

Uluslararası Kalite Standartları Işığında Arap Dili Öğretim Elemanlarının Mesleki Yeterliliğinin Geliştirilmesinde Yapay Zekânın Rolü *

Ahmad ALALI¹

Öz

Geliş Tarihi: 19.06.2025
Kabul Tarihi: 01.12.2025
Yayın Tarihi: 30.12.2025
Değerlendirme: İki Dış Hakem /
Çift Taraflı Körlme
Makale Türü: Araştırma Makalesi

Atıf Bilgisi:

Alali, Ahmad (2025). Uluslararası Kalite Standartları Işığında Arap Dili Öğretim Elemanlarının Mesleki Yeterliliğinin Geliştirilmesinde Yapay Zekânın Rolü. *International Journal of Language and Translation Studies*, 5/2, 260-280.

Benzerlik Taraması: Yapıldı –
iThenticate

Etik Bildirim: Etik Kurul Kararı ekte
bulunmaktadır.
lotusjournal@selcuk.edu.tr

Çıkar Çatışması: Çıkar çatışması beyan
edilmemiştir.

Finansman: Bu araştırmayı desteklemek
için dış fon kullanılmamıştır.

Telif Hakkı & Lisans Yazarlar: Dergide
yayınlanan çalışmalarının telif hakkına
sahiptirler ve çalışmaları CC BY-NC 4.0
lisansı altında yayımlanmaktadır.

Eğitim kurumlarının artmasıyla birlikte, “Uluslararası Üniversite Sıralamaları” olarak bilinen nesnel denetim sistemi ortaya çıkmıştır. 2004 yılından bu yana üniversiteleri yıllık olarak değerlendiren İngiliz eğitim kuruluşu Quacquarelli Symonds (QS) bu alanda öne çıkan bir kurumdur. QS değerlendirmesi incelendiğinde, kriterlerin yaklaşık %85’inin öğretim elemanı kalitesine odaklandığı görülmektedir. Nitekim hiçbir eğitim programı, öğrencilerinin niteliğinin ötesine geçemez. Bu çalışma, uluslararası standartlar (CEFR, ACTFL, NCATE) çerçevesinde Türkiye’deki İlahiyat Fakültelerinde görev yapan Arapça öğretim elemanlarının mesleki yeterliliğinin geliştirilmesinde yapay zekânın (YZ) rolünü araştırmaktadır. Araştırma, Arapça öğretimi için gerekli yeterlilikleri yeniden yapılandırarak pedagojik, teknolojik ve YZ becerilerini bütünleştiren çağdaş ve kapsamlı bir öğretici yetiştirme modeli önermektedir; bu yolla dijital dönüşüm bağlamındaki boşluğu doldurmayı amaçlamaktadır. Çalışmanın temel hedefi, öğretim elemanı yeterliliğinin mezunların dil yeterliliği üzerindeki etkisini belirlemek ve bu iki değişken arasındaki ilişkiyi analiz etmektir. Veriler, yarı yapılandırılmış mülakatlar, eleştirel literatür analizi ve katılımcı gözlem olmak üzere üç tamamlayıcı araçla nitel yöntem kullanılarak toplanmıştır. Bulgular, öğretim elemanı yeterliliği ile öğrenci performansı arasında güçlü bir pozitif ilişki olduğunu ortaya koymuş; Arapça öğretiminin kalitesini artırmak için YZ’nin öğretmen yetiştirme programlarına entegrasyonunun gerekliliğini vurgulamıştır.

Anahtar Kelimeler: Arap Dili ve Belagatı, Uygulamalı Dilbilim, Mesleki Yeterlilikler, Yapay Zekâ Yeterliliği, Uluslararası Öğreticilik Kalitesi.

* Bu çalışmanın özgün bir araştırma makalesi olduğu beyan edilmektedir. Araştırmanın hazırlanması sürecinde konu ile doğrudan veya dolaylı olarak ilişkili çok sayıda bilimsel kaynak ve çalışmadan yararlanılmıştır. Ancak ilgili alandaki literatürün genişliği ve makalenin hacim sınırlamaları nedeniyle, araştırma konusu ile en doğrudan ilişkili ve bilimsel açıdan en uygun görülen kaynaklara, araştırmacının akademik ve metodolojik takdiri doğrultusunda, kaynakça bölümünde yer verilmiştir.

¹ Dr. Öğr. Üyesi, ADÜ, İlahiyat Fakültesi, Arap Dili ve Belagatı Anabilim Dalı Başkanı, Aydın, Türkiye, E.posta: a.alali@adu.edu.tr, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3378-584X>

The Role of Artificial Intelligence in Enhancing the Professional Competence of Arabic Language Teaching Staff in Light of International Quality Standards *

Ahmad ALALI²

Date of Submission: 19.06.2025

Date of Acceptance: 01.12.2025

Date of Publication: 30.12.2025

Review: Double-blind peer review

Article Type: Research Article

Citation:

Alali, Ahmad (2025). The Role of Artificial Intelligence in Enhancing the Professional Competence of Arabic Language Teaching Staff in Light of International Quality Standards. *International Journal of Language and Translation Studies*, 5/2, 260-280.

Plagiarism Check: Yes - iThenticate

Complaints: lotusjournal@selcuk.edu.tr

Conflict of Interest: The author(s) has no conflict of interest to declare.

Grant Support: The author(s) acknowledges that they received no external funding to support this research.

Copyright & License: Authors publishing in the journal retain the copyright to their work and their work is licensed under the CC BY-NC 4.0.

Abstract

The expansion of educational institutions has led to the rise of an objective evaluation system known as “International University Rankings.” Since 2004, the British educational organization Quacquarelli Symonds (QS) has been a leading authority in this field, conducting annual assessments of universities worldwide. An examination of the QS evaluation criteria reveals that approximately 85% emphasize instructor quality, reaffirming the principle that no educational program can exceed the caliber of its educators. Within this context, the present study explores the role of Artificial Intelligence (AI) in enhancing the professional competence of Arabic language instructors in Theology Faculties in Turkey, within the framework of international standards (CEFR, ACTFL, NCATE). The research addresses a gap in the literature by proposing an updated and integrative instructor development model that unites pedagogical, technological, and AI competencies to meet the demands of the digital era. It also reorganizes the essential competencies for Arabic language instruction and investigates the relationship between instructor competence and the linguistic proficiency of graduates. Data were collected through a qualitative methodology employing three complementary tools: semi-structured interviews, critical literature analysis, and participant observation. The findings demonstrate a strong positive correlation between instructor competence and student achievement, highlighting the urgent need to integrate AI into teacher preparation programs to advance the quality of Arabic language education.

Keywords: Arabic Language and Rhetoric, Applied Linguistics, Professional Competence, AI Competence, International Teaching Quality.

* It is hereby declared that this study is an original research article. In the course of conducting the research, a large number of scholarly sources and studies directly or indirectly related to the topic were consulted and reviewed. However, due to the extensive scope of the relevant literature and the limitations of the article's length, only the most relevant and methodologically appropriate sources were included in the reference list, based on the researcher's academic judgment.

² Asist. Prof. ADÜ, Faculty of Theology, Head of the Department of Arabic Language and Balagah, Aydın, Türkiye, E-mail: a.alali@adu.edu.tr ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3378-584X>

دور الذكاء الاصطناعي في تعزيز الكفاءة المهنية لمعلمي اللغة العربية في ضوء معايير الجودة الدولية

مدخل

تحظى اللغة العربية بمكانة مهمة في الجمهورية التركية، إذ توليها مؤسسات التعليم العام والخاص عناية خاصة، لارتباطها الوثيق بالعلوم الإسلامية ومصادرها الأصيلة، ففي مرحلة ما قبل الجامعة، تعدّ مادة أساسية في مدارس الأئمة والخطباء (Imam Hatip)، كما أصدرت وزارة التعليم الوطني عام 2016 قرارات تسمح بتدريسها كلغة اختيارية في المدارس الثانوية الأخرى، وعلى المستوى الجامعي، يبرز الاهتمام المتنامي باللغة العربية من خلال تضاعف عدد كليات الإلهيات والعلوم الإسلامية خلال العقد الأخير من 44 كلية عام 2012 إلى 121 كلية عام 2025، الأمر الذي يعكس إدراك أهمية هذا التخصص، إذ لا يخفى أنّ إتقان اللغة العربية يُعد شرطاً جوهرياً لفهم علوم كلية الإلهيات كالتفسير والحديث والفقهاء...، غير أنّ الدراسات الميدانية تشير إلى تفاوت ملحوظ في المستوى اللغوي لدى خريجي هذه الكليات، ويعود ذلك إلى جملة من العوامل المرتبطة بالعملية التعليمية، وفي مقدمتها الكفاءة المهنية لتعليم اللغة العربية، التي تشكّل حجر الأساس في تحقيق جودة التعليم وضمان المخرجات التعليمية المرجوة، فالمعلم الكفء هو القادر على تمكين الطلبة من أدوات الفهم والتحليل، خاصة في عصر التكنولوجيا والتقدم العلمي، وانتشار منصات الذكاء الاصطناعي التي شكلت جزءاً مهماً في الكفاءة المهنية للمعلم، لدرجة أننا نحسبها في هذا البحث كفاءة مستقلة عن الكفاءات المهنية الأخرى، التي يجب أن يتحلى بها معلم اللغة العربية، فهذه الكفاءة تتكامل والكفاءات الأخرى التي سيأتي الحديث عليها لاحقاً لتشكل شخصية المعلم الجيد، فضعف الكفاءة ينعكس مباشرة على التحصيل العلمي ويقلّص من القيمة المضافة للمؤسسة الأكاديمية بشكل مباشر، وانطلاقاً من هذه الإشكالية، استهدف البحث الحالي إلى دراسة دور الكفاءات المهنية لمعلمي اللغة العربية في كليات الإلهيات ودور كفاءته باستعمال أدوات الذكاء الاصطناعي في خدمة جودة تعليم اللغة العربية، وذلك في خلال التركيز على أربعة محاور أساسية :

- الإلمام بمعايير المعلم وفق معايير الجودة الدولية المعتمدة مثل الإطار الأوروبي المشترك، والمعايير الأمريكية في تعليم اللغات وغيرهما مما سيأتي الحديث عليه بالتفصيل في هذا البحث.
- المؤهلات التربوية والكفاءات المهنية لمعلم اللغة العربية بالإضافة إلى كفاءة الذكاء الاصطناعي.
- العلاقة بين الكفاءة المهنية للمعلم والكفاية اللغوية للطلبة المتخرجين.

وهكذا فإن هذه الدراسة تتناول دور الذكاء الاصطناعي في تطوير الكفاءة المهنية لمعلمي اللغة العربية في كليات الإلهيات في تركيا، وذلك وفق معايير جودة المعلم الدولية (NCATE, ACTFL, CEFR)، وبناءً على ما سبق أعيد تنظيم الكفاءات المهنية اللازمة لتعليم اللغة العربية في كليات الإلهيات ضمن حقول جديد في هذا العمل؛ لتقديم إضافة نوعية في مجال إعداد وتأهيل معلمي اللغة العربية، ومواجهة تحديات العصر الرقمي وتعزيز الحوار الثقافي بين المتعلمين، تكمن أهمية البحث في أنه يقدم نموذجاً محدثاً لإعداد معلمي العربية، يدمج الكفاءات التربوية والتكنولوجية والذكاء الاصطناعي ضمن منظومة مهنية شاملة، ويسد فجوة في الدراسات التي ركزت على الجوانب التقليدية دون ربطها بالتحول الرقمي، كما استهدف البحث تحديد أثر الكفاءة المهنية للمعلمين على الكفاية اللغوية لخريجي كليات الإلهيات وتحليل العلاقة بينهما، وذلك بالاستناد على المنهج النوعي، مستندةً في جمع معطياتها إلى ثلاث أدوات رئيسة متكاملة، تمثلت الأداة الأولى في المقابلات شبه المهيكلة التي أجراها الباحث مع نخبة من الأكاديميين والإداريين ذوي الخبرة في ميدان تعليم اللغة العربية في كليات الإلهيات، بهدف الحصول على معلومات معمقة تساعد في تفسير الظواهر التي تتناولها الدراسة تم إجراء المقابلات بشكل تفصيلي، وتم طرح أسئلة استقصائية عندما كان ذلك ضرورياً بحسب ما تتطلب المقابلة من معطيات جديدة، أما الأداة الثانية فتتمثلت في التحليل النقدي للأدبيات والدراسات السابقة ذات الصلة، بغرض الاستفادة من أطرها النظرية ونتائجها في بناء إطار معرفي راسخ يدعم التحليل، في حين تمثلت الأداة الثالثة في الملاحظة بالمشاركة، من خلال انخراط الباحث في ورش العمل والدورات التدريبية المخصصة لتعليم العربية للناطقين بغيرها، ما أتاح له الاطلاع المباشر على التجارب العملية وتوثيق الخبرات الميدانية، هذا التكامل بين الأدوات الثلاث أضفى عمقاً على الدراسة وضماناً لموضوعية النتائج ودقتها.

