

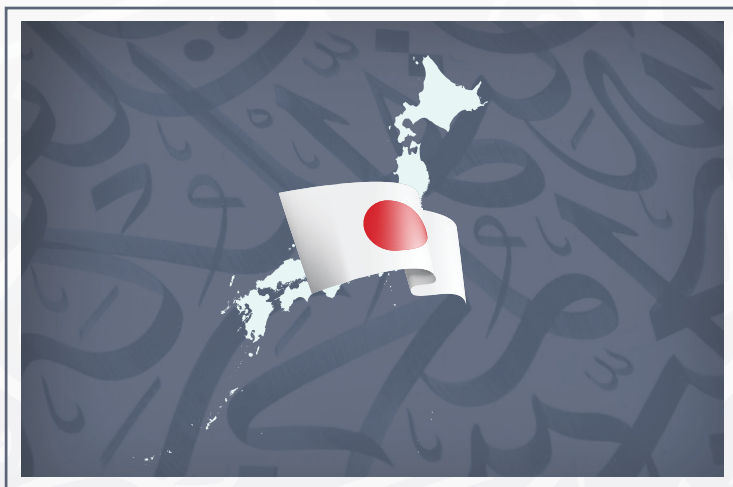


إيسيسكو
ICESCO

مجمع الملك سلمان
العالمي للغة العربية
King Salman Global Academy for Arabic Language



تقرير حالة تعليم اللغة العربية لغة ثانية حول العالم



اليابان

٤٩

التخطيط اللغوي

نسخة أولية



إيسيسكو
ICESCO

مجمع الملك سلمان
العالمي للغة العربية
King Salman Global Academy for Arabic Language



تقرير حالة تعليم اللغة العربية لغة ثانية حول العالم

اليابان



تقرير حالة تعليم اللغة العربية لغة ثانية حول العالم اليابان

ح) مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية ، ١٤٤٦ هـ

مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية
تقرير حالة تعليم اللغة العربية لغة ثانية حول العالم اليابان. /
مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية -. الرياض ، ١٤٤٦ هـ
٨١ ص ؛ ١٧*٢٤ سم-. (التخطيط اللغوي ؛ ٤٩)

رقم الإيداع: ١٤٤٦/١٢٥٢٩
ردمك: ٩٧٨-٦٠٣-٨٤٩٨-٤٧-٧

لا يسمح بإعادة إصدار هذا الكتاب، أو نقله في أي شكل أو وسيلة، سواء أكانت إلكترونية أم يدوية، بما في ذلك جميع أنواع تصوير المستندات بالنسخ، أو التسجيل أو التخزين، أو أنظمة الاسترجاع، دون إذن خطي من المجمع بذلك.

الآراء الواردة في هذا الكتاب تمثل رأي الفريق العلمي، ولا تعكس - بالضرورة - رأي المجمع.



فهرس التقرير

٥	كلمة مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية
٦	كلمة المدير العام لمنظمة العالم الإسلامي للتربية والعلوم والثقافة (إيسيسكو)
٨	مقدمة التقرير
١٣	اليابان
١٦	أولاً - نبذة عامة :
١٩	ثانيًا - مؤسسات تعليم اللغة العربية في اليابان
٢٤	ثالثًا - متعلمو اللغة العربية لغة ثانية في اليابان:
٣٩	رابعًا - الطاقم التعليمي وبرامج تعليم اللغة العربية في اليابان
٥٥	خامسًا - الطاقم الإداري في برامج تعليم اللغة العربية لغة ثانية في اليابان
٦٩	سادسًا - تقارير الزيارات الميدانية
٧١	سابعًا - حالة تعليم اللغة العربية في اليابان: خاتمة استدلالية، ورؤى وتوصيات مستقبلية

كلمة مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية

يُمثِّل تعليم اللُّغة العربيَّة ونَشْرها قضيَّةً مركزيَّةً في مشروعات مَجْمَع الملك سلمان العالمي للُّغة العربيَّة؛ ففي المقصد الذي تأسَّس لبلوغه كثيرٌ من أعماله، والبوابة الكبرى التي تنضوي تحتها برامج متعدِّدة.

ومع ازدياد عدد المؤسَّسات المعنيَّة بتعليم اللُّغة العربيَّة حول العالم؛ ظهرت الحاجة إلى وثيقة يُعوَّل عليها في استظهار واقع تعليم اللُّغة العربيَّة في هذه المؤسَّسات، تقوم على بيانات إحصائيَّة دقيقة، ومعلومات ميدانيَّة تُستقى من المصادر المباشرة؛ للوصول إلى رؤية تفصيليَّة دقيقة تكشف مواطن القوة؛ لاستبقائها ومحاكاتها وتعزيزها، وتكشف مواطن الضَّعف؛ لمعالجتها وتقويمها.

ولإدراك المجمع أهميَّة الجوابات البحثيَّة التي تُقدِّمها المسوح والمقابلات الميدانيَّة؛ أسَّس مشروع: (تقرير حالة تعليم اللُّغة العربيَّة لغةً ثانيَّةً حول العالم)، وهو عملٌ علميٌّ يقوم على بناء وثيقة لتعليم العربيَّة لغةً ثانيَّةً، ويُصدِر ثلاثين تقريراً عن تعليم اللُّغة العربيَّة في ما لا يقل عن ثلاث مئة مركزٍ أو معهدٍ أو قسمٍ لتعليمها، تنتهي إلى ثلاثين دولةً موزَّعةً على قارَّات العالم؛ سعياً لملء الفراغات المتعلِّقة بهذا الجانب، وضبطاً لجهود المعنيِّين بتعليمها، وتوجيهاً لأعمالهم. وقد أُعدَّ هذا التقرير ليكون مرجعاً أصيلاً في ميدان تعليم العربيَّة لغةً ثانيَّةً، وطليةً لمشروعات نافعة، وباعثاً لمبادرات مهمَّة.

ويسعدُّ المجمع بالعمل على تعزيز استخدام اللُّغة العربيَّة، وإطلاق المبادرات الدَّاعمة لذلك، ضمن خطَّته وبرامجه العامَّة التي تتواءم مع الجهود السُّعوديَّة الكبرى في خدمة لغتنا وهويَّتنا العربيَّة، وتواكب رؤية السُّعوديَّة ٢٠٣٠، ويأتي هذا التقرير مصاحباً لبرامج المجمع الأخرى المتَّصلة ببناء الإستراتيجيَّات، والأدلة، والتَّقارير، والسيَّاسات، والمعايير، التي يعقد لأجلها عديد اللِّجان وحلقات النَّقاش والنَّدوات والمؤتمرات؛ مُنطلقاً في ذلك كلِّه من إيمانه بأنَّ لغتنا العربيَّة جديرةٌ -لما تملك من تاريخ وعمق وثراء- بأن تُدعم برامجها وخططها التعليميَّة بدراسات عميقة، وفحص دقيق.

وختاماً نشكر للفريق العلمي جهودهم في العمل على بناء هذا التَّقرير، ويسعد فريق المجمع بتلقي آراء الباحثين والخبراء ومقرِّحاتهم؛ لإثراء التَّقرير، وتطويره، وتجويده.

والله الموفق.

الأمين العام للمجمع

أ. د. عبد الله بن صالح الوشمي

كلمة المدير العام لمنظمة العالم الإسلامي للتربية والعلوم والثقافة (إيسيسكو)

إن التخطيط والسياسة اللغوية من أُسس استعمال اللغات وفهمها في المجتمعات، وبخاصة في عالم اليوم شديد الترابط والاتصال، الذي تزايد فيه مكانة التكثيف مع الإستراتيجيات اللغوية من أجل الحفاظ على وظيفة اللغات سبيلًا إلى التعارف، ولا سيما اللغة العربية الرابطة بين نحو ملياري مسلم يمثلون ربع سكان المعمورة، ونحو نصف مليار عربي ينتمون إلى الوطن العربي، ومن ثمَّ كان توفُّر إطار عملٍ شاملٍ للتخطيط والسياسة اللغوية ضروريًا في الحفاظ على المكانة الثقافية والحضارية للغة العربية، وتعزيز مكانتها العالمية في آنٍ معًا.

وفق هذه الرؤية، وفيما يتعلق بالدول العربية تحديدًا، برزت العناية بقضايا التخطيط والسياسة اللغوية وما تشتمله من إشكالات وحلول في التعريب، والتنوع اللغوي، والازدواج اللغوي، وتمكين اللغة العربية وتنميتها ونشرها، وغير ذلك، وما تهدف إليه من تعزيز استعمال اللغة العربية في التعليم والإعلام والحوكمة والاقتصاد والسياسة وغيرها، وذلك بمبادرات من مثل الترويج للعربية الفصحى الحديثة في السياقات الرسمية، واحترام اللهجات الإقليمية، ودمج اللغة العربية في المجالات التقنيّة والعلمية، والعناية بالدبلوماسية الثقافية العربية وتأثيرها.

ومهما يكن فإن ضرورة العناية بتلك القضايا باستقراء عامٍّ؛ تفرض حاجةً إلى نهجٍ أكثر توحيدًا للجهود دوليًا من أجل تعزيز مكانة اللغة العربية على المستوى العالمي، وذلك بمزيد من التعاون والتنسيق الدوليين، والاستثمار في التعليم بمراحله، وحضور اللغة العربية في مجالات الثقافة والإعلام والدبلوماسية، ويتحقَّق ذلك بعملٍ جامع بين الحكومات، والمؤسسات اللغوية، والمنظمات الدولية، من أجل إنشاء إطار عملٍ شاملٍ يُجاوز باللغة العربية حدود الوطن العربي إلى دول العالم قاطبة.

ولأن سلامة النتائج من سلامة المقدمات؛ انبغى لذلك المسعى التعاوني الجامع أن يُقدَّم له برصدٍ شاملٍ مُفصَّل لحال اللغة العربية عالميًا، مؤسَّس على رؤية منهجية تتناسب وما للعربية من عراققة وقداصة وغنى، وقد كان، فإن «تقرير حالة تعليم اللغة العربية حول العالم» - الذي بين أيدينا - عنيت به المملكة العربية السعودية، موكلاً إلى مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية، وهو مُعجَز نوعيٌّ أمكن به الانتقال بالتخطيط والسياسة اللغوية من المستوى الوطني إلى المستوى الدولي، لأنه فاتحة مشروع لغوي أعظم يتضمَّن أهدافًا أسمى، ويتوسَّل أدوات أكفأ، ويتغيَّا نتائج أنفذ، بها ستُبني التعاونات متعددة الأطراف من أجل إنشاء منهج مُوحَّد يلبي احتياجات معلمي اللغة العربية ومتعلميها حول العالم، وهو ما يقود إلى الاستثمار

في الدبلوماسية بعامة، والدبلوماسية الثقافية العربية بخاصة، والتوسع في الإعلام العربي الرسمي والرقمي عامّة وخاصّه، ومن ثم عقدُ شراكات أقوى بين الدول العربية والشبكات اللغوية العالمية، والمنظمات الدولية، لتعزيز المكانة العالمية للغة العربية وسيطًا تواصليًا يُبرز الثقافة العربية والحضارة العربية الإسلامية.

إن العربية لغةُ حياة، ورمزُ هوية، وأداةُ تواصلٍ عالمي، وفيها من القوة والمتانة والمرونة والحيوية ما يُؤهلها لأن تصبح ذات تأثير ثقافي واقتصادي واجتماعي وسياسي عالمي لا يُضاهى، ولكن لا بُدَّ لذلك من تطوير وعي لغوي يرتقي إلى مستوى تلك المؤهلات ويتمثلها، لتحظى اللغة العربية بمكانتها المنشودة في العقول والقلوب، فمن يملك اللغة العربية يملك مفتاحًا لخيرٍ جمٍّ.

المدير العام لمنظمة العالم الإسلامي للتربية والعلوم والثقافة (إيسيسكو)

د. سالم بن محمد المالك

مقدمة التقرير

تُشكّل اللغة العربية في آسيا نسيجاً غنياً ومتنوعاً، امتدّ عبر تاريخ طويل ليتصل بالحاضر، حاملاً في طياته إرثاً ثقافياً وحضارياً عريقاً. فمنذ البواكير الأولى للإسلام، انطلقت جسور التواصل بين العالم العربي وآسيا. وقد حملت تلك الجسور معها اللغة العربية بوصفها لغة دين، وعلم، ومعرفة، ولغة تجارة، وحوار دبلوماسي (عالم، 2016؛ Gasimova, 2019). لقد أسهمت العديد من العوامل في غرس بذور اللغة العربية في القارة الآسيوية، ومن أبرزها: انتشار الإسلام، والعلاقات التجارية والثقافية، والحركات الإصلاحية والدعوية، إضافةً إلى العلاقات السياسية والدبلوماسية (أفندي، ٢٠١٩).

ومن بين العوامل السابقة، شكّل انتشار الإسلام - ولا يزال - عاملاً أساسياً في نشر اللغة العربية في آسيا. فقد اعتنق الدين الإسلامي ملايين الناس في شتى بقاع القارة الآسيوية، من جنوب شرقها إلى شبه القارة الهندية، وصولاً إلى آسيا الوسطى (أفندي، 2019؛ Heyat, 2014). فغدت اللغة العربية لغةً للعبادة والتعليم الديني؛ وهو ما شجّع الكثير من الآسيويين على تعلّم العربية لفهم القرآن الكريم والسنة النبوية، وللتواصل مع المسلمين في مختلف أنحاء العالم الإسلامي (جيامين، ٢٠١٤). وإضافةً إلى دور انتشار الإسلام، لعبت الحركات الإصلاحية والدعوية دوراً بارزاً في نشر اللغة العربية في آسيا (Khan, 2015). حيث شهد القرن العشرون ظهور حركات إصلاحية سعت إلى إحياء الإرث العربي، وتعزيز مكانة اللغة العربية في المجتمعات الآسيوية (Heyat, ٢٠٠٤؛ Abubakar, ٢٠١٢). فأسهمت هذه الحركات في تأسيس المدارس والمعاهد التي عُنيت بتعليم اللغة العربية ونشر الثقافة الإسلامية العربية. كذلك، قد لعب التبادل التجاري والثقافي عبر التاريخ دوراً محورياً في ربط العالم العربي بآسيا، ولا سيما من خلال طرق التجارة البرية والبحرية. فحملت القوافل التجارية والسفن - إلى جانب البضائع - اللغة العربية والثقافة العربية والدين الإسلامي إلى كافة أصقاع القارة الآسيوية (سمن، ٢٠١٩؛ الحاج، ٢٠١٧). وأثرى هذا التبادل الثقافي المعرفة باللغة العربية، وأسهم في انتشارها بين الكثير من الطبقات الاجتماعية. وإضافةً إلى ما سبق، فهناك عامل لا يقلُّ أهميةً عن العوامل السابقة في نشر اللغة العربية في آسيا في العصر الحديث، وهو العلاقات السياسية والدبلوماسية. فمع ظهور الدول الحديثة في العالم العربي وآسيا، أضحت اللغة العربية أداةً مهمةً للتواصل السياسي والدبلوماسي (آدم، ٢٠١٣؛ يعقوب، ٢٠١٧). وتسعى العديد من الدول الآسيوية إلى تعزيز التعاون مع العالم العربي في شتى المجالات؛ مما زاد من أهمية اللغة العربية بوصفها لغةً للتواصل والتفاهم.

وعلى الرغم من هذه العوامل التي ساعدت في انتشار اللغة العربية في آسيا، فإن انتشار اللغة العربية في القارة الآسيوية يواجه بعض التحديات. من أبرزها: نقص الموارد التعليمية من كتب ومناهج ومُعلمين مؤهلين (الحاج، 2017، 2013، Khan). كما أن تركيز التعليم على الفُصحى وإهماله للهجات يُؤدي إلى صعوبة في التواصل (الحاج، 2017، Sumi & Sumi, 2022). كذلك، فإن الفروقات اللغوية والثقافية بين العربية واللغات الآسيوية تُمثل تحديًا في إتقان الكتابة والقواعد والنطق (Mansur, 2014; Rhaman, 2014; Sumi & Sumi, 2016; 2023). كما أن قلة الفرص المتاحة لممارسة اللغة وغياب التواصل مع الناطقين بها تعوق تطوير الطلاقة اللغوية (Tsukada, ٢٠١١). من جانب آخر، فإن ضعف مكانة اللغة العربية في سوق العمل يُقلل من دافعية البعض لتعلّمها (العوضي، ٢٠١٦). وبالرغم من حجم التحديات، فإن هناك فرصًا واعدة لتعزيز مكانة اللغة العربية في القارة الآسيوية؛ من خلال تطوير مناهج التعليم، وتوظيف التقنية في خدمة تعليم اللغة، وتعزيز التبادل الثقافي والأكاديمي بين العالم العربي وآسيا.

ولتقديم صورة حديثة حول حالة تعليم اللغة العربية لغةً ثانيةً في قارة آسيا، أُعدَّ هذا التقرير الذي يهدف إلى رسم صورة واضحة وشاملة لواقع تعلّمها وتعليمها في قارة آسيا، مُناقِشًا الأوضاع الراهنة، ومُسلِّطًا الضوء على التحديات والفرص المتاحة في هذا المجال. كما يناقش هذا التقرير الدوافع لتعلّم اللغة العربية في قارة آسيا في العصر الحاضر، ويُقدِّم تحليلًا مُفصَّلًا لواقع التعليم في المؤسسات التعليمية والمراكز الثقافية، مع التركيز على مناهج وأساليب التعليم، ودرجة ملاءمتها للاحتياجات المختلفة للمتعلمين. فضلًا عن ذلك، يسعى هذا التقرير إلى تقديم مقترحات وتوصيات لتطوير التخطيط والسياسات اللغوية لتعليم اللغة العربية في آسيا؛ بهدف الارتقاء بشؤون تعليمها وتعلّمها بوصفها لغةً أجنبيةً. وكذلك تعزيز التعاون والتنسيق بين المؤسسات المعنية بتعليمها.

وقد ارتكزت النتائج الواردة في هذا التقرير على منهجية علمية دقيقة؛ ليقَدِّم إضافةً نوعيةً للدراسات المتاحة حول موضوع تعليم اللغة العربية بوصفها لغةً أخرى في قارة آسيا، ويكون مرجعًا قيّمًا للباحثين في مجال تعليم اللغة العربية في آسيا، ويُسهّم في تعزيز مكانتها، ويدعم التواصل بين الشعوب والثقافات. وقد تضمنت منهجية التقرير معايير لاختيار الدول والمؤسسات المستهدفة، إضافةً إلى طرق وأدوات جَمْع البيانات وتحليلها.

معايير اختيار الدول المستهدفة في آسيا:

يشمل هذا التقرير ثماني دول في قارة آسيا. ورُوعي في اختيار هذه الدول معايير محددة، أهمها: استبعاد الدول الناطقة باللغة العربية. ولكي يُسلَّط الضوء على التحديات والمنهجيات المتعلقة بتدريس اللغة العربية؛ بوصفها لغة أجنبية في البيئات التي تكون فيها اللغة العربية ليست لغة أولى أو رسمية، والتي يختلف السياق فيها من حيث الانغماس اللغوي والثقافي الذي يُعدُّ تحديًا أساسيًا يواجه الكثير من المتعلمين في الدول الناطقة بغير العربية؛ استُبعدت الدول الآسيوية الناطقة بالعربية من هذه الدراسة. كما جاء اختيار هذه الدول الثماني من بين بقية الدول الآسيوية؛ وفقًا للمعايير الآتية:

- مؤشر التنوع اللغوي: وذلك لفهم التحديات التي قد تواجه متعلمي اللغة العربية في بيئات لغوية متعددة.
- مؤشر التنوع العرقي: وذلك لإلقاء الضوء على تأثير هذا التنوع على عملية تعلم اللغة العربية.
- مؤشر التنوع الديني: وذلك لفهم الدوافع الدينية وراء تعلم اللغة العربية.

وقد أسهمت هذه المؤشرات في تحقيق شمولية الدراسة وتنوعها، مع التركيز على اختيار الدول التي تُقدِّم تمثيلًا أكثر دقةً لواقع تعليم اللغة العربية في سياقات لغوية وثقافية ودينية متعددة عبر القارة الآسيوية. وانطلاقًا من ذلك، مُنحت الأولوية للدول التي تتميز بأعلى مستويات التنوع في هذه المؤشرات الثلاثة؛ حيث يُتوقَّع أن تكون التحديات المرتبطة بتعليم اللغة العربية أكثر وضوحًا. كما أن هذه الدول تُبرز دور اللغة العربية بوصفها أداةً فعَّالة للتواصل والتفاعل بين لغات وثقافات وأديان مختلفة. يتيح هذا النهج فرصة لتقديم تحليل أكثر عمقًا وشمولاً، ويبرز مكانة اللغة العربية في سياقات متنوعة. كما أنه يُعزز من صياغة توصيات تساهم في مواجهة التحديات، ودعم فرص انتشار اللغة العربية في هذه الدول.

معايير اختيار المؤسسات التعليمية المستهدفة:

سار التقرير على منهجية دقيقة في اختيار المؤسسات التعليمية التي شملتها الدراسة، مستندًا في ذلك إلى معايير كفلت تمثيل واقع تعليم اللغة العربية في آسيا بكل تحدياته وفُرصه المتنوعة. فقد حرصت الدراسة على تنويع العينة؛ لتشمل الجامعات، والمدارس، والمراكز الإسلامية،

والمراكز المتخصصة في تعليم اللغات؛ بهدف مقارنة مختلف أساليب التعليم، وتحديد أكثرها فعاليةً وفق سياقات مختلفة ومتعددة.

ولتحقيق صورة شاملة ودقيقة عن هذه السياقات، اعتمد التقرير في اختياره للمؤسسات التعليمية في الدول المستهدفة على مجموعة من المعايير المحددة. تمثل أبرزها في أن يبلغ عدد طلاب المؤسسة ما لا يقل عن عشرة طلاب، مع مراعاة مدة تدريس اللغة العربية؛ حيث اشترط ألا تقل عن يومين في الأسبوع، ويهدف هذا الشرط إلى ضمان جدية العملية التعليمية وإتاحة الفرصة للطلاب لاكتساب المهارات اللغوية بشكل فعّال.

وبناءً على هذه المعايير، تم استبعاد المؤسسات التي لم تنطبق عليها الشروط. ومع ذلك، ينبغي الإشارة إلى أن ثمة عوامل أخرى أثّرت في استبعاد بعض المؤسسات، رغم تحقيقها لبعض هذه المعايير. وكانت هذه العوامل مرتبطة بالجوانب اللوجستية، ومدى تعاون المؤسسات في تلك الدول مع فريق جَمْع البيانات.

وانطلاقاً من المعايير السابقة، التي ركّزت على مؤشرات التنوع اللغوي والعرق والديني، اختار التقرير ثماني دول آسيوية موزعة على مناطق القارة. وشملت هذه الدول: الهند، والصين، وإندونيسيا، وماليزيا، والفلبين، وقيرغيزستان، وأذربيجان، واليابان. ويُمثّل اختيار هذه الدول الثماني تنوعاً ثقافياً ولغوياً وجغرافياً غنياً؛ وهو ما يسهم في تقديم صورة أكثر شموليةً لواقع تعليم اللغة العربية في آسيا. ومما هو جدير بالذكر أن اختيار هذه الدول لم يقتصر على مدى تحقيقها للمعايير المحددة فحسب، بل راعى أيضاً بعض الجوانب اللوجستية ودرجة التعاون التي أبدتها المؤسسات التعليمية في كل دولة. وبناءً عليه، تم استبعاد بعض الدول التي لم تتوافر فيها جميع المعايير أو لم تُبدِ مؤسساتها تعاوناً، واستبدلت بها دول أخرى حقّقت هذه المعايير، وأبدت رغبةً في المشاركة في الدراسة.

قام الفريق البحثي، عقب اختيار الدول المستهدفة، بتحديد عينة شملت ٨٥ مؤسسة تعليمية موزعة على ٤٨ مدينة في ثماني دول آسيوية. وبلغ عدد المشاركين في هذه الدراسة ١٩٥٨ طالباً، بواقع ١١٤١ من الذكور، و٨١٧ من الإناث، إضافةً إلى ٣٥٥ معلماً، منهم ٢٣٩ من الذكور و١١٦ من الإناث. وقد جُمعت البيانات أيضاً من قبل ٨٥ مديراً؛ لتقديم تحليل شامل يبرز مواطن القوة والتحديات التي تواجه برامج تعليم اللغة العربية، ويسلط الضوء على الإجراءات اللازمة لتحسين جودة التعليم فيها.

آلية جمع البيانات:

اتبع التقرير منهجًا مختلطًا في جَمْع البيانات حول حالة تعليم اللغة العربية في الدول المستهدفة في قارة آسيا؛ إذ دمج بين البيانات الكمية المتمثلة في الاستبانات، والكيفية المتمثلة في المقابلات الشخصية وأدوات الملاحظة التي يقدمها جامعو البيانات وفق منهجية التقرير المدرجة في وثيقة التقرير.

