



إِيْسِيسْكُو
ICESCO

لِلْمُتَعَلِّمِينَ
الْمُهَاجِرِينَ
الْمُجَاهِدِينَ

دورِيَّةٌ عَلْمِيَّةٌ مُحَكَّمَةٌ تُصْدِرُهَا

مُنْظَمَةُ الْعَالَمِ الْإِسْلَامِيَّةِ لِلتَّرْبِيَّةِ وَالْعِلْمِ وَالثَّقَافَةِ

المجلد الثاني - العدد الثاني
رجب / ديسمبر 1447

منشورات منظمة العالم الإسلامي للتربية والعلوم والثقافة
إيسسكو

شارع الجيش الملكي، حي الرياض، ص.ب. 2275، ر.ب. 10104، الرباط، المملكة المغربية

المجلد الثاني - العدد الثاني
رجب 1447 / ديسمبر 2025

© إيسسكو
جميع حقوق إعادة الإنتاج والترجمة والاقتباس محفوظة

الرقم الدولي الموحد للدوريات الورقية (ISSN): 5726-3007
الرقم الدولي الموحد للدوريات الإلكترونية (E-ISSN): 5734-3007

التصميم والطباعة في إيسسكو

+212537566052 | www.icesco.org | contact@icesco.org

بيان ال KAICIID

المشرف العام

د. سالم بن محمد المالك

المدير العام لمنظمة العالم الإسلامي
للتراث والعلوم والثقافة (إيسسكو)

رئيس التحرير

أ.د. مجدي حاج إبراهيم

مدير التحرير

أ.م.د. أدهم محمد علي حموة

المحرر اللغوي

د. مهند عمر رنة

الهيئة الاستشارية

- أ.د. أحمد المتوكل
المملكة المغربية
- أ.د. رمزي العلبي
الجمهورية اللبنانية
- أ.د. سعد مصلوح
جمهورية مصر العربية
- أ.د. عبد السلام المساي
الجمهورية التونسية
- أ.د. عبد العزيز الحرري
المملكة العربية السعودية
- أ.د. محمد حسين آل ياسين
جمهورية العراق
- أ.د. محمد عدنان البخيت
المملكة الأردنية الهاشمية
- أ.د. مسعود صحراوي
الجمهورية الجزائرية الديموقراطية الشعبية
- أ.د. وليد القصاب
الجمهورية العربية السورية
- أ.د. أون يون كيونغ (نبيلة)
جمهورية كوريا
- أ.د. رحمة أحمد الحاج عثمان
مالزيا
- أ.د. محمد طالب الحوري
الولايات المتحدة الأمريكية
- أ.د. نيكولاس روزر نبوت
مملكة إسبانيا

“مجلة إيسيسكو لغة العربية” دورته علمية محكمة للبحوث في اللغة العربية وأدابها وعلومها، نُصّرها منظمة العالم الإسلامي للتربية والعلوم والثقافة (إيسيسكو)، في شهري يونيو وديسمبر (حزيران وكانون الأول) من كل عام، ويشتمل نطاقها على محورين لبحوث اللغة العربية وأدابها وعلومها:

- المحور النظري، ويضم البحوث اللسانية والأدبية والنقديّة.
- المحور التطبيقي، ويضم البحوث التعليمية والترجمية والحوسيّة.

لا تمثّل أراء الكتاب بالضرورة توجّهات منظمة العالم الإسلامي
لتربية والعلوم والثقافة (إيسيسكو)

راسلة المجلة

مركز اللغة العربية للناطقين بغيرها
منظمة العالم الإسلامي للتربية والعلوم والثقافة
(إيسيسكو)
شارع الجيش الملكي، حي الرياض، ص.ب. 2275 رب. 10104
الرباط، المملكة المغربية

www.ijal.icesco.org || ijal@icesco.org

ضوابط النشر

- أن يُسمِّي البحث بالجذبة والموضوعية والرصانة العلمية.
- ألا يكون البحث منشواً أو مقدماً للنشر في أيٍّ وعاء علمي آخر.
- ألا تتجاوز نسبة الاقتباس في البحث 30% (مع استثناء المصادر والمراجع).
- أن يكون عدد كلمات البحث ما بين 5000-7000 كلمة؛ إضافة إلى ملخص للبحث كلاماً ما بين 200-300 كلمة، وترجمته إلى الإنجليزية.
- أن يكون التوثيق بطريقة الحواشي في كل صفحة، وتدرج أرقامها بعد علامات الترقيم في المتن، والتრقيم جديد لكل صفحة.
- أن يكون التوثيق وفق نظام شيكاغو Chicago.
- أن تُضاف قائمة للمصادر والمراجع مكتوبة بالحروف اللاتينية.
- أن تُرسل البحث من خلال إنشاء حساب في موقع المجلة (ijal.icesco.org).



أبجدية الخط العربي في القرن الأول للهجرة: نحو رؤية جمالية

7

عبد الله فتيحي

المنظومات التعليمية العربية ومكانتها في حماية اللغات الحليفة وتعليمها: قراءة في نماذج من المخطوطات العجمية في تمبكتو

49

مسيرة المرأة في ميدان علوم اللغة العربية وآدابها

79

عبد الرزاق السعدي ...

التَّجْرِيَةُ الْمَرِيدِيَّةُ فِي خَدْمَةِ الْلُّغَةِ الْعَرَبِيَّةِ: قِرَاءَةٌ تَحْلِيلِيَّةٌ فِي الْعِوَامِلِ الْمَعَالِمِ

117

عبد الأحد لوح

المصطلح في معجم الدوحة التاريخي للغة العربية: مادة (حمد) أثوذجا

145

مُقبل التَّامِ الْأَحْمَدِيِّ ...

منهج المعجم التاريخي للشَّارقَةِ وَأَثْرُهُ فِي صَنَاعَةِ الْحَقَائِقِ الْاَصْطَلَاحِيَّةِ: قِرَاءَةٌ وَصَفَيَّةٌ نَقْدِيَّةٌ

169

الأَخْضَرُ الْأَخْضَرِيُّ ...

بلاغة الاكتفاء في شعر أبي الحسن الباهري (ت467هـ)

199

مصطفى يوسف الصايغ

كتاب "إظهار الأسرار في النحو" للبركوي (ت981هـ): قراءة في تبويبه، وبنائه المعرفي، ومقارنته ببعض المتون التعليمية

231

مهند عمر رنة

مناهج التعليم البديلة في عالم مفتوح: التعلم المتكامل للغة أجنبية في دول جنوب شرق آسيا

253

قرم الزمان عبد الغني

الكفايات المهنية التَّرَبُّوَيَّةُ الْلَّازِمَةُ مَعْلِمِيُّ الْعَرَبِيَّةِ لِلنَّاطِقِينَ بِغَيْرِهَا فِي كَلَيَّاتِ الإِلْهَيَاتِ الْتُّرْكِيَّةِ

275

أحمد مصرلي



الكفايات المهنية التَّبُوَّةُ الْلَّازِمَةُ لِعَلِمِيِّ الْعَرَبِيَّةِ لِلنَّاطِقِينَ بِغَيْرِهَا في كلياتِ الإلهياتِ التركيةِ

أحمد مصري*

مُسْتَخْلَص

يتَّجَه التعليم بخطى مسرعة نحو المستقبل مع تطُّور الذكاء الاصطناعي وتداعياته، مما يقتضي من المؤسسات التعليمية تأهيل المعلمين بما يتفق مع متطلبات القرن الحادي والعشرين ومهاراته، وهذا ينطبق على برامج تدريب معلمي العربية للناطقين بغيرها، فقد أظهرت دراسات عددة ارتكاز برامج إعدادهم على مجالات الإعداد اللغوي (الجامعي التخصصي)، وافتقارها إلى مناهج الإعداد المهني التربوي، وبرامج الإعداد التقاني، وتزداد المشكلة تعقيداً حين يتبيَّن أنَّ كثيراً منهم خريجو كليات غير تربية، وهم في حاجة إلى إعداد تربوي مهني، وبخاصة في طرق التعليم ومهاراته، وهذا ما أكَّدته بعض الدراسات التقويمية لأداء معلمي العربية في الجامعات التركية، ومن ثم يهدف هذا البحث إلى بيان واقع معلمي العربية للناطقين بغيرها في تلك الجامعات، وتحديد الكفايات المهنية التَّبُوَّةُ الْلَّازِمَةُ لهم، ويتوسَّل البحث بالمنهج الوصفي، من أجل بناء قائمة بالكفايات المهنية توظَّف في توجيهه مسار برامج التدريب لتقوم على الاحتياجات التطبيقية للمعلمين، بدلاً من العشوائية تصُورات المخططين النظرية، ومن ثم الوصول إلى الكفايات التَّبُوَّةُ الْلَّازِمَةُ في مجال تعليم العربية للناطقين بغيرها.

مفاتيح البحث: كليات الإلهيات، تعليم العربية للناطقين بغيرها، الكفايات المهنية، إعداد المعلمين

* أستاذ اللغة العربية المشارك في كلية الإلهيات، جامعة بورصا ألوداغ، الجمهورية التركية، ahmadhassan@uludag.edu.tr



The Required Professional Educational Competencies for Teachers of Arabic as a Foreign Language at the Faculties of Theology in Türkiye

Ahmad Misirli*

Abstract

Education is rapidly advancing toward the future in light of the development of artificial intelligence and its far-reaching implications, a process that requires educational institutions to prepare teachers in ways consistent with the demands and skills of the twenty-first century. This requirement applies equally to programs for training teachers of Arabic for non-native speakers. Numerous studies have shown that current teacher-preparation programs tend to rely primarily on linguistic preparation (specialized academic training at the university level), while lacking structured curricula for professional pedagogical preparation and technological training. The problem becomes more complex when it is noted that many of these teachers are graduates of non-education faculties and therefore require professional pedagogical preparation, particularly in teaching methods and instructional skills. This need has been confirmed by evaluative studies of the performance of Arabic language teachers in Turkish universities. Accordingly, the present study aims to examine the current status of teachers of Arabic for non-native speakers in those universities and to identify the essential professional pedagogical competencies they require. Employing a descriptive methodology, the study seeks to construct a list of professional competencies that can be used to guide the direction of training programs so that they are grounded in teachers' practical needs rather than in the planners' theoretical and often ad hoc assumptions. Ultimately, the study aims to determine the pedagogical competencies necessary for the field of teaching Arabic to non-native speakers.

Keywords: *Faculties of Theology, teaching Arabic to non-native speakers, professional competencies, teacher training*

* Associate Professor of Arabic Language, Faculty of Theology, Bursa Uludağ University, Türkiye, ahmadhassan@uludag.edu.tr.

