تعليم اللغة العربية في تركيا – تحدياته وآفاقه

Ahmed Hassan Mohamed Aly*

Türkiye'deki Arap-Dili Öğretimi – Zorlukları ve Beklentileri

Özet

Bu araştırmanın amacı Türkiye'deki Arapça öğretimi meselesini irdelemektir. Konu esas olarak iki çerçeveye bölündü. Teorik çerçeve, tanımlayıcı yaklaşımı ifade etmektedir. Sırasıyla dört bölümden oluşmaktadır. İlk bölüm Türkiye'deki Arapça öğretimi hakkında tarihsel bir arka plandır. İkinci bölüm Cumhurbaşkanı Erdoğan döneminde hızla gelişen Arapça öğretim kurumları hakkındadır. Üçüncü bölüm Türkiye'deki Arapça öğretiminin hedeflerine hasredilmiştir. Dördüncü bölüm Türkiye'deki Arapça öğretiminde karşılaşılan temel problemlere değinmektedir. Pratik çerçeve, tanımlayıcı analitik yaklaşıma dayanmaktadır. Öğrenci, öğretmen ve müfredat açısından Türkiye'deki üniversitelerde Arapça öğretim metodunda engel olarak görülen temel problemleri ortaya çıkarmak için yapılan anketlerin uygulanmasından müteşekkildir. Araştırma, Türkiye'de Arapça öğretim problemlerinde usule ilişkin çözümler üretmek için öneri ve tavsiyelerin bir listesini verir.

Anahtar kelimeler: Türkiye, Arapça, öğretim

Teaching Arabic in Turkey – Difficulty and Expectation

Abstract

This research aims to study the issue of teaching Arabic in Turkey. It is mainly divided in to two frames as follow:

Theoretiacal Frame; It follows the descriptive approch. It, in turn, consists of four parts. The first part is a historical background about teaching Arabic in Turkey. The second part talks about the institutions of teaching Arabic and how they got improved rapidly in the president Erdogan reign. The third part is confined to purposes of teaching Arabic in Turkey. The fourth part deals with the main problems facing teaching Arabic in Turkey. The practiacal Frame; It depends on the descriptive analytic approch. It follows the steps of applying the questinairs to find out the main problems which are considered as obstacles on the way teaching Arabic in the Turkish universities in terms of curriculums, teachers, and students. The research results in a list of suggestions and recommendations to provide Procedural solutions for problems of teaching Arabic in Turkey.

Key word: Turkey, Arabic, teaching

* Öğr., Gör., Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi

المقدمة

تتمثل أهمية اللغة العربية في كونها لغة القرآن حيث ارتبطت بالإسلام ارتباطا كبيرا، فهي اللغة الدينية لجميع المسلمين في جميع أنحاء العالم سواء أكانوا يتكلمون العربية أم لا يتكلمونها، فهم يتلون القرآن الكريم في أصله العربي، وليست هناك ترجمة في أي لغة يمكن أن تستخدم بديلا عن الأصل العربي، كذلك فالصلوات الخمسة ينبغي على كل مسلم أن يؤديها بالعربية، ومثل هذا يقال عن بقية شعائر الإيمان والعبادات[1]، كما أنها تعد في المرتبة الخامسة عالمياً من بين العشر لغات الأكثر استعمالاً في العالم، واعتبرتها الأمم المتحدة-في الدورة الثامنة والعشرين-إحدى لغات ستة تستخدم كلغات رسمية ولغات عمل، إذ ينص القرار رقم 28 على إدخال اللغة العربية بين اللغات الرسمية، ولغات العمل التي تستخدم في الجمعية العامة وفروعها الرئيسية.

ونظرا لهذه الأهمية فقد سعت دول العالم إلى تعليم اللغة العربية في بلادها، وعلى رأسها تركيا التي ارتبطت ثقافتها بالإسلام بعد اعتناقهم له في عهد القراخانيين(932م ـ1212م)، وانعكس هذا على الاهتمام باللغة العربية دينيا وثقافيا وتاريخيا عبر العصور، حيث اتخذ الأتراك الحروف العربية في كتابة اللغة التركية ، وبذلك احتلت لغة القرآن مكانة مرموقة في حياة الأتراك، كما كانت اللغة الرسمية للدولة التركية في الأناضول وذلك حتى القرن الثاني عشر. وقد احتفظت اللغة العربية بهذه المكانة حتى القرن الثالث عشر قبل أن تحل محلها اللغة الفارسية تدريجيا، ولم يكن الهدف المنشود من المدارس–آنذاك-هو تعليم اللغة نفسها، بل كان الهدف ترسيخ التعليم الديني بوساطة لغة القرآن[2]، واستمر الاهتمام بتعليم العربية عبر العصور المختلفة وحتى عصرنا الذي تعددت فيه أغراض دراسة العربية؛ فأصبحت هناك أغراض تجارية وسياسية واقتصادية وثقافية فضلا عن الأغراض الدينية.

ومن أجل تلبية هذه الأغراض تنوعت المؤسسات التعليمية على مر العصور، فأنشئت الكتاتيب والمدارس الحكومية والخاصة، والمعاهد التعليمية الخاصة، وأقسام اللغة العربية بالجامعات، وكليات أصول الدين التي تهتم بتدريس العربية في معظم سنواتها الدراسية. وفي هذا الإطار واجه تعليم اللغة العربية عددا من الصعوبات والتحديات التي تحتاج إلى تحليلها أولا من أجل الوصول إلى حلول لها، ويتعلق بعضها بالمناهج التعليمية، وبعضها بمعلمي اللغة العربية، والبعض الآخر بالطلاب أنفسهم، وبعضها بالخطط والبرامج التدريسية.

الإحساس بالمشكلة وتحديدها:

1 يونس، فتحي: تصميم منهج لتعليم اللغة العربية للأجانب، القاهرة، دار الثقافة،د ط،1978م.،ص24.

2 صوتشين، محمد: تعليم اللغة العربية في تركيا بالأمس واليوم، مقال منشور على الشبكة الدولية، موقع العربية مباشر، تاريخ النشر2009/06/17، تاريخ الدخول2016/03/7.

على الرغم من الجهود الكبيرة التي تبذلها الحكومة التركية ومؤسساتها التعليمية في نشر اللغة العربية في أنحاء الجمهورية التركية إلا أنها لم تحقق النتائج المرجوة في تعليمها بسبب العديد من المشكلات التي يتعلق بعضها بالمناهج التعليمية[1].

وبعضها بمعلمي اللغة العربية[2]، ويتعلق بعضها بالطلاب أنفسهم[3]، وبناء على ما سبق فقد تحددت مشكلة الدراسة في الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1- ما مكونات برامج تعليم العربية في الجامعات التركية؟

2- ما الواقع التدريسي لمعلمي اللغة العربية في الجامعات التركية؟

3- ما المشكلات التي يواجهها معلمو العربية في الجامعات التركية؟

4- ما الحلول المقترحة لمشكلات تعليم اللغة العربية في الجامعات التركية؟

إجراءات الدراسة:

تسير هذه الدراسة في الخطوات التالية:

1- بناء استبانة لتحديد المشكلات المتعلقة بتعليم اللغة العربية في الجامعات التركية؛ ويتم ذلك تبعا للخطوات الآتية:

أ- مسح الدراسات التي اهتمت بتقويم برامج تعليم اللغة العربية لاسيما في تركيا.

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

---

1 **انظر كلا من:**

- شعبان، إبراهيم: تعليم اللغة العربية في المدارس التركية، المؤتمر الدولي الثاني للغة العربية،دبي-المجلس الدولي للغة العربية،ط1، 2013.

- أيدين، طاهر: المشكلات التي تواجه تعليم اللغة العربية في تركيا، المؤتمر الدولي الرابع للغة العربية، دبي، المجلس الدولي للغة العربية،ط1 ،2015م.

- أغلو، عمر: تعليم اللغة العربية في المدارس التركية، المؤتمر الدولي الثاني للغة العربية، دبي، المجلس الدولي للغة العربية،ط1 ،2013م.

2 الدياب، أحمد: المشاكل التي تواجه الأتراك في تعليم اللغة العربية والمقترحات، رسالة ماجستير غير منشورة،معهد العلوم التربوية- جامعة غازي،أنقرة، 2002.

(3)El-Kholi,Karim Farouk: Arap Dili ve Belağatı Anabilim Dalı Öğretim Üyesi,Selçuk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 32. 2011.

ج- تصنيف ما تم الوصول إليه في الخطوتين السابقتين في استبانة مبدئية، يتم عرضها على بعض الخبراء بهدف الوصول إلى شكلها النهائي.

د- عرض الاستبانة على مجموعة من المحكمين في مجال تعليم العربية للناطقين بغيرها.

هـ- تعديل الاستبانة في ضوء نصائح المحكمين.

و- الوصول إلى الشكل النهائي للاستبانة.

2- تحديد نتائج تطبيق محاور الاستبانة إحصائيا ، ويتم ذلك من خلال:

أ- اختيار الجامعات التي سيتم تقويم برامجها.

ب- تطبيق الاستبانة على كل جامعة على حدة.

3- رصد النتائج وتحليلها وتفسيرها.

حدود الدراسة:

تتحدد هذه الدراسة بالحدود الآتية:

1- حدود مكانية: تم تطبيق الدراسة الحالية على كليات أصول الدين التي تخصص السنة الأولى من برنامجها (السنة التحضيرية) لدراسة اللغة العربية فقط ، وتواصل تدريسها في السنوات التالية بشكل أقل، والكليات التي تطبق عليها استبانة الدراسة(10 كليات)؛ تسعة منها تابعة لوزارة التعليم العالي"YÖK":

(ألوداغ-مرمرة-جومشهانة-يوزنجي يل-تراكيا- ماردين آرتوقلو-باموق قلعة-غيرسون-دملبنار)، إضافة إلى جامعة (السلطان محمد الفاتح الوقفية الخاصة) التي تدرس المواد العربية والشرعية باللغة العربية في كل سنوات الدراسة بها.

2- حدود زمانية: تم تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي(2015-2016م).

3- حدود موضوعية: يقتصر البحث الحالي على:

أ - **المناهج التعليمية بكليات أصول الدين:** من حيث التعرف على الكتب والسلاسل التعليمية المستخدمة في الجامعات، والتعرف على عدد ساعاتها التدريسية، ومدى كفاياتها لتحقيق أهداف التعلم، وكذلك مدى كفايات هذه الكتب من المهارات اللغوية ووفائها بحاجات الدارسين، وأيضا طرائق التقويم.

ب- معلمي كليات أصول الدين: من حيث عدد المعلمين الأتراك والعرب، وشروط التحاقهم بمهنة التدريس، وطرائق تدريسهم، والدورات التدريبية التي يحصلون عليها.

منهج الدراسة:

- استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي في تحديد مشكلات تعليم اللغة العربية بكليات أصول الدين بتركيا، من خلال إعداد استبانة مبدئية يتم تحكيمها، بهدف الوصول إلى شكلها النهائي، من أجل تطبيقها، وتحليل بياناتها إحصائيا، واستخراج النتائج وتفسيرها.

أهمية الدراسة:

تبرز أهمية الدراسة في النقاط التالية:

1- توضيح الجهود التاريخية في تعليم اللغة العربية في المجتمع التركي.

2- إبراز الجهود المعاصرة في نشر اللغة العربية في أنحاء تركيا.

3- إظهار الأغراض التي تدفع الدارسين نحو دراسة اللغة العربية.

4- إبراز المشكلات التي تحول دون تحقيق أهداف تعليم العربية بالمؤسسات التركية.

5- اقتراح مجموعة من الحلول التي تسهم في تحقيق أهداف تعليم العربية بالمؤسسات التعليمية المختلفة.

6- إثراء المجال بدراسة وصفية تحليلية تفيد الباحثين في المجال.

