Mohammad Malek Khaznawi

Dr. Öğr. Üyesi, Adıyaman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Arap Dili Eğitimi Anabilim Dalı

Asst. Prof. Dr., Adıyaman University, Faculty of Education, Department of Arabic Language Education

Adıyaman/Türkiye

mfkh1977@hotmail.com

https://orcid.org/0000-0001-7179-3253

Makale Bilgisi/Article Information

Makale Türü/Article Type: Araştırma Makalesi/Research Article

Geliş Tarihi/Date Received: 15.05.2025

Kabul Tarihi/Date Accepted: 10.12.2025

Yayın Tarihi/Date Published: 31.12.2025

Yayın Sezonu/Publication Season: Aralık/December 2025

DOI: https://doi.org/10.54958/adid.1699973

Atıf/Cite as: Khaznawi, Mohammad Malek. "Adıyaman Üniversitesi'ndeki Türk Öğrencilerin Arapça Öğrenme Motivasyonları: Cinsiyet ve Yaş Değişkenleri Açısından Analitik Bir İnceleme". *Adıyaman İlahiyat Dergisi* 18 (2025), 1-33. https://doi.org/10.54958/adid.1699973

İntihal Taraması/Plagiarism Detection

Bu makale özel bir yazılımla taranmış ve intihal tespit edilmemiştir.

This article was scanned with a special software and no plagiarism was detected.

دوافع الطلبة الأتراك لتعلم اللغة العربية في جامعة أديامان: دراسة تحليلية في ضوء متغيري الجنس والعمر

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن دوافع الطلبة الأتراك لتعلم اللغة العربية في جامعة أديامان التركية، وإلى قياس مستوى الدافعيتين التكاملية والوسيلية، وما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في دافعيتهم تعزى لمتغيري جنس المتعلم وعمره. وقد أجريت هذه الدراسة على جميع الطلبة في قسم تعليم اللغة العربية بجامعة أديامان التركية والبالغ عددهم (239)، ولتحقيق أهداف الدراسة اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي، واستخدم استبانة معدلة استنادًا إلى استبانة "مانيوساك" (2010)، شملت محورين رئيسين: الدوافع الوسيلية والدوافع التكاملية، وتحقق من صدقها وثباتها، وأخضع الباحث الأداة إلى مجموعة من الأساليب الإحصائية. وقد أظهرت النتائج أن مستوى دافعية الطلبة الأتراك نحو تعلم اللغة العربية كان متوسطًا، وأن كلاً من الدافعية الوسيلية والدافعية التكاملية جاءت بدرجة متوسطة كذلك، كما أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية تعزى إلى متغير الجنس والعمر. وفي ضوء هذه النتائج، قدمت الدراسة عددًا من التوصيات لتعزيز دافعية الطلبة نحو تعلم اللغة العربية، من أبرزها: ربط تعلم اللغة بالأهداف العملية والمهنية للطلبة، وإدماج الأنشطة الثقافية ضمن المناهج

الدراسية، وتوفير بيئة تعليمية محفزة تراعي احتياجات المتعلمين المختلفة. كما اقترحت الدراسة إجراء أبحاث مستقبلية أوسع تشمل جامعات أخرى، وتتناول تأثير متغيرات إضافية على دافعية تعلم اللغة العربية لدى الناطقين بغيرها.

الكلمات المفتاحية: تعليم اللغة العربية، تعليم العربية بوصفها لغة اجنبية، الدافعية، الدافعية التكاملية، الدافعية الوسيلية، جامعة أديامان.

Adıyaman Üniversitesi'ndeki Türk Öğrencilerin Arapça Öğrenme Motivasyonları: Cinsiyet ve Yaş Değişkenleri Açısından Analitik Bir İnceleme

Öz

Bu çalışmanın amacı, Türkiye'de Adıyaman Üniversitesi'nde Arapça öğrenen Türk öğrencilerin motivasyonlarını ortaya çıkarmak, bütünleştirici ve aracı motivasyon düzeylerini ölçmek ve öğrencilerin cinsiyet ve yaş değişkenlerine bağlı olarak motivasyonlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olup olmadığını belirlemektir. Bu çalışma, Türkiye'deki Adıyaman Üniversitesi Arapça Öğretmenliği Bölümü'ndeki 239 öğrencinin tamamı üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın amaçlarına ulaşmak için araştırmacı, betimsel-analitik yöntemi takip etmiş ve iki ana ekseni içeren Maniosak (2010) ölçeğine dayalı modifiye edilmiş bir ölçek kullanmıştır: Anlam Motivasyonu ve Bütünleştirici Motivasyon olmak üzere iki ana ekseni içeren Maniosak (2010) ölçeğini temel alan modifiye bir ölçek kullanmış, güvenilirliğini ve istikrarını doğrulamış ve aracı bir dizi istatistiksel yönteme tabi tutmuştur. Sonuçlar, Türk öğrencilerin Arapça öğrenmeye yönelik motivasyon düzeyinin orta düzeyde olduğunu, hem aracılı motivasyonun hem de bütünleştirici motivasyonun da orta düzeyde olduğunu ve motivasyon düzeyinde cinsiyet ve yaşa bağlı olarak istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığını göstermiştir. Bu bulgular ışığında çalışma, öğrencilerin Arapça öğrenmeye yönelik motivasyonlarını artırmak için bir dizi tavsiyede bulunmuştur: Dil öğrenimini öğrencilerin pratik ve mesleki hedefleriyle ilişkilendirmek, kültürel etkinlikleri müfredata entegre etmek ve öğrencilerin farklı ihtiyaçlarını dikkate alan teşvik edici bir öğrenme ortamı sağlamak. Çalışmada ayrıca gelecekteki araştırmaların diğer üniversiteleri de kapsaması ve ek değişkenlerin ana dili Arapça olmayan öğrencilerin Arapça öğrenme motivasyonu üzerindeki etkisinin ele alınması önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Arap Dili Eğitimi, Yabancı Dil Olarak Arapça Öğretimi, Motivasyon, Bütünleyici Motivasyon, Araçsal Motivasyon, Adıyaman Üniversitesi.

The Motivations of Turkish Students to Learn Arabic Language at Adıyaman University: An Analytical Study in case of Gender and Age Variables

Abstract

This research aimed to examine the reasons why Turkish students at Adıyaman University in Turkey choose to learn Arabic. The objective was to assess levels of integrative and instrumental motivation and determine whether age and gender factors among learners were linked to statistically significant variations in motivation levels. All students (239) enrolled in the Department of Arabic Language Teaching at Adıyaman University participated in the research. The researcher utilized a modified version of Manyusak's (2010) motivation questionnaire in conjunction with a descriptive-analytical approach to accomplish the study's

goals. Integrative motivation and instrumental motivation were the two primary dimensions of the instrument. It was put through a series of statistical analyses and its validity and reliability were confirmed. The findings showed that Turkish students' general motivation to learn Arabic was moderate. Additionally, both integrative and instrumental motivation received a moderate score. Moreover, neither age nor gender was associated with any statistically significant differences in motivation. According to these results, Turkish students may have underlying factors influencing their motivation levels even though they have a balanced appreciation for the cultural and practical aspects of learning Arabic. These factors could be examined in more detail in future studies, taking into account possible social, cultural, and educational influences that could affect students' attitudes toward language learning. The study offered a number of suggestions to improve students' motivation to learn Arabic in light of these findings. The three most noteworthy of these were incorporating cultural activities into the curriculum, connecting language acquisition to students' practical and professional objectives, and creating an engaging learning environment that meets the various needs of students. The study also recommended that larger, future studies be carried out at other universities to look at the impact of other factors on non-native speakers' motivation to learn Arabic.

Keywords: Arabic Language Education, Teaching Arabic as a Foreign Language, Motivation, Integrative Motivation, Instrumental Motivation, Adıyaman University.

المدخل

تُعد اللغة العربية إحدى اللغات العالمية ذات الامتداد الحضاري والتأثير الثقافي العميق، وهي لغة القرآن الكريم، ووسيلة التواصل الأساسية في العالم العربي. وقد ازداد الاهتمام بتعلمها في العقود الأخيرة في كثير من الدول الإسلامية وغير الإسلامية، لما لها من أبعاد دينية وعلمية واقتصادية وسياسية.

وفي السياق التركي المعاصر، برزت أهمية اللغة العربية بشكل ملحوظ، لا سيما مع تنامي العلاقات السياسية والاقتصادية والثقافية بين تركيا والدول العربية، إضافة إلى تعاظم الحضور العربي في تركيا من خلال الجاليات والطلاب، فضلاً عن التوجه المتنامي لدى عدد من الجامعات التركية إلى افتتاح أقسام متخصصة لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، من أبرزها قسم تعليم اللغة العربية بجامعة أديامان.

وفي هذا الإطار، تتجه أنظار الباحثين إلى دراسة العوامل النفسية والتعليمية والاجتماعية التي تسهم في تعزيز تعلم اللغة العربية، ويأتي في مقدمة هذه العوامل :الدافعية، التي تُعد المحرك الرئيس لسلوك التعلم، والمؤثر الأكبر في مدى استمراره وجودته وعمقه.

وقد صنّف الباحثون الدافعية إلى نوعين رئيسين :الدافعية الوسيلية، وهي تلك التي تنبع من الرغبة في تحقيق أهداف مادية أو عملية (كالوظيفة أو النجاح الأكاديمي)، والدافعية التكاملية، وهي التي تنبع من رغبة المتعلم في الاندماج الثقافي والتواصل الحقيقي مع أصحاب اللغة. ويُعد فهم هذين البعدين ضروريًا لتطوير البرامج التعليمية وتنويع استراتيجيات التدريس.

بالرغم من وجود دراسات سابقة تناولت هذا الموضوع في سياقات عربية وأجنبية، إلا أن الدراسات التي تناولت دوافع تعلم اللغة العربية في البيئة التركية لا تزال محدودة، وهو ما يبرز الحاجة إلى دراسة ميدانية تكشف عن طبيعة الدوافع لدى الطلبة الأتراك، خاصة في ضوء المتغيرات الديموغرافية كالجنس والعمر.

من هنا تمثل مشكلة هذه الدراسة في السعي إلى التعرف على طبيعة دافعية الطلبة الأتراك لتعلم اللغة العربية في جامعة أديامان، ومستوى كل من الدافعية التكاملية والوسيلية لديهم، وهل تختلف هذه الدوافع باختلاف الجنس والعمر. وتنبثق عن هذه المشكلة الأسئلة الآتية:

1. ما مستوى دافعية الطلبة الأتراك لتعلم اللغة العربية في قسم تعليم اللغة العربية بجامعة أديامان التركية؟
2. ما مستوى الدافعية الوسيلية لدى الطلبة الأتراك لتعلم اللغة العربية في قسم تعليم اللغة العربية بجامعة أديامان التركية؟
3. ما مستوى الدافعية التكاملية لدى الطلبة الأتراك لتعلم اللغة العربية في قسم تعليم اللغة العربية بجامعة أديامان التركية؟
4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة بين متوسطات استجابات الطلبة الأتراك على مقياس دافعية تعلم اللغة العربية تعزى لجنس الطالب؟
5. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة بين متوسطات استجابات الطلبة الأتراك على مقياس دافعية تعلم اللغة العربية تعزى لعمر الطالب؟

وتتمثل أهداف هذه الدراسة في النقاط الآتية:

-التعرف إلى مستوى دافعية الطلبة الأتراك نحو تعلم اللغة العربية في جامعة أديامان.

-قياس مستوى الدافعية التكاملية والوسيلية لدى الطلبة.

-الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية في دافعيتهم تبعًا لمتغيري الجنس والعمر.

وتبرز أهمية هذه الدراسة في أنها:

-تُسهم في إثراء الدراسات التربوية المتعلقة بتعليم العربية للناطقين بغيرها، لا سيما في البيئة التركية.

-تُعد –بحسب علم الباحث– من أوائل الدراسات الميدانية في جامعة أديامان حول دافعية تعلم اللغة العربية.

-تفيد نتائجها في تطوير البرامج التعليمية وأساليب التدريس، وتوجيه السياسات التعليمية بما يتوافق مع دوافع المتعلمين.

وتقتصر الدراسة على الحدود الآتية:

-الحدود المكانية: جامعة أديامان – كلية التربية قسم تعليم اللغة العربية– تركيا.

-الحدود الزمانية: أُجريت هذه الدراسة في العام الدراسي 2025/2024 م.

-الحدود البشرية: هذه الدراسة اقتصرت على الطلبة الأتراك بجامعة أديامان في قسم تعليم اللغة العربية بكلية التربية.

-الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على تحديد دوافع الطلبة الأتراك لتعلم اللغة العربية في جامعة أديامان التركية، وإلى قياس مستوى الدافعيتين التكاملية والوسيلية، وما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في دافعيتهم تعزى لمتغيري جنس المتعلم وعمره.

وتعتمد الدراسة التعريفات الآتية لمصطلحاتها:

-الدافعية: تُعرف بأنها "قوة نفسية داخلية تحرك الإنسان للإتيان بسلوك معين لتحقيق هدف محدد ."[1] و تُعرف إجرائياً بأنها الدرجة التي يحصل عليها الطالب التركي في جامعة أديامان على مقياس الاستبانة المصممة لهذا الغرض، والتي تعكس مدى رغبته واستعداده لتعلُّم اللغة العربية لأسباب مختلفة.

-الدافعية التكاملية: "هي التي يكون فيها الدافع إلى تعلم اللغة الهدف هو الاندماج الطوعي بأهل اللغة، والرغبة في العيش معهم، والتكامل مع بيئتهم ومجتمعهم".[2] و تُعرف إجرائياً بأنها الدرجة التي يحصل عليها الطالب في البنود المخصصة لقياس هذا النوع من الدافعية ضمن الاستبانة، والتي تتضمن عناصر مثل حب الثقافة العربية، أو الرغبة في قراءة القرآن الكريم، أو التفاعل مع العرب.

-الدافعية الوسيلية: "هي التي يكون فيها الدافع إلى تعلم اللغة الهدف تحقيق هدف أو أهداف مادية نفعية".[3] و تُعرف إجرائياً بأنها الدرجة التي يحصل عليها الطالب في البنود المخصصة لقياس الدافعية الوسيلية في الاستبانة، مثل تعلم العربية من أجل العمل أو الدراسة أو اكتساب مهارات جديدة.

