İSTANBUL UNIVERSITY PRESS

darulfunun ilahiyat

RESEARCH ARTICLE / ARAŞTIRMA MAKALESİ

darulfunun ilahiyat, 30(1): 231–262

DOI: 10.26650/di.2019.30.1.0066
http://ilahiyatjournal.istanbul.edu.tr

Submitted: 05.02.2019
Revision Requested: 08.05.2019
Last Revision Received: 12.06.2019
Accepted: 18.06.2019

اتجاهات طلبة كليات الإلهيات والعلوم الإسلامية في تركيا نحو برنامج اللغة العربية في السنة التحضيرية

Islam Youssry Elhadky[1] **Sultan Şimşek**[2]

الملخص

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على اتجاهات طلبة كليات الإلهيات والعلوم الإسلامية تجاه برنامج اللغة العربية في السنة التحضيرية. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي واستخدمت الاستبانة أداة لجمع المعلومات. جاءت عينة الدراسة غير احتمالية من النوع العَرَضي، وشملت (1374) طالبا وطالبة ينتمون لـ (60) كلية. وأظهرت نتائج الدراسة أن اتجاهات الطلبة (متوسطة) نحو الإطار العام لبرنامج اللغة العربية، ومعلمي السنة التحضيرية وطرق تدريسهم ، وجودة التعليم. وجاءت اتجاهات الطلبة (إيجابية) نحو استخدام اللغة العربية فقط في الصفوف الدراسية، وكذلك رأت أغلب العينة أنهم يحتاجون لدروس إضافية في اللغة العربية، كما رفضت الأغلبية زيادة البرنامج التحضيري العربي ليصبح عامين، وجاء اتجاه العينة نحو السفر للدراسة في البلاد العربية (إيجابيا جدا)، كما جاءت اتجاهات طلاب مرحلة الليسانس نحو أثر السنة التحضيرية على دراستهم (إيجابية). وأفاد (75%) من العينة أنهم يعتبرون السنة التحضيرية مفيدة لهم، وأظهر التحليل أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية في بعض المحاور تعزى لبعض المتغيرات المستقلة للبحث.

كلمات مفتاحية

العربية، الجودة، السنة التحضيرية، اتجاهات

Türkiye'deki İlâhiyat ve İslâmî İlimler Fakülteleri Öğrencilerinin Hazırlık Sınıflarındaki Arapça Öğretim Programlarına Yönelik Tutumları

Öz

Bu araştırma, İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin hazırlık sınıflarındaki Arapça öğretim programına yönelik tutumlarını belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın iki temel sorusu vardır: Birincisi; *"İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin Türk üniversitelerindeki hazırlık sınıfındaki Arapça dil programına yönelik tutumları nelerdir?"* sorusudur. İkincisi ise; istatistikse olarak araştırma örnekleminin tutumlarında "cinsiyet, İmam Hatip Lisesi mezunu olma, bulunulan sınıf, lisans düzeyindeki Arapça dersleri" gibi değişkenlerin yol açtığı anlamlı farklar (0.05'e eşit veya daha az) var mıdır? Araştırmada betimsel yöntem izlenmiş olup veri toplama aracı olarak anket yöntemi kullanılmıştır. Araştırma örnekleminde tesadufî örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu araştırmaya 60 İlahiyat Fakültesinden 1374 öğrenci dahil edilmiştir. Araştırmanın sonuçları, öğrencilerin Arapça dil programının genel çerçevesine, Arapça hazırlık sınıfının öğreticilerine , öğretim yöntemlerine ve eğitim kalitesine yönelik tutumlarının nötr olduğunu; lisans öğrencilerinin hazırlık sınıflarındaki Arapça eğitiminin çalışmalarına olan etkisine yönelik tutumlarının pozitif olduğunu göstermektedir. Örneklemin % 75'i Arapça hazırlık eğitimini faydalı bulduklarını ifade etmiştir. Araştırma analizinde, bazı bağımsız değişkenler nedeniyle bazı konular istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğunu göstermiştir.

Anahtar Kelimeler

Arapça • Nitelik • Hazırlık Sınıfı • Tutumlar

1 **Correspondence to:** Sultan Şimşek (Dr. Lecturer), Istanbul University, Faculty of Theology, Department of Basic Islamic Sciences, Istanbul, Turkey. Email: sultan.simsek@istanbul.edu.tr ORCID: 0000-0003-1074-4188

Islam Youssry Elhadky (Dr. Education Manager), AlDiwan Center. Email: islam@aldiwancentre.com ORCID: 0000-0002-4052-7267

To cite this article: Islam Youssry Elhadky and Sultan Şimşek, "The Attitudes of the Theology and Islamic sciences faculty students in Turkey towards the program of Arabic language in the preparatory year" *darulfunun ilahiyat 30*/1, (June, 2019): 231-262. https://doi.org/10.26650/di.2019.30.1.0066

©The Authors. Published by the İstanbul University under the terms of the Creative Commons Attribution License http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/, which permits unrestricted use, provided the original author and source are credited.

The Attitudes of the Theology and Islamic sciences faculty students in Turkey towards the program of Arabic language in the preparatory year

Abstract
The purpose of this study is to identify the attitude towards the Arabic language program in the preparatory year of students within the Faculties of Theology. The research questions are:1) What are the attitudes of these students in the Turkish universities towards the program of Arabic language in the preparatory year?2) Are there statistically significant differences (less than or equal to 0.05) in the attitude of the research sample due to the variables "gender, graduation in the secondary school of imams and preachers, class, the study in Arabic in the bachelor's degree "? The research followed the descriptive method where the questionnaire was used as a tool for collecting information. The research sample was accidental. It included (1374) students from (60) Faculties. The results of the research show that the students' attitudes were "Neutral" towards the framework of the Arabic language program, the teachers of the preparatory year, their teaching methods, and the quality of education. The students' attitudes were "positive" toward the effect of the preparatory year on their studies. 75% of the sample said that they consider the preparatory year to be useful. The analysis showed that there were statistically significant differences in some topics due to some independent variables of the research.

Keywords
Arabic • Quality • Preparatory Year • Attitude

Extended Summary

Arabic language is the language of the Holy Quran, the Prophetic Hadith, and is in most of the Islamic intellectual heritages. Although many of the Islamic heritages have been translated into other languages, the Arabic language is still an essential element of forming the student of Islamic sciences.

Until now over the past two decades, Turkey has been increasingly concerned with teaching Arabic language in schools and universities. Arabic is a compulsory subject in the schools of *İmam Hatip* in its intermediate and secondary stages, as well as in most of the faculties of Theology and Islamic sciences. In addition, the number of faculties of Theology and Islamic sciences has increased year by year, which means the number of students that have enrolled in the Arabic preparatory year in Turkey has increased as well. Therefore, it is necessary to know the opinion of the Theology and Islamic sciences students, who are the first benefiters from the study.

This study aims to identify the student attitudes in the faculties of Theology and Islamic sciences towards the Arabic language program in the preparatory year.

The importance of this study is that it is one of the preliminary studies that integrates with a few previous studies to identify the attitudes of the students of the Faculty of theology toward Arabic preparatory year with the aim of developing it to achieve the desired objectives set by the Council of Higher Education.

The research questions are as follows:

1. What is the students' attitudes in the faculties of Theology/ Islamic sciences in Turkish universities towards the Arabic language program in the preparatory year?

2. Are there statistically significant differences (less than or equal to 0.05) according to the variables: on gender, grade level, whether graduated from *İmam Hatip's* secondary school or on the percentage of studying in Arabic at the bachelor degree level

The research used the descriptive approach, and the research sample was chosen accidentally. The sample covered 1374 students from 60 faculties. The questionnaire used the five-point Likert scale ranging from "strongly negative" (score "1") to "strongly positive" (scored "5"), with an average midpoint scored "3". To deliver the questionnaire to students it used the Google online form.

The questionnaire consisted of five parts: 1) the general framework of the program. 2) Teachers and teaching method. 3) Educational materials and evaluation. 4) The attitudes of the research sample towards various educational issues. 5) Questions for bachelor's students only. From the basic data collected from the respondents, it showed that the majority (93%) of the research sample enrolled in the faculties of theology of their own will.

The main findings of the research regarding the first question was that the students' attitudes were average towards the general framework of the Arabic language program, the teachers of the preparatory year, the methods of teaching, and the quality of education.

The Students' attitudes were positive towards the use of Arabic only in the classroom. The majority of the sample felt that they needed additional classes in Arabic. However, the majority also refused to increase the Arabic preparatory program to two years. The attitudes of the sample to travel for study in the Arab countries were strongly positive. Furthermore, bachelor students' attitudes were positive towards the impact from the preparatory year on their studies, 75% of the sample said that they consider the preparatory year to be useful.

Regarding the second question, the main results for gender differences (male / female), there were significant differences from students towards the first, second and third parts of the questionnaire, and the differences according to graduation at the *İmam Hatip* secondary school. The differences based on the percentage studying in Arabic at the bachelor degree level found there were statistically significant differences towards the first, second, third, fourth and fifth parts of the questionnaire.

The research recommended the following: First, to prepare a guide for the preparatory year for students, which includes the objectives of the preparatory year, the program's levels, what the student can do with the language at each level, classification, synthesis, and formation system. Second, to make a biannual evaluation to explore students' opinion on all elements of the educational process: program objectives, teaching materials, teachers, teaching methods, classroom density, teaching aids, and test fairness. Third, to repeat this study on a random sample of all the faculties of Theology /Islamic sciences

in Turkey. In this way, the real perspectives of the students can be ascertained. Research method should not be restricted to only questionnaires but also interviews with students, teachers and professors of the bachelor degree. Fourth, to conduct the research study periodically within the preparatory year and the years of bachelor degree for the same sample group; to determine the relationship between the student's attitudes towards the Arabic language, and the linguistic performance in the preparatory year, and also towards the academic performance in the bachelor degree.

المقدمة

تشهد تركيا اهتماما متزايدا بتعليم العربية في مدارسها وجامعتها، فالعربية مادة إجبارية في مدارس الأئمة والخطباء[1] ، وكذلك في أغلب كليات الإلهيات والعلوم الإسلامية. كما أنا أعداد كليات الإلهيات والعلوم الإسلامية تزيد عاما بعد عام[2] ومع تزايد أعداد الكليات تزداد أعداد الطلبة الملتحقين بها، وفي الوقت نفسه تتزايد بالتبعية أعداد الملتحقين بالسنوات التحضيرية العربية على مستوى تركيا. وللعربية أهمية كبرى لدارسي العلوم الإسلامية، فالعربية لغة القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف وأغلب المراجع الإسلامية، ومن ثم فالعربية جزء أساسي ومهم لتكوين طالب العلم. ومن منظور آخر فالعربية تلعب دورا مهما أيضا في حياة المتخرجين في كليات الإلهيات، فمنهم من يعمل في مجال الدعوة الإسلامية أو التربية والتعليم، ومنهم من يعمل في المجالات التي تتعامل مع العرب المهاجرين أو المقيمين أو السائحين أو التجار، وآخرون يواصلون دراساتهم العليا في العلوم الإسلامية، وكل من سبقوا يحتاجون العربية بشكل كلي أو جزئي وهو ما يتطلب الاهتمام بتقديم برنامج السنة التحضيرية العربية بمستوى عالي الجودة ليؤهل طلبة اليوم لمرحلة الليسانس وفي الوقت نفسه يؤلهم لمهام المستقبل.

وفي ضوء ما سبق فمن الضروري معرفة رأي المستفيد الأول من هذه السنة التحضيرية وهم الطلبة، وذلك عبر دراسة اتجاهاتهم حول برنامج اللغة العربية بمكوناته المختلفة من إطار مرجعي ومعلمين وطرق تدريس ومواد تعليمية، كما نحتاج أن نعرف نظرتهم لمدى جدوى هذه السنة وهل يمكن أن نزيدها لتصبح عامين وكيف نجودها لتحقق أعلى فائدة لهم.

مشكلة الدراسة:

مشكلة هذه الدراسة التعرف على اتجاهات الطلبة نحو برنامج اللغة العربية في السنة التحضيرية، وهو أمر جوهري لتحقيق أهداف هذا البرنامج وتطويره، خاصة أن أغلب الكليات لاتعطي للطلاب فرصة لتقييم برنامج السنة التحضيرية[3]. وقد جاء سؤالا الدراسة كما يلي:

السؤال الأول: ما اتجاهات طلبة كلية الإلهيات/ العلوم الإسلامية في الجامعات التركية نحو برنامج اللغة العربية في السنة التحضيرية؟

السؤال الثاني: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية (أصغر من أو يساوي 0.05) في اتجاهات عينة الدراسة تُعْزَى إلى متغيرات«الجنس، والتخرج في ثانوية الأئمة والخطباء، والصف الدراسي، ونسبة الدارسة بالعربية في مرحلة الليسانس»؟

أهمية الدراسة:

تعتبر هذه الدراسة من الدراسات الأولية للتعرف على اتجاهات الطلبة في تركيا نحو السنة التحضيرية العربية، حيث لم يُعثر إلا على دراسات لا تتخطى أصابع اليد في هذا الموضوع، وقد ركزت تلك الدراسات

1 Din Öğretimi Genel Müdürlüğü, İmam Hatip Liseleri Arapça Öğretim Programları, erişim 05 Aralık 2018, https://dogm.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=14.