الإطار النظري

المبحث الأول: (نبذة تاريخية عن تعليم اللغة العربية في تركيا)

مر تدريس اللغة العربية بثلاث مراحل رئيسة حتى عصرنا الحديث كالآتي:

أ- عهد السلاجقة:

ارتبط تدريس العلوم الدينية بدراسة اللغة العربية منذ زمن السلاجقة حيث قام الوزير(نظام الملك)زمن السلطان السلجوقي(ملك شاه)بتأسيس "المدرسة النظامية" في بغداد عام "459هـ/1069" من أجل الوقوف في وجه التيارات الباطنية، والإسماعيلية الشيعية، التي كانت منتشرة يومها، ومن أجل ترسيخ عقيدة أهل السنة والجماعة، وقد كان يدرس في هذه المدرسة "منهج السنة الأشعرية"، الذي أسسه الإمام الجويني، وطوره تلميذه الإمام الغزالي، وصار هذا المنهج سياسة رسمية للتعليم في الدولة. ثم فتح مراكز أخرى لهذه المدرسة في المراكز السكنية المهمة في الدولة السلجوقية[1]، وكانت اللغة الرسمية للدولة التركية في الأناضول اللغة العربية حتى القرن الثاني عشر، وقد احتفظت اللغة العربية بهذه المكانة حتى القرن الثالث عشر قبل أن تحل محلها اللغة الفارسية تدريجيا، أما تعليم النحو والصرف العربيين في تلك المدارس-آنذاك- فكان هدفه استيعاب الكتب والمراجع الإسلامية الرئيسة، وليس لتعليم اللغة نفسها.

ب- العهد العثماني:

مر تعليم اللغة العربية في العهد العثماني بمرحلتين:

1 الشاهين، شامل: مناهج التعليم العالي في تركيا-نظرة إصلاحية-،مجلة دعوة الحق، الرباط، وزارة الأوقاف بالمملكة المغربية،العدد2001،363م،ص4.

الأولى:(مرحلة ما قبل تأسيس المدارس الرسمية 1299م .1773م): كانت لغة التعليم خلال هذه المرحلة اللغة العربية، إلا أن الهدف من تعليم العربية ليس إلا فهم الكتب المدرسية السارية في ذلك الوقت، واستيعاب المصادر الإسلامية الرئيسة، وكان تعليم اللغة العربية يعتمد على تعليم القواعد النحوية والصرفية عن طريق تدريس وحفظ كتب الصرف والنحو، ثم قراءتها عن ظهر القلب. [1]

الثانية:(مرحلة المدارس الرسمية1773م .1923م): في هذه المرحلة تم ولأول مرة تأسيس مدارس رسمية على المستوى المتوسط تابعة لنظارة المعارف (وزارة التربية) في الوقت الذي واصلت فيه المدارس التقليدية التي تمولها الأوقاف دراستها على المنهاج القديم الآنف الذكر. وكانت دراسة اللغة العربية في هذه المدارس الجديدة تجرى كمادة مساندة لتعليم التركية العثمانية بجانب اللغة الفارسية، وقد جرى تعليم اللغة العربية في هذه المدارس الجديدة في إطار تعليم قواعد الصرف والنحو العربيين التي من شأنها تسهيل دراسة التركية العثمانية، التي أصبحت لغة مختلطة من التركية والعربية والفارسية من ناحية ثروة الكلمات والتراكيب اللغوية والبناء. [2]

يرى **(سلامة)** [3] أن اللغة العربية قاست من حملات التتريك التي بدأت في أواخر عهد الخلافة العثمانية، ثم تواصلت بعد انهيار الخلافة وقيام جمهورية تركيا بيد مصطفى كمال أتاتورك1923م، وبدت محاولاته في محو الكلمات العربية من القاموس واستبدال الحرف العربي باللاتيني، إلى درجة حظر تعليم القرآن الكريم وتحويل الأذان من العربية إلى التركية، وبعد وفاة أتاتورك تابع خلفاؤه- وعلى رأسهم رئيس الجمهورية عصمت إين أونه -الطريق نفسه أكثرمن خمس عشرة سنة، ولكن بشكل أكثر حزما. بينما يرى**(أغلو)**[4] أن الجهود في عهد مصطفى كمال أتاتورك(1923م) تركزت على تطوير التعليم الابتدائي، الأمر الذي أدى إلى تكثيف الجهود على تعليم اللغة التركية التي أصبحت عنصرا أساسيا من عناصر القومية التركية، وقد صدر ضمن هذه الجهود قانون توحيد التعليم الذي تم بموجبه توحيد جميع المؤسسات التعليمية والتربوية تحت رعاية وزارة التربية الوطنية والقاضي بإلغاء المدارس التقليدية (المدارس الكلاسيكية والكتاتيب وسيأتي ذكرها في المبحث التالي)، واتفق الجميع على أن هذه الفترة كانت بمثابة فترة ركود بالنسبة لتعليم اللغة العربية في جمهورية تركيا، إلا أنه في أعقاب الخمسينيات حيث انتشرت مدارس الأئمة والخطباء وكليات أصول الدين في أنحاء البلاد، أصبحت اللغة العربية تدرس في هذه المدارس كمادة دراسية مساندة لمواد أخرى من تفسير وحديث وفقه وغيرها من المواد المهنية.

المبحث الثاني: (مؤسسات تعليم العربية ونهضتها في عهد أرودغان)

أ- الكتاتيب:(المدارس الكلاسيكية)

---

1 أغلو، عمر: مرجع سابق،ص7.

2 صوتشين، محمد: مرجع سابق.

3 سلامة، وليد: تدريس اللغة العربية فى تركيا بين الواقع والمستقبل، المؤتمر الدولي الثاني للغة العربية، دبي، المجلس الدولي للغة العربية،ط1 ،2013م.ص5.

4 أغلو، عمر: مرجع سابق،ص5.

هي نوع من المدارس- غير الرسمية- لها نظام خاص يعود إلى قرون زمنية قديمة، وكان لها دور- ولايزال- في نشر الدين الإسلامي الحنيف وتعاليمه والحفاظ عليه وعلى تعليم اللغة العربية على مرّ العصور، وهي أشبه بكلية في نظامها التعليمي، حيث تهتمّ كثيراً بتحفيظ القرآن الكريم وعلوم العربيّة، وحتّى قبل عشرة أعوام كان يتمُّ تربية طلاب العلم الذين كانوا يسمون "فقهاء" من طرف أهل المنطقة تحت إشراف إمام القرية، وكانوا يبيتون ويسكنون في حجر مبنية ومتصلة بالمسجد، وكان أهل المدن والقرى على فقرهم يتكفّلون بأمور الطعام وحتّى اللباس لطلبة العلم، وتنتشر هذه المدارس على طول الدولة التركية وعرضها، وأكثر انتشارها بين الأكراد ،وقديما كان الطالب يستغرق في التعلم مدة عشرين سنة ثم يتخرج في هذه المدارس عالما يبدأ بالتعليم في المساجد والتأليف، إلا أنّ هذه المدّة حدّدتْ بأربع سنوات- تقريبا-في وقتنا الحالي. [1]

ب- مراكز الديانة التركية:

هي مراكز حكومية تعمل على رعاية شئون المساجد والإفتاء والوعظ وخدمة الشئون الدينية بعموم تركيا، وبحسب نظام العمل في المساجد والفتوى والوعظ في تركيا يتم تعيين الطلاب الذين تخرجوا من كليات أصول الدين بعد أن درسوا مبادئ اللغة العربية والتفسير والفقه والحديث والعلوم الشرعية الأخرى، يتم استيعابهم في وظيفة الإمام أو المؤذن، وليتم ترقيتهم إلى رتبة الواعظ ثم المفتي تشترط الديانة الالتحاق بمراكز تخصصية- أنشئت خصيصا لهذا الغرض- لمدة ثلاث سنوات يدرسون بها اللغة العربية؛ ولهذا أنشأت الديانة ثمانية مراكز في ولايات مختلفة تتبع لرئاسة الديانة إدارياً وفنياً، ويتم التخطيط لها مركزياً في وضع المناهج والبرامج التعليمية والنظام التعليمي. [2]

ج- مدارس الأئمة والخطباء:

هي مدارس دينية تابعة لوزارة التربية والتعليم التركية، ساعدت كثيرا في الحفاظ على تعليم المواد الدينية واللغة العربية من الزوال بعد حملات التتريك التي تعرضت لها منذ قيام الجمهورية التركية 1923م، وبعد محاولات عديدة وفي بداية الخمسينيات عاد الاهتمام بتدريس اللغة العربية من خلال السماح بتعليمها في مدارس تعرف "بثانويات الأئمة والخطباء" التي افتتحت بقرار لجنة المدراء برقم(601) في تاريخ 1951/10/13 لتكون تابعة لوزارة التربية والتعليم، على أن تكون مدة الدراسة فيها سبع سنوات بما فيها المرحلة المتوسطة(أربع سنوات)

1 جمي، أحمد: تعليم اللغة العربية في تركي(نظام الكتاتيب)، المؤتمر الدولي الرابع للغة العربية، دبي، المجلس الدولي للغة العربية،ط1 ،2015م،ص73-74.

2 ضوينا، محمد: التجربة التركية في تعليم اللغة العربية للواعظين والأئمة والمفتيين، المؤتمر الدولي الرابع للغة العربية، دبي، المجلس الدولي للغة العربية،ط1 ،2015م ،ص193.

والمرحلة الثانوية(ثلاث سنوات) في عدة مدن بتركيا، ووصل عدد هذه المدارس في تاريخ 1958/08/14 إلى (19 مدرسة). [1]

ثم تطور نظام هذه المدارس واستمر حتى عصرنا الحالي لتصبح مدة الدراسة بها أربع سنوات تستقبل خلالها الطلاب الأتراك الحاصلين على شهادة الدراسة الأساسية الإجبارية لمدة ثماني سنوات، كماتستقبل طلابها من أبناء وبنات العالم الإسلامي الحاصلين على الدراسة المتوسطة (الكفاءة) أو ما يعادلها. [2]

وتتضمن الدراسة بها سنة تحضيرية لتعليم اللغة العربية في السنة الأولى من خلال (15) حصة أسبوعيا. أما في السنوات الثلاث التالية فيتم تدريس اللغة العربية من خلال أربع حصص أسبوعيا، وقد شهدت هذه المدارس نهوضا كبيرا في عهد أردوغان (حزب العدالة والتنمية) حيث أفادت إحصائيات العام الدراسي(2013-2014) أن عدد مدارس الأئمة والخطباء وصل إلى (854 مدرسة) بإجمالي (474.096 طالبا وطالبة)، بعد أن كان عددها عام 2005 (453 مدرسة) تضم (108.064 طالبا وطالبة)[3]، الأمر الذي يعني المزيد من الحاجة إلى دروس العربية انطلاقا من كون العربية درسا أساسيا في هذه المدارس.

ومن جهة أخرى أعلنت وزارة التعليم التركية عن إضافة اللغة العربية إلى المناهج التعليمية لطلاب المرحلة الابتدائية، ابتداء من العام الدراسي القادم(2016-2017)، موضحة أن اللغة العربية ستدرس كإحدى اللغات الأجنبية الاختيارية لكل من الصفوف الابتدائية:(الثاني، الثالث، الرابع)-فضلا عن تدريسها مسبقا في صفوف المرحلة المتوسطة والثانوية.وعزت الحكومة قرارها إلى أهمية اللغة العربية التي ينطق بها نحو (350) مليون شخص في(22)دولة في العالم، إضافة إلى ما وصفتها بالدواعي التاريخية والثقافية التي تستدعي تعلمها في أية دولة مسلمة. [4]

د- المعاهد العليا:

---

1 أغلو، عمر: مرجع سابق،ص14.

2 سلامة، وليد:مرجع سابق،ص7.

3 الحلالشة، إبراهيم: مشاريع تطبيقية تنموية لمركز العربية الدولي في خدمة العربية- مؤتمر إسطنبول الدولي الأول، تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها الرؤى والتجارب،حرره أبوعمشة، خالد، وآخرون،عمان،دار كنوز المعرفة،ط1، 2015م، ج1،ص127.

4 الجريدة الرسمية التركية على الشبكة الدولية: القرار المنشور نقلا عن أحد المواقع في الشبكة الدولية، تاريخ الدخول: 25 أكتوبر 2015 - 11:45).

تنتشر المعاهد العليا التي يدرس فيها الطلاب قبل مرحلة الليسانس لمدة عامين، تدرس فيها العلوم الإسلامية والعربية في كليات التعليم المفتوح في جامعتي"الأناضول" بولاية "أسكي شهر" وسط تركيا، وجامعة "أتاتورك" بولاية "أرضروم" شرق تركيا، ويسجل في تلك المعاهد خريجو مدارس الأئمة والخطباء بدون أي شروط، ومن ثم يدرس آلاف من الطلاب في تلك المعاهد التي تتسع لـ (15000)طالب، وبعد تخرج الطلاب من تلك المعاهد يدخلون امتحانا، وبناء على نتائجه يلتحقون بالصف الثالث من كليات أصول الدين مباشرة إن اجتازوه، وكان عدد الطلاب الذين التحقوا من تلك المعاهد بالفرقة الثالثة من كليات أصول الدين المختلفة(144)طالبا عام 2009م، لكن في عام(2012م) وصل هذا العدد إلى(4462) طالبا وطالبة. [1]

هـ- أقسام اللغة العربية بالجامعات التركية:

هي أقسام اللغة العربية في الكليات العادية غير الدينية في الجامعات التركية، وهناك ست جامعات تركية حكومية تتضمن أقساما خاصة بتعليم اللغة العربية وآدابها، كالآتي:

1. قسم اللغة العربية وآدابها. كلية الآداب- جامعة إسطنبول: درست اللغة العربية في جامعة إسطنبول منذ إنشائها عام 1453م، ومدة الدراسة في هذا القسم أربع سنوات في مرحلة الليسانس، تسبقها سنة تمهيدية، ومن يتخرجون من القسم بعد أربع سنوات يمكنهم العمل كمدرسين للغة العربية في المدارس، أو مترجمين في العديد من الشركات الخاصة، أو في السياحة أو في الخارجية وغيرها.

