



T.C.

AKSARAY ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

TEMEL İSLAM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

**HAZIRLIK SINIFINDA ARAPÇA EĞİTİM PROGRAMI:
SORUNLAR VE ÇÖZÜMLER**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**HAZIRLAYAN
SAAD ALROFAIDY**

**DANIŞMAN
DR. ÖĞR. ÜYESİ HÜSEYİN KAHRAMAN**

AKSARAY 2021



T.C.

جامعة أکسرای

معهد العلوم الاجتماعية

كلية العلوم الإسلامية

برامج تعليم اللغة العربية في السنة التحضيرية: واقعٌ وحلول

رسالة ماجستير

إعداد

سعد الرفيدي

إشراف الدكتور

حسين كهومان

أكسراي 2021



TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren 1 ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN:

Adı: Saad

Soyadı: ALROFAIDY

Bölümü: TEMEL İSLAM BİLİMLERİ

İmza:

Teslim tarihi:

TEZİN:

Türkçe Adı: Hazırlık Sınıfında Arapça Eğitim Programı: Sorunlar ve Çözümler

- Arapça Adı: برامج تعليم اللغة العربيّة في السنة التحضيرية: واقع وحلول
- İngilizce Adı: Arabic Language Teaching Programs in the Preparatory Year. Reality and Solutions

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Saad ALROFAIDY

İmza:

T.C.
AKSARAY ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
JÜRİ ONAY SAYFASI:

Saad ALROFAIDY tarafından hazırlanan “Hazırlık Sınıfında Arapça Eğitim
Programı: Sorunlar ve Çözümler”

başlıklı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği/oy çokluğu ile Aksaray Üniversitesi
Temel İslam Bilimleri Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Hüseyin KAHRAMAN:

Temel İslam Bilimleri, Aksaray Üniversitesi.

Üye: Dr. Öğr. Üyesi Bozan ALHAMAD:

Temel İslam Bilimleri, Aksaray Üniversitesi.

Üye: Dr. Öğr. Üyesi Mahmud GAVSANİ:

Temel İslam Bilimleri Muş Alparslan üniversite Üniversitesi.

Tez Savunma Tarihi: / /2021

Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulu’nun tarih ve
..... sayılı kararı ile onaylanmıştır.

Öğrenci

Saad ALROFAIDY

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü

Doç:

الاستهلال

بسم الله الرحمن الرحيم

قال الله تعالى : ﴿ إِنَّا أَنْزَلْنَاهُ قُرْآنًا عَرَبِيًّا لَعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ ﴾ سورة يوسف ، الآية : 2

وقال تعالى : ﴿ قُرْآنًا عَرَبِيًّا غَيْرَ ذِي عِوَجٍ لَعَلَّهُمْ يَتَّقُونَ ﴾ سورة الزمر ، الآية : 28

وقال تعالى : ﴿ كِتَابٌ فُصِّلَتْ آيَاتُهُ قُرْآنًا عَرَبِيًّا لِقَوْمٍ يَعْلَمُونَ ﴾ سورة فصّلت ، الآية : 3

عن عبد الله بن عمرو رضي الله عنه قال: ((خرج علينا رسول الله - صَلَّى الله عليه وسلم - يوماً كالمودّع فقال: أنا محمّد النبيّ الأمي (قاله ثلاث مرات) ولا نبيّ بعدي، أوتيت فواتح الكلم وخواتمه وجوامعه)).¹

عن عمر بن الخطاب - رضي الله عنه - قال: "تَعَلَّمُوا الْعَرَبِيَّةَ فَإِنَّهَا تُخَبِّتُ الْعَقْلَ، وَتَزِيدُ فِي الْمُرُوءَةِ".²

¹ ابن حنبل، أحمد، مسند الإمام أحمد بن حنبل، تحقيق: شعيب الأرنؤوط وآخرون، ط1، مؤسسة الرسالة، بيروت 1417 هـ 1997 م، 11 / 179.

² البيهقي، أبو بكر أحمد بن الحسين البيهقي، الجامع لشعب الإيمان، تحقيق: عبد العلي عبد الحميد حامد، ط1، مكتبة الرشد، الرياض، 1423 هـ 2003 م، 210/3.

الإهداء

إلى معلّمي الأوّل ومنبع اعتزازي أبي العزيز

إلى معنى الحبّ وموئل العطاء أمّي الغالية

إلى أشقاء الروح ورفاق الدروب إخوتي وأخواتي

إلى من قاسمتني عناء الطريق وبهجة الوصول زوجتي

إلى زينة الحياة والأمل الباسم أولادي

إلى كلّ مُحبّ للغة القرآن طالباً أو معلّماً أو عاشقاً لها

أهدي هذا العمل

سعد الرفيدي

الشكرُ والثناء

الحمدُ لله وحده، والصلاة والسلام على من لا نبي بعده. وبعد:

فالشكرُ أكملهُ والعرفانُ أجزلهُ لتركيا -حفظها الله- حكومةً وشعباً ومؤسسات، وأخصّ منها جامعة أكسراي ومعهد العلوم الاجتماعية، ممثلةً بكلية العلوم الإسلامية إدارةً وأساتذةً وموظفين.

وأزجي شكري وتقديري وثنائي على الدكتور حسين كهرمان الذي أكرمني بإشرافه على هذا البحث حتى اكتماله، فكان لي خير مُعين ونعمَ سند، فله مني كلّ العرفان بالجميل.

والشكر موصول لسائر الأساتذة الفضلاء في قسم الدراسات العليا في كلية العلوم الإسلامية، الذين تتلمذت على أيديهم، ووجدت فيهم دعماً وسنداً، ولولاهم ما خرج هذا البحث إلى النور، فلهم مني كلّ التقدير والاحترام.

ولا يسعني إلا أن أشكر الأساتذة والدكاترة الأجلاء الذين ساهموا بتحكيم أدوات البحث الميداني، حتى استوى على

سوقه، واكتمل نضجه، فلهم مني الإقرار بالفضل والمودة.

والشكر من بعد لكل الإخوة الأخيار والأصدقاء الأغيار الذين قدّموا لي يد العون في هذا البحث نصحاً وإرشاداً وتوجيهاً وعوناً ولو بشطر كلمة.

الله أسأل أن يجزيهم عني خيراً، ويوفيهم أجورهم، ويُجزل ثوابهم.

ولله الحمد في الأولى وله الحمد في الآخرة.



Teşekkür

Hamd yalnızca Allah’a aittir, salat ve selam son peygamberin üzerine olsun. Hükümeti, halkı ve kurumlarıyla Türkiye’ye (Allah kötülüklerden muhafaza buyursun) özellikle de İslâmî İlimler Fakültesi’nin idare, öğretim üyeleri ve çalışanlarıyla temsil ettiği Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü’ne kusursuz teşekkür ve minnettarlıklarımı sunarım.

En güzel teşekkür, takdir ve övgülerimi çalışmayı sonuna kadar gözetleyerek beni şereflendiren Dr. Öğretim Üyesi Hüseyin Kahraman’a sunarım. O, bana çok iyi yardımda bulunup destek oldu, kendisine en güzel minnettarlıklarımı sunarım.

İslâmî İlimler Fakóltesi Yüksek Lisans Eğitimi bölümündeki diğér deęerli hocalara teşekkürlerimizi sunarız. Öyle ki onlara öğrencilik yaptım ve kendilerinden destek ve ihsan gördüm. Onlar olmasaydı bu çalışma gün yüzüne çıkamazdı, dolayısıyla kendilerine tüm takdir ve saygılarımı sunarım.

Saha araştırması materyallerini yönetmekle katkıda bulunan çok deęerli profesör ve doktorlara teşekkür etmemek olmaz, sayelerinde çalışma olgunlaşır tamama erdi, kendilerine saygı ve sevgilerimi sunarım.

Ayrıca bu araştırmada bana tavsiye, rehberlik, kılavuzluk ve bir kelimelik bile olsa yardım eli uzatan diğér tüm deęerli kardeş ve dostlarıma teşekkürlerimi sunarım.

Allah'ın benim adıma onları hayırla ödüllendirmesini, mükâfatlarının karşılığını vermesini ve sevaplarını bol bol vermesini dilerim.

T.C.

جامعة أكسراي

معهد العلوم الاجتماعية

كلية العلوم الإسلامية

(برامج تعليم اللغة العربية في السنة التحضيرية: واقعٌ وحلول)

رسالة ماجستير

أكسراي 2021م

إعداد: سعد الرفيدي

الملخص

تتناول هذه الدراسة تحليل برامج تعليم اللغة العربية في السنة التحضيرية في كليات الإلهيات والعلوم الإسلامية، بهدف التعرف على مكونات هذه البرامج، واستطلاع آراء واتجاهات المعلمين نحوها. ثم كشف الثغرات والفجوات التي تفصل الواقع الميداني لهذه البرامج عن الأسس العلمية والمحددات النظرية ومعايير الجودة، وتقديم المعلومات الحقيقية التي تمثل هذا الواقع.

وقد جاءت الدراسة في أربعة فصول: تناول الباحث في الفصل الأول الإطار النظري للدراسة من خلال عرض الدراسات السابقة، ووصف مراحل تطور تعليم اللغة العربية في تركيا، واستعراض أهم مكونات برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها من خلال النظريات التربوية والأسس العلمية، كما تحدّث عن أهمية تحليل البرامج ودراسة الاتجاهات فيها.

وفي الفصل الثاني قام الباحث باستعراض دراسته الميدانية وبيّن منهجيته والإجراءات التي اتخذها في بناء أدواتي البحث: استمارة تحليل البرامج، واستبانة اتجاهات المعلمين. وأساليب المعالجة الإحصائية في تحليل بيانات الدراسة.

أمّا في الفصل الثالث فقد عرض الباحث نتائج تحليل الدراسة الميدانية، وناقشها، وقارنها بالأسس العلمية في بناء برامج تعليم اللغة العربية.

وفي الفصل الرابع وبُغية سدّ الفجوات والثغرات الموجودة في برامج السنة التحضيرية التي تكتشفت في الدراسة الميدانية قدّم

الباحث تلخيصاً لأهم النتائج، كما قدّم التوصيات المناسبة، وطرح الاقتراحات الفعّالة.

تتميّز هذه الدراسة في أنّها بُنيت على أسس علميّة وميدانيّة. بالإضافة إلى أنّها من الدراسات القليلة التي تناولت تحليل برامج السنة التحضيريّة بشكلٍ أكثر اتّساعاً وشموليّة، من خلال أداتي البحث الميداني اللتين شملتا مُعظم جوانب هذه البرامج.

الكلمات المفتاحية: تحليل، برنامج تعليمي، اللغة العربية، الناطقين بغيرها، السنة التحضيريّة، الإلهيّات، العلوم الإسلاميّة.

عدد صفحات الدراسة: 142

المشرف: الدكتور حسين كهرمان

T.C.
AKSARAY ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL İSLAM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

**HAZIRLIK SINIFINDA ARAPÇA EĞİTİM PROGRAMI: SORUNLAR
VE ÇÖZÜMLER**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

HAZIRLAYAN
SAAD ALROFAIDY
AKSARAY-2021

Özet

Bu çalışma, programın içeriklerini öğrenme, öğretmenlerin yönelimleri vb. hususları anlama gayesiyle Türkiye’deki İlahiyat ve İslâmî İlimler Fakülteleri hazırlık bölümünde Arapça öğretme programları incelemesini içerir. Sonrasında bu programların alan gerçekliğini bilimsel temellerden, teorik sabitelerden ve kalite standartlarından ayıran eksiklik ve boşlukları tespit edip bu realiteyi tasvir eden gerçek bilgileri sunar.

Çalışmanın dört bölümü vardır: Araştırmacı ilk bölümde önceki çalışmaları takdim ederek çalışmanın teorik çerçevesini ele alır, Türkiye’de Arapça öğretiminin aşamalarını tanımlar, eğitim kuramları ve bilimsel temeller bakımından ana dili Arapça olmayanlar için öğretim programlarının en önemli bileşenlerini sunar ve ayrıca bunda program ve çalışma analizinin öneminden söz eder.

İkinci bölümde araştırmacı saha çalışmasını yapar ve çalışmanın iki araştırma aracını oluştururken edindiği metot ve işlemlerini açıklar. Araştırma araçları: program analiz formu ve öğretmen tutum anketi ile çalışma verilerinin analizinde istatistiksel çözüm üsluplarıdır.

Üçüncü bölümde araştırmacı saha çalışması incelemesinin sonuçlarını sunar, bunları kritize eder ve Arapça öğretim programlarını kurmada bilimsel esaslarla kıyaslar.

Dördüncü bölümde, hazırlık bölümü programlarında, saha çalışmasının ortaya çıkardığı görülen boşluk ve eksikleri giderme isteği vardır. Araştırmacı en önemli sonuçlar için bir özet sunmuştur, bununla birlikte uygun tavsiyeler ve etkin öneriler sunmuştur.

Bu çalışmayı farklı kılan, bilimsel ilkelere ve saha araştırması üzerine kurulmasıdır. Ayrıca bu çalışma, programların yönlerinin büyük kısmını kapsayan saha araştırmasının iki aracına dayanarak hazırlık bölümü programları analizini daha geniş ve daha kapsamlı bir şekilde ele alan nadir çalışmalardandır.

Anahtar Kelimeler: Arapça, Hazırlık bölümü, İlahiyat, İslâmî İlimler.

Çalışma sayfa sayısı: 142

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Hüseyin Kahraman

Aksaray University
Institute of Social Sciences
College of Islamic Sciences

**"Arabic Language Teaching Programs in the Preparatory Year:
Reality and Solutions"**

Master Degree

Aksaray 2021AD

Prepared by: SAAD ALROFAIDY

Abstract

This study purely deals with the analysis of Arabic language teaching programs in preparatory year at the faculties of Sharia and Islamic Sciences/ disciplines in Turkey in order to identify the components of these programs and survey teachers difference of opinions and mutual attitudes towards them. Then to reveal lacunas and gaps that separate the field reality of these programs from the scientific foundations and theoretical determinants and quality criterions and to provide genuine information that represents this reality.

This study contains four chapters: In the first chapter the researcher dealt with the theoretical side of the study by presenting previous studies, the description of the development stages of Arabic language teaching in Turkey and showing the most important components programs of teaching Arabic to non-native speakers through educational theories and scientific foundations. He also talked about the importance of analysing programs and studying various about them.

In the second chapter, the researcher reviewed his field study, and showed his methodology and the procedures that he took in building the two reseach tools: Program analysis form and teachers opinions questionnaire, and Statistical treatment methods for analyzing the study data.

In the third chapter, the researcher presented the results of the field study analysis, discussed them and compared them with the scientific foundations in building Arabic language teaching programs.

In the fourth chapter, in order to fill the lacunas and gaps in the preparatory year programs that were exposed in the field study, the researcher presented a summary of the most important results. He also made appropriate recommendations and put forward effective suggestions.

What distinguishes this case study is that it was built on scientific grounds and field foundations. In addition to that, it is one of the few studies that dealt with analyzing preparatory year programs in a more spaciouly and comprehensively. Through the two field research tools that covered most sides of these programs.

Keywords: Arabic Language, Preparing Yeer, Sharia, Islamic sciences.

Pages of the study: 142

Supervisor: Prof. Dr. Hüseyin Kahraman

الملخص المطول

بدأت علاقة الأتراك باللغة العربية منذ دخولهم للدّين الحنيف، فنزلت هذه اللّغة منزلاً كريماً في قلوبهم لأنّها في المقام الأوّل لغة القرآن، ولغة العلوم الإسلامية.

وقد مرّ تعليم اللّغة العربيّة للأتراك عبر القرون بمراحل كثيرة، إلى أن وصل إلى العصر الحاضر، لينال قسطاً وافراً من الاهتمام والانتشار من خلال المؤسسات التعليمية التركية في المدارس والأوقاف والجامعات. ولعلّ أهمّ هذه المؤسسات كليات الإلهيات والعلوم الإسلامية، والتي ازدادت أعدادها بشكل لافت، وبالتالي زاد عدد المنتسبين لها من الطّلاب الأتراك.

وقد خصّصت معظم هذه الكليات سنتها الأولى كاملةً لدراسة اللغة العربيّة عبر برامج السنة التحضيريّة لتعليم اللغة العربيّة. وبالرغم من الانتشار المذهل لهذه البرامج إلّا أنّه ما زال يعترّيها بعض الخلل الملاحظ من خلال ضعف المخرجات التعليميّة عند المتعلمين، بعد تخرّجهم من هذه السنة، وبالتالي يدلّ ضعف المخرجات على وجود معوّقات وثرعات في تطبيق تلك البرامج.

وتسلّط هذه الدراسة الضوء على برامج تعليم اللغة العربيّة في السنة التحضيريّة في كليات الإلهيات والعلوم الإسلامية التركيّة في العام الدراسي 2019/2020م، من خلال المنهج الوصفي التحليلي.

وتنقسم الدراسة إلى إطارين رئيسيين: الأوّل الإطار النظري، والثاني الإطار التطبيقي الميداني، وتتفرّع عنهما أربعة فصول أساسيّة تتضمّن المطالب والمباحث التي تُفصّل جوانب البحث.

في الفصل الأوّل عرض الباحث الدراسات السابقة التي تناولت موضوع برامج تعليم اللغة العربية في السنة التحضيريّة وقام بالتعليق عليها، وعرّج على مراحل تطوّر تعليم اللغة العربيّة في تركيا، وتناول أهمّ مكوّنات برامج تعليم اللغة العربيّة للناطقين

بغيرها من خلال الأسس النظرية لتعليم اللغات ومعايير الجودة في برامج تعليمها، كما تناول الباحث في هذا الفصل مفهوم تحليل برامج تعليم اللغة العربية وأهدافه وميزاته، فضلاً عن تناوله لأهمية دراسة اتجاهات المكوّن البشري في برامج تعليم اللغة العربية.

أمّا في الفصل الثاني فإنّ الباحث تناول منهجية وإجراءات الدراسة الميدانية على برامج السنة التحضيرية في كليات الإلهيات والعلوم الإسلامية التي اتخذها بهدف الإجابة على أسئلة البحث من خلال المنهج علمي، والإجراءات التي تمثّلت في وصف العينة المستجيبة، ومراحل بناء أداتي الدراسة : استمارة تحليل البرامج، واستبانة اتجاهات المعلمين، والتأكد من الصدق والثبات فيهما، وصولاً إلى وصف النماذج النهائية ومحاورها وفقراتها وطريقة تطبيقها على مجتمع الدراسة.

وفي الفصل الثالث استطاع الباحث بعد تطبيق الأداتين وتحليلهما بوسائل المعالجة الإحصائية المناسبة عرض نتائج البحث، التي تمثّلت في الإجابات على أسئلة البحث الثلاثة؛ حيث كان السؤال الأول يهدف لتحديد أهمّ مكونات برامج السنة التحضيرية في كليات الإلهيات والعلوم الإسلامية، وطرح الباحث السؤال الثاني بُغية استطلاع اتجاهات وآراء المعلمين في السنوات التحضيرية نحو تلك البرامج، وأمّا السؤال الثالث استهدف استخراج الفروق الدالة بين اتجاهات المعلمين حسب متغيّراتهم المستقلة من خلال فروض البحث. كما ناقش الباحث هذه النتائج والتي أظهرت فجوات كثيرة بين أرض الواقع في برامج السنة التحضيرية وبين الأسس النظرية العلمية ومعايير الجودة ومؤثراتها في بناء برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

وفي الفصل الرابع والأخير من البحث، وفي سبيل سدّ الفجوات والثغرات التي تكتشفت في الفصل الثالث؛ لخصّ الباحث أهمّ النتائج ومنها: الخلل الواضح في غياب الأهداف العامة والأطر المرجعية أو عدم تحديدها وإعلانها في أكثر البرامج، بالإضافة إلى سيطرة الأساليب القديمة في أساليب التدريس كالقواعد والترجمة، فضلاً عن ضعف برامج التدريب والتأهيل للمعلّمين، وغير ذلك من النتائج. كما قدّم الباحث التوصيات المناسبة لتقويم وتطوير برامج السنة التحضيرية، وأهمّها ضرورة توزيع الدروس على المهارات الأربعة والموادّ الأخرى بما يتناسب مع أهميّتها للوصول إلى مخرجات تعليمية عالية، وضرورة توحيد شروط ومعايير تعيين المعلمين وإنشاء مراكز لتدريبهم وتأهيلهم بإشراف المختصين، وغير ذلك. وبُغية تعميم الفائدة

طرح الباحث الاقتراحات التي تساهم في مجال تعليم اللغة العربيّة في تركيا، وفي البحث العلميّ عامّة.

تنبثق أهميّة هذه الدراسة في أنّها مبنية على أسس علميّة وميدانيّة بهدف كشف مظاهر القوة والنشاط، واستقصاء مكان الخلل والضعف في برامج السنة التحضيرية. بالإضافة إلى أنّها من الدراسات القليلة التي تناولت تحليل برامج السنة التحضيرية بشكل أكثر اتّساعاً من حيث عدد البرامج المبحوثة، والتي بلغت نسبتها من العدد الكليّ لبرامج السنة التحضيرية قرابة 30%، وبشكل أكثر شموليّة لمكونات هذه البرامج، وذلك من خلال أداتي البحث الميداني اللتين شملتا معظم جوانب تلك البرامج.

GENİŞ ÖZET

Türklerin Arapçaya alakaları İslamiyet'e girdiklerinde başlamıştır. Bu dil, evvela Kur'an dili olma makamında olması, İslâmî ilimlerin dili olması sebebiyle onların kalplerinde değerli bir yer edinmiştir.

Yüzyıllar boyunca, çağımıza dek Arapçanın Türklere öğretilmesi büyük ilgi görmesi ve okul, kurum ve üniversitelerdeki Türkiye öğretim kuruluşlarında yaygınlaşması itibarıyla birçok aşamadan geçmiştir. Belki de bu kuruluşların en önemlisi sayısı dikkat çekici bir şekilde artan ve Türk öğrenci üye sayısının artması hasebiyle ilahiyat ve İslami ilimler fakülteleridir.

Bu programların, şaşırtıcı yaygınlığına rağmen öğrenciler hazırlık bölümünden mezun olduktan sonra onlardaki öğretim çıktılarında görülen zayıflık hasebiyle bazı noksanları vardır. Ayrıca çıktılardaki zayıflık, bu programların uygulanmasında eksik ve boşlukların olduğuna işaret eder.

Bu çalışma, betimleyici analiz metodu vasıtasıyla 2019/2020 ilahiyat ve İslami ilimler fakülteleri Arapça hazırlık bölümleri öğretim programlarına ışık tutar.

Bu çalışma iki temel çerçeveye ayrılır: ilki teorik çerçeve, ikincisi uygulamalı saha araştırması çerçevesidir. Bu ikisi de talepler ve araştırmanın yönlerini detaylandıran araştırmaları kapsayan dört temel bölüme ayrılır.

İlk bölümde araştırmacı hazırlık bölümünde Arapça öğretim programları konusunu ele alan

önceki çalışmaları sunar ve bunu yorumlar. Sonra da Türkiye’de Arapça öğretiminin aşama gelişimine döner, ana dili Arapça olmayanlar için öğretim programlarının en önemli bileşenlerini ele alır. Bunları yaparken dil öğretiminde teorik ilkeler ve öğretim programlarında kalite ölçütlerinden yararlanır. Ayrıca araştırmacı, bu bölümde Arapça öğretim programlarında oluşan beşeri yönelimlerin çalışılmasının önemi ile birlikte Arapça öğretim programları analiz mefhumunu, hedeflerini, ayırt edici özelliklerini ele alır.

İkinci bölümde araştırmacı, ilahiyat ve İslami ilimler fakülteleri öğretim programları hakkında metot ve saha çalışma uygulamalarını ele alır. Bunu yapma amacı bilimsel metoda dayanarak araştırmanın sorularına cevap vermektir. Ayrıca yanıt verici örnek niteliğindeki uygulamaları ve çalışmanın iki temel oluşum aracı aşamalarını ele alır. Bu aşamalar: program analiz formu, öğretmen tutum ölçeği, bu ikisinde olan dürüstlük ve tutarlılık olduğundan emin olmaktır. Bunlar nihaî örneklerin niteliğine, eksenlerine, maddelerine ve sosyal çalışma üzerinde uygulama metoduna ulaştırır.

Üçüncü bölümde araştırmacı, iki aracın uyguladıktan ve uygun istatistiksel çözüm vasıtalarıyla analizlerini ettikten sonra araştırmanın sonuçlarını sunar ki bu sonuçlar araştırmanın üç sorusuna cevap teşkil eder. Bu üç sorunun ilki, ilahiyat ve İslami ilimler fakülteleri hazırlık bölümü programlarının en önemli bileşenlerini sınırlama amacını taşır. Araştırmacı ikinci soruyu öğretmenlerin programlara göre hazırlık yıllarında tutum ve düşüncelerini anlamak için sunar. Üçüncü sorunun amacı ise araştırma hipotezleri aracılığıyla öğretmenlerin tutumları arasındaki farklılıkları -bağımsız değişkenlerine göre- çıkarmaktır. Ayrıca araştırmacı bu sonuçları ve hazırlık bölümünde gerçek zeminde ortaya çıkan birçok boşluğu kritize etmiş, bilimsel teorik ilkelerini, kalite ölçütlerini ve bu ölçütlerin ana dili Arapça olmayanlara Arapça öğretme programlarının oluşumundaki göstergeleri açıklamıştır.

Dördüncü bölümde -ki bu çalışmanın son kısmıdır- üçüncü bölümde tespit edilen boşluk ve eksiklikleri giderme yolunda araştırmacı en önemli sonuçları özetlemiştir. Bu sonuçların bazıları şunlardır: genel hedeflerin ve kaynakça çerçevesinin yokluğunda veya bu kaynakçanın çoğu programda sınırlandırılmayışı ve bildirilmemesinde bariz eksiklikler. Buna ilaveten alıştırma programlarının eksikliği ve öğretmenlerin liyakat eksikliği ile birlikte öğretim yöntemlerinde tercüme ve gramer gibi eski yöntemlerin hâkimiyeti ve

benzeri önemli sonuçlardır. Araştırmacı hazırlık bölümü programlarını düzeltici ve geliştirici tavsiyeler de sunmuştur. Bu tavsiyelerden bazıları; derslerin dört temel beceriye ve yükseköğretim çıktılarına ulaştıracak öneme haiz diğer derslere dağıtılma gerekliliği, öğretmen atamalarında şart ve ölçütlerin birleştirilmesi, uzmanların gözetimiyle öğretmen adaylarının staj ve yeterliliği için merkezlerin kurulması vb. tavsiyelerdir. Araştırmacı, istifadeyi yaygınlaştırmak amacıyla Türkiye’de Arapça eğitimi alanına ve genel olarak bilimsel araştırmalara katkı sağlayan öneriler sunmuştur.

Bu çalışmanın önemi, güç ve etkinlik yönlerini ortaya çıkarmak, hazırlık sınıfı programlarındaki eksiklikleri ve zayıflıkları keşfetmek amacıyla bilimsel ve saha temellerine dayanıyor olmasından kaynaklanmaktadır. Bununla birlikte bu araştırma, yapılan araştırmaların sayısı bakımından hazırlık bölümü programları analizini en geniş biçimde ele alan nadir çalışmalardandır. Kaldı ki bu çalışmanın, programların bileşenlerini kapsayıcılık açısından oranı, hazırlık bölümü programlarının toplam sayısının yaklaşık % 30'una ulaşmıştır. Bu da, o programların yönlerinin çoğunluğunu kapsayan saha araştırmasının iki aracı vasıtasıyladır.

فهرس المحتويات

i.....	TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU
ii.....	ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI
iii.....	JÜRİ ONAY SAYFASI:
iv.....	الاستهلال
v.....	الإهداء
vi.....	الشكرُ والثناء
vii.....	Teşekkür
ix.....	الملخص

xi	Özet
xiii	Abstract
xv	الملخص المطول
xvii	Geniş Özet
1	1. المقدمة:
3	2. مشكلة البحث:
4	3. أسئلة البحث:
4	4. أهداف البحث:
4	5. أهمية البحث:
5	6. حدود البحث:
6	7. منهج البحث:
7	8. أدوات البحث:
8	9. مصطلحات البحث:
10	1. الفصل الأول: الإطار النظري:
10	1.1. الدراسات السابقة:
10	1.1.1. الدراسات المباشرة:
13	2.1.1. الدراسات غير المباشرة:
16	3.1.1. خلاصة وتعليق:
18	2.1. مراحل تطوّر تعليم اللغة العربية في تركيا:
18	1.2.1. مرحلة العصر السلجوقي:
19	2.2.1. مرحلة العصر العثماني:
21	3.2.1. في عصر الجمهورية:
22	4.2.1. في الوقت الحاضر:
23	5.2.1. برامج تعليم اللغة العربية في كليات الإلهيات والعلوم الإسلامية:

25	6.2.1. برنامج تعليم اللغة العربيّة في السنة التحضيرية في كليات الإلهيات والعلوم الإسلامية:
26	3.1. مكونات برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها:
28	1.3.1. الأهداف التعليمية:
31	2.3.1. الموادّ التعليمية:
33	3.3.1. المعلمون:
37	4.3.1. المتعلّمون:
39	5.3.1. طرق وأساليب واستراتيجيات التدريس:
42	6.3.1. الوسائط التعليمية:
45	7.3.1. التقييم والاختبارات:
48	4.1. الجودة الشاملة في برامج تعليم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها:
48	1.4.1. مفهوم الجودة الشاملة في برامج تعليم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها:
49	2.4.1. فوائد تطبيق الجودة الشاملة في برامج تعليم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها:
50	3.4.1. مؤشرات تطبيق الجودة الشاملة في برامج تعليم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها:
51	4.4.1. المميزات التي يجب توافرها في معايير الجودة الشاملة في برامج تعليم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها:
52	5.1. تحليل برامج تعليم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها:
52	1.5.1. مفهوم تحليل البرنامج التعليمي:
53	2.5.1. أهداف أسلوب التحليل:
53	3.5.1. خصائص أسلوب التحليل:
54	4.5.1. الفروق بين التحليل والتقييم:
55	6.1. دراسة الاتجاهات في برامج تعليم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها:
55	1.6.1. مفهوم الاتجاهات:
55	2.6.1. مكونات الاتجاهات:
56	3.6.1. خصائص الاتجاهات:
56	4.6.1. مميزات وفوائد دراسة الاتجاهات:
57	5.6.1. قياس الاتجاهات:
57	2. الفصل الثالث: إجراءات الدراسة الميدانية:

1.2. منهج الدراسة:	57
2.2. مجتمع الدراسة:	58
3.2. عينة الدراسة:	58
4.2. الأداة الأولى: استثمار تحليل برامج السنة التحضيرية:	58
1.4.2. هدف استثمار التحليل:	58
2.4.2. مصادر بناء استثمار التحليل:	59
3.4.2. وصف استثمار التحليل:	59
4.4.2. مراحل بناء استثمار التحليل:	60
1.4.4.2. البناء الأولي لاستثمار التحليل:	60
2.4.4.2. صدق استثمار التحليل:	60
5.4.2. تطبيق استثمار التحليل:	61
6.4.2. خصائص العينة المُستجيبة لاستثمار تحليل البرامج:	61
7.4.2. أساليب المعالجة الإحصائية لاستثمار التحليل:	62
5.2. الأداة الثانية: استبانة اتجاهات المعلمين نحو برامج السنة التحضيرية:	62
1.5.2. هدف استبانة الاتجاهات:	63
2.5.2. مصادر بناء استبانة الاتجاهات:	63
3.5.2. وصف استبانة الاتجاهات:	63
4.5.2. مراحل بناء استبانة الاتجاهات:	64
1.4.5.2. البناء الأولي لاستبانة الاتجاهات:	64
2.4.5.2. صدق استبانة الاتجاهات:	64
3.4.5.2. ثبات استبانة الاتجاهات:	65
5.5.2. تطبيق استبانة الاتجاهات:	67
6.5.2. خصائص العينة المُستجيبة لاستبانة اتجاهات المعلمين:	67
7.5.2. أساليب المعالجة الإحصائية لاستبانة الاتجاهات:	72
3. الفصل الثالث: نتائج الدراسة الميدانية (عرض وتحليل ومناقشة):	74
1.3. الإجابة عن السؤال الأول:	74

75	1.1.3. محور الأهداف التعليمية:
75	2.1.3. محور المواد التعليمية:
79	3.1.3. محور المعلمين:
81	4.1.3. محور المتعلمين:
81	5.1.3. محور أساليب واستراتيجيات التدريس:
83	6.1.3. محور الوسائط التعليمية:
84	7.1.3. محور التقويم والاختبارات:
87	2.3. الإجابة عن السؤال الثاني:
87	1.2.3. محور الأهداف التعليمية:
88	2.2.3. محور المواد التعليمية:
90	3.2.3. محور المعلمين:
91	4.2.3. محور أساليب (استراتيجيات) التدريس:
93	5.2.3. محور الوسائط التعليمية:
95	6.2.3. محور التقويم والاختبارات:
96	7.2.3. نتائج التحليل الوصفي لمحاوَر الاستبانة كاملة:
97	3.3. الإجابة عن السؤال الثالث:
97	1.3.3. الفرضية الأولى (حسب الجنس):
99	2.3.3. الفرضية الثانية (حسب المؤهل العلمي):
102	3.3.3. الفرضية الثالثة (حسب التخصص):
105	4.3.3. الفرضية الرابعة (حسب سنوات الخبرة):
107	4. الفصل الرابع: الخاتمة وأهم النتائج والحلول والمقترحات:
108	1.4. خاتمة البحث:
109	2.4. أهم النتائج:
109	1.2.4. نتائج عامة:
109	2.2.4. مكونات برامج السنة التحضيرية:
110	3.2.4. اتجاهات المعلمين نحو برامج السنة التحضيرية:

111	3.4. الخُلول والتوصيات:
113	4.4. المُقترحات:
114	قائمة المصادر والمراجع.
114	المصادر والمراجع باللغة العربيّة.
121	المصادر والمراجع باللغة التركيّة.
122	المراجع الالكترونيّة باللغة العربيّة.
122	المراجع الالكترونيّة باللغة التركيّة.
124	قائمة الأشكال
124	قائمة الجداول
125	الملاحق
125	الملحق (1) أسماء الجامعات المشاركة في استمارة تحليل برامج السنة التحضيرية.
126	الملحق (2) أسماء الجامعات المشاركة في استبانة اتجاهات المعلّمين في برامج السنة التحضيرية.
127	الملحق (3) استمارة تحليل برامج السنة التحضيرية (نموذج التطبيق).
133	الملحق (4) استبانة اتجاهات المعلّمين نحو مكُونات برامج السنة التحضيرية (نموذج التطبيق).
138	الملحق (5) خطاب تركية ودعم موجه من مُشرف البحث إلى مجتمع الدراسة الميدانية.
141	الملحق (6) نموذج طلب التحكيم لأداتي الدراسة الميدانية الموجه للمحكّمين.
144	الملحق (7) أسماء المحكّمين لأداتي الدراسة الميدانية.



العلامات الدلالية:

" " : للدلالة على النصوص المقتبسة، من سائر المصادر والمراجع.

() : للدلالة على أسماء المصادر، والأرقام، والمصطلحات العلمية، والمسائل المشتهرة، والمفردات الأساسية ضمن

فقرات البحث.

ط: للدلالة على رقم الطبعة للمصادر والمراجع.

د.ط: للدلالة على عدم وجود رقم للطبعة.

د.ن: للدلالة على عدم وجود دار نشر للطباعة.

د.ت: للدلالة على عدم وجود تاريخ للطباعة.

هـ: للدلالة على التاريخ الهجري.

م: للدلالة على التاريخ الميلادي.

ص: للدلالة على رقم الصفحة في المصادر والمراجع.

●: للدلالة على العناصر الفرعية للمطالب والمباحث والفقرات.

1. المقدمة:

الحمد لله الذي أنزل القرآن عربياً قيماً غير ذي عوجٍ ليهدي به عباده المؤمنين، والصلاة والسلام على أفصح من نطق بالضاد، ومن آتاه ربه فواتح الكلم وجوامعه.

لا يخفى على ذي بصيرة أن اللغة العربية منزلة كبرى بين اللغات لا تُضاهى؛ فقد حبّأها الله بأن تكون لغة القرآن الكريم، لتحمل خاتمة الرسالات إلى البشرية جمعاء، والناس كافة، على اختلاف ألسنتهم وألوانهم وأمصارهم وأزمانهم.

واللغة العربية لغة عريقة حيّة، لا يماثلها في هذه العراقة لغة أخرى؛ فما زالت منذ أكثر من خمسة عشر قرناً وإلى يومنا هذا -وستظل بإذن الله- محافظة على شكلها ومضمونها، ومبانيها ومعانيها بصورة عجيبة. كما أنها ظلت فتيّة تنطق بها أفواه الأجيال الحاضرة كما نطقت بها ألسنة الأجيال الغابرة. لم تؤثر بها رياح التغيير والتبديل في أصواتها وتراكيبها ومفرداتها ونظم قواعدها، رغم تطاول الأزمان وتعاقب القرون. وهذا ممّا لا يوجد له نظير في سائر اللغات إلا في اللغة العربية الغراء. وإلى جانب ذلك تمتلك اللغة العربية تراثاً هائلاً لا يوجد له مثيل بين اللغات، شارك في إنتاجه عدد هائل من الأدباء والعلماء والكتاب من العرب وغيرهم ومن المسلمين وغيرهم، وتشهد المكتبات والمتاحف العالمية على هذا التراث الرائع. كما أن اللغة العربية أثبتت حيويّتها وقدرتها على الوفاء بحاجات أهلها ومجتمعاتها، بدءاً بالتأليف والتدوين، مروراً بالترجمة والتعريب، وصولاً إلى توليد واشتقاق المفاهيم والمصطلحات في العصر الحديث ومسيرة علومه.

وفي العصر الحديث استطاعت اللغة العربية أن تتبوأ مركزاً مرموقاً بين اللغات الحيّة في ظلّ الاحتدام الحضاري والثقافي والعلمي. فهي لغة رسمية أولى لاثنتين وعشرين دولة تنضوي تحت الجامعة العربية، كما أنها لغة رسمية مُعترف بها في أكثر من اثنتين وستين دولة.³

ويُقدّر العدد الإجمالي للمتحدثين بالعربية سواءً من ناطقيها الأصليين أو المتحدثين بها كلغة ثانية حسب أحدث

³ بسناسي، محمّد، اللغة العربية في العالم، بحث منشور في كتاب قيمة اللغة العربية، تحرير: سعود بن سليمان اليوسف، ط1، مركز الملك بن عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، الرياض/السعودية، 1438هـ 2017م، ص 41-42.

الإحصائيات بـ 480 مليون مُتحدِّث، في المرتبة الرابعة في قائمة اللغات حسب عدد المتحدثين.⁴

وقد أصبحت اللغة العربيّة منذ عام 1973م لغةً رسميّة في الأمم المتحدة ومنظماتها وهيئاتها المختلفة إلى جانب خمس لغات عالميّة أُخرى، إضافة إلى أنّها لغة رسمية في منظّمة المؤتمر الإسلامي والاتحاد الإفريقي وكثير من المنظّمات الدولية المعروفة.⁵

ومنذ فجر الإسلام بدأت الشعوب المسلمة من غير الناطقين بالعربيّة بتعلّمها، ووُضعت لهذا الغرض المعاجمُ وكتب النحو والصرف والبلاغة وغيرها. ومن هذه الشعوب الأتراك الذين بدأت علاقتهم باللغة العربية مع بدايات دخولهم في الإسلام فأحبّوها وآثروها واتّخذوا حروفها لكتابة لغتهم، ومازالوا يتعلّمونها ويُعلّمونها لأبنائهم إلى يومنا هذا في المساجد والمدارس والجامعات.

وقد شهدت تركيا خلال الأعوام الماضية الأخيرة قفزاتٍ هائلةً في مضمار تعليم اللغة العربية، وازدهاراً لافتاً في الاهتمام بها ونشرها على المستويين الحكومي والشعبي، ولأجل ذلك أُصدرت القوانين، وطُوّرت المؤسسات، وعُقدت المؤتمرات والندوات، ونُشرت البحوث والدراسات، واستقطب المختصّون بتعليم العربية إلى تركيا من أرجاء البلاد العربيّة.

ومن أهمّ المؤسسات التعليمية التي تُعنى بتعليم اللغة العربية في تركيا اليوم كلياتُ الإلهيات والعلوم الإسلامية، التي تزايدت أعدادها وأعداد المنتسبين إليها باضطراد خاصّة مع مطلع القرن الحالي. وقد حَصَّصت أغلب هذه الكليات سنة دراسية كاملةً لتعليم اللغة العربيّة لطلّابها (السنة التحضيريّة)، ممّا اقتضى منها إنشاء وتأسيس وتطوير البرامج في هذه الكليات لتعليم اللغة العربيّة في هذه السنة.

ولكنّ هذه البرامج مع تطوُّرها الكميّ، لم يُرافقها تطوُّر نوعيّ يتناسب مع الازدهار الحاصل في الاهتمام والانتشار، إلا في

⁴ يُنظر: رابط الكتروني: قائمة اللغات حسب العدد الكلي للمتحدثين https://ar.wikipedia.org/wiki/قائمة_اللغات_حسب_العدد_الكلي_للمتحدثين

⁵ صالح، محمود إسماعيل، اللغة العربية ومنزلتها بين اللغات، بحث منشور في كتاب قيمة اللغة العربية، تحرير: سعود بن سليمان اليوسف، ط1، مركز الملك بن عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، الرياض/السعودية، 1438هـ، 2017م، ص 30.

بعض البرامج الحديثة.

ويرى الباحث أنّ أهم أسباب الفجوة الحاصلة بين الكمّ والنوع في برامج تعليم اللغة العربية في المؤسسات التركيّة عموماً وفي كليات الإلهيات والعلوم الإسلامية خصوصاً؛ هو الفجوات التي تفصل النظريات العلميّة التي تُخطّط لإعداد هذه البرامج وقياس أدائها وتقويم مخرجاتها، عن الواقع العملي الذي يُطبّق في أرض الميدان.

وفي هذا الإطار يأتي هذا البحث الذي يهدف لكشف بعض هذه الثغرات؛ من خلال تناوله للنظريات العلميّة في تعليم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها، ومقارنتها بالواقع العملي والميداني في برامج السنوات التحضيرية في كليات الإلهيات والعلوم الإسلاميّة، الذي يُتوقع كشفه عن طريق الإجراءات الميدانيّة في البحث. ومن ثمّ الخروج بالنتائج التي ستوضّح أهمّ هذه الثغرات والفجوات، والتوصيات التي يُتوقع بتطبيقها ردم تلك الثغرات، والمقترحات التي ستُعزّز تلك التوصيات وتفتح الأبواب لها.

2. مشكلة البحث:

على الرغم من الجهود الواضحة والانتشار المذهل لبرامج تعليم اللغة العربية في الجمهوريّة التركيّة، ومن أهمّها برامج السنوات التحضيرية في كليات الإلهيات والعلوم الإسلامية، فإنّ الباحث من خلال عمله في مؤسسات تعليم اللغة العربيّة في تركيا، ومن خلال اطلاعه على عددٍ غير قليل من الدراسات والبحوث المتّصلة؛ فقد لاحظ بشكل واضح ضعف النتائج والمخرجات اللغوية عند الطّالّاب بعد تخرجهم من السنوات التحضيرية في كليات الإلهيات والعلوم الإسلاميّة، بالرغم من دراستهم للغة العربية على مدار سنة كاملة.

