**الجمهورية التركية**

**جامعة إسطنبول آيدن**

**معهد الدراسات العليا**

# مدى فعالية تعليم اللغة العربية للطلاب الأتراك من خلال النصوص الموجودة في ثقافتهم

**رسالة ماجستير**

**عبدالقادر محمد شهرلي**

**قسم تعليم اللغة العربية**

**برنامج تعليم اللغة العربية**

**كانون الثاني، 2021**

**الجمهورية التركية**

**جامعة إسطنبول آيدن**

**معهد الدراسات العليا**

# مدى فعالية تعليم اللغة العربية للطلاب الأتراك من خلال النصوص الموجودة في ثقافتهم

**رسالة ماجستير**

**عبدالقادر محمد شهرلي**

**(Y1712.320009)**

**قسم تعليم اللغة العربية**

**برنامج تعليم اللغة العربية**

**إشراف: أ. د. عابد يشار كوجاك**

**كانون الثاني، 2021**

## ورقة الموافقة

إنّ قسم تعليم اللّغة العربيّة للناطقين بلغات أخرى في معهد العلوم الاجتماعية بجامعة إسطنبول آيدن؛ يشهد للطالب: عبدالقادر شهرلي المقيّد في سجلات الدراسات العليا تحت الرقم الطلابي: (Y1712.320009) من بعد تحقيق جميع الشروط اللازمة التي تحددها اللوائح ذات الصّلة بالحصول على درجة الماجستير، وقد أتمّ رسالته بنجاح تحت عنوان:**مدى فعالية تعليم اللغة العربية للطلاب الأتراك من خلال النصوص الموجودة في ثقافتهم «المستوى المبتدئ والمتوسط»** أمام لجنة المناقشة المؤلفة من الأعضاء التالية أسمائهم:

**المشرف على الرسالة:**

**الأستاذ الدكتور عابد يشار كوجاك**

**جامعة إسطنبول آيدن**

**الدكتورة سلطان شمشك**

**جامعة إسطنبول**

**الدكتور دورسون علي تركمان**

**جامعة إسطنبول آيدن**

**تاريخ التسليم: 28\01\2021**

**تاريخ المناقشة:02\2021**

## نَصُّ القسم

أتعهد لكم أن رسالة الماجستير التي تحمل عنوان "مدى فعالية تعليم اللّغة العربية للطلاب الأتراك من خلال النصوص الموجودة في ثقافتهم، المستوى المبتدئ والمتوسط"، ، قد التزمت فيها بأخلاقيات البحث العلمي في جميع المراحل بدءاً من مرحلة المشروع حتى انتهاء الأطروحة، وأني قد أثبت المصادر والمراجع التي اعتمدت عليها في رسالتي بنهاية البحث.

(2021\01\21)

عبدالقادر محمد شهرلي

## المقدمة

يقول الله تعالى في محكم آياته « إنّا أنزلناه قرآناً عَرَبيّاً لَعَلَّكُم تَعقِلُونَ»[1]؛ فالقرآن الكريم أُنزل باللّغة العربية ومن أراد أن يفهم آيات القرأن عليه أن يتعلم اللغة العربية.

ومع انتشار الإسلام في الأمصار والبلدان الجديدة، بدأ احتكاك العرب بالأقوام الجديدة ومنهم الأتراك الذين دخلوا في الإسلام أفواجا أفواجا وأحبوا االمسلمين وعشقوا اللّغة العربية منذ دخولهم في الإسلام وتبحّروا في علومه ليزدادوا معرفةً بالدين الإسلامي وليتفقهوا في معاني القرآن حتى خرج من أصلابهم الفقهاء الثقات في الدين والشعراء الذين يقرضون الشعر باللّغة العربية والعلماء النجباء في اللغة العربية الذين كتبوا الكتب العديدة في كافة مجالات اللغة العربية من نحو وأدب وبلاغة، والقادة العظام الذين حملوا لواء الإسلام لقرون عديدة ونشروا الإسلام واللّغة العربية بين الأقوام الجديدة، وأوصلوها لبقاع الأرض الواسعة من خلال فتوحاتهم العظيمة.

وقد عملت في بحثي على إبراز مكانة اللغة العربية في العصر السلجوقي العثماني وتبيان أهميتها في المجتمعين السلجوقي والعثماني؛ فهي لغة العلم بذلك العصر؛ وقمت بتعداد إسهامات علماء ذلك العصر في بعض المجالات اللغوية والأدبية والنحوية، وذكّرت بجهودهم في بناء الحضارة الإنسانية؛ فليس من المعقول أن تحكم دولة لمدة تسعة قرون ولا يكون لها إسهامات وإنجازات في هذه الحضارة؛ كما أدعى بذلك بعض المؤرخين الحاقدين أو المأجورين الذين اتهموا السلجوقيين والعثمانيين بالتخلف الحضاري والفقر الثقافي الشديد وحرموهم من كل مزية وألصقوا فيهم كل نقيصة.

وقد أهداني والدي رحمه الله كتاب صحوة الرجل المريض للكاتب موفق بني المرجة ت(1939) بمرحلة مراهقتي في الثمانينات؛ ويتحدّث الكتاب عن المجالات السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية للدولة العثمانية في زمن السلطان عبدالحميد الثاني رحمه الله (1842- 1918م) ويفنّد الكاتب في كتابه الادعاءات الكاذبة والافتراءات التي ألصقوها بالدولة العثمانية والسلطان عبدالحميد من خلال البحث في الوثائق الأصلية وعقد المقارنات، لقد كان هذا الكتاب بمثابة

[1] سورة يوسف، ٢

الشرارة التي أشعلت جذوة البحث عن الحقيقة في نفسي؛ ذلك لأنني أعيش في مجتمع عنصري يعاملني بصفتي من بقايا العثمانيين، ولأنّ المعلومات الواردة في الكتاب والمعلومات التي أستقيها من والدي تتناقض مع المعلومات التي أتلقاها من الكتب المدرسية والتي تصف العثمانيين بالاحتلال العثماني للبلاد العربية.

لذلك عاهدت نفسي بعد ذلك على البحث عن الحقيقة ونشرها بكلّ الوسائل الممكنة؛ فقيّض الله جلّ جلاله لي هذه الفرصة بتحقيق حلمي من خلال هذا البحث، فصممت على أن يكون بحثي جزءاً يسيراً من ردّ الاعتبار والانصاف لأجدادي

بعد شكر الله سبحانه وتعالى الذي سخرني لإنجاز هذا العمل المتواضع، أودّ أن أشكر أساتذتي الذين علموني وأدبوني وخاصة الأستاذ الدكتور عابد يشار؛ فلهم الفضل والمنّة بعد الله سبحانه وتعالى.

وأريد شكر أصدقائي وزملائي وكلّ من ساهم معي في إنجاز هذا البحث.

ولا أنسى شكر والداي وزوجتي وأخوتي وأخواتي الذين صبروا عليّ وحضوني على سلك هذا الدرب الطويل وعملوا على تهيئة الظروف المناسبة للاستمرار فيه وخاصة حين تفتر عزيمتي.

كانون الثاني، 2021 عبدالقادر محمد شهرلي

## مدى فعالية تعليم اللغة العربية للطلاب الأتراك

## من خلال النصوص الموجودة في ثقافتهم

## الملخص

لاحظ الباحث أثناء تدريسه للطلاب والطالبات في مدارس الأئمة والخطباء بمنطقة غونغورن في مدينة إسطنبول؛ المعاناة الشديدة التي يعانيها الطلاب والطالبات في استيعاب دروس اللّغة العربية، ونفورهم من أغلبية الموضوعات والنصوص الموجودة في الكتاب المدرسي الخاص باللّغة العربية، فالنحو لا يعلّم اللّغة؛ وإنما يعلّم قواعد اللّغة وشتان ما بين الأمرين.

فالذي يعلّم اللّغة ويُكسب ملكة البيان ويحلّ عقدة اللسان هو الأدب بكل موضوعاته الشعرية والنثرية، هو الاستماع والقراءة والممارسة اللغوية، ويا حبذا لو كانت هذه النصوص نابعة من ثقافة الطالب المستهدف.

وانطلاقا من هذا الكلام فقد عملت في بحثي هذا على تبيان مكانة اللغة العربية في العصر العثماني وسعة انتشارها في أرجاء الدولة العثمانية الممتدة على مساحات شاسعة وبين عديد الأقوام والشعوب المكونة للمجتمع العثماني.

واعتمدت في بحثي هذا على المنهج التاريخي والمنهج الوصفي؛ فبدأت رسالتي بتوصيف الدراسات السابقة التي تناولت موضوع بحثي، وهي دراسات تنقسم إلى قسمين متمايزين بشكل واضح؛

- دراسات ذات نظرة سلبية نحو الدولة العثمانية
- دراسات ذات نظرة إيجابية نحو الدولة العثمانية

ثم انتقلت إلى الجانب النظري الذي ينقسم إلى ثلاثة فصول؛ فصل أول أتحدث فيه عن تعريف بسيط للمصطلحات الواردة في بحثي، وفصل ثاني أقوم فيه بشرح المناهج العلمية الرئيسية في البحث وهي المنهج الوصفي والمنهج التاريخي والمنهج التجريبي، وقمت في الفصل الثالث معتمدا على المنهج التاريخي بتحليل بعض الوثائق العثمانية التي تحصلّت عليها من الأرشيف العثماني الموجود في مدينة إسطنبول.

وبعد ذلك انتقلت إلى الجانب العملي معتمداً على أداة البحث (الاستبيان) لسبر آراء الأساتذة العاملين في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، وقد ناقشت فيه عدة أسئلة تخدم موضوع بحثي، وطرحت هذه الأسئلة على أساتذة وزملاء فضلاء يعملون في نفس المجال، ثمّ ناقشت نتائج الاستبيان واستخلصت بعض التوصيات والمقترحات التي وضعتها في نهاية بحثي.

وفي نهاية المطاف وضعت أسماء المصادر والمراجع التي اعتمدت عليها في بحثي ورتبتها ترتيباً أبجدياً.

**الكلمات المفتاحية:** الدولة العثمانية، تعليم اللّغة العربية، العصر العثماني، المنهج التاريخي، ثقافة المتعلم.

# الفهرس


**نَصُّ القسم..... أ**

**المقدمة ..... ت**

**الملخص ..... ج**

**الفهرس..... خ**

**قائمة الجداول..... ذ**

**قائمة الأشكال..... ز**

**قائمة الوثائق ..... س**

**I. المدخل ..... 1**

**II. الدراسات السابقة..... 3**

1. اتهامات بعض المؤرخين الغربيين للعثمانيين بالتخلف الحضاري وتبيان الردود عليها: ..... 3
2. اتهامات بعض المؤرخين العرب للعثمانيين بالتخلف الحضاري: ..... 4
3. اتهام الدولة العثمانية بظلم العرب وإهمال الولايات العربية: ..... 7

**III. الجانب النظري ..... 11**

أ. الفصل الأول: تعاريف المصطلحات..... 11

1. تعريف اللّغة..... 11
2. عراقة اللّغة العربية ..... 12
3. أهمية تعلّم وتعليم اللّغة العربية..... 13
4. الفرق بين اكتساب العربية كلغة أم وتعلم العربية كلّغة ثانية ..... 14
5. التعريف المعجمي للثقافة: ..... 15
6. مستويات اللغة: ..... 17

ب. الفصل الثاني: تصنيف المناهج البحثية ..... 18

تصنيفات المناهج حسب بعض العلماء ..... 19

1. المنهج التاريخي: ..... 21

إجراءات المنهج التاريخي..... 22

2. المنهج الوصفي (المسحي): ..... 24

- ❖ الدراسات الارتباطية ..... 28
- ❖ الدراسات التطويرية ..... 29

3. المنهج التجريبي: ..... 29

ج. الفصل الثالث: مكانة اللّغة العربية في العصر العثماني واسهامات العثمانيين في المحافظة على اللّغة العربية وانتشارها: ..... 32

**1.** علاقة الأتراك بالعرب واللغة العربية وطغيان العربية على التركية: ..... 32

**2.** اهتمام السلاطين والطبقة الحاكمة بالعلم وتعلّم اللغة والثقافة العربية..... 35

**3.** دور الدولة العثمانية في نشر اللّغة العربية في الولايات مختلفة.....39
د. الفصل الرابع: جهود العلماء العثمانيين لتطوير الآداب والثقافة العربية في العصر العثماني44
1. جهود العلماء العثمانيين في تطوير فنّ الخط العربي:.....44
2. جهود العلماء العثمانيين في اللّغة والنحو والصرف:.....45
3. جهود العلماء العثمانيين في البلاغة:.....47
4. جمع وحماية الأثار العربية المكتوبة بخطّ اليد: .....47
5. حياة المؤلفين ونبذة عن آثارهم: .....48
6. صور من الشعر العربي في العصر العثماني: .....48
7. صور من النثر في العصر العثماني: .....50

**IV. الجانب العملي.....53**

أ. الاستبيان.....53
ب. الإحصاءات الوصفية:.....55

**V. نتائج البحث.....101**

أ. النتائج المستنبطة من الدراسة .....101
ب. مناقشة نتائج البحث.....102
ج. التوصيات والمقترحات.....103

**VI. المصادر والمراجع.....105**

**السيرة الذاتية.....109**

**ABSTRACT..... VII**

**ÖZET.....V**

**ÖNSÖZ..... III**

**ONUR SÖZÜ.....I**

# قائمة الجداول


الجدول رقم 1 - مستويات اللغة ..... 17
الجدول رقم 2 - يوضّح كيفية نقل الكلمات من اللّغة العربية إلى التركية ثمّ الرومانية..... 40
الجدول رقم 3 - وصف مجتمع الدراسة ..... 55
الجدول رقم 4 - جدول توزيع مجتمع الدراسة حسب متغير الجنس..... 55
الجدول رقم 5 - توزيع مجتمع الدراسة حسب متغير الجنسية..... 57
الجدول رقم 6 - توزيع مجتمع الدراسة حسب متغير الشهادة العلمية ..... 59
الجدول رقم 7 - توزيع مجتمع الدراسة حسب متغير المهنة الحالية..... 60
الجدول رقم8 - توزيع مجتمع الدراسة حسب متغير عدد سنوات الخبرة..... 62
الجدول رقم9 - معامل ارتباط بيرسون بين فقرات الاستبيان والدرجة الكلية للاستبيان ..... 67
الجدول رقم 10 - معامل ثبات ألفا كرونباخ الكلي ..... 67
الجدول رقم 11 - معامل ثبات ألفا كرونباخ الكلي في حال حذف أحد الفقرات ..... 71
الجدول رقم 12 - تصنيف المتوسطات الحسابية ..... 71
الجدول رقم 13 - المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات المتعلقة بالفرضية الأولى ..... 73
الجدول رقم 14 - المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمدى فعالية تعليم اللغة العربية للطلاب الأتراك من خلال النصوص الموجودة في ثقافتهم المتعلقة ..... 74
الجدول رقم 15 - المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لقدرة الطالب على النطق الصحيح ..... 75
الجدول رقم 16 - يوضح قيمة اختبار "t" للفروق بين متوسطات استجابة المشاركين حول قدرة الطالب على النطق الصحيح ..... 76
الجدول رقم 17 - المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لقدرة الطالب على الفهم الجيد ... 77
الجدول رقم18 - يوضح قيمة اختبار "t" للفروق بين متوسطات استجابة المشاركين حول قدرة الطالب على الفهم الجيد ..... 78
الجدول رقم 19 - المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لردة فعل الطالب تجاه ألفاظ النصوص ..... 80
الجدول رقم 20 - يوضح قيمة اختبار "t" للفروق بين متوسطات استجابة المشاركين حول ردة فعل الطالب تجاه ألفاظ النصوص ..... 81
الجدول رقم21 - المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لردة فعل الطالب تجاه النصوص النابعة من ثقافته والغريبة عنها ..... 82
الجدول رقم 22 - يوضح قيمة اختبار "t" للفروق بين متوسطات استجابة المشاركين حول ردة فعل الطالب تجاه النصوص النابعة من ثقافته والغريبة عنها ..... 83
الجدول رقم23 - المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابة الطالب تجاه النصوص المكتوبة من قبل أدباء معروفين وغير المعروفين لديه ..... 84
الجدول رقم 24 - يوضح قيمة اختبار "t" للفروق بين متوسطات استجابة المشاركين حول استجابة الطالب تجاه النصوص المكتوبة من قبل أدباء معروفين وغير المعروفين لديه..... 85
الجدول رقم 25 - المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لتعليم الطالب اللغة العربية من خلال النصوص العربية أم من خلال النصوص التركية المترجمة للعربية..... 87
الجدول رقم 26 - يوضح قيمة اختبار "t" للفروق بين متوسطات استجابة المشاركين حول تعليم الطالب اللغة العربية من خلال النصوص العربية أم من خلال النصوص التركية المترجمة للعربية ..... 88

الجدول رقم 27 - المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لتعليم الطالب اللغة العربية من خلال النصوص العربية أم من خلال النصوص النابعة من ثقافته.....89
الجدول رقم 28 - يوضح قيمة اختبار "t" للفروق بين متوسطات استجابة المشاركين حول تعليم الطالب اللغة العربية من خلال النصوص العربية أم من خلال النصوص النابعة من ثقافته ...90
الجدول رقم 29 - المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمعاناة المدرس في إيصال المعنى والفكر الرئيسة للنصوص العربية مقابل النصوص النابعة من ثقافة الطالب.....92
الجدول رقم 30 - يوضح قيمة اختبار "t" للفروق بين متوسطات استجابة المشاركين حول معاناة المدرس في إيصال المعنى والفكر الرئيسة للنصوص العربية مقابل النصوص النابعة من ثقافة الطالب.....93
الجدول رقم 31 - المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاحتياج المدرس إلى وسائل وأدوات إيضاحية عند تدريسه للنصوص العربية مقابل النصوص النابعة من ثقافة الطالب.....94
الجدول رقم 32 - يوضح قيمة اختبار "t" للفروق بين متوسطات استجابة المشاركين حول احتياج المدرس إلى وسائل وأدوات إيضاحية عند تدريسه للنصوص العربية مقابل النصوص النابعة من ثقافة الطالب.....95
الجدول رقم 33 - المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لإلمام المدرس باللغة والثقافة التركية سواء كان النص باللغة العربية أو نابع من ثقافة الطالب.....97
الجدول رقم 34 - يوضح قيمة اختبار "t" للفروق بين متوسطات استجابة المشاركين حول إلمام المدرس باللغة والثقافة التركية سواء كان النص باللغة العربية أو نابع من ثقافة الطالب .....98
الجدول رقم 35 - المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لما يفضله المدرس في تدريس النصوص العربية أم النصوص النابعة من ثقافة الطالب .....99
الجدول رقم 36 - يوضح قيمة اختبار "t" للفروق بين متوسطات استجابة المشاركين حول ما يفضله المدرس في تدريس النصوص العربية أم النصوص النابعة من ثقافة الطالب.....100

## قائمة الأشكال

الشكل رقم 1 - توزيع مجتمع الدراسة حسب متغير الجنس ..... 56
الشكل رقم 2 - توزيع مجتمع الدراسة حسب متغير الجنسية ..... 58
الشكل رقم 3 - توزيع مجتمع الدراسة حسب متغير الشهادة العلمية..... 59
الشكل رقم 4 - توزيع مجتمع الدراسة حسب متغير المهنة الحالية ..... 61
الشكل رقم 5 - توزيع مجتمع الدراسة حسب متغير عدد سنوات الخبرة ..... 63

## قائمة الوثائق

الوثيقة رقم 1- حول احتياجات المدارس .....34
الوثيقة رقم 2- حول أهمية التعليم في الدولة العثمانية.....37
الوثيقة رقم 3 – حول دور الدولة العثمانية في نشر الكتب باللغة العربية .....42
الوثيقة رقم 4 – حول دور الدولة العثمانية في الحض على التدريس باللغة العربية.....43
الوثيقة رقم 5- من كتاب شرح الأمثلة للعالم العثماني داوود القارصي .....46

## I. المدخل

هناك كثير من الباحثين الذين تناولوا موضوع الأدب في العصر العثماني، وخاصة الباحثين العرب المرتبطين مع العالم الغربي بشكل عاطفي ووجودي، هذا الارتباط دفعهم إلى الادعاء بفقر الإنتاج الأدبي في العصر العثماني وخاصة الأدب العربي الذي نتج حسب زعمهم عن إهمال تدريس اللغة العربية في المدارس وتراجع مكانة اللغة العربية إلى الدرجة الثانية أمام اللغة التركية. ولكن الباحثين المنصفين من غربيين وعرب وأتراك؛ أكّدوا على أهمية ومكانة اللغة العربية في العصر العثماني وعلى انتشاره الواسع في المدارس والمجتمع العثماني. وافترضت في بحثي أنّ اللغة العربية كانت منتشرة انتشارا واسعا في العهد العثماني بدليل كتابة بعض السلاطين العثمانيين الأشعار باللغة العربية وكثرة الكتب العربية المكتوبة بيد العلماء العثمانيين، وأرى أن تعليم اللغة العربية للطلاب الأتراك من خلال النصوص النابعة من ثقافتهم أجدى وأنفع لهم وتجعل العملية التعليمية أكثر سلاسة.

وهدفت في هذا البحث على إثبات أمرين:

- ❖ إظهار المكانة الحقيقة للّغة العربية في العصر العثماني وإثبات الدلائل التي تدحض مزاعم الباحثين الموالين للغرب.
- ❖ استخراج النصوص والكنوز العربية الدفينة من بطون الكتب والأثار الأدبية الباقية من العصر العثماني.

وتنبع أهمية البحث من التأكيد على عدم تضييع جهود العلماء والأدباء العثمانيين الذين تركوا أثارا أدبية عظيمة وإثبات عكس الكلام الذي يروج له الغرب والمرتبطين به من باحثين وأدباء، ومحاولة الاستفادة من هذه الكنوز الأدبية في تدريس اللغة العربية للطلاب الناطقين بلغات أخرى وخاصة الأتراك.

وتحدثت في الجانب النظري عن المناهج اللغوية والدراسات السابقة وقمت بتعداد بعض اسهامات العلماء العثمانيين في المجالات النحوية والأدبية والبلاغية العربية.

وفي الجانب العملي طرحت استبياناً حول مدى الاستفادة من تعليم اللّغة العربية للناطقين بغيرها من خلال النصوص النابعة من ثقافة الطلاب الناطقين بغير العربية.

وفي نهاية بحثي عملت على الربط بين الجانبين النظري والعملي وقمت بالتعليق على نتائج وأجزاء البحث، ذاكرا في نهاية المطاف أهم التوصيات والمقترحات.

## II. الدراسات السابقة

لقد انقسم المؤرخون الباحثون في العصر العثماني إلى قسمين: قسم يتحدث بسلبية عن العصر العثماني ويتهمها بالفقر الثقافي الشديد، وقسم أخر يتحدث بإيجابية عن الحضارة العثمانية ويعدد إسهاماتها في الحضارة البشرية.

لذلك سنقوم في بحثنا هذا بذكر اتهامات المؤرخين الغربيين والعرب للعثمانيين وذكر الردود المفحمة والمصححة لتلك الاتهامات المغرضة من خلال ذكر أقوال العلماء المنصفين والمؤرخين الحقيقيين والذين ينظرون للتاريخ نظرة علمية حيادية بون تحيز أو أجندات خفيّة.

### 1. اتهامات بعض المؤرخين الغربيين للعثمانيين بالتخلف الحضاري وتبيان الردود عليها:

لم تتعرض امبراطورية أو دولة في العصر القديم أو الحديث لهجمات أو حملات، كما تعرضت الدولة العثمانية في تاريخها الطويل الذي امتد لستة قرون متواصلة حكمت فيها أكثر من نصف سكان الكرة الأرضية بكل حكمة وسماحة، وسعت لنشر الدين الإسلامي واللغة العربية في أراض جديدة لم يصلها المسلمون من قبل، هذا السعي؛ جلب عليها أكثر من أربعة عشر حملة صليبية للقضاء عليها وتدمير شعبها العظيم وإبادة قوتها المترامية الأطراف.

لقد كان العثمانيون دائماً يقفون بجانب المظلوم، وحملوا للبلدان التي فتحوها المعاملة الرحيمة وقدموا أحسن الخدمات للشعوب المغلوبة مهما كانت انتمائتها الدينية أو القومية. وخيرٌ دلالة على هذه الانسانية التعبير الذي عبّر فيه الدوق البيزنطي النبيل (Lukas Notaras) (١٤٠٢-١٤٥٣م) عن عهد الفاتح قبل فتح إسطنبول، فقد قال: "لأن أرى العمامة التركية في إسطنبول خير لي من أرى قبعة الكاردينال"[2].

[2] كايا، كنان دمير، Kaya، Kenan Demir، تاريخ الأدب العربي في العصر العثماني،ترجمة محمد حرب، ص45، دارFenomen، قيصري، الجمهورية التركية 2015م.

ولكن حقد الحكام وبعض المثقفين الأوربيين على العثمانيين لم ينتهي عند حدّ القضاء على دولتهم العظيمة، بل امتدّ إلى تشويه تاريخهم وتدمير تراثهم الثقافي الباهر وجعل كلّ نقيصة فيهم، وقلب الأشياء الجيدة إلى أشياء سيئة من خلال اخفاء الحقيقة وقلب الحقائق وتزوير التاريخ.

ومع بداية عصر النهضة في أوروبا، لم يستطع وجدان المجتمع الأوروبي أن يتخلص من تلك الرواسب الموروثة تجاه العالم الإسلامي بشكل عام وتجاه الدولة العثمانية بشكل خاص. ولذلك اندفعت قواتهم العسكرية المدعومة بحضارته المادية للانتقام من المسلمين، واستحواذ خيراتهم بدوافع دينية واقتصادية وسياسية وثقافية، وساندهم كتّابهم ومؤرخوهم، للطعن والتشويه في الإسلام وتاريخه، فكان نصيب الدولة العثمانية من هذه الهجمة الشرسة كبيرًا.

ومن أبرز الكتّاب والمؤرخين الغربيين الذين هاجموا الدولة العثمانية، واتهموها بالفقر الثقافي الشديد وخاصة في القرنين السابع عشر والثامن عشر؛ المؤرخ الأمريكي المعاصر ( Edward Wilson) الذي تحدث عن تاريخ العثمانيين بصفتهم أتراك قائلا: "ونتيجة لهذا الواقع الثقافي ذي المستوى المتدني جدا لم يظهر في فترة القرنين هذه أي فيلسوف أو عالم تركي في مجال العلوم الطبيعية والتطبيقية أو العلوم العسكرية، أو حتى لغوي أو جغرافي أو فلكي أو أخلاقي. ولم تنتج تركيا خلال هذين القرنين غير ثمانية وعشرين مثقفاً، ممثلين بأربعة وعشرين شاعراً، وأربع مؤرخين فقط. في حين لم يظهر لنا في هذه الفترة كاتب مسرحي أو قصصي واحد.."[3].

يقول المؤرخ الأمريكي المعاصر (Donald Quataert) في هذا الموضوع كلاماً مفحماً "عندما تتبدل الأنظمة فإنّ النظام اللاحق يشيطن من سبقه ويمحو كلّ حسناته ويضخّم كلّ سيئاته، هذا من طبيعة البشر ولم يكن مصير الدولة العثمانية استثناء من ذلك"[4].

## 2. اتهامات بعض المؤرخين العرب للعثمانيين بالتخلف الحضاري:

نظرة المؤرخين الأوربيين السلبية للعثمانيين لاقت قبولاً عند بعض المؤرخين العرب من أصحاب الاتجاه الليبرالي وكذلك أصحاب المنظور القومي، ممن نادوا بنزعات محلية مدعومة من الماسونية العالمية كأصحاب مشروع وحدة وادي النيل بين مصر والسودان، ودعاة الاتجاهات المحدودة كأتباع الفرعونية في مصر، والآشورية في العراق، والفينيقية في الشام.

---

[3] Edward Wilson. Turkish Literature. Libraries press.Newyork1970,pp5,55.

[4] كواترت، دونالد، Quataert، Donald ، الدولة العثمانية "1700- 1922" مكتبة العبيكان، الرياض 2004 ترجمة أيمن أرمنازي، ص149-150.

كما تأثر كثير من المؤرخين العرب بالاتجاهات الأوروبية المادية، ولذلك أسندوا كل ما هو مضيء في تاريخ بلادهم إلى بداية الاحتكاك بهذه الحضارة البعيدة كل البعد عن المنهج الرباني، واعتبروا بداية تاريخهم الحديث مع وصول الحملة الفرنسية على مصر والشام وما أنجزته من تحطيم جدار العزلة بين الشرق والغرب.

وسنورد بعض الأمثلة عن تلك الافتراءات التي كتبها بعض أساتذة التاريخ، ونبدأ أولاً بالكاتب جورجي زيدان (١٨٦١- ١٩١٤م): "إنّ أكثر المؤلفات في علوم الدين الإسلامي؛ لأنّ العلم انحصر يومئذ في الأزهر الشريف تقريباً، فإنّ أكثر طلابه من الفقهاء إلا من كان فيه ميل خصوصي لعلوم أخرى. مع العلم أنّ أوربا كانت أفاقت من غفلتها وأخذت في تأسيس العلوم الحديثة، ولم يبلغ خبر ذلك إلى مصر إلا عن طريق الحملة الفرنسية..... وبلغت هذه العلوم في هذا العصر غاية الاضطراب وتحولت الطبيعيات والرياضيات منها إلى خرافات وأوهام. وقلّ المشتغلون بها والانقطاع لها"[5].

للردّ على الكاتب جورجي زيدان سنورد قولا للكاتبة المعاصرة (Miri Shefer-Mossensohn) التي أكدت على انتشار المدارس في ولايات الدولة العثمانية كافة، وعدم تبعيتها للمساجد، واتّباعها للنظام التعليمي الحديث، فقالت في كتابها: "وللمرة الأولى في الدولة العثمانية، صار النظام التعليمي في الواقع نظاماً ملزماً، فبنية المدارس كانت وفق النموذج الهرمي في الغرب، وكان تنظيمها الفعلي مختلفاً عن الإعداد التقليدي للكتّاب، فالفصول كانت أصغر ومنظمة تبعاً لأعمار مختلفة، وكذلك كان ترتيب أوقات الدراسة متميزاً عن الطرق السابقة، ولم يعد من الضروري أن تكون المدرسة ملاصقة للمسجد"[6].

وشنّ بعض المؤرخون العرب حربًا لا هوادة فيها على الدولة العثمانية، واعتبروا فترة حكمها تكريسًا لسيادة النظام الإقطاعي الذي هيمن على تاريخ العصور الوسطى السابقة، وأنّ العثمانيين لم يُحدثوا أي تطور في وسائل أو قوى الإنتاج، وأن التاريخ الحديث يبدأ بظهور الطبقة البورجوازية ثم الرأسمالية التي أسهمت في إحداث تغيير في الجوانب الاقتصادية والاجتماعية في بداية القرن التاسع عشر.

[5] زيدان، جورجي، تاريخ آداب اللغة العربية، دار الحياة، بيروت، لبنان 1966م، ص22.

[6] سفنسون، ماري شيفر، Miri Shefer ، Mossensohn ، العلم عند العثمانيين الإبداع الثقافي والتبادل المعرفي، ترجمة محمد شعبان صوان، ابن النديم للنشر، الجزائر 2019م، ص134.