وبعد الانتهاء من جَمْع البيانات، قام جامعو البيانات بتدوين تقارير ميدانية عن كل مؤسسة؛ وذلك لتسجيل ملاحظاتهم وانطباعاتهم حول واقع تعليم اللغة العربية في كل مؤسسة. ولكي تكون هذه التقارير متسقةً في بنائها في جميع المؤسسات؛ وضع فريق العمل عددًا من الجوانب المرتبطة بالبنية التحتية للمؤسسات، ولغة التواصل والتدريس داخلها، والمشهد اللغوي فيها، والمرافق والمصادر التعليمية؛ كي يتبعها جامعو البيانات في كتابة التقارير، إضافةً إلى ملحوظات أخرى.

ويعرض هذا التقرير نتائج كل دولة من الدول الآسيوية الثماني بشكل مستقل، مُسَلِّطًا الضوء على الخصائص الفريدة لواقع تعليم اللغة العربية في كل منها. وقد حُلِّلت البيانات التي جُمِعت؛ من خلال مجموعة من الأساليب والمناهج الإحصائية المُتبعة في مجال البحث العلمي؛ وذلك لضمان دقة النتائج وموضوعيتها.

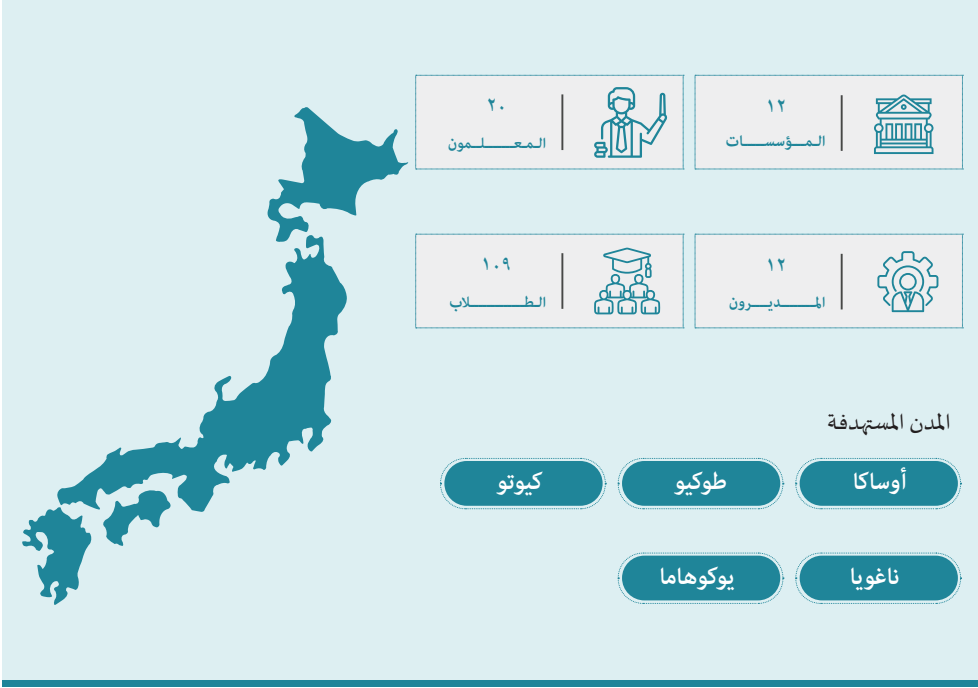
ختامًا، يُقدِّم التقرير عرضًا شاملاً للنتائج الرئيسية التي تم التوصل إليها، بعد استعراض تفصيلي لنتائج كل دولة على حدة. ويهدف هذا العرض إلى توفير فهم متكامل لحالة تعليم اللغة العربية في قارة آسيا، مع التركيز على تحديد أبرز التحديات التي تواجهها هذه المؤسسات التعليمية. كما يُقدِّم التقرير توصيات موجَّهة لصانعي السياسات وأصحاب القرار، تهدف إلى تعزيز مكانة اللغة العربية ودعم انتشارها في الدول المستهدفة. بالإضافة إلى ذلك، تتضمن الخاتمة النهائية تحليلًا عامًا وشاملاً يغطي الدول الآسيوية المستهدفة؛ وهو ما يعزز من القدرة على وضع خطط تطويرية تأخذ في الاعتبار خصوصيات كل دولة ضمن إطار إقليمي أوسع.

اليابان



تقرير حالة تعليم اللغة العربية
لغة ثانية حول العالم





أولاً - نبذة عامة :

تقع دولة اليابان في شرق آسيا، وتتألف من أرخبيل يضم أكثر من ٦ آلاف جزيرة، أهمها هونشو وهوكايدو وكيوشو وشيكوكو، وعاصمتها طوكيو. وتبلغ مساحة اليابان نحو ٣٧٨ ألف كيلو متر مربع، ويقدر عدد سكانها بما يقارب ١٢٦ مليون نسمة. وتعدُّ الشنتو والبوذية من الديانات الرئيسة في اليابان، تليها المسيحية والإسلام (Statistics Bureau of Japan, 2019).

واليابانية هي اللغة الرسمية للدولة. إضافة إلى ذلك، تدرس اللغة الإنجليزية كمادة إلزامية في كل مدارس اليابان. ويعدُّ المجتمع الياباني في الحقيقة مجتمعاً تقليدياً متجانساً، ولم يكن من الناحية الاجتماعية بحاجة ماسة لإتقان اللغات الأجنبية على نطاق واسع (Woo, 2022). لكن نظام الكتابة الياباني واللغة نفسها يتطلبان وقتاً وجهداً كبيرين للإتقان، وهذا أمر لم يترك مساحة للغات الأجنبية كي تنافس في المناهج التعليمية في اليابان. وهذه حالة خاصة باليابان تجعل اليابانيين لا يُقبلون كثيراً على تعلُّم اللغات الأجنبية (Alcantara, & Shi- nohara, 2023). لكن ضرورات التبادل التجاري والثقافي مع دول الجوار، كالصين وكوريا الجنوبية، أدت إلى بعض الاهتمام بلغات مثل الكورية والصينية (Dowling, 2004)، وبالتالي أدى ذلك إلى ظهور مؤسسات لتدريس هاتين اللغتين. أما باقي اللغات الأجنبية، كالفرنسية التي يقدر عدد المتحدثين بها بستة آلاف (Eberhard et al., 2024)، والإسبانية والألمانية، فإنها تحظى بشيء من الاهتمام لأسباب معينة، ثقافية أو شخصية، وينطبق هذا أيضاً على اللغة العربية (أبو حمزة، ٢٠١٨) التي تعدُّ من اللغات الأقلية في اليابان.

وأغلب مستعملي اللغة العربية في اليابان هم من المسلمين الذين يُقدَّر عددهم بنحو ٢٠٠ ألف مسلم (SUMI, 2016). وهي واحدة من اللغات الأجنبية التي تُدرَّس في أكثر من جامعة في البلاد، مثل جامعة واسيدا Waseda University وجامعة كوبي للدراسات الأجنبية Kobe City University of Foreign Studies. وهناك معاهد خاصة لتعليم اللغات، ومن بينها اللغة العربية، مثل معهد ICC Ginzako، والمعهد العربي الإسلامي بطوكيو. لكن تعليم اللغة العربية في اليابان تنهض به في الغالب المراكز الإسلامية والمساجد، مثل جامع Osaka Ibaraki Mosque ومركز النور الثقافي الإسلامي التابع لمسجد فوكوكا Fukuoka Masjid Al Nour Islamic Culture Center.

بدأ تعليم اللغة العربية لغةً أجنبية في اليابان في أوائل القرن العشرين، وتحديدًا في عام ١٩٢١، بعد تأسيس أول قسم للغة العربية في جامعة طوكيو للدراسات الأجنبية (أبو حمزة،



٢٠١٨). ومع ذلك، لم يكن هناك إقبال كبير على تعلم اللغة العربية في ذلك الوقت؛ إذ اقتصر الاهتمام بها على فئة قليلة من الأكاديميين والباحثين المهتمين بالدراسات الإسلامية ودراسات الشرق الأوسط (Sato, ٢٠١٢).

بعد الحرب العالمية الثانية، ازداد الاهتمام بتعلم اللغة العربية في اليابان نتيجة لعدة عوامل. أولها الأزمة النفطية لعام ١٩٧٣ التي أدت إلى زيادة الوعي بأهمية العالم العربي في نظر اليابانيين؛ مما دفع الحكومة والشركات إلى التشجيع على تعلم اللغة العربية (Ellabban, 1993). كما أن نمو العلاقات الدبلوماسية بين اليابان والدول العربية أدى إلى زيادة الحاجة إلى مترجمين فوريين ومتخصصين في الشؤون العربية (Sumi & Sumi, 2016). ومن أسباب اهتمام اليابانيين باللغة العربية كذلك اهتمامهم بالثقافة العربية والإسلامية، وقد شجّع هذا الكثير من اليابانيين على تعلم اللغة العربية لفهم هذه الثقافة بشكل أفضل (Sumi & Sumi, 2023).

تواجه تعليم اللغة العربية وتعلّمها في اليابان، كغيرها من اللغات الأجنبية، تحدياتٍ تمتاز فيها عوامل لغوية وثقافية وتعليمية. فمن الناحية اللغوية، يشكّل الاختلاف الكبير بين العربية واليابانية، من حيث البنية النحوية والنظام الصوتي والحروف الهجائية، تحديًا كبيرًا للمتعلّمين من أبناء اليابان، خاصة في بداية رحلة التعلم (Sumi & Sumi, ٢٠١٦). ورغم وجود بعض الكتب والموارد الخاصة بتعليم اللغة العربية والمتاحة باللغة اليابانية، فإنها تظلّ محدودة مقارنة باللغات الأخرى الأكثر شيوعًا في اليابان؛ مما يجعل من الصعب على المعلمين توفير محتوى تعليمي شامل ومتنوع يلبي احتياجات الطلبة (أبو حمزة، ٢٠١٨). كما يعاني تعليم اللغة العربية في اليابان من نقص في المعلمين المؤهلين ذوي الخبرة في تدريس اللغة العربية لغةً أجنبية، وهذا يؤثر سلبًا في جودة برامج التعليم المتاحة ويحدّ من فرص التعلّم (Sumi & Sumi, ٢٠١٧). ومن التحديات الأخرى التي تواجه تعلّم اللغة العربية في اليابان، التركيز المفرط على اللغة العربية الفصحى في المناهج الدراسية، مع إهمال اللهجات العربية المتنوعة المتداولة في العالم العربي؛ مما يجعل من الصعب على المتعلمين التواصل بفعالية مع أبناء اللغة العربية في شؤون الحياة اليومية (Sumi & Sumi, 2022). كما يعاني المتعلمون من قلة فرص ممارسة اللغة خارج الفصل الدراسي، سواء مع الناطقين الأصليين بالعربية أو من خلال الأنشطة الثقافية، وهذا يعوق نموّ الطلاقة اللغوية ومهارات التواصل الفعال لديهم (Tsukada, ٢٠١١). وللاختلافات الثقافية بين اليابان والعالم العربي كذلك دور في صعوبة تعلم اللغة العربية؛ إذ يجد المتعلمون صعوبة في فهم الثقافة العربية بمختلف سياقاتها؛ مما يؤثر في قدرتهم على التواصل الفعّال



باللغة العربية وفهم النصوص الأدبية والدينية (Kuroda & Suzuki, 1991). وأخيرًا، فإن قلة وعي اليابانيين بأهمية اللغة العربية يمثل هو أيضًا تحدّيًا يعوق انتشارها؛ إذ لا يزال هناك شعور لدى الكثيرين منهم بأن تعلّمها غير ضروري أو غير مفيد، وهذا يؤثر في دافعية المتعلمين لتعلّمها (Sumi & Sumi, 2023).

وفي هذه الدراسة، نرصد أوضاع تعليم اللغة العربية لغة ثانية في اليابان من حيث المؤسسات القائمة عليها ورسالتها وأهدافها وبرامجها ومواردها وخصائصها التنظيمية والإدارية والمالية، كما نرصد ظروف الطلبة ودوافع التحاقهم ببرامج تعليم اللغة العربية، وآراءهم حول تلك البرامج، وكذلك المدرسين العاملين في تلك البرامج ومؤهلاتهم وخبراتهم في المجال، وآراءهم حول طرق التدريس وظروف عملهم من النواحي الإدارية والوظيفية. وتتضمن الدراسة كذلك وقفات مع مديري مؤسسات تعليم اللغة العربية لغة ثانية في اليابان، لمعرفة تخصصاتهم الأكاديمية ومؤهلاتهم وخبراتهم في المجال، ونستقصي آراءهم حول ظروف عمل مؤسساتهم من النواحي المالية والإدارية والتعليمية ومختلف الجوانب التي تخص تعليم اللغة العربية في اليابان. هذا، وتتخلل هذه الدراسة سلسلة من المقابلات الشخصية مع عدد من الطلبة ومن أعضاء الطاقم التعليمي والإداري، نوقشت خلالها جملة من القضايا والمقترحات ذات الصلة بتعليم اللغة العربية لغة ثانية في اليابان. وقد أجملنا نتائج تلك المقابلات الشخصية في نهاية كلّ من أقسام الدراسة الثلاثة؛ أي فئة الطلبة والمدرسين والإداريين.



ثانيًا - مؤسسات تعليم اللغة العربية في اليابان

للتعرف على مؤسسات تعليم اللغة العربية لغة ثانية في اليابان، شملت الدراسة اثنتي عشرة مؤسسة تقدم برامج خاصة لتعليم اللغة العربية. وتمحورت الدراسة في هذا القسم حول رسالة المؤسسة، وأهدافها، وسياستها اللغوية وعدد الموظفين الإداريين العاملين فيه، وكذلك عدد المعلمين والطلبة. وركزت بعض الأسئلة على اللغات الأخرى التي تدرس في تلك المؤسسات إلى جانب اللغة العربية وما إذا كانت هذه المؤسسات معتمدة أم لا. ومن جهة أخرى، اتجهت الأسئلة نحو توضيح ما إذا كانت هذه المؤسسات تمنح شهادات لطلابها، وهل تضم معامل لغوية أو مكاتب وما مدى غنى تلك المكاتب بالكتب الهادفة ذات الصلة.

١. رسالة المؤسسات:

أفادت أربع مؤسسات أن رسالتها تتمحور حول تعليم القيم الإسلامية وتدرّس اللغة العربية وخدمة المجتمع الإسلامي في دولة اليابان. ونصت ست مؤسسات أخرى على أن رسالتها تتمثل في تدريس العلوم الإنسانية والاجتماعية والثقافات وتحقيق التميز الأكاديمي لخريجها. فيما أشارت مؤسستان إلى أن رسالتهما تتمحور حول تحقيق التعليم الجيد، وغرس الفضيلة والقيم العليا لدى طلابها.

٢. أهداف المؤسسات:

تنوعت أهداف مؤسسات تعليم اللغة العربية في اليابان، ويمكن إجمال تلك الأهداف فيما يأتي:

١. تعليم اللغات والفنون الحرة .

٢. تعليم أبناء المسلمين وتنظيم الفعاليات الإسلامية.

٣. الدعوة إلى الله، وتقديم الاستشارات للمجتمع الياباني المسلم، والتبادل الثقافي مع أبناء الديانات الأخرى.

٤. تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

٣. خصائص مؤسسات تعليم اللغة العربية لغة ثانية في اليابان

تضم المؤسسات المستهدفة لتعليم اللغة العربية لغة ثانية في اليابان ٥ جامعات، و٥ مراكز

إسلامية، ومدرسة، ومركزاً متخصصاً في تعليم اللغة، وهي معتمدة رسمياً بنسبة ٤١,٦٧٪. وهي متنوعة من حيث عدد طلبتها وأعضاء طواقمها التعليمية والإدارية، واللغات التي تقوم بتدريسها إلى جانب العربية. وفي الجدول (١,٨) ملخص لهذه الخصائص

الجدول ١,٨: برامج اللغة العربية في المؤسسات المستهدفة

المدة النموذجية لبرنامج اللغة العربية كاملاً	النظام الأكاديمي المتبع في المؤسسة	المؤهلات أو الدّجات العلميّة التي تقدّمها المؤسسة في برنامج اللغة العربية	متوسط عدد خريجي برنامج اللغة العربية سنوياً (خلال السنوات الخمس الأخيرة)	عدد الطلبة المسجلين حالياً في برنامج اللغة العربية		الاعتماد الأكاديمي	عام التأسيس	المؤسسة التعليمية
				ذكور	إناث			
٦-٣ أشهر	فصلي	لا تقدم الجهة شهادة	أقل من عشرة طلاب	٠	٤٠	معتمدة	١٩٦١	جامعة
٦-٣ أشهر	فصلي	شهادة إتمام	ما بين ١٠ إلى ٢٠ طالباً	٣	٣٠	معتمدة	١٩٨٨	جامعة
سنة إلى سنتين	فصلي	شهادة إتمام	ما بين ١٠ إلى ٢٠ طالباً	١٢	٦	غير معتمدة	٢٠٠٤	جامعة
أكثر من سنتين	فصلي	شهادة إتمام /بكالوريوس/ ماجستير/ دكتوراه	أقل من عشرة طلاب	١٦	٧	معتمدة	١٩٢١	جامعة
١٢-٦ شهراً	فصلي	شهادة إتمام	ما بين ١٠ إلى ٢٠ طالباً	٧	٣	معتمدة	١٩٩٠	جامعة
سنة إلى سنتين	فصلي	شهادة إتمام	أقل من عشرة طلاب	٥	١٥	غير معتمدة	٢٠٠٠	مركز لغة
سنة إلى سنتين	فصلي	شهادة إتمام	أكثر من ٥٠ طالباً	٦٠	٩٠	معتمدة	١٩٨٥	مدرسة
٦-٣ أشهر	شهري	لا تقدم الجهة شهادة	أقل من عشرة طلاب	٢	١٠	غير معتمدة	٢٠٠٦	مركز إسلامي
سنة إلى سنتين	شهري	لا تقدم الجهة شهادة	أقل من عشرة طلاب	١٠	٥	غير معتمدة	١٩٩٩	مركز إسلامي
١٢-٦ شهراً	ثلاثة أشهر	لا تقدم الجهة شهادة	أقل من عشرة طلاب	٨	٧	غير معتمدة	٢٠٠٦	مركز إسلامي
٦-٣ أشهر	شهري	شهادة إتمام	أقل من عشرة طلاب	١١	-	غير معتمدة	٢٠١٨	مركز إسلامي
١٢-٦ شهراً	شهري	لا تقدم الجهة شهادة	أقل من عشرة طلاب	١٣	-	غير معتمدة	٢٠٢٢	مركز إسلامي

٤. الأطر العامة التنظيمية والمؤسسية لتعليم اللغة العربية لغة ثانية في اليابان

بيّنت الدراسة أن عدد الطلبة الذكور المسجلين حالياً في مؤسسات تعليم اللغة العربية لغة ثانية في دولة اليابان يتراوح بين طالبين و ٦٠ طالباً، وأن عدد الطالبات يتراوح بين ٣ طالبات و ٩٠ طالبة، مع تباين في أعداد الطلبة المسجلين في البرامج المنفذة. وأما متوسط أعداد الخريجين في برامج اللغة العربية خلال السنوات الخمس الأخيرة، فيتضح من الدراسة أنه يقلّ عن عشرة طلاب في رأي ٦٦,٦٦٪ من الإداريين المشاركين، فيما يرى ٢٥٪ منهم أن العدد يتراوح بين ١٠ و ٢٠ طالباً.

وأما المؤهلات أو الدّجات العلميّة التي تمنحها المؤسسات لخريجي برنامج اللغة العربية، فيتضح أن ٥٨,٣٣٪ من المؤسسات تمنح شهادة إتمام للبرنامج، وتمنح ٨,٣٣٪ منها شهادة



البكالوريوس/ الماجستير / الدكتوراه، في حين لا تمنح ٤١,٦٧٪ من المؤسسات أي شهادة. وتعتمد ٥٠٪ من المؤسسات النظام الأكاديمي الفصلي، في حين يتبع ٢٥٪ منها النظام الشهري. وتتراوح المدة النموذجية لبرنامج اللغة العربية بين سنة إلى سنتين وقد تمتد لأكثر من سنتين في ٢٥٪ من المؤسسات.

وتتبع المؤسسات المستهدفة سياسات لغوية متنوعة. فقد أفادت خمس من المؤسسات المشاركة في الدراسة أن سياستها اللغوية التواصلية داخل المؤسسة تركز على استخدام اللغة اليابانية في التدريس والتواصل؛ فيما نصت أربع مؤسسات على أن اليابانية والإنجليزية هما لغتا التواصل داخل المؤسسة؛ وأفادت مؤسستان أخريان أن اللغة العربية هي لغة التواصل ولغة التدريس داخل المؤسسة. وذكرت مؤسسة واحدة أنها تستخدم اللغتين اليابانية والإندونيسية لغتين للتواصل داخل المؤسسة.

كما أظهرت الدراسة أن اختبار تحديد مستوى الطلبة في اللغة العربية معتمد في بعض المؤسسات المستهدفة فقط وليس جميعها، ويتم بطرق وأساليب متنوعة مثلما يظهر في الجدول (٢,٨):

الجدول ٢,٨: اختبارات تحديد المستوى في المؤسسات المستهدفة

عدد المؤسسات التي تستخدمه بطريقة ورقية	
١	
لا يقيس الاختبار جميع المهارات	يقيس الاختبار جميع المهارات
-	١
عدد المؤسسات التي تستخدمه بواسطة الحاسب الآلي	
١	
لا يقيس الاختبار جميع المهارات	يقيس الاختبار جميع المهارات
١	-
عدد المؤسسات التي لا تستخدمه	
١٠	

مثلما يظهر في الجدول، تعتمد ١٦,٦٦٪ من المؤسسات المستهدفة اختبارًا لتحديد مستوى الطلبة في اللغة العربية، ويشمل جميع المهارات في ٥٠٪ منها. ويتم إجراء الاختبار بالطريقتين الورقية والإلكترونية بنسبة متساوية قدرها ٥٠٪ لكل منهما..

ونظرت الدراسة كذلك في مواصفات تلك المؤسسات من حيث مدى توافر المعامل اللغوية ومعامل الحاسب الآلي والمكتبات والوسائل التعليمية فيها من عدمه، وفي الجدول (٣,٨) بيان للنتائج:

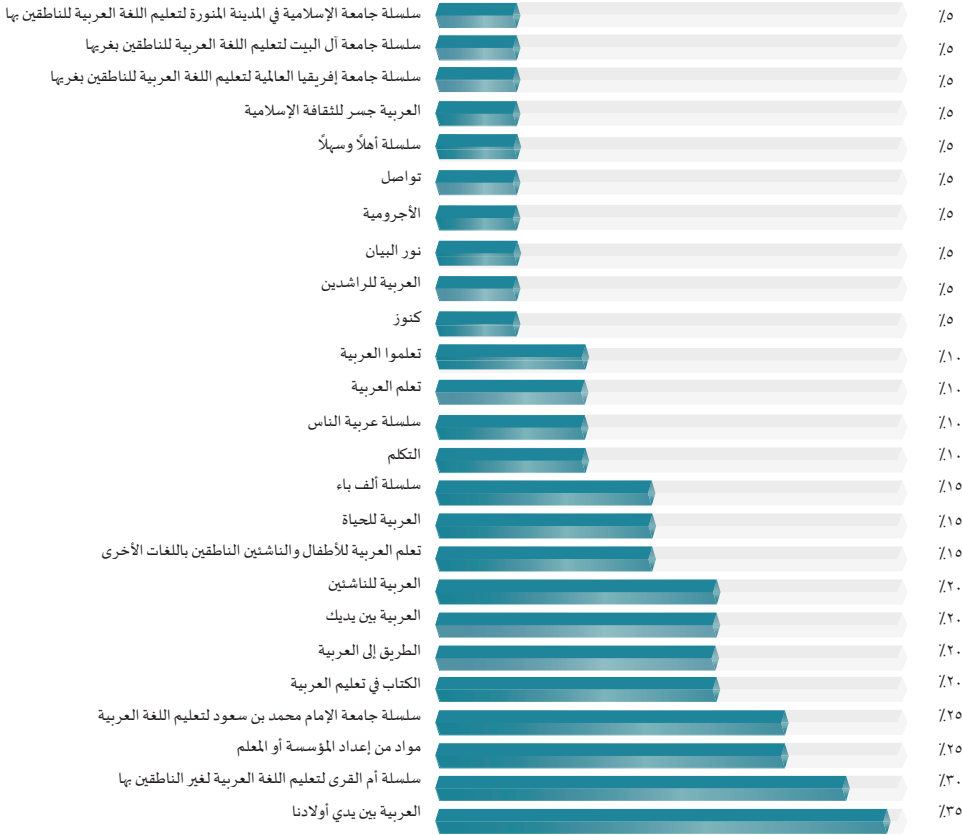
الجدول ٣,٨: المرافق التعليمية في المؤسسات المستهدفة

السؤال	الإجابة		الإجمالي
	نعم	لا	
هل يتوفر معمل لغوي في هذه المؤسسة؟	١	١١	١٢
هل يتوفر معمل للحاسب الآلي في هذه المؤسسة؟	٨	٤	١٢
هل تتوفر مكتبة في هذه المؤسسة؟	٥	٧	١٢
هل الوسائل التعليمية متوفرة في هذه المؤسسة؟	١١	١	١٢

حيث يتبيّن أن ٩١,٦٦٪ من المؤسسات المشاركة في هذا الدراسة لا يتوافر فيها معمل لغوي، كما لا توجد مكتبات في ٥٨,٣٣٪ من تلك المؤسسات. في المقابل، هناك معمل للحاسب الآلي في ٦٦,٦٦٪ من تلك المؤسسات، وهناك وسائل تعليمية متاحة في ٩١,٦٦٪ منها.



