



## Turkish Studies

### Educational Sciences

Volume 13/19, Summer 2018, p. 1499-1521

DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.14071>

ISSN: 1308-2140, ANKARA-TURKEY

Research Article / Araştırma Makalesi

#### Article Info/Makale Bilgisi

✍ Received/Geliş: Eylül 2018

✓ Accepted/Kabul: Eylül 2018

✍ Referees/Hakemler: Prof. Dr. Mustafa KAYA - Prof. Dr. Mehmet Hakkı SUÇİN

This article was checked by iThenticate.

### سبل التكامل والتعاون في مجال تعليم العربية "الجامعات التركية الحكومية نموذجاً"

Mahmoud QADDOM\*

#### ملخص:

يناقش هذا البحث سبل التكامل والتعاون في مجال تعليم العربية للناطقين بغيرها في الجامعات التركية الحكومية، وأثر ذلك في تحسين أداء هذه الجامعات في تعليم العربية. ويقوم هذا البحث على استبيان أعدّه الباحث لهذه الدراسة خصيصاً؛ بهدف التوصل إلى أبرز السبل التي من شأنها وضع مسيرة تعليم العربية في الجامعات التركية في مسارها الصحيح، ودراسة الأسباب التي تحول دون التعاون والتكامل بين تلك الجامعات. ويُعدّ هذا البحث من الدراسات المعدودة في حقل تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها التي تتوقف عند الجوانب التنسيقية والوظيفية؛ إذ إنّ أكثر الدراسات في هذا المجال - تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها - تناولت أركان العملية التعليمية: المعلم والطالب والمنهج...، وعناصر اللغة ومهاراتها، ومشكلات تعليم العربية وقضاياها ومستجداتها، أمّا هذه الدراسة فهي مخصصة لبحث سبل التكامل والتعاون في مجال تعليم العربية للناطقين بغيرها في الجامعات التركية الحكومية. ويهدف هذا البحث إلى:

- 1- رصد واقع تعليم اللغة العربية في الجامعات التركية الحكومية.
  - 2- التعرف على أبرز السبل التي من شأنها تحسين أداء هذه الجامعات في تعليم العربية.
  - 3- التعرف على أبرز المشكلات التي تحول دون التعاون والتكامل بين تلك الجامعات
  - 4- الخروج بمبادرة مبدئية تخدم تعليم اللغة العربية وتعزز حضورها وتُسجّع على اكتسابها والإقبال عليها في الجمهورية التركية.
- الكلمات المفتاحية:** سبل التعاون، تعليم العربية، العربية للناطقين بغيرها، الجامعات التركية الحكومية.

#### تقديم:

تشهد الجمهورية التركية في الأعوام الأخيرة صحوة علمية هائلة، وازدهاراً منقطع النظير في تعلم اللغة العربية وتعليمها ونشرها، سواء كان ذلك في أقسام اللغة العربية في كليات الآداب والتربية، أم في كليات الترجمة، أم في كليات الإلهيات والعلوم الإسلامية، أم في ثانويات الأئمة والخطباء، أم في المراكز والمعاهد والأكاديميات المنتشرة في أنحاء الجمهورية.



\* Dr. Öğr. Üyesi, Bartın Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi. Arap Dili ve Belagatı Bölümü, El-mek: drqaddom@gmail.com

فقد تضاعف عدد الطلاب الراغبين في دراسة العربية، وكثرت البعثات الطلابية التركية لدراسة العربية في البلدان العربية، وزاد الإقبال على العربية لأغراض خاصة؛ تجارية واقتصادية...، ووضع قرار في كليات الإلهيات (İlahiyat Fakültesi) نصّ على أن تُعيّن سنة تمهيدية أو تحضيرية (Hazırlık Sınıfı) مخصصة لمهارات العربية فقط: الاستماع والمحادثة والقراءة والكتابة.

وأعلنت وزارة التعليم التركية إضافة اللغة العربية إلى المناهج التعليمية لطلاب المرحلة الابتدائية، ابتداء من العام الدراسي (2016-2017)، موضحة أن اللغة العربية ستدرس بوصفها إحدى اللغات الأجنبية الاختيارية لكل من الصفوف الابتدائية: (الثاني، الثالث، الرابع)، فضلاً عن تدريبها مسبقاً في صفوف المرحلة المتوسطة: (الخامس، السادس، السابع، الثامن)، والمدارس الثانوية المعروفة باسم "مدارس الأئمة والخطباء". وعزت الحكومة قرارها إلى أهمية اللغة العربية التي ينطق بها نحو (350) مليون شخص في (22) دولة في العالم، إضافة إلى ما وصفته بالدواعي التاريخية والثقافية التي تستدعي تعلمها في أي بلد مسلم.

إضافة إلى عقد عدد من المؤتمرات العلمية المتخصصة بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في عدد من المدن التركية الكبرى، وعقد دورات تدريبية للمعلمين، وإقامة مشاريع بحثية مثل مشروع اللغة العربية في تركيا الذي يتعهده مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية في الرياض، وصدر منه مجلدان، فضلاً عن عدد وافر من رسائل الماجستير والدكتوراة بلغ مع نهاية عام 2016 حوالي 900 رسالة<sup>1</sup>.

إلا أن هذا الازدهار في "الكم" لم يصاحبه ازدهار في "الكيف"؛ فلم تتطور وسائل تعليم اللغة إلا في بعض الجامعات الحديثة، وبقي تعليم اللغة على حاله في كثير من الأقسام والمراكز والجامعات، يعاني من مشكلات كبيرة وتحديات كثيرة، بحيث يتخرج كثير من الطلاب بعد سنة تحضيرية كاملة ولا يزال إنتاجهم اللغوي ضعيفاً، وإن تحسنت مهاراتهم في القراءة والترجمة.

إنّ الازدهار الذي تعيشه اللغة العربية في الجمهورية التركية يستدعي تخطيطاً لغوياً قائماً على أسس علمية دقيقة، وهذا يحتاج إلى تضافر جهود الجامعات والمؤسسات اللغوية والفكرية؛ فالتخطيط اللغوي الدقيق يقتضي أن توجد وسائل وأدوات ومناهج ترفع من مستوى العربية وتحقق انتشارها وفق مخطط يكون واعياً لمشكلاتها، والجوانب التي تُنمّيها، إضافة إلى تكثيف التواصل بين العالم العربي ومؤسسات تعليم اللغة العربية خارج الوطن العربي، وتأهيل المدرّسين العرب والأترك وتزويدهم بقدرات ومهارات تُسهم في رفع كفاياتهم على التواصل مع متعلّمي العربية من غير أهلها؛ فكلّ القضايا السابقة ترتبط بالتخطيط اللغوي الدقيق، الذي يلبي الحاجات ويسدّ النقص ويقوّم المناهج ويجعل تعليم العربية محققاً ومتماشياً مع معايير تعليم اللغات العالمية الأخرى، التي يُتبع في تعليمها طرق ووسائل تُؤدّي إلى سهولة تعلمها وسرعة انتشارها.

ولعلّ هذا أبرز ما يقدّمه هذا البحث الذي يناقش سبل التكامل والتعاون في مجال تعليم العربية للناطقين بغيرها في الجامعات التركية الحكومية، وأثر ذلك في تحسين أداء هذه الجامعات في تعليم العربية.

### المنهج:

اتباع الباحث المنهج الوصفي التحليلي في جمع المعلومات عبر استبيان أعدّه الباحث لهذه الدراسة خصيصاً؛ بهدف التوصل إلى أبرز السبل التي من شأنها وضع مسيرة تعليم العربية في الجامعات التركية في مسارها الصحيح، ودراسة الأسباب التي تحول دون التعاون والتكامل بين تلك الجامعات.

<sup>1</sup> يُنظر: محمد وجيه أوزون أوغلو، رسائل الماجستير والدكتوراه في اللغة العربية وآدابها في تركيا، مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، الرياض، 2016، ص12.

**أداة الدراسة:** استبيان سبل التكامل والتعاون في مجال تعليم العربية في الجامعات التركية الحكومية؛ وتم ذلك تبعا للخطوات الآتية:

أ- إجراء مسح للدراسات العربية والأجنبية التي اهتمت بتقويم برامج تعليم اللغة العربية لاسيما في تركيا.

ب- مقابلة عدد من المتخصصين في مجال تعليم العربية للناطقين بغيرها؛ للاستفادة من آرائهم في بناء الاستبيان.

ج- الخبرة الشخصية للباحث في مجال تعليم العربية للناطقين بها وللناطقين بغيرها.

**عينة الدراسة:** هي عينة عشوائية من معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها في الجامعات التركية سواء أكانوا متخصصين في اللغة العربية وآدابها، أم في مجال علم اللغة التطبيقي، أم في مجال طرائق تدريس اللغة العربية، أم تعليم اللغات الأجنبية.

وقد قصد الباحث هذا التنوع حتى تمثل الإجابات عن أسئلة الاستبانة الواقع بأقرب صورة.

**حدود الدراسة:** تتحدد هذه الدراسة بالحدود الآتية:

أ- حدود مكانية: الجامعات التركية الحكومية.

ب- حدود زمنية: تم تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (2016-2017).

ج- حدود موضوعية: يقتصر البحث الحالي على دراسة سبل التكامل والتعاون في مجال تعليم العربية في الجامعات التركية الحكومية.

**خطة البحث:**

قسم البحث على مقدمة، يعقبها أربعة عناصر:

- الإطار النظري.
- إنشاء مركز لتطوير تعليم اللغة العربية في الجمهورية التركية.
- ضبط الأهداف وفق إطار مرجعي محدّد.
- الإطار التطبيقي تحليل الاستجابات على الاستبيان.

خلاصة البحث.

ثبت المصادر والمراجع.

**الخلاصة:**

تبين من خلال البحث أهمية تفعيل سبل التكامل والتعاون في مجال تعليم العربية للناطقين بغيرها في الجامعات التركية الحكومية، التي تتمثل في: إنشاء مركز لتطوير تعليم اللغة العربية في تركيا، يتولّى المهام المقترحة الآتية: إجراء دراسة تقويمية شاملة نافذة جادة تستوفى كل جوانب عملية تعليم اللغة العربية وعناصرها ومكوناتها بدءاً من مرحلة ما قبل المدرسة الابتدائية وانتهاءً بنهاية الدراسات العليا، تحديد أهداف تعليم اللغة العربية في الجمهورية التركية لكل مرحلة من مراحل التعليم، وفق أحد الأطر المرجعية، وإعلام جميع المعلمين والطلاب بذلك، وضع مجموعة من المعايير المدروسة لاختيار المعلمين، وتدريبهم وفق خطة تدريب مستمر ومنتظم على مستوى المواد التعليمية، وتوظيف الإطار المرجعي الأوربي المشترك في تعليم العربية لغير الناطقين بها، وبناء الاختبارات: التحصيلية، التشخيصية، وتحديد المستوى، والكفاءة، صناعة مناهج متميزة تحاكي أفضل المناهج في تعليم اللغات الحية، بحيث تتناسب مع الطلبة الأتراك من حيث احتياجاتهم

اللغوية والنفسية والثقافية والاجتماعية، إجراء تقييم سنوي للعملية التعليمية لمعالجة أي خلل إداري أو تعليمي أو...، إنشاء مؤسسة علمية بحثية تعنى بقضايا البحث العلمي المتعلقة بالعربية للناطقين غيرها في تركيا، تصميم برامج تعليم العربية عن بعد distance learning ورصد الإمكانيات المادية اللازمة لعدد من هذه البرامج الموزعة على عدد من المناطق في ضوء الدراسة العلمية لتجمعات المهتمين بتعليم العربية، تدريب العاملين بمراكز تعليم اللغة العربية على استخدام الأدوات والاختبارات والمقاييس التي تساعد على التحديد الدقيق للحاجات اللغوية عند الدارسين وأنماط التعلم السائدة بينهم، واستعداداتهم لتعلم اللغات الأجنبية وتوقعاتهم منها. وغير ذلك من جوانب تعد مؤشرات لازمة تصمم في ضوءها برامج تعليم اللغة بمختلف عناصرها أهدافا ومحتوى وطرق تدريس، بناء قاعدة بيانات لبحوث اللغة العربية في تركيا لتوسيع الفائدة العلمية وتسهيل إجراء البحوث.

## **ARAPÇA ÖĞRETİMİ ALANINDA TAMAMLAMA ve YARDIMLAŞMA YOLLARI TÜRK DEVLET ÜNİVERSİTELERİ ÖRNEĞİ**

### **ÖZET**

Bu araştırma Türk devlet üniversitelerinde anadili Arapça olmayanlar için, Arapça öğretimi alanında tamamlamayı, yardımlaşmayı ve bu üniversitelerin Arapça öğretiminde iyileştirme etkisini tartışır. Bu araştırma Türk üniversitelerinde doğru yöntemle Arapça öğretim olgusunu en belirgin yöntemlerine ulaşma ve bu üniversitelerin birbirini tamamlamama, yardımlaşmama sebeplerini incelemeyi hedefleyen araştırmacı özellikle Arapça öğretimine dair açıklamak istediklerini işlemektedir.