إضافة إلى ذلك فإنّ الدراسات والبحوث المتعلّقة ببرامج تعليم اللغة العربية في السنوات التحضيرية، وتحليلها، وتقويمها، مازالت قليلة بل نادرة.

مما يستدعي القول أنّ هناك فجوة حاصلة بين النظريّة العلميّة في بناء برامج تعليم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها وبين الواقع الميداني في برامج السنوات التحضيرية في هذه الكليات.

وقد وجد الباحث أنه يستطيع أن يُساهم في تجسير هذه الفجوة من خلال العمل على إجابات الأسئلة الرئيسية التالية:

3. أسئلة البحث:

- 1- ما مكونات برامج السنة التحضيرية في كليات الإلهيات والعلوم الإسلامية التركية؟
- 2- ما اتجاهات المعلمين نحو برامج السنة التحضيرية في كليات الإلهيات والعلوم الإسلامية التركية؟
- 3- هل يوجد فروق دالة بين اتجاهات المعلمين حسب المتغيرات المستقلة (الجنس، المؤهل العلمي، التخصص، سنوات الخبرة)؟

4. أهداف البحث:

يهدف البحث إلى تحقيق ما يلي:

- 1- التعرف على مواصفات الأسس العلمية النظرية في بناء وتقويم برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.
- 2- تحديد أهم مكونات برامج تعليم اللغة العربية في السنوات التحضيرية في كليات الإلهيات والعلوم الإسلامية التركية ومقارنتها بالأسس العلمية النظرية.
- 3- استطلاع اتجاهات وآراء المعلمين في برامج السنوات التحضيرية نحو مكونات هذه البرامج.
- 4- وضع التوصيات والمقترحات المناسبة بهدف تضيق الفجوة إلى الحد الأدنى بين الأسس النظرية والواقع الميداني في برامج السنوات التحضيرية.
- 5- الإسهام في البحث العلمي في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وخاصة في تركيا.
- 6- الإسهام في وضع منظور علمي لتقويم وتطوير برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في الجامعات التركية.

5. أهمية البحث:

تنبثق أهمية البحث في أنه يُعدُّ من المساهمات القليلة التي توجَّهت لدراسة واقع تعليم اللغة العربية في السنة التحضيرية بشكل خاص. ومن المتوقع أن يُساهم هذا البحث في النقاط التالية:

- 1- تقديم الفائدة للجهات الرسمية المسؤولة والمعنية ببرامج تعليم اللغة العربية في الجامعات التركية.
- 2- تقديم بعض الأدوات اللازمة للباحثين والمسؤولين في سبيل تقويم برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.
- 3- مساعدة الإدارة والمعلّمين والمتعلّمين في السنوات التحضيرية بشكل مباشر أو غير مباشر في تطوير أدائهم، في ضوء نتائج البحث وتوصياته.
- 4- إغناء مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بدراسة تحليلية مُعزّزة بالأدوات الميدانية، يُمكن الاستضاء بها، والاستدلال منها في بناء دراسات أخرى، تُلبي حاجات المؤسسات التعليمية المختصة في تعليم العربية للناطقين بغيرها.

6. حدود البحث:

بناءً على مناهج البحث العلمي تم تحديد حدود البحث بما يأتي:

- الحدود الزمانية: طُبِّقَ البحث في العام الدراسي 2020/2019م.
- الحدود المكانية: طُبِّقَ البحث عن طريق أداة استمارة تحليل البرامج على 25 كلية. وعن طريق أداة استبانة الاتجاهات على 32 كلية من كليات الإلهيات والعلوم الإسلامية التركية، التي تحتوي برامج تعليم اللغة العربية في السنوات التحضيرية. وهذه الكليات هي التي تنتمي إليها العينة المستجيبة من المعلّمين في السنوات التحضيرية.
- الحدود الموضوعية: اقتصر البحث على برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في السنوات التحضيرية بكليات الإلهيات والعلوم الإسلامية التركية.
- الحدود البشرية: اقتصر العينة المستجيبة في الدراسة الميدانية على المعلّمين في السنوات التحضيرية بكليات

7. منهج البحث: اعتمد الباحث على المنهج الوصفي التحليلي من خلال الخطوات التالية:

- وصف الظواهر والنظريات العلمية في بناء برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.
- رصد الواقع ووصفه في برامج السنة التحضيرية في كليات الإلهيات والعلوم الإسلامية دون أي تدخل في المتغيرات.
- استخدم الباحث أسلوب البحث المسحي، بغرض الحصول على البيانات الضرورية من الحقائق الموجودة في هذه البرامج، واستطلاع اتجاهات المعلمين فيها نحو هذه الحقائق.
- اتبع الباحث أسلوب التحليل الوصفي بهدف استكشاف البيانات ووصفها، كما استخدم أسلوب التحليل الاستدلالي للتعرف على الفروق الدالة بين المتغيرات المستقلة إن وجدت.⁶
- التوصل لمقارنة نتائج التحليل بالنظريات العلمية، واستخراج الفروق والمتشابهات بين الواقع والتطبيق وبين النظرية والتوصيف.
- التزم الباحث بتوثيق المصادر والمراجع على سبيل الاستدلال والاستشهاد لا النقل، إلا فيما يتعلق بالتعريفات والمصطلحات العلمية.
- اعتمد الباحث على ضوابط البحث العلمي الحديثة فيما يخص التوثيق ونسق كتابة البحث العلمي، والمعتمدة في جامعة أكسراي (AKSARAY ÜNİVERSİTESİ)،⁷ ومركز إيسام للبحوث الإسلامية (İSAM) التابع

⁶ يُنظر: أبو غلام، رجاء محمود، **مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية**، ط5، دار النشر للجامعات، القاهرة/مصر، 1427هـ، 2006م، ص 253.

⁷ يُنظر: ضوابط البحث العلمي في كتابة الرسائل العلمية في جامعة أكسراي، رابط الكتروني: <https://sbe.aksaray.edu.tr/indir/b0b5ef7e-88f2-4a9e-a353-40228b4b68db.docx>.

8. أدوات البحث:

استخدم الباحث في الإطار الميداني للبحث أداتين للتوصل إلى رصد الواقع الحقيقي لبرامج تعليم اللغة العربية في السنوات التحضيرية:

1- الأداة الأولى: استمارة تحليل برامج السنة التحضيرية والتي تهدف لتحديد مكونات هذه البرامج.

2- الأداة الثانية: استبانة اتجاهات معلمي السنوات التحضيرية، والتي تهدف إلى استطلاع آراء واتجاهات المعلمين نحو برامج تعليم اللغة العربية.

قام الباحث بفصل الأداتين عن بعضهما للأسباب التالية:

1- اختلاف أهدافهما؛ فالأولى تهدف لتحديد أهم مكونات برامج السنة التحضيرية في كليات الإلهيات، والثانية تهدف للتعرف على اتجاهات معلمي السنة التحضيرية تجاه هذه المكونات واستخراج الفروق الدالة بين هذه الاتجاهات إن وجدت.

2- اختلاف أعداد المستجيبين: ففي استمارة التحليل اكتفي بمستجيب واحد أو اثنين على الأكثر عن كل جامعة؛ وذلك لأن الدراسة تهدف إلى تحديد المكونات فحسب، وهي ثابتة لا تتغير بتغير المستجيب. أمّا في استبانة الاتجاهات فتم أخذ كل الاستجابات الواردة ولو كانت من نفس الجامعة، باعتبار أنّ هذه الدراسة تقيس الاتجاهات، ومن المعلوم أنّ الاتجاهات تختلف من مستجيب لآخر حسب الجنس، أو المؤهل العلمي، أو الخبرة، أو التخصص، أو غيرها من العوامل الأخرى.

3- اختلاف أنواع البيانات من حيث المقياس بين الأداتين؛ ففي استمارة التحليل كانت أغلب مقاييس الاستجابات

⁸ يُنظر: أسس تحقيق النصوص لمركز البحوث الإسلامية (ISAM)، رابط الكتروني: http://www.isam.org.tr/documents/_dosyalar/_pdfler/%D8%A3%D8%B3%D8%B3_%D8%A7%D9%84%D8%AA%D8%AD%D9%82%D9%8A%D9%82.pdf.

من النوع الاسمي، بينما كان مقياس الاستجابات في استبانة الاتجاهات هو المقياس الرتبي (مقياس ليكارت الخماسي).⁹

4- اختلاف أسلوب التحليل الإحصائي المستخدم في كل أداة؛ فقد استخدم الباحث في استمارة التحليل أسلوب الإحصاء الوصفي من خلال تنظيم البيانات واستخراج النسب المئوية والتكرارات والمتوسطات الحسابية لتحديد أهم مكوّنات برامج السنة التحضيرية،¹⁰ بينما أضاف في استبانة الاتجاهات أسلوب الإحصاء الاستدلالي لاتجاهات المعلمين من خلال الانحرافات المعيارية والأوزان النسبية واختبارات الفروق حول محاور الدراسة باختلاف الخصائص الشخصية لأفراد عيّنة البحث.¹¹

9. مصطلحات البحث:

- **التحليل:** يُعرّف بأنه: "عملية مُلزمة للفكر تستهدف إدراك الأشياء والظواهر بوضوح من خلال عزل عناصرها بعضها عن بعض، ومعرفة خصائص وسمات هذه العناصر، وطبيعة العلاقات القائمة بينها."¹²
ويُعرّف أيضاً بـ: " قدرة الفرد على الفحص المدقّق لمادّة علميّة ما، وتجزئتها إلى عناصرها، وتحديد ما بينها من علاقات، وفهم البناء التنظيمي لها."¹³
- **البرنامج التعليمي:** يُعرّف بأنه: "المخطّط العام الذي يُوضع في وقت سابق على عمليّتي التعليم والتدريس، ويُلخّص الإجراءات والموضوعات التي تنظّمها الجامعة خلال مُدّة معيّنة، كما يتضمّن الخبرات التعليميّة التي

⁹ يُنظر: علام، صلاح الدين محمود، تحليل البيانات في البحوث النفسية والتربوية، د.ط، دار الفكر العربي، القاهرة، 1413 هـ 1993 م، ص 16-17-18.

¹⁰ يُنظر: عمر، محمود أحمد؛ وآخرون، القياس النفسي والتربوي، ط1، دار المسيرة، عمّان، 1431 هـ 2010 م، ص 46.

¹¹ يُنظر: المصدر السابق: ص 317.

¹² عطيفة، حمدي، منهجية البحث العلمي وتطبيقاتها، ط1، دار النشر للجامعات، القاهرة، 1996 م، ص 286.

¹³ شحاتة، حسن؛ وآخرون، معجم المصطلحات التربوية والنفسية، ط1، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، 1424 هـ 2003 م، ص 90.

- يجب أن يكتسبها المتعلّمون مُرتبّةً ترتيماً يتماشى مع سنوات نموهم وحاجاتهم ومطالبهم الخاصّة".¹⁴
- ويُعرّف أيضاً بأنّه: " مجموعة الأنشطة المنظّمة والمتربطة، ذات الأهداف المحدّدة وفقاً للائحةٍ أو خطّة مشروع، يهدف إلى تنمية المهارات، ويتضمّن سلسلةً من المقرّرات التي ترتبط بأهداف عامّة ومُخرجات نهائيّة".¹⁵
- **اللغة العربيّة للناطقين بغيرها:** يُعرّف هذا المصطلح بأنّه: "اللغة العربيّة التي يتعلّمها الناطقون بلغاتٍ غير عربيّة، سواءً أكانوا ينتمون سياسياً إلى دولٍ عربيّة أم غير عربيّة".¹⁶
 - **تعليم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها:** يُقصد بهذا المصطلح بأنّه: " مجموعة الإجراءات المتّبعة لتمكين الأفراد الذين لغتهم الأصليّة ليست اللغة العربيّة من المكوّنات اللغويّة والتواصلية والثقافيّة، وفهمها، وتخزينها؛ من خلال الالتحاق بأحد البرامج المقدّمة سواءً داخل البلدان العربيّة أم خارجها".¹⁷
 - **السنة التحضيريّة:** "سنة دراسيّة يدرس الطلاب فيها اللغة العربيّة لمُدّة تتراوح بين 600-900 ساعة دراسيّة، وتُعَدُّ شرطاً لبدء الدراسة في أغلب كليّات الإلهيات والعلوم الإسلاميّة التركيّة".¹⁸
 - **كليّة الإلهيات/العلوم الإسلاميّة:** "كليّة جامعيّة تهتمّ بدراسة العلوم الدينيّة الإسلاميّة، مُدّتّها أربع سنوات بالإضافة لسنة تحضيريّة إجباريّة في أغلب هذه الكليّات".¹⁹

¹⁴ اللقاني، أحمد حسين؛ العجيلي، علي أحمد، معجم المصطلحات التربويّة المعرّفة في المناهج وطرق التدريس، ط2، عالم الكتب، القاهرة، 1999م، ص 49.

¹⁵ شحاتة، حسن؛ وآخرون، معجم المصطلحات التربويّة والنفسية، ص 74.

¹⁶ الحديدي، علي عبد المحسن، معايير تعليم اللغات الأجنبيّة/المفهوم والأهميّة والتطوّر، بحث منشور في كتاب: معايير تعليم اللغة العربيّة للناطقين بلغاتٍ أخرى، تحرير: علي عبد المحسن الحديدي، ط1، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربيّة، الرياض/السعودية، 1438هـ 2017م، ص 15.

¹⁷ المصدر السابق، ص 16.

¹⁸ الحديدي، إسلام يسري، التحدّيات المؤسّسيّة في برامج تعليم العربيّة في السنوات التحضيريّة بكليّات العلوم الإسلاميّة بتركيا، بحث منشور في كتاب: أبحاث مؤتمر إسطنبول الدولي الثاني: تعليم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها/إضاءات ومعالم، د.ط، وقف ISAR، إسطنبول، 2016م، ص 129.

¹⁹ المصدر السابق، ص 128.

وبالرغم من الفروق الطفيفة بين موادّ كليات الإلهيات ومواد كليات العلوم الإسلامية؛ فإنّ الباحث يتعامل معهما في هذا البحث على أنّهما كيان واحد؛ لأن برنامج السنة التحضيرية فيهما واحد.

- **برنامج السنة التحضيرية:** يُمكن تعريفه إجرائياً في هذا البحث بأنّه: الإجراءات والموضوعات الخاصّة بتعليم اللغة العربيّة للطلّاب في تركيّا خلال سنة دراسيّة كاملة، والتي تتضمّن الأهداف والمحتوى وطُرق التدريس والتقويم والخبرات التعليميّة التي يجب أن يكتسبها المتعلّمون، ويقوم بهذه الإجراءات فريق السنة التحضيرية في كليات الإلهيات أو العلوم الإسلامية، لتحقيق الأهداف التي حدّدها المجلس الأعلى للتعليم العالي في تركيّا.
- **تحليل البرامج:** يُمكن تعريفه إجرائياً في هذا البحث بأنّه: أحد أساليب البحث العلمي التي تستهدف الوصف الموضوعي والكمّي والمنظّم للمضامين والمكوّنات الظاهرة في برامج تعليم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها الموجودة في السنوات التحضيرية في كليات الإلهيات والعلوم الإسلامية التركيّة.

1. الفصل الأوّل: الإطار النظري:

1.1. الدراسات السابقة:

لا شكّ بأنّ المعرفة والعلوم الإنسانيّة عمليّة تراكميّة، والبحوث المستجدّة تتأثّر بما سبقها من بحوث ودراسات، وستؤثّر بما سيلحقها منها، وخاصّة إذا كانت هذه البحوث تنتمي إلى نفس الميدان والمجال.

ويُورد الباحث في هذا المبحث بعضاً من الدراسات السابقة الهامّة التي أفادت وأثّرت في هذا البحث، ويَعرض أهمّها بدءاً من الأقدم إلى الأحدث، على نوعين: الأوّل هو الدراسات المباشرة والأقرب إلى موضوع البحث والتي أثّرت به تأثيراً مباشراً، والثاني الدراسات غير المباشرة والتي تنتمي إلى مجال البحث وأثّرت به بشكل غير مباشر.

1.1.1. الدراسات المباشرة:

وجد الباحث أنّ الدراسات والبحوث التي ناقشت برامج السنوات التحضيرية بشموليّة، من حيث الكمّ في عدد الكليات

والنوع في شمولية عناصر البرامج نادرةً ولا تتخطى أصابع اليد الواحدة. ومن أهمّها:

1- دراسة الحدقي 2016م: وهي بعنوان: (التحديات المؤسسية في برامج تعليم العربية في السنوات التحضيرية بكلّيات العلوم الإسلامية بتركيا)، وهي بحث علمي من 30 صفحة منشور في كتاب مؤتمر إسطنبول الدولي الثاني (تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها-إضاءات ومعالم).²⁰ ويهدف هذا البحث إلى الوقوف على التحديات المؤسسية التي تواجه تعليم اللغة العربية في برامج السنة التحضيرية في كليات العلوم الإسلامية والإلهيات التركية، واتباع الباحث في سبيل ذلك المنهج الوصفي التحليلي، فأجرى مقابلات مع بعض معلّمي وطلاب السنوات التحضيرية، ثم صمّم استبانة لاستطلاع آراء معلّمي السنوات التحضيرية في خريف 2016م، وتناولت أقسام الاستبانة 13 موضوعاً: الأهداف، والإطار المرجعي، واختيار المعلمين، وتدريبهم، والمواد التعليمية، والأجهزة المستخدمة، والاختبارات، وتقويم العملية التعليمية، ومدى اهتمام الطلاب، وأعداد الطلاب في الصفوف، واللغة المستخدمة في التدريس، وموقع اللغة العربية في السنوات الأربع التالية، والجانب الإداري. شارك في هذه الاستبانة (25) معلّماً ينتمون لـ (11) كليّة. وجاءت النتيجة أنّ هناك تحديات في أغلب الموضوعات السابقة. لذلك أوصت الدراسة بتوصيات أهمّها: أن يكون نظام السنة التحضيرية مكتوباً، ويتضمّن الأهداف والإطار المرجعي ونظام التقييم، كما أوصت الدراسة بمشاركة أكبر عدد من المعلمين في اختيار المواد التعليمية، وبإعداد خطط تدريب مستمرة لجميع المعلمين، وباستخدام قائمة فحص للكاتب المقررة، وبتقنين الاختبارات، وإشراك الطلاب في تقييم العملية التعليمية، وتحديد صلاحيات الجانب الإداري.

2- دراسة محمد علي 2016م: وجاءت بعنوان: (اللغة العربية في الجامعات التركية بين الواقع والمأمول)، وهي بحث علمي من 39 صفحة منشور في كتاب (اللغة العربية في تركيا)، والذي يتضمن أبحاثاً لعدّة مؤلفين تعالج موضوع اللغة العربية في تركيا.²¹ وهدفت الدراسة إلى تحديد المشكلات التي تتعلّق بتعليم اللغة العربية في كليّات الإلهيات والعلوم

²⁰ الحدقي، إسلام يسري، التحديات المؤسسية في برامج تعليم العربية في السنوات التحضيرية بكلّيات العلوم الإسلامية بتركيا، ص 123-152.

²¹ محمد علي، أحمد حسن، اللغة العربية في الجامعات التركية بين الواقع والمأمول، بحث منشور في كتاب: اللغة العربية في تركيا، تحرير: محمود قدوم، ط1، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، الرياض/السعودية، 1438هـ، 2016م، ص 243-282.

الإسلامية في تركيّتا في كلّ السنوات، واتّبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي من خلال إعداد استبانة تمّ تطبيقها على عشر كليات في العام الدراسي 2016/2015م، تتناول ثلاثة محاور هي المناهج والمعلّمين والدارسين. وتوصّلت الدراسة إلى نتائج أهمّها: أنّ مهارتي الاستماع والمحادثة لا تلقيان الاهتمام المناسب في برامج تعليم العربية، وأنّ هناك قصوراً في بناء المناهج العلميّة، وأنّ الاهتمام ينصبّ على دراسة النحو والصرف، كما أكّدت النتائج على أنّ مشكلات البرامج ناتجة عن الفكرة الشائعة بصعوبة اللغة العربية، واستخدام الترجمة في التدريس، وعدم متابعة تعليم اللغة العربية في السنوات التالية للسنة التحضيرية، وعدم تدريب المعلّمين، وبيّنت الدراسة أنّ الأجهزة والوسائل الحديثة متوفّرة في أغلب الكليات. وأوصت الدراسة بضرورة تبني رؤية واضحة في تحديد أهداف البرامج، وإعداد برامج تدريبية للمعلّمين، وبناء مناهج على أسس علميّة وضرورة تطوير أسس وشروط تعيين المعلمين، كما أوصت بضرورة التوازن بين ساعات التدريس، وتنمية دوافع المتعلّمين.

3- دراسة الحدقي وشيمشك 2019م: وعنوانها: (اتجاهات طلبة كليات الإلهيات والعلوم الإسلامية في تركيّتا نحو برنامج اللغة العربية في السنة التحضيرية)، وهي مقالة علميّة من 31 صفحة منشورة في مجلّة دار الفنون التي تصدر من كليّة الإلهيات في جامعة إسطنبول.²² تهدف هذه الدراسة إلى التعرّف على اتجاهات الطلاب في كليات الإلهيات والعلوم الإسلامية نحو برنامج اللغة العربية في السنة التحضيرية. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي واستخدمت الاستبانة أداة لجمع المعلومات. وشملت العيّنة المستجيبة (1374) طالباً وطالبة ينتمون لـ (60) كليّة في العام الدراسي 2017/2016م. وأظهرت نتائج الدراسة أن اتجاهات الطلبة (متوسطة) نحو الإطار العام لبرنامج اللغة العربية، ومعلّمي السنة التحضيرية وطرق تدريسهم، وجودة التعليم. وجاءت اتجاهات الطلبة (إيجابية) نحو استخدام اللغة العربية فقط في الصفوف الدراسية، وكذلك رأت أغلب العيّنة أنهم يحتاجون لدروس إضافية في اللغة العربية، كما رفضت الأغلبية زيادة البرنامج التحضيري ليصبح سنتين، وجاء اتجاه العيّنة نحو السفر للدراسة في البلاد العربية (إيجابياً جداً)، كما جاءت اتجاهات طلاب مرحلة الليسانس نحو أثر السنة التحضيرية على دراستهم (إيجابية). وأفاد (75%) من العيّنة أنهم يعتبرون

²² الحدقي، إسلام يسري؛ شيمشك، سلطان، اتجاهات طلبة كليات الإلهيات والعلوم الإسلامية في تركيّتا نحو برنامج اللغة العربية في السنة التحضيرية، مقالة منشورة في مجلّة Darulfunun Ilahiyat، جامعة إسطنبول، العدد 30/1، تموز 2019م، ص 231-262.

السنة التحضيرية مفيدة لهم، وأظهر التحليل أن هناك فروقاً دالة إحصائية في بعض المحاور تُعزى لبعض المتغيرات المستقلة للبحث. وأوصت الدراسة بإجراء تقييم نصف سنوي لاستطلاع آراء الطلاب في الكليات كلها وفي جميع عناصر العملية التعليمية، وبعمل دليل للسنة التحضيرية موجه للطلاب يتضمن الأهداف والمستويات ونظام التقويم.

2.1.1. الدراسات غير المباشرة:

اطّلع الباحث على كثير من الدراسات والبحوث باللغتين العربية والتركية، والتي عالجت جزئية أو عدّة جزئيات في برنامج واحد أو في برنامجين من برامج السنة التحضيرية، كما اطّلع على الكثير من البحوث التي تناولت برامج تعليم اللغة العربية في تركيا عموماً، ولاحظ الباحث أنّ أغلب هذه البحوث كانت مقالات محكمة في مؤتمرات أو دوريات. وأهمّها على سبيل الذكر لا على سبيل الحصر:

1- دراسة مولان 2003م: وهي بعنوان: (تحليل وتقويم منهج اللغة العربية في كلية الإلهيات في جامعة أرجياس في تركيا) وهي أطروحة مقدمة لنيل درجة الدكتوراه في المناهج وطرق التدريس من جامعة النيلين في السودان.²³ استخدمت الباحثة في بحثها المنهج الوصفي التحليلي بغرض التعرف على طبيعة منهج اللغة العربية في جامعة أرجياس، ومعرفة نقاط القوة والضعف فيه، كما استخدمت أدواتي المقابلة الشخصية والاستبانة لتحديد آراء المعلمين حول المنهج والوسائل المستخدمة، واستطلاع آراء المتعلمين حول اللغة العربية ومشكلات تعلّمها. وخرجت الباحثة بنتائج أهمّها: اعتماد المعلمين على طريقة القواعد والترجمة في التدريس، واعتمادهم على اللغة الوسيطة، وغياب طريقة وأساليب التدريس الحديثة، وعدم توفّر الوسائل التعليمية الحديثة. وتمثّلت أهم توصيات الباحثة بـ: تعديل المنهج المعمول به في وقتها ليكون قائماً على أسس ومعايير تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وضرورة تقليل دروس النحو والصرف، وعدم اللجوء إلى اللغة الوسيطة إلا في الضرورة.

2- دراسة كاراهان 2012م: عنوانها (دراسة وصفية تقويمية لبرامج تعليم اللغة العربية في السنة الأولى في الجامعات

²³ مولان، مريم أكرم، تحليل وتقويم منهج اللغة العربية في كلية الإلهيات في جامعة أرجياس في تركيا، د.ط، د.ن، رسالة دكتوراه مقدمة في جامعة النيلين، الخرطوم/السودان، 1434هـ 2003م.

التركية-جامعنا مرمرة وإسطنبول نموذجاً) وهي أطروحة مقدّمة لنيل درجة الدكتوراه في المناهج وطرق التدريس من جامعة إفريقيا العالمية في السودان.²⁴ وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وكانت أداة بحثها جمع البيانات عن طريق المقابلات مع معلمي اللغة العربية في الجامعتين، كما استخدمت أداة الاستبانة الموجهة للطلاب فيهما. وخُصّصت الباحثة إلى نتائج هامة أبرزها: أنّ برامج تعليم اللغة العربية في الجامعات التركية لا تواكب الاتجاهات المعاصرة، ولا تُلبّي حاجات المتعلّمين من الناحيتين اللغوية والاتصالية، ومعظم محتوياتها لا تعبّر عن بيئة المتعلّمين، والاستخدام المحدود للوسائل والأجهزة الحديثة، وقلة الإنفاق على تطوير تعليم اللغة العربية في تركيا، إضافة إلى اللجوء إلى استخدام اللغة الوسيطة في بعض الأحيان. وأوصت الباحثة بتوصيات أهمّها: ضرورة توفير الأجهزة الحديثة، وضرورة توظيف العدد الكافي من الاختصاصيين في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، والاهتمام بتدريب المعلّمين، وضرورة إقامة معسكرات تربوية للطلاب باللغة العربية.

3- دراسة 2012 Korukcu & Acuner م: وهي مقالة باللغة التركية منشورة في مجلة كلية الإلهيات في جامعة Fırat التركية.²⁵ وقد أوصت الدراسة بضرورة قيام كليات الإلهيات بأنشطة تقلّل من القلق لدى الطّالّاب، وتزيد من تشجيعهم قبل بداية دراسة اللغة العربية، وأن يُراعي المعلمون الأفكار المسبقة الموجودة في أذهان الطّالّاب عن اللغة العربية.

4- دراسة 2015 Uçar م: وهي مقالة باللغة التركية نُشرت في مجلة كلية الإلهيات بجامعة İnönü.²⁶ واستهدفت دراسة اتجاهات الطّالّاب في جامعة İnönü نحو دروس اللغة العربية في السنة التحضيرية ومرحلة الليسانس، ووجدت أنّ هذه الاتجاهات متوسطة.

²⁴ كاراهان، نورقل، دراسة وصفية تقويمية لبرامج تعليم اللغة العربية في السنة الأولى في الجامعات التركية/جامعنا مرمرة وإسطنبول نموذجاً، د.ط، د.ن، رسالة دكتوراه مقدّمة في جامعة إفريقيا العالمية، الخرطوم/السودان، 1433 هـ 2012 م.

²⁵ Adem Korukcu ve Yusuf Acuner, "İlahiyat Fakültesi Arapça Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Yabancı Dil Yetkinlik Beklentisi ve Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı, Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Örneği" Fırat İlahiyat Fakültesi Dergisi (17, no. 2) 2012 :191-211.

²⁶ Recep Uçar|. "İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Arapça Dersine Karşı Tutumları", İnönü Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Örneği (Marife 15, no. 2) 2015, 371-394.

5- دراسة يريندة 2015م: وجاءت بعنوان: (تجربة واعدة في تعليم اللغة العربية؛ تجربة كلية الإلهيات بجامعة إسطنبول في العام الدراسي 2013-2014 في السنة التحضيرية: أهدافاً ومنهجاً ونتائج) وهي بحث منشور في كتاب مؤتمر إسطنبول الدولي الأول (تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها-الرؤى والتجارب).²⁷ وقد أكد الباحث فيه على أهمية التصميم والتخطيط المسبق للبرنامج التعليمي لمتيسر القياس والتقييم الموضوعي والسليم لعملية التعليم، كما أكد على ضرورة توزيع الدارسين حسب نظام المستويات وحسب كفاءاتهم اللغوية، وأنّ نظام المكافأة والعقاب له أثر إيجابي في عملية تعليم اللغة.

6- كتاب مؤتمر akdem الدولي الثاني 2016م:²⁸ عقدت مؤسسة akdem مؤتمراً في إسطنبول بعنوان (تدريس اللغة العربية في برامج السنة التحضيرية في تركيا-الواقع وآليات التطوير) ناقش فيه الباحثون خلال ثلاثة أيام العديد من القضايا التي تخصّ برامج السنوات التحضيرية، وخرجوا ببيان ختامي من أهمّ بنوده: ضرورة تكوين منتدى مشترك بين الكليات التي تدرّس برنامج السنة التحضيرية يتمّ فيه تبادل الخبرات والتجارب، ومتابعة معايير قياس وتقييم الفصول التمهيدية بامتحانات قادرة على قياس مهارات اللغة الأربعة الأساسية، وضرورة تعميم مبدأ (منهج التعليم بدون اللغة الوسيطة) المعتمد على المنهج التواصلية، وأهمية تحديد مبادئ اختيار المعلمين، وغيره من البنود.

7- دراسة EKİNCİ 2019م: وهي مقالة باللغة التركية منشورة في مجلة كلية الإلهيات الصادرة عن جامعة Van التركية.²⁹ تستهدف دراسة اتجاهات الطلاب نحو برنامج السنة التحضيرية في كلية الإلهيات بجامعة Bitlis Eren من حيث المواد التعليمية وطرائق التدريس ونسب النجاح، حيث صمّم الباحث استبانة لاستطلاع آراء واتجاهات الطلاب للعام

²⁷ يريندة، آدم، تجربة واعدة في تعليم اللغة العربية/تجربة كلية الإلهيات بجامعة إسطنبول في العام الدراسي 2013-2014 في السنة التحضيرية/أهدافاً ومنهجاً ونتائج، بحث منشور في كتاب: أبحاث مؤتمر إسطنبول الدولي الأول: تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها/الرؤى والتجارب، ط1، دار كنوز المعرفة، عمان/الأردن، 2015م، ص 433-452.

²⁸ كتاب مؤتمر Akdem الدولي الثاني، تدريس اللغة العربية في برامج السنة التحضيرية/الواقع وآليات التطوير، د.ط، akdemistanbul، كانون الأول 2016م.

²⁹ Ekinci, İsmail. "İlahiyat Fakültesi Öğrencilerine Verilen Arapça Hazırlık Eğitimine Dair Bir İnceleme". Van İlahiyat Dergisi, 7/11 (Aralık 2019): 144-161.

الدراسي 2018/2019م، وكانت العينة المستجيبة تتكون من (90) طالباً وطالبة. وقد تمخض البحث عن نتائج أهمها: أنّ الاتجاه العام للطلاب أنّهم يستفيدون كثيراً من دروس الاستماع والمحادثة باللغة العربية، كما اعتبروا أنّ دروس مادة الصرف هي الأصعب والأقل فائدة في السنة التحضيرية. وأهم توصيات الدراسة: ضرورة تنمية وتشجيع الدافعية للطلاب، وضرورة تنويع وتطوير طرائق التدريس من قبل المعلمين.

8- دراسة 2019 Oğuzم: وهي مقالة باللغة التركية منشورة في مجلة معهد العلوم الاجتماعية في جامعة Gümüşhane التركية.³⁰ تناولت مشكلة الانقطاع عن تعليم اللغة العربية في السنوات التالية للسنة التحضيرية في كليات الإلهيات. وخُصت الدراسة لعدة نتائج أهمها: أنّه يتم تدريس اللغة العربية في السنة التحضيرية بشكل مكثف جداً، ولمعالجة هذه المشكلة أوصى الباحث بتوصيات أهمها: يجب الاستمرار بتدريس اللغة العربية في السنوات التالية، كما يجب تطبيق منهج موحد للسنوات كافة بشكل تدريجي والانتقال من السهل إلى الصعب، وأوصى الباحث باختيار وتعيين المعلمين الذين لغتهم الأم هي اللغة العربية.

3.1.1. خلاصة وتعليق:

ما زالت الدراسات التي تناقش برامج تعليم اللغة العربية في السنوات التحضيرية قليلة، رغم زيادتها الملحوظة في السنوات الأخيرة، ومعظم الموجود منها يناقش جانباً واحداً، أو جوانب قليلة من البرنامج، أو البرنامج في كلية واحدة أو كلياتين. ويلاحظ أنّ أغلب هذه الدراسات هي مقالات محكمة منشورة في المؤتمرات أو الدوريات، والقليل منها بحوث أكاديمية أو أطروحات جامعية أو كتب علمية.

وتتفق الدراسات السابقة من حيث استخدامها للمنهج الوصفي التحليلي، فهو الأنسب لجمع البيانات وتحليلها ووصفها، بينما تنوّعت أدواتها بين الملاحظة والمقابلة والاستبانة، كما تنوّعت العينات المستجيبة بين المعلمين والطلاب، ويلاحظ التركيز على مكوّن المناهج في الدراسات غير المباشرة دون المكوّنات الأخرى، بينما كانت الدراسات المباشرة أكثر شمولية

³⁰ Oğuz, Orhan. “ İlahiyat Fakültesi Hazırlık Sınıfından Sonra Arapça Öğretiminde Kesintiye Uğraması Sorunu”. Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Elektronik Dergisi, 10(2), (2019), 452-459.

واتسعت مساحة تركيزها لتشمل أغلب مكونات البرامج.

ويمكن القول من خلال التتبع الزمني لنتائج الدراسات السابقة أنّ برامج السنوات التحضيرية مازالت في طور النمو، ولم تكتمل مواصفات جودتها بعد. وحسب تلك الدراسات مازالت البرامج تستخدم الترجمة واللغة الوسيطة في التدريس كما ورد في (دراسة مولان 2003م) و(دراسة كاراهان 2012م) و(دراسة محمد علي 2016م)، ومازالت أسس وشروط اختيار المعلمين قاصرة وتحتاج إلى تحديد وتطوير كما ظهر في (دراسة مولان 2003م) و(دراسة كاراهان 2012م) و(كتاب مؤتمر akdem الدولي الثاني 2016م) و(دراسة محمد علي 2016م) و(دراسة Oğuz 2019م)، كما أنّ التخطيط وتحديد الأهداف العامة غير واضح في كثير من البرامج كما جاء في (دراسة يريندة 2015م) و(دراسة كاراهان 2012م) و(دراسة الحدقي وشيمشك 2019م) و(دراسة محمد علي 2016م) و(دراسة الحدقي 2016م)، وغيرها من العقبات المستمرة التي لم تُعالج إلى الآن. ويُذكر أنّ الواقع في بعض جوانب البرامج قد تغيّر إلى الأفضل مع مرور الزمن، فضعف توقّر الأجهزة والوسائل الحديثة التي كانت مشكلة في (دراسة مولان 2003م) و(دراسة كاراهان 2012م) وقد زالت هذه المشكلة تقريباً في (دراسة محمد علي 2016م) و(دراسة الحدقي 2016م).

استفاد الباحث من كل الدراسات والبحوث السابقة من خلال: تعميق الوعي بمشكلة البحث، وصياغة أسئلة البحث، وتحديد أهدافه، وبناء خطة البحث، واختيار الأدوات المناسبة وتصميمها، وتمييز ما تمّت دراسته من مكونات البرامج لتجنب تكرار البحث فيها، كما استفاد من مطالعة المصادر والمراجع في هذه الدراسات.

ويتميّز هذا البحث عن الدراسات السابقة باتّساع رقعة تناول المكونات في برامج السنة التحضيرية وشموليتها، فضلاً عن استخدام البحث لأداتين مختلفتين من أدوات البحث تتكاملان وتتسقان بهدف إعطاء نتائج أكثر صدقاً وتفصيلاً. كما يتميّز هذا البحث باتّساع مجتمع الدراسة الميدانية الذي شمل 25 جامعة في أداة استمارة تحليل البرامج، و32 جامعة في أداة استبانة الاتجاهات، بينما كان 11 جامعة في (دراسة الحدقي 2016م)، و10 جامعات في (دراسة محمد علي 2016م). كما أنّ هذا البحث يأتي بعد عدد من التطوّرات والإصلاحات في برامج السنة التحضيرية ممّا يعني إمكانية كشف نتائج جديدة.

2.1.1. مراحل تطوّر تعليم اللغة العربية في تركيا:

بدأت علاقة الأتراك باللغة العربيّة مع دخولهم في دين الإسلام الحنيف في عهد القراخانيين (932هـ - 1212م)، الذين استعملوا الحروف العربيّة في كتابة لغتهم التركيّة، وبهذا نزلت لغة القرآن منزلاً كريماً في قلوب الأتراك وإلى يومنا هذا.³¹ وقد بدأ الأتراك منذ ذلك الحين -مُثلّهم كمثّل سائر المسلمين- بتعلّم وتعليم اللغة العربيّة وإتقانها، بغرض التعرّف على الأوامر الإلهية وفقه العبادات ومبادئ الدين الإسلامي ومفاهيمه، وإيصال هذه المفاهيم إلى المجتمع التركي، ولكن لم يأخذ تعليم اللغة العربيّة والعلوم الإسلامية عامّة للأتراك الطابع المؤسّساتي إلا في عصر السلاجقة.

1.2.1.1. مرحلة العصر السلجوقي:

بدأت مؤسّساتية التعليم الإسلامي للأتراك بالتحقّق في القرن العاشر الميلادي كنتيجة للجهود الفردية من قبل رجال الدولة والأغنياء من فاعلي الخير في تأسيس المدارس.³² وفي القرن الحادي عشر الميلادي قامت الدولة السلجوقية بقيادة السلطان (ألب أرسلان) بتأسيس العديد من المدارس التي كانت أشبه بالمؤسّسات الجامعية اليوم، أشهرها المدرسة النظامية في بغداد، التي أضحت منبراً لظهور العلماء النوايع كالغزالي وغيره، واستمرّ السلاجقة ببناء مثل هذه المدارس في منطقة الأناضول.³³ وقد احتوت مناهج التدريس في تلك المدارس على علوم اللغة العربيّة والإسلامية والرياضيات والفلك وغيرها من العلوم.³⁴ ولكن كان تعليم اللغة العربية في تلك المدارس يقتصر على تدريس النحو والصرف بهدف استيعاب الكتب

³¹ يُنظر: صوتين، محمد حقي، تدريس اللغة العربيّة في تركيا/بالأمس واليوم، بحث منشور في كتاب: اللغة العربيّة في تركيا، تحرير: محمود قدوم، ط1، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربيّة، الرياض/السعودية، 1438هـ/2016م، ص 18.

³² يُنظر: زنكين، زكي صالح، مراحل تطوّر التعليم الديني العالي في تركيا منذ العهد العثماني إلى عهد الجمهورية، بحث منشور في مجلة ديانت العلمية باللغة العربيّة، رئاسة الشؤون الدينية، العدد 1، أنقرة/تركيا، 2019م، ص 270.

³³ يُنظر: أربا، أنور، تعليم اللغة العربيّة في تركيا بين الماضي والحاضر، بحث منشور في مجلّة الأستاذ، العدد الخاص بالمؤتمر العلمي السادس، المجلّد الثالث، كلية التربية، جامعة بغداد، 2018م، ص 116.

³⁴ يُنظر: زنكين، زكي صالح، مراحل تطوّر التعليم الديني العالي في تركيا منذ العهد العثماني إلى عهد الجمهورية، ص 271.

والمراجع الإسلامية الرئيسية، ولم يكن تعليمها بغرض التواصل، حيث كانت لغة التعليم السائدة هي الفارسية.³⁵

2.2.1. مرحلة العصر العثماني:

يُمكن تقسيم مراحل تعليم اللغة العربية في العصر العثماني إلى مرحلتين أساسيتين هما:

1- مرحلة المدارس التقليدية (1299-1773م): وفي هذه المرحلة لم تكن المدارس رسمية، ولم يكن لها

مناهج تشرف عليها الوزارات المختصة بل كانت تقليدية على حُط المدارس في العهد السلجوقي، بينما كانت لغة التعليم في هذه المدارس هي اللغة العربية. وقد كان تعليم اللغة العربية فيها مُقتصرًا على قواعد النحو والصرف والبلاغة، عن طريق تحفيظ المتون واستظهارها. ومحتوى الدروس هي النصوص الموجودة بين الكتب فحسب، وانحصر دور المعلمين في إيصال محتويات الكتب للمتعلمين حسب مستوياتهم دون الابتكار والإبداع، ويمكن القول أنَّ هذه الطريقة من التدريس استمرت إلى أواخر العهد العثماني. والغاية من تعليم اللغة العربية في هذه المرحلة هي التمكن من قواعد النحو والصرف، وفهم ما يقرأه الطالب من الكتب المدرسية آنذاك، واستيعاب المصادر الدينية من فقه و حديث وتفسير فحسب، دون الاهتمام بمهارات التواصل اللغوي. لذلك يُلاحظ أنَّه شاعت في العهد العثماني ظاهرة الشروح والحواشي للمؤلفات العربية.³⁶

2- مرحلة المدارس الرسمية (1773-1923م): تم ترتيب نظام التعليم في الدولة العثمانية مع بدء عصر

التنظيمات، فبالإضافة لوجود المدارس التقليدية افتُتحت مؤسسات تعليمية رسمية جديدة تحت اسم (كُتَّاب)، وكانت هذه المؤسسة الجديدة مختلفة عن المدارس التقليدية في مناحي عديدة؛ حيث تم تقسيم التعليم فيها إلى ثلاث مراحل هي: الابتدائية والمتوسطة انتهاءً بالمرحلة العليا (الثانوية)، والهدف الأساسي من إنشاء الكتاتيب هو تقديم العلوم الدنيوية عامة بعيداً عن العلوم الدينية. ثم ما لبث أن أنشئت كتاتيب متخصصة بمجالات شتى،

³⁵ يُنظر: صوتشين، محمد حقي، تدريس اللغة العربية في تركيا/بالأمس واليوم، ص 18.

³⁶ يُنظر: صوتشين، محمد حقي، تدريس اللغة العربية في تركيا/بالأمس واليوم، ص 18؛ أربا، أنور، تعليم اللغة العربية في تركيا بين الماضي والحاضر، ص 117.