الشكل ١,٨: السلاسل والكتب التعليمية المقررة في المؤسسات المستهدفة



تنوعت سلسلة الكتب المستخدمة أساسًا في برامج تعليم العربية للناطقين بغيرها في اليابان. وتبين الدراسة أن أكثرها استخدامًا هو كتاب «العربية بين يدي أولادنا»؛ وذلك بنسبة ٣٥٪، تليه «سلسلة جامعة أم القرى لتعليم العربية لغير الناطقين بها»، بنسبة ٣٠٪، ثم «مواد من إعداد المؤسسة أو المعلم»، و«سلسلة جامعة الإمام محمد بن سعود لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها» بنسبة متساوية قدرها ٢٥٪ لكل منهما، ف«الكتاب في تعليم العربية» و«العربية بين يديك» و«العربية للناشئين» بنسبة متساوية قدرها ٢٠٪ لكل منها. ويأتي بعد ذلك كتاب «تعلم العربية للأطفال والناشئين الناطقين بلغات أخرى» وكتاب «العربية للحياة» و«سلسلة ألف باء» بنسبة متساوية قدرها ١٥٪ لكل منها. وهناك أيضًا كتب أخرى مستخدمة بنسب ضئيلة لا تتجاوز ١٠٪.

ثالثاً - متعلمو اللغة العربية لغة ثانية في اليابان:

١. خصائصهم الديموغرافية والديمولوجية

رصدت هذه الدراسة مختلف الخصائص الديموغرافية والديمولوجية للطلبة المنخرطين في مؤسسات تعليم العربية لغة ثانية في اليابان، وعددهم ١٠٩ طلاب وطالبات، وفي الجدول التالي بيان بتلك الخصائص:

الجدول ٤،٨: خصائص الطلبة المشاركين في المؤسسات المستهدفة

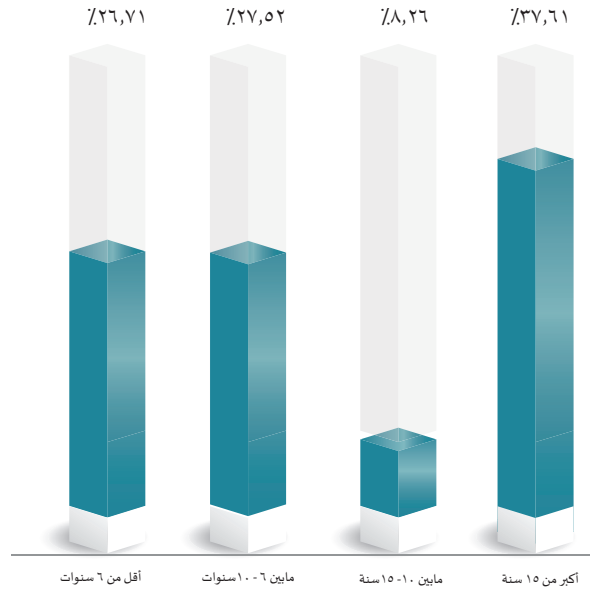
الجنس	ذكر	
	أنثى	
	الإجمالي	
الفئات العمرية	٥٨	٪٥٣،٢١
	٥١	٪٤٦،٧٩
	١٠٩	٪١٠٠
	٦	٪٥،٥٠
	٧	٪٦،٤٢
	٣٢	٪٢٩،٣٦
	٤٩	٪٤٤،٩٥
المرحلة الدراسية	١٥	٪١٣،٧٦
	١٠٩	٪١٠٠
	٧	٪٦،٤٢
	٤	٪٣،٦٧
	٣٩	٪٣٥،٧٨
	٤٢	٪٣٨،٥٣
	١٤	٪١٢،٨٤
الجنسية	٣	٪٢،٧٥
	١٠٩	٪١٠٠
	٧٩	٪٧٢،٤٨
	٩	٪٨،٢٦
	٥	٪٤،٥٩
	٥	٪٤،٥٩
	٣	٪٢،٧٥
	٢	٪١،٨٣
	١	٪٠،٩٢
	١	٪٠،٩٢
	١	٪٠،٩٢
	١	٪٠،٩٢
	١	٪٠،٩٢
	١	٪٠،٩٢
	١٠٩	٪١٠٠
	١٠٩	٪١٠٠
	١٠٩	٪١٠٠
	١٠٩	٪١٠٠
	١٠٩	٪١٠٠
	١٠٩	٪١٠٠
	١٠٩	٪١٠٠



٦٩	٪٦٣,٣٠	اليابان	البلاد الأصلية
١٣	٪١١,٩٣	باكستان	
٧	٪٦,٤٢	إندونيسيا	
٦	٪٥,٥٠	تركيا	
٥	٪٤,٥٩	سيرلانكا	
٣	٪٢,٧٥	بنجلاديش	
١	٪٠,٩٢	الأردن	
١	٪٠,٩٢	فرنسا	
١	٪٠,٩٢	أوزباكستان	
١	٪٠,٩٢	الولايات المتحدة	
١	٪٠,٩٢	مصر	
١	٪٠,٩٢	الهند	
١٠٩	٪١٠٠	الإجمالي	
٧٨	٪٧١,٥٦	اللغة اليابانية	اللغة الأولى
١٣	٪١١,٩٣	اللغة الأوردية	
٦	٪٥,٥٠	اللغة الإندونيسية	
٥	٪٤,٥٩	اللغة التركية	
٢	٪١,٨٣	اللغة التاميلية	
١	٪٠,٩٢	اللغة الفرنسية	
١	٪٠,٩٢	اللغة الإنجليزية	
١	٪٠,٩٢	اللغة البنجلاديشية	
١	٪٠,٩٢	اللغة الأوزبكية	
١	٪٠,٩٢	اللغة السنهالية	
١٠٩	٪١٠٠		
٨٥	٪٧٧,٩٨	اللغة اليابانية	اللغة المستخدمة في المنزل
٧	٪٦,٤٢	اللغة الأوردية	
٤	٪٣,٦٧	اللغة الإندونيسية	
٣	٪٢,٧٥	اللغة التركية	
٢	٪١,٨٣	اللغة البنغالية	
٢	٪١,٨٣	اللغة التاميلية	
١	٪٠,٩٢	اللغة الإنجليزية واليابانية	
١	٪٠,٩٢	اللغة البنغالية واليابانية	
١	٪٠,٩٢	اللغة الفرنسية	
١	٪٠,٩٢	اللغة الأوزبكية والطاجيكية والروسية	
١	٪٠,٩٢	اللغة السنهالية	
١	٪٠,٩٢	اللغة العربية	
١٠٩	٪١٠٠	الإجمالي	

فبالنظر إلى خصائص الطلبة المشاركين في هذه الدراسة، نجد أنهم يتوزعون بحسب العمر إلى خمس فئات عمرية، النسبة الكبرى منها لفئة الشباب من ٢٠ إلى ٢٤ عامًا، وقدرها ٤٤,٩٥٪، تليها الفئة من ١٥ إلى ١٩ عامًا بنسبة ٢٩,٣٦٪، والفئة العمرية الأكثر من ٢٤ سنة بنسبة ١٣,٧٦٪ من مجموع المشاركين. وكانت المشاركة الكبرى للطلبة الذكور بنسبة ٥٣,٢١٪، مقارنة بنسبة الطالبات التي بلغت ٤٦,٧٩٪. ومثل طلاب وطالبات المرحلة الجامعية الأغلبية بنسبة ٣٨,٥٣٪ مقارنة بطلبة المرحلة الثانوية الذين مثلوا ٣٥,٧٨٪ من المشاركين. ويتضح من إجابات المشاركين أن ٧٢,٤٨٪ منهم يحملون الجنسية اليابانية، وإن اختلفت البلدان الأصلية لقلّة منهم. وتمثل اللغة اليابانية اللغة الأولى لأغلب الطلبة المشاركين بنسبة قدرها ٧١,٥٦٪، ويتحدث بها ٧٧,٩٨٪ منهم مع عائلاتهم.

الشكل ٢,٨: سن الدارسين عند بداية تعلم اللغة العربية



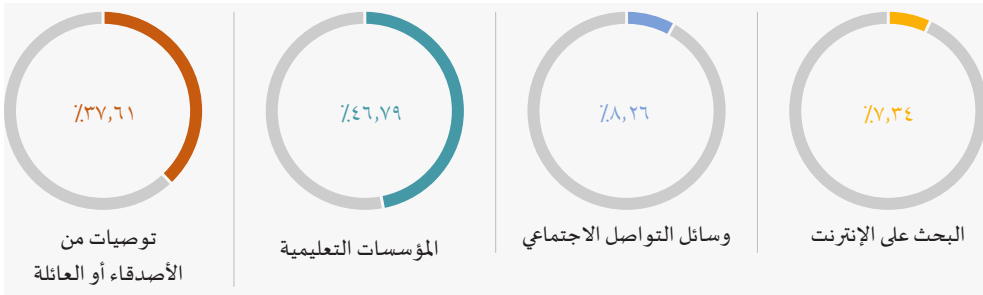
حيث يتبيّن أن ٣٧,٦١٪ من الطلبة المشاركين بدؤوا بتعلم اللغة العربية وقد تجاوزت أعمارهم ١٥ سنة، تليهم الفئة العمرية المتراوحة بين ٦ إلى ١٠ سنوات، بنسبة ٢٧,٥٢٪، فالذين تقل أعمارهم عن ٦ سنوات، بنسبة ٨,٢٦٪، فالذين تتراوح أعمارهم بين ١٠ إلى ١٥ سنة بنسبة ٨,٢٦٪.





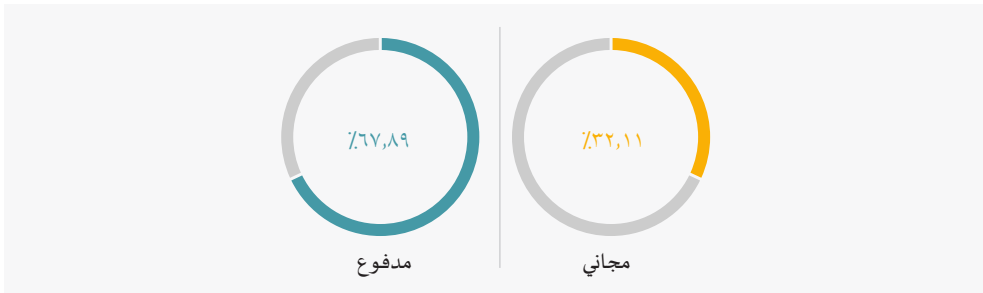
وقد التحق هؤلاء الطلبة ببرامج تعليم اللغة العربية بناء على معلومات حصلوا عليها بطرق وكيفيات مختلفة، مثلما يظهر في الشكل (٣,٨):

الشكل ٣,٨: وسيلة معرفة الدارسين بشأن البرامج الملتحقين بها حالياً



تفاوتت ردود الطلبة حول كيفية علمهم لأول مرة ببرامج اللغة العربية التي التحقوا بها، غير أن جهود المؤسسة التعليمية جاءت في الصدارة بنسبة 46,79٪، تليها توصيات الأصدقاء أو العائلة بنسبة 37,61٪، فوسائل التواصل الاجتماعي بنسبة 8,26٪، ثم البحث على الإنترنت بنسبة 7,34٪.

الشكل ٤,٨: البرامج المجانية والمدفوعة في المؤسسات المستهدفة



وتظهر الدراسة أن برامج تعليم اللغة العربية في اليابان تقدم بمقابل مدفوع بالنسبة إلى ٦٧,٨٩٪ من الطلبة المشاركين في الدراسة، في حين أنها مجانية بالنسبة إلى ٣٢,١١٪ منهم، مثلما يظهر في الشكل (٤,٨).

الجدول ٥,٨: مشاركة الطلبة في برامج التبادل الطلابي والانغماس اللغوي

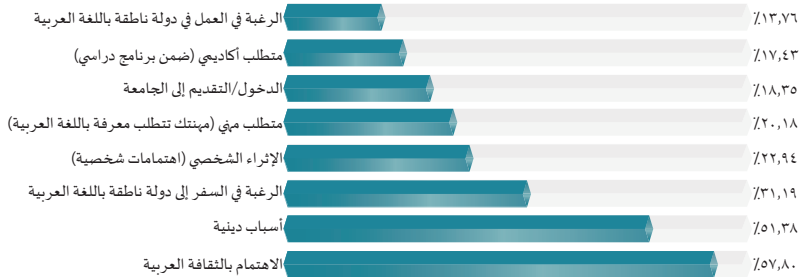
الإجابة	عدد الطلاب	النسبة المئوية
لا	٩٣	٨٥,٣٢٪
نعم	١٦	١٤,٦٨٪
الإجمالي	١٠٩	١٠٠٪

كما أظهرت الدراسة أن النسبة الكبرى منهم، وقدرها ٨٥,٣٢٪، لم يسبق لهم أن شاركوا في برامج الانغماس اللغوي، فيما شارك ١٤,٦٨٪ منهم في تلك البرامج.

٢. دوافعهم لتعلم اللغة العربية:

اتجهت الدراسة كذلك إلى استكشاف دوافع الطلبة المشاركين إلى الالتحاق ببرامج تعليم اللغة العربية، وقد تفاوت المشاركون في تحديد تلك الدوافع، لكن الاهتمام بالثقافة العربية كان العامل الأهم بالنسبة إلى ٥٧,٨٠٪ منهم، تليه الأسباب الدينية بالنسبة إلى ٥١,٣٨٪ منهم، ثم الرغبة في السفر إلى دولة ناطقة باللغة العربية بنسبة ٣١,١٩٪. وتأتي بعد ذلك دوافع الإثراء الشخصي بالنسبة إلى ٢٢,٩٤٪ منهم، ثم المتطلب المهني بالنسبة إلى ٢٠,١٨٪ من الطلبة المشاركين، وفي الشكل (٥,٨) تفصيل لهذه النتائج:

الشكل ٥,٨: دوافع الدارسين لتعلم اللغة العربية



ومن خلال خمسة أسئلة محدّدة، رصدت الدراسة آراء الطلبة المشاركين بشأن محاور أهمية اللغة العربية في حياتهم الأكاديمية والعملية. وفي الجدول رقم (٦,٨) تلخيص لتلك النتائج مرتبةً تنازلياً حسب الوزن النسبي لكل سؤال:

الجدول ٦.٨: تصورات الدارسين حول أهمية تعلم اللغة العربية

م	السؤال	أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة	إجمالي	المتوسط	التباين	الانحراف	النسبة	t-test	اتجاه العينة
١	لغة العربيّة دور مهمّ في تعزيز التفاهم الثقافي	١٩	٦١	١٤	٧	٨	١٠٩	٣,٧	١,١٣	١,٠٦	٪٧٣,٩٤	٦,٨٥	أوافق
		٪١٧,٤٣	٪٥٥,٩٦	٪١٢,٨٤	٪٦,٤٢	٪٧,٣٤	٪١٠٠						
٢	تُعزّز مهاراتي في اللغة العربيّة من تطوري الوظيفي	١٣	٥٧	١٤	١٠	١٥	١٠٩	٣,٣٩	١,٤٩	١,٢٢	٪٦٧,٨٩	٣,٣٨	محايد
		٪١١,٩٣	٪٥٢,٢٩	٪١٢,٨٤	٪٩,١٧	٪١٣,٧٦	٪١٠٠						
٣	يتزايد الطلب على مهارات اللغة العربيّة في سوق العمل	٩	٥٢	٢٢	١٨	٨	١٠٩	٣,٣٣	١,١٦	١,٠٨	٪٦٦,٦١	٣,٢١	محايد
		٪٨,٢٦	٪٤٧,٧١	٪٢٠,١٨	٪١٦,٥١	٪٧,٣٤	٪١٠٠						
٤	يُعتبر الدين من الدوافع الرئيسة التي تحفّزني لتعلم اللغة العربية	١٦	٤٦	١٦	١٢	١٩	١٠٩	٣,٢٦	١,٧٥	١,٣٢	٪٦٥,١٤	٢,٠٣	محايد
		٪١٤,٦٨	٪٤٢,٢٠	٪١٤,٦٨	٪١١,٠١	٪١٧,٤٣	٪١٠٠						
٥	يعد إتقان اللغة العربيّة أحد الأمور الأساسية والقيّمة في مجال دراستي أو مهنتي	١١	٤٣	٢٣	١٩	١٣	١٠٩	٣,١٨	١,٤٢	١,١٩	٪٦٣,٦٧	١,٦١	محايد
		٪١٠,٠٩	٪٣٩,٤٥	٪٢١,١٠	٪١٧,٤٣	٪١١,٩٣	٪١٠٠						

من خلال الجدول (٦,٨)، يعدّ الجانب الثقافي من الدوافع الرئيسة إلى تعلم اللغة العربية في اليابان، فقد لقيت الإجابة (أوافق) أعلى نسبة من إجابات الطلبة المشاركين، وقدرها ٥٥,٩٦٪، تليها الإجابة (أوافق بشدة) بنسبة ١٧,٤٣٪؛ مما يبيّن أن للغة العربية دوراً مهماً في تعزيز التفاهم الثقافي. وقد بلغ الوزن النسبي للسؤال ٧٣,٩٤٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٧، وانحراف معياري قدره ١,٠٦، وكان الاتجاه السائد للعينّة «أوافق»؛ مما يدل على أهمية اللغة العربية بالنسبة إلى الطلبة المشاركين في تعزيز التفاهم الثقافي.

وأما بالنسبة لأهمية تعلم اللغة العربية في الجانب الوظيفي في هذا السؤال سجلت أعلى نسبة وهي ٥٢,٢٩٪ من الطلبة المشاركين وتناظر الإجابة «أوافق»، تليها ١٢,٨٤٪ التي تناظر الإجابة «محايد» وقد بلغ الوزن النسبي للسؤال ٦٧,٨٩٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٣٩، وانحراف معياري ١,٢٢، وكان الاتجاه السائد للعيننة «محايد»؛ مما يدل على أن للطلبة المشاركين موقفا «محايدا» حول أهمية اللغة العربية في تطورهم الوظيفي.

وعن أهمية تعلم اللغة العربية ودوره في سوق العمل، فقد لقيت الإجابة (أوافق) أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين على هذا السؤال؛ إذ بلغت ٤٧,٧١٪، تليها الإجابة (محايد) بنسبة ٢٠,١٨٪، ثم الإجابة (لا أوافق) بنسبة ١٦,٥١٪. وقد بلغ الوزن النسبي للسؤال ٦٦,٦١٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٣٣، وانحراف معياري قدره ١,٠٨، وكان الاتجاه السائد للعيننة هو «الحياد»؛ مما يدل على أن للطلبة المشاركين موقفا «محايدا» حول زيادة الطلب على مهارات اللغة العربية في سوق العمل في اليابان.

يعدّ الدين من الدوافع المحفزة لتعلم اللغة العربية في اليابان. فقد لقيت الإجابة (أوافق) أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين على هذا السؤال؛ إذ بلغت ٤٢,٢٠٪، تليها الإجابة (لا أوافق بشدة) بنسبة ١٧,٤٣٪، فالإجابتان (أوافق بشدة) و(محايد) بنسبة متساوية قدرها ١٤,٦٨٪ لكل منهما. وبلغ الوزن النسبي للسؤال ٦٥,١٤٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٢٦، وانحراف معياري قدره ١,٣٢، وكان الاتجاه السائد للعيننة «الحياد»؛ مما يدل على أن للطلبة المشاركين موقفا «محايدا» تجاه أهمية الدين كعامل محفز لتعلم اللغة العربية في اليابان.

وفيما يتعلق بالجانب الدراسي والمهني لقيت الإجابة (أوافق) أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين؛ إذ بلغت ٣٩,٤٥٪، تليها الإجابة (محايد) بنسبة ٢١,١٠٪. وقد بلغ الوزن النسبي للسؤال ٦٣,٦٧٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,١٨، وانحراف معياري قدره ١,١٩، وكان الاتجاه السائد للعيننة «الحياد»؛ مما يدل على أن للطلبة المشاركين موقفا «محايدا» تجاه أهمية مهارات اللغة العربية في مجال الدراسة والمهنة في اليابان.

٣. برامج اللغة العربية في نظر الطلبة

يلخص الجدول رقم (٧,٨) آراء الطلبة حول برامج اللغة العربية في اليابان؛ وذلك من خلال ١٦ سؤالاً تتعلق بتفاصيل تلك البرامج، وتبين النتائج المرتبة تنازليا حسب الوزن النسبي لكل سؤال مدى رضا الطلبة عن برامج اللغة العربية المقدمة لهم، من حيث دور المعلمين وتناسب



المنهج الدراسي مع أهدافهم ومستواهم الدراسي، وكذلك مدى رضاهم عن خدمات الدعم المقدمة من المؤسسة التعليمية والبيئة التعليمية المتاحة لهم لتعلم اللغة العربية.