الدراسات السابقة

تناولت العديد من الدراسات قضايا جودة التعليم ومعايير أداء معلمي اللغات الأجنبية عموماً واللغة العربية خصوصاً، إلا أنّ البحث الحالي يميّز عن سابقيه بكونه، حسب حدود علم الباحث، أول دراسة وصفية تتناول بالتحليل الكفاءة المهنية لتعليم اللغة العربية في كلية الإلهيات، معتمداً على معطيات مختلفة بين عربية وتركية، وعلى الرغم من تشعب الموضوعات ذات الصلة، فإنّ هذه الدراسة تُعدّ تطويراً وتحديثاً للأطر البحثية السابقة، وتهدف إلى رصد مدى التقدم في معالجة الإشكالية المطروحة، وبناءً على ما سبق يتحدّد موقع هذا البحث في سدّ الفراغ العلمي المتمثّل في قلة الدراسات الوصفية في ضوء التكنولوجيا الحديثة، التي تتناول الكفاءة المهنية لتعليم اللغة العربية في كليات الإلهيات، اعتماداً على معطيات مقارنة بين البيئتين العربية والتركية، وهو ما يمنحه تفرداً وأهميته ضمن خريطة الدراسات السابقة، مع الاعتراف بالفضل الكبير للإسهامات الأكاديمية التي سبقته، والتي استفاد منها الباحث استفادة جوهريّة في بناء إطاره النظري والمنهجي، وفيما يلي عرضٌ موجزٌ لأهمّ هذه الدراسات، مرتبةً ترتيباً زمنياً بحسب الأقدم:

دراسة رشدي طعيمة: تناول الباحث في كتابه الكفاءات التي يجب أن يتحلى بها مدرسو اللغة العربية لغير الناطقين، وهي دراسة وصفية حصر فيها مجموعة من الكفاءات المهنية للمعلم (طعيمة، الكفاية/التربوية، 1-263).

دراسة عبد الرحمن الفوزان: تناول الباحث في عمله دراسة وصفية لخصائص معلم اللغة العربية بوصفه معلم لغة أجنبية بمعايير جمعها من خبرته الشخصية، وبلاستناد على معايير دولية متنوعة (الفوزان، 2015، 390).

دراسة الفوزان إضاءات لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها: يقدم هذا المرجع إضاءات عملية لرفع الكفاءة المهنية لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، من خلال عرض شامل لمجالات علم اللغة التطبيقي وأساليبه. كما يزود المعلمين بأساليب وإجراءات تعليمية فعالة لتقديم مهارات اللغة وعناصرها المختلفة، ويشمل تدريبات تطبيقية لكل مهارة وعنصر، مفيداً للمعلمين المستجدين والذوي الخبرة على حد سواء. (الفوزان، 2015، 1-390).

دراسة خليل إبراهيم كاشار: ألقى الباحث الضوء على تدريس اللغات الأجنبية بشكل عام، وتدريس اللغة العربية بشكل خاص، وناقش كيفية إجراء درس مثالي لفهم القراءة بالتركيز على دور المعلم وليس المنهاج وحسب، وكانت دراسته كانت وصفية، دون التطرق للذكاء الاصطناعي (Kaçar، 2014، 167-184).

دراسة الحيلة مهارات التدريس الصفي: يعالج هذا الكتاب موضوع إعداد المعلم ليكون قادراً على أداء دوره بفعالية وتميز، سواء قبل الخدمة أو أثناءها، لمواجهة الواقع التعليمي، ويهدف إلى مساعدة الطلاب والمعلمين والمدرسين الجامعيين على اكتساب المهارات الضرورية للتدريس الصفي المتميز، ويتميز الكتاب بتقديم رؤية متكاملة للمعلم، حيث يناقش التعريف بالمعلم، والتدريس الفعال، وإعداد المعلم وأدواره الحديثة، بالإضافة إلى دور المعلم كمثير للتفكير وصانع للقرارات، بعيداً عن مجرد تجميع مهارات تعليمية منفصلة (الحيلة، 2014، 1-392).

دراسات يعقوب كايا: كتب المؤلف ثلاث أبحاث تتقاطع مع موضوع هذا البحث، وهي على التوالي (كايا، 2025، 247-279؛ وكايا، 127-156؛ وكايا، 2024، 615-646)، تتقاطع نتائج هذه الدراسة مع ما توصلت إليه أبحاث حديثة حول دور الكفاءة المهنية والتكنولوجية لمعلم اللغة العربية في كليات الإلهيات، إذ أكدت الدراسات على أهمية دمج الذكاء الاصطناعي والمعايير الدولية (CEFR و ACTFL) في تطوير مهارات المعلمين وتحسين مخرجات الطلبة. وتبين أن جودة التعليم في هذا السياق تعتمد على كفاءة المعلم العلمية والرقمية معاً.

أحمد إحسان دوندار: هذه الدراسة أيضاً قبية من موضوع عملنا، إذ درس الباحث مستوى الكفاءة المهنية لمدرسي اللغة العربية العاملين في كليات الإلهيات حتى العام الدراسي 2021-2022، ونحن في دراستنا هذه تابعنا منذ العام الدراسي 2022-2023 حتى 2024-2025 (Dündar، 89-120).

المقدمة

يُعدّ مفهوم الجودة من المفاهيم الراسخة في الأوساط المؤسسية، وقد حظي باهتمام متزايد في المؤسسات التعليمية على وجه الخصوص، لاسيّما في العصر الحديث، حيث أضحت ركيزة أساسية في تطوير العملية التعليمية وتحسين مخرجاتها، ومع ازدياد الاهتمام بتحسين جودة التعليم وتحقيق معايير عالمية في تعليم اللغات، أصبح من الضروري تطوير الكفاءة المهنية لمعلمي اللغة العربية، فقد أصبح من المسلّم به أنه لا يمكن لأي نظام تعليمي أن يرتقي أعلى من مستوى معلميه، في هذا العمل نركز على محور أساسي؛ وهو المعلم، فهو اللبنة الأولى في العملية التعليمية، ولا ريب في أنّ جودة التعليم ترتبط ارتباطاً وثيقاً بما يقدمه المعلم، فمصطلح الجودة يشير بشكل مجمل إلى مجموعة المعايير والإجراءات التي يهدف تبنيها وتنفيذها إلى أقصى درجة من الإتقان في مخرجات المؤسسة والتحسين المتواصل في الأداء وفقاً للأغراض المطلوبة والمواصفات المنشودة بأكبر مردود وأقلّ جهد وتكلفة ممكنين (طعيمة، الجودة الشاملة، 1-387)، بناءً عليه فإن تعيين مستوى جودة التعليم في مؤسسة تعليمية ما، ومجال تعليمي ما، يحتاج إلى تحديد عدة نقاط؛ أهمها مستوى الكفاءة المهنية للمدرس؛ وعلى هذا الأساس تتحدد الكثير من الأمور المهمة، أولها مستوى الطالب المتخرج في هذه المؤسسة التعليمية بالمجال ذي الصلة، وآخرها مستوى المؤسسة التعليمية التي ينتمي إليها، ونحن بدورنا حاولنا وضع لبنة في هذا المجال بهذا العمل.

1. القسم النظري للبحث

يُعدّ امتلاك المعلم لمجموعة متكاملة من الكفايات المهنية شرطاً أساسياً لضمان سير العملية التعليمية بفاعلية وانسيابية، ولتحقيق هذه الغاية يتعيّن على المعلم الاستفادة من الرصيد التربوي الغني الذي تركه الرواد الأوائل في مجال تعليم اللغة العربية، من خلال تحليل مناهجهم واستيعاب أسسهم النظرية والتطبيقية، مستخلصاً الدروس من المنهجيات والنظريات التي قدّموها في ميدان تعليم اللغة العربية، بغية الاستفادة منها، إلى جانب ذلك، أصبح من الضروري مواكبة المستجدات العلمية المعاصرة من خلال الاطلاع على البحوث الحديثة، وحضور المؤتمرات المتخصصة، والمشاركة في ورش العمل التي تعنى بتطوير الأداء التعليمي، ممّا يسهم بشكل مباشر في تعزيز الكفاءة المهنية للمعلم، وانطلاقاً من هذا المبدأ، يهدف هذا العمل إلى عرض أبرز معايير الكفايات الدولية التي ينبغي لمعلم اللغة العربية اكتسابها والإحاطة بها.

1.1. تعريف الكفاءة المهنية

ارتبط مفهوم الكفاءة المهنية في العصور القديمة بشكل أساسي بالمهارات الحرفية واكتساب الخبرة عبر الممارسة العملية، حيث كان التأهيل التربوي للمعلم، بغض النظر عن اختصاصه، ينحصر في نطاق ما يكتسبه من معارف خلال حياته العملية، إذ كانت الموروثات المهنية تنتقل عبر الأجيال عبر نظام التدريب المباشر داخل الأسر، وهو ما يُعبّر عنه بالمقولات الشعبية مثل (هذه مهنتي أباً عن جد)، ومع حلول العصور الوسطى، تطور الأمر ليصبح أكثر تنظيماً، حيث سيطرت النقابات الحرفية على وضع معايير التدريب وآليات تقييم الكفاءة المهنية من خلال نظم التلمذة المهنية المُقننة، ويُرجح أن بدايات ظهور دور ومدارس التعليم المهني النظامية تعود إلى تلك الحقبة التاريخية، ومع بواكير القرن العشرين، أدت الثورة الصناعية في أوروبا والعالم إلى تحول جذري في طبيعة العمل، مما أفرز حاجة ملحة إلى وضع تعريفات ومعايير أكثر علمية ودقة لمصطلح الكفاءة المهنية، الذي ارتبط بشكل أساسي بتحويل مدخلات العمل إلى مخرجات فعالة، وفي هذا الإطار، برزت نظريات الإدارة العلمية، وعلى رأسها نظرية فريدريك تايلور³ (عبد الله، 24؛ عزوز، 5)، وفي ضوء هذه التطورات التاريخية، تعددت التعريفات الوافية للكفاءة المهنية، والتي كان للدراسات الغربية السبق في طرحها وتطويرها قبل أن تنتقل إلى حقل الدراسات التربوية في الشرق، ومن أبرز التعريفات الغربية ما قدمه لوك تايلور⁴، حيث قال: “القدرة على تنفيذ مهام محددة، وهي قابلة للقياس والملاحظة في النشاط، وبشكل أوسع، وهي استعداد لتجديد وتجميع ووضع الموارد في العمل، والكفاءة لا تظهر إلا في أثناء العمل” (الصحاف، 20؛ عزوز، 5). بينما عرفها ستوارت⁵ بأنها: “تلك القدرة المتعلقة بالوظائف المرتبطة بالمهنة التي يقوم بها شخص ما، وعندئذ يطلق على هذا الشخص كلمة كفاءة” (هلال، 45؛ عزوز، 5)، في حين يرى فيليب بيرنود⁶ أن الكفاءة هي: “القدرة على التصرف بفاعلية في نمط معين من الوضعيات، فهي قدرة تستند إلى معارف لكنها لا تُخزّن فيها” (برنو، 12؛ عزوز، 6)، أما في المصادر الشرقية، فتعددت تعريفاتها، منها أنها: “مجموعة من التصرفات الاجتماعية الوجدانية، والمهارات المعرفية، أو المهارات النفسية الحس حركية التي تمكن من ممارسة دور، وظيفة، نشاط، أو عمل على أكمل وجه” (يوسف، 22-52؛ عزوز، 6). كما قيل فيها أيضاً: “القدرة على أداء سلوك معين يرتبط بمهام معينة، يعبر عنها بمجموعة من التصرفات، أو الحركات، أو الأفعال، أو الأقوال، وتتكون من مجموعة من المعارف والمهارات والاتجاهات، التي تتصل اتصالاً مباشراً بمجال معين، تؤدي بمستوى معين من الإتقان يضمن تحقيق الأهداف بشكل فعال” (محمد، 685).