Bu araştırma, organizasyon ve görevsel olarak donuk olan 'anadili Arapça olmayanlar için Arapça öğretimi' alanında sayılı çalışmalardandır. Çünkü bu alandaki (anadili Arapça olmayanlar için Arapça öğretimi) çalışmaların çoğu; hoca, öğrenci, yöntem, dilin unsurları, dilin özellikleri, Arapça öğrenme sorunları, Arapçanın olguları ve gelişmeleri gibi eğitimsel esaslarını içermektedirler. Bu çalışma ise Türk devlet üniversitelerinde anadili Arapça olmayanlar için Arapça eğitimi konusunda üniversitelerin birbirlerini tamamlama ve yardımlaşma yollarını araştırmaya yöneliktir. Bu araştırma şunları hedeflemektedir:

- 1- Türk devlet üniversitelerinde Arapça eğitimini gözlemek.
- 2- Bu üniversitelerde, Arapça öğretimi en bariz şekilde iyileştiren yöntemini incelemek.
- 3- Bu üniversiteler arasında yardımlaşmama ve birbirlerini tamamlamama sorunlarını incelemek.
- 4- Arap dilin öğretimine hizmet eden, Arapçanın varlığını destekleyen öğrenilmesine teşvik eden Türkiye cumhuriyetinde kabul görülmesini temel sonucuna varmak.

**Anahtar Kelimeler:** yardımlaşma yöntemleri, Arapça eğitimi, anadili Arapça olmayan, Türk devlet üniversiteleri.

---

## WAYS OF INTEGRATION AND COOPERATION IN THE FIELD OF TEACHING ARABIC TO NON-NATIVE SPEAKERS TURKISH PUBLIC UNIVERSITIES AS A MODEL

### STRUCTURED ABSTRACT

This study discusses ways of integration and cooperation in the field of teaching Arabic to non-Arabic speakers in Turkish public universities, and the impact of this on improving the performance of these universities in teaching Arabic. The tool used in this research is a questionnaire prepared by the researcher for this study. It aims at finding out the most important ways to put the course of teaching Arabic in Turkish universities on the right track. It also aims to analyze the reasons that prevent cooperation and integration between these universities. Unlike previous studies, the present study is considered to be one of the fewest studies which investigates the coordination and functional aspects in the field of teaching Arabic to non-Arabic speakers, while most studies in this field dealt with the elements of the learning process: the teacher, the learner and the curriculum..., and the language elements and skills, the problems of teaching Arabic and its issues. The present study is dedicated to discuss ways of integration and cooperation in the field of teaching Arabic to non-speakers in Turkish public universities. This research aims at:

1- Monitoring the reality of teaching Arabic language at Turkish public universities.

2- Identifying the most prominent ways to improve the performance of these universities in teaching Arabic

3- Identifying the most important problems that prevent the cooperation and integration between these universities

4- Coming up with a primary initiative that serves the teaching of the Arabic language and enhances its presence and encourages its acquisition in the Republic of Turkey.

**Introduction:** In recent years, the Republic of Turkey has witnessed an enormous scientific awakening and peerless prosperity in learning, teaching and spreading Arabic language. This prosperity can be felt at several public and private levels such as the departments of Arabic language in the faculties of arts and education, the faculties of translation, the faculties of theology and Islamic sciences, high schools of Imams and preachers, or in private centers, institutes and academies throughout the Republic.

As a result, the number of students wishing to study Arabic has doubled, academic scholarships of Turkish student have increased to study Arabic in the Arab countries, and the demand for learning Arabic for specific, commercial and economic purposes has increased. This rapid development forced decisions- makers in Turkey to take concrete steps on the ground. Thus, a decision in the Faculties of Theology (İlahiyat Fakültesi) has been made stipulating that a preparatory or foundation year (Hazırlık Sınıf) should be dedicated only for learning Arabic skills: listening, speaking, reading and writing.

---

The Ministry of Education has announced that Arabic language is to be taught along other curricula in primary school starting from the academic year (2016-2017). The ministry explained that Arabic will be taught as one of the optional foreign languages for the second, the third and the fourth primary grades, as well as being already taught for the fifth, the sixth, the seventh and the eighth elementary grades and secondary schools known as "schools of imams and preachers". The decision is attributed by the Turkish government to the importance of the Arabic language spoken by about 350 million people in 22 countries, and in addition to what is called the historical and cultural reasons for which Arabic is required to be learned in any Muslim country.

Moreover, the academic entities have taken practical procedures in this field such as holding a number of specialized scientific conferences in teaching Arabic to non-Arabic speakers in a number of major Turkish cities, holding training courses for teachers and establishing research projects such as the Arabic Language Project in Turkey, which is being undertaken by the King Abdullah Bin Abdul-Aziz International Center for Arabic Language in Riyadh, where Two volumes as well as about 900 master and doctoral dissertations were issued by the end of 2016.

However, this flourishing did not go beyond the "quantity" and was not accompanied by a real prosperity in the "quality". This deficiency can be clearly noticed in different aspects. For example, language teaching methods were developed only in some modern universities, and the language teaching remained the same in many departments, centers and universities, suffering from big problems and many challenges. Above all, students' linguistic production is still weak after a full preparatory year of learning Arabic, though their reading and translation skills have improved.

The flourishing that teaching Arabic has witnessed in the Republic of Turkey requires linguistic planning based on precise scientific foundations. The process of linguistic planning requires tools, means and approaches that raise the level of Arabic and achieve its spread according to a plan that takes the issues of teaching Arabic and the aspects to be developed into account. Many initiatives could be done in this regard. For instance, concerted efforts between universities and linguistic and intellectual institutions are highly needed. Also, communication between the Arab world and institutions of teaching Arabic outside the Arab world should be intensified, and of a great value, the rehabilitation of Arab and Turkish teachers and providing them with abilities and skills that contribute to raising their competencies to communicate with non-Arab learners. And all of the previous issues are related to precise linguistic planning, which meets the needs, fills the shortage, evaluates the curriculum and makes the teaching of Arabic achievable in conformity with the standards of teaching other international languages, which follow teaching ways and means that lead to easy learning and rapid spread.

Possibly, this is the most prominent contribution of this research, which discusses the ways of integration and cooperation in the field of teaching Arabic to non-native speakers in the Turkish public universities, and the impact of this on improving the performance of these universities in teaching Arabic.

**Approach:** The descriptive analytical approach was applied in collecting the data through a questionnaire prepared by the researcher for this study specifically. The purpose of this study is to figure out the most important ways through which the process of teaching Arabic in Turkish universities can be set on the right track.

### **Study tool**

A questionnaire was designed on ways of integration and cooperation in the field teaching Arabic in Turkish public universities. This was done according to the following steps:

A- Making a survey of prior Arabic and foreign studies that focused on the evaluation of Arabic language programs, especially in Turkey

B - Interviewing a number of specialists in the field of teaching Arabic to non-native speakers to take advantage of their views in making the questionnaire.

C - The researcher's personal experience in the field of teaching Arabic to native and non-native speakers is taken into consideration.

### **Sample of the study**

It is a random sample of teachers of the Arabic language for non-Arabic speakers in Turkish universities. The participant teachers were specialist in Arabic language and literature, applied linguistics, Arabic language teaching methodology and in teaching foreign languages.

The purpose of this diversity is to make sure that the questions cover the full range of the issue and adequate representation in questions is obtained as clear as possible.

### **Limits of the study:**

This study is restricted to the following limits:

A- Place limits: The study was carried out in Turkish public universities.

B - Time limits: The study was applied in the first semester of the academic year (2016-2017).

C - Objectivity limits: The present study is restricted to studying ways of integration and cooperation in the field of teaching Arabic in Turkish public universities.

### **The research plan:**

Research sections:

Introduction, followed by five elements:

- .-Theoretical framework
- .-Setting goals according to a specific framework of reference
- .-Application of Framework: Analysis of answers to the questionnaire
- .-Summary
- .-Sources and references

---

### Conclusion

The results of the research shows the importance of activating the means of integration and cooperation in the field of teaching Arabic to non-Arabic speakers in Turkish public universities, and that can be represented through:

- Establishing a center for the development of teaching Arabic language in Turkey through carrying out the following proposed tasks: Conducting a comprehensive and serious evaluation study that covers all aspects of the process of teaching Arabic language and its components and elements starting from the pre-primary school till the stage of postgraduate studies.

- Setting the goals of teaching Arabic language in the Republic of Turkey for each stage of education according to a specific framework of references and informing all teachers and students of that. Defining a set of well-considered criteria for selecting teachers and training them according to a continuous and systematic training plan at the level of teaching materials.

- The best employment of the European Framework of Reference in teaching Arabic for non-native speakers.

- Setting up achievement, diagnostic, placement and competency tests and creating distinctive curricula that simulate the best curricula in teaching living languages to suit Turkish students in terms of their linguistic, psychological, cultural and social needs.

- Conducting an annual assessment of the educational process to address any administrative, educational and any other defects.

- Founding a scientific research institution concerned with research issues that are related to Arabic for non-Arabic speakers in Turkey.

- Designing distance learning programs and providing the financial and material potentials needed for a number of these programs spread over a number of areas in light of a scientific analysis of groups interested in teaching Arabic.

- Training staff at Teaching Arabic Language Centers on the use of tools, tests and standards that help accurately define the learners' linguistic needs, the prevailing learning patterns, and their willingness to learn foreign languages and their expectations.

Besides, there are many aspects that are considered to be necessary indicators in the light of which programs of teaching Arabic could be designed. These programs can contain a comprehensive coverage of the elements, the content, and language teaching methods as well as building a database of Arabic language research in Turkey to maximize the scientific benefit and to make conducting research easy.

**Keywords:** ways of cooperation, teaching Arabic, teaching Arabic to non-speakers, Turkish public universities.



## البحث:

## (1): الإطار النظري:

لعله من المفيد قبل النظر فيما يتعلق بقضايا التنسيق والتكامل بين الجامعات التركية وسبلها ومعوقاتهما، تقديم نظرة عامة عن هذه المؤسسات والهيئات تمهيدا لمعرفة واقع التنسيق ومعوقاته:

ويمكن القول إن المؤسسات التي تعنى باللغة العربية تدريسا أو بحثا أو تطويرا أو تنمية أو خدمة ومحافظه أو استعمالا أو ما شابه ذلك، تتوزع وفق المجموعات الآتية:

أ-كليات الإلهيات أو العلوم الإسلامية: وهي الكليات التي تدرس العلوم الدينية واللغة العربية في الجامعات التركية، وتبادل كليات الشريعة في الدول العربية؛ إذ تهتم بتدريس الشريعة الإسلامية واللغة العربية، وتعرف بأسماء متعددة مثل: "الإلهيات" و"العلوم الإسلامية" و"الشريعة" و"أصول الدين"، ومدة الدراسة فيها خمس سنوات، يدرس الطلبة في السنة الأولى منها -معظم الأحيان- اللغة العربية فقط، وتعرف بالسنة "التحضيرية" أو "التمهيدية"، ويدرسون في السنوات الأربع الآتية المواد الدينية، وبعضها من فروع اللغة العربية.

وقد شهد عدد هذه الكليات زيادة مطردة في السنوات الأخيرة؛ فبعد أن كان عددها لا يتجاوز كلبتين حتى أواخر السبعينيات بلغ 12 كلية في نهاية الثمانينيات، وفي عام 2009 بلغ عددها 25 كلية، أما في مطلع العام الدراسي 2013-2014 فقد ناهز عددها المئة. ورافق ذلك بالطبع زيادة مشابهة في عدد الطلبة؛ فبعد أن كان عدد الطلبة الملتحقين بها سنة 2009 يبلغ 6730 طالبا وطالبة، فقد ناهز عددهم في العام الدراسي 2013-2014 قرابة 15100 طالب وطالبة (ينظر إبراهيم شعبان، 2016).

وتتمثل أبرز نقاط الاشتراك بين مختلف الجامعات التركية في تدرس اللغة العربية في كليات الإلهيات "العلوم الإسلامية" فيما يأتي:

1-إقرار معظم كليات الإلهيات وأقسام اللغة العربية في الجامعات التركية ضرورة أخذ الطالب لسنة تحضيرية في اللغة العربية.

2-اشتراط معظم الجامعات على الطلبة النجاح في السنة التحضيرية في اللغة العربية بمجموع لا يقل عن 70%.

3-استعانة معظم الجامعات في السنة التحضيرية بالمناهج الموضوعية في الدول العربية لتدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها، ونجد على رأس هذه الكتب: العربية بين يديك، وسلسلة كتاب لسان الأم.

4-عدم وجود مناهج موحدة في تدريس اللغة العربية في جميع الجامعات التركية، واستقلال كل هيئة تدريسية في كل جامعة بما يرويه مناسبا من المناهج.

5-الحجم الساعي الأسبوعي في الغالب لا يقل عن 22 ساعة أسبوعيا ولا يتجاوز 30 ساعة أسبوعيا.

