



اثر تباين مناهج اللغة العربية ونظام تحويل النقاط بين كليات الإلهيات ودور معايير الإطار الأوروبي للغات

Ahmad ALALI | orcid.org/0000-0002-3378-584X | a.alali@adu.edu.tr

Dr. Öğr. Üyesi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Temel İslam Bilimleri
Bölümü, Arap Dili ve Belagatı Anabilim Dalı, Aydın, Türkiye

<https://ror.org/03n7yzv56>

المُلخَص

يَتَفَاوَتْ مُسْتَوَى الكِفَايَةِ اللُّغَوِيَّةِ عِنْدَ خَرِيجِي كُتَيْبَةِ الإِلَهِيَّاتِ فِي تَرْكِيبِ بِشْكَلٍ كَبِيرٍ مِنْ جَامِعَةٍ إِلَى أُخْرَى، وَقَدْ عَزَى الْبَاحِثُونَ هَذَا التَّفَاوُتَ إِلَى عِدَّةِ أَسْبَابٍ، مِنْ أَهْمِّهَا تَبَايُنُ مَنَاهِجِ اللُّغَةِ الْعَرَبِيَّةِ وَمُسْتَوَاهَا، وَتَبَايُنُ الْحِصَّةِ النَّسْبِيَّةِ لِتَقْلٍ مَادَّةِ اللُّغَةِ الْعَرَبِيَّةِ بِحَسَبِ نِظَامِ النُّقَاطِ الْأُورُوبِيِّ بَيْنَ كُتَيْبَاتِ الإِلَهِيَّاتِ. تَتَنَاوَلُ هَذِهِ الْوَرَقَةُ الْعِلْمِيَّةُ دِرَاسَةً نُمُوذَجَ لِذَلِكَ التَّبَايُنِ لِتُبَيِّنَ أَثَرَ نِظَامِ النُّقَاطِ عَلَى اِخْتِلَافِ مُسْتَوَى الكِفَايَةِ اللُّغَوِيَّةِ عِنْدَ خَرِيجِي كُتَيْبَاتِ الإِلَهِيَّاتِ، كَمَا اسْتَهْدَفَ الْبَحْثُ دِرَاسَةَ التَّحْدِيَّاتِ الَّتِي تُوَاجِهُ تَطْبِيقَ مَعَايِيرِ الإِطَارِ الْأُورُوبِيِّ عَلَى مِنْهَاجِ مُوَحَّدٍ لِتَعْلِيمِ الْعَرَبِيَّةِ فِي كُتَيْبَةِ الإِلَهِيَّاتِ، وَمِنْ هُنَا تَأْنِي أَهَمِّيَّةَ هَذِهِ الدِّرَاسَةِ، فَتَطْوِيرُ مَنَاهِجِ اللُّغَةِ الْعَرَبِيَّةِ بِمَا يَتِمَاشَى وَالْمَعَايِيرِ الدَّوْلِيَّةِ فِي مِنْهَاجٍ مُوَحَّدٍ يَضُمُّنُ مُسْتَوَيَاتٍ كِفَايَةِ لُّغَوِيَّةٍ عَالِيَةٍ مُتَقَارِبَةً بَيْنَ الطُّلَّابِ. اعْتَمَدَ الْبَحْثُ عَلَى الْمَنْهَجِ الْوَصْفِيِّ فِي الْقِسْمِ النَّظَرِيِّ، وَعَلَى الْمَنْهَجِ شِبْهِ التَّجْرِبِيِّ فِي الْقِسْمِ الْعَمَلِيِّ، فَحُلَّلْنَا نَتَائِجَ الْبَحْثِ عَلَى بَرْنَامِجِ الْإِحْصَاءِ (SPSS)، وَكَانَ أَهَمُّ النَّتَائِجِ عَدَمُ وُجُودِ إِطَارٍ مَرْجِعِيٍّ عَرَبِيٍّ لِتَعْلِيمِ الْعَرَبِيَّةِ، بِالإِضَافَةِ إِلَى التَّفَاوُتِ بَيْنَ مَنَاهِجِ تَعْلِيمِ اللُّغَةِ الْعَرَبِيَّةِ فِي كُتَيْبَةِ الإِلَهِيَّاتِ، مَا أَدَّى إِلَى تَفَاوُتِ نِسْبَةِ الكِفَايَةِ اللُّغَوِيَّةِ عِنْدَ خَرِيجِي كُتَيْبَاتِ الإِلَهِيَّاتِ، كَمَا تَوَصَّلْنَا إِلَى أَنَّ تَطْبِيقَ الإِطَارِ الْمَرْجِعِيِّ الْأُورُوبِيِّ الْمُشْتَرَكِ عَلَى مِنْهَاجِ تَعْلِيمِ الْعَرَبِيَّةِ مُمَكِّنٌ مَعَ تَعْدِيلَاتٍ خَاصَّةٍ بِالْبِيئَةِ اللُّغَوِيَّةِ وَالثَّقَافِيَّةِ لِلُّغَةِ الْعَرَبِيَّةِ، وَنَتَائِجُ عِلْمِيَّةٍ أُخْرَى مِنْ شَأْنِهَا تَوْحِيدُ مُسْتَوَى خَرِيجِي كُتَيْبَةِ الإِلَهِيَّاتِ فِي تَرْكِيبِ بِنَسَبٍ مُتَقَارِبَةٍ نَوْعًا مَا. الْكَلِمَاتُ الْمِفْتَاحِيَّةُ: اللُّغَةُ الْعَرَبِيَّةُ، كُتَيْبَةُ الإِلَهِيَّاتِ، السَّائِيَّاتِ التَّطْبِيقِيَّةِ، مَنَاهِجِ اللُّغَةِ الْعَرَبِيَّةِ، نِظَامُ تَحْوِيلِ النُّقَاطِ (ECTS)، مَعَايِيرُ الإِطَارِ الْأُورُوبِيِّ الْمُشْتَرَكِ لِلُّغَاتِ (SERF).

İlahiyat Fakültelerinin Arapça Müfredatı ile Kredi Transfer Sistemi (AKTS) Arasındaki Farklılıklar ve Avrupa Dil Çerçevesi Standartlarının (CEFR) Rolü

Ahmad ALALI | orcid.org/0000-0002-3378-584X | a.alali@adu.edu.tr

Dr. Öğr. Üyesi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Temel İslam Bilimleri Bölümü, Arap Dili ve Belagatı Anabilim Dalı, Aydın, Türkiye

<https://ror.org/03n7yzv56>

Öz

İlahiyat fakültesi mezunlarının Arap dili yeterlilik düzeyleri diğer üniversitelere göre önemli ölçüde farklılık göstermektedir. Araştırmacılar bu farklılığı çeşitli nedenlere bağlamaktadır. Bunların en önemlileri arasında Arap dili müfredatı ve seviyelerindeki farklılıklar yer almaktadır. Bunun yanında İlahiyat fakülteleri arasında kredi transfer sistemi (AKTS)'ye göre Arap dili derslerinin ağırlık sistemindeki değişken yapı da göze çarpmaktadır. Bu bilimsel çalışma, ilahiyat fakültelerinden mezun olan bireylerin dil becerilerinde ne denli farklılıklar olduğunu derinlemesine incelemektedir. Buna örnek olarak, bazı ilahiyat fakültelerindeki Arapça dil derslerinin müfredatlarındaki farklılıkları ve ağırlık derecelerini gösterebiliriz. Çalışma ayrıca, Avrupa Birliği'nin belirlediği ortak dil çerçevesinin, tüm ilahiyat fakültelerinde ortak bir müfredat oluşturulurken uygulama sürecinde karşılaşılan zorlukları da ele almaktadır. Bu bağlamda, Arapça müfredatının uluslararası standartlara uygun, öğrenciler arasında yüksek ve birbirine yakın dil yeterliliği seviyelerini sağlayacak şekilde oluşturulması önem taşımaktadır. Çalışma, teorik bölümde betimsel yönetime, uygulamalı bölümde ise yarı deneysel yönetime odaklanmıştır. Araştırmanın sonuçlarını SPSS istatistik yazılımı aracılığıyla incelediğimizde, Arapça öğretim sürecinde genel olarak kabul görmüş bir referans çerçevesinin eksikliği en çarpıcı bulgu olarak karşımıza çıkmaktadır. İlahiyat fakültelerinde Arapça öğretiminde kullanılan yöntemlerin birbiriyle tutarlı olmamasından dolayı, öğrencilerin Arapça dil becerileri arasında önemli farklılıklar göze çarpmaktadır. Çalışmamızda vardığımız sonuç, Avrupa Ortak Referans Çerçevesinin Arap dil öğretiminde uygulanmasının, Arap dil ve kültür ortamına özgü bazı düzenlemeleri mümkün kılacağı ve Türkiye'deki ilahiyat fakülteleri mezunlarının dil yeterlilik düzeylerinin belirli ölçüde yakınlık gösterebileceğidir.

Anahtar Kelimeler: Arap Dili, İlahiyat Fakültesi, Uygulamalı Dilbilim, Arapça Müfredatı, Kredi Transfer Sistemi (AKTS), Avrupa Ortak Dil Çerçevesi (SERF).

Atıf Bilgisi

Alalı, Ahmad. "İlahiyat Fakültelerinin Arapça Müfredatı ile Kredi Transfer Sistemi (AKTS) Arasındaki Farklılıklar ve Avrupa Dil Çerçevesi Standartlarının (CEFR) Rolü". *İhya Uluslararası İslam Araştırmaları Dergisi* 11/2 (Temmuz 2025), 906-942. DOI: 10.69576/ihya.1622369

Geliş Tarihi	17 Ocak 2025
Kabul Tarihi	04 Nisan 2025
Yayın Tarihi	20 Temmuz 2025
Değerlendirme	İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme
Etik Beyan	Bu çalışma, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Etik Kurulu'nun 09.10.2024 tarihli ve 2024/7 sayılı toplantısında alınan XXIV numaralı karar ile etik açıdan uygun bulunmuştur. Karar, 17.10.2024 tarihli ve E-84982664-604.01-628348 sayılı belge ile kayıt altına alınmıştır. Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.
Etik Bildirim	ihyajournal@gmail.com
Çıkar Çatışması	Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.
Finansman	Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.
Telif Hakkı & Lisans	Yazarlar dergide yayınlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmaları CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır. Yazıların içeriğinden yazarlar sorumludur. Bu dergide yer alan yazılarda ifade edilen görüş ve değerlendirmeler, yazarlarının kişisel fikirlerini yansıtır; derginin kurumsal görüşü olarak kabul edilemez. Makale içeriklerinin bilimsel ve hukuki sorumluluğu tümüyle yazarlara aittir; dergi editörleri ve yayın kurulu bu konuda herhangi bir sorumluluk üstlenmez.

Differences Between the Arabic Curriculum of Faculties of Theology and the European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS) and the Role of the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) Standards

Ahmad ALALI | orcid.org/0000-0002-3378-584X | a.alali@adu.edu.tr

Asst. Prof., Aydın Adnan Menderes University, Faculty of Theology, Department of Basic Islamic Sciences, Division of Arabic Language and Rhetoric, Aydın, Türkiye

<https://ror.org/03n7yzv56>

Abstract

The level of linguistic competence among graduates of faculties of theology varies significantly from one university to another. Researchers have attributed this disparity to several factors. The variation in Arabic language curricula, and different weighting ratios of Arabic language courses according to the European Credit Transfer System (ECTS) across faculties of theology are the main factors. This scientific paper examines a model of this variation in a selected sample of faculties of theology and its impact on having different levels of linguistic competence among their graduates. The research also aims to study the challenges facing applying the standards of the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) to a unified Arabic curriculum in theology faculties. The significance of this study lies in ensuring high and relatively similar levels of linguistic competence among students upon developing Arabic language curricula in line with international standards within a unified curriculum. The research relies on the descriptive approach in the theoretical section and the quasi-experimental approach in the practical section. The Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) was used to analyse the data used in this research. The most important findings highlighted that the absence of an Arabic reference framework for teaching Arabic, in addition to the disparity between Arabic language teaching curricula in faculties of theology, led to a variation in the level of linguistic competence among graduates. We also concluded that applying the CEFR to the Arabic language curriculum is possible with specific modifications related to the linguistic and cultural environment of the Arabic language, along with other scientific results that would unify relatively the level of graduates of theology in Türkiye.

Keywords: Arabic Language, Faculty of Theology, Applied Linguistics, Arabic Curriculum, Credit Transfer System (ECTS), Common European Framework of Reference for Languages (SERF).

Citation

Alalı, Ahmad. "Differences Between the Arabic Curriculum of Faculties of Theology and the European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS) and the Role of the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) Standards". *İhya International Journal of Islamic Studies* 11/2 (July 2025), 906-942. DOI: 10.69576/ihya.1622369

Date of Submission	17 January 2025
Date of Acceptance	04 April 2025
Date of Publication	20 July 2025
Peer-Review	Double anonymized - Two External
Ethical Statement	This study was found to be ethically appropriate by the Educational Research Ethics Committee of Aydın Adnan Menderes University in the meeting dated 09.10.2024 and numbered 2024/7, with Decision No. XXIV. The decision was officially recorded in the document dated 17.10.2024 and numbered E-84982664-604.01-628348. It is declared that scientific and ethical principles have been followed while carrying out and writing this study and that all the sources used have been properly cited.
Plagiarism Checks	Yes - Turnitin
Conflicts of Interest	The author(s) has no conflict of interest to declare.
Complaints	ihyajournal@gmail.com
Grant Support	The author(s) acknowledge that they received no external funding in support of this research.
Copyright & License	Authors publishing with the journal retain the copyright to their work licensed under the CC BY-NC 4.0 . The views and opinions expressed in the articles published in this journal are solely those of the authors and do not reflect the official position of the journal. The authors bear full scientific and legal responsibility for the content of their articles; the editors and the editorial board assume no responsibility in this regard.