مقدمة

"تفرد اللغة العربية بمكانة سامية عن غيرها من اللغات؛ ذلك لما تتميز به من خصائص لغوية، بالإضافة إلى كونها لغة القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة، ويعُد تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها إحدى أهم العمليات التعليمية؛ لما له من أثر عظيم في نشر الثقافة العربية والإسلامية بصورة صحيحة في جميع بلدان العالم".¹

وقد لقي تعليم اللغة العربية عنابة متزايدة في المؤسسات التركية الخاصة والحكومية على مستوى المدارس والجامعات، ومن أدلة ذلك أن "أصبحت اللغة العربية إجبارية في مدارس الأئمة والخطباء بعد صدور قرار من وزارة التربية الوطنية التركية عام (2016)، إذ يقضي بتعليم اللغة العربية في المدارس العامة لغة أجنبية إجبارية أو اختيارية على غرار اللغات الأجنبية الأخرى، ومن جهة الجامعات فقد زادت أعداد كليات الإلهيات زيادة كبيرة حتى وصلت إلى (98) كلية عام (2020)، بعد أن كان عددها (44) كلية عام (2012)، وأغلب هذه الكليات تتبع جامعات حكومية باستثناء ست كليات تتبع جامعات وقفية (أهلية)".²

وقد أدرجت اللغة العربية مادة إلزامية في السنة الأولى في جميع كليات الإلهيات التي تدرس باللغة العربية أو التركية، ولا يُعفى من هذه السنة إلا الناجحون في اختبار الإعفاء (المعافاة) الذي تجريه أغلب هذه الكليات قبل بداية العام الدراسي أو في منتصفه.

ومهما تكن تلك العناية الملحوظة باللغة العربية، فن "مستوى بعض خريجي السنة التحضيرية لا يتعدّى المستويات الدنيا (A2)، وأن المستويات اللغوية تتباين في الكلية الواحدة، وكل ذلك على الرغم من أن ساعات برامج اللغة العربية في السنوات التحضيرية تتراوح بين (900-600) ساعة دراسية".³

¹ عبد الرزاق مختار، "مهارات استخدام إستراتيجيات القراءة الفعالة ومدى توافرها لدى معلّمي اللغة العربية للناطقين بغيرها"، مؤتمر اللغة العربية الدولي الرابع: تطوير تعليم اللغة العربية وتعلمها؛ المتطلبات، والأبعاد، والآفاق (الشارقة: المذكر التربوي للغة العربية لدول الخليج، 2020)، ص238.

² سعد الرفيفي، برامج تعليم اللغة العربية في السنة التحضيرية: واقع وحلول (رسالة ماجستير، جامعة أكسراي، الجمهورية التركية، 2021)، ص23.

³ إسلام يسري الحديقي، سلطان شمشيك، "اتجاهات طلبة كليات الإلهيات والعلوم الإسلامية في تركيا نحو برنامج اللغة العربية في السنة التحضيرية"، مجلة دار الفنون إلهيات، (1)، 30، 2019، ص240.

وقد أرجعت الدراسات ذلك الضعف إلى عدة أسباب؛ منها أن سبب ذلك قلة الكتب المؤلفة بالعربية للطلبة الأتراك، وأن معظم الكتب الدراسية ألفها العرب، في حين أنه ينبغي لها أن يؤلفها الأساتذة الأتراك، لأنهم أعلم بخصائص طلبتهم،¹ في حين تبين أن ضعف المستوى اللغوي مرده إلى كسل الطلبة، أو شعورهم بالملل، لاعتماد المعلمين على التلقين، أو نتيجة المرحلة العمرية التي يمرون بها، إضافة إلى اعتقاد الطلبة أن اللغة العربية صعبة التعلم، فضلاً عن قلة وعيهم بأهميتها،² ويرجع بعضهم أسباب تدني مستوى الطلبة اللغوي إلى المعلمين، لضعف إعدادهم المهني والتربوي،³ فإن الطريقة الشائعة في التعليم هي طريقة النحو والترجمة، وقد نتج عن ذلك عجز الطلبة عن الكلام والكتابة، مما جعل تعليم اللغة العربية في تركيا يتعرض لمشكلات عدّة، ولا يزال إلقاء الدروس أغلبها باللغة التركية، وهذا ما يعيق الانفصال بين الإكساب الصحيح والتعلم الجامعي،⁴ لذا يعني هذا البحث بيان أسباب ضعف أداء معلمي اللغة العربية في السنوات التحضيرية، ورصد احتياجاتهم التدريبية، عبر تحديد الكفايات المهنية التربوية الازمة لتطوير أدائهم التعليمي للغة العربية.

ومع أن المؤسسات التعليمية التركية أولت عناية كبيرة بتعليم اللغة العربية عبر إصدار القوانين المنظمة للتعليم، وزيادة أعداد كليات الإلهيات؛ لم تُولِّ العناية نفسها بتدريب المعلمين وتحسين أدائهم، فإن "معلمي السنة التحضيرية في الجامعات لم يحصلوا على التأهيل الكافي

¹ انظر: أحمد الدياب، المشاكل التي تواجه الأتراك في تعليم اللغة العربية والمقترحات (رسالة ماجستير، معهد العلوم التربوية، جامعة غازي، أنقرة، 2002)، ص88؛ طاهر أيدين، "المشكلات التي تواجه تعليم اللغة العربية في تركيا"، المؤقر الدولي الرابع للغة العربية (دبي: المجلس الدولي للغة العربية، 2015)، ص198.

² انظر: علي عبد الواحد، "مشكلات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، كليات أصول الدين في تركيا أنموذجاً: قلب الصد هو الحل"، *اللغة العربية في تركيا* (الرياض: مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، ط1، 2015)، ص253.

³ انظر: كريم الخولي، "مشكلات تعليم العربية لغير الناطقين بها في تركيا وطرق حلها"، *اللغة العربية في تركيا* (الرياض: مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، ط1، 2015)، ص295.

⁴ انظر: محمد ضوينا، "التجربة التركية في تعليم اللغة العربية للواعظين والأئمة والفتيةن"، المؤقر الدولي الرابع للغة العربية (دبي: المجلس الدولي للغة العربية، ط1، 2015)، ص198.

للعمل في هذه المهنة، وإن معظم الجامعات تخلو من برامج تدريبية لتطوير المعلمين مهنياً¹، في حين تتأكد أهمية اختيار الأستاذ وتدريبيه، وضرورة إنشاء معاهد تدريبية للمعلمين.²

وبناء على ما سبق، تتحقق مشكلة البحث في السؤالين الآتيين:

- ما واقع معلمي اللغة العربية في السنوات التحضيرية في كليات الإلهيات؟
- ما الكفايات المهنية الضرورية لتعليمي اللغة العربية للناطقين بغيرها؟

وبالإجابة عن هذين السؤالين، يهدف البحث إلى:

- بيان واقع معلمي اللغة العربية من حيث أسس اختيارهم ومؤهلاتهم، والمشكلات التي تواجههم.
- تحديد الكفايات المهنية التربوية الضرورية لتعليمي اللغة العربية للناطقين بغيرها.

أما مصطلحات البحث فيمكن عرضها فيما يأتي:

الاحتياجات التدريبية: تُعرف إجرائياً في هذا البحث بأنها "الخبرات التعليمية التي ينبغي لمعلمي اللغة العربية أن يكتسبوها في السنوات التحضيرية وفق الكفايات المهنية التربوية في مجال تعليم العربية للناطقين بغيرها".

الناطقون بغير العربية: هم الدارسون الذين يتعلمون اللغة العربية التي تختلف عن لغتهم الأم التي اكتسبوها في مجتمعهم الذي نشأوا فيه،³ ويدلُّ هذا المصطلح على من يدرس اللغة العربية ولا يتكلّم بها، سواءً أكان عربياً أم عجمياً،⁴ ويُستعمل في هذا البحث للدلالة على طلبة اللغة العربية في كليات الإلهيات التركية من غير العرب.

¹ إسلام الخديقي، "التحديات المؤسسية في برامج تعليم العربية في السنوات التحضيرية بكليات العلوم الإسلامية بتركيا"، مؤتمر إسطنبول الدولي الثاني لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، 2016، ص 123.

² انظر: أحمد صنور، "أهم مشكلات برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في تركيا: ملاحظات ميدانية"، اللغة العربية في تركيا (الرياض: مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، ط 1، 2015)، ص 339.

³ انظر: مختار، مهارات استخدام إستراتيجيات القراءة الفعالة، ص 247.

⁴ انظر: أحمد حسن محمد علي، إستراتيجيات حديثة في تعليم اللغة العربية وتعلمها للناطقين بغيرها (أتفقة: صون شاغ، ط 1، 2020)، ص 23.

الكفاية: "قدرات تسمح بالسلوك والعمل في إطار سياق معين، ويتكّون محتواها من معارف وقدرات مندجّة بشكل مركب"¹، وتميّز الكفاية عن المهارة بما يأتي:

- نطاق الكفاية أشمل وأعم من المهارة، إذ تتطلّب المهارة شروط السرعة، والدقة، والتكيّف، ومدة التوقّيت، ومستوى التمكّن، وفق معايير للوصول إلى الهدف، في حين أن الكفاية تتطلّب أقل التكاليف من حيث الجهد، والوقت، والنفقات، ولكن ليس بمستوى أداء المهارة.²

- تعرّف الكفايات المهنية بأنّها كل ما يساعد المعلم على إيصال المعرف النظرية ومواد تخصّصه الجامعية إلى المتعلّم، من مثل المعرف بخصائص الطلبة وأساليب تفكيرهم، وطائق تعليمهم، وأساليب التعامل معهم، وهذا يتّحقق عبر الرجوع إلى الدراسات والخبرات التربوية المتعلقة بتكوين المعرف والاتجاهات والقيم والمفاهيم التربوية، ومن ثم العمل على تحويلها إلى ممارسة سلوكية ضمن غرفة الدراسة،³ وتُعرّف إجرائياً في هذا البحث بأنّها "مجموعة الكفايات التعليمية العامة الّازمة لكل معلم، والكفايات الخاصة الّازمة لعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها".

كليات الإلهيات: "هي كليات تدرّس العلوم الدينية واللغة العربية في الجامعات التركية، وتعرف بأسماء عدّة، من مثل أصول الدين، أو الشريعة، أو العلوم الإسلامية، ومدة 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 في السنة التحضيرية بين الكلليات، حيث يتراوح بين (24-30) حصة في الأسبوع، وبعد اجتياز السنة التحضيرية يدرس الطلاب في السنوات الأربع التالية المواد الدينية، وبعضاً من فروع اللغة العربية".⁴

¹ المرجع السابق، ص25.