6-استفادة أقسام اللغة العربية في هذه الجامعات من الكادر التعليمي العربي سواء الوافد إلى تركيا بعد الأحداث السياسية الأخيرة في الوطن العربي، أم القادم بناء على عقود عمل رسمية، وهو ما سمح لبعض الجامعات بتوسيع طاقاتها الاستيعابية من الطلبة.

ب-أقسام اللغة العربية في الجامعات التركية، ونجد هذه الأقسام أحيانا في كليات "الأداب"، وفي كليات "الأداب والعلوم" أحيانا أخرى، كما نجدها في كليات "اللغة والتاريخ والجغرافيا"، وكليات "التربية" أيضا. وفيما يأتي عرض للكليات والجامعات التي توجد بها تلك الأقسام (ينظر إبراهيم شعبان، 2016):

1-شعبة اللغة العربية وآدابها، قسم اللغات الشرقية وآدابها بكلية الآداب - جامعة اسطنبول:

2-شعبة اللغة العربية وآدابها، قسم اللغات الشرقية وآدابها، كلية اللغة والتاريخ والجغرافيا، جامعة أنقرة

3-شعبة اللغة العربية وآدابها، قسم اللغات الشرقية وآدابها- كلية الآداب- جامعة أتاتورك بمحافظة أزمور

4-شعبة اللغة العربية وآدابها، قسم اللغات الأجنبية بكلية التربية، جامعة غازي، أنقرة:

5-شعبة اللغة العربية وآدابها، قسم اللغات الشرقية وآدابها، كلية الآداب، جامعة سلجوق، قونيا

6-شعبة اللغة العربية وآدابها، قسم اللغات الشرقية وآدابها، كلية العلوم والآداب، جامعة دجلة، ديار بكر

7-شعبة اللغة العربية وآدابها، قسم اللغات الشرقية وآدابها، كلية العلوم والآداب، جامعة 7 ديسمبر، كلس

8-شعبة الترجمة العربية، قسم اللغات الشرقية وآدابها، كلية العلوم والآداب، جامعة 7 ديسمبر، قيريق قلعة

## 9-شعبة الترجمة العربية، قسم علم الترجمة، كلية العلوم والآداب، جامعة أوقان، اسطنبول

ولعل من الأسباب الرئيسية التي أسهمت في تدريس اللغة العربية في كليات وأقسام غير أقسام اللغات والدراسات الشرقية هو ارتباط مصادر البحث في اختصاصات مختلفة مثل القانون والتاريخ والشريعة باللغة العربية، وهو الأمر الذي حمل العديد من الكليات خصوصاً الشريعة والدراسات الإسلامية على إلزام طلبتها بأخذ سنة تحضيرية في اللغة العربية قبيل دخول مرحلة الدراسة الجامعية؛ إذ عدّتها الكليات مفتاحاً للمصادر والمراجع ذات الصلة في تخصصها لاسيّما في الأطوار المتقدمة.

ج-معاهد قبل الليسانس مدتها عامان تدرس فيها العلوم الإسلامية واللغة العربية في كليات التعليم المفتوح في جامعتي "الأناضول" بولاية "أسكي شهر" وسط تركيا، وجامعة "أتاتورك" بولاية "أرضروم" شرقي تركيا. ويسجل في تلك المعاهد خريجو مدارس الأئمة والخطباء دون أي شروط، ومن ثم يدرس آلاف الطلبة في تلك المعاهد التي تتسع لـ15000 طالب. وبعد تخرج الطلبة من تلك المعاهد، يدخلون امتحاناً، وبناء على نتائجه يلتحقون بالصف الثالث من كليات الإلهيات مباشرة إن اجتازوه.

د-قسم إعداد معلمي اللغة العربية في كليات التربية.

هـ-المؤسسات الوقفية التي تُدرّس العلوم الشرعية واللغة العربية.

و-مراكز تعليم اللغات الخاصة التي أضحت تهتم بتدريس اللغة العربية بصورة أساسية.

ز-المراكز الثقافية التابعة للبلديات في مختلف المدن التركية.

إنّ المؤسسات التي تُعنى باللغة العربية في الجمهورية التركية كثيرة ومتعددة كما لاحظنا، لكنّها تفتقر بشكل كبير إلى التنسيق والتكامل فيما بينها، وذلك بسبب عدد من المعوقات، لعلّ أهمّها: غياب النصوص القانونية التي تنصّ بشكل صريح على ضرورة التنسيق فيما بين هذه المؤسسات، ممّا يجعل فكرة التنسيق غير متداولة بشكل عملي، وحتى عندما تُنظّم هذه المؤسسات والأقسام فاعاليات لغوية، وتوصي بأهمية التنسيق والتعاون تأتي عقب التنفيذ؛ إذ إنّ التنفيذ في الغالب يتطلّب جهداً مالياً وقراراً رسمياً، وهو ما لا يتأتّى لمثل هذه الأقسام، إضافة إلى المعوقات العملية؛ إذ إنّ مهام هذه الأقسام تتلخّص في التدريس والتكوين، ولا يعينها أمر التنسيق بقدر ما يعينها تنفيذ ما يتعلّق بأهدافها الأساسية. (مسارات التنسيق والتكامل، 2015).

ويبدو أن غياب التنسيق والتكامل بين أقسام اللغة العربية في الجامعات التركية التي تُعنى باللغة العربية بشكل رسمي، ويُفترض أن تكون الحامية الأولى للغة العربية والمدافعة عنها، وحاملة لواء التنسيق والتكامل فيما بينها، يعود إلى ضعف الإحساس بدور اللغة العربية وآدابها وتاريخها وحضارتها وثقافتها.

وقد وُجد هذا الغياب للتنسيق بين أقسام اللغة العربية داخل الجامعات التركية لدى قطاع كبير من الأساتذة الجامعيين المشتغلين بميدان اللغة العربية ضرورة التنسيق فيما بين هذه الأقسام؛ بغية ترشيد البحث فيها، وتأسيس تدريسها على أساس منهجي متين، فعقدت لذلك نوات ومؤتمرات أوصت بضرورة تعاون أقسام اللغة العربية في الجامعات التركية في عملية التعليم والبحث العلمي.

ويزداد الشرخ اتساعاً في مسألة التنسيق والتعاون بين الجامعات حينما يتعلّق الأمر برسائل الماجستير والدكتوراة؛ إذ إنه رغم بعض الجهود الحميدة التي بذلتها بعض المؤسسات في وضع فهارس شاملة لعناوين الأطروحات التي أنجزت في العديد من الجامعات التركية، لكن ذلك لم يمنع من التكرار في كثير من الموضوعات والعنوانات، ولعلّ مردّ ذلك محدودية تداول هذه الفهارس بين أيدي الأساتذة الباحثين الذين يُشرفون على الأطروحات والرسائل العلمية.

مع العلم أنّ هذا لا ينفى ظهور بوادر هنا أو هناك تدعو إلى التنسيق، وتحاول العمل بما يقتضيه هذا التنسيق، وهذا ما يُمكن أن يُلاحظ من المؤتمرات التي تُعقد بين الفينة والأخرى، ومنها:

1-المؤتمر الدولي حول "الأسلوبية في اللغة والأدب"، التاريخ: 3-5 تشرين الثاني، لعام 2010م، (كتاب منشور) جامعة غازي، مدينة أنقرة.

2-مؤتمر "تعليم اللغة العربية في ثانويات الأئمة والخطباء" التاريخ: 24-25 كانون الأول لعام 2011م. مدينة اسطنبول، (المنظم: مؤسسة أكاديمية إسطنبول ووقف أنصار).

3-المؤتمر الدولي حول "اللغة والتواصل: اتجاهات البحث وتحدياته"، التاريخ: 10-13 حزيران، لعام 2012م، مدينة إزمير.

4-المؤتمر الدولي حول "اللهجات العربية والعبارات الأدبية في تركيا للناطقين بالعربية" التاريخ: 17-19 أيار 2013، جامعة مردين أرتقو-مدينة مردين.

5-المؤتمر الدولي الأول "تعليم العربية للناطقين بغيرها: الرؤى والتجارب" معهد قاصد لتعليم اللغات (الأردن). ومؤسسة إسطنبول للتعليم والأبحاث (إيثار) تركيا وجامعة النجاح الوطنية - نابلس/ فلسطين، اسطنبول: 25-26 نيسان 2015.

- 6-ورشة العمل الدولية الأولى بعنوان: تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وتقنياته في كليات الإلهيات بتركيا، 3- 4/ 10 / 2015، جامعة إينونو، مالاطيا.
- 7-ورشة العمل الدولية الخامسة بعنوان: التدريس القائم على المهمة اللغوية، 5- 10- 2015. مؤسسة إسطنبول للتعليم والأبحاث (إيثار).
- 8-المؤتمر الدولي "تعليم العربية للناطقين بغيرها: تطوير المناهج ومنهج التطوير"، جامعة السلطان محمد الفاتح الوقفية، بالتعاون مع جامعة طرابلس لبنان. 18- 20 كانون الأول، لعام 2015م، مدينة اسطنبول.
- 9-ورشة العمل الدولية السادسة بعنوان: أسس بناء اختبارات اللغة العربية للناطقين بغيرها، 9- 1- 2016. مؤسسة إسطنبول للتعليم والأبحاث (إيثار).
- 10-مؤتمر اسطنبول الدولي الثاني "تعليم العربية للناطقين بغيرها: إضاءات ومعالم" مؤسسة إسطنبول للتعليم والأبحاث (إيثار)، اسطنبول: 8-9/ 10/ 2016.
- 11-المؤتمر الثاني لتطوير تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها: تدريس اللغة العربية في برامج السنة التحضيرية في تركيا: الواقع وآليات التطوير: إسطنبول: 16-17/ كانون الأول/ 2016.
- 12-المؤتمر الدولي الأول "تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها: نظرة نحو المستقبل" جامعة مرمره، ومركز العربية للجميع، 1-نيسان 2017، جامعة مرمره في إسطنبول.
- 13-الندوة الدولية: إضاءات في تصميم المناهج والمواد التعليمية، 29- 4- 2017، مؤسسة إسطنبول للتعليم والأبحاث (إيثار).
- 14-الندوة الدولية الأولى في تعليم العربية للناطقين بغيرها: تطوير صناعة المناهج والمواد التعليمية، 17-18 آذار، 2018، جامعة ابن خلدون في إسطنبول.
- 15-ورشة العمل الدولية الثانية بعنوان: اللغة العربية وتعليمها في مرحلتها الإجازة والدراسات العليا في الجامعات التركية، 12- 13 (نيسان) 2018، جامعة إينونو، مالاطيا.
- 16-مؤتمر إسطنبول الدولي الثالث لتعليم العربية للناطقين بغيرها: تطوير مناهج تعليم العربية في ضوء تحليل السلاسل الأجنبية، مؤسسة إسطنبول للتعليم والأبحاث (ISAR) 10- 12.08.2018 .
- 17-مؤتمر تحديات تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها "التجربة التركية والإندونيسية نموذجا"، جامعة إسطنبول صباح الدين زعيم، ومؤسسة اتصال الإندونيسية، 20-22 (سبتمبر) 2018، إسطنبول.
- إضافة إلى مشاريع بعض المؤسسات، ومنها مشروع مركز الملك عبدالله الدولي لخدمة اللغة العربية في الرياض المعنون بـ"مشروع اللغة العربية في تركيا" ويتضمن المحاور الآتية:
- 1-جمع الأبحاث العلمية المتخصصة باللغة العربية في تركيا<sup>2</sup>.
- 2-جمع عناوين رسائل الماجستير والدكتوراه في مجال اللغة العربية وآدابها في تركيا ابتداء من العام 1956 حتى 2016<sup>3</sup>.
- 3-إعداد دليل علماء اللغة العربية في تركيا<sup>4</sup>.
- 4-إعداد دليل أقسام اللغة العربية في الجامعات التركية<sup>5</sup>.
- ونظرا للتعدد الكبير لأقسام اللغة العربية في الجامعات التركية، واختلاف الوظائف والأهداف والمرجعيات فيها، جاءت فكرة هذا البحث للأسباب الآتية (ينظر محمود قنوم، 2017، ومسارات التنسيق، 2015):
- 1- أن كثرة تلك الأقسام لم يكن لها انعكاس إيجابي على الواقع اللغوي للطلبة، ولا يزال المعنيون بأمر اللغة، وهم من رواد تلك الأقسام، أو العاملين فيها، يتباكون على هذا الواقع، مع أنهم سدنته وحراسه.