2 Yüksek Öğretim Bilgi Yönetim Sistemi, "Fakültelere Göre Öğrenci Sayıları," erişim 05 Aralık 2018, https://istatistik.yok.gov.tr .

3 إسلام يسري الحدقي، «التحديات المؤسسية في برامج تعليم العربية في السنوات التحضيرية بكليات العلوم الإسلامية بتركيا،» في *كتاب مؤتمر إسطنبول الدولي الثاني لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها*، تحرير أحمد صنوبر وإسلام يسري الحدقي ومضر فارس وإبراهيم المنصور. (إسطنبول: وقف إيثار، 2016)، 146

على اتجاهات الطلبة نحو اللغة العربية بشكل عام واستهدفت كل دراسة طلبة كلية واحدة[4]. بينما هذه الدراسة تستطلع اتجاهات الطلبة في (60 كلية) نحو برنامج السنة التحضيرية بمختلف عناصره، وقد تفتح النتائج الباب لدراسات أخرى للعمل على الارتقاء بالبرنامج ومعالجة ما يظهر من قصور.

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى:

1. التعرف على اتجاهات الطلبة – عينة الدراسة - نحو الإطار العام لبرنامج السنة التحضيرية.
2. تعرف الفروق في اتجاهات طلبة كليات الإلهيات/العلوم الإسلامية نحو برنامج السنة التحضيرية التي تعزى إلى متغيرات: «الجنس، والتخرج في الأئمة والخطباء، والصف الدراسي، ونسبة الدراسة بالعربية في مرحلة الليسانس»؟

حدود الدراسة:

جاءت حدود هذه الدراسة كما يلي:

المكانية: الجمهورية التركية – كليات الإلهيات / العلوم الإسلامية.

الزمانية: العام الدراسي 2017/2016

البشرية: طلاب وطالبات كليات الإلهيات / العلوم الإسلامية

الكليات المشاركة: **شارك** في هذه الدراسة طلبة ينتمون إلى (60) من كليات الإلهيات/ العلوم الإسلامية، جميعها لديها سنة تحضيرية عربية، وبعض هذه الكليات يدرس برنامج الليسانس باللغة العربية وأغلبها يدرس في الليسانس بالتركية مع تدريس بعض المواد بالعربية. وعلى الرغم من الفروق الطفيفة بين مواد كلية الإلهيات وكلية العلوم الإسلامية فإن الدراسة تتعامل معهما على أنهما كلية واحدة على اعتبار أن السنة التحضيرية – موضوع الدراسة – واحدة تقريبا. انظر قائمة الكليات التي شارك طلبتها في الاستبانة. ملحق رقم (1)

منهج البحث : المنهج الوصفي التحليلي.

مصطلحات الدراسة:

- **الاتجاه**

"تفاعل الفرد مع أي شيء يرتبط بالسياق المباشر الذي يتم تدريس اللغة فيه".[5]

- **السنة التحضيرية :**

سنة دراسية يدرس الطلبة فيها اللغة العربية لمدة تتراوح بين (600-900) ساعة دراسية وتعتبر شرطا لبدء

4 Yusuf Özcan ve Asım Yapıcı, "İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Arapça Dersine İlişkin Tutumlarının İncelenmesi (ÇÜ İlahiyat Fakültesi Örneği)," *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 16, no.2, (2016): 113–142.

5 Anne-Marie Masgoret and Robert C. Gardner, "Attitudes, motivation, and second language learning: a meta–analysis of studies conducted by Gardner and associates," *Language learning* 5, no.1 (2003): 127, doi:10.1111/1467-9922.00212.

الدراسة في أغلب كليات العلوم الإسلامية/الإلهيات في تركيا، أما من يدرسون مرحلة الليسانس بالإنجليزية فتخصص السنة التحضيرية لدراسة اللغة الإنجليزية والأخيرة خارج نطاق هذه الدراسة.

- **برنامج اللغة العربية :**

هو الأهداف والمحتوى وطرق التدريس والمواد التعليمية وعملية التدريس والتقويم التي يقوم بها فريق السنة التحضيرية لتحقيق أهداف تعليم اللغة العربية لغة أجنبية المحددة من قبل المجلس الأعلى للتعليم في الجمهورية التركية.

الإطار النظري والدراسات السابقة

1- الإطار النظري

ينقسم الإطار النظري لقسمين:

الأول: يتعلق بالاتجاهات.

الثاني: يتعلق ببرنامج اللغة العربية في السنة التحضيرية في تركيا.

1.1 الاتجاهات مفهومها وخصائصها ومكوناتها وفوائدها:

1.1.1 مفهوم الاتجاه :

هناك العديد من التعريفات للاتجاه، وقد تعددت تلك التعريفات حسب المنظور الذي ينظر منه صاحبه، ومن هذه التعريفات:

"الاتجاه حالة مكتسبة من الاستعداد النفسي كامنة وراء استجابات الفرد وسلوكياته نحو شيء أو أمر ما"[6]. وهذا التعريف يتفق مع تعريف معجم مصطلحات المناهج وطرق التدريس الذي يعرف الاتجاه بأنه "موقف أو ميل راسخ نسبيا سواء أكان رأيا أم اهتماما أم غرضا يرتبط بتأهب لاستجابة مناسبة"[7]. أي أن هناك حالة تكونت في نفسية الفرد حاملة لأفكار، ونعرف طبيعة هذه الحالة من خلال ما يظهره الإنسان من سلوكيات نحو شيء أو قضية ما.

هناك من نظر للاتجاه على أنه حكم تقييمي مثل عالم النفس الشهير جاردنر الذي عرف الاتجاه بأنه "رد فعل تقييمي لشيء مرجعي، يستند إلى معتقدات الفرد أو آرائه تجاه المرجع"[8].

ومن أقدم التعريفات وأكثرها انتشارا في الأدب النفسي الاجتماعي تعريف (Allport) للاتجاه«بأنه حالة من الاستعداد الذهني العصبي، نظمت من خلال خبرة الشخص، وتوجه استجابته نحو جميع الأشياء

6 المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (إلكسو)، معجم *مصطلحات المناهج وطرق التدريس* (ط1؛ الرباط: مكتب تنسيق التعريب في الوطن العربي، 2011)، 15.

7 حسن شحاتة، وزينب النجار، معجم *المصطلحات التربوية والنفسية* (القاهرة: الدار المصرية اللبنانية، 2003)، 16.

8 Robert C. Gardner, *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation* (London: Edward Arnold, 1985), 9.

والمواقف ذات الصلة"[9]. ونلاحظ في هذا التعريف النص على أن الخبرات التي يمر بها الإنسان هي التي تصنع اتجاهاته.

وعرف صلاح علام الاتجاه بأنه: "انفعال معتدل الشدة يهيئ الفرد أو يجعله مستعدا للاستجابة المتسقة التي تدل على الموافقة (التأييد) أو عدم الموافقة (عدم التأييد) عندما يواجه موضوع الاتجاه"[10].

ومن الجدير بالذكر أن هذه الدراسة تدرس الاتجاه نحو برنامج السنة التحضيرية بكل مكوناته ، وهذا يتطلب منا تعريف الاتجاه نحو الموقف التعليمي بأنه"تفاعل الفرد مع أي شيء يرتبط بالسياق المباشر الذي يتم تدريس اللغة فيه"[11]. وهو ما يشمل الأهداف وطرق التدريس والمعلم والتقويم والمواد التعليمية ونظام الدراسة نفسه.

ومما سبق نستطيع أن نخلص إلى أن الاتجاه يبدأ من خبرات تتعلق بشيء -أو قضية أو شخص ما- تتحول لأفكار – وقد تصل لدرجة المعتقدات- في العقل وعاطفة في النفس، ويتحدد في ضوئها استجابات الفرد نحو ما يقابله من مواقف أو أشخاص أو أشياء مرتبطة بالخبرات والأفكار.

2.1.1 خصائص الاتجاهات:

من خلال التعريفات المختلفة للاتجاهات يمكننا أن نستنبط عدة خصائص لها:

– مكتسبة: فالإنسان يتعلمها من الخبرات التي يمر بها.

– معقدة: فهي تنشأ عبر خبرات وهذه الخبرات مركبة وتنقل للفرد معارف ومشاعر.

– متنوعة التوجه: تتجه نحو ما هو معنوي ومادي، وماهو عاقل وغير عاقل...إلخ

– ثابتة نسبيا: أي أنها مستقرة في نفس الإنسان، ويرجع إليها لإبداء استجابات نحو الشيء أو القضية موضوع الاتجاه.

– قابلة للتعديل والتغيير: ولأنها مكتسبة فيمكن تعديلها بأساليب خاصة تقلل من ثباتها النسبي وتعدلها بل ويمكن أن تغيرها أيضا.

– متدرجة: فقد تكون قوية جدا أو متوسطة أو ضعيفة جدا، حسب الخبرات التي أدت لاكتساب الإنسان للاتجاه.

- قابلة للقياس: فيمكن قياس الاتجاهات حيث إنها تظهر في استجابات الأفراد.[12]

3.1.1 مكونات الاتجاه :

نلاحظ من تعريف الاتجاه أنه «مكتسب» أي أن الجميع يولدون دون اتجاهات، ومن خلال الأفراد المؤثرين في حياتنا نبدأ –كأطفال- في اكتساب تلك الاتجاهات وحين نقابل موضوع الاتجاه في حياتنا نسلك نحوه وفق ما اكتسبناه سلبا أو إيجابيا، وبمراجعة التعريفات السابقة ومن خلال هذه الفكرة المنطقية في اكتساب الاتجاهات نجد أن الاتجاه له مكونات ثلاثة: جانب معرفي هو المعلومات التي نحصلها عن الاتجاه كأن نستمع للوالد أو المعلم يقول «اللغة العربية مهمة لفهم العلوم الإسلامية» وجانب وجداني وهذا يتكون من

---

9 Willard G. Allport, *Attitudes*: *A Handbook of Social Psychology* (Worcester, Mass: Clark University Press, 1935); Emily B. Falk and Matthew D. Lieberman, "The Neural Bases of Attitudes, Evaluation and Behavior Change," in *Contemporary Topics in Cognitive Neuroscience. The Neural Basis of Human Belief Systems*, eds. Kruger and J. Grafman (New York, NY, US: Psychology Press, 2012), 72.

10 صلاح الدين محمود علام، *القياس والتقويم التربوي والنفسي أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة* (القاهرة: دار الفكر العربي، 2002)، 519.

11 Masgoret and Gardner, "Attitudes, motivation, and second language learning," 127.

12 انظر حسين صديق، "الاتجاهات من منظور علم الاجتماع،". *مجلة جامعة دمشق 28، 3-4* (2012): 299-*322*. وشحاتة والنجار، *معجم المصطلحات التربوية والنفسية*،6. (مرجع سابق). ووليم لامبرت ووولاس إ لامبرت، *علم النفس الاجتماعي*، ترجمة سلوى الملا (ط3؛ القاهرة: دار الشروق، 1993)، 113-115.

المشاعر التي تصاحب المعارف التي تصلنا عن الاتجاه كأن نستمع لوالد أو معلم يقول «عندما نتعلم العربية نفهم القرآن الكريم وحديث النبي مباشرة دون ترجمة» فهذا رغم أنه معلومة إلا أن ينقل للمستمع مشاعر وجدانية، أما المكون الثالث فهو المكون السلوكي وهو متعلق بالنوايا أو الميل لسلوك ما نحو موضوع الاتجاه ويمكن تمثيله هنا باستجابة الطالب بالاجتهاد في تعلم العربية أو الانسحاب من البرنامج.

وهذا التصور يتفق مع ما ذكره وليم لامبرت ولامبرت بأن المكونات الرئيسية للاتجاهات «هي الأفكار والمعتقدات، والمشاعر، والنزعات إلى رد الفعل»[13]. أي أن الاتجاه لديه يتكون من معلومات وعواطف ونوايا.. وهذه المكونات تتفق عليها أغلب الدراسات النفسية الاجتماعية المتعلقة بالاتجاهات[14]. والتي يمكن تلخيصها في أن هناك ثلاثة مكونات للاتجاه :

المكون المعرفي : ويشمل المعتقدات والأفكار وآراء الشخص حول موضوع الاتجاه.

المكون الوجداني: ويشمل عواطف الفرد حول موضوع الاتجاه.