الجدول ٧,٨: اتجاهات الدارسين تجاه برامج اللغة العربية

م	السؤال	ر. ١	ر. ٢	محايد	غير راضٍ جداً	إجمالي	المتوسط	التباين	الأثراف	النسبة	ISO 1	اتجاه العينة
١	التعليقات التي يقدمها المعلم حول كفاءتي اللغوية وتقديري بناءً.	١٥	٥١	٢٥	١٤	١٠٩	٣,٥٤	١	١	٪٧٠,٨٣	٥,٦٥	راضٍ
		٪١٣,٢٦	٪٤٦,٧٩	٪٢٢,٩٤	٪١٢,٨٤	٪١٠٠						
٢	راضٍ تمامًا عن كفاءة مدرسي اللغة العربية في البرنامج.	١٤	٤٨	٣٠	١٢	١٠٩	٣,٥	١	١	٪٦٩,٩١	٥,١٧	راضٍ
		٪١٢,٨٤	٪٤٤,٠٤	٪٢٧,٥٢	٪١١,٠١	٪١٠٠						
٣	يشجع المعلمون الطلبة على المشاركة والاندماج مع زملائهم داخل الفصل.	١٣	٥٢	٢٣	١٢	١٠٩	٣,٤٤	١,٢	١,١	٪٦٨,٨١	٤,٢	راضٍ
		٪١١,٩٣	٪٤٧,٧١	٪٢١,١٠	٪١١,٠١	٪١٠٠						
٤	تواصل المعلمين وتوفيرهم لمساعدة الطلبة مناسب.	١٤	٥١	٢١	١٥	١٠٨	٣,٤٤	١,٢٢	١,١	٪٦٨,٨١	٤,١٦	راضٍ
		٪١٢,٨٤	٪٤٦,٧٩	٪١٩,٢٧	٪١٣,٧٦	٪١٠٠						
٥	برنامج اللغة العربية يعرفني بثقافة الدول والشعوب الناطقة بها.	١٤	٤٨	٢٣	١٤	١٠	٣,٣٩	١,٣	١,١٤	٪٦٧,٧١	٣,٥٣	محايد
		٪١٢,٨٤	٪٤٤,٠٤	٪٢١,١٠	٪١٢,٨٤	٪٩,١٧						
٦	تصميم المنهج ومحتواه مناسب ويطور من مستوى الطلبة.	١٢	٤٧	٢٤	١٤	١٢	٣,٣	١,٣٥	١,١٦	٪٦٦,٠٦	٢,٧٢	محايد
		٪١١,٠١	٪٤٣,١٢	٪٢٢,٠٢	٪١٢,٨٤	٪١١,٠١						
٧	الموارد التي توفرها المؤسسة التعليمية تلي جميع احتياجاتي التعليمية.	٧	٤٩	٢٧	٢١	٥	٣,٢٩	١	١	٪٦٥,٨٧	٣,٠٧	محايد
		٪٦,٤٢	٪٤٤,٩٥	٪٢٤,٧٧	٪١٩,٢٧	٪٤,٥٩						
٨	القيمة التي يضيفها برنامج اللغة العربية مقارنة بالرسوم مناسبة جدا.	٩	٤٥	٣٢	١٥	٨	٣,٢٩	١,٠٩	١,٠٤	٪٦٥,٨٧	٢,٩٤	محايد
		٪٨,٢٦	٪٤١,٢٨	٪٢٩,٣٦	٪١٣,٧٦	٪٧,٣٤						
٩	يتوافق المنهج مع أهدافي من تعلم اللغة العربية.	١٣	٤٢	٢٦	١٧	١١	٣,٢٧	١,٣٥	١,١٦	٪٦٥,٣٢	٢,٣٩	محايد
		٪١١,٩٣	٪٣٨,٥٣	٪٢٣,٨٥	٪١٥,٦٠	٪١٠,٠٩						
١٠	أنا راضٍ تمامًا عن بيئة الفصل الدراسي، بما في ذلك الأدوات والتكنولوجيا.	٨	٤٥	٣١	١٧	٨	٣,٢٦	١,٠٩	١,٠٤	٪٦٥,١٤	٢,٥٧	محايد
		٪٧,٣٤	٪٤١,٢٨	٪٢٨,٤٤	٪١٥,٦٠	٪٧,٣٤						



م	السؤال	راشٍ جداً	راشٍ	محايد	غير راضٍ	جداً غير راضٍ	إجمالي	المتوسط	التباين	الانحراف	النسبة	t-test	اتجاه العينة
١١	المرافق العامة في المؤسسة التعليمية مناسبة وملائمة.	٤	٥٧	٢٣	١٣	١٢	١٠٩	٣,٢٦	١,١٦	١,٠٨	٪٦٥,١٤	٢,٤٩	محايد
		٪٣,٦٧	٪٥٢,٢٩	٪٢١,١٠	٪١١,٩٣	٪١١,٠١	٪١٠٠						
١٢	توجد دروس دعم ومتابعة للطلاب الذين يواجهون صعوبات في التعلم.	١٣	٣٨	٣٠	١٢	١٦	١٠٩	٣,١٨	١,٤٩	١,٢٢	٪٦٣,٦٧	١,٥٧	محايد
		٪١١,٩٣	٪٣٤,٨٦	٪٢٧,٥٢	٪١١,٠١	٪١٤,٦٨	٪١٠٠						
١٣	خدمات الدعم التي توفرها المؤسسة التعليمية للطلاب كافية.	٧	٤٢	٣١	١٨	١١	١٠٩	٣,١٥	١,١٩	١,٠٩	٪٦٢,٩٤	١,٤١	محايد
		٪٦,٤٢	٪٣٨,٥٣	٪٢٨,٤٤	٪١٦,٥١	٪١٠,٠٩	٪١٠٠						
١٤	توجد أنشطة غير صفية تدعم تعلّم اللغة العربية.	١١	٣٦	٣٠	١٩	١٣	١٠٩	٣,١٢	١,٣٧	١,١٧	٪٦٢,٣٩	١,٠٦	محايد
		٪١٠,٠٩	٪٣٣,٠٣	٪٢٧,٥٢	٪١٧,٤٣	٪١١,٩٣	٪١٠٠						
١٥	توجد فرص للتطبيق العملي للمهارات اللغوية (مثل معامل لمهارات اللغة).	١٠	٣٣	٢٧	٢٥	١٤	١٠٩	٣	١,٤١	١,١٩	٪٦٠	٠	محايد
		٪٩,١٧	٪٣٠,٢٨	٪٢٤,٧٧	٪٢٢,٩٤	٪١٢,٨٤	٪١٠٠						
١٦	أشعر بأنّي على دراية كافية بالمنح الدراسية أو برامج المساعدات المالية المتاحة لتعليم اللغة العربيّة.	١٢	٣١	٢٣	٢٥	١٨	١٠٩	٢,٩٤	١,٦١	١,٢٧	٪٥٨,٩	٠,٤٥-	محايد
		٪١١,٠١	٪٢٨,٤٤	٪٢١,١٠	٪٢٢,٩٤	٪١٦,٥١	٪١٠٠						

فيما يتعلق برأي الطلبة حول تعليقات معلمهم على كفاءتهم اللغوية ومدى إسهامها في تقدم مستواهم، سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين الإجابات وقدرها ٪٤٦,٧٩، تليها الإجابة «محايد» بنسبة ٪٢٢,٩٤، ثم الإجابة «راضٍ جداً» بنسبة ٪١٣,٧٦. وبلغ الوزن النسبي للسؤال ٪٧٠,٨٣، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٥٤، وانحراف معياري قدره ١,٠٠، وكان الاتجاه السائد للعينة «راضٍ»؛ مما يدل عمومًا على رضا الطلبة المشاركين عن تعليقات معلمهم حول كفاءتهم اللغوية وتقدمهم في برنامج تعليم اللغة العربية في اليابان.

وعن مدى رضا الطلبة المشاركين عن كفاءة المدرسين العاملين في البرنامج، سجلت الإجابة



«راضٍ» أعلى نسبة بين الإجابات وقدرها ٤٤,٠٤٪، تليها الإجابة «محايد» بنسبة ٢٧,٥٢٪. وبلغ الوزن النسبي للسؤال ٦٩,٩١٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٥، وانحراف معياري قدره ١,٠٠، وكان الاتجاه السائد للعينة «راضٍ»؛ مما يدل على رضا الطلبة عمومًا عن كفاءة مدرسيهم في برامج اللغة العربية في اليابان.

وفيما يتعلق بمدى رضا الطلبة عن التشجيع الذي يلقونه من المعلمين للمشاركة والاندماج مع زملائهم داخل الفصل، سجلت الإجابة (راضٍ) أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين، وبلغت ٤٧,٧١٪، تليها الإجابة «محايد» بنسبة ٢١,١٠٪، وبلغ الوزن النسبي للسؤال ٦٨,٨١٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٤٤، وانحراف معياري قدره ١,١، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا»؛ مما يدل على رضا الطلبة عن دور المعلمين في برامج اللغة العربية في اليابان.

وبخصوص رضا الطلبة المشاركين عن تواصل المعلمين وتوفيرهم للمساعدة في برامج تعليم اللغة العربية، سجلت الإجابة (راضٍ) أعلى نسبة من إجابات الطلبة المشاركين، وبلغت ٤٦,٧٩٪، تليها الإجابة (محايد) بنسبة ١٩,٢٧٪. وبلغ الوزن النسبي للسؤال ٦٨,٨١٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٤٤، وانحراف معياري قدره ١,١، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا»؛ مما يدل على رضا الطلبة بشأن تواصل المعلمين ودورهم في برامج اللغة العربية في اليابان.

وفيما يتعلق بوجهة نظر الطلبة المشاركين حول برنامج اللغة العربية ومدى إسهامه في التعريف بثقافة الدول والشعوب الناطقة بالعربية، سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين إجابات الطلبة، وقدرها ٤٤,٠٤٪، تليها الإجابة «محايد» بنسبة ٢١,١٠٪. وبلغ الوزن النسبي للسؤال ٦٧,٧١٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٣٩، وانحراف معياري قدره ١,١٤، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الحياة»؛ مما يدل على موقف محايد من الطلبة تجاه برامج تعليم اللغة العربية في اليابان ومدى إسهامها في تعريفهم بثقافة الشعوب العربية.

وأما عن وجهة نظر الطلبة المشاركين حول تصميم المنهج ومحتواه ودرجة إسهامه في تطوير مستواهم، سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين إجابات الطلبة وبلغت ٤٣,١٢٪، وتليها الإجابة «محايد» بنسبة ٢٢,٠٢٪، ثم الإجابة «غير راضٍ» بنسبة ١٢,٨٤٪. وبلغ الوزن النسبي للسؤال ٦٦,٠٦٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٣، وانحراف معياري قدره ١,١٦، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الحياة»؛ مما يدل على موقف محايد من الطلبة بشأن تصميم المناهج المتبعة في برامج اللغة العربية ومحتواها في اليابان.



وفيما يتعلق بوجهة نظر الطلبة المشاركين حول الموارد التي توفرها المؤسسة ومدى تلبية احتياجاتهم التعليمية، سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة من إجابات الطلبة المشاركين وقدرها ٤٤,٩٥٪، تليها الإجابة «محايد» بنسبة ٢٤,٧٧٪. وبلغ الوزن النسبي للسؤال ٦٥,٨٧٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٢٩، وانحراف معياري قدره ١,٠٠، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الحياد»؛ مما يدل على موقف محايد من الطلبة المشاركين عمومًا بشأن الموارد التي توفرها المؤسسة التعليمية في اليابان ومدى تلبية احتياجاتهم التعليمية.

وفيما يخص القيمة التي يضيفها برنامج اللغة العربية مقارنة بالرسوم، سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين الإجابات، وقدرها ٤١,٢٨٪، تليها الإجابة «محايد» بنسبة ٢٩,٣٦٪. وبلغ الوزن النسبي للسؤال ٦٥,٨٧٪ بمتوسط حسابي يساوي ٣,٢٩ وانحراف معياري قدره ١,٠٤، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الحياد»؛ مما يدل على موقف محايد من الطلبة المشاركين بشأن القيمة التي يضيفها لهم برنامج اللغة العربية مقارنة بالرسوم.

وفيما يتعلق بمنهج التدريس ومدى توافقه مع أهداف الطلبة من دراسة اللغة العربية، سجلت الإجابة (راضٍ) أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين، وبلغت ٣٨,٥٣٪، تليها الإجابة (محايد) بنسبة ٢٣,٨٥٪. وبلغ الوزن النسبي للسؤال ٦٥,٣٢٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٢٧، وانحراف معياري قدره ١,١٦، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الحياد»؛ مما يدل على موقف محايد من الطلبة المشاركين بشأن المناهج المتبعة في تدريس اللغة العربية في اليابان وتوافقها مع أهدافهم.

وأما عن مدى رضا الطلبة المشاركين عن بيئة الفصل الدراسي، سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين، وقدرها ٤١,٢٨٪، تليها الإجابة «محايد» بنسبة ٢٨,٤٤٪، ثم الإجابة «غير راضٍ» بنسبة ١٥,٦٠٪. وبلغ الوزن النسبي للسؤال ٦٥,١٤٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٢٦، وانحراف معياري قدره ١,٠٤، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الحياد»؛ مما يدل على موقف محايد من الطلبة المشاركين بشأن بيئة الفصل الدراسي في مؤسسات تعليم العربية في اليابان، بما في ذلك الأدوات والتكنولوجيا.

وفيما يتعلق بوجهة نظر الطلبة المشاركين حول المرافق العامة المتوفرة في المؤسسة التعليمية، سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين الإجابات وقدرها ٥٢,٢٩٪، تليها الإجابة «محايد» بنسبة ٢١,١٠٪. وبلغ الوزن النسبي للسؤال ٦٥,١٤٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٢٦، وانحراف معياري قدره ١,٠٨، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الحياد»؛ مما يدل على موقف



محايد من الطلبة المشاركين بشأن المرافق العامة في المؤسسة التعليمية في اليابان.

وفيما يخص وجهة نظر الطلبة المشاركين عن مدى وجود دروس دعم ومتابعة للطلاب الذين يواجهون صعوبات في التعلم، سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين الإجابات وقدرها ٣٤,٨٦٪، تليها الإجابة «محايد» بنسبة ٢٧,٥٢٪، ثم الإجابة «غير راضٍ جداً» بنسبة ١٤,٦٨٪. وبلغ الوزن النسبي للسؤال ٦٣,٦٧٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,١٨، وانحراف معياري قدره ١,٢٢، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الحياد».

وفيما يتعلق بوجهة نظر الطلبة المشاركين حول مدى كفاية خدمات الدعم التي توفرها المؤسسة التعليمية للطلبة المشاركين في البرنامج، سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين الإجابات، وقدرها ٣٨,٥٣٪، تليها الإجابة «محايد» بنسبة ٢٨,٤٤٪. وبلغ الوزن النسبي للسؤال ٦٢,٩٤٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,١٥، وانحراف معياري قدره ١,٠٩، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الحياد»؛ مما يدل على موقف محايد من الطلبة المشاركين بشأن خدمات الدعم التي توفرها لهم المؤسسة التعليمية.

وفيما يتعلق بمدى وجود أنشطة غير صفية تدعم تعلّمهم للغة العربية، سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين، وقدرها ٣٣,٠٣٪، تليها الإجابة «محايد» بنسبة ٢٧,٥٢٪، ثم الإجابة «غير راضٍ» بنسبة ١٧,٤٣٪. وبلغ الوزن النسبي للسؤال ٦٢,٣٩٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,١٢، وانحراف معياري قدره ١,١٧، وكان اتجاه الإجابات السائد في العينة هو الحياد؛ مما يدل على موقف محايد من الطلبة المشاركين بشأن الأنشطة غير الصفية التي تدعم برنامج تعليم اللغة العربية في اليابان.

وأما عن وجهة نظر الطلبة المشاركين حول مدى وجود فرص للتطبيق العملي للمهارات اللغوية التي يكتسبونها خلال دراستهم في برنامج اللغة العربية، سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين وقدرها ٣٠,٢٨٪، تليها الإجابة «محايد» بنسبة ٢٤,٧٧٪، ثم الإجابة «غير راضٍ» بنسبة ٢٢,٩٤٪. وبلغ الوزن النسبي للسؤال يعادل ٦٠٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٠٠، وانحراف معياري قدره ١,١٩، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الحياد»؛ مما يدل على موقف محايد من الطلبة المشاركين بشأن الفرص المتاحة لهم للتطبيق العملي للمهارات اللغوية.

وفيما يتعلق بمدى علم الطلبة المشاركين بوجود منح دراسية أو برامج مساعدات مالية متاحة لهم لتعلّم اللغة العربية، سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة من إجابات الطلبة



المشاركين وقدرها ٢٨,٤٤٪، تليها الإجابة «غير راض» بنسبة ٢٢,٩٤٪، ثم الإجابة «محايد» بنسبة ٢١,١٠٪. وبلغ الوزن النسبي للسؤال ٥٨,٩٠٪، بمتوسط حسابي يساوي ٢,٩٤، وانحراف معياري قدره ١,٢٧، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الحياة»؛ مما يدل على موقف محايد من الطلبة المشاركون بشأن المنح الدراسية أو برامج المساعدات المالية المتاحة لتعليم اللغة العربية في اليابان.

٤. اللغة العربية في الحياة اليومية للطلاب:

اتجهت الأسئلة في هذا القسم من الدراسة إلى معرفة مدى سهولة وصول الطلبة، وهم في أماكن سكنهم، إلى الصحف والمجلات ووسائل الإعلام وخدمات الإنترنت بمختلف إمكانياتها، باللغة العربية، وبما يلي احتياجاتهم من تعلّم اللغة العربية، وفي الجدول (٨,٨) بيان للأسئلة التي طرحت عليهم في هذا الشأن، والإجابات التي تمّ رصدها:

الجدول ٨,٨: توفر المحتوى اللغوي للدارسين

م	السؤال	نعم	لا	إجمالي المشاركين
١	هل المحتوى التعليمي على الإنترنت يلبي حاجتك؟	٦٤	٤٥	١٠٩
		٥٨,٧٢٪	٤١,٢٨٪	١٠٠٪
٢	هل يمكنك الوصول إلى المحتوى باللغة العربية على منصات الإنترنت (مواقع الويب، خدمات البث، وما إلى ذلك) حيث تسكن؟	٨٢	٢٧	١٠٩
		٧٥,٢٣٪	٢٤,٧٧٪	١٠٠٪
٣	هل توجد صحف باللغة العربية متاحة بسهولة حيث تسكن؟	٣٧	٧٢	١٠٩
		٣٣,٩٤٪	٦٦,٠٦٪	١٠٠٪
٤	هل من السهل الوصول إلى القنوات التلفزيونية الناطقة باللغة العربية حيث تسكن؟	٣٥	٧٤	١٠٩
		٣٢,١١٪	٦٧,٨٩٪	١٠٠٪
٥	هل من السهل الوصول إلى محطات الراديو باللغة العربية في موقعك؟	٤٦	٦٣	١٠٩
		٤٢,٢٠٪	٥٧,٨٠٪	١٠٠٪

ففيما يتعلق بالمحتوى التعليمي على الإنترنت ومدى تلبية احتياجاتهم التعليمية، سجلت الإجابة (نعم) أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين وقدرها ٥٨,٧٢٪، في حين رأى البقية؛ أي ما نسبته ٤١,٢٨٪، أن المحتوى التعليمي على الإنترنت لا يلبي حاجاتهم. وفيما يتعلق بمدى إمكانية الوصول إلى المحتوى باللغة العربية على منصات الإنترنت ومواقع الويب، وخدمات البث، وما إلى ذلك، رأى ٧٥,٢٣٪ من الطلبة المشاركون أن بإمكانهم ذلك حيث يقيمون، في حين أجاب البقية؛ أي ما نسبته ٢٤,٧٧٪ بأن ذلك غير ممكن بالنسبة إليهم. وأما عن مدى وجود



صحف باللغة العربية متاحة لهم بسهولة، فقد أجاب ٦٦,٠٦٪ من الطلبة المشاركين بأن الصحف باللغة العربية غير متاحة بسهولة حيث يسكنون، في حين أجاب البقية؛ أي ما نسبته ٣٣,٩٤٪، بأن الصحف باللغة العربية متاحة بسهولة حيث يسكنون. وفيما يتعلق بسهولة الوصول إلى القنوات التلفزيونية الناطقة باللغة العربية حيث يسكنون، أجاب ٦٧,٨٩٪ من الطلبة المشاركين بأن ذلك غير متاح بسهولة حيث يسكنون، في حين رأى البقية؛ أي ما نسبته ٣٢,١١٪، بأن الوصول إلى القنوات التلفزيونية الناطقة باللغة العربية متاح بسهولة حيث يسكنون. وفيما يتعلق بسهولة الوصول إلى محطات الراديو باللغة العربية في مقر سكنهم، فقد أجاب ٥٧,٨٠٪ من الطلبة المشاركين بأن ذلك غير متاح بسهولة حيث يسكنون، في حين يرى البقية؛ أي ما نسبته ٤٢,٢٠٪ أن الوصول إلى محطات الراديو باللغة العربية متاح بسهولة حيث يسكنون.

٥. نتائج المقابلات الشخصية مع الطلبة

لأغراض هذه الدراسة، كانت هناك سلسلة من المقابلات الشخصية مع عدد من الطلبة في المؤسسات المستهدفة في اليابان، نوقشت خلالها مجموعة من القضايا، وجاءت نتائج تلك المقابلات وفق الآتي:

أ. مدى رضا الطلبة حول تجربتهم بشكل عام في برنامج اللغة العربية الذي يدرسون فيه

أبدى بعض الطلبة المشاركين في هذه الدراسة، لا سيما أولئك المنتمون لبرامج المراكز الإسلامية، رضاهم التام عن تلك البرامج وما حققته لهم من مهارات وقدرة لغوية على قراءة القرآن الكريم دون ترجمة. في المقابل، انتقد بعض الطلبة الآخرين البرامج التي هم منتمون إليها، وعللوا ذلك بأمر واحد اتفق عليه معظمهم، وهو عدم الاهتمام بالجوانب الإنتاجية من اللغة في تلك البرامج، وتركيزها البالغ على مهارة القراءة وجوانب بسيطة من مهارة الكتابة، في حين لا تحظى مهارة التحدث بما يلزم من التركيز في دروسهم، وهذا ما جعلهم مترددين بشأن مقدرتهم اللغوية، لا سيما بعد التخرج، وانعكس سلباً على ممارستهم للغة والتمكن منها بجميع مهاراتها.

ب. حول التجارب الإيجابية التي مروا بها منذ انضمامهم إلى تلك برامج اللغة العربية:

أشار الطلبة المشاركون في هذا الصدد إلى عدد من التجارب الإيجابية التي مروا بها منذ التحاقهم بتلك البرامج، ومنها: تمكُّنهم من قراءة القرآن الكريم الذي كان هدفًا ساعدت تلك البرامج على تحقيقه بالنسبة إلى كثير منهم. وذكروا كذلك أن بعض الأنشطة غير الصفية في تلك البرامج أتاحت لهم التعرف على جوانب من الثقافة الإسلامية والعربية، ومكَّنتهم من التواصل مع الناطقين الأصليين باللغة العربية. ولاحظ بعضهم أيضًا أن إتاحة برامج الانغماس اللُّغوي في البرامج التي هم ينتمون لها تعدُّ تجربة رائعة ساعدتهم كثيرًا على تطوير مهاراتهم اللغوية، وزادت في رصيدهم المعرفي بشأن ثقافات بعض البلدان العربية.

ج. حول التفاعل بين الطلبة ومعلميهم في تلك البرامج:

وصف الدارسون التفاعل بينهم وبين معلميهم بالجيد، لا سيما مع المعلمين الذين تكون العربية هي لغتهم الأولى، وأشار بعضهم إلى أن المعلمين بشكل عام يراعون الفوارق الفردية بين الطلبة، ويحاولون التفاعل مع المبتدئين منهم والإجابة عن تساؤلاتهم. فيما وصف آخرون التفاعل بينهم وبين معلميهم بأنه جيّد لكنه منحصر في داخل الفصل الدراسي، وقد أشار بعضهم إلى أن هناك تفاعلاً بينهم وبين معلميهم خارج سياق الفصل الدراسي.

د. مدى توافق المناهج التي تعتمد عليها تلك البرامج مع أهداف المتعلمين واحتياجاتهم:

أشار الطلبة المشاركون في هذا السياق إلى أن المناهج تلبّي احتياجاتهم الأساسية لدراسة اللغة العربية لكنها لا تفي بها جميعاً؛ إذ تركز في معظمها على القواعد والأبجدية العربية ولا تتعمق في بقية الجوانب، وهذا ما يجعل تلك المناهج قاصرة عن تحقيق كثير من أهدافهم الأخرى. وأشار دارسون آخرون إلى أن المناهج المتاحة ليست متنوعة بما يكفي حتى يستطيع الطالب الاستفادة منها والاختيار بينها، وهناك أيضًا نقص كبير في كتب القراءة والموارد التعليمية المختلفة التي يمكن الاستفادة منها لتطوير مهاراتهم اللغوية.

هـ. حول أهداف الطلبة بشأن المعرفة حول ثقافات البلدان الناطقة بالعربية، ومدى مساهمة البرامج التي يدرسون فيها لتحقيق ذلك

أجمع الطلبة المشاركون في هذا الشأن عن رغبة كبيرة في التعرّف على ثقافات البلدان الناطقة بالعربية بكافة جوانبها، كثقافة المأكّل والمشرب، والفنون، والآداب، والمعاملات اليومية، وفنون الخط العربي. ومنهم من أبدى رغبته في التعرف على ثقافات بلدان عربية



بعينها، كالمملكة العربية السعودية ومصر. وأما عن مدى تحقيق البرامج المتاحة لتلك الأهداف والرغبات، فقد لاحظ الطلبة المشاركون أن المناهج نفسها لا تركز على تلك الجوانب، مع أن بعض البرامج تخصص يومًا من كل أسبوع لأنشطة غير صفيّة تركّز من خلالها على الجوانب الثقافية، وهو ما جعلهم يتعرفون بشكل عام على جوانب من ثقافة البلدان العربية.

رابعًا - الطاقم التعليمي وبرامج تعليم اللغة العربية في اليابان

١. خصائص المدرّسين الديموغرافية والديمولوجية

لأغراض هذه الدراسة، رصدنا آراء ٢٠ معلّمًا من عدة مؤسسات تقدم برامج مخصصة لتعليم اللغة العربية في اليابان. وتمثّل نسبة الذكور منهم ٧٥٪، في حين تمثّل المدرّسات ٢٥٪ منهم. وتتراوح أعمارهم ما بين ٤١ إلى ٥٠ عامًا، بنسبة ٤٠٪، تليهم فئة الذين تتراوح أعمارهم ما بين ٣١ إلى ٤٠ عامًا، بنسبة ٢٥٪، ثم فئة الذين تتراوح أعمارهم بين ٢٤ إلى ٣٠ عامًا، بنسبة ١٠٪. وأما من حيث المؤهل الأكاديمي، فأغلب المدرّسين، ونسبتهم ٥٠٪، من حملة شهادة الدكتوراه، تليهم فئة الذين يحملون شهادة البكالوريوس، بنسبة ٣٥٪، ثم الذين يحملون شهادة الدبلوم العالي، بنسبة ١٠٪. ومن الملاحظ أن ٣٠٪ من المدرّسين المشاركين يحملون الجنسية اليابانية، وأن ٢٥٪ منهم يحملون الجنسية المصرية، ويحمل ٢٠٪ منهم الجنسية الإندونيسية. ومن الملاحظ أيضًا أن اللغة اليابانية هي اللغة الأولى لـ ١٥٪ منهم فقط، ولدى ٨٠٪ منهم مؤهل علمي في تخصص اللغة العربية. وفي الجدول (٩،٨) ملخص لمجمل هذه الخصائص.