---

[1] رشدي أحمد طعيمة، *المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى* (مكة المكرمة: معهد اللغة العربية بجامعة أم القرى، 1986)، 1/260.

[2] عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي، *أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى* (مكة المكرمة: مركز البحوث العلمية بجامعة أم القرى، 2002)، 247.

[3] العصيلي، *أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى*، 247.

-الطلبة الأتراك: هم الطلبة المنتسبون إلى قسم تعليم اللغة العربية في جامعة أديامان التركية، ويدرسون اللغة العربية كلغة أجنبية.

-جامعة أديامان: هي الجامعة التركية التي تم اختيارها ميدانًا للدراسة، وتقع في ولاية أديامان بجنوب تركيا، وتضم قسمًا خاصًا بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها ضمن كليّة التربية.

وقد شهد موضوع الدافعية نحو تعلم اللغات الأجنبية عامة، وتعلم اللغة العربية خاصة، اهتمامًا واسعًا في الأوساط البحثية، حيث تناولته دراسات متعددة من زوايا نظرية ومنهجية مختلفة. ومن أبرزها ما قدمه Gardner[4] في السياق الكندي وهي دراسة رائدة هدفت إلى بناء تصور نظري للعلاقة بين العوامل النفسية والاجتماعية ودافعية تعلُّم اللغة الثانية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي المدعم بالدراسات التجريبية مستخدمًا مقياس الاتجاهات والدافعية (AMTB) على طلاب يتعلمون الفرنسية. وقد أظهرت النتائج أن الدافعية التكاملية –المبنية على الرغبة في الاندماج مع أهل اللغة– كانت أكثر تأثيرًا من الدافعية الوسيلية.

وقد أجرى محوري[5] دراسة هدفت إلى الكشف عن دوافع الدارسين للغة العربية في معهد تعليم اللغة العربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ومعهد اللغويات العربية بجامعة الملك سعود، وبلغت عيّنتها (224) دارسًا. اعتمدت الدراسة على الاستبانة، وتوصلت إلى أن الدوافع الاندماجية جاءت في المرتبة الأولى، تلتها الدوافع الدينية، ثم التكاملية، ثم الوسيلية، مما يشير إلى تداخل الأبعاد النفسية والاجتماعية في دافعية المتعلمين.

وفي السياق التايلاندي، أجرى Manyusak[6] دراسة تحليلية على طلبة جامعيين يدرسون اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية، مستخدماً مقياس جاردنر للدافعية، وخلصت الدراسة إلى أن الارتباط وثيق بين ارتفاع مستويات الدافعية –سواء الوسيلية أو التكاملية– وكفاءة استخدام استراتيجيات التعلُّم، مما ينعكس على الأداء اللغوي.

وفي الولايات المتحدة، استهدفت دراسة Bouteldjoune[7] التعرف على دوافع طلاب أمريكيين لتعلم العربية، مستخدمة المنهج الوصفي التحليلي واستبانة لقياس الدوافع، وأظهرت النتائج أن أبرز الدوافع كانت الرغبة في فهم ثقافات مختلفة والاستعداد للسفر، بما يعكس اهتمامًا شخصيًا وثقافيًا.

أما في الأردن، فقد أجرى الخوالدة[8] دراسة مسحية على متعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها، بهدف الكشف عن مستوى دافعيتهم وعلاقتها بمتغيرات الجنس والجنسية ومدة الإقامة. استخدمت الدراسة استبانة مانيوساك، وتوصلت إلى أن مستوى الدافعية كان مرتفعًا، دون وجود فروق ذات دلالة إحصائية للمتغيرات.

وفي إندونيسيا، استخدمت القبطية[9] منهج دراسة الحالة للكشف عن دوافع تلاميذ مدرستين ثانويتين في تعلم العربية، واعتمدت الباحثة على منهج دراسة الحالة كما استعانت بالملاحظة والمقابلة ودراسة الوثائق لجمع

---

[4] روبرت سي، جاردنر، *سوشيال سيكولوجي أند سكند لانغوج ليرننغ: ذا رول أوف أتتيودز أند موتيفيشن*، لندن: إدوارد آرنولد، (1985).

[5] علي مكي علي محوري، *الدافعية وأثرها في تعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها* (الرياض: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، رسالة ماجستير، 1993).

[6] بانيا نوتش، مانيوسّاك، *موتيفيشن أند ليرننغ ستراتيجيز إن ليرننغ إنغليش*، (تايلاند: رسالة ماجستير، 2010).

[7] علي، بوتلجون، *موتيفيشن إن فورِن لانغوج ليرننغ سِتِنغز* (إربانا–شمپين: يونيفرسيتي أوف إلينوي، رسالة ماجستير، 2012).

[8] محمد الخوالدة وآخرون،" دافعية تعلم اللغة العربية لدى الناطقين بغيرها في الأردن"، *المجلة الأردنية في العلوم التربوية* 10/2 (2014)، 191-204.

[9] لطفة القبطية، *دوافع الطلاب في تعلم اللغة العربية في المدرسة الثانوية الإسلامية الحكومية بسومينب* (إندونيسيا: جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية، رسالة جامعية، 2016).

البيانات، وأظهرت النتائج أن الدوافع الداخلية تمثلت في الحاجة لفهم الدين وتحقيق الذات، بينما كانت الدوافع الخارجية متعلقة بتشجيع الأهل والمعلمين، وقد شكّلت طريقة التدريس عاملاً محفزًا أيضًا.

وفي السياق التركي، جاءت دراسة[10] Demir لتسلّط الضوء على دوافع طلبة جامعة أنقرة نحو تعلم اللغة العربية، من خلال استبانة طبقت على (180) طالبًا وطالبة من جامعة أنقرة، مستخدماً المنهج الوصفي الكمي، وبيّنت النتائج أن الدوافع الأكاديمية والمهنية كانت الأقوى، تلتها الدوافع الدينية والثقافية، كما لم تظهر فروق دالة تبعًا لمتغير الجنس.

أما في السعودية، فقد تناولت دراسة مريم الشهري[11] دافعية طالبات معهد اللغويات العربية بجامعة الملك سعود نحو تعلم العربية، من خلال استبانة ومقابلة على عينة من (30) طالبة. وقد اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي في دراستها، وبيّنت النتائج أن الدوافع الدينية كانت الأبرز، تلتها الدوافع النفعية، ثم الاندماجية، وأخيرًا التكاملية.

يتبيّن من استعراض الدراسات السابقة أن هناك اتفاقًا عامًّا على أهمية الدافعية في تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها، مع اعتماد غالبية الدراسات على التصنيف الثنائي للدافعية (التكاملية والوسيلية) وفقًا لإطار Gardner، وظهور الدوافع الدينية بشكل بارز في السياقات الإسلامية كالسعودية وتركيا. كما أجمعت بعض الدراسات كدراستي الخوالدة و Demir على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعًا لمتغير الجنس، ما يشير إلى تشابه أنماط الدافعية بين الذكور والإناث.

في المقابل، تباينت أدوات البحث ومنهجياته بين الدراسات، فبينما اكتفت بعضها بالمنهج الكمي، اعتمدت أخرى كالقبطية منهج دراسة الحالة والملاحظة. كما تنوعت السياقات الثقافية، فغلب على الدراسات العربية الطابع الديني والوظيفي للدوافع، في حين ركزت دراسة Bouteldjoune على الدوافع الثقافية والشخصية لدى المتعلمين الأمريكيين. كما تفاوتت المراحل التعليمية للعينة، ما انعكس على طبيعة النتائج وتفسيرها.

ويُلاحظ أيضًا أن بعض الدراسات لم توضّح آليات التحقق من صدق الأدوات وثباتها، كما أن الدراسات التركية المنشورة باللغة العربية لا تزال محدودة، مما يبرز حاجة البحث الحالي لسد هذا النقص، من خلال دراسة ميدانية حديثة تتناول دافعية الطلبة الأتراك لتعلم اللغة العربية في ضوء متغيري الجنس والعمر.

هذا وتتفق الدراسة الحالية في منهجها النظري مع أغلب الدراسات السابقة في اعتماد التصنيف الثنائي للدافعية إلى دافعية تكاملية ودافعية وسيلية، كما هو الحال في دراسة Gardner التي وضعت الأساس لهذا التصنيف، ودراسة Manyusak التي اعتمدت الدراسة الحالية في بناء أداتها، وكذلك دراستي Demir ومريم الشهري اللتين تناولتا النوعين في السياقين التركي والسعودي على الترتيب.

ويُلاحظ من حيث العينة أن بعض الدراسات، مثل دراسة القبطية والخوالدة ، أُجريت على طلبة في معاهد أو مراحل ما قبل الجامعة، بخلاف الدراسة الحالية التي استهدفت طلبة مرحلة البكالوريوس في قسم أكاديمي متخصص، مما يجعل نتائجها أكثر ارتباطًا بالسياق الجامعي التركي. كما أن الدراسة الحالية أُجريت في بيئة تركية،

[10] سليمان، دمير،"موتيفيشنز أوف تُركش ستودنتس فور ليرننغ أرابيك"، *تُركش جورنال أوف إديوكيشن* 2/6 (2017)، 101-114.

[11] مريم بنت بدالرحمن الشهري، "دوافع تعلم اللغة العربية لدى طالبات معهد اللغويات العربية"، *مجلة تعليم العربية لغة ثانية* 1/1 (2019).

وهو ما يمنحها خصوصية ثقافية وتعليمية تختلف عن دراسات مثل Gardner و Bouteldjoune و Manyusak ، التي أُجريت في بيئات غربية وآسيوية، مما يضفي بعدًا مقارنًا ثقافيًا عند تحليل النتائج.

من حيث الأدوات، فقد استندت الدراسة الحالية إلى استبانة مستندة إلى مقياس Manyusak بعد التعديل، بينما استخدمت دراسات أخرى أدوات مختلفة مثل المقابلة ودراسة الحالة كما في دراسة القبطية. كما ركزت بعض الدراسات على متغيرات إضافية لم تشملها الدراسة الحالية، مثل الجنسية ومدة الإقامة كما في دراسة لخوالدة، أو أثر المعلم والأسرة في التحفيز كما في دراسة القبطية، وهي متغيرات يمكن اقتراحها في دراسات لاحقة.

وفي إطار التطورات النظرية الحديثة، برزت نماذج أكثر شمولًا مثل نموذج "نظام الذات الثانية المتعلّمة" (L2 Motivational Self System) الذي قدّمه Dörnyei[12]، والذي يرى أن الدافعية تُبنى على تصورات المتعلم عن ذاته المستقبلية، لا على الدوافع الخارجية فقط. وقد دعمت دراسات حديثة هذا التوجه، مثل دراسة Papi & Khajavy[13]، التي أبرزت أن الدافعية ديناميكية تتأثر بتفاعل العوامل الذاتية والسياقية أكثر من تأثرها بالمتغيرات الديموغرافية كالسن والجنس. وهذا يتقاطع مع نتائج الدراسة الحالية التي أظهرت أن متغيري الجنس والعمر لم يكونا عاملين حاسمين في دافعية الطلبة الأتراك، مما يعزز أهمية البيئة التعليمية والأهداف الأكاديمية والمهنية في تشكيل الدافعية.

1. الإطار النظري

1.1. مفهوم الدافعية

تُعدّ الدافعية من أهم المفاهيم الأساسية في ميادين علم النفس والتربية، إذ تشكل حجر الزاوية في تفسير السلوك الإنساني وفهم دوافعه. فالدافعية هي القوة الداخلية أو الخارجية التي تحرك الإنسان نحو تحقيق أهدافه، وتؤثر بدرجة كبيرة في نوعية تعلمه واستمراريته. ومن هذا المنطلق، تتطلب دراسة الدافعية تحديد مفهومها بدقة من الجانبين اللغوي والاصطلاحي.

أولاً– الدافعية لغةً

تعود كلمة "دافعية" إلى الجذر الثلاثي "دفع"، الذي يعني الحركة والنقل والإزاحة. جاء في لسان العرب: "الدَّفْعُ: الزَّجرُ والسَّوقُ بقوة"[14]. وفي المعجم الوسيط ورد أن: "دَفَعَ الشيءَ دفعًا: نحّاه بقوة عن موضعه، أو حرّكه إلى الأمام".[15] وعليه، فالدافعية في اللغة تحمل معنى التحريك والتوجيه نحو غاية معينة بقوة.

ثانياً– الدافعية اصطلاحًا

تشير الدافعية إلى مجموعة القوى أو الحالات التي تستثير السلوك الإنساني، وتوجهه نحو تحقيق هدف محدد. وقد تعددت تعريفات الدافعية وفقًا للباحثين، ومن أبرزها أنها "طاقة كامنة في الإنسان تدفعه ليسلك سلوكاً

---

[12] زولتان، دورنيي، *ذا سيكولوجي أوف ذا لانغويج ليرنر: إنداڤيد-جوَل دِفرَنسِز إن سكند لانغويج أكوزيشن*، (ماوا، نيوجيرسي: لورانس إيرلباوم، 2005).

[13] محمود، بابي – غلام ،حسن خاجابي،"موتيفيشنال ميكانزمز أندَرلايينغ سكند لانغويج أتشيفمنت: أ رِجوليتري فوكس پرسپكتيف"، *لانغويج ليرننغ* 2/71 (2021)، 537–572.

[14] محمد بن مكرم ابن منظور، *لسان العرب* (بيروت: دار صادر، د.ت)، الطبعة 1، 119/9.

[15] إبراهيم مصطفى وآخرون، *المعجم الوسيط* (القاهرة: مجمع اللغة العربية، 2004)، 298.

معيناً في العالم الخارجيّ، وهذه الطّاقة هي الّتي ترسم له أهدافه؛ لتحقيق التّكيّف مع المجتمع الخارجيّ".[16] كما وُصِفت بأنها "الحالة الداخلية التي تثير السلوك وتنظمه وتواصله نحو هدف محدد".[17]

وانطلاقًا من هذه التعريفات، يمكن استخلاص أن الدافعية تتضمن ثلاثة عناصر أساسية وهي الإثارة والتوجيه والاستمرار. وتُعد هذه العناصر بمثابة الإطار المشترك بين جميع التعريفات، مما يؤكد على أهمية الدافعية بوصفها جوهر النشاط الإنساني، ومحركه الأساسي نحو الإنجاز والتعلم.