² انظر: رائد الحاج حسن، "درجة توافر كفايات الأداء التدريسي لدى معلمي اللغة العربية"، مؤتمر اللغة العربية الدولي الرابع: تطوير تعليم اللغة العربية وتعلمها: المتطلبات، والأبعاد، والآفاق (الشارقة: المركز التربوي للغة العربية للدول الخليج، 2020)، ص278.

³ انظر: المرجع السابق، ص281.

⁴ أحمد حسن علي، "تعليم اللغة العربية في تركيا: تحدياته وآفاقه"، مجلة كلية الإلهيات، جامعة بورصا أولوداغ، الجمهورية التركية، العدد (26)، 2017، ص.90.

السنة التحضيرية: "سنة دراسية يدرس الطلاب فيها اللغة العربية ملدة تتراوح بين (600-900) ساعة دراسية، وتعُد شرطاً لبدء الدراسة في أغلب كليات الإلهيات، ويبلغ عدد الكليات التي تطبق السنة التحضيرية العربية (59) كلية، ويمكن في بعض الأحيان أن تتدبر بعض كليات الإلهيات معهد تعليم اللغات الأجنبية في الجامعة التي تنتهي لها للإشراف على تنفيذ برنامج السنة التحضيرية لصالحها، وقد حدد مجلس التعليم العالي (YÖK) الإطار العام للسنة التحضيرية من خلال اللائحة التنفيذية العامة لتعليم اللغات الأجنبية ومنها اللغة العربية، التي صدرت ونشرت في الجريدة الرسمية برقم (29662) بتاريخ (23/03/2016).¹

ويتحدد البحث بالحدود الآتية:

- بيان مشكلات معلمي العربية للناطقين بغيرها في السنوات التحضيرية في كليات الإلهيات التركية.
- تحديد الكفايات المهنية الازمة للمعلمين من دون غيرها من الكفايات اللغوية والثقافية. ولتحقيق أهداف البحث يعُد الباحث قائمة مبدئية بالكفايات المهنية الازمة لمعلمي العربية للناطقين بغيرها، ثم يضمن بياناتها في استبانة تعرض للتحكيم، والتأكد من صدقها وثباتها، للوصول إلى قائمة الكفايات النهائية.

ويسير هذا كله وفق الخطوات الآتية:

- للإجابة عن السؤال الأول، يستقرئ الباحث الدراسات والأديبات التي عنيت بتقدير أداء معلمي اللغة العربية في السنوات التحضيرية لبيان مشكلاتهم.
 - للإجابة عن السؤال الثاني، يستقرئ الباحث الدراسات التي عنيت بالكفايات المهنية لمعلمي العربية للناطقين بغيرها، ويبين استبانة مبدئية بالكفايات الازمة لمعلمي السنوات التحضيرية، ويعرض الاستبانة على المتخصصين لتحكيمها، ثم يعدلها وفق ملاحظاتهم، ليتوصل إلى الشكل النهائي للقائمة بعد التأكد من صدقها وثباتها.
- وقد توسل البحث بالمنهج الوصفي لتحديد مشكلات معلمي اللغة العربية، وتحديد الكفايات الازمة لمعلمي العربية للناطقين بغيرها.

¹ الرفidi، برامج تعليم اللغة العربية في السنة التحضيرية، ص25.

وتتمثل أهمية البحث في أنه:

- يبيّن واقع معلمي اللغة العربية في السنوات التحضيرية، ويحدّد مشكلاتهم لعلاجهما.
- يقدم قائمة بالكفايات المهنية الّازمة لعلمي العربية في السنوات التحضيرية في كليات الإلّاهيّات التركية، وللمعلمين المستغلين بتعليم العربية للناطقين بغيرها خارج تركيا.
- يفيد المسؤولين والمدرّبين والمؤسّسات الحكومية والخاصة في إعداد خطط تدريّبية قائمة على أسس علمية؛ لتحسين أداء المعلمين في الصّفوف.
- يفتح المجال أمام دراسات جديدة ترصد واقع تعليم العربية للناطقين بغيرها في كليات الإلّاهيّات وغيرها.
- يتفق مع حاجات الميدان التطبيقيّة من التدريب المستمر.
- يقدم مجموعة من التوصيات العلمية والبحثية تفيد الباحثين والميدان التعليمي.

الإطار النظري

1. واقع معلمي اللغة العربية في السنوات التحضيرية بكليات الإلّاهيّات:

يؤدي المعلم دوراً بارزاً في منظومة التعليم؛ إذ منوط به أن يحقق نواتج التعلم المستهدفة في جوانبها المختلفة؛ المعرفية، والمهارية، والوجدانية لدى الطلبة،¹ وهو حجر الزاوية في أي مشروع تربوي لإصلاحه وتطويره، ويقوم نجاح أية مرحلة تعليمية أو فشلها في تحقيق الأهداف المنشودة والمرجوة منها بالدرجة الأولى على المعلم؛ حيث يمثل الركيزة الأساسية في عملية التعليم، والمسؤول الأول عن تحقيق الأهداف التربوية في أية مرحلة تعليمية، ولا يقتصر دوره على تزويد المتعلم بمختلف أنواع المعرفة وحشوها في ذاكرته، بل يتعداه إلى التوجيه والإرشاد، وإكسابه المهارات والخبرات، وتنمية الميل والاتجاهات".²

¹ انظر: علي الحديبي، "فاعلية برنامج تدريسي قائم على معايير الجودة في تنمية معايير الأداء المهني لدى معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى"، المجلة العلمية لكلية التربية، جامعة أسيوط، جمهورية مصر العربية، (32)، 3، 2016، ص 571.

² حسن، درجة توافر كفايات الأداء التدريسي لدى معلمي اللغة العربية، ص 276.

وإن كان ذلك ينطبق على المعلمين بعامة، فإنه يتأكّد على نحو أوضح لدى معلمي اللغات الثانية أو الأجنبية بخاصة، إذ "ازدادت العناية بتعليم اللغات الأجنبية أو الثانية على مستوى العالم، لذلك قدمت عدة مؤسسات بعض المعايير الخاصة بالتنمية المهنية للمعلمين، من مثل معايير الجمعية الدولية لمعلمي اللغة الإنجليزية للناطقين بلغات أخرى (Teachers of English to Speakers of Other Languages, TESOL, 2010)، وكذلك قدم المجلس الوطني لاعتماد مؤسسات إعداد المعلمين في أمريكا عدداً من المعايير الخاصة (National Council for Accreditation of Teacher Education, NCATE, 2008) باستعمال التدرييات والإستراتيجيات والتقنيات".¹

ونظراً إلى ارتباط اللغة العربية بالدين الإسلامي، فإنها تدرس للناطقين بغيرها لغة ثانية أو أجنبية في آلاف المؤسسات التعليمية في الوطن العربي وخارجه، لذا كان "علم اللغة العربية للناطقين بغيرها أحوج ما يكون إلى مواكبة كل جديد في مجال تعليم اللغات الثانية، والتمكن من الكفايات الالزمة والضرورية التي تؤهله للقيام بدوره المحوري على أكمل وجه، بغية تطوير عملية التعليم للوصول إلى أعلى مردود ممكن".²

ومن يتبع الدراسات التقويمية لأداء المعلمين في صفوف تعليم العربية للناطقين بغيرها في المؤسسات حول العالم؛ يلحظ أنها تكشف عن جوانب عده من القصور، إذ تبيّن أن كثيراً من معلمي العربية في بنغلادش غير متخصصين في تعليم العربية للناطقين بغيرها، ولا يمتازون بالتأهيل العملي أو التربوي أو اللغوي اللازم، لأنهم لم يتلقوا دوراتٍ في إعداد المعلمين لتحسين أدائهم، لذا ما زالوا يعتمدون الطريقة التقليدية في التعليم، فيؤدون دور الملقي، في حين يظلُ الطلبة مستمعين من دون مشاركة أو ممارسة تطبيقية، وكذا لا يستعملون الوسائل التعليمية الضرورية في تعليم العربية.³

¹ علي الحديبي، "برنامج قائم على التعلم المنظم ذاتياً لتنمية مهارات استخدام التقنية في التدريس والاتجاه نحو التقنية لدى معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى"، مجلة العلوم التربوية والنفسية، مملكة البحرين، (19)، 1، 2018، ص 144.

² الحديبي، فاعلية برنامج تدريبي قائم على معايير الجودة، ص 572.

³ انظر: محمد معين الدين، "واقع أداء معلمي اللغة العربية في بنجلاديش في ضوء المعايير المهنية المعاصرة"، مؤتمر اللغة العربية الدولي الرابع: تطوير تعليم اللغة العربية وتعلمها؛ المتطلبات، والأبعاد، والآفاق (الشارقة: المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج، 2020)، ص 293.

وأظهرت إحدى الدراسات ضعف خريجي أقسام اللغة العربية في الهند، ومرجع ذلك إلى قصور المناهج الدراسية، وافتقار المعلمين للكفاءة المطلوبة، فضلاً عن استعمال اللغة الأردية أو الإنكليزية في تعليم العربية.

وفي المجتمع الإثيوبي أوصت إحدى الدراسات بضرورة تدريب معلمي المدارس الأهلية والمعاهد الإسلامية على طرق تعليم اللغة العربية والقرآن الكريم والعلوم الشرعية.¹ وفي إندونيسيا تبيّن ضعفُ معرفة المعلمين بأساليب تعليم اللغات وطرق التعليم، وذلك في برامج تأهيل معلمي العربية، وقلة الدورات التدريبية الموجهة إلى المعلمين، ومن ثم كان التوصية بضرورة بناء برامج للتنمية المهنية تلبي حاجات المعلمين في إندونيسيا.²

وأشارت بعض الدراسات إلى أن معظم معلمي اللغة العربية في مدارس تعليمها للناطقين بغيرها في البلاد غير العربية يفتقرن إلى المعارف والمهارات الّازمة، إذ إن إعدادهم لا يقوم على تحديد منهجي يراعي الجوانب اللغوية والتربوية والثقافية؛ مما يؤثر سلبياً في اتجاهات الطلبة نحو اللغة العربية والثقافة العربية والإسلامية.³

وتوصّل بعض الباحثين إلى أن معلمي العربية للناطقين بغيرها في حاجة ماسة إلى تنمية مهاراتهم في توظيف التقانة في أثناء عملية التعليم.⁴

ولا يختلف واقع معلمي العربية في السنوات التحضيرية في كليات الإلهيات التركية؛ كثيراً عن واقع المعلمين في المؤسسات التي ذُكرت سابقاً، إذ تشير الدراسات في مجلملها إلى قصور وتدنٍ في أداء المعلمين، وقبل الخوض في العرض والتحليل ينبغي لنا الإشارة إلى عدة أمور، منها:

¹ انظر: أحمد لقم، "اكتساب العربية: التجارب، المعوقات، الآفاق"، معوقات تعليم العربية في الجامعات العالمية (الرياض: مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، ط1، 2016)، ص39-40.