2. شعبة اللغة العربية وآدابها ـ قسم اللغات الشرقية وآدابها. كلية اللغة والتاريخ والجغرافيا- جامعة أنقرة: تأسست هذه الشعبة عام 1940م، ومدة الدراسة بها في مرحلة الليسانس أربع سنوات، وليست هناك سنة تمهيدية.

3- شعبة اللغة العربية وآدابها- قسم اللغات الشرقية وآدابها- كلية الآداب -جامعة أتاتورك- بمحافظة أرضروم: تأسست هذه الشعبة عام 1968م، والدراسة بها في مرحلة الليسانس أربع سنوات، وليست هناك سنة تمهيدية.

4- شعبة اللغة العربية وآدابها – قسم اللغات الأجنبية بكلية التربية – جامعة غازي – أنقرة: تأسست هذه الشعبة عام 1984 من أجل تلبية احتياجات التعليم المتوسط التركي من تعلم اللغة العربية، ومدة الدراسة أربع سنوات تسبقها سنة تمهيدية.

5- شعبة اللغة العربية وآدابها – قسم اللغات الشرقية وآدابها – كلية الآداب – جامعة سلجوق – قونيا: تأسست هذه الشعبة عام 1986، ومدة مرحلة الليسانس بها أربع سنوات، ولا توجد بها سنة تمهيدية.

---

1 انظر كلا من:

- شعبان، إبراهيم:.مرجع سابق،ص3.

-صوتشين، محمد: مرجع سابق

6- شعبة اللغة العربية وآدابها – قسم اللغات الشرقية وآدابها – كلية العلوم والآداب – جامعة دجلة– ديار بكر:تأسست هذه الشعبة عام 1996،ومدة مرحلة الليسانس بها أربع سنوات،ولا توجد بها سنة تمهيدية.[1]

7- شعبة اللغة العربية وثقافتها-معهد اللغات الحية- جامعة ماردين أرتقلو، وقد تأسس عام2010.

8-قسم اللغة العربية وآدابها-كلية الآداب- جامعة ماردين أرتقلو، وقد تأسس عام 2014.

و- كليات أصول الدين:

هي كليات تدرس العلوم الدينية واللغة العربية في الجامعات التركية، وتعرف بأسماء عدة مثل: "أصول الدين"و"االعلوم الإسلامية" و"الشريعة"و"الإلهيات"، مدة الدراسة بها خمس سنوات، يدرس الطلاب في السنة الأولى "التحضيرية أو التمهيدية"–في معظم الأحيان- فروع اللغة العربية من قراءة وقواعد ومحادثة، ويتباين عدد الحصص بالسنة التحضيرية بين كليات أصول الدين، حيث يتراوح بين(24-30) حصة في الأسبوع، وبعد اجتياز السنة التحضيرية يدرس الطلاب في السنوات الأربع التالية المواد الدينية، وبعضا من فروع اللغة العربية.

افتتحت أولى كليات أصول الدين في أنقرة 1949م، وبدءاً من العام الدراسي 1959-1960م تم افتتاح مجموعة من المعاهد العالية الإسلامية، التي كانت تستقبل الطلاب المتخرجين في ثانويات الأئمة والخطباء (الثانويات الشرعية)، وكانت الدراسة فيها تستمر لأربع سنوات حولت إلى خمس بعد انقلاب 1981م، على أن تخصص السنة الأولى لتعلم اللغة العربية، ثم ما لبث هذا النظام أن تغير فألغيت السنة التحضيرية وتوزعت مواد اللغة العربية على السنوات الدراسية الأربع، ثم استقر النظام التعليمي على أن يكون اعتماد السنة التحضيرية وفقًا لرغبة للكلية، وكانت سنة 1983م مفصلية في تاريخ كليات أصول الدين؛ إذ صدر فيها قرار بتحويل هذه المعاهد العالية إلى كليات تلحق بالجامعات الموجودة في مدنها.

وقد أكدت بعض الدراسات[2]على أن هناك تزايدا ملحوظا في عدد كليات أصول الدين في الجامعات التركية، والأشكال الآتية توضح أعدادها، وأعداد طلابها في السنوات الخمس الأخيرة:

---

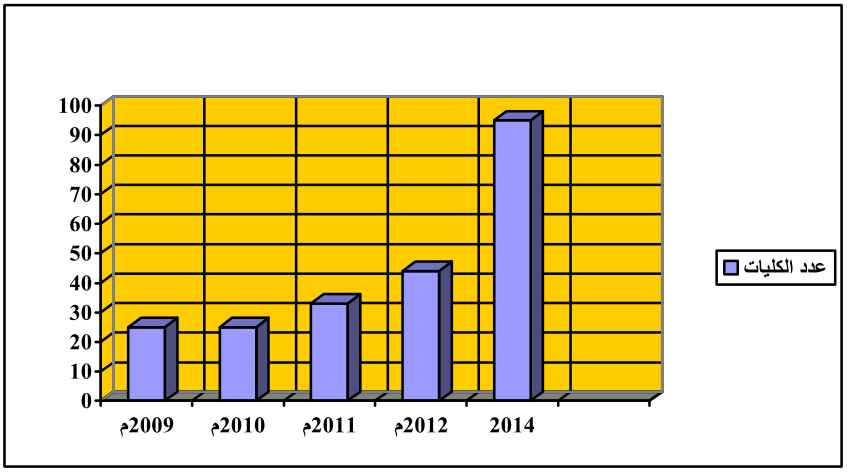
1 سلامة، وليد:مرجع سابق،،ص9.

2 انظر كلا من:

- شعبان، إبراهيم: مرجع سابق، ص9.

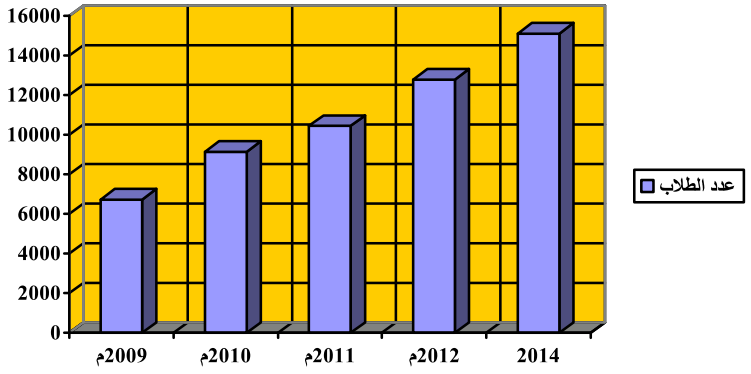
- الحلالشة، إبراهيم: مرجع سابق، ص127.

شكل"1" أعداد كليات أصول الدين في السنوات الخمس الأخيرة



نلاحظ من الجدول السابق ازدياد أعداد الكليات لتصل إلى(95)كلية تقريبا عام2014م بعد أن كانت(25) كلية عام2009م.

شكل"2" أعداد طلاب كليات أصول الدين في السنوات الخمس الأخيرة



نلاحظ من الجدول السابق ازدياد أعداد الطلاب الملتحقين بكليات أصول الدين ليصل إلى(16 ألف) تقريبا عام 2014م بعد أن كان (7000) طالب تقريبا عام2009م.

وقد أشارت دراسة **(سلامة)** [1] إلى أن كليات أصول الدين تتخذ نظام الفصول أساسا للدراسة، وتنقسم السنة إلى فصلين دراسيين، وتحتوي كليات أصول الدين في وضعها الحالي على أربعة أقسام علمية في مستوى الدراسات العليا كالآتي:

1- **قسم العلوم أو(الدراسات الأساسية الإسلامية):** يشتمل على:(التفسير، الحديث، الشريعة "الفقه الإسلامي"، الكلام "العقيدة"، التصوف، اللغة العربية وآدابها، المذاهب والفرق الإسلامية وتاريخها).

2- قسم الفلسفة والعلوم الدينية: ويشتمل على: (الفلسفة والعلوم الدينية، الفلسفة الإسلامية، التربية الدينية الإسلامية، علم الإجتماع الديني، علم النفس الديني، تاريخ الفلسفة، تاريخ الأديان).

3-**قسم التاريخ الإسلامي وفنونه**: يشتمل على: (التاريخ الإسلامي، تاريخ الأدب التركي الإسلامي، تاريخ الفنون التركية الإسلامية).

4-**قسم تربية الثقافة الدينية والمعرفة الأخلاقية**.

المبحث الثالث: (دوافع وأغراض تعلم الأتراك للعربية)

تعددت أهداف تعلم اللغة العربية في المجتمع التركي بين أهداف دينية، وثقافية، وسياسية اقتصادية، كالآتي:

أ- الأهداف الدينية:

يشكل المسلمون (96%) من سكان تركيا، أما الجزء الباقي فيتكون من اليهود والمسيحيين بمختلف مذاهبهم[2]، ولذا الإسلام هو أوّل العوامل التي تحّض الأترك على تعلّم اللغة العربية وأهمها؛ لأن كتاب هذا الدين -القرآن الكريم- أنزله الله عزّ وجلّ باللغة العربية، فهم يريدون قراءة القرآن وفهمه بلغته التي نزل بها، وإدراك معجزاته ببلاغته وإيجازه،ولا تمارس أغلب الشعائر الدينية كالأذان والإقامة وشعائر الحج إلا بالعربية، وكذلك تعلم الدين يكون من مصادره الأصلية، ولذلك فالأتراك يعتبرون تعليم اللغة العربية يندرج تحت التعليم الديني وليس تعليم اللغات، مما يفسر مكانة اللغة العربية التي تحظى بها في مجتمعهم. [3]

ب- الأهداف الثقافية:

---

1 سلامة، وليد:مرجع سابق،،ص14.

2 ويكيبيديا الموسوعة الحرة (تاريخ الدخول2016/03/10).

3 سليم، محمد: لماذا يتعلم الأتراك اللغة العربية، المؤتمر الدولي الرابع للغة العربية،دبي، المجلس الدولي للغة العربية،ط2015،1م.ص193.

لاشك أن من أهم أسباب وصف الشخص بالمثقف هو تعلمه لغة أخرى، ومن ثم تدعو الحاجة إلى تعلم اللغة العربية؛ إذ إن الهدف هنا مشاركة الناس ومشاطرتهم في الأنشطة الثقافية مثل :المؤتمرات والندوات والأنشطة الرياضية،[1] ومن جهة أخرى يعتمد التاريخ الثقافي للشعب التركي على وثائق وكتب تحوي الكثير من التطورات التاريخية والسياسية والاجتماعية والاقتصادية الموروثة منذ زمن الدولة العثمانية حتى اليوم، وهذه الوثائق والكتب مكتوبة بالحروف العربية أو باللغة العربية، ولذا بذل الأتراك كل الجهود لتعلم العربية؛ لينقلوا هذه الكتب التي هي بمثابة جسر بين الماضي والحاضر، كما أنها تتضمّن معلومات قيمة في كلّ مجال، ولذلك تحث الحكومة التركية أبناءها على ترجمة هذه الكتب إلى اللغة التركية، وقد أسّست في هذا المجال مجموعة من المؤسسات و بذلت جهودا جادة– ولاتزال– لتقديم هذه الكتب للجيل الجديد. [2]

ج- الأهداف الاقتصادية والسياسة:

سياسة الانفتاح على العالم العربي التي تبنتها الحكومة التركية في السنوات الأخيرة، وإقبال المواطنين العرب على زيارة تركيا زاد من اهتمام الأتراك باللغة العربية، وأصبحت الحاجة ماسة إلى من يجيد اللغة العربية في جميع المجالات الدبلوماسية والاقتصادية والإعلامية وغيرها [3]، ويضاف إلى ذلك أن ترجمة النصوص السياسية وفهمها، والاتفاقيات والمحادثات إلى اللغة العربية وكتابة مضامينها يعد من أهم أسباب تعلم اللغة العربية في تركيا، فضلا عما تحققه من التواصل بين الناس عن طريق الرحلات السياحية التي باتت مصدرا اقتصاديا مهما في تركيا. [4]

د- الأهداف الاجتماعية:

في يومنا الحاضر أتاحت اللغة العربية للناطقين بها من الأتراك داخل تركيا عددا غير قليل من الوظائف، فعلى سبيل المثال يجد خريجو أقسام اللغة العربية في الجامعات التركية مجالا رحبا للعمل في ثانويات الأئمة والخطباء وفي كليات علوم الدين وفي مكاتب الترجمة والسياحة ودار الوثائق لرئاسة الوزارة، والشباب التركي يدرك ذلك فيسعى للحصول على شهادات وقدرات في هذا المجال حتى يتسنى له الحصول على الوظيفة المرادة، ونتيجة لهذا الأمر فقد زاد اهتمام الأتراك باللغة العربية، وعلى صعيد التجارة التركية العربية أصبحت الحاجة إلى المترجمين للغة العربية أساسا مهما في نجاح التبادل التجاري مع العرب، وبهذا تقدم اللغة العربية للأتراك إمكانيات هائلة على الصعيد المادي؛ لذلك نجد الإقبال عليها يزداد في هذه الأيام. [5] كما فرضت المتغيرات الدولية والعالمية واقعا جديدا في حياة اللغة العربية، تمثل في ثورات الربيع العربي التي ألقت بظلالها

---

1 أيدين، طاهر:مرجع سابق،ص195.