Extended Abstract

This paper focuses on applying the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) to the Arabic language curriculum. According to our experience, the process of teaching Arabic around the world in general, and specifically in Türkiye, faces a series of challenges that affect the effectiveness of education. The most prominent challenges that we want to highlight here include the disparity in the educational levels of Theology Faculty graduates in Arabic. As we have observed, Turkish students can complete their academic careers—up to the level of becoming professors—in various branches of Theology Faculties, including Arabic Language and Rhetoric, without the need to master the Arabic language. Anyone who is proficient in Arabic and has taken these exams—whether Arab, Turkish, or otherwise—knows exactly what we mean. We look forward to addressing these exams in a separate work in the future. There is also a disparity in the educational qualifications of Arabic language teachers in Türkiye. The proficiency levels of Arabic language teachers in Türkiye vary significantly. This topic will be discussed in detail in the section entitled “Professional Competence of Arabic Language Teachers in Türkiye.” Furthermore, there is disparity in curricula and teaching methods. Curricula and teaching methods differ significantly between various educational institutions both globally and locally, leading to different levels of proficiency among learners. We believe that the best solution to face this challenge is to apply the European Reference Framework, despite the existence of certain challenges in this regard. There is also a lack of unified standards. There are no comprehensive or standardized criteria for assessing Arabic language skills, such as those present in the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). Having mentioned the importance of applying the European Reference Framework for teaching languages to Arabic, it is necessary to highlight the challenges of its application. Even though there have been some attempts to apply reference frameworks in teaching Arabic, these attempts often face difficulties in adapting to the peculiarities of the Arabic language and culture. This is a serious obstacle to effective implementation. The importance of this research lies in the fact that the topic addressed is one of the early studies on the European credit system in institutions concerned with teaching Arabic curricula. Therefore, it holds significant importance in the field. This is evident in the urgent need to develop Arabic language curricula in line with internationally recognized standards, contributing to the improvement of education quality and the increase of learners’ proficiency. The Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) is an effective tool for unifying standards of language skills assessment, allowing both learners and teachers to follow systematic and organized methods in teaching Arabic. Moreover, applying standards and indicators derived from this framework helps to achieve high levels of linguistic proficiency among students, enhancing their ability to communicate effectively and positively in various contexts. Therefore, studying the role of this framework in teaching Arabic is a significant step toward developing applied linguistics in Theology Faculties. The objective of this study is to analyze and evaluate the impact of applying the CEFR on the process of learning and teaching Arabic in Theology Faculties. The research seeks to understand how the standards and indicators in this framework can be applied to Arabic language curricula and how they can help achieve a higher level of linguistic proficiency among

learners. It also aims to explore methods and strategies to improve the performance of both teachers and learners by adopting unified and comprehensive standards that align with global requirements, with the ultimate goal of raising the Arabic proficiency level of Theology Faculty students. This research is motivated by several key reasons. First is the urgent need to improve Arabic language education in Türkiye. Arabic is an important language both regionally and internationally. Therefore, there is a pressing need to enhance Arabic teaching curricula and ensure high levels of proficiency among learners. Second is the importance of utilizing global reference frameworks in language teaching. Frameworks like the CEFR provide clear and specific standards that can significantly contribute to improving Arabic language education if applied appropriately. Third, this study aims to bridge the gap in current research by presenting a thorough study of global reference frameworks and attempting to overcome the challenges of applying them to Arabic language education. Fourth, this research can contribute to enhancing cooperation between educational institutions in Arab countries and their counterparts in other countries that rely on reference frameworks for language teaching. Finally, this study aims to provide clear and detailed guidelines for teachers. Through this research, practical tools can be developed to help instructors apply reference frameworks in teaching Arabic, contributing to improved education quality and effectiveness. In addition, responding to the increasing demand for Arabic is also a key motivation. With rising interest in learning Arabic for religious, cultural, and commercial reasons, there is a need to develop effective and scientifically grounded educational curricula. By addressing these issues, the researcher aims to make a scientific contribution to improving the quality of Arabic language education in Theology Faculties by utilizing global reference frameworks and adapting them to the unique characteristics of the Arabic language and its cultural context.

المدخل

الحمد لله الذي شَرَّفَ اللغة العربية بحمل معاني كلامه العزيز، والصلاة والسلام على رسوله الصادق الوعد الأمين إلى يوم الدين، أما بعد: فإن تعليم اللغة العربية ليس موضوعاً جديداً في ميدان اللسانيات، وربما يعد موضوع تعليم اللغة العربية أقدم موضوع تعليم في مجال اللسانيات على مر العصور، ومعلوم أن الإقبال على تعلم اللغة العربية قبل الإسلام ليس كما هو عليه الحال بعد الإسلام، وعلى ذلك يمكننا القول بأن هذا الموضوع عُرف منذ ما يربو على أربعة عشر قرناً تقريباً، وعلى الرغم من تكاثر اللغات عبر مئات السنين إلا أن ما يقارب خمسة وعشرين بالمئة من سكان الكرة الأرضية يستعمل اللغة العربية في عصرنا هذا يومياً؛ وهم المسلمون، فهي اللغة التي اختصها الله تبارك وتعالى بشرف حمل معاني كتابه العزيز، وعلى الرغم من تفاوت فرص ومقومات تعلم وتعليم اللغة العربية في أرجاء الكرة الأرضية، إلا أنها انتشرت في أصقاع الأرض بشرف الإسلام كانتشار النار في الهشيم، وجدير بالذكر أن الله تبارك وتعالى حَبَى دولة تركيا بالعديد من اللطائف في عصرنا هذا، واختصها بالعديد من الكرامات، وعلى وجه الخصوص في مجال اللغة العربية.

فما هو واقع حال تعليم اللغة العربية في الكليات التي تُدرس اللغة العربية في تركيا، وعلى وجه الخصوص كليات الإلهيات؟ وهل خريجو كلية الإلهيات متساوون في الكفاية اللغوية؟ هل يتم تدريس مواد اللغة العربية بحسب الأطر المرجعية الدولية في تعليم اللغات؟ وكيف يتم تقييم مواد اللغة العربية في الجامعات التركية؟ وما هو نظام النقاط الأوربي (AKTS)؟ أسئلة تحتاج إلى إجابات دقيقة؛ لمعرفة مدى جودة تعليم اللغة العربية في تركيا، والارتقاء بمستوى الكفاية اللغوية لخريجي كلية الإلهيات، كون اللغة العربية هي المادة الأساس التي تستند عليها هذه الكلية.

يتناول الإطار المرجعي الأوروبي المشترك مهارات اللغة الأساسية مثل الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة، ويضع معايير دقيقة لقياس تقدم المتعلمين في كل من هذه المهارات، ويركز على تطوير الكفايات اللغوية لدى المتعلمين من خلال معايير ومؤشرات محددة؛ تضمن تحقيق الأهداف التعليمية بفعالية، ويوفر منهجية منظمة وشاملة لتطوير الكفاية اللغوية لمتعلم اللغة، وهذا ما يجب على معلم اللغة العربية معرفته واتقانه ليستفيد منه المتعلم على الوجه الأمثل.

في هذا البحث نحاول الإجابة على تلك الأسئلة، ولتحقيق ذلك احتاج عملنا إلى مقدمة، وقسمين رئيسيين، نظري وتطبيقي، وخاتمة أُرِدَفَ بها ثبت المصادر والمراجع التي استند عليها البحث، وفي نهاية البحث تم إرفاق الملحقات المصاحبة للعمل، وفيما يلي نستعرض أدبيات البحث:

موضوع البحث

هذا العمل هو امتداد لعمل قبله،¹ وكل زوايا أعمالنا مرتبطة ارتباطاً وثيقاً في كلا العاملين، إلا أن ضيق المقام اضطرنا إلى تقسيم العمل إلى أكثر من مقالة، بحسب تجربة الباحث التي تربو على (15) سنة في تعليم اللغة العربية

¹ Ahmad Alalı, "Yabancı Dil Olarak Arapça Öğretim Yöntemleri ve Dil Yeterliliğindeki Rolü: İlahiyat Fakültesi Örneği" *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, değerlendirme için sunulmuş makale, 2025. (yayınlanmamış makale).

فإن عملية تعليم اللغة العربية في العالم بشكل عام، وفي تركيا بشكل خاص، تواجه مجموعة من التحديات التي تؤثر على فعالية التعليم وجودة النتائج؛ ومن أبرز هذه التحديات:

التباين في مستوى خريجي كليات الإلهيات باللغة العربية: بحسب اطلاعنا فإن الطالب التركي يمكنه تكملة حياته العلمية إلى درجة الأستاذية في مجال كليات الإلهيات بمختلف فروعها، بما فيها قسم اللغة العربية وبلاغتها، دون الحاجة لإتقان اللغة العربية، ومن يعتد بنفسه من هؤلاء الطلبة يتباهى بنفسه أنه اجتاز اختبار المقدرة اللغوية (YDS – YÖK) الذي يقام تحت إشراف مركز القياس والاختيار والقبول الجامعي (ÖSYM)، ومن دخل تلك الامتحانات، سواء من العرب أو من الأتراك أو غيرهم ممن يتقن اللغة العربية يعلم ما أقصده تماماً، لكن الحقيقة المؤلمة تقول تدل على ما يخالف نتائج مركز القياس في اختبار اللغة العربية، ولعل من لديه تجربة في تعليم اللغة العربية في تركيا يعلم أن الطالب التركي خريج كلية الإلهيات لا يستطيع الكلام والكتابة باللغة العربية بمستوى أقل من متوسط أيضاً، فكيف بممارتي القراءة والاستماع!؟

التباين في مستوى التأهيل التربوي لمعلمي اللغة العربية في تركيا: لعل هذا الموضوع من أهم التحديات التي تواجه تعليم اللغة العربية في كلية الإلهيات، فمعلم اللغة العربية في كلية الإلهيات يمكنه دخول صفوف تعليم اللغة العربية دون أن يكون قد حاز على مؤهل تربوي في الماجستير أو الدكتوراه، أو على الأقل ما يسمى باللغة التركية (pedagogik formasyon)، وربما لو أعادت وزارة التعليم العالي تقييم معلمي اللغة العربية في كليات الإلهيات ربما وجدت أن غالبيتهم لا يعرفون نظريات تعليم اللغة بصفتها لغة أجنبية، أو أن أغلبهم لا يتقنون الطرائق الحديثة لتدريس اللغة العربية، وربما أغلبهم لا يتقن اللغة الإنجليزية لمواكبة تطور علم اللغة التطبيقي في العالم، هذا إن كانوا يتكلمون اللغة العربية بطلاقة.

التباين في المناهج وطرائق التدريس: تختلف المناهج وطرائق التدريس بشكل كبير بين المؤسسات التعليمية المختلفة عالمياً ومحلياً، مما يؤدي إلى تفاوت في مستوى الإتقان بين المتعلمين.

نقص المعايير الموحدة: لا توجد معايير موحدة وشاملة لتقييم مهارات اللغة العربية؛ مثل تلك الموجودة في الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات. (CEFR)

تحديات تطبيق الأطر المرجعية: بالرغم من وجود بعض المحاولات لتطبيق الأطر المرجعية في تعليم اللغات بشكل عام، واللغة العربية بشكل خاص، إلا أن هذه المحاولات غالباً ما تواجه صعوبات في التكيف مع خصوصيات اللغة والثقافة العربية.

أهمية البحث

يعد موضوعنا من المواضيع المبكرة في دراسة نظام النقاط الأوروبي في الكليات التي اهتمت بتدريس مناهج اللغة العربية، وعليه فهو ذو أهمية كبيرة في هذا المجال، ويتجلى ذلك في الحاجة الماسة إلى تطوير مناهج تعليم اللغة العربية، بما يتماشى مع المعايير الدولية المعترف بها، مما يساهم في تحسين جودة التعليم وزيادة كفاءة المتعلمين. إن الإطار المرجعي الأوروبي المشترك لتعليم اللغات يعد أداة فعالة لتوحيد معايير تقييم المهارات اللغوية،

مما يتيح للمتعلمين والمعلمين على حد سواء اتباع طرائق منهجية ومنظمة في تعليم اللغة العربية؛ بالإضافة إلى ذلك، فإن تطبيق المعايير والمؤشرات المستمدة من هذا الإطار يساعد على تحقيق مستويات عالية من الكفاية اللغوية عند الطلبة، مما يعزز قدرتهم على التواصل الفعال والإيجابي في السياقات المختلفة؛ لذا، فإن دراسة دور هذا الإطار في مناهج تعليم اللغة العربية يعد خطوة مهمة نحو تطوير اللسانيات التطبيقية في كليات الإلهيات، كما يساهم في دعم دور اللغة العربية في مجال علم اللغة التطبيقي بشكل عام، ولعل هذه الدراسة تكون أساساً لدراسات لاحقة، من شأنها بناء إطار مرجعي لمناهج تعليم اللغة العربية بصفتها لغة أجنبية.

الهدف من البحث

يمكننا القول بأن موضوعنا يستهدف أكثر من هدف، كما يأتي:

إبراز أثر تباين مناهج اللغة العربية بين كليات الإلهيات على مستوى كفاية الطلبة المتخرجين في تلك الكليات.

إبراز أثر تباين القيمة المخصصة لمادة اللغة العربية على نظام النقاط المعتمد في الكليات ذات الصلة.

