ثالثا: يجب للمنهج المتبع في المراحل الأولى أن يخضع لتقييم مستمر يتم من خلاله تسجيل الملاحظات اللازمة من قبل الهيئة التدريسية، لغاية استدراك النواقص التي تظهر فيه كل عام، ومن ثم الوصول إلى منهج ناجح وواضح المعالم خلال أربعة أعوام على الأكثر.

رابعا: لابد أن تتوفر في الأستاذ نفسه عدة شروط، أهمها: معالجة دروسه باللغة العربية بعيدا عن اللغة الأم حتى يتكيف الطالب مع اللغة الجديدة، وأن يتحدث المدرس باللغة العربية الفصحى مع التركيز على إخراج الأصوات من مخارجها بشكلها الصحيح خاصة لطلبة المرحلة التحضيرية وطلبة السنة الأولى.

خامسا: التركيز الشديد لا سيما في المرحلة التحضيرية والسنة الأولى على مهارتي الاستماع والترديد، ثم إخضاع طلبة التحضيري في نهاية كل فصل لاختبارات تقتصر على هاتين المهارتين فقط بعيدا عن الكتابة، بهدف تعويد آذان الطلاب على دقة الاستماع للأصوات العربية بتشكيلات صوتية مختلفة، وتتم هذه المهارة بوسيلتين، أولاهما: المدرس نفسه، وثانيهما: التسجيلات الصوتية لأعمار عربية مختلفة (طفل، شاب، شيخ) من كلا الجنسين.

سادسا: جعل المشاكل الصوتية التي ذكرتها سابقا على شكل قضايا، بحيث لا يتم الانتقال من قضية إلى أخرى حتى يتم التأكد من حل القضية الأولى، وذلك من خلال لجنة من هيئة التدريس تختبر الطلبة وتشرف على هذا الأمر في أزمنة محددة.

ومن الحلول المقترحة للمشكلات الصوتية السابقة ما يلي:

١- تقديم الصوت الواحد على شكل مجموعات متشابهة في أشكال الكتابة، ومواقعها المختلفة في الكلمة.

٢- ربط الصوت بعدد النقاط التي تكون فوقه أو تحته.

٣- قراءة الصوت مفردا ثم مع حركته، ثم تطويره ليقرأ مع حركته الصوتية مَقْطَعِيًّا، وذلك بربط الصوت مع حروف المد واللين.

٤- اختيار مفردات ذات دلالة مختلفة بحيث تتضمن الحركات القصيرة والطويلة.

٥- تعويد الطالب على المهارة الثالثة بعد المهارتين السابقتين الاستماع والترديد، وأعني هنا تعويده على مهارة القراءة بشكلها الصحيح منذ السنة التحضيرية، بعيدا عن الجانب النحوي، أي التركيز على الجانب الصوتي لتصبح للطالب القدرة على القراءة الصوتية الصحيحة، وكما قلت سابقا المهم التركيز على الترديد والاستماع

أولا وصولا إلى القراءة الصحيحة.

سابعا: أن يتحدث الطالب أكثر من المعلم، لأن المحادثة موجهة إليه وليس العكس.

ثامنا: أثناء حديث الطالب يقتصر دور المعلم على التوجيه، وإعطاء المفردات والأفكار، لتصبح لديه رؤية واضحة وتصورات متعددة تخرجه من دائرة الإحراج أمام الطلاب نظرا لقلة مخزونه اللغوي.

تاسعا: أن يقوم المعلم بتسجيل المفردات الجديدة على السبورة بعد كل درس، بهدف تمكين الطالب من فهمها ومناقشتها ومن ثم حفظها.

عاشرا: وهي مسألة مهمة تكمن في إعطاء الطالب وقتا كافيا للتعبير، ولكن الواقع الذي يصطدم بهذه المسألة هو كثرة عدد الطلاب في الصف الواحد الذي يصل إلى خمسة وعشرين أو خمسة وثلاثين طالبا في القاعة الواحدة وهذا بدوره يتنافى مع ما ذكرت.

أحد عشر: أن يريح المعلم طالبه الأجنبي نفسيا من خلال اختيار متعدد للموضوعات التي ربما يناقشها الطالب.

اثنا عشر: إلزام الطلاب بحفظ عدد من المفردات في كل درس شريطة أن لا تزيد هذه الكلمات عن عشرة في الدرس الواحد، فهذا يريح الطالب، كما يساهم بطريقة مباشرة في زيادة مخزونه اللغوي، فإذا أخذ الطالب في اليوم الواحد ثلاثة دروس فهذا يعني أنه سيحفظ ثلاثين كلمة لهذه الدروس.

الخلاصة :

وبعد، فقد حرصت هذه الورقة على تقييم الوضع الدراسي للطلبة الأجانب الأتراك في جامعة قريق قلعة من خلال التجربة التي مرت بي، وقد حاولت جاهدا أن أعرض أبرز المشكلات التي واجهتني، والنظرة المأمولة التي أرغب أن يكون عليها هذا الواقع في المستقبل القريب من خلال عدد من الاقتراحات والحلول التي دونتها.

وسأحاول في ورقة علمية لاحقة أن أعيد النظر فيما كتبت لعلي أصل إلى حل أكثر وضوحا ودقة من الورقة الحالية، وذلك تبعا للتجارب المستمرة التي أمر بها.