2 سليم، محمد:مرجع سابق،ص194.

3 سلامة، وليد:مرجع سابق،،ص3.

4 Doğan,Yusuf–Aydın,Tahirhan: Türkiye'de Arapça Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar' Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi,Cilt :XVII, 2013.S.38.

5 سليم، محمد: مرجع سابق،ص193.

على المجتمع العالمي، ونزوح ملايين المهاجرين العرب إلى الدول الغربية عموما، وإلى تركيا خصوصا التي تستضيف وحدها(2,138,999) لاجئ سوري[1]، الأمر الذي ترتب عليه رغبة الشعب التركي في التواصل مع هؤلاء المهاجرين باللغة العربية لاسيما في الجانب الشفهي منها(الاستماع والتحدث)، إذ أن أغلب مواقف الحياة اليومية كالبيع والشراء والمعاملات الرسمية تتطلب مهارات الاتصال باللغة العربية.

المبحث الرابع:(مشكلات تعليم العربية)

يواجه تعليم اللغة العربية مشكلات عديدة في تركيا، ويمكن تقسيمها إلى أربعة أقسام؛ **الأول:** يتعلق بالمناهج والكتب الدراسية والوسائل التعليمية، **الثاني:** يتصل بمعلمي اللغة العربية وأساليب تدريسهم، **الثالث:** يتعلق بالطلاب من حيث نظرتهم تجاه اللغة العربية ودوافعهم نحو تعلمها، وانعكاس عدم درايتهم بقواعد اللغة الأم بشكل جيد. **الرابع:** المشكلات الناجمة عن التقابل بين اللغتين العربية والتركية وما تولده الكلمات المقتبسة من اللغة العربية إلى اللغة التركية من أخطاء. وتفصيل ذلك فيما يلي:

أ- المشكلات الخاصة بالمناهج الدراسية:

أشارت دراسة(الدياب)[2]إلى قلة الكتب المؤلفة بالعربية للطلاب الأتراك، وأن معظم الكتب الدراسية ألفها العرب، في حين أنه يجب أن تؤلف من قبل أساتذة أتراك لأنهم أعلم بخصائص طلابهم، أما دراسة(أيدين) [3] فأكدت على أن كتب تعليم اللغة العربية في تركيا-على قلتها- تحتاج إلى مراجعات عديدة، حيث أعد بعضها في تركيا وبعضها الآخر أُلف خارجها، لكن أمورا كثيرة أُغفلت في تأليفها، فمن بديهيات طرائق تدريس اللغة الأجنبية الحديثة إجراء مقارنات بين الخصائص المتشابهة وغير المتشابهة للغة الأم واللغة المستهدفة؛ إذ يسهل ذلك تعلمها، لاسيما في الموضوعات المتشابهة بين العربية والتركية. وهو ما خلت منه كتب تدريس اللغة العربية في تركيا.

ومن جهة أخرى أشار**(عبد الواحد)**[4] إلى أن عدم تكامل المناهج المقررة على الطلاب يشكل صعوبة جديدة في تعلمهم العربية، فالبعض يدرِّس سلسلة خاصة بالقواعد النحوية والصرفية، وسلسلة ثانية للقراءة والكتابة، وثالثة للاستماع والمحادثة، الأمر الذي من شأنه إرباك الدارسين، مما ينعكس سلبا على تعلمهم، خاصة عندما يشعرون بأن اللغة العربية علوم منفصلة غير متكاملة، وأنه لا يمكن الإحاطة بها.

---

1 ويكيبيديا الموسوعة الحرة: تاريخ الدخول2016/02/13.

2 الدياب، أحمد:مرجع سابق،ص88.

3 أيدين، طاهر: مرجع سابق،ص198.

4 عبد الواحد، علي: مشكلات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، كليات أصول الدين في تركيا أنموذجا-قلب الصف هو الحل-مؤتمر إسطنبول الدولي الأول، تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها الرؤى والتجارب،حرره أبوعمشة، خالد، وآخرون،عمان،،دار كنوز المعرفة،ط1، ج2015،2م.ص253.

وأضافت دراسة(**شعبان**)أن هذه الكتب في معظمها لا تحتوي على الأسس العلمية اللازمة في تعليم العربية للأتراك بصفة خاصة، ومن ثم كانت ثمة حاجة ماسة إلى برامج مناسبة للطلاب الأتراك.[1]أما الوسائط التعليمية والإمكانات التقنية فإن تدريس العربية يعاني من عدم كفاية الأدوات الدراسية والبصرية في تعلم اللغة العربية مثل الكتب والمجلات والحكايات، وعدم تهيئة مختبرات تعليم اللغة بشكل كافٍ.[2]

ب- المشكلات الخاصة بمعلمي العربية:

أكدت دراسة(الدياب)[3] أن معلمي العربية في كليات أصول الدين ما زالوا يحتفظون ببعض الآثار المتبقية منذ القديم في تعليم العربية، فهم يعتمدون على النحو والصرف والقواعد الأساسية في عملية الحفظ، والمعلم لا يهمه أن يتعلم الطالب اللغة على حقيقتها، وما يهمه هو تعليم القواعد النحوية والصرفية، ويعللون ذلك بأنه يساعد في فهم القرآن والسنة. إن المسائل النحوية والصرفية التي تعطى لطلاب كلية أصول الدين تكاد تكون ثقيلة حتى على طلاب الأدب العربي من العرب. ومن النتائج التي توصلت إليها الدراسة نفسها أن بعض المدرسين لا يعرفون طرق تدريس العربية ولم يسمع بها من قبل، والبعض الآخر لايزال يستخدم الطرق القديمة كالإلقاء والترجمة، الأمر الذي من شأنه جعل العربية جامدة غير قابلة للحركة والتقدم، وتجعل من المعلم مركز العملية التعليمية.

وفي السياق نفسه أكدت دراسة(**ضوينا**)[4]على أن الطريقة الشائعة في التدريس هي طريقة النحو والترجمة، وأدَّى هذا إلى عدم قدرة الطلاب على الكلام والكتابة، مما جعل تعليم اللغة العربية في تركيا يتعرض لمشكلات عديدة. ولا يزال إلقاء الدروس يتم أغلبه باللغة التركية وهذا مما يعمق الانفصال بين الإكساب الصحيح والتعلم الأكاديمي.

الأمر ذاته أشارت إليه دراسات أخرى[5]، بل وأضافت أنه إذا كان مدرس مادة اللغة العربية نفسه لا يفهم العربية بالقدر المطلوب، ولا يستطيع أن يتحدث بشكل جيد، ويستخدم لغة وسيطة لشرح العربية، فكيف يُنتظر منه أن يعلم طلابه العربية، فضلا عن عدم وجود عدد كافٍ من المدرسين المتمكنين لتدريس مناهج العربية.

---

1 شعبان، إبراهيم:.مرجع سابق،ص7.

2 أيدين، طاهر: مرجع سابق،ص197.

3 الدياب، أحمد:مرجع سابق،ص ص104-116.

4 ضوينا، محمد:مرجع سابق،ص 198.

5 انظر كلا من:

- أغلو، عمر: مرجع سابق،ص5.

وأضاف(أيدين)[1]أن مدرسي اللغة العربية لم يمكثوا في أي بلد عربي لتطبيق ما تعلموه من العربية مع الناطقين بها، وهو جانب يلقى إهمالا شديدا عند كثير منهم بوصفه وسيلة مهمة لتعلم أية لغة أجنبية، كما أن الكثيرين يقومون بالتدريس عن طريق الاعتماد الكامل على الكتاب، ومن غير أدنى إشراك للطلاب.

ج- المشكلات المتعلقة بالطلاب:

قبل تناول المشكلات المتعلقة بالطلاب لا بد أن نذكر بأن ما يقرب من60% من الطلاب لا يفهمون الحديث باللغة العربية عندما يستمعون إليها، وتدل هذه النتيجة على أن تدريس اللغة العربية لا يحظى باهتمام بالغ من ناحية الاستماع والفهم، والنتائج الأخرى للبحث ذاته تؤكد أن ما يقرب من 80% من الطلاب لا يستطيعون ممارسة المحادثة باللغة العربية، مما يدل على عدم الاهتمام بالمحادثة العملية، فضلا عن أن ما يقرب من 70%من الطلاب أكدوا عدم استطاعتهم كتابة آرائهم باللغة العربية، وبهذه الحقائق نستدل على أن أساليب تعليم اللغة العربية ما زالت غير محققة للغايات التي تضمن الوصول إلى الحد الأدنى من هذا التعليم.[2]

وإذا كنا قد أسلفنا الحديث عن المشكلات الخاصة بطرائق تدريس المعلمين فلا بد من تحديد المشكلات الخاصة بالطلاب، حيث حددت دراسة(الخولي)[3] مشكلات الطلاب في أنهم لايجتهدون في فهم القواعد وتحصيلها، وليس لديهم الدافع إلى تعلم العربية، ويكتفون بما يدرسونه في الصف. أما دراسة(أيدين) [4]فقد أرجعت المشكلة إلى عدم إتقان الطلاب الأتراك لقواعد لغتهم الأم، مما يتسبب في عدم قدرتهم على تعلم العربية وقواعدها، بينما أرجع(عبدالواحد)[5]مشكلات الطلاب إلى كسلهم أو شعورهم بالملل نتيجة اعتماد المعلمين على التلقين، أو نتيجة المرحلة العمرية التي يمرون بها. وإضافة إلى ذلك رؤية الطلاب للغة العربية أنها لغة صعبة التعلم، فضلا عن نقص الوعي لديهم بأهمية اللغة العربية.

د- المشكلات الناجمة عن التقابل بين اللغتين العربية والتركية:

---

1 أيدين، طاهر: مرجع سابق،ص198.

2

.Doğan,Yusuf–Aydın,Tahirhan:a.g.e,S39

3

4 أيدين، طاهر:مرجع سابق،ص198.

5 عبد الواحد:مرجع سابق: ص252.