يقول الدكتور نور الدين حاطوم عن الحضارة العثمانية في مجلة العربي، " لكن ماهي الحضارة التي كان عليها العثمانيون أيام الفتح؟ لا شيء، وفاقد الشيء لا يعطيه. لم يكن للترك دين خاص ولا حضارة خاصة. وكل ما عندهم لغتهم التركية وقد أخذوا من العرب الدين الإسلامي والكتابة العربية، وتركوا العرب وشأنهم بعد أن أثقلوهم بالضرائب من كل نوع وحكموهم حكما عسكرياً"[7]

ويقول الدكتور حاطوم نقلا عن مولتكه في مجلة العربي " إنّ التركي الذي يعرف القراءة والكتابة يعتبر عالما.... حتى إنّ كبار الموظفين كانوا يطلبون إلى آخرين قراءة الرسائل الموجهة إليهم..."[8]

وللرد على مقولة الدكتور نور الدين حاطوم نورد كلام الدكتور محمد حرب في كتابه العثمانيون في التاريخ والحضارة، عن كيفية تدريب وتعليم طبقة كبار الموظفين والعسكريين في معاهد ومدارس ملحقة بالقصور السلطانية، يقول الدكتور محمد حرب "كانوا يدربون في القصر على إدارة الدولة من ناحية، ويتلقون دراسات خاصة في العلوم العسكرية والمواد العلمية والدينية ويتدرّبون على السباحة والرماية والفروسية. وكانت اللغة العربية في هذه المدرسة لغة إجبارية، إذا رسب الطالب الضابط فيها يرسب تماما"[9].

إنّ المنطق والعقل السليم يقتضي بتطور الدولة المسيطرة على العالم في كافة المجالات العلمية والصناعية والعسكرية وتقدمها على بقية الدول لتحكم سيطرتها ونفوذها على الدول الأخرى في العالم، وهذه سنةٌ من سنن الكون أثبتتها تعاقب الإمبراطوريات المختلفة في السيطرة على العالم منذ البدء حتى عصرنا الحالي وما نشاهده في هذا الزمان من القرن الحادي والعشرين من سيطرة الإمبراطورية الأمريكية على الأمم والدول الأخرى إلّا لتقدمها على تلك الأمم في مختلف المجالات العلمية والصناعية والعسكرية.

فما بالك بالدولة العثمانية التي كانت مساحتها تبلغ ملايين الكيلومترات وكانت مصادر ميزانيتها أعظم وأقوى من مصادر أية دولة أخرى في زمانها فقد وصل الاقتصاد العثماني في تلك الأيام حدّ الاكتفاء الذاتي، مما جعل المؤرخ الفرنسي ( Fernand Braudel) (١٩٠٢-١٩٨٥م) يصفه بأنّه "اقتصاد عالمي قائم بذاته"[10].

---

[7] حاطوم نورالدين، عن الحضارة العثمانية في مجلة العربي، العدد 235، ص157

[8] حاطوم نورالدين، عن الحضارة العثمانية في مجلة العربي، العدد 235، ص157

[9] حرب، محمد، العثمانيون في التاريخ والحضارة، دار القلم، دمشق 2012م، ص305.

[9]ثريا فاروقي، الدولة العثمانية والعالم المحيط بها، ترجمة د. حاتم الطحاوي، دار المدى الإسلامي، بيروت، 2008م، ص54-55.

لهذا نرى أنّه من المجحف جدا إغفال دور الدولة العثمانية في تطور الحضارة البشرية، ونُعيب على من يتهمها بالجهل والتخلف بمخالفة المنطق وسنن الكون وخاصة الادعاء باعتمادها على القوة العسكرية فقط للسيطرة على أكثر من نصف الكرة الأرضية، ونرى أن هذا الإغفال والإهمال للدور الحضاري للدولة العثمانية متعمد ويتعين على المؤرخين الصادقين إبراز هذا الدور الحضاري، من هؤلاء المؤرخين الصادقين يبرز اسم المؤرخ الأمريكي المعاصر Donald (Quataert) الذي استنكر اتهام شعوب الدولة العثمانية بالجهل والتخلف مع أنّها حسب قوله: "من أعظم الإمبراطوريات في التاريخ وأطولها عمراً"[11].

### 3. اتهام الدولة العثمانية بظلم العرب وإهمال الولايات العربية:

وقد أشيع أيضاً أنّ البلاد العربية أصابها التخلف والتأخر في العلوم عندما دخلت تحت الحكم العثماني لعدّة أسباب:

1- نقل السلطان يافوز سليم للصنّاع المهرة من البلاد العربية إلى إسطنبول.
2- عزل الدولة العثمانية للعالم العربي عن التطورات الحضارية الجارية بتلك الفترة.
3- اتّباعها سياسة التتريك في الولايات العربية

وللردّ على هذه الافتراءات، وخاصة البند الأول سنورد فقرة صغيرة من المجلد الثاني الذي يقع ضمن مجلدات أربع كتبها الدكتور عبد العزيز الشناوي تحت مسمى الدولة العثمانية دولة مفترى عليها: "لما أدرك السلطان سليمان المشرع أنّ المصريين يرفضون مغادرة إسطنبول ويؤثرون الإقامة فيها على العودة أصدر فرمانا لاحقا في شهر رجب عام 927 هجري الموافق 7 حزيران إلى 6 تموز من عام 1521م، أمر فيه بشنق كل مصري يرفض العودة إلى مصر أو يتباطأ في العودة إليها. نجم عن هذا الفرمان أن تعاقب وصول المصريين إلى مصر، حتى اتخذت عودتهم شكل ظاهرة طرأت على المجتمع في مصر في ذلك الوقت"[12].

وللردّ على البند الثاني سنورد مثالاً عن عالم عربي الأصل، لمع نجمه في سماء الدولة العثمانية حتى أصبح كبير الأطباء في الدولة العثمانية أوائل القرن السابع عشر، ولم يمنعه أصله العربي من تبوء أعلى المراكز في الدولة العثمانية التي كانت تنظر إلى رعاياها نظرة متساوية، وتعاملهم على أساس المواطنة، وفي ذلك تقول الكاتبة (Miri Shefer-Mossensohn): "لقد ولد ابن

[10] كواترت، دونالد، Quataert، Donald ، الدولة العثمانية "1700- 1922"، ص149-150.
[12] الشناوي عبدالعزيز، الدولة العثمانية دولة مفترى عليها، المكتبة الأنجلو المصرية 2004م،(2-4)، ص20.

سلوم في حلب بسوريا حيث درس الطب وصعد ليصبح كبير الأطباء محلياً، ثم هاجر إلى العاصمة إسطنبول حيث حصل أيضاً على الشهرة نتيجة مهاراته المهنية في الطب وفضائله الاجتماعية، وتفوق ابن سلوم في قصر السلطان أيضاً، فكانت مكافأته هي تعيينه كبير الأطباء في الدولة"[13].

وللردّ على البند الثالث، نقول بأنّ الدولة العثمانية كانت موطناً للكثير من الشعوب، وبالتالي تعددت اللغات بتعدد القوميات الموجودة داخل المجتمع العثماني والتي تجاورت واحتكت مع بعضها البعض ضمن هذه الجغرافيا الواسعة التي حكمتها الدولة العثمانية زهاء أربعة قرون، ولم تحاول الإدارة المركزية في الدولة العثمانية فرض اللغة التركية العثمانية التي تتألف من اندماج ثلاث لغات شديدة الاختلاف: (التركية، الفارسية، العربية) على رعايا الدولة العثمانية؛ لذلك فإنّ الشعوب المغلوبة لم تتخل عن لغاتها التقليدية، وكانت قائمة اللغات المحلية في العالم العثماني كثيرة ومذهلة في الواقع.

وكانت اللغة الرسمية للتعليم في المدارس الحكومية التابعة للولايات العربية في الدولة العثمانية؛ هي اللغة العربية، أمّا اللغة التركية فكانت تدرس في الأسبوع بعض الحصص الدراسية كلغة ثانية.

ولقد استغرب (Napolyon bonapart) (1769- 1821م) أشد الاستغراب بعد حملته على مصر واحتلالها عام (1800م) من عدم معرفة المصريين للغة التركية واعتبارهم اللغة التركية كاللغة الفرنسية لغة أجنبية لايعرفون منها شيئا، رغم انقضاء مايقارب من ثلاثمائة سنة من تابعية الشعب المصري للدولة العثمانية؛ وعن ذلك يتحدث الدكتور عبدالعزيز الشناوي (1986-1911م) في كتابه الدولة العثمانية دولة إسلامية مفترى عليها، فيذكر بعض الذكريات التي أملاها القائد اللاجئ نابليون على الجنرال برنارد عن الشعب المصري أيام الاحتلال الفرنسي لمصر: "لقد رأيت أن المصريين لايعرفون التركية ولايتكلمونها، بل إنهم يعتبرونها كالفرنسية لغة أجنبية ثانية"[14].

وهذا دليل قوي ورد واضح على ادعاء بعض المؤرخين بفرض سياسة التتريك على الشعوب العربية من قبل الإدارة المركزية في الدولة العثمانية،

[12] سفنسون، ماري شيفر،Mossensohn، Miri Shefer ، العلم عند العثمانيين الإبداع الثقافي والتبادل المعرفي، ص121.
[14] الشناوي، عبد العزيز، الدولة العثمانية دولة مفترى عليها، ج3، المكتبة الأنجلو المصرية 2004م، ص27.

فالعثمانيون كانوا لايفرضون لغتهم التركية على الشعوب المغلوبة، ويتركوهم على سجيتهم، كلٌّ يتحدث بلغته الأم حسب منطقته الجغرافية؛ فالألباني يتحدث بلغته الأم والتتري بلغته الأم والشامي بلغته الأم والبربري بلغته الأم....،لذا كان من الطبيعي أن يتحدث المواطن العثماني العادي بأكثر من لغة؛ فالدولة العثمانية هي دولة متعددة القوميات فيها شعوب كثيرة تتحدث لغات متنوعة، وكانت الإدارة المركزية في الدولة العثمانية لاتفرض معرفة اللغة التركية إلا على موظفي الدواوين المرتبطة بمركز الحكم في إسطنبول، ومن مظاهر ذلك قيام الموظفين بترجمة الأوامر السلطانية إلى اللغة العربية قبل نشرها وإذاعتها على الناس في الجوامع والساحات الرئيسية؛ وفي ذلك يقول الدكتور كنان دمير كايا نقلاً عن الدكتور عبدالعزيز الشناوي في كتابه دور الأزهر في الحفاظ على الطبيعة العربية: " كانت الأوامر السلطانية القادمة من إسطنبول تُترجم إلى العربية أولاً، ثم تُنشر في جامع الأزهر الشريف وخان الخليلي، وفي بعض الأحيان تُنشر باللغة التركية واللغة العربية".[15]

لقد غلبت على بعض الدراسات المذكورة طابع الحقد الأعمى، بعيدة كل البعد عن الموضوعية، وأدى ذلك الى ظهور رد فعل إسلامي للردّ على الاتهامات والشبهات التي وجهت للدولة العثمانية، ومنهم الباحث السوري المعاصر صقر أبو فخر الذي انبرى للدفاع عن الدولة العثمانية العظيمة فقال في ذلك: "ليست الدولة العثمانية شريرة، بل كانت دولة عظيمة بلا ريب. ولم ينظر إليها العرب أنها دولة استعمارية، بل اعتبروها دولتهم، وكانوا يسمّون أبناءهم بأسماء مثل: تركي وتركية ودولت وغيرها. لكنها مثل أي دولة عظيمة أخرى، مرّت بأطوار من الصعود والهبوط، أو التقدّم والانحطاط، أو التشدّد واللين، أو العدل والاستبداد. لذلك، تخضع دراسة التاريخ العثماني لتلك المتناقضات"[16].

ويصف بعض الباحثين العرب العصر العثماني بعصر الانحطاط أو عصر الانحدار أو عصر الظلام مرددين بسوء نيّة أو عن جهالة كلمات وعبارات المستشرقين والباحثين الغربيين الذين ورثوا عن أجدادهم الأحقاد الدفينة ضدّ الدولة العثمانية التي زلزلت عروشهم وفتحت أراضيهم ونشرت الإسلام في بقاع أوربا، لذلك كان الأوربي القديم يقول عن العثماني الذي يأتي إلى أوربا، جاء المسلم، فالمسلم عنده هو العثماني.

[15] كايا، كنان دمير، تاريخ الأدب العربي في العصر العثماني، ص38.
[16]. باشا، عمر موسى، الأدب العربي في العصر المملوكي والعصر العثماني، دار الفكر العربي، دمشق 1999م.

ومن هؤلاء المنتقدين السلبيين الكاتب شاكر النابلسي(1940- 2014 م) الذي وصف المشهد الثقافي في بلاد الشام ما بين "1516-1918"م بالمشهد المتواضع والمنحط ثقافيا من خلال كتابه الذي سماه عصر التكايا والرعايا، فقال: "عندما بدأ العهد العثماني في بلاد الشام في القرن السادس عشر كان عبارة عن بداية حلقة من حلقات سلسلة الانحطاط والتدهور الثقافي الذي أصاب بلاد الشام منذ زوال العهد العباسي الأول عهد التنوير والاشراق حتى تلك اللحظة"[17].

وقد علّل بعض المؤرخين العرب المعاصرين تلك القراءات المتعددة للتاريخ العثماني بأوصاف حيادية، فقال الباحث المعاصر المصري محمد عفيفي في ذلك: "إن صورة الدولة العثمانية تتغير من فترة إلى أخرى ومن منطقة إلى أخرى، فصورتهم في مصر تختلف عن صورتهم في الشام"[18].

فالدولة العثمانية أو الخلافة العثمانية هي امتداد للخلافة الراشدة والأموية والعباسية، لذلك يجب على الباحثين والأدباء التعامل مع الأدب العثماني على أنّه قطعة من السلسلة الأدبية الممتدة من العصر الإسلامي في أيام الخلافة الراشدة إلى العصر الأموي ثمّ العصر العباسي فالأندلسي والمملوكي وبعد ذلك العصر العثماني وصولاً إلى الأدب الحديث في عصرنا الحالي.

[16]. النابلسي، شاكر، عصر التكايا والرعايا وصف المشهد الثقافي لبلاد الشام في العهد العثماني، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت 1999م، ص237.

[18] . ضيف، شوقي، تاريخ الأدب العربي، دار المعارف، القاهرة 1960م، ص**147**.

## III. الجانب النظري

### أ. الفصل الأول: تعاريف المصطلحات

#### 1. تعريف اللّغة

اللّغة: المعنى المعجمي للغة: اللغة اسم من لغا يلغو، واللغو واللَّغا هو السقط من كلامٍ وغيره، ولا يحصل منه على فائدة ونفع[19]، واللغة: اللِسن[20]، ولغوتُ أي تكلمتُ.

أما في الاصطلاح: فيقول ابن جني في كتابه الخصائص: إنَّ اللغة أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم.

وابن خلدون يقول: اعلم أن اللغات كلها ملكات شبيهة بالصناعة، إذ هي ملكات في اللسان للعبارة عن المعاني، وجودتها وتصورها بحسب تمام الملكة أو نقصانها، وليس ذلك بالنظر إلى المفردات، وإنما هو بالنظر إلى التراكيب.

واللّغة حسب الدكتور رشدي طعيمة في كتابه المرجع في تعليم اللغات؛ " أنّ اللّغة مجموعة من الرموز الصوتية التي يحكمها نظام معين والتي يتعارف أفراد مجتمع ذي ثقافة معينة على دلالاتها، من أجل تحقيق الاتصال بين بعضهم وبعض"[21].

وهذه مجموعة من الأقوال في اللّغة جمعتها من أفواه أساتذتنا الأفاضل في قسم اللّغة العربية بجامعة إسطنبول- آيدن.

اللّغة: هي مجموعة من الرموز التي قد تدلّ على شيء محسوس أو مجرّد

اللّغة: هي ترجمان الفكر

---

[19] محمد بن مكرم ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت 1993م، ج250/15.
[20] نفس المصدر السابق ج251/15.
[21] طعيمة، رشدي أحمد، المرجع في تعليم اللغات للناطقين بلغات أخرى، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، 1986م. ص135

اللّغة: هي وعاء الثقافة

اللّغة: هي الموروث المتوارث من جيل لأخر

اللّغة: هي المعبّر الأهم عن ثقافة المجتمع فلابد من أن يكون تعليم اللّغة سواء لأبنائها أو لغير أهلها ناقلا لثقافة المجتمع صاحب اللّغة.

اللّغة: هي أداة للتواصل والتفاهم والتعامل بين الناس.

اللّغة: هي عبارة عن مجموعة من الرموز والإشارات التي يتواصل بها بنو البشر ويعبّرون باستخدامها عن حالاتهم الفكرية والاجتماعية والعاطفية فيما بينهم، وبدونها يتعذّر حصول التواصل الفكري والمعرفي والاجتماعي بين البشر.

### 2. عراقة اللّغة العربية

اللّغة العربية حسب الدكتور علي عبد الواحد وافي (1901-1991م): "هي أهمّ وأعظم لغة عرفتها البشريةّ منذ القدم، وتُعدُّ من أقدم اللغات على هذه المعمورة، وهي إحدى اللغات السامية بل هي أهمّها على الإطلاق، وهي من اللغات المتصرفة والتحليلية؛ وسُميت بالمتصرفة لتغير أبنيتها بتغير المعاني وبالتحليلية لما تتخذه حيال الجملة من تحليل أجزائها وربطها بعضها ببعض بروابط تدلّ على العلاقات".[22]

وهذه اللّغة تتمتع بصفات وخصائص تتفرد عن باقي لغات العالم؛ فهي اللّغة الحاملة لرسالة ومعاني الإسلام إلى جميع أفراد البشرية.

ونستشهد هنا بأراء وأفكار عملاق الفكر العربي الأستاذ عباس محمود العقاد (1889- 1964م) الذي كان موسوعي الفكر وكتب أكثر من مئة كتاب في مخلف المجالات الفكرية والأدبية والسياسية والاجتماعية، ونعرض رأيه في عراقة اللّغة العربية من خلال ذكر بعض السطور الواردة في كتابه أشتات مجتمعات في اللّغة والأدب: "وها هنا ننتهي إلى بيت القصيدة من تحقيق القول بِقدم اللّغة العربيّة. فإنّ قِدم اللّغة، على أية حال، عراقة تُحسب لها كما تُحسب لكلّ كائن حيّ عريق، ولكن الذي يعنينا منه في هذا المقام هو جانب التمام والنضج بعد طول التطور والتقويم"[23].

---

[22] الوافي، علي عبدالواحد، علم اللغة، نهضة مصر، القاهرة، 2004.ص115

[23] العقاد، عباس محمود، أشتات مجتمعات في اللغة والأدب، دار المعارف، مصر 1995م. ص26

ولقد أخذت اللّغة العربية مكانتها المستحقة بين لغات العالم المعاصر بعدما أصدرت الجمعية العامة للأمم المتحدة قرارها رقم 3190 (د – 28) الجلسة العامة رقم 2206 في ديسمبر سنة 1973 باعتبار اللّغة العربية لغة رسمية تُستخدم في جميع هيئات ومنظمات الأمم المتحدة.[24]

### 3. أهمية تعلّم وتعليم اللّغة العربية

إنّ فساد اللّغة يؤدي إلى فساد الفكر؛ وفساد الفكر يؤدي إلى فساد المجتمع وتخلفه وانحطاطه وهيمنة اللّغة الأجنبية وسيطرتها على المجتمع؛ لأنّ اللّغة تستمدّ أهميتها من أهمية الناطقين بها وقدرتهم وتأثيرهم في الحياة السياسية والاقتصادية والاجتماعية.

إنّ العالم الإسلامي بشقيه الناطقين باللّغة العربية والناطقين بلغات أخرى غارقٌ في غياهب التخلف الحضاري والجهل والتبعية للمستعمر من كافة النواحي الاقتصادية والسياسية والثقافية والاجتماعية؛ ولولا تعهد الله سبحانه وتعالى في محكم آياته بحفظ القرأن وبالتالي حفظ اللّغة العربية من الضياع: "إِنَّا نَحنُ نَزَّلنَا الذِّكرَ وإِنَّا لَهُ لَحَافِظُون"[25]، لضاعت اللّغة العربية منذ زمن بعيد بسبب إهمال تعلّمها والاستعاضة عنها بلهجات محكية مطعمة بلغات أجنبية، وافتنان الشعوب المسلمة بلغات مستعمريها.

رغم أن المستشرقين الغربيين أنفسهم يعترفون بجمال اللّغة العربية ومتانتها وجزالة ألفاظها وبلاغة أساليبها المستمدة من القرأن الكريم؛ وفي ذلك يقول المستشرق أرنولد هنتجو: "ولقد وصلت اللّغة العربية إلى حدّ الكمال بالقرأن الذي نزل على محمد صلى الله عليه وسلّم"[26].

فحريّ بنا كمسلمين اتقان اللّغة العربية لكي نفهم معاني القرأن ونتعظ من قصص السابقين ونتدبر آياته ونلتزم أحكامه ونواهيه ونتعرّف على إعجازاته البلاغية والنحوية و...

لقد أوجب بعض العلماء تعلّم اللّغة العربية على المسلمين كافة بحيث يستطيع المسلم قراءة الآيات وفهمها بالشكل الصحيح دون الحاجة إلى واسطة بشرية.

والفقيه في الدين لا يصبح فقيهاً ولا يستطيع استنباط الأحكام الفقهية إلا إذا أبحر في علوم النحو والصرف والبلاغة والدلالة العربية؛ وفي ذلك يقول الدكتور محمد الحافظ الروسي نقلا عن الشيخ اليماني: "إنّ الله لمّا أنزل كتابه باللسان العربي، وجعل رسوله مبلغاً عنه الكتاب والحكمة به،

---

[24] طعيمة، رشدي أحمد المرجع في تعليم العربية. ص4

[25] سورة الحجر، 9.

[26] الناقة، محمود كامل، تعليم اللّغة العربية للناطقين بلغات أخرى أسسه، مداخله، طرق تدريسه، جامعة أم القرى 1985م. ص16

وجعل السابقين إلى هذا الدين متكلمين به، لم يكن سبيل إلى ضبط الدين ومعرفته إلّا بضبط هذا اللسان، فصارت معرفته من الإيمان، وصار اعتياد المتكلم به أعون على معرفة دين الله، وأقرب إلى إقامة شعار الإسلام، فلذلك صار دوام تركه جاراً إلى النفاق"[27].

اللّغة العربية لغة جامعة بين المُسلمين من كافّة أنحاء العالم؛ فهي رمز من رموز الوحدة وعزّة المسلمين.

وفي ذلك يقول الأستاذ الدكتور محمد بوحمدي في كتابه في الأدب واللّغة والفكر: "فلولا الإسلام لذهب ريح اللّغة العربية كما ذهب ريح كثير من اللّغات القديمة مثلها"[28].

واللغة العربيّة من أكثر اللغات احتواءاً على المُفردات البليغة وذات المعاني القويّة والألفاظ الجزلة وبتعلّم اللغة العربيّة نكون قد اكتسبنا هذهِ الملكة العجيبة التي تتسم بها اللّغة العربيّة عن باقي اللّغات وتتزيّن بها.

وها هي مجلة دير شيبيغل الألمانية الذائعة الصيت على المستوى العالمي تؤكد على قوة اللّغة العربية وجمالها في مقالها الذي قالت فيه: "إنّها من أجمل اللّغات وأوسعها خيالا وازدهارا وقوة في العبارة"[29].

### 4. الفرق بين اكتساب العربية كلغة أم وتعلم العربية كلّغة ثانية

فاللّغة الأم: هي اللّغة التي يكتسبها الانسان بفطرته من والديه وأخوته وأقرانه وبيئته المحيطة تلبية لحاجاته دون التقيد بالقواعد والقوانين.

اللّغة الثانية: هي اللّغة التي يتعلّمها الانسان في بيئة غير بيئتها الأصلية، وفي مجتمع ثقافي غريب عنها، تدفعه الرغبة الواعية والحاجة الملحة لتعلّمها، ملتزماً بقوانينها وقواعدها.

هناك فروق كبيرة بين اكتساب اللّغة الأم وتعلّم اللّغة الثانية؛ فأولها اختلاف الدوافع وراء تعلّم اللّغة فهي حتمية عند المكتسب للغة الأم وثانوية عند متعلّم اللّغة الثانية.

وثانيها اختلاف البيئة عند متعلّم اللّغة الثانية واندماج المكتسب للغة الأم مع بيئته.

---

[27] الروسي، محمد الحافظ، مجلة فقه اللسان، اللّغة العربية ومسألة الهوية الإسلامية، دار الأمان للنشر، الرباط 2017م. ص17

[28] بوحمدي، محمد، في الأدب واللغة والفكر، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، فاس 2017م. ص39

[29] الناقة، محمود كامل، تعليم اللّغة العربية. ص16

وثالثها اختلاف الساعات المقررة لتعلّم واكتساب اللّغة؛ فهي عند المكتسب وفيرة وعند المتعلّم للغة الثانية ضيقة وقصيرة.

ورابعها فقدان النموذج القدوة والمواقف الاتصالية عند متعلّم اللّغة الثانية واقتصارها على الساعات المقررة في المدرسة وتوفرها بكثرة عند مكتسب اللّغة الأولى.

وخامسها التداخل اللغوي وهي الأهم؛ كما يخبرنا الدكتور رشدي طعيمة في كتابه المرجع في تعليم اللغات للناطقين بلغات أخرى: " إنّ الطفل وهو يكتسب لغته الأولى إنما يكتسبها دون تصور لأنماط لغوية سابقة عليها ودون علم بتراكيب معينة تتداخل مع ما يتعلمه لأول مرة من تراكيب. وهذا شيء يُحرم منه متعلّم اللّغة الثانية. إنّه يتعلمها في الوقت الذي يكون قد رسخت في ذهنه للغة أنماط وتراكيب وتكونت لديه عادات في ممارستها؛ ولا شكّ في أنّ هذا كلّه يخلق من المشكلات اللغوية ما يتفاوت بين دارس وآخر وبين لغة وأخرى. وهذه المشكلات اللغوية هي ما نسميها بالتداخلات اللغوية. من أجل هذا كلّه نلاحظ أنّ اكتساب اللّغة الأولى عملية تتم في وقت أقصر وبطريقة أيسر وبشكل أعمق وأدقّ من تعلّم اللّغة الثانية"[30].

### 5. التعريف المعجمي للثقافة:

تُخبرنا كتب الأنثروبولوجي والمعاجم أن كلمة culture في أصلها تعود إلى الفعل اللاتيني colere وهو يعني فعل الزراعة أو التمجيد والتعظيم، ومن الاستعمالات القديمة للكلمة في اللاتينية استعمالها بمعنى الدرس والتحصيل العلمي.

أما في العربية فترجع كلمة ثقافة إلى المصدر الثلاثي ثقف.

أما كلمة مثقف فتعني الشخص الحاصل على شهادة دراسية في اختصاص معين ولديه سعة في الأفق واطّلاع على المعارف الأخرى.

التعريف الاصطلاحي للثقافة: يأتي تعريف تايلر على رأس تعريفات الثقافة في مختلف الكتب؛ فهو يقول في ذلك:"إنّ الثقافة تعني ذلك الكلّ المركب الذي يشتمل على المعارف والعقائد وأشكال

[30]طعيمة، رشدي أحمد، المرجع في تعليم العربية. ص104

الفنون والقيم والقانون والعادات والتقاليد بل وجميع القدرات التي يكتسبها الانسان كعضو في مجتمع"[31].

ومن إحدى تعريفات الثقافة أيضاً:"أنماط متكاملة من السلوك البشري تتضمن الأفكار، والاتصالات، واللغات، والممارسات، والمعتقدات، والقيم، والعادات والتقاليد، والمجاملات، والطقوس، والأدوار التفاعلية، والعلاقات، والسلوكيات المتوقعة من المجموعات العرقية أو الدينية أو الاجتماعية، والقدرة على نقل ما سبق للأجيال القادمة"[32].

ثقافة المتعلّم أو ثقافة الطالب المستهدف: مجموعة من المفاهيم والمعارف والعادات والتقاليد التي ترتبط مع بعضها البعض كالسبحة التي ترتبط حباتها مع بعضها البعض بخيط واحد.

ولكلّ مجتمع ثقافة؛ وما يناسب هذا المجتمع قد لا يناسب غيره من المجتمعات؛ لذلك يجب على معلّم اللّغة العربية للناطقين بلغات أخرى الانتباه جيدا قبل الموافقة على تعليم اللّغة العربية للناطقين بلغات أخرى والتحضير جيدا لفهم ثقافة الطالب المستهدف قبل إعطاء الدرس الأول حتى يكون الدرس سلسا وانسيابيا فكلّما تعمّق المعلّم في سبر أغوار ثقافة الطالب المستهدف كلّما ابتعد عن المحظورات والمنفّرات واقترب من طلابه أكثر من خلال ملامسة الأمور المشتركة، فاستخدام الثقافة المشتركة بين الشعوب وسيلة مهمة في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.

فمعرفة ثقافة المتعلم تساعد معلم العربية على كيفية تفكير الدارس، وبالتالي تمكّن المعلم من فهم المتعلم في سير كلامه وحديثه. وتشير التجارب العملية إلى أنه كلما أظهر المعلم وعياً ومعرفة بثقافة المتعلم زادت نسبة نجاحه في إيصال المعلومة للمتعلّم بأقل زمن.

وفي ذلك يقول بعض العلماء: "لا يمكن للنصّ أن ينفصل عن الواقع الاجتماعي والبعد الثقافي واللحظة التاريخية بكلّ ما تحمله من حمولة فلسفية وثقافية؛ فالإنسان ابن بيئته والجمل المنطوقة تدلّ على الوسط المجتمعي الذي ترعرع فيه الانسان الناطق لهذه الجمل.

والتفاعل الاجتماعي أمر مهم بالنسبة للتعلّم والتعليم، فعندما يصغي المتعلّم إلى مناقشة ما في الوسط المحيط به؛ عندها يخزّن هذه الأفكار والآراء ويفكّر فيها ليصنع منها جمله الخاصة"[33].

---

[31] غيرتز، كايفور، تأويل الثقافات، المنظمة العربية للترجمة، بيروت، لبنان 2000م ص24

[32]انظر أبو عمشة، خالد، موقع إلكتروني لمعهد قاصد، الأردن، 2017م.

[33] أورليخ، دونالد وآخرون، Orlich Donald,ve diğerler ، ترجمة عبدالله أبو نبعة، استراتيجيات التعليم الدليل نحو تدريس أفضل، مكتبة الفلاح، الكويت 2003م. ص82

### 6. مستويات اللغة:

يتحدث الدكتور رشدي طعيمة في كتابه المرجع في تعليم اللّغة العربية للناطقين بلغات أخرى عن مستويات اللغة بقوله: "إنّ العرف السائد هو تقسيم مستويات تعليم اللّغة الثانية إلى ثلاثة مستويات: وهي الابتدائي – المتوسط – المتقدم، ولا ينبغي مرة أخرى أن يظنّ بأنّ كلمة الابتدائي هنا تشير إلى المرحلة الابتدائية في السلّم التعليمي، إنّ الفرق بين هذه المستويات الثلاثة هو فرق في الدرجة، هو فرق بين مستويات الأداء اللغوي، ويمكن لنا أن نوضّح الفرق بين هذه المستويات في عبارة بسيطة مؤداها أن المستوى الابتدائي يعبّر عن مرحلة تنمية المهارات الأساسية للغة عند الطالب وتمكينه أن يألف أصواتها وتراكيبها، والمستوى المتوسط يعبّر عن مرحلة تثبيت هذه المهارات الأساسية وتوسيع نطاقها وزيادة الثروة اللغوية عند الطالب، أمّا المستوى المتقدم فيعبّر عن مرحلة الانطلاق في الاستخدام اللغوي"[34].