تحليل وتقييم تأثير الإطار المرجعي الأوروبي المشترك لتعليم اللغات على عملية تعلم وتعليم اللغة العربية في كليات الإلهيات.

لفت عناية أصحاب القرار، في المؤسسات التركية التي تُدرس اللغة العربية بصفتها لغة أجنبية، إلى أهمية تدريس مناهج لغة عربية يعتمد على معايير دولية، مثل معايير الإطار المرجعي الأوروبي المشترك في تعليم اللغات، وذلك لتحقيق مستوى أعلى من الكفاية اللغوية لدى المتعلمين.

أسباب اختيار موضوع البحث

الحاجة إلى تحسين تعليم اللغة العربية في تركيا: ذلك لأهميتها البالغة على الصعيدين الإقليمي والدولي.

الاستفادة من الأطر المرجعية العالمية في تعليم اللغات: توفر الأطر المرجعية مثل الإطار المرجعي الأوروبي معايير واضحة ومحددة، يمكن أن تساهم في تحسين تعليم اللغة العربية إذا تم تطبيقها بشكل مناسب.

سد الفجوة البحثية: يهدف البحث إلى سد الفجوة الموجودة في الأبحاث الحالية المتعلقة بتعليم اللغة العربية، وذلك من خلال تقديم دراسة الأطر المرجعية العالمية، ومحاولة التغلب على التحديات التي تواجه تطبيقها على تعليم العربية.

تعزيز التعاون الدولي: يمكن أن يساهم البحث في تعزيز التعاون بين المؤسسات التعليمية في الدول العربية ونظيراتها في الدول الأخرى التي تعتمد على الأطر المرجعية لتعليم اللغات.

توفير إرشادات واضحة للمعلمين: من خلال البحث، يمكن تطوير إرشادات واضحة ومفصلة للمعلمين تساعد في تطبيق الأطر المرجعية في تعليم اللغة العربية، مما يساهم في تحسين جودة التعليم وزيادة فعاليته.

الاستجابة للطلب المتزايد على اللغة العربية: مع تزايد الطلب على تعلم اللغة العربية لأسباب دينية، ثقافية،

وتجارية، هناك حاجة لتطوير مناهج تعليمية فعالة ومستندة إلى أسس علمية، يسعى الباحث إلى تقديم مساهمة علمية تهدف إلى تحسين جودة تعليم اللغة العربية في كليات الإلهيات باختيار هذا الموضوع، وذلك من خلال استثمار الأطر المرجعية العالمية وتكييفها بما يتناسب مع خصوصيات اللغة العربية وثقافتها.

فرضية البحث

يقوم العمل على الفرض البحثي الموجه الآتي: لا يوجد معايير مرجعية لتعليم اللغة العربية بصفتها لغة أجنبية، كما أن نظام النقاط الأوروبي المطبق في ثقل مناهج اللغة العربية في كليات الإلهيات متفاوت، وهذان من أهم أسباب تدني مستوى الكفاية اللغوية لخريج كلية الإلهيات، لذا يمكن تطبيق معايير الإطار المرجعي الأوروبي على مناهج موحد لتعليم اللغة العربية في كليات الإلهيات، ويمكن توحيد نظام النقاط بما يكفل نتائج عالية في كفاية طالب كلية الإلهيات اللغوية.

أسئلة البحث

هل توجد معايير مرجعية دولية لتعليم اللغة العربية في مجال علم اللغة التطبيقي؟

ما تقييم مستوى خريج كلية الإلهيات في مهارات اللغة العربية الأربعة؟

ما نسبة إمكانية تطبيق الإطار المرجعي الأوروبي على مناهج تعليم اللغة العربية؟

أي المعايير أكثر تناسبا مع مناهج تعليم اللغة العربية؟

ما أهم الصعوبات التي تعترض تطبيق الإطار المرجعي الأوروبي على المادة اللغة العربية؟

منهج البحث

اتباع الباحث المنهج شبه التجريبي في القسم التطبيقي من البحث، وذلك بجمع البيانات وتحليلها، ووصف المناهج التي تعتمدها كليات الإلهيات، ومعرفة مستوى الطلبة خريجي هذه الكليات، واتباع المنهج التحليلي الوصفي في القسم النظري من البحث، إذ تحدث الباحث على تعريف الإطار الأوروبي، وأهدافه، ومبادئه، ومثاليه، والتحديات التي تواجه تطبيق هذا الإطار على مناهج موحد لتعليم اللغة العربية.

حدود البحث

الحدود المكانية: بعض كليات الإلهيات في تركيا نموذجاً.

الحدود الزمانية: منذ شهر نيسان حتى تشرين الثاني من العام الدراسي الأكاديمي 2024-2025.

الحدود الموضوعية: تحدد هذه الدراسة حدودها في إطار تحليل دور الإطار المرجعي الأوروبي المشترك في تطوير الكفاية اللغوية لمتعلمي اللغة العربية، وتحليل نظام النقاط الأوروبي (AKTS) لتثقيل مادة اللغة العربية في موقع أكثر من كلية إلهيات، وذلك من خلال دراسة تحليلية للمعايير والمؤشرات الواردة في هذا الإطار، ويقتصر البحث

على تحليل تطبيقات هذا الإطار في سياق تعليم اللغة العربية في تركيا فقط، ولا يمتد إلى تطبيقات تعليم اللغات الأخرى بدول أخرى، كما يركز على تقييم مدى فعالية هذه المعايير والمؤشرات في تحقيق أهداف تعليم اللغة العربية وتطوير كفاية المتعلمين، دون التطرق إلى تأثيرات خارجية أو عوامل أخرى قد تؤثر على عملية التعلم، ويستند البحث إلى بيانات ومعلومات مستمدة من مصادر أكاديمية وميدانية متعلقة بتعليم اللغة العربية ضمن الأطر المرجعية الأوروبية، ويهدف إلى تقديم رؤية شاملة ومتكاملة حول الفوائد والتحديات المرتبطة بتطبيق هذا الإطار في تطوير تعليم اللغة العربية في تركيا.

أداة البحث

تعددت أدوات البحث، فشملت الاستبانة المطورة، والمقابلات الشخصية، وتحليل أنظمة النقاط وثقليل مادة اللغة العربية في أكثر من كلية إلهيات، مراجعة الدراسات السابقة، وسنفضل الحديث على أداة البحث في القسم التطبيقي.

عينة البحث

تقصداً أن تكون العينة عشوائية، وقد حرصنا على أن تكون العينة من بعض كليات الإلهيات في تركيا، لنحظى بشفافية النتائج، فشملت العينة بعض الأكاديميين، والباحثين في المجال ذي الصلة، وأساتذة اللغة العربية المحاضرين في كليات الإلهيات، وبعض الإداريين في المؤسسات التعليمية في المجال ذي الصلة، وقد توصل الباحث إلى النتائج عن طريق إرسال الاستبانة الإلكترونية إليهم عبر الانترنت ووسائل التواصل الاجتماعي.

مصطلحات البحث

الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات (CEFR): مجموعة من المقترحات والقرارات التي اتخذها المجلس الأوروبي المشترك في تعليم اللغات عموماً، وسنأتي على دراسته مفصلاً.

مناهج اللغة العربية: المواد الدراسية.

كليات الإلهيات: وهي كليات الشريعة الإسلامية، أو الكليات التي تهتم بتدريس العلوم الإسلامية في تركيا، وقد شاع استعمالها في العربي كما هي باللغة التركية.

نظام النقاط الأوروبي (AKTS): نظام حساب نقاط المواد الدراسية وتنقيتها، وسنأتي على التعريف به بشكل مفصل.

برنامج الإحصاء (SPSS): برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية.

الدراسات السابقة

أفاد بحثنا من الأعمال الأكاديمية المقدمة في مجال تعليم اللغة العربية بصفتها لغة أجنبية بشكل عام، لا سيما الدراسات السابقة، وعلى الرغم من ذلك، واستناداً على النتائج التي وصلنا إليها في بحثنا؛ فإن الموضوع الذي

تناولناه في عملنا لم يتناوله بتمامه أحد بعمل أكاديمي من قبل، ولكن تقاسمت موضوعات بحثنا بعض الأعمال الأكاديمية، فعلى سبيل المثال؛ وجدنا بحثاً تتحدث عن أثر الإطار الأوربي في تعليم اللغة العربية، ولكن ليس في كليات الإلهيات، ولم نقف على دراسة تناولت نظام النقاط الأوربي (AKTS) في كلية الإلهيات في تركيا ... وهكذا دواليك في بقية المواضيع الأساسية لبحثنا، وهذا ما يحدد موقع الأصالة والجدة في بحثنا.

تناولت العديد من الدراسات تفاوت مستوى الكفاية اللغوية لطلاب كليات الإلهيات، ولنا في هذا المجال دراسة تحدثنا عنها في بداية هذه المقالة، وقد أثبتنا في تلك الدراسة التفاوت الكبير في مستوى الكفاية اللغوية لطلاب كلية الإلهيات في مدينتي إسطنبول وأنقرة وغيرهما من المدن، وقد وضعنا الأسباب المؤدية إلى ذلك التفاوت أيضاً، وطرحنا حلولاً لعلها تكون ناجعة، تضمن مستويات عالية للكفاية اللغوية لطلبة كليات الإلهيات بغض النظر عن كلياتهم، وفيما يلي نذكر بعض الدراسات السابقة القريبة من العمل الذي قدمناه، مع مناقشة الفروق بينهما:

قدم كل من الباحثين بورك سوزر وهوليا ييلانجي² عملاً في تطبيق معايير الإطار المرجعي الأوربي للغات على لغة أجنبية غير الإنجليزية، ولكن كانت اللغة المقصودة هي اللغة التركية، ونحن قدمنا عملنا وتقصدنا فيه اللغة العربية.

وجدنا دراسة أخرى مشابهة للدراسة السابقة، للباحثين نيلجون جيليك، وسردار باش ترك،³ ودراستهما تدور في فلك تطبيق معايير الإطار المرجعي الأوربي على لغة أجنبية، وكانت دراسته في اللغة التركية، ودرسا فيها مثلاً لموضوع الألغاز اللغوية، لتطوير تعليم المفردات في المستوى A1-A2 بما يتماشى مع الإطار المرجعي الأوربي المشترك لتدريس اللغات.

وجدنا دراسة رشدي طعيمة أيضاً،⁴ وهي عبارة عن كتاب متكامل تقريباً، من اسم الكتاب نفهم ما فيه من فائدة عظيمة، إذ يعد المرجع لكل من جاء بعده في مجال علم اللغة التطبيقي للغة العربية منذ صدوره، ويكاد كل من كتب في هذا الموضوع يكون قد عاد إلى المرجع سواء أحوال إليه في عمله أم لم يحل، إذ شمل تفصيلاً واضحاً لكل ما يحتاجه المرء في هذا المجال، ومع ذلك فإن المرجع لم يكن موجهاً للطلبة الأتراك، بل للطلاب بصفته أجنبي، وللطلاب التركي خواص ومواصفات تختلف عن الأجانب الآخرين.

دراسة عثمان أرباجوكورو، وحسن صبري جيليك طاش،⁵ في هذا العمل درس الباحثان آراء طلاب السنة الأولى وتوقعاتهم وأهدافهم، وتركز عملهما في منهاج اللغة العربية والعربية بجامعة تيكيرداغ ناميك كمال/كلية الإلهيات نموذجاً.

² Hülya Pilancı ve Burak Sözer, "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreten Öğretmenlerin Avrupa Ortak Başvuru Metni Hakkındaki Düşünceleri", *TÖMER Araştırma Merkezi* 6/1 (2021), 85-102.

³ Nilgün Çelik ve Serdar Baştürk, "2018 (CEFR) Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi Yeni Açıklamalar Metninde Okuma Becerisine Yönelik İncelemeler", *TÖMER Araştırma Merkezi* 5/1 (2020), 91-118.

⁴ Rüşdi Tuayme, *el-Mercî' Fi Ta'lim el-Lügati'l-'Arabîyyeti* (Mekke: Ummül Kurā Üniversitesi Yayınları, 1986).

⁵ Osman Arpaçukuru ve Hasan Sabri Çeliktaş, "İlahiyat Fakültesi Arapça Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Öğretim Yılı Başında Arapçaya ve Arapça Dersine Dair Düşünce, Beklenti ve Hedefleri (Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Örneği)", *Trabzon İlahiyat Dergisi* 10/2 (2023), 195-226.

دراسة أتيك آيدن،⁶ قدم دراسة ميدانية في مجال مناهج تعليم اللغة العربية للصفوف التحضيرية في كليات الإلهيات، وقد اقترب نوعاً من هدف عملنا، إذ كان أهم نتائجه النقص في عدد ساعات عمل الطالب، لكنه لم يتناول نظام النقاط الأوربي ومناهج تعليم اللغة المطبق في تلك الكليات أيضاً.

دراسة علاء عبد الجواد وآخرون،⁷ هذا العمل عبارة عن ترجمة لمعايير الإطار المرجعي الأوربي للغات، ولم يقدم شيئاً جديداً، لكنه يعد مرجعاً أكثر مما هو دراسة سابقة.

دراسة محمد الحيلة،⁸ تحدث الباحث على الأسس والمعايير التي تقوم عليها المناهج التعليمية.

دراسة محمود الطراونة،⁹ حيث فصل الحديث على المناهج وطرائق تدريسها.