وكانت هذه المؤسسات تتبع لوزارة المعارف. كما استمرت المدارس التقليدية في تقديم أنشطتها إلى جانب الكتاتيب الرسمية وتلخص أهدافها بتقديم العلوم الدينية وتخرج علماء الدين والقضاة في المحاكم الشرعية والمفتين والأئمة والخطباء.³⁷

وتعدُّ فترة الخليفة عبد الحميد الثاني فترة مهمة من حيث تطوير التعليم عموماً إلى جانب تطوير التعليم الديني، حيث افتتحت لأول مرة كلية للعلوم الدينية (الشريعة) في تركيا عام 1900م في جامعة دار الفنون (إسطنبول حالياً)، وكان معيار القبول فيها هو أن ينجح المتقدم في امتحان القبول الذي يتضمن اللغة العربية واللغة التركية بالإضافة للعلوم الدينية والرياضيات. هذا بالنسبة للتعليم العالي في تلك الفترة، أما بالنسبة للتعليم في المدارس الدينية فقد كان التطور غير ملحوظ، ويكمن السبب في أنَّ غالبية الهيئات التدريسية في تلك المدارس يرفضون التغييرات في المناهج وأساليب التدريس القديمة.³⁸

ومع إعلان المشروطة الثانية عام 1908م في أواخر العصر العثماني، تطوّر النظام التعليمي مع تراجع وتدهور في مجال تعليم اللغة العربية، التي تمّ التعامل معها كلغة أجنبية في ظلّ القوانين والأنظمة الجديدة التي صدرت على النهج الأوروبي، وأغلقت كلية العلوم الدينية في جامعة دار الفنون.³⁹

استمرّ تعليم اللغة العربية في هذه المرحلة في إطار تدريس قواعد النحو والصرف والبلاغة، وبالإضافة لهدف استيعاب العلوم الإسلامية ظهر هدف جديد من تعليم اللغة العربية هو تسهيل دراسة اللغة التركية العثمانية، والتي أصبحت مختلطة من العربية والتركية والفارسية مفرداتٍ وتراكيبٍ وأبنية. وكانت المناهج في المدارس تعتمد على الكتب القديمة التي تمّ تأليفها في العصور القديمة بالإضافة لشرح المتون التي ألّفها العثمانيون كمواّد مساعدة للمنهج المقرّر مثل كتاب (العوامل) لمؤلفه بيركلي محمد أفندي وكتاب (الشافية) لابن الحاجب النحوي (نزهة

³⁷ يُنظر: زنكين، زكي صالح، مراحل تطور التعليم الديني العالي في تركيا منذ العهد العثماني إلى عهد الجمهورية، ص 273، 274.

³⁸ يُنظر: المصدر السابق، ص 276.

³⁹ يُنظر: المصدر السابق، ص 281.

الطرف في علم الصرف) لأحمد بن محمود المبداني و(الألفية في النحو) لابن مالك. ولم تكن حالة هذه المدارس لتختلف عن المدارس التقليدية.⁴⁰

3.2.1. في عصر الجمهورية:

بعد انتهاء العصر العثماني، قام نظام الجمهورية الحديثة بقطع كل الروابط مع التعليم القديم، ودخل نظام التعليم في طريق وعرّة، وقد كان لتعليم اللغة العربية النصيب الأكبر من الضرر، حيث استبدلت الأحرف اللاتينية بالعربية في كتابة اللغة التركية.⁴¹ وفي عام 1930م أُغلقت مدارس الأئمة والخطباء وكلية العلوم الدينية في دار الفنون. وبعد الإصرار المتزايد من الشعب التركي على دراسة العلوم الإسلامية أُسست كلية الإلهيات في جامعة أنقرة، وتم تأسيس مدارس الأئمة والخطباء عام 1951م، وفي عام 1985م تم افتتاح ثانويات الأناضول للأئمة والخطباء.⁴² وحتى عام 1982م لم يكن في تركيا سوى كليتين للعلوم الإسلامية وثمانية معاهد إسلامية عليا، حيث صدر في هذا العام قانون يقضي بتحويل سبعة من تلك المعاهد إلى كليات جامعية.⁴³

وكانت اللغة العربية تُدرّس في هذه المدارس والكليات كمادة مساندة ومساعدة لمواد التفسير والفقه والحديث وغيرها.⁴⁴

تعليق: إنّ المتتبع لتعليم اللغة العربية في المراحل السابقة يجد نفسه أمام حقيقة واضحة، وهي أن تعليم اللغة العربية لم يكن بهدف إتقانها للتواصل وإجادتها في المعاملات، بل كان بغرض استيعاب العلوم الإسلامية كون

⁴⁰ يُنظر: صوتشين، محمد حقي، تدريس اللغة العربية في تركيا/بالأمس واليوم، ص 19؛ أربا، أنور، تعليم اللغة العربية في تركيا بين الماضي والحاضر، ص 119.

⁴¹ يُنظر: أربا، أنور، تعليم اللغة العربية في تركيا بين الماضي والحاضر، ص 123.

⁴² يُنظر: شاهين، شامل، مناهج التعليم الديني العالي في تركيا نظرة إصلاحية، بحث منشور في مجلة دعوة الحق، العدد 362، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية المغربية، الرباط/المغرب، 1422هـ 2001م، ص 138.

⁴³ يُنظر: زنكين، زكي صالح، مراحل تطور التعليم الديني العالي في تركيا منذ العهد العثماني إلى عهد الجمهورية، ص 288.

⁴⁴ يُنظر: صوتشين، محمد حقي، تدريس اللغة العربية في تركيا/بالأمس واليوم، ص 20.

اللغة العربية لغة القرآن الكريم وما استتبعه من علوم، ومن هنا فقد طغت على مناهج تعليم اللغة العربية الكتب القديمة غير المختصة، بمساعدة الشروح والحواشي. كما سيطرت أساليب التدريس التقليدية كطريقة القواعد والترجمة والشرح المباشر عن طريق التلقين والمحاضرة، بالإضافة للحفظ والاستظهار.

4.2.1. في الوقت الحاضر:

لا يخفى على مُطَّلِعٍ ما شهده ميدان تعليم اللغة العربية في تركيا خلال العقدين الماضيين من تطور مذهل ولافت شمل المؤسسات التعليمية الرسمية والخاصة، جاء ذلك نتيجة لعدة عوامل أهمها توجه الحكومة التركية إلى الانفتاح على العالم العربي سياسياً واقتصادياً وتجاريّاً، إضافةً إلى تواجد المواطنين العرب المكثف على أراضي تركيا في السنوات الأخيرة.

يظهر هذا التطور من خلال إصدار القوانين المتعلقة بتعليم اللغة العربية، فاللغة العربية إجبارية في مدارس الائمة والخطباء، وصدر قرار من وزارة التربية الوطنية التركية عام 2016م يقضي بتدريس اللغة العربية في المدارس العامة كلغة أجنبية إجبارية أو اختيارية في المدارس العامة على غرار اللغات الأجنبية الأخرى.⁴⁵

كما تزايدت أعداد برامج تعليم اللغة العربية التي أفتتحت في الجامعات التركية بشكل لافت، وهي على ثلاثة أنواع:⁴⁶

1- برامج تعليم اللغة العربية في كليات اللغات والآداب.

2- برامج تعليم اللغة العربية في كليات الترجمة.

⁴⁵ للاطلاع على توزيع برامج تعليم اللغة العربية في مدارس وزارة التربية الوطنية التركية يُنظر: الرابط الإلكتروني:

https://dogm.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=14&fbclid=IwAR2yJ7r7V3RDx6lCtYtCaGrkDaG8V-v-7Xb6MKHZrptTpnBqb8P6FksTUZWQ

⁴⁶ يُنظر: آيدين، طاهر خان، المشكلات التي تواجه تعليم اللغة العربية في تركيا، بحث منشور ضمن وقائع المؤتمر الدولي الرابع للغة العربية، د.ط، موقع المؤتمر على الشبكة، دبي، 6-10 أيار 2015م، ص 194.

3- برامج تعليم اللغة العربية في كليات الإلهيات والعلوم الإسلامية.

وما يهمّ في هذا البحث هو برامج تعليم اللغة العربية في كليات الإلهيات والعلوم الإسلامية، لذا سنتعرّض لهذه البرامج بشيء من التفصيل.

5.2.1. برامج تعليم اللغة العربية في كليات الإلهيات والعلوم الإسلامية:

كلية الإلهيات أو كلية العلوم الإسلامية هي: "كلية جامعية تهتمّ بدراسة العلوم الدينية الإسلامية، مُدتها أربع سنوات بالإضافة لسنة تحضيرية إجبارية في أغلب هذه الكليات".⁴⁷

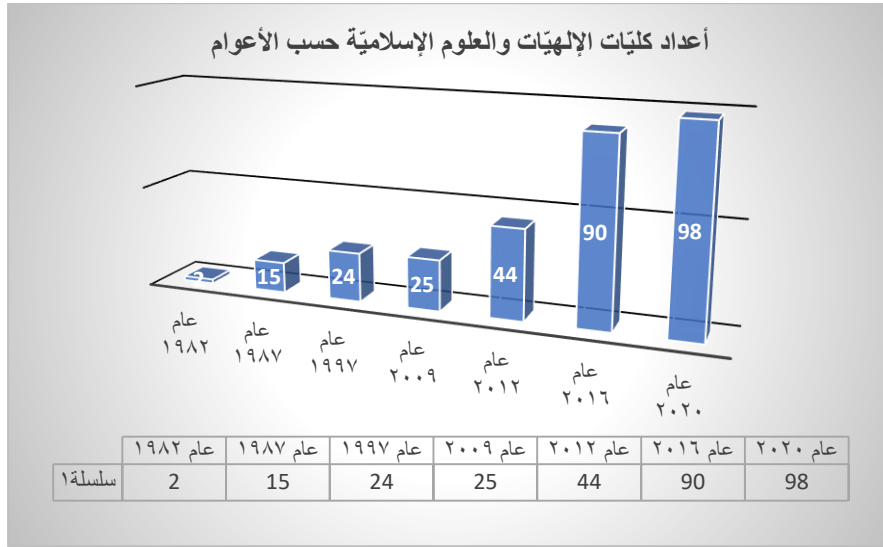
وبالرغم من الاختلافات البسيطة بين بعض موادّ كليات الإلهيات وموادّ كليات العلوم الإسلامية فإنّ الباحث يتعامل معهما ككيان واحد من حيث برنامج تعليم اللغة العربية في السنة التحضيرية الموجود فيهما؛ لأن هذا البرنامج مُوحّد فيهما.

وقد شهدت تركيا خلال الأعوام العشرة الماضية نهضةً كبيرة في ازدياد أعداد كليات الإلهيات والعلوم الإسلامية، كما يتبيّن لنا من الشكل التالي:⁴⁸

⁴⁷ الحدقي، إسلام يسري، التحديات المؤسسية في برامج تعليم العربية في السنوات التحضيرية بكلّيات العلوم الإسلامية بتركيا، ص129.

⁴⁸ إحصائية أعداد كليات الإلهيات والعلوم الإسلامية مأخوذة من موقع تحليل البيانات الوصفية للتعليم العالي في الجمهورية التركية، يُنظر الرابط الإلكتروني التالي: <https://istatistik.yok.gov.tr/>

الشكل 1: أعداد كليات الإلهيات والعلوم الإسلامية حسب الأعوام⁴⁹



يُلاحظ من الشكل السابق التطور الهائل في أعداد كليات الإلهيات والعلوم الإسلامية، خاصةً في العقد الأخير؛ حيث تضاعفت أعدادها مرتين تقريباً لتصل في عام 2020م إلى 98 كلية. يحمل 65 كلية منها اسم كلية الإلهيات و33 اسم كلية العلوم الإسلامية. وأغلب هذه الكليات تتبع لجامعات حكومية باستثناء ست كليات تتبع لجامعات وقفية (أهلية).

إنّ الهدف من إنشاء هذه الكليات هو إعداد المتخرجين منها ليلتحقوا في مجال الخدمات الدينية، وإعداد معلّمي الموادّ الدينية في المدارس الابتدائية والمتوسطة، بالإضافة لإعداد الباحثين والعلماء في العلوم الإسلامية. وتتضمن هذه الكليات ثلاثة أقسام هي : - العلوم الإسلامية الأساسية - الفلسفة والعلوم الدينية - تاريخ الإسلام والفنون الإسلامية، تتفرع عنها فروع مختلفة، وتشمل الخطة التعليمية فيها المقررات المختلفة الاختيارية منها والإلزامية.⁵⁰

وكليات الإلهيات والعلوم الإسلامية على نوعين من حيث نسبة تقديم اللغة العربية في برامجها:

49 المصدر: إعداد الباحث بالاعتماد على البيانات بواسطة برنامج Excel.

50 يُنظر: زنكين، زكي صالح، مراحل تطور التعليم الديني العالي في تركيا منذ العهد العثماني إلى عهد الجمهورية، ص 288.

1- كليات تدريس برامجها بشكل كامل باللغة العربية في سنواتها الخمس: وهي أربع كليات: كلية الإلهيات في جامعة

مرمرة، وكلية العلوم الإسلامية في جامعة السلطان محمد الفاتح الوقفية، وكلية الإلهيات في جامعة ماردين آرتوقلو،

وكلية الإلهيات في جامعة يالوفا.

2- كليات تدريس اللغة العربية بشكل جزئي: وتشكل أغلب الكليات، وذلك بعد تخرج طلابها من السنة التحضيرية

حيث يتلقون باللغة العربية ما نسبته 30% من المواد التعليمية في السنوات الأربع التالية للسنة التحضيرية.

يذكر أنّ هناك كيتين تقدم برامجهما باللغة الإنكليزية للطلاب الدوليين هما: كلية الإلهيات في جامعة أنقرة وكلية الإلهيات في جامعة إسطنبول.

كما يُذكر أنّ عدداً من هذه الكليات افتتح أقساماً للدراسات العليا (الماجستير-الدكتوراه)، لدراسة العلوم الإسلامية باللغة العربية مثل الكليات في جامعات مرمرة وأكسراي وكارابوك ويالوفا والسلطان محمد الفاتح.

6.2.1. برنامج تعليم اللغة العربية في السنة التحضيرية في كليات الإلهيات والعلوم الإسلامية:

يمكن تعريفه بأنه "سنة دراسية يدرس الطلاب فيها اللغة العربية لمدة تتراوح بين 600-900 ساعة دراسية، وتعتبر شرطاً لبدء الدراسة في أغلب كليات الإلهيات والعلوم الإسلامية التركية".⁵¹

وهو يقدم ضمن السنة الأولى في كليات الإلهيات والعلوم الإسلامية بشكل إلزامي في جميع الكليات التي تدريس باللغة العربية أو التركية، ولا يُعفى من هذه السنة إلا الناجحون في اختبار الإعفاء (المعافاة) الذي تجريه أغلب هذه الكليات قبل بداية العام الدراسي أو في منتصفه.⁵² ويمكن الاستعاضة عنه في بعض الكليات بشهادة النجاح في اختبار (YDS) الذي

⁵¹ الحدقي، إسلام يسري، التحديات المؤسسية في برامج تعليم العربية في السنوات التحضيرية بكلّيات العلوم الإسلامية بتركيا، ص 129.

⁵² الحدقي، إسلام يسري؛ شيمشك، سلطان، اتجاهات طلبة كليات الإلهيات والعلوم الإسلامية في تركيا نحو برنامج اللغة العربية في السنة التحضيرية، ص 240.

يُجرّيه مركز الاختبارات الوطني للّغات (ÖSYM)، على أن لا تقلّ علامة النجاح فيه عن 70%.⁵³

ويمكن في بعض الأحيان أن تتدب بعض كليات الإلهيات أو العلوم الإسلامية معهد تعليم اللغات الأجنبية في الجامعة التي تنتمي لها للإشراف على تنفيذ برنامج السنة التحضيرية لصالحها، كما في معهد تعليم اللغات الأجنبية في جامعة أبانت عزّت بايسال في مدينة بولو.⁵⁴

وقد حدّد مجلس التعليم العالي (YÖK) الإطار العام للسنة التحضيرية من خلال اللائحة التنفيذية العامة لتعليم اللغات الأجنبية ومنها اللغة العربية التي صدرت ونُشرت في الجريدة الرسمية برقم 29662 بتاريخ 2016/03/23م.⁵⁵ والتي تضمّنّت الإجراءات والمبادئ المتعلقة بتعليم اللغات الأجنبية في مؤسسات التعليم العالي وبرامجها ومنها برنامج تعليم اللغة العربية في السنة التحضيرية بكليات الإلهيات والعلوم الإسلامية.

3.1. مكونات برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها:

تُعتبر عملية بناء البرنامج التعليمي من أهم مراحل العملية التعليمية، ونجاح البرنامج التعليمي يعتمد في الأساس على البناء الدقيق له، وإنّ التوجّهات الحديثة في بناء برامج تعليم اللغات تنحو باتجاه تنمية القدرات المهارية عند المتعلّم.⁵⁶

⁵³ للاطلاع على مواصفات اختبار YDS يُنظر: موقع مركز اختبارات اللغات الوطني التركي (ÖSYM) <https://www.osym.gov.tr>.

⁵⁴ يُنظر: موقع معهد تعليم اللغات الأجنبية في جامعة أبانت عزّت بايسال في مدينة بولو: <https://yabancidiller.ibu.edu.tr>.

⁵⁵ اللائحة التنفيذية لتعليم اللغات الأجنبية في مؤسسات التعليم العالي وهي تعديل لائحة سابقة منشورة في الجريدة الرسمية برقم 27074 بتاريخ 2008/04/12م. للاطلاع يُنظر: موقع الجريدة الرسمية - <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2016/03/20160323-6.htm>.

⁵⁶ يُنظر: زاير، سعد علي؛ داخل، سماء تركي، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، ط1، الدار المنهجية، عمّان/الأردن، 1436هـ/2015م، ص130.

ويُعرّف البرنامج التعليمي بأنّه: "المخطّط العام الذي يُوضع في وقت سابق على عمليّتي التعليم والتدريس، ويُلخّص الإجراءات والموضوعات التي تنظّمها الجامعة خلال مُدّة معيّنة، كما يتضمّن الخبرات التعليميّة التي يجب أن يكتسبها المتعلّمون مُرتبةً ترتيباً يتماشى مع سنوات نموّهم وحاجاتهم ومطالبهم الخاصّة".⁵⁷

لقد انعكس التقدم والتطوّر العلمي والتقنيّ في العصر الحديث على تقنيّات تصميم البرامج التعليميّة، ومنها برامج تعليم اللغات، الذي ظهرت مداخل عديدة في أشكال تصميمها. أهمّها المنحى المنظومي أو مدخل النُظْم الذي يحدّد العمليّة التعليميّة بنظام يتفرّع إلى أربع مكوّنات رئيسيّة هي:

- المدخلات: وتتمثّل في مجموعة العوامل الماديّة والبشريّة وعناصر البيئة التي تدخل في نظام البرنامج وتؤثّر فيه.
- العمليّات: وهي النشاطات والعمليات التي تقوم بتحويل المدخلات إلى مخرجات نهائيّة.
- المخرجات: وهي النتائج النهائيّة التي يحقّقها نظام البرنامج، وتتوقف جودتها على نوعيّة المدخلات ومستوى العمليّات.
- التغذية الراجعة: وهي معلومات التصحيح التي تأتي نتيجة تصنيف المخرجات وتحليلها في ضوء الأهداف الخاصّة بالنظام، وتشمل تقويم المدخلات والعمليّات والمخرجات، وهي من أهمّ عناصر استمرارية عمل النظام وصولاً للجودة الشاملة.⁵⁸

وبناءً على مدخل النُظْم في تصميم البرامج التعليميّة يمكن تعريف برنامج تعليم اللغة العربيّة في السنة التحضيريّة بكليّات الإلهيّات والعلوم الإسلاميّة في تركيا إجرائيّاً في هذا البحث بأنّه: الإجراءات والموضوعات الخاصّة بتعليم اللغة العربيّة للطلّاب في تركيّا خلال سنة دراسيّة كاملة، والتي تتضمّن الأهداف والمحتوى وطُرق التدريس والتقويم والخبرات التعليميّة التي يجب أن يكتسبها المتعلّمون، ويقوم بهذه الإجراءات فريق السنة التحضيريّة في كليّات الإلهيّات أو العلوم الإسلاميّة،

⁵⁷ اللقاني، أحمد حسين؛ العجيلي، علي أحمد، معجم المصطلحات التربويّة المعرفة في المناهج وطرق التدريس، ص 49.

⁵⁸ يُنظر: زاير، سعد علي؛ جري، خضير عباس، تصميم التعليم وتطبيقاته في العلوم الإنسانيّة، ط1، الدار المنهجية، عمّان/الأردن، 1441هـ/2020م، ص 68-69.

لتحقيق الأهداف التي حددها المجلس الأعلى للتعليم العالي في تركيا.

ومن خلال التعريف السابق وحسب مدخل النظم يمكن توضيح مكونات برامج السنة التحضيرية من خلال الجدول التالي:

الجدول 1: مكونات برامج السنة التحضيرية حسب مدخل النظم

المدخلات	العمليات	المخرجات	التغذية الراجعة
- الأهداف العامة. - لائحة السنة التحضيرية الصادرة من مجلس التعليم العالي yök. - اللوائح التنفيذية لكليات الإلهيات والعلوم الإسلامية ومعاهد تعليم اللغات. - الموارد البشرية (الإداريون، المعلمون، المتعلمون) - الموارد المالية (التمويل). - الموارد الثابتة (أبنية، مرافق، مختبرات لغوية، ...) - الموارد الفنية (الكتب، الأجهزة والوسائط، التجهيزات...)	- الخطط وتوزيع الساعات - طرائق وأساليب واستراتيجيات التدريس. - الأنشطة الصفية واللا صفية. - برامج مُساندة. - التقويم والاختبارات.	المعرفة والفهم والمهارات اللغوية التي اكتسبها المتعلمون	عمليات التحليل والتشخيص والتقويم والتصحيح للمدخلات والعمليات والمخرجات.

وسيتناول هذا المبحث أهم مكونات برامج السنة التحضيرية، والتي تخص الدراسة الميدانية للتعرف على موصفات النظرية،

وما ينبغي أن تكون عليه.

1.3.1. الأهداف التعليمية:

تمثل الأهداف التعليمية في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها حجر الزاوية ونقطة البدء، كما أنّ الأهداف ترافق

البرنامج في كل الخطوات بدءاً من المدخلات مروراً بالعمليات وانتهاء بعمليات التقويم والإصلاح. وإنّ في وضوح الهدف

اختصاراً لنصف الطريق في سبيل تحقيقه، ومساعدةً على توجيه طاقات البرنامج، وتقريباً للمسافة نحو الوصول إلى غايته، كما أنّ وضوح الهدف يُساعد على اختيار المحتوى العلمي للبرنامج، وتحديد طرق وأساليب واستراتيجيات التدريس المناسبة، ثم إعداد أساليب التقويم التي تسير أهداف البرنامج.⁵⁹

ويُعرف الهدف في المجال التعليمي بأنّه: "الوصف الموضوعي والدقيق لأشكال التغيّر المطلوب إحداثها في سلوك المتعلّم بعد مروره بخبرة تعليميّة معيّنة".⁶⁰

وللأهداف في برامج تعليم اللغة مستويان رئيسيان هما:

- الأهداف العامّة: وهي التي تحدّد الأطر العامّة للبرنامج دون الخوض في التفاصيل، ويقوم بوضعها الفلاسفة والمفكّرون والتربويّون والمنظّرون، ولذا فهي نظريّة وعامة ومجرّدة وطويلة الأمد، وتقدّم صورة مستقبلية، ولها إطار عامّ تشترك فيه كافّة المؤسسات التعليمية المنوطة بمهمة تنفيذ البرامج.
- الأهداف الخاصّة: وتسمّى أيضاً بالأهداف الإجرائيّة والسلوكيّة، ومن سماتها أنّها محدّدة وقصيرة الأمد ودقيقة، وتصف بدقّة الأداء المتوقّع للمتعلّم بعد الموقف التعليمي أو الخبرة التي مرّ بها، وهي قابلة للقياس والتقويم. ويقوم بوضعها خبراء المناهج وطرق التدريس والتربية وعلماء النفس والمعلّم، ضمن مستوياتها بدءاً من أهداف المنهج مروراً بأهداف المادة التعليميّة بأقسامها ووحداتها وانتهاء بالهدف السلوكي للموقف التعليمي البسيط في غرفة الصف.⁶¹

وينبغي اشتقاق الأهداف التعليميّة في برامج تعليم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها من الثقافة العربيّة الإسلاميّة بحيث لا تتعارض معها، ومن البيئة المحليّة للمتعلّمين، بالإضافة للاتجاهات المعاصرة في تعليم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها، وحاجات

⁵⁹ يُنظر: طعيمة، رشدي أحمد، المرجع في تعليم اللغة العربيّة للناطقين بلغات أخرى، ط1، جامعة أمّ القرى، مكّة المكرمة، 1986م، 174/1.

⁶⁰ المصدر السابق: 175/1.

⁶¹ محمد، طاهر محمد الهادي، أسس المناهج المعاصرة، ط1، دار المسيرة، عتّان/الأردن، 1433هـ/2012م، ص 135.

المتعلّمين النفسية ودوافعهم، وطبيعة المادة التعليميّة المطروحة.⁶²

وقد حدّدت لائحة السنة التحضيريّة الصادرة من مجلس التعليم العالي في تركيا الأهداف العامّة للسنة التحضيريّة في المادة الخامسة منها:⁶³

"المادة 5 (1) - الهدف من تدريس اللغة الأجنبية، تعليم القواعد الأساسية للغة وتحصيل الطلبة لمفرداتها، وإكساب الطلبة القدرة على فهم المقروء والمسموع باللغة الأجنبية، والقدرة على التحدث والكتابة بها. والغاية من تدريس اللغة الأجنبية في المرحلة الجامعية والدراسات العليا وصول الخريجين للكفاءة اللغوية في المجالات التي تتصل بدراساتهم".

لم تُفصّل اللائحة التنفيذية الأهداف العامّة أو طريقة تنفيذها أو طرق تقويمها، بل تركت بناء الخطط التفصيليّة لبرامج تعليم اللغات الأجنبية لكلّ جامعة على حدة حسب رؤيتها.⁶⁴ لذلك تُوجد اختلافات بين عمليات تنفيذ برامج السنة التحضيريّة من حيث أغلب المكوّنات التي تتضمنها تلك البرامج ومنها: وضوح الأهداف واختيار المواد التعليميّة و أساليب واستراتيجيات التدريس وأنواع الاختبارات والوسائط المستخدمة وشروط ومعايير اختيار المعلّمين، وغير ذلك.

ويندرج تحت إطار الأهداف التعليميّة في برامج تعليم اللغات للناطقين بغيرها الإطار المرجعي، وهو: "سلم لمستويات إتقان اللغة من خلال مصتّفات دقيقة تصف أداء المتعلّم في كل مستوى ومهارة".⁶⁵ ويوجد العديد من الأطر المرجعية العالمية للغات وأكثرها انتشاراً:

⁶² يُنظر: طعيمة، رشدي أحمد، المرجع في تعليم اللغة العربيّة للناطقين بلغات أخرى، 177/1.

⁶³ يُنظر: المادة 5 البند 1 من اللائحة التنفيذية لتعليم اللغات الاجنبية:

<https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2016/03/20160323-6.htm>

⁶⁴ يُنظر: المادة 8 البند 3 من اللائحة التنفيذية لتعليم اللغات الاجنبية:

<https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2016/03/20160323-6.htm>

⁶⁵ الحدقي، إسلام يسري، التحديات المؤسسية في برامج تعليم العربية في السنوات التحضيرية بكلّيات العلوم الإسلامية بتركيا، ص131.

• توجيهات المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية (ACTFL).⁶⁶

• الإطار المرجعي الأوروبي للغات (CEFR).⁶⁷

إنه من الضرورة اعتماد برامج السنة التحضيرية والاتفاق بينها على إطار مرجعي موحد، سواء كان هذا الإطار مستورداً أو تركبياً أو معمولاً خصيصاً لبرامج السنة التحضيرية. ويُتوقع بهذا الاعتماد تحقيق الفوائد التالية:

1- الاتفاق على المستوى المراد تحقيقه من المتعلم في كل الكليات مع نهاية السنة التحضيرية.

2- ضبط المقررات الدراسية مع مستويات الإطار.

3- التقسيم الموحد للمستويات بين برامج السنة التحضيرية في الكليات.

4- الإسهام في بناء معايير الاختبارات والتقييم.

5- تبادل الاختبارات والوسائل بين الكليات.⁶⁸

2.3.1. المواد التعليمية:

يُعتبر تصميم المواد التعليمية وإعدادها واختيارها من الركائز الأساسية في تعليم اللغات للناطقين بغيرها، وقد تعددت الاتجاهات والمداخل في هذا الميدان. وقد انتشرت في الفترة الأخيرة العديد من الكتب والسلاسل والمواد التعليمية الموجهة لمتعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها.

ويمكن اتخاذ المعايير التالية لاختيار المادة التعليمية المناسبة في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها:

⁶⁶ يُنظر: موقع الإطار المرجعي الأمريكي المشترك للغات/ أكتفل: <https://www.actfl.org>

⁶⁷ مجلس التعاون الثقافي في أوروبا، الإطار المرجعي الأوروبي العام للغات، ترجمة: علا عادل عبد الجواد وآخرون، د.ط، دار إلياس، القاهرة، 2008م.

⁶⁸ الحدقي، إسلام يسري، التحديات المؤسسية في برامج تعليم العربية في السنوات التحضيرية بكليات العلوم الإسلامية بتركيا، ص 132.

- 1- أن تتماشى المادة التعليمية مع أهداف البرنامج، فضلاً عن صدقها وواقعيتها.
- 2- أن تغطّي الجوانب المختلفة في ميادين المعرفة والقيم والمهارات التواصلية الأربعة.
- 3- أن تراعي دوافع وميول واتجاهات المتعلمين.
- 4- أن تكون المادة التعليمية قابلةً للتعلّم، وتراعي قدرات المتعلمين والفروق الفردية بينهم، ومبدأ التدرّج في عرضها.
- 5- أن تساعد المتعلّم على تخطّي حواجز الاتصال باللغة العربية الفصحى، متدرّجاً معه حتى يألف اللغة، ويخزّن الرصيد الكافي منها في كل مستوى.

6- أن تساعد المتعلّم على إبداع اللغة، وليس فقط إنتاجها.⁶⁹

ويجب تنظيم محتوى المنهاج الذي يتضمن المواد التعليمية ضمن معايير رئيسية ثلاثة اتفق عليها خبراء المناهج وهي:

- 1- الاستمرارية: بحيث تؤدي كل خبرة إلى إحداث أثر معيّن عند المتعلّم تعزّزه الخبرة التالية.
- 2- التتابع: أي أن يكون هناك تسلسل في عرض المهارات اللغوية، وأن تستفيد كلّ منها ممّا سبقها وتؤدي لما يلحقها.
- 3- التكامل: فتدريس الاستماع لا ينفصل عن تدريس المحادثة وكلاهما لا ينفصلان عن تدريس القراءة والكتابة، وكذلك بقية فروع اللغة العربية من نحو وصرف وغيرها.⁷⁰

وبالنسبة للمواد التعليمية على أرض الواقع في برامج السنة التحضيرية فقد وجد الحدقي في دراسته أن نسبة محدودة من معلمي السنوات التحضيرية ممّن يشاركون في اختيار المواد التعليمية، والقليل منهم من يتدرّب على استخدامها أو تقييمها، ورأى أنّ موضوع اختيار المواد التعليمية يخضع لرؤية مسؤولي البرامج.⁷¹

⁶⁹ يُنظر: طعيمة، رشدي أحمد، المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، 205/1.

⁷⁰ يُنظر: المصدر السابق: 211/1.

⁷¹ يُنظر: الحدقي، إسلام يسري، التحديات المؤسسية في برامج تعليم العربية في السنوات التحضيرية بكلّيات العلوم الإسلامية بتركيا، ص143.

وأما آيدين فقد رأى أنه يجب إعادة النظر في اختيار الكتب المستخدمة في تعليم اللغة العربية في تركيا، سواء المؤلفة في تركيا أو خارجها، لأنها أغفلت الخصائص المتشابهة بين اللغتين العربية والتركية، مما يُصعّب عملية التعليم على المتعلمين الأتراك.⁷²

وتوصّل شعبان إلى أنّ معظم الكتب المستخدمة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في الجامعات التركية لا تحتوي على الأسس العلمية اللازمة في تعليم العربية وخاصة للمتعلّمين الأتراك.⁷³

3.3.1. المعلّمون:

يشكّل المعلّم دوراً رئيسياً في منظومة التعليم، إذ يُنابذ به أن يُحقّق نواتج التعلّم المستهدفة في كافّة جوانبها لدى المتعلّمين، فهو المسؤول عن نقل المعارف والمهارات والقيم المتضمّنة في البرنامج التعليمي للمتعلّمين الذين لغتهم الأصلية ليست العربية؛ وذلك لتمكينهم من استيعاب النظام اللغوي ومعاني الثقافة العربية، وتنظيمها وتخزينها واكتسابها.⁷⁴ ولذلك اهتمّت المؤسسات الأكاديمية والبحثية والتعليمية بوضع معايير لكفايات معلّمي اللغات للناطقين بغيرها.

يرى الفوزان أنّه يجب على معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها أن يكون مختصّاً بعلم اللغة التطبيقي وتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وأن يكون ممارساً لمهنة تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها ومتابعاً للتدريب على تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.⁷⁵ كما يحدّد الفوزان ثلاثة أنواع من الأساليب للارتقاء بمعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها وهي:

1- التأهيل: ويعني تهيئة المعلّم قبل ان يخوض غمار العملية التعليمية بإعداده لغوياً وتربوياً وعملياً، وهو ما يجب أن تقوم

⁷² آيدين، طاهر خان، المشكلات التي تواجه تعليم اللغة العربية في تركيا، ص 198.

⁷³ شعبان، إبراهيم، تعليم اللغة العربية في الجامعات التركية، بحث منشور ضمن كتاب: تعليم اللغة العربية في تركيا، تحرير محمود قدوم، ط 1، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، الرياض/السعودية، 1438هـ/2016م، ص 211.

⁷⁴ يُنظر: الحديدي، علي عبد المحسن، فاعلية برنامج تدريبي قائم على معايير الجودة في تنمية معايير الأداء المهني لدى معلّمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، بحث منشور في المجلة العلمية الصادرة عن كلية التربية، جامعة أسيوط، المجلد 32، العدد 3، الجزء الأول، تموز 2016م، ص 579.

⁷⁵ الفوزان، عبد الرحمن بن إبراهيم، إضاءات لمعلّمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، د. ط، د. ن، الرياض، 1431هـ/2009م، ص 7.

به البرامج الأكاديمية غالباً.

2- التدريب: ويقصد به ما يتم أثناء ممارسة المعلم لعمله من ورشات عمل ودورات تدريبية لرفع كفاءته.

3- التطوير: ويشمل الوسائل والأساليب المختلفة التي تساهم في تطوير شخصية المعلم، وتنمية قدراته المهنية والعلمية، وتحسين مستواه اللغوي.⁷⁶

وقد حدّد الحديدي ثلاثة أنواع من المستويات المعيارية التي يجب توافرها في معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها،⁷⁷ هي المعايير الأكاديمية والمعايير المهنية والمعايير الثقافية ويتضمّن كل نوع من هذه المعايير مؤشرات وعبارات خاصّة به تصفُ ما ينبغي أن يكون عليه معلّم اللغة العربية للناطقين بغيرها. حسب الجدول التالي:

الجدول 2: المعايير التي ينبغي أن يكون عليها معلّم اللغة العربية للناطقين بغيرها

نوع المعايير	مؤشرات أداء المعلم لتحقيق المعايير
المعايير الأكاديمية	يوظّف المعلم مهارات الاستماع في التواصل مع الآخرين
	يتحدّث المعلم حديثاً منظماً ومعبراً وواضحاً وصحيحاً بلفظٍ صحيحة
	يقرأ المعلم بشكل صحيح
	يكتب المعلم باللغة الفصيحة معبراً عن الأفكار والمعلومات والمشاعر
	يُتقن المعلم قواعد التركيب والنحو

⁷⁶ المصدر السابق، ص 4.

⁷⁷ يُنظر: الحديدي، عبد المحسن، دليل معلم العربية للناطقين بغيرها، ط1، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، الرياض/السعودية، 1436هـ، 2015م، ص 47.

	يُلمّ المعلم بعلم الصرف
	يكشف المعلم جمال اللغة العربيّة عبر فحص النصوص الأدبيّة وتحليلها واستخراج مكنوناتها
	يتمكّن المعلم من الثقافة العربيّة
	يربط المعلم بين الثقافة العربيّة الإسلاميّة واللغة العربيّة
	يُبدّي المعلم اتّجهاً إيجابياً نحو المتطلّبات الأساسيّة في تعليم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها
المعايير المهنية	يحلّل المعلم محتوى كلّ درسٍ لغويّ
	يحدّد المعلم مُخرجات التعلّم
	يُدير المعلم الصفّ بفاعليّة
	يستخدم المعلم استراتيجيّات التعليم بصورة مُتقنة
	يستخدم المعلم الوسائط التعليميّة استخداماً جيّداً
	يُصمّم المعلم الأنشطة التعليميّة الملائمة
	يُغلق المعلم الدرس بصورة جيّدة
	يستخدم المعلم أنواع التقويم المختلفة
	يُصمّم المعلم الاختبارات اللغويّة على أسسٍ علميّة
	يُظهر المعلم التمكن من المعارف الثقافيّة اللازمة في تعليم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها
المعايير الثقافية	

يُظهر المعلّم التمكّن من المهارات الثقافية	
يُبدّي المعلّم اتجاهات ثقافية إيجابية بما يخدم تعليم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها	
يُظهر المعلّم اتجاهات إيجابية نحو تعليم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها	

إضافة للمعايير السابقة فإن الباحث يُضيف معياراً إلى المعايير المهنية، وهو أن يتمكّن معلّم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها من استخدام أدوات التعليم عن بُعد ووسائله وتقنياته وبرامجه المتعدّدة، وخاصّة بعد أن عاش العالم تجربة جائحة كورونا التي أظهرت الحاجة الماسّة والضرورية لتأهيل المعلمين وتدريبهم وتطوير مهاراتهم في أساسيات التعليم عن بُعد.

أمّا بالنسبة لمعلّمي اللغة العربيّة في برامج السنة التحضيرية فهم ينقسمون إلى قسمين: الأول هم المعلّمون الأتراك الذين غالباً ما يقومون بتعليم قواعد النحو والصرف في برامج السنة التحضيرية، والثاني هم المعلّمون العرب الذين يعيشون في تركيا أو استقدمتهم الجامعات التركيّة للعمل في برامجها وهم غالباً ما يقومون بتعليم مهارات التواصل الأربعة (الاستماع، القراءة، الكتابة، المحادثة) من خلال السلاسل والكتب المقرّرة.

وقد حدّدت لائحة مجلس التعليم العالي التركيّ ذات الرقم 30590 والمنشورة في الجريدة الرسميّة بتاريخ 2018/11/9م شروط قبول المعلّمين الأتراك، حيث يُطلب من المعلّم التركي لتعيينه في السنة التحضيرية أن يكون متخصصاً في اللغة العربيّة أو العلوم الإسلاميّة أو ما يُعادلها، وأن يكون حاصلاً على درجة الماجستير، إضافةً إلى أنّه يجب أن يجتاز اختبار الكفاءة في اللغة العربيّة (YDS) الذي يعدّه مركز القياس والتقويم الوطني التركي بنسبة 80%، كما يجب أن يجتاز اختبار الثقافة (ALES) بنسبة 70%.⁷⁸

⁷⁸ للاطلاع على لائحة مجلس التعليم العالي الخاصّة بشروط تعيين المعلمين في السنة التحضيرية للمعلمين الأتراك، يُنظر: موقع الجريدة الرسميّة،

<https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/11/20181109-3.htm>

أما بالنسبة لمعلمي اللغات الأجنبي في السنة التحضيرية ومنهم المعلمون العرب، فقد صدر قرارٌ من مجلس التعليم العالي التركي (yök) برقم 82444403-914-E.4217 بتاريخ 2020/01/17م، يتضمن لائحة جديدة لمعايير وشروط تعيين المعلمين الأجانب في السنوات التحضيرية للغات الأجنبية ومنها اللغة العربية.⁷⁹ يُشترط فيها أن يكون المعلم مُتخصّصاً في اللغة التي سوف يدرّسها، أو أن يمتلك خبرةً لعامين على الأقلّ إن لم يكن مُتخصّصاً. وهذه خطوة إيجابية في سبيل تقنين شروط ومعايير تعيين المعلمين الأجانب في برامج السنة التحضيرية.

وقد عالجت دراسة دوغان مشكلات تكوين معلمي اللغة العربية الأتراك في تركيا وتوصّلت إلى أن أهم المشكلات التي تعيق العمل في برامج تعليم اللغة العربية في تركيا بما يتعلق بمعلّميها هي عدم الأهلية اللغوية والتربوية والثقافية من حيث التخصص، واستخدام اللغة الوسيطة في التدريس إضافة إلى ضعف الإعداد والتدريب والتأهيل للمعلمين، وذكر أن حلّ هذه المشكلات يكمن بتخصّص المعلمين في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وتأهيلهم.⁸⁰

وقد أشارت معظم الدراسات السابقة إلى ضعف كفايات معلّمي اللغة العربية في الجامعات التركية، ودعت إلى ضرورة تأهيلهم وتدريبهم واختيار المتخصّصين منهم ضمن معايير محدّدة.

4.3.1. المتعلّمون:

يُشكّل المتعلّم محور العملية التعليمية ومركزها في برامج تعليم اللغات؛ لأنّ الهدف النهائي لبرنامج تعليم اللغة هو تمكين المتعلّم بعد مدّة زمنيّة تحدّدها الأهداف العامة من ضبط المعارف والمهارات اللغوية الأربع. ومن الأسس التي قرّرتها الاتجاهات المعاصرة في ميدان تعليم اللغات الأجنبية الأخذ بعين الاعتبار وصف الدور الذي سيقوم به المتعلّم عند تعلّمه

⁷⁹ للاطلاع على الشروط والمعايير التي وضعها مجلس التعليم العالي التركي (yök) فيما يختصّ بتعيين المعلمين الأجانب في السنوات التحضيرية لتعليم اللغات الأجنبية يُنظر: موقع مجلس التعليم العالي،

<https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2020/yabanci-uyruklu-ogretim-eleman-i-istihdami.aspx>

⁸⁰ يُنظر: دوغان، جاندِيمير، مشكلات تكوين المعلمين غير الناطقين بالعربية في تركيا، بحث مُقدّم في المؤتمر العالمي التعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، د.ط، د.ن، جامعة الملك سعود، السعودية، 2004م، ص 14.