² انظر: محمد آل الشيخ، محمود الحمود، "مشكلات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في السياق الإندونيسي: وجهة نظر معلم اللغة"، معوقات تعليم العربية في الجامعات العالمية (الرياض: مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، ط1، 2016)، ص139.

³ انظر: محمد حلبة، "تطوير برنامج إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في ضوء معايير الجودة الشاملة"، مجلة الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، العدد (111)، 2011، ص144.

⁴ انظر: الحديبي، برنامج قائم على التعلم المنظم ذاتياً، ص150.

- ينقسم معلمو العربية في برامج السنة التحضيرية إلى قسمين؛ المعلمون الأتراك الذين يقتصر دورهم غالباً على تعليم قواعد النحو والصرف في هذه البرامج، والمعلمون العرب (وبعض الجنسيات غير العربية) الذين يعيشون في تركيا، أو استقدمتهم الجامعات التركية للعمل في برامجها، وهم غالباً ما يتولون تعليم مهارات التواصل الأربعة (الاستماع، القراءة، الكتابة، الحادثة) باستعمال السلاسل والكتب المقررة.
- حددت لائحة مجلس التعليم العالي التركي ذات الرقم (30590) المنصورة في الجريدة الرسمية بتاريخ (2018/11/09) شروط قبول المعلمين الأتراك في برامج السنة التحضيرية، إذ يُشترط أن يكون المعلم التركي متخصصاً في اللغة العربية أو العلوم الإسلامية أو ما يعادلها، وأن يكون حاصلاً على درجة الماجستير، بالإضافة إلى اجتيازه اختبار الكفاءة في اللغة العربية (YDS) الذي يعده مركز القياس والتقويم الوطني التركي بنسبة (80٪)، واجتيازه اختبار الثقافة (ALES) بنسبة (70٪). وتعليلياً على البند الأخير المرتبط بشروط تعيين المعلمين الأتراك، أوضحت دراسة الحدقي أن "اختبار (YDS) المنوط به اختيار المعلمين، يقيس الفهم القرائي والمفردات والتراكيب، ويخلو من التحدث والاستماع والكتابة، أي إنه لا يقيس (75٪) من المهارات اللغوية، كما أن الشروط الأخرى لا تتضمن ما يثبت تأهيل المعلم لتعليم العربية بوصفها لغة أجنبية، وهو ما قد يعكس سلباً على أدائه الصفي؛ حيث يقدم كل معلم دروسه حسب تجربته الشخصية وليس بحسب ما يقوله العلم".¹

ومن جهة أخرى أشارت دراسة الدياب أن "معلمي العربية في كليات الإلهيات ما زالوا يحتفظون ببعض الممارسات التقليدية في تعليم العربية، إذ يعتمدون على النحو والصرف والقواعد الأساسية في عملية الحفظ، والمعلم لا يهمه أن يعلم الطالب اللغة العربية على حقيقتها، وما يهمه هو تعليم القواعد التحويية والصرفية، كما أن بعض المدرسين لا يعرفون طرق تدريس العربية ولم يسمعوا بها من قبل، وأنهم يستعملون الطرق القديمة كالإلقاء والترجمة، الأمر الذي من شأنه جعل العربية جامدة غير قابلة للحركة والتقدُّم".²

¹ الحدقي وشيشيك، التوجهات طلبة كليات الإلهيات والعلوم الإسلامية في تركيا، ص.243.

² الدياب، المشاكل التي تواجه الأتراك في تعليم اللغة العربية، ص.116.

و"إذا كان مدرس مادة اللغة العربية نفسه لا يفهم العربية بالقدر المطلوب، ولا يستطيع أن يتحدثها على نحو جيد، ويستعمل لغة وسيطة لشرح العربية، فكيف يُتَّنْتَظَ منه أن يعلم طلابه العربية؟ فضلاً عن عدم وجود عدد كافٍ من المدرسين المتمكنين لتدريس مناهج العربية"¹ ثم إن "عدم معرفة المعلم بخصائص اللغة التي يدرِّسها له تأثيره على مستوى الطلاب، خاصة إذا كان المعلم من غير أبناء اللغة".²

وكذا "بعض المعلمين يتبعون أسلوبًا واحدًا في التدريس من دون تحديد؛ مما يسبب دخول الملل إلى نفوس الطلاب، وأن من أخطر المشكلات غياب المتخصصين في تعليم العربية للناطقين بغيرها، فضلاً عن استعمال اللغة الوسيطة (التركية)، مما يؤكّد الشعور بأن العربية صعبة ولا يمكن تعلُّمها، إضافة إلى عدم إلمام المعلمين بأصول تعليم اللغات الأجنبية".³ ويشير بعضهم إلى أن "بعض المعلمين لا يحسنون ضبط المفردات اللغوية بسبب الضعف في الإعداد الأكاديمي نحوه وصرفًا".⁴

وفي محاولة علاج المشكلات السابقة؛ "أصدر مجلس التعليم العالي التركي (YÖK) شروطًا جديدة لتعيين المعلمين الأجانب؛ حيث أصدر القرار رقم (E.4217 - 914 - 82444403) بتاريخ (2020/05/17) يتضمن لائحة جديدة لمعايير تعيين المعلمين الأجانب وشروطه في السنوات التحضيرية للغات الأجنبية، ومنها اللغة العربية، حيث يشترط فيها أن يكون المعلم متخصصاً في اللغة التي سوف يدرِّسها، أو أن يمتلك خبرة لعامين على الأقل إن لم يكن متخصصاً".⁵

¹ عمر إسحق أوغلو، "تعليم اللغة العربية في المدارس التركية"، المؤتمر الدولي الثاني للغة العربية (دبي: المجلس الدولي للغة العربية، ط1، 2013)، ص187.

² عماد عبد الباقى، "أثر التبرير والتغييم في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها"، مجلة التواصلية، (17)6، 2020، ص573.

³ عبد الواحد، مشكلات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

⁴ أحمد حسن محمد علي، الأساس في أساليب تدريس المهارات اللغوية لغير الناطقين بالعربية (أنقرة: صون تشاك، ط1، 2021)، ص.23.

⁵ الرفيدى، برامج تعليم اللغة العربية في السنة التحضيرية، ص36.

غير أن الباحث يرى أن تلك الشروط غير كافية لتحسين تعلم اللغة العربية في صفوف السنوات التحضيرية، وذلك للأسباب الآتية:

- قد يكون المعلم متخصصاً في تعليم العربية لغةً أولى (للناطقين بها)، ولكنه قد يفتقر إلى المعرفة بأسس تعليمها لغةً ثانيةً (للناطقين بغيرها).
- أشار القرار إلى أن المعلم يمكنه العمل وإن لم يكن متخصصاً، بشرط امتلاكه خبرة لا تقل عن عامين، وهذا الشرط لا يضمن امتلاك المعلمين لكفايات التعليم اللازم لتعليم العربية لغةً ثانيةً.
- لم يتطرق القرار إلى ضرورة التدريب المستمر قبل الخدمة أو في أثنائها، ولم يشترط مشاركة المعلمين في دورات تدريبية تتضمن أساليب تعليم العربية بوصفها لغة ثانية، وبخاصة فيما يتعلق بكيفية تعليم العناصر والمهارات اللغوية.

خلاصة وتعقيب:

بناء على العرض السابق يكون البحث قد أجاب عن السؤال الأول من أسئلته: ما واقع معلمي اللغة العربية في السنوات التحضيرية بكليات الإلهيات؟ ويمكن تلخيص ما سبق في النقاط الآتية:

- (أ) أشارت الدراسات الخاصة بتعليم العربية لغةً ثانيةً أو أجنبيةً في المؤسسات العالمية، إلى قصور واضح في أداء المعلمين مهنياً وتربيوياً، مما ينعكس سلبياً على تعلم الطلبة اللغة العربية، وتتأكد معه حاجة المعلمين إلى برامج تدريب مستمرة في أثناء الخدمة.
- (ب) أظهرت الدراسات المتعلقة بتقييم معلمي السنوات التحضيرية في تركيا عنابة المعلمين بتعليم القواعد النحوية والصرفية (التعليم عن اللغة)؛ أكثر من تعليم المهارات اللغوية (تعليم اللغة)، وكذا أظهرت ضعف مخرجات التعلم نتيجة ضعف أداء بعض المعلمين.
- (ج) يفتقر بعض المعلمين إلى المعرفة بالطرق الحديثة في تعليم اللغة، لذا يستمرون في استعمال الطرق التقليدية من مثل الإلقاء والترجمة، مما يعوق من نفوذ الطلبة لغويًا.
- (د) يتبع بعض المعلمين أسلوبًا واحدًا في التعليم من دون تجديد، وينتج عن هذا دخول الملل إلى نفوس الطلبة.

(ه) يلاحظ النقص في عدد المعلمين المتمكنين من تعليم مناهج العربية.
(و) يواجه بعض المعلمين صعوبة في فهم العربية فهماً كافياً، مما يؤثر في قدرتهم على إيصالها إلى الطلبة.

وعقبياً على الخلاصات السابقة يمكن القول إن:

- ظاهرة ضعف مستوى معلمي اللغة العربية ليست خاصة بالمؤسسات التركية فقط، ولا تقتصر على المعلم التركي وحده، بل هي ظاهرة منتشرة في مؤسسات عدّة، تختلف أساليبها باختلاف المجتمع نفسه.
- معظم مشكلات المعلمين تتركز في ضعف الإعداد المهني المرتبط بإستراتيجيات التعليم وأساليبه، ومن ثم تصبح ضروريّة الدورات التدريبية المستمرة للمعلمين في أثناء الخدمة.
- مهما تكن الخطوات الإيجابية في سبيل تقويم شروط تعيين المعلمين الأجانب ومعاييره في برامج السنة التحضيرية؛ فإنها غير كافية من أجل الارتقاء بمستوى معلمي العربية الأتراك والعرب سواء بسواء.
- من الضروري تحديد الكفايات الأساسية لمعلمي اللغة العربية للناطقيين بغيرها، وهذا ما يتناوله البحث عند الإجابة عن السؤال الثاني من أسئلته.
- يلزم تحديد الحاجات التدريبية الّازمة لّمعلميّيّ العربية في الصّفوف التّحضيريّة بكلّيّات الإلهيّات.