اللغة العربية والتركية مختلفتان في جذريهما، فاللغة العربية من شعبة اللغات السامية الشمالية الغربية، في حين تنتمي اللغة التركية إلى شعبة لغات الأورال الألطائية، فلا عجب عند وجود فروق بنيوية بينهما لاختلاف الجذرين، ومن هذه الفروق على سبيل المثال لا الحصر ما يلي:

أ- من الفروق الصوتية:

اللغة التركية لها أبجدية تتكون من تسعة وعشرين حرفا؛ منها ثمانية حروف صائتة، وواحد وعشرون حرفا صامتا، وعلى النقيض من ذلك تمتلك اللغة العربية نظاما صوتيا مختلفا، يتكون من ثمانية وعشرين حرفا صامتا وثلاث حركات أساسية. وتصدر الحروف الثمانية الصائتة في اللغة التركية من غير ضرب أي مانع في جوف الفم، حيث تؤثر على الحروف الصامتة، وتحقق نطقها وقراءتها، وفي مقابل ذلك فإن حركات اللغة العربية التي توضع فوق الكلمات أو تحتها توفر نطق الكلمات بشكل صحيح، وأصوات اللغة العربية التي لا يوجد ما يقابلها في اللغة التركية هي:(ء، ث ح،خ، ذ،ص،ض،ط، ظ،ع،غ،ق،و). [1]

ب- من الفروق الكتابية:

إن الكلمات في اللغة العربية تكتب وتقرأ من اليمين إلى اليسار، أما في اللغة التركية فمن اليسار إلى اليمين، وأيضاً تكتب الحروف العربية متصلة في كثير من الأحيان، وتكتب مختلفة-غالبا- في بداية الكلمة ووسطها ونهايتها، فضلا عن عدم التفريق في كتابة اللغة العربية بين حرف كبير وصغير، أما اللغة التركية فخلاف ذلك. [2]

ج- من الفروق البنيوية:

لا تختلف بنية الكلمة في اللغة التركية عند التصريف أو الاشتقاق منها، حيث تضاف إليها لواحق في آخر الكلمات في الاشتقاق لأنها لغة إلصاقية، أما في العربية فحروف بنية الكلمة تستبدل تارة، وفي أخرى تتغير مواضعها، فالعربية لغة تصريفية.[3]

ومن أشهر الفروق الأخرى عدم وجود علامة تأنيث أو علامة تثنية في اللغة التركية، كما تنفرد العربية بظاهرة الإعراب. وكذلك لا يوجد في اللغة التركية مثيل لحروف الجر التي تُستخدم في العربية بمعان مختلفة، فعدم وجودها في التركية واختلاف معانيها يجعل الإحاطة باستخدامها صعبة على الطالب التركي الذي لم يألفها لعدم وجودها في لغته.[4]

1

Doğan,Yusuf–Aydın,Tahirhan:a.g.e,S42

2 أيدين، طاهر:مرجع سابق،ص198.

3

Doğan,Yusuf–Aydın,Tahirhan:a.g.e,S42

4 أيدين، طاهر: مرجع سابق،ص198.

ومن المشكلات الناجمة عن التبادل اللغوي بين العربية والتركية هي انتقال بعض الكلمات العربية إلى الثقافة التركية وتغير مدلولها، فمثلا: كلمة "مساعدة" تعني طلب "الإذن بالخروج" في اللغة التركية، وكلمة "صنف" تعني "صف دراسي"، وكلمة "تنفس" تعني "استراحة"..إلخ. وبعض الكلمات الأخرى شائعة الاستعمال في التركية بينما أصبحت نادرة الاستخدام في العربية مثل:(قرطاسية- مكمل-لطفا...) وغيرها من الكلمات التي قد تسبب صعوبة لدى الدارسين.

الإطار التطبيقي

يتضمن هذا الإطار عرضا لإجراءات الدراسة الميدانية، بهدف الإجابة عن أسئلة الدراسة، وكانت الأداة المستخدمة هي الاستبانة، من أجل تحديد مشكلات تعليم اللغة العربية في الجامعات التركية، وقد قام الباحث بإعدادها من خلال عدة إجراءات يمكن عرضها تفصيلا فيما يلي:

أ- الهدف من بناء الاستبانة:

هدفت هذه الاستبانة إلى "تحديد مشكلات تعليم اللغة العربية في كليات أصول الدين "أصول الدين" في الجامعات التركية"؛ من أجل الوصول إلى مقترحات تسهم في حلها.

ب- مصادر بناء الاستبانة:

تم الرجوع إلى المصادر التالية عند بناء الاستبانة في صورتها المبدئية، وتشمل:

- الإطار النظري لهذه الدراسة وما تضمنه من دراسات سابقة.
- الدراسات التي اهتمت بتقويم برامج تعليم العربية للناطقين بغيرها لاسيما في تركيا.
- آراء المتخصصين في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

ج- الصورة المبدئية للاستبانة:

دونت المحاور الرئيسة للاستبانة وما تتضمنه من عناصر فرعية تم الحصول عليها من المصادر السابقة بعد دمج المتشابه منها وحذف المكرر، وتم وضعها في استبانة تتضمن في صورتها المبدئية (خمسين سؤالا)، تندرج في أربع محاور هي:(المناهج الدراسية في السنة التحضيرية، المناهج الدراسية في السنوات التالية، معلمو العربية، مشكلات الدارسين). وقد وضع أمام هذه المحاور ثلاثة اختيارات للسادة المحكمين(مناسبة- غير مناسبة- تعديل الصياغة)، كما ترك في نهاية كل محور من المحاور السابقة مكان لكتابة ما يود المحكمون كتابته من تعليقات.

د- صدق الاستبانة:

للتأكد من صدق الاستبانة وأنها تقيس ما وضعت لقياسه تم عرضها على ثلاثة من المحكمين من المتخصصين

في في مجال اللغة العربية لتحديد آرائهم في مدى مناسبة هذه المحاور والأسئلة لموضوع الدراسة، وإضافة ما يرونه مناسبا مما لم يذكر في الاستبانة. وأشار المحكمون إلى أن الاستبانة تحقق الهدف من إعدادها إلا أنهم رأوا تعديل بعض الصياغات اللغوية، وحذف بعض الأسئلة التي لا تناسب الدارسين، وإضافة بعض الأسئلة الضرورية.

هـ- ثبات الاستبانة:

استخدم الباحث في حساب ثبات الاستبانة طريقة إعادة التطبيق وحساب نسبة الاتفاق بين نتائج التطبيق الأول والثاني، وحساب نسبة الاختلاف. حيث قام بتطبيق الاستبانة على ثلاثة من المتخصصين في فترتين مختلفتين بفارق زمني قدره شهر تقريبا. وتم تفريغ البيانات بحيث كتب أمام كل محور عدد مرات الاتفاق والتي تشكل الوزن النسبي لكل سؤال في عمود وعدد مرات الاختلاف في عمود آخر، وتم جمع عدد مرات الاتفاق وكذلك عدد مرات الاختلاف وطبقت المعادلة التالية: [1]

$$\text{نسبة الاتفاق} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق}}{\text{عدد مرات الاتفاق} + \text{عدد مرات الاختلاف}} \times ١٠٠$$

وحيث إن نسبة الاتفاق التي تم الحصول عليها وصلت إلى 0.89 فإنها تعنى أن هذه الاستبانة لها ثبات مرتفع .

و- الاستبانة في صورتها النهائية:

أصبحت الاستبانة في صورتها النهائية مكونة من ثلاثة محاور، مجموع عدد الأسئلة في المحور الأول(22 سؤالا مقاليا)، ومجموع عدد الأسئلة في المحور الثاني(6 أسئلة مقالية)، ومجموع عدد الأسئلة في المحور الثالث(12 سؤالا موضوعيا)، ليصبح عدد كل الأسئلة (40 سؤالا). وهكذا تم إعداد الاستبانة في شكلها النهائي.

نتائج الدراسة وتفسيرها:

من أجل الإجابة عن أسئلة الدراسة قام الباحث بتطبيق الاستبانة من خلال عدة إجراءات يمكن عرضها تفصيلا فيما يلي:

أولا: اختيار عينة الدراسة:

انتقي الباحث(10) كليات من كليات أصول الدين بالجامعات التركية لتمثل نسبة 10% من مجموع كليات أصول الدين في تركيا، وقد تفاوتت الكليات بين القدم والحداثة، فمن أقدم الجامعات في عينة الدراسة جامعة"مرمرة"

1 السيد، فؤاد البهى: علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشرى، القاهرة، دار الفكر العربي، دط ،1979م.،ص539.

التي يرجع تاريخ تأسيسها إلى عام 1883م، وأحدثها جامعة"السلطان محمد الفاتح الوقفية التي أسست عام 2010م، التي تدرس اللغة العربية والمواد الشرعية في كل سنوات الدراسة باللغة العربية، وكذلك جامعة (ماردين آرتوقلو) تدرس كل موادها العربية والشرعية في كافة سنوات الدراسة باللغة العربية، كما أن تلك العينة تعبر عن بيئات جغرافية متنوعة للمجتمع التركي.

ثانيا: ملاحظات على تطبيق الاستبانة:

قام الباحث بتوزيع الاستبانات على مسئولي ومعلمي اللغة العربية في كليات أصول الدين العشرة بالجامعات التركية، حيث وضح لهم الباحث الهدف من الاستبانة والتعليمات الخاصة بها، وبعد جمع الاستبانات وجد أن هناك بعض البيانات لم تكتمل، فأعاد التواصل مع السادة الأساتذة والمسئولين حتى استوفى البيانات المطلوبة.

ثالثا: الأساليب الإحصائية المستخدمة:

استخدم الباحث البرنامج الإحصائي" "spss" في إدخال بيانات الاستبانة التي تضمنت(40) سؤالا، مقسمة على ثلاثة محاور؛ من أجل جمع التكرارات والمتوسطات والنسب المئوية في الإجابة عن كل سؤال من أسئلة الاستبانة على حدة. كما قام الباحث باستخدام(مقياس ليكرت الثلاثي) في تحليل استجابات المحور الثالث من محاور الاستبانة.

رابعا: عرض النتائج وتحليلها وتفسيرها:

أولا: النتائج الخاصة بالسؤال الأول من أسئلة الدراسة:(ما مكونات برامج تعليم العربية في الجامعات التركية؟

من أجل الإجابة عن السؤال السابق يقوم الباحث بحساب التكرارات والمتوسطات والنسب المئوية لكل سؤال من أسئلة المحور الأول من الاستبانة الذي انقسم إلى قسمين، القسم الأول: يتعلق بتدريس اللغة العربية في السنة التحضيرية، والقسم الثاني يتعلق بتدريس اللغة العربية في السنوات التالية للسنة التحضيرية من أجل الوصول إلى نتائج موضوعية. وتفصيل ذلك في الآتي:

أ- النتائج المتعلقة بتطبيق المحور الأول من محاور الاستبانة "مناهج اللغة العربية في السنة التحضيرية:

جدول"1" برامج اللغة العربية في السنوات التحضيرية2015-2016

م	الموضوع / الجامعة	عدد الساعات أسبوعيا	سلسلة الاستماع	سلسلة التحدث	سلسلة القراءة	سلسلة الكتابة	سلسلة النحو والصرف	البلاغة أو مادة أخرى	مرات الاختبار	نوع الأسئلة

1	ألوداغ	24	مرحبا 4 ساعات		سلسلة اللسان 10ساعات		تعليم اللغة العربية- جامعة بن سعود 10ساعات	ـ	8 اختبارات في العام	الأسئلة موضوعية
2	مرمرة	24 أو 30	الاستماع المشجع ساعتان أو 4 ساعات		الكتابة المشجعة ساعتان	القراءة المشجعة 8ساعات أو 10	القواعد المشجعة 8 ساعات أو 10ساعات	ـ	7 اختبارات في العام	الأسئلة موضوعية
3	جوموشهانة	28	محتوى من إعداد الأساتذة 8 ساعات		محتوى من إعداد الأساتذة في الإملاء 4 ساعات	القراءة الميسرة 6 ساعات	تعليم اللغة العربية- جامعة بن سعود 10 ساعة	ـ	5 اختبارات في العام	الأسئلة موضوعية
4	يوزنجيل	26	العربية بين يديك 6 ساعات		العربية بين يديك 10 ساعات		القواعد المشجعة 8	تجويد ساعتان	5 اختبارات في العام	الأسئلة موضوعية ومقالية

							ساعات		
5	تراكيا		30	اللسان+ محتوى من إعداد الأساتذة 8 ساعات	اللسان 6ساعات	اللسان+ منهج من إعداد الاساتذة 4ساعات	القواعد المشجعة 10 ساعات	صوتيات ساعتان	10 اختبارات في العام	الأسئلة موضوعية ومقالية ، في مهارة الاستماع موضوعية
6	ماردين آرتوقلو		30	اللسان 8 ساعات	اللسان 6ساعات	محتوى من إعداد الأساتذة 4 ساعات	محتوى من إعداد الأساتذة 10 ساعات	تجويد ساعتان	8 اختبارات + مشروع	الأسئلة موضوعية ومقالية
7	باموق قلعة		30	اللسان 8 ساعات	اللسان 4ساعات	الإنشاء الواضح + إملاء 6 ساعات	القواعد المشجعة 8 ساعات	قرآن 4ساعات	6اختبارات في العام	الأسئلة موضوعية ومقالية
8	غيرسون		30	+بين يديك+ التعبير الجزء الثاني ابن سعود 6 ساعات	بين يديك 10 ساعات		القواعد المشجعة 10 ساعات	تلاوة+ أصوات 4ساعات	8 اختبارات في العام	الأسئلة موضوعية ومقالية
9				محتو محتو	سلسلة اللسان		سلسلة	ـ	8	الأسئلة

	دبلمنار	26	ى من إعداد الأسا تذة 6	ى من إعداد الأسا تذة ساعتا ن	10ساعات		اللسان 8 ساعات		اختبارا ت في العام	موضو عية
10	الفاتح السلطان محمد	30	أوراق عمل ساعتان	القراءة العربية للمسلم ين 6 ساعات	سلسلة اللسان 10ساعا ت	القواعد العربية الميسرة 8 ساعات	قرآن+ ترجمة 4ساعا ت	9 اختبارا ت + 6اختبارا ت قصيرة مفاجئة	الأسئلة موضو عية ومقالية

يمكن تحليل وتفسير النتائج المتعلقة بالجدول السابق لعينة الدراسة في الآتي:

1- عدد الساعات الدراسية: بلغ متوسط عدد ساعات تدريس اللغة العربية في كليات أصول الدين(28) ساعة أسبوعيا، وهي نسبة مرتفعة نسبيا، إذ يتراوح متوسط عدد ساعات اليوم الدراسي(5.62)ساعات يوميا.