وهناك من يقسّم المستويات اللغوية إلى أكثر من ذلك؛ فيقسّم المستوى الرئيسي إلى ثلاثة مستويات فرعية حسب الجدول التالي:[35]

| المستوى الرئيسي | المستويات الفرعية |
|---|---|
| المبتدئ | الأدنى، الأوسط، الأعلى |
| المتوسط | الأدنى، الأوسط، الأعلى |
| المتقدم | الأدنى، الأوسط، الأعلى |

**الجدول رقم 1 - مستويات اللغة**

[34] طعيمة، رشدي، المرجع في تعليم اللّغة العربية 1986م. ص162

[35] حمد، معتصم محمد وأخرون، دليل تطبيقي لمعلّم اللغة العربية للناطقين بغيرها، akdem yayınlar ، İstanbul 2016

**ب. الفصل الثاني: تصنيف المناهج البحثية**

المنهج: اشتقت كلمة المنهج من النهج وهو الطريق الواضح البين، قال الله تعالى في محكم آياته: "لِكُلٍّ جَعَلنَا مِنكُم شِرعَةً ومِنهَاجَاً"[36].

وأصل المنهج يعود إلى كلمة يونانية استعملها أفلاطون بمعنى البحث أو النظر أو المعرفة، واستخدمها أرسطو بمعنى البحث أيضاً، والمعنى الاشتقاقي الأصلي لها يدلّ على الطريق أو المنهج المؤدي إلى الغرض المطلوب خلال الصعاب والعقبات. واستمرت الجهود المختلفة التي بذلها المهتمون خلال عصور طويلة، وظهرت أول ملامح المنهج العلمي على يد فرنسيس بيكون في نهاية القرن السادس عشر وبداية القرن السابع عشر حين اقترح بناء النتائج على أساس مجموعة كبيرة من الوقائع والملاحظات التي يمكن جمعها.

المنهج اصطلاحاً: "نظام من الحقائق والقيم والاتجاهات والمعلومات والخبرات والمهارات المعرفية والنفسية والاجتماعية واللغوية التي تقدمها المؤسسة التربوية إلى المتعلمين فيها بقصد تنميتهم تنمية شاملة وفق استعداداتهم وقدراتهم ومستوياتهم، وتحقيق الأهداف المنشودة فيهم"[37].

ويتحدث الدكتور قاسم في كتابه المنطق الحديث ومناهج البحث عن أسبقية العلماء المسلمين في استخدام المناهج العلمية في البحث ويستشهد بالعالم ابن خلدون الذي يوصي باتباع الطريقة العلمية لدراسة القوانين التي يخضع لها المجتمع، وعلى المقارنة بين أنواع المجتمعات ومختلف الشعوب. وهي الطريقة التي يشير إليها بقوله: "وسلكت في ترتيبه وتبويبه مسلكاً غريباً، وطريقة مبتدعةً وأسلوباً، وشرحت فيه من أحوال العمران ما يمتّعك بعلل الكوائن وأسبابها، ويعرّفك كيف دخل أهل الدول من أبوابها حتى تنزع من التقليد يدك، وتقف على أحوال من قبلك من الأيام والأجيال وما بعدك"[38].

المنهج: "هو ممارسة علمية يسعى صاحبها إلى الوصول إلى معرفة علمية، وفق قواعد معينة"[39].

المنهج: "الطريق المؤدي إلى الكشف عن الحقيقة في العلوم، بواسطة طائفة من القواعد العامة التي تهيمن على سير العقل وتحدد عملياته حتى يصل إلي نتيجة معلومة"[40].

---

[36] سورة المائدة، 48.
[37] المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تصميم مناهج وبرامج تعليم الكبار في الوطن العربي، تونس 2011م. ص17
[38] قاسم، محمود، المنطق الحديث ومناهج البحث، المكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة 1953م. ص297
[39] أوراغ، محمد، بوطيب، جمال، منهجية البحث الأسس والتقنيات، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، فاس، المغرب 2018م. ص16
[40] . بدوي، عبد الرحمن، مناهج البحث العلمي، وكالة المطبوعات، الكويت 1977. ص5

**تصنيفات المناهج حسب بعض العلماء**:[41] يختلف العلماء على اختلاف لغاتهم وجنسياتهم في تصنيف المناهج البحثية، ولهم في تصنيفها وتقسيمها مشارب عديدة؛ وسنعمل على ذكر تصنيف بعض العلماء الغربيين أولاً ثمّ العلماء العرب كما يلي:

- تصنيف هويتني (Whitney):
  - المنهج الوصفي
  - المنهج التاريخي
  - المنهج التجريبي
  - البحث الفلسفي
  - البحث التنبؤي
  - البحث الاجتماعي
  - البحث الإبداعي
- تصنيف ماركيز (Marquis):
  - المنهج الانثروبولوجي
  - المنهج الفلسفي
  - منهج دراسة الحالة
  - المنهج التاريخي
  - المسح
  - المنهج التجريبي
- تصنيف جود وسيتكس (Good and scates):
  - المنهج التاريخي
  - المنهج الوصفي
  - المسح الوصفي
  - المنهج التجريبي
  - منهج دراسة الحالة والدراسات الإكلينيكية
  - دراسات النمو والتطور والوراثة

[41] بدر، أحمد، أصول البحث العلمي ومناهجه، وكالة المطبوعات، الكويت 1982م. ص 234-239

تصنيف المناهج عند بعض العلماء العرب:

- تصنيف محمد طلعت عيسى:
  - منهج دراسة الحالة
  - المسح الاجتماعي
  - المنهج التاريخي
  - المنهج الاحصائي
  - المنهج التجريبي
  - المنهج المقارن
- عبد الرحمن بدوي:
  - المنهج الاستدلالي
  - المنهج التجريبي
  - المنهج الاسترادادي 'التاريخي'
- محمود قاسم:
  - منهج البحث في الرياضيات
  - منهج البحث في العلوم الطبيعية
  - منهج البحث في علم الاجتماع
  - مناهج البحث في التاريخ
- عبد الباسط محمد حسن:
  - المسح
  - دراسة الحالة
  - المنهج التاريخي
  - المنهج التجريبي

كما أسلفنا فللعلماء مذاهب شتى في تصنيف المناهج، وقد رأينا في بحثنا هذا أن نختار المناهج المشتركة بين العلماء؛ فوجدناها كالتالي:

- المنهج التاريخي
- المنهج الوصفي
- المنهج التجريبي

وسنفصّل الحديث عن المنهجين التاريخي والوصفي، لأننا اعتمدنا عليهما في بحثنا هذا.

### 1. المنهج التاريخي:

"وربما تُعتبر هذه الطريقة التي تتصل بتجميع وتحليل البيانات والمعلومات أقدم شكل من أشكال البحث الحقيقي.... ولقد استخدمها المؤرخون اليونان القدماء... واستخدمها أرسطو في دراساته عن الدراما والشعر اليوناني... ولقد طرأ على هذه الطريقة الوثائقية الكثير من التنقيح في العصر الحديث... وبالتالي أصبحت أكثر دقة مما كانت عليه أيام الفلاسفة وعلماء التاريخ اليونان..."[42].

ويرى الدكتور حميد لحمداني في كتابه الفكر النقدي الأدبي المعاصر – مناهج ونظريات ومواقف: "المنهج التاريخي يشكّل انطلاقة معظم المناهج الحديثة سواء في العالم العربي أم في الغربي، واستطاعت بعض هذه المناهج أن تتطور بعد أن استقلت عن المنهج التاريخي، وقد مكنها من ذلك ظهور وتقدم العلوم الإنسانية: علم الاجتماع – علم النفس – اللسانيات"[43]

إنّ دراسة الأحداث الماضية (الوثائق والكتب التاريخية) يمكن أن تساعدنا في فهم واقعنا المعاصر وفي توضيح الأفكار والاتجاهات الجارية التي ستبدو مفهومة بشكل أفضل عندما نتعرف على أصولها وكيفية نموها.

فالوثائق ليست ذات قيمة أثرية فحسب؛ بل تعطينا قوة متزايدة لفهم سجلات الماضي والحاضر واكتشاف الحقائق منها، وللوصول إلى الفروض والنتائج التي فرضناها.

فالمنهج التاريخي (الوثائقي) له وظائف رئيسية تتمثل في تفسير الحاضر تفسيراً علمياً، والتنبؤ بالمستقبل من خلال الاعتماد على أسلوبي الاستقراء والاستنباط.

والمنهج التاريخي لا يقتصر على الدراسة في المجال التاريخي فقط؛ بل يتعدى ذلك المجال ليبحث في مجالات العلوم الإنسانية والتربوية والطبية والاجتماعية والنفسية والاقتصادية.

وللمنهج التاريخي فوائد عديدة في ميادين العلوم الإنسانية والتربوية؛ فمن خلاله نستطيع دراسة التطورات الحاصلة في بعض الميادين التربوية من خلال المقارنة بين مراحل التعليم المختلفة على مرّ السنين، أو دراسة الفروق والمميزات بين النظم التعليمية في البلاد المتعددة.

---

[42] بدر، أحمد، أصول البحث العلمي ومناهجه. ص254

[43] لحمداني، حميد، الفكر النقدي الأدبي المعاصر – مناهج ونظريات ومواقف، كلية الآداب، فاس 2009م.ص25

فوائد منهج البحث التاريخي في مجال الدراسات التربوية والإنسانية حسب الدكتور رحيم يونس كرو العزاوي في كتابه مقدمة في منهج البحث العلمي[44]:

- ❖ توفير محتوى علمي معرفي لتاريخ التربية في دولة ما.
- ❖ التعرّف على الاتجاهات والسياسات التعليمية المتبعة في دولة ما.
- ❖ الكشف عن الجوانب المضيئة في التراث التربوي في دولة ما، سواء في الميدان النظري أو التطبيقي.
- ❖ التعرّف على العوامل المختلفة التي تؤثر في التربية، أو تلك المتأثرة بها، وبذلك يتمكن الباحثون من إدراك الصلة الوثيقة بين التربية والبيئة.

إجراءات المنهج التاريخي: هناك إجراءات محددة للمنهج التاريخي سنتحدث عنها بشكل موجز في السطور القادمة:

- ❖ انتقاء المشكلة: بدون وجود المشكلة لا يوجد بحث ولا باحث، فالباحث الحاذق يختار المشكلة ويحددها بدقة، ويجب أن يكون الباحث مُلّماً بالمشكلة والظروف المحيطة بها، ويُعبّر عنها بعبارات واضحة وجزلة، وأن تكون هناك حاجة تاريخية أو ثقافية أو اجتماعية أو تربوية أو تعليمية لحلّ هذه المشكلة، ويجب على الباحث أن يأخذ باعتباره الزمن اللازم والمتاح لإنجاز بحثه. ويشير العالم جون ديوي إلى موضوع الإحساس بالمشكلة وتحديدها فيقول: "المشكلة تنبع من الشعور بصعوبة ما، فإذا ما تسببت بإحداث حيرة أو اضطراب لدى الفرد؛ فإنّ عدم الارتياح المقلق الذي يؤرق حالته العقلية، وهدوءه لا يزول إلّا عندما يتعرّف على المشكلة، أي ما يحيره، ويجد بعض الوسائل التي توصله إلى الحلّ"[45].
- ❖ جمع المادة التاريخية: من شروط الباحث الجيد عند تحديد مشكلة البحث عليه التأكّد من وجود مصادر تساعده على حلّ المشكلة.

والمصادر تنقسم إلى قسمين: أوليّة وثانوية.

- مصادر أولية: كل ما يصلنا من الزمن الماضي المراد بحثه؛ كالشهود الأكفاء والسجلات الرسمية والوثائق الحكومية وسجلات المدارس والشركات الخاصة والعامة وتقارير الأمن والسيّر الذاتيّة والأساطير والتقاليد الشعبية والأفلام والتسجيلات الصوتية والمنحوتات

[44] العزاوي، رحيم يونس كرو، مقدمة في منهج البحث العلمي، دار دجلة، عمان 2007م. ص82

[45] العزاوي، رحيم يونس كرو، مقدمة في منهج البحث العلمي. ص83

والرسومات والمطبوعات والصحف والمجلات والأبنية الخاصة والعامة الموجودة منذ ذلك الزمن، وكلّ المتعلّقات المرتبطة بذاك الزمن المراد بحثه ويصل إلى يدّ الباحث.

- مصادر ثانوية: كلّ المؤلفات والمنشورات التي عالجت مواضيع تاريخية متعلّقة بالمشكلة التي يريد الباحث حلّها، وأيضاً الشهود الذين سمعوا عن تلك الحوادث بشكل متواتر وليس بشكل مباشر.

- نقد الوثيقة: المنهج التاريخي منهج نقدي؛ لأنّه يقوم على النقد الداخلي والخارجي للوثائق والمصادر والأدلة، فالنقد الخارجي يتعلق بشكل الوثيقة ومظهرها الخارجي، وعلى الباحث أن يتأكد من تاريخ صدور الوثيقة وسبب صدورها وهل هي النسخة الأصلية أم المستنسخة، وهل لغة الوثيقة متطابقة مع لغة العصر أو مع قدرة الكاتب....

أما النقد الداخلي فيتعلق بمعنى الوثيقة ودرجة اتصاله بالحقيقة، وعلى الباحث أن يبحث عن خلفية كاتب الوثيقة الاجتماعية والسياسية والمالية والعلمية؛ للتأكّد من حيادية الكاتب لحظة كتابته للوثيقة من التأثيرات الخارجية والظروف المحيطة.

- صياغة الفروض التي تفسّر الأحداث: إنّ عملية صياغة فروض البحث عملية لس سهلة على الباحث؛ فهي تتطلب منه معرفة واسعة بمشكلة البحث وإطلاعاً واسعاً على المصادر المحيطة بمشكلة البحث حتى يستطيع صياغة الفرض بشكل دقيق وبعبارات واضحة ومحددة. ويقول الدكتور رحيم يونس كرو العزاوي في ذلك: "وعلى العموم فإنّ جميع باحثي المنهج التاريخي بعد أن يفحصوا مادتهم العلمية؛ يقومون ب:
  - صياغة وتحديد فرض أو فروض عن طبيعة الحدث الماضي.
  - ذكر الافتراضات التي يقوم عليها تركيب المشكلة المبحوثة"[46].
- تفسير النتائج وكتابة تقرير البحث: هناك نمط معين في مناهج البحث عند كتابة تقرير البحث؛ فالباحث يبدأ تقريره بوصف المشكلة وتحديدها ثمّ يبرز أهميتها، وبعد ذلك يفرض الفروض، ويحدد الأهداف التي يرمي إلى تحقيقها من وراء بحثه.

ثمّ يقوم بشرح المصطلحات المستعملة في بحثه، وتصنيف الدراسات السابقة التي أُجريت في نفس المضمار، وشرح المطلقات النظرية والمنهج أو المناهج التي استخدمها في بحثه، ثمّ يقوم بعرض النتائج التي توصّل إليها ويفسّرها، ليقوم أخيراً بعرض المراجع التي اعتمد عليها في بحثه.

[46] العزاوي، رحيم يونس كرو، مقدمة في منهج البحث العلمي. ص92

### 2. المنهج الوصفي (المسحي):

هو المنهج الأكثر انتشاراً من بين مناهج البحث الأخرى؛ لأنّه يدرس الظواهر كما هي في واقعها الحاضر، فالباحث يقوم بالتركيز على دراسة ظاهرة معينة في الوقت الحالي؛ بغرض تحليلها وكشف جوانبها وتحديد العلاقات بين عناصرها، والعلاقات فيما بينها وبين الظواهر الأخرى.

ويقول الدكتور كمال دشلي في كتابه منهجية البحث العلمي:"لقد استُخدم المنهج الوصفي في العلوم الاجتماعية بشكل واسع، نظراً لما يتمتع به من مزايا؛ حيث يقوم على رصد ومتابعة الظاهرة أو الحدث بدقّة، وبطريقة كمية ونوعية في فترة زمنية معينة، أو لعدّة فترات زمنية معينة، من أجل التعرّف على الظروف والعوامل التي أدّت بحدوث ذلك، للوصول إلى النتائج التي تُساعد في فهم الحاضر والتنبؤ بالمستقبل"[47].

ويتفرّع من المنهج الوصفي أربعة مجموعات رئيسية وهي:

- الدراسات المسحية
- دراسات العلاقات
- الدراسات التطورية
- الدراسات التتبعية

ولكن قبل البدء بالتعرّف على أنواع المنهج الوصفي، لا بدّ من التعرّف على الإجراءات الواجب اتباعها عند تطبيق المنهج الوصفي في بحثنا؛ وهي اجراءات لا تختلف كثيراً عن الاجراءات المتبعة في المنهج التاريخي، ونجملها بالآتي:

إجراءات المنهج الوصفي:

- تحديد المشكلة وتبيان أهميتها
- تحديد فروض البحث وأهداف البحث
- الحدود الزمانية والمكانية للبحث
- تصنيف الدراسات السابقة وتلخيصها

[47] دشلي، كمال، منهجية البحث العلمي، جامعة حماة، سوريا 2016م. ص 61.

- استنباط النتائج من الدراسات السابقة المذكورة
- تحديد مجتمع البحث
- تحديد عينة البحث
- تحديد أداة البحث المستخدمة
- تحديد الوسائل الإحصائية لاستخلاص النتائج
- عرض نتائج البحث ومناقشتها
- التوصيات والمقترحات
- مراجع البحث

أنواع المنهج الوصفي (المسحي):

الدراسة المسحية: عبارة عن تجميع منظم للبيانات المتعلقة بمؤسسات إدارية أو علمية أو ثقافية أو اجتماعية كالمكتبات والمدارس والمستشفيات وحصر أنشطتها المختلفة وموظفيها خلال فترة زمنية معينة.

والوظيفة الأساسية للدراسات المسحية هي تجميع المعلومات وتصنيفها وتحليلها وتفسيرها للخروج بنتائج تفيد البحث بعيداً عن التحيّز واللاموضوعية؛ وبالتالي يمكن للباحث من تعميم نتائج الدراسة على مجتمع الدراسة.

أنواع الدراسات المسحية:

- المسح التعليمي: يُعنى بالقيام بدراسات مسحية في السلك التعليمي أو بعض جوانبه لكشف الصعوبات والعوائق التي تعترض مسيرة المؤسسات التعليمية.
- تحليل الوظائف: ويُعنى بتوفير الأساس النظري لدراسة المهن والوظائف؛ فالباحث يقوم بدراسة جميع الواجبات والحقوق الخاصة بالموظفين ودراسة العلاقات المهنية المتداخلة بين الموظفين؛ لتبيان الوصف المهني النموذجي لكلّ وظيفة وحقوق الموظف المالية والإدارية وواجبات الموظف وحدوده تجاه مؤسسته.
- تحليل المحتوى: تُستخدم في دراسة أشكال وسائل الاتصال وفي أبحاث القيّم التي تتطلب التصنيف ووحدات التحليل ووحدات للتعداد وقواعد واضحة لقياس الثبات والصدق.
- مسح الرأي العام: هو تعبير الناس في وقت واحد عن آرائهم تجاه مشكلة أو قضية تمسّهم وتقع ضمن اهتماماتهم.

وللدراسة المسحية عدّة أدوات منها:

- الاستبيانات
- المقابلات
- الاختبارات
- الملاحظة

صعوبات الدراسة المسحية:

- طول فترة إنجاز البحوث: إنّ مجال الدراسات المسحية قد يكون واسعا يمتد إلى أقاليم جغرافية واسعة وقد تشمل عدّة دول، أوقد تكون المؤسسة أو الشريحة الاجتماعية المراد دراستها في مدينة أو منطقة صغيرة.
- الاحتياج إلى كادر كبير مؤهل أكاديميا: قد يجمع الباحثون البيانات من كلّ فرد من أفراد المجتمع الذي يُسمح بالتعامل معه، أو قد يختار الباحثون نموذج أو عينة لكي تمثل هذا المجتمع بشكل علمي دقيق.
- زيادة كلفة ونفقات إتمام الدراسة المسحية: الشرطان السابقان وغيرهما تخلق أمام الباحثين صعوبات مادية جمّة لإتمام أبحاثهم.

دراسة العلاقات:

تقوم هذه الدراسات على تجميع الحقائق المطلوبة ثمّ فحص العلاقات بينها فحصاً دقيقاً؛ بغرض الوصول إلى فهم أعمق لها، ثم تقدير الوضع العام ووضع الحلول المناسبة، وتنقسم إلى أربعة أنواع:

❖ دراسة الحالة:

يقوم الباحث بدراسة حالة معينة قد تكون وحدة إدارية أو اجتماعية واحدة (مدرسة مكتبة... أو شخص واحد؛ مثلاً: شخص مدمن أو جماعة واحدة أوعائلة أو شركة أو نادي ...) وتُدرس هذه الحالة باستفاضة كبيرة، ويقوم الباحث بدراسة ووصف وتحليل كافة المغيرات المرتبطة بها.

ومن ثم يمكن التأكيد على الأتي:

- أن دراسة الحالة هي إحدى المناهج الوصفية.
- يمكن أن تستخدم دراسة الحالة لاختبار فرضية أو مجموعة فروض.
- عند استخدام التعميم ينبغي التأكد من أن الحالة ممثلة للمجتمع الذي يراد التعميم عليه.

- من الضروري مراعاة الموضوعية والابتعاد عن الذاتية في اختيار الحالة وجمع المعلومات عنها ثم في عملية التحليل ولتفسير.

مزايا دراسة الحالة:

يتميز منهج دراسة الحالة بعدد من المزايا:

- ✓ قدرة الباحث على تقديم دراسة شاملة مستفيضة للحالة المراد بحثها، وإظهار تفصيلات كثيرة عن الحالة المراد بحثها في الماضي والحاضر.
- ✓ إعطاء الباحث لنتائج دقيقة وتفصيلية عن الحالة المبحوثة؛ بسبب تركيز الباحث على الحالة التي يبحثها وعدم تشتيت جهوده على حالات متعددة.
- ✓ توفير الوقت والجهد.

صعوبات دراسة الحالة:

- ✓ تضخم ذاتية الباحث أو طغيان شخصية الباحث عند اختيار الحالة وجمع البيانات؛ قد تؤدي إلى نتائج غير صحيحة وبالتالي لا يتمّ تعميم نتائج البحث.
- ✓ صعوبة تعميم نتائج دراسة الحالة؛ خصوصاً إذا كانت العينة غير ممثلة للمجتمع المراد بحثه بشكل وافي.

خطوات دراسة الحالة:

- ❖ تحديد أهداف الدراسة: وتتطلب هذه الخطوة تحديداً لموضوع الدراسة، أو الظاهرة أو الحدث، وكذلك تحديداً لوحدة الدراسة وخصائصها.
- ❖ إعداد مخطط البحث أو الدراسة: وهذه الخطوة ضرورية؛ لأنّها تساعد الباحث في تحديد مساره واتجاه سيره، حيث تمكنه من تحديد أنواع المعلومات والبيانات المطلوبة، والطرق المناسبة لجمعها وأساليب تحليلها.
- ❖ جمع المعلومات من مصادرها وبالوسائل التي تمّ تحديدها مسبقا.
- ❖ تنظيم وعرض وتحليل البيانات، بالأساليب التي يرى الباحث أنّها تخدم أهداف بحثه ودراسته.

❖ النتائج والتوصيات: وفي هذه المرحلة يوضح الباحث النتائج التي تمّ التوصل إليها، وأهميتها وإمكانية الاستفادة منها في دراسات أخرى.[48]

أدوات جمع المعلومات:

- الملاحظة المتعلقة: يتعايش الباحث مع الحالة فترة كافية، ويقوم بتسجيل ملاحظاته المنتظمة أول بأول.
- المقابلة: يقابل الباحث الشخص أو مجموعة الأشخاص الذين يمثلون الحالة بشكل مباشر، ويوجّه لهم الأسئلة والاستفسارات؛ ليقوم بعد ذلك بتسجيل الانطباعات والأجوبة الضرورية التي يتطلبها البحث.
- الوثائق والسجلات المكتوبة: وقد تعين هذه السجلات المتعلقة بالبحث الباحث على تسليط الضوء على الحالة المبحوثة.
- الاستبيان: قد يستخدم الباحث الاستبيان ويطلب الإجابة على الاستفسارات الواردة به من جانب الأشخاص والفئات المحيطة بالحالة محل البحث.

❖ الدراسة المقارنة للأسباب:

"إنّ طريقة الدراسة المقارنة للأسباب تستخدم عندما يتعذر استخدام الطريقة التجريبية في بحث أسباب بعض الظواهر في العلوم السلوكية بالإضافة إلى أنّ الطريقة التجريبية كثيراً ما تكون مكلفة للوقت والجهد والمال. غير أنّ هذه الطريقة لها حدودها؛ منها تعقّد الظاهرة النفسية والاجتماعية وتحديدها إذا كان متغير من المتغيرات سبباً أو نتيجة، ومع ذلك فإنّ الدراسة المقارنة للأسباب همزة وصل وخطوة انتقال بين الدراسات والوصفية والدراسات التجريبية"[49].

❖ الدراسات الارتباطية:

" تفيد في التنبؤ والتوقّع، وفي معرفة مدى العلاقات بين المتغيرات، ولكنها لا تعني علاقة سبب ونتيجة"[50].

[48]العكش، فوزي عبدالله، المناهج والإجراءات، جامعة الإمارات العربية المتحدة، العين، 1986م. ص 122-132

[49] العزاوي، رحيم يونس كرو، مقدمة في منهج البحث العلمي. ص103

[50] نفس المصدر السابق. ص104

❖ الدراسات التطويرية:

تبحث في دراسة التغيرات والتطورات التي تحصل للظواهر والأحداث عبر الزمن، ولها نوعان هما:"

- دراسات النمو: هناك طريقتين في البحث للحصول على المعلومات؛ وهما الطريقة الطولية والطريقة العرضية. إنّ الفرق بين الطريقتين ينحصر في أنّ العينة تكون صغيرة في الطريقة الطولية في حين تكون العينة كبيرة في الطريقة العرضية، كما أنّ الطريقة الطولية تتناول عدد أكبر من جوانب النمو بينما تكتفي العرضية بعدد أقل من العوامل فضلاً عن أنّ الطريقة الطولية أقل اقتصاداً في الجهد والوقت والمال إذا ما قورنت بالطريقة العرضية.
- دراسات الاتجاه: إنّ هذا النمط من الدراسات يعتمد على جمع المعلومات في أوقات مختلفة لاستقراء اتجاهات منها والتنبؤ بما ينتظر حدوثه في المستقبل. لقد زاد الاهتمام بهذا النوع نتيجة الاهتمام بالتخطيط المعتمد على الوعي بالاتجاهات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية... ومع هذا فإنّ هذا النوع من الدراسات له محاذيره؛ إذ أنّ التنبؤات لهذه الدراسات وبخاصة تلك التي تكون على المدى الطويل كثيراً ما يثبت عدم صدقها في الواقع بسبب وقوع حوادث مفاجئة"[51].

- الدراسات التتبعية: أنّ هذا النوع من الدراسات يتناول مجموعة من الأشخاص سبق وأن تمت دراستهم في مرحلة من مراحل حياتهم أو نمو دراستهم بقصد التعرّف على أحوالهم وظروفهم ومشكلاتهم.[52]

### 3. المنهج التجريبي:

هناك تعاريف كثيرة للمنهج التجريبي، منها على سبيل المثال لا الحصر:

المنهج التجريبي:"هو طريق يتبعه الباحث لتحديد مختلف الظروف والمتغيرات التي تخص ظاهرة ما والسيطرة عليها والتحكم فيها"[53].

---

[51] العزاوي، رحيم يونس كرو، مقدمة في منهج البحث العلمي. ص104

[52] نفس المصدر السابق ص104

[53] . بدوي، عبدالرحمن، مناهج البحث العلمي، وكالة المطبوعات، الكويت 1977م. ص128

المنهج التجريبي:"تعديل مقصود مضبوط للظروف المحددة لحادثة من الحوادث وتفسير التغيرات التي تطرأ في هذه الحادثة نتيجة ذلك"[54].

ويعتمد الباحث الذي يستخدم المنهج التجريبي على دراسة المتغيرات الخاصة بالظاهرة محل البحث بغرض التوصل إلى العلاقات السببية التي تربط بين المتغيرات التابعة وقد يلجأ الباحث إلى إدخال متغيرات جديدة من أجل التواصل إلى إثبات علاقة مفترضة ما. كذلك فقد يقوم بالتحكم في إحداث تغيير في متغير أخر للتوصّل إلى شكل العلاقة السببية بين هذين المتغيرين.

إذاً فالباحث من خلال المنهج التجريبي يعتمد على التجربة للحصول على البيانات والمعلومات عن الحدث المدروس؛ لأنّ التجربة العملية هي منبع المعلومات في هذا المنهج التجريبي.

واستخدام المنهج التجريبي لم يعد مقتصرا على العلوم الطبيعية؛ ولكن بدأ استخدامه في نطاق العلوم الاجتماعية بشروط معينة من أهمها توافر امكانية ضبط المتغيرات.

وهما نوعان:"

أ- المتغير المستقل(التجريبي): وهو العنصر الذي يتحكم فيه الباحث عن قصد بطريقة معينة ومنظمة.

ب- المتغير التابع(المعتمد): وهو السلوك الناتج عن التغير المستقل.

والتجربة في أبسط صورها تتضمن متغيراً تابعاً ومتغيراً مستقلاً، ويمكن أن تشمل التجربة أكثر من متغير مستقل وأكثر من متغير تابع"[55].

خطوات المنهج التجريبي:

- تحديد مشكلة البحث.
- صياغة الفروض.
- وضع التصميم التجريبي هذا يتطلب من الباحث القيام بالأتي:

أ- اختيار عينة تمثل مجتمع معين أو جزآ من مادة معينة تمثل الكلّ.

ب- تصنيف الأشخاص الممثلين للعينة في مجموعة متماثلة.

ت- تحديد وضبط العوامل غير التجريبية.

[54] العزاوي، رحيم يونس كرو، مقدمة في منهج البحث العلمي. ص109
[55] العزاوي، رحيم يونس كرو، مقدمة في منهج البحث العلمي. ص112

ث- تحديد وسائل قياس نتائج التجربة والتأكد من صحتها.

ج- القيام باختبارات أولية استطلاعية بهدف استكمال أوجه القصور.

**ح-** تعيين مكان وزمان التجربة وتوقيت إجرائها.

مزيا المنهج التجريبي:

أ- يعتبر المنهج التجريبي من أكثر المناهج كفاءة ودقة في النتائج

ب- القدرة على تكرار التجربة نفسها من قبل الباحث نفسه أو غيره وضمان الحصول على نتائج متماثلة.

ت- يُعدُّ المنهج التجريبي كوسيلة لجمع المعلومات من خلال الملاحظة المقصودة وفيها يكون الباحث هو الموجّه والمسّير للتجربة.

صعوبات المنهج التجريبي:

- صعوبة تحقيق الضبط التجريبي في المواضيع والمواقف الاجتماعية وذلك بسبب الطبيعة البشرية، فالإنسان هو محور الدراسات الاجتماعية والإنسانية وهناك عوامل عديدة مؤثرة في التجربة وقد يصعب التحكم فيها مثل: إدارة الإنسان، الميل للتصنع.....
- لا نستطيع ضمان حيادية الباحث لذلك يمكن أن نعتبر الباحث ذاته متغيرا ثالثاً يُضاف الى متغيرين (مستقل وتابع).
- عدم القدرة على إيجاد التشابه التام بين العديد من المجاميع الانسانية المراد تطبيق التجربة عليها مقارنة بالتشابه الموجود في المجالات الطبيعية.
- هناك الكثير من الأخطاء التجريبية التي تتسبب في الوصول إلى نتائج غير دقيقة ومنها أخطاء إجرائية وأخطاء اختيار العينة وأخطاء توقيت القياسات.