المكون السلوكي : ويشمل نوايا الشخص لانتهاج سلوك ما أو السلوك نفسه نحو موضوع الاتجاه.[15]

4.1.1 فوائد دراسة الاتجاهات:

إن دراسة الاتجاهات تساعدنا على التنبؤ بالسلوك ، فما يبديه الفرد/الجماعة من اتجاه مؤشر نستطيع أن نتوقع في ضوئه سلوكه/هم.[16] فلو أبدى الطلبة مثلا عدم قناعتهم بالسنة التحضيرية نفسها فنتوقع عدم الانتظام في الحضور أو عدم الالتزام بأداء الواجبات وهو ما قد ينعكس على مستواهم الدراسي في النهاية. كما تفيدنا دراسة الاتجاهات في بناء خطط تغيير اتجاهات الأفراد والجماعات نحو موضوع معين. فلو خلصنا إلى أن هناك اتجاها سلبيا نحو مكون ما من برنامج السنة التحضيرية وأن الأمر يشكل ظاهرة على مستوى أغلب الدارسين ففي هذه الحالة لابد أن نبحث عن أسباب هذا الاتجاه ونسعى لعلاجها. [17]

5.1.1 طرق قياس الاتجاهات :

مقياس الاتجاه هو «وسيلة لمعرفة موقف الفرد إزاء مبدأ أو قضية أو موضوع أو شخص»[18]. ويمكن معرفة الاتجاهات عبر ملاحظة السلوك الاجتماعي للناس أو من خلال إجاباتهم على الاستبانات التي تهدف لسبر طرق تفكيرهم وشعورهم وردود أفعالهم المتوقعة.[19]

وهناك عدة طرق لقياس الاتجاهات منها: طريقة المقارنة الزوجية لثرستون Paired Comparison Method، و مقياس البعد الاجتماعي لبوجاردس Social Distance ، ومقياس الوحدات المتساوية البعد لثرستون Methods of Equal appearing، وأسلوب التصنيف الترتيبي The Q sortومقياس

---

13 لامبرت ولامبرت، علم النفس الاجتماعي، 113. (مرجع سابق)

14 Bartram Brendan, *Attitudes to Modern Foreign Language Learning: Insights from Comparative Education* (Bloomsbury Publishing, 2010), 38-36.

15 صديق، حسين، *الاتجاهات من منظور علم الاجتماع*، 299-322. وعلام، *القياس والتقويم التربوي والنفسي أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة*، 517-519.

16 لامبرت ولامبرت، *علم النفس الاجتماعي*، 120. (مرجع سابق)

17 طلعت منصور وأنور الشرقاوي وعادل عز الدين وفاروق أبو عوف، *أسس علم النفس العام*، (القاهرة: مكتبة الإنجلو المصرية، 2003)، 428. وعلام، *القياس والتقويم التربوي والنفسي أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة*، 517-519. (مرجع سابق)

18 شحاته والنجار، معجم *المصطلحات التربوية والنفسية*، 16. (مرجع سابق)

19 لامبرت، ولامبرت، *علم النفس الاجتماعي*، 115-120. (مرجع سابق)

ليكارت للاتجاهات Likert Attiude Scale وهذا المقياس الذي اتبعته هذه الدراسة. مع العلم أنه ليس هناك مقياس مثالي، فكل تلك المقاييس لها مميزاتها وعيوبها.

6.1.1 مقياس ليكارت للاتجاهات :

في هذا المقياس يقوم المستجيب بتحديد درجة اتجاهه عن طريق اختيار درجة على ميزان مقسم إلى خمس درجات، وأعلى درجة هي أوافق بشدة ثم أوافق ومحايد وأعارض وأعارض بشدة، وتتدرج الدرجات من 5 إلى 1، ودرجة اتجاه الشخص هي مجموع درجاته على بنود المقياس. وهناك بعض الباحثين يستخدمون هذا المقياس على ثلاث درجات فقط هي: أوافق، محايد، أرفض.[20]

2.1 برنامج اللغة العربية في السنة التحضيرية:

يتناول هذا القسم برنامج السنة التحضيرية «موضوع البحث» عبر تناول المكونات التالية: الالتحاق بالسنة التحضيرية، الأهداف، الخطة الدراسية، والمواد التعليمية، وطرق التدريس، والتقويم، والمعلمون، البيئة التعليمية.

1.2.1 الالتحاق بالسنة التحضيرية:

يلتحق الطلبة بكلية الإلهيات/العلوم الإسلامية بعد المرحلة الثانوية، وقد يكون الطالب متخرجا في ثانويات الأئمة والخطباء أو لا، مما يعني أن بعض الطلبة لديهم خلفية لغوية عربية كخريجي الأئمة والخطباء الذين يدرسون العربية لأربع سنوات أو من خريجي الثانويات الأخرى ممن لا يدرسون العربية. كما يمكن للطلبة الذين يرون في أنفسهم قدرة لغوية عربية أن يتقدموا لامتحان كفاءة لغوية وإن اجتازه الطالب فيمكن أن يعفى من السنة التحضيرية ويلتحق مباشرة بمرحلة الليسانس.

2.2.1 أهداف السنة التحضيرية:

ينظم مجلس التعليم العالي «YÖK" الأطر العامة للسنة التحضيرية عبر اللائحة التنفيذية لتعليم اللغات الأجنبية في مؤسسات التعليم العالي [21] والمنشورة في الجريدة الرسمية برقم 29662 في 2016/3/23[22]. وتحدد اللائحة غايات السنة التحضيرية في المادة الخامسة من اللائحة المذكورة ب:

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

وعلى الرغم من بساطة تلك اللائحة إلا أن الدراسة الاستطلاعية التي أجراها (الحدقي) حول السنة التحضيرية أفاد أغلب أفراد عينتها أن أهداف السنة التحضيرية في كلياتهم غير مكتوبة وذكر 42% من عينة المعلمين أنهم لايعرفونها وكثير من المؤسسات لا تعلن تلك الأهداف للطلبة.[23]

---

20 محمود السيد أبو النيل، *علم النفس الاجتماعي عربيا وعالميا* (ط5؛ القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، 2009)،228-229

21 Mevzuat Bilgi Sistemi, "Yüksek öğretim Kurumlarında Yabancı Dil Öğretimi ve Yabancı Dille Öğretim Yapılmasına Uyulacak Esaslara İlişkin Yönetmelik," erişim 10 Kasım 2018, http://www.mevzuat.gov.tr/Metin.Aspx?MevzuatKod.

22 هذه اللائحة تعديل للائحة سابقة منشورة في الجريدة الرسمية بتاريخ2008/4/12 رقم 27074

23 الحدقي، "*التحديات المؤسسية في برامج تعليم العربية في السنوات التحضيرية بكليات العلوم الإسلامية بتركيا*،» 145. (مرجع سابق).

ومن الجدير بالذكر أن لائحة مجلس التعليم العالي (YÖK) تحدد الأطر العامة لبرامج اللغات الأجنبية وتتولى الكليات بناء خططها التفصيلية وفق رؤية كل كلية.[24]

3.2.1 الخطة الدراسية :

يختلف عدد الساعات الدراسية الأسبوعية من جامعة لأخرى، فمثلا جامعة أولوداغ 24 ساعة، وجامعة جوموشهانة 28 ساعة أسبوعيا، ويوزنجبيل 26 ساعة، وجامعات غيرسون وماردين أرتوقلو وباموق قلعة وتراقيا 30 ساعة وذلك بحسب دراسة عن برامج السنوات التحضيرية وجدت أن متوسط ساعات التدريس الأسبوعية في عينة الدراسة 28 ساعة.[25]

4.2.1 المواد التعليمية :

تنقسم المواد التعليمية في الجامعات التركية إلى (سلاسل متكاملة وكتب متخصصة) ومن السلاسل المختلفة الشائعة في تركيا العربية بين يديك واللسان وتعليم اللغة العربية جامعة الملك سعود وأبجد والعربية للجامعات والعربية للعالم. كما أن هناك كتبا متخصصة أي تتناول مهارة واحدة ككتب المحادثة والكتابة والقراءة أو تتناول كفاية محددة ككتب النحو والصرف.

ووفقا لدراسة (الحدقي) الاستطلاعية أن من يشاركون في اختيار هذه المواد نسبة محدودة من معلمي أقسام السنوات التحضيرية وأقلية من يتدربون على استخدامها، وقرابة نصف العينة ذكرت أن هناك بعض المعلمين يشاركون في تقييمها، وغابت معايير الاختيار والتقييم، فالموضوع كله يخضع لرؤية مسئولي السنة التحضيرية أو مجموعة من المعلمين في أفضل الأحوال، ولا أحد يعرف لماذا تقرر الكتب وعلى أي أسس تغير.[26] وهذا الحال يعلق عليه آدم يريندة بأن "أي عملية تعليمية أو تربوية يطرأ عليها التبديل والتغيير بشكل اعتباطي، لا تكلل بالنجاح المنشود البتة"[27]. ولاشك أن هذا يجعل الطلبة "حقول تجارب" لاختيارات معلمين منهم من لم يدرس أسس اختيار وتقويم المواد التعليمية.

5.2.1 طرق التدريس :

تتنوع طرق التدريس في كليات الإلهيات بين طريقة النحو والترجمة والطرق التي لا تستخدم لغة وسيطة كالطريقة السمعية الشفهية، إلا أن وجود عدد كبير من معلمي السنة التحضيرية لم يحصلوا على تأهيل لتعليم العربية للناطقين بغيرها يجعل عملية التدريس نفسها قائمة على الاجتهاد الشخصي وليس على أساس تربوي.. ولاشك أن طرق التدريس تؤثر في مستوى كفاءة الطلبة في النهاية فلا نتوقع من طالب درس أغلب برنامجه "بلغته الأم" أن يخرج متحدثا بالعربية في النهاية، أو أن طالبا استغرق طوال العام في قواعد النحو والصرف أن يجري مناقشة بالعربية مع زملائه.. وكل هذا يصب في النهاية في مستوى كفاءة الطلبة ويبني اتجاهاتهم نحو العربية.

---

24 انظر مادة 8 بند3.

25 أحمد حسن محمد علي، "اللغة العربية في الجامعات التركية بين الواقع والمأمول،" في *بحوث وأوراق عمل مؤتمرات معهد ابن سينا* (الرياض: مركز الملك عبدالله بن عبد العزيز الدولي، 2016)،96

26 الحدقي، "*التحديات المؤسسية في برامج تعليم العربية في السنوات التحضيرية بكليات العلوم الإسلامية بتركيا*،» 143. (مرجع سابق).

27 آدم يريندة،"تجربة واعدة في تعليم اللغة العربية؛ تجربة كليات الإلهيات بجامعة إسطنبول،" في أعمال *المؤتمر الدولي الأول- إسطنبول تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها الرؤى والتجارب*. تحرير خالد حسين أبو عمشة ورائد عبد الرحيم وأحمد صنوبر. (عمان: كنوز المعرفة، 2015)، 433.

6.2.1 الوسائل التعليمية:

تشترط لائحة مجلس التعليم العالي في (مادة 8بند5) أن تجهز الصفوف بالأدوات السمعية والبصرية والمرئية. وطبقا لدراسة (الحدقي) الاستطلاعية فإن 81% من عينة دراسته أفادت بتوفر الأجهزة في الكليات إلا أن الأغلبية للأسف لا تستخدمها.[28]وفي عصر الهواتف الذكية ووسائل التواصل الاجتماعي يعتبر الإبداع في تقديم اللغة العربية للطلبة أمرا أساسيا يصعب الاستغناء عنه، وإلا ستكون عملية التدريس منقطعة الصلة بحركة العصر والبيئة التي يحيا فيها الطلبة.

7.2.1 تقويم الطلبة:

التقويم هو جمع معلومات للتأكد من مدى تحقق الأهداف والوصول لعوامل النجاح أو الفشل أو القصور.

ويمكن تصنيف التقويم طبقا لأسس مختلفة، إلا أن ما يعنينا هنا هو ثلاثة أنواع :

التصنيفي: في بداية البرنامج لتحديد مستوى الطلبة وتسكين كل طالب في المستوى المناسب له.

التكويني: خلال البرنامج للتأكد من تحقق أهداف الدروس بشكل مقبول وتنظيم انتقال الطلبة بين المستويات.

التجميعي: وهو التأكد من تحقيق الطلبة لأهداف البرنامج وتحديد من ينجح ومن يرسب.

وفي دراسة استطلاعية حول نظم التقويم في (51) كلية تطبق السنة التحضيرية العربية وجدت العديد من مواطن الخلل في نظام التقويم أهمها عدم الاعتماد على أي إطار مرجعي كالإطار الأوربي أو توجيهات المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية أو أي إطار خاص بالكلية، وعدم الاهتمام بقياس مهارات التحدث والاستماع في اختبارات العديد من الكليات، وأن نسبة ليست قليلة (54.9%) لا تجري اختبارات للانتقال بين المستويات.[29]

ولاشك أن نظام التقويم هذا هو ميزان العدل الذي يحدد على أساسه نجاح الطلبة أو رسوبهم، ويؤثر كثيرا على دافعية الطلبة أو إعراضهم عن تعلم العربية.