لغة وبعده، ومما يساعد على وصف هذا الدور التعرّف على أهداف المتعلّمين وأغراضهم وحاجاتهم.⁸¹ وأشارت الدراسات الحديثة إلى ضرورة الانتقال من التعليم إلى التعلّم، ونقل الاهتمام من جهد المعلّم في الصفّ إلى جهد المتعلّم نفسه وما يتوفّر لديه من معلومات وقيم ومهارات واتجاهات، فاهتمّت بطرائق التدريس التي تركز على المتعلّم وتراعي الفروق الفردية بين المتعلّمين مثل أساليب التعلّم الذاتي والتعلّم الإفرادي والتعلّم التعاوني والتشاركي وغيرها.⁸² كما أشارت الاتجاهات الحديثة إلى ضرورة تمركز عملية تعليم اللغة حول المتعلّم وهذا يعني إشراك المتعلّم في العملية التعليمية بكل وجوهها، وفي مقدّمة هذه الوجوه وضع مفردات المقررات والمواد التعليمية لتعليم اللغة في ضوء حاجات المتعلّمين وأغراضهم.⁸³

ولا شكّ أنّ الدافع الأول للمتعلّمين لتعلّم اللغة العربية في برامج السنة التحضيرية هو الرغبة في فهم القرآن الكريم ودراسة الدين الإسلامي في السنوات التالية للسنة التحضيرية.

أمّا أهمّ العقبات التي تقف في طريق المتعلمين خلال العملية التعليمية في السنة التحضيرية فهي:

1- حرمانهم من ممارسة اللغة في بيئتها الطبيعية، ويعوّض ذلك باصطناع بيئة لغوية داخل حجرة الصف، وممارسة الأنشطة اللاصفية من خلال المعسكرات الداخلية أو الخارجية.

2- تكدّس المتعلمين داخل الصف الدراسي بسبب تزايد عدد المنتسبين لكلّيات الإلهيات والعلوم الإسلامية بشكل كبير، وهو ما يشكّل عبئاً على المعلّم ووقت الدرس والمتعلّمين أنفسهم.

3- الفروق الفردية، وتفاوت مستويات المتعلّمين في الصفّ الواحد؛ وذلك بسبب الخلفية المسبقة لقسم من الطّلاب في

⁸¹ يُنظر: الناقة، محمود كامل، برامج تعليم العربية للمسلمين الناطقين بلغات أخرى في ضوء دوافعهم، د.ط، جامعة أمّ القرى، مكّة المكرمة، د.ت، ص 12.

⁸² يُنظر: طعيمة، رشدي أحمد، تعليم العربية لغير الناطقين بها في المجتمع المعاصر/ اتجاهات جديدة وتطبيقات لازمة، بحث منشور في كتاب: اللغة العربية إلى أين؟، د.ط، منشورات المنظمة العربية الإسلامية إيسيسكو، الرباط، 2005م، ص 342.

⁸³ يُنظر: الناقة، محمود كامل، برامج تعليم العربية للمسلمين الناطقين بلغات أخرى في ضوء دوافعهم، ص 22.

اللغة العربيّة بسبب تخرّجهم من ثانويات الأئمة والخطباء، فيما القسم الآخر لا يملك أي معرفة سابقة باللغة العربيّة.⁸⁴

4- الأثر السلبي عند المتعلّمين بشائعة أنّ اللغة العربيّة صعبة، وتعود أسباب هذه الشائعة إلى ضعف المناهج، والتركيز على

تدريس قواعد النحو والصرف.⁸⁵

5.3.1. طرق وأساليب واستراتيجيات التدريس:

تتعدّد وتتداخل المصطلحات والمفاهيم في ميدان طرق تدريس اللغة العربيّة للناطقين بغيرها وأساليبه، وأهمّها:

1- المدخل: وهو الإطار العام للطريقة، وهو وصف لطبيعة الموضوع الدراسي الذي سيعلم اللغة ومن المداخل المعروفة

في تعليم اللغات المدخل السمعي الشفوي، والمدخل الوظيفي، والمدخل النحوي، والتعلّم الذاتي.

2- الطريقة: وهي الإطار العام للأساليب والاستراتيجيات، وهي عبارة عن خطة عامّة لاختيار وعرض وتنظيم المادّة اللغوية،

بحيث لا تتعارض مع المدخل الذي تنبع منه وتصدر عنه.

3- الأسلوب: هو الصورة الإجرائيّة للطريقة الذي يسلكه المعلّم مع المتعلّمين لكي يشاركوا بنشاط وفاعلية في العمليّة

التعليميّة.⁸⁶

4- الاستراتيجية: وهي "مجموعة من الإجراءات والممارسات التي يتّبعها المعلّم داخل الصف للوصول إلى مخرجات في

ضوء الأهداف التي وضعها، وتتضمّن مجموعة من الأساليب والأنشطة والوسائل وأساليب التقويم".⁸⁷

⁸⁴ يُنظر: جيولك، يعقوب؛ وآخرون، حاجات الطلبة الأتراك لاكتساب اللغة العربيّة، بحث منشور في كتاب: متعلّم العربيّة الناطق بغيرها/اكتسابه اللغة وحاجاته وتطلّعاته، ط1، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربيّة، الرياض، 1437هـ/2016م، ص 61.

⁸⁵ Yusuf Doğan, Tahirhan Aydın, "Türkiye'de Arabça öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar", Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, Cilt: XVII, Sayı:1. 2013, 45.

⁸⁶ يُنظر: الناقة، محمود كامل، تعليم اللغة العربيّة للناطقين بلغات أخرى/أسسه-مداخله-طرق تدريسه، د.ط، جامعة أمّ القرى، مكّة المكرمة، 1405هـ/1985م، ص 42...46.

⁸⁷ شحاتة، حسن؛ وآخرون، معجم المصطلحات التربوية والنفسية، ص 39.

وقد مرّت طرق تعليم اللغات الأجنبية ومنها تعليم اللغة العربيّة بعدّة مراحل عبر تاريخها، كما تنوّعت أصنافها بين التقليدية والحديثة، وأهمّها:

1- طريقة القواعد والترجمة (الطريقة التقليدية): وهي من أقدم الطرق التي اتّبعَت في تعليم اللغات، وتقوم هذه الطريقة على تعليم اللغة من خلال تعرّف المتعلّم لقواعد النحو والاشتقاق وحفظها واستظهارها، عن طريق تقديم القاعدة بالطريقة القياسية والأمثلة المعزّزة، ثمّ تطبيقها في جمل ونصوص لغويّة جديدة. وتقدّم هذه القواعد والجمل بالمقابلات المترجمة من اللغة الأم للمتعلّم إلى اللغة الهدف أو العكس. ولهذا كانت مهارة الترجمة من متطلبات نجاح المعلّم والمتعلّم.

لقد حرمت هذه الطريقة اللغة من طبيعتها الاجتماعية التواصلية، إذ لا يتمّ تقديمها بوصفها لغة حيّة، بل على شكل قوالب لغوية جامدة. وانصبّ التركيز في هذه الطريقة على مهارتي القراءة والكتابة، ولم تُلقِ بالاً لمهارتي الاستماع والمحادثة إلّا ما حُصِر في ترجمة النصوص.⁸⁸

2- الطريقة المباشرة: ظهرت هذه الطريقة نتيجة لعلم اللسانيات الوصفية، ويبدأ البرنامج التعليمي الذي يتّبع الطريقة المباشرة بتدريب المتعلّمين على المسموع والمنطوق، وأمّا بالنسبة للقواعد النحوية فيتمّ تقديمها بالطريقة الاستقرائية، مُعتمدةً على تفكير الطالب، كما تعتمد هذه الطريقة على التفاعل داخل الصفّ، بحيث تستند بشكل كبير على طاقة المعلّم. تتميز هذه الطريقة بالتركيز على مهارة المحادثة وتوظيف اللغة في مواقف طبيعية، وأمّا أهمّ عيوبها فإغفال شرح القواعد المدروسة.⁸⁹

3- الطريقة السمعية الشفوية: ترجع هذه الطريقة إلى اللسانيات البنيوية، وتقدّم هذه الطريقة المادة اللغوية عن طريق الحوار والمحاكاة وتذكّر العبارات، وتحدّد المفردات تحديداً صارماً عن طريق تقديمها في سياق، والاهتمام الكبير بالنطق والاستماع، وعدم السماح باللغة الوسيطة إلّا في الضرورة، ومن عيوبها الابتعاد الكلّي عن شرح القواعد والإفراط في التدريب

⁸⁸ يُنظر: العناتي، وليد، اللسانيات التطبيقية وتعليم اللغة العربيّة لغير الناطقين بها، ط1، دار الجوهرة، عمّان/الأردن، 2003م، ص 80-81.

⁸⁹ يُنظر: المصدر السابق، ص 89.

وقد تفتن ابن خلدون منذ القديم إلى أهمية الاستماع في تحصيل اللغة وعده أبا الملكات اللسانية (المهارات اللغوية) واحتج على ذلك بقوله في مقدمته: "...فلأنه كان في الأصل ملكة في ألسنة العرب، يأخذها الآخر عن الأول، كما تأخذ صبياننا لهذا العهد لغاتنا. فلما جاء الإسلام وخالفوا العجم، تغيرت تلك الملكة بما ألقى إليها السمع من المخالفات التي للمستعربين من العجم. والسمع أبو الملكات اللسانية..." 91

4- الطريقة التواصلية: بدأت هذه الطريقة في سبعينيات القرن الماضي رداً على الطريقة السمعية الشفهية، وتمثل الأنشطة التواصلية أساس هذه الطريقة وغايتها، وتعتمد على دعم دافعية المتعلم، والتدرج في تقديم المادة التعليمية، والتركيز على الوظائف الاجتماعية للغة لا على القواعد النحوية، وتهتم بالأنشطة التي تخلق مواقف لغوية واقعية وحقيقية، وتتمحور هذه الطريقة حول المتعلم لا المعلم. ويؤخذ على هذه الطريقة عدم اعتبارها للأغراض الخاصة من تعلم اللغة، كما أنها تحتاج لمعلم يمتلك كفايات عالية، فضلاً عن أن إجراء الاختبارات في هذه الطريقة يعاني من صعوبة القياس. 92

هذه هي أهم الطرق في تعليم اللغات وينضوي تحتها العديد من الأساليب والاستراتيجيات التي تصنف بين القديمة التقليدية كالقياس والاستقراء والتلقين والمحاضرة والاستظهار وبين الأساليب والاستراتيجيات الحديثة كالتعلم التعاوني والتعلم النشط والصف المقلوب وحل المشكلات وغيرها. ولكل منها مميزات وأهميته.

يرى الباحث أن أفضل الطرق والأساليب والاستراتيجيات في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها هي التي تقوم على إشراك أكبر عدد من حواس المتعلم وإدراكاته في الموقف التعليمي، وكما يقال في المثل الصيني: الصورة تساوي ألف كلمة، ويضاف للمثل بأن الفيديو يساوي ألف صورة، خاصة إذا ترافق بلغة معبرة هادفة منتقاة تناسب مستوى المتعلم، وتتماشى

90 يُنظر: المصدر السابق، ص 90.

91 ابن خلدون، عبد الرحمن بن محمد، مقدمة ابن خلدون، الجزء الثاني، تحقيق عبد الله الدرويش، ط1، دار البلخي، دمشق، 1425هـ 2004م، ص367-368.

92 يُنظر: العناتي، وليد، اللسانيات التطبيقية وتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ص 93.

مع الموقف التعليمي. ويقول سيلبرمان وهو من أهم دعاة التعلّم النشط: ما أسمعُه أنساه، وما أسمعُه وأراه أتذكّر منه القليل، وما أسمعُه وأراه وأطرح أسئلة عنه وأناقشه أبدأ في فهمه، وما أسمعُه وأراه وأناقشه وأطبّقه أكتسب منه المعرفة والمهارة معاً، وما أقوم بتعليمه للآخرين أتقنه جيّداً.

إنّه وبالرغم من تنوّع واختلاف الطرق والأساليب والاستراتيجيّات في تعليم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها؛ فليس هناك طريقة مثلى أو أسلوب أمثل يلائم ويناسب كل المتعلّمين والبيئات والظروف والأهداف، إذ لكلّ منها مزايا وعيوب، والمعلّم الحاذق هو الذي يدرس ويتدرّب على كل الطرق والأساليب والاستراتيجيّات، ويختار الأنسب منها للموقف التعليمي الذي يجد نفسه فيه.⁹³

أشارت الدراسات السابقة وأجمعت على أنّ أبرز طرق وأساليب تعليم اللغة العربيّة المستخدمة في مؤسسات تعليم اللغة العربيّة في تركيا هي طريقة النحو والترجمة، وما يستتبعها من أساليب الترجمة واللغة الوسيطة والتلقين النظري؛ ممّا يجعل القياس والتقويم للمتعلّمين يعتمد على ذاكرة المتعلّم دون مهاراته، فضلاً عن ضعف مخرجات مهارات التواصل لدى المتعلّمين.

6.3.1. الوسائط التعليمية:

فرضت الوسائط التعليميّة الحديثة أهميّتها في مجال تعليم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها كسائر مجالات التعليم بل مجالات الحياة بأكملها. و أوضحت الحاجة لها مستمرة وضروريّة وخاصّة بعد ظهور أزمة جائحة كورونا، التي قصرت العملية التعليمية عبر وسائط وبرامج التعليم عن بُعد، فأصبح استخدامها تحدياً حقيقياً للمعلّم والمتعلّم والإدارة على حدّ سواء، و أوضحت الوسائط التقليدية كالسبورة والدفتّر والكتاب لا تناسب البيئة التعليميّة الجديدة التي أفرزت برامج وتطبيقات التعليم عن بُعد عبر الانترنت.

لقد أثر تطوّر واستخدام الوسائط التعليمية الحديثة بمكوّنات البرامج التعليميّة، فلم يعد المتعلّم متلقياً سلبياً بل استلزم أن

⁹³ يُنظر: الفوزان، عبد الرحمن بن إبراهيم، إضاءات لمعلّمي اللغة العربيّة لغير الناطقين بها، ص 77.

يكون نشطاً متيقظاً أثناء الموقف التعليمي، وأضيفت مهام جديدة لدور المعلم وخاصة في المجال التكنولوجي، كما تأثرت المناهج ومحتوياتها وأنشطتها وطرق عرضها وأساليب تقويمها، وزادت الخيارات والبدائل أمام المعلمين والمتعلمين، وأصبح الإتقان هو المعيار الأساسي لنظام التعليم.⁹⁴

وظهر مؤخراً مصطلح المدخل التقني في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها ويقصد به: "إدارة تعليم اللغة العربية وتعلمها في ضوء البرمجيات التعليمية والمقررات الالكترونية النشطة من أجل إكساب المتعلمين مهارات اللغة العربية؛ لتحقيق التواصل اللغوي البناء، والتعامل مع العصر ومتغيراته".⁹⁵

ولكن تبني المدخل التقني في برامج تعليم العربية للناطقين بغيرها يستتبع تحولات هامة وجملتها من المطالب أهمها:⁹⁶

1- ضرورة إعادة النظر في تصميم مواد اللغة العربية، بحيث تتم العناية بإنتاج مقررات الكترونية، وبرمجيات تعليمية، من خلال مجموعة من الوسائط المتعددة (نص، صوت، فيديو، صور، رسوم متحركة، رسوم توضيحية).

2- تأهيل وتدريب معلم اللغة العربية للتعامل مع التقنيات الحديثة.

3- تهيئة البيئة الدراسية وإمدادها بأدوات الاتصال الحديثة من حواسيب وشبكات ووسائط متعددة وآليات بحث ومكتبة الكترونية وبوابات انترنت، وتوظيفها في التعليم.

4- تبني طرق وأساليب التدريس الحديثة التي تقوم على نشاط المتعلم، وفقاً لخصائصه وقدراته وحاجاته.

5 - تبني أساليب التقويم الحديثة التي تتناسب مع المدخل التقني وتطبيقاته.

⁹⁴ يُنظر: البغدادي، زكي أبو النصر، توظيف تكنولوجيا الوسائط المتعددة في تعليم اللغة العربية عن بُعد، بحث منشور في كتاب: تعليم اللغة العربية عن بُعد الواقع والمأمول، ط1، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، الرياض، 1436هـ 2015م، ص 133.

⁹⁵ يوسف، حسن عبد العليم، المدخل التقني في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، بحث منشور في كتاب: التقنية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ط1، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، الرياض، 1437هـ 2016م، ص 256.

⁹⁶ يُنظر: المصدر السابق، ص 259.

وأما برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها عن بُعد والتي انتشرت مؤخراً، خاصة بعد انتشار جائحة كورونا؛ فقد أظهرت مزايا عديدة، هذا إذا ما استُخدمت الاستخدام الصحيح حسب معايير الجودة، وأهمّها:⁹⁷

- 1- إتاحة الفرصة لأكبر عدد من المتعلّمين لتعلّم اللغة العربية والتخلّص من مشكلة الازدحام في الصفوف.
 - 2- إمكانية التعلّم في أيّ مكان وفي أيّ وقت.
 - 3- إمكانية زيادة الاتصال بين المتعلّمين فيما بينهم، وبين المتعلّمين والمعلّمين وإدارة البرنامج.
 - 4- إمكانية تحويل طريقة التدريس، وتلقي المادّة العلمية بما يناسب الطالب بين الطريقة المرئية أو المسموعة أو المقروءة.
- لكن مع أهميّة هذه الميزات والإيجابيات فإنّ هناك عقبات شتّى تحول دون توظيف المعلّمين لهذه التقنيّات والوسائط الحديثة وأهمّها:⁹⁸

- 1- ضعف الاقتناع عند بعض المعلّمين بأهميّة التقنيّات الحديثة وفوائد توظيفها في التعليم.
- 2- الفهم الخاطي عند بعض المعلّمين لأهداف التقنيّة وطرق توظيفها بشكل صحيح.
- 3- عدم معرفة وإتقان بعض المعلّمين لمهارات استخدام التقنيّات، وضعف التخطيط المسبق لاستخدامها.
- 4- قلة التأهيل والتدريب للمعلّمين للتعرف على التقنيّات الحديثة واستخدامها.
- 5- الاعتماد على الطرق التقليدية القديمة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وتجنّب الطرق والأساليب الحديثة في التعليم.

⁹⁷ يُنظر: البغدادي، ركي أبو النصر، توظيف تكنولوجيا الوسائط المتعدّدة في تعليم اللغة العربية عن بُعد، ص 166.

⁹⁸ يُنظر: عبد الواحد، علي، مدى توافر الكفايات التقنيّة لدى معلّمي اللغة العربية في برامج السنة التحضيرية في الجامعات التركيّة، بحث منشور في كتاب المؤتمر الدولي الثاني: تدريس اللغة العربية في برامج السنة التحضيرية/ الواقع وآليات التطوير، د.ط، akdemistanbul، كانون الأول 2016م، ص 284-285.

6- كثافة المواد التعليمية في المناهج، وضيق الوقت.

7- النقص في تأمين الوسائل والوسائط الحديثة المناسبة.

وأما بالنسبة لبرامج السنة التحضيرية فقد أشارت لائحة مجلس التعليم العالي في المادة رقم 8 البند 5 على أن تُجهز الصفوف بالوسائط السمعية والمرئية.⁹⁹

كما أنّ معظم الدراسات السابقة في السنة التحضيرية وخاصة الحديثة منها أكّدت على توفر الوسائط الحديثة في برامج السنة التحضيرية، ولكن ذكرت أغلب هذه الدراسات أنّ كثيراً من المعلمين لا يوظفونها بالشكل الأمثل والاستخدام الصحيح. وينصبّ الاهتمام فقط بتزويد الكليات بالوسائط التقنية الحديثة كالحاسوب وبرمجياته وأجهزة العرض، دون الاهتمام بتأهيل المعلمين وتدريبهم وتطوير مهاراتهم في استخدامها. وبالتالي تضعف كفاياتهم في توظيف هذه الوسائط حسب الأصول النظرية والعملية.¹⁰⁰

1.3.7. التقييم والاختبارات:

إنّ عملية التقييم وما تتضمنه من الاختبارات عنصر أساسي من المنهاج الدراسي، وبالتالي فهي مكوّن رئيسي من مكوّنات برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، تؤثر في بقية المكوّنات وتتأثر بها. فهي تساهم في تقويم البرنامج ككل ومدى تحقيق أهدافه من خلال وصف مخرجات التعلم، ومدى تمكّن المتعلّمين من المعارف والمهارات في كلّ مستوى من المستويات الأساسية أو الفرعية المقرّرة. كما أنّ التقييم يساعد على تعرّف مدى نجاعة طرق التدريس وأساليبه واستراتيجياته، وملاءمتها لحاجات المتعلّمين، وعلى رصد الصعوبات والمشكلات التي تعترض المتعلّمين في العملية التعليمية. كلّ هذا يساعد إدارة البرنامج والمعلّمين فيه من جمع البيانات والمعطيات التي تساعد على بناء خطة لمعالجة العقبات وإصلاح

⁹⁹ يُنظر: المادة 8 البند 5 <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2016/03/20160323-6.htm>

¹⁰⁰ يُنظر: قَتّوم، محمود، دور وسائل التواصل الاجتماعي في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في الجامعات التركية الحكومية، بحث منشور في مجلّة كلية الإلهيات في جامعة هيتيت Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi، العدد 35/1، حزيران 2019م، ص 212.

الثغرات وتطوير جوانب البرنامج ومكوناته.

وعملية التقويم وما تحتويه من أنواع الاختبارات ليست غاية في ذاتها، بل هي وسيلة لعرض تقدّم المتعلمين ورصد نموّهم اللغويّ والمعرفيّ والمهاريّ، فضلاً عن أنّ عملية التقويم وسيلة تعليميّة تُوفّر فرصة لزيادة التحصيل وتحقيق التعلّم.¹⁰¹ وللتقويم اللغوي في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها أدوات وأساليب متعدّدة منها: الاختبار، والامتحان الكتابي، والامتحان الشفوي، والتقويم الذاتي، وغير ذلك.

وأهمّ أدوات التقويم الاختبار؛ والذي يُعرّف بأنّه: " مجموعة من الأسئلة التي يُطلب من المتعلّمين أن يستجيبوا لها؛ بهدف قياس مستواهم في مهارة لغويّة معيّنة، وبيان مدى تقدّمه فيها، ومقارنته بزملائه".¹⁰² ويذكر طعيمة خمس مواصفات للاختبارات الأساسية حتى تكون جيّدة وهي:¹⁰³

- 1- الصدق: ويعني أنّ الاختبار يقيس ما وُضع لقياسه.
- 2- الثبات: ويعني أنّ الاختبار يعطي نفس النتائج لنفس مجموعة المتعلمين إذا ما طُبّق مرّة أخرى في نفس الظروف بعد مدّة قصيرة.
- 3- الموضوعيّة: وتعني عدم تأثير شخصيّة المصحّح على تقدير درجات المتعلّم في الاختبار.
- 4- العمليّة: ويُقصد بها أنّ الاختبار لا يتطلّب جهداً كبيراً من المعلّم في وضعه أو تطبيقه أو تصحيحه على حدّ سواء.
- 5- التمييز: ويعني أنّ الاختبار يستطيع إبراز الفروق بين المتعلّمين فيميّز الأقوياء من الضّعاف.

¹⁰¹ يُنظر: حسيني، فاطمة، اختبارات تعليم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها، بحث منشور في كتاب: التقويم اللغوي في برامج تعليم العربيّة للناطقين بغيرها، ط1، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربيّة، الرياض، 1441هـ، 2019م، ص362.

¹⁰² طعيمة، رشدي أحمد، تعليم العربيّة لغير الناطقين بها مناهجه وأساليبه، د.ط، المنظمة الإسلاميّة للتربية والعلوم والثقافة إيسيسكو، الرباط، 1410هـ، 1989م، ص247.

¹⁰³ يُنظر: المصدر السابق، ص248.

أما أنواع الاختبارات اللغوية فهناك عدّة أساليب لتصنيفها ومن أهمّ هذه التصنيفات:

• أنواع الاختبارات حسب الهدف:¹⁰⁴

1- اختبارات الاستعداد اللغوي: وهو اختبار يُفترض أن ينعقد في بداية البرنامج اللغوي للتأكد من قدرة المتعلّم على تعلّم اللغة الهدف، توفيراً للجهد والمال.

2- اختبارات تحديد المستوى (التصنيف): تهدف لتوزيع المتعلّمين الجُدد حسب مستوياتهم في مجموعات حسب تقسيم المستويات المتّبع في البرنامج.

3- الاختبارات التحصيليّة: تهدف لقياس ما حقّقه المتعلّم خلال مدّة زمنيّة طويلة أو قصيرة، وهو أكثر أنواع الاختبارات انتشاراً في برامج تعليم اللغات.

4- الاختبارات التشخيصيّة: تهدف لمعرفة نقاط القوة والضعف عند المتعلّم، ومدى تقدّمه في معرفة أو مهارة لغوية، وكذلك يهدف لمعرفة مدى كفاءة المعلّم في تقديم المادّة التعليميّة. ويُستخدم هذا النوع أيضاً بغية اكتشاف المشكلات اللغوية عند المتعلّمين ووضع برامج علاجية لهم.

5- اختبارات الكفاءة: لا تتقيّد هذه الاختبارات بمنهج أو مقرر أو كتاب معيّن، بل تقيس مهارات عامّة حسب موقف المتعلّم. ومن هذه الاختبارات ما هو عامّ ومنها ما هو أكاديمي.

• أنواع الاختبارات حسب التقنين:¹⁰⁵

1- الاختبارات المقنّنة: وهي التي تتّصف بالصدق والثبات، كما أنها توضع في ضوء معايير محدّدة، ويتم تطبيقها بوضوح

¹⁰⁴ يُنظر: الحدقي، إسلام يسري؛ شيمشك، سلطان، إطار مقترح لتطوير نظام التقويم في السنوات التحضيرية بكلّيات الإلهيات والعلوم الإسلامية في ضوء الإطار المرجعي الأوروبي للغات، بحث منشور في دورية الدراسات التركية Turkish Studies، المجلّد 25/12، أنقرة/تركيا، 2017م، ص 314.

¹⁰⁵ يُنظر: المصدر السابق، ص 316.

من حيث الزمن وطرق الإجابة وعدد الأسئلة والبنود والتصحيح.

2- الاختبارات غير المقتنة: وهي التي لم يُتأكد من صدقها وثباتها، مثل أغلب الاختبارات التي يُعدها المعلمون.

• أنواع الاختبارات حسب التقدير:¹⁰⁶

1- الاختبارات الموضوعية: يتميز هذا النوع بارتفاع مستوى الصدق والثبات، وقياس مهارة واحدة في السؤال الواحد. مثل

(الاختيار من متعدد، صل العبارات... إلخ).

2- الاختبارات المقالية: وهي التي تتطلب من المتعلم كتابة موضوع أو إجابة تحريرية.

وقد وقفت دراسة الحدقي وشيمشك 2017م على عدد من مواطن الخلل في نظام التقويم في برامج تعليم اللغة العربية في كليات الإلهيات والعلوم الإسلامية أهمها: عدم وجود إطار مرجعي للتقويم في معظم الكليات، وعدم الاهتمام بقياس مهارتي الاستماع والمحادثة في اختبارات الكثير من الكليات، وأن نسبة كبيرة لا تجري اختبارات للمتعلمين للانتقال بين المستويات، وضعف التدريب على أساليب التقويم الموجه للمعلمين.¹⁰⁷

4.1. الجودة الشاملة في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها:

1.4.1. مفهوم الجودة الشاملة في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها:

بعد أن أثبت مفهوم الجودة الشاملة فاعليته وأهميته في المؤسسات الخدمية والإنتاجية والاقتصادية، انتقل هذا المفهوم بطريقة أو بأخرى إلى المؤسسات التعليمية، وبدأت هذه المؤسسات وخاصة مؤسسات التعليم العالي باستخدام مفاهيم إدارة الجودة الشاملة وتقنين معاييرها واستثمارها في برامجها التعليمية، معتمدةً على قدرة المعرفة البشرية. وشهدت ميادين

¹⁰⁶ طعيمة، رشدي أحمد، تعليم العربية لغير الناطقين بها مناهجه وأساليبه، ص 249.

¹⁰⁷ يُنظر: الحدقي، إسلام يسري؛ شيمشك، سلطان، إطار مقترح لتطوير نظام التقويم في السنوات التحضيرية بكليات الإلهيات والعلوم الإسلامية في ضوء الإطار المرجعي الأوروبي للغات، ص 332.

التعليم عامة تحولات جذرية في أنماط التعليم وأساليبه ومواصفات برامجه.

إن مؤسسات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها ليست مؤسسات تعليمية خدمية فحسب بل تحمل إلى جانب هذا رسالة حضارية تتمثل بأنها وسيط بين الثقافة العربية الإسلامية وثقافات المتعلمين الأخرى. ومن هنا تظهر ضرورة تبني هذه المؤسسات لمعايير تخصص جودة تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.¹⁰⁸

ويُقصد بالجودة الشاملة في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بأنها: "نظام إداري متكامل حديث، يقوم على معايير ومؤشرات مُقننة وواضحة ومُحددة وقابلة للقياس والتطوير والتحديث، تهدف إلى تطوير وتحسين العمل داخل مؤسسات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها على مستوى القدرة المؤسسية والفاعلية التعليمية".¹⁰⁹

2.4.1. فوائد تطبيق الجودة الشاملة في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها:

تتلخص فوائد تطبيق الجودة في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بما يلي:

- 1- ضمان استمرارية جودة وثبات الخدمات التعليمية، وبالتالي ثقة المتعلمين وأولياء أمورهم بالمؤسسة التعليمية.
- 2- تقليل وتخفيض الهدر في إمكانيات البرنامج من حيث الجهد والموارد والوقت.
- 3- تمكين المؤسسة التي تشرف على البرنامج من تحليل المشكلات التي تواجهها وتشخيصها، وبالتالي تصحيحها والوقاية منها، ومنع حدوثها مستقبلاً.
- 4- زيادة الكفاءة التعليمية من خلال مشاركة الجميع في إدارة البرنامج بفاعلية.
- 5- الإسهام في تأكيد السمعة الحسنة للبرنامج والمؤسسة التي تُشرف عليه محلياً وإقليمياً وعالمياً.
- 6- التخلص من البيروقراطية الإدارية، والإجراءات المكررة والمتعارضة.

¹⁰⁸ يُنظر: الشافعي، إبراهيم أحمد؛ يوسف، السيد العربي، نحو معايير خاصة بجودة مؤسسات تعليم العربية للناطقين بغيرها، بحث منشور في كتاب مؤتمر اللغة العربية الدولي الثالث بالشارقة بعنوان: تعليم اللغة العربية وتعلمها تطلع نحو المستقبل (الفرص والتحديات)، ط 1، المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج، الإمارات، 1439هـ - 2018م، ص 368.

¹⁰⁹ المصدر السابق: ص 372.

7- الارتقاء بمستوى المتعلمين في جميع الجوانب والمهارات.

8- توفير جوّ من التفاهم والتعاون والعلاقات السليمة بين جميع العاملين في البرنامج.¹¹⁰

3.4.1. مؤشرات تطبيق الجودة الشاملة في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها:

جديرٌ بالذكر أنّه لا يوجد نموذج أو دليل موحد في تطبيق الجودة الشاملة في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ولكن تُوجد المؤشرات الأكثر شيوعاً لنجاح تطبيق الجودة في تلك البرامج والمؤسسات التعليمية التي تشرف عليها. وقد أورد رشدي طعيمة ثلاثة وأربعين مؤشراً تتحقق الجودة بها في المؤسسة التعليمية فيما إذا توفّرت فيها. وأهمّها:¹¹¹

- 1- الدعم والمساندة من قادة التعليم الجامعي بمختلف مستوياتهم في تطبيق معايير الجودة في البرنامج.
- 2- استيعاب عمادة الكلية وإدارة البرنامج لمفاهيم الجودة ومستلزمات تحقيقها، بالإضافة لتوفّر الصلاحيات اللازمة لديهم.
- 3- الوعي الدقيق بالإمكانات الفنية والمادية المتاحة للبرنامج واستثمارها جيّداً.
- 4- وجود معايير دقيقة لتقييم أداء العاملين في البرنامج، وتوعيتهم، وضمان معرفتهم بهذه المعايير.
- 5- شعور العاملين في البرنامج بأنّهم شركاء في اتّخاذ القرارات.
- 6- وضع خطط للبحث العلمي تستثمر إمكانات المعلمين في البرنامج.
- 7- تشجيع كل أنواع الإبداع الصادرة في البرنامج، سواءً من المعلمين أو الإداريين أو المتعلمين.
- 8- توظيف أساليب التعلّم الذاتي بين المتعلمين، وتزويدهم بمهارات تحصيل المعلومات والمعرفة.
- 9- مواكبة التكنولوجيا التعليمية المتقدّمة، وتوظيفها في الإدارة وأساليب التعليم والبحث العلمي.
- 10- تنويع الأنشطة الصفّيّة واللاصفّيّة للمتعلّمين، واستثمار طاقاتهم وتوظيفها في العملية التعليميّة.

¹¹⁰ يُنظر: طعيمة، رشدي أحمد، التخطيط الاستراتيجي والجودة الشاملة في التعليم الإسلامي، بحث منشور في كتاب المؤتمر السنوي الثاني بعنوان: معايير ضمان الجودة والاعتماد في التعليم النوعي بمصر والوطن العربي، كلية التربية النوعية بالمنصورة، مصر، 11-12 نيسان 2007م، ص 32.

¹¹¹ يُنظر: المصدر السابق: ص 36.

- 11- التحديد والدقة في أساليب اختبار وتقييم المتعلمين، بالإضافة لشموليتها.
- 12- التغذية الراجعة لأداء المعلمين والمتعلمين، وتخصيص جوائز للمتميزين منهم.
- 13- إجراء التقييم الذاتي في نهاية العام الدراسي، ومناقشته مع إدارة البرنامج.
- 14- الشمولية في علاج المشكلات الطارئة في البرنامج، وحلّها بشكل جذري.
- 15- إيجاد هيكل تنظيمي للبرنامج فعال ومرن لإدارة الجودة وعملياتها.
- 16- وضع سياسة لتأهيل للمعلمين الجدد، والتدريب للمعلمين الموجودين في البرنامج، بشكل مستمر، وعقد الندوات والورشات التدريبية التي تزود المعلمين بالكفايات المطلوبة لتطبيق الجودة الشاملة.
- 4.4.1. الميزات التي يجب توافرها في معايير الجودة الشاملة في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها:**
- يُتّخذ بمعايير الجودة في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بأنّها: "عبارات تشير إلى الحد الأدنى من الكفايات المطلوب تحقيقها في مؤسسة تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها لكي تؤدي رسالتها، وتحقق نواتج التعلم المستهدفة التي تبنّتها، وتحصل على ثقة المستفيدين منها ورضاهم ودعمهم".¹¹²
- وقد جاء في دراسة الشافعي والعربي أنّ أهمّ الميزات التي يجب توافرها في معايير الجودة في مؤسسات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها ما يلي:¹¹³
- 1- الشمولية والتكامل: وتعني شمولية المعايير على كلّ ما يتعلّق بالبرنامج من عناصر، ووضع توصيف لكلّ ما يمكن أن ينشأ من ممارسات إدارية أو صفية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. ومراعاة وجود التعليم التقليدي إلى جانب الاهتمام الكبير بتطبيقات تكنولوجيا التعليم الحديثة.

¹¹² الشافعي، إبراهيم أحمد؛ يوسف، السيد العربي، نحو معايير خاصّة بجودة مؤسسات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ص 372.

¹¹³ يُنظر: المصدر السابق، ص 373.

2- الشفافية: وتعني مراعاة المعايير لوضوح الألفاظ والأفكار ، والتأكد من صحة المعلومات والبيانات المقدمة فيها.

3- الترابط والاتساق: وتعني مراعاة المعايير للعلاقة المنطقية بين مؤشراتها، واستنادها للدراسات والوثائق المرجعية، واتساقها مع نواتج التعلم المستهدفة.

4- تعددية الوظائف: وتعني إفادة المعايير في التخطيط للبرنامج، بالإضافة لإفادتها للمتعلمين والمعلمين والإداريين وجميع العاملين فيه.

5- الانفتاح والديناميكية: وتعني قابلية المعايير للتطبيق في بيئات وظروف مختلفة، وإمكانية إجراء التحديث المستمر لها.

6- الأصالة: وتعني التزام المعايير في تقديم قيم الثقافة العربية الأصيلة، والأخلاق الإسلامية، والتقاليد الإيجابية للمجتمع العربي والإسلامي.

7- القابلية للقياس: وتعني قابلية مؤشرات المعايير الواضحة والمحددة للتطبيق والقياس في ضوء أدوات وأساليب التقويم المقتنة.

نظراً لما سبق فإنه من الأهمية القصوى لبرامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها والمؤسسات التعليمية التي تُشرف عليها أن تتبنى فلسفة واضحة في تطبيق الجودة الشاملة فيها، تشمل جميع مكوناتها بدءاً بالمدخلات ومروراً بالعمليات وانتهاء بالمخرجات وأساليب التقويم. وذلك من خلال وضع معايير ومنطلقات ومواصفات وشروط خاصة بكل مكون يتناسب مع فلسفة المؤسسة وإمكاناتها واحتياجات المتعلمين فيها، وترتبط بالعصر وتقنياته.

5.1. تحليل برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها:

1.5.1. مفهوم تحليل البرنامج التعليمي:

يُقصد بتحليل البرنامج التعليمي بأنه: أحد أساليب البحث العلمي التي تستهدف الوصف الموضوعي والكمّي والمنظم

للمضامين والمكونات الظاهرة في البرنامج التعليمي.¹¹⁴

2.5.1. أهداف أسلوب التحليل:

ويستهدف أسلوب التحليل للبرامج التعليمية عموماً دراسة ظاهر مضمونها، ووضع قوانين لتفسيرها، والكشف عن العلاقات التي تربط بينها، كما يستهدف وصف وتنسيق محتويات ومكونات وعناصر البرنامج التعليمي، وفهم هذه المكونات فهماً تطبيقياً مما يُتيح الفرصة لاستغلال هذه المعلومات والنتائج المتاحة عن البرنامج للتنبؤ بمجرياتها بعد ذلك، والتحكم فيها.¹¹⁵

3.5.1. خصائص أسلوب التحليل:

ومن أهم خصائص أسلوب التحليل الوصفي للبرامج التعليمية (برنامج تعليم اللغة العربية في السنة التحضيرية في هذا البحث):

- 1- الوصف الموضوعي لمكونات وعناصر البرنامج، وتفسير الظواهر الموجودة فيه كما هي.
- 2- التنظيم: أي أن يتم التحليل وفق خطة علمية مُحكمة، تكون فيها الفروض واضحة، وتحدد على أساسها الفئات، وتبين من خلالها الخطوات التي مرَّ بها التحليل حتى انتهائه.
- 3- الأسلوب الكمي: إنَّ ما يميّز أسلوب التحليل هو التقدير الكمي كأساسٍ للدراسة، وكمطلق للحكم على الظواهر، ومؤشِّر للدقة في البحث، ومن ثمَّ الاطمئنان على النتائج. وفوق ذلك فإنَّ التقدير الكمي يُمكن من التحقق من صدق التحليل وثباته.
- 4- الأسلوب العلمي: فهو يهتم بدراسة الحقائق المتصلة بالظواهر، والكشف عن العلاقات التي تربط بعضها ببعض،

¹¹⁴ يُنظر: طعيمة، رشدي، تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية، د.ط، دار الفكر العربي، القاهرة، 1425هـ 2004م، ص 73.

¹¹⁵ يُنظر: المصدر السابق، ص 102.

دون أن يتعدى ذلك إلى الانطباعات والأحكام الذاتية.¹¹⁶

4.5.1. الفروق بين التحليل والتقويم:

لاحظ الباحث من خلال اطلاعه على الدراسات والبحوث المتعلقة في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها أن هناك عدداً غير قليل منها يخلط بين مفهومي التحليل والتقويم. وكثير من الأحيان يُستخدم مصطلح دراسة تقييمية بدلاً من دراسة تحليلية، أو العكس. لذا من الضرورة بمكان الإشارة إلى الفروق بين التحليل والتقويم من خلال ما يلي:

- التحليل: "قدرة الفرد على الفحص المدقق لمادة علمية ما، وتجزئتها إلى عناصرها، وتحديد ما بينها من علاقات، وفهم البناء التنظيمي لها."¹¹⁷

- أما التقويم: "هو مجموع الإجراءات التي يتم بواسطتها جمع بيانات خاصة بفرد، أو مشروع، أو ظاهرة، أو مادة علمية معينة، ودراسة هذه البيانات بأسلوب علمي للتأكد من مدى تحقيق أهداف محددة سلفاً من أجل اتخاذ قرارات معينة."¹¹⁸

ومن التعريفين السابقين للتحليل والتقويم نجد أن التحليل والتقويم وإن كان يشتركان في أمور محددة، فإنهما يختلفان في أخرى. فهما يتفقان في جمع بيانات معينة، إلا أنهما يختلفان في كل من أهداف جمع هذه البيانات والمنهج المستخدم في ذلك، والمجال الذي تُوظف فيه. وتتجلى أهم الفروق بين التحليل والتقويم فيما يلي:

1- أن الأمر في التحليل يقتصر على الوصف الموضوعي لمكونات البرنامج دون إقحام الأحكام الذاتية أو الانطباعات

الخاصة على المادة المحللة، والأمر في التقويم مختلف؛ فالتقويم عملية حكم وتقدير تستهدف تزويد أصحاب

القرار بالمعلومات اللازمة عن مدى تحقيق أهداف معينة، حتى يمكن إحداث التغيير والتطوير بناء عليها.¹¹⁹

¹¹⁶ يُنظر: المصدر السابق، الصفحات 96...102.

¹¹⁷ شحاتة، حسن، وآخرون، معجم المصطلحات التربوية والنفسية، ص 90.

¹¹⁸ طعيمة، رشدي، تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية، ص 96.

¹¹⁹ يُنظر: المصدر السابق، ص 96.

2- والتحليل أحد أدوات البحث العلمي الذي ينزع أساساً لإشباع الحاجة للاستطلاع بينما ينزع التقويم عادة لحل المشكلة.

3- والتحليل يهدف على الوصول إلى نتيجة، بينما التقويم يُساعد على اتخاذ القرارات اللازمة.

4- ونتائج التحليل في البحث العلمي قد تكون مفيدة أو غير مفيدة بشكل مباشر، بينما يجب أن تكون نتائج التقويم ذات مردود اجتماعي.

5- ويتم الحكم على كفاءة التحليل في البحث العلمي من خلال ما فيه من صدق داخلي وخارجي، فيما يُحكم على نتائج التقويم بمقدار ما فيها من مصداقية ومنفعة.¹²⁰

6.1. دراسة الاتجاهات في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها:

1.6.1. مفهوم الاتجاهات:

تُعَدُّ دراسة الاتجاهات النفسية من المواضيع الهامة التي درسها علماء النفس وطبقوها على التربية والتعليم، وهي عبارة عن تنظيم ذهني أو عصبي للفرد، أو استعداد للاستجابة للمواقف أو الأفراد أو الأشياء أو الأفكار بطريقة معينة.¹²¹ أي أن ما تقيسه اختبارات الاتجاهات هو مدى قبول الشخص أو رفضه لموضوع ما من الموضوعات المختلفة (التربوية، السلوكية، الاجتماعية،).