2- **مهارتا الاستماع والتحدث:** بلغ متوسط عدد ساعات تدريس مهارتي الاستماع والتحدث(6.6) ساعات أسبوعيا، بنسبة(23.57%) من المجموع الكلي لعدد ساعات تدريس اللغة العربية، وهي نسبة قليلة للغاية، إذ تمثل مهاراتا الاستماع والتحدث نصف مهارات اللغة العربية، الأمر الذي يؤكد أن مهارتي الاستماع والتحدث لا تلقيان الاهتمام المناسب في برامج تعليم اللغة العربية بالسنة التحضيرية. وهذه النتيجة تتفق مع ما توصلت إليه دراسة(دوغان)[1]

3- مناهج تدريس الاستماع والتحدث: تنوعت مناهج تدريس الاستماع والتحدث في كليات أصول الدين بين التوظيف والتأليف؛ حيث قام 50% من كليات العينة بتوظيف سلاسل "اللسان" و "العربية بين يديك"

1

Doğan,Yusuf–Aydın,Tahirhan:a.g.e,S42

و"التعبير لابن سعود" في تدريس مهارات الاستماع والتحدث، بينما قام 50% من أساتذة كليات العينة بإعداد محتوى خاص بطلابهم، مما يعني ضعف كفايات تلك المناهج في معالجة مهارات الاتصال الشفهي (الاستماع والتحدث)، الأمر الذي دفعهم إلى إعداد مواد إضافية للمنهج المقرر. وهو ما أشارت إليه دراسة(شعبان)[1].

4- مهارتا القراءة والكتابة: بلغ متوسط عدد ساعات تدريس مهارتي القراءة والكتابة معا(10.8) ساعات أسبوعيا، بنسبة (38.57%) من المجموع الكلي لعدد ساعات تدريس اللغة العربية، وهي نسبة أيضا ضعيفة بالنسبة لمجموع ساعات البرنامج التدريسي.

5- مناهج تدريس القراءة والكتابة: تنوعت مناهج تدريس القراءة والكتابة في كليات أصول الدين، حيث تدرس مهارة القراءة من سلسلة "اللسان" 5 جامعات بنسبة 50% من العينة، ومن سلسلة"بين يديك" جامعتان بنسبة 20%، ومن سلسلة "القراءة العربية للمسلمين" 10%، ومن مناهج خاصة من إعداد أساتذة المادة جامعتان بنسبة 20%.

أما مهارة الكتابة فقد تنوعت المناهج المستخدمة في تدريسها، حيث اتجه فريق إلى تدريسها ضمنا من السلاسل المستخدمة في تدريس مهارة القراءة مثل: "سلسلة "اللسان" 4 جامعات بنسبة 40% من العينة، وسلسلة"بين يديك" جامعتان بنسبة20%. بينما أعد أساتذة 4 جامعات منهجا خاصا في تدريس مهارة الكتابة فيما يمثل نسبة 40% من العينة. مما يعني قصورا في تلك المناهج فيما يتعلق بمهارات الكتابة، الأمر الذي دفع الأساتذة بإعداد مواد إضافية للمنهج.

6- قواعد النحو والصرف: بلغ متوسط عدد ساعات تدريس القواعد(9.1) ساعات أسبوعيا، بنسبة (32.5%) من المجموع الكلي لعدد ساعات تدريس اللغة العربية، وهي نسبة كبيرة بالنسبة لمجموع ساعات البرنامج التدريسي. فنحن نعلم القواعد لضبط مهارات اللغة وليست لذاتها. مما يعني أن الاهتمام الأكبرفي تدريس العربية ينصب على القواعد،وتتفق هذه التيجة مع ما أكدت عليه دراسة(الدياب) و(ضوينا).[2]

7- مناهج تدريس قواعد النحو والصرف: تنوعت مناهج تدريس القراءة والكتابة في كليات أصول الدين، حيث تدرس سلسلة (القواعد المشجعة) في 5 جامعات بنسبة 50% من العينة ، بينما تدرس سلسلة (تعليم اللغة العربية في النحو والصرف-جامعة بن سعود) في جامعتين بنسبة 20% من العينة ، وسلسلة (اللسان) في جامعة واحدة بنسبة10%، وسلسلة (القواعد العربية الميسرة) في جامعة واحدة بنسبة10%، ومنهج من إعداد الأساتذة في

---

1 شعبان، إبراهيم:.مرجع سابق،ص7.

2 انظر كلا من:

- الدياب، أحمد:مرجع سابق،ص88.

- ضوينا، محمد:مرجع سابق،ص 198.

جامعة واحدة بنسبة 10%. وبالنظر إلى النتائج السابقة يتضح أن هناك وفرة في مناهج النحو والصرف في الجامعات، وأنها كافية حتى أن 10% فقط من الجامعات أعدوا منهجا خاصا بهم. ومن جهة أخرى نلاحظ أن سلسلة (القواعد المشجعة) هي أكثر السلاسل استخداما حتى أن مستخدميها 50% من عينة الدراسة، مما يعني أنها تلقى قبولا بين الدارسين وتحقق أهداف التعلم. كما نلاحظ أن كثرة المناهج المعدة لتدريس القواعد ساعد في زيادة ساعاتها التدريسية، وفي المقابل ندرة وجود مناهج لتدريس مهارتي الاستماع والتحدث من العوامل التي ساهمت في انخفاض ساعاتها التدريسية.

8- البلاغة العربية أو مواد أخرى: لم تدرس البلاغة العربية في أية جامعة من جامعات العينة في السنة التحضيرية، ولكن اتجهت ستة كليات إلى تدريس مادة إضافية تحت مسمى (صوتيات، أو تجويد وتلاوة)، وجامعة واحدة جمعت بين مادتي(القرآن والترجمة). وتهدف هذه المادة إلى تدريب الطلاب على قراءة القرآن من ناحية، وعلى تمييز الأصوات العربية استماعا وتلفظا من ناحية أخرى. مما يعني افتقار مناهج الاستماع والتحدث إلى معالجة مهارات تمييز الأصوات، مما ألجأ 60% من عينة الدراسة إلى تدريس هذه المادة، لاسيما وأنها تتصل بالنصوص القرآنية التي تناسب كليات أصول الدين.

أما الساعات التدريسية لهذه المادة فقد بلغ متوسط عددها في الجامعات الستة(3ساعات)تدريسية أسبوعيا، بنسبة(10.22%) من المجموع الكلي لعدد ساعات تدريس اللغة العربية في هذه الجامعات الستة.

9- عدد الاختبارات: بلغ متوسط عدد الاختبارات في كليات العينة (7.4)اختبارات في العام الدراسي، وهي نسبة جيدة بمعدل(3.7)اختبارات في الفصل الدراسي الواحد. مما يدفع الطلاب إلى الاهتمام بالدراسة بشكل مستمر طوال العام الدراسي.

10- نوع الاختبارات: كما هو معلوم تنقسم الاختبارات التحريرية من حيث طريقة الإجابة إلى (اختبارات موضوعية، واختبارات مقالية)، وقد لوحظ من نتائج الاستبانة أن 40% من عدد كليات العينة يستخدم الاختبارات الموضوعية فقط، بينما يستخدم الطريقتين (الموضوعية والمقالية) 60% من العينة. ومن المعروف أن لكل طريقة من الطريقتين مميزات وعيوب، لكن هناك من المهارات اللغوية ما يحتاج إلى الإجابات المقالية لاسيما في مهارة الكتابة، ولذا فالاختبارات التي تعتمد على الأسئلة الموضوعية فقط تفتقر إلى الدقة في التقييم.

11- رأي المعلمين في المناهج الدراسية:

- أظهرت النتائج أن (30%) من عينة الدراسة أبدوا قبولهم للمناهج الدراسية المذكورة، مع تعليقهم بأنها تحتاج بعض التصحيحات الطباعية، إضافة إلى ضرورة عقد ورش تدريب للمعلمين على توظيف تلك المناهج.

- كما أكدت النتائج على أن (30%) من عينة الدراسة أبدوا استياءهم من تلك المناهج، مؤكدين أنها لا تفي بحاجات الدارسين لاسيما في مهارات الاستماع والتحدث، كما أضاف بعضهم أن تلك الكتب –خاصة- المؤلفة

من قبل أساتذة الأقسام لا تخضع للأسس العلمية في بنائها، مما ينعكس سلبا على إقبال الطلاب نحو تعلم العربية.

- أظهرت النتائج أن (40%) من عينة الدراسة مترددين في قبول تلك المناهج أو رفضها، حيث أشار بعضهم أن تلك المناهج مناسبة لخريجي مدارس الأئمة والخطباء(الطلاب الذين سبق لهم دراسة العربية من المناهج التركية) ولكنها غير مناسبة لطلاب الثانوية العامة(الذين لم يسبق لهم دراسة العربية في الثانويات)، وأشار البعض الآخر بأنها مقبولة بشرط أن يقوم المعلمون بإضافة بعض المواد التعليمية المسموعة والمرئية.

12- تفاعل الطلاب:

- أظهرت النتائج أن (50%) من عينة الدراسة أبدوا توصيفا إيجابيا نحو تفاعل الطلاب مع المادة، مبررين ذلك بأن تفاعل الطلاب يعتمد على إدارة المعلم الناجح، بينما أبدى(40%) من العينة تحفظه على تفاعل الطلاب، مبررين ذلك بانخفاض دافعية الطلاب نحو تعلم العربية، وأن أكثر الطلاب مجبورون على الدراسة لدوافع مختلفة، أما باقي العينة(10%) فقد أبدوا رفضهم التام من قدرة هذه المناهج على إثارة الطلاب، مبررين ذلك بأنها مناهج ليس فيها أدنى متعة للمتعلم، ولا تسمح بتفاعلهم معها.

13- تورزيع عدد الحصص:

- أظهرت النتائج أن (70%) من عينة الدراسة راض عن توزيع عدد الحصص على مهارات اللغة العربية، بينما اعترض(30%)من العينة على تلك النسب، مبررين ذلك بأن مهارت الاستماع والتحدث والكتابة لا تحظى بالقدر المناسب من ساعات التدريس، فضلا عن استئثار القواعد النحوية والصرفية بالنصيب الأكبر من الحصص الدراسية. ويرى الباحث أن المعلمين الذين يوافقون على نسبة توزيع ساعات العربية بالطريقة السابقة هم ممن يتبعون طريقة النحو والترجمة في التدريس، فهم لا يدركون ضرورة توظيف مهارات اللغة الأربع لاسيما الجانب الشفهي منها، فضلا عن ضعف كفايات المناهج في المهارات الشفهية للغة، مما أسهم في إهمال المعلمين لها.

ب- النتائج المتعلقة بمناهج اللغة العربية في السنوات غير التحضيرية:

تتلخص نتائج تطبيق الاستبانة على عينة الدراسة في السنوات غير التحضيرية في الآتي:

1- المواد الدراسية: تفاوت عدد الكليات التي تدرس اللغة العربية، فبلغ عددها في السنة الأولى(9) كليات، وفي السنة الثانية(6) كليات، وفي السنة الثالثة والرابعة(3) كليات. كما تفاوتت في الموضوعات التي تدرسها حيث اهتم أغلبها بعلوم العربية مثل: (النحو والبلاغة والأدب والنصوص القديمة ولغة الإعلام)، واهتم بعضها بمهارات اللغة مثل: (الكتابة والمحادثة). كما اختلفت الكليات في توزيع المواد الاختيارية والإجبارية على سنوات الدراسة الأربع.