8.2.1 المعلمون :

من الأسئلة المثارة دائما في تركيا «على أي أساس يتم اختيار المعلمين؟».. فمن النادر أن نجد بين المعلمين من حصل على درجة جامعية عليا في تعليم العربية للناطقين بغيرها، على الرغم من وجود مؤسسات تخرج متخصصين في هذا المجال مثل معهد الخرطوم الدولي بالسودان وكليات التربية في الجامعات المصرية والمعهد العالي للغات بدمشق وغيرها، وسنجد بين رؤساء السنوات التحضيرية خريجي أقسام ليس لها علاقة بتعليم العربية للناطقين بغيرها.. وتحدد لائحة مجلس التعليم العالي في تركيا شروط قبول المعلمين فيما يلي:

- اجتياز اختبار الكفاءة اللغوية YDS ب 80% وهو اختبار من إعداد مركز القياس الوطني التركي.
- اجتياز اختبار الثقافة ALES بنسبة 70 %.

28 الحدقي،"التحديات المؤسسية في برامج تعليم العربية في السنوات التحضيرية بكليات العلوم الإسلامية بتركيا،» 142. (مرجع سابق)

29 إسلام يسري الحدقي وسلطان شيمشَك، "إطار مقترح لتطوير نظام التقويم في السنوات التحضيرية العربية بكليات الإلهيات والعلوم الإسلامية في ضوء الإطار المرجعي الأوروبي للغات،" *Turkish Studies*، (أنقرا: 25، 12، 2017): 324-327 .

- أن يكون حاصلا على درجة الماجستير.[30]
- ومن الجدير بالذكر أن معيار الكفاءة اللغوية هنا لاختيار المعلم هو نتيجة اختبار YDS وهو اختبار يقيس الفهم القرائي والمفردات والتراكيب، ويخلو من التحدث والاستماع والكتابة، أي يخلو من 75% من المهارات اللغوية، فهل هذا يعتبر معيارا سليما لاختيار معلم لغة ؟ كما أن الشروط تخلو من شرط امتلاك المعلم لما يثبت تأهله لتعليم العربية بوصفها لغة أجنبية. ومن ثم فالطلبة قد يكونون بين يدي معلم غير مؤهل تربويا وضعيف لغويا، وهو ما قد ينعكس على أدائه الصفي .. فغياب المرجعية التربوية ستجعل كل معلم يقدم ما لديه حسب تجربته الشخصية وليس حسب ما يقول العلم. ومن الجدير بالذكر أن بعض الجامعات لا تعين أحدا إلا بعد إجراء اختبار عملي، حيث يطلب من المعلم إلقاء درس تجريبي، إلا أن هذا الإجراء لا تنص عليه اللائحة بل يخضع لإيجابية القائمين على السنة التحضيرية، ولذا هناك من يقيمون المتقدم لوظيفة المعلم بشكل ميداني وهناك من لايفعلون.

9.2.1 تقويم البرنامج :

إن تقويم البرامج ينبغي أن يشمل كل عناصر البرنامج وليس مستويات الطلبة فحسب، وتعتبر عملية التقويم هذه هي مفتاح تطوير البرنامج، ولابد أن يساهم فيها جميع المشاركين في تلك العلمية التعليمية من مسئولين ومعلمين وطلبة ويفضل أيضا إشراك معلمي مرحلة البكالوريس الذين يدرسون للطلبة بعد تخرجهم في السنة التحضيرية. وفي دراسة (الحدقي) وجد أن 42.9% من الكليات المشاركة في بحثه لا يقوِّمون العلمية التعليمية، وأن 66.7% لا يشركون الطلبة في عملية التقويم.[31]

2- الدراسات السابقة

تدور هذه الدراسات حول عدة محاور أساسية يتفاعل معها طلبة السنوات التحضيرية وهي: الاتجاهات نحو اللغة العربية وبرنامج السنة التحضيرية والمعلمين والمواد التعليمية.

لم يعثر الباحثان إلا على عدد محدود من الدراسات السابقة تناولت اتجاهات طلبة الإلهيات نحو اللغة العربية في كلياتهم، كما أن هناك دراسات تناولت جوانب في برنامج اللغة العربية. ومن الدراسات التي درست الاتجاهات دراسة (Özcan و Yapıcı) التي استطلعت اتجاهات طلبة كلية الإلهيات بجامعة Çukurova نحو دروس اللغة العربية في السنة التحضيرية ومرحلة الليسانس ووجدت أنه لاتوجد فروق بين اتجاهات الطلاب أو الطالبات نحو دروس اللغة العربية[32]. ومثلها دراسة (Uçar) حول اتجاهات طلاب كليات الإلهيات بجامعة إينونو نحو دروس اللغة العربية ووجد أن اتجاهات الطلاب في مستوى متوسط.[33]

وفي دراسة (عبدالله) حول اتجاهات الطلبة الأتراك في جامعة إفريقيا العالمية نحو استخدام اللغة العربية في التعليم والبيئة الجامعية والمجتمع وجد أن 65.71% يفضلون الدراسة باللغة العربية، وأن 60% يحرصون على التحدث باللغة داخل الجامعة والنسبة نفسها لديهم الرغبة في تحسين لغتهم العربية، كما وجد أن الاتجاه العام للطلبة إيجابي نحو العربية.[34]

---

30 Resmi Gazete, "Öğretim Üyesi Dışındaki Öğretim Elemanı Kadrolarına Yapılacak Atamalarda Uygulanacak Merkezi Sınav ile Giriş Sınavlarına İlişkin Usul ve Esaslar Hakkında Yönetmelik," erişim 10 Ocak 2019, http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/11/20181109-3.htm

31 الحدقي،«التحديات المؤسسية في برامج تعليم العربية في السنوات التحضيرية بكليات العلوم الإسلامية بتركيا،» 143-144. (مرجع سابق).

32 Özcan ve Yapıcı, "İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Arapça," 113–142.

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

34 عبد الحليم موسى عبدالله، «اتجاهات الطلاب الأتراك بجامعة إفريقيا العالمية (السودان) نحو استخدام اللغة العربية في التعليم العالي،»*مؤتمر العلاقات الإفريقية التركية - المحور 7: العلاقات الإفريقية التركية – رؤية استشراقية* (الخرطوم: جامعة إفريقيا العالمية، 2015)، 409-410.

كما درس (الحدقي وشيمشَك) نظام التقويم في السنوات التحضيرية ووجدا أنه غير واضح أو محدد في أغلب الكليات وأن معلمي الكلية الواحدة غير متفقين على رؤيتهم لهذا النظام، كما طرح البحث إطارا للتقويم على مستويات الإدارة والمدرسين والطلبة والكليات.[35]

وجاءت نتيجة البحث الاستطلاعي لـ (الحدقي) حول التحديات المؤسسية في السنوات التحضيرية - من منظور المعلمين- أن هناك تحديات في جميع عناصر السنة التحضيرية تقريبا، فالأهداف غير واضحة للمعلمين ولايوجد إطار مرجعي واضح لأغلب الكليات، ولاتوجد معايير محددة لاختيار المعلمين ولاخطط لتدريبهم، كما غابت المعايير عن اختيار المواد التعليمية ونظام التقويم العام، كما أن المعلمين رأوا أن هناك نسبة من الطلبة لايهتمون بدروس السنة التحضيرية كما أن أعداد الطلبة في الصفوف تعتبر كبيرة نسبيا.[36]

وجاء نتائج بحث (علي) متكاملا مع البحث السابق حيث رفع واقع عشر كليات في مناطق مختلفة من تركيا من حيث الكتب المقررة وأسس اختيار المعلمين والمشكلات الخاصة بالطلبة مع طرح الحلول ووجد شروط اختيار المعلمين تخلو من اشتراط تدربهم على تعليم العربية للناطقين بغيرها كما أن الساعات التدريسية المخصصة للتحدث قليلة مقارنة بالساعات المخصصة للنحو والصرف اللذين يعتبران أدوات للصحة اللغوية وليسا اللغة نفسها.[37]

ومن الدراسات التي تناولت الجوانب النفسية للطلبة دراسة (Korukcu&Acuner) التي أوصت بقيام الكليات بأنشطة تخفض منمقدار قلق الطلبة وتعمل على تشجيعهم قبل بداية دراسة العربية وأن يراعي المعلمون ما لدى الطلبة من أفكار مسبقة عن تعلم اللغة العربية[38].

ودرس (KARAHAN) اتجاهات طلاب الصف الثامن في إحدى المدارس الخاصة في تركيا نحو اللغة الإنجليزية ونحو استخدامها في المجتمع التركي، وتوصل إلى أن لدى الطلاب مواقف إيجابية إلى حد ما تجاه ثقافة اللغة الإنجليزية لكنهم لا يتقبلون أن يتكلم الأتراك الإنجليزية فيمابينهم.. ورغم أن الدراسة عن الإنجليزية وليست العربية ولكنها تعطينا مؤشرا حول اتجاه التلاميذ نحو «لغة أجنبية» بشكل عام[39].

كما قَوَّم (Bostancı) الكتب والمواد التعليمية المقررة في برامج تعليم العربية فكليات الإلهيات، وقد تمت هذه الدراسة في عام (2005) حيث كانت الكتب الشائعة في تركيا أغلبها من المملكة العربية السعودية وقد وجد أن من الأفضل الاستمرار في استخدام هذه السلاسل لحين تأليف سلاسل بأقلام الأساتذة الأتراك. إلا أن واقع تعليم العربية في تركيا قد تغير كثيرا خلال الأربعة عشر عاما الماضية وظهرت كتب أخرى ألفها أساتذة عرب وأتراك.[40]

كما عقد وقف TİMAV ندوة ناقش الخبراء فيها جودة التعليم في الصفوف التحضيرية العربية و تكلموا عن جوانب القوة والضعف الإمكانيات والمشاكل و الأهداف و المهمات في الصفوف التحضيرية العربية

35 الحدقي وشمشيك، ''إطار مقترح لتطوير نظام التقويم في السنوات التحضيرية العربيةبكليات الإلهيات والعلوم الإسلامية في ضوء الإطار المرجعي الأوروبي للغات،'' 305. (مرجع سابق)

36 الحدقي، ''التحديات المؤسسية في برامج تعليم العربية في السنوات التحضيرية بكليات العلوم الإسلامية بتركيا،» 123. (مرجع سابق)

37 علي،'' اللغة العربية في الجامعات التركية بين الواقع والمأمول،'' (مرجع سابق).

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

39 Firdevs Karahan, ''Language Attitudes of Turkish Students towards the English Language and its Use in Turkish Context,'' *Journal of Arts and Sciences* 2 (May 2007) :73–87.

40 Ahmet Bostancı, ''İlâhiyat Fakültelerinde Arapça Öğretiminde Kullanilan Ders Kitaplari Ve Diğer Araç-Gereçlerin Tespit Ve Analizi,'' *Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 7, no. 11, (2005) :1–30.

في كليات الإلهيات.[41]

تعليق على الدراسات السابقة:

نلاحظ أن الدراسات مازالت قليلة حول السنة التحضيرية العربية في الجامعات التركية وإن زادت في العقد الأخير، ومن خلال الدراسات القليلة المذكورة نستطيع أن نقول إن نظام السنة التحضيرية مازال آخذا في التطور ولم يصل لمرحلة النضج بعد، فوفقا لتلك الدراسات فمازالت الأطر المرجعية غائبة، وأسس اختيار المواد التعليمية غامضة كما ورد في دراسة (الحدقي) ،ومازالت معايير اختيار المعلمين قاصرة كما ورد في دراسة (علي)، وعمليات القياس والتقويم ليست كافية للتأكد من تحقق الأهداف، كما أن الاهتمام بإشراك الطلاب –أصحاب المصلحة المباشرة- في عملية تخطيط وتقويم العملية التعليمية ما زال يعتريه بعض القصور كما ورد في دراسة (الحدقي وشمشيك). وتختلف هذه الدراسة عن غيرها في استطلاع آراء الطلبة في عدد من الجامعات أكثر اتساعا من دراسة (Özcanو Yapıcı) ودراسة (Uçar) وأكثر ارتباطا بالبيئة التركية من دراسة (عبدالله).

3. إجراءات الدراسة

يتناول هذا القسم الخطوات التي اتبعتها الدراسة لتحقيق أهدافها

1.3 منهج البحث

منهج هذه الدراسة هو المنهج الوصفيّ التحليليّ، حيث تصف هذه الدراسة اتجاه الطلبة نحو برنامج اللغة العربية وتعليمها وتعلمها في السنوات التحضيرية بكليات الإلهيات بالجمهورية التركية ثم يحلل هذه الاتجاهات، ويحاول التعرف على جوانب الخلل من منظور الدارسين، ومن ثم اقتراح الحلول.