2.6.1. مكونات الاتجاهات:

وتتكوّن الاتجاهات لدى الفرد (معلّم اللغة العربية في السنة التحضيرية في هذا البحث) نتيجة تكامل ثلاثة مكونات رئيسية فيها:

1- المكوّن المعرفي: ويشمل معتقدات الفرد وأفكاره ومعرفته عن موضوع الاتجاه (برنامج السنة التحضيرية في هذا

¹²⁰ يُنظر: المصدر السابق، ص 67-68.

¹²¹ يُنظر: عمر، محمود أحمد وآخرون، القياس النفسي والتربوي، ص 318.

البحث).

2- المكوّن الوجداني: ويُشير إلى مشاعر الفرد وانفعالاته حول موضوع الاتجاه.

3- المكوّن السلوكي ويعني استعداد الفرد للقيام بأفعال واستجابات محدّدة تتفق مع موضوع الاتجاه.¹²²

3.6.1. خصائص الاتجاهات:

وتتميّز الاتجاهات بخصائص عدّة أهمّها:

- 1- الاتجاهات مُكتسبة ومُعلّمة وليست وراثيّة.
- 2- ترتبط بمواقف ومثيرات اجتماعية، ويشارك عدد من الأفراد أو الجماعات فيها.
- 3- تتعدّد وتختلف حسب المثيرات المرتبطة بها.
- 4- توضّح وجود علاقة بين الفرد وموضوع الاتجاه.
- 5- الاتجاه النفسي يقع بين طرفين متقابلين أحدهما إيجابي والآخر سلبي، هما التأييد المطلق والمعارضة المطلقة للموضوع.

6- تتميز الاتجاهات بالثبات والاستمرار النسبيّين، كما يمكن تعديلها تحت ظروف مُعيّنة.¹²³

4.6.1. مميّزات وفوائد دراسة الاتجاهات:

ولدراسة الاتجاهات (عند معلّمي السنة التحضيرية في هذا البحث) وقياسها فوائد جليّة أهمّها:

- 1- تيسير التنبؤ بسلوك المعلّمين، وإلقاء الضوء على صحّة أو خطأ الدراسات القائمة، كما يزود الباحث بميادين تجريبية مختلفة مثل زيادة الخبرة والمعرفة بالعوامل المؤثّرة في تكوين الاتجاه.
- 2- معرفة نسبة الموافقة أو المعارضة بخصوص مكوّن أو عنصر ما من مكوّنات برامج السنة التحضيرية.

¹²² يُنظر: المصدر السابق، ص 319.

¹²³ يُنظر: منصور، طلعت، وآخرون، أسس علم النفس العام، المكتبة الأنجلو مصرية، د.ط، القاهرة، 2003م، ص 431.

3- يبيّن قياس الاتجاهات إمّا أنّ يكون شاملاً لكل عناصر ومكوّنات الاتجاه أو مُحدّداً.

4- معرفة شدّة وثبات الاتجاه لمكوّن ما من مكوّنات السنة التحضيرية.

5- معرفة أسباب القوة أو الضعف في مكوّنات برامج السنة التحضيرية.

6- تغيير أو تعديل اتجاهات المعلّمين نحو مكوّن معيّن من مكوّنات برامج السنة التحضيرية.¹²⁴

5.6.1. قياس الاتجاهات:

هناك العديد من الطرق لقياس الاتجاهات، منها طريقة ثرستون Thurstone، وطريقة بوجاردس Bogards للبعد الاجتماعي، ولكن أهمّ الطرق وأكثرها استخداماً وشيوعاً هي طريقة ليكارت Likert، وذلك لسهولة تطبيقها ودقّة نتائجها وهي الطريقة المتّبعة في هذه الدراسة.

وتتلخّص الطريقة في إعطاء عبارات للعينة المستجيبة بعضها مؤيّد لموضوع مُعيّن، وبعضها الآخر مُعارض له، ويتبع كل عبارة خمسة مستويات للإجابة، أولها يُمثّل أعلى درجات التأييد، وآخرها أعلى درجة في الرفض، على الشكل التالي: (موافق بشدّة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدّة) وتُعطى درجات الإجابة حسب الترتيب (5، 4، 3، 2، 1) في حالة العبارات الموجبة (وهي الحالة التي اتّبعتها الباحثة في هذا البحث). ثم تُجمع درجات المستجيب في الاتجاه الواحد، حيث تدلّ الدرجة التي يحصل عليها المستجيب على اتجاهه.¹²⁵

2. الفصل الثالث: إجراءات الدراسة الميدانية:

يتضمّن هذا الفصل الإجراءات الميدانية التي قام بها الباحث، بدءاً بوصف المنهج، مروراً باختيار مجتمع البحث وعيّنته، ثم وصف تصميم وتطبيق أداتي البحث، وصولاً إلى أساليب المعالجة الإحصائية المتّبعة لاستخلاص النتائج.

1.2. منهج الدراسة:

¹²⁴ يُنظر: المصدر السابق، ص 428؛ وعمر، محمود أحمد، وآخرون، القياس النفسي والتربوي، ص 321.

¹²⁵ يُنظر: عمر، محمود أحمد، وآخرون، القياس النفسي والتربوي، ص 322-323.

اتّبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي الذي يُعنى بوصف الظواهر والأحداث في موضوع الدراسة، وتحليل بياناتها، وإظهار العلاقات بين مكوّناتها. وهو منهج مناسب للدراسة الحاليّة التي تسعى لتحديد مكوّنات برامج تعليم اللغة العربيّة في السنة التحضيريّة، واستطلاع وجهات نظر المعلمين نحو هذه المكوّنات. بحيث اعتمد المنهج على تجميع الحقائق والمعلومات، ثم تحليلها وتفسيرها ومقارنتها للوصول إلى تعميمات مقبولة.¹²⁶

2.2. مجتمع الدراسة:

تمّ تعيين مجتمع الدراسة بالمعلّمين العاملين في برامج تعليم اللغة العربيّة في السنة التحضيريّة في كليات الإلهيات أو العلوم الإسلاميّة في الجامعات التركية للعام الدراسي 2019 – 2020م؛ وذلك لأنّ هذه الشريحة هي الأقدر على تحديد مكوّنات البرامج ضمن الزمان المحدّد، بالإضافة إلى تقييم هذه المكوّنات.

3.2. عيّنة الدراسة:

تمثّل العيّنة جزءاً من مجتمع الدراسة يتم اختيارها بالطريقة المناسبة وإجراء الدراسة عليها ومن ثم استخدام النتائج وتعميمها على مجتمع الدراسة الأصلي. اتّصفت عيّنة الدراسة بأنّها غير عشوائية (غير احتمالية)، وذلك حسب طبيعة مجتمع الدراسة، واستخدم الباحث العيّنة العرَضيّة (المبسّرة) التي تعبّر عن المجتمع الأصلي للدراسة.¹²⁷

4.2. الأداة الأولى: استمارة تحليل برامج السنة التحضيريّة:

1.4.2. هدف استمارة التحليل:

تم تحديد هدف الاستمارة بالإجابة على السؤال التالي من أسئلة البحث: ما مكوّنات برامج السنة التحضيريّة في كليات

¹²⁶ للاطلاع على مواصفات المنهج الوصفي التحليلي يُنظر: بدر، أحمد، أصول البحث العلمي ومناهجه، ط2، وكالة المطبوعات، الكويت، 1986م، ص234.

¹²⁷ در، محمد، أهمّ مناهج وعيّنات وأدوات البحث العلمي، بحث منشور في مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية، العدد9، مؤسسة كنوز الحكمة، الجزائر، 2017م، ص316.

الإلهيات والعلوم الإسلامية التركية؟.

2.4.2. مصادر بناء استمارة التحليل:

تمّ الاعتماد على المصادر التالية في بناء نموذج استمارة التحليل المبدئية:

1- الدراسات والبحوث التربوية واللغوية التي اختصت بتقويم وتقييم البرامج التعليمية وفق مدخل النظم (المدخلات، العمليات، المخرجات).

2- الدراسات والبحوث التي اختصت ببرامج السنة التحضيرية في كليات الإلهيات والعلوم الإسلامية التركية، وأهمّها: (دراسة الحدقي 2016م)¹²⁸ و(دراسة الحدقي وشيمشك 2019م)¹²⁹ (دراسة محمد علي 2016م)¹³⁰.

3- المقابلات الشخصية مع المنسّقين والإداريّين والمعلّمين في السنوات التحضيرية حيث أجرى الباحث أربع مقابلات شخصية مع معلمين وإداريّين في السنوات التحضيرية من أربع كليات مختلفة واستطلع آراءهم وملاحظاتهم.

4- ملاحظات وآراء المتخصّصين والخبراء في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

3.4.2. وصف استمارة التحليل:

تكوّنت الاستمارة من ثلاثة أقسام: الأول خطاب تعريفى كافٍ للدراسة موجّه لمجتمع الدراسة مبين فيه هدف الأداة.

¹²⁸ الحدقي، إسلام يسري، التحديات المؤسسية في برامج تعليم العربية في السنوات التحضيرية بكليات العلوم الإسلامية بتركيا، ص 123-152.

¹²⁹ الحدقي، إسلام يسري؛ شيمشك، سلطان، اتجاهات طلبة كليات الإلهيات والعلوم الإسلامية في تركيا نحو برنامج اللغة العربية في السنة التحضيرية، ص 231-262.

¹³⁰ محمد علي، أحمد حسن، اللغة العربية في الجامعات التركية بين الواقع والمأمول، ص 243-282.

والقسم الثاني خاصّ بالمعلّم المستجيب (الاسم، البريد الإلكتروني، الجنس، الجنسية، اسم الجامعة التي تعمل بها).

أما القسم الثالث تضمّن سبعة محاور، بعدد اثنتين وأربعين فقرةً (سؤالاً) على الشكل التالي:

المحور الأول: الأهداف التعليمية في السنة التحضيرية، ويتضمّن ستّة أسئلة تتنوع بين الموضوعية والمقالية.

المحور الثاني: الموادّ التعليمية في السنة التحضيرية، ويتضمّن خمسة عشر سؤالاً تتنوع بين الموضوعية والمقالية.

المحور الثالث: المعلّمون في السنة التحضيرية، ويتضمّن ستّة أسئلة تتنوع بين الموضوعية والمقالية.

المحور الرابع: المتعلّمون في السنة التحضيرية، ويتضمّن أربعة أسئلة كلّها موضوعية.

المحور الخامس: أساليب (استراتيجيات) التدريس في السنة التحضيرية، ويتضمّن ثلاثة أسئلة كلّها موضوعية.

المحور السادس: الوسائط التعليمية في السنة التحضيرية، ويتضمّن سؤالين موضوعيين.

المحور السابع: التقويم والاختبارات في السنة التحضيرية، ويتضمّن ستّة أسئلة كلّها موضوعية.¹³¹

4.4.2. مراحل بناء استمارة التحليل:

1.4.4.2. البناء الأولي لاستمارة التحليل:

دوّن الباحث المحاور الرئيسة لاستمارة التحليل وما تحويه من فقراتٍ (أسئلة) فرعية حصل عليها من المصادر السابقة، ثمّ وضعها في استمارة تحليل تتضمّن سبعة محاور بخمسين فقرةً.

2.4.4.2. صدق استمارة التحليل:

للتأكّد من صدق الاستمارة وأنّها تحدّد بدقة مكوّنات برامج السنوات التحضيرية؛ تمّ عرضها على عشرة من المحكّمين

¹³¹ يُنظر: الملحق (3) استمارة تحليل برامج السنة التحضيرية في كليات الإلهيات والعلوم الإسلامية التركية (في صورتها النهائية - نموذج التطبيق).

الخبراء في مجال التربية وتعليم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها والإحصاء التطبيقي.¹³²

وقد وضع الباحث ثلاثة بنودٍ أمام كل فقرةٍ من الفقرات للمُحكّم وهي:

1- الانتماء للمحور (نعم، لا) 2- وضوح الصياغة اللغوية (نعم، لا) 3- ملاحظات.

كما تُرك في نهاية نموذج التحكيم مكاناً لكتابة ما يقترحه المحكّم من محاور أو فقرات أخرى ورأي المحكّم بالنموذج.

وطلب الباحث من المحكّمين إسداء التصحّح بإدخال أيّة تعديلات على صياغة العبارات لتزداد وضوحاً، أو إضافة أيّة عبارات جديدة لتزداد الاستمارة شمولاً، أو حذف أي عبارة مكرّرة وغير ضروريّة،¹³³ وأُجريت التعديلات التي اتّفق عليها (80%) من المحكّمين.

وقد رأى المحكّمون أنّ النموذج يحقّق الهدف الذي وُضع من أجله، وهو تحديد مكّونات برامج السنة التحضيريّة.

5.4.2. تطبيق استمارة التحليل:

صمّم الباحث استمارة التحليل بمحاورها وفقراتها بواسطة نماذج google، وحصل على خطاب مُوافقة وتزكية من الأستاذ المشرف على البحث مُوجّهاً إلى مجتمع الدراسة المتمثّل بالمعلّمين في برامج السنوات التحضيريّة في الجامعات التركية.¹³⁴

ليُبدأ بتطبيقه عبر إرسال رابط مشاركة النموذج مع تعريفٍ كافٍ له، مُرفقاً بخطاب التزكية إلى مجتمع الدراسة عبر شبكة الانترنت ووسائل التواصل الاجتماعي ومجموعات معلّمي السنوات التحضيريّة بالتعاون مع الأستاذ المشرف.

6.4.2. خصائص العيّنة المُستجيبة لاستمارة تحليل البرامج:

¹³² يُنظر: الملحق (7) أسماء المحكّمين لأداتي الدراسة الميدانيّة.

¹³³ يُنظر: الملحق (6) نموذج طلب التحكيم لأداتي الدراسة الميدانيّة الموجه للمحكّمين.

¹³⁴ يُنظر: الملحق (5) خطاب تزكية ودعم موجه من مُشرف البحث إلى مجتمع الدراسة الميدانيّة.

اكتُفي بمستجيب واحد أو اثنين على الأكثر عن كل جامعة وذلك لأنّ الاستمارة تهدف إلى تحديد مكّونات برامج تعليم اللغة العربية في السنة التحضيرية فحسب، وهي ثابتة لا تتغير بتغيّر المستجيب.

شارك في ملء استمارة التحليل (31) معلماً ومعلّمةً للغة العربيّة في السنوات التحضيرية، يمثلون (25) جامعة تركيّة تقوم بتعليم اللغة العربيّة لطلابها لصالح كليات الإلهيات أو العلوم الإسلاميّة فيها. أي ما يعادل 25% تقريباً من كامل عدد كليات الإلهيات والعلوم الإسلاميّة التركيّة.¹³⁵

كان منهم خمسة من المعلّمين الأتراك بنسبة 16,1%، وستّة وعشرون من المعلّمين العرب بنسبة 83,9%. أما بالنسبة للإناث فكان هناك معلّمتان فقط و(29) من المعلّمين الذكور.

7.4.2. أساليب المعالجة الإحصائية لاستمارة التحليل: لهدف تحليل البيانات التي تم تجميعها ميدانياً عن طريق استمارة التحليل استخدم الباحث برنامج Excel في تفرغ البيانات، وحساب التكرارات والمتوسّطات والنسب المئوية لكل متغيّر من متغيرات استمارة التحليل.

5.2. الأداة الثانية: استبانة اتّجاهات المعلّمين نحو برامج السنة التحضيرية:

تعتبر الاستبانة من أهم الأدوات التي تُستخدم لغرض قياس الاتجاهات. وهي أداة من أدوات البحث العلمي الأكثر شيوعاً في الفترة الأخيرة، حتى أنّها أصبحت الأداة الأولى التي يلجأ إليها الباحثون لجمع المعلومات، التي يمكن بناءً على ضوء نتائجها اختبار فروض الدراسة. وتُعرف الاستبانة من قبل التربويين بأنّها: "أداة لجمع البيانات من أفراد أو جماعات كبيرة الحجم ذات كثافة عالية، وذلك عن طريق عمل استمارة تضم مجموعة من الأسئلة أو العبارات، بغية الوصول إلى معلومات كميّة أو كميّة، وقد تستخدم بمفردها أو مع غيرها من أدوات البحث العلمي؛ وذلك للكشف عن الجوانب التي يحدّدها الباحث"¹³⁶. وللاستبانة خصائص ومميّزات، توفّر على الباحث الجهد، وتيسّر له جمع المعلومات بصدق وثبات، ولها

¹³⁵ يُنظر: ملحق (1) أسماء الجامعات المشاركة في استمارة تحليل برامج السنة التحضيرية.

¹³⁶ يُنظر: الجرجاوي، زياد بن علي بن محمود، القواعد المنهجية التربوية لبناء الاستبيان، ط2، مطبعة أبناء الجراح، فلسطين/غزة، 2010م، ص 16.

شروطٌ كثيرة،¹³⁷ التزم بها الباحث بدءاً بتحديد هدف الدراسة، وتصميمها وتنفيذها، ثم اختيار أساليب المعالجة الإحصائية المناسبة، وصولاً للاستنتاجات. وذلك من خلال الإجراءات التالية:

1.5.2. هدف استبانة الاتجاهات: تم تحديد هدف الاستبانة بالإجابة على السؤالين التاليين من أسئلة البحث:

- 1- ما اتجاهات المعلمين نحو برامج السنة التحضيرية في كليات الإلهيات والعلوم الإسلامية التركية؟
- 2- هل يوجد فروق دالة بين اتجاهات المعلمين حسب المتغيرات المستقلة (الجنس، المؤهل العلمي، التخصص، سنوات الخبرة)؟

2.5.2. مصادر بناء استبانة الاتجاهات: تم الاعتماد على المصادر التالية في بناء نموذج الاستبانة الأولي لاتجاهات معلمي السنوات التحضيرية نحو برامج تعليم اللغة العربية:

- 1- الدراسات والبحوث التربوية واللغوية التي اختصت بالقياس النفسي والتربوي.
- 2- الدراسات والبحوث التي اختصت ببرامج السنة التحضيرية في كليات الإلهيات والعلوم الإسلامية التركية، وأهمها: (دراسة الحدقي 2016)¹³⁸ و(دراسة الحدقي، شيمشك 2019م).¹³⁹
- 3- المقابلات الشخصية مع المعلمين في برامج السنوات التحضيرية.

3.5.2. وصف استبانة الاتجاهات: تكوّنت الاستبانة في صورتها النهائية من ثلاثة أقسام: الأول خطاب تعريف

كافٍ للدراسة مبين فيه هدف الاستبانة. والقسم الثاني خاص بالمعلومات الشخصية للمعلم المستجيب (الاسم، البريد

¹³⁷ للاطلاع على خصائص وشروط قبول الاستبانة، يُنظر: المصدر السابق، الصفحات 20...25.

¹³⁸ الحدقي، إسلام يسري، التحديات المؤسسية في برامج تعليم العربية في السنوات التحضيرية بكلّيات العلوم الإسلامية بتركيا، ص 123-152.

¹³⁹ الحدقي، إسلام يسري؛ شيمشك، سلطان، اتجاهات طلبة كليات الإلهيات والعلوم الإسلامية في تركيا نحو برنامج اللغة العربية في السنة التحضيرية، ص 231-262.

الالكتروني، الجنس، الجنسية، المؤهل العلمي، التخصص، سنوات الخبرة، اسم الجامعة التي تعمل بها) وهذا القسم يُمثّل المتغيرات المستقلة للاستبانة.

أما القسم الثالث فقد تضمّن ستّة محاور اشتملت على اثنتين وأربعين فقرةً (عبارة)، وتم استخدام مقياس ليكارت الخماسي الذي يتراوح بين موافق بشدّة إلى غير موافق بشدّة. وجاءت المحاور على الشكل التالي:

المحور الأول: الأهداف التعليمية في السنة التحضيرية، ويتضمّن ستّ عبارات.

المحور الثاني: الموادّ التعليمية في السنة التحضيرية، ويتضمّن ستّ عبارات.

المحور الثالث: المعلّمون في السنة التحضيرية، ويتضمّن سبع عبارات.

المحور الرابع: أساليب (استراتيجيات) التدريس في السنة التحضيرية، ويتضمّن سبع عبارات.

المحور الخامس: الوسائط التعليمية في السنة التحضيرية، ويتضمّن ثماني عبارات.

المحور السادس: التقويم والاختبارات في السنة التحضيرية، ويتضمّن ثماني عبارات.¹⁴⁰

4.5.2. مراحل بناء استبانة الاتجاهات:

1.4.5.2. البناء الأولي لاستبانة الاتجاهات: سجّل الباحث المحاور الرئيسة لاستبانة الاتجاهات وما تحتويه من فقراتٍ

(عبارات) فرعية حصل عليها من المصادر السابقة، وكانت كلّ العبارات إيجابية؛ وذلك لتوحيد المضمون وتحاشي الخلل

في التحليل، ثمّ وضع المحاور والفقرات في نموذج استبانة يتضمّن سبعة محاور بستين عبارةً.

2.4.5.2. صدق استبانة الاتجاهات: بعد أنّ تمّ تصميم استبانة المبدئية، وقبل توزيعها على المستجيبين من

عينة الدراسة (معلّمي السنوات التحضيرية) لايُبد من اختبار أداة الدراسة بحيث تتوافر فيها دلالات صدق وثبات مقبولة،

¹⁴⁰ يُنظر: الملحق (4) استبانة اتجاهات المعلّمين نحو مكونات برامج السنة التحضيرية في كليات الإلهيات والعلوم الإسلامية التركيبية (في صورتها النهائية - نموذج التطبيق).

أي التأكد من أنها ستقيس ما صُممت من أجله، وكذلك التأكد من شمولها لكل متغيرات الدراسة التي يجب أن تخضع للتحليل، ووضوح فقراتها وعباراتها حتى تكون مفهومة لكل من سيستخدمها، وذلك عن طريق اختبار صدق أداة الدراسة وثباتها من خلال التأكد من دقة فقرات القياس، وتناسقها، وتوافقها، وملاءمتها للبيئة البحثية، وقدرتها على قياس المتغيرات المراد قياسها، لذلك قام الباحث بإجراء اختبار الصدق الظاهري من خلال عرض الاستبانة في صورتها المبدئية على عشرة من المحكمين الخبراء في مجال التربية وتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها والإحصاء التطبيقي.¹⁴¹ وقد وضع الباحث ثلاثة بنود أمام كل فقرة من الفقرات للمحكم وهي: 1- الانتماء للمحور (نعم، لا) 2- وضوح الصياغة اللغوية (نعم، لا) 3- ملاحظات.¹⁴²

كما تُرك في نهاية نموذج التحكيم مكاناً لكتابة ما يقترحه المحكم من محاور أو عبارات ضرورية أخرى ورأي المحكم بالنموذج.

وطلب الباحث من المحكمين إسداء النصح بإدخال أية تعديلات على صياغة العبارات لتزداد وضوحاً، أو إضافة أية عبارات جديدة لتزداد الاستبانة شمولاً، أو حذف أي عبارة مكررة وغير ضرورية، وأُجريت التعديلات التي اتفقت عليها (80%) من المحكمين.

وقد رأى المحكمون أن الاستبانة تُحقق الهدف الذي وُضعت من أجله، وهو قياس اتجاهات معلّمي السنوات التحضيرية نحو مكونات برامج السنة التحضيرية بعد أن تم حذف تسع عبارات حسب آراء المحكمين لتبقى الاستبانة في صورتها المبدئية تتضمن سبعة محاور وإحدى وخمسين عبارة.

3.4.5.2. ثبات استبانة الاتجاهات: يُعدّ الثبات من المفاهيم الجوهرية التي يجب توافرها في المقياس حتى يكون صالحاً للاستخدام، ويُقصد بثبات المقياس الاتساق الداخلي بين عباراته، حتى يتم الحصول على النتائج ذاتها إذا استُخدم

¹⁴¹ يُنظر: الملحق (7) أسماء المحكمين لأداتي الدراسة الميدانية.

¹⁴² يُنظر: الملحق (6) نموذج طلب التحكيم لأداتي الدراسة الميدانية الموجه للمحكمين.

المقياس لقياس مُتغير ما عدّة مرات متتالية،¹⁴³ إلى جانب التأكد من موضوعية المقياس، أي أنه يتم الحصول على نفس النتائج في حالة طُلِبَ من شخصٍ ما الإجابة على فقراته على فترات متباعدة. وقد تمّ التحقق من ثبات أداة الدراسة من خلال تطبيق الاستبانة المبدئية بمحاورها السبعة وعباراتها الإحدى والخمسين على عيّنة استطلاعية (عمدية) تتكوّن من (14) معلّماً ومعلّمة من معلمي السنوات التحضيرية، ثمّ تطبيق اختبار الثبات وذلك باستخدام مُعامل ألفا كرونباخ (Alpha Cronbach)، الذي يقيس نسبة تباين الإجابات ومدى الثبات والترابط الداخلي لأسئلة الاستبانة، بحيث تكون مع بعضها البعض مجموعة واحدة، ممّا يُساعد على مقدرتها في إعطاء نتائج متوافقة لردود المستجيبين تجاه عبارات ومحاور الاستبانة، وعادةً تتراوح قيمة معامل ألفا كرونباخ ما بين (صفر إلى 1) وكلما اقتربت قيمة الثبات من الواحد كلما عكس قوة التماسك الداخلي للمقياس، وقد تمّ إيجاد الثبات لمحاور الدراسة، وكانت نسب الثبات مرتفعة جداً، باستثناء محور المتعلّمين الذي بلغت نسبة الثبات فيه أقلّ من المستوى المقبول والمعتمد (0.70)¹⁴⁴، ممّا لا يسمح بتطبيقه وتحليله، ممّا اضطرّ الباحث لاستبعاده من الدراسة بُغية الحفاظ على مصداقية وثبات الدراسة، وأما باقي المحاور فقد نالت نسب ثبات مرتفعة كما هو موضّح في الجدول الآتي:

الجدول 3: نتائج قيم مُعامل الثبات (ألفا كرونباخ) لعبارات ومحاور الاستبانة النهائية¹⁴⁵

م	اسم المحور	عدد الفقرات	قيمة معامل ألفا كرونباخ
1	الأهداف التعليمية	6	0.883
2	الموادّ التعليمية	6	0.94
3	المعلّمون	7	0.821

¹⁴³ للاطلاع على مفهوم الثبات في القياس التربوي يُنظر: علام، صلاح الدين محمود، القياس والتقويم التربوي والنفسي، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة، 1420هـ 2000م، ص 143.

¹⁴⁴ يُنظر: عودة، أحمد سليمان، القياس والتقويم في العملية التدريسية، ط1، دار الأمل، عمّان/الأردن، 2002م، ص70.

¹⁴⁵ المصدر: إعداد الباحث بالاعتماد على التحليل الإحصائي لبيانات الدراسة الميدانية الثانية.

4	أساليب (استراتيجيات) التدريس	7	0.776
5	الوسائط التعليمية	8	0.793
6	التقويم والاختبارات	8	0.790
	الثبات العام للاستبانة	42	0.957

يُتضح من الجدول أعلاه أنّ جميع عبارات الاستبانة تتمتع باتّساق عالٍ حيث بلغ مُعامل ألفا كرونباخ لإجمالي فقرات الاستبانة بشكل عام 0.975 وهو أكبر من المستوى المعتمد في المقارنة البالغ (0.70)، وفيما يخصّ معامل الثبات لمحاور الاستبانة فقد حقّق نسبة ثبات عالية تراوحت ما بين 0.776 كحدّ أدنى و0.94 كحدّ أعلى، وبهذا تكون المحاور الستّة بعد حذف محور المتعلّمين قد تجاوزت الحدّ الأدنى في المقارنة (0.70) أي أنّ هناك ثباتاً في إجابات أفراد العيّنة المستجيبة تجاه عبارات ومحاور الدراسة يمكن الاعتماد عليه في التطبيق الميداني للدراسة.

5.5.2. تطبيق استبانة الاتجاهات:

صمّم الباحث الاستبانة النهائية بمحاورها الستّة وفقراتها الاثنتين والأربعين بواسطة نماذج google، واستخدم خطاب الموافقة والتركية من الأستاذ المشرف المشار إليه سابقاً في استمارة التحليل ليكون داعماً.¹⁴⁶ وُبدئ بتطبيق الاستبانة النهائية عبر إرسال رابط المشاركة مع تعريفٍ كافٍ للموضوع، من خلال شبكة الانترنت ووسائل التواصل الاجتماعي ومجموعات معلّمي السنوات التحضيرية بالتعاون مع الأستاذ المشرف.

6.5.2. خصائص العيّنة المُستجيبة لاستبانة اتجاهات المعلمين:

تمّ اعتبار كل الاستجابات الواردة ولو كانت من نفس الجامعة، لأنّ هذه الاستبانة تقيس الاتجاهات، ومن المعلوم أنّ

¹⁴⁶ يُنظر: الملحق (5) خطاب تركية ودعم موجه من مُشرف البحث إلى مجتمع الدراسة الميدانية.

الاتجاهات تختلف من مستجيب لآخر حسب الجنس، أو المؤهل العلمي، أو الخبرة، أو التخصص، أو غيرها من العوامل الأخرى.

شارك في ملء الاستبانة (60) معلماً ومعلمةً للغة العربية في السنوات التحضيرية، يمثلون (32) جامعة تركية تقوم بتعليم اللغة العربية لطلابها لصالح كليات الإلهيات أو العلوم الإسلامية فيها. أي ما يُعادل 32% تقريباً من كامل عدد كليات الإلهيات والعلوم الإسلامية التركية.¹⁴⁷

كان منهم سبعة من المعلمين الأتراك بنسبة 11,6%، وثلاثة وخمسون من المعلمين العرب بنسبة 88,4%.

وتوضّح الجداول التالية توزيع العينة المستجيبة للاستبانة حسب المتغيرات المستقلة (الجنس، المؤهل العلمي، التخصص، سنوات الخبرة):

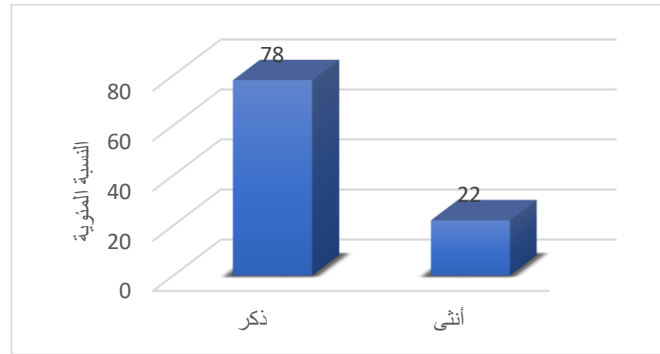
الجدول 4: توزيع عينة استبانة اتجاهات المعلمين حسب الجنس¹⁴⁸

الجنس	التكرار	النسبة %
ذكر	47	78%
أنثى	13	22%
الإجمالي	60	100%

¹⁴⁷ يُنظر: الملحق (2) أسماء الجامعات المشاركة في استبانة اتجاهات المعلمين في برامج السنة التحضيرية.

¹⁴⁸ المصدر: إعداد الباحث بالاعتماد على التحليل الإحصائي لبيانات استبانة اتجاهات المعلمين.

الشكل 2: التوزيع النسبي لعينة استبانة اتجاهات المعلمين حسب الجنس¹⁴⁹



يوضح الجدول والشكل السابقين أنّ نسبة المستجيبين من الذكور أكثر من الإناث ، حيث كانت نسبة الذكور (78%) مقابل نسبة الإناث (22%).

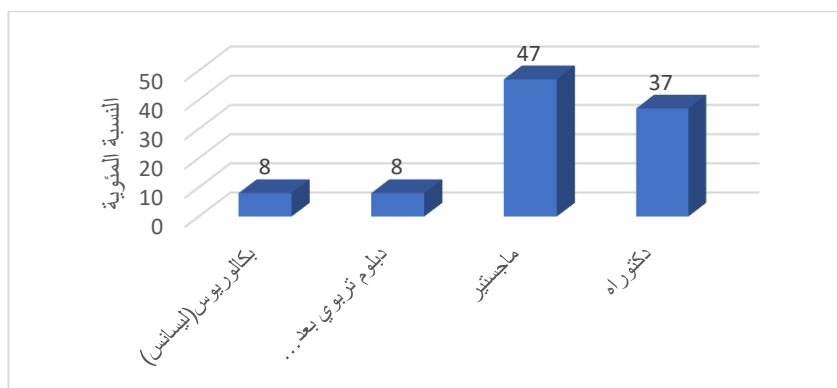
الجدول 5: توزيع عينة استبانة اتجاهات المعلمين حسب المؤهل العلمي¹⁵⁰

النسبة %	التكرار	المؤهل العلمي
8%	5	بكالوريوس (ليسانس)
8%	5	دبلوم ترموي بعد البكالوريوس (الليسانس)
47%	28	ماجستير
37%	22	دكتوراه
100%	60	الإجمالي

¹⁴⁹ المصدر: إعداد الباحث بالاعتماد على لبيانات استبانة اتجاهات المعلمين بواسطة برنامج Excel.

¹⁵⁰ المصدر: إعداد الباحث بالاعتماد على التحليل الإحصائي لبيانات استبانة اتجاهات المعلمين.

الشكل 3: التوزيع النسبي لعينة استبانة اتجاهات المعلمين حسب المؤهل العلمي¹⁵¹



يوضح الجدول أعلاه أنّ المعلمين من حملة مؤهلّ الماجستير احتلّوا المرتبة الأولى بنسبة (47%)، أمّا المعلمين من حملة مؤهلّ الدكتوراه احتلّوا المرتبة الثانية بين المعلمين بنسبة (37%)، فيما تساوت نسبتا المعلمين من حملة البكالوريوس والمعلمين من حملة دبلوم بعد البكالوريوس بنسبة 5 % لكل مؤهل على حدا. وهذه النسب يمكن وصفها بأنّها تمثّل الواقع الحقيقي على أرض الواقع.

الجدول 6: توزيع عينة استبانة اتجاهات المعلمين حسب التخصص¹⁵²

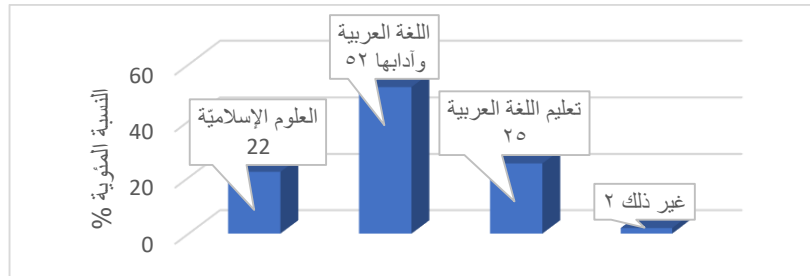
النسبة %	التكرار	حسب التخصص
22%	13	العلوم الإسلامية
52%	31	اللغة العربية وآدابها
25%	15	تعليم اللغة العربية
2%	1	غير ذلك

¹⁵¹ المصدر: إعداد الباحث بالاعتماد على لبيانات استبانة اتجاهات المعلمين بواسطة برنامج Excel.

¹⁵² المصدر: إعداد الباحث بالاعتماد على التحليل الإحصائي لبيانات استبانة اتجاهات المعلمين.

الإجمالي	60	%100
----------	----	------

الشكل 4: التوزيع النسبي لعينة استبانة اتجاهات المعلمين حسب التخصص¹⁵³



يُتضح من الجدول والشكل السابقين أنّ عدد أفراد العينة في تخصص اللغة العربية وآدابها احتلّ المرتبة الأولى بنسبة (52%)، فيما احتلّ تخصص تعليم اللغة العربية المرتبة الثانية بنسبة (25%)، أمّا تخصص العلوم الإسلامية فقد كان في المرتبة الثالثة بنسبة (22%)، في حين أنّ غير ذلك من التخصصات حصل على المرتبة الأخيرة بنسبة (2%) لا غير.

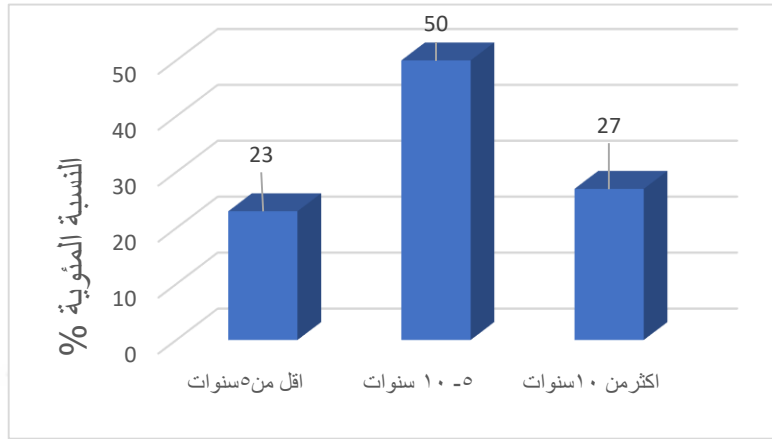
الجدول 7: توزيع عينة استبانة اتجاهات المعلمين حسب سنوات الخبرة¹⁵⁴

النسبة %	التكرار	فئات سنوات الخبرة
%23	14	أقل من 5 سنوات
%50	30	5-10 سنوات
%27	16	أكثر من 10 سنوات
%100	60	الإجمالي

¹⁵³ المصدر: إعداد الباحث بالاعتماد على لبيانات استبانة اتجاهات المعلمين بواسطة برنامج Excel.

¹⁵⁴ المصدر: إعداد الباحث بالاعتماد على التحليل الإحصائي لبيانات استبانة اتجاهات المعلمين.

الشكل 5: التوزيع النسبي لعينة استبانة اتجاهات المعلمين حسب سنوات الخبرة¹⁵⁵



يتبين من الجدول والشكل السابقين أنّ عدد المعلمين الذين لديهم سنوات خبرة (من خمس إلى عشر سنوات) قد احتلوا المرتبة الاولى بنسبة (50%)، فيما كان المعلمون الذين لديهم سنوات خبرة (أكثر من عشر سنوات) في المرتبة الثانية بنسبة (27%)، في حين أنّ عدد المعلمين الذين لديهم سنوات خبرة (أقل من خمس سنوات) قد احتلوا المرتبة الثالثة والأخيرة

بنسبة بلغت (23%).

7.5.2. أساليب المعالجة الإحصائية لاستبانة الاتجاهات:

لغرض تحليل البيانات التي تم تجميعها ميدانياً استعان الباحث في تحليل بيانات الاستبانة بحزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS 25) ¹⁵⁶ Statistical Package For Social Science للحصول على نتائج أكثر دقة، وبغرض

¹⁵⁵ المصدر: إعداد الباحث بالاعتماد على لبيانات استبانة اتجاهات المعلمين بواسطة برنامج Excel.

¹⁵⁶ يُعتبر هذا البرنامج الأمريكي من أفضل برامج الحاسب الآلي المستخدمة في التحليل الإحصائي للعلوم الاجتماعية، ويُستخدم في تحليل الأبحاث العلمية ووصف بياناتها، واستخراج الفروق الاستدلالية بين متغيراتها، ورسم الخرائط والأشكال المعبرة عنها، إضافة لكثير من العمليات الأخرى. يُنظر: غنيم، أحمد الرفاعي، التحليل الإحصائي للبيانات باستخدام spss، د.ط، دار قباء، القاهرة، 2001م، ص48.

إدخال البيانات إلى الحاسوب تم ترميز الاستجابات الواردة وفق مقياس (ليكارت الخماسي)، حيث أُعطي الرقم (5) للإجابة مُوافق بشدة - وهي أعلى درجات المقياس، وأُعطي الرقم (4) للإجابة مُوافق، وأُعطي الرقم (3) للإجابة مُحايد، وأُعطي الرقم (2) للإجابة غير مُوافق، والرقم (1) للإجابة غير مُوافق بشدة وهي أدنى درجات المقياس، كما استُخدم الرقم (3) بوصفه متوسطاً فرضياً للدراسة ويُحتسب من الصيغة التالية:

$$M = [1+2+3+4+5]/5 = 15/5 = 3 \text{ (المتوسط الفرضي)}$$

كما تم إيجاد المدى للمقياس، وهو الفرق بين أكبر قيمة وأصغر قيمة، أي أن المدى (5-1 = 4)، كما تم إيجاد طول الخلية وهو عبارة عن قسمة المدى على عدد فقرات المقياس ويساوي (0.80) أي أن طول الخلية يساوي (0.80=4/5). ولمعرفة الحدود الحقيقية للمقياس تم إضافة طول الخلية إلى أدنى درجة في المقياس، فأصبحت التعبيرات عن حدود الخلايا على النحو الآتي:

1- إذا وقع الوسط الحسابي المحتسب من البيانات في المدى (1-1.80) فهذا يُشير إلى عدم توافر الفقرة تماماً (غير مُوافق بشدة).

2- إذا وقع الوسط الحسابي المحتسب من البيانات في المدى (1.80-2.60) فهذا يُشير إلى توافر ضعيف للفقرة (غير مُوافق).

3- إذا وقع الوسط الحسابي المحتسب من البيانات في المدى (2.60-3.40) فهذا يُشير إلى توافر متوسط للفقرة (مُحايد).

4- إذا وقع الوسط الحسابي المحتسب من البيانات في المدى (3.40-4.20) فهذا يُشير إلى توافر عالٍ للفقرة (مُوافق).

5- إذا وقع الوسط الحسابي المحتسب من البيانات في المدى (4.20-5.00) فهذا يُشير إلى توافر عالٍ جداً للفقرة (مُوافق بشدة).

ولغرض الإجابة عن أسئلة البحث واختبار فرضياتها تم استخدام مجموعة من الأساليب الإحصائية أهمها:

- 1- معامل ألفا كرونباخ (Alpha Cronbach) لقياس ثبات الاستبانة¹⁵⁷.
- 2- مقياس الإحصاء الوصفي (Descriptive Statistic Measures) وذلك لوصف خصائص العينة المستجيبة، اعتماداً على النسب المئوية والتكرارات وكذلك الإجابة على أسئلة البحث من خلال المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية¹⁵⁸ والأوزان النسبية¹⁵⁹.
- 3- اختبار T^{160} لعينتين مستقلتين (Independent Simple T Test) لاختبار دلالة الفروق بين إجابات العينة المستجيبة حسب (الجنس) حول محاور الاستبانة.
- 4- تحليل التباين الأحادي¹⁶¹ (One Way ANOVA) لاختبار دلالة الفروق حول محاور الاستبانة باختلاف الخصائص الشخصية لأفراد العينة المستجيبة (المؤهل العلمي، والتخصص، وسنوات الخبرة).

3. الفصل الثالث: نتائج الدراسة الميدانية (عرض وتحليل ومناقشة):

1.3. الإجابة عن السؤال الأول:

ما مكونات برامج السنة التحضيرية في كليات الإلهيات والعلوم الإسلامية التركية؟

¹⁵⁷ من أشهر مقاييس الثبات الداخلي المستخدمة في الاستبانات، للاطلاع يُنظر: جبريل، رامي صلاح، تحليل البيانات خطوة بخطوة في spss، ط1، 2020م، دار الكتب الوطنية، بنغازي/ليبيا، ص 220.

¹⁵⁸ الانحراف المعياري: عبارة عن انحراف إحصاءات عدّة عيّنت عن إحصاء المجتمع الذي أُخذت منه. يُنظر: غنيم، أحمد الرفاعي، التحليل الإحصائي للبيانات باستخدام spss، ص30.

¹⁵⁹ الأهمية النسبية أو الوزن النسبي: يُقصد بها أهمية المعلومات والتحقق من تأثيرها على المجموع العام في حالة حذفها. يُنظر: عمر، محمود أحمد وآخرون، القياس النفسي والتربوي، ص89.