2. كفايات معلميّيّ العربية للّناطقيّين بغيرها:

"إن كثيراً من المعلمين لا يفتقرون بين تدريس اللغة العربية لأبنائهما وتدريسها للناطقيين بغيرها، لأنّه في ظنّهم أنّ من يمتلك معلومات عن القواعد النحوية فإنه يستطيع أن يدرّسها سواء للعرب أو لغيرهم"¹، وهذا ما يدعو إلى تحديد الكفايات الّازمة التي تؤهّل المعلم لتعليم العربية لغة ثانية.

¹ علي الحديبي، "تصور مقترن للتغلب على المشكلات التي تواجه الجهات المعنية بتعليم اللغة العربية للناطقيين بلغات أخرى"، مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، 1(33)، 2017، ص.4.

وُتُّعرف الكفايات بأنها "مختلف أشكال الأداء التي تمثل الحد الأدنى الذي يلزم لتحقيق هدف ما، وأنها مجموع الاتجاهات وأشكال الفهم والمهارات التي من شأنها أن تيسّر للعملية التعليمية تحقيق أهدافها العقلية والموجданية والنفس حركية".¹

وُعُرِفت الكفايات المهنية أيضًا بأنها "مجموعة من المعرف والاتجاهات والمفاهيم والخبرات التي توجّه سلوك التدريس لدى المعلم، وتساعده في أداء عمله داخل الفصل وخارجه بمستوى معين من التمكّن، ويمكن قياسها وفق معايير خاصة متفق عليها".²

وهي كذلك "مجموعة المعرف والمفاهيم والمهارات والاتجاهات التي يكتسبها معلم اللغة العربية وتوجّه سلوكه وترتقي إلى مستوى يمكنه من الارقاء في مواجهة متغيرات القرن الحادي والعشرين".³

ويمكن أن نستخلص من التعريفات السابقة أن الكفايات المهنية أدوات المعلم في الصنوف التي تمثل انعكاساً لما يمتلكه من مهارات وخبرات تربوية تمكّنه من مواجهة متطلبات التعليم بفاعلية وإتقان، ويمكن قياسها استناداً إلى معايير محددة.

وقد أصبحت فكرة تربية المعلمين القائمة على الكفايات أو الأداء من أبرز ملامح التربية المعاصرة وأكثرها شيوعاً في الأوساط التربوية المعنية بتدريب المعلمين، وأصبحت الممارسة المستمدّة من إطارها النظري تشكّل حركة متكاملة الأبعاد، هدفها نظريات التعلم والتعليم،⁴ ومن هذا المنطلق يستلزم إعداد المعلم وتحييته للقيام بعمله تماماً؛ تزويده بالكفايات الازمة، لذا سعى التربويون إلى تحديدها في دراسات عدّة، منها دراسة حددت (179) كفاية يجب أن تتوفر لدى معلمي العربية للناطقين بلغات أخرى، وصنفتها في محاور عدّة،

¹ رشدي طعيمة، المعلم كفاياته إعداده تدريبيه (بيروت: دار الفكر العربي، ط2، 2006)، ص.33.

² حسن، درجة توافق كفايات الأداء التدريسي لدى معلمي اللغة العربية، ص.287.

³ بشري العكاشي، "الكفايات المهنية التربوية لدى معلم اللغة العربية وتحديات عصر المعرفة"، المؤتمر اللغة العربية الدولي الرابع: تطوير تعليم اللغة العربية وتعلمها: المتطلبات، والأبعاد، والآفاق (الشارقة: المركز التربوي للغة العربية للدول الخليج، 2020)، ص.258.

⁴ انظر: المرجع السابق، ص.260.

هي التمكّن اللغوي، والاتجاهات والقيم، والتدريبات والواجب المنزلي، وتعليم المهارات اللغوية، والجوانب النفسية والاجتماعية.¹

وفي دراسة أخرى توزّعت الكفايات المهنية في ستة محاور، هي الجوانب النفسية والاجتماعية، والمناهج والمواد التعليمية، والتعليم، وتقانة التعليم، وأصول التربية، والبحث التربوي، وابتنق عنها (77) كفاية.²

وصنف آخرون الكفايات المهنية الّازمة لـمعلمي اللغة العربية وفق التحدّيات التي يواجهونها، فكانت سبعة مجالات، هي الضعف اللغوي، وضعف المعلمين، والازدواجية اللغوية، واللغة الأجنبية، والعولمة، والانفجار المعرفي، ووسائل الإعلام.³

وهدفت إحدى الدراسات إلى تحديد درجة توافر كفايات الأداء التعليمي الّازمة لدى معلمي اللغة العربية، وحدّدها في (15) كفاية مهنية.⁴

القسم التطبيقي

للإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة البحث: ما الكفايات المهنية الّازمة لـمعلمي العربية للناطقيـن بـغـيرـها؟ أعدّ الباحث استبانة لـتحـديـدـ الكـفـاـيـاتـ الـمـهـنـيـةـ لـمـعـلـمـيـ الـعـرـبـيـةـ لـلـنـاطـقـيـنـ بـغـيرـهاـ؟ وفق الخطوات الآتية:

(أ) الهدف من الاستبانة:

تحديد الكفايات المهنية الّازمة لـمعلمي العربية للناطقيـن بـغـيرـها؛ بـهدف إدراـجـهاـ ضمنـ الحاجـاتـ التـدـريـيـةـ لـلـمـعـلـمـيـنـ فـيـ البرـامـجـ التـدـريـيـةـ.

¹ انظر: طعيمة، المعلم كـفـاـيـاتـهـ إـعـادـاهـ تـدـريـيـهـ، صـ60ـ.

² انظر: محمود الناقـةـ، "برـنامجـ الإـعـادـah لـمـعـلـمـيـ الـغـلـةـ الـعـرـبـيـةـ لـلـنـاطـقـيـنـ بـلـغـاتـ أـخـرـىـ؛ تصـوـرـ مقـترـحـ: الأـسـسـ، الكـفـاـيـاتـ، الأـهـدـافـ، عـنـاصـرـ الإـعـادـahـ"، مجلـةـ الجـامـعـةـ الـإـسـلـامـيـةـ، (36)، 2002، صـ349ـ.

³ انظر: العـكـاشـيـ، الكـفـاـيـاتـ الـمـهـنـيـةـ التـرـبـوـيـةـ لـدـىـ مـعـلـمـيـ الـغـلـةـ الـعـرـبـيـةـ، صـ263ـ.

⁴ انظر: حـسـنـ، درـجـةـ توـافـرـ كـفـاـيـاتـ الأـدـاءـ التـدـريـيـيـ لـدـىـ مـعـلـمـيـ الـغـلـةـ الـعـرـبـيـةـ، صـ285ـ.

(ب) مصادر بناء الاستبانة:

بناء على ما حددته الدراسات السابقة من الكفايات التي ينبغي أن يمتلكها معلمون العربية للناطقين بغيرها، إضافة إلى خبرة الباحث النظرية والعملية في ميداني التعليم والتدريب؛ اقتُرحت قائمة أولية بالكفايات المهنية الازمة لمعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها.

(ج) إعداد الاستبانة في صورتها الأولية:

- المقدمة: توضح للمحكمين موضوع البحث والغرض من بناء الاستبانة.
- خانة بيانات المحكم: تضمنت البيانات من مثل الاسم، وجة العمل، وسنوات الخبرة (10، 15، فوق ذلك).
- محاور الكفايات الرئيسية والفرعية.
- خانة تدوين الاستجابة.
- خانة إبداء الرأي والملحوظات، حيث يضع المحكم علامة على الاختيار المتفق مع رأيه فيما يتعلق بالعناصر الآتية: انتماء الكفاية الفرعية للكفاية الرئيسية، وصحة الصياغة اللغوية، وإضافة ما يراه مناسباً.

(د) ضبط الاستبانة:

- العرض على المحكمين: أرسلت الاستبانة إلى عدة متخصصين وخبراء في مجال التدريب وطرق تعليم العربية للناطقين بغيرها، للتأكد من مناسبة الكفايات حاجات المعلمين في تعليم اللغة العربية، ومدى ضرورة تضمينها في البرامج التدريبية (وهو ما يُعرف بصدق المحكمين).
- تعديل الاستبانة: أشار المحكمون إلى أن الكفايات مناسبة بعامة، مع حاجات المعلمين في تعليم العربية للناطقين بغيرها، واتتمائها إلى المجالات التي تندرج تحتها، مع اقتراح بعض التعديلات بالحذف والتعديل والإضافة، وقد استجاب الباحث لاقتراحات المحكمين، حتى وصلت الاستبانة إلى شكلها النهائي (ملحق 1).¹

¹ أعدَّ الباحث استبانة الكفايات المهنية للمعلمين، وحُكِّمت في دار العربية، في إسطنبول، ثم عُدِّلت، وطُورت لاحقاً.

(ه) الشكل النهائي للقائمة:

تضمنت القائمة في شكلها النهائي - بعد تعديلات المحكمين - تسعة مجالات رئيسة، هي: الخصائص الشخصية، وتنظيم الدروس، وطائق التعليم، والإدارة الصفية، وتوظيف التقنيات، والتقويم والاختبارات، والتواصل المهني والمجتمعي، والإرشاد التربوي، والبحث العلمي، وانبثقت عن كل مجال عدة كفايات وصلت في مجموعها إلى (120) كفاية (ملحق 1).

- وبذلك يكون البحث قد أجاب على السؤال الثاني من أسئلته: ما الكفايات المهنية الالزانية لعلمي العربية للناطقين بغيرها؟ ومن ثم تتلخص توصيات البحث في الآتي:
- ضرورة توظيف قائمة الكفايات التي توصل إليها هذا البحث في بناء برامج تدريب معلمي العربية للناطقين بغيرها.
 - ضرورة بناء برامج تدريبية على أساس علمية تهدف إلى تطوير الكفايات المهنية التربوية لعلمي العربية للناطقين بغيرها، ولا سيما خريجي الأقسام الأخرى غير اللغة العربية.
 - ضرورة بناء برامج تدريبية انطلاقاً من الحاجات العملية للمعلمين من جهة، ومتطلبات ميدان تعليم العربية للناطقين بغيرها من جهة أخرى.
 - التحاق المعلمين بدورات تدريبية قبل البدء في تعليم اللغة العربية، إضافة إلى دورات تدريبية مستمرة في أثناء الخدمة.
 - أن يكون امتلاك المعلمين للخبرات الميدانية في صفوف تعليم العربية للناطقين بغيرها؛ شرطاً من شروط اختيارهم، إضافة إلى ضرورة تقديم عروض عملية تطبيقية تظهر مدى امتلاكهـم الكـفايات الـالـزـانـية لـلـتـعـلـيمـ.
 - تشجيع الباحثين والخبراء على تقديم برامج التدريب الناجحة في الملتقىـات العلمـية؛ لتبادل الخبرـات وتعـمـيمـ الفـائـدةـ.