## ج. الفصل الثالث: مكانة اللّغة العربية في العصر العثماني واسهامات العثمانيين في المحافظة على اللّغة العربية وانتشارها:

لقد تعلّق العثمانيون باللّغة العربيّة منذ اعتناقهم للدين الإسلامي، فكانوا يعلّمون أولادهم اللّغة العربية منذ الصغر ليتفقهوا في الدين الإسلامي ويلتزموا بأحكامه، ولعل شهادة النبيل الإيطالي الكونت دي مارسيغلي خير دليل على ذلك التعلّق، فقد أقام النبيل الإيطالي في إسطنبول لمدة أحد عشرة شهرا (1679- 1680) وخالط المجتمع العثماني وتعرف عليه عن قرب لذلك قام بنفي كلّ الإدعاءات من واقع مشاهدته اليومية، تلك الادعاءات التي تتحدث عن عدم معرفة العثمانيين لمعاني القرأن حين تلاوته، وقد أثبت الكونت دي مارسيغلي خطأ هذه الادعاءات بقوله: "إن ما يدعيه الكثيرون من المسيحيين حول أن الأتراك لا يعرفون القراءة ولا يفهمون القرأن ليست إلا ادعاءات لا أساس لها من الصحة، والسبب في ظهور هذه الأفكار الغير الصحيحة عندنا هو عدم معرفتنا باللغات الشرقية"[56].

### 1. علاقة الأتراك بالعرب واللغة العربية وطغيان العربية على التركية:

بدأ احتكاك الأتراك بالعرب منذ زمن بعيد، وجرت بينهما حروب كثيرة، كانت أخرها في العصر الأموي، ومع بداية العصر العباسي بدأ دخول الأتراك في الإسلام وأصبح تعلّمهم للغة العربية واجباً لقراءة القرأن وفهم دينهم، وهكذا بدأت اللغة العربية تسيطر شيئا فشيئاً على حياة الأتراك الثقافية إلى درجة تخليهم عن أبجديتهم (الأورهون)[57] واستبدالها بالأحرف العربية التي أصبحت مسيطرة على الحياة الثقافية لشعوب هذه المنطقة الجغرافية الواسعة؛ وهكذا أصبحت الحروف العربية تُستخدم لكتابة عدد كبير من اللغات وهي اللّغة العربية واللّغة الفارسية واللّغة الكردية واللّغة التركية القديمة "العثمانية" واللّغة الأوردية واللّغة الملاوية وبعض الشعوب المرتبطة باللغة الملاوية في مناطق متفرقة من العالم، وهكذا فإنّ اللّغة العربية منتشرة بشكل كبير بالعالم وعدد الأفراد الذين يستخدمون الأحرف العربية في عصرنا الحالي هم كُثر؛ ولكنهم يحتلون المرتبة الثانية بعد اللّغة اللاتينية حسب الأستاذ عباس محمود العقاد الذي يرى أنّ أفضلية الحروف وجودة

[56] . إحسان أوغلي، أكمل الدين، الدولة العثمانية تاريخ وحضارة 2\2، مكتبة الشروق الدولية، إسطنبول 2011م.

[57] . Muharrem Engine, Orhun abideleri eseri,44 baskı, Boğaziçi yayınları, İstanbul 2015.

اللّغة يتعلّق بمناسبتها لحمل معاني الأصوات وموائمتها للأدوار المطلوبة منها حسب أصوات كلّ لغة؛ وفي ذلك يقول: "ولكنّ الأمر في صلاح الحروف للكتابة لا يعود إلى كثرة الأفراد الذين يكتبونها؛ بل إلى أنواع اللّغات التي تؤدي ألفاظها وأصواتها.وعلى هذا الاعتبار تكون الحروف العربية أصلح من الحروف اللاتينية أضعافا مضاعفة لتابة الألفاظ والأصوات؛ لأنها تؤدي من أنواع الكتابة مالم يُعهد من قبل في لغة من لغات الحضارة".[58]

وأعطى الكاتب شاكر النابلسي اللّغة العربية الصدارة في المجتمع الثقافي العثماني والتأثير القوي على اللغة التركية من خلال قوله: "أما في مجال اللّغة والأدب فقد كانت تتنازع المجتمع العثماني كما قلنا لغات أربع رئيسية: فكانت لغة الدولة الرسمية هي اللغة التركية، وكانت لغة التعليم الديني في المدارس الدينية هي اللغة العربية، بينما كانت لغة الأدب هي اللغة الفارسية، إلى جانب العبرية كلغة للمال والتجارة. إلّا أنّ اللّغة العربية ظلت تحتل مركز الصدارة بين اللغات الأجنبية التي على التركي إذا أراد الارتقاء في الحياة أن يتعلمها، شأنها شأن اللغة الإنكليزية هذه الأيام"[59].

وتثبت هذه الوثيقة[60] الموجودة في الأرشيف العثماني بمدينة إسطنبول التركية على أهمية ومكانة اللغة العربية وانتشارها واستعمالها بين الناس وخاصة الطبقة المثقفة في الدولة العثمانية، وتثبت أيضاً أنّ الدولة العثمانية لم تفرض اللغة التركية على أحد بل طوّعت لغتها ودمجتها مع اللغة العربية؛ فاللغة العثمانية هي لغة تكتب بحروفٍ عربية، وتتحدث الوثيقة عن احتياجات المدارس من الكتب العربية في ولاية البصرة التابعة للدولة العثمانية، ويتحدث فيها مدير المعارف (التربية والتعليم حالياً) عن تأمين المدير السابق للمعارف لبعض احتياجات المدارس من الكتب وخاصة العربية بواسطة التجار من أهل الخير والإحسان.

[58] العقاد، عباس محمود، أشتات مجتمعات في اللّغة والأدب، دار المعارف، مصر 1995م. ص37
[59] النابلسي، شاكر، عصر التكايا والرعايا، ص64.

60.حول احتياجات المدارس، الأرشيف العثماني، إسطنبول.

T.C. BASBAKANLIK OSMANLI ARSIVI DAIRE BASKANLIGI (BOA)

A-) MTZ-(05) 35/141

1

معارف نظارتی

بصره ده کی مکاتب ابتدائیه لزومی کوریلوب مصدون جلی قرارشه بیلدن عرض العباره کتابلرك مقدار واسمینی مبین بوصوله در

| مطلوب مقدار عددی | کتابلرك اسمی | | اسمی مؤلفیه | ملاحظات |
|---|---|---|---|---|
| ۱۷۰ | الدرة البهیة فی العقائد والعبادات الدینیة | | وصفی سید افندی محمد | |
| ۵۰ | کتاب التربیة والآداب الشرعیة | | عبد الرحمن افندی اسمعیل | |
| ۵۰ | کتاب التحیة والترغیب فی التربیة والتهذیب | | سید افندی محمد | |
| ۲۰۰ | کتاب اسماء الحسنی | | | |
| ۱۶۰ | کتیب فی التربیة الاولیة | برنجی قسم | حافظ بك ابراهیم | |
| ۱۷۰ | " " | ایلکی " | " " | |
| ۵۰ | صنایع الادب | برنجی " | امیه وصفی بك | |
| ۵۰ | " " | ایلکی " | " " | |
| ۴۰۰ | کتاب التهجی والمطالعة العربیة للمدارس الابتدائیة الملکیه | | | |
| ۴۰۰ | کتاب التهجی والمطالعة | | سید افندی محمد | |
| ۱۶۰ | الدروس النحویة | برنجی قسم | صفی افندی ناصیف ورفقاسی | |
| ۱۷۰ | " " | ایلکی " | " " | |
| ۱۰۰ | " " | اوچنجی " | " " | |
| ۴۰۰ | محفوظات السنة الاولی والثانیة والثالثة الابتدائیة | | | |
| ۴۰۰ | " الثانویة | | | |
| ۱۶۰ | کتاب الحساب للمدارس الابتدائیة الملکیة | برنجی جزء | محمد خالد حسینه | |
| ۱۷۰ | " " " | ایلکی " | " | |
| ۱۰۰ | " " " | اوچنجی " | " | |
| ۵۰ | " " " | دردنجی " | " | |
| ۲۰۰ | کتاب الهندسة للمدارس الابتدائیة | | حسن فهمی امیه | |
| ۵۰ | السمط الفرید فی شرح المولید | برنجی جزء | ابراهیم ماجد | |
| ۵۰ | " " | ایلکی " | " | |
| ۵۰ | فن تدبیر حفظ الصحة | | دوکتور سروبیان | |
| ۱۰۰ | الدروس التاریخیة للمدارس الثانویه | | محمد عبد الرحیم وعبد الرحمن فخری | |

اشبو کتابلرك اثمانی یاریلغه کریشاکسزین معارف مدیریتی طرفندن بالواسطه بعضه کتبخانه لردن حلب ولبنان قائمه لرینه مندرج فیاتلرندن بالحساب اون بیك ایکیوز القه غروشه بالغ اولیورسه ده معلوم عالی اولدیغی اوزره طوبدن وقوع بولدیغندن بوکی مراسم سیاقنه قارشی قهریه ره جوفه تبدیلات اجرا ایدلمکده اولمله ومصدره ایسه خیلی کتاب وکتبخانه لر موجود اولوب فیما بعد تقدیم اولنه جق کتابلرك دخی بولنه بیلمسی قوی احتمال اولمله بنا بو بابده امکان دائره سنده اهتمام ایدیلمسی ایچون لازم کلنده اداره بویلسی فومیسیونه پاشا حضرتلرینك علم اولمق مأموریتی معارف مدیریتی وکیلیله اولنور. فرمان

بقیه معارف مدیریتی عرضه وتقریریله اولنور.

صدر

A.}MTZ.(05).00035.00141.001

**الوثيقة رقم 1- حول احتياجات المدارس**

وحافظت اللغة العثمانية على معاني بعض الكلمات العربية كما هي في الأصل عند الاستعانة بها في بناء الجمل باللغة العثمانية؛ كما في العبارة العثمانية التالية: (بلقاندن أخبار هزائم مؤلمة عاجلا ورود ايتدي) وترجمتها تعني (وردت هزائم مؤلمة من البلقان)، عبارة تبين أن اللغة العثمانية كانت تحتوي على كلماتٍ عربية كثيرة، وهنا نذكر جملة المؤرخ التركي يلماز أوزتونا في كتابه تاريخ الدولة العثمانية: "إنّ عدد المفردات العربية تجاوز بكثير 10 آلاف كلمة، فإذا تم محوها أصبح التعامل بالتركية شبه مستحيل"[61].

**2. اهتمام السلاطين والطبقة الحاكمة بالعلم وتعلّم اللغة والثقافة العربية**

بذلت الدولة العثمانية جهودا كبيرة في سبيل العلم، وخصص السلاطين المبالغ الكبيرة من خزينة الدولة لافتتاح المدارس في أرجاء الدولة العثمانية لتخريج العلماء الذين سيوجّهون العالم بعلمهم.

ولعلّ الحوار الذي جرى بين السلطان محمد الفاتح ووزير المالية في حكومته حول أسباب تخصيص المبلغ الأكبر في الميزانية لتطوير التعليم خيرُ دليل على ذلك[62]:

الفاتح: من الواضح أنك ترى المبلغ الذي خصصته للمدارس كبيرا.

الوزير: نعم، يا مولاي السلطان لقد خصصتم مبلغا كبيرا على تحصيل العلم الذي هو أحد ضروريات الدولة في حين أنّ هناك أموراً كثيرة تحتاج إلى أموال زائدة.

الفاتح: يا باشا من الطبيعي ان يكون لكلّ حرفة نسبة من الضياع وهذه النسبة في العلم أكثر. فقد قال النبي صلى الله عليه وسلّم: "العلماءُ ورثةُ الأنبياء".

وكون الشخص وارثا الأنبياء ليس شيئا سهلا يمكن تحصيلهُ بسهولة، ولهذا فإنّ الضياع في العلم يكون أكثر من غيره.

[61] . الصاوي، علي، موقع ترك برس، إسطنبول 2019م.

[62] طوباش، عثمان نوري، Topaş، Osman Nuri، العثمانيون رجالهم العظماء ومؤسساتهم الشامخة، دار الأرقم، إسطنبول 2015م، ص122.

فإذا وفرّنا الإمكانيات لمائة من طلاب العلم، فسيخرج منهم ثلاثة أو خمسة من العلماء الذين سينيرون الأهالي بعلمهم، لذلك يجب علينا أن نعترف بفضلهم وأن نعطيهم حقّهم وقدرهم وأن ندعم ماليا سائر الطلاب الذين من المحتمل أن يضيعوا في المستقبل من أجل خاطرهم.

الوزير: نعم هذا صحيح.

هذا عمل المتقدمين من السلاطين العثمانيين في زمن القوة والعظمة، فما بال المتأخرين من السلاطين العثمانيين في زمن ضعف الدولة العثمانية في كافة المجالات الاقتصادية والعسكرية والعلمية والاجتماعية.

سنعرض وثيقة عليها توقيع السلطان محمد رشاد وهو يأمر ببناء مدرستين في ولاية الشام بمدينتي الشام وبيروت في عام 1911م[63].

تُثبت هذه الوثيقة أنّ الدولة العثمانية كانت تولي أهمية خاصة للعلم والتعليم بكافة مراحله وفي كافة الولايات العثمانية، وأنّ هذا الاهتمام لم ينضب رغم بوادر الضعف التي كانت تعتري الدولة العثمانية.

وهذه الوثيقة تُفند الادعاءات الكاذبة بإهمال التعليم في الولايات العربية وظلم العرب الذي يدعيه بعض المؤرخين المؤدلجين والحاقدين.

[63] Arşiv Belgelerine göre Osmanlı Eğitiminde Modernleşme Dergisi. İstanbul 2014. S 268

DUİT, 84/55-1

71

268

**الوثيقة رقم 2- حول أهمية التعليم في الدولة العثمانية**

وكان واجبا على كلّ أمير من أمراء الدولة العثمانية أن يكون متقنا لثلاث لغات على الأقل وهذه اللغات هي: العربية والتركية والفارسية، وبرز عدد كبير من الشعراء في الحياة الثقافية العثمانية، ومنهم السلاطين والأمراء والأميرات الذين كتب بعضهم الأشعار باللغة العربية، ونظموا القصائد في المديح والأغراض الأخرى، وفي ذلك يقول الكاتب شاكر النابلسي في كتابه عصر التكايا والرعايا: "واضافة إلى هؤلاء الشعراء في القرن السادس عشر فقد كانت مجموعة من الامراء والاميرات الأتراك ينظمون الشعر، ومنهم سليم الثاني، ومصطفى، وبايزيد ومحمد، وكان على رأس هؤلاء سليمان القانوني نفسه الذي كان ينظم الشعر تحت اسم مستعار هو (Muhibbi محبي) ومن شعره قوله في قصيدة تشابه[64]:

شعاع وجهكِ والقمر يتشابهان

شعركِ الأسود المنسدل على وجنتيكِ ايتها السيدة المطاعة والورد يتشابهان

دموعي ايتها السيدة المطاعة وماء المحيط يتشابهان

وبعض السلاطين نظموا أشعاراً جميلة تحاكي همومهم وأحلامهم وتؤرخ بعضاً من الأحداث التي عاشوها، ومنها على سبيل المثال الأبيات التي قالها السلطان أحمد الأول بعدما رأى النبي صلى الله عليه وسلّم في منامه، يأمره بإعادة آثار أقدامه التي تُسمى(نقش قدم) إلى قبر السلطان قايتباي في مصر، و كان السلطان قد جلبها إلى الجامع الذي يبنيه في إسطنبول والمسمى حالياً بجامع السلطان أحمد.

فامتثل السلطان للأمر وجسّد امتثاله للأمر في هذه الأبيات[65]:

ياليتني أحملُ كالتاج على رأسي

قدم حضرة النبي المباركة

هو شاه الرسول

صاحب تلك القدم هو وردة حديقة النبوة

ياأحمد! امسح بوجهك قدم هذا الوَرْد

[66]. النابلسي، شاكر، عصر التكايا والرعايا، ص69.

[67]. طوباش، عثمان نوري، Topaş، Osman Nuri، العثمانيون، ص227.

### 3. دور الدولة العثمانية في نشر اللّغة العربية في الولايات المختلفة:

بعد فتح الدولة العثمانية للقارة الأوربية، نقلت اللّغة العربية لتلك الأقوام كالرومان واليونان والبلغار والصرب والبوشناق فأصبحت اللّغة العثمانية كالجسر الذي ينقل اللّغة العربية للبلدان الأوربية، والجدول التالي الذي يوضّح كيفية نقل الكلمات من اللّغة العربية إلى التركية ثمّ الرومانية.[66]

| العربية | التركية | الرومانية |
|---|---|---|
| أمان | Aman | Aman |
| أمانة | Amna | Ama |
| عرض | Arz | Arz |
| عرض حال | Arzuhal | Arzihal |
| عقيدة | Akide | Acadea |
| عجمي | Acemi | Ageamiu |
| قاضي | Kadı | Cadiu |
| بركة | Bereket | Berechet |
| جبّة | Cübbe | Giubea |
| غلاف | Kılıf | Chilif |

[66] كايا، كنان دمير، Kaya، Kenan Demir، تاريخ الأدب العربي في العصر العثماني، 2015م.ص125

| | | |
|---|---|---|
| كراء | Kira | Chirie |
| قلعة | Kala | Cala |

**الجدول رقم 2 - يوضّح كيفية نقل الكلمات من اللّغة العربية إلى التركية ثمّ الرومانية**

وهذه الوثيقة[67] الموجودة في الأرشيف العثماني بإسطنبول، والمرسلة من العالم الجليل أحمد حلمي الخالدي إلى شيخ الإسلام (المفتي) في زمن السلطان عبدالحميد؛ تُثبت مكانة اللغة العربية وأهميتها في زمن الدولة العثمانية؛ فلقد استهل رسالته بأبيات شعرية، تدّل على مقدرته الشعرية وعلى مقدرة شيخ الإسلام على فهم الرسالة وتمكّنه من اللّغة العربية، وفي الرسالة أيضاً اعتراف بفضل الدولة ودورها في تعليمه وتفريغه لطلب العلم، وتقديراً لهذا الفضل يطلب من شيخ الإسلام التوسّط لدى السلطان عبد الحميد لطباعة الكتاب الذي ألّفه على نفقة الدولة وتوزيعه على الناس؛ وهذا يدلّ على دور الدولة في نشر العلم ونشر الكتب باللّغة العربية، ويدلّ أيضاً على انتشار اللغة العربية ومعرفة الناس بها.

[69]. حول دور الدولة العثمانية في نشر الكتب باللغة العربية، الأرشيف العثماني، إسطنبول.

T.C. BASBAKANLIK OSMANLI ARSIVI DAIRE BASKANLIGI (BOA)

خطاب مع علم شيخ الأسلام حضرة جمال الدين جعله الله
في الدارين لأني ما رأيت لي وسيلة ولا
شفيعا اقرب واشرف عنده من
علمه الشريف فتشفعت به
عنده بقوله

أعلم جمال الدين ناجيه شافعا ... فمن أكرم منك لديه شفيع
سئلتك يا علم الإله بفضله ... فمن أقرب منك إليه وكيع
فأهديت سفراني لتاج رؤسنا ... إمام له المجد المنيع رفيع
فكن لي شفيعا عل بعضهما له ... فمن أطوع منه لديك مطيع
لعله أن يأمر بطبعهما الآن ... يكون لنا زخرا وأنت الشفيع
لأني فقير الحال مالي دراهم ... وحيف على الدر الثمين يضيع

نثر

المعروض من الداعي القديم المسكين
لجمال الدين والعلم والعلماء ونخبة الأمناء وملجأ اولي العلم من الفقهاء والفقراء الاذلاء تحت ظل لواء نفوس الاولياء والاتقياء بتاج المرسلين
وامام المتقين وسيد الأنبياء عليه وعليهم الصلاة والسلام الى يوم اللقاء فالمعروض الداعي هو اني لما رجعت من سفر العلم وحصلت ما كان نصيبي من العلوم
وفقني الباري سبحانه وتعالى وهيأ لي الانقطاع والانزواء وعدم الاختلاط مع الناس بالاستيناس فاكرمني الباري بالالهام بانه لابد لكل منا ان يجتهد بتحصيل
شيئ لا ينقطع عمله بعد الموت ولا ينال البر الا ان ينفق مما يحب وليس شيئ احب من العلم ولا ادوم عملا لمو فقه فبذلت جهدي ورفت باقي عمري الى الآن في التاليفات
والتقاط الجواهر من بحور علوم النافعة للمخلوقات نثرا ونظما حتى بلغت بضع وعشرين نسخة فلما رايت كثرة انطباع الكتب وانتشارها في البلدان من يمن
نفوس العادل امام المسلمين السلطان الغازي عبد الحميد خان حيث ان اهديه هدية الخل لسليمان نسختان مقوتيان للاسلام وعليهما مبنى الدين والايمان
المنظومة في ترغيب الجهاد والمحاربة مع اهل الكفر والطغيان والمنثورة فيما ورد من فضائل كلمة التوحيد التي عليها وبها يقوم الدين ويصح الايمان فغاية
رجائي وانتهاء تمنائي ان تجعلوهما منظورتان لمن اهديا له لورود الامر بارداء الامانات الى اهلها وقد تشفعت اليكم بفضل علمكم الشريف لاني ما رايت
صديقا نافعا وحبيبا شافعا اقرب منكم اليكم ولا منكم اليه فبحرمة من فضلكم وبرتكم به لا تخيبوا علمكم بعدم قبول شفاعته لعندكم وتجعلوا هديتي منظورة
لمن اهديت له لعل التفاته وشرافة منظره يجعلهما مطبوعتين منتشرتين زخيرتين نافعتين لكم ولنا في الدنيا والآخرة واقبلوني خادما من خدام
دولته العلية للدعاء والحمد لله اولا وآخرا

الداعي
احمد حامي الاسعردي
الخالدي

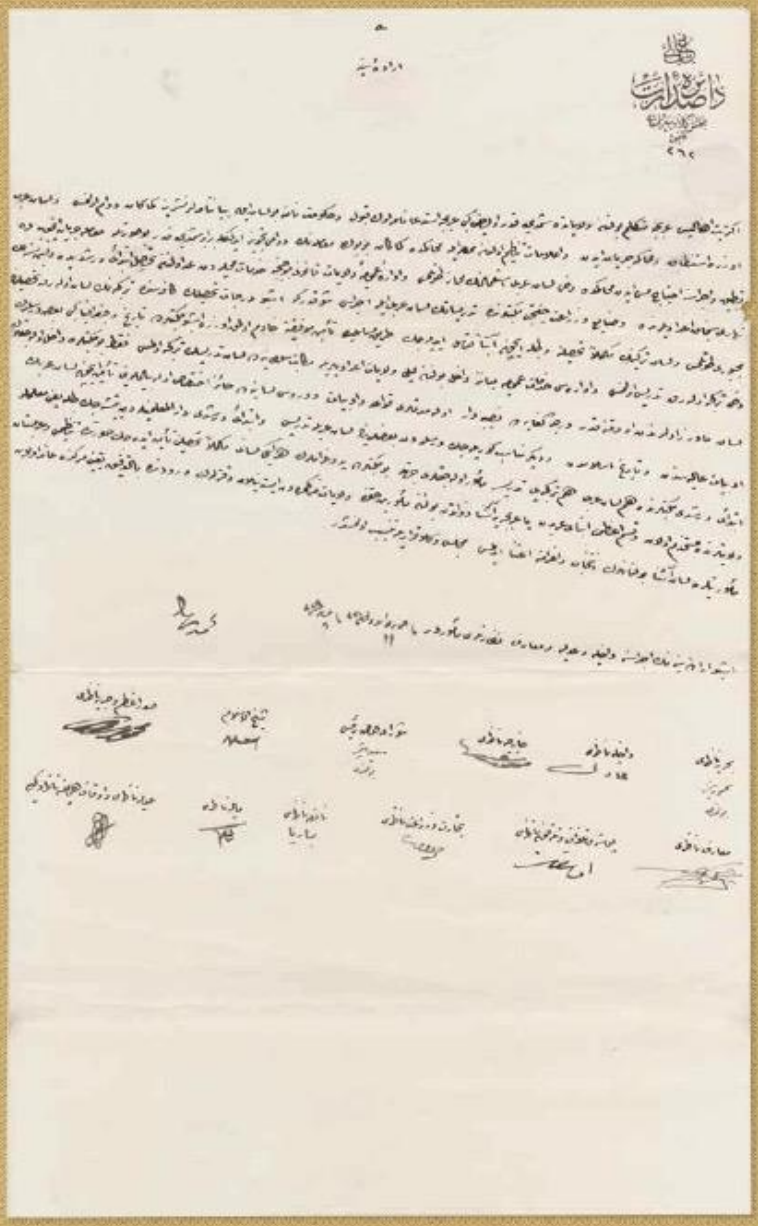
OSMANLI ARŞİVİ
MF.MKT
194 | 94 | 1

وقد بقيت الدولة العثمانية إلى أخر عهدها؛ وهي تشجّع على دراسة العربية وتدريسها وخاصة في الولايات العربية للمحافظة على القرأن حيّة في قلوب وعقول الناس.

وهذه الوثيقة التي أخذنا نسخة منها من سجلات الأرشيف العثماني وفيها يأمر السلطان محمد رشاد بتعليم اللغة العربية بشكل أساسي وواسع وتعليم اللغة التركية بساعات محدودة في المدارس التابعة للولايات العربية في الدولة العثمانية.

وهذه الوثيقة[68] تُبطل اتهامات التغريبين من المثقفين العرب الذين يذّعون بفرض التتريك وإهمال اللغة العربية في العصر العثماني.

[68] Arşiv Belgelerine göre Osmanlı Eğitiminde Modernleşme Dergisi. İstanbul 2014. S 266



İ.MMS, 164/12_9



الوثيقة رقم 4 – حول دور الدولة العثمانية في الحض على التدريس باللغة العربية

## د. الفصل الرابع: جهود العلماء العثمانيين لتطوير الآداب والثقافة العربية في العصر العثماني

### 1. جهود العلماء العثمانيين في تطوير فنّ الخط العربي:

لم يهمل العثمانيون فنّ الخط العربي ولم يتركوا مجالاً من المجالات الأدبيّة إلّا وأضافوا فيه وطوّروه وخاصة في مجال الخطّ العربي، حتى شاعَ في العالم الإسلامي هذا القول المشهور:"نُزل القرأن في مكة وقُرئ في مصر وكُتب في إسطنبول"[69].

ومن أشهر الخطاطين العثمانيين الشيخ حمدُالله أفندي و الخطاط قره حصاري والخطاط الحافظ عثمان.....

ومع انتشار الإسلام السريع وتطوّر الحضارة الإسلامية، تطوّر فنّ الخطّ العربي نظراً لانتشار الورّاقين الذين يقومون بعملية نسخ الكتب. ومن أشهر الخطاطين ابن المقلى الذي كان أول من وضع أسساً للخطّ العربي تحت مسمى الخطّ المنسوب والذي تفرّع منه في القرن الحادي عشر الميلادي ثلاثة خطوط جديدة وهي (النسخ – المحقق – الريحاني).

وفي القرن الثالث عشر الميلادي بزغ نجم الخطاط التركي ياقوت المستعصمي في مدينة آماسيا من خلال براعته في الخطوط الستة: النسخ – المحقق – الثلث –الريحاني – التوقيع – الرقعة" وأصبح قبلة للخطاطين في جميع أنحاء العالم الإسلامي في ذلك العصر وبعد وفاته انتشر طلابه في أنحاء العالم الإسلامي لنشر فنون الخطّ العربي.

وتوجد في مكتبة السليمانية نسختان نادرتان للقرآن الكريم بخطّ يدّ ياقوت المستعصمي الذي أضاف الكثير لفنّ الخطّ العربي.

وفي القرن الخامس عشر الميلادي مع فتح مدينة إسطنبول وتطوّر الفنون في الدولة العثمانية، ظهر أسلوب جديد في فنّ الخطّ العربي من خلال الشيخ حمدُ الله بن مصطفى دادا وسُمي هذا الخطّ بأُسلوب الشيخ.

[71]. طوباش، عثمان نوري، Topaş، Osman Nuri ، العثمانيون، ص472.

وبذلك انتهى عصر ياقوت وبدأ عصر الشيخ في مجال الخطّ العربي والذي استمر حتى القرن السابع عشر الميلادي مخلّفاً وراءه خمسة وسبعين قرءانا كريماً بخطّ يدّه في المتاحف الحالية: توب كابي- بريتش – الكونغرس الأميركي.

ومع توّسع الدولة العثمانية في الجغرافيا العربية، انتشر أسلوب خطّ الشيخ عند جميع الخطاطين العرب، ونال الشيخ حمدُ الله لقب خادم القرآن.

**2. جهود العلماء العثمانيين في اللّغة والنحو والصرف**:

إنّ الاتهامات الموّجهة للأتراك بإهمال اللّغة العربية هي اتهامات باطلة، لأنّ الأتراك كانوا يعلّمون أولادهم القرأن الكريم والفقه والقواعد في المدارس باللّغة العربية في العهدين السلجوقي والعثماني.

واعتمد الكتّاب العثمانيون على اللّغة العربية في تصنيف مؤلفاتهم، ومنهم الرحالة المشهور كاتب جلبي الذي قيل عنه في كتاب العلم عند العثمانيين: "وفي اللّغة أيضا يتبع كاتب جلبي خطوات أسلافه: فقاموسه مكتوب بالعربية، ومعظم الرسائل المذكورة كُتبت في الواقع باللغة نفسها"[70].

وبعد دراسة بحثية لعدد من الأكاديميين في بعض المكتبات العثمانية ظهرت مؤلفات في القواعد النحوية العربية لمئتين وأربعين مؤلفا من العصر العثماني منذ بدايته وحتى نهايته. وقد عدد الدكتور محمد ياهوز أسماء مئتين وسبعة عشر عالماً عثمانياً من أصل تركي في كتابه "العلماء الأتراك العثمانيون الذين كتبوا في القواعد العربية"[71] وكتب الدكتور محمد ياهوز نبذة عن العلماء وملخصاً عن كتبهم العربية في مجالي النحو والصرف مع ذكر أماكن تواجد الكتب في وقتنا الحالي. ومن الأمثلة على ذلك ما ذكره عن العالم علي محمد بن جعفر المنحدر من مدينة أماسيا التركية، والذي كتب عن علم الصرف في عام 1641م وسمى كتابه (المنقود)[72] الذي شرح فيه كتاب المقصود، وهذا الكتاب موجود حاليا في السليمانية.

ومن أمثلة هؤلاء العلماء؛ نذكر العالم داود القارصي الذي ولد في مدينة قارص بتركيا وتوفي في سنة 1756م .ونهل العلم أولاً في مدينته ثمّ انتقل إلى إسطنبول وبعد ذلك إلى مصر التي أتقن فيها اللّغة العربية، واشتهر بعلمه الواسع في مجالات النحو والصرف وعلم الكلام والتفسير والقراءات والمنطق، وله كتب عديدة في شرح المؤلفات لتسهيل تحصيل العلم عند الطلاب؛ وخاصة أنّه

70. موسنسون، ماري شيفر، Mossensohn ، Miri Shefer ، العلم عند العثمانيين الإبداع الثقافي ، ص121.
71 Yavuz, Mehmet, Arap Gramerine Dair Eser Yazan Osmanli- Türk Alimleri "XVI-XX.Asırlar", Santay yayınevi, Istanbul,2008
72نفس المصدر السابق ص153.