¹⁶⁰ من أكثر اختبارات الدلالة شيوعاً في الأبحاث النفسية والتربوية لقياس دلالة فروق المتوسطات، للاطلاع على مواصفاته وشروطه يُنظر: السيد، فؤاد البهي، علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري، ط3، دار الفكر العربي، القاهرة، 1979م، ص 454.

¹⁶¹ للاطلاع على مواصفات هذا الاختبار وشروطه يُنظر: جبريل، رامي صلاح، تحليل البيانات خطوة بخطوة في spss، ص 136.

للإجابة عن هذا السؤال تمّ حساب التكرارات والمتوسّطات والنسب المئوية لكل متغيّر من متغيرات استمارة تحليل برامج السنة التحضيرية وجاءت النتائج حسب محاور الاستمارة على النحو التالي:

1.1.3. محور الأهداف التعليمية:

1- الإطار المرجعي: أفادت نسبة 87% من العيّنة المستجيبة بأنّه لا يوجد إطار مرجعي محدّد ومنصوص عليه ومُعلن في لائحة السنة التحضيرية.

2- الأهداف العامة للسنة التحضيرية: أجابت نسبة 55% من المستجيبين بأنّ الأهداف العامة للسنة التحضيرية غير محدّدة وغير مكتوبة، كما أجابت نسبة 51% منهم بأنّ هذه الأهداف غير مُعلنة للمعلمين، وقالت نسبة 65% منهم أنّ تلك الأهداف غير مُعلنة للمتعلّمين (الطلاب).

هذه النسب تُعطي مؤشراً واضحاً على قصور كبير في تحديد إطار مرجعي واضح لتعليم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها، فضلاً عن تحديد وإعلان الأهداف العامة بشكل واضح سواءً للمعلّمين أو للمتعلّمين.

2.1.3. محور الموادّ التعليمية:

يبيّن الجدول التالي نتائج محور الموادّ التعليمية في الكليات المستجيبة، مُبيّنٌ فيه عدد الساعات التعليمية الأسبوعية ونسبتها المئوية والمناهج المستخدمة في تعليمها:

الجدول 8: نتائج محور الموادّ التعليمية في استمارة التحليل¹⁶²

يتبيّن من خلال الجدول السابق بالإضافة إلى النتائج المرادفة في محور الموادّ التعليمية أنّ:

¹⁶² المصدر: إعداد الباحث بالاعتماد على التحليل الإحصائي لبيانات الدراسة الميدانية الأولى.

المادة التعليمية	عدد الساعات التعليمية أسبوعياً	النسبة المئوية من إجمالي عدد الساعات	السلاسل والكتب المستخدمة في التعليم
مهارة القراءة	6,5 ساعة	24%	39% سلسلة اللسان، و 22,5% العربية للجامعات، و 16% العربية بين يديك، فيما كان الباقي للعربية المشجعة وسبيل العربية و العربية للعالم.
مهارة الكتابة	3,3 ساعة	12,3%	نفس السلاسل المستخدمة في تعليم مهارة القراءة باستثناء أربع كليات، استخدمت مواد تعليمية مُعدّة من المعلمين أنفسهم لمهارة الكتابة.
مهارتا الاستماع والمحادثة	3,8 ساعة	14%	نفس السلاسل التي تُقدّم في مهارتي القراءة والكتابة، ولم تفرد لهما كتب خاصة.
النحو	5,6 ساعة	20,8%	الكتب المستقلة مثل: كتاب القواعد المشجعة والنحو الميسر، والنحو الواضح، وسبيل العربية بنسبة 48%، وباقي النسبة كانت للسلاسل التعليمية التي تُقدّم مهارتي القراءة والكتابة، ومواد تعليمية مُعدّة من المعلمين.
الصرف	3,7 ساعة	13,8%	الكتب المستقلة مثل: كتاب الصرف الميسر ومجموعة الصرف بنسبة 16%، وبنفس النسبة كان الصرف يُقدّم ضمن السلاسل التعليمية المقررة لمهارتي القراءة والكتابة، فيما كانت أغلب الجامعات تُقدّم الصرف مع النحو في كتاب واحد مثل القواعد المشجعة.
مواد أخرى (البلاغة، نشاط، صوتيات، تجويد، تلاوة..)	4,1 ساعة	15,1%	في معظمها مواد مُعدّة من المعلمين
المجموع	27 ساعة	100%	

1- عدد الساعات التعليمية: بلغ متوسط عدد الساعات التعليمية أسبوعياً التي يتلقاها المتعلمون 27 ساعة تقريباً أي بمعدل 5,4 ساعات يومياً، خلال العام الدراسي الذي يتكوّن عادة من تسعة أشهر.

2- مهارة القراءة: بلغ متوسط عدد الساعات التعليمية لمهارة القراءة أسبوعياً (6,5) ساعة، ما يُعادل 24% من عدد الساعات التعليمية، وهي نسبة مقبولة لمهارة القراءة.

أما السلاسل المعتمدة في تدريس مهارة القراءة فتنوّعت بين سلسلة اللسان بنسبة 39%، و 22,5% للعربية للجامعات، و 16% للعربية بين يديك، فيما كان الباقي للعربية للعالم والعربية المشجّعة وسبيل العربية.

3- مهارة الكتابة: بلغ متوسط عدد الساعات التعليمية لمهارة الكتابة أسبوعياً (3,3) ساعة، ما يُعادل 12,3% من عدد الساعات التعليمية.

أي أنّ مجموع نسبتي تقديم مهارتي القراءة والكتابة معاً يساوي 36,3% من مجموع عدد الساعات التعليمية. أما السلاسل المستخدمة فكانت تطابق تقريباً السلاسل المستخدمة في تعليم مهارة القراءة باستثناء أربع كليات، يبنّ المستجيبون منها أنّها تستخدم مواد تعليمية مُعدّة من المعلمين أنفسهم. وهذا يدلُّ على قصورٍ إلى حدٍّ ما في تأليف سلاسل أو كتب خاصّة بمهارة الكتابة في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

4- مهارتا الاستماع والمحادثة: قال 35,5% من العينة أنّه لا يوجد درس مستقلّ لمهارة الاستماع، فيما قال 16% أنّه لا يوجد درس مستقلّ لمهارة المحادثة. أمّا متوسط عدد الساعات التعليمية المقدّمة أسبوعياً لمهارتي الاستماع والمحادثة فقد بلغ (3,8) ساعة أسبوعياً ما يُعادل 14% من عدد الساعات التعليمية. وهي نسبة ضعيفةٌ لمهارتين أساسيتين هامّتين مثل مهارة الاستماع والتي تعدّ أمّ الملكات كما وصفها ابن خلدون في مقدّمته، ومهارة المحادثة والتي تعدّ النتاج الأهمّ حسب المدخل التواصلية.

أما السلاسل والكتب المستخدمة في تدريس مهارتي الاستماع والمحادثة فقد كانت في مُعظمها نفس المناهج التي تُقدّم في مهارتي القراءة والكتابة، ولم تُفرد لهما كتبٌ خاصّة أو مستقلة.

يُمكن القول أنّ هذه النتائج تؤثّر على نُدرة الكتب التعليميّة الخاصّة بمهارتي الاستماع والمحادثة، إضافةً إلى تقصير واضحٍ في إعطاء هاتين المهارتين حقّهما من توزيع الساعات التعليمية على حساب الموادّ الأخرى.

5- النحو: وصل متوسط عدد الساعات التعليميّة التي تقدّم للطلاب أسبوعياً في تعليم قواعد النحو (5,6) ساعة أسبوعياً، ما يعادل 20,8% من عدد الساعات التعليميّة، وهذه النسبة تعتبر كبيرة للنحو في مقابل تعليم مهارتي الاستماع والمحادثة مثلاً.

فيما تنوّعت الكتب المستخدمة في تعليم النحو بين الكتب المستقلة بنسبة 48%، مثل كتاب القواعد المشجّعة والنحو الميسّر، والنحو الواضح، وسبيل العربيّة، وباقي النسبة كانت للسلاسل التعليميّة التي تقدّم مهارتي القراءة والكتابة، وموادّ تعليميّة مُعدّة من المعلّمين.

ممّا يعطي مؤشرات على الاهتمام الزائد من القائمين على البرامج بقواعد النحو وتصنيف كتب مستقلة لها، مع زيادة في عدد الساعات التعليميّة على حساب المهارات الوظيفية الاتصاليّة وخاصّة الاستماع والمحادثة.

6- الصرف: بلغ متوسط عدد الساعات التعليميّة لتعليم الصرف أسبوعياً (3,7) ساعة تعليميّة، ما يُعادل 13,8% من عدد الساعات التعليميّة الإجمالي؛ أي أنّ نسبة عدد الساعات التعليميّة لمادّتي النحو والصرف تعادل 34,6% من عدد الساعات الإجمالي؛ أي أكثر من نسبة الثلث، وهي نسبة مرتفعة جدّاً.

أمّا بالنسبة للكتب المستخدمة في تعليم الصرف فقد أفردت خمس كليات بنسبة 16% كتب مستقلة للصرف مثل كتاب الصرف الميسّر وArapça kelime bilgisi، ومجموعة الصرف، وبنفس النسبة كان الصرف يُقدّم ضمن السلاسل التعليمية المقرّرة لمهارتي القراءة والكتابة، فيما كانت أغلب الجامعات تقدّم الصرف مع النحو في كتاب واحد مثل القواعد المشجّعة.

ينطبق ما سلف ذكره عن الاهتمام بمادة النحو على مادة الصرف على حساب المهارات الوظيفية الاتصاليّة وخاصّة الاستماع والمحادثة.

7- البلاغة العربيّة: أفاد 93,5% من المستجيبين بأنّه لا يوجد درس مُستقلّ للبلاغة العربيّة، فيما كان هناك درس

مستقلّ للبلاغة في جامعتين اثنتين من الجامعات الخمس والعشرين المشاركة، كانت عدد الساعات التعليميّة

أسبوعياً فيها لمادة البلاغة أربع ساعات.

وهنا يبرز سؤال: لماذا لم يكن الاهتمام نفسه في تعليم البلاغة العربيّة كما كان في تعليم النحو والصرف؟ بالرغم من أهمية

البلاغة العربيّة في الدراسات القرآنيّة والتفسير في السنوات اللاحقة للسنة التحضيريّة للطلاب في كليات الإلهيات والعلوم

الإسلاميّة.

3.1.3. محور المعلّمين:

1- التخصّص المطلوب لقبول المعلّمين في السنة التحضيريّة:

- بالنسبة للمعلّمين الأتراك: فقد سلف الذكر بأنّ لائحة مجلس التعليم العالي التركيّ حدّدت شروط قبول

المعلّمين الأتراك ، بأنّه يُطلب من المعلّم التركيّ لتعيينه في السنة التحضيريّة أنّ يكون متخصصاً في اللغة

العربيّة أو العلوم الإسلاميّة أو ما يُعادلها، وأن يكون حاصلاً على درجة الماجستير، إضافةً إلى أنّه يجب أنّ

يجتاز اختبار الكفاءة في اللغة العربيّة (YDS) الذي يعدّه مركز القياس والتقويم الوطني التركي بنسبة 80%،

كما يجب أن يجتاز اختبار الثقافة (ALES) بنسبة 70%.¹⁶³

- بالنسبة للمعلّمين العرب: أفاد حوالي 48% من عينة الدراسة أنّ جامعاتهم تشترط تخصّص تعليم اللغة

العربيّة للناطقين بغيرها أو اللغة العربيّة وآدابها أو العلوم الإسلاميّة للالتحاق بالكادر التعليمي في السنة

التحضيريّة. بينما قال 42% من العيّنة أنّه يشترط في تعيين المعلّمين أنّ يكون متخصصاً في تعليم العربيّة

للناطقين بغيرها أو في اللغة العربيّة وآدابها. وهناك 3 جامعات بما يعادل 10% لا تشترط أي تخصّص

¹⁶³ للاطلاع على لائحة مجلس التعليم العالي الخاصّة بشروط تعيين المعلّمين في السنة التحضيريّة للمعلّمين الأتراك يُنظر: رابط الكتروني:

<https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/11/20181109-3.htm>

للمعلّم الأجنبي وتكتفي بأنّ يتحدّث العربيّة بطلاقة إلى جانب شهادته الجامعيّة.

وقد سبق الذكر أنّه أثناء كتابة هذا البحث صدر قرار من مجلس التعليم العالي التركي (yök) برقم 82444403-914 E.4217 بتاريخ 2020/01/17م، ونشر في الجريدة الرسميّة، يتضمّن لائحة جديدة لمعايير وشروط تعيين المعلّمين الأجانب في السنوات التحضيريّة للغات الأجنبية ومنها اللغة العربيّة.¹⁶⁴ يُشترط فيها أنّ يكون المعلّم متخصصاً في اللغة التي سوف يدرّسها، أو أنّ يمتلك خبرةً عامين على الأقلّ إنّ لم يكن مُتخصّصاً. وهذه خطوة إيجابيّة لتقنين تعيينات المعلّمين الأجانب في السنوات التحضيريّة.

2- شرط الدورات التدريبية: أخبر 26% من المستجيبين أنّ جامعاتهم تشترط الحصول على دورات تدريبية للمعلم في تعليم اللغة العربيّة بوصفها لغةً أجنبيّةً قبل تعيينه في السنة التحضيريّة. بينما قال 74% أنّ جامعاتهم لا تشترط الحصول على مثل هذه الدورات.

3- عدد المعلّمين الذين يقومون بالتعليم في الشعبة الواحدة: بلغ متوسط عدد المعلّمين في الشعبة الصفّيّة الواحدة 4,8 معلّماً. وهذا يُعزى لاستلام المعلّمين لأكثر من شعبة صفّيّة في نفس البرنامج لتعليم مهارة واحدة أو اثنتين، أو في تعليم مادة واحدة كالنحو أو الصرف.

4- عدد الساعات الموكّلة إلى المعلّم أسبوعيّاً: بلغ متوسط عدد الساعات الموكّلة إلى المعلم في الكليات المستجيبة (23,5) ساعة بمعدّل (4,7) ساعة يوميّاً.

5- رفع كفاءة المعلّمين: قال حوالي 68% من المشاركين في النموذج أنّه لا يوجد خطط منتظمة لرفع كفاءة المعلّمين في جامعاتهم، بينما أفاد 32% من المشاركين بوجود مثل هذه الخطط لرفع الكفاءة.

¹⁶⁴ للاطلاع على الشروط والمعايير التي وضعها مجلس التعليم العالي التركي (yök) فيما يختصّ بتعيين المعلمين الأجانب في السنوات التحضيريّة لتعليم اللغات الأجنبية يُنظر: رابط الكتروني:

<https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2020/yabanci-uyruklu-ogretim-eleman-i-stihdami.aspx>

وهنا تظهر علامة استفهام على سبب غياب هذه الخطط في أكثر من ثلثي الجامعات المشاركة في استمارة التحليل بالرغم من أهمية التدريب ورفع الكفاءة للمعلمين في معايير الجودة الشاملة للبرامج التعليمية.

4.1.3. محور المتعلمين:

1- أعداد المتعلمين في الصفوف: تتراوح أعداد المتعلمين في الصفوف بين خمسة عشر متعلماً في الصف الواحد بنسبة 10%، وعشرين متعلماً بنسبة 13%، وخمسة وعشرين متعلماً بنسبة 26%، وثلاثين متعلماً بنسبة 13%، أما النسبة الكبرى فكانت للعدد أكثر من ثلاثين متعلماً في الصف الواحد بنسبة 38%.
وهنا نجد أننا أمام استفهام؛ كيف يمكن للمعلم أن يُشرك في النشاطات الصفية عدداً من المتعلمين يبلغ أكثر من ثلاثين، وكيف له أن يُكافئ بينهم في فرص التعاون والمشاركة مع استغلال الوقت المتاح في الحصة التعليمية، وأتى له أن يضبط العملية التعليمية مع مثل هذا العدد.

2- عدد ساعات الدراسة للمتعلمين: بلغ متوسط عدد الساعات الدراسية التي يتلقاها المتعلمون أسبوعياً 27 ساعة بما يُعادل (5,4) ساعات يومياً ليصبح عددها بمعدل (750) ساعة في السنة الدراسية، مع الأخذ بعين الاعتبار العطل الرسمية.

3- الأنشطة اللاصفية للمتعلمين: قال 48% من العينة المستجيبة إن المتعلمين يقومون بأنشطة خارج الصف، بينما أخبر 52% بأن المتعلمين لا يقومون بأنشطة لا صفية.

4- وبالنسبة للمعسكرات الداخلية للغة العربية في العطلة الصيفية فقد قال حوالي 20% من المستجيبين بأن جامعاتهم تُخصّص هذه الفرصة للمتعلمين في السنة التحضيرية، بينما 80% قال أنه لا يوجد هذا النشاط للطلاب في العطلة الصيفية.

5.1.3. محور أساليب واستراتيجيات التدريس:

1- أساليب واستراتيجيات التدريس الشائعة في تدريس مهارات اللغة العربية: أفاد المستجيبون حول سؤالهم عن أنواع

الأساليب والاستراتيجيات المستخدمة في تدريسهم لمهارات اللغة العربية بأنهم يستخدمون هذه الأساليب وفق

المعدلات التالية للكليات الخمسة والعشرين:

الجدول 9: نسب استخدام الأساليب والاستراتيجيات في برامج السنة التحضيرية¹⁶⁵

الأسلوب أو الاستراتيجية المستخدمة	القواعد والترجمة	الحفظ والاستظهار	المحاضرة والتلقين	التعلم التعاوني	حلّ المشكلات	المنهج التقابلي
النسبة المئوية لاستخدامها بين الكليات المستجيبة	77,4%	51,6%	67,7%	45,2%	35,4%	25,8%

يُلاحظ من النسب السابقة أنّ أسلوب القواعد والترجمة هو الأكثر استخداماً في السنوات التحضيرية وهو أسلوب من أساليب المدرسة التقليدية القديمة، يتلوه أسلوب المحاضرة والتلقين الذي يتبع للمدرسة التقليدية القديمة أيضاً، أما بالنسبة للأساليب الحديثة كالتعلم التعاوني وحلّ المشكلات ؛ والتي أفرزتها المدارس التربوية الحديثة فكانت الأقلّ استخداماً في السنوات التحضيرية.

ويمكن عزو الأسباب لقلّة تدريب المعلّمين، واقتصار معايير اختيارهم على الشهادات دون الخبرة أو التدريب في معظم الأحيان، إضافة لتجذّر المدرسة النحوية (القواعدية)، وأسلوب الترجمة في تعليم اللغة العربية في تركيا منذ العهد العثماني.

2- استخدام المعلّمين للغة العربية داخل الصفوف: كانت نسبة المعلّمين المستجيبين ممّن يستخدمون اللغة العربية

في صفوفهم بنسبة 90% هي 32,3%، وممّن يستخدمونها بنسبة 80% هي 29%، أمّا من يستخدمونها

بنسبة 60% فكانت 19.8%، ونفس النسبة 18,9% لمن يستخدمونها بنسبة 40%.

¹⁶⁵ المصدر: إعداد الباحث بالاعتماد على التحليل الإحصائي لبيانات الدراسة الميدانية الأولى.

نجد من النسب السابقة أنّ استخدام اللغة العربيّة في الصفوف مرتفع نوعاً ما، ويُعزى هذا الأمر لأنّ غالبية المستجيبين من المعلّمين العرب الذين تبلغ نسبتهم في المشاركة في استمارة التحليل 83,9%.

6.1.3. محور الوسائط التعليميّة:

1- الوسائط المستخدمة في الصفوف: تُظهر النتائج أنّ أغلب الكليات الموجودة في النموذج يستخدم المعلّمون في صفوفها للسنة التحضيرية الوسائط التقنيّة الحديثة. وهذا الجدول يبيّن النسب المئوية لاستخدام الوسائط الحديثة:

الجدول 10: نسب استخدام الوسائط التعليميّة في برامج السنة التحضيرية¹⁶⁶

الوسائط الحديثة المستخدمة	السيّورة الذكيّة	جهاز العرض	اللوحة الذكيّة أو الهاتف الذكي
النسبة المئوية لاستخدامها بين الكليات المستجيبة	45%	71%	19,3%

تبقى هذه النسب دون المتوقّع والمأمول في صفوف السنة التحضيرية، علماً أنّنا نعيش عصر التقنيات الحديثة وتكنولوجيا التعليم الآخذة بالتطور يوماً بعد يوم، وخاصة بعد أزمة (كورونا) التي عاشها العالم في مطلع 2020م.

2- اشتراك المعلّمين والمتعلّمين في مجموعات عبر وسائل التواصل الاجتماعي خارج الصف بغرض التعليم: بلغت

¹⁶⁶ المصدر: إعداد الباحث بالاعتماد على التحليل الإحصائي لبيانات الدراسة الميدانية الأولى.

نسبة المعلمين المشتركين مع طلابهم عبر وسائل التواصل الاجتماعي بغرض التعليم 77,4%.

هذه النسبة جيّدة لاستمرار العملية التعليمية وتقويم الطلاب وتلقي الوسائط الرديفة خارج ساعات الدوام. فعمليات تعليم اللغة للناطقين بغيرها يجب أن تكون مستمرة ومُتتابة.

7.1.3. محور التقويم والاختبارات:

1- أنواع الاختبارات في برنامج السنة التحضيرية: قال المستجيبون من الكليات المشاركة أنه يتم تطبيق

الاختبارات التالية بالإضافة إلى اختبار نهاية السنة التحضيرية (final) حسب النسب التالية:

الجدول 11: نسب تطبيق الاختبارات في برامج السنة التحضيرية¹⁶⁷

اسم الاختبار ¹⁶⁸	اختبار تحديد المستوى	اختبار الإعفاء (المعافاة)	اختبار منتصف العام الدراسي (الفيزا)	اختبارات تحصيلية	اختبار نهاية المستوى
النسبة المئوية لتطبيق الاختبار بين الكليات المستجيبة	45%	96,7%	87%	67,7%	55%

¹⁶⁷ المصدر: إعداد الباحث بالاعتماد على التحليل الإحصائي لبيانات الدراسة الميدانية الأولى.

¹⁶⁸ -اختبار الإعفاء (المعافاة): هو اختبار يُعفى الناجحون به من السنة التحضيرية. -الاختبار التحصيلي: أداة تستخدم لتحديد مستوى كسب المتعلم لمعلومات ومهارات في مادة دراسية محدّدة كان قد تم تعلّمها مُسبقاً بصفة رسمية.

يُلاحظ من الجدول السابق أنّ أكثر من نصف الكليات المشمولة في النموذج لا تُجري اختباراً لتحديد المستوى، وبالتالي فإنّهم لا يُفَرِّقون بين الطّالّاب الذين لديهم معرفة سابقة باللغة العربيّة وبين من لا يمتلكون معرفة سابقة، ناهيك عن مستوى تلك المعرفة، وهذا يطرح سؤالاً عن كَيْفِيَّة توزيع الطّالّاب في الصفوف التعليميّة، ومدى تفهّم الفروق الفردية بين الطّالّاب في الصف الواحد، وما هي معايير توزيع الطّالّاب في الشعب الصّفيّة إن لم يُجرَ لهم اختبار تحديد المستوى على أهميّته في توزيع الطّالّاب حسب مستوياتهم اللغويّة.

أمّا بالنسبة لاختبار الإعفاء (المعافاة) فأغلب الكليات تجري هذا الاختبار بغرض إعفاء الطّالّاب من السنة التحضيريّة للناجحين فيه، وفي بعض الكليات يُستعاض عنه باختبار YDS الذي يجريه مركز الاختبارات الوطني التركي للغات (ÖSYM)، على أنّ لا تقل علامة النجاح فيه عن 70%.¹⁶⁹

كما يُلاحظ أنّ ثلث الكليات المشمولة في نموذج التحليل لا تُجري اختبارات تحصيلية في نهاية الوحدات أو المستويات لطالّابها، ويكتفون باختبار نصف السنة ونهاية السنة، وهنا يتبادر سؤال مهمّ عن مدى صدق وثبات النتائج النهائيّة للطّالّاب من خلال اختبارين فقط طوال العام الدراسي. ويلفت النظر في الجدول السابق أنّ 45% من الجامعات لا تقوم بإجراء اختبار في نهاية المستوى اللغوي، فكيف لها أنّ تسمح للطّالّاب بالانتقال للمستويات التالية وخاصة المتقدّمة؟ لِيخضع للاختبار النهائي بحصيلة لا تناسب الكمّ والنوع الذي سيُختَبَرُ منه.

2- أنواع أسئلة الاختبارات: قال 32,2% من المستجيبين أنّ نوع الأسئلة في الاختبارات التي تُجرى في السنة

التحضيريّة هي أسئلة موضوعيّة فحسب، بينما قال 67,8% أنّهم يقدّمون الأسئلة مختلطةً بين الموضوعيّة

والمقالية. فيما لم يكن هناك أي جامعة تعتمد على الأسئلة المقالية فحسب.¹⁷⁰

وهذا يُفسّر بأنّه يوجد توجّه عام في السنوات التحضيريّة نحو أتمّة وحوسبة الاختبارات؛ لسهولة وسرعة تصحيحها،

¹⁶⁹ للاطلاع على مواصفات اختبار YDS يُنظر: <https://www.osym.gov.tr>.

¹⁷⁰ - الاختبارات الموضوعية مثل: (الاختبار من متعدّد، صِل العبارات... إلخ) - الاختبارات المقالية (تعتمد على كتابة الطّالّاب).

واستخراج نتائجها.

3- التدرّب على آلية التقويم اللغوي: أفادت 51,6% من عيّنة الدراسة بأنّ المعلّمين في السنوات التحضيرية

سبق لهم أنّ تدرّبوا على آلية التقويم اللغوي ومهاراته، بينما لم يخضع الباقي لهذا التدريب.

هذه النسبة طبيعية مع غياب خطط منتظمة لتدريب المعلّمين، إضافة إلى غياب معيار التدريب السابق في اختيار وتعيين المعلّمين في بعض الجامعات.

4- ماذا تقيس اختبارات السنة التحضيرية؟ يوضّح الجدول التالي نتائج إجابات العيّنة على السؤال السابق:

الجدول 12: نسب قياس الاختبارات في برامج السنة التحضيرية للمهارات اللغوية والموادّ التعليمية¹⁷¹

المهارة أو المادّة	القراءة	الكتابة	الاستماع	المحادثة	المفردات	القواعد
النسبة المئوية	93,5%	77,4%	54,8%	77,4%	77,4%	96,7%

نستنتج من النسب السابقة أنّ التركيز الأساسي في السنوات التحضيرية هو لقياس القواعد والقراءة، وأنّ مهارة الاستماع غائبة عن القياس لدى 45,2% من الجامعات المشمولة بالدراسة بالرغم من أنّها مهارة أساسية.

ويُمكن تفسير هذا بغياب الأهداف العامة للسنة التحضيرية، وعدم وجود إطار مرجعي يستند عليه المعلّمون في بناء اختبارات تقيس المهارات اللغوية وما يرافقها من موادّ تعليمية بحسب أهميتها. إضافة إلى تجنّب مدرسة القواعد في تركيا منذ زمن طويل، والتي تعتبر النحو والصرف غايةً لا وسيلة، كما سبقَت الإشارة.

¹⁷¹ المصدر: إعداد الباحث بالاعتماد على التحليل الإحصائي لبيانات الدراسة الميدانية الأولى.

وبهذا الشكل تمّت الإجابة على السؤال الأول من أسئلة البحث.

2.3. الإجابة عن السؤال الثاني:

ما اتجاهات المعلمين نحو برامج السنة التحضيرية في كليات الإلهيات والعلوم الإسلامية التركيبية؟

قام الباحث بهدف الإجابة عن هذا السؤال باستخدام التحليل الوصفي للاستبانة من خلال حساب المتوسطات والانحرافات

المعيارية والأهمية النسبية لعبارات الاستبانة بجميع محاورها، وكانت النتائج كالآتي حسب المحاور:

1.2.3. محور الأهداف التعليمية:

ويوضح الجدول التالي المتوسط العام والانحرافات المعيارية والرتبة والأهمية النسبية لفقرات المحور الأول (الأهداف

التعليمية في السنة التحضيرية):

الجدول 13: المتوسطات العامة والانحرافات المعيارية والرتبة والأهمية النسبية لمحور الأهداف التعليمية¹⁷²

رقم البعد	محور الأهداف التعليمية	المتوسط المرجح	الانحراف المعيار	الرتبة	الاتجا ه	الأهمية النسبية
1	الأهداف العامة للسنة التحضيرية واضحة للمعلمين	3.7167	1.05913	1	مُوافق	74.3
2	الأهداف العامة للسنة التحضيرية واضحة للمتعلمين	3.6667	0.96843	3	مُوافق	73.3
3	الأهداف الخاصة بكل مستوى دراسي في السنة التحضيرية واضحة للمعلمين	3.7000	0.97945	2	مُوافق	74
4	الأهداف الخاصة بكل مستوى دراسي في السنة التحضيرية واضحة للمتعلمين	3.4167	1.06232	5	مُوافق	68.3

¹⁷² المصدر: إعداد الباحث بالاعتماد على التحليل الإحصائي لبيانات الدراسة الميدانية الثانية.

5	أهداف برنامج اللغة العربيّة تراعي حاجات وميول المتعلّمين في السنة التحضيرية	3.5500	0.96419	4	مُوافق	71
6	أهداف برنامج اللغة العربيّة تؤكّل الطلاب للغة العلوم الإسلاميّة التي سيتعاملون معها في مرحلة الليسانس	3.3333	1.14487	6	مُحايد	66.7
المتوسّط العام		3.5639			مُوافق	71.3
الانحراف المعياري العام		0.82000				

يتّضح من الجدول السابق أنّ المتوسط العامّ لمحور الأهداف التعليميّة بلغ (3.5639) وباتجاه عام مُوافق وانحراف معياري (0.820) لم يتجاوز الواحد الصحيح، ممّا يدلّ على تجانس إجابات أفراد العيّنة تجاه محور الأهداف التعليميّة. أمّا فيما يخصّ فقرات هذا المحور نجد أنّ عبارة (الأهداف العاكة للسنة التحضيرية واضحة للمعلمين) حصلت على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (3.7167) وانحراف معياري (1.05913) وباتجاه مُوافق. فيما احتلّت المرتبة الثانية عبارة (الأهداف الخاصّة بكل مستوى دراسي في السنة التحضيرية واضحة للمعلمين) بمتوسط حسابي بلغ (3.7000) وانحراف معياري (0.97945) باتجاه مُوافق. فيما حصلت عبارة (أهداف برنامج اللغة العربية تؤهل الطلاب للغة العلوم الإسلامية التي سيتعاملون معها في مرحلة الليسانس) على المرتبة الأخيرة بمتوسط (3.3333) وانحراف معياري (1.14487) وباتجاه مُحايد. وبناءً على ما سبق فإنّ هناك مُوافقة من قبل المستجيبين تجاه محور الأهداف التعليميّة لبرنامج تعليم اللغة العربية في السنة التحضيرية؛ وهو ما تؤكّده الأهميّة النسبيّة حيث تجاوزت 71% لدى أفراد عيّنة الدراسة.

2.2.3. محور الموادّ التعليميّة:

يوضّح الجدول التالي المتوسطات والانحرافات المعيارية والرّتبة والأهميّة النسبيّة لفقرات المحور الثاني: (الموادّ التعليميّة لبرنامج اللغة العربية في السنة التحضيرية):

الجدول 14: المتوسطات والانحرافات المعيارية والرتبة والأهمية النسبية لمحور المواد التعليمية¹⁷³

رقم البُعد	محور المواد التعليمية	المتوسط المُرحَّح	الانحراف المعياري	الرتبة	الاتّجا هـ	الأهمية النسبية
1	محتوى المقررات مرتبط بأهداف السنة التحضيرية	3.7667	0.88999	1	مُوافق	75.3
2	محتوى المقررات مُرن ويُساعد معلّم العربيّة على الإبداع	3.4833	1.25538	2	مُوافق	69.7
3	توزيع عدد الساعات الدراسية يُناسب المحتوى التعليمي	3.2167	1.12131	3	مُحايد	64.3
4	أدلة الكتب التعليمية متوفرة للمعلمين	3.1667	1.32980	5	مُحايد	63.3
5	المقررات المستخدمة في السنة التحضيرية تحقق أغراض التدريس	3.4833	1.08130	2	مُوافق	69.7
6	توزيع عدد الساعات على المهارات يُناسب أغراض التدريس	3.2000	1.13197	5	مُحايد	64
	المتوسط العام		3.3861		مُحايد	67.6
	الانحراف المعياري العام		0.94005			

يتضح من الجدول السابق أنّ متوسط إجابات أفراد العينة تجاه عبارات بُعد المواد التعليمية تراوحت بين (3.16-3.77) وباتجاه مُوافق، حيث حصلت العبارة رقم (1) التي تنصّ على (محتوى المقررات مرتبط بأهداف السنة التحضيرية) على المرتبة الأولى بمتوسط (3.766) وانحراف معياري (0.88999) وباتجاه مُوافق. في حين أنّ العبارة رقم (6) والتي تنصّ على (أدلة الكتب التعليمية متوفرة للمعلمين) قد احتلت المرتبة الأخيرة بمتوسط (3.166) وانحراف معياري (1.32980) وباتجاه مُحايد. أما المتوسط العام للمحور فقد بلغ قيمة (3.3861) وانحراف معياري (0.94005)

¹⁷³ المصدر: إعداد الباحث بالاعتماد على التحليل الإحصائي لبيانات الدراسة الميدانية الثانية.

باتجاه مُحايد. كما نجد أنّ جميع المتوسطات لجميع العبارات تجاوزت المتوسط الفرضي (3) مما يدل أنّ اتجاهات الأفراد المستجيبين تجاه عبارات هذا المحور كانت بدرجة متوسطة، وهو أيضاً ما تؤكّده الأهمية النسبية للعبارات حيث كانت في معظمها بين الحدين 63% و 70%.

3.2.3. محور المعلمين:

يوضّح الجدول التالي المتوسطات والانحرافات المعيارية والرّتبة والأهمية النسبية لفقرات المحور الثالث (معلّمو اللغة العربية في السنة التحضيرية):

الجدول 15: المتوسطات والانحرافات المعيارية والرّتبة والأهمية النسبية لمحور المعلمين¹⁷⁴

رقم البُعد	محور المعلمين	المتوسط المرجح	الانحراف المعياري	الرّتبة	الاتجا ه	الأهمية النسبية
1	المعلّمون متخصصون بتعليم العربية للناطقين بغيرها	3.0167	0.94764	6	مُحايد	60.33
2	المعلّم يقوم بمهام التدريس ومتابعة الطلاب فقط	3.3000	1.03006	4	مُحايد	66
3	متابعة الإدارة لمعلم اللغة العربية في تنفيذ الخطة الفصلية والسنوية وتحضير الدروس	3.6500	0.87962	2	مُوافق	73
4	الإدارة تهتمّ بأفكار ومقترحات المعلمين	3.2333	1.30665	5	مُحايد	64.67
5	معلّمو اللغة العربية يطلّعون على البحوث والدراسات لمعرفة الجديد في أساليب تدريس اللغات	3.4333	1.09493	3	مُوافق	68.67

¹⁷⁴ المصدر: إعداد الباحث بالاعتماد على التحليل الإحصائي لبيانات الدراسة الميدانية الثانية.

6	معلّمو اللغة العربيّة يعتقدون بجدوى الأساليب الحديثة في تعليم اللغة	4.0500	0.83209	1	مُوافق	81
7	هناك خطة منتظمة لتطوير وتدريب المعلّمين نظرياً وعملياً	2.9333	1.32597	7	مُحايد	58.67
المتوسّط العام		3.3738			مُحايد	67.47
الانحراف المعياري العام		0.74676				

يتبيّن من الجدول السابق أنّ متوسط إجابات أفراد العيّنة تجاه عبارات محور المعلمين تراوحت بين (2.9 - 4.05) وباتجاه مُوافق. حيث حصلت العبارة رقم (6) التي تنصّ على (معلّمو اللغة العربيّة يعتقدون بجدوى الأساليب الحديثة في تعليم اللغة) المرتبة الاولى على متوسط (4.05) وانحراف معياري (0.83209) وباتجاه مُوافق. في حين أنّ العبارة رقم (3) والتي تنصّ على (متابعة الإدارة لمعلم اللغة العربيّة في تنفيذ الخطة الفصلية والسنوية وتحضير الدروس) قد احتلت المرتبة الثانية بمتوسط (3.65) وانحراف معياري (0.87962) وباتجاه مُوافق. فيما احتلت المرتبة الاخيرة العبارة رقم (7) بمتوسط (2.933) وانحراف معياري (1.32597) وباتجاه مُحايد. أما المتوسط العام للمحور فقد بلغ قيمة (3.3738) وانحراف معياري (0.74676) باتجاه مُحايد أقرب منه الى مُوافق، كما نجد أنّ جميع المتوسطات لجميع العبارات تجاوزت المتوسط الفرضي (3) باستثناء العبارة رقم (7). مما يدلّ أنّ اتجاهات أفراد العيّنة المستجيبة تجاه عبارات محور المعلّمين كانت أقرب للمتوسطة، وهذا ما تؤكدّه الأهميّة النسبيّة للعبارات لدى عينة الدراسة التي بلغ متوسطها 67.47%.

4.2.3. محور أساليب (استراتيجيات) التدريس:

ويوضّح الجدول التالي المتوسطات والانحرافات المعيارية والرّتبة والأهميّة النسبيّة لمحور أساليب (استراتيجيات) التدريس في السنة التحضيرية:

الجدول 16: المتوسطات والانحرافات المعيارية والرّتبة والأهميّة النسبيّة لمحور أساليب (استراتيجيات)

التدريس¹⁷⁵

رقم البُعد	محور أساليب (استراتيجيات) التدريس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرّتبة	الاتّجا هـ	الأهميّة النسبيّة
1	مراعاة المعلّمين لأنماط التعلم بين المتعلّمين	3.4833	0.94764	5	مُوافق	69.666
2	المعلّمون يستخدمون استراتيجيات مختلفة في عملية التدريس "التعلّم التعاوني، حل المشكلات، الصف المقلوب،"	3.7667	1.07934	3	مُوافق	75.334
3	الطلاب يعملون في مجموعات للإجابة عن بعض التدريبات	3.8333	0.88618	2	مُوافق	76.666
4	الطلاب يتكلّمون أكثر من المعلّم في الصفّ	2.6000	0.97772	7	مُحايد	52
5	التركيز على العروض التقديمية أثناء الدروس	3.5500	0.92837	4	مُوافق	71
6	المعلّمون يدرّسون اللغة العربيّة بدون لغة وسيطة	3.0833	1.21141	2	مُحايد	61.666
7	استخدام الاستراتيجيات الفعّالة في التدريس مقيد بسبب ضيق الوقت	3.8833	1.00998	1	مُوافق	77.666
المتوسط العام		3.4571			مُوافق	69.14
الانحراف المعياري العام		0.66060				

يتضح من الجدول السابق أنّ متوسط إجابات أفراد العيّنة تجاه عبارات محور أساليب (استراتيجيات) التدريس في السنة

التحضيرية بين (2.60 - 3.88) وباتجاه مُوافق لمعظم العبارات، حيث حصلت العبارة رقم (1) التي تنصّ على (استخدام

¹⁷⁵ المصدر: إعداد الباحث بالاعتماد على التحليل الإحصائي لبيانات الدراسة الميدانية الثانية.

الاستراتيجيات الفعّالة في التدريس مقيّد بسبب ضيق الوقت) على المرتبة الأولى بمتوسط (3.88) وانحراف معياري (1.00998) وباتجاه مُوافق. في حين أنّ العبارة رقم (4) والتي تنصّ على (الطلاب يتكلمون أكثر من المعلم في الصفّ) قد حصلت على المرتبة الأخيرة بمتوسط (2.6000) وانحراف معياري (0.97772) وباتجاه مُحايد. أمّا المتوسط العام للمحور فقد بلغ قيمة (3.4571) وانحراف معياري (0.66060) باتجاه مُوافق، ممّا يدل على أن اتجاه المعلمين نحو هذا البعد أقرب إلى موافق بقليل جداً منه إلى مُحايد. وهو أيضاً ما توكّده الأهميّة النسبيّة لأغلب العبارات حيث تجاوز متوسطها 69% بقليل.

5.2.3. محور الوسائط التعليميّة:

ويوضح الجدول التالي المتوسطات والانحرافات المعيارية والرّتبة والأهميّة النسبيّة لمحور الوسائط التعليميّة في السنة التحضيريّة:

الجدول 17: المتوسطات والانحرافات المعيارية والرّتبة والأهميّة النسبيّة لمحور الوسائط التعليميّة¹⁷⁶

رقم البُعد	محور الوسائط التعليميّة	المتوسط المرجّح	الانحراف المعياري	الرّتبة	الاتّجاه	الأهميّة النسبيّة
1	معلّمو اللغة العربيّة مقتنعون بأهمية استخدام التقنيات التعليميّة	3.9333	0.88042	6	مُوافق	78.7
2	المعلّمون يستخدمون موادّ تعليميّة من مُصادر رقميّة متعدّدة	3.6500	1.14721	7	مُوافق	73
3	المعلّمون يستطيعون استخدام تقنيات جهاز العرض	4.2333	0.67313	3	مُوافق بشدّة	84.7
4	المعلّمون يستطيعون استخدام الحاسوب	4.3667	0.51967	2	مُوافق بشدّة	87.337

¹⁷⁶ المصدر: إعداد الباحث بالاعتماد على التحليل الإحصائي لبيانات الدراسة الميدانيّة الثانية.

5	المعلّمون يستطيعون توظيف ملفات الفيديو داخل الصف	4.0000	0.86358	5	مُوافق	80
6	الأجهزة التعليميّة الكافية متوفرة في الكلية (حاسوب، جهاز عرض، سبورة)	4.4333	0.88999	1	مُوافق بشدّة	88.6
7	زمن الحصّة الدراسية يسمح باستخدام كثير من التقنيات التعليميّة المناسبة	3.4000	1.12295	8	مُوافق	68
8	المعلّمون والمتعلّمون يوظّفون وسائل التواصل الاجتماعي بهدف التعليم	4.0333	0.88234	5	مُوافق	80.6
المتوسّط العام		4.0063		80.117		
الانحراف المعياري العام		0.570935				

يتبيّن من الجدول السابق أنّ متوسط إجابات أفراد العيّنة تجاه عبارات بُعد الوسائط التعليمية في السنة التحضيرية تراوحت بين (3.40- 4.43) وباتجاه مُوافق بشدّة، ومُوافق. حيث حصلت العبارة رقم (1) التي تقول (الأجهزة التعليمية الكافية متوفرة في الكلية (حاسوب، جهاز عرض، سبورة)) على المرتبة الاولى بمتوسّط (4.4333) وانحراف معياري (0.88999) وباتجاه مُوافق بشدّة. في حين أنّ العبارتين رقم (3,4) واللتين تنصّان على التالي (المعلّمون يستطيعون استخدام تقنيات جهاز العرض، المعلّمون يستطيعون استخدام الحاسوب) قد احتلّتا المرتبتين الثانية والثالثة على التوالي باتجاه مُوافق بشدّة أيضاً. وفي المرتبة الأخيرة كانت العبارة رقم (7) والتي تقول (زمن الحصّة الدراسية يسمح باستخدام كثير من التقنيات التعليمية المناسبة) بمتوسط (3.4000) وانحراف معياري (1.12295) وباتجاه مُوافق.