2.1. تعريف المهنة

المهنة لغةً: “الخدمة، ومَهْنُهُمْ: خَدَمَهُمْ، والمِهْنَةُ: الحذاقة في العمل ونحوه، والماهْنُ: العبد” (الفراهيدي، 4-61)، والمهنة اصطلاحاً: هي “الخلية الأولى في كل تنظيم إداري، وهي منصب مدني أو عمل معين يقتضي من شاغله القيام بواجبات محددة، وتحمل مسؤوليات معينة، سواء تفرغ لذلك كله أو لم يتفرغ” (العشوي، 99؛ عزوز، 6)، أو هي “وحدة عمل تحتوي على أنشطة متشابهة في التعقيد، ثم تجميعها مع بعضها في المضمون والشكل ويمكن أن يؤديها موظف واحد أو أكثر” (العشوي، 99؛ عزوز، 6).

3.1. مفهوم الكفاءة المهنية للمعلم

تباينت الآراء واختلفت من حيث وجهات النظر في مفهوم الكفاءة المهنية للمعلم، وكل من تطرق لهذا المفهوم اعتمد على أسس وضعها للمعلم، ومن أشهر تعاريفها أنها “المعارف والمهارات والاتجاهات التي يستطيع المعلم اكتسابها لتصبح بالتالي جزءاً من سلوكه، ويستطيع أدائها بنجاح في المجالات المعرفية والوجدانية” (عزوز، 5)، وبناء على ما أسلفنا فإن العلاقة وثيقة بين الكفاءة المهنية وبين التربية، وهي تتناسب طردياً مع مخرجات التعليم، فكلما كانت الكفاءة عالية كلما سطع الامتياز بين الطلبة، ما يؤدي لرفع مستوى المؤسسة التعليمية.

2. موقع الكفاءة المهنية لمعلم اللغة الأجنبية في المعايير الدولية

للإجابة على السؤال الأول من أسئلة البحث كان لزاماً علينا توضيح مواصفات المعلم الجيد بحسب معايير الجودة الدولية، وأهما ما يلي:

3 فريدريك تايلور (Federece Taylor) اشتهر بأبي الإدارة، مهندس أمريكي الأصل، بدأ كعامل، وتدرج في المناصب الوظيفية إلى أن تقلد منصب الإدارة، يُنظر (عبد الله، 24؛ عزوز، 5).

4 لوك تايلور (Louk Tayer): باحث في مجال تنمية الموارد البشرية والكفاءات، وقد ساهم في تعريف الكفاءة باعتبارها قدرة قابلة للقياس والملاحظة، لا تظهر إلا أثناء ممارسة العمل، (يُنظر إلهام، 2019، 117).

5 John Stuart Mill: جون ستوارت مل هو فيلسوف واقتصادي بريطاني، ولد في لندن عام 1806م، وكان والده جيمس ميل أحد كبار أهل العلم والمعرفة في القرن الثامن عشر. (الطويل، دت، 9).

6 Philippe Perrenoud: فيليب بيرنود عالم اجتماع تربوي سويسري، ولد في 22 يونيو/حزيران 1944، وهو أستاذ فخري في جامعة جنيف منذ عام 2009، (مايكل، 1994، 23).

1.2. معايير المجلس الوطني الأمريكي (ACTFL)⁷

المعيار المعرفي: المقصود بهذا المعيار استيعاب المعلم المادة العلمية التي سيقدمها.

المعيار الإداري: الملخص من هذا المعيار القدرة على الإدارة الصفية والدرسية بشكل ناجح وممنهج، والمقصود به إدماج الأهداف المرجوة بالمعايير المطروحة والمنهج المتبع في التدريس، ويتم ذلك عن طريق الفهم الصحيح والتطبيق المنطقي.

معيار نظريات اكتساب اللغة: يتحدث المجلس الأمريكي هنا على الأداء في إيصال اللغة، وهذا الأداء يتوقف على العديد من العوامل، وأهمها إنشاء بيئة لغوية.

المعيار الثقافي: هنا القصد إضافة ثقافة اللغة إلى الدروس اللغوية نفسها، ودمج أدب تلك اللغة بالدروس اللغوية، بالإضافة إلى تثقيف المعلم نفسه بمهارات داعمة، تفيده في أثناء سير العملية الدراسية.

المعيار التقييمي: كما هو معروف، فإن التقييم له أدوات؛ كالاختبارات، ومراقبة مسير الطالب وتقديمه عبر تقارير دورية، وسنأتي على هذا المعيار في الفقرات القادمة أيضاً.

المعيار الوظيفي: هو الاستمرار على تطوير الذات، ف خبرات المعلم يجب أن تتجدد بين الفينة والأخرى (الحجوري، 103؛ العشيري، 19).

2.2. معايير المجلس الوطني الأمريكي (NCATE)⁸

معيار المعرفة والمهارات والاتجاهات نحو المهنة: قبل الولوج إلى الفصل الدراسي يجب الإحاطة بمهارات المهنة المقبل عليها المعلم، وذلك إما بتابع دورات تدريبية، أو مراجعة ما قدمه أجدادنا من العلوم التربوية مثلاً، كما سبق وذكرنا من قبل.

معيار العلاقات المهنية: المقصود هنا علاقة المعلم بالوسط المهني المحيط به.

معيار سمات المعلم: من هذا المعيار استنتجنا من الكفاءة الشخصية لمعلم اللغة العربية، لكن لم يتم تفصيلها في هذا المعيار وسنأتي عليه في الفقرة التالية أيضاً.

معيار نظام التقويم: عبر عنه بعض الباحثين بأنه نظام التقويم والامتحانات (إبراهيم، 1-23).

معيار الخبرات الميدانية والتربية العملية: هنا يمكن أن يدخل المعلم كمعلم متدرب في سنوات دراسته الأخيرة صفوفاً لتأهيله عملياً، وذلك قبل دخوله الصف بصفته معلماً للغة العربية.

معيار المؤهلات العلمية والأكاديمية: شمل هذا المعيار مؤهلات أعضاء الهيئة التعليمية وأدائهم ونموهم، وقد عُبِّرَ عن هذا المعيار بالدافعية والتعزيز الذاتية، والتطوير المهني (إبراهيم، 1-23).

3.2. معايير الإطار المرجعي الأوروبي لتعليم اللغات (CEFR)⁹

المعيار الشخصي: فيجب على المعلم الاعتناء بأموره الشخصية، كالهندام، وحسن الإلقاء، وتطوير شخصيته بما يتوافق ومتطلبات المرحلة.

المعيار المنهجي: المقصود به أن يكون المعلم مطلعاً على الأمور الخارجة عن تخصصه العلمي، كالإدارة والتنسيق، والالتزام.

معيار الكفاية اللغوية: بمعنى مستوى الكفاءة العلمية، فهل المعلم يحمل مؤهلاً علمياً وتربوياً يؤهله مزاوله المهنة بجدارة.

⁷ (ACTFL): اختصار لـ: (American Council on The Teaching of Foreign Languages)، وتعني باللغة العربية: المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية، للاستزادة في الموضوع ذي الصلة يُنظر (إرشادات أكتفل للكفاءات اللغوية وثائق عرض للعشيري، 1-24)؛ ويُنظر (مؤتمر تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها لأبي عمشة، 103-104)؛ و(إرشادات المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية دراسة وصفية تحليلية للمستويات والمهارات والكفايات للحجوري، 83-105).

⁸ (NCATE) اختصار لـ: (National Council for Accreditation of Teacher Education)، وتعني باللغة العربية: المجلس الوطني لاعتماد إعداد المعلمين؛ للاطلاع على المزيد في هذا الموضوع يُنظر (دليل معايير الجودة في كليات التربية في الجامعات العربية للشيخ حمود، 77-83)؛ و(تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها لأبي عمشة، 103-104)؛ و(تقييم برنامج إعداد المعلم في ضوء معايير (NCATE): كلية التربية في جامعة دمشق أنموذجاً لماهر إبراهيم، 1-23).

⁹ CEFR: اختصار (Common European Framework of Reference for Languages)، تعني باللغة العربية الإطار المرجعي الأوروبي المشترك لتعليم اللغات، للاطلاع على المزيد في هذا الموضوع يُنظر (تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها لأبي عمشة، 102-103)؛ و(الإطار الأوروبي المرجعي المشترك لتعليم اللغات وتعليمها وتقييمها للمجلس الأوروبي لتعليم اللغات، 60).

معيار التقويم: أي أن يلم المعلم بالأمر العملية خارج ساعات الدرس، كالإمام باستراتيجيات وضع الامتحانات، ومتابعة واجبات الطلاب وغير ذلك.

معيار البحث العملي: لا يكفي أن يتقن المعلم علمه في الحجرة الصفية وحسب، بل يجب عليه تطوير نفسه أكاديمياً أيضاً، فيطلع على المقالات الأكاديمية، والكتب، ويحاول الكتابة الأكاديمية ونشر عمله في مجلات ودوريات علمية، لعله يقدم شيئاً مفيداً تنتفع به الأمة (أبو عمشة، 102-103).

3. تصنيف كفاءات معلم اللغة العربية المهنية وكفاياتها

يتفق المربون على أن المعلم الفعال هو الذي يمتلك الكفايات الأساسية للتعليم، لكنهم يختلفون في تحديد هذه الكفايات، وهناك العديد من القوائم التي صممها الباحثون لهذا الغرض (ملحم، سيكولوجيا التعليم والتعلم، ص: 328)، وقد لاحظنا أن كثيراً مما ورد في أدبيات الكفايات إنما هو سرد للميزات دون تنظيمها في إطار هيكلي ممنهج. لذلك حاولنا في هذا العمل ترتيب الكفاءات الرئيسية وأدرجنا أسفل كل كفاءة رئيسية ما ينتمي إليها من كفايات فرعية بشكل منهجي كما يلي:

1.3. الكفاءة الشخصية

الكفاءة الصحية: وتتمثل في تمتع المعلم بالسلامة البدنية والقدرة على النطق السليم، حيث يشترط “أن يتمتع بالحياة والنشاط” (الفوزان، إضاءات لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، ص: 8).

الكفاءة النفسية: وتشمل الاستعداد النفسي والإيجابية في الاتجاهات، إذ إن “المعلم الذي يحمل اتجاهات سلبية نحو نفسه ستعكس هذه الاتجاهات على طلبته” (الحيلة، مهارات التدريس الصفي، ص: 31).

الكفاءة العقلية: وتتطلب الذكاء وسرعة البديهة، حيث ينبغي أن يكون المعلم “ذا شخصية قوية، يتميز بالذكاء والموضوعية” (الفوزان، إضاءات، ص: 8).

الكفاءة الأخلاقية: وتتمثل في التحلي بالأخلاق الحميدة والقوة الحسنة، حيث يجب على المعلم “أن يقدر مشاعر طلابه ويستجيب لاحتياجاتهم” (الفوزان، إضاءات، ص: 8).

2.3. الكفاءة العلمية

الكفاءة الأكاديمية: وتشمل ضرورة حصول المعلم على مؤهل تخصصي في اللغة العربية أو تعليمها.

كفاءة المادة العلمية: تتطلب هذه الكفاءة إتقان المحتوى العلمي وتطويره باستمرار، حيث يجب أن يكون “أدائه للعربية صحيحاً، متمكناً من المادة الدراسية” (الفوزان، إضاءات، ص: 8).

الكفاءة الثقافية: وتتمثل في امتلاك المعلم للمعارف الثقافية الواسعة والاطلاع على المستجدات، “فالمعلم رائد اجتماعي عليه أن يبسط الثقافة للطلاب” (الحيلة، مهارات التدريس الصفي، ص: 32).

الكفاءة الوظيفية: وتشمل الالتزام بالواجبات الوظيفية والحماس للعمل (الفوزان، إضاءات، ص: 8).