قضى معظم حياته في تحصيل العلم وتدريسه، وله مؤلفات باللغة التركية وشرح لبعض أمهات الكتب باللغة العربية، ومنها كتابه شرح الأمثلة المختلفة الذي يدلّ على إتقانه اللغة العربية إتقاناً تاماً، وسنكتفي بعرض صفحتين من كتابه[73]:

**الوثيقة رقم 5- من كتاب شرح الأمثلة للعالم العثماني داوود القارصي**

ولقد طُبعت مؤلفات عديدة في مجال القواعد العربية وباللّغة العربية لكتّاب أتراك حتى بداية الدولة التركية الحديثة واستبدال الأحرف العربية باللاتينية، ومن أهم تلك الكتب؛ النحو والصرف العربي للمؤلف أحمد جودت باشا- المنتخب في تعليم لغة العرب والمقتضب في نحو لسان العرب للمؤلف محمد ذهني أفندي.

[73] Yavuz, Mehmet, Arap Gramerine Dair Eser Yazan Osmanlı, S265.

### 3. جهود العلماء العثمانيين في البلاغة:

اعتمد الأتراك في مدارسهم لتعليم البلاغة العربية بشكل كبير على المصادر المشهورة، وهي "مفتاح العلوم للسكاكي، تلخيص المفتاح للقزويني، المطوّل للتفتنازي، الحاشية على المطوّل للشريف الجرجاني". وقامت مجموعة كبيرة من العلماء الأتراك بتأليف الكثير من الكتب لشرح وتوضيح هذه المصادر، وهذه الكتب موجودة في المكتبات والمتاحف التركية تنتظر الباحثين لتدقيقها والاستفادة منها ولتفنيد الروايات الكاذبة حول إهمال الأتراك للغة العربية، وفي ذلك يقول الدكتور محمد الحافظ الروسي:"العربية باعتبارها لغة دين، هي ميراث المسلمين جميعا، بل إنّ لغير العرب فيها من الإسهام ما ليس للعرب. فالعربية لسان أغناه وطوره المسلمون جميعا، ولم يقتصر ضبطه وفهمه والتقعيد له على العرب دون غيرهم، وقد كان معظم شيوخ النحو واللّغة فيها من غير العرب، ولم يكن أخذهم فيها إلّا من باب الدين"[74].

### 4. جمع وحماية الآثار العربية المكتوبة بخطّ اليد:

بعض العرب يتهمون العثمانيين بسرقة الآثار العربية من مخطوطات وكتب نادرة مكتوبة بخطّ اليدّ، فإذا نظرنا الآن إلى الآثار العربية النادرة الموجودة في المتاحف الأوربية، لَعلمنا عظمة فعل العثمانيين في حماية وجمع المخطوطات والآثار النادرة في متاحف ومكتبات المسلمين.

من أهم المكتبات التي توجد فيها المخطوطات النادرة والمكتوبة بخطّ اليدّ، هي:

- المكتبات السلطانية مثل المكتبة السليمانية.
- مكتبات الوزراء مثل مكتبة راغب باشا.
- مكتبات علماء الدين مثل مكتبة ولي الدين أفندي.
- مكتبات أمهات السلاطين مثل مكتبة أسما خاتون.

وهذه المخطوطات والأثار النادرة والمكتوبة بخطّ اليد جُلبت من مصادر عديدة منها:

- المخطوطات التي جُلبت من مصر والشام بعد فتحها من قبل السلطان ياهوز سليم.
- تبرع السلاطين والوزراء ورجال الدولة بتلك المخطوطات والكتب النادرة للمكتبات التي افتتحوها.
- نشوء سوق في استنبول لبيع تلك المخطوطات والأثار النادرة.

[74] الروسي، محمد الحافظ، مجلة فقه اللسان، دار الأمان للنشر، الرباط 2017م. ص15

- تبرع الأغنياء والعلماء وأصحاب الهوايات في جمع الكتب والمخطوطات النادرة للمكتبات العامة.

وتوجد في تركيا مليون نسخة من مجموع المخطوطات النادرة الموجودة في العالم حاليا والبالغة ثلاثة ملايين نسخة. وتبلغ حصّة مكتبات استنبول من المليون الموجود في تركيا حوالي الثلث.

**5. حياة المؤلفين ونبذة عن آثارهم**:

تنبع أهمية هذه الكتب في أنّها تؤرخ لمرحلة مهمة وطويلة في حياة البشرية ولا يمكن الاستغناء عنها، فهي تُبرز حياة العلماء من ولادتهم حتى وفاتهم بالترتيب مع ذكر أهم الأحداث التي مرّ بها.

ومن أهم الكتب التي تناولت حياة العلمأء في العصر العثماني؛ الشقائق النعمانية في علماء الدولة العثمانية لمؤلفه طاش كبرى زاده عصام الدين أحمد أفندي، وكتاب مفتاح السعادة ومصباح السيادة في موضوعات العلوم لمؤلفه طاش كبرى زاده عصام الدين أحمد أفندي.

وهناك كتب ذكرت ملخصا عن أعمال المؤلفين ومدى تأثير هذه الأعمال في حياة البشر، ومن الكتب المعاصرة التي عالجت هذا الموضوع كتاب دور العلماء الكورد في العصر العثماني

ومن الأمثلة التي ذكرها الكتاب؛ شيخ الإسلام الشهير بأبي السعود العمادي الذي يلفت الأنظار إليه بأشعاره وكتبه وثقافته العالية من خلال إلمامه باللغات الثلاث (التركية والفارسية والعربية) إضافة إلى الكردية التي يتقنها بسبب انتماءه لتلك المنطقة، "ونجد بين آثاره الأدبية والشعرية، قصيدة كتبها عند رفع كتاب تفسيره إلي السلطان سليمان القانوني، فامتدحه بقصيدة رائعة تحمل تاريخ انهائه هذا التفسير"[75].

**6. صور من الشعر العربي في العصر العثماني**:

كان الشعر في الدولة العثمانية بمثابة المؤثر الكبير الذي عمل على إنضاج المجتمع العثماني روحياً وثقافياً في أكمل صورة، وكان هذا المؤثر يشمل المجتمع كله بدءاً من السلطان الذي هو أكبر موقع في الدولة وحتى أصغر فرد في المجتمع.

واستلهاماً من قول النبي صلى الله عليه وسلّم "إنّ من البيان لسحراً"[76].

[75] مصطفى، نازدار جليل، دور العلماء الكورد في الدولة العثمانية في القرنين 16 -17، الأكاديمية الكوردية، أربيل 2013م. ص121
76.الصحيح الجامع، محمد بن إسماعيل البخاري، كتاب الطب، باب إنّ من البيان لسحرا، رقم 5767، دار ابن كثير، دمشق 2002م.

فإنّ االشعر في الدولة العثمانية كان كالقنديل الذي يضيء الليالي المظلمة، والمشعل الذي ينير الطريق، ويقوم بدور الناصح والمسلي وترجمان الأحاسيس، والسلاح الحاد ضدّ الأعداء، والطبيب الذي يمتلك سرّ شفاء القلوب الجريحة، والوجد الذي يسمو بالأرواح، لذلك كان الشعر يحتل مكانة عزيزة عند كلّ أفراد المجتمع، ويندر وجود شخص في المجتمع العثماني لا يعرف أو يحفظ على الأقل بضعة أبيات من الشعر.

والشعر في الدولة العثمانية كان يقوم بوظيفة الإعلام الإيجابي في الوقت الحالي، وحقيقة القول إنّ الشعر كان يحتل مكانة كبيرة ويمتلك نفوذاً ليس بالهين، لأنّه كان يوّجه التكتلات ويتناول المشكلات الاجتماعية ويجعل أصوات القلوب مسموعة.

فعندما كان الجيش العثماني يخرج إلى أيّة حملة، كان لابدّ أن يرافقه ثلاثة عناصر، وهم:

- الوقعه نُويس (كاتب الوقائع أو المؤرخ)
- سيسيولوجي (عالم الاجتماع)
- الشاعر، لأنّ الشاعر وحده في المجتمع كان يقوم ولعدّة عصور بالدور الذي تقوم به المؤسسات الإعلامية في عصرنا الحالي.

ولعلّ الأبيات التي قالها الشاعر القائد يعقوب باشا مخلّداً انتصاره الكبير على الجيش الروماني الذي يفوقه عُدّة وعدداً ومصوّراً وقائع معركة (قيرأووه) خيرٌ دليل على دور الشعر في الدولة العثمانية، يقول الشاعر القائد يعقوب باشا[77]:

التقينا العدو في قير أُووَه

وصاح النداء في هذا الوادي: اضرب!

وغزوتُ بأمر الله

كالسلطان مراد خانقي قوصوأُووه

ياتُرى هل كان هناك جنود الغيب

يساعدوننا في الأرض والسماء

لقد أسرتُ الأمير وأصبح عبداً لي

---

[77].عثمان نوري طوباش، Osman Nuri ،Topaş ، العثمانيون رجالهم العظماء، ص167.
[78].نفس الصدر السابق، ص522

ولو أعطى الله الفرصة لنا لوصلنا إلى بلغراد

أنا أمير البوسنة الدرويش يعقوب

تمكنت من هذا الجهاد بعون الله

وأرجو أن يكون مقامي

في دار البقاء جنّة عدن

وهكذا انطلق الشعراء العثمانيون في قصائدهم وعالجوا موضوعات متنوّعة كما عالجها أسلافهم في العصور السابقة، فمنهم من برع في الوصف والغزل وبعضهم في الفخر والحماسة والهجاء وأخرون تفوقوا في الزهد والحكمة، كالشاعر الكبير يونس امره الذي لخّص قصر الحياة الفانية في بيت واحد، فقال[78]:

لقد أتينا من أرحام أمهاتنا إلى السوق

واشترينا الكفنَ وعُدنا إلى القبر

### 7. صور من النثر في العصر العثماني:

وهناك الكثير من الحكايات والقصص والنوادر المكتوبة في العصر العثماني، وقد نالت النوادر شهرة واسعة في العالمين العربي والإسلامي وخاصة نوادر الشيخ نصر الدين خوجا المعروف في العالم العربي بـِ (جحا)، وكذلك نوادر (تمل ودورسون) والتي سنعرض لكم مثالاً عنها لِنُبين الفائدة والأثر الذي تتركه في نفوس الطلاب الأتراك الذين يتعلمون اللّغة العربية من خلال تراثهم:

صَعَدَ تَمَلٌ إلى البَاصِ المُتَّجِهِ إلى أَيُوبَ فَوَجَدَ دُورُسُونَ وَجَلَسَ بِجَانِبِهِ قَائِلَا: السَّلَامُ عَلِيكُم وَرَحمَةُ اللهِ وَبَرَكَاتُهُ.

دُورُسُون: وَعَلِيكُم السَّلَامُ وَرَحمَةُ اللهِ وَبَرَكَاتُهُ.

تَمَل:كِيفَ حَالُكَ يَادُورُسُون؟

دُورُسُون: الحَمدُ لِلَّهِ بِخيرٍ.

وَأَنتَ كِيفَ حَالُكَ وَحَالُ عَائِلَتِكَ في طِرَابزُون؟

تَمَل: الحَمدُ لِلَّهِ أنَا بِخيرٍ وَعَائِلَتِي أُمُورُهُم جِيدَةٌ، وَأَنتَ أَخبِرنِي عِن أَحوَالِ عَائِلَتِكَ في رِيزَة.

دُورُسُون: الحَمدُ لِلَّهِ أُمُورُهُم جِيدَةٌ، أَيُّهَا السَّائِقُ أَخفِض صُوتَ المِذيَاعِ مِن فَضلِكَ.

تَمَل: لُطفَاً أَيُهَا السَائق أَغلِق المِذياعَ ، نَحنُ لانَسمَعُ بَعضنَا البَعَض

يَكفِينَا ضَجِيج.

السَّائِقُ: تَمَام تَمَام تِكرَمُوا، سَأُغلِقُ المِذيَاعَ. فَاتِح فَاتِح فَاتِح.

لايَبقَى أَحدٌ مِن رُكاب فَاتِح.

تمل: مَدِينَةُ استَنَبُول جَمِيلَةٌ، وَلَكِنَهَا مَلِينَةٌ بِالتَلُوثِ الصَّوتِي.

دُورسُون: أُوافِقُكَ الرَأيَ، الضَجِيجُ في كُلِّ مَكَان.

السَّائِقُ: إِيُوب إِيُوب إِيُوب. لايَبقَى أَحدٌ مِن رُكاب إِيُوب.

تَمَل: مَدِينَتِي طرَابزُون جَمِيلَةٌ وَهَادِئَةٌ عَكسَ استَنبُول.

دُورسُون: ومَدِينَتِي رِيزَةٌ رَائِعَةٌ وسَاكِنَةٌ عَكسَ استَنبُول ، كيف كَانَ مُوسِمُ حَصَادِ البُندُقِ في هَذِهِ السَّنَةِ مَعَ عَائِلَتِكَ؟

تَمَل: الحَمدُ لِلَّهِ كَانَ وفِيرَاً، وَكِيفَ كَانَ مُوسِمُ الشَّاي في هذِهِ السَّنَةِ مَعَ عَائِلَتِكَ؟

دُورُسُون: الحَمدُ لِلَّهِ كَانَ جِيداً.

السَّائِقُ: عَلِي بِيه عَلِي بِيه عَلِي بِيه، لايَبقَى أَحدٌ مِن رُكاب عَلِي بِيه.

لَم يَبقَى أَحدٌ مِن الرُكَابِ، لِمَاذَا لَم تَنزِلَا مِن البَاصِ؟

تَمَل وَ دُورُسُون: لَم تُنَادِي عَلَى أَسمَائِنَا

## IV. الجانب العملي

### أ. الاستبيان

تتألف عينة الدراسة من 103 مفردة، تهدف الدراسة الإحصائية إلى التعرف على مدى فعالية اللغة العربية للطلاب الأتراك من خلال النصوص الموجودة في ثقافتهم (المستوى المبتدئ والمتوسط)، ولتحقيق هذا الهدف سيقوم الباحث بعرض وتفسير النتائج التي تم التوصل إليها باستخدام بعض الأساليب الإحصائية على البرنامج الإحصائي SPSS على مفردات الدراسة.

**فقرات الاستبيان**

1- قدرة الطالب على النطق الصحيح للألفاظ الغريبة عليه والموجودة في النصوص الأدبية العربية ضعيفة.
2- قدرة الطالب على فهم معاني الألفاظ الغريبة عليه في النصوص الأدبية العربية ضعيفة.
3- سيخلق عدم فهم معاني المفردات والمعنى العام للنص ردّة فعل سلبية لدى الطالب تجاه النص.
4- ردّة فعل الطالب التركي تجاه النصوص الغريبة عن ثقافته بشكل عام سلبية.
5- استجابة الطلاب الأتراك للنصوص المكتوبة من قبل أدباء غير معروفين لديهم تكون أبطئ وأضعف.
6- تُقيد النصوص الأدبية العربية الطالب بشكل أكبر لتعرّفه على ألفاظ ومفردات جديدة وغير مألوفة لديه.
7- تعليم الطالب اللّغة العربيّة من خلال النصوص الأدبية العربية الأصيلة مجدية أكثر من الألفاظ الغريبة.
8- يعاني مدرّس اللّغة العربية عند تدريسه للنصوص الأدبية العربية من صعوبة إيصال المعنى والأفكار الرئيسية للنصّ إلى طلابه.

9- يحتاج مدرّس اللّغة العربية إلى وسائل وأدوات إيضاحية كثيرة عند تدريسه لنصّ من النصوص الأدبية العربية.

10- يحتاج مدرس اللغة العربية عند تدريسه للنصوص الأدبية العربية إلى الإلمام باللغة والثقافة التركية لإيصال أفكار النص الرئيسية إلى طلابه.

11- تعليم الطالب اللّغة العربيّة من خلال النصوص النابعة من ثقافته أجدى وأنفع له.

12- سهولة ألفاظ النص وانسجام الطالب مع النصوص النابعة من ثقافته يخلق لديه ردّة فعل إيجابية تجاه النص.

13- الطالب التركي أقدر على فهم معاني الألفاظ والمعنى العام للنصوص النابعة من ثقافته.

14- قدرة الطالب على النطق الصحيح للألفاظ الموجودة في النصوص القريبة من ثقافته جيدة.

15- تعليم الطالب اللّغة العربيّة من خلال اختيار النصوص ذات الألفاظ والمفردات القريبة والنابعة من ثقافته مجدية أكثر.

16- استجابة الطلاب الأتراك للنصوص المكتوبة من قبل أدباء معروفين لديهم تكون أسرع وأقوى.

17- يفضّل مدرّس اللّغة العربيّة للطلاب الأتراك تدريس النصوص القريبة من ثقافتهم على تدريس النصوص الأدبية العربية ذات الألفاظ الغريبة عليهم.

18- يحتاج مدرّس اللّغة العربية للطلاب الأتراك إلى وسائل وأدوات إيضاحية قليلة عند تدريسه للنصوص النابعة من ثقافتهم.

19- لا يعاني مدرس اللغة العربية للطلاب الأتراك عند تدريسه للنصوص النابعة من ثقافتهم من أي صعوبات في إيصال المعنى والأفكار الرئيسة للنص إلى طلابه.

20- يجب على مدرس اللغة العربية للطلاب الأتراك عند تدريسه للنصوص النابعة من ثقافتهم أن يكون ملماً باللغة والثقافة التركية لإيصال المعنى والأفكار الرئيسية إلى طلابه.

21- يجب أن يكون تعليم الطلاب الأتراك اللّغة العربيّة من خلال التركيز على النصوص الأدبية العربية بغض النظر عن صعوبة الألفاظ أو سهولتها.

22- يجب أن يكون تعليم الطالب التركي اللّغة العربيّة من خلال الاستفادة القصوى من النصوص التركية المترجمة إلى العربيّة.

23- يجب أن يكون تعليم الطالب التركي اللّغة العربيّة من خلال التركيز بشكل كبير على النصوص العربيّة المتوّفرة بكثرة في تراثه العثماني.

24- يجب أن تأخذ الأمثال والحكايات الشعبية المشتركة بين اللغتين العربية والتركية حيزاً كبيراً ضمن المنهاج التعليمي للطلاب الأتراك.

25- بناء منهاج تعليمي متنوع بالاستفادة من ثقافة المتعلّم هو الطريق الأفضل والأنجع لتعليم اللّغة العربية للناطقين بغيرها.

**ب. الإحصاءات الوصفية:**

يتبين من الجدول رقم (3)[79] أن حجم العينة هو 103 مشارك أغلبهم ذكور، سوريون، حاصلين على إجازة جامعية، مدرسين للغة العربية للطلاب الأتراك، وسنوات خبرتهم تتراوح بين 5 و10 سنوات.

| | الجنس | الجنسية | الشهادة العلمية | المهنة الحالية | عدد سنوات الخبرة |
|---|---|---|---|---|---|
| **العدد الكلي** | 103 | 103 | 103 | 103 | 103 |
| **المنوال** | ذكر | سورية | إجازة جامعية | مدرس | من 5-10 سنوات |

**الجدول رقم 3 - وصف مجتمع الدراسة**

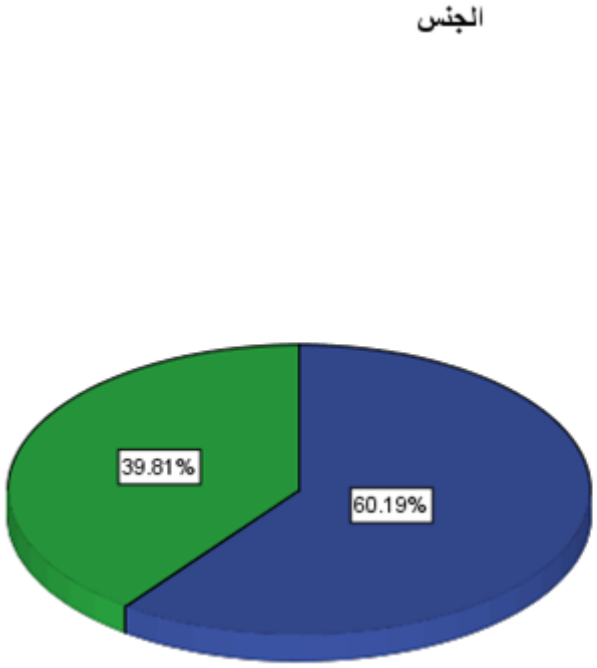
**1- متغير الجنس:**

يظهر الجدول رقم (4)[80] ما يلي: بلغت نسبة الذكور في مجتمع الدراسة 60.2% ونسبة الإناث 39.8%.

| الجنس | العدد | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| **ذكر** | 62 | 60.2 |
| **أنثى** | 41 | 39.8 |
| **المجموع** | 103 | 100 |

**الجدول رقم 4 - جدول توزيع مجتمع الدراسة حسب متغير الجنس**

[79] المصدر: إعداد الباحث بالاعتماد على مخرجات البرنامج الإحصائي "SPSS"
[80] نفس المصدر السابق




**الشكل رقم 1 - توزيع مجتمع الدراسة حسب متغير الجنس[81]**

**2- متغير الجنسية:**

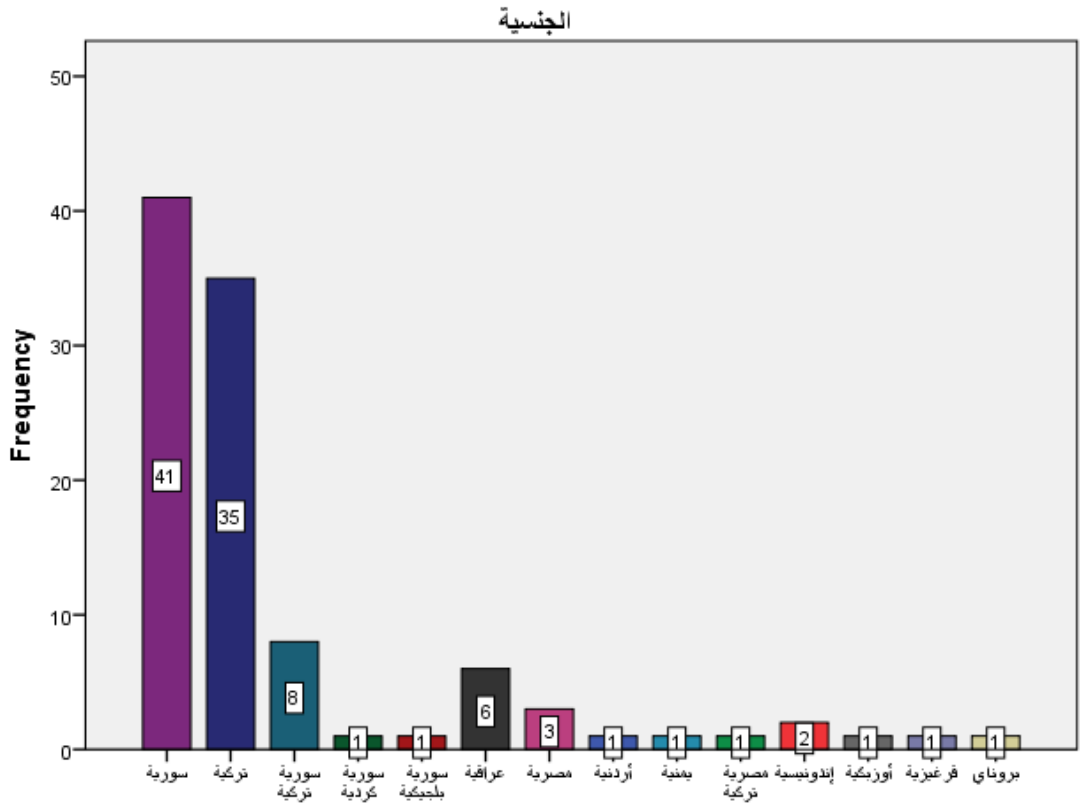
يظهر الجدول رقم (5)[82] ما يلي: بلغت أعلى نسبتي مشاركين في العينة هي السوريون بنسبة 39.8%، والأتراك بنسبة 34%، بينما نسبة 26.2% تتوزع على جنسيات أخرى.

| الجنسية | العدد | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| **سورية** | 41 | 39.8 |
| **تركية** | 35 | 34.0 |
| **سورية تركية** | 8 | 7.8 |
| **سورية كردية** | 1 | 1.0 |
| **سورية بلجيكية** | 1 | 1.0 |

[81] المصدر: مخرجات البرنامج الإحصائي "SPSS"
[82] نفس المصدر السابق

| | | |
|---|---|---|
| **عراقية** | 6 | 5.8 |
| **مصرية** | 3 | 2.9 |
| **أردنية** | 1 | 1.0 |
| **يمنية** | 1 | 1.0 |
| **مصرية تركية** | 1 | 1.0 |
| **إندونيسية** | 2 | 1.9 |
| **أوزبكية** | 1 | 1.0 |
| **قرغيزي** | 1 | 1.0 |
| **بروناي** | 1 | 1.0 |
| **المجموع** | 103 | 100 |

**الجدول رقم 5 - توزيع مجتمع الدراسة حسب متغير الجنسية**




**الشكل رقم 2 - توزيع مجتمع الدراسة حسب متغير الجنسية**[83]

### 3- متغير الشهادة العلمية:

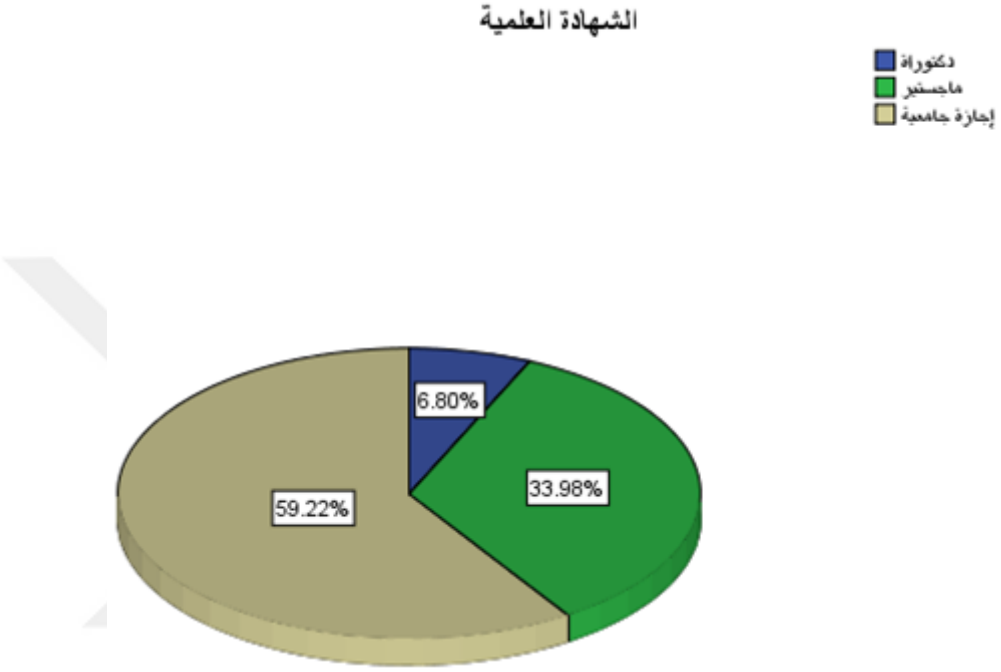
يظهر الجدول رقم (6)[84] ما يلي: بلغت نسبة الحاصلين على شهادة الدكتوراه في مجتمع الدراسة 6.8%، ونسبة الحاصلين على الماجستير 34%، ونسبة الحاصلين على شهادة الإجازة الجامعية 59.2%.

| الشهادة العلمية | العدد | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| **دكتوراه** | 7 | 6.8 |
| **ماجستير** | 35 | 34 |

[83] المصدر: مخرجات البرنامج الإحصائي "SPSS"
[84] المصدر: إعداد الباحث بالاعتماد على مخرجات البرنامج الإحصائي "SPSS"

| | | |
|---|---|---|
| **إجازة جامعية** | 61 | 59.2 |
| **المجموع** | 103 | 100 |

**الجدول رقم 6 - توزيع مجتمع الدراسة حسب متغير الشهادة العلمية**




**الشكل رقم 3 - توزيع مجتمع الدراسة حسب متغير الشهادة العلمية**[85]

## 4- متغير المهنة الحالية:

يظهر الجدول رقم (7)[86] ما يلي: بلغت أعلى نسبة مشاركة في العينة هي مدرسو اللغة العربية للطلاب الأتراك بنسبة 73.8%، بينما النسبة المتبقية 26.2% تتوزع على مهن أخرى مختلفة.