دراسة يعقوب كايا،¹⁰ تناول في دراسته أساليب التعليم والتدريب وأنظمة التعليم في المناهج في خلال نظرة فلسفية، وتناول موضوع تحديات التعليم في ظل العديد من مشاكل المجتمع، وأوضح أن التعليم العالي يلعب دوراً مهماً في تحويل العصر من بدائي إلى عصر مضيء في ضوء آراء كانت الفلسفية، لكنه لم يتطرق إلى نظام النقاط الأوربي في منهاج اللغة العربية بشكل نظري، ونظراً لأنه يشغل منصباً إدارياً في كلية الإلهيات (جامعة عدنان مندريس)، فقد استفاد الباحث من خبرته في نظام تثقيف المواد (AKTS).

جدير بالذكر أن الدراسات آنفة الذكر كان لها دور كبير في تحديد هوية منهاج اللغة العربية في ميدان علم اللغة التطبيقي، لكنها ليست كافية بما يضمن تقديم منهاج موحد في ضوء إطار دولي واضح، وإلا لوجدنا هذا المنهاج منذ زمن، وبالتالي يجب تكثيف الجهود، وتوحيدها للوصول إلى مثل هذا المنهاج، والأهم من ذلك ضمان التنسيق المناسب لتطبيق المنهاج الذي سيتم الوصول إليه في جميع كليات الإلهيات، وذلك بهدف رفع مستوى الكفاية اللغوية عند طلبة كليات الإلهيات، وتقليص التفاوت بين كفاياتهم اللغوية.

نحن بدورنا، في هذا البحث، حاولنا وضع لبنة في البناء الذي أنشأه أساتذتنا في هذا المجال، ومتابعة مسيرتهم العلمية، إذ قدمنا دراسة مناسبة للإطار المرجعي الأوربي للغات، والصعوبات التي تواجه تطبيقه على منهاج اللغة العربية.

كما قمنا بترجيح أهم الصعوبات التي تواجه تطبيق الإطار الأوربي على اللغة العربية؛ وهو تباين تقييم نظام النقاط الأوربي لمناهج اللغة العربية بين الكليات ذات الصلة، وهذا ما لم نقف عليه في عمل من الدراسات السابقة، وهذا ما لم نجده في أعمال أخرى.

⁶ Atik Aydın, "İlahiyat Fakültesi Lisans Öğrencilerinin Arapça Eğitimi Hakkındaki Görüşleri", *Mesned İlahiyat Araştırmaları Dergisi* 11/1 (2020), 33-57.

⁷ علاء عبد الجواد، الإطار المرجعي الأوربي المشترك للمعرفة: التعلم... التدريس... التقييم (القاهرة: دار الإياس العصرية للطباعة والنشر، 2008).

⁸ محمد هيل، أسس المنهج التعليمي (عمان: دار المسيرة للنصر والتوزيع، 2002).

⁹ محمود طراونة، المناهج وطرق التدريس (الرياض: دار الزهراء للنشر والتوزيع، 1998).

¹⁰ Yakup Kaya, "Immanuel Kant'in Eğitim Felsefesinde Hochschuldidaktik", *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi* 11/2 (2021), 549-562.

1. القسم التطبيقي

1.1. أدوات البحث

تحدثنا بإيجاز في فقرة (أدبيات البحث) على الأدوات المستعملة في البحث، وقلنا إنها شملت الاستبانة المطورة، والمقابلات الشخصية، وتحليل المحتوى، وهنا نتوسع في الحديث على هذه الأدوات قليلاً لئلا ينقل متن البحث:

1.1.1. الاستبانة ومواصفاتها

شملت أداة القياس محورين أساسيين، بالإضافة إلى القسم الديموغرافي: المحور الأول في مدى صلاحية تطبيق معايير الإطار الأوربي على تعليم اللغة العربية، والثاني يدور في كفاية طالب كلية الإلهيات اللغوية، وقد تفرع عن هذه المحاور الثلاثة عدة فقرات سنتناولها في فقرة (مناقشة نتائج البحث).

1.1.2. المقابلات الشخصية

قام الباحث بمقابلات شخصية مع الأساتذة الذين لا يستصعبون التعامل مع الاستبانة الإلكترونية، وأضاف إجاباتهم إلى الاستبانة بشكل رقمي.

1.1.3. تحليل المحتوى

اعتمد الباحث على نتائج بعض الدراسات السابقة، إذ قام بتحليل محتوى نتائجها للإفادة منها في نتائج البحث، كما قام بتحليل محتوى النظام الأوربي لتثقيل مواد اللغة العربية في أكثر من كلية إلهيات، وسأنتي على ذكر هذه الكليات في هذا العمل لاحقاً.

1.2. صدق وثبات الاستبانة

الاتساق الخارجي: تقدم الباحث بطلب تقييم أداة البحث إلى اللجنة العليا للبحث العلمي الأخلاقي التابعة لرئاسة جامعة عدنان مندريس الحكومية، وذلك بناءً على متطلبات مجلس البحث العلمي والتقني في تركيا (TÜBİTAK)، ففضلت رئاسة الجامعة بقبول الطلب، وأحالته أصولاً للتدقيق إلى لجنة الدراسة في كلية التربية والتعليم التابعة للجامعة. بعد دراسة أداة البحث تم الموافقة عليها بإجماع أعضاء اللجنة، في الجلسة السابعة من الاجتماع الدوري، وقد أوصت اللجنة ببعض المقترحات، التي راعاها الباحث في أثناء تقويم الأداة، ليحصل على قرار القبول، وقد أرسل الباحث نسخة عن القرار لإدارة المجلة.

الاتساق الداخلي: قيسَت نسبة صدق وثبات الاستبانة الداخلي بواسطة برنامج (SPSS)، بمعامل ارتباط (ألفا كرونباخ) لقياس العلاقة الارتباطية الثنائية بين كل فقرة والمحور الذي تنتمي إليه، وقد كانت نسبة التوافق (0.861)، وهي نسبة مثالية، وفيما يلي نتائج الفئات، وفيما يلي عرض لنتائج الاتساق الداخلي:

الجدول (1) حزمة نسب متغيرات صدق أداة البحث وثباتها

إحصائيات الموثوقية

العدد الإحصائي	ألفا كرونباخ بناءً على العناصر القياسية	ألفا كرونباخ للعناصر
4	.904	.861

الجدول (2) ملخص معالجة القضية

النسبة المئوية %	عدد العناصر
النسبة الصالحة للحساب	100.0
الحالات	204
النسبة المستبعدة	0
المجموع	100.0
	204

الجدول (3) إحصائيات العناصر

العدد الإحصائي	إحصائيات العنصر	معياري الانحراف	المتوسط الحسابي
204	هل توجد معايير دولية لتعليم اللغة العربية بصفتها لغة أجنبية؟	.53416	2.6863
204	ما نسبة نجاح تطبيق معايير لغة أجنبية ما على تعليم اللغة العربية؟	.79145	2.6961
204	أي معايير تعليم لغة مما يأتي يمكن ان تنطبق على تعليم اللغة العربية؟	1.29465	3.2500
204	ما هو مستوى خريج كلية الإلهيات باللغة العربية؟	.69181	2.3627

الجدول (4) مصفوفة الارتباط بين العناصر

إحصائيات مصفوفة الارتباط بين العناصر			
ما هو مستوى خريج كلية الإلهيات باللغة العربية؟	أي معايير تعليم لغة مما يأتي يمكن ان تنطبق على تعليم اللغة العربية؟	ما نسبة نجاح تطبيق معايير لغة أجنبية ما على تعليم اللغة العربية؟	هل توجد معايير دولية لتعليم اللغة العربية بصفتها لغة أجنبية؟
736	.926	.566	1.000

ما نسبة نجاح تطبيق معايير لغة أجنبية ما على تعليم اللغة العربية؟	.598	.627	1.000	.566
أي معايير تعليم لغة مما يأتي يمكن ان تنطبق على تعليم اللغة العربية؟	.751	1.000	.627	.926
ما هو مستوى خريج كلية الإلهيات باللغة العربية؟	1.000	.751	.598	.736

الجدول (5) مصفوفة التباين بين العناصر

إحصائية مصفوفة التباين بين العناصر				
هل توجد معايير دولية لتعليم اللغة العربية بصفتها لغة أجنبية؟	ما نسبة نجاح تطبيق معايير لغة أجنبية ما على تعليم اللغة العربية؟	أي معايير تعليم لغة مما يأتي يمكن ان تنطبق على تعليم اللغة العربية؟	ما مستوى خريج كلية الإلهيات باللغة العربية؟	هل توجد معايير دولية لتعليم اللغة العربية بصفتها لغة أجنبية؟
.285	.239	.640	.272	ما نسبة نجاح تطبيق معايير لغة أجنبية ما على تعليم اللغة العربية؟
.239	.626	.643	.328	أي معايير تعليم لغة مما يأتي يمكن ان تنطبق على تعليم اللغة العربية؟
.640	.643	1.676	.672	ما هو مستوى خريج كلية الإلهيات باللغة العربية؟
.272	.328	.672	.479	ما هو مستوى خريج كلية الإلهيات باللغة العربية؟

الجدول (6) إحصائيات إجمالي العناصر وتوافقها عن الإثبات والحذف

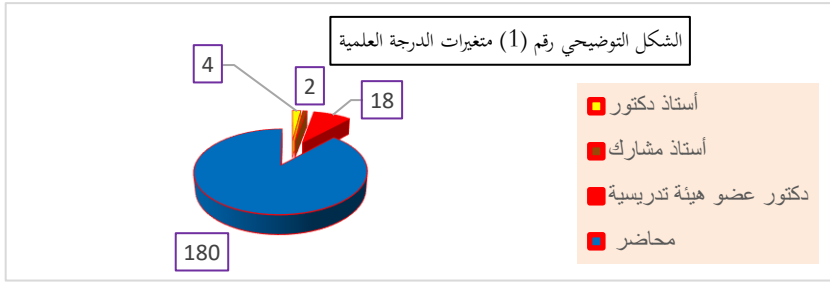
ألفا كرونباخ إذا تم حذف العنصر	الارتباط المتعدد الترييعي	تم تصحيح ارتباط البند بالمجموع	تباين المقياس إذا تم حذف العنصر	متوسط المقياس إذا تم حذف العنصر
هل توجد معايير دولية لتعليم اللغة العربية بصفتها لغة أجنبية؟	.812	.863	.875	6.067
8.3088				
ما نسبة نجاح تطبيق معايير لغة أجنبية ما على تعليم اللغة العربية؟	.848	.436	.645	5.610
8.2990				
أي معايير تعليم لغة مما يأتي يمكن ان تنطبق على تعليم اللغة العربية؟	.820	.877	.862	3.068
7.7451				
ما مستوى خريج كلية الإلهيات باللغة العربية؟	.811	.604	.775	5.633
8.6324				

الجدول (7) إحصائيات المقياس

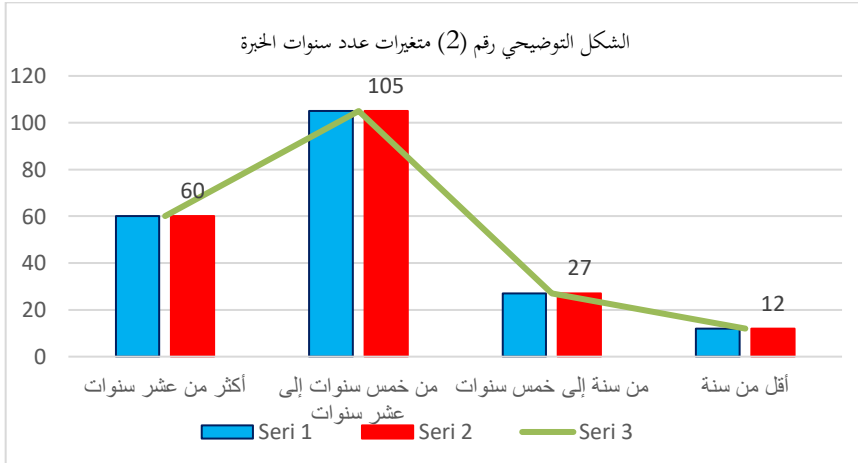
عدد العناصر	الانحراف المعياري	التباين	المتوسط الحسابي
4	2.94196	8.655	10.9951

1.3. متغيرات القسم الديموغرافي

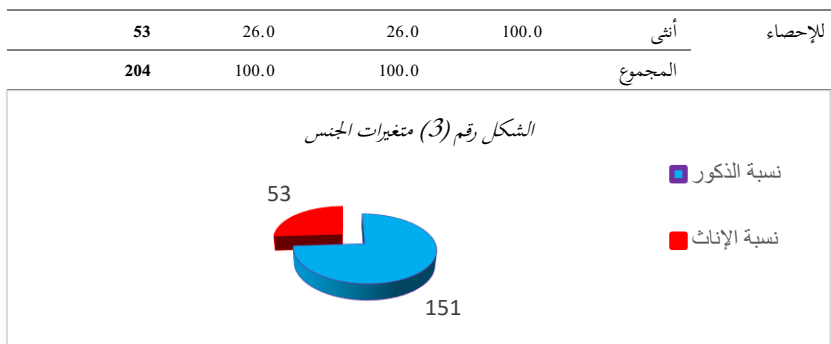
العناصر	المعدل التراكمي	النسبة المئوية الصالحة للإحصاء	النسبة المئوية	قيمة التكرار
العناصر	2.9	1.0	1.0	2
الصالحة لإحصاء	11.8	8.8	8.8	18
أستاذ مشارك				
دكتور/عضو هيئة تدريسية				
أكاديمي	100.0	88.2	88.2	180
المجموع		100.0	100.0	204