<sup>2</sup> يُنظر الرابط الآتي: <https://kaica.org.sa/links/epubs/ep11.pdf>

<sup>3</sup> يُنظر الرابط الآتي: <https://kaica.org.sa/links/epubs/ep13.pdf>

<sup>4</sup> يُنظر الرابط الآتي: <https://kaica.org.sa/links/epubs/ep74.pdf>

<sup>5</sup> يُنظر الرابط الآتي: <https://kaica.org.sa/links/epubs/ep75.pdf>

2- أن الرصد للأنشطة اللغوية والمقررات والدراسات ورو التي تقوم بها تلك الأقسام يتبين له حجم التباعد فيما بينها، وأن هذه الأنشطة التي تقوم في أصغرها حجما تعيش بمعزل عن أحوالها في المؤسسات الأخرى، وأنها تسير في منظومة خاصة بها، غير ناظرة في الحراك اللغوي العام في أقسام اللغة العربية المماثلة لها، سواء المتفقة معها في الوظائف أم المختلفة، ويتمثل ذلك في الأنشطة المكررة بمضامينها وأهدافها وتوصياتها، لكن دون نتائج حقيقية تكون مثمرة في الواقع اللغوي.

3- أن التجارب الناجحة في الواقع اللغوي ظلت حبيسة في المنظومة التي قامت فيها، دون أن يتحقق لها الشروع، أو القراءة الفاحصة، أو الدرس والتحليل، والوقوف عند نتائجها الإيجابية، ومن ثم الأخذ بها أو تطويرها أو تعميمها.

ويعدّ هذا الموضوع من القضايا التي تعترضها الكثير من الصعوبات للأسباب الآتية (ينظر مسارات التنسيق، 2015):

1- أنه قضية تتأهل الكثير من الاختلافات؛ لكونها لا تعتمد على فرضيات علمية، بل اجتهادات عقلية، هي محل اختلاف بين الأفراد والمؤسسات، لأننا ما زلنا بعيدين عن مواطن التكامل، على الرغم من توفر وسائله المعاصرة التي بإمكانها أن توجد لنا أطرا مشتركة، يمكن السير فيها نحو أهداف تحقق واقعا جيدا للغة العربية.

2- أن مثل هذه الموضوعات شحيحة المصادر؛ فهي تعتمد على الخبرة والتفكير بدرجة كبيرة، وليس التفكير وحده كافيا في منح التصورات، بل لا بد من تجارب واعية لهذه القضية، تمكن صاحبها من الإبحار فيها، وتقديم الرؤى والأفكار التي يمكن أن تكون إشعاعا في واقع مؤسساتي، يتصف بالكثير من العمل الفردي والقطيعة في التواصل.

## (2): إنشاء مؤسسة أو مركز لتطوير تعليم اللغة العربية في الجمهورية التركية

إن تعليم اللغة العربية لغير أبنائها ليس بالأمر السهل، وإنما يستلزم أن تُبدل فيه الجهود المناسبة لتحقيق الهدف المنشود، وفي هذا يقول الدكتور عبده الراجحي: "إن العمل في هذا الميدان لا يمكن أن يكون عملاً صغيراً، بل هو بطبيعته عملٌ كبيرٌ جداً لا تنهض به إلا مؤسسات وطنية كبيرة، إذا كانت هناك رسالة واضحة محددة لهذا العمل" (الراجحي، 1995).

إن إنشاء مركز يتولى عملية تنسيق تعليم اللغة العربية على مستوى الجامعات التركية سيكون له الأثر الكبير في النهوض باللغة العربية بحثاً وتدریسا، وإلا فإن توصيات المؤتمرات التي عُقدت ستظل صيحة في واد، وستمر الأشهر والسنوات دون أن نرى أي بادرة في الأفق تُبشر بأي تنسيق على الإطلاق، ولذلك فإن هذا الإحساس بضرورة التكامل والتنسيق يبقى مجرد شعور وإحساس لدى طائفة من المهتمين، ولا شيء أكثر من ذلك.

وسيطل تعليم العربية في الجامعات التركية خاضعا لاجتهادات خاصة تبعا للحاجات والإمكانات، فلا تنسيق على مستوى المستهدفين، ولا على مستوى البرامج والمقررات، ولا تعاون فيها بالنظر إلى طبيعة المستهدفين وبيئاتهم اللغوية والثقافية والاجتماعية، وقدراتهم العقلية والمادية، وما يتطلبه كل ذلك من تعاون وتبادل للخبرات.

وبذلك فإن كل معوقات التكامل فيما يخص هذه المؤسسات الجامعية تعود في أصلها إلى عدم وجود الفكرة أساسا، فالذي يدفع إلى أي شيء هو وجود نص قانوني يستند إليه ويرجع إليه من أجل تفعيل الفكرة، ثم الحاجة إليه في إلزام الأطراف المسؤولة بالسير في إجراءات العمل.

كما أن المرجعية القانونية تعد مسؤولية في حد ذاتها، تدفع المرء دفعا إلى القيام بواجبه، ولكن حين تغيب الحاجة المادية أو المعنوية، ويغيب الدافع القانوني يؤدي ذلك إلى غياب التنسيق بين أقسام اللغة العربية داخل الجامعات التركية.

ولذلك لا بد من إنشاء مركز لتطوير تعليم اللغة العربية في الجمهورية التركية؛ بحيث يتضمن إنشاء هذا المركز ضمانات أن يكون مركزاً فعالاً من حيث بنية إنشائه ومرتكزات عمله وتطبيقاته، ومن حيث قواه البشرية التي ينبغي أن تُنتقى من صفوة القادرين على التجديد والتطوير والتجويد في ميدان تعليم اللغة لغويا وتعليميا، ويقوم بتبني الدعوات والمدخل العلمية والتصورات الجديدة في تعليم اللغة العربية وتحولها من دعوة ومدخل وتصوير إلى واقع تجريبي ثم واقع تعميمي أي الاتجاه نحو تجديد وتجويد تعليم اللغة العربية بشكل شامل.

كما يتولى هذا المركز القيام بدراسة تقييمية شاملة نافذة جادة تستوفي كل جوانب عملية تعليم اللغة العربية وعناصرها ومكوناتها بدءاً من مرحلة المدرسة الابتدائية وانتهاء بالدراسات العليا؛ بحيث نشخص علميا كل أمراض الواقع، بالإضافة إلى دراسة تقييمية لما تم في ميدان طرق تدريس اللغة العربية من دراسات وبحوث تعليمية على مستوى تعليم اللغات الأجنبية عموما، وتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وتعليم اللغة العربية للطلبة الأتراك خصوصا مع التركيز على نتائج هذه البحوث وتوصياتها، وفي ضوء هذه الدراسات يمكن اتخاذ القرارات السليمة بصدد إعادة النظر في تعليم اللغة العربية في الجمهورية التركية أهدافا ومحتوى ونشاط وطريقة وتقيما وتطويرا.

ويحدد هذا المركز أهداف تعليم اللغة العربية في الجمهورية التركية لكل مرحلة من مراحل التعليم، وفق أحد الأطر المرجعية، ويتكفل بإعلام جميع المعلمين والطلبة بذلك، إضافة إلى قضية تنسيق المواد الدراسية بمرحلة الدراسات العليا، وعناوين الرسائل التي يمكن للطلبة أن يكتبوا بها.

كما يتولى المركز عملية اختيار المعلمين وفق مجموعة من المعايير المدروسة، ويتكفل بتدريب المعلمين على توظيف الإطار المرجعي الأوروبي المشترك في تعليم العربية لغير الناطقين بها، وبناء الاختبارات: التحصيلية، والتشخيصية، وتحديد المستوى، والكفاءة، على أن تتضمن المهارات الآتية: فهم المسموع، والتحدث، والفهم القرائي، والكتابة، والقواعد.

ويتعهد بتأليف المناهج العلمية التي تلبي حاجات الطالب التركي اللغوية والتواصلية والثقافية في المراحل المختلفة، إضافة إلى مصاحبات هذه المناهج من المعاجم وكتب التدريبات والتسجيلات الصوتية والمرئية، ويتكفل المركز بالتنسيق بين المؤتمرات والندوات والدورات وورش العمل التي تستهدف عملية تعلم اللغة العربية وتعليمها في الجمهورية التركية؛ حتى توظّر هذه الجهود بما يخدم الطلبة والمعلمين والجامعات، بعيدا عن هدر الأوقات والأموال والطاقات.

فما زالت برامج تدريس اللغة العربية في تركيا تقتصر إلى تصوّر فلسفي ولغوي شامل؛ إذ إن ما هو متاح لا يعدو أن يكون آراء وأفكارا مبثورة، وهي أقرب إلى العطاء الفردي، والتجربة الخاصة لأصحابها، وتكاد لا تجد على كثرة المؤلفات، عملا جماعيا واحدا في هذا الميدان، يسعى لتحديد المشكلات، وإيجاد الحلول لها، ووضع المناهج المناسبة (عبدالعزيز 2015).

ويرى (Morris, 1994) أن المؤشرات الخاصة التي تشير إلى جودة المؤسسة التربوية، هي:

- 1- وجود أهداف تربوية محددة وواضحة.
- 2- وجود برامج منظمة ومتوازنة وواضحة.
- 3- وجود عمليات واضحة ومنظمة لتحديد الاحتياجات التربوية للمؤسسة وترتيبها حسب الأولويات.
- 4- وجود التزام بالتعلم وتوقع أداء جيد من الطلبة.
- 5- وجود درجة عالية من مشاركة الفريق في بناء غايات المؤسسة وصناعة القرار.
- 6- وجود فريق متماسك من المدرسين ولديه دافعية ويعمل بروح الفريق.
- 7- اهتمام المدرسين بالتدريب المهني للمدرسين، وتنمية قدرتهم على استثمار مهاراتهم وخبراتهم.
- 8- مراجعة برامج المؤسسة بشكل منتظم، وتقويم تقدم البرامج للتأكد من تحقيق غاياتها.

وتكمن الخطورة في عدم التنسيق أن فشلا ما قد يحيق بهذه التجربة الفتية فيعوقها عن التقدم ويحكم عليها بالعدم لسنوات قادمة؛ ذلك أن تدريس العربية في الجامعات بهذا الكم الهائل مع ضعف الخبرة والتدريب والتأهيل والمناهج والتصور العام للبرنامج وطرق جذب اهتمام الطلبة وغير ذلك، قد يؤدي إلى ردة فعل سلبية تجاه العربية نفسها من الطلبة ومن المدرسين ومن الإدارات، بحيث يحكم عليها بأنها لغة لا تصلح للتدريس، أو أنها صعبة جدا، وامتلاكها يحتاج إلى عشرات السنوات، مما يؤدي إلى هجر تدريسها أو الإقتصار على النحو والصرف منها وطريقة الترجمة (صنوبر 2016). إضافة إلى إحساس بعض الدارسين أن العربية وتعلمها أصعب بكثير من تعلم غيرها.. وفي الحقيقة فإن الصعوبة لا تكمن في اللغة ذاتها قدر ما تكمن في الأساليب التي تدرس بها.

ولذا فإنّ الهدف من إنشاء هذا المركز أن يتسنى للأساتذة والخبراء والمختصين تحديد سبل التكافل والتعاون في مجال تعليم العربية في الجامعات التركية؛ للوصول بالدارسين للغة العربية إلى الهدف المنشود من دراستها في كلية الإلهيات، كي لا تتعدّد الشكوى بعد ذلك من صعوبة اللغة العربية، وسيساعدنا ذلك نحن المشتغلين بتعليم العربية لغير الناطقين بها أن نتحرر من جلد الذات ومداومة تأنيب الضمير كلما حدثت مشكلة في هذا المجال....

### (3): ضبط الأهداف وفق إطار مرجعي محدد:

إن تعليم أي لغة أجنبية في بلد غير ناطق بها ولأهداف محددة يتطلب منظومة قوية يسلم كل عنصر فيها للآخر، ويتفاعل معه بطريقة سلمية تضمن تحقق الهدف المنشود. ويرى (Richards, 1990) أن الوصول لبرنامج ناجح يتطلب الإعداد الجيد لغايات البرنامج وأهدافه، وكذلك للمقرر والمواد التعليمية، ولا بد من تحديد أساليب التدريس واختيار المعلمين وتدريبهم، واختيار طرق التقييم، وبمجرد بدء البرنامج فالمطلوب متابعته ومدى تأثيره في الدارسين وتقييم التعلم.

والمقصود بالهدف: هو الوصف الموضوعي الدقيق لأشكال التغيير المطلوب إحداثها في سلوك الطالب بعد مروره بخبرة تعليمية معينة (طعمية، 1986، 175). وحتى يكون "الوصف دقيقا" فلا بد أن يكون مكتوبا وواضحا لا يحتمل التأويل أو الجدل، وطموحا لأنه ينشد التغيير، وقابلا للقياس حتى نستطيع الحكم على مدى تحققه (يسري 2016).