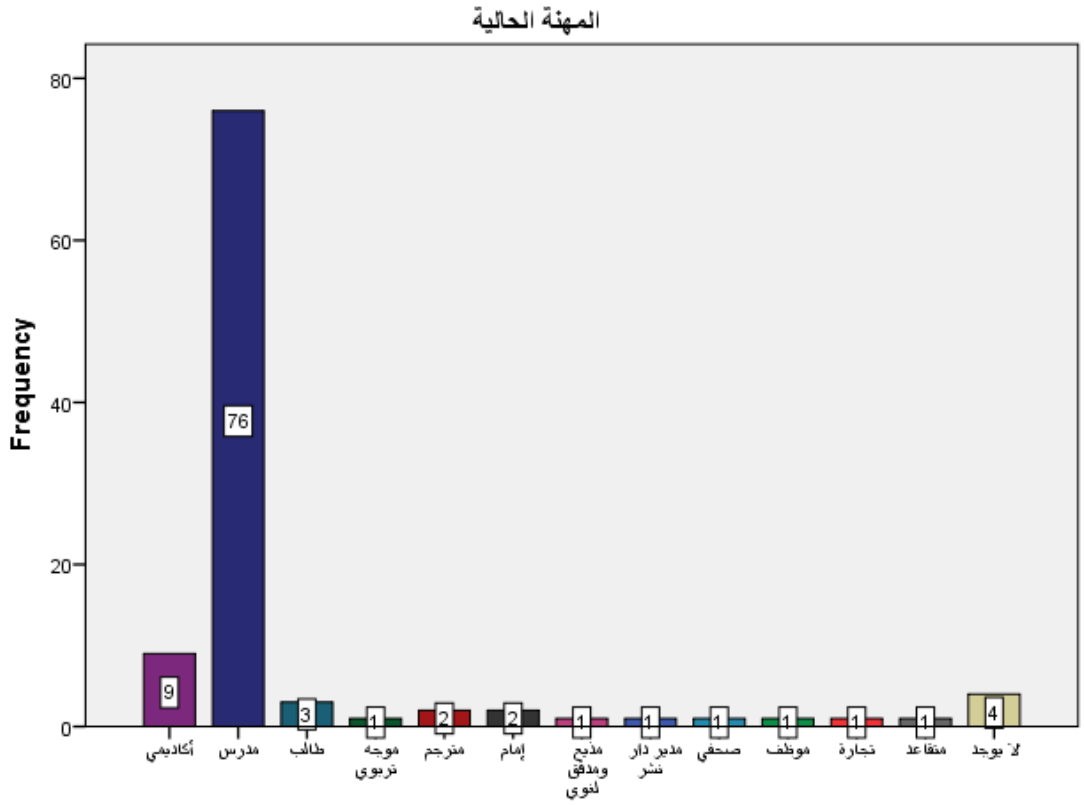
| المهنة الحالية | العدد | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| **أكاديمي** | 9 | 8.7 |

[85] نفس المصدر السابق

[86] المصدر: إعداد الباحث بالاعتماد على مخرجات البرنامج الإحصائي "SPSS"

| | | |
|---|---|---|
| **مدرس** | 76 | 73.8 |
| **طالب** | 3 | 2.9 |
| **موجه تربوي** | 1 | 1.0 |
| **مترجم** | 2 | 1.9 |
| **إمام** | 2 | 1.9 |
| **مذيع ومدقق لغوي** | 1 | 1.0 |
| **مدير دار نشر** | 1 | 1.0 |
| **صحفي** | 1 | 1.0 |
| **موظف** | 1 | 1.0 |
| **تجارة** | 1 | 1.0 |
| **متقاعد** | 1 | 1.0 |
| **لا يوجد** | 4 | 3.9 |
| **المجموع** | 103 | 100 |

**الجدول رقم 7 - توزيع مجتمع الدراسة حسب متغير المهنة الحالية**




**الشكل رقم 4 - توزيع مجتمع الدراسة حسب متغير المهنة الحالية**[87]

## 5- متغير عدد سنوات الخبرة:

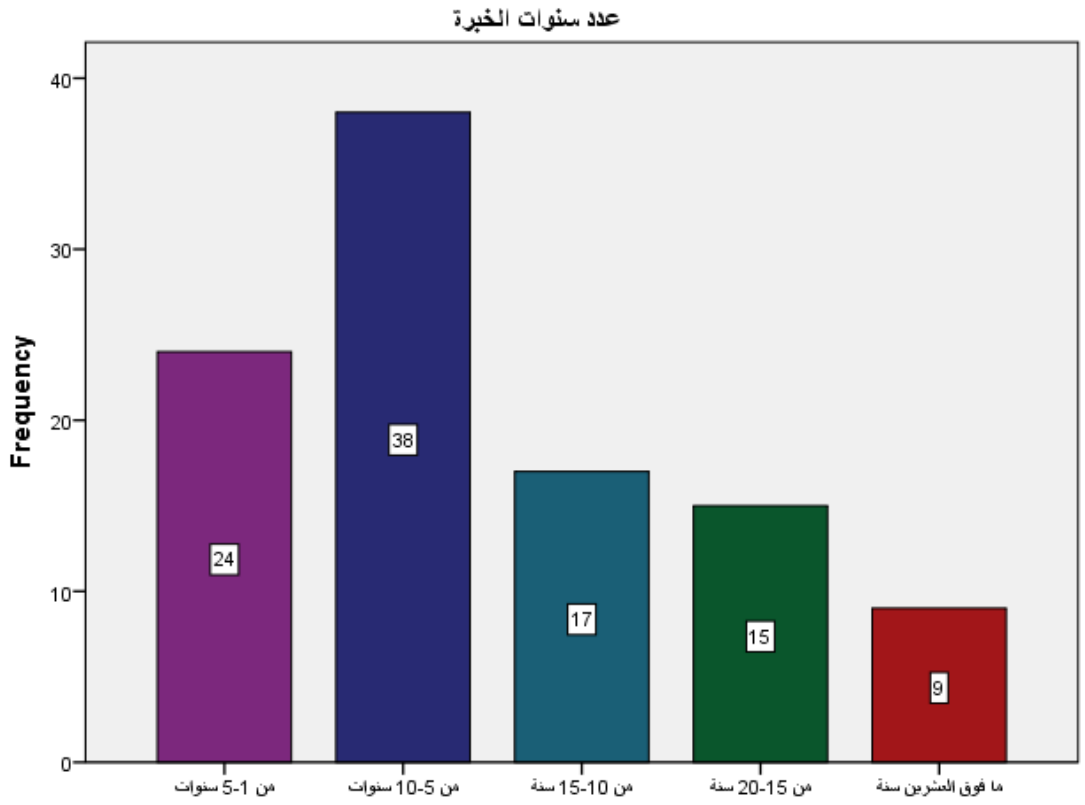
[87] المصدر: مخرجات البرنامج الإحصائي "SPSS"

يظهر الجدول رقم (8)[88] ما يلي: بلغت نسبة المشاركين ذوي الخبرة أقل من 5 سنوات في العينة 23.3%، و36.9% بين 5 سنوات و10 سنوات، و16.5% بين 10 سنوات و15 سنة، و14.6% بين 15 سنة و20 سنة، و8.7% من 20 سنة فأكثر.

| عدد سنوات الخبرة | العدد | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| **من 1 - 5 سنوات** | 24 | 23.3 |
| **من 5 - 10 سنوات** | 38 | 36.9 |
| **من 10 - 15 سنة** | 17 | 16.5 |
| **من 15 - 20 سنة** | 15 | 14.6 |
| **ما فوق العشرين سنة** | 9 | 8.7 |
| **المجموع** | 103 | 100 |

**الجدول رقم8 - توزيع مجتمع الدراسة حسب متغير عدد سنوات الخبرة**

[88] المصدر: إعداد الباحث بالاعتماد على مخرجات البرنامج الإحصائي "SPSS"




**الشكل رقم 5 - توزيع مجتمع الدراسة حسب متغير عدد سنوات الخبرة**[89]

**الصدق والثبات:**

**1. الصدق:**

تم حساب صدق الاتساق الداخلي من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون بين فقرات الاستبيان والدرجة الكلية للاستبيان وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول رقم (9)[90] حيث تشير النتائج إلى وجود اتساق داخلي بين معظم الفقرات:

[89] المصدر: مخرجات البرنامج الإحصائي "SPSS"
[90] المصدر: إعداد الباحث بالاعتماد على مخرجات البرنامج الإحصائي "SPSS"

| Correlations | **Pearson Correlation** |
|---|---|
| قدرة الطالب على النطق الصحيح للألفاظ الغريبة عليه والموجودة في النصوص الأدبية العربية ضعيفة | .519** |
| قدرة الطالب على فهم معاني الألفاظ الغريبة عليه في النصوص الأدبية العربية ضعيفة | .290** |
| سيخلق عدم فهم معاني المفردات والمعنى العام للنص ردّة فعل سلبية لدى الطالب تجاه النص | .349** |
| ردّة فعل الطالب التركي تجاه النصوص الغريبة عن ثقافته بشكل عام سلبية | .510** |
| استجابة الطلاب الأتراك للنصوص المكتوبة من قبل أدباء غير معروفين لديهم تكون أبطئ وأضعف | .556** |
| تُقيد النصوص الأدبية العربية الطالب بشكل أكبر لتعرّفه على ألفاظ ومفردات جديدة وغير مألوفة لديه | .457** |
| تعليم الطالب اللّغة العربيّة من خلال النصوص الأدبية العربية الأصيلة مجدية أكثر من الألفاظ الغريبة | .309** |
| يعاني مدرّس اللّغة العربية عند تدريسه للنصوص الأدبية العربية من صعوبة إيصال المعنى والأفكار الرئيسية للنصّ إلى طلابه | .527** |

| | |
|---|---|
| يحتاج مدرّس اللّغة العربية إلى وسائل وأدوات إيضاحية كثيرة عند تدريسه لنصّ من النصوص الأدبية العربية | .422** |
| يحتاج مدرس اللغة العربية عند تدريسه للنصوص الأدبية العربية إلى الإلمام باللغة والثقافة التركية لإيصال أفكار النص الرئيسية إلى طلابه | .516** |
| تعليم الطالب اللّغة العربيّة من خلال النصوص النابعة من ثقافته أجدى وأنفع له | .623** |
| سهولة ألفاظ النص وانسجام الطالب مع النصوص النابعة من ثقافته يخلق لديه ردّة فعل إيجابية تجاه النص | .459** |
| الطالب التركي أقدر على فهم معاني الألفاظ والمعنى العام للنصوص النابعة من ثقافته | .381** |
| قدرة الطالب على النطق الصحيح للألفاظ الموجودة في النصوص القريبة من ثقافته جيدة | .513** |
| تعليم الطالب اللّغة العربيّة من خلال اختيار النصوص ذات الألفاظ والمفردات القريبة والنابعة من ثقافته مجدية أكثر | .640** |
| استجابة الطلاب الأتراك للنصوص المكتوبة من قبل أدباء معروفين لديهم تكون أسرع وأقوى | .523** |

| | |
|---|---|
| يفضّل مدرّس اللّغة العربيّة للطلاب الأتراك تدريس النصوص القريبة من ثقافتهم على تدريس النصوص الأدبية العربية ذات الألفاظ الغريبة عليهم | .594** |
| يحتاج مدرّس اللّغة العربية للطلاب الأتراك إلى وسائل وأدوات إيضاحية قليلة عند تدريسه للنصوص النابعة من ثقافتهم | .541** |
| لا يعاني مدرس اللغة العربية للطلاب الأتراك عند تدريسه للنصوص النابعة من ثقافتهم من أي صعوبات في إيصال المعنى والأفكار الرئيسة للنص إلى طلابه | .475** |
| يجب على مدرس اللغة العربية للطلاب الأتراك عند تدريسه للنصوص النابعة من ثقافتهم أن يكون ملماً باللغة والثقافة التركية لإيصال المعنى والأفكار الرئيسية إلى طلابه | .564** |
| يجب أن يكون تعليم الطلاب الأتراك اللّغة العربيّة من خلال التركيز على النصوص الأدبية العربية بغض النظر عن صعوبة الألفاظ أو سهولتها | 0.116 |
| يجب أن يكون تعليم الطالب التركي اللّغة العربيّة من خلال الاستفادة القصوى من النصوص التركية المترجمة إلى العربيّة | .464** |
| يجب أن يكون تعليم الطالب التركي اللّغة العربيّة من خلال التركيز بشكل كبير على النصوص العربيّة المتوّفرة بكثرة في تراثه العثماني | 0.003 |

| | |
|---|---|
| يجب أن تأخذ الأمثال والحكايات الشعبية المشتركة بين اللغتين العربية والتركية حيزاً كبيراً ضمن المنهاج التعليمي للطلاب الأتراك | .442** |
| بناء منهاج تعليمي متنوع بالاستفادة من ثقافة المتعلّم هو الطريق الأفضل والأنجع لتعليم اللّغة العربية للناطقين بغيرها | .452** |

**الجدول رقم9 - معامل ارتباط بيرسون بين فقرات الاستبيان والدرجة الكلية للاستبيان**

** ."2-tailed".Correlation is significant at the 0.01 level

**2. الثبات:**

تم التحقق من ثبات الأداة بأسلوب معامل ألفا كرونباخ حيث تم حساب الثبات لكامل الاستبيان ومن ثم تم التعرف على أي الفقرات التي تضعف الاستبيان، وقد تبين من خلال النتائج أن معامل الثبات الكلي هو (0.828) وهي قيمة عالية جداً مما يؤكد ثبات عالي للمقياس وصلاحيته للتطبيق والاطمئنان لنتائجه كما هو موضح في الجدول رقم (10)[91]:

**Reliability Statistics**

| N of Items | Cronbach's Alpha |
|---|---|
| 25 | 0.828 |

**الجدول رقم 10 - معامل ثبات ألفا كرونباخ الكلي**

[91] المصدر: إعداد الباحث بالاعتماد على مخرجات البرنامج الإحصائي "SPSS"

كما تبين أن العبارتين ( يجب أن يكون تعليم الطلاب الأتراك اللّغة العربيّة من خلال التركيز على النصوص الأدبية العربية بغض النظر عن صعوبة الألفاظ أو سهولتها) و ( يجب أن يكون تعليم الطالب التركي اللّغة العربيّة من خلال التركيز بشكل كبير على النصوص العربيّة المتوّفرة بكثرة في تراثه العثماني) تضعفان من الثبات ولكن ليس بدرجة كبيرة وبالتالي يمكن إبقاؤهما، حيث أن بحذف العبارة الأولى سترتفع قيمة الثبات الكلي للاستبيان إلى 0.839، أما بحذف العبارة الثانية فسترتفع قيمة الثبات الكلي للاستبيان إلى 0.844، كما هو موضح في الجدول رقم (11)[92]:

| Item-Total Statistics | Cronbach's Alpha if Item Deleted |
|---|---|
| قدرة الطالب على النطق الصحيح للألفاظ الغريبة عليه والموجودة في النصوص الأدبية العربية ضعيفة | 0.818 |
| قدرة الطالب على فهم معاني الألفاظ الغريبة عليه في النصوص الأدبية العربية ضعيفة | 0.828 |
| سيخلق عدم فهم معاني المفردات والمعنى العام للنص ردّة فعل سلبية لدى الطالب تجاه النص | 0.825 |
| ردّة فعل الطالب التركي تجاه النصوص الغريبة عن ثقافته بشكل عام سلبية | 0.819 |
| استجابة الطلاب الأتراك للنصوص المكتوبة من قبل أدباء غير معروفين لديهم تكون أبطئ وأضعف | 0.816 |
| تُقيد النصوص الأدبية العربية الطالب بشكل أكبر لتعرّفه على ألفاظ ومفردات جديدة وغير مألوفة لديه | 0.821 |

[92] المصدر: إعداد الباحث بالاعتماد على مخرجات البرنامج الإحصائي "SPSS"

| | |
|---|---|
| تعليم الطالب اللّغة العربيّة من خلال النصوص الأدبية العربية الأصيلة مجدية أكثر من الألفاظ الغريبة | 0.825 |
| يعاني مدرّس اللّغة العربية عند تدريسه للنصوص الأدبية العربية من صعوبة إيصال المعنى والأفكار الرئيسية للنصّ إلى طلابه | 0.818 |
| يحتاج مدرّس اللّغة العربية إلى وسائل وأدوات إيضاحية كثيرة عند تدريسه لنصّ من النصوص الأدبية العربية | 0.823 |
| يحتاج مدرس اللغة العربية عند تدريسه للنصوص الأدبية العربية إلى الإلمام باللغة والثقافة التركية لإيصال أفكار النص الرئيسية إلى طلابه | 0.818 |
| تعليم الطالب اللّغة العربيّة من خلال النصوص النابعة من ثقافته أجدى وأنفع له | 0.814 |
| سهولة ألفاظ النص وانسجام الطالب مع النصوص النابعة من ثقافته يخلق لديه ردّة فعل إيجابية تجاه النص | 0.821 |
| الطالب التركي أقدر على فهم معاني الألفاظ والمعنى العام للنصوص النابعة من ثقافته | 0.823 |
| قدرة الطالب على النطق الصحيح للألفاظ الموجودة في النصوص القريبة من ثقافته جيدة | 0.818 |
| تعليم الطالب اللّغة العربيّة من خلال اختيار النصوص ذات الألفاظ والمفردات القريبة والنابعة من ثقافته مجدية أكثر | 0.813 |

| | |
|---|---|
| استجابة الطلاب الأتراك للنصوص المكتوبة من قبل أدباء معروفين لديهم تكون أسرع وأقوى | 0.818 |
| يفضّل مدرّس اللّغة العربيّة للطلاب الأتراك تدريس النصوص القريبة من ثقافتهم على تدريس النصوص الأدبية العربية ذات الألفاظ الغريبة عليهم | 0.815 |
| يحتاج مدرّس اللّغة العربية للطلاب الأتراك إلى وسائل وأدوات إيضاحية قليلة عند تدريسه للنصوص النابعة من ثقافتهم | 0.817 |
| لا يعاني مدرس اللغة العربية للطلاب الأتراك عند تدريسه للنصوص النابعة من ثقافتهم من أي صعوبات في إيصال المعنى والأفكار الرئيسة للنص إلى طلابه | 0.821 |
| يجب على مدرس اللغة العربية للطلاب الأتراك عند تدريسه للنصوص النابعة من ثقافتهم أن يكون ملماً باللغة والثقافة التركية لإيصال المعنى والأفكار الرئيسية إلى طلابه | 0.816 |
| يجب أن يكون تعليم الطلاب الأتراك اللّغة العربيّة من خلال التركيز على النصوص الأدبية العربية بغض النظر عن صعوبة الألفاظ أو سهولتها | 0.839 |
| يجب أن يكون تعليم الطالب التركي اللّغة العربيّة من خلال الاستفادة القصوى من النصوص التركية المترجمة إلى العربيّة | 0.821 |
| يجب أن يكون تعليم الطالب التركي اللّغة العربيّة من خلال التركيز بشكل كبير على النصوص العربيّة المتوّفرة بكثرة في تراثه العثماني | 0.844 |

| | |
|---|---|
| يجب أن تأخذ الأمثال والحكايات الشعبية المشتركة بين اللغتين العربية والتركية حيزاً كبيراً ضمن المنهاج التعليمي للطلاب الأتراك | 0.821 |
| بناء منهاج تعليمي متنوع بالاستفادة من ثقافة المتعلّم هو الطريق الأفضل والأنجع لتعليم اللّغة العربية للناطقين بغيرها | 0.821 |

**الجدول رقم 11 - معامل ثبات ألفا كرونباخ الكلي في حال حذف أحد الفقرات**

**تصحيح المقياس:**

أجاب المشاركون على الأسئلة المتعلقة بمدى فعالية تعليم اللغة العربية للطلاب الأتراك باستخدام مقياس ليكرت الخماسي

**المعيار الإحصائي:**

اعتمد الباحث للحكم على مدى فعالية تعليم اللغة العربية للطلاب الأتراك على تصنيف المتوسطات الحسابية كالآتي[93]:

| الاستجابة | غير موافق بشدة | غير موافق | محايد | موافق | موافق بشدة |
|---|---|---|---|---|---|
| المتوسط الحسابي | 1-1.79 | 1.80-2.59 | 2.60-3.39 | 3.40-4.19 | 4.20-5 |

**الجدول رقم 12 - تصنيف المتوسطات الحسابية**

[93] المصدر: إعداد الباحث بالاعتماد على مقياس ليكرت الخماسي

**اختبار الفرضيات:**

**الفرضية الأولى: كانت اللغة العربية منتشرة انتشاراً واسعاً في العهد العثماني**

تم اختبار هذه الفرضية من خلال الفقرات: ( يجب أن يكون تعليم الطالب التركي اللّغة العربيّة من خلال التركيز بشكل كبير على النصوص العربيّة المتوّفرة بكثرة في تراثه العثماني)، (يجب أن تأخذ الأمثال والحكايات الشعبية المشتركة بين اللغتين العربية والتركية حيزاً كبيراً ضمن المنهاج التعليمي للطلاب الأتراك)، (بناء منهاج تعليمي متنوع بالاستفادة من ثقافة المتعلّم هو الطريق الأفضل والأنجع لتعليم اللّغة العربية للناطقين بغيرها)، حيث تم استخدام التحليل الوصفي من خلال حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل فقرة، كما هو موضح في الجدول رقم (13)[94]، حيث كان متوسط الفقرة الأولى ( M = 3.4، SD = 1.14) والذي يندرج تحت استجابة موافق، مما يدل على أنه يجب تعليم الطالب التركي اللغة العربية من خلال التركيز بشكل كبير على النصوص العربية المتوفرة بكثرة في تراثه العثماني، وكان متوسط الفقرة الثانية ( M = 4.3، SD = 0.77) والذي يندرج تحت استجابة موافق بشدة، مما يدل على أنه يجب أن تأخذ الأمثال والحكايات الشعبية المشتركة بين اللغتين العربية والتركية حيزاً كبيراً ضمن المنهاج التعليمي للطلاب الأتراك، أما متوسط الفقرة الثالثة فكان ( M = 4.2، SD = 0.77) والذي يندرج تحت استجابة موافق بشدة، مما يدل على أنه بناء منهاج تعليمي متنوع بالاستفادة من ثقافة المتعلّم هو الطريق الأفضل والأنجع لتعليم اللّغة العربية للناطقين بغيرها.

| الفقرة | | موافق بشدة | موافق | محايد | غير موافق | غير موافق بشدة | المتوسط | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **يجب أن يكون تعليم الطالب التركي اللّغة العربيّة من خلال التركيز بشكل كبير على النصوص العربيّة** | **التكرار** | 50 | 25 | 10 | 18 | | 3. 4 | 1.137 |
| | **النسبة** | 48.5 | 24.3 | 9.7 | 17.5 | | | |

[94] المصدر: إعداد الباحث بالاعتماد على مخرجات البرنامج الإحصائي "SPSS"

| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **المتوّفرة بكثرة في تراثه العثماني** | | | | | | | | |
| **يجب أن تأخذ الأمثال والحكايات الشعبية المشتركة بين اللغتين العربية والتركية حيزاً كبيراً ضمن المنهاج التعليمي للطلاب الأتراك** | **التكرار** | 47 | 45 | 7 | 4 | | 4.31 | 0.767 |
| | **النسبة** | 45.6 | 43.7 | 6.8 | 3.9 | | | |
| **بناء منهاج تعليمي متنوع بالاستفادة من ثقافة المتعلّم هو الطريق الأفضل والأنجع لتعليم اللّغة العربية للناطقين بغيرها** | **التكرار** | 36 | 57 | 7 | 1 | 2 | 4.2 | 0.772 |
| | **النسبة** | 35 | 55.3 | 6.8 | 1 | 1.9 | | |

**الجدول رقم 13 - المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات المتعلقة بالفرضية الأولى**

يتضح من هذه النتيجة مكانة اللغة العربية في العصر العثماني، وعليه يتوجب عدم تضييع جهود العلماء والأدباء العثمانيين الذين تركو أثاراً أدبية عظيمة وذلك باستخراج النصوص والكنوز العربية الدفينة من بطون الكتب والأثار الأدبية الباقية في العصر العثماني، كما يتوجب توظيف هذه النصوص لخدمة مدرس اللغة العربية للناطقين بغيرها وخاصة الأتراك.

**الفرضية الثانية: تعليم اللغة العربية للطلاب الأتراك من خلال النصوص النابعة من ثقافتهم أجدى وأنفع لهم وتجعل العملية التعليمية أكثر سلاسة**

سيتم مناقشة هذه الفرضية من خلال استجابة المشاركين لإجمالي الفقرات، ومن خلال استجابتهم للفقرات الجزئية كما يلي:

### 1- استجابة المشاركين لإجمالي الفقرات:

تم قياس وجهات نظر المشاركين الإجمالي تجاه مدى فعالية تعليم اللغة العربية للطلاب الأتراك من خلال النصوص الموجودة في ثقافتهم باستخدام الاستجابات المأخوذة من فقرات مقياس مدى الفعالية الخمس والعشرين، وتم استخدام التحليل الوصفي من خلال حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، كما هو موضح في الجدول رقم (14)[95]، حيث كان المتوسط الكلي لمقياس مدى الفعالية ( M = 3.9، SD = 0.53) والذي يندرج تحت استجابة موافق، مما يدل على فعالية تعليم اللغة العربية للطلاب الأتراك من خلال النصوص الموجودة في ثقافتهم.

| الفقرة | الاستجابات | موافق بشدة | موافق | محايد | غير موافق | غير موافق بشدة | المتوسط | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| المقياس الكلي | التكرار | 9 | 76 | 17 | 1 | | 3.9 | 0.533 |
| | النسبة | 8.7 | 73.8 | 16.5 | 1 | | | |

**الجدول رقم 14 - المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمدى فعالية تعليم اللغة العربية للطلاب الأتراك من خلال النصوص الموجودة في ثقافتهم المتعلقة**

### 2- استجابة المشاركين حول قدرة الطالب على النطق الصحيح:

تم قياس وجهات نظر المشاركين حول قدرة الطالب على النطق الصحيح بغية اختبار مدى فعالية تعليم اللغة العربية للطلاب الأتراك من خلال النصوص الموجودة في ثقافتهم، وذلك باستخدام استجاباتهم على الفقرتين ( قدرة الطالب على النطق الصحيح للألفاظ الغريبة عليه والموجودة في النصوص الأدبية العربية ضعيفة) و( قدرة الطالب على النطق الصحيح للألفاظ الموجودة في النصوص القريبة من ثقافته جيدة)، وتم استخدام التحليل الوصفي من خلال حساب المتوسط

[95] المصدر: إعداد الباحث بالاعتماد على مخرجات البرنامج الإحصائي "SPSS"

الحسابي والانحراف المعياري، كما هو موضح في الجدول رقم (15)[96]، حيث كان متوسط الفقرة الأولى ( M = 3.52، SD = 1.008) والذي يندرج تحت استجابة موافق، وكان متوسط الفقرة الثانية ( M = 3.88، SD = 0.921) والذي يندرج تحت استجابة موافق أيضاً.

| الفقرة | الاستجابات | موافق بشدة | موافق | محايد | غير موافق | غير موافق بشدة | المتوسط | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| قدرة الطالب على النطق الصحيح للألفاظ الغريبة عليه والموجودة في النصوص الأدبية العربية ضعيفة | التكرار | 14 | 51 | 13 | 25 | | 3.52 | 1.008 |
| | النسبة | 13.6 | 49.5 | 12.6 | 24.3 | | | |
| قدرة الطالب على النطق الصحيح للألفاظ الموجودة في النصوص القريبة من ثقافته جيدة | التكرار | 24 | 55 | 14 | 8 | 2 | 3.88 | 0.921 |
| | النسبة | 23.3 | 53.4 | 13.6 | 7.8 | 1.9 | | |

**الجدول رقم 15 - المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لقدرة الطالب على النطق الصحيح**

ولمعرفة فيما إذا كان الفرق بين متوسطي استجابة المشاركين على الفقرتين جوهرياً أم لا، تم إجراء اختبار t للحكم على ذلك، كما هو موضح في الجدول رقم (16)[97]، حيث نلاحظ أن

[96] نفس المصدر السابق

[97] المصدر: إعداد الباحث بالاعتماد على مخرجات البرنامج الإحصائي "SPSS"

مستوى الدلالة لقدرة الطالب على النطق الصحيح أصغر من مستوى المعنوية 0.05 أي أننا نرفض فرضية العدم ونقبل الفرضية البديلة القائلة بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابة المشاركين على الفقرتين حول قدرة الطالب على النطق الصحيح عند مستوى معنوية 0.05، وبملاحظة أن متوسط الفقرة الثانية أكبر من متوسط الفقرة الأولى فهذا يدل على أن النصوص الموجودة في ثقافة الطالب تعطيه قدرة جيدة على النطق الصحيح لألفاظها.

| | t-test for equality of means | | |
|---|---|---|---|
| | t | Df | Sig. 2-tailed |
| قدرة الطالب على النطق الصحيح للألفاظ الغريبة عليه والموجودة في النصوص الأدبية العربية ضعيفة قدرة الطالب على النطق الصحيح للألفاظ الموجودة في النصوص القريبة من ثقافته جيدة | -2.762 | 102 | 0.007 |

**الجدول رقم (16 )- يوضح قيمة اختبار (t) للفروق بين متوسطات استجابة المشاركين حول قدرة الطالب على النطق الصحيح**

نستنتج مما سبق: فعالية تعليم اللغة العربية للطلاب الأتراك من خلال النصوص الموجودة في ثقافتهم في جانب النطق الصحيح.

**3- استجابة المشاركين حول قدرة الطالب على الفهم الجيد:**

تم قياس وجهات نظر المشاركين حول قدرة الطالب على القهم الجيد بغية اختبار مدى فعالية تعليم اللغة العربية للطلاب الأتراك من خلال النصوص الموجودة في ثقافتهم، وذلك باستخدام استجاباتهم على الفقرتين ( قدرة الطالب على فهم معاني الألفاظ الغريبة عليه في النصوص الأدبية العربية ضعيفة ) و( الطالب التركي أقدر على فهم معاني الألفاظ والمعنى العام للنصوص النابعة من ثقافته)، وتم استخدام التحليل الوصفي من خلال حساب المتوسط الحسابي والانحراف

المعياري، كما هو موضح في الجدول رقم (17)[98]، حيث كان متوسط الفقرة الأولى ( M = 3.69، SD = 0.908) والذي يندرج تحت استجابة موافق، وكان متوسط الفقرة الثانية ( M = 4.07، SD = 0.69) والذي يندرج تحت استجابة موافق أيضاً.

| الفقرة | الاستجابات | موافق بشدة | موافق | محايد | غير موافق | غير موافق بشدة | المتوسط | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| قدرة الطالب على فهم معاني الألفاظ الغريبة عليه في النصوص الأدبية العربية ضعيفة | التكرار | 16 | 54 | 18 | 15 | | 3.69 | 0.908 |
| | النسبة | 15.5 | 52.4 | 17.5 | 14.6 | | | |
| الطالب التركي أقدر على فهم معاني الألفاظ والمعنى العام للنصوص النابعة من ثقافته | التكرار | 25 | 63 | 12 | 3 | | 4.07 | 0.69 |
| | النسبة | 24.3 | 61.2 | 11.7 | 2.9 | | | |

**الجدول رقم 17 - المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لقدرة الطالب على الفهم الجيد**

[98] المصدر: إعداد الباحث بالاعتماد على مخرجات البرنامج الإحصائي "SPSS"

ولمعرفة فيما إذا كان الفرق بين متوسطي استجابة المشاركين على الفقرتين جوهرياً أم لا، تم إجراء اختبار t للحكم على ذلك، كما هو موضح في الجدول رقم (18)[99]، حيث نلاحظ أن مستوى الدلالة لقدرة الطالب على الفهم الجيد أصغر من مستوى المعنوية 0.05 أي أننا نرفض فرضية العدم ونقبل الفرضية البديلة القائلة بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابة المشاركين على الفقرتين حول قدرة الطالب على الفهم الجيد عند مستوى معنوية 0.05، وبملاحظة أن متوسط الفقرة الثانية أكبر من متوسط الفقرة الأولى فهذا يدل على أن النصوص الموجودة في ثقافة الطالب تعطيه قدرة جيدة على الفهم الجيد لألفاظها.

| t-test for equality of means | | | |
|---|---|---|---|
| **قدرة الطالب على فهم معاني الألفاظ الغريبة عليه في النصوص الأدبية العربية** | **t** | **Df** | **2-"Sig. "tailed** |
| **ضعيفة الطالب التركي أقدر على فهم معاني الألفاظ والمعنى العام للنصوص النابعة من ثقافته** | -3.454 | 102 | 0.001 |
| ؛؛؛؛؛؛؛؛؛؛؛؛؛؛؛ | | | |

**الجدول رقم18 - يوضح قيمة اختبار (t) للفروق بين متوسطات استجابة المشاركين حول قدرة الطالب على الفهم الجيد**

[99] المصدر: إعداد الباحث بالاعتماد على مخرجات البرنامج الإحصائي "SPSS"

نستنتج مما سبق: فعالية تعليم اللغة العربية للطلاب الأتراك من خلال النصوص الموجودة في ثقافتهم في جانب الفهم الجيد.