خاتمة

يتضح من محمل ما عُرض في هذا البحث أن مستقبل تعليم العربية للناطقين بغيرها يستلزم إعادة النظر في برامج إعداد معلميها، بما يتفق مع متطلبات القرن الحادي والعشرين، والتحولات المتسارعة في ميدان الذكاء الاصطناعي، وقد كشفت نتائج البحث عن قصور واضح في الجوانب المهنية التربوية والتقنية لإعداد معلمي العربية، في مقابل التركيز على الإعداد اللغوي الجامعي، وبرزت الحاجة ماسة إلى تطوير برامج إعداد المعلمين، وبخاصة في البيئات الجامعية التركية، لتزويدهم بالكفايات المهنية والتربوية والتقنية التي تمكّنهم من أداء أدوارهم التعليمية بكفاءة وجدوى.

وبتطبيق المنهج الوصفي وإعداد قائمة الكفايات المقترحة؛ توصل البحث إلى تحديد تسعة مجالات رئيسة، تتفرع عنها (120) كفاية مهنية وتربوية، تمثل إطاراً مرجعياً يمكن الإفادة منه في بناء برامج إعداد معلمي العربية للناطقين بغيرها وتدريبهم، وفي تقويم أدائهم، وتوجيه خطط التطوير المستقبلي، وبذلك يسهم البحث في وضع لبنة علمية للارتقاء بجودة تعليم اللغة العربية عالمياً، ودعم مسيرة تطوير معلميها بما يتفق مع متغيرات العصر ومتطلبات التعليم الحديث.

المصادر والمراجع

- أحمد الدياب، المشاكل التي تواجه الأتراك في تعليم اللغة العربية والمقترنات (رسالة ماجستير، معهد العلوم التربوية، جامعة غازي، أنقرة، 2002).
- أحمد حسن علي، "تعليم اللغة العربية في تركيا: تحدياته وآفاقه"، مجلة كلية الإلهيات، جامعة بورصا ألوداغ، العدد (26)، 2017.
- أحمد حسن محمد علي، إستراتيجيات حديثة في تعليم اللغة العربية وتعلمها للناطقين بغيرها (أنقرة: صون شاغ، ط1، 2020).
- أحمد حسن محمد علي، الأساس في أساليب تدريس المهارات اللغوية لغير الناطقين بالعربية (أنقرة: صون تشاك، ط1، 2021).
- أحمد صنوبر، "أهم مشكلات برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في تركيا: ملاحظات ميدانية"، اللغة العربية في تركيا (الرياض: مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، ط1، 2015).
- أحمد لقم، "اكتساب العربية: التجارب، المعوقات، الآفاق"، معوقات تعليم العربية في الجامعات العالمية (الرياض: مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، ط1، 2016).
- إسلام الحديقي، "التحديات المؤسسية في برامج تعليم العربية في السنوات التحضيرية بكليات العلوم الإسلامية بتركيا"، مؤتمر إسطنبول الدولي الثاني لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، 2016.
- إسلام يسري الحديقي، سلطان مشيشك، "اتجاهات طلبة كلية الإلهيات والعلوم الإسلامية في تركيا نحو برنامج اللغة العربية في السنة التحضيرية"، مجلة دار الفنون إلهيات، 30(1)، 2019.
- بشرى العكايشي، "الكفايات المهنية التربوية لدى معلم اللغة العربية وتحديات عصر المعرفة"، المؤقر اللغة العربية الدولي الرابع: تطوير تعليم اللغة العربية وتعلمها: احتياجات، والأبعاد، والآفاق (الشارقة: المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج، 2020).

رائد الحاج حسن، "درجة توافر كفايات الأداء التدريسي لدى معلمي اللغة العربية"، مؤتمر اللغة العربية الدولي الرابع: تطوير تعليم اللغة العربية وتعلمها: المتطلبات، والأبعاد، والآفاق (الشارقة: المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج، 2020).

رشدي طعيمة، المعلم كفاياته إعداده تدريبيه (بيروت: دار الفكر العربي، ط2، 2006). سعد الرفيفي، برامج تعليم اللغة العربية في السنة التحضيرية: واقع وحلول (رسالة ماجستير، جامعة أكسراي، الجمهورية التركية، 2021).

طاهر أيدين، "المشكلات التي تواجه تعليم اللغة العربية في تركيا"، المؤتمر الدولي الرابع للغة العربية (دبي: المجلس الدولي للغة العربية، 2015).

عبد الرازق مختار، "مهارات استخدام إستراتيجيات القراءة الفعالة ومدى توافرها لدى معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها"، مؤتمر اللغة العربية الدولي الرابع: تطوير تعليم اللغة العربية وتعلمها؛ المتطلبات، والأبعاد، والآفاق (الشارقة: المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج، 2020).

علي الحديبي، "برنامج قائم على التعلم المنظم ذاتياً لتنمية مهارات استخدام التقنية في التدريس والابحاث نحو التقنية لدى معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى"، مجلة العلوم التربوية والنفسية، مملكة البحرين، (19)1، 2018.

علي الحديبي، "تصور مقترن للتغلب على المشكلات التي تواجه الجهات المعنية بتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى"، مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، (33)1، 2017.

علي الحديبي، "فاعلية برنامج تدريبي قائم على معايير الجودة في تنمية معايير الأداء المهني لدى معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى"، المجلة العلمية لكلية التربية، جامعة أسيوط، جمهورية مصر العربية، (32)3، 2016.

علي عبد الواحد، "مشكلات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، كليات أصول الدين في تركيا أنموذجاً: قلب الصف هو الحل"، اللغة العربية في تركيا (الرياض: مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، ط1، 2015).

عماد عبد الباقي، "أثر النبر والتنغيم في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها"، مجلة التواصلية، (17)، 6، 2020.

عمر إسحق أوغلو، "تعليم اللغة العربية في المدارس التركية"، المؤتمر الدولي الثاني للغة العربية (دبي: المجلس الدولي للغة العربية، ط1، 2013).

كريم الخولي، "مشكلات تعليم العربية لغير الناطقين بها في تركيا وطرق حلها"، اللغة العربية في تركيا (الرياض: مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، ط1، 2015).

محمد آل الشيخ، محمود الحمود، "مشكلات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في السياق الإندونيسي: وجهة نظر معلمي اللغة"، معوقات تعليم العربية في الجامعات العالمية (الرياض: مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، ط1، 2016).

محمد حلية، "تطوير برنامج إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في ضوء معايير الجودة الشاملة"، مجلة الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، العدد (111)، 2011.

محمد ضوينا، "التجربة التركية في تعليم اللغة العربية للوعاظين والأئمة والفقهاء"، المؤتمر الدولي الرابع للغة العربية (دبي: المجلس الدولي للغة العربية، ط1، 2015).

محمد معين الدين، "واقع أداء معلمي اللغة العربية في بنجلاديش في ضوء المعايير المهنية المعاصرة"، مؤتمر اللغة العربية الدولي الرابع: تطوير تعليم اللغة العربية وتعلمها؛ المتطلبات، والأبعاد، والآفاق (الشارقة: المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج، 2020).

محمود الناقة، "برنامج الإعداد التربوي لمعلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى؛ تصوّر مقتضي الأسس، الكفايات، الأهداف، عناصر الإعداد"، مجلة الجامعة الإسلامية، (36)، 2002.

ملحق (1): ملحوظة قائمة الكفايات المهنية التربوية الضرورية لمعلمي العربية للناطقين بغيرها

الوظيفة	الاسم
محاضر في جامعة 29 مايو، إسطنبول	أ. بلال سليمان
محاضر في جامعة إسطنبول، إسطنبول	أ. جمال يوسف
أستاذ في جامعة إسطنبول، إسطنبول	أ.د. خليل إبراهيم كاتشار
أستاذ مساعد في جامعة صباح الدين زعيم، إسطنبول	د. خالد الدغيم
محاضر في جامعة صباح الدين زعيم، إسطنبول	د. صباح جوموش
محاضر في جامعة إسطنبول آيدين، إسطنبول	د. علي الخولي
أستاذ مشارك في جامعة كرمان، كرمان	د. عماد عبد الباقى
محاضر في دار العربية، إسطنبول	د. غيث أنيس
محاضر في جامعة السلطان محمد الفاتح، إسطنبول	د. ماهر الرفاعي
أستاذ مساعد في جامعة 29 مايو، إسطنبول	د. محمود عبس

ملحق (2): قائمة الكفايات المهنية التربوية الضرورية لمعلمي العربية للناطقين بغيرها

الكفايات	ال المجال
<ol style="list-style-type: none"> 1. يتحلى المعلم بالأمانة والصدق والانضباط. 2. يقوم ذاته ويحدد حاجاته التدريرية. 3. يتَّصف بالثبات الانفعالي والموضوعية. 4. يتَّزم بأُخلاقِيَّات المهنة وسلوكيَّاتها. 5. يتَّزم بقوانين المؤسسة التعليمية وأنظمتها. 6. يحرص على التطوير المهني والعربي والثقافي. 7. يتقن لغات أخرى لتيسير التواصل مع الطلبة والزملاء. 8. يراعي المقدرات الثقافية والنفسية للطلبة. 9. يبني علاقات قائمة على الاحترام المتبادل. 10. يدعم الزملاء ويسهم في بناء مجتمع تعلم مهني. 11. يشارك في الأنشطة الثقافية والاجتماعية. 	<p>خصائص المعلم</p> <p>الشخصية</p>