2.1. المفاهيم المرتبطة بالدافعية

يتداخل مفهوم الدافعية مع عدد من المفاهيم النفسية الأخرى التي تشترك معه في بعض الجوانب وتختلف عنه في أخرى. من أبرز هذه المفاهيم:

–الحاجة :وهي حالة من التوتر أو النقص تدفع الكائن الحي إلى نشاط معين لإشباعها أو لتحقيق التوازن، لكنها تختلف عن الدافعية في أن الأخيرة تتضمن أيضًا العمليات المعرفية والانفعالية التي توجه السلوك نحو هدف محدد.[18]

–الرغبة :وهي ميل داخلي لتحقيق هدف معين يُتوقع أن يجلب إشباعًا نفسيًا، لكنها تظل ساكنة وغير فاعلة إذا لم تقترن بإرادة وسلوك فعلي.[19]

–الاتجاه :ويُعرّف بأنه نزعة مكتسبة توجه استجابات الفرد نحو أشخاص أو مواقف أو موضوعات معينة، إلا أنه لا يمثل دافعًا قائمًا ما لم يصاحبه حافز داخلي أو خارجي.[20]

–الطموح :ويعني توق الفرد إلى تحقيق إنجاز يفوق الوضع الراهن، وهو في جوهره شكل من أشكال الدافعية العليا، لكنه لا يشمل كافة أنماط الدوافع أو أهدافها.[21]

–الباعث :ويقصد به المثير الداخلي أو الخارجي الذي يحرّك السلوك ويوجهه، لكنه يعد عنصراً جزئياً ضمن منظومة الدافعية الشاملة، وليس مرادفًا لها.[22]

وبالتالي، فإن هذه المفاهيم، رغم تقاطعها مع مفهوم الدافعية، إلا أن الدافعية تبقى هي الإطار الأشمل الذي يُفسر السلوك في ضوء أبعاده التحفيزية، وتوجهه واستمراريته.

3.1. دافعية التعلم

تُعد دافعية التعلم من أبرز أنواع الدافعية الإنسانية وأكثرها تأثيرًا في حياة الفرد، إذ تشكل القوة الداخلية التي تدفع المتعلم إلى الإقبال على النشاط التعليمي، والاستمرار فيه، وبذل الجهد لتحقيق النجاح والإنجاز الأكاديمي. وقد تعددت تعريفات الباحثين لدافعية التعلم تبعًا لاختلاف مناهجهم وتوجهاتهم، ومن أبرز هذه التعريفات:

---

[16] رانيا عدنان، *علم النفس المدرسي* (عمّان: دار البداية، 2009)، 93.

[17] فؤاد أبو حطب– آمال صادق، *علم النفس التربوي* (القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، 1991)، 211.

[18] كمال زيتون، *علم النفس التربوي* (القاهرة: عالم الكتب، 2003)، الطبعة 3، 121.

[19] عبدالرحمن عدس، *أساسيات علم النفس التربوي* (عمّان: دار الفكر، 2004)، 88.

[20] أبو حطب– صادق، *علم النفس التربوي*، 207.

[21] زيتون، كمال، *علم النفس التربوي*، 132.

[22] عدس، *أساسيات علم النفس التربوي*، 92.

عُرِّفت بأنها "مجموعة القوى الداخلية والخارجية التي تحفز المتعلم على بذل الجهد لتحقيق أهداف تعليمية معينة، وتنظيم سلوكه واستمراريته حتى تحقيق هذه الأهداف"[23] كما وُصِفَت بأنها "حالة داخلية في المتعلم تثير سلوكه وتدفعه للاستجابة في الموقف التعليمي وتعمل على استمرار هذا السلوك وهذه الاستجابة حتى يحدث التعلم".[24]

4.1. أهمية الدافعية للتعلم

تُعد الدافعية حجر الأساس في العملية التعليمية؛ إذ لا يمكن تحقيق تعلم فعّال ومستدام دون توافر مستوى مناسب من الدافعية لدى المتعلمين. ويُنظر إليها بوصفها العنصر الحيوي الذي يحدد مدى استعداد المتعلم لبذل الجهد والانخراط في أنشطة التعلم.[25] وتتجلى أهمية الدافعية في عدة جوانب، أبرزها:

–تحريك المتعلم نحو التعلم :إذ ترتبط مباشرة ببدء النشاط التعليمي، وتُعد القوة التي تثير رغبة المتعلم وتوجّهه نحو الاكتساب المعرفي.[26]

–رفع مستوى الإنجاز الأكاديمي :حيث تشير البحوث إلى أن الطلبة ذوي الدافعية المرتفعة يحققون أداءً أكاديميًا أفضل، ويُبدون قدرة أعلى على تجاوز الصعوبات الدراسية.[27]

–تحسين نوعية التعلم :إذ تؤثر في نوعية الجهد المبذول، مما يفضي إلى فهم أعمق، واستيعاب أدق، وتطبيق أفضل للمحتوى العلمي.[28]

–الاستمرارية والمثابرة: حيث تُمكّن المتعلم من مواصلة جهده رغم العقبات، ما يُسهم في إتمام المهام التعليمية وعدم الانسحاب.[29]

–تنمية الاستقلالية وتحمل المسؤولية :حيث تساعد في تعزيز شعور المتعلم بالمسؤولية عن تعلمه، وتدفعه لاتخاذ قرارات تعليمية مستقلة.[30]

–التكيف مع البيئة التعليمية :فالدافعية تسهم في قدرة الطالب على التكيف مع التغيرات في بيئته الأكاديمية، وتُعزز من فرص نجاحه واستمراره.[31]

5.1. دافعية تعلم اللغات الأجنبية وأنواعها

تزداد أهمية الدافعية في مجال تعلم اللغات الأجنبية على نحو مضاعف، إذ تُعد من أبرز العوامل المحددة لمدى فاعلية التعلم، ولها دور محوري في استعداد المتعلم لبذل الجهد والانخراط في عملية التعلم. وقد أشار بعض الباحثين إلى أن المتعلمين ذوي الدافعية القوية يظهرون تفوقًا ملحوظًا في سرعة اكتساب اللغة وكفاءة

---

[23] أبو حطب – صادق، *علم النفس التربوي*، 219.

[24] حنان عبدالحميد العناني، *علم النفس التربوي* (عمّان: دار صفاء للنشر والتوزيع، 2014)، الطبعة 5 ،133.

[25] عدس، *أساسيات علم النفس التربوي*، 155.

[26] حسن عبدالهادي، *مقدمة في علم النفس التربوي* (عمّان: دار المسيرة، 2015)، 181.

[27] سفيان شحادة، *علم نفس التعلم* (القاهرة: دار أسامة، 2014)، 203.

[28] توفيق مرعي– محمد الخيلة، *علم النفس التربوي* (عمّان: دار المسيرة، 2017)، 264.

[29] محمد صبري، *سيكولوجية التعلم والتعليم* (القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، 2012)، 119.

[30] فتحي زيدان، *دافعية التعلم* (بيروت: دار الكتاب الجامعي، 2018)، 98.

[31] فايز أبو زينه، *علم نفس النمو والتعلم* (عمّان: دار الفكر، 2013)، 135.

استخدامها.[32] وقد برزت تصنيفات متعددة للدافعية في سياق تعلم اللغات الأجنبية، إلا أن من أشهرها وأكثرها تداولًا:

–الدافعية التكاملية (Integrative Motivation)

وتعني رغبة المتعلم في تعلم اللغة بهدف التفاعل مع مجتمع الناطقين بها والاندماج ثقافيًا واجتماعيًا معهم. ينشأ هذا النوع من الدافعية عن مشاعر الإعجاب بالثقافة المستهدفة ورغبة حقيقية في التواصل مع أفرادها.[33] وقد أكدت الدراسات أن الدافعية التكاملية غالبًا ما ترتبط بمستويات عالية من الطلاقة اللغوية والنجاح الأكاديمي.[34]

–الدافعية الوسيلية (Instrumental Motivation)

وهي تلك التي تنبع من رغبة المتعلم في تحقيق أهداف عملية مرتبطة بتعلم اللغة، كالحصول على فرصة عمل أفضل، أو اجتياز امتحان، أو تحقيق ترقٍ وظيفي.[35] وتُعد هذه الدافعية ذات طابع نفعي، وقد تكون قوية لكنها أحيانًا ترتبط بتعلم سطحي مؤقت، يضعف مع زوال الحاجة المباشرة.

إن سبب تصنيف الدافعية إلى هذين النوعين يعود إلى اختلاف الدوافع النفسية والاجتماعية التي تقف خلف تعلم اللغة: فبينما تحرك الدافعية التكاملية مشاعر الانتماء والتقدير الثقافي، فإن الدافعية الوسيلية يحركها الطموح الشخصي والحوافز الخارجية.

وقد أشار أحد الباحثين إلى أهمية الجمع بين فهم النوعين معًا لتحليل دافعية المتعلمين بشكل أكثر شمولية، حيث أن كثيرًا من الدارسين قد يمتلكون دافعًا تكامليًا ووسيليًا في الوقت ذاته بدرجات متفاوتة.[36] وعليه، فإن فهم أنواع الدافعية لدى متعلمي اللغات الأجنبية يمثل مدخلاً أساسياً لتهيئة بيئة تعليمية محفزة تتناسب مع الحاجات النفسية والاجتماعية للمتعلمين.

6.1. دافعية تعلم اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية

تزداد أهمية الدافعية عند تعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها، نظرًا للطبيعة الخاصة للغة العربية من حيث بنيتها الصرفية والنحوية والمعجمية، التي قد تختلف كثيرًا عن اللغات الأم للمتعلمين.[37]

وتتعدد دوافع تعلم اللغة العربية لدى غير الناطقين بها بين دوافع تكاملية ودوافع وسيلية، كما هو الحال في تعلم اللغات الأجنبية الأخرى. فبعض المتعلمين يسعون إلى تعلم العربية بدافع التقرب إلى الثقافة العربية والإسلامية، وفهم النصوص الدينية (كالقرآن الكريم والسنة النبوية)، والتواصل مع المجتمعات العربية، وهو ما يمثل دافعية تكاملية.

في المقابل، يظهر لدى بعض المتعلمين دافع وسيلي يتمثل في تحقيق أهداف مهنية أو أكاديمية، كالحصول على وظيفة في دولة عربية، أو العمل في مجالات الترجمة والدبلوماسية، أو اجتياز اختبارات الكفاءة اللغوية اللازمة للالتحاق ببرامج دراسية معينة.

---

[32] روبرت سي جاردنر – والاس إي لامبرت، *أتتيودز أند موتيفيشن إن سكند لانغويج ليرننغ* (روي، ماساتشوستس: نيو بيري هاوس، 1972)، 135.

[33] جاردنر، *سوشيال سيكولوجي أند سكند لانغويج ليرننغ: ذا رول أوف أتتيودز أند موتيفيشن.*

[34] فهد العبد اللطيف، *مدخل إلى علم النفس* (الرياض: مكتبة العبيكان، 2011)، 88.

[35] إبراهيم الزيود، *علم النفس التربوي* (عمّان: دار الفكر، 2003)، 179.

[36] زولتان دورنيي، *تيتشنغ أند ريسيرتشنغ موتيفيشن* (هارلو: لونغمان، 2001)، 47.

[37] زياد حسن الشنطي، *الدافعية لتعلم اللغة العربية لدى الطلبة غير الناطقين بها في الجامعات الأردنية* (عمّان: الجامعة الأردنية، رسالة ماجستير، 2014)، 88.

وتتأثر دافعية تعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها بعدة عوامل، من أبرزها[38]:

-الخلفية الثقافية والدينية للمتعلم.

-طبيعة المنهج الدراسي وطرق التدريس.

-تصورات المتعلم عن صعوبة اللغة العربية.

-الدعم الاجتماعي والمؤسساتي المتاح للمتعلمين.

إن دراسة دافعية متعلمي اللغة العربية تمثل خطوة أساسية لفهم الفروق الفردية بينهم، وتطوير طرائق تعليم تتسم بالمرونة والاستجابة لحاجات المتعلمين المتنوعة، مما يؤدي في النهاية إلى تحسين مخرجات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

7.1. متغيرا الجنس والعمر وعلاقتهما بالدافعية التعليمية

بعد استعراض مفهوم الدافعية، والمفاهيم المرتبطة بها، وأهمية الدافعية في تعلم اللغات الأجنبية بشكل عام، واللغة العربية بشكل خاص، تبرز أهمية دراسة بعض المتغيرات الفردية التي قد تؤثر في مستوى الدافعية لدى المتعلمين.

ويعد كل من الجنس والعمر من أبرز المتغيرات الديموغرافية التي حظيت باهتمام الباحثين في ميدان علم النفس التربوي وتعليم اللغات، لما لهما من دور محتمل في اختلاف مستويات الدافعية وأنماطها بين فئات المتعلمين. وتشير الأدبيات التربوية إلى أن الجنس (ذكر/أنثى) والعمر من المتغيرات المهمة التي قد تؤثر في مستويات دافعية التعلم، سواء من حيث النوع أو الدرجة.