الجدول ٩،٨: خصائص المعلمين المشاركين في المؤسسات المستهدفة

الجنس	ذكر	١٥	٧٥٪
	أنثى	٥	٢٥٪
	الإجمالي	٢٠	١٠٠٪
الفئات العمرية	أقل من ٢٤ عامًا	١	٥٪
	من ٢٤ إلى ٣٠ عامًا	٢	١٠٪
	من ٣١ إلى ٤٠ عامًا	٥	٢٥٪
	من ٤١ إلى ٥٠ عامًا	٨	٤٠٪
	أكثر من ٥٠ عامًا	٤	٢٠٪
	الإجمالي	٢٠	١٠٠٪

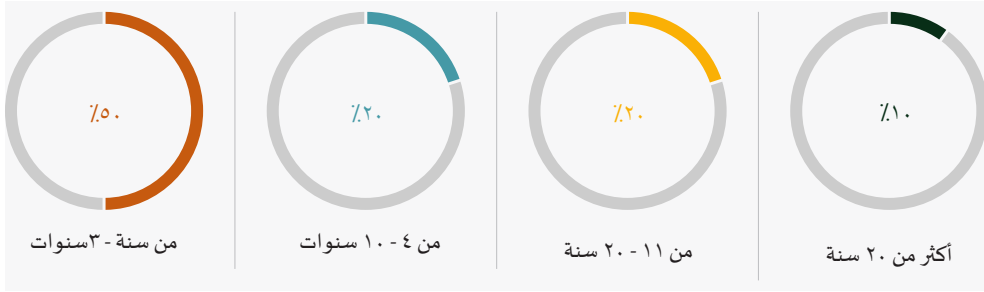
المؤهل الأكاديمي	دبلوم عالي	٢	٪١٠
	بكالوريوس	٧	٪٣٥
	ماجستير	١	٪٥
	دكتوراه	١٠	٪٥٠
	الإجمالي	٢٠	٪١٠٠
الجنسية	اليابان	٦	٪٣٠
	مصر	٥	٪٢٥
	إندونيسيا	٤	٪٢٠
	صربيا	١	٪٥
	ماليزيا	١	٪٥
	باكستان	١	٪٥
	سوريا	١	٪٥
	سيريلانكا	١	٪٥
	الإجمالي	٢٠	٪١٠٠
البلاد الأصلية	مصر	٦	٪٣٠
	إندونيسيا	٤	٪٢٠
	اليابان	٢	٪١٠
	سيريلانكا	١	٪٥
	باكستان	١	٪٥
	ماليزيا	١	٪٥
	تركيا	١	٪٥
	سوريا	١	٪٥
	لم يحدد	٣	٪١٥
	الإجمالي	٢٠	٪١٠٠
اللغة الأولى	اللغة العربية	٩	٪٤٥
	اللغة الإندونيسية	٤	٪٢٠
	اللغة اليابانية	٣	٪١٥
	اللغة الماليزية	١	٪٥
	اللغة الإنجليزية	١	٪٥
	اللغة الأوردية	١	٪٥
	اللغة التركية	١	٪٥
	الإجمالي	٢٠	٪١٠٠
مؤهل علي في تخصص اللغة العربية	لا	٤	٪٢٠
	نعم	١٦	٪٨٠
	الإجمالي	٢٠	٪١٠٠



2. مؤهلاتهم وخبراتهم العملية

في هذا القسم، اتجهت الدراسة إلى رصد مؤهلات المدرسين وخبراتهم العملية في مجال تعليم العربية لغة ثانية، وما إذا كانت لديهم مشاركات سابقة أو دورات تكوينية في هذا التخصص، ومدى حاجتهم إلى تنمية مهاراتهم في اللغة العربية. وفيما يلي بيان بالنتائج التي تم رصدها:

الشكل ٦,٨: عدد سنوات العمل للمعلمين في مؤسساتهم الحالية



أما عن عدد سنوات العمل في المؤسسات الحالية، فالنسبة الكبرى من المدرسين المشاركين، وقدرها ٥٠٪، تتراوح فترة عملهم فيها بين سنة واحدة و٣ سنوات، تليهم فئة الذين عملوا في المؤسسات الحالية لفترة تتراوح بين ٤ إلى ١٠ سنوات، بنسبة ٢٠٪، وفئة الذين عملوا لفترة تتراوح بين ١١ و٢٠ سنة، بنسبة ٢٠٪ كذلك. وهناك نسبة منهم ضئيلة قدرها ١٠٪ يزيد عدد سنوات عملهم في المؤسسات الحالية عن ٢٠ سنة.

الشكل ٧,٨: عدد سنوات الخبرة للمعلمين في تعليم اللغة العربية لغة ثانية



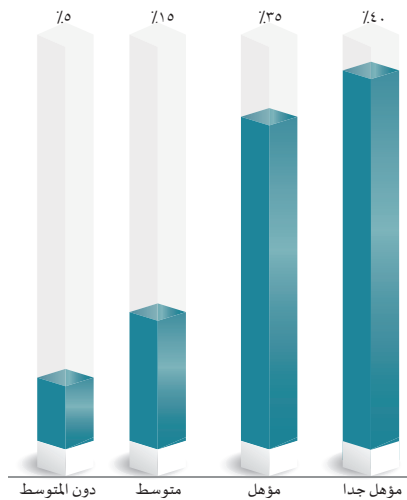
وفيما يخص عدد سنوات الخبرة في تدريس العربية للناطقين بغيرها، تبين نتائج الدراسة أن ٤٥٪ من مدرسي العربية لغة ثانية في اليابان لديهم خبرة في المجال تزيد عن ١٠ سنوات، تليهم نسبة قدرها ٣٠٪ لمن لديهم خبرة تتراوح بين سنة واحدة إلى ٥ سنوات، ونسبة أخرى قدرها ٢٥٪ لمن تتراوح خبرتهم في المجال بين ٥ إلى ١٠ سنوات.

الجدول ١٠،٨: تأهيل وتدريب المعلمين في تعليم اللغة العربية لغة ثانية

الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	٧	٣٥٪
نعم	١٣	٦٥٪
الإجمالي	٢٠	١٠٠٪

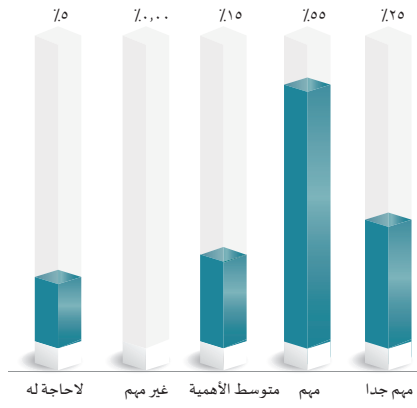
وتبين نتائج الدراسة أن نسبة كبرى من المعلمين المستهدفين، وقدرها ٦٥٪، سبق لهم أن شاركوا في دورات لتدريب معلمي اللغة العربية لغة ثانية، في حين لم يسبق لـ ٣٥٪ منهم أن شاركوا في مثل تلك الدورات أو البرامج.

الشكل ٨،٨: آراء المعلمين حول تأهيلهم العلمي



وتبيّن نتائج الدراسة أن نسبة من المعلمين المستهدفين، وقدرها ٤٠٪، يرون أنهم «مؤهّلون جداً» لتدريس العربية للناطقين بغيرها، تليهم نسبة قدرها ٣٥٪ يرون أنهم «مؤهّلون» لذلك، ونسبة أخرى قدرها ١٥٪ يرون أنهم «مؤهّلون بدرجة متوسطة» لهذه الوظيفة.

الشكل ٩،٨: آراء المعلمين حول مدى تأهيلهم العلمي في تعليم اللغة العربية لغة ثانية



وفيما يخص تنمية مهاراتهم اللغوية، تبين نتائج الدراسة أن ٥٥٪ من مدرسي العربية لغة ثانية في اليابان يرون أن ذلك أمر «مهم»، تليها نسبة منهم قدرها ٢٥٪ يرون أن تنمية مهاراتهم اللغوية أمر «مهم جداً»، فيما رأى ١٥٪ منهم أن ذلك الأمر «متوسط الأهمية».

الجدول ١١،٨: مشاركة المعلمين في الدورات وحلقات النقاش المتعلقة بتعليم اللغة العربية لغة ثانية

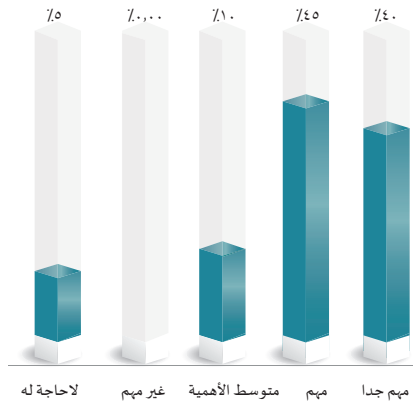
الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	١١	٥٥٪
نعم	٩	٤٥٪
الإجمالي	٢٠	١٠٠٪

وتبين نتائج الدراسة أن ٥٥٪ من أعضاء العينة لم يسبق لهم أن شاركوا في حلقات نقاش أو دورات تتصل بتعليم اللغة العربية، في حين أن نسبة ثانية قدرها ٤٥٪ سبق لهم أن شاركوا في حلقات نقاش أو دورات تتصل بتعليم اللغة العربية.

٣. آراؤهم بشأن أهمية المعرفة بطرق تدريس العربية

في هذا القسم من الدراسة، اتجهت الأسئلة إلى رصد آراء المدرسين المشاركين بشأن أهمية المعرفة بطرق تدريس العربية لغة ثانية بمختلف جوانبها التقنية والعملية، وفيما يلي بيان مفصّل بالنتائج:

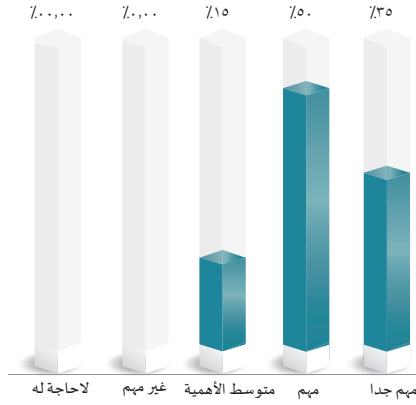
الشكل ١٠،٨: مدى أهمية المعرفة بطرق تدريس اللغة الثانية لدى المعلمين



بخصوص طرق تدريس العربية للناطقين بغيرها، رأى ٤٥٪ من المدرسين المشاركين أن المعرفة بطرق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها «مهمة»، فيما رأى ٤٠٪ منهم أنها «مهمة جداً»، و ١٠٪ منهم أنها «متوسطة الأهمية».

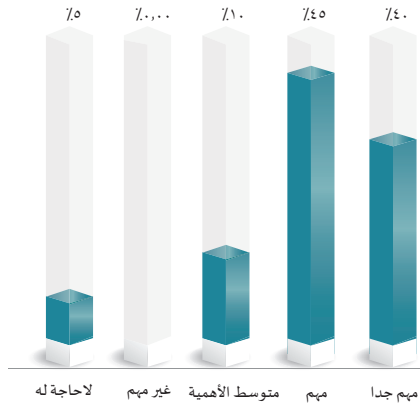


الشكل ١١,٨: مدى أهمية التقييم في تعليم اللغة العربية لغة ثانية لدى المعلمين



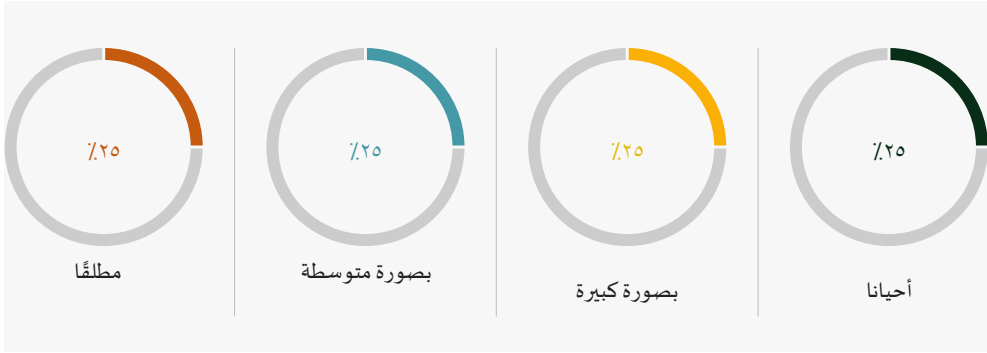
وأما عن مدى جدوى الاختبارات والقياس في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، فقد رأى ٥٠٪ من أعضاء العينة أنها «مهمة»، تليها نسبة منهم قدرها ٣٥٪ يرون أنها «مهمة جدا»، فيما رأى ١٥٪ منهم أنها «متوسطة الأهمية».

الشكل ١٢,٨: مدى أهمية توظيف التكنولوجيا في التدريس لدى المعلمين



وفيما يتصل بتوظيف التكنولوجيا في تعليم العربية للناطقين بغيرها، تبين نتائج الدراسة أن ٤٥٪ من المدرسين المستهدفين يرون أن ذلك «مهم»، تليهم نسبة قدرها ٤٠٪ يرون أنه «مهم جدا»، فيما يرى ١٠٪ منهم أنه أمر «متوسط الأهمية».

الشكل ١٣,٨: مدى استخدام المعلمين للتقنية



وفيما يخص الاستعانة بالتكنولوجيا (مثل المنصات الإلكترونية) في تدريس اللغة العربية، توضح البيانات في الشكل (١٣,٨) أن نسبة متساوية قدرها ٢٥٪ من المدرسين المشاركين يستعينون بها «بدرجة متوسطة» أو «بدرجة كبيرة» أو يستعينون بها «أحياناً»، في حين لا يستعين بها مطلقاً ٢٥٪ من المدرسين المشاركين.

الجدول ١٢,٨: مدى إفادة المعلمين من مصادر تعليم اللغة العربية المتاحة عبر الإنترنت

النسبة المئوية	عدد المعلمين	الإجابة
٤٠٪	٨	لا
٦٠٪	١٢	نعم
١٠٠٪	٢٠	الإجمالي

وتوضح نتائج الدراسة أن ٤٠٪ من المعلمين لا يستفيدون من مصادر اللغة العربية عبر الإنترنت في فصولهم الدراسية، في حين أن ٦٠٪ منهم يستفيدون من تلك المصادر.

الجدول ١٣,٨: مدى توظيف المناقشات الجماعية بين المتعلمين في برامج اللغة العربية

الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	٢	٪١٠
نعم	١٨	٪٩٠
الإجمالي	٢٠	٪١٠٠

وتوضح البيانات في الجدول (١٣,٨) أن نسبة كبيرة من المدرسين المستهدفين في هذه الدراسة، وقدرها ٪٩٠، يدمجون المناقشات الجماعية بانتظام خلال عملية التدريس، في حين أن النسبة الباقية، وقدرها ٪١٠، لا يفعلون ذلك.

الجدول ١٤,٨: مدى توظيف إستراتيجية لعب الأدوار في التدريس في برامج اللغة العربية

الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	٣	٪١٥
نعم	١٧	٪٨٥
الإجمالي	٢٠	٪١٠٠

وفيما يتعلق باستخدام إستراتيجية لعب الأدوار أثناء التدريس، توضح البيانات في الجدول (١٤,٨) أن ٪٨٥ من المدرسين المشاركين يستخدمونها في أثناء التدريس، في حين لا يستخدمها البقية، ونسبتهم ٪١٥.



الجدول: ١٥,٨: مدى توظيف طريقة التدريس بالترجمة في برامج اللغة العربية

الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	٥	٢٥٪
نعم	١٥	٧٥٪
الإجمالي	٢٠	١٠٠٪

وفيما يتعلق باستخدام الترجمة إلى لغة المتعلمين أو لغة وسيطة في أثناء التدريس، توضح البيانات في الجدول (١٥,٨) أنها ممارسة شائعة لدى ٧٥٪ من المدرسين المشاركين، فيما لا يلجأ إليها ٢٥٪ منهم.

الجدول: ١٦,٨: مدى توظيف المواقف الحقيقية في الحياة اليومية في أنشطة التدريس

الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	٢	١٠٪
نعم	١٨	٩٠٪
الإجمالي	٢٠	١٠٠٪

وتوضح البيانات في الجدول (١٦,٨) أن التمارين اللغوية التي يمارسها المدرسون في أثناء التدريس مرتبطة بمواقف يومية حقيقية لدى ٩٠٪ من المدرسين المشاركين في هذه الدراسة.

الجدول: ١٧,٨: مدى دمج السياقات الثقافية في أنشطة التعلم

الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	٣	١٥٪
نعم	١٧	٨٥٪
الإجمالي	٢٠	١٠٠٪



وفيما يتصل بدمج السياقات الثقافية في أنشطة تعليم اللغة العربية، توضح البيانات في الجدول (١٧،٨) أن النسبة الكبرى من المدرسين المشاركين، وقدرها ٨٥٪، يفعلون ذلك، في حين لا يقوم بذلك البقية، ونسبتهم ١٥٪.

الجدول ١٨،٨: استخدام المعلمين لإستراتيجيات التعلم التعاوني

الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	٧	٣٥٪
نعم	١٣	٦٥٪
الإجمالي	٢٠	١٠٠٪

وفيما يخص تطبيق إستراتيجية التعلم التعاوني، توضح البيانات في الجدول (١٨،٨) أن ٦٥٪ من المدرسين المشاركين يطبقونها في الفصول الدراسية، في حين لا يستخدمها ٣٥٪ منهم.

الشكل ١٤،٨: مدى استخدام الدارسين للغة العربية أثناء الحصص الدراسية



وكما توضح البيانات في الشكل، فإن نسبة قدرها ٥٥٪ من المدرسين المشاركين يتحدث طلابهم اللغة العربية لمدة تقل عن ٢٠٪ من الحصص التدريسية، تليهم نسبة قدرها ٣٠٪ يتحدث طلابهم العربية لمدة تتراوح بين ٢٠٪ إلى ٣٠٪ من الحصص الدراسية، فبنسبة منهم قدرها ١٥٪ يتحدث طلابهم العربية لمدة تزيد عن ٥٠٪ من الحصص التدريسية.

٤. تصورات المدرسين بشأن بعض الجوانب التعليمية والإدارية من برامج اللغة العربية

في اليابان

في هذا الجزء من الدراسة، سعينا إلى تقصي آراء أعضاء الطاقم التعليمي بشأن عدد من الجوانب المتصلة بالعملية التعليمية في علاقتها بطلبهم وزملائهم والإدارة، واستكشاف وجهة نظرهم حول البرامج ومدى وجود فرص مفيدة لتطويرها، بالإضافة إلى الموارد والمواد التعليمية والأعباء والمهام الموكلة إليهم والوسائل التقنية المتاحة، ومدى كفاية المرتبات السنوية. وفي الجدول (١٩،٨) مجموعة الأسئلة التي طُرحت عليهم لتقصي هذه الجوانب، وهي مرتبة حسب رتبة كل سؤال:

الجدول ١٩،٨: تصورات المعلمين تجاه الجوانب التعليمية والإدارية في برامج اللغة العربية

م	السؤال	أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة	إجمالي	المتوسط	التباين	الانحراف	النسبة	١-٢٥٤	اتجاه العينة
١	هناك حاجة إلى دعم إضافي لاستخدام أدوات تكنولوجيا التعليم.	٤٥٪	٣٥٪	١٥٪	٥٪	٠٪	٢٠	٤,٢	٠,٧٦	٠,٨٧	٪٨٤	٦,١٥	أوافق بشدة
٢	التواصل مع الطلبة فعال وسهل.	٣٠٪	٤٥٪	٢٠٪	٥٪	٠٪	٢٠	٤	٠,٧	٠,٨٤	٪٨٠	٥,٣٤	أوافق
٣	التواصل والتعاون مع الزملاء فعال وسهل.	٢٠٪	٦٠٪	٥٪	١٥٪	٠٪	٢٠	٣,٨٥	٠,٨٣	٠,٩١	٪٧٧	٤,١٨	أوافق
٤	قنوات الاتصال مع الفريق الإداري تحتاج إلى تحسين.	١٥٪	٤٥٪	٣٠٪	١٠٪	٠٪	٢٠	٣,٦٥	٠,٧٣	٠,٨٥	٪٧٣	٣,٤١	أوافق
٥	تُلبي الوسائل التقنية المتوفرة بالمؤسسة احتياجاتي التدريسية.	٥٪	٦٠٪	٢٠٪	١٠٪	٥٪	٢٠	٣,٥	٠,٨٥	٠,٩٢	٪٧٠	٢,٤٢	أوافق
٦	عبء العمل والمهام لأعضاء هيئة التدريس معقولة ومنطقية.	٥٪	٤٥٪	٣٥٪	١٥٪	٠٪	٢٠	٣,٤	٠,٦٤	٠,٨	٪٦٨	٢,٢٤	أوافق
٧	تخلق النسبة الحالية لعدد مدرسي اللغة العربية مقارنة بعدد الطلبة ضغوطًا إضافية عليهم.	٥٪	٤٠٪	٤٠٪	١٥٪	٠٪	٢٠	٣,٣٥	٠,٦٣	٠,٧٩	٪٦٧	١,٩٨	محايد



٨	تُلَبّي الموارد والمواد التعليمية احتياجات التدريس.	١	١٠	٥	٣	١	٢٠	٣,٣٥	٠,٩٣	٠,٩٦	%٦٧	١,٦٢	محايد
		%٥	%٥٠	%٢٥	%١٥	%٥	%١٠٠						
٩	يوفر البرنامج للمعلم فرصاً تطويرية مفيدة.	٠	٩	٥	٤	٢	٢٠	٣,٠٥	١,٠٥	١,٠٢	%٦١	٠,٢٢	محايد
		%٠,٠٠	%٤٥	%٢٥	%٢٠	%١٠	%١٠٠						
١٠	المرتّب السنوي لمعلم اللغة العربية في هذه المؤسسة مرض.	٠	٥	٦	٦	٣	٢٠	٢,٦٥	١,٠٣	١,٠١	%٥٣	١,٥٤	محايد
		%٠,٠٠	%٢٥	%٣٠	%٣٠	%١٥	%١٠٠						

ففيما يخص مدى الحاجة إلى دعم إضافي لاستخدام أدوات تكنولوجيا التعليم في أثناء التدريس، تبين نتائج الدراسة أن ٤٥٪ من المدرسين المشاركين «موافقون بشدة» على ذلك، تليهم نسبة قدرها ٣٥٪ «يوافقون» على ذلك، فنسبة ثالثة قدرها ١٥٪ «محايدون». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٤,٢، بانحراف معياري قدره ٠,٨٧، ونسبة إجماع قدرها ٨٤٪ مما يؤكد أن الاتجاه السائد هو «الموافقة بشدة».

وفيما يتعلق برأيهم حول ما إذا كان التواصل مع طلابهم «فعالاً وسهلاً»، تبين نتائج الدراسة أن ٤٥٪ من المدرسين المشاركين «موافقون» على ذلك، تليهم نسبة قدرها ٣٠٪ منهم «موافقون بشدة». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٤,٠٠، بانحراف معياري قدره ٠,٨٤، ونسبة إجماع قدرها ٨٠٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الموافقة».

فيما يخص رأيهم حول ما إذا كان التواصل والتعاون مع الزملاء فعالاً وسهلاً، تبين نتائج الدراسة أن ٦٠٪ من المدرسين المشاركين «موافقون»، و ٢٠٪ منهم «موافقون بشدة». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٨٥، بانحراف معياري قدره ٠,٩١، ونسبة إجماع قدرها ٧٧٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الموافقة».

وفيما يخص رأيهم حول ما إذا كانت قنوات الاتصال مع الفريق الإداري بحاجة إلى تحسين، تبين نتائج الدراسة أن ٤٥٪ من المدرسين المشاركين «موافقون»، تليهم نسبة قدرها ٣٠٪ منهم «محايدون». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٦٥، بانحراف معياري قدره ٠,٨٥، ونسبة إجماع قدرها ٧٣٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الموافقة».

وبالنسبة لرأيهم حول ما إذا كانت الوسائل التقنية المتاحة في المؤسسة تلي احتياجاتهم التدريسية، أجاب ٦٠٪ من المدرسين المشاركين بـ «أوافق»، وأجاب ٢٠٪ منهم بـ «محايد». وبلغت



قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٥، بانحراف معياري قدره ٠,٩٢، ونسبة إجماع قدرها ٧٠٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الموافقة».

وفيما يخص رأيهم حول ما إذا كان عبء العمل والمهام الموكلة إلى أعضاء الطاقم التدريسي معقولة ومنطقية، أجابت نسبة قدرها ٤٥٪ من المدرسين المشاركين بـ «أوافق»، تليهم نسبة قدرها ٣٥٪ أجابوا بـ «محايد». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٤، بانحراف معياري قدره ٠,٨، ونسبة إجماع قدرها ٦٨٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الموافقة».