2.3 مجتمع الدراسة وعينتها :

مجتمع الدراسة هو طلاب وطالبات كليات العلوم الإسلامية والإلهيات في الجمهورية التركية وهذا يشمل من يدرسون في السنة التحضيرية والسنوات الأربع لمرحلة الليسانس، وتبلغ الكليات التي تنظم سنة تحضيرية عربية (60) كلية وضمت كليات الإلهيات في مجمل سنواتها التحضيرية ومرحلة الليسانس في العام الجامعي 2016-2017: (29638) طالب و طالبة (41312) ليكون العدد الإجمالي 70950 [42]

تختلف أنواع العينات بين احتمالية وغير احتمالية، وقد جاءت عينات الدراسة غير احتمالية، واستخدمت الدراسة نوعين عينة عمدية وعينة عرضية (مُيَسَّرة). حيث جاءت العينة التجريبية العمدية وذلك في مرحلة تجريب الاستبانة وضمت (32) من الطلبة من ثلاث كليات، أسفرت عن إجراء تعديلات طفيفة في الاستبانة، ثم عينة عرضية من (58)طالب وطالبة للتأكد من ثبات الاستبانة، ثم جاءت عينة الدراسة نفسها عينة عرضية وبلغت (1374) من ال 60 كلية التي تطبق السنة التحضيرية العربية. (انظر تحليل العينة النهائية جداول 3 :7)

41 "Hazırlık Arapça Çalıştayı Sonuç Raporu," *Din Öğretiminde Kalite Çalıştayları - 1* (Konya: Türkiye İmam Hatipliler Vakfı, 18-19 Haziran 2014), 1–44, erişim 15.05.2019, http://timav.org.tr/wp-content/uploads/2016/09/hazirlik-arapca-programinda-kalite.pdf.

42 https://istatistik.yok.gov.tr/:2017_2016 أعداد الطلاب في العام الجامعي

3.3 أداة الدراسة :

استبيان «اتجاهات طلبة كليات الإلهيات/العلوم الإسلامية نحو برنامج اللغة العربية في السنوات التحضيرية « لجمع المعلومات، وقد مر بناء الاستبانة بعدة مراحل لتقنينها.

1.3.3 مصادر بناء الأداة:

- الدراسات السابقة المتعلقة بالاتجاهات، والسنة التحضيرية، وتعليم العربية في تركيا.
- الخبرة العملية للباحثين: حيث يعملان في تدريس اللغة العربية لطلبة كليات العلوم الإسلامية في تركيا ومن ثم فهما على اطلاع بواقع عملية تعليم العربية ولديهما فكرة حول الاتجاهات العامة لآراء الطلبة.
- بحوث (الحدقي، 2016) و(الحدقي وشيمشَك، 2017)، و(علي،2016) حول برامج تعليم العربية في السنوات التحضيرية.

كل ما سبق كون صورة كاملة لما يجب أن يكون في هذه الاستبانة.

وصف الأداة: تكونت الاستبانة من المعلومات الشخصية (النوع، والجامعة، والسنة الدراسية والبريد الإلكتروني وهل تخرج في ثانوية الأئمة والخطباء أم لا، ونسبة الدراسة باللغة العربية في مرحلة الليسانس وهل التحق بكلية العلوم الإسلامية بإرادته أم لا. ثم أربعة محاور هي:

الإطار العام للبرنامج (الأسئلة 1-2-3-4) ومحور المعلمون وطريقة التدريس (الأسئلة 5-6-7-8-9)، ومحور المواد التعليمية والتقويم (الأسئلة 11-12-13-17)، ووجهات نظر الطلبة حول عدد من الموضوعات المختلفة (أسئلة 10-14-15-16-18) والمحور الخاص بطلبة مرحلة الليسانس حول مدى استفادتهم حاضرا وتوقعهم للفائدة مستقبلا من برنامج العربية في السنة التحضيرية (الأسئلة: 19-20- 21).

2.3.3 مراحل بناء أداة الدراسة «الاستبانة»:

- بناء النسخة المبدئية للاستبيان بالعربية ثم التركية.
- عرض النسخة المبدئية على (3) محكمين يعملون في إدارة وتدريس السنوات التحضيرية للتأكد من صدق المحتوى. (انظر ملحق 2)
- تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية عمدية 32 طالبا وطالبة للتأكد من وضوح ألفاظ الاستبانة وبنودها للتأكد من صدقها الظاهري.
- إجراء بعض التعديلات.
- تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية ثانية (58) طالبا وطالبة للتأكد من ثباته، وقد بلغت درجة ثباته بطريقة معامل ألفاكروناخ 0.689، وهي درجة مقبولة في هذا النوع من البحوث، بما يسمح بتطبيق الاستبانة على المجموعة الرئيسية للبحث [43]. وقد تم استبعاد هذه العينة الاستطلاعية من العينة الكلية للدراسة.

تطبيق الاستبانة : تم تصميم الاستبانة على مستندات جوجل باللغة العربية والتركية، وتم نشره عبر وسائل التواصل الاجتماعي ومجموعات تطبيق الواتس آب والبريد الإلكتروني. شارك في المجموعة الرئيسية عدد (1374) طالبا وطالبة من السنوات التحضيرية وسنوات مرحلة الليسانس في 60 كلية تطبق السنة التحضيرية العربية، وتم إعادة التأكد من صدق وثبات الاستبانة بعد تطبيقه على العينة النهائية وجاءت النتائج كما يلي:

43 علام، *القياس والتقويم التربوي والنفسي أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة*، 172، (مرجع سابق).

3.3.3 ثبات وصدق الاتساق الداخلي للاستبانة النهائية:

القسم الأول (الأسئلة 1-17)[44]

جدول (1) ثبات محاور الاستبانة

المحور	عدد العبارات	قيمة الثبات
المحور الأول	4	0.706
المحور الثاني	5	0.867
المحور الثالث	4	0.741
المحور الرابع	5	0.379
ثبات الاستبانة العام		**0.843**

جاء الثبات العام للاستبيان 0.843 وهو ثبات جيد جدا، بينما جاء ثبات المحاور جيدا فثبات المحور الأول (0.706)، وثابت المحور الثاني (0.867)، والمحور الثالث (0.741)، أما المحور الرابع (0.379) فقد جاء الثبات ضعيفا ربما لتباين الأسئلة إلا أن ترك في الاستبانة للاستئناس بوجهات نظر طلبة على أمل الاستفادة به في إجراء دراسة موسعة ومسحية لدراسة موضوع الاتجاهات. (انظر جدول 1)

القسم الثاني (الأسئلة19 -20-21): ثبات ألفا 0.730 وهي أسئلة المحور الخامس والتي وجهت لطلبة مرحلة الليسانس فقط، وشارك فيه (704) طالبا وطالبة.

صدق الاتساق الداخلي

جميع معاملات ارتباط بيرسون بين عبارات كل محور والدرجة الكلية لمحورها دالة إحصائيا عند مستوى معنوية 0.01 حيث جاءت معاملات الارتباط بين درجات العبارات ومحاورها كما يلي: المحور الأول والثالث والخامس جاءت درجات الارتباط بين المتوسطة والقوية، أما الثاني فقد جاءت قوية، وأما الرابع فمتوسطة.

وعليه من خلال نتائج الثبات والاتساق الداخلي يتضح لنا ثبات أداة الدراسة (الاستبانة) بدرجة مرتفعة وصدق اتساقها الداخلي.

4.3 تحليل الاستبانة:

تم نقل البيانات المجموعة من خلال مستندات جوجل البرنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعيةSPSS وكانت التحليلات الإحصائية كالتالي:

1.4.3 متغيرات الاستبانة:

- المتغيرات المستقلة: هي أسماء الجامعات، والنوع (طلاب وطالبات)، والسنة الدراسية، وهل الطلبة من خريجي مدارس الأئمة والخطباء أم لا، واستعمال العربية في الكلية بعد السنة التحضيرية، ومدى حرية (الطالب/الطالبة) في اختيار كلية الإلهيات.

- المتغيرات التابعة: وتمثلت في استجابات عينة الدراسة على عبارات الاستبانة (21) عبارة.

44 السؤال الثامن عشر هو سؤال صواب وخطأ فلم يدخل في التحليل.

2.4.3 المعالجة الإحصائية المستخدمة:

1 - التكرارات والنسب المئوية.
2- المتوسط الحسابي.
3- الانحراف المعياري.
4 – اختبار مان وتني يو Mann-Whitney U Test لعينتين مستقلتين.
5- اختبار كروسكالوالس Kruskal Wallis Test لأكثر من عينتين مستقلتين.

5.4.3 اعتماد ميزان تقديري وفقا لمقايس تقسيم ليكارات الخماسي :

جدول (2) ميزان تقديري وفقا لمقياس ليكرت الخماسي

المتوسط المرجح	الاتجاه العام
أكبر من 4.20	إيجابي جدا
من 3.41 إلى 4.20	إيجابي
من 2.61 إلى 3.40	متوسط
من 1.81 إلى 2.60	سلبي
من 1 إلى 1.80	سلبي جدا

وسوف نستخدم هذا المتوسط المرجح لاستجابات عينة الدراسة لتحديد اتجاهاتهم نحو برنامج السنة التحضيرية.

5.3 عرض النتائج ومناقشتها:

1.5.3 بيانات أفراد العينة:

جدول (3) تقسيم العينة حسب النوع		
النوع	العدد	النسبة
ذكور	385	28%
إناث	989	72%
المجموع	1374	100%

جدول (4) تقسيم العينة حسب التخرج من ثانوية الأئمة والخطباء		
النوع	العدد	النسبة
من ثانوية الأئمة والخطباء	1073	%78.1
من غيرها	301	%21.9
المجموع	1374	100%

جدول (5) تقسيم العينة حسب الصفوف الدراسية		
الفرقة الدراسية	العدد	النسبة
التحضيرية	656	47.7 %
الأولى	223	16.2 %
الثانية	207	15.1 %
الثالثة	172	12.5 %
الرابعة	116	8.4 %
المجموع	1374	100%

جدول (6) تقسيم العينة حسب رغبتهم في الالتحاق بالكلية		
النوع	العدد	النسبة
التحقوا بإرادتهم	1278	93%
التحقوا بغير إرادتهم	96	7%
المجموع	1374	100%

جدول (7) الدراسة باللغة العربية في مرحلة الليسانس (بعد التحضيرية)		
الفرقة الدراسية	العدد	النسبة
أقل من 30%	897	65.3%
بين 30% - 50%	278	20.2%
بين 51% - 80%	54	3.9%
بين 81% - 100%	145	10.6%
المجموع	1374	100%

نلاحظ من أفراد العينة أن نسبة الطالبات المشاركات في الاستبانة أعلى من الطلاب وهي أكبر أيضا في مجتمع الدراسة وإن كانت نسبتهم في الاستبانة أعلى من نسبتهن في مجتمع الدراسة. جاء أغلب العينة من خريجي ثانويات الأئمة والخطباء، كما جاء نصف العينة تقريبا من السنوات التحضيرية ولعل سبب ذلك أن تمرير الاستبانة كان بمشاركة عدد كبير من مدرسي السنوات التحضيرية. من المعلومات التي يقدمها تحليل بيانات العينة أن الغالبية العظمي من الطلبة (93%) التحقوا بكليات الإلهيات برغبتهم، وأن هناك نسبة (7%) من الطلبة التحقت بكليات الإلهيات دون إرادتهم. كما جاءت أغلب العينة من الكليات التي تدرس مواد الليسانس باللغة التركية وتقدم العلوم بالعربية في إطار ضيق، وهذا منطقي لأن عدد الكليات التي تدرس بالعربية 100% في مرحلة الليسانس قليل مقارنة بغيرها مما تدرس بالتركية.

2.5.3 إجابة السؤال الأول: ما اتجاهات طلبة كلية الإلهيات/ العلوم الإسلامية في الجامعات التركية نحو برنامج اللغة العربية في السنة التحضيرية؟

جدول (8) المحور الأول : الإطار العام للبرنامج (العبارات 1 :4)

العبارات	المتوسط	الانحراف المعياري	الاتجاه العام
1- أهداف السنة التحضيرية واضحة لي	3.73	1.210	إيجابي
2- المستوى اللغوي المطلوب مني تحقيقه واضح لي	3.33	1.220	متوسط
3-عدد ساعات البرنامج مناسبة لتحقيق الهدف	3.03	1.435	متوسط
4- عدد الطلبة في الصف مناسب لتعلم اللغة	3.19	1.480	متوسط
متوسط المحور الأول	**3.30**		متوسط

جاء اتجاه العينة نحو الأهداف إيجابيا حيث أفادت الأغلبية أن الأهداف واضحة لهم، بينما جاءت بقية اتجاهات المحور «متوسط» وهذا يتفق مع الدراسات التي تناولت السنة التحضيرية من أن نسبة من الكليات ليس لديهم إطار مرجعي معتمد للمستويات[45] ، ومن ثم فمن الطبيعي ألا يعرف الطلبة المستوى المطلوب منهم، وفي ظل معرفة الطلبة للأهداف فهم يرون أن عدد الساعات ليس كافيا لتحقيقها، وكذا بيئة الصف التي قد تبدو مزدحمة قليلا، إلا أن الاتجاهات جميعا لا تبتعد كثيرا عن الاتجاه الإيجابي فهي في أعلى درجة «المتوسط» حسب ميزان التقدير.