**4- استجابة المشاركين حول ردة فعل الطالب تجاه ألفاظ النصوص:**

تم قياس وجهات نظر المشاركين حول ردة فعل الطالب تجاه ألفاظ النصوص بغية اختبار مدى فعالية تعليم اللغة العربية للطلاب الأتراك من خلال النصوص الموجودة في ثقافتهم، وذلك باستخدام استجاباتهم على الفقرتين ( سيخلق عدم فهم معاني المفردات والمعنى العام للنص ردّة فعل سلبية لدى الطالب تجاه النص ) و( سهولة ألفاظ النص وانسجام الطالب مع النصوص النابعة من ثقافته يخلق لديه ردّة فعل إيجابية تجاه النص )، وتم استخدام التحليل الوصفي من خلال حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، كما هو موضح في الجدول رقم (19)[100]، حيث كان متوسط الفقرة الأولى ( M = 3.79، SD = 0.904) والذي يندرج تحت استجابة موافق، وكان متوسط الفقرة الثانية ( M = 4.15، SD = 0.601) والذي يندرج تحت استجابة موافق أيضاً.

| الفقرة | الاستجابات | موافق بشدة | موافق | محايد | غير موافق | غير موافق بشدة | المتوسط | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| سيخلق عدم فهم معاني المفردات والمعنى العام للنص ردّة فعل سلبية لدى | التكرار | 19 | 57 | 13 | 14 | | 3.79 | 0.904 |
| | النسبة | 18.4 | 55.3 | 12.6 | 13.6 | | | |

[100] المصدر: إعداد الباحث بالاعتماد على مخرجات البرنامج الإحصائي "SPSS"

| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **الطالب تجاه النص** | | | | | | | | |
| **سهولة ألفاظ النص وانسجام الطالب مع النصوص النابعة من ثقافته يخلق لديه ردّة فعل إيجابية تجاه النص** | **التكرار** | 26 | 67 | 9 | 1 | | 4.15 | 0.601 |
| | **النسبة** | 25.2 | 65 | 8.7 | 1 | | | |

**الجدول رقم 19 - المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لردة فعل الطالب تجاه ألفاظ النصوص**

ولمعرفة فيما إذا كان الفرق بين متوسطي استجابة المشاركين على الفقرتين جوهرياً أم لا، تم إجراء اختبار (t) للحكم على ذلك، كما هو موضح في الجدول رقم (20)[101]، حيث نلاحظ أن مستوى الدلالة لردة فعل الطالب تجاه ألفاظ النصوص أصغر من مستوى المعنوية 0.05 أي أننا نرفض فرضية العدم ونقبل الفرضية البديلة القائلة بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابة المشاركين على الفقرتين حول ردة فعل الطالب تجاه ألفاظ النصوص عند مستوى معنوية 0.05، وبملاحظة أن متوسط الفقرة الثانية أكبر من متوسط الفقرة الأولى فهذا يدل على أن النصوص الموجودة في ثقافة الطالب ستولد لديه ردة فعل إيجابية تجاه هذه النصوص مما يسهل على الطالب فهم معاني مفرداتها وبالتالي فهم المعنى العام للنص.

[101] المصدر: إعداد الباحث بالاعتماد على مخرجات البرنامج الإحصائي "SPSS"

| t-test for equality of means | | | |
|---|---|---|---|
| **سيخلق عدم فهم معاني المفردات والمعنى العام للنص ردّة فعل سلبية لدى الطالب تجاه النص** | **T** | **df** | **2-"Sig. "tailed** |
| **سهولة ألفاظ النص وانسجام الطالب مع النصوص النابعة** من ثقافته يخلق لديه ردّة فعل إيجابية تجاه النص | -3.394 | 102 | 0.001 |

**الجدول رقم 20 - يوضح قيمة اختبار (t) للفروق بين متوسطات استجابة المشاركين حول ردة فعل الطالب تجاه ألفاظ النصوص**

نستنتج مما سبق: فعالية تعليم اللغة العربية للطلاب الأتراك من خلال النصوص الموجودة في ثقافتهم في جانب ردة فعل الطالب تجاه ألفاظ النصوص.

**5- استجابة المشاركين حول ردة فعل الطالب تجاه النصوص النابعة من ثقافته والغريبة عنها:**

تم قياس وجهات نظر المشاركين حول ردة فعل الطالب تجاه النصوص النابعة من ثقافته والغريبة عنها بغية اختبار مدى فعالية تعليم اللغة العربية للطلاب الأتراك من خلال النصوص الموجودة في ثقافتهم، وذلك باستخدام استجاباتهم على الفقرتين ( ردّة فعل الطالب التركي تجاه النصوص الغريبة عن ثقافته بشكل عام سلبية ) و( تعليم الطالب اللّغة العربيّة من خلال النصوص النابعة من ثقافته أجدى وأنفع له )، وتم استخدام التحليل الوصفي من خلال حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، كما هو موضح في الجدول رقم (21)[102]، حيث كان متوسط الفقرة الأولى ( M = 3.05، SD = 1.132) والذي يندرج تحت استجابة محايد، وكان متوسط الفقرة الثانية ( M = 3.82، SD = 0.916) والذي يندرج تحت استجابة موافق.

[102] المصدر: إعداد الباحث بالاعتماد على مخرجات البرنامج الإحصائي "SPSS"

| الفقرة | الاستجابات | موافق بشدة | موافق | محايد | غير موافق | غير موافق بشدة | المتوسط | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ردّة فعل الطالب التركي تجاه النصوص الغريبة عن ثقافته بشكل عام سلبية | التكرار | 10 | 30 | 26 | 29 | 8 | 3.05 | 1.132 |
| | النسبة | 9.7 | 29.1 | 25.2 | 28.2 | 7.8 | | |
| تعليم الطالب اللّغة العربيّة من خلال النصوص النابعة من ثقافته أجدى وأنفع له | التكرار | 19 | 59 | 15 | 7 | 3 | 3.82 | 0.916 |
| | النسبة | 18.4 | 57.3 | 14.6 | 6.8 | 2.9 | | |

**الجدول رقم21 - المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لردة فعل الطالب تجاه النصوص النابعة من ثقافته والغريبة عنها**

ولمعرفة فيما إذا كان الفرق بين متوسطي استجابة المشاركين على الفقرتين جوهرياً أم لا، تم إجراء اختبار(t) للحكم على ذلك، كما هو موضح في الجدول رقم (22)[103]، حيث نلاحظ أن مستوى الدلالة لردة فعل الطالب تجاه النصوص النابعة من ثقافته والغريبة عنها أصغر من مستوى المعنوية 0.05 أي أننا نرفض فرضية العدم ونقبل الفرضية البديلة القائلة بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابة المشاركين على الفقرتين حول ردة فعل الطالب تجاه النصوص النابعة من ثقافته والغريبة عنها عند مستوى معنوية 0.05، وبملاحظة أن متوسط الفقرة الثانية أكبر من متوسط الفقرة الأولى فهذا يدل على أن التعليم من خلال النصوص الموجودة في ثقافة الطالب أجدى وأنفع من التعليم من خلال النصوص الغريبة.

[103] المصدر: إعداد الباحث بالاعتماد على مخرجات البرنامج الإحصائي "SPSS"

| t-test for equality of means | | | |
|---|---|---|---|
| ردّة فعل الطالب التركي تجاه النصوص الغريبة عن ثقافته بشكل عام سلبية تعليم الطالب اللّغة العربيّة من خلال النصوص النابعة من ثقافته أجدى وأنفع له | T | Df | Sig. -2 "tailed" |
| | -6.058 | 102 | 0.000 |

**الجدول رقم 22 - يوضح قيمة اختبار (t) للفروق بين متوسطات استجابة المشاركين حول ردة فعل الطالب تجاه النصوص النابعة من ثقافته والغريبة عنها**

نستنتج مما سبق: فعالية تعليم اللغة العربية للطلاب الأتراك من خلال النصوص الموجودة في ثقافتهم في جانب ردة فعل الطالب تجاه النصوص النابعة من ثقافته والغريبة عنها.

**6- استجابة المشاركين حول استجابة الطالب تجاه النصوص المكتوبة من قبل أدباء معروفين وغير المعروفين لديه:**

تم قياس وجهات نظر المشاركين حول استجابة الطالب تجاه النصوص المكتوبة من قبل أدباء معروفين وغير المعروفين لديه بغية اختبار مدى فعالية تعليم اللغة العربية للطلاب الأتراك من خلال النصوص الموجودة في ثقافتهم، وذلك باستخدام استجاباتهم على الفقرتين ( استجابة الطلاب الأتراك للنصوص المكتوبة من قبل أدباء غير معروفين لديهم تكون أبطئ وأضعف )و( استجابة الطلاب الأتراك للنصوص المكتوبة من قبل أدباء معروفين لديهم تكون أسرع وأقوى )، وتم استخدام التحليل الوصفي من خلال حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، كما هو موضح في الجدول رقم (23)[104]، حيث كان متوسط الفقرة الأولى ( M = 3.47، SD = 1.008) والذي يندرج تحت استجابة موافق، وكان متوسط الفقرة الثانية " M = 3.84، SD = 1.017) والذي يندرج تحت استجابة موافق أيضاً.

[104] المصدر: إعداد الباحث بالاعتماد على مخرجات البرنامج الإحصائي "SPSS"

| الفقرة | الاستجابات | موافق بشدة | موافق | محايد | غير موافق | غير موافق بشدة | المتوسط | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| استجابة الطلاب الأتراك للنصوص المكتوبة من قبل أدباء غير معروفين لديهم تكون أبطئ وأضعف | التكرار | 12 | 50 | 16 | 24 | 1 | 3.47 | 1.008 |
| | النسبة | 11.7 | 48.5 | 15.5 | 23.3 | 1 | | |
| استجابة الطلاب الأتراك للنصوص المكتوبة من قبل أدباء معروفين لديهم تكون أسرع وأقوى | التكرار | 31 | 39 | 20 | 12 | 1 | 3.84 | 1.017 |
| | النسبة | 30.1 | 37.9 | 19.4 | 11.7 | 1 | | |

**الجدول رقم23 - المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابة الطالب تجاه النصوص المكتوبة من قبل أدباء معروفين وغير المعروفين لديه**

ولمعرفة فيما إذا كان الفرق بين متوسطي استجابة المشاركين على الفقرتين جوهرياً أم لا، تم إجراء اختبار t للحكم على ذلك، كما هو موضح في الجدول رقم (24)[105]، حيث نلاحظ أن مستوى الدلالة لاستجابة الطالب تجاه النصوص المكتوبة من قبل أدباء معروفين وغير المعروفين لديه أصغر من مستوى المعنوية 0.05 أي أننا نرفض فرضية العدم ونقبل الفرضية البديلة القائلة بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابة المشاركين على الفقرتين حول استجابة الطالب تجاه النصوص المكتوبة من قبل أدباء معروفين وغير المعروفين لديه عند مستوى معنوية 0.05، وبملاحظة أن متوسط الفقرة الثانية أكبر من متوسط الفقرة الأولى فهذا يدل على أن الطالب يستجيب للنصوص المكتوبة من قبل أدباء معروفين لديه أسرع من تلك المكتوبة من قبل أدباء غير معروفين لديه.

| **t-test for equality of means** | | | |
|---|---|---|---|
| **استجابة الطلاب الأتراك للنصوص المكتوبة من قبل أدباء غير معروفين لديهم تكون أبطئ وأضعف** | **t** | **Df** | **Sig. "2-tailed"** |
| **استجابة الطلاب الأتراك للنصوص المكتوبة من قبل أدباء معروفين لديهم تكون أسرع وأقوى** | -3.696 | 102 | 0.000 |

**الجدول رقم 24 - يوضح قيمة اختبار (t) للفروق بين متوسطات استجابة المشاركين حول استجابة الطالب تجاه النصوص المكتوبة من قبل أدباء معروفين وغير المعروفين لديه**

نستنتج مما سبق: فعالية تعليم اللغة العربية للطلاب الأتراك من خلال النصوص الموجودة في ثقافتهم في جانب استجابة الطالب تجاه النصوص المكتوبة من قبل أدباء معروفين وغير المعروفين لديه.

[105] المصدر: إعداد الباحث بالاعتماد على مخرجات البرنامج الإحصائي "SPSS"

**7- استجابة المشاركين حول تعليم الطالب اللغة العربية من خلال النصوص العربية أم من خلال النصوص التركية المترجمة للعربية:**

تم قياس وجهات نظر المشاركين حول تعليم الطالب اللغة العربية من خلال النصوص العربية أم من خلال النصوص التركية المترجمة للعربية بغية اختبار مدى فعالية تعليم اللغة العربية للطلاب الأتراك من خلال النصوص الموجودة في ثقافتهم، وذلك باستخدام استجاباتهم على الفقرتين ( تُقيد النصوص الأدبية العربية الطالب بشكل أكبر لتعرّفه على ألفاظ ومفردات جديدة وغير مألوفة لديه ) و( يجب أن يكون تعليم الطالب التركي اللّغة العربيّة من خلال الاستفادة القصوى من النصوص التركية المترجمة إلى العربيّة )، وتم استخدام التحليل الوصفي من خلال حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، كما هو موضح في الجدول رقم (25)[106]، حيث كان متوسط الفقرة الأولى ( M = 4.2، SD = 0.616) والذي يندرج تحت استجابة موافق بشدة، وكان متوسط الفقرة الثانية ( M = 3.4، SD = 1.137) والذي يندرج تحت استجابة موافق، وحيث أن متوسط الفقرة الأولى أكبر من متوسط الفقرة الثانية، فهذا يدل على أن النصوص الأدبية العربية تُقيد الطالب في معرفة ألفاظ ومفردات جديدة وغير مألوفة لديه وبالتالي يجب الاعتماد في تعليم الطالب إلى حد ما على النصوص التركية المترجمة إلى العربية، وهذا بدوره يدل على فعالية تعليم اللغة العربية للطلاب الأتراك من خلال النصوص الموجودة في ثقافتهم.

| الفقرة | الاستجابات | موافق بشدة | موافق | محايد | غير موافق | غير موافق بشدة | المتوسط | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| تُقيد النصوص الأدبية العربية الطالب بشكل أكبر لتعرّفه على ألفاظ ومفردات جديدة وغير مألوفة لديه | التكرار | 30 | 66 | 5 | 2 | | 4.2 | 0.616 |
| | النسبة | 29.1 | 64.1 | 4.9 | 1.9 | | | |

[106] المصدر: إعداد الباحث بالاعتماد على مخرجات البرنامج الإحصائي "SPSS"

| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **يجب أن يكون تعليم الطالب التركي اللّغة العربيّة من خلال الاستفادة القصوى من النصوص التركية المترجمة إلى العربيّة** | **التكرار** | 10 | 39 | 28 | 19 | 7 | | |
| | **النسبة** | 9.7 | 37.9 | 27.2 | 18.4 | 6.8 | 3.4 | 1.137 |

**الجدول رقم 25 - المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لتعليم الطالب اللغة العربية من خلال النصوص العربية أم من خلال النصوص التركية المترجمة للعربية**

ولمعرفة فيما إذا كان الفرق بين متوسطي استجابة المشاركين على الفقرتين جوهرياً أم لا، تم إجراء اختبار t للحكم على ذلك، كما هو موضح في الجدول رقم (26)[107]، حيث نلاحظ أن مستوى الدلالة لتعليم الطالب اللغة العربية من خلال النصوص العربية أم من خلال النصوص التركية المترجمة للعربية أصغر من مستوى المعنوية 0.05 أي أننا نرفض فرضية العدم ونقبل الفرضية البديلة القائلة بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابة المشاركين على الفقرتين حول تعليم الطالب اللغة العربية من خلال النصوص العربية أم من خلال النصوص التركية المترجمة للعربية عند مستوى معنوية 0.05، وبملاحظة أن متوسط الفقرة الأولى أكبر من متوسط الفقرة الثانية، فهذا يدل على أن النصوص الأدبية العربية تُقيد الطالب في معرفة ألفاظ ومفردات جديدة وغير مألوفة لديه وبالتالي يجب الاعتماد في تعليم الطالب إلى حد ما على النصوص التركية المترجمة إلى العربية.

[107] المصدر: إعداد الباحث بالاعتماد على مخرجات البرنامج الإحصائي "SPSS"

| t-test for equality of means | | | |
|---|---|---|---|
| **تُقيد النصوص الأدبية العربية الطالب بشكل أكبر لتعرّفه على ألفاظ ومفردات جديدة وغير مألوفة لديه** | **T** | **df** | **Sig. "2-tailed"** |
| **يجب أن يكون تعليم الطالب التركي اللّغة العربيّة من خلال الاستفادة القصوى من النصوص التركية المترجمة إلى العربيّة** | 8.22 | 102 | 0.000 |

**الجدول رقم 26 - يوضح قيمة اختبار "t" للفروق بين متوسطات استجابة المشاركين حول تعليم الطالب اللغة العربية من خلال النصوص العربية أم من خلال النصوص التركية المترجمة للعربية**

نستنتج مما سبق: فعالية تعليم اللغة العربية للطلاب الأتراك من خلال النصوص الموجودة في ثقافتهم في جانب تعليم الطالب اللغة العربية من خلال النصوص العربية أم من خلال النصوص التركية المترجمة للعربية.

**8- استجابة المشاركين حول تعليم الطالب اللغة العربية من خلال النصوص العربية أم من خلال النصوص النابعة من ثقافته:**

تم قياس وجهات نظر المشاركين حول تعليم الطالب اللغة العربية من خلال النصوص العربية أم من خلال النصوص النابعة من ثقافته بغية اختبار مدى فعالية تعليم اللغة العربية للطلاب الأتراك من خلال النصوص الموجودة في ثقافتهم، وذلك باستخدام استجاباتهم على الفقرتين ( تعليم الطالب اللّغة العربيّة من خلال النصوص الأدبية العربية الأصيلة مجدية أكثر من الألفاظ الغريبة ) و( تعليم الطالب اللّغة العربيّة من خلال اختيار النصوص ذات الألفاظ والمفردات القريبة والنابعة من ثقافته مجدية أكثر )، وتم استخدام التحليل الوصفي من خلال حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، كما هو موضح في الجدول رقم (27)[108]، حيث كان متوسط الفقرة الأولى ( M = 3.99، SD = 0.869) والذي يندرج تحت استجابة موافق، وكان متوسط الفقرة الثانية ( M = 4.26، SD = 0.641) والذي يندرج تحت استجابة موافق بشدة.

[108] المصدر: إعداد الباحث بالاعتماد على مخرجات البرنامج الإحصائي "SPSS"

| الفقرة | الاستجابات | موافق بشدة | موافق | محايد | غير موافق | غير موافق بشدة | المتوسط | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| تعليم الطالب اللّغة العربيّة من خلال النصوص الأدبية العربية الأصيلة مجدية أكثر من الألفاظ الغريبة | التكرار | 28 | 55 | 12 | 7 | 1 | 3.99 | 0.869 |
| | النسبة | 27.2 | 53.4 | 11.7 | 6.8 | 1 | | |
| تعليم الطالب اللّغة العربيّة من خلال اختيار النصوص ذات الألفاظ والمفردات القريبة والنابعة من ثقافته مجدية أكثر | التكرار | 37 | 57 | 8 | 1 | | 4.26 | 0.641 |
| | النسبة | 35.9 | 55.3 | 7.8 | 1 | | | |

**الجدول رقم 27 - المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لتعليم الطالب اللغة العربية من خلال النصوص العربية أم من خلال النصوص النابعة من ثقافته**

ولمعرفة فيما إذا كان الفرق بين متوسطي استجابة المشاركين على الفقرتين جوهرياً أم لا، تم إجراء اختبار t للحكم على ذلك، كما هو موضح في الجدول رقم (28)[109]، حيث نلاحظ أن مستوى الدلالة لتعليم الطالب اللغة العربية من خلال النصوص العربية أم من خلال النصوص النابعة من ثقافته أصغر من مستوى المعنوية 0.05 أي أننا نرفض فرضية العدم ونقبل الفرضية البديلة القائلة بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابة المشاركين على الفقرتين حول تعليم الطالب اللغة العربية من خلال النصوص العربية أم من خلال النصوص النابعة من ثقافته عند مستوى معنوية 0.05، وبملاحظة أن متوسط الفقرة الثانية أكبر من متوسط الفقرة الأولى فهذا يدل على أن تعليم الطالب من خلال النصوص الموجودة في ثقافته مجدية أكثر من تعليم الطالب من خلال النصوص الأدبية العربية الأصيلة.

| t-test for equality of means | | | |
|---|---|---|---|
| **تعليم الطالب اللّغة العربيّة من خلال النصوص الأدبية العربية الأصيلة مجدية أكثر من الألفاظ الغريبة** | **T** | **df** | **Sig. "2-tailed"** |
| **تعليم الطالب اللّغة العربيّة من خلال اختيار النصوص ذات الألفاظ والمفردات القريبة والنابعة من ثقافته مجدية أكثر** | 2.781 | 102 | 0.006 |

**الجدول رقم 28 - يوضح قيمة اختبار (t) للفروق بين متوسطات استجابة المشاركين حول تعليم الطالب اللغة العربية من خلال النصوص العربية أم من خلال النصوص النابعة من ثقافته**

نستنتج مما سبق: فعالية تعليم اللغة العربية للطلاب الأتراك من خلال النصوص الموجودة في ثقافتهم في جانب تعليم الطالب اللغة العربية من خلال النصوص العربية أم من خلال النصوص النابعة من ثقافته.

**9- استجابة المشاركين حول معاناة المدرس في إيصال المعنى والأفكار الرئيسية للنصوص العربية مقابل النصوص النابعة من ثقافة الطالب:**

[109] المصدر: إعداد الباحث بالاعتماد على مخرجات البرنامج الإحصائي "SPSS"

تم قياس وجهات نظر المشاركين حول معاناة المدرس في إيصال المعنى والفكر الرئيسة للنصوص العربية مقابل النصوص النابعة من ثقافة الطالب بغية اختبار مدى فعالية تعليم اللغة العربية للطلاب الأتراك من خلال النصوص الموجودة في ثقافتهم، وذلك باستخدام استجاباتهم على الفقرتين ( يعاني مدرّس اللّغة العربية عند تدريسه للنصوص الأدبية العربية من صعوبة إيصال المعنى والأفكار الرئيسية للنصّ إلى طلابه ) و( لا يعاني مدرس اللغة العربية للطلاب الأتراك عند تدريسه للنصوص النابعة من ثقافتهم من أي صعوبات في إيصال المعنى والأفكار الرئيسة للنص إلى طلابه )، وتم استخدام التحليل الوصفي من خلال حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، كما هو موضح في الجدول رقم (29)[110]، حيث كان متوسط الفقرة الأولى ( M = 3.44، SD = 0.987) والذي يندرج تحت استجابة موافق، وكان متوسط الفقرة الثانية ( M = 3.41، SD = 1.106) والذي يندرج تحت استجابة موافق أيضاً.

| الفقرة | الاستجابات | موافق بشدة | موافق | محايد | غير موافق | غير موافق بشدة | المتوسط | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| يعاني مدرّس اللّغة العربية عند تدريسه للنصوص الأدبية العربية من صعوبة إيصال المعنى والأفكار الرئيسية للنصّ إلى طلابه | التكرار | 12 | 44 | 26 | 19 | 2 | 3.44 | 0.987 |
| | النسبة | 11.7 | 42.7 | 25.2 | 18.4 | 1.9 | | |
| | التكرار | 8 | 47 | 17 | 26 | 5 | 3.41 | 1.106 |

[110] المصدر: إعداد الباحث بالاعتماد على مخرجات البرنامج الإحصائي "SPSS"

| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **لا يعاني مدرس اللغة العربية للطلاب الأتراك عند تدريسه للنصوص النابعة من ثقافتهم من أي صعوبات في إيصال المعنى والأفكار الرئيسة للنص إلى طلابه** | **النسبة** | 7.8 | 45.6 | 16.5 | 25.2 | 4.9 | | |

**الجدول رقم 29 - المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمعاناة المدرس في إيصال المعنى والفكر الرئيسة للنصوص العربية مقابل النصوص النابعة من ثقافة الطالب**

ولمعرفة فيما إذا كان الفرق بين متوسطي استجابة المشاركين على الفقرتين جوهرياً أم لا، تم إجراء اختبار t للحكم على ذلك، كما هو موضح في الجدول رقم (30)[111]، حيث نلاحظ أن مستوى الدلالة لمعاناة المدرس في إيصال المعنى والأفكار الرئيسية للنصوص العربية مقابل النصوص النابعة من ثقافة الطالب أكبر من مستوى المعنوية 0.05 أي أننا نقبل فرضية العدم القائلة بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابة المشاركين على الفقرتين حول معاناة المدرس في إيصال المعنى والأفكار الرئيسية للنصوص العربية مقابل النصوص النابعة من ثقافة الطالب عند مستوى معنوية 0.05، أي أن متوسط استجابة المشاركين متساوية بالنسبة للفقرتين وبالتالي يمكن الحكم أنه توجد معاناة لدى المدرس في صعوبة إيصال المعنى والأفكار الرئيسية للنصوص العربية إلى طلابه، بينما لا توجد معاناة لدى المدرس في إيصال المعنى والأفكار الرئيسية للنصوص الموجودة في ثقافة الطالب.

| **t-test for equality of means** |
|---|

[111] المصدر: إعداد الباحث بالاعتماد على مخرجات البرنامج الإحصائي "SPSS"

| | t | Df | "Sig. "2-tailed |
|---|---|---|---|
| **يعاني مدرّس اللّغة العربية عند تدريسه للنصوص الأدبية العربية من صعوبة إيصال المعنى والأفكار الرئيسية للنصّ إلى طلابه**<br>**لا يعاني مدرس اللغة العربية للطلاب الأتراك عند تدريسه للنصوص النابعة من ثقافتهم من أي صعوبات في إيصال المعنى والأفكار الرئيسة للنص إلى طلابه** | 1.277 | 102 | 0.205 |

**الجدول رقم 30 - يوضح قيمة اختبار (t) للفروق بين متوسطات استجابة المشاركين حول معاناة المدرس في إيصال المعنى والفكر الرئيسة للنصوص العربية مقابل النصوص النابعة من ثقافة الطالب**

نستنتج مما سبق: فعالية تعليم اللغة العربية للطلاب الأتراك من خلال النصوص الموجودة في ثقافتهم في جانب معاناة المدرس في إيصال المعنى والأفكار الرئيسية للنصوص العربية مقابل النصوص النابعة من ثقافة الطالب.

**10- استجابة المشاركين حول احتياج المدرس إلى وسائل وأدوات إيضاحية عند تدريسه للنصوص العربية مقابل النصوص النابعة من ثقافة الطالب:**

تم قياس وجهات نظر المشاركين حول احتياج المدرس إلى وسائل وأدوات إيضاحية عند تدريسه للنصوص العربية مقابل النصوص النابعة من ثقافة الطالب بغية اختبار مدى فعالية تعليم اللغة العربية للطلاب الأتراك من خلال النصوص الموجودة في ثقافتهم، وذلك باستخدام استجاباتهم على الفقرتين ( يحتاج مدرّس اللّغة العربية إلى وسائل وأدوات إيضاحية كثيرة عند تدريسه لنصّ من النصوص الأدبية العربية) و( يحتاج مدرّس اللّغة العربية للطلاب الأتراك إلى وسائل وأدوات إيضاحية قليلة عند تدريسه للنصوص النابعة من ثقافتهم)، وتم استخدام التحليل الوصفي من خلال حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، كما هو موضح في الجدول رقم (31)[112]، حيث كان متوسط الفقرة الأولى ( M = 3.97، SD = 0.995) والذي يندرج تحت استجابة موافق، وكان متوسط الفقرة الثانية ( M = 3.44، SD = 0.977) والذي يندرج تحت استجابة موافق أيضاً.

[112] المصدر: إعداد الباحث بالاعتماد على مخرجات البرنامج الإحصائي "SPSS"

| الفقرة | الاستجابات | موافق بشدة | موافق | محايد | غير موافق | غير موافق بشدة | المتوسط | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| يحتاج مدرّس اللّغة العربية إلى وسائل وأدوات إيضاحية كثيرة عند تدريسه لنصّ من النصوص الأدبية العربية | التكرار | 34 | 47 | 7 | 15 | | 3.97 | 0.995 |
| | النسبة | 33 | 45.6 | 6.8 | 14.6 | | | |
| يحتاج مدرّس اللّغة العربية للطلاب الأتراك إلى وسائل وأدوات إيضاحية قليلة عند تدريسه للنصوص النابعة من ثقافتهم | التكرار | 10 | 49 | 22 | 20 | 2 | 3.44 | 0.977 |
| | النسبة | 9.7 | 47.6 | 21.4 | 19.4 | 1.9 | | |

**الجدول رقم 31 - المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاحتياج المدرس إلى وسائل وأدوات إيضاحية عند تدريسه للنصوص العربية مقابل النصوص النابعة من ثقافة الطالب**

ولمعرفة فيما إذا كان الفرق بين متوسطي استجابة المشاركين على الفقرتين جوهرياً أم لا، تم إجراء اختبار t للحكم على ذلك، كما هو موضح في الجدول رقم (32)[113]، حيث نلاحظ أن مستوى الدلالة لاحتياج المدرس إلى وسائل وأدوات إيضاحية عند تدريسه للنصوص العربية مقابل النصوص النابعة من ثقافة الطالب أصغر من مستوى المعنوية 0.05 أي أننا نرفض فرضية العدم ونقبل الفرضية البديلة القائلة بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابة المشاركين على

[113] المصدر: إعداد الباحث بالاعتماد على مخرجات البرنامج الإحصائي "SPSS"

الفقرتين حول احتياج المدرس إلى وسائل وأدوات إيضاحية عند تدريسه للنصوص العربية مقابل النصوص النابعة من ثقافة الطالب عند مستوى معنوية 0.05، وبملاحظة أن متوسط الفقرة الأولى أكبر من متوسط الفقرة الثانية فهذا يدل على احتياج المدرس إلى وسائل وأدوات إيضاحية كثيرة عند تدريسه للنصوص العربية، بينما أنه لا يحتاج إلى وسائل وأدوات إيضاحية كثيرة عند تدريسه للنصوص الموجودة في ثقافة الطالب.

| t-test for equality of means | | | |
|---|---|---|---|
| **يحتاج مدرّس اللّغة العربية إلى وسائل وأدوات إيضاحية كثيرة عند تدريسه لنصّ من النصوص الأدبية العربية** | **T** | **Df** | **Sig. "2-tailed"** |
| **يحتاج مدرّس اللّغة العربية للطلاب الأتراك إلى وسائل وأدوات إيضاحية قليلة عند تدريسه للنصوص النابعة من ثقافتهم** | 3.798 | 102 | 0.000 |

**الجدول رقم 32 - يوضح قيمة اختبار (t) للفروق بين متوسطات استجابة المشاركين حول احتياج المدرس إلى وسائل وأدوات إيضاحية عند تدريسه للنصوص العربية مقابل النصوص النابعة من ثقافة الطالب**

نستنتج مما سبق: فعالية تعليم اللغة العربية للطلاب الأتراك من خلال النصوص الموجودة في ثقافتهم في جانب احتياج المدرس إلى وسائل وأدوات إيضاحية عند تدريسه للنصوص العربية مقابل النصوص النابعة من ثقافة الطالب.