الكفاءة العملية: وتتطلب اكتساب الخبرة الميدانية من خلال التدريب العملي.

الكفاءة الإدارية: وتتمثل في القدرة على إدارة الصف وتنظيم البيئة التعليمية (الفوزان، إضاءات، ص: 9).

الكفاءة المنهجية: وتشمل فهم المنهاج الدراسي وتطويره.

الكفاءة الأدائية: وتتعلق بجذب انتباه الطلاب واستخدام الوسائل المعينة (الفوزان، إضاءات، ص: 9).

الكفاءة التنظيمية: وتتمثل في تنظيم الوقت والأعمال، حيث “العمل المنظم إنتاجه أكثر” (الفوزان، إضاءات، ص: 8).

الكفاءة التقييمية: وتشمل تقييم أداء الطلاب بشكل موضوعي ومنصف.

3.3. الكفاءة التعليمية

هذه الكفاءة تشمل العديد من المجالات، وبرأينا يمكن أن تكون موضوعاً واسعاً يستحق الدراسة في أعمال مستقلة، فمثلاً يمكن أن يُفرد بحث للكفاءة التعليمية لمعلم مادة النحو والصرف، وآخر في الكفاءة التعليمية لمعلم مادة البلاغة، وهي مجال واسع يستحق دراسة مستقلة.

4.3. الكفاءة الاجتماعية

الكفاءة السلوكية: وتتمثل في التحكم في السلوك وإدارة العلاقات المهنية، حيث يجب “أن يكون على علاقة طيبة مع طلابه وزملائه” (الفوزان، إضاءات، ص: 8).

الكفاءة التواصلية: وتشمل الاتصال بالمجتمع وتقديم خبرات واقعية للطلاب (عيواج، الكفاءة المهنية للمعلم، ص: 292).

كفاءة المشاركة: وتتمثل في العمل التعاوني مع الزملاء والمشاركة في الأنشطة التطويرية.

الكفاءة الحياتية: وتتعلق بالحياة الكريمة والمظهر اللائق للمعلم.

5.3. الكفاءة الرقمية

كفاءة توظيف الذكاء الاصطناعي: وتشمل استخدام الأنظمة الذكية لتحليل الأخطاء وتقديم التغذية الراجعة، وإفادة المعلمين من أدوات الذكاء الاصطناعي التي تعنى بتعليم اللغة العربية بشكل آمن، إذ يُمَثَّل الذكاء الاصطناعي نقلة نوعية في مجال تعليم اللغة العربية، حيث يتيح أنظمة تكيفية ذكية تُقدِّم تجارب تعلم مخصصة لكل متعلم بناءً على مستوى تقدُّمه ونقاط ضعفه.

تقنيات مثل معالجة اللغة الطبيعية (NLP) تُمكن من تحليل أخطاء المتعلمين في القواعد والنطق والصرف بشكل فوري ودقيق، وتقديم تغذية راجعة مفصلة، كما يُسهِّم الذكاء الاصطناعي في تطوير أنظمة حوار تفاعلية (chatbots) تُتيح للمتعلمين ممارسة المحادثة بطلاقة في بيئة خالية من الضغط.

وبالتالي فإن إتقان المعلم لتوظيف هذه الأدوات لا يزيد فقط من فاعلية التدريس، بل يضعه في صدارة المربين المواكبين للتحوُّل الرقمي، مما يعزز كفاءته المهنية ويجعله قادراً على قيادة عمليات تعلم أكثر ذكاءً ومرونة.

كفاءة استعمال الوسائل التكنولوجية: تتشكل الأجهزة الحديثة والبرامج الرقمية دعامة أساسية لتعليم اللغة العربية في العصر الرقمي، حيث توفر أدوات مثل الألواح التفاعلية وأجهزة اللوح المحمول والبرامج المتخصصة بيانات تعلم غنية ومشوقة. هذه الوسائل تتيح محاكاة السياقات الواقعية للغة من خلال (مقاطع الفيديو والبودكاست والعروض المرئية)، مما يعزز الفهم الثقافي والاستيعاب اللغوي.

كما تسمح هذه التقنيات بتقديم الدروس بشكل تفاعلي ومشوق، يلائم مختلف أنماط التعلم. بالنسبة للمعلم، فإن امتلاك المهارة لاستخدام هذه الأدوات بكفاءة يعد مكوناً حاسماً في كفاءته المهنية، حيث يتحول من مُلقِّن تقليدي إلى مصمم للتجارب التعليمية، قادر على إدارة الفصول الذكية وتوظيف المصادر الرقمية لتحقيق أقصى استفادة للمتعلمين بشكل آمن.

كفاءة الإفادة من المواقع التفاعلية: تُعد المواقع الإلكترونية والتطبيقات الأساسية منصات حيوية لتوسيع نطاق تعلم اللغة العربية خارج حدود القاعة الدراسية، حيث تُوفِّر موارد لا محدودة مثل تمارين التفاعلية، والألعاب التعليمية، والمكتبات الرقمية التي تضم نصوصاً ومرئيات من التراث والعصر العربي.

هذه المنصات تتيح التعلم الذاتي وتسهل الوصول إلى المحتوى اللغوي الأصيل في أي وقت ومكان. بالنسبة للمعلم، فإن القدرة على انتقاء هذه المواقع والتوصية بها، بل وتصميم أنشطة تعليمية مبنية حولها، تُثري حصيلته المهنية بشكل كبير، فهي لا تمكنه من متابعة تقدم طلابه عن بُعد فحسب، بل تظهره كميسر للتعلم وموجه في الفضاء الرقمي، مما يعمق تأثيره ويوسع دائرة تأثيره خارج الفصول الدراسية بشكل آمن.

هذا التصنيف يقدم إطاراً متكاملًا يجمع بين الكفايات الدولية والتقليدية والمستجدة، مما يعزز الكفاءة المهنية الشاملة لتعليم اللغة العربية.

4. القسم التطبيقي

1.4. منهج البحث

اعتمدت الدراسة المنهج النوعي، وُجمعت البيانات عبر ثلاث أدوات رئيسية متكاملة: المقابلات نصف المهيكلية مع بعض الأكاديميين والإداريين من كلية الإلهيات، شملت المحاور الرئيسة لنموذج أداة البحث، وأسئلة استقصائية بحسب المقابلة؛ لاستخلاص معلومات معمقة، والتحليل النقدي للآليات والدراسات السابقة لبناء إطار نظري راسخ، والملاحظة المباشرة للباحث، وذلك بالمشاركة في ورش العمل والدورات التدريبية المحلية والدولية؛ للاطلاع المباشر على التجارب العملية في مختلف البيئات التعليمية، هذا التكامل عزز عمق الدراسة وموضوعية ودقة النتائج.

2.4. هدف البحث

يهدف البحث الحالي إلى دراسة دور الكفاءة المهنية لمعلمي اللغة العربية في كلية الإلهيات وأثرها على الكفاءة لخريجي تلك الكلية، وذلك من خلال التركيز على أربعة محاور رئيسية:

- 1- الإمام بالمعايير الدولية لتعليم المعلم مثل الإطار الأوروبي المشترك والمعايير الأمريكية.
 - 2- المؤهلات التربوية والكفاءات المهنية لمعلم اللغة العربية.
 - 3- أثر الكفاءة التدريسية على مخرجات الطلبة، والعلاقة بين الكفاءة المهنية للمعلم والكفاية اللغوية للطلبة المتخرجين.
- وينبع الهدف من تطوير نموذج متكامل لإعداد وتأهيل المعلمين لمواجهة تحديات العصر الرقمي وتعزيز الحوار الثقافي بين المتعلمين، بما يساهم في رفع جودة التعليم وضمان فعالية المخرجات التعليمية في كليات الإلهيات التي تهتم بتعليم اللغة العربية.

3.4. عينة البحث

تألفت عينة الدراسة من عشر أكاديميين ممن لديهم خبرة الإدارة وتعليم اللغة العربية في كلية الإلهيات، اختارهم الباحث باستخدام أسلوب العينة الهادفة، والذين قبلوا نموذج الموافقة المستنيرة، وتطوعوا للمشاركة في الدراسة، وتم ترميز كل أكاديمي بحرف (أ) وإعطاءه رقماً متسلسلاً إضافة للرمز ألف، فالأكاديمي الأول رمزه (أ:1)، والثاني (أ:2)، ...، وذلك حفاظاً على سرية معلومات المشاركين، الذين تم مسح جميع المعلومات المتعلقة بهم بعد إنهاء البحث ووضع النتائج، وترد المعلومات الديموغرافية للمشاركين في الجدول الآتي رقم (1):

الجدول رقم (1) المعلومات الديموغرافية للمشاركين

الرمز	اللقب الأكاديمي	العمل	عدد سنوات الخبرة في التعليم	نوع الكلية التي يعمل بها/ الدولة	الفئة العمرية
أ:1	بروفيسور	رئيس قسم اللغة العربية/إداري	أكثر من عشر سنوات	كلية إلهيات/ تركيا	فوق 18 سنة
أ:2	أستاذ مساعد	عضو هيئة تدريسية/ إداري	أكثر من عشر سنوات	كلية إلهيات/ تركيا	فوق 18 سنة
أ:3	دكتور	نائب عميد كلية إلهيات، إداري	أكثر من عشر سنوات	كلية إلهيات/ تركيا	فوق 18 سنة
أ:4	دكتور	نائب عميد كلية إلهيات، إداري	أكثر من عشر سنوات	كلية إلهيات/ تركيا	فوق 18 سنة
أ:5	دكتور	عضو هيئة تدريسية	أكثر من عشر سنوات	كلية إلهيات/ تركيا	فوق 18 سنة
أ:6	دكتور	عضو هيئة تدريسية	أكثر من عشر سنوات	كلية إلهيات/ تركيا	فوق 18 سنة
أ:7	دكتور	عضو هيئة تدريسية	أكثر من عشر سنوات	كلية إلهيات/ تركيا	فوق 18 سنة
أ:8	دكتور	عضو هيئة تدريسية	أكثر من عشر سنوات	كلية إلهيات/ تركيا	فوق 18 سنة
أ:9	دكتور	عضو هيئة تدريسية	أكثر من عشر سنوات	كلية إلهيات/ تركيا	فوق 18 سنة
أ:10	دكتور	عضو هيئة تدريسية	أكثر من عشر سنوات	كلية إلهيات/ تركيا	فوق 18 سنة

وفقاً للجدول 1، شملت الدراسة عشرة مشاركين جميعهم من الأكاديميين العاملين في كليات الإلهيات في تركيا، وتمتلك كل منهم خبرة تعليمية تزيد عن عشر سنوات. تنوعت وظائفهم بين رئيس قسم اللغة العربية، ونائب عميد، وأعضاء هيئة تدريسية، وحمل المشاركون ألقاباً أكاديمية مختلفة شملت بروفيسور، أستاذ مساعد، ودكتور، وقد تم ترميز المشاركين من أ:1 إلى أ:10 لتسهيل عرض وتحليل البيانات.

4.4. طريقة جمع البيانات

اعتمدت الدراسة على أسلوب المقابلات شبه المنظمة لتحديد اتجاهات المشاركين نحو الكفاءات المهنية لتعليم اللغة العربية في كلية الإلهيات، وتصوراتهم في أثر تلك الكفاءات على الكفاية لخرجي تلك الكلية، لذلك طُوّر نموذج المقابلة شبه المنظمة لهذه الدراسة من خلال مراجعة مُفصّلة للأدبيات ذات الصلة، واعتمد على بعض النماذج الأكاديمية في منهج البحث (يُنظر طوسون، 2024، 621-644؛ وسوزي طوغري، 2017، 349-363)، إذ راجع أسئلة المقابلات عضوان من هيئة التدريس ذوي خبرة في هذا المجال، ووُضعت النسخة النهائية بناءً على توصياتهما، وأجري البحث باستعمال نموذج المقابلة شبه المنظمة، واعتمد البحث على سرية المشاركين، وروح التطوع، وقد أوضح للمشاركين أن بإمكانهم إلغاء المشاركة في أي مرحلة من مراحل المقابلة دون أي تبعات، وجدير بالذكر أنه تم الحصول على موافقة لجنة الأخلاقيات على هذا البحث من لجنة أخلاقيات كلية التربية بجامعة أيدين عدنان مندريس، بتاريخ 2024.10.09، برقم الاجتماع XXIII، ورقم القرار 7/2024، وعليه طُرح على المشاركين في المقابلات الأسئلة التالية:

المعلومات الديموغرافية للمشاركين: وقد مر الحديث عليه في الجدول رقم (1) بشكل مفصل.