جدول (9) المحور الثاني: المعلمون وطريقة التدريس (الأسئلة 5 :9)

العبارات	المتوسط	الانحراف المعياري	الاتجاه العام
5- معلمو العربية يديرون الدروس جيدا	3.51	1.278	**إيجابي**
6- معلمو العربية يستخدمون اللغة العربية في الفصول	3.43	1.272	**إيجابي**
7- المعلمون يستخدمون الأجهزة التعليمية الحديثة كالسبورة الذكية، حاسوب، جهاز عرض بشكل مفيد	3.29	1.450	**متوسط**
8- المعلمون يستخدمون وسائل متنوعة في التعليم (صور أفلام، مواد مختلفة، .... إلخ	3.12	1.43	**متوسط**
9-يعطيني المعلمون فرصة لممارسة اللغة العربية في الصفوف	3.32	1.293	**متوسط**
متوسط المحور الثاني	**3.34**		**متوسط**

جاء اتجاه العينة نحو أسلوب إدارة المعلمين للدروس واستخدامهم للعربية إيجابيا، بينما جاءت الاتجاهات متوسطة فيما يخص الوسائل التعليمية واستخدامها في الصفوف، وهذا يتفق مع الدراسات السابقة التي ذكرت أن هناك أجهزة في أغلب الكليات لكن هناك قصورا في استخدامها. كما جاء اتجاه الطلاب متوسطا فيما يخص الفرصة في ممارسة العربية داخل الصفوف، وهذا أمر منطقي في ظل وجود (30 طالبا) في الصف، فلو قسمنا وقت الدراسة على عدد الطلاب سنجد أن فرص الطالب للحديث تقل عن ساعة واحدة أسبوعيا، إلا إذا استخدم المعلم استراتيجيات التعلم التي تتيح للطلاب التفاعل معا مما يزيد مساحة استخدام اللغة كالتعليم التعاوني، والاستراتيجيات التي تدمج بين التقنية والتعليم التقليدي بما يجعل الطالب ينجز المهام الميكانيكية وحده ويبقي الصف للتفاعل مثل التعليم المدمج والصف المقلوب.

45 الحدقي، "التحديات المؤسسية في برامج تعليم العربية في السنوات التحضيرية بكليات العلوم الإسلامية بتركيا». 140، مرجع سابق

جدول (10) المحور الثالث: المواد التعليمية والتقويم (الأسئلة 11-12-13-17)

العبارات	المتوسط	الانحراف المعياري	الاتجاه العام
11- المواد التعليمية المُسْتَخْدَمة (الكتب و الفيديو والصور إلخ) شيقة ومناسبة لي	3.46	1.316	**إيجابي**
12- المجموعة التي أدْرُس معها مناسبة لمستواي اللغوي	3.35	1.293	**متوسط**
13- الاختبارات تقيس مستواي الحقيقي في اللغة العربية	2.86	1.368	**متوسط**
17- تسألني إدارة الكلية عن رأيي في تطوير البرنامج	2.59	1.389	**سلبي**
متوسط المحور الثالث	3.07		**متوسط**

جاء اتجاه العينة (إيجابيا) نحو المواد التعليمية، بينما جاء متوسطا فيما يخص التقييم التصنيفي والتقييم التكويني والتجميعي، وجاء الاتجاه (سلبيا) فيما يخص مشاركة الطلاب في عملية تقييم وتطوير برنامج السنة التحضيرية، وهذا يتفق مع الدراسة الاستطلاعية التي أجراها (الحدقي وشيمشَك) حيث وجدا قصورا في نظام التقويم الموجود في كليات الإلهيات.[46]

جدول (11) المحور الرابع: وجهات نظر العينة نحو قضايا متنوعة (10-14-15-16-18)

العبارات	المتوسط	الانحراف المعياري	الاتجاه العام
10-أفضّل استخدام اللغة العربية فقط في الصفوف	3.50	1.411	**إيجابي**
14- أحتاج دروسا إضافية لأن دروس الكلية لاتكفي لتعلم العربية	3.51	1.429	**إيجابي**
15- أريد السنة التحضيرية أن تصبح سنتين	1.97	1.461	**سلبي**
16- أريد أن أسافر إلى بلد عربي لتعلم اللغة بشكل أفضل	4.49	4.491	**إيجابي جدا**
18 - ما رأيك في السنة التحضيرية بشكل عام؟[47]	3.50		**إيجابي**
المتوسط المرجح للمحور الرابع	3.39		

هذا المحور تناول عددا من الأسئلة المتفرقة التي تجيب عن عدد من الأسئلة المهمة في تصميم برامج اللغة، حيث ظهر أن اتجاه الطلبة (إيجابيا) نحو استخدام العربية فقط في الصفوف التحضيرية، كما يظهر في الجدول أن الطلبة لديهم اتجاه (إيجابي) لتلقي دروس إضافية ليتقنوا العربية، كما يظهر رفض الطلبة الواضح لزيادة البرنامج التحضيري لعامين حيث جاء اتجاههم (سلبيا) على سؤال (15) وليس معنى هذا أن الطلبة يرفضون تعلم العربية:؛ ولكن زيادة سنة أخرى في البرنامج له تأثيرات كبيرة لا تتعلق باللغة العربية فحسب ولكن تتعلق بالظروف الأسرية ورغبة الطلبة في الخروج لميدان العمل والحصول على دخل للاستقلال المالي عن أسرهم. كما يظهر في الجدول أن هناك اتجاه (إيجابي جدا) نحو السفر لدراسة العربية في بلد آخر وهي أعلى نسبة في الاستبانة كلها. السؤال (18) يعتبر خلاصة اتجاه الطلبة نحو السنة التحضيرية حيث اعتبر 75 % من الطلبة أنها مفيدة لدارسي العلوم الإسلامية وهذه النسبة تعتبر اتجاها (إيجابيا) نحوها.

46 الحدقي وشمشيك، "إطار مقترح لتطوير نظام التقويم في السنوات التحضيرية العربية بكليات الإلهيات والعلوم الإسلامية في ضوء الإطار المرجعي الأوروبي للغات،" 305. (مرجع سابق).

47 هذا السؤال كان سؤالا اسميا وليس على مقياس ليكرت.

جدول (12) المحور الخامس الأسئلة الخاصة بطلبة مرحلة الليسانس فقط (19: 21).

العبارات	المتوسط المرجح	الانحراف المعياري	الاتجاه العام
19-السنة التحضيرية أفادتني في دراستي في الكلية	3.59	1.350	**إيجابي**
20-أفضل أن تستمر دروس العربية طوال سنوات الكلية	3.91	1.392	**إيجابي**
21- أتوقع أن أستفيد من دراسة اللغة العربية بعد تخرجي	3.44	1.443	**إيجابي**
المتوسط المرجح للمحور الخامس	3.65		**إيجابي**

نلاحظ هنا أن اتجاهات طلبة مرحلة الليسانس جاءت (إيجابية) فاعتبروا أن السنة التحضيرية مفيدة في مرحلة الليسانس وأنهم يفضلون استمرار دروس العربية طوال سنوات الدراسة كما توقعوا أن يستفيدوا من العربية بعد تخرجهم.

هكذا تمت الإجابة عن السؤال الأول من سؤالي الدراسة.

3.5.3 للإجابة عن السؤال الثاني الرئيس من سؤالي الدراسة: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية (أصغر من أو يساوي 0.05) في اتجاهات عينة الدراسة تعزى إلى متغيرات «النوع، التخرج في الأئمة والخطباء، الصف الدراسي، استخدام العربية في مرحلة الليسانس»؟

لتحديد مستوى الدلالة لمتغيرات «النوع، التخرج في الأئمة والخطباء» استخدمت الدراسة اختبار مان وتني يوMann-Whitney U Testلعينتين مستقلتين، وهو اختبار لامعلمي (Non parametric) وهو بديل لاختبار (ت) T-Test، وتم استخدامه لعدم انطباق شروط اختبار (ت) على عينة الدراسة.

وجاءت النتائج كما يلي :

الفروق حسب النوع (الذكور/الإناث):

هناك فروق ذات دلالة لصالح الطالبات في المحور الأول والثاني والثالث، أما المحور الرابع والخامس فلا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب والطالبات.(انظر جدول13).

ويمكن تفسير ذلك وجود فروق لصالح الطالبات – حسب خبرة الباحثين وتجارب العديد من معلمي السنوات التحضيرية- أن الطالبات لديهن رغبة في تحقيق ذواتهن سيرا مع الحالة المجتمعية العالمية التي تحث المرأة على إثبات ذاتها، أما عدم وجود فروق في المحورين الرابع والخامس فيها قضايا متعلقة بوجهات نظر حول لغة الصف والرغبة في الدراسة في العالم العربي وهي أمور من الطبيعي ألا يختلف عليها.

جدول (13) مقارنة المتوسطات حسب النوع

	الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الاتجاه العام	القيمة الاحتمالية*	الدلالة الإحصائية
المحور الأول	الذكور	3.11	1.043	متوسط	000	دالة
	الإناث	3.38	0.941	متوسط		
المحور الثاني	الذكور	3.11	1.150	متوسط	000	دالة
	الإناث	3.42	1.050	إيجابي		
المحور الثالث	الذكور	2.83	1.057	متوسط	000	دالة
	الإناث	3.16	0.971	متوسط		
المحور الرابع	الذكور	3.35	0.856	متوسط	0.902	غير دالة
	الإناث	3.38	0.761	متوسط		
المحور الخامس	الذكور	3.58	1.203	إيجابي	518	غير دالة
	الإناث	3.65	1.125	إيجابي		

* حسب اختبار مان وتني

الفروق حسب التخرج في ثانوية الأئمة والخطباء :

المحور الأول والثاني والثالث : توجد فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الطلاب المتخرجين في ثانوية الأئمة والخطباء

المحوران الرابع والخامس : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية (انظر جدول 14)

يدرس طلبة الأئمة والخطباء اللغة العربية في المرحلة الثانوية – والآن الإعدادية أيضا- ولذلك عندما يدخلون السنة التحضيرية يكون لديهم خلفية لغوية عربية وهو ما قد لا يتوفر لمن يلتحقون بالإلهيات من ثانويات أخرى.

يمكن تفسير وجود فروق في المحاور الأول والثاني والثالث لكون كليات الإلهيات يلتحق بها طلبة من المدارس الثانوية العادية وهؤلاء بنسبة كبيرة لم يسبق لهم دراسة اللغة العربية . أما أغلب الملتحقين بكلية الإلهيات فهم الطلبة خريجو ثانويات الإئمة والخطباء وهؤلاء يدرسون اللغة العربية في المرحلة الثانوية – والآن الإعدادية أيضا- ولذلك عندما يدخلون السنة التحضيرية يكون لديهم خلفية لغوية عربية تساعدهم وتعتبر ميزة لهم لا تتوفر لمن يلتحقون بالإلهيات من المدارس الثانوية الأخرى وقد يعزى لها هذا الفرق. أما عدم وجود فروق في المحور الرابع فيمكن تفسيره أن هذه قضايا تعليمية عامة تشغل الطلبة ومن ثم فقد لا تختلف الآراء بشكل ملحوظ يحدث فرقا، وبالنسبة للمحور الخامس فهي أسئلة وجهت لطلاب مرحلة الليسانس – مابعد التحضيرية- وفي هذه المرحلة قد يكون الفرق الواضح في التعامل مع العربية بين من درسها في المرحلة الثانوية وبين من لم يدرسها قد زال.

جدول (14) مقارنة المتوسطات حسب التخرج في ثانوية الأئمة والخطباء

	التخرج في ثانوية الأئمة والخطباء	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الاتجاه العام	القيمة الاحتمالية*	الدلالة الإحصائية
المحور الأول	نعم	3.33	.985	متوسط	.046	دالة
	لا	3.21	.948	متوسط		
المحور الثاني	نعم	3.39	1.083	متوسط	.001	دالة
	لا	3.15	1.088	متوسط		
المحور الثالث	نعم	3.13	1.002	متوسط	.000	دالة
	لا	2.82	.984	متوسط		
المحور الرابع	نعم	3.37	.778	متوسط	.697	غير دالة
	لا	3.37	.789	متوسط		
المحور الخامس	نعم	3.67	1.102	إيجابي	.480	غير دالة
	لا	3.65	1.253	إيجابي		

* حسب اختبار مان وتني

حسب السنة الدراسية :

المحور الأول والثاني: توجد فروق ذات دلالة إحصائية لصالح السنة التحضيرية، والمحور الرابع توجد فروق لصالح السنة الثالثة. أما المحورين الثالث والخامس: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية. (انظر جدول 15) تم استخدام اختبار Kruskal Wallis Test

ويمكن تفسير الفروق لصالح السنة التحضيرية أن الطالب في بداية المرحلة الجامعية يكون أكثر إقابلا من غيره، فهي مرحلة جديدة في حياته وأسلوب تعليم مختلف عن المرحلة الثانوية وكل هذا يصب في الاتجاه الإيجابي من طلبة السنة التحضيرية لبرنامجها وهذا الاتجاه قد يستمر مع الطالب في السنوات التالية كما نرى في المحورين الثاني والرابع والخامس.