2- عدد الساعات: اختلف متوسط عدد الساعات بين الكليات، ففي السنة الأولى بلغ متوسط عدد الساعات (2.89) أسبوعيا ، وبلغ في السنة الثانية (3 ساعات) أسبوعيا، وبلغ في السنة الثالثة(5.33 ساعات) أسبوعيا وبلغ في السنة الثالثة، وبلغ في السنة الرابعة ،(3.33 ساعات) أسبوعيا.

وللإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة الدراسة: (ما الواقع التدريسي لمعلمي اللغة العربية في الجامعات التركية؟) يقوم الباحث بحساب التكرارات والمتوسطات والنسب المئوية لكل سؤال من أسئلة المحور الثاني للاستبانة، ثم يحلل النسب بين الجامعات من أجل الوصول إلى نتائج موضوعية. وتفصيل ذلك في الجدول الآتي:

جدول(2) عدد المعلمين العرب والأتراك وشروط التحاقهم بالتدريس والمواد التي يدرسونها

م	الموضوع / الجامعة	عدد المعلمين العرب	شروط الالتحاق بالتدريس	المواد الدراسية	عدد المعلمين الأتراك	شروط الالتحاق بالتدريس
1	ألوداغ	7	مؤهل جامعي في اللغة العربية	كل المواد عدا النحو والصرف	14	- أن يكون من خريجي أصول الدين أو ما يعادلها - اجتياز اختبار الكفاءة(YDS) بـ70% الذي يعده مركز القياس والتقويم الوطني التركي -اجتياز اختبار الثقافة (ALES)بنسبة 80 %
2	مرمرة	20	مؤهل جامعي في اللغة العربية	كل المواد	15	الشروط السابقة نفسها
3	جوموشهانة	7	مؤهل جامعي في اللغة العربية	كل المواد عدا النحو والصرف	14	الشروط السابقة نفسها
4	يوزنجي يل	6	مؤهل جامعي في اللغة العربية	كل المواد	5	الشروط السابقة نفسها
5	تراكيا	10	مؤهل أو من ليس متخصصا ولكن قوي	كل المواد	4	الشروط السابقة نفسها

			في اللغة العربية مع تزكية		عدا النحو والصرف	
6	باموق قلعة	5	مؤهل جامعي في اللغة العربية	3	المحادثة والكتابة	الشروط السابقة نفسها
7	غيرسون	2	الدكتوراه	5	كل المواد عدا النحو والصرف	الشروط السابقة نفسها
8	دبلمنار	2	مؤهل جامعي في اللغة العربية	5	المحادثة والكتابة	الشروط السابقة نفسها
9	الفاتح السلطان محمد	20	مؤهل جامعي عربي أو شرعي	2	كل المواد	الشروط السابقة والماجستير والدكتوراه
10	ماردين آرتوقلو	10	الدكتوراه (ويكفي الماجستير للمتخصّص بتعليم العربيّة لغير الناطقين بالعربيّة)	15	كل المواد	الدكتوراه، والتكلّم بالعربيّة بطلاقة.

يمكن تحليل وتفسير النتائج المتعلقة بالجدول السابق لعينة الدراسة تفصيلا في الآتي:

1- عدد المعلمين: بلغ متوسط عدد مدرسي اللغة العربية العرب في كليات أصول الدين(8.9) معلمين تقريبا، بينما بلغ متوسط عدد المعلمين الأتراك(8.2) معلمين، مما يعني زيادة متوسط عدد المعلمين العرب على عدد المعلمين الأتراك.

2- شروط الالتحاق بالتدريس:

- المعلمون **العرب:** حصل شرط الحصول على مؤهل جامعي في اللغة العربية على نسبة(70%)من مجموع عينة الدراسة، بينما حصل شرط الحصول على الدكتوراه(20%)من العينة، في حين حصلت إمكانية العمل في تدريس العربية بدون مؤهل متخصص في اللغة العربية على (10%)من العينة.

- المعلمون **الأتراك:** حصلت الشروط الآتية على (80%)من عينة البحث: (أن يكون من خريجي أصول الدين أو ما يعادلها، وأن يجتاز اختبار الكفاءة(YDS) الذي يعده مركز القياس والتقويم الوطني التركي بنسبة(70%)، وأن يجتاز اختبار الثقافة (ALES)بنسبة(80%). بينما حصل شرط الحصول على الماجستير والدكتوراه على (20%)من عينة الدراسة.

3- المواد الدراسية: بلغت نسبة الكليات التي يدرس فيها المعلمون العرب كل المواد الدراسية (40%) من مجموع العينة، بينما بلغت نسبة الكليات التي التي يدرس فيها العرب كل المواد عدا النحو والصرف(40%) من العينة، بينما اقتصرت بعض الكليات على تدريس المحادثة والكتابة فقط من قبل المعلمين العرب وكانت نسبتهم(20%) من العينة.

4- الدورات التدريبية: أظهرت نتائج الاستبانة أن (90%) من معلمي كليات أصول الدين لا يتلقون أية برامج تدريبية، أو ورش عمل حول طرائق تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها، بينما أظهرت الاستبانة أن هناك جامعة واحدة تقوم بإعداد برامج تدريبية للمعلمين أثناء الخدمة، فيما يمثل(10%)من مجموع العينة.

5- طرائق التدريس:

- **المعلمون العرب:** أظهرت نتائج الاستبانة أن المعلمين العرب يستخدمون اللغة العربية الفصحى في شرح المواد الدراسية معتمدين على الطرائق المباشرة في تدريس اللغة العربية.

- **المعلمون الأتراك**: أظهرت نتائج الاستبانة أن(70%) من المعلمين الأتراك يستخدمون الترجمة في شرح العربية، بينما يعتمد على الفصحى فقط في التدريس(30%) من عينة الجامعات. وهو ما أشارت إليه العديد من الدراسات.[1]

1 انظر كلا من:

-أغلو عمر: مرجع سابق.ص7.

-أيدين، طاهر: مرجع سابق.ص197.

-الدياب، أحمد: مرجع سابق.ص88.

-El-Kholi; Karim:a.g.e.S187.

يرى الباحث أن استخدام الترجمة من قبل المعلمين الأتراك يعد السبب الرئيس وراء ضعف طلابهم، والسبب وراء انخفاض دافعيتهم نحو التعلم، فإذا كان المعلمون يعتمدون على الترجمة طوال الوقت، والطلاب يستمعون إلى اللغة التركية معظم الوقت، فكيف ننتظر منهم أن يتعلموا العربية، أو أن يبذلوا الجهد في سبيل إتقانها،أو يتحدثوا بها مع أصدقائهم أو حتى مع أساتذتهم.

أما المعلمون العرب فيستخدمون طرائق التدريس عينها التي يستخدمونها مع الطلاب العرب؛ ويرجع ذلك لقلة خبرتهم بمجال تدريس العربية للناطقين بغيرها،أو لقلة اطلاعهم على طرائق التدريس الحديثة، فالعديد من المعلمين سواء العرب أم الأتراك لا يفرقون بين تعليم اللغة والتعليم عن اللغة، أو بين تعليم المعلومات وتنمية المهارات؛ الأمر الذي يؤثر سلبا على إقبال الدارسين نحو تعلم العربية، بل والنفور منها.

وللإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة الدراسة: (ما المشكلات التي يواجهها معلمو العربية في الجامعات التركية؟)

قام البحث بإفراد محور من محاور الاستبانة لتحديد المشكلات التي يواجهها معلمو العربية سواء الأتراك أم العرب، واستخدم الباحث مقياس(ليكرت الثلاثي) لقياس استجابات عينة الدراسة عن كل سؤال من أسئلة المحور الثالث التي تضمنت (12)سؤالا، وذلك من خلال إدخال بيانات الاستبانة على البرنامج الإحصائي" "spss"، بهدف حساب التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية ، وتفصيل ذلك في الجدول الآتي:

جدول(3) التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين على المحور الثالث للاستبانة

م	الموضوع	أوافق	أحيانا	لا أوافق	المتوسط	الانحراف المعياري
1	– المشكلة ناجمة عن صعوبة النحو والصرف.	3	3	4	1.90	0.875
2	– المشكلة ناجمة عن اختلاف اللغتين العربية والتركية في الأصوات والمفردات ونظام بنية الجملة.	6	2	2	2.40	0.843
3	– المشكلة ناجمة عن عدم ممارسة اللغة خارج الصف.	9	1	0	2.90	0.316
4	– المشكلة ناجمة عن استخدام الترجمة في التدريس.	6	2	2	2.40	0.843
5	– المشكلة ناجمة عن سوء الكتب والمناهج التعليمية.	2	8	0	2.20	0.421
6	– المشكلة ناجمة عن عدم وجود كتب باللغة العربية في مكتبة الكلية.	1	3	6	1.50	0.707
7	– المشكلة ناجمة عن عدم رغبة الطلاب في التعلم.	3	6	1	2.20	0.632

8	– المشكلة ناجمة عن الفكرة الشائعة بصعوبة اللغة العربية.	6	3	1	2.50	0.707
9	– المشكلة ناجمة عن عدم وجود وسائل تعليمية مسموعة أو مشاهدة.	3	3	4	1.90	0.875
10	– المشكلة ناجمة عن عدم مواصلة دراسة اللغة العربية في الصفوف التالية للسنة التحضيرية	7	1	2	2.50	0.849
11	– المشكلة ناجمة عن عدم وجود دورات تدريبية للمعلمين.	5	5	0	2.50	0.527
12	– المشكلة ناجمة عن عدم وجود معامل للاستماع.	4	3	3	2.10	0.875

يتضح لنا من الجدول السابق أن مجموع التكرارات(10)، وهو عدد أفراد العينة، وقد أعطى الباحث التكرار الموجود في اختيار(أوافق) قيمة عددية(3)، والتكرار الموجود في اختيار(أحيانا) قيمة عددية(2)، والتكرار الموجود في خانة(لا أوافق) قيمة عددية(1).ثم جمعت هذه القيم العددية لكل عبارة، ثم تم حساب التكرارات من أجل ترتيب العبارات(المشكلات) التي تعوق تعلم الطلاب العربية بحسب أهميتها، فكانت العبارة التي تدل على الموافقة هي التي تحصل على قيم عددية (21–30)، وكانت العبارة التي تدل على(أحيانا) هي التي تحصل على قيم عددية(11–20)، وكانت العبارة التي تدل على (لا أوافق) هي التي تحصل على قيم عددية(0–10)درجة.

وبتحليل الجدول السابق يتضح لنا أن مشكلات تعليم اللغة العربية في كليات أصول الدين هي بالترتيب الآتي:

أ- المشكلات التي حصلت على موافقة العينة:

– عدم ممارسة اللغة خارج الصف.

– الفكرة الشائعة بصعوبة اللغة العربية. وعدم مواصلة دراسة اللغة العربية في الصفوف التالية للسنة التحضيرية. وعدم وجود دورات تدريبية للمعلمين.

– استخدام الترجمة في التدريس. واختلاف اللغتين العربية والتركية في الأصوات والمفردات والبنية.

– المشكلة ناجمة عن سوء الكتب والمناهج التعليمية. وعدم رغبة الطلاب في تعلم العربية.

بمراجعة النتائج التي حصلت على موافقة العينة يتضح أن عدم ممارسة اللغة خارج الصف، أو في السنوات التالية للسنة التحضيرية، والفكرة الشائعة بصعوبة اللغة، وعدم تدريب المعلمين تعد من أكثر المشكلات التي حصلت على نسبة موافقة بين أفراد العينة. ويرجع الباحث هذه النتائج إلى ذلك الموروث القديم في تدريس العربية الذي يهدف إلى فهم المتون العربية اعتمادا على قراءتها واستظهارها، ومن ثم فلا داع لممارسة العربية خارج الصف، أو الاعتماد عليها في الشرح، مما يؤدي إلى إهمال مهارات التواصل الشفهي(الاستماع والتحدث). لأنها لا تحقق غايتهم من فهم المتون.

تليها المشكلات الناجمة عن استخدام الترجمة في شرح الدروس، واختلاف نظام اللغتين العربية والتركية، وقصور المناهج التعليمية، وعدم رغبة الطلاب في التعلم. ويرجع الباحث تلك النتائج إلى عدم وجود رؤية واضحة حول أهداف تعلم العربية، وبالتالي فهناك تخبط في نوع المناهج المستخدمة، حيث يستخدم البعض مناهج خاصة ذات أغراض دينية، ويستخدم البعض الآخر مناهج تهدف إلى تنمية مهارات الاتصال الحياتية. والنتائج السابقة تتفق مع الدراسات السابقة في الإطار النظري. [1]

ب- المشكلات التي حصلت على درجة حيادية(أحيانا):

- عدم وجود معامل للاستماع.
- عدم وجود وسائل تعليمية مسموعة أو مشاهدة.
- عدم وجود كتب باللغة العربية في مكتبة الكلية.