الحد الأول: الإمام بمعايير المعلم وفق معايير الجودة الدولية.

الحد الثاني: المؤهلات التربوية لمعلم اللغة العربية.

الحد الثالث: الفروق بين كفاءات معلمي اللغة العربية.

الحد الرابع: العلاقة بين الكفاءة المهنية للمعلم والكفاية اللغوية للطلبة المتخرجين.

5.4. تحليل المحتوى ومناقشة النتائج

اعتمدت الدراسة على أسلوب المقابلات شبه المنظمة لتحديد اتجاهات المشاركين نحو الكفاءات المهنية لتعليم اللغة العربية في كلية الإلهيات، وتصوراتهم في أثر تلك الكفاءات على الكفاية لخريجي تلك الكلية، وعليه فقد دُوِّنت الملاحظات خلال المقابلات، ثم دُرست البيانات بدقة لتحديد الكلمات والعبارات المتعلقة بالبحث، وأدرجت بيانات المشاركين باستخدام رموز كما سبق توضيحه في الجدول رقم (1)، وذلك لحماية سريتهم وخصوصيتهم.

تم التركيز على ضمان الموثوقية والصلاحية طوال عملية البحث، ولضمان ذلك، قام الباحث بالتعريف عن نفسه للمشاركين، وأبلغهم بالغرض من البحث، وأكد أنه يجمع البيانات لدراسة أكاديمية، سعيًا منه لبناء الثقة معهم، وعليه أُجِري الباحث مقابلات مفصلة لجمع معلومات معمقة، وطُرحت أسئلة استقصائية عند الضرورة، كما سبق وتمت الإشارة إليه في مدخل البحث، وكان الهدف منها معالجة أي تناقضات محتملة في الترميز.

بعد ذلك رُمِزت البيانات الناتجة، وُجمعت هذه الرموز لإنشاء الأسئلة المتفرعة عن الحدود العامة للبحث، ثم أُجِري الباحث تحليل المحتوى، وعرضه على مستشارين اثنين من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في المجال، وذلك لاختبار التحليل والنتائج والتحقق منها، ثم عُرضت النتائج بوضوح وترابط، ليفيد منها الباحثين الآخرين.

اعتمدت الدراسة على أسلوب أخذ العينات الهادف، بالاعتماد على المشاركة الطوعية، وسُجّلت بيانات المشاركين المُفصلة، وقد استُخدمت الاختبارات المباشرة بشكل متكرر طوال الدراسة، ما يضمن نقل بيانات المشاركين مباشرةً، وقد عزز استخدام هذه الأساليب موثوقية البحث وصلاحيته وقابليته للنقل.

5. مناقشة النتائج

كما سبق ذكره فإن الاستبانة تقوم على ثلاثة حدود ما عد المعلومات الديموغرافية للمشاركين، وقد شمل كل حد عدة فقرات بحسب ما تطلبت المقابلات، وفيما يلي نتناول كل حد بشكل مستقل:

1.5. الحد الأول

تضمن الحد الأول استطلاع الإلمام بمعايير المعلم بحسب معايير الجودة الدولية مثل (ACTFL)، و(CEFR)، و(NCATE)، وقد نتج في هذا الحد النتائج الآتية:

الجدول رقم (2) متغيرات معايير الجودة بحسب المعايير الدولية

التقييم	العدد	%	المشاركين
جيد جداً	3	30	أ: 1، أ: 2، أ: 7
متوسط	6	60	أ: 3، أ: 5، أ: 6، أ: 8، أ: 9، أ: 10
ضعيف	1	10	أ: 4
لست ملماً كفاية	0	0	-
المجموع	10	100	

كشف تحليل بيانات الجدول رقم (2) عن توزيع تقييم عينة الدراسة البالغة (10) مشاركين لمتغيرات معايير الجودة الدولية. حيث أظهرت النتائج أن الغالبية العظمى من المشاركين، وبنسبة بلغت 60% (6 مشاركين، وهم: أ: 3، أ: 5، أ: 6، أ: 8، أ: 9، أ: 10)، قد قَيَّموا هذه المعايير بتقدير "متوسط". فيما صنف 30% من المشاركين (3 مشاركين، وهم: أ: 1، أ: 2، أ: 7) هذه المعايير بتقدير "جيد جداً"، مما يشير إلى وجود فئة أقلية ترى تميزاً وكفاءة عالية في هذه المتغيرات. من جهة أخرى، سجل تقييم واحد فقط (المشارك أ: 4)، وبنسبة 10%، تقدير "ضعيف"، بينما لم يسجل أي من المشاركين (0%) عدم الإلمام الكافي بهذه المعايير.

وعليه، يمكن الاستنتاج أن التقييم السائد لمتغيرات المعايير الدولية بين أفراد العينة هو التقييم "المتوسط"، مما قد يشير إلى وجود قناعة بفاعلية هذه المعايير، ولكن مع وجود هامش للتطوير والتحسين، أو إلى وجود بعض التحديات التي تحول دون تطبيقها بشكل مثالي. كما تشير النتائج إلى إجماع على الإلمام بهذه المعايير وعدم وجود جهل بها، حيث لم يُسجل أي اختيار لـ "لست ملماً كفاية".

لقد تفرع عن الحد الأول في أثناء المقابلات عدد من الفقرات، أما بالنسبة للفقرات المتعلقة فهي كما يلي، موضحة في الجدول الآتي:

الجدول رقم (3) فقرات الحد الأول

الحد الأول: الإلمام بمعايير المعلم بحسب معايير الجودة الدولية مثل (ACTFL)، و(CEFR)، (NCATE)	
أجوبة المشاركين	فقرات الحد الأول
“نعم، لأن ذلك يضمن توحيد جودة التعليم وتحسين مخرجاته.” (أ: 1) “نعم لأن ذلك يحسن نتائج الطلاب.” (أ: 6) “نعم لكي يطور المهارات التعليمية، ويواكب التطورات العالمية في التربية والتعليم.” (أ: 9)	هل يجب على مدرسي اللغة العربية الإلمام بمعايير المعلم وفق معايير الجودة الدولية؟
“نعم، توجد معايير محلية للمعلم في تركيا، وهي ليست خاصة بتخصص معين من المعلمين، وتحمل عدة تسميات مختلفة.” (أ: 7)	هل توجد معايير محلية خاصة بمعلم اللغة العربية في تركيا؟
“أحياناً ينتقل المعلمون من ملاك وزارة التعليم التربوية إلى ملاك وزارة التعليم العالي، هؤلاء المعلمون يحملون شهادة للكفايات المهنية العامة اسمها: <i>Kamu Personeli Seçme Sınavı – KPSS</i>، وشهادة دبلوم تأهيل تربوي (<i>Pedagogik formasyon eğitimi</i>).” (أ: 7)	ما المسميات التي اعتمدت في تصنيف هذه المعايير المحلية؟

بحسب بيانات الدراسة المقدمة في الجدول رقم (3)، يرى المشاركون في الحد الأول ضرورة إلمام مدرسي اللغة العربية بمعايير الجودة الدولية. حيث يرى المشاركون (أ: 1) أن ذلك “يضمن توحيد جودة التعليم وتحسين مخرجاته”، بينما يربط المشاركون (أ: 6) هذا الإلمام بشكل مباشر بـ “تحسين نتائج الطلاب”، كما يضيف المشاركون (أ: 9) بعداً تطورياً لهذه الضرورة، فيرى أنها وسيلة “لتطوير المهارات التعليمية، ومواكبة التطورات العالمية في التربية والتعليم”، مما يشير إلى إدراك لأهمية التواءم مع المعايير العالمية، أما فيما يخص وجود معايير محلية في تركيا، فيؤكد المشاركون (أ: 7) على وجودها، مشيراً إلى أنها “ليست خاصة بتخصص معين من المعلمين، وتحمل عدة تسميات مختلفة”. وكمثال تطبيقي على هذه المعايير، يذكر المشاركون أنفسهم أن المعلمين المنقلين إلى ملاك التعليم العالي يحملون شهادة الكفايات المهنية العامة المعروفة باسم *Kamu Personeli Seçme Sınavı – KPSS*، والتي تمثل أحد المسميات والأطر المعتمدة محلياً لتقييم كفاءة المعلمين، ويحمل شهادة ما نسميه في العالم العربي دبلوم تأهيل تربوي (*Pedagogik formasyon eğitimi*)، وبحسب خبرة الباحث فإن الأكاديمي ليس مضطراً للحصول على مثل هاتين الشهادتين العلميتين للالتحاق بالحقل الأكاديمي، ما يجعل المعلم الملتحق من وزارة التربية إلى الحقل الأكاديمي غالباً تكون كفاءته المهنية أعلى من ناحية التعليم، بينما الأكاديمي غير الملتحق من وزارة التعليم أكثر كفاءة فيما يتصل بالبحث العلمي ونشر الأعمال الأكاديمية، خاصة وأن وزارة التعليم العالي تضع شرطاً على الأكاديميين يقتضي نشر عدد معين من الدراسات الأكاديمية في كل عام تقريباً، وذلك لمتابعة الأكاديمي العمل ضمن مؤسساتها.

وعطفاً على ما سبق من الحوارات، يمكن الاستنتاج أن الرأي يجمع بين التأكيد على القيمة المضافة للمعايير الدولية من ناحية، والاعتراف بوجود أطر محلية تنظم مهنية التدريس من ناحية أخرى، مما يخلق حالة من التكامل بين المعايير العالمية واللوائح المحلية في تأهيل مدرسي اللغة العربية.

2.5. الحد الثاني

يتمحور الحد الثاني باستطلاع الرأي حول وجوب حيازة معلم اللغة العربية في كلية الإلهيات مؤهلات تربوية معينة لتعليم اللغة العربية، وقد نتج في هذا الحد النتائج الآتية:

الجدول رقم (4) المؤهلات التربوية لتعليم اللغة العربية

التقييم	العدد	%	المشاركون
نعم	2	20	أ: 1، أ: 5
لا	8	80	أ: 2، أ: 3، أ: 4، أ: 6، أ: 7، أ: 8، أ: 9، أ: 10
المجموع	10	100	

كشفت نتائج الدراسة حول متطلبات شغل الوظائف الأكاديمية في مؤسسات التعليم العالي التركية لتخصص اللغة العربية عن وجود اتجاه عام بين المشاركين. حيث أظهرت النتائج أن غالبية المشاركين (80%)، وعددهم 8 مشاركون: أ: 2، أ: 3، أ: 4، أ: 6، أ: 7، أ: 8، أ: 9، أ: 10) يرون أن المؤهلات التربوية ليست شرطاً إلزامياً لشغل الأكاديمي لشاغل وظيفي في هذا مجال تعليم اللغة العربية في كلية الإلهيات، في حين أشار 20% من المشاركين (مشاركان هما: أ: 1، أ: 5) إلى ضرورة توفر هذه المؤهلات التربوية كشرط للتعيين.

وعليه، يمكن الاستنتاج أن التوجه السائد بين المختصين يؤكد على أولوية الخبرة الأكاديمية والتخصص العلمي في اللغة العربية على المؤهلات التربوية الصرفة لمتطلبات شغل الوظائف الأكاديمية في التعليم العالي التركي. هذا قد يعكس طبيعة متطلبات سوق العمل الأكاديمي التي تركز على العمق العلمي والمؤهلات البحثية في مجال التخصص. مع ذلك، يشير الرأي الآخر (20%) إلى أهمية الكفاءة التربوية مع التخصص العلمي لضمان جودة العملية التعليمية، وبحسب خبرة الباحث فإن كل من الطرفين مصيب فيما اختاره، لأن آلية شغل الشاغل الوظيفي في مؤسسات التعليم العالي تأخذ شكلاً هرمياً نوعاً ما، فوزارة التعليم العالي لا تضع شرطاً أساسياً على المتقدمين لشغل وظيفة معلم اللغة العربية غالباً، وهذا ما ذهب إليه الفريق الذي الثاني، الذي شكل الجزء الأكبر من نتيجة هذا الحد، وفي نفس الوقت تترك وزارة التعليم العالي لإدارة الجامعة وإدارة الكليات التحكم بالمواصفات التي يجب توافرها في المتقدمين لشغل الشاغل الوظيفي في غالب الأحيان، فتحدد مواصفات المتقدمين من قبل إدارة الجامعة والكلية، فمنهم من يطلب مؤهلاً تربوياً، ومنهم من لا يطلب هذا المؤهل، ويكتفي بدرس تجريبي، وذلك بحسب حاجة الكلية، وهذا يؤكد ما ذهب إليه الفريق الأول.