جدول (15) مقارنة المتوسطات حسب الصف الدراسي

	الصف الدراسي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الاتجاه العام	القيمة الاحتمالية*	الدلالة الإحصائية
المحور الأول	التحضيرية	3.42	.939	إيجابي	000	دالة
	الأول	3.38	.932	متوسط		
	الثاني	3.11	.979	متوسط		
	الثالث	3.11	1.087	متوسط		
	الرابع	3.12	.989	متوسط		
المحور الثاني	التحضيرية	3.43	1.043	إيجابي	000	دالة
	الأول	3.49	1.055	إيجابي		
	الثاني	3.37	1.107	متوسط		
	الثالث	2.99	1.191	متوسط		
	الرابع	2.97	1.039	متوسط		
المحور الثالث	التحضيرية	3.07	1.024	متوسط	.332	غير دالة
	الأول	3.13	1.008	متوسط		
	الثاني	3.09	.985	متوسط		
	الثالث	2.93	1.019	متوسط		
	الرابع	3.09	.922	متوسط		

المحور الرابع	التحضيرية	3.23	.75913	متوسط	000	دالة
	الأول	3.50	.76228	إيجابي		
	الثاني	3.47	.830	إيجابي		
	الثالث	3.56	.82301	إيجابي		
	الرابع	3.43	.75440	إيجابي		
المحور الخامس	التحضيرية				.096	غير دالة
	الأول	3.81	1.081	إيجابي		
	الثاني	3.58	1.159	إيجابي		
	الثالث	3.58	1.151	إيجابي		
	الرابع	3.60	1.089	إيجابي		

* حسب اختبار Kruskal Wallis Test

الدراسة في كليتي بعد السنة التحضيرية باللغة العربية بنسبة

المحور الأول والثاني والثالث والرابع والخامس: توجد فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الطلاب الذين يدرسون مرحلة الليسانس بنسبة بين 81%-100 % تليها الكليات التي تستخدم اللغة العربية أكثر فأقل (تنازليا). (انظر جدول16)

وهو يوضح لنا أن هناك علاقة بين استخدام العربية في مرحلة الليسانس والاتجاه الإيجابي نحو برنامج السنة التحضيرية، فكما نرى في الجدول سنلاحظ أن متوسط الكليات التي تستخدم العربية في مرحلة الليسانس أعلى ممن دونها ممن يستخدمون العربية بنسبة أقل.

جدول (16) فروق المتوسطات بحسب استخدام العربية في مرحلة الليسانس

	استخدام العربية في مرحلة الليسانس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الاتجاه العام	القيمة الاحتمالية*	الدلالة الإحصائية
المحور الأول	أقل من 30%	3.14	.953	متوسط	000	دالة
	بين 30% - 50%	3.47	.951	إيجابي		
	بين 51% -80%	3.55	1.020	إيجابي		
	بين 81%-100%	3.88	.881	إيجابي		
المحور الثاني	أقل من 30%	3.11	1.043	متوسط	000	دالة
	بين 30% - 50%	3.48	1.036	إيحابي		
	بين 51% -80%	3.74	.996	إيجابي		
	بين 81%-100%	4.29	.866	إيجابي جدا		
المحور الثالث	أقل من 30%	2.91	.98271	متوسط	000	دالة
	بين 30% - 50%	3.20	.91866	متوسط		
	بين 51% -80%	3.36	1.10388	متوسط		
	بين 81%-100%	3.66	1.00549	إيجابي		
المحور الرابع	أقل من 30%	3.37	.79046	متوسط	000	دالة
	بين 30% - 50%	3.25	.76444	متوسط		
	بين 51% -80%	3.36	.80769	متوسط		
	بين 81%-100%	3.37	.78921	متوسط		
المحور الخامس	أقل من 30%	3.51	1.15420	إيجابي	000	دالة
	بين 30% - 50%	3.71	1.08160	إيجابي		
	بين 51% -80%	3.97	1.02704	إيجابي		
	بين 81%-100%	4.25	.79951	إيجابي جدا		

* حسب اختبار Kruskal Wallis Test

6.3- أهم النتائج

توصلت الدراسة إلى النتائج التالية في ضوء آراء العينة غير الاحتمالية:

من خلال البيانات الأساسية للمستجيبين فإن الأغلبية العظمي من العينة التحقوا بكليات الإلهيات وفق إرادتهم.

المحور الأول- الإطار العام للبرنامج: الاتجاه الغالب نحو الإطار العام لبرنامج السنة التحضيرية هو الاتجاه المتوسط، وأظهر الطلبة اتجاها إيجابيا نحو وضوح أهداف السنة التحضيرية لهم.

المحور الثاني-المعلمون وطريقة التدريس: الاتجاه العام نحو المحور الثاني هو الاتجاه المتوسط، إلا أن اتجاه الطلبة نحو المعلمين جاء إيجابيا، كما جاء الاتجاه إيجابيا نحو استخدام العربية فقط في الصفوف.

المحور الثالث- المواد التعليمية والتقويم: الاتجاه العام نحو هذا المحور اتجاه متوسط، إلا أن اتجاه الطلبة نحو المواد التعلمية جاء إيجابيا.

المحور الرابع- وجهات نظر العينة نحو قضايا متنوعة: هناك اتجاه إيجابي جدا نحو الدراسة في البلاد العربية، كما جاء إيجابيا نحو استخدام اللغة العربية فقط في الصفوف، ورغبتهم في دروس عربية إضافية، وهناك اتجاه إيجابي عام نحو فائدة السنة التحضيرية، كما أن هناك رفضا لفكرة تحول البرامج التحضيري لعامين.

المحور الخامس- الأسئلة الخاصة بطلبة مرحلة الليسانس فقط: هناك اتجاه إيجابي نحو تأثير السنة التحضيرية على دراستهم في مرحلة الليسانس، ونحو استمرار برنامج اللغة العربية طوال سنوات مرحلة الليسانس.

وجاءت أهم النتائج كما يلي في ضوء متغيرات»النوع، التخرج في ثانوية الأئمة والخطباء، استخدام العربية في مرحلة الليسانس:

الفروق حسب النوع (الذكور/الإناث): المحور الأول والثاني والثالث : هناك فروق ذات دلالة لصالح الطالبات

الفروق حسب التخرج في ثانوية الأئمة والخطباء: المحور الأول والثاني والثالث : توجد فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الطلبة المتخرجين في ثانوية الأئمة والخطباء.

نسبة الدراسة باللغة العربية في الكلية بعد السنة التحضيرية: المحور الأول والثاني والثالث والرابع والخامس : توجد فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الطلبة الذين يدرسون مرحلة الليسانس بالعربية بنسبة بين 81%-100 %

4. التوصيات والمقترحات

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة، نقترح التوصيات التالية:

1.4 عمل دليل للسنة التحضيرية موجه للطلبة يتضمن أهداف السنة التحضيرية ومستويات البرنامج وما الذي يستطيع أن يفعله الطالب باللغة في كل مستوى، ونظام التقويم التصنيفي والتجميعي والتكويني.

2.4 إجراء تقييم نصف سنوى لاستطلاع آراء الطلبة في كل كلية في جميع عناصر العملية التعليمية: أهداف البرنامج، والمواد التعليمية، والمعلمين، وطرق التدريس، وكثافة الصفوف، والوسائل التعليمية، وعدالة الاختبارات.

3.4 إعادة إجراء هذا الدراسة على عينة عشوائية من جميع الكليات بحيث نتأكد من الاتجاهات الحقيقية للطلبة، مع عدم الاكتفاء بالاستبانة كأداة بل إجراء مقابلات مع الطلبة والمعلمين وأساتذة مرحلة الليسانس أيضا لتحقيق فهم أكبر وأوسع وأدق لاتجاهات الطلبة.

4.4 إجراء بحوث على مدى زمني ممتد طوال فترة دراسة الطلبة (السنة التحضيرية وسنوات الليسانس) لمعرفة العلاقة لمعرفة العلاقة بين الاتجاه نحو اللغة العربية والأداء اللغوي في السنة التحضيرية والأداء الدراسي في السنوات التالية.

Grant Support: The author received no financial support for this work.

الدعم المالي: لم يحصل الباحثان على أي دعم مالي لهذا العمل.

المراجع

العربية:

أحمد، إبراهيم سليمان، وزكريا عمر، وفكري عابدين بن حسين، وعبد الوهاب زكريا، ووان نور الدين عبد الله. «اتِّجاه الطلاب نحو تعلم اللغة العربية بمركز اللغات بالجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا: دراسة تحليلية.» في *كتاب المؤتمر العالمي الرابع تعليم اللغة العربية وآدابها لأعراض خاصة*. 343-365. كوالالمبور: IIUM Press، 2013.

الحدقي، إسلام يسري وسلطان شيمشك. «إطار مقترح لتطوير نظام التقويم في السنوات التحضيرية العربيةبكليات الإلهيات والعلوم الإسلامية في ضوء الإطار المرجعي الأوروبي للغات.» *Turkish Studies*12، 25 (2017):305- 336. http:// dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12259

الحدقي، إسلام يسري. «التحديات المؤسسية في برامج تعليم العربية في السنوات التحضيرية بكليات العلوم الإسلامية بتركيا.» في *كتاب مؤتمر إسطنبول الدولي الثاني لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها*، تحرير أحمد صنوبر وإسلام يسري الحدقي ومضر فارس وإبراهيم المنصور. 123-152.إسطنبول: وقف إيثار، 2016.

زكريا، عبد الوهاب. «اتجاهات الطلبة نحو تعلم اللغة العربية في المدارس الدينية الحكومية الماليزية: المرحلة الثانوية بولاية سلانجور أنموذجا.» *مجلة الدراسات اللغوية والأدبية*2،*2*. (فبراير 2012): 147-174. http://journals.iium.edu.my/ arabiclang/index.php/JLLS/article/view/66

شحاتة، حسن وزينب النجار. *معجم المصطلحات التربوية والنفسية*. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية، 2003.

صديق، حسين. «الاتجاهات من منظور علم الاجتماع». *مجلة جامعة دمشق 28، 3-4*. (2012): 299-322.

عبد الله، عبدالحليم موسى. «اتجاهات الطلاب الأتراك بجامعة إفريقيا العالمية (السودان) نحو استخدام اللغة العربية في التعليم العالي.» في *كتاب مؤتمر العلاقات الإفريقية التركية - المحور 7: العلاقات الإفريقية التركية - رؤيةاستشراقية*. 401-413. جامعة إفريقيا العالمية: 2015/10. استرجاع بتاريخ 1-10-2016 من http://dspace.iua.edu.sd/handle/123456789/1110

علي، أحمد حسن محمد. «اللغة العربية في الجامعات التركية بين الواقع والمأمول.» *في بحوث وأوراق عمل مؤتمرات معهد ابن سينا*، 209-248. الرياض: مركز الملك عبدالله بن عبد العزيز الدولي، 2016.

لامبرت، وليم، وولاس إ. لامبرت. *علم النفس الاجتماعي*. ترجمةسلوى الملا. القاهرة: دار الشروق، 1993.

منصور، طلعت، وأنور الشرقاوي وعادل عزي الدين وفاروق أبو عوف. *أسس علم النفس العام*. القاهرة: مكتبة الإنجلو المصرية، 2003.

المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (إلكسو). *معجم مصطلحات المناهج وطرق التدريس*. الرباط: مكتب تنسيق التعريب في الوطن العربي،2011.

نور، سيتي سلوى ونئ حنان مصطفى. «الاتجاهات نحو القراءة باللغة العربية: دراسة في المدارس الثانوية بماليزيا.» مجلة *الدراسات اللغوية والأدبية* 1،2. (2010): 30-46 /http://journals.iium.edu.my/arabiclang/index.php/JLLS/ article/view/111

أبو النيل، محمود السيد. *علم النفس الاجتماعي عربيا وعالميا*. ط5. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، 2009.

يريندة، آدم. «تجربة واعدة في تعليم اللغة العربية؛ تجربة كليات الإلهيات بجامعة إسطنبول.» *أعمال المؤتمر الدولي الأول- إسطنبول تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها الرؤى والتجارب*. تحرير خالد حسين أبو عمشة ورائد عبد الرحيم وأحمد صنوبر. عمان: كنوز المعرفة، 2015.

Kaynakça

Abdullâh, Abdulhalîm Mûsâ. "İtticâhâtu't-ṭullâbi'l-Etrâk bi Câmi'ati İfrikiyâ'l-Âlemiyye (es-Sûdân) naḥve istihdâmi'l-lugati'l-Arabiyye fi't-ta'lîmi'l-âlî." Fî *Kitâbi'l-mu'temeri'l-'âlâkati'l-İfrikiyyeti't-Turkiyye-el-Mihver 07: el-Alâkati'l-İfrikiyyeti't-Turkiyye- Ru'ye İstişrâkiye*, 401–413. Câmiati İfrikiyâ'l-Âlemiyye 10/2015. İstircâun bi tarîhi 01.10.2018 min http://dspace.iua.edu.sd/handle/123456789/1110

Ahmed, İbrâhim, Zekeriyyâ 'Umer, Fikrî Abidîn b. Huseyn, Abdulvehhâb Zekeriyyâ, Vân Nureddîn Abdullah. "İtticâhâtu't-ṭullâb naḥve te'allumi'l-lugati'l-Arabiyye bi merkezi'l-lugâti bi'l-Câmi'ati'l-İslâmiyyeti'l-¢Âlemiyye bi Mâlizyâ: Dirasetun taḥlilîyye." Fî *Kitâbi'l-mu'temeri'l-'âlemiyyi'r-râbi' ta'limu'l-lugati'l-Arabiyye ve âdâbuhâ li a'râdin ḫassa*, 343–365. Kuala Lumpur: IIUM Press, 2013:

Ali, Ahmed Hasan Muhammed, "el-Lugatu'l-Arabiyye fi'l-Câmiâti't-Turkiyye beyne'l-vâkii 've'l-me'mûl." Fî *Buhûsi ve evrâki ameli mu'temerâti ma 'hedi İbn Sînâ*, 209–248. Riyâd: Merkezu'l-Melik Abdullah b. Abdulazîz ed-Devlî, 2016.