وقد ورد في اللائحة التنفيذية المتعلقة بالأسس التي يجب مراعاتها في تعليم اللغة الأجنبية في المؤسسات التعليمية العالية التي أصدرها مجلس التعليم العالي، والتي نشرت في الجريدة الرسمية برقم 27074 وتاريخ 2008/12/04 وكذلك طبقا لللائحة المنظمة لتعليم اللغة الأجنبية وأصول عملية الامتحانات في جامعة اسطنبول المنشورة في الجريدة الرسمية رقم 28475 بتاريخ 2012/11/22. ورد ما نصّه: أنّ أهداف السنة التحضيرية: هي تزويد الطلبة بالقواعد الأساسية للغة العربية نحوا وصرفا، وتنمية الثروة اللغوية والكفاءة اللغوية لديهم مفردات وتراكيب، وإكسابهم قدرة الأداء اللغوي، وتمكينهم إلى حد ما من فهم ما يقرؤون

ويسمعون، ومتابعة الدروس والمحاضرات والمواد التدريسية بالعربية، وتدوين الملاحظات، وإتقان التواصل الفردي والاجتماعي سؤالا وإجابة، بالإضافة إلى تنمية قدراتهم التعبيرية والتفكيرية والعاطفية والتحريرية بهذه اللغة.

والمقصود بالإطار المرجعي هو: سلم لمستويات إتقان اللغة من خلال مصنفاً دقيقة تصف أداء المتعلم في كل مستوى وفي كل مهارة. ولعل أبرز الأطر العالمية وأكثرها انتشاراً (يسري 2016):

- 1-إطار معهد الخدمة الخارجية ( ILR).
- 2-توجيهات المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية (ACTFL).
- 3-التقديرات الأسترالية/الدولية للكفاءة اللغوية في اللغة الثانية (ISLPR (or) ASLPR).
- 4-الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات (CEFR).
- 5-معايير وزارة الخارجية الأمريكية (FSI).

إن اعتماد كليات العلوم الإسلامية لإطار -أياً كان هذا الإطار مستورداً أم تركيا- ضرورة شديدة الأهمية؛ لأن الاتفاق على إطار موحد سيحقق الفوائد الآتية: الاتفاق على المستوى المطلوب أن يحققه الطالب في نهاية السنة التحضيرية وما بعدها من السنوات في كل الكليات، وضبط المقررات الدراسية مع سلم الإطار، وتقسيم المستويات بشكل موحد بين كليات العلوم الإسلامية بما يحقق معادلة السنة -واقعيًا- بين الكليات، وبناء الاختبارات ومعايير التقييم بشكل عام، وتبادل الاختبارات والوسائل التعليمية بين الكليات (يسري 2016).

ولعل من أقوى البرامج في تصنيف مستويات الطلبة الذين يتعلمون لغة ثانية ما عملت عليه المؤسسة الأمريكية الشهيرة «المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية» The American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL)، وهو برنامج متميز مدروس بدقة وعناية يشمل لغات متعددة منها العربية، ويقوم الخبراء فيه بعقد بعض الدورات التدريبية على تصنيف المستويات في مختلف الجامعات الغربية والشرقية<sup>6</sup>.

ويعدّ الإطار المرجعي الأوروبي المشترك لتعليم اللغات الأجنبية مرجعاً مهماً في التخطيط اللغوي بشكل عام وتعلم اللغات الأجنبية بشكل خاص، كما يوفر تصوراً واضحاً جلياً لتطوير خطط اللغة ووضع سلم للمستويات، فضلاً عن تقديمه رؤية عامة شاملة في إدارة البرامج التعليمية للغات الأجنبية، كما يوفر مبادئ توجيهية لوضع المناهج الدراسية، ويتعرض لوسائل القياس والتقييم الحديثة المختلفة، ويتعرض لإستراتيجيات تعلم اللغة وتعليمها الفعالة، ويناقش أهم النشاطات اللغوية والتدريبات الاتصالية التي تحقق الكفاءة اللغوية في أسرع الطرق، وأقل وقت، وهو في الوقت ذاته مرجع لإداريي مدارس اللغات والأكاديميين والمدرسين والدارسين على حدّ سواء، ويصف الكفايات اللازمة للاتصال وأنواعها، ويوفر رؤية للمهارات والمعارف ذات العلاقة بعملية التعلم والتعليم، ويساوي بين اللغات والثقافات، وهو مجال خصب للبحث والدراسة، ومرجع لتأهيل معلمي اللغة البارعين وتطوير مهاراتهم. وقد جاء تقسيم المستويات فيه على النحو الآتي: المستوى المبتدئ، المستوى المتوسط، المستوى المتقدم، المستوى المتميز. (أبو عمشة 2018).

وقد اقترحت (شمشك 2016) الإطار الآتي لنظام التقويم اللغوي في السنوات التحضيرية في ضوء الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات:

المهام	الإدارة
1-كتابة أهداف السنة التحضيرية وإعلام جميع المعلمين والطلبة بها.	
2-اعتماد الإطار المرجعي الأوروبي المشترك مرجعية للبرنامج، والربط بين مستوياته وأهداف السنة التحضيرية.	
3-تدريب المعلمين على توظيف الإطار المرجعي الأوروبي المشترك في تعليم العربية لغير الناطقين بها.	
4-تقسيم مستويات برنامج اللغة العربية إلى 6 مستويات (A1)- (A2) - (B1)- (B1+)- (B2)- (B2+):	
5-تحديد اجتياز المستوى B2 معياراً لانتهاج من السنة التحضيرية.	
6-إعلام موردي الكتب الجامعية باعتماد الإطار لضبط كتبهم في ضوء مستوياته.	

<sup>6</sup> يُنظر موقعهم على الشبكة: <http://www.actfl.org/>

7-تحديد الامتحانات التي على الطالب اجتيازها: تحديد مستوى – اختبارات المستويات – اختبار نهاية العام – اختبار الكفاءة (المعافاة) " لمن يرغب في اجتياز السنة التحضيرية"	
<p>1-تعريف الطلبة بمستويات الإطار المرجعي وتوصيفات كل مستوى يدرسه.</p> <p>2-التدريب على بناء الاختبارات: التحصيلية، التشخيصية، تحديد المستوى، الكفاءة.</p> <p>3-بناء الاختبارات على أن تتضمن المهارات الأربع: فهم المسموع، التحدث، الفهم القرائي، الكتابة، بالإضافة للقواعد.</p> <p>4-بناء عدة نماذج لاختبارات كل مستوى.</p> <p>5-تقنين اختبارات تحديد المستوى والكفاءة نهاية العام عبر التأكد من صدقها وثباتها.</p> <p>6-إنتاج واستخدام المواد التعليمية في ضوء النموذج النظري للإطار المرجعي وتوصيفاته.</p> <p>7-عقد اختبار في نهاية كل مستوى (شهر تقريبا) على أن يتم بعده: إعادة توزيع الطلبة بناء على نتائجهم، من ينجح يستمر، ومن يرسب يعيد المستوى، تحليل أخطاء الطلبة وإعلامهم بها، وعمل خطط علاجية لعدم تكرار تلك الأخطاء.</p>	المدرسون
<p>1-يستلم الطلبة سلم مستويات الإطار المرجعي باللغة التركية في بداية العام.</p> <p>2-يستلم الطلبة قائمة بالمصنفات التي سوف يقيمون بناء عليها.</p> <p>3-يتعرف الطلبة أنواع الامتحانات التي سوف يمتحنون بها وما يترتب على كل امتحان.</p>	الطلبة
<p>1-تتبادل الكليات الاختبارات في نهاية كل عام بما يبني بنوك الاختبارات.</p> <p>2-متابعة الطلبة لغويا بعد انتقالهم للدراسة في برنامج الليسانس/البكالوريوس للوقوف على مناطق القصور.</p> <p>3-إجراء لقاءات دورية لتبادل الخبرات بين الكليات.</p>	الكليات

#### (4): الإطار التطبيقي: تحليل الاستجابات على الاستبيان

تكون الاستبيان من 19 سؤالاً، بأسلوب الاختيار المتعدد (مهمة، مُتوسّطة، ضعيفة، غير مهمة)، وتناولت موضوعات الاستبيان: إنشاء مركز لتطوير تعليم اللغة العربية في تركيا وتحديد الأهداف والإطار المرجعي والمناهج التعليمية واختيار المعلمين وتدريبهم، والتقنية والاختبارات وتقويم العملية التعليمية، ومتوسط أعدادهم في الصفوف، واللغة التي يستخدمها المعلمون في التدريس، وموقع اللغة العربية في السنوات الأربع التالية، وفي برامج الدراسات العليا.

وللتأكد من صدق الاستبيان فقد عرض على مجموعة من المحكمين؛ للتأكد من صدق المحتوى، وجاءت نتائج الاستبيان على النحو الآتي:

#### (A): إنشاء مركز تطوير تعليم اللغة العربية في تركيا

أجابت نسبة 99% من العينة على أهمية إنشاء مركز تطوير تعليم اللغة العربية في الجمهورية التركية؛ بحيث يتضمن إنشاء هذا المركز ضمانات أن يكون مركزاً فعالاً من حيث بنية إنشائه ومرتكزات عمله وتطبيقاته، ومن حيث قواه البشرية التي ينبغي أن تُنتقى من صفوف القادرين على التجديد والتطوير والتجويد في ميدان تعليم اللغة لغويا وتعليميا؛ حتى لا يظل أداء الخريجين متفاوتاً لغوياً بين الجامعات؛ فبعض الطلبة يهون دراستهم في جامعة معينة وقد صاروا قادرين على التواصل الفعال، وآخرون يهون دراستهم في جامعة أخرى بمستوى لا يتعدى مرحلة المبتدئ أو أقل من ذلك.

#### (B): تحديد أهداف تدريس اللغة العربية وفق إطار مرجعي محدد

أقرت نسبة 85.4% من العينة بأهمية تحديد أهداف تدريس اللغة العربية وفق أحد الأطر المرجعية، وضرورة إعلام المعلمين والطلبة بذلك قبل الشروع بالعملية التعليمية، وضرورة تدوين هذه الأهداف والتذكير بها في الاجتماعات الدورية التي تعقدها أقسام اللغة العربية.

وفي الدراسة التي قام بها (يسري 2016) أجابت نسبة 61.9% من عينة الدراسة أن أهداف السنة التحضيرية غير مكتوبة، وقال 42.9% إنها غير معلنة للمعلمين، وأن أغلب المؤسسات لاتعلن تلك الأهداف للطلبة 61.9% وهذه النسب تعني أن أهداف السنة التحضيرية -في بعض الكليات - شيء يتعارف عليه المعلمون دون تدوين، فضلاً عن عدم معرفة الطلبة لها، وهو أمر له

انعكاساته على العملية التعليمية ككل. كما أجابت نسبة 76.2% من العينة أن الإطار المرجعي للسنة التحضيرية غير مكتوب، وأنه غير معن للمعلمين 66.7% وأن أغلب المؤسسات لاتعلنه للطلبة 85.7%. وفي الدراسة التي قامت بها (شمشك 2016) تبين عدم وجود إطار مرجعي لأغلب الكليات، والكليات التي أجابت أن لديها إطارا مرجعيا هناك تضارب بين مشاركيها مما يعني عدم وضوح مفهوم الإطار المرجعي في أذهان كثيرين.

وهذا يتطلب تحديد أهداف تدريس اللغة العربية وفق إطار مرجعي محدد، وتدوينها وإعلام المعلمين والطلبة بذلك قبل الشروع بالعملية التعليمية. ومشكلة عدم وجود اتفاق واضح على الإطار المرجعي تؤثر تأثيرا مباشرا في نواتج البرامج التعليمية؛ لأن هذا يعني عدم وجود مستوى أداء متفق عليه، هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى يعني أن مخرجات الكليات متفاوتة، فبعض الطلبة يهون دراستهم في كلية معينة، وقد صاروا قادرين على التواصل الفعال وفق مهارات اللغة المختلفة، وآخرون يهون السنة التحضيرية بمستوى لا يتعدى مرحلة المبتدئ.

### (C): اختبار المعلمين وتدريبهم

أحسنت الجامعات التركية صنفاً في السنوات الأخيرة باستخدامها أساتذة من أهل اللغة العربية لتعليمها، ولا يخفى ما لهذا التوجه من أثر حميد وأهمية كبيرة تعود بالنفع على الطلبة، فقد بلغ عدد الأساتذة العرب العاملين في الجامعات التركية في العام (2016/2015م) 542 معلماً. إلا أن المشكلة التي تظهر بوضوح في الجامعات في تركيا هي شدة الحاجة إلى الأساتذة المؤهلين؛ إذ تضطر بعض البرامج إلى تعيين من لا خبرة لهم في هذا المجال ولا اختصاص، فيبدأ الأستاذ الجديد بالاجتهاد الذاتي وتطوير نفسه بنفسه دون تدريب ولا إرشاد، ومن ثم فقد ينجح وقد يفشل، ويعود فشله بصورة سلبية على البرنامج وعلى تعليم العربية (صنوبر 2016).

وقد خلص الأستاذ الدكتور عمر الصديق عبد الله من دراسته الموسومة بـ«دراسة لمحاولات تطوير برامج إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين باللغات الأخرى» بعد أن درس سبع محاولات إلى أن هذه المحاولات ما زالت ضعيفة، ينقصها وجود أهداف محددة واضحة، وينقصها التخطيط والتقييم والتطوير، فضلاً عن عدم التوازن بين جوانب الإعداد؛ فغالبا ما نجد طغيان الجانبين اللغوي والمهني على الجانب الثقافي، وطغيان الجانب النظري على الجانب العملي الذي هو الهدف الأصلي في تدريب المعلم على تعليم اللغة العربية (الصديق، 2006).