لقد تفرع عن الحد الثاني في أثناء المقابلات عدد من الفقرات، أما بالنسبة للفقرات المتعلقة بهذا الحد فهي كما يلي، موضحة في الجدول الآتي:

الجدول رقم (5) فقرات الحد الثاني

فقرات الحد الأول	اجوبة المشاركين
أي من الكفاءات التي سأطرحها عليكم تعد أساسية لمعلم اللغة العربية؟	“الكفاءة اللغوية العلمية، الكفاءة التربوية والتعليمية، الكفاءة التكنولوجية” (أ: 1) “عموماً ليس كل من يعرف اللغة يصلح أن يُعلمها” (أ: 8)
هل هناك كفاءات حديثة يتوجب على المعلم امتلاكها لمواكبة التطورات المعاصرة؟	“نعم، مثل الكفاءة الرقمية والتكنولوجية، كفاءة التدريس عن بُعد والتعلم الإلكتروني، وكفاءة التنوع الثقافي” (أ: 2) “المعلم اليوم ليس مجرد ناقل للمعرفة وحسب، بل أصبح مصمماً للخبرات التعليمية، ومرشداً، وباحثاً” (أ: 3)
ما مدى أهمية اعتبار إتقان أدوات الذكاء الاصطناعي ووسائل التكنولوجيا الحديثة جزءاً من الكفاءات المهنية لمعلم اللغة العربية في كليات الإلهيات؟	“إتقان أدوات الذكاء الاصطناعي أصبح حاجة ملحة لمواكبة تحولات التعليم الحديث وتلبية احتياجات الجيل الرقمي الجديد” (أ: 3) “تمكن هذه الأدوات المعلم من تقديم محتوى تفاعلي مخصص، وتحليل النصوص بدقة، وتطوير مهارات الطلاب اللغوية بفاعلية أكبر” (أ: 8) “توظيف الذكاء الاصطناعي يدعم الربط بين اللغة العربية والعلوم الشرعية بشكل مبتكر” (أ: 10)

تناول الحد الثاني من الدراسة تحليل الكفاءات المطلوبة لمعلم اللغة العربية في كليات الإلهيات، حيث أظهرت نتائج الجدول رقم (5) توافقاً واضحاً بين المشاركين حول طبيعة هذه الكفاءات وتطورها. بالنسبة للكفاءات الأساسية، أشار المشاركون إلى ضرورة توفر مجموعة متكاملة تشمل الكفاءة اللغوية العلمية، والكفاءة التربوية، والكفاءة الثقافية والشرعية، بالإضافة إلى الكفاءة التكنولوجية والشخصية (أ: 1)، مع التأكيد على أن المعلم الناجح هو من يجمع بين “علم اللغة وفن التدريس” (أ: 8)، أما بخصوص الكفاءات الحديثة فقد أبرز المشاركون الحاجة إلى كفاءات عصرية مثل الكفاءة الرقمية، وكفاءة التدريس عن بُعد، وكفاءة التنوع الثقافي (أ: 2)، مشيرين إلى تحول دور المعلم من ناقل للمعرفة إلى “مصمم للخبرات التعليمية ومرشد وباحث” (أ: 3)، وفيما يخص إتقان أدوات الذكاء الاصطناعي، أجمع المشاركون على أهميتها البالغة، حيث رأوا أنها أصبحت “حاجة ملحة لمواكبة تحولات التعليم الحديث” (أ: 3)، وأنها تمكن المعلم من تقديم محتوى تفاعلي مخصص وتحليل النصوص بدقة (أ: 8)، كما أنها تدعم الربط المبتكر بين اللغة العربية والعلوم الشرعية (أ: 10)، وعليه، يمكن القول بأن الرأي العام للمشاركين يؤكد ضرورة الجمع بين الكفاءات التقليدية والحديثة، مع اعتبار الإمام بأدوات الذكاء الاصطناعي والتكنولوجيا جزءاً أساسياً من التكوين المهني لمعلم اللغة العربية في كليات الإلهيات، لضمان مواكبة متطلبات العصر وتحقيق الفعالية التعليمية.

3.5. الحد الثالث

يتناول الحد الثالث العلاقة بين الكفاءة المهنية للمعلم والكفاية اللغوية للطلبة المتخرجين، وقد نتج في هذا الحد النتائج الآتية:

الجدول رقم (6) العلاقة بين الكفاءة المهنية للمعلم والكفاية اللغوية للطلبة المتخرجين

التقييم	العدد	%	المشاركون
---------	-------	---	-----------

نعم	7	70	أ: 1، أ: 3، أ: 5، أ: 6، أ: 7، أ: 8، أ: 9
لا	2	20	أ: 4، أ: 10
نوعاً ما	1	10	أ: 2
المجموع	10	100	

كشفت نتائج الحد الثالث من الدراسة، والذي تناول تقييم العلاقة بين الكفاءة المهنية لمعلم اللغة العربية والكفاية اللغوية للطلبة المتخرجين في كليات الإلهيات، عن وجود إجماع واضح بين أغلبية المشاركين على قوة هذه العلاقة وتأثيرها المباشر، أظهرت النتائج الواردة في الجدول رقم (6) أن 70% من المشاركين (7 مشاركون: أ: 1، أ: 3، أ: 5، أ: 6، أ: 7، أ: 8، أ: 9) يؤكدون وجود علاقة إيجابية قوية بين كفاءة المعلم المهنية وتحقيق الكفاية اللغوية لدى الطلاب. في حين أبدى 20% من المشاركين (مشاركان: أ: 4، أ: 10) رأياً معارضاً ينفي وجود هذه العلاقة بشكل واضح، بينما عبر مشارك واحد (أ: 2) بنسبة 10% عن رأي وسطي يرى أن العلاقة موجودة نوعاً ما، وهكذا يمكن استنتاج التوجه الغالب بين الخبراء والمتخصصين، الذي يؤكد على الدور المحوري للمعلم المؤهل في بناء كفاية الطلاب اللغوية، مما يشير إلى أن تطوير مهارات المعلمين المهنية (شاملة التربوية والتقنية واللغوية) هو استثمار مباشر في تحسين مخرجات التعلم وجودة الخريجين. كما تشير هذه النتائج إلى أهمية تبني سياسات تطويرية شاملة.

الجدول رقم (7) فقرات الحد الثاني

الحد الثالث: العلاقة بين الكفاءة المهنية للمعلم والكفاية اللغوية للطلبة المتخرجين في كلية الإلهيات الفقرة الأولى: ما مستوى الكفاية اللغوية لطلبة كليات الإلهيات عند تخرجهم؟			
التقييم	العدد	%	المشاركون
بشكل عام، جيد، يستطيع الكلام والقراءة والكتابة باللغة العربية بطلاقة.	1	10	أ: 7
بشكل عام، متوسط يستطيع الكلام والقراءة والكتابة باللغة العربية بشكل مفهوم.	4	40	أ: 1، أ: 3، أ: 5، أ: 6
بشكل عام، ضعيف، يستطيع الكلام والقراءة والكتابة باللغة العربية نوعاً ما	5	50	أ: 2، أ: 4، أ: 8، أ: 9، أ: 10
المجموع	10	100	

بحسب نتائج هذه الفقرة حول مستوى الكفاية اللغوية لطلبة كليات الإلهيات عند التخرج عن وجود تقييم متباين بين المشاركين، حيث أظهرت النتائج الواردة في الجدول أن نصف المشاركين (50%)، عددهم 5 مشاركون: أ: 2، أ: 4، أ: 8، أ: 9، أ: 10) يقيمون الكفاية اللغوية للخريجين بأنها "ضعيفة"، حيث يستطيع الطلاب الكلام والقراءة والكتابة باللغة العربية "نوعاً ما" فقط، في حين أشار 40% من المشاركين (عددهم 4 مشاركون: أ: 1، أ: 3، أ: 5، أ: 6) إلى أن المستوى "متوسط"، حيث يستطيع الخريجون التواصل بشكل مفهوم. في المقابل، أفاد 10% فقط (مشارك واحد: أ: 7) بأن المستوى "جيد"، حيث يتمكن الخريجون من الكلام والقراءة والكتابة بطلاقة، بناء على ما سبق يمكن الاستنتاج أن غالبية المشاركين (90%) يرون أن الكفاية اللغوية لخريجي كليات الإلهيات دون المستوى المطلوب، حيث يجمعون على أنها تتراوح بين الضعيف والمتوسط، هذه النتائج تشير إلى وجود فجوة في تحقيق المستوى الأمثل للكفاية اللغوية، مما يستدعي مراجعة شاملة للمناهج وطرق التدريس وكفاءة المعلمين في هذه الكليات لضمان تخريج طلاب يتمتعون بمهارات لغوية تتناسب مع طبيعة تخصصهم ورسالة الكلية.

لقد تفرع عن الحد الأول فقرتان أيضاً، وفيما يلي مناقشة هاتين الفقرتين:

الجدول رقم (5) تكملة فقرات الحد الثاني

الحد الثالث: العلاقة بين الكفاءة المهنية للمعلم والكفاية اللغوية للطلبة المتخرجين في كلية الإلهيات	
الفقرتان	أجوبة المشاركين
	“عدم توفر الكفاءة التربوية لدى بعض المعلمين.” (أ: 1)
	“استخدام طرق تدريس تقليدية.” (أ: 3)
	“عدم توظيف أدوات التعلم الإلكتروني والنكاء الاصطناعي التي تجذب جيل الطلاب الرقمي.” (أ: 4)
ما هي الأسباب المؤثرة في مستوى الكفاية	“ضعف الإلمام بمعرفة ثقافة اللغة العربية عند بعض المعلمين.” (أ: 6)

اللغوية لطلبة كليات الإلهيات المتخرجين؟ “ضعف الدافع الذاتي للطلاب، فأغلب الطلاب ليس لديه أمل بالعمل بالشهادة التي سيحصل عليها.” (أ: 7)

“البيئة غير الداعمة خارج الفصل بندرة استخدام اللغة العربية في الحياة اليومية.” (أ: 8)

“ربما عدم وجود معايير واضحة لتقييم الكفاية اللغوية عند المتخرجين تدفع الكثير للحكم بضعف الكفاية اللغوية عند الطالب المتخرج في كلية الإلهيات.” (أ: 1)

“نعم، لكن أؤكد أن المعلم ليس العامل الوحيد، فجهود الطالب في الفصل وخارجه من العوامل المهمة أيضاً.” (أ: 1)

“نعم، فالمعلم المؤهل تربوياً يستطيع تحويل المادة الجافة إلى مهارات حية.” (أ: 5)

“نعم، لأن ضعف كفاءة بعض المعلمين ينعكس مباشرة على ضعف الطلاب في التحدث أو الكتابة، حتى لو كان الطالب ملماً بالقواعد النظرية.” (أ: 9)

هل يوجد علاقة بين الكفاءة المهنية للمعلم والكفاية اللغوية للطلبة المتخرجين؟

استناداً على معطيات هاتين الفقرتين يمكن القول بأنه يوجد علاقة واضحة بين الكفاءة المهنية للمعلم والكفاية اللغوية للطلبة المتخرجين، حيث أشار غالبية المشاركين (أ: 1، أ: 5، أ: 9) إلى أن المعلم المؤهل تربوياً يساهم بشكل مباشر في تحسين المهارات اللغوية للطلاب، من خلال تحويل المواد النظرية إلى مهارات عملية حية، بينما ربط بعضهم ضعف كفاءة المعلمين بضعف أداء الطلاب العملي في التحدث والكتابة حتى مع معرفتهم النظرية.