وعن رأيهم حول ما إذا كان العدد الحالي لمدرسي اللغة العربية مقارنة بعدد الطلبة يخلق ضغطاً إضافية على المدرسين، أظهرت الدراسة أن رأي المدرسين المشاركين جاء بـ «الحياد» أو بـ «الموافقة» بنسبة قدرها ٤٠٪ لكل منهما، تليها الإجابة «لا أوافق» بنسبة ١٥٪. وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٣٥، بانحراف معياري قدره ٠,٧٩، ونسبة إجماع قدرها ٦٧٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للعينة هو «الحياد».

وفيما يخص رأيهم حول ما إذا كانت الموارد والمواد التعليمية المتوفرة بالمؤسسة تلبي احتياجاتهم التدريسية، أجاب ٥٠٪ من المدرسين المشاركين بـ «أوافق»، تليهم نسبة قدرها ٢٥٪ أجابوا بـ «محايد»، فنسبة منهم قدرها ١٥٪ أجابوا بـ «لا أوافق». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٣٥، بانحراف معياري قدره ٠,٩٦، ونسبة إجماع قدرها ٦٧٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الحياد».

وبالنسبة لرأيهم حول ما إذا كان البرنامج يوفر للمعلم فرصاً تطويرية مفيدة، جاءت إجابات ٤٥٪ من المدرسين المشاركين بـ «أوافق»، تليهم نسبة قدرها ٢٥٪ أجابوا بـ «محايد»، فنسبة قدرها ٢٠٪ أجابوا بـ «لا أوافق». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٠٥، بانحراف معياري قدره ١,٠٢، ونسبة إجماع قدرها ٦١٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الحياد».

وفيما يخص رأيهم حول ما إذا كان المرتب السنوي لمعلم اللغة العربية في هذه المؤسسة مُرضياً، أجابت نسبة متساوية من المدرسين المشاركين قدرها ٣٠٪ بـ «محايد» أو «لا أوافق»، تليها نسبة منهم قدرها ٢٥٪ أجابوا بـ «أوافق». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٢,٦٥، بانحراف معياري قدره ١,٠١، ونسبة إجماع قدرها ٥٣٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الحياد».



٥. نتائج المقابلات الشخصية للمعلمين

لأغراض هذه الدراسة، أجرينا سلسلة من المقابلات الشخصية مع عدد من معلمي المؤسسات المستهدفة في هذا التقرير، ودارت حول عدد من القضايا، وجاءت نتائجها وفق الآتي:

أ. حول طرائق التدريس المستخدمة في تدريسهم، ومدى استخدام التقنية أثناء العملية التعليمية

أشار المدرسون المشاركون في هذه الدراسة في هذا الصدد إلى أنواع مختلفة من طرق التدريس المستخدمة. ففي المراكز الإسلامية مثلاً، يستخدم المدرسون ما يسمونه «الطريقة النورانية» أو الطريقة التقليدية في التدريس. وفي مؤسسات أخرى، يستخدم المدرسون طرقاً منها الطريقة السمعية الشفهية، والطريقة التقليدية، والطريقة التواصلية. وذكر المدرسون كذلك أنهم يحرصون في أثناء الدروس وحل التمارين على دمج إستراتيجيات التفاعل بين المتعلمين. وذكر بعض المدرسين أنهم لا يتبعون طريقة بعينها في التدريس، بل ربما يستخدمون أكثر من طريقة في الدرس الواحد، وربما يعتمدون الطريقة الموصى بها في الكتاب المقرر. من جهة أخرى، أجمع المدرسون على أنهم يستخدمون التقنية بكافة أنواعها، وذكروا أن المؤسسات التي ينتمون إليها سهلت لهم ذلك من خلال تجهيز الفصول الدراسية بكافة الوسائل التقنية المستخدمة في التدريس. وذكر آخرون أنهم يستخدمون المنصات التعليمية التي تحتوي على دروس لتعليم العربية كأشطة إضافية للدارسين.

ب. حول استخدام لغات أخرى أو وسيطة غير العربية أثناء التدريس:

أجمع المدرسون في هذا الخصوص على أنهم يستخدمون لغة وسيطة عند التدريس، وهي واحدة من ثلاث لغات هي: اليابانية والإنجليزية، ثم الإندونيسية لدى فئة قليلة منهم. وأفاد المدرسون أنهم يؤمنون بأن استخدام لغة وسيطة في التدريس ليست هي الطريقة المثلى، لكنهم يجدون أنفسهم مجبرين على استخدامها في كثير من السياقات، لا سيما مع الطلبة المبتدئين، وفي شرح بعض الجمل والمفردات. وذكر بعضهم أنهم يسعون لتقليص استخدام اللغة الوسيطة كلما تقدم الطلبة في مستواهم اللغوي لتصبح اللغة العربية هي لغة التدريس دون غيرها.

ج. حول التحديات التي تواجه المعلمين في تدريس العربية أو البرامج التي يدرسون بها

أشار المدرسون إلى بعض التحديات التي تواجههم، ويتعلق معظمها بالعملية التعليمية

نفسها، ومنها: صعوبة تدريس بعض الجوانب اللغوية من العربية، وفي مقدمتها تدريس مخارج الأصوات العربية، لا سيما في غياب مصادر كافية تساعدهم في ذلك. وأشار آخرون إلى أن ندرة المصادر اللغوية المتاحة على الإنترنت، مقارنة مع اللغات الأخرى، تشكل عائقًا في خدمة المتعلمين. وأفاد آخرون أن ظاهرة الازدواجية اللغوية في اللغة العربية تشكل تحديًا لهم في تدريس العربية؛ حيث إن البرامج تركز على تدريس الفصحى، لكنهم يؤمنون بأنها ليست كافية لخدمة المتعلمين في واقع استعمال العربية في الحياة اليومية، ولذا فالمتعلمون يواجهون صعوبة كبيرة من هذا الجانب التواصلية بسبب إغفال تدريس اللهجات العربية المحلية، وعدم وجود مصادر أو منهجيات يمكن أن تساعد في ذلك. كما أفاد بعض المعلمين أن المدة المتاحة في أغلب البرامج المخصصة لتدريس العربية ليست كافية للمتعلمين لتحقيق الحد الأدنى من معرفة اللغة، ولاحظوا أن سبب ذلك متعلق بطبيعة المجتمع الياباني واعتقاد اليابانيين أن وقتهم مزدحم جدًا بكثير من الأعمال، ولا يمكن للدارسين في بعض المعاهد أن يخصصوا وقتًا أكثر مما يقضونه حاليًا لتعلم اللغة العربية، أو تخصيص وقت إضافي لدراستها في منازلهم. ومن التحديات التي ذكرها بعض المعلمين أيضًا ما يتعلق بالعائد المالي الذي يتقاضونه، الذي يرونه ليس منصفًا مقارنة بالعمل الذي يقومون به.

د. حول مقترحاتهم بشأن تحسين تعليم العربية وتعزيز التواصل وتبادل الخبرات مع معلمي العربية الآخرين

قدم المدرسون جملة من المقترحات لتحسين تعليم العربية وتعزيز التواصل مع المعلمين الآخرين، وذكروا أن منها ما يرتبط بالمعلم نفسه، من حيث الحرص على تطوير مهاراته وحضور الورش والدورات العلمية المتاحة على الشبكة. ومنها ما يتعلق بالمؤسسات نفسها وأهمية تنظيم الدورات واللقاءات الدورية بين معلمي البرامج ليفيدوا من خبرات بعضهم البعض. كما رأى بعضهم أهمية أن تصدر بعض المؤسسات الجامعية خلال برامج اللغة العربية مجلات علمية متخصصة لدراسة حالات تعليم اللغة العربية في اليابان ومناقشة قضاياها.

هـ. حول مدى رضاهم عن المحتوى التعليمي الذي تقدمه برامج تعليم العربية والمناهج المعتمدة فيها

أبدى بعض المعلمين رضاهم عن المناهج والمحتوى التعليمي الذي تقدمه بعض البرامج، فيما أشار كثير منهم إلى أن المناهج الحالية والمحتوى التعليمي المقدم في البرامج ليس كافيًا لتحقيق أهداف المتعلمين من دراسة اللغة العربية. فالمناهج والسلاسل التعليمية المتاحة قليلة، وهذا يحد من خيارات المعلمين وما يمكن أن يقدموه في خلال البرامج، ثم إن كثيرًا منها يحتاج إلى



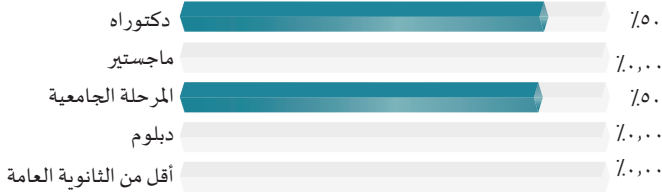
تحسين وتطوير. ولذا يلجأ كثير منها للتعويض عن ذلك بما هو متاح عبر الإنترنت، رغم قلته. كما أشاروا إلى أن المناهج تفتقر إلى أمرين مهمين: مناسبتها لتعليم العربية لغة أجنبية، لا سيما متعلمي اليابان، وعدم مواءمة بعض ما في السلاسل التعليمية المتاحة للمستوى الذي خُصصت له.

خامسًا - الطاقم الإداري في برامج تعليم اللغة العربية لغة ثانية في اليابان

١. خصائص مديري المؤسسات الديموغرافية والديموغرافية

شارك في هذه الدراسة 21 من مديري مؤسسات تعليم العربية لغة ثانية في اليابان، وفيما يلي تحديد خصائصهم الديموغرافية والديموغرافية، ومؤهلاتهم الأكاديمية وسنوات خبرتهم في المجال:

الشكل ١٥،٨: مؤهلات مديري المؤسسات التعليمية المستهدفة



ففيما يخص المؤهل الدراسي، أظهرت الدراسة أن 50% من المديرين المستهدفين يحملون شهادة الدكتوراه، فيما يحمل 50% منهم كذلك شهادة البكالوريوس.



الجدول ٢٠,٨: تخصصات مديري المؤسسات

النسبة المئوية	عدد المديرين	التخصص
٪ ٣٣,٣٣	٤	اللغة العربية وآدابها
٪ ١٦,٦٧	٢	العلوم الإنسانية
٪ ٨,٣٣	١	العمارة
٪ ٨,٣٣	١	العلوم
٪ ٨,٣٣	١	العلوم البيولوجية
٪ ٨,٣٣	١	علوم اجتماعية
٪ ٨,٣٣	١	التعليم والتدريب العربي والتعليم الديني
٪ ٨,٣٣	١	الشريعة وأصول الدين
٪ ١٠٠	١٢	الإجمالي

وفيما يتعلق بالتخصصات الأكاديمية لمديري المؤسسات، أظهرت الدراسة أن 33.33% منهم متخصصون في اللغة العربية وآدابها، تليهم نسبة قدرها 76.61% تخصصهم في العلوم الإنسانية، فيما تساوت بقية التخصصات بنسبة 33.8% لكل منها.

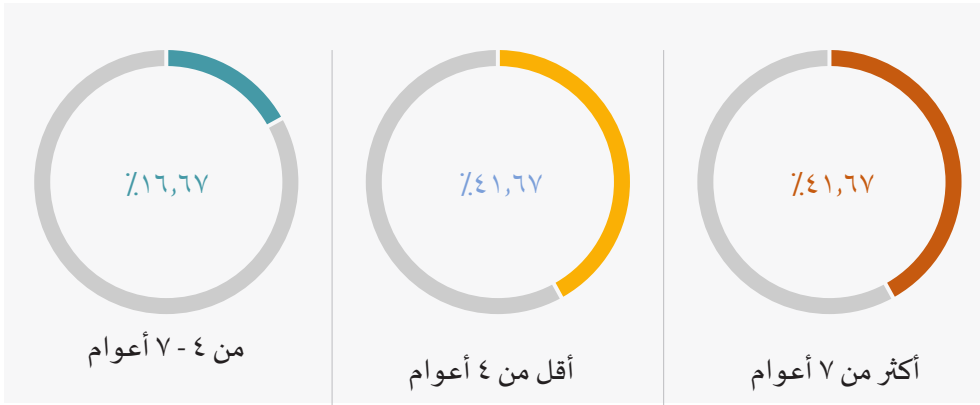
الجدول ٢١,٨: اللغات التي يجيدها مديرو المؤسسات

النسبة المئوية	عدد المديرين	اللغات
٪ ٧٥	٩	اللغة الإنجليزية
٪ ٤١,٦٧	٥	اللغة اليابانية
٪ ٨,٣٣	١	اللغة العربية
٪ ٨,٣٣	١	اللغة الإندونيسية
٪ ٨,٣٣	١	اللغة الأوردية
٪ ٨,٣٣	١	اللغة التركية



وبخصوص اللغات التي يتقنها مديرو مؤسسات تعليم اللغة العربية في اليابان، أظهرت نتائج الدراسة أن 57% منهم يتحدثون اللغة الإنجليزية، و76.14% منهم يتحدثون اللغة اليابانية، في حين يتحدث الباقيون اللغة العربية، أو اللغة الإندونيسية، أو اللغة الأوردية، أو اللغة التركية بنسبة متساوية قدرها 33.8% لكل من تلك اللغات.

الشكل ١٦،٨: عدد سنوات الخبرة لمديري البرامج

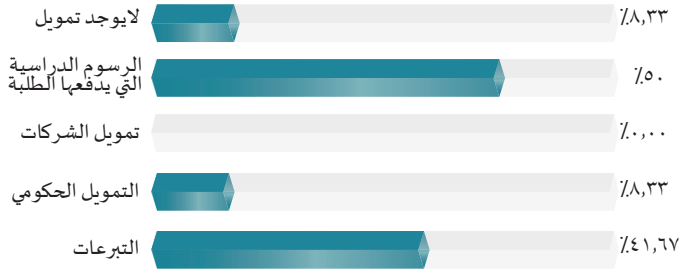


وأما عن عدد أعوام خبرة المديرين في مجال إدارة مؤسسات تعليم اللغة العربية، فقد أظهرت الدراسة أن 76.14% منهم لديهم خبرة في المجال تزيد عن سبع سنوات، وتوازيها النسبة نفسها لمن تقل خبرتهم في المجال عن 4 سنوات، تلي ذلك نسبة قدرها 76.61% تتراوح خبرتهم في المجال بين 4 إلى 7 سنوات.

٢. ميزات برامج تعليم اللغة العربية ومصادر تمويلها

في هذا القسم من الدراسة، تحدث مديرو المؤسسات عن برامج تعليم اللغة العربية من حيث موازنتها ومصادر تمويلها، ومدى توافر منح دراسية أو شراكات أو جهات حكومية تدعمها مالياً. وفيما يلي بيان مفصّل بالنتائج:

الشكل ١٧,٨: مصادر الدخل في برامج تعليم اللغة العربية



ففيما يخص مصادر الدخل الأساسية لبرامج تعليم اللغة العربية لغة ثانية في اليابان، أظهرت الدراسة أنها تعتمد على الرسوم الدراسية التي يدفعها الطلبة بنسبة ٥.٠٪، ثم على التبرعات بنسبة ٤١,٦٧٪، وعلى تمويل الحكومة بنسبة ٨,٣٣٪.

الجدول ٢٢,٨: الميزانية السنوية لبرامج تعليم اللغة العربية

النسبة المئوية	عدد المؤسسات	الميزانية السنوية
٠.٠٪	٠	- ٢٠٠,٠٠٠ دولار ٥٠٠,٠٠٠ دولار
٨,٣٣٪	١	- ١٠٠,٠٠٠ دولار ٢٠٠,٠٠٠ دولار
٤١,٦٧٪	٥	- ٥٠,٠٠٠ دولار ١٠٠,٠٠٠ دولار
٥.٠٪	٦	أقل من ٥٠,٠٠٠ دولار
١٠٠٪	١٢	الإجمالي

ويتضح من نتائج الدراسة أن الميزانية السنوية التقريبية المخصصة لبرنامج اللغة العربية المستهدفة تُقدَّر بأقل من ٥٠ ألف دولار أمريكي في رأي ٥.٠٪ من المديرين المشاركين، في حين تتراوح تلك الميزانية ما بين ٥٠ ألف و ١٠٠ ألف دولار أمريكي في رأي ٤١,٦٧٪ منهم، وبين ١٠٠ ألف و ٢٠٠ ألف دولار في تقدير ٨,٣٣٪ منهم.

الجدول ٢٣,٨: البرامج المجانية والمدفوعة في المؤسسات المستهدفة

نوع البرنامج	عدد الطلاب	النسبة المئوية
مجاني	٦	٥٠٪
مدفوع	٦	٥٠٪
الإجمالي	١٢	١٠٠٪

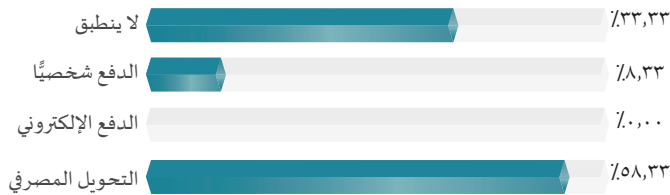
توضح نتائج الدراسة أن ٥٠٪ من مؤسسات تعليم اللغة العربية المستهدفة في اليابان تدرّس اللغة العربية بمقابل مدفوع، و ٥٠٪ منها تدرّس اللغة العربية مجاناً.

الجدول ٢٤,٨: إتاحة الدفع بالتقسيط للبرامج الدراسية والأنشطة التعليمية الأخرى

الإجابة	عدد البرامج	النسبة المئوية
نعم	٩	٧٥٪
لا	٣	٢٥٪
الإجمالي	١٢	١٠٠٪

وحول مدى وجود خطة للدفع بالتقسيط مقابل برامج تعليم اللغة العربية في اليابان، تبين الدراسة أن تلك الخطة متاحة في ٧٥٪ من المؤسسات، فيما تلك الخطة غير متاحة في ٢٥٪ من المؤسسات.

الشكل ١٨,٨: طرق الدفع المتاحة لدى البرامج



ويتضح من الدراسة أن معالجة المدفوعات تتم عادةً عن طريق التحويل المصرفي بنسبة ٥٨,٣٣٪ من المؤسسات المستهدفة، أو الدفع بصفة شخصية لدى ٨,٣٪، في حين أن ٣٣,٣٣٪ من مديري المؤسسات أجابوا بـ «لا ينطبق» لأن تعليم اللغة العربية يقدم فيها بشكل مجاني.

الشكل ١٩,٨ : المنح الدراسية والمساعدات المالية لدى البرامج



وأما عن مدى وجود منح دراسية أو مساعدات مالية، فيتضح من نتائج الدراسة أن ٩١,٦٧٪ من مديري مؤسسات تعليم العربية في اليابان أفادوا بعدم وجود منح دراسية متاحة لبرامج اللغة العربية، وأفاد ٨,٣٣٪ منهم بأن برامج المساعدات المالية متاحة، و ٨,٣٣٪ آخرون بوجود منح دراسية.

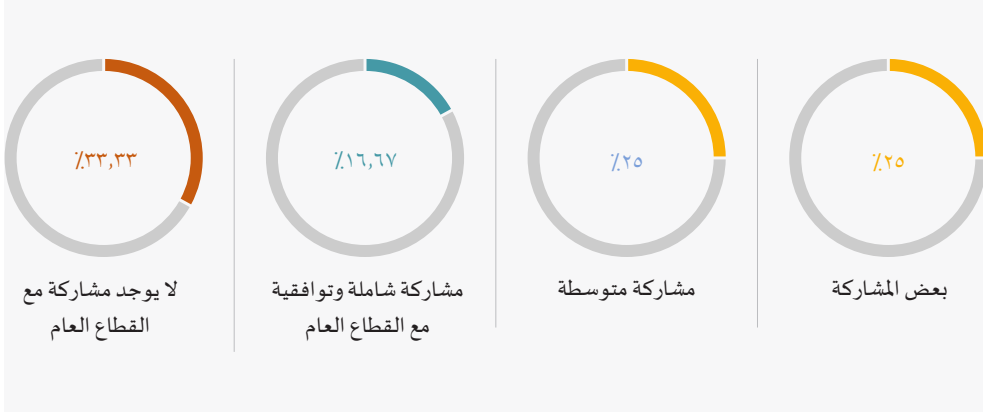
الجدول ٢٥,٨ : شراكات البرامج مع المنظمات الخارجية

الإجابة	عدد المؤسسات	النسبة المئوية
نعم	٠	٠,٠٠٪
لا	١٢	١٠٠٪
الإجمالي	١٢	١٠٠٪

وتوضح نتائج الدراسة أن مؤسسات تعليم العربية لغة ثانية في اليابان ليس لديها شراكات مع منظمات خارجية تقدم الدعم المالي للطلبة المسجلين في برنامج اللغة العربية.



الشكل ٢٠,٨: شراكات البرامج مع القطاع الحكومي



ويرى 33,33٪ من المديرين المستهدفين في هذه الدراسة أن مشاركة البرنامج مع أصحاب العمل في القطاع الحكومي لإعداد خريج يتوافق مع التوقعات المهنية للخريج مشاركة «معدومة»، في حين يرى 25٪ منهم أن هناك «بعض المشاركة»، ويرى 25٪ منهم أيضًا أنها مشاركة «متوسطة»، فيما يرى 16,67٪ منهم أن لديهم في هذا المجال «مشاركة شاملة وتوافقية مع القطاع العام».

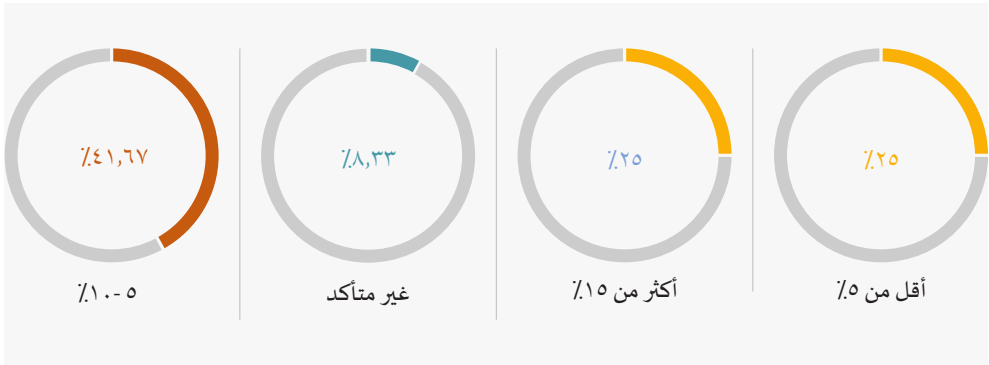
وفي جانب متصل، اتجهت الدراسة إلى معرفة ما إذا كانت مؤسسات تعليم العربية لغة ثانية في اليابان توفر لطلبتها برامج للانغماس اللغوي. وفيما يلي بيان بالنتائج

الجدول ٢٦,٨: المؤسسات التي تقدم برنامج الانغماس اللغوي

الإجابة	عدد البرامج	النسبة المئوية
نعم	٢	16,67%
لا	١٠	83,33%
الإجمالي	١٢	100%

تفيد نتائج الدراسة أن ٨٣,٣٣٪ من مؤسسات تعليم العربية لغة ثانية في اليابان لا تقدم لطلبتها برامج انغماس لغوي، في مقابل ١٦,٦٧٪ منها توفر لطلبتها تلك البرامج. وتبين الدراسة أيضًا أن جميع برامج الانغماس اللغوي المتاحة بمقابل مدفوع يتحملة الطالب، وأنها توفر سكنًا خاصًا للطلبة خلال فترة البرنامج. وفيما يتعلق بالبلدان التي تنفذ فيها برامج الانغماس، فقد أفادت إحدى المؤسسات بأنها تقيم برامج الانغماس في المملكة العربية السعودية وجمهورية مصر العربية خلال فترة الإجازة الصيفية، بينما أشارت مؤسسة أخرى إلى أن برامجها للانغماس مقتصرة على جمهورية مصر العربية خلال الفترة ذاتها.

الشكل ٢١,٨: معدل التسرب الدراسي في البرامج



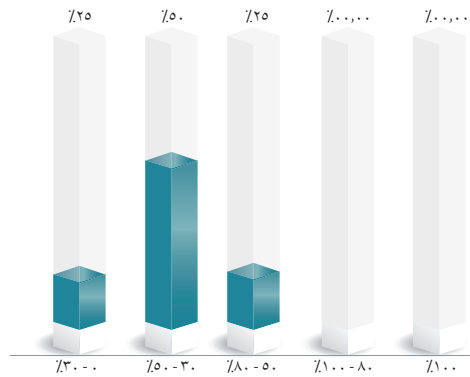
ويرى ٤١,٦٧٪ من مديري المؤسسات المشاركين أن نسبة التسرب من برامج اللغة العربية تتراوح بين ٥ إلى ١٠٪، في حين يرى ٢٥٪ منهم أنها تقل عن ٥٪، أو تزيد عن ١٥٪.