وقد أوضحت عدة دراسات أن الفروق في الدافعية قد تعزى إلى الفروق البيولوجية والاجتماعية والثقافية بين الذكور والإناث، فضلًا عن مراحل النمو المختلفة المرتبطة بالعمر. فمن ناحية الجنس، بيّنت بعض الأبحاث أن الإناث غالبًا ما يظهرن دافعية أعلى تجاه التعلم مقارنة بالذكور، خاصة في البيئات التي تعزز الاستقلالية والدعم الاجتماعي.[39] بينما وجدت دراسات أخرى أن الذكور قد يظهرون مستويات دافعية أعلى في مجالات دراسية معينة ترتبط بتحقيق المكانة الاجتماعية أو النجاح المهني.[40]

أما فيما يتعلق بالعمر، فقد أشارت نتائج عدة دراسات إلى أن الدافعية قد تتغير مع التقدم في العمر، إذ يميل الطلبة الأصغر سنًا إلى إظهار دافعية مدفوعة بالفضول والاستكشاف، بينما تصبح الدوافع الوظيفية (كالنجاح المهني أو الأهداف الأكاديمية) أكثر وضوحًا لدى الطلبة الأكبر سنًا.[41]

وفي ميدان تعلم اللغات الأجنبية، تشير نتائج إحدى الدراسات إلى أن كلا من متغيري الجنس والعمر يمكن أن يؤثرا في نمط الدافعية (تكاملية أو وسيلية) التي يعتمدها المتعلمون. فقد أظهرت بعض الدراسات أن الإناث يملن أكثر إلى الدافعية التكاملية، بينما الذكور قد يميلون إلى الدافعية الوسيلية المرتبطة بتحقيق أهداف عملية.[42]

---

[38] عبدالعزيز الطريري، *مدخل إلى سيكولوجية التعلم* (الرياض: مكتبة الرشد، 2011)، 29.

[39] يوسف قطامي، *علم النفس التربوي* (عمّان: دار الفكر، 2004)، 182.

[40] الزيود، *علم النفس التربوي*، 97.

[41] سلوى عبد الله، *مفاهيم في علم النفس التربوي* (بيروت: دار الكتاب الجامعي، 2011)، 75.

[42] جاردنر، *سوشيال سيكولوجي أند سكند لانغويج ليرننغ: ذا رول أوف أتتيودز أند موتيفيشن*.

وفيما يتعلق بتعلم اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية، توصلت عدة دراسات إلى وجود فروق دافعية مرتبطة بالجنس والعمر؛ إذ أظهرت بعض الإناث مستويات دافعية أعلى نحو تعلم العربية لأسباب دينية وثقافية، بينما برزت الدوافع الوظيفية والمهنية لدى الذكور بشكل أكبر.[43]

مما سبق يتضح أن دراسة أثر الجنس والعمر في دافعية تعلم اللغة العربية تسهم في تقديم صورة أدق عن خصائص المتعلمين، وتمكن من تطوير برامج تعليمية تراعي الفروقات الفردية بينهم.

2. الإطار العملي

1.2. منهجية الدراسة

اعتمد الباحث في هذا الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، بوصفه الأنسب لدراسة الظواهر التربوية والاجتماعية المتعلقة بسلوك المتعلمين ودوافعهم، حيث يقوم هذا المنهج على جمع البيانات من الميدان كما هي، وتحليلها لاستخلاص نتائج علمية دقيقة تفسر الظاهرة المدروسة.

2.2. مجتمع الدراسة

يتكوّن مجتمع الدراسة من جميع الطلبة الأتراك الملتحقين بقسم تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في جامعة أديامان التركية للعام الدراسي (2024–2025م)، في مختلف المستويات الدراسية .وقد بلغ عدد أفراد مجتمع الدراسة (239) طالبًا وطالبة، خلال الفصل الدراسي الثاني (2024–2025م)، وذلك حسب الإحصائية التي حصل عليها الباحث من إدارة شؤون الطلبة في الجامعة.

3.2. عينة البحث

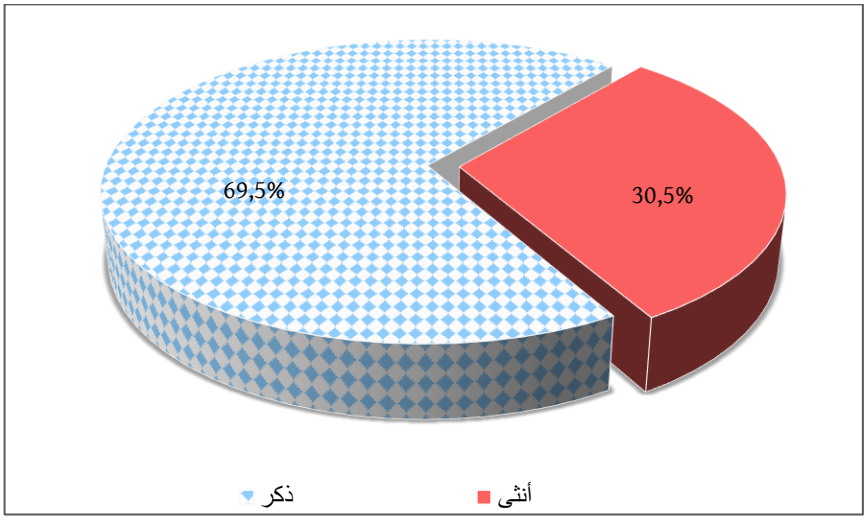
تم اختيار عينة قصدية من طلبة القسم المشار إليه، وقد بلغت العينة (239) طالبًا وطالبة، موزعين على مختلف المراحل الدراسية، مع مراعاة تمثيل الجنسين والفئات العمرية المختلفة. وقد روعي في اختيار العينة التنوع والتوازن لضمان إمكانية تعميم النتائج في حدود مجتمع الدراسة.

والجدولان والشكلان البيانيان الآتيان يوضحان توزع أفراد عينة البحث من الطلبة الأتراك في جامعة أديامان التركية حسب متغيري الجنس والعمر.

الجدول (1) توزع أفراد عينة البحث حسب متغير الجنس

متغير الجنس	عدد الطلبة	النسبة المئوية
ذكر	166	%69.5
أنثى	73	%30.5
المجموع	239	%100

[43] فهد بن عبدالله العمار، "دوافع تعلم اللغة العربية كلغة ثانية لدى طلبة الجامعات السعودية"، *مجلة العلوم التربوية* 1/20 (2018)، 99–123.

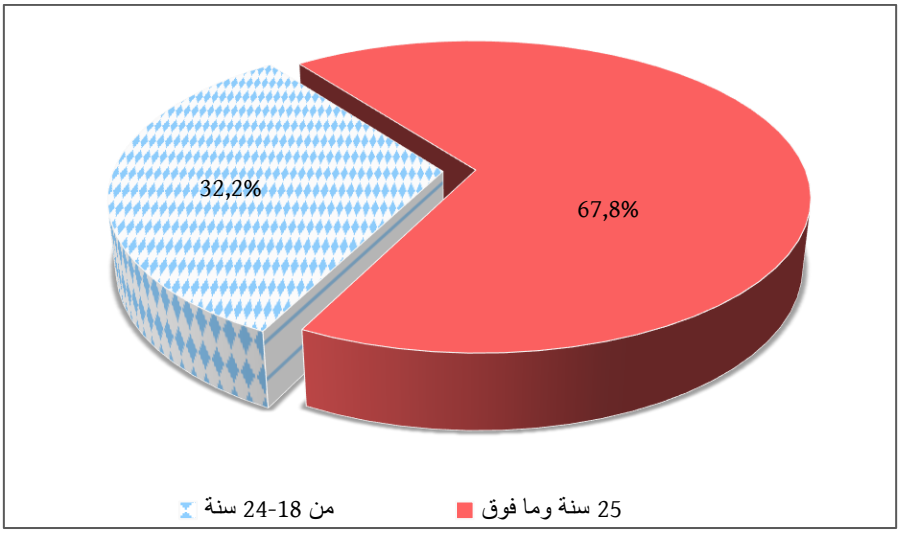


الشكل (1) يُبين توزع أفراد عينة البحث حسب متغير الجنس

يتضح من الجدول والشكل(1) أن نسبة الطلبة الذكور في عينة الدراسة بلغت (69.5%)، مقابل (30.5%) للإناث، وهو ما يعكس غلبة العنصر الذكوري في قسم تعليم اللغة العربية بجامعة أديامان. ويُعزى ذلك إلى أن الإقبال على دراسة اللغة العربية في السياق التركي غالبًا ما يرتبط بدوافع أكاديمية ومهنية يفضّلها الذكور، في حين يظل إقبال الإناث محدودًا نسبيًا، مما يجعل العينة متوازنة نسبيًا لكنها لا تمثل تساويًا كاملاً بين الجنسين.

الجدول (2) توزع أفراد عينة البحث حسب متغير العمر

متغير العمر	عدد الطلبة	النسبة المئوية
من 18–24 سنة	77	%32.2
25 سنة وما فوق	162	%67.8
المجموع	239	%100



الشكل (2) يُبين توزع أفراد عينة البحث حسب متغير العمر

يبين الجدول والشكل (2) أن غالبية أفراد العينة ينتمون إلى الفئة العمرية (25 سنة فما فوق) بنسبة (67.8%)، مقابل (32.2%) من الفئة العمرية (18–24 سنة). ويُظهر هذا التوزع أن الطلبة الدارسين لتخصص تعليم اللغة العربية في جامعة أديامان يمثلون فئات عمرية متقاربة نسبيًا، مع حضور أوضح للفئة الأكبر سنًا، وهو ما يعكس تنوع الخلفيات العمرية داخل القسم، الأمر الذي يُسهم في إثراء الدراسة من خلال اختلاف الخبرات والتجارب التعليمية بين الطلبة

4.2. أدوات البحث

من أجل تحقيق أهداف البحث الحالي والإجابة عن أسئلته تم إعداد وتصميم استبانة لتقييم دوافع الطلبة الأتراك لتعلم اللغة العربية بجامعة أديامان التركية استنادًا إلى الإطار النظري والدراسات السابقة، وخاصة استبانة "مانيوساك"(Maniwsak, 2010) ، والتي تُعد من أشهر الأدوات في قياس دافعية تعلم اللغة الأجنبية لدى الطلبة غير الناطقين بها.

وقد قام الباحث بتعديل هذه الاستبانة بما يتناسب مع طبيعة اللغة العربية، وسياق جامعة أديامان التركية، وخصوصية البيئة الثقافية والتعليمية للطلبة الأتراك. وشملت التعديلات:

-إعادة صياغة بعض البنود لغويًا بما يلائم السياق العربي.

-إضافة بنود تعكس الخصوصية الدينية والثقافية للغة العربية.

-حذف أو دمج بعض البنود التي لا تنطبق على مجتمع الدراسة.

وقد تألفت الاستبانة من 24 عبارةً مقسومة إلى محورين، المحور الأول: الدوافع الوسيلية ويتكون من (12) عبارةً، المحور الثاني: الدوافع التكاملية ويتكون من (12) عبارةً.

وقد تم وضع بدائل الإجابة وفق مقياس ليكرت المتدرّج للتقديرات من خمس درجات (موافق بشدة، موافق، حيادي، لا أوافق، لا أوافق بشدة). حيث يتم تصحيح الإجابات من خلال ما يلي: تقابل أكبر درجة

/5/ بديل الإجابة "موافق بشدة"، والدرجة /4/ تقابل بديل الإجابة "موافق"، والدرجة /3/ تقابل بديل الإجابة "حيادي"، والدرجة /2/ تقابل بديل الإجابة " لا أوافق "، وأدنى درجة /1/ تقابل بديل الإجابة " لا أوافق بشدة".

5.2. دراسة صدق وثبات أداة البحث

تم التحقق من صدق وثبات استبانة البحث المتعلقة بدراسة " دوافع الطلبة الأتراك لتعلم اللغة العربية بجامعة أديامان التركية " باستخدام الطرائق الآتية بهدف التأكد من أنَّ استبانة البحث الحالي تتمتع بمستوى صدق وثبات موثوق به:

1. الصدق البنيوي: تم التحقق من صدق استبانة البحث باستخدام طريقة الصدق البنيوي (صدق الاتساق الداخلي)، حيث تم تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية بلغ عدد أفرادها (50) طالباً – وهي غير العينة الأساسية للبحث – حيث جرى حساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل عبارة من عبارات كل محور من محوري الاستبانة مع الدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارات، والجدول رقم (3) يوضح نتائج ذلك.

الجدول رقم (3) معاملات ارتباط بيرسون بين درجات عبارات كل محور وبين الدرجة الكلية للمحور

المحور الأول: الدوافع الوسيلية		المحور الثاني: الدوافع التكاملية	
العبارة	Person correlation	العبارة	Person correlation
1	0.682**	13	0.570**
2	0.562**	14	0.795**
3	0.579**	15	0.756**
4	0.676**	16	0.790**
5	0.426**	17	0.750**
6	0.647**	18	0.773**
7	0.649**	19	0.544**
8	0.494**	20	0.554**
9	0.732**	21	0.754**
10	0.605**	22	0.501**
11	0.786**	23	0.725**
12	0.692**	24	0.623**

** دال عند مستوى الدلالة (0,01)

يتضح من خلال قراءة النتائج المعروضة في الجدول رقم (3) أنَّ قيم معاملات ارتباط بيرسون المحسوبة بين درجات عبارات كل محور من محوري الاستبانة مع الدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارات جميعها دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0,01).

وقد تراوحت قيم معاملات ارتباط بيرسون بين عبارات محور الدوافع الوسيلية وبين الدرجة الكلية لهذا المحور بين (0.426–0.786)، وتراوحت قيم معاملات ارتباط بيرسون بين عبارات محور الدوافع التكاملية وبين الدرجة الكلية لهذا المحور بين (0.501–0.795).

وجميع معاملات الارتباط المذكورة ذات ارتباط دال إحصائياً، مما يدل على أنَّ عبارات محوري استبانة البحث المتعلقة بدراسة دوافع الطلبة الأتراك لتعلم اللغة العربية بجامعة أديامان التركية تتمتع باتساق داخلي جيد، وهذا يُشير إلى وجود قدر مقبول من الصدق البنيوي للاستبانة وعباراتها. وملائمتها بالتالي لأغراض البحث الحالي.

2. ثبات الاتساق الداخلي بمعادلة ألفا كرونباخ: تم التحقق من ثبات استبانة البحث بطريقة الاتساق الداخلي باستخدام معادلة ألفا كرونباخ (Cronbach's alpha)، والجدول رقم (4) يعرض نتائج معاملات الثبات باستخدام هذه الطريقة.