المعدل التراكمي	النسبة المئوية للإحصاء	النسبة المئوية الصالحة	قيمة التكرار
أكثر من عشر سنوات	29.4	29.4	60
من خمس سنوات إلى عشر سنوات	80.9	51.5	105
من سنة إلى خمس سنوات	94.1	13.2	27
أقل من سنة	100.0	5.9	12
المجموع	100.0	100.0	204



المعدل التراكمي	النسبة المئوية الصالحة	النسبة المئوية الصالحة	قيمة التكرار
أكثر من عشر سنوات	74.0	74.0	151



1.4. مناقشة نتائج البحث

1.4.1. نتائج العينة

الجدول (10) إحصائيات عدد المشتركين والغائبين من العينة

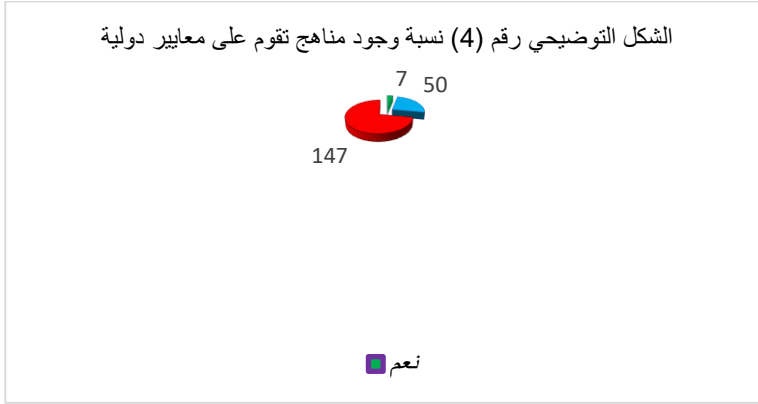
العناصر	النسبة	204	أى معايير كلية	ما هو مستوى خريج	ما نسبة نجاح	هل توجد
الصالحه	الصالحه	204	لغة مما يأتي	الإلهيات باللغة العربية؟	تطبيق معايير لغة	معايير دولية
للإحصاء	للإحصاء	204	يمكن ان تنطبق	على تعليم اللغة	أجنبية ما على	لتعليم اللغة
النسبة	النسبة	204	العربية؟	العربية؟	لغة أجنبية؟	العربية بصفتها
العناصر	النسبة	204	العربية؟	العربية؟	لغة أجنبية؟	لغة أجنبية؟
للإحصاء	النسبة	204	العربية؟	العربية؟	لغة أجنبية؟	لغة أجنبية؟
النسبة	النسبة	204	العربية؟	العربية؟	لغة أجنبية؟	لغة أجنبية؟
الوضعية	النسبة	204	العربية؟	العربية؟	لغة أجنبية؟	لغة أجنبية؟

1.4.2. نتائج الفقرة الأولى

الجدول (9) إحصائيات وجود معايير تعليم اللغة العربية

العناصر	نعم يوجد معايير	لا يوجد	لا أعرف معايير	للتعليم اللغة
الصالحه	3.4	27.9	72.1	147
للإحصاء	3.4	27.9	72.1	147
النسبة	3.4	27.9	72.1	147
الوضعية	3.4	27.9	72.1	147

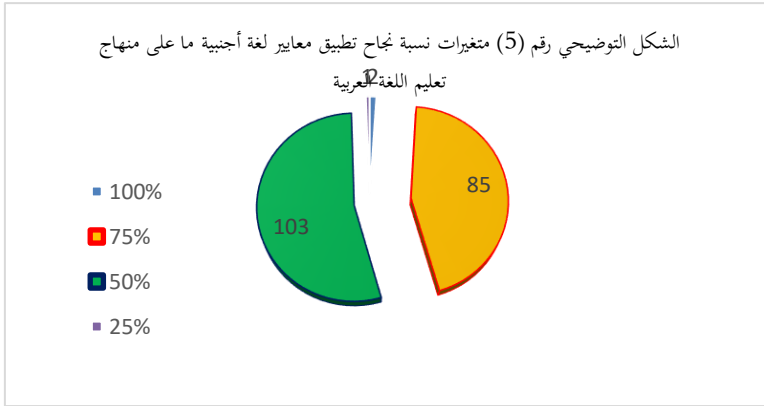
			العربية بصفتها لغة أجنبية
204	100.0	100.0	المجموع



1.4.3. نتائج الفقرة الثانية

الجدول (11) إحصائيات نسبة نجاح تطبيق معايير لغة أجنبية على اللغة العربية

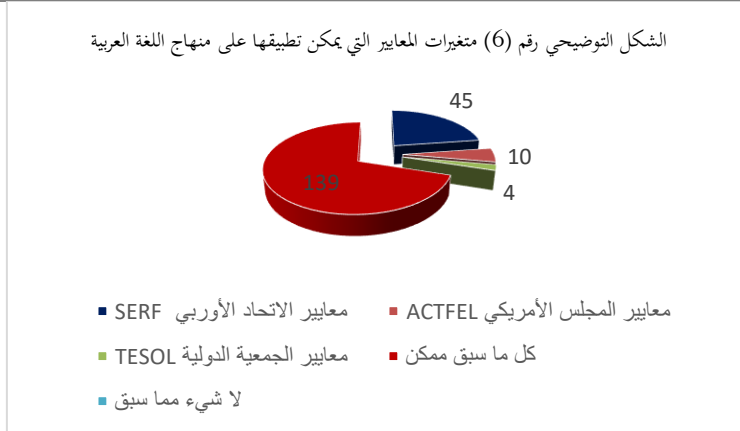
قيمة التكرار	النسبة النسبة المئوية	النسبة المئوية الصالحة للإحصاء	المعدل التراكمي	
2	1.0	1.0	1.0	100 %
85	41.7	41.7	42.6	75 %
103	50.5	50.5	93.1	50% العناصر الصالحة
1	.5	.5	93.6	25 % للإحصاء
13	6.4	6.4	100.0	لا يمكن ذلك، لأن كل لغة تحمل ثقافة مختلفة، ومواصفات مختلفة عن الأخرى
204	100.0	100.0		المجموع



1.4.4. نتائج الفقرة الرابعة

الجدول (12) إحصائيات المقياس

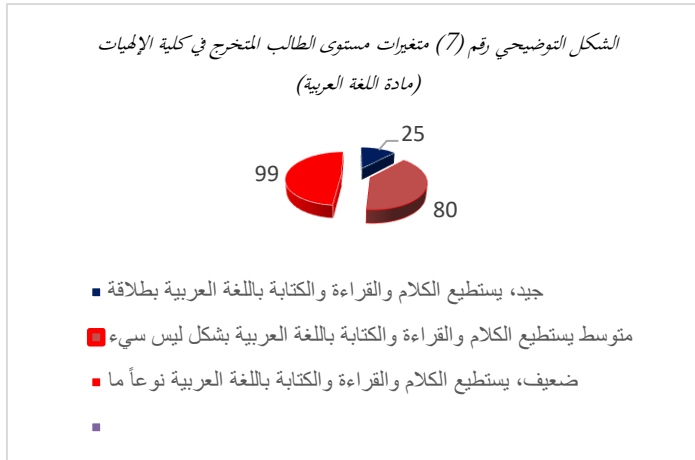
المعدل التراكمي	النسبة المئوية الصالحة للإحصاء	النسبة المئوية المتكررة	قيمة التكرار
22.1	22.1	22.1	45
27.0	4.9	4.9	10
28.9	2.0	2.0	4
97.1	68.1	68.1	139
100.0	2.9	2.9	6
	100.0	100.0	204



1.4.5. نتائج الفقرة الخامسة

الجدول (13) متغيرات مستوى طالب كلية الإلهيات في مادة اللغة العربية

قيمة التكرار	النسبة المئوية	النسبة المئوية الصالحة للإحصاء	المعدل التراكمي	
25	12.3	12.3	12.3	جيد، يستطيع الكلام والقراءة والكتابة باللغة العربية بطلاقة
80	39.2	39.2	51.5	متوسط يستطيع الكلام والقراءة والكتابة باللغة العربية بشكل ليس سيء
99	48.5	48.5	100.0	ضعيف، يستطيع الكلام والقراءة والكتابة باللغة العربية نوعاً ما
204	100.0	100.0		المجموع



1.5. مناقشة النتائج

أكثر من 90% من نسبة نتائج إحصائيات معايير تعليم اللغة العربية بصفتها لغة أجنبية كانت سلبية، وتؤكد عدم وجود تلك المعايير، بينما أقل من نسبة 10% من النتائج فقط كانت إيجابية تشير إلى وجود مثل تلك المعايير، وهذه النتيجة لا تنقف أمام فرضية البحث، بل تؤكدها، وبهذا نكون قد أجابنا على السؤال الأولي الآتي: هل توجد معايير دولية لتعليم اللغة العربية بصفتها لغة أجنبية؟

على الرغم من وجود نسبة من نتائج البحث تشير إلى أن تطبيق معايير أجنبية على تعليم اللغة العربية أمر غير ممكن، بحجة أن كل لغة تحمل ثقافة مختلفة ومواصفات مختلفة، إلا أن هذه النسبة ضئيلة جداً وتكاد لا تذكر،

فقد بلغت 6.4%. هذه نسبة لا يعول عليها في نتائج البحث، ولا يمكن تعميمها؛ لأن نسبة أكثر من 90% تؤكد إمكانية تطبيق معايير أجنبية على تعليم اللغة العربية مع مراعاة بعض الأمور أثناء التطبيق، كالثقافة مثلاً، وهذا ما يدعم ما ذهبنا إليه في فرضية البحث، وهكذا نجد جواب السؤال الثاني من أسئلة البحث القائل: ما نسبة نجاح تطبيق معايير لغة أجنبية ما على تعليم اللغة العربية؟

من أبرز المعايير الأجنبية التي حصدت نتائج إيجابية في إمكانية التطبيق على تعليم اللغة العربية هي معايير الاتحاد الأوروبي (CEFR)، وهذا ما يؤكد فرضية البحث أيضاً، وبهذا نكون قد أجابنا على السؤال الثالث من أسئلة البحث: أي معايير تعليم لغة مما يأتي يمكن ان تنطبق على تعليم اللغة العربية؟

ما يقرب من 12% بالمئة من نتائج البحث يشير إلى أن مستوى طالب كلية الإلهيات في اللغة العربية جيد، يستطيع الكلام والقراءة والكتابة باللغة العربية بطلاقة، وما يقارب 39% ذهب في صالح مستوى طالب كلية الإلهيات متوسط، يستطيع الكلام والقراءة والكتابة باللغة العربية بشكل ليس سيء، بينما أكدت نسبة ما يقارب 48% أن مستوى طالب كلية الإلهيات ضعيف، يستطيع الكلام والقراءة والكتابة باللغة العربية نوعاً ما، وهذا يؤكد ما وصل إليه باحثون آخرون، تم ذكرهم في الدراسات السابقة، ويدعم ما ذهبنا إليه في فرضية البحث نوعاً ما، وبهذا نكون قد أجابنا على السؤال الرابع من أسئلة البحث: ما هو مستوى خريج كلية الإلهيات باللغة العربية؟

نسبة ما يقارب نسبة 9.9% من المشاركين يرون أن تطبيق الإطار الأوروبي على منهاج اللغة العربية صعب نوعاً ما، بينما ترى النسبة الباقية منهم أن تطبيق الإطار الأوروبي على اللغة العربية ليس صعباً، واقترحوا بعض المقترحات لتجاوز تلك الصعوبات، ولم نشهد أي نسبة تقول بأن تطبيقه صعب، أما فيما يتصل بموضوعنا؛ فإن نسبة 72.7% من المشاركين لا يعرفون كليات ألهيات في تركيا تدرس منهاج لغة العربية يقوم على معايير الإطار الأوروبي، ومن يعرف قال بأن كلية الإلهيات في جامعة مرمراس تدرس في منهاجها لتعليم اللغة العربية على الإطار الأوروبي المشترك، لكن لم نجد لهذه الكلية منهاجاً منشوراً على الشبكة العنكبوتية كما هو الحال في جامعتي إسطنبول وأنقرة، وبهذا نكون قد أجابنا على السؤال الثالث من أسئلة البحث: هل يمكن تطبيق الإطار المرجعي الأوروبي على منهاج مادة اللغة العربية.

2. القسم النظري

2.1. تحليل نظام النقاط الأوروبي (AKTS) لمنهاج اللغة العربية في بعض كليات الإلهيات

2.1.1. مفهوم نظام النقاط الأوروبي (AKTS)

هو نظام لحساب ثقل المواد الدراسية في الجامعات، ويرمز له بـ (AKTS)، وهو اختصار لـ (Avrupa Kredi Transfer Sistemi) باللغة التركية، يرمز له باللغة الإنجليزية بـ (ECTS)، و (European Credit Transfer System).

لحساب تباين عدد الساعات الدراسية من جامعة إلى أخرى أيضاً، فمنها من زاد على مئة ساعة دراسية في السنة الواحدة، ومنها ما قل عن ذلك، وجدير بالذكر، هنا، أن جميع الجامعات تقريباً في تركيا؛ تستعمل النظام الأوروبي

في حساب تثقيل المواد الدراسية، ونظام التثقيل هذا يتألف من ثلاث مصطلحات أساسية، وسنذكر تلك المصطلحات مع ترجمتها باللغتين التركية والعربية، مع تعريف مبسط للمصطلح، وسنتحدث عن العلاقة بين تلك المصطلحات:

الأول: نظام النقاط الأوربي للتثقيل (ECT/AKTS)، يعني مستوى المادة الدراسية ودرجة صعوبتها، وسنرمز له بالرمز (ن)، لكي نستطيع مناقشة العلاقة بين تلك الرموز باختصار.