الشكل ٢٢,٨ : أسباب التسرب الدراسي في البرامج



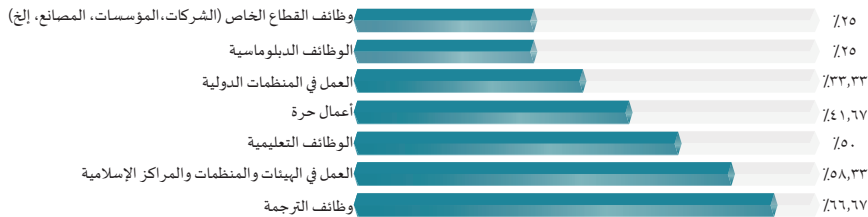
أما عن أسباب التسرب من برنامج اللغة العربية، فيرى ٧٥٪ من أعضاء الطاقم الإداري أنها مرتبطة بأسباب شخصية تخص الطلبة، أو هي تعود لقلة الاهتمام في رأي ٧٥٪ منهم كذلك، أو لصعوبات تعليمية في رأي ٦٦,٦٧٪ منهم، أو لأسباب مالية في رأي ٨,٣٣٪ منهم. واتجهت الدراسة كذلك إلى معرفة وجهة نظر مديري المؤسسات حول فرص حصول من أكملوا برامج اللغة العربية على وظيفة بعد التخرج مباشرة، وجاءت النتائج كالآتي:

الشكل ٢٣,٨ : معدلات توظيف خريجي البرامج



وأما عن مدى احتمال حصول من أكملوا برامج اللغة العربية على وظيفة بعد التخرج مباشرة، فيقدّر ٥٠٪ من المديرين المشاركين أن تلك الفرصة متاحة لما بين ٣٠ إلى ٥٠٪ من الطلبة، تليهم نسبة ٢٥٪ منهم يقدرونها بما بين ٥٠ إلى ٨٠٪ من الطلبة، أو بما بين ٠ إلى ٣٠٪ من الطلبة.

الشكل ٢٤,٨ : الفرص المهنية المتاحة للخريجين



وأما عن الفرص المهنية المتاحة لخريجي برنامج اللغة العربية، فتتصدرها وظائف الترجمة في رأي ٦٦,٦٧٪ من مديري المؤسسات المشاركة في هذه الدراسة، تليها العمل في الهيئات والمنظمات والمراكز الإسلامية في رأي ٥٨,٣٣٪ منهم، ثم الوظائف التعليمية في رأي ٥٠٪ منهم، تليها الأعمال الحرة في رأي ٤١,٦٧٪ منهم، ثم العمل في المنظمات الدولية في رأي ٣٣,٣٣٪ منهم، وكانت النسبة الأدنى للوظائف الدبلوماسية ووظائف القطاع الخاص في رأي ٢٥٪ منهم.

٣. تصورات وآراء المديرين بشأن الجوانب التعليمية والإدارية في برامج تعليم العربية لغة ثانية في اليابان

في هذا القسم من الدراسة، سعينا إلى رصد آراء مديري المؤسسات حول بعض المشكلات التي تواجهها برامج تعليم العربية لغة ثانية في اليابان، من خلال مجموعة من الأسئلة نعرضها مجملة في الجدول التالي:

الجدول ٢٧,٨: تصورات وآراء المديرين بشأن الجوانب التعليمية والإدارية في برامج تعليم اللغة العربية

م	السؤال	أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة	إجمالي	المتوسط	البيان	الانحراف	النسبة	تجاه العينة
١	أجد صعوبة في الحصول على تمويل من الحكومة أو المؤسسات الخاصة.	٥	٤	٢	١	٠	١٢	٤,٠٨	٠,٩١	٠,٩٥	٪٨١,٦٧	٣,٩٣ أوافق
		٪٤١,٦٧	٪٣٣,٣٣	٪١٦,٦٧	٪٨,٣٣	٪٠,٠٠	٪١٠٠					
٢	يوجد لدينا خطة إستراتيجية واضحة لتطوير البرنامج.	٢	٧	١	١	١	١٢	٣,٦٧	١,٢٢	١,١١	٪٧٣,٣٣	٢,٠٩ أوافق
		٪١٦,٦٧	٪٥٨,٣٣	٪٨,٣٣	٪٨,٣٣	٪٨,٣٣	٪١٠٠					
٣	الخريجون راضون عن الفرص المهنية المتاحة لهم بعد إكمال برنامج اللغة العربية.	٢	٦	٢	١	١	١٢	٣,٥٨	١,٢٤	١,١١	٪٧١,٦٧	١,٨١ أوافق
		٪١٦,٦٧	٪٥٠	٪١٦,٦٧	٪٨,٣٣	٪٨,٣٣	٪١٠٠					
٤	لدى الطلبة دافع لتعلم اللغة العربية.	٠	٨	٣	٠	١	١٢	٣,٥	٠,٧٥	٠,٨٧	٪٧٠	٢ أوافق
		٪٠,٠٠	٪٦٦,٦٧	٪٢٥	٪٠,٠٠	٪٨,٣٣	٪١٠٠					
٥	عدد العاملين في الطاقم الإداري بوزي احتياجات المؤسسة	٠	٩	١	١	١	١٢	٣,٥	٠,٩٢	٠,٩٦	٪٧٠	١,٨١ أوافق
		٪٠,٠٠	٪٧٥	٪٨,٣٣	٪٨,٣٣	٪٨,٣٣	٪١٠٠					
٦	توجد منافسة لبرنامج اللغة العربية مع برامج لغات أخرى.	٢	٢	٥	٣	٠	١٢	٣,٢٥	١,٠٢	١,٠١	٪٦٥	٠,٨٦ محايد
		٪١٦,٦٧	٪١٦,٦٧	٪٤١,٦٧	٪٢٥	٪٠,٠٠	٪١٠٠					
٧	تكاليف توظيف المعلمين المتخصصين من الدول العربية مناسبة.	٠	٦	١	٣	٢	١٢	٢,٩٢	١,٤١	١,١٩	٪٥٨,٣٣	٠,٢٤٠ محايد
		٪٠,٠٠	٪٥٠	٪٨,٣٣	٪٢٥	٪١٦,٦٧	٪١٠٠					



أظهرت نتائج الدراسة فيما يتعلق بصعوبة الحصول على تمويل من الحكومة أو المؤسسة الخاصة أن ٤١,٦٧٪ من أعضاء الطاقم الإداري «يوافقون بشدة» على ذلك، تليها نسبة منهم قدرها ٣٣,٣٣٪ «يوافقون» على ذلك. وقد سجل المتوسط المرجح لهذه الإجابة ٤,٠٨، بانحراف معياري قدره ٠,٩٥، وكانت نسبة الإجماع ٨١,٦٧٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد لهذه العينة هو «الموافقة».

كما أظهرت نتائج الدراسة أن ٥٨,٣٣٪ من أعضاء الطاقم الإداري «يوافقون» على أن لدى مؤسساتهم خطة إستراتيجية واضحة لتطوير البرنامج. تليها نسبة قدرها ١٦,٦٧٪ «يوافقون بشدة» على ذلك. وسجل المتوسط المرجح ٣,٦٧، بانحراف معياري قدره ١,١١، وبنسبة إجماع قدرها ٧٣,٣٣٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد لهذه العينة هو «الموافقة».

وبخصوص رأيهم حول مدى رضا الخريجين عن الفرص المهنية المتاحة لهم بعد إنهاء الدراسة، سجلت الإجابة «أوافق» أعلى نسبة بين إجابات أعضاء الطاقم الإداري المشاركين، وقدرها ٥٠٪، تليها الإجابتان «أوافق بشدة» و«محايد» بنسبة متساوية قدرها ١٦,٦٧٪ لكل منهما. وقد سجل المتوسط المرجح للسؤال ٣,٥٨، بانحراف معياري قدره ١,١١، ونسبة إجماع قدرها ٧١,٦٧٪، وكان الاتجاه السائد لهذه العينة هو «الموافقة».

ويظهر من نتائج الدراسة أن ٦٦,٦٧٪ من أعضاء الطاقم الإداري «يوافقون» على أن لدى الطلبة دافعا لتعلم اللغة العربية، تليها نسبة منهم قدرها ٢٥٪ منهم «محايدون» على ذلك. وسجل المتوسط المرجح لهذه الإجابة ٣,٥، بانحراف معياري قدره ٠,٨٧، وكانت نسبة الاتفاق ٧٠٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد لهذه العينة هو «الموافقة».

وبخصوص ملاءمة عدد الطاقم الإداري لاحتياجات المؤسسة، أجاب ٧٥٪ من المديرين المشاركين بـ «أوافق»، تليهم نسبة ٨,٣٣٪ منهم أجابوا بـ «لا أوافق بشدة» و«لا أوافق» و«محايد». وسجلت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٥، بانحراف معياري قدره ٠,٩٦، وبنسبة إجماع قدرها ٧٠٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد في هذه العينة هو «الموافقة».

وحول مدى وجود منافسة من برامج لغات أخرى لبرنامج اللغة العربية، سجلت الإجابة «محايد» أعلى نسبة بين الإجابات وقدرها ٤١,٦٧٪، تليها الإجابة «لا أوافق» بنسبة ٢٥٪، فالإجابتان «أوافق» و«أوافق بشدة» بنسبة متساوية قدرها ١٦,٦٧٪ لكل منهما. وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٢٥، بانحراف معياري قدره ١,٠١، ونسبة إجماع قدرها ٦٥٪، وكان الاتجاه السائد لهذه العينة هو «الحياة».



وأما بخصوص ما إذا كانت تكاليف توظيف مدرسين متخصصين من الدول العربية مناسبة، فقد سجلت الإجابة «أوافق» أعلى نسبة بين الإجابات وقدرها ٥٠٪، تليها الإجابة «لا أوافق» بنسبة ٢٥٪، فالإجابة «لا أوافق بشدة» بنسبة ١٦,٦٧٪. وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٢,٩٢، بانحراف معياري قدره ١,١٩، ونسبة إجماع قدرها ٥٨,٣٣٪، وكان الاتجاه السائد للعينه هو «الحياد».

وعن مدى مناسبة تكاليف تشغيل البرنامج، سجلت الإجابة «لا أوافق بشدة» أعلى نسبة بين الإجابات على هذا السؤال، وقدرها ٣٣,٣٣٪، تليها الإجابتان «أوافق» و«محايد» بنسبة متساوية قدرها ٢٥٪. وسجل المتوسط الحسابي المرجح قيمة ٢,٩٢، بانحراف معياري قدره ١,٥، وبنسبة إجماع قدرها ٥٨,٣٣٪، وكان الاتجاه السائد للإجابات هو «الحياد».

وبخصوص ما إذا كانت هناك قيود على تدريس اللغة العربية في اليابان، سجلت الإجابة «أوافق» أعلى نسبة بين الإجابات، وقدرها ٤١,٦٧٪، تليها الإجابتان «لا أوافق» و«لا أوافق بشدة» بنسبة متساوية قدرها ٢٥٪ لكل منهما. وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٢,٦٧، بانحراف معياري قدره ١,٢٥، وبنسبة إجماع قدرها ٥٣,٣٣٪، وكان الاتجاه السائد لهذه الإجابات هو «الحياد».

وفيما يخص صعوبة العثور على معلمين ذوي كفاءة عالية وخبرة في تدريس العربية لغة ثانية، أجاب ٣٣,٣٣٪ من مديري المؤسسات المشاركين بـ«لا أوافق بشدة»، تليها الإجابتان «أوافق» و«لا أوافق» بنسبة متساوية قدرها ٢٥٪ لكل منهما. وقد سجل المتوسط المرجح لهذا السؤال ٢,٦٧، بانحراف معياري قدره ١,٥٥، ونسبة إجماع قدرها ٥٣,٣٣٪، وكان الاتجاه السائد لهذه العينه هو «الحياد».

٤. نتائج المقابلات الشخصية مع الطاقم الإداري (مديري المؤسسات):

لأغراض هذه الدراسة، أجرى الباحثون سلسلة من المقابلات الشخصية مع مديري المؤسسات المستهدفة في هذا التقرير حول عدد من القضايا، وجاءت نتائج تلك المقابلات وفق الآتي:

أ. حول تأثير الموارد المتاحة على إدارة برامج تعليم العربية في دولة اليابان:

جاءت ردود المديرين في هذا الشأن متفاوتة بحسب نوع المؤسسة نفسها؛ إذ يبدو أن برامج



العربية التي تدرس في المراكز الإسلامية والمساجد تتأثر بشكل كبير بالموارد المتاحة لها؛ فنقص الدعم المادي في تلك المؤسسات له أثر كبير في توظيف المعلمين المتخصصين ومقدار الدعم اللوجستي المقدم للدارسين، لا سيما أولئك البعيدين عن موقع البرنامج؛ مما يجعل كثيرًا منهم يعزف عن التسجيل في البرامج رغم إيمانهم بأهميتها. وكذلك الأمر فيما يتعلق بتوفير الكتب الدراسية للدارسين. في المقابل، أفاد مديرو البرامج الأخرى، لا سيما تلك التي تتبع الجامعات، أن الموارد المتاحة لهم من داخل المؤسسة تؤدي وظيفتها إلى حد ما.

ب. بشأن مقترحاتهم حول تحسين برامج تعليم العربية في دولة اليابان:

قدم المديرون عددًا من المقترحات التي يرون أنها ستسهم في تحسين جودة برامج اللغة العربية في دولة اليابان، ومن أبرزها: تطوير المعلمين وتدريبهم بشكل مستمر، وإقامة الدورات واللقاءات العلمية المستمرة، وتبادل الخبرات فيما بينهم. وأشار بعضهم إلى أهمية وجود معلمين من الناطقين بالعربية لغة أولى. واقترح بعضهم أهمية إقامة لقاءات بين خبراء في المؤسسات الخارجية وبين المعلمين، وتقييم البرامج للإسهام في تطويرها. وأشار بعضهم إلى ضرورة تعزيز برامج الانغماس اللغوي والتبادل الطلابي مع المؤسسات الخارجية، ويرون في ذلك عاملاً فاعلاً له أثره الكبير في مستقبل تعليم اللغة العربية في اليابان.

ج. بشأن تطلعاتهم المستقبلية حول برامج تعليم العربية في دولة اليابان:

أشار المديرون إلى أن هناك إقبالاً على تعلم العربية في اليابان، وهو ما ينبئ بزيادة البرامج والمعاهد، وكذلك بزيادة الوعي لدى المجتمع الياباني بأهمية اللغة العربية عالمياً. لكنهم يرون أن ذلك مرهون بمقدار الدعم الذي تتلقاه برامج اللغة العربية، لا سيما تلك التي لا تتبع الجامعات؛ لأن أغلبها عبارة عن معاهد غير مكتملة الأركان. وأعرب بعضهم عن أملهم في عقد المزيد من الاتفاقيات بين المؤسسات داخلياً وخارجياً لتنشيط برامج الانغماس اللغوي والتبادل الطلابي، التي تعدّ عنصراً يحفز اليابانيين لتعلم اللغة العربية. كما أعربوا عن أملهم في أن تهتم البرامج بتكوين خريجين مؤهلين لتعليم العربية لغة ثانية وعدم الاكتفاء بتخريج طلبة يتحدثون العربية.

د. حول مقترحاتهم للتنسيق بين الجهات المعنية باللغة العربية في الخارج وبرامج تعليم العربية في دولة اليابان

قدّم أعضاء الطاقم الإداري المشاركون عددًا من المقترحات في هذا الشأن، منها: عقد



الاتفاقيات مع المؤسسات الخارجية لإقامة دورات تدريبية وتأهيلية لمعلمي اللغة العربية، سواء داخل أو خارج اليابان، وكذلك التنسيق مع بعض الجامعات الخارجية بشأن برامج التبادل الطلابي. كما أفاد بعضهم أنهم سعوا إلى التنسيق مع المؤسسات الخارجية الكبرى المهمة بتعليم العربية لافتتاح فروع لها في الجامعات اليابانية، وهو أمر سيؤدي في نظرهم إلى زيادة الإقبال على تعلم اللغة العربية في اليابان. من جهة أخرى، أعرب بعض المديرين، لا سيما مديرو البرامج التابعة للمراكز الإسلامية، أن مؤسساتهم بحاجة إلى دعم مالي وأكاديمي من المؤسسات الداخلية والخارجية.

هـ. حول اللغات الأخرى التي تقدمها المؤسسات بجوار اللغة العربية ومدى مقارنتها مع برنامج تعليم اللغة العربية

أفاد أعضاء الطاقم الإداري المشاركون، لا سيما الذين تنضوي مؤسساتهم تحت المؤسسات الجامعية، أن هناك برامج عديدة لتدريس لغات أخرى إلى جانب العربية، وهي برامج متفاوتة يصعب المقارنة بينها، لكن برامج اللغة الإندونيسية وبعض اللغات الأوروبية تظل إلى حد كبير مشابهة في وضعها لبرامج اللغة العربية. لكن برامج تعليم اللغة الإنجليزية في نظرهم تتفوق على جميع برامج اللغات الأخرى من جوانب عديدة.



سادساً - تقارير الزيارات الميدانية

بعد جمع البيانات المضمّنة في هذه الدراسة، أجرى الباحثون زيارات لمؤسسات تعليم اللغة العربية المستهدفة في اليابان، وأعدوا بشأنها تقارير رصدوا فيها جملة من الملاحظات التي سجلوها. فمما لوحظ خلال تلك الزيارات أن تدريس اللغة العربية في اليابان يتم في عدد من الجامعات الحكومية، وكذلك في بعض مراكز تعليم اللغة الخاصة، وفي عدد من المراكز التعليمية (الاجتماعية) كالمراكز الإسلامية والمساجد التي تهتم بتعليم العلوم الإسلامية وأساسيات اللغة العربية بمستويات مختلفة، إضافة إلى تحفيظ القرآن الكريم وتفسيره.

وتعدّ اللغة اليابانية والإنجليزية هما اللغتين الشائعتين لأغراض التواصل في المؤسسات التي تدرس اللغة العربية في اليابان، ولعل ذلك يعود لكون معظم دارسي العربية فيها ما يزالون في مستويات دنيا أو دون المتوسطة، ويصعب عليهم بالتالي استعمال العربية لتكون لغة تواصل بينهم وبين زملائهم أو حتى مع معلمهم. ومع هذا، فهناك مؤسسات تسعى إلى جعل اللغة العربية هي لغة التواصل داخل قاعاتها؛ بل إن بعض تلك المؤسسات نجحت في اعتماد سياسة جيدة جعلت اللغة العربية هي لغة التواصل سواء بين الطلبة، أو بين المعلمين، أو بين الطلبة والمعلمين (داخل الفصل الدراسي)، لكن هذه السياسة لم تنجح بعد بالنسبة إلى الإداريين. ورغم قلة استخدام العربية خارج سياق الفصل الدراسي، فقد لوحظ أن بعض المؤسسات التعليمية تسعى لتشجيع طلبتها على استخدام العربية، وكان ذلك بارزاً من خلال تكرار بعض العبارات والكلمات العربية المستعملة في اللغة اليومية مع الطلبة. وهناك مؤسسات أخرى، لا سيما المراكز الإسلامية، تحاول تشجيع طلبتها على استخدام العربية وذلك بمخاطبتهم عبر حوارات قصيرة وبسيطة، وتكرار بعض العبارات الدينية. ولم يلاحظ وجود أي قيود تفرضها المؤسسات على طلبتها في استخدام لغات غير العربية. وأما اللوحات الإرشادية في المؤسسات المستهدفة، فقد غلبت عليها اللغة اليابانية، واقتصرت استخدام اللغة العربية في مثل هذه السياقات على اللوحات التي تحمل عبارات دينية ونحوها.

من جهة أخرى، أظهرت الزيارات الميدانية أن البنية التحتية في أغلب المؤسسات المستهدفة في وضع جيد وتتوافر فيها جميع الوسائل التعليمية والتقنية اللازمة، وأن قليلاً منها في حالة متواضعة، لا سيما تلك التي تتبع المراكز الإسلامية، التي ينقصها العديد من المرافق والوسائل التعليمية التقنية الضرورية. وعلى الرغم من أن بعض المؤسسات تضم مكتبات خاصة، فإن أغلب الكتب المتوفرة فيها كتب دينية متاحة باللغتين العربية واليابانية، وليست كتباً يمكن



أن تفيد متعلمي اللغة العربية لغة ثانية. ومما لُوِحِظَ أيضًا في المؤسسات التي تمت زيارتها، وخصوصًا منها التي تتبع مؤسسات جامعية، أن الأدوات التكنولوجية والتقنية الحديثة مستخدمة فيها بدرجة كبيرة، مثل السبورة الذكية وأجهزة الحاسوب والبروجكتر. لكن الكتب العربية المترجمة لليابانية غير متوافرة فيها بالقدر اللازم ليستفيد منها طلبة اللغة العربية باختلاف مستوياتهم، كما أن هناك نقصًا في تبادل الزيارات بين الطلبة، ونقصًا كذلك في المنح الدراسية المتاحة لطلبة اللغة العربية. إضافة إلى ذلك، لوحظ أن بعض المؤسسات لا تقدم لطلبتها المنهج الذي يناسب مستواهم، كما أن وسائل تقييم الطلبة فيها صعبة لعدم توافر الاختبارات المعيارية.



سابعًا - حالة تعليم اللغة العربية في اليابان: خاتمة استدلالية، ورؤى وتوصيات مستقبلية

يعرض هذا القسم ملخصًا شاملاً لنتائج دراسة حالة تعليم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية في دولة اليابان؛ حيث يلقي الضوء على جهود مؤسسات تعليم اللغة العربية المتضافرة لتحقيق رسالة مشتركة تُتَوَجَّه بها خدمة المسلمين والجالية العربية، والحفاظ على الهوية الإسلامية والعربية. كما يتناول هذا الملخص النتائج المتعلقة بالجوانب المختلفة لهذه المؤسسات، فيعرض خصائصها، وخصائص طلبتها، ودوافع التحاقهم ببرامج تعليم اللغة العربية فيها، وآراءهم حول تلك البرامج. وبالمثل، يستعرض هذا الملخص النتائج المرتبطة بالمعلمين القائمين على تلك البرامج، لمعرفة مؤهلاتهم وخبراتهم في المجال، وإستراتيجيات وطرق التدريس التي يتبنونها، وإبراز تصوراتهم حول سياقات تعليم اللغة العربية في المؤسسات التي يعملون بها، والتحديات التي تحد من قدرتهم على تقديم تجربة تعليمية معاصرة. ولإيجاد نظرة شاملة، يعرض هذا الملخص النتائج المتعلقة بمديري مؤسسات تعليم العربية في اليابان للتعرف على آرائهم حول واقع مؤسساتهم، والتحديات التي تواجهها، وكيفية تصديهم لها. كما يقدم هذا الملخص بعض النتائج الاستدلالية لتكوين فهم أعمق عن الاتجاهات والأنماط التي تشكلها حالة تعليم اللغة العربية في اليابان، التي تساعد في تقديم التوصيات والمقترحات للمؤسسات المهتمة في الداخل والخارج حول تطوير تعليم اللغة العربية في هذا البلد.

بداية، فإن مؤسسات تعليم اللغة العربية في دولة اليابان تعمل وسط مجتمع تقليدي متجانس لم يكن تاريخيًا بحاجة لإتقان لغات أجنبية؛ كما أن اللغة اليابانية ونظام كتابتها يتطلبان وقتًا وجهدًا كبيرين للإتقان؛ مما لم يترك مساحة للغات الأجنبية لتنافس في المناهج التعليمية في اليابان. وهذه حالة خاصة باليابان تجعل اليابانيين لا يُقبلون كثيرًا على تعلُّم اللغات الأجنبية. لكن ضرورات التبادل التجاري والثقافي مع دول الجوار، كالصين وكوريا الجنوبية، أدت إلى بعض الاهتمام بلغتيهما. كما أن هناك بعض الاهتمام بلغات أجنبية أخرى، ومن بينها اللغة العربية التي تُدرَّس في أكثر من جامعة في البلاد. وفي ظل هذا الواقع، فإن مؤسسات تعليم اللغة العربية في اليابان تلعب دورًا محوريًا في خدمة الهوية الإسلامية والثقافة العربية. ويبرز هذا الدور من خلال سعيها لتحقيق رسالة مشتركة تتمثل في تعليم القيم الإسلامية، وتدريب اللغة العربية، وخدمة المجتمع الإسلامي في البلاد، بالإضافة إلى تدريس العلوم الإنسانية والاجتماعية والثقافات، وتحقيق التعليم الجيد والتميز الأكاديمي لخريجها، وغرس الفضيلة



والقيم العليا لدى طلبتها. وتتنوع أهداف مؤسسات تعليم العربية في اليابان؛ حيث تركز على الدعوة إلى الله، وتقديم الاستشارات للمجتمع الياباني المسلم وتعليم أبنائه، وتنظيم الفعاليات الإسلامية، والتبادل الثقافي مع أبناء الديانات الأخرى، إضافة إلى تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وتعليم اللغات والفنون الحرة.