هذا من جهة التأهيل العلمي، أما فيما يتعلق بالتأهيل التربوي فمن الضروري أن يكون المعلم قد حصل على دراسات أو برامج تربوية تؤهله للنهوض بهذا العمل، مطلقاً على مناهج وطرائق تدريس اللغة العربية وخاصة للناطقين بغيرها؛ إذ يلزم أن تكون لديه معرفة كافية بهذه المناهج، وكيفية الاستفادة من الوسائل التعليمية الحديثة، والأسس التي ترتكز عليها عملية تقويم الطلبة، وما يستتبع ذلك من تحليل أخطاء الطلبة.

وقد أقرت نسبة 90.3% من العينة بأهمية اختيار المعلمين وتدريبهم وفق جدول زمني مدروس، بحيث يستفيدون من تجربة الأساتذة أصحاب الخبرة في هذا المجال، إضافة إلى ضرورة عقد اجتماعات دورية بين أساتذة القسم للتنسيق والنقاش.

وفي الدراسة التي قام بها (يسري 2016) وجد أن هناك نسبة 95.2% تقريبا من العينة أفادت أن المدرسين من المتخصصين في اللغة العربية أو الدراسات الإسلامية وهذا أمر ممتاز، إلا أن أغلب المعلمين 57% غير متخصصين في تعليم العربية للناطقين بغيرها، وأن قرابة النصف 47.6% لم يعملوا من قبل في هذه المهنة وأن العمل الجامعي كان أول احتكاك لهم بهذا المجال. كما أجاب 85.7% من العينة أنه ليس هناك خطة تدريب، ولو وضعنا هذه النسبة بجوار النسبة السابقة حول اختيار المعلمين سنجد أن المعلم ربما يكون غير متخصص في المجال ولم يسبق له العمل فيه، وعندما يعمل فليست هناك خطة لتدريبه وتنميته مهنياً، وهو أمر لا شك أنه يؤثر في المستوى النهائي للطلبة.

ورغم ما يبذل من جهود للارتقاء بمعلمي العربية في تركيا لغويا ومهنيا وتربويا إلا إن هناك عديداً من المشكلات تقف حجر عثرة في طريق تعليم اللغة العربية في تركيا وخاصة في كليات الإلهيات من أبرزها: (عبدالحاميد، 2015)

1- اعتقاد عدد من المعلمين أن دورهم يقتصر على تلقين الطلاب داخل الصف الدراسي وحسب، والحقيقة أن دور المعلم يتعدى كونه ملقناً إلى كونه موجها ومرشداً ومصححاً.

2- اتباع بعض المعلمين أسلوباً واحداً في التدريس دون تغيير أو تجديد: هذا الوضع يدخل الملل إلى نفوس التلاميذ ونفس المعلم على حد سواء.

3- من أخطر المشكلات المتعلقة بهذا الأمر هو غياب التخصص فليس كل من يعرف العربية قادراً على تعليمها للطلاب بل ليس كل عربي مؤهلاً لتعليم العربية وهذه مشكلة كبيرة لا بد من مراعاتها، فإذا كان هذا حال العربي فما بالك بغير العربي فلا بد من البحث عن معلمين أكفاء متخصصين في تعليم العربية لغير الناطقين بها أو على الأقل عندهم القدرة على تعليمها لغيرهم.

4- استخدام المعلم اللغة التركية لغة وسبغة بينه وبين الطلاب مما يفقده القدرة والقدرة على التأثير في طلابه ويؤكد لديهم الشعور بأن اللغة صعبة، ولا يمكن تعلمها فيهدم بنفسه ما يبنيه في نفس الوقت، فالمعلم يقوم مقام المحرّض فإن لم يأت من المعلم



الفعل فلا يمكن أن يستحيب الطالب برد فعل مماثل. فمبادرة التكلم بالعربية أثناء الدرس يجب أن يقوم بها المعلم حتى يجبر الطالب على التكلم معه بالعربية.

5- اعتماد المعلم على الطرق التقليدية القديمة؛ إذ إن معلمي العربية في كليات الشريعة ما زالوا يحتفظون ببعض الآثار المتبقية منذ القدم في تعليم العربية، فهو يعتمد على النحو والصرف والقواعد الأساسية في عملية الحفظ، فالمعلم لا يهيمه أن يتعلم الطالب اللغة على حقيقتها، وما يهيمه هو تعليم القواعد النحوية والصرفية. ويعلمون ذلك أنه يساعد في فهم القرآن والسنة.

6- عدم إلمام المعلمين بعلم اللغة التطبيقي ومتابعة آخر مستجداته وتطبيقاته في تعليم اللغات فأغلب معلمي العربية لغير الناطقين بها في الخارج ليس عندهم علم كافٍ بأصول تعليم اللغات الأجنبية والسبب في ذلك كما يذكر الدكتور عبد الرحمن الفوزان: (1431) الفوزان، (1431)

أ- جهل بعضهم بهذا العلم الحديث مما أدى إلى عدم الارتياح إليه، والناس أعداء ما جهلوا، والعلم بالشيء فرع عن تصوره.

ب- نفور بعضهم من كل جديد، والوقوف في وجهه دون تمييز بين ما هو نافع وما هو ضار.

ج- نفور بعضهم من كل ما يأتي من قبل الغرب، أو له علاقة به، وعلم اللغة التطبيقي -بصورته الحالية- هو إلى الصناعة الغربية أقرب. وميدان تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها لا يزال مرتبطاً بعلم اللغة التطبيقي، وبخاصة ميدان تعليم اللغات الأجنبية في الغرب. وهذا أمر طبيعي، ولا يعد مشكلة بذاته.

إنَّ معلِّم اللغة العربيَّة في الجامعات التركية يجب أن يتَّصف بما يأتي: (جيولك وقدم، 2016) (الطويرقي، 1408) (الحديدي، 1966)

1- أن يكون ذا خبرة تربويَّة، وسبق له أن درس في مجال التربية وعلم النفس.

2- لا بد أن يكون معدًّا إعدادا مناسباً، ومدرباً على كميَّة تعليم الطلبة في هذا المجال.

3- أن يكون متخصصاً باللغة العربيَّة وأساليب تدريسيها.

4- أن يكون واضح الأسلوب والصوت والكتابة أثناء تدريسه.

5- أن يتَّصف بالصبر ويتحلَّى بالأخلاق الحميدة.

6- أن يكون محبًّا للغة العربيَّة ومحباً لعمله وقادراً على إيصال حب اللغة العربيَّة للطلبة.

7- أن يكون مليئاً بالحيويَّة، فلا يجعل الملل يتسرَّب إلى نفوس الطلبة، وأن يفتح قلبه وعقله وبيته ومكتبه ومكتبته لهم، وأن يعطيهم من وقته فوق ما هو مقررٌ للدروس، وأن يستخدم جميع الوسائل المناسبة لاستثارة انتباه الطلبة وتحفيزهم على تعلُّم العربيَّة.

8- أن يكون على معرفة بطرق استخدام الوسائل والمعينات السمعيَّة والصوتيَّة والبصريَّة.

9- أن يكون مليئاً بالنواحي الثقافيَّة والسياسيَّة والاجتماعيَّة لبلد المتعلِّم.

10- التدرج في تدريس المحادثة، وبناء خطة تدريسيَّة تهدف إلى البناء على ما تقدَّم من الدروس.

11- معلم العربية ناطق فصيح يبين لسامعه أصوات العربية، ولا تخالط لفته عجمة أو حبسة أو أي عيب نطقي؛ فالمعلم أهم المصادر الإنسانيَّة للمتعلِّم (محمود، 1986)

### (C): ضرورة تأليف مناهج مخصصة للطلبة الأتراك

لعل التحدي الأبرز في جميع المؤسسات التركية بعد اختيار الأستاذ- هو عدم وجود مناهج ملائم يتوافق مع الطلبة الأتراك، ثقافة ولغة واحتياجات؛ ذلك أن أكثر المناهج المعتمدة في مؤسسات التعليم التركية والجامعات مستوردة من الخارج، وليس فيها ما كتب للأتراك بخصوصهم، وتستثمر الكم الهائل من المفردات العربية في اللغة العثمانية أو التركية فضلاً عن استثمار الثقافة المشتركة والعادات والتقاليد المألوفة بين الشعبين في صناعة المناهج. (صنوبر، 2016) لذلك فقد باينت اختيارات الجامعات للمناهج المقررة والسلاسل التعليميَّة؛ فاختارت بعض الجامعات سلسلة «العربية بين يديك»، واختارت جامعات أخرى سلسلة «تعليم العربية» التابع لجامعة الإمام محمد بن سعود، واعتمدت جامعات كثيرة سلسلة «اللسان الأم»، ومالت جامعات أخرى لاختيار سلسلة «أبجد»، أو «العربية للجامعات»، أو سلسلة جامعة مرمره.

وأقرت نسبة 95.7% من العينة بأهمية تأليف مناهج متميزة تحاكي أفضل المناهج في تعليم اللغات الحية، وتتناسب مع الطلبة الأتراك من حيث احتياجاتهم اللغوية والنفسية والثقافية والاجتماعية.

وتعد عملية تقدير الحاجات اللغوية أساساً فعالاً لنجاح أو تطوير أي برنامج دراسي؛ إذ يشعر الدارسون بتلبية احتياجاتهم اللغوية وعدم ابتعاد ما يدرسون عما يحتاجون إليه، ومن ثم تتوفر لهم فرص إيجابية للممارسة الفعالة لما تعلموه، وقد أثبتت بعض

الدراسات أن قصور مستوى الدارسين في مهارات اللغة يرجع إلى عدم رباط المحتوى الدراسي باحتياجات هؤلاء الدارسين، ومن ثم عدم رضاهم بهذا المحتوى المقدم لهم؛ لأنه لا يلبي احتياجاتهم اللغوية، وغير مؤثر في تنمية مهاراتهم اللغوية التي تشبع تلك الحاجات، وكثير من المواقف التي تدور حولها الدروس تم اختيارها على أساس عشوائي دون وجود دراسات علمية تحليلية لحاجات الدارسين في المواقف التواصلية المختلفة (هداية، 2009).

### (D): ضرورة الاهتمام بامتحان المستوى

يلتحق الطالب التركي بكلية الإلهيات (العلوم الإسلامية) بعد أن يكون قد انتهى من المراحل التعليمية الثلاث: الابتدائية، والمتوسطة (الإعدادية)، والثانوية، وتكون دراسته في هذه المراحل الثلاث بلغة الأم وهي اللغة التركية، وفي الغالب يلتحق بكليات الإلهيات الطلبة المتخرجون من ثانويات الإنمة والخطباء التي يدرسون ضمن مناهجها اللغة العربية قبل التحاقهم بالجامعة، وثمة نسبة قليلة من طلبة كليات الإلهيات يأتون من الثانوية العامة التي لا توجد اللغة العربية ضمن مناهجها، أي أن هناك نوعين من الطلبة يلتحقون بكليات الإلهيات، النسبة الأكبر المتخرجون من ثانويات الإنمة والخطباء، والنسبة الأقل تبدأ دراستهم اللغة العربية عندما يلتحقون بكليات الإلهيات.

وهذا الأمر يتطلب عقد امتحان مدروس ومخصص في بداية العام لتحديد مستوى الطلبة الملتحقين بالكلية في اللغة العربية، وبناء على درجات الطلبة في هذا الامتحان يتم تقسيمهم إلى مجموعتين حسب مستواهم الواقعي وليس اعتماداً على دراستهم السابقة فقط، ويتم توزيع كل مجموعة من الطلبة على عدد من الفصول.

ومن المشكلات الواضحة في برامج تعليم العربية في أكثر الجامعات التركية غياب مفهوم تصنيف الطلبة بحسب مستوياتهم أو ضعف ذلك، بل إن بعض الجامعات لا تهتم ولا تكثرث للاختبار التصنيفي الدقيق الذي ينبغي أن يعدد للطلاب قبل بداية التحاقه بالدروس، فتعتمد على نتائجها في الثانوية أو في الامتحان العام الذي يعقد للعربية، دون امتحان خاص بالجامعة يقيس مهارات الطالب ومستواه، وإن عقدت بعض الجامعات امتحاناً فالعادة أنها تقيس علمه بالعربية لا مهارته فيها؛ فتكثر الأسئلة عن النحو والصرف والمعرفة بمفردات العربية وعلومها، ولا تهتم بمهاراته، ويظهر هذا في أن الكثرة الكاثرة من الجامعات لا تعقد امتحاناً شفوياً للطلاب لتحديد مستواه في المحادثة (صنوبر 2016). ويتيح الامتحان الشفوي للمعلمين الفرصة لقياس قدرات الطلبة في المحادثة، ويفيدهم أيضاً في قياس التلقائية، والثقة بالنفس، وسرعة البديهة، والخروج من المأزق، واستدعاء المعلومات بسرعة، وتنظيم الأفكار، وإعمال العمليات العقلية العليا بسرعة (التحليل والاستنتاج والربط والتركيب)، وتركيز الانتباه، والقدرة اللغوية (إفهام الآخرين – النطق – الملاءمة للموقف)، والاستشهاد بالبرهنة والتدليل وضرب الأمثلة، والجانب الصوتي في الإجابة الشفهية، والجانب الملمحي، وقياس الاستراتيجية العقلية "How to think" (محمود الناقية).