الكفايات	المجال
<p>12. يبادر إلى تطوير البيئة التعليمية في الصف والمؤسسة.</p> <p>13. يكون بيئـة تعـليمـيـة شاملـة ومحـفـزـةـ.</p> <p>14. يتحمل مسـؤـولـيـة تـعـلـمـ الـطـلـبـةـ ويعـنىـ بـتـحـقـيقـ نـتـائـجـهـمـ.</p> <p>15. ظـهـرـ المـبـادـرـةـ وـالـقـدـوةـ فـيـ سـلـوكـهـ المـهـنـيـ وـالـتـرـبـويـ.</p>	
<p>16. يتعرف المعلم على الأطر العالمية والمعايير المرجعية لتعليم اللغات.</p> <p>17. يميز خصائص المستويات اللغوية.</p> <p>18. يحدد المتطلبات المسبقة للطلبة (العمر، المستوى، المقدمة الثقافية...).</p> <p>19. يحدّد الأهداف اللغوية والمهارية والثقافية لكل درس.</p> <p>20. يصوغ أهداف الدروس بدقة ووضوح وفق المستويات اللغوية.</p> <p>21. يربط أهداف الدروس بالمعايير المرجعية لتعليم العربية.</p> <p>22. يختار السلاسل التعليمية المناسبة لأهداف الطلبة ويقوم بها.</p> <p>23. يعد خطط الدروس وفق المراحل التربوية.</p> <p>24. يحدّد توقيت كل مهارة لغوية في الدرس.</p> <p>25. يحدّد المفردات والتراكيب المستهدفة لكل درس.</p> <p>26. يحدّد المفردات الإثرائية المناسبة للمستوى.</p> <p>27. يحدّد الأهداف الثقافية في المحتوى التعليمي.</p> <p>28. يخطط لاستعمال الوسائل التعليمية بما يحقق الأهداف.</p> <p>29. يصمم أنشطة تعليمية تراعي الأهداف والفرقة الفردية.</p> <p>30. يعدّ ألعاباً لغوية تعليمية محفزة.</p> <p>31. يحدّد المواد الداعمة للدورة التعليمية.</p> <p>32. يصوغ مخرجات الدورة ويحدّد عناصر التخطيط العام.</p> <p>33. يتعرف مداخل تعليم اللغة ويقارن بينها.</p> <p>34. يعدّ مواد إضافية تلائم الحاجات والدافع التعليمية.</p> <p>35. يعدل المنهج وفق خصائص الطلبة.</p> <p>36. يوظف دليل المعلم في التخطيط والتنفيذ.</p>	تخطيط الدروس

الكفايات	المجال
<p>37. يصوغ خطة شاملة تحقق التدرج والتكامل.</p> <p>38. يدمج المهارات اللغوية ضمن سياق واحد.</p> <p>39. يراعي تسلسل المحتوى وانسجامه مع الأهداف.</p> <p>40. يصوغ خطة تعليمية متكاملة تراعي تكامل الأهداف والمخرجات.</p>	
<p>41. يتقن المعلم تعليم الأصوات، والمفردات، والتراكيب، والنحو.</p> <p>42. يصف المفردات حسب الشيوع والمستوى اللغوی.</p> <p>43. يُعدُّ مواقف تعليمية لممارسة المفردات في سياقها.</p> <p>44. يطبق طائق تعليم المهارات الأربع (الاستماع، المحادثة، القراءة، الكتابة).</p> <p>45. يوظِّف أنشطة مفتوحة تتيح التعبير الحر للطلبة.</p> <p>46. يبني الطلاققة اللغوية عبر إستراتيجيات متنوعة.</p> <p>47. يدمج النحو الوظيفي في سياقات التواصل.</p> <p>48. يستعمل إستراتيجيات حديثة في تعليم القواعد.</p> <p>49. يوظِّف أنشطة تراعي الفروق الفردية والعمل التعاوني.</p> <p>50. يشجع على التفكير الناقد وحل المشكلات.</p> <p>51. يصبح الأخطاء اللغوية في الوقت المناسب.</p> <p>52. يحلّل الأخطاء اللغوية ويعالجها.</p> <p>53. يطبق مبادئ التحليل التقابلية.</p> <p>54. يطبق نظريات اكتساب اللغة ويقارن بينها.</p> <p>55. يدمج إستراتيجيات حديثة في التخطيط والتنفيذ.</p> <p>56. يفعِّل الاتصال الفعال داخل الصف.</p> <p>57. يقدم مراجعة بناءة للطلبة.</p> <p>58. يوازن بين المهارات اللغوية المختلفة في التعليم.</p> <p>59. يعزِّز البعد الثقافي في الدروس الصحفية.</p> <p>60. يعرِّف الطلبة بالمجتمع العربي وقيمه وتاريخه.</p>	طائق التعليم

الكفايات	المجال
<p>61. يهيئ المعلم بيئه صفية محفزة باستعمال أساليب مناسبة.</p> <p>62. ينظم الصف بما يناسب طبيعة الأنشطة التعليمية.</p> <p>63. يوزع الأدوار مراعيًّا الفروق الفردية بين الطلبة.</p> <p>64. ينظم الحوار والتفاعل في الصف بطريقة فعالة.</p> <p>65. يثير دافعية الطلبة عبر وسائل متنوعة.</p> <p>66. يستعمل التعزيز اللفظي والعملي استعمالًا تربويًّا.</p> <p>67. يحقق تفاعلاً نشطاً يعزز المشاركة والتفكير.</p> <p>68. يراقب أداء الطلبة باستمرار ويقوّمه.</p> <p>69. يوظف الوسائل التعليمية والتقنية بكفاءة.</p> <p>70. يشجع الطلبة على استعمال اللغة الهدف في الصف.</p> <p>71. يعزز الانضباط الذاتي لدى الطلبة.</p> <p>72. يلتزم بالخطبة الزمنية للدرس.</p> <p>73. يلخص الدروس وبلغتها بأسلوب تربوي مناسب.</p>	الإدارة الصفية
<p>74. يبحث المعلم عن موارد تعليمية رقمية مناسبة.</p> <p>75. يستعمل برامج الفصول الافتراضية بكفاءة.</p> <p>76. يتفاعل في البيئات الرقمية التعليمية.</p> <p>77. يصيّم محتوى رقميًّا متعدد الوسائط.</p> <p>78. يعد العروض التقديمية ويجري الوسائل الرقمية.</p> <p>79. ينشئ ألعابًا تعليمية ومسابقات إلكترونية.</p> <p>80. يجري اختبارات رقمية حديثة.</p> <p>81. يوظف الذكاء الاصطناعي في التعليم والتقييم.</p> <p>82. يختار الأدوات الرقمية وفق الأهداف وخصائص الطلبة.</p> <p>83. يقيم جدوى الموارد الرقمية المستعملة.</p> <p>84. يدمج التقانة في التخطيط التعليمي بوعي.</p> <p>85. يلتزم بضوابط الأمان والخصوصية الرقمية.</p>	توظيف التقنيات

الكفايات	المجال
<p>86. يتبع المستجدات التقانية ويتطور كفاءته الرقمية.</p> <p>87. يوجه الطلبة إلى الاستعمال الوعي للتقانة.</p> <p>88. يصوغ المعلم الأسئلة المقالية والموضوعية بدقة.</p> <p>89. يميز بين أنواع الاختبارات ووظائفها.</p> <p>90. يصمّم اختبارات شفهية وتحريرية لكل المهارات.</p> <p>91. يبني اختبارات تراعي الفروق بين المستويات.</p> <p>92. يحدّد الأوزان النسبية لعناصر الاختبار.</p> <p>93. يعالج الأخطاء الشائعة والتلقابية في التقييم.</p> <p>94. يحلّل نتائج التقييم ويوظفها في تطوير التعليم.</p> <p>95. يستعمل أدوات تقييم رقمية وعن بعد.</p> <p>96. يقنع أدوات التقييم بحسب الأهداف التعليمية.</p> <p>97. يطبق تقويمًا تكوريًّا وبنائيًّا ونهايًّا.</p> <p>98. يتحقق من صدق أدوات التقويم وثباتها.</p> <p>99. يصمّم أدوات تقييس مستويات التفكير وفق هرم بلوم.</p> <p>100. يوازن التقييم بين المهارات الأربع.</p> <p>101. يربط أسئلة التقييم بالمؤشرات التعليمية.</p> <p>102. يصوغ أسئلة تحفز التفكير الناقد.</p> <p>103. يستعمل روبركات لتقويم الأداء.</p> <p>104. يراجع أدوات التقييم لتحسينها.</p> <p>105. يشرك الطلبة في التقييم الذاتي أو تقييم الأقران.</p>	التقويم والاختبارات
<p>106. يتعاون المعلم مع الزملاء في تصميم الأنشطة التعليمية.</p> <p>107. يشارك بكفاءة في الاجتماعات التربوية.</p> <p>108. يسهم في تطوير برامج المؤسسة التعليمية.</p> <p>109. ينفتح على المبادرات المجتمعية الداعمة للتعليم.</p> <p>110. يمثل المؤسسة في الأنشطة الخارجية الرسمية.</p>	ال التواصل المهني والمجتمعي

الكفايات	المجال
<ul style="list-style-type: none"> 111. يلاحظ المعلم علامات الصعوبات النفسية أو العلمية لدى الطالب. 112. يوجه الطلبة إلى إستراتيجيات تعلم مناسبة. 113. يحيل الحالات التي تحتاج إلى دعم متخصص عند الحاجة. 114. يوفر بيئة صافية آمنة ومحفزة للتعلم. 115. يظهر حسًّا تربويًّا في التعامل مع التحديات التعليمية. 	الإرشاد التربوي
<ul style="list-style-type: none"> 116. يطلع المعلم على الدراسات الحديثة ويستثمر نتائجها في ممارسته. 117. يطبق أدوات بحثية لجمع وتحليل البيانات الصافية. 118. يوثق بحاربه وينشرها ضمن المجتمع المهني. 119. يشارك في المؤتمرات والدورات المتخصصة. 120. يدمج نتائج البحث في تحسين ممارسته الصافية. 	البحث العلمي