وتتنوع مؤسسات تعليم اللغة العربية في اليابان ما بين جامعات، ومدارس، ومراكز إسلامية، ومراكز متخصصة في تعليم اللغات. وتظهر نتائج أن ٤٠٪ منها تقدم برامج تعليمية معتمدة أكاديميًا. وبالرغم من هذا؛ فإن ما نسبته ١٦,٦٦٪ فقط من المؤسسات تعتمد اختبارا لتحديد مستوى طلبتها في اللغة العربية، كما أن ما نسبته ٥٨,٣٣٪ من المؤسسات لا تمنح سوى شهادات إتمام لبرامج تعليم اللغة العربية، فيما تمنح ٨,٣٣٪ منها شهادات لدرجات البكالوريوس والماجستير والدكتوراه. من جانب آخر، تظهر نتائج الدراسة وجود تحديات تواجه مؤسسات تعليم العربية في اليابان، وتتمثل هذه التحديات في افتقار ٩١,٩٩٪ منها إلى معامل لغوية. كما أن المكتبات لا تتوفر إلا في ٥٨,٣٣٪ من المؤسسات المستهدفة. وفي المقابل، تتوفر معامل للحاسب الآلي في ٦٦,٦٦٪ من المؤسسات، بينما تتوفر الوسائل التعليمية في ٩١,٦٦٪ منها؛ مما قد يسهم في تقليل التحديات التي تواجه تلك المؤسسات، ويعزز من دعم عملية التعلم.

وتنتهج مؤسسات تعليم العربية في اليابان سياسات لغوية متشابهة إلى حد ما؛ حيث إن معظمها تركز على استخدام اليابانية في التدريس والتواصل؛ فيما تنص بعضها على أن اليابانية والإنجليزية هما لغتا التواصل داخل المؤسسة، في حين تعتمد بعضها اللغة العربية للتواصل.

وتعتمد مؤسسات تعليم العربية في اليابان مجموعة متنوعة من الكتب في برامج تعليم العربية للناطقين بغيرها. وتبين نتائج الدراسة أن أكثر الكتب استخدامًا هو "العربية بين يدي أولادنا"، تليه «سلسلة جامعة أم القرى لتعليم العربية لغير الناطقين بها»، ثم «سلسلة جامعة الإمام محمد بن سعود لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها» ومواد من إعداد المؤسسة أو المعلمين. وقد أظهر تحليل مربع كاي أن ليس ثمة علاقة ارتباط بارزة وذات دلالة إحصائية $(X^2(9), N = 12) = 16.781, p > .052$ غير أن قياس حجم التأثير عند قياسه عبر $(Cramér's V)$ يشير إلى أن ثمة علاقة قوية بين نوع المؤسسة والكتب المعتمدة لديها $(V = 0.803)$ ؛ إذ أظهرت أن مراكز اللغة والمؤسسات الجامعية - في غالب الأحيان - تفضل استخدام سلسلة تعلم العربية للأطفال والناشئين الناطقين بلغات أخرى بالإضافة إلى سلاسل وكتب أخرى متنوعة.



وبالنظر إلى الطلبة المنخرطين في مؤسسات تعليم العربية في اليابان، تُظهر النتائج تنوعًا في خصائصهم الديموغرافية واللغوية؛ حيث إن معظمهم يحملون الجنسية اليابانية ومن أصول يابانية، بينما ينحدر البقية من أصول مختلفة. كما تُظهر النتائج أن اللغة اليابانية هي اللغة الأولى لأغلب الطلبة المشاركين بنسبة قدرها ٧١,٥٦٪، ويتحدث بها ٧٧,٩٨٪ منهم مع عائلاتهم. وتوضح البيانات أن أكثر الطلبة ينتمون إلى الفئة العمرية من سن ٢٠ إلى ٢٤ عامًا، وقدرها ٤٤,٩٥٪، تليها الفئة من سن ١٥ إلى ١٩ عامًا بنسبة ٢٩,٣٦٪، والفئة العمرية الأكبر من ٢٤ عامًا بنسبة ١٣,٧٦٪ من مجموع الطلبة المشاركين.

أما فيما يتعلق بالدوافع، فإن التحاق هؤلاء الطلبة ببرامج تعليم اللغة العربية يأتي استجابة لدوافع مختلفة ومتعدد؛ حيث أشار بعض الطلبة إلى أكثر من سبب، وكان الاهتمام بالثقافة العربية العامل الأهم بالنسبة إلى ٥٧,٨٠٪ منهم، تليه الأسباب الدينية بالنسبة إلى ٥١,٣٨٪ منهم، في حين كان المتطلب المادي الدافع الأقل بنسبة ٢٠,١٨٪ من مجموع الطلبة المشاركين. وأظهرت نتائج الدراسة أن التحاق الطلبة بالجامعات مرتبط بالرغبة في تحقيق متطلبات أكاديمية، بينما ترتبط المراكز الإسلامية بشكل أساسي بالدوافع الدينية، أما دوافع الالتحاق بمراكز اللغة فتمثلت في السعي لتحقيق التطور الشخصي واستكشاف الثقافات الجديدة.

وكما تفاوتت الطلبة في دوافعهم نحو تعلم العربية فقد تفاوتوا كذلك في تصوراتهم تجاه برامج تعليم العربية التي ينخرطون فيها. تشير النتائج إلى أن الاتجاه السائد يظهر رضا الطلبة عن الجوانب المتعلقة بالمعلمين فقط، وكان ذلك فيما يتعلق بكفاءتهم المهنية، وتعليقاتهم حول كفاءات طلبتهم اللغوية ومستويات تقدمهم، وتشجيعهم على المشاركة والاندماج مع زملائهم، ومستوى الدعم الذي يقدمه المعلمون للطلبة. وفي المقابل كانت تصورات الطلبة محايدة فيما يتعلق ببقية جوانب البرامج التعليمية. فقد أظهر الطلبة الحياد فيما يتعلق بالقيمة التي تضيفها لهم البرامج التعليمية، ومدى إسهامها في التعريف بثقافة الدول والشعوب العربية، وكذلك تصميم المنهج ومحتواه ومناسبته لأهدافهم، والأنشطة الصفية، وفرص التطبيق العملي للمهارات اللغوية، والموارد التي توفرها المؤسسة التعليمية، والمرافق العامة بها، وبيئة الفصل الدراسي.

وأوضحت الدراسة أن لنوع المؤسسة دورًا مؤثرًا في رضا الطلبة تجاه جوانب متعددة تشمل مرافق المؤسسات ومواردها، وبيئاتها الصفية، ومناهجها الدراسية. وبخصوص المرافق والموارد التعليمية، أظهرت مراكز اللغة والمدارس ارتباطات إيجابية كبيرة مع مستويات



رضا الطلبة، بينما لم تُظهر الجامعات التأثير ذاته. فعلى سبيل المثال، عبر طلاب المدارس عن مستويات رضا أعلى فيما يتعلق بالمرافق؛ مما يشير إلى أن هذه المؤسسات قد تعطي الأولوية للبنية التحتية التي تلي احتياجات الطلبة. وتُظهر تحليلات الانتقال بين المستويات تمييزاً واضحاً بين مستويات الرضا، خاصة بين الفئات «غير راضٍ»، «محايد»، و«راضٍ»؛ مما يشير إلى أن خصائص المؤسسات لها تأثير كبير على تصورات الطلبة. وفيما يتعلق بالبيئة الصفية والمناهج الدراسية، فقد أظهرت النتائج أن رضا الطلبة يتأثر بنوع المؤسسة فيما يتعلق بالبيئة الصفية بما في ذلك توفر تقنيات التعليم؛ حيث تُظهر المدارس تأثيراً أقوى في مستويات الرضا، بينما كان تأثير الجامعات ومراكز اللغة أقل وضوحاً. وبالمثل، تُظهر تحليلات الرضا عن المناهج تمييزاً واضحاً بين مستويات الرضا؛ مما يشير إلى أن تصورات الطلبة تتغير بشكل كبير مع ارتفاع مستويات الرضا. وتشير قيم (ETA) التي تتراوح من (٠,٢٣٦) إلى (٠,٣٧٥) إلى وجود ارتباطات متوسطة بين عوامل الرضا ونوع المؤسسة. وعلى الرغم من أن هذه العلاقات ليست قوية، فإنها تدعم فرضية أن خصائص المؤسسات لها تأثير معين على الرضا. غير أن النتائج كشفت - كذلك - أنه لا يبدو أن ثمة علاقة قوية بين نوع المؤسسة ومستوى رضا الطلبة عن المناهج الدراسية على الرغم من أن الطلبة قدموا آراءً واضحة حول كفاءة المناهج الدراسية في المؤسسات المنتمين لها.

ويأتي موقف الحياد الذي ساد تصورات الطلبة المشاركين نتيجة لتنوع آرائهم تجاه برامج مؤسساتهم. حيث أبدى بعض الطلبة المشاركين رضاهم التام عن تلك البرامج، وما حققته لهم من مهارات وقدرة لغوية على قراءة القرآن الكريم دون ترجمة. في حين انتقد بعض الطلبة برامج مؤسساتهم، وعللوا ذلك بعدم اهتمام برامجها بالجوانب الإنتاجية من اللغة، وتركيزها البالغ على مهارة القراءة وجوانب بسيطة من مهارة الكتابة، في حين لا تحظى مهارة التحدث بما يلزم من التركيز. وفيما يخص مدى توافق المناهج الدراسية مع أهدافهم واحتياجاتهم؛ فقد أشار الطلبة إلى أنها تلي احتياجاتهم الأساسية لدراسة اللغة العربية لكنها لا تفي بها جميعاً؛ إذ تركز في معظمها على القواعد والأبجدية العربية ولا تتعمق في بقية الجوانب؛ مما يجعل تلك المناهج عاجزة عن تحقيق كثير من أهدافهم. وأشار آخرون إلى أنها ليست متنوعة بما يكفي ليستطيع الطالب الإفادة منها والاختيار من بينها، بالإضافة إلى النقص الكبير في كتب القراءة والموارد التعليمية المختلفة.

من جهة أخرى، أكد جميع الطلبة المشاركين رغبتهم الكبيرة في التعرّف على ثقافات البلدان الناطقة بالعربية بكافة جوانبها، وخصوصاً فيما يتعلق بالقيم والعادات والتقاليد وفنون



الخط العربي. وأبدى بعضهم الرغبة في التعرف على ثقافات بلدان عربية بعينها، كالمملكة العربية السعودية ومصر. ويرون أن المناهج لا تركز على تلك الجوانب، على الرغم من أن بعض البرامج تخصص يومًا من كل أسبوع لأنشطة غير صفّية تركّز على الجوانب الثقافية. وفيما يتعلق بالمعلمين في مؤسسات تعليم العربية في اليابان، تظهر نتائج الدراسة أنهم مؤهلون إلى حد ما؛ حيث إن نصفهم يحملون درجة الدكتوراه، ويحمل درجة البكالوريوس ٣٥٪ منهم، ويحمل درجة الدبلوم العالي ١٠٪ منهم، في حين يمثل حملة درجة الماجستير ما نسبته ٥٪ من مجموع المعلمين المشاركين، كما أن ٨٠٪ منهم متخصصون في اللغة العربية، بالإضافة إلى أن ٤٥٪ منهم سبق وأن شاركوا في حلقات نقاش أو دورات تتعلق بتعليم اللغة العربية بوصفها لغةً ثانية. وبينت نتائج الدراسة أن غالبية المعلمين يتمتعون بخبرة لا تقل عن ٥ سنوات في تعليم اللغة العربية. وبالرغم من تأهيل المعلمين، فقد كشفت النتائج أن مؤهلات المعلمين لا تؤثر بشكل كبير على استخدام المعلمين لأساليب وإستراتيجيات متنوعة تلبي احتياجات المتعلمين وتحقق أهدافهم الدراسية.

ويوظف المعلمون في برامج تعليم العربية في اليابان أنواعًا مختلفة من طرق التدريس تتنوع بين التقليدية والتفاعلية؛ حيث يستخدمون في المراكز الإسلامية على سبيل المثال ما يسمونه «الطريقة النورانية» أو الطريقة التقليدية. وفي مؤسسات أخرى، يستخدم المعلمون طرقًا مثل الطريقة السمعية الشفهية، والطريقة التواصلية. كما أكد المعلمون أنهم يحرصون على دمج إستراتيجيات تدريسية لزيادة التفاعل بين الطلبة أثناء الدروس وحل التمارين. ومن جهة أخرى، أجمع المعلمون على أنهم يستخدمون التقنية في عملياتهم التدريسية. وبالرغم من تنوع المعلمين لطرق تدريسيهم، فقد أظهرت نتائج الدراسة مستويات منخفضة من الارتباط فيما يخص العلاقة بين إستراتيجيات التدريس وتفاعل الطلبة؛ مما يشير إلى أن هذه الإستراتيجيات قد لا تزيد من التفاعل أو المشاركة دون تدخلات إضافية مثل دمج السياقات الثقافية وتوظيف التقنية.

وأبدى بعض المعلمين رضاهم عن المناهج والمحتوى التعليمي الذي تقدمه البرامج. في المقابل، أشار كثير منهم إلى أنها ليست كافية لتحقيق جميع أهداف الطلبة من دراسة اللغة العربية. كما أشاروا إلى أن كثيرًا منها بحاجة إلى التطوير، ولذا يلجأ كثير منهم إلى تعويض النقص بما هو متاح عبر الإنترنت.

وأبدى المعلمون تصوراتهم بشأن بعض الجوانب المتعلقة ببرامج تعليم العربية في



مؤسساتهم، ويتعلق معظمها بالعملية التعليمية نفسها؛ حيث ذكروا أنهم يجدون صعوبة في تدريس بعض الجوانب اللغوية، وفي مقدمتها تدريس مخارج الأصوات العربية. وأفاد آخرون أن الازدواجية اللغوية تشكل تحديًا لهم، لأن البرامج تركز على تدريس الفصحى وتهمل واقع استعمال العربية في الحياة اليومية. ومن بين التحديات الأخرى التي ذكرها المعلمون العائد المالي الذي يرونه غير منصف مقارنة بالعمل الذي يؤدونه.

وللتعرف على تصورات المعلمين تجاه برامج تعليم العربية في مؤسساتهم، قامت هذه الدراسة بتحليل تصورات المعلمين تجاه جوانب متعددة تتضمن عبء العمل، وكفاية المواد التعليمية، وتوفر التقنية وفرص التطوير المهني، والرواتب. وقد كشفت النتائج أن نوع المؤسسة لا يؤثر بشكل كبير على رضا المعلمين بشأن عبء العمل. ومع ذلك، تظهر الحدود الفاصلة (thresholds) بين مستويات رضا المعلمين تغيرات كبيرة؛ حيث يزداد رضا المعلمين بشكل ملحوظ عند تقليل عبء العمل، وقد يعزى هذا الازدياد إلى ثقافة العمل في المجتمع الياباني حيث إن أغلب المهن تتضمن ضغوط عمل مرتفعة. وفي ذات السياق، أظهر المعلمون في مراكز اللغة والمدارس مستويات رضا أعلى إلى حد ما فيما يتعلق بعبء العمل والموارد، رغم أن هذه العلاقات ليست ذات دلالة إحصائية. وتُظهر تحليلات الانتقال تمييزًا واضحًا بين الفئات «محايد» و«راضٍ» فقط عندما تُلاحظ تحسينات كبيرة في عبء العمل وتوافر الموارد. أما من حيث رضا المعلمين عن توفر التقنيات وفرص التطوير المهني فلم يُظهر رضا المعلمين عنها ارتباطًا قويًا بتصنيف المؤسسة، في حين أظهرت المدارس ومراكز اللغة تأثيرًا إيجابيًا طفيفًا، ومع ذلك فإن هذه التأثيرات ليست ذات دلالة إحصائية. وبرغم الاهتمام الذي يبديه المعلمون فيما يتعلق بفرص التطوير المهني، فإن نوع المؤسسة لم يكن له تأثير واضح على تصوراتهم تجاه فرص التطوير المهني المتاحة لهم. وتشير هذه النتيجة إلى أن عوامل أخرى مثل الدعم المؤسسي قد تكون أكثر تأثيرًا في تشكيل آراء المعلمين. وفيما يتعلق بالرواتب، فقد اختلفت تصورات المعلمين بشأن رضاهم عن الرواتب بين المؤسسات، لكن هذه الاختلافات ليست ذات دلالة إحصائية. وعلى الرغم من ذلك، تُظهر تحليلات التغير في مستوى الرضا أن التحسينات الكبيرة في الرواتب يمكن أن تعزز رضا المعلمين بشكل عام؛ مما يبرز الحاجة إلى تحسين أنظمة الأجور لتعزيز رضا المعلمين والاحتفاظ بهم.

وقدم المعلمون جملة من المقترحات لتحسين تعليم العربية، مشيرين إلى أن منها ما يرتبط بحرص المعلم على تطوير مهاراته؛ ومنها ما يتعلق بالمؤسسات نفسها وأهمية تنظيمها لدورات ولقاءات دورية بين المعلمين ليفيدوا من خبرات بعضهم البعض. بالإضافة إلى ذلك، يرى



البعض ضرورة إصدار مجلات علمية متخصصة تناقش قضايا تعليم اللغة العربية في اليابان. وعلى الرغم من الجوانب الإيجابية في مشهد تعليم اللغة العربية في اليابان، فإن هناك تحديات تحد من قدرة المؤسسات على تطوير برامج تعليم اللغة العربية. فقد أشار كثير من مديري المؤسسات إلى أن التحدي الأكبر يتمثل في نقص الدعم المادي الذي له أثر كبير في توظيف المعلمين المتخصصين، وتوفير الكتب الدراسية، وتقديم الدعم اللوجستي للطلبة. وفي المقابل، أفاد مديرو برامج أخرى، لا سيما تلك التي تتبع الجامعات، أن الموارد المتاحة لهم من داخل المؤسسة تؤدي وظيفتها إلى حد ما.

من جانب آخر، تحدث مديرو المؤسسات عن ظاهرة التسرب الطلابي وأسبابها، وعن فرص خريجي برامج اللغة العربية في التوظيف بعد تخرجهم مباشرة. وتفاوتت آراء المديرين في هذا الجانب؛ حيث أفاد ٤١,٦٧٪ من المديرين المشاركين أن نسبة تسرب الطلبة تتراوح بين ٥ إلى ١٠٪ من مجموع الطلبة، وأفاد ٢٥٪ منهم أن نسبة التسرب تزيد عن ١٥٪، فيما أفاد ٢٥٪ من المديرين أن تلك النسبة تقل عن ٥٪، في حين ذكر بقية المديرين أنهم لا يملكون بيانات أكيدة عن نسب تسرب الطلبة من برامجهم. وتعود أسباب تسرب الطلبة في رأي معظم مديري المؤسسات المشاركة إلى أسباب شخصية، أو مالية، أو صعوبات تعليمية، أو لعدم الاهتمام الكبير بتعليم العربية. وبناء على تحليل الانحدار اللوجستي الترتيبي للمدارس ($p = 0.829$) والجامعات ($p = 0.447$)، ومراكز اللغة ($P = 0.509$) لم يظهر أن ثمة علاقة ارتباط بارزة ذات دلالة إحصائية بين معدل التسرب ونوع المؤسسة.

وفيما يتعلق بفرص الخريجين في التوظيف، فيقدر نصف المديرين المشاركين أن تلك الفرصة متاحة لما بين ٣٠٪ إلى ٥٠٪ من الخريجين، ويقدرها ٢٥٪ من المديرين بنسبة تتراوح بين ٥٠ إلى ٨٠٪ من الخريجين، فيما يقدرها ٢٥٪ من المديرين بنسبة لا تزيد عن ٣٠٪ من الخريجين. وتشير النتائج إلى أن فرص التوظيف بعد التخرج ليست مرتبطة بنوع المؤسسة؛ مما يعني أن التوظيف قد يعتمد على عوامل أخرى بخلاف نوع المؤسسة. وعلى الرغم من أن نسبة التوظيف تبدو مرتفعة نسبياً للخريجين إلا أن نتائج التحليل الإحصائي للانحدار اللوجستي الترتيبي لم تظهر أن ثمة علاقة ارتباط بارزة بشأن التخرج في مؤسسات بعينها واحتمالية الحصول على وظيفة. فعلى سبيل المثال، بلغت قيمة p للجامعات ($p = 0.612$) ولمراكز اللغة ($p = 0.743$)، وهي قيم لا تشير إلى وجود علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية بين احتمالية حصول الخريج على وظيفة ونوع المؤسسة؛ مما يشير إلى وجود نوع من العلاقة غير المباشرة بين نوع المؤسسة وفرص التوظيف.



وعبر مديرو المؤسسات عن تطلّعهم المتفائل تجاه مستقبل مؤسساتهم مشيرين إلى وجود إقبال على تعلم اللغة العربية في اليابان؛ مما ينبئ بزيادة البرامج، وارتفاع وعي المجتمع الياباني بأهمية اللغة العربية عالميًا. لكنهم أكدوا أن تحقيق هذه التطلّعات مرهون بمقدار الدعم الذي تتلقاه برامج اللغة العربية، لا سيما تلك التي لا تتبع الجامعات. كما قدم مديرو المؤسسات بعض المقترحات لتطوير برامج تعليم اللغة العربية في اليابان، وتضمنت مقترحاتهم توفير برامج تطوير مهني للمعلمين بشكل فاعل ومستمر، بالإضافة إلى إقامة الدورات واللقاءات العلمية المستمرة بين المعلمين لتبادل الخبرات فيما بينهم. وأشار بعض المديرين إلى أهمية استقطاب معلمين ناطقين بالعربية لغة أولى، وعقد المزيد من الاتفاقيات بين المؤسسات داخليًا وخارجيًا لتنشيط برامج الانغماس اللّغوي والتبادل الطلابي.

ووفقًا للنتائج أعلاه، يمكن تقديم مجموعة من التوصيات لتعزيز جودة تعليم اللغة العربية في اليابان، وتتضمن هذه التوصيات إيجاد فرص تطوير مهني للمعلمين، تمكّتهم من تلبية احتياجاتهم، وتعزيز جودة العملية التعليمية. كما ينبغي الإشارة إلى أهمية وجود مناهج ومقررات دراسية موحدة يمكن الاعتماد عليها في جميع المؤسسات، وكذلك وجود اختبارات معيارية معتمدة وموثوقة تسهم في تحسين النتائج التعليمية ورفع مستوى رضا الطلبة. كما يوصى بتلبية الاحتياجات المختلفة للطلبة بناءً على فئاتهم العمرية ودوافعهم لدراسة اللغة العربية لجذب شريحة أوسع منهم، ولضمان استمرارهم في برامج تعليم اللغة العربية.





شكر وتقدير

يتقدّم مَجْمَع الملك سلمان العالمي للغة العربية بوافر الشكر والتقدير لِكُلِّ مَنْ أسهم في إنجاز هذا التقرير من خُبراء وباحثين وجامعي بيانات ومحكمين ومراجعين ومحللي بيانات وفنيين ، إذ قدّموا فيه أعمالاً قيّمة ومتنوعةً طوال فترة إعداده، فلهم خالصُ الشكر والتقدير، ويخصُّ بالشكر:



د. أحمد بن علي الأخشي.

د. أحمد الحقباني.

أ. أسيل السيف.

أ. إلهام بنت دالش العززي.

أ. أميرة بنت حمود السبيعي.

أ. أنور إسماعيل فلاته.

أ.د. أوريل بحر الدين.

د. بدر بن ناصر الجبر.

أ. جمال الشريف.

د. حاتم مسعودي.

د. حسب الله مهدي فضله.

د. حمد بن عبدالعزيز الحمود.

أ.د. خالد بن سليمان القوسي.

د. خليل أبو سل.

أ. سجاد الله بن يحيى هوساوي.

د. سعد المغامسي.

أ. سعود الحربي.

أ. سوزان الغامدي.

أ. عبدالإله ولد حرمه.

د. عبدالرحمن السلیمان.

د. عبدالله الصبيحي.

د. عبدالله العمري.

د. عماد بن عبدالله الأنصاري.

أ. غدي معتوق.

د. فيصل بن حمد الحربي.

د. فاطمة سعيد.

د. محمد لطفي الزليطني.

أ.د. محمود بن عبدالله المحمود.

د. منصور ميغري.

د. نايف العمري.

د. نجلاء بنت عبدالرحمن الزامل.

أ. نهال بنت علي القحطاني

فريق جمع البيانات في قارة آسيا

د. إبراهيم فرج ريجان

أ. أحمد قادري

د. انتقام مامادوف

د. تشاتينق سو

أ. خالد بيك شامشيف

د. سعيد الرحمن بن أكبر

د. سعيد الرحمن بن محمد

د. سعيد بن مخاشن

د. عبد السلام عبد الرشيد

د. علي نوفل

أ. محمد فردوس عماد الدين

د. محمد محبوب علم

(تم ترتيب الأسماء وفقا للترتيب الألف بائي).