Ebu'n-Nîl, Mahmûd es-Seyyid. *İlmu'n-nefsi'l-ictimâî Arabiyyen ve âlemiyen*. Kâhire: Mektebetu'l-Enculu'l-Mısriyye, 2009.

el-Hadky, İslâm Yousry, Sultan Şimşek. "'İtârun mukterahun li tatvîri nizâmi't-takvîmi fi's-senevâti't-taḥdîriyyeti'l-Arabiyye bi kulliyyâti'l-ilâhiyyât ve'l-ulûmu'l-İslâmiyye fî davi'l-'itâri'l-merciiyyi'l-ûrubbî li'l-lugât." *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* 12, no. 1308 (2017): 305-336. http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12259

el-Hadky, İslâm Yousry. "et-Teḥaddiyâtu'l-muessesiyyetu fî berâmici't-ta 'limi'l-Arabiyye fi's-senevâti't-taḥdîriyye bi kulliyâti'l -ulûmu'l-İslâmiyye bi Turkiyâ." Fî *Kitâbi'l-mu'temeri İstanbûl ed-devliyyi's-sânî li ta'limu'l-lugati'l-'Arabiyye li'n-nâtikîne bi gayrihâ,* Tahrîr *Ahmed Sanavber*, İslâm Yousry el-Hadky*, Mudar Fâris, İbrâhîm Mansûr*, 152–153. İstanbul: Vakfu İsâr, 2016.

Loumbert, Velim, Vilâs Loumbert. *İlmu'n-nefsi'l-ictimâ 'î,* Tercüme Selvâ el-Melâ. Kâhire: Dâru'ş-şurûk, 1993.

Mansûr, Tal 'at, Enver eş-Şerkâvî, Âdil İzzuddîn, Fârûk Ebû Avf. *Ususu ilmi'n-nefs*, Kâhire: Mektebetu'l-Encelu'l-Mısriyye, 2003.

el-Munazzamatu'l-Arabiyye li't-terbiye ve's-sekâfe ve'l-ulûm. *Mu 'cemu mustalahâti'l-menâhic ve turuku't-tedrîs*. Rabat: Mektebetu tensîki't-ta 'rîb fi'l-vatani'l-'Arabî, 2011.

Nur, Sîtî Selvâ, Venî'Hanân Mustafa. "el-İtticâhâtu nahve'l-kırâeti bi'l-lugati'l-Arabiyye: Dirâsetun fi'l-medârisi's-sâneviyye bi Malîzyâ." *Mecelletu'd-dirâsâti'l-lugaviyye ve'l-edebiyye* 2, no. 1 (2010): 46–30.

Sadîk, Hasan. "el-İtticâhât min manzûri ilmi'l-ictimâ" *Mecelletu Câmiatu Dımaşk*, 28/3-4: (2012):299-322.

Şahate, Hasan, Zeynep Neccâr. *Mu 'cemu'l-mustalahâti't-terbeviyye ve'n-nefsiyye*. Kâhire: ed-Dâru'l-Mısriyyeti'l-Lubnâniyye, 2003.

Zekeriyâ, Abdulvehhâb. "İtticâhâtu't-ṭalebe naḥve te'allumi'l-lugati'l-Arabiyye fi'l-medârisi'd-dîniyyeti'l-hukûmiyyeti'l-Mâlîziyye: el-Merhaletu's-sâneviyye bi vilâyeti Salancûr enmûzecen." *Mecelletu'd-dirâseti'l-lugaviyye ve'l-edebiyye* 2, no. 2 (Şubat 2012): 147-174. http://journals.iium.edu.my/arabiclang/index.php/JLLS/article/view/66.

Yerinde, Adem. "Tecribetun vâide fî ta'lim'il-lugati'l-Arabiyye; Tecribetu Kulliyeti'l-İlâhiyyât bi Câmiati İstanbûl." *A'malu'l-Mutemeru'd-devliyyi'l-evvel-İstanbûl Ta'limu'l-lugâti'l-Arabiyye li'n-nâtikîne bi gayrihâ, er-Ruye ve't-terâcî.* Tahrir Hâlid Huseyn Ebû Amşe, Râid Abdurrahîm, Ahmed Sanavber. Ammân: Kunûzu'l-marife, 2015.

المراجع التركية

"Hazırlık Arapça Çalıştayı Sonuç Raporu." *Din Öğretiminde Kalite Çalıştayları I*, 1–44. Konya: Türkiye İmam Hatipliler Vakfı, 18-19 Haziran 2014. Erişim Tarihi 15 Mayıs 2019. http://timav.org.tr/wp-content/uploads/2016/09/hazirlik-arapca-programinda-kalite.pdf.

Ankara Üniversitesi Açık Ders Malzemeleri, "Tutumlar." Erişim 12 Aralık 2017. https://acikders.ankara.edu.tr.

Bostancı, Ahmet. "İlahiyat Fakültelerinde Arapça Öğretiminde Kullanılan Ders Kitapları ve Diğer Araç-Gereçlerin Tespit ve Analizi." *Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 7, no. 11 (2005): 1–30.

Din Öğretimi Genel Müdürlüğü. "İmam Hatip Liseleri Arapça Öğretim Programları." Erişim 05 Aralık 2018. https://dogm.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=14

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

Mevzuat Bilgi Sistemi. "Yükseköğretim Kurumlarında Yabancı Dil Öğretimi ve Yabancı Dille Öğretim Yapılmasına Uyulacak Esaslara İlişkin Yönetmelik." Erişim 10 Kasım 2018. http://www.mevzuat.gov.tr/Metin.Aspx?MevzuatKod.

Özcan, Yusuf, ve Asım Yapıcı. "İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Arapça Dersine İlişkin Tutumlarının İncelenmesi (ÇÜ İlahiyat Fakültesi Örneği)." *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 16, no. 2 (2016): 113–142.

Resmî Gazete. "Öğretim Üyesi Dışındaki Öğretim Elemanı Kadrolarına Yapılacak Atamalarda Uygulanacak Merkezi Sınav İle Giriş Sınavlarına İlişkin Usul ve Esaslar Hakkında Yönetmelik." Erişim 01 Ocak 2019. http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/11/20181109-3.htm

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

Yüksek Öğretim Bilgi Sistemi. "Öğrenci İstatistikleri, Fakültelere Göre Öğrenci Sayıları." Erişim 05 Aralık 2017. https://istatistik.yok.gov.tr.

المراجع الإنجليزية:

Allport, G. Willard. *Attitudes: A Handbook of Social Psychology*. Worcester, Mass.: Clark University Press, 1935.

Bartram, Brendan. *Attitudes to Modern Foreign Language Learning: Insights from Comparative Education*. Bloomsbury Publishing, 2010.

Falk, Emily B., and Matthew D. Lieberman. "The Neural Bases of Attitudes, Evaluation and Behavior Change." In *Contemporary Topics in Cognitive Neuroscience. The Neural Basis of Human Belief Systems*. Edited by F. Kruger and J. Grafman, 71–94. New York, NY, US: Psychology Press, 2012.

Gardner, Robert C. *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*. London: Edward Arnold, 1985.

Garrett, Peter. *Attitudes to Language*. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

Karahan, Firdevs. "Language attitudes of Turkish students towards the English language and its use in Turkish context." *Journal of Arts and Sciences*, no. 7 (May 2007): 73–87.

Mamat, Arifin, Ahmad Sabri Noh, and Wan Hamiah Wan Mahmud. "Cognitive, affective and behaviors' attitudes towards learning Arabic as a Second Language: a case study at SMKA Maahad Hamidiah Kajang, Selangor, Malaysia." *IOSR Journal of Humanities and Social Science (IOSR-JHSS)* 7, no.6 (Jan - Feb.2013): 84–92. http://irep.iium.edu.my/29134/1/iosrdrarifin.pdf

Masgoret, Anne-Marie, and Robert C. Gardner. "Attitudes, Motivation, and Second Language Learning: a Meta–Analysis of Studies Conducted by Gardner and Associates." *Language learning* 53, no. 1 (2003): 123–163. doi:10.1111/1467-9922.00212.

Olaniyan-Shobowale, K. O. "Students' Perceptions of The Arabic Language Curriculum." *International Journal of Innovative Research and Advanced Studies (IJIRAS)* 3, no.7 (Jun 2016): 132–136. http://www.ijiras.com/2016/Vol_3-Issue_7/paper_21.pdf

Sahrir, Muhammad Sabri, and Nor Aziah Alias. "A study on Malaysian Language Learners' Perception towards Learning Arabic via Online Games." *GEMA Online® Journal of Language Studies* 11, no.3 (September 2012): 129–145. http://ejournal.ukm.my/gema/article/download/46/40

ملحق (1)

أسماء الجامعات المشاركة في الاستبيانة

مسلسل	الجامعة	مستجيب	مسلسل	الجامعة	مستجيب
1	29 MAYIS ÜNİVERSİTESİ	20	31	GÜMÜŞHANE ÜNİVERSİTESİ	20
2	ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ	59	32	HARRAN ÜNİVERSİTESİ	40
3	AFYON KOCATEPE ÜNİV	11	33	HİTİT ÜNİVERSİTESİ	115
4	AĞRI İBRAHİM ÇEÇ	2	34	İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ	8
5	AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ	62	35	İSTANBUL SABAHATTİN ÜNİVERSİTESİ	51
6	AKSARAY ÜNİVERSİTESİ	2	36	İSTANBUL ŞEHİR ÜNİVERSİTESİ	11
7	ANKARA ÜNİVERSİTESİ	18	37	İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ	94
8	ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ	82	38	İZMİR KATİP ÇELEB ÜNİVERSİTESİ	8
9	BARTIN ÜNİVERSİTESİ	2	39	KAHRAMANMARAŞ SÜTÇ ÜNİVERSİTESİ	4
10	BAYBURT ÜNİVERSİTESİ	1	40	KARABÜK ÜNİVERSİTESİ	4
11	BİNGÖL ÜNİVERSİTESİ	9	41	KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ	57
12	BİTLİS EREN ÜNİVERSİTESİ	1	42	KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ	2
13	BOZOK ÜNİVERSİTESİ	6	43	KIRKLARELİ ÜNİVERSİTESİ	2
14	BÜLENT ECEVİT ÜNİVERSİTESİ	1	44	KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ	18
15	ÇANAKKALE ONSEKİZ M. ÜNİVERSİTESİ	4	45	MARDİN ARTUKLU ÜNİVERSİTESİ	27
16	CELÂL BAYAR ÜNİVERSİTESİ	3	46	MARMARA ÜNİVERSİTESİ	76
17	ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ	2	47	MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ	1
18	CUMHURİYET ÜNİVERSİTESİ	20	48	MUŞ ALPARSLAN ÜNİVERSİTESİ	1
19	DİCLE ÜNİVERSİTESİ	51	49	NAMIK KEMAL ÜNİVERSİTESİ	23
20	DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ	21	50	NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ	10
21	DUMLUPINAR ÜNİVERSİTESİ	51	51	ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ	22
22	DÜZCE ÜNİVERSİTES	1	52	PAMUKKALE ÜNİVERSİ	2
23	ERCİYES ÜNİVERSİTESİ	13	53	RECEP TAYYİP ERDOĞAN ÜNİVERSİTESİ	4
24	ERZİNCAN ÜNİVERSİTESİ	11	54	SAKARYA ÜNİVERSİTESİ	31
25	ESKİŞEHİR OSMANGAZ	70	55	SİİRT ÜNİVERSİTESİ	4
26	FATİH SULTAN MEHMET ÜNİVERSİTESİ	68	56	SÜLEYMAN DEMİREL ÜNİVERSİTESİ	4
27	FIRAT ÜNİVERSİTESİ	11	57	ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ	47
28	GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ	8	58	YALOVA ÜNİVERSİTESİ	11
29	GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ	17	59	YILDIRIM BEYAZIT ÜNİVERSİTESİ	23
30	GİRESUN ÜNİVERSİTESİ	5	60	YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ	22
	1374				

ملحق (2)

أسماء الأساتذة محكمي الاستبانة

الاسم	
Adem Yerinde	أستاذ دكتور بجامعة إسطنبول وعميد كلية الإلهيات بجامعة إبراهيم تشاشن
Muhsin Özalpdemir	مدرس اللغة العربيةفي كلية الإلهيات بجامعة إسطنبول
Muhammed Recai Gündüz	مدرس بكلية العلوم الإسلامية بجامعة يالوفا