3. الثبات بطريقة التجزئة النصفية: وأيضاً تم التحقق من ثبات عبارات استبانة البحث بطريقة التجزئة النصفية من خلال إيجاد معاملات ثبات التجزئة النصفية لمحوري الاستبانة باستخدام معادلة سيبرمان– براون للثبات، من خلال تقسيم عبارات كل محور من محوري الاستبانة إلى جزأين، الجزء الأول يضم العبارات الفردية فيما يضمُّ الجزء الثاني العبارات الزوجية. ثم تم تطبيق معادلة سيبرمان– براون لدراسة الثبات. وفيما يلي يوضح الجدول رقم (4) نتائج معاملات الثبات باستخدام هذه الطريقة.

الجدول (4) نتائج الثبات باستخدام معادلة ألفا كرونباخ ومعادلة سيبرمان– براون للتجزئة النصفية

محاور الاستبانة	معامل ثبات ألفا كرونباخ	معامل ثبات التجزئة النصفية
المحور الأول: الدوافع الوسيلية	0,827	0,917
المحور الثاني: الدوافع التكاملية	0,893	0,929
الدرجة الكلية للاستبانة	0,897	0,949

يتبين من خلال قراءة النتائج الموضحة في الجدول رقم (4) أنَّ قيم معاملات ثبات الاتساق الداخلي بمعادلة ألفا كرونباخ لمحوري استبانة البحث ودرجته الكلية قد تراوحت بين (0,827-0,897)، وهي معاملات ثبات مرتفعة وجيدة لأغراض الدراسة الحالية.

كما يتبين أيضاً أنَّ معاملات ثبات محوري الاستبانة بطريقة التجزئة النصفية قد تراوحت بين (0,919-0,949) وهي تعتبر أيضاً معاملات ثبات مرتفعة وجيدة لأغراض الدراسة الحالية.

من خلال نتائج التحقق من صدق وثبات استبانة البحث يتبين لنا أنَّ استبانة دوافع الطلبة الأتراك لتعلم اللغة العربية بجامعة أديامان التركية تتمتع بمستوى جيد من الصدق والثبات، الأمر الذي يؤكد توافر دلالات صدق وثبات جيدة للاستبانة وعباراتها. وإمكانية الوثوق بها وملائمتها بالتالي لأغراض البحث الحالي.

ومن أجل تحديد مستوى إجابات أفراد عينة البحث في الاستبانة وعباراتها. تم إعطاء إجابات أفراد العينة من الطلاب على الاستبانة قيماً متدرجة وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي لبدائل الإجابة

(حيث تقابل أكبر درجة 5 عبارة "موافق بشدة"، والدرجة 4 تقابلها العبارة "موافق"، والدرجة 3 تقابلها العبارة "حيادي"، والدرجة 2 تقابلها العبارة "لا أوافق"، وأدنى درجة هي 1 وتقابلها العبارة "لا أوافق بشدة"، وتم حساب طول الفئة على النحو الآتي:

– حساب المدى وذلك بطرح أكبر قيمة في العبارة في الاستبيان من أصغر قيمة (5-1=4).

– حساب طول الفئة وذلك بتقسيم المدى وهو (4) على أكبر قيمة في الاستبيان وهي (5)

4÷5=0.8 (طول الفئة).

– إضافة طول الفئة وهو (0.8) إلى أصغر قيمة في كل عبارة من عبارات الاستبانة وهي (1)، وذلك للحصول على الفئة الأولى، لذلك كانت الفئة الأولى تتراوح بين (1-1.8)، ثم إضافة طول الفئة إلى الحد الأعلى من الفئة الأولى، وذلك للحصول على الفئة الثانية وبذلك كانت الفئة الثانية تتراوح بين (1.81-2.60)، وهكذا للوصول إلى الفئة الأخيرة.

– حساب فئات النسب المئوية من خلال تقسيم طرفي كل فئة من فئات قيم المتوسط على 5 وضربها بمئة للحصول على فئات النسب المئوية، كما هو مبين في الجدول رقم (5).

الجدول (5) فئات درجات مستوى الإجابات في الاستبانة وفقاً للمتوسط الحسابي والنسبة المئوية

فئات قيم المتوسط الحسابي	فئات النسب المئوية	التقدير في الاستبانة
5 – 4.21	%100 -%84.2	مرتفع جداً
4.20 – 3.41	%84 -%68.2	مرتفع
3.40 – 2.61	%68 -%52.2	متوسط
2.60 – 1.81	%52 -%36.2	منخفض
1.8 – 1	%36 -%20	منخفض جداً

6.2. الأساليب الاحصائية المستخدمة في البحث

تم الاعتماد في تحليل نتائج البحث ودراسة الخصائص السيكومترية القياسية لأداة البحث والإجابة عن أسئلته على برنامج الحزمة الإحصائية الحاسوبية (SPSS Version 24)، حيث تم استخدام الأساليب والاختبارات الاحصائية الآتية:

1. معامل ارتباط بيرسون لدراسة العلاقة بين عبارات كل محور وبين الدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارات بهدف التحقق من صدق استبانة البحث.

2. معامل ألفا كرونباخ ومعامل ثبات التجزئة النصفية باستخدام معادلة سيبرمان – براون للتحقق من ثبات استبانة البحث.

3. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية للإجابة عن أسئلة البحث.

4. اختبار (ت ستودنت) للعينات المستقلة (Independent Sample T Test) لدراسة الفروق بين متوسطات درجات إجابات أفراد عينة البحث في الاستبانة تبعاً لمتغيري الجنس والعمر.

5. كما تمت الاستعانة ببرنامج (Microsoft Excel) بهدف توضيح نتائج البحث التي تم التوصل إليها باستخدام الأشكال والرسوم البيانية المناسبة.

وقد تم الاعتماد في تقدير الفروقات الاحصائية على مستوى الدلالة (0.05)، وبالتالي فإنَّ أي قيمة احتمالية (SIG) أعلى من مستوى الدلالة (0.05) يُعتبر الفرق المشاهد غير هام احصائياً، في حين أنَّ أي قيمة احتمالية (SIG) أصغر من مستوى الدلالة (0.05) يُعتبر الفرق المشاهد هام احصائياً، وهو فرق حقيقي يمكن عزوه للخاصية المدروسة المختلفة بين مجموعات عينة البحث.

7.2. عرض نتائج أسئلة الدراسة

السؤال الأول: ما مستوى دافعية الطلبة الأتراك لتعلم اللغة العربية في قسم تعليم اللغة العربية بجامعة أديامان التركية؟

من أجل الإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والنسبة المئوية لإجابات الطلاب أفراد عينة البحث في الدرجة الكلية لاستبانة البحث، ونتائج ذلك موضحة في الجدول رقم (6).

الجدول (6) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والنسبة المئوية لدرجات إجابات أفراد العينة في الدرجة الكلية لاستبانة البحث

دوافع الطلبة الأتراك لتعلم اللغة العربية بجامعة أديامان التركية	عدد الطلبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
	239	3.19	0.883	%63.8	متوسط

يُلاحظ من خلال قراءة النتائج في الجدول رقم (6) بأنَّ مستوى دافعية الطلبة الأتراك لتعلم اللغة العربية في قسم تعليم اللغة العربية بجامعة أديامان التركية كان متوسطاً، حيث بلغ المتوسط الحسابي لإجابات أفراد العينة من الطلاب في الدرجة الكلية لاستبانة البحث المتعلقة بدراسة: دوافع الطلبة الأتراك لتعلم اللغة العربية بجامعة أديامان التركية (3.19) وبنسبة مئوية قدرها (63.8%). وهي نسبة مئوية متوسطة تُشير إلى وجود مستوى متوسط لدافعية الطلبة الأتراك لتعلم اللغة العربية في قسم تعليم اللغة العربية بجامعة أديامان التركية.

السؤال الثاني: ما مستوى الدافعية الوسيلية لدى الطلبة الأتراك لتعلم اللغة العربية في قسم تعليم اللغة العربية بجامعة أديامان التركية؟

من أجل الإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لإجابات أفراد عينة البحث من الطلبة الأتراك في قسم تعليم اللغة العربية بجامعة أديامان التركية في عبارات محور الاستبانة الأول المتعلق بدراسة الدوافع الوسيلية، ونتائج ذلك موضحة في الجدول رقم (7).

الجدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لدرجات إجابات أفراد العينة في محور الدوافع الوسيلية

عبارات محور الدوافع الوسيلية	عدد الطلبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
أتعلم اللغة العربية لفهم الدين الإسلامي من مصادره العربية، والعمل في مجال الدعوة.	239	3.80	1.316	%76	مرتفع
أتعلم اللغة العربية رغبة في التخصص في اللغة العربية.	239	4.00	1.282	%80	مرتفع
أتعلم اللغة العربية حتى أجد وظيفة بسهولة أكبر في بلدي.	239	3.41	1.328	%68.2	مرتفع
أتعلم اللغة العربية لأتمكن من العمل في الدول العربية.	239	3.03	1.341	%60.6	متوسط
أتعلم اللغة العربية رغبة في إرضاء الوالدين لاهتمامهما باللغة العربية.	239	2.20	1.241	%44	منخفض
أتعلم اللغة العربية للحصول على وظيفة أفضل.	239	3.15	1.402	%63	متوسط
أتعلم اللغة العربية لأكون مترجماً.	239	2.93	1.304	%58.6	متوسط
أتعلم اللغة العربية لأكون تاجراً في الدول العربية.	239	2.23	1.244	%44.6	منخفض
أتعلم اللغة العربية رغبة في السياحة في الدول العربية.	239	3.15	1.393	%63	متوسط
أتعلم اللغة العربية لزيادة قدرتي المعرفية.	239	3.65	1.382	%73	مرتفع
أتعلم اللغة العربية لاكتساب مكانة اجتماعية جيدة في المجتمع.	239	3.15	1.424	%63	متوسط
أتعلم اللغة العربية من أجل الارتقاء في المهنة.	239	3.84	1.400	%76.8	مرتفع
الدرجة الكلية لمحور الدوافع الوسيلية	**239**	**3.21**	**0.913**	**%64.2**	**متوسط**

يتبين من خلال النتائج الموضحة في الجدول رقم (7) بأنَّ مستوى الدافعية الوسيلية لدى الطلبة الأتراك لتعلم اللغة العربية في قسم تعليم اللغة العربية بجامعة أديامان التركية كان متوسطاً، حيث بلغ المتوسط الحسابي لإجابات أفراد العينة في محور الدوافع الوسيلية (3.21) وبنسبة مئوية قدرها (64.2%). وهي نسبة مئوية متوسطة

تُشير إلى وجود مستوى متوسط للدافعية الوسيلية لدى الطلبة الأتراك لتعلم اللغة العربية في قسم تعليم اللغة العربية بجامعة أديامان التركية من وجهة نظر الطلبة أفراد عينة البحث.

وفيما يخص عبارات محور الدوافع الوسيلية يتبين أنَّ الإجابات على العبارات الأولى والثانية والثالثة والعاشرة والثانية عشر كانت ذات مستوى مرتفع، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد العينة عن هذه العبارات الخمس بين (3.41-4.0) وبنسب مئوية تراوحت بين (80%-68.2%) وهي نسب مئوية مرتفعة وتُشير إلى وجود مستوى مرتفع لمحتوى هذه العبارات وما تقيسه من وجهة نظر الطلبة أفراد عينة البحث.

وكانت الإجابات على العبارات الرابعة والسادسة والسابعة والتاسعة والحادية عشرة ذات مستوى متوسط، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لإجابات الطلبة أفراد العينة عن هذه العبارات بين (2.93-3.15) وبنسب مئوية تراوحت بين (63%-58.6%). وهي نسب مئوية متوسطة وتُشير إلى وجود مستوى متوسط لمحتوى هذه العبارات التابعة لمحور الدافعية الوسيلية وما تقيسه من وجهة نظر الطلبة أفراد عينة البحث.

بالمقابل كانت الإجابات على بقية عبارات هذا المحور /العبارتان الخامسة والثامنة/ ذات مستوى منخفض، حيث بلغ المتوسط الحسابي للإجابات عن هاتين العبارتين (2.20، 2.23) وبنسبة مئوية قدرها (44%، 44.6%). وهما نسبتان مئويتان منخفضتان تُشيران إلى وجود مستوى منخفض لمحتوى هاتين العبارتين التابعتين لمحور الدافعية الوسيلية.

السؤال الثالث: ما مستوى الدافعية التكاملية لدى الطلبة الأتراك لتعلم اللغة العربية في قسم تعليم اللغة العربية بجامعة أديامان التركية؟

من أجل الإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لإجابات أفراد عينة البحث في عبارات محور الاستبانة الأول المتعلق بدراسة الدوافع التكاملية، ونتائج ذلك موضحة في الجدول رقم.(8)

الجدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لدرجات إجابات أفراد العينة في محور الدوافع التكاملية

عبارات محور الدوافع التكاملية	عدد الطلبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
أتعلم اللغة العربية لكي أعيش في الدول العربية.	239	2.67	1.227	%53.4	متوسط
أتعلم اللغة العربية للتعرف على المجتمعات الناطقة بالعربية.	239	2.26	1.307	%45.2	منخفض
أتعلم اللغة العربة رغبة في تكوين أصدقاء عرب والتواصل معهم.	239	3.04	1.268	%60.8	متوسط
أتعلم اللغة العربية بسبب اهتمامي بالحضارة العربية.	239	3.22	1.318	%64.4	متوسط
أتعلم اللغة العربية للاطلاع على الثقافة العربية.	239	3.29	1.311	%65.8	متوسط
أتعلم اللغة العربية للاطلاع على تفكير العرب	239	3.24	1.260	%64.8	متوسط

وسلوكهم واقتباس الجيد منه.					
أتعلم اللغة العربية لأنها تنمي انتمائي للأمة الإسلامية.	239	3.67	1.317	%73.4	مرتفع
أتعلم اللغة العربية لأنها تحظى بمكانة عالية في بلدي خصوصاً وفي كثير من البلدان عموماً.	239	3.30	1.303	%66	متوسط
أتعلم اللغة العربية لأنها تحسن أسلوبي في التواصل مع العرب اللاجئين في بلدي والانسجام معهم.	239	2.99	1.278	%59.8	متوسط
أتعلم اللغة العربية لقراءة الكتب العربية والاستماع للموسيقا وللإذاعات العربية.	239	3.50	1.299	%70	مرتفع
أتعلم اللغة العربية لأنها تمكنني من نقل ثقافتي إلى أشخاص آخرين.	239	3.34	1.250	%66.8	متوسط
أتعلم اللغة العربية لجذب انتباه العرب وزيادة التأثير فيهم.	239	2.44	1.301	%48.8	منخفض
الدرجة الكلية لمحور الدوافع التكاملية	**239**	**3.16**	**0.981**	%63.2	**متوسط**

يتضحُ لنا من خلال النتائج في الجدول رقم (8) بأنَّ مستوى الدافعية التكاملية لدى الطلبة الأتراك لتعلم اللغة العربية في قسم تعليم اللغة العربية بجامعة أديامان التركية كان متوسطاً، حيث بلغ المتوسط الحسابي لإجابات أفراد العينة في محور الدوافع التكاملية (3.16) وبنسبة مئوية قدرها (63.2%). وهي نسبة مئوية متوسطة وتُشير إلى وجود مستوى متوسط للدافعية التكاملية لدى الطلبة الأتراك لتعلم اللغة العربية في قسم تعليم اللغة العربية بجامعة أديامان التركية من وجهة نظر الطلبة أفراد عينة البحث.