وقد أقرت نسبة 97.4% من العينة بأهمية الامتحان التصنيفي المدروس في حسن توزيع الطلبة على المستويات مما يسهل العملية التدريسية لا سيما في الجامعات التي يحتوي فيها الفصل على أكثر من 15 طالباً، فإن وجود أكثر من مستوى داخل الفصل نفسه يبطئ العملية التدريسية وقد يفشلها أحياناً، إذا لم يستطع الأستاذ تلبية تعطش الطالب المتقدم للغة، ولم يستطع مجازاة الطالب المبتدئ في الوقت نفسه لأن الأستاذ قد أمسك العصا من المنتصف، وبذلك تضع الفائدة على الجميع، وقد يضطر بعض المدرسين -والحالة هذه- إلى قلب درس المهارات إلى محاضرة يلقيها على مسامع الطلبة وينتهي الدرس، ويرى أنه بذلك حقق الفائدة لجميع الطلبة، ولم يحاب مجموعة على أخرى!

وفي الدراسة التي قامت بها (شمشك 2016) تبين أن ثمة اختبارات تحديد مستوى في أغلب الكليات (80%)، إلا أن المرتبط منها بأهداف السنة التحضيرية (65%) فقط. وفي الدراسة التي قام بها (يسري 2016) وجد أن الأغلبية (85.7%) تطبق اختبار تحديد مستوى لتصنيف الطلبة في بداية العام، إلا أن نسبة قريبة أخبرت أن هذا الاختبار غير مقنن أي لا يتسم بالصدق والثبات 71.4%. وحول اختبارات الانتقال بين المستويات أخبرت 52.4% أن هناك اختبارات للانتقال بين المستويات. وهذا يطرح أسئلة كيف ينتقل الطالب من مستوى إلى آخر؟ وماذا يحدث إذا تكاسل طالب في فترة ما من العام هل يستمر كما هو في مجموعته حتى الامتحان النهائي؟

### (E): ضرورة الاهتمام بالوسائل التعليمية:

تعد الوسائل التعليمية عنصراً أساسياً من عناصر عملية التعلم؛ لأنها تمثل المثير لكل ما يعرض في الدرس، وهي تشمل جميع العوامل المحيطة بالموقف التعليمي. ويكون التعليم قاصراً إذا لم تتوافر الوسائل التعليمية في بعض المواقف؛ لأن الاعتماد على الحاجات البيولوجية للإنسان دون أن يوضع المتعلم في وسط محسوس تعالج مقاصده بالإدراك؛ فإن المتعلم لا يجد مجالاً لنشاطه على الإطلاق، بل يعد التعليم عن طريق اللغة اللفظية ناقصاً مقيداً، أما التعليم عن طريق المعينات فهو هادف ومحقق للأهداف.

ورغم أننا نعيش في عصر التكنولوجيا الرقمية وما قدمته من أدوات ووسائل عديدة يمكن توظيفها في تعليم اللغات، إلا أن كثيراً من المعلمين حتى الآن يعتمد اعتماداً كلياً على استخدام السبورة والكتاب الورقي في تعليم العربية، فما يمنعا من توظيف الهواتف المحمولة والأجهزة اللوحية في العملية التعليمية خاصة أنها أصبحت جزءاً من حياة الطلبة؟!.

لذلك فإن استثمار تلك التقنيات ودمجها في العملية التعليمية ضرورة عصرية مما يعين على زيادة الدافعية نحو عملية التعلم كونها تحاكي واقعه وتنسجم مع متطلباته، لذلك سارعت الدول المتقدمة وكبرى الشركات لتسخير التكنولوجيا لإضافة الإثارة والتشويق والفضول لعناصر البيئة التعليمية المتعددة من مواد المنهاج الدراسي، والفصول الدراسية، ووسائل التواصل الفعالة بين المعلم والمتعلم، تلبيةً للاحتياجات الفردية والخاصة لكل طالب.

وتمثل التقانات التعليمية المنظومة التي تربط بين أهداف التعلم والمواد التعليمية والأجهزة المستخدمة لإعدادها أو لتقديمها للمتعم، وعلى معلم اللغة العربية أن يدرك أن الطالب الجالس أمامه في قاعة الدرس يتوقع منه أن يكون مواكبا للتقدم التقني المحيط بنا، ومن ثم فإن استخدام التقانات التعليمية كما هو ضرورة تدريسية فإنه ضرورة نفسية للطالب الذي يعيش في بحر من الأجهزة والبرامج الإلكترونية.

وتزداد أهمية الوسائل التقنية في التعليم في لمواجهة الصعوبات في العملية التعليمية، الطالب، المعلم، المنهاج .. وهذا ما نشاهده في تعليم العربية للطلاب الأتراك بشكل كبير، فمن دواعي توظيف الوسائل التعليمية:

1- ضعف التحدث عند بعض المعلمين، ولذلك تكون هذه الوسائل مساعدة في توضيح نطق الأصوات.

2- امتلاء الصفوف بالطلبة أحيانا مما يستدعي استخدام هذه الوسائل.

3- قلة الوقت المتاح لدرس العربية، فهذه الوسائل يستعان بها حتى يستثمر المعلم كامل الوقت لصالح جميع الطلبة، كما لها سحر وجاذبية في شد انتباه الطلبة. (أبو شنب، 2007)

4- تعمل الوسائل التعليمية على كسر الملل الذي يشعر به الطالب أثناء الدرس.

5- عدم مساعدة كثير من الكتب في تعليم اللغة العربية، ولذلك يلجأ المعلمون إلى استخدام هذه الوسائل لتكون رديفة للكتاب من نقص في المعلومات والوسائل الموضحة داخل الكتاب. (السيد، 2004).

وقد أقرت نسبة 82.6% من العينة بضرورة تحديث أساليب تعليم اللغة العربية وتوظيف التقنيات الحديثة في ذلك. فتنطور الوسائل السمعية والبصرية ويصبح لها موقع في البرامج التعليمية، وهذا نفسه ما وصلت إليه دراسة (Kirali 2015) ودراسة (Semerci 2012)، وفي الدراسة التي قام بها (يسري 2016) وجد أن أغلب المشاركين على توفر الأجهزة 81%، لكن نسبة 23.8% من المعلمين فقط مدربون على توظيف الأجهزة والوسائل التعليمية، وأن 14.3% فقط من المعلمين يستخدمون هذه الأجهزة والوسائل بانتظام، بينما 57.1% لا يستخدمونها ويضاف إليهم 28.6% الذين ليس لديهم وسائل أصلاً.

#### (F): مواصلة دراسة اللغة العربية

يدرس طلبة كلية الإلهيات خمس سنوات تُخصَّص السنة الأولى منها (وهي السنة التحضيرية) لدراسة اللغة العربية ولا يدرسون فيه مواد أخرى، ثم تنقطع هذه الدروس أو تكاد في السنوات التالية، وعلى الرغم من أن لائحة الكلية تنصُّ على أن تكون الدروس في العلوم الإسلامية باللغة العربية بنسبة 30%، إلا أن الكثير من الطلبة ينظرون إلى الصفِّ التحضيري على أنه مُجرَّد مرحلة انتقالية يجب تجاوزها فقط كي ينتقلوا إلى مرحلة الصفوف الأساسية الأربعة في دراستهم الجامعية، وحينها يتلقون دروسهم باللغة التركية من الأساتذة الأتراك.

وهذا أمرٌ سلبيٌّ ليس في صالح الطلبة ويذهب المجهودُ سدَّى ما دُمنا نسعى إلى تحسين لغتهم وتطويرها، فيجب أن تكون علاقة الطالب بالعربية مستمرة لا تنقطع على مدى سنوات الدراسة لتنمو مهاراته اللغوية نمواً تراكمياً مُتصلاً، لاسيما أن بعض هؤلاء الطلبة يتخصَّصون في اللغة العربية في الدراسات العليا وبعضهم يكون مُعيداً في قسم اللغة العربية (عبدالعزيز 2015).

أقرت نسبة 91% من العينة بأهمية متابعة الطلبة دراستهم باللغة العربية في جميع سني دراستهم وفق خطة منهجية مدروسة. وفي الدراسة التي قام بها (يسري 2016) أجاب 42.9% أن اللغة العربية مستمرة في السنوات الأربع، بينما أخبر 14.3% أن اللغة العربية تدرس في ثلاث سنوات، و 28.6% اللغة العربية تدرس في سنتين فقط، و 9.5% في سنة واحدة فقط. بينما قال 4.8% إن اللغة العربية لا تدرس بعد السنة التحضيرية. وهذا يعني للطالب أنه ليس هناك مكان للعربية بعد السنة التحضيرية .. فما فائدة دراستها؟ ولماذا يهتم بها؟

#### (G): تقييم العملية التعليمية

يُقصد بالتقييم: جمع معلومات حول العناصر المختلفة المكونة والمؤثرة في البرنامج اللغوي كالمقرر والمعلمين والأجهزة والمعدات وغيرها بهدف الوقوف على مدى تحقق الأهداف والوصول لعوامل النجاح أو القصور أو الفشل.

وبالنسبة لعملية تعليم اللغة العربية في الجامعات التركية فهي بحاجة للتقييم من الجوانب كافة من أهداف وأجهزة ومواد تعليمية ومعلمين وإدارة وأداء الطلبة؛ فعملية التقييم عملية علمية تتخطى الطالب إلى جميع عناصر ومؤثرات العملية التعليمية، والطالب له كامل الحق في تقييم ما يعيشه داخل الكلية ولا بد من النظر إليه على أنه الهدف النهائي لما نقوم به طوال العام، فكما نقيمه فله الحق أن يقيمنا.

وقد أقرت نسبة 89.9% من العينة بأهمية تقييم العملية التعليمية. وفي الدراسة التي قام بها (يسري 2016) أفاد 57.1% أن المعلمين يقيمون العملية التعليمية على مدار العام، بينما أفاد 42.9% أنهم لا يقيمونها. وأن الأغلبية 66.7% لاتعطي الطلبة فرصة تقييم العملية التعليمية، بينما أفاد 33.3% أن الطلبة يشاركون في التقييم. وهذا يطرح أسئلة كيف يتطور البرنامج في ظل عدم وجود تقييم في أغلب الكليات؟ وكيف يشعر الطالب بكينونته ولا أحد يسأله عن رأيه فيما يقدم إليه؟ إن الهدف الرئيس من أي برنامج هو جمهور البرنامج، فكيف يسير العمل دون الحصول على رأي الطلبة؟ في عصر تحول الاهتمام فيه من التعليم الى التعلم. ولم يعد محور الاهتمام الآن جهد المعلم في الفصل قدر ما أصبح ما يسفر عنه هذا الجهد عند المتعلم نفسه، وصار المتعلم وما يتوفر لديه من معلومات وقيم واتجاهات ومهارات هو معيار العملية التعليمية الأساسي.

### (5): النتائج:

تبيّن من خلال البحث أهمية تفعيل سبل التكامل والتعاون في مجال تعليم العربية للناطقين بغيرها في الجامعات التركية الحكومية، التي تتمثل في:

1-إنشاء مركز لتطوير تعليم اللغة العربية في تركيا، يتولى المهام المقترحة الآتية:

أ-إجراء دراسة تقييمية شاملة نافذة جادة تستوفي كل جوانب عملية تعليم اللغة العربية وعناصرها ومكوناتها بدءاً من مرحلة ما قبل المدرسة الابتدائية وانتهاء بنهاية الدراسات العليا.

ب-تحديد أهداف تعليم اللغة العربية في الجمهورية التركية لكل مرحلة من مراحل التعليم، وفق أحد الأطر المرجعية، وإعلام جميع المعلمين والطلبة بذلك، وتشكل هذه الأهداف النص التأسيسي لأسس تعليم اللغة العربية في كل مرحلة.

ج-وضع مجموعة من المعايير المدروسة لاختيار المعلمين، وتدريبهم وفق خطة تدريب مستمر ومنظم على مستوى المواد التعليمية، وتوظيف الإطار المرجعي الأوربي المشترك في تعليم العربية لغير الناطقين بها، وبناء الاختبارات: التحصيلية، التشخيصية، وتحديد المستوى، والكفاءة. بعد ذلك يجري الاختيار عبر المقابلات الشخصية وشرح الدروس النموذجية.

د-صناعة مناهج متميزة تحاكي أفضل المناهج في تعليم اللغات الحية، بحيث تتناسب مع الطلبة الأتراك من حيث احتياجاتهم اللغوية والنفسية والثقافية والاجتماعية.

هـ-إجراء تقييم سنوي للعملية التعليمية لمعالجة أي خلل إداري أو تعليمي أو ... .

و-إنشاء مؤسسة علمية بحثية تعنى بقضايا البحث العلمي المتعلق بالعربية للناطقين بغيرها في تركيا، وتجمع الأبحاث العلمية المتصلة بهذا المجال في منصة أو منظومة إلكترونية.

ز-يمثل المركز رابطة معلمي العربية للناطقين بغيرها، تساعدهم على التواصل فيما بينهم، وعلى تبادل الأبحاث والأفكار.

ح- يمثل المركز المرجعية التي تضبط إقامة المؤتمرات والندوات العلمية من حيث الزمان والمكان والأهداف والرؤى... إلخ.

ط- تكوين بنكٍ علميٍّ للرسائل العلمية في مرحلتي (الماجستير والدكتوراه)، في مجال اللغة العربية.

2-تحديد عدد الطلبة في الصف التحضيري بـ 15-20 طالباً، و 20-30 طالباً في السنوات الأخرى.

3-إجراء دراسات حول كيفية زيادة دافعية الطلبة لتعلم اللغة العربية.

4-إنشاء قناة فضائية لنشر اللغة العربية الفصيحة والثقافة العربية الإسلامية.

5-تصميم برامج تعليم العربية عن بعد distance learning ورصد الإمكانيات المادية اللازمة لعدد من هذه البرامج الموزعة على عدد من المناطق في ضوء الدراسة العلمية لتجمعات المهتمين بتعليم العربية.

6-الاهتمام بنشر اللغة العربية في الجمهورية التركية عبر توزيع مراكز تعليم العربية لغير الناطقين بها جغرافياً حتى تغطي مناطق واسعة تسمح لأكثر قطاع من الدارسين للالتحاق بها. فضلاً عن الاعتدال في طلب رسوم الالتحاق بهذه المراكز حتى يتحقق لمختلف شرائح المجتمع الالتحاق بهذه المراكز.

7-تدريب العاملين بمراكز تعليم اللغة العربية على استخدام الأدوات والاختبارات والمقاييس التي تساعد على التحديد الدقيق للحاجات اللغوية عند الدارسين وأنماط التعلم السائدة بينهم، واستعداداتهم لتعلم اللغات الأجنبية وتوقعاتهم منها. وغير ذلك من المؤشرات التي تصمم في ضوءها برامج تعليم اللغة بمختلف عناصرها وأهدافها ومحتوى وطرق تدريس.

8-إجراء الدراسات والبحوث اللغوية والتربوية التي تهدف إلى تيسير تعليم اللغة العربية للدارسين الأتراك.

9-بناء قاعدة بيانات لبحوث اللغة العربية في تركيا لتوسيع الفائدة العلمية وتسهيل إجراء البحوث.

- 10- تقييم عملية تعليم اللغة العربية في الجامعات التركية من الجوانب كافة من أهداف وأجهزة ومواد تعليمية ومعلمين وإدارة وأداء الطلبة.
- 11- إعداد نظام مركزي لامتحان يُعقد في بداية العام لتوزيع الطلبة على المستويات، كما يُعقد في نهاية برنامج الصف التحضيري؛ بهدف الوصول إلى المعايير المطلوبة في تعليم العربية.
- 12- أهمية اختيار المعلمين وتدريبهم وفق جدول زمنيّ مدروس، بحيث يستفيدون من تجربة الأساتذة أصحاب الخبرة في هذا المجال، إضافة إلى ضرورة عقد اجتماعات دورية بين أساتذة القسم للتنسيق والنقاش.
- 13- تحديد أهداف تدريس اللغة العربية وفق إطار مرجعيّ محدّد، وتدوينها وإعلام المعلمين والطلبة بذلك قبل الشروع بالعملية التعليمية.
- 14- ضرورة تحديث أساليب تعليم اللغة العربية وتوظيف التقنيات الحديثة في ذلك.
- 15- أهمية تأليف مناهج متميزة تحاكي أفضل المناهج في تعليم اللغات الحية، وتتناسب مع الطلبة الأتراك من حيث احتياجاتهم اللغوية والنفسية والثقافية والاجتماعية.
- 16- ضرورة إعداد مواد مطالعة وقراءة متدرجة بدءاً من المستوى الأولي حتى المستوى المتقدم موجهة لطلبة الصفوف التمهيديّة، وينبغي تكوين "صفوف اللغة العربية النموذجية" و"مكتبات اللغة العربية النموذجية" لتوفير المدخلات المفيدة للطلبة.
- 17- إعداد قائمة للقراءة الرافدة للمرحلة الجامعية، تُسهّم في تعليم العربية، وإعداد قائمة خاصة بالمصادر للتخصص في الدراسات العليا، ومشاركتها مع الأقسام المعنية.
- 18- أهمية متابعة الطلبة دراستهم باللغة العربية في جميع سنوات دراستهم وفق خطة منهجية مدروسة.
- 19- التشجيع على تعميم ونشر الندوات والورش الطلابية التي تستطيع تناول آراء الطلبة الدارسين في الصفوف التمهيديّة ومشكلاتهم التي يتعرضون لها في أثناء ذلك، وأن يتم تقاسم وتبادل البيانات الختامية والدراسات الميدانية في قاعدة البيانات المشتركة المقترح إنشاؤها.
- 20- توجيه الطلبة للمشاركة في الامتحانات الرسمية العامة للغات الأجنبية مثل: YDS, YÖKDİL، وتشجيعهم على تحسين لغتهم العربية بالسفر إلى إحدى الدول العربية.

### (6): المراجع:

- الدياب. أحمد. (2012). المشاكل التي تواجه الأتراك في تعليم اللغة العربية والمقترحات. أنقرة: معهد العلوم التربوية، جامعة غازي. رسالة ماجستير.
- جبولك. يعقوب، ومحمود قديم. (2016)، ضعف الطلبة الأتراك في مهارة المحادثة: المشكلة وطرق المعالجة، أعمال مؤتمر اسطنبول الدولي الثاني لتعليم العربية للناطقين بغيرها: إضاءات ومعالم، الذي عُقد في مدينة اسطنبول التركية، مؤسسة إيثار للأبحاث والدراسات، اسطنبول.
- جبولك. يعقوب، ومحمود قديم. (2016)، المقومات المهنية والثقافية والشخصية لمعلم اللغة العربية في الجامعات التركية، أعمال المؤتمر السنوي التاسع لمعهد ابن سينا، الذي عُقد في مدينة ليل الفرنسية، مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، الرياض.
- الحديدي، علي. (1966). مشكلة تعليم العربية لغير العرب، دار الكتاب العربي، القاهرة.
- حسن. أحمد. (2016). اللغة العربية في الجامعات التركية بين الواقع والمأمول. بحث منشور ضمن أعمال مشروع اللغة العربية في تركيا، مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، الرياض.
- الراجحي. عبده. (1995م). علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.
- السيد. محمود. (2004). في طرائق تدريس اللغة العربية، جامعة دمشق.
- شعبان. إبراهيم. (2016). تعليم اللغة العربية في الجامعات التركية، بحث منشور ضمن مشروع اللغة العربية في تركيا، مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، الرياض.

- شمشك، سلطان. (2016). تطوير نظام التقويم اللغوي في برنامج اللغة العربية بالسنوات التحضيرية في ضوء الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات، بحث قدم في المؤتمر الثاني لتطوير تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها: تدريس اللغة العربية في برامج السنة التحضيرية في تركيا: الواقع وآليات التطوير.
- أبو شنب. ميساء أحمد. (2007). تكنولوجيا تعلم اللغة العربية، رسالة ماجستير، الأكاديمية العربية المفتوحة، الدنمارك.
- الصديق. عمر. (2006). دراسة لمحاولات تطوير برامج إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين باللغات الأخرى، مجلة العربية للناطقين بغيرها، جامعة إفريقيا العالمية، الخرطوم، السودان، العدد الثالث.
- صنوبر. أحمد. (2016). أهم مشكلات برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في تركيا ملاحظات ميدانية، بحث منشور ضمن أعمال مشروع اللغة العربية في تركيا، مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، الرياض.
- صنوبر. أحمد. (2016). تجربة مؤسسة اسطنبول للتعليم والأبحاث (ISAR) في تعليم مهارات العربية، بحث منشور ضمن أعمال مشروع اللغة العربية في تركيا، مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، الرياض.
- طعيمة. رشدي أحمد. (1986). المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى ط1، ج1، سلسلة دراسات في تعليم العربية (18). مكة المكرمة: معهد اللغة العربية، جامعة أم القرى.
- الطويرقي. محمد. (1408هـ). دراسة ميدانية لأبرز المشكلات الدراسية والتربوية والإدارية التي تواجه طلاب اللغة العربية غير الناطقين بها، رسالة ماجستير، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.
- عبد الحميد. علي عبد الواحد. (2015). مشكلات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها: كليات الإلهيات في تركيا نموذجاً: قلب الصف هو الحل، أعمال المؤتمر الدولي الأول اسطنبول، تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها: الرؤى والتجارب، عمان: دار كنوز المعرفة.
- عبدالعزيز. حسام. (2015). معوقات تعليم اللغة العربية في كليات الإلهيات بتركيا: جامعة طوقوز أيلول نموذجاً.
- أبو عمشة. خالد. (2018). سبل تطوير تعليم اللغة العربية في ضوء الإطار المرجعي الأوروبي المشترك، بحث منشور ضمن كتاب "تجارب تعليم اللغة العربية في أوروبا: عرض وتقويم"، مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، الرياض.
- الفوزان. عبد الرحمن. (1431هـ). إضاءات لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض.
- قدوم. محمود. وأحزان. (2016). حاجات الطلبة الأتراك لاكتساب اللغة العربية. قدم إلى المؤتمر السنوي العاشر لمعهد ابن سينا للعلوم الإنسانية لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في الجامعات والمعاهد العالمية، باريس.
- محمود. إبراهيم. (1986). التعلّم أسسه ونظرياته وتطبيقاته، مكتبة الأنجلو المصرية.
- مجموعة مؤلفين. (2015). مسارات التنسيق والتكامل بين المؤسسات اللغوية في الوطن العربي، مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، الرياض.
- الناقة، محمود، الاختبار الشفهي، المؤتمر العلمي الرابع عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس.
- هداية. هداية. (2006). تحليل الحاجات اللغوية في مواقف الاتصال اللغوي لدى دارسي اللغة العربية للناطقين بغيرها، سجل المؤتمر العالمي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.
- يسري. إسلام. (2016). التحديات المؤسسية في برامج تعليم العربية في السنوات التحضيرية بكليات العلوم الإسلامية بتركيا، بحث قدم في مؤتمر إسطنبول الدولي الثاني: تعليم العربية للناطقين بغيرها: إضاءات ومعالم، مؤسسة إسطنبول للتعليم والأبحاث (ISAR).

المراجع باللغة التركية:

Bayrak, T. (2016). Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Arapça Hazırlık öğrencilerinin gramer hataları üzerine bir inceleme (Yüksek Lisans Tezi). Sosyal Bilimler Enstitüsü. Marmara Üniversitesi. Istanbul

Kirali, A. O. (2015). Üniversitelerin Arapça hazırlık sınıflarında okuyan öğrencilerin öğrenme yöntemleri ve Arapça öğrenme zorlukları hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi). Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Gazi Üniversitesi. Ankara

Semerci, A. (2012). İlahiyat Fakülteleri Hazırlık Sınıflarında Arapça Öğretiminde Kullanılan Yöntemler -Erciyes Üniversitesi, Fırat Üniversitesi ve Selçuk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Örneği (Yüksek Lisans Tezi). Sosyal Bilimler Enstitüsü. Erciyes Üniversitesi. Turkey

Soyipek, H. (2014). İlahiyat Fakülteleri Hazırlık Sınıflarında Yürütülen Arapça Öğretimine ilişkin öğrenci başarılarının tespit edilmesi: Isparta İlahiyat Fakültesi Örneği. Review of the Faculty of Divinity University of Süleyman Demirel, 71.

Uçar, R., & Türkmen, S. (2015). İşbirlikli Öğrenme Yönteminin İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Arapça dersine yönelik tutumlarına ve başarılarına olan etkisi. Dinbilimleri Journal, 15(3).

المراجع باللغة الإنجليزية:

(ALTE) Association of Language Testers in Europe. (2011). Manual for language test development and examination. Retrieved 1-9-2016. [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/ManualLanguageTest-Alte2011\\_EN.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/ManualLanguageTest-Alte2011_EN.pdf).

Morris, P. 1996. The Hong Kong school curriculum. Hong Kong: Hong Kong University Press. In Richards, J. C. (2001)

Richards, J. C. (1990). The Language Teaching Matrix. Cambridge University Press.