### 11- استجابة المشاركين حول إلمام المدرس باللغة والثقافة التركية سواء كان النص باللغة العربية أو نابع من ثقافة الطالب:

تم قياس وجهات نظر المشاركين حول إلمام المدرس باللغة والثقافة التركية سواء كان النص باللغة العربية أو نابع من ثقافة الطالب بغية اختبار مدى فعالية تعليم اللغة العربية للطلاب الأتراك من خلال النصوص الموجودة في ثقافتهم، وذلك باستخدام استجاباتهم على الفقرتين ( يحتاج مدرس اللغة العربية عند تدريسه للنصوص الأدبية العربية إلى الإلمام باللغة والثقافة التركية لإيصال أفكار النص الرئيسية إلى طلابه) و( يجب على مدرس اللغة العربية للطلاب الأتراك عند تدريسه للنصوص النابعة من ثقافتهم أن يكون ملماً باللغة والثقافة التركية لإيصال المعنى

والأفكار الرئيسية إلى طلابه)، وتم استخدام التحليل الوصفي من خلال حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، كما هو موضح في الجدول رقم (33)[114]، حيث كان متوسط الفقرة الأولى ( M = 3.93، SD = 1.012) والذي يندرج تحت استجابة موافق، وكان متوسط الفقرة الثانية ( M = 3.82، SD = 1.091) والذي يندرج تحت استجابة موافق أيضاً، وحيث أن متوسط الفقرة الأولى أكبر من متوسط الفقرة الثانية فهذا يدل على احتياج المدرس إلى الإلمام باللغة والثقافة التركية عند تدريسه للنصوص العربية وللنصوص الموجودة في ثقافة الطالب، وهذا بدوره يدل على فعالية تعليم اللغة العربية للطلاب الأتراك من خلال النصوص الموجودة في ثقافتهم.

| الفقرة | الاستجابات | موافق بشدة | موافق | محايد | غير موافق | غير موافق بشدة | المتوسط | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **يحتاج مدرس اللغة العربية عند تدريسه للنصوص الأدبية العربية إلى الإلمام باللغة والثقافة التركية لإيصال أفكار النص الرئيسية إلى طلابه** | **التكرار** | 33 | 45 | 11 | 13 | 1 | 3.93 | 1.012 |
| | **النسبة** | 32 | 43.7 | 10.7 | 12.6 | 1 | | |
| **يجب على مدرس اللغة العربية للطلاب الأتراك عند تدريسه للنصوص النابعة من ثقافتهم أن يكون ملماً** | **التكرار** | 32 | 39 | 15 | 15 | 2 | 3.82 | 1.091 |
| | **النسبة** | 31.1 | 37.9 | 14.6 | 14.6 | 1.9 | | |

[114] المصدر: إعداد الباحث بالاعتماد على مخرجات البرنامج الإحصائي "SPSS"

| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **باللغة والثقافة التركية لإيصال المعنى والأفكار الرئيسية إلى طلابه** | | | | | | | | |

**الجدول رقم 33 - المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لإلمام المدرس باللغة والثقافة التركية سواء كان النص باللغة العربية أو نابع من ثقافة الطالب**

ولمعرفة فيما إذا كان الفرق بين متوسطي استجابة المشاركين على الفقرتين جوهرياً أم لا، تم إجراء اختبار t للحكم على ذلك، كما هو موضح في الجدول رقم (34)[115]، حيث نلاحظ أن مستوى الدلالة لإلمام المدرس باللغة والثقافة التركية سواء كان النص باللغة العربية أو نابع من ثقافة الطالب أكبر من مستوى المعنوية 0.05 أي أننا نقبل فرضية العدم القائلة بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابة المشاركين على الفقرتين حول إلمام المدرس باللغة والثقافة التركية سواء كان النص باللغة العربية أو نابع من ثقافة الطالب عند مستوى معنوية 0.05، أي أن متوسط استجابة المشاركين متساوية بالنسبة للفقرتين، وبالتالي يمكن الحكم بأنه يحتاج المدرس إلى الإلمام باللغة والثقافة التركية عند تدريسه للنصوص العربية وللنصوص الموجودة في ثقافة الطالب.

| **t-test for equality of means** | | | |
|---|---|---|---|
| **يحتاج مدرس اللغة العربية عند تدريسه للنصوص الأدبية العربية إلى الإلمام باللغة والثقافة التركية لإيصال أفكار النص الرئيسية إلى طلابه**<br>**يجب على مدرس اللغة العربية للطلاب الأتراك عند تدريسه** | **t** | **Df** | **"2-tailed"Sig.** |
| | 1.203 | 102 | 0.232 |

[115] المصدر: إعداد الباحث بالاعتماد على مخرجات البرنامج الإحصائي "SPSS"

| | | | |
|---|---|---|---|
| **للنصوص النابعة من ثقافتهم أن يكون ملماً باللغة والثقافة التركية لإيصال المعنى والأفكار الرئيسية إلى طلابه** | | | |

**الجدول رقم 34 - يوضح قيمة اختبار (t) للفروق بين متوسطات استجابة المشاركين حول إلمام المدرس باللغة والثقافة التركية سواء كان النص باللغة العربية أو نابع من ثقافة الطالب**

نستنتج مما سبق: فعالية تعليم اللغة العربية للطلاب الأتراك من خلال النصوص الموجودة في ثقافتهم في جانب إلمام المدرس باللغة والثقافة التركية سواء كان النص باللغة العربية أو نابع من ثقافة الطالب.

**12- استجابة المشاركين حول ما يفضله المدرس في تدريس النصوص العربية أم النصوص النابعة من ثقافة الطالب:**

تم قياس وجهات نظر المشاركين حول ما يفضله المدرس في تدريس النصوص العربية أم النصوص النابعة من ثقافة الطالب بغية اختبار مدى فعالية تعليم اللغة العربية للطلاب الأتراك من خلال النصوص الموجودة في ثقافتهم، وذلك باستخدام استجاباتهم على الفقرتين ( يجب أن يكون تعليم الطلاب الأتراك اللّغة العربيّة من خلال التركيز على النصوص الأدبية العربية بغض النظر عن صعوبة الألفاظ أو سهولتها) و( يفضّل مدرّس اللّغة العربيّة للطلاب الأتراك تدريس النصوص القريبة من ثقافتهم على تدريس النصوص الأدبية العربية ذات الألفاظ الغريبة عليهم)، وتم استخدام التحليل الوصفي من خلال حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، كما هو موضح في الجدول رقم (35")[116]، حيث كان متوسط الفقرة الأولى ( M = 2.91، SD = 1156) والذي يندرج تحت استجابة محايد، وكان متوسط الفقرة الثانية ( M = 3.79، SD = 0.977) والذي يندرج تحت استجابة موافق، وحيث أن متوسط الفقرة الثانية أكبر من متوسط الفقرة الأولى فهذا يدل على أن المدرس يفضل تدريس النصوص الموجودة في ثقافة الطالب على تدريس النصوص العربية، وهذا بدوره يدل على فعالية تعليم اللغة العربية للطلاب الأتراك من خلال النصوص الموجودة في ثقافتهم.

[116] المصدر: إعداد الباحث بالاعتماد على مخرجات البرنامج الإحصائي "SPSS"

| الفقرة | الاستجابات | موافق بشدة | موافق | محايد | غير موافق | غير موافق بشدة | المتوسط | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| يجب أن يكون تعليم الطلاب الأتراك اللّغة العربيّة من خلال التركيز على النصوص الأدبية العربية بغض النظر عن صعوبة الألفاظ أو سهولتها | التكرار | 8 | 33 | 11 | 44 | 7 | 2.91 | 1.156 |
| | النسبة | 7.8 | 32 | 10.7 | 42.7 | 6.8 | | |
| يفضّل مدرّس اللّغة العربيّة للطلاب الأتراك تدريس النصوص القريبة من ثقافتهم على تدريس النصوص الأدبية العربية ذات الألفاظ الغريبة عليهم | التكرار | 25 | 45 | 20 | 12 | 1 | 3.79 | 0.977 |
| | النسبة | 24.3 | 43.7 | 19.4 | 11.7 | 1 | | |

**الجدول رقم 35 - المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لما يفضله المدرس في تدريس النصوص العربية أم النصوص النابعة من ثقافة الطالب**

ولمعرفة فيما إذا كان الفرق بين متوسطي استجابة المشاركين على الفقرتين جوهرياً أم لا، تم إجراء اختبار t للحكم على ذلك، كما هو موضح في الجدول رقم (36)[117]، حيث نلاحظ أن مستوى الدلالة لما يفضله المدرس في تدريس النصوص العربية أم النصوص النابعة من ثقافة الطالب أصغر من مستوى المعنوية 0.05 أي أننا نرفض فرضية العدم ونقبل الفرضية البديلة القائلة بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابة المشاركين على الفقرتين حول

[117] المصدر: إعداد الباحث بالاعتماد على مخرجات البرنامج الإحصائي "SPSS"

ما يفضله المدرس في تدريس النصوص العربية أم النصوص النابعة من ثقافة الطالب عند مستوى معنوية 0.05، وبملاحظة أن متوسط الفقرة الثانية أكبر من متوسط الفقرة الأولى فهذا يدل على أن المدرس يفضل تدريس النصوص الموجودة في ثقافة الطالب على تدريس النصوص العربية.

| t-test for equality of means | | | |
|---|---|---|---|
| **يفضّل مدرّس اللّغة العربيّة للطلاب الأتراك تدريس النصوص القريبة من ثقافتهم على تدريس النصوص الأدبية العربية ذات الألفاظ الغريبة عليهم** | **t** | **Df** | **Sig.-2" "tailed** |
| **يجب أن يكون تعليم الطلاب الأتراك اللّغة العربيّة من خلال التركيز على النصوص الأدبية العربية بغض النظر عن صعوبة الألفاظ أو سهولتها** | 5.457 | 102 | 0.000 |

**الجدول رقم 36 - يوضح قيمة اختبار (t) للفروق بين متوسطات استجابة المشاركين حول ما يفضله المدرس في تدريس النصوص العربية أم النصوص النابعة من ثقافة الطالب**

نستنتج مما سبق: فعالية تعليم اللغة العربية للطلاب الأتراك من خلال النصوص الموجودة في ثقافتهم في جانب ما يفضله المدرس في تدريس النصوص العربية أم النصوص النابعة من ثقافة الطالب.

## V. نتائج البحث

### أ. النتائج المستنبطة من الدراسة

1- أظهر مقياس ثبات الاستبيان باستخدام معامل ألفا كرونباخ، استقرار المقياس وعدم تناقضه مع نفسه، وأنه يعطي النتائج نفسها إذا أعيد تطبيقه على نفس العينة، كما أظهر معامل ارتباط بيرسون وجود اتساق داخلي بين معظم فقرات الاستبيان.

2- تندرج الفقرات المتعلقة بالفرضية الأولى تحت استجابة موافق أو موافق بشدة، مما يعني أن اللغة العربية لها مكانة حقيقية في العصر العثماني.

3- يندرج متوسط المقياس الكلي لمدى الفعالية تحت استجابة موافق، مما يعني فعالية تعليم اللغة العربية للطلاب الأتراك من خلال النصوص الموجودة في ثقافتهم، مما يؤكد الفرضية الثانية، والتي انبثق عنها عدة جزئيات متعلقة بها أكدت هذه الفرضية وهي:

1- قدرة الطالب على النطق الصحيح بالاعتماد على النصوص الموجودة في ثقافته.

2- قدرة الطالب على الفهم الجيد بالاعتماد على النصوص الموجودة في ثقافته.

3- ردة فعل الطالب تجاه النصوص الموجودة في ثقافته إيجابية.

4- التعليم من خلال النصوص الموجودة في ثقافة الطالب أجدى وأنفع من التعليم من خلال النصوص الغريبة.

5- يستجيب الطالب للنصوص المكتوبة من قبل أدباء معروفين لديه أسرع من تلك المكتوبة من قبل أدباء غير معروفين لديه.

6- النصوص الأدبية العربية تُقيد الطالب في معرفة ألفاظ ومفردات جديدة وغير مألوفة لديه وبالتالي يجب الاعتماد في تعليم الطالب إلى حد ما على النصوص التركية المترجمة إلى العربية.

7- تعليم الطالب من خلال النصوص الموجودة في ثقافته مجدية أكثر من تعليم الطالب من خلال النصوص الأدبية العربية.

8- يعاني المدرس من صعوبة إيصال المعنى والأفكار الرئيسية للنصوص العربية إلى طلابه، بينما لا يصعب عليه إيصال المعنى والأفكار الرئيسية للنصوص الموجودة في ثقافة الطالب.

9- يحتاج المدرس إلى وسائل وأدوات إيضاحية كثيرة عند تدريسه للنصوص العربية، بينما لا يحتاج إلى وسائل وأدوات إيضاحية كثيرة عند تدريسه للنصوص الموجودة في ثقافة الطالب.

10- يحتاج المدرس إلى الإلمام باللغة والثقافة التركية عند تدريسه للنصوص العربية وللنصوص الموجودة في ثقافة الطالب.

11- يفضل المدرس تدريس النصوص الموجودة في ثقافة الطالب على تدريس النصوص العربية.

**ب. مناقشة نتائج البحث**

لاحظ الباحث خلال تدريسه للطلاب والطالبات في مدارس الأئمة والخطباء بمنطقة غونغورن في مدينة إسطنبول؛ المعاناة الشديدة التي يعانيها الطلاب والطالبات في استيعاب دروس اللّغة العربية، ونفورهم من أغلبية الموضوعات والنصوص الموجودة في الكتاب المدرسي الخاص باللّغة العربية، فالنحو لا يعلّم اللّغة؛ وإنما يعلّم قواعد اللّغة وشتان ما بين الأمرين، وهذا الأمر كان واضحا في نتائج الاستبيان.

فالذي يعلّم اللّغة ويُكسب ملكة البيان ويحلّ عقدة اللسان هو الأدب بكل موضوعاته الشعرية والنثرية، هو الاستماع والقراءة والممارسة اللغوية، ونتائج الاستبيان كانت واضحة في تفضيل الأساتذة للنصوص الأدبية في القاعة الدراسية على القواعد، ولكن عند السؤال عن أفضلية النصوص النابعة من ثقافة الطالب المستهدف أم النصوص التراثية كانت الكفة متعادلة تقريبا مع أفضلية نسبية للنصوص النابع من ثقافة الطالب المستهدف، ويظنّ الباحث أنّ ظهور النتيجة بهذا الشكل يعود لعدم اندماج أغلب الأساتذة السوريين الذين شملهم الاستبيان مع ثقافة الشعب التركي وعدم إجادتهم للغة التركية.

لقد عمل الباحث في مدرسته على إضافة موضوعات جديدة مستمدة من ثقافة الطالب المستهدف لتعليم الطلاب اللّغة الهدف بطريقة سهلة ومحببة إلى قلبهم وقريبة من المعاني والمفاهيم التي

يألفها. فوجد من الطلاب والطالبات إقبالاً بدلاً من الإدبار السابق، واندماجا مع النصّ وتفاعلاً كبيراً أثناء الحصة الدراسية.

إنّ التنوع في المناهج مفيد للمعلم والطالب، فعملية تعلّم اللغة الأجنبية تركّز على المعلم والطالب على حدّ سواء. والعملية التعليمية تركّز على المعلم لأنّه المكلف بنقل المعلومات إلى الطالب. وتركّز على الطالب لأنّه بدون مشاركة الطالب النشطة وتطوره الأكاديمي وقابليته لتحديث معلوماته وتنمية ذهنه.

**ج. التوصيات والمقترحات**

1- التركيز على تعليم الطالب التركي اللّغة العربيّة من خلال الاستفادة النصوص العربيّة المتوّفرة بكثرة في تراثه العثماني.
2- الأمثال والحكايات الشعبية المشتركة بين اللغتين العربية والتركية لها الأولوية القصوى ضمن المنهاج التعليمي للطلاب الأتراك.
3- تشكيل لجنة من الخبراء الأتراك والعرب لبناء منهاج تعليمي متنوع هو الطريق الأنسب لتعليم اللّغة العربية للناطقين بلغات أخرى.
4- إتقان اللّغة التركية بنسبة جيدة بالنسبة للأساتذة العرب كشرط للعمل ضمن الكادر التدريسي

## VI. المصادر والمراجع

- القرأن الكريم.

**الكتب**


- إحسان أوغلي،أ.(2011)، الدولة العثمانية تاريخ وحضارة (1-2)، إسطنبول، مكتبة الشروق الدولية، ط.1.
- الأرشيف العثماني، إسطنبول، الجمهورية التركية.
- أوراغ، م، بوطيب،ج. (2018). منهجية البحث الأسس والتقنيات،المغرب، منشورات مختبر التواصل الثقافي وجمالية النص، ط.1.
- أورليخ، د، وآخرون .( 2003). أبو نبعة، ع، استراتيجيات التعليم الدليل نحو تدريس أفضل، الكويت، مكتبة الفلاح، ط.1.
- ابن منظور، م.(1968). لسان العرب (15)مجلد، بيروت، دار صادر،ط.1.
- باشا، ع .( 1999). الأدب العربي في العصر المملوكي والعصر العثماني، دمشق، دار الفكر العربي، ط.1.
- البخاري، م .(2002). الصحيح الجامع، دمشق، دار ابن كثير، ط. 1.
- بدوي، ع. (1977). مناهج البحث العلمي، الكويت، وكالة المطبوعات، ط.1.
- بدر، أ.(1982).أصول البحث العلمي ومناهجه، الكويت، وكالة المطبوعات، ط.1 .
- بروكلمان، ك. (1977). نجار،ع ،رمضان، ع ، تاريخ الأدب العربي (**1-7**)، القاهرة، دار المعارف. ط.1 .
- بوحمدي، م.(2017). في الأدب واللّغة والفكر، المغرب، مختبر الأبحاث المصطلحية والدراسات النصية. ط.1 .

- ثريا ف.( 2008). الطحاوي، ح، الدولة العثمانية والعالم المحيط بها، بيروت، دار المدى الإسلامي. ط.1 .
- حمد، م، وأخرون.(2016 ). دليل تطبيقي لمعلّم اللغة العربية للناطقين بغيرها، إسطنبول، Akdem yayınları. ط.1 .
- حرب، م، (2012) العثمانيون في التاريخ والحضارة، دمشق، دار القلم. ط.1 .
- زيدان، ج.( 1966) تاريخ آداب اللغة العربية(3-4)، بيروت، دار الحياة. ط.1 .
- الشناوي، ع.( 2004) الدولة العثمانية دولة مفترى عليها (2-4)، القاهرة، المكتبة الأنجلو المصرية. ط.1 .
- ضيف، ش.( 1960) تاريخ الأدب العربي**(3-10)**، القاهرة، دار المعارف. ط.1 .
- طعيمة، ر.( 1986) المرجع في تعليم اللغات للناطقين بلغات أخرى، مكة المكرمة، جامعة أم القرى. ط.1 .
- طوباش، ع.( 2015). حرب،م ، العثمانيون رجالهم العظماء ومؤسساتهم الشامخة، إسطنبول، دار الأرقم. ط.1 .
- عبدالعال، ب.( 2007) الأدب التركي العثماني، القاهرة، الدار الثقافية للنشر. ط.1 .
- العزاوي، ر.( 2007). مقدمة في منهج البحث العلمي، عمان، دار دجلة. ط.1 .
- العقاد،ع.(1995 ). أشتات مجتمعات في اللغة والأدب، القاهرة، دار المعارف. ط. 1.
- العكش، ف.( 1986)، المناهج والإجراءات، جامعة الإمارات العربية المتحدة.
- غيرتز، ك.( 2000) ، بيروت، تأويل الثقافات، المنظمة العربية للترجمة. ط.1 .
- قاسم، م.( 1953) المنطق الحديث ومناهج البحث، القاهرة، المكتبة الأنجلو المصرية . ط.1 .
- كايا، ك.(2015). حرب،م، تاريخ الأدب العربي في العصر العثماني، قيصري، دارFenomen. ط.1 .
- كواترت، د.( 2004). أرمنازي، أ، الدولة العثمانية (1700- 1922)، الرياض، مكتبة العبيكان. ط.1 .
- لحمداني، ح. (2009) الفكر النقدي الأدبي المعاصر مناهج ونظريات ومواقف، المغرب، منشورات مشروع البحث النقدي ونظرية الترجمة. ط.1 .
- مصطفى، ن.(2013 ). دور العلماء الكورد في الدولة العثمانية، أربيل، الأكاديمية الكوردية. ط.1 .

- موسنسون، م.(2019). صوان، م، العلم عند العثمانيين الإبداع الثقافي والتبادل المعرفي، الجزائر، ابن النديم للنشر. ط.1 .
- النابلسي، ش.( 1999) عصر التكايا والرعايا وصف المشهد الثقافي لبلاد الشام في العهد العثماني، بيروت، المؤسسة العربية للدراسات والنشر. ط.1 .
- الناقة، م.( 1985). تعليم اللّغة العربية للناطقين بلغات أخرى أسسه، مداخله، طرق تدريسه، مكة المكرمة، جامعة أم القرى. ط.1 .
- الوافي، ع.(2004 ). علم اللغة، القاهرة، نهضة مصر. ط.1 .
- Edward Wilson,( 1970) Turkish Literature, Newyork, Libraries pres, baskı 5.
- Yavuz, M.( 2008). Arap Gramerine Dair Eser Yazan Osmanli Türk Alimleri XVİ-XX Asırlar, İstanbul, Santa yayınevi, baskı1.

**المقالات**

- حاطوم، ن. (1977). عن الحضارة العثمانية في مجلة العربي، الكويت، العدد 235، ص157.
- دشلي، ك.( 2016) منهجية البحث العلمي، جامعة حماة، سوريا، العدد 145، ص25
- الروسي، م.(2007 ) مجلة فقه اللسان، دار الأمان، المغرب، العدد 115.ص15
- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.( 2011) تصميم مناهج وبرامج تعليم الكبار في الوطن العربي، تونس، العدد 345، ص17.
- Muharrem Ergin, (2015). Orhun Abideleri Eseri, İstanbul, Boğaziçi Yayınlar,44 baskı.
- Arşiv Belgelerine göre Osmanlı Eğitiminde Modernleşme Dergisi, 2014, İstanbul.

**المواقع الإلكترونية**

- انظر أبو عمشة، خالد، موقع إلكتروني لمعهد قاصد، عمان، تاريخ الاقتباس 10,11,1019. qasid.academia.edu
- الصاوي، ع.(2019م) اللسان العثماني للأتراك، موقع ترك برس إسطنبول، تاريخ الاقتباس 11\12\2019. www.turkpress.co

## السيرة الذاتية

الاسم واللقب : عبدالقادر محمد شهرلي

مكان وتاريخ الميلاد : اللاذقية\سوريا ١٩٧٥\٠٥\٢٤

البريد الإلكتروني : abdalkadr.1975@gmail.com

التحصيل الدراسي : ماجستير في تعليم اللغة العربية

الليسانس : ٢٠١٧م - جامعة إسطنبول – كلية الأداب والعلوم الإنسانية

الماجستير : ٢٠٢١م – جامعة إسطنبول آيدن – معهد الدراسات العليا – برنامج تعليم اللغة العربية

الخبرات المهنية : مدرس لتعليم اللغة العربية في الأماكن التالية؛

- ٢٠١٨\٢٠١٧ م معهد تيول لتعليم اللغات
- ٢٠١٨\٢٠١٧م مدرسة غونغورن المتوسطة للأئمة والخطباء في إسطنبول
- ٢٠١٧\٢٠١٣ م مدرسة سراج المؤقتة لتعليم الطلاب السوريين في إسطنبول

Ottoman documents that I obtained from the Ottoman archive located in The city of Istanbul.

After that, I moved to the practical side, relying on the research tool (the questionnaire) to exploration the opinions of professors working in the field of teaching Arabic to speakers of other languages, and in it I discussed several questions that serve a research topic, and these questions were posed to distinguished professors and colleagues working in the same field, then I discussed the results of the questionnaire and I extracted some recommendations and suggestions that I made at the end of my research.

In the end, I put the names of the sources and references that I relied on in my research and arranged them alphabetically.

**keywords:** The Ottoman Empire, teaching the Arabic language, the Ottoman era, the historical curriculum, the learner's culture.

**THE EFFECTIVENESS OF TURKISH STUDENTS' ARABIC LANGUAGE TEACHING SKILLS THROUGH TEXTS IN THEIR OWN CULTURES**

# ABSTRACT

While teaching students in the Imams and Preachers Schools in Güngören district in Istanbul, researcher observed the severe suffering experienced by students in absorbing the lessons of the Arabic language, and their dislike of most topics and texts in the Arabic language textbook, as grammar does not teach the language; rather, it teaches the grammar of the language and the difference between the two matters.

The one who teaches the language, wins the faculty of revelation, and resolves the tongue knot is literature with all its poetic and prose topics, it is listening, reading and language practice, and it would be preferable if these texts stem from the culture of the target student.

Based on this, I have worked in my research to clarify the status of the Arabic language in the Ottoman era and the wide spread of it throughout the Ottoman Empire, which extended over vast areas and between the people that made up the Ottoman society.

In my research, I relied on the historical and descriptive method. My thesis began with a description of previous studies that dealt with the topic of my research, which are studies that are divided into two clearly distinct parts.

- Studies with a negative view of the Ottoman Empire
- Studies with a positive view of the Ottoman Empire

Then I moved to the theoretical side, which is divided into three chapters: A first chapter in which I talk about a simple definition of the terms included in my research, and a second chapter in which I explain the main scientific methods in the research, which are the descriptive method, the historical method, and the experimental method, and in the third chapter, based on the historical method, I analyzed some of the

bölümdür. Üçüncü bölümde ise, tarihsel yönteme bağlı olarak, İstanbul'daki Osmanlı Arşivlerinden edinilen bazı Osmanlı belgeleri incelenmiştir.

Pratik kısımda ise, Arapça konuşmayanlara Arapça öğretimi alanında çalışan öğretmenlerin görüşlerini incelemek için araştırma aracı (anket) kullanılmıştır. Anket çalışmasında araştırma konusuna hizmet eden sorular tartışılmış ve bu sorular aynı alanda çalışan öğretmen ve araştırmacının meslektaşlarına yöneltilmiştir. Anket çalışmasından sonuçlar tartışılmış ve tezin sonunda da paylaşılan bazı öneri ve tavsiye çıktıları elde edilmiştir.

Son olarak, araştırmada kullanılan kaynak ve referanslar alfabetik olarak konulmuş ve sıralanmıştır.

**Anahtar kelimeler:** Osmanlı Devleti, Arap dilini öğretimi, Osmanlı dönemi, tarihsel yöntem, öğrenenlerin kültürü.

# TÜRK ÖĞRENCİLERİN KENDİ KÜLTÜRLERİNDE BULUNAN METİNLERİN ARACILIĞIYLA ARAPÇA DİLİ ÖĞRETİMİNDEKİ ETKİNLİĞİ

## ÖZET

Ben, İstanbul'un Güngören ilçesindeki kız ve erkek İmam Hatip Liselerinde öğretmenlik görevini ifa ederken; öğrencilerin Arap dili derslerini özümsemede büyük sıkıntılar yaşadıklarını, Arapça ders kitabındaki çoğu konu ve metni sevmediklerini, kitapların daha çok gramer odaklı olduğunu gözlemledim. Zira Arapça gramer dili öğrenilirken, sadece dilin kuralları anlatılmaktadır oysaki bu iki konu arasında birçok farklılıklar vardır.

Dili öğreten, beyan melekesini kazandıran ve dil düğümünü çözen tüm şiir ve metin konularıyla edebiyattır; dinleme, okuma ve dil pratiğidir; özellikle bu okuma ve ders metinleri hedef öğrencinin kültürden oluşturulması ise, daha da süreci kolaylaştırmaktadır.

Bundan hareketle, araştırmamda Arap dilinin Osmanlı dönemindeki konumunu ve geniş topraklara yayılan Osmanlı devleti'nde ve Osmanlı toplumunu oluşturan birçok halklar arasında yaygınlığını ortaya koymaya çalıştım.

Araştırmada tarihsel ve betimsel yöntemler benimsedim. Bu yüzden tez, araştırma konusunu ele alan önceki çalışmaların açıklamasıyla başlamıştır. Söz konusu bu çalışmalar, birbirine zıt iki farklı kısma bölünmüş çalışmalardır;

- Osmanlı Devleti'ne olumsuz bakış açısına sahip çalışmalar,
- Osmanlı Devleti'ne olumlu bakış açısına sahip çalışmalar.

Sonraki aşamada ise, üç bölüme ayrılmış teorik kısma geçilmiş; araştırmada yer alan terimlerin genel bir tanımından bahsedilen birinci bölümdür. Araştırmadaki temel bilimsel yaklaşımları; betimsel, tarihsel ve deneysel yöntem olarak açıklanan ikinci

# ÖNSÖZ

Babam, Allah rahmet eylesin, seksenli yıllarda gençlik çağımda, yazar Muvaffak Beni EL-Marja'nın (D.1939) Hasta Adamın Uyanışı (Sahvatu'r-Reculi'L-Marid) kitabını bana hediye etmişti. Kitap, merhum Sultan 2.Abdülhamid (1842-1918), döneminde Osmanlı devletinin siyasi ekonomik sosyal ve kültürel alanlardan bahsediyordu. Yazar kitabında orjinal belgeleri araştırarak ve karşılaştırmalar yaparak Osmanlı Devleti ve 2. Abdülhamid han hakkındaki yalan iddiaları ve iftiraları çürütüyordu. Bu kitap hakikat arayışımın kıvlcımıydı; Zira beni Osmanlı artığı olarak gören ırkçı bir toplumda yaşıyor olmam, kitapta bulunan ve babamdan öğrendiğim bilgiler ile Osmanlı'yı Arap ülkelerini işgal eden olarak tanımlayan okul kitaplarında bulunan bilgilerle çelişiyordu.

Bu kitabı okuduktan sonra gerçeği aramak ve onu ortaya koymak için kendime söz verdim. Şimdi ise, Allah c.c. bana bu araştırma vesilesiyle hayallerimi gerçekleştirme fırsatı verdi. Araştırmamla yüz yıllardır İslam sancağını taşıyan, İslamı ve Arapça'yı milletlere tanıtan Osmanlı atalarıma itibar ve insaflı yaklaşımı geri getirmenin küçük de olsa bir parçası olmasına azmettim. Aynı zamanda Arapçanın Osmanlı dönemindeki duruumnu ve Osmanlı toplumundaki önemini vurgulamak için gayret ettim. Zira o çağdaki bilimin dili arapça idi. Bu ise şaşırırılacak bir sonuç değildi; Çünkü Osmanlı Türklerinin İslamı kabulettikten ve araplarla temas ettikleri günden beri Arapçayı sevmişlerdi. Ayrıca Kur'anı Kerim'in Arapça olarak nazil olması İslam dinine ve Kura'nı Kerim'in tefsirine ilişkin bilgi sahibi ve anlamları üzerinde derimlemesine vakıf olabilmeleri için Arapçayı öğrenmeleri ve dilin incelikleririni keşfetmeleri gerekiyordu.

Bu çalışmada Osmanlı alimlerinin bazı dil bilimi kitaplarını edebiyat ve gramer katkılarına değindim ve insanlık uygarlığı inşasındaki katkılarını hatırlattım.

Bir devletin altı asır yönetilmesine rağmen başarılı katkılarının olmaması düşünülemezdir.

# ONUR SÖZÜ

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum "TÜRK ÖĞRENCİLERİN KENDİ KÜLTÜRLERİNDE BULUNAN METİNLERİN ARACILIĞIYLA ARAPÇA DİLİ ÖĞRETİMİNDEKİ ETKİNLİĞİ" adlı çalışmanın tezin proje safhasından sonuçlanmasına kadar ki bütün süreçlerde bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurulmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakça'da gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve onurumla beyan ederim.

[21/01/2021] ABDULKADİR ŞEHİRLİ

# ONAY BELGESİ

**T.C.**

**İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ**

**LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**

# TÜRK ÖĞRENCİLERİN KENDİ KÜLTÜRLERİNDE BULUNAN METİNLERİN ARACILIĞIYLA ARAPÇA DİLİ ÖĞRETİMİNDEKİ ETKİNLİĞİ

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Abdulkadir Muhammed ŞEHİRLİ**

**(Y1712.320009)**

**Arap Dili Eğitimi Anabilim Dalı**

**Arap Dili Eğitimi Programı**

**Tez Danışmanı: Prof. Dr: Abityaşar Koçak**

**OCAK, 2021**

**T.C.**

**İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ**

**LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**

# TÜRK ÖĞRENCİLERİN KENDİ KÜLTÜRLERİNDE BULUNAN METİNLERİN ARACILIĞIYLA ARAPÇA DİLİ ÖĞRETİMİNDEKİ ETKİNLİĞİ

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Abdulkadir Muhammed ŞEHİRLİ**

**Arap Dili Eğitimi Anabilim Dalı**

**Arap Dili Eğitimi Programı**

**OCAK, 2021**