وفي المقابل، حدد المشاركون عدة أسباب مؤثرة في ضعف الكفاية اللغوية للخريجين، حيث تناولت الآراء (أ: 1، أ: 3، أ: 4، أ: 6، أ: 7، أ: 8) عوامل متعددة، أهمها:

أسباب تعود للمعلم: كضعف الكفاءة التربوية، واستخدام الطرق التقليدية، وعدم توظيف التكنولوجيا، وضعف الإلمام بالثقافة العربية.

أسباب تعود للطلاب: كضعف الدافع الذاتي ومحدودية فرص العمل، ونادرة الممارسة خارج الفصل.

أسباب مؤسسية: كغياب معايير تقييم واضحة للكفاية اللغوية (أ: 1).

وعليه، يمكن الاستنتاج أن العلاقة بين كفاءة المعلم وكفاية الطلاب علاقة تأثيرية قوية، لكنها ليست العامل الوحيد، حيث تتفاعل مع عوامل أخرى متعلقة بالطالب والبيئة التعليمية والمنهج. مما يؤكد الحاجة إلى تطوير شمولي يشمل تأهيل المعلمين، وتحفيز الطلاب، وتحسين البيئة التعليمية لضمان تحقيق الكفاية اللغوية المنشودة.

الخاتمة

سعى الباحث في هذه الدراسة لتسليط الضوء على أهم المشكلات المتعلقة بالكفاءة المهنية لتعليم اللغة العربية في كليات الإلهيات في تركيا، كما تم التوصل إلى بعض النتائج فيما يتعلق بمستوى معلمي اللغة العربية في كليات الإلهيات، ونتيجة لهذا البحث، جاءت قائمة بالمؤهلات المهنية المطلوبة في الأكاديميين الذين يقومون بتدريس اللغة العربية في كليات الإلهيات، وذلك بالاستناد على بعض البحوث الأكاديمية، وبعض المعايير الدولية مثل (SEFR) و (ACTFL) و (NCATE)، كما تم استعمال أسئلة استطلاعية تم تطويرها من قبل متخصصين في المجال، وتمت مراجعتها وتحديد مدى صلاحيتها وموثوقيتها، وتطبيقها على العينة لتحديد متطلبات التدريب المهني المطلوبة للمعلمين، بعد جمع البيانات من العينة، تم تحليل النتائج، وأهم النتائج التي خلصت إليها الدراسة:

لم تختلف نتائج البحث عن نتائج الدراسات السابقة كثيراً، وهذا إنما يدل على أن الكفاءة المهنية ما تزال تحتاج لتطوير، وعليه لم يلاحظ التقدم المرجو، الذي لفت الباحثون السابقون النظر إليه.

أكد البحث أن مستوى الكفاءة المهنية لمدرس اللغة العربية ينعكس على مستوى الكفاية اللغوية، بل ويتناسب وإياها طردياً، فلما تطورت الكفاءة المهنية للمدرس تطورت الكفاية اللغوية عند الطالب، والعكس صحيح.

أكد البحث وجود كفاءات مهنية مبنية على معايير الدولية، وعلى معلم اللغة العربية الإحاطة بها وإتقانها، والاستعانة بها في أثناء سير العملية التعليمية.

أكد البحث أهمية دور الكفاءة المهنية لمعلم اللغة العربية في كليات الإلهيات.

اتضح أنه يمكن حصر كفاءات معلم اللغة العربية المهنية عالمياً في أربع كفاءات رئيسية، وهي الكفاءة الشخصية، والكفاءة العلمية، والكفاءة الوظيفية التأهيلية، والكفاءة الاجتماعية.

أكدت الدراسة أنه لا يمكن لمستوى أي نظام تعليمي أن يتجاوز مستوى معلميه.

وفيما يلي أبرز أوجه التميز التي يقدمها البحث:

توسيع نطاق الكفاءات المهنية لمعلم اللغة العربية: وذلك في خلال دمج البعد التكنولوجي والذكاء الاصطناعي مع كفاءات معلم اللغة العربية المهنية.

تعزيز الكفاءة الثقافية والحضارية: يرفض البحث النظرة التقليدية للمعلم كناقل للمعلومة، وي طرح بدلاً منها مفهوم (المعلم الجسر الحضاري) القادر على ربط اللغة بالهوية الإسلامية.

التحليل الشامل للعوامل المؤسسية والبيئية:

دراسة تأثير السياسات المؤسسية: يتحرى البحث كيفية تأثير سياسات التوظيف والتقييم في كليات الإلهيات (مثل اشتراط شهادة KPSS في تركيا) على تطوير الكفاءة المهنية للمعلمين.

ولا يقتصر البحث على تشخيص الواقع (كضعف الكفاية اللغوية لخريجي كليات الإلهيات)، بل يقدم حلولاً قابلة للتطبيق مثل: تصميم برامج تأهيلية جديدة تجمع بين التخصص اللغوي والتربوي والتكنولوجي، واقتراح معايير تقييم شاملة للكفاية اللغوية تراعي المهارات الرقمية والثقافية.

وفي ضوء النتائج التي توصل إليها البحث يمكن تقديم التوصيات التالية:

دراسة الكفاءة المهنية لمعلم اللغة العربية بين الفينة والأخرى في مؤسسات التعليم العالي بشكل عام، وفي كليات الإلهيات على وجه الخصوص، ومقارنة نتائج تلك الدراسات لحصر التقدم الذي وصلت إليه كفاءة المعلم المهنية.

تنظيم دورات في دور أدوات الذكاء الاصطناعي والتكنولوجيا في تعليم اللغة العربية، وتقديم برامج تدريبية أكاديمية من شأنها رفع مستوى الكفاءة المهنية لأعضاء الهيئة التدريسية في كليات الإلهيات، الذين تم تعيينهم دون التأكد من كفاءاتهم المهنية.

لا ريب في أن وزارة التعليم العالي في تركيا وضعت شروطاً وقيوداً صارمة لانتقاء كوادرها، لكنها لم تشرط المؤهل التربوي ضرورة للعاملين في مجال اللغة العربية، وعليه يمكن لخريجي كليات الإلهيات الالتحاق بالسلك الأكاديمي في كليات الإلهيات، وتدريس اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية دون مؤهل تربوي، وهذا ما لم تهمله وزارة التربية والتعليم التركية في أثناء اختيار كوادرها، ونقترح أن يكون المتقدم للالتحاق بالسلك الأكاديمي حائزاً على مؤهل تربوي، مثل ليسانس أو ماجستير أو دكتوراه في مجال التربية والتعليم، أو على الأقل شهادة خبرة تثبت ممارستهم تعليم اللغة العربية بنجاح في مؤسسة معترف بها في وزارة التعليم التركية، ونخص بالذكر، هنا، الملتحقين بوصفهم مدرسين للغة العربية في المؤسسات الأكاديمية، أو اشتراط وجوب حيازة المتقدمين على تدريب مهني في مجال علم اللغة التطبيقي.

تشجيع باحثي الدراسات العليا على استكمال تعليمهم المهني في أثناء دراستهم، وخاصة الباحثين المقبلين على التقدم لشغل وظيفة معلم لغة عربية في كليات الإلهيات.

الاستفادة من قائمة الكفايات التي استخلصت في هذا البحث من المعايير الدولية، ومن بحوث أخرى مشابهة، وذلك بتطبيقها على الحياة العملية للمعلمين.

تنظيم مؤتمرات دولية، وندوات علمية محلية، وورشات عمل للأكاديميين العاملين في حقل تعليم اللغة العربية، وذلك لبحث آخر التطورات والمستجدات في ميدان علم اللغة التطبيقي، وعلى وجه الخصوص المواضيع التي تعني بطوير الكفاءة المهنية لمدرسي اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية.

وضع شرط تربوي لترقية الأكاديميين العاملين في حقل تعليم اللغة العربية، كأن يُطلب منهم مشاريع وبحوث تربوية في مجال اللسانيات التطبيقية، ودور الذكاء الاصطناعي في تطوير التعليم.

دعم أعضاء هيئة التدريس لإتقان لغة أجنبية كالإنجليزية، وذلك لمواكبة آخر التطورات في مصادر ومراجع علم اللغة التطبيقي دولياً.

بهذا المنهج الشمولي، يتجاوز البحث النظرة التقليدية السائدة في الأدبيات، ويقدم رؤية متكاملة تُعيد تعريف مهنية معلم اللغة العربية في ضوء تحولات العصر، مما يفتح آفاقاً جديدة للبحث والتطبيق في هذا المجال، وهكذا يمكننا القول بأن هذا البحث يُمثل إضافة نوعية في حقل تأهيل معلمي اللغة العربية، حيث يسد فجوة معرفية في الأدبيات السابقة التي ركزت على الكفاءات التقليدية (التربوية واللغوية) دون معالجة شاملة للتحولات الرقمية والذكاء الاصطناعي التي يشهدها العالم اليوم.

KAYNAKÇA

- Abd Allāh, Aḥmad. (t.y.). *Frīdrīk Tāylūr Abū al-idāra*. al-Qāhira: Manşūrāt Ğam‘iyyat al-kulliyyāt al-iqtisādiyya.
- Abū ‘Amsa, Ḥusayn. (2015). *Ta‘līm al-luġa al-‘Arabiyya li-ġayr an-nāṭiqīn bihā*. Türkiye: Manşūrāt Markaz Abḥāt İtār.
- Aydın, C. (2011). Ali Tantâvî’nin Arapça eğitimine dair görüşleri. *Şarkiyat Mecmuası*, 15, 31–47.
- Azūz, Maḥmūd. (t.y.). *al-Kafā’a al-miḥniyya*. Ğidda: Manşūrāt Iqra’.
- Baranū, F. (t.y.). Binā’ al-kafā’a al-inṭilāq min al-madrasa (Ḥasan Būtlāy, tr.). Bayrūt: Manşūrāt ‘Ālam at-Tarbiyya.
- Boyatzis, R. E. (2008). Competencies in the 21st century. *Journal of Management Development*, 27(1), 5–12.
- Brnu, F. B. (t.y.). *Bina el-Kafaat intilakan min el-medrese* (H. Butlay, Çev.). Beyrut: Manshurat Alem el-Tarbiye Yayınları.
- Būyātsīs, R. Y. (2008). al-Kafā’āt fī al-qarn al-ḥādī wa-l-‘iṣrīn. *Mağallat Taṭwīr al-idāra*, 27(1), 13.
- Dündar, A. İ., & Ali, A. H. M. (2022). İlahiyat fakültelerinin Arapça hazırlık sınıflarında görev yapan öğretim elemanlarının mesleki eğitim gereksinimleri. *İslami İlimler Dergisi*, 17(1), 89–120. <https://doi.org/10.34082/islamiilimler.1093920>
- Ebu Amşe, H. (2015). *Ta‘līm el-luġa al-‘arabiyya li-ġayr el-natikin biha*. Türkiye: İSAR Araştırmalar Merkezi Yayınları.
- Ekmekçi, F. Ö. (1983). Yabancı dil eğitimi kavram ve kapsam. *Türk Dili (Dil Öğretimi Özel Sayısı)*, 105, 379–380.
- Elhakdky, İ. Y. (2016). Et-tehaddiyyâtü’l-muessesiyye fī berâmic ta’lîmi’l-‘Arabiyye fī’s-senevâtî’t-tahdîriyye bi-kulliyyâtî’l-‘ulûmî’l-İslâmiyye bi-Turkiyâ. *Mutemeru İstanbûl ed-Duvelî es-Sânî li-ta’lîmu’l-luġati’l-‘Arabiyye li’n-nâtîkîn bi-ġayrihâ*, 123.
- Farāhîdî, al-Ḥalîl b. Aḥmad. (t.y.). *Kitāb al-‘Ayn* (İbrāhîm as-Sāmarrā’î, taḥq.). Dār wa-Maktabat al-Hilāl.
- Favzan, A. (2015). *İda’ât li-Muallimi el-Luġa el-Arabiyya li-Ġayr el-Natikin biha*. Mısır: Mektebet Lisan el-Arab.