الثاني: رصيد ساعات العمل (Credit/Kredi)، ويقصد به عدد الساعات الدراسية التي سيتلقاها الطالب وسنرمز له بالرمز (س).

الثالث: نوع العمل وعدده (Workload/İş Yüklü)؛ المقصود بكلمة (تثقيل المادة) مستوى المادة ودرجة صعوبتها، والدروس النظرية والعملية، والواجبات، والامتحانات، والندوات الدراسية ...، وما إلى ذلك.

بمعنى آخر يتم اختيار عدد أسابيع الفصل الدراسي، وهو في الغالب بين (14) إلى (15) أسبوع دراسي في الفصل الدراسي، ونوع وعدد الأعمال (دروس نظرية، عملية، واجبات، امتحانات...)، نختار مثلاً (4) دروس نظرية، ودرس عملي، وواجبان، وامتحانين؛ نصفين ونهائي، وندوة علمية، أو غير ذلك من الخيارات المتاحة في كل مؤسسة تعليمية.

وهذا المصطلح سنرمز له بالرمز (ع)¹¹ فيختار الكادر التدريسي نوع العمل وعدده العمل (ع) بما يتناسب والدرس العلمي، وعليه يتم تحديد كل من رصيد نظام التثقيل (ن)، ورصيد الساعات (س).

مثلاً: لو اختار الكادر التدريسي للمؤسسة التعليمية رصيد عمل (ع) للطالب (دروس عملية ونظرية وواجبات امتحانات وعددها وما إلى ذلك) قيمته (5)؛ سيكون عدد الساعات العمل النظرية (24) ساعة، وعدد الدروس العملية (6)، وعدد ساعات العمل الشخصية للطالب (60) ساعة.

هذه الساعات يتم حسابها أوتوماتيكياً في نظام الجامعة دون تدخل من الهيئة التدريسية في الحساب، بمعنى آخر الهيئة التدريسية تحدد نوع العلم وعدده (ع).

بناءً على ما تم تحديده يحسب نظام الجامعة قيمة (ع) رقمياً، وبناءً على القيمة الرقمية ل (ع) يحدد النظام أوتوماتيكياً كل من قيمة (ن)، و(س)، ولكن عدد ساعات العمل لنظام التثقيل قد يختلف من مؤسسة تعليمية إلى أخرى.

2.1.2. تعريف المنهج

تعريف المنهج لغةً: قال الله تبارك وتعالى في محكم التنزيل: (لِكُلِّ جَعَلْنَا مِنْكُمْ شِرْعَةً وَمِنْهَاجًا)¹² فالمنهج لغةً الطريق الواضح البين؛ يقال "نهج الطريق" أي وضحه وبيّنه، ويأتي بمعنى السبيل أو الطريق الممهّد الذي يسلكه

¹¹ Avrupa Kredi Transfer Sistemi (Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi, 2000).

الإنسان للوصول إلى هدف معين.¹³

تعريف المنهاج اصطلاحاً: في الاصطلاح التربوي يشير إلى الخطة الشاملة والمتكاملة، التي تتضمن مجموعة من الأهداف التربوية والمعارف والخبرات والأنشطة، يتم تنظيمها وتوزيعها على فترات زمنية معينة لتحقيق أهداف تعليمية محددة، ويُعنى المنهاج بتنظيم عملية التعلم وتعزيز التفاعل بين المعلم والمتعلم، ويشمل جميع ما يقوم به المعلم والمتعلم من أنشطة تعليمية.¹⁴

فيما يلي نلقي نظرة شاملة على مناهج بعض الجامعات التركية في تعليم اللغة العربية، وسنقتصر على مواد السنة الأولى؛ لأنها تشمل مستويات الإطار الأوربي المشترك، وجدير بالذكر أن الترتيب العام لمناهج اللغة العربية في الجامعات التركية تم تقسيمه إلى أربعة مستويات، يتم تدريس كل مستويين، تقريباً، في سنة دراسية كاملة، على فصلين دراسيين.

2.1.3. تحليل نظام النقاط الأوربي لمادة اللغة العربية في بعض كليات الإلهيات

هنا نتناول مناهج السنة الأولى لبعض الجامعات التركية في مجال اللغة العربية، من حيث المنهاج المعتمد في التدريس والحصّة النسبية لمادة اللغة العربية على نظام التثقيف، لنرى بشكل عملي الفرق بين مناهج اللغة العربية وساعات العمل لكل من تلك الجامعات:

2.1.3.1. تحليل نظام النقاط الأوربي لمادة اللغة العربية جامعة آيدن عدنان مندريس/كلية الإلهيات

الجدول (14) تحليل نظام النقاط الأوربي - السنة الأولى

الفصل الدراسي	المنهاج المقرر Müfredatı	الحصّة النسبية على نظام التثقيف ECT/AKTS	عدد الساعات Credit/Kredi	رصيد ثقل العمل Workload/İş Yükü
الفصل الأول	سلسلة إسطنبول	6	7	178
الفصل الثاني	سلسلة إسطنبول	6	6	144

الملاحظ أن جامعة عدنان مندريس/كلية الإلهيات في العام الدراسي 2024-2025 لم تقرر على الطلبة تدريس اللغة العربية في السنة الأولى على نهج الكليات التي تفرد السنة الأولى لتحضير الطالب بإتقان اللغة العربية،¹⁵ وذلك لعدم توفر الشروط المطلوبة في الكادر التدريسي،¹⁶ بل إن لغة التدريس تكاد تكون هي اللغة التركية في جميع كليات الإلهيات تقريباً، واقتصر عمل المعهد العالي للغات على اللغة الإنجليزية والفرنسية والألمانية.¹⁷

¹³ جمال الدين محمد بن مكرم بن علي بن أحمد الأنصاري الرويفي ابن منظور، *لسان العرب* (بيروت: دار صدر، 1994).

¹⁴ محمود طروانة، *المناهج وطرق التدريس* (الرياض: دار الزهراء للنشر والتوزيع، 1998)، 68؛ الحيلة، *أسس المناهج التعليمية*، 45-46.

¹⁵ Yakup KAYA, "Bilgi Paketi / Ders Kataloğu", Resmi Kurum, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi (ADÜ) (05 Temmuz 2024).

¹⁶ Verilen bilgiler, ilgili fakültedeki Arap Dili Bölüm başkanının sağladığı bilgilere dayanmaktadır.

¹⁷ Yabancı Diller Yüksekokulu, "Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Öğrenci El

هذا التباين في نظام السنة التحضيرية بين كليات الإلهيات يعد عاملاً في تباين مستويات الكفاية اللغوية، ولن نتطرق إليه، هنا، لئلا نخرج عن موضوع البحث.

2.1.3.2. تحليل نظام النقاط الأوربي لمادة اللغة العربية في جامعة إسطنبول /كلية الإلهيات

الجدول (15) تحليل نظام النقاط الأوربي - السنة الأولى

المناهج المقرر	نظام التثقيل	عدد الساعات	رصيد ثقل العمل	الفصل الدراسي
Müfredatı	ECT/AKTS	Credit/Kredi	Workload/İş Yüğü	
سلسلة إسطنبول	4	2	98	الفصل الأول
سلسلة إسطنبول	4	2	98	الفصل الثاني

على الرغم من أننا لم نعر على برنامج اللغة العربية للسنة التحضيرية/قسم اللغة العربية لكلية الإلهيات في جامعة إسطنبول على الشبكة العنكبوتية،¹⁸ إلا أن الكلية قد صرحت بتعليم اللغة العربية على خطى السنة التحضيرية بأكثر من طريقة، أهمها المنهاج المقرر لطلبة السنة الأولى/قسم اللغة العربية في الجامعة، وهو منهاج سلسلة إسطنبول لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

وجدير بالذكر أن هذه السلسلة مُعدة لطلاب السنة التحضيرية في كليات الإلهيات/قسم اللغة العربية،¹⁹ ويتم تدريس هذه السلسلة في أكثر من جامعة.²⁰

2.1.3.3. تحليل نظام النقاط الأوربي لمادة اللغة العربية في جامعة أنقرة /كلية الإلهيات

الجدول (16) تحليل نظام النقاط الأوربي - السنة الأولى

المناهج المقرر	نظام التثقيل	عدد الساعات	رصيد ثقل العمل	الفصل الدراسي
Müfredatı	ECT/AKTS	Credit/Kredi	Workload/İş Yüğü	
نشأة اللغة العربية وآدابها وتطورها كعلم تطبيقي، ومدارسه، ومفاهيمه،	3.0	1.0	90	الفصل الأول

Kitabı” (Aydın/Türkiye: YDY, 2024), Erişim 12 Aralık 2024,

<https://akademik.adu.edu.tr/yo/yabancidiller/webfolders/files/20240919144310-WUQE92H561NOUKYI8XGF-RIDVAN.KORKUT-372908637.pdf>.

¹⁸ İstanbul Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu, “Yabancı Diller Yüksekokulu / Ders Materyalleri”, Erişim 19 Eylül 2024, https://yabancidiller.istanbul.edu.tr/_.

¹⁹ İstanbul serisinin kitaplarını görüntülemek için bakınız: Ali Bulut, *Silsiletü İstanbul li-Talim el-Lüğati'l-Arabiye/ Kıraa (1)* (İstanbul: İstanbul Darülfünun Yayınları, 2022); Ali Bulut, Ahmet Aydın, Şükrü Küçük, ve Mustafa Yavuz, *Silsiletü İstanbul Arapça Dil Bilgisi Sarf- Nahiv*, ed. Ali Bulut (İstanbul: İDAV, 1. bs., 415 s., 2023), ISBN: 9786259431277; Ali Bulut, Cemal Abdullah Aydın, Hatice Arslan Sözüdoğru, ve Abdulazim Ahmed Hassan Badran, *Silsiletü İstanbul el-Kirâe 1*, ed. Ali Bulut (İstanbul: Darülfünun, 1. bs., 106 s., 2023), ISBN: 9786057193513.

²⁰ من بين الكليات التي تدرس هذه السلسلة كلية الإلهيات في جامعة إسطنبول، وكلية الإلهيات في جامعة آيدن عنان مندریس وغيرهما الكثير من الكليات التي لا يسعنا ذكرها في هذا المقام.

²¹ Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, “İlahiyat Dersleri”, Erişim 2025, <http://www.divinity.ankara.edu.tr/ilahiyat-dersleri/>.

ونظرياته.			
نشأة اللغة العربية وآدابها			
وتطورها كعلم تطبيقي،			
ومدارسه، ومفاهيمه،			
ونظرياته.			
90	1.0	3.0	الفصل الثاني

لم نلمح ما يدلنا على أن كلية الإلهيات في هذه الجامعة خصصت سنة تحضيرية، فعند مراجعتنا دليل الطالب في مدرسة اللغات الأجنبية التابعة للكلية لم نجد لتعليم اللغة العربية مكاناً،²² ونكتفي، هنا، بالإشارة إلى ما قلناه في أثناء دراستنا منهاج جامعة عدنان مندريس.

2.1.3.4. تحليل نظام النقاط الأوربي لمادة اللغة العربية في جامعة مرمر /كلية الإلهيات²³

الجدول (13) تحليل نظام النقاط الأوربي - السنة الأولى

المنهاج المقرر	نظام التثقيل	عدد الساعات	رصيد ثقل العمل
Müfredatı	ECT/AKTS	Credit/Kredi	Workload/İş Yüğü
لم يُحدّد	4	4	98
لم يُحدّد	4	4	98

حال كلية الإلهيات في جامعة مرمر لا يختلف كثيراً عما هو في جامعة إسطنبول، فالمعهد العالي للغات في جامعة مرمر يقتصر على تدريس اللغات الإنجليزية والفرنسية والألمانية،²⁴ ولم أفع على معلومات بشكل رسمي على الشبكة العنكبوتية فيما يتعلق بمنهاج تعليم اللغة العربية في كلية الإلهيات.

والحاصل أننا نلاحظ التفاوت بمقدار الحصة النسبية لثقل مادة اللغة العربية (I) في الكليات المذكورة نموذجاً، وبرأينا فإن هذا سبب رئيس في تفاوت الكفاية اللغوية لطالب كلية الإلهيات، فالعلاقة بين الكفاية اللغوية للطالب وبين مقدار تلك الحصة النسبية إنما هي علاقة طردية، فكلما زادت الحصة النسبية لثقل مادة اللغة العربية كلما زاد تعلق الطالب بالنجاح في تلك المادة، وكلما نقصت الحصة نقص شغل الطالب بالمادة، وهكذا دواليك.

جدير بالذكر أن هناك ثقل محدد للمواد يجب على الطالب أن يصل إليه ليستطيع التخرج في كل كلية، وهذا الثقل في غالب الجامعات التركية (60 AKTS)، هكذا كلما زادت الحصة النسبية لثقل المادة قلت المواد التي يجب على الطالب أن يدرسها وينجح بها ليتخرج، ومن هنا جاء تعلق الطالب بثقل المادة (AKTS).

2.1.3.5. مناقشة نتائج التحليل

على الرغم من أن بعض نقاط الالتقاء بين أنظمة مناهج تعليم اللغة العربية في بعض كليات الإلهيات، على

²² Ankara Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu, "Öğrenci El Kitabı", Erişim 2025, <https://yabdil.ankara.edu.tr/ogrenci-el-kitabi-11/>.

²³ Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, "Ders Programları / İçerikleri", Erişim 5 Temmuz 2024, <https://ilahiyyat.marmara.edu.tr/ogrenci/ders-programlari-icerikleri/>.