وفيما يخص عبارات محور الدوافع التكاملية يتضح بأنَّ الإجابات على العبارتين السابعة والعاشرة كانت ذات مستوى مرتفع، حيث بلغ المتوسط الحسابي للإجابات عن هاتين العبارتين (3.67، 3.50) وبنسبة مئوية قدرها (73.4%، 70%). وهما نسبتان مئويتان مرتفعتان تُشيران إلى وجود مستوى مرتفع لمحتوى هاتين العبارتين التابعتين لمحور الدافعية التكاملية وما تقيسه من وجهة نظر الطلبة أفراد عينة البحث.

وكانت الإجابات على العبارات الأولى والثالثة والرابعة والخامسة والسادسة والثامنة والتاسعة والحادية عشرة ذات مستوى متوسط، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لإجابات الطلبة أفراد العينة عن هذه العبارات بين (2.67-3.34) وبنسب مئوية تراوحت بين (66.8%-53.4%). وهي نسب مئوية متوسطة وتُشير إلى وجود مستوى متوسط لمحتوى هذه العبارات التابعة لمحور الدافعية التكاملية وما تقيسه من وجهة نظر الطلبة أفراد عينة البحث.

في حين أنَّ الإجابات على بقية عبارات هذا المحور /العبارتان الثانية والثانية عشرة/ كانت ذات مستوى منخفض، حيث بلغ المتوسط الحسابي للإجابات عن هاتين العبارتين (2.26، 2.44) وبنسبة مئوية قدرها

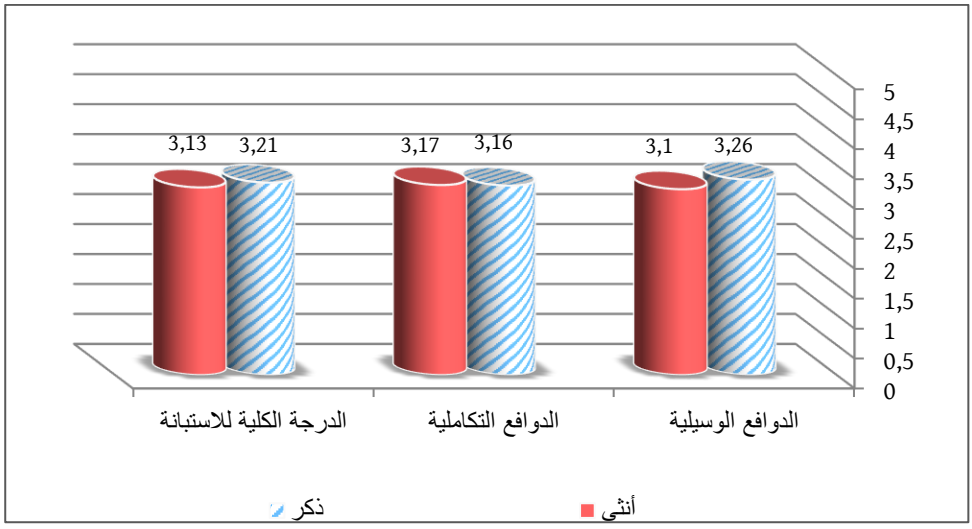
(45.2%، 48.8%). وهما نسبتان مئويتان منخفضتان تُشيران إلى وجود مستوى منخفض لمحتوى هاتين العبارتين التابعتين لمحور الدافعية التكاملية من وجهة نظر الطلبة أفراد عينة البحث.

السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات استجابات الطلبة الأتراك على مقياس دافعية تعلم اللغة العربية تعزى لجنس الطالب؟

من أجل الإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار (ت ستودنت) للعينات المستقلة (Independent Samples T Test) لحساب الفروق بين متوسط درجات الطلبة الذكور وبين متوسط درجات الطالبات في محوري الاستبانة ودرجتها الكلية، ونتائج ذلك يوضحها الجدول رقم (9).

الجدول (9) دلالة الفروق بين متوسط درجات أفراد عينة البحث الذكور والإناث في الاستبانة

محاور الاستبانة	متغير الجنس	عدد الطلبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت ستودنت	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	القرار
الدوافع الوسيلية	ذكر	166	3.26	0.886	1.226	237	0.221	لا توجد فروق دالة
	أنثى	73	3.10	0.967				
الدوافع التكاملية	ذكر	166	3.16	0.994	0.029	237	0.977	لا توجد فروق دالة
	أنثى	73	3.17	0.958				
الدرجة الكلية للاستبانة	ذكر	166	3.21	0.877	0.616	237	0.538	لا توجد فروق دالة
	أنثى	73	3.13	0.898				



الشكل (3) يُبين الفروق بين متوسط درجات أفراد العينة في استبانة البحث باختلاف جنسهم

يتبين من خلال النتائج الموضحة في الجدول رقم (9) أنَّ قيم اختبار (ت ستودنت) للعينات المستقلة لدراسة الفروق بين متوسط درجات الطلبة الذكور والإناث في محوري مقياس دافعية تعلم اللغة العربية والدرجة الكلية له قد تراوحت بين (0.029-1.226)، وتراوحت القيم الاحتمالية التابعة لها بين (0.221-0.977)، وهي جميعاً أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي (0,05) وبالتالي فإنَّ الفروق غير دالة إحصائياً.

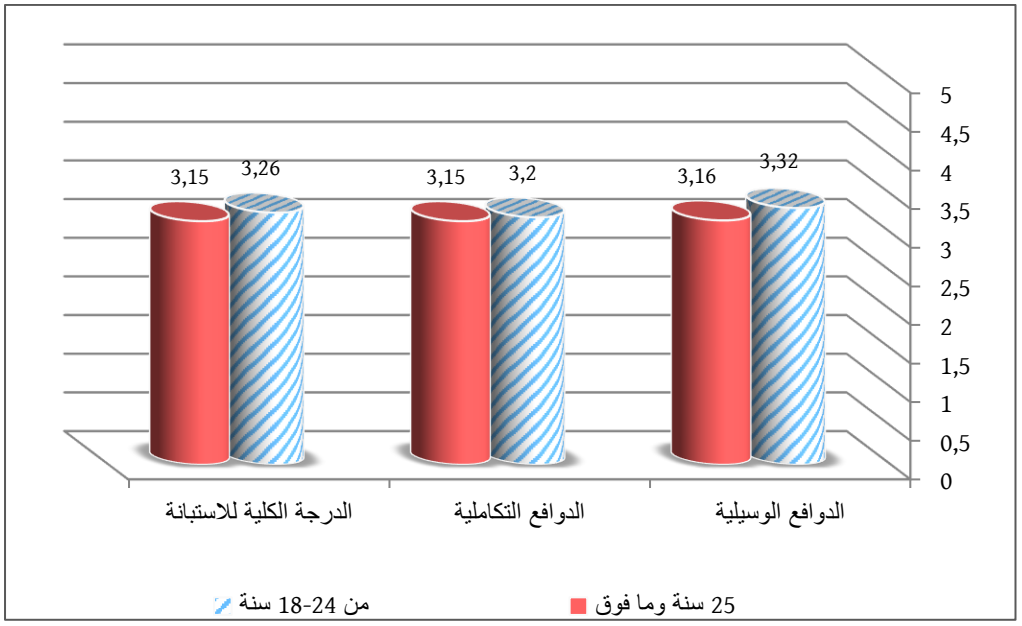
أي أنَّه لا توجد فروق دالة إحصائياً في متوسطات درجات استجابات الطلبة الأتراك أفراد عينة الدراسة الحالية على مقياس دافعية تعلم اللغة العربية تبعاً لمتغير لجنس الطالب.

السؤال الخامس: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات درجات استجابات الطلبة الأتراك على مقياس دافعية تعلم اللغة العربية تعزى لمتغير عمر الطالب؟

من أجل الإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار (ت ستودنت) للعينات المستقلة (Independent Samples T Test) لحساب الفروق بين متوسط درجات الطلبة من الفئة العمرية /18-24 سنة/ وبين متوسط درجات الطلبة من الفئة العمرية /25 سنة وما فوق/ في محوري الاستبانة ودرجتها الكلية، ونتائج ذلك يوضحها الجدول رقم (10).

الجدول (10) دلالة الفروق بين متوسط درجات أفراد عينة البحث في الاستبانة باختلاف متغير العمر

محاور الاستبانة	متغير العمر	عدد الطلبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت ستودنت	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	القرار
المحور الأول	18-24	77	3.32	1.057	1.271	237	0.205	لا توجد فروق دالة
	25 وما فوق	12	3.16	0.833				
المحور الثاني	18-24	77	3.20	1.117	0.371	237	0.711	لا توجد فروق دالة
	25 وما فوق	12	3.15	0.913				
الدرجة الكلية للاستبانة	18-24	77	3.26	1.048	0.862	237	0.389	لا توجد فروق دالة
	25 وما فوق	12	3.15	0.793				



الشكل (4) يُبين الفروق بين متوسط درجات أفراد العينة في استبانة البحث باختلاف عمرهم

يتبين من خلال قراءة النتائج الموضحة في الجدول رقم (10) أنَّ قيم اختبار (ت ستودنت) للعينات المستقلة لدراسة الفروق بين متوسط درجات الطلبة من الفئتين العمريتين في محوري مقياس دافعية تعلم اللغة العربية والدرجة الكلية له قد تراوحت بين (0.371-1.271)، وتراوحت القيم الاحتمالية التابعة لها بين (0.205-0.711)، وهي جميعاً أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي (0,05) وبالتالي فإنَّ الفروق غير دالة إحصائياً.

أي أنَّه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات استجابات الطلبة الأتراك أفراد عينة الدراسة الحالية على مقياس دافعية تعلم اللغة العربية تبعاً لمتغير عمر الطالب.

8.2. مناقشة النتائج وتفسيرها

-مناقشة نتائج السؤال الأول: ما مستوى دافعية الطلبة الأتراك لتعلم اللغة العربية في قسم تعليم اللغة العربية بجامعة أديامان التركية؟

باستخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية لمحوري أداة الدراسة التي تقيس دافعية الطلبة الأتراك لتعلم اللغة العربية في قسم تعليم اللغة العربية بجامعة أديامان التركية، يتضِّح من النتائج في الجدول (6) أنَّ مستوى دافعية الطلبة الأتراك لتعلم اللغة العربية في قسم تعليم اللغة العربية بجامعة أديامان التركية كان متوسطاً، ويعكس هذا المؤشر وجود اهتمام حقيقي بتعلم العربية، دون أن يرتقي إلى مستوى الالتزام العالي أو الدافعية القوية.

تتفق هذه النتيجة مع دراسات محوري و Demir، التي بيّنت أن دوافع تعلم اللغة العربية لدى الطلبة الأتراك تميل إلى التوسط، خاصة في ظل محدودية الاستخدام المجتمعي للعربية. كما تتوافق مع دراسة الخوالدة، التي أشارت إلى دافعية متوسطة متأثرة بغياب بيئات تواصل حقيقية.

وقد يُعزى هذا المستوى إلى صعوبة اللغة العربية، وضعف فرص استخدامها خارج الصف، ومحدودية التحفيز المؤسسي، وهي عوامل تؤدي إلى تراجع الحماس التدريجي، كما أشار Manyusak عند ربطه بين طبيعة الدافعية وفاعلية التعلم.

وبذلك، تُبرز هذه النتيجة الحاجة إلى تعزيز بيئة التعلم وتوفير أنشطة تواصلية وثقافية ترفع من دافعية الطلبة وتربط اللغة بسياقهم الواقعي.

-مناقشة نتائج السؤال الثاني: ما مستوى الدافعية الوسيلية لدى الطلبة الأتراك لتعلم اللغة العربية في قسم تعليم اللغة العربية بجامعة أديامان التركية؟

باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لإجابات أفراد عينة البحث في عبارات محور الاستبانة الأول المتعلق بدراسة الدوافع الوسيلية، يتضّح من النتائج في الجدول (7) بأنَّ مستوى الدافعية الوسيلية لدى الطلبة الأتراك لتعلم اللغة العربية في قسم تعليم اللغة العربية بجامعة أديامان التركية كان متوسطاً، مما يدل على وجود دوافع عملية ومهنية، لكنها لم تبلغ درجة الاندفاع العالي نحو تعلم اللغة، ما قد يشير إلى تصور محدود للفوائد الملموسة أو لتحديات تواجههم في استثمار اللغة مهنيًّا.

وقد حققت بعض العبارات مستويات مرتفعة، مثل: فهم الدين والعمل في الدعوة (1)، والتخصص في اللغة العربية (2)، والحصول على وظيفة محليًا (3)، والنمو المعرفي (10)، والارتقاء المهني (12). تدل هذه النتائج على أن الطلبة ينظرون إلى تعلم اللغة من زاوية أكاديمية أو دينية واضحة، مما يتسق مع ما توصلت إليه دراسة Demir من أن الدوافع الأكاديمية والدينية تُعد من أبرز محفزات تعلم اللغة العربية في السياق التركي. كما أكدت دراسة Manyusak أن الطلبة الذين يمتلكون أهدافًا واضحة ومباشرة يميلون إلى مستوى أعلى من الدافعية الوسيلية. ويدعم هذا أيضًا ما أشار إليه Gardner من أن وضوح الأهداف الأكاديمية يعزز الاستمرار في تعلم اللغة الأجنبية.