أما المتوسّط العام للمحور فقد بلغ قيمة (4.0063) وانحراف معياري (0.570935) باتجاه مُوافق ، مما يُشير على أنّ اتجاهات الأفراد المستجيبين تجاه عبارات محور الوسائط التعليمية كانت مرتفعة، وهو ما تؤكدّه الأهمية النسبية للعبارات أيضاً.

6.2.3. محور التقويم والاختبارات:

الجدول 18: المتوسطات والانحرافات المعيارية والرتبة والأهمية النسبية لمحور التقويم والاختبارات¹⁷⁷

رقم البُعد	محور التقويم والاختبارات	المتوسط المرجح	الانحراف المعياري	الرتبة	الاتجا هـ	الأهمية النسبية
1	الاختبارات التحصيلية تقيس المهارات الأربعة والمفردات والقواعد	3.7167	1.04300	3	مُوافق	74.334
2	الاختبارات مفتّنة (تتصف بالصدق والثبات)	3.8167	1.01667	2	مُوافق	76.334
3	يُعَدّ الاختبارات فريق مدرّج على إعداد اختبارات اللغة العربية للناطقين بغيرها	3.0833	1.15409	6	مُحايد	61.67
4	يقوم فريق متخصص بتصحيح الاختبارات	3.0500	1.01556	7	مُحايد	61
5	تُصحّح الاختبارات وفق معايير محددة ومكتوبة	3.5833	1.04625	4	مُوافق	71.67
6	يقوم المعلّمون بالاختبارات على مدار العام	4.2500	0.57120	1	مُوافق بشدة	85
7	يشارك المتعلّمون في تقييم: المعلّمين، المقررات، الوسائل، الإدارة	3.4167	1.21141	5	مُوافق	68.33
8	تتخلّل الإدارة بنتائج اختبارات المتعلّمين ودرجات النجاح	2.8333	1.22359	8	مُحايد	56.67
	المتوسط العام		3.4687		مُوافق	69.376
	الانحراف المعياري		0.66964			

¹⁷⁷ المصدر: إعداد الباحث بالاعتماد على التحليل الإحصائي لبيانات الدراسة الميدانية الثانية.

يتّضح من الجدول السابق أنّ متوسطات إجابات أفراد العيّنة تجاه عبارات محور التقويم والاختبارات تراوحت بين (2.83- 4.25) وباتجاه مُوافق. حيث حصلت العبارة رقم (6) التي تنصّ على (يقوم المعلّمون بالاختبارات على مدار العام) على المرتبة الأولى بمتوسط (4.25) وانحراف معياري (0.57120) وباتجاه مُوافق بشدّة، في حين أنّ العبارة رقم (8) والتي تنصّ على (تتدخل الإدارة بنتائج اختبارات المتعلّمين ودرجات النجاح) قد احتلّت المرتبة الأخيرة بمتوسط (2.83) وبانحراف معياري (1.22359) وباتجاه مُحايد. أمّا المتوسط العام للمحور فقد بلغ قيمة (3.4687) وبانحراف معياري (0.66964) باتجاه مُوافق، كما نجد أنّ جميع المتوسطات لجميع العبارات تجاوزت المتوسط الفرضي (3) ممّا يدلّ على أنّ اتجاهات أفراد العيّنة المستجيبة تجاه عبارات محور التقويم والاختبارات كانت قوية وهو أيضاً ما تؤكّده الأهميّة النسبيّة لأغلب العبارات حيث كان متوسطها 69%.

7.2.3. نتائج التحليل الوصفي لمحاور الاستبانة كاملة:

الجدول 19: المتوسطات والانحرافات المعيارية والرّتبة لمحاور استبانة اتجاهات المعلّمين كاملة¹⁷⁸

رقم المحور	اتجاهات المعلّمين نحو مكوّنات السنة التحضيرية	المتوسط المرجّح	الانحراف المعياري	الرّتبة	الاتّجاه هـ
1	الأهداف التعليميّة	3.5639	0.82000	2	مُوافق
2	الموادّ التعليميّة	3.3861	0.94005	5	مُحايد
3	المعلّمون	3.3738	0.74676	6	مُحايد
4	أساليب (استراتيجيات) التدريس	3.4571	0.66060	4	مُوافق
5	الوسائط التعليميّة	4.0063	0.570935	1	مُوافق

¹⁷⁸ المصدر: إعداد الباحث بالاعتماد على التحليل الإحصائي لبيانات الدراسة الميدانيّة الثانية.

6	التقويم والاختبارات	3.4687	0.66964	3	مُوافق
	المتوسط العام للدراسة	3.54265			مُوافق
	الانحراف المعياري العام للدراسة	0.73466			

يتبين من الجدول السابق أنَّ متوسطات إجابات أفراد العينة المستجيبة تجاه عبارات محاور الدراسة الثانية (اتجاهات المعلمين نحو مكونات برامج السنة التحضيرية) تراوحت بين (3.3738 – 4.0063) وباتجاه مُوافق. حيث حصل المحور رقم (5) (الوسائط التعليمية) على المرتبة الأولى بمتوسط (4.0063) وانحراف معياري (0.570935) وباتجاه مُوافق، بينما احتل المحور رقم (3) (المعلمون) المرتبة الأخيرة بمتوسط (3.3738) وانحراف معياري (0.74676) وباتجاه مُحايد. أما المتوسط العام للدراسة كاملاً فقد بلغ قيمة (3.54265) وانحراف معياري (0.73466) باتجاه مُوافق، كما نجد أنَّ جميع المتوسطات لجميع المحاور تجاوزت المتوسط الفرضي (3)، مما يدل أنَّ اتجاهات أفراد العينة المستجيبة تجاه محاور الدراسة كانت قوية.

وهكذا يكون تمت الإجابة على السؤال الثاني من أسئلة البحث.

3.3. الإجابة عن السؤال الثالث:

هل يوجد فروق دالة بين اتجاهات المعلمين حسب المتغيرات المستقلة (الجنس، المؤهل العلمي، التخصص،

سنوات الخبرة)؟

للإجابة على هذا السؤال قام الباحث في هذا الجزء باختبار فرضيات الدراسة باستخدام اختبار T لعينتين مستقلتين،

واختبار تحليل التباين الأحادي، وفيما يلي فرضيات الدراسة:

1.3.3. الفرضية الأولى (حسب الجنس):

لا توجد فروق جوهرية ذات دلالة بين متوسطات إجابات أفراد العينة المستجيبة تجاه محاور الدراسة الستة المتمثلة في (الأهداف التعليمية، المواد التعليمية، معلّم اللغة العربية، أساليب (استراتيجيات) التدريس، الوسائط التعليمية، التقويم والاختبارات) تُعزى إلى الجنس (ذكر، أنثى) عند مستوى معنوية (0.05).¹⁷⁹

حيث اعتمد الباحث مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$)، وتعد الفروق دالة إحصائياً إذا كانت قيمة مستوى دلالة الاختبار (Sig.) أصغر أو يساوي مستوى الدلالة الذي اعتمده الباحث في دراسته، والعكس صحيح..

ولاختبار الفرضية قام الباحث باستخدام اختبار T لعينتين مستقلتين وكانت النتائج كما في الجدول الآتي:

الجدول 20: نتائج اختبار T لعينتين مستقلتين لمحاور الدراسة وفقاً للجنس¹⁸⁰

م	المحور	الجنس	المتوسط	فروق المتوسطات	T	مستوى المعنوية	القرار
1	الأهداف التعليمية	ذكر	3.4858	0.36034	1.414	0.163	لا توجد فروق جوهرية
		أنثى	3.8462				
2	المواد التعليمية	ذكر	3.2376	0.68549	2.421	0.019	توجد فروق جوهرية
		أنثى	3.9231				
3	المعلّمون	ذكر	3.3040	0.32242	1.389	0.170	لا توجد فروق جوهرية
		أنثى	3.6264				

¹⁷⁹ مستوى المعنوية: هو مستوى الدلالة الاحصائية او مستوى الاحتمال، وهو درجة الاحتمال الذي ترفض به الفرضية الصفرية التي اعتمدها الباحث في دراسته. ودالّ عند 0.05 أي مستوى الثقة 95% والشك 5%، للاطلاع أكثر يُنظر: السيّد، فؤاد البهي، علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري، ص 422.

¹⁸⁰ المصدر: إعداد الباحث بالاعتماد على التحليل الإحصائي لبيانات الدراسة الميدانية الثانية.

4	أساليب (استراتيجيات) التدريس	ذكر	3.4438	0.06173	0.296	0.768	لا توجد فروق جوهرية
		أنثى	3.5055				
5	الوسائط التعليمية	ذكر	3.9574	0.22525	1.265	0.211	لا توجد فروق جوهرية
		أنثى	4.1827				
6	التقويم والاختبارات	ذكر	3.4069	0.28539	1.370	0.176	لا توجد فروق جوهرية
		أنثى	3.6923				

يتبين من النتائج الموضّحة في الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات الذكور والإناث أي أنّ الجنس لا يؤثر في اتجاهات أفراد العينة المستجيبة تجاه مكونات برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في السنة التحضيرية، وأنّ الذكور والإناث لهم الآراء والاعتقادات والإجابات نفسها تجاه خمسة من محاور الدراسة الستة حيث أنّ مستوى الدلالة الإحصائية لها أكبر من مستوى الدلالة المعتمد في هذه الدراسة (0.05)، باستثناء المحور الثاني (الموادّ التعليمية) حيث كان هناك فرق بسيط في متوسط إجابات أفراد العينة الذكور والإناث، فقد كان متوسط إجابات الذكور حول محور الموادّ التعليمية (3.2376) باتجاه مُحايد، بينما كان متوسط إجابات الإناث للمحور نفسه (3.9231) باتجاه مُوافق.

ومن خلال ذلك توصّل الباحث إلى قبول الفرضية الأولى، والتي تنصّ على أنّه لا توجد فروق جوهرية بين متوسطات إجابات أفراد العينة تجاه محاور الدراسة الستة، تُعزى إلى الجنس عند مستوى معنوية (0.05).

2.3.3. الفرضية الثانية (حسب المؤهل العلمي):

لا توجد فروق جوهرية ذات دلالة بين متوسطات إجابات أفراد العينة المستجيبة تجاه محاور الدراسة الستة المتمثلة في

(الأهداف التعليمية، المواد التعليمية، معلّم اللغة العربيّة، أساليب (استراتيجيات) التدريس، الوسائط التعليمية، التقويم والاختبارات) تُعزى إلى المؤهل العلميّ عند مستوى معنوية (0.05).

لاختبار الفرضية الثانية قام الباحث باستخدام الاختبارات المَعْلَمِيَّة والمتمثّلة في تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) (كون المؤهل العلميّ أكثر من فئتين)، وتعد الفروق دالّة إحصائياً إذا كانت قيمة مستوى دلالة الاختبار (Sig) أصغر أو يساوي مستوى الدلالة الذي اعتمده الباحث في دراسته، والعكس صحيح. وقد جاءت النتائج كما يبينها الجدول التالي:

الجدول 21: تحليل التباين الأحادي لمتوسطات إجابات أفراد عيّنة الدراسة وفقاً للمؤهل العلمي¹⁸¹

م	المحور	المؤهل العلميّ	المتوسّطات الحسابية حسب المؤهل العلميّ	F المحسوب	مستوى الدلالة	القرار
1	الأهداف التعليمية	بكالوريوس	3.8667	0.942	0.427	لا توجد فروق جوهرية
		دبلوم بعد البكالوريوس	3.0333			
		ماجستير	3.6012			
		دكتوراه	3.5682			
2	الموادّ التعليمية	بكالوريوس	3.4000	0.479	0.698	لا توجد فروق جوهرية
		دبلوم بعد البكالوريوس	2.9000			
		ماجستير	3.4464			
		دكتوراه	3.4167			

¹⁸¹ المصدر: إعداد الباحث بالاعتماد على التحليل الإحصائي لبيانات الدراسة الميدانيّة الثانية.

3	معلّمو اللغة العربيّة	بكالوريوس	3.9429	1.477	0.231	لا توجد فروق جوهرية
			3.2571			
			3.2296			
			3.4545			
4	أساليب (استراتيجيات) التدريس	بكالوريوس	4.2286	3.910	0.130	لا توجد فروق جوهرية
			3.0857			
			3.3112			
			3.5519			
5	الوسائط التعليميّة	بكالوريوس	4.4500	2.182	0.100	لا توجد فروق جوهرية
			3.7500			
			3.8839			
			4.1193			
6	التقويم والاختبارات:	بكالوريوس	3.7250	1.656	0.187	لا توجد فروق جوهرية
			2.8750			
			3.5134			
			3.4886			

يتّضح من النتائج المبينة في الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات المستجيبين، وذلك باختلاف مؤهلهم العلمي، أي أنّ المؤهل العلمي لا يؤثّر في اتجاهات أفراد العينة المستجيبة تجاه مكونات برامج تعليم اللغة العربية في السنة التحضيرية، أي أنّ الأفراد الذين لديهم مؤهل بكالوريوس والأفراد الذين لديهم دبلوم بعد البكالوريوس والأفراد الذين لديهم دبلوم بعد البكالوريوس والأفراد الذين لديهم ماجستير والأفراد الذين لديهم دكتوراه لهم الآراء والتوجهات نفسها نحو محاور الدراسة الستة، ونلاحظ ذلك من خلال قيمة اختبار F في العمود الخامس للجدول، وجميع قيم مستوى الدلالة في العمود السادس، وهي أكبر من مستوى الدلالة المعتمد في هذه الدراسة (0.05)، وإن

وُجدت بعض الفروق في المتوسطات فهي فروق رقمية وليست جوهرية حسب ما أشار الية اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA).

وبالتالي توصل الباحث إلى قبول الفرضية الثانية والتي تنصّ على أنّه لا توجد فروق جوهرية بين متوسطات إجابات أفراد العينة المستجيبة تجاه محاور الدراسة الستة تُعزى إلى المؤهل العلميّ عند مستوى معنوية (0.05).

3.3.3. الفرضية الثالثة (حسب التخصص):

لا توجد فروق جوهرية ذات دلالة بين متوسطات إجابات أفراد العينة المستجيبة تجاه محاور الدراسة الستة المتمثلة في (الأهداف التعليميّة، الموادّ التعليميّة، معلّمو اللغة العربيّة، أساليب (استراتيجيات) التدريس، الوسائط التعليميّة، التقويم والاختبارات) تُعزى إلى التخصص عند مستوى معنوية (0.05).

لاختبار الفرضية الثالثة قام الباحث باستخدام الاختبارات المعلميّة والمتمثلة في تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) (كون العمر أكثر من فئتين) حيث اعتمد الباحث مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$)، وتعد الفروق دالة إحصائياً إذا كانت قيمة مستوى دلالة الاختبار (Sig) أصغر من مستوى الدلالة الذي اعتمده الباحث في دراسته، والعكس صحيح، وقد جاءت النتائج كما يبينها الجدول التالي.

الجدول 22: تحليل التباين الأحادي لمتوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة وفقاً للتخصص¹⁸²

م	المحور	التخصص	المتوسطات الحسابيّة حسب التخصص	F المحسوبة	مستوى الدلالة	القرار
1	الأهداف التعليميّة	غير ذلك	4.1667	2.921	0.42	لا توجد
		العلوم	3.7436			فروق

¹⁸² المصدر: إعداد الباحث بالاعتماد على التحليل الإحصائي لبيانات الدراسة الميدانيّة الثانية.

جوهريّة				الإسلاميّة		
			3.7151	اللغة العربيّة وأدابها		
			3.0556	تعليم اللغة العربيّة		
لا توجد فروق جوهريّة	0.201	1.593	3.8333	غير ذلك	الموادّ التعليميّة	2
			3.6026	العلوم الإسلاميّة		
			3.4946	اللغة العربيّة وأدابها		
			2.9444	تعليم اللغة العربيّة		
لا توجد فروق جوهريّة	0.336	1.153	3.1429	غير ذلك	معلّمو اللغة العربيّة	3
			3.4396	العلوم الإسلاميّة		
			3.4977	اللغة العربيّة وأدابها		
			3.0762	تعليم اللغة العربيّة		
لا توجد فروق جوهريّة	0.092	2.251	2.8571	غير ذلك	أساليب (استراتيجيات) التدريس	4
			3.3626	العلوم الإسلاميّة		
			3.6498	اللغة العربيّة		

				وآدابها		
			3.1810	تعليم اللغة العربية		
			3.6250	غير ذلك		
			4.0096	العلوم الإسلامية		
			4.0645	اللغة العربية وآدابها		
			3.9083	تعليم اللغة العربية		
لا توجد فروق جوهرية	0.760	0.391			الوسائط التعليمية	5
			2.5000	غير ذلك		
			3.5673	العلوم الإسلامية		
			3.5968	اللغة العربية وآدابها		
			3.1833	تعليم اللغة العربية		
لا توجد فروق جوهرية	0.098	2.205			التقويم والاختبارات:	6

يتبين من النتائج الموضحة في الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات العينة المستجيبة وذلك باختلاف تخصصاتهم، أي أنّ التخصص لا يؤثر في استجابات أفراد العينة تجاه متغيرات الدراسة المتمثلة بمكونات برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في السنة التحضيرية، ونلاحظ ذلك من خلال قيمة اختبار F في العمود الخامس للجدول، وجميع قيم مستوى الدلالة في العمود السادس، وهي أكبر من مستوى الدلالة المعتمد في

هذه الدراسة (0.05)، وهذا يوضح عدم وجود أي فروق ذات دلالة معنوية، وإن وجدت بعض الفروق في المتوسطات فهي فروق رقمية وليست جوهرية حسب ما أشار الية اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) وبالتالي توصل الباحث إلى قبول الفرضية الثالثة والتي تنص على أنه (لا توجد فروق جوهرية بين متوسطات إجابات أفراد العينة تجاه محاور الدراسة الستة تُعزى إلى التخصص عند مستوى معنوية (0.05)).

4.3.3. الفرضية الرابعة (حسب سنوات الخبرة):

لا توجد فروق جوهرية ذات دلالة بين متوسطات إجابات أفراد العينة المستجيبة تجاه محاور الدراسة الستة المتمثلة في (الأهداف التعليمية، المواد التعليمية، معلّم اللغة العربية، أساليب (استراتيجيات) التدريس، الوسائط التعليمية، التقويم والاختبارات) تُعزى إلى سنوات الخبرة عند مستوى معنوية (0.05).

لاختبار الفرضية الثالثة قام الباحث باستخدام الاختبارات المعلمية والمتمثلة في تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) (كون سنوات الخبرة أكثر من فئتين) حيث اعتمد الباحث مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$)، وتعدّ الفروق دالة إحصائياً إذا كانت قيمة مستوى دلالة الاختبار (Sig) أصغر من مستوى الدلالة الذي اعتمده الباحث في دراسته، والعكس صحيح، وقد جاءت النتائج كما يبينها الجدول التالي:

الجدول 23: تحليل التباين الأحادي لمتوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة وفقاً لسنوات الخبرة¹⁸³

م	المحور	سنوات الخبرة	المتوسطات الحسابية حسب سنوات الخبرة	F المحسوب	مستوى الدلالة	القرار
1	الأهداف التعليمية	أقل من 5 سنوات	3.6071	0.152	0.860	لا توجد فروق

¹⁸³ المصدر: إعداد الباحث بالاعتماد على التحليل الإحصائي لبيانات الدراسة الميدانية الثانية.

جوهرية			3.5056	من 5 الى 10 سنوات		
			3.6354	أكثر من 10 سنوات		
لا توجد فروق جوهرية	0.949	0.052	3.4286	أقل من 5 سنوات	الموادّ التعليميّة	2
			3.4000	من 5 الى 10 سنوات		
			3.3229	أكثر من 10 سنوات		
لا توجد فروق جوهرية	0.855	0.157	3.4286	أقل من 5 سنوات	معلّمو اللغة العربيّة	3
			3.3952	من 5 الى 10 سنوات		
			3.2857	أكثر من 10 سنوات		
لا توجد فروق جوهرية	0.490	0.723	3.6429	أقل من 5 سنوات	أساليب (استراتيجيات) التدريس	4
			3.4095	من 5 الى 10 سنوات		
			3.3839	أكثر من 10 سنوات		
لا توجد	0.813	0.207	3.9732	أقل من 5	الوسائط التعليميّة	5

فروق جوهرية				سنوات		
				من 5 الى 10 سنوات		
				أكثر من 10 سنوات		
لا توجد فروق جوهرية	0.890	0.117		أقل من 5 سنوات	التقويم والاختبارات:	6
				من 5 الى 10 سنوات		
				أكثر من 10 سنوات		

يتضح من النتائج في الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات العينة المستجيبة، وذلك باختلاف سنوات خبرتهم، أي أنّ سنوات الخبرة لا تؤثر في استجابات أفراد العينة تجاه متغيرات الدراسة المتمثلة بتحليل برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في السنة التحضيرية، ونلاحظ ذلك من خلال قيمة اختبار F في العمود الخامس للجدول، وجميع قيم مستوى الدلالة في العمود السادس، وهي أكبر من مستوى الدلالة المعتمد في هذه الدراسة (0.05)، وهذا يبين عدم وجود أي فروق ذات دلالة معنوية، وإن وجدت بعض الفروق في المتوسطات فهي فروق رقمية وليست جوهرية حسب ما أشار الية اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA).

وبالتالي توصل الباحث إلى قبول الفرضية الرابعة والتي تنص على أنّه (لا توجد فروق جوهرية بين متوسطات إجابات أفراد العينة تجاه محاور الدراسة الستة تُعزى إلى سنوات الخبرة عند مستوى معنوية (0.05)).

وبهذا الشكل يكون قد تمت الإجابة على السؤال الثالث من أسئلة البحث.

4. الفصل الرابع: الخاتمة وأهم النتائج والحلول والمقترحات:

1.4. خاتمة البحث:

إنّ من نافلة الكلام القول بأنّ كلّ محبّ للغة القرآن الكريم -وخاصّة في تركيا- يرغب بأن تصل المؤسسات التعليمية المكلّفة بتعليم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها للجودة الشاملة في تنفيذ برامجها، وعلى رأس هذه المؤسسات كليات الإلهيات والعلوم الإسلاميّة.

والوصول للجودة الشاملة يتطلّب مخاضاً طويلاً ومسيرة علميّة عبر عدة عمليّات، أهمّها عملية تقويم البرامج وإصلاحها، وقبل ذلك تحليلها؛ للوقوف على تشخيص مواطن القوة والضعف في مكوّناتها، ثم تأتي عملية المعالجة والتقويم.

ويأتي هذا البحث في سبيل هذه الغاية السامية، حيث يهدف لتحديد أهمّ مكوّنات برامج السنة التحضيريّة في كليات الإلهيات والعلوم الإسلاميّة، ثم استطلاع اتجاهات المعلّمين فيها، وتبيان الفروق الدالّة بينها إن وُجدت.

ولتحقيق هذه الغاية استخدم الباحث أداتين علميتين ميدانيتين وفق الأسس العلميّة، هما: استمارة تحليل البرامج، واستبانة اتجاهات المعلّمين.

وقد جاء البحث في أربعة فصول؛ تناول الفصل الأوّل فيه الدراسات السابقة التي ناقشت نفس الموضوع، ثم تكلم الباحث عن أهمّ مراحل تطوّر تعليم اللغة العربيّة في تركيا، ثم تناول أهمّ مكوّنات برامج تعليم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها مع التعليق على برامج السنة التحضيريّة، ثم عرّج الباحث على مفهومي التحليل والاتجاهات موضّحاً الغاية منهما في البحث.

في الفصل الثاني تناول الباحث إجراءات الدراسة الميدانيّة ووصف أداتي البحث ومراحل بنائهما والتأكّد من الصدق والثبات فيهما وصولاً لمرحلي التطبيق والمعالجة الإحصائيّة.

وفي الفصل الثالث عرض الباحث نتائج تحليل البيانات مع المناقشة والتفسير والتعليق.

وأتمى الفصل الرابع والأخير ليُسدل الستار على البحث بأهمّ وأبرز النتائج، مُعزّزاً بالتوصيات الفعّالة والاقتراحات البناءة.

وفي الختام أسأل الله تعالى أن يكون عملي هذا خالصاً لوجهه الكريم، وأن يُثري المجال بالمعلومات المفيدة، وأن يُعني

المكتبة العربية والتركية بما يكون متمماً لما سبق، ونافعاً لما يلحق. والحمد لله رب العالمين.

2.4. أهم النتائج:

تنقسم نتائج البحث إلى: النتائج العامة التي ظهرت خلال البحث النظري للبحث، ونتائج البحث الميداني التي انقسمت بدورها إلى مستويين هما مكونات برامج السنة التحضيرية، واتجاهات المعلمين في السنة التحضيرية نحو هذه المكونات. وهذه هي أهم النتائج في المستويات الثلاث:

1.2.4. نتائج عامة:

- 1- قلة الدراسات والبحوث التي تناولت برامج تعليم اللغة العربية في السنة التحضيرية في الجامعات التركية، مما يستدعي القول بقلة المصادر والمراجع.
- 2- صعوبة البحث في هذا الموضوع بسبب تداخل المجالات العلمية فيه بين علوم اللغة العربية والتربية والإحصاء التطبيقي.
- 3- تحليل البرامج التعليمية وتقويمها عمليتان لازمتان ضروريتان تستدعيان الاستمرارية والتكرار بشكل دوري وصولاً للجودة.
- 4- ضرورة التفريق بين عملية التحليل والتقويم في البحوث والدراسات النظرية والميدانية.

2.2.4. مكونات برامج السنة التحضيرية:

- 1- الأهداف التعليمية: عدم الاستناد لإطار مرجعي محدّد ومكتوب للسنة التحضيرية في أغلب الكليات.
- بالإضافة إلى عدم تحديد وتدوين الأهداف العامة للسنة التحضيرية، فضلاً عن عدم إعلانها سواءً للمعلمين أو للمتعلمين في أكثر من نصف الكليات.
- 2- المواد التعليمية: تتوفّر وتنوّع مناهج القراءة والنحو والصرف، بينما يُوجد ندرة في استخدام مناهج خاصة بمهارات

الكتابة والاستماع والمحادثة.

وتستهلك مادّتا النحو والصرف أكثر من ثُلث الساعات التعليمية، فيما تُعاني مهارتا الاستماع والمحادثة من نقص في عدد الساعات التعليمية المستحقّة.

3- المعلمون: هناك تطوّر في شروط تعيين معلّمي السنة التحضيرية لدى أغلب الجامعات التركية خلال السنوات القليلة الماضية.

ولكنّ معظم الجامعات التركية لا تشترط حصول المعلّمين على دورات تدريبية، فضلاً عن أنّ أغلب هذه الجامعات لا يوجد فيها خططٌ منتظمة لرفع كفاءة المعلّمين في السنة التحضيرية.

4- المتعلّمون: أغلب الكليات تُعاني من كثرة عدد المتعلمين في الشعبة الصفية الواحدة.

ويحتاج المتعلّمون للأنشطة اللاصفية في أكثر من نصف الكليات.

5- أساليب (استراتيجيات) التدريس: تتوفّر وتنوّع الأساليب والاستراتيجيات المستخدمة في صفوف السنة التحضيرية بين الأساليب التقليدية والحديثة.

ولكن يُسيطر أسلوب القواعد والترجمة وأسلوب المحاضرة والتلقين على أساليب واستراتيجيات التدريس الأخرى.

6- الوسائط التعليمية: تتوفّر الوسائط التعليمية الحديثة في معظم الكليات.

7- التقويم والاختبارات: تعدّد وتنوّع الاختبارات المقدّمة خلال السنة التحضيرية كما تتنوع طريقة تقديمها.

ولكن حوالي نصف المعلمين لم يتلقوا تدريباً على آلية التقويم اللغوي.

كما أنّ هذه الاختبارات تركز على قياس القراءة والقواعد على حساب المهارات الأخرى.

3.2.4. اتجاهات المعلّمين نحو برامج السنة التحضيرية:

1- الأهداف التعليمية: أظهرت الدراسة الميدانية أنّ الاتجاه العام للمعلمين نحو الأهداف التعليمية في السنة التحضيرية

إيجابي؛ إلّا أنّه كان متوسطاً نحو تأهيل هذه البرامج للمتعلمين فيها للغة العلوم الإسلامية التي سيتعاملون معها لاحقاً في

السنوات التالية لهم في كليات الإلهيات والعلوم الإسلامية.

2- المواد التعليمية: الاتجاه العام للمعلمين في الدراسة نحو المواد التعليمية كان متوسطاً؛ ولكنه جاء إيجابياً نحو

محتوى المقررات ومرونتها.

3- المعلمون: الاتجاه العام للمعلمين نحو محور المعلمين أثنى متوسطاً؛ بينما جاء إيجابياً نحو متابعة الإدارة لتنفيذ

الخطط، كما جاء إيجابياً نحو اطلاع المعلمين على البحوث والدراسات في أساليب في التدريس واعتقادهم بجدوى

الأساليب الحديثة في تعليم اللغة.

4- أساليب (استراتيجيات) التدريس: جاءت اتجاهات المعلمين نحو محور أساليب التدريس إيجابية عموماً، باستثناء

أنها جاءت متوسطة نحو أن الطلاب يتكلمون في الصف أكثر من المعلم، وكذلك نحو أن المعلمين يدرسون في الصف

بدون لغة بسيطة.

5- الوسائط التعليمية: الاتجاه العام للمعلمين نحو الوسائط التعليمية في السنة التحضيرية جاء إيجابياً، وقد أثنى إيجابياً

جداً نحو توفر الأجهزة التعليمية الحديثة في الكليات، وكذلك نحو قدرة المعلمين في استخدام الحاسوب وتقنيات

العرض.

6- التقويم والاختبارات: بينت الدراسة أن اتجاه المعلمين نحو محور التقويم والاختبارات إيجابي عموماً، وقد جاء

إيجابياً جداً نحو إجراء الاختبارات على مدار العام، بينما كان متوسطاً نحو تدخل الإدارة بنتائج الاختبارات، وكذلك

نحو قيام فريق مُدرَّب بإعداد الاختبارات فضلاً عن قيام فريق متخصص بتصحيح تلك الاختبارات.

7- الفروق الدالة: لا توجد فروق جوهرية ذات دلالة بين متوسطات إجابات المعلمين المستجيبين تجاه محاور الاستبانة

وفقاً لجنسهم، أو لمؤهلاتهم العلمية، أو لتخصصهم، أو لسنوات خبرتهم.

3.4. الخلول والتوصيات:

بناءً على ما ظهر من النتائج، وبُغية تطوير العمل وتجاوز العقبات والتحديات في السنوات التحضيرية في كليات الإلهيات والعلوم الإسلامية التركية، يُقدّم الباحث التوصيات التالية:

1- تحديد أو كتابة إطار مرجعي باللغتين العربية والتركية، يعود إليه المعلمون والمتعلمون يتضمن التصنيف المناسب والوصفات العامة للمهارات الأربع في كل مستوى من مستويات اللغة العربية للناطقين بغيرها في البرنامج.

2- تحديد وكتابة الأهداف العامة للسنة التحضيرية، وطرق تحقيقها وقياسها وتقويمها، وإعلانها.

3- إنشاء دليل للسنة التحضيرية، يتضمن الإطار المرجعي والأهداف العامة ونظام التقويم والاختبارات، وأهمية اللغة العربية في دراسة علوم الإلهيات والعلوم الإسلامية، وتوزيعه على المتعلمين في بداية السنة.

4- ضرورة العمل بمناهج ذات مواصفات تُراعي خصائص الطلاب الأتراك واحتياجاتهم، وتُركز على المشتركات الثقافية واللغوية والاجتماعية بين البيئتين التركية والعربية.

5- ضرورة بناء وتحديد مناهج مناسبة وخاصة بمهارات الكتابة والاستماع والمحادثة.

6- ضرورة التوزيع المناسب للساعات التعليمية على مهارتي الاستماع والمحادثة.

7- ضرورة تدريس النحو والصرف وظيفياً في سياق المهارات الأربعة.

8- توحيد معايير وشروط تعيين المعلمين في السنوات التحضيرية بين الجامعات، وضرورة اختيارهم من المختصين بتعليم اللغة العربية، ممن تلقوا التدريب على تعليم اللغات في مراكز ومؤسسات مُعتمدة.

9- إعداد خطط مُنظمة ومُستمرة لتأهيل المعلمين الجدد، وتنمية وتطوير مهارات المعلمين القائمين على رأس عملهم في السنوات التحضيرية.

10- تأسيس مراكز لتدريب وتأهيل معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها؛ تقوم بتدريبهم على استخدام الأساليب الحديثة والتقويم وإعداد الاختبارات وتصحيحها، خلال العطلة الصيفية أو قبل التعيين.

11- أهمية أن يكون عدد المتعلمين في الصف متناسب مع حجم النشاطات والأساليب والعمليات الجارية فيه وأن يحقق تكافؤ الفرص لهؤلاء المتعلمين. ويوصي الباحث ألا يتجاوز عدد المتعلمين في الصف عشرين طالباً.

12- ضرورة توفير بيئة تعليمية بديلة باللغة العربية، تحفز المتعلمين على ممارسة النشاطات اللغوية المختلفة، وذلك من خلال المعسكرات اللغوية، أو الأنشطة اللاصفية المنتظمة والمستمرة.

13- تدريب المعلمين على إدارة الصفوف واستخدام أساليب واستراتيجيات التعليم الحديثة وخاصة التعلم التعاوني والصف المقلوب.

14- أهمية تصنيف المتعلمين في الصفوف حسب مستوياتهم اللغوية، من خلال اختبار تحديد المستوى.

15- ضرورة أن تقيس الاختبارات المهارات الأربعة، وأن يقوم على إعدادها فريق مُدرَّب لتحقيق الشمول والصدق والثبات فيها، وربط تلك الاختبارات بالأهداف العامة للسنة التحضيرية.

16- ضرورة إجراء اختبار مع نهاية كل مستوى، وألا يُسمح للطالب بالانتقال للمستوى التالي إلا باجتياز الاختبار.

17- ضرورة إجراء دراسات تحليلية ميدانية نصف سنوية أو سنوية للسنة التحضيرية، تشمل تحديد مكونات البرنامج واستطلاع اتجاهات وآراء واحتياجات المعلمين والمتعلمين تجاه هذه المكونات. ويتلو هذه الدراسات عمليات التقويم المناسبة وفقاً لنتائج تلك الدراسات، حسب نظريات تعليم اللغات والنظريات التربوية.

18- من الضرورة بمكان إنشاء هيئة جامعة وناظمة للعمل في برامج السنوات التحضيرية في تركيا، تشمل الإداريين بهدف تبادل الخبرات واتخاذ القرارات الموحدة والمناسبة لتطبيقها على أرض الواقع في كل البرامج.

4.4. المقترحات:

في سبيل إغناء البحث العلمي وتطوير الدراسات حول برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في تركيا؛ يقترح الباحث النقاط التالية:

1- تطبيق الدراسات الميدانية للبحث على أكبر عدد ممكن من الجامعات والمؤسسات التركية بُغية الحصول على نتائج أكثر تفصيلاً عن واقع تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في تركيا.

2- تأليف مناهج جديدة للسنوات التحضيرية تُعنى بالبيئة التركية، وتناسب الأغراض والأهداف المتوخاة في تأهيل المتعلمين مستقبلاً لدراسة العلوم الإسلامية.

3- إصدار دوريات ومجلات خاصة بالسنوات التحضيرية تنشر تجارب المعلمين والمتعلمين المميّزة، والبحوث والدراسات الحديثة في مجال تعليم العربية للناطقين بغيرها، وتُتيح الفرصة للمعلمين الخبراء، وللطلاب المتفوقين بنشر كتاباتهم المتميّزة.

4- إجراء دراسات وبحوث تحليلية وتقييمية لكافة برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في الجامعات والمؤسسات والمدارس التركية.

5- إجراء دراسات وبحوث حول تطبيق معايير الجودة الشاملة في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في تركيا.

قائمة المصادر والمراجع

المصادر والمراجع باللغة العربية

ابن حنبل، أحمد، مسند الإمام أحمد بن حنبل ، تحقيق: شعيب الأرنؤوط وآخرون، ط1، مؤسسة الرسالة، بيروت 1417هـ 1997م.

ابن خلدون، عبد الرحمن بن محمد، مقدّمة ابن خلدون، الجزء الثاني، تحقيق عبد الله الدرويش، ط1، دار البلخي، دمشق، 1425هـ 2004م.

أبو علاّم، رجاء محمود، مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية، ط5، دار النشر للجامعات، القاهرة/مصر، 1427هـ

2006م.

أرباب، أنور، تعليم اللغة العربية في تركيا بين الماضي والحاضر، بحث منشور في مجلة الأستاذ، العدد الخاص بالمؤتمر العلمي السادس، المجلد الثالث، كلية التربية، جامعة بغداد، 2018م.

أيدين، طاهر خان، المشكلات التي تواجه تعليم اللغة العربية في تركيا، بحث منشور ضمن وقائع المؤتمر الدولي الرابع للغة العربية، د.ط، موقع المؤتمر على الشبكة، دبي، 6-10 أيار 2015م.

بدر، أحمد، أصول البحث العلمي ومناهجه، ط2، وكالة المطبوعات، الكويت، 1986م.

بسناسي، محمد، اللغة العربية في العالم، بحث منشور في كتاب قيمة اللغة العربية، تحرير: سعود بن سليمان اليوسف، ط1، مركز الملك بن عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، الرياض/السعودية، 1438هـ 2017م.

البغدادي، زكي أبو النصر، توظيف تكنولوجيا الوسائط المتعددة في تعليم اللغة العربية عن بُعد، بحث منشور في كتاب: تعليم اللغة العربية عن بُعد الواقع والمأمول، ط1، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، الرياض، 1436هـ 2015م.

البهقي، أبو بكر أحمد بن الحسين البهقي، الجامع لشعب الإيمان، تحقيق: عبد العلي عبد الحميد حامد، ط1، مكتبة الرشد، الرياض، 1423هـ 2003م.

جبريل، رامي صلاح، تحليل البيانات خطوة بخطوة في spss، ط1، 2020م، دار الكتب الوطنية، بنغازي/ليبيا.

الجرجاوي، زياد بن علي بن محمود، القواعد المنهجية التربوية لبناء الاستبيان، ط2، مطبعة أبناء الجراح، فلسطين/غزة، 2010م.

جيولك، يعقوب؛ وآخرون، حاجات الطلبة الأتراك لاكتساب اللغة العربية، بحث منشور في كتاب: متعلم العربية الناطق بغيرها/اكتسابه اللغة وحاجاته وتطلعاته، ط1، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، الرياض،

1437هـ 2016م.

الحدقي، إسلام يسري، التحديات المؤسسية في برامج تعليم العربية في السنوات التحضيرية بكلّيات العلوم الإسلامية بتركيا، بحث منشور في كتاب: أبحاث مؤتمر إسطنبول الدولي الثاني: تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها/إضاءات ومعالم، د.ط، وقف ISAR، إسطنبول، 2016م.

الحدقي، إسلام يسري؛ شيمشك، سلطان، اتجاهات طلبة كليات الإلهيات والعلوم الإسلامية في تركيا نحو برنامج اللغة العربية في السنة التحضيرية، مقالة منشورة في مجلّة Darulfunun Ilahiyat، جامعة إسطنبول، العدد 30/1، تموز 2019م.

الحدقي، إسلام يسري؛ شيمشك، سلطان، إطار مقترح لتطوير نظام التقويم في السنوات التحضيرية بكلّيات الإلهيات والعلوم الإسلامية في ضوء الإطار المرجعي الأوروبي للغات، بحث منشور في دورية الدراسات التركية Turkish Studies، المجلد 25/12، أنقرة/تركيا، 2017م.

الحديدي، عبد المحسن، دليل معلم العربية للناطقين بغيرها، ط1، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، الرياض/السعودية، 1436هـ 2015م.

الحديدي، علي عبد المحسن، فاعلية برنامج تدريبي قائم على معايير الجودة في تنمية معايير الأداء المهني لدى معلّمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، بحث منشور في المجلة العلمية الصادرة عن كلية التربية، جامعة أسيوط، المجلد 32، العدد 3، الجزء الأول، تموز 2016م.

الحديدي، علي عبد المحسن، معايير تعليم اللغات الأجنبية/المفهوم والأهمية والتطور، بحث منشور في كتاب: معايير تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، تحرير: علي عبد المحسن الحديدي، ط1، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، الرياض/السعودية، 1438هـ 2017م.

- حسيني، فاطمة، اختبارات تعليم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها، بحث منشور في كتاب: التقويم اللغوي في برامج تعليم العربيّة للناطقين بغيرها، ط1، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربيّة، الرياض، 1441هـ 2019م.
- در، محمد، أهمّ مناهج وعيّنات وأدوات البحث العلمي، بحث منشور في مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية، العدد9، مؤسسة كنوز الحكمة، الجزائر، 2017م.
- دوغان، جانديمير، مشكلات تكوين المعلّمين غير الناطقين بالعربيّة في تركيا، بحث مُقدّم في المؤتمر العالمي للتعليم اللغة العربيّة لغير الناطقين بها، د.ط، د.ن، جامعة الملك سعود، السعودية، 2004م.
- زاير، سعد علي؛ جري، خضير عباس، تصميم التعليم وتطبيقاته في العلوم الإنسانية، ط1، الدار المنهجية، عمّان/الأردن، 1441هـ 2020م.
- زاير، سعد علي؛ داخل، سماء تركي، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربيّة، ط1، الدار المنهجية، عمّان/الأردن، 1436هـ 2015م.
- زنكين، زكي صالح، مراحل تطور التعليم الديني العالي في تركيا منذ العهد العثماني إلى عهد الجمهورية، بحث منشور في مجلة ديانت العلمية باللغة العربية، رئاسة الشؤون الدينية، العدد1، أنقرة/تركيا، 2019م.
- السيد، فؤاد البهي، علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري، ط3، دار الفكر العربي، القاهرة، 1979م.
- الشافعي، إبراهيم أحمد؛ يوسف، السيد العربي، نحو معايير خاصّة بجودة مؤسسات تعليم العربيّة للناطقين بغيرها، بحث منشور في كتاب مؤتمر اللغة العربيّة الدولي الثالث بالشارقة بعنوان: تعليم اللغة العربيّة وتعلّمها تطلّع نحو المستقبل (الفرص والتحديات)، ط1، المركز التربوي للغة العربيّة لدول الخليج، الإمارات، 1439هـ 2018م.
- شاهين، شامل، مناهج التعليم الديني العالي في تركيا نظرة إصلاحية، بحث منشور في مجلة دعوة الحق، العدد 362، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية المغربية، الرباط/المغرب، 1422هـ 2001م.

شحاتة، حسن؛ وآخرون، معجم المصطلحات التربوية والنفسية، ط1، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، 1424هـ
2003م.

شعبان، إبراهيم، تعليم اللغة العربية في الجامعات التركية، بحث منشور ضمن كتاب: تعليم اللغة العربية في تركيا، تحرير
محمود قدوم، ط1، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، الرياض/السعودية، 1438هـ 2016م.