²⁴ Marmara Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu, "Yabancı Diller Yüksekokulu / Öğrenci El Kitabı", Erişim 5 Temmuz 2024, <https://yabdil.marmara.edu.tr/>.

سبيل المثال جميع الكليات الأربع التي درسنا أنظمتها تتبع نظام النقاط الأوروبي (AKTS/ECT)، إلا أن النتائج، كما رأينا في الفقرة السابقة، أظهرت الاختلاف الجلي بين تلك الأنظمة فيما يتصل بمادة اللغة العربية، وهذا الاختلاف له أثر كبير بشكل أو بآخر في التفاوت بين مستويات الكفاية اللغوية لطلاب كليات الإلهيات.

فيما يلي نحاول لفت الانتباه إلى الإطار المرجعي الأوروبي للغات وميزاته وخصائصه وعيوبه، لعلنا نستطيع الوصول إلى منهج موحد لتعليم اللغة العربية، في ضوء معايير دولية بنكهة عربية، إذا صح التعبير، كمعايير الإطار الأوروبي للغات، ونفترض أن إيجاد مثل هذا المنهج من شأنه أن يرفع مستوى الكفاية اللغوية لدى طالب كلية الإلهيات، ويقلص التفاوت بين الكفايات اللغوية للطلبة إلى حد كبير، وعند اعتماده في جميع كليات الإلهيات سيكون من المنطقي ارتباط نظام الثقل به وثيقاً وموحداً بين جميع الكليات، ما بضمن التقارب في مستويات الكفاية اللغوية لطلاب تلك الكليات.

2.2. الإطار الأوروبي المشترك؛ التعريف، الأهداف، المبادئ، النقد الموجه إليه

2.2.1. تعريفه: تعددت التعاريف المقدمة للإطار الأوروبي المشترك، ويمكن اختصار تلك التعاريف

بقولنا: إنه (الإطار العام لتطوير مناهج تدريس اللغات المستهدفة، والخطوط العامة للمنهج الدراسي، والاختبارات، والكتب التعليمية وخلافه، في أوروبا بأكملها).²⁵

2.2.2. أهدافه: استهدف الإطار الأوروبي ما يلي:

التخطيط لوضع برنامج دراسة للغات لجميع المراحل الدراسية، مع مراعاة الجهود السابقة.

منح الشهادات اللغوية استناداً على محتويات الامتحانات، ومعايير التقييم.

التخطيط لدراسة موجهة ذاتياً، يقوم على تطوير وعي الدارسين بالمعارف المتوجبة عليهم.²⁶

واشترطوا في البرامج والشهادات التي سيتمنحونها أربعة شروط:

الأول: أن تكون شاملة؛ وتصل إلى حد الكفاية الانصالية.

ثانيها: أن تكون قياسية؛ تستهدف مجالات لغوية معينة وأغراض محددة.

ثالثها: أن تكون متوازنة؛ تكون المعرفة والمقدرة متوازنة في مجال معين في كل المستويات.

رابعها: جزئية؛ تستهدف أنشطة ومهارات محددة، وتستبعد غيرها من الجزئيات.²⁷

²⁵ عبد الجواد، الإطار المرجعي الأوروبي المشترك، 14.

²⁶ السابق، 19.

²⁷ السابق، 19.

2.2.3. مبادئ الإطار ومواصفاته

استناداً على ما جاء في مقررات مجلس أوروبا للتعاون الثقافي؛ يمكن تقسيم المبادئ إلى ثلاثة أقسام:

الأول: مبني على أهمية التراث والثقافة: إن التراث الضخم من تنوع اللغات والثقافات داخل أوروبا يعد ثروةً قيّمةً ومشتركة، يجب حمايتها وتطويرها، وهو ما يحتاج إلى مجهودات حثيثة في قطاعي التربية والتعليم، حتى يتحول حتى يتحول هذا التنوع من كونه عائق للفهم والاتصال إلى مصدر للإثراء والتفاهم المتبادل.

الثاني: مبني على سبل الاتصال والتفاعل بين الأوروبيين: فمن خلال معرفة أفضل باللغات الأوروبية الحديثة يمكن تيسير سبل الاتصال والتفاعل بين الأوروبيين ذوي اللغات المختلفة، مما يشجع بدوره على التحرك داخل أوروبا وكذلك التفاهم المتبادل والتعاون، ويدعم تجاوز الأحكام المسبقة والاضطهاد.

الثالث: مبني على التقارب السياسي في أوروبا: إن الدول الأعضاء يمكنها بلوغ تقارب كبير في الإجراءات السياسية على المستوى الأوروبي من خلال الاتفاقيات التي تنسم بالتعاون والتنسيق المستمر، وذلك إذا وحدوا قوانينهم المحلية الخاصة بسياسة التعليم، ولا سيما في مجال تدريس ودراسة اللغات الحديثة وتطويرها.²⁸

لتحقيق هذه المبادئ تمت المطالبة بالعديد من الإجراءات، ولأن هذا خارج عن مجال بحثنا لم نتطرق إليه، وما يهمنا أن هذه المبادئ يمكن تطبيقها في كل مجتمعات العالم، وفي حال توفر لجنة صاحبة قرار في أي مجتمع من مجتمعات العالم ربما يمكنها اتخاذ إجراءات أفضل من تلك التي اتخذت في أوروبا، ولا نزال بانتظار مثل هذه المبادرات في مجال اللغة العربية، أما المواصفات التي وضعوها ليستقيم الإطار المرجعي؛ فهي أن يكون:

متعدد الوظائف: يمكن الاستفادة منه في ومقاصد كثيرة عند التخطيط لإمكانات دراسة اللغات وإعداده.

مرناً: يمكن تكيفه وتعديله للاستخدام تحت شروط وظروف متباينة.

منفتحاً: مناسب لتوسيع النظم وتنقيحها.

ديناميكياً: بالتطوير المستمر كرد فعل للخبرات الناتجة عن تطبيقه.

موضوعياً: أي غير متعارض وغير ملتزم بإحدى مناهج الدراسة النظرية أو اللغوية المتنافسة، وأن يكون بمبدأ

تربوي موحد.²⁹

2.3. التحديات التي تواجه تطبيق الإطار المرجعي الأوروبي في تعليم اللغة العربية

بحسب خبرة الباحث في مجال تعليم العربية، فإن هناك من تحديات كثيرة تؤثر على تطبيق الإطار المرجعي الأوروبي على اللغة العربية على مستوى العالم عموماً، وفي تركيا خصوصاً، وانتقينا أهم ما توصلنا إليه من هذه التحديات ذات الصلة في خلال تجربتنا في علم اللسانيات التطبيقية، لعلنا نجد ثمرة في مواجهة هذه التحديات:

²⁸ عبد الجواد، الإطار المرجعي الأوروبي المشترك، 15.

²⁹ السابق، 20.

2.3.1. التحديات البحثية

نقص الدراسات والأبحاث: ندرة الأبحاث والندوات والمؤتمرات الدولية والأعمال الأكاديمية التي تناولت دراسة أهمية دراسة وتطبيق الإطار المرجعي الأوروبي المشترك على اللغة العربية مقارنة بغيرها من المواضيع الأخرى، وهذا النقص يتطلب تشجيع المزيد من الأبحاث الأكاديمية لتوفير البيانات والتوصيات اللازمة.

ضعف اللغة الأجنبية عند الباحثين: الإطار المرجعي الأوروبي لم يأت باللغة العربية، فإذا كان الباحث لا يتقن لغة أجنبية (كالإنجليزية) باحتراف؛ لن يستطيع مواكبة التحديثات والتغيرات على الإطار، هذا إن كان استوعب ما تمت ترجمته من الإطار المرجعي الأوروبي إلى العربية أصلاً.

2.3.2. التكيف مع خصوصيات اللغة العربية

النظام الكتابي: من المعلوم أن لكل لغة خصائص تمتاز بها عن غيرها من اللغات، ولغة العربية خصوصيات كثيرة، منها النظام الكتابي، فاللغة العربية تتميز بنظام كتابة مختلف تماماً عن اللغات الأوروبية، حيث تُكتب من اليمين إلى اليسار ولها أحرف متصلة، مما يشكل تحدياً في تكيف مواد التعليم والتقييم ضمن الإطار الأوروبي.

التصريف: تصريف الأفعال والأسماء في اللغة العربية أكثر تعقيداً مقارنة باللغات الأوروبية، مما يتطلب تعديلاً في معايير تقييم المهارات اللغوية لتناسب مع هذه التعقيدات.

2.3.3. الفروقات الثقافية

المحتوى الثقافي: الإطار الأوروبي يحتوي على معايير تتعلق بالكفاءة الثقافية والاجتماعية، وهذه المعايير ربما لا تتوافق بشكل مباشر مع الثقافة العربية.

يحتاج تطبيق CEFR على تعليم اللغة العربية إلى إعادة النظر في المحتويات الثقافية والاجتماعية لتناسب مع السياق العربي.

الاعتبارات الدينية: العديد من النصوص والمفردات في اللغة العربية متأثرة بالدين الإسلامي، وهذا يتطلب نهجاً مختلفاً في إعداد المواد التعليمية بما يحترم الحساسيات الدينية والثقافية.

2.3.4. التحديات التعليمية والبيداغوجية³⁰

تنوع المناهج وطرق التدريس: اختلاف المناهج وطرق التدريس بين المؤسسات التعليمية يجعل من الصعب توحيد معايير التعليم والتقييم، تحتاج هذه المناهج إلى توحيد أو على الأقل إلى تكيف بحيث تتماشى مع المعايير الأوروبية.

³⁰ البيداغوجيا نظرية تطبيقية للتربية تستمد مفاهيمها من علم النفس، تهتم باختيار طرائق التدريس والوسائل والتقنيات والتقييم ومختلف العناصر المتدخلية بشكل مباشر أو غير مباشر في وضعيات التعلم والتعليم، يُنظر جابر نصر الدين، *دروس في علم النفس البيداغوجي*، (الجزائر: منشورات مخبر المسألة التربوية/كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية في جامعة بسكرة، 2009)، 11-12.

تدريب المعلمين: معظم المعلمين ربما لا يكون لديهم التدريب الكافي على كيفية تطبيق معايير CEFR على تعليم اللغة العربية، مما يتطلب برامج تدريبية مكثفة لضمان فهمهم الكامل لهذه المعايير وقدرتهم على تطبيقها بشكل فعال.

عدم توفير دليل معلم: يقدم دليل المعلم لمنهاج قائم على الإطار المرجعي الأوروبي المشترك لتعليم اللغات الدعم المناسب للمعلم مهما كانت كفاءة المعلم المهنية متدنية، ومهما كانت خبراته قليلة في تدريس اللغة العربية.

2.3.5. التحديات اللغوية المتقدمة

التنوع اللغوي داخل العالم العربي: وجود تنوع كبير في اللهجات المحلية ضمن العالم العربي يمكن أن يجعل من الصعب تطبيق معايير موحدة. هذا يتطلب تطوير مناهج تعليمية تأخذ بعين الاعتبار هذا التنوع.

تحديات الترجمة: تمثل ترجمة معايير الإطار الأوروبي بشكل دقيق وفعال إلى اللغة العربية مع الحفاظ على دقة المعاني والمفاهيم تحديًا كبيرًا، خاصة عندما تتعلق الأمور بالمفردات والمفاهيم والمصطلحات اللغوية المعقدة.³¹

2.3.6. نقص الموارد التعليمية

المواد التعليمية المتخصصة: نقص المواد التعليمية التي تتوافق مع معايير CEFR وتراعي خصائص اللغة العربية يشكل تحديًا كبيرًا، هناك حاجة لتطوير كتب دراسية ومواد تعليمية تتناسب مع هذه المعايير وتلبي احتياجات المتعلمين.

التكنولوجيا التعليمية: عدم توفر الأدوات التكنولوجية والموارد الرقمية التي تتوافق مع معايير CEFR لتعليم اللغة العربية يحد من إمكانية تطبيق هذه المعايير بشكل فعال.

2.3.7. التقييم والتقويم

معايير التقييم: عدم وجود معايير تقييم موحدة ومخصصة للغة العربية ضمن إطار CEFR يجعل من الصعب تقييم مهارات اللغة بشكل عادل وموضوعي، ويتطلب الأمر تطوير أدوات تقييم تتناسب مع خصائص اللغة العربية.

تعدد اللهجات: وجود العديد من اللهجات في اللغة العربية يمثل تحديًا في تطبيق معايير تقييم موحدة، حيث يجب مراعاة الفروقات في اللهجة بين مختلف الدول والمناطق.

2.3.8. التحديات المؤسسية

الدعم الإداري وسياسة التعليم: عدم وجود دعم كافٍ من الجهات الإدارية والسياسية في بعض الدول يمكن أن يعوق تطبيق الإطار الأوروبي بشكل فعال، والحاجة إلى سياسات تعليمية داعمة ومتوافقة مع المعايير الدولية يعتبر

³¹ المعلومات الواردة مبنية على خبرة الباحث في أثناء عمله في اللغويات التطبيقية.

أمرًا ضروريًا لضمان نجاح هذه المبادرات.

البيروقراطية: التعقيدات البيروقراطية والهيكلية داخل المؤسسات التعليمية قد تعيق عملية تبني وتطبيق المعايير الجديدة، ففي كل مؤسسة تعليمية اتخذ الإداريون مناهج اختاروها على غير منهج الإطار الأوروبي المشترك، وفي الغالب المناهج التي وضعوها تتكون من الكتب التي درسوها قبلاً، مما يتطلب جهوداً إضافية لتبسيط الإجراءات وتحقيق التوافق المؤسسي في اختيار مناهج تتوافق والإطار الأوروبي المشترك.