References

- Aḥmad al-Diyāb, *al-Mashākil allatī Tuwājih al-Atrāk fī Ta‘līm al-Lughah al-‘Arabiyyah wal-Muqtarhāt* (Master thesis, Ma‘had al-‘Ulūm al-Tarbawiyyah, Jāmi‘ah Ghāzī, Anqara, 2002).
- Aḥmad Ḥasan Muḥammad ‘Alī, *al-Asās fī Asālīb Tadrīs al-Mahārāt al-Lughawiyah li-Ghayr al-Nātiqīn bil-‘Arabiyyah* (Anqara: Şun Chāk, 1st Ed., 2021).
- Aḥmad Ḥasan Muḥammad ‘Alī, *Istrāṭījīyyāt Hadīthah fī Ta‘līm al-Lughah al-‘Arabiyyah wa-Ta‘allumihā lil-Nātiqīn bi-Ghayrihā* (Anqara: Şun Shāgh, 1st Ed., 2020).
- Aḥmad Ḥasan ‘Alī, “Ta‘līm al-Lughah al-‘Arabiyyah fī Turkyā: Taḥaddiyātuḥu wa-Āfāquḥu,” *Majallah Kulliyah al-Ilāhiyyāt*, Jāmi‘ah Būrṣā Uludāgh, No. 26 (2017).
- Aḥmad Luqmān, “Iktisāb al-‘Arabiyyah: al-Tajārib, al-Mu‘awwiqāt, al-Āfāq,” in *Mu‘awwiqāt Ta‘līm al-‘Arabiyyah fī al-Jāmi‘ah al-‘Ālamīyyah* (Riyadh: Markaz al-Malik ‘Abdullāh bin ‘Abdul‘azīz al-Duwālī li-Khidmah al-Lughah al-‘Arabiyyah, 1st Ed., 2016).
- Aḥmad Ṣunūbar, “Ahamm Mushkilāt Barāmij Ta‘līm al-Lughagh al-‘Arabiyyah lil-Nātiqīn bi-Ghayrihā fī Turkyā: Mułāhażāt Maydāniyyah,” in *al-Lughah al-‘Arabiyyah fī Turkyā* (Riyadh: Markaz al-Malik ‘Abdullāh bin ‘Abdul‘azīz al-Duwālī li-Khidmah al-Lughah al-‘Arabiyyah, 1st Ed., 2015).
- Bushrā al-‘Akāyishī, “al-Kafā’āt al-Mihaniyyah al-Tarbawiyyah ladā Mu‘allim al-Lughah al-‘Arabiyyah wa-Taḥaddiyāt ‘Aşr al-Ma‘rifah,” *al-Mu’tamar al-Duwālī al-Rābi‘ lil-Lughah al-‘Arabiyyah: Taṭwīr Ta‘līm al-Lughah al-‘Arabiyyah wa-Ta‘allumihā: al-Mutatallabāt wal-Ab‘ād wal-Āfāq* (Sharjah: al-Markaz al-Tarbawī lil-Lughah al-‘Arabiyyah li-Duwāl al-Khalīj, 2020).
- Islām al-Hadaqī, “al-Taḥaddiyāt al-Mu‘assasiyyah fī Barāmij Ta‘līm al-‘Arabiyyah fī al-Sanawāt al-Taḥdīriyyah bi-Kulliyyāt al-‘Ulūm al-Islāmiyyah bi-Turkyā,” *al-Mu’tamar al-Duwālī al-Thānī li-Ta‘līm al-Lughah al-‘Arabiyyah lil-Nātiqīn bi-Ghayrihā* (2016).
- Islām Yusrī al-Hadaqī, Sultān Shamshīk, “Ittijāhāt Ṭalabah Kulliyyāt al-Ilāhiyyāt wal-‘Ulūm al-Islāmiyyah fī Turkyā Nāḥwa Barnāmaj al-Lughah al-‘Arabiyyah fī al-Sanah al-Taḥdīriyyah,” *Majallah Dār al-Funūn Ilāhiyyāt*, 30(1) (2019).

Karīm al-Khūlī, “Mushkilāt Ta‘līm al-‘Arabiyyah li-Ghayr al-Nātiqīn bihā fī Turkyā wa-Turuq Ḥallihā,” in *al-Lughah al-‘Arabiyyah fī Turkyā* (Riyadh: Markaz al-Malik ‘Abdullāh bin ‘Abdul‘azīz al-Duwālī li-Khidmāt al-Lughah al-‘Arabiyyah, 1st Ed., 2015).

Mahmūd al-Nāqah, “Barnāmaj al-I‘dād al-Tarbawī li-Mu‘allimī al-Lughah al-‘Arabiyyah lil-Nātiqīn bi-Lughāt Ukhra: Taṣawwur Muqtarḥ, al-Usus, al-Kafā‘at, al-Ahdāf, ‘Anāṣir al-I‘dād,” *Majallaḥ al-Jāmi‘ah al-Islāmiyyah*, No. 36 (2002).

Muhammad Āl al-Shaykh, Mahmūd al-Mahmūd, “Mushkilāt Ta‘līm al-Lughah al-‘Arabiyyah li-Ghayr al-Nātiqīn bihā fī al-Siyāq al-Indūnīsī: Wijhah Nazar Mu‘allimī al-Lughah,” in *Mu‘awwiqāt Ta‘līm al-‘Arabiyyah fī al-Jāmi‘at al-Ālamīyyah* (Riyadh: Markaz al-Malik ‘Abdullāh bin ‘Abdul‘azīz al-Duwālī li-Khidmāt al-Lughah al-‘Arabiyyah, 1st Ed., 2016).

Muhammad Duwaynā, “al-Tajribah al-Turkiyyah fī Ta‘līm al-Lughah al-‘Arabiyyah lil-Wu‘āz wal-A‘imma wal-Muftiyyīn,” *al-Mu‘tamār al-Duwālī al-Rābi‘ li-l-Lughah al-‘Arabiyyah* (Dubai: al-Majlis al-Duwālī lil-Lughah al-‘Arabiyyah, 1st Ed., 2015).

Muhammad Halībah, “Taṭwīr Barnāmaj I‘dād Mu‘allimī al-Lughah al-‘Arabiyyah lil-Nātiqīn bi-Lughāt Ukhra fī Daw’ Ma‘āyīr al-Jawdah al-Shāmilah,” *Majallaḥ al-Jam‘iyah al-Miṣriyyah lil-Qirā‘ah wal-Ma‘rifah*, No. 111 (2011).

Muhammad Mu‘inuddīn, “Wāqi‘ Adā’ Mu‘allimī al-Lughah al-‘Arabiyyah fī Banghlādīsh fī Daw’ al-Ma‘āyīr al-Mihāniyyah al-Mu‘āṣirah,” *al-Mu‘tamār al-Duwālī al-Rābi‘ lil-Lughah al-‘Arabiyyah* (Sharjah: al-Markaz al-Tarbawī lil-Lughah al-‘Arabiyyah li-Duwāl al-Khalīj, 2020).

Rā‘id al-Hājj Ḥasan, “Darajah Tawāfur Kafā‘at al-Adā’ al-Tadrīsī ladā Mu‘allimī al-Lughah al-‘Arabiyyah,” *al-Mu‘tamār al-Duwālī al-Rābi‘ lil-Lughah al-‘Arabiyyah* (Sharjah: al-Markaz al-Tarbawī lil-Lughah al-‘Arabiyyah li-Duwāl al-Khalīj, 2020).

Rushdī Ṭu‘ayma, *al-Mu‘allim: Kafā‘atuhu, I‘dāduhu, Tadrībuḥu* (Beirut: Dār al-Fikr al-‘Arabī, 2nd Ed., 2006).

Sā‘d al-Rufaydī, *Barāmij Ta‘līm al-Lughah al-‘Arabiyyah fī al-Sanah al-Taḥdīriyyah: Wāqi‘ wa-Hulūl* (Master thesis, Jāmi‘ah Aksarāy, al-Jumhūriyyah al-Turkiyyah, 2021).

Tāhir Aydīn, “al-Mushkilāt allatī Tuwājih Ta‘līm al-Lughah al-‘Arabiyyah fī Turkyā,” *al-Mu’tamar al-Duwālī al-Rābi‘ lil-Lughah al-‘Arabiyyah* (Dubai: al-Majlis al-Duwālī lil-Lughah al-‘Arabiyyah, 2015).

‘Abdurraziq Mukhtār, “Mahārāt Istikhdām Istrātījiyyāt al-Qirā’ah al-Fa‘ālah wa-Madā Tawāfurihā ladā Mu‘allimī al-Lughah al-‘Arabiyyah lil-Nātiqīn bi-Ghayrihā,” *al-Mu’tamar al-Duwālī al-Rābi‘ lil-Lughah al-‘Arabiyyah* (Sharjah: al-Markaz al-Tarbiwī lil-Lughah al-‘Arabiyyah li-Duwāl al-Khalīj, 2020).

‘Alī al-Hudaybī, “Barnāmaj Qā’im ‘alā al-Ta‘allum al-Munazzam Dhātiyyan li-Tanmiyah Mahārāt Istikhdām al-Taqqiyyah fī al-Tadrīs wal-Ittijāh Nahwā al-Taqqiyyah ladā Mu‘allimī al-Lughah al-‘Arabiyyah lil-Nātiqīn bi-Lughāt Ukhra,” *Majallah al-‘Ulūm al-Tarbawiyyah wal-Nafsiyyah*, Bahrain, 19(1) (2018).

‘Alī al-Hudaybī, “Fā‘iliyyah Barnāmaj Tadrībī Qā’im ‘alā Ma‘ayīr al-Jawdah fī Tanmiyah Ma‘ayīr al-Adā’ al-Mihānī ladā Mu‘allimī al-Lughah al-‘Arabiyyah lil-Nātiqīn bi-Lughāt Ukhra,” *al-Majallah al-‘Ilmiyyah li-Kulliyyah al-Tarbiyah*, Jāmi‘ah Asyūt, 32(3) (2016).

‘Alī al-Hudaybī, “Taşawwur Muqtarḥ li-l-Tagħallub ‘alā al-Mushkilāt allatī Tuwājih al-Jihāt al-Ma‘niyyah bi-Ta‘līm al-Lughah al-‘Arabiyyah lil-Nātiqīn bi-Lughāt Ukhra,” *Majallah Kulliyyah al-Tarbiyah*, Jāmi‘ah Asyūt, 33(1) (2017).

‘Alī ‘Abdulwāhid, “Mushkilāt Ta‘līm al-Lughah al-‘Arabiyyah li-Ghayr al-Nātiqīn bihā: Kulliyyāt Uṣūl al-Dīn fī Turkyā Namūdhajan: Qalb al-Şaff huwa al-Ḥall,” in *al-Lughah al-‘Arabiyyah fī Turkyā* (Riyadh: Markaz al-Malik ‘Abdullāh bin ‘Abdul‘azīz al-Duwālī li-Khidmah al-Lughah al-‘Arabiyyah, 1st Ed., 2015).

‘Imād ‘Abdulbāqī, “Athar al-Nabr wal-Tanghīm fī Ta‘līm al-Lughah al-‘Arabiyyah li-Ghayr al-Nātiqīn bihā,” *Majallah al-Tawāṣuliyyah*, 17(6) (2020).

‘Umar Ishāq Uwghlū, “Ta‘līm al-Lughah al-‘Arabiyyah fī al-Madāris al-Turkiyyah,” *al-Mu’tamar al-Duwālī al-Thānī lil-Lughah al-‘Arabiyyah* (Dubai: al-Majlis al-Duwālī lil-Lughah al-‘Arabiyyah, 1st Ed., 2013).