في المقابل، جاءت بعض العبارات بمستوى متوسط، مثل: العمل في الدول العربية (4)، وتحسين فرص العمل (6)، والعمل مترجمًا (7)، والسياحة (9)، واكتساب مكانة اجتماعية (11). ويُعزى هذا إلى أن هذه الأهداف، رغم وجاهتها، تبدو غير واقعية أو بعيدة عن تصورات الطلبة الحالية، خاصة في ظل محدودية فرص العمل باللغة العربية في السوق التركي.

أما العبارتان الخامسة (إرضاء الوالدين) والثامنة (العمل في التجارة مع الدول العربية)، فقد جاءتا بمستوى منخفض، لكون الأولى دافعًا خارجيًا غير مرتبط بهدف ذاتي مباشر، والثانية تتطلب خبرات مزدوجة في اللغة والتجارة يصعب توفرها في المرحلة الجامعية المبكرة. وهذا يتسق مع ما ذكره Gardner حول محدودية تأثير الدوافع غير المرتبطة بالاحتياجات الفعلية أو الخبرات الواقعية.

وعليه، تعكس هذه النتائج تباينًا بين الأهداف القابلة للتحقق والأهداف النظرية أو البعيدة، مما يبرز الحاجة إلى ربط تعلم العربية بأهداف مهنية وثقافية ملموسة لتعزيز الدافعية الوسيلية.

–مناقشة نتائج السؤال الثالث: ما مستوى الدافعية التكاملية لدى الطلبة الأتراك لتعلم اللغة العربية في قسم تعليم اللغة العربية بجامعة أديامان التركية؟

باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لإجابات أفراد عينة البحث في عبارات محور الاستبانة الثاني المتعلق بدراسة الدوافع الوسيلية، يتضّح من النتائج في الجدول (8) أن مستوى الدافعية التكاملية لدى الطلبة الأتراك نحو تعلم اللغة العربية كان متوسطًا، إلا أن هذا الوعي لم يتحوّل إلى دافع قوي للاندماج أو بناء روابط عميقة مع الناطقين بالعربية. يمكن تفسير هذا المستوى المتوسط بعدة عوامل، من أبرزها أن البيئة التعليمية في جامعة أديامان تركز بصورة أكبر على الجانب الأكاديمي واللغوي، بينما تبقى فرص التفاعل المباشر مع العرب محدودة، مما يجعل دوافع الطلبة التكاملية أقرب إلى الطابع النظري. كما أن ضعف الانخراط الثقافي المباشر، وقلة وجود أنشطة مشتركة مع مجتمعات عربية، قد ساهم في بقاء هذه الدوافع في حدودها المتوسطة. وهذا يتفق مع ما أشار إليه Gardner من أن نمو الدافعية التكاملية يتطلب بيئة غنية بالتفاعل الاجتماعي والثقافي، الأمر الذي يبدو غائبًا نسبيًا عن السياق التركي الجامعي.

وقد جاءت هذه النتيجة متوافقة مع ما توصلت إليه دراسة محوري التي أظهرت أن الدوافع التكاملية احتلت المرتبة الثالثة بعد الدوافع الدينية والاجتماعية، وكذلك دراسة مريم الشهري التي أكدت ضعف الدافع الاندماجي لدى طالبات معهد اللغويات بجامعة الملك سعود مقارنة بالدوافع الأخرى. كما بينت دراسة القبطية أن الدافعية التكاملية لدى التلاميذ تأثرت بقلة التفاعل الثقافي والتربوي مع اللغة.

وفيما يخص تفاصيل العبارات، فقد جاءت بعض العبارات مثل (الأولى، الثالثة، الرابعة، الخامسة، السادسة، الثامنة، التاسعة، الحادية عشرة) بمستوى متوسط، ويُعزى ذلك إلى أن كثيرًا من هذه الدوافع، كالرغبة في الانتماء أو فهم المجتمع العربي أو العيش فيه، تبقى دوافع نظرية ما لم تتوفر للطلبة فرص حقيقية للاحتكاك الثقافي والتواصل الاجتماعي المباشر. وقد أشارت دراسة Gardner إلى أن الدافعية التكاملية لا تنمو إلا في ظل بيئة تسمح بالتفاعل والانفتاح الثقافي. وهذا يتفق مع دراسة Bouteldjoune التي أظهرت أن الدوافع الثقافية رغم حضورها كانت محدودة مقارنة بالدوافع الذاتية والشخصية، خاصة عندما يغيب التفاعل المباشر مع الثقافة الهدف.

وفي المقابل، جاءت استجابات الطلبة منخفضة على العبارتين الثانية (أتعلم العربية لأندمج في المجتمع العربي) والثانية عشرة (لأحظى بقبول اجتماعي لدى الناطقين بالعربية). ويُشير هذا إلى أن فكرة الاندماج الاجتماعي الكامل أو تحقيق القبول في البيئات العربية لا تُعد دافعًا قويًا لدى كثير من الطلبة، ربما بسبب إدراكهم لوجود فجوات لغوية وثقافية تحول دون هذا الاندماج، أو نقص التجارب الواقعية التي تُعزز الشعور بالانتماء.

بناءً على ذلك، فإن نتائج هذا المحور تبرز الحاجة إلى تعزيز الجوانب الثقافية والإنسانية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، مع التركيز على خلق بيئة تواصلية تتيح للطلبة التفاعل والانفتاح، بما يسهم في تقوية الدوافع التكاملية لديهم على أسس واقعية ومستدامة.

–مناقشة نتائج السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات استجابات الطلبة الأتراك على مقياس دافعية تعلم اللغة العربية تعزى لجنس الطالب؟

اتضح من الجدول (9) والشكل (3) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة الذكور والإناث على مقياس دافعية تعلم اللغة العربية في جميع محاوره. وهذا يشير إلى أن الطلبة الذكور والإناث يمتلكون مستويات متقاربة من الدافعية لتعلم اللغة العربية، دون وجود فروق جوهرية تُعزى إلى اختلاف

الجنس. ويرجع ذلك إلى أن كلا الفئتين يدرسان في بيئة تعليمية موحّدة تخضع لنفس المقررات والفرص الأكاديمية، دون اختلافات جوهرية في الأدوار أو التوقعات المستقبلية. إلا أن هذه النتيجة يمكن النظر إليها من زاوية نقدية؛ إذ ربما تكشف عن أن النظام التعليمي لا يتيح فرصًا كافية لتشكيل دوافع نوعية ترتبط باهتمامات كل جنس أو خصوصيته الثقافية، مما يؤدي إلى تجانس سطحي في مستويات الدافعية. وقد دعمت دراسة Demir هذا التوجه، حيث أشارت إلى أن متغيرات أخرى، مثل الأهداف المهنية أو الخلفية الاجتماعية، أكثر تأثيرًا من الجنس في تحديد الدافعية. وعليه، فإن عدم وجود فروق هنا قد لا يعكس تشابهًا حقيقيًا في الدوافع بقدر ما يعكس محدودية تنوع البيئة التعليمية في استثارة اهتمامات خاصة بكل فئة.

وقد توافقت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة الخوالدة التي أجريت على طلبة غير ناطقين بالعربية في الأردن، حيث لم تسجّل الدراسة فروقًا دالة في مستوى الدافعية تُعزى لمتغير الجنس.

وبالتالي، تدعم هذه النتيجة توجّه البحوث الحديثة نحو اعتبار متغيرات أخرى أكثر تأثيرًا في دافعية تعلم اللغات، مثل: التخصص الدراسي، أو الخلفية الثقافية، أو وضوح الأهداف التعليمية، بدلاً من التركيز على الفروقات المبنية على النوع الاجتماعي فقط.

–مناقشة السؤال الخامس: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات درجات استجابات الطلبة الأتراك على مقياس دافعية تعلم اللغة العربية تعزى لمتغير عمر الطالب؟

اتضح من الجدول (10) والشكل (4) أن الفروق بين متوسطات استجابات الطلبة من الفئتين العمريتين على مقياس دافعية تعلم اللغة العربية (بكافة محاوره) ليست دالة إحصائيًا، وهذا يعني أن أعمار الطلبة، سواء كانوا من الفئة العمرية الأصغر أو الأكبر، لم تكن متغيرًا ذا أثر معنوي في تحديد مستوى دافعيتهم نحو تعلم اللغة العربية. وهو ما يشير إلى أن الطلبة من الفئتين العمريتين يتشابهون في أهدافهم الأكاديمية والمهنية المرتبطة بتعلم اللغة العربية.

يمكن تفسير ذلك بأن جميع أفراد العينة ينتمون إلى المرحلة الجامعية نفسها، ويخضعون لبرنامج أكاديمي موحّد، مما يقلل من أثر الفروق العمرية. غير أن هذه النتيجة يمكن قراءتها نقديًا من زاويتين: الأولى، أن ضيق الفروق العمرية داخل مجتمع الدراسة لا يسمح بظهور تباينات حقيقية في الدافعية، مما قد يحدّ من صلاحية تعميم النتيجة على فئات عمرية أوسع. والثانية، أن التشابه في النتائج قد يكشف عن غلبة العوامل البيئية والأكاديمية على العوامل الشخصية في تشكيل الدافعية. وهذا يتفق مع ما أشار إليه Manyusak بأن الدافعية لا تتأثر بالعمر بقدر ما تتأثر بمدى وضوح الأهداف وملاءمة البيئة التعليمية. وعليه، فإن التركيز على تطوير بيئة تعليمية ثرية بالأنشطة والتجارب العملية يبدو أكثر جدوى من التركيز على الفروق العمرية البسيطة بين الطلبة، كما دعمت دراسة Demir هذا التوجه، حيث لم تسجل فروقًا دالة في دافعية الطلبة الأتراك نحو تعلم اللغة العربية تبعًا لاختلاف العمر، معتبرةً أن الدافعية تتشكل أساسًا من عوامل داخلية كالرغبة في الإنجاز والتوجه المهني.

وعليه، فإن نتائج هذه الدراسة تؤكد أن متغير العمر لا يُعد محددًا حاسمًا للدافعية، ما لم يُرافقه اختلاف في طبيعة الأهداف التعليمية أو في الخبرات المرتبطة باللغة. وبالتالي، فإن الجهود الرامية إلى تعزيز دافعية الطلبة

ينبغي أن تركز على البيئة التعليمية، وتنوع أساليب التدريس، وربط اللغة بأهداف واقعية، لا على الفروق العمرية بين المتعلمين.

خاتمة الدراسة

في ضوء تحليل نتائج الدراسة ومناقشتها، تبين أن مستوى دافعية الطلبة الأتراك لتعلم اللغة العربية في قسم تعليم اللغة العربية بجامعة أديامان التركية كان بشكل عام متوسطًا، سواء على المستوى الكلي للدافعية أو على مستويي الدافعية الوسيلية والدافعية التكاملية كلٍ على حدة. ويعكس هذا المستوى المتوسط أن الطلبة يمتلكون دوافع متنوعة تجمع بين أهداف مهنية وأكاديمية من جهة، وبين الرغبة في التواصل مع الثقافة العربية من جهة أخرى، لكنها لا تصل إلى درجة عالية من الالتزام والاستمرارية. ويُحتمل أن تعود هذه النتيجة إلى مجموعة من العوامل التربوية والاجتماعية–النفسية، منها:

–اقتصار بعض البرامج التعليمية على البعد اللغوي دون إشباع الجوانب الثقافية والانفعالية، مما يقلل من قوة الدوافع التكاملية.

–محدودية فرص استخدام اللغة العربية في الحياة اليومية داخل البيئة التركية، الأمر الذي يجعل الدافعية محصورة في الإطار الأكاديمي أكثر من ارتباطها بالحياة العملية.

–النظرة النفعية لدى بعض الطلبة، حيث تُبنى دوافعهم على توقع فرص مهنية محدودة، مما يجعل دافعيتهم قابلة للتذبذب.

–ضعف التفاعل المباشر مع الناطقين بالعربية، وهو عامل مؤثر في بناء ارتباط عاطفي وثقافي يعزز الاستمرارية.

كما كشفت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية تبعًا لمتغيري الجنس والعمر، مما يدل على أن دافعية تعلم اللغة العربية لدى عينة الدراسة كانت مستقلة إلى حد كبير عن هذه المتغيرات الديموغرافية، وأن عوامل أخرى قد تكون أكثر تأثيرًا في تشكيل مستويات الدافعية.

وتنسجم هذه النتائج مع العديد من الدراسات السابقة التي أشارت إلى أن دوافع تعلم اللغة الأجنبية تتأثر بعدة عوامل مركبة، مثل طبيعة الأهداف الشخصية للمتعلمين، وواقع البيئة التعليمية، ومدى الفرص المتاحة لاستخدام اللغة في السياقات الحياتية والمهنية.

وبناءً على ما سبق، يتضح أن تعزيز دافعية الطلبة نحو تعلم اللغة العربية يتطلب تدخلات مدروسة تستند إلى فهم أعمق لدوافعهم الحقيقية، وإعادة تصميم البرامج التعليمية بطريقة تحفز الانخراط النفسي والاجتماعي مع اللغة، وتربط تعلمها بأهداف مهنية وأكاديمية واقعية.

التوصيات

استنادًا إلى نتائج الدراسة واستنتاجاتها، توصي الدراسة بما يلي:

–تعزيز الدوافع التكاملية من خلال دمج المحتوى الثقافي العربي ضمن مناهج تعليم اللغة العربية، وتنظيم أنشطة تفاعلية مع ناطقين بالعربية (مثل الندوات الثقافية، اللقاءات الافتراضية، الرحلات الأكاديمية).

-ربط تعلم اللغة العربية بالأهداف المهنية الواقعية، من خلال استضافة نماذج ناجحة من خريجي أقسام اللغة العربية ممن يعملون في مجالات الترجمة، والتعليم، والدعوة، وتوضيح فرص العمل الممكنة داخل تركيا وخارجها.

-تصميم برامج دراسية تأخذ بعين الاعتبار تنوع دوافع الطلبة (الوسيلية والتكاملية)، وتلبي احتياجاتهم المعرفية، والاجتماعية، والدينية بشكل متوازن.