صالح، محمود إسماعيل، اللغة العربية ومنزلتها بين اللغات، بحث منشور في كتاب قيمة اللغة العربية، تحرير: سعود بن
سليمان اليوسف، ط1، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، الرياض/السعودية، 1438هـ
2017م.

صوتشين، محمد حقي، تدريس اللغة العربية في تركيا/بالأمس واليوم، بحث منشور في كتاب: اللغة العربية في تركيا،
تحرير: محمود قدوم، ط1، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، الرياض/السعودية، 1438هـ
2016م.

طعيمة، رشدي أحمد، التخطيط الاستراتيجي والجودة الشاملة في التعليم الإسلامي، بحث منشور في كتاب المؤتمر
السنوي الثاني بعنوان: معايير ضمان الجودة والاعتماد في التعليم النوعي بمصر والوطن العربي، كلية التربية النوعية بالمنصورة،
مصر، 2007م.

طعيمة، رشدي أحمد، المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ط1، جامعة أمّ القرى، مكة المكرمة،
1986م.

طعيمة، رشدي أحمد، تعليم العربية لغير الناطقين بها في المجتمع المعاصر/اتجاهات جديدة وتطبيقات لازمة، بحث
منشور في كتاب: اللغة العربية إلى أين؟، د.ط، منشورات المنظمة العربية الإسلامية إيسيسكو، الرباط، 2005م.

طعيمة، رشدي أحمد، تعليم العربية لغير الناطقين بها مناهجه وأساليبه، د.ط، المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة

إيسيسكو، الرباط، 1410 هـ 1989 م، ص 247.

طعيمة، رشدي، تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية، د.ط، دار الفكر العربي، القاهرة، 1425 هـ 2004 م.

عبد الواحد، علي، مدى توافر الكفايات التقنية لدى معلّمي اللغة العربية في برامج السنة التحضيرية في الجامعات التركية، بحث منشور في كتاب المؤتمر الدولي الثاني: تدريس اللغة العربية في برامج السنة التحضيرية/ الواقع وآليات التطوير، د.ط، akdemistanbul، كانون الأول 2016 م.

عطيفة، حمدي، منهجية البحث العلمي وتطبيقاتها، ط1، دار النشر للجامعات، القاهرة، 1996 م.

علام، صلاح الدين محمود، القياس والتقويم التربوي والنفسي، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة، 1420 هـ 2000 م.

علام، صلاح الدين محمود، تحليل البيانات في البحوث النفسية والتربوية، د.ط، دار الفكر العربي، القاهرة، 1413 هـ 1993 م.

عمر، محمود أحمد؛ وآخرون، القياس النفسي والتربوي، ط1، دار المسيرة، عمان، 1431 هـ 2010 م.

العناتي، وليد، اللسانيات التطبيقية وتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ط1، دار الجوهرة، عمان/الأردن، 2003 م.

عودة، أحمد سليمان، القياس والتقويم في العملية التدريسية، ط1، دار الأمل، عمان/الأردن، 2002 م.

غنيم، أحمد الرفاعي، التحليل الإحصائي للبيانات باستخدام spss، د.ط، دار قباء، القاهرة، 2001 م.

الفوزان، عبد الرحمن بن إبراهيم، إضاءات لمعلّمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، د.ط، د.ن، الرياض، 1431 هـ 2009 م.

قدّوم، محمود، دور وسائل التواصل الاجتماعي في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في الجامعات التركية الحكومية، بحث منشور في مجلّة كليّة الإلهيات في جامعة هيتيت Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi، العدد 35/1،

حزيران 2019م.

كاراهان، نورقل، دراسة وصفية تقويمية لبرامج تعليم اللغة العربية في السنة الأولى في الجامعات التركية/جامعتا مرمرة وإسطنبول نموذجاً، د.ط، د.ن، رسالة دكتوراه مقدمة في جامعة إفريقيا العالمية، الخرطوم/السودان، 1433هـ 2012م.

كتاب مؤتمر Akdem الدولي الثاني، تدريس اللغة العربية في برامج السنة التحضيرية/الواقع وآليات التطوير، د.ط، akdemistanbul، كانون الأول 2016م.

اللقاني، أحمد حسين؛ العجيلي، علي أحمد، معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس، ط2، عالم الكتب، القاهرة، 1999م.

مجلس التعاون الثقافي في أوروبا، الإطار المرجعي الأوروبي العام للغات، ترجمة: علا عادل عبد الجواد وآخرون، د.ط، دار إلياس، القاهرة، 2008م.

محمد علي، أحمد حسن، اللغة العربية في الجامعات التركية بين الواقع والمأمول، بحث منشور في كتاب: اللغة العربية في تركيا، تحرير: محمود قدوم، ط1، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، الرياض/السعودية، 1438هـ 2016م.

محمد، طاهر محمد الهادي، أسس المناهج المعاصرة، ط1، دار المسيرة، عمان/الأردن، 1433هـ 2012م.

منصور، طلعت، وآخرون، أسس علم النفس العام، المكتبة الأتجلو مصرية، د.ط، القاهرة، 2003م.

مولان، مريم أكرم، تحليل وتقويم منهج اللغة العربية في كلية الإلهيات في جامعة أرجياس في تركيا، د.ط، د.ن، رسالة دكتوراه مقدمة في جامعة النيلين، الخرطوم/السودان، 1434هـ 2003م.

الناقة، محمود كامل، برامج تعليم العربية للمسلمين الناطقين بلغات أخرى في ضوء دوافعهم، د.ط، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، د.ت.

الناقدة، محمود كامل، تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى/أسسه-مداخله-طرق تدريسه، د.ط، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، 1405هـ 1985م.

يريندة، آدم، تجربة واعدة في تعليم اللغة العربية/تجربة كلية الإلهيات بجامعة إسطنبول في العام الدراسي 2013-2014 في السنة التحضيرية/أهدافاً ومنهجاً ونتائج، بحث منشور في كتاب: أبحاث مؤتمر إسطنبول الدولي الأول: تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها/الرؤى والتجارب، ط1، دار كنوز المعرفة، عمان/الأردن، 2015م.

يوسف، حسن عبد العليم، المدخل التقني في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، بحث منشور في كتاب: التقنيّة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ط1، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، الرياض، 1437هـ 2016م.

المصادر والمراجع باللغة التركية

Türkçe kaynaklar

Adem Korukcu ve Yusuf Acuner, “İlâhiyat Fakültesi Arapça Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Yabancı Dil Yetkinlik Beklentisi ve Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı, Hitit Üniversitesi İlâhiyat Fakültesi Örneği” Fırat İlahiyat Fakültesi Dergisi, (17, no. 2) 2012.

Ekinci, İsmail. “İlahiyat Fakültesi Öğrencilerine Verilen Arapça Hazırlık Eğitimine Dair Bir İnceleme”. Van İlahiyat Dergisi, 7/11 (Aralık 2019).

Oğuz, Orhan. “ İlahiyat Fakültesi Hazırlık Sınıfından Sonra Arapça Öğretiminde Kesintiye Uğraması Sorunu”. Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Elektronik Dergisi, (10/2), 2019.

Recep Uçar|. “İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Arapça Dersine Karşı Tutumları”, İnönü Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Örneği (Marife 15, no. 2) 2015.

Yusuf Doğan, Tahirhan Aydın, "Türkie’de Arabça öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar", Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergis, Cilt: XVII ‘Sayı:1. 2013.

المراجع الالكترونية باللغة العربية¹⁸⁴

أسس تحقيق النصوص لمركز البحوث الإسلامية (İSAM)

http://www.isam.org.tr/documents/_dosyalar/_pdfler/%D8%A3%D8%B3%D8%B3_%D8%A7%D9%84%D8%AA%D8%AD%D9%82%D9%8A%D9%82.pdf

موقع الإطار المرجعي الأمريكي المشترك للغات/ آكتفل [/https://www.actfl.org](https://www.actfl.org)

موقع ويكيبيديا [قائمة_اللغات_حسب_العدد_الكلّي_للمتحدثين/https://ar.wikipedia.org/wiki/](https://ar.wikipedia.org/wiki/قائمة_اللغات_حسب_العدد_الكلّي_للمتحدثين)

المراجع الالكترونية باللغة التركية¹⁸⁵

Elektronik türkçe kaynaklar

توزيع برامج تعليم اللغة العربية في مدارس وزارة التربية الوطنية التركية

https://dogm.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=14&fbclid=IwAR2yJ7r7V3RDx6lCtYtCaGrkDaG8Vv7Xb6MKHZrptTpnBqb8

¹⁸⁴ تم آخر دخول والتحقق من الروابط الالكترونية على شبكة الانترنت بتاريخ 2021/03/11م.

¹⁸⁵ تم آخر دخول والتحقق من الروابط الالكترونية على شبكة الانترنت بتاريخ 2021/03/11م.

ضوابط البحث العلمي في كتابة الرسائل العلمية في جامعة أكسراي

[https://sbe.aksaray.edu.tr/indir/b0b5ef7e-88f2-4a9e-a353-](https://sbe.aksaray.edu.tr/indir/b0b5ef7e-88f2-4a9e-a353-40228b4b68db.docx)

[40228b4b68db.docx](https://sbe.aksaray.edu.tr/indir/b0b5ef7e-88f2-4a9e-a353-40228b4b68db.docx)

قرار مجلس التعليم العالي التركي (yök) فيما يختص بتعيين المعلمين الأجانب في السنوات التحضيرية لتعليم اللغات الأجنبية، موقع مجلس التعليم العالي

<https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2020/yabanci-uyruklu-ogretim-eleman-istihdami.aspx>

اللائحة التنفيذية لتعليم اللغات الأجنبية في مؤسسات التعليم العالي موقع الجريدة الرسمية

<https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2016/03/20160323-6.htm>

لائحة مجلس التعليم العالي الخاصة بشروط تعيين المعلمين في السنة التحضيرية للمعلمين الأتراك، موقع الجريدة الرسمية

<https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/11/20181109-3.htm>

<https://istatistik.yok.gov.tr/> موقع تحليل البيانات الوصفية للتعليم العالي في الجمهورية التركية

<https://www.osym.gov.tr/> (ÖSYM) موقع مركز اختبارات اللغات الوطني التركي

موقع معهد تعليم اللغات الأجنبية في جامعة أبانت عزت بايسال في مدينة بولو التركية

<https://yabancidiller.ibu.edu.tr>

قائمة الأشكال

- الشكل 1: أعداد كليّات الإلهيات والعلوم الإسلامية حسب الأعوام 24
- الشكل 2: التوزيع النسبي لعيّنة استبانة اتجاهات المعلّمين حسب الجنس 69
- الشكل 3: التوزيع النسبي لعيّنة استبانة اتجاهات المعلّمين حسب المؤهل العلميّ 70
- الشكل 4: التوزيع النسبي لعيّنة استبانة اتجاهات المعلّمين حسب التخصص 71
- الشكل 5: التوزيع النسبي لعيّنة استبانة اتجاهات المعلّمين حسب سنوات الخبرة 72



قائمة الجداول

- الجدول 1: مكوّنات برامج السنة التحضيرية حسب مدخل النُظم 28
- الجدول 2: المعايير التي ينبغي أن يكون عليها معلّم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها 34
- الجدول 3: نتائج قيم مُعامل الثبات (ألفا كرونباخ) لعبارات ومُحاور الاستبانة النهائيّة 66
- الجدول 4: توزيع عيّنة استبانة اتجاهات المعلّمين حسب الجنس 68
- الجدول 5: توزيع عيّنة استبانة اتجاهات المعلّمين حسب المؤهل العلميّ 69

- الجدول 6: توزيع عيّنة استبانة اتجاهات المعلّمين حسب التخصص 70
- الجدول 7: توزيع عيّنة استبانة اتجاهات المعلّمين حسب سنوات الخبرة 71
- الجدول 8: نتائج محور الموادّ التعليميّة في استمارة التحليل 75
- الجدول 9: نسب استخدام الأساليب والاستراتيجيّات في برامج السنة التحضيريّة 82
- الجدول 10: نسب استخدام الوسائط التعليميّة في برامج السنة التحضيريّة 83
- الجدول 11: نسب تطبيق الاختبارات في برامج السنة التحضيريّة 84
- الجدول 12: نسب قياس الاختبارات في برامج السنة التحضيريّة للمهارات اللغوية والموادّ التعليميّة 86
- الجدول 13: المتوسطّات العامّة والانحرافات المعياريّة والرّتبة والأهميّة النسبيّة لمحور الأهداف التعليميّة 87
- الجدول 14: المتوسطّات والانحرافات المعياريّة والرّتبة والأهميّة النسبيّة لمحور الموادّ التعليميّة 89
- الجدول 15: المتوسطّات والانحرافات المعياريّة والرّتبة والأهميّة النسبيّة لمحور المعلّمين 90
- الجدول 16: المتوسطّات والانحرافات المعياريّة والرّتبة والأهميّة النسبيّة لمحور أساليب (استراتيجيات) التدريس 92
- الجدول 17: المتوسطّات والانحرافات المعياريّة والرّتبة والأهميّة النسبيّة لمحور الوسائط التعليميّة 93
- الجدول 18: المتوسطّات والانحرافات المعياريّة والرّتبة والأهميّة النسبيّة لمحور التقويم والاختبارات 95
- الجدول 19: المتوسطّات والانحرافات المعياريّة والرّتبة لمحاور استبانة اتجاهات المعلّمين كاملةً 96
- الجدول 20: نتائج اختبار T لعينتين مستقلّتين لمحاور الدراسة وفقاً للجنس 98
- الجدول 21: تحليل التباين الأحادي لمتوسطات إجابات أفراد عيّنة الدراسة وفقاً للمؤهل العلميّ 100
- الجدول 22: تحليل التباين الأحادي لمتوسطات إجابات أفراد عيّنة الدراسة وفقاً للتخصص 102
- الجدول 23: تحليل التباين الأحادي لمتوسطات إجابات أفراد عيّنة الدراسة وفقاً لسنوات الخبرة 105

الملاحق

الملحق (1) أسماء الجامعات المشاركة في استمارة تحليل برامج السنة التحضيريّة

م	اسم الجامعة	م	اسم الجامعة	م	اسم الجامعة
1	Ağrı İbrahim Çeçen University	9	Eskişehir Osmangazi University	17	Kastamonu University
2	Aksaray University	10	Fatih Sultan Mehmet Foundation University	18	Kütahya Dumlupınar

					University
3	Ankara Social Sciences University	11	Fırat University	19	Mardin Artuklu University
4	Ankara Yıldırım Beyazıt University	12	Giresun University	20	Marmara University
5	Ataturk University	13	Gümüşhane University	21	Nevşehir Hacı Bektaş Veli University
6	Bursa Uludağ University	14	Istanbul 29 Mayıs University	22	Recep Tayyip Erdoğan University
7	Çanakkale Onsekiz Mart University	15	Istanbul Sabahattin Zaim University	23	Suleyman Demirel University
8	Cukurova University	16	Istanbul University	24	University of Siirt
				25	Yalova University

الملحق (2) أسماء الجامعات المشاركة في استبانة اتجاهات المعلمين في برامج السنة التحضيرية

م	اسم الجامعة	م	اسم الجامعة	م	اسم الجامعة	م	اسم الجامعة
1	Ağrı İbrahim Çeçen University	9	Çanakkale Onsekiz Mart University	17	Istanbul 29 Mayıs University	25	Marmara University
2	Aksaray University	10	Çankaya University	18	Istanbul Sabahattin Zaim University	26	Necmettin Erbakan University
3	Ankara Social Sciences University	11	Eskişehir Osmangazi University	19	Istanbul University	27	Ondokuz Mayıs University

4	Ankara university	12	Fatih Sultan Mehmet Foundation University	20	Karabuk University	28	Recep Tayyip Erdoğan University
5	Ankara Yıldırım Beyazıt University	13	Fırat University	21	Karamanoğlu Mehmetbey University	29	Suleyman Demirel University
6	Artvin Coruh University	14	Gaziantep University	22	Kütahya Dumlupınar University	30	University of Siirt
7	Ataturk University	15	Giresun University	23	Malatya Turgut Özal University	31	Van Yüzüncü Yıl University
8	Aydın Adnan Menderes University	16	Gümüşhane University	24	Mardin Artuklu University	32	Yalova University



الملحق (3) استمارة تحليل برامج السنة التحضيرية في كليات الإلهيات والعلوم الإسلامية التركية

(في صورتها النهائية - نموذج التطبيق)

القسم الأول : خطاب تعريفي:

السادة الكرام معلمي اللغة العربية وأعضاء هيئات التدريس في برامج تعليم اللغة العربية في السنة التحضيرية بكلّيات

الإلهيات أو العلوم الإسلامية التركيبية، السلام عليكم ورحمة الله وبركاته :

يقوم الباحث بدراسة بعنوان (تحليل برامج تعليم اللغة العربية في السنة التحضيرية بكلّيات الإلهيات والعلوم الإسلامية التركيبية) استكمالاً لمتطلبات نيل درجة الماجستير من معهد العلوم الاجتماعية في جامعة أكسراي، بإشراف الدكتور حسين كهرمان.

ومن متطلبات هذه الدراسة التعرّف على مكونات هذه البرامج؛ ومن ثم الاستناد إليها في بناء برنامج الدراسة. لذلك صُمّم هذا النموذج والذي يتضمن مجموعة من المحاور يُتوقع من خلالها الوصول لتفاصيل هذه المكونات، ونودّ لفت نظركم إلى أن هذا النموذج مُعدّ للأغراض الأكاديمية فقط، وستبقى كل المعلومات فيه مُحاطة بالسريّة التامة، فالرجاء الإجابة عن الفقرات بشفافية، ولكم عظيم التقدير والامتنان لمساهمتمكم في علوّ شأن لغة القرآن الكريم ونشرها كما ينبغي.

الباحث : سعد الرفيدي

البريد الإلكتروني: saad.rofaidy@gmail.com

القسم الثاني: المعلومات الشخصية للمستجيب:

- الاسم (اختياري):
- البريد الإلكتروني (اختياري):
- الجنس : ذكر ☐ أنثى ☐
- الجنسيّة:
- اسم الجامعة التي تعمل بها: (اختيار من متعدّد - قائمة منسدلة بأسماء الجامعات التركيبية)

القسم الثالث: استمارة تحليل برامج السنة التحضيرية:

المحور	الفقرة (السؤال)	نوع الاستجابة
--------	-------------------	---------------

الأهداف التعليمية	هل هناك إطار مرجعي محدّد منصّوح عليه في لائحة السنة التحضيرية؟ ¹⁸⁶	نعم ☐ لا ☐
	إذا كانت الإجابة (نعم) اكتب اسم الإطار المرجعي المتّبع لديكم في الكلية.	نصّ
	هل الإطار المرجعي مُعلن للمعلّمين؟	نعم ☐ لا ☐
	هل الأهداف العامة للسنة التحضيرية محدّدة ومكتوبة؟ ¹⁸⁷	نعم ☐ لا ☐
	هل الأهداف العامة للسنة التحضيرية مُعلنة للمعلّمين؟	نعم ☐ لا ☐
	هل الأهداف العامة للسنة التحضيرية مُعلنة للمتعلّمين؟	نعم ☐ لا ☐
الموادّ التعليمية	ما اسم (السلسلة/ الكتاب) المستخدمة في تدريس مهارة القراءة؟ (يمكنك اختيار أكثر من مربع)	العربيّة بين يديك ☐ العربيّة للعالم ☐ العربيّة للجامعات ☐ تعلّم العربيّة ☐ اللسان ☐ أبجد ☐ غير ذلك ☐
	ما عدد ساعات التدريس المخصصة لتدريس مهارة القراءة أسبوعيًا ؟	اختيار من قائمة منسدلة تتضمّن الأرقام من 2 إلى 30
	ما اسم (السلسلة/ الكتاب) المستخدمة في تدريس مهارة الكتابة؟ (يمكنك اختيار أكثر من مربع)	العربيّة بين يديك ☐ العربيّة للعالم ☐ العربيّة للجامعات ☐ تعلّم العربيّة ☐ اللسان ☐ أبجد ☐ غير ذلك ☐
	ما عدد ساعات التدريس المخصصة لتدريس مهارة الكتابة أسبوعيًا ؟	اختيار من قائمة منسدلة تتضمّن الأرقام

¹⁸⁶ الإطار المرجعي : هو سلّم من المستويات اللغوية يصف ما يستطيع أن يقوم به متعلّم اللغة. على سبيل المثال الإطار المرجعي الأوروبي المشترك CEFR، المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية ACTFL.

¹⁸⁷ الأهداف : هي عبارات أو جمل مكتوبة بدقة تصفّ ما يُتوقع من المتعلّمين إنجازه.

من 2 إلى 30		
نصّ	ما اسم الكتاب المستخدم في النحو ؟	
اختيار من قائمة منسدلة تتضمن الأرقام من 2 إلى 30	ما عدد الساعات المخصصة للنحو أسبوعيًا؟	
نصّ	ما اسم الكتاب المستخدم في الصرف؟	
اختيار من قائمة منسدلة تتضمن الأرقام من 2 إلى 30	ما عدد الساعات المخصصة للصرف أسبوعيًا؟	
نعم ☐ لا ☐	هل لمهارة الاستماع درس مستقل؟	
نعم ☐ لا ☐	هل لمهارة المحادثة درس مستقل؟	
العربية بين يديك ☐ العربية للعالم ☐ العربية للجامعات ☐ تعلّم العربية ☐ اللسان ☐ أبجد ☐ غير ذلك ☐	في حالة الإجابة بأنّ للاستماع والمحادثة معًا درسًا مستقلًا: ما اسم (السلسلة / الكتاب)؟ (تُمكنك اختيار أكثر من مربع)	
اختيار من قائمة منسدلة تتضمن الأرقام من 2 إلى 30	في حالة الإجابة بأنّ للاستماع و للمحادثة معًا درسًا مستقلًا: ما عدد الساعات الأسبوعية المخصصة لها؟	
نعم ☐ لا ☐	هل للبلاغة العربية في السنة التحضيرية درسٌ مستقل؟	
نصّ	في حالة الإجابة بأنّ للبلاغة العربية درسًا مستقلًا: ما اسم الكتاب المستخدم ؟	
اختيار من قائمة منسدلة تتضمن الأرقام من 2 إلى 30	في حالة الإجابة بأنّ للبلاغة العربية درسًا مستقلًا: ما عدد الساعات الأسبوعية المخصصة له؟	
تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها ☐	ما هو التخصص المطلوب لقبول معلّمي السنة التحضيرية؟	٣ ٢

(يمكنك اختيار أكثر مربع) اللغة العربية وآدابها ☐ العلوم الإسلامية ☐ غير ذلك ☐		
هل يشترط في قبول معلّمي السنة التحضيرية أن يكونوا قد خضعوا لدورات تدريبية (في تعليم العربية بوصفها لغة أجنبية)؟ نعم ☐ لا ☐		
هل هناك شروط أخرى لقبول المعلمين؟ نصّ		
اختيار من قائمة منسدلة تتضمن الأرقام من 1 إلى 8		
اختيار من قائمة منسدلة تتضمن الأرقام من 5 إلى 35		
هل هناك خطة منتظمة لرفع كفاءة المعلمين ؟ نعم ☐ لا ☐		
ما متوسط عدد المتعلمين في الصف؟ ☐ 25 ☐ 20 ☐ 15 ☐ 10 ☐ 30 أكثر من 30		المتعلمون
هل يقوم المتعلمون بأنشطة لا صفية خارج الصف؟ نعم ☐ لا ☐		
هل يُخصّص للمتعلمين فرص معسكرات داخلية للغة العربية في العطلة الصيفية؟ نعم ☐ لا ☐		
هل يُخصّص للمتعلمين فرص للسفر إلى البلاد العربية؟ نعم ☐ لا ☐		
اختيار من قائمة منسدلة تتضمن الأرقام من 22 إلى 30		أساليب (استراتيجيات)
ما عدد ساعات الدراسة للمتعلمين أسبوعياً؟ ما أساليب واستراتيجيات التدريس الشائعة ¹⁸⁸ في تدريس مهارات القواعد والترجمة ☐ الحفظ ☐		

188- التعلم التعاوني: أسلوب تعلّم يتم فيه تقسيم التلاميذ إلى مجموعات صغيرة غير متجانسة، ويتعاون تلاميذ المجموعة الواحدة في تحقيق هدف أو أهداف مشتركة. - حلّ المشكلات: أسلوب تدريس يساعد المتعلمين على التفكير والتمحيص، بحيث يتم وضع الطالب أمام إشكالية معينة، ويُطلب منه التعامل معها

والاستظهار المحاضرة والتلقين ☐ التعلم التعاوني ☐ حلّ المشكلات ☐ المنهج التقابلي ☐ الصفّ المقلوب ☐ غير ذلك ☐	اللغة العربية؟ (يُمكنك اختيار أكثر من مربع)	
☐ 60% ☐ 40% ☐ 20% ☐ 100% ☐ 80%	يستخدم المعلمون اللغة العربية فقط في الصفوف بنسبة %:	
السبورة الذكية ☐ جهاز العرض ☐ الآي باد أو الهاتف الذكي ☐ غير ذلك ☐	ماهي الوسائط المستخدمة في الصفوف؟ (يُمكنك اختيار أكثر من مربع)	الوسائط التعليمية
☐ نعم ☐ لا	هل يشترك المعلمون والمتعلمون في مجموعات عبر وسائل التواصل الاجتماعي خارج الصف للتعليم؟	
اختبار تحديد المستوى ☐ اختبار الإعفاء (المعافاة) ☐ اختبار منتصف الفصل الدراسي (فيزا) ☐ اختبارات تحصيليّة في نهاية كل مستوى ☐ غير ذلك	تجري هذه الاختبارات في برنامج السنة التحضيرية؟¹⁸⁹ (يُمكنك اختيار أكثر من مربع)	التقويم والاختبارات
☐ نعم ☐ لا	هل هناك اختبار مع نهاية كل مستوى دراسي؟	
القراءة ☐ الكتابة ☐ الاستماع ☐	الاختبارات تقيس ما يلي: (يُمكنك اختيار أكثر من مربع)	

بالأسلوب المناسب. - الصف المقلوب: هو قلب مهام التعلّم بين الصف والبيت، بحيث يقوم المعلم باستغلال التقنيات الحديثة والإنترنت. المنهج التقابلي: مقارنة للغتين أو أكثر أو اللهجات مختلفة من لغة معيّنة بهدف إيجاد أوجه التشابه والاختلاف بينها.

¹⁸⁹ -اختبار الإعفاء: هو اختبار يُعفى الناجحون به من السنة التحضيرية. -الاختبار التحصيلي : أداة تستخدم لتحديد مستوى كسب المتعلم لمعلومات ومهارات في مادة دراسية محدّدة كان قد تمّ تعلمها مسبقاً بصفة رسمية.

المحادة ☐ المفردات ☐ القواعد ☐		
موضوعية ☐ مقالية ☐ مختلطة بين الموضوعية والمقالة ☐	ما نوع الاختبارات في برنامج السنة التحضيرية؟ ¹⁹⁰ (يمكنك اختبار أكثر من مربع)	
نعم ☐ لا ☐	هل المعلمون الذين يعدّون الاختبارات سبق لهم التدرب على آلية التقويم اللغوي؟	
لا يُسمح له بالانتقال للمستوى التالي ☐ يُسمح له بالانتقال للمستوى التالي ☐	في حالة رسوب الطالب في اختبار نهاية المستوى:	

الملحق (4) استبانة اتجاهات المعلمين نحو مكّونات برامج السنة التحضيرية في كليات الإلهيات والعلوم

الإسلامية التركيبية

(في صورتها النهائية - نموذج التطبيق)

¹⁹⁰ - الاختبارات الموضوعية مثل: (الاختبار من متعدد، صل العبارات... إلخ) - الاختبارات المقالية (تعتمد على كتابة الطالب).

القسم الأول : خطاب تعريفى:

السادة الكرام معلّمي اللغة العربية وأعضاء هيئات التدريس في برامج تعليم اللغة العربية في السنة التحضيرية بكلّيات الإلهيات أو العلوم الإسلامية التركيّة، السلام عليكم ورحمة الله وبركاته :

يقوم الباحث بدراسة بعنوان (تحليل برامج تعليم اللغة العربية في السنة التحضيرية بكلّيات الإلهيات والعلوم الإسلامية التركيّة) استكمالاً لمتطلبات نيل درجة الماجستير من معهد العلوم الاجتماعية في جامعة أكسراي، بإشراف الدكتور حسين كهرمان.

ومن متطلبات هذه الدراسة التعرّف على اتجاهات المعلّمين نحو مكّونات هذه البرامج؛ ومن ثم الاستناد إليها في بناء برنامج الدراسة. لذلك صُمّم هذه الاستبانة والتي تتضمن مجموعة من المحاور يُتوقّع من خلالها الوصول إلى اتجاهاتكم نحو تفاصيل هذه المكّونات، ونودّ لفت نظركم إلى أن هذا النموذج مُعدّ للأغراض الأكاديمية فقط، وستبقى كل المعلومات فيه مُحاطة بالسريّة التامة، فالرجاء الإجابة عن الفقرات بشفافية، ولكم عظيم التقدير والامتنان لمساهمتم في علوّ شأن لغة القرآن الكريم ونشرها كما ينبغي.

الباحث : سعد الرفيدي

البريد الإلكتروني: saad.rofaidy@gmail.com

القسم الثاني: المعلومات الشخصية للمستجيب:

- الاسم (اختياري):
- البريد الإلكتروني (اختياري):
- الجنس : ذكر ☐ أنثى ☐
- الجنسيّة:
- المؤهل العلمي: بكالوريوس (ليسانس) ☐ دبلوم تربوي بعد البكالوريوس (الليسانس) ☐ ماجستير ☐ دكتوراه ☐

• التخصص: تعليم اللغة العربية ☐ اللغة العربية وآدابها ☐ العلوم الإسلامية ☐ غير ذلك ☐

• سنوات الخبرة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها:

أقل من خمس سنوات ☐ من خمس إلى عشر سنوات ☐ أكثر من عشر سنوات ☐

• اسم الجامعة التي تعمل بها: (اختيار من متعدد - قائمة منسدلة بأسماء الجامعات التركية)

القسم الثالث: استبانة اتجاهات المعلمين نحو مكونات برامج السنة التحضيرية:

المحور	الفقرة (العبارة)	اتجاه المعلم المستجيب (حسب مقياس ليكارت الخماسي)				
		موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
الأهداف التعليمية	الأهداف العامة للسنة التحضيرية واضحة للمعلمين.					
	الأهداف العامة للسنة التحضيرية واضحة للمتعلمين.					
	الأهداف الخاصة بكل مستوى دراسي في السنة التحضيرية واضحة للمعلمين.					
	الأهداف الخاصة بكل مستوى دراسي في السنة التحضيرية واضحة للمتعلمين.					
	أهداف برنامج اللغة العربية تُراعي حاجات وميول المتعلمين في السنة التحضيرية.					
	أهداف برنامج اللغة العربية تؤهل الطلاب للغة العلوم الإسلامية التي سيتعاملون معها في مرحلة الليسانس.					
المواد التعليمية	محتوى المقررات مرتبط بأهداف السنة التحضيرية.					
	محتوى المقررات مرن و يُساعد معلم العربية على الإبداع.					

					توزيع عدد الساعات الدراسية يُناسب المحتوى التعليمي.	
					أدلة الكتب التعليمية متوفرة للمعلمين.	
					المقررات المستخدمة في السنة التحضيرية تُحقّق أغراض التدريس.	
					توزيع عدد الساعات على المهارات يُناسب أغراض التدريس.	
					المعلّمون متخصصون بتعليم العربية للناطقين بغيرها.	
					المعلّم يقوم بمهام التدريس ومتابعة الطلاب فقط.	
					متابعة الإدارة لمعلم اللغة العربية في تنفيذ الخطة الفصلية والسنوية وتحضير الدروس.	
					الإدارة تهتم بأفكار ومقترحات المعلمين.	
					معلّمو اللغة العربية يطلّعون على البحوث والدراسات لمعرفة الجديد في أساليب تدريس اللغات.	
					معلّمو اللغة العربية يعتقّدون بجدوى الأساليب الحديثة في تعليم اللغة.	
					هناك خطة منتظمة لتطوير وتدريب المعلمين نظرياً وعملياً.	
					مراعاة المعلمين لأنماط التعلّم بين المتعلمين.	
					المعلّمون يستخدمون استراتيجيات مختلفة في عملية التدريس " التعلّم التعاوني، حلّ المشكلات، الصفّ المقلوب،.....". ¹⁹¹	

191 - التعلّم التعاوني: أسلوب تعلّم يتم فيه تقسيم التلاميذ إلى مجموعات صغيرة غير متجانسة، ويتعاون تلاميذ المجموعة الواحدة في تحقيق هدف أو أهداف مشتركة. - حلّ المشكلات: أسلوب تدريس يساعد المتعلمين على التفكير والتمحيص، بحيث يتمّ وضع الطالب أمام إشكالية معينة، ويُطلب منه التعامل معها بالأسلوب المناسب. - الصفّ المقلوب: هو قلب مهام التعلّم بين الفصل والبيت، بحيث يقوم المعلم باستغلال التقنيات الحديثة والإنترنت.

					الطلاب يعملون في مجموعات للإجابة عن بعض التدريبات.	أساليب (استراتيجيات التدريس)
					الطلاب يتكلمون أكثر من المعلم في الصف.	
					التركيز على العروض التقديمية أثناء الدروس.	
					المعلمون يدرسون اللغة العربية بدون لغة وسيطة.	
					استخدام الاستراتيجيات الفعالة في التدريس مقيد بسبب ضيق الوقت.	
					معلمو اللغة العربية مقتنعون بأهمية استخدام التقنيات التعليمية.	الوسائط التعليمية
					المعلمون يستخدمون مواد تعليمية من مصادر رقمية متعددة.	
					المعلمون يستطيعون استخدام تقنيات جهاز العرض.	
					المعلمون يستطيعون استخدام الحاسوب.	
					المعلمون يستطيعون توظيف ملفات الفيديو داخل الصف.	
					الأجهزة التعليمية الكافية متوفرة في الكلية (حاسوب، جهاز عرض، سماعة)	
					زمن الحصة الدراسية يسمح باستخدام كثير من التقنيات التعليمية المناسبة.	
					المعلمون والمتعلمون يوظفون وسائل التواصل الاجتماعي بهدف التعليم. ¹⁹²	
					الاختبارات التحصيلية تقيس المهارات الأربعة والمفردات	

¹⁹² وسائل التواصل الاجتماعي مثل (واتس أب ، فيسبوك ، انستغرام ، يوتيوب إلخ).

					والقواعد. ¹⁹³
					الاختبارات مقننة (تتصف بالصدق والثبات). ¹⁹⁴
					يُعدّ الاختبارات فريق مدرب على إعداد اختبارات اللغة العربية للناطقين بغيرها.
					يقوم فريق متخصص بتصحيح الاختبارات.
					تُصحّح الاختبارات وفق معايير محدّدة ومكتوبة.
					يقوم المعلمون بالاختبارات على مدار العام.
					يشارك المتعلّمون بتقييم: المعلمين، المقررات، الوسائل، الإدارة.
					تتدخل الإدارة بنتائج اختبارات المتعلمين ودرجات النجاح.

الملحق (5) خطاب تركية ودعم موجه من مُشرف البحث إلى مجتمع الدراسة الميدانية

¹⁹³ - الاختبار التحصيلي: أداة تستخدم لتحديد مستوى كسب المتعلم لمعلومات ومهارات في مادة دراسية محدّدة كان قد تمّ تعلمها مسبقاً بصفة رسمية.

- المهارات الأربعة: القراءة والكتابة والاستماع والمحادثة.

¹⁹⁴ - صدق الاختبار: هو أن يقيس الاختبار فعلاً ما يفترض أن يقيسه. - الثبات: هو أن يعطي الاختبار النتائج ذاتها في حال تمت إعادته على نفس المجموعة وفي نفس الظروف في وقت لاحق.



Aksaray Üniversitesi
İslâmî İlimler Fakültesi
Yüksek Lisans Programı

Saygıdeğer Arap Dili ve Belagatı Anabilim Dalı Başkanı Hocalarım,

İslâmî İlimler Fakülteleri Hazırlık sınıfı Arapça Programında görev yapan Saygıdeğer Öğretim Üyesi Hocalarım,

Öncelikle hepinizi canı gönülden selamlıyorum.

Aksaray Üniversitesi İslâmî İlimler Fakültesi Temel İslâm Bilimleri Bölümü Yüksek Lisans Öğrencisi Saad ALROFAIDY Dr. Öğretim Üyesi Hüseyin Kahraman danışmanlığında "**Hazırlık Sınıfında Arapça Eğitim Programı: Sorunlar ve Çözümler**" başlıklı tez çalışması yapmaktadır. Söz konusu çalışma realiteyi tanımlamak, öncelikli ihtiyaçları belirlemek ve ilgili programların en önemli sorunlarını ortaya koymak için anket çalışması yapmayı gerektirmektedir. Bu bakımdan konuyla ilgili değerli görüşlerinizi ve ankette yer alan hususlar hakkında araştırmacıya uygun bilgiler vermenizi istirham ediyoruz.

Bu anket çalışması sadece akademik amaçlı olup içeriğindeki bütün bilgiler tam bir gizlilik içerisinde kalacaktır.

Katkılarınızdan dolayı şimdiden teşekkürü bir borç biliyorum

Tez danışmanı:

Dr. Öğretim Üyesi Hüseyin Kahraman

السادة الكرام رؤساء أقسام اللغة العربية وأعضاء هيئات التدريس في برامج تعليم اللغة العربية في السنة التحضيرية بكليات العلوم الإسلامية التركية تحية طيبة وبعد:

يقوم الباحث سعد الرفيدي بإجراء دراسة لنيل درجة الماجستير في العلوم الإسلامية باللغة العربية بإشراف الدكتور حسين كهرمان في جامعة أكسراي ، وهي بعنوان:

"برامج تعليم اللغة العربية في السنة التحضيرية: واقع وحلول"

ومن متطلبات هذه الدراسة تصميم أدوات لتوصيف الواقع وتحديد أبرز الاحتياجات و أهم المشكلات في هذه البرامج.

نرجو منكم التكرم بإبداء آرائكم القيّمة وإعطاء المعلومات المناسبة للباحث عبر الأداة.

علماً أن أداة البحث للأغراض الأكاديمية فقط، وستبقى كل المعلومات الواردة فيها محاطة بالسريّة التامة.

شاكرين لكم تعاونكم

المشرف على البحث

الأستاذ الدكتور حسين كهرمان



الملحق (6) نموذج طلب التحكيم لأداتي الدراسة الميدانية الموجه للمحكّمين

أداتا الدراسة الميدانية لبحث

"برامج تعليم اللغة العربية في السنة التحضيرية: واقعٌ وحُلُول"

إعداد الباحث

سعد الرفيدي

إشراف

الدكتور حسين كهرمان

Dr. Öğretim Üyesi Hüseyin Kahraman

أستاذ مساعد في كلية العلوم الإسلامية

جامعة أكسراي - تركيا

1441هـ - 2020م

السيد الأستاذ/الدكتور /.....

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته ...، وبعد

يقوم الباحث بإجراء دراسة لنيل درجة الماجستير في العلوم الإسلامية باللغة العربية، وهي بعنوان:

"برامج تعليم اللغة العربية في السنة التحضيرية: واقعٌ وحُلُول"

و أهم أهداف هذه الدراسة هو تحليل تلك البرامج، ويُقصد بتحليل البرنامج في هذه الدراسة، بأنّه: أحد أساليب البحث العلمي التي تهدف إلى الوصف الموضوعي والمنظّم والكمّي للمضمون الظاهر في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها الموجودة في كليات الإلهيات التركية.

ومن متطلبات هذه الدراسة التعرف على مكّونات هذه البرامج، واستطلاع اتجاهات المعلّمين فيها، ومن ثمّ الاستناد إليها في بناء برنامج الدراسة. ليكون أساساً تُحدّد في ضوئه التوصيات والحلول الموضوعية المقترحة.

وتشتمل أاداتا الدراسة على سبعة محاور، هي: (الأهداف التعليمية، المواد التعليمية ، المعلمون، المتعلمون، أساليب واستراتيجيات التدريس، الوسائط التعليمية، التقويم والاختبارات).

ونعلمكم أن الاستبانة موجهة لشريحة معلّمي اللغة العربية في السنة التحضيرية بكلّيات الإلهيات التركية.

والمرجو من سيادتكم بعد تسجيل بياناتكم التفضل بتحكيم الاستبانة وإضافة أو حذف ما ترونه مناسباً وإبداء الرأي والملاحظات في المكان المخصّص في نهاية الاستبانة.

(أرجو منكم التفضل بكتابة كل التعديلات في الملف نفسه إلكترونياً وإعادة إرساله للباحث)

والباحث يشكر لسيادتكم حسن تعاونكم معه، ويأمل أن ينفعه الله بعلمكم وتوجيهاتكم السديدة.

ولسيادتكم جزيل الشكر والتقدير ...

الباحث: سعد أحمد الرفيدي

الهاتف:

البريد الإلكتروني: saad.rofaidy@gmail.com

معلومات المحكم	
اسم المحكم	
التخصص	
الدرجة العلمية	
جهة العمل	

بنود أداتي البحث						
المحور	الفقرة	الانتماء للمحور		وضوح الصياغة اللغوية		ملاحظات
		نعم	لا	نعم	لا	

• محاور أو فقرات أخرى ترون إضافتها:

• رأي المُحكِّم بالاستبيان وملاحظاته عليه:

الملحق (7) أسماء المحكمين لأداتي الدراسة الميدانية¹⁹⁵

م	اسم المحكم	التخصص	الدرجة العلمية	جهة العمل	سنوات الخبرة
1	أحمد حسن محمد علي	مناهج وطرق تدريس اللغة العربية	أستاذ مساعد	Bursa Uludağ University - Türkiye	18 عاماً
2	أحمد نتوف	اللغة العربية	أستاذ مشارك	جامعة قطر - قطر	25 عاماً
3	أحمد نواف الرهبان	تعليم العربية للناطقين بغيرها	ماجستير	Akdem Istanbul - Türkiye	13 عاماً
4	إسلام يسري علي الحدقي	تعليم العربية للناطقين بغيرها	دكتوراه	Fatih Sultan Mehmet Foundation University - Türkiye	24 عاماً
5	إلياس عبد الله السامعي	الإحصاء التطبيقي	ماجستير	باحث دكتوراه في Eskişehir Technical University - Türkiye	10 أعوام
6	حسن أوجار	اللغة العربية وبلاغتها	أستاذ مساعد	Selcuk University - Türkiye	20 عاماً
7	علاء الكرز	اللغة العربية وبلاغتها	أستاذ مساعد	KTO karatay University - Türkiye	8 أعوام
8	عامر الجراح	اللغة العربية وبلاغتها	أستاذ مساعد	Mardin Artuklu University - Türkiye	12 عاماً
9	عمرو مختار مرسي أحمد	تعليم العربية للناطقين بغيرها	دكتوراه	Kastamonu University - Türkiye	20 عاماً
10	وليد السيد محمد	تعليم العربية للناطقين بغيرها	ليسانس دار العلوم	Fatih Sultan Mehmet	24 عاماً

¹⁹⁵ تم ترتيب أسماء المحكمين حسب الحروف الهجائية.

	Foundation University - Türkiye				
--	---------------------------------------	--	--	--	--