بمراجعة النتائج التي لم تحصل على موافقة العينة يتضح لنا أن انعدام وجود المعامل الصوتية، أو الوسائل التعليمية، أو الكتب في المكتبات لم يشكل مشكلة تعوق تعلم اللغة العربية، وكذلك رفضت الفكرة القائلة بصعوبة النحو والصرف. ويرجع الباحث النتائج السابقة إلى وفرة الإمكانات المادية لدى الجامعات من مكتبات تحتوي مئات الكتب العربية، أو اشتمال الصفوف على شاشات عرض تسمح بعرض المواد المسموعة أو المشاهدة. أما ما يتعلق برفض الفكرة القائلة بصعوبة القواعد فمرجعها إلى وفرة المناهج، وكثرة الحصص المخصصة لها.

- وللإجابة عن السؤال الرابع من أسئلة الدراسة: (ما الحلول المقترحة لمشكلات تعليم اللغة العربية بالجامعات التركية؟) يقدم الباحث مجموعة من المقترحات كالآتي:

مقترحات الدراسة وتوصياتها:

1- مشكلة اختلاف الرؤى لأهداف التعلم:

- إن أبرز المشكلات أظهرتها الدراسة يكمن في اختلاف الرؤى والاتجاهات حول أهداف تعليم اللغة العربية، مما أدى إلى اختلاف الأهداف العامة والخاصة فيما بينها، الأمر الذي سبب بونا شاسعا في برامج تعليم العربية من حيث عدد الساعات، والمناهج، وطرائق التدريس، وطرق الاختبارات، ولذا يقترح الباحث ضرورة تبني رؤية واضحة وموحدة لأهداف تعلم العربية، مع استقلالية كل جامعة في تحديد أهدافها الخاصة، بما يتواءم مع إمكاناتها وظروفها.

2- مشكلات المناهج:

---

1 الدراسات التي وردت في الإطار النظري وتدعم النتائج انظر كلا من:

- شعبان، إبراهيم:.مرجع سابق،ص7.
- الدياب، أحمد:مرجع سابق،ص88.

أظهرت نتائج الدراسة مشكلات متعددة حول مناهج تعليم العربية بالمؤسسات التركية، ولذا يقترح الباحث الآتي:

– بناء مناهج تعليمية على أسس ومعايير علمية عالمية، تراعي خصائص الطلاب الأتراك، وتعتمد على التقابل اللغوي بين اللغتين العربية والتركية.

– بناء مناهج علمية لتدريس علوم العربية، كالبلاغة والأدب والنصوص التراثية ولغة الإعلام...إلخ.

– ضرورة التوازن بين عدد ساعات تدريس المهارات اللغوية، بحيث لا تطغى مهارة على أخرى.

– ضرورة الاهتمام بمهارات التواصل الشفهي، من خلال زيادة عدد الساعات المخصصة لها، وكذلك إعداد المناهج العلمية والتعليمية في مهارتي الاستماع والتحدث.

– تدريس القواعد النحوية والصرفية من خلال الاهتمام بالجانب التطبيقي في تدريسها.

– ضرورة مواصلة تعليم اللغة العربية في السنوات التالية للسنة التحضيرية، لا سيما وقد توصلت الدراسة إلى أن بعض الجامعات تكثف دراسة اللغة العربية في السنة التحضيرية، في حين تخلو برامج السنوات غير التحضيرية من دراسة اللغة العربية؛ مما يضعف اتصال الطلاب بالعربية.

– أظهرت الدراسة أن النظام المتبع في تقويم الطلاب في برامج السنة التحضيرية هو اختبار الطلاب بعدد من الامتحانات، يمثل مجموع درجاتهم فيها–بنسب معينة– سبب انتقالهم للسنوات التالية، ويقترح الباحث استبدال هذا النظام بنظام اختبارات نهاية المستويات، بحيث لا ينتقل الطالب إلى دراسة المستوى التالي إلا بعد نجاحه في المستوى الحالي، على أن يكون هناك في النهاية اختبار كفاءة، إذا اجتازه بدرجة معينة ينتقل إلى الصف الأول.

– نشر الوعي بين الدارسين حول أهمية تدريس اللغة العربية، بهدف تنمية دوافع التعلم لديهم؛ من أجل تجنب ما توصلت إليه الدراسة من عدم رغبة كثير من الطلاب دراسة العربية.

3– مشكلات تدريب المعلمين وأسس اختيارهم:

أظهرت الدراسة مشكلات عديدة فيما يتعلق بأسس اختيار المعلمين، وطرائق تدريسهم، وندرة برامج تدريبهم، ولذا يقترح الباحث الآتي:

– أشارت الدراسة إلى ندرة برامج تدريب معلمي العربية بالجامعات التركية، الأمر الذي من شأنه انحدار وضعف نموهم المهني والأكاديمي والتربوي والثقافي، مما ينعكس سلبا على الدارسين، ولذلك لا بد من إعداد برامج تدريبية في طرائق تدريس العربية تكون بديلا عن طريقة النحو والترجمة التي يستخدمها معظم المعلمين.

– ضرورة تطبيق برامج التدريب المستمر والتدرب المصغر بين معلمى العربية العرب والأتراك قبل الخدمة وأثنائها، من أجل تحقيق نتائج إيجابية ملموسة.

– استقطاب المعلمين العرب الممارسين لتدريس العربية للناطقين بغيرها في الجامعات التركية، لاسيما في تدريس مهارات التواصل الشفهي.

– ضرورة إيفاد المعلمين الأتراك إلى البلاد العربية لمدة عام دراسي على الأقل، لممارسة اللغة، ومعايشة الثقافة العربية.

– الاهتمام بتطوير أسس اختيار معلمي اللغة العربية من الأتراك والعرب، خصوصا وأن الدراسة قد أوضحت أن هناك بعض الجامعات لا تشترط التخصص الأكاديمي في تعيين المعلمين العرب، فليس كل من كان عربيا يصلح أن يكون معلما للعربية، وكذلك ليس كل من اجتاز أحد الاختبارات اللغوية من الأتراك يصلح أن يكون معلما.

– ضرورة تطوير اختبارات تعيين المعلمين، وخاصة الاختبارات القومية مثل اختبار(YDS) الذي يهتم بلغة الإعلام أكثر من لغة الحياة اليومية.

– تطبيق المعايير العالمية في بناء الأهداف واختيار المعلمين، وذلك مثل معايير "الإطار الأوربي المرجعي لتعلم اللغات" أو "معايير المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية".

توصيات الدراسة:

– يمكن تقديم بعض التوصيات لتوظيف نتائج الدراسة كالآتي:

(1) تطبيق استبانة الدراسة على عدد أكبر من الجامعات التركية، بهدف الحصول على نتائج أكثر تفصيلا عن مشكلات الجامعات التركية.

(2) عقد المسابقات العلمية في اللغة العربية بين طلاب الجامعات بهدف تنمية دوافع التعلم لديهم.

(3) إعداد برامج لتدريس اللغة العربية في المعاهد والجامعات العربية للطلاب الوافدين، من أجل إتاحة الفرصة لمعايشة الثقافة العربية، وذلك في إطار التعاون المشترك بين الجامعات.

(4) ضرورة عقد ملتقيات علمية بين الجامعات لتدارس مشكلات تعليم اللغة العربية بينها.

(5) ضرورة إصدار مجلات ودوريات باللغة العربية داخل الجامعات التركية، وكذلك إتاحة الفرص للطلاب لنشر كتاباتهم المتميزة بها.

(6) متابعة وتقويم برامج تدريس اللغة العربية في الجامعات التركية.

المراجع العربية

أغلو، عمر إسحق: تعليم اللغة العربية في المدارس التركية، المؤتمر الدولي الثاني للغة العربية، دبي، المجلس الدولي للغة العربية،ط1 ،2013م.

أيدين، طاهر خان: المشكلات التي تواجه تعليم اللغة العربية في تركيا، المؤتمر الدولي الرابع للغة العربية، دبي، المجلس الدولي للغة العربية،ط1 ،2015م.

جمي، أحمد: تعليم اللغة العربية في تركي(نظام الكتاتيب)، المؤتمر الدولي الرابع للغة العربية، دبي، المجلس الدولي للغة العربية،ط1 ،2015م.

الحلالشة، إبراهيم: مشاريع تطبيقية تنموية لمركز العربية الدولي في خدمة العربية- مؤتمر إسطنبول الدولي الأول، تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها الرؤى والتجارب،حرره أبوعمشة، خالد، وآخرون،عمان،دار كنوز المعرفة،ط1، 2015م، ج1.

الدياب، أحمد: المشاكل التي تواجه الأتراك في تعليم اللغة العربية والمقترحات، رسالة ماجستير غير منشورة،معهد العلوم التربوية- جامعة غازي،أنقرة، 2002.

سلامة، وليد: تدريس اللغة العربية فى تركيا بين الواقع والمستقبل، المؤتمر الدولي الثاني للغة العربية، دبي، المجلس الدولي للغة العربية،ط1 ،2013م.

سليم بك، محمد: لماذا يتعلم الأتراك اللغة العربية، المؤتمر الدولي الرابع للغة العربية، دبي، المجلس الدولي للغة العربية،ط1 ،2015م.

السيد، فؤاد البهى: علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشرى، القاهرة، دار الفكر العربي، دط ،1979م.

الشاهين، شامل: مناهج التعليم العالي في تركيا-نظرة إصلاحية-،مجلة دعوة الحق، الرباط، وزارة الأوقاف بالمملكة المغربية،العدد2001،363م.

شعبان، إبراهيم: تعليم اللغة العربية في المدارس التركية، المؤتمر الدولي الرابع للغة العربية،دبي-المجلس الدولي للغة العربية،ط1، 2013.

ضوينا، محمد: التجربة التركية في تعليم اللغة العربية للواعظين والأئمة والمفتيين، المؤتمر الدولي الرابع للغة العربية، دبي، المجلس الدولي للغة العربية،ط1 ،2015م

طعيمة، رشدي أحمد: المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، الرياض، معهد اللغة العربية،د ط ،1986م،ج1،م18.

عبد الواحد، علي:مشكلات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، كليات أصول الدين في تركيا أنموذجا-قلب الصف هو الحل-مؤتمر إسطنبول الدولي الأول، تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها الرؤى والتجارب،حرره أبوعمشة، خالد، وآخرون،عمان،،دار كنوز المعرفة،ط1، ج2015،2م.

كاتبي، هاديا: عالمية اللغة العربية وتعليمها للناطقين بلغات أخرى، المؤتمر الدولي الثاني للغة العربية،دبي، المجلس الدولي للغة العربية،ط1 ،2013م.

مدكور،علي،وهريدي،إيمان: تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها-النظرية والتطبيق،القاهرة،دار الفكر العربي، ط2006،1م.

يونس، فتحي علي: تصميم منهج لتعليم اللغة العربية للأجانب، القاهرة، دار الثقافة،د ط،1978م.

المراجع الأجنبية:

Doğan, Yusuf-Aydın, Tahirhan: Türkiye'de Arapça Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar, Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, Cilt: XVII, 2013.

El-Kholi, Karim Farouk: Arap Dili ve Belağatı Anabilim Dalı Öğretim Üyesi, Selçuk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 32, 2011.

المراجع الإلكترونية:

الجريدة الرسمية التركية على الشبكة الدولية: القرار منشور في الجرائد التركية، نقلا عن أحد المواقع في الشبكة الدولية، تاريخ الدخول: 25 أكتوبر 2015 – 11:45

http://www.hespress.com/international/281768.html

صوتشين، محمد حقي: تعليم اللغة العربية في تركيا بالأمس واليوم، مقال منشور على الشبكة الدولية، موقع العربية مباشر، تاريخ النشر2009/06/17، تاريخ الدخول2016/03/7.

http://www.onlinearabic.net/forum/forum_posts.asp?TID=6186

ويكيبيديا الموسوعة الحرة (تاريخ الدخول2016/03/10).

https://ar.wikipedia.org/wiki/

يلار، محمد: كليات الإلهيات التركية تجربة واعدة لإحياء تعليم العربية، مقال منشورعلى الشبكة الدولية، شبكة الخليج أونلاين، تاريخ النشر2015/04/27، تاريخ الدخول2016/03/7.

http://alkhaleejonline.net/article/