-تطوير بيئة تعليمية محفّزة تراعي الفروق الفردية، وتدمج بين التعلم الأكاديمي والتفاعل الواقعي، مما يسهم في تقوية الدافعية الداخلية.

-إعداد دورات تأهيلية في بداية الدراسة الجامعية، توضح أهمية اللغة العربية في المجالات العلمية والمهنية، وتساعد على بناء توجهات إيجابية منذ المرحلة الأولى.

-تشجيع استخدام اللغة العربية خارج القاعة الدراسية، من خلال إنشاء أندية لغوية طلابية، أو مجلات طلابية بالعربية، أو مجموعات نقاش أسبوعية.

المقترحات للدراسات المستقبلية

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج، وبالنظر إلى محدودية نطاقها المكاني والزماني، يقترح الباحث إجراء دراسات مستقبلية في المجالات الآتية:

-إجراء دراسات مماثلة في جامعات تركية أخرى؛ لمعرفة مدى تشابه أو اختلاف دوافع تعلم اللغة العربية بين الطلبة الأتراك في مناطق وجامعات مختلفة، مما يسهم في تعميم النتائج.

-دراسة أثر البرامج التعليمية والثقافية في تعزيز الدافعية مثل تنفيذ بحوث تجريبية تقيس أثر التدخلات التربوية المختلفة (مثل الأنشطة الثقافية، وبرامج التبادل الطلابي) على رفع مستوى الدافعية التكاملية والوسيلية.

-تحليل العلاقة بين مستوى إجادة اللغة العربية ومستوى الدافعية: دراسة العلاقة بين المهارات اللغوية الأربعة (الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة) ومستوى الدافعية لدى متعلمي العربية من الناطقين بغيرها.

-إجراء دراسات نوعية (كيفيّة): الاعتماد على المقابلات المتعمقة أو مجموعات النقاش المركزية لفهم أعمق للخبرات الشعورية والدوافع الذاتية لمتعلمي اللغة العربية.

فهرس المراجع

ابن منظور، محمد بن مكرم .*لسان العرب* .بيروت: دار صادر، الطبعة 1، د.ت.

أبو حطب، فؤاد -صادق، آمال. *علم النفس التربوي* .القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، 1991.

أبو زينه، فايز. *علم نفس النمو والتعلم* .عمّان: دار الفكر، 2013.

بابي، محمود – حسن خاجافي ،غلام ." موتيفيشنال ميكانزمز أندَرلايينغ سكند لانغوِج أَتشيفمنت: أ رِجوليتري فوكس پرسپِكتيف"، *لانغوِج ليرننغ* 2/71 (2021)، 537-572.

بوتلجون، علي. *موتيفيشن إن فورِن لانغوِج ليرننغ سِتِنغز*. أوربانا: جامعة إلينوي في أوربانا،شامبين، رسالة ماجستير، 2012.

جاردنر، روبرت سي. *سوشيال سيكولوجي أند سكند لانغوِج ليرننغ: ذا رول أوف أَتتِيودز أند موتيفيشن*. لندن: إدوارد أرنولد، 1985.

جاردنر، روبرت سي – لامبرت،والاس إي. *أَتِيودز أند موتيفيشن إن سكند لانغوج ليرننغ* .روولي، ماساتشوستس: نيو بيري هاوس، 1972.

الحيلة، محمد–مرعي، توفيق. *علم النفس التربوي* .عمّان: دار المسيرة، 2017.

الخوالدة، محمد وآخرون. "دافعية تعلم اللغة العربية" .*المجلة الأردنية في العلوم التربوية* 2/10 (2014)، 191-204.

دمير، سليمان "موتيفيشنز أوف تُركش ستودَنتس فور ليرننغ أرابيك". *تُركش جورنال أوف إديوكيشن* 2/6 (2017)، 101-114.

دورنيي، زولتان. *تيتشنغ أند ريسيرتشنغ موتيفيشن*. هارلو: لونغمان، 2001.

دورنيي، زولتان. *ذا سيكولوجي أوف ذا لانغوج ليرنر: إندڤيدجوَل دِفرِنسِز إن سكند لانغوج أكوزيشن*. ماوا، نيوجيرسي: لورانس إيرلباوم، 2005.

زيتون، كمال. *علم النفس التربوي* .القاهرة: عالم الكتب، الطبعة 3، 2003.

زيدان، فتحي. *دافعية التعلم* .بيروت: دار الكتاب الجامعي، 2018.

الزيود، إبراهيم. *علم النفس التربوي* .عمّان: دار الفكر، 2003.

شحادة، سفيان. *علم نفس التعلم* .القاهرة: دار أسامة، 2014.

الشنطي، زياد حسن. *الدافعية لتعلم اللغة العربية لدى الطلبة غير الناطقين بها*. عمّان: الجامعة الأردنية، رسالة ماجستير ، 2014.

الشهري، مريم بنت عبدالرحمن . "دوافع تعلم اللغة العربية". *مجلة تعليم العربية لغة ثانية* 1/1 (2019).

صبري، محمد .*سيكولوجية التعلم والتعليم*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، 2012.

الطريري، عبدالعزيز. *مدخل إلى سيكولوجية التعلم* .الرياض: مكتبة الرشد، 2011.

طعيمة، رشدي أحمد. *المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى* .مكة: معهد اللغة العربية بجامعة أم القرى، 1986.

العبد اللطيف، فهد. *مدخل إلى علم النفس* .الرياض: مكتبة العبيكان، 2011.

عبدالله، سلوى. *مفاهيم في علم النفس التربوي* .بيروت: دار الكتاب الجامعي، 2011.

عبدالهادي، حسن. *مقدمة في علم النفس التربوي* .عمّان: دار المسيرة، 2015.

عدس، عبدالرحمن. *أساسيات علم النفس التربوي*. عمّان: دار الفكر، 2004.

عدنان، رانيا. *علم النفس المدرسي* .عمّان: دار البداية، 2009.

العصيلي، عبدالعزيز بن إبراهيم. *أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى* .مكة: جامعة أم القرى، 2002.

العمار، فهد بن عبدالله. "دوافع تعلم اللغة العربية". *مجلة العلوم التربوية* 1/20 (2018)، 99-123.

العناني، حنان عبدالحميد. *علم النفس التربوي* .عمّان: دار صفاء، الطبعة 5، 2014.

القبطية، لطفة. *دوافع الطلاب في تعلم اللغة العربية في المدرسة الثانوية الإسلامية الحكومية بسومينب*. إندونيسيا: جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية، رسالة ماجستير. 2016.

قطامي، يوسف. *علم النفس التربوي*. عمّان: دار الفكر، 2004.

مانيوسّاك، بانيا نوتش. *موتيفيشن أند ليرننغ ستراتيجيز إن ليرننغ إنغليش*. تايلاند، رسالة ماجستير، 2010.

محوري، علي مكي علي. *الدافعية وأثرها في تعلم اللغة العربية*. الرياض:جامعة الإمام محمد بن سعود، رسالة ماجستير، 1993.

مصطفى، إبراهيم وآخرون. *المعجم الوسيط*. القاهرة: مجمع اللغة العربية، 2004.

Kaynakça | References

Abdelhâdî, Ḥassan. *Muqaddime fi ʿİlmü'n-Nefsü't-Terbîvî*. Amman: Dârü'l-Mesîre, 2015.

Abdullâh, Salwâ. *Mafâhîm fi ʿİlmü'n-Nefsü't-Terbîvî*. Beyrut: Dârü'l-Kitâb el-Câmiʿî, 2011.

Bouteldjoune, Ali. *Motivation in Foreign Language Learning Settings*. Urbana-Champaign: University of Illinois, Master's Thesis, 2012.

Demir, Süleyman. "Motivations of Turkish Students for Learning Arabic." *Turkish Journal of Education* 6/2 (2017), 101–114.

Dörnyei, Zoltán. *Teaching and Researching Motivation*. Harlow: Longman, 2001.

Dörnyei, Zoltán. *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2005.

Ebû Hatab, Fuâd – Sâdıḳ, Âmâl. *ʿİlmü'n-Nefsü't-Terbîvî*. Kahire: Mektebetü'l-Enclo'l-Mısriyye, 1991.

Ebû Zeyne, Fâyiz. *ʿİlmü'n-Nemâ ve't-Taʿallum*. Amman: Dârü'l-Fikr, 2013.

el-ʿAbdü'l-Laṭîf, *Fahd. Medkhel ilâ ʿİlmü'n-Nefs*. Riyad: Mektebetü'l-ʿUbeykân, 2011.

el-ʿAmmâr, Fahd b. ʿAbdüllah. "Dawâfiʿ Taʿallümü'l-Lugha'l-ʿArabiyya." *Mecelle'l-Ulûm et-Tarbiyye* 20/1 (2018), 99–123.

el-ʿAnânî, Ḥanân ʿAbdülḥamîd. *ʿİlmü'n-Nefsü't-Terbîvî*. Amman: Dârü Ṣafâ, 5. Baskı, 2014.

el-Ḥile, Muhammad – Marʿî, Tawfîq. *ʿİlmü'n-Nefsü't-Terbîvî*. Amman: Dârü'l-Mesîre, 2017.

el-Khawalda, Muhammad vd. "Dâfʿiyyet Taʿallumü'l-Lugha'l-ʿArabiyya." *el-Mecelle'l-Urdunniyye fi'l-Ulûm et-Tarbiyye* 10/2 (2014), 191–204.

el-Qubtiyye, Luṭfe. *Dawâfiʿü't-Tullâb fi Taʿallümü'l-Lugha'l-ʿArabiyya fi'l-Madrasä't-Thanawiyya'l-İslâmiyya'l-Hükûmiyya bi-Sumênib*. Endonezya: Jâmiʿatü Mûlânâ Mâlik İbrâhîm İslâmiyya'l-Hükûmiyya, Yüksek Lisans Tezi, 2016.

el-Shantî, Ziyâd Ḥassan. *ed-Dâfʿiyya li-Taʿallümü'l-Lugha'l-ʿArabiyya ladâ et-Tullâb Ghayr en-Nâtikîn bihâ*. Amman: el-Jâmiʿa'l-Urdunniyye, Yüksek Lisans Tezi, 2014.

el-ʿUsaylî, ʿAbdülazîz b. İbrâhîm. *Esâsiyyâtü Taʿlîmü'l-Lugha'l-ʿArabiyya li'n-Nâtikîn bi-Luğât Ukhrâ*. Mekke: Jâmiʿat Umm el-Kurâ, 1422/2002.

el-Zayyûd, İbrâhîm. *ʿİlmü'n-Nefsü't-Terbîvî*. Amman: Dârü'l-Fikr, 2003.

eş-Şehrî, Meriyem bint Abdürrahmân. "Dawâfiᶜ Taᶜallümü'l-Lugha'l-ᶜArabiyya." *Mecelle Taᶜlîmü'l-ᶜArabiyya Luga Sanîye* 1/1 (1440/2019).

et-Turayrî, Abdülazîz. *Medkhel ilâ Sikolojiyye't-Taᶜallüm*. Riyad: Mektebetü'r-Rüşd, 2011.

Gardner, Robert C. – Lambert, Wallace E. *Attitudes and Motivation in Second-Language Learning*. Rowley, MA: Newbury House, 1972.

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

İbn Manzûr, Muhammed b. Mukrim. *Lisânü'l-Arab*. Beyrut: Dâr Sâdir, 1. Baskı, ts.

Maḥwârî, ᶜAlî Mekkî ᶜAlî. *ed-Dâfᶜiyya wa Atharuhâ fi Taᶜallümü'l-Lugha'l-ᶜArabiyya*. Riyad: Jâmiᶜat İmâm Muhammed b. Sûᶜûd, Yüksek Lisans Tezi, 1413/1993.

Manyusak, Panyanuch. *Motivation and Learning Strategies in Learning English*. Thailand: Unpublished Master's Thesis, 2010.

Muṣṭafâ, İbrâhîm vd. *el-Muᶜcemü'l-Vasît*. Kahire: Mecmaᶜü'l-Lugha'l-ᶜArabiyya, 2004.

Papi, Mahmoud – Khajavy, Gholam Hassan. "Motivational Mechanisms Underlying Second Language Achievement: A Regulatory Focus Perspective". *Language Learning* 71/2 (2021), 537–572.

Qaṭâmî, Yûsuf. *ᶜİlmü'n-Nefsü't-Terbîvî*. Amman: Dârü'l-Fikr, 2004.

Sabrî, Muhammad. *Sikolojiyye't-Taᶜallüm ve't-Taᶜlîm*. Kahire: Mektebetü'l-Enclo'l-Mısriyye, 2012.

Shahâde, Sufyân. *ᶜİlmü Nefsü't-Taᶜallum*. Kahire: Dârü Osâme, 2014.

Ṭuᶜayma, Rushdî Aḥmad. *el-Merjaᶜ fi Taᶜlîmü'l-Lugha'l-ᶜArabiyya li'n-Nâtikîn bi-Luğât Ukhrâ*. Mekke: Maᶜhadü'l-Lugha'l-ᶜArabiyya bi-Jâmiᶜat Umm el-Kurâ, 1406/1986.

Zaydân, Fathî. *Dâfᶜiyyet et-Taᶜallum*. Beyrut: Dârü'l-Kitâb el-Câmiᶜî, 2018.

Zaytûn, Kamâl. *ᶜİlmü'n-Nefsü't-Terbîvî*. Kahire: Âlemü'l-Kütüb, 3. Baskı, 2003.

Çıkar Çatışması/Conflict of Interest: Yazar, çıkar çatışması olmadığını beyan etmiştir. / The author declared that there is no conflict of interest.

Finansal Destek/Grant Support: Yazar, bu çalışma için finansal destek almadığını beyan etmiştir. / The author declared that this study has received no financial support.

Etik Kurul Onayı/Ethics Committee Approvel: Bu araştırma, Adıyaman Üniversitesi Rektörlüğü Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulunun 20.05.2025 tarih ve 95 sayılı kararına istinaden gerçekleştirilmiştir. / This research was conducted in accordance with the decision of the Adıyaman University Rectorate's Social and Humanities Ethics Committee dated 20 May 2025 and numbered 95.