- Fawzān, ‘Abd ar-Raḥmān. (2009). *Idā’a li-mu’allimī al-luġa al-‘Arabiyya li-ġayr an-nāṭiqīn bihā*. Ġidda: Maktabat Lisān al-‘Arab.
- Ḥaddāqī, Islām Yasrī. (2016). at-Tahḏīb al-mu’assasī fī ta’līm al-‘Arabiyya fī Sunan at-Tahḏīb bi-kulliyyāt al-‘ulūm al-islāmiyya bi-Turkīyā. *Mağallat ad-dirāsāt al-islāmiyya li-ta’līm al-‘Arabiyya li-ġayr an-nāṭiqīn bihā*, Ma’sasat ad-dirāsāt al-islāmiyya, 123.
- Ḥadībī, ‘Alī ‘Abd al-Muḥsin. (2016). Kafā’at at-tadrīs ḥasba ṭabī’at at-tadrīs. *al-Mağalla al-‘ilmiyya li-kulliyyat at-tarbiyya*, Ġāmi‘at Asyūt, 32(3), 571.
- Ḥaġūrī, Şālīḥ ‘Iyād, & al-Ġarrāḥ, Muḥammad Ibrāhīm. (2016). Irşādāt al-maġlis al-Amrīkī li-ta’līm al-luġāt al-aġnabiyya ACTFL: Dirāsa waṣfiyya taḥlīliyya li-l-mustawayyāt wa-l-mahārāt wa-l-kafā’āt. *Mağallat al-Aṭar*, 25(2), 83–105.
- Ḥīla, Muḥammad Maḥmūd. (2014). *Mahārāt at-tadrīs aṣ-ṣaffī*. al-Urdunn: Dār al-Masīra li-n-naşr.
- Hilāl, Maḥmūd. (2007). *Silsilat dirāsāt fī al-anṣiṭa at-tarbawīyya*. Mişr: Maktabat al-Ġāmi‘a al-Ḥadīṭa.
- Hile, M. (2014). *Mehārāt el-Tedrīs el-Saffī*. Amman: Dar el-Mesire.
- Ibrāhīm, Māhir. (2023). Taqyīm barnāmaj i’dād al-mu’allim fī dafa’ al-mīr İnkit: kulliyyat at-tarbiyya fī Ġāmi‘at Dimaşq. *al-Mağalla at-tarbawīyya al-iliktrūniyya as-Sūriyya*, 44(8), 1–23.
- İbn Manzur, M. (1994). *Lisanu’ l-‘Arab*. Beyrut: Dar Sadir.
- İvâj, S. (2007). El-İnternet ve vel-kifāye el-miheniye lil-mu’allim fī l-Cezair. *Mecelletu el-‘Ulum el-Riyadiye*, 2(3), 71–72.
- Kaçar, H., & Kaçar, H. İ. (2014). Arapça öğretiminde ideal bir okuma-anlama becerisi üzerine. *Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 43, 167–184. <https://doi.org/10.15370/muifd.65722>
- Kılıç, F. (2021). Arap dili ve edebiyatı bölümü öğrencilerinin Arapça konuşma becerisi öz yeterlik algılarının incelenmesi. *e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8(86), 86–100.
- Kaya, Y. (2025). Din Eğitiminde ChatGPT’nin Rolü: Tefsir ve Kelam Çerçevesinde Doğruluk ve Tutarlık Analizi. *Kilis 7 Aralık Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 12(1), 247–279. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/4549188>
- Kaya, Y. (2025). Din eğitiminde ChatGPT’nin rolü: Tefsir ve Kelam çerçevesinde doğruluk ve tutarlık analizi [The role of ChatGPT in religious education: An accuracy and consistency

analysis from a Tafsir and Kalām perspective]. Kilis 7 Aralık Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 12(1), 247–279. <https://doi.org/10.46353/k7auifd.1626263>

Kaya, Y. (2025). The potential of artificial intelligence as the learning ecosystem of the future in adult religious education. Journal of Eskişehir Osmangazi University Faculty of Theology, 12(Religion and Artificial Intelligence), 127–156. <https://doi.org/10.51702/esoguifd.1607220>

Melhem, S. (2001). *Sikulociya el-ta'lim ve el-talim*. Ürdün: Dar el-Mesire Yayınları.

Mihniyye, N. F. (t.s.). El-hisâ'is el-sikometriyye li-mikyas el-kifaye el-mihniyye. *Mecellet Kulliyyet el-Tarbiyya fî Cemâ'at 'Ayn Şems*, 1(39), 685.

Muhammad, Āya Naşr. (t.y.). al-Ḥaşā'îş as-saykūmītriyya li-miqyās al-kafā'a al-mihniyya. *Mağallat kulliyyat at-tarbiyya fî Ġāmi'at 'Ayn Şams*, 39(1), 685.

Özdemir, A. (2004). İlahiyat fakültelerinde Arapça öğretiminin gerekliliği, karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 6(10). <https://doi.org/10.17335/suifd.56905>

Özkan, H. H., & Çelikten, M. (2018). Öğretmenlik meslek eğitimi ile ilgili etik olmayan durumlar. *Turkish Journal of Educational Studies*, 5(2), 76–84. <https://doi.org/10.33907/turkjes.414323>

Sahhaf, H. (1997). *Mu'cem idaret el-mevari el-beşeriyye*. Mektebet Lübnan el-Nashirun Yayınları.

Salūlī, Safar b. Sa'ūd. (2007). Ġawdat at-tadrīs aw tadrīs al-ġawda. *Mağallat al-kitāb al-ḥāş bi-l-buḥūt wa-awrāq al-'amal li-l-iġtimā' ar-rābi' 'aşar li-ġam'iyyat as-su'ūdiyya li-'ulūm at-tarbiyya wa-l-falakiyya fî at-ta'līm al-'āmm* (15–16 Māyū), 45–63.

Selulî, M. (2007). Cevdet el-tedrīs em tedrīs el-cevde. *Cemâ'at el-Melik Su'ud. el-Lika' el-Senewî el-Râbi' Aşar li-Cevdet el-Ta'lim el-Am, Kuliyet el-Mu'allimîn fî Riyad/Ahsâ*, 82(4), 45–63.

Sözüdoğru, H. A. Ana Dil ve Okul Öncesi Yabancı Dil Olarak Arapça Öğretimi. *Journal of History School*. (JOHS), 10(XXX), 349-363. https://www.academia.edu/120285670/Ana_Dil_1_Ve_Okul_%C3%96ncesi_Yabancı_Dil_1_O_larak_Arap%C3%A7a_%C3%96%C4%9Freti_mi

Şoran, H. (t.s.). *El-'ilm ve el-ta'lim ve el-mu'allim min manzur 'ilm el-ictima'*. Mısır: Müesseset Şebab el-Camiat Yayınları.

Tosun, M. (2024). Kutsal Mekan Ziyaretlerinin Manevi Etkileri: Pisidia Antiokheia Örneği. *Turkish Studies - Comparative Religious Studies*, 19(4), 621-644.
https://turkishstudies.net/religion?mod=makale_tr_ozet&makale_id=76500

Ṭu‘ayma, Ruṣḍī. (1999). *al-Kafā’a at-tarbawīyya al-lāzima li-l-mu‘allim al-‘Arabī*. dūn makān an-naṣr: Manṣūrāt al-ğam‘iyyāt.

Ṭu‘ayma, Ruṣḍī. (2006). *al-Ğawda aṣ-šāmila fī at-ta‘līm bayna mu‘aṣṣirāt at-tamayuz wa-ma‘āyir al-i‘timād: al-usus wa-t-taḥbīqāt*. al-Urdunn: Dār al-Masīra li-n-naṣr.

Unnas, M. (t.s.). Beyn el-kifaye ve’l-kefaye fī’l-muessesat el-tarbawīyya. *Mecelle Ulum el-İnsaniyye ve’l-İctimaiyye*, 9(2), 64–71.

Uṣūwī, Muḥammad. (1992). *Uṣūl ‘ilm an-naḥs aṣ-ṣinā’i wa-t-tanmawī*. Miṣr: Manṣūrāt al-Mu‘assasa al-Waṭaniyya li-l-Kitāb.

Yusuf, A. (2015). Mukarabet el-tadrīs bi’l-kefayat. *Mecellet el-Mu‘allim el-İlitrūniyye*, 12(11), 22–52.

Yūsuf, ‘Abd al-Qādir. (2015). Muqāranāt at-tadrīs bi-l-kafā’a. *Mağallat al-mu‘allim al-iliktrūniyya*, 11(12), 22–52.

Zehri, M. (2001). *El-Tabaqat el-Kebir* (A. M. Ömer, Ed.). Mısır: Mektebet el-Hanci Yayınları.

Elektronik Kaynak

Gözler, K. (2025, Mart 17). *İlahiyat nereye gidiyor? Hukukun sefaleti ve ilahiyatın zenginliği üzerine (Bırakın sayılar konuşsun!)* <http://www.anayasa.gen.tr/hukuk-ilahiyat.htm>

YÖK Lisans Atlası. (2025, Mart 17). *İslami ilimler programı bulunan tüm üniversiteler*.
<https://yokatlas.yok.gov.tr/lisans-bolum.php?b=21300>

Structured Abstract

The Arabic language holds a significant position within the Republic of Turkey, receiving considerable attention from both public and private educational institutions due to its close connection to Islamic sciences and their primary sources. At the pre-university level, it is a core subject in Imam Hatip Schools. Furthermore, in 2016, the Ministry of National Education issued decisions allowing it to be taught as an elective course in other secondary schools. At the university level, the growing interest in Arabic is evidenced by the proliferation of Faculties of Theology (İlahiyat) and Islamic Sciences, which increased from 44 faculties in 2012 to 121 in 2025. This growth reflects a recognition of the importance of this specialization, as proficiency in Arabic is an essential prerequisite for understanding the core subjects of Theology, such as Tafsir (Quranic Exegesis), Hadith (Prophetic Tradition), and Fiqh (Islamic Jurisprudence).

However, field studies indicate a noticeable disparity in the linguistic proficiency of graduates from these faculties. This is attributed to several factors associated with the educational process, foremost among them being the professional competence of Arabic language instructors, which constitutes the cornerstone of educational quality and the achievement of desired learning outcomes. A competent instructor is one who can equip students with the tools for comprehension and analysis, a capability particularly crucial in the age of technology, scientific advancement, and the proliferation of Artificial Intelligence (AI) platforms. AI has become such a critical component of professional competence that this research treats it as an independent competency, distinct from—yet complementary to—the other professional competencies an Arabic language instructor must possess. A lack of competence directly impacts academic achievement and diminishes the value added by the academic institution.

Stemming from this central problem, the current research aims to investigate the role of professional competencies for Arabic language instructors in Theology Faculties, with a specific focus on the role of AI competency in enhancing the quality of Arabic language education. The study concentrates on four key axes:

Familiarity with international quality standards for teachers, such as the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) and the American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL) standards, among others, which will be discussed in detail.

The pedagogical qualifications and professional competencies of the Arabic language instructor, in addition to AI competency.

The relationship between the instructor's professional competence and the linguistic proficiency of graduating students.

Thus, this study examines the role of AI in developing the professional competence of Arabic language instructors in Theology Faculties in Turkey, in accordance with international teacher quality standards (CEFR, ACTFL, NCATE). Based on the foregoing, the professional competencies necessary for teaching Arabic in Theology Faculties have been re-categorized into new domains within this work. This reorganization aims to make a qualitative contribution to the preparation and qualification of Arabic language instructors, address the challenges of the digital age, and foster cultural dialogue among learners.

The significance of this research lies in its proposal of an updated model for training Arabic instructors-one that integrates pedagogical, technological, and AI competencies within a comprehensive professional framework. This addresses a gap in the literature, as previous studies have often focused on traditional aspects without linking them to digital transformation. The research also sought to determine the impact of instructors' professional competence on the linguistic proficiency of Theology Faculty graduates and to analyze the relationship between them, employing a qualitative methodology. Data collection was based on three primary, complementary tools:

Semi-structured interviews conducted by the researcher with a selection of experienced academics and administrators in the field of Arabic language instruction in Theology Faculties. This was done to obtain in-depth information to aid in interpreting the phenomena addressed by the study. The interviews were conducted thoroughly, with exploratory questions posed as necessary based on emerging data. Critical analysis of relevant literature and previous studies, with the aim of utilizing their theoretical frameworks and findings to build a solid knowledge base supporting the analysis. Participant observation, through the researcher's involvement in workshops and training courses dedicated to teaching Arabic to non-native speakers. This allowed for direct exposure to practical experiences and the documentation of field expertise. The integration of these three tools added depth to the study and ensured the objectivity and accuracy of the results.