2.3.9. التحديات الاقتصادية

تكلفة التنفيذ: تطبيق معايير الإطار الأوروبي يتطلب استثمارات كبيرة في تطوير المواد التعليمية، التدريب، والبنية التحتية، وربما تكون الموارد المالية المحدودة عقبة أمام تنفيذ هذه الخطط.

توزيع الموارد: التوزيع غير المتكافئ للموارد التعليمية بين المؤسسات المختلفة قد يؤدي إلى تفاوت في جودة التعليم، ما يجعل من الصعب تحقيق معايير موحدة على نطاق واسع، وكما هو معلوم فإن المؤسسات التعليمية تختلف موادها عن مؤسستها أخرى.

2.3.10. التحديات الاجتماعية

التفاوت الاجتماعي والاقتصادي: التفاوت الاجتماعي والاقتصادي بين المتعلمين قد يؤثر على قدرتهم على اقتناء الموارد التعليمية المصممة على أساس الإطار الأوروبي المشترك، ما يؤدي إلى التفاوت في تطبيق المعايير المطروحة بشكل متساوٍ بين المتعلمين.

الوعي المجتمعي: إن قلة الوعي بأهمية تبني معايير تعليمية موحدة بين أفراد المجتمع يمكن أن يؤدي إلى مقاومة التغيير وعدم تقبل المناهج الجديد، ناهيك عن العامل النفسي الذي يعتري المجتمع المقبل على خطوة كهذه، فالخوف من الفشل عقبة صعبة الاجتياز.

2.3.11. التحديات التقنية

تكامُل التكنولوجيا: دمج التكنولوجيا الحديثة في تعليم اللغة العربية وتطبيق معايير CEFR يتطلب تحديثات تقنية مستمرة، وتطوير منصات تعليمية فعالة، وهذا ينعكس سلباً بشكل مضاعف على تطبيق الإطار المرجعي الأوروبي على اللغة العربية.

الوصول إلى التكنولوجيا: الفجوة الرقمية بين المتعلمين في المناطق الحضرية والريفية قد تؤدي إلى تفاوت في فرص التعلم والقدرة على الاستفادة من الموارد التعليمية المتاحة عبر الإنترنت.³²

تجاوز هذه التحديات يتطلب تعاوناً مشتركاً بين المؤسسات التعليمية والمتخصصين في تعليم اللغة العربية من أساتذة وباحثين وطلاب دراسات عليا، وذلك لضمان تطوير مناهج تعليمية ومعايير تقييم تتماشى مع الإطار الأوروبي

³² المعلومات الواردة مبنية على خبرة الباحث في أثناء عمله في اللغويات التطبيقية.

وتلبي في الوقت ذاته احتياجات المتعلمين في السياقات العربية المختلفة، في العالم عموماً، وفي تركيا خصوصاً، فكل ذلك ينعكس بطريقة مباشرة على العملية التعليمية.

خاتمة

هكذا نكون قد استعرضنا وإياكم أهم النقاط التي تم تناولها البحث، والنتائج التي تم التوصل إليها في العمل، فقد حاولنا إيضاح إمكانية تطبيق معايير دولية على منهاج تعليم اللغة العربية، وكان المقترح تطبيق معايير الإطار المرجعي الأوروبي للغات، كما نكون قد درسنا أهم الصعوبات التي تواجه تطبيقه.

اتضح من خلال الدراسة التفاوت الواضح في مستويات الكفاية اللغوية لخريجي كليات الإلهيات.

اتضح في نتائج البحث أن من أهم التحديات التي تقبع خلف تطور الكفاية اللغوية للطلاب هو تباين مناهج اللغة العربية، فقد كان التباين الكبير في مناهج اللغة العربية وتقييماتها بين الجامعات التركية، الذي يعود بشكل رئيسي إلى عدم وجود معايير موحدة وشاملة تتماشى مع الخصوصيات اللغوية والثقافية للغة العربية، واضحاً جلياً لا يحتاج إلى نقاش.

كما قمنا بتحليل مدى تباين مناهج اللغة العربية في الكليات التركية عبر دراسة نظام ثقل النقاط الأوروبي (AKTS) في مناهج اللغة العربية في بعض الجامعات التركية نموذجاً، وبيننا مدى التفاوت الواضح بين تلك المناهج، وأثره على مستوى الكفاية اللغوية لخريجي كلية الإلهيات.

من خلال الدراسة التحليلية التجريبية، توصلنا إلى أن تطبيق الإطار المرجعي الأوروبي المشترك يتطلب تعديلات خاصة بالبيئة اللغوية والتعليمية للغة العربية، كما أوضحنا أن تحسين جودة تعليم اللغة العربية في الجامعات التركية يمكن أن يفيد بشكل كبير من تبني المعايير والممارسات المثلى المستمدة من الأطر المرجعية الأوروبية، مع مراعاة الفروقات الثقافية واللغوية.

ومن أهم النتائج التي توصل إليها البحث أيضاً:

على الرغم وجود بعض النتائج التي تشير إلى وجود إطار مرجعي عربي لتعليم اللغة العربية، غير أننا لم نقف على مثل هذه المعايير بشكل فعلي، وهذا يدل على عدم وجود معايير تضبط منهاج موحّد للغة العربية في ميدان اللسانيات التطبيقية.

على الرغم من بعض المحاولات في مجال تطبيق الأطر المرجعية على منهاج اللغة العربية، إلا أن هذه المحاولات فردية ولا تفي بالغرض المنشود، والملاحظ أن الأعمال الأكاديمية المقدمة في موضوع الأطر المرجعية لتعليم اللغات شحيحة تقتصر إلى الجودة والدقة العلمية، بل إن أغلبها يعد تكراراً وانتحالاً لتجارب جدية تحتاج من يكملها.

وجود صعوبات في تطبيق الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات على منهاج اللغة العربية، لكن هذه الصعوبات يمكن التغلب عليها إذا توحدت الجهود المؤسسية، مما يضمن جودة عالية موحدة بين مستويات الكفاية

اللغوية عند متعلمي اللغة العربية في كليات الإلهيات.

من أهم الصعوبات التي تواجه تطبيق الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات على منهاج اللغة العربية هو تباين المناهج في كليات الإلهيات.

لم نقف على مناهج لكليات تطبق الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات على منهاج اللغة العربية في تركيا تقريباً، وما يُظن أنه موجود لم نعثر عليه على الشبكة العنكبوتية لتقييمه.

في الختام، نؤكد على أهمية استمرار البحث والتطوير في تطبيق إطار مرجعي لمنهاج مادة اللغة العربية، والاستفادة من التجارب الدولية الناجحة لتطوير مناهج تعليمية تضمن تحقيق الكفاءة اللغوية المطلوبة، ونوصي بتكثيف الجهود البحثية والتعاون الأكاديمية بين المؤسسات التعليمية لتبادل الخبرات والمعرفة، للإسهام في تحسين مخرجات التعليم ورفع مستوى الكفاية اللغوية لطلاب اللغة العربية غير الناطقين بالعربية على المستويين المحلي والدولي.

والحمد لله رب العالمين، وصلّ اللهم على سيدنا محمد وسلّم تسليمًا كثيرًا.

Kaynakça | References

- Abdullah, Muhammed Câbir. *Tedris bi't-Tarîka et-Tibî'iyye: Tîrîl Tîrâysî*. Kahire: Dâr el-Kitâb el-Câmi'î, 2003.
- Abdü'l-Cevâd, Alâ. *Avrupa Ortak Referans Çerçevesi: Öğrenme... Öğretme... Değerlendirme*. Kâhire: Dâr İlyâs el-Asriyye li't-Tibâa we'n-Neşr, 2008.
- Alalî, Ahmad. “Yabancı Dil Olarak Arapça Öğretim Yöntemleri ve Dil Yeterliliğindeki Rolü: İlahiyat Fakültesi Örneği”. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, değerlendirme için sunulmuş makale, 2025. [Yayınlanmamış makale].
- Altıntaş, Muhammed Esat. “İlahiyat Fakültelerinde Arapça Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar: Bir Meta-Sentez Çalışması”. *Eskiye* 52/52 (2024), 405-433.
- Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi. “İlahiyat Dersleri”. Erişim 2025. <http://www.divinity.ankara.edu.tr/ilahiyat-dersleri/>
- Ankara Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu. “Öğrenci El Kitabı”. Erişim 2025. <https://yabdil.ankara.edu.tr/ogrenci-el-kitabi-11/>
- Arpaçukuru, Osman, ve Hasan Sabri Çeliktaş. “İlahiyat Fakültesi Arapça Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Öğretim Yılı Başında Arapçaya ve Arapça Dersine Dair Düşünce, Beklenti ve Hedefleri (Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Örneği)”. *Trabzon İlahiyat Dergisi* 10/2 (2023), 195-226.
- Aydın, Atik. “İlahiyat Fakültesi Lisans Öğrencilerinin Arapça Eğitimi Hakkındaki Görüşleri”. *Mesned İlahiyat Araştırmaları Dergisi* 11/1 (2020), 33-57.
- Avrupa Kredi Transfer Sistemi. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi, 2000.
- Bulut, Ali. *Silsiletü İstanbul li-Talim el-Lügati'l-Arabiye/ Kıraa (1)*. İstanbul: İstanbul Darülfünun Yayınları, 2022.
- Bulut, Ali, Ahmet Aydın, Şükrü Küçük, ve Mustafa Yavuz. *Silsiletü İstanbul Arapça Dil Bilgisi Sarf - Nahiv*. Ed. Ali Bulut. 1. bs. İstanbul: İDAV, 2023. ISBN: 9786259431277.
- Bulut, Ali, Cemal Abdullah Aydın, Hatice Arslan Sözüdoğru, ve Abdulazim Ahmed Hassan Badran. *Silsiletü İstanbul el-Kırâe 1*. Ed. Ali Bulut. 1. bs. İstanbul: Darülfünun, 2023. ISBN: 9786057193513.
- Bulut, Ali. *Silsiletü İstanbul li-Talim el-Lügati'l-Arabiye / Kıraa (1)*. İstanbul: İstanbul Darülfünun Yayınları, 2022.
- Çelik, Nilgün, ve Serdar Baştürk. “2018 (CEFR) Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi Yeni Açıklamalar Metninde Okuma Becerisine Yönelik İncelemeler”. *TÖMER Araştırma Merkezi* 5/1 (2020), 91-118.
- Dündar, Ahmet İhsan. “İlahiyat Fakültesi Arapça Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Arapça Dersine İlişkin Tutumlarının İncelenmesi (Kocaeli Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi Örneği)”. *Kocaeli İlahiyat Dergisi* 4/1 (Mayıs 2020), 85-100.
- Ekinçi, İsmail. “İlahiyat Fakültesi Öğrencilerine Verilen Arapça Hazırlık Eğitimine Dair Bir İnceleme”. *Van İlahiyat Dergisi* 7/11 (Aralık 2019), 144-161.
- Hile, Mehmet. *Üss el-Menâhîc el-Ta'limiyye*. Amman: Dâr el-Mesîre li'n-Neşr ve'l-Tevzi', 2002.
- İbn Manzûr, Ebü'l-Fazl Cemâlüddîn Muhammed b. Mükerrrem b. Ali b. Ahmed el-Ensârî er-

- Rüveyfî. *Lisānū'l-ʿArab*. Beyrut: Dār Sādir, 1994.
- İstanbul Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu. “Yabancı Diller Yüksekokulu / Ders Materyalleri”. Erişim 19 Eylül 2024. https://yabancidiller.istanbul.edu.tr/tr/_
- Kaya, Yakup. “Bilgi Paketi / Ders Kataloğu”. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi (ADÜ). Erişim 12 Aralık 2024. <https://akts.adu.edu.tr/programme-detail/3/11514/course-structure/>
- Kaya, Yakup. “İmmanuel Kant’ın Eğitim Felsefesinde Hochschuldidaktik”. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi* 11/2 (2021), 549-562.
- Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi. “Ders Programları / İçerikleri”. Erişim 5 Temmuz 2024. <https://ilahiyat.marmara.edu.tr/ogrenci/ders-programlari-icerikleri>
- Marmara Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu. “Yabancı Diller Yüksekokulu / Öğrenci El Kitabı”. Erişim 5 Temmuz 2024. <https://ydil.marmara.edu.tr/>
- Nasreddin, Caber. *Durus fi İlmi'n-Nefs el-Bidâğuî*. Cezayir: Biskra Üniversitesi Beşeri ve Sosyal Bilimler Fakültesi/Eğitim Laboratuvarı Yayınları, 2009.
- Pılandı, Hülya, ve Burak Sözer. “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreten Öğretmenlerin Avrupa Ortak Başvuru Metni Hakkındaki Düşünceleri”. *TÖMER Araştırma Merkezi* 6/1 (2021), 85-102.
- Tırvâne, Mahmud. *el-Menâhic ve Turuq el-Tedris*. Riyad: Dār el-Zehrâ li'n-Neşr ve'l-Tevzi, 1998.
- Tuayme, Rüşdi. *el-Merci' Fi Ta'lîm el-Lügati'l-ʿArabiyyeti*. Mekke: Ummül Kurâ Üniversitesi Yayınları, 1986.
- Yabancı Diller Yüksekokulu. “Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Öğrenci El Kitabı”. Aydın/Türkiye: YDY, 2024. Erişim 12 Aralık 2024. <https://akademik.adu.edu.tr/yo/yabancidiller/webfolders/files/20240919144310-WUQE92H561NOUKYI8XGF-RIDVAN.KORKUT-372